

ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΩΥΣΙΔΟΥ Ι. ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ
ΠΙΛΙΔΟΥ Μ. ΜΑΡΙΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΒΡΑΜΙΚΑ ΜΑΡΙΑ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2009

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Αβραμικά Μαρία, Καθηγήτρια Εφαρμογών (Επιβλέπουσα)

Μπελλάλη Θάλεια, Επίκουρος Καθηγήτρια

Δημητριάδου Αλεξάνδρα, Επίκουρος Καθηγήτρια

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 Τι είναι μαθησιακές δυσκολίες.....	7
1.2 Αίτια μαθησιακών δυσκολιών.....	7
1.3 Παιδιά σε επικινδυνότητα.....	9
1.4 Διάγνωση-Συμπτώματα.....	10
1.4.1 Διάγνωση.....	10
1.4.2 Συμπτώματα.....	11
1.4.3 Αθηνά Τεστ.....	14
1.4.4 Τεστ Ιλινόις.....	15

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΩΣ ΒΙΩΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

2.1 Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών.....	17
2.2 Χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών.....	23
2.3 Το βίωμα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	24
2.4 Επιπτώσεις στην οικογένεια	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗ ΓΟΝΕΩΝ

3.1 Σκοπός της συμβουλευτικής.....	29
3.2 Τι είναι η συμβουλευτική ψυχολογία.....	30
3.3 Τι είναι τα Κ.Δ.Α.Υ.....	31
3.4 Τα χαρακτηριστικά του συμβούλου	33
3.5 Συμβουλευτική γονέων για τις προοπτικές της εξέλιξης του παιδιού.....	34
3.6 Συμβουλές σε γονείς και εκπαιδευτικούς.....	34
3.7 Συμβουλευτική των γονέων σύμφωνα με την ηλικία του παιδιού.....	38
3.7.1 Προσχολική ηλικία-Δημοτικό.....	38
3.7.2 Γυμνάσιο- Λύκειο.....	40
3.8 Μυστικά- Do & Don't.....	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

4.1 Πρώιμη παρέμβαση.....	46
4.2 Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.....	48
4.3 Τρόποι αντιμετώπισης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	49
4.4 Τύποι παρεμβατικών προγραμμάτων.....	50
4.5 Βασικά μοντέλα σχολικής ένταξης.....	51
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	54
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	55

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	57
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	61

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δυστυχώς όλο και περισσότερα παιδιά παρατηρείται ότι παρουσιάζουν από τη βρεφική τους ακόμα ηλικία ή στα πρώτα παιδικά τους χρόνια προβλήματα με το λόγο, την άρθρωση ή την ομιλία τους. Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες, 10 έως 15% των παιδιών με νοημοσύνη εντός φυσιολογικών ορίων, εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες και 6% δυσκολία στις αριθμητικές πράξεις. Επίσης, 1 στα 3 Ελληνόπουλα παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Μαθησιακή δυσκολία δε σημαίνει πάντα δυσλεξία. Τουλάχιστον 5-10% όλων των μαθητών έχουν ΜΔ ενώ παρουσιάζονται 4 φορές πιο συχνά στα αγόρια από ότι στα κορίτσια». Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι νοητική στέρηση ή χαμηλή νοημοσύνη. Αυτά τα παιδιά έχουν μέση ή πάνω της μέσης νοημοσύνη. Ορισμένες από τις δυσκολίες τους αφορούν την οπτική πρόσληψη, δηλαδή προβλήματα στο να κατανοήσουν αυτό που βλέπουν, προβλήματα στην αντιγραφή από τον πίνακα, δυσκολίες στο να συνδέσουν ήχους με γράμματα και να αποκωδικοποιήσουν λέξεις, αντιστροφές γραμμάτων και αριθμών και δυσκολία στην κατανόηση του νοήματος μιας πρότασης. Επίσης, άλλες αφορούν στην ακουστική πρόσληψη, όπως δυσκολίες στην κατανόηση αυτού που ακούν, δυσκολίες στην ακουστική κατανόηση αφηρημένων εννοιών, δυσκολίες στην εύρεση της κατάλληλης λέξης και δυσκολία στο διαχωρισμό διαφορετικών μεταξύ τους ακουστικών ερεθισμάτων (παράδοση μαθήματος και φασαρία). Συνήθως παρουσιάζουν και αρκετές δυσκολίες στην οργάνωση χάνοντας, μπερδεύοντας τη θέση χρήσιμων αντικειμένων, έχοντας ακατάστατα τσάντες, θρανία και τετράδια ενώ δυσκολεύονται στην οργάνωση και αλληλουχία μιας εργασίας. Επιπλέον, παρουσιάζουν φτωχή δομή προτάσεων, λάθη στην ορθογραφία και τον τονισμό των λέξεων καθώς και στη στίξη των προτάσεων. Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και του διαδικτύου να συγκεντρωθεί και να παρουσιασθεί το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών, με σκοπό την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και την αλλαγή όλων αυτών που βρίσκονται γύρω μας. Με βάση τα παραπάνω η εργασία ακολουθεί κατά ενότητες την παρακάτω σειρά:

Η πρώτη ενότητα, που αποτελείται από το κεφάλαιο 1, αναφέρεται γενικά στις μαθησιακές δυσκολίες και την συχνότητά τους στην παιδική ηλικία. Περιγράφονται τα αίτια, τα συμπτώματα, η διάγνωση καθώς και διάφορα τεστ διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών.

Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από το κεφάλαιο 2 και αναφέρεται στις κατηγορίες και στα χαρακτηριστικά των Μ.Δ., στις επιπτώσεις που έχει στην οικογένεια και στο πως βιώνει το παιδί την κατάσταση αυτή.

Στη τρίτη ενότητα θα γίνει μια αναφορά στο σκοπό της συμβουλευτικής και στη συμβουλευτική ψυχολογία. Θα αναφερθούν τα Κ.Δ.Α.Υ., τα χαρακτηριστικά του συμβούλου και

συμβουλές σε γονείς και εκπαιδευτικούς από την προσχολική έως την ηλικία της εφηβείας και από τα πρώτα του ακαδημαϊκά βήματα ως το γυμνάσιο και λύκειο.

Τέλος, η τέταρτη ενότητα αναφέρεται στην αντιμετώπιση και στους τρόπους στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

1.ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι διαταραχές που έχουν επιπτώσεις στην ικανότητα για χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, στην ικανότητα για μαθηματικούς υπολογισμούς, στις συντονισμένες κινήσεις και στην διατήρηση της προσοχής. Μολονότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζονται σε πολύ νεαρή ηλικία, οι διαταραχές αυτές συνήθως δεν αναγνωρίζονται μέχρι το παιδί να φτάσει στην σχολική ηλικία.

1.2 Αίτια μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες όπως π.χ. η νοητική υστέρηση εμφανίζονται, κατά κανόνα, πριν από την ηλικία των 18 ετών. Εκτιμάται ότι 3% περίπου από τα παιδιά που γεννώνται έχουν κάποιο μικρό ή μεγάλο πρόβλημα νοητικής ανάπτυξης. Τα 2/3 από αυτά είναι συνήθως αγόρια (Rosenham & Seligman, 1984).

Αν και έχει προσδιοριστεί πλήθος αιτιών που προκαλούν τη νοητική ανεπάρκεια, δεν υπάρχει ακόμη απόλυτη σαφήνεια ως προς το ζήτημα αυτό. Οι επιστήμονες υπολογίζουν ότι οι συναφείς αιτιολογικοί παράγοντες προσεγγίζουν τους 200 (Grossman, 1983). Στο 1/4 περίπου των ατόμων με νοητική υστέρηση εντοπίζονται οργανικά αίτια (Campbell & Ramey, 1994, Smith & Luckasson, 1995, Hardman, Drew, & Egan, 1996). Ο εντοπισμός αυτών των αιτιών είναι, συνήθως, ευχερέστερος σε περιπτώσεις σοβαρών νοητικών υστερήσεων. Εκτιμάται ότι στο 85% με 90% των περιπτώσεων με νοητική υστέρηση οι γενεσιουργοί παράγοντες είναι ανιχνεύσιμοι (Fryers, 1984). Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις τα γενεσιουργά αίτια είναι πολλαπλά. Υπάρχουν, τέλος, πολλές περιπτώσεις νοητικής υστέρησης, κυρίως μέτριας και ελαφριάς μορφής, των οποίων τα αίτια δεν είναι εύκολο να εντοπιστούν. Εκτιμάται ότι στο 45% περίπου των ατόμων που εμφανίζουν τέτοιου είδους προβλήματα δεν φαίνεται να υπάρχει εμφανής οργανική αιτιολογία, κάποιοι μάλιστα υποστηρίζουν ότι το ποσοστό είναι ακόμη υψηλότερο.

Συνοψίζοντας όσα ειπώθηκαν μέχρι σήμερα γύρω από το υπό εξέταση θέμα, μπορεί να σημειωθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να οφείλονται:

➤ Σε επιβαρυντικούς κληρονομικούς παράγοντες (χρωμοσωματικές ανωμαλίες, π.χ. σύνδρομο Down, διαταραχές του μεταβολισμού, όπως η φαινυλκετονουρία, η γαλακτολαιμία κτλ).

- Σε ασθένειες της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης (ερυθρά, σύφιλη, τοξοπλάσμωση, τύφος ή άλλου είδους μολυσματικές νόσους).
- Σε ασυμφωνία του rhesus (Rh) του αίματος μεταξύ εμβρύου και μητέρας.
- Στην επίδραση επιβλαβών εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά την ομαλή ανάπτυξη του εμβρύου κατά τη διάρκεια της κύησης, όπως είναι η χρήση ορισμένων φαρμάκων ή άλλων τοξικών ουσιών (ναρκωτικά, αλκοόλ, κάπνισμα κτλ.), ακτινοβολίες, τραυματισμοί της εγκύου κτλ. Υποστηρίζεται, ακόμη, ότι η χρήση ορισμένων ναρκωτικών ουσιών, όπως της κοκαΐνης, δρα βλαπτικά στους υποδοχείς του εγκεφάλου, με αποτέλεσμα την ατελή πρόσληψη και επεξεργασία των ερεθισμάτων που φτάνουν στον εγκέφαλο.
- Στον υποσιτισμό και, γενικά, στην κακή διατροφή της μητέρας κατά τη διάρκεια της κύησης, η οποία προκαλεί αβιταμίνωση. Οι καταστάσεις αυτές είναι λογικό να εμφανίζονται συχνότερα σε περιόδους σοβαρών κρίσεων, σε υποβαθμισμένα περιβάλλοντα και σε οικογένειες που υποφέρουν από στέρηση και ανέχεια, γεγονός που εξηγεί εν μέρει και τη συχνότερη εμφάνιση των δυσκολιών μάθησης σε παιδιά τα οποία έχουν γεννηθεί σε παρόμοια περιβάλλοντα.
- Στην προχωρημένη ηλικία της μητέρας κατά την κύηση. Οι γυναίκες που τεκνοποιούν σε μεγάλη ηλικία (μετά το 40ό έτος) διατρέχουν τον κίνδυνο να γεννήσουν παιδιά τα οποία πάσχουν από μογγολοειδή ιδιοτεία. Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση ότι, ενώ 1 στα 1500 παιδιά που έχουν γεννηθεί από μητέρες οι οποίες διανύουν την τρίτη δεκαετία της ζωής τους έχει πιθανότητα να εμφανίσει τέτοιου είδους πρόβλημα, όταν η μητέρα έχει περάσει την ηλικία των 40 ετών η πιθανότητα αυτή γίνεται 1 προς 40.
- Σε πρόωρη γέννηση του νεογνού. Τα παιδιά που γεννώνται πρόωρα έχουν, συνήθως, μικρό βάρος και εμφανίζουν ατέλειες που ενδέχεται να ασκούν επιβλαβείς επιδράσεις στη νοητική τους ικανότητα.
- Σε τραυματισμούς ή άλλες κακώσεις που μπορεί να προκληθούν κατά τον τοκετό. Συγκεκριμένα, κατά τη γέννηση ο ομφάλιος λώρος είναι δυνατόν να περιτυλιχθεί γύρω από το νεογνό, προκαλώντας την προσωρινή διακοπή της οξυγόνωσης του εγκεφάλου του (ανοξαιμία). Η διακοπή αυτή μπορεί να επιφέρει βλάβες στον εγκέφαλο που ευθύνονται για ορισμένες νοητικές διαταραχές ή ανεπάρκειες του ατόμου.
- Σε κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις από δυστυχήματα τα οποία συμβαίνουν μετά τη γέννηση και επιφέρουν βλάβες στον εγκέφαλο, ιδιαίτερα κατά τη φάση της ανάπτυξης του.
- Σε κωματώδεις καταστάσεις που ακολουθούν μετά από πολύ σοβαρούς τραυματισμούς, σε οξείες δηλητηριάσεις ή σε άλλα περιστατικά που θέτουν σε σοβαρό κίνδυνο τη ζωή του ατόμου.

- Σε εγκεφαλοπάθειες ή άλλου είδους επίκτητες ασθένειες που έχουν επιβλαβείς επιδράσεις στην ανάπτυξη και λειτουργία του εγκεφάλου (εγκεφαλίτιδες, μηνιγγίτιδα κτλ.).
- Σε χρόνια χρήση τοξικών ουσιών ή σε ακούσια μακροχρόνια εισπνοή καδμίου και μολύβδου, που μπορεί να προκαλέσει διαταραχές στην ανάπτυξη του εγκεφάλου. Τα παιδιά που ζουν κοντά σε δρόμους μεγάλης κυκλοφορίας είναι συχνά εκτεθειμένα σε τέτοιους κινδύνους, εξαιτίας των αναθυμιάσεων των αυτοκινήτων που χρησιμοποιούν καύσιμα με υψηλή περιεκτικότητα σε μόλυβδο.
- Σε ψυχοπαθολογικές διαταραχές.
- Στη δυσμενή επίδραση ενός υποβαθμισμένου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος. Ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζουν οι συνθήκες στις οποίες μεγαλώνουν τα άτομα και τα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον τους. Τα άτομα που διαβιών σε υποβαθμισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα, μέσα στη στέρηση, τη φτώχεια και την ανέχεια, εμφανίζουν νοητική υστέρηση σε μεγαλύτερη συχνότητα συγκριτικά με τα άτομα που ζουν σε αναβαθμισμένα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Kirk, 1973, Κρασανάκης, 1989). Είναι ενδεικτικό ότι, ενώ μόνο το 3% του συνολικού πληθυσμού εμφανίζει συμπτώματα νοητικής υστέρησης, το ποσοστό αυτό ανέρχεται και κυμαίνεται μεταξύ 10% και 30% στα φτωχά και ακαλλιέργητα κοινωνικά στρώματα (Cytryn & Lourie, 1967)

1.3 Παιδιά σε επικινδυνότητα

Υπολογίζεται ότι το 1/3 των παιδιών προσχολικής ηλικίας βρίσκεται σε επικινδυνότητα για σχολική αποτυχία. Τα προβλήματα αρχίζουν να εμφανίζονται από τη γέννηση ή και από τους πρώτους μήνες της ζωής. Η πρώτη παιδική ηλικία είναι καθοριστική για τη μάθηση, καθώς στην περίοδο αυτή συμβαίνουν κρίσιμες εξελίξεις στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα. Έρευνες έχουν δείξει ότι εκατομμύρια παιδιών προσχολικής ηλικίας στερούνται ιατρικής φροντίδας και πνευματικών ερεθισμάτων σε τέτοιο βαθμό, ώστε να στερούνται προοπτικής να εξελιχθούν σε υγιείς και υπεύθυνους ενήλικες (Carnegie Corporation, 1994). Τέτοιες ερευνητικές διαπιστώσεις είχαν οδηγήσει ήδη από τη δεκαετία του 60 στη διαμόρφωση ποικίλων προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης, με πιο γνωστό το Head Start στις Η.Π.Α., αλλά και άλλα κρατικά ή ομοσπονδιακά προγράμματα φροντίδας και μέριμνας παιδιών, οικογενειακής στήριξης ή ενίσχυσης. Οι έρευνες έδειξαν ότι τέτοια προγράμματα για παιδιά σε επικινδυνότητα μπορεί να έχουν μακροχρόνια οφέλη όχι μόνο για τη σχολική επίδοση, αλλά και για την κοινωνική προσαρμογή. Επίσης κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα στηρίζουν τους γονείς και τους βοηθούν να αποκτήσουν οικονομική αυτάρκεια (Gomby et al., 1995).

1.4 Διάγνωση- Συμπτώματα

1.4.1 Διάγνωση:

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι έργο δύσκολο και απαιτεί τη συνεργασία πολλών ειδικών. Είναι ωστόσο απαραίτητη διαδικασία για να εντοπιστούν οι τομείς ανεπαρκειών και το μέγεθος τους και να καθοριστεί η επανορθωτική παρέμβαση που χρειάζεται το κάθε παιδί. Η διαφορική διάγνωση έχει πολύ μεγάλη σημασία αλλά συχνά αγνοείται ή υπολειπεται. Η διάκριση ανάμεσα σε μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακές ανεπάρκειες, συναισθηματικές διαταραχές, γλωσσικές διαταραχές, διάσπαση της προσοχής είναι δύσκολη αλλά απαραίτητη. Στην πραγματικότητα θα ήταν ωφέλιμο όλες οι δυσκολίες του παιδιού να μελετώνται και να ταξινομούνται με προτεραιότητες για θεραπεία και επανόρθωση. Για τη σωστή και έγκαιρη εκτίμηση των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα χρειάζονται κατάλληλα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα στελεχωμένα επαρκώς με τις ειδικότητες που απαιτούνται.

Οποσδήποτε είναι βασικό να μπορεί να γίνεται εκτίμηση ιατρική, ψυχολογική και παιδαγωγική. Να υπάρχει επίσης η δυνατότητα κοινωνικής έρευνας (κοινωνικοί λειτουργοί). Η έγκυρη διάγνωση απαιτεί ολοκληρωμένη μελέτη και αξιολόγηση όλων των παραμέτρων της ανάπτυξης του παιδιού και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει. Συχνά είναι πολύ δύσκολο να διακριθούν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες από αυτά με αναπτυξιακές ανεπάρκειες ή διανοητικές καθυστερήσεις. Ένα γενικό κριτήριο που χρησιμοποιείται, για να διακριθεί αν ένα παιδί έχει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακές καθυστερήσεις, είναι τα κατώτερα όρια του δείκτη νοημοσύνης. Αν ένα παιδί έχει πάνω από 85 δείκτη νοημοσύνης και προβλήματα μάθησης, τότε αναφέρεται ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες. Η σωστή διαγνωστική προσέγγιση χρειάζεται να είναι διεπιστημονική, δηλαδή να συμμετέχουν διάφορες ειδικότητες, διότι οι Δυσκολίες Μάθησης, στην πλειοψηφία τους, συνυπάρχουν και με άλλου τύπου δυσκολίες (π.χ. γλωσσικές, ψυχοσυναισθηματικές, κοινωνικές). Για το λόγο αυτό, απαιτείται η διερεύνηση και μελέτη διαφόρων παραγόντων που αφορούν το παιδί ή τον έφηβο. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- το οικογενειακό του περιβάλλον
- το νοητικό δυναμικό του παιδιού/έφηβου
- η ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση
- η κοινωνική του λειτουργικότητα
- οι σχολικές του δεξιότητες
- η φυσική/οργανική κατάσταση του παιδιού/έφηβου

Συνεπώς, για να γίνει μια έγκυρη διάγνωση απαιτείται η συμμετοχή του οικογενειακού ψυχολόγου, του κλινικού παιδοψυχολόγου, του εκπαιδευτικού ψυχολόγου ή του ειδικού εκπαιδευτικού, του λογοπεδικού, του παιδονευρολόγου ή και παιδοψυχιάτρου (Μεχελογιάννης και συν. 1998, <http://www.doxiadis-unit.gr>. 2008).

1.4.2 Συμπτώματα:

Στα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνεται μια μεγάλη γκάμα από χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ανάπτυξη και τα επιτεύγματα του παιδιού. Καλό είναι να σημειωθεί ότι κάποια από αυτά τα συμπτώματα μπορεί να παρουσιαστούν σε όλα τα παιδιά σε κάποιο στάδιο της ανάπτυξής τους. Βασικό είναι να τονιστεί ότι το άτομο με ειδική μαθησιακή δυσκολία εμφανίζει μία ομάδα από συμπτώματα που συνοδεύουν το παιδί στην εξελικτική του πορεία και δεν εξαφανίζονται με το πέρασμα του χρόνου. Τα πιο συχνά συμπτώματα είναι: διάσπαση προσοχής, φτωχή μνήμη, δυσκολία στο να ακολουθεί οδηγίες, δυσκολία στο να ξεχωρίζει μεταξύ τους τα γράμματα, τους αριθμούς, και τους ήχους, περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα, προβλήματα στον οπτικο-κινητικό συντονισμό, δυσκολία στη σειροθέτηση (π.χ. ακολουθία των ημερών της εβδομάδας, των μηνών του χρόνου, κ.λ.π.), αποδιοργάνωση, και πολλά άλλα προβλήματα που μπορεί να το επηρεάζουν. Ένας πιο εκτεταμένος κατάλογος συμπτωμάτων περιλαμβάνει τα εξής:

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

- Έχει δυσκολία στο να οριοθετηθεί χρονικά και να ξεχωρίσει το αριστερό από το δεξί.
- Έχει πρόβλημα στο να ονομάσει οικεία/γνώριμα πρόσωπα και πράγματα
- Έχει δυσκολία στο να προφέρει λέξεις
- Αντιστρέφει γράμματα ή τα βάζει σε λάθος θέση - π.χ. "θ" αντί "β", ε αντί ζ, κ.λ.π
- Δεν μπορεί να οργανώσει εύκολα τον χρόνο του και να συντονίσει τις ενέργειές του για την επίτευξη κάποιου στόχου
- Έχει καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη
- Έχει καθυστερημένη (αδρά ή λεπτή) κινητική ανάπτυξη
- Παρορμητικότητα

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

- Δυσκολία στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, δηλαδή στην ανάγνωση όπως: α) διακεκομμένος ρυθμός, β) συλλαβιστή ανάγνωση, γ) παραλείψεις, παραποιήσεις των καταλήξεων, δ) αντικατάσταση λέξεων ή/και γραφημάτων, ε) λάθος χρήση των σημείων στίξης, στ) αργός ρυθμός ανάγνωσης
- Δυσκολία στην ορθογραφία, δηλαδή δυσκολία στην κωδικοποίηση του γραφοφωνημικού συστήματος της γλώσσας ή/και στη θεματική και καταληκτική ορθογραφία συχνόχρηστων λέξεων.
- Ανεπαρκής οπτική μνήμη, αντίληψη και διάκριση γραπτών συμβόλων, λέξεων και αριθμών (κατά συνέπεια λάθη στην αντιγραφή από τον πίνακα ή/και το βιβλίο)
- Δυσκολία ή/και αργός ρυθμός στην άσκηση της γραφής, περίεργη λαβή του μολυβιού, προβληματική / ακατάστατη παρουσίαση του γραπτού (αφορά το γραφο-κινητικό συντονισμό / οπτικο-κινητικό συντονισμό)
- Δυσκολία στην κατανόηση και επεξεργασία αυτών που ακούει ή/και διαβάζει (π.χ. εύρεση βασικών ιδεών του κειμένου, επαγωγική σκέψη κλπ.)
- Δυσκολία στην αποστήθιση ή/και απομνημόνευση χρονολογιών, ημερομηνιών, προπαίδειας, ονομάτων, αριθμών ή/και πληροφοριών

- Δυσκολία στην έκφραση, δηλαδή στη δομή, διατύπωση και χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου στο γραπτό ή/και προφορικό επίπεδο
- Δυσκολία στην οργάνωση σκέψης, νέο-εισερχόμενων πληροφοριών και κεκτημένων γνώσεων και στη μεταφορά τους στο γραπτό ή/και προφορικό επίπεδο (αφορά την αλληλουχία και συνοχή των πληροφοριών)
- Δυσκολία στην κατανόηση περίτεχνων γλωσσικών σχημάτων ή/και πολύπλοκων εννοιών (π.χ. πλούσια σε καλολογικά στοιχεία κείμενα, αφηρημένες έννοιες και μεταφορές)
- Δυσκολία στην κατανόηση και επεξεργασία αλληλοδιαδοχικών οδηγιών, πληροφοριών, βημάτων (π.χ. η διαδοχική σειρά που πρέπει να ακολουθηθεί στην επίλυση προβλημάτων, στην καταγραφή ιστορικών γεγονότων, στη συναρμολόγηση ενός αντικειμένου/συστήματος, κλπ.)
- Δυσκολία στην κατανόηση αριθμητικών εννοιών και στην επίλυση αριθμητικών προβλημάτων
- Δυσκολία στην επεξεργασία αριθμητικών πράξεων
- Αργός ρυθμός πρόσληψης και καταγραφής νέο-εισερχόμενων γλωσσικών πληροφοριών, οπότε χάνονται πληροφορίες από αυτά που ακούει η/και διαβάζει το παιδί
- Αργός ρυθμός ανάκλησης κεκτημένων γνώσεων (π.χ. προπαίδια, χρονολογίες, μήνες, πληροφορίες, κλπ.)
- Αργός ρυθμός οργανωτικής αντίδρασης (π.χ. να επεξεργαστεί και να απαντήσει σε ερωτήσεις)
- Χαμηλή σχολική επίδοση που δεν αντανακλά τις πραγματικές ικανότητες του παιδιού
- Χαμηλή επίδοση σε διαγωνίσματα και σχολικές δοκιμασίες όπου το παιδί καλείται να λειτουργήσει κάτω από πιεστικές συνθήκες και περιορισμένα χρονικά όρια (Μεχελογιάννης και συν. 1998, <http://www.iatronet.gr>, <http://www.doxiadis.gr>.2008)

1.4.3 Αθηνά Τεστ:

Το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης είναι μια δέσμη από επιμέρους διαγνωστικές δοκιμασίες, 14 κύριες και 1 συμπληρωματική, οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύτατο φάσμα κινητικών, αντιληπτικών, νοητικών και ψυχογλωσσικών διεργασιών. Οι κλίμακες αυτές, όπως έχει δείξει η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και η κλινική πράξη, σχετίζονται με τις δυσκολίες

που αντιμετωπίζουν τα παιδιά για να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου. Το Αθηνά Τεστ είναι ένα πολυθεματικό τεστ ενδο-ατομικής αξιολόγησης, το οποίο δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει ελλειμματικές περιοχές, οι οποίες ενδεχομένως να παρεμποδίζουν το παιδί να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικής-διορθωτικής παρέμβασης. Το Αθηνά Τεστ προορίζεται να χρησιμοποιείται από τους δασκάλους και νηπιαγωγούς με τα παιδιά της τάξης τους για να έχουν για το καθένα μια ορθολογικά οργανωμένη περιγραφή του επιπέδου και του ρυθμού ανάπτυξης του παιδιού σε κρίσιμους για τη σχολική μάθηση τομείς ανάπτυξης. Τα εξεταστικά αποτελέσματα του Αθηνά Τεστ δίνουν ένα αναλυτικό διαγνωστικό προφίλ του παιδιού το οποίο δείχνει περιοχές ανάπτυξης που είναι ελλειμματικές και που ενδεχομένως, μπορούν να ενοχοποιηθούν για τις παρούσες ή μελλοντικές δυσκολίες μάθησης του παιδιού στο σχολείο. Ο απώτερος σκοπός της διαφορικής διάγνωσης του παιδιού με το Αθηνά Τεστ είναι ο προγραμματισμός και η εφαρμογή της κατάλληλης διδακτικο-θεραπευτικής παρέμβασης, που θα βοηθούσε το παιδί να ξεπεράσει τις δυσκολίες του αυτές πριν εκδηλωθούν. Το Αθηνά Τεστ, επειδή αποσκοπεί στην έγκαιρη διάγνωση έχει κατασκευαστεί για να χρησιμοποιείται με παιδιά που βρίσκονται στα πρώτα χρόνια της φοίτησης τους στο σχολείο. Για αυτό, ως προς το βαθμό δυσκολίας, έχει καταβληθεί ιδιαίτερη φροντίδα, ώστε το Αθηνά Τεστ να αντιστοιχεί, πρωτίστως, σε αναπτυξιακό επίπεδο παιδιών ηλικίας: από την αρχή του 5^{ου} έτους ως το τέλος του 9^{ου} έτους, δηλαδή παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, καθώς και στην Α, Β, Γ, και στην Δ τάξη του δημοτικού σχολείου. Το υλικό που απαιτείται για τη χορήγηση και βαθμολόγηση των κλιμάκων του Αθηνά Τεστ αποτελείται από έντυπα, βιβλία και φυλλάδια, από δελτάρια με εικόνες κοινών αντικειμένων και με γεωμετρικά-αφηρημένα σχήματα, καθώς επίσης και από κοινά μικροαντικείμενα (π.χ. μια ξυλομπογιά, μια ξύστρα κλπ.). το υλικό αυτό φυλάσσεται και μεταφέρεται σε βαλιτσάκι, ειδικά κατασκευασμένο για το Αθηνά Τεστ. (Καλαντζή- Αζίζι και συν. 2000).

1.4.4 Τεστ Ιλινίσις:

Το Τεστ Ιλινίσις, είναι ένα τεστ ψυχογλωσσικών ικανοτήτων, ένα τεστ που είναι σταθμισμένο στον ελληνικό χώρο και σχετίζεται άμεσα με δυσκολίες μάθησης και μπορεί να προβλέψει την επίδοση των μαθητών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Απώτερος σκοπός της έρευνας ήταν να εξετασθεί αν με το ΙΤΡΑ (τεστ Ιλινίσις) μπορεί να γίνει πρόβλεψη

των μαθητών εκείνων, που έχουν πιθανότητες να παρουσιάσουν δυσκολίες στη σχολική μάθηση. Το γενικό σχέδιο της έρευνας ήταν να αξιολογηθεί η ψυχογλωσσική επίδοση μιας ομάδας μαθητών στην αρχή της σχολικής τους φοίτησης στην Α΄ και στη Γ΄ τάξη, στο τέλος της αντίστοιχης χρονιάς. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 97 μαθητές που γράφτηκαν στην Α΄ δημοτικού σε ηλικία 5 ½ περίπου χρονών, οι μικροί, δηλαδή, μαθητές της Α΄ τάξης. Επιλέχθηκαν οι μικρότεροι μαθητές της Α΄ τάξης, γιατί ως μικρότεροι σε ηλικία, είχαν περισσότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη σχολική τους φοίτηση. Οι μαθητές προέρχονταν από 9 δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Η χαμηλότερη επίδοση στις σχολικές δεξιότητες των παιδιών, που εισέρχονται στο σχολείο σε μικρότερη ηλικία, έχει επισημανθεί από αρκετές έρευνες στο διεθνή χώρο. Η επίδοση των μαθητών στις βασικές δεξιότητες που διδάσκονται στην Α΄ τάξη, την ανάγνωση, την ορθογραφία, την αριθμητική και το λεξιλόγιο αξιολογήθηκε: με τεστ επίδοσης που κατασκευάστηκε για το σκοπό αυτό και με ερωτηματολόγιο με ενδείξεις επίδοσης το οποίο συμπλήρωνε ο δάσκαλος για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Για την αξιολόγηση της ψυχογλωσσικής επίδοσης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το Ιννίς τεστ ψυχογλωσσικών ικανοτήτων (ITPA). Με βάση το δείγμα, 97 παιδιά στην Α΄ τάξη και 95 στη Γ΄ τάξη, ο δείκτης 0,26 αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 1% και ο δείκτης 0,20 αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από σχετικές έρευνες όμως έχει θεωρηθεί ως έγκυρος δείκτης πρόβλεψης της επίδοσης, για αντίστοιχο δείγμα, ο δείκτης 0,35 και άνω. Οπότε παρατηρείται ότι υπάρχει υψηλή συνάφεια μεταξύ των ψυχογλωσσικών ικανοτήτων του μαθητή και της επίδοσής του στην ανάγνωση, την ορθογραφία, την αριθμητική και το λεξιλόγιο στο τέλος της Α΄ και στο τέλος της Γ΄ τάξης. Όλα τα αποτελέσματα καταγράφονται αναλυτικά στους πίνακες. (Στασινός, 1999, www.medlook.gr. 2008)

Σύνοψη

Συμπερασματικά μετά από όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό μπορεί να ειπωθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι διαταραχές που έχουν επιπτώσεις στην ικανότητα χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου. Παρόλο που οι διαταραχές αυτές εμφανίζονται σε πολύ μικρή ηλικία ωστόσο δεν μπορούν να αναγνωριστούν πριν τη σχολική ηλικία. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το 3% των παιδιών που γεννώνται έχουν κάποιο πρόβλημα νοητικής ανάπτυξης και τα 2/3 είναι αγόρια. Επίσης το 1/3 των παιδιών προσχολικής ηλικίας βρίσκονται σε επικινδυνότητα για σχολική αποτυχία. Οι αιτίες εμφάνισης τους μπορεί να είναι κληρονομικές, λόγω τραυματισμού της μητέρας στην εγκυμοσύνη ή λόγω επίδρασης εξωτερικών παραγόντων. Όσον αφορά την διάγνωσή τους είναι ένα εξαιρετικά δύσκολο έργο και απαιτεί την συνεργασία

πολλών ειδικών. Θα ήταν καλό να γίνεται ιατρική, ψυχολογική και παιδαγωγική εκτίμηση. Συχνά είναι αρκετά δύσκολο να διακριθούν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες από τα παιδιά με αναπτυξιακές ανεπάρκειες. Βασικό κριτήριο για αυτή τη διάκριση είναι τα κατώτερα όρια του δείκτη νοημοσύνης. Μερικά από τα συμπτώματα είναι διάσπαση της προσοχής, υπερκινητικότητα, απειθαρχία, ανώριμος λόγος κ.λ.π. Τέλος το Αθηνά Τεστ και το Τεστ Ιλινόις είναι δυο τεστ αξιολόγησης τα οποία δίνουν μια αναλυτική εικόνα της κατάστασης του παιδιού έτσι ώστε να εφαρμοστούν οι κατάλληλες θεραπευτικές παρεμβάσεις πριν ακόμη εμφανιστούν τα συμπτώματα.

2. ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΩΣ ΒΙΩΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι σίγουρα κάτι που το ίδιο το παιδί το αντιμετωπίζει με απογοήτευση, αρνητισμό, νιώθει μειονεκτικά και ως συνέπεια αυτών συστέλλεται, απομονώνεται και κλείνεται στον εαυτό του. Έτσι σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούν οι κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών, τα χαρακτηριστικά τους, το πώς βιώνει το παιδί την κατάσταση αυτή και τι επιπτώσεις έχει στην οικογένεια η κατάσταση αυτή.

2.1 Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών

Το εύρος των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολυποίκιλο. Μια απλή κατηγοριοποίηση των διαφόρων τύπων μαθησιακών δυσκολιών είναι: Α) Δυσλεξία ή Διαταραχή της ανάγνωσης, Β) Διαταραχή της γραπτής έκφρασης, Δυσγραφία, Δυσορθογραφία, Γ) Διαταραχή των Μαθηματικών ή δυσαριθμησία, Δ) Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικότητα, Ε) Δυσπραξία.

Α) Δυσλεξία ή Διαταραχή της Ανάγνωσης:

Είναι η ειδική αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης και δε σχετίζεται με τα συνηθισμένα πλαίσια της επίδοσης του μαθητή. Ο δυσλεξικός μαθητής έχει φυσιολογική ή ακόμα και πάνω από τον μέσο όρο νοημοσύνη. Η δυσλεξία δεν έχει σχέση με τη νοητική καθυστέρηση. Εμφανίζεται στα αγόρια σε αναλογία συχνότερη, και μάλιστα 4 προς 1, σε σχέση με τα κορίτσια. Αν και σε ποσοστό 60%-80% η διάγνωση της Διαταραχής της Ανάγνωσης δίνεται σε αγόρια, είναι πιθανό η συχνότητα της να είναι ίδια στα δύο φύλα και η διαφορά αυτή να οφείλεται στο ότι τα αγόρια παραπέμπονται πιο συχνά για ψυχολογική εκτίμηση λόγω διασπαστικής συμπεριφοράς σε συνδυασμό με Διαταραχές της Μάθησης. Παλαιότερα γινόταν διάκριση σε οπτική, ακουστική και ειδική δυσλεξία, ενώ σήμερα γίνεται λόγος για φωνολογική δυσλεξία και δυσλεξία εικόνας των λέξεων (οπτική) και παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά :

α) Αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης φθόγγων:

Η αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης των φθόγγων έχει χαρακτηριστεί και με τον όρο "κωφότητα φθόγγων". Τα παιδιά στην προκειμένη περίπτωση δεν μπορούν να συλλάβουν και να διακρίνουν ακουστικά τις λεπτές εκείνες αποχρώσεις που υπάρχουν στους φθόγγους. Με άλλα λόγια υπάρχει έλλειψη ακουστικής διαφοροποίησης (auditory dyslexia). Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τους φθόγγους που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους και συχνά συγχέουν τα: α-ο, ο-ου, ε-ι. Το ίδιο συμβαίνει με την οξυότητα άλλων φθόγγων, όπως: β-φ (φάρος-βάρος), δ-θ (δεσμός-θεσμός), σ-ζ-ξ (σώζω-συζήτηση-σύζευση).

Επίσης δεν ακούνε τη διαφορά στον τονισμό των λέξεων, κυρίως στα παρώνυμα, και σε συνηθισμένες λέξεις: γνωρίζω γυρίζω χωρίζω, Φάνης-Φανή, πόδια-ποδιά. Πολλές φορές δεν ακούνε τις καταλήξεις των λέξεων και συχνά παραλείπουν το τελικό 'ς'. Οι ακουστικές αυτές δυσκολίες είναι έντονες σε δυσλεξία βαριάς μορφής, πιθανώς να είναι η αιτία που μερικά παιδιά μιλούν ακόμα και μέχρι τη σχολική ηλικία δυσδιάκριτα και κατά κάποιο τρόπο "μασημένα". Η δυσκολία στην ακουστική αντίληψη αποδίδεται επίσης με τον όρο "τύφλωση των φθογγικών αποχρώσεων". Η μειωμένη ακουστική αντίληψη προκαλεί προβλήματα στην ανάλυση και σύνθεση των λέξεων και έχει αρνητική επίπτωση στην αναγνωστική ικανότητα του μαθητή. Πέραν των καταλήξεων, οι δυσλεξικοί μαθητές αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες στην ικανότητα τους να συλλάβουν και να συγκρατούν στη μακρόχρονη μνήμη τους τις ομοιότητες των αρχικών φθόγγων στις λέξεις: γ-κγ-γγ και γ-γκ, κ-γκ, γ-χ, κ-χ, τ-δ, τ-ντ, π-μπ, θ-φ, ζ-τζ, τζ-τα, σ-τσ, θ-σ.

β) Αδυναμία οπτικής αντίληψης και μνήμης καθώς και αδυναμία παρατηρητικότητας των μορφών:

Η ανάπτυξη της οπτικής αντίληψης συνεπάγεται και την ανάπτυξη της οπτικής διαφοροποίησης, της ικανότητας, δηλαδή, για διάκριση οπτικών λεπτομερειών ανάμεσα στα διάφορα σύμβολα, σχήματα ή μορφές. Αυτό όμως δε συμβαίνει με τα δυσλεξικά παιδιά και γίνεται λόγος για οπτική δυσλεξία (visual dyslexia). Τα παιδιά με αυτής της μορφής δυσλεξία, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν μπορούν να διακρίνουν και επομένως και να ταξινομήσουν σωστά, δεν μπορούν και να συγκρατήσουν στη μνήμη τους τις λεπτές διαφορές μεταξύ μερικών γραμμάτων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων. Ιδιαίτερη δυσκολία παρουσιάζεται στους φθόγγους που μοιάζουν μεταξύ τους: α-ο, ε-ω ή 3, β-φ, β-θ, θ-θ, ζ-ξ, η-ω, κ-χ, ρ-θ, οτ-το, κ-γκ, π-μπ. Επίσης δυσκολεύονται πολύ στη συγκράτηση της ολικής "εικόνας" των λέξεων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους: θερμός-δεσμός, προσβάλλω-προσβολή προβάλλω-προβολή, σπάζω-στάζω. Οι δυσλεξικοί μαθητές παρουσιάζουν την καθρεπτική ανάγνωση ή γραφή, διαβάζουν δηλ. χα αντί για άχ και γράφουν τις λέξεις από δεξιά προς τα αριστερά. Σε σχέση με την αδυναμία παρατηρητικότητας των μορφών, μπορεί να ειπωθεί ότι έχουν δυσκολία συγκράτησης στη μακρόχρονη μνήμη τους του σχήματος και της μορφής γεωγραφικών διαμερισμάτων, χωρών, ηπείρων, βουνών, χερσονήσων, ποταμών. Ακόμα και τα πιο χαρακτηριστικά από αυτά, όπως η Πελοπόννησος (σχήμα πλατανόφυλλου), η Χαλκιδική (τρία δάκτυλα), η Ιταλία (σχήμα μπότας) κ.ά., δημιουργούν προβλήματα στα δυσλεξικά παιδιά. Για τον ίδιο λόγο τα δυσλεξικά παιδιά συγχέουν τους αριθμούς που μοιάζουν (είτε μονοψήφιους είτε διψήφιους), όπως : 7-1, 6-9, 5-3, 23-32, 39-93, 45-54. Επίσης προβλήματα δημιουργούν τα μαθηματικά σύμβολα των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων:(+), (-), με το (χ), το επί (.), με το δια(:). Αυτή η σύγχυση των

συμβόλων μπορεί να συμβεί ακόμα και στις ανώτερες τάξεις του λυκείου και σε άριστους μαθητές στα μαθηματικά. Η σύγχυση αυτή επέρχεται όταν για οποιονδήποτε λόγο καταλαμβάνονται από άγχος, οπότε "μπλοκάρουν" ξαφνικά στα απλά σύμβολα της πρόσθεσης, του πολλαπλασιασμού, της αφαίρεσης και της διαίρεσης, ενώ λύνουν ασκήσεις άλγεβρας. Τα δυσλεξικά παιδιά δυσκολεύονται όχι μόνο στην απομνημόνευση της εικόνας των λέξεων που αναφέρθηκε πιο πάνω, αλλά ακόμα και εκείνης των προτάσεων. Όταν βλέπουν μια λέξη ή πρόταση και προσπαθούν να τη διαβάσουν ή να την γράψουν, δίνουν την εντύπωση ότι τη βλέπουν πάντα για πρώτη φορά, έστω κι αν την έχουν ήδη διαβάσει ή γράψει αρκετές φορές. Δεν μπορούν να συγκρατήσουν στη μακρόχρονη μνήμη τους τη δομή και τη μορφή της πρότασης. Ο δυσλεξικός μαθητής δυσκολεύεται επιπλέον στην ικανότητα του να αναλύει την πρόταση σε συλλαβές ή φθόγγους και να τη συνθέσει. Έχει προβλήματα στο να τη γράψει και να τη διαβάσει σωστά. Αντιμετωπίζει δυσκολίες στη σύνταξη, στον ορισμό του ρήματος, στους χρόνους του ρήματος, ιδίως στον αόριστο, στον ορισμό του υποκειμένου, του αντικειμένου, των προσδιορισμών. Δυσκολεύεται, ακόμη, να ορίσει το είδος της πρότασης, να ονομάσει τα μέρη του λόγου και να διακρίνει στην πρόταση το ρήμα, το ουσιαστικό, το επίθετο. Έχει δυσκολίες στη χρήση των συνδέσμων και για αυτό σχηματίζει πάντα μικρές και φτωχές προτάσεις, χωρίς πολύπλοκα νοήματα. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι η αδυναμία στην ακουστική διάκριση και στην οπτική διαφοροποίηση-αντίληψη, σπάνια συμβαίνει να συμπίπτουν στο ίδιο άτομο και, βέβαια, σχεδόν ποτέ στον ίδιο βαθμό βαρύτητας. Υπάρχουν, φυσικά, λάθη τα οποία γίνονται από δυσλεξικά παιδιά και τα οποία συσχετίζονται τόσο με την ακουστική όσο και με την οπτική αντίληψη. Αυτό συμβαίνει στην αντιστροφή και αντικατάσταση γραμμμάτων μέσα στη λέξη ή στην αρχή της: φελώ (αντί θέλω), Χίριστος (αντί Χρίστος), κ.λ.π. Η αδυναμία ανάλυσης και σύνθεσης των λέξεων σε συλλαβές ή φθόγγους, όπως ήδη αναφέρθηκε, έχει σίγουρα σχέση όχι μόνο με την οπτική αντίληψη αλλά και με την ακουστική. Όταν συμπίπτουν οι δύο αυτές περιπτώσεις χαρακτηριστικών, τότε υπάρχει αδυναμία στην ικανότητα της αυτοσυγκέντρωσης. Το άκουσμα, η αναγνώριση και διάκριση καθώς και η συγκράτηση λέξεων και γραμμμάτων απαιτούν συγκέντρωση, χρόνο και γρήγορη αντίδραση, όπως π.χ. στην υπαγόρευση ορθογραφίας ή στην αντιγραφή ενός κειμένου από τον πίνακα. Το δυσλεξικό παιδί αδυνατεί να ακολουθήσει την τάξη του στο ρυθμό δουλειάς της, ανεξάρτητα από το μάθημα.

γ) Αδυναμία ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου:

Από την περιγραφή των δύο περιπτώσεων που προαναφέρθηκαν, προκύπτει ο λόγος για τον οποίο παρατηρείται στο δυσλεξικό παιδί αδυναμία ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου. Ενώ πράγματι καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια να διακρίνει ακουστικά ή οπτικά τις συλλαβές ή τα γράμματα και

τις λέξεις στο κείμενο, όχι μόνο διαβάξει αργά αλλά χάνει και το νόημα όσων διαβάξει, ακριβώς διότι η προσπάθεια του εστιάζεται στην αναγνώριση των λέξεων. Οι δύο αυτές διαδικασίες, δηλαδή η αναγνώριση των λέξεων και η κατανόηση τους παρουσιάζουν την εικόνα δύο παράλληλων γραμμών οι οποίες δεν μπορούν να συναντηθούν, ενώ θα έπρεπε να συμπίπτουν και να γίνονται ταυτόχρονα και αυτόματα, όπως συμβαίνει στον κανονικό αναγνώστη. Ο λανθασμένος τονισμός κατά την ανάγνωση έχει επίσης ως αιτία αυτό το γεγονός. Τη στιγμή της ανάγνωσης ο δυσλεξικός μαθητής δεν ξέρει πού ακριβώς τονίζεται η λέξη που διαβάξει, ενώ πολλές φορές δε γνωρίζει την ίδια τη λέξη. Αυτό βέβαια δημιουργεί προβλήματα και έλλειψη διάθεσης για διάβασμα και πρέπει να αντιμετωπιστεί με συγκεκριμένα μέτρα.

δ) Δυσκολίες και αστάθεια στον προσανατολισμό στο χώρο και χρόνο, αδυναμία στη θέση, στη μορφή και στις "αυθαίρετες" σειροθετήσεις:

Τα δυσλεξικά παιδιά αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες κατά τον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο. Δυσκολεύονται να διακρίνουν τις προμαθηματικές έννοιες: πάνω-κάτω, δεξιά-αριστερά, μπροστά-πίσω, καθώς και τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Έτσι οι δυσλεξικοί μαθητές δεν μπορούν να μάθουν την ώρα, διότι δεν μπορούν να διακρίνουν: την κατεύθυνση του ωροδείκτη και λεπτοδείκτη και τη διαφορά τους (ποιος δείχνει τι). Δυσκολεύονται στη μαθηματική σειρά των αριθμών, αλλά και στην αναγνώριση τους. Ανάλογες δυσκολίες παρουσιάζουν στις "αυθαίρετες" σειροθετήσεις, όπως: οι ημέρες της εβδομάδας, οι μήνες, καθώς και ποιοι από αυτούς έχουν 30 και ποιοι 31 ημέρες, το αλφάβητο, η προ-παίδεια (πολλαπλασιασμός), τα ρήματα στις ξένες γλώσσες, οι αριθμοί τηλεφώνου, οι μουσικές νότες. Ακόμη και ενήλικες δυσλεξικοί δυσκολεύονται να απομνημονεύσουν και να διαβάσουν έναν αριθμό τηλεφώνου. Δηλαδή, ενώ ο κανονικός αναγνώστης θα πει 445-146 ή 44-51-46, το δυσλεξικό άτομο θα προφέρει τον κάθε ένα αριθμό ξεχωριστά: 4-4-5-1-4-6. Δυσκολεύονται και στα κλάσματα, αφού συγχέουν το πάνω με το κάτω. Αυτό δημιουργεί προβλήματα στη διάκριση του αριθμητή από τον παρανομαστή. Μεγάλη δυσκολία επίσης έχουν στη μετατροπή όλων των ειδών μέτρησης ποσότητας, διαστήματος, χρονικής διάρκειας σε μεγαλύτερη ή μικρότερη μονάδα, π.χ. στη μετατροπή του κιλού σε γραμμάρια, του χιλιομέτρου σε μέτρα ή εκατοστά, της ώρας σε λεπτά ή δευτερόλεπτα κ.λ.π. Δυσκολεύονται στη μεταφορά και χρήση νομοτελειών και κανόνων γενικής εφαρμογής, π.χ. στις αναλογίες, στις εξισώσεις ή σε προβλήματα Φυσικής, Χημείας και Βιολογίας (American Psychiatric Association 1994, Καραπέτσας, 1991, Μάρκου, 1996).

B) Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης:

Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από ελαττωμένη ικανότητα του παιδιού να συνθέσει

ένα γραπτό κείμενο. Η μειωμένη αυτή δεξιότητα του παιδιού εκφράζεται με λάθη γραμματικής ή τονισμού μέσα στις προτάσεις, κακή οργάνωση των παραγράφων, πολλά ορθογραφικά λάθη, πολύ κακό γράψιμο.

Γ) Διαταραχή των Μαθηματικών ή δυσαριθμησία:

Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από ελαττωμένη ικανότητα του παιδιού για μαθηματικούς υπολογισμούς και πράξεις (π.χ. κατανόηση μαθηματικών όρων, πράξεων, εννοιών ή συμβόλων, αναγνώριση συμβόλων και ομαδοποίηση τους, ορθή αντιγραφή αριθμών, εκτέλεση συνεχόμενων πράξεων, συγκράτηση στη μνήμη των «κρατούμενων», εκμάθηση πολλαπλασιασμών κ.ά.). Συμπτώματα: δυσκολία στην εκτέλεση μαθηματικών πράξεων νοερά, δυσκολία συγκράτησης και ανάκλησης των μαθηματικών εννοιών ή και αδυναμία κατανόησης μαθηματικών εννοιών, μπερδεύει τα σύμβολα των πράξεων, δυσκολία στον προσανατολισμό, στον χώρο, χάνεται εύκολα, δυσκολία ανάγνωσης χαρτών και ρολογιού (με δείκτες).

Δ) Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικότητα

Ο όρος υπερκινητικότητα αναφέρεται στην μεγάλη διάσπαση προσοχής και στην υπερδραστηριότητα. Τα υπερκινητικά παιδιά βρίσκονται διαρκώς σε υπερδιέγερση και κίνηση, προκαλούν μονίμως φασαρία και συνήθως παρουσιάζουν εξελικτικές ανωμαλίες, δηλαδή: καθυστέρηση στην ομιλία, αδεξιότητα στις κινήσεις, δυσκολία στην εκμάθηση ανάγνωσης, αντιληπτικές ανεπάρκειες, δυσκολία στην κατανόηση των σχημάτων και μορφών αδυναμία προσανατολισμού στο χώρο. Το βασικό χαρακτηριστικό της Διαταραχής(ΔΕΠΥ) είναι η απροσεξία και η υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα. Για να μπει η διάγνωση είναι βασικό κάποια από τα συμπτώματα να έχουν εμφανιστεί πριν την ηλικία των 7 ετών και οι δυσκολίες που προκύπτουν από τη διαταραχή να είναι εμφανείς σε δύο τουλάχιστον περιβάλλοντα (π.χ. στο σπίτι και στο σχολείο). Η κλινική εικόνα που δίνουν τα παραπάνω συμπτώματα ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία του ατόμου. Τα παιδιά 4-6 ετών: τρέχουν από τη μια μεριά του δωματίου στην άλλη, ψάχνουν τις τσάντες των επισκεπτών, μιλούν συνέχεια, βγαίνουν από το σπίτι τρέχοντας χωρίς να ειδοποιήσουν τους γονείς τους, δεν κοιτούν αριστερά-δεξιά όταν περνούν τον δρόμο, σπάζουν και χάνουν τα παιχνίδια τους, ανεβαίνουν στα έπιπλα, δεν κάθονται σε ένα μέρος. Όταν τα παιδιά αυτά πάνε σχολείο: δεν μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους, μοιάζουν αφηρημένα, δεν ακούν τι λέει ο δάσκαλος, σηκώνονται από τη θέση τους, η προσοχή τους διασπάται με το παραμικρό, δεν μπορούν να ολοκληρώσουν τα μαθήματα τους

Ε) Δυσπραξία:

Ο όρος αναφέρεται σε ειδική διαταραχή της περιοχής της ανάπτυξης των κινητικών

δεξιότητων. Τα άτομα με δυσπραξία έχουν την δυσκολία να σχεδιάσουν και να ολοκληρώσουν μια πράξη. Υπολογίζεται ότι περίπου το 6% των παιδιών εμφανίζουν σημάδια δυσπραξίας και το 70% των παιδιών αυτών, που έχουν την διαταραχή είναι αγόρια. Η δυσπραξία μπορεί να επηρεάσει διαφορετικές περιοχές της λειτουργικότητας που ποικίλει ανάμεσα σε ένα απλό κινητικό έργο, όπως είναι η χειρονομία του χαιρετισμού, σε περισσότερο περίπλοκα έργα, όπως είναι το πλύσιμο των δοντιών. Η δυσπραξία είναι μια δια βίου διαταραχή που προσβάλλει την κινητική ανάπτυξη του ανθρώπου. Μολονότι πολλές δυσκολίες μπορεί να εμμένουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής, ωστόσο ο τύπος των δυσκολιών που βιώνει το άτομο μπορεί να αλλάξει. Τα συμπτώματα στα πολύ νεαρά παιδιά είναι ότι τα βρέφη με δυσπραξία είναι δυνατό να αποφεύγουν το μπουσούλημα και το κύλισμα, και μπορεί να εναντιώνονται σε έργα που απαιτούνται κινητικές δεξιότητες. Καθώς αυτά τα παιδιά μεγαλώνουν είναι επιρρεπή σε: α) δυσκολία στην κίνηση των ματιών(δηλ. δε μπορούν να στρέψουν το βλέμμα τους)-κινούν ολόκληρο το κεφάλι αντί μόνο τα μάτια, β) δυσκολία στο να χρησιμοποιούν σκεύη για το φαγητό τους(εννοείτε ότι δε μπορούν να χρησιμοποιήσουν μαχαιρο-πήρουνο, τρώνε συνήθως με τα χέρια) και δυσκολεύονται να κρατήσουν μια κούπα καθώς πίνουν κάτι, γ)δυσκολίες στο περπάτημα, στα πηδηματάκια με το ένα πόδι, στα άλματα, στο πιάσιμο και πέταγμα της μπάλας, στη χρήση του ποδηλάτου, δ) καθυστέρηση στη χρήση της ομιλούμενης γλώσσας και ομιλία, η οποία δύσκολα γίνεται κατανοητή, ε) σκοντάφτουν επάνω στα αντικείμενα, στ) καθυστέρηση στην εδραίωση της πλαγίωσης, δηλ. στην χρήση του αριστερού ή δεξιού χεριού. Τα συμπτώματα στα παιδιά του σχολείου είναι: α) η δυσπραξία προκαλεί δυσκολία στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και αυτά μπορεί να έχουν προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλικούς τους. Μολονότι είναι έξυπνα παιδιά, ωστόσο φαίνονται ανώριμα και μερικά μπορεί να αναπτύξουν φοβίες και ψυχαναγκαστική συμπεριφορά, β) όλοι οι νέοι άνθρωποι είναι καλό να αντιμετωπίζουν τις γρήγορες αλλαγές που συμβαίνουν στο σώμα τους. Όμως πολλοί νέοι με την διαταραχή της δυσπραξίας, εκτός από τις δυσκολίες λόγου και ακαδημαϊκής προόδου, έχουν και άγχος για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συντονισμού. Τα συμπτώματα σε έφηβους και ενήλικες είναι επιπτώσεις: α) στην οδήγηση, β) στην ολοκλήρωση των καθημερινών εργασιών του νοικοκυριού, γ) στο μαγείρεμα, δ) στην προσωπική περιποίηση και αυτοεξυπηρέτηση, ε) στην απαραίτητη επιδεξιότητα των χεριών για γράψιμο και πληκτρολόγηση, στ) στον έλεγχο της έντασης της φωνής, του τόνου και της άρθρωσης, ζ) σύγχυση της αντίληψης εξαιτίας της ευαισθησίας στο φως, στο άγγιγμα, στον χώρο, στην γεύση και στις οσμές (<http://www.kidshealth.org>.2009).

2.2 Χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών:

Παρακάτω αναφέρονται λίγο πιο αναλυτικά, μερικά από τα χαρακτηριστικά που συναντώνται σε αυτές τις ηλικίες:

α) Δυσκολία στην ανάγνωση, ιδιαίτερα στις μεγάλες, πολυσύλλαβες και δύσκολες λέξεις.

Πιθανόν πολλές από αυτές να τις "μαντεύουν". Παράλειψη και εσφαλμένη ανάγνωση λέξεων όταν διαβάζουν δυνατά. Αποφεύγουν την ανάγνωση κειμένων σε ακροατήριο.

β) Δυσκολία στην κατανόηση των κειμένων που διαβάζουν (ο μηχανισμός της ανάγνωσης δεν είναι αυτοματοποιημένος). Κατά συνέπεια άρνηση για διάβασμα ακόμη και για πράγματα που τους ενδιαφέρουν πολύ. Συχνά ζητούν από άλλους να τους διαβάσουν.

γ) Καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια και κουράζονται πολύ κατά τη διάρκεια του διαβάσματος ιδιαίτερα όταν αναγκάζονται να αποστηθίσουν κείμενα, κανόνες και πίνακες. Δυσκολεύονται με τον πίνακα του πολλαπλασιασμού, τις μέρες και τους μήνες, την ώρα.

δ) Δυσκολία στη συγκέντρωση της προσοχής. Κατά το διάβασμα ή και γράψιμο παρασύρονται ασυναίσθητα από εικονοποιημένες σκέψεις και συνειρμικούς "οραματισμούς" που παραπέμπουν στο/από το κείμενο.

ε) Παράλειψη γραμμάτων ή και λέξεων. Αντικαταστάσεις, αντιστροφές γραμμάτων συμβόλων, αριθμών. Απουσία τόνων στα γραπτά τους. Δυσκολία στην έκφραση ιδεών και γνώσεων στο γραπτό λόγο. Πολλά και συχνά περίεργα ορθογραφικά λάθη. Μπορεί σε μια σελίδα να γράφουν την ίδια λέξη με διαφορετικούς τρόπους. Φτωχή χρήση λεξιλογίου, χρησιμοποιούν απλές και συνήθεις λέξεις για ν' αποφύγουν τα ορθογραφικά λάθη.

στ) Απουσία συνοχής και ροής των κειμένων που συντάσσουν. Συνήθως τα γραπτά τους είναι σύντομα και με αρκετές μουτζούρες, αρκετές φορές δυσανάγνωστα. Δίνουν την αίσθηση ότι γνωρίζουν κάτι αλλά αδυνατούν να το περιγράψουν και το εκφράσουν σωστά.

ζ) Δυσκολεύονται με τις ξένες γλώσσες, ιδιαίτερα με το λεξιλόγιο ενώ τα πηγαίνουν πολύ καλά στα προφορικά. Συχνά κάνουν "επιπόλαια" λάθη δίνοντας την αίσθηση ότι "δεν ήταν εκεί όταν έγραφαν".

η) Έλλειψη προγραμματισμού κι οργάνωσης σε ότι κάνουν. Μπορεί να "πετάνε" από το ένα στο άλλο ακόμη και κατά τη διαχείριση του προσωπικού τους χρόνου. Χάνουν ή ξεχνούν και δεν μπορούν να βρουν τα πράγματά τους. Η τάξη είναι μια λέξη δίχως νόημα.

θ) Ανάλογα με το πλήθος των προβλημάτων που αντιμετώπισαν στο δημοτικό, τώρα πιθανές αποτυχίες στο σχολείο αλλά και έλλειψη κατανόησης στο σπίτι οδηγούν σε απογοήτευση, έλλειψη αυτοπεποίθησης, χαμηλή αυτοεικόνα που πολύ συχνά εκφράζονται με άρνηση κι επιθετικότητα.

ι) Σε περιπτώσεις που είναι εμφανή η αδυναμία τους να αντεπεξέλθουν στις περιστάσεις και τα ζητούμενα, "μαζεύονται". Κάτι που κάνει ιδιαίτερη αίσθηση αφού η συνήθης συμπεριφορά τους είναι ακριβώς αντίθετη. Σε αρκετές περιπτώσεις δίνουν την αίσθηση της αδιαφορίας, όμως αυτή είναι μόνο η επιφάνεια (Πολυχρόνη και συν. 2006, www.eduportal.gr.2009)

2.3 Το βίωμα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι:

- Απόρριψη από του συνομηλίκους τους και από τους συμμαθητές τους. Τα υπόλοιπα παιδιά δε δέχονται να κάνουν παρέα με αυτά τα παιδιά και συνήθως τα κοροϊδεύουν επειδή έχουν ορισμένες δυσκολίες.
- Αίσθημα μειονεκτικότητας.
- Φοβία. Αισθάνονται φόβο για το σχολείο, για την αποτυχία καθώς και φόβο προς τους δασκάλους, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, να αποδώσουν την ύλη που έμαθαν και επεξεργάστηκαν στο σπίτι.
- Άγχος.
- Νευρικήτητα. Εκνευρίζονται χωρίς λόγο και πολλά από αυτά διαμαρτύρονται για πόνους στη κοιλιά και στις αρθρώσεις, πονοκεφάλους και δε μπορούν να κοιμηθούν το βράδυ. Από τη μεγάλη νευρικήτητα ξεχνούν αυτό που έμαθαν και παρόλο που προσέχουν και προσπαθούν δε μπορούν να το συγκρατήσουν και να το αποδώσουν στο σχολείο.
- Επιθετικότητα. Ένα επιθετικό παιδί παρενοχλεί χωρίς δισταγμούς το μάθημα και προσπαθεί να παρασύρει και τους συμμαθητές του. Μιλά στη διάρκεια του μαθήματος και ασχολείται με διάφορα αντικείμενα.
- Μελαγχολία. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι συνήθως μελαγχολικά διότι βιώνουν την απόρριψη από τους συμμαθητές τους, ζουν μέσα σε αγωνία και ανησυχία και τοποθετούνται αρνητικά απέναντι σε όλες τις απαιτήσεις της ζωής με αποτέλεσμα να μη κατορθώνουν να υλοποιούν αυτά που έχουν βάλει στόχο.
- Αδυναμία στην επικοινωνία. Συνήθως αυτό το αίσθημα υπάρχει σε μοναχοπαίδια που μεγάλωσαν χωρίς αδέρφια και υποφέρουν από μοναξιά. Η κατάσταση είναι χειρότερη όταν οι γονείς είναι εργαζόμενοι και το παιδί μένει μόνο του.
- Απομόνωση. (Έμπερλαϊν Δρ. 1980).

2.4 Επιπτώσεις στην οικογένεια

Η γέννηση ενός παιδιού έχει ένα ιδιαίτερο νόημα σε επίπεδο προσωπικό για τον καθένα από τους δύο γονείς. Ωστόσο ένα παιδί αποτελεί συγχρόνως μέλος μιας σχέσης, μιας οικογένειας καθώς και της ευρύτερης κοινωνίας. Η θέση που καταλαμβάνει και οι επιπτώσεις στα διάφορα αυτά επίπεδα βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει δοθεί στη διερεύνηση της σχέσης του παιδιού με τη μητέρα και τις διαταραχές αυτής της σχέσης, από τη στιγμή που η μητέρα έχει τον κύριο ρόλο στην εξέλιξη του παιδιού. Πολύ λιγότερες μελέτες έχουν ασχοληθεί με την εμπλοκή του πατέρα και τις επιπτώσεις της γέννησης ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες στις συζυγικές σχέσεις, στα αδέλφια αλλά και στην συνολική λειτουργία της οικογένειας (Paul 1981). Οι δύο γονείς αντιδρούν αρχικά διαφορετικά στην ανακοίνωση του προβλήματος του παιδιού. Ο πατέρας έχει συνήθως λιγότερη συναισθηματική εμπλοκή ως προς τις δυσκολίες του παιδιού, ενώ επικεντρώνεται περισσότερο σε θέματα οικονομικής εξασφάλισης και κοινωνικής αποδοχής. Λόγω του ρόλου του, που συχνά είναι δευτερεύων στο μέγλωμα του παιδιού, και της δυσκολίας του να χειριστεί το πρόβλημα, αποστασιοποιείται και αφήνει τη μητέρα να το αντιμετωπίσει μόνη. Αντίθετα η μητέρα αντιδρά πιο συναισθηματικά και ανησυχεί για την ικανότητά της να ανταποκριθεί στις ανάγκες του παιδιού. Η απογοήτευση την κάνει να απομονώνεται, να υπερ-απασχολείται με το παιδί και είναι λιγότερο διαθέσιμη για τη προσωπική σχέση. Η συμπαράσταση από τον πατέρα είναι πολύ σημαντική όχι μόνο για τον ίδιο αλλά και για το σύνολο της οικογένειας (Meyer et al. 1985). Η απόκτηση ενός παιδιού αποτελεί μια ένδειξη ότι το ζευγάρι λειτουργεί φυσιολογικά και συχνά έχει το ρόλο ενός συνδεδετικού κρίκου σε μια ευαίσθητη σχέση ή της ολοκλήρωσης μιας ικανοποιητικής σχέσης. Όταν το παιδί παρουσιάζει κάποιο χρόνιο πρόβλημα, οι σχέσεις του ζευγαριού περνούν μια σημαντική κρίση. Συχνά η γέννηση ενός παιδιού με ιδιαιτερότητα αναφέρεται ως αιτία προβλημάτων στις συζυγικές σχέσεις. Τα συναισθήματα ενοχοποίησης, θυμού και απόρριψης μπορεί να προβάλλονται στον σύζυγο που συνέβαλε στη δημιουργία του προβλήματος, που δεν συμπαρίσταται ή που αφοσιώνεται στην φροντίδα του παιδιού και παραμελεί τη σχέση. Επίσης η πίεση, λόγω της κούρασης σε επίπεδο ψυχικό και σωματικό, του χρόνου και της οικονομικής επιβάρυνσης που απαιτεί το μέγλωμα ενός τέτοιου παιδιού, αποτελούν παράγοντες άγχους που δυσκολεύουν τη σχέση. Ωστόσο τα ερευνητικά δεδομένα για την συσχέτιση συζυγικών προβλημάτων και διαζυγίων με την απόκτηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες είναι αντιφατικά. Σε πολλές περιπτώσεις αναφέρονται θετικές επιπτώσεις στο ζευγάρι από την απόκτηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες (Lambie & Daniels-Mohring, 1993). Το παιδί και τα προβλήματα που παρουσιάζει μπορεί να λειτουργήσουν ως συνδεδετικός κρίκος για τους γονείς που

μοιράζονται τις ευθύνες, τις ενοχές και την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Ακόμη το παιδί με ειδικές ανάγκες προκαλεί μια αλλαγή στάσης και αξιών που βοηθά τους γονείς να απολαμβάνουν τις καθημερινές ικανοποιήσεις και τα μικρά επιτεύγματα του παιδιού και να έχουν ένα καλύτερο επίπεδο στην ποιότητα της καθημερινής τους ζωής. Μπορεί επομένως να ειπωθεί ότι η γέννηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες δεν λειτουργεί ως αιτία αλλά ως αφορμή εκδήλωσης προβλημάτων. Η επίλυση επομένως της κρίσης που προκαλείται εξαρτάται από τη μορφή και την ποιότητα της ήδη υπάρχουσας σχέσης του ζευγαριού και τις δυνατότητες του καθένα να τα βγάλει πέρα σε μια δύσκολη κατάσταση. Ακόμη το κοινωνικό πλαίσιο, οι προκαταλήψεις σε σχέση με το πρόβλημα του παιδιού, η δυνατότητα ένταξης στο κοινωνικό περιβάλλον αποτελούν σημαντικούς παράγοντες σε σχέση με τις επιπτώσεις στο ζευγάρι. Όταν στην οικογένεια υπάρχουν και άλλα παιδιά, οι γονείς μπορεί να αισθάνονται πιο ανακουφισμένοι. Ωστόσο η παρουσία ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες μπορεί να είναι ιδιαίτερα επιβαρυντική για τα αδέρφια. Αυτά μπορεί να οφείλονται στο βάρος των ευθυνών που αναλαμβάνουν, ιδιαίτερα όταν είναι μεγαλύτερα και μάλιστα κορίτσια ή στην παραμέληση από τους γονείς λόγω υπερβολικού φόρτου από τη φροντίδα του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Ένας βασικός όμως λόγος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα αδέρφια είναι τα δικά τους συναισθήματα όπως η ενοχή, ο θυμός, η ζήλια, η ντροπή, η επιθετικότητα, η συμπόνια που μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνική απομόνωση ή αντιδραστική συμπεριφορά. Άλλοτε πάλι η ύπαρξη ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες μπορεί να κάνει τα αδέρφια πιο υπεύθυνα, πιο ανεξάρτητα και να συμβάλει σε μια πιο στενή σχέση με τους γονείς. Η δυνατότητα προσαρμογής των παιδιών που έχουν αδέρφια με ειδικές ανάγκες φαίνεται να αντανακλά κυρίως τη στάση και τα συναισθήματα των γονιών. Οι αντιδράσεις των αδελφών εξαρτώνται ακόμη από την ηλικιακή διαφορά, τη σειρά τους μέσα στην οικογένεια, το φύλο, το πρόβλημα του παιδιού αλλά και τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, καθώς και τη στάση του κοινωνικού συνόλου τους. Τα συναισθήματα οίκτου των άλλων και η κοινωνική περιθωριοποίηση αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα στον τρόπο που βιώνουν τα αδέρφια τη σχέση τους με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες. Βασική ανάγκη αυτών των παιδιών, είναι η σωστή ενημέρωση σχετικά με τις ιδιαιτερότητες του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Ειδικές υπηρεσίες που απευθύνονται στα αδέρφια αυτών των παιδιών μπορεί να τα βοηθήσουν να εξομαλύνουν τα συναισθήματα και τις ανησυχίες τους και να βελτιώσουν την επικοινωνία στην οικογένεια Ένα παιδί με ειδικές ανάγκες αποτελεί μια τραυματική εμπειρία και για την ευρύτερη οικογένεια καθώς αυτό βιώνεται ως ένα μέλος της αλλά παράλληλα και ως απειλή. Φόβοι σχετικά με την κληρονομικότητα αλλά και την κοινωνική απόρριψη δημιουργούν συναισθήματα ανασφάλειας και συχνά μια στάση αποφυγής. Ωστόσο η πρακτική και

ψυχολογική στήριξη από την ευρύτερη οικογένεια είναι πολύ σημαντική στην διευκόλυνση της διαδικασίας προσαρμογής της οικογένειας. Η αποδοχή του παιδιού από τους γονείς και τα αδέρφια των γονιών δημιουργούν ένα αίσθημα ανακούφισης. Αντίθετα η αποστασιοποίηση και η απόρριψη του παιδιού ενισχύουν την απογοήτευση των γονιών. Πέρα όμως από τις επιμέρους δυσκολίες στις διατομικές σχέσεις της οικογένειας, ένα παιδί με ειδικές ανάγκες αποτελεί έναν αποδιοργανωτικό παράγοντα για το σύνολο της οικογένειας καθώς θέτει νέες παραμέτρους στη λειτουργία της. Απαιτεί περισσότερο χρόνο φροντίδας και μεγαλύτερη οικονομική επιβάρυνση. Διαφοροποιεί τις κοινωνικές σχέσεις της οικογένειας, την επαγγελματική καριέρα των γονιών, τις υποχρεώσεις τους. Οι γονείς αναγκάζονται να περιορίσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, να αλλάξουν συχνά τον κύκλο τους, να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, να ασχολούνται λιγότερο με τα υπόλοιπα τους παιδιά. Καμιά φορά η οικογένεια αναγκάζεται να μετακομίσει προκειμένου να ενταχθεί το παιδί σε κάποιο πρόγραμμα, γεγονός ιδιαίτερα επιβαρυντικό οικονομικά και κοινωνικά. Έτσι, αν η γέννηση ενός οποιοδήποτε φυσιολογικού παιδιού απαιτεί μια αναδιοργάνωση της οικογενειακής ζωής, η γέννηση ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες κάνει αυτή την αναπροσαρμογή στις νέες συνθήκες που προκύπτουν ιδιαίτερα δύσκολη και δυσάρεστη. Η οικογένεια αντιμετωπίζει όχι μόνο προβλήματα σε επίπεδο ψυχικό και πρακτικό αλλά συχνά και την κοινωνική περιθωριοποίηση και την έλλειψη κοινωνικών παροχών που κάνει την προσαρμογή ιδιαίτερα δύσκολη. Μπορεί κανείς να ισχυρισθεί ότι σε ένα μεγάλο βαθμό τα προβλήματα που δημιουργούνται στην οικογένεια συνδέονται με την στάση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Η κοινωνία είναι δομημένη σε επίπεδο φυσικό και κοινωνικό έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των φυσιολογικών ατόμων. Έτσι οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται απομονωμένοι και επιφορτισμένοι με όλες τις πρακτικές και κοινωνικές επιπτώσεις του προβλήματος. Ένα πρόβλημα επομένως κοινωνικό εμφανίζεται ως πρόβλημα ατομικό, γεγονός που είναι ακόμα πιο εμφανές στους γονείς χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, που φαίνονται καταδικασμένοι διπλά να ζουν σε συνθήκες απομόνωσης και φτώχειας, όταν έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ευτυχώς σε ένα μεγάλο βαθμό οι γονείς καταφέρνουν να βρουν ένα τρόπο αναδιοργάνωσης της προσωπικής, οικογενειακής και κοινωνικής του ζωής παρά τις αντίξοες συνθήκες. Είναι όμως κυρίως χρέος της κοινωνίας να διαθέτει για τις οικογένειες αυτές όπως και για τις οικογένειες των φυσιολογικών παιδιών τις κατάλληλες παροχές ώστε να είναι ενταγμένες στο κοινωνικό σύνολο και να έχουν μια ικανοποιητική ποιότητα ζωής (Powell & Gallagher, 1993).

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται οι κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών οι οποίες είναι: δυσλεξία, διαταραχή της γραπτής έκφρασης, δυσαριθμησία, δυσπραξία και η υπερκινητικότητα. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμία στη συγκέντρωση της προσοχής τους, έχουν φτωχό λεξιλόγιο, καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια και κουράζονται εύκολα και τέλος παραλείπουν λέξεις και γράμματα.

Επίσης τα παιδιά αυτά βιώνουν με ιδιαίτερη δυσκολία αυτή τους την αδυναμία. Νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στους συνομηλίκους τους, αγχώνονται για τις επιδόσεις τους, απομονώνονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον και κάνουν δύσκολα φίλους.

Τέλος, η γέννηση ενός τέτοιου παιδιού επηρεάζει όλη την οικογένεια. Αρχικά απομακρύνονται οι δυο σύζυγοι, η μητέρα υπερφορτώνεται με το βάρος των υποχρεώσεων, οι κοινωνικές τους σχέσεις είναι μειωμένες και τα αδέρφια τρέφουν κάποιο αίσθημα ζήλιας.

3. ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗ ΓΟΝΕΩΝ

Η συμβουλευτική γονέων έχει στόχο να ενισχύσει τους γονείς στο δύσκολο έργο της διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους, να τους βοηθήσει να αναγνωρίσουν τη στάση τους απέναντι στο παιδί, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αλλά και να αναζητήσουν εποικοδομητικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων τους. Απώτερος σκοπός είναι οι ίδιοι να ενδυναμώσουν το ρόλο τους ώστε να βοηθήσουν το παιδί να ωριμάσει και να εξελιχθεί σε ένα υγιή ενήλικα. Για αυτό το λόγο θα αναπτυχθούν παρακάτω τα εξής: ο σκοπός της συμβουλευτικής, τι είναι η συμβουλευτική ψυχολογία, τι είναι τα Κ.Δ.Α.Υ, τα χαρακτηριστικά του συμβουλευόμενου, συμβουλευτική γονέων για τις προοπτικές εξέλιξης των παιδιών και συμβουλές σε γονείς και εκπαιδευτικούς.

3.1 Σκοπός της συμβουλευτικής

Σκοπός της συμβουλευτικής είναι να διευκολύνει το άτομο στη λήψη αποφάσεων και να το βοηθήσει να πραγματοποιεί και να επιτυγχάνει επιλογές που ικανοποιούν το ίδιο και δεν βλάπτουν το κοινωνικό σύνολο. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνει το άτομο να πετύχει σωστή προσαρμογή και να εξασφαλίσει, να διατηρήσει ή να προάγει την ψυχική του υγεία (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001, Δημητρόπουλος, 2002)

Η συμβουλευτική επιδιώκει να καθοδηγήσει, να υποστηρίξει, να προτείνει, να πληροφορήσει και σε καμία περίπτωση να επιβάλλει, να κρίνει, να κάνει πλύση εγκεφάλου ή να δώσει έτοιμες λύσεις. Σύμβουλος και συμβουλευόμενος βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση αλληλεπίδρασης και συνεξετάζουν, συσκέπτονται, συζητούν ένα θέμα που απασχολεί το συμβουλευόμενο. Η ειδική αγωγή είναι μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτό οδήγησαν κοινωνικοί, πολιτικοί, οικονομικοί και επιστημονικοί παράγοντες (Συριοπούλου-Δελλή, 2003). Οι σκοποί της συμβουλευτικής μπορεί να είναι:

- Διαγνωστικοί: ο σύμβουλος καλείται να διαγνώσει μια κατάσταση, να αναζητήσει και να διαπιστώσει την αιτία ενός προβλήματος, μιας συναισθηματικής έντασης.
- Προγνωστικοί: να προβλέψει μελλοντικές αντιδράσεις, να προλάβει δυσάρεστες εξελίξεις, να διευκολύνει ευνοϊκές εξελίξεις.
- Ενημερωτικοί- πληροφοριακοί: να συγκεντρώσει στοιχεία για το άτομο
- Ψυχολογικοί: ο σύμβουλος παρέχει συναισθηματική και κοινωνική στήριξη.
- Θεραπευτικοί: οργανώνει ένα σχέδιο παρέμβασης ώστε να διευθετηθεί το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το άτομο.

➤ Μέρος της διαδικασίας μεταπαρακολούθησης: να διαπιστώσει τις επιπτώσεις της παρέμβασης καθώς και την εξέλιξη του ατόμου (Κασσωτάκης, 2002)

3.2 Τι είναι η συμβουλευτική ψυχολογία

Η συμβουλευτική έχει οριστεί από κάποιους θεωρητικούς ως η σχέση και από άλλους ως η διαδικασία εκείνη κατά την οποία είτε κατά τρόπο ατομικό είτε κατά τρόπο ομαδικό ένας ειδικός, δηλαδή ο σύμβουλος συνεξετάζει με ένα άτομο ή ομάδα ατόμων θέματα ή προβλήματα που απασχολούν το άτομο ή τα άτομα και διευκολύνει τη λύση τους ή προσπαθεί να προλάβει την εμφάνιση κάποιου προβλήματος. Η συμβουλευτική ορίζεται ως η διαδικασία η οποία περιλαμβάνει ένα ιδιαίτερο είδος σχέσης μεταξύ του ανθρώπου που ζητά βοήθεια στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει και του ανθρώπου που είναι εκπαιδευμένος να παρέχει τέτοιου είδους βοήθεια (Μαλικιώση- Λοϊζου, 1999). Η συμβουλευτική θεωρείται διεπιστημονικό γνωστικό αντικείμενο. Αν και υπήρχαν αρκετοί πρόδρομοι (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2001, Δημητρόπουλος, 2002) θεωρείται ότι ξεκίνησε από το τέλος του περασμένου αιώνα όταν η ψυχολογία άρχισε να διαμορφώνεται σε ξεχωριστή επιστήμη. Τρεις είναι οι κύριες σχολές ψυχολογίας οι οποίες και σταδιακά αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία των θεωριών συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας, η ψυχολογία του βάρους, η ψυχολογία της συμπεριφοράς και η ανθρωπιστική-υπαρξιστική ψυχολογία. Στον 20^ο αιώνα αναπτύχθηκαν και άλλες θεωρίες οι οποίες με βάση τη γνωστική αντίληψη και προσέγγιση μελέτης της εξέλιξης και συμπεριφοράς του ανθρώπου αποτέλεσαν το υπόβαθρο της συμβουλευτικής στο χώρο της ψυχολογίας (Δημητρόπουλος, 2002). Ο όρος συμβουλευτική υποδηλώνει 3 πράγματα:

α. την υποστηρικτική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σύμβουλο και το άτομο το οποίο ζητά τη βοήθειά του. Η σχέση αυτή δημιουργείται μέσα σε ένα πλαίσιο ειδικών συνθηκών και προϋποθέτει την ύπαρξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων εκ μέρους του πρώτου, όπως είναι η ικανότητα του να μπαίνει στη θέση του άλλου και να τον κατανοεί , η αποδοχή του άλλου, ο σεβασμός του δικαιώματος του ατόμου να ρυθμίζει μόνο του τη ζωή του.

β. το σύνολο των δραστηριοτήτων και μεθόδων που στηρίζονται σε διάφορες ψυχολογικές θεωρίες και τεχνικές και αποσκοπούν στην παροχή ψυχολογικής στήριξης σε άτομα που συναντούν προβλήματα ή δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή.

γ. ένα ειδικό πεδίο εφαρμογής ψυχολογικών μεθόδων με στόχο την υποστήριξη αυτών που συναντούν προβλήματα ή δυσκολίες στη ζωή τους (Κασσωτάκης, 2002)

3.3 Τι είναι τα Κ.Δ.Α.Υ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης ατόμων με ειδικές ανάγκες).

Σκοπός των Κ.Δ.Α.Υ., κατά τις διατάξεις του άρθρου 2 παρ. 2 του Ν, 2817/2000, είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας. Για την επίτευξη των στόχων τους, τα Κ.Δ.Α.Υ. λειτουργούν βάσει προτυποποιημένης διαδικασίας, ώστε να διασφαλίζεται η ομοιογενής λειτουργία τους σε όλη τη χώρα.

Αρμοδιότητες:

Τα Κ.Δ.Α.Υ. έχουν, σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 2 και 15, παρ. 3 του Ν. 2817/2000 τις εξής αρμοδιότητες:

α) Την έρευνα για τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Οι περιφερειακές υπηρεσίες Υγείας και Πρόνοιας των περιφερειών έχουν υποχρέωση να παρέχουν συνδρομή όταν τους ζητηθεί. Τα αντικείμενα στα οποία παρέχεται η συνδρομή αυτή καθορίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα της Περιφέρειας.

β) Την εισήγηση για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής και τους αρμόδιους κατά περίπτωση σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής.

γ) Την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης, δημιουργικής απασχόλησης, καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες στα σχολεία στην έδρα του Κ.Δ.Α.Υ. ή στο σπίτι.

δ) Την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο διδακτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και επαγγελματική υποστήριξη, σε όλη την έκταση της εκπαίδευσης και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και συμβουλευτικής για τους γονείς των μαθητών και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα.

ε) Τον καθορισμό του είδους των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι, καθώς και την κατάρτιση προτάσεων για την καλύτερη παραμονή του στους χώρους της εκπαίδευσης

στ) Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις εξετάσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

ζ) Την εισήγηση για την αντικατάσταση και εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης για όλες τις περιπτώσεις του άρθρου 1 παράγραφος 2 του Ν. 2817/2000.

η) Την εισήγηση στις αρμόδιες υπηρεσίες για την ίδρυση, την κατάργηση, την προαγωγή, τον υποβιβασμό, τη μετατροπή ή τη συγχώνευση των αυτοτελών σχολείων ειδικής αγωγής, όπως αυτά ορίζονται στην παρ. 13 του άρθρου 1 και των τμημάτων ένταξης, την προσθήκη τομέων και τμημάτων ειδικοτήτων των ΤΕΕ (Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια) και στελέχωση αυτών καθώς και την ανάλογη αύξηση ή μείωση των οργανικών θέσεων του προσωπικού.

θ) Εισηγούνται στις αρμόδιες υπηρεσίες, για την λειτουργία υπό ενιαία διεύθυνση των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης που συλλειτουργούν ή συστεγάζονται.

ι) Την σύνταξη ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων, η οποία υποβάλλεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με βάση την οποία πραγματοποιείται ανά διετία αξιολόγηση του έργου τους από το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Βασικοί άξονες λειτουργίας του Κ.Δ.Α.Υ.

Α. Όλες οι πράξεις, ενέργειες και εισηγήσεις του Κ.Δ.Α.Υ. έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Αποσκοπούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Επιδιώκουν να καταστεί δυνατή η ένταξη και επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, η επαγγελματική τους κατάρτιση, η συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, η αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Β. Ειδικότερα κάθε Κ.Δ.Α.Υ. οργανώνει τις δραστηριότητές του γύρω από τους άξονες:

α) Ανίχνευση - Διάγνωση - Αξιολόγηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που περιλαμβάνει: την ανίχνευση και παραπομπή, τη διαδικασία διάγνωσης, αξιολόγησης και έκδοσης της γνωμάτευσης, τις βασικές αξιολογικές εκθέσεις που αναφέρονται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, στην έκθεση κοινωνικού ιστορικού, την έκθεση παιδοψυχιάτρου, την έκθεση ψυχολόγου και τις άλλες αξιολογήσεις, τη διαδικασία για την κατάρτιση εισηγήσεων σε σχέση με τις λοιπές αρμοδιότητες των Κ.Δ.Α.Υ. και την τήρηση αρχείου ατομικών φακέλων.

β) Υποστήριξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των οικογενειών τους και την εκπαιδευτική παρέμβαση που περιλαμβάνει: την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης (πρώιμης) εκπαιδευτικής παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας, την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής γονέων και οικογένειας, την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την υποστήριξη των διδασκόντων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

γ) Ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου σε θέματα Ειδικής Αγωγής, Ανίχνευση – Παραπομπή.

Το εκπαιδευτικό και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του Κ.Δ.Α.Υ., σε συνεργασία με τους προϊσταμένους των διευθύνσεων και γραφείων της εκπαίδευσης, τους συμβούλους ειδικής αγωγής, τους συμβούλους προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς και των άλλων σχολείων, προγραμματίζει και διεξάγει κατά έτος έρευνα το μήνα Νοέμβριο και Δεκέμβριο, στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της περιφέρειάς του. Σκοπός αυτών των ερευνών είναι ο εντοπισμός πιθανών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στους μαθητές και η έγκαιρη διάγνωση - αξιολόγηση και παρέμβαση. Οι μαθητές για τους οποίους προκύπτουν ενδείξεις ότι εμπίπτουν στις κατηγορίες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταγράφονται στο αρχείο του Κ.Δ.Α.Υ. και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τους και τη συγκατάθεση των γονέων ή κηδεμόνων ή των ασκούντων γονική μέριμνα παραπέμπονται για περαιτέρω αξιολόγηση. Τα Κ.Δ.Α.Υ. εκτός από τους μαθητές των οποίων οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν από την ανίχνευση, που διεξάγουν υποχρεούται να αξιολογούν και τους μαθητές που παραπέμπονται από σχολικές μονάδες με τη σύμφωνη γνώμη του γονέα, καθώς και άλλα παιδιά μετά από αίτημα του γονέα ή του κηδεμόνα ή του ασκούντος τη γονική μέριμνα (www.yrepth.gr. 2009).

3.4 Τα χαρακτηριστικά του συμβούλου

Όπως στην εκπαίδευση των ατόμων έτσι και στη συμβουλευτική είναι βασικό να λαμβάνονται υπόψη από το σύμβουλο οι ιδιαίτερες ανάγκες του ατόμου. Ο σύμβουλος είναι καλό να είναι ενημερωμένος, ή με την εφαρμογή τεχνικών συλλογής πληροφοριών να ενημερωθεί, για το συμβουλευόμενο. Επίσης καλό θα είναι να γνωρίζει τη φύση και το βαθμό δυσκολίας καθώς και τις δυνατότητές του ώστε:

- Να γνωρίζει τους τρόπους προσέγγισης και τους χειρισμούς που θα ακολουθήσει.
- Να επιλέξει τις κατάλληλες μεθόδους και μέσα για να διευκολύνει την επικοινωνία και την καλλιέργεια της συμβουλευτικής σχέσης.

- Να γνωρίζει τις συνέπειες από την εφαρμογή τεχνικών.
- Να επιλέξει την κατάλληλη μεθοδολογία και τεχνικές για την αντιμετώπιση των θεμάτων που απασχολούν το άτομο.
- Να γνωρίζει εάν χρειάζεται παραπομπή του ατόμου (Συριοπούλου-Δελλή Δρ. 2003)

3.5 Συμβουλευτική γονιών για τις προοπτικές της εξέλιξης του παιδιού

Η συμβουλευτική των γονιών ως μέρος της πρώιμης παρέμβασης θεωρείται μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους συνεργασίας. Αφενός μπορεί να βοηθήσει τους γονείς σε συνεργασία με τους επαγγελματίες να αποκτήσουν επάρκεια σε θέματα ανατροφής και αφετέρου να κινητοποιήσουν το παιδί που πάσχει από κάποια ανεπάρκεια. Ακόμη, η συμβουλευτική τους υποστηρίζει για να βρουν τρόπους να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της καθημερινής ζωής με το παιδί. Τους βοηθάει να αξιολογήσουν ρεαλιστικά το μέγεθος της αναπηρίας του παιδιού τους και τις προοπτικές της ανάπτυξης του. Να παίρνουν πιο εύκολα αποφάσεις σε ό,τι αφορά το παιδί τους αλλά και να τις εφαρμόζουν αποτελεσματικά, π.χ. ενσωμάτωση στο νηπιαγωγείο, τότε θα αρχίσει το παιδί το σχολείο και σε τι είδους σχολείο θα πάει κ.α. Στην πορεία της συμβουλευτικής οι γόνεις αποκτούν πρόσθετες γνώσεις και νέες δεξιότητες σε ό,τι αφορά την ανατροφή και την κινητοποίηση του παιδιού. Ακόμη, η συμβουλευτική τους βοηθάει να βρουν κουράγιο και να αναπτύξουν σταδιακά αμυντικούς μηχανισμούς. Αυτή η πορεία εγγυάται μακροπρόθεσμα οφέλη από την εφαρμογή της πρώιμης παρέμβασης. (Κρασανάκης, 1989)

3.6 Συμβουλές σε γονείς και εκπαιδευτικούς

Η έγκυρη αναγνώριση και συνειδητοποίηση από τους γονείς των ψυχολογικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών παραγόντων που εμπλέκονται στο πρόβλημα του παιδιού τους είναι το πιο σημαντικό εφόδιο στην προσπάθεια σχεδιασμού μιας αποτελεσματικής παρέμβασης, που κυρίως στοχεύει να ενισχύσει την αίσθηση ικανότητας, αυτάρκεια, και προσωπικού ελέγχου που έχει το παιδί για ότι αφορά τη ζωή του. Οι προσπάθειες, τόσο των γονιών όσο και των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχουν ως γνώμονα και τελικό στόχο:

- Την διαμόρφωση στο σπίτι και στο σχολείο ενός περιβάλλοντος που συντελεί όχι μόνο στο να πετύχει το παιδί, αλλά και να βιώσει αυτή του την επιτυχία ως αποτέλεσμα κυρίως των δικών του προσπαθειών και ικανοτήτων. Για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητο να ενδυναμώσουμε το παιδί και να ενισχύσουμε την αίσθηση ότι έχει το ίδιο προσωπικά τον

έλεγχο και την ευθύνη για τη ζωή του. Οι γονείς δεν είναι ωφέλιμο να κάνουν εκείνοι την δουλειά του παιδιού, αλλά να το βοηθήσουν να οργανώσει τις προσπάθειες και τις δυνάμεις του με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτύχει το ίδιο το επιθυμητό ή παραπλήσιο αποτέλεσμα. Με αυτόν τον τρόπο επικοινωνούν στο παιδί την αποδοχή και την εκτίμησή τους, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή του, βοηθούν στην εσωτερική του ηρεμία, το κινητοποιούν να πετύχει περισσότερα, ενώ ενθαρρύνουν την αυτονομία του.

➤ Την δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενισχύει την πεποίθηση στο παιδί ότι τα λάθη και αποτυχίες δεν είναι μόνο αποδεκτές, αλλά είναι αναμενόμενα, και πρέπει να τα βλέπουμε σαν ευκαιρίες για μάθηση. Με άλλα λόγια, να επιδιώκουμε το δύσκολο πράγματι καθήκον, να πείσουμε τα παιδιά που είναι ευάλωτα σε αποτυχίες – πολλά εκ των οποίων νιώθουν ηττημένα και κουρασμένα μετά από χρόνια απογοητεύσεων και αποτυχιών – ότι οι αποτυχίες τους μπορεί να τα οδηγήσουν στην επιτυχία.

➤ Προκειμένου να είναι αποτελεσματικός ένας γονιός που έχει παιδί με μαθησιακές δυσκολίες είναι βασικό να είναι πάνω από όλα αποτελεσματικός μάνατζερ. Η αλληλεπίδρασή του με το παιδί είναι απαραίτητο να είναι προβλέψιμη, και να βασίζεται στην συνέπεια, και κυρίως στην κατανόηση των χρόνιων δυσκολιών που το παιδί είναι πιθανό να αντιμετωπίσει. Έτσι θα ήταν χρήσιμο να έχει υπόψη του τα παρακάτω:

➤ Ενημέρωση-εκπαίδευση γονέων:

Οι γονείς είναι χρήσιμο να γνωρίζουν για όλα τα ζητήματα που σχετίζονται και οριοθετούν τη διαταραχή: αναπτυξιακά, μαθησιακά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά. Ακόμη είναι βοηθητικό οι γονείς να παρατηρούν το παιδί σε όλες της εκδηλώσεις της ζωής του ώστε να έχουν μία όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις ικανότητες και τις αδυναμίες του.

➤ Ανεπάρκεια του παιδιού, όχι μη-συμμόρφωση:

Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί θα ήταν καλό να κατανοήσουν ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνήθως παρουσιάζουν, χωρίς να το επιδιώκουν, προβληματική συμπεριφορά, η οποία οφείλεται κυρίως στην εγγένει αδυναμία τους να χρησιμοποιήσουν με συνέπεια εκτελεστικές δεξιότητες. Δεν προκαλούν σκόπιμα προβλήματα, όπως τα παιδιά που συνειδητά επιλέγουν να μη συμμορφωθούν με οδηγίες και κανόνες.

➤ Θετικές κατευθύνσεις προς τα παιδιά:

Επιπλέον βοηθούν τα παιδιά όταν τους λένε τι να κάνουν, παρά τι να μην κάνουν και έτσι τους δίνουν έναυσμα και κίνητρα για δράση, χωρίς να τα αποτρέπουν. Στόχος είναι να χτίσουν τις δυνάμεις του παιδιού, κι όχι να μεγεθύνουν τις αδυναμίες του επιτυγχάνεται πολύ καλύτερα με τέτοιου είδους προτροπές. Επιπρόσθετα μπορούν οι γονείς να θέτουν κάποιους κανόνες, οι οποίοι είναι βασικό να εφαρμόζονται με συνέπεια. Συναισθηματικές αντιδράσεις των γονιών, όπως ο θυμός, η γελοιοποίηση, ή ο χλευασμός του παιδιού καλό είναι να αποφεύγονται. Ο γονιός είναι χρήσιμο να μη ξεχνά ότι το παιδί έχει πρόβλημα με τον έλεγχο της συμπεριφοράς του, και ότι μόνο χειρότερα μπορεί να νιώσει εάν του βάλει τις φωνές για κάτι που δεν έκανε σωστά, ενώ αν του έδειχνε τον σωστό τρόπο και αφιέρωνε λίγο από τον χρόνο του στο παιδί τότε και θα βοηθούσε το παιδί να κατανοήσει κάποια πράγματα αλλά και ο ίδιος θα περνούσε λίγο δημιουργικό χρόνο με το παιδί του. Τα θετικά σχόλια από τη μια δεν ωθούν το παιδί σε αμυντικότητα, κι από την άλλη μπορεί να το κάνουν να αναρωτηθεί τι σημαίνει «τεχνική» μάθησης, και να αποτελέσουν έτσι αφετηρία ενός δημιουργικού διαλόγου με το παιδί που θα ενισχύσει το κριτικό του πνεύμα και την πληροφόρησή του σχετικά με τη χρήση αποτελεσματικών τεχνικών μάθησης κι επικοινωνίας. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται συχνότερη επανατροφοδότηση για τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά τους από τους γονείς και τους δασκάλους. (Δημητρόπουλος 2002, Τζενάκη 2000) Οι γονείς είναι καλό να «χτίζουν» τη σχέση τους με το παιδί:

➤ Οι γονείς είναι καλό να θυμούνται πως η σχέση τους με το παιδί μπορεί να περάσει δοκιμασίες. Είναι πολύ σημαντικό να ξοδεύουν αρκετό χρόνο με το παιδί για να διατηρήσουν τη σχέση τους ζωντανή και λειτουργική. Καλό θα ήταν να βρουν – μέσα από τη συζήτησή τους με το παιδί – μια ευχάριστη δραστηριότητα και να αλληλεπιδρούν έτσι, τουλάχιστον μερικές φορές την εβδομάδα.

➤ Αμοιβές-Τάμινγκ

Τα παιδιά αυτά χρειάζονται να αμείβονται πιο συχνά, και με συνέπεια. Τόσο οι κοινωνικοί ενισχυτές (επιδοκιμασία), όσο και οι υλικές αμοιβές (παιχνίδια, ιδιαίτερη μεταχείριση και προνόμια) είναι καλό να προσφέρονται σε μεγαλύτερο βαθμό κάθε φορά που το παιδί συνεργάζεται ή έχει κάποια επιτυχία. Στην πραγματικότητα, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δέχονται συνήθως λιγότερες θετικές ενισχύσεις από ότι τα αδερφάκια τους. Είναι, λοιπόν, καλό οι γονείς να προσπαθούν να κρατήσουν κάποια ισορροπία. Οι συνέπειες – τόσο οι αμοιβές, όσο και οι τιμωρίες – που τα παιδιά αποκομίζουν από τη

συμπεριφορά τους είναι καλό να μην απέχουν χρονικά από την συμπεριφορά και να ακολουθούν τη συμπεριφορά κάθε φορά που το παιδί ενεργεί με αυτόν τον τρόπο (ταχύτητα & συνέπεια).

➤ Πρόγραμμα παροχής-αφαίρεσης αμοιβών:

Σύμφωνα με αυτό, παρέχουν από την αρχή της ημέρας όλους τους θετικούς ενισχυτές (αμοιβές) στο παιδί και το παιδί θα πρέπει επιδεικνύοντας την επιθυμητή συμπεριφορά να τους διατηρήσει, σε αντίθετη περίπτωση αφαιρούνται. Ή μπορεί το παιδί να ξεκινήσει από το μηδέν, δίνοντάς του όμως την ευκαιρία να κερδίσει κατά τη διάρκεια της ημέρας 3 ή και 5 φορές περισσότερους ενισχυτές ως αντάλλαγμα για την θετική του συμπεριφορά, σε σχέση με αυτές τις αμοιβές που θα χάσει εάν συμπεριφερθεί αρνητικά. (π.χ. Θα πάρει 5 σακουλάκια τσιπς εάν κάνει κάτι σωστά, ενώ θα χάσει μόνο 1 εάν κάνει κάτι λάθος). Επίσης, οι πιο συχνές (καθημερινές) ευκαιρίες για επιβράβευση βοηθούν περισσότερο από τις αμοιβές που δίνονται για την επιτυχία μακροπρόθεσμων στόχων.

➤ Προφυλάξεις/προσχέδιο από τους γονείς:

Οι γονείς, γνωρίζοντας τα όρια, τις δυνάμεις, και τις αδυναμίες του παιδιού (στο κοινωνικό, μαθησιακό και εκτελεστικό επίπεδο) είναι καλό να προφυλάσσουν το παιδί από καταστάσεις στις οποίες υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εισπράξει αρνητική ενίσχυση, αίσθημα μειονεξίας, και απόρριψη εξαιτίας της συμπεριφοράς του.

➤ Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων:

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που οι γονείς παιδιών με ιδιαιτερότητες καλούνται να αντιμετωπίσουν. Η κοινωνικότητα του παιδιού θα καθορίσει τελικά σε μεγάλο βαθμό την αυτοπεποίθησή του, τις φιλίες του, και την προσαρμογή του στη σχολική ζωή. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού θα καθορίσουν την επιτυχία του και την προσαρμογή του στη ενήλικη ζωή του. Η έρευνα ξεκάθαρα υποστηρίζει την άποψη ότι η ποιότητα της ζωής ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες εξαρτάται πρώτα από όλα από τον βαθμό στον οποίο κατάφεραν να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, κι όχι από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

- Οι γονείς να φροντίζουν τον εαυτό τους:

Οι οικογένειες με ένα ή περισσότερα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συχνά βιώνουν έντονο στρες, συζυγικά προβλήματα, και σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα που μπορεί να έχουν την αφετηρία τους στις δυσκολίες και τη συμπεριφορά του παιδιού. Είναι σημαντικό λοιπόν να συνειδητοποιήσουν γρήγορα οι γονείς την επίδραση που μπορεί να έχει η παρουσία του παιδιού στην οικογένεια, και να αρχίσουν να δουλεύουν με αυτά τα προβλήματα προληπτικά, με θετικό τρόπο, προτού η ανοχή και η υπομονή τους εξαντληθούν, οπότε η μοναδική τους αντίδραση θα είναι η απογοήτευση, ο θυμός και η αρνητικότητα (Κρασανάκης, 1989, Δημητρόπουλος, 2002)

3.7 Συμβουλευτική των γονέων σύμφωνα με την ηλικία του παιδιού

Οι συμβουλές προς τους γονείς των παιδιών αυτών είναι απαραίτητες για την σωστή αντιμετώπιση τους. Για αυτό παρακάτω αναφέρονται ορισμένες συμβουλές οι οποίες απευθύνονται σε γονείς των οποίων τα παιδιά είτε ανήκουν στην προσχολική ηλικία είτε βρίσκονται στην εφηβεία.

3.7.1 Προσχολική ηλικία – δημοτικό

Εφόσον είστε γονείς παιδιών με Μ.Δ. τα οποία βρίσκονται σε προσχολική ηλικία είναι καλό να σιγουρευτείτε ότι τα αισθητήρια όργανα λειτουργούν άριστα, για αυτό μια επίσκεψη στον ωριλά και τον οφθαλμίατρο είναι απαραίτητη. Είναι περίεργο μιας και δεν αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία και το internet, όμως μετά από έρευνα σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά έχουν μια ευαισθησία με μολύνσεις αυτιών - ωτίτιδα. Μπορείτε να τους διαβάσετε όσα περισσότερα παραμύθια και ιστορίες, μπορείτε. Όταν ξεκινάτε το διάβασμα να τους ζητάτε να πουν αυτά που διαβάσατε την προηγούμενη μέρα, να ρωτάτε τους για το τι νομίζουν ότι θα συναντήσουν παρακάτω, πως θα εξελιχθεί η ιστορία. Επίσης μπορείτε να τους διαβάσετε ποίηση και να δημιουργήσετε δικά σας ποιήματα με ομοιοκαταληξίες. Ακόμη μπορείτε να χρησιμοποιήσετε καθημερινά αντικείμενα. Ρεβίθια, φασόλια, φακές, ρύζι ρίχνετε αρκετά σε ένα τραπέζι και τους λέτε να τα ξεχωρίσουν και να τα βάλουν μέσα σε αντίστοιχα χρωματιστά δοχεία. Χαράζετε ένα σχήμα σε χαρτόνι και τους ζητάτε να βάλουν σε σειρά επάνω στις γραμμές φασόλια, φακές, ρύζι. Τους δίνετε ένα ψαλίδι και τους ζητάτε να κόψουν το σχήμα να το χρωματίσουν και να το κολλήσουν στο δωμάτιό τους. Μπορείτε να το κάνετε συχνά και με γέλιο. Ένα ακόμη χρήσιμο παιχνίδι είναι το domino συσχετίζει τα σύμβολα με την αριθμητική

τους αξία, την ακολουθία, την τάξη κλπ. Ακόμη μπορείτε να παίζετε μαζί τους προφορικά παιχνίδια λέξεων, να τους ζητήσετε να μετρήσουν τα γράμματα από τις λέξεις που προφέρετε, να σας πουν το τρίτο, το πέμπτο κ.λ.π. γράμμα της λέξης, να τους ρωτήσετε τι θα αλλάξει σε μια λέξη αν την κάνετε στον πληθυντικό. Να θυμάστε ότι παίζεται παιχνίδι, για αυτό είναι καλό να είναι σύντομο κι ευχάριστο ώστε να το αναζητούν.

Επιπλέον θα ήταν εποικοδομητικό εάν παίζατε σκάκι μαζί τους, και αν τους μαθαίνατε τις κινήσεις. Θα ήταν εποικοδομητικό να επαναλαμβάνετε ξανά και ξανά τις κινήσεις που κάνουν τα πιόνια ώστε να τις μάθουν καλά. Να τους ρωτάτε αν τις θυμούνται, και να τους ζητάτε να σας διορθώνουν όταν κάνετε εσείς λάθη. Μπορείτε να παίζετε μαζί τους μπάλα, μπάσκετ, βόλεϊ, ρακέτες κλπ η ώρα του μπαμπα. Να το κάνετε όσο πιο συχνά μπορείτε με υπομονή. Τους βοηθάτε να συντονίσουν την "σκέψη" με την κίνηση. Μπορείτε να επιδιώξετε συγκεκριμένες κινήσεις-αντιδράσεις, να επαναλάβετε ξανά και ξανά μέχρι που να καταλάβετε ότι έχει ενεργοποιηθεί ο "αυτόματος μηχανισμός αντίδρασης" σε σημείο που να πει ότι βαρέθηκε συνέχεια το ίδιο.

Μια ακόμη καλή ιδέα είναι να τους γράψετε σε σχολή καράτε ή τζούντο(αφού πρώτα κάνετε κάποια σχετική έρευνα για τις σχολές της περιοχής σας) βοηθούν ακόμη περισσότερο στο συντονισμό και τον έλεγχο των κινήσεων και των άκρων τους.

Επίσης να τους ενθαρρύνετε να συμμετάσχουν στα μαθήματα χορού του σχολείου, αν δεν κάνουν στο σχολείο μπορείτε να τους γράψετε σε μια σχολή χορού. Δεν είναι ωφέλιμο να επιδιώκετε να γίνουν τα παιδιά καρατερίστες ή χορευτές. Είναι εργαλεία, χρήσιμα εργαλεία που μπορούν να δώσουν χαρά και έκφραση, μπορούν να εκτονώσουν τη συσσωρευμένη ενέργεια με εποικοδομητικό τρόπο. Αν δείτε ότι ανταποκρίνονται αρνητικά είναι καλό να τους σταματήσετε αμέσως. Αν έχετε τη δυνατότητα κι αν είναι κοντά σας, μπορείτε να τους γράψετε στο κολυμβητήριο, ένα ακόμη άθλημα που βοηθά να αναπτύξουν το συντονισμό, την αλληλουχία, τη χρονική σειρά και πολλά ακόμη. Σε κάθε περίπτωση τα περισσότερα αθλήματα έχουν πολλά να δώσουν. Να επιλέξετε μαζί με το παιδί αυτό που του αρέσει, να ελέγξετε αν είναι καλοί σε αυτό και να τους γράψετε σε κοντινούς συλλόγους. Έχουν πολλά να κερδίσουν. Μη φοβηθείτε να δοκιμάσετε, είναι βασικό να βρείτε κάτι που τους ενδιαφέρει πολύ και είναι διατεθημένοι να δουλέψουν για αυτό. Καλό είναι όμως να μη τους υπερφορτώνετε το πρόγραμμα. Οι προσδοκίες σας για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις να είναι "προσγειωμένες". Ανάλογα, μπορείτε να τις "απογειώσετε" σιγά-σιγά στους τομείς που βλέπετε το παιδί να αντιδρά -εκ φύσεως- θετικά στο συγκεκριμένο είδος και τρόπο μάθησης. Να επιμένετε στην προσπάθεια και να την επιβραβεύετε έστω κι αν το αποτέλεσμα αρκετές φορές δεν είναι ικανοποιητικό. Μην επαναπαύεστε όμως αποκλειστικά στη προσπάθεια. Έστω κι αν δυσκολεύονται, έστω κι αν δεν

είναι τίποτα άλλο παρά ένα φως στο τούνελ, ο σκοπός είναι το αποτέλεσμα. Απλά, ευχαριστηθείτε το ταξίδι και μη ξεχνάτε την Ιθάκη. Η επανάληψη βοηθά πολύ, σε αρκετές περιπτώσεις είναι ωφέλιμο να επανέρχεστε, να τσεκάρετε και να υπενθυμίζετε γνώσεις που υποθέτετε ότι κατέχουν. Μη δείχνετε ότι ξαφνιάζεστε όταν δε χρησιμοποιούν κάτι το οποίο θεωρείτε ότι γνώριζαν. Μεγαλώνοντας τα παιδιά ανακαλύπτουν και προσδιορίζουν το πρόβλημα σε σχέση με το περιβάλλον τους. Ο κυριότερος μηχανισμός που αναπτύσσουν, για να μην μένουν ακάλυπτοι, είναι αυτός της μνημονικής συσχέτισης. "Κόλπα" και συνδυασμοί που δημιουργούν ώστε να καταλήξουν στο ζητούμενο κάθε φορά. Μπορείτε να του πείτε π.χ. ότι το χέρι το οποίο φορά το ρολόι είναι το δεξί. Αρκετές φορές μπορεί να έρθετε αντιμέτωποι με μια στάση αδιαφορίας. Μένοντας στο ίδιο παράδειγμα, μπορεί να παρατηρήσετε ότι δεν έχει αναπτύξει μια στρατηγική που να τον βοηθά να ξεχωρίζει το δεξί απ' το αριστερό. Μπορείτε να καταστρώσετε μαζί ένα σχέδιο, να δημιουργήσετε ένα σενάριο που θα τον βοηθήσει (π.χ. το ρολόι), να ελέγχετε -διακριτικά- αν το εκτελεί. Αποφεύγεται να το ρωτάτε καθημερινά πως πήγε στα μαθήματα. Επίσης το παιδί χρειάζεται ένα ήσυχο δωμάτιο για να διαβάσει χωρίς ανοιχτή τηλεόραση, ραδιόφωνο, ή άλλα παιδιά που παίζουν δίπλα. Καλό είναι να διορθώνεται κάθε λάθος που κάνει στην ορθογραφία, όταν τη μαθαίνει. Όσον αφορά τα άλλα μαθήματα διαβάστε τα πρώτα εσείς και συζητείστε μετά μαζί τα καίρια σημεία του μαθήματος. Μπορείτε ακόμη να το βοηθήσετε στο σκέφτομαι και γράφω. Το διάβασμα δεν πρέπει να κρατάει ώρες. Καλό είναι κάθε 15 λεπτά να κάνετε ένα διάλειμμα για να ξεκουράζεται και το μυαλό.

Συχνά στα παιδιά αυτά έχει καταρρακωθεί η αυτοεκτίμησή τους, για αυτό θα ήταν καλό να βρείτε τι τους αρέσει να κάνουν, αλλά να είναι καλοί σε αυτό, όπως π.χ. ποδήλατο, ζωγραφική, Η/Υ, θέατρο, μουσική, κάθε είδους άθληση, σε οτιδήποτε βλέπετε ότι είναι καλοί και μπορούν να γίνουν καλύτεροι και να τους ενθαρρύνετε, να τους γράψετε σε συλλόγους, να συλλέξετε πληροφορίες (internet, τύπος, media) και να καθήσετε μαζί τους, να μοιρασθείτε το ενδιαφέρον τους και να τους στηρίξετε. Ίσως αυτό είναι το καλύτερο γιατρικό και μια εξισορρόπηση της παραγμένης ψυχολογίας που τους έχουν επιφέρει οι σχολικές πιέσεις, απογοητεύσεις, και αποτυχίες που έχουν δεχτεί. Έστω κι αν έχετε μια διαφορετική αντίληψη ίσως να σας έχουν κρύψει πολύ καλά το πόσο τους έχουν επηρεάσει και πόσο τους έχει κοστίσει αυτό. Συχνά τα παιδιά αυτά είναι (υπέρ-)ευαίσθητα, για αυτό μη παραλείπετε να τους εκδηλώνετε την αγάπη σας με τρόπο κατανοητό από εκείνα. Από την άλλη να προσέχετε, γιατί μιλάτε σε παιδιά με ιδιαίτερη ευφυΐα. Μπορούν άνετα να παίζουν στα δακτυλάκια τους τη δικιά σας "ψυχολογία" και να ανοιγοκλείνουν τα "κουμπιά" σας, τα οποία με μεγάλη μαεστρία έχουν καταφέρει να ξετρυπώσουν.

3.7.2 Γυμνάσιο - λύκειο

Η ψυχολογική υγεία των παιδιών είναι πολύ σημαντική και θα την ανακαλύψετε στη περίοδο κατά την οποία τα παιδιά εισέρχονται στην ηλικία της εφηβείας. Μια περίοδο που όσα θα θεωρούσατε δεδομένα θα αλλάζουν μέρα με τη μέρα. Αν είχατε ανακαλύψει νωρίτερα τη δυσλεξία και είχατε παρέμβει με θετικό τρόπο, αν πράγματι το σπίτι ήταν ένας ασφαλής παράδεισος γεμάτος κατανόηση και υποστήριξη, αυτή η περίοδος θα κυλήσει ομαλά. Ή τουλάχιστον ομαλότερα από ότι αν μέχρι τώρα δεν έχετε καταφέρει να κερδίσετε την πραγματική εμπιστοσύνη και αποδοχή τους, στα πολύ σημαντικά και πολύπλευρα προβλήματα που αντιμετώπιζαν. Το γυμνάσιο, ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή, είναι ένας σταθμός με ιδιαίτερη βαρύτητα. Είναι καλό να σταθείτε κοντά τους με ένα διαφορετικό τρόπο, πολύ πιο απαιτητικό σε όλους τους τομείς. Στην ουσία, αυτή τη περίοδο θα είστε εσείς αυτοί που θα περάσουν από "εξετάσεις", για αυτό και θα είναι καλό να είστε πολύ διαβασμένοι αλλά και κατάλληλα προετοιμασμένοι. Μπορεί να επαναλαμβάνεται αλλά το σημαντικότερο εφόδιό σας είναι η γνώση. Να ενημερώνεστε ακόμη περισσότερο, γιατί σας περιμένει δουλειά. Να είστε σε θέση να μπορείτε να αντιμετωπίσετε με θετικό τρόπο την πιθανή άγνοια ή και άρνηση εκ μέρους αρκετών εκπαιδευτικών. Τώρα πλέον τα παιδιά έχουν "να κάνουν" με περισσότερους δασκάλους, οι οποίοι βρίσκονται σε διαφορετικά μεταξύ τους επίπεδα κατανόησης, για το τι είναι η δυσλεξία και τους τρόπους αντιμετώπισης ενός δυσλεξικού παιδιού.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την τρίτη πλευρά του ισόπλευρου τριγώνου, εξίσου σημαντική όπως και οι άλλες δύο, οι γονείς και τα παιδιά. Σκεπτόμενοι για λίγο ως δυσλεξικοί, είστε σε θέση να οραματιστείτε αυτό το τρίγωνο και να δείτε πως αυτό διαφοροποιείται ανάλογα με την ποιότητα και ποσότητα της προσπάθειας που καταβάλουν οι πλευρές του.

Χρειάζονται έκφραση και χρειάζονται να εκδηλώσουν τη δημιουργικότητά τους, να διοχετεύσουν την περίσσια ενέργειά τους και πάνω από όλα να νιώσουν σημαντικοί για τους άλλους γύρω τους. Ότι προσφέρουν, ότι τα καταφέρνουν, ότι μπορούν να ξεχωρίσουν. Αν είστε σίγουροι ότι κάνουν κάτι που τους αρέσει πολύ και τα καταφέρνουν, το επόμενο βήμα είναι η συζήτηση. Είναι σε μια ηλικία που έστω ακόμη κι αν δε δίνουν δεκάρα για το μέλλον τους, μπορούν να ζυγιάσουν τα όνειρά τους και να συζητούν για αυτά μαζί σας. Μπορείτε να δημιουργήσετε το υπόβαθρο ώστε να μπορούν να σας εμπιστεύονται τα προβλήματά τους και σαν φίλοι να τους οδηγήσετε να ανακαλύπτουν διεξόδους κι εναλλακτικές λύσεις σε αυτά. Να μη ξεχνάτε ότι βρίσκονται στο κατώφλι, αν δεν το έχουν ήδη περάσει, της επανάστασή τους. Κάποτε περάσατε και εσείς από εκεί και από ότι φαίνεται θα πρέπει να την ξαναπεράσετε. Καλό θα είναι στην Β' τάξη του γυμνασίου να επισκεφτείτε έναν ειδικό για επαγγελματικό

προσανατολισμό. Θα δουν τα μονοπάτια που ανοίγονται μπροστά τους και θα αποφασίσουν προς πια κατεύθυνση θα βαδίσουν. Δεν είναι νωρίς για κάτι τέτοιο, μάλλον απαραίτητο στη δεδομένη χρονική στιγμή, ώστε να έχουν μπροστά τους τον απαραίτητο χρόνο για να το σκεφτούν καλά και να προσαρμόσουν τα όνειρα και τις φιλοδοξίες τους στην πραγματικότητα τους, ή και το αντίθετο. Επιπλέον αν δεν μπορείτε να ανταποκριθείτε στις αυξημένες απαιτήσεις των μαθημάτων, πιθανότατα να αναζητήσετε βοήθεια για μαθήματα στο σπίτι. Στην περίπτωση αυτή καλό θα ήταν να ψάξετε για κάποιον που έχει εμπειρία με δυσλεξικά παιδιά και έχει κάνει μαθήματα ειδικής αγωγής. Ακόμη χρειάζεται υπομονή, γνώση και διάθεση. Σημαντικό ρόλο επίσης παίζει η προσωπική σχέση και για αυτό είναι βασικό να αναζητάτε την απόλυτη αποδοχή των παιδιών. Όσον αφορά τη δική σας συμμετοχή, μπορείτε να τους βοηθήσετε με την οργάνωση του διαβάσματός, του προγράμματός και των πραγμάτων τους. Δίνοντας ιδέες και προτείνοντας πιθανές λύσεις, να προσπαθείτε να συμμετάσχετε κι όχι να επεμβαίνετε. Καλό θα ήταν να μην υπερφορτώνετε το πρόγραμμά τους και να προσπαθείτε να κρατάτε κάποια ισορροπία στο χρόνο και τις ασχολίες τους. Να τις χωρίζετε έτσι ώστε να υπάρχουν εναλλαγές και διαλείμματα αλλά και να αφήνουν την αίσθηση της ολοκλήρωσης σε ότι κάνουν. Να είστε ευέλικτοι και με τη συζήτηση να επιλέγετε μαζί νέους τρόπους ή παραλλαγές αυτών που ήδη χρησιμοποιείτε ώστε να έχετε καλύτερη επικοινωνία αλλά και αποτελέσματα. Να δίνετε έμφαση στις γενικές εγκυκλοπαιδικές τους γνώσεις και να επεκτείνετε τα μαθήματα σε βιωματικές εμπειρίες όπου αυτό είναι εφικτό. Να προσπαθείτε, να τους συσχετίζετε τα όσα μαθαίνουν με τα όσα ήδη ξέρουν και τις νέες πληροφορίες με αυτές που ήδη κατέχουν. Να τους δίνετε ευκαιρίες για οπτικο-ακουστική αλλά και εμπειρική γνώση κι ενημέρωση. Να πειραματίζεστε αφήνοντας τα παιδιά να μελετούν παρέα με συμμαθητές τους, ανάλογα, αν επιζητούν την παρέα σας μην περιορίζετε το διάβασμά τους αποκλειστικά στο χώρο τους, να τους αφήνετε να διαβάζουν και κοντά σας. Μπορείτε ακόμη να βοηθήσετε συμμετέχοντας στη διαδικασία αναζήτηση λέξεων από λεξικά, τοποθεσιών σε χάρτες και αναφορές σε εξωσχολικά βιβλία και εγκυκλοπαίδειες. Δίνοντας τους ή βάζοντας σε σειρά τις δικές τους ιδέες σε σχέση με εργασίες και παρουσιάσεις. Κατά τη μελέτη μπορείτε να τους διαβάσετε ένα κείμενο στο οποίο δυσκολεύονται κι από κοινού να προσπαθήσετε να βγάλετε το νόημα και την περίληψη, κάντε τους ερωτήσεις κι επαναλήψεις.

Μπορείτε να τους βοηθάτε με την οργάνωση της μελέτης ορίζοντας από κοινού στην αρχή και με διακριτική παρακολούθηση συμμετοχή στην συνέχεια χρονοδιαγράμματα, προτεραιότητες και διαλείμματα. Ωφέλιμο επίσης είναι να χωρίζετε σε μικρές ενότητες τις εργασίες ώστε να ολοκληρώνονται μια-μια. Εξαιρετικά χρήσιμα εργαλεία μπορεί να είναι ένα ρολόι κι ένα τετράδιο όπου καταγράφονται πρόγραμμα μελέτης, σημειώσεις και όσα είναι απαραίτητα να

γίνουν. Σιγά-σιγά είναι βασικό αυτή η υπευθυνότητα να περάσει στα ίδια τα παιδιά, να μάθουν να "προγραμματίζουν" τον εαυτό τους και βέβαια να ακολουθούν τα προγράμματα που ορίζουν. Έχετε υπόψη σας ότι η έλλειψη σταθερότητας αλλά και η διάθεση επηρεάζουν σημαντικά την ανταπόκρισή τους σε στόχους που έχουν θέσει. Είναι βασικό να έχετε υπομονή και να είστε προετοιμασμένοι ότι παρόλο που βλέπετε τα παιδιά σας να μεγαλώνουν και να ωριμάζουν μπορεί συχνά να παλινδρομούν σε ασχολίες ή και συμπεριφορές μικρότερης ηλικίας. Είναι ένα μεταβατικό στάδιο και για αυτό αρκετές φορές μπορεί να ενδείκνυται να αποσύρεστε, άλλοτε πάλι να επεμβαίνετε όχι με λόγια αλλά με πράξεις που θα τους παρασύρουν σε άλλες ασχολίες (Μαλικιώση-Λοίζου, 1999)

3.8 Μυστικά - do & don't

- Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ένα κίτρινο ή πορτοκαλί μαρκαδόρο για να χρωματίζετε τα σημαντικά σημεία στα βιβλία. Δεν χρειάζεται να σημειώνετε ολόκληρες γραμμές, μόνο τις λέξεις που θα επιτρέψουν την ανάκληση του νοήματος.
- Σε μικρή ηλικία συνήθως αγαπούν τα παραμύθια, τις ιστορίες, το χρόνο που περνάτε μαζί τους συνεχίζοντας ή διαφοροποιώντας τα, χρησιμοποιώντας τη δημιουργική τους φαντασία. Όταν φτάσουν στην ηλικία που θα είναι αναγκαίο να αρχίσουν να διαβάζουν τότε θα ζητούν να εξακολουθείτε να τους διαβάζετε. Μην παρατήσετε τα παραμύθια και τα βιβλία, κάντε το μαζί. Όσο είναι πρόθυμοι ας διαβάζουν τις εύκολες λέξεις και τις δύσκολες εσείς, διαβάζετε και οι δύο μαζί, εναλλάξ. Βρείτε τρόπο να μην εγκαταλείψουν κάτι που αγαπούν ιδιαίτερα και τους προσφέρει πολλά.
- Να τους ενθαρρύνετε στη δημιουργία μικρών σχημάτων πάνω στα βιβλία, μπορούν έτσι να ανατρέξουν στα συγκεκριμένα σημεία του βιβλίου πιο εύκολα.
- Να χρησιμοποιείτε αυτοκόλλητα διαχωριστικά τα οποία θα κολλάτε κάθε φορά στο συγκεκριμένο μάθημα.
- Όταν διαβάζουν ή και γράφουν να τους δίνετε μια μικρή μπάλα να κρατούν στο χέρι το οποίο δεν είναι απασχολημένο εκείνη τη στιγμή.
- Να χρησιμοποιείτε χρωματιστά τετράδια, διαφορετικό χρώμα για κάθε μάθημα. Να τους αφήνετε να διαλέξουν μόνοι τους τα χρώματα για το κάθε μάθημα και να χρωματίζετε το αντίστοιχο βιβλίο με το ίδιο χρώμα σε ένα σημείο στο εξώφυλλο ή και από το επάνω μέρος στις σελίδες όπως το βλέπουν μέσα στη τσάντα τους.

➤ Μην περιμένετε να βρείτε "τάξη" στο δωμάτιο τους, μην τους επιπλήττετε πολύ συχνά για αυτό. Η "αταξία" είναι κομμάτι της φύσης τους ας έχουν ένα σημείο που θα μπορούν να εκφράζονται χωρίς "φόβο".

➤ Μπορείτε να τους ενθαρρύνετε στη χρήση υπολογιστών και να πάρετε Ελληνικά και ξενόγλωσσα εκπαιδευτικά παιχνίδια, βοηθήματα κι εγκυκλοπαίδειες.

➤ Είναι οπτικοί κι εμπειρικοί, για αυτό να τους προμηθεύσετε με εκπαιδευτικά, μορφωτικά, ντοκιμαντέρ κλπ DVD και VIDEO. Να βλέπετε ταινίες, όσες περισσότερες γίνεται, εκτός από τις γνώσεις που θα αποκτήσουν, θα αρχίσουν να συνθέτουν και δοκιμάζουν την κατανόηση τους (από την οπτική πληροφόρηση) σε συνάρτηση με τις λέξεις και τα κείμενα που θα συναντούν. Ιδιαίτερα βοηθητικό στη μετάφραση όσον αφορά τα ξενόγλωσσα έργα, τον συνδυασμό και τη συσχέτιση που προκύπτει μεταξύ κατανόησης και διαβάσματος των υποτίτλων. Είναι ένας μηχανισμός που ενεργοποιείται αυτόματα μέσω της επανάληψης (θα έχετε παρατηρήσει, πόσο θετικοί είναι στις γνώσεις που έχουν κατακτήσει λόγω επανάληψης). Το ίδιο σημαντικό είναι να ακούν ξένα τραγούδια, η ανάγκη θα ενεργοποιηθεί από μόνη της και θα «ψάχνουν» τη μετάφραση, θα εξασκούνται στη προφορά. Μπορεί να μην τα πολύ καταφέρνουν στα γραπτά αλλά θα γίνουν καλοί στη συζήτηση και τη κατανόηση.

➤ Είναι ειλικρινείς και φιλότιμοι, αυτό μπορεί να είναι ένα εργαλείο που θα σας βοηθήσει πολύ. Άσκοπη και συχνά επαναλαμβανόμενη χρήση του όμως θα επιφέρει ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα, για αυτό να είστε προσεκτικοί.

➤ Ο κορεσμός επέρχεται ασυνήθιστα γρήγορα, σχεδόν σε όλα όσα κάνουν. Να τους χωρίζετε τις ασχολίες σε αυτοτελείς ενότητες με ποικιλία και φροντίζοντας να υπάρχει η δυνατότητα (όπου αυτό είναι εφικτό) ολοκλήρωσης, έστω και σαν αίσθηση.

➤ Να κάνετε όσα θα θέλατε να κάνουν, το παράδειγμα και η επανάληψη είναι φοβερό κίνητρο για να ακολουθήσουν. Μπορείτε να τους δημιουργήσετε την ανάγκη, όχι με το λόγο αλλά με όσα σας βλέπουν να κάνουν.

➤ Να προσπαθείτε να είστε ατάραχοι και σταθεροί χωρίς όμως να γίνεστε και απόμακροι. Αυτό δεν είναι κάτι εύκολο να πράξετε, όπως δεν είναι εύκολα αυτά που συνήθως ζητάτε από κείνους να κάνουν. Όταν είναι απαραίτητο να επιμένετε για κάτι, μη τους λέτε ποτέ "είναι εύκολο". Για εκείνους δεν είναι. Απλά, σταθερά και με κατανόηση πείτε τους "είναι απαραίτητο να γίνει".

➤ Γράμματα, δεν μαθαίνουν με ένα μολύβι και μια σελίδα χαρτί. Μπορείτε να γράψετε τα γράμματα στον αέρα, να τα σκαλίσετε σε ξύλο, να τα κόψετε σε χαρτόνι, να τα ζωγραφίσετε, να γεμίσετε τη μπανιέρα με αφρό ξυρίσματος κ.λ.π.

➤ Λέξεις που είναι αναγκαίο να αποτυπωθούν. Μπορείτε να κάνετε σενάρια, να δημιουργήσετε μαζί ιστορίες που να περιγράφουν και να εξηγούν αυτό που είναι αναγκαίο να μάθουν. Μπορείτε να ξεκινήσετε από την ίδια τη λέξη, να πάρετε το ύψιλον π.χ. και να το κάνετε λίμνη, δοχείο, βάζο, ποτήρι, μια ανάποδη ομπρέλα. Ακόμα μπορείτε να ζωγραφίσετε τη λέξη ώστε να παραπέμπει στην ιστορία ή το σενάριο που φτιάξατε.

➤ Ξένες γλώσσες, αρχαία, δύσκολες λέξεις, πράγματα που ξεχνιούνται, μπορείτε να τα γράψετε σε χαρτάκια και να γεμίσετε το σπίτι: στο ψυγείο, το τραπέζι, δίπλα στο βίντεο, στον Η/Υ, στη κρεμάστρα, το καθρέπτη, τη ντουλάπα ακόμη και στο ταβάνι αν μπορείτε.

➤ Τα κινητά, είναι μια αυτοδημιούργητη ανάγκη που θα τους κάνει να γράφουν. Μπορεί να τους δυσκολέψει, μπορεί να τα παρατήσουν 5-6 φορές, αλλά στο τέλος θα θελήσουν να γράψουν καλύτερα και να στείλουν κανένα «μήνυμα της προκοπής»
(Δημητρόπουλος, 2002, www.specialeducation.gr. 2009)

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό, αρχικά, δίνεται ο σκοπός της συμβουλευτικής, ο οποίος χαρακτηρίζεται από την ικανότητα που έχει το άτομο να αποφασίζει, να πραγματοποιεί και να επιτυγχάνει επιλογές του διατηρώντας ισορροπημένη την ψυχική του υγεία και ο οποίος διακρίνεται σε α) διαγνωστικός, β) προγνωστικός, γ) ενημερωτικός, δ) ψυχολογικός και ε) θεραπευτικός. Αναφέρεται η συμβουλευτική ψυχολογία ως η σχέση κατά την οποία είτε κατά τρόπο ομαδικό είτε κατά τρόπο ατομικό ένας ειδικός συνεξετάζει με ένα άτομο ή ομάδα ατόμων τα προβλήματα που έχει το άτομο και προσπαθούν να βρουν μια λύση μαζί. Ακόμη αναφέρεται και ο ρόλος των Κ.Δ.Α.Υ ο οποίος είναι να διαπιστώνουν τις μαθησιακές δυσκολίες, να εισηγούνται για τις εγγραφές των παιδιών σε κατάλληλα σχολεία, να παρέχουν συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη στην οικογένεια κ.λ.π. Μερικά από τα χαρακτηριστικά του συμβούλου τώρα, είναι να έχει τρόπους προσέγγισης και να επιλέξει τις κατάλληλες μεθόδους ώστε να εξασφαλίσει την καλύτερη δυνατή επικοινωνία. Επίσης είναι καλό να γνωρίζει αν θα πρέπει να παραπέμψει το άτομο κάπου αλλού. Στη συνέχεια αναφέρονται συμβουλές και μυστικά προς τους γονείς ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης του παιδιού τους. Συμπερασματικά η συμβουλευτική γονέων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη γιατί δίνει λύσεις όχι μόνο στα καθημερινά προβλήματα αλλά και στις μακροχρόνιες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει μια οικογένεια.

4. ANTIMΕΤΩΠΙΣΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναπτυχθούν θέματα που αφορούν την αντιμετώπιση και τους τρόπους στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι θα αναφερθούν στο πως ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης μπορεί να βρει κάποιους τρόπους ώστε να αντιμετωπίσει και να προσπεράσει αυτήν του την αδυναμία και στο πως μπορούν οι γονείς να παρέμβουν πρώιμα.

4.1 Πρώιμη παρέμβαση

Σήμερα, είναι γενικά αποδεκτό ότι στη διάρκεια της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας συντελείται ουσιαστικά μάθηση. Πολλοί επαγγελματίες, ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, λογοθεραπευτές κ.α αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της πρώιμης παρέμβασης σε αυτή την κρίσιμη περίοδο της ζωής. Ιδιαίτερα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, που λόγω των προβλημάτων τους είναι αυτονόητο ότι δυσκολεύονται να επωφεληθούν από τις ευκαιρίες για μάθηση, υπάρχει κίνδυνος να έχουν χάσει πολύτιμο χρόνο και ευκαιρίες φτάνοντας στην ηλικία εισόδου στο σχολείο. Μελέτες σχετικά με την ανάπτυξη του εγκεφάλου έχουν δείξει ότι για να μεγιστοποιηθεί η νοητική ανάπτυξη, οι προσπάθειες είναι αναγκαίο να ξεκινούν πριν από τα 3 χρόνια της ζωής. Επίσης από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί επηρεάζει τον αριθμό των κυττάρων του εγκεφάλου καθώς και τις εγκεφαλικές συνάψεις, μέσω των οποίων αναπτύσσεται η γνωστική λειτουργία. Στα πρώτα χρόνια ο εγκέφαλος έχει ευαίσθητες περιόδους στη διάρκεια των οποίων το παιδί μαθαίνει πιο εύκολα, ενώ για να αναπτυχθεί σωστά χρειάζεται κάποιες μορφές ερεθισμάτων. Η έρευνα για την πρώιμη ανάπτυξη του εγκεφάλου έδειξε ότι (Carnegie Corporation, 1994):

- Η ανάπτυξη του εγκεφάλου πριν από το 1^ο έτος της ζωής είναι πιο γρήγορη και πιο ευρεία από ότι ήταν αποδεκτό μέχρι σήμερα.
- Η ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι πολύ πιο ευαίσθητη στις επιδράσεις του περιβάλλοντος από ότι πίστευαν οι ειδικοί
- Η επίδραση του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του εγκεφάλου έχει μακρόχρονα αποτελέσματα
- Το περιβάλλον επηρεάζει τον αριθμό των εγκεφαλικών κυττάρων, τις μεταξύ τους συνάψεις και τον τρόπο λειτουργίας τους
- Το πρώιμο άγχος έχει αρνητικές επιδράσεις στη λειτουργία του εγκεφάλου.

Η παραπάνω μελέτη επισημαίνει ότι είναι απαραίτητο να μειωθεί ο κίνδυνος καταστροφής του εγκεφάλου του παιδιού που βρίσκεται σε επικινδυνότητα. Είναι λοιπόν

σημαντικό να του προσφέρεται ένα καλό ξεκίνημα, να του δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για προώθηση της γνώσης μέσω της δημιουργίας εγκεφαλικών συνάψεων. Το εμπλουτισμένο περιβάλλον, η σωστή ανατροφή και η ευτυχία του παιδιού το βοηθούν να γίνει πιο έξυπνο σε όλη του τη ζωή. Παρόλο που το καλό σχολικό πλαίσιο και οι ευνοϊκές συνθήκες ζωής μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα όταν μεγαλώσουν, η μελέτη Carnegie επισημαίνει ότι η ευκαιρία για βελτίωση της εγκεφαλικής λειτουργίας παρουσιάζεται μόνο στα πρώτα χρόνια της ζωής. Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται εμφανές ότι η πρόωπη παρέμβαση συμβάλλει στη βελτίωση της ανάπτυξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, εφόσον μέσω αυτής μπορεί να περιοριστούν οι αρνητικές συνθήκες και να μειωθούν τα προβλήματα, έτσι ώστε το παιδί να μπορέσει να ζήσει μια καλύτερη ζωή. Η πρόωπη παρέμβαση μπορεί να επιταχύνει την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Στο πλαίσιο αυτό αρχικός στόχος είναι ο εντοπισμός των παιδιών που έχουν πιθανότητες να συναντήσουν αργότερα δυσκολίες στη σχολική μάθηση. Αν τα παιδιά που εμφανίζουν αναπτυξιακή καθυστέρηση εντοπισθούν προτού συναντήσουν δυσκολίες στο σχολείο μπορεί να αποφευχθεί η σχολική αποτυχία ή να ελαχιστοποιηθούν οι συνέπειες της. Για αυτό και η πρόωπη εκπαίδευση θεωρείται σήμερα ως ο μόνος τρόπος για να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ενώ παράλληλα προκύπτουν σημαντικά κοινωνικά και οικονομικά οφέλη. Στα τέλη της δεκαετίας του 60 άρχισε η παροχή υπηρεσιών και σε παιδιά με διαταραχές. Στη δεκαετία του 80 αναπτύχθηκαν ειδικά προγράμματα για παιδιά σε επικινδυνότητα αλλά και για παιδιά με διαταραχές, ενώ στην δεκαετία του 90 η παρέμβαση επεκτάθηκε και σε παιδιά βρεφικής ηλικίας. Σήμερα, έχει δημιουργηθεί ένα κίνημα που προωθεί αποφασιστικά τη συνεργασία οικογενειών και επαγγελματιών, το συντονισμό των υπηρεσιών, την αποκατάσταση και την ενσωμάτωση. Γίνονται επίσης προσπάθειες να γεφυρωθούν οι διαφορές ανάμεσα στα παιδιά σε επικινδυνότητα λόγω περιβαλλοντικών συνθηκών και στα παιδιά με ανεπάρκειες, έτσι ώστε η μια ομάδα να υποστηρίζει την άλλη και να εξυπηρετούνται καλύτερα τόσο τα παιδιά όσο και οι οικογένειές τους. Οι ειδικοί της ανάπτυξης του παιδιού αναγνωρίζουν ότι η περίοδος των πρώτων χρόνων της ζωής είναι κρίσιμη για τη μετέπειτα μαθησιακή διαδικασία. Όταν τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο γύρω στα 6 χρόνια, πρέπει να είναι σε ετοιμότητα για σχολική μάθηση. Στις Η.Π.Α. οι στόχοι που έχουν τεθεί για να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ένταξης ενός παιδιού στο σχολείο είναι οι ακόλουθοι :

A) Όλα τα παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα ή παρουσιάζουν ανεπάρκειες είναι χρήσιμο να έχουν πρόσβαση σε αναπτυξιακά προγράμματα προσχολικής αγωγής που θα τα βοηθήσουν στη σχολική προετοιμασία.

Β) Όλοι οι γονείς στις Η.Π.Α. είναι καλό να παίξουν το ρόλο του πρώτου δασκάλου για τα παιδιά τους και να τους αφιερώνουν χρόνο για να τα βοηθήσουν να μάθουν.

Γ) Οι γονείς μπορούν να συνεργάζονται για την αγωγή των παιδιών τους και να δέχονται υποστήριξη, όταν τη χρειάζονται.

Δ) Είναι καλό να διασφαλίζεται η υγιεινή και η σωστή διατροφή, ώστε τα παιδιά να μπαίνουν στο σχολείο με καθαρό μυαλό και υγιές σώμα.

Ε) Ένα διευρυνόμενο προγεννητικό σύστημα υγείας θα μπορούσε να μειώσει σημαντικά τον αριθμό των ελλιποβαρών παιδιών που αποτελούν περιπτώσεις σε επικινδυνότητα (Gomby et al. 1995).

4.2 Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών

Η θεσμική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών από το εκπαιδευτικό σύστημα άρχισε τη δεκαετία του '60' σχεδόν σε όλο τον κόσμο σήμερα υπάρχει η τάση για ενσωμάτωση των παιδιών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς στο κανονικό σχολείο. Έχουν δημιουργηθεί πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα κυρίως στις ΗΠΑ για την εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και κυρίως για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση (π.χ. η αισθησιο-κινητική εξάσκηση, η φωνητική προσέγγιση, η ολική μέθοδος, η γλωσσολογική μέθοδος και η Orton-Gillingam μέθοδος). Είναι δύσκολο να ειπωθεί ποια μέθοδος είναι καλύτερη, γιατί εξαρτάται από το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα μέσα στο οποίο εντάσσεται, την εκπαίδευση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, καθώς και τη σωστή εκτίμηση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Η διαδικασία της αντιμετώπισης ξεκινά από την αναγνώριση και των εντοπισμό των δυσκολιών του παιδιού, την επιλογή της σωστής τοποθέτησης, τον καταρτισμό κατάλληλων προγραμμάτων σύμφωνα με τις αδυναμίες και την επιλογή των προσφορότερων μεθόδων διδασκαλίας για την εκάστοτε περίπτωση. Οι προϋποθέσεις είναι: η επιμόρφωση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, η ευελιξία των αναλυτικών προγραμμάτων, η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, η κοινωνική στήριξη και η ενημέρωση και διαφώτιση των γονέων. Παρακάτω αναφέρονται οι μορφές που μπορεί να πάρει η επανορθωτική παρέμβαση με βάση το που γίνεται: α) πλήρης ενσωμάτωση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες σε κανονική τάξη, β) επανάληψη τάξης, γ) μικρές ομάδες ή για κάθε περίπτωση παιδαγωγός για ενισχυτική διδασκαλία,

δ) ειδικές τάξεις για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Μεχελουγιάννης και συν., 2000).

4.3 Τρόποι αντιμετώπισης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι τρόποι αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών χωρίζονται σε: ιατρική και παιδαγωγική αντιμετώπιση.

A). Ιατρική αντιμετώπιση

Η χορήγησή ψυχοδιεγερτικών φαρμάκων δεν αποβλέπει τόσο στην αντιμετώπιση των βασικών δυσκολιών, όσο στην εξάλειψη των δευτερευόντων συμπτωμάτων, όπως της υπερκινητικότητας, της έλλειψης της προσοχής κλπ.

B). Παιδαγωγική αντιμετώπιση

➤ Αποκατάσταση όλων των ικανοτήτων στους τομείς που εκδηλώνεται μειονεξία, βάσει του γνωστικού προφίλ.

- Εξειδικευμένος εκπαιδευτικός στη διάγνωση και αντιμετώπιση.
- Ειδική μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης και της ορθογραφίας.
- Οργανωμένο και αυστηρά δομημένο πρόγραμμα διδασκαλίας του γραπτού λόγου.
- Οργάνωση του γλωσσικού υλικού και διαβάθμισή του.
- Μικρές ενότητες.
- Εξασφάλιση επιτυχίας σε μια ενότητα πριν προχωρήσει στην αμέσως επόμενη.
- Εποπτικά υλικά πλούσια και ελκυστικά.
- Συνεχής ανανέωση του εποπτικού υλικού.
- Ποικιλία δραστηριοτήτων, ασκήσεων, παιχνιδιών.
- Πολυαισθητηριακή προσέγγιση.
- Διασκεδαστικό, ευχάριστο μάθημα.
- Να σημειώνεται ικανοποιητική επίδοση και επιτυχία στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας.
- Κίνητρα, τόνωση του συναισθήματος αυτοεκτίμησης, ενθάρρυνση.
- Υπομονετικότητα, αποδοχή, σεβασμός.
- Εξατομικευμένο πρόγραμμα.
- Ανάπτυξη των τεχνικών οργάνωσης της μελέτης και των εργασιών του μαθητή.
- Ανάπτυξη στρατηγικών για την επεξεργασία του κάθε γνωστικού αντικειμένου.
- Συμβουλευτική και συνεργασία με τους γονείς και τον εκπαιδευτικό.
- Ψυχολογική υποστήριξη για την αντιμετώπιση των δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων.
- Δεν είναι καθόλου δίκαιο να το θεωρούμε υπεύθυνο για τις δυσκολίες του.

➤ Η προτροπή “προσπάθησε περισσότερο” δεν έχει κανένα νόημα. (www.lexrites.gr. 2009)

4.4 Τύποι παρεμβατικών προγραμμάτων

Παρακάτω παρουσιάζονται μερικά παραδείγματα προγραμμάτων παρέμβασης που εφαρμόζονται κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο. Πρόκειται για προγράμματα με συγκεκριμένη δομή και στόχους, τα οποία εφαρμόζονται σε μεγάλη κλίμακα σε κανονικά σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας και των ΗΠΑ από ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό (εκπαιδευτικούς ή εθελοντές). Τα προγράμματα αυτά είναι ενδεικτικά και έχουν επιλεγεί επειδή υπάρχουν πολλά εμπειρικά δεδομένα για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους. Εκτός αυτού, εφαρμόζονται σε ευρεία κλίμακα.

➤ Διδασκαλία γραφής, ανάγνωσης και ορθογραφίας. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που εφαρμόζεται στη Μεγάλη Βρετανία με σκοπό τη διδασκαλία της γραφής, της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε επίπεδο γραφο-φωνημικό, λέξεων και προτάσεων.

➤ Αμεση μέθοδος για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της αριθμητικής. Πρόκειται για ένα σύστημα διδασκαλίας το οποίο αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ και επιδιώκει να βοηθήσει παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση και ειδικότερα στην ανάγνωση, την αναγνωστική κατανόηση, την ορθογραφία και τη γραφή. Η μέθοδος αυτή υλοποιείται σε έξι επίπεδα και βασίζεται στην αρχή ότι τα παιδιά μαθαίνουν συγκεκριμένες δεξιότητες εφόσον τις διδαχθούν με αμεσότητα και σαφήνεια.

➤ Διάβασμα σε ζεύγη. Είναι το πιο διαδεδομένο συνεργατικό πρόγραμμα, στόχος του οποίου είναι η αύξηση της ακρίβειας και της ευχέρειας στην ανάγνωση. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος το παιδί επιλέγει ένα κείμενο ή βιβλίο κατάλληλο για την ηλικία του και μαζί με τον εκπαιδευτικό ή γονέα ξεκινούν να διαβάζουν δυνατά. Ο ειδικός ακολουθεί το ρυθμό του παιδιού, ενώ μπορεί να δείχνει και τις λέξεις. Αν το παιδί δεν διαβάζει μια λέξη, τη δείχνει και ενθαρρύνεται να δοκιμάσει πάλι. Η ανάγνωση δεν σταματά προκειμένου να ελεγχθεί αν το παιδί μπορεί να διαβάσει μόνο του. Όταν το παιδί δώσει κάποιο σήμα, ο ειδικός σταματά να διαβάζει, επικροτεί το παιδί για το σήμα, το αφήνει να διαβάσει μόνο του και ενισχύει κάθε σωστή προσπάθεια. Η καθημερινή εξάσκηση είναι απαραίτητη.

➤ Εικονογραφική μέθοδος. Η ορθογραφία μαθαίνεται μέσω των εικονογραφημάτων. Ο κύριος στόχος της εικονογραφικής μεθόδου είναι να κατακτηθεί η σύνδεση μεταξύ εικόνας και φωνημάτων έτσι ώστε τα παιδιά να ανακαλούν τα φωνήματα και την ορθογραφία. (www.eduportal.gr. 2009, www.sigmanet.gr. 2008)

4.5 Βασικά μοντέλα σχολικής ένταξης

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να δεχτούν εκπαιδευτική και ειδική υποστηρικτική βοήθεια μέσω ενός ευρέως φάσματος προγραμμάτων τα βασικότερα από τα οποία είναι τα εξής :

A) Σε ξεχωριστές ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες

Οι μαθητές που φοιτούν σε απομονωμένα ειδικά ημερήσια σχολεία κατοικούν συνήθως σε περιοχές που απέχουν πολύ από το σχολείο τους. Μεταφέρονται έτσι από τη γειτονιά τους στο σχολείο και αντίστροφα με σχολικά αυτοκίνητα, διανύοντας καθημερινά μεγάλες αποστάσεις. Το ελληνικό ειδικό σχολείο εξυπηρετεί συνήθως συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ιδρύονται έτσι και λειτουργούν ειδικές σχολικές μονάδες για παιδιά με νοητική υστέρηση, για κωφά και βαρήκοα, για τυφλά, και μερικώς βλέποντα, για παιδιά με κινητικά προβλήματα κλπ.

B) Σε ειδικά σχολεία που στεγάζονται στο ίδιο σχολικό συγκρότημα με τα «κανονικά σχολεία». Σε αυτή την περίπτωση το ειδικό σχολείο στεγάζεται στο ίδιο σχολικό συγκρότημα με άλλες σχολικές μονάδες και αποτελεί τη χαμηλότερη βαθμίδα σχολικής ενσωμάτωσης.

Γ) Σε ειδικά σχολεία που συστεγάζονται με το «κανονικό σχολείο»

Στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά με τις ειδικές ανάγκες βρίσκονται όλη ή σχεδόν όλη τη σχολική ημέρα μέσα στο ειδικό σχολείο. Όπου κι όποτε είναι δυνατό συνδιδάσκονται με τα συνηθισμένα παιδιά σε μαθήματα όπως είναι η αισθητική αγωγή, η γυμναστική, η μουσική ή σε όποιο άλλο μάθημα κρίνει κατάλληλο ο εκπαιδευτικός. Επιπλέον έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τα παιδιά των κοινών τάξεων κατά την ώρα του διαλείμματος, της σχολικής γιορτής και άλλων σχολικών δραστηριοτήτων.

Δ) Ίδιο σχολείο

Στην περίπτωση αυτή ο δάσκαλος είναι ο κύριος υπεύθυνος για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα όλων των μαθημάτων της τάξης. Το μοντέλο αυτό μπορεί να υλοποιηθεί με τις εξής μορφές:

α. Δίχως την παροχή ειδικής βοήθειας

Στην περίπτωση αυτή η ειδική βοήθεια παρέχεται στο παιδί μόνο από τον εκπαιδευτικό της συνηθισμένης τάξης και οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία του προγράμματος

είναι οι εξής:

- Τοποθέτηση μικρού αριθμού παιδιών με ειδικές μέσες στην ίδια τάξη. Παράδειγμα : ένα ή δυο παιδιά μέσα σε εικοσαμελή ομάδα «συνηθισμένων» μαθητών.

- Ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση ή επιμόρφωση του δασκάλου σε θέματα αξιολόγησης και αντιμετώπισης παιδιών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς.

β. Με συνδιδασκαλία

Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου ο ειδικός ή υποστηρικτής εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης για ορισμένες ώρες την εβδομάδα ή για ορισμένα μαθήματα. Κι ενώ οι δυο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού τις δραστηριότητες της τάξης, ο ειδικός επικεντρώνει το έργο του περισσότερο στους μαθητές με ειδικές ανάγκες δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στην αποφυγή ετικετοποίησης του μαθητή.

γ. Με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από περιπατητικό εκπαιδευτικό ή άλλο ειδικό.

Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός έχει και πάλι όλη την ευθύνη της τάξης, αλλά υποστηρίζεται από τον περιπατητικό ειδικό ο οποίος μπορεί να είναι δάσκαλος αλλά και λογοπεδικός, Σχολικός ψυχολόγος ή άλλος περιοδεύων ειδικός. Ο ειδικός βοηθάει το παιδί σε τακτά χρονικά διαστήματα (μια ή περισσότερες φορές την εβδομάδα) είτε ατομικά είτε σε μικρές ομάδες μέσα στην τάξη. Ο ίδιος περιπατητικός προμηθεύει συχνά τον εκπαιδευτικό της τάξης με το κατάλληλο διδακτικό υλικό.

δ. Με τη βοήθεια ειδικής υποστηρικτικής ομάδας.

Η ειδική υποστηρικτική ομάδα περιλαμβάνει συνήθως ένα σχολικό ψυχολόγο και δυο σχολικούς συμβούλους. Ένα της ειδικής και ένα της γενικής αγωγής. Η ομάδα είναι υπεύθυνη για τη συμβουλευτική υποστήριξη και βοήθεια παιδιών και εκπαιδευτικών ενός συγκεκριμένου αριθμού σχολείων ή μιας συγκεκριμένης περιοχής.

ε. Στα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα προγράμματα αυτά, το παιδί απομακρύνεται προσωρινά από την τάξη του για να δεχτεί βοήθεια για πέντε ή λιγότερες ώρες την εβδομάδα, από εκπαιδευτικό ειδικευμένο στην ειδική αγωγή. Σε ορισμένους μαθητές παρέχεται ειδική βοήθεια για μερικούς μήνες ενώ σε άλλους για πολύ μεγαλύτερα διαστήματα. Η ομάδα του τμήματος ένταξης αποτελείται συνήθως από 2 έως 6 παιδιά. Οι μαθητές που δικαιούνται να παρακολουθήσουν το υποστηρικτικό αυτό πρόγραμμα παρουσιάζουν συνήθως προβλήματα στην ανάγνωση, στη γραφή ή στην αριθμητική. Κύριος στόχος του προγράμματος είναι η πλήρης και όσο το δυνατόν συντομότερη ένταξη του παιδιού μέσα στη συνηθισμένη τάξη.

Ε) Ένα σχολείο για όλους

Το πρότυπο πρόγραμμα σχολικής ενσωμάτωσης που μπορεί να εφαρμοστεί για ένα συγκεκριμένο παιδί εξαρτάται συχνά από πολλούς παράγοντες, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι οι εξής:

- Η στάση του εκπαιδευτικού της συνηθισμένης τάξης, αλλά και όλου του διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού του σχολείου απέναντι στο μαθητή με τις ειδικές ανάγκες. Η ενσωμάτωση δεν μπορεί να επιτύχει αν οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης που είναι φορείς της φιλοσοφίας αρνηθούν να τη δεχτούν.

- Η ύπαρξη εκπαιδευτικών με ειδική εκπαίδευση ή επιμόρφωση σε θέματα εκτίμησης, αξιολόγησης και διδασκαλίας παιδιών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς.

- Η ύπαρξη ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού (σχολικοί ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, κ.α.) καθώς και βοηθητικού προσωπικού όπως είναι βοηθοί δασκάλων, κ.α.

- Η προσπελασιμότητα και καταλληλότητα των σχολικών κτιριακών συγκροτημάτων.

- Η διαθεσιμότητα αιθουσών. Η ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού θεωρείται επίσης σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία των σχολικών προγραμμάτων ενσωμάτωσης

(www.lexrites.com. 2009)

Σύνοψη

Συμπερασματικά σε αυτό το κεφάλαιο αναφέρθηκε η πρώιμη παρέμβαση και το πόσο σημαντική είναι ειδικά στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού. Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ξεκίνησε την δεκαετία του 60' και περιλαμβάνει την αναγνώριση των δυσκολιών του παιδιού, τη σωστή τοποθέτηση και την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας. Οι τρόποι αντιμετώπισης είναι η ιατρική και η παιδαγωγική αντιμετώπιση. Μερικοί τύποι παρεμβατικών προγραμμάτων περιλαμβάνουν διδασκαλία γραφής, ανάγνωσης και ορθογραφίας, διάβασμα σε ζεύγη κ.λ.π. Τέλος αναφέρονται οι χώροι σχολικής ένταξης οι οποίοι περιλαμβάνουν εκπαίδευση σε ξεχωριστές εκπαιδευτικές μονάδες, σε ειδικά σχολεία που στεγάζονται στο ίδιο κτίριο με τα κανονικά σχολεία, σε ειδικά σχολεία που συστεγάζονται με τα κανονικά σχολεία, σε ιδιωτικά σχολεία και σε ένα ενιαίο σχολείο.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας, το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών παραμένει μέχρι σήμερα αρκετά αντιφατικό και πολύπλοκο όσον αφορά την οριοθέτηση, τα κριτήρια, την αξιολόγηση αλλά και την παρέμβαση, η οποία είναι απαραίτητο να είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού. Στην Ελλάδα, παρά τη θέσπιση ορισμένων μέτρων για τις μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της νομολογίας για την ειδική εκπαίδευση, τα κριτήρια αξιολόγησης παραμένουν ακόμη ασαφή, ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στη διάγνωση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ελλιπώς καθορισμένος, και συνολικά τα ερευνητικά δεδομένα δεν δίνουν στοιχεία για το πώς αυτές δυσκολίες αλληλεπιδρούν με το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενώ σπάνια προτείνονται συγκεκριμένες μέθοδοι παρέμβασης που μπορούν να υιοθετηθούν από το σχολείο.

Οι μαθησιακές δυσκολίες διαρκούν όσο και η ζωή του ατόμου επηρεάζοντας αρνητικά όλες τις πλευρές της, και τα εξελικτικά στάδια της ζωής ιδιαίτερα του παιδιού και του εφήβου. Στην ιδανική περίπτωση, αυτές οι κρυφές αναπηρίες εντοπίζονται, διαγιγνώσκονται και θεραπεύονται. Το παιδί ή ο έφηβος θα χρειαστεί να παραπεμφθεί σε έναν ψυχολόγο στην περίπτωση που υπάρχουν ενδείξεις για συναισθηματικά, κοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα, ή ενδείξεις του συνδρόμου ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας. Η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων προϋποθέτει πάνω από όλα τη συνεχή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων επαγγελματιών με τους γονείς, των οποίων ο ρόλος είναι καταλυτικός στην ενίσχυση της αυτονομίας και αυτοπεποίθησης των παιδιών τους. Αν μάλιστα ο όρος «ειδικές ανάγκες» αντικατασταθεί μέσα τους από την φράση «κάθε παιδί έχει την ανάγκη να αισθάνεται ιδιαίτερο» τότε οι γονείς θα γίνουν οι χαρισματικοί εκείνοι ενήλικες που θα μπορούν να βλέπουν τη μοναδική ομορφιά και δύναμη στο παιδί τους προσφέροντας σε αυτό και στους ίδιους το ακριβότερο δώρο, την χωρίς όρους αποδοχή.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι διαταραχές που έχουν επιπτώσεις στην ικανότητα χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου. Παρόλο που οι διαταραχές αυτές εμφανίζονται σε πολύ μικρή ηλικία ωστόσο δε μπορούν να αναγνωριστούν πριν τη σχολική ηλικία. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το 3% των παιδιών που γεννώνται έχουν κάποιο πρόβλημα νοητικής ανάπτυξης και τα 2/3 είναι αγόρια. Επίσης το 1/3 των παιδιών προσχολικής ηλικίας βρίσκονται σε επικινδυνότητα για σχολική αποτυχία. Οι αιτίες εμφάνισης τους μπορεί να είναι κληρονομικές, λόγω τραυματισμού της μητέρας στην εγκυμοσύνη ή λόγω επίδρασης εξωτερικών παραγόντων. Όσον αφορά τη διάγνωση τους είναι ένα εξαιρετικά δύσκολο έργο και απαιτεί τη συνεργασία πολλών ειδικών. Θα ήταν καλό να γίνεται ιατρική, ψυχολογική και παιδαγωγική εκτίμηση. Συχνά είναι αρκετά δύσκολα να διακριθούν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες από τα παιδιά με αναπτυξιακές ανεπάρκειες. Βασικό κριτήριο για αυτή τη διάκριση είναι τα κατώτερα όρια του δείκτη νοημοσύνης. Μερικά από τα συμπτώματα είναι διάσπαση της προσοχής, υπερκινητικότητα, απειθαρχία, ανώριμος λόγος.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμία στη συγκέντρωση της προσοχής τους, έχουν φτωχό λεξιλόγιο, καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια και κουράζονται εύκολα και τέλος παραλείπουν λέξεις και γράμματα. Επίσης τα παιδιά αυτά βιώνουν με ιδιαίτερη δυσκολία αυτή τους την αδυναμία. Νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στους συνομηλίκους τους, αγχώνονται για τις επιδόσεις τους, απομονώνονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον και κάνουν δύσκολα φίλους.

Ο σκοπός της συμβουλευτικής χαρακτηρίζεται από την ικανότητα που έχει το άτομο να αποφασίζει, να πραγματοποιεί και να επιτυγχάνει επιλογές του διατηρώντας ισορροπημένη τη ψυχική του υγεία και ο οποίος διακρίνεται σε α) διαγνωστικός, β) προγνωστικός, γ) ενημερωτικός, δ) ψυχολογικός και ε) θεραπευτικός. Η συμβουλευτική ψυχολογία είναι η σχέση κατά την οποία είτε κατά τρόπο ομαδικό είτε κατά τρόπο ατομικό ένας ειδικός συνεξετάζει με ένα άτομο ή ομάδα ατόμων τα προβλήματα που έχει το άτομο και προσπαθούν να βρουν μια λύση μαζί. Ο ρόλος των Κ.Δ.Α.Υ. είναι να διαπιστώνουν τις μαθησιακές δυσκολίες, να εισηγούνται για τις εγγραφές των παιδιών σε κατάλληλα σχολεία, να παρέχουν συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη στην οικογένεια κ.λ.π. Μερικά από τα χαρακτηριστικά του συμβούλου είναι να έχει τρόπους προσέγγισης και να επιλέξει τις κατάλληλες μεθόδους ώστε να εξασφαλίσει τη καλύτερη δυνατή επικοινωνία. Επίσης είναι καλό να γνωρίζει αν θα πρέπει να παραπέμψει το άτομο κάπου αλλού. Η συμβουλευτική γονέων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη γιατί δίνει λύσεις όχι μόνο στα

καθημερινά προβλήματα αλλά και στις μακροχρόνιες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει μια οικογένεια.

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ξεκίνησε τη δεκαετία του 60 ' και περιλαμβάνει την αναγνώριση των δυσκολιών του παιδιού, τη σωστή τοποθέτηση και την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας. Οι τρόποι αντιμετώπισης είναι η ιατρική και η παιδαγωγική αντιμετώπιση. Μερικοί τύποι παρεμβατικών προγραμμάτων περιλαμβάνουν διδασκαλία γραφής, ανάγνωσης και ορθογραφίας, διάβασμα σε ζεύγη κ.λ.π.

Τέλος οι χώροι ένταξης περιλαμβάνουν εκπαίδευση σε ξεχωριστές εκπαιδευτικές μονάδες, σε ειδικά σχολεία που στεγάζονται στο ίδιο κτίριο με τα κανονικά σχολεία, σε ειδικά σχολεία που συστεγάζονται με τα κανονικά σχολεία, σε ιδιωτικά σχολεία και σε ένα ενιαίο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά : Μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, Κ.Δ.Α.Υ., Υ.Π.Ε.Π.Θ., συμβουλευτική γονέων με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ψυχολογική υποστήριξη γονέων με παιδιά με Μ. Δ., αντιμετώπιση παιδιών με Μ.Δ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. American Psychiatric Association (1994).,Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV) . Washington, D.C American Psychiatric Association.
2. Barnes L.J, H.V. & Weikart, D.B. (1993). Significant benefits: the high man.
3. Benjamin M.-Darling, R.(1989). Ordinary Families, Special Children, N. York.
4. Campbell, F.A. & Ramey, C. (1994). Effects of early intervention of intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low income families. Child Development,
5. Carnegie Corporation (1994). Starting Points: Meeting the needs of our youngest children. preschool study through age 2-7. Monographs of the high scope educational research foundation. No 10. Ypsilanti, MI: High scope press.
6. Cytryn, & Lourie, (1967). Mental retardation. In A.M. Freedman & H.I. Kaplan, Comprehensive textbook of psychiatry. Baltimore: Williams & Wilkins.
7. Fryers, (1984). The epidemiology of severe intellectual impairment: The dynamics and prevalence. London: Academic Press.
8. Gomby D.S. Larner, M. Stevenson, C. Lewit, E. & Behrrman, R. (1995). Long term ambie,
9. Grossman, H. (1983). Classification in mental retardation. Washington, D.C. : American of Mental Retardation.
10. Hardman, Drew, Egan, (1996). Human exceptionality: Society, school and family. Boston: Allyn & Bacon.
11. Kirk, (1973). Η εκπαίδευση των αποκλινόντων παιδιών. Αθήναι: αυτοέκδοση.
12. Lambie & Daniels-Mohring, D. (1993) Family systems with educational contexts.
13. Meyer, D.J. , Vadasy, P.F., Fewell, R.R. & Schell G.C. (1985) A handbook for the fathers program. Seattle. Norton & Company.
14. Paul J. (1981) Understanding and Working with parents of children with special needs.
15. Powell, T.H. & Gallagher, P.A. (1993) Brothers and sisters. A special part of exceptional retarded children: a model of stress, coping and family ecology.
16. Rosenham, D.L. & Seligman, M.E. (1984). Abnormal psychology. New York: W.W.
17. Smyth & Luckasson, (1995). Introduction to special education. Teaching in an age of challenge. Needman, Massachussetts: Allyn and Bacon.
18. Δημητρόπουλος Ε. (2002). Συμβουλευτική Προσανατολισμός. Συμβουλευτική και συμβουλευτική Ψυχολογία. Τόμος Α. εκδόσεις Γρηγόρης.

19. Εμπερλάιν Γκ. Δρ. (1980). Φοβίες και άγχη στα παιδιά. Εκδόσεις Νότος.
20. Καλαντζή- Αζίζι Αναστασία, Μπεζεβέγκης Γ. Ηλίας, (2000). Θέματα επιμόρφωσης ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
21. Καραπέτσας , Κ,(1991): Δυσλεξία στο παιδί , Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
22. Κασσωτάκης Μ. (2002). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
23. Κρασανάκης, Γ. (1989). Νοητική ανεπάρκεια. Αθήνα: αυτοέκδοση.
24. Μαλικιώση- Λοίζου Μ. (2001). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
25. Μαλικιώση-Λοίζου Μ. (1999). Συμβουλευτική ψυχολογία, εκδόσεις ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
26. Μάρκου, Ν. Σ,(1996): Δυσλεξία, Αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
27. Μεχελογιάννης Ι., Τζενάκη Μ., (1998). Μαθησιακές Δυσκολίες, Εκδόσεις Μπ. Γρηγόρης. Αθήνα 2000.
28. Παντελιάδου Σουζάννα (2000) «Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη» Ελληνικά Γράμματα Αθήνα
29. Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α. (2006) «Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία» Ελληνικά Γράμματα Αθήνα
30. Στασινός ΙΙ Δημήτριος (1999) «Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου» Ελληνικά Γράμματα
31. Συριοπούλου-Δελλή Χριστίνα Δρ. (2003). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην ειδική αγωγή, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2005. Ελληνικά Γράμματα Αθήνα
32. Τζουριάδου Μ. (2001). Πρώιμη παρέμβαση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, Εκδόσεις «Προμηθευς», Θεσσαλονίκη.

Από το διαδίκτυο

Μηχανές αναζήτησης

- www.google.gr
- www.yahoo.com

Ιστοσελίδα

33. www.sigmanet.gr

(Πρόσβαση στις 4 Δεκεμβρίου 2008)

34. www.specialeducation.gr

35. www.eduportal.gr

(Πρόσβαση στις 10 Ιανουαρίου 2009)

36. www.tarpa.ondsl.gr/mathisiakes_dyskolies.html

37. www.lexrites.gr

38. www.fa3.gr/eidiki_agogi.html

(Πρόσβαση στις 15 Ιανουαρίου 2009)

39. <http://www.doxiadis-unit.gr>.

40. <http://www.iatronet.gr>,

41. www.medlook.gr.

(Πρόσβαση στις 22 Δεκεμβρίου 2008).

42. (<http://www.kidshealth.org>.)

43. (www.ypepth.gr.)

(Πρόσβαση στις 24 Μαρτίου 2009)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



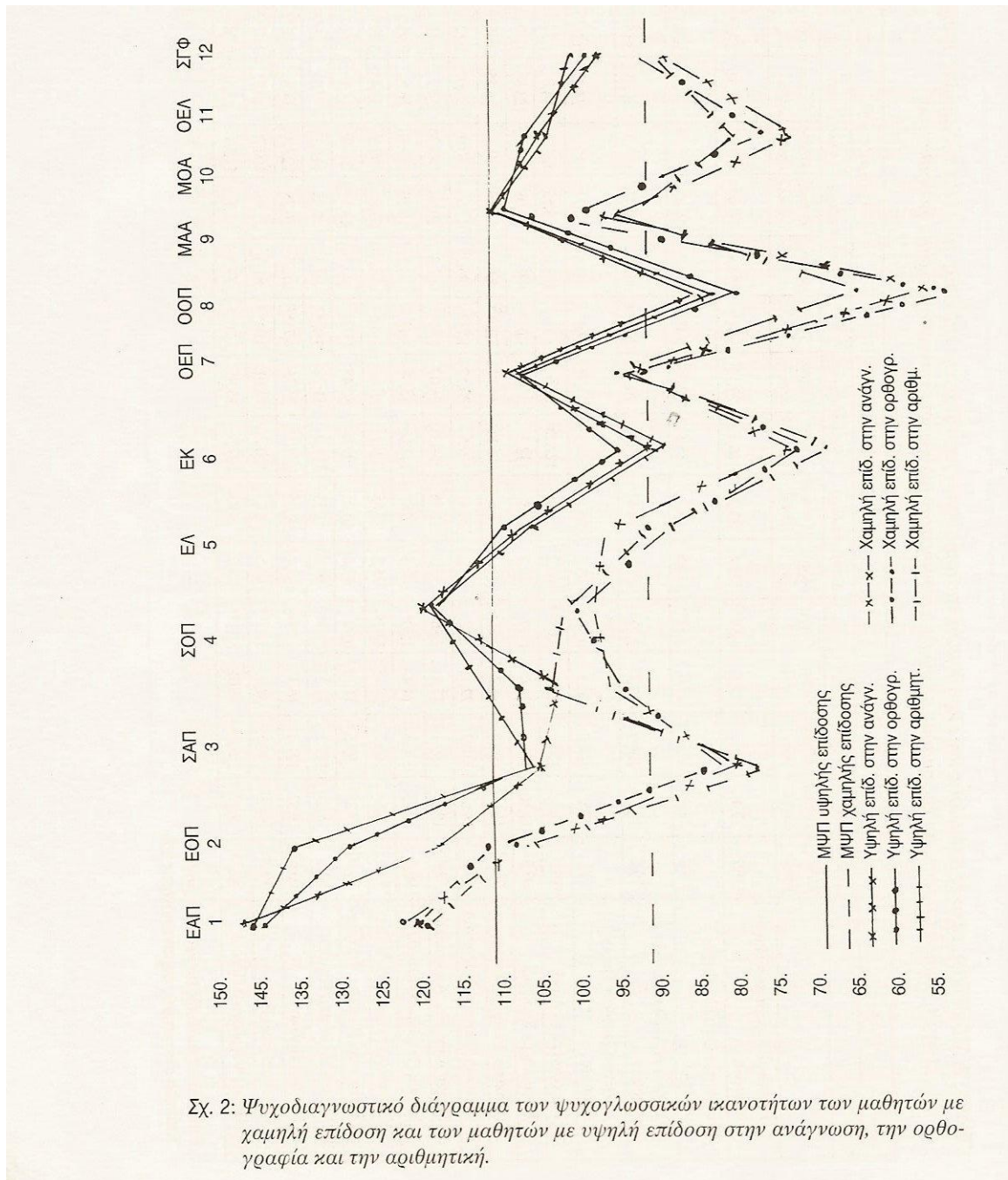




Πίνακας 1
Οι κλίμακες του Αθηνά Τεστ με τη σειρά χορήγησης τους,
κατά τομείς ανάπτυξης

1. Νοητική ικανότητα:
 - α. γλωσσικές δυσκολίες
 - β. αντιγραφή σχημάτων
 - γ. λεξιλόγιο
2. Μνήμη ακολουθιών
 - α. μνήμη αριθμών
 - β. κοινές ακολουθίες
 - γ. μνήμη εικόνων
 - δ. μνήμη σχημάτων
3. Ολοκλήρωση παραστάσεων
 - α. ολοκλήρωση προτάσεων
 - β. ολοκλήρωση λέξεων
4. Γραφο-φωνολογική ενημερότητα
 - α. διάκριση γραφημάτων
 - β. διάκριση φθόγγων
 - γ. σύνθεση φθόγγων
5. Νευρο-ψυχολογική ωριμότητα
 - α. οπτικο-κινητικός συντονισμός
 - β. αντίληψη δεξιού-αριστερού

(Καλαντζή Αζίζι 1999).



Πίνακας 2: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t-κρίσημα στατιστικές σημειοκρίτητες της επίδοσης στο ITPA της ομάδας μαθητών με χαμηλή επίδοση και της ομάδας με υψηλή επίδοση στην ανάγνωση, την ορθογραφία, την αριθμητική

ώρια	ITPA	Ανάγνωση					Ορθογραφία					Αριθμητική				
		Χαμηλ. επίδοση Μέσος όρος	Τυπική απόκλ.	Υψηλή επίδοση Μέσος όρος	Τυπική απόκλ.	t	Χαμηλ. επίδοση Μέσος όρος	Τυπική απόκλ.	Υψηλή επίδοση Μέσος όρος	Τυπική απόκλ.	t	Χαμηλ. επίδοση Μέσος όρος	Τυπική απόκλ.	Υψηλή επίδοση Μέσος όρος	Τυπική απόκλ.	t
	1. Εμπνευία Ακουστικών Παρά- στάσεων	126,7	7,4	148	22,3	1,59	123,4	33,2	146,3	22,15	1,91*	124,8	8,90	147,25	20,31	2,28*
	2. Εμπνευία Οπτικών Παρά- στάσεων	109,2	12,2	121,5	27,8	3,67***	114,5	16,2	134,8	29,38	1,48	110,2	16,85	142,95	26,8	1,36*
	3. Συσζήτησι Ακουστικών Παρά- στάσεων	79,8	15	106,8	19,7	2,22*	81,3	14,42	107,96	20,35	2,75***	77,5	10,45	107,3	17,35	3,14***
	4. Συσζήτησι Οπτικών Παρά- στάσεων	97	27,5	104,5	30,5	0,39	95,2	20,35	108,33	29,75	0,91	105,4	34,7	115	23,35	0,76
	5. Έκφρασι με το Λόγο	98	21,8	124	23,6	3,09***	102,2	26,93	122,25	27,6	1,44	103,0	9,65	123,1	24,0	1,74*
	6. Έκφρασι με Κινήσεις	97,5	11,10	109	24,8	0,77	88,7	14,5	112,3	25,3	1,95*	91,2	9,08	107,15	23,8	1,40
	7. Ολοζήλι. Ελλάρτων Πιστάσεων	70,67	11	91,2	16,2	2,11*	71	9,6	95,85	14,91	3,46***	66	8,59	91,8	16,75	3,06***
	8. Ολοζήλι. Οπτικών Παράστασ.	94,0	24,6	110,2	22,75	1,12	91,2	20,41	109,6	20,52	1,71*	95,25	17,6	110,0	25,0	1,17
	9. Μνήμη Ακουστικ. Ακολοιθιάν	52,8	19,2	85,1	17,8	2,86***	53,5	11,35	78,35	26,07	1,97*	62,3	20,56	80,20	24,7	1,41
	10. Μνήμη Οπτικών Ακολοιθιάν	96,5	9,25	112,3	14,4	1,80*	100,5	9,8	111,06	15,08	1,45	94,15	9,10	111,10	16,8	2,05*
	11. Ολοζήλιση Ελλάρτων Αξέσεων	71,67	28,5	106,5	28,75	1,92*	75,6	23,65	109,1	29,6	5,20***	78,38	22,8	105,3	33,45	3,09***
	12. Συγζερασι. Γλωσσα. Φθόγγων	89,00	7,25	99,5	11,72	0,90	92,4	10,03	99,8	13,45	1,02	90,7	13,5	101,2	14,1	1,41
	13. Μέσο Ψυχολογικό Πηλίκο	91,5	8,2	112,1	11,2	2,97***	90,6	7,35	111,9	11,25	3,92***	92,5	7,35	115,25	7,8	5,26***
	14. Νοητικώ Πηλίκο	103,67	9,82	121,4	16,3	1,79**	101,4	9,05	122,2	15,75	9,76***	102,3	6,28	123,8	14,6	2,96***
	15. Αντομαστικώ Πηλίκο	79,3	10,01	99,5	9,6	3,31***	80,5	8,8	100,2	11,01	3,64***	81,3	11,5	100,7	10,7	3,07***
	16. Γενικό Ψυχολογικό Πηλίκο	80,35	9,22	105,65	16,01	2,71**	78,9	8,82	107,3	15,85	3,70***	77,5	8,1	112,0	12,51	5,78***

1. Επίπεδο στατιστικής σημειοκρίτητας 5%
Επίπεδο στατιστικής σημειοκρίτητας 1%

1. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Πίνακας 1: Συνάφειες (Pearson r) μεταξύ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων και σχολικής επίδοσης του μαθητή, στην Α' και στη Γ' τάξη

α/α	ΙΤΡΑ	Τάξη Α'					Τάξη Γ'				
		Ανά- γνωση	Ορθο- γραφία	Ασκή- σεις	Προβλή- ματα	Λεξι- λόγιο	Ανά- γνωση	Ορθο- γραφία	Ασκή- σεις	Προβλή- ματα	Λεξι- λόγιο
1.	Εφημερία Ακουστικών Παραστάσεων	0,26*	0,27**	0,34**	0,24*	0,40***	0,20	0,25*	0,22*	0,20	0,24*
2.	Εφημερία Οπτικών Παραστάσεων	0,34**	0,27**	0,34**	0,21*	0,25*	-0,06	0,05	-0,16	0,07	0,06
3.	Συσχέτιση Ακουστικών Παραστάσεων	0,45***	0,42***	0,45***	0,40***	0,47***	0,32**	0,36***	0,43***	0,36***	0,34**
4.	Συσχέτιση Οπτικών Παραστάσεων	0,09	0,17	0,18	0,23*	0,28**	0,10	0,17	0,29**	0,26*	0,21*
5.	Έκφραση με το Λόγο	0,24*	0,18	0,12	0,03	0,27**	-0,02	0,14	0,12	0,10	0,23*
6.	Έκφραση με Κινήσεις	0,31**	0,32**	0,34**	0,23*	0,38***	0,14	0,24*	0,31**	0,37***	0,27**
7.	Ολοκλήρ. Ελλιπών Προτάσεων	0,39***	0,38***	0,51***	0,39***	0,40***	-0,09	0,22	0,45***	0,36***	0,22*
8.	Ολοκλήρ. Οπτικών Παραστάσεων	0,19	0,25*	0,24*	0,23	0,25*	-0,07	0,14	0,16	0,12	0,23*
9.	Μνήμη Ακουστικών Ακολουθιών	0,41***	0,24*	0,25*	0,16	0,35***	0,28**	0,27**	0,23*	0,22*	0,30**
10.	Μνήμη Οπτικών Ακολουθιών	0,21*	0,21*	0,22*	0,22*	0,37***	0,10	0,28**	0,33**	0,33**	0,17
11.	Ολοκλήρωση Ελλιπών Λέξεων	0,38***	0,35***	0,21*	0,15	0,43***	0,29**	0,33**	0,14	0,09	0,20
12.	Συγκεκρισμός Γλωσσικών Φθόγγων	0,28**	0,16	0,20	0,14	0,20	0,12	0,18	0,18	0,16	0,24*
13.	Πρόσληψη	0,39***	0,35***	0,43***	0,29***	0,41***	0,06	0,16	0,10	0,16	0,16
14.	Συσχέτιση	0,27**	0,34**	0,39***	0,39***	0,40***	0,22*	0,29**	0,40***	0,34**	0,31**
15.	Έκφραση	0,32**	0,28**	0,25*	0,13	0,37***	0,06	0,22	0,24*	0,26*	0,29*
16.	Ολοκλήρωση	0,49***	0,44***	0,43***	0,32**	0,50***	0,09	0,25*	0,35***	0,28**	0,41***
17.	Μνήμη	0,41***	0,29**	0,27**	0,20*	0,48***	0,26**	0,33**	0,32*	0,31**	0,30**
18.	Ακουστική Δίοδος	0,54***	0,46***	0,43***	0,32**	0,58***	0,32**	0,40***	0,39***	0,33**	0,42***
19.	Οπτική Δίοδος	0,40***	0,42***	0,44***	0,37***	0,48***	0,10	0,28**	0,34**	0,36***	0,29**
20.	Γενικό Ψυχογλωσσικό Πηλίκο	0,52***	0,51***	0,54***	0,114	0,62***	0,25*	0,39***	0,43***	0,38***	0,38***
21.	Μέσο Ψυχογλωσσικό Πηλίκο	0,54***	0,51***	0,51***	0,41***	0,64***	0,23*	0,40***	0,39***	0,33***	0,38***
22.	Νοητικό Πηλίκο	0,42***	0,41***	0,44***	0,33**	0,51***	0,15	0,28**	0,32**	0,32**	0,32***
23.	Πηλίκο Αυτοματισμού	0,53***	0,44***	0,41***	0,32**	0,57***	0,27**	0,41***	0,40***	0,34**	0,38***

*** Συνάφεια 0,35 και άνω

** Συνάφεια σε επίπεδο σημαντικότητας 1%

* Συνάφεια σε επίπεδο σημαντικότητας 5%

