



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΝΕΥΡΟΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ
ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Παναγιώτης Β. Καρασπήλιος

ΑΜ: 1012009

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ: Καθηγητής Καραπέτσας Αργύρης

Επίκουρος Καθηγήτρια Τζιβνίκου Σωτηρία

ΒΟΛΟΣ 2016

Πίνακας περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	- 4 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	- 6 -
ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	- 6 -
1.1. Γενικά στοιχεία.....	- 6 -
1.2. Τύποι μαθησιακών δυσκολιών	- 8 -
1.2.1. Με βάση το στάδιο της επεξεργασίας πληροφοριών	- 8 -
1.2.2. Με βάση την μειωμένη λειτουργικότητα	- 10 -
1.2.3. Διαταραχή της ανάγνωσης (ICD-10 και DSM-IV).....	- 10 -
1.2.4. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης (ICD-10 και DSM-IV-TR)	- 11 -
1.2.5. Διαταραχή των μαθηματικών (ICD-10 και DSM-IV).....	- 12 -
1.2.6. Μη ICD-10 / DSM	- 13 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	- 13 -
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	- 13 -
2.1. Ορθογραφία και μαθησιακές δυσκολίες	- 13 -
2.2. Ορθογραφήμενη γραφή	- 14 -
2.3. Στάδια ανάπτυξης ορθογραφίας.....	- 18 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	- 21 -
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ.....	- 21 -
3.1. Δυσγραφία και Δυσορθογραφία	- 21 -
3.2. Συγκεκριμένα για την δυσορθογραφία.....	- 22 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	- 28 -
ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	- 28 -
4.1. Παρατήρηση.....	- 30 -
4.2. Λίστες ελέγχου δεξιοτήτων και συμπεριφοράς	- 30 -
4.3. Κλίμακες Αξιολόγησης της συμπεριφοράς.....	- 31 -
4.4. Σταθμισμένα τεστ	- 31 -
4.5. Άτυπα τεστ	- 31 -
4.6. Τεστ σχολικής ωριμότητας.....	- 32 -
4.7. Τεστ Μέταφων.....	- 34 -
4.8. Αναπτυξιακή Ανιχνευτική Δοκιμασία, των Frankenburg και Dodds	- 39 -
4.9. Έκθεση καταγραφής αναπτυξιακών δεξιοτήτων (σχέδιο MEMPHIS)	- 40 -
4.10. Εξελκτικές κλίμακες του Gesell	- 41 -

4.11.	Εξελικτικό τεστ οπτικής αντίληψης της M.Frostig.....	- 41 -
4.12.	Weschlertest	- 42 -
4.13.	Κριτήριο ConceptsAboutPrint	- 43 -
4.14.	Τεστ πρώιμης αντίχνευσης δυσλεξίας	- 44 -
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	- 45 -
	ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ	- 45 -
	ΕΠΙΛΟΓΟΣ	- 48 -
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	- 49 -

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο άνθρωπος από τη φύση του έχει την ικανότητα να μαθαίνει ώστε να προσαρμόζεται στις αλλαγές που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της ζωής του. Στο χώρο του σχολείου, η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι μία ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές εξετάζουν διάφορες υποθέσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου (Downing&Valtin, 2012). Η επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή στο σχολείο εξαρτάται από τις δεξιότητες που αναπτύσσει όσον αφορά τη γλώσσα και τη μνήμη. Η νοημοσύνη και η εκπαίδευση που παρέχεται σε κάθε μαθητή καθορίζουν τη σχολική του επίδοση καθώς και το ενδιαφέρον του για μάθηση. Μία από τις σπουδαιότερες δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές στο σχολείο είναι η γραφή, που είναι μία πολύπλοκη διαδικασία και περιλαμβάνει τόσο την ορθογραφία όσο και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Τα τελευταία χρόνια, η συζήτηση για την επίδοση των μαθητών στο σχολείο στρέφεται γύρω από την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών που αποτελούν ένα πρόβλημα για την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Με τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» αναφερόμαστε στις δυσλειτουργίες που μπορεί να παρουσιάσουν τα παιδιά σε διαδικασίες που αφορούν τον προφορικό ή γραπτό λόγο και δεν οφείλονται σε νοητική υστέρηση. Οι μαθησιακές δυσκολίες συνήθως εκδηλώνονται από την έναρξη της σχολικής ζωής και η εμφάνισή τους συνδέεται με τις απαιτήσεις που θέτει το σύγχρονο σχολείο (Στεργίου, 2014). Καθοριστικό ρόλο για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών παίζει η έγκαιρη διάγνωση και η αποτελεσματική εκπαιδευτική παρέμβαση. Αξίζει να τονιστεί ότι οι διάφοροι τύποι μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να συνυπάρχουν σε ένα παιδί ή να εμφανιστεί ένας από αυτούς.

Μια μεγάλη μερίδα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει προβλήματα σε ζητήματα ορθογραφίας. Η ορθογραφία αποτελεί ένα κομμάτι της σχολικής γνώσης στο οποίο δίνεται μεγάλη βαρύτητα τόσο από το σχολείο όσο και από την κοινωνία. Για το λόγο αυτό αφιερώνεται μεγάλο μέρος της διδακτικής διαδικασίας σε όλες τις σχολικές τάξεις για την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής. Οι μαθητές που αποτυγχάνουν στην εκμάθηση των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την ορθογραφία εκδηλώνουν ένα τύπο μαθησιακής δυσκολίας, που είναι ευρέως γνωστή με τον όρο δυσορθογραφία.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν τα στάδια από τα οποία περνάει η κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής από τα παιδιά και να οριοθετηθεί η έννοια της δυσορθογραφίας. Έτσι, στόχος της πρώτης ενότητας είναι ο προσδιορισμός του όρου ορθογραφία και η περιγραφή των σταδίων ορθογραφικής ανάπτυξης. Αντικείμενο διαπραγμάτευσης της δεύτερης ενότητας είναι η εννοιολογική αποσαφήνιση της δυσορθογραφίας. Στην ενότητα αυτή αναδεικνύονται τα αίτια εμφάνισης της μαθησιακής δυσκολίας, τα χαρακτηριστικά των παιδιών που την εκδηλώνουν και τέλος παρουσιάζονται τρόποι εκπαιδευτικής παρέμβασης για την αντιμετώπισή της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1. Γενικά στοιχεία

Τα τελευταία χρόνια οι μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς επηρεάζουν μεγάλο αριθμό μαθητών. Πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» ήταν ο Samuel Kirk (1962, όπ. αναφ. στο Γκαρώνη, 2009: σελ. 19) ο οποίος προσδιόρισε τις μαθησιακές δυσκολίες ως μια καθυστέρηση στην ανάπτυξη του γραπτού ή του προφορικού λόγου ή στα μαθηματικά. Την καθυστέρηση αυτή την απέδωσε σε πιθανή εγκεφαλική βλάβη ή σε διαταραχές συμπεριφοράς και συναισθημάτων. Τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι μεγάλος ο αριθμός των μαθητών που αποτυγχάνουν στη μαθησιακή διαδικασία καθώς δε γίνεται έγκαιρη ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών τους (Στεργίου, 2014).

Η μαθησιακή δυσκολία είναι μια ταξινομήση που περιλαμβάνει διάφορες περιοχές λειτουργίας και στην οποία ένα άτομο έχει δυσκολία στην εκμάθηση με ένα τυπικό τρόπο, που συνήθως προκαλείται από έναν άγνωστο παράγοντα ή παράγοντες. Δεδομένης της «δυσκολίας μάθησης με ένα τυπικό τρόπο», αυτό δεν αποκλείει τη δυνατότητα να μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο. Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάποια άτομα παρουσιάζουν «μαθησιακή διαφορετικότητα», και όχι ότι δεν έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν (Τζιβινίκου, 2015).

Ενώ οι μαθησιακές δυσκολίες και η διαταραχή μάθησης χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά, διαφέρουν με πολλούς τρόπους. Η

διαταραχή αναφέρεται σε σημαντικά προβλήματα μάθησης σε ένα ακαδημαϊκό χώρο. Τα προβλήματα αυτά, ωστόσο, δεν είναι αρκετά για να δικαιολογήσουν μια επίσημη διάγνωση. Οι μαθησιακές δυσκολίες από την άλλη πλευρά, είναι μια επίσημη κλινική διάγνωση, σύμφωνα με την οποία το άτομο πληροί ορισμένα κριτήρια, όπως καθορίζονται από έναν επαγγελματία (ψυχολόγο, παιδίατρο, κ.λπ.). Η διαφορά είναι στο βαθμό, τη συχνότητα και την ένταση των αναφερόμενων συμπτωμάτων και προβλημάτων, και ως εκ τούτου δεν θα πρέπει να συγχέονται οι δύο έννοιες. Όταν χρησιμοποιείται ο όρος «διαταραχή μάθησης», περιγράφει μια ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζονται από ανεπαρκή ανάπτυξη ειδικών ακαδημαϊκών, γλωσσικών και εκφραστικών δεξιοτήτων. Οι τύποι των μαθησιακών διαταραχών περιλαμβάνουν την ανάγνωση (δυσλεξία), τα μαθηματικά (δυσαριθμησία) και τη γραφή (δυσγραφία)(Καραπέτσας, 2011,2015,Καραντούλα& Καρπαθίου, 2014).

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπίσουν μοναδικές προκλήσεις που συχνά είναι διάχυτες σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ανάλογα με τον τύπο και τη σοβαρότητα της δυσκολίας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν παρεμβάσεις και τρέχουσες τεχνολογίες για να βοηθήσουν το άτομο να μάθει στρατηγικές που θα ενθαρρύνουν τη μελλοντική επιτυχία του. Ορισμένες παρεμβάσεις μπορεί να είναι αρκετά απλοϊκές, ενώ άλλες είναι περίπλοκες και πολύπλοκες. Οι τρέχουσες τεχνολογίες μπορεί να απαιτούν την κατάρτιση των μαθητών για να είναι αποτελεσματικά στηρίγματα στην τάξη. Οι σχολικοί ψυχολόγοι και άλλοι ειδικευμένοι επαγγελματίες αρκετά συχνά βοηθούν το σχεδιασμό της παρέμβασης και συντονίζουν την εκτέλεσή της με τους δασκάλους και τους γονείς. Η κοινωνική υποστήριξη μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες(Τσούγη, etal, 2016).

1.2. Τύποι μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να ταξινομηθούν είτε από το είδος της επεξεργασίας των πληροφοριών που επηρεάζονται από την δυσκολία, είτε από τις ειδικές δυσκολίες που προκαλούνται από το έλλειμμα επεξεργασίας (Ζήκα, 2016).

1.2.1. Με βάση το στάδιο της επεξεργασίας πληροφοριών

Οι μαθησιακές δυσκολίες εμπίπτουν σε ευρείες κατηγορίες με βάση τα τέσσερα στάδια της επεξεργασίας των πληροφοριών που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση: την είσοδο, την επεξεργασία, την αποθήκευση και την έξοδο. Πολλές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια συλλογή από μερικούς τύπους ανωμαλιών που συμβαίνουν την ίδια στιγμή, με κοινωνικές δυσκολίες και συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές (Κατσάνου, 2014).

Είσοδος: Αυτή είναι η πληροφορία που γίνεται αντιληπτή μέσω των αισθήσεων, όπως η οπτική και ακουστική αντίληψη. Οι δυσκολίες με την οπτική αντίληψη μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα με την αναγνώριση του σχήματος, της θέσης ή του μεγέθους των αντικειμένων που βλέπει το παιδί. Μπορεί να υπάρχουν προβλήματα με την αλληλούχιση, η οποία μπορεί να σχετίζεται με ελλείμματα στα χρονικά διαστήματα επεξεργασίας ή στην χρονική αντίληψη. Οι δυσκολίες με την ακουστική αντίληψη μπορεί να καθιστούν δύσκολο τον έλεγχο στους ανταγωνιστικούς ήχους, προκειμένου να επικεντρωθεί το παιδί σε έναν από αυτούς, όπως τον ήχο της φωνής του δασκάλου σε ένα σκηνικό τάξης.

Μερικά παιδιά φαίνονται να είναι σε θέση να επεξεργαστούν την απτή είσοδο. Για παράδειγμα, μπορεί να δείξουν ευαισθησία στον πόνο ή να μην τους αρέσει να τους αγγίζουν(Ζαμπεθάνης& Καραπέτσας, 2004).

Επεξεργασία: Αυτό είναι το στάδιο κατά το οποίο η νοητή είσοδος ερμηνεύεται, κατηγοριοποιείται, τοποθετείται σε μια ακολουθία, ή συσχετίζεται με την προηγούμενη μάθηση. Οι μαθητές με προβλήματα σε αυτούς τους τομείς μπορεί να μην είναι σε θέση να πουν μια ιστορία με τη σωστή σειρά, να αδυνατούν να απομνημονεύσουν ακολουθίες πληροφοριών, όπως τις ημέρες της εβδομάδας, να είναι σε θέση να καταλάβουν μια νέα έννοια, αλλά να μην είναι σε θέση να την γενικεύσουν και σε άλλους τομείς της μάθησης, ή να είναι σε θέση να μάθουν τα γεγονότα, αλλά να μην είναι σε θέση να βάλουν τα γεγονότα μαζί για να δουν την «μεγάλη εικόνα». Ένα φτωχό λεξιλόγιο μπορεί να συμβάλλει στα προβλήματα με την κατανόηση.

Αποθήκευση: Προβλήματα με τη μνήμη μπορούν να συμβούν είτε στην βραχυπρόθεσμη μνήμη ή την μνήμη εργασίας, είτε στην μακροπρόθεσμη μνήμη. Οι περισσότερες δυσκολίες μνήμης εμφανίζονται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη του παιδιού, γεγονός που μπορεί να καταστήσει δύσκολο για το παιδί να μάθει νέο υλικό, χωρίς περισσότερες επαναλήψεις από το συνηθισμένο. Οι δυσκολίες με την οπτική μνήμη μπορούν να εμποδίσουν την εκμάθηση.

Έξοδος: Η πληροφορία βγαίνει από τον εγκέφαλο είτε μέσω λέξεων, δηλαδή, ως γλωσσική έξοδος, είτε μέσω μυϊκής δραστηριότητας, όπως χειρονομίες, γραφή ή σχεδίαση. Οι δυσκολίες με την γλωσσική έξοδο μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα με την ομιλούμενη γλώσσα. Τέτοιες δυσκολίες περιλαμβάνουν την απάντηση σε ερωτήσεις, στις οποίες πρέπει κανείς να ανακτήσει πληροφορίες από τα αποθέματα γνώσεων, να οργανώσει τις σκέψεις του, και να θέσει τις σκέψεις σε λέξεις πριν μιλήσει. Μπορεί επίσης να προκαλέσει προβλήματα με την γραπτή

γλώσσα για τους ίδιους λόγους. Οι δυσκολίες με τις κινητικές ικανότητες μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα με τις ακαθάριστες και λεπτές κινητικές ικανότητες. Τα παιδιά με ακαθάριστες κινητικές δυσκολίες μπορεί να είναι αδέξια, δηλαδή, μπορεί να είναι επιρρεπή στο να σκοντάψουν, ή να προσκρούσουν σε αντικείμενα. Μπορούν επίσης να έχουν πρόβλημα στον τρέξιμο, την αναρρίχηση, ή στην οδήγηση του ποδηλάτου. Οι άνθρωποι με λεπτές κινητικές δυσκολίες μπορεί να έχουν πρόβλημα με την γραφή(Νούσια, 2014).

1.2.2. Με βάση την μειωμένη λειτουργικότητα

Τα ελλείμματα σε οποιαδήποτε περιοχή της επεξεργασίας πληροφοριών μπορούν να εκδηλωθούν με μια ποικιλία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Είναι δυνατόν για ένα άτομο να έχει περισσότερες από μία από αυτές τις δυσκολίες. Αυτό αναφέρεται ως συννοσηρότητα ή συν-εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο όρος διπλή διάγνωση συχνά χρησιμοποιείται για να αναφερθεί κανείς στη συν-εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών(Τσούγη, etal, 2016).

1.2.3. Διαταραχή της ανάγνωσης (ICD-10 και DSM-IV)

Η διαταραχή της ανάγνωσης είναι η πιο κοινή μαθησιακή δυσκολία. Από όλους τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, το 70-80% έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Ο όρος «Αναπτυξιακή Δυσλεξία» χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμο για την διαταραχή της ανάγνωσης. Ωστόσο, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχουν διαφορετικοί τύποι διαταραχής της ανάγνωσης, εκ των οποίων μια είναι η δυσλεξία. Μια

διαταραχή της ανάγνωσης μπορεί να επηρεάσει οποιοδήποτε μέρος της διαδικασίας ανάγνωσης, συμπεριλαμβανομένης της δυσκολίας με την ακριβή ή απόλυτη αναγνώριση των λέξεων, ή και τα δύο, με την αποκωδικοποίηση λέξεων, με τον ρυθμό ανάγνωσης, με την προσωδία (προφορική ανάγνωση με την έκφραση), και με την κατανόηση γραπτού λόγου. Πριν ο όρος «δυσλεξία» να έρθει στο προσκήνιο, αυτή η μαθησιακή δυσκολία ήταν γνωστή ως «τύφλωση ως προς τις λέξεις».

Κοινοί δείκτες στην ανάγνωση της διαταραχής της ανάγνωσης περιλαμβάνουν δυσκολία με τη φωνημική επίγνωση, την ικανότητα να διασπάσουν τις λέξεις στους συστατικούς ήχους τους, και την δυσκολία να ταιριάζουν συνδυασμούς γραμμάτων με συγκεκριμένους ήχους (αλληλουχία ήχου-συμβόλου)(Καραπέτσας, 2013, Καραντούλα& Καρπαθίου, 2014, Καραπέτσας, 2015 β)).

1.2.4. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης (ICD-10 και DSM-IV-TR)

Τα κριτήρια της DSM-IV-TR για μια διαταραχή της γραπτής έκφρασης, αφορούν τις δεξιότητες γραφής (όπως μετρώνται με την τυποποιημένη δοκιμή ή την λειτουργική εκτίμηση) που πέφτουν σε αισθητά χαμηλότερα επίπεδα, από εκείνα που αναμένονται με βάση την χρονολογική ηλικία του ατόμου, την μετρούμενη ευφυΐα, και την κατάλληλη εκπαίδευση με βάση την ηλικία (Κριτήριο Α). Η δυσκολία αυτή θα πρέπει επίσης να προκαλέσει σημαντική βλάβη στην ακαδημαϊκή επίδοση και τα καθήκοντα που απαιτεί η σύνθεση γραπτού κειμένου (Κριτήριο Β), και αν είναι παρόν ένα αισθητηριακό έλλειμμα, οι δυσκολίες με τις δεξιότητες γραφής πρέπει να υπερβαίνουν εκείνες που συνήθως συνδέονται με το αισθητηριακό έλλειμμα (Κριτήριο Γ).

Τα άτομα με διάγνωση μιας διαταραχής της γραπτής έκφρασης έχουν συνήθως ένα συνδυασμό δυσκολιών στις ικανότητές τους που σχετίζονται με την γραπτή έκφραση, όπως αποδεικνύεται από τα γραμματικά λάθη και τα λάθη στα σημεία στίξης μέσα σε φράσεις, την κακή οργάνωση της σκέψης, τα πολλαπλά ορθογραφικά λάθη, και την υπερβολικά φτωχή καλλιγραφία. Μια διαταραχή στην ορθογραφία ή στην γραφή, χωρίς άλλες δυσκολίες της γραπτής έκφρασης γενικά δεν πληροί τις προϋποθέσεις για αυτή τη διάγνωση. Αν ο κακός γραφικός χαρακτήρας οφείλεται σε δυσλειτουργία στο συντονισμό των κινήσεων των ατόμων, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η διάγνωση της αναπτυξιακής διαταραχής συντονισμού.

Από μια σειρά οργανώσεων, ο όρος «δυσγραφία», έχει χρησιμοποιηθεί ως πρωταρχικός όρος για όλες τις διαταραχές της γραπτής έκφρασης (Καραπέτσας, 2015).

1.2.5. Διαταραχή των μαθηματικών (ICD-10 και DSM-IV)

Μερικές φορές ονομάζεται δυσαριθμησία και είναι μια διαταραχή που σχετίζεται με τα μαθηματικά και συνεπάγεται δυσκολίες, όπως η εκμάθηση μαθηματικών εννοιών (όπως η ποσότητα, η αξία της θέσης και ο χρόνος), η δυσκολία στην απομνημόνευση μαθηματικών δεδομένων, η δυσκολία στην οργάνωση των αριθμών, καθώς και η κατανόηση του πώς τα προβλήματα οργανώνονται στη σελίδα. Οι δυσαριθμητικοί, συχνά αναφέρονται συχνά ότι έχουν ανεπαρκή νόηση των αριθμών (Καραντούλα & Καρπαθίου, 2014).

1.2.6. Μη ICD-10 / DSM

Αναφέρεται ως μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία. Οι μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες συχνά εκδηλώνονται με αδεξιότητα κινήσεων, χαμηλές οπτικές-χωρικές δεξιότητες, προβληματικές κοινωνικές σχέσεις, δυσκολία με τα μαθηματικά, η κακές οργανωτικές ικανότητες. Περιλαμβάνουν επίσης διαταραχές της ομιλίας και της ακρόασης. Αυτές είναι δυσκολίες που συχνά συνυπάρχουν με μαθησιακές δυσκολίες και περιλαμβάνουν δυσκολία με τη μνήμη, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις εκτελεστικές λειτουργίες (όπως οι οργανωτικές δεξιότητες και η διαχείριση του χρόνου)(Ζαμπεθάνης& Καραπέτσας, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

2.1. Ορθογραφία και μαθησιακές δυσκολίες

Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται να αντιμετωπίζει προβλήματα στην ορθογραφία, εμφανίζοντας δηλαδή χαμηλή ορθογραφική επίδοση (Λαμπρούση, 2009). Ορθογραφία είναι η δεξιότητα γραπτής απεικόνισης λέξεων ακολουθώντας σειρά αποδεκτών κανόνων. Έτσι, μπορούμε να ορίσουμε την ορθογραφία ως ένα σύνολο συμβατικών κανόνων που διέπουν τη γραπτή απεικόνιση των λέξεων μιας γλώσσας, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται ο συλλαβισμός, η εκπορευόμενη από τη γραμματική ορθογραφημένη γραφή

των λέξεων καθώς και η ιστορική γραφή των λέξεων, η χρήση πεζών - κεφαλαίων γραμμάτων και η χρήση των σημείων στίξης (Τζιβινίκου, 2015).

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από τους Schenermanetal. (1994, όπ. αναφ. στο Γκαρώνη, 2009: σελ. 21) έδειξαν ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην ορθογραφία επηρεάζουν αρνητικά την ικανότητά τους να επικοινωνήσουν με γραπτό λόγο, το αυτοσυναίσθημά τους αλλά και την ποιότητα του κειμένου που γράφουν. Οι μαθητές αυτοί, λοιπόν, αντιμετωπίζουν προβλήματα δυσορθογραφίας.

Η ανάπτυξη της ορθογραφίας στους μαθητές με δυσορθογραφία ακολουθεί την ίδια εξελικτική πορεία με αυτή των υπόλοιπων παιδιών, αλλά γίνεται με διαφορετικό ρυθμό και έτσι πραγματοποιείται σε διαφορετικό χρόνο (Λαμπρούση, 2009). Αυτή η απόκλιση στην ορθογραφική επίδοση λόγω της δυσορθογραφίας δεν αντιμετωπίζεται δίνοντας απλά περισσότερο χρόνο στους συγκεκριμένους μαθητές. Εκείνο που χρειάζεται είναι μια διαφορετική αντίληψη και αντιμετώπιση κατά τη διαδικασία της γραφής και της ορθογραφίας (Καραντούλα& Καρπαθίου, 2014). Η έννοια της δυσορθογραφίας θα συζητηθεί εκτενέστερα στην επόμενη ενότητα.

2.2. Ορθογραφή

Η βιβλιογραφία αναφορικά με την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να διαβάζουν είναι εκτενής. Αντίθετα, η διαδικασία ανάπτυξης της ορθογραφίας δεν έχει τραβήξει ιδιαίτερα την προσοχή των ερευνητών. Ωστόσο, η κατάκτηση της γνώσης της ορθογραφίας αποτελεί μεγαλύτερη πρόκληση για τα παιδιά. Την άποψη αυτή στηρίζουν πολλοί ερευνητές, οι

οποίοι αναφέρουν ότι οι δυσκολίες στην κατάκτηση της ορθογραφίας αποτελούν χαρακτηριστικό δυσλεκτικών ατόμων, ανεξάρτητα από την ικανότητά τους να διαβάζουν (Alegria&Mousty, 1996; Bruck,1990; Landerletal., 1997). Έτσι, λοιπόν, παρότι πρόκειται για δύο αλληλοεξαρτώμενες διαδικασίες, η μάθηση της ορθογραφίας παρουσιάζει περισσότερες δυσκολίες για τους μαθητές απ' ότι η μάθησης της ανάγνωσης (Treiman, 1998).

Όταν κάνουμε λόγο για ορθογραφία αναφερόμαστε στην ικανότητα των ατόμων, μαθητών στην περίπτωση των σχολείων, να επιλέγουν τα σωστά φωνήματα για την αναπαράσταση μιας λέξης αλλά και να διατυπώνουν σωστά –γραμματικά, μορφολογικά και συντακτικά- ένα κείμενο (Γκότοβος, 1992; Ζάχος, 1992). Πρόκειται για μια διαδικασία σύνθετη αφού ουσιαστικά σχετίζεται με τη γραφή των σκέψεων των μαθητών με τρόπο που ακολουθεί τους φωνημικούς, μορφολογικούς και γραμματικούς κανόνες της γλώσσας (Καραντούλα& Καρπαθίου, 2014). Γι' αυτό και η διδασκαλία της ορθογραφίας είναι απαραίτητη προκειμένου οι μαθητές να μάθουν να επικοινωνούν σωστά όχι μόνο με τον προφορικό αλλά και τον γραπτό λόγο.

Η ανάπτυξη της ορθογραφίας, η γνώση δηλαδή της ορθογραφημένης γραφής, αποτελεί μια διαδικασία πολύπλοκη, επίπονη και παρατεταμένη. Κατά τη διάρκειά της οι μαθητές μαθαίνουν να επεξεργάζονται τη φωνολογική, ορθογραφική, γραμματική και σημασιολογική γνώση (Ehri, 1997). Ο μαθητής θα πρέπει να έχει γνώση των δομικών στοιχείων της γλώσσας, δηλαδή των φωνημάτων, των μορφημάτων, των συλλαβών και των λέξεων, αλλά και να μπορεί να τα χρησιμοποιεί με άνεση όταν γράφει (Βέρρα &Βερυκόκκου, 2014). Ακόμη, προκειμένου ο μαθητής να μπορεί να γράψει ορθογραφημένα θα πρέπει να γνωρίζει τους συντακτικούς και τους ορθογραφικούς κανόνες. Εν ολίγοις, η διαδικασία της ορθογραφίας απαιτεί τη γνώση των γραμμάτων και του

συστήματος ορθογραφίας αλλά και την ικανότητα ανάκλησης της σειράς των γραμμάτων στις λέξεις (Ρηγοπούλου, 2002 όπ. αναφ. στο Καραντούλα& Καρπαθίου, 2014: σελ. 77).

Γίνεται φανερό, λοιπόν, πως η εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής είναι πολύ απαιτητική και γι' αυτό δυσκολεύει πολλούς μαθητές και ιδιαίτερα εκείνους που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, η ορθογραφία διέπεται από ένα πολύπλοκο σύστημα μορφολογικών κανόνων (Paranastasiou, 2008 όπ. αναφ. στο Diamantietal., 2014: σελ. 338). Τόσο στην ελληνική, όσο και σε άλλες γλώσσες, η ορθογραφία θεωρείται πιο δύσκολη υπόθεση καθώς κάθε γράφημα δεν αναπαριστά ένα και μόνο φώνημα. Οι μαθητές για να μάθουν να γράφουν μια λέξη ορθογραφημένα, θα πρέπει να μπορούν να τη διαβάζουν, να εντοπίζουν τα φωνήματά της, να την οπτικοποιούν και τέλος να χρησιμοποιούν τις κινητικές τους δεξιότητες ώστε να τη γράψουν (Καραντούλα& Καρπαθίου, 2014).

Οι δυσκολίες που θα συναντήσει το παιδί στην εκμάθηση της ορθογραφίας μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά την επίδοσή του στο σχολείο (χαμηλή βαθμολογία, ματαίωση, άρνηση να γράψει), το κίνητρό του για μάθηση καθώς επίσης και την αυτοεκτίμησή του (Βέρρα & Βερυκόκκου, 2014). Ωστόσο, πρέπει να τονίσουμε πως η ικανότητα των μαθητών να γράφουν ορθογραφημένα δε συνδέεται απαραίτητα με τη νοημοσύνη τους. Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι ανορθόγραφοι μαθητές έγκειται στο γεγονός πως βασίζονται μόνο στη γνώση που έχουν για τη σχέση ήχου- γράμματος. Αντίθετα, δεν μπορούν να αξιοποιήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό την οπτική τους μνήμη και τις γνώσεις γύρω από τους ορθογραφικούς κανόνες (Βέρρα & Βερυκόκκου, 2014).

Κλείνοντας, αξίζει να αναφέρουμε πως η διδασκαλία της ορθογραφίας θεωρείται απαραίτητη καθώς συνδέεται άρρηκτα με την ανάγνωση και τη γραφή. Η σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση, στην γραφή

και στην ορθογραφία είναι πολύ στενή καθώς οι αναγνώστες που δεν μπορούν να διαβάσουν με ευχέρεια αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα και στην γραφή- ορθογραφία (Καραντούλα& Καρπαθίου, 2014). Ωστόσο, δεν ισχύει απαραίτητα το αντίθετο, δηλαδή όσοι δε γράφουν σωστά δε σημαίνει ότι είναι και «φτωχοί» αναγνώστες. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι η παράγωγη είναι πιο δύσκολη από την πρόσληψη είτε μιλάμε για γραπτό είτε για προφορικό λόγο. Επίσης, η ορθογραφία συνδέεται στενά και με τον προφορικό λόγο. Έρευνες δείχνουν ότι κατά την εκμάθηση της ορθογραφίας αναπτύσσονται ικανότητες πρόσληψης και επεξεργασίας του προφορικού λόγου (Ζάχος, 1992).

2.3. Στάδια ανάπτυξης ορθογραφίας

Η εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής δεν είναι μια έμφυτη διαδικασία αλλά αναπτύσσεται σταδιακά ακολουθώντας μια εξελικτική πορεία (Μουζάκη& Πρωτόπαπας, 2010). Πριν ακόμη ξεκινήσει η σχολική ζωή των παιδιών εκείνα έρχονται σε επαφή με τον γραπτό λόγο. Ωστόσο, όπως είναι φυσικό, το γράψιμό τους είναι πηγαίο και με ακαθόριστη ορθογραφία (Καραντούλα& Καρπαθίου, 2014). Έτσι, λοιπόν, τα παιδιά στην προσχολική τους ηλικία γράφουν κάνοντας σημάδια με το μολύβι τους χωρίς να γνωρίζουν τα γράμματα του αλφαβήτου. Έπειτα, καθώς το παιδί αναπτύσσεται και ξεκινάει το σχολείο έρχεται σε επαφή με τη γλώσσα και αρχίζει να αποκτά ορθογραφικές δεξιότητες (Καραντούλα& Καρπαθίου, 2014).

Πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τα στάδια ανάπτυξης της ορθογραφίας. Οι απόψεις τους σχετικά με τον αριθμό και την ακολουθία των σταδίων ποικίλλουν. Ωστόσο, οι θεωρίες τους μοιράζονται και κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα όλοι οι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη της ύπαρξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων και γνώσεων που επιτρέπουν στους μαθητές να μεταβούν από την ακανόνιστη χρήση του γραπτού λόγου στην ορθογραφημένη γραφή, με τη χρησιμοποίηση δηλαδή ορθογραφικών και μορφολογικών κανόνων. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν θεωρίες ορισμένων ερευνητών αναφορικά με τα στάδια ανάπτυξης της ορθογραφίας.

Ο Gentry (1982) διέκρινε και περιέγραψε πέντε στάδια ανάπτυξης της ορθογραφίας από τους μαθητές¹. Το πρώτο στάδιο το ονόμασε προεπικοινωνιακό και σε αυτό οι μαθητές συνδυάζουν γράμματα με σύμβολα με αμεθόδευτο τρόπο, χωρίς να έχουν γνώση κανόνων. Ακόμη, στο πρώτο αυτό στάδιο τα παιδιά δε γράφουν από αριστερά προς τα δεξιά

¹ Η θεωρία του αφορούσε παιδιά που έχουν ως μητρική γλώσσα την αγγλική.

και δε χρησιμοποιούν σωστά τα κεφαλαία γράμματα. Δεύτερο στάδιο κατά τον Gentry είναι το ημιφωνητικό, όπου τα παιδιά αναγνωρίζουν αρκετές φωνητικές πληροφορίες της λέξης και ξεκινούν να γράφουν από αριστερά προς τα δεξιά. Επόμενο στάδιο είναι το φωνητικό στο οποίο αναπτύσσονται οι κανόνες της φωνημογραφικής αντιστοίχισης, ωστόσο οι μαθητές αδιαφορούν για τις ορθογραφικές συμβάσεις. Τέταρτο στάδιο είναι το μεταβατικό όπου οι μαθητές αποκτούν όλο και μεγαλύτερη γνώση της ορθογραφίας. Πέμπτο και τελευταίο είναι το στάδιο της σωστής ορθογραφίας, κατά το οποίο οι μαθητές είναι σε θέση να χειρίζονται σωστά τις ορθογραφικές, μορφολογικές και φωνολογικές διαστάσεις του γραπτού λόγου.

Λίγα χρόνια αργότερα η Frith (1985, όπ. αναφ. στο Βέρρα & Βερυκόκκου, 2014: σελ. 59) διατυπώνει τη δική της θεωρία διακρίνοντας τρεις φάσεις ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας. Στη λογογραφική φάση, τα παιδιά αποτυπώνουν τις λέξεις σαν εικόνες στο μυαλό τους και όταν προσπαθήσουν να τις γράψουν τότε καταγράφουν μόνο κάποιο γράμμα από αυτές. Όταν το παιδί μάθει στη συνέχεια τα σύμβολα και τους φθόγγους περνάει σιγά σιγά στη δεύτερη φάση (Μαυρομμάτη, 1995). Η δεύτερη φάση ονομάστηκε από την Frith αλφαβητική και αναφέρεται στη στιγμή που τα παιδιά μαθαίνουν κατά τη φοίτησή τους στα σχολεία τους κανόνες ορθογραφίας. Στο τέλος, έχουμε την ορθογραφική φάση, στη διάρκεια της οποίας οι μαθητές μπορούν και ορθογραφούν σωστά ακόμη και πολυσύλλαβες λέξεις στηριζόμενοι σε φωνημικούς και μορφολογικούς κανόνες.

Έπειτα, η Ehri (1987, όπ. αναφ. στο Βέρρα- Βερυκόκκου, 2014: σελ. 58) πρότεινε με τη σειρά της τρία στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης. Κατά το πρώτο στάδιο τα παιδιά μαθαίνουν τα γράμματα και επινοούν τη φωνημική γραφή των λέξεων. Συνήθως κάνουν ελάχιστες σωστές αντιστοιχίες, όπως το πρώτο και το τελευταίο φώνημα μιας λέξης. Στο

δεύτερο στάδιο η ορθογραφία των μαθητών βελτιώνεται αφού είναι πλέον σε θέση να αναλύουν μια λέξη στα φωνήματά της. Τέλος, στο τρίτο στάδιο, τα παιδιά μαθαίνουν και κατανοούν καλύτερα τη δομή της γλώσσας και μπορούν πλέον να ακολουθούν μορφολογικούς και φωνολογικούς κανόνες κατά την ορθογραφία τους.

Ακόμη ένα μοντέλο ορθογραφικής ανάπτυξης προτάθηκε από τη Bailet (1991, όπ. αναφ. στο Καραντούλα & Καρπαθίου, 2014: σελ. 78), σύμφωνα με την οποία η ορθογραφική δεξιότητα αναπτύσσεται σε πέντε στάδια. Στο πρώτο στάδιο, που ονομάζεται προ-φωνημική ορθογραφία οι μαθητές γράφουν κάνοντας ζωγραφιές ή τυχαία γράμματα και αριθμούς χωρίς να υπάρχει κάποιο νόημα. Ακολουθεί το στάδιο της πρώιμης φωνημικής ορθογραφίας στο οποίο οι μαθητές αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι τα γράμματα αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένους ήχους και αρχίζουν να γράφουν σωστά κάποια γράμματα από τις λέξεις. Η ονομασία γραμμάτων αποτελεί το τρίτο στάδιο κατά το οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν ένα σταθερό οπτικό λεξιλόγιο. Στο τέταρτο στάδιο, το οποίο ονομάζεται μεταβατική ορθογραφία, οι μαθητές μπορούν πλέον να χειρίζονται σωστά πολλά γράμματα και να κατανοούν ορισμένους κανόνες ορθογραφίας. Τέλος, στο στάδιο της παραγωγικής ορθογραφίας, τα παιδιά χειρίζονται καλά τους ορθογραφικούς κανόνες και έτσι γράφουν κατά κύριο λόγο ορθογραφήματα.

Κλείνοντας, γίνεται φανερό πως η πορεία προς την ορθογραφήμη γραφή δεν είναι απλή, αφού περνάει από πολλά στάδια. Η ολοένα και μεγαλύτερη έκθεση των μαθητών στον γραπτό λόγο θα τους κάνει όλο και πιο ικανούς στο να αναγνωρίζουν την ορθογραφική ομοιότητα των λέξεων και να χρησιμοποιούν στρατηγικές που βασίζονται σ' αυτήν και οι οποίες ονομάζονται ορθογραφικές (Καρατζά & Φερεντίνου, 2010). Πρόκειται για μια δύσκολη διαδικασία, όπως αναφέρθηκε, και ιδιαίτερα για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

3.1. Δυσγραφία και Δυσορθογραφία

Και οι δύο είναι συγκεκριμένες διαταραχές της γραφής. Η δυσγραφία είναι μία δυσκολία στο γράψιμο σχετικά με τη γραφική εμφάνιση και την αναπαραγωγή των αλφαβητικών και αριθμητικών σημείων, δηλαδή η δημιουργία εγχειρίδιων γραφημάτων, που συνδέονται με την κινητήρια εκτέλεση της διαδικασίας.

Μπορεί να εκδηλωθεί ως ανωμαλίες στο γραπτό, για παράδειγμα: κακή ροή, ανεπαρκής πίεση του αντικειμένου γραφής πάνω στο χαρτί, ανατροπές στην κατεύθυνση της κίνησης, ανικανότητα να συμμορφωθεί με το μέγεθος και το σχήμα των γραμμμάτων, εσφαλμένο πιάσιμο του αντικειμένου γραφής(Κατσάνου, 2014).

Μπορεί επίσης να εκδηλωθεί ως δυσκολία στη χρήση του διαθέσιμου χώρου: μη συμμόρφωση με τα άκρα του χαρτιού, παρουσία μη κανονικών κενών διαστημάτων μεταξύ γραμμμάτων και μεταξύ των λέξεων, αδυναμία να ακολουθήσει τη γραμμή της γραφής, με αποτέλεσμα μια τάση να πηγαίνει προς τα «επάνω» ή προς τα «κάτω» σε σχέση με τη γραμμή(Καραντούλα& Καρπαθίου, 2014).

Τέλος, μπορεί να παρουσιαστεί ως δυσκολία στην αντιγραφή: γεωμετρικά σχήματα και εικόνες από το μαυροπίνακα.

Η δυσορθογραφία αναφέρεται στην ορθότητα του γραπτού κειμένου, έτσι ώστε να είναι δύσκολο να μεταφράσει σωστά τους ήχους που συνθέτουν λέξεις με γραφικά σύμβολα (γράμματα). Περιλαμβάνει τα

κλασικά ορθογραφικά λάθη, αλλά με συγκεκριμένα και επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά, τα οποία μπορεί να εμφανίζονται ως κοινά και συχνά σε μια προηγούμενη φάση εκμάθησης, αλλά να συνεχίζονται για καιρό αντί για περιστασιακά. Για παράδειγμα, τα φωνολογικά λάθη, όπως γράφοντας "π" αντί του "μπ", "φ" αντί του "β", τα φωνητικά σφάλματα διπλασιασμών και τόνων, ή σφάλματα κατάτμησης, ή τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αλλάξουν τον ήχο της δήλωσης, και γράφουν «Εβάγκελος» αντί για «Ευάγγελος»(Λαμπρούση, 2014).

Τέλος, υπάρχει μια συγκεκριμένη διαταραχή της γραφής: είναι μια γενική δυσκολία του παιδιού να συνθέσει γραπτά κείμενα, συμπεριλαμβανομένων των διαφόρων τύπων λάθους: στη γραμματική, τη στίξη, την οργάνωση των παραγράφων και ούτω καθεξής.

3.2. Συγκεκριμένα για την δυσορθογραφία

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται αύξηση του αριθμού των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ορθογραφία. Οι ειδικοί καταλήγουν σε μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που ονομάζεται δυσορθογραφία και αφορά τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ορθογραφική τους επίδοση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο όρος «δυσορθογραφία» αναφέρεται σε μία ειδική δυσκολία της μάθησης της ορθογραφίας που αφορά μαθητές με φυσιολογική νοημοσύνη (Πολομαρκάκη, 1989 οπ. αναφ. στο Μιχαηλίδου, 2012: σελ. 28). Ειδικότερα, η δυσορθογραφία είναι μία «*ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, ενώ η ικανότητα για ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο*

επίπεδο βάσει της ηλικίας και της νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή» (Μαυρομμάτη,1995: σελ. 44).

Πρέπει να τονιστεί ότι η δυσορθογραφία αποτελεί μία ειδική εξελεκτική μαθησιακή δυσκολία που συνδέεται με τη μη αναμενόμενη δυσκολία κατάκτησης της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή τόσο στο επίπεδο της λέξης, όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης γραπτής παραγράφου (Καμπαξή& Λιάκου, 2014). Επίσης, συνδέεται και με μια ανεξήγητη δυσκολία του μαθητή που αφορά την ικανότητά του να αντιστοιχεί με ευχέρεια φωνήματα και γραφήματα και να εφαρμόζει τους γραμματικούς κανόνες σε όλους τους τύπους της γραφής (Καλαντζή-Αζίζι& Ζαφειροπούλου, 2004;). Ωστόσο αυτή δεν πρέπει να οφείλεται σε άλλα αίτια όπως χαμηλή νοημοσύνη, πολιτισμική αποστέρηση, αισθητηριακές βλάβες ή σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές (Καμπαξή& Λιάκου, 2014). Πρόκειται για μία διαταραχή της ολοκλήρωσης της γραπτής λεκτικής μορφής και της πιστότητας γραπτής απόδοσης (Κατσάνου, 2014). Η βασική ανεπάρκεια εδώ είναι μία έλλειψη ικανότητας του ατόμου να συσχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή, ή μια έλλειψη ικανότητας να συνταιριάζει μια οπτική ακολουθία με μιαν ακουστική (Κατσάνου, 2014).

Η δυσορθογραφία συχνά συνοδεύει τη δυσλεξία χωρίς ωστόσο να είναι υποχρεωτικό, καθώς προβλήματα δυσορθογραφίας αντιμετωπίζουν και μαθητές χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση. Πρέπει να τονιστεί, όμως, ότι η δυσορθογραφία δεν πρέπει να συγχέεται με τη δυσλεξία καθώς δεν επηρεάζει την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας αλλά αποτελεί ειδική εξελικτική μαθησιακή δυσκολία που δυσκολεύει την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής. Δεν αποτελεί, λοιπόν σπάνιο φαινόμενο οι μαθητές να αντιμετωπίζουν μόνο μαθησιακή δυσκολία στην ορθογραφία. Έπειτα, η δυσορθογραφία δεν πρέπει να

συγγέεται με την δυσγραφία που προσδιορίζεται ως μία μαθησιακή δυσκολία στην αυτόματη νοητική αναπαράσταση και εκμάθηση της αλληλουχίας των μυικών κινήσεων που απαιτούνται στη γραφή των γραμμάτων ή των αριθμών (Hamstra-Bletz and Blote, 1993 οπ. αναφ. στο Στεργίου, 2014: σελ. 48).

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες δυσορθογραφίας, βρίσκονται σε στάδιο ορθογραφημένης γραφής που δεν αντιστοιχεί στην χρονολογική τους ηλικία (Στασινός, 1999). Τα λάθη τους, δηλαδή, τείνουν να μοιάζουν με εκείνα παιδιών μικρότερης ηλικίας. Γενικά, οι μαθητές με δυσορθογραφία συναντούν δυσκολία στην κατανόηση των γραμματικών κανόνων και κατ' επέκταση δεν μπορούν να εφαρμόσουν σωστά τους κανόνες ορθογραφίας. Από την άλλη, τα παιδιά μπορεί να γνωρίζουν τον κανόνα αλλά να μην μπορούν να τον χρησιμοποιήσουν στην πράξη. Οι τύποι των ορθογραφικών λαθών μπορούν να διακριθούν στις εξής κατηγορίες (Μιχαηλίδου, 2012; Φιλίππιδης, 2014):

- λάθη ακουστικού τύπου, η δυσκολία, δηλαδή των παιδιών να διακρίνουν τους ήχους και τη σειρά διαδοχής τους,
- λάθη οπτικού τύπου, δηλαδή, η αδυναμία οπτικής διάκρισης των γραμμάτων,
- λάθη στη δομή της λέξης, κυρίως δυσκολία στην απεικόνιση και στην επιλογή γραφημάτων και στη φωνολογική δομή της λέξης,
- λάθη στη δομή της πρότασης, κυρίως στο διαχωρισμό των λέξεων, στους γραμματοσυντακτικούς κανόνες και στην επιλογή του κατάλληλου γραφήματος σύμφωνα με το νόημα της λέξης μέσα στην πρόταση.
- λάθη στο συντακτικό, κυρίως εννοιολογικά και σημασιολογικά λάθη και περιορισμένο περιεχόμενο.

Στη βιβλιογραφία, συναντάμε τα χαρακτηριστικά των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα δυσορθογραφίας. Ανάλογα με τα λάθη που

κάνουν τα παιδιά μπορούμε να διακρίνουμε το βαθμό σοβαρότητας της δυσορθογραφίας. Συχνά παρατηρείται πως τα παιδιά με δυσορθογραφία αδυνατούν να τοποθετήσουν σωστά τα γράφηματα στο χώρο, αντικαθιστώντας ή παραλείποντας γράμματα και αντιστρέφοντας συλλαβές. Επίσης, τα κείμενά τους παρουσιάζουν φωνολογικά λάθη καθώς και λάθη ιστορικής ορθογραφίας (π.χ. ωραίος- ορέος). Ακόμη, στο γραπτό τους λόγο, συνήθως, αντικαθιστούν λέξεις και δυσκολεύονται στο διαχωρισμό και στη χρήση ομόηχων λέξεων. Συνηθίζουν να κάνουν ορθογραφικά λάθη τόσο όσον αφορά το θέμα όσο και τις καταλήξεις των λέξεων αλλά και λάθη λεξιλογίου που οφείλονται σε φτωχή δεξιότητα αυτοδιόρθωσης (Hallet. al., 1999 όπ. αναφ. στο Μιχαηλίδου, 2012: σελ. 32).

Επιπρόσθετα, τα παιδιά με δυσορθογραφία αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολία στην ακουστική αλλά και οπτική διάκριση των ήχων και των χαρακτηριστικών των γραφημάτων. Μπορεί να εμφανίσουν αδυναμία στο χωρισμό των λέξεων αλλά και στην απομνημόνευση του κατάλληλου γραφήματος. Συχνή, επίσης, είναι η δυσκολία στην κατανόηση των γραμματικών χαρακτηριστικών, δυσκολία που έγκειται στην αδυναμία των παιδιών με δυσορθογραφία να κατατάξουν τις λέξεις σε κατηγορίες σύμφωνα με τη φύση της λέξης. Έτσι, οι μαθητές με δυσορθογραφία μπορεί να γνωρίζουν πώς να αναπαριστούν μία λέξη γραφικά αλλά να μην μπορούν να κατανοήσουν τη φύση της λέξης, δημιουργώντας κατηγορίες. Σημαντική δυσκολία, ωστόσο, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν και με τα γραφικά σύμβολα, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που ακουστικά είναι τα ίδια αλλά διαφέρουν ως προς τη μορφή βάση της λογικής διάκρισης της λέξης (π.χ. η κατάληξη –εις στις λέξεις παίζεις και αποφάσεις) (Campolini, 1988 όπ. αναφ. στο Νούσια, 2014: σελ. 85).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό λάθος των παιδιών με δυσορθογραφία είναι η δυσκολία σωστής εφαρμογής των κανόνων στίξης καθώς και

χρήσης των κανόνων τονισμού. Ειδικότερα, οι μαθητές με δυσορθογραφία χρησιμοποιούν πολύ λιγότερο σημεία στίξης ενώ όσον αφορά τον τονισμό συνηθίζουν να τονίζουν λάθος ή να παραλείπουν τους τόνους (Μετάνοια & Μπακάλη, 2012). Αδυναμία, επίσης, αντιμετωπίζουν στη χρήση του ενικού και πληθυντικού αριθμού καθώς και ασυνέπεια στην χρήση των χρόνων του ρήματος. Επίσης, οι μαθητές με προβλήματα δυσορθογραφίας αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση της παθητικής σύνταξης και τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τον ευθύ από τον πλάγιο λόγο. Καταλήγοντας, οι μαθητές με δυσορθογραφία εμφανίζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στην ποιότητα του γραπτού λόγου.

Η δυσορθογραφία μπορεί να οφείλεται σε διαταραχές της οπτικής και ακουστικής αντίληψης είτε της ανάπτυξης του προφορικού λόγου (μεταγλωσσικές δεξιότητες) ενώ ενδέχεται να συνδέεται με δυσκολία στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου (Μεσσίνης, 2000 όπ. αναφ. στο Μετάνοια & Μπακάλη, 2012: σελ. 78). Συγκεκριμένα, η δυσορθογραφία μπορεί να συνδέεται με μία διαταραχή λόγου, όπως αφασία ή δυσγραμματισμό, καθώς επίσης, με διαταραχές στην οπτικοαντιληπτική και την ακουστικοαντιληπτική ικανότητα ή να υποδηλώνει μία ανεπάρκεια οπτικοακουστικής μνήμης (Μιχελογιάννης&Τζενάκη 2000 όπ. αναφ. στοΚυριάκου, 2014: σελ. 76).

Η δυσορθογραφία οφείλεται, συνήθως, σε εγκεφαλικές βλάβες στις περιοχές του λόγου ενώ σε κάποιες περιπτώσεις έχει κληρονομική και σε άλλες συγγενή αιτιολογία (Κυριάκου, 2014). Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσορθογραφία οφείλονται, κυρίως, στην ορθογραφική μνήμη και όχι τόσο στην οπτική καθώς οι μαθητές πρέπει να εσωτερικεύσουν τα πρότυπα των λέξεων και των γραμμάτων (Αθανασιάδη, 2001). Τα παιδιά με προβλήματα δυσορθογραφίας, λοιπόν, βασίζονται κυρίως στη γνώση της σχέσης ήχου – γράμματος και δεν

αξιοποιούν τόσο καλά την οπτική μνήμη και τη γνώση των ορθογραφικών κανόνων (Σπαντιδάκης, 2009).

Δυστυχώς πολύ λίγα είναι γνωστά για τη δυσορθογραφία, ενώ σταθμισμένα τεστ για την αξιολόγηση των ορθογραφικών δεξιοτήτων ίσως δεν είναι τόσο καλά αναπτυγμένα. Επίσης, το ποσοστό εμφάνισης της δυσορθογραφίας μολονότι είναι μεγάλο, είναι σχετικά δύσκολο να υπολογιστεί, καθώς σπάνια συναντάται μόνη της, ενώ συχνότατα συνυπάρχει με κάποια από τις άλλες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ιδίως με τη δυσλεξία και σπανιότερα με τη δυσαριθμησία (Ζαμπεθάνης & Καραπέτσας, 1999).

Η διάγνωση της δυσορθογραφίας, όπως και κάθε ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, (δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία) είναι ψυχο-εκπαιδευτική και γι' αυτό πραγματοποιείται μόνο από εξειδικευμένους ειδικούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους. Κατά τη διαδικασία της διάγνωσης απαραίτητα χορηγείται τεστ ευφυΐας, για να αποκλειστεί η τυχόν χαμηλή νοημοσύνη ως η αιτία των μαθησιακών δυσκολιών. Για να διαγνωστεί ένα παιδί με δυσορθογραφία, πρέπει να έχει τουλάχιστον φυσιολογική ευφυΐα. Τα τεστ ευφυΐας δικαιούνται να τα δίδουν αποκλειστικά και μόνον οι ψυχολόγοι.

Συνοψίζοντας, πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα δυσορθογραφίας είναι φυσιολογικά παιδιά που όμως γράφουν ανορθόγραφα ή μπερδεύουν τους φθόγγους. Οι μαθητές αν και έχουν διδαχθεί τους φθόγγους και τα γράμματα καθώς και το μηχανισμό και τους κανόνες γραφής και ορθογραφίας δυσκολεύονται στην εφαρμογή λόγω αδυναμίας εμπέδωσης αυτών (Καραντούλα & Καρπαθίου, 2014). Για την αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας κρίνεται απαραίτητη η έγκαιρη διάγνωση της μαθησιακής δυσκολίας και η παρέμβαση με προγράμματα που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη όλων των

δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία της συλλογής πληροφοριών για την αναγνώριση των παραγόντων που συνεισφέρουν στη δυσκολία ενός μαθητή, όταν μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει. Είναι σημαντική για μια σειρά διαφορετικών και παράλληλα αλληλένδετων λόγων. Πιο συγκεκριμένα :

Πρώτον, συλλέγονται πληροφορίες από γονείς και δασκάλους, για να κατανοηθούν οι αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες που έχουν προσφερθεί στον εκάστοτε μαθητή. Δεύτερον, του δίνονται τεστ, για να αναγνωριστούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες του που οδηγούν σε μια διάγνωση και ένας οδικός χάρτης για την παρέμβαση. Τρίτον, αναπτύσσονται και αναφέρονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι μια αξιολόγηση είναι σημαντική για 3 λόγους: οδηγεί σε διάγνωση, αποτελεί βάση για τον σχεδιασμό της κατάλληλης παρέμβασης και τεκμηριώνει τα απορρέοντα από τον νόμο δικαιώματα (Τζιβινίκου, 2015).

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί μια πολυδιάστατη και δύσκολη διαδικασία λόγω της ετερογένειας της ομάδας αυτής, αλλά και των μεγάλων διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των ερευνητών σχετικά με τις μεθόδους, τα κριτήρια και τα μέσα αξιολόγησης

των δυσκολιών αυτών. Ειδικότερα, οι πληροφορίες που θα πρέπει να περιλαμβάνει το στάδιο της ανάγνωσης είναι οι ακόλουθες(Λυδία, 2013):

- 1.Πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού
- 2.Ψυχολογική αξιολόγηση
- 3.Εκπαιδευτική αξιολόγηση
- 4.Ιατρική αξιολόγηση

Ενώ θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνονται και: α) το ιστορικό του παιδιού, β) το ιστορικό της εκπαίδευσής του και γ) το οικογενειακό του ιστορικό.

Σήμερα υπάρχουν στη διάθεση των ειδικών αρκετοί τρόποι συλλογής δεδομένων και πληροφοριών, τυπικοί (σταθμισμένα τεστ) και άτυποι (μη-σταθμισμένα τεστ). Η επιλογή του κατάλληλου μέσου αξιολόγησης εξαρτάται από διάφορους παράγοντες και απαιτεί ορισμένες προϋποθέσεις από τη μεριά του αξιολογητή. Οι σημαντικότεροι παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την επιλογή της δοκιμασίας αξιολόγησης είναι : α) Ο πρωταρχικός στόχος της αξιολόγησης, β) η προσωπικότητα και οι ιδιαίτερες ανάγκες αλλά και οι δυνατότητες του μαθητή, γ) ο χρόνος χορήγησης της δοκιμασίας και το άγχος του μαθητή, δ) τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα κάθε δοκιμασίας αξιολόγησης, καθώς και τον τύπο των αποτελεσμάτων και ε) η αξιολόγηση της συμπεριφοράς και των δυσκολιών του μαθητή θα πρέπει να είναι ανεξάρτητες από υποκειμενικές κρίσεις και προκαταλήψεις(Καραπέτσας, 2015).

Ορισμένα τεστ, Π.χ. πολυπαραγοντικά τεστ νοημοσύνης, πρέπει να χορηγούνται και να ερμηνεύονται από κατάλληλα εκπαιδευμένους ειδικούς (σχολικούς ψυχολόγους), γιατί αλλιώς υπάρχει κίνδυνος προσδιορισμού «ετικέτας» στο παιδί που να μην ανταποκρίνεται στις πραγματικές του ικανότητες. Οι κυριότεροι τρόποι αξιολόγησης των

μαθησιακών δυσκολιών κατά τη διαγνωστική διαδικασία είναι οι ακόλουθοι.

4.1. Παρατήρηση

Η παρατήρηση είναι η μέθοδος με την οποία παρακολουθούμε τη συμπεριφορά των παιδιών σε διάφορες περιστάσεις είτε ατομικά είτε ομαδικά, με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών, προκειμένου να εντοπίσουμε και να κατανοήσουμε καλύτερα τις δυσκολίες των μαθητών, αλλά και να καταρτίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Η παρατήρηση προσφέρει ακριβείς και αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο μάθησης του παιδιού, τις αντιδράσεις του σε συγκεκριμένες μαθησιακές διαδικασίες και την κοινωνική του συμπεριφορά μέσα στο χώρο του σχολείου(Καραντούλα& Καρπαθίου, 2014).

4.2. Λίστες ελέγχου δεξιοτήτων και συμπεριφοράς

Οι λίστες αυτές περιλαμβάνουν ερωτήσεις που εκφράζουν διάφορα είδη ικανοτήτων ή προβλημάτων συμπεριφοράς και απαντώνται με ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να διαπιστωθεί τι μπορεί να κάνει και τι δεν μπορεί να κάνει ο μαθητής, αλλά δεν μπορεί να αναλύσει σε βάθος τις ικανότητές του στον τομέα αυτό(Λαμπρούση, 2014).

4.3. Κλίμακες Αξιολόγησης της συμπεριφοράς

Οι κλίμακες αυτές βοηθούν τον εκπαιδευτικό να οργανώσει και να καταγράψει τις πληροφορίες που έχει συλλέξει από την παρατήρηση σχετικά με τις γνώσεις του μαθητή σε συγκεκριμένα μαθήματα ή με την συμπεριφορά του στην τάξη, κατά τρόπο που να μπορούν να μετρηθούν(Καραντούλα& Καρπαθίου, 2014).

4.4. Σταθμισμένα τεστ

Τα τεστ αυτά συγκρίνουν την επίδοση του μαθητή με τις επιδόσεις μαθητών μιαςσυγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας της ίδιας ηλικίας. Τα αποτελέσματα αυτά εκφράζονται συνήθως με ένα ποσοτικό δείκτη, Π.χ. IQ ή δείκτης αναγνωστικής ηλικίας. Παραδείγματασταθμισμένων τεστ είναι τα τεστ νοημοσύνης. Αυτά διακρίνονται σε μονοφασικά ή πολυπαραγοντικά. Τα μονοφασικά μετρούν μιασυγκεκριμένη λειτουργία της νοημοσύνης, ενώ τα πολυπαραγοντικά μετρούν λειτουργίες της λεκτικής και πρακτικής νοημοσύνης(Τσούγη, etal, 2016).

4.5. Άτυπα τεστ

Πρόκειται για δοκιμασίες που μπορεί να κατασκευάσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εντοπίσει, να αναγνωρίσει και να εκτιμήσει τις μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή ή τα προβλήματα συμπεριφοράς του. Πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι οι άτυπες αυτές μορφές τεστ δίνουν πιο αντικειμενικές πληροφορίες για τις ικανότητες και τις αδυναμίες του

μαθητή. Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα που έχουν είναι ότι μειώνουν το άγχος και το φόβο των παιδιών για τα τεστ, λόγω του ανεπίσημου χαρακτήρα τους, μπορούν να γίνονται συχνά, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς των μαθητών και οδηγούν σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική αντιμετώπιση(Ζαμπεθάνης& Καραπέτσας, 1999).

4.6. Τεστ σχολικής ωριμότητας

Το τεστ σχολικής ωριμότητας διαμορφώθηκε με τη συνεργασία ψυχολόγων, δασκάλων της στοιchiώδους εκπαίδευσης και νηπιαγωγών. Το τεστ αυτό ελέγχει ποιες είναι ως τώρα οι ικανότητες του παιδιού στον πνευματικό τομέα. Τα αποτελέσματα του τεστ χρησιμεύουν ως βάση για να δουν οι γονείς, που βρίσκεται στην παρούσα χρονική στιγμή το παιδί τους, και ποιες από τις πνευματικές του ικανότητες πρέπει να προαχθούν παραπέρα. Το τεστ καταρτίθηκε για παιδιά από τεσσέρων μέχρι επτά ετών. Η χορήγηση του τεστ σε παιδιά ηλικίας μικρότερης των 5,6 ετών μπορεί να χορηγηθεί, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι ένα τετράχρονο παιδί πρέπει να πάει από την ηλικία αυτή στο σχολείο, ακόμα και αν το αποτέλεσμα του τεστ ήταν καλό, και αυτό γιατί δεν είναι ακόμα δεδομένες οι άλλες προϋποθέσεις της σχολικής ωριμότητας, όπως η σωματική ωριμότητα και η κοινωνική ανάπτυξη. Το τεστ σχολικής ωριμότητας αποτελείται από δέκα (10) υποκατηγορίες. Αυτές είναι(Τσούγη, etal, 2016):

1. Αντίληψη Περιεχομένου Σε αυτό το τεστ ο εξεταστής διαβάζει στο παιδί δύο γνωστά παραμύθια (Κοκκινοσκουφίτσα και Χιονάτη) και έπειτα του δίνονται για κάθε παραμύθι έξι εικόνες (οι τρεις ανήκουν σε διαφορετικά παραμύθια και οι τρεις στο παραμύθι που του διαβάσαμε). Το παιδί πρέπει να αναζητήσει τις τρεις σωστές εικόνες.

2. Λογική σκέψη Σε αυτήν την άσκηση δίνεται στο παιδί μια σειρά εικόνων που προχωρεί από πάνω προς τα κάτω. Οι εικόνες των αντικειμένων και των σχημάτων επαναλαμβάνονται σύμφωνα με ένα απλό κανόνα διάταξης. Σε αυτή τη σειρά των εικόνων λείπει μια εικόνα, την οποία το παιδί καλείται να βρει.

3. Μνήμη-Μέρος 1 Παρουσιάζουμε στο παιδί εννέα εικόνες, τις οποίες πρέπει να παρατηρήσει καλά. Αφού τις παρατηρήσει προχωράμε στο τεστ 4 και μετά από αυτό αρχίζει το καθάυτό τεστ της μνήμης.

3. Μνήμη-Μέρος 2 Είναι η συνέχεια του τεστ της μνήμης. Δίνουμε στο παιδί δεκαοχτώ (18) εικόνες, στις οποίες περιλαμβάνονται και οι εννιά (9) εικόνες που του είχαμε δείξει στο μέρος 1. Ζητάμε από το παιδί να θυμηθεί και να αναγνωρίσει τις εικόνες που του είχαμε δείξει στο μέρος 1.

4. Συγκέντρωση Σε αυτό το τεστ δίνεται στο παιδί μια σειρά από επτά ίδιες εικόνες και μόνο μία παρουσιάζει παραλλαγές. Το παιδί καλείται να βρει τη διαφορετική εικόνα.

5. Πλούτος Ιδεών Στο τεστ πέντε (5) δίνονται στο παιδί πέντε (5) διαφορετικά σχήματα. Με βάση αυτά πρέπει το παιδί να σχεδιάσει όσο το δυνατόν πιο σύνθετες εικόνες.

6. Αντίληψη Μεγεθών Δίνεται στο παιδί τριανταδύο (32) σειρές εικόνων, όπου η κάθε σειρά περιλαμβάνει πέντε (5) ίδια αντικείμενα διαφορετικού μεγέθους. Το παιδί θα πρέπει να μπορεί να κάνει διάκριση ανάμεσα σε μεγάλο, μικρό, χοντρό, λεπτό, κοντό, μακρύ.

7. Αντίληψη Ποσοτήτων-Μέρος 1 Δίνουμε στο παιδί δεκαέξι (16) σειρές με αντικείμενα και σχήματα, όπου κάθε σειρά έχει δύο κάρτες με το ίδιο αντικείμενο αλλά διαφέρουν ως προς την ποσότητα. Το παιδί θα πρέπει να κάνει διάκριση στο «πολύ», «λίγο» και «ίδιο» (ίσο)

8. Αντίληψη Ποσοτήτων-Μέρος 2 Το παιδί πρέπει μέσα από ένα μεγαλύτερο πλήθος απλών σχημάτων, να αναζητήσει το πλήθος που του ζητάει η άσκηση και να το περικλείσει σε κύκλο.

9. Ικανότητα στο σχέδιο Δίνεται στο παιδί εννιά (9) διαφορετικά σχήματα, τα οποία καλείται να τα αντιγράψει- ζωγραφίσει.

10. Αντίληψη Σχήματος (Μορφής) Δείχνουμε στο παιδί μια εικόνα ή ένα σχήμα ή γράμματα και αριθμούς και ζητάμε να αναζητήσει στις τέσσερις εικόνες της κάτω σειράς, την ίδια εικόνα με την επάνω.

11. Πρακτική Επιδεξιότητα Δίνουμε στο παιδί ένα μεγάλο παραλληλόγραμμο που το χωρίσαμε σε τέσσερα μέρη με διακεκομμένες γραμμές και δύο κύκλους. Αφού κόψουμε το παραλληλόγραμμο και τους κύκλους, τα δίνουμε στο παιδί, το οποίο πρέπει να καλύψει με τα σχήματα εφτά διαφορετικές εικόνες που θα του δώσουμε.

4.7. Τεστ Μέταφων

Πρόκειται για ένα έγκυρο και αξιόπιστο διαγνωστικό εργαλείο, σταθμισμένο πανελλαδικά, που σκοπό έχει την αξιολόγηση των μεταφωνολογικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για την ανίχνευση των δυσκολιών στο γραπτό και προφορικό λόγο, δηλαδή την πρόληψη Μαθησιακών Δυσκολιών.

Το τεστ μπορεί να χορηγηθεί από αναπτυξιολόγους, παιδοψυχιάτρους, λογοπεδικούς, ψυχολόγους, γλωσσολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, νηπιαγωγούς και δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής κ.α. (Κατσάνου, 2014)

Αποτελείται από δύο μέρη:

Το Αναπτυξιακό «Μέταφων τεστ» (πλήρης χορήγηση) για τις ηλικίες 3,10-6,6 ετών με διαγνωστικό χαρακτήρα για την προσχολική

ηλικία. Η πλήρης χορήγηση περιλαμβάνει τριανταεφτά (37) κριτήρια αξιολόγησης χωρισμένα στα γλωσσολογικά επίπεδα ρίμας (ομοιοκαταληξίας)- συλλαβής- φωνήματος.

Το ανιχνευτικό «Μέταφων τεστ» (βραχεία χορήγηση) για τις ηλικίες 5,0-7,0 ετών, δηλαδή για νήπια και μαθητές Α΄ Δημοτικού. Έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα. Περιλαμβάνει δεκαπέντε (15) κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία αποτελούν τμήμα της πλήρους χορήγησης. Παρέχει τη δυνατότητα έγκαιρου εντοπισμού και πρόωμης παρέμβασης σε παιδιά υψηλού κινδύνου για εκδήλωση Μαθησιακών Δυσκολιών.

Αναλυτική Παρουσίαση του Αναπτυξιακού Μέταφων Τεστ (πλήρης χορήγηση)

Κλίμακα: ΡΙΜΑ

P-ΕΛΔ εύρεση λέξεων σε δίστιχα

P-ΕΧΕΛΣ εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο

P-ΕΛ/aci/ εύρεση λέξεων που τελειώνουν σε /aci/

P-ΕΛ/oni/ εύρεση λέξεων που τελειώνουν σε /oni/

Κλίμακα: ΣΥΛΛΑΒΗ

Σ-Σ Συγκερασμός συλλαβών σε λέξεις

Σ-Κ Κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ-ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

ΑΣ-ΕΣΕ Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη

ΑΣ-ΕΣΕΛΣ Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο

ΑΣ-Α Απομόνωση

ΑΣ-ΕΧΣΕΛΣ Εντοπισμός χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο

ΑΣ-ΣΖ Σύγκριση ζευγών

ΑΣ-ΔΔ Διάκριση διαφορετικών

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ-ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ

ΑΣ-ΕΛ /ka/ Εύρεση λέξεων από /ka/

ΑΣ-ΕΛ /si/ Εύρεση λέξεων από /si/

ΑΣ-ΕΛ /ma/ Εύρεση λέξεων από /ma/

ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ-ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

ΤΣ-ΕΣΕ Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη

ΤΣ-ΕΣΕΛΣ Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο

ΤΣ-Α Απομόνωση

ΤΣ-ΕΧΣΕΛΣ Εντοπισμός χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο

ΤΣ-ΣΖ Σύγκριση ζευγών

ΤΣ-ΔΔ διάκριση διαφορετικού

ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

ΑΣ-Χ-ΠΡ Προσθήκη

ΑΣ-Χ-ΑΠ Απαλοιφή

ΑΣ-Χ-ΑΝΤ Αντικατάσταση

Κλίμακα: ΦΩΝΗΜΑ

ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ-ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

ΑΦ-ΕΦΕ Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη

ΑΦ-ΕΦΕΛΣ Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο

ΑΦ-Α Απομόνωση

ΑΦ-ΕΧΦΕΛΣ Εντοπισμός χωρίς φωνημική ένδειξη με λέξη στόχο

ΑΦ-ΣΖ Σύγκριξη ζευγών

ΑΦ-ΔΔ διάκριση διαφορετικού

ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ-ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ

ΑΦ-ΕΛ /f/ Εύρεση λέξεων από εξακολουθητικό φώνημα /f/

ΑΦ-ΕΛ /t/ Εύρεση λέξεων από στιγμιαίο φώνημα /t/

ΑΦ-ΕΛ /l/ Εύρεση λέξεων από υγρό φώνημα /l/

Φ-Σ Συγκερασμός φωνημάτων σε λέξεις

Φ-Κ Κατάτμηση λέξεων σε φώνημα

ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΡΧΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ

ΑΦ-Χ-ΠΡ Προσθήκη

ΑΦ-Χ-ΑΠ Απαλοιφή

Αναλυτική παρουσίαση του Ανιχνευτικού Μέταφων τεστ (Βραχεία Χορήγηση)

ΚΛΙΜΑΚΑ: ΡΙΜΑ

Ρ-ΕΧΕ Εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο

ΚΛΙΜΑΚΑ: ΣΥΛΛΑΒΗ

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ-ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

ΑΣ-ΕΣΕΛΣ Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο

ΑΣ-ΕΧΣΕΛΣ Εντοπισμός χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο

ΑΣ-ΔΔ Διάκριση διαφορετικού

ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

ΑΣ-Χ-ΠΡ Προσθήκη

ΑΣ-Χ-ΑΠ Απαλοιφή

ΑΣ-Χ-ΑΝΤ Αντικατάσταση

ΚΛΙΜΑΚΑ:ΦΩΝΗΜΑ

ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ

ΑΦ-ΕΦΕ Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη

ΑΦ-ΕΦΕΛΣ Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο

ΑΦ-Α Απομόνωση

ΑΦ-ΕΧΦΕΛΣ Εντοπισμός χωρίς φωνημική ένδειξη με λέξη στόχο

ΑΦ-ΔΔ Διάκριση Διαφορετικού

Φ-Κ Κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα

ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΡΧΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ

ΑΦ-Χ-ΠΡ Προσθήκη

ΑΦ-Χ-ΑΠ Απαλοιφή(Λαμπρούση, 2014)

ΕΠΙΓΛΩΣΣΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Κριτήριο εντοπισμού με έδειξη φωνολογικού τεμαχίου (ΑΣ, ΤΣ, ΑΦ). Το παιδί καλείται να εντοπίσει τη λέξη που αρχίζει ή τελειώνει στη συλλαβή ή στο αρχικό φώνημα που λέει ο εξεταστής.

Κριτήριο εντοπισμού με ένδειξη φωνολογικού τεμαχίου και λέξη στόχο (ΑΣ, ΤΣ, ΑΦ). Το παιδί καλείται να εντοπίσει ποια από τις τρεις λέξεις έχει την ίδια αρχική ή τελική συλλαβή ή αρχικό φώνημα με τη λέξη-στόχο.

Κριτήριο εντοπισμού χωρίς ένδειξη φωνολογικού τεμαχίου με λέξη στόχο (Ρ, ΑΣ, ΤΣ, ΑΦ). Το παιδί καλείται να εντοπίσει ποια από τις τρεις λέξεις ομοιοκαταληκτεί ή έχει την ίδια αρχική ή την ίδια τελική συλλαβή ή το ίδιο αρχικό φώνημα με τη λέξη-στόχο χωρίς να το επισημαίνει ο εξεταστής.

Κριτήριο απομόνωσης φωνολογικού τεμαχίου (ΑΣ, ΤΣ, ΑΦ). Το παιδί καλείται να απομονώσει την αρχική ή τελική συλλαβή ή το αρχικό φώνημα των λέξεων.

Κριτήριο απόφασης μέσω σύγκρισης ζευγών. Το παιδί καλείται να αποφασίσει για την ομοιότητα ή διαφορά δύο λέξεων σε επίπεδο αρχικής ή τελικής συλλαβής ή αρχικού φωνήματος.

Κριτήριο διάκρισης διαφορετικού (ΑΣ, ΤΣ, ΑΦ). Σε μια σειρά τεσσάρων λέξεων το παιδί καλείται να εντοπίσει ποια λέξη δεν ταιριάζει με τις άλλες τρεις, δηλαδή αυτή που δεν αρχίζει από ή δεν τελειώνει σε ίδια συλλαβή ή δεν αρχίζει από το ίδιο φώνημα όπως οι υπόλοιπες.

Κριτήρια εύρεσης λέξεων.

1. σε δίστιχα (Ρ). το παιδί καλείται να βρει τη λέξη που συμπληρώνει ένα δίστιχο.

2. σε ανάκληση λεξιλογίου (Ρ, ΑΣ, ΑΦ).

Παρουσιάζεται μια λέξη-στόχος και επισημαίνεται το φωνολογικό τεμάχιο προφορικά. Το παιδί καλείται να παράγει λέξεις με συγκεκριμένο φωνολογικό κριτήριο, δηλαδή να βρει λέξεις που τελειώνουν στην ίδια ρίμα, που αρχίζουν από την ίδια συλλαβή ή που αρχίζουν από το όδιο φώνημα (Ζήκα, 2016).

ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Κριτήριο συγκερασμού. Το παιδί καλείται να συνθέσει τη λέξη αφού πρώτα ακούσει μεμονωμένα την αλληλουχία των συλλαβών ή των φωνημάτων της λέξης.

Κριτήριο κατάτμησης. Το παιδί καλείται να αναλύσει τη λέξη χωρίζοντας τη σε συλλαβές ή φωνήματα αφού πρώτα την ακούσει από τον εξεταστή.

Κριτήρια χωρισμού φωνολογικών τεμαχίων

1. προσθήκη (ΑΣ, ΑΦ). Το παιδί καλείται να αφαιρέσει μια συλλαβή ή ένα φώνημα, το οποίο δίνεται από τον εξεταστή, ώστε να δημιουργήσει μια καινούρια λέξη.

2. αντικατάσταση (ΑΣ). Το παιδί καλείται να αντικαταστήσει μια συλλαφή με κάποια άλλη, η οποία δίνεται από τον εξεταστή ώστε να δημιουργήσει μια καινούρια λέξη.

4.8. Αναπτυξιακή Ανιχνευτική Δοκιμασία, των Frankenburg και Dodds

Ανιχνεύει προβλήματα νοητικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης. Στην Ελλάδα έχει σταθμιστεί από τον κ. Ι. Τσίκουλα (1983), καθηγητή αναπτυξιακής παιδιατρικής.

Αποτελείται από 105 ασκήσεις-ικανότητες γραμμένες κατά σειρά ηλικίας-επιτυχίας για παιδιά από 1 μηνός ως 6 ετών.

Οι ικανότητες αυτές είναι χωρισμένες σε 4 τομείς, ως εξής:

1. Αδρή κινητικότητα: Η ικανότητα κάθισης, βάδισης.
2. Λεπτοί χειρισμοί και αντίληψη: εδώ υπάγονται οι ικανότητες όρασης και χρησιμοποίησης των χεριών.
3. Γλώσσα-ομιλία: εξετάζονται οι ικανότητες ακοής, ομιλίας εκτέλεσης εντολών.
4. Κοινωνικότητα: εδώ υπάγονται οι ικανότητες του παιδιού να αυτοεξυπηρετείται και να συνεργάζεται με τους ανθρώπους(Ζήκα, 2016)

4.9. Έκθεση καταγραφής αναπτυξιακών δεξιοτήτων (σχέδιο MEMPHIS)

Έχει προσαρμοστεί στην Ελληνική Γλώσσα αλλά δεν έχει αναφερθεί η στάθμισή του. Είναι κατάλληλο για παιδιά 3 μηνών έως 5 ετών. Ενδείκνυται για ανίχνευση ψυχοκινητικής καθυστέρησης. Περιλαμβάνει έξι τομείς:

- Προσωπικές δεξιότητες-Αυτομέριμα.
- Γενικές Κινητικές Δεξιότητες.
- Λεπτές Κινητικές Δεξιότητες.
- Γλωσσικές Δεξιότητες.
- Γνωσιοαντιληπτικές Δεξιότητες.
- Κοινωνικές Δεξιότητες(Κατσάνου, 2014)

4.10. Εξελικτικές κλίμακες του Gesell

Αφορούν παιδιά ηλικίας 4 εβδομάδων εως έξι ετών. Περιλαμβάνουν στοιχεία εξέλιξης των παιδιών σε 4 τομείς:

- Γλωσσική εξέλιξη
- Κινητική εξέλιξη
- Προσαρμοστική συμπεριφορά(Λυδία, 2013)

4.11. Εξελικτικό τεστ οπτικής αντίληψης της M.Frostig

Αποτελείται από 5 επιμέρους τεστ:

- Οπτικοκινητικός συντονισμός: Μετράει την ικανότητα του παιδιού να συντονίζει το χέρι με το μάτι του.

- Διάκριση φιγούρας-φόντου: Μετράει την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται σχήματα- μορφές, τα οποία βρίσκονται σε πλαίσια που προοδευτικά γίνονται πιο σύνθετα.

- Διατήρηση φόρμας: Περιλαμβάνει την αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων που παρουσιάζονται μέσα στο χώρο, καθώς και τη διάκριση σχημάτων από άλλα παρόμοια σχήματα.

- Θέση στο χώρο: Μετράει την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει σχήματα-μορφές που παρουσιάζονται ανεστρεμμένα ή με αντίθετη κατεύθυνση μέσα σε σειρές σχημάτων.

- Σχέσεις στο χώρο: Αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναλύει απλά σχήματα και πρότυπα. Το παιδί πρέπει να αντιγράψει διάφορες γραμμές που δημιουργούν σχήματα με βάση καθοδηγητικές τελείες.

Το τεστ αυτό μας δίνει πληροφορίες για τη γενική αντιληπτική ικανότητα του παιδιού, αλλά και για τις επιμέρους αντιληπτικές του

ικανότητες. Επίσης διαθέτει και αντίστοιχα θεραπευτικά προγράμματα για τη βελτίωση των περιοχών που παρουσιάζουν ανεπάρκειες (Κατσάνου, 2014).

4.12. Weschlertest

Το τεστ νοημοσύνης για παιδιά WISC-R είναι διεθνώς το πιο εξατομικευμένο τεστ το οποίο χρησιμοποιείται πλέον και στη χώρα μας. Είναι ένα από τα πιο γνωστά τεστ νοημοσύνης, WechslerIntelligenceScale, που γίνεται και στα παιδιά με δυσλεξία ηλικίας 6-16 ετών. Ακόμα, μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη διάγνωση των Μ.Δ..

Στο Wisc τεστ υπάρχουν κάποιες κλίμακες, οι οποίες ελέγχουν όλες τις πλευρές νοημοσύνης του παιδιού με Μ.Δ.. Ο Weschler, Αμερικάνος ψυχολόγος ο οποίος κατασκεύασε το τεστ, εξηγεί ότι υπάρχουν πολλές κλίμακες που ελέγχουν τη νοημοσύνη και όχι μόνο μια. Κι αυτό γιατί η νοημοσύνη του καθενός από εμάς είναι μια λειτουργία με πολλές ικανότητες κι όχι μόνο μια. Έτσι βλέποντας τη μια πλευρά της νοημοσύνης, μέσα από κλίμακες, θα μπορούμε να έχουμε μια γενική εικόνα της νοημοσύνης του παιδιού(Λαμπρούση, 2014).

Αυτές οι κλίμακες είναι 13 και από το αποτέλεσμα τους υπάρχει ο ψυχομετρικός δείκτης που ονομάζεται Πηλίο Γενικής Νοημοσύνης. Δηλαδή, τα αποτελέσματα από όλες τις κλίμακες, υπάρχουν σε αυτόν τον δείκτη νοημοσύνης. Το Wisc αξιολογεί τη νοημοσύνη μέσω δύο διόδων επικοινωνίας, της ακουστικής γλωσσικής και της οπτικής κινητικής. Μερικές από τις 13 κλίμακες χρησιμοποιούν ακουστικό-λεκτικό υλικό και από την αθροιστική-στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων στις κλίμακες αυτές εξάγεται ένας ενιαίος βαθμός για τη λεγόμενη Λεκτική

Νοημοσύνη, το Πηλίκιο Λεκτικής Νοημοσύνης και μερικές χρησιμοποιούν οπτικό-κινητικό υλικό και από την αθροιστική-στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων στις κλίμακες αυτές εξάγεται ένας ενιαίος βαθμός για τη λεγόμενη Πρακτική Νοημοσύνη, το Πηλίκιο Πρακτικής Νοημοσύνης. Το Ελληνικό Wisc παρέχει υψηλού επιπέδου πληροφόρηση με σημαντική προγνωστική εγκυρότητα σε ό, τι αφορά στη μαθησιακή ικανότητα του παιδιού. Η δομή του τεστ προσφέρει στον ψυχολόγο τη δυνατότητα να αξιολογήσει τα ευρήματα σε πολλά επίπεδα, από τον απλό υπολογισμό του νοητικού πηλίκου έως τη λεπτομερή ανάλυση του νοητικού προφίλ του παιδιού. Στο εγχειρίδιο αυτό, υπάρχουν πίνακες που είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν για τη συγκριτική αξιολόγηση της επίδοσης του παιδιού τόσο μεταξύ των 13 επιμέρους κλιμάκων όσο και μεταξύ των πηλίκων Λεκτικής, Πρακτικής, Γενικής Νοημοσύνης (Τσούγη, etal, 2016).

4.13. Κριτήριο ConceptsAboutPrint

Το Κριτήριο ConceptsAboutPrint περιλαμβάνει ένα σύνολο δοκιμασιών κατάλληλων για την αξιολόγηση του προφορικού και του γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Το κριτήριο αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά χειρίζονται τα βιβλία, την ικανότητά τους να γνωρίζουν την φορά της ανάγνωσης και να κατανοούν ότι διαβάζεται το κείμενο και όχι η εικόνα, τις γνώσεις του σχετικά με την έννοια της λέξης και των γραμμάτων, όπως αντιστοιχία πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, αρχή και τέλος της λέξης, πρώτο και τελευταίο γράμμα της λέξης, καθώς και τις γνώσεις τους σχετικά με τη διάταξη του κειμένου, τη σειρά των λέξεων στο κείμενο, τη διάταξη των γραμμάτων στις λέξεις και τη στίξη(Λαμπρούση, 2014).

Το Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο ο/η εκπαιδευτικός, διαβάζει μια ιστορία στο παιδί από τα βιβλία που περιέχονται στο τεστ, και συγχρόνως ζητά από το παιδί να τον/την βοηθήσει στην ανάγνωση. Σε κάθε σελίδα ο/η εκπαιδευτικός υποβάλλει μια ή δύο ερωτήσεις. Με αυτόν τον τρόπο ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τι γνωρίζει το παιδί για τον γραπτό λόγο.

Τα βιβλία που έχουν κατασκευαστεί για το κριτήριο αυτό είναι: Sand («Άμμος»), Stones («Πέτρες»), FollowMe,Moon («Ακολούθησέ με, Φεγγαράκι») και NoShoes («Χωρίς Παπούτσια»). Τα βιβλία αυτά αφορούν στην πρωτότυπη έκδοση για τα αγγλόφωνα παιδιά. Για τα ελληνικά πρότυπα υπάρχουν δύο βιβλία: “Μια ηλιόλουστη μέρα..” το οποίο είναι βασισμένο στο “NoShoes” της Marie M. Clay και “Το Φεγγαράκι χάθηκε”, βασισμένο στο “FollowMeMoon” της Marie M. Clay. Το Κριτήριο είναι κατάλληλο για παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως επτά ετών (Καραντούλα& Καρπαθίου, 2014).

4.14. Τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας

Το τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας είναι ένα όργανο με το οποίο έχουμε τη δυνατότητα να διαγνώσουμε υπόνοιες, ενδείξεις και τάσεις για κατόπιν εμφάνιση δυσλεξίας κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες που συνδέονται με την ηλικία, τις κατάλληλες δομημένες θεματικές του γνωστικού αντικείμενου. Η διαδικασία ελέγχου της αξιοπιστίας του τεστ στηρίζεται στην εξέταση της εσωτερικής του συνέπειας με τη χρήση των δεικτών αξιοπιστίας Kuder-Richardson και Alpha του Cronbach.

Το τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας περιλαμβάνει οχτώ (8) υποκατηγορίες τεστ:

Τεστ 1. Αναγνώριση εικόνων. Παρουσιάζουμε διαδихικά στο παιδί 10 διαφορετικές κάρτες- εικόνες και του ζητούμε να αναγνωρίσει το εικονιζόμενο είδος-αντικείμενο.

Τεστ 2. Ιχνογράφημα. Παρουσιάζουμε διαδихικά στο παιδί τρία είδη-αντικείμενα και του ζητάμε να τα ζωγραφίσει.

Τεστ 3. Αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων. Παρουσιάζουμε στο παιδί ορισμένα σχήματα και του ζητούμε να τα αντιγράψει.

Τεστ 4. Οπτική διάκριση. Το παιδί καλείται να διακρίνει και να εντοπίσει συγκεκριμένα γεωμετρικά σχήματα.

Τεστ 5. Τεστ πλευρικότητας. Ερευνούμε το επίπεδο δόμησης της πλευρικότητας του παιδιού μέσα από κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες που το καλούμε να πραγματοποιήσει.

Τεστ 6. Γραφή ονόματος. Καλούμε το παιδί να γράψει ή να αντιγράψει το ονομά του.

Τεστ 7. Διάκριση ήχων. Καλούμε το παιδί να επαναλάβει ζεύγη λέξεων που παρουσιάζουν ηχητικές ομοιότητες μεταξύ τους.

Τεστ 8. Οπτικολεκτική αντιστοίχιση. Παρουσιάζουμε στο παιδί συγκεκριμένα γεωμετρικά σχήματα σε συγκεκριμένες κάρτες και το καλούμε να αντιστοιχήσει τα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ αυτών των σχημάτων (Καραντούλα& Καρπαθίου, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

Κάθε πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας πρέπει να ξεκινά από την ποιοτική ανάλυση των λαθών των μαθητών στην ορθογραφία, προκειμένου να εντοπίσουμε το επίπεδο και τις δυσκολίες τους. Η παρεμβατική διδασκαλία θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ενδυνάμωση των γραφοσυμβολικών δεξιοτήτων, εστιάζοντας στο σχεδιασμό των γραμμάτων και στην ορθογραφία κυρίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Στεργίου, 2014). Κρίνεται απαραίτητη, επιπλέον, η εκμάθηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών για την κατάκτηση της ορθογραφίας με σαφή και συστηματική διδασκαλία (Gersten&Baker; 2001όπ. αναφ. στο Στεργίου, 2014: σελ. 52; Schumaker&Deshler, 2003 όπ. αναφ. στο Στεργίου, 2014: σελ. 52).

Στη βιβλιογραφία, συναντάμε μία σειρά από στρατηγικές που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ορθογραφίας σε μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα δυσορθογραφίας. Σύμφωνα με τους Πολυχρόνη κ.ά. (2006), σημαντική είναι η παροχή κινήτρων στους μαθητές προκειμένου να αποδεχτούν την ανάγκη να γράφουν ορθογραφήμενα. Έπειτα, η διδασκαλία θα πρέπει να επικεντρώνεται στην εκμάθηση εύχρηστων λέξεων και σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει οι μαθητές να διδάσκονται περισσότερες λέξεις από αυτές που μπορούν να μάθουν. Οι δραστηριότητες γραφής από την άλλη, πρέπει να έχουν νόημα και να παρέχεται πάντα ανατροφοδότηση στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, η ανατροφοδότηση συμβάλλει στη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων για μάθηση και μίας θετικής αντίληψης της ορθογραφίας από το μαθητή (Πολυχρόνη κ.ά., 2006).

Οι μαθητές με δυσορθογραφία μαθαίνουν καλύτερα όταν γίνεται προσπάθεια ενδυνάμωσης της εικόνας των λέξεων ή των ορθογραφικών κανόνων, με τη χρήση εικόνων και διαφορετικών χρωμάτων για ορθογραφικούς κανόνες στους οποίους δυσκολεύεται το παιδί (Ζάχος, 1992; Μάρκοβιτς &Τζουριάδου, 1991; Μαυρομμάτη, 1995). Πρέπει να

προσφέρεται στους μαθητές ποικιλία δραστηριοτήτων γραφής, όπως δραστηριότητες εύρεσης της σωστής ορθογραφίας των λέξεων ή ενθάρρυνση της αυτόματης ορθογραφίας ώστε ο μαθητής να αντιληφθεί την ορθογραφία ως μία φιλική διαδικασία. Χρήσιμη είναι και η χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας της ορθογραφίας μέσω της αλληλεπίδρασης των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών στοιχείων της γλώσσας (Στεργίου, 2014).

Η αποτελεσματική παρέμβαση μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων δυσορθογραφίας. Ζητούμενο είναι η έγκαιρη διάγνωση της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας και η αποδοχή ύπαρξης δυσκολίας. Καθοριστικής σημασίας είναι η επιλογή του προγράμματος παρέμβασης προκειμένου να ενδυναμωθεί ο μαθητής και να αναπτύξει τις δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για την κατάκτηση της ορθογραφίας, σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μέσα από τη διαπραγμάτευση του ζητήματος της δυσορθογραφίας φάνηκε ότι η δυσορθογραφία αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο που είναι ευρέως διαδεδομένο στη σχολική κοινότητα. Άλλωστε, η ορθογραφία και η εκμάθησή της αποτελεί από μόνη της μία πολυσύνθετη διαδικασία που απαιτεί την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων που καλλιεργούνται με την κατάλληλη διδασκαλία στο χώρο του σχολείου. Για αυτό το λόγο, η δυσορθογραφία αποτελεί πρόβλημα που ταλανίζει πολλούς μαθητές και οδηγεί συχνά σε φαινόμενα σχολικής αποτυχίας, επηρεάζοντας τα κίνητρα και τη διάθεση των μαθητών για μάθηση. Πρέπει να τονιστεί, ότι οι μαθητές με δυσορθογραφία μπορούν να ενταχθούν και να ακολουθήσουν με την κατάλληλη βοήθεια την πορεία διδασκαλίας με απρόσκοπτη ανάπτυξη των υπόλοιπων δεξιοτήτων.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν βασικό συντελεστή στον εντοπισμό και στην αντιμετώπιση του προβλήματος της δυσορθογραφίας. Είναι απαραίτητο να είναι ενημερωμένοι για τα χαρακτηριστικά λάθη που κάνουν οι μαθητές με δυσορθογραφία, ώστε να τους αναγνωρίσουν και να προβούν στην ενημέρωση των γονέων οι οποίοι με τη σειρά τους πρέπει να απευθυνθούν στα κατάλληλα κέντρα διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών. Καθοριστικής, λοιπόν, σημασίας είναι η έγκαιρη διάγνωση των δυσκολιών στην ορθογραφία ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά με την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση ώστε τα παιδιά να μη βιώσουν τη σχολική αποτυχία. Ζητούμενο είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να μην εθελοτυφλούν, να αναγνωρίσουν τη δυσκολία και να προχωρήσουν στην αντιμετώπισή της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασιάδη, Ε. (2001). Η δυσλεξία και πώς αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης. Διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Alegria, J., & Mousty, P. (1996). The development of spelling procedures in French-speaking, normal and reading-disabled children: Effects of frequency and lexicality. *Journal of experimental child psychology*, 63(2), 312-338.
- Βέρρα, Α., & Βερυκόκκου, Σ. (2014). Υλικό αξιολόγησης και αντιμετώπισης δυσορθογραφίας (Πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Ιωάννινα.
- Bruck, M. (1990). Word-recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Developmental psychology*, 26(3), 439.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of memory and language*, 45(4), 751-774.
- Γκαρώνη, Π. (2009). Ανάπτυξη ορθογραφικών δεξιοτήτων σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1992). Ορθογραφική Μάθηση στο Δημοτικό. Μια Εμπειρική Έρευνα. Αθήνα: Παιδαγωγική Σειρά GUTENBERG
- Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2014). Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 27(2), 337-358.
- Downing, J., & Valtin, R. (Eds.). (2012). *Language awareness and learning to read* (Vol. 17). Springer Science & Business Media.

- Ehri, L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. Learning to spell: Research, theory, and practice across languages, 13, 237-268.
- Ζάχος Δ. Η. (1992). Ανάγνωση – Γραφή. Ψυχο-γλωσσολογική προσέγγιση. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Ζαμπεθάνης, Β., Καραπέτσας Α. (1999). Ποιοτική προσέγγιση των διαφορών κατά φύλο και ηλικία στη λεκτική επίλυση προβλημάτων. Στο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Αθήνα : Ατραπός. (σελ. 174-180).
- Ζαμπεθάνης, Β., Καραπέτσας, Α. (2004). Το επίπεδο βελτίωσης της επίδοσης στα μαθηματικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΕ. 28-30 Μαΐου Αλεξανδρούπολη.
- Ζήκα, Ε. (2016). Χαρισματικοί Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (2Ε). Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1), 502-512.
- Gentry, J. R. (1982). An Analysis of Developmental Spelling in " GNYS AT WRK". The reading teacher, 36(2), 192-200.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. – Ζαφειρούλου, Μ. (2004). Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- Καμπαξή, Α. Χ., & Λιάκου, Σ. Ε. (2014). Δημιουργία βάσης δεδομένων: Θεωρητικές προσεγγίσεις στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία). (Πτυχιακή Εργασία) Τ.Ε.Ι Ηπείρου, Ιωάννινα.
- Καραντούλα, Μ., & Καρπαθίου, Ε. Α. (2014). Μαθησιακές δυσκολίες και η άποψη των εκπαιδευτικών. (Πτυχιακή Εργασία) Τ.Ε.Ι Ηπείρου, Ιωάννινα.
- Καραντούλα, Μ., & Καρπαθίου, Ε. Α. (2014). Μαθησιακές δυσκολίες και η άποψη των εκπαιδευτικών. Workingpaper

Καραπέτσας, Α. (2011). Σύγχρονα θέματα Νευροψυχολογίας. Πρώιμη Ανίχνευση, Αξιολόγηση και Παρέμβαση», εκδόσεις Εργαστηρίου Νευροψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2011. ISBN 978-960-93-3241-5.

Καραπέτσας, Α. (2013). Σύγχρονα θέματα Νευρογλωσσολογίας. Γλώσσα και παθολογία του λόγου, Αξιολόγηση- Διάγνωση – Αποκατάσταση, εκδόσεις Εργαστηρίου Νευροψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2013. ISBN 978-618-80580-0-2

Καραπέτσας, Α. (2015α). Η Δυσλεξία στο Παιδί: διάγνωση και αντιμετώπιση, Βόλος.

Καραπέτσας, Α. (2015β). Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, Βόλος.

Κατσάνου, Α. (2014). Μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική ηλικία και εφαρμογή του Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας. Working paper

Καρατζά, Ε., & Φερεντίνου, Σ. (2010). Η επίδραση της μουσικής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Μια πειραματική διερεύνηση (Πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι Ηπείρου, Ιωάννινα.

Κατσάνου, Α. (2014). Μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική ηλικία και εφαρμογή του Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας. (Πτυχιακή Εργασία) Τ.Ε.Ι Ηπείρου, Ιωάννινα.

Κυριάκου, Θ. (2014). School Readiness Assessment: Πιλοτική χορήγηση σε παιδιά σχολικής ηλικίας στην Κύπρο. (Πτυχιακή Εργασία) Τ.Ε.Ι Ηπείρου, Ιωάννινα.

Λαμπρούση, Δ. (2009). Θεωρητικό υπόβαθρο, ανασκόπηση και χορήγηση ερευνητικών εργαλείων αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών σε

παιδιά προσχολικής ηλικίας. (Πτυχιακή Εργασία) Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Ιωάννινα.

Λαμπρούση, Δ. (2014). Θεωρητικό υπόβαθρο, ανασκόπηση και χορήγησηερευνητικώνεργαλείων αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιώνσε παιδιά προσχολικήςηλικίας. Workingpaper

Λυδία, Ν. (2013). Διερεύνηση του Ορθογραφικού Προφίλ Ενός Παιδιού της Γ΄ Δημοτικού με Διάγνωση" Δυσορθογραφία": Μια Μελέτη Περίπτωσης. Working paper

Landerl, K., Wimmer, H., &Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, 63(3), 315-334.

Μάρκοβιτς Μ., Τζουριάδου Μ. (1991). Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.

Μαυρομάτη Δ.Δ. (1995). Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μετάνοια, Β., & Μπακάλη, Ε. (2012). Μαθησιακές δυσκολίες. (Πτυχιακή Εργασία) Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Ιωάννινα.

Μιχαηλίδου, Φ. (2012). Μαθησιακές δυσκολίες στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Δυσορθογραφία-Δυσγραφία. (Πτυχιακή Εργασία) Τ.Ε.Ι Ηπείρου, Ιωάννινα.

Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) (2010). Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές. Αθήνα: Gutenberg.

Νούσια, Α. (2014). Η συμβολή των απεικονιστικών μεθόδων στη διάγνωση μαθησιακών και αναπτυξιακών διαταραχών. (Πτυχιακή Εργασία) Τ.Ε.Ι Ηπείρου, Ιωάννινα.

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

- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2009). Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση. Αθήνα: Πεδίο.
- Στασινός, Δ. (1999). Μαθησιακές Δυσκολίες Του Παιδιού Και Του Έφηβου. Αθηνά: Gutenberg Παιδαγωγική Σειρά.
- Στεργίου, Ε. (2014). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Συναισθηματικές συνιστώσες και οικογενειακό περιβάλλον. (Πτυχιακή Εργασία) Τ.Ε.Ι Ηπείρου, Ιωάννινα.
- Τσούγη, Φ. Β., Κατζόλη, Δ. Ε., & Γιαννέλου, Π. (2016). Μαθησιακές Δυσκολίες–Δυσλεξία. Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με τη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2), 1468-1477.
- Τζιβνίκου, Σωτηρία, "Μαθησιακές Δυσκολίες: Ορισμοί και βασικές έννοιες." (2015).
- Τζιβνίκου, Σωτηρία, "Ανάπτυξη ανάγνωσης και γραφής-Διδακτικές παρεμβάσεις." (2015).
- Τζιβνίκου, Σωτηρία, "Αξιολόγηση Μαθησιακών Δυσκολιών." (2015).
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. *Word recognition in beginning literacy*, 289-313.
- Φιλιππίδης, Α. (2014). Πιλοτική μελέτη παραγόντων συναφών με τις μαθησιακές δυσκολίες. (Πτυχιακή Εργασία) Τ.Ε.Ι Ηπείρου, Ιωάννινα.