

**ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

ΘΕΜΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Διάγνωση μαθησιακών διαταραχών κατά τη σχολική ηλικία. Πιλοτική χορήγηση του τεστ Διάγνωσης Δυσλεξίας στη Σχολική ηλικία.

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ

ΓΚΕΛΙΡΗ ΣΟΥΛΤΑΝΑ

A.M. 8335

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΖΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΒΙΚΤΩΡΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009

Περίληψη Ελληνική

Η πτυχιακή εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη το θεωρητικό και το πρακτικό. Στην εργασία επιχειρείται μια ανασκόπηση των ερμηνευτικών θεωριών της διάγνωσης μαθησιακών διαταραχών κατά την σχολική ηλικία. Στο ερευνητικό μέρος γίνεται παρουσίαση του τεστ διάγνωσης δυσλεξίας και η διεξαγωγή της έρευνας χωρίζεται δε δύο κατηγορίες παιδιών. Στο τέλος αναφέρονται και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από όλη την μελέτη. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής εργασίας έδειξαν ότι το τεστ έχει δυνατότητα απήχησης στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Λέξεις κλειδιά : σχολική ηλικία, διάγνωση δυσλεξίας, διαδικασίες αξιολόγησης.

Περίληψη Αγγλική

The final work is consisted of two parts, the theoretical and practical part. In this study is attempted an examination of explanatory theories for the diagnosis of learning disabilities of the child at the school age. In the research part is presented a diagnostic test of the conduct of the results which are separated in two categories. At the end of the study are reported the conclusions that were taken. According to the results of this research the test has the potential to be appealed in the Greek school reality.

Key works : school age, diagnoses dyslexia, diagnostic tools

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Για την ολοκλήρωση των σπουδών μας απαραίτητη συνθήκη είναι η εκπόνηση της πτυχιακής μας εργασίας. Το δίλημμα ήταν ότι έπρεπε να βρω ένα θέμα με το οποίο θα μπορούσα να αποκτήσω γνώσεις και εμπειρία. Πιο συγκεκριμένα, το θέμα του ανέλαβα είναι: Διάγνωση μαθησιακών διαταραχών κατά τη σχολική ηλικία. Πιλοτική χορήγηση του τεστ Διάγνωσης Δυσλεξίας στη Σχολική ηλικία. Η δυσλεξία είναι ένα θέμα που απασχολεί πολλούς γονείς και εκπαιδευτικούς και αφορά στα παιδιά. Είναι μια δυσκολία που σχετίζεται με προβλήματα στην ανάγνωση και στην αποκωδικοποίηση των γλωσσικών πληροφοριών και εκδηλώνεται ως αδυναμία στην εύρεση του συσχετισμού μεταξύ των γραμμάτων και των φωνημάτων. Εκδηλώνονται επίσης, δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου, που μπορεί να αφορούν τόσο στις γραφοκινητικές δεξιότητες όσο και στην ορθογραφία.

Η πτυχιακή μου εργασία συνετέλεσε ιδιαίτερα στην επιστημονική μου κατάρτιση και εκπαίδευση διότι μέσω αυτής μου δόθηκε η ευκαιρία να μελετήσω συστηματικά, όχι μόνο σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο, μια ιδιαίτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν αρκετά παιδιά κατά τη σχολική τους πορεία στον τομέα της εκπαίδευσης.

Για την παράδοση όμως, της ερευνητικής αυτής εργασίας συνετέλεσαν αρκετοί που δεν θα μπορούσαν να παραληφθούν. Πρώτα απ όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Ζακοπούλου για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου παρείχε. Επίσης τα παιδιά με τα οποία συνεργάστηκα και που με βοήθησαν να εφαρμόσω το υλικό της αξιολόγησης της δυσλεξίας για να δω στην πραγματικότητα σε ποιους τομείς τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολία.

Επίσης, δε θα μπορούσα να παραλείψω, τα στενά μου άτομα για την ηθική και ψυχική στήριξη που μου πρόσφεραν όλο αυτό το διάστημα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....σελ. 6	
<i>Θεωρητική προσέγγιση</i>	
1. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....σελ. 9	
1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις – ορισμοί.....σελ. 10	
1.2 Είδη μαθησιακών δυσκολιών.....σελ. 12	
1.3 Γενικά χαρακτηριστικά ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.....σελ. 16	
1.4 Η Αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών δυσκολιών.....σελ.18	
1.5 Δυσλεξία.....σελ.20	
1.6 Αίτια Δυσλεξίας.....σελ.26	
1.7 Συμπτωματολογία.....σελ.32	
2. Διάγνωση.....σελ.33	
2.1 Οι τομείς στους οποίους στηρίζεται μια ορθή διάγνωση.....σελ.34	
2.2 Για να επιβεβαιώσουμε την μαθησιακή δυσκολία σε ένα άτομο ελέγχουμε κάποιες δοκιμασίες.....σελ.35	
3. Αντιμετώπιση-πρώιμη θεραπευτική παρέμβαση.....σελ.36	
3.1 Χειρισμός.....σελ.37	
3.2 Διαγνωστικά κριτήρια και διαγνωστικά εργαλεία.....σελ.39	
<i>Ερευνητική προσέγγιση</i>	
4. Στοιχεία και Στατιστικές μελέτεςσελ.45	
4.1 Σκοπός της Έρευνας.....σελ.46	
4.2 Τεστ Διάγνωσης Δυσλεξίας στη Σχολική Ηλικία.....σελ.47	
4.3 Επισημάνσεις – Τροποποιήσεις κατά τη χορήγηση του Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας.....σελ.49	
4.4 Χορήγηση του Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας.....σελ.50	

4.5 Παρουσιάσεις γραφημάτων Β΄ Δημοτικού με την συνολική εικόνα παιδιών στους τομείς αξιολόγησης.....σελ.51	σελ.51
4.6 Παρουσιάσεις γραφημάτων Γ΄ Δημοτικού με την συνολική εικόνα των παιδιών στους τομείς αξιολόγησης.....σελ.60	σελ.60
4.7 Γενική κλίμακα στο τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας.....σελ.69	σελ.69
4.8 Κλίμακα που κατηγοριοποιεί την επίδοση στην κάθε ενότητα του τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας.....σελ.70	σελ.70
4.9 Σύγκριση αποτελεσμάτων Β΄ και Γ΄ Τάξης Δημοτικού.....σελ.75	σελ.75
4.10 Με βάση τις κλίμακες ορίζουμε το επίπεδο των παιδιών σε κάθε άσκηση.....σελ.80	σελ.80
4.11 Συζήτηση δεδομένων – Διαπιστώσεις.....σελ.90	σελ.90
Συμπέρασμα.....σελ.93	σελ.93
Βιβλιογραφία.....σελ.95	σελ.95
Παράρτημασελ.98	σελ.98

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασική επιδίωξη της εργασίας να παρουσιάσει τους βασικούς τομείς στην δυσκολία του δυσλεξικό παιδί και την αρχική στοχοθεσία που θα έχει ο θεραπευτής. Ακόμα και την καθοδήγηση των εκπαιδευτών του παιδιού στη σχολική μάθηση.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζεται η θεωρητική προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών στην συνολική εικόνα του παιδιού στη σχολική ηλικία. Το δεύτερο κεφάλαιο επιχειρεί ορισμένες ενδεικτικές παρουσιάσεις και προτάσεις εργαλείων.

Η εργασία ολοκληρώνεται με το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό. Σε αυτό το μέρος παρουσιάζετε το τεστ διάγνωσης της δυσλεξίας καθώς και τους τομείς που εξετάζει. Στο επόμενο στάδιο περιλαμβάνει την χορήγηση του σε 40 παιδιά στο σύνολο Β' δημοτικού και Γ' δημοτικού, όπου από κει προέρχονται τα στατιστικά δεδομένα με τα αντίστοιχα αποτελέσματα.

Η δυσλεξία υπάρχει γύρο μας εδώ και πολύ καιρό και έχει προσδιοριστεί με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, το 1968, η παγκόσμια οργάνωση των νευρολόγων προσδιόρισαν την δυσλεξία ως "διαταραχή σε παιδιά" που, παρά της συμβατικές εμπειρίες στην τάξη, αποτυγχάνουν να επιτύχουν στις γλωσσικές δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής και του συλλαβισμού ανάλογα με τις διανοητικές τους ικανότητες. Σύμφωνα με το Αμερικάνικο Εθνικό Ινστιτούτο Υγείας, η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που μπορεί να παρεμποδίζει την ικανότητα του ατόμου να διαβάσει, να γράψει, να συλλαβίσει και μερικές φορές να μιλάει. Η δυσλεξία είναι η πιο κοινή μαθησιακή δυσκολία στα παιδιά και υπάρχει σε όλη τους την ζωή. Η σοβαρότητα της δυσλεξίας ποικίλει από ελαφριάς έως σοβαρής μορφής. Όσο πιο νωρίς ξεκινήσει η θεραπεία τόσο πιο ευνοϊκό το αποτέλεσμα. Παρόλα αυτά δεν είναι αργά για ανθρώπους με δυσλεξία να μάθουν να εξελίξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες.

Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν δυσκολία στην εκμάθηση ανάγνωσης, έχουν μέτρια νοημοσύνη και περιορισμένη ευχέρεια να μάθουν. Η δυσκολία αυτή προκαλείται από την καθυστέρηση στην ικανότητα του εγκεφάλου να μεταφράσει τις εικόνες που λαμβάνει από τα αυτιά του και τα μάτια του σε κατανοητική γλώσσα. Δεν είναι αποτέλεσμα οπτικών και ακουστικών προβλημάτων. Δεν οφείλεται σε νοητική καθυστέρηση, εγκεφαλική βλάβη ή έλλειψη εξυπνάδας.

Η δυσλεξία μπορεί να μην ανιχνευτή στις πρώτες τάξης του σχολείου. Μπορεί να προκληθεί σύγχυση σε αυτά τα παιδιά λόγω της αναγνωστικής δυσκολίας και να προκύψουν και άλλα προβλήματα που τα διαχωρίζουν από την δυσλεξία. Το παιδί μπορεί να παρουσιάσει σημάδια κατάθλιψης και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο είναι συχνό φαινόμενο. Τα παιδιά μπορεί να μην έχουν κίνητρο και να παρουσιάζουν απέχθεια για το σχολείο. Η επιτυχία του παιδιού στο σχολείο διακινδυνεύεται αν το πρόβλημα δεν θεραπευτή.

Θεωρητική προσέγγιση

1. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Σε ορισμούς, κυρίως πιο πρόσφατους, (Τσιάντης, 1981), εμφανίζεται ο όρος "ειδικές μαθησιακές δυσκολίες" χωρίς όμως να γίνει αναφορά σε διαφορετικό ίσως περιεχόμενο του παραδοσιακού όρου μαθησιακές δυσκολίες.

Προσεκτική μελέτη οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι οι νεότεροι ορισμοί απομακρύνονται από τη γενικόλογη περιγραφή πάσης φύσεως μαθησιακές δυσκολίες και περιορίζονται στον προσδιορισμό συγκεκριμένου είδους δυσκολιών που τις ονομάζουν ειδικές. Χρησιμοποιώντας προφανώς αυτόν τον όρο εννοούν δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς καθώς και συγκεκριμένης αιτιολογίας την οποία έστω και μέσω αποκλεισμού επιχειρούν να την αποκλείσουν.

Την πρώτη αναφορά για τις μαθησιακές δυσκολίες, την όρισε ο Kirk το 1963, χρησιμοποιεί το όρο, για να περιγράψει μια ομάδα παιδιών τα οποία είχαν διαταραχές στη γλωσσική ανάπτυξη, στο λόγο, στην ανάγνωση. Σε αυτή την ομάδα δεν περιέλαβε άτομα με αισθητηριακά ελλείμματα με τύφλωση ή κώφωση, καθώς στα άτομα με αισθητηριακά ελλείμματα χρησιμοποιούνταν ειδικές μεθόδους χειρισμού στην γλωσσική τους ανάπτυξη για την εκπαίδευσή τους. Αργότερα ο Kirk χρησιμοποιεί τον όρο ειδικές μαθησιακές δυσκολίες για να παρουσιάσει μια διαταραχή με μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διαδικασίες, όπως την κατανόηση ή τη χρήση ομιλημένης γλώσσας ή γραπτής γλώσσας.

Μπορεί μια έκδηλη διαταραχή της ακοής, της σκέψης, του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας και τις αριθμητικής. (Piarangelo, 2004).

Από τότε, που ο όρος μαθησιακές δυσκολίες καθιερώθηκε από τον S. Kirk, 1963) επιχειρήθηκε από πολλούς, να δοθεί ένας ορισμός όσο το δυνατόν πιο πλήρης. Ωστόσο διαπιστώνεται μια γενικότερη ασυμφωνία στο περιεχόμενο των ορισμών, (Σεμινάριο : Δικαίωμα Στην Ζωή Δικαίωμα Στη Γνώση, Φαίη Αντωνίου σελ: 4) ενώ παράλληλα διαφαίνεται και η τάση για διατύπωση ενός ορισμού κοινής αποδοχής, κάτι που προφανώς υπαγορεύεται από την ανάγκη για εγκατάσταση ενιαίου κώδικα επικοινωνίας ανάμεσα σε αυτούς που ασχολούνται με: το θέμα αλλά και από την επιθυμία να συγκλίνουν και να αλληλοσυμπληρωθούν οι ερευνητικές προσπάθειες, καθώς αυτές προέρχονται από διάφορους επιστημονικούς κλάδους.

1.1 Εννοιολογικές Προσεγγίσεις - Ορισμοί

Κατά την National Join Committee of Learning Disabilities (Hamill, 1987) «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην κατάκτηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής της λογικής σκέψης και των μαθησιακών ικανοτήτων».

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να ορίζονται ως αναπτυξιακές δυσκολίες στο λόγο και στη γλώσσα, προβλήματα που είναι συχνά οι πρώτες ένδειξης μαθησιακών δυσκολιών, με συμπτώματα στην έκφραση, την άρθρωση ή την αντίληψη. Μπορεί να ορίζονται επίσης ως καθυστερημένη ανάπτυξη στις γλωσσικές ή μαθησιακές ικανότητες με συμπτώματα στο διάβασμα, το γράψιμο, ή στη μαθηματική σκέψη. (Σακκάς, Β. 2002)

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας μεικτός πληθυσμός από παιδιά με κακή επίδοση για διάφορες αιτίες. Για αυτό υπάρχουν δυσκολίες στο να δοθεί ένας ορισμός που να περιλαμβάνει όλα τα παιδιά. (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000)

Πολλοί επιστήμονες του χώρου (Σακκάς, 2002), στον όρο μαθησιακές δυσκολίες συμπεριλαμβάνουν κάθε δυσκολία που αντιμετωπίζει το παιδί στο σχολείο και μπορεί να είναι αδιάγνωστη βλάβη ή δυσλειτουργία, δυσλεξία, δυσαριθμησία, υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμογής που οδηγούν στη σχολική αποτυχία.

Σύμφωνα με τη διαγνωστική κλίμακα κριτηρίων (ICD-10), μαθησιακές δυσκολίες (Στεφανής, Σολδάτος, Μαυρέας, 1994) είναι οι διαταραχές αυτές που οφείλονται μάλλον σε ανωμαλίες της γνωστικής διαδικασίας, οι οποίες προέρχονται κυρίως από κάποιο είδος βιολογικής δυσλειτουργίας. Όπως και στις περισσότερες άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, οι καταστάσεις αυτές εμφανίζονται πολύ πιο συχνά στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια.

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι εγγενείς στο άτομο. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι για τις μαθησιακές δυσκολίες ευθύνεται μια δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, η οποία μπορεί να συνοδεύει το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα όπως ο έλεγχος της συμπεριφοράς, η κοινωνική αντίληψη, μπορεί να συνυπάρχουν με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά από μόνα τους δεν

απαρτίζουν μια μαθησιακή δυσκολία. (National Dissemination Center for Children and Youth With Disabilities, 1995)

Αν και η μαθησιακή δυσκολία μπορεί να συνοδεύει άλλες διαταραχές, για το λόγο ότι το παιδί παρουσιάζει δυσκολία στην αποκωδικοποίηση καθώς και αδυναμία στην αναγνωστική κατανόηση. Υπάρχει ακόμα δυσκολία στο να παρακολουθεί και να επεξεργάζεται με ευχέρεια την ακουστική πληροφορία. (Λιβέρη-Καντέρε, 1995) τέτοια διαταραχή είναι η «Δυσχέρεια μάθησης» που ορίζεται ως ένα ψυχολογικό ή νευρολογικό εμπόδιο στον προφορικό ή γραπτό λόγο ή στην αντιληπτική ή κινητική συμπεριφορά.

Το εμπόδιο:

1. Εκδηλώνεται ως διαφορά μεταξύ ειδικών συμπεριφορών και επιδόσεων ή μεταξύ μετρούμενης ικανότητας και σχολικής επίδοσης.
2. Είναι τέτοιας φύσης και έκτασης, ώστε το παιδί να μαθαίνει τις συνήθειες διδακτικές μεθόδους και τα συνήθη μέσα και απαιτείται η εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων.
3. Δεν οφείλεται σε σοβαρή νοητική καθυστέρηση, σε ελαττώματα των αισθητήριων οργάνων, σε συναισθηματικά προβλήματα ή σε έλλειψη ευκαιριών μάθησης.»

(Kirk, & Gallagher, 1979)

1.2 Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών

A. Ειδική Αναγνωστική Μαθησιακή Δυσκολία.

Ως κύριο χαρακτηριστικό της ορίζεται κάποια ειδική και σημαντική μειονεξία, η οποία δεν εξηγείται από τη νοητική του ηλικία. Αφορά στην ικανότητα κατανόησης του κειμένου, την αναγνώριση των λέξεων, την εκτέλεση των καθηκόντων του σχολικού προγράμματος.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν προβλήματα συλλαβισμού που παραμένουν και στην ενήλικη ζωή του ατόμου.

- Δυσχέρεια στο να παρακολουθήσει ή να αντιληφθεί τις εξελίξεις στα μαθήματα
- Δυσκολία να οργανώσει ιδέες
- Δυσκολία στην διεξαγωγή συμπερασμάτων
- Δυσχέρεια στην ικανότητα χρήσης των πληροφοριών
- Δυσκολία στην απόδοση της ορθής ονομασίας των φωνημάτων
- Δυσκολία στην κατηγοριοποίηση των φθόγγων ανάλογα με την ηχηρότητα

Η Αναγνωστική Μαθησιακή Δυσκολία περιλαμβάνει δύο τομείς

- προφορική ανάγνωση κειμένου
- ανάγνωση κειμένου με γρήγορη κατανόηση

Στη προφορική Ανάγνωση

- Παραλήψεις και υποκαταστάσεις σε προτάσεις ή λέξεις
- Κατά την διάρκεια της ανάγνωσης το άτομο παραλείπει μεμονωμένα μια λέξη ή μια ομάδα λέξεων
- Αργός ρυθμός ανάγνωσης, όταν αρχίζουν να μαθαίνουν η πρόοδος τους είναι σταθερή αλλά πάλι πιο αργή από τους συμμαθητές τους.
- Βασική δυσκολία στην φωνολογική αποκωδικοποίηση
- Δυσκολία στην οπτική ανάγνωση
- Συγχύσεις σε ζεύγη γραμμάτων και λέξεων που μοιάζουν μεταξύ τους είτε ηχητικά είτε οπτικά πχ φ-θ, β-δ, γ-χ, α-ο.
- Καθρεπτική ανάγνωση πχ 3-ε, αχ-χα, Ελένη-3λ3νι.
- Αργή ακουστική και οπτική επεξεργασία των πληροφοριών
- Το άτομο παρεμβάλει λέξεις κατά την διάρκεια της ανάγνωσης
- Το άτομο μπορεί να αλλάξει την σειρά των λέξεων με την οποία εμφανίζονται σε μια πρόταση

- Υπάρχει αποτυχία στο παιδί στην διάσταση των λέξεων και των παραγράφων
- Το άτομο μπορεί να αποτυγχάνει ή και να αδυνατεί να τηρήσει τα σημεία στίξης στην ανάγνωση.
- Παρουσιάζουν προβλήματα τονισμού.
- Διαβάζει στον ενεστώτα ενώ το κείμενο είναι στον αόριστο.
- Το μεγαλόφωνο διάβασμα είναι κομπιαστό και αργό
- Λανθασμένο ξεκίνημα της ανάγνωσης ενός κειμένου
- Τα άτομα εμφανίζουν διστακτικότητα πριν προφέρουν μια λέξη
- Έλλειψη της ικανότητας του σχεδιασμού της ανάγνωσης.

B. Ειδικά στην κατανόηση κειμένου

- Δυσκολία στην ανάκληση των γεγονότων που παρουσιάζονται στο κείμενο
- Δυσκολία κ αδυναμία κατανόησης του κειμένου που διάβασε
- Δυσκολία στην οπτική κατανόηση των λέξεων που διάβασε
- Δυσκολία στη λεξιλογική κατανόηση. Το άτομο διαβάζοντας μια παράγραφο ή μια ιστορία θα πρέπει να κατανοεί το λεξιλόγιο.

Γ. Προβλήματα στην κατανόηση και αναγνώριση λέξεων

- Αδυναμία κατανόησης και ανάκλησης των γεγονότων που αναφέρονται στο κείμενο
- Δυσκολία στην κατανόηση του νοήματος της λέξης από οπτική αναγνώριση
- Δυσκολία στη λεξιλογική κατανόηση. Το άτομο διαβάζοντας μια παράγραφο ή μια ιστορία θα πρέπει να κατανοεί και να γνωρίζει το λεξιλόγιο του κειμένου.
- Δυσκολία στην κυριολεκτική κατανόηση.
- Δυσκολία του ατόμου να κρίνει και να αξιολογήσει αυτό που διάβασε
- Δυσχέρεια στην ακουστική και συναισθηματική κατανόηση

Δ. Προβλήματα στη γραφή

- Βασική δυσκολία στην φωνολογική αποκωδικοποίηση
- Δυσκολία στην οπτική αναγνώριση λέξεων μέσα σε κείμενο
- Δυσκολία στην κατανόηση μιας λέξης από ανάγνωση
- Αργή ακουστική και οπτική επεξεργασία σε συνδυασμό με την γραφή

Τα άτομα που παρουσιάζουν προβλήματα στην γραφή πολλές φορές έχουν δυσκολία που σχετίζεται με:

- Ορθογραφημένη γραφή. Το παιδί αντικαθιστά γράμματα όπως το t για b ή sh για ch, και μπερδεύουν τα φωνήματα π.χ bit bet
- Ορθή χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων
- Πρόβλημα στην ικανότητα του να βάζει στη σωστή σειρά τα γράμματα σύμφωνα με τους κανόνες
- Παραλείψης γραμμάτων συλλαβών και λέξεων, σε επίπεδο γραμμάτων παραλείπονται συνήθως τα φωνήεντα που βρίσκονται ανάμεσα σε σύμφωνα και το ένα από τα δύο ή τρία σύμφωνα στα συμπλέγματα.(Ζάχος,2002)
- Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί, πολλές φορές ξεκινούν και από αντίθετη θέση στο χαρτί.
- Δυσκολεύονται να γενικεύσουν ένα κανόνα εύκολα (πχ τα ρήματα σε –ωνω γράφονται με –ω και αυτό το –ω διατηρείται σε όλους τους χρόνους και στα παράγωγα ουσιαστικά).
- Ανικανότητα να ορίσει τους ήχους και να δημιουργήσει λέξεις
- Προβλήματα προσοχής και συντονισμού της λεπτής κινητικότητας και συνδυασμό της χωρικής ικανότητας, με αποτέλεσμα το γραπτό φαίνεται απρόσεκτο και ακατάστατο.
- Το παιδί αντιστρέφει τον προσανατολισμό των γραμμάτων, έτσι μπορεί να γράφει αντί για 3 → ε

Επίσης υπάρχουν πολλές πιθανότητες κατά την διάρκεια της ορθογραφημένης γραφής να παρουσιάζονται τα εξής χαρακτηριστικά:

- Οπτικά προβλήματα μνήμης , το παιδί οπτικοποιεί την αρχή και το τέλος μιας λέξης με αποτέλεσμα να αφαιρεί το κεντρικό μέρος της λέξης
- Οπτική μνήμη το παιδί αναγράφει τα σωστά γράμματα αλλά με λάθος σειρά.

E. Ειδική διαταραχή στα Μαθηματικά.

Στην μαθησιακή δυσκολία των μαθηματικών, έχουμε μειωμένη ικανότητα του παιδιού να εκτελεί μαθησιακές πράξεις αναλογικά της ηλικίας του και της τάξης του στο σχολείο.

Το χαρακτηριστικό που παρουσιάζουν τα παιδιά στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθηματικών, είναι ότι οι ακουστικές – αντιληπτικές και λεκτικές δεξιότητες είναι μη φυσιολογικές επίσης υπολείπονται οπτικό– χωρικές δεξιότητες . (Αγαλιώτης, 2000)

Ακόμα δυσκολεύονται να υπολογίσουν την δεκάδα, εκατοντάδα και την χιλιάδα. (Ζάχος,2002) Εμφανίζουν αργή επεξεργασία των δεδομένων που προβάλλονται σε ένα πρόβλημα, και δυσχέρεια στην επιλογή της σωστής διαδικασίας για την επίλυση του προβλήματος καθώς μπορεί να πραγματοποιούν σωστά βήματα αλλά ακολουθούν λάθος σειρά στην διαδικασία λύσεις κάποιου προβλήματος. Εμφανίζουν δυσχέρεια στην εκμάθηση της προπαίδειας και στην ανάκληση στοιχείων από τους πίνακες πολλαπλασιασμού.(Καλατσή – Αζίζη 2004. Ζαφειρόπουλος, 2004). Τέλος, υπάρχουν προβλήματα στα μαθηματικά λόγω των δυσκολιών στην ανάλυση και στη λογική σκέψη (Σολδάτος, Μαυρέας, Στεφάνης, 1994).

1.3 Γενικά Χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Τα παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν ένα σύνολο συμπεριφορών που εύκολα αναγνωρίζονται από τους ειδικούς που ασχολούνται κάθε μέρα μαζί τους.

- Τα άτομα με ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες <ΕΜΔ> αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο αλφάβητο και να αντιστοιχίσουν τα γράμματα μεταξύ τους για να σχηματιστεί η λέξη.
- Κάνουν πολλά λάθη όταν διαβάζουν δυνατά
- Δεν κατανοούν τι έχουν διαβάσει
- Αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ορθογραφία
- Έχουν πολύ ακατάστατο γραπτό
- Καταβάλουν έντονη προσπάθεια να εκφράσουν τις ιδέες τους γραπτά (Σακκάς, 2002).
- Η εκμάθηση της ανάγνωσης αργεί
- Αντιμετωπίζουν δυσκολία στην οργάνωση αυτού που θέλουν να πουν
- Δυσκολεύονται στον προσανατολισμό καθώς και στην αντίληψη του χρόνου. (Τσιάντης, 1981).
- Μπερδεύουν τα μαθηματικά σύμβολα και δεν διαβάζουν σωστά ή παρερμηνεύουν τους αριθμούς.(Σεμινάριο : Δικαίωμα Στην Ζωή Δικαίωμα Στη Γνώση Ευθαλία Καδέρογλου σελ: 6)
- Αδυνατούν να επαναλάβουν την αφήγηση μιας ιστορίας με τη σωστή σειρά

- Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην τήρηση οδηγιών.
- Αντιμετωπίζουν πρόβλημα στο να θυμηθούν τους ήχους που αντιστοιχούν στο γράμμα(Ζακοπούλου, 2007).
- Οι <EMΔ> δεν οφείλονται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες
- Οι <EMΔ> δεν οφείλονται σε περιπτώσεις νοητικής στέρησης. (Αλεξάνδρου ,1995).
- Οι <EMΔ> μπορούν να επηρεάσουν την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία, το μαθηματικό υπολογισμό. Μπορούν επίσης να επηρεάσουν την προσοχή, τη μνήμη, το συντονισμό και τη συναισθηματική ωριμότητα. (Φλωράτου, 2006)
- Οι <EMΔ> επηρεάζουν την ικανότητα του εγκεφάλου να επεξεργάζεται τις εισερχόμενες πληροφορίες. (Piarangelo, 2004)
- Στα άτομα με <EMΔ> διασπάται εύκολα η προσοχή τους από εξωτερικά ερεθίσματα, ξεχνούν καθημερινές δραστηριότητες και δεν ακολουθούν μέχρι τέλους τις οδηγίες που τους δίνονται.(Πόρποδας, 1981)
- Συνυπάρχουν με το σύνδρομο της ελλειμματικής προσοχής, παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους σε έργα ή δραστηριότητες παιχνιδιού.(Φλωράτου, 2006)
- Δυσκολεύονται στην οργάνωση της προσωπικής τους ζωής και καθώς και στην οργάνωση και κατηγοριοποίηση των πληροφοριών που έχουν στο μυαλό τους.

1.4 Η Αιτιοπαθογένεια των Μαθησιακών Δυσκολιών

Κατά το Bradley (1992) οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες αιτιών. Στις εξωγενείς, ενδογενείς και μεικτές.

Στις εξωγενείς αιτίες υπάγονται οι συναισθηματικές αποκλίσεις, η έλλειψη σωστών κινήτρων μαθήσεως και οι μεγάλες ψυχικές βλάβες.

Στις ενδογενείς αιτίες υπάγονται αισθητικητικές βλάβες, υπερκινητισμός και διαταραχές ομιλίας.

Και, τέλος, μεικτοί παράγοντες όπου υπάγονται οι νευρολογικές δυσλειτουργίες σε συνδυασμό με συναισθηματικές ανωμαλίες και ακατάλληλες περιβαλλοντικές συνθήκες. (Αλεξάνδρου, 1995).

Η μαθησιακή δυσκολία του παιδιού εξαρτάται:

- α) Από τις ιδιοσυστατικές του ικανότητες
- β) Από το κίνητρο για μάθηση
- γ) Από την ασυνείδητη φαντασιωτική του λειτουργία
- δ) Από την ικανότητά του για συναισθηματική επένδυση και οριοθέτηση στόχων και επιδιώξεων που σχετίζονται με τη μάθηση
- ε) Από την εξοικείωσή του με την ομιλούμενη γλώσσα του σχολείου
- στ) Από το βαθμό που τα επιτεύγματα του στη μαθησιακή διαδικασία ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των γονιών, στο σχολείο και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Τσιάντης, 1981).

Οι μαθησιακές διαταραχές μπορεί να αφορούν σε παιδιά οποιασδήποτε ηλικίας και ευφυΐας. Δεν οφείλονται πρωτογενώς σε προβλήματα ακοής, όρασης ή κίνησης, νοητικής καθυστέρησης, συγκινησιακής διαταραχής ή περιβαλλοντικής αποστέρησης.

Προέρχονται από γενετικές αλλοιώσεις, βιοχημικές ανωμαλίες από προγεννητικές καταστάσεις. Επίσης, μπορεί να οφείλονται σε περι-γεννητικούς παράγοντες και σε μεταγεννητικούς παράγοντες οι οποίοι προκαλούνται από μικροτραυματισμούς, όγκους και φλεγμονές καθώς και κακή διατροφή. (Σακκάς, 2002).

Βασική προϋπόθεση για μια ομαλή εξέλιξη της λειτουργίας της μάθησης, είναι να αποφεύγετε τον αρνητισμό, το άγχος, η κατάθλιψη, το συναισθηματικό μπλοκάρισμα, η ψύχωση και άλλοι εξωτερικοί παράγοντες.

Το παιδί με μαθησιακή δυσκολία δεν έχει να αντιμετωπίσει κανένα πρόβλημα μέχρι την στιγμή που θα αρχίσει το σχολείο, όπου για πρώτη φορά γίνονται φανερά τα προβλήματα, ξεκινώντας από τις αρνητικές αντιδράσεις που λαμβάνουν στο περιβάλλον του σχολείου λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

Ωστόσο διάφορες θεωρίες ως σήμερα δεν έχουν διασαφηνίσει τους παράγοντες που επιδρούν και ευθύνονται για την εμφάνιση τους.

Επίσης πολύ συχνά, η κατάθλιψη και το χρόνιο άγχος αναστέλλουν τις διαδικασίες μάθησης. (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Συχνά σε υπερπροστατευμένα ή παραμελημένα παιδιά παρατηρείται αδυναμία να επενδύσουν συναισθηματικά και νοητικά στη μάθηση. Σε πολλές περιπτώσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες "ευθύνονται" εξελικτικές – αναπτυξιακές δυσλειτουργίες σε τομείς που συνδέονται με τις γνωστικές διαδικασίες όπως: ελλειμματική ικανότητα της συγκέντρωσης της προσοχής, της απομνημόνευσης, οι διαταραχές του λόγου.

1.5 Δυσλεξία

Ο όρος "δυσλεξία" χρησιμοποιήθηκε αρχικά ως ένας γενικός όρος περιγραφής διαφόρων μαθησιακών προβλημάτων.(Αρλετ Μπουσιε.1986) Τελικά, αυτά τα προβλήματα διαχωρίστηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν για να περιγράψουν διαφορετικά είδη δυσκολιών.

Ως αποτέλεσμα πολλών ερευνών (Αδαμόπουλος, 2002), προκύπτει ότι η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικής ή νευρικής βλάβης. Ούτε προκαλείται εξαιτίας κάποιας δυσπλασίας του εγκεφάλου. Η δυσλεξία θεωρείται ότι αποτελεί προϊόν της σκέψης και ένας ιδιαίτερος τρόπος αντίδρασης στο αίσθημα της σύγχυσης.

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι όλοι οι δυσλεξικοί δεν αναπτύσσουν τις ίδιες ικανότητες · έχουν όμως σίγουρα κάποια κοινά γνωστικά χαρακτηριστικά.

- Μπορούν να χειρίζονται την ικανότητα του εγκεφάλου να δημιουργεί και να διαφοροποιεί αυτά που αντιλαμβάνεται.
- Έχουν πολύ αυξημένη συνείδηση του περιβάλλοντος.
- Είναι πιο περίεργοι από το μέσο άτομο.
- Σκέφτονται κυρίως με εικόνες παρά με λέξεις.
- Είναι εξαιρετικά διαισθητικοί και διορατικοί.
- Σκέφτονται και αντιλαμβάνονται πολυδιάστατα χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους.
- Μπορούν να βιώνουν τη σκέψη ως πραγματικότητα
- Έχουν ζωηρή φαντασία.

Τα άτομα με δυσλεξία παρατηρείται, ότι παρουσιάζουν προβλήματα σε διάφορους τομείς:

- Προβλήματα στην Ανάγνωση

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο εγκέφαλος και το άτομο μπαίνει στη διαδικασία να αναγνωρίσει λέξεις. Στη συνέχεια, πρέπει να αναζητά την κάθε λέξη στο λεξικό του μυαλού του και να την βάζει σε τέτοια σειρά ώστε να έχουν νόημα στο πλαίσιο μιας πλήρους πρότασης και σκέψης.

Οι δυσλεξικοί έχουν δυσκολία στο να συγκροτήσουν στη μνήμη τους εικόνες λέξεων, γεγονός που επιβραδύνει σημαντικά το ρυθμό της ανάγνωσης. (Αλεξάνδρου, χχ)

Εμφανίζουν συχνά μειωμένη κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν και δυσκολεύονται να γυρίσουν από το τέλος της γραμμής στη αρχή της επόμενης πρότασης και επίσης να κρατούν την σωστή σειρά όταν διαβάζουν.

Αδυναμία στην πλευρίωση, δηλαδή το παιδί δε διαθέτει την ικανότητα της «σωστής» κίνησης που αυτό μπορεί να παρατηρηθεί στη γραφή και στην ανάγνωση: όπως οτιδήποτε γραμμένο και τυπωμένο που σχετίζεται με το δεξιά ή αριστερά προσανατολισμό ή επάνω και κάτω στερείται κάθε σταθερής ακολουθίας ή θέσεως.

Χρησιμοποιούν λανθασμένα την χρήση των σημείων στίξης και με αυτήν την συμπεριφορά δεν έχουμε την σωστή απόδοση των νοημάτων και την ανάπτυξη του ύφους. Άρα έχουμε σαν αποτέλεσμα την αλλαγή του νοήματος.

Όμως οι δυσλεξικοί τα καταφέρνουν καλύτερα στην οπτική ανάγνωση κατά την διάρκεια της οποίας απλώς αναγνωρίζουν ολόκληρες λέξεις ως έννοιες.

- Προβλήματα στην Ορθογραφία

Τα προβλήματα ορθογραφίας που παρουσιάζουν οι δυσλεξικοί είναι κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα του αποπροσανατολισμού. Το άτομο βλέπει τη λέξη γραμμένη αντίστροφα και ανάποδα από όλες τις πλευρές, αλλά και τη διασπά σε γράμματα και την ξανά συνδέει με κάθε πιθανό συνδυασμό (Καραπέτσας, 1991).

- Προβλήματα στη Γραφική Ικανότητα

Τα προβλήματα στο γραφικό χαρακτήρα των δυσλεξικών παιδιών χαρακτηρίζονται συνήθως ως αγραφία ή ως δυσγραφία και έχουν σχέση με τον αποπροσανατολισμό.

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι που ευθύνονται για αυτά τα προβλήματα. Μερικές φορές οφείλονται σε προβλήματα συλλαβισμού ή άλλες αδυναμίες.

Ακόμα μπορούν να γράφουν με καθρεφτισμένη γραφή, δηλαδή γράφουν όλα τα γράμματα αλλά αρχίζουν από δεξιά προς αριστερά. Αντιμετωπίζουν ακόμα και προβλήματα στον τονισμό, δηλαδή παρατονίζουν τις λέξεις ή τοποθετούν λανθασμένα τους τόνους.

Το δυσλεξικό παιδί δυσκολεύεται να διακρίνει οπτικά τα γράμματα και συχνά παραλείπει γράμματα και συλλαβές ή ακόμα και λέξεις.

Τα πιο συνηθισμένα προβλήματα γραφής συμβαίνουν όταν δίνονται τόσο πολλές οδηγίες σχετικά με το πώς πρέπει να γράφουν. (Ντειβίς, 1998)

- Προβλήματα στα Μαθηματικά

Δεν παρουσιάζουν όλα τα άτομα με δυσλεξία προβλήματα με τα μαθηματικά. Όταν παρουσιαστούν τέτοια προβλήματα, τότε μιλάμε συνήθως για αριθμητική ανικανότητα ή για δυσαριθμία. Ωστόσο, τα δυσλεξικά παιδιά αντιμετωπίζουν πράγματι υποβόσκον πρόβλημα που μπορεί να καταστήσει την εκμάθηση των μαθηματικών δύσκολη ως αδύνατη.

Η αδυναμία αυτή σχετίζεται με την διαστρέβλωση της αντίληψης του χρόνου που συμπίπτει χρονικά με τον αποπροσανατολισμό των δεδομένων του προβλήματος. (Μαυρομάτη, 1995).

- Αποπροσανατολισμός.

Τα δυσλεξικά άτομα εκδηλώνουν τον αποπροσανατολισμό πολλοί περισσότερο από το συνηθισμένο. Δεν το βιώνουν απλώς τον προκαλούν ενεργά.

Δεν έχουν συνείδηση του τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια του αποπροσανατολισμού, επειδή όλα γίνονται πολύ γρήγορα. Αισθάνονται μόνο τις επιπτώσεις.

Μέσα στα πλαίσια του αποπροσανατολισμού μπορούμε να αναφέρουμε ότι η ενσωμάτωση του στη διαδικασία της σκέψης μπορεί να κάνει τους δυσλεξικούς πιο οξύνους, δημιουργικούς και διορατικούς. (Καρπαθίου 1995).

Όμως αυτή η διαδικασία μπορεί να αποφέρει πολλά προβλήματα όταν το άτομο συναντά ένα σύμβολο που του προκαλεί σύγχυση. Με αποτέλεσμα να κάνει λάθη στην τυποποιημένη λέξη και την ανάγνωση.

- Συμπεριφορά

Το δυσλεξικό παιδί εμφανίζει μια σειρά από δευτερογενή χαρακτηριστικά. Είναι επιθετικό, υπερευαίσθητο, υπερκινητικό, έχει υπερένταση, αίσθημα κατωτερότητας και ενοχής, αδυναμία συγκέντρωσης, απειθαρχία στη τάξη, εσωτερίκευση αποτυχίας, μειωμένη αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη και δίνει την εντύπωση του τεμπέλη μαθητή. (Νιτσόπουλος,1989)

- Πολλές φορές τα άτομα με δυσλεξία παρατηρούμε ότι εμφανίζουν Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής, με συνέπεια να εμποδίζεται το άτομο να διατηρεί την προσοχή του συγκεντρωμένη. Και ασφαλώς η διαταραχή αυτή είναι ικανή να επηρεάσει αρνητικά την απόδοση του παιδιού στο σχολείο(Τσομπανέλη, 2006).

Μερικές φορές το πρόβλημα της ΔΕΠ συνοδεύεται από μια δεύτερη κατάσταση που αποκαλείται *Υπερκινητικότητα*. Και οι δύο ξεκινούν από τις διαταραχές στην ανάπτυξη των δυσλεξικών παιδιών στην αρχή της παιδικής ηλικίας.

Στην πραγματικότητα η υπερκινητικότητα είναι απλώς η συσσώρευση της σωματικής δραστηριότητας του παιδιού. Και αυτό εμφανίζεται γιατί το παιδί δεν καταλαβαίνει τι λέει ο παιδαγωγός με αποτέλεσμα στο άτομο να υπάρχει ανία και σύγχυση, που με την σειρά τους ενεργοποιούν τη λειτουργία διαστρέβλωσης της πραγματικότητας από τον εγκέφαλο και τελικά το άτομο αποπροσανατολίζεται.

- Αδεξιότητα

Μερικοί δυσλεξικοί εμφανίζουν ένα είδος χρόνιας αδεξιότητας που ονομάζεται δυσπραξία. Είναι κατανοητό ότι πίσω από αυτήν την αδεξιότητα για το λόγο κρύβεται η διαστρέβλωση των αισθήσεων της ισορροπίας και της κίνησης που προέρχεται από τον αποπροσανατολισμό.

Κάποιος βαθμός ανακρίβειας σε όλες τις αισθήσεις, εκτός από την ισορροπία και την κίνηση, δεν επηρεάζει σημαντικά την ικανότητα να διαβάζει, να ακούει και να γράφει (Ντειβίς, 1998).

Όπως προαναφέραμε, η δυσλεξία, ως πρόβλημα επεξεργασίας το γραπτού λόγου, σύμφωνα με τον Πόρποδα (1997), διακρίνεται σε δύο μεγάλες καθορισμένες κατηγορίες: την επίκτητη δυσλεξία και την ειδική ή εξελικτική δυσλεξία.

1. Επίκτητη δυσλεξία

Αυτή η μορφή δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από μία δυσκολία του ατόμου στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Η διαφορά της όμως από την ειδική δυσλεξία βρίσκεται στο ότι στις περιπτώσεις της επίκτητης δυσλεξίας οι ικανότητες της ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας είχαν πλήρως αποκτηθεί αλλά χάθηκαν ή ελαττώθηκαν ως αποτέλεσμα εγκεφαλικού τραυματισμού.

Ο Geschwind (1962) ξεχώρισε τρεις τύπους επίκτητης δυσλεξίας.

Ο πρώτος χαρακτηρίζεται από σοβαρή ανικανότητα στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και μία δυσκολία στην παραγωγή ορθογραφημένης γραφής. Ο δεύτερος χαρακτηρίζεται από σαφή ανικανότητα στην ανάγνωση και γραφή. Ο τρίτος τύπος, χαρακτηρίζεται από ανικανότητα στην ανάγνωση αλλά όχι και τόσο στην γραφή.

2. Ειδική δυσλεξία

Αν και από διάφορους ερευνητές του θέματος έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικοί όροι για τους διάφορους τύπους της ειδικής δυσλεξίας, συνήθως τα δυσλεξικά άτομα, με βάση τις δυσκολίες τους, κατατάσσονται σε μία από τις δύο κατηγορίες: την «οπτική δυσλεξία» και την «ακουστική δυσλεξία» (Johnson και Myklebust, 1967. Boder, 1973).

2.1 Οπτική δυσλεξία

Το πρόβλημα των ατόμων με οπτική δυσλεξία εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση κυρίως διαμέσου της οπτικής λειτουργίας. Ανάμεσα στα έκδηλα χαρακτηριστικά είναι η δυσκολία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων, στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών καθώς και πιθανή αδεξιότητα στη γενική κινητικότητα.

Στην ανάγνωση, τα οπτικά δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν μία τάση να συγχέουν λέξεις ή γράμματα. Αντιμετωπίζουν όλες τις λέξεις σαν να τις βλέπουν για πρώτη φορά και κατά συνέπεια δυσκολεύονται να διαβάσουν τις λέξεις «ολικά».

Η απόδοση των οπτικά δυσλεξικών παιδιών στην ορθογραφημένη γραφή είναι φτωγή και χαρακτηρίζεται από φωνητικά λάθη. Επίσης, η αδυναμία του οπτικού δυσλεκτικού παιδιού στη συγκράτηση της οπτικής εικόνας ολόκληρης της λέξης και στη σύνδεση της με την αντίστοιχη έννοιά της, καθιστά τη χρήση της ολικής μεθόδου πρώτης ανάγνωσης άσκοπη ματαιοπονία για την απόκτηση του μηχανισμού της αναγνωστικής λειτουργίας.

2.2 Ακουστική δυσλεξία

Η αναγνώριση της ακουστικής δυσλεξίας ως ξεχωριστής μορφής αδυναμίας, στηρίζεται στην άποψη ότι η ανάγνωση, παρόλο που σχετίζεται άμεσα με το οπτικό - συμβολικό σύστημα, υποβοηθείται από ακουστικές φύσεως λειτουργίες, όπως η ικανότητα για τη διάκριση ηχητικών ομοιοτήτων ή διαφορών και η ικανότητα σύνθεσης ήχων σε λέξεις ή αντίστροφα. Κάθε ελάττωμα σε αυτές τις λειτουργίες αναπόφευκτα θα επηρεάσει την αναγνωστική επίδοση.

Κατά την άποψη των Johnson και Myklebust (1967) το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά είναι η ικανότητά τους να αντιληφθούν τις ομοιότητες των αρχικών και ή τελικών ήχων των λέξεων.

Γενικά, τα ακουστικά δυσλεξικά παιδιά είναι ικανά να συνδέουν τις λέξεις με τις έννοιές τους, αλλά έχουν δυσκολίες στο να μετατρέπουν τα οπτικά γλωσσικά σύμβολα σε ακουστικά. Δεν είναι παράξενο επίσης να κάνουν λάθη σημαντικού τύπου (π.χ. τη λέξη «λευκός» να τη διαβάζει «άσπρος»).

1.6 Αίτια Δυσλεξίας

Εδώ και δεκαετίες οι επιστήμονες σε όλον τον κόσμο αναζητούν αίτια ή την αιτία της δυσλεξίας, με συχνά αλληλοσυγκρουόμενες έρευνες και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό ώστε πολλές φορές έχουν οδηγηθεί σε αλλοπρόσαλλα συμπεράσματα. Θέλοντας να παρουσιάσουμε μία γενική εικόνα όλων των θεωρητικών μελών στο θέμα της αιτιολογίας της δυσλεξίας, θα κατατάξουμε τις διάφορες ερμηνείες σε τέσσερις κατηγορίες. Έτσι λοιπόν θα έχουμε (α) νευρολογικής υπολειτουργίας, (β) ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας, (γ) γενετικών ανωμαλιών, (δ) λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία. Παρακάτω θα αναπτύξουμε καθεμιά από τις κατηγορίες αυτές.

1. Ο Νευρολογικός Γενότυπος

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (Καραπέτσας, 1991) σε εγκεφάλους αποθανόντων δυσλεξικών, διαπιστώθηκαν βλάβες οι οποίες εμφανίστηκαν κατά τη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού στο χρονικό διάστημα μεταξύ του 5^{ου} και 6^{ου} μήνα της εγκυμοσύνης. Διατυπώνεται η υπόθεση ότι το χρονικό αυτό διάστημα τα εγκεφαλικά κύτταρα δε μεταναστεύουν μέχρι τα ακρότατα σημεία του φλοιού και έτσι δημιουργούνται ανωμαλίες και дисπλασίες κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο.

Υποστηρίχτηκε ότι η δυσλεξία είναι ένα νευρολογικό πρόβλημα με δυσλειτουργίες σε συγκεκριμένα εγκεφαλικά πεδία.

α) στο Broca β) στα ακουστικά πεδία, μέσος κροταφικός λοβός κοντά στην περιοχή του γ) στη γωνιώδη έλικα (Denckla, 1983)

Πρόκειται ουσιαστικά για τα κλασικά πεδία της γλώσσας και ανάγνωσης στο αριστερό ημισφαίριο.

Ο αριστερός φλοιός συμμετέχει στους γλωσσικούς μηχανισμούς ενώ ο δεξιός ευθύνεται για τη συγκινησιακή συμπεριφορά. Έχει αναφερθεί ότι ο συνδυασμός της βλάβης αυτής με αδυναμίες στο ανοσοποιητικό σύστημα, προκαλεί αλλεργίες, αριστεροχειρία, πονοκεφάλους και ότι η αιτία για αυτό είναι η κυριαρχία του 15^{ου} χρωμοσώματος.

2.Ελλειπής ημισφαιρική κυριαρχία

Η έννοια της ημισφαιρικής κυριαρχίας είναι αρκετά δύσκολη και ίσως γίνει περισσότερο κατανοητή αν λάβουμε υπόψη ότι η λειτουργική εξειδίκευση του κάθε ημισφαιρίου είναι ένα ξεχωριστό γνώρισμα του ανθρώπινου εγκεφάλου. Το δεξιό ημισφαίριο κατευθύνει την αυτόματη χρήση της γλώσσας ενώ το αριστερό τη δημιουργική χρήση της (Leong, 1976).

Ο Πόρποδας (1997) αναφέρει τη θεωρία που αποδίδει την ειδική δυσλεξία στην ελλειπή ημισφαιρική κυριαρχία και βασίστηκε σε τρεις λόγους:

Πρώτο, στη διαπίστωση ότι η απώλεια της ομιλίας ήταν αποτέλεσμα τραύματος στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου.

Δεύτερο, στην άποψη ότι η δεξιοχειρία και η μονόπλευρη ευθύνη της ομιλίας οφειλόταν σε έμφυτη λειτουργική υπεροχή του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου.

Τρίτο, ότι η αστάθεια της εγκεφαλικής κυριαρχίας εκδηλώνεται με τη δυσκολία εκτίμησης των εννοιών δεξιό-αριστερό..

Σχετική με την έννοια της ημισφαιρικής κυριαρχίας είναι και η έννοια της αναπτυξιακής καθυστέρησης, που αναφέρεται σε μία αργοπορημένη ή μη διαφοροποιημένη λειτουργική ανάπτυξη του εγκεφάλου κυρίως στην περιοχή του αριστερού ημισφαιρίου.

Έτσι, πολλά δυσλεξικά άτομα χαρακτηρίζονται από καθυστέρηση ανάπτυξης, η οποία θεωρείται ως η κυριότερη αιτία της αργοπορημένης διαφοροποίησης των νευρολογικών λειτουργιών και κατ' επέκταση, της ελλιπούς λειτουργικής διαφοροποίησης των εγκεφαλικών ημισφαιρίων.

3. Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών.

Η «γενετική υπόθεση», ως εξήγηση της ειδικής δυσλεξίας, βασίζεται στη συχνότητα των περιστατικών της δυσλεξίας που παρατηρούνται στα μέλη της οικογένειας του δυσλεξικού παιδιού. Η πιθανότητα ότι η δυσλεξία είναι «οικογενειακή» διατυπώθηκε στις αρχές του αιώνα όταν, μετά από συστηματικές

παρατηρήσεις δυσλεξικών περιπτώσεων, φάνηκε ότι οι κληρονομικοί παράγοντες επενεργούσαν τουλάχιστον σε μερικές περιπτώσεις δυσλεξίας. (Beuton 1975)

Ωστόσο, ο Πόρποδας (1997) αναφέρει ότι τα πιο ενισχυτικά ερευνητικά αποτελέσματα της γενετικής θεωρίας ήταν εκείνα που βασίστηκαν σε 276 περιπτώσεις παιδιών δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης της Στοκχόλμης, που είχαν μία ιστορία αναγνωστικής δυσκολίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως σε ποσοστό 88% των οικογενειών των παιδιών αυτών υπήρχαν και άλλα μέλη (εκτός από το ίδιο το παιδί) που είχαν αναγνωστικά προβλήματα. Άλλοι ερευνητές έχουν παρατηρήσει πως ένα στα δύο δυσλεξικά παιδιά έχει οικογενειακό ιστορικό στην αναγνωστική δυσκολία. Όμως, οι περισσότεροι πειστικές μαρτυρίες για τη σπουδαιότητα του κληρονομικού παράγοντα στην ειδική δυσλεξία, βρίσκονται στις μελέτες των μονοζυγωτικών (που προέρχονται από ένα γονιμοποιημένο ωάριο) και διζυγωτικών (που προέρχονται από δύο γονιμοποιημένα ωάρια) διδύμων παιδιών, από τα οποία τουλάχιστον το ένα είχε δυσκολία. Τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών έδειξαν ότι από τα δώδεκα ζευγάρια μονοζυγωτικών διδύμων παιδιών που μελετήθηκαν, η περίπτωση να είναι και τα δύο αδέρφια δυσλεξικά παρατηρήθηκε και στα δώδεκα (δηλαδή ποσοστό 100%). Αντίθετα, από 33 ζευγάρια διζυγωματικών διδύμων παιδιών το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 33%.

Η πιο πάνω άποψη δεν βρήκε σύμφωνους τους Βρετανούς Rutter. Και Tizard 1998, οι οποίοι σε έρευνες τους βρήκαν ότι η αναγνωστική δυσκολία σχετίζεται μάλλον με το μέγεθος της οικογένειας δηλαδή με την οικογενειακή κατάσταση παρά με κληρονομικούς παράγοντες.

Στο πλαίσιο του πιο πάνω θεωρητικού πεδίου, στην αιτιολόγηση της δυσλεξίας εντάσσεται και το γεγονός ότι η δυσλεξία εμφανίζεται στα αγόρια συχνότερα απ' ότι στα κορίτσια σε αναλογία 4/1 περίπου. Έχει αποδειχθεί (Beuton 1975) ότι τα κορίτσια υπερτερούν στην αναγνωστική ικανότητα, γεγονός το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα της ταχύτερης γενικής και γλωσσικής τους ανάπτυξης.

4. Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία.

Η πιο διαδεδομένη ίσως ερμηνεία της δυσλεξίας είναι η θεωρία των λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία. (Μαυρομάτη 1995). Είναι μία επιστημονική υπόθεση με πλατιά θεωρητική βάση που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών απόψεων.

(α) Το σημείο εκκίνησης στην ανασκόπηση της θεωρίας αυτής θα πρέπει να είναι η θεώρηση της αιτιώδους σχέσεως ανάμεσα στη δυσλεξία και σε περιφερειακούς παράγοντες της όρασης. Αν και τώρα είναι γνωστό ότι η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα ατελούς μυϊκής διαφοροποίησης ωστόσο δεν μπορεί εκ των προτέρων να αποκλειστεί η πιθανότητα αιτιώδους συμβολής άλλων οφθαλμικών ατελειών, όπως είναι οι «οφθαλμικές κινήσεις».

Πραγματικά έχει τεκμηριωθεί ότι τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν ασυνήθιστες «οφθαλμικές κινήσεις» που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη αστάθεια και συντομότερη διάρκεια συγκέντρωσης (Pavlidis, 1978). Στο πρόβλημα όμως του ρόλου των οφθαλμολογικών κινήσεων στη δυσλεξία δεν έχει δοθεί ακόμα μία οριστική απάντηση και είναι πιθανό οι ελαττωματικές οφθαλμικές κινήσεις να είναι το αποτέλεσμα και όχι το αίτιο της αναγνωστικής δυσκολίας. Αυτή η άποψη ενισχύεται από ερευνητικές διαπιστώσεις ότι η αναγνωστική δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών είναι έκδηλη και σε περιπτώσεις όπου ο παράγοντας των οφθαλμικών κινήσεων έχει απομονωθεί.

(β) Μετά τη διαπίστωση ότι οι οφθαλμικοί παράγοντες συγκεντρώνουν πολύ λίγες πιθανότητες για να θεωρηθούν ως αιτία της δυσλεξίας, η εξέταση πρέπει να στραφεί στις λειτουργίες επεξεργασίας των πληροφοριών. Σύμφωνα με τον Birch (1962), όπως αναφέρει ο Πόρποδας (1997) οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες απορρέουν από μία ελαττωματική λειτουργία του συστήματος οπτικής αντίληψης, η οποία μπορεί να επηρεάζει την επεξεργασία των πληροφοριών. Άλλοι υποστηρίζουν ότι η αντιληπτική αδυναμία επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού να αντιληφθεί τις λέξεις ως μορφολογικά σύμβολα.

Η Nelson (1974), όμως, επισημαίνει ότι οι αντιληπτικές αδυναμίες του παιδιού επηρεάζουν την αναγνωστική του ικανότητα (με το να περιορίσουν την ανάπτυξη του οπτικού λεξιλογίου του). Είναι αμφίβολο αν μπορούν να επηρεάσουν την

ορθογραφική του επίδοση, μια και δεν έχει αποδεχθεί ότι η γνώση της σωστής ορθογραφίας των λέξεων δεν συγκρατείται στη μνήμη.

Η συνεισφορά των ανωμαλιών της οπτικής αντίληψης στην ειδική δυσλεξία δεν έχει ξεκαθαριστεί, και γι' αυτό η υπόθεση της «αντιληπτικής αδυναμίας» μπορεί να ελεγχθεί τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά. Για παράδειγμα τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι η ικανότητα για οπτική και ακουστική αναγνώριση και διάκριση στο επίπεδο της αντίληψης λειτουργούν κανονικά στα δυσλεξικά παιδιά. Ακόμη, αν η κυριότερη αιτία των αναγνωστικών - ορθογραφικών λαθών των δυσλεξικών ήταν μία λειτουργική ανωμαλία της οπτικής αντίληψης, τότε θα έπρεπε τα ίδια τα παιδιά να δώσουν ενδείξεις αυτής της αδυναμίας και σ' άλλες περιπτώσεις λειτουργίας της οπτικής αντίληψης. Πάνω σ' αυτό ακριβώς το θέμα έχουν αποδείξει ότι οι δυσκολίες των δυσλεξικών στην οπτική αντίληψη περιορίζονται στα αλφαβητικά σύμβολα, και δεν περιλαμβάνουν τα σχήματα και τις εικόνες. Ο Benton (1975) σημειώνει ότι η αδυναμία στην αντίληψη της μορφής δεν παρουσιάζει αιτιώδη σχέση με την αναγνωστική δυσκολία.

(γ) Μία άλλη θεωρητική άποψη αποδίδει τη δυσλεξία σε ελάττωμα στην ολοκληρωμένη επεξεργασία των πληροφοριών διαμέσου του αισθητηριακού συστήματος καθώς και σε αδυναμία της οπτικής αντίληψης για τις έννοιες της διαδοχής, διεύθυνσης και προσανατολισμού (Benton, 1975). Η άποψη αυτή βασίστηκε κυρίως στις παρατηρήσεις του Orton (1925) ότι τα δυσλεξικά παιδιά κάνουν αρκετά «καθρεπτικά λάθη» στην ανάγνωση, τη γραφή γραμμάτων και λέξεων.

Το 1959 η θεωρία αυτή ενισχύθηκε και προωθήθηκε από τον Hermann, ο οποίος, βασιζόμενος στα αποτελέσματα των ερευνών του, υποστήριξε ότι η δυσλεξία οφείλεται σε λειτουργική ανωμαλία της κατανόησης της διεύθυνσης, η οποία προξενεί και το σύνδρομο του Gerstmann. Το κυριότερο χαρακτηριστικό του συνδρόμου αυτού είναι το σύμπτωμα που ονομάζεται «άγνοια των δακτύλων» (δηλ. η δυσκολία του ατόμου στην αναγνώριση της θέσεως και στην ονομασία των δακτύλων που αγγίζονται από τον εξεταστή, ενώ το άτομο έχει τα μάτια του κλειστά).

Μπορεί να υποστηρίζονται ότι τα λάθη γραφής οφείλονται σε μια βασική και γενικότερη δυσκολία στην επεξεργασία των πληροφοριών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από διαδοχή στο χώρο και στο χρόνο. Μια και τα περισσότερα από αυτά τα

συμπτώματα εκδηλώνονται σε παιδιά με αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες, η ειδική δυσλεξία θεωρείται ανάλογη του συνδρόμου του Gerstmann των ενηλίκων.

Άλλες ερευνητικές μελέτες όμως δεν υποστηρίζουν την άποψη ότι υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στην ειδική δυσλεξία και στην «άγνοια των δακτύλων». Έτσι ο Critcheley (1968ο) αναφέρει κατηγορηματικά ότι τα δυσλεξικά παιδιά δεν παρουσιάζουν «άγνοια των δακτύλων» και ότι «...σήμερα η έννοια και η υποστήριξη του συνδρόμου του Gerstmann αμφισβητείται από πολλούς νευρολόγους».

Ο Vellutino (1977) προτείνει μία εναλλακτική εξήγηση της δυσλεξίας. Σύμφωνα με αυτή το δυσλεξικό παιδί ενδέχεται να υποφέρει από λειτουργικές ανωμαλίες σε μία ή περισσότερες περιοχές της γλωσσικής λειτουργίας, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν επιπτώσεις στην αναγνωστική λειτουργία.

Το συμπέρασμα των μελετών του Vellutino (Vellutino et al.,1972 και Vellutino 1977) είναι ότι η αιτία της αναγνωστικής αδυναμίας των δυσλεξικών δε βρίσκεται στο αντιληπτικό επίπεδο, αλλά εκτείνεται σε βαθύτερα στάδια επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες Vellutino (1977) διέκριναν δύο κατηγορίες αιτιών:

- Πρωτογενή αίτια της δυσλεξίας

Η κληρονομική προδιάθεση. Η δυσλεξία είναι κατά μεγάλο ποσοστό εγγενής. Καθυστέρηση ωρίμανσης σε περιοχές του εγκεφάλου ή μη ολοκληρωμένη στη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού.

- Δευτερογενή αίτια της δυσλεξίας

Είναι οι εγκεφαλικές βλάβες που πιθανώς συμβαίνουν πριν τη γέννα, κατά τη διάρκεια και μετά.

1.7 Συμπτωματολογία

A. Μπορούμε να ορίσουμε αν ένα παιδί έχει ειδική μαθησιακή δυσκολία αν :

1. Το παιδί δεν επιτυγχάνει αναλογικά με την ηλικία του και τα επίπεδα ικανότητας σε έναν ή περισσότερους τομείς.
2. Τα παιδιά παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στα ακόλουθα:
 - προφορική έκφραση
 - ακουστική αντίληψη
 - γραπτή έκφραση
 - βασικές αναγνωστικές ικανότητες
 - μαθηματικούς υπολογισμούς

B. Μπορούμε να αναγνωρίσουμε ένα παιδί με ειδική μαθησιακή δυσκολία αν εμφανίζει σοβαρή ασυμφωνία μεταξύ της ικανότητάς του και της επίδοσής του.

Ένα παιδί με Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συναντά τις περισσότερες δυσκολίες στην απόκτηση και καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας και της ικανότητας για ορθογραφία και την αυτοματοποίηση των γνώσεων που αποκτά και που αφορούν στη σωστή γραφή των λέξεων. Γι αυτό πρέπει να επισημάνουμε την προσοχή μας στα συμπτώματα που σχετίζονται με την Ανάγνωση και τη Γραφή και είναι έντονα και μη αναμενόμενα σύμφωνα με την ηλικία και την νοητική ικανότητα του μαθητή. (Μαυρομάτη, 1995)

2. Διάγνωση

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι έργο δύσκολο και απαιτεί συνεργασία πολλών ειδικοτήτων. Το πρόβλημα είναι πολύπλοκο και πολλές φορές δεν υπάρχουν εμφανή συμπτώματα, ειδικά στην προσχολική ηλικία. Είναι ωστόσο απαραίτητη διαδικασία για να εντοπιστεί η επανορθωτική παρέμβαση που χρειάζεται το κάθε παιδί.

Η διάκριση ανάμεσα σε μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακές δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές, γλωσσικές διαταραχές, διάσπαση προσοχής είναι δύσκολη αλλά απαραίτητη.

Θα πρέπει να μελετηθούν πολύ προσεκτικά όλες οι δυσκολίες του παιδιού, να ταξινομηθούν με προτεραιότητα για την θεραπεία και την επανόρθωση (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

Ο Κωνσταντόπουλος (1997) σημειώνει ότι, επειδή τα αίτια της σχολικής αποτυχίας δεν είναι μόνο παιδαγωγικά, πρέπει το παιδί να εξετάζεται για να βεβαιωθούμε ότι η ανάπτυξη είναι φυσιολογική, ότι δεν υπάρχουν αισθητηριακές διαταραχές όρασης και ακοής και ότι η ανάπτυξη (σωματική, πνευματική και ψυχική) γίνεται μέσα σε φυσιολογικά πλαίσια και προτείνει το παρακάτω μοντέλο εξέτασης παιδιών για την διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών.

1. Ιστορικό του παιδιού
2. Κλινική εξέταση
3. Αναπτυξιακή εξέταση
4. Τεστ νοημοσύνης
5. Νευρολογική εξέταση
6. Ψυχιατρική εξέταση
7. Αξιολόγηση προσοχής, αντίληψης και μνήμης
8. Δοκιμασίες ψυχογλωσσικών ικανοτήτων(Σακκάς, 2002)

Μπορούμε να αναφέρουμε ότι για την έγκυρη διάγνωση της δυσλεξίας κατάλληλη κρίνεται η περίοδος κατά την οποία το παιδί αρχίζει να μαθαίνει το γραπτό λόγο, δηλαδή Α΄τάξη Δημοτικού. Και αυτό, διότι η σωστή μάθηση της

ανάγνωσης και της γραφής, όπως επίσης και των εννοιών, προϋποθέτει την ανάπτυξη γνωστικών μηχανισμών, η ολοκλήρωση της οποίας συντελείται σε αυτήν την ηλικία.

Ωστόσο, επειδή ο γραπτός λόγος σχετίζεται με τον προφορικό, θα υποστηρίζαμε ότι είναι πιθανό να έχουμε ενδείξεις, από την αξιολόγηση ορισμένων παραμέτρων του προφορικού λόγου, για επικείμενες δυσκολίες στη μάθηση του γραπτού λόγου και ίσως και δυσλεξία, πριν ακόμα το παιδί αρχίσει να φοιτά στο Δημοτικό(Λιβέρη-Καντέρε, 1995).

2.1 κατάλληλοι τομείς για ορθή διάγνωση.

- Εκτίμηση της νοημοσύνης
- Αξιολόγηση των λειτουργιών του λόγου
- Αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων
- Λεκτική κατανόηση
- Αντιληπτική οργάνωση που περιλαμβάνει συμπλήρωση εικόνων, ομοιότητες, λαβύρινθοι
- Αριθμητική, αριθμοί και κώδικες
- Αξιολόγηση της οπτικόκινητική και ακουστικοφωνητικής ικανότητας
- Διεργασία της πρόσληψης για την ικανότητα της ανάγνωσης
- Συσχέτιση με την οποία γίνεται η εσωτερική επεξεργασία των αντιλήψεων
- Αναφορά ιδεών που παρέχονται ακουστικά
- Ικανότητα λεκτικής έκφρασης εννοιών
- Ικανότητα αναγνώρισης ή ανάκλησης ερεθισμάτων που παρουσιάζονται εξακολουθητικά ή οπτικά
- Ολοκλήρωση ελλείπων προτάσεων και λέξεων. Ικανότητα αυτόματης χρήσης της δομής της γλώσσας
- Μέτρηση υψηλού επιπέδου λεξιλογίου
- Επανάληψη σειράς λέξεων ασύνδετων, μεμονωμένων
- Δημιουργία ιστορίας. Αξιολογείται το εννοιολογικό περιεχόμενο, η ακολουθία των γεγονότων
- Αναπαραγωγή σχεδίων που αξιολογείται η οπτική μνήμη
- Οπτική αντίληψη και μνήμη

- Οπτικοκινητικός συντονισμός
- Τοποθέτηση και σχέση στο χώρο
- Αντιληπτικο-κινητικό συντονισμό

2.2 Για να επιβεβαιώσουμε την μαθησιακή δυσκολία σε ένα άτομο ελέγχουμε τις ακόλουθες δοκιμασίες :

- Καθ' υπαγόρευση γραφή
- Αντιγραφή
- Αυθόρμητη γραφή (έλεγχος ορθογραφίας)
- Ανάγνωση και Κατανόηση κειμένου
- Προφορικό λόγο (Αφήγηση- Περιγραφή)
- Οπτική και Ακουστική Μνήμη
- Ακουστική Διάκριση (λέξεων και ψευδολέξεων)
- Αναγνώριση λέξεων (πχ. αγελα- α)
- Γλωσσικές Αναλογίες (πχ. οι άνθρωποι έχουν πόδια, τα αμάξια: πρέπει να πει ρόδες)

3. Αντιμετώπιση – Πρώιμη Θεραπευτική Παρέμβαση

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα μεγάλο και ιδιαίτερα σημαντικό θέμα, γιατί ακόμα και στις περιπτώσεις που μια μαθησιακή δυσκολία 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 έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών οδηγεί και στην έγκαιρη αντιμετώπιση. Είναι πολύ σημαντικό να γίνεται νωρίς η παρέμβαση η οποία στα μικρά παιδιά είναι πολύ αποτελεσματική. Η θεραπευτική παρέμβαση κατά τη σχολική 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. Κατά συνέπεια, τα προγράμματα ειδικής βοήθειας στη σχολική ηλικία πρέπει να περιλαμβάνουν δραστηριότητες για την ανάπτυξη των ικανοτήτων στον κινητικό και γλωσσικό τομέα (Σακκάς, 2002).

Η πρώιμη έναρξη προγραμμάτων παρέμβασης έχει θετικά αποτελέσματα και πιο συγκεκριμένα προλαμβάνει την εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων που επιβαρύνουν την πρωτογενή δυσκολία.

Το όλο θεραπευτικό πρόγραμμα αποβαίνει πιο αποτελεσματική όταν συμμετέχει η οικογένεια του παιδιού. Επίσης, σημαντικός αποδεικνύεται ο ρόλος της προσχολικής αγωγής στην έγκαιρη ανάγνωση και πρόληψη. Η συνεισφορά των ειδικών στην ηλικία αυτή μπορεί να είναι καθοριστική (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Η αναγνώριση και αποκατάσταση των δυσκολιών της ανάπτυξης του λόγου κατά την προσχολική ηλικία είναι ιδιαίτερης σημασίας, λόγω των σημαντικών επιδράσεων στη μαθησιακή ικανότητα και των επιπτώσεων στην ψυχική υγεία των παιδιών.

3.1 Χειρισμός

Δεν υπάρχει θεραπεία για τη δυσλεξία, αλλά οι δυσλεξικοί μπορούν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν με την κατάλληλη εκπαίδευση ή θεραπεία. Υπάρχει ευρύ φάσμα ερευνητικών αποδείξεων που υποδεικνύει ότι εξειδικευμένες οδηγίες φώνησης μπορούν να βοηθήσουν στη θεραπεία της ελλειμματικής ανάγνωσης. Ο βασικός στόχος είναι να αντιληφθούν τα παιδιά την αντιστοιχία γραφήματος φωνήματος και να τη συσχετίσουν με την ανάγνωση και το συλλαβισμό. Έχει αποδειχθεί ότι η εκπαίδευση η οποία επίσης εστιάζεται στην οπτική γλώσσα και στα θέματα ορθογραφίας, αποδίδει μακράν καλύτερα αποτελέσματα από την απλή προφορική φωνολογική εκπαίδευση.

Οι δάσκαλοι επίσης χρησιμοποιούν "ηχητικά" βιβλία για την εκμάθηση των αναγνωστικών, σε πρώιμο στάδιο για τους δυσλεξικούς. Στις ΗΠΑ ένα από τα μεγαλύτερα φιλανθρωπικά ιδρύματα είναι το "ακουστικό βιβλίο" που προσφέρει στα μέλη ρέουσα υπηρεσία στο ιντερνέτ στο www.listening-book.org.uk.

Αποτελεσματική εκπαίδευση παρέχεται από τους δασκάλους στο νηπιαγωγείο. Η εκτίμηση των αποτελεσμάτων των οδηγιών φωνολογικής ενημερότητας έδειξε ότι οι δεξιότητες ανάγνωσης λέξεων όλων των παιδιών, τόσο αυτών με πιθανότητα αναγνωστικών προβλημάτων όσο και αυτών που αναπτύσσονται φυσιολογικά, βελτιώνουν την ανάγνωση κατά τη συστηματική φωνητική οδηγία, μια μέθοδος που ενθαρρύνει την λέξη να αναγνωρίζεται από τους επιμέρους ήχους της.

Το κύριο έλλειμμα στην δυσλεξία προσδιορίζεται στην εκμάθηση της ανάγνωσης στο επίπεδο λέξης, και στα άτομα με δυσλεξία απαιτείται περισσότερη εξάσκηση για την τελειοποίηση των δεξιοτήτων στις περιοχές που παρουσιάζουν το έλλειμμα. Στις περιπτώσεις όπου τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά χρειάζονται 30 με 60 ώρες εξάσκηση, ο αριθμός των ωρών που προέκυψαν από αισιόδοξα συμπεράσματα που αφορούν στη θεραπεία της δυσλεξίας είναι μεταξύ 80 και 100 ή λιγότερο αν η παρέμβαση ξεκινήσει πρώιμα. Μόνο περίπου το 20% των ενηλίκων με πρώιμες αναγνωστικές δυσκολίες απέκτησαν αναγνωστική ευφράδεια κατά την ενηλικίωση.

Τυπική αξιολόγηση

Υπάρχουν αρκετά σταθμισμένα τεστ προκειμένου να διαγνώσουν την δυσλεξία και την ειδική μαθησιακή δυσκολία. Στα αγγλικά τα τεστ αυτά είναι πολύ περισσότερα από ότι στα ελληνικά. Στα ελληνικά ο τομέας της διάγνωσης παραμένει ακόμα σε πρωτογενές στάδιο.

Άτυπη αξιολόγηση

Ο λογοθεραπευτής ζητά δείγματα γραφής από το παιδί σε κείμενο κατά την αντιγραφή, την αυθόρμητη γραφή, και την γραφή καθ' υπαγόρευση. Αν εμφανίζονται αρκετά λάθη στην γραφή θα πρέπει το παιδί να ελεγχθεί για τις μαθησιακές του ικανότητες.

3.2 Διαγνωστικά κριτήρια και Διαγνωστικά εργαλεία

Αθηνά Τεστ (Παρασκευόπουλος, Καλατσά – Αζίζι, Γιαννίτσας, 1999)

Το Αθηνά Τεστ είναι ένα πολύ-θεματικό τεστ, το οποίο μας δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει ελλειμματικές περιοχές, οι οποίες να εμποδίζουν το παιδί να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου.

Οι δοκιμασίες του Αθηνά τεστ είναι σε μορφή ψυχομετρικών κλιμάκων και αξιολογούν το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού σε διάφορους τομείς.

Τα εξεταστικά αποτελέσματα του Αθηνά τεστ δίνουν ένα αναλυτικό προφίλ παιδιού, το οποίο αναδεικνύει δείχνει περιοχές που είναι ελλειμματικές και ενδεχομένως μπορούν να ενοχοποιηθούν για της παρούσες ή μελλοντικές δυσκολίες μάθησης.

Ο σκοπός για την αξιολόγηση του Αθηνά τεστ είναι ο προγραμματισμός και η εφαρμογή της κατάλληλης διδακτικό-θεραπευτικής παρέμβασης.

Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας(Ζακοπούλου, 2003)

Με το Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας, μπορούμε να διαγνώσουμε υπόνοιες, ενδείξεις και τάσεις για κατοπινή εμφάνιση δυσλεξίας κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες που συνδέονται με την ηλικία, μέσω των κατάλληλα δομημένων θεματικών του διαγνωστικού εργαλείου.

Τεστ νοημοσύνης για παιδιά Wechsler (WISC-R)

Το WISC-R είναι ίσως το πιο γνωστό εξατομικευμένο τεστ νοημοσύνης. Αποτελεί μέρος του τεστ Wechsler και είναι κατάλληλο για παιδιά από 6 μέχρι 16.11 χρόνων.

Η ευρύτητα της χρησιμοποίησης του οφείλεται στο ότι πέρα από την εκτίμηση της νοημοσύνης, παρέχει και άλλες σημαντικές πληροφορίες, όπως, πως η νοημοσύνη λαμβάνει μέρος στην προσωπικότητα και στην συμπεριφορά. Στη συνέχεια, με την διχοτόμηση της νοημοσύνης σε πρακτικό και λεκτικό σκέλος δίνει αξιολογικά στοιχεία για τους δύο κύριους τρόπους έκφρασης των ανθρώπινων δεξιοτήτων.

Λεκτικό τεστ με εικόνες Peabody – (Peabody Picture Vocabulary Test – Revised) (Dunn & dunn, 1981).

Το τεστ αυτό σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση λεξιλογίου σε άτομα από 2.6 έως 40 ετών. Αποτελεί διερευνητικό τεστ νοημοσύνης καθώς και αξιολόγησης των λειτουργιών του λόγου. Δεν χρησιμοποιείται μόνο του για διάγνωση αλλά πάντοτε σε συνδυασμό με άλλα κριτήρια.

Τεστ ψυχογλωσσικών ικανοτήτων (Μαρκοβίτης Τζουριάδου, 1991)

Το τεστ αυτό χρησιμοποιήθηκε σε μεγάλη έκταση τα τελευταία χρόνια από ερευνητές, κλινικούς και παιδαγωγούς, που ασχολούνται με τις μαθησιακές δυσκολίες κυρίως γιατί συνδέει τη διαγνωστική με τη θεραπευτική προσέγγιση των δυσκολιών του λόγου, που όπως είναι γνωστό αποτελούν τη βάση των μαθησιακών δυσκολιών.

Το συγκεκριμένο διαγνωστικό εργαλείο δε δίνει λύσεις σχετικά με την πολυσύνθετη διαδικασία του λόγου απλά ανοίγει δρόμους για να κατανοήσουμε τις διαταραχές του και να βοηθήσουμε στην αντιμετώπισή τους.

Το τεστ κατασκευάστηκε για να χρησιμοποιηθεί ως αρχικό διαγνωστικό όργανο μέτρησης διαταραχών λόγου – μάθησης. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να βοηθήσει :

- στην ακριβή διάγνωση ειδικών περιοχών του λόγου που παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες.
- στον καταρτισμό εξατομικευμένων θεραπευτικών προγραμμάτων για την βελτίωση των δυσκολιών.

Αναθεωρημένο τεστ οπτικής διατήρησης του Benton (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991)

Είναι ένα εξατομικευμένο κλινικό εργαλείο μέτρησης που αξιολογεί την οπτική αντίληψη και μνήμη, τις οπτικό-δομικές ικανότητες, καθώς και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Το τεστ αυτό αποτελεί ένα χρήσιμο ενδεικτικό κριτήριο, ειδικότερα για τα παιδιά και είναι χρήσιμο για τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών.

Τα τεστ θεματικής αντίληψης (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991)

Αποτελείται από 31 ασπρόμαυρες κάρτες που δίνονται στον εξεταζόμενο για να φτιάξει μια ιστορία. Στις ιστορίες αυτές προβάλλονται η φαντασία, η σκέψη, τα συναισθήματα και προηγούμενες εμπειρίες. Τα τεστ χορηγούνται άνω των 7 ετών. δημιουργήθηκαν παραλλαγές που χρησιμοποιούνται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Το τεστ του Raven

Κυκλοφορούν δύο τεστ του **Raven (1990)**.

Το ένα με την ένδειξη Matrix 1938, που αφορά τους ενήλικες και το Matrix 1947 που αφορά τα παιδιά.

Το Matrix 1947 περιέχει μια ιδιαίτερη μορφή σχεδίων με ζωηρό και χρωματιστό φόντο που είναι ανάλογο για την ηλικία των παιδιών. Μας δείχνει την ικανότητα του ατόμου να προβαίνει σε συγκρίσεις με άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας.

Παιδαγωγικές μέθοδοι των Αδαμόπουλου και Φλωράτου (2000).

Οι μέθοδοι Αδαμόπουλου και Φλωράτου περιλαμβάνουν σε ασκήσεις κατανόησης κειμένου ή συμπλήρωσης κενών, επίσης ασκήσεις ορθογραφικές κ.α.

Αποκατάσταση με την μέθοδο Μαυρομμάτη (1995).

Σε σχέση με το γνωσιακό προφίλ, οι δυσκολίες αυτές εκφράζονται με τη χαμηλή επίδοση που δείχνουν οι δυσλεξικοί, η Μαυρομμάτη (1995) κατασκεύασε ένα δομημένο πρόγραμμα αντιμετώπισης της δυσλεξίας που βασίζεται σε κλιμακούμενης δυσκολίας ασκήσεις, κυρίως στις υπό-δοκιμασίες που εξετάζουν το επίπεδο ανάπτυξης των ικανοτήτων:

- Συγκερασμό γλωσσικών φθόγγων
- Κατανόηση της σχέσης συμβόλου – ακούσματος
- Γραφημική – φωνημική μετάφραση και το αντίστροφο.
- Γενική φωνολογική ενημερότητα.
- Διάκριση της ομοιοκαταληξίας.
- Έκφραση διαλόγου.
- Μνήμη οπτικών ακολουθιών.
- Μνήμη ακουστικών ακολουθιών.
- Ανάγνωση.
- Γραφή – Ορθογραφία – Αυθόρμητη γραφή.

Το Detroit Test μαθησιακών ικανοτήτων (DTLA-2)

Αποτελεί εξέλιξη του αρχικού τεστ Detroit και κατασκευάστηκε το 1980 από τον D. Hammit, το οποίο κυκλοφόρησε, ως DTLA-2 το 1985.

Η έκδοση αυτή βασίζεται στις θεωρητικές απόψεις των Spearman και Guilford καθώς και στα θεωρητικά μοντέλα διχοτόμησης της γνωστικής δραστηριότητας των Luria και Sperry. Αποτελείται από 11 υπό-δοκιμασίες και εκτός από τους επιμέρους δείκτες παρέχει και συνθέσεις βαθμολογιών που αντιπροσωπεύουν τομείς της ανάπτυξης.

Η ικανότητα και η νοημοσύνη μπορούν να θεωρηθούν ως ταυτόσημες έννοιες. Οι ικανότητες που αξιολογούνται συνδέονται με τη σχολική μάθηση χωρίς βεβαίως να είναι τεστ επίδοσης.

Ως επιμέρους κριτήρια, ορίζονται τα ακόλουθα:

- Αντίθετες λέξεις – έννοιες.
- Αναπαραγωγή προτάσεων.
- Προφορικές δοκιμασίες.
- Ακολουθία λέξεων.
- Δημιουργία ιστορίας.
- Αναπαραγωγή σχεδίων.
- Ακολουθίες αντικειμένων.
- Συμβολικές σχέσεις.
- Εννοιολογική συσχέτιση.
- Ολοκλήρωση λέξεων.
- Ολοκλήρωση γραμμάτων.

Το τεστ Άλκηστις (2000).

Είναι ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα που έχει ως στόχο την ανάπτυξη των νοητικών, γλωσσικών κοινωνικο-συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και αισθητικών δεξιοτήτων του παιδιού.

Σε συνεργασία με παιδαγωγικά κέντρα του εξωτερικού έχουν οργανωθεί ασκήσεις σε κύκλους δραστηριοτήτων.

Περιέχονται έξι κύκλοι δραστηριοτήτων και ανάλογα με την ηλικία του παιδιού εφαρμόζεται ο ανάλογος κύκλος ασκήσεων. Περιγραφικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι τα τεστ της Άλκηστις αποσκοπούν στη δοκιμασία της οπτικής αντίληψης, παρατηρητικότητας, στην εμπέδωση εννοιών σχημάτων, χρωμάτων, εννοιών χώρου, και προετοιμασία δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης καθώς και γλωσσικών δεξιοτήτων.

Ερευνητική προσέγγιση

4. Στοιχεία και Στατιστικές μελέτες

Στις ΗΠΑ ερευνητές (Brazeau-Ward,2000) υπολογίζουν τα ποσοστά της δυσλεξίας να κυμαίνονται σε 3-10% της σχολικής ηλικίας. Κάποιοι βέβαια εντάσσουν το ποσοστό στο 17%. Πρόσφατες έρευνες υποδεικνύουν ότι η δυσλεξία επικρατεί συγκεκριμένα μεταξύ ιδιοκτητών μικρών επιχειρήσεων με το 20-35% να επηρεάζεται περισσότερο. Οι ερευνητές θεωρούν ότι πολλοί δυσλεξικοί επιτυγχάνουν επιτυχία αναθέτοντας υπευθυνότητες και διαπρέπουν στην προφορική ομιλία.

Η κύρια εκδήλωση της δυσλεξίας είναι η δυσκολία στην εξέλιξη δεξιοτήτων ανάγνωσης στο επίπεδο λέξης σε παιδιά Β Δημοτικού. Αυτές οι δυσκολίες είναι αποτέλεσμα μείωσης της ικανότητας συσχέτισης οπτικού συμβόλου και προφορικού ήχου. Καθώς ο κινητήριος παράγοντας πρέπει να υπολογιστεί στην αξιολόγηση της φτωχής απόδοσης, η δυσλεξία θεωρείται ως αναπτυσσόμενη. Τα περισσότερα ερευνητικά κριτήρια για τη δυσλεξία αποκλείουν περιπτώσεις που μπορούν να εξηγηθούν ως προερχόμενα από περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως η έλλειψη εκπαίδευσης ή η πλήρης αισθητηριακή έλλειψη.

Η δυσλεξία μπορεί περιστασιακά να αντισταθμιστεί με κατάλληλη θεραπεία, εκπαίδευση και ενισχυτική τεχνολογία. Πολλές στρατηγικές αναπτύσσονται υποσυνείδητα. Η δυσλεξία έχει διάφορες ποικιλίες ανάλογα την πολιτιστική επιλογή της οπτικής σημειογραφίας του λόγου. Έτσι, η σημειογραφία σε διαφορετικές κουλτούρες δημιουργεί διάφορους τύπους προβλημάτων στις ομάδες δυσλεξικών. Οι διαφορές μεταξύ των αγγλικών και κινέζικων κειμένων είναι ένα καλό παράδειγμα.

4.1 Σκοπός της έρευνας

Με την παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιδιώκεται γενικά η διερεύνηση της Δυσλεξίας του παιδιού στη σχολική ηλικία. Ο βασικός στόχος αυτής της έρευνας είναι να περιορίσει όσο το δυνατό καλύτερα προσωπικές επιδόσεις του παιδιού στις βασικές κλίμακες που καλύπτουν τα βασικά στάδια μάθησης στα ελληνόπουλα.

Γνωρίζουμε πως στην Ελλάδα υπάρχει μεγάλη έλλειψη σε εργαλεία που σχετίζονται με τη δυσλεξία και ακόμα πως τα εργαλεία που υπάρχουν δεν είναι σταθμισμένα πάνω στο σχολικό πρόγραμμα μάθησης.

Ο κύριος στόχος είναι να έχει το εργαλείο τη δυνατότητα αξιολόγησης στη σχολική ηλικία του παιδιού, και να εντοπιστούν αν υπάρχουν αδυναμίες στα στάδια μάθησης.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας :

- i) Η ανάδειξη των δυσκολιών που παρουσιάζει το παιδί σε σχέση με το νοητικό του επίπεδο.
- ii) Η ανάδειξη των ελλειμμάτων πάνω στην ελληνική γλώσσα.

Με την πιλοτική χορήγηση, κύριος στόχος ήταν:

- i) Να εντοπιστούν ορισμένα σημεία, ακόμα και θεματικές οι οποίες θα χρειαστούν βελτίωση ή τροποποίηση για το λόγο ότι το γνωστικό περιεχόμενο της μάθησης στο σχολείο διευρύνεται συνεχώς.
- ii) Η προσπάθεια διόρθωσης λαθών μέτρησης του ίδιου του εργαλείου.

4.2

Παρουσίαση

Τεστ Διάγνωσης Δυσλεξίας στη Σχολική ηλικία

Το τεστ περιέχει μια σειρά δραστηριοτήτων οι οποίες καλύπτουν όλα τα στάδια της μάθησης, τα οποία το παιδί έχει καλύψει στη σχολική του περίοδο.

Η πρώτη δραστηριότητα, αφορά στη λεκτική νοητική ικανότητα, όπου το παιδί καλείται να εκφραστεί λεκτικά, για να διαπιστώσουμε αν κατανοεί την σημασία των όρων που του παρουσιάζουμε.

Η δεύτερη δραστηριότητα, αφορά στην αντιγραφή λέξεων και την ανάγνωση των λέξεων. Οι λέξεις που παρουσιάζονται στο παιδί είναι απλές, οι οποίες όμως εμπεριέχουν φθόγγους οι οποίοι συγχέονται από παιδιά που παρουσιάζουν συμπτώματα δυσλεξίας, φθόγγοι οι οποίοι απαιτούν συγκεκριμένη φορά και κατεύθυνση γραφής, καθώς και λέξεις που απαιτούν σύνθετη διαδικασία μνήμης.

Η τρίτη δραστηριότητα, αφορά στη γραφοκινητικότητα, στην οποία παρουσιάζεται μία πρόταση γραμμένη με κεφαλαία και με μικρά γράμματα. Εκείνο που μελετούμε είναι η γραφοκινητική ικανότητα του παιδιού καθώς και η αναγνώριση των συμβολοποιημένων μορφημάτων και η συστηματοποιημένη και συνεχόμενη συμβολοποίηση.

Η τέταρτη δραστηριότητα, αφορά στην οπτική διάκριση. Παρουσιάζονται στο παιδί γράμματα ή λέξεις και του ζητάμε να διακρίνει και να εντοπίσει μέσα σε συγκεκριμένα σύνολα την χωρική θέση των χαρακτηριστικών κάθε συμβόλου – μορφήματος. Θα πρέπει όμως να αναφέρουμε ότι τα σύμβολα που παρουσιάζονται στο παιδί αποτελούν σύμβολα τα οποία συγχέονται από παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής.

Στην πέμπτη δραστηριότητα, οι οποία αφορά στην πλευρικότητα, παρουσιάζονται στο παιδί φθόγγοι και λέξεις και καλείται, το παιδί να γράψει τους

φθόγγους που του δίνονται σύμφωνα με τη χωρική διάταξη και προσαρμογή και την κατάκτηση και αφομοίωση των συμβολοποιημένων φωνημάτων και γραφημάτων.

Το παιδί καλείται να γράψει το παιδί τα γράμματα που κοιτάζουν δεξιά και αριστερά της σελίδας.

Στη συνέχεια ζητάμε από το παιδί να γράψει πέντε λέξεις δεξιά της σελίδας και πέντε λέξεις αριστερά της σελίδας.

Και ζητάμε από το παιδί στην κάθε συλλαβή της πρώτης σειράς να βάλει δεξιά και μετέπειτα και αριστερά μια συλλαβή της δεύτερης σειράς και να σχηματίσει μια λέξη.

Η έκτη δραστηριότητα, αφορά στην ελεύθερη γραφή, όπου το παιδί θα πρέπει να γράψει μια παράγραφο σε λίγες σειρές. Σε αυτό το στάδιο διερευνούμε την ικανότητα και την ευχέρεια του παιδιού να διαμορφώνει κείμενο με τις ακόλουθες παραμέτρους που η τήρηση των παραμέτρων συντελούν στη διαμόρφωση του επιθυμητού κειμένου.

Η έβδομη δραστηριότητα, αφορά στη διάκριση ήχων. Το παιδί επαναλαμβάνει ζεύγη λέξεων που του έχουν παρουσιαστεί ηχητικά και παρουσιάζουν ομοιότητες μεταξύ τους. Στόχος είναι το παιδί να κωδικοποιεί και αποκωδικοποιεί ακουστικά ερεθίσματα καθώς και να τα εκφράζει λεκτικά.

Η όγδοη δραστηριότητα, αφορά στην αντιστοίχιση του ελληνικού αλφαβήτου. Θεωρώντας ότι το παιδί έχει διέλθει στο στάδιο μάθησης του ελληνικού αλφαβήτου ζητάμε να ονομάσει τα σύμβολα αλλά και να διακρίνει τους ήχους. Στόχος είναι να διερευνήσουμε κατά πόσο το παιδί ανταποκρίνεται στο σύστημα εκμάθησης του αλφαβήτου, με την ονομασία του συμβόλου και την ηχητική του

Ζητάμε από το παιδί να αναφέρει τα γράμματα με το όνομά τους και φωνάζοντας να τα παράγει φωνημικά.

4.3 Επισημάνσεις – Τροποποιήσεις κατά τη χορήγηση του τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας.

Κατά τη βαθμολόγηση του Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας παρατηρήθηκε ότι θα πρέπει να προσθέσουμε κάποια επιμέρους στοιχεία στους τομείς αξιολόγησης ώστε να εμφανίζεται η συνολική εικόνα του παιδιού σχολικής ηλικίας πιο ξεκάθαρη ώστε τα συνολικά αποτελέσματα της βαθμολόγησης να καθρεφτίζουν τους τομείς που το παιδί παρουσιάζει μια δυσκολία.

Στον τομέα της νοητικής ικανότητας

Θα προτιμούσα να αναφέρονται και λέξεις που σχετίζονται με τα ανατομικά μας χαρακτηριστικά, όπως αφτί, ώστε όταν το παιδί καλείται να αναφέρει την σημασιολογία της λέξης δηλαδή να αντιληφθεί πρώτα ότι είναι κάτι που του ανήκει και σχετίζεται με το σώμα του.

Κατά συνέπεια, εκτός από την περιγραφή της σημασίας θα βαθμολογούμε και την κατανόηση των λέξεων.

Στον τομέα της ελεύθερης γραφής

Πέραν του να εξετάζουμε την νοηματική συνοχή του κειμένου, την κατοπτρική γραφή καθώς και την παράλειψη συλλαβών, σύγκριση γραμμάτων και τη δισευθυγραμμία του κειμένου, φρόνιμο θα ήταν, να διερευνήσουμε αν το παιδί κάνει και ορθογραφικά λάθη.

4.4 Χορήγηση του Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας

Η χορήγηση του τεστ πραγματοποιήθηκε στο νομό Πειραιά στη Σαλαμίνα, κατά την περίοδο Ιουνίου – Οκτωβρίου 2008. Έβαλε μέρος στο 2^ο Δημοτικό στην τάξη Β και Γ δημοτικού. Εφαρμόστηκε συνολικά σε 40 παιδιά.

Η επιλογή του δημοτικού ήταν τυχαία. Πέρα από την τυχαία επιλογή, σημαντικός παράγοντας ήταν η δεκτικότητα με την οποία αντιμετώπισαν οι υπεύθυνοι του σχολείου το όλο εγχείρημα της αξιολόγησης της Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας

Οι συνθήκες που εφαρμόστηκε το τεστ ήταν όπως έπρεπε σε χαμηλά και άνετα τραπεζάκια και καρέκλες του ύψους τους, καθώς επίσης και η θερμοκρασία και ο φωτισμός ήταν σε φυσιολογικά επίπεδα.

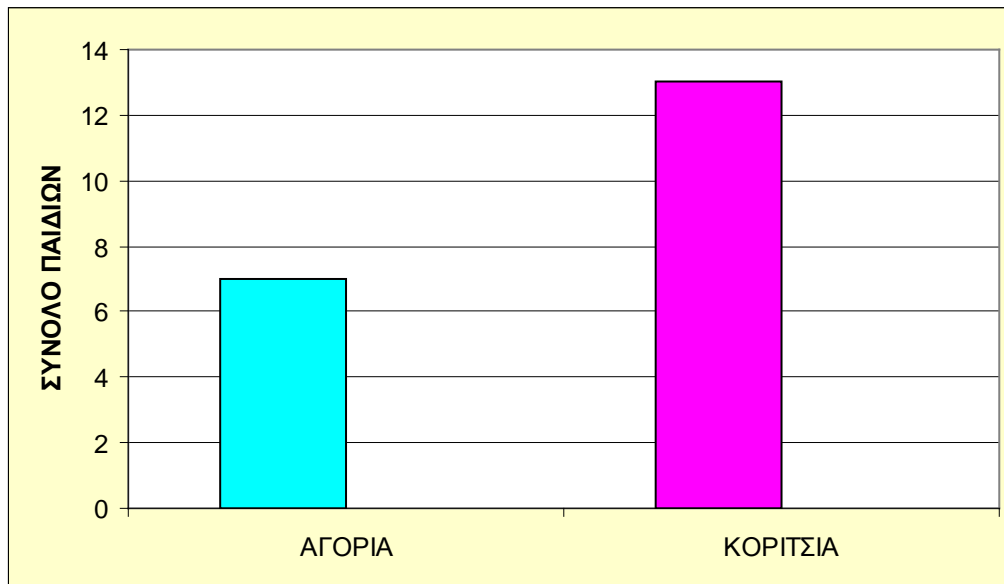
Η διάρκεια της εφαρμογής του τεστ ήταν 40 λεπτά δεν ήταν όμως ίδια σε όλα τα παιδιά. Στα παιδιά που ο χρόνος διάρκειας ήταν μεγαλύτερος, οφείλεται στο γεγονός ότι σε κάποιες κατηγορίες αντιμετώπιζαν περισσότερα προβλήματα να ολοκληρώσουν τη διαδικασία αξιολόγησης. Επίσης, ζητούσαν ολιγόλεπτες διακοπές, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διαδικασίας.

Η μέγιστη φορά επανάληψης μαζί με την επεξήγηση δεν υπερέβαινε τη μία φορά. Επίσης, υπήρχαν θετικές επιβραβεύσεις σε όλες τις θεματικές, ανεξαρτήτως εάν ήταν η απάντηση σωστή ή λανθασμένη.

Βέβαια, θα πρέπει να επισημάνουμε από το σύνολο των δασκάλων, οι μικρότερες ηλικίες, επιθυμούσαν να τους παραχωρήσουμε το υλικό της αξιολόγησης για να το εφαρμόσουν συνολικά στην τάξη τους. Καθώς επίσης, ότι ήταν απρόθυμοι στο να ακούσουν και να συνεργαστούν ώστε να κατανοήσουν ποια είναι τα ουσιαστικά προβλήματα που μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί στη σχολική ηλικία.

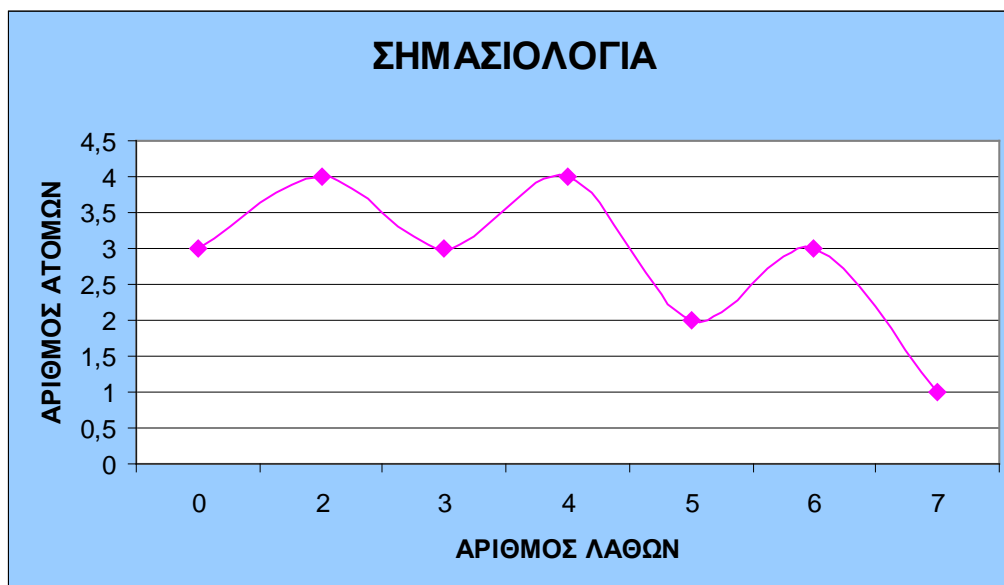
4.5 Παρουσιάσεις γραφημάτων Β Δημοτικού με τη συνολική εικόνα των παιδιών στους τομείς αξιολόγησης.

Αποτελέσματα Β' Δημοτικού
Πίνακας 1



Οι ηλικίες των παιδιών που πραγματοποίησαν το τεστ στη Β' Δημοτικού
7 ετών 9 μηνών και 26 ημερών το μικρότερο παιδί
8 ετών 6 μηνών και 5 ημερών το μεγαλύτερο παιδί
→ Ο μέσος όρος όλων των παιδιών : **7 : 5: 11**

Πίνακας 2 Σύνολο λαθών στον τομέα της σημασιολογίας



Στην ενότητα της σημασιολογίας από τα είκοσι παιδιά

Τρία παιδιά έχουν εννοιολογήσει σωστά το σύνολο των λέξεων.

Τέσσερα παιδιά έχουν περιγράψει δύο λάθος λέξεις,

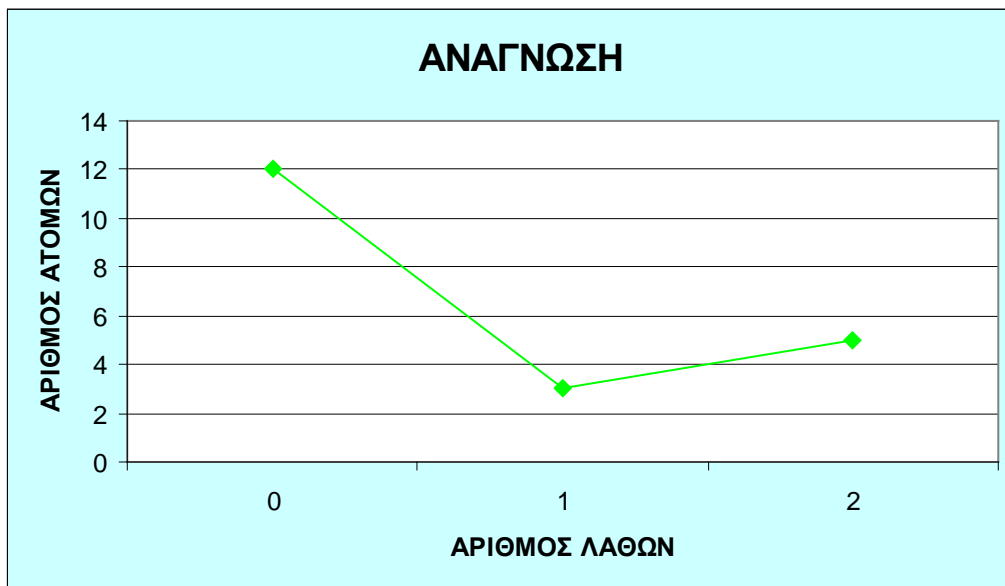
Τέσσερα παιδιά έχουν περιγράψει λάθος τέσσερις λέξεις,

δύο παιδιά έχουν περιγράψει λάθος πέντε λέξεις,

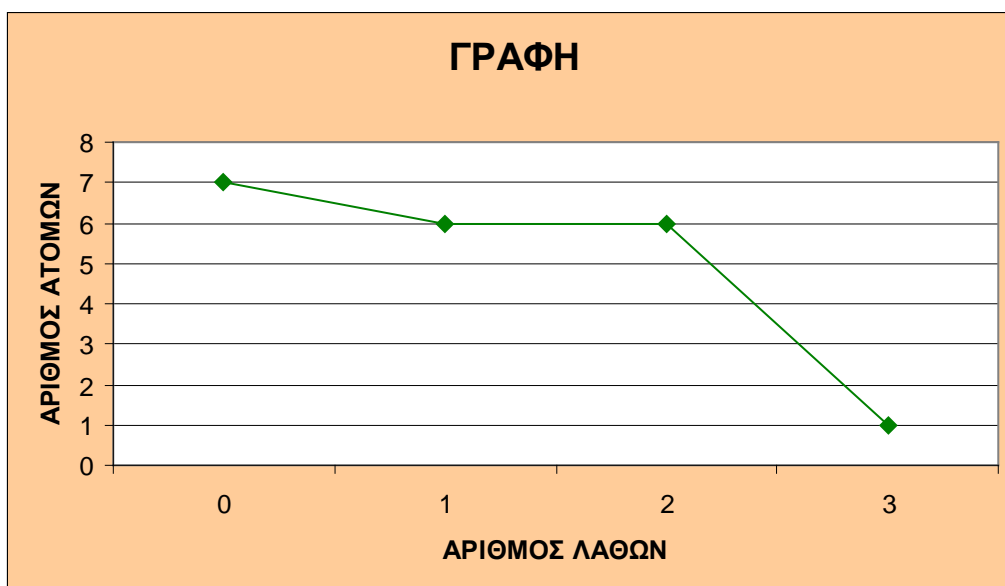
τρία άτομο έχουν σημειώσει έξι λάθη και τέλος ένα παιδί σημείωσε σκορ επτά λαθών

και τρία παιδιά έχουν πραγματοποιήσει τρία λάθη στην σημασιολογία των λέξεων.

Πίνακας 3 Σύνολο λαθών στον τομέα της ανάγνωσης



Πίνακας 3.1 Σύνολο λαθών στον τομέα της γραφής



Στην ενότητα ανάγνωση και γραφή

Ανάγνωση

Στην ανάγνωση των λέξεων δώδεκα παιδιά δεν πραγματοποίησαν κανένα λάθος. Πέντε παιδιά διάβασαν λανθασμένα δύο λέξεις και τέλος τρία παιδιά έκαναν λάθος στην ανάγνωση δύο λέξεων.

Γραφή

Στην γραφή των λέξεων επτά παιδιά δεν πραγματοποίησαν κανένα λάθος ενώ έξι παιδιά αντέγραψαν λάθος δύο λέξεις. Ένα παιδί έγραψε λανθασμένα τρεις λέξεις και τέλος έξι παιδιά αντέγραψαν λάθος μία λέξη.

Πίνακας 4 Σύνολο λαθών στον τομέα της γραφοκινητικότητας



Πίνακας 4.1 Σύνολο λαθών στον τομέα της γραφοκινητικότητας



Στην ενότητα που αφορά την γραφοκινητικότητα

Κεφαλαία

Δέκα παιδιά παρουσιάζουν καλή γραφοκινητικότητα και κανένα λάθος στη γραφή.
Έξι παιδιά παρουσιάζουν καλή γραφοκινητικότητα αλλά λάθος κατά την γραφή.
Και τέλος τέσσερα παιδιά παρουσιάζουν λάθος κατά την γραφή και κακή γραφοκινητικότητα.

Μικρά

Έντεκα σημείωσαν κατά την γραφή καλή γραφοκινητικότητα και κανένα λάθος στη γραφή.
Τρία παιδιά παρουσίασαν καλή γραφοκινητικότητα αλλά λάθος κατά την γραφή.
Και έξι παιδιά σημειώνουν λάθος κατά την γραφή και κακή γραφοκινητικότητα.

Πίνακας 5 Σύνολο λαθών στον τομέα της οπτικής διάκρισης

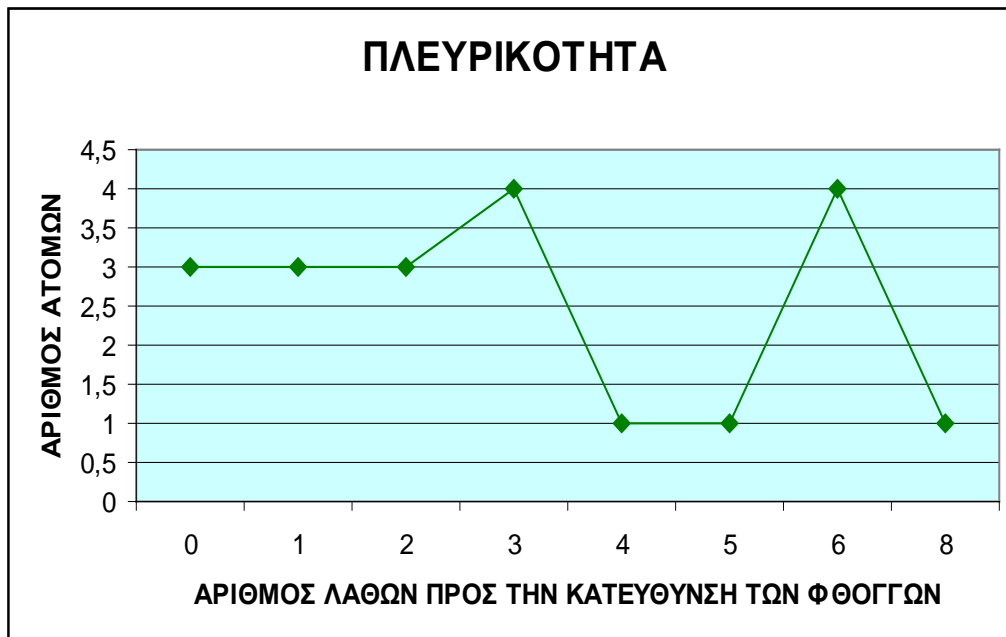


Στην ενότητα που αφορά την οπτική διάκριση

Έντεκα παιδιά διέκριναν και εντόπισαν σωστά τα γράμματα και λέξεις στο σύνολο.
Τέσσερα παιδιά σημείωσαν δύο λάθη στην χωρική διάταξη ακόμα τέσσερα παιδιά σημείωσαν τρία λάθη και τέλος ένα παιδί παρουσίασε ένα λάθος.

Πίνακας 6 Σύνολο λαθών στον τομέα της πλευρικότητας

A.



B.



Γ.



Στην ενότητα που αφορά την πλευρικότητα

A. προς την γραφή των φθόγγων.

Τρία παιδιά δεν σημείωσαν κανένα λάθος προς την κατεύθυνση των φθόγγων.

Τρία παιδιά σημείωσαν ένα λάθος.

Τρία παιδιά σημείωσαν δύο λάθη.

Τέσσερα παιδιά σημείωσαν τρία λάθη στην κατεύθυνση των φθόγγων.

Ένα παιδί σημείωσε τέσσερα λάθη και ακόμα ένα παιδί σημείωσε πέντε λάθη.

Και τέλος τέσσερα παιδιά πραγματοποίησαν έξι λάθη προς την κατεύθυνση των φθόγγων και το τελευταίο παιδί δεν όρισε σωστά την κατεύθυνση οχτώ φθόγγων.

B. προς την χωρική διάταξη των λέξεων.

Δεκαπέντε παιδιά δεν πραγματοποίησαν κανένα λάθος στη χωρική διάταξη.

Δύο παιδιά από το σύνολο των δέκα λέξεων δεν προσαρμόσαν μία λέξη στο σύνολο της κατεύθυνσης δεξιά-αριστερά.

Δύο παιδιά δεν όρισαν την κατεύθυνση τριών λέξεων.

Και τέλος ένα παιδί δεν όρισε την κατεύθυνση πέντε λέξεων.

Γ. προς την αντιστοίχιση συλλαβής δεξιά – αριστερά.

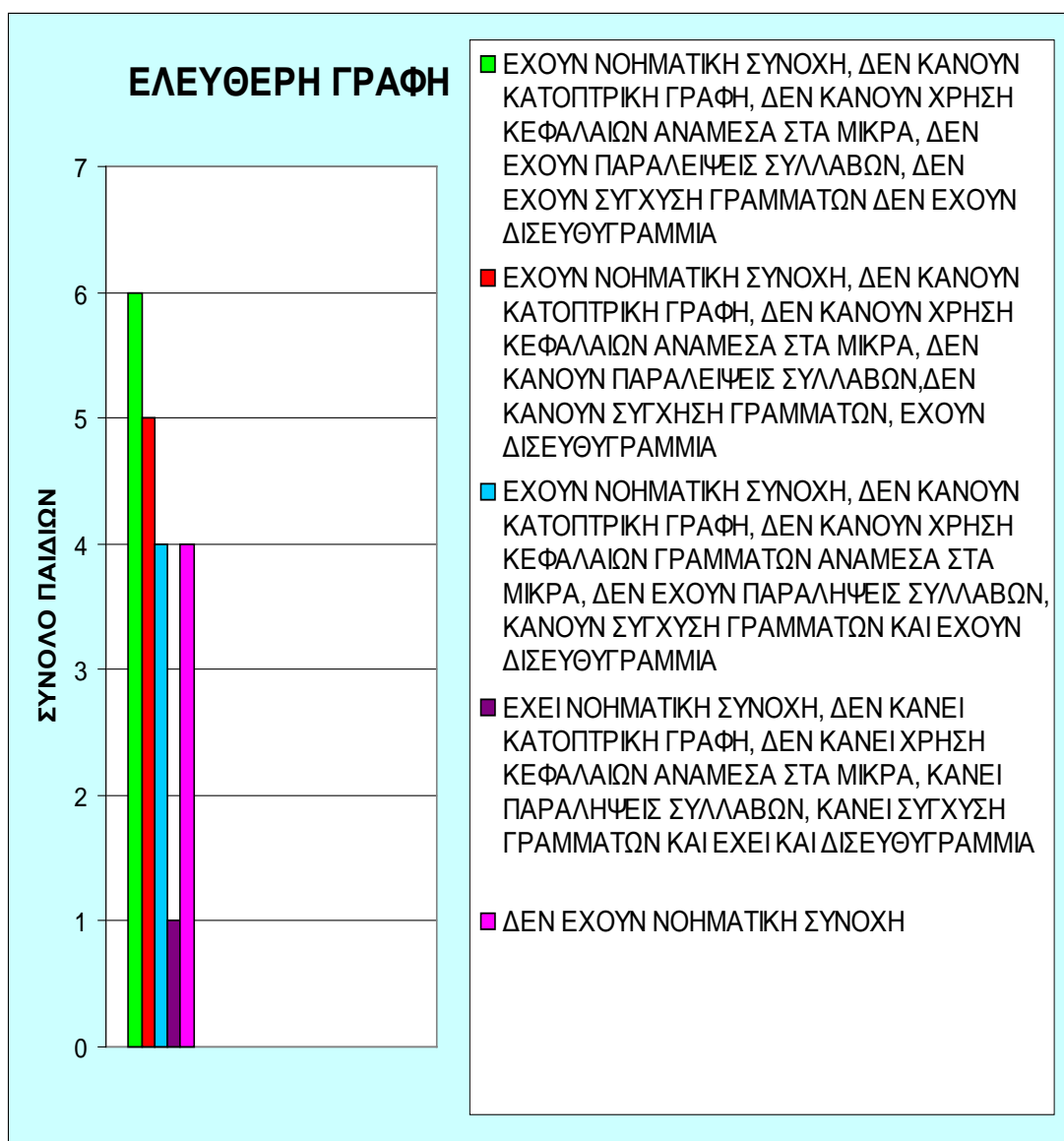
Στη γραφή των λέξεων που το παιδί καλείται να γράψει τις λέξεις δεξιά και αριστερά, τα παιδιά παρουσιάζουν : επτά παιδιά τοποθέτησαν επτά φωνήματα – συλλαβές στις αντίστοιχες συλλαβές,

τέσσερα παιδιά σημείωσαν βαθμολογία οχτώ μονάδων άρα ολοκλήρωσαν τέσσερις λέξεις.

Δύο παιδιά τοποθέτησαν δέκα φωνήματα στις συλλαβές άρα ολοκλήρωσαν με επιτυχία όλες τις συλλαβές.

Τρία παιδιά ταξινόμησαν πέντε φωνήματα και συλλαβές, δύο παιδιά τοποθέτησαν έξι φωνήματα-συλλαβές και τέλος ένα παιδί ταξινόμησε τέσσερα φωνήματα στο σύνολο της άσκησης, ένα παιδί δεν πραγματοποίησε καμία τοποθέτηση συλλαβών και φωνημάτων.

Πίνακας 7 Σύνολο λαθών στον τομέα της ελεύθερης γραφής



Στην ενότητα που αφορά την ελεύθερη γραφή

Έξι παιδιά έχουν διαμορφώσει ένα κείμενο με νοηματική συνοχή, δεν έχουν χρησιμοποιήσει κατοπτρική γραφή, δεν κάνουν χρήση κεφαλαίων ανάμεσα στα μικρά ούτε παραλείπουν συλλαβές, δεν υπάρχει σύγχυση γραμμάτων στην ανάπτυξη του κειμένου και χωρίς δυσευθυγραμμία.

Πέντε παιδιά μέσα στο κείμενο παρουσιάζουν: κείμενο με νοηματική συνοχή, δεν έχουν χρησιμοποιήσει κατοπτρική γραφή, δεν κάνουν χρήση κεφαλαίων ανάμεσα στα μικρά ούτε παραλείπουν συλλαβές, δεν υπάρχει σύγχυση γραμμάτων στην ανάπτυξη του κειμένου και παρουσιάζουν δυσευθυγραμμία.

Τέσσερα παιδιά παρουσιάζουν : κείμενο με νοηματική συνοχή, δεν έχουν χρησιμοποιήσει κατοπτρική γραφή, δεν κάνουν χρήση κεφαλαίων ανάμεσα στα μικρά ούτε παραλείπουν συλλαβές, υπάρχει σύγχυση γραμμάτων στην ανάπτυξη του κειμένου και παρουσιάζουν δυσευθυγραμμία.

Ένα παιδί έχει διαμορφώσει κείμενο με νοηματική συνοχή, δεν έχουν χρησιμοποιήσει κατοπτρική γραφή, δεν κάνουν χρήση κεφαλαίων ανάμεσα στα μικρά, υπάρχουν λίγες παραλείψεις συλλάβων και σύγχυση γραμμάτων και στο κείμενο παρουσιάζει δυσευθυγραμμία.

Τέσσερα παιδιά δεν έχουν την ευχέρεια να παρουσιάσουν κείμενο με νοηματική συνοχή.

Πίνακας 8 Σύνολο λαθών στον τομέα διάκρισης ήχων



Στην ενότητα που αφορά στη διάκριση των ήχων

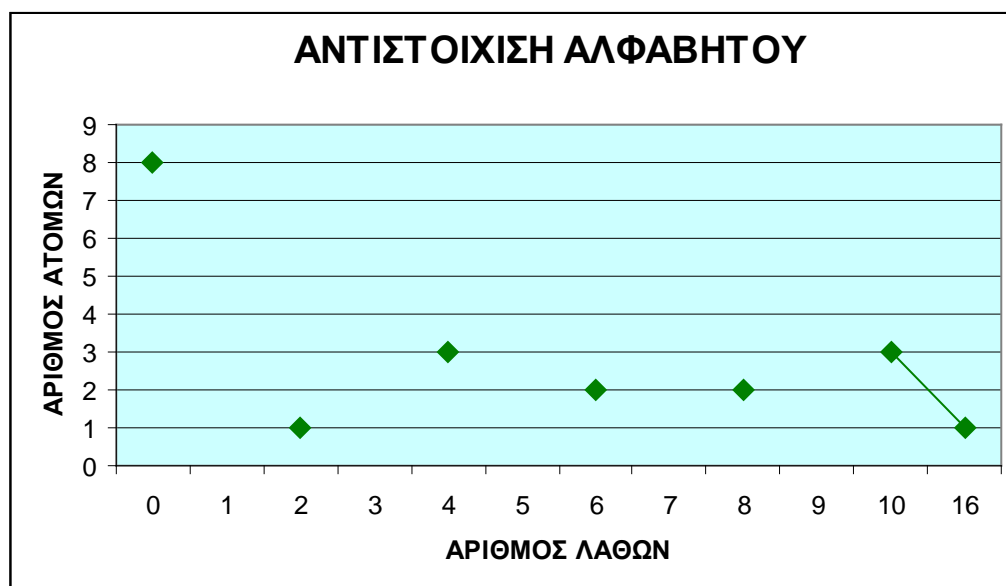
Έξι παιδιά έχουν επαναλάβει σωστά την διάκριση των λέξεων στα ζεύγη λέξεων που παρουσιάζονται. Πέντε παιδιά έχουν εκφωνήσει λάθος τέσσερα ζεύγη λέξεων .

Τρία παιδιά δεν έχουν επαναλάβει σωστά τρία ζεύγη λέξεων,

Δύο παιδιά παρουσίασαν λανθασμένα δύο ζεύγη λέξεων

Δύο παιδιά εκφώνησαν λάθος επτά ζεύγη λέξεων και ένα παιδί παρουσίασε πέντε λάθη και τέλος ένα παιδί σημείωσε λάθος ένα ζεύγος λέξεων.

Πίνακας 9 Σύνολο λαθών στον τομέα αντιστοίχιση αλφαβήτου



Στην ενότητα που αφορά στην αντιστοίχιση αλφαβήτου

Οχτώ παιδιά δεν έχουν αναφέρει κανένα λάθος στην ονομασία και στον ήχο των γραμμάτων της αλφαβήτου.

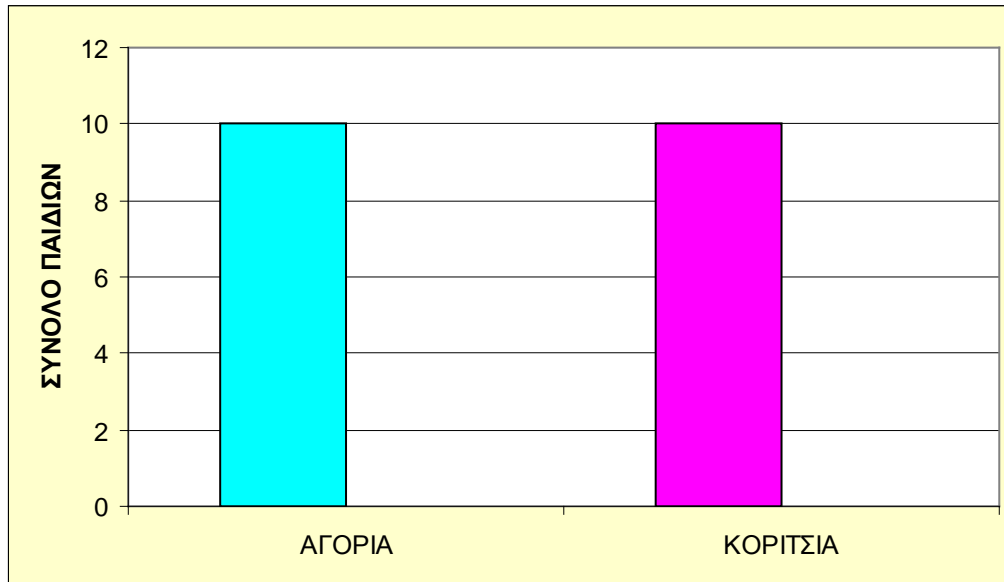
Τρία παιδιά σημείωσαν τέσσερα λάθη, άλλα δύο παιδιά έξι λάθη.

Και ακόμα δύο παιδιά οχτώ λάθη δηλαδή δεν έχουν αναγνωρίσει το φώνημα άρα αυτό συνεπάγεται να αναφέρει λάθος και την ονομασία και τον ήχο.

Ένα παιδί που έχει πραγματοποιήσει δύο λάθη κατά την εκφορά των φωνημάτων και ονομασία και τέλος τρία παιδιά έχουν σημειώσει δέκα λάθη και ένα παιδί δεκαέξι.

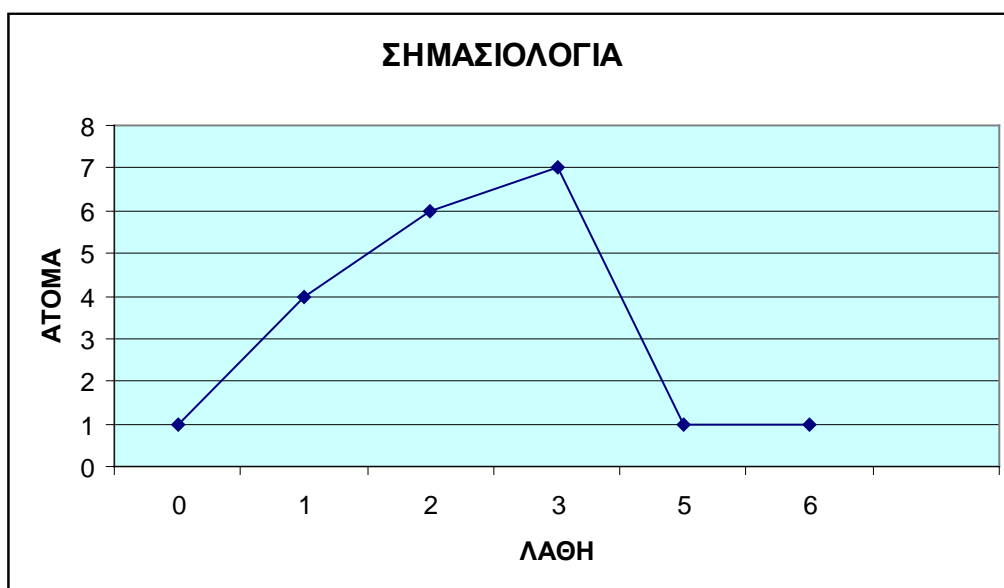
4.6 Παρουσιάσεις γραφημάτων Γ΄ Δημοτικού με την συνολική εικόνα των παιδιών στους τομείς αξιολόγησης.

Αποτελέσματα Γ΄ Δημοτικού
Πίνακας 1



Οι ηλικίες των παιδιών που πραγματοποίησαν το τεστ στην Γ΄ τάξη δημοτικού
8 ετών 6 μηνών και 27 ημερών το μικρότερο παιδί
9 ετών 8 μηνών και 11 ημερών το μεγαλύτερο παιδί
→ Ο μέσος όρος όλων των παιδιών : **9:1:4**

Πίνακας 2 Σύνολο λαθών στον τομέα της σημασιολογίας



Στην ενότητα της σημασιολογίας από τα είκοσι παιδιά

Ένα παιδί έχει εννοιολογήσει σωστά το σύνολο των λέξεων.

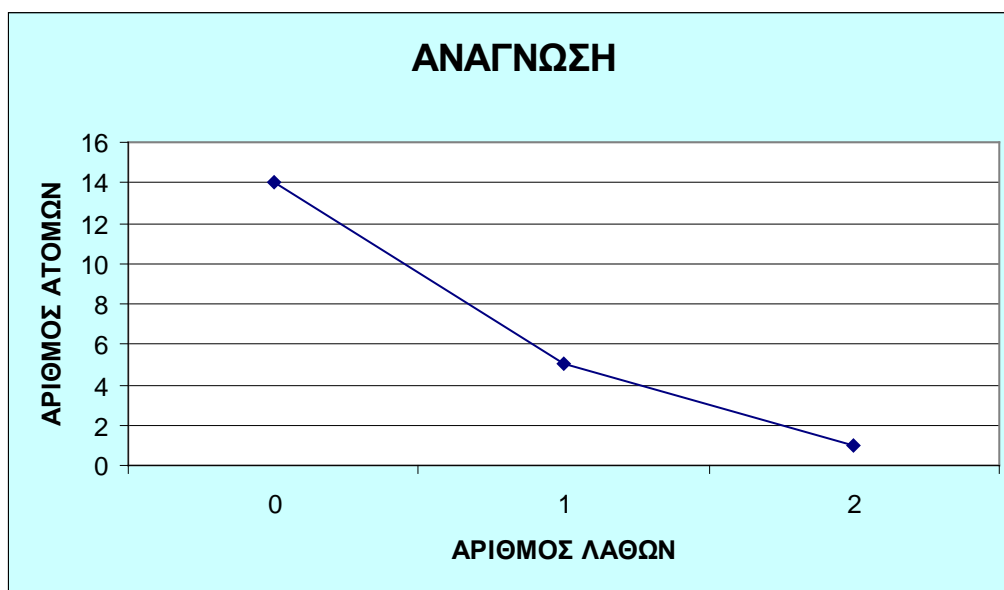
Τέσσερα παιδιά έχουν περιγράψει λάθος μία λέξη,

Έξι παιδιά έχουν περιγράψει λάθος δύο λέξεις,

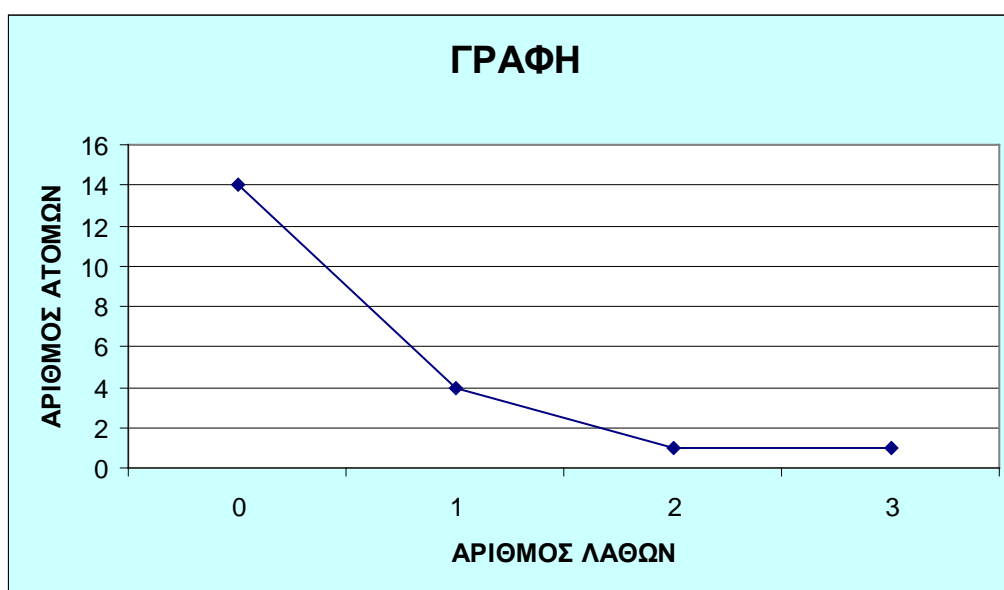
εφτά παιδιά έχουν περιγράψει λάθος τρεις λέξεις,

ένα άτομο έχει σημειώσει πέντε λάθη και τέλος ένα παιδί σημείωσε σκορ έξι λαθών.

Πίνακας 3 Σύνολο λαθών στον τομέα της ανάγνωσης



Πίνακας 3.1 Σύνολο λαθών στον τομέα της γραφής



Στην ενότητα ανάγνωση και γραφή.

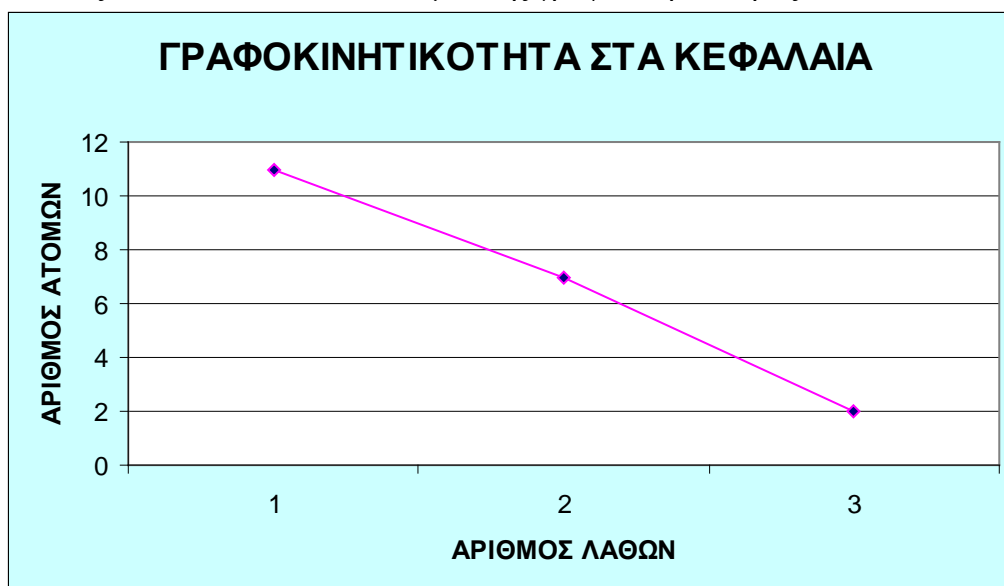
ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Στην ανάγνωση των λέξεων 14 άτομα δεν πραγματοποίησαν κανένα λάθος , ενώ πέντε άτομα διάβασαν λανθασμένα μία λέξη και ένα παιδί πραγματοποίησε δύο λάθη κατά την ανάγνωση των λέξεων.

ΓΡΑΦΗ

Στην γραφή των λέξεων 14 παιδιά δεν σημείωσαν κανένα λάθος , τέσσερα παιδιά σημείωσαν ένα λάθος , ένα παιδί πραγματοποίησε δύο λάθη και τέλος ένα παιδί αντέγραψε τρις λέξεις λάθος.

Πίνακας 4 Σύνολο λαθών στον τομέα της γραφοκινητικότητας



Πίνακας 4.1 Σύνολο λαθών στον τομέα της γραφοκινητικότητας



Στην ενότητα που αφορά την γραφοκινητικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΑ

Έντεκα παιδιά παρουσίασαν 1: καλή γραφοκινητικότητα και κανένα λάθος στη γραφή.

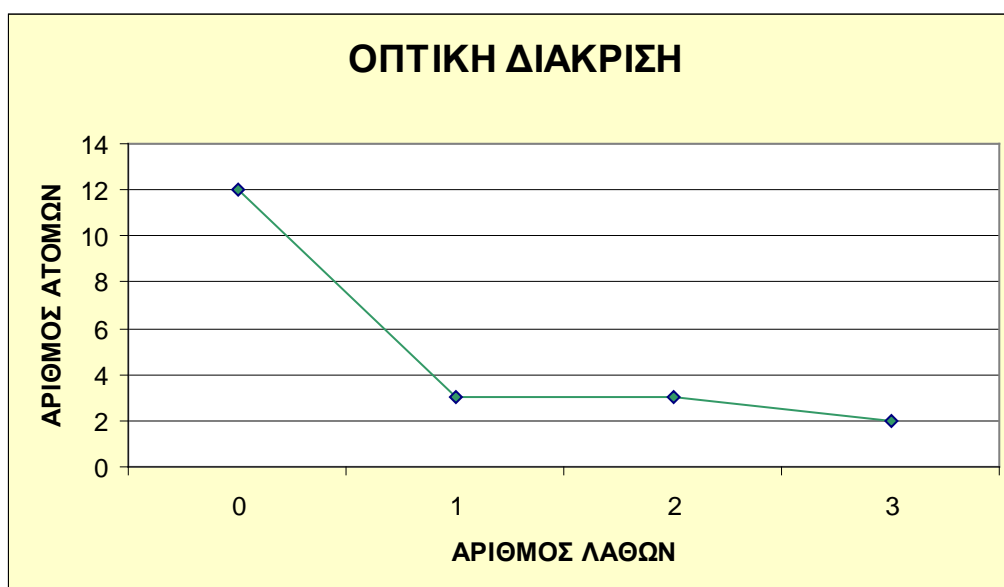
Εφτά άτομα σημείωσαν 2: καλή γραφοκινητικότητα αλλά λάθη κατά την γραφή και δύο άτομα παρουσιάζουν 3: κακή γραφοκινητικότητα και λάθη κατά την γραφή.

ΜΙΚΡΑ

Δεκατέσσερα παιδιά παρουσίασαν καλή γραφοκινητικότητα και κανένα λάθος στη γραφή.

Τέσσερα άτομα σημείωσαν καλή γραφοκινητικότητα αλλά λάθη κατά την γραφή και τέλος δύο άτομα παρουσιάζουν κακή γραφοκινητικότητα και λάθη κατά την γραφή

Πίνακας 5 Σύνολο λαθών στον τομέα της οπτικής διάκρισης



Στην ενότητα που αφορά την οπτική διάκριση.

Δώδεκα παιδιά εντόπισαν σωστά την χωρική θέση των γραμμάτων και των λέξεων μέσα στο σύνολο.

Τρία παιδιά διέκριναν λάθος ένα φώνημα μέσα στο σύνολο.

Τρία παιδιά παρουσίασαν δύο λάθη.

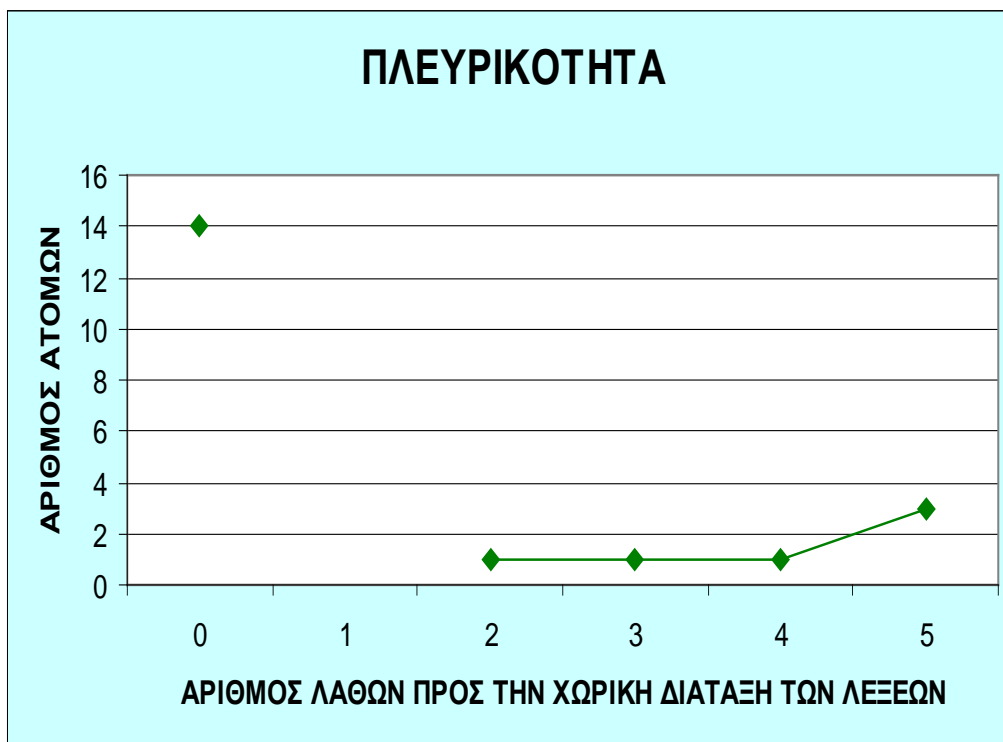
Και δύο παιδιά παρουσιάζουν τρία λάθη στο σύνολο.

Πίνακας 6 Σύνολο λαθών στον τομέα της πλευρικότητας

A.



B.



Γ.



Στην ενότητα που αφορά την πλευρικότητα.

A. προς την γραφή των φθόγγων.

Έξι παιδιά σημείωσαν δύο λάθη προς την κατεύθυνση των φθόγγων.

Τέσσερα παιδιά σημείωσαν τέσσερα λάθη.

Τρία παιδιά σημείωσαν τρία λάθη.

Πέντε παιδιά σημείωσαν ένα λάθος στην κατεύθυνση των φθόγγων.

Ένα παιδί σημείωσε πέντε λάθη και τέλος ακόμα ένα παιδί σημείωσε επτά λάθη.

B. προς την χωρική διάταξη των λέξεων.

Δεκατέσσερα παιδιά δεν πραγματοποίησαν κανένα λάθος στη χωρική διάταξη.

Δύο παιδιά από το σύνολο των δέκα λέξεων δεν προσάρμοσαν πέντε λέξεις στο σύνολο της κατεύθυνσης δεξιά-αριστερά.

Ένα παιδί δεν όρισε την κατεύθυνση τριών λέξεων.

Ένα παιδί δεν όρισε την κατεύθυνση δύο λέξεων.

Ένα παιδί δεν έγραψε τέσσερις λέξεις

Και ένα παιδί δεν όρισε πέντε λέξεις στη χωρική διάταξη μιας κατεύθυνσης.

Γ. προς την αντιστοίχιση συλλαβής δεξιά – αριστερά.

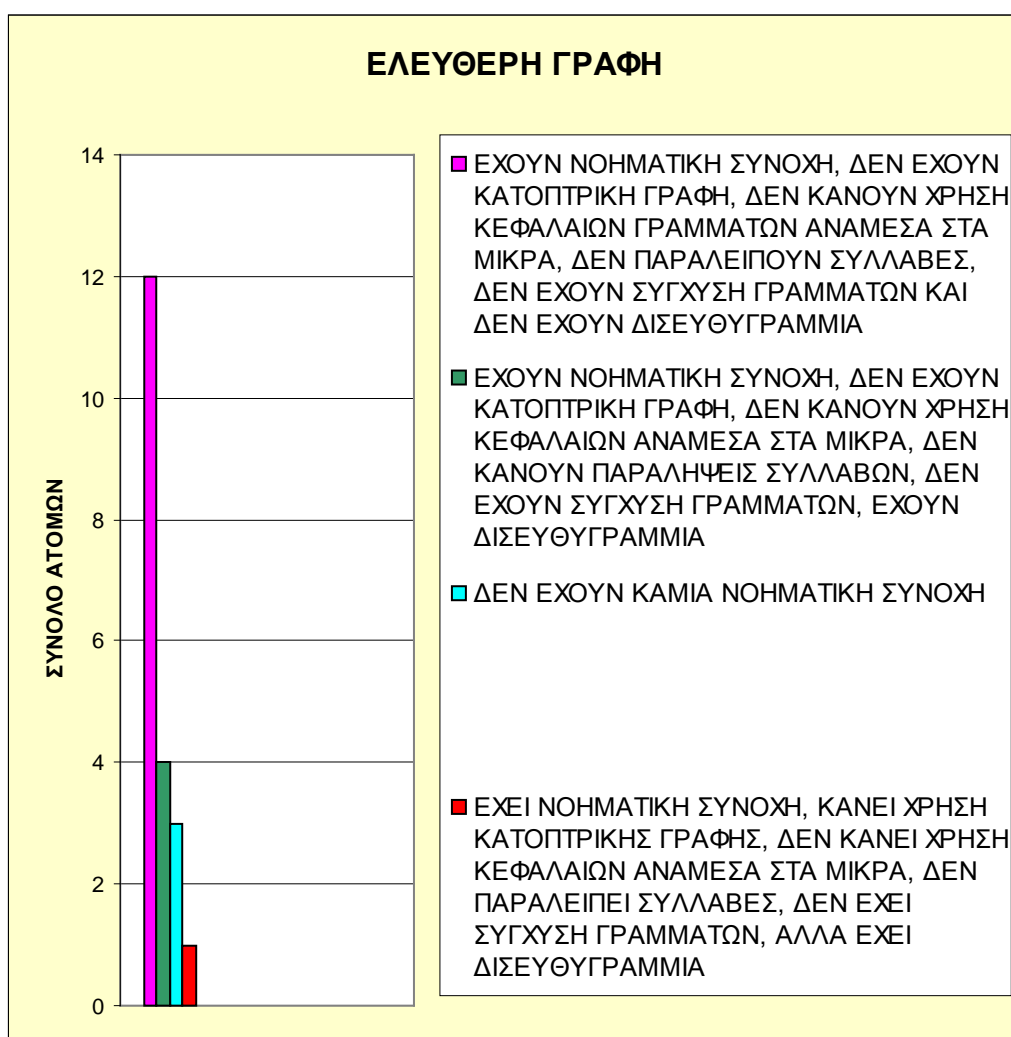
Στη γραφή των λέξεων που το παιδί καλείται να γράψει τις λέξεις δεξιά και αριστερά, τα παιδιά παρουσιάζουν : οχτώ παιδιά τοποθέτησαν εννιά φωνήματα – συλλαβές στις αντίστοιχες συλλαβές,

τέσσερα παιδιά σημείωσαν βαθμολογία δέκα μονάδων άρα ολοκλήρωσαν όλες τις συλλαβές,

δύο παιδιά τοποθέτησαν επτά φωνήματα στις συλλαβές

τέσσερα παιδιά ταξινόμησαν οχτώ φωνήματα και συλλαβές, και τέλος ένα παιδί ταξινόμησε μόνο έξι φωνήματα και ένα παιδί δεν πραγματοποίησε καμία τοποθέτηση συλλαβών και φωνημάτων.

Πίνακας 7 Σύνολο λαθών στον τομέα της ελεύθερης γραφής



Στην ενότητα που αφορά την ελεύθερη γραφή

Δώδεκα παιδιά έχουν διαμορφώσει ένα κείμενο με νοηματική συνοχή, δεν έχουν χρησιμοποιήσει κατοπτρική γραφή, δεν κάνουν χρήση κεφαλαίων ανάμεσα στα μικρά ούτε παραλείπουν συλλαβές, δεν υπάρχει σύγχυση γραμμάτων στην ανάπτυξη του κειμένου και χωρίς δισευθυγραμμία.

Τέσσερα παιδιά μέσα στο κείμενο παρουσιάζουν: κείμενο με νοηματική συνοχή, δεν έχουν χρησιμοποιήσει κατοπτρική γραφή, δεν κάνουν χρήση κεφαλαίων ανάμεσα στα μικρά ούτε παραλείπουν συλλαβές, δεν υπάρχει σύγχυση γραμμάτων στην ανάπτυξη του κειμένου και παρουσιάζουν δισευθυγραμμία.

Ένα παιδιά παρουσιάζουν : κείμενο με νοηματική συνοχή, δεν έχει χρησιμοποιήσει κατοπτρική γραφή, δεν κάνει χρήση κεφαλαίων ανάμεσα στα μικρά ούτε παραλείπει συλλαβές, υπάρχει σύγχυση γραμμάτων στην ανάπτυξη του κειμένου και παρουσιάζει δισευθυγραμμία.

Τρία παιδιά δεν έχουν την ευχέρεια να παρουσιάσουν κείμενο με νοηματική συνοχή

Πίνακας 8 Σύνολο λαθών στον τομέα διάκρισης ήχων



Στην ενότητα που αφορά στη διάκριση ήχων.

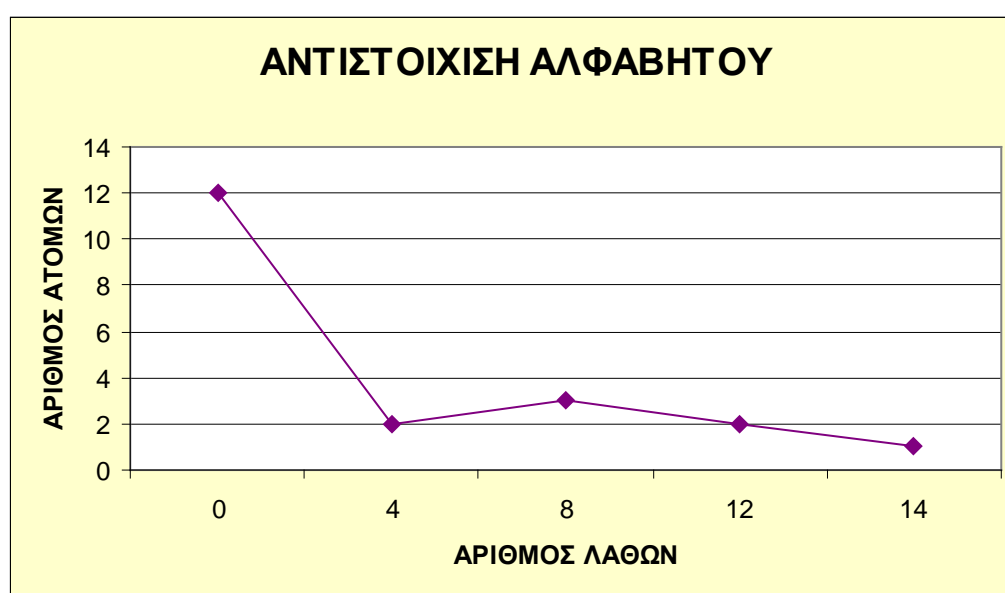
Δώδεκα παιδιά έχουν επαναλάβει σωστά την διάκριση των λέξεων στα ζεύγη λέξεων που παρουσιάζονται.

Τρία παιδιά έχουν πραγματοποιήσει δύο λάθη στην εκφώνηση των λέξεων.

Δύο παιδιά παρουσίασαν λανθασμένα ένα ζεύγος λέξεων.

Δύο παιδιά δεν έχουν εκφωνήσει σωστά τρία ζεύγη λέξεων και τέλος ένα παιδί παρουσιάζει δυσκολίες με συνέπεια να εκφωνήσει λάθος πέντε ζεύγη λέξεων.

Πίνακας 9 Σύνολο λαθών στον τομέα αντιστοίχιση αλφαβήτου

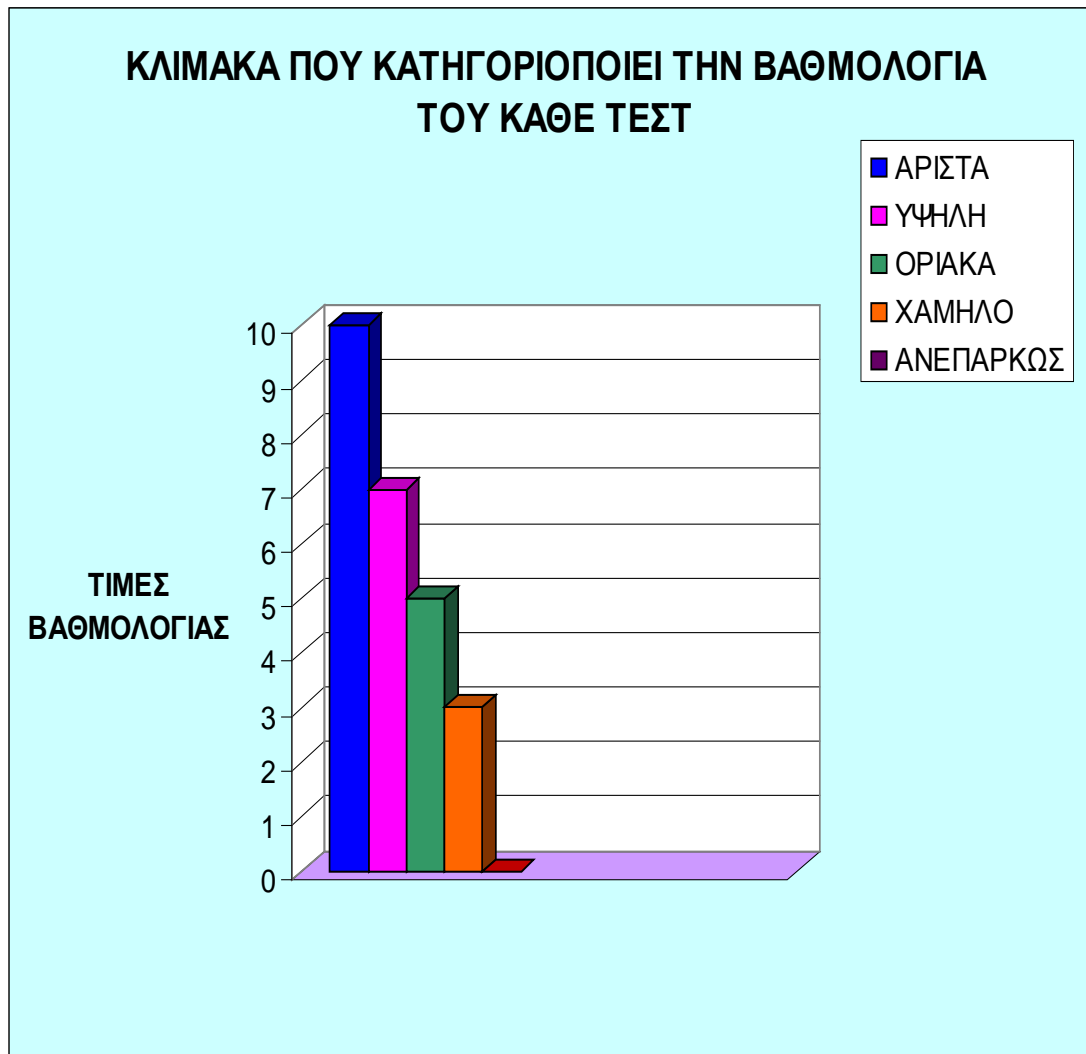


Στην ενότητα που αφορά την αντιστοίχιση αλφαβήτου.

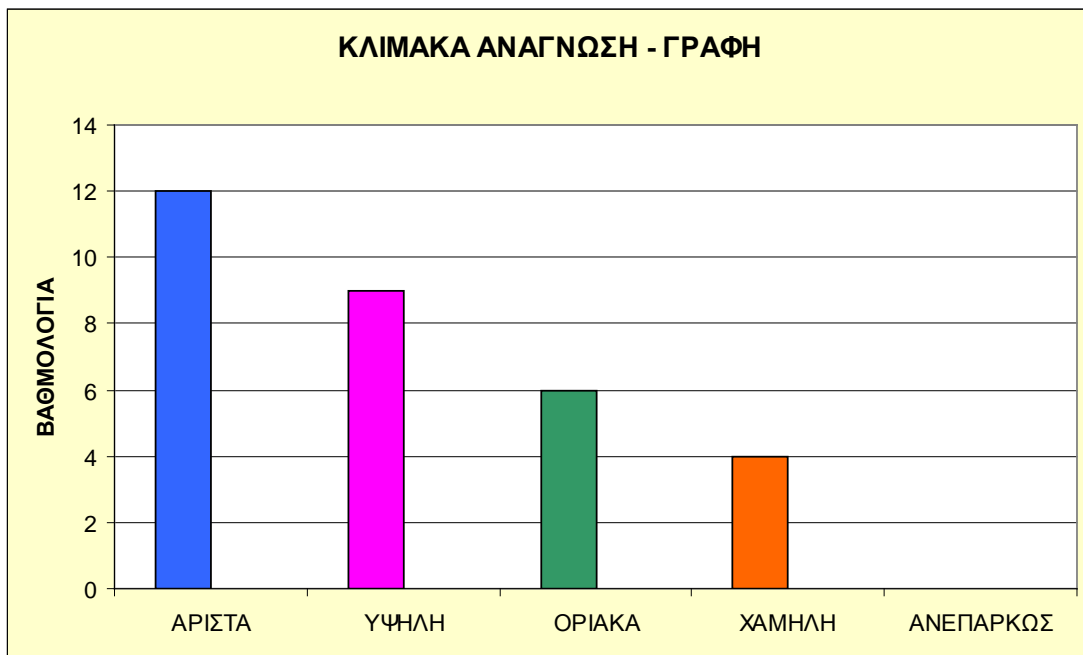
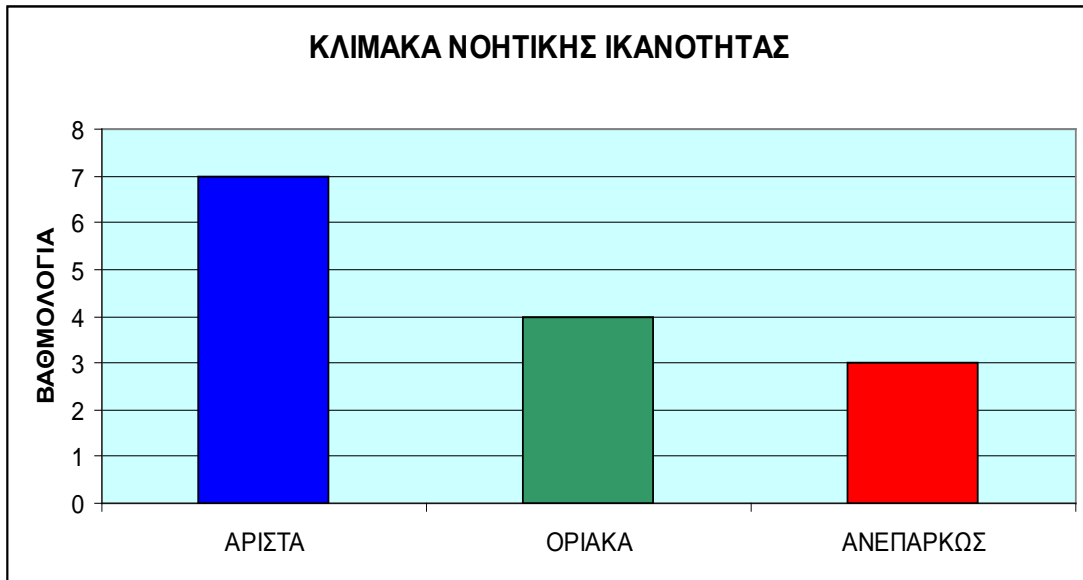
Δώδεκα παιδιά δεν έχουν αναφέρει κανένα λάθος στην ονομασία και στον ήχο των γραμμάτων της αλφαβήτου.

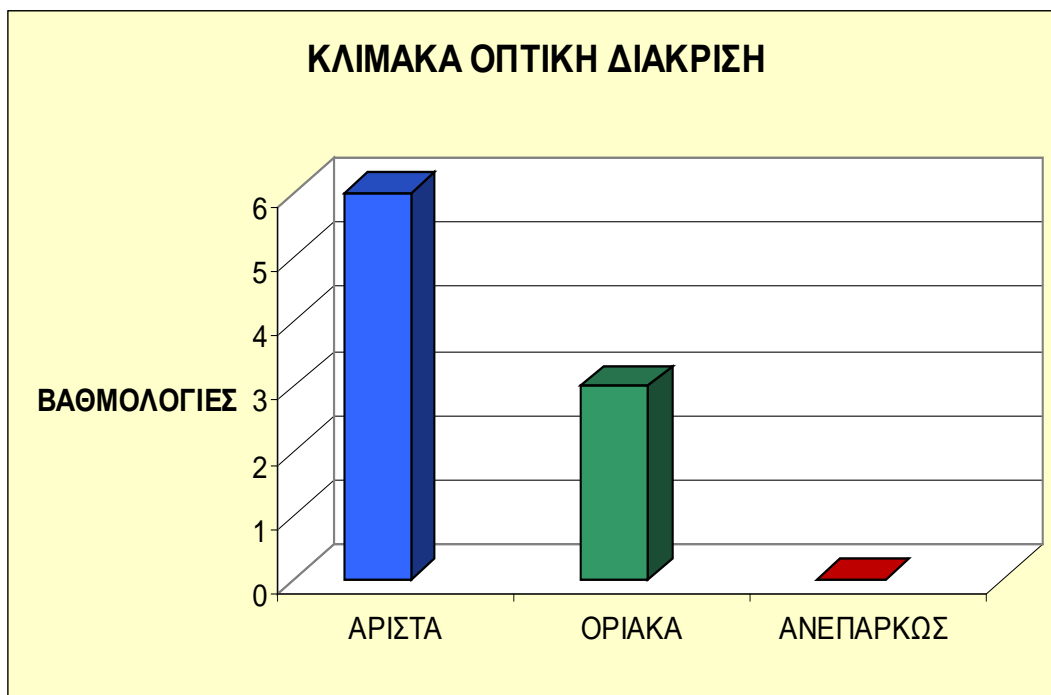
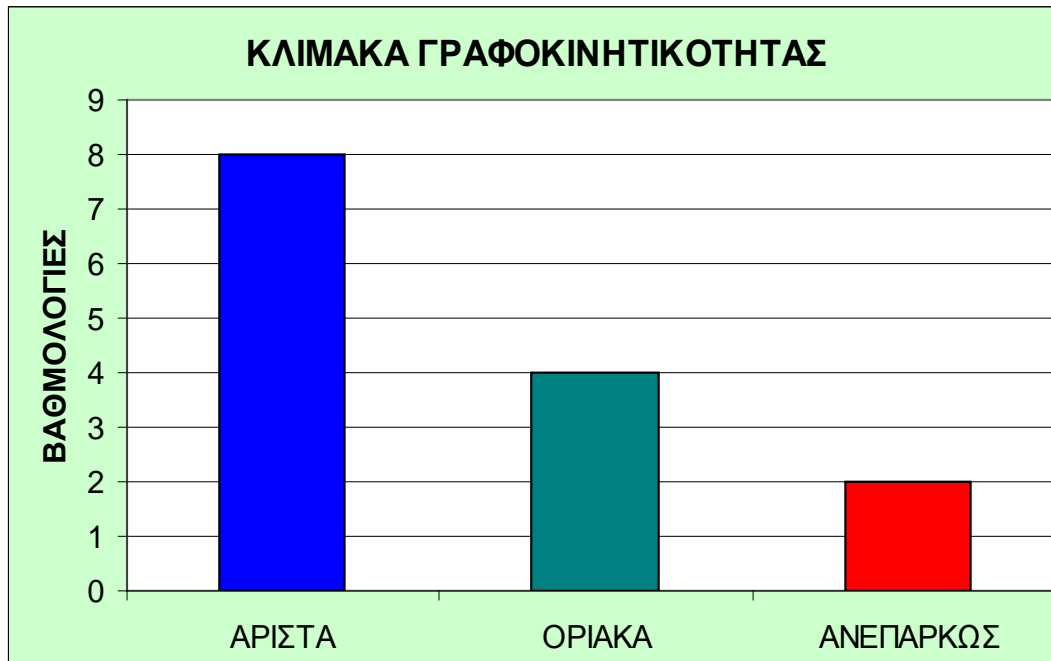
Δύο παιδιά σημείωσαν τέσσερα λάθη, άλλα τρία παιδιά οχτώ λάθη και τέλος δύο παιδιά δώδεκα λάθη δηλαδή δεν έχουν αναγνωρίσει το φώνημα άρα αυτό συνεπάγεται ότι αναφέρει λάθος και την ονομασία και τον ήχο. Και ένα παιδί που έχει πραγματοποιήσει δεκατέσσερα λάθη.

4.7 Γενική Κλίμακα στο Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας

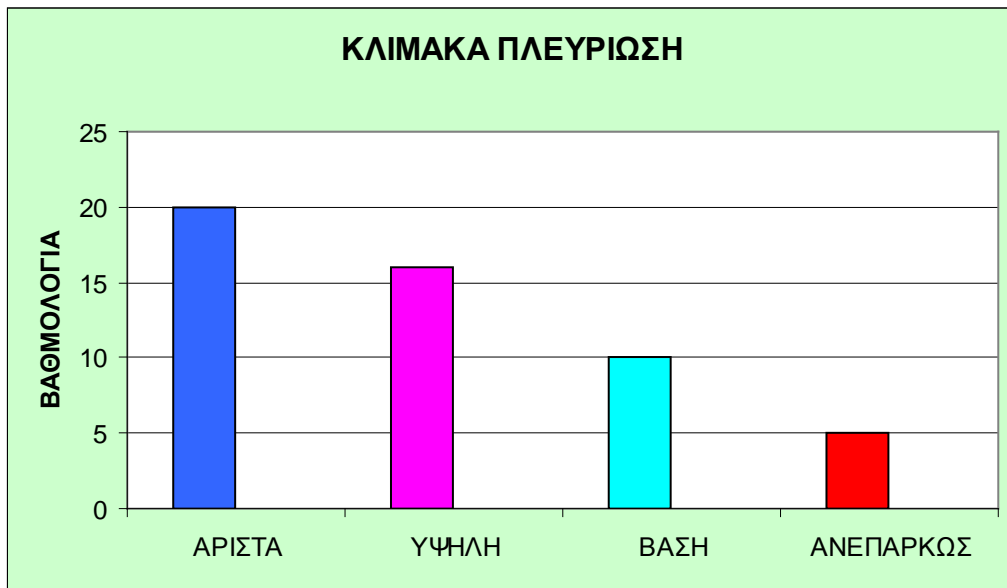


4.8 Κλίμακα που κατηγοριοποιεί την επίδοση στην κάθε ενότητα του τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας.

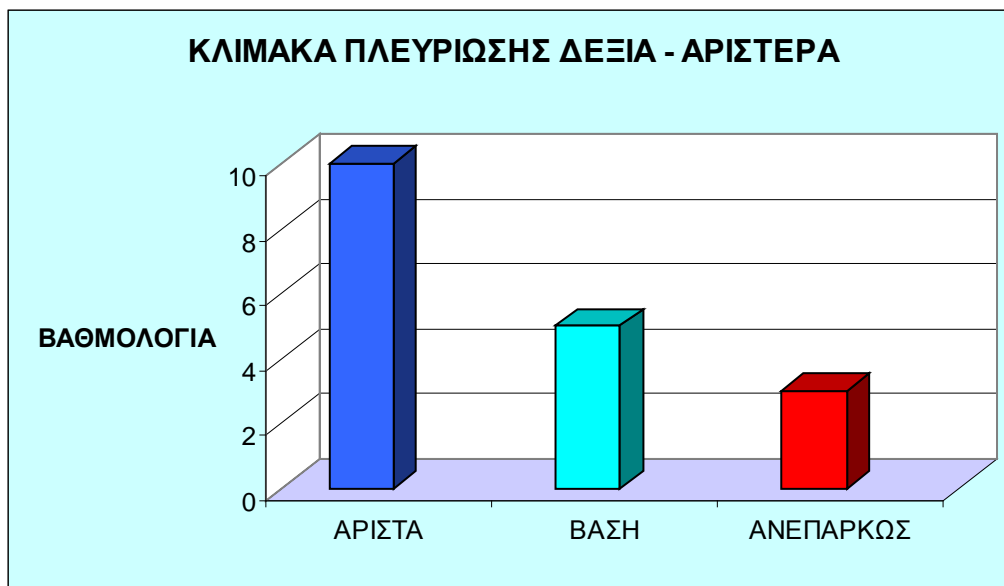




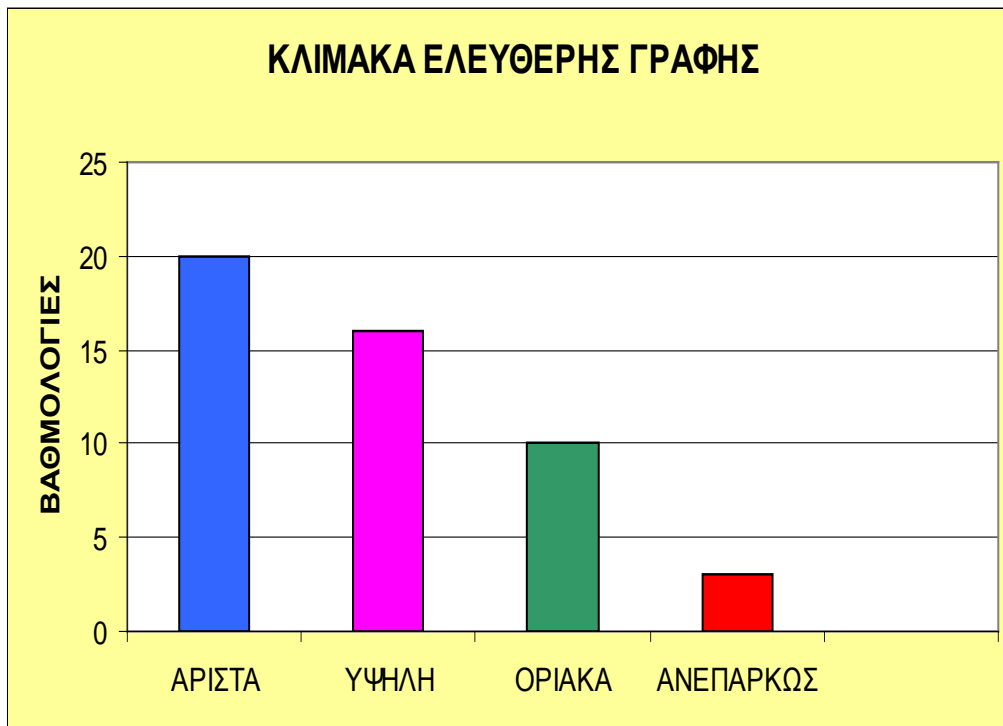
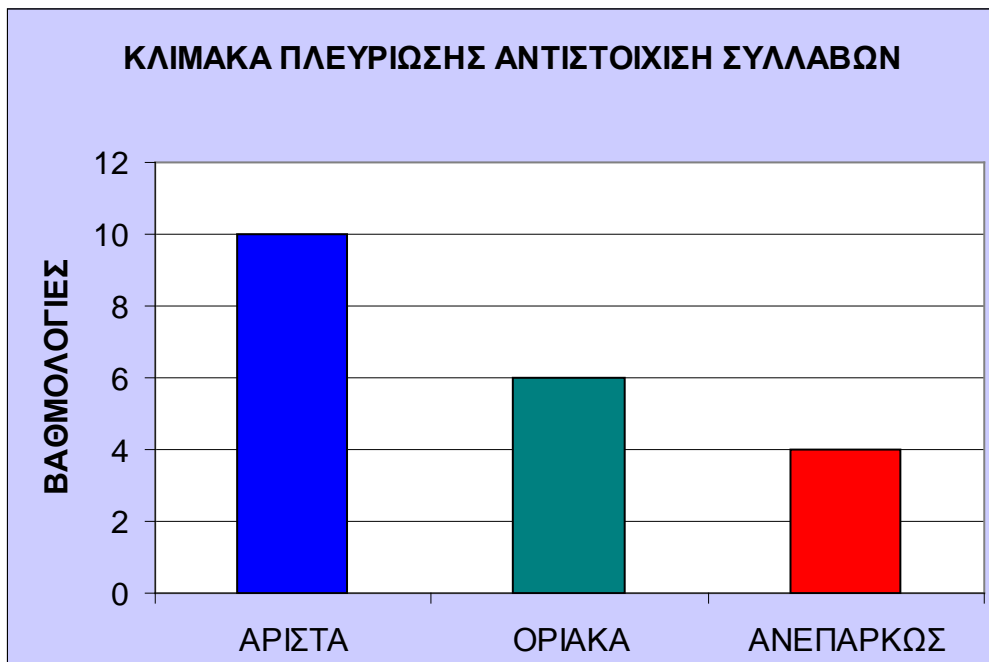
A.

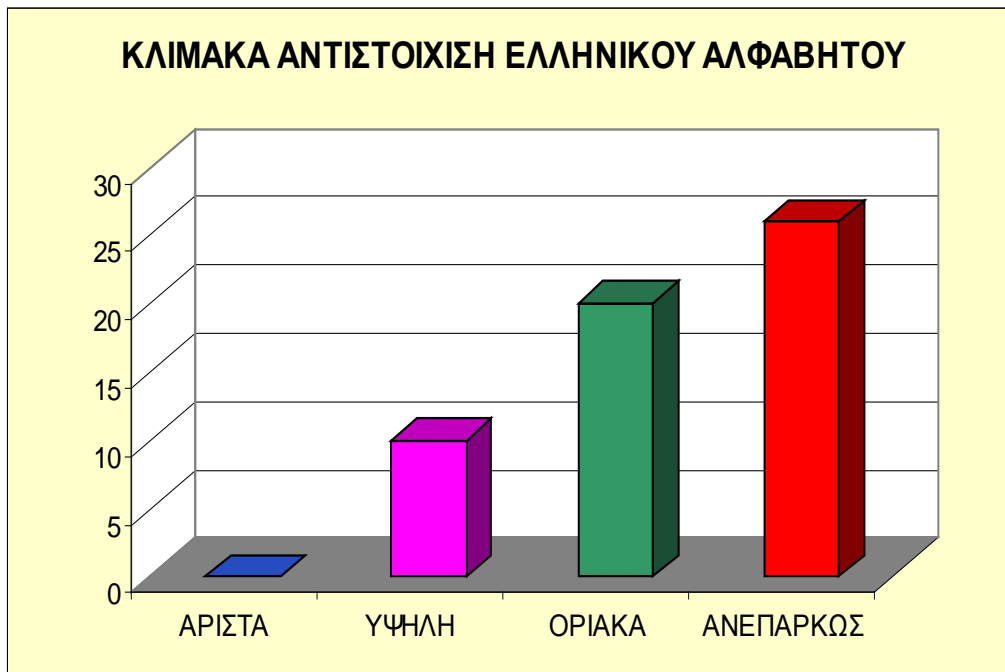
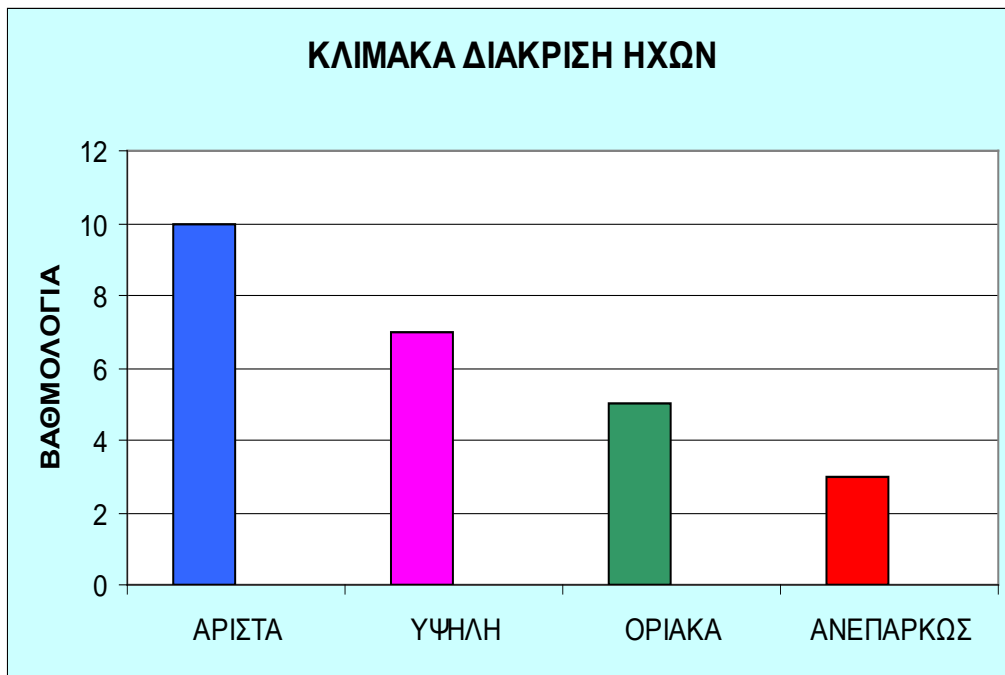


B.



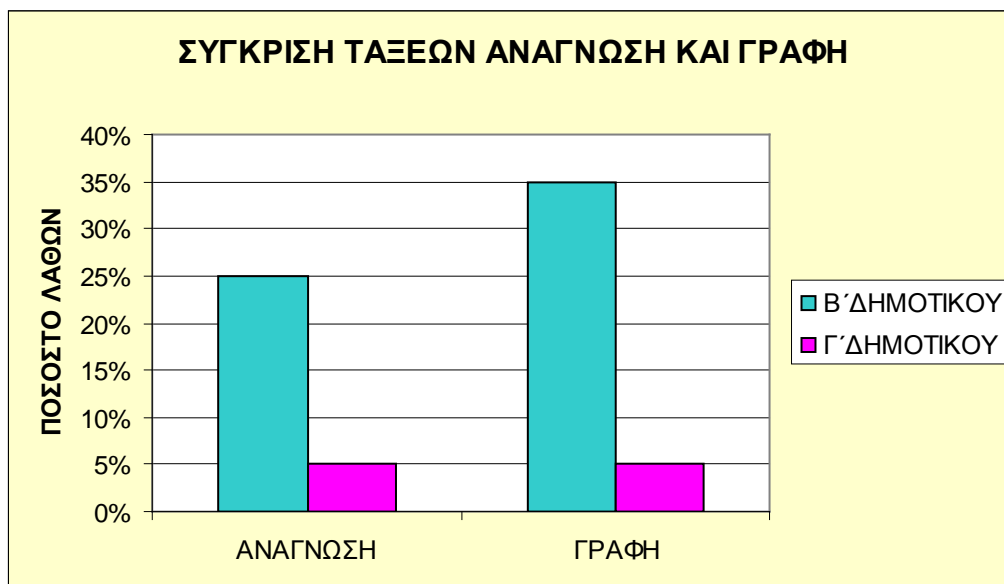
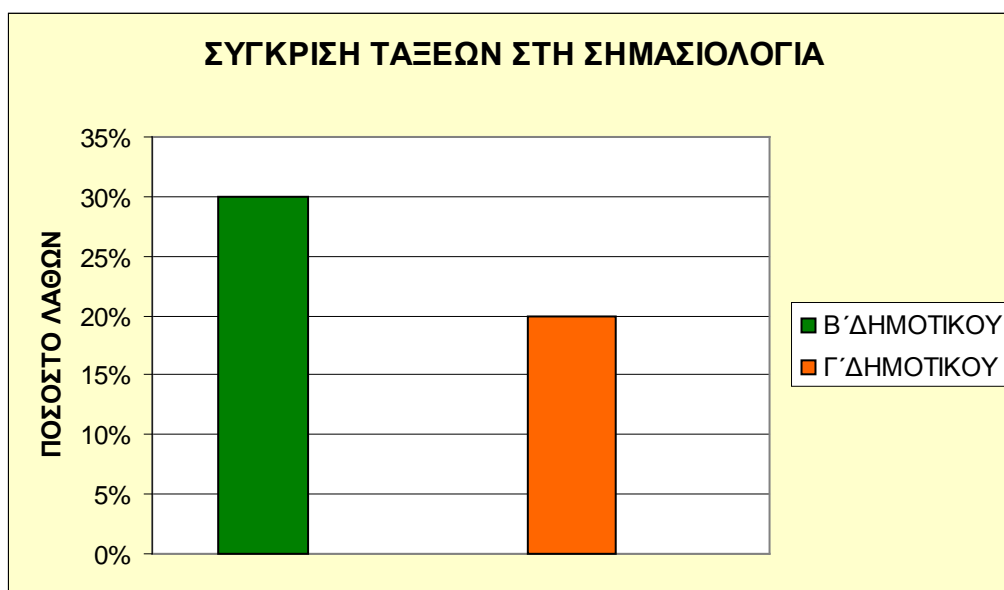
Γ.



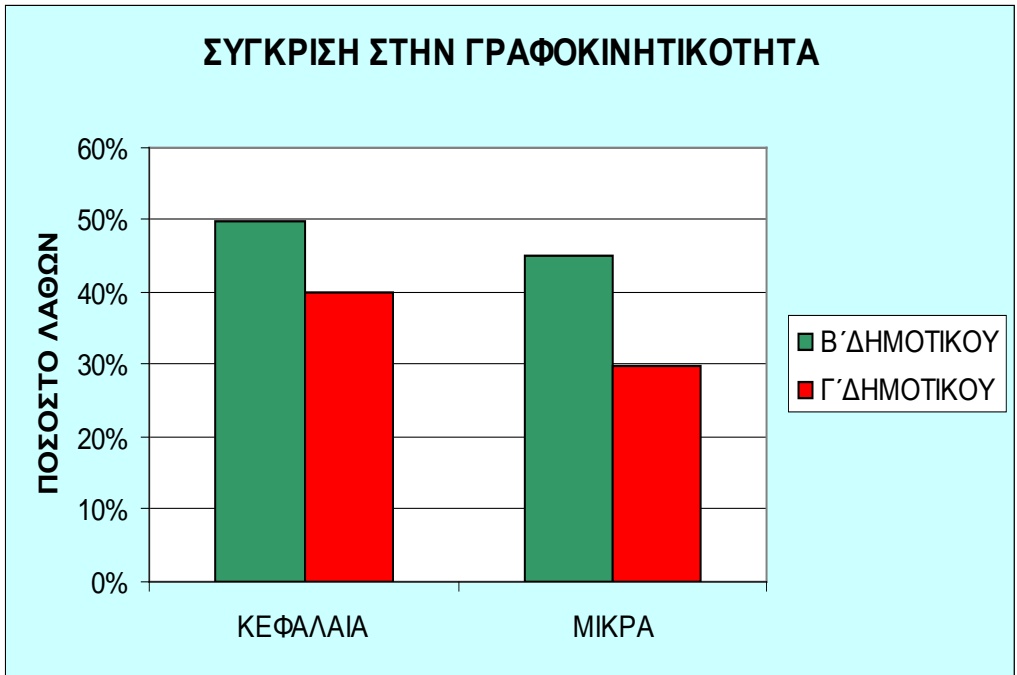


4.9 Συγκρίνουμε αποτελέσματα Β΄ και Γ΄ Τάξεων Δημοτικού ανά τομέα.

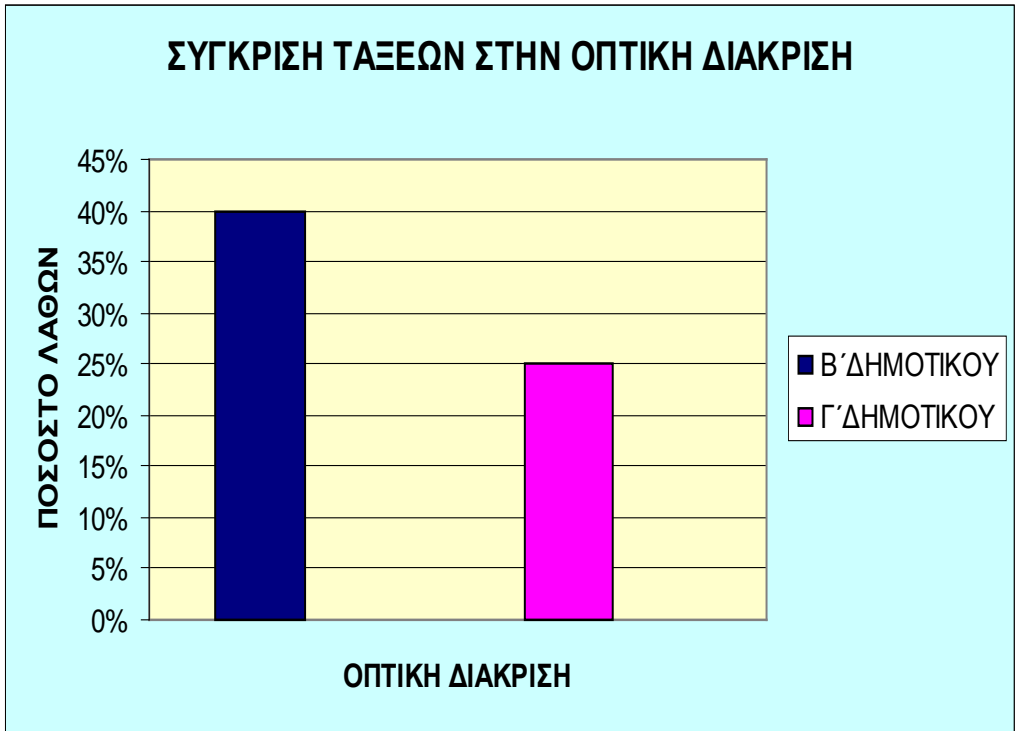
Τα αποτελέσματα έχουν σημειωθεί με βάση την αξιολόγηση της κάθε ενότητας και σύμφωνα με την κλίμακα που έχουμε ορίσει για κάθε άσκηση.



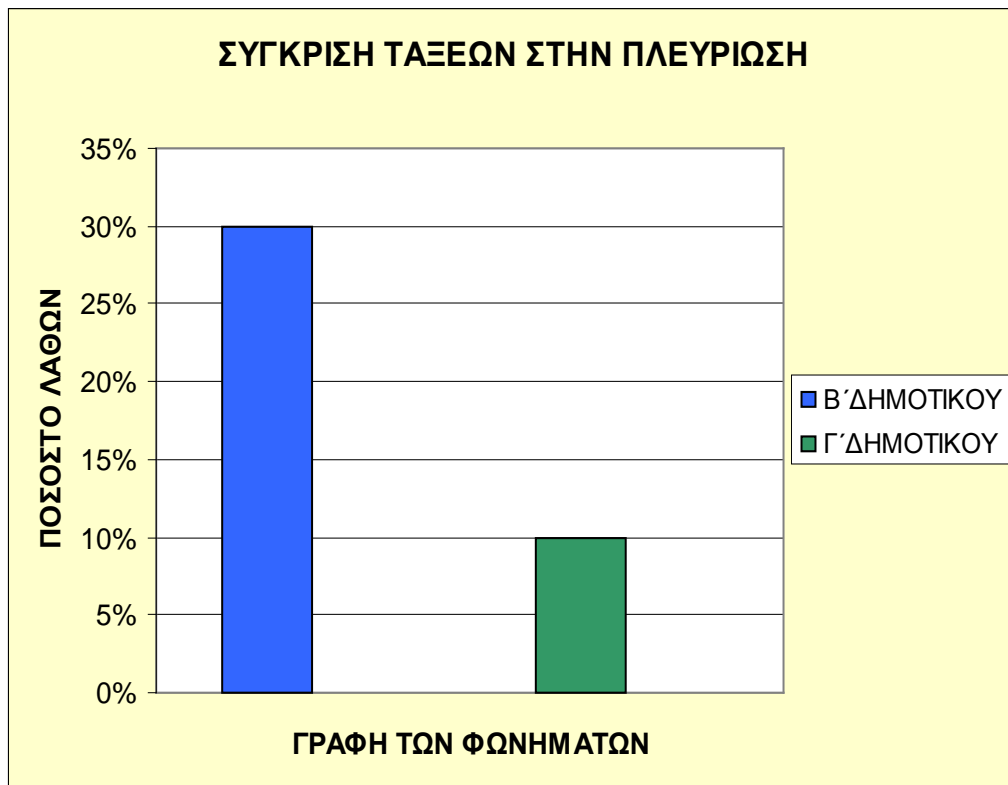
ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΣΤΗΝ ΓΡΑΦΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ



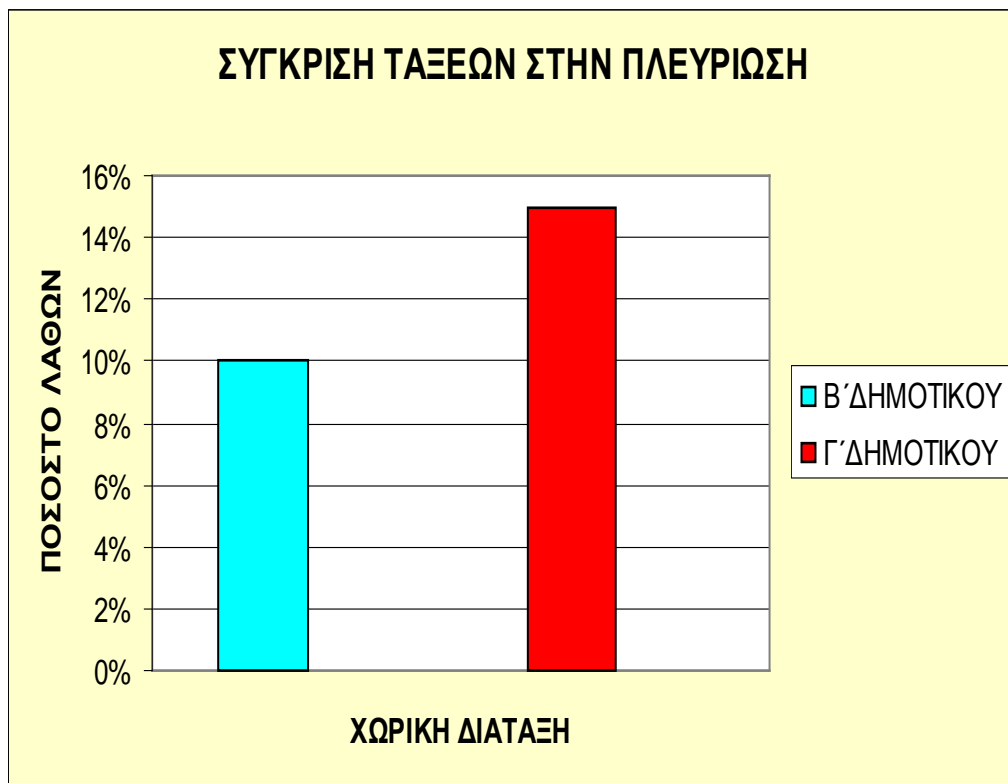
ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΑΞΕΩΝ ΣΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ



A.



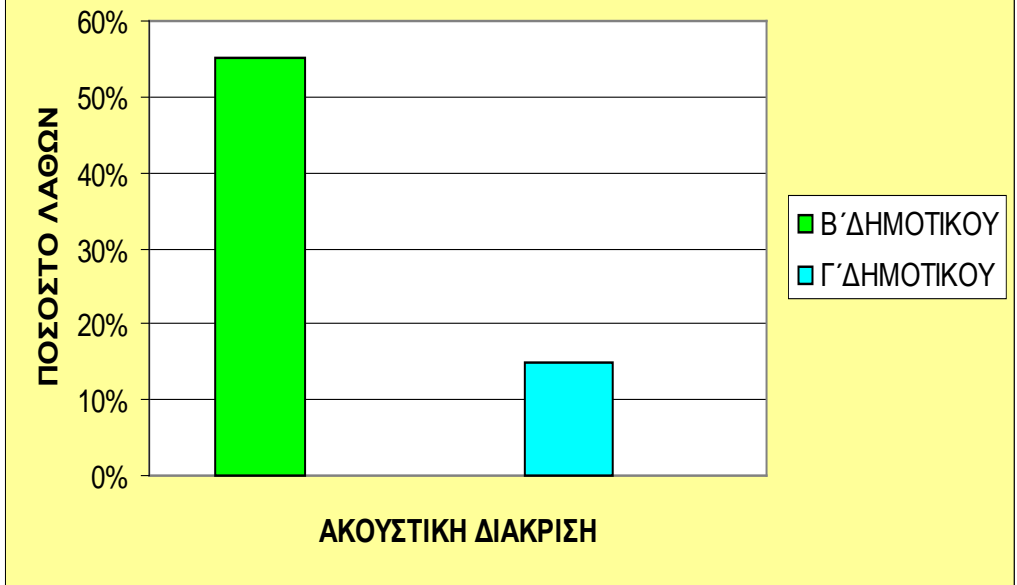
B.



Γ.



ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΑΞΕΩΝ ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ

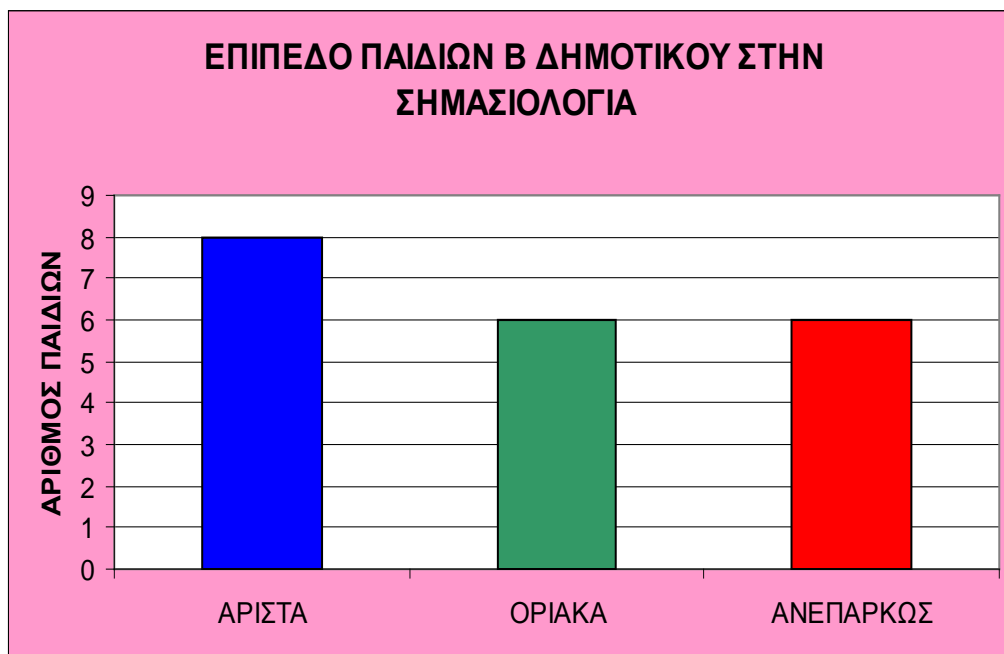


ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΑΞΕΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ ΑΛΦΑΒΗΤΟΥ

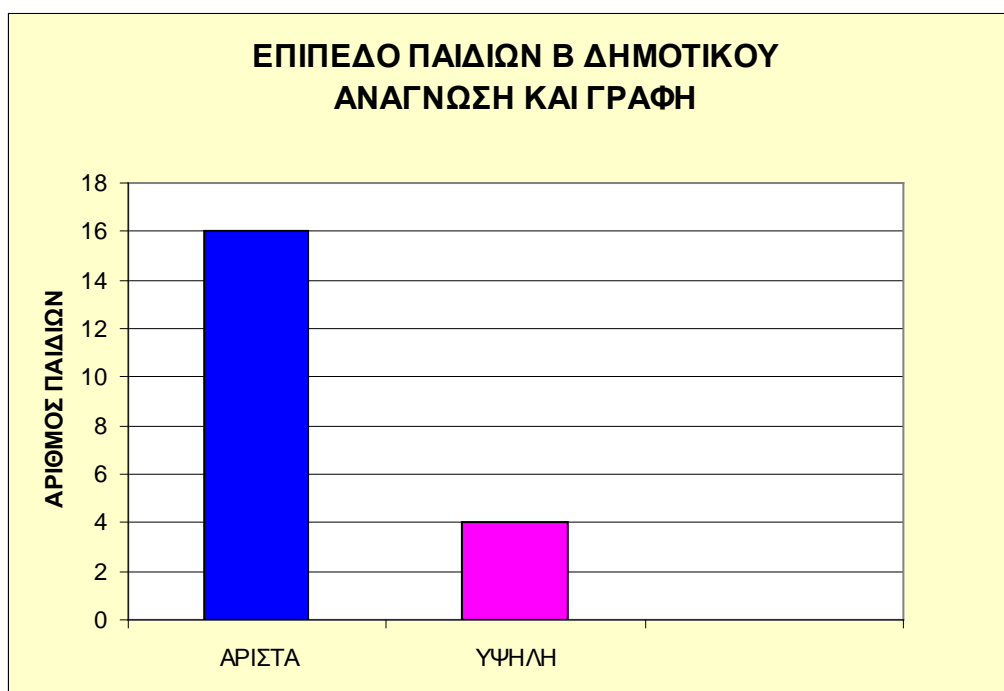


4.10 Με βάση τις κλίμακες ορίζουμε το επίπεδο των παιδιών σε κάθε άσκηση.

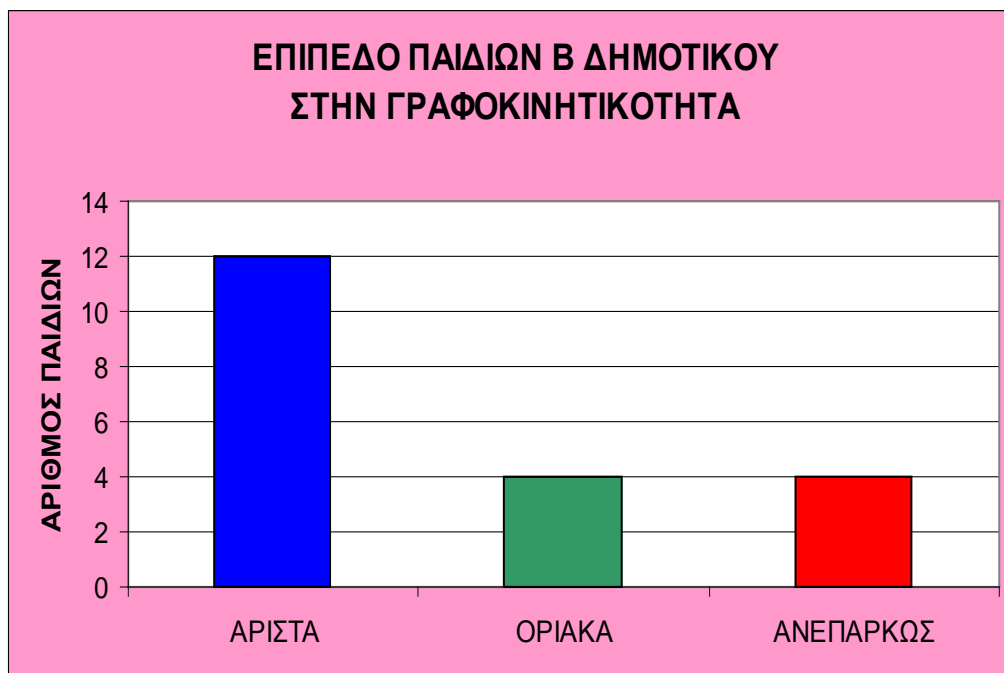
1.



2.



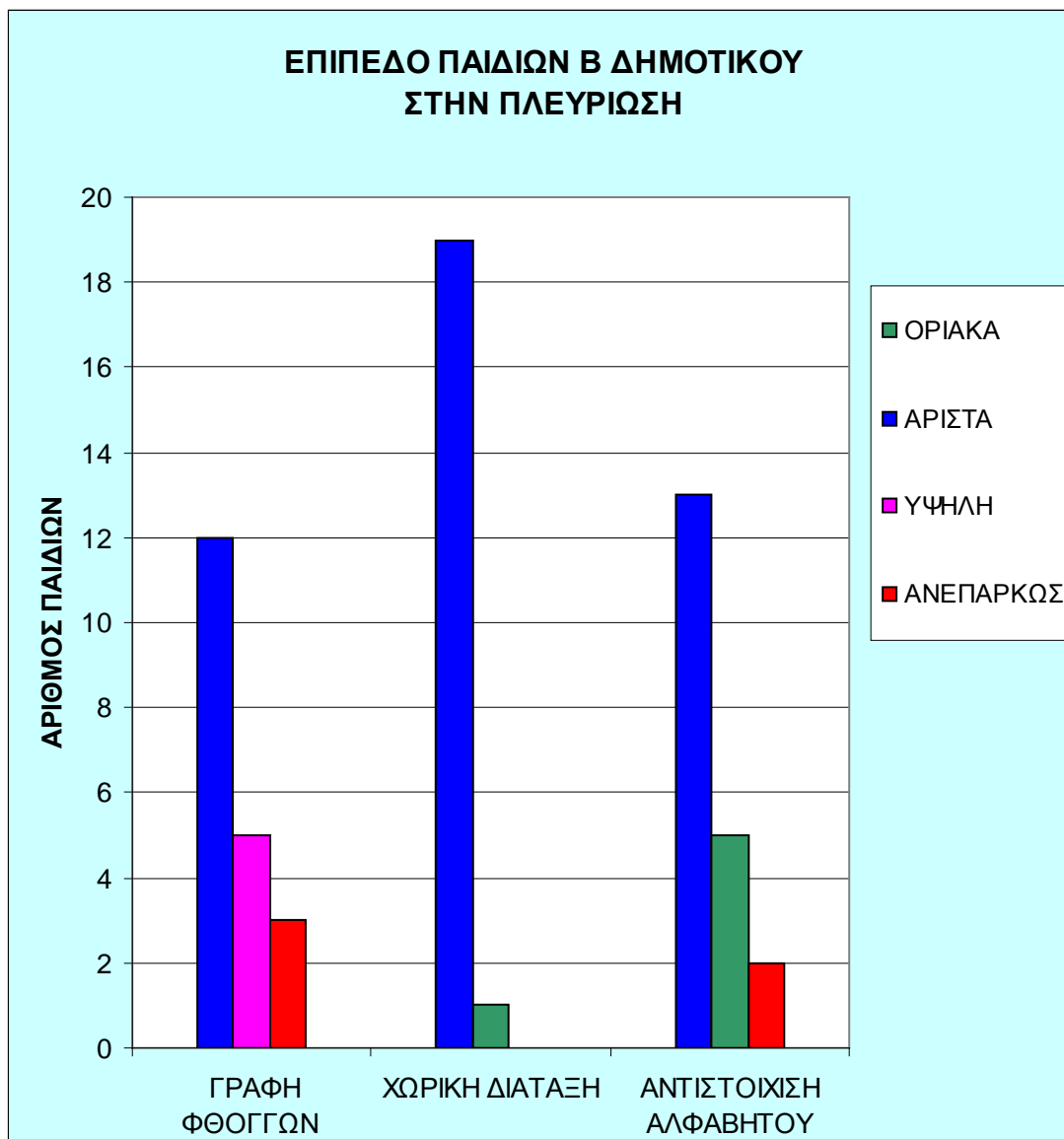
3.



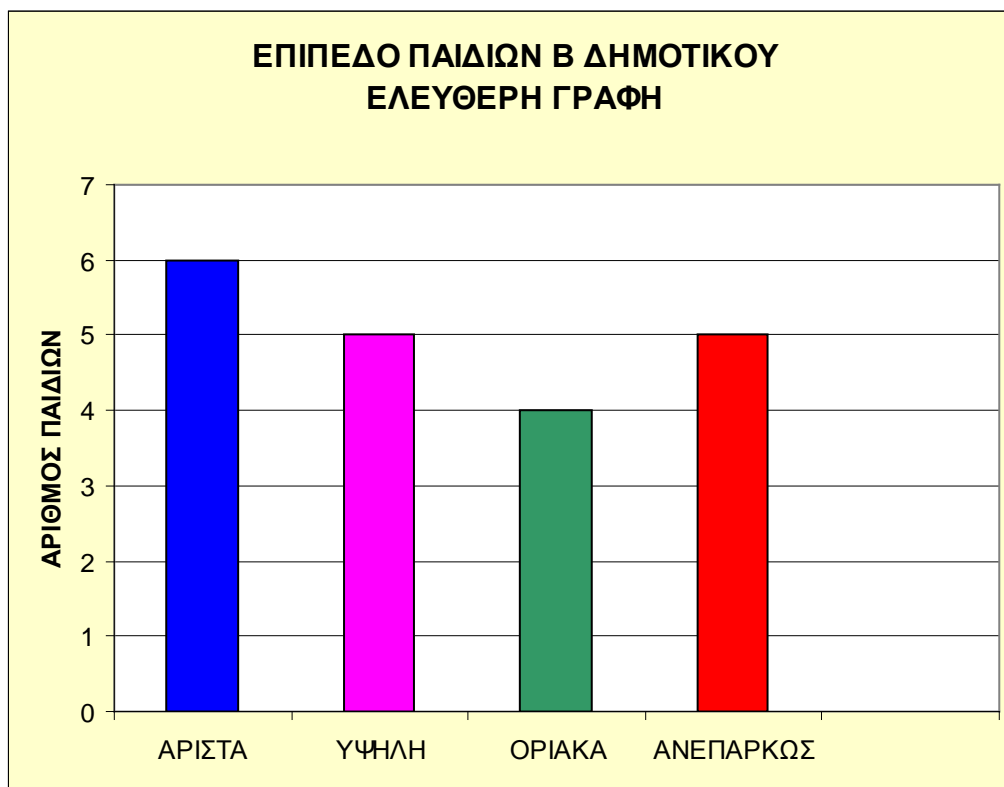
4.



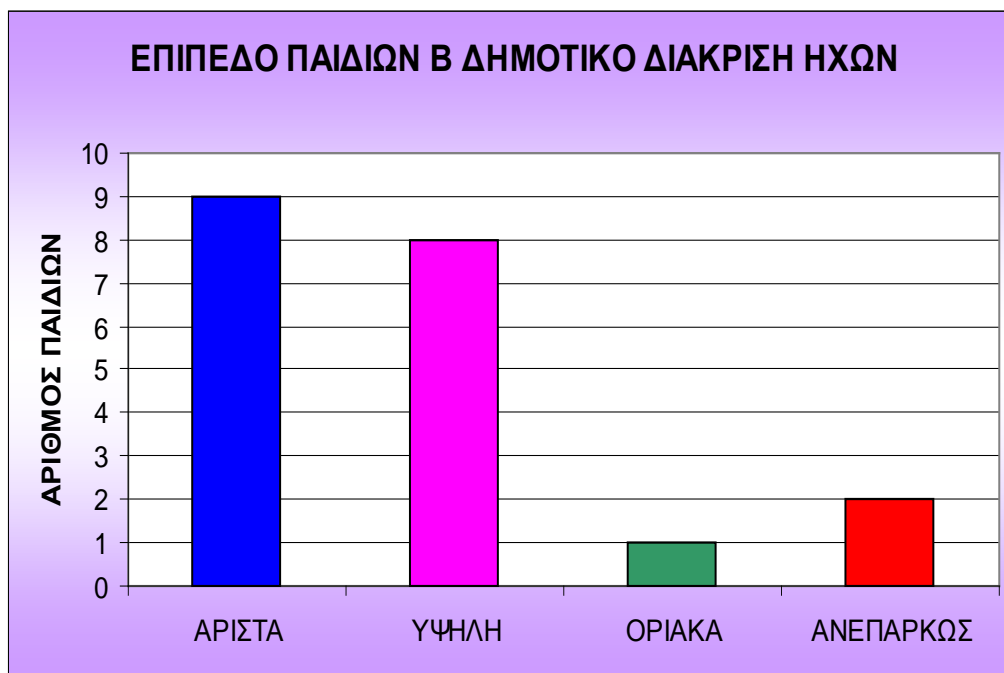
5.



6.



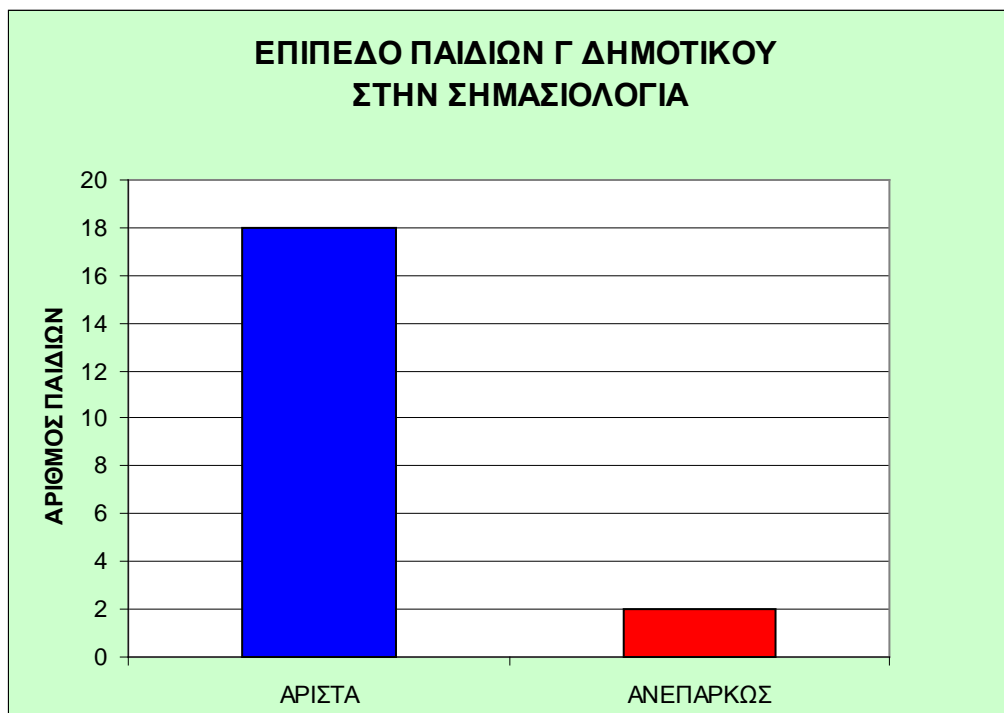
7.



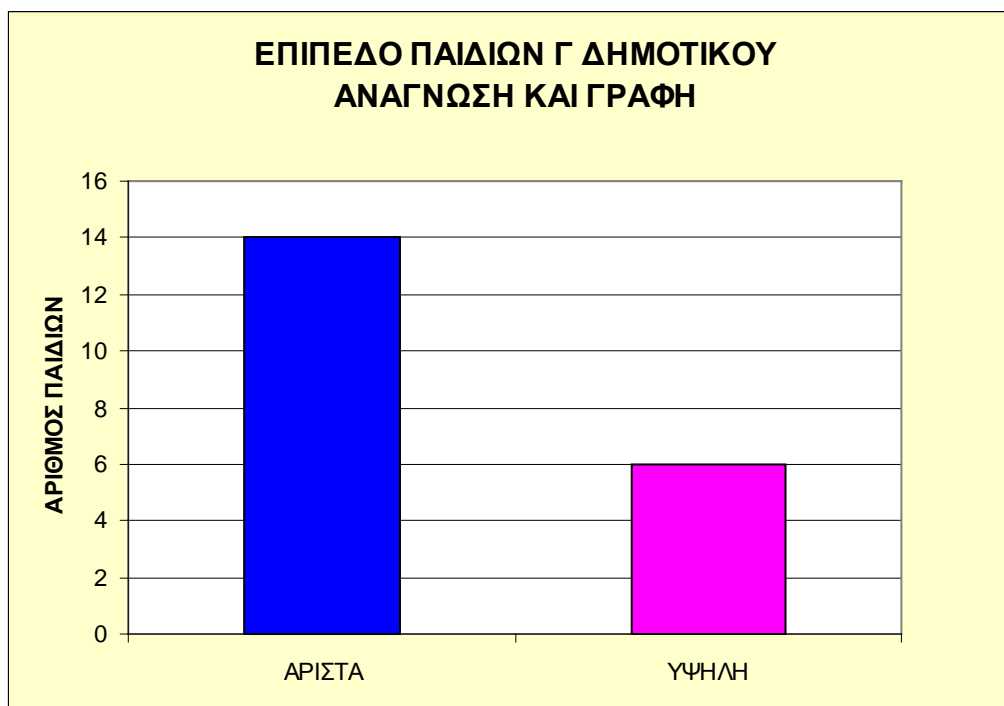
8.



1.



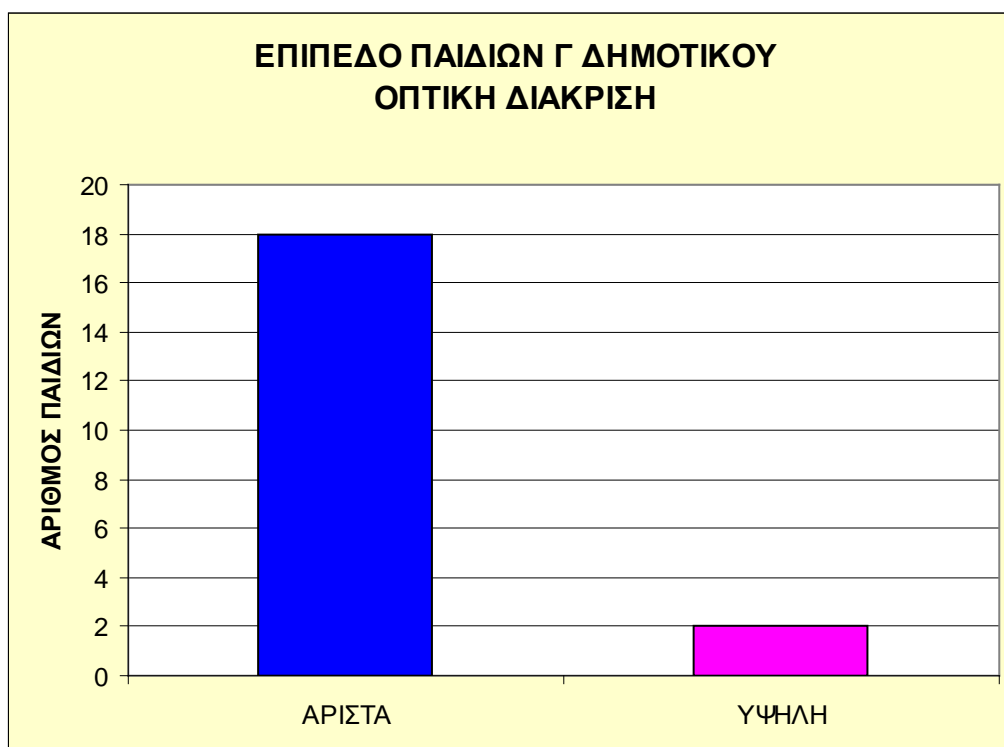
2.



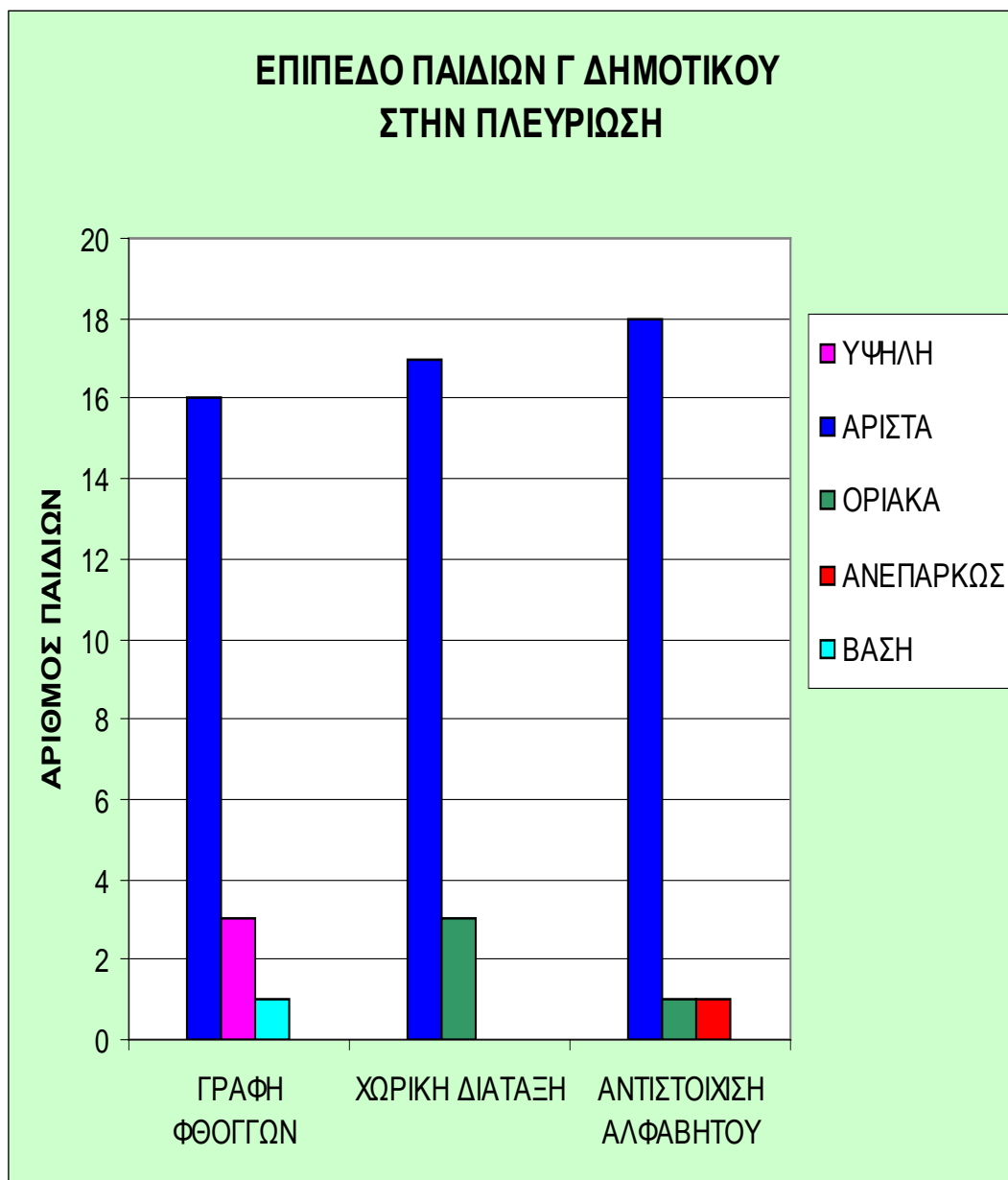
3.



4.



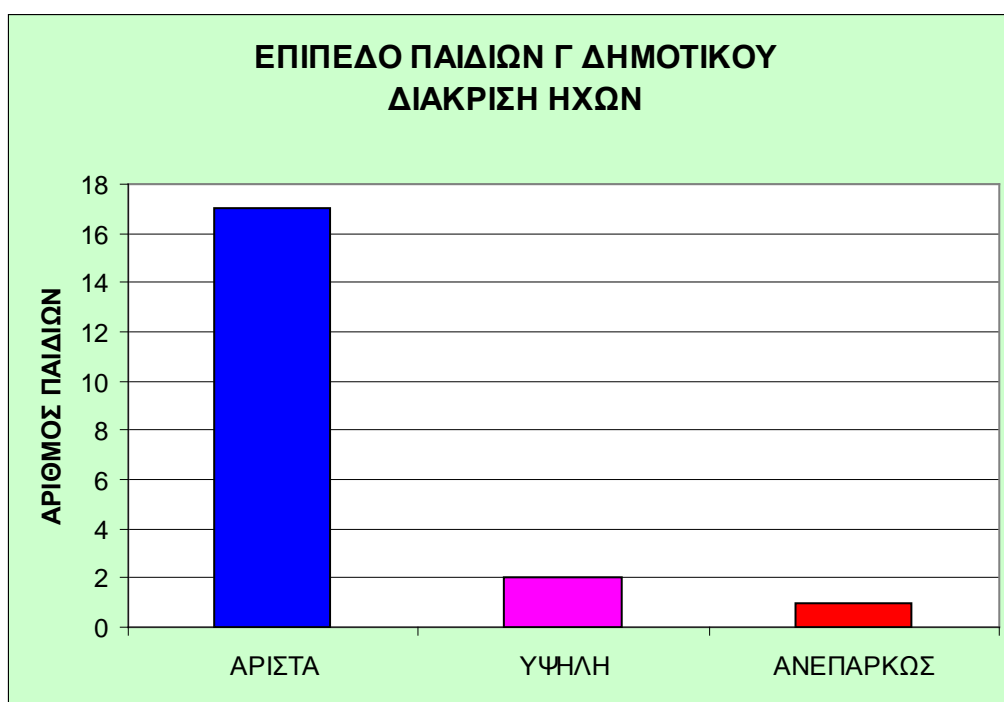
5.



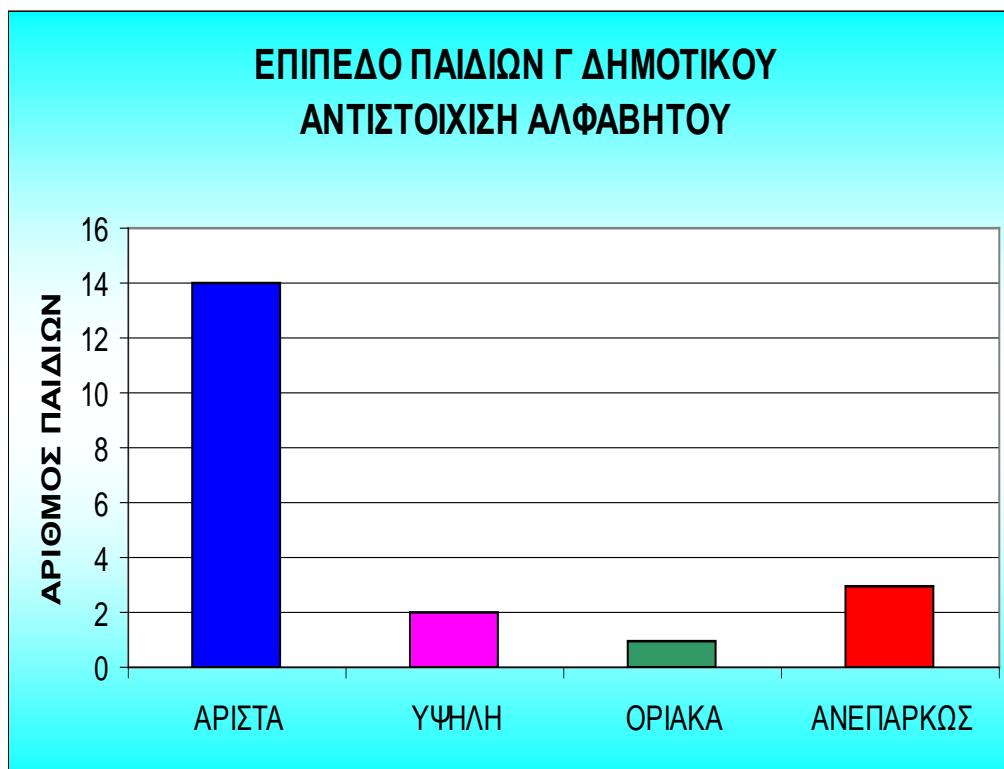
6.



7.



8.



4.11 Συζήτηση δεδομένων – Διαπιστώσεις

Σύμφωνα με τα παραπάνω σχεδιαγράμματα παρατηρείται ότι στην πλειοψηφία τους όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της τάξης τους ή ακόμα και του φύλου τους, οι επιδόσεις από την εφαρμογή του τεστ, συγκεντρωνόταν ως επί το πλείστον στο Μέσο Όρο (Μ.Ο.) και πάνω από το Μέσο Όρο (Μ.Ο.).

Πιο αναλυτικά, τα παιδιά που παρακολουθούσαν την Β΄ Δημοτικού παρουσίασαν περισσότερα λάθη ως προς τις ενότητες του τεστ. Ακόμα μπορούμε να αναφέρουμε ότι, δεν μπορούσαν εύκολα να αντιληφθούν την κάθε ενότητα και ζητούσαν να επαναλάβουμε τη δραστηριότητα.

Σύμφωνα με τα δεδομένα των γραφημάτων διαπιστώνουμε ότι το ποσοστό των παιδιών Β΄ Δημοτικού στην συνολική εικόνα συγκεντρώθηκε σε όλες τις κατηγορίες στο Μ.Ο. με ποσοστό 60%. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ποσοστά στην κάθε ενότητα του τεστ. Στη σημασιολογία, στην οποία συγκέντρωσαν ποσοστό επιτυχίας 70%, όσον αφορά την ανάγνωση και γραφή 70%, με όμοια ποσοστά και στην πλευρίωση. Επίσης στη γραφοκινητικότητα παρουσιάζουν επιτυχία 50% και στην ακουστική διάκριση παρουσιάζουν επιτυχία 50%. Στην οπτική διάκριση συγκεντρώνουν Μ.Ο. 60% με όμοια ποσοστά στην ελεύθερη γραφή. Και τέλος συγκεντρώνουν 80% Μ.Ο. στην αντιστοίχιση αλφαβήτου.

Όσον αφορά τα παιδιά που παρακολουθούσαν την Γ΄ Δημοτικού ελάχιστο ποσοστό παιδιών παρουσίασε αρκετά λάθη και ακόμα δεν χρειάστηκε να επαναλάβουμε τις δραστηριότητες.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η επίδοση των παιδιών Γ΄ Δημοτικού της οποίας το ποσοστό του Μ.Ο. κυμαίνεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα 80%. Ενδιαφέρων παρουσιάζουν τα ποσοστά στην κάθε ενότητα του τεστ. Στη σημασιολογία και στην οπτική διάκριση εμφανίζουν ποσοστό επιτυχίας 80% Μ.Ο. Στην ανάγνωση – γραφή και στην γραφοκινητικότητα 65%. Επίσης στην πλευρίωση 85% με όμοια αποτελέσματα στην ακουστική διάκριση και στην αντιστοίχιση αλφαβήτου και τέλος στην ελεύθερη γραφή παρουσιάζουν 75% Μ.Ο.

Σύμφωνα με τα δεδομένα των γραφημάτων διαπιστώνουμε ότι το ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών Β΄ Δημοτικού είναι 40% Μ.Ο. σε όλες τις κατηγορίες. Ενδιαφέρων παρουσιάζουν τα ποσοστά στην κάθε ενότητα του τεστ.

Στην σημασιολογία και στην ελεύθερη γραφή το ποσοστό λανθασμένης απάντησης είναι 35% Μ.Ο. Στην γραφοκινητικότητα τα παιδιά παρουσιάζουν 50% καθώς επίσης και στην ακουστική διάκριση εμφανίζουν ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων 55%. Στην ανάγνωση – γραφή παρουσιάζουν επαρκής αποτελέσματα απαντήσεων και στην οπτική διάκριση παρουσιάζουν 40% Μ.Ο. ποσοστό λαθών. Καθώς επίσης και στην πλευρίωση εμφανίζουν ελάχιστο ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων 30% Μ.Ο. Τέλος στην αντιστοίχιση αλφαβήτου τα παιδιά παρουσιάζουν ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων 25%.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εμφανίζουν τα γραφήματα των παιδιών Γ΄ Δημοτικού που παρουσιάζουν ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων 20% Μ.Ο. Αναλυτικά στην σημασιολογία και στην οπτική διάκριση το ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων είναι 20% Μ.Ο. Στην ελεύθερη γραφή παρουσιάζουν ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων 25% Μ.Ο. Στην πλευρίωση και στην ακουστική διάκριση εμφανίζουν ποσοστό λαθών 15% Μ.Ο. Στην ανάγνωση – γραφή παρουσιάζουν επαρκής αποτελέσματα απαντήσεων με ποσοστό λαθών 5%.. Επίσης στη γραφοκινητικότητα εμφανίζουν ποσοστό λαθών 35%. Τέλος στην αντιστοίχιση αλφαβήτου τα παιδιά εμφανίζουν ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων 20%.

Η ερευνητική προσέγγιση αποδέχεται ότι τα παιδιά Β΄ Δημοτικού παρουσιάζουν κάποιες αδυναμίες με αρκετό μεγάλο ποσοστό, στους τομείς της γραφοκινητικότητας που αυτό σηματοδοτεί αδυναμία συμβολοποιημένων μορφημάτων όπως αυτά κωδικοποιούνται σε σύνολα. Στην ακουστική διάκριση που εμφανίζει δυσκολία να διαφοροποιεί τα ακουστικά ερεθίσματα και να τα εκφράζει λεκτικά. Καθώς επίσης και στην αντιστοίχιση αλφαβήτου που δεν υπάρχει ανταπόκριση να ονομάσει το σύμβολο και να το εκφέρει ηχητικά.. Στους άλλους τομείς εξέτασης τα παιδιά εμφανίζουν καλή παρουσίαση.

Σε αντίθεση τα παιδιά Γ΄ Δημοτικού εμφανίζουν καλή παρουσίαση σε αρκετούς τομείς του τεστ και επίσης με επαρκή αποτελέσματα. Με εξαίρεση την γραφοκινητικότητα και στην αντιστοίχιση αλφαβήτου.

Σύμφωνα με αυτήν την έρευνα διαπιστώνεται πως τα παιδιά Γ΄ Δημοτικού εμφανίζουν καλή παρουσία με εμφανή τα αποτελέσματα που κυμαίνονται πάνω από το Μ.Ο. που αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι σε πρωιμότερα στάδια έχουν κατακτηθεί οι έννοιες της αντιστοίχισης, της χωροχρονικής δόμησης και της νοητικής επεξεργασίας. Αντίθετα με τα παιδιά Β΄ Δημοτικού παρουσιάζουν αδυναμίες με

αποτέλεσμα να εμφανίζουν δυσκολίες στις ενότητες του τεστ και αυτό παρατηρείται από τα γραφήματα που εμφανίζουν μεγάλο ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων.

Τέλος θα πρέπει να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα των παιδιών στην συνολική τους εικόνα που εμφανίζουν στο τεστ. Από τα 20 παιδιά ένα ποσοστό 20% παιδιών στην Β΄ Δημοτικού παρουσιάζουν ανεπαρκή εικόνα. Αυτό σηματοδοτεί ότι, το ποσοστό παιδιών δεν μπορεί να εκφραστεί λεκτικά ακόμα δεν μπορεί να ομαδοποιήσει και να αναγνωρίσει τα μορφήματα στο σύνολο, επίσης δεν υπάρχει τήρηση κανόνων που αφορά το γραπτό λόγο. Τέλος δεν μπορεί να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί ακουστικά ερεθίσματα με αποτέλεσμα να επιφέρει σύγχυση στην ευχέρεια να ονομάσει και να αναφέρει σαν φωνή τα γράμματα της αλφαβήτου. Τα παραπάνω σημεία αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ως προς την εκδήλωση δυσλεξικής συμπεριφοράς.

Από τα 20 παιδιά από την τάξη Γ΄ Δημοτικού ένα ποσοστό 10% παρουσιάζουν ανεπαρκή εικόνα. Μπορούμε να αναφέρουμε ότι αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν κάποιες αδυναμίες στην έκφραση, στην αναγνώριση των μορφημάτων, δυσκολία όσον αφορά την γραπτή έκφραση καθώς επίσης σύγχυση στην ευχέρεια να ονομάσει και να αναφέρει σαν φωνή τα γράμματα της αλφαβήτου. Το παραπάνω ποσοστό φανερώνει σημαντικούς παράγοντες ως προς την εκδήλωση δυσλεξικής συμπεριφοράς

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η κατάσταση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα όσον αφορά την αντιμετώπιση της δυσλεξίας είναι αποκαρδιωτική. Πιστεύω ότι πρέπει να δημιουργούνται περισσότερα τμήματα για παιδιά με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες γιατί κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο δεν αντιμετωπίζεται η δυσλεξία αλλά, προφανώς, ούτε και η ψυχολογική δυσκολία που μπορεί να έχει δημιουργηθεί.

Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής χορήγησης του τεστ στο δημοτικό σχολείο διαπιστώθηκε ότι μερικοί εκπαιδευτικοί δε θέλουν πάντοτε να παρουσιάζουν τις αδυναμίες του παιδιού στους γονείς γιατί πιστεύουν ότι, όταν υπάρχει πρόβλημα στο παιδί, οι γονείς γίνονται υπερπροστατευτικοί.

Γι αυτό, θα πρέπει να υπάρχει τακτική ενημέρωση από τους ειδικούς για τις αδυναμίες που προκύπτουν στη σχολική ηλικία. Καθώς και σωστός χειρισμός του θέματος ενημέρωσης των γονέων, η οποία παίζει αποφασιστικό ρόλο για την όλη θετική στάση που θα δείξει ο γονέας, στα προβλήματα του παιδιού, ώστε να το βοηθήσει όσο καλύτερα γίνεται.

Συνοψίζοντας ..

Από την εφαρμογή του τεστ αναδείχθηκαν ορισμένες θεματικές με υψηλό δείκτη αποτυχίας των παιδιών. Οι θεματικές αυτές είναι : η θεματική της πλευρικότητας στην αντιστοίχιση συλλαβής που ζητείται από το παιδί να τοποθετήσει δεξιά και αριστερά συλλαβές ή φωνήματα για να σχηματίσει λέξεις, υπάρχουν παιδιά που αδυνατούν να το κατανοήσουν. Διατυπώθηκε ακόμα και η έκφραση να "βάλει" πρώτα δεξιά και μετά αριστερά αλλά και πάλι υπήρχαν ερωτήσεις σε αυτήν την ενότητα.

Μια ακόμη θεματική στην οποία τα παιδιά παρουσιάσουν υψηλά ποσοστά αποτυχίας ήταν η θεματική η οποία ζητούσε να γίνει ελεύθερη γραφή μιας παραγράφου τριών σειρών με θέμα ότι επιθυμούν . Κατά τη διάρκεια της γραφής ρωτούσαν τι να γράψουν και ακόμα υπήρχε παιδί που έγραψε τρεις λέξεις. Ο στόχος αυτής της ενότητας ήταν να ελέγξουμε την νοηματική συνοχή της παραγράφου, σύγχυση γραμμάτων, παραλήψεις συλλαβών και την δισευθυγραμμία του κειμένου. Στα παιδιά της Γ δημοτικού δεν χρειάστηκε να επαναλάβω την δραστηριότητα που θα έπρεπε να πραγματοποιήσουν τα παιδιά.

Σχεδόν όλες οι θεματικές του τεστ Διάγνωσης Δυσλεξίας στη Σχολική ηλικία στηρίζονταν στο γνωστικό τομέα και στο αντιληπτικό επίπεδο του παιδιού. Και αυτό μπορούμε να το κατανοήσουμε από την πρώτη ενότητα του τεστ που αφορά την σημασιολογία των λέξεων που το κάθε παιδί εννοιολογεί των σύνολο των λέξεων με τον δικό του τρόπο περιγραφής και θεωρείται απόλυτα σωστή η απάντηση.

Επιπρόσθετα, στην τρέχουσα έρευνα δεν αποτελούσε μεταβλητή προς αξιολόγηση η κοινωνικό – οικονομική κατάσταση της οικογένειας του παιδιού. Ακόμα εάν το παιδί έχει αδέρφια και τέλος δεν λήφθηκε υπόψη η ιδιοσυγκρασία του παιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αδαμόπουλος, Π. (2002) Δυσλεξία Πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της. Τόμος Α. Σαββάλας, Αθήνα.
- Αγαλιώτης, Ι. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία – Αξιολόγηση – Αντιμετώπιση, Αθήνα, Ελληνικά Γραμματα.
- Αλεξάνδρου, Κ.,(χχε). Οι διαταραχές της ομιλίας σε παιδιά. Αθήνα, Σύγχρονη Ειδική Παιδαγωγική Επιστήμη.
- Αλεξάνδρου Κ,(1995). Μαθησιακές Δυσκολίες. Αθήνα, Δανά.
- Benton, A.L. (1962). Dyslexia in relation to form perception and directional sense. In J. Money (Ed). Reading disability: progress and research needs in Dyslexia. Baltimore : John Hopkins Press.
- Birch, H G (1962). Dyslexia and Maturation of visual function. In S. money (Ed). Reading Disability: Progress and Research Needs in Dyslexia. John Hopkins Press. Baltimore.
- Brazeau-Ward, L.(2000). La Dyslexia. Centre Canadian de la dyslexia.
- Dencla, M.B.: Learning for language and language for learning. Kirk, N (Επιμέλεια). Neurophysiology of language, reading and spelling. New York, A cad, press.
- 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.
- Johnson, D.R .1972 Dyslexia in the classroom. Columbus, OH: Charles E. Merrill publishing company.
- Καλατσά – Αζίζη. Α. Ζαφειρόπουλος, Μ.(2004). Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Καντερέ – Λιβέρη Α, (1995). Εσύ ξέρεις τι είναι δυσλεξία; Περιβολάκι.

- Καραπέτσας, Α.(1991), Η δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία. Ελληνικά Γραμματα.
- Καρπαθίου Χρυσόστομος, (1995). Θεραπεία της δυσλεξίας. Έλλην.
- Kirk, S & Gallagher, J. (1979). Προσαρμογή από ελεύθερη μετάφραση του Γεωργιάδη Π. στη "Νέα Παιδεία "
- Μαυρομάτη, Δ., (1995). Η κατάρτιση του προγράμματος Αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Αθήνα, ιδία
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). Μαθησιακές δυσκολίες θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς.
- Μιχελουγιάννης, Ι & Κ Τζενάκη, Μ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες. Αθήνα Γρηγόρη.
- Μπουσιε, Α. Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας. (Προσαρμογή στα ελληνικά. Χρυσόχου, Β) Κέδρος.
- National Dissemination Center for Children and Youth with Disabilities, (2004). Learning Disabilities Washington. DC: Author.
- Nelson, HE. (1976). A modified card sorting test sensitive to frontal lobe defects, carter.
- Νιτσόπουλος, Ε., (1989), Βοηθείστε το παιδί σας. Θεσσαλονίκη, ομάδα.
- Ντειβίς, Ρ. (1998). Το Χάρισμα της Δυσλεξίας. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Πόρποδας, Κ. (1981). Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου. Αθήνα, Εκπαιδευτήρια Μορφωτική.
- Piarangelo, R, Giuliani, G. (2004). Learning Disabilities: A practical approach to foundations, assessments diagnosis and teaching. (Fully reflects IDEA 2004). Pearson Allyn & Bacon
- Rutter, M., Tizard, J. & Mhitmore, K. (1970). Education, Health & Behavior. London: Longman.
- Σακκάς, Β. (2002). Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Αθήνα, Παιδαγωγική σειρά.
- Τσιάντης, Ι.(1981). Μαθησιακές δυσκολίες της κυρίως σχολικής ηλικίας. Παιδιατρική.
- Ταξινόμηση ICD-10 ,Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών Συμπεριφοράς. Απόδοση στα ελληνικά και επιμέλεια: Σ Στεφάνης, Κ Σολδάτος, Β Μαυρέας , Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας.

- Φλωράτου, Μ (2006). Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά. Διδακτικά Προγράμματα για την Αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία. Οδυσσέας, Αθήνα.
- Vellutino, Frank R. (1979). Dyslexia : Theory and research. Cambridge, Mass. MIT Press.

Πρακτικά από Ημερίδες.

- Μαθησιακές Δυσκολίες : Δικαίωμα Στην Ζωή Δικαίωμα Στη Γνώση. Θεσσαλονίκη, 2006
 - Φαίης Αντωνίου σελ. 4
 - Ευθαλία Καδέρογλου σελ. 6

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ

- <http://en.wikipedia.org/wiki/dyslexia>
- <http://www.dyslexia.org>
- <http://www.medicinenet.com/dyslexia/article.htm>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΙΣΤΟΡΙΚΟ

Ημερομηνία συνέντευξης: .../.../.....

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

Όνοματεπώνυμο.....
Ημερομηνία γέννησης..... Ηλικία.....
Μητρική γλώσσα Διγλωσσία.....
Τόπος διαμονής..... Τηλέφωνο.....
Πατέρας-Μορφωτικό επίπεδο..... Ηλικία.....
Μητέρα- Μορφωτικό επίπεδο..... Ηλικία.....
Αδέρφια-Ηλικία.....
Παραπέμπεται από..... Γιατί.....

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ:

Πότε εμφανίστηκε;.....
Συμπτώματα:.....
.....

ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

- Λογοθεραπευτική εξέταση ΝΑΙ ΟΧΙ

Όνοματεπώνυμο.....

Διάγνωση.....

.....

Θεραπεία.....

.....

- Νευρολογική εξέταση ΝΑΙ ΟΧΙ

Όνοματεπώνυμο.....

Διάγνωση.....

Θεραπεία-φαρμακευτική αγωγή.....

• **Ψυχολογική εξέταση** ΝΑΙ ΟΧΙ

Όνοματεπώνυμο.....

Διάγνωση.....

Θεραπεία-φαρμακευτική αγωγή.....

Εξέταση από ΩΡΛ/ ακοολόγο ΝΑΙ ΟΧΙ

Όνοματεπώνυμο.....

Διάγνωση.....

Θεραπεία-φαρμακευτική αγωγή.....

Εξέταση από Παιδίατρο ΝΑΙ ΟΧΙ

Όνοματεπώνυμο.....

Διάγνωση.....

Θεραπεία-φαρμακευτική αγωγή.....

ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΚΟΤΗΤΑ

• Υπάρχει κάποιο άτομο στην οικογένεια που να είχε :

1. Κάποια προβλήματα λόγου-φωνής;.....

2. Κάποιο σύνδρομο;.....

3. Προβλήματα ακοής.....

4. Σχιστία.....

Κάτι άλλο.....

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Το μεγαλώνουν οι γονείς ΝΑΙ ΟΧΙ

Συναναστρέφεται με παππούδες ΝΑΙ ΟΧΙ

Το φυλάει baby sitter ΝΑΙ ΟΧΙ Καταγωγής.....

ΑΤΟΜΙΚΟ ΙΑΤΡΙΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ:

Προγεννητικές & Μεταγεννητικές πληροφορίες:

Υγεία μητέρας.....Προηγούμενες εγκυμοσύνες.....

Φαρμακευτική αγωγή.....

Περιγεν. Συμπεριφορά νεογνού. Επιπλοκές ΝΑΙ ΟΧΙ

Τι επιπλοκές.....

Διάρκεια εγκυμοσύνης.....Μήνες Βάρος εμβρύου.....kg

Τύπος τοκετού: Φυσιολογικός____ Καισαρική____

Ημέρες σε θερμοκοιτίδα.....

Άλλες πληροφορίες:

Χρονική διάρκεια θηλασμού.....Μήνες

Ανατομικές δυσπλασίες(Λαγόχειλο, λυκόστομα, άλλες σχιστίες).....

Εμβολιασμοί.....

Ιατροφαρμακευτική περίθαλψη.....

- **Παιδικές ασθένειες (σημείωση με tick)**

Αλλεργίες.....
 Αμυγδαλίτιδα___ Ανεμοβλογιά___ Άσθμα_____(Είδος)
 Βρογχίτιδα___ Γρίπη___ Διφθερίτιδα___ Εγκεφ. Τραύμα___
 Εγκεφαλίτιδα___ Επιληψία___ Ίκτερος___ Ιλαρά___ Ίλιγγος___
 Κεφαλαλγίες___ Κοκκύτης___ Μηνιγγίτιδα___ Οστρακιά___ Ερυθρά___
 Παρωτίτιδα___ Πνευμονία___ Πολιομυελίτιδα___
 .Καρδιακές δυσλειτουργίες_____
 Ρευματικός πυρετός___ Σπασμοί___ Σύφιλη___ HIV___ Υψ.πυρετός___
 Φυματίωση___ Χρόνια ωτίτιδα___
 Χειρουργικές επεμβάσεις.....
 Τραυματισμοί.....
 Παραμονή σε νοσοκομείο.....

- **Ψυχοκινητική εξέλιξη:**

1. Σε τι ηλικία κάθισε το παιδί;.....
2. Σε τι ηλικία στάθηκε στα δυο πόδια;.....
3. Σε τι ηλικία μπουσούλισε;.....
4. Σε τι ηλικία περπάτησε;.....
5. Ανεβαίνει σκαλοπάτια; ΝΑΙ ΟΧΙ
6. Υπήρχε βάβισμα; ΝΑΙ ΟΧΙ
7. Υπήρχε ψέλλισμα; ΝΑΙ ΟΧΙ
8. Σε τι ηλικία είπε τις πρώτες λέξεις;.....
9. Σε τι ηλικία μίλησε το παιδί;.....
10. Σε τι ηλικία κατανάλωσε ξηρές τροφές;.....

11. Λήψη τροφών-κατάποση. Φυσιολογική ΝΑΙ ΟΧΙ
12. Πίνει από καλαμάκι ΝΑΙ ΟΧΙ
13. Έχει έλεγχο των σφιγκτήρων; ΝΑΙ ΟΧΙ Πότε έβγαλε την πάνα;.....
14. Χρησιμοποιήσει μπουκάλι ΝΑΙ ΟΧΙ
15. Χρησιμοποίησε μπιμπίλα ΝΑΙ ΟΧΙ
16. Υπάρχει νυχτερινή ενούρηση; ΝΑΙ ΟΧΙ
17. Κοιμάται μόνο του; ΝΑΙ ΟΧΙ
18. Διαταραχές στον ύπνο ΝΑΙ ΟΧΙ
19. Παρακολουθεί τηλεόραση; ΝΑΙ ΟΧΙ Πόσες ώρες ;.....
20. Σε τι ένταση;.....
21. Ανταποκρίνεται σε εντολές; ΝΑΙ ΟΧΙ
22. Κατανοεί χωροχρονικές έννοιες; ΝΑΙ ΟΧΙ
23. Κατανοεί ίδιο και διαφορετικό; ΝΑΙ ΟΧΙ
24. Κάνει ερωτήσεις με το Πως και Γιατί ; ΝΑΙ ΟΧΙ
25. Ανταποκρίνεται σε συμβολικό παιχνίδι. ΝΑΙ ΟΧΙ

Άλλες Πληροφορίες

1. Όταν ξεκινάει μια δραστηριότητα συνήθως την αφήνει πριν τελειώσει;
ΝΑΙ ΟΧΙ
2. Βαριέται εύκολα ΝΑΙ ΟΧΙ
3. Είναι υπομονετικό παιδί ΝΑΙ ΟΧΙ
4. Είναι υπάκουος; ΝΑΙ ΟΧΙ
5. Είναι πειθαρχημένο παιδί ΝΑΙ ΟΧΙ

6. Αποδέχεται όρια και κανόνες; ΝΑΙ ΟΧΙ

7. Σχέσεις με άλλα μέλη της οικογένειας;.....

8. Συμπεριφορά στο σπίτι;.....
.....

9. Είναι κοινωνικό παιδί; ΝΑΙ ΟΧΙ
10. Έχει κάποια ψυχαναγκαστική συνήθεια;(Τρώει τα νύχια του, πιπιλίζει το δάχτυλο) ΝΑΙ ΟΧΙ

11. Έχει ενταχθεί σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο;(παιδικός σταθμός)ΝΑΙ ΟΧΙ
12. Πάει σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ

13. Συμπεριφορά στο σχολείο.....
.....
14. Έχουν παρατηρηθεί μαθησιακές δυσκολίες; ΝΑΙ ΟΧΙ
15. Επιδόσεις.....
16. Διαβάζει μόνο του.....
17. Το παιδί σας μιλάει συχνά για θέματα που το απασχολούν;.....
.....

18. Τι πιστεύεται ότι πιστεύει το παιδί σας για τον εαυτό του;.....
.....

19. Τι νομίζεται ότι πιστεύει για εσάς το παιδί σας;.....
.....

Άλλα.....
.....
.....

Παρατηρήσεις.....
.....
.....
.....
.....
.....

(Σημειώσεις κλινική άσκηση 4)