

**Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ – ΥΠ.Ε.Π.Θ.
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ**

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ**

*ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ:
Μαρίας Δελλατόλα & Δημητρίου Λιόντου*

Αθήνα 2005

*Σπείρε μια πράξη και θα θερίσεις μια συνήθεια.
Σπείρε μια συνήθεια και θα θερίσεις ένα χαρακτήρα.
Σπείρε ένα χαρακτήρα και θα θερίσεις ένα πεπρωμένο.*

(Αποδίδεται στον Charles Reade)

Martin Herbert, *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*,
Εφαρμοσμένη Ψυχολογία, 1^α,
επόπτης ελληνικής έκδοσης: Ι. Παρασκευόπουλος,
7^η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ.
1. Μαθησιακές δυσκολίες στο χώρο της Παιδαγωγικής	4-9
2. Μαθησιακά προβλήματα και εικόνα - αυτοεικόνα του μαθητή	9-12
3. Μαθησιακά προβλήματα και γλώσσα	13-15
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	16-17
4. Η περίπτωση της Ε. Προσδιορισμός Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών της Μαθήτριας, Σχεδίαση Προγράμματος Παρέμβασης και Αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών	17-25
5. Αξία και ανάγκη του προγράμματος παρέμβασης στη μαθησιακή διαδικασία	25 -26
Βιβλιογραφία	27 - 28

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

- Παράρτημα 1: *Υπόδειγμα ημιδομημένης συνέντευξης με τους γονείς*
Παράρτημα 2: *Προσδιορισμός των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών του Μαθητή/τριας*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Μαθησιακές δυσκολίες στο χώρο της Παιδαγωγικής

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών άρχισε να απασχολεί τους ειδικούς σε διεθνή κλίμακα μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο οπότε και άρχισαν να παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές στο χώρο της Παιδαγωγικής. Επιστήμονες από διάφορους κλάδους επιστημών, όπως: Ψυχολόγοι, Ψυχίατροι, Νευρολόγοι, Παιδαγωγοί κ.ά. προσπάθησαν να μελετήσουν και να περιγράψουν το φαινόμενο των δυσκολιών στη μάθηση χρησιμοποιώντας – καθένας σύμφωνα με την ειδικότητά του – διάφορους όρους, όπως: *δυσλεξία, ειδική δυσλεξία, ειδική δυσκολία ανάγνωσης, ειδική μαθησιακή δυσκολία, δυσφασία, δυσγραφία, δυσορθογραφία, ειδική εξελικτική διαταραχή, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία.*

Η ραγδαία ανάπτυξη των μέσων μαζικής επικοινωνίας και κυρίως του τύπου, καθώς και η κυριαρχία της γραφειοκρατίας, έδωσαν μεγάλη έμφαση στην αξία της μάθησης, την οποία συνέδεσαν με την παραγωγικότητα και την κοινωνική επιτυχία του ατόμου.

Κατά συνέπεια, η κατηγορία των παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση έγινε το επίκεντρο πολλών κλάδων των επιστημών (όπως της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της παιδοψυχιατρικής, της ιατρικής κ.λ.π.)

Το γεγονός ότι με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών ασχολήθηκαν και ασχολούνται επιστήμονες από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους αφενός και ότι οι δυσκολίες μάθησης δεν αποτελούν μια ιδιαίτερη παθολογική κατάσταση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αφετέρου, καθιστούν δύσκολη τη διατύπωση ενός γενικά αποδεκτού ορισμού για τις μαθησιακές δυσκολίες.

Έτσι, διαμορφώθηκαν δύο τύποι ορισμών: οι **ιατροκεντρικοί** ορισμοί, που δίνουν έμφαση στην αιτιολογία του φαινομένου και οι **παιδαγωγικοκεντρικοί**, που δίνουν έμφαση στη συμπτωματολογία και στην αντιμετώπιση.

Οι έννοιες «άτομα με μαθησιακές δυσκολίες» και «μαθησιακές δυσκολίες» εισάγονται στην επιστημονική γλώσσα και στα παιδαγωγικά συστήματα τα τελευταία τριάντα χρόνια αντικαθιστώντας τόσο τις γενικές παιδαγωγικοκεντρικές έννοιες «άτομα με ανάγκες σχολικής βοήθειας» ή «άτομα με μαθησιακές αδυναμίες» όσο και την ιατροκεντρική έννοια

«Ελάχιστη Εγκεφαλική Δυσλειτουργία» προσδίδοντας νέα διάσταση στο περιεχόμενο αυτών των εννοιών.¹

Στον χώρο της Παιδαγωγικής Επιστήμης, η οποία μας ενδιαφέρει, ο επικρατέστερος παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός, είναι του S. Kirk. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό: «Παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στην κατανόηση και στη χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία, κ.τ.λ.. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες εμφανείς, σε νοητική καθυστέρηση, σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή τέλος σε ανεπαρκείς κοινωνικές συνθήκες».²

Σήμερα, παρά τις αξιόλογες ερευνητικές προσπάθειες και τις απόπειρες προσδιορισμού ενός λειτουργικού ορισμού ευρέως αποδεκτού, πολλοί ερευνητές προσέγγισαν το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών ως διαπλοκή ατομικών ψυχοφυσιολογικών προϋποθέσεων, όπως της γλώσσας, των αισθητήριων, της κίνησης και του συναισθήματος, μέσα στο περιβάλλον στο οποίο το άτομο προσπαθεί να λειτουργήσει και ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του. Επομένως, το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών καθίσταται πρόβλημα γνωστικών ικανοτήτων και διαδικασιών στην προσπάθεια του ατόμου να επεξεργαστεί τις πληροφορίες εκείνες οι οποίες συμβάλλουν στην κοινωνική προσαρμογή του, ενώ επιδρά αρνητικά σε κάθε ψυχοδιανοητική και μαθησιακή δεξιότητα.³

Έτσι, γίνεται σαφές ότι ο όρος μαθησιακό πρόβλημα είναι ένας ευρύς όρος που περιλαμβάνει τόσο τις μαθησιακές δυσλειτουργίες όσο και τις μαθησιακές διαταραχές.

-
1. Γ. Δράκος, *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία*, Εκδόσεις Εκπαιδευτικών «Περιβολάκι & Ατραπός», Αθήνα 1999, σ.105.
 2. Μ. Τζουριάδου, *Εξελικτική Διαταραχή Λόγου – Μάθησης*, στο Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990, σ.σ. 11 – 14
 3. Γ. Δράκος, *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία*, ό.π., σ. 113,117.

Ο επικρατέστερος ορισμός για τα προβλήματα μάθησης, που είναι και ευρέως αποδεκτός μεταξύ των ειδικών, είναι εκείνος ο οποίος με τον όρο παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εννοεί τα παιδιά εκείνα που παρουσιάζουν διαταραχές σε μία ή σε περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την κατανόηση ή τη χρήση του λόγου, είτε γραπτού, είτε προφορικού.

Μαθησιακά προβλήματα και δυσκολίες εκδηλώνονται σε επτά σχολικούς τομείς. Συγκεκριμένα στους τομείς της:

- Γλωσσικής πρόσληψης – αντίληψης
- Γλωσσικής έκφρασης
- Αναγνωστικών δεξιοτήτων
- Κατανόησης
- Γραπτής έκφρασης
- Μαθηματικής σκέψης (συλλογισμών, επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων) και των
- Αριθμητικών υπολογισμών – πράξεων ⁴

Αυτές οι διαταραχές μπορεί να εκδηλωθούν μέσα από ανεπαρκή ικανότητα για ακουστική προσοχή, σκέψη, ομιλία, ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία ή μαθηματικούς υπολογισμούς. Αποτέλεσμα των μαθησιακών δυσκολιών αυτών είναι η σημαντική επιβράδυνση της όλης ψυχοδιανοητικής και μαθησιακής εξέλιξης του ατόμου.⁵

Συμπερασματικά, λοιπόν, και σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό κανονισμό του κρατιδίου της Βόρειας Ρηνανίας – Βεστφαλίας, 1995, *ως παιδιά με μαθησιακά προβλήματα θεωρούνται εκείνα που παρουσιάζουν μια επιβράδυνση στις επιδόσεις των γνωστικών λειτουργιών, στη γλωσσική εξέλιξη και στην κοινωνική συμπεριφορά και χαμηλές επιδόσεις στη μαθησιακή διαδικασία.*⁶

4. Γ. Δράκος, *Σύγχρονα Θέματα Ειδικής Παιδαγωγικής, Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*, εκδόσεις: Ατραπός, Αθήνα, 2002, σ. 142 – 143.

5. Μ. Μίχου – Καρύδη, *Γνωστικά, Νευροψυχολογικά και Κοινωνικά Χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών*, στο: Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990, σ. 28.

6. Γ. Δράκος, *Σύγχρονα Θέματα Ειδικής Παιδαγωγικής, Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*, ό.π., σ. 91.

Η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, όπως είναι γνωστό, εξαρτάται αφενός από την αλληλεπίδραση ενδογενών παραγόντων (πρωτογενείς αιτίες), οι οποίοι φέρουν τη «βιολογική» σφραγίδα του παιδιού, αφετέρου σε εξωγενείς παράγοντες (δευτερογενείς αιτίες), που είναι κατά κύριο λόγο το περιβάλλον του παιδιού, και συγκεκριμένα το σύνολο των περιβαλλοντικών συστημάτων μέσα στα οποία ζει και κινείται.⁷ Έτσι, γίνεται σαφές ότι «η κατανόηση αυτού του συνόλου των μηχανισμών είναι απαραίτητη αν θέλουμε να παρέμβουμε, ατομικά ή ομαδικά, σε παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες ή είναι διαφορετικά σε ένα δεδομένο σχολικό σύστημα»⁸

Επομένως, τα μαθησιακά προβλήματα αποτελούν δυσκολία που παρατηρείται μέσα στο σύστημα άτομο και περιβάλλον. Η μελέτη και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών συνεπάγεται τη διαπλοκή και τη συνεργασία γνωστικών και κοινωνικών παραγόντων για τους οποίους δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε με σαφήνεια το βαθμό εμπλοκής τους στην προσπάθεια των παιδιών για την απρόσκοπτη πρόσβασή τους στη γνώση.⁹

Έρευνες πολλών ετών που διερεύνησαν τις μαθησιακές δυσκολίες από την προσχολική ηλικία μέχρι και την εφηβεία διαπίστωσαν ότι συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών εκδηλώνονται κατά τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο, διαφοροποιούνται στη σχολική ηλικία και συχνά – δυστυχώς – εξακολουθούν να υπάρχουν σ' ολόκληρη τη ζωή.¹⁰

Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ότι μερική, λιγότερο βαθιά και περιορισμένης χρονικής διάρκειας μαθησιακή διαταραχή η οποία γίνεται αντιληπτή με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, μπορεί να εξαλειφθεί με κατάλληλους παιδοψυχολογικούς χειρισμούς.

-
7. Αντ. Καραμπάτσος, *Σχολική Ετοιμότητα*, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 143.
 8. (Jean – Luis Chancelerel 1988, στο: Γ. Δράκος, *Ειδική Αγωγή των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία*, Εκδόσεις Εκπαιδευτικών «Περιβολάκι & Ατραπός», Αθήνα 1999, σ.114.
 9. Γ. Δράκος, *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία*, ό.π., σ. 115 – 118.
 10. Αντ. Καραμπάτσος, *Σχολική Ετοιμότητα*, σ. 143.

Σε αντίθετη περίπτωση, εάν δηλαδή δεν ληφθούν έγκαιρα τα κατάλληλα ψυχοπαιδαγωγικά μέτρα και μέσα, τότε η μαθησιακή δυσκολία μπορεί να μετεξελιχθεί σε γενικευμένη μαθησιακή διαταραχή. Ακόμη και στην περίπτωση που υπάρχει μαθησιακό πρόβλημα μακράς διάρκειας, πρώτιστο ενδιαφέρον της παιδαγωγικής επιστήμης είναι ο έγκαιρος εντοπισμός και προσδιορισμός της αιτιοπαθολογίας του προβλήματος.¹¹

Όπως έχει ήδη αναφερθεί τα μαθησιακά προβλήματα, είτε ορίζονται ως διαταραχές, δυσλειτουργίες, νευροφυσιολογικές βλάβες ή σχολικής φύσεως δυσχέρειες είτε θεωρούνται αποτέλεσμα διανοητικής καθυστέρησης ή αισθητηριακής βλάβης, αποτελούν ένα σύνθετο πρόβλημα διαπλεκόμενων λειτουργιών.

Ο εντοπισμός των παιδιών υψηλού κινδύνου να παρουσιάσουν μαθησιακά προβλήματα γίνεται με βάση ορισμένα κριτήρια, όπως:

- α) αισθητηριακά προβλήματα
- β) χαμηλό ή οριακό νοητικό δυναμικό
- γ) καθυστέρηση ή προβλήματα στη γλωσσική ανάπτυξη (στο φωνολογικό, στο γραμματικό ή στο σημασιολογικό επίπεδο)
- δ) ανώριμη συμπεριφορά
- ε) συναισθηματικά προβλήματα ή προβλήματα προσαρμογής
- στ) οικογενειακά προβλήματα
- ζ) κινητικά προβλήματα ή νευρολογικής βάσης προβλήματα όπως η δυσλειτουργούσα κυριαρχία (Dominanz)
- η) πολιτισμική αποστέρηση ή περιβαλλοντικές διαφορές από το σχολικό περιβάλλον όπως είναι οι γλωσσικές διαφορές (επεξεργασμένος ή μη κώδικας επικοινωνίας)
- θ) προβλήματα υπερ-υποκινητικότητας και διάσπασης προσοχής.¹²

11. Γ. Δράκος, ό.π. σ. 117,119

12. Γ. 10. Δράκος, ό.π. σ.119.

Σύμφωνα με τον ορισμό του εκπαιδευτικού κανονισμού του κρατιδίου Βόρειας Ρηνανίας – Βεσφαλίας (1995), τα κριτήρια του εντοπισμού των μαθησιακών δυσκολιών συνοψίζονται:

- στη σαφή χαμηλή επίδοση σε συγκεκριμένες μαθησιακές ενότητες (πολλές επαναλήψεις, περιορισμένες επιδόσεις σε τεστ) και
- στην αποτυχία των μέχρι τώρα εφαρμοζόμενων υποστηρικτικών μέτρων σε περιπτώσεις οριακής νοημοσύνης ($I Q$ κάτω από 80), σε διαταραχές συμπεριφοράς (ιδίως διαταραχές της προσοχής, διαταραχές της κοινωνικής συμπεριφοράς) ή σε εξελικτικές διαταραχές του λόγου και της ομιλίας, αποκλεισμένων αυτών που οφείλονται σε βλάβες των αισθητηρίων οργάνων.¹³

2. Μαθησιακά προβλήματα και εικόνα - αυτοεικόνα του μαθητή

Η αποτυχία του παιδιού να ανταποκρίνεται με κανονικούς ρυθμούς στην κατάκτηση βασικών και επαρκών γνώσεων στο σχολείο, ιδιαίτερα στα μαθήματα της ανάγνωσης, της γραφής ή και της αριθμητικής, θεωρείται ως ένα σημαντικό πρόβλημα που αφορά το παιδί, επεκτείνεται στην οικογένειά του και σε τελική ανάλυση και στην κοινωνική δομή. Σε μία τεχνολογικά προηγμένη κοινωνία η οποία με την πάροδο του χρόνου μετεξελίσσεται σε κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης και στην οποία η χρήση του λόγου, και ιδιαίτερα του γραπτού, προσλαμβάνει ιδιαίτερη βαρύτητα, η ευχερής πρόσκτηση και αξιοποίηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής καθίσταται απολύτως αναγκαία για την επιβίωση του ανθρώπου.

Στη σύγχρονη κοινωνία που χαρακτηρίζεται από εντατικούς εκπαιδευτικούς ρυθμούς, οι μαθητές που αδυνατούν να ανταποκριθούν στις αναμενόμενες σχολικές γλωσσικές επιδόσεις, συνήθως βιώνουν αισθήματα απογοήτευσης, προσωπικής ανεπάρκειας, αμηχανίας, αυτο-υποτίμησης.¹⁴

13. Γ. Δράκος, *Σύγχρονα Θέματα Ειδικής Παιδαγωγικής, Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*, εκδόσεις: Ατραπός, Αθήνα, 2002, σ. 91.

14. Δ. Στασινός, *Δυσλεξία και Σχολείο, Η εμπειρία ενός αιώνα*, Εκδόσεις: Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά, σ.σ.:21 – 22.

Αισθάνονται κατάθλιψη από τις αποτυχίες τους και απογοητεύονται από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν από τις απαιτήσεις της διδακτέας σχολικής ύλης. Το σχολικό περιβάλλον μπορεί να θεωρηθεί από τους μαθητές αυτούς σαν ένα αγχογόνο,μη φιλικό περιβάλλον, το οποίο θα προκαλέσει νέες δυσκολίες στις προσπάθειες προσαρμογής τους, οι οποίες θα προστεθούν στις ήδη υπάρχουσες.¹⁵ Δεν είναι λίγες οι φορές, που αβίαστα και άκριτα κρίνονται ως παιδιά αδιάφορα, χωρίς διάθεση για μάθηση, τεμπέληδες, ανεύθυνα, επιθετικά, άτομα που χρειάζονται ειδική αγωγή.¹⁶

Πιθανόν, από αντίδραση μπορεί να εκδηλώσει αντικοινωνική συμπεριφορά, συνήθως σ' επίπεδο κοινωνικής απόσυρσης ή επιθετικότητας, γεγονός που επιβεβαιώνει την απόρριψή του από τους άλλους. Το μέγεθος των επιπτώσεων που η γλωσσική αυτή αποτυχία μπορεί να έχει στον ψυχικό κόσμο του παιδιού αξιολογείται ιδιαίτερα στη βάση ότι η σχολική εμπειρία του ατόμου είναι ζωτικής σημασίας στη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης αλλά και στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων που συνεισφέρουν στην προαγωγή της κοινωνικής του συναλλαγής.¹⁷

Η οικογένεια συχνά προσδοκά – κάποιες φορές απαιτεί – από το παιδί ικανοποιητική σχολική επίδοση αγνοώντας τις δυσκολίες που υπάρχουν ή και αποφεύγοντας να παραδεχτεί ότι υπάρχουν. Εθελουφλούν μπροστά σε κάποιες διαστάσεις της πραγματικότητας. Όταν οι γονείς κλιθούν να αναγνωρίσουν το πρόβλημα συχνά αισθάνονται αποτυχημένοι και ματαιωμένοι στο γονικό ρόλο ένοχοι για δικές τους αδυναμίες ή λάθη στο μέγιστο του παιδιού.

15. INTERNET, <http://www.e-nter.net/edu.html>

16. Ν. Ανδρεαδάκης, Μ. Καίλα, Γ. Ξανθάκου, *Η λογική της σχολικής αποτυχίας: Μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο*, στο: *Η σχολική αποτυχία*, επιμ.: Μ. Καίλα, Γ' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997, σ. 47.

17. Από μελέτες ιστορικών ζωής ατόμων, κατά περιοδικά διαστήματα στις ΗΠΑ, μαρτυρούν ότι μαθησιακές και αναγνωστικές δυσκολίες του παιδιού κατά τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο, μπορεί αργότερα, στην εφηβική αλλά και στην πρώιμη ενήλικη ζωή του, να αποτελέσουν προάγγελους σοβαρών συναισθηματικών διαταραχών. Εντυπωσιακή είναι και η μαρτυρία για τη συνάφεια που υπάρχει μεταξύ της σχολικής αποτυχίας του παιδιού και της ενδεχόμενης στη συνέχεια εγκληματικής συμπεριφοράς. Υπολογίζεται ότι το 75% των ανήλικων εγκληματιών στις ΗΠΑ είχαν ένα προηγούμενο ιστορικό σχολικής αποτυχίας. Δ. Στασινός, *Δυσλεξία και Σχολείο*, ό.π. σ. 22.

Εκδηλώνουν θυμό προς το παιδί, απόρριψη και αποδίδουν τη χαμηλή σχολική επίδοση σε τεμπελιά, έλλειψη διάθεσης για γράμματα. Συχνά αντιδρούν παραγνωρίζοντας ή ελαχιστοποιώντας τη βαρύτητα των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού τους. Εδώ, καθίσταται σαφές ότι η οικογένεια του παιδιού έχει ανάγκη να καταλάβει και να αποδεχτεί ότι το παιδί, για λόγους πέρα από τη θέλησή του, δεν μπορεί να μάθει με τον κοινό παραδοσιακό τρόπο. Έχει ανάγκη από ειδικό τρόπο εκπαίδευσης και κυρίως ενθάρρυνση ως άτομο και ως μαθητής.¹⁸

Οι «μη παραγωγικοί» μαθητές κυρίως λειτουργούν με βασικούς μηχανισμούς άμυνας την άρνηση και την απομόνωση. Εκδηλώνουν μια γνωστική υπο-κινητικότητα ή νωθρότητα κι ας μοιάζουν συχνά πολύ ενεργά ή και υπερκινητικά. Αυτό το χαρακτηριστικό κάνει πολλούς ειδικούς να βλέπουν τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα σαν να «βαριούνται» ή σαν να μη θέλουν να σκεφτούν.

Δεν δρουν και δεν αντιδρούν ενεργητικά στα εξωτερικά ερεθίσματα, ενώ οι κυρίαρχες ανάγκες που εκδηλώνουν αυτές της προστασίας – βοήθειας – ασφάλειας, και η ανάγκη ν' αποφύγουν τα συναισθήματα κατωτερότητας που νιώθουν απέναντι στους «παραγωγικούς» συμμαθητές τους, δηλώνουν την πρόθεσή τους και την επιθυμία τους να «ξεφύγουν» από το περιβάλλον του «σχολικού» και στη συνέχεια του «κοινωνικού» εξοστρακισμού.¹⁹

Έρευνες πολλών ετών έχουν δείξει πως παιδιά με μαθησιακά προβλήματα δεν χαίρουν τη συμπάθεια από συμμαθητές ή από αδαείς δασκάλους και παρατηρητές. Η αποτυχία τους επιφέρει την απόρριψη των γονιών, τις έντονες κριτικές των δασκάλων, την αμφισβήτηση και την απομόνωση των συμμαθητών τους. Στη συνέχεια «πιέζουν» τα παιδιά, με διάφορους τρόπους, «για το καλό τους». Το παιδί νιώθει μειονεκτικό και απελπισμένο, συναισθήματα, που οπωσδήποτε εντείνουν τη σχολική αποτυχία.

18. Θ. Καλλιδικάκη, *Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην προσέγγιση των Μαθησιακών Δυσκολιών*, στο: Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990, σ.σ.: 53 – 57.

19. Ν. Ανδρεαδάκης, Μ. Καϊλα, Γ. Ξανθάκου, *Η λογική της σχολικής αποτυχίας: Μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο*, στο: *Η σχολική αποτυχία* σ.σ. 41 – 42, Μ. Μίχου – Καρύδη, *Γνωστικά, Νευροψυχολογικά και Κοινωνικά Χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών*, ό.π. σ. 29.

Όσο οι πιέσεις και τα συναισθήματα κορυφώνονται τόσο αυξάνονται και οι πιθανότητες να εκδηλώσει το παιδί επιθετικότητα, άρνηση του προβλήματος και απόσυρση.²⁰

Είναι πια γενικά αποδεκτό μεταξύ των ειδικών που ασχολούνται με μαθησιακά προβλήματα, ότι τα παιδιά με προβλήματα μάθησης παρουσιάζουν κατά γενικές γραμμές, τα παρακάτω γνωστικά χαρακτηριστικά:

1. Παρορμητικά γνωστικό ρυθμό (Έλλειψη στοχαστικότητας)
2. Προβλήματα στη διατήρηση της προσοχής
3. Έλλειψη χρήσης στρατηγικών μνήμης και μάθησης (Memory and Learning Strategies).
4. Έλλειψη μεταγνωστικής συνείδησης (Metacognitive Awareness).²¹

Γίνεται πλέον αντιληπτό, ότι για την επίτευξη του στόχου του σχολείου, που είναι η «ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου», απαιτείται το σύντονο μοίρασμα πρωτοβουλιών, συμπλοκών, δημιουργικών, εκπαιδευτικών σχεδιασμών από την οικογένεια στο παιδί και από εκεί στο δάσκαλο και το σχολικό περιβάλλον με διαρκή επανατροφοδότηση, το παρελθόν στο παρόν και από εκεί στο μέλλον, το άτομο στην τάξη κι από εκεί στην κοινωνία κ.λ.π.²²

20. Μ. Μίχου – Καρύδη, *Γνωστικά, Νευροψυχολογικά και Κοινωνικά Χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών*, ό.π. σ. 33.

21. Μ. Μίχου – Καρύδη, ό.π. σ. 29.

22. Μ. Καϊλα, *η σχολική φοβία*, Τ. Β΄, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, 3^η έκδοση, Αθήνα, 1997, σ. 12.

3. Μαθησιακά προβλήματα και γλώσσα

Μπορεί οι «κακοί μαθητές» να κάνουν λίγη φασαρία.

Οι «κακοί» έχουν κι αυτοί ικανότητες, αλλά δεν μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν.

Χρειάζονται βοήθεια, θέλουν να τους μιλάς με τη δική τους γλώσσα, αλλά να τους μιλάς και να καταλαβαίνουν τη δική σου.

Σα να 'ναι ξένος και Έλληνας.

Αν μάθει κάποιες λέξεις ο ένας από τη γλώσσα του άλλου, θα καταλαβαίνει ο ένας τον άλλον, θα μάθει σιγά – σιγά.²³

Η γλώσσα είναι από τις πιο πολυσύνθετη, ανώτερη, έμφυτη ψυχοδιανοητική λειτουργία του ανθρώπου, στην οποία συμμετέχουν όλοι οι παράγοντες που συναποτελούν το σύστημα άνθρωπος – περιβάλλον. Άρα, ο ρόλος και η συμβολή της γλώσσας στην οργάνωση της γνώσης και της σκέψης, αναμφίβολα είναι ουσιώδης.

Σε σχέση με τα μαθησιακά προβλήματα μπορούν να υποστηριχθούν δύο θέσεις:

α) ότι οι μαθησιακές λειτουργίες οφείλονται σε γλωσσικά προβλήματα, κυρίως όταν αυτά δεν έχουν αντιμετωπιστεί έγκαιρα και

β) ότι τα μαθησιακά προβλήματα καταλήγουν σε γλωσσικές διαταραχές.²⁴

Ο Hegel πρώτος διέκρινε τη γλώσσα σε λόγο (Sprache) και σε ομιλία (Rede).

Ο λόγος είναι ένας γενικός κώδικας μέσα σ' ένα κοινωνικό σύνολο, δηλαδή έχει κοινωνικό χαρακτήρα. Είναι ανεξάρτητος από τη γλώσσα και αποτελεί την ασυνείδητη γνώση ενός συστήματος επικοινωνίας. Διακριτικό στοιχείο του λόγου είναι η σταθερή και μόνιμη υφή του.²⁵

23. Ν. Ανδρεαδάκης, Μ. Καϊλα, Γ. Ξανθάκου, *Η λογική της σχολικής αποτυχίας: Μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο*, στο: *Η σχολική αποτυχία* ό.π. σ. 37.

24. Γ. Δράκος, *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία*, ό.π. σ. 115 – 117.

25. Γ. Δράκος, *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία*, ό.π. σ. 62.

Με άλλα λόγια λόγος είναι το μέσο που διαθέτει ο άνθρωπος για να οργανώσει τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του και να τα εκφράσει στους άλλους.²⁶

Η ομιλία αναφέρεται στον ατομικό λόγο κάθε μέλους της γλωσσικής κοινότητας και προϋποθέτει το άτομο που ομιλεί. Αποτελεί τα μηνύματα που στέλνει κάθε άτομο χωριστά, όταν επικοινωνεί με άλλα άτομα και αποτελεί ψυχοφυσική πραγματικότητα, προσιτή στις αισθήσεις. Η ομιλία διαφοροποιείται από το λόγο, γιατί σ' αυτήν υπάρχει η υπάρχει το θέμα της επιλογής στο φωνητικό συντακτικό και λεξιλογικό τρόπο που θα εκφραστεί το άτομο. Τέλος, σε αντίθεση με το λόγο, η ομιλία μπορεί να χαθεί από διαφορετικές αιτίες. Η απώλεια της ικανότητας για ομιλία δεν σημαίνει απώλεια της γνώσης του λόγου, επομένως και απώλεια της ικανότητας για ομιλία.²⁷

Η γλωσσική ανάπτυξη και εξέλιξη του κάθε ατόμου είναι αποτέλεσμα βιογενετικών και κοινωνικοπολιτιστικών προϋποθέσεων.²⁸

Στην πορεία της γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού κάποιες φορές παρατηρείται μια επιβράδυνση παρόλο που η βιολογική του ανάπτυξη ακολουθεί φυσιολογική πορεία.

Έτσι, ενώ το παιδί μεγαλώνει, η γλωσσική του εξέλιξη δεν συμβαδίζει πάντα με τη βιολογική του ωρίμανση. Δηλαδή, δεν κατακτώνται στον ίδιο χρόνο, απ' όλα τα παιδιά τα διάφορα γλωσσικά στάδια. Οι αιτίες της γλωσσικής επιβράδυνσης ανάγονται αφενός στο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί και αφετέρου σε βιογενετικούς παράγοντες, δηλαδή στην βιολογική υποδομή του εγκεφάλου.²⁹

26. Ειρ. Λεβαντή, *Διαταραχές του προφορικού λόγου και η συνέπειά τους στο γραπτό λόγο*, στο: Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990, σ.43.

27. Γ. Δράκος, *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία*, ό.π. σ .62.

28. Γ. Δράκος, σ.69

29. Γ. Δράκος, *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία*, ό.π.σ. 74

Συμπερασματικά, οι αιτίες που προκαλούν προβλήματα στη γλωσσική εξέλιξη, μπορεί να είναι:

- Δυσμενείς κοινωνικές και οικογενειακές συνθήκες
- Γενετικοί παράγοντες, εγκεφαλοπάθειες
- Βλάβες στην ακοή ή στην όραση
- Βλάβες της κυριαρχίας, βλάβες του φωνητικού μηχανισμού³⁰

Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών που η γλωσσική τους εξέλιξη υπολείπεται των άλλων παιδιών, διαπιστώνουμε ότι:

- Η επιβράδυνση επηρεάζει τη γενική εξέλιξη της προσωπικότητάς τους.
- Συχνά υπάρχει νοητική καθυστέρηση, ενώ η αντιληπτική ικανότητα είναι περιορισμένη.
- Η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από εμμονή σε ορισμένες σταθερά επαναλαμβανόμενες αντιδράσεις και μια δυσκαμψία στη δυνατότητα της τροποποίησης. Η προσαρμογή χωλαίνει.
- Κάτω από την κοινωνική πίεση αντιδρούν με συναισθηματική φόρτιση και αστάθεια, ενώ γίνονται επιθετικά ή κλείνονται στον εαυτό τους.
- Μαθησιακές δυσκολίες και καθυστέρηση στο σχολείο είναι κατά κανόνα φυσικές συνέπειες της γλωσσικής επιβράδυνσης, ιδιαίτερα όταν έχουν εντοπιστεί διαταραχές επιβράδυνσης.³¹

30. Γ. Δράκος, *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία*, ό.π.σ. 75

31. Γ. Δράκος, *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία*, ό.π., σ. 76 – 77.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Γενικά

Η οικογένεια κατέχει κεντρική θέση στον κόσμο του παιδιού και στη θεμελίωση της ταυτότητάς του. Μέσα στην οικογένεια διαμορφώνονται οι πρώτες διαπροσωπικές σχέσεις και δίνονται τα πρότυπα συμπεριφοράς για τη μετέπειτα ζωή, είτε τα πρότυπα αυτά είναι καλά είτε είναι κακά. Το γεγονός αυτό δηλώνει την απαραίτητη συμμετοχή και συμβολή της οικογένειας σε κάθε προσπάθεια που γίνεται από εκπαιδευτικούς και ειδικούς επιστήμονες, στο σχεδιασμό στρατηγικών αντιμετώπισης και θεραπείας των όποιων δυσκολιών αντιμετωπίζει το παιδί κατά τη διαδικασία της μάθησης.³²

Οι γονείς του παιδιού είναι εκείνοι που πρώτοι θα δώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες για το σύνολο των συνθηκών της ζωής του παιδιού περιγράφοντας:³³

α) το ατομικό ιστορικό του

Προγεννητική περίοδος (κύηση κ.λ.π.),

Περιγεννητική περίοδος (τοκετός κ.λ.π.),

Μεταγεννητική περίοδος (ασθένειες, κινητική ανάπτυξη – στήριξη, κάθισμα/βάδισμα, γλωσσική ανάπτυξη – ομιλία, κοινωνική ανάπτυξη, αισθητήρια, επικοινωνία κ.λ.π.),

β) το οικογενειακό ιστορικό

Σύνθεση της οικογένειας, (ενδοοικογενειακές σχέσεις),

Γονείς (μορφωτικό επίπεδο, γραμματικές γνώσεις κ.λ.π.),

Κοινωνικό – οικονομικό – πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας,

Γενετικοί παράγοντες – κληρονομικά στοιχεία,

γ) το κοινωνικό ιστορικό

Συμπεριφορά του μαθητή στο σπίτι, στη γειτονιά, στο συγγενικό / φιλικό περιβάλλον (σχέσεις, επικοινωνία κ.λ.π. με άλλα πρόσωπα).

32. G. Miles, *Η βοήθεια σε οικογένειες παιδιών με διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς*, στο: *Τα Δύσκολα Παιδιά*, (επιμ. Ved Varma), Μετάφραση: Γ. Καλομοίρης, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ.225.

33. Γ. Χρηστάκης, *Παιδαγωγικό Υλικό για την αξιολόγηση των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες στο ειδικό ή στο κοινό σχολείο*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μαράσλειο Διδασκαλείο Δ.Ε., Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Αθήνα 1996.

δ) το σχολικό ιστορικό

Ηλικία εγγραφής στο σχολείο. Σχολική επίδοση. Σχέσεις με το δάσκαλο. Σχέσεις με τα άλλα παιδιά της τάξης του και του σχολείου του. Πώς αντιδρά στη μάθηση. Πώς συμπεριφέρεται στην τάξη και στο σχολείο του.

Σχέσεις με τα άλλα παιδιά της τάξης και του σχολείου του.

ε) Άλλες πληροφορίες

Καταγράφονται οποιεσδήποτε πληροφορίες δίδονται από τα πρόσωπα της οικογένειας ή του σχολείου τα οποία κρίνονται σημαντικά για την ερμηνεία της συμπεριφοράς του παιδιού και την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

στ) Στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή του προβλήματος πρώτα από τους γονείς του παιδιού, οι οποίοι αναφέρουν πότε διαπιστώθηκε το πρόβλημα, πώς το αντιμετωπίζουν και τι προτείνουν και στη συνέχεια από το δάσκαλο, ο οποίος αναφέρει πότε επισημάνθηκε το πρόβλημα, τι μέτρα έχουν παρθεί και τι προτείνει.

(παράρτημα 1: Υπόδειγμα ημιδομημένης συνέντευξης με τους γονείς, σ.

)

4. Η περίπτωση της Ε.

Εδώ θα παρουσιάσουμε την περίπτωση της Ε. μαθήτριας της Γ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου. Φοιτά σε γενικό σχολείο. Το οικογενειακό της περιβάλλον και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς της είναι αρκετά καλά. Η μειωμένη επίδοσή της και οι δυσκολίες της ιδιαίτερα στην ανάγνωση και στη γλώσσα ο τρόπος που καταπιάνεται με τα μαθησιακά ζητήματα, η στάση της και οι αντιδράσεις απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία ήταν ο λόγος της παραπομπής της για εξέταση από αρμόδιο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο.

Όπως διαπιστώθηκε από την περιγραφή και την ανάλυση των του προφίλ των γλωσσικών δεξιοτήτων της, η Ε., παιδί με φυσιολογική νοημοσύνη, παρουσιάζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τύπου δυσλεξίας. (παράρτημα 2: Προσδιορισμός των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών του Μαθητή/τριας, σ.).

Είναι γνωστό, ότι οι συναλλαγές με το περιβάλλον των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα διαφέρουν και ποιοτικά και ποσοτικά απ' αυτές των άλλων παιδιών.³⁴

Στην περίπτωση της Ε. δεν παρατηρείται τάση για απομόνωση, εσωστρέφεια, κατάθλιψη και απόσυρση. Αντίθετα προσεγγίζεται και προσεγγίζει με φιλική διάθεση συνομηλίκους και δασκάλους της. Το στοιχείο αυτό καταγράφεται στα θετικά στοιχεία της λειτουργικής συμπεριφοράς της μαθήτριας.

Αφού προσδιοριστεί **η ταυτότητα** της μαθήτριας, **τα συμπτώματα και τα χαρακτηριστικά** των σχολικών και αναπτυξιακών της δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς της προχωράμε στα παρακάτω στάδια επεξεργασίας των πληροφοριών:

α. στον καθορισμό, ερμηνεία και οριοθέτηση των δυσκολιών

(Τι είδους δυσκολίες έχει η μαθήτρια. Ποιος είναι ο βαθμός των δυσκολιών της. Ποιοι είναι οι αιτιολογικοί παράγοντες.)

β. στο γενικό πλαίσιο του υποστηρικτικού διδακτικού προγράμματος

(Τι πρέπει να κάνουμε, ώστε να βοηθηθεί η μαθήτρια να ξεπεράσει τις δυσκολίες της και να βελτιώσει τον εαυτό της εκεί όπου παρατηρούνται οι δυσκολίες. Οι παρεμβάσεις αποβλέπουν στους παρακάτω τομείς:

Στη βελτίωση των σχολικών δεξιοτήτων:

- **Γλώσσα:** Ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, κατανόηση κειμένου, δομή της σκέψης και γραπτή έκθεση.
- **Μαθηματικά:** Προμαθηματικές έννοιες, έννοια αριθμών, μαθηματικά σύμβολα, διαδοχή, μαθηματική σκέψη, αναλογικότητα, μαθηματικές πράξεις, προβλήματα

Στη βελτίωση των αναπτυξιακών δεξιοτήτων

- **Γλωσσικές δεξιότητες**
- **Φωνημική ενημερότητα**
- **Ψυχοκινητικές δεξιότητες**
- **Αντιληπτικές / Μνημονικές λειτουργίες**

34. Μ. Μίχου – Καρύδη, *Γνωστικά, Νευροψυχολογικά και Κοινωνικά Χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών*, ό.π. σ.33.

- **Συγκέντρωση προσοχής**
- **Οργάνωση γραφικού χώρου**
- **Άλλες...**

Στη βελτίωση του αυτοσυναισθήματος

- **Αλλαγή συμπεριφοράς** (Μείωση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και ανάπτυξη της επιθυμητής συμπεριφοράς)

γ. Στη συμβουλευτική εργασία – Παρεμβάσεις

- α. Στη μαθήτριά
- β. Στους γονείς
- γ. Στα άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντος της μαθήτριάς

δ. Στην καταγραφή του υποστηρικτικού προγράμματος

(Ατομικό διδακτικό υποστηρικτικό πρόγραμμα. Προσαρμογές στο πρόγραμμα τάξης. Αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο σπίτι. Πρόγραμμα συνεργασίας συναρμοδίων παραγόντων. Τρόποι καταγραφής προόδου μαθήτριάς, Άλλα...) και τέλος

ε. Στο σχεδιασμό τυχόν ειδικών προγραμμάτων που απαιτούνται ή σε παραπομπή σε άλλους ειδικούς.

Ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών θα πρέπει να περιλαμβάνει συγκεκριμένους στόχους τους οποίους θα πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες. Οι στόχοι αυτοί διακρίνονται σε **μακροπρόθεσμους** και σε **βραχυπρόθεσμους**.³⁵

Μελετώντας την έκθεση του ιατροπαιδαγωγικού κέντρου σημειώνουμε τα εξής:

Στον τομέα του καθορισμού, ερμηνείας και οριοθέτησης των δυσκολιών οι δυσκολίες της Ε. περιορίζονται στο γνωστικό τομέα. και συγκεκριμένα στο γραπτό και προφορικό λόγο.

35. Κ. Υφαντή, *Εκπαιδευτικό Υλικό για τη Μάθηση της Ανάγνωσης και της Γραφής στους Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Πατρών

Συγκεκριμένα παρουσιάζει δυσκολία:

- στο προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο,
- στην εκμάθηση και στο χειρισμό κοινών αλληλουχιών και σειρών ,
- στη δυνατότητα συγκράτησης φωνολογικών πληροφοριών στη βραχυπρόθεσμη μνήμη,
- στην ανάγνωση
- στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου
- -στην κατανόηση και ανάσυρση πληροφοριών κειμένων
- στην ορθογραφία
- στη φωνολογία
- στην παραγωγή δικού της δημιουργικού λόγου, στη μεταφορά της σκέψης της σε γραπτό.

Στο πρόγραμμα αποκατάστασης και υποστηρικτικής εργασίας καταγράφουμε τις πρωταρχικές εκπαιδευτικές ανάγκες της μαθήτριας έτσι όπως έχουν αξιολογηθεί. Έτσι, στην περίπτωση της Ε. οι προτεραιότητες, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές της ανάγκες, αναφέρονται στη βελτίωση:

- της αναγνωστικής ικανότητας
- της γραπτής έκφρασης
- της φωνολογικής επίγνωσης
- της χωρητικότητας της βραχυπρόθεσμης μνήμης
- του προσανατολισμού της στο χώρο
- του προσανατολισμού της στο χρόνο και
- στην εκμάθηση αλληλουχιών

Πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη στην κατάρτιση και στην εφαρμογή του προγράμματος για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών ότι **οι δραστηριότητες που θα δίνονται κάθε φορά στο παιδί θα σχετίζονται και θα αξιοποιηθούν τις γνώσεις που έχει αποκτήσει μέχρι εκείνη τη στιγμή για τα γράμματα, τις συλλαβές και τις λέξεις και θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ικανότητες και αδυναμίες του παιδιού.**³⁶

36. Κ. Υφαντή, *Εκπαιδευτικό Υλικό για τη Μάθηση της Ανάγνωσης και της Γραφής στους Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*, ό.π.

1) Ξεκινώντας από την περιοχή της **Ανάγνωσης** παρατηρούμε ότι η Ε. αποκωδικοποιεί με ιδιαίτερα αργό ρυθμό κάνοντας φωνολογικά λάθη σε λέξεις χαμηλής συχνότητας.

Μακροπρόθεσμος στόχος μας είναι η βελτίωση της ικανότητας αυτόματης κωδικοποίησης, ενώ στους

Βραχυπρόθεσμους στόχους επιδίωξή μας είναι:

- Να διαβάζει χωρίς δισταγμό λίστες με απλές δισύλλαβες λέξεις.
- Να διαβάζει χωρίς δισταγμό λίστες με απλές τρισύλλαβες λέξεις.
- Να διαβάζει χωρίς δισταγμό απλές τετρασύλλαβες λέξεις.
- Να διαβάζει χωρίς δισταγμό λίστες με ταξινομημένες δισύλλαβες λέξεις, που περιέχουν τα δίψηφα φωνήεντα: αι, ει, οι, ου, (π.χ. κουτί, είδα, θείος, κ.λ.π.)
- Να διαβάζει χωρίς δισταγμό λίστες με ταξινομημένες δισύλλαβες λέξεις που περιέχουν τα δίψηφα σύμφωνα: μπ, ντ, γκ, τσ, τζ, γγ (π.χ. δόντι, τζάκι, τσίχλα, φέγγει, στέγη, κ.λ.π.).
- Να διαβάζει χωρίς δισταγμό τρισύλλαβες λέξεις που περιέχουν δίψηφα φωνήεντα ή δίψηφα σύμφωνα. (π.χ. ουρανός, μαχαιρι, φεγγάρι, λαμπάδα, μαντίλι κ.λ.π.)
- Να διαβάζει με άνεση ανακατωμένες τις παραπάνω λέξεις.
- Να διαβάζει χωρίς δισταγμό λίστες με ταξινομημένες δισύλλαβες λέξεις που περιέχουν συμφωνικά συμπλέγματα (π.χ. κλάμα, φρένο, βροχή, δρόμος, φτάνω, στρίβω, ξύστρα, μπράβο κ.λ.π.).
- Να διαβάζει χωρίς δισταγμό δισύλλαβες λέξεις που περιέχουν δύο συμπλέγματα
- Να διαβάζει χωρίς δισταγμό τρισύλλαβες λέξεις που περιέχουν συμφωνικά συμπλέγματα (π.χ. κρεβάτι, βάτραχος, τραπέζι, διάδρομος κ.λ.π.)
- Να διαβάζει χωρίς δισταγμό πολυσύλλαβες λέξεις με περισσότερα συμπλέγματα (π.χ. τσακισμένος, μπλεγμένος, κ.λ.π.)
- Να διαβάζει με άνεση ανακατωμένες τις παραπάνω λέξεις.

2) Στην περιοχή της **Γραφής** η Ε. γράφει κάνοντας ορθογραφικά και φωνολογικά λάθη.

Μακροπρόθεσμος στόχος μας είναι πρώτα να γράφει η μαθήτρια περιορίζοντας τα φωνολογικά λάθη, χωρίς να είναι απαραίτητα ορθογραφημένα και στη συνέχεια να γράφει περιορίζοντας τα ορθογραφικά λάθη.

Για την επίτευξη του πρώτου μακροπρόθεσμου στόχου, δηλαδή στον περιορισμό των φωνολογικών λαθών προχωράμε βήμα – βήμα³⁷ πάνω στους βραχυπρόθεσμους στόχους, οι οποίοι είναι:

- Να γράφει σωστά απλές δισύλλαβες λέξεις.
- Να γράφει σωστά απλές τρισύλλαβες λέξεις.
- Να γράφει σωστά απλές τετρασύλλαβες λέξεις.
- Να γράφει δισύλλαβες λέξεις με ένα απλό συμφωνικό σύμπλεγμα.
- Να γράφει τρισύλλαβες λέξεις με ένα διπλό συμφωνικό σύμπλεγμα.
- Να γράφει τετρασύλλαβες λέξεις με ένα διπλό συμφωνικό σύμπλεγμα.
- Να γράφει δισύλλαβες λέξεις με δύο διπλά συμφωνικά συμπλέγματα.
- Να γράφει τρισύλλαβες λέξεις με δύο διπλά συμφωνικά συμπλέγματα .
- Να γράφει τετρασύλλαβες λέξεις με δύο διπλά συμφωνικά συμπλέγματα.
- Να αξιοποιεί τις γνώσεις της ετυμολογίας των λέξεων (π.χ. οίκος, οικοδόμος, οικοδομή, οικόπεδο κ.λ.π.).
- Να δημιουργεί οικογένειες λέξεων είτε με βοήθεια είτε χωρίς βοήθεια.

Επίσης στην περιοχή της Γραφής η Ε, έχει δυσκολία στην παραγωγή δικού της δημιουργικού γραπτού λόγου.

37. Με τη **λογική των μικρών βημάτων**, επιτυγχάνουμε την άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών εκείνων που έχουν χαμηλή ανεκτικότητα στη ματαίωση, αλλά και τον έλεγχο της παρορμητικότητάς τους και τη συγκράτηση της προσοχής τους στο μαθησιακό έργο. Γ. Σαλβαράς, *Γλωσσική Διδασκαλία για όλους τους Μαθητές*, 2000, σ. 111.

Μακροπρόθεσμος στόχος είναι η βελτίωση της δημιουργικής της γραφής, μέσα από τους **βραχυπρόθεσμους στόχους**, που επιδιώκουν:

- Να εμπλουτίζει προτάσεις με περιγραφικές λεπτομέρειες.
- Να μπορεί να σχεδιάζει μια ιστορία βασισμένη σε μια εικόνα και στη συνέχεια να τη γράφει.
- Να μάθει τ' απαραίτητα στοιχεία δόμησης μια ιστορίας (τίτλος, βασικοί χαρακτήρες, πρόβλημα, τόπος, χρόνος, αντιμετώπιση, τέλος).
- Να μπορεί να φτιάχνει τη δική της ιστορία βασιζόμενη στο σκελετό και να τη γράφει.

3) Στην περιοχή της **Φωνολογικής Επίγνωσης**, **μακροπρόθεσμος στόχος** είναι η βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης, ενώ **Βραχυπρόθεσμοι στόχοι** είναι:

- Να εκτελεί απαλοιφή τμήματος από τη λέξη σε συλλαβικό επίπεδο (π.χ. τόπι (το)=πι) και σε φωνημικό επίπεδο (π.χ. τόπι (τ)=όπι).
- Να εκτελεί αντιστροφή της λέξης σε συλλαβικό επίπεδο, δηλαδή, να αντιστρέφει τη σειρά των συλλαβών (π.χ. τόπι = πιτο) και σε φωνημικό επίπεδο, δηλαδή να αντιστρέφει τη σειρά των φωνημάτων (π.χ. με = εμ).

4) Στην περιοχή της **Βραχύχρονης Μνήμης**, **μακροπρόθεσμος στόχος** είναι η βελτίωση της λειτουργικότητας και της χωρητικότητας της βραχύχρονης μνήμης.

Ως **βραχυπρόθεσμοι στόχοι** τίθενται οι εξής:

- Να συγκρατεί και να επαναλαμβάνει σειρά λέξεων και ψηφίων που παρουσιάζονται ακουστικά ανά δευτερόλεπτο (π.χ. 4 – 3- 5, ή γάτα – τόπι – μήλο).
- Να επαναλαμβάνει προτάσεις με σταδιακά αυξανόμενο αριθμό λέξεων.
- Να επαναλαμβάνει σειρά ψηφίων σε αντίστροφη σειρά (4 – 3 – 5 = 5 = 3 – 4).

5) Όσον αφορά τις δυσκολίες στον **Προσανατολισμό στο χώρο**, ως **μακροπρόθεσμο στόχο** θέτουμε τη βελτίωση του προσανατολισμού της στο χώρο αφενός και αφετέρου τη βελτίωση του προσανατολισμού της ως προς τη σειρά του κειμένου που διαβάζει τη δεδομένη

Ως **βραχυπρόθεσμους στόχους**, στην βελτίωση του προσανατολισμού της μαθήτριας στο χώρο, θέτουμε τους παρακάτω:

- Να αναγνωρίζει την αριστερή και τη δεξιά πλευρά μέσα στο χώρο. Να ονομάζει τα αντικείμενα δεξιά της, αριστερά της, μπροστά της, πίσω της.
Να περπατάει μέσα στο χώρο κάνοντας βήματα μπροστά, αριστερά, πίσω δεξιά κ.λ.π.
Να πραγματοποιεί τα παραπάνω πρώτα με ανοιχτά τα μάτια και μετά με κλειστά τα μάτια.
- Να αναγνωρίζει το βορρά, νότο, ανατολή, δύση.
- Να διηγείται τη διαδρομή που ακολουθεί από το σχολείο στο σπίτι και αντίστροφα.
- Να ακολουθεί με το μολύβι της διαφόρων ειδών διαδρομές.
- Να αντιγράφει γεωμετρικά σχήματα περισσότερο ή λιγότερο πολύπλοκα.
- Να βρίσκει την έξοδο σε λαβύρινθους με πολλές διεξόδους.
- Να διαβάζει χάρτες.

Επίσης, ως **βραχυπρόθεσμους στόχους**, στην βελτίωση του προσανατολισμού της ως προς τη σειρά του κειμένου που διαβάζει τη δεδομένη στιγμή, θέτουμε τους εξής:

- Να ακολουθεί με το δάχτυλό της ή με το μολύβι της το σημείο του κειμένου που αποκωδικοποιεί τη δεδομένη στιγμή και να κρατά σταθερό το αριστερό της δάχτυλο στην αρχή της επόμενης προς ανάγνωση σειράς.

6) Η μαθήτρια δυσκολεύεται να προσανατολιστεί στο χρόνο. Μακροπρόθεσμος στόχος είναι η βελτίωση της Ε. στον προσανατολισμό της στο χώρο. Βραχυπρόθεσμοι στόχοι είναι οι εξής:

- Να τοποθετεί μέσα στο χρόνο τα σημαντικά γεγονότα της ζωής της έως τώρα.
- Να τοποθετεί μέσα στο χρόνο σημαντικά γεγονότα π.χ. την ιστορία της Ελλάδας.
- Να κρατάει ημερολόγιο όπου κάθε μέρα να γράφει τα κυριότερα γεγονότα της ημέρας χωρίζοντας τη μέρα σε τρία μέρη: πρωί – μεσημέρι – βράδυ.
- Να ασκηθεί στην αίσθηση του εικοσιτετραώρου με τη χρήση ηλεκτρονικού ρολογιού.
- Να παρακολουθεί με το ρολόι της για να δει πόση ώρα χρειάζεται για να ετοιμαστεί το πρωί για το σχολείο, κ.λ.π.

7) Τέλος, η Ε. δυσκολεύεται στην εκμάθηση αλληλουχιών και σειρών.

Μακροπρόθεσμος στόχος μας είναι να μάθει να χειρίζεται τις αλληλουχίες και τις σειρές, μέσα από **βραχυπρόθεσμους στόχους**, με τους οποίους επιδιώκουμε:

- Να μπορεί να χειρίζεται τη σειρά των αλληλουχιών με ευχέρεια μέσω δραστηριοτήτων που ενεργοποιούν όλες τις αισθήσεις (π.χ. απεικόνιση της διαδοχής των μηνών, των ημερών κ. λ. π)
- Να χειρίζεται τη σειρά των αλληλουχιών μπρος – πίσω στο χρόνο.

5. Αξία και ανάγκη του προγράμματος παρέμβασης στη μαθησιακή διαδικασία.³⁸

Ο προγραμματισμός στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αναμφίβολα διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού αφού του δίνει την δυνατότητα αφενός να θέτει ευκολότερα τους στόχους παρέμβασης αφετέρου να παρακολουθεί την πρόοδο του μαθητή σχετικά με την επίτευξη του κάθε στόχου. Επίσης, ο δάσκαλος μετά την πολύπλευρη αξιολόγηση και την καταγραφή των δυσκολιών του/της μαθητή/τριας, έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει πάνω στο διάγραμμα την αφετηρία της παρέμβασής του και ταυτόχρονα να γνωρίζει τα επόμενα βήματά του.

Η δομή κάθε προγράμματος παρέμβασης θα πρέπει να έχει οριζόντια και κάθετη κατεύθυνση. Η οριζόντια κατεύθυνση αναφέρεται σε μακροπρόθεσμους στόχους, οι οποίοι αναφέρονται σε σημαντικές δεξιότητες «σταθμούς», στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Η κάθετη κατεύθυνση αναφέρεται σε βραχυπρόθεσμους στόχους, οι οποίοι αναφέρονται σε επιμέρους δεξιότητες (μικρά «βήματα»), απαραίτητες για την κατάκτηση του τελικού στόχου, που είναι η εκμάθηση του γραπτού λόγου από το/τη μαθητή/τρια.

Η σύνταξη ενός ενιαίου προγράμματος παρέμβασης ή ενός εβδομαδιαίου απαιτεί παρέμβαση σε πολλά επίπεδα (εκμάθηση γραμμάτων, σύνθεση συλλαβών με αυτά τα γράμματα, ανάγνωση και γραφή λέξεων με τις συγκεκριμένες συλλαβές, ανάγνωση και γραφή προτάσεων, ανάγνωση και γραφή κειμένου). Τα επίπεδα αυτά καθορίζονται από τις αδυναμίες του κάθε παιδιού. Για το λόγο αυτό, το πρόγραμμα παρέμβασης δεν μπορεί να ακολουθείται πιστά τις περισσότερες φορές, αλλά χρειάζεται να γίνονται «άλλατα», τα οποία καθορίζονται όχι μόνο από τις αδυναμίες αλλά και την πρόοδο του/της μαθητή/τριας.

Ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό, να μπορεί να «προσανατολίζεται» εύκολα και να χαράσσει την καινούρια πορεία – που τα πράγματα επιβάλουν – για το καλό του μαθητή. Αυτό βέβαια, δε σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρχει βιασύνη από την πλευρά του εκπαιδευτικού σε ό,τι αφορά την υλοποίηση του οποιοδήποτε προγράμματος παρέμβασης. Για το λόγο αυτό δεν υπάρχει αυστηρό χρονοδιάγραμμα στην υλοποίηση των στόχων. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μπορεί να ολοκληρωθεί σε μερικούς μήνες για ένα μαθητή Α, ενώ για κάποιο μαθητή Β να χρειαστούν ακόμη και χρόνια.

38. Κ. Υφαντή, *Εκπαιδευτικό Υλικό για τη Μάθηση της Ανάγνωσης και της Γραφής στους Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*, ό.π.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- **Ανδρεαδάκης Ν., Καϊλα Μ., Ξανθάκου Γ.**, Η λογική της σχολικής αποτυχίας: Μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, στο: Η σχολική αποτυχία, επιμ.: Μ. Καϊλα, Γ΄ έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997.
- **Βάμβουκας Μ.**, *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 1984
- **Martin Herbert**, *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*, Εφαρμοσμένη Ψυχολογία, 1^α, επόπτης ελληνικής έκδοσης: Ι. Παρασκευόπουλος, 7^η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα
- **Δράκος Γ.**, *Δυσλεξία (Ορισμός – αιτιολογία – διάγνωση – θεραπεία)*. Σκέψεις Φάκελος για τη διδασκαλία του μαθήματος 1991 – 1992 στο Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
- **Δράκος Γ.**, *Αγωγή του Λόγου και της Ομιλίας*, Συμπληρωματικού Υλικού για τη διδασκαλία του μαθήματος Αγωγή του Λόγου και της Ομιλίας, 1994 – 1995, στο Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αθηνών
- **Δράκος Γ.**, *ιδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία*, Εκδόσεις Εκπαιδευτικών «Περιβολάκι & Ατραπός», Αθήνα 1999.
- **Δράκος Γ.**, *Σύγχρονα Θέματα Ειδικής Παιδαγωγικής, Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*, εκδόσεις: Ατραπός, Αθήνα, 2002
- **Δράκος Γ., Μπίνιας Ν.**, *Ψυχοκινητική Αγωγή*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, 2004.
- **Καϊλα Μ.**, *Η σχολική φοβία*, Τ. Β΄, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, 3^η έκδοση, Αθήνα, 1997.
- **Καλλινικάκη Θ.**, *Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην προσέγγιση των Μαθησιακών Δυσκολιών*, στο: Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990.
- **Καραμπέτσος Α.**, *Η δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία*, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997.
- **Λεβαντή Ειρ.**, *Διαταραχές του προφορικού λόγου και η συνέπειά τους στο γραπτό λόγο*, στο: Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990.
- **Miles G.**, *Η βοήθεια σε οικογένειες παιδιών με διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς*, στο: *Τα Δύσκολα Παιδιά*, (επιμ. Ved Varma), Μετάφραση: Γ. Καλομοίρης, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997,
- **Μίχου Μ. – Καρύδη**, *Γνωστικά, Νευροψυχολογικά και Κοινωνικά Χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών*, στο: Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990.
- **Σαλβαράς Γ.**, *Γλωσσική Διδασκαλία για όλους τους Μαθητές*, 2000
- **Σαλβαράς Γ.**, *Μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας*
- **Στασινός Δ.**, *Δυσλεξία και Σχολείο, Η εμπειρία ενός αιώνα*, Εκδόσεις: Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά.
- **Σπαντιδάκης Ι.**, *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου της παιδικής σχολικής ηλικίας*, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004.
- **Τζουριάδου Μ.**, *Εξελικτική Διαταραχή Λόγου – Μάθησης*, στο Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990.
- **Υφαντή Κ.**, *Εκπαιδευτικό Υλικό για τη Μάθηση της Ανάγνωσης και της Γραφής*

στους Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Πατρών

- **Χρηστάκης Γ.**, *Παιδαγωγικό Υλικό για την αξιολόγηση των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες στο ειδικό ή στο κοινό σχολείο*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μαράσλειο Διδασκαλείο Δ.Ε., Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Αθήνα 1996.

Αυτή τη φορά είναι η σειρά των παιδιών να μας «δείξουν» τους άλλους και να μας πουν:

«Ποιος σας είπε ότι δεν μπορώ και γω να γίνω σαν έναν από αυτούς, χωρίς να πρέπει πρώτα να μοιάσω σ' εκείνους που εσείς συνήθως με συγκρίνετε;»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ