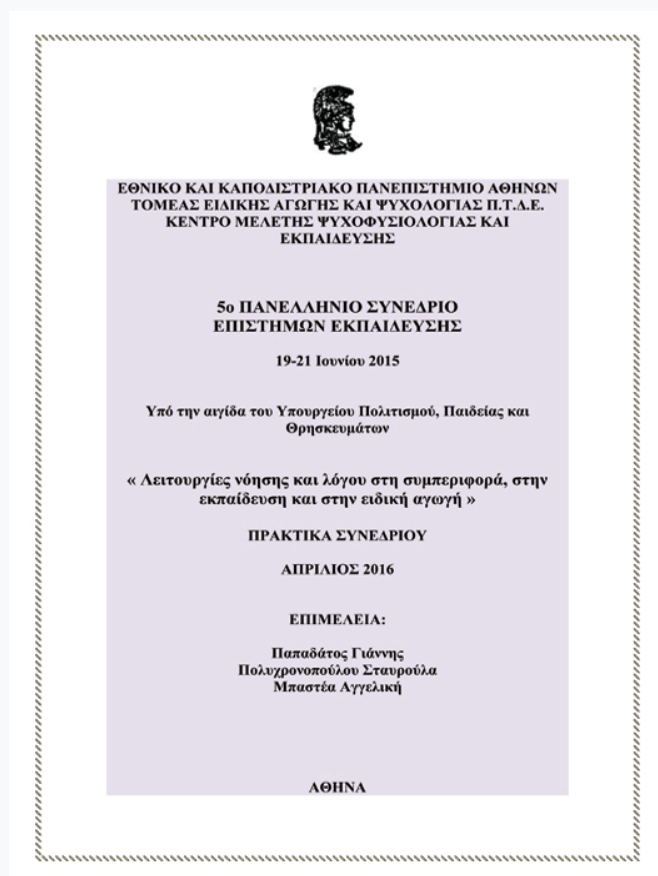


Panhellenic Conference of Educational Sciences

Vol 2015, No 2 (2015)

5th Conference Proceedings



Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία. Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με τη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας.

Φωτεινή - Βαλεντίνα Τσούγη, Δέσποινα - Ειρήνη Κατζόλη, Παναγιώτα Γιαννέλου

doi: [10.12681/edusc.374](https://doi.org/10.12681/edusc.374)

To cite this article:

Τσούγη Φ. .- Β., Κατζόλη Δ. .- Ε., & Γιαννέλου Π. (2016). Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία. Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με τη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας. *Panhellenic Conference of Educational Sciences*, 2015(2), 1468–1477. <https://doi.org/10.12681/edusc.374>

Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία. Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με τη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας.

Τσούγη Φωτεινή-Βαλεντίνα
Φιλόλογος ΠΕ02
M.Sc. in Psychology of Child Development, Uclan, Uk
Ετήσιο Πρόγραμμα Εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή
valiatsougi@gmail.com

Κατζόλη Δέσποινα – Ειρήνη
Καθηγήτρια Γαλλικών ΠΕ05
M.Ed. Εκπαίδευση με χρήση νέων τεχνολογιών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ετήσιο Πρόγραμμα Εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή
premmt11006@aegean.gr

Γιαννέλου Παναγιώτα
Καθηγήτρια Αγγλικών ΠΕ06
Ετήσιο Πρόγραμμα Εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή
pan.giannelou@gmail.com

Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες με την πάροδο του χρόνου τείνουν να αποτελούν ένα θέμα εξέχουσας σημασίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Απασχολούν ένα μεγάλο αριθμό μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και επιστημόνων. Υπάρχουν φορές που αποτελούν ένα ομιχλώδες ζήτημα, το οποίο αρκετές φορές τείνει να γίνεται δισεπίλυτο, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συναρτώμενα προβλήματα. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στη πολυπλοκότητα του θέματος καθώς και στη διαφορετική προσέγγιση του εκάστοτε επιστήμονα, ο οποίος θα εξετάσει το θέμα βασιζόμενος στις αρχές της δικής του επιστήμης και στην ιδιοσυγκρασία του. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν ένα διαφοροποιημένο μοντέλο, το οποίο έχει τη τάση να είναι μοναδικό. Έτσι, οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν ένα εξατομικευμένο χαρακτηριστικό, το οποίο είτε μπορεί να επιδεινωθεί είτε μπορεί να μειωθεί. Στόχος, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστεί μια γενική προσέγγιση των Μαθησιακών Δυσκολιών-Γενικών και Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, και, εν συνεχεία, να παρουσιαστούν και ψυχοπαιδαγωγικά μοντέλα και τρόποι παρέμβασης με κύριο στόχο την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Σημαντική είναι η έγκυρη διάγνωση, η ανίχνευση και η τεκμηριωμένη μέθοδος υποστήριξης. Συμπερασματικά, οι Μαθησιακές Δυσκολίες δε σχετίζονται με κάποιο είδος ατομικής παθολογίας αλλά χρειάζεται να δοθεί έμφαση στη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, χαρακτηριστικά, διάγνωση, παρέμβαση.

Abstract

Learning disabilities over time tend to have a standout importance in education. They concern a large number of students, parents, teachers and scientists. They constitute a foggy issue, which tends to be intractable and is resulting in corollary problems. This is probably due to the complexity of the issue and the different scientific approaches

and points of view. Students with learning disabilities show a differentiated model which tends to be unique. Thus, learning disabilities are an individual characteristic, which either will probably be deteriorated or reduced. The purpose of this paper is to present an overall approach of Learning Disabilities-General and Specific Learning Disabilities, of the psycho-pedagogical models and interventional methods focusing on teachers training. The early and reliable diagnosis, the detection and the factual supportive method play a crucial role. In conclusion, learning disabilities are not associated with any kind of pathological problems but it is necessary to emphasize the psycho educational intervention.

Keywords: learning disabilities, dyslexia, characteristics, diagnosis, intervention.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος ενός διευρυμένου επιστημονικού κλάδου. Επιστημονικά δεδομένα και συμπεράσματα που σχετίζονται με την ορολογία των μαθησιακών δυσκολιών, τα αίτια, τα χαρακτηριστικά, τη φαινομενολογία και ψυχοκοινωνικές παραμέτρους είναι ευρέως γνωστά και αποτελούν πηγή μελλοντικής έρευνας (Τζουριάδου, Μπάρμπας & Κασσώτη, χ.χ.). Η σχολική μαθησιακή διαδικασία έχει ταυτιστεί με τις μαθησιακές δυσκολίες, αφού θεωρείται ο χώρος όπου εκδηλώνονται, και αποτελούν πόλο έλξης για πολλούς επιστήμονες με αποτέλεσμα την ύπαρξη διαφορετικών συμπερασμάτων τόσο σε θέματα ορολογίας όσο και σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικής αντιμετώπισης (Τζουριάδου, Μπάρμπας & Κασσώτη, χ.χ.). Οι μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με έναν γενικό διαγνωστικό όρο, σχετίζονται με τις δυσκολίες σε ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά με αποτέλεσμα το παιδί να έχει χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ακαδημαϊκές επιδόσεις, οι οποίες είναι κατώτερες συγκριτικά με την ηλικία, το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο της τάξης που φοιτά το παιδί (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Ο ορισμός αυτός δεν είναι αξιόπιστος και δεν δίνει σαφείς απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα με αποτέλεσμα να επικρατεί μία ασάφεια. Η διαφορετικότητα των επιστημονικών προσεγγίσεων θα μπορούσε να θεωρηθεί ένας βασικός λόγος της σύγχυσης αυτής (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Σύμφωνα με τον Samuel Kirk (1962) «τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κλπ. Στις μαθησιακές δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση» (Τζουριάδου, Μπάρμπας & Κασσώτη, χ.χ.). Τον Samuel Kirk ακολούθησε η Bateman (1965), η οποία υποστήριξε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μία σημαντική διακύμανση μεταξύ του νοητικού δυναμικού τους και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Υπογράμμισε ότι οι δυσλειτουργίες πιθανόν να οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Ο Bannatyne (1971) ορίζει ότι το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει ανεπάρκειες στην αντίληψη, στην ολοκλήρωση και στην έκφραση παρά την επαρκή νοητική του ικανότητα (Τζουριάδου, Μπάρμπας & Κασσώτη, χ.χ.). Ο Myklebust (1968) εισήγαγε τον όρο «ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες» και υποστήριξε

ότι τα παιδιά παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στη διαδικασία της μάθησης, παρόλη τη φυσιολογική τους ανάπτυξη (Τζουριάδου, Μπάρμπας & Κασσώτη, χ.χ.). Το 1990, ο Hammil διατύπωσε ότι «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας» (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Τα τελευταία 20 χρόνια οι μακροχρόνιες έρευνες είναι συνεχείς. Καμία έρευνα, όμως, δεν κατάφερε να δώσει έναν σαφή ορισμό λόγω της ασυμφωνίας μεταξύ των ειδικών. Καθεμία επιστήμη προσεγγίζει το θέμα από τη δική της σκοπιά (Torgesen, 1993). Η ασάφεια αυτή καθιστά δύσκολη την επικοινωνία μεταξύ των ειδικών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003) και η πολυπλοκότητα του θέματος προβληματίζει το χώρο της εκπαίδευσης ασχέτως των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Βιβλιογραφικές έρευνες καταλήγουν συνέχεια στη δημιουργία νέων ευρημάτων «δι' αποκλισμού» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003), με κύρια στοιχεία α) την ασυμμετρία των ικανοτήτων και β) τη διακύμανση μεταξύ ικανότητας και επίδοσης (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

2. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία, Δυσαναγνωσία, Δυσορθογραφία, Δυσαριθμησία παρουσιάζουν δυσκολίες σε βασικές δεξιότητες όπως η ανάγνωση, η ορθογραφία, η γραφή και η αριθμητική. Η ηλικία και το νοητικό επίπεδο του παιδιού έχει αποδειχθεί ότι δε σχετίζονται με αυτές τις δυσκολίες. Η Δυσλεξία αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών και σχετίζεται με τη δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και στην ανάγνωση. Πολύ συχνά, όταν γίνεται αναφορά στη δυσλεξία, συγχέονται δύο όροι, η επίκτητη δυσλεξία, η οποία εμφανίζει αδυναμίες λόγω τραυματισμών στο κεντρικό νευρικό σύστημα (Πόρποδας, 1981;Thomson, 1990) και η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία, η οποία εμφανίζει αδυναμίες χωρίς ξεκάθαρες αιτίες (Pumfrey, 1997). Η μεν δεύτερη διακατέχεται από ασυμφωνίες σχετικές με τις δεξιότητες και τις κατακτήσεις των παιδιών (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Σύμφωνα με την Αμερικανική Εταιρεία Δυσλεξίας Orton Society (1994) «η Δυσλεξία είναι μία δυσλειτουργία που έχει νευρολογική και συχνά κληρονομική βάση και η οποία συνδέεται με την κατάκτηση και την επεξεργασία της γλώσσας. Διαφέροντας ως προς το βαθμό σοβαρότητας εκδηλώνεται ως δυσκολία στην πρόσληψη και έκφραση της γλώσσας στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική» (Orton Dyslexia Society, 1994). Επειδή η δυσλεξία είναι μία έννοια πολυσύνθετη, έχουν παρουσιαστεί αμφιλεγόμενα σημεία θεώρησης με αποτέλεσμα ο εντοπισμός και η αντιμετώπισή της να είναι αλληλοσυγκρουόμενα. Σύμφωνα με τη Μαυρομάτη είναι μια εξαιρετική δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και στην ανάγνωση, δυσανάλογη προς το νοητικό επίπεδο και την ηλικία, καθώς, και επίμονη αδυναμία στην εκμάθηση της ορθογραφίας (Μαυρομάτη, 1995).

Η αναγνωστική ανεπάρκεια που παρουσιάζει ένας μαθητής συχνά ταυτίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες ή με δυσκολίες στην ανάγνωση ή, αλλιώς, δυσαναγνωσία. Σύμφωνα με τη Φρανσίζ (2003) η επίδοση στην ανάγνωση είναι πολύ χαμηλή με αλλοιώσεις, αντικαταστάσεις, μικρή ταχύτητα και λάθη στην κατανόηση έχοντας ως συνέπεια τη χαμηλή σχολική επίδοση (οπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση δυσκολεύονται στο στάδιο της αποκωδικοποίησης (Τζουριάδου, 2008; οπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα, 2010) και δεν

μπορούν να διαφοροποιήσουν, να ερμηνεύσουν, να ανακαλέσουν και να μετασχηματίσουν τα σύμβολα (Τούντα, 2000). Εν συνεχεία, η δυσορθογραφία συνδέεται με τη δυσκολία γραφής της λέξης, της πρότασης και της παραγράφου (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Οι δυσκολίες εδώ μπορούν να εκφραστούν με σύγχυση γραμμάτων, αντιμεταθέσεων, παρατονισμού, παράλειψη γραμμάτων (Τζουριάδου, 2008; οπ. αναφ. Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Ακολουθεί η δυσαρισθησία όπου η μαθηματική ικανότητα είναι σημαντικά χαμηλότερη από την αναμενόμενη (Φρανσίς, 2003, οπ. αναφ. Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Κύριο γνώρισμα των παιδιών είναι η δυσκολία στην ανάπτυξη αριθμητικής σκέψης με συνέπεια το λανθασμένο υπολογισμό αριθμητικών πράξεων (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

3. Αιτιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο Morgan (1896) υπήρξε ο πρώτος που αναρωτήθηκε πώς ήταν δυνατόν ένα παιδί σχολικής ηλικίας να μη μπορεί να διαβάσει ανεξάρτητα από το καλό νοητικό επίπεδο. Είναι φανερό, λοιπόν, ότι το ενδιαφέρον των ερευνητών για την κατανόηση της αιτιολογίας απαριθμεί περισσότερο από έναν αιώνα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003). Η Uta Frith (1997) πρότεινε ένα μοντέλο προσέγγισης της Δυσλεξίας, το οποίο εξετάζει τη Δυσλεξία σε τρία επίπεδα: Βιολογικό-Γνωστικό-Συμπεριφορικό. Βέβαια, δεν παραλείπει και τη σημαντικότητα του Περιβάλλοντος (Μαυρομάτη, 2004). Πολλοί ερευνητές, όπως ο Πανλίδης, απέδωσαν τις μαθησιακές δυσκολίες σε εγκεφαλική δυσλειτουργία ή σε νευρολογικές διαταραχές (1981; 1990 οπ. αναφ. σε Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Η αποδοχή αυτή, όμως, με τη πάροδο του χρόνου φαίνεται να απορρίπτεται γιατί δεν υπάρχει σαφήνεια και δε διευκολύνει τη θεραπεία. Το National Institute of Mental Health (NIMH) (1999) έδειξε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νευρολογικό πρόβλημα, αλλά σε κάτι πιο σύνθετο, οι δυσκολίες δηλαδή σχετίζονται με την αδυναμία σημείων του εγκεφάλου να συγκεντρώσουν τις πληροφορίες (οπ. αναφ. στο Σακκάς, 2002). Έχει αποδειχθεί ότι σε ανθρώπους με δυσλεξία οι δύο δομές έχουν το ίδιο μέγεθος (Σακκάς, 2002), δηλαδή υπάρχει συμμετρία του *planum temporal* (Μαυρομάτη, 2004).

Το 1996 εμφανίστηκε μια νέα θεωρία η οποία υποστήριζε ότι ευθύνεται κάποιο γονίδιο δίνοντας έμφαση στη κληρονομικότητα (Λιβανίου, 2004). Τα γονίδια είναι εν δράσει σε όλη τη διάρκεια της ζωής (Λιβανίου, 2004) και η γενετική συσχέτιση υπάρχει και μπορεί και κληρονομείται από το ένα μέλος της οικογένειας στο άλλο (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Αξιόλογο ρόλο, λοιπόν, διαδραματίζει η οικογένεια και το περιβάλλον. Η Πολυχρονοπούλου (1995) έχει δηλώσει ότι οι καταστάσεις που επικρατούν στο σπίτι, στην κοινότητα και στο σχολείο επηρεάζουν αρνητικά την ανάπτυξη του παιδιού τόσο ψυχολογικά όσο και μαθησιακά. Έχει αποδειχθεί ότι τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα έχουν σχέση με χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο ακόμη και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Παρόλο που δεν αποτελούν βασικό αίτιο μπορούν να επιδεινώσουν τη κατάσταση (Pumfrey & Reason, 1991). Κατά τους Vellutino et al (1998) οφείλονται στην ικανότητα φωνολογικής κωδικοποίησης, όπως στη φωνητική επίγνωση και στην προφορική μνήμη (οπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

4. Κυρίαρχα χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ένα διαφοροποιημένο μοντέλο και απαιτεί να δομηθεί ένα κεντρικό προφίλ. Σύμφωνα με τον Hammil (1990) τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να βοηθήσουν σε μια έγκαιρη διάγνωση (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Ενδεικτικά,

προβλήματα στην πρόσληψη και παραγωγή προφορικού λόγου, στην ανάγνωση και στη γραφή, προβλήματα συλλογισμού, καθώς, και προβλήματα στα μαθηματικά. Εμφανή είναι τα προβλήματα αισθητηριακής αντίληψης, οι δυσκολίες της γλωσσικής ανάπτυξης, τα προβλήματα στην κατανόηση κειμένων, οι διαταραχές της μνήμης, η διάσπαση προσοχής, η ελλιπής χρήση στρατηγικών μάθησης, προβλήματα στον προσανατολισμό και στο συντονισμό. Τα προβλήματα συμπεριφοράς, οι δυσαρμονικές σχέσεις με τους συνομήλικους και η ευπαθή συναισθηματική εξέλιξη προσδίδουν χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες που έγκειται σε μια στενή ζώνη γνωστικών ικανοτήτων-δεξιοτήτων χωρίς να εξαπλώνεται σε όλο το κομμάτι της ανθρώπινης νόησης. Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία (Αναστασίου, 1998). Τα ελλείμματα αυτά δυσκολεύουν την κατάκτηση βασικών σχολικών δεξιοτήτων, όπως η αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα καθώς, και η αναγνωστική αποκωδικοποίηση. Σε γενικές γραμμές, η εικόνα ενός παιδιού με δυσλεξία είναι ότι έχει καλή αντίληψη προφορικού λόγου, αλλά αντιμετωπίζει προβλήματα στην επεξεργασία συμβόλων κατά την ανάγνωση και τη γραφή. Παρουσιάζει «ανικανότητα» σε μια ειδική περιοχή της νόησης, συγκεκριμένα στη φωνολογική επεξεργασία. Λάθη γραμμάτων, καθρεφτική γραφή, παραλείψεις, λάθη σε συλλαβές, λάθη με λέξεις, χωρισμός λέξης, περιληπτοποίηση, λάθη στη σωστή χρήση γραμματικών τύπων και διακοπτόμενη ανάγνωση αποτελούν μερικά χαρακτηριστικά παιδιών με δυσλεξία (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Εν συνεχεία, χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση είναι επιγραμματικά το κομπιαστό διάβασμα, το χάσιμο στη σειρά του βιβλίου, η ανάγνωση χωρίς χρώμα, ο παρατονισμός και η καθρεφτική ανάγνωση. Η δυσορθογραφία χαρακτηρίζεται από πολλά σβησίματα και διορθώσεις, δυσανάγνωστο κείμενο, παραλείψεις γραμμάτων, δεν χρησιμοποιούνται τόνοι, δεν τηρούν γραμματικούς κανόνες, οι προτάσεις είναι ασύντακτες και υπάρχουν πολλά ορθογραφικά λάθη σε λέξεις που έχουν διδαχθεί (Αναστασίου, 1998). Ακολουθεί η δυσαριθμησία με δυσκολία στην εκμάθηση του πολλαπλασιασμού, προβλήματα με τους νοερούς υπολογισμούς, σύγχυση των οπτικά όμοιων αριθμών και προβλήματα στην αντίληψη (Αναστασίου, 1998).

5. Διάγνωση-Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται μετά την είσοδο των παιδιών στο σχολείο. Εκεί τα παιδιά επηρεάζονται από το μοντέλο οργάνωσης των σχολείων καθώς δε λαμβάνει υπόψιν του τις ατομικές διαφορές των παιδιών (Κυπριωτάκης, 1989, σελ. 64). Η διαδικασία εκτίμησης και διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών είναι σημαντική και απαραίτητη διότι τότε θα είναι εφικτή η δημιουργία ενός εξατομικευμένου προφίλ των μαθητών. Οι γονείς οφείλουν, μόλις διαπιστώσουν κάποιο πρόβλημα, να απευθυνθούν σε μια ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία, όπου υπάρχει μια διεπιστημονική ομάδα απαρτιζόμενη από παιδοψυχίατρο, ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό και κοινωνικό λειτουργό. Ο κάθε ειδικός εξετάζει το παιδί και συντάσσει μία έκθεση. Στη συνέχεια γίνεται ένας νοομετρικός έλεγχος με σκοπό την απόκλιση της νοητικής καθυστέρησης. Στη συνέχεια, ακολουθεί ο έλεγχος της συναισθηματικής κατάστασης και του οικογενειακού περιβάλλοντος (Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1991, σελ. 3014). Με το πέρας αυτών συντάσσεται μία ειδική έκθεση, η οποία περιλαμβάνει το είδος και το βαθμό απόκλισης του μαθητή, άποψη

για το πρόγραμμα παρέμβασης και το ατομικό, οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό του μαθητή (Καυκούλα, 2010). Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάζει δυσκολίες λόγω της έλλειψης έγκυρων τεστ (Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1991, σελ. 3014).

6. Στρατηγικές Παρέμβασης

Η ποικιλομορφία των μαθησιακών δυσκολιών, η έλλειψη έγκυρων και σταθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης και η αυξανόμενη συχνότητά τους καθιστούν αναγκαία μία εξατομικευμένη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση (Καυκούλα, 2010). Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μαθησιακής υποστήριξης πραγματοποιούνται σε δύο επίπεδα, στην πρώιμη παρέμβαση και στην παρέμβαση που ακολουθεί μετά την διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Στην δεύτερη περίπτωση οι δύο βασικές προσεγγίσεις σχετίζονται με προγράμματα παρέμβασης με στόχο την παροχή βοήθειας και με προγράμματα ένταξης (Zins, Herby & Goddard, 1999). Κατά καιρούς έχουν παρουσιαστεί διάφορα είδη παρεμβατικών προγραμμάτων με διαφορετικό υπόβαθρο το κάθε ένα. Κάποια έχουν ως στόχο την κατάκτηση της γνώσης μέσω της απόκτησης δεξιοτήτων, αλλά βασίζονται στην ατομική διδασκαλία και άλλα περιλαμβάνουν την συνεργατική μάθηση (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Ενδεικτικά είναι το Reading Recovery (Clay, 1993), το THRASS (Davies, 1996), το Spelling Made Easy (Brand, 1984), το Alphabetical Phonics (Cox, 1985), το Alpha to Omega (Horysby & Poll, 1993), το Bangor Dyslexia Teaching System (Miles, 1989; Χατζηχρίστου, 2004). Τα προγράμματα παρέμβασης χρειάζεται να είναι εξατομικευμένα και να προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Μεγάλος αριθμός προγραμμάτων έχει παρουσιαστεί, ωστόσο κρίνεται αναγκαία η αναπροσαρμογή αυτών στις ανάγκες του μαθητή, καθώς δεν είναι αμιγώς προσαρμοσμένα στις ανάγκες του (Haynes & Jenkins, 1986). Συμπερασματικά, μια αποτελεσματική παρέμβαση οφείλει να περιλαμβάνει στοιχεία όπως είναι η σαφήνεια, ο προσεκτικός σχεδιασμός και η άμεση εφαρμογή σε ακαδημαϊκές δεξιότητες (Vaughn & Linan; Thompson, 2003; οπ. αναφ. στο Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

6.1. Εικονογραφική μέθοδος

Στην Ελλάδα είναι ευρέως γνωστή η εικονογραφική μέθοδος της Δώρας Μαυρομάτη, η οποία στοχεύει στην διδασκαλία της ορθογραφίας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με απώτερο σκοπό τη διδασκαλία με διαφορετικούς τρόπους και προσεγγίσεις. Ενδεικτικά, έχουμε τη διδασκαλία των γραμμάτων με εικονογραφήματα, την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της φωνολογικής συνειδητότητας ως το επίπεδο του φωνήματος (Μαυρομάτη, 2004). Έχει αποδειχθεί ότι η εικονογραφική μέθοδος είναι αποτελεσματική τόσο σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και σε παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό μπορεί να οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι τα παιδιά διδάσκονται μέσω εικονογραφημάτων, γεγονός διασκεδαστικό για τα παιδιά και ενθαρρυντικό, αφού τα γραμμικά σχέδια τα βοηθούν να συγκρατούν τις εικόνες και να απομνημονεύουν την ορθογραφία (EDU Special, 2014).

6.2. Πολυαισθητηριακή μέθοδος

Η πολυαισθητηριακή μέθοδος θεωρείται μια βασική παράμετρος στην διδασκαλία παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Εδώ οι αισθήσεις παίζουν σπουδαίο ρόλο (Dyslexia at home, 2013). Οι δυσλειτουργίες στο γνωστικό υπόβαθρο της μάθησης καθιστούν αναγκαία την «εκμετάλλευση» των αισθήσεων για την κωδικοποίηση της γνώσης (Anstott, 1997). Ενδεικτικά, η οπτική αντιληπτικότητα συνδέεται με το βλέπω- διαβάζω και είναι δυνατόν να εφαρμοστεί μέσω φωνακτού λόγου, μέσω προφορικής παρουσίας κ.α. Η οπτική- κιναισθητική αντιληπτικότητα συνδέεται με το πιάνω/φτιάχνω και είναι δυνατόν να εφαρμοστεί μέσω της αφής, της υποδομής ρόλων κ.α. (Σαλβάρας, χ.χ.). Υποστηρίζεται ότι τα αποτελέσματα είναι πιο καλά όταν ο μαθητής εργάζεται με βάση τον συνδυασμό αυτών (Bradways & Hill, 1994; οπ. αναφ. στο Σαλβάρας, χ.χ.). Μερικά χρήσιμα εργαλεία που συμβάλλουν στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση είναι οι κάρτες, τα μαγνητικά γράμματα, μαρκαδόροι, επιτραπέζια, παζλ, σταυρόλεξα (Dyslexia at home, 2013).

6.3. Μέθοδος Παυλίδη

Ακολουθεί η μέθοδος Παυλίδη (Pavlidis Method), η οποία αναπτύχθηκε από τον Παυλίδη μετά από σειρά ερευνών σε πανεπιστημιακά ιδρύματα ανά τον κόσμο. Το ψυχο-εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει εξειδικευμένες ασκήσεις ανάγνωσης, ορθογραφίας, τονισμού, μαθηματικών, καλλιγραφίας, οι οποίες προσαρμόζονται στις ανάγκες του παιδιού και εφαρμόζονται μέσω Η/Υ. Στη μέθοδο αυτή περιλαμβάνεται και το οφθαλμοκινητικό Biofeedback, το οποίο μετατρέπει τα ασυνείδητα λάθη σε συνειδητά. Η αντιμετώπιση εδώ γίνεται με ευχάριστο τρόπο μέσω εξειδικευμένων προγραμμάτων Η/Υ (Dyslexia centers, χ.χ.).

6.4. Μέθοδος Irlen

Η μέθοδος Irlen αντιμετωπίζει τα προβλήματα ανάγνωσης, που οφείλονται στην αδυναμία του εγκεφάλου να κατανοήσει και να επεξεργαστεί οπτικές πληροφορίες. Προτείνει την χρήση έγχρωμων φίλτρων για να βελτιωθεί η ικανότητα του εγκεφάλου στην επεξεργασία οπτικών πληροφοριών. Οι χρωματιστές επικαλύψεις, τα φίλτρα και τα χρωματιστά γυαλιά αποτελούν βασικά εργαλεία για την εξισορρόπηση χρώματος. Η διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων και η ανάγκη για πρακτική είναι απαραίτητη, ωστόσο η σαφήνεια και η σταθερότητα που προσφέρουν τα φίλτρα ενισχύουν τη μάθηση και την επιτυχία της (Irlen, χ.χ.)

6.5. Φωνολογική Ενημερότητα

Παραπάνω έγινε μια μικρή αναφορά σε ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενδείκνυται στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Χρειάζεται μέσω της ανάλυσης των λαθών του παιδιού να δομηθεί ένα κατάλληλο πρόγραμμα, βασιζόμενο στις ανάγκες του. Μια πρώτη στρατηγική στήριξης του παιδιού με δυσλεξία είναι η φωνολογική ενημερότητα, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα που έχει το παιδί να αναγνωρίζει συλλαβές και φωνήματα. Αυτή έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς το παιδί χρειάζεται αρχικά να κατανοήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε φωνολογικές μονάδες. Η ανάλυση της πρότασης σε λέξεις, της λέξης σε συλλαβές και της συλλαβής σε φωνήματα μπορεί κάλλιστα να θεωρηθεί μια αποτελεσματική στρατηγική παρέμβασης. Η διάκριση θέσης της συλλαβής στη λέξη καθώς και η αφαίρεση ή πρόσθεση συλλαβής ή φωνήματος στη λέξη μπορούν να θεωρηθούν αξιόλογες ασκήσεις παρέμβασης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού

Κύπρου, χ.χ.). Το ίδιο και η ομοιοκαταληξία και η αντικατάσταση συλλαβών ή φωνημάτων στη λέξη.

6.6. Άλλες Στρατηγικές Παρέμβασης

Ακολουθεί η γραφική παρουσίαση, η οποία ολοκληρώνεται με την χρήση εικόνων, φωτογραφιών, γραφικών, πινάκων και παραστάσεων. Ενδεικτικά, η διδασκαλία της ορθογραφίας μπορεί να υποβοηθηθεί αποτελεσματικά με τη χρήση της εικόνας (εικονογραφική μέθοδος). Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι καρτέλες, όπου τοποθετούνται σημαντικές πληροφορίες για το παιδί και χρησιμεύουν σαν ένας «οδηγός». Εν συνεχεία, οι σελιδοδείκτες, οι οποίοι βοηθούν στην οργάνωση του παιδιού, το μαγνητόφωνο ή η φωτοτύπηση σημειώσεων, η αλφαβητική διαδοχή, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση και η χρήση τεχνολογίας αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για την διδακτική παρέμβαση της Δυσλεξίας και γενικότερα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.).

7. Προϋποθέσεις Επιτυχίας Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

Για να καταστεί μια ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση αποτελεσματική πρέπει ο ειδικός να πληρεί κάποιες προϋποθέσεις. Χρειάζεται να έχει επίγνωση και να είναι ικανός να αναγνωρίζει και να αξιολογεί έγκαιρα τις δυσκολίες στη μάθηση. Να υιοθετεί πρότυπα συμπεριφοράς που ενισχύουν τη μάθηση. Να είναι έντιμος και συνεπής στις συμφωνίες που θα κάνει μαζί τους. Να χρησιμοποιεί διάφορα μέσα για να μπορεί να ενισχύει και να γενικεύει τη μάθηση (Πολυχρονοπούλου, 1996). Να είναι σε θέση να προβεί σε αλλαγές στη περίπτωση που η διδασκαλία δεν παράγει μάθηση (The Open University , 1985, σελ. 152; οπ. αναφ. στο Καυκούλα, 2010). Να είναι ανοιχτόμυαλος για να μπορεί να διαμορφώνει ένα διδακτικό μοντέλο προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή (Κολιάδης, 1994, σελ. 297).

8. Συμβουλευτική για εκπαιδευτικούς

Σύμφωνα με τον Θεοδωρόπουλο (χ.χ.), οι εκπαιδευτικοί οφείλουμε

- να δείχνουμε συμπάθεια και ενδιαφέρον
- να μην χαρακτηρίζουμε το δυσλεκτικό μαθητή ως τεμπέλη ή αδιάφορο
- να κάθονται σε μπροστινά θρανία και μακριά από παράθυρα
- συνεργασία με γονείς και ενεργή συμμετοχή τους
- ενθάρρυνση να εκφράζουν απορίες και απόψεις
- αναθέτουμε να κάνουν αυτά που μπορούν καλά, επαινούμε για επιτυχίες
- σαφής διατύπωση στοχοθεσίας του μαθήματος
- πολυαισθητηριακή και δομημένη διδασκαλία με βήματα και αργό ρυθμό

9. Επίλογος

Έχοντας ολοκληρώσει πλέον αυτή την εργασία ελπίζουμε να δώσαμε μία γενική εικόνα για τις μαθησιακές δυσκολίες, γενικές και ειδικές, και να καταστήσαμε σαφές

ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μέσα από ένα κατάλληλο και εξατομικευμένο ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα είναι σε θέση να αποκτήσουν αυτονομία και να σχηματίσουν μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα με απώτερο σκοπό μία υγιής πορεία στη ζωή τους.

Βιβλιογραφία

- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής*. Τόμος 1. Αθήνα: Άτραπος.
- Θεοδωρόπουλος, Π. Λ. (χ.χ.). *Παιδαγωγική αντιμετώπιση δυσλεξικών μαθητών*. Ανακτήθηκε 6 Ιουνίου 2015 από <http://www.inarcadia.gr/news/arthra/ekpaid/theodor-dyslexia.pdf>.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καυκούλα, Ε. (2010). Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9.
- Κολιάδης, Ε. & Πολυχρονοπούλου, Σ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες, παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε. (1994). Ψυχοπαιδαγωγικά μοντέλα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών. *Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυπριωτάκης, Α. (1989). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία. Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου Σ. & Μπότσας Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1996) Νομοθετικές τάσεις στον τομέα της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, Ευρωπαϊκό σεμινάριο HELIOS.
- Πόρποδας, Κ., (1981) *Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Εκπαιδευτήρια «Μορφωτική».
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαλβάρας, Γ. (χ.χ.). Η παραγωγή και χρήση διδακτικού υλικού για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: διαστάσεις, προσήλωση, ειδική πείρα, εφαρμογή, επιτεύγματα μαθητών. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου 2015 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3621/1067.pdf>.
- Τζουριάδου, Μ., Μπάρμπας, Γ. & Κασώτη, Ο. (χ.χ.). *Μαθησιακές δυσκολίες. Γνωστικές προσεγγίσεις*. Ανακτήθηκε 28 Ιουλίου 2015 από <http://www.kairosnet.gr/joomla/docs/mathisiakes-tzouriadou-barbas.pdf>
- Τούντα, Π. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 8. Αθήνα: Π.Ε.Σ.Ε.Α.
- Τρίγκα – Μερτίκα, Ε. Δ. (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες. γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (χ.χ.). *Ειδική μαθησιακή δυσκολία: Δυσλεξία*. Ανακτήθηκε 3 Ιουνίου 2015 από http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/vivliografia/dyslexia_booklet.pdf.
- Χατζηχρίστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στην σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Anstotz, C. (1997). *Βασικές αρχές παιδαγωγικής για νοητικά καθυστερημένα άτομα*. (Λ. Αναγνώστου, μετ.). Α. Ζώνιου (επιμ.), (Β' έκδοση). Αθήνα: Σιδέρη Ελληνικά Γράμματα.
- Brand, V. (1984). *Spelling made easy*. Baldock: Egon Publishers.
- Clay, M.M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. London: Heinemann Education Publishers.
- Cox, A. R. (1985). Alphabetic phonics: an organization and expansion of Orton-Gillingham. *Annals of Dyslexia*, 35, 187-198.
- Davies, A. (1996). *Handwriting, reading and spelling system (THRASS)*. Glasgow: Collins Educational.
- Dyslexia at home (12 Φεβρουαρίου 2013). *Τα 15 εργαλεία για μια πολυαισθητηριακή διδασκαλία*. [blog] Ανακτήθηκε 27 Μαΐου 2015, από <http://dyslexiaathome.blogspot.gr/2013/02/15.html#sthash.gXI0zt3y.dpuf>.
- Dyslexia Centers, (χ.χ.). *Pavlidis Method (Μέθοδος Παυλίδη)*. Ανακτήθηκε από <http://www.dyslexiacenters.gr/Pavlidis-Method.aspx>.
- EDU Special- Ειδική Αγωγή Γενική Εκπαίδευση Νέες τεχνολογίες (29 Δεκεμβρίου 2014). *Η εικονογραφική μέθοδος βοηθά τα δυσλεξικά παιδιά*. Ανακτήθηκε 27 Μαΐου 2015, από <http://bit.ly/1OCHNjz>.
- Haynes, M. C. & Jenkins, J. R. (1986). Reading instruction in special education, resource rooms. *American Educational Research Journals*, 23(2), 181-190.
- Horysby, B. & Poll, J. (1993). *Alpha to omega activity packs. Stage 1, 2, 3*. London: Heinemann Education Publishers.
- Irlen (χ.χ.). *Reading Problems, Dyslexia, Learning Difficulties*. Ανακτήθηκε 3 Ιουνίου 2015 από <http://irlen.com/reading-problems-dyslexia-learning-difficulties-the-irlen-method/>.
- Miles, E. (1989). *The Bangor dyslexia teaching system*. London: Whurr.
- Pumfrey, P. (1997). Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία: Η προέλευση, ο εντοπισμός, η αντιμετώπιση. Στο Ε. Τάφα (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pumfrey, P. D. & Reason, R. (1995). *Spelling learning difficulties (dyslexia), challenges and responses*. New York: Routledge.
- Thomson, M.E. (1990). *Developmental dyslexia*. London: Whurr.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K. & Rashotte, C.A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Zins, J.E, Heron, T.E. & Goddard, Y.L. (1999). Secondary prevention: Applications through intervention assistance programs and inclusive education. Στο C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (επιμ.), *The Handbook of School Psychology* (3^η έκδοση, σελ. 800-821). New York: John Wiley.