



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

**ΠΡΑΞΗ: "ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ
ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ"**



Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας
& Θρησκευμάτων
Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

*«Σχεδιασμός και ανάπτυξη εξεταστικών δοκιμασιών από απόσταση
(κυρίως για ΑμεΑ)»*

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Διαχείριση και τρόποι παρέμβασης

Σύνταξη: Βασιλειάδης Ηλίας	Επιμέλεια: Βασίλειος Παππάς	Υπεύθυνοι Παραδοτέου: Άννα Κοκκινίδου Μαρία Δημητρακοπούλου Κυριακή Σπανού Δημήτριος Τζιμώκας
--------------------------------------	---------------------------------------	--



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει δημοσιευθεί πλήθος ερευνών σχετικά με τα αίτια, τη διάγνωση, τα κριτήρια αξιολόγησης, τους τρόπους αντιμετώπισης, τις μεθόδους παρέμβασης και την πρόληψη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) – ειδικότερα της δυσλεξίας. Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ειδικών σε ό,τι αφορά τα κριτήρια ορισμού αυτής της ομάδας διαταραχών, γεγονός που καθιστά δύσκολη την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσά τους, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με το θέμα (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:265).

Ένας ορισμός ο οποίος θεωρείται αξιόπιστος από μεγάλη μερίδα ειδικών είναι αυτός της Εθνικής Συλλογικής Επιτροπής Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ (NJCLD), σύμφωνα με τον οποίο:

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) είναι ένας γενικευμένος όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα προβλημάτων που σχετίζονται με τη λειτουργία της μάθησης και της κατανόησης της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Αυτά τα προβλήματα είναι εγγενή στο άτομο, θεωρούνται ότι υπάρχουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και είναι δυνατό να εκδηλώνονται σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις ΜΔ είναι δυνατό να συνυπάρχουν προβλήματα αυτορρύθμισης και συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία όμως από μόνα τους δεν προσδιορίζουν μια ΜΔ. Αν και η ΜΔ μπορεί να παρατηρείται ταυτόχρονα με άλλα προβλήματα (π.χ. λειτουργική αδυναμία αισθήσεων, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωγενείς επιρροές (όπως οι πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), εντούτοις δεν είναι αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών»

(NJCLD 1998 όπως αναφέρεται στο Θανόπουλος 2005:33)

Ο λόγος για τον οποίο ο ορισμός αυτός θεωρείται από τους πλέον αξιόπιστους έχει να κάνει με τα εξής (Ερευνητική & Διαγνωστική Μονάδα Δυσλεξίας, Ανάγνωσης & Γραφής Πανεπιστημίου Πατρών 1998 ό.α. στο Θανόπουλος 2005:33):

α) είναι ο πιο περιγραφικός



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- β) συμφωνεί με τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται από άτομο σε άτομο
- γ) θεωρεί ως πρωταρχική κατάσταση τη ΜΔ
- δ) δεν αποκλείει την ύπαρξη ΜΔ σε πολυτάλαντους ανθρώπους
- ε) ευνοεί τη διεπιστημονική θεώρηση του προβλήματος των ΜΔ

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω ορισμό, πολλές φορές αντί για τον όρο ΕΜΔ χρησιμοποιείται εναλλακτικά ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ). Το φαινόμενο αυτό, όμως, μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση, γιατί κανονικά με τον όρο ΜΔ αναφερόμαστε γενικότερα στα προβλήματα που μπορεί να παρουσιάσει ένα άτομο κατά τη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να αποκλείονται ως αίτια η νοητική καθυστέρηση, οι ψυχολογικές διαταραχές ή εξωτερικοί παράγοντες, όπως ελλιπής εκπαίδευση ή ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον κ.ά. – παράγοντες που έχουν αποκλειστεί στον προηγούμενο ορισμό. Γενικά στις ΗΠΑ έχει επικρατήσει η χρήση του όρου ΜΔ και για τις ΕΜΔ, ενώ στη Μεγάλη Βρετανία γίνεται διαχωρισμός μεταξύ των δύο. Εμείς στο παρόν κείμενο θα υιοθετήσουμε τον όρο ΕΜΔ.

Σε μερικές περιπτώσεις, ειδικά στη Μεγάλη Βρετανία, χρησιμοποιείται ως συνώνυμος των ΕΜΔ ο όρος «δυσλεξία», παρόλο που, όπως θα δούμε παρακάτω, οι δύο όροι δεν είναι ταυτόσημοι, καθώς ο δεύτερος αποτελεί ουσιαστικά υποκατηγορία του πρώτου. Στο κείμενο αυτό, σε μερικές περιπτώσεις θα χρησιμοποιούμε τον όρο «δυσλεξία» ως συνώνυμο των ΕΜΔ, γιατί είναι εκείνη η κατηγορία που έχει μελετηθεί περισσότερο.

2. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Η τέταρτη έκδοση του Διαγνωστικού & Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM-IV) του Αμερικανικού Ψυχιατρικού Συλλόγου κατηγοριοποιεί τις ΕΜΔ ως εξής:

- διαταραχή της ανάγνωσης (δυσλεξία)
- διαταραχή των μαθηματικών (δυσαριθμησία)
- διαταραχή της γραπτής έκφρασης (δυσγραφία) και
- μαθησιακή διαταραχή που δεν προσδιορίζεται αλλιώς. Σ' αυτήν εμπίπτουν εκείνες οι περιπτώσεις στις οποίες τα διάφορα διαγνωστικά κριτήρια δεν πληρούνται σε τόσο ξεκάθαρο βαθμό ώστε να ισχύει μία από τις 3 πρώτες κατηγορίες.

Τα διαγνωστικά κριτήρια τα οποία ορίζει το DSM-IV για τις ΕΜΔ είναι τα παρακάτω:

- Α) Η επίδοση στην ανάγνωση / η μαθηματική ικανότητα / οι δεξιότητες της γραφής – μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες – είναι σε μεγάλο βαθμό κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία του.
- Β) Η διαταραχή στο κριτήριο Α παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες / μαθηματική ικανότητα / σύνθεση γραπτών κειμένων.
- Γ) Αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες / οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα / οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:267).

Το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών (ICD-10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας ταξινομεί τις ΕΜΔ ως «Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων» και συγκεκριμένα τις διαιρεί στις εξής κατηγορίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:267-268):

- ειδική διαταραχή της ανάγνωσης
- ειδική διαταραχή του συλλαβισμού
- ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
- μεικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων
- άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων
- μη καθοριζόμενη αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων.

Στο κείμενο αυτό θα ακολουθηθεί το σύστημα του DSM-IV, καθώς είναι το πλέον χρησιμοποιούμενο.

2.1 Δυσλεξία



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Όπως προαναφέρθηκε, η δυσλεξία είναι η υπο-κατηγορία εκείνη των ΕΜΔ που έχει μελετηθεί περισσότερο και σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιείται συνώνυμα με τον όρο «ΕΜΔ», συμπεριλαμβάνοντας τη δυσαριθμσία και τη δυσγραφία. Σε πολλά, επίσης, εγχειρίδια η δυσγραφία αναφέρεται ως μια υποκατηγορία της δυσλεξίας, διαχωρίζοντας ουσιαστικά την τελευταία μόνο από τη δυσαριθμσία. Στα εκατό περίπου χρόνια από την «ανακάλυψη» της δυσλεξίας έχουν χρησιμοποιηθεί πολλοί ορισμοί για να την περιγράψουν, όπως «σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων», «σύμφυτη αλεξία», «σύμφυτη λεξική τύφλωση», «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση» και «ειδική εξελικτική δυσλεξία». Οι ορισμοί αυτοί φανερώνουν τον ανεπαρκή συντονισμό και την ελλιπή συνεργασία των εκπροσώπων των σχετικών επιστημών (δηλαδή της ιατρικής, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής) (Sampson 1975, Gibson & Levin 1975 ό.α. στο Πόρποδας 1993:31).

Σήμερα, χρησιμοποιείται κυρίως ο όρος «δυσλεξία» και γίνεται διαφοροποίηση μεταξύ οπτικού και ακουστικού τύπου. Στον πρώτο τύπο παρατηρείται σύγχυση γραμμάτων με οπτική ομοιότητα, δυσκολία στην ολική εξέταση των λέξεων και αδυναμία συγκράτησης της οπτικής εικόνας στη μνήμη· υπάρχει καλή επίδοση στην ανάγνωση ομαλών λέξεων, αλλά χαμηλή επίδοση σε λέξεις εξαιρέσεων (Μόττη-Στεφανίδη 1999). Στη δυσλεξία ακουστικού τύπου το παιδί δυσκολεύεται να διακρίνει ηχητικές ομοιότητες και διαφορές, να συνθέσει ήχους και να αναλύσει λέξεις σε συλλαβές ή σε φωνήματα. Παρατηρείται, επίσης, χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση ψευδολέξεων και λέξεων χαμηλής συχνότητας (Rack, Snowling & Olson 1992, Μόττη-Στεφανίδη 1999).

Πιο αναλυτικά, στα παιδιά με δυσλεξία παρατηρούνται συχνά τα παρακάτω λάθη και δυσκολίες:

- δυσκολεύονται να διακρίνουν διαφορετικές λέξεις, οι οποίες, όμως, έχουν μεγάλο αριθμό γραμμάτων κοινό, π.χ. *παράλογος* αντί για *παράνομος*
- προφέρουν λανθασμένα τα φωνήεντα
- διαβάζουν «καθρεφτικά» π.χ. *μπάλα* αντί για *λάμπα*
- παρεμβάλλουν άσχετα φωνήματα όταν διαβάζουν
- αντικαθιστούν μια λέξη με μια άλλη με παρόμοια σημασία, π.χ. *σκοτεινός* αντί για *μαύρος*



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- δεν υπάρχει ροή στο λόγο τους: κομπιάζουν, χάνουν τη σειρά, επαναλαμβάνουν ή σταματούν δίχως λόγο
- διαβάζουν αργά – ακόμη και σε κείμενα στα οποία έχουν εξασκηθεί – και σε κάθε επανάληψη κάνουν νέα λάθη
- δεν κατανοούν το κείμενο που διαβάζουν· καθώς προχωράει η ανάγνωση, αυξάνονται τα λάθη ενώ επέρχεται γρήγορα κούραση (Τομαράς 2008:35)
- χάνουν τη γραμμή καθώς διαβάζουν
- δυσκολεύονται να διαβάσουν πολυσύλλαβες λέξεις
- μπορεί να δείχνουν με το δάχτυλο το σημείο που διαβάζουν ή να κινούν το κεφάλι καθώς διαβάζουν, για να μη χάσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται (Πολυχρόνη κ.ά. 2006:43)

Υπάρχουν και δυσκολίες που συναντώνται τόσο στη δυσλεξία, όσο και στη δυσγραφία (Τομαράς, 2008:35-36) Συγκεκριμένα:

- αντικατάσταση παρόμοιων σχηματικά γραμμάτων, π.χ. *παφωτό* αντί για *παγωτό*
- σύγχυση στην ακουστική διαφοροποίηση των φθόγγων, π.χ. *χασεύω* αντί για *χαζεύω*
- παραλείψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων μέσα στην ίδια λέξη, π.χ. *πτό* αντί για *ποτό*, *αν* αντί για *να*
- πρόσθεση, αντιμετάθεση και παράλειψη συλλαβών, π.χ. *παντεντελόني* αντί για *παντελόني*, *μαλί* αντί για *λίμα*, *ανάγνωση* αντί για *αναγνώριση*
- σύγχυση χρήσης συμφωνικών συμπλεγμάτων, π.χ. *πότρα* αντί για *πόρτα*
- αντικατάσταση λέξεων, π.χ. *πρόγραμμα* αντί για *πράγματα*

2.2 Δυσαριθμησία

Η δυσαριθμησία δεν έχει μελετηθεί εκτενώς, γι' αυτό δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα γι' αυτήν σε σύγκριση π.χ., με τη δυσλεξία. Τα παιδιά με δυσαριθμησία δυσκολεύονται να:

- κατανοήσουν μαθηματικές έννοιες στις οποίες βασίζονται συγκεκριμένες αριθμητικές πράξεις
- κάνουν βασικούς μαθηματικούς υπολογισμούς
- στοιχίσουν σωστά τους αριθμούς κατά τη διεξαγωγή αριθμητικών υπολογισμών



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- αποστηθίσουν τους πίνακες του πολλαπλασιασμού (Lyon 1996, Taylor 1988 ό.α. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:270-271)
- κάνουν νοερές πράξεις και ειδικά πράξεις με κλάσματα
- μετατρέπουν μια μεγαλύτερη μονάδα σε μια μικρότερη, π.χ. κιλό σε γραμμάρια (Fuchs & Fuchs 2001, Miles & Miles 1992, Αγαλιώτης 2000 ό.α. στο Πολυχρόνη κ.ά. 2006:45)

Επίσης, κάνουν συχνά λάθη στις οικονομικές τους συναλλαγές, παραλείπουν, προσθέτουν, αντικαθιστούν, αντιμεταθέτουν αριθμούς όταν γράφουν ή διαβάζουν, δυσκολεύονται με τις έννοιες του χρόνου, του προσανατολισμού και της μουσικής. Επίσης, είναι πιθανόν να έχουν προβλήματα στον μυοκινητικό συντονισμό τους, με αποτέλεσμα να μην τα καταφέρνουν ικανοποιητικά σε δραστηριότητες όπως ο αθλητισμός ή ο χορός (Τομαράς 2008:47-48).

Αντίθετα με τη δυσλεξία, όπου παρατηρούνται δυσκολίες στις ακουστικές-αντιληπτικές και λεκτικές δεξιότητες, στη δυσαριθμησία υπάρχει έλλειμμα στις οπτικοχωρικές και οπτικο-αντιληπτικές δεξιότητες (Rourke 1985).

Στο ICD-10 η δυσαριθμησία αναφέρεται ως «ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων» χωρίς να υπάρχει ιστορικό ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης ή του συλλαβισμού (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:270).

2.3 Δυσγραφία

Οι διαταραχές της γραπτής έκφρασης έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης ήδη από τη δεκαετία του 1960 και έχει παρατηρηθεί ότι σχετίζονται με τις διαταραχές ανάγνωσης. Η Wong (1992) υποστηρίζει ότι η δυσγραφία συνδέεται και με άλλες ΕΜΔ, γιατί εμπλέκονται οι ίδιες μεταγνωστικές διεργασίες σ' αυτή, π.χ. η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση και ο σχεδιασμός. Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι τα περισσότερα παιδιά με ΕΜΔ παρουσιάζουν προβλήματα και σε μία τουλάχιστον περιοχή που σχετίζεται με τη γραπτή έκφραση, π.χ. στον συλλαβισμό, τη δομή, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο και την ορθογραφία.

Τα παιδιά με δυσγραφία ενδέχεται να παρουσιάζουν δυσκολίες και σε άλλες δραστηριότητες όπου απαιτείται καλός συντονισμός χεριού-ματιού (Hooper et al. 1994 ό.α. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:271).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Τα συχνά λάθη που κάνουν τα παιδιά με δυσγραφία είναι τα εξής:

- δεν ευθυγραμμίζουν επαρκώς τις λέξεις πάνω στο χαρτί
- χρησιμοποιούν κεφαλαία γράμματα ανάμεσα σε μικρά
- γράφουν ακατάστατα με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες
- αντικαθιστούν το γράμμα ρ με τον αριθμό 9
- δυσκολεύονται πολύ στο να γράψουν ορθογραφημένα
- κόβουν τις λέξεις και καταργούν τα μεταξύ τους όρια
- στο ίδιο κείμενο κάνουν διαφορετικά ορθογραφικά λάθη στην ίδια λέξη, π.χ. «ψομύ» και στο ίδιο κείμενο σε άλλο σημείο «ψομή» (Τομαράς 2008:35-36)
- χρησιμοποιούν τηλεγραφική μορφή στον γραπτό λόγο, με περιορισμένο λεξιλόγιο
- κρατούν μεγάλες αποστάσεις μεταξύ των γραμμάτων
- τα γράμματά τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος
- ο ρυθμός γραφής τους είναι αργός
- δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης και χρόνους και έχουν δυσκολίες στη σύνταξη και τη γραμματική
- δεν βάζουν τόνους ή παρατονίζουν (Πολυχρόνη κ.ά. 2006:44).

Το ICD-10 αντί για «δυσγραφία» χρησιμοποιεί τον όρο «ειδική διαταραχή του συλλαβισμού», όπου κύριο χαρακτηριστικό είναι η μια ειδική και σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων, με την προϋπόθεση, όμως, να μη συνυπάρχει ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:271).

Σχετικά με τη μνήμη, διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι, ενώ ο «κανονικός» πληθυσμός κωδικοποιεί τις γλωσσικές πληροφορίες βάσει των φωνολογικών τους στοιχείων, τα άτομα με ΕΜΔ τις κωδικοποιούν βάσει του σημασιολογικού τους περιεχομένου. Επίσης, χρησιμοποιούν τα οπτικά και ορθογραφικά στοιχεία μιας λέξης. Λόγω, όμως, γενικότερης αδυναμίας του μνημονικού τους συστήματος, δυσκολεύονται να συσχετίσουν την οπτική εικόνα μιας λέξης με το όνομά της (γλωσσική πληροφορία) κατά την κωδικοποίηση μιας τέτοιας ενότητας στη μνήμη, με αποτέλεσμα να μην αποθηκεύεται αποτελεσματικά. Γι' αυτόν τον λόγο, είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο τρόπος παρουσίασης του υλικού προς απομνημόνευση και η χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου (Μαυρομμάτη 1995:29-31).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Παράλληλα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΕΜΔ και λόγω του ότι χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους για να μάθουν χαρακτηρίζονται και από αρκετές ικανότητες, που ενδεχομένως τα διαφοροποιούν θετικώς από τα υπόλοιπα παιδιά:

- διακρίνονται για την αναλυτική και δημιουργική τους σκέψη, τη δημιουργική γραφή και τη φαντασία τους
- ενδέχεται να είναι ιδιαίτερα ικανά σε αθλήματα, στη χειροτεχνία, στο σχέδιο, σε τρισδιάστατες κατασκευές και στη χρήση της τεχνολογίας και των πολυμέσων (Dyslexia Institute 2000, McLoughlin, FitzGibbon & Young 1994, Riddich, Wolfe & Lumsdon 2002, West 1997 ό.α. στο Πολυχρόνη κ.ά. 2006:47)
- σκέφτονται κυρίως με εικόνες παρά με λέξεις
- είναι εξαιρετικά διαισθητικά και διορατικά
- είναι πιο περίεργα από τους συνομηλίκους τους
- σκέφτονται και αντιλαμβάνονται πολυδιάστατα (χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι αναφορές των ίδιων των παιδιών με ΕΜΔ σχετικά με τις δυσκολίες που συναντούν. Συνήθως ερμηνεύουν τη σχολική τους αποτυχία ως αποτέλεσμα των ελλειψών τους ικανοτήτων και δεν πιστεύουν ότι αν αυξήσουν την προσπάθεια θα έχουν καλύτερα αποτελέσματα. Παρόλα αυτά, σε μερικές περιπτώσεις, με την κατάλληλη στήριξη γονέων, εκπαιδευτικών και ειδικών επαγγελματιών, μερικά παιδιά συνεχίζουν τις προσπάθειές τους και διατηρούν την εμπιστοσύνη τους στις ικανότητές τους, με αποτέλεσμα να τις αναπτύσσουν (Τομαράς 2008:26).

3. ΠΙΘΑΝΑ ΑΙΤΙΑ

Εκτιμάται πως το ποσοστό των παιδιών με ΕΜΔ κυμαίνεται από 2%-10% ανάλογα με τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση, καθώς επίσης και με το ερευνητικό δείγμα που χρησιμοποιείται κάθε φορά. Έχει βρεθεί πως το 60%-80% των παιδιών στα οποία γίνεται η διάγνωση των ΕΜΔ είναι αγόρια [American Psychiatric Assosiation (APA) 1994 ό.α. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:272-273].



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Επειδή, όμως, στις περισσότερες περιπτώσεις η παραπομπή για τη διάγνωση των ΕΜΔ γίνεται από τους δασκάλους των παιδιών (Κάκουρος κ.ά. 1995), είναι πιθανό για την απόφαση της παραπομπής να συνεκτιμώνται από αυτούς και τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία είναι πιο συχνά στα αγόρια.

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με τα πιθανά αίτια των ΕΜΔ έχουν διεξαχθεί με αντικείμενο μελέτης τη δυσλεξία. Όπως και σε επίπεδο ορισμού και ταξινόμησης, οι επιστήμονες των διαφόρων ειδικοτήτων που ασχολούνται με τις ΕΜΔ δεν έχουν καταλήξει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο να συμφωνούν σχετικά με τα αίτιά τους:

«Ο προσδιορισμός των βαθύτερων λειτουργικών ανωμαλιών που προκαλούν το φαινόμενο της δυσλεξίας αποτελεί, χρόνια τώρα, σημείο διαφωνίας [...]. Βέβαια, το ερώτημα πια δεν είναι αν η λειτουργική βλάβη οφείλεται σε ενδογενείς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αυτό έχει ξεκάθαρα καθορισθεί και διατυπωθεί στον ορισμό της δυσλεξίας και δεν αφήνει καμία αμφιβολία για το σύμψυτο χαρακτήρα της. Το πρόβλημα που παραμένει είναι πώς εκδηλώνεται η λειτουργική βλάβη και κατά συνέπεια ποιες λειτουργικές διαδικασίες υπολειτουργούν ή δε λειτουργούν με αποτέλεσμα την εμφάνιση δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή».

(Πόρποδας 1993:81)

Οι βασικότερες αιτίες που έχουν προταθεί είναι οι εξής (Πόρποδας 1993:82):

- παρουσία νευρολογικής υπολειτουργίας
- ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία, δηλαδή ελλιπής διαφοροποίηση των εγκεφαλικών ημισφαιρίων
- παρουσία γενετικών ανωμαλιών και
- παρουσία λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία.

Μια μερίδα επιστημόνων υποστηρίζει ότι η δυσλεξία οφείλεται σε εγκεφαλικές βλάβες, είτε λόγω κληρονομικότητας (αναπτυξιακή δυσλεξία), είτε λόγω ασθένειας ή τραυματισμού (επίκτητη δυσλεξία). Επίσης, έχει παρατηρηθεί σε παιδιά με δυσλεξία ελλιπής κυριαρχία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου, το οποίο σχετίζεται με τη



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

δημιουργική χρήση της γλώσσας (Blakemore & Frith 2005, Fawcett, Nicolson & Dean 1996 ό.α. στο Πολυχρόνη κ.ά. 2006:32).

Εξαιτίας της συχνής ταυτόχρονης παρουσίας ΕΜΔ και προβλημάτων συμπεριφοράς, ορισμένοι ερευνητές υποθέτουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να οδηγούν σε ΕΜΔ (Shelton & Barkley 1994). Δηλαδή, ότι πρώιμα αναπτυξιακά ελλείμματα πιθανόν να οδηγούν σε προβλήματα συμπεριφοράς όπως απροσεξία, ανυπακοή και διασπαστική συμπεριφορά, τα οποία στη συνέχεια παρεμποδίζουν τη διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα μάλιστα με έρευνες, αν υπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία, η πιθανότητα ανάπτυξης διαταραχών ανάγνωσης στη σχολική ηλικία είναι πολύ μεγάλη (Smart et al. 1996 ό.α. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:275). Παρόλο που δεν μπορούμε να μιλήσουμε ξεκάθαρα για σχέση αιτιότητας, η παραπάνω διαπίστωση μάς οδηγεί σε ένα πολύ σημαντικό πεδίο ερευνών σχετικά με τις ΕΜΔ, αυτό των συνοδών συμπτωμάτων τους.

4. ΣΥΝΟΔΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ

Έχει διαπιστωθεί ότι το 33%-80% των παιδιών με δυσλεξία παρουσιάζει και τα συμπτώματα της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) (McGee & Share 1988). Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν μάλιστα ότι η αιτιολογία των ΕΜΔ και της ΔΕΠ-Υ είναι πιθανό να είναι κοινή (Κάκουρος 1996, Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:102).

4.1. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας

Συχνά τα παιδιά, στην προσπάθειά τους να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους μεταφέρονται από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, είναι ζωηρά και συμπεριφέρονται με παρορμητικότητα και ανυπομονησία. Ωστόσο, ορισμένα παρουσιάζουν υπερβολική ενεργητικότητα και κινητική δραστηριότητα σε σχέση με άλλα παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Επιπλέον, δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους σε ένα συγκεκριμένο έργο, όπως και να φέρουν σε πέρας τα καθήκοντα που αναλαμβάνουν ή που τους αναθέτουν. Αυτά τα χαρακτηριστικά, μαζί



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

με μερικά ακόμη, απαντώνται σε παιδιά που οι ειδικοί διαγιγνώσκουν ότι πάσχουν από ΔΕΠ-Υ.

«Η ΔΕΠ-Υ είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή, οργανικής (σύμφωνα με τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα) αιτιολογίας, η οποία ασκεί αρνητική επίδραση σε πολλούς τομείς λειτουργικότητας του παιδιού και προκαλεί σοβαρές και επίμονες δυσκολίες τόσο στο ίδιο το παιδί, όσο και στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον [...]. Σύμφωνα με το DSM-IV, προκειμένου να τεθεί η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ, ορίζεται ότι τα συμπτώματα πρέπει να έχουν κάνει την πρώτη τους εμφάνιση πριν από το 7^ο έτος της ηλικίας, να έχουν διάρκεια τουλάχιστον 6 μήνες, να μην αντιστοιχούν στο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και να προκαλούν σημαντική έκπτωση στη λειτουργικότητά του σε 2 ή περισσότερα πλαίσια. Δίνονται 2 ομάδες κριτηρίων (απροσεξίας και υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας) και ορίζεται ότι σε κάθε μία από αυτές πρέπει να πληρούνται τουλάχιστον 6 ή 9 κριτήρια που προτείνονται»

(Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:89, 92-93)

Η αναλυτική παρουσίαση των κριτηρίων, καθώς και η διεξοδική ανάλυση των πιθανών αιτιολογικών παραγόντων της ΔΕΠ-Υ δεν εντάσσονται στους σκοπούς του παρόντος κειμένου. Να σημειωθεί απλά ότι η συχνότητα εμφάνισης στον παιδικό πληθυσμό κυμαίνεται μεταξύ 3%-5% (APA 1994 ό.α. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:96), διαφοροποιείται, όμως, σημαντικά (όπως και στην περίπτωση της δυσλεξίας), ανάλογα με το πώς επιλέγει κάθε ειδικός να ορίσει και να μετρήσει τη ΔΕΠ-Υ, τον πληθυσμό στον οποίο επικεντρώνεται η έρευνά του, καθώς και τον βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στις εκτιμήσεις γονέων, παιδαγωγών και ειδικών (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003: 96). Επίσης, η φύση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο. Τα κορίτσια συνήθως βιώνουν μεγαλύτερο άγχος, αλλά παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με τα αγόρια (Gadow & Sprafkin 1997 ό.α. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:96), ενώ εμφανίζουν συχνότερα διαταραχές ομιλίας, ενούρηση καθώς και ΕΜΔ (Sharp et al. 1997 ό.α. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:96).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Σχετικά με τους αιτιολογικούς παράγοντες της ΔΕΠ-Υ, συνοπτικά αναφέρουμε ότι, παρόλο που ο αριθμός των σχετικών ερευνών έχει αυξηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια, εντούτοις αυτές δεν έχουν οδηγήσει ακόμη σε ακριβή συμπεράσματα. Οι περισσότερες πάντως εκτιμούν ότι αν και η αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ είναι πολυπαραγοντική, τον πρώτο λόγο έχουν οι γενετικοί και νευρολογικοί παράγοντες.

Σχεδόν όλα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ που παραπέμπονται σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας, έχουν μειωμένες σχολικές επιδόσεις συγκριτικά με το νοητικό τους επίπεδο. Η σχολική υπο-επίδοση φαίνεται να σχετίζεται με την απροσεξία, την παρορμητικότητα και την ανησυχία, τόσο μέσα στην τάξη, όσο και κατά τη διάρκεια της μελέτης στο σπίτι (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:102).

Παιδιά με ΔΕΠ-Υ και ΕΜΔ ενδέχεται να παρουσιάσουν «σύνδρομο πτώσης του ηθικού», δηλαδή να εκφράζουν συναισθήματα απογοήτευσης και αναξιοτήτας (κυρίως όσον αφορά τις σχολικές τους επιδόσεις) δίνοντας έτσι στο χώρο του σχολείου την εικόνα της κατάθλιψης, η οποία όμως δεν εμφανίζεται σε άλλα πλαίσια (Weiss & Hechman 1986). Το συναίσθημα της λύπης, το οποίο χαρακτηρίζει κυρίως την κατάθλιψη ως σύμπτωμα, συχνά χαρακτηρίζει και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ λόγω της απόρριψής τους από τους συνομηλίκους, της σχολικής αποτυχίας και της χαμηλής τους αυτοεκτίμησης (Barkley 1990 ό.α. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:105).

Σε ορισμένες περιπτώσεις η απλή συμβουλευτική και καθοδήγηση των γονέων αρκεί για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες του παιδιού και της οικογένειάς του. Στις πιο πολλές, όμως, περιπτώσεις απαιτείται η ένταξη του παιδιού σε κάποιο πρόγραμμα θεραπευτικής παρέμβασης όπου οι δυσκολίες τόσο του ίδιου, όσο και των γονέων και των δασκάλων του θα αντιμετωπιστούν συνολικά (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:116). Μια τέτοια θεραπευτική παρέμβαση περιλαμβάνει σύμφωνα με τον Τομαρά (2008:58):

- ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ, ώστε να αναγνωρισθεί η προβληματική συμπεριφορά ως αδυναμία του παιδιού να ελέγξει τον εαυτό του και όχι ως ανυπακοή ή ως συνέπεια κακής ανατροφής
- εκπαίδευση γονέων και συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών
- ατομικές συνεδρίες με το παιδί με στόχο την αλλαγή της συμπεριφοράς του



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- συνεργασία με το σχολείο για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης
- ενισχυτική διδασκαλία όταν η ΔΕΠ-Υ συνυπάρχει με ΕΜΔ
- φαρμακοθεραπεία σε πολύ σοβαρές περιπτώσεις.

Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Κάποια απλά σημεία τα οποία είναι καλό να τα έχει κατά νου σε σχέση με το παιδί είναι τα εξής (Τομαράς 2008:61):

- να φροντίζει να κάθεται με «ήσυχους» μαθητές
- να του δίνει την ευκαιρία να κινηθεί, π.χ. να γράψει στον πίνακα, να δείξει στον χάρτη, να φέρει κιμωλίες, να μοιράσει τα τετράδια στα άλλα παιδιά κ.ά.
- να του επιτρέπει την κίνηση σε «προκαθορισμένες» περιοχές, όπως και να απασχολεί τα χέρια του με κάτι.

4.2. Επιδράσεις στον ψυχοκοινωνικό τομέα

Οι ΕΜΔ επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη συναισθηματική ζωή των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους. Παρόλο που οι περισσότεροι ειδικοί συμφωνούν ως προς αυτό και ως προς την επίδραση των ΕΜΔ στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών, ελάχιστες έρευνες έχουν ασχοληθεί αναλυτικά με το θέμα, κυρίως λόγω μεθοδολογικών προβλημάτων (Hatzichristou & Hopf 1993, Riddick 1996, Δόικου-Αυλίδου 2002 ό.α. στο Πολυχρόνη κ.ά. 2006:49-50). Μέσα από αυτές τις έρευνες αναδεικνύεται ένα πλήθος ψυχοκοινωνικών συνεπειών για το παιδί με ΕΜΔ (Riddick 1996 ό.α. στο Πολυχρόνη κ.ά. 2006:51-52):

- κοινωνική απόσυρση-αναστολή, λόγω της τάσης του να απομονώνεται από τους συνομηλίκους του
- αίσθημα απογοήτευσης, ματαίωσης και απόρριψης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία
- άγχος, ανησυχία και αγωνία για τα μαθήματα της γλώσσας και τη φωναχτή ανάγνωση
- χαμηλή αυτοεκτίμηση, κυρίως λόγω της μειωμένης ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό της γενικής αυτοαντίληψης (ειδικά σε μια κοινωνία όπως η ελληνική που θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική τη σχολική επιτυχία)



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- έλλειψη υπομονής στο υπό εκτέλεση έργο, λόγω περιορισμένων προσδοκιών για επιτυχία
- δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, τόσο με συνομηλίκους όσο και με ενήλικες
- προβλήματα συμπεριφοράς και κυρίως επιθετικότητα, διαταραχές αγωγής ή και παραβατικότητα σε μεγαλύτερη ηλικία.

Τα ίδια τα παιδιά με ΕΜΔ αναφέρουν ότι:

- νιώθουν απογοήτευση, ματαίωση, ντροπή, στενοχώρια και αμηχανία
- μπορούν να εξηγήσουν λογικά τι τους συμβαίνει, αν κάποιος τους έχει πρώτα εξηγήσει
- οι εξηγήσεις τους βασίζονται σε πληροφορίες κυρίως από τη μητέρα τους
- συνειδητοποιούν ότι τα άλλα παιδιά εντοπίζουν τις δυσκολίες τους
- αποφεύγουν να δίνουν εξηγήσεις στους συμμαθητές τους από φόβο μήπως τους κοροϊδέψουν ή τους πειράξουν
- τα μισά παιδιά δηλώνουν ότι οι συμμαθητές τους συχνά τους κοροϊδεύουν για τις δυσκολίες τους
- όσο μεγαλώνουν, συνειδητοποιούν καλύτερα τις δυνατότητες και τις δυσκολίες τους και πιθανόν να ντρέπονται περισσότερο.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δηλώνουν περισσότερο αισιόδοξοι και αναμένουν άμβλυση των δυσκολιών του παιδιού, στη δευτεροβάθμια αυτές οι προσδοκίες μειώνονται, γεγονός που επηρεάζει τα παιδιά στο να παραιτούνται ευκολότερα και ενδεχομένως να εγκαταλείπουν το σχολείο.

Επίσης – και αυτό πρέπει να απασχολήσει ιδιαίτερα όσους ασχολούνται με το πρόβλημα των ΕΜΔ στη χώρα μας – τα παιδιά που το περιβάλλον τους πιστεύει ότι αντιμετωπίζουν σοβαρές ΜΔ έχουν κατάθλιψη σε διπλάσιο ποσοστό (20%) απ' ότι στις άλλες χώρες της Ευρώπης (Τομαράς 2008:122).

5. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Παρόλο που, όπως προαναφέρθηκε, η αιτιολογία των ΕΜΔ φαίνεται να είναι οργανική, οι τεχνικές που συνήθως χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπισή τους



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

βασίζονται κυρίως σε εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές μεθόδους (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003:275). Πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι δεν μπορούμε να πετύχουμε πλήρη αποκατάσταση (ακόμη και μετά την πλέον επιτυχημένη παρέμβαση), γιατί το οργανικό υπόστρωμα των ΕΜΔ συνεχίζει να υπάρχει. Γι' αυτόν το λόγο, αντί για τον όρο «θεραπεία» είναι μάλλον καταλληλότερο να μιλάμε για «θεραπευτική παρέμβαση».

5.1. Πρώιμη παρέμβαση

Για να είναι επιτυχημένος αναγνώστης κατά τη σχολική ηλικία, το παιδί πριν την είσοδό του στο σχολείο πρέπει να έχει αναπτύξει τις παρακάτω δεξιότητες (Snow, Burns & Griffin 1998):

- λεκτική μνήμη, π.χ. να μπορεί να επαναλάβει προτάσεις
- λεξιλογικές και συντακτικές δεξιότητες, π.χ. να μπορεί να ονομάσει αντικείμενα και να μπορεί να κατανοήσει και να παράξει προτάσεις με σύνθετη συντακτική και μορφολογική μορφή
- φωνολογική ενημερότητα, δηλαδή να μπορεί να χειρίζεται να φωνήματα και να συνειδητοποιεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές
- αναγνωστική ετοιμότητα, δηλαδή να μπορεί να αναγνωρίζει γράμματα, να κατανοεί πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα γραπτά κ.ά.

Οι γονείς από την πλευρά τους μπορούν να επηρεάσουν τη μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα των παιδιών τους (Hess & Holloway 1984) με το να:

- δίνουν έμφαση στην αξία του γραμματισμού, π.χ. να διαβάζουν οι ίδιοι μπροστά στο παιδί και να το ενθαρρύνουν να διαβάσει και εκείνο
- δίνουν έμφαση στο επίτευγμα, π.χ. να εκφράζουν τις προσδοκίες τους για αυτά που θέλουν να καταφέρει το παιδί τους
- διαθέτουν και να εξηγούν τον τρόπο χρήσης του αναγνωστικού υλικού
- έχουν κοινή ώρα ανάγνωσης με τα παιδιά τους και
- παρέχουν ευκαιρίες για λεκτική αλληλεπίδραση.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Τα τελευταία χρόνια ερευνητές και επαγγελματίες όλων των ειδικοτήτων που ασχολούνται με τις ΕΜΔ δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην πρώιμη παρέμβαση, δηλαδή στην:

«παροχή εκπαιδευτικών ή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας τα οποία έχουν εντοπιστεί ότι διατρέχουν κίνδυνο να παρουσιάσουν κάποια δυσκολία που μπορεί να επηρεάσει τη γενικότερη ανάπτυξή τους»

(Smith 1998 ό.α. στο Πολυχρόνη κ.ά. 2006:65).

Για την υλοποίηση της πρώιμης παρέμβασης έχουν προταθεί διάφορες μέθοδοι αξιολόγησης, π.χ. η χορήγηση προκριματικών τεστ (screening) σχολικής ετοιμότητας σε μεγάλο αριθμό παιδιών ή σε όλα πριν ή κατά την είσοδό τους στην πρώτη τάξη του Δημοτικού, με στόχο τον εντοπισμό ελλειμματικών πεδίων και ανωριμότητας σε τομείς της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών που προγνωστικά είναι δυνατό να λειτουργήσουν ως ενδείξεις ΕΜΔ. Η χορήγηση ενός τέτοιου τεστ μπορεί να γίνει από ειδικό εκπαιδευτικό ή τον εκπαιδευτικό της τάξης (μετά από ανάλογη εκπαίδευση), έτσι ώστε να εντοπιστούν έγκαιρα τυχόν δυσκολίες και να εφαρμοστεί, εάν κριθεί αναγκαίο, πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης. Πολλοί ειδικοί, πάντως, έχουν αμφιβολίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας πρώιμης ανίχνευσης δυσκολιών, όσον αφορά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τη χρήση τους (Πολυχρόνη κ.ά. 2006:66-67).

5.2. Γενικές αρχές προγραμμάτων παρέμβασης

Ένα πλήρες πρόγραμμα αντιμετώπισης των ΕΜΔ πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την ιδιαίτερη φύση τους και τον πολύ ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα παιδιά με ΕΜΔ στον τομέα της μάθησης και της επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Θα πρέπει να στοχεύει όχι μόνο στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά στην όσο το δυνατόν πληρέστερη αποκατάσταση όλων των ικανοτήτων που δεν είναι επαρκώς ανεπτυγμένες. Για να το επιτύχει αυτό πρέπει να λάβει υπόψη του και τα αποτελέσματα της διαγνωστικής διαδικασίας που έχει προηγηθεί.

Σχετικά με την επανάληψη τάξης στο δημοτικό σχολείο, η οποία προτείνεται με το σκεπτικό να δοθεί περισσότερος χρόνος (άρα και ευκαιρίες για βελτίωση του



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



μαθητή με ΕΜΔ), όχι μόνο δεν προσφέρει καμία ουσιαστική βοήθεια, αλλά αντίθετα γίνεται αφορμή επιπλέον δυσκολιών και προβλημάτων, κυρίως ψυχολογικών (Μαυρομμάτη 1995:48, 50).

Επίσης, δεν θα πρέπει να αγνοούνται δραστηριότητες προγραμματισμένες για τους άλλους μαθητές που μπορεί, όμως, να ενδιαφέρουν τα παιδιά με ΕΜΔ, π.χ. μουσική, φυσική αγωγή κ.ά. Πολλές φορές η επικέντρωση στη διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων οδηγεί στον σχεδιασμό και υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων με πολύ περιοριστικούς στόχους, όπου η δημιουργικότητα, η αυτόνομη σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών με ΕΜΔ παραγκωνίζονται (Goodland 1983 ό.α. στο Τζουριάδου 1995:160-161).

Καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος πρέπει να γίνεται συνεχής επανεκτίμηση του επιπέδου ικανοτήτων του μαθητή και των στρατηγικών που αναπτύσσει. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποφασίσει για πιθανές αλλαγές ή εμπλουτισμό με νέες δραστηριότητες (Μαυρομμάτη 1995:51). Παρατηρείται συχνά το φαινόμενο μιας μηχανιστικής προσέγγισης στα προγράμματα παρέμβασης, όπου αυτά καθορίζονται στην αρχή της χρονιάς και παραμένουν αμετάβλητα για 9 μήνες ή και παραπάνω (Heshusius 1982 ό.α. στο Τζουριάδου, 1995:160).

Το γλωσσικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί πρέπει να είναι καλά οργανωμένο και να παρουσιάζεται με έναν κατανοητό και συστηματικό τρόπο. Επίσης, η κάθε διδακτική ενότητα επιβάλλεται να προβάλλει την ελάχιστη απαίτηση και τη μικρότερου βαθμού αύξηση της δυσκολίας από την αμέσως προηγούμενη, να υπάρχει δηλαδή μια αυστηρή διαβάθμιση. Πειραματισμοί με δυσκολότερο γλωσσικό υλικό από εκείνο που ταιριάζει στο επίπεδο του μαθητή δυσχεραίνουν το έργο της αποκατάστασης, μειώνουν την αποτελεσματικότητά του και του προκαλούν σύγχυση και απογοήτευση.

Το πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να έχει έναν εξατομικευτικό χαρακτήρα προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα διδασκαλία ενός προς έναν, αλλά μπορεί να υπάρχουν – όσο είναι δυνατόν – ομάδες ομοιογενείς. Δηλαδή, θα έχει γίνει μια ατομική, λεπτομερής και σε βάθος αξιολόγηση συγκεκριμένων μειονεξιών, με την αντίστοιχη κατάρτιση



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

εξατομικευτικών προγραμμάτων, αλλά οι μαθητές θα εργάζονται ως ομάδα, θα μοιράζονται κάποιες φορές τις δραστηριότητες και θα συμμετέχουν σε κοινές εργασίες, ενώ άλλες φορές ο καθένας θα ασχολείται με το δικό του ασκησιακό υλικό.

Η αυστηρή διαβάθμιση που προαναφέρθηκε δεν αποκλείει την ταυτόχρονη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής, αρκεί να διατηρηθεί η αρχή της σταδιακής οριακής αύξησης του βαθμού δυσκολίας.

Όταν το νέο διδακτικό υλικό παρουσιάζεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και βάσει της πολυαισθητηριακής μεθόδου, τότε υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες για επιτυχία στην επεξεργασία του, λόγω της παρουσίας του με πολλούς κώδικες (μέσω της όρασης, της ακοής και της αφής).

Ένας μαθητής με ΕΜΔ εξαιτίας των συνεχών ακαδημαϊκών του αποτυχιών, ενδέχεται να αντιλαμβάνεται τη διαδικασία που προτείνεται από ένα πρόγραμμα παρέμβασης σαν μια κουραστική και οδυνηρή απασχόληση που θα του δώσει πάλι την αίσθηση της αποτυχίας. Γι' αυτόν τον λόγο, είναι πολύ σημαντικό το μάθημα να είναι μια ευχάριστη διαδικασία για το παιδί. Κάτι τέτοιο ενδέχεται να συμβεί, αν μετά το μάθημα έχει την αίσθηση ότι διδάχθηκε κάτι που δεν ήξερε έως τότε καλά και που τώρα το κατάλαβε και έφτασε σε ένα καλό επίπεδο έως τη λήξη της ώρας. Έτσι, αυξάνεται η αυτοεκτίμησή του και ενισχύεται το κίνητρό του για συνέχιση της προσπάθειας που καταβάλει για να αντιμετωπίσει το πρόβλημά του (Μαυρομμάτη, 1995:48-54).

Μια πρόσφατη συγκριτική αξιολόγηση 25 δομημένων παρεμβατικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών που πραγματοποιήθηκε στη Μεγάλη Βρετανία έδειξε ότι:

- η κανονική διδασκαλία μέσα στην τάξη δεν βελτιώνει την επίδοση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες σε σχέση με τους συνομηλικούς τους· χρειάζεται εντατική και εξατομικευμένη διδασκαλία, ιδιαίτερα για τα παιδιά με πιο σοβαρές δυσκολίες
- οι δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας πρέπει να εντάσσονται στο πλαίσιο ενός πιο ολοκληρωμένου και δομημένου προγράμματος παρέμβασης
- η ικανότητα κατανόησης βελτιώνεται μόνο μέσω δραστηριοτήτων που έχουν συγκεκριμένο στόχο την κατανόηση



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- οι δραστηριότητες με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και τη βελτίωση της αναγνωστικής δραστηριότητας είναι αποτελεσματικές μόνο όταν εφαρμόζονται ταυτόχρονα και
- οι συνεργατικές μέθοδοι μπορούν να αποβούν αποτελεσματικές όταν υπάρχουν συνεργάτες με κατάλληλη εκπαίδευση, π.χ. γονείς εθελοντές (Πολυχρόνη κ.ά. 2006:72).

Πριν περάσουμε στην παρουσίαση συγκεκριμένων προτάσεων σχετικά με την παρέμβαση στο μαθησιακό τομέα, να σημειώσουμε ότι, παρόλο που η διαμόρφωση ενός προγράμματος παρέμβασης γίνεται από τη διεπιστημονική μονάδα (τον σχολικό ψυχολόγο, τον ειδικό παιδαγωγό και τα άλλα μέλη της ανάλογα με την περίπτωση), αυτό εφαρμόζεται στο σχολείο από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή τον ειδικό παιδαγωγό. Η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την «ποιότητα» συνεργασίας γονέων και διεπιστημονικής ομάδας.

5.3. Παρέμβαση στο μαθησιακό τομέα

Στο συγκεκριμένο κομμάτι ενός προγράμματος παρέμβασης, ο αρχικός στόχος είναι ο μαθητής με ΕΜΔ να συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος δεν είναι ένα αδιάσπαστο σύνολο συμβόλων όπως ακούγεται, αλλά ότι αποτελείται από πολλές ξεχωριστές υποομάδες συμβόλων, τις λέξεις, οι οποίες είναι αυτόνομες, με σημασιολογικό περιεχόμενο και μορφολογία που ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες. Επίσης, ότι και οι ίδιες οι λέξεις αναλύονται σε συλλαβές οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούνται από φθόγγους, τα φωνήματα. Αυτή η ικανότητα λέγεται φωνολογική ικανότητα και αν δεν καταφέρει να την αποκτήσει ο μαθητής τότε θα έχει προβλήματα στην κατανόηση αυτών που ακούει και στην ανάγνωση, με συνέπεια να οδηγείται στα ίδια είδη λαθών που είδαμε όταν περιγράψαμε τα χαρακτηριστικά των ΕΜΔ· δηλαδή, θα υπάρχουν στη γραφή του παραλείψεις, προσθέσεις, αντικαταστάσεις, οι λέξεις θα κόβονται ή θα καταργούνται τα όριά τους κ.ά. (Μαυρομάτη 1995:59).

5.3.1. Φωνολογική ενημερότητα



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Οι δραστηριότητες για την κατάκτηση και εξάσκηση της φωνολογικής ενημερότητας έχουν γίνει αντικείμενο εκτεταμένων ερευνών τις τελευταίες 3 δεκαετίες. Μια διάκριση που μπορεί να γίνει είναι σε σχέση με το αν εφαρμόζονται σε επίπεδο συλλαβής ή φωνήματος. Ο τρόπος οργάνωσής τους είναι παρόμοιος, αλλά βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή τους είναι ο σαφής διαχωρισμός τους – αλλιώς το παιδί θα μπερδευτεί. Μια άλλη διάκρισή τους, ανάλογα με το βαθμό σαφήνειας της δομής της γλώσσας, είναι σε μεταγλωσσικές (κατάτμηση, σύνθεση ή συγκερασμός, απαλοιφή και αντιμετάθεση ή αντιστροφή) και επιγλωσσικές (αναγνώριση ομοιοκαταληξίας και ομοιοτήτων) δραστηριότητες.

5.3.1.1 Μεταγλωσσικές δραστηριότητες

Κατά τη δοκιμασία της **κατάτμησης**, ο μαθητής ακούει μια λέξη και πρέπει να την «κόψει» στα δομικά της στοιχεία, δηλαδή σε συλλαβές (συλλαβική ενημερότητα) ή σε φωνήματα (φωνημική ενημερότητα). Στην αρχή, η λέξη που επιλέγεται είναι δισύλλαβη και έχει απλό συλλαβικό τύπο [σύμφωνο – φωνήεν – σύμφωνο - φωνήεν (σφσφ), π.χ. γάλα και πρέπει να τη χωρίσει στις συλλαβές γα και λα] και σταδιακά αυξάνεται ο αριθμός των συλλαβών των λέξεων που επιλέγονται, καθώς και η συνθετότητα του συλλαβικού τους τύπου, π.χ. μπορεί να περιέχουν και συμφωνικά συμπλέγματα, όπως η λέξη άγκυρα. Αντίστοιχη πορεία ακολουθείται και στις ασκήσεις φωνημικής ενημερότητας.

Η **σύνθεση ή συγκερασμός** είναι ουσιαστικά η αντίστροφη διαδικασία της κατάτμησης. Εδώ δίνουμε προφορικά στον μαθητή με σταθερό ρυθμό συλλαβές ή φωνήματα και του ζητάμε να προφέρει τη λέξη που τα στοιχεία αυτά συνθέτουν. Μπορούμε στα αρχικά στάδια, παράλληλα με τα στοιχεία που του προφέρουμε, να του δείχνουμε και εικόνες από τις οποίες η μία να απεικονίζει τη λέξη που του ζητούμε. Έτσι, ακόμα και αν το παιδί έχει συγκρατήσει λίγα μόνο γράμματα, θα μπορέσει με τη βοήθεια της εικόνας να προφέρει τη λέξη, αν οι υπόλοιπες διαφέρουν μορφολογικά. Και εδώ ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται παρόμοια με την κατάτμηση.

Η **απαλοιφή** είναι πιο σύνθετη διαδικασία από τις δύο προηγούμενες. Προφέρουμε μια λέξη στον μαθητή και αυτός πρέπει να αφαιρέσει ένα τμήμα της (συλλαβή ή φώνημα ανάλογα) και να προφέρει την υπόλοιπη, π.χ. ώριμος – ώμος. Τα τμήματα που ζητείται να αφαιρεθούν μπορεί να βρίσκονται στην αρχή, τη μέση ή



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



το τέλος μιας λέξης. Και εδώ ισχύουν τα ίδια με προηγουμένως, σχετικά με την αύξηση του βαθμού πολυπλοκότητας της μορφής των λέξεων.

Τέλος, κατά τη διαδικασία της **αντιμετάθεσης ή αντιστροφής** (η οποία και αυτή είναι δυσκολότερη από την κατάτμηση και τη σύνθεση), ζητούμε από τον μαθητή να αντιστρέψει τις συλλαβές και τα φωνήματα μιας λέξης της οποίας και εδώ η μορφολογική συνθετότητα αυξάνεται σταδιακά π.χ. σάκα – κάσα.

5.3.1.2. Επιγλωσσικές δραστηριότητες

Γενικά, οι επιγλωσσικές δραστηριότητες είναι πιο σύνθετες και αρκετά διαφορετικές από τις μεταγλωσσικές. Στην **αναγνώριση ομοιοκαταληξίας**, δίνεται στο μαθητή αρχικά μια λέξη και στη συνέχεια ακόμα δύο. Πρέπει, όπως φανερώνει η ονομασία της δραστηριότητας, να αναγνωρίσει ποια από τις δύο έχει όμοια κατάληξη με την πρώτη. Εδώ η αύξηση του βαθμού δυσκολίας πετυχαίνεται με εναλλαγές στην ποιότητα της ομοιοκαταληξίας, π.χ. στην αρχή δίνουμε τη λέξη «πόρτα» σε συνδυασμό με τις λέξεις «χόρτα» και «χώρος» και στη συνέχεια τη λέξη «βράδυ» σε συνδυασμό με τις λέξεις «πηγάδι» και «χάδι» (η ομοιοκαταληξία με τη λέξη «χάδι» είναι πιο ταιριαστή λόγω ομοιότητας και στον αριθμό των συλλαβών) (Πολυχρόνη κ. ά. 2006:79).

Όταν το παιδί κατακτήσει την αναγνωστική ικανότητα και αρχίσει η προσπάθεια για την εκμάθηση της γραφής, μπορούν να δοθούν και ασκήσεις αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας που απαιτούν γραφικές ικανότητες, π.χ. να δίνεται γραπτά μια λέξη και να πρέπει να γράψει το παιδί δίπλα της μια άλλη λέξη με την οποία ομοιοκαταληκτεί η δοθείσα (Μαυρομμάτη 1995:83).

Κατά την **αναγνώριση διαφορετικών λέξεων** ο μαθητής ακούει τρεις λέξεις από τις οποίες οι δύο μοιάζουν σε επίπεδο συλλαβής ή φωνήματος και τις οποίες πρέπει να αναγνωρίσει.

Τέλος, κατά την **αναγνώριση ομοιότητας** (που μοιάζει με την προηγούμενη δοκιμασία), δίνονται προφορικά στον μαθητή δύο λέξεις και αυτός πρέπει να κρίνει αν μοιάζουν ή διαφέρουν μεταξύ τους σε κάποιο σημείο, π.χ. δέκα και δέμα.

Στην αρχή καθεμιάς από τις δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας πρέπει να δίνεται στα παιδιά επαρκής αριθμός παραδειγμάτων, έτσι ώστε να καταλαβαίνουν τι τους ζητείται να κάνουν. Σημαντική, επίσης, είναι η διαρκής



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ενίσχυσή τους, η οποία συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοεικόνας τους και στη συνειδητοποίηση ότι με τις κατάλληλες ασκήσεις μπορούν να καλύψουν το γλωσσικό τους έλλειμμα.

Οι παραπάνω δραστηριότητες – πέρα από τις χρήσεις τους ως μέσο κατάκτησης της φωνολογικής ενημερότητας στα πλαίσια ενός προγράμματος παρέμβασης – μπορούν κάλλιστα να χρησιμοποιηθούν και σε ένα προγενέστερο στάδιο, κατά τη διάρκεια της διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού (Πολυχρόνη κ.ά. 2006:80-81).

5.3.2. Καλλιέργεια της μνήμης, της διαδοχής και της αλληλουχίας

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο σχετικά με την ταξινόμηση και τα χαρακτηριστικά, τα παιδιά με ΕΜΔ δεν έχουν δυσκολία στη μνήμη σχεδίων και σχημάτων χωρίς σημασία. Δυσκολεύονται κυρίως στην μνημονική κωδικοποίηση γλωσσικών πληροφοριών, καθώς και στην επεξεργασία του συνδυασμού του οπτικού και του γλωσσικού μέρους μιας πληροφορίας. Άρα, η εξάσκηση της μνήμης (και συγχρόνως της διαδοχής και της αλληλουχίας) πρέπει να γίνει με τη χρήση γλωσσικού υλικού ή σχεδίων με σημασία που χαρακτηρίζονται από κάποιο όνομα και όχι π.χ., με σχήματα τα οποία δεν είναι φορείς σημασίας.

Ανάλογα με το είδος την μνήμης (οπτική ή ακουστική) πάνω στο οποίο θέλουμε να δουλέψουμε κάθε φορά, διαφοροποιείται και το είδος των ασκήσεων· π.χ. για την εξάσκηση της οπτικής μνήμης μπορούμε να δείξουμε στο παιδί μια εικόνα από ένα βιβλίο και να του ζητήσουμε να την παρατηρήσει προσεκτικά για αρκετά δευτερόλεπτα. Στη συνέχεια, αφού την καλύψουμε, να του ζητήσουμε να ανακαλέσει όσα περισσότερα στοιχεία μπορεί.

Σχετικά με την καλλιέργεια της ακουστικής μνήμης, μπορούμε να δώσουμε στο παιδί ένα μεγάλο κουτί με παιχνίδια και, πριν το περιεργασθεί, να του αναφέρουμε μερικά από τα παιχνίδια που περιλαμβάνει. Στη συνέχεια του λέμε να βγάλει μέσα από το κουτί τα παιχνίδια των οποίων τα ονόματα άκουσε, με τη σειρά που τα άκουσε (Μαυρομμάτη 1995:87, 91-92).

5.3.3 Καλλιέργεια των ικανοτήτων προσανατολισμού και αίσθησης του χώρου και του χρόνου



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Παρόλο που οι γνωστικές μειονεξίες του παιδιού με ΕΜΔ επικεντρώνονται συνήθως στον τομέα επεξεργασίας του λόγου και στη μνήμη, είναι πολύ πιθανό και άλλες ικανότητές του να μην είναι ικανοποιητικά ανεπτυγμένες, είτε λόγω πρωτογενούς δυσκολίας στους ανάλογους τομείς, είτε γιατί εμπλέκεται στην εφαρμογή τους ο γλωσσικός παράγοντας, ο οποίος προκαλεί εμμέσως προβλήματα.

Τρεις από τις ικανότητες με τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι αυτές του προσανατολισμού και της αίσθησης του χώρου και του χρόνου, οι οποίες καλλιεργούνται είτε με δραστηριότητες και παιχνίδια, είτε με το κατάλληλο εποπτικό υλικό. Μια τέτοια δραστηριότητα σχετικά με τον προσανατολισμό είναι να ζητήσει ο εκπαιδευτικός από τον μαθητή να σηκώσει το τηλέφωνο με το αριστερό του χέρι και να βάλει το ακουστικό στο αριστερό αυτί του εκπαιδευτικού. Σε σχέση με την αίσθηση του χώρου, να προτρέψει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή να ακολουθήσουν μαζί μια συγκεκριμένη διαδρομή μέσα στο κτίριο και στη συνέχεια να τον καλέσει να επαναλάβει την ίδια διαδρομή χωρίς τη βοήθειά του. Σε ό,τι έχει να κάνει τέλος με την ανάπτυξη της αίσθησης του χρόνου, θα μπορούσε να ζητηθεί από το μαθητή να ακούσει, π.χ. 5 τραγούδια από ένα CD και να παρακολουθεί συγχρόνως το ρολόι του, για να δει πόση ώρα διαρκούν (Μαυρομμάτη 1995:94-97).

5.3.4. Η διδασκαλία της ανάγνωσης

Κύριος στόχος αυτής της φάσης είναι να διαβάσει το παιδί σωστά και μη συλλαβιστά όλες τις λέξεις της ελληνικής γλώσσας και έπειτα να αποκτήσει ταχύτητα και να διαβάσει με νόημα και κανονική ροή.

Αρχικά, πρέπει να ελέγξει ο εκπαιδευτικός ποια από τα 24 γράμματα γνωρίζει το παιδί καλά – έτσι ώστε να τα αναγνωρίζει γρήγορα και χωρίς λάθος και να μπορεί να τα γράψει καθ' υπαγόρευση – και ποια όχι, έτσι ώστε να προχωρήσει στην εκμάθηση των τελευταίων ένα-ένα. Παράλληλα, τα γνωστά γράμματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν από την αρχή για να αρχίσει να εξοικειώνεται σιγά-σιγά ο μαθητής με τον μηχανισμό της σύνθεσης των συλλαβών. Σημαντικό, επίσης, σε αυτή τη φάση της εκμάθησης των συμβόλων είναι να διδαχθεί και η σωστή φορά γραφής τους.

Κατά τη σύνθεση των γραμμάτων σε συλλαβή, είναι βοηθητικό να καλείται ο μαθητής να προσπαθήσει να απομονώσει νοερά και να προφέρει τον πρώτο φθόγγο



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



της συλλαβής και χωρίς να σταματήσει να τον προφέρει να «κολλήσει» τον διπλανό όσο πιο γρήγορα μπορεί.

Στη συνέχεια, πρέπει ο μαθητής να κατακτήσει το μηχανισμό της σύνθεσης των συλλαβών σε μια λέξη. Επειδή το παιδί με ΕΜΔ παρουσιάζει αδυναμία στην ανακάλυψη, ανάπτυξη και υιοθέτηση στρατηγικών που θα του επιτρέψουν να επεξεργαστεί το οποιοδήποτε νέο γνωστικό σύστημα, συνήθως πρέπει να διδαχθεί συστηματικά το καθετί. Έτσι, ακόμα και αν διαβάζει πλέον τέλεια όλες τις συλλαβές τύπου σφ, ενδέχεται να έχει δυσκολία στο να διαβάσει απλές δισύλλαβες λέξεις της μορφής σφ-σφ, οπότε πρέπει να μάθει τον κάθε συλλαβικό τύπο χωριστά και συστηματικά. Αυτό μπορεί να γίνει με την κατάρτιση λιστών με λέξεις σφ-σφ, σσφ-σφ, σφ-σφσ κ.λπ. αυξάνοντας σταδιακά τον βαθμό μορφολογικής πολυπλοκότητας των λέξεων, παρόμοια με την εκμάθηση της φωνολογικής ενημερότητας.

Τέλος, σχετικά με το μέγεθος των συμβόλων, τα μεγάλα και ευκρινή γράμματα διευκολύνουν το μαθητή στην ανάγνωση· οπότε, μπορούμε να ξεκινήσουμε με υλικό το οποίο αποτελείται από γράμματα μεγάλου μεγέθους και σταδιακά να μειώνουμε το μέγεθός τους, ανάλογα με την ευχέρεια και την ταχύτητα που αποκτά ο μαθητής στην ανάγνωση (Μαυρομμάτη 1995:101-103, 110, 120, 137).

5.3.5. Η διδασκαλία της γραφής

Την εποχή που ο μαθητής καλείται να κάνει ανάγνωση συλλαβών, λέξεων και προτάσεων, θα πρέπει να προτρέπει να τις γράφει κιάλας με αντιγραφή ή καθ' υπαγόρευση. Στην αρχή εξηγούμε τη σημασία των σημείων στίξης, του κεφαλαίου γράμματος στην αρχή της πρότασης και των διαστημάτων. Παράλληλα, προσπαθούμε να τον κάνουμε να συνηθίσει να γράφει με ωραία γράμματα και σε ευθυγραμμισμένη σειρά.

Επειδή η συμβουλή «κάνε πιο ωραία γράμματα» είναι αρκετά αόριστη ειδικά για ένα παιδί με ΕΜΔ, θα μπορούσαμε να του δώσουμε μια σελίδα άλλου μαθητή με ωραία γράμματα και μια δικιά του. Έπειτα, χωρίς να το μειώνουμε, του εξηγούμε για ποιους συγκεκριμένους λόγους τα γράμματα της πρώτης σελίδας είναι ωραία και το παρακινούμε να τα συγκρίνει με τα δικά του. Παράλληλα, θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε γράμματα στη δικιά του σελίδα τα οποία είναι καλογραμμένα, κάτι που συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Αρχικός στόχος κατά τη διδασκαλία της γραφής είναι να καταφέρει ο μαθητής να γράφει χωρίς λάθη φωνολογικού τύπου, δηλαδή χωρίς παραλείψεις, προσθέσεις, αντικαταστάσεις, αντιστροφές κ.λπ. τις λέξεις της κατηγορίας στην οποία βρίσκεται, αδιαφορώντας για την ορθογραφία (φωνημική μέθοδος). Και εδώ, ο βαθμός συνθετότητας της μορφολογίας των λέξεων αυξάνεται σταδιακά, ανάλογα με τον αριθμό των συλλαβών και των διαφορετικών συλλαβικών τύπων μέσα στην ίδια λέξη.

Αργότερα πρέπει να γίνει εκμάθηση της ορθογραφίας και αυτοματοποίησή της, ένας στόχος ο οποίος είναι ο δυσκολότερος σε ό,τι έχει να κάνει με τη διδασκαλία της γραφής.

Το γεγονός ότι τα άτομα με ΕΜΔ έχουν πρόβλημα στην απομνημόνευση γλωσσικού υλικού, ενώ αντίθετα δεν δυσκολεύονται με μη γλωσσικές πληροφορίες, έχει οδηγήσει μια μερίδα ειδικών στην προσπάθεια εύρεσης ενός συστήματος διδασκαλίας της ορθογραφίας (ειδικά της σχετικής με το θέμα-ρίζα της λέξης, όπου απαντώνται και οι περισσότερες δυσκολίες) το οποίο να βασίζεται στη μετατροπή του γλωσσικού υλικού (δηλαδή των ορθογραφικών στοιχείων των λέξεων) σε μη γλωσσικά, πράγμα που θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη καταγραφή της ορθογραφίας των λέξεων στη μνήμη.

Μια τέτοια μέθοδος είναι η εικονογραφική. Με βάση αυτή, κάθε φθόγγος με εναλλακτική δυνατότητα συμβολισμού θα πρέπει να μετατραπεί με κάποιον τρόπο σε μη γλωσσική πληροφορία, π.χ. σχήμα ή ζωγραφιά. Αυτή η πληροφορία πρέπει να έχει όσο το δυνατόν στενότερη σχέση με την έννοια-σημασία της σχετικής λέξης και να θυμίζει στο παιδί με ΕΜΔ το συγκεκριμένο και μοναδικό τρόπο συμβολισμού του αναπαρασταθέντος φθόγγου, για παράδειγμα το υ της λέξης γυάλα να συμβολιστεί με μια γυάλα (Μαυρομάτη 1995:139-140, 197-199).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η παρουσία ΕΜΔ έχει ισχυρό αντίκτυπο στο παιδί σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Αυτό συνεπάγεται ότι τυχόν παρεμβάσεις στο μαθησιακό τομέα είναι αποσπασματικές, αν δε συνοδεύονται από αντίστοιχη μέριμνα για την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών που βιώνει το παιδί, ως αποτέλεσμα των ΕΜΔ. Παρόλο που η οργάνωση αυτού του κομματιού του προγράμματος παρέμβασης είναι κυρίως έργο του ψυχολόγου, και οι άλλες ειδικότητες της διεπιστημονικής ομάδας μπορούν να βοηθήσουν στη διαμόρφωσή του και κυρίως



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



στην επιτυχή υλοποίησή του. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να μεριμνήσει και αυτός έτσι ώστε (Πολυχρόνη κ.ά. 2006:89):

- να προετοιμαστεί ο μαθητής για την αντιμετώπιση τυχόν αποτυχιών του
- να αρθούν οι ενοχές και να μειωθεί το άγχος και οι φόβοι που πιθανόν βιώνει
- να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές του σχέσεις και φυσικά
- να βελτιωθούν οι σχέσεις εκπαιδευτικού-γονέα και εκπαιδευτικού-μαθητή και να προαχθεί η συνεργασία οικογένειας και σχολείου.

6. ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Ο νόμος 3699/2008 σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνει τους μαθητές με ΕΜΔ στην κατηγορία των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Για τη διάγνωσή τους απαιτείται γνωμάτευση, είτε από τα οικεία Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), τα οποία λειτουργούν στις έδρες των Νομαρχιακών Αυτοδιοικήσεων και των Νομαρχιακών Διαμερισμάτων, είτε από τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ), στα οποία θα αναγράφεται η ΕΜΔ του μαθητή, καθώς και ο χρόνος επαναξιολόγησής του (βλ. σχετική μελέτη Μακρίδη στον ιστοχώρο).

Στις περιπτώσεις εκείνες που τελικά κάποια παιδιά αργότερα διαγνωστούν με ΕΜΔ, η ομαλή τους ένταξη στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να υλοποιηθεί με τους εξής τρόπους (Τομαράς 2008:69-70):

- εξατομικευμένη διδασκαλία: ο εκπαιδευτικός επιλέγει την ύλη, τη διαφοροποιεί ποσοτικά ανάλογα με τις δυνατότητες του μαθητή και, αν χρειαστεί, χρησιμοποιεί άλλη μέθοδο διδασκαλίας
- ενισχυτική διδασκαλία: αν κριθεί από τους διδάσκοντες ότι ο μαθητής χρειάζεται επιπλέον διδακτική βοήθεια, παρακολουθεί ειδικό πρόγραμμα διδασκαλίας της Γλώσσας και των Μαθηματικών
- παράλληλη στήριξη: το σύστημα των δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη μπορεί να αποδώσει σημαντικά αποτελέσματα



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- κατ' οίκον διδασκαλία: αν κριθεί αναγκαία, λόγω σοβαρών βραχυχρόνιων ή χρόνιων προβλημάτων υγείας τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο. Η έγκρισή της γίνεται κατόπιν ιατρικής γνωμάτευσης, όπου αναγράφεται η διάρκεια επιβεβλημένης παραμονής στο σπίτι
- τμήμα ένταξης.

Σχετικά με τις διαδικασίες των εξετάσεων προβλέπεται ότι οι μαθητές με ΕΜΔ μπορούν, εάν θέλουν, να εξεταστούν στα ίδια θέματα με τους υπολοίπους, αλλά προφορικά. Επίσης, αν αποδειχθεί ότι έχει βάση τυχόν αίτημά τους για παράταση του χρόνου εξέτασης, τότε αυτό να γίνεται δεκτό. Σε περιπτώσεις όπου τυχόν λάθη του εξεταζόμενου δεν οφείλονται σε έλλειψη της απαιτούμενης γνώσης αλλά είναι συμπτώματα των ΕΜΔ, π.χ. αναριθμητισμός, τότε οι εξεταστές μπορούν να παρέμβουν και να τα υποδείξουν (Τομαράς 2008:135-136).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Θανόπουλος, Θ. (2005). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κάκουρος, Ε. (1996). Η προβληματική της διάγνωσης και αντιμετώπισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού* 36/37: 36-42.
- Κάκουρος, Ε., Μπαλούρδος, Δ., & Π. Ρεκούτης (1995). Διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που παραπέμπονται σε Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* 32/33: 63-76.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Ά. (επιμ.) (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (1993). *Γνωστική ψυχολογία. Η διαδικασία της μάθησης: Επεξεργασία πληροφοριών, αντίληψη, μνήμη, αναπαράσταση της γνώσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Τομαράς, Ν. (2008). *Μαθησιακές δυσκολίες. Ισότητες ευκαιρίες στην εκπαίδευση: Πρακτικές απαντήσεις στα ερωτήματα γονιών και εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, τις δυσαριθμησίες και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ξενόγλωσση

- Hess, R., & Holloway, S. (1984). Family and school as educational institutions. In R. Parke, R. Emde, H. McAdoo, & G. Sackett (eds.), *Review of Child*



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- Development Research: Vol. 7. The family* (pp. 179-222). Chicago: University of Chicago Press.
- McGee, R., & Share, D. L. (1988). Attention deficit disorder-hyperactivity and academic failure: Which comes first and what should be treated? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 27: 318-325.
- Rack, J.P., M.J. Snowling & R.K. Olson (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly* 27: 28-53.
- Rourke, B. P. (1985). Overview of learning disability subtypes. In B. P. Rourke (ed.), *Neuropsychology of learning disabilities: Essentials of subtype analysis*, (pp. 3-14). New York: Guilford Press.
- Shelton, T. L., & R. A. Barkely (1994). Critical issues in the assessment of attention deficit disorders in children. *Topics in Language Disorder. Special Issue: ADD and its Relationship to Spoken and Written Language* 14: 26-41.
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press
- Weiss, G. & Hechtman, L. (1986). *Hyperactive Children Grown Up*. New York: Guilford Press.
- Wong, B.Y.L. (1991). The Relevance of Metacognition to learning Disabilities. In B.Y. L. Wong (ed.), *Learning about Learning Disabilities*, (pp. 232-255). San Diego, California: Academic Press.

Για το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, © 2013

Στο πλαίσιο της Πράξης:

«ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ι. Ν. Καζάζης