

Τ.Ε.Ι ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

«ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ»

**ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ & ΓΡΑΦΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ, ΜΕ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ Η΄ ΜΗ**

Reading and writing linguistic characteristics of children with learning difficulties, having speech and language therapy past or not.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ:

ΑΝΔΡΙΚΟΠΟΥΛΟΥ ΓΕΡΑΣΙΜΟΥΛΑ

ΠΑΠΠΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

ΣΤΕΦΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ-ΚΟΡΙΝΑ MSc / SLP

ΠΑΤΡΑ, ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2015

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
INTRODUCTION.....	7
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
1.2 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ.....	9
1.3. Προγνωστικοί παράγοντες για την επιτυχή κατάκτηση του γραπτού λόγου	12
1.4. «Φωνολογική Συνειδητότητα» - Στάδια κατάκτησης.....	14
1.4.1. ΕΠΙΠΕΔΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ.....	19
1.5. Η σχέση της Φωνολογικής συνειδητότητας με την κατάκτηση του γραπτού λόγου.....	20
1.6. Η Σχέση Της Φωνολογικής Ενημερότητας Με Την Ανάγνωση	21
1.7. Δυσκολίες στην κατάκτηση της Φωνολογικής Συνειδητότητας.....	23
1.8. Φωνολογική Ενημερότητα Στη Δυσλεξία	24
2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ	27
2.2 Μαθησιακά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες	29
2.2.1 Ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών	31
2.2.2 Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	34
2.2.3. Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών	37
2.3 Αξιολόγηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών	38
2.4. Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.....	42
3.1 Διαταραχές της ανάγνωσης (Δυσλεξία).....	45
3.2 Συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας	46
3.2.1. Τύποι δυσλεξίας.....	46
3.2.2. Βασικές ικανότητες μαθητών με δυσλεξία	51

3.2.3. Τομείς της γλώσσας που εμφανίζεται η δυσλεξία	52
3.2.4. Χαρακτηριστικές δυσκολίες γενικής συμπεριφοράς παιδιών με Δυσλεξία	53
3.3. Χαρακτηριστικές δυσκολίες της ανάγνωσης.....	54
3.4.Χαρακτηριστικές δυσκολίες της γραφής.....	56
3.5. Χαρακτηριστικές δυσκολίες του προφορικού λόγου	58
3.6. Λοιπά γνωσιακά και οργανικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας	58
4.1. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης.....	60
4.1.1 Ορισμοί δυσγραφίας-δυσορθογραφίας.....	60
4.1.2. Τύποι δυσγραφίας	61
4.1.3. Συχνότητα εμφάνισης της δυσγραφίας-δυσορθογραφίας	62
4.1.4. Συμπτώματα παιδιών με δυσγραφία-δυσορθογραφία	63
5.1. Συμμετέχοντες – Δείγμα	65
5.1.1. Υλικό.....	66
5.1.2. ΣΥΝΘΗΚΕΣ	67
5.1.3.ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	68
5.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	80
5.3. Συζήτηση	82
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4	100
Εικόνες από δείγμα γραφής των παιδιών	100

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την καθηγήτρια μας κα. ΣΤΕΦΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ-ΚΟΡΙΝΑ MSc / SLP-T κυρίως για την εμπιστοσύνη που μας έδειξε, και την υπομονή που έκανε κατά τη διάρκεια υλοποίησης της πτυχιακής εργασίας. Όπως επίσης και για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση της, για την επίλυση διάφορων θεμάτων.

Θα θέλαμε επίσης να απευθύνουμε τις ευχαριστίες μας στους γονείς μας, οι οποίοι στήριξαν τις σπουδές μας με διάφορους τρόπους, φροντίζοντας για την καλύτερη δυνατή μόρφωση μας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι να αναδειχθεί ο σημαντικός ρόλος της φωνολογικής ενημερότητας στην κατάκτηση του γραπτού λόγου και στην κατανόηση του προφορικού, σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με λογοθεραπευτικό παρελθόν ή μη.

Τα πρώτα στάδια της φωνολογικής συνειδητότητας κατακτώνται στην περίοδο της προσχολικής ηλικίας και ελλείψεις στη γλωσσολογική αυτή δεξιότητα μπορεί να σηματοδοτούν την ύπαρξη μελλοντικών μαθησιακών δυσκολιών. Γίνεται αναφορά, στα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την ακριβή μέτρησή της καθώς και για την εξελικτική της πορεία. Οι αξιόπιστες μετρήσεις της φωνολογικής συνειδητότητας, είναι καθοριστικές για το αν θα θέσουν ένα μαθητή στην ομάδα υψηλού κινδύνου για ανάπτυξη αναγνωστικών δυσκολιών και θα τον παραπέμψουν σε πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης.

ABSTRACT

The purpose of this work is to highlight the important role of phonological awareness in the conquest of the written word and the understanding of spoken, in children with learning difficulties with speech therapists past or not.

The beginning of phonological awareness starts during preschool and lack of this linguistic ability may signal the existence of future learning difficulties. Additionally, this paper reports the criteria that are used for measuring PA as well as its evolutionary course. Being able to reliably measure a student's PA level is crucial so that students maybe identified at risk in terms of their reading skills thus be placed in appropriate remediation programs.

Τα τελευταία χρόνια, ερευνητικά δεδομένα (Kaplan & Sadock, 1985, Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, Sarkees, Wircenski & Scott, 2003 στο Μπάρμπας κ.ά., 2006) καταδεικνύουν πως ένας σημαντικός αριθμός μαθητών που αφορά περίπου το 20%-30% του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες στη μάθηση, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική τους επίδοση και συμπεριφορά.

Στη χώρα μας, ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 80% περίπου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, (Παντελιάδου, 2004· Kavale & Fornes, 2000 στο Μπότσας κ.ά., 2007) αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική ευχέρεια και στην κατανόηση γραπτών κειμένων (Archer, Gleason & Vachon, 2003 στο Τζουριάδου, 2011). Δεδομένου ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες δυσχεραίνουν τη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση και έχουν δυσμενείς δευτερογενείς επιπτώσεις στους τομείς της κοινωνικής, συναισθηματικής ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών (Τζουριάδου, 2011), ο έγκαιρος εντοπισμός και η αντιμετώπισή τους με κατάλληλα σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα κρίνονται ως εξαιρετικά αναγκαία.

INTRODUCTION

In recent years, research data (Kaplan & Sadock, 1985, Markovic & Tzouriadou, 1991, Sarkees, Wircenski & Scott, 2003 in Barbas et al, 2006) show that a significant number of students accounted for approximately 20% -30% the student population faces significant difficulties in learning, which negatively affects their school performance and behavior.

In our country, a significant percentage of about 80% of students with learning difficulties (Panteliadis, 2004 · Kavale & Fornees, 2000 in Boccia et al, 2007) have trouble decoding, fluency in reading and understanding written text (Archer, Gleason & Vachon, 2003 in Tzouriadou, 2011). Since reading difficulties hampering the overall academic performance and have adverse spillover effects on social, emotional development and adaptation of children (Tzouriadou, 2011), early detection and how to deal with properly designed educational programs deemed extremely necessary.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι ικανός να διακρίνει ακουστικά, να διαχειρίζεται και να επεξεργάζεται μια σειρά φωνολογικών στοιχείων αυτόματα, χωρίς να χρειάζεται να τα διδάχτεί, και στη συνέχεια να παράγει προφορικό λόγο.

Ο ορισμός που περιγράφει καλύτερα την έννοια της φωνολογικής ενημερότητας (*phonological awareness*) είναι η άρρητη αναπτυξιακή γνωστική επάρκεια που επιδεικνύει το άτομο αναφορικά με την φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, με τρόπο τέτοιο που επιτρέπει την ανάδειξη δεξιοτήτων όπως η ανάλυση του σε επιμέρους συστατικά, ο εντοπισμός των ήχων, η συλλογιστική και ο συμπερασμός αναφορικά με τα επιμέρους συστατικά του και ο ευέλικτος χειρισμός τους. Πρόκειται για μεταγλωσσική δεξιότητα και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη διαθέτουν την δεξιότητα εγγενώς και την «ξεδιπλώνουν» στη διάρκεια της ανάπτυξης.

Σε αντίθεση με την φωνημική επίγνωση που περιγράφει την διαχείριση μόνο των φωνημάτων σε επίπεδο λέξης (φώνημα είναι η μικρότερη μονάδα ήχου), η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στην ενσυνείδητη δεξιότητα ανάλυσης, αναγνώρισης και χειρισμού των συστατικών του λόγου σε όλα τα επίπεδα (συλλαβικό, φωνημικό, ρίμα, έναρξη). Με άλλα λόγια, η κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας ισοδυναμεί με την κατοχή της γνώσης της ηχητικής δομής της γλώσσας από το παιδί, καθώς και με την ικανότητα συνειδητής διάκρισης και χειρισμού των φωνολογικών στοιχείων της γλώσσας (ήχοι, φωνήματα, συλλαβές, λέξεις). Παρά το γεγονός πως η φωνολογική ενημερότητα είναι μια έννοια που αφορά στον προφορικό λόγο, ωστόσο ταυτόχρονα αποτελεί προϋπόθεση για την μετάβαση στη γραφή και στην ανάγνωση (Porpodas, 1999). Αυτό συμβαίνει γιατί τα φωνήματα στον γραπτό λόγο αναπαρίστανται με

γραφήματα, γεγονός το οποίο προϋποθέτει την πρότερη αναπτυξιακή ωρίμανση των φωνολογικών δεξιοτήτων που περιγράφηκαν παραπάνω (λ.χ ακουστική αναγνώριση φωνημάτων, απαλοιφή, αντικατάσταση κ.α), προκειμένου να αναδυθεί στη συνέχεια η γραφοφωνολογική ενημερότητα. Έχει βρεθεί πως τα παιδιά που παρουσιάζουν ελλειμματική φωνολογική ενημερότητα (λ.χ δυσλεξία, ειδική γλωσσική διαταραχή, τραυλισμό κ.α), είναι πάρα πολύ πιθανό να αναπτύξουν διάφορες δυσκολίες στον λόγο, όπως επίσης αναγνωστική δυσχέρεια και μαθησιακές δυσκολίες. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο η διερεύνηση των φωνολογικών δεξιοτήτων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι, τόσο της αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας, της ετοιμότητας δηλαδή για εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, όπως επίσης γενικότερα συνιστά σημαντικό προγνωστικό δείκτη της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού στους τομείς του προφορικού λόγου.

Η πρόωγη ανίχνευση των όποιων φωνολογικών ελλειμμάτων σε κάθε περίπτωση και η λογοθεραπευτική παρέμβαση είναι κρίσιμη για το παιδί, προκειμένου να επηρεάσει όσο το δυνατόν λιγότερο τόσο στο αίσθημα επικοινωνιακής επάρκειας στον αυθόρμητο προφορικό λόγο του, όσο στην ανάπτυξη των σχολικών του δεξιοτήτων.

1.2 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη και στην ικανότητα χρήσης αυτών των φωνολογικών μερών (Blachman, 1994). Είναι δηλαδή η μεταγλωσσική δεξιότητα με την οποία το άτομο υπερβαίνει την επικοινωνιακή πρόθεση της γλώσσας και κατανοεί την εσωτερική της δομή.

Οι έρευνες έχουν καταδείξει την ύπαρξη ισχυρής και αμφίδρομης σχέσης μεταξύ του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης και της αναγνωστικής ικανότητας (Bradley & Bryant, 1983, Wagner & Torgesen, 1987, Yopp, 1988). Το παιδί για να μάθει να γράφει και να διαβάζει πρέπει προηγουμένως να έχει συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε φωνολογικές μονάδες. Από αυτές τις

ηχητικές μονάδες τα φωνήματα συμβολίζονται από τα γραφήματα. Κατά συνέπεια, το παιδί για να περάσει ομαλά από τον προφορικό στο γραπτό λόγο, πρέπει να έχει αναπτύξει τη φωνολογική του επίγνωση. Μάλιστα, ότι η καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας βοηθά το μαθητή στην πρώτη ανάγνωση στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα (Juel, Griffith & Gough, 1986).

Ειδικότερα στην Ειδική Αγωγή, η φωνολογική επίγνωση ενός παιδιού αποτελεί αξιόπιστο προβλεπτικό παράγοντα μελλοντικών αναγνωστικών δυσκολιών (Vellutino, 1991, Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994) και η διδασκαλία της βοηθά σημαντικά στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Lewkowicz, 1980, Fayne & Bryant, 1981).

Οι σύγχρονες επιστημονικές απόψεις θεωρούν πως η ικανότητα της επεξεργασίας του γραπτού λόγου δεν ξεκινά να αναπτύσσεται από τη διδασκαλία στο Σχολείο, αλλά πολύ νωρίτερα. Οι αναγνωστικές γνώσεις και εμπειρίες αναπτύσσονται ανεπαίσθητα από πολύ νωρίς, ήδη από την εποχή που οι γονείς διαβάζουν παραμύθια ή διηγούνται ιστορίες στα παιδιά τους. Ιδιαίτερα για τη φωνολογική επίγνωση, αυτή αναπτύσσεται ακόμη και πριν το νηπιαγωγείο με τα τραγουδάκια – ρύμες της γιαγιάς ή τα παιχνιδοτραγουδά στην παρέα. Παρ' όλα αυτά, η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης δεν είναι ίδια για όλα τα παιδιά, ακόμη και στην είσοδό τους στην Α' τάξη του Δημοτικού. Η έρευνα προσπαθεί να δώσει εξήγηση στο φαινόμενο. Για κάποια από τα παιδιά μια πρώτη εξήγηση μπορεί να είναι πως υπό το βάρος της κατανόησης της σημασίας της λέξης δεν δίνουν τα παιδιά βάρος στη φωνολογική τους δομή. Για κάποια παιδιά πάντως γνωρίζουμε πως τα πράγματα είναι πολύ πιο δύσκολα και δεν θα αναπτύξουν μεγάλο μέρος της φωνολογικής επίγνωσης παρά μετά από σημαντική διδασκαλία.

Στη σημερινή εποχή, όπου η διακίνηση των πληροφοριών πραγματοποιείται στο μεγαλύτερο μέρος της μέσω του γραπτού λόγου, η κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης αποτελεί βασική προϋπόθεση, για την πνευματική καλλιέργεια και την επιτυχή επαγγελματική αποκατάσταση του σύγχρονου πολίτη καθώς διασφαλίζει τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες πολιτισμικού, οικονομικού και

κοινωνικού χαρακτήρα. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το γεγονός, ότι η κατάκτηση του γραπτού λόγου είναι ίσως το πιο σημαντικό γνωστικό αντικείμενο, το οποίο θα διδαχθεί στα παιδιά με την είσοδο τους στο σχολείο (Πόρποδας, 1990).

Η κατάκτηση της ανάγνωσης είναι μια πολυσύνθετη νοητική λειτουργία και απαιτεί το συνδυασμό οπτικών, ακουστικών και κινητικών ικανοτήτων (Τάφα, 1995). Σε μια τόσο σύνθετη δεξιότητα είναι αναμενόμενο να υπάρχει μια μερίδα μαθητών που θα παρουσιάσουν αναγνωστικές δυσκολίες. Ο Stanovich (1986) τονίζει πως η αποτυχία απόκτησης επαρκών αναγνωστικών δεξιοτήτων, επηρεάζουν τη διάθεσή του ατόμου αρνητικά απέναντι στην ανάγνωση γενικότερα (Oka & Paris, 1986), οδηγούν σε μείωση του λεξιλογίου (Nagy, Herman & Anderson, 1985), σε ελλιπή ανάπτυξη στρατηγικών που σχετίζονται με την κατανόηση γραπτών κειμένων (Brown, Palinsar & Parcel, 1986) κι έχουν ως τελική συνέπεια ο μαθητής με αναγνωστικές δυσκολίες να εξασκείται ολοένα και λιγότερο στην ανάγνωση σε σχέση με τους συνομηλίκους του (Arlington, 1984). Η συμμετοχή των παιδιών αυτών σε κατάλληλα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, θα βελτιώσουν το επίπεδο της αναγνωστικής τους ακρίβειας (Vaugh & Schumpp, 1996). Επιπρόσθετα, η παρακολούθηση ειδικού προγράμματος, θα μειώσει την πιθανότητα ανάπτυξης δευτερογενών συναισθηματικών διαταραχών που θα οδηγήσουν σε μειωμένη εικόνα του εαυτού τους και σε προσωπική αποτυχία (Πολυχρονοπούλου, 1989).

Η ανίχνευση για τον εντοπισμό καθυστερήσεων στην κατάκτηση του γραπτού λόγου αποτελεί μια αναγκαιότητα. Εύλογα επομένως προκύπτει το ερώτημα, σε ποια ηλικία εμφανίζονται οι πρώτες αναγνωστικές συμπεριφορές και ποιες είναι εκείνες οι πρώιμες δεξιότητες που συνδέονται με επιτυχία στην κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης μελλοντικά.

Τα παιδιά που ζουν σε κοινωνίες γραπτής επικοινωνίας, κατακλύζονται από πολύ νωρίς από χιλιάδες γραπτά μηνύματα, διαμορφώνοντας έτσι υποθέσεις για το σύστημα γραφής του περιβάλλοντός τους. Έτσι λοιπόν, συναντούμε συχνά παιδιά προσχολικής ηλικίας να προσποιούνται πως «διαβάζουν» τ' αγαπημένα τους παραμύθια χωρίς να είναι ακόμη σε θέση να εφαρμόσουν τους κανόνες

αποκωδικοποίησης μιμούμενα απλά τη συμπεριφορά ενηλίκων και να κάνουν τα πρώτα τους σκαριφήματα αποδίδοντας σ' αυτά νοήματα πραγματικών λέξεων. Οι συμπεριφορές αυτές αποκτώνται πολύ πριν φοιτήσουν τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο κι επομένως δεν αποτελούν προϊόν συστηματικής διδασκαλίας, καθώς προκύπτουν μέσα από τις αυθόρμητες συναναστροφές τους με τις διάφορες μορφές του έντυπου λόγου (Παπούλια – Τζέλεπη, 2001) Αυτή η νέα προοπτική για την κατάκτηση του γραμματισμού από το παιδί, αναφέρθηκε για πρώτη φορά το 1966 από την Clay (Clay, 1966) με τον όρο «αναδυόμενος εγγραμματισμός» (emergent literacy). Το σύγχρονο νηπιαγωγείο στην προσπάθειά του να υποστηρίξει τη διαδικασία κατάκτησης γραπτού λόγου, προσπαθεί να δημιουργήσει ένα εγγράμματο περιβάλλον όπου τα νήπια θα έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με το γραπτό λόγο μέσα από ένα πλήθος διαφορετικών δραστηριοτήτων (ΥΠΕΠΘ, n.d.) Είναι βέβαια αυτονόητο ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε τέτοιες δραστηριότητες εγγραμματισμού, δε θα κατακτήσουν όλα στον ίδιο βαθμό δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, αφού το καθένα έχει το δικό του ρυθμό ανάπτυξης. Η συχνή τους όμως ενασχόληση με δραστηριότητες γραπτού λόγου θεωρείται ότι βάζει τις βάσεις για τον εγγραμματισμό τους (Pascucci, 2004).

1.3. ΠΡΟΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΗ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Το ζήτημα της κατάκτησης του γραπτού λόγου έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές με αποτέλεσμα να έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια πολυάριθμες έρευνες προκειμένου να μελετηθούν οι δεξιότητες που πρέπει να κατέχουν τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας για να κατακτήσουν με επιτυχία τη γραφή και την ανάγνωση αργότερα. Στον πίνακα 1, παρουσιάζονται οι πιο σημαντικές απ' αυτές τις δεξιότητες, οι οποίες λειτουργούν σε κάποιο βαθμό και ως προγνωστικοί παράγοντες για την εμφάνιση πιθανών μαθησιακών δυσκολιών (Whitehurst & Lonigan, 1998):

Δεξιότητα	Σύντομη περιγραφή
Ανάπτυξη του λόγου	Η ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται το φωνολογικό, το μορφο-συνακτικικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό μέρος του λόγου
Αφήγηση	Η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής αφηγηματικού λόγου
Συμβάσεις γραπτού λόγου	Η γνώση για βασικούς συμβατικούς κανόνες που διέπουν το γραπτό λόγο (όπως π.χ. το γεγονός ότι η ανάγνωση πραγματοποιείται από αριστερά προς τα δεξιά)
Αναδυόμενη ανάγνωση	Το παιδί προσποιείται πως διαβάζει κάποιο βιβλίο
Γνώση γραφημάτων	Η γνώση των ονομάτων των γραμμάτων
Φωνολογική συνειδητότητα	Η ικανότητα αναγνώρισης πως ο προφορικός λόγος αποτελείται από μικρότερες μονάδες ήχου
Συντακτική συνειδητότητα	Η ικανότητα αυτοδιόρθωσης συντακτικών λαθών
Γραφο-φωνημική αντιστοίχιση	Η ικανότητα αναγνώρισης των γραμμάτων και η σύνδεσή τους με τους αντίστοιχους ήχους (φωνήματα)
Φωνολογική μνήμη	Βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών (π.χ. η ικανότητα να αποδώσει αριθμούς, ψευδολέξεις, προτάσεις)
Αυτόματη ανάκληση	Αυτόματη ανάκληση ονομασίας γραμμάτων, αριθμών,

	χρωμάτων όσο το δυνατόν πιο γρήγορα
Ενδιαφέρον για τα βιβλία	Να δείχνει ενδιαφέρον να του διαβάζουν βιβλία

1.4. «ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑ» - ΣΤΑΔΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ

Από όλους τους προγνωστικούς παράγοντες αυτός που κέρδισε το ενδιαφέρον των περισσότερων ερευνητών είναι η «φωνολογική συνειδητότητα» και η σχέση της με την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Ο όρος «φωνολογική συνειδητότητα» αποτελεί ακριβή μετάφραση του αγγλικού όρου «phonological awareness» και δηλώνει την ικανότητα του παιδιού να συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από μικρότερα τμήματα όπως προτάσεις, φράσεις λέξεις, συλλαβές και τέλος φωνήματα (Chard & Dickson, 1999). Η φωνολογική συνειδητότητα θα πρέπει να θεωρηθεί ως μια ικανότητα που έχει διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης. Το πιο πολύπλοκο επίπεδο της φωνολογικής συνειδητότητας ονομάζεται «φωνημική συνειδητότητα». Η φωνημική συνειδητότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου αφενός μεν στο να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, αφετέρου δε να μπορεί να χειρίζεται (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει) αυτά τα στοιχεία, που είναι τα φωνήματα (Πόρποδας, 2002).

Ανάμεσα στο γενικότερο όρο, αυτής της φωνολογικής συνειδητότητας και τον πιο εξειδικευμένο όρο αυτής της φωνημικής συνειδητότητας υπάρχουν δραστηριότητες με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας. Οι πιο απλοϊκές δραστηριότητες είναι οι ασκήσεις ομοιοκαταληξίας καθώς και ο διαχωρισμός των προτάσεων σε λέξεις. Η ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται την έννοια της ομοιοκαταληξίας εμφανίζεται περίπου στην ηλικία των τεσσάρων ετών. Η διαδικασία αναγνώρισης ομοιοκατάληκτων λέξεων, πραγματοποιείται αβίαστα και ασυνείδητα μέσα από την καθημερινή επαφή των παιδιών με απλά καθημερινά τραγουδάκια ή δίστιχα (Bryant, MacLean, Brandeley & Crossland, 1990). Παρόλο που η γνώση αυτή φαίνεται ν' αναπτύσσεται εύκολα, στην πραγματικότητα η όλη διαδικασία είναι πιο

πολύπλοκη κι αυτό γιατί για να πει ένα παιδί ότι δυο λέξεις είναι ομοιοκατάληκτες θα πρέπει να στρέψει την προσοχή του στο πως αυτές ηχούν και όχι στο μήνυμα που μεταφέρουν. Επιπλέον, θα πρέπει να δώσει βαρύτητα, όχι σε ολόκληρη τη λέξη αλλά σε ένα μόνο μέρος της.

Ακολουθούν πιο σύνθετες δραστηριότητες σχετικές τόσο με τη διάσπαση των λέξεων σε συλλαβές όσο και με τη σύνθεση συλλαβών σε λέξεις. Τέλος φτάνουμε στο πιο εξειδικευμένο επίπεδο της φωνολογικής συνειδητότητας, αυτό της φωνημικής συνειδητότητας όπου ο μαθητής προβαίνει σε δραστηριότητες απαλοιφής, σύνθεσης, διάκρισης και χειρισμού των φωνημάτων της λέξης. Στο τέλος του νηπιαγωγείου τα νήπια είναι σε θέση να καταλαβαίνουν κατά πόσο δύο ή και περισσότερες λέξεις αρχίζουν με την ίδια συλλαβή ή φώνημα. Σε ένα πιο εξελιγμένο στάδιο το παιδί θα είναι σε θέση να απομονώνει το πρώτο ή το τελευταίο φώνημα από μια λέξη. Ακόμα θα μπορεί να συνθέτει τους ήχους που του δίνονται και να σχηματίζει μια λέξη (π.χ. δ.ω.ρ.α. = δώρα) ή να διαχωρίζει τους ήχους που ακούει σε μια λέξη. Στο στάδιο αυτό το παιδί θα μπορέσει να συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος είναι το αποτέλεσμα μιας εξαιρετικής γρήγορης διαδοχής πολλών και διαφορετικών ήχων, που συμπροφέρονται.

Καθώς στην πρώτη τάξη ο νεαρός μαθητής, αρχίζει να εξοικειώνεται με διάφορες τεχνικές αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης, η ικανότητα του να χειρίζεται τους ήχους αυξάνεται. Έτσι θα μπορεί να προβεί σε πιο σύνθετες δραστηριότητες όπως, «ποια λέξη σχηματίζω αν πω ανάποδα τις συλλαβές από τη λέξη ρί-ζα= ζάρι» (μπάλα = λάμπα κτλ). Σε ένα ακόμη πιο σύνθετο στάδιο, το παιδί θα είναι σε θέση να αναγνωρίσει πού οι λέξεις *καραβάνι* – *καράβι*, διαφέρουν μεταξύ τους.

Είναι φανερό, πως παρόλο που η ανεπτυγμένη φωνολογική συνειδητότητα αποτελεί προϋπόθεση για την εύκολη εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης η σχέση της με το γραπτό λόγο είναι αμφίδρομη. Αυτό σημαίνει πως οι δεξιότητες για φωνολογική επεξεργασία καλλιεργούνται κατά πολύ όταν παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο κι έρχονται σε επαφή με την τυπική διδασκαλία του γραπτού λόγου. Κι

αυτό, γιατί είναι τότε η περίοδος που «βλέπουν» πώς οι προτάσεις χωρίζονται σε λέξεις, οι οποίες με τη σειρά τους χωρίζονται σε συλλαβές και τέλος σε φωνήματα. Είναι τότε ακριβώς η περίοδος, που συνειδητοποιούν πως οι ήχοι του προφορικού λόγου μπορούν να αναπαρασταθούν με αφηρημένα σύμβολα, τα γράμματα, και είναι τότε ακριβώς η περίοδος που αποδίδουν σε αυτά τα σύμβολα τους σωστούς ήχους.

Η πορεία της κατάκτησης της φωνολογικής συνειδητότητας είναι διαφορετική από παιδί σε παιδί κι εξαρτάται από πλήθος παράγοντες με αποτέλεσμα να μη θεωρείται δεδομένο ότι καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν πως θα περάσουν κι αυτόματα στο επόμενο ανώτερο επίπεδο φωνολογικής επεξεργασίας. Τα παιδιά από τη στιγμή που θα γεννηθούν αρχίζουν να κατακτούν τη γλώσσα που ομιλείται στο περιβάλλον τους. Κάθε ομιλούμενη γλώσσα απαρτίζεται από τέσσερα δομικά συστατικά :

1. **το φωνολογικό** (αναφέρεται στα φωνήματα, τις βασικές μονάδες της ομιλίας, καθώς και στους κανόνες που τα διέπουν, με βάση τους οποίους συνδυάζονται ώστε να συγκροτήσουν τις λέξεις).
2. **το συντακτικό** (αναφέρεται στους κανόνες που καθορίζουν τη σειρά, το συνδυασμό και τη λειτουργία των λέξεων στις προτάσεις).
3. **το σημασιολογικό** (αναφέρεται σε ότι έχει σχέση με το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων και των προτάσεων).
4. **το πραγματολογικό** (αναφέρεται στους κανόνες χρήσης της γλώσσας στο πλαίσιο της επικοινωνίας).

Κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία, η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού ακολουθεί μια εξελικτική πορεία. Τα βρέφη κατά τους δύο πρώτους μήνες της ζωής τους εκφράζουν τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους με το γέλιο ή το κλάμα. Αργότερα, αρχίζουν να χρησιμοποιούν διάφορους ήχους, τα ψελλίσματα ή βαβίσματα. Αυτοί οι επαναλαμβανόμενοι ήχοι δεν έχουν περιεχόμενο και είναι γενετικά προκαθορισμένοι, δηλαδή δεν επηρεάζονται από εξωγενείς παράγοντες,

αφού τους παράγουν ακόμη και τα κωφά βρέφη. Στην ηλικία περίπου των 6 μηνών οι ήχοι αυτοί αποκτούν σημασία και τα νήπια αρχίζουν να επιλέγουν εκείνους που προκαλούν θετική αντίδραση στα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους, όπως μα μα μα. Βαθμηδόν εξελίσσουν τα βαβίσματά τους σε λέξεις με σημασία που ακούν καθημερινά στο περιβάλλον όπου ζουν, όπως μαμά, μπαμπά.

Στο δεύτερο έτος, ο αριθμός των λέξεων αυξάνεται και η γλώσσα των παιδιών παρουσιάζει ραγδαία εξέλιξη. Αρχίζουν να συνδυάζουν δύο ή τρεις λέξεις και να δημιουργούν μικρές φράσεις, τον λεγόμενο “τηλεγραφικό λόγο”. Στις φράσεις αυτές χρησιμοποιούν κυρίως, ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα και εκφράζουν σημαντικά νοήματα με τους διάφορους συνδυασμούς που κάνουν από το ήδη γνωστό τους λεξιλόγιο.

Σιγά σιγά το λεξιλόγιό τους εμπλουτίζεται και στο τέλος του τρίτου έτους το βασικό λεξιλόγιο (εκφραστικό λεξιλόγιο) των παιδιών απαρτίζεται από 800 έως 1500 λέξεις, ενώ κατανοούν (αντιληπτικός λόγος) 1200 έως 2000 λέξεις.

Στο τέταρτο έτος, ο λόγος τους γίνεται περισσότερο σύνθετος και αρχίζουν να χρησιμοποιούν στις προτάσεις τους και άλλα μέρη του λόγου, όπως αντωνυμίες, προθέσεις ή συνδέσμους. Βέβαια πολύ συχνά κάνουν γραμματικά λάθη, όπως, για παράδειγμα, “τα πράγματα – τα πράγματο”, “κράτησα – κρατώνω”, “δίνω – δώνω”, αλλά αυτά τα λάθη υποδηλώνουν απλώς την ατελή αλλά υπαρκτή γλωσσική γνώση των παιδιών.

Στο πέμπτο έτος, οι προτάσεις των παιδιών είναι σχεδόν σωστές συντακτικά και γραμματικά. Το εκφραστικό τους λεξιλόγιο ανέρχεται σε 2500 περίπου λέξεις, ενώ κατανοούν 13.000 λέξεις.

Στο τέλος της προσχολικής ηλικίας, τα παιδιά έχουν ήδη αφομοιώσει τους περισσότερους κανόνες που διέπουν τα τέσσερα βασικά στοιχεία της μητρικής τους γλώσσας και τους εφαρμόζουν στον προφορικό τους λόγο. Επομένως έχουν σημειώσει μεγάλη πρόοδο ως προς την κατανόηση και την παραγωγή του λόγου.

Τα περισσότερα παιδιά ξεκινούν να εμφανίζουν κάποια επίπεδα Φωνολογικής Επίγνωσης γύρω στην ηλικία των 3 ετών και αυτή αυξάνεται συνήθως ραγδαία τα επόμενα 2 χρόνια. Οι δεξιότητες που σχετίζονται με την Φωνολογική Επίγνωση αναπτύσσονται με έναν παρόμοιο, αναμενόμενο, τρόπο σε όλες τις γλώσσες. Στην αρχή τα παιδιά αντιλαμβάνονται μεγαλύτερες φωνητικές μονάδες και καθώς μεγαλώνουν αντιλαμβάνονται ολοένα και μικρότερες (Λέξη→Συλλαβή→ Φώνημα). Ομοίως τα παιδιά είναι ικανά να εντοπίζουν ίδιους ή διαφορετικούς ήχους πριν κατακτήσουν την ικανότητα να χειρίζονται τους ήχους.

Μάλιστα, για ορισμένα παιδιά η κατάκτηση όλων των σταδίων της φωνολογικής συνειδητότητας αποτελεί ιδιαίτερη δύσκολη υπόθεση που μπορεί να μην επιτύχουν ποτέ (Adams, 1990). Οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα παιδιά μπορεί να οφείλονται τόσο σε γενετικούς παράγοντες (Pennington, 1995) όσο και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες.

ΕΠΙΠΕΔΟ 1

- Διάκριση Περιβαλλοντικών Ήχων
- Εντοπισμός/Αναγνώριση Ρίμας
- Προτασιακή /Λεξική Επίγνωση

ΕΠΙΠΕΔΟ 2

- Ακουστική σύνθεση συλλαβών σε λέξεις (Συγκερασμός)
- Ακουστική ανάλυση συλλαβών σε λέξεις(Κατάτμηση)
- Εντοπισμός αναγνώριση και χειρισμός των συλλαβών στις λέξεις

ΕΠΙΠΕΔΟ 3

- Παραγωγή ρίμας
- Εντοπισμός αναγνώριση φωνημάτων
- Ευρεση φωνημάτων

ΕΠΙΠΕΔΟ 4

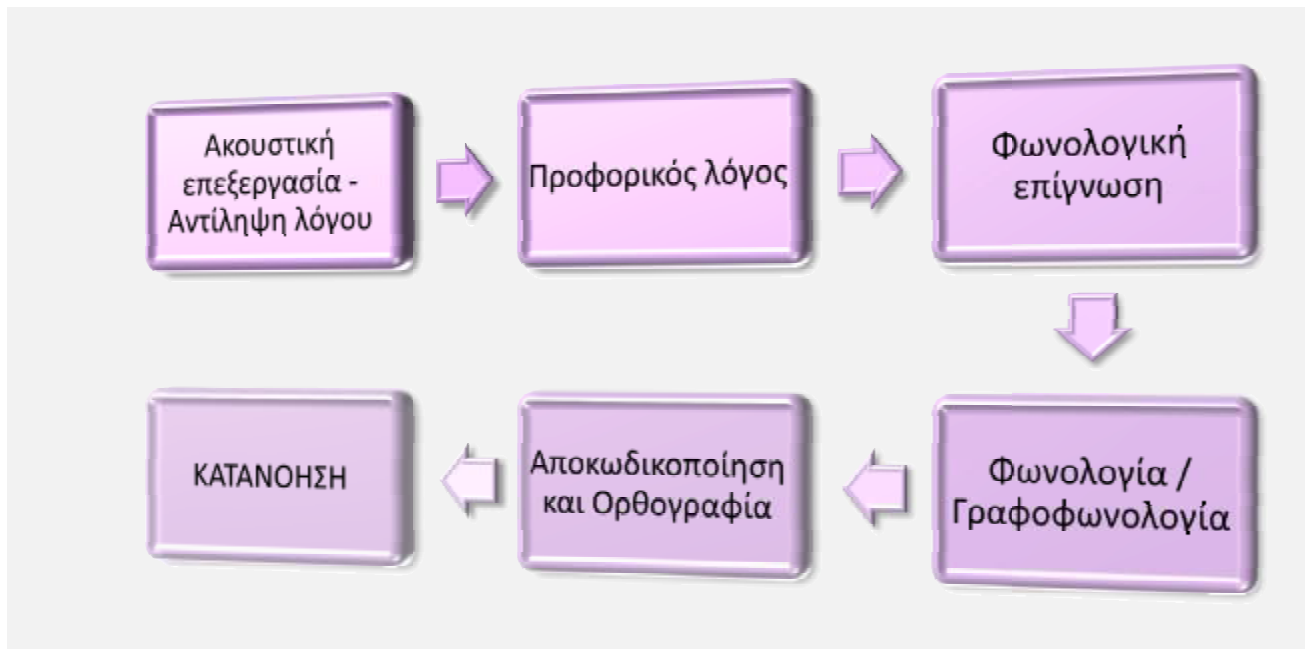
- Ακουστική συνθεση φωνημάτων
- Ακουστική ανάλυση
- Χειρισμός φωνημάτων

1.5. Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Είναι αδιαμφισβήτητο επομένως το γεγονός, ότι η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου είναι απαραίτητη δεξιότητα σε μια αλφαβητική και με διαφανή ορθογραφία γλώσσα (δηλαδή με μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα) όπως η ελληνική (Πολυχρόνη, 2006). Κι αυτό γιατί ο γραπτός λόγος στα αλφαβητικά συστήματα γραφής, αναπαριστάνει τον προφορικό λόγο στο επίπεδο των φωνημικών μονάδων. Επομένως, το μικρό παιδί που μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει πρέπει να βρει έναν τρόπο να συνταιριάζει τη γραφημική αναπαράσταση της λέξης με την αντίστοιχη φωνολογική δομή της.

Η ικανότητα των παιδιών να καταλάβουν ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη τα οποία μπορούν να χειριστούν αποτελεί μια μεταγλωσσική δεξιότητα με την οποία το άτομο υπερβαίνει την επικοινωνιακή πρόθεση της γλώσσας και κατανοεί την εσωτερική γλωσσολογική της δομή (Blachman, 1994). Έτσι, η προσοχή θα πρέπει να εστιάζεται ταυτόχρονα και στο σημασιολογικό και στα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου (Παπούλια-Τζελέπη, 1997). Για παράδειγμα για να μπορέσει το παιδί να γράψει και να διαβάσει τη λέξη «φως» θα πρέπει να κατανοήσει ότι η λέξη αποτελείται από τρία φωνήματα (/f/, /o/, /s/) τα οποία αντιστοιχούν σε τρία γραφημικά σύμβολα (φ, ω, ς). Οι αντιστοιχίες βέβαια αυτές δεν είναι πάντα μονοσήμαντες. Στη λέξη «που» αναγνωρίζουμε δύο φωνήματα (/p/, /u/) και τρία γράμματα. Ακόμη το φώνημα /i/ στην ελληνική γλώσσα δηλώνεται με περισσότερα από ένα γράμματα ή συνδυασμούς γραμμάτων (η, ι, υ, ει, οι, υι) (Γιαννικοπούλου, 2000).

Ο βαθμός συσχέτισης της φωνολογικής συνειδητότητας με την ευχερή αναγνωστική δεξιότητα έχει διαπιστωθεί σε πλήθος ερευνητικές εργασίες (Adams, 1990; Blachman, 1994; Tangel & Blackman, 1992; Wagner & Torgesen, 1987; Wagner et al., 1997). Επιπρόσθετα έχει διαπιστωθεί, πως παιδιά με ειδικές μαθησιακές διαταραχές έχουν ελλιπή φωνολογική επίγνωση (Elbro, Nielsen, & Petrsen 1994;



Velluntino, Fletscher, Snowling & Scanlon, 2004; Wagner, Torgesen & Roshette, 1994; Wagner et al. 1997).

*Διάγραμμα απεικόνισης Σχέσης φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής λειτουργίας

1.6.Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Για να μάθει ένα παιδί να γράφει και να διαβάζει πρέπει να συνειδητοποιεί ότι ο προφορικός λόγος συσπάται σε φωνολογικές μονάδες, τα φωνήματα. Αυτά κατ' επέκταση συμβολίζονται με τα ανάλογα γραφήματα. Έτσι διαπιστώνουμε πως το ομαλό πέρασμα από τον προφορικό λόγο στο γραπτό απαιτεί ανεπτυγμένη φωνολογική ενημερότητα (Παντελιάδου, Σ., 2000). Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές.

Μετά τη διεξαγωγή πολλών ερευνών και μελέτης των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων, έχει παρατηρηθεί πως η φωνολογική ενημερότητα είναι πολύ σημαντικός δείκτης και απολύτως απαραίτητη δεξιότητα για την απόκτηση δεξιότητας ανάγνωσης και γραφής (Τάφα, Ε., 2000). Οι μεταφωνολογικές ικανότητες είναι τεράστιας σημασίας στα πρώτα στάδια της που αναπτύσσεται η

ανάγνωση (Μανωλίτσης, Γ., 2000). Έρευνες που πραγματώθηκαν για τη σύγκριση < καλών > και < φτωχών > αναγνωστών εντόπισαν ότι η κύρια διαφορά τους ήταν το επίπεδό τους στη φωνολογική ενημερότητα. Οι φτωχοί αναγνώστες είχαν και φτωχή φωνολογική ενημερότητα ενώ οι ικανότεροι αναγνώστες είχαν περισσότερο ανεπτυγμένες τις ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου.

Επίσης διενεργήθηκαν έρευνες μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. Παρατηρήθηκε πως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν ελλιπή φωνολογική ενημερότητα. Έτσι, οριοθετήθηκε ως κύρια αιτία αναγνωστικών και γενικά μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, Σ., 2000). Η διαπίστωση αυτή αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης άλλης ομάδας ερευνητών οι οποίοι εξέτασαν ποιος από τους δύο παράγοντες (ανάγνωση- φωνολογική ενημερότητα) αποτελεί μέσο δημιουργίας του άλλου. Έτσι υπήρχε μια ομάδα ερευνητών όπως οι Fox & Routh (1984), που υποστήριζε ότι η φωνολογική ενημερότητα αφορά δεξιότητες που αναπτύσσονται πριν την εκμάθηση της ανάγνωσης και ότι έχει αιτιώδη σχέση με την αναγνωστική δεξιότητα.

Άλλη ομάδα ερευνητών όπως ο Ehri (1983) υποστηρίζει πως η φωνολογική ενημερότητα αναπτύσσεται από την αναγνωστική δεξιότητα. Άλλοι ερευνητές όπως οι Strickland & Gullinan (1990), υποστηρίζουν πως και οι δύο δεξιότητες αναπτύσσονται παράλληλα και τις ενώνει μια αμφίδρομη σχέση. Οι Bradley & Bryant σε έρευνά τους το 1983, (όπως αναφέρεται από την Παντελιάδου, 2000), παρατήρησαν πως όσο πιο ψηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας έχει ένα παιδί τόσο καλύτερος αναγνώστης θα γίνει αλλά και όσο καλός αναγνώστης θα είναι τόσο πιο καλή φωνολογική ενημερότητα θα έχει. Οι Morais et al, σε έρευνά τους το 1979 (όπως αναφέρεται από τη Γιαννικοπούλου, 1998), παρατήρησαν πως αναλφάβητοι ενήλικοι είχαν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις σε ασκήσεις φωνολογικού τύπου ενώ άλλοι που έμαθαν να διαβάζουν πιο μεγάλοι είχαν μεγάλη επιτυχία.

Συμπερασματικά η αλήθεια βρίσκεται κάπου στη μέση. Το παιδί ξεκινά να μαθαίνει να διαβάζει αφού έχει συνειδητοποιήσει σε κάποιο βαθμό τη φωνολογική φύση της γλώσσας. Με το πέρασμα του χρόνου, καθώς ο μαθητής έρχεται

αντιμέτωπος με νέες μαθησιακές προκλήσεις, τελειοποιεί ήδη τις αποκτηθείσες γνώσεις του. Έτσι η φωνημική ανάλυση των λέξεων ακολουθεί μια αμφίδρομη πορεία. Από τη μια βοηθάει στην εκμάθηση της ανάγνωσης όταν προηγείται και από την άλλη βελτιώνεται με την κατάκτηση του αλφαριθμητισμού (Γιαννικοπούλου, Α.Α., 1998).

Έρευνες απέδειξαν πως τα παιδιά που βρίσκονται στην ηλικία των 5-6 ετών πριν ακόμα έρθουν σε επαφή με το γραπτό λόγο, βρίσκονται σε ένα στάδιο φωνολογικής ενημερότητας το οποίο έχει άμεση σχέση με την εκμάθηση της ανάγνωσης (Μανωλίτσης, Γ., 2000).

Επίσης μέσω άλλων ερευνών διαπιστώθηκε πως η φωνολογική ενημερότητα θεωρείται σημαντικότερος δείκτης πρόγνωσης και διάγνωσης της αναγνωστικής επίδοσης καθώς και εξέχων παράγοντας πρόγνωσης αναγνωστικών δυσκολιών (Παπούλια-Τζελέπη, Π., 2001).

Έτσι, αν εφαρμόσουμε σε μαθητές πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης, θα παρατηρηθεί βελτίωση του βαθμού της φωνολογικής τους συνειδητοποίησης με αποτέλεσμα να έχουν καλύτερες επιδόσεις τόσο στον τομέα ανάγνωσης όσο και γραφής (Γιαννικοπούλου, Α., 1999).

1.7. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑΣ

Παρόλο που η διαδικασία αυτή φαντάζει απλοϊκή σε έναν προχωρημένο αναγνώστη, η απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνημική δομή των λέξεων από τα παιδιά είναι αρκετά δύσκολη, διότι στον προφορικό λόγο, οι φωνητικές μονάδες δεν είναι χωρισμένες αλλά συμπροφέρονται. Συνεπώς για να αποκτήσουν επίγνωση της φωνημικής δομής των λέξεων, θα πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα να αναλύουν και να συνθέτουν τη φωνημική δομή της λέξης, δηλαδή να αποκτήσουν επίγνωση για κάτι το οποίο από τη φύση του δεν μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτό. (Πόρποδας, 1991). Αυτό είναι ιδιαίτερα δύσκολο για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας καθώς θα πρέπει να στρέψουν την προσοχή τους ταυτόχρονα και στο εννοιολογικό περιεχόμενο της λέξης και στη γλωσσολογική της δομή.

Άλλη δυσκολία που σχετίζεται με την απόκτηση της φωνημικής συνειδητότητας αφορά την ίδια τη φύση των φωνημάτων (Valtin, 1984.). Τα φωνήματα δεν αντιστοιχούν απόλυτα στις ηχητικές μονάδες που προφέρονται, διότι δεν προφέρονται διαδοχικά αλλά σχεδόν παράλληλα (coarticulation). Μονάδα, λοιπόν, του προφορικού λόγου μοιάζει περισσότερο η συλλαβή κι όχι το φώνημα (Πόρποδας, 2002). Για παράδειγμα όταν ακούμε τη λέξη «φως» η ακουστική πληροφορία που επεξεργαζόμαστε είναι ένα σύνολο τριών ήχων που ο ένας επικαλύπτει τον άλλον. Με άλλα λόγια, δεν ακούμε τρεις διακριτές μονάδες ήχου ξεχωριστά δηλ. το /f/- /o/-/s/ αλλά τρεις σχεδόν παράλληλα προφερόμενους ήχους. Όμως αυτό που ο ακροατής και ομιλητής απολαμβάνει στον προφορικό λόγο δηλ. τη συνεχόμενη διαδοχική ροή των φωνημάτων δε βοηθάει καθόλου τον αρχάριο αναγνώστη ο οποίος για να μάθει να γράφει να διαβάζει θα πρέπει ουσιαστικά να «ξεκολλήσει» τον έναν ήχο από τον άλλο και να τον αντιστοιχήσει με τα ανάλογα γραφήματα, τα γράμματα (Lyon, 1998).

Τέλος, ένα άλλο σημείο που δυσκολεύει τα παιδιά να αντιληφθούν ότι οι λέξεις αποτελούνται κι αναλύονται σε μια σειρά φωνημάτων είναι και το γεγονός ότι τα φωνήματα στερούνται σημασιολογικού περιεχομένου. Τα φωνήματα (π.χ. /p/, /f/, /o/) δε σημαίνουν απολύτως τίποτε. Αντίθετα, οι λέξεις, επειδή σημαίνουν κάτι, είναι ευκολότερα διακριτές (Γιαννικοπούλου, 2000)

1.8. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

«Δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά, τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις αποτυχαίνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες» (Πόρποδας, 1997, σελ.32)

Η φωνολογική ενημερότητα θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την εκμάθηση ανάγνωσης και ορθογραφίας. Όταν επιτευχθεί από ένα μαθητή η αντίληψη και συνειδητοποίηση των φθόγγων που αποτελούν μια λέξη

ακολουθώντας και τη σωστή σειρά τότε ο μαθητής δύναται να προχωρήσει και στη γραπτή απόδοση της λέξης χωρίς κανένα φωνολογικό λάθος (Μαυρομάτη, Δ., 2004)

Τα δυσλεξικά παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες στους τομείς ανάγνωσης και ορθογραφίας. Είναι εμφανείς οι αδυναμίες τους στο σύστημα φωνολογικής επεξεργασίας και την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας. Συγκεκριμένα, δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις και οι λέξεις από συλλαβές και φθόγγους. Δεν μπορούν να κατανοήσουν εύκολα το ρόλο της αυτονομίας μιας λέξης, μιας συλλαβής, ενός φωνήματος. Έτσι, παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάλυση του προφορικού λόγου στα επιμέρους συστατικά του στοιχεία (Μαυρομάτη, Δ., 2004). Δεν μπορούν να αντιληφθούν εύκολα την ομοιοκαταληξία και την ομοηχία των λέξεων. Δυσκολεύονται σε ασκήσεις που σχετίζονται με το “παιχνίδι” των φωνημάτων. Συγκεκριμένα με την απάλειψη φωνημάτων, την αντικατάσταση του με κάποιο άλλο, την αλλαγή σειράς τους κτλ. ώστε να σχηματίσουν νέες λέξεις ή ψευδολέξεις. Επίσης εμφανίζουν δυσκολία κατά την επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων ή δύσκολων φράσεων όπως είναι οι γλωσσοδέτες (Μαυρομάτη, Δ., 2004).

Οι Snowling et al. (1986) μετά από πειραματικές μελέτες τους, υποστηρίζουν πως τα δυσλεκτικά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολία κατά την επανάληψη λέξεων χαμηλής συχνότητας αλλά και ψευδολέξεων. Μετά από τις παρατηρήσεις τους συμπέραναν πως πρόκειται για δυσκολίες που οφείλονται σε αδυναμία φωνημικής κατάτμησης του προφορικού λόγου. Θεώρησαν την επανάληψη λέξεων και ψευδολέξεων ως μια δεξιότητα για την επιτέλεση της οποίας απαιτείται η φωνημική κατάτμηση (Αναστασίου, Δ., 1998).

Όλες αυτές οι δυσκολίες έχουν ως αποτέλεσμα να προκύπτουν αρκετές δυσκολίες στην εκμάθηση ανάγνωσης και ορθογραφίας. Για παράδειγμα, η δυσκολία τους στο να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη και την ξεχωριστή θέση ενός φθόγγου εντός των λέξεων, θα τους οδηγήσει σε λάθη αντικαταστάσεων φωνημάτων ή συλλαβών, παραλείψεων, αντιμεταθέσεων κτλ. τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφία. Επίσης η δυσκολία επεξεργασίας του φωνολογικού

συστήματος μπορεί να τους οδηγήσει και σε λάθη στις γραμματικές καταλήξεις
(Μαυρομάτη, Δ., 2004)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» (Learning Disabilities) καθιερώθηκε στις Η.Π.Α το 1963 αντικαθιστώντας παλαιότερους ιατρικούς όρους όπως «συγγενής λεκτική τυφλότητα», «εγκεφαλική αναπηρία», «εγκεφαλική βλάβη». Ακολούθως έγινε ευρύτατα αποδεκτός και καθιερώθηκε διεθνώς.

Είναι δύσκολο να δοθεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών, γιατί «...αποτελούν μια ανομοιογενή και απροσδιόριστη ομάδα διαταραχών, χωρίς άμεσες αιτιολογικές σχέσεις». Είναι όρος «ομπρέλα», «ποικίλης αιτιολογίας και παθογένειας» και πολύ συχνά χρησιμοποιείται «καταχρηστικά». Η ετερογένεια και η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και η πολυεπιστημονική προσέγγισή του δημιουργεί σύγχυση και δυσχεραίνει την «αιτιολογία, ορισμό, κατηγοριοποίηση, διάγνωση, αντιμετώπιση και πρόγνωση» των εκφάνσεων του προβλήματος. Επιστήμονες από πολλά επιστημονικά πεδία και ανάλογα με την οπτική του κλάδου τους (γιατροί, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, παιδαγωγοί) ασχολούνται με το θέμα στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν τις πρωτογενείς και τις δευτερογενείς δυσκολίες, καθώς η πολυπλοκότητά τους επιβάλλει την ύπαρξη «πολυεπιστημονικής ομάδας σε όλα τα επίπεδα».

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες συχνά συγχέεται με τον όρο σχολική αποτυχία, γιατί τα εννοιολογικά του χαρακτηριστικά δεν είναι γνωστά ούτε στους γονείς των μαθητών αλλά ούτε και στους εκπαιδευτικούς. Και οι δύο πλευρές όμως είναι πρόθυμες να τον αποδεχτούν, μια και δεν είναι υποτιμητικός, ενώ ταυτόχρονα έχουν την ανάγκη αποενοχοποίησης και ελπίδας για μελλοντική άμβλυση των σχολικών δυσχερειών με την παιδαγωγική παρέμβαση.

Στην Αμερική η Υπηρεσία Επαγγελματικής Αποκατάστασης (Rehabilitation Services Administration) έχει υιοθετήσει την άποψη ότι ο όρος μαθησιακή δυσκολία σημαίνει την ύπαρξη δυσλειτουργίας σε μία ή περισσότερες εγκεφαλικές

λειτουργίες που αφορούν την αντίληψη, κατανόηση, χρήση εννοιών μέσω της γλώσσας (προφορική ή γραπτή). Η δυσλειτουργία γίνεται εμφανής σε μια από τις ακόλουθες περιοχές: προσοχή, μνήμη, επεξεργασία πληροφοριών, αντίληψη, επικοινωνία, ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, κοινωνικότητα, συναισθηματική ωρίμανση, ενώ η εκδήλωση των προβλημάτων διαρκεί για χρόνια.

Ο ορισμός της Εθνικής Συλλογικής Επιτροπής Μαθησιακών Δυσκολιών (National Joint Committee for Learning Disabilities) στην Αμερική γίνεται ευρύτερα αποδεκτός: «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανίζεται μαζί με άλλες μειονεξίες (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (π.χ. πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες), δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων».

Από το Υπουργείο Παιδείας των Η.Π.Α. (U.S. Office of Education) οι μαθησιακές δυσκολίες ορίστηκαν ως εξής: «...μια διαταραχή σε μια ή περισσότερες ψυχολογικές λειτουργίες που περιλαμβάνονται στην κατανόηση ή στη χρήση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί με αδυναμία στην ακοή, στη σκέψη, στο διάβασμα, στη γραφή, στο συλλαβισμό ή στο να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς. Η έννοια περιλαμβάνει τους όρους όπως αντιληπτικά μειονεκτήματα, εγκεφαλικές κακώσεις, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία».

Έτσι, ο «Σύλλογος παιδιών και ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες» (Association for Children and Adults with Learning Disabilities) υποχρεώθηκε να επαναδιατυπώσει το 1984 τον ορισμό ως εξής: «Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι μια χρόνια κατάσταση δεδομένης νευρολογικής προέλευσης, η οποία επιλεκτικά

επεμβαίνει στην ανάπτυξη, ολοκλήρωση και/ή επίδειξη λεκτικών και μη λεκτικών δεξιοτήτων.

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες υπάρχουν ως ευδιάκριτη κατάσταση σε άτομα που έχουν μέση ή και ανώτερη ευφυΐα, επαρκή αισθητικά και κινητικά συστήματα και επαρκείς μαθησιακές ευκαιρίες. Η κατάσταση ποικίλλει ως προς τις εκδηλώσεις και το βαθμό σοβαρότητας. Η κατάσταση αυτή μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση, την παιδεία, το επάγγελμα, την κοινωνικοποίηση και/ή τις καθημερινές εκδηλώσεις του ατόμου σε όλη τη ζωή του».

Σύμφωνα με την Τζουριάδου ο ορισμός που έγινε αποδεκτός από τους ειδικούς αποδίδεται από τον Kirk: «Ένα παιδί θεωρείται ότι παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες όταν η επίδοσή του στα σχολικά μαθήματα (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, αριθμητική) είναι σημαντικά κατώτερη απ' ό,τι περιμένουμε με βάση την ηλικία και το νοητικό του δυναμικό» και καταλήγει ότι «παρουσιάζουν μία εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα...».

Στην Ελλάδα για πρώτη φορά για λόγους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς υιοθετήθηκε από το ΥΠΕΠΘ ο όρος «ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες», ο οποίος διαφοροποιείται από τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» και αποδίδει τον αγγλικό «specific Learning disabilities/difficulties».

2.2 ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τα τελευταία χρόνια ένα πρόβλημα για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, που αφορά χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες και απασχολεί με ένταση τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς. Μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτυγχάνουν καθημερινά, στερούνται έγκαιρης ανίχνευσης των μαθησιακών τους δυσκολιών ή αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

είναι αρκετά διαφοροποιημένα, γεγονός που οφείλεται τόσο στην φύση των μαθησιακών δυσκολιών όσο και στην αλληλεπίδραση με την διδασκαλία που παρέχεται (Παντελιάδου-Μπότσας, 2007). Στον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» συνήθως συμπεριλαμβάνονται δυσλειτουργίες κυρίως στην εκφορά, οργάνωση, προσέγγιση και κατανόηση του γραπτού λόγου και λιγότερο ανάλογες στα μαθηματικά. Σπανιότερες είναι οι περιπτώσεις στις οποίες το πρόβλημα εντοπίζεται σε άλλους τομείς, όπως για παράδειγμα στην ακουστική αντίληψη ή στην προφορική διατύπωση, αλλά συνήθως υπάρχουν δευτερογενείς επιπτώσεις, όπως προβλήματα συμπεριφοράς, χαμηλό αυτοσυναίσθημα και συναισθηματικές διαταραχές. Όπως ανέφερα και παραπάνω, η ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών σε ένα παιδί, καθώς και η αντιμετώπισή τους αρχίζει με τη διαπίστωση σχολικής αποτυχίας στις πρώτες κυρίως τάξεις του δημοτικού σχολείου, είναι φανερό λοιπόν ότι δεν υπάρχει θεσμοθετημένη διαδικασία έγκαιρης διάγνωσης και έτσι το παιδί φτάνει στο σχολείο, το οποίο έχει καθορισμένες απαιτήσεις και εκεί εμφανίζεται η δυσλειτουργία. Τις περισσότερες φορές υπάρχουν στοιχεία που προειδοποιούν για τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά είναι δυσδιάκριτα από τους γονείς των παιδιών και δυστυχώς απουσιάζει η πρόληψη. Οι γονείς των παιδιών μπορεί να ανησυχούν χωρίς να πρέπει ή δικαιολογούν καταστάσεις που θα έπρεπε να τους ανησυχούν και να διεκδικούν βοήθεια. Δικαιολογητική τάση υπάρχει και σε μερίδα των εκπαιδευτικών οι οποίοι πιστεύουν στο απρόσκοπτο της εξέλιξης και συχνά δικαιολογούν τα συμπτώματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως ανωριμότητα, κακή διαπαιδαγώγηση ή απλή ιδιαιτερότητα του παιδιού. Αυτό είναι ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα, που αφορά ένα μεγάλο αριθμό παιδιών τα οποία στο μεγαλύτερο ποσοστό παραμένουν χωρίς ουσιαστική υποστήριξη και βιώνουν αβοήθητα την σχολική τους αποτυχία με πολλά αρνητικά, δευτερογενή επακόλουθα. Τέτοια μπορεί να είναι η πλήξη και η ντροπή για την αδυναμία τους σε ακατανόητα ή δύσκολα γι' αυτά έργα, συναισθήματα θλίψης, απογοήτευσης και αρνητικής αυτοεικόνας, χαμηλή αυτοεκτίμηση, περιθωριοποίηση από τους συνομήλικους και ακόμα εκτροπή σε αντικοινωνική ή παραβατική συμπεριφορά (Σακκάς,2002). Είναι φυσικό να αναζητήσουμε αιτίες για τη συστηματικά χαμηλότερη πραγματοποιούμενη πρόοδο και σχολική επίδοση του παιδιού

καταρχήν στο χώρο που παρουσιάζεται, δηλαδή στο σχολείο. Και πραγματικά όπως διαπιστώνεται από διάφορες έρευνες και αναλύσεις, το σχολείο έχει την ευθύνη ή ένα μεγάλο μέρος ευθύνης για τη σχολική αποτυχία των παιδιών. Το σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ατομικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες του κάθε μαθητή, που σχετίζονται με τη διάρθρωση και τη λειτουργία της οικογένειας από την οποία προέρχεται, αλλά και τις εγκαινείς ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού. Τέλος πολλά παιδιά αδυνατούν να κατανοήσουν τη σχολική πραγματικότητα, η οποία πολλές φορές απροκάλυπτα αγνοεί συστηματικά τις προϋποθέσεις συγκεκριμένων μαθητών και μάλιστα πολλών από αυτούς τους θεωρεί «περιθωριακούς» και ανεπιθύμητους (Σακκάς, 2002). Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι εμφανείς στην σχολική μαθησιακή διαδικασία. Όμως επειδή προσεγγίζονται από επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων η επικέντρωση κάθε φορά διαφέρει ανάλογα με την ειδικότητα. Αυτός είναι ο λόγος που θέματα ορολογίας και ορισμών διαφέρουν, με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφωνίες αλλά και σύγχυση ως προς την οντότητα και τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. Ο ορισμός του Bertrand Russel για τα μαθηματικά ως «το αντικείμενο το οποίο δεν ξέρουμε γιατί ακριβώς μιλάμε ή αν αυτό που λέμε είναι σωστό» μπορεί να είναι κατάλληλος για το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών (Birsch HG, 2000). Ανάλογα με τις προσεγγίσεις έχουν διατυπωθεί και οι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών.

2.2.1 ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Μετά το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο, με τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την ραγδαία ανάπτυξη των μαζικών μέσων ενημέρωσης, τις γενικότερες κοινωνικό-οικονομικές και πολιτικές αλλαγές, η αξία της μάθησης υπερτονίστηκε και συνδέθηκε με την παραγωγικότητα και την κοινωνική επιτυχία του ατόμου. Έτσι η κατηγορία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έγινε επίκεντρο πολλών κλάδων της επιστήμης όπως της ιατρικής, παιδοψυχιατρικής, της νευρολογίας, της ψυχιατρικής, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής κ.τ.λ. Επιστήμονες από τις ειδικότητες αυτές προσπάθησαν να ορίσουν το θέμα χωρίς βέβαια να καταλήξουν σε ένα γενικά αποδεκτό ορισμό. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι δυσκολίες μάθησης δεν αποτελούν μια ιδιαίτερη παθολογική κατάσταση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά,

αλλά σε αυτήν εντάσσονται διάφορες ανομοιογενείς περιπτώσεις με διαφορετικά αίτια και συμπτώματα. Επίσης οφείλεται στην εμπλοκή επιστημόνων διαφόρων ειδικοτήτων οι οποίοι προσπάθησαν ο καθένας από την σκοπιά της δικής του επιστήμης να ορίσουν το θέμα. Έτσι διαμορφώθηκαν από την μια ιατροκεντρικοί ορισμοί που δίνουν έμφαση στην αιτιολογία και παιδαγωγικοκεντρικοί που δίνουν έμφαση στην συμπτωματολογία και αντιμετώπιση. Οι πιο γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί είναι του Bannatyne και του Myklebust. Ο πρώτος ορίζει το θέμα ως εξής : «ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές του λειτουργίες δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, η οποία παρεμποδίζει τη διαδικασία μάθησης». Ο ορισμός του Bannatyne (1966) ταυτίζει την εικόνα της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας με τις μαθησιακές δυσκολίες (Μαθησιακές δυσκολίες, σύγχρονες απόψεις και τάσεις, σελ. 13). Ο Myklebust (1968) χρησιμοποίησε τον όρο «ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες» και σε αυτήν την κατηγορία εντάσσει παιδιά που έχουν επαρκή κινητική ικανότητα, μέση ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή παράλληλα όμως παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στη διαδικασία στη διαδικασία μάθησης. Υποστηρίζει επίσης ότι το είδος αυτό ανεπάρκειας πολλές φορές δεν είναι αμιγείς αλλά επικαλύπτεται και από άλλες μορφές στέρησης. Παρά τη χρήση του όρου «ψυχονευρολογικές δυσκολίες» ο Myklebust δεν τις ταυτίζει με μια συγκεκριμένη εγκεφαλική κατάσταση, ενώ πρόσθετα δέχεται ότι είναι δυνατό να υπάρχουν και άλλες ανεπάρκειες. Ταυτόχρονα δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη φαινομενολογία (Μαθησιακές δυσκολίες, θεωρία και πράξη, σελ. 15). Ο πιο γνωστός παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός είναι του Samuel Kirk (1972). Ο Kirk ορίζει σαν Μαθησιακές δυσκολίες τις διαταραχές που μπορεί να παρουσιάσουν τα παιδιά σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στη χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου και δεν οφείλονται, σε βαριές αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές.

Σύμφωνα με τον Kirk τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές ανάγκες. (Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια, σ. 30-31). Ο ορισμός του Kirk υιοθετήθηκε από το National Advisor Committee on Handicapped Children (1967) και αποτελεί τον γενικότερα αποδεκτό ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών. Παρά ταύτα το πρόβλημα της ορολογίας και του ορισμού εξακολουθεί να υπάρχει (Μαρκοβίτης- Τζουρανίδου, 1991). Ένας άλλος ευρέως αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα ορισμός είναι του Hammill. Σύμφωνα με τον Hammill «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας(π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων» (Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, σελ.18). Φαίνεται πως είναι πολύ δύσκολη η συμφωνία στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών. Ανεξάρτητα από τις διαφωνίες για τον ορισμό οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται ως αδυναμία ανταπόκρισης στις συγκεκριμένες κοινωνικές και σχολικές απαιτήσεις, κυρίως μέσα στο σχολείο, μέσα στο οποίο εμφανίζονται και αξιολογούνται οι μαθησιακές δυσκολίες. Η αδυναμία του παιδιού να ανταποκριθεί στις συγκεκριμένες σχολικές απαιτήσεις και να πετύχει το αναμενόμενο αποτέλεσμα, ανεξάρτητα από την δυσκολία των μαθησιακών δυσκολιών καθορίζει

τελικά την ύπαρξη η όχι μαθησιακών δυσκολιών οι οποίες είναι και κοινωνικό γεγονός.

2.2.2 ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

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

- Είναι πολύ ανήσυχο ή διασπάται η προσοχή του πολύ εύκολα (Φλωράτου, 2002)
- Δυσκολεύεται να συνυπάρξει με παιδιά της ίδιας ηλικίας.
- Δυσκολία στην ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, όπως στο πιάσιμο του μολυβιού.
- Έντονα προβλήματα ορθογραφίας.
- Εργάζεται ασυνήθιστα αργά (<http://www.markosrigos.gr/cv.htm>).
- Υπερκινητικότητα, το παιδί δεν μπορεί να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του σε κάτι για πολύ ώρα, αποσπάται εύκολα.
- Δυσκολία στο να ξεχωρίσει μεταξύ τους τα γράμματα, τους αριθμούς, ή και τους ήχους.
- Περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα.
- Δυσκολία στην γραφή.
- Φτωχή μνήμη.
- Δυσκολία στο να ονομάσει οικεία πρόσωπα ή πράγματα.

- Δυσκολία προσανατολισμού, δεν μπορεί να ξεχωρίσει το δεξί από το αριστερό (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

- Καθυστερημένη κινητική ή γλωσσική ανάπτυξη.

- Δεν προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές.

- Συμπεριφορά που διαφέρει από μέρα σε μέρα.

- Ακατάλληλη συμπεριφορά σε καθημερινές καταστάσεις (π.χ. κοινωνικές συναναστροφές με συνομηλίκους) (www.dys.gr).

- Συναισθηματική αστάθεια (www.eduportal.gr).

- Διαταραχές σε μια ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες (αντιληπτικές, μνημονικές) (www.eduportal.gr).

- Δυσκολεύονται στο ξεδιάλεγμα, στην ταξινόμηση, στην αποθήκευση και γενικά στην οργάνωση των πληροφοριών που δέχονται στο αρχείο του μυαλού τους.

- Δυσκολεύονται στις αλληλουχίες, δηλαδή να μάθουν τις μέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου, να δένουν τα κορδόνια τους, να βρίσκουν ένα όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο ή μια λέξη στο λεξικό (Φλωράτου, 2002).

- Εμφανίζουν «έλλειψη στοχαστικότητας», δηλαδή απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα και, κατά κανόνα, δίνουν λαθεμένες απαντήσεις, αφού δεν έχουν καθόλου σκεφτεί πριν απαντήσουν. Είναι λογικό ένα παρορμητικό παιδί που δεν διατηρεί για πολλή ώρα την προσοχή του, να μην έχει αναπτύξει τις κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες που θα του επιτρέψουν να αξιολογεί τις εισερχόμενες πληροφορίες, να οργανώνει και να τις ανακαλεί, όταν χρειάζεται. (Μίχου, 1988).

- Εμφανίζουν «ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά» σε βαθμό συχνότητα και διάρκεια που ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη

οργάνωσης είναι εμφανής ακόμα και στη σχολική τσάντα, στο δωμάτιό τους, στα συρτάρια της ντουλάπας τους, στα παιχνίδια τους, στο τρόπο που μελετάνε τα μαθήματά τους.

- Δυσκολεύονται να ακολουθούν περίπλοκες οδηγίες (Φλωράτου,2002).
- Αποδιοργανώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης.
- Δείχνουν απογοητευμένα, απρόθυμα για σχολική εργασία γι' αυτό και η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι πολύ κακή.
- Τα περισσότερα εμφανίζουν ανώριμη κινητικότητα, γι' αυτό μας τα περιγράφουν σαν «ζημιάρικα παιδιά» αδέξια στις κινήσεις.
- Είναι λιγότερο επιδέξια στο να διατηρούν μια συζήτηση και στο να συνομιλούν επιδεικνύοντας σεβασμό για το συνομιλητή τους και μετριοπάθεια, ενώ μερικές φορές δίνουν την εντύπωση ότι είναι εχθρικά (Dabie Nabuzoka, 2000, Κουράκης, 1997).
- Επειδή το κεντρικό νευρικό τους σύστημα έχει καθυστερήσει στην ανάπτυξη, παραμένουν για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης το οποίο, σύμφωνα πάντα με τον J Piaget, προηγείται της αφηρημένης σκέψης.
- Το παιδί συχνά δεν αποτελείώνει κάτι που αρχίζει.
- Μεταπηδάει από τη μια δραστηριότητα στην άλλη (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991).
- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν γραφικές παραστάσεις.
- Κρατάνε μολύβι τόσο σφιχτά με αποτέλεσμα γρήγορα να κουράζεται το χέρι ή μπορεί να το κρατάνε λάθος.
- Δεν εκδηλώνουν το απαραίτητο ενδιαφέρον για τα γνωστικά συστατικά της γραφής και για λειτουργίες όπως είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση και ο έλεγχος του κειμένου (.Παντελιάδου, 2000).

Τέλος ο Βασίλης Σακκάς (2002) σημειώνει ότι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδονται ψυχολογικά συμπτώματα, όπως η δυσκολία να αντιμετωπίσει το άγχος, η χαμηλή αυτοεικόνα, αισθήματα ανικανότητας, απραξίας, εύκολη ματαίωση, οι αρνητικές σχέσεις με συνομηλίκους, μη ικανοποιητικές ταυτίσεις με τους γονείς, η δυσκολία ταύτισης στη σχολική πραγματικότητα με τους δασκάλους ως υποκατάστατα γονεϊκών προτύπων, ο μόνιμος φόβος αποτυχίας, ο μόνιμος θυμός, το αδύναμο εγώ, και οι περιορισμένες δυνατότητες προσαρμογής σε καινούργιες καταστάσεις. Αυτά συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι πάντοτε όλα εμφανή. Καλό θα είναι γονείς και δάσκαλοι να γνωρίζουν αυτά τα συμπτώματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να έχουμε γρήγορη διάγνωση και αντιμετώπιση των προβλημάτων

2.2.3. ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η διεθνής βιβλιογραφία κατατάσσει τις Μαθησιακές δυσκολίες σε τρεις κατηγορίες:

A) Διαταραχή της ανάγνωσης ή δυσλεξία

Πρόκειται ίσως για την πιο γνωστή ειδική μαθησιακή διαταραχή που επηρεάζει σημαντικά κυρίως τη δεξιότητα της ανάγνωσης, ενώ δυσκολίες ενδέχεται να παρουσιάζονται και στους τομείς της γραπτής έκφρασης και της ορθογραφημένης γραφής. Το παιδί δεν εμφανίζει κάποια βλάβη στην όραση ή νοητική καθυστέρηση.

B) Διαταραχή της γραπτής έκφρασης

Γίνεται λόγος για διαταραχή της γραπτής έκφρασης όταν εκδηλώνονται σοβαρές δυσκολίες του παιδιού/εφήβου σε παραμέτρους που αφορούν δεξιότητες γραφής, όπως τη γραφή, την ορθογραφία, την γραπτή έκφραση, τη χρήση των σημείων στίξης, την οργάνωση και δομή γραπτού κειμένου. Συχνά οι δυσκολίες αυτές συνοδεύονται και από περιορισμένες γραφοκινητικές ικανότητες (Παντελιάδου, 2000, Ζαφειροπούλου- Καλαντζή-Αζίζι, 2004).

Γ) Διαταραχή των μαθηματικών ή δυσαριθμσία

Αδυναμία στην αρίθμηση. Σε αυτή την κατηγορία παρουσιάζονται δυσκολίες στην αναγνώριση αριθμών και μαθηματικών συμβόλων, στην απομνημόνευση της προπαίδειας, στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων (Shaywitz & Sally, 1996).

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

2.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

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

στοχεύουν στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν αναλυτικά:

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

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

Ο Βασίλης Σακκάς (2002) σημειώνει ότι, επειδή τα αίτια της σχολικής αποτυχίας δεν είναι μόνο παιδαγωγικά, πρέπει το παιδί να εξετάζεται, για να βεβαιωθούμε ότι η ανάπτυξη (σωματική, πνευματική και ψυχική) γίνεται μέσα σε φυσιολογικά

πλαίσια και προτείνει το παρακάτω μοντέλο εξέτασης παιδιών για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, που έχουν μεταφραστεί σε σχολική αποτυχία:

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

Επίσης η συλλογή των απαραίτητων για τη διάγνωση πληροφοριών γίνεται με τη χρήση διαφόρων μεθόδων και τεχνικών, όπως είναι τα ερωτηματολόγια, οι κλίμακες, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση της συμπεριφοράς, η καταγραφή του εξελικτικού και σχολικού ιστορικού. Τέλος η εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση και η γενίκευση της χρήσης σταθμισμένων τεστ για τις μαθησιακές δυσκολίες εκτιμούμε ότι θα βοηθήσουν στην ευκολότερη διάγνωση, κυρίως παιδιών που δεν έχουν ιδιαίτερα εμφανή στοιχεία. Η έγκαιρη, ολιστική και ακριβής διάγνωση του συγκεκριμένου τύπου μαθησιακής δυσκολίας που ενδεχομένως έχει το παιδί μέσω μιας πλήρους ψυχοεκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι δίχως άλλο η απαρχή της σωστής αντιμετώπισής της. Λόγω της εξαιρετικής πολυπλοκότητας των διεργασιών που εμπλέκονται στη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, υπάρχει μια πολύ μεγάλη γκάμα γνωστικών και αντιληπτικών ικανοτήτων που πρέπει να αξιολογηθούν προκειμένου να εντοπισθούν επακριβώς οι συμπεριφορές που παρουσιάζει κάθε άτομο με μαθησιακές δυσκολίες. Η αναλυτική αξιολόγηση βασίζεται στο εκλεκτικό μοντέλο και περιλαμβάνει 8 παράγοντες

(www.dyslexia.edu.gr):

1. Γνωσιακές ικανότητες (εδώ συμπεριλαμβάνεται η οπτική και ακουστική αντίληψη)

2. Μνήμη (ακουστική, οπτική, οπτικοχωρική κ.ά):

α) Ανάγνωση,

β) γραφή

γ) ορθογραφία.

3. Φωνολογική επεξεργασία του λόγου.

4. Δεξιότητες αυτοματοποίησης.

5. Οργανωτικές δεξιότητες και μέθοδοι.

6. Αυτοεκτίμηση στο σπίτι, το σχολείο κλπ.

7. Αξιολόγηση κινήτρου: κέντρο απόδοσης ελέγχου.

8. Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (www.eduportal.gr).

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει κυρίως τις μαθησιακές ικανότητες στην γλώσσα:

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

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

ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

- Αναγνώριση εικόνας σώματος
- Πλευρίωση
- Χρόνος
- Κίνηση

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

- Αυτοεικόνα
- Κοινωνικότητα

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΓΛΩΣΣΑ & ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

- Ανάγνωση
- Άρθρωση
- Γραπτός λόγος
- Κατανόηση
- Μαθηματικά

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

2.4. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα μεγάλο και ιδιαίτερα σημαντικό θέμα, γιατί, ακόμα και στις περιπτώσεις που μια μαθησιακή δυσκολία δεν εξαφανίζεται, έχει αποδειχθεί ότι αν δοθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές

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

Η θεραπευτική παρέμβαση κατά την προσχολική ηλικία στοχεύει στη μείωση των αναπτυξιακών προβλημάτων που θέτουν το παιδί σε «επικινδυνότητα» για εμφάνιση, στη σχολική ζωή μαθησιακών δυσκολιών. Τα προβλήματα αυτά αναφέρονται κυρίως στην κινητική και γλωσσική ανάπτυξη επομένως, τα προγράμματα ειδικής βοήθειας στην προσχολική ηλικία πρέπει να περιλαμβάνουν δραστηριότητες για την ανάπτυξη των ικανοτήτων στον κινητικό και γλωσσικό τομέα. Υπάρχουν δεδομένα που υποστηρίζουν την άποψη ότι η έγκαιρη αναγνώριση παιδιών σε «επικινδυνότητα» και η πρώιμη έναρξη θεραπευτικής βοήθειας έχουν θετικά αποτελέσματα και πιο συγκεκριμένα «βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των παιδιών αυτών, προλαβαίνουν την εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων που επιβαρύνουν την πρωτογενή δυσκολία, προσφέρουν σημαντικά οικονομικά οφέλη στην κοινωνία...».

Παρόμοια δεδομένα βγαίνουν και από το πρόγραμμα Head Start (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991) το οποίο περιλαμβάνει παιδιά χαμηλών οικονομικών στρωμάτων και στοχεύει στη βελτίωση της σωματικής υγείας, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, της στάσης-σχέσης των γονιών με τα παιδιά, των νοητικών τους δυνατοτήτων. Ερευνητικά δεδομένα μας λένε ότι παιδιά που εντάχθηκαν και ακολούθησαν το πρόγραμμα είχαν αργότερα μικρότερη ανάγκη για ειδική

εκπαίδευση, λιγότερα μπλεξίματα με το νόμο, υψηλότερες αναλογίες εργασίας. Οι κατευθυντήριες αρχές και τεχνικές των θεραπευτικών προγραμμάτων είναι ωφέλιμες, ενώ ιδιαίτερη σημασία αποκτά η ψυχοκοινωνική προσέγγιση. Τη βάση της θεραπευτικής δουλειάς αποτελεί η συμμετοχή των γονιών.

Ένα από τα βασικά πορίσματα του προγράμματος Head Start είναι ότι η εργασία γίνεται πιο αποτελεσματική όταν συμμετέχει η οικογένεια του παιδιού. Τέλος η συνεισφορά των ειδικών, ιδιαίτερα του παιδίατρο και του παιδαγωγικού προσωπικού των φορέων προσχολικής αγωγής, στην ηλικία αυτή μπορεί να είναι καθοριστική. Όσον αναφορά τη θεραπευτική βοήθεια στην σχολική ηλικία αρχίζει ουσιαστικά μετά από ένα ή και περισσότερα χρόνια σχολικής φοίτησης, με τη διαμόρφωση και προσαρμογή του θεραπευτικού-παιδαγωγικού προγράμματος που επιλέχτηκε ως το πιο κατάλληλο, ανάλογα με την περίπτωση που αντιμετωπίζεται από το θεραπευτή παιδαγωγό. Επίσης υπάρχουν ορισμένες κατευθυντήριες αρχές οι οποίες πιστεύουμε πως πρέπει να εμπεριέχονται στα θεραπευτικά προγράμματα για την ανάγνωση και γραφή έτσι ώστε να βοηθούν στην καλύτερη εφαρμογή και αποτελεσματικότητα.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από τα μαθησιακά προβλήματα, δημιουργούν και πολλά δευτερογενή προβλήματα (όπως προβλήματα συμπεριφοράς) στο παιδί και κυρίως χαμηλή αυτοεκτίμηση, απογοήτευση, ενοχές, θλίψη και ένα αόριστο αίσθημα θυμού. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η επέμβαση σε ψυχολογικό επίπεδο με ανάλογη υποστήριξη του παιδιού και σε κοινωνικό για την αποδοχή του παιδιού και την παραδοχή του προβλήματος, χωρίς αρνητικές διασυνδέσεις. Η ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση θα συμπεριλάβει το ίδιο το παιδί, την οικογένειά του, το σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον. Η οικογένεια είναι αυτή από την οποία θα αρχίσει η ψυχοκοινωνική εργασία, η οποία δεν θα είναι αποτελεσματική, αν οι ειδικοί που θα την αναλάβουν αγνοούν, υποτιμούν ή αδιαφορούν για την ψυχολογική κατάσταση των γονιών.

Στο πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής αντιμετώπισης, το παιδί και ο έφηβος αντιμετωπίζονται (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006, Μαρκοβίτης-

Τζουριάδου, 1991) πολύπλευρα και πολύμορφα, με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτονται και οι ίδιοι σαν σύνολο και το περιβάλλον τους συνολικά. Επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού και η συνεργασία του στο σχεδιασμό του θεραπευτικού προγράμματος. Παρακολουθεί την πορεία του, βλέπει την πρόοδο, εισπράττει την αναγνώριση και βιώνει την ικανοποίηση. Με αυτόν τον τρόπο διατηρείται και ενισχύεται το κίνητρο για συνέχιση της προσπάθειάς του.

Σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών που οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε υπερκινητικότητα, έχουν χρησιμοποιηθεί φάρμακα με μεγάλη επιτυχία (Σακκάς, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

3.1 ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ (ΔΥΣΛΕΞΙΑ)

Η πιο μελετημένη μορφή των μαθησιακών δυσκολιών, όπως εξελίσσεται στην σχολική ηλικία είναι η δυσκολία στην ανάγνωση ή αλλιώς δυσλεξία. Είναι η κατάσταση κατά την οποία το παιδί αποδίδει στην ανάγνωση κάτω από το επίπεδο που αντιστοιχεί στο νοητικό του δυναμικό και στην επίδοσή του στα άλλα μαθήματα (Μαρκοβίτης - Τζουριάδου, 1991).

Η δυσλεξία είναι μια εφόρου ζωής πρόκληση, για το άτομο με την ειδική αυτή διαταραχή, η οποία δεν εξαφανίζεται, αλλά οι δυσκολίες που προκαλεί μπορούν να υπερκινηθούν μέσω διαφόρων στρατηγικών αντιμετώπισης (Peer, L., Reid, G, 2003). Τα συμπτώματα που παρουσιάζει ένα δυσλεξικό παιδί, γενικά, αφορούν την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία της γλώσσας, τη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, το συντονισμό, τις δυσκολίες στην οργάνωση, τις δυσκολίες στη διαδικασία πρόσληψης πληροφοριών, τις φωνολογικές δυσκολίες. (Peer, L., Reid, G, 2003). Αξίζει να επισημανθεί ιδιαίτερα, ότι στην δυσλεξία δεν υπάρχει πρόβλημα προφορικού λόγου. Μερικές φορές καθυστερεί η έναρξη της ομιλίας

τους, η οποία όμως είναι κανονική ως προς την προφορά (Παυλίδης, Γ.Θ. archive_gr). Τα δυσλεξικά παιδιά είναι φυσιολογικά παιδιά και λειτουργικά σε ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής ζωής τους. (Αναστασίου, 1998).

3.2 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Η συχνότητα επί του μαθηματικού πληθυσμού κυμαίνεται από 3-15%. Ψηλότερα ποσοστά παρατηρούνται σε κοινωνικά αποστερημένες ομάδες. Επίσης αναφέρεται μεγαλύτερη συχνότητα στις δυτικές κοινωνίες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Η αναλογία αγοριών-κοριτσιών κυμαίνεται από 3-4 : 1. Σε έρευνα που έγινε (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 2001) στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού διαπιστώθηκαν, ανάλογα με το βαθμό σοβαρότητας των δυσκολιών, τα παρακάτω ποσοστά: Σοβαρές δυσκολίες: μεγαλύτερη συχνότητα στην Α και Γ τάξης (13 και 15% αντίστοιχα), μείωση κατά 50% στη Β τάξη (7%) και μεγάλη υποχώρηση στην Δ τάξη όπου το ποσοστό σταθεροποιείται στο 4%. Ήπιες δυσκολίες: μεγαλύτερη συχνότητα στις Β και Γ τάξεις (13 και 33% αντίστοιχα). Στην Α και Δ το ποσοστό είναι χαμηλότερο, στα ίδια περίπου επίπεδα (22 και 20% αντίστοιχα). Σε σχέση με το φύλλο τα κορίτσια εμφανίζουν μικρότερο ποσοστό σοβαρών δυσκολιών στις τρεις πρώτες τάξεις. Στη Δ δημοτικού τα ποσοστά αγοριών-κοριτσιών βρίσκονται στα ίδια επίπεδα. Οι ήπιες δυσκολίες εμφανίζονται σε χαμηλότερο ποσοστό στα κορίτσια, σε όλες τάξεις.

3.2.1. ΤΥΠΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

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

Επίκτητη δυσλεξία:

Ο όρος αυτός αφορά άτομα που ενώ είχαν κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας, απέκτησαν δυσκολία ή ανικανότητα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου, εξαιτίας εγκεφαλικών βλαβών (Αναστασίου, 1998). Οι εγκεφαλικές βλάβες ήταν αποτέλεσμα εγκεφαλικών τραυματισμών στην

πλευριο- κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου (Πόρποδας, 1997), αρρωστιών και μολύνσεων (Pumfrey, P.D., Reason, Rea., 1998). Έχουν αναφερθεί διάφοροι τύποι επίκτητης δυσλεξίας, όπως η βαθιά δυσλεξία, η επιφανειακή δυσλεξία, η φωνολογική δυσλεξία, η άμεση δυσλεξία και η συλλαβικού τύπου δυσλεξία (Αναστασίου, 1998).

Βαθιά δυσλεξία:

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

1. Κάνουν οπτικά λάθη, δηλαδή τα λάθη που κάνει ο αναγνώστης θεωρώντας ένα γράμμα ή μία λέξη για μια άλλη (π.χ "φ" για "ψ", κατσαρό-καστανό)
2. Κάνουν παράγωγα λάθη (π.χ οδηγώ- οδηγός)
3. Κάνουν σημασιολογικά λάθη στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων (π.χ δέντρα αντί δάσος)
4. Με δυσκολία διαβάζουν αφηρημένες λέξεις

Επιφανειακή δυσλεξία.

Στα άτομα με επιφανειακή δυσλεξία παρατηρούνται τα επόμενα:

1. Διαβάζουν μεγάλωφωνα λέξεις με ομαλή ορθογραφία.
2. Διαβάζουν αρκετά καλά τις ψευδολέξεις.
3. Δυσκολεύονται στην ανάγνωση λέξεων με ανώμαλη ορθογραφία. (π.χ στην ανάγνωση της λέξης παύλα μπορεί να διαβάσει πά-ύλα).
4. Κάνουν τόσο φωνημικά όσο και οπτικά λάθη.

Φωνολογική δυσλεξία.

Τα άτομα με φωνολογική δυσλεξία παρουσιάζουν:

1. Διαβάζουν οικείες λέξεις.

2. Δυσκολεύονται στην ανάγνωση μη οικείων λέξεων.

3. Δεν διαβάζουν καθόλου τις ψευδολέξεις.

4. Δεν κάνουν σημασιολογικά λάθη.

Άμεση δυσλεξία

Τα άτομα με άμεση δυσλεξία μπορούν:

1. Να διαβάσουν μεγαλόφωνα. Δεν καταλαβαίνουν όμως την σημασία των λέξεων αυτών.

2. Να διαβάζουν απλές ή δύσκολα ορθογραφικά λέξεις που τους ήταν οικείες πριν την εγκεφαλική βλάβη.

3. Δεν μπορούν όμως να διαβάσουν σωστά ψευδολέξεις ή λέξεις ασυνήθεις.

Λεκτικού τύπου ή γράμμα γράμμα δυσλεξία.

Τα άτομα αυτά δεν μπορούν:

1. Να αναγνωρίσουν τις λέξεις ως ένα σύνολο ή να τις διαβάσουν συλλαβικά.

2. Να αναγνωρίζουν ατομικά γράμματα.

3. Να διαβάζουν τη λέξη γράμμα-γράμμα, ένα κάθε φορά, ώστε μετά να προφέρουν τη λέξη ως σύνολο

Ειδική ή εξελικτική δυσλεξία

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

Οπτική δυσλεξία.

Η οπτική δυσλεξία είναι η πλέον διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας. Υποτίθεται ότι χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη (Στασίνοσ, 1999). Το πρόβλημα των ατόμων με οπτική δυσλεξία

εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση κυρίως μέσω της οπτικής λειτουργίας (Πόρποδας, 1997). Βέβαια η διαταραχή αυτή έχει να κάνει ελάχιστα με την όραση και μόνο του ατόμου και αυτό έχει διαπιστωθεί από τεστ που έγιναν σε παιδιά με οπτική δυσλεξία και έδειξαν ότι η οπτική τους ικανότητα λειτουργεί σε φυσιολογικά επίπεδα (Στασίνο, 1999).

Σε γενικές γραμμές τα χαρακτηριστικά των ατόμων με οπτική δυσλεξία είναι (Πόρποδας, 1997, Στασίνο, 1999) :

1. Δυσκολία στην διάκριση σύνθετων σχεδίων.
2. Δυσκολία στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών.
3. Αδεξιότητα στην γενική κινητικότητα.
4. Συγκεκριμένη κατανόηση των γραπτών συμβόλων.
5. Δυσκολία στην διάκριση λέξεων ή γραμμάτων που έχουν οπτική ομοιότητα ή καθρεφτική αντιστοιχία.
6. Συνήθως αντιμετωπίζουν τις λέξεις σαν να τις βλέπουν για πρώτη φορά.
7. Δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων "ολικά". Τις λέξεις τις επεξεργάζονται αναλυτικά χρησιμοποιώντας την ανάλυση και την σύνθεση, η οποία τους βοηθάει να διαβάζουν ακόμα και τις ψευδολέξεις. Ενδεικτικά αναφέρεται, ότι αν για την ανάγνωση μιας πρότασης τριών σειρών, ο κανονικός αναγνώστης χρειάζεται περίπου τρία λεπτά της ώρας, ο μαθητής με οπτική δυσλεξία θα χρειαστεί τουλάχιστον δεκαπέντε λεπτά.

- *Ακουστική δυσλεξία:*

Αυτός ο τύπος δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από ένα έλλειμμα ικανότητας του ατόμου να αναπαριστά στο νου του, τους ξέχωρους ήχους της ομιλούμενης γλώσσας, να προβαίνει σε μίξη-σύνθεση ήχων, να κατονομάζει πρόσωπα και πράγματα και να τηρεί την ακουστική ακολουθία, η οποία συνδέεται με τη

δυνατότητα απομνημόνευσης συναφών πληροφοριών, τηρώντας τη σωστή τους διάταξη και σειρά (Στασίνος, 1999).

Συνεπώς το δυσλεξικό παιδί αυτής της κατηγορίας παρουσιάζει δυσκολίες (Πόρποδας, 1997):

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

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

Τέλος, πρέπει να τονιστεί πως αμιγείς περιπτώσεις του καθενός από αυτούς τους δύο τύπους της δυσλεξίας είναι σχεδόν αδύνατο να υπάρξουν. Το πιθανότερο είναι ότι σε κάθε περίπτωση δυσλεξικού ατόμου ενυπάρχουν και οι

δύο περιπτώσεις. Η κατηγορία αυτή έχει ονομαστεί μικτή δυσλεξία (Πόρποδας, 1997)

3.2.2. ΒΑΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Ακούγοντας τη λέξη δυσλεξία το πρώτο πράγμα που σκεφτόμαστε συνήθως είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα παιδί στο σχολείο. Σχεδόν όλοι νομίζουμε ότι είναι μια μορφή μαθησιακής δυσκολίας αλλά αυτή είναι μόνο η μια πλευρά της. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικής ή νευρικής βλάβης ούτε προκαλείται εξαιτίας κάποιας δυσπλασίας του εγκεφάλου, των αυτιών ή των ματιών. Είναι προϊόν της σκέψης και ένας ιδιαίτερος τρόπος αντίδρασης στο αίσθημα της σύγχυσης. Η νοητική λειτουργία που την προκαλεί είναι μια φυσική ικανότητα, κάτι το ιδιαίτερο που εξυψώνει το άτομο.

Όλοι οι δυσλεξικοί δεν αναπτύσσουν τα ίδια ταλέντα έχουν όμως όλοι κάποια κοινά πνευματικά χαρακτηριστικά (Ronald D. Davis, 1992).

- Μπορούν να χειρίζονται την ικανότητα του εγκεφάλου να δημιουργεί και να διαφοροποιεί αυτά που αντιλαμβάνεται.

- Έχουν πολύ αυξημένη συνείδηση του περιβάλλοντος τους.

- Είναι πιο περίεργοι απ' το μέσο άτομο.

- Είναι πολύ δημιουργικοί.

- Είναι εφευρετικοί.

- Σκέφτονται κυρίως με εικόνες παρά με λέξεις. (Η εικονική σκέψη είναι 400 με 2000 φορές πιο γρήγορη από αυτή των ανθρώπων που σκέφτονται λεκτικά.).

- Είναι εξαιρετικά διαισθητικοί και διορατικοί.

- Σκέφτονται και αντιλαμβάνονται πολυδιάστατα (χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους).

- Μπορούν να βιώνουν τη σκέψη ως πραγματικότητα.

- Έχουν ζωηρή φαντασία.
- Έχει έφεση στις τέχνες, την υποκριτική, τη μουσική, τον αθλητισμό, τα μηχανικά, την αφήγηση, τις πωλήσεις, τις επιχειρήσεις, την διακόσμηση, την οικοδόμηση, ή την εφαρμοσμένη μηχανική.
- Μαθαίνει καλύτερα μέσω της εμπράγματης εμπειρίας, των παρουσιάσεων, του πειραματισμού, της παρατήρησης, και των οπτικών βοηθημάτων.
- Έχει υψηλό ΔΕΙΚΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ, όμως μπορεί να μην έχει καλή επίδοση στις ακαδημαϊκές εξετάσεις. Αποδίδει καλά στις προφορικές εξετάσεις αλλά όχι στις γραπτές.

Διάσημοι δυσλεξικοί ήταν ο Άντερσεν, ο Ντα Βίντσι, ο Αϊνστάιν, ο Τσόρτσιλ, ο Ντίσνεϊ και είναι η Γούπι Γκόλντμπεργκ, ο Ταραντίνο, ο Μπ. Γέιτς κ.α. Αυτές οι ικανότητες αν δεν καταπιεστούν, ανατραπούν ή καταστραφούν από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς καταλήγουν σε δύο χαρακτηριστικά: ευφυΐα ανώτερη του φυσιολογικού και ασυνήθιστα δημιουργικά ταλέντα, όπως για τον Αϊνστάιν ήταν ή φυσική και για τον Ντίσνεϊ η τέχνη.

3.2.3. ΤΟΜΕΙΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΠΟΥ ΕΜΦΑΝΙΖΕΤΑΙ Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Η δυσλεξία εμφανίζεται στα εξής τέσσερα λειτουργικά επίπεδα της γλώσσας:

- Στο φωνολογικό επίπεδο εμφανίζεται ως σοβαρό έλλειμμα στην ολοκλήρωση του φωνολογικού συστήματος του παιδιού, με συνέπεια δυσκολίες στο μηχανισμό κωδικοποίησης και δημιουργίας φωνολογικών και αρθρωτικών προτύπων.
- Στο μορφολογικό εμφανίζεται ως αδυναμία σύνδεσης μορφής και σημασίας. Στον προφορικό λόγο, το δυσλεξικό παιδί δεν μπορεί να συνδέσει τις μορφές των κλιτών κυρίως λέξεων με τη σημασία τους. Στον γραπτό λόγο δεν μπορεί να συνδέσει τη γραφή της λέξης με τη σημασία που η λέξη αποκτά εξαιτίας της γραφής της (Vogel, 1977, Pierangelo, 2004).

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

3.2.4. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

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

- A) Ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς.
- B) Χαρακτηριστικά της ανάγνωσης.
- Γ) Χαρακτηριστικά της γραφής-ορθογραφίας.

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

1. Δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού.
2. Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι-μάτι-πόδι.
3. Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης.
4. Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα.
5. Αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου.

6. Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου (χθές-σήμερα-αύριο, φέτος- πέρυσι-του χρόνου, πριν-τώρα-μετά). (Κουράκης,1997).

7. Δυσκολία στην εκτέλεση κινήσεων που απαιτούν ισορροπία (π.χ. σε σανίδα).

8. Δυσκολία στην εκτέλεση κινήσεων που απαιτούν συντονισμό ή ακολουθία κινήσεων (βηματισμός, χωρός, δέσιμο κορδονιών).

9. Δυσκολία αίσθησης του ρυθμού (Ανανίδου-Καζατζίδου, 2000).

10. Δυσκολία στην επανάληψη των πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά.

11. Ενδεχόμενη οπτικό-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στην διάκριση μορφών και στην οπτική μνήμη.

12. Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.

13. Προβλήματα προσανατολισμού (σύγχυση των εννοιών πάνω-κάτω, δεξιά- αριστερά, μπροστά-πίσω, ανατολή-δύση, βορράς-νότος). Έτσι δυσκολεύονται να μάθουν την ώρα γιατί δεν μπορούν να διακρίνουν την κατεύθυνση του ωροδείκτη και λεπτοδείκτη και την διαφορά τους (ποιος δείχνει, τι) (Στασίνο, 1999).

3.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Σύμφωνα με τις παρακάτω κατηγορίες λαθών που κάνει ένα δυσλεξικό παιδί κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης:

1. Λάθη που σχετίζονται με τις δυσκολίες του δυσλεξικού στην αντίληψη, κωδικοποίηση και επεξεργασία των συμβόλων-γραφημάτων .

2. Λάθη που περιλαμβάνουν δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση των λέξεων .

3. Λάθη που σχετίζονται με την αντίληψη του ύφους και τον χρωματισμό της φωνής κατά την ανάγνωση παρατηρούνται τα εξής συμπτώματα:

- Φτωχή φωνολογική αντίληψη (Ζάχος, 1992).
- Σύγχυση γραμμάτων-γραμμάτων με οπτική/ακουστική ομοιότητα (Κουράκης 1997).
- Λαθεμένη προφορά φωνηέντων και συμφώνων (Ζάχος, 1992).
- Παράληψη, πρόσθεση (πάηρα αντί πήρα), αντικατάσταση, αντιμετάθεση γραμμάτων (πετράζι αντί τραπέζι), συλλάβων ή και λέξεων (Μιχελογιάννης-Τζενάκη, 2000)
- Χάσιμο της σειράς στο βιβλίο.
- Ανάγνωση αργή, με δισταγμό, με συλλαβισμό, χωρίς νόημα, χωρίς ροή (Μαυρομάτη, 1995).
- Φτωχή και αργή ανάγνωση κατά την οποία δεν λαμβάνονται υπ'όψη τα σημεία στίξης.
- Δυσκολία κατανόησης κειμένου (Ανανίδου-Καζατζίδου, 2000).
- Σύγχυση λέξεων που περιλαμβάνουν παρόμοια ή όμοια γράμματα σε διαφορετική θέση (μόνος-νόμος).
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες με παρόμοια σημασία (μαύρος αντι σκοτεινός).
- Ανάγνωση μιας λέξης ή ενός μέρους της λέξης από δεξιά προς τα αριστερά. (Ζάχος, 1992)
- Παρεμβολή άσχετων μηνυμάτων σε κενά λέξεων-προτάσεων.
- Ακανόνιστη, άρρυθμη αναπνοή κατά την απόδοση των σημείων στίξης.
- Εμφάνιση ιδιαζόντων λεκτικών σχημάτων (αυτοσχέδιων).
- Χρωματισμός της φωνής σε σημεία που δε χρειάζεται.
- Καθρεπτική ανάγνωση (Κουράκης, 1997).
- Ανικανότητα να ξεχωρίσει ή να διακρίνει τους ήχους μιας λέξης που ειπώθηκε.
- Αδυνατεί να βγάλει συμπεράσματα-πορίσματα από το κείμενο που διάβασε.
- Διστάζει για κάποια δευτερόλεπτα (5'') και δεν μπορεί να προφέρει την άγνωστη λέξη. (Pierangelo, 2004).

- Προβλήματα οφθαλμοκίνησης, οι κινήσεις των ματιών τους είναι ακανόνιστες, γρήγορες και παλινδρομούν στην προσπάθεια να διαβάσουν τις λέξεις. (Στασίνος, 1999).

3.4. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

- Πρόβλημά στην μεταφορά της σκέψης σε γραπτό λόγο. (www.dyslexiacenters.gr)
- Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί. (Πόρποδας, 1997)
- Δυσκολία στην φωνολογική αποκωδικοποίηση.
- Αδυναμία στην αποκωδικοποίηση και αναγνώριση του αριθμού των συλλαβών σε μια λέξη.
- Δυσκολία στην οπτική αναγνώριση των λέξεων (Kim, 2004).
- Αποτυχημένη ακουστική-οπτική επεξεργασία χωρίς να υπάρχουν ελλείμματα ακοής-όρασης.
- Αποτυχία του να κατανοήσει ότι τα γράμματα αποτελούν μονάδα της γλώσσας. (Pierangelo, 2004).
- Πολλά ορθογραφικά λάθη ακόμα και σε λέξεις που έχουν συστηματικά διδαχθεί.
- Παράληψη, πρόσθεση (πάηρα αντί πήρα), αντικατάσταση, αντιμετάθεση γραμμάτων (πετράζι αντί τραπέζι), συλλάβων ή και λέξεων (Μιχελογιάννης-Τζενάκη, 2000).
- Καθρεπτική γραφή (Μαυρομάτη, 1995).
- Ανάποδη φορά γραφής.
- Κακογραφία, ακαταστασία γραφής, κατάργηση διαστημάτων.
- Παρεμβολή κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά.
- Σπάνια χρήση τονισμού ή τονισμός σε τυχαία επιλεγόμενες συλλαβές.
- Σύγχυση αρχής και τέλους-φωνημικά όμοιων-βραχέων λέξεων.
- Ελλιπής ευθυγράμμιση των λέξεων κατ' τη γραφή.
- Γραμματικά λάθη όσον αφορά χρόνους και φωνές ρημάτων.

- Άσκοπη ή άτοπη χρήση προθέσεων και συνδέσμων (Κουράκης, 1997, Φλωράτου, 2002)
- Δυσανάγνωστο και αργό γράψιμο.
- Δυσκολία στο να αντιστοιχεί με ευχέρεια φωνήματα και γραφήματα.
- Συγχέουν αλφαβητικά ή αριθμητικά σύνολα που μοιάζουν οπτικά μεταξύ τους (π.χ δ,σ.β,ρ).
- Σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν όσον αφορά το σχήμα, τη φορά γραφής τους, τον ήχων τους και την μορφή (β, λ, ε, φ, δ, ξ). (Μάρκου, 1998).
- Σύγχυση γραμμάτων που δεν παρουσιάζουν ομοιότητες.
- Παρουσιάζουν δείγματα τηλεγραφικής γραφής.
- Δυσκολία στη γραφή πολυσύλλαβων λέξεων.
- Δυσκολία στη γραφή καθ' υπαγόρευση.
- Χαοτική γραφή όταν αντιγράφουν και εμφάνιση σχετικών κινητικών δυσκολιών.
- Αντίφαση ανάμεσα στην κατανόηση και την εφαρμογή κανόνων γραμματικής και ορθογραφίας, δηλαδή μπορούν να μάθουν ένα κανόνα αλλά όχι να τον εφαρμόσουν. (Στασίνος, 1999)

Χαρακτηριστικές δυσκολίες της ορθογραφίας

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

- Είναι εξαιρετικά ανορθόγραφοι, με πολλά γραμματικά λάθη, κολλούν τις λέξεις, παραλείπουν τα σημεία στίξης και ξεχνούν να βάζουν τόνους.
- Μπορούν ακόμη και να γράψουν 3 φορές την ίδια λέξη στην ίδια πρόταση με 3 διαφορετικούς τρόπους. ([www,dyslexia-centers.gr](http://www.dyslexia-centers.gr))
- Φωνητικά ή ακουστικά λάθη (π.χ. γράφει ζβούρα αντί για σβούρα).
- Οπτικά (αφτοκίνητο αντί αυτοκίνητο, αβγή αντί αυγή).
- Λάθη αντικατάστασης γραμμάτων (βόλος αντί πόλος, κλώσσα αντι γλώσσα, οδείλονται αντί οφείλονται). Τα λάθη αυτά μπορεί να οφείλονται σε προβλήματα οπτικής αντίληψης ή ακουστικής διάκρισης ή σε προβλήματα ακοής. (Στασίνος, 1999).

- Λάθη προσθήκης ή παράλειψης γραμμάτων (π.χ. έπρεπε αντί έπρεπε, ταπέζι αντί τραπέζι, παδί αντί παιδί).
- Λάθη σειροθέτησης (καφρώνω αντί καρφώνω, απίδι αντί παιδί. Οφείλονται σε προβλήματα οργάνωσης για τη σωστή ακολουθία των γραμμάτων σε μια λέξη. (Wong, 1996).

3.5. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Όσο αφορά το προφορικό λόγο, παρατηρούνται προβλήματα συγκεκριμένου τύπου όπως (www.thace.edu.gr):

- κόμπιασμα-σταμάτημα ανάμεσα στις λέξεις.
- φτωχό και στερεότυπο λεξιλόγιο σε σχέση με την ηλικία τους.
- μερικές δυσκολίες στην άρθρωση.
- μονότονη και ανέκφραστη χροιά φωνής που δηλώνει ανασφάλεια.
- χρήση συγκεκριμένων λέξεων και εκφράσεων.

3.6. ΛΟΙΠΑ ΓΝΩΣΙΑΚΑ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

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

- Γράμματα και αριθμοί φαίνονται να κινούνται, να διογκώνονται, να συρρικνώνονται ή να εξαφανίζονται.
- Το άτομο ακούει λάθος ήχους ή τους ακούει πιο σιγανούς, πιο δυνατούς, μακρύτερους ή κοντινότερους από ό,τι είναι στην πραγματικότητα.
- Φαινομενικά δεν ακούει ή δεν προσέχει αυτά που λέγονται.
- Δυσκολία στην εκμάθηση των μαθηματικών εννοιών.
- Υπερβολική ονειροπόληση.
- Παραπονιέται για ζαλάδα, πονοκέφαλους ή πόνους στο στομάχι κατά την ανάγνωση.

- Παραπονιέται ότι έχει το αίσθημα ή ότι βλέπει ανύπαρκτη κίνηση καθώς διαβάζει, γράφει, ή αντιγράφει.
- Φαίνεται να έχει δυσκολία με την όραση, παρόλο που οι οφθαλμολογικές εξετάσεις δεν αποκαλύπτουν ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα.
- Έχει οξεία όραση και είναι πολύ παρατηρητικό άτομο ή μπορεί να του λείπει η αντίληψη βάθους και περιφερειακή όραση.
- Έχει πολύ καλή ακοή, ακούει πράγματα που δεν έχουν ειπωθεί ή που δεν είναι εμφανή σε άλλους. Αποσπάται εύκολα η προσοχή του από τους ήχους.
- Δυσκολία στο να μετατρέπει τις σκέψεις του σε λέξεις. Μιλά με απότομες-κοφτές φράσεις. Αφήνει τις προτάσεις του ανολοκλήρωτες. Όταν βρίσκεται κάτω από συνθήκες πίεσης τραυλίζει. Δεν προφέρει σωστά μεγάλες λέξεις ή μεταθέτει τις φράσεις, τις λέξεις, και τις συλλαβές κατά την ομιλία.
- Αδέξιος, ασυντόνιστος, όχι καλός στα αθλήματα με μπάλες ή τα ομαδικά αθλήματα. Δυσκολίες όσον αφορά τις λεπτές ή και τις μεγάλες κινήσεις. Επιρρεπής στο να παθαίνουν ναυτία λόγω της κίνησης.
- Όσον αφορά την διεξαγωγή των μαθηματικών εξαρτιέται από το να μετράει με τα δάχτυλα και από άλλα κολπάκια που επινοεί. Γνωρίζει τις απαντήσεις των προβλημάτων αλλά δεν μπορεί να τις αποδείξει στο χαρτί.
- Μπορεί να μετράει αλλά έχει δυσκολία στο να μετράει αντικείμενα ή τις χρηματικές συναλλαγές.
- Μπορεί να κάνει αριθμητικές πράξεις αλλά αποτυγχάνει στην επίλυση προβλημάτων. Δεν μπορεί να κατανοήσει την άλγεβρα ή τα ανώτερα μαθηματικά.
- Εξαιρετική μακροπρόθεσμη μνήμη όσον αφορά εμπειρίες, τοποθεσίες και πρόσωπα.
- Φτωχή μνήμη όσον αφορά τις ακολουθίες, τα γεγονότα και τις πληροφορίες που δεν έχουν βιωθεί.
- Σκέφτεται πρώτιστα με τις εικόνες και το συναίσθημα, όχι με ήχους ή λέξεις (λίγος εσωτερικός διάλογος).
- Εξαιρετικά ανοργάνωτος ή καταναγκαστικά τακτικός.
- Μπορεί να είναι ο κλόουν της τάξης, ταραχοποιός, ή υπερβολικά ήσυχος.

- Εμφάνισε κατ' ασυνήθιστο τρόπο πρώιμη ή αργή ανάπτυξη (ομιλία, μπουσούλημα, περπάτημα, δέσιμο των παπουτσιών).
- Επιρρεπείς σε μολύνσεις αυτιών, ευαισθησία σε κάποιες τροφές, τα συντηρητικά, και τα χημικά προϊόντα.
- Μπορεί να κοιμάται πάρα πολύ βαθιά ή πάρα πολύ ελαφριά. Κατουράει στο κρεβάτι του σε μεγάλη ηλικία.
- Ασυνήθιστα υψηλή ή χαμηλή αντοχή στον πόνο.
- Ισχυρό αίσθημα της δικαιοσύνης συναισθηματικά ευαίσθητος, προσπαθεί για την τελειότητα.
- Τα λάθη και τα συμπτώματα αυξάνονται εντυπωσιακά με τη σύγχυση, τη χρονική πίεση, τη συναισθηματική πίεση, ή την κακή υγεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΈΚΦΡΑΣΗΣ

4.1. ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ (δυσγραφία, δυσορθογραφία)

Η γραπτή έκφραση του λόγου γίνεται με το γράψιμο, το οποίο εκτελείται με την βοήθεια του χεριού, ανάλογα με τον προφορικό λόγο που εκτελείται με τα όργανα της φώνησης και το στόμα. Ένα παιδί μπορεί να μην γράφει καλά επειδή υπάρχει κάποια δυσλειτουργία στο εκτελεστικό όργανο, δηλαδή το χέρι. Μπορεί όμως να λειτουργεί καλά το χέρι αλλά να μην αποδίδονται σωστά οι εικόνες των λέξεων. Η εκτίμηση ενός παιδιού που δε γράφει καλά, γίνεται συνήθως από το δάσκαλο χωρίς σταθμισμένη διαδικασία. (Μιχελογιάννης-Τζενάκη, 2000). Οι διαταραχές στο γράψιμο είναι δύο ειδών, δυσγραφία και δυσορθογραφία.

4.1.1 ΟΡΙΣΜΟΙ ΔΥΣΓΡΑΦΙΑΣ-ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

Με τον όρο δυσγραφία εννοούμε την αδυναμία κατάκτησης της σωστής γραφής. Η δυσγραφία προσδιορίζεται ως μια δυσκολία στην αυτόματη νοητική

αναπαράσταση και εκμάθηση της αλληλουχίας των μουικών κινήσεων που απαιτούνται στη γραφή των γραμμάτων ή των αριθμών (Hamstra-Bletz and Blote, 1993). Η δυσκολία αυτή βρίσκεται σε δυσαρμονία με τη νοημοσύνη του ατόμου, την κανονική εκπαίδευση και σε πολλές περιπτώσεις με τη χρήση του μολυβιού σε μη μαθησιακές εργασίες. Έχει τη βάση της σε νευρολογικούς μηχανισμούς (Rijhjes, 1999).

Δυσορθογραφία είναι η ειδική μαθησιακή δυσκολία του παιδιού που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφική γραφή, τόσο στο επίπεδο της λέξης, όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης γραπτής παραγράφου, αλλά και η ανεξήγητη δυσκολία που αφορά την ικανότητά του να αντιστοιχεί με ευχέρεια φωνήματα και γραφήματα και να εφαρμόζει τους γραμματικούς κανόνες σε όλους τους τύπους της γραφής (Μήτσιου, 2000, Ζαφειροπούλου-Καλαντζή-Αζίζι, 2004). Συνιστάται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη (Βογινδρούκας, Γρηγοριάδου, 2003).

Η ειδική μαθησιακή δυσκολία της ορθογραφίας πολύ συχνά συνυπάρχει με αυτήν της ανάγνωσης, αλλά είναι πιθανόν να υφίσταται από μόνη της, χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση (Snowling, 1997).

4.1.2. ΤΥΠΟΙ ΔΥΣΓΡΑΦΙΑΣ

Όπως στην περίπτωση της δυσλεξίας, έτσι και στη δυσγραφία διακρίνονται διάφοροι τύποι, που είναι οι εξής: επίκτητη δυσγραφία με τρεις υποδιαίρεσεις, δηλαδή επιφανειακή δυσγραφία, φωνολογική και βαθιά δυσγραφία (οι τρεις αυτοί τύποι συναποτελούν την κεντρική δυσγραφία), καθώς και περιφερική δυσγραφία (Στασίνος, 2003). Η επίκτητη δυσγραφία αφορά άτομα που προηγουμένως είχαν κατακτήσει τις δεξιότητες της ορθογραφημένης γραφής, και οφείλεται σε βλάβη του εγκεφάλου, δηλαδή βλάβη σ' ένα ή περισσότερα συστατικά του συστήματος γραφής.

Α) Επιφανειακή δυσγραφία: Αφορά το έλλειμμα ικανότητας του ατόμου ν' αναγνωρίζει και να γράφει πολλές γνωστές λέξεις ως ολόκλητες, με αποτέλεσμα

να έχει ιδιαίτερη δυσκολία με λέξεις που έχουν μη κανονική ορθογραφημένη γραφή, και την τάση του να τις ομαλοποιεί. Οφείλεται σε βλάβη του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, που για την πλειοψηφία των ατόμων έχει την πρωταρχική ευθύνη της γλώσσας (π.χ εφχή αντί ευχή, ψέμα αντί ψέμα).

Β) Φωνολογική: Αναφέρεται στο έλλειμμα ικανότητας του ατόμου να γράφει μη γνωστές λέξεις ή επινοούμενες ψευδολέξεις που δεν ανήκουν σε μια γλώσσα.

Γ) Βαθιά: Αφορά σημασιολογικά λάθη, στα οποία περιπίπτει το άτομο όταν γράφει καθ' υπαγόρευση λέξεις ή όταν γράφει ονόματα αντικειμένων. Το δυσγραφικό παιδί τα καταφέρνει περισσότερο στη γραφή συγκεκριμένων παρά αφηρημένων λέξεων, και αδυνατεί να γράψει ψευδολέξεις (π.χ καπετάνιος αντί καράβι, θρανίο αντί τάξη).

Δ) Περιφερική: Αφορά προβλήματα συναρτώμενα με τα διαφορετικά στάδια μετατροπής γραφημάτων σε γραφή με το χέρι. Στην περίπτωση αυτή οι εναλλαγές μικρών και κεφαλαίων γραμμάτων σε λέξεις είναι κοινές.

4.1.3. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΥΣΓΡΑΦΙΑΣ-ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ο αριθμός των ατόμων που συναντούν δυσκολίες στη παραγωγή του γραπτού λόγου (γράψιμο) φαίνεται ότι είναι ακόμα μεγαλύτερος από τον αριθμό όσων έχουν προβλήματα με την ανάγνωση. Σύμφωνα με τις μελέτες των Graham (1986) και Graham, Berniger, Abbot, Abbot και Whitaker (1997) (αναφέρονται στο Μαθησιακές Δυσκολίες, Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, σελ 81), οι μαθητές με προβλήματα στη γραφή αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα η οποία αντιστοιχεί στο 10% με 34% των μαθητών. Η πλειονότητά τους μάλιστα, υποφέρει από δυσκολίες μάθησης. Αν στις ειδικές δυσκολίες μάθησης προστεθούν και τα συνήθη προβλήματα ορθογραφίας και διατύπωσης καθώς και οι αδυναμίες στην έκφραση, τότε το ποσοστό αυτών που έχουν δυσχέρειες στη γραφή αυξάνεται ακόμη πιο πολύ.

4.1.4. ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ-ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

Οι δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες της γραπτής έκφρασης είναι:

- Αδέξιο ή προβληματικό κράτημα μολυβιού.
- Προβληματική θέση του καρπού, του σώματος και της θέσης του τετραδίου.
- Ανάμειξη της κάθετης, της πλάγιας και της συνεχούς γραφής
- Ψιθύρισμα των λέξεων κατά την διάρκεια της γραφής τους.
- Απουσία των φάσεων σχεδιασμού και βελτίωσης κατά τη γραφή (δεν κρατούν σημειώσεις) (Σπαντιδάκης, 2004, Κουράκης, 1997).
- Δεν γενικεύει τους κανόνες ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις, ομοιοκατάληκτες ή παράγωγες.
- Δεν αυτοδιορθώνεται.
- Κάνει λάθος στην σειρά των λέξεων.
- Δεν τηρεί λογική ή χρονική αλληλουχία.
- Δυσκολεύεται στην δόμηση παραγράφων.
- Δυσκολεύεται στην ολοκλήρωση προτάσεων.
- Κάνει λάθος χρήση των ρημάτων και των ουσιαστικών.
- Χρησιμοποιεί κοινόχρηστες και όχι πρωτότυπες λέξεις.
- Δυσκολεύεται στην καταγραφή κειμένων με φαντασία, πρωτοτυπία και προσωπικό ύφος.
- Δεν δίνει ενδιαφέροντα τίτλο και οι ιδέες του δεν ανταποκρίνονται στο θέμα.

- Έχει πρόβλημα αλληλουχίας και συνοχής πληροφοριών.
- Δυσκολεύεται στην εύρεση και ανάπτυξη κεντρικών ιδεών, επιχειρημάτων ή υποστηρικτικών προτάσεων (Παντελιάδου-Μπότσας, 2007, Κουράκης, 1997, Φλωράτου, 2002).
- Δυσκολία διάκρισης όμοιων ακουστικά ή οπτικά γραμμάτων π.χ β-φ, γ-χ, δ-θ, θ- φ, β-θ, π-κ, π-τα, ζ-ξ, ξ-ψ, α-ε, ε-ι, α-ο κ.α με αποτέλεσμα στα γραπτά τους να παρατηρούνται παραλήψεις ή επαναλήψεις γραμμάτων και συλλαβών μέσα στη λέξη, αντιστροφές και μεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών της λέξης και δυσκολίες με τα συμφωνικά συμπλέγματα.
- Δυσκολία χωρισμού των λέξεων.
- Δυσκολία στην απομνημόνευση του κατάλληλου γραφήματος.
- Δυσκολία στην κατανόηση των γραμματικών χαρακτηριστικών.

Τα παιδιά αυτά γνωρίζουν το γραφικό σύμβολο για την ορθή αναπαράσταση της λέξης, δεν γνωρίζουν τη φύση της λέξης, ή γνωρίζουν τη φύση της λέξης, αλλά όχι το γραφικό σύμβολο. Επίσης δυσκολεύονται στη χρήση των σχέσεων που διέπουν τις γραμματικές συμφωνίες, παρόλου που γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες, με αποτέλεσμα να κάνουν βασικά ορθογραφικά λάθη (καταλήξεις ουσιαστικών και ρημάτων, άρθρα), συντακτικά λάθη και γραμματικά λάθη στους χρόνους και τις φωνές των ρημάτων, άσκοπη και άτοπη χρήση προθέσεων και συνδέσμων (Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2003, Κουράκης, 1997, Αναστασίου, 1998).

Πιο αναλυτικά ως προς τη γραφή, τα παιδιά παρουσιάζουν σοβαρές αδυναμίες στους ακόλουθους τομείς (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

- Περιεχόμενο: Χρησιμοποιούν τηλεγραφική μορφή γραπτού, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και συχνά γράφουν με παρατακτική σύνταξη.

- Τρόπος γραφής: Κρατούν μεγάλες αποστάσεις μεταξύ των γραμμάτων, έχουν ατελή ευθυγράμμιση, τα γράμματα παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, ενώ υπάρχουν και δυσμορφίες, μουτζούρες και σβησίματα. Ο ρυθμός γραφής τους είναι αργός.

- Μορφολογικά στοιχεία: Δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης, χρόνους, και έχουν δυσκολίες στη σύνταξη και τη γραμματική.

- Ακουστική αντίληψη: Δεν βάζουν τόνους ή παρατονίζουν, διαχωρίζουν λέξεις που δεν πρέπει (ξανά πέρασε) ή συνθέτουν δύο λέξεις (σαλόνιμας).

- Οπτική αντίληψη: Συγχέουν οπτικά τη φορά γραμμάτων (ξ, η) και χρησιμοποιούν κεφαλαία και μικρά γράμματα ανακατεμένα.

Γενικά, τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ελεύθερη γραφή προσπαθούν να αποφύγουν το γράψιμο και το τετράδιο τους είναι ακατάστατο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ – ΔΕΙΓΜΑ

Το ερώτημα και ο σκοπός της έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο 18^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών, ήταν αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των α) παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν παρακολουθήσει συνεδρίες Λογοθεραπείας και β) παιδιών που δεν έχουν κάνει ποτέ λογοθεραπεία στο παρελθόν, δεδομένου ότι όλα τα παιδιά παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες.

Τριάντα παιδιά συγκρότησαν το δείγμα 15 από τα οποία είχαν κάνει στο παρελθόν θεραπείες Λογοθεραπείας για κάποιο χρονικό διάστημα και τα υπόλοιπα 15 δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ θεραπείες. Η επιλογή των παιδιών έγινε από τους δασκάλους με βάση τις ενδείξεις που είχαν στην ώρα του μαθήματος. Από τα 10 εκ των 15 παιδιών που είχαν παρακολουθήσει θεραπείες υπήρχε γνωμάτευση

από τα ΚΕΔΔΥ , η οποία και μας δόθηκε. Τα παιδιά που αξιολογήθηκαν φοιτούσαν στην Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξη.

5.1.1. ΥΛΙΚΟ

Για την αξιολόγηση των μαθητών δημιουργήθηκαν τρία έντυπα αξιολόγησης από τις φοιτήτριες τα οποία χορηγήθηκαν σε μια συνεδρία για το κάθε παιδί. Το πρώτο έντυπο αφορούσε την αξιολόγηση ανάγνωσης με ενδεικτικό για την κάθε τάξη κείμενο , το οποίο αποτελείτο από αποσπάσματα βιβλίων αντίστοιχα της κάθε τάξης μαζί με ερωτήσεις περιεχομένου σύντομης απάντησης. Η αξιολόγηση της ανάγνωσης μας δίνει πληροφορίες σχετικά με την αποκωδικοποίηση των γραμμάτων ,των συλλαβών και των λέξεων. Παράλληλα αξιολογείται η κατανόηση λέξεων και προτάσεων. Με τις ερωτήσεις περιεχομένου που υπήρχαν μετά από κάθε κείμενο αξιολογήθηκε η κατανόηση των κειμένων και η κεντρική ιδέα τους. Επίσης αξιολογήθηκε η μεταγνωστική ικανότητα των παιδιών, καθώς και η ανάκληση από το χώρο της μνήμης (και ταυτόχρονα δέχονται την επίδραση του επιπέδου κατοχής του προφορικού λόγου) Τα κείμενα που χορηγήθηκαν παραθέτονται παρακάτω. (Παράρτημα 1.)

Στο δεύτερο έντυπο που χρησιμοποιήθηκε για αξιολόγηση περιλάμβανε ψευδολέξεις και πραγματικές λέξεις για γραφή καθ' υπαγόρευση. Χορηγήθηκαν πέντε κατηγορίες ψευδολέξεων (συνολικά 64 λέξεις) διαφορετικής φωνοτακτικής δομής σύμφωνα με τα πρότυπα της Ελληνικής γλώσσας, καθώς και 49 πραγματικές λέξεις με όλα τα φωνήματα της ελληνικής σε διαφορετικά περιβάλλοντα (αρχική , μεσαία και τελική θέση), καθώς και με συμπλέγματα. Οι ψευδολέξεις που χορηγήθηκαν παραθέτονται στο Παράρτημα 2. Με την συγκεκριμένη αξιολόγηση ελέγχουμε τη γνώση και την ικανότητα του μαθητή να αναγνωρίζει τα γραφημικά και φωνολογικά χαρακτηριστικά των γραμμάτων. Ιδιαίτερα όσον αφορά τα φωνολογικά χαρακτηριστικά, ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να ανασύρει από τη μνήμη του το φθόγγο που αντιστοιχεί σε ένα γράμμα και όχι το όνομα του γράμματος. Στην περίπτωση των ψευδολέξεων υπάρχουν μη- φωνολογικά λάθη κι όχι φωνολογικά και τούτο διότι μπορεί η λέξη από την οποία προήλθε μια ψευδολέξη να εμπεριέχει ιστορική ορθογραφία, αλλά αυτό δεν έχει νόημα παρά

μόνο η ορθή φωνολογική απόδοση της ψευδολέξης. Η ορθογραφία των ψευδολέξεων, δείχνει δυσλειτουργία στη χρήση της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας, κάτι ιδιαίτερα σοβαρό αφού παραβιάζεται η φωνολογική ταυτότητα της λέξης. Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει σοβαρό ενδεχόμενο χαμηλής φωνολογικής επίγνωσης ή ασαφούς μνημονικής συγκράτησης των χαρακτηριστικών των γραμμάτων ή των συλλαβών (θέση, διαδοχή, προσανατολισμός, επίδραση του ότι τα γράμματα στερούνται σημασιολογικού κώδικα).

Τέλος η τρίτη αξιολόγηση περιλάμβανε την επανάληψη δέκα πολυσύλλαβων λέξεων (3 φορές την κάθε λέξη) έπειτα από ακουστική πρόσληψη της κάθε λέξης από τον κλινικό. Η δοκιμασία αυτή έχει ως κύριο στόχο την αξιολόγηση της φωνολογικής μνήμης. Η λίστα με τις λέξεις παρατίθεται στο παράρτημα 3.

5.1.2. ΣΥΝΘΗΚΕΣ

Αρχικά, πριν την χορήγηση των αξιολογήσεων επιλέχθηκε ένας ήσυχος χώρος έτσι ώστε να μην αποσπάται η προσοχή των παιδιών. Σε κάθε παιδί δόθηκαν φύλλα χαρτιού για τις απαντήσεις τους, στο πάνω μέρος του οποίου ο κλινικός σημείωνε το όνομα κάθε παιδιού, την τάξη του και το αν έχει παρακολουθήσει συνεδρίες λογοθεραπείας. Οι συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν από δυο κλινικούς και η επιλογή των παιδιών έγινε σε συνεργασία με τους δασκάλους των κάθε τάξεων. Η διάρκεια των συνεδριών ήταν περίπου 15 λεπτά, και όλο το δείγμα αξιολογήθηκε στη διάρκεια τεσσάρων ημερών. Κανένας εκπαιδευτικός δεν συμμετείχε στην διαδικασία αξιολόγησης. Η σειρά με την οποία πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση ήταν αρχικά η ανάγνωση το κειμένου με τις ερωτήσεις περιεχομένου, η γραφή ψευδολέξεων και πραγματικών λέξεων και τέλος η επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων.

5.1.3.ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το δείγμα μας αποτελείται από αγόρια και κορίτσια, τα οποία φοιτούν στη Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού. Ο πίνακας παρουσιάζει τον αριθμό των συμμετεχόντων ανά κατηγορία.

ΦΥΛΛΟ / ΤΑΞΗ	Δ' ΤΑΞΗ	Ε' ΤΑΞΗ	ΣΤ' ΤΑΞΗ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΓΟΡΙΑ	4	9	3	16
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	6	6	2	14
ΣΥΝΟΛΟ	10	15	5	



Το δείγμα αποτελείτο από 8 αγόρια και 7 κορίτσια που στο παρελθόν είχαν παρακολουθήσει συνεδρίες λογοθεραπείας και από 7 κορίτσια και 8 αγόρια που παρουσίαζαν κάποια δυσκολία στα μαθήματα, σύμφωνα με την κρίση των εκπαιδευτικών και δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ κάποια συνεδρία λογοθεραπείας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Στον πίνακα έχουν καταγραφεί τα σκορ των σωστών απαντήσεων των παιδιών σε όλες τις κατηγορίες.

ΚΟΡΙΤΣΙΑ (ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)					
ΚΩΔΙΚΟΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	ΨΛ	ΠΛ	ΠΟΛ.Λ	ΤΑΞΗ
A1	2/4	59/64	44/49	8/10	Δ
A2	2/4	60/64	41/49	9/10	Δ
A3	0/4	57/64	39/49	9/10	Δ
A4	0/4	53/64	33/49	8/10	Ε

A5	1/4	52/64	28/49	9/10	Ε
A6	1/4	61/64	47/49	9/10	Ε
A7	3/5	62/64	48/49	9/10	ΣΤ
ΑΓΟΡΙΑ (ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)					
B1	3/4	56/64	33/49	8/10	Δ
B2	3/4	57/64	40/49	9/10	Δ
B3	0/4	62/64	41/49	10/10	Ε
B4	3/4	61/64	36/49	10/10	Ε
B5	1/4	62/64	45/49	8/10	Ε
B6	1/4	61/64	42/49	8/10	Ε
B7	2/4	60/64	43/49	8/10	Ε
B8	4/5	58/64	37/49	8/10	ΣΤ

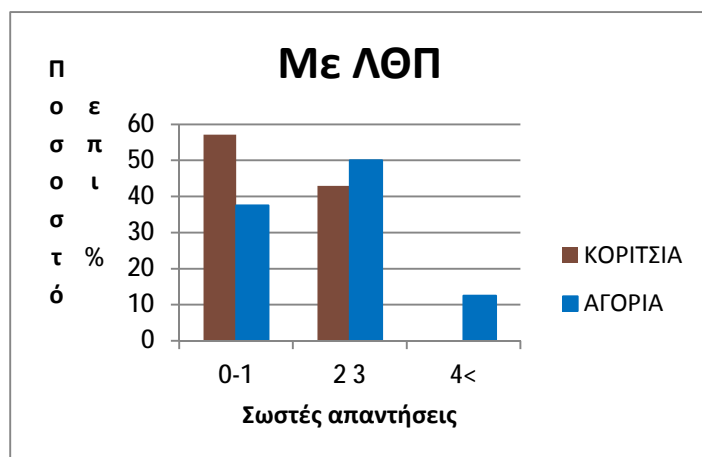
ΚΟΡΙΤΣΙΑ (ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)					
ΚΩΔΙΚΟΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	ΨΛ	ΠΛ	ΠΟΛ.Λ	ΤΑΞΗ
A8	1/4	61/64	44/49	10/10	Δ
A9	3/4	60/64	47/49	10/10	Δ
A10	3/4	62/64	45/49	10/10	Δ
A11	3/4	61/64	48/49	9/10	Ε
A12	3/4	60/64	44/49	10/10	Ε
A13	2/4	62/64	46/49	9/10	Ε
A14	4/5	62/64	48/49	10/10	ΣΤ
ΑΓΟΡΙΑ (ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)					
B9	2/4	60/64	46/49	9/10	Δ
B10	2/4	58/64	44/49	10/10	Δ
B11	3/4	60/64	46/49	10/10	Ε
B12	4/4	60/64	45/49	10/10	Ε
B13	3/4	61/64	44/49	8/10	Ε
B14	4/4	64/64	64/49	10/10	Ε
B15	3/5	62/64	49/49	10/10	ΣΤ
B16	4/5	58/64	47/49	10/10	ΣΤ

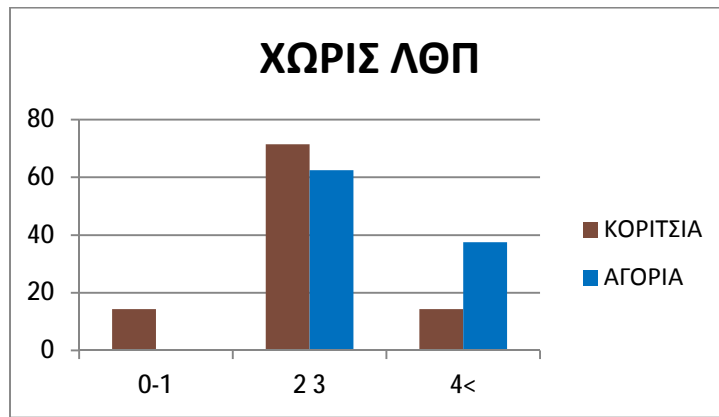
ΣΤΟΥΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΠΙΝΑΚΕΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΔΙΑΚΡΙΘΗΚΑΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΑ ΜΕ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΦΟΙΤΟΥΣΑΝ.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

	Μέχρι και 1 σωστή απάντηση	Μέχρι και 2-3 απαντήσεις σωστές	Πάνω από 4 απαντήσεις σωστές
ΚΟΡΙΤΣΙΑ (ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	4/7= 57,1 *	3/7=42,9	-
ΑΓΟΡΙΑ (ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	3/8 =37,5	4/8=50	1/8=12,5
ΚΟΡΙΤΣΙΑ (ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	1/7=14,3	5/7=71,4	1/7= 14,3
ΑΓΟΡΙΑ (ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	-	5/8=62,5	3/8=37,5

*Όλα τα αποτελέσματα είναι σε ποσοστό επί τοις εκατό (%)και με στρογγυλοποίηση εκατοστού.

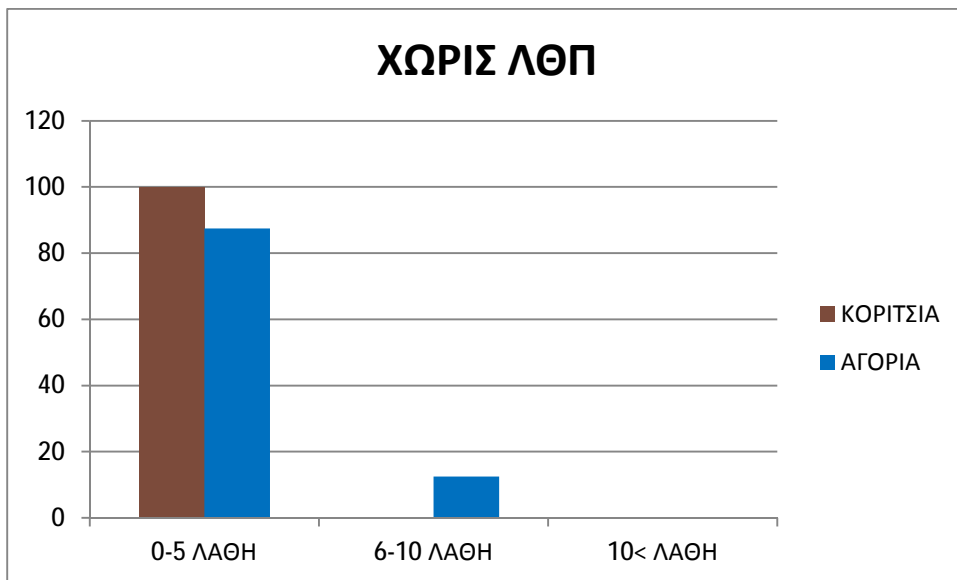
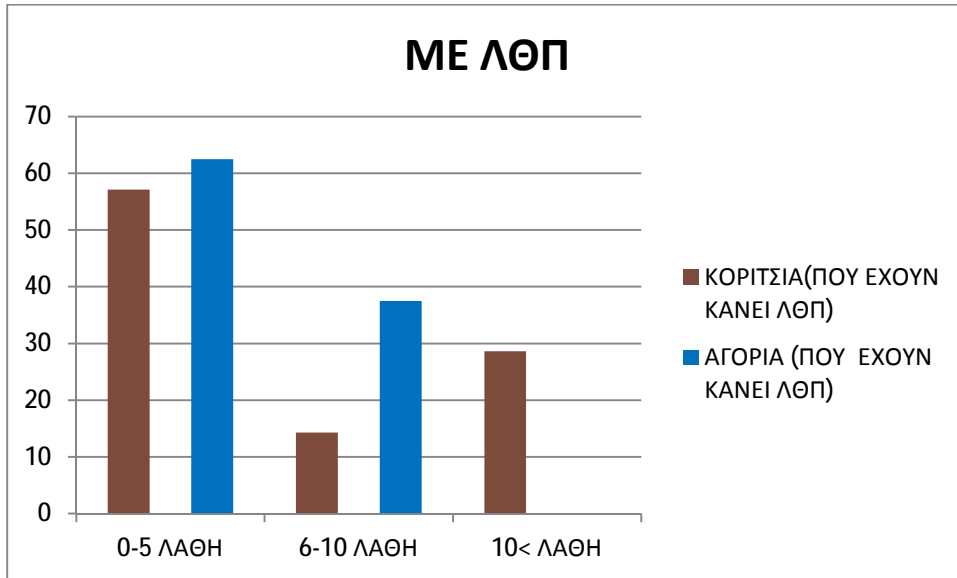




ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΙΣ

	0-5 ΛΑΘΗ	6-10 ΛΑΘΗ	10< ΛΑΘΗ		
ΚΟΡΙΤΣΙΑ (ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	4/7= 57,1	1/7=14,3	2/7=28,6		
ΑΓΟΡΙΑ (ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	5/8=62,5	3/8=37,5			
ΚΟΡΙΤΣΙΑ (ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	7/7=100				
ΑΓΟΡΙΑ (ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	7/8=87,5	1/8=12,5			

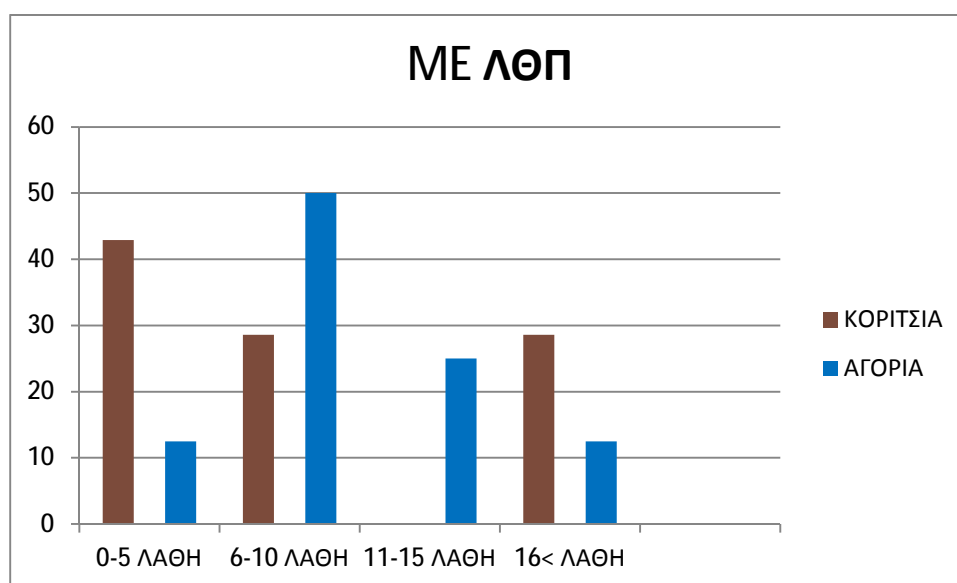
*Όλα τα αποτελέσματα είναι σε ποσοστό επί τοις εκατό (%) και με στρογγυλοποίηση εκατοστού.



ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΕΣ ΛΕΞΕΙΣ

	0-5 ΛΑΘΗ	6-10 ΛΑΘΗ	11-15 ΛΑΘΗ	16< ΛΑΘΗ	
ΚΟΡΙΤΣΙΑ (ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	3/7=42,9	2/7=28,6		2/7=28,6	
ΑΓΟΡΙΑ (ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	1/8=12,5	4/8=50	2/8=25	1/8=12,5	
ΚΟΡΙΤΣΙΑ (ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	7/7=100				
ΑΓΟΡΙΑ (ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	8/8=100				

*Όλα τα αποτελέσματα είναι σε ποσοστό επί τοις εκατό (%) και με στρογγυλοποίηση εκατοστού.

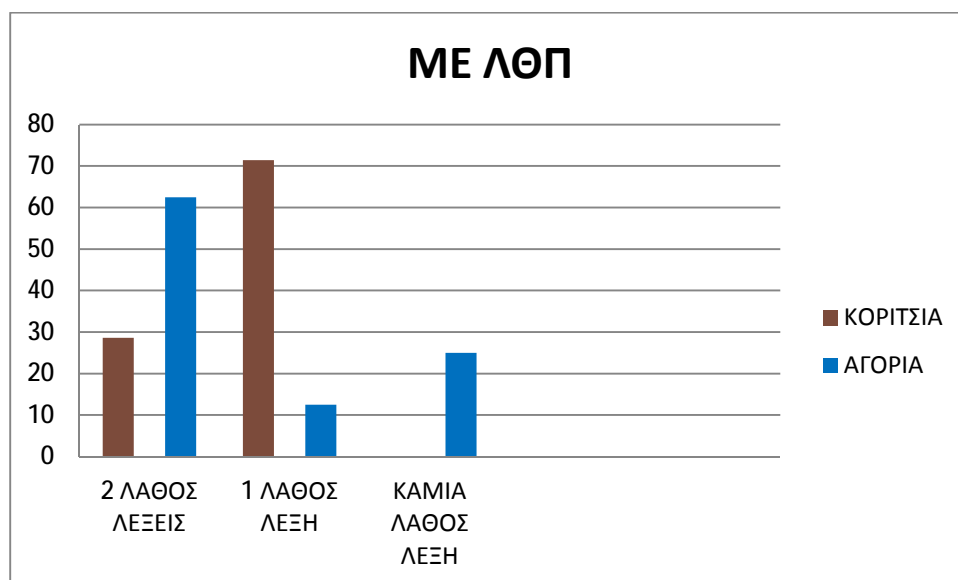


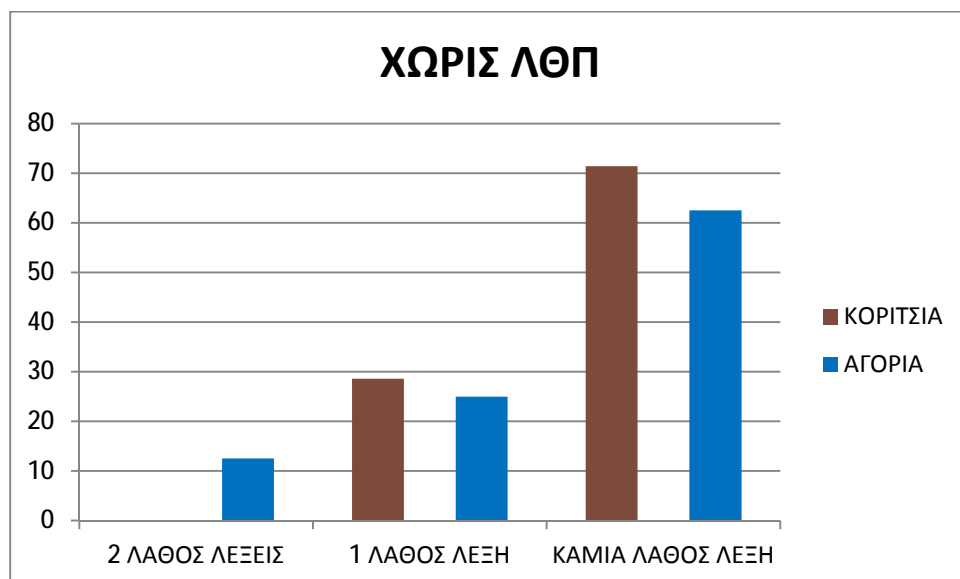
Το διάγραμμα για τα παιδιά χωρίς παρελθόν λογοθεραπείας δεν δημιουργήθηκε δεδομένου ότι όλο το ποσοστό των παιδιών, τόσο για τα κορίτσια όσο και για τα αγόρια ανήκει στην πρώτη κατηγορία (0-5 λάθη).

ΠΟΛΥΣΥΛΛΑΒΕΣ ΛΕΞΕΙΣ

	2 ΛΑΘΟΣ ΛΕΞΕΙΣ	1 ΛΑΘΟΣ ΛΕΞΗ	ΚΑΜΙΑ ΛΑΘΟΣ ΛΕΞΗ
ΚΟΡΙΤΣΙΑ (ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	2/7=28,6	5/7=71,4	
ΑΓΟΡΙΑ (ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	5/8=62,5	1/8=12,5	2/8=25
ΚΟΡΙΤΣΙΑ (ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)		2/7=28,6	5/7=71,4
ΑΓΟΡΙΑ (ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	1/8=12,5	2/8=25	5/8=62,5

**Όλα τα αποτελέσματα είναι σε ποσοστό επί τοις εκατό (%) και με στρογγυλοποίηση εκατοστού.*





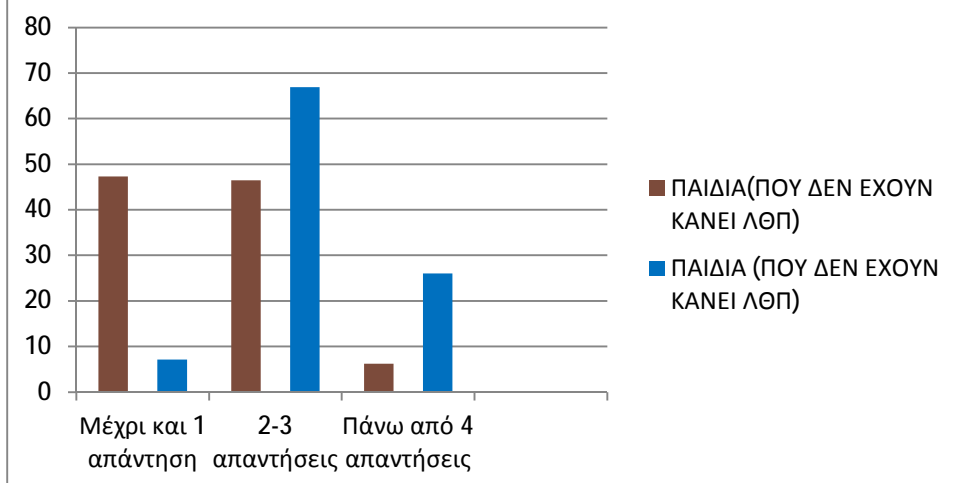
Στους παρακάτω πίνακες το δείγμα χωρίστηκε σε παιδιά που έχουν λογοθεραπευτικό παρελθόν και σε αυτά που δεν έχουν, ανεξάρτητου φύλου και τάξη φοίτησης.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

	<i>Μέχρι και 1 απάντηση</i>	<i>2-3 απαντήσεις</i>	<i>Πάνω από 4 απαντήσεις</i>		
ΠΑΙΔΙΑ (ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	7/15=46,5	7/15=46,5	1/15=6,2		
ΠΑΙΔΙΑ (ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	1/15=7,1	10/15=66,9	4/15=26		

**Όλα τα αποτελέσματα είναι σε ποσοστό επί τοις εκατό (%) και με στρογγυλοποίηση εκατοστού.*

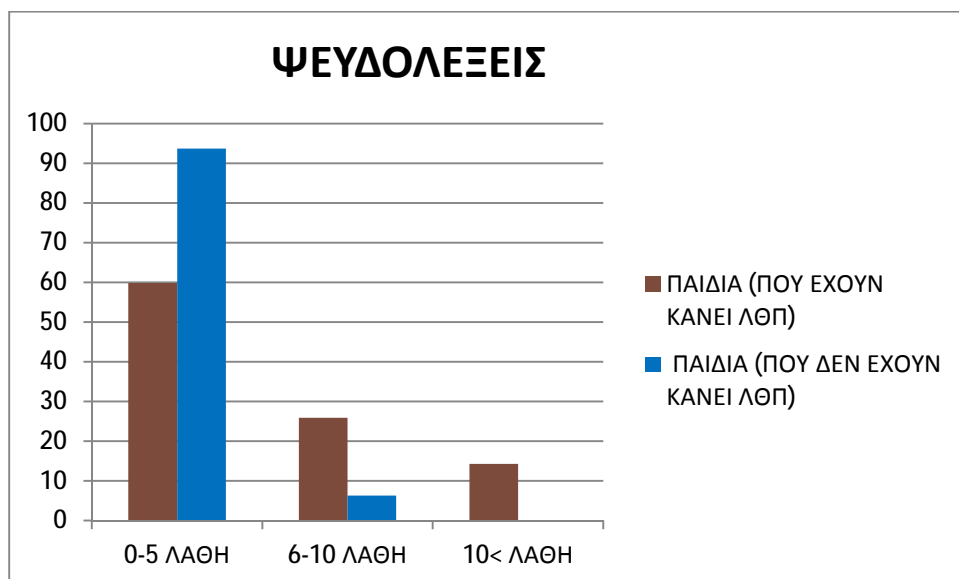
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ



ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΙΣ

	0-5 ΛΑΘΗ	6-10 ΛΑΘΗ	10< ΛΑΘΗ		
ΠΑΙΔΙΑ (ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	9/15=59,8	4/15=25,9	2/15=14,3		
ΠΑΙΔΙΑ (ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	14/15=93,7	1/15=6,3			

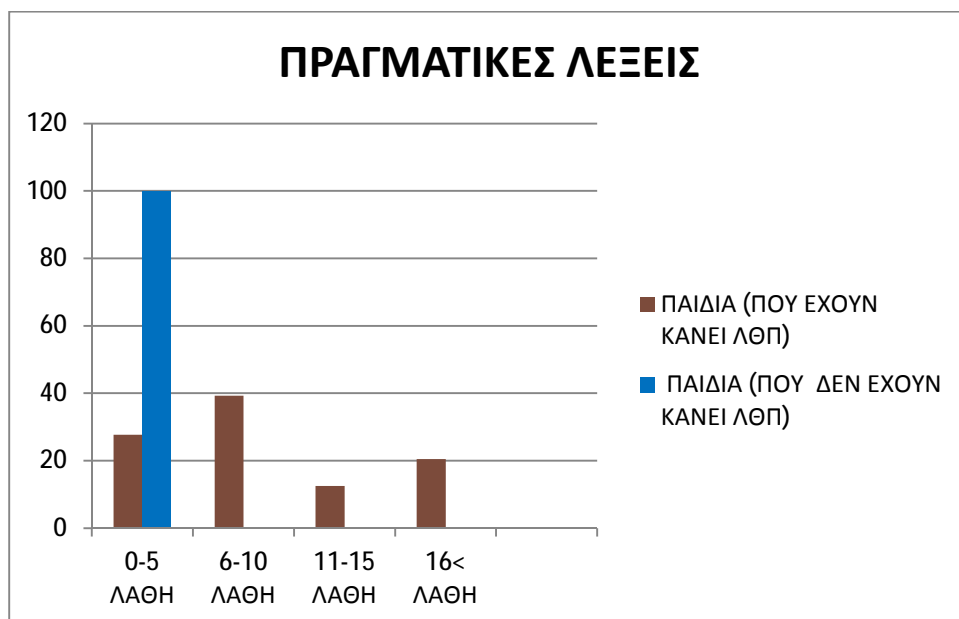
*Όλα τα αποτελέσματα είναι σε ποσοστό επί τοις εκατό (%) και με στρογγυλοποίηση εκατοστού.



ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΕΣ ΛΕΞΕΙΣ

	0-5 ΛΑΘΗ	6-10 ΛΑΘΗ	11-15 ΛΑΘΗ	16< ΛΑΘΗ	
ΠΑΙΔΙΑ (ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	4/15=27,7	6/15=39,3	2/15=12,5	3/15=20,5	
ΠΑΙΔΙΑ (ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	15/15=100				

*Όλα τα αποτελέσματα είναι σε ποσοστό επί τοις εκατό (%) και με στρογγυλοποίηση εκατοστού.

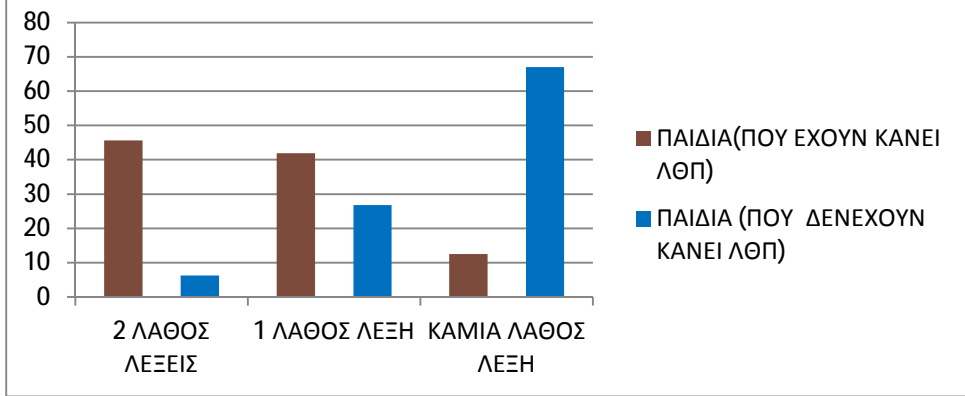


ΠΟΛΥΣΥΛΛΑΒΕΣ ΛΕΞΕΙΣ

	2 ΛΑΘΟΣ ΛΕΞΕΙΣ	1 ΛΑΘΟΣ ΛΕΞΗ	ΚΑΜΙΑ ΛΑΘΟΣ ΛΕΞΗ
ΠΑΙΔΙΑ (ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	7/15=45,6	6/15=41,9	2/15=12,5
ΠΑΙΔΙΑ (ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΛΘΠ)	1/15=6,3	4/15=26,8	10/15=67

**Όλα τα αποτελέσματα είναι σε ποσοστό επί τοις εκατό (%) και με στρογγυλοποίηση εκατοστού.*

ΠΟΛΥΣΥΛΛΑΒΕΣ ΛΕΞΕΙΣ



5.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα μελέτη και λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα των αποτελεσμάτων καθώς και τη βιβλιογραφία καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα.

Αρχικά για τα πρώτα συμπεράσματα και αποτελέσματα το δείγμα μας διακρίθηκε με βάση το φύλο των παιδιών και πάντα με την προϋπόθεση με το αν έχουν κάνει ή όχι θεραπείες λογοθεραπείας. Έπειτα το δείγμα χωρίστηκε σε 2 ίσα σύνολα των 15 ατόμων που το μόνο κριτήριο ήταν οι θεραπείες ή μη Λογοθεραπείας.

Στο πρώτο κομμάτι της αξιολόγησης που αφορά την «Ανάγνωση – ερωτήσεις περιεχομένου», παρατηρούμε ότι τα αγόρια που έχουν παρακολουθήσει ΛΘΠ είχαν καλύτερα αποτελέσματα, μιας και το μεγαλύτερο ποσοστό εξ αυτών απάντησε σωστά σε πάνω από 2 ερωτήσεις περιεχομένου, σε σχέση με τα κορίτσια που το 57,1% απάντησε σε 0-1 ερώτηση σωστά. Βλέπουμε λοιπόν ότι τα αγόρια ενδεχομένως επωφελήθηκαν από τις συνεδρίες μιας και η επίδοση τους ήταν αρκετά ικανοποιητική. Βέβαια αξίζει να τονιστεί ότι δεν μπορούμε να εξαγάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για το αν η ΛΘΠ ωφέλησε ή όχι τα παιδιά μιας και το δείγμα μας δεν ήταν συγκριτικό ώστε να ξέρουμε τις επιδόσεις των παιδιών πριν την έναρξη των θεραπειών. Στη ομάδα ελέγχου με τα παιδιά που δεν έχουν κάνει ποτέ ΛΘΠ παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών απάντησαν 2-3 ερωτήσεις σε υψηλά ποσοστά και στις 2 ομάδες. Όμως εδώ παρουσιάζεται ένα ποσοστό κοριτσιών να έχουν απαντήσει μέχρι μία ερώτηση, τι στιγμή που το αντίστοιχο ποσοστό των αγοριών είναι μηδενικό. Συγκριτικά ανάμεσα στις δυο ομάδες θα λέγαμε ότι και σε αυτή τα αγόρια παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα.

Στο δεύτερο κομμάτι της αξιολόγησης που περιλάμβανε την «Γραφή Ψευδολέξεων – Πραγματικών λέξεων» το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο στα κορίτσια όσο και στα αγόρια που έχουν παρακολουθήσει ΛΘΠ έκαναν μέχρι και 5 λάθη στην γραφή καθ' υπαγόρευση ψευδολέξεων. Τα κορίτσια όμως παρουσίασαν ένα αρκετά υψηλό ποσοστό σε άνω των 10 λέξεων λάθη όταν το ποσοστό των αγοριών στην κατηγορία αυτή ήταν μηδενικό. Σε αντίθεση με τα παιδιά που έχουν κάνει ΛΘΠ, στα παιδιά που δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ συνεδρίες τα κορίτσια εμφανίζονται να έχουν καλύτερα ποσοστά από τα αγόρια, μιας και όλα τα κορίτσια έκαναν μέχρι 5 λάθη, ενώ το 12,5% των αγοριών έκανε 6-10 λάθη.

Στο κομμάτι των πραγματικών λέξεων τώρα το 42,9% των κοριτσιών έκανε μέχρι 5 λάθη, τη στιγμή που το αντίστοιχο ποσοστό των αγοριών ήταν 12,5%. Στο ποσοστό που απομένει και που αφορούσε λάθη άνω των 6 λέξεων τα κορίτσια παρουσιάζουν επίσης ένα μεγάλο ποσοστό στα 16 και άνω λάθη σε αντίθεση με τα

αγόρια που το συγκεκριμένο ποσοστό τους είναι σχεδόν υπερδιπλάσιο. Όλα τα παιδιά χωρίς ΛΘΠ παρουσίασαν τα ίδια αποτελέσματα και έκαναν όλα μέχρι 5 λάθη.

Τέλος στο τρίτο και τελευταίο κομμάτι της αξιολόγησης που αφορούσε την «Επανάληψη Πολυσύλλαβων λέξεων» παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των κοριτσιών που έχουν κάνει ΛΘΠ ,με 71,4% επανέλαβε σωστά και τις 3 φορές εννέα από τις δέκα λέξεις , ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των αγοριών με 62,5% επανέλαβε σωστά οχτώ από τις δέκα λέξεις. Βέβαια αξίζει να σημειωθεί ότι το 25% των αγοριών δεν έκανε κανένα λάθος και επανέλαβε σωστά και τις 10 λέξεις , ενώ αυτό δεν επιτεύχθηκε από κανένα κορίτσι.

Στα παιδιά που δεν έχουν κάνει ΛΘΠ τα ποσοστά τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια ήταν σχεδόν ίδια , με τα κορίτσια να' ναι λίγο καλύτερα από τα αγόρια όσον αφορά την επανάληψη όλων των λέξεων σωστά. Αξίζει βεβαίως και εδώ να σημειωθεί ότι ένα ποσοστό των αγοριών (12,5%) επανέλαβε μόνο τις οχτώ από τις δέκα λέξεις σωστά ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών σε αυτή την κατηγορία ήταν μηδενικό.

Στο δεύτερο κομμάτι που το δείγμα χωρίστηκε αποκλειστικά με το κριτήριο των θεραπειών ή μη Λογοθεραπείας τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην αξιολόγηση «Ανάγνωση – Ερωτήσεις περιεχομένου» το 46,5% των παιδιών που έχουν παρακολουθήσει συνεδρίες κατάφερε να απαντήσει μέχρι μία ερώτηση σωστή την ίδια στιγμή που στο δείγμα των παιδιών που δεν έχουν κάνει θεραπείες το ποσοστό ήταν 7,1. Τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώθηκαν στις 2-3 απαντήσεις και για τις 2 ομάδες. Ωστόσο ελάχιστα παιδιά του πρώτου δείγματος (Με ΛΘΠ) κατάφεραν να απαντήσουν και στις 4 ερωτήσεις περιεχομένου , σε σχέση με τα παιδιά του δεύτερου δείγματος (χωρίς ΛΘΠ).

Στην αξιολόγηση των «Ψευδολέξεων» το 93,7 των παιδιών που δεν έχει κάνει ΛΘΠ κατάφερε να κάνει μέχρι 5 λέξεις λάθος , ενώ τα παιδιά με ΛΘΠ μόνο το 60% . Το υπόλοιπο 40% των παιδιών έκανε από 6 λάθος και πάνω κα υπήρξαν περιπτώσεις που έκαναν και πάνω από 10 λάθη.

Στην αξιολόγηση «Πραγματικών λέξεων» όλο το δείγμα των παιδιών που δεν έχει κάνει ΛΘΠ έκανε μέχρι 5 λάθη , ενώ τα παιδιά που έχουν παρακολουθήσει ΛΘΠ μοιράστηκαν σχεδόν ισόποσα σε όλες τις κατηγορίες με ελάχιστη διαφορά αυτά που έχουν κάνει από 6 έως 10 λάθη που άγγιζαν το 40% του δείγματος.

Τέλος στην αξιολόγηση «Πολυσύλλαβων λέξεων» τα παιδιά που δεν έχουν κάνει ΛΘΠ , σε ποσοστό 67% δεν έκαναν κανένα λάθος στις λέξεις και κατάφεραν να τις επαναλάβουν και τις 10 σωστά, σε αντίθεση με τα παιδιά που έχουν κάνει ΛΘΠ, που κατάφεραν μόνο το 12,5 %.

5.3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Έχει επικρατήσει η άποψη ότι, σε ότι αφορά τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, οι Μαθησιακές Δυσκολίες διαγιγνώσκονται πιο συχνά στα αγόρια και η αναλογία αγοριών- κοριτσιών που δίνουν οι μελέτες είναι 4:1. (Χριστοδούλου, Γ.Ν. & συνεργάτες (2004), «Ψυχιατρική». Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις.) Πράγματι και στο δικό μας δείγμα τα παιδιά που ελέχθησαν από τους δασκάλους προς αξιολόγηση ήταν περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια. Παρά την γενικότερη αυτή πεποίθηση όμως, τα δεδομένα, τα οποία προέρχονται από τον γενικό πληθυσμό, δείχνουν ότι, όπως ακριβώς συμβαίνει και με την Δ.Ε.Π./Υ. (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα), τα ποσοστά των αγοριών είναι ελάχιστα υψηλότερα από ότι των κοριτσιών.(Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M. & Escobar, M.D. (1990), Prevalence of reading disability in boys and girls. *Journal of the American Medical Association*, 264, 998-1002.)

Αυτό αναφέρεται σαν σχόλιο αναφορικά με την πηγή των δεδομένων κάθε έρευνας, γιατί υπάρχει μια τάση οι έρευνες που αντλούν τα δεδομένα τους από κλινικά περιβάλλοντα να δίνουν μεγαλύτερα ποσοστά αγοριών. Το γεγονός αυτό είναι αναμενόμενο, γιατί τα αγόρια εμφανίζουν συμπεριφορές περισσότερο διαταρακτικές για την οικογένεια ή το σχολείο, και έτσι παραπέμπονται πολύ συχνότερα για τέτοιου είδους αξιολογήσεις σε ειδικούς συγκριτικά με τα κορίτσια. (Βασιλική Σπανού, Νικόλαος Τριπόδης , *Οι εξελικτικές μαθησιακές δυσκολίες* , Αθήνα 2010).

Εν αντιθέσει προς τα κορίτσια, τα οποία μπορεί να εμφανίζουν στο ίδιο ποσοστό μια διαταραχή, αλλά η κυρίως ήπια και λιγότερο «ενοχλητική» συμπεριφορά τους πολλές φορές συμβάλλει στο να μην γίνονται αντιληπτά τα προβλήματά τους και να διαφεύγουν της διάγνωσης. Έτσι, οι έρευνες που αντλούν δεδομένα από τον γενικό πληθυσμό δίνουν πιο αντικειμενικά στοιχεία για την επικράτηση των διαταραχών αυτών σε κάθε φύλο και δείχνουν ότι οι διαφορές είναι μάλλον αμελητέες.

Τα παιδιά που δεν έχουν κάνει Λογοθεραπείες εμφανίζουν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τα παιδιά που έχουν κάνει. Αυτό βέβαια δεν μπορεί να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που παρακολουθούσαν θεραπείες δεν βοηθήθηκαν, απλά θα πρέπει να τονισθεί ότι τα παιδιά αυτά ήταν όλα παιδιά που είχαν περάσει από αξιολόγηση στα ΚΕΔΔΥ και είχαν όλα αρκετά προβλήματα σε όλους τους τομείς του λόγου. Όλα τα παιδιά είχαν παρακολουθήσει κάποια στιγμή στο παρελθόν κάποιες θεραπείες, χωρίς να διευκρινιστεί το χρονικό διάστημα των θεραπειών, ούτε και αν έγινε περάτωση του προγράμματος τους, μιας και δεν είχαμε ιστορικά από τους γονείς.

Επιπροσθέτως έρευνες έχουν δείξει ότι η κατανόηση τόσο των κειμένων όσο και των λέξεων (ανάγνωση, γραφή και επανάληψη) είχε χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με την αποκωδικοποίηση και υψηλότερα όταν η κωδικοποίηση βρισκόταν σε χαμηλά επίπεδα. Επομένως δεν ισχύει αποκλειστικά ότι η κωδικοποίηση επηρεάζει αρνητικά όλες τις υπόλοιπες παραμέτρους ανάγνωσης και γραφής στις ηλικίες 10 - 12 ετών. (Πόρποδας, Παντελιάδου).

Παρόμοια αποτελέσματα, έχουν δείξει και άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί. Μια από αυτές (Carsten Elbro et al, 1998) μελετούσε τις σχέσεις μεταξύ προφορικού λόγου και αναγνωστικής επίδοσης. Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν 49 παιδιών με κληρονομικότητα δυσλεξίας δείχνοντας ότι οι φωνολογικές αναπαραστάσεις μέσω της εκφοράς των φωνημάτων, σχετιζόταν άμεσα με την αναγνωστική λειτουργία των παιδιών.

Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα του Katz (1996), τα παιδιά με χαμηλή αναγνωστική επίδοση, παρουσίασαν μια ιδιαίτερα χαμηλή πτώση στην επίδοση, όσον αφορά πολυσύλλαβα ονόματα χαμηλής συχνότητας, η οποία δεν παρατηρήθηκε στους μέτριους και καλούς αναγνώστες. Αυτή η δυσκολία θεωρήθηκε ως πρόσθετη ένδειξη για τη φωνολογική φύση των δυσκολιών στην κατονομασία με τις πολυσύλλαβες λέξεις να επιβαρύνουν περισσότερο τη λειτουργία της φωνολογικής μνήμης, σε σχέση με λέξεις με μικρότερο αριθμό συλλαβών.

Οι Swan & Goswami (1997) με την σειρά τους , βρήκαν ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσίαζαν τύπους φωνολογικών λαθών, που εξακριβώνουν την ύπαρξη μη άρτια διαμορφωμένων φωνολογικών αναπαραστάσεων. Συνολικά οι έρευνες που αναφέρθηκαν καθώς και άλλες (Wolf & Goodglass, 1986, Murphy, Pollatsek & Well, 1988, Rubin, Bernstein & Katz, 1989, Rubin , Zimmerman 1989, Wolf & Obregon , 1992, Faust, Sharfstein – Friedman, 2003) φαίνεται ότι υποστηρίζουν την ύπαρξη δυσλεξίας και των μαθησιακών δυσκολιών γενικότερα με βάση την υπόθεση των φωνολογικών αναπαραστάσεων.

Επιπλέον η έρευνα της Παντελιάδου Σ, (2001) και των συνεργατών της υποστηρίζει την σχέση της φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης , σε μαθητές όλων των τάξεων τους δημοτικού.

Επομένως , σύμφωνα με τα δικά μας αποτελέσματα καθώς και με τα αποτελέσματα των ερευνών ,μια από τις προϋποθέσεις για την αναγνωστική ικανότητα , τη γραφή και την επανάληψη είναι η φωνολογική επίγνωση βάση της οποίας το παιδί αντιλαμβάνεται την χρήση του αλφαβητικού κώδικα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μιλώντας για μαθησιακές δυσκολίες αναφερόμαστε σε έναν όρο που είναι γενικός και χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει τις όποιες δυσκολίες μάθησης ανεξάρτητα από τις αιτίες. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με κοινές εκδηλώσεις και χαρακτηριστικά αλλά έναν ετερογενή πληθυσμό πολυκαθοριζόμενο αιτιολογικά. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε χαμηλό νοητικό επίπεδο, σε οργανικούς, αισθητηριακούς ή ψυχολογικούς παράγοντες, σε ειδικές διαταραχές της ανάπτυξης, μπορεί να σχετίζονται με δυσμενείς οικογενειακές, κοινωνικές ή πολιτισμικές συνθήκες, όπως είναι η πολιτισμική αποστέρηση, η διγλωσσία, οι κακές συνθήκες διαβίωσης κ.ά. Κάποιες φορές μπορεί να συνδέονται αιτιολογικά με το ίδιο το σχολείο, τη μαθησιακή διαδικασία ή με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και στις προσδοκίες του μαθητή.

Πρόκειται για δυσκολίες απροσδόκητες, μη αναμενόμενες, καθώς το άτομο θεωρητικά διαθέτει τις βασικές δεξιότητες για την κατάκτηση των προς μάθηση αντικειμένων μέσα στα πλαίσια των γενικότερων επιδόσεών του σε άλλους τομείς. Οι δυσκολίες αυτές είναι μόνιμες και απαιτείται η έγκαιρη διάγνωση τους και το πρώιμο ξεκίνημα της αντιμετώπισης τους με ψυχραιμία και συντονισμό των ενεργειών, καθώς οι δυσκολίες αυτές επιμένουν και ταλαιπωρούν το παιδί. Οποσδήποτε είναι χρήσιμη και αναγκαία η παρέμβαση του ειδικού (λογοθεραπευτή, ψυχολόγου, εκπαιδευτικού) αλλά πάντα οποιαδήποτε παρέμβαση πρέπει να βρίσκει σύμφωνο το παιδί, διαφορετικά ο ειδικός θα έχει διαφορετικά αποτελέσματα από αυτά που προσδοκά. Εάν το παιδί δεν είναι πεπεισμένο για την αναγκαιότητα της εφαρμογής μιας στρατηγικής, είναι πιθανόν να νιώσει απογοήτευση, άγχος, να αναπτύξει αρνητική στάση απέναντι στη διδασκαλία και να αμφιβάλλει για την αποτελεσματικότητά της.

Επιπλέον, οι μαθησιακές δυσκολίες εκτός από τα μαθησιακά προβλήματα, δημιουργούν και πολλά δευτερογενή προβλήματα στο παιδί και κυρίως χαμηλή αυτοεκτίμηση, απογοήτευση, άγχος, κατάθλιψη, ενοχές, θλίψη και ένα αόριστο αίσθημα θυμού. Τις περισσότερες φορές μεταφράζονται σε προβλήματα

συμπεριφοράς, τα οποία μπορούν να ερμηνευτούν ως άμυνα του παιδιού στην αφόρητη πίεση που υφίσταται. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των 96 μαθησιακών δυσκολιών, εκτός από την μαθησιακή εκπαιδευτική παρέμβαση, χρειάζεται και επέμβαση σε ψυχολογικό επίπεδο με ανάλογη υποστήριξη του παιδιού και σε κοινωνικό για την αποδοχή του παιδιού και την παραδοχή του προβλήματος, χωρίς αρνητικές διασυνδέσεις.

Είναι ανάγκη να γίνει κατανοητό από όλους ότι στις μαθησιακές δυσκολίες τα δευτερογενή προβλήματα είναι συνήθως τα σημαντικότερα και αυτά που καθορίζουν, περισσότερο την πορεία του παιδιού στο σχολείο και τη ζωή. Γι' αυτό, είναι απαραίτητο, όσο το δυνατόν νωρίτερα να αντιμετωπιστούν τα μαθησιακά προβλήματα του παιδιού.

Καταλήγουμε, λοιπόν στο συμπέρασμα ότι με την κατάλληλη αγωγή, μπορούμε να βοηθήσουμε να ξεπεραστούν ή περιοριστούν στο ελάχιστο, τα προβλήματα αυτών των παιδιών. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μέσα από το κατάλληλο ψυχοπαιδαγωγικό περιβάλλον, μπορεί να αποκτήσουν αυτόνομη προσωπικότητα, να αντιμετωπίζουν τη ζωή με αισιοδοξία, να βρουν μια θέση στην κανονική τάξη και αργότερα στην κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association, (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*. Fourth Edition
- Dowdy, A., Smith, T.E.C., Nowell, C. H. (1992) *Learning Disabilities and Vocational rehabilitation*. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (7), 442-447.
- Gillon, G. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. New York: The Guilford Press.
- Gersten, R., Fuchs, S.L., Williams, P.J., & Baker, S. (2001). *Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research*. *Review of Educational Research*.
- Johnston, P. & Pearson, P.D. (1982). *Prior knowledge, connectivity and the assessment of reading comprehension*. Technical Report 245: Center for the study of reading. Urbana: University of Illinois.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). *Social skill deficits and learning disabilities: A meta – analysis*. *Journal of Learning Disabilities*
<http://ldx.sagepub.com/content/29/3/226.abstract> kavale forness 1996
- Nabuzoka, D. (2004). *Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Κοινωνική λειτουργικότητα και προσαρμογή*. (Αυγουστίνου Β. μεταφ) Αθήνα: Σαββάλας.
- Porpodas, C. (1992). The relation between phonemic awareness and reading and spelling of greek words in the first school years. In M. Carretero, M. Pope, R.Simons & J. Pozo (Eds). *Learning and Instruction*, 3, 203-217. N. York: Pergamon Press.
- Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of learning disabilities*, 32 (5),406-416
- Ramus F. Marshall CR, Rosen & van der Lely H.K,(2013). *Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: towards a multidimensional model*. *Brain*, 136, 630-645
- Richgels, D. (2001). *Phonemic awareness*. *The Reading Teacher*, 55(3): 274-278.
- Saddler, C. D. & Buckland, R. L. Jr.(1995). *Multidimensional Perfectionism Scale: Correlations with depression in college students with learning disabilities*. *Psychological Reports*.
- Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M. & Escobar, M.D. (1990), *Prevalence of reading disability in boys and girls*. *Journal of the American Medical Association*, 264, 998-1002

- Singleton C., (2003), *Understanding Dyslexia: Introductory Notes*.
www.LucidResearch.com
- Smith, S. L. (1990). *Χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών. Απόψεις*. Παράρτημα 3^ο. (σελ. 155-156). Αθήνα: Περιοδική έκδοση του συλλόγου Εκπαιδευτικών Λειτουργών του Κολλεγίου Αθηνών.
- Stanovich, K.E. (1991). *Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray?* Reading Research Quarterly.
- Wagner, R.K. & Torgesen, J.K. (1987). *The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills*. Psychological Bulletin, 101(2), 192-212.
- Watkins, R., Yairi, E. & Ambrose N. (1999). *Early childhood stuttering: Initial status of phonological abilities*. Journal of Speech, Language and Hearing Research, 42, 1113-1124.
- Winters, C. A. (1997). *Learning Disabilities, Crime, Delinquency, and Special Education Placement, Adolescence*, 32(126), 451.
- Wong, B.Y.L. (1985). *Metacognition and learning disabilities*. T.G. Waller, Metacognition, cognition and human performance, New York: Academic Press.
- Βογινδρούκας Ι. & Γρηγοριάδου Ε., Ένθετο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσορθογραφία», Θέματα ειδικής αγωγής, τεύχος 10, 2000
- Γεράσης Γ., (2010) "Ανάπτυξη ορθογραφημένης γραφής: η σχέση φωνολογικής και μορφοσυντακτικής ενημερότητας", Διπλωματική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Γιαννετοπούλου, Α. (2003). *Από τον προφορικό στο γραπτό λόγο. Έρευνα για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στην ελληνική γλώσσα*. Ανακοίνωση στο Συνέδριο "Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου: Πρόσληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία". 1st Telelogos Conference και 9ο Συνέδριο Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών, 17-18/1/2003, Αθήνα.
- Γκοτζαμάνης, Κ. (Μετάφραση-Επιμέλεια). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV*. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας, 51.
- Γκοτζαμάνης, Κ. (Μετάφραση-Επιμέλεια). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV*. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας, 51-52.
- Γλύκας, Μ & Καλομοίρης, Γ. (2003). *Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου. Πρόσληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία*. Αθήνα: Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών.
- Δήμου, Δ. Δ. (1982). *Η δυσορθογραφία. Οι κοινωνικές και ψυχολογικές της απόψεις*. Αθήνα.

- Εγκ. Γ6/399/1-10-1984. «Ανάπτυξη ειδικών τάξεων και άλλα θέματα ειδικής αγωγής».
- Ζακοπούλου, Β, (2002). *Πρώιμη ανίσχευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία. Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα. Παν/μιο Ιωαννίνων.*
- Ζακοπούλου, Β.(2007). *Βιβλιογραφικές προσεγγίσεις στο θέμα των μαθησιακών Διαταραχών, Διδακτικές σημειώσεις.*
- Ζάχος, Δ. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Αθήνα, Κέντρο ψυχολογικών μελετών.*
- Καραντζής, Ι. (2001). *Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση. Γνωστική θεώρηση – Εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Αθήνα: Τηπωθήτω.*
- Κασσέρης Χρ. (2002), *Η Δυσλεξία, Θεωρητικές προσεγγίσεις – Παιδαγωγική αντιμετώπιση. Αθήνα: Σαββάλας*
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής. Θεσσαλονίκη: University Studio Press*
- Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*
- Μαρκοβίτης, Μ & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.*
- Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και Πράξη. Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς, 14-16.*
- Μιχαλογιάννης, Ι & Τζενάκη Μ. (1997). *Μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα: Γρηγόρης.*
- Μπαμπλέκου, Ζ. (1989). *Η λειτουργία της μνήμης σε παιδιά με ειδικές γλωσσικές δυσκολίες. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 48, 88-93.*
- Παντελιάδου Σ. & Αντωνίου Φ., (Επιμ.). (2008), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Βόλος: Γράφημα.*
- Παντελιάδου Σ., (2009), *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι και Γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*
- Παντελιάδου, Σ & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.*
- Παντελιάδου, Σ. (1995). *όπ.π., 144-154.*
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α..& Μπότσας Γ. (Επιμ.) (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση Εκδόσεις : Adaction A.E.*
- Παπαγεωργίου Β.Α., (2005), *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.*

- Παπαδάτος Γ., (2010), *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ. & Μπίμπου Α., (2010), *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας Κ., (1992), *Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα*. Ψυχολογία.
- Πόρποδας, Κ.(επιμ), (2003), *Διαγνωστική Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο*. Πάτρα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1993). *Δυσλεξία*. Αθήνα: (Αυτοέκδοση), 43-65.
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σπανού Β. & Τριπόδης Ν., (2010), *Οι Εξελικτικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα 2010.
- Στασινός, Δ (2003). *Δυσλεξία και σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στεφανίδης Κ., Σολδάτος Κ., Μαυρέας Β. (1992), *Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς. Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση*.
- Στογιαννίδου, Αρ. (1990). *Μάθησης διαταραχές. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, 5 (σελ. 2995). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ταξινόμηση ICD-10 ,*Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών Συμπεριφοράς*. Απόδοση στα ελληνικά και επιμέλεια: Σ Στεφάνης, Κ Σολδάτος, Β Μαυρέας , Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας
- Τάφα Ε., *“Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση”*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα: 2001
- Τζουριάδου, Μ. (1987). *Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, 1-4.
- Τρίγκα-Μερτίκα Ε., (2010), *Μαθησιακές Δυσκολίες: Γενικές και ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσιάντης Γ. & Αλεξανδρίδης Α., (Επιμ.), (2008), *Προσχολική παιδοψυχιατρική*. 1 Ανάπτυξη (Τομ. Α). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιάντης Γ. & Μανωλόπουλος Σ., (Επιμ.), (1989), *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής - Θεραπευτικές προσεγγίσεις* (Τόμ. Γ). Αθήνα: Καστανιώτη.

- Φλωράτου Μ., (2002), *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά*, Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε Ανάγνωση – Γραφή – Ορθογραφία. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χριστοδούλου, Γ.Ν. & συνεργάτες (2004), «*Ψυχιατρική*». Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις.

Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Μια μέρα θέλησα να παίξω τον... Ταρζάν. Όταν θες να κάνεις τον Ταρζάν, πού φαντάζεσαι ότι είσαι; Στη ζούγκλα, βέβαια. Όμως, επειδή εγώ είχα τα μαγικά μου αυτιά, δεν κάθισα να φτιάξω με τη φαντασία μου μια ζούγκλα. Βγήκα στο μπαλκόνι μου και πέταξα κατευθείαν σε μια πραγματική, κάπου στην Αφρική, όπου, λέει, είναι οι καλύτερες ζούγκλες...

Φτάνοντας, που λες, εκεί, προσγειώθηκα απαλά πάνω σε μια μπανανιά. Παραδίπλα καθόταν μια μικρή μαϊμού. Εγώ τη χαιρέτησα μ' ένα φιλικό νεύμα κι έκοψα να φάω μια μπανάνα, γιατί το ταξίδι στον ουρανό μου είχε ανοίξει την όρεξη. Τότε ακριβώς η μαϊμού έβαλε τα κλάματα! (Απόσπασμα **Τα μαγικά μου αυτιά**, Βούλα Μάστορη)

1. Τι θέλησε ο ήρωας να παίξει;
2. Πως χρησιμοποίησε τα μαγικά αυτιά του;
3. Που καθόταν η μαϊμού;
4. Πότε η μαϊμού έβαλε τα κλάματα;

Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Εγώ είμαι πάλι ο Άρης και μιλάω πάλι στο Φίφη. Μου αρέσει πολύ να μιλάω στο μαγνητόφωνο, αλλά καμιά φορά πατάω λάθος κουμπί και μου σβήνονται αυτά που έχω γράψει.

Νευριάζω τότε κι εγώ, παρατάω το Φίφη και πάω να παίξω. Έπειτα, δεν πρέπει να μαγνητοφωνώ και πολύ, γιατί εγώ έχω λίγες κασέτες κι άμα μου τελειώσουνε τι θα κάνω; Μία μόνο μου πήρε ο μπαμπάς, μαζί με το μαγνητόφωνο, και δύο τρεις μου αγόρασε ύστερα η Αν... η μάνα. Ο Φίλιππος όμως έχει ένα σωρό κι άμα τις γράψει όλες κι από τις δύο πλευρές θα ξαναχρησιμοποιήσει, μου είπε, και κάτι παλιές με τραγούδια που δεν του αρέσουνε πια. Αφού, λοιπόν, έχει τόσες πολλές, δεν έπρεπε να θυμώσει τη μέρα που του χάλασα μια κατά λάθος - μία ήταν μονάχα! Και δεν έπρεπε να μου... να μου πει τόσο άσχημο πράγμα. Τόσο

άσχημο, που ήθελα να γινόταν να πατήσω ένα κουμπί, όπως στο μαγνητόφωνο, και να το σβήσω από το μυαλό μου, να μην το θυμάμαι. (Απόσπασμα : Σπίτι για πέντε, Λότη Πέτροβιτς –Ανδρουτσοπούλου)

1. Τι είναι ο Φίφης;
2. Πόσες κασέτες έχει συνολικά και πως τις απέκτησε;
3. Γιατί θύμωσε ο Φίλιππος;
4. Τι ήθελε να κάνει ο ήρωας έπειτα από τον τσακωμό του με τον Φίλιππο;

Στ' ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Κατέβηκε πολύ προσεκτικά. Δεν είναι αστείο να πέσεις από τέτοιο ύψος και δεν είχε καμιά όρεξη να σπάσει κάνα πόδι. Και η λάμπα του φώτισε μια εικόνα εντελώς διαφορετική απ' όσες είχαν δει στη σπηλιά.

Απεικόνιζε έναν άνθρωπο. Βέβαια ο άνθρωπος δεν ήταν παρά ένα χοντροκαμωμένο σχέδιο, από κείνα που φτιάχνουν τα παιδιά του νηπιαγωγείου, αποτελούσε όμως κάτι πολύ σημαντικό, καθώς ανάμεσα σ' όλα αυτά τα ζώα ήταν ο μόνος. Ο άνθρωπος ήταν πεσμένος ανάσκελα, σε μια στάση ανημποριάς με τα χέρια του ανοιγμένα πλατιά. Και τα χέρια του είχαν μόνο τέσσερα δάχτυλα. Μα το πιο παράξενο ήταν το κεφάλι του. Δεν ήταν ανθρώπινο, ήταν ενός πουλιού με μακρύ ράμφος. Και δίπλα του ήταν ζωγραφισμένο ένα μπαστούνι, που η μια άκρη του κατέληγε κι αυτή σε πουλί.

(Απόσπασμα : Στο σκοτάδι της σπηλιάς, Κίρα Σίνου)

1. Τι είδαν με τη λάμπα;
2. Τι στάση είχε ο άνθρωπος;
3. Πόσα χέρια είχε;
4. Πως ήταν το κεφάλι του;
5. Τι κοινό είχε το μπαστούνι με το κεφάλι;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΡΑΦΗΣ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ**ΤΥΠΟΣ Φ-Σ-Φ****(Φωνήεν-Σύμφωνο-Φωνήεν)**

ηβα	υλο	ιμι	ηβι	οβα	ωγι	εζυ	αδε

υμη	ινο	οδε	ωζω	εδυ	ηγο	αδι	αθο

ΤΥΠΟΣ Σ-Φ-Σ-Φ

βαμε	δαρο	θελα	ληνα	νηκε	πιμο	συρι	Φυλου

βωπα	δοσου	θαχι	ληφε	νοτε	πωπα	σεσι	φιχο

ΤΥΠΟΣ Φ-Σ-Φ

(ό,που Φ μπορεί να είναι δίψηφο φωνήεν, δίφθογγος ή συνδυασμός φωνηέντων)

ουβα	ιουβα	εδου	Ιψοια	αβοιο	δουφ	ευξω	ιζιω

ΤΥΠΟΣ Σ-Φ-Σ-Φ

(ό,που Σ είναι δίψηφο σύμφωνο ή διγράμματο συμφωνικό σύμπλεγμα)

στακε	γκωσα	βρυμι	θροφο	πριπα	χνηκε	χλενι	Βδαμα

βγωφα	σγυνι	στελου	γκατε	βρωνου	θρυχε	προρα	χνιλε

ΤΥΠΟΣ Σ-Φ-Σ-Φ

(ό,που Σ είναι τρίψηφο σύμφωνο ή τριγράμματο συμφωνικό σύμπλεγμα)

σπρακε	μπλιπι	στρεφου	σπρελα	μπλυρι	στρηχα	ντρημο	Μπρασα

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΡΑΦΗΣ ΛΕΞΕΩΝ

ΣΥΜΠΛΕΓΜΑ	ΑΡΧΙΚΗ	ΜΕΣΑΙΑ
Ks	ΞΥΛΟ	
Ps		ΤΑΨΙ
Sp	ΣΠΙΡΤΟ	
St	ΣΤΟΜΑ	
Kl	ΚΛΟΥΒΙ	
Kr		ΑΚΡΙΔΑ
Θr	ΘΡΑΝΙΟ	
Fr	ΦΡΑΟΥΛΑ	
Tr	ΤΡΩΩ	
Pl	ΠΛΟΙΟ	
Gr		
Spr		ΑΣΠΡΟ

Str	ΣΤΡΩΜΑ		
Sfr	ΣΦΡΑΓΙΔΑ		
Rf	ΚΑΡΦΙ		
rx	ΚΑΡΧΑΡΙΑΣ		
Pr	ΠΡΑΣΙΝΟ		
ntr	ΔΕΝΤΡΟ		
ΦΩΝΗΜΑ	ΑΡΧΙΚΟ	ΜΕΣΑΙΟ	ΤΕΛΙΚΟ
/a/		Παράθυρο	Βάρκα
/ε/			μπλε
/i/	Ήλιος	Ήλιος	Σπαθί
/ο/		καρότο	καρότο
/u/		κουτί	μαϊμού
/v/	Βάρκα		
/γ/	Γάτα	Φορτηγό	
/ð/	Δόντι	Ρόδα	
/z/	ζαρι	τραπέζι	Ροζ
/θ/	Θάλασσα	Παράθυρο	

/k/	καρότο		κέικ
/l/		Ήλιος	γκολ
/m/	μαϊμού	μαϊμού	
/n/		δελφίνι	γκαζόν
/p/	Παράθυρο	τραπέζι	
/r/	Ρόδα	Παράθυρο	
/s/			βάτραχος
/t/		Πατάτα	
/f/	Φορτηγό		
/x/	Χαρταετός	Βάτραχος	
/b/	Μπάλα		
/d/	Ντομάτα		
/g/		Σφουγγαρίστρα	
/ts/	Τσουλήθρα		
/dz/	Τζάκι	Μελιτζάνα	
/c/		Τζάκι	
/ç/		Μαχαίρι	
/j/	Γυαλιά		
/ʝ/			
/k/		Γυαλιά	

/r/		Κούνια	
/ŋ/		Άγχος	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΠΟΛΥΣΥΛΛΑΒΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

ΛΕΞΕΙΣ	1 ^η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ	2 ^η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ	3 ^η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ
• Παράθυρο			
• Τραπεζάκι			
• Παρατήρηση			
• Αντιμετωπίζω			
• Απεργοσπάστης			
• Χαρακτηριστικά			
• Συναισθηματικός			
• Αυτογνωσία			

ζύλο, ταψί, σπίρτο, στόμα, κλουβί, φρά
 θρανίο, φράουλα, κίτρινο, πλοίο, χέρι, άδης
 τρωμα, σφραγίδα, καρφέ, καρκαρίας, πράσινο
 δέντρο, μήλα, μήλε, σπασί, οδοντόβουρτσα
 κουζί, βιβλίο, γατα, δόντι, τραπέζι, θάλασσα
 κουζί, λουλούδι, ματ, μου, δεξί, σπορ, τρακτηρ
 κεράσι, τηλέφωνο, φορητό, χαρταετός, λάμπα
 ντομάτα, γκολ, τσουλήθρα, τζάκι, χέρι, γυαλιά
 άγκυρα, κούνια, άχος

Μαθήτρια Ε΄ τάξης με μαθησιακές δυσκολίες που δεν έχει παρακολουθήσει θεραπείες

ήβα, ήλο, ήμι, ήκι, όβα, όχι, ες, άδε, ήμι, κνο, όρε, όσο, έντι, ήχο, άδι,
 άθο, βάμε, δάρε, θέλα, δίνα, νίκε, πίμο, δόρη, φίλου, βόπα, δόσον,
 θάχει, λύκε, νότε, πόπα, σέει, φίχο, σόβα, κούβα, έδον, υψία, όβιο,
 δουχ, στάκη, χκος, βρήκη, θροε, πρήπα, κνήκε, κλένι, βδάμα, βτόνα,
 σκάνη, στέλλου, χκασε, βρόνον, θρήκε, πρήρα, κνήδε, σπράκε, πλάκε
 έτε έχω, σπρέλα, κιάληη, στρέκα, τρήμο, κπρέσα
 ζύλο, ταψί, σπίρτο, στόμα, κλουβί, ακρόδα, θρανίο, φράουλα,
 κίτρινο, πλοίο, χέρι, άδης, σπασί, σφραγίδα, καρφέ, καρκαρίας,
 πράσινο, δέντρο, κπάλα, ελέφαντας, ήδιος, οδοντόβουρτσα, κουζί,
 κουζί, γατα, δόντι, τραπέζι, θάλασσα, κέικ, λουλούδι, ματ, μου,
 χαζόν, σπορ, έδα, σοκολάτα, πατάτα, δεξί, χαρταετός, λάμ
 ντομάτα, γκολ, τσουλήθρα, κεδισάνα, τζάκι, χέρι, γυαλιά,
 άγκυρα, κούνια, άχος

Μαθητής Δ΄ τάξης με μαθησιακές δυσκολίες που δεν έχει παρακολουθήσει θεραπείες