



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ
ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ**

Διπλωματική Εργασία

«Μαθησιακές Δυσκολίες Εφήβων»

Ευτυχία Κωνσταντακοπούλου

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια:
Ράνυ Καλούρη**

Αθήνα

Μάρτιος 2017

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	3
Εισαγωγή.....	4
Κεφ. 1. Εισαγωγή στην Εφηβεία	
1.1. Ορισμοί και ερμηνείες της εφηβικής ηλικίας.....	7
1.2. Βασικά χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας.....	8
1.2.1. Βιοσωματικά χαρακτηριστικά.....	9
1.2.2. Γνωστικά χαρακτηριστικά.....	9
1.2.3. Κοινωνικά χαρακτηριστικά.....	10
1.2.4. Ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά.....	11
Κεφ. 2. Εισαγωγή στις Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ)	
2.1. Ορισμοί και περιεχόμενο των ΜΔ.....	11
2.2. Αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	13
2.3. Αναπτυξιακή πορεία και είδη των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	14
2.4. Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	15
2.5. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	18
2.6. Νομοθετικό πλαίσιο για τη φοίτηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	20
2.7. Διάγνωση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	22
Κεφ. 3. Συνέπειες των Μαθησιακών Δυσκολιών για τους Έφηβους	
3.1. Δυσκολίες στη σχολική μάθηση (αντίληψη, μνήμη, προσοχή, μεταγνωστικές δεξιότητες).....	27
3.1.1. Δυσκολίες στην ανάγνωση και στην αναγνωστική κατανόηση.....	28
3.1.2. Δυσκολίες στην ορθογραφία & στην παραγωγή του γραπτού λόγου.....	29
3.1.3. Δυσκολίες στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες.....	31
3.2. Δυσκολίες συμπεριφοράς και κοινωνικής εξέλιξης.....	34
3.3. Δυσκολίες ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξης.....	35
Κεφ. 4. Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις - Συμβουλευτική	
4.1. Αντιμετώπιση των δυσκολιών γραφής –ορθογραφίας.....	37
4.2. Τροποποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.....	39
4.3. Γνωστικές στρατηγικές (στρατηγικές μάθησης).....	40
4.4. Συμβουλευτική εκπαιδευτικών.....	41
4.5. Συμβουλευτική γονέων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	44
4.6. Συμβουλευτική εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες.....	48
Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	49
Βιβλιογραφία.....	51
Παραρτήματα.....	57

Πρόλογος

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ. .) αποτελούν πεδίο συστηματικής διερεύνησης τις τελευταίες δεκαετίες, αφού η παρουσία τους είναι συχνή στους μαθητές τα τελευταία χρόνια με αποτέλεσμα να είναι και η πολυπληθέστερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες εκδηλώνονται κυρίως στον τομέα της εκπαίδευσης και έχουν σχέση με τις αναγνωστικές δυσκολίες, αλλά και με δυσκολίες ορθογραφίας, κατανόησης και παραγωγής του γραπτού λόγου, όπως, επίσης και αντίληψης των εννοιών στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004). Στον συναισθηματικό τομέα οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν συχνά μειωμένη αυτοπεποίθηση. Ακόμα, στον κοινωνικό τομέα συμβαίνει να είναι απομακρυσμένοι από τους συμμαθητές τους, οπότε οι συμπεριφορές αυτές ωθούν τους εκπαιδευτικούς να τους προτείνουν για διάγνωση (Pearl & Donahue, 2004).

Το συνηθέστερο είναι οι μαθησιακές δυσκολίες να διερευνώνται κυρίως στο χώρο του δημοτικού σχολείου (πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι με τη μετάβαση του μαθητή στο Γυμνάσιο οι μαθησιακές δυσκολίες μειώνονται ή εξαφανίζονται. Αντίθετα, συνεχίζουν να εμφανίζονται τόσο στην εφηβική ηλικία όσο και στην ενήλικη ζωή με σοβαρές συνέπειες για την κοινωνική ένταξη και την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των ατόμων, αφού οι ματαιώσεις που έχουν βιώσει από τα προηγούμενα χρόνια συσσωρευμένης μαθησιακής αποτυχίας τους ωθούν σε μεγαλύτερη άρνηση απέναντι στην εκπαίδευση. Έτσι, εάν δεν υπάρχουν ευκαιρίες μόρφωσης για αυτά τα παιδιά, μειώνονται αντίστοιχα και οι ευκαιρίες επαγγελματικής κατάρτισης με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό από την αγορά εργασίας και την κοινωνική περιθωριοποίηση (Pumfrey & Reason, 1991; Maughan, Pickles, Hagell, Rutter & Yule, 1996).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει την πολυπαραγοντική φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε συνδυασμό με την εξέταση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της εφηβείας. Ακόμα, ενδιαφέρει η κατάθεση συμβουλευτικών προτάσεων προς εκπαιδευτικούς, γονείς αλλά και μαθητές με σκοπό την ευαισθητοποίηση, την σφαιρική κατανόηση όπως και την ορθότερη αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο σχολικό πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους ερευνητές οι βασικοί τομείς που επηρεάζονται από τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η μάθηση, η επίδοση και η συμπεριφορά. Συχνά συνυπάρχουν με διαταραχές στην ανάπτυξη της γλώσσας, του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της κατανόησης, της χρήσης συλλογισμών των μαθηματικών ικανοτήτων, αλλά και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που απαιτούνται από τα παιδιά προκειμένου να αλληλεπιδράσουν επιτυχημένα με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Torgesen, 2004).

Το γεγονός ότι συνήθως οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μία «ομπρέλα» κάτω από την οποία συνυπάρχουν πολλές διαφορετικές δυσκολίες που δεν είναι ίδιες σε όλους τους μαθητές κάνει την αξιολόγησή τους ακόμα πιο δύσκολη. Για το λόγο αυτό οι θεωρητικοί έχουν προτείνει την ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών ανάλογα με την περιοχή εκδήλωσής τους, για παράδειγμα αριθμητικές ή αναγνωστικές δυσκολίες (Stanovich, 1993). Άλλες πάλι, θεωρίες προτείνουν την ταξινόμησή τους σε τρεις βασικές κατηγορίες που θα επιτρέπουν να μελετάται πιο συστηματικά κάθε πρόβλημα (Παντελιάδου, 2000). Οι τρεις αυτές βασικές κατηγορίες είναι (Κωτούλας, 2007):

(α) *οι εξελικτικές δυσκολίες λόγου και ομιλίας* συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων άρθρωσης, παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου

(β) *οι εξελικτικές δυσκολίες στην ακαδημαϊκή επίδοση* συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων στην γραφή, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά και

(γ) *οι δυσκολίες οπτικοκινητικού τύπου* συμπεριλαμβανομένης της αντίληψης του χώρου, οι οποίες προκύπτουν ως ιδιαίτερη κατηγορία αφού δεν μπορούν να ταξινομηθούν σε κάποια από τις προηγούμενες κατηγορίες.

Η παραπάνω διάκριση βοήθησε σε σταδιακή αλλαγή κάποιων στερεότυπων απόψεων, όπως για παράδειγμα, ότι οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν σχέση μόνο με την ανάγνωση ή με το γραπτό λόγο και τη δυσλεξία. Αντίθετα, βοήθησε να ταξινομηθούν ως μία ξεχωριστή κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με τον διεθνή όρο «Learning Disabilities» (Wong, Graham, Hoskyn & Berman, 2008).

Ταυτόχρονα, έγινε δυνατόν να διακριθούν η δυσλεξία, η δυσορθογραφία και η δυσαριθμησία από τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες και να ταξινομηθούν ξεχωριστά στο διεθνές διαγνωστικό εγχειρίδιο με τον όρο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (ΕΜΔ). Έτσι, έγινε δυνατόν κάθε κατηγορία να ορίζεται με ακρίβεια και να μπορούν οι ειδικοί να μελετούν αναλυτικότερα τα χαρακτηριστικά της συμπτώματα (Κωτούλας, 2007). Από την άλλη πλευρά, η κατηγοριοποίηση αυτή επέφερε και αρνητικές συνέπειες. Από αυτές η βασικότερη υπήρξε ότι επειδή ακριβώς δόθηκε τόση έμφαση στη μελέτη των χαρακτηριστικών και των μαθησιακών και γνωστικών δυσκολιών της κάθε κατηγορίας, υποτιμήθηκε το ψυχολογικό κομμάτι των μαθητών, οι κοινωνικές τους σχέσεις, αλλά και τα κίνητρα μάθησης που έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Ωστόσο, η ανάγκη μιας τέτοιας έρευνας σχετικά με τους παραπάνω παράγοντες γίνεται περισσότερο επιτακτική στο Γυμνάσιο όπου παρατηρούνται ελλείψεις σε όλους τους παραπάνω τομείς και αυτές με τη σειρά τους επηρεάζουν και τη σχολική επίδοση των μαθητών αυτών. Κρίσιμες μεταβολές συμβαίνουν στον γνωστικό τομέα και στο επίπεδο των νοητικών συλλογισμών, αλλά και στον κοινωνικό τομέα, αφού τα παιδιά τώρα αναπτύσσουν τις φιλικές τους σχέσεις με περισσότερους συμμαθητές και συνομηλίκους, όπως και στον ψυχολογικό και στον συναισθηματικό τομέα όπου ο έφηβος νιώθει σύγχυση και αντιφατικά συναισθήματα (αμφιθυμία) για τα περισσότερα πράγματα στη ζωή του με αποτέλεσμα να έχει ανασφάλεια και να αμφιταλαντεύεται στις αποφάσεις του (Κουρκούτας, 2001).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών και τις συνέπειές τους σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης με έμφαση στην εφηβική ηλικία και την αντιμετώπιση στα πλαίσια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα:

Στο *πρώτο κεφάλαιο* γίνεται μία εισαγωγή στην εφηβεία και παρουσιάζονται κάποιοι ορισμοί, περιγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας με αναφορά των βιοσωματικών, γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών γνωρισμάτων των εφήβων.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* γίνεται μία εισαγωγή στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Συγκεκριμένα, διευκρινίζονται βασικοί ορισμοί και παρουσιάζονται τα αίτια εκδήλωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών όπως και η πορεία ανάπτυξής τους, τα είδη

τους, αλλά και τα χαρακτηριστικά των μαθητών που εκδηλώνουν Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* αναλύονται οι συνέπειες των Μαθησιακών Δυσκολιών για τους έφηβους σε κάθε τομέα της ακαδημαϊκής τους ζωής, αλλά και της ανάπτυξης. Ειδικότερα, περιγράφονται οι δυσκολίες στη σχολική μάθηση όπως και οι δυσκολίες στη συμπεριφορά και στην κοινωνική εξέλιξη όπως και στην ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη των μαθητών κατά την κρίσιμη αυτή μεταβατική ηλικία.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* αναφέρονται οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών και αφορούν:

- τις προσαρμογές των Αναλυτικών Προγραμμάτων στις ανάγκες, τις ικανότητες και τις ελλείψεις των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες,
- τα συγκεκριμένα μοντέλα για τη βελτίωση της ανάγνωσης όπως και
- τη διδασκαλία των εφήβων σε ειδικές γνωστικές στρατηγικές για τη διευκόλυνση της μάθησης, της συγκράτησης και της αξιοποίησης των νέων πληροφοριών
- την ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη και τη συμβουλευτική των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων προκειμένου τα παιδιά αυτά να ξεπερνούν τα εμπόδια μάθησης, αλλά να διευκολύνονται και στην κοινωνικοποίησή τους.

Τέλος, στο *κεφάλαιο των συμπερασμάτων*, επιδιώκεται μία σύνθεση και κριτική όλων όσων έχουν αναφερθεί παραπάνω, αλλά και προτάσεις για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών ως μία πρόκληση για βελτίωση όλων όσων ζουν και εργάζονται με αυτούς τους μαθητές.

Λέξεις – κλειδιά: *Εφηβεία, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Μαθησιακές Δυσκολίες, σχολικές δυσκολίες, κατηγορίες Μαθησιακών Δυσκολιών, τεχνικές αντιμετώπισης, ψυχολογική στήριξη, συμβουλευτική*

Κεφάλαιο πρώτο

Εισαγωγή στην Εφηβεία

1.1.Ορισμοί και ερμηνείες της εφηβικής ηλικίας

Με τον όρο «εφηβεία» (επί + ήβη), εννοείται μια φάση της ανάπτυξης με μεγάλες αλλαγές στο σώμα των εφήβων και σημαντικές εξελίξεις στους ακόλουθους τομείς:

(α) τις νοητικές ικανότητες και (β) την σεξουαλικότητα.

Ειδικότερα, με τον όρο «ήβη» εννοούνται τα φυσιολογικά, ορμονικά φαινόμενα που εμφανίζονται στα κορίτσια σε ηλικία 10-11 ετών περίπου και στα αγόρια 11-12 ετών περίπου. Στα κορίτσια η ήβη ολοκληρώνεται σε ηλικία 15-17 ετών περίπου, ενώ στα αγόρια 16-17 ετών περίπου (Kail & Cavanaugh, 2010). Μάλιστα, στην εξελικτική ψυχολογία η ήβη (puberty) αναγνωρίζεται, ειδικότερα, ως η φάση της πρώιμης εφηβείας από τα 10-11 έως και τα 13 έτη περίπου με μία σειρά από χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διακρίνουν, κυρίως, τον ονομαζόμενο «*μικρό έφηβο*» (Παρασκευόπουλος, 1997).

Αντίστοιχα, στην αγγλική ορολογία, η εφηβεία αποδίδεται με τον όρο «*adolescence*», ο οποίος προέρχεται ετυμολογικά από τον λατινικό όρο «*adolescere*» που σημαίνει «*μεγαλώνω*» (McMillan Dictionary, 1981). Κατά τον Μπαμπινιώτη (2008), η εφηβεία ορίζεται ως μία περίοδος της ζωής του ανθρώπου, που αποτελεί μεταβατικό στάδιο ανάμεσα στην παιδική ηλικία και στην ωριμότητα και που αρχίζει με την εμφάνιση της ήβης και τελειώνει με την πλήρη σωματική και ψυχολογική ωρίμανση του ατόμου.

Παράλληλα, στην ξένη βιβλιογραφία, η εφηβεία αναφέρεται ως μία εποχή όπου το αναπτυσσόμενο άτομο βιώνει ταυτόχρονα αποπροσανατολισμό (disorientation), αλλά και ανακάλυψη (discovery). Γενικότερα, οι παρέες των συνομηλίκων, τα ρομαντικά ενδιαφέροντα και η εξωτερική εμφάνιση αποτελούν ζητήματα που λαμβάνουν αυξανόμενη σημασία κατά τη διαδρομή του εφήβου προς την ενηλικίωση (<https://www.psychologytoday.com/basics/adolescence>).

1.2. Βασικά χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας

Τα χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας είναι ιδιαίτερα, ενώ συγκεκριμένοι είναι και οι αναπτυξιακοί στόχοι για τους έφηβους την περίοδο αυτή και διαφορετικοί από των παιδιών και συγκεκριμένα αυτοί είναι (Μάνος, 1996):

- α) η ανακάλυψη της σεξουαλικότητάς τους, β) η μελλοντική διαμόρφωση μιας ώριμης ετερόφυλης σχέσης,
- γ) η διαμόρφωση μιας σαφούς και ολοκληρωμένης εικόνας για τον εαυτό τους, δ) η αποδοχή της νέας μορφής που παίρνει το σώμα τους, ε) η απόκτηση συναισθηματικής αυτονομίας από τους γονείς τους,
- στ) η επιλογή ενός επαγγέλματος και ο επαγγελματικός τους προσανατολισμός, γενικότερα και
- ζ) η διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους.

Ο έφηβος καταλαβαίνει με τρόπο επώδυνο στην ηλικία αυτή ότι οι ενήλικες δεν μπορούν να τον προστατεύουν για πάντα ούτε είναι παντοδύναμοι. Αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να στηριχτεί στις δυνάμεις του και σιγά – σιγά τους απομυθοποιεί, κυρίως τους γονείς του. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται «αποψευδαισθητοποίηση» (Τσιάντης, 2004). Επειδή πρόκειται για μία δύσκολη συνειδητοποίηση και ο έφηβος αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να στηριχτεί πια στον εαυτό του, προκαλούνται στη φάση αυτή αντιδράσεις του εφήβου απέναντι στους άλλους και αμφισβητήσεις που ξεκινούν από την οικογένεια (αμφισβητεί τους γονείς και τους μεγαλύτερους), συνεχίζονται στο σχολείο (αμφισβητεί τους εκπαιδευτικούς) και προχωρούν στην κοινωνία (αμφισβητεί τα κοινωνικά συστήματα, τις ιδέες και τις αξίες της κοινωνίας, την πολιτική που επικρατεί, το εκπαιδευτικό σύστημα που δεν τον ικανοποιεί).

Επιπλέον, η εφηβική ηλικία γίνεται ακόμα πιο δύσκολη γιατί σε μία εποχή σύγχυσης και ασάφειας γύρω από τον εαυτό του και τον κόσμο ο έφηβος πρέπει να πάρει κρίσιμες αποφάσεις για το μέλλον του και να κερδίσει την αναγνώριση των ατόμων του περιβάλλοντός του που για τον ίδιο είναι σημαντικοί (Erikson, 1997; 1993). Ένα «όπλο» για να τα καταφέρει ο έφηβος είναι μέσα από τις φιλίες των συνομηλίκων του. Συνήθως επιλέγει φίλους που έχουν υψηλές φιλοδοξίες και εμπιστοσύνη στον

εαυτό τους ώστε να ισχυροποιήσουν και τον ίδιο στην προσπάθειά του να ενηλικιωθεί (Τσιάντης, 2004).

1.2.1. Βιοσωματικά χαρακτηριστικά

Απότομες αλλαγές πραγματοποιούνται στο σώμα των εφήβων και τους προκαλούν μεγάλη αναστάτωση. Μερικές από αυτές είναι η έντονη εναλλακτική λειτουργία μεταξύ του συμπαθητικού και του παρασυμπαθητικού νευρικού συστήματος, η έντονη λειτουργία των ενδοκρινών αδένων με υπερπαραγωγή ή υποπαραγωγή θυροξίνης, η συχνή εφίδρωση, οι αυξημένοι χτύποι της καρδιάς κλπ. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά του οργανισμού είναι υπαίτια για τις εκρήξεις των εφήβων, για το ότι κάποιες φορές ντρέπονται, ενώ άλλες θυμώνουν χωρίς σοβαρή αιτία, για το ότι άλλες φορές φαίνονται να τεμπελιάζουν και άλλες φορές βρίσκονται σε υπερκινητικότητα και γενικά, για όλη αυτή την σωματική τους αναταραχή. Ακόμα, το ύψος, το βάρος, οι αναλογίες του προσώπου αλλάζουν και μοιάζουν σημαντικά με αυτές που θα έχει ο έφηβος στην ενήλικη ζωή του (Παρασκευόπουλος, 1997). Η ανάγκη της προσαρμογής στις αλλαγές του σώματος είναι έντονη και δύσκολη, αφού άλλες φορές ο έφηβος νιώθει ότι είναι κυρίαρχος του σώματός του, ενώ άλλες φορές έχει την αίσθηση ότι κατοικεί σε ένα ξένο σώμα και, ταυτόχρονα, επιχειρεί να εξασφαλίσει την αίσθηση του φύλου του και να θέσει τις βάσεις για τις φιλικές ή τις σεξουαλικές ετεροφυλικές του σχέσεις (Τσιάντης, 2004). Όλες αυτές οι μεταβολές σε συνδυασμό με την αναζήτηση της σεξουαλικότητας δημιουργούν στον έφηβο μια ανησυχία, μια συναισθηματική αναζήτηση και μια διάθεση να δημιουργήσει τις πρώτες του συναισθηματικές σχέσεις με το αντίθετο φύλο (Λαρεντζάκη & Παύλου, 2008).

1.2.2. Γνωστικά χαρακτηριστικά

Ιδιαίτερα στον γνωστικό τομέα ο έφηβος περνά στην περίοδο της αφαιρετικής σκέψης. Η τυπική αφαιρετική σκέψη είναι το ορατό αποτέλεσμα ενός συνδυασμού νοητικών πράξεων όπως: η αντιστροφή, η αμοιβαιότητα, η χρήση του υποθετικού – παραγωγικού συλλογισμού και η δυνατότητα ελέγχου από τον έφηβο της ορθότητας ή μη κάποιων προτάσεων που διατυπώνει ο ίδιος ή ακούει στο περιβάλλον του (Slavin, 2007). Ειδικότερα, ο «γνωστικός εγωκεντρισμός», δηλαδή η τάση του εφήβου να θεωρεί ολόκληρο τον κόσμο με κέντρο τον δικό του εαυτό, αποτελεί ένα ιδιαίτερο

χαρακτηριστικό της νηπιακής ηλικίας, το οποίο ενώ υποχωρεί κατά την παιδική ηλικία και τα χρόνια του δημοτικού σχολείου, επανέρχεται στην εφηβεία. Συχνά κυριαρχημένος ο έφηβος από αυτά που συμβαίνουν στον ίδιο, τείνει να τα ερμηνεύει ως μοναδικά και ανεπανάληπτα διαμορφώνοντας τον δικό του «προσωπικό μύθο», γεγονός που τον κάνει αυθόρμητο, αλλά πολλές φορές απότομο και ευσυγκίνητο, αρνητικό απέναντι στις απόψεις και τις εμπειρίες των μεγαλύτερων (Παρασκευόπουλος, 1997).

Από την άλλη πλευρά, η νοητική ανάπτυξη που συνοδεύει την βιολογική είναι εκείνη που θα επιτρέψει στον έφηβο να κατανοήσει καλύτερα τις αλλαγές που συμβαίνουν στο σώμα του, την έννοια του φύλου, όπως και τις αλλαγές στις διαπροσωπικές του σχέσεις, τον κοινωνικό του ρόλο σε σχέση με το φύλο του, τις προσωπικές του αναζητήσεις, αλλά και τις συναισθηματικές του μεταβολές. Ωστόσο, για να συμβούν αυτά χρειάζεται ο έφηβος να περάσει από διαδοχικές φάσεις συνειδητότητας τόσο στο χώρο της οικογένειας όσο και στο χώρο του σχολείου (Μάνος, 1996).

1.2.3. Κοινωνικά χαρακτηριστικά

Στον κοινωνικό τομέα ιδιαίτερα σημαντικές αναδεικνύονται για τον έφηβο οι φιλίες, οι οποίες, ιδιαίτερα στα πρώτα εφηβικά χρόνια είναι δυνατόν να δημιουργούνται αλλά και να διαλύονται με τον ίδιο εύκολο τρόπο. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους βοηθούν τον έφηβο στην αναζήτηση της προσωπικής του ταυτότητας και για το λόγο αυτό αναζητά την παρέα ατόμων με δυναμικό χαρακτήρα και υψηλές φιλοδοξίες προκειμένου να βοηθηθεί και ο ίδιος στην οικοδόμηση μιας ισχυρής προσωπικότητας (Γσιάντης, 2004). Παράλληλα, ο έφηβος αισθάνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του μία συμμετρία και μία ισότητα και συγκρίνοντας τον εαυτό του με των φίλων του αποκτά σιγά-σιγά αυτογνωσία και συναισθηματική ανεξαρτησία από την οικογένεια του (Λαρεντζάκη & Παύλου, 2008). Ακόμα, η σταδιακή συνειδητοποίηση της έννοιας του φύλου και η διαμόρφωση διαφυλικών σχέσεων δηλαδή σχέσεων φιλίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι πολύ σημαντικές για την κοινωνική ανάπτυξη του εφήβου και εξελίσσονται δυναμικά με αποτέλεσμα να δημιουργούνται σχέσεις στενής φιλίας μεταξύ των εφήβων (Μπεζεβέγκης, Γιαννίτσας και συν., 1995). Επίσης, σε κοινωνικό επίπεδο ο έφηβος βιώνει μία ρευστότητα και ενεργοποιεί «πολλαπλούς εαυτούς»,

δηλαδή, του αρέσει να δοκιμάζει διαφορετικούς ρόλους, συχνά αντιθετικούς, ώστε να βλέπει κάθε φορά πώς οι άλλοι τον αντιμετωπίζουν (Κουρκούτας, 2001).

1.2.4. Ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά

Στον συναισθηματικό τομέα η ζωή του έφηβου είναι πλούσια σε συναισθήματα, τα οποία είναι ενίοτε αντιθετικά και εκφράζονται με έντονη συμπεριφορά. Έτσι, μπορεί να αγαπά και να μισεί με πάθος, να νιώθει συχνά ανία και πλήξη, ενώ μετά από λίγο να γίνεται ανήσυχος με τάση για ανακάλυψη και να εμφανίζει ενθουσιασμό για κάτι ή, άλλοτε, να γίνεται ιδιαίτερα εγωϊστής και εγωκεντρικός, ενώ σε μια άλλη περίπτωση να εμφανίζεται αλτρουϊστής και πρόθυμος να βοηθήσει τους άλλους (Feldman, 2011). Συχνά εμφανίζει τάσεις συμπεριφοράς με υψηλό κίνδυνο και πειραματισμό και τείνει να αγνοεί τις μελλοντικές συνέπειες των πράξεών του (Τσίτσικα, 2005). Ειδικότερα στα πρώτα χρόνια της εφηβείας (11-13), ο έφηβος είναι απορροφημένος στον εαυτό του, ενώ στη μέση εφηβική ηλικία (14-17) αναζητά περισσότερο τα όριά του. Οι συναισθηματικές εκρήξεις είναι πιο συχνές και οι αντιδράσεις στην εξουσία των μεγαλύτερων. Ακόμα, η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών κάνει και τις συναισθηματικές δυσκολίες πιο έντονες και ορισμένες φορές συμβαίνει να εκδηλώνουν τα παιδιά αυτά αντικοινωνικές συμπεριφορές. Δημιουργείται με τον τρόπο αυτό ένας «φαύλος κύκλος» επειδή οι μαθησιακές δυσκολίες επιδεινώνουν τις συναισθηματικές, αλλά και αντίθετα τροφοδοτώντας η μία την άλλη (Ιωαννίδης, 1996).

Κεφάλαιο δεύτερο

Εισαγωγή στις Μαθησιακές Δυσκολίες(Μ.Δ.)

2.1.Ορισμοί και περιεχόμενο των ΜΔ

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» (Learning Disabilities) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1963 από τον Samuel Kirk για να περιγράψει μια ομάδα παιδιών με διαταραχές στην ανάπτυξη της γλώσσας, του λόγου, της ανάγνωσης και στην επικοινωνία ονομάζοντας αυτά «παιδιά με αντιληπτικές διαταραχές» (perceptually handicapped children) (Kirk, 1963:2-3). Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, διατυπώνεται από τον Hammill, ένας ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών που

γίνεται ευρέως αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα τόσο όταν διατυπώθηκε (Hammill, 1990) όσο και αργότερα (Torgesen, 2004). Σύμφωνα με αυτόν:

«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 μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammil, 1990).

Στα μετέπειτα χρόνια επιχειρήθηκε μία ακριβέστερη μελέτη που οδήγησε στις τρεις βασικές κατηγορίες των Μαθησιακών Δυσκολιών (Παντελιάδου, 2000):

(α) την κατηγορία των εξελικτικών δυσκολιών λόγου και ομιλίας (με συγκεκριμένα προβλήματα άρθρωσης, παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου)

(β) την κατηγορία των εξελικτικών δυσκολιών στην ακαδημαϊκή επίδοση (με προβλήματα στην γραφή, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά)

(γ) την κατηγορία των δυσκολιών οπτικοκινητικού συντονισμού (με δυσκολίες στην αντίληψη του χώρου που επηρεάζουν σε πολλούς τομείς τη μάθηση).

Πράγματι, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ενώ ένα 80% από αυτές τις δυσκολίες, επιβεβαιώνεται και από άλλους επιστήμονες ότι αφορούν στην ανάγνωση (Παντελιάδου, 2004). Γενικότερα, είναι δύσκολο να δοθεί ένας και μόνο ακριβής ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών όπως και να περιγραφούν με σαφήνεια αφού εμφανίζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία, ωστόσο, δεν είναι κοινά σε όλο τον πληθυσμό. Αντίστοιχα, δεν μπορούν να υπάρξουν και ενιαίες προτάσεις για εκπαιδευτική παρέμβαση (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Για τους παραπάνω

λόγους, η περίοδος από το 2000 έως και σήμερα είναι μία μακρά περίοδος κατά την οποία έγιναν αποδεκτές οι βασικές αιτίες των ΜΔ, εδραιώθηκαν κάποιες διαγνωστικές τεχνικές για την αξιολόγησή τους και προτάθηκαν εναλλακτικά μοντέλα για την αντιμετώπισή τους. Τέλος, έπαψε να ισχύει το κριτήριο που υπήρχε έως τότε για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών με βάση την ύπαρξη απόκλισης ανάμεσα στο γνωστικό δυναμικό του μαθητή και στην επίδοσή του (Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs, 2006).

2.2. Αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι επιστήμονες δεν ξέρουν ακριβώς τι προκαλεί τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά τείνουν να τις σχετίζουν περισσότερο με διαφορές στην εγκεφαλική δομή. Οι διαφορές αυτές είναι παρούσες από τη γέννηση και συχνά κληρονομημένες. Η μελέτη των ειδικών περιοχών του εγκεφάλου και του τρόπου που λειτουργούν έχει καταδείξει ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζονται με περιοχές του εγκεφάλου που ευθύνονται για τη γλώσσα (American Speech – Language-Hearing Association, 2012). Παράλληλα, απεικονιστικές μελέτες έχουν δείξει ότι ο εγκέφαλος ενός δυσλεξικού ατόμου αναπτύσσεται και λειτουργεί διαφορετικά από έναν τυπικό εγκέφαλο (American Speech-Language-Hearing Association, 2008; Heward, 2011).

Ορισμένες φορές, πάλι, στους παράγοντες που επηρεάζουν την εκδήλωση των Μαθησιακών Δυσκολιών αναφέρεται το αλκοόλ ή η χρήση ουσιών που μπορούν, ως περιβαλλοντικές επιρροές, να οδηγήσουν σε Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπλέον, τα παιδιά που δεν λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη ώστε να προάγουν την διανοητική τους ανάπτυξη από νωρίς στη ζωή τους, μπορεί να παρουσιάσουν Μαθησιακές Δυσκολίες όταν αρχίσουν το σχολείο (National Center for Learning Disabilities, 2012).

Εκτός, όμως, από την νευρολογική αιτιολογία τους, ο βασικότερος αιτιακός παράγοντας των ΜΔ παραμένουν έως σήμερα τα προβλήματα των μαθητών στη γλωσσική επεξεργασία και, ειδικότερα, το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση, δηλαδή, στη γνώση και τη χρήση των φωνημάτων της γλώσσας, τα οποία και όταν εντοπιστούν σχετικά νωρίς μπορούν να αποτελέσουν έναν ασφαλή δείκτη πρόβλεψης του κυριότερου τύπου των ΜΔ, των αναγνωστικών δυσκολιών (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Βάσει της παραπάνω υπόθεσης, τα άτομα με ελλειμματική φωνολογική επίγνωση δυσκολεύονται να αποθηκεύσουν στη μνήμη και στη συνέχεια,

να ανακαλέσουν και να επεξεργαστούν λέξεις ως σύνολα, αλλά ούτε και να διακρίνουν επιτυχημένα τις ορθογραφικές τους αναπαραστάσεις. Δυσκολία εντοπίζεται, επίσης, στην σύνδεση μεταξύ γραπτής και προφορικής αναπαράστασης της λέξης με αποτέλεσμα να μην υπάρχει άνεση στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004).

2.3. Αναπτυξιακή πορεία και είδη των Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες γίνονται εμφανείς από την προσχολική ηλικία, ενώ παραμένουν στην εφηβική και στην ενήλικη ζωή. Η εκδήλωσή τους συνδέεται με τη σχολική μάθηση και αξιολογείται, συνήθως, εφόσον τα παιδιά αρχίσουν να φοιτούν στην τυπική σχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, όταν η παρέμβαση δεν γίνεται έγκαιρα, οι δυσλειτουργίες παραμένουν και επηρεάζουν τη μαθησιακή επάρκεια και την ακαδημαϊκή επίδοση των εφήβων σημαντικά.

Στα είδη των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται:

(α) **Εξελικτική διαταραχή συντονισμού**, στην οποία υπάγονται παιδιά με αντιληπτικές και κινητικές δυσκολίες, εξελικτική δυσπραξία, δυσκολίες αδρής και λεπτής κινητικότητας, οπτικοκινητικά προβλήματα και γενικότερα χαμηλότερες από το αναμενόμενο επιδόσεις σε καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούν κινητικό συντονισμό.

(β) **Εξελικτική διαταραχή της ανάγνωσης – Δυσλεξία**, στην οποία υπάγονται παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και, κυρίως, στην ανάγνωση, αλλά και στη γραφή και στην ορθογραφία, οι οποίες, ωστόσο, δεν συμβαδίζουν με τη νοημοσύνη (Siegel, 2003). Ακόμα δυσκολίες εμφανίζονται στις γνωστικές δεξιότητες της αντίληψης, της οπτικής ή/και ακουστικής μνήμης και της φωνολογικής επίγνωσης (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006). Ειδικότερα, συνήθως εμφανίζονται προσθέσεις ή και αφαιρέσεις γραμμάτων, συλλαβών ή και ολόκληρων λέξεων, σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά, αντιμεταθέσεις, επανάληψη ή αναστροφή γραμμάτων, συλλαβών, συλλαβική ανάγνωση, χάσιμο σειράς, προβλήματα τονισμού όπως και δυσκολίες κοινωνικού τύπου (αρνητισμός, επιθετικότητα, τάση για εξάρτηση, εύκολη αποθάρρυνση, απόσυρση).

(γ) **Εξελικτική διαταραχή του λόγου – Δυσφασία**, όπου η φωνολογική, σημασιολογική διαδικασία για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας όπως και η

γραμματική δομή δεν αποκτώνται αυτόματα. Έτσι, τα παιδιά μπορεί να δυσκολεύονται στο σχηματισμό προτάσεων, σε χρήση λειτουργικών λέξεων (προθέσεις, σύνδεσμοι κλπ.), σε ικανότητα απομνημόνευσης, σε εκφορά φθόγγων με μετατοπίσεις ή υποκαταστάσεις αυτών, σε έννοιες αντίθετες, ακόμα και στην επανάληψη καθημερινών στερεότυπων εκφράσεων με δυσμενείς επιδράσεις σε όλα τα ακαδημαϊκά έργα είτε απαιτούν προφορικό είτε γραπτό λόγο.

(δ) **Εξελικτική διαταραχή στα Μαθηματικά – Δυσαριθμησία**, η οποία αφορά στη δυσκολία ή στην αδυναμία εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων, καθώς και της ανάπτυξης ικανοτήτων για επίλυση αριθμητικών προβλημάτων με δεδομένη τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, τη φυσιολογική νοημοσύνη και την επαρκή εκπαίδευση (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2003). Ως μορφή συμβολικού λόγου, η αριθμητική ικανότητα είναι δυνατόν να απαιτεί χειρισμούς χωρικών και ποσοτικών σχέσεων όπως και τη θεωρητική λειτουργία για διευκόλυνση της σκέψης, τομείς στους οποίους τα παιδιά με την ειδική εξελικτική διαταραχή της δυσαριθμησίας υστερούν σημαντικά. Έτσι, παρατηρούνται χαμηλές επιδόσεις στην αριθμητική λειτουργία και στις πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, διαίρεση), δυσκολίες κατανόησης βασικών εννοιών των μαθηματικών όπως διατήρηση, αντιστοίχιση, σειροθέτηση κλπ., ενώ συχνά εμφανίζονται και δυσκολίες στις σχέσεις χώρου, οπτικής αντίληψης και αναγνώρισης συμβόλων, γλωσσικών ικανοτήτων αλλά και διαταραχές στη μνήμη μαζί με δυσκολίες σε στρατηγικές μάθησης.

(ε) **Εξελικτική Διαταραχή Γραπτής Έκφρασης ή Δυσορθογραφία** κατά την οποία εμφανίζονται προβλήματα συγκεκριμένα στην παραγωγή γραπτού λόγου, με τη μορφή αδυναμίας κατά τη γραφή παρά την ηλικία και το νοητικό δυναμικό των παιδιών. (Παντελιάδου, 2000). Η Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία της ορθογραφίας πολύ συχνά συνυπάρχει με αυτή της ανάγνωσης, αλλά είναι πιθανόν να υφίσταται από μόνη της, χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση (Snowling, 1997).

2.4. Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι μαθητές με ΜΔ έχουν σημαντικές δυσκολίες στην οπτική αντίληψη και επεξεργασία των οπτικών ερεθισμάτων και ιδιαίτερα στην αντίληψη των σχέσεων χώρου, στην οπτική διάκριση των αντικειμένων με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

τους όπως και στην οπτική ολοκλήρωση, δηλαδή, στην ικανότητα αναγνώρισης συμβόλων ή αντικειμένων όταν αυτά δεν είναι ορατά. Ακόμα, δυσκολίες εκφράζονται στην οπτική μνήμη για την αποθήκευση και ανάκληση πληροφοριών που προσκτήθηκαν οπτικά όπως και στην οπτική ακολουθία, δηλαδή στην αντίληψη ακολουθιών ανάμεσα σε αντικείμενα ή σύμβολα που, επίσης, παρουσιάζονται οπτικά. Τέλος, όσον αφορά στην οπτική αντίληψη και επεξεργασία, δυσκολίες εκφράζονται και ως προς τις σχέσεις όλου και μέρους με αποτέλεσμα κάποιοι από τους μαθητές με ΜΔ να μένουν στο μερικό, ενώ άλλοι να αντιλαμβάνονται μόνο το όλο και να μην κατανοούν τα μέρη του. Αναφορικά με την ακουστική αντίληψη και επεξεργασία, εμφανίζονται και εκεί δυσκολίες σχετικές με την φωνολογική επίγνωση, δηλαδή τη γνώση των φωνημάτων της γλώσσας αλλά και του χειρισμού τους (Παντελιάδου, 2004).

Εκτός, ωστόσο, από το αντιληπτικό πεδίο, δυσκολίες εκφράζονται και στον τομέα της γλώσσας όπως στο διαχωρισμό των προτάσεων σε λέξεις ή συλλαβές ή φωνήματα, στη διαχείριση αυτών, στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003) όπως και ελλείμματα φωνολογικά αλλά και αυτόματης ονομασίας οπτικών συμβόλων, τα οποία με τη σειρά τους, μπορεί να οδηγούν στη χαμηλή επίδοσή τους στην ανάγνωση και στην ορθογραφία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Επιπλέον δυσκολίες παρουσιάζονται στη μνήμη, ιδιαίτερα στη βραχύχρονη μνήμη όταν πρόκειται για έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία, ενώ εκδηλώνουν φτωχή χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης των πληροφοριών (Swanson, Cooney & McNamara, 2004).

Η προσοχή και η συγκέντρωσή τους είναι χαμηλή με αποτέλεσμα να διασπώνται εύκολα από τα ερεθίσματα της τάξης και ειδικότερα εμφανίζονται οι δυσκολίες επιλεκτικής προσοχής (Bender, 2004), αλλά και συντηρούμενης προσοχής, οι οποίες αλληλεπιδρούν με τη μνημονική ικανότητα και μαζί επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση σε όλα τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Οι μεταγνωστικές τους ικανότητες είναι, επίσης, ελλειμματικές, αφού δεν είναι πάντα σε θέση να αναγνωρίζουν με επιτυχία τις απαιτήσεις ενός έργου ή να σχεδιάζουν αδρά πώς θα το ολοκληρώσουν. Προβλήματα γενικότερα, παρουσιάζονται σε όλες τις φάσεις της διεργασίας από την παρακολούθηση του έργου, τη ρύθμιση των απαιτήσεών του, έως και τον έλεγχο και την αξιολόγησή του (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

Τέλος, δυσκολίες δεν εμφανίζονται μόνο στον μαθησιακό τομέα, αλλά και στον τομέα των κινήτρων και της συμπεριφοράς, όπου το παιδί –έφηβος παρουσιάζει αδυναμία αυτορρύθμισης όσον αφορά στην οργάνωση, την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου του, στην πειθαρχία που απαιτείται μέσα στη σχολική τάξη και εκτός αυτής (Μπότσας, 2007). Ακόμα, τα κίνητρα για μάθηση δεν είναι ισχυρά, εμφανίζεται παθητική διάθεση και μια στάση «μαθημένης αβοηθησίας» (learned helplessness) απέναντι στη μάθηση και γενικότερα (Sideridis, 2005). Γενικότερα, οι συνεχόμενες σχολικές τους αποτυχίες, έχουν προκαλέσει στους μαθητές με ΜΔ χαμηλή αυτοπεποίθηση και αίσθηση αυτεπάρκειας με αποτέλεσμα να πιστεύουν ότι με ότι ασχοληθούν θα είναι μια νέα αποτυχία και αυτό τους προκαλεί νέα αισθήματα ματαίωσης, αρνητισμό και ευπάθεια κινήτρων μάθησης (Γωνίδα, 1999).

Εκτός, ωστόσο, από τα γενικότερα χαρακτηριστικά τους, παρακάτω, αναφέρονται και ορισμένες συμπεριφορές που παρατηρούνται πιο έντονα στο σχολικό περιβάλλον σε σχέση με την γραφή, ανάγνωση, ορθογραφία και το γενικότερο μαθησιακό προφίλ και μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς σε μια πρώτη ευαισθητοποίηση και αναγνώριση των μαθητών με ΜΔ (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005, Φλωράτου, 2002, Παντελιάδου, 2000):

- ανήσυχα με διάσπαση προσοχής
- δυσκολίες στην συνύπαρξη με συνομηλίκους
- δυσκολίες ή ιδιαιτερότητες σε λεπτές κινητικές δεξιότητες όπως το πιάσιμο του μολυβιού, της κιμωλίας κλπ.
- έντονα προβλήματα ορθογραφίας ή ασυνήθιστη γραφή
- δυσκολίες ανάγνωσης, αναγνώρισης κάποιων γραμμάτων μέσα σε κείμενο, αριθμών, ήχων
- φτωχή μνήμη
- δυσκολίες προσανατολισμού και διάκρισης του δεξιού από το αριστερό
- καθυστερήσεις στην κινητική ή στη γλωσσική ανάπτυξη
- δυσκολία στις αλληλουχίες (χρονικές, λογικές), στην σειροθέτηση, στην αφήγηση ενός περιστατικού με χρονική σειρά

-δυσκολίες οργάνωσης της μελέτης, των προσωπικών αντικειμένων κλπ. και εύκολη μεταπήδηση από την μία εργασία στην άλλη, από το ένα θέμα στο άλλο κλπ.

-έλλειψη «στοχαστικότητας», δηλαδή, ο μαθητής «πετάγεται» εύκολα μέσα στην τάξη χωρίς να έχει κατανοήσει ή σκεφτεί αυτό που θα πει

-έλλειψη σχεδιασμού ή οργάνωσης των ιδεών ή ελέγχου του κειμένου όταν γράφουν κάτι

-δυσκολίες και έλλειψη κατάλληλων χειρισμών στην επικοινωνία, στην έναρξη και διατήρηση μιας συζήτησης

-αδεξιότητα στις κινήσεις, είναι επιρρεπή σε ατυχήματα

-δυσκολία στην ακολουθία περίπλοκων ή σύνθετων ή πολυάριθμων οδηγιών από τους εκπαιδευτικούς ή τα σχολικά βιβλία

-δυσκολίες προσαρμογής σε αλλαγές, διακυμάνσεις στην καθημερινή συμπεριφορά ή ακατάλληλες συμπεριφορές με τους συνομηλίκους

-συναισθηματική αστάθεια, άγχος και ένταση με συχνή αποδιοργάνωση όταν κυριαρχούν τέτοιες καταστάσεις στην τάξη

-έλλειψη κινήτρων για μάθηση και προσωπικών ενδιαφερόντων με αποτέλεσμα άλλες φορές να εμφανίζονται ως «τεμπέλικα παιδιά» και άλλες φορές ως «εχθρικά παιδιά», δηλαδή, να εκφράζονται άλλοτε με αδιαφορία και άλλοτε με επιθετικότητα.

2.5.Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ήδη από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού γίνεται αισθητή μία διαφοροποίηση στην εκδήλωση των ΜΔ, με κάποια συμπτώματα να υποχωρούν σημαντικά όπως είναι οι δυσκολίες του οπτικοκινητικού τομέα, η μείωση της υπερκινητικότητας, η μείωση τυπικών λαθών στο γραπτό λόγο, ωστόσο, άλλα συμπτώματα παραμένουν διαφοροποιημένα όπως για παράδειγμα, οι δυσκολίες στην οργάνωση του γραπτού

λόγου, στην αριθμητική σκέψη κλπ. Οι συμπεριφορές αυτές είναι διαφορετικές σε κάθε περίοδο και ειδικά για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιγράφονται ως εξής (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2007):

A. Γλώσσα και Μαθηματικά

- αποφεύγει να διαβάσει και να γράψει
- συχνά διαβάζει λάθος τις γραπτές πληροφορίες
- δυσκολεύεται να κάνει περίληψη
- δυσκολεύεται να αναδιηγηθεί με την ορθή σειρά μια ιστορία
- έχει φτωχή κατανόηση του γραπτού λόγου
- δυσκολεύεται να καταλάβει το γραπτό λόγο σε όλα τα μαθήματα
- κάνει πολλά λάθη στην ορθογραφία
- δυσκολεύεται στις αφηρημένες έννοιες
- παράγει πολύ φτωχό γραπτό λόγο
- δυσκολεύεται στην εκμάθηση ξένης γλώσσας
- δυσκολεύεται στην κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων
- δυσκολεύεται στην εφαρμογή των βασικών μαθηματικών γνώσεων

Γενικότερα, στην ανάγνωση παρατηρείται μία βραδύτητα και δυσκολίες στην κατανόηση σχετικών οδηγιών, ερωτήσεων κλπ., αλλά και στην γραφή εξακολουθούν να εμφανίζονται λάθη όπως παραλείψεις και μετατοπίσεις καθώς και ορθογραφικά λάθη στην αυθόρμητη γραφή, ενώ και η ποιότητα της γραφής παρουσιάζει στοιχεία ανωριμότητας με προβλήματα στίξης, παραγραφοποίησης, απουσίας προγραμματισμού και δομής.

B. Προσοχή και οργάνωση

- δυσκολεύεται να ακολουθήσει σύνθετες οδηγίες
- δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε ένα έργο
- δυσκολεύεται σε τεστ πολλαπλής επιλογής
- δουλεύει αργά στην τάξη και στις εξετάσεις
- δεν κρατά καλές σημειώσεις
- δυσκολεύεται να ελέγξει το έργο του
- δυσκολεύεται στην οργάνωση του χρόνου και των δραστηριοτήτων

Γενικότερα, σε όλους τους τομείς προσοχής και οργάνωσης παρατηρείται μία σημαντική επιβράδυνση δύο έως και τριών ετών σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό, η οποία είναι αναπτυξιακή και συσχετίζεται από την ανεπαρκή εφαρμογή στρατηγικών μάθησης, αλλά και από την έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος σχετικά με τα έργα που έχουν να ολοκληρώσουν (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003).

Γ. Κοινωνικές δεξιότητες

- δεν δέχεται την κριτική
- δυσκολεύεται στην κατανόηση μη λεκτικών σημάτων στην επικοινωνία
- δυσκολεύεται στην ερμηνεία των κοινωνικών περιστάσεων
- παρερμηνεύει συχνά τη συμπεριφορά των άλλων
- δυσκολεύεται στη διαπραγμάτευση ή στην υπεράσπιση του εαυτού του
- υποκύπτει εύκολα στην πίεση των συνομηλίκων
- δυσκολεύεται να «μπει» στη θέση του άλλου

Μάλιστα, σύμφωνα με τις έρευνες, τα προβλήματα στην κοινωνική αντίληψη των εφήβων με ΜΔ επιμένουν μέχρι και την ηλικία των δεκαοκτώ ετών, ειδικότερα σε οπτικές και ακουστικές νύξεις και πληροφορίες, αλλά και στην αναγνώριση των ρόλων επικοινωνίας ή στην κατανόηση των απόψεων των άλλων, μολονότι οι δεξιότητές τους σε άλλους τομείς μπορεί να βελτιώνονται (Most & Greenback, 2000).

2.6. Νομοθετικό πλαίσιο για τη φοίτηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο 3699/2008 (άρθρο 3) για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, στην κατηγορία των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται οι μαθητές που για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων. Ειδικότερα, εντάσσονται με συγκεκριμένη αναφορά οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, όχι όμως και οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως

γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Ακόμα, μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες.

Για τους μαθητές αυτούς προτείνεται η παραπομπή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα με σύμφωνη γνώμη και των γονέων στα οικεία ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης) για την ανίχνευση, τη διαπίστωση, τη διάγνωση και την συγκεκριμένη αξιολόγηση των δυσκολιών τους. Ακολουθεί εισήγηση του ΚΕΔΔΥ για την κατάρτιση εξειδικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων και διδακτικής υποστήριξης. Σχετικά με τη φοίτηση των μαθητών αυτών, στο άρθρο 6 του ίδιου νόμου προτείνεται να παρακολουθούν την σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ, με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ΕΕΠ. Εφόσον στο σχολείο υπάρχει και λειτουργεί Τμήμα Ένταξης (ΤΕ), τότε οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να παρακολουθούν σε αυτό κάποιες ώρες, παράλληλα με το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμά τους για την υποστήριξή τους από Εξειδικευμένο Επιστημονικό Προσωπικό, τουλάχιστον ως προς τα βασικά μαθήματα (φιλολογικά μαθήματα, μαθηματικά, φυσική). Ο ειδικευμένος εκπαιδευτικός, εφόσον υπάρχει στο σχολείο, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης του μαθητή και το ΚΕΔΔΥ παρακολουθούν το πρόγραμμα, για τις σχετικές προσαρμογές και τροποποιήσεις της διδασκαλίας, καθώς και για την αξιολόγηση της προόδου του/της μαθητή/τριας (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσα, 2004) .

Η λειτουργία της παράλληλης στήριξης, η οποία είναι εξειδικευμένη στήριξη του μαθητή σε ατομικό επίπεδο από Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, δεν προβλέπεται για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, αφού αυτές παρουσιάζονται ως πιο ήπια μορφή δυσκολιών. Έτσι, περιορισμένες μόνο τροποποιήσεις υπάρχουν για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίοι παρακολουθούν το τμήμα της γενικής τάξης συνήθως, χωρίς εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στις εξετάσεις στο Γυμνάσιο, αυτές πραγματοποιούνται από τον οικείο καθηγητή που δίδαξε το μάθημα, στα ίδια, ωστόσο, θέματα για τον/την μαθητή/τρια με ΜΔ όπως αυτά ισχύουν και για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, απλά με την πρόβλεψη για παροχή περισσότερου χρόνου στους μαθητές με ΜΔ για να απαντήσουν. Επιπλέον, προφορική εξέταση πραγματοποιείται τόσο στα τετράμηνα

διαγωνίσματα όσο και στις τελικές εξετάσεις του Ιουνίου εφόσον υπάρχει η διάγνωση του ΚΕΔΔΥ που συστήνει, ο/η μαθητής/τρια να εξετάζεται προφορικά (Εγκύκλιος Γ2/224/15-1-1993). Τέλος, όσον αφορά στο Λύκειο, ειδική πρόβλεψη υπάρχει μόνο για τις Πανελλαδικές εξετάσεις όπου αναφέρεται ότι για τις εξετάσεις που διενεργούνται σε εθνικό επίπεδο, οι μαθητές εξετάζονται ενώπιον επιτροπής «εξέτασης φυσικώς αδυνάτων» (ΠΔ 86, Φ.Ε.Κ. 73/12-04-2001 & ΠΔ 26, Φ.Ε.Κ. 21/12-02-2002).

2.6. Διάγνωση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Για τη διάγνωση γίνεται κλινική εξέταση του παιδιού, λήψη ιατρικού και οικογενειακού ιστορικού, διάφορες ψυχομετρικές δοκιμασίες –τεστ και συλλέγονται αναφορές με παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών στο σχολείο και με παρεμβάσεις που εφαρμόζουν με τα παιδιά. Σε γενικές γραμμές, για να πραγματοποιηθεί η διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών (ΜΔ) απαιτούνται επίμονες δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή, στην αριθμητική ή στις μαθηματικές λογικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια των επίσημων χρόνων σχολικής φοίτησης. Τα συμπτώματα μπορεί να περιλαμβάνουν ανακριβή ή αργή ανάγνωση ύστερα από προσπάθεια, φτωχή γλωσσική παραγωγή με έλλειψη ακρίβειας, δυσκολίες στην απομνημόνευση αριθμητικών δεδομένων ή ανακριβείς μαθηματικούς συλλογισμούς. Επιπρόσθετα, οι τρέχουσες ακαδημαϊκές δεξιότητες πρέπει να είναι πολύ κάτω από τον συνήθη μέσο όρο των τεστ στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά. Τέλος, οι δυσκολίες δεν μπορεί να οφείλονται σε άλλες διαταραχές όπως αναπτυξιακές, κινητικές, νευρολογικές κλπ. διότι στην περίπτωση αυτή δεν χαρακτηρίζονται ως μαθησιακές δυσκολίες (ΑΡΑ, 2013). Να σημειωθεί ακόμα ότι οι ΜΔ διαφέρουν από άλλες καταστάσεις όπως οι αισθητηριακές βλάβες, η νοητική καθυστέρηση και τα συνεπαγόμενα προβλήματα μάθησης. Συνεπώς, η διαφοροποίηση αυτή μπορεί, επίσης, να λειτουργήσει ως «πυξίδα» στη διαφορική τους διάγνωση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Αξιολογείται συνήθως, το επίπεδο ανάπτυξης συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων όπως είναι η φωνολογική επεξεργασία, το λεξιλόγιο ή η κατανόηση του προφορικού λόγου (Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu, & Fuchs, 2006; Padeliadu, Kotoulas & Botsas, 1998). Για το λόγο αυτό η ενεργητική συμβολή του σχολείου σε κάθε διαδικασία, τόσο της διάγνωσης όσο και της θεραπευτικής προσέγγισης για το

παιδί κρίνεται ως εξαιρετικής σημασίας για την πρόοδό του. Συνεπώς, είναι σημαντικό να υπάρχουν ψυχοπαιδαγωγικά διαγνωστικά εργαλεία, έγκυρα και σταθμισμένα, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στο παραπάνω έργο.

Ειδικότερα, για την ακριβέστερη διάγνωση των ΜΔ προτείνονται όλες οι παρακάτω ενέργειες (Σακκάς, 2002):

- Ιστορικό του παιδιού
- Κλινική εξέταση
- Αναπτυξιακή εξέταση
- Τεστ νοημοσύνης
- Νευρολογική εξέταση
- Ψυχιατρική εξέταση
- Αξιολόγηση προσοχής, αντίληψης, μνήμης, γνωστικής επίδοσης
- Δοκιμασίες ψυχογλωσσικών ικανοτήτων
- ACTERS (ADD-H Comprehensive Teacher's Rating Scale)

Οι παραπάνω ενέργειες είναι απαραίτητο να συνοδεύονται μάλιστα από παρατήρηση της συμπεριφοράς και καταγραφή του εξελικτικού και σχολικού ιστορικού του κάθε μαθητή ώστε να διαπιστωθούν οι συγκεκριμένες δυσκολίες παιδιών που μπορεί να μην έχουν τόσο εμφανή στοιχεία.

Όσον αφορά στην ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών με ΜΔ, συνήθως εμφανίζεται μία μεγάλη ποικιλία από ασκήσεις που αφορούν στην αξιολόγηση γνωστικών και αντιληπτικών ικανοτήτων, ενώ οποιαδήποτε ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση κι αν χρησιμοποιηθεί αναγνωρίζεται ότι θα πρέπει να περιλαμβάνει την συνεξέταση τουλάχιστον των οκτώ (8) διαφορετικών παραγόντων οι οποίοι είναι (www.dyslexia.edu.gr):

1. Γνωσιακές ικανότητες (οπτική και ακουστική αντίληψη)
2. Μνήμη (ακουστική, οπτική, οπτικοχωρική κ.ά): α) Ανάγνωση, β) γραφή γ) ορθογραφία.
3. Φωνολογική επεξεργασία του λόγου.
4. Δεξιότητες αυτοματοποίησης.

5. Οργανωτικές δεξιότητες και μέθοδοι.
6. Αυτοεκτίμηση στο σπίτι, στο σχολείο
7. Αξιολόγηση κινήτρου: κέντρο απόδοσης ελέγχου και
8. Εκπαιδευτική αξιολόγηση η οποία περιλαμβάνει με τη σειρά της την αξιολόγηση ικανοτήτων σε (www.eduportal.gr):

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

- Ακρόαση
- Συμμετοχή στο διάλογο
- Δομή λόγου
- Παραγωγή προφορικού λόγου
- Βασικό λεξιλόγιο

ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

- Αναγνώριση εικόνας σώματος
- Πλευρίωση (αντίληψη δεξιού-αριστερού και υπερίσχυση πλευράς στις κινήσεις)
- Χρόνος
- Κίνηση

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

- Αυτοεικόνα
- Κοινωνικότητα

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΓΛΩΣΣΑ & ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

- Ανάγνωση
- Άρθρωση
- Γραπτός λόγος
- Κατανόηση
- Μαθηματικά

Σε κάθε περίπτωση η γρήγορη διάγνωση και αξιολόγηση έχουν σημασία για την αποτελεσματικότερη διόρθωση των αδυναμιών του παιδιού, την κατάρτιση εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης από μικρή ηλικία και την

ελαχιστοποίηση των αρνητικών συνεπειών στην μετέπειτα σχολική και κοινωνική του ζωή (πρώιμη παρέμβαση).

Στα *Παραρτήματα* παρατίθενται ενδεικτικά, ορισμένα ψυχομετρικά τεστ που χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση των ΜΔ. Ενδεικτικά αναφέρονται:

(α) το *Αθηνά Τεστ*, το οποίο, ως μία δέσμη επιμέρους διαγνωστικών δοκιμασιών (14 συν 1), αξιολογεί ως προς το επίπεδο, αλλά και ως προς το ρυθμό της ανάπτυξης, ένα φάσμα νοητικών, αντιληπτικών, ψυχογλωσσικών και κινητικών διεργασιών που σχετίζονται με τις δυσκολίες των παιδιών και εφήβων να ανταποκριθούν, κυρίως, στις μαθησιακές απαιτήσεις. Συγκεκριμένα, εξετάζονται με μορφή ψυχομετρικών κλιμάκων πέντε τομείς της ανάπτυξης όπως: (α) νοητική ικανότητα, (β) άμεση μνήμη ακολουθιών, (γ) ολοκλήρωση ελλειπών παραστάσεων, (δ) γραφο-φωνολογική ενημερότητα, (ε) νευρο-ψυχολογική ωριμότητα (Παράρτημα I, Πίνακας 1). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί με παιδιά που φοιτούν σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου, ακόμα και του Γυμνασίου και παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες (Παρασκευόπουλος και συν., 1998).

(β) Το *ΛΑΜΔΑ Τεστ*, το οποίο, αποτελεί, επίσης, ένα λογισμικό ανίχνευσης μαθησιακών δεξιοτήτων και αδυναμιών και είναι κατάλληλο για τάξεις από Β΄ έως και Δ΄ Δημοτικού όπως και από Ε΄ Δημοτικού έως και Β΄ Γυμνασίου (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Το ΛΑΜΔΑ εξετάζει δεξιότητες που αποτελούν δείκτες μαθησιακού δυναμικού και όχι μετρήσεις σχολικής επίδοσης. Οι επιλεγμένοι δείκτες θεωρούνται διεθνώς αξιόπιστες διαστάσεις μαθησιακής αξιολόγησης. Όλοι οι δείκτες συναποτελούν ένα ολοκληρωμένο κριτήριο διερεύνησης πιθανών μαθησιακών δυσκολιών στον προφορικό και γραπτό λόγο για κάθε ηλικιακή ομάδα. Οι δοκιμασίες που συμπεριλαμβάνονται στο ΛΑΜΔΑ, έχουν τη μορφή παιχνιδιών στον υπολογιστή και αφορούν σε 8 βασικούς τομείς (Παράρτημα II, Πίνακας 2).

(γ) το *Detroit Τεστ Μαθησιακής Συμπεριφοράς* (Detroit Tests of Learning Aptitude -4), το οποίο ανασκευάστηκε από τον Hammill (1985; 1991) και χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να καθορίσει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των αναπτυγμένων νοητικών ικανοτήτων, να αναγνωρίσει παιδιά και εφήβους που υπολείπονται σημαντικά σε σχέση με τους συμμαθητές τους σε βασικές ικανότητες, να κάνει προβλέψεις για τη μελλοντική απόδοση όπως και να εξυπηρετήσει ως

ψυχομετρικό εργαλείο σε ερευνητικές μελέτες σχετικές με τη νοημοσύνη και τη γνωστική συμπεριφορά (Hammill, 1998). Αποτελείται, συνολικά, από δέκα δοκιμασίες που μετρούν διαφορετικές ικανότητες που σχετίζονται, ωστόσο, μεταξύ τους (Παράρτημα III, Πίνακας 3).

(δ) *το Achenbach Τεστ*, το οποίο αποτελείται από ερωτηματολόγια και προφίλ για την εμπειρικά βασισμένη αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής λειτουργικότητας και των κλινικών συνδρόμων παιδιών και εφήβων. Τα ερωτηματολόγια του Thomas Achenbach αποτελούν έναν από τους διεθνώς αναγνωρισμένους τρόπους αξιολόγησης της συμπεριφορικής και συναισθηματικής λειτουργίας, των διαπροσωπικών σχέσεων, των κοινωνικών δυσκολιών, της σχολικής επίδοσης και των ικανοτήτων του παιδιού και του εφήβου σχολικής ηλικίας. Συμπληρώνονται ξεχωριστά από γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές (Child behavior Checklist –CBCL & Teacher Report Form -TRF).

Μάλιστα, αποτελούνται από 120 ερωτήσεις – χαρακτηριστικά όπου ο αξιολογητής σημειώνει τη συχνότητα εμφάνισης κάθε χαρακτηριστικού του παιδιού σε μία κλίμακα τριών διαβαθμίσεων (0=ποτέ, μερικές φορές=1, συχνά =2), ενώ η κλίμακα για τους γονείς, εκτός από την προβληματική συμπεριφορά, αξιολογεί την κοινωνική επάρκεια με αντίστοιχη κλίμακα για τους εκπαιδευτικούς την προσαρμοστικότητα (Γιαννούλη, 2010).

Σε γενικές γραμμές, οι κλίμακες Achenbach αποτελούν μία ασφαλή βάση για τον καθορισμό των αναγκών και της στρατηγικής παρέμβασης για διάφορους τύπους υπερκινητικότητας, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, γενικευμένες –ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και εναντιωματικές διαταραχές όπως και μορφές σοβαρότερων ψυχοπαθολογικών συμπεριφορών (κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές κλπ) (Παράρτημα IV. Πίνακας 4 και αναθεωρημένη μορφή, Πίνακας 5).

(ε) *τεστ ανάγνωσης* (Παντελιάδου & Αντωνίου), το οποίο αξιολογεί επιμέρους διαστάσεις της αναγνωστικής δεξιότητας μαθητών από την τάξη της Γ Δημοτικού μέχρι και την τάξη της Γ΄ Γυμνασίου. Το τεστ περιλαμβάνει 10 δοκιμασίες που αξιολογούν 4 άξονες της αναγνωστικής λειτουργίας (αποκωδικοποίηση, ευχέρεια, μορφολογία, σύνταξη και κατανόηση).

Κεφάλαιο τρίτο

Συνέπειες των Μαθησιακών Δυσκολιών για τους Έφηβους

3.1. Δυσκολίες στη σχολική μάθηση

Οι συνέπειες των ΜΔ για τους εφήβους εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικούς τομείς της ζωής τους. Τα παιδιά αυτά δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθούν σε ένα σύνολο ικανοτήτων που απαιτεί η σχολική τάξη και το Αναλυτικό Πρόγραμμα όπως την ικανότητα της αντίληψης, τόσο όσον αφορά σε οπτικά ερεθίσματα όσο και σε οπτικές διακρίσεις ή άλλες οπτικές ακολουθίες.

Παρουσιάζουν δυσκολίες όπως η καθρεπτική γραφή ή η αντιμετάθεση γραμμάτων μέσα στις λέξεις αλλά και στις σχέσεις μέσα στο χώρο, όπως και μεταξύ των αντικειμένων ενός χώρου.

Ο μαθητής, ακόμα, δυσκολεύεται να διακρίνει το δεξί από το αριστερό καθώς και την κατεύθυνση και δεν μπορεί να κατανοήσει πάντα την απόσταση και την ταχύτητα. Τέλος, εμφανίζονται ελλείψεις στην ακουστική αντίληψη και στην ακουστική μνήμη, να διακρίνει δηλαδή, το παιδί τι άκουσε και να θυμάται αυτό που άκουσε. Ειδικότερα, τα προβλήματα στη μνήμη οδηγούν και σε φτωχές στρατηγικές, δηλαδή το παιδί δεν έχει τρόπους για να θυμάται πληροφορίες και να τις επεξεργάζεται μνημονικά. Παράλληλα, στον τομέα της γλώσσας παρουσιάζονται πολύ φτωχές επιδόσεις στο λεξιλόγιο και αδυναμίες στη γνώση και στην κατανόηση της σύνταξης, δύο παράγοντες που συνδέονται κυρίως με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Επιπλέον δυσκολίες εμφανίζονται για ένα μεγάλο μέρος των μαθητών με ΜΔ στο να κατανοούν τη σημασία των λέξεων που ακούν ή διαβάζουν επειδή, ακριβώς, δεν μπορούν να τις επεξεργαστούν κατάλληλα.

Επιπλέον, οι ικανότητες της προσοχής και της συγκέντρωσης που είναι απαραίτητες για τη σχολική μάθηση εμφανίζουν διαταραχές στα παιδιά με ΜΔ (Bender, 2004). Ιδιαίτερα στα εφηβικά χρόνια, δηλαδή, ανάμεσα στα 12 – 13 έτη, η διαφορά στο βαθμό συγκέντρωσης μεταξύ μαθητών με ΜΔ και τυπικών συνομηλίκων τους επιδεινώνεται, επειδή στις ηλικίες αυτές τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη πετυχαίνουν και την πιο σημαντική αύξηση της ικανότητας της προσοχής οπότε και η διαφορά σε σχέση με τους συμμαθητές τους με ΜΔ φαίνεται περισσότερο. Τέλος, στον τομέα των σχολικών εργασιών, ασκήσεων κλπ. τα παιδιά με ΜΔ δεν μπορούν

να αναγνωρίσουν τις απαιτήσεις ενός έργου ή να επιλέξουν στρατηγικές με τις οποίες θα εργαστούν ακόμα και να παρακολουθήσουν το έργο τους ή να αξιολογήσουν τα αποτελέσματά τους. Αντίθετα, με τρόπο παρορμητικό, τυχαίο και άκαμπτο καταπιάνονται με ένα έργο με αποτέλεσμα συνήθως να αποτυγχάνουν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

3.1.1. Δυσκολίες στην ανάγνωση και στην αναγνωστική κατανόηση

Στην ανάγνωση η επεξεργασία του γραπτού λόγου είναι το σημαντικότερο πρόβλημα για τους μαθητές με ΜΔ. Σε ποσοστό 80% δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν και να κατανοήσουν γραπτό κείμενο. Ειδικότερα, η αναγνωστική αποκωδικοποίηση είναι η διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού της αλφαβήτας ως ενός κώδικα συμβόλων. Αυτό φαίνεται από το νηπιαγωγείο όπου τα παιδιά δεν μπορούν να κατακτήσουν την σειρά της αλφαβήτας και συνεχίζεται στις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού με φτωχές ικανότητες κατανόησης στα κείμενα και δυσχέρεια ανάγνωσης. Η μνήμη τους, ήδη περιορισμένη υπερφορτώνεται με πληροφορίες που δεν είναι πάντα απαραίτητες και έτσι εμφανίζεται μία γενικευμένη αναγνωστική δυσκολία που οδηγεί στην δυσκολία της αναγνωστικής κατανόησης (Κωτούλας, 2003).

Ειδικότερα, κατά την αποκωδικοποίηση των αλφαβητικών στοιχείων στην ανάγνωση οι μαθητές με ΜΔ παρουσιάζουν:

- ελλιπή φωνολογική επεξεργασία (δεν μπορούν να χειριστούν φωνήματα, να αναλύσουν, να παράγουν ομοιοκαταληξία)
- γράμμα προς γράμμα επεξεργασία των λέξεων και συλλαβισμός
- συχνές αντικαταστάσεις γραμμάτων, παραλείψεις γραμμάτων, αντιμεταθέσεις γραμμάτων κλπ.
- δυσκολία με λέξεις μη γνωστές ιδιαίτερα όταν είναι πολυσύλλαβες
- περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο (πολλές λέξεις τις αναγνωρίζουν αυτόματα χωρίς να τις διαβάζουν)
- αντικαταστάσεις λέξεων από άλλες που δεν έχουν νοηματική σχέση

Οι δυσκολίες αυτές γίνονται πιο έντονες στο Γυμνάσιο όπου τα κείμενα είναι μεγαλύτερα και με πιο δύσκολη γλώσσα. Πολλές φορές είναι δυσνόητα καθώς

ανήκουν σε διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και περιέχουν επιστημονικούς όρους, ιδιοματικές λέξεις κλπ. Ακόμα, ωστόσο, κι όταν κατανοούν την κυριολεξία των κειμένων (κυριολεκτική κατανόηση) δεν μπορούν να αποδώσουν ένα νόημα ή να καταλήξουν σε κάποια συμπεράσματα για το κείμενο (συμπερασματική κατανόηση). Είναι φυσικό για τους μαθητές με ΜΔ να μην μπορούν να χειριστούν τα κείμενα αυτά και αυτό σημαίνει ότι τα γνωστικά τους ελλείμματα μεγαλώνουν όλο και περισσότερο (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Όπως είναι φυσικό, περιορισμένη είναι και η ευχέρεια της ανάγνωσης, διαβάζουν αργά και συλλαβιστά, ενώ μπορεί να «κολλάνε» σε λέξεις που αρχίζουν από διπλά ή τριπλά σύμφωνα. Η έννοια μάλιστα της «ευχέρειας» σημαίνει την ικανότητα να διαβάζει κανείς με ακρίβεια, με σωστή έκφραση και με προσωδία (Archer και συν., 2003). Τα χαρακτηριστικά αυτά λείπουν από το λόγο των παιδιών με ΜΔ καθώς διαβάζουν. Έτσι, σταματούν συχνά ή κομπιάζουν σε λέξεις, προφέρουν λέξεις συλλαβιστά, διαβάζουν αργά και σιγά σε ένταση, άχρωμα χωρίς να σταματούν σε τελείες ή κάνοντας λάθη σε τόνους. Μάλιστα, επειδή κάποια μέρη του κειμένου δεν τα κατανοούν συμβαίνει να τα επαναλαμβάνουν στην ανάγνωση (Siegel, 2003).

3.1.2. Δυσκολίες στην ορθογραφία & στην παραγωγή γραπτού λόγου

Αναφέρεται ότι οι μαθητές με προβλήματα στην γραφή (δυσγραφία - δυσορθογραφία) αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα που αντιστοιχεί στο 10% με 34% των μαθητών γενικότερα. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν γενικότερες δυσκολίες μάθησης, στις οποίες προστίθενται οι δυσκολίες στη γραφή, όπως και αδυναμίες στην γραπτή διατύπωση, αλλά και στην έκφραση των σκέψεών τους.

Στη δυσορθογραφία οι μαθητές εμφανίζουν αρκετές από τις παρακάτω δυσκολίες (Σπαντιδάκης, 2004):

- Αδέξιο κράτημα μολυβιού έως και προβληματικό
- προβληματική θέση του καρπού, του σώματος και του τετραδίου
- συχνός ψίθυρος των λέξεων καθώς τις γράφει
- λάθη στη σειρά των λέξεων
- δυσκολίες στη δόμηση παραγράφων
- δυσκολίες στην ολοκλήρωση προτάσεων

- λάθος στη χρήση ρημάτων και ουσιαστικών
- κοινόχρηστες λέξεις και όχι πρωτότυπες, φτωχό λεξιλόγιο
- δυσκολίες στην φαντασία και στο προσωπικό ύφος κατά τη γραφή, αλλά και την έκφραση
- κάθετη, πλάγια και συνεχής γραφή αναμειγνύονται συνεχώς καθώς γράφει
- οι κανόνες ορθογραφίας δεν γενικεύονται σε όλες τις λέξεις με αποτέλεσμα να εμφανίζονται λάθη ακόμα και σε λέξεις που προηγούμενα είχε γράψει σωστά
- έλλειψη αυτοδιόρθωσης
- έλλειψη σχεδιασμού για το τι θα γράψει ή προσπάθειας βελτίωσης της γραφής, αφού γράψει κάτι
- έννοιες που αναζητούνται στα κείμενα όπως επιχειρήματα του συγγραφέα, κεντρική ιδέα, χωρισμός παραγράφων, εύρεση πλαγιότιτλων, ανάπτυξη των κεντρικών ιδεών κλπ. για τους μαθητές με δυσορθογραφία είναι πολύ δύσκολο να κατανοηθούν και να εντοπιστούν

Πιο αναλυτικά ως προς τη γραφή, τα παιδιά παρουσιάζουν σοβαρές αδυναμίες στους ακόλουθους τομείς (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

- **Περιεχόμενο:** Χρησιμοποιούν τηλεγραφική μορφή γραπτού, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και συχνά γράφουν με παρατακτική σύνταξη.
- **Τρόπος γραφής:** Κρατούν μεγάλες αποστάσεις μεταξύ των γραμμάτων, έχουν ατελή ευθυγράμμιση, τα γράμματα παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, ενώ υπάρχουν και δυσμορφίες, μουτζούρες και σβησίματα. Ο ρυθμός γραφής τους είναι αργός.
- **Μορφολογικά στοιχεία:** Δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης, χρόνους, και έχουν δυσκολίες στη σύνταξη και τη γραμματική.
- **Ακουστική αντίληψη:** Δεν βάζουν τόνους ή παρατονίζουν, διαχωρίζουν λέξεις που δεν πρέπει (ξανά πέρασε) ή συνθέτουν δύο λέξεις (σαλόνιας).
- **Οπτική αντίληψη:** Συγχέουν οπτικά τη φορά γραμμάτων και χρησιμοποιούν κεφαλαία και μικρά γράμματα ανακατεμένα.

3.1.3. Δυσκολίες στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες

Η διαταραχή των μαθηματικών (Δυσαριθμησία) μπορεί να εμφανίζεται μέσα στα πλαίσια των ΜΔ, είτε συνοδευτικά με άλλες δυσκολίες γενικότερες είτε και μόνη της. Αυτό συμβαίνει γιατί ο λόγος στα μαθηματικά είναι συμβολικός και ο μαθητής πρέπει να διαχειριστεί χωρικές και ποσοτικές σχέσεις για να διευκολύνει τη σκέψη του. Οι δυσκολίες στα μαθηματικά συνδέονται με δυσκολίες κατανόησης βασικών εννοιών που αποτελούν προϋποθέσεις για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, για παράδειγμα, διατήρηση, αντιστοίχιση, σειριοθέτηση κλπ. Ακόμα, συνδέονται με δυσκολίες στις πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, διαίρεση). Τέλος, με δυσκολίες στις σχέσεις του χώρου, στην οπτική αντίληψη, στην αναγνώριση συμβόλων, στις γλωσσικές ικανότητες, στη μνήμη και στις στρατηγικές μάθησης (Καλαντζή – Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Οι ειδικότεροι τύποι δυσαριθμησίας μπορεί να περιλαμβάνουν:

- **μαθητές με προβλήματα στη χρήση διαδικασιών** και λάθος εφαρμογή τους ή
- **μαθητές με προβλήματα στη σημασιολογική μνήμη** και αδυναμία ανάκλησης βασικών αριθμητικών δεδομένων ή και
- **μαθητές με προβλήματα στην οπτικο-χωρική αντίληψη** και σημείωση χωρικών λαθών κατά την αναπαράσταση αριθμητικών πληροφοριών. Συνεπώς, μπορεί να σημειώνουν λάθη στον χειρισμό πολυψήφιων αριθμών, στην εκτέλεση πράξεων όπου γράφουν ψηφία των αριθμών σε λάθος στήλη κλπ. με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε λάθος αποτέλεσμα.

Ακόμα και σε περιπτώσεις ενηλίκων, φαίνεται ότι παρουσιάζονται κάποιες κοινές διαταραχές στην αριθμητική και αυτές σχετίζονται με (Καλαντζή – Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004):

A. διαταραχές στη λογική που προέρχονται από ανεπάρκεια συνδυασμού στοιχείων σε μία διάσταση για παράδειγμα, δεν υπάρχει δυνατότητα αντίληψης ότι ένα σχήμα βρίσκεται κάτω από ένα άλλο **B. διαταραχές στον προγραμματισμό** όπου δεν μπορούν να αναλυθούν οι συνθήκες ενός προβλήματος συνεπώς, δεν υπάρχει σχέδιο στρατηγικής για επίλυση και κανείς

μεταπηδά από τη μία πράξη στην άλλη χωρίς στρατηγική και χωρίς δυνατότητα επαλήθευσης Γ. **εμμονή σε ένα τύπο λύσης** όπου το άτομο οδηγείται συχνά σε αποτυχία διότι δεν

λαμβάνει υπόψη τα δεδομένα ενός προβλήματος που αλλάζουν και τείνει να χρησιμοποιεί τον ένα και γνωστό του τρόπο. Έτσι, ενώ στις πράξεις υπάρχει σχετική ικανότητα, υπάρχει η διαταραχή της οργάνωσης που δεν οδηγεί σε σωστές αποφάσεις επίλυσης.

. **ανεπάρκειες υπολογισμού** όπου το άτομο εμφανίζει αδυναμία και στις τέσσερις βασικές υπολογιστικές πράξεις και δυσκολίες στη σειρά των αριθμών, στην προπαίδεια που δεν τη θυμάται καλά και προσπαθεί να την επιλύσει μέσω προσθέσεων, στην μεταπήδηση από τη μονάδα στη δεκάδα κλπ.

Σε γενικές γραμμές τα παιδιά με δυσκολίες στις αριθμητικές έννοιες και δυσαριθμησία παρουσιάζουν τα εξής συχνά συμπτώματα (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005):

- Δυσκολία στην διάκριση των αριθμών όταν αυτοί εκφωνούνται ως λέξεις,
- Δυσκολία στην εκμάθηση των ονομάτων των αριθμών, στη μέτρηση και κατανόηση του συστήματος αρίθμησης,
- Δυσκολία στον υπολογισμό κατά την υπέρβαση της δεκάδας, εκατοντάδας, χιλιάδας
 - Δυσκολία στην επανάληψη μιας αριθμητικής ακολουθίας.
 - Δυσκολία στην αντίληψη της μορφής των αριθμητικών συμβόλων, π.χ συγχέουν σύμβολα (6/9), γράφουν καθρεφτικά ($\epsilon/3$, 6/9),
 - Δυσκολίες με τα πρόσημα.
 - Δυσκολίες με την τοποθέτηση των αριθμών για την εκτέλεση πράξεων.
 - Δυσκολίες με την τήρηση της προβλεπόμενης ακολουθίας πράξεων.
 - Δυσκολίες με το συνδυασμό πράξεων για την επίλυση αριθμητικού προβλήματος.
 - Βραδύτητα κατά την εκτέλεση υπολογισμών.
 - Περιορισμένη αντίληψη της ποσότητας..

- Σύγχυση λογικο-μαθηματικών εννοιών όπως: περισσότερα-λιγότερα, διπλάσιο-μισό, ένα μέρος-το πολλαπλάσιο, μακρύτερο-κοντότερο, βαρύτερο-ελαφρύτερο, γρηγορότερο-αργότερο.
- Δυσκολίες στην κατανόηση της αριθμητικής αξίας των συμβόλων, δηλαδή παρουσιάζουν σύγχυση ανάμεσα σε αριθμούς (12/21, 13/31),
- Λανθασμένη γραφή αριθμών που εντάσσονται στη διαβάθμιση του συστήματος αρίθμησης (103 αντί 13, 1005 αντι 105), καταφυγή στην διαμεσολάβηση των δακτύλων.
- Δυσκολία στην αντίληψη της αντιμεταθετικότητας: ($2+4= 4+2$ / $4+2= 2+4$).
- Δυσκολία στην κατανόηση της αναλογικότητας, όπως $12+1= 13$, $22+1= 23$, $22-1= 21$, $12-1= 11$, $5*4= 20$, $5*40= 200$ κ.λ.π.
- Δυσκολία κατανόησης και απόδοσης των στοιχείων με γραφικές παραστάσεις.
- Κακή λειτουργία της βραχυπρόθεσμης μνήμης με αποτέλεσμα να ξεχνούν αριθμούς που προκύπτουν καθώς επιλύουν μια πράξη
- Κακή λειτουργία της μακροπρόθεσμης μνήμης, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται πολύ στην εκμάθηση της προπαίδειας.
- Δυσκολίες με την αίσθηση του χώρου, χρόνου, των διαστάσεων.
- Δυσκολίες με την χρήση των χρημάτων και των καθημερινών μαθηματικών

Αντίστοιχα, στις Φυσικές Επιστήμες υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση επιστημονικών εννοιών, δεν αντιλαμβάνονται όλες τις διαστάσεις ενός φυσικού φαινομένου, αλλά εστιάζουν μόνο σε συγκεκριμένες, δυσκολεύονται να διατυπώσουν ερωτήσεις με επιστημονικό ενδιαφέρον, εάν σχεδιάζουν πειράματα τότε δυσκολεύονται να βρουν εναλλακτικές υποθέσεις αλλά έχουν την τάση να θέλουν να επιβεβαιώσουν μόνο τις δικές τους αρχικές υποθέσεις και δυσκολεύονται, επίσης να ελέγχουν τις μεταβλητές των πειραμάτων καθώς αλλάζουν ή να εξάγουν συμπεράσματα, ενώ συχνά δεν αποδέχονται τα πειραματικά δεδομένα, αμφισβητούν τα δεδομένα, αντικρούουν δικές τους υποθέσεις ή παρερμηνεύουν τα αποτελέσματα. Η ομαδική συνεργασία, η προφορική έκφραση, η γραπτή έκφραση, η χρήση διαφόρων τρόπων αξιολόγησης είναι τακτικές που βοηθούν τους μαθητές με ΜΔ στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

3.2. Δυσκολίες συμπεριφοράς και κοινωνικής εξέλιξης

Η συμπεριφορά των μαθητών με ΜΔ παρουσιάζει προβλήματα χωρίς αυτό να σημαίνει ότι συμβαίνει πάντα, δηλαδή ότι είναι απαραίτητο στοιχείο των ΜΔ. Προκύπτουν συνήθως από τη χαμηλή αυτοπεποίθηση των παιδιών αυτών που επειδή στο σχολείο δεν έχουν καλό προφίλ ως μαθητές ζητούν την αναγνώριση με άλλους τρόπους ή προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή εκπαιδευτικών και συμμαθητών ή αντιδρούν με επιθετικότητα. Άλλες φορές πάλι αποσύρονται και κλείνονται στον εαυτό τους. Τα κίνητρά τους για συμμετοχή στο μάθημα ή σε δραστηριότητες είναι μειωμένα διότι δεν πιστεύουν ότι μπορούν να πετύχουν σε κάποιο τομέα. Παράλληλα, δεν έχουν και ενδιαφέρον για κάτι συγκεκριμένα, αφού δεν μπορούν εύκολα να ανακαλύψουν τις κλίσεις τους, τι τους αρέσει κλπ.

Κοινωνικά και ψυχολογικά υπάρχουν δυσκολίες εξέλιξης και ισορροπημένης ανάπτυξης διότι η επικοινωνία τους με τους συμμαθητές δεν είναι πάντα επιτυχημένη και αυτό φαίνεται από μικρή ηλικία και περιορίζει τη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Χαμηλή η δημοτικότητα και η αυτοπεποίθησή τους, ενώ κοινωνικά δεν επιδιώκουν εύκολα να αναμειχθούν σε παρέες, να ξεκινήσουν έναν διάλογο με τους άλλους ή να συνεργαστούν. Έτσι, τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της χρονιάς μένουν περισσότερο απομονωμένοι με φίλιες λιγότερο στενές σε σχέση με άλλα παιδιά .

Μάλιστα, ενώ φαίνεται ότι γνωρίζουν ακριβώς τι πρέπει να κάνουν σε κάθε κοινωνική περίπτωση όπως και οι συνομήλικοί τους, ωστόσο, δεν καταφέρνουν πάντα να λειτουργήσουν με τον επιθυμητό τρόπο, ενώ κοινωνικά, δεν είναι επιτυχημένοι αφού δεν καταλαβαίνουν τη σχέση αίτιου και αποτελέσματος. Έτσι, δεν μπορούν να προβλέψουν ποια προβλήματα τυχόν θα προκαλέσει μία συμπεριφορά τους. Ακόμα, είναι εύκολο να βρεθούν σε δυσάρεστες καταστάσεις διότι δεν μπορούν να προβλέψουν κάποια αρνητική συνέπεια και την εξέλιξη που θα έχει μία κοινωνική περίπτωση.

Εκείνο στο οποίο πολλές φορές υστερούν, επομένως, είναι και η δυνατότητα τους για αυτορρύθμιση, δηλαδή, να επιτυγχάνουν τον έλεγχο του εαυτού τους και να ρυθμίζουν τις ενέργειές τους σύμφωνα με ένα στόχο που θέλουν να πετύχουν. Έτσι, η έλλειψη ελέγχου του θυμού και των συναισθημάτων τους, ο χρόνος που δεν μπορούν να τον διαχειριστούν σωστά, η πεποίθησή τους ότι όσο και να κινητοποιηθούν δεν θα

τα καταφέρουν τους αφαιρούν κάθε ενδιαφέρον για μάθηση και δικαιολογούν την αδυναμία τους για την ονομαζόμενη «αυτορρυθμιζόμενη μάθηση» (Μπότσα, 2007).

3.3. Δυσκολίες ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξης

Συναισθηματικά τα παιδιά αυτά εμφανίζουν δυσκολίες και η σχέση αυτών των δυσκολιών με τις μαθησιακές δεν έχει διευκρινιστεί με ακρίβεια από τη σχετική έρευνα έως σήμερα. Έτσι, εκείνοι οι παράγοντες που είναι περισσότερο γνωστοί και συνδεδεμένοι με τις μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα της ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξης είναι : (Sideridis και συν., 2006)

A. το άγχος

Το άγχος εμφανίζεται συχνά σε όλους τους έφηβους ανεξάρτητα από το αν παρουσιάζουν ή όχι μαθησιακές δυσκολίες. Όπως αναφέρθηκε, συνδέεται με τις βιοσωματικές αλλαγές των εφήβων, τα αμφιθυμικά τους συναισθήματα, την ασάφεια που βιώνουν στη ζωή τους, την αβεβαιότητά τους για την εμφάνισή τους ή την απόδοσή τους σε ορισμένους τομείς, την αγωνία τους για την εικόνα τους, αλλά και για το μέλλον.

Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή, από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο λέγεται ότι είναι η πιο δύσκολη από όλες τις μεταβάσεις σε εκπαιδευτικές βαθμίδες που έχουν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές. Αυτό συμβαίνει διότι το περιβάλλον από ζεστό και οικείο που ήταν συνήθως, στο Δημοτικό στο Γυμνάσιο γίνεται πιο απαιτητικό και αρχικά απρόσωπο. Επομένως, οι μαθητές χρειάζεται να επιστρατεύσουν σύνθετες γνώσεις και στρατηγικές για να τα καταφέρουν και να μειώσουν το άγχος τους, κάτι στο οποίο τα παιδιά με ΜΔ παρουσιάζουν έλλειμμα (Bender, 2004).

Το γεγονός των γνωστικών ελλειμμάτων, δηλαδή το ότι τα παιδιά με ΜΔ δεν μπορούν να ερμηνεύσουν πάντα σωστά τα ερεθίσματα γύρω τους, γνωστικά και κοινωνικά, αυξάνει το άγχος τους ακόμα περισσότερο και επιλέγουν να μην αναγνωρίζουν ένα πρόβλημα όταν δημιουργείται ή να μην μιλούν σε κανέναν για αυτό. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των μαθητικών εξετάσεων, το άγχος των διαγωνισμάτων στα παιδιά με ΜΔ είναι πολύ μεγαλύτερο σε όλες τις βαθμίδες σε σχέση με τους συμμαθητές τους, δηλαδή τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο. Αυτό οφείλεται στις χαμηλές τους επιδόσεις και στον κακό προσανατολισμό όπως και

στη γνώση τους ότι συχνά δεν μπορούν να ολοκληρώσουν ένα έργο στοιχεία που αυξάνουν ακόμα περισσότερο το άγχος τους μπροστά στην εξέταση.

B. η χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση

Επειδή τα βιώματα αποτυχίας στη σχολική ζωή είναι συχνά για τους μαθητές αυτούς και επαναλαμβανόμενα από μικρή ηλικία, είναι επόμενο όταν έχουν φτάσει στο Γυμνάσιο να έχουν διαμορφώσει ένα συγκεκριμένο προφίλ, συχνά ηττοπαθές, για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους. Η αυτογνωσία τους είναι περιορισμένη. Δεν ξέρουν τι τους αρέσει και σε τι είναι καλοί. Επιπλέον, οι κοινωνικές τους δυσκολίες και η απομόνωση από συμμαθητές διαμορφώνουν για αυτούς μια ακόμα περισσότερο αρνητική ταυτότητα. Έτσι οι μαθητές αυτοί μαθαίνουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν και εμφανίζουν μία κατάσταση αβοηθησίας. Η κατάσταση αυτή ονομάζεται «μαθημένη αυτοβοηθησία» (learned helplessness), αφού αποδίδουν κάθε φορά την επιτυχία ή την αποτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες όπως η τύχη, η δυσκολία ενός διαγωνίσματος, ο καθηγητής τους και όχι στον εαυτό τους και τις ικανότητές τους (Slavin, 2009). Όπως έχει διαπιστωθεί μετά από μαθησιακές προσπάθειες που απέτυχαν τα παιδιά αυτά νιώθουν έντονα συναισθήματα θλίψης, ακόμα και κατάθλιψη (Μπότσας, 2007).

Η διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών με ΜΔ εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το εάν η μαθησιακή του δυσκολία εκτιμήθηκε εγκαίρως και έγινε αιτία απόρριψης ή όχι στο σχολικό περιβάλλον. Η έλλειψη κοινωνικού και υπαρξιακού προσανατολισμού με συνέπειες και για τη μετέπειτα ζωή των παιδιών αυτών εκτός σχολείου έρχεται όταν από τα χρόνια της σχολικής ζωής δεν έχουν καταφέρει να βρουν μια αποδεκτή κοινωνική θέση μέσα στο περιβάλλον της τάξης, δεν σημειώνουν καμία σχολική επιτυχία, έχουν φτωχές επιδόσεις στα μαθήματα και τραβούν την προσοχή του περιβάλλοντος τους με τις έντονες συναισθηματικές τους αντιδράσεις ή την απόσυρσή τους. Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργούνται διαφορετικού τύπου απωθημένα και άμυνες έναντι του κοινωνικού ιστού που δεν έχει καταφέρει να ενσωματώσει τα παιδιά αυτά και δεν κατανοεί τις δυσκολίες τους (Αδαμόπουλος, 2002).

Κεφ. 4. Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις – Συμβουλευτική

4.1. Αντιμετώπιση των δυσκολιών γραφής –ορθογραφίας

Η μελέτη των χαρακτηριστικών των μαθητών με ΜΔ έχει δείξει μία σειρά από ιδιαιτερότητες στην γνωστική ανάπτυξη και στις γνωστικές λειτουργίες, στα κίνητρα, στη συμπεριφορά, στα συναισθήματα και στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Η κατανόηση των επιδράσεων που έχουν οι ΜΔ σε όλους τους παραπάνω τομείς της ανάπτυξης είναι πολύ σημαντική προκειμένου να σχεδιαστούν, ακολούθως, αποτελεσματικές παρεμβάσεις (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσα, 2004).

Τα προγράμματα για την ενίσχυση της ορθογραφημένης γραφής εστιάζουν στην βελτίωση των γραφοσυμβολικών δεξιοτήτων. Η παραδειγματική διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει τα προβλήματα δυσγραφίας, επειδή αυτά κυρίως, οφείλονται σε διαταραχές στις οπτικο-κινητικές λειτουργίες των μαθητών. Έτσι, η διδασκαλία της σωστής στάσης του σώματος όταν το παιδί γράφει, του σωστού κρατήματος του μολυβιού και οι συστηματικές ασκήσεις αντιγραφής, ανίχνευσης στοιχείων μέσα σε κείμενα, η επανάληψη και η αυτοδιόρθωση μπορούν να φανούν εξαιρετικά βοηθητικές.

Ειδικότερα, για την οργάνωση παρέμβασης με στόχο την ορθογραφημένη γραφή οι Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου (2006) αναφέρουν κάποιες βασικές και απαραίτητες αρχές όπως:

1. Παροχή κινήτρων
2. Μοντελοποίηση της εύρεσης της σωστής ορθογραφίας με υπόδειξη του εκπαιδευτικού
3. Ενθάρρυνση της αυτόματης ορθογραφίας μέσα από πειραματισμό ώστε το αυτοσυναίσθημα του παιδιού να ενισχυθεί.
4. Έμφαση σε δραστηριότητες γραφής με νόημα και ανατροφοδότηση.

Τα προγράμματα παρέμβασης στην ορθογραφία, επίσης, περιλαμβάνουν:

1. Την **πολυαισθητηριακή μέθοδο** όπου θεωρείται ότι η μάθηση παρέχεται πιο αποτελεσματικά εάν συμμετέχουν στη διαδικασία όλες οι αισθήσεις και έτσι κατά την μέθοδο αυτή ο εκπαιδευτής φροντίζει να υπάρχει αλληλεπίδραση των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών στοιχείων της γλώσσας. Για

παράδειγμα, υπάρχουν γράμματα από διάφορα υλικά και από πλαστελίνη, ή σε μεγαλύτερες τάξεις υπάρχει το οπτικό ερέθισμα, το ακουστικό ερέθισμα ταυτόχρονα, αλλά και το κιναισθητικό καθώς το παιδί κινείται για να εφαρμόσει συστηματικά σε κολλάζ ή να κόψει και να κολλήσει κάτι που έμαθε.

2. Την **εικονογραφική μέθοδο** όπου η ορθογραφία μαθαίνεται μέσω εικονογραφημάτων με πιο γνωστή μέθοδο για την Ελλάδα, αυτή της Μαυρομμάτη (1995). Ο στόχος είναι το παιδί να κάνει την απαραίτητη σύνδεση μεταξύ της ορθογραφίας μιας λέξης και ενός φωνήματος (για παράδειγμα το «η» απεικονίζεται ως η αλογοουρά ενός κοριτσιού) με σκοπό κατά την ορθογραφία να ανακαλούν τα φωνήματα με τις αντίστοιχες εικόνες τους και να μειώνουν αισθητά τα ορθογραφικά τους λάθη.
3. Τα **προγράμματα ειδικού λογισμικού για τη γλώσσα**, όπως για παράδειγμα τα talking books (βιβλία που μιλούν), τα οποία κυκλοφορούν όπως και πολλά άλλα σε cd-rom στα οποία ο υπολογιστής προβάλλει μέρος από το κείμενο ή το αναγιγνώσκει για τον μαθητή ή του διαβάζει συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις ή άλλα προγράμματα που ουσιαστικά είναι software ιστοριών και αφηγούνται στον υπολογιστή μία ιστορία την οποία το παιδί καλείται με τη σειρά του να διαβάσει ή να διηγηθεί (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Αντίστοιχα, αυτά μπορούν να υπάρξουν και για τα διάφορα σχολικά μαθήματα.

Ανάμεσα στις τεχνικές βελτίωσης της γραπτής έκφρασης κανείς θα μπορούσε να αναφέρει από τις πολλές που προσφέρονται:

-ένωση διάστικτων γραμμών ή τελειών για να εξοικειωθούν με το στίγμα του γραφήματος

-τοποθέτηση ταινιών μεταξύ των γραμμών γραφής ή **σηματισμός κενών πλαισίων με χαρτόνι** που τοποθετούνται πάνω στο τετράδιο ώστε ο μαθητής να γράφει μέσα σε αυτά για να γράφει ίσια ή να διαβάζει μέσα από αυτά ώστε να μην χάνει τη σειρά του

-κατασκευή από το παιδί και χρήση ενός καταλόγου λέξεων και έμφαση στις μεταβατικές λέξεις (αρχικά, στη συνέχεια, πρώτον, δεύτερον, κατόπιν, ακόμα, τέλος κλπ.) ώστε να φτιάξει ένα δικό του κείμενο.

-**Ασκήσεις με κενά για την ορθογραφία** ή σημασιολογικοί χάρτες όπου η ορθογραφία διδάσκεται αποτελεσματικά, αλλά και εμπλουτίζεται σημαντικά το λεξιλόγιο.

-**συστηματική διδασκαλία κανόνων γραμματικής**

-**διαγράμματα που καθοδηγούν τους μαθητές με ΜΔ** για την συγγραφή παραγράφων με κενά ώστε οι ίδιοι να καταγράψουν το θέμα της παραγράφου, τις βασικές ιδέες, την ιεράρχηση αυτών των ιδεών, τις συνδετικές λέξεις ή προτάσεις.

-**συνέχιση μιας πρότασης που είναι ημιτελής ή συνδυασμός δύο ή περισσότερων διαφορετικών προτάσεων** για τη δημιουργία μιας παραγράφου είναι ασκήσεις που ενισχύουν τη συντακτική επίδοση των παιδιών αυτών και βελτιώνουν το περιεχόμενο των παραγράφων που γράφουν.

-**διδασκαλία μέσω χρήσης Η/Υ** γιατί τους επιτρέπει να γράφουν ευκολότερα, να εξετάζουν το κείμενό τους, να διορθώνουν την ορθογραφία τους και τη σύνταξή τους.

4.2. Τροποποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.)

Ουσιαστικά, τα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα με τον τρόπο που λειτουργούν σήμερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν σέβονται τις εγκυκλίους και τις διακηρύξεις της συνεκπαίδευσης που προβάλλουν για τους μαθητές με ΜΔ. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν τους παρέχουν καμία δυνατότητα απόκλισης από το κλειστό και ασφυκτικό πρόγραμμα και δεν μπορούν να επιλέξουν εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες ούτε να καλλιεργήσουν κάποιες ιδιαίτερες δεξιότητές τους, όπως ισχύει και για όλους τους άλλους μαθητές.

Ενώ η Ειδική Αγωγή αναγνωρίζεται ως τμήμα της Γενικής δεν υπάρχουν στα σχολεία χειροπιαστές προτάσεις για αλλαγές της δομής και του περιεχομένου των προγραμμάτων. Συνεπώς, μία σειρά αλλαγών χρειάζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων και τη δομή τους και αυτή αφορά σε (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004):

α) **περιεχόμενο**, δηλαδή οι ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν σε κάθε γνωστικό αντικείμενο,

β) **στρατηγικές διδασκαλίας**, που περιλαμβάνουν το σύνολο των τεχνικών ή μεθόδων που διευκολύνουν τους μαθητές στην κατάκτηση του περιεχομένου, γ) **διδασκτικό περιβάλλον**, το οποίο αναφέρεται στην οργάνωση της τάξης και στην ομαδοποίηση των μαθητών (όλη η τάξη, μικρές ή μεγάλες ομάδες, ατομική) και δ) **συμπεριφορές των μαθητών**, οι οποίες αναφέρονται είτε στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στα οποία στοχεύουν οι μαθησιακές δραστηριότητες, είτε στην αξιολόγηση της προσωπικής προόδου των μαθητών

Συγκεκριμένες αλλαγές και παρεμβάσεις έχουν προταθεί σε όλες τις παραπάνω διαστάσεις ώστε να προκύψει ένα «εμπλουτισμένο» Αναλυτικό Πρόγραμμα που βασικά θα περιορίζει τις θεματικές περιοχές ώστε να μην περιέχει τόσα επιστημονικά πεδία και να είναι απλουστευμένο για τη διευκόλυνση των μαθητών με ΜΔ, αλλά και όλων των μαθητών. Ακόμα, από την άλλη πλευρά, θα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη εναλλακτικών πρακτικών, σε μεγαλύτερη εφαρμογή και περισσότερες δράσεις σε μία θεματική περιοχή. Δεν αρκεί μόνο να μειωθεί η ποσότητα των γνώσεων που παρέχονται για τους μαθητές με ΜΔ, αλλά να δίνονται και δυνατότητες για ανάπτυξη δεξιοτήτων συλλογισμού μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις, αλλά και να αναπροσαρμοστεί ο τρόπος συγγραφής των κειμένων ώστε να μην παραθέτουν απλώς πληροφορίες αλλά να δημιουργούν συνοχή και σύνδεση εννοιών.

4.3.Γνωστικές στρατηγικές (στρατηγικές μάθησης)

Σύμφωνα με τον Bender (2002) οι στρατηγικές μάθησης καθορίζουν την εκτέλεση ενός ακαδημαϊκού έργου μέσα από συγκεκριμένα βήματα που θα ακολουθεί ο μαθητής και θα λειτουργούν για αυτόν ως εργαλεία διατήρησης της μνήμης του. Το ίδιο το άτομο κατά τη στρατηγική μάθησης σκέφτεται και ενεργεί, σχεδιάζει, εκτελεί κι αξιολογεί την επίδοσή του και τα αποτελέσματα της εφαρμογής του έργου του.

Οι μαθητές με ΜΔ χρειάζεται να διδαχθούν στρατηγικές για το πώς θα θυμούνται, θα οργανώνουν, θα μαθαίνουν και θα ελέγχουν τις γνώσεις τους. Διακρίνονται σε (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004):

(α) **μνημονικές στρατηγικές** που περιέχουν τεχνικές για να θυμούνται οι μαθητές πιο εύκολα, για παράδειγμα αρκτικόλεξα ή συγκεκριμένες φράσεις (Παντελιάδου, 2000).

Ακόμα μέσα από την οπτικοποίηση (για παράδειγμα με ένα πείραμα που ο μαθητής ξαναφέρει στο μυαλό του όπως εξελίσσεται) ή μέσα από νοητικές εικόνες (σύνδεση πληροφορίας με εικόνα) μπορούν οι μαθητές με ΜΔ να θυμούνται καλύτερα

(β) **στρατηγικές μάθησης** όπως είναι η γνωστική χαρτογράφηση κατά την οποία ο μαθητής γράφει σε κουτάκια/κύκλους τις σημαντικότερες πληροφορίες ή λέξεις-κλειδιά ενός μαθήματος, η ανακεφαλαίωση σε τρεις στήλες (λέξεις-κλειδιά, ερωτήσεις, απαντήσεις) για την σύντομη ανασκόπηση ενός μαθήματος, η παραγωγή σημειώσεων κ.α.

(γ) **στρατηγικές οργάνωσης** όπως είναι ένας πίνακας καθηκόντων (καθηκοντολόγιο) όπου ο μαθητής γράφει τις εργασίες του για την επόμενη ημέρα, ένα χρονοδιάγραμμα μελέτης ή ένας πίνακας προτεραιοτήτων για να μπαίνουν σε σειρά οι εργασίες που έχει ο μαθητής ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους

(δ) **στρατηγικές ελέγχου** όπου οι μαθητές με αυτοαξιολόγηση μπορούν να ελέγχουν την επίδοσή τους και εάν έχουν κατακτήσει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και ως τέτοιες μπορούν να χρησιμοποιηθούν η αυτοαξιολόγηση μέσα από απάντηση ερωτήσεων διατυπωμένων από τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές ή τους γονείς, η αυτοδιόρθωση μέσω του εσωτερικού λόγου ή η δοκιμαστική εφαρμογή.

4.4. Συμβουλευτική εκπαιδευτικών

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί έναν χώρο όπου πολύ συχνά παρουσιάζονται ποικίλες δυσκολίες των παιδιών και των εφήβων, ιδιαίτερα στο γυμνάσιο όπου οι απαιτήσεις είναι μεγαλύτερες και το περιεχόμενο των μαθημάτων δυσκολότερο, όπως και διαφορετικές οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Τζουριάδου, 2001; Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2000). Πράγματι, στο περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν να αντιμετωπίσουν προκλήσεις και εμπόδια που συχνά υπερβαίνουν τις δυνάμεις τους. Ενδεικτικά αναφέρεται ο όγκος της διδακτέας ύλης που γίνεται μεγαλύτερος σε συνδυασμό με τις αυξημένες οργανωτικές και γνωστικές απαιτήσεις, το άγχος των εξετάσεων που αυξάνει το φόβο της αποτυχίας όπως και οι πολλοί και διαφορετικοί εκπαιδευτικοί που στο Γυμνάσιο αντικαθιστούν τον δάσκαλο της τάξης, όπως τον

ήξεραν οι μαθητές στο Δημοτικό, χωρίς να υπάρχει η οικειότητα ούτε συχνά και η ενημέρωση των καθηγητών για τις δυσκολίες των μαθητών αυτών (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

Πράγματι, στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον της Δευτεροβάθμιας οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότεροι σε αριθμό και με λιγότερες ώρες διδασκαλίας σε κάθε τμήμα με αποτέλεσμα να μην κατανοούν πάντα ούτε και να μπορούν να χειριστούν αποτελεσματικά τις ιδιαιτερότητες των διαφορετικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, η εφηβεία, από μόνη της αποτελεί μία κρίσιμη μεταβατική περίοδο για την ζωή των παιδιών που απαιτεί ιδιαίτερους παιδαγωγικούς χειρισμούς (Herbert, 1999). Η καθημερινή επαφή με ανθρώπους διαφορετικής ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης, ωριμότητας, ιδιοσυγκρασίας, κλίσεων και ικανοτήτων αποτελεί ένα από τα πιο αναζωογονητικά αλλά, ταυτόχρονα και πιο δύσκολα στοιχεία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Λαρεντζάκη & Παύλου, 2008).

Οι παραπάνω προκλήσεις και τα εμπόδια για τους μαθητές με ΜΔ σε συνδυασμό με την χαμηλή τους αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση τους θέτουν εξ αρχής σε αρνητική θέση και σε μη ίσες ευκαιρίες μάθησης σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Για το λόγο αυτό μία επωφελής τακτική από τους εκπαιδευτικούς θα ήταν να διαμορφώσουν για τα παιδιά αυτά ένα καθημερινό περιβάλλον μάθησης που δεν θα μοιάζει τόσο «απειλητικό» και θα μπορούσε να τους προσφέρει κάποια βιώματα επιτυχίας, έστω και περιορισμένα (Sideridis και συν., 2006).

Είναι σημαντικό να διαμορφώνεται μέσα στην τάξη ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα όπου μοιάζει με το οικογενειακό κλίμα σε επίπεδο οικειότητας και οι μαθητές νιώθουν ελεύθεροι να συμμετέχουν και να διατυπώνουν τις απορίες τους, αλλά και αποδεκτοί από τον εκπαιδευτικό με όλα τα λάθη και τις αδυναμίες τους. Το θετικό ψυχολογικό κλίμα είναι αυτό που προσφέρει στα παιδιά ένα βασικό επίπεδο ασφάλειας και σιγουριάς και τους υποστηρίζει ώστε σταδιακά να αποδεχτούν τον εαυτό τους (Ματσαγγούρας, 1999). Παράλληλα, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσα από την αυτενέργεια, η προσέγγιση της γνώσης μέσω των πειραμάτων όπως και η αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής εργασίας ταιριάζουν περισσότερο στους εφήβους, αφού τους επιτρέπουν να ασκήσουν τη

δημιουργική τους διάθεση, τη φαντασία και τους πλούσιους και διαφορετικούς συλλογισμούς τους (Slavin, 2009).

Η πρωτοβουλία για συνεργασία με τους γονείς είναι πολύ σημαντική όπως και η ήρεμη και συγκροτημένη στάση όταν οι γονείς εκφράζουν κριτική ή θυμό για τη θέση του παιδιού τους μέσα στην τάξη. Η αμυντική στάση του εκπαιδευτικού δεν εξυπηρετεί. Στόχος είναι η λήψη πληροφοριών από το οικογενειακό πλαίσιο και το περιβάλλον του σπιτιού ώστε ο εκπαιδευτικός να καταλάβει καλύτερα τον τρόπο λειτουργίας του μαθητή. Η καθοδήγηση των γονέων με συγκεκριμένες δράσεις είναι σημαντική όπως για παράδειγμα ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007):

- Δώσει ένα πρωτόκολλο παρατήρησης σημαντικών συμπεριφορών για το σπίτι, προσκαλώντας έτσι τον γονέα στην αξιολόγηση και στην κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού.
- Καθοδηγήσει το γονέα στην στήριξη του παιδιού για την αξιοποίηση του χρόνου στο σπίτι. Για παράδειγμα, να δώσει ένα πρόγραμμα όπου για πέντε ημέρες ο μαθητής θα σημειώνει τι κάνει στο σπίτι

Σε επίπεδο σχολείου, οι πρακτικές - προτάσεις που προτείνονται από τους θεωρητικούς των ΜΔ και μπορούν να εφαρμοσθούν από τον/την εκπαιδευτικό, για να προωθηθεί η θετική συνεργασία και συμμετοχή των γονέων είναι (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007):

- *Συγκεντρώστε πληροφορίες για τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των οικογενειών, με συστηματικό τρόπο.*
- *Αναπτύξτε και διανέμετε υλικό σχετικό με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, καθώς και τις διαδικασίες και πρακτικές του σχολείου.*
- *Προσκαλέστε τους γονείς να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου, με τρόπους απλούς και εφικτούς.*
- *Βρείτε τρόπο για την παροχή συστηματικής και συχνής ανατροφοδότησης προς τους γονείς.*
- *Βρείτε χρήσιμα τηλέφωνα και πληροφορίες για τους γονείς των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.*

- *Καλέστε τους γονείς να συμμετέχουν σε κάθε λήψη απόφασης για την εκπαίδευση του παιδιού τους.*
- *Επικοινωνείτε προσωπικά, όσο το δυνατόν περισσότερο.*
- *Καταβάλετε ιδιαίτερη προσπάθεια κυρίως με εκείνους τους γονείς που δεν συμμετέχουν.*

Σε ατομικό επίπεδο, συνεργασίας εκπαιδευτικού γονέα, προτείνονται οι παρακάτω πρακτικές:

- *Δείξτε στους γονείς πώς να υποστηρίξουν το παιδί στο σπίτι.*
- *Αναπτύξτε ένα σταθερό σύστημα επικοινωνίας.*
- *Επικοινωνήστε έγκαιρα στην αρχή του προβλήματος.*
- *Επικοινωνείτε συχνά και προσωπικά, αρχίζοντας πάντα με ένα θετικό σχόλιο.*
- *Ζητείστε από τους γονείς να εμπλακούν στην εξέταση της εργασίας στο σπίτι.*
- *Ακούστε προσεκτικά τους γονείς και δείξτε σεβασμό.*
- *Κανονίστε απογευματινά ραντεβού για όσους γονείς δεν μπορούν να έλθουν στις ώρες σχολείου.*
- *Συζητείστε με τους γονείς σχετικά με την αναμενόμενη συμπεριφορά στην τάξη.*
- *Ενημερωθείτε για τρόπους εξωσχολικής υποστήριξης (ομάδες γονέων κλπ), εάν αυτό απαιτείται (Hudson & Miller, 1993).*

4.5. Συμβουλευτική γονέων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Ο ρόλος της οικογένειας είναι πολύ σημαντικός στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας και στην κοινωνικοποίηση του εφήβου. Για το λόγο αυτό οι κοινωνικές σχέσεις του εφήβου και τα ιδιαίτερα κοινωνικά του γνωρίσματα δεν μπορούν να προσδιοριστούν με επάρκεια εάν δεν συμπεριλάβουν τις σχέσεις του και την αντιμετώπισή του από την οικογένεια (Λαρεντζάκη & Παύλου, 2008).

Πράγματι, το οικογενειακό μοντέλο αποτελεί ένα «εσωτερικευμένο μοντέλο εργασίας» για τον έφηβο, το οποίο επηρεάζει τις προσδοκίες του από τη ζωή και τον εαυτό του, τη διαθεσιμότητα, αλλά και την ανταπόκρισή του στους άλλους

ανθρώπους. Οι συνήθειες προστριβές και συγκρούσεις με τους γονείς, η εξασθένηση των σχέσεων οικειότητας μεταξύ γονέων και εφήβων, η μείωση του κοινού χρόνου συνύπαρξης, η συστηματική αποφυγή των γονέων από τους εφήβους δημιουργούν σημαντικές ψυχολογικές επιπτώσεις τόσο στην ψυχολογική ανάπτυξη των εφήβων όσο και στην ψυχική υγεία των γονέων τους και είναι δυνατόν να αποφευχθούν.

Αντίθετα, η οικογένεια μπορεί σε συνδυασμό με το σχολείο να καλλιεργήσει στους εφήβους πολλές από τις επονομαζόμενες «δεξιότητες ζωής» (life skills), οι οποίες αποτελούν κοινωνικές επιδεξιότητες που θα βοηθήσουν τους αναπτυσσόμενους εφήβους να κάνουν τη ζωή τους πιο ευχάριστη, τις επιδιώξεις τους περισσότερο αποτελεσματικές, να επικοινωνούν πιο δημιουργικά και να επιλύουν προβλήματα της καθημερινότητας περισσότερο επιτυχημένα, να προγραμματίζουν το μέλλον και να εκφράζονται καλύτερα συναισθηματικά. Τέτοιες, για παράδειγμα αποτελούν δεξιότητες όπως (Herbert, 1999):

- πώς να επικοινωνούν με τους άλλους
- πώς να δημιουργούν σχέσεις κάνοντας το πρώτο βήμα ή να τις διακόπτουν όταν δεν νιώθουν ευχάριστα σε αυτές
- πώς να διατηρούν τις κοινωνικές τους σχέσεις
- πώς να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και να ανταποκρίνονται σε αυτά
- πώς να περνούν δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο τους
- πώς να ανακαλύπτουν ενδιαφέροντα, δραστηριότητες που τους αρέσουν κλπ.
- πώς να ηρεμούν και να χαλαρώνουν όταν έχουν το χρόνο
- πώς να μαθαίνουν μόνοι τους, να αναζητούν πληροφορίες και να τις οργανώνουν για να διευκολύνουν την καθημερινότητά τους
- πώς να επιλύουν καθημερινά προβλήματα με υπομονή
- πώς να μην τα παρατούν εύκολα μπροστά σε δυσκολίες (μαθημένη αβοηθησία)
- πώς να ελέγχουν καλύτερα τις αντιδράσεις τους και την συμπεριφορά τους
- πώς να μην επηρεάζονται τόσο έντονα από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά να παραμένουν συγκεντρωμένοι στον εαυτό τους (κέντρο ελέγχου) κλπ.

Γενικότερα, είναι μέλημα των γονέων να φροντίσουν για τομείς της ζωής του παιδιού όπως:

- α) Την ικανοποίηση των βασικών του βιολογικών αναγκών και για την υγεία και την σωματική του ακεραιότητα.
- β) Την κοινωνικοποίησή του, δηλαδή την απόκτηση μορφών συμπεριφοράς που θεωρούνται αποδεκτές από την κοινωνία στην οποία ζει.
- γ) Την οικοδόμηση υγιούς προσωπικότητας στο παιδί και την διατήρηση της ψυχικής υγείας.
- δ) Την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων, με την εξασφάλιση περιβάλλοντος που ενεργοποιεί και αξιοποιεί το νοητικό του δυναμικό (Παρασκευόπουλος, 1997).

Συμβουλευτική υποστήριξη χρειάζονται, ωστόσο, και οι ίδιοι οι γονείς για την αποδοχή της δυσκολίας του παιδιού, καθώς αυτή περνά μέσα από διαφορετικά συναισθηματικά στάδια και για τους ίδιους. Έτσι, η σχέση τους με το παιδί μεταβάλλεται ενώ και ο ίδιος ο γονιός (Παντελιάδου, 2007):

- διακατέχεται από αγωνία για την εξέλιξη του παιδιού
- χάνει τις ελπίδες του εάν η εξέλιξη είναι αργή και ο χρόνος περνά για το παιδί με αρνητικές συνέπειες
- νιώθει ενοχές για τις δυσκολίες του παιδιού αναζητώντας ευθύνες στον ίδιο, στον δικό του τρόπο ελλειμματικής ανατροφής, στο σχολείο με τις υπερβολικές του απαιτήσεις, στον περιορισμένο χρόνο που μοιράζεται με το παιδί λόγω εργασίας κλπ.
- αναζητά ειδικούς για να απορρίψει ή να επιβεβαιώσει την διάγνωση που έλαβε αρχικά και αυτό καταντά χρονοβόρο και ψυχοφθόρο για τον γονέα
- βιώνει και ο ίδιος μαζί με το παιδί του τη σχολική αποτυχία, ενώ μπορεί, εάν έχει υποστεί και ο ίδιος τέτοιες εμπειρίες, να αναβιώνει αρνητικά συναισθήματα των δικών του σχολικών χρόνων που επιτείνουν την κατάστασή του και δεν βοηθούν το παιδί
- χρεώνεται την «αποτυχία» του παιδιού λόγω και του γεγονότος ότι η κοινωνία αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα αναζητούν ευθύνες στην οικογένεια αμέσως μόλις εμφανίζονται κάποιες δυσκολίες με τους μαθητές.

Σε γενικές γραμμές, οι δυσκολίες του παιδιού στο σχολείο, αντιμετωπίζονται καλύτερα όταν παράλληλα με τη μαθησιακή αποκατάσταση, γίνεται προσπάθεια για

τη διαπραγμάτευση των συναισθηματικών δυσκολιών που ταλαιπωρούν όχι μόνο το παιδί αλλά και τους γονείς.

Οι γονείς χρειάζεται σε μία συμβουλευτική βάση να διαπραγματευτούν τα δικά τους προσωπικά συναισθήματα:

- Τι νιώθω; Όταν βλέπω το παιδί μου να μη συνεργάζεται επειδή ξέρει ότι δε θα τα καταφέρει, φωνάζω. Είναι πράγματι θυμός ή μήπως θλίψη;
- Γιατί το νιώθω; Με ενοχλεί που αν δε δεχτεί τη βοήθειά μου θα μείνει πίσω ή νιώθω ότι με απορρίπτει;
- Πότε ξανάνιωσα έτσι; Έχω το ίδιο συναίσθημα και σε άλλες περιπτώσεις; Μήπως νιώθω το ίδιο όταν ο σύντροφός μου, μου επιρρίπτει ευθύνες για την πρόοδο του παιδιού;

Η επιδίωξη της συνεργασίας με το σχολείο είναι σημαντική διότι αυξάνει τη θετική στάση της μίας ομάδας προς την άλλη και οι παρεμβάσεις στο σχολείο είναι περισσότερο αποτελεσματικές, εάν συνοδεύονται από την υποστήριξη των γονέων στο σπίτι. Ακόμα, είναι σημαντικό οι γονείς να δουλεύουν πάνω στη δική τους διαπροσωπική σχέση ώστε να την οικοδομήσουν πιο δυνατή και ανθεκτική και να συνεργαστούν χωρίς ενοχές για το καλό του παιδιού τους. Η σχέση τους με τα άλλα παιδιά της οικογένειας δεν πρέπει να υποτιμάται διότι συχνά στις οικογένειες με παιδιά που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα αδέλφια αντιμετωπίζουν και αυτά τα δικά τους ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα και δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής, αφού νιώθουν παραμελημένα και οι ανάγκες τους στο σπίτι έρχονται πάντα σε δεύτερη μοίρα στην ιεράρχηση των γονέων και της οικογένειας.

Τέλος, είναι σημαντικό οι γονείς να ενημερώνονται και να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους και τα δικαιώματα του παιδιού τους τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση. Η σχετική νομοθεσία που υπάρχει εξασφαλίζει τη συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί τους. Οι γονείς, ακόμα, είναι εκείνοι που έχουν τον τελικό λόγο για την ένταξη του παιδιού τους στην ειδική εκπαίδευση ή την λήψη υποστηρικτικής βοήθειας του παιδιού από

εξειδικευμένο εκπαιδευτικό. Η συμμετοχή τους στις πολιτικές και διοικητικές αποφάσεις των φορέων είναι σημαντική και για το λόγο αυτό απαιτείται η ενεργοποίηση των ομάδων και των συλλόγων γονέων σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, αφού οι δικές τους γνώσεις και αποφάσεις μπορούν να αλλάξουν εκπαιδευτικές και κοινωνικές πολιτικές που δεν λειτουργούν προς όφελος της ειδικής εκπαίδευσης.

4.6. Συμβουλευτική εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες

Οι δυσκολίες του μεγαλώνουν και από το εκπαιδευτικό περιβάλλον του Γυμνασίου που είναι πιο απαιτητικό. Το νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ διαφορετικό, αυστηρό, απρόσωπο και λιγότερο βοηθητικό για όσους έχουν προβλήματα προσαρμογής (Masten, 2007). Συνεπώς, οι έφηβοι με ΜΔ χρειάζονται συνεχή στήριξη και καθοδήγηση για να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά σε πολλές και διαφορετικές προκλήσεις. Όπως εύστοχα αναφέρεται, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυσκολίες ζωής και επηρεάζουν όλες τις πλευρές της ζωής του εφήβου και, κυρίως, τις σχέσεις του με τον εαυτό του και με τους άλλους (ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές σχέσεις).

Οι εξειδικευμένοι επιστήμονες, ψυχολόγοι, αλλά και οι άνθρωποι που έρχονται καθημερινά σε επαφή με μαθητές με ΜΔ μπορούν να τους υποστηρίξουν ικανοποιητικά. Η θεραπευτική εργασία στην εφηβική κυρίως, ηλικία με τους μαθητές με ΜΔ πρέπει να επικεντρώνεται στη μείωση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, περισσότερο. Σε σχολικό επίπεδο χρειάζονται τρόπους και στρατηγικές για την διατήρηση και χρήση των γνώσεων που έχουν ήδη κατακτήσει. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών μάθησης. Σε επίπεδο κοινωνικής ζωής και προσωπικής ανάπτυξης η συμβουλευτική γίνεται πρωτίστως με τον έφηβο, ενώ μπορεί να προστεθούν ανά περίπτωση και άλλες μορφές θεραπείας.

Ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης εκτός από την ειδική αντιμετώπιση για επιτυχημένη ολοκλήρωση των σχολικών υποχρεώσεων, θα πρέπει να διδάσκουν στους εφήβους (http://kesyp.ker.sch.gr/docs/mathisiakes-diskolies/antimetwpsi_mathisia):

-πώς να αντιμετωπίζουν τις διάφορες αλλαγές στο σώμα τους

- πώς να αντιμετωπίζουν τις σχέσεις τους με το περιβάλλον
- πώς να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές και διαφυλικές τους σχέσεις
- πώς να προωθούν την σκέψη τους και τις κοινωνικές τους ικανότητες
- πώς να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του μέλλοντος με αναφορά στις δυνατότητες μόρφωσής τους και επαγγελματικής τους απασχόλησης (εργασία)
- πώς να ενδιαφέρονται για τα κοινωνικά δρώμενα γύρω τους (συμμετοχή στα κοινά, ανάπτυξη ενδιαφερόντων, εθελοντισμός)
- πώς να διασφαλίζουν τη φυσική και την πνευματική τους υγεία (αγωγή υγείας, αθλητισμός)
- πώς να αντιμετωπίζουν την οικογενειακή τους ζωή (σχέσεις με γονείς και αδέρφια)

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η ικανότητα του ανθρώπου για μάθηση είναι συνδεδεμένη με την ίδια του τη ζωή, την δυνατότητά του να προσαρμόζεται σε κάθε περιβάλλον και να εξελίσσεται. Η λειτουργικότητα των παιδιών στο σχολικό τους περιβάλλον και η δυνατότητα που παρουσιάζουν να ανταποκριθούν ή όχι στις σχολικές απαιτήσεις ορίζει σε μεγάλο βαθμό την ύπαρξη των Μαθησιακών Δυσκολιών, αφού για να αποδώσει ένας μαθητής στο σχολείο και να σημειώσει σχολική επιτυχία χρειάζεται να φέρνει σε πέρας με επιτυχία διαφορετικές επιτελικές λειτουργίες όπως είναι η μνήμη, η αντίληψη του χώρου, η προσοχή, αλλά και συνολικότερα, ο χειρισμός της γλώσσας και η ισορροπημένη ψυχική κατάσταση (Μιχελογιαννάκης – Τζενάκη, 2000).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) γίνονται αντιληπτές μέσα από τη σχολική επίδοση και συνδέονται με τη σχολική αποτυχία. Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις τα ελλείμματα των μαθητών στους τομείς της κατανόησης ή παραγωγής γραπτού λόγου, της σωστής γραφής, της ορθογραφίας ή της κατανόησης των μαθηματικών και φυσικών εννοιών και συμβόλων είναι τόσο μεγάλα που αναφέρονται πλέον, ως σχολική αδυναμία (Σακκάς, 2002). Οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα χωρίς υποστήριξη και αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες τους με τη βοήθεια προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης. Ο τελευταίος επίσημος νόμος (Ν.3699/2008) για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα

προβλέπει για τις κατηγορίες των μαθητών που ανήκουν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για τους τρόπους διάγνωσης και αξιολόγησης με την συνεργασία και καθοδήγηση των ΚΕΔΔΥ, για την τροποποίηση παραμέτρων της διδασκαλίας, όπως είναι για παράδειγμα, η παροχή περισσότερου χρόνου από τους εκπαιδευτικούς ή η προφορική τους εξέταση στις τελικές εξετάσεις και στα διαγωνίσματα, αλλά και για την στήριξή τους από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό (ΕΕΠ).

Ειδικότερα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζονται μία σειρά από δυσκολίες πιο έντονες για τους μαθητές με ΜΔ, οι οποίες αναγκαστικά συνδέονται με τις αυξημένες απαιτήσεις του Γυμνασίου ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το περιεχόμενο των μαθημάτων, τις ασκήσεις για το σπίτι, τις σχέσεις με τους πολυάριθμους εκπαιδευτικούς της τάξης, αλλά και τις πιο περίπλοκες σχέσεις με τους συνομηλίκους. Το άγχος των μαθητών με ΜΔ επιτείνεται στο Γυμνάσιο, το οποίο αποτελεί την πιο δύσκολη εκπαιδευτική μετάβαση στη ζωή των παιδιών αυτών. Μάλιστα, η εφηβική ηλικία με τις ιδιαίτερες δυσκολίες της, τη συναισθηματική ασάφεια, την ανασφάλεια, την αναζήτηση ταυτότητας και τη συνειδητοποίηση του φύλου μέσα από τις ετερόφυλες σχέσεις για τα παιδιά, κάνει για τους μαθητές με ΜΔ ακόμα πιο δύσκολη τη μετάβαση στο Γυμνάσιο.

Στην εργασία αυτή έγινε μία προσπάθεια να εντοπιστούν μια σειρά από διαφοροποιήσεις που μπορούν να γίνουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αφού ουσιαστικά χρειάζεται ένα πιο ανοικτό και ευέλικτο σχολικό πρόγραμμα. Αυτό κρίνεται ως κάτι που θα βοηθήσει όχι μόνο τους μαθητές με ΜΔ αλλά και όλους τους μαθητές του σχολείου συνολικά, όπως και τους εκπαιδευτικούς για τη διαμόρφωση μιας περισσότερο βιωματικής διδασκαλίας και ενεργητικής μάθησης για τα παιδιά, την αύξηση των κινήτρων για συμμετοχή και των ενδιαφερόντων των μαθητών μέσα στα πλαίσια της σχολικής ζωής, αλλά και την καλύτερη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους.

Υπάρχει η ανάγκη, ιδιαίτερα, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της αλλαγής της νοοτροπίας με τους μαθητές ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, του επανακαθορισμού του παιδαγωγικού τους ρόλου, του ενδιαφέροντος για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους γενικότερα και των μαθητών τους με ΜΔ ειδικότερα, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια αυξάνονται σε αριθμό μέσα στις σχολικές τάξεις.

Ιδιαίτερη προσπάθεια έγινε στο τέλος της εργασίας ώστε να δοθούν κάποιες προτάσεις συμβουλευτικής των μαθητών με ΜΔ στο σχολείο και στη ζωή γενικότερα, των γονέων και των εκπαιδευτικών ως προς τους χειρισμούς και τις δράσεις τους, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσουν για τα παιδιά αυτά και , οπωσδήποτε, τα όρια των σχέσεών τους. Επίσης, η συνεργασία με τους γονείς είναι απαραίτητη, όπως και η σωστή ενημέρωσή εκπαιδευτικών και γονέων από το σχολείο και ευρύτερους κρατικούς φορείς για την υποστήριξη των παιδιών με ΜΔ. Η απουσία συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσα στα ίδια τα σχολεία παρατείνει το πρόβλημα στην Ελλάδα, μολονότι υπάρχει σχετική θέσπιση κάποιων μέτρων για τις μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία, ωστόσο, εφαρμόζονται επιφανειακά και αποσπασματικά χωρίς δομικές αλλαγές στην παρέμβαση στις ΜΔ και στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας με αποτέλεσμα τόσο οι γονείς να νιώθουν απομονωμένοι από το σχέσεις τους με το σχολείο και να αγωνίζονται μόνοι τους άλλοτε με τρόπο σωστό και άλλοτε με λανθασμένο για την ψυχοσυναισθηματική στήριξη των παιδιών τους όσο και οι εκπαιδευτικοί να περιχαρακώνονται στα πλαίσια του «υπηρεσιακού» τους καθήκοντος .

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αδαμόπουλος, Π., (2002). *Δυσλεξία. Πώς να προστατεύσετε το παιδί σας από αυτήν την απειλή της*, Α' Τόμος, Αθήνα: Σαββάλας.

Αναγνωστόπουλος ., Σίνη Α., (2003). *Μαθησιακές Δυσκολίες*
www.specialeducation.gr

Γιαννούλη, Β. (2010). *Σχολική Ψυχολογία. Ενότητα 5: Αξιολόγηση Συμπεριφοράς και Αξιολόγηση Μαθησιακής Ικανότητας*, Εκπαιδευτικό Υλικό, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Γωνίδα, Ε. (1999). Μεταγνώση και εκπαιδευτική πράξη. Στο Σ. Παντελιάδου (επ.) *Μεταγνωστικές Δεξιότητες και Οργάνωση Συμπεριφοράς για Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες*, σελ. 19 – 34, Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ – ΕΠΕΑΕΚ.

Ιωαννίδης, Ι. . (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία, Προσαρμογή – Προσωπικότητα*, τόμος Α'. Αθήνα: Κορφή.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. – Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο Σχολείο. Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουρκούτας, Η. (2001). *Η Ψυχολογία του Εφήβου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωτούλας, Β., (2003). Φωνημική Επίγνωση κι εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών. *Γλώσσα*, 56, 33-41.

Κωτούλας, Β. (2007). *Η Αξιολόγηση της Φωνολογικής Επίγνωσης στη Σχολική Ηλικία και η Διερεύνηση της Σχέσης με τις Δυσκολίες Χειρισμού του Γραπτού Λόγου*.

Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κωτούλας, Β., Παντελιάδου, Σ. (2003). Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου. *Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*, Ρόδος, 21-24 Μάη 2003.

Λαρεντζάκη, Αικ., Παύλου, Ευ. (2008). *Τα Ερωτήματα του Σύγχρονου Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μάνος, Κ. (1996). *Ψυχολογία του Εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α., (2005). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγούρας, Η. (1999). *Η Σχολική Τάξη. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μιχελουγιάννης, Ι - Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν. & Καραθανάση, Α. (1995) (επιμ.). *Διαφυλικές σχέσεις: εισηγήσεις στο σεμινάριο κατάρτισης εκπαιδευτικών-στελεχών σε θέματα σεξουαλικής αγωγής και ισότητας των φύλων*. Τόμ. Α', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπότσας, Γ., Παντελιάδου, Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. Στο: Ε. Μελι – Athanasopoulou (Επιμ.) *The 15th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers*, (σελ. 491 – 509), Θεσσαλονίκη, Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, ΑΠΘ.
- Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, σελ. 31 – 52, Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*, Βόλος, Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Παντελιάδου, Σ. (2004). Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής. *Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής»* του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ, 25 Απριλίου 2004, Θεσσαλονίκη

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή – Αζίζι, Α., Γιαννίτσας, Ν. (1998). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1997). *Εξελικτική Ψυχολογία* (τόμος Δ' - Εφηβική Ηλικία). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σακκάς, Β., (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια. Παιδαγωγική και Κοινωνιο-ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Ατραπός.

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ. (2001). Ο ρόλος του σχολείου στην κατασκευή της αναπηρίας. Στο: . Χατζηδήμου (επιμ.), «*Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*» (Τιμητικός τόμος για τα 65 χρόνια του Καθηγητή Παναγιώτη . Ξωχέλλη), Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 691-696.

Τζουριάδου Μ., Μπάρμπας Γ. (2000). Η διαπραγμάτευση του νοήματος της σχολικής ενσωμάτωσης στο γνωσιοκεντρικό σχολείο, *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Ρέθυμνο 2000.

Τσιάντης, Ι. (2004). *Ψυχική Υγεία του Παιδιού και της Οικογένειας*, τεύχος Α'. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσίτσικα Α. (2005). Επιτήρηση της υγείας των εφήβων. 38^η Θεραπευτική Ενημέρωση, *Δελτίο Α΄ Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών*, 52(3): 242-250.

Φλωράτου, Μ. Μ. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά*. Οδυσσέας.

Φράγκος, Χ. (2002). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Feldman, R.S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια Βίου Ανάπτυξη*, (μτφ: Ζ. Αντωνοπούλου, Μ. Κουλεντιανού), επιμ. Η. Μπεζεβέγκης. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά Προβλήματα της Εφηβικής Ηλικίας* (στ΄ έκδοση), επιμ. Α. Καλαντζή – Αζίζι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Heward, W. (2011). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες: Μια Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Μ. Κόκκινος, μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος (Πρωτότυπη έκδοση, 2009).

Slavin, R. (2009). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενογλώσση

American Speech-Language-Hearing Association. (2012). *Language-based Learning Disabilities: Causes and Number*. Retrieved June 26, 2012, at <http://www.asha.org/public/speech/disorders/LBLD.htm>

American Speech-Language-Hearing Association. (2008). *Brain Activity in Those with Dyslexia pre and post Treatment: A review*. Retrieved June 17, 2012, at http://www.asha.org/Events/convention/handouts/2008/1794_Kors_Alicia

Archer, A.L., Gleason, M.M., Vachon, V.L. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers, *Learning Disability Quarterly*, 26, 89-101.

Bender, W. N. (2004). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification and Teaching Strategies*. (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.

Erikson, Erik H. (1997). *The Life Cycle Completed*. New York: W. W. Norton.

- Erikson, Erik.H. (1993). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton.
- Hammill, D.D. (1991). *Detroit Tests of Learning Aptitude* (3rd Edition). Austin, TX: Pro-Ed.
- Hammill, D.D. (1990). A brief history of learning disabilities. In: P. Myers & D.D. Hammill (Eds.) *Learning Disabilities: Basic Concepts, Assessment Practices and Instructional Strategies*, Austin, TX: Pro – Ed.
- Kail, R.V., Cavanaugh, J.C. (2010). *Human Development: A Lifespan View* (5th edition). London & New York: Cengage Learning.
- Kirk, S. A. (1963). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. In: *Anonymous, Proceedings of the Conference on Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child*. Chicago: Perceptually Handicapped Children.
- Masten, A. S. (2007). Competence, resilience and development in adolescence: Clues for prevention science. In D. Romer & E. F. Walker (Eds.), *Adolescent Psychopathology and the Developing Brain: Integrating Brain and Prevention Science* (pp. 31-52). New York: Oxford University Press.
- National Center for Learning Disabilities (2012). *What are Learning Disabilities?* Retrieved June 26, 2012, at <http://www.nclld.org/types-learning-disabilities/what-is-ld/what-are-learning-disabilities>
- Padeliadou, S., Botsas, G., Sideridis, G. (2000). The explanation of reading using phoneme awareness, home environment and social status: Preliminary analysis with first-graders. In I. Austad & E. Tosdal Lyssand (Ed.), *Literacy-Challenges for the new Millennium* (pp.173-181) Norwegian Reading Association-Center for Reading Research.
- Pearl, R., Donahue, M. (2004). Peer relationships and learning disabilities. In B. Wong (Ed.) *Learning About Learning Disabilities* (pp. 133-165). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Sideridis, G., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S., Fuchs, D. (2006). Identifying students with or at risk for learning disabilities based on motivation, metacognition and psychopathology: A ROC analysis, *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 215 – 229.

Sideridis, G. D. (2005). Goal orientations, academic achievement, and depression: Evidence in favor of revised goal theory, *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.

Siegel, L. S. (2003). Learning disabilities. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology* (Vol. 7, pp. 455-486). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Snowling M. (1997). Developmental dyslexia: An introduction and theoretical overview. In Snowling M. & Stackhouse J., (Ed.) *Dyslexia Speech and Language: A Practitioner's Handbook*. London: Whurr Publishers.

Swanson, H. L., Cooney, J. B., McNamara, J. K. (2004). Learning disabilities and memory. In B. Y. L. Wong (ed.) *Learning about Learning Disabilities* (3rd ed.) (pp. 41 – 92). San Diego, CA: Elsevier.

Torgesen, J.K. (2004). Learning disabilities: An historical and conceptual overview. In B.Y.L. Wong (Ed.) *Learning About Learning Disabilities* (pp. 3-37). San Diego: Elsevier Academic Press.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned the past four decades, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2 – 40

Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., Berman, J. (2008). *The ABC's of Learning Disabilities*. Oxford: Elsevier Academic Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.

Πίν. 1. Επιμέρους κλίμακες του Αθηνά Τεστ, κατά τομείς ανάπτυξης

I. Νοητική ικανότητα
1. Γλωσσικές αναλογίες
2. Αντιγραφή σχημάτων
3. Λεξιλόγιο
II. Μνήμη ακολουθιών
4. Μνήμη αριθμών
• Κοινές ακολουθίες (Συμπληρωματική)
5. Μνήμη εικόνων
6. Μνήμη σχημάτων
III. Ολοκλήρωση παραστάσεων
7. Ολοκλήρωση προτάσεων
8. Ολοκλήρωση λέξεων
IV. Γραφο-φωνολογική ενημερότητα
9. Διάκριση γραφημάτων

10. Διάκριση φθόγγων
11. Σύνθεση φθόγγων
V. Νευρο-ψυχολογική ωριμότητα
12. Οπτικο-κινητικός συντονισμός
13. Αντίληψη «δεξιού – αριστερού»
14. Πλευρίωση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.

Πίν. 2. Γενικοί τομείς δεξιοτήτων που αξιολογούνται στο ΛΑΜΔΑ Τεστ και οι επιμέρους δοκιμασίες σε κάθε τομέα

1. Αναγνώριση ερεθισμάτων
α. Αναγνώριση εικόνας
β. Αναγνώριση λέξεων
2. Ορθογραφία
α. Ιστορική ορθογραφία
β. Γραμματική ορθογραφία
3. Κατανόηση κειμένων
α. Προφορική κατανόηση
β. Γραπτή κατανόηση
γ. Μελέτη γραπτού κειμένου
4. Μορφοσύνταξη
α. Συμπλήρωση
προτάσεων β. Αναλογίες
5. Λεξιλόγιο
α. Επιλογή εικόνας
β. Ορισμός λέξεων *
6. Μνήμη εργασίας (πρωτογενής μνήμη)
α. Εύρος γραμμάτων
7. Μη λεκτική νοητική ικανότητα
α. Οπτικές αλληλουχίες **
β. Συμπλήρωση σχημάτων

8. Αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής
α. Αναπαραγωγή ρυθμών **
*Μόνο για τα μεγαλύτερα παιδιά (Ε΄ Δημοτικού – Β΄ Γυμνασίου)
** Μόνο για τα μικρότερα παιδιά (Β΄ - Δ΄ Δημοτικού)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ.

Πίν.3. Υποκατηγορίες στις δοκιμασίες του Detroit Test

1. Αντίθετες λέξεις (Word Opposites)
-Ακολουθίες σχεδίων (Design Sequences)
-Μίμηση προτάσεων (Sentence Imitation)
-Αναστρεφόμενα γράμματα (Reversed Letters)
2. Κατασκευή ιστοριών (Story Construction)
-Αναπαραγωγή σχεδίου (Design Reproduction)
-Βασικές πληροφορίες (Basic Information)
-Συμβολικές σχέσεις (Symbolic Relations)
-Ακολουθίες λέξεων (Word Sequences)
-Ακολουθίες ιστοριών (Story Sequences)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV.

Πίν. 4. Αξιολόγηση Συμπεριφοράς : Τα οκτώ σύνδρομα του Achenbach

1. Επιθετική συμπεριφορά
2. Άγχος/κατάθλιψη
3. Διάσπαση προσοχής
4. Παραπτωματική συμπεριφορά
5. Κοινωνικά προβλήματα
6. Ψυχοσωματικά συμπτώματα
7. Σχιζοειδής σκέψη
8. Απόσυρση

*οι αρχικοί βαθμοί μετατρέπονται σε σταθμισμένες T-τιμές & εκατοστιαίες τιμές ενώ υπολογίζονται συνολικά 11 δείκτες =οκτώ για τα επιμέρους σύνδρομα, δύο για την εσωτερίκευση-εξωτερίκευση και ένας συνολικός

Πίν. 5. Αναθεωρημένη μορφή κλιμάκων Achenback

Γονείς CPRS-48	Δάσκαλοι CPRS-39
Προβλήματα διαγωγής	Υπερκινητικότητα
Προβλήματα μάθησης	Προβλήματα διαγωγής
Ψυχοσωματικά συμπτώματα	Συναισθηματισμός – υποχωρητικότητα
Παρορμητικότητα-υπερκινητικότητα	Άγχος – παθητικότητα
Άγχος	Έλλειψη κοινωνικότητας
	Ονειροβασία – ελλειμματική προσοχή

*η αναθεωρημένη αυτή μορφή περιλαμβάνει 6 κύριες υποκλίμακες και 5 βοηθητικές μεταξύ των οποίων και κλίμακες αυτοαξιολόγησης για εφήβους