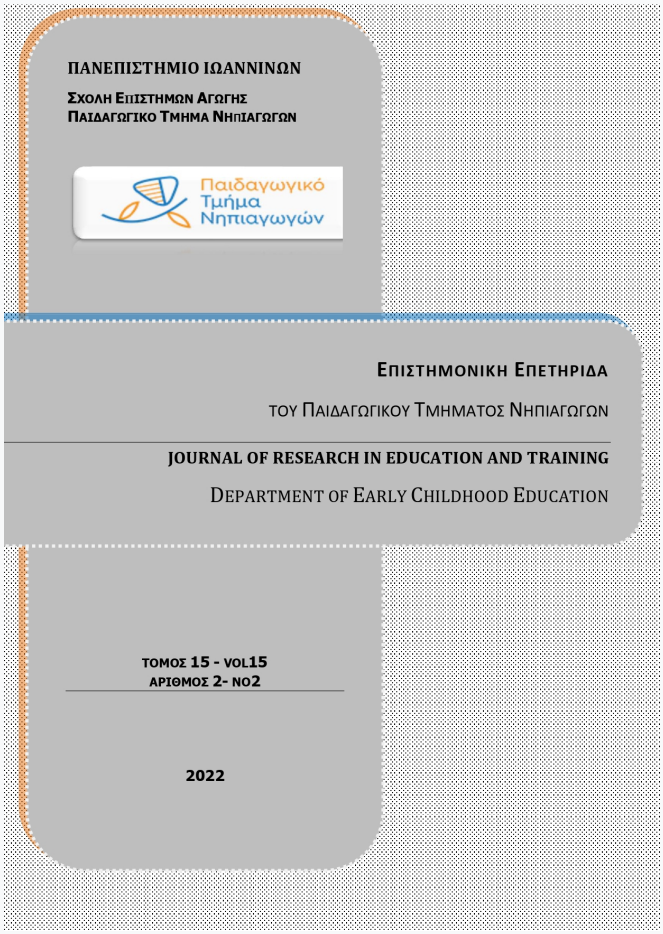
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 15, Αρ. 2 (2022)



Παρεμβατικό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο Διαχείρισης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Ισιδώρα Καλιότσου, Γιώργος Α. Κουγιουμτζής, Αργυρώ Φελλά, Μαρία Σοφολόγη, Ελένη Μπόντη, Γεωργία Παπαντωνίου

doi: 10.12681/jret.28865

Copyright © 2022, Ισιδώρα Καλιότσου, Γιώργος Α. Κουγιουμτζής, Αργυρώ Φελλά, Μαρία Σοφολόγη, Ελένη Μπόντη, Γεωργία Παπαντωνίου

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Καλιότσου Ι., Κουγιουμτζής Γ. Α., Φελλά Α., Σοφολόγη Μ., Μπόντη Ε., & Παπαντωνίου Γ. (2022). Παρεμβατικό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο Διαχείρισης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *15*(2), 1–22. https://doi.org/10.12681/jret.28865

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 02/08/2025 17:21:01

Παρεμβατικό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο Διαχείρισης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Ισιδώρα Καλιότσου[1], Γιώργος Κουγιουμτζής[2], Αργυρώ Φελλά[3], Μαρία Σοφολόγη[4], Ελένη Μπόντη[5], Αφροδίτη Καμάρη[6] & Γεωργία Παπαντωνίου[4]

[1]Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου
[2]Τμήμα Τουρκικών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
[3]Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
[4]Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
[5]Τμήμα Ιατρικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
[6] Α΄ Πανεπιστημιακή Ψυχιατρική Κλινική του Γ.Ν. «Παπαγεωργίου», Ιατρική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Κατά τη διάρκεια των τριών τελευταίων δεκαετιών, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και γονιών έχει εστιαστεί στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο. Ένας σημαντικός αριθμός μαθητών και μαθητριών αποτυγχάνει συστηματικά, καθώς στερείται έγκαιρης ανίχνευσης των μαθησιακών δυσκολιών ή αποτελεσματικής παρέμβασης. Στο παρόν κείμενο εξετάζεται ένας μαθητής μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο, με παράθεση πληροφοριών που αφορούν στην πρώτη παιδική ηλικία, λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους, όπως το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ακολούθως, αναφέρονται αναλυτικά οι δυσκολίες του σε πρακτικό επίπεδο, καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισής τους, μέσα από την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, που ανταποκρίνεται εστιασμένα στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή. Τέλος, παρατίθενται στοιχεία για την ανάπτυξη συνεργασίας με τους γονείς, καθώς και με φορείς-δομές που ενισχύουν τη δυνατότητα παρέμβασης.

Λέξεις-κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, παρέμβαση, κίνητρα, ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη, σχολική επιτυχία

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Γιώργος Κουγιουμτζής, Τμήμα: Τουρκικών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, e-mail: georgetype@gmail.com,
Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/index

Coping with Specific Learning Difficulties

Ισιδώρα Καλιότσου[1], Γιώργος Κουγιουμτζής[2], Αργυρώ Φελλά[3], Μαρία Σοφολόγη[4], Ελένη Μπόντη[5], Αφροδίτη Καμάρη[6] & Γεωργία Παπαντωνίου[4]
[1]Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου
[2]Τμήμα Τουρκικών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
[3]Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
[4]Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
[5]Τμήμα Ιατρικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
[6]Α΄ Πανεπιστημιακή Ψυχιατρική Κλινική του Γ.Ν. «Παπαγεωργίου», Ιατρική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Abstract

Over the last three decades, teachers and parents lay emphasis on the learning difficulties that children face at school. A significant number of students fail systematically, as they lack early detection of learning difficulties or effective intervention. The present text examines a student in a more general context, with information related to early childhood, considering parameters such as family, school, and social environment. Then, his difficulties are mentioned in detail on a practical level, as well as the ways to deal with them, through the implementation of an individualized intervention program, which responds focused on the needs of the specific student. Finally, data are provided for the development of cooperation with parents, as well as with institutions-structures that enhance the possibility of intervention.

Keywords: Specific Learning Difficulties, implementation program, motivation, psycho-emotional support, school achievement

Εισαγωγή

Στο παρόν κείμενο επιχειρείται η διερεύνηση του μείζονος θέματος των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Με τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ, Specific Learning Difficulties) εννοούμε τις δυσκολίες που εκδηλώνονται σε σημαντικούς τομείς ανάπτυξης του ατόμου, όπως είναι για παράδειγμα η δεξιότητα της ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, σκέψης και μαθηματικής ικανότητας, παρά το επαρκές νοητικό δυναμικό του (Μπόντη, 2013). Οι μαθητές με ΕΜΔ δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με κοινές εκδηλώσεις και χαρακτηριστικά, αλλά έναν ετερογενή πληθυσμό (Parhiala et al., 2018). Η ανομοιογένεια αυτή εκδηλώνεται με σημαντικές *«διαταραχές στην ακουστική πρόσληψη, στη σκέψη, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική»* (Cole & Cole, 2001, σ. 411). Για να είμαστε σε θέση να βοηθήσουμε ένα παιδί με ΕΜΔ, θα πρέπει, αφού εντοπίσουμε τις δυσκολίες και δυνατότητές του, να αναπτύξουμε ένα κατάλληλο παρεμβατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα διασφαλίσει την εξέλιξη του παιδιού σε αναπτυξιακό επίπεδο, χωρίς να το διακρίνει από τους συνομηλίκους του. Οι δυσκολίες που παρουσιάζει σε βασικές λειτουργίες (ανάγνωση, γραπτή έκφραση, αριθμητική) αυτόματα επηρεάζουν το ίδιο το παιδί, αλλά και το περιβάλλον μέσα στο όποιο ζει. Με άλλα λόγια, η έγκαιρη και ορθή διάγνωση της εκάστοτε μαθησιακής δυσκολίας προϋποθέτει σωστή εκπαίδευση και προσέγγιση (Kougioumtzis et al., 2021).

Ιστορικό μαθητή

Ο Λ.Β. είναι 11,5 ετών και φοιτά στην Ε΄ τάξη Δημοτικού. Σύμφωνα με πληροφόρηση από το οικογενειακό του περιβάλλον, ο Λ.Β. είναι το μοναδικό παιδί της οικογένειας έπειτα από φυσιολογική κύηση της μητέρας. Στους εννέα μήνες μπουσούλησε και δώδεκα μηνών περπάτησε. Στην ηλικία των δύο ετών ξεκίνησε να ανεξαρτητοποιείται σε σχέση με τις καθημερινές ανάγκες του, όπως είναι η χρήση της τουαλέτας.

Περίπου δυόμιση ετών ξεκίνησε να χρησιμοποιεί τις πρώτες του λέξεις και στην ηλικία των τριών ετών συμμετείχε στις πρώτες του συζητήσεις. Στο οικογενειακό του περιβάλλον χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα ως μητρική.

Γενικότερες πληροφορίες που σχετίζονται με το ενδοοικογενειακό πλαίσιο και αφορούν στον Λ.Β. είναι ότι ζει στο σπίτι και με τους δύο γονείς, των οποίων, ωστόσο, το μορφωτικό επίπεδο είναι σχετικά χαμηλό, καθώς έχουν ολοκληρώσει μόνο την πρωτοβάθμια δημοτική εκπαίδευση. Μάλιστα, ο πατέρας κυρίως έχει δυσκολία στην ομιλία, δεδομένου ότι δεν έχει καθαρή εκφορά

λόγου, καθώς ορισμένα φωνήματα (σ, ζ) δεν αρθρώνονται ορθά. Οι δύο γονείς εργάζονται ως οδηγοί ταξί, ομιλούν ελληνικά και η ομιλία τους είναι υψηλής έντασης, στοιχείο που έχει υιοθετήσει και ο Λ.Β. από τους γονείς του. Επιπρόσθετα, ο Λ.Β. ως παιδί αντιμετωπίζει αρκετά θέματα υγείας, καθώς σε ηλικία τεσσάρων ετών έκανε αμυγδαλεκτομή, ενώ παρουσιάζει παιδική παχυσαρκία. Επιπλέον, ο Λ.Β. είναι εσωστρεφής και δεν έχει επαρκή κοινωνική αλληλεπίδραση.

Συνακόλουθα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο Λ.Β. δεν γνωρίζει την έννοια δεξί - αριστερό. Συχνό φαινόμενο είναι ότι σε πρακτικό επίπεδο συγχέει τα αντικείμενα χωροταξικά, ενώ η σχολική του επίδοση χαρακτηρίζεται ως χαμηλή, με βάση την εκτίμηση της εκπαιδευτικού του σχολείου. Συγκεκριμένα, αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ευχέρεια ανάγνωσης ενός γραπτού κειμένου και στην κατανόησή του. Πολλές φορές συλλαβίζει για να επιτύχει την αποκωδικοποίηση του κειμένου. Άλλωστε, είναι εμφανής η δυσκολία των μαθητών με ΕΜΔ στην ανάγνωση, καθώς χρειάζεται να διαβάζουν αργά και πολλές φορές να προφέρουν γράμμα-γράμμα, προκειμένου να κατανοήσουν επιμέρους λέξεις (Archer, Gleason, & Vachon, 2003). Σύμφωνα και με τον Ogle (1867), ο οποίος πρώτος αναφέρθηκε στον όρο «αγραφία», είναι εμφανής η δυσκολία αυτών των παιδιών να μεταφέρουν τις ιδέες τους γραπτά (Παντελιάδου, 2011). Ο Λ.Β. κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη, γραμματικά και ετυμολογικά. Επιπρόσθετα, δυσκολεύεται να κατανοήσει και να εκτελέσει μία μαθηματική πράξη. Έτσι, σε μια προσπάθεια εξισορρόπησης των ιδιαιτεροτήτων του, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας κρίνεται απαραίτητη για την ομαλή ένταξή του σε ομαδικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικού πλαισίου.

Αναλυτική περιγραφή χαρακτηριστικών μαθητή με ΕΜΔ

Δυσκολίες στην ανάγνωση

Ο συγκεκριμένος μαθητής, σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την εκπαιδευτικό της τάξης, παρά το επαρκές νοητικό δυναμικό του, παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση (Grigorenko et al., 2020). Η ανάγνωση είναι ένας σύνθετος όρος και μία πολυδιάστατη έννοια (Παπαδόπουλος & Σπανούδης, 2011· Χατζηλουκά, Χατζηγιάννη, & Παπαδόπουλος, 2003). Περιλαμβάνει τρεις βασικές, ανεξάρτητες και αλληλοσυσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες: την *αποκωδικοποίηση* (αντιστοιχία γραμμάτων με τους φυσικούς φθόγγους ή φωνήματα· Ziegler & Goswami, 2005), την *ευχέρεια* (ικανότητα να διαβάζουμε με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία ένα κείμενο άνετα/ αυτόματα, χωρίς να προσπαθούμε να το αποκωδικοποιήσουμε·Παντελιάδου, 2011· Rasinski, 2006) και την *κατανόηση* (εξαγωγή νοήματος από τον γραπτό λόγο·Kendeou, McMaster, & Christ, 2016· Perfetti & Hart, 2001). Ο Λ.Β. δεν φαίνεται να παρουσιάζει σημαντικά

προβλήματα στην *αποκωδικοποίηση*, καθώς είναι σε θέση να διαβάζει με σχετική ακρίβεια ακόμη και πολυσύλλαβες λέξεις ή λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα (π.χ., ντύνομαι, καστανό). Επιπρόσθετα, κατά την ανάγνωση των λέξεων, προτάσεων ή κειμένων δεν προβαίνει με μεγάλη συχνότητα σε αντικαταστάσεις, παραλείψεις ή αντιμεταθέσεις γραμμάτων. Ακόμη και στις περιπτώσεις που παρατηρείται λανθασμένη φωνητική απόδοση μίας γραπτής λέξης, ο συγκεκριμένος μαθητής προβαίνει σε αυτοδιόρθωση (π.χ., διόρθωση του προάφλιο σε προαύλιο). Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι ο μαθητής μαθαίνει να διαβάζει στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα, ένα διαφανές ορθογραφικό σύστημα με υψηλή αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων - φωνημάτων (ένα γράφημα ή σύμπλεγμα γραφημάτων προφέρεται πάντοτε με τον ίδιο τρόπο· Papadopoulos, 2001· Porpodas, 1999). Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών που διερευνά τη σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης (συνειδητή γνώση ότι κάθε λέξη αποτελείται από επιμέρους ήχους, τους οποίους μπορεί κάποιος να χειριστεί, δηλαδή να τους απομονώσει, να τους συγκρατήσει στη μνήμη και να τους συνθέσει σε νέες λέξεις· Papadopoulos, Kendeou, & Spanoudis, 2012, για ανασκόπηση βλ. Φελλά & Παπαδόπουλος, 2021) και της ανάγνωσης σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα συγκλίνει ότι η υψηλή αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων - φωνημάτων και η συστηματική εκπαίδευση των φωνημάτων στο σχολείο αποτελούν επαρκείς συνθήκες για την ανάπτυξη των φωνολογικών ικανοτήτων των παιδιών από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού (π.χ., Georgiou, Papadopoulos, Zarouna, & Parrila, 2012).

Στα διαφανή ορθογραφικά συστήματα (π.χ., Ελληνικά) η ταχύτητα ακριβούς ανάγνωσης λέξεων ή κειμένων αποτελεί διαχρονικά τον χρησιμότερο δείκτη αναγνωστικής επίδοσης και εκτίμησης των αναγνωστικών δυσκολιών (Landerl & Wimmer, 2008· Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Ο Λ.Β. δυσκολεύεται να εκτελεί με επιτυχία τις διαδικασίες που συγκροτούν την ευχερή ανάγνωση, καθώς διαβάζει ένα κείμενο με πολύ αργό ρυθμό και εκφέρει συνήθως τις λέξεις συλλαβιστά. Διαβάζει ένα κείμενο χωρίς έκφραση και προσωδία, και πολλές φορές αναγκάζεται να επαναλάβει επιμέρους τμήματα του κειμένου, για να τα κατανοήσει (Παντελιάδου, 2011). Τα στοιχεία αυτά υποδεικνύουν ότι ο συγκεκριμένος μαθητής αδυνατεί να επεξεργαστεί με ταχύτητα τις λέξεις, στηριζόμενος σε μεγάλα τμήματα ή μέρη των λέξεων (μεγαλύτερες ορθογραφικές μονάδες· Παπαδόπουλος & Γεωργίου, 2010) και φαίνεται πως τις αναλύει σε πολλές υπολεξικές μονάδες στη βάση μιας γραφοφωνημικής αντιστοιχίας (Φελλά & Παπαδόπουλος, 2018). Αντιθέτως, οι συμμαθητές του χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες κάνουν χρήση των φωνολογικών μηχανισμών μόνο για σπάνιες και χαμηλής συχνότητας λέξεις, που δεν απαντώνται συχνά στον γραπτό λόγο, ενώ συνηθίζουν να αναγνωρίζουν τις συχνές λέξεις που απαντώνται ευρέως στον γραπτό λόγο στην ολότητά τους, μέσω της πρόσβασης στη μνημονική αποθήκη όλων των γνωστών λέξεων (βλ. μοντέλα διπλής διαδρομής· Coltheart, 2006).

Επιπρόσθετα, ο συγκεκριμένος μαθητής παρουσιάζει την εικόνα του μη στρατηγικού αναγνώστη. Η αναγνωστική του λειτουργία περιορίζεται στην αποκωδικοποίηση του κειμένου. Όπως αναφέρουν οι Παντελιάδου και Μπότσας (2007), οι μαθητές με ΕΜΔ δεν αναστοχάζονται (Κουγιουμτζής, 2014) και δεν αξιολογούν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους. Συνεχίζουν την ανάγνωση ενός κειμένου, ακόμη και αν δεν έχουν καταλάβει τα νοήματα μιας παραγράφου, ενώ οι συμμαθητές τους που δεν εκδηλώνουν ΕΜΔ σταματούν τη ροή της ανάγνωσης και επαναλαμβάνουν την ανάγνωσή της μέχρι να κατανοήσουν το νόημά της (Παντελιάδου, 2011). Αντιλαμβάνεται ως εκ τούτου το κείμενο αποσπασματικά και δυσκολεύεται να εντοπίσει και να αναφέρει τις κύριες ιδέες του κειμένου και να εξάγει συμπεράσματα (βλ. Spanoudis, Papadopoulos, & Spyrou, 2019).

Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση

Η σύνθεση ενός επικοινωνιακού κειμένου είναι πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία, η οποία προϋποθέτει τον συνδυασμό πολλών γνώσεων και δεξιοτήτων (γλωσσικών, μεταγλωσσικών, γνωστικών, μεταγνωστικών, επικοινωνιακών, συναισθηματικών· Σπαντιδάκης, 2010). Οι μαθητές με ΕΜΔ εμφανίζουν συχνά προβλήματα και στη γραπτή έκφραση, παρά το επαρκές νοητικό δυναμικό τους (Μπόντη, 2013). Σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (2004), τα προβλήματα αυτά μπορεί να εντοπίζονται σε σύνθετες δεξιότητες, όπως η ορθογραφία, το συντακτικό και η οργάνωση του γραπτού λόγου. Ο Λ.Β. έχει περιορισμένο λεξιλόγιο, αφού στα κείμενά του χρησιμοποιεί συνεχώς τις ίδιες συνηθισμένες λέξεις (π.χ., είναι, υπάρχει, καλό). Συνηθίζει να σχηματίζει πολύ μικρές περιόδους, ενώ δεν χρησιμοποιεί επαυξημένες προτάσεις. Επιπρόσθετα, ο πρόλογος και ο επίλογος ως επί το πλείστον απουσιάζουν από τα γραπτά του κείμενα. Δίνει την εντύπωση ότι έχει παραλείψει το στάδιο του σχεδιασμού (προ-συγγραφικό στάδιο) και γράφει διεκπεραιωτικά, προκειμένου απλώς να καταγράψει τις πληροφορίες που επιθυμεί.

Στα κείμενά του παρατηρείται ένας μεγάλος αριθμός ορθογραφικών λαθών. Συγκεκριμένα, ο Λ.Β. δεν εφαρμόζει βασικούς κανόνες της γραμματικής, καθώς δεν γνωρίζει τη χρήση τους: Δεν ξεχωρίζει τα ρήματα με κατάληξη –**ω.** Συνήθως μπερδεύει τα ρήματα με τα ουσιαστικά (π.χ. **ζοεί**, αντί για ζωή), ενώ δυσκολεύεται στην εφαρμογή βασικών κανόνων γραμματικής (π.χ. <u>έφχετε,</u> αντί για εύχεται). Επιπρόσθετα, παρατηρούνται πολλά ετυμολογικά λάθη (π.χ. κινονία, αντί για κοινωνία). Τα λάθη αυτά του μαθητή υποδηλώνουν δυσκολίες στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων

ορθογραφικών αναπαραστάσεων[1] που χρειάζεται για τη δημιουργία του ορθογραφικού λεξικού (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Τα φωνολογικά λάθη (καράφι αντί καράβι) του Λ.Β. είναι σπάνια (Mengisidou, 2020), γεγονός που υποδεικνύει ότι ο μαθητής έχει εμπεδώσει την αλφαβητική αρχή και τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες (Protopapas, Fakou, Drakopoulou, Skaloumbakas, & Mouzaki, 2013).

Δυσκολίες στα μαθηματικά

Ο Λ.Β. εμφανίζει δυσκολία και στα μαθηματικά. Η πρώτη εμφανής δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι δεν κατανοεί την εκφώνηση του προβλήματος, με αποτέλεσμα να έχει δυσκολία στην επίλυση της άσκησης, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζει δυσχέρεια εκτέλεσης μαθηματικών πράξεων πολλαπλασιασμού και διαίρεσης. Σύμφωνα με έρευνες (Shalev et al., 2001) το ποσοστό του 5%-6% αντιμετωπίζει σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Η δυσαριθμησία αποτελεί νευροαναπτυξιακή διαταραχή και χαρακτηρίζεται από τη δυσχέρεια του παιδιού να υλοποιεί αριθμητικές πράξεις, κατώτερες της ηλικίας του, του νοητικού του επιπέδου και του επίπεδου της τάξης στην οποία φοιτά (Kakia & Kougioumtzis, 2016· Pestun, Roama-Alves, & Ciasca, 2019). Τα παιδιά με αυτού του είδους τη δυσκολία, συνήθως, αδυνατούν να κατανοήσουν συγκεκριμένες αριθμητικές πράξεις, όπως αυτή του πολλαπλασιασμού (Bonti, Kamari, Kougioumtzis, Theofilidis, & Sofologi, 2020· Lyon, 1996).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως ο μαθητής Λ.Β. παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραπτή έκφραση και τα μαθηματικά. Η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία που βιώνει τον κάνει να πιστεύει πως δεν έχει επαρκείς ικανότητες (*«Κυρία, δεν μπορώ να το κάνω»*) και η όποια προσπάθειά του είναι μάταιη και αποτυχημένη. Πρόκειται για έναν μαθητή με υψηλό επίπεδο ανασφάλειας, με κοινωνικό άγχος και χαμηλή αυτοπεποίθηση. Ακόμη και στις περιπτώσεις που επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους, θεωρεί πως δεν έχει μεγάλη αξία και δεν αλλάζει τις πεποιθήσεις *«μαθημένης αβοηθησίας»*, στις οποίες έχει εμπλακεί (Schunk & Miller, 2002· Sideridis, 2005). Επομένως, η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη του παιδιού αυτού αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ενδυνάμωση της ψυχικής του ισορροπίας.

[1] Ορθογραφικές αναπαραστάσεις είναι ουσιαστικά η γνώση που έχουμε για τις αλληλουχίες γραμμάτων που απαρτίζουν κάθε λέξη. Η γνώση αυτή επιτρέπει την ταχεία εύρεση της γραπτής απόδοσης μίας συχνής λέξης (Παπαδόπουλος & Γεωργίου, 2010). Οι ορθογραφικές αναπαραστάσεις απαρτίζουν το ορθογραφικό λεξικό του κάθε αναγνώστη.

Πρόγραμμα εξατομικευμένης παρέμβασης και προτεινόμενες δραστηριότητες

Υποστήριξη στην ανάγνωση, γραπτή έκφραση και μαθηματικά

Με βάση τις ΕΜΔ που εντοπίζονται στον μαθητή Λ.Β. σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, που θα τον βοηθήσει να βελτιωθεί στους ανωτέρω τομείς που παρουσιάζει ελλείψεις:

Όσον αφορά στον τομέα της *ανάγνωσης*, με δεδομένες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής, μπορεί να εφαρμοστεί η *μέθοδος των αναγνωστικών επαναλήψεων* (Stevens, Walker, & Vaughn, 2017· Τζιβινίκου, 2019). Η επανάληψη της ανάγνωσης ενός κειμένου συντελεί στην ενίσχυση της ευχέρειας και της ακρίβειας, γιατί αυτοματοποιούνται οι νεοαποκτηθείσες δεξιότητες, αποφεύγεται η σύγχυση με νέο ή παραπλήσιο υλικό και επιτυγχάνεται η εμπέδωση (Rose, 2009), όταν φυσικά συνοδεύεται από την κατάλληλη ανατροφοδότηση (Rasinski, 2003). Η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε τρία στάδια: (α) ανάγνωση του κειμένου από τον εκπαιδευτικό, ενώ οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κοιτάζουν ή και όχι το κείμενο, (β) ανάγνωση του κειμένου από τον εκπαιδευτικό, καθώς οι μαθητές παρακολουθούν το κείμενο και (γ) ανάγνωση του κειμένου από τους μαθητές υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, μέχρις ότου να παρατηρείται εκφραστική και προσωδιακή ανάγνωση (Rasinski, Rupley, Paige, & Nichols, 2016).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει ένα ελκυστικό για τον μαθητή κείμενο (π.χ., ένα παραμύθι) το οποίο να συνάδει με το επίπεδο αναγνωστικής ευχέρειας του μαθητή και να εφαρμόσει τρεις αποτελεσματικές μεθόδους αναγνωστικών επαναλήψεων: την ανάγνωση με ηχώ (αρχική ανάγνωση από τον δάσκαλο ή κάποιο συμμαθητή και επανάληψη από τον μαθητή με ΕΜΔ), τα συνεργατικά προγράμματα [ανάγνωση σε δυάδες με έναν ικανό αναγνώστη (ενήλικα ή συνομήλικο) και ένα παιδί με ΕΜΔ] και την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων (λίστες λέξεων με διαβάθμιση του βαθμού δυσκολίας). Η παροχή διορθωτικής ανατροφοδότησης εξηγώντας και επαναλαμβάνοντας τις δύσκολες για τους μαθητές λέξεις ενισχύει την αποτελεσματικότητα των προαναφερθεισών στρατηγικών (Paige, 2011).

Όσον αφορά στην ενίσχυση του μηχανισμού της *κατανόησης*, είναι πολύ σημαντική η διδασκαλία στρατηγικών πριν, κατά και μετά την ανάγνωση του κειμένου (Τζιβινίκου, 2019). Για παράδειγμα, πριν από την ανάγνωση η διδασκαλία της στρατηγικής της πρόβλεψης (ο μαθητής βασίζεται σε πληροφορίες από τον τίτλο, τις εικόνες ή από ταχεία επισκόπηση του κειμένου, Bouchard, 2005) και της προεπισκόπησης (ο μαθητής κοιτάζει τον τίτλο, τους υπότιτλους, τα διαγράμματα, τις

εικόνες, τις υπογραμμισμένες λέξεις ή διαβάσει την πρώτη πρόταση κάθε παραγράφου) θεωρείται ότι συμβάλλει στην ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και των κινήτρων του μαθητή για ανάγνωση (Τζιβινίκου, 2019). Κατά την ανάγνωση κειμένων η στρατηγική των ερωτήσεων και αυτοερωτήσεων (Berkeley, Scruggs, & Mastropieri, 2010), όπως επίσης και η οργάνωση των πληροφοριών σε γνωστικούς χάρτες (λίστες, διαγράμματα, εννοιολογικοί χάρτες) θεωρούνται ότι προωθούν την αναγνωστική κατανόηση. Αντίστοιχα, πολύ σημαντική κρίνεται η αλληλεπίδραση με το κείμενο (υπογράμμιση λέξεων-κλειδιών, ερωτηματικό δίπλα από άγνωστες λέξεις· Παντελιάδου, 2011). Τέλος, μετά την ανάγνωση κειμένων χρειάζεται ο μαθητής να εκπαιδευτεί στην ανάπτυξη στρατηγικών περίληψης αφηγηματικών ή πληροφοριακών κειμένων (χρήση ερωτήσεων *"ποιος", "πότε", "πού", "γιατί"*). Σε κάθε περίπτωση, η διδασκαλία της εκάστοτε στρατηγικής θα πρέπει να είναι σαφής και άμεση, να παρέχεται συστηματική θετική ανατροφοδότηση και πολλαπλές ευκαιρίες σύντομης επαναδιδασκαλίας και ανεξάρτητης εξάσκησης (Τζιβινίκου, 2019).

Όσον αφορά στην ενίσχυση της *ορθογραφίας,* υλοποιούνται ασκήσεις ορθογραφικών κανόνων, με σκοπό την εκμάθηση βασικών κανόνων γραμματικής στις βασικές καταλήξεις των ρημάτων και των ουσιαστικών. Δεύτερον, επιδιώκεται η δημιουργία ενός στέρεου ορθογραφικού λεξικού μέσα από καθημερινή μελέτη των συχνών λέξεων της ελληνικής γλώσσας (έχει, και, είναι, βλ. λίστα με τις 200 πιο συχνές λέξεις των βιβλίων γλώσσας και των ανθολογίων όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου· Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Τρίτον, πραγματοποιούνται συχνά ασκήσεις σύγκρισης - ταξινόμησης λέξεων (δίνονται καρτέλες με ρήματα και ουσιαστικά και ο μαθητής αφού τις ομαδοποιήσει με βάση τα δικά του κριτήρια καλείται να σκεφτεί τον κανόνα και παραδείγματα που ακολουθούν τον κανόνα) και δημιουργούνται δεντρο-διαγράμματα ή λεξο-πυραμίδες με οικογένειες λέξεων ή, ακόμη εφαρμόζονται καρτέλες ορθογραφίας, για τις λέξεις που κάνει λάθος κάθε φορά, με στόχο τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του. Τέλος, σε πολλές περιπτώσεις για την εκμάθηση της ορθής γραφής των λέξεων και τη μείωση των ετυμολογικών λαθών υιοθετούνται πολυαισθητηριακές τεχνικές, όπως η εικονογραφική μέθοδος. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός επιλέγει από πριν τις λέξεις που θα διδαχθούν και τις εικόνες που θα τις αντιπροσωπεύουν και φροντίζει, ώστε οι εικόνες να θυμίζουν εύκολα τη σημασία και την ορθογραφία των λέξεων (Mavrommati, 1999). Σκοπός της όλης διαδικασίας είναι να δημιουργηθεί ισχυρή μνημονική σύνδεση μεταξύ της εικόνας και της μορφής της λέξης (π.χ., στη λέξη καταιγίδα το αι είναι μία κοπέλα που μια βροχερή ημέρα κρατάει ομπρέλα).

Σε επίπεδο *γραπτής έκφρασης* είναι σημαντική πριν την έναρξη της συγγραφής (προ-συγγραφικό στάδιο) η υποστήριξη του μαθητή αρχικά στην εύρεση (π.χ., χρήση εικόνων, ερωτήσεων, παρουσίαση της αρχής ή του τέλους μιας ιστορίας· Σπαντιδάκης, 2008) και κατόπιν στην

οργάνωση των ιδεών σε ενιαίο κείμενο (γραφικοί οργανωτές, όπως εννοιολογικοί χάρτες, διαγράμματα ροής, διάγραμμα Venn για σύγκριση και αντιπαράθεση απόψεων· Πριντέζη & Πολυχρόνη, 2016). Μία άλλη εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πρακτική είναι η επονομαζόμενη «τρίλεπτο-γραφής», δηλαδή δίνουμε στον μαθητή ένα θέμα, όπως για το πώς πέρασε το Σαββατοκύριακο, και ο ίδιος χρειάζεται να το αναπτύξει, καταγράφοντας πληροφορίες σχετικά με αυτό. Επιπλέον, μπορούν να του δοθούν εικόνες σε σωστή χωροχρονική σειρά και ο ίδιος να κληθεί να γράψει ένα κείμενο με βάση το περιεχόμενο αυτών των εικόνων. Σημαντικό εργαλείο για τους μαθητές κατά το προ-συγγραφικό στάδιο αποτελούν και τα μνημονικά βοηθήματα, τα οποία έχουν τη μορφή ακρωνύμιων λέξεων και βοηθούν τους μαθητές να θυμούνται τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για να οργανώσουν και να παραγάγουν ένα κείμενο (π.χ., Θ.ΕΙ.Ο.Σ.: Θέμα, Εκφράζω Ιδέες, Οργανώνω, Σημειώνω και διορθώνω τα λάθη· Τζιβινίκου, 2019*)*. Κατά την καταγραφή των σκέψεων του μαθητή, ο δάσκαλος εστιάζει στην παραγωγή σταδιακά πιο σύνθετων προτάσεων (χρήση συνδέσμων, επιθέτων) και πιο δομημένων παραγράφων (π.χ., μελέτη καλογραμμένων παραγράφων και εντοπισμός των μερών της παραγράφου, σε παραγράφους απουσιάζουν οι θεματικές προτάσεις και αφού μελετήσει τις προτάσεις στήριξης και την κατακλείδα καλείται να γράψει την κατάλληλη θεματική πρόταση). Επιπρόσθετα, η διδασκαλία συγκεκριμένων λέξεων σχετικών με το θέμα και η διδασκαλία μεταβατικών λέξεων, η εξάσκηση μέσα από οικογένειες λέξεων, καθώς και συνώνυμα και αντώνυμα λέξεων μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά την ποικιλία των λέξεων που χρησιμοποιεί ο μαθητής κατά την καταγραφή των απόψεών του (Τζιβινίκου, 2019). Το στάδιο της συγγραφής ολοκληρώνεται με δραστηριότητες που επιδιώκουν την αναθεώρηση και διόρθωση του κειμένου (λίστες αυτοαξιολόγησης και αυτοελέγχου, συνεργατική διόρθωση κειμένου, στρατηγική TAPS κατά την αναθεώρηση του κειμένου από συμμαθητές: Tell the person what you liked about the paper, Ask questions about parts that may be confusing, Provide suggestions for making the paper better, Share the revised paper Mather et al., 2009), στις οποίες φαίνεται να υστερούν οι μαθητές με ΕΜΔ (Πολυχρόνη, 2011). Μάλιστα, πολύ σημαντική κρίνεται η παροχή γρήγορης και άμεσης ανατροφοδότησης στους μαθητές με ΕΜΔ –ενόσω, δηλαδή, ο μαθητής εργάζεται ή αμέσως μόλις τελειώσει την εργασία του, με στόχο την επίτευξη της βέλτιστης δυνατής μαθησιακής αποτελεσματικότητας (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013). Όπως και στην ανάγνωση, η εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου της άμεσης ή σαφούς διδασκαλίας (μοντελοποίηση, καθοδηγούμενη εξάσκηση, ανεξάρτητη εξάσκηση), αναμένεται να βελτιώσει τις δεξιότητες γραπτής έκφρασης του μαθητή (Archer & Hughes, 2011).

Στα μαθηματικά, δυσκολεύεται πάρα πολύ να ολοκληρώσει μια μαθηματική πράξη πολλαπλασιασμού ή διαίρεσης. Επομένως, εφαρμόζεται εξάσκηση όλων των αριθμητικών

πράξεων, με έμφαση στους πίνακες του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης. Αυτό επιδιώκεται με την καλλιέργεια της μαθηματικής σκέψης σε απλά προβλήματα. Παράλληλα, η έννοια του πολλαπλασιασμού παρουσιάζεται προφορικά, με τη μορφή πινάκων, για να γίνει πιο ευκρινής στον μαθητή. Συγκεκριμένα, αναφέρεται απλά τι είναι ο πολλαπλασιασμός και ποιες έννοιες περιλαμβάνει. Όταν για παράδειγμα σε ένα μαθηματικό πρόβλημα ο μαθητής Λ.Β. βλέπει λέξεις, όπως δυάδες, τριάδες, θα πρέπει να είναι σε θέση να ξεχωρίσει τι χρειάζεται να πολλαπλασιάσει. Αντίστοιχα, με την έννοια της διαίρεσης, θα πρέπει να διακρίνει έννοιες, όπως το τι σημαίνει διαιρώ ή χωρίζω. Η εξάσκηση πολλών αριθμητικών πράξεων σε κάθετη μορφή με αριθμούς δικής του επιλογής θα έχει ως στόχο την εξοικείωσή του με συγκεκριμένες μαθηματικές πράξεις που εντοπίζεται δυσκολία (Bonti et al., 2020).

Συνοψίζοντας, ο σχεδιασμός ενός παρεμβατικού προγράμματος που καλύπτει κενά και παρερμηνείες προηγούμενων γνώσεων, χρησιμοποιώντας μεθόδους προσαρμοσμένες στο γνωστικό ύφος του κάθε μαθητή (εποπτικά υλικά, λεκτική προσέγγιση, οπτικοχωρική προσέγγιση) θα επιφέρει βελτίωση και σταδιακή αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

Υποστήριξη ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών μαθητή

Λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό του Λ.Β. διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για ένα παιδί με αρκετή ευαισθησία και αυξημένα επίπεδα άγχους. Άλλωστε, το άγχος είναι χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των παιδιών με ΕΜΔ (Cooray & Bakala, 2005· Sofologi et al., 2022). Πολλές φορές, μάλιστα, έρχεται σε αμηχανία, όταν θέλει να διαβάσει κάτι ή όταν θέλει να εκτελέσει μια πράξη. Ο Λ.Β., στο σχολικό πλαίσιο, χρησιμοποιεί πολλές φορές την έκφραση: *«Δεν μπορώ κυρία, ντρέπομαι»*. Αυτό οφείλεται σε έλλειψη αυτοπεποίθησης. Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία, καθώς αναγνωρίζουν τις δυσκολίες τους, βιώνουν το αίσθημα της ματαίωσης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Η αίσθηση του βιώματος της αποτυχίας είναι διάχυτη κατά τη συναναστροφή με τους συνομηλίκους, αλλά και το ευρύτερο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό πιστοποιείται και από τη σύναψη των πρώτων φιλικών του σχέσεων, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς τα παιδιά με ΕΜΔ συχνά τίθενται στο περιθώριο (Karim, 2022). Άλλωστε, η περιθωριοποίηση και ο εκφοβισμός των παιδιών με ΕΜΔ είναι σύνηθες φαινόμενο (Luciano, & Savage, 2007).

Απαραίτητη προϋπόθεση αποφυγής πρακτικών εκφοβισμού είναι η διαμόρφωση κατάλληλων κοινωνικών σχέσεων και αυτοελέγχου του ίδιου του παιδιού, με εστίαση την αποφυγή ακατάλληλων συμπεριφορών (Βερυκίου, Μαλλούχου, & Κουγιουμτζής, 2018). Επιπρόσθετα, η δημιουργία ενός θετικού ψυχοσυναισθηματικού πλαισίου με γνώμονα τις ανάγκες του παιδιού λειτουργεί θετικά στη διαδικασία λειτουργικής ένταξής του στην ομάδα συνομηλίκων (Kougioumtzis, Verykiou, & Mallouchou, 2018).

Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, είναι σημαντική η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του. Η αυτοεκτίμηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα προαγωγής της ψυχικής υγείας. Αντιθέτως, η χαμηλή αυτοεκτίμηση επηρεάζει το παιδί στη μετέπειτα εξέλιξή του, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε σχολικό επίπεδο (Watling & Ginsburg, 2019). Η καλή σχέση με τουλάχιστον έναν από τους δύο γονείς, η υποστήριξη, η φροντίδα, η αίσθηση του να νιώθει σπουδαίο λειτουργεί ενισχυτικά για την αυτοεικόνα του (Gurney, 2018).

Η ενίσχυση της ατομικότητας του παιδιού, σύμφωνα με το γνωστικό του επίπεδο, η διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης, αισιοδοξίας, αυτοελέγχου συμπεριφοράς σε διάφορες καταστάσεις, καθώς και η αποδοχή από το κοινωνικό του περιβάλλον, τόσο στο σχολείο όσο και το οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλουν στην προαγωγή όλων των ανωτέρω πτυχών της προσωπικότητάς του. Επιπλέον, αναπόσπαστο μέρος της παρέμβασης που θα σχεδιαστεί για ένα παιδί με ΕΜΔ αποτελούν τα εξής: Η συστηματική επιβράβευση και ψυχολογική υποστήριξη, η ενίσχυση του αυτοελέγχου, της αυτορρύθμισης και της αυτοδιόρθωσης, ο έλεγχος της προόδου από το ίδιο το παιδί, η ατομική στοχοθεσία, η εκπαίδευση σε μεταγνωστικές στρατηγικές, η οργάνωση της καθημερινής μελέτης, και η δυνατότητα έκφρασης των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων (συχνά μέσα από τη χρήση οπτικοποιημένων μέσων· Μπόντη, 2016).

Είναι πολύ σημαντικό, οι γονείς να αναγνωρίσουν σε πρώτο επίπεδο την ατομικότητα του παιδιού τους και να ενισχύσουν τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, σε αντιδιαστολή με αρνητικούς παράγοντες όπως κοινωνικό άγχος, ματαίωση, αποδοκιμασία, σχολική αποτυχία, αντικοινωνικότητα, μοναξιά. Οι καλές σχέσεις με τους γονείς, η αποδοχή από το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον και η παροχή ίσων ευκαιριών συντελούν στη θετική προσαρμογή του παιδιού. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, με γνώμονα την ατομικότητα και την προσωπική ευχαρίστηση του παιδιού, η ύπαρξη καλών σχέσεων με κοινωνικούς φορείς, ομάδες κοινότητας καθώς και υπηρεσίες υγείας συντελούν προστατευτικά.

Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία της ψυχικής ανθεκτικότητας, ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, καθώς παρέχει δυνατότητες εξέλιξης των μαθητών όχι

μόνο σε γνωστικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων (Blum & Libbey, 2004· Masten & Reed, 2002).

Συνεργασία με γονείς και φορείς

Υπάρχει μια πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση μεταξύ της συνεργασίας γονέων και Κέντρων Διάγνωσης. Σε πρώτο επίπεδο, οι γονείς λαμβάνουν συναφή εκπαίδευση και καθοδήγηση μέσω της διαδικασίας της επιμόρφωσης, γεγονός που είναι επωφελές για τη μετέπειτα θετική εξέλιξη του παιδιού τους. Παράλληλα, η συμβουλευτική της οικογένειας συμβάλλει στην αναγνώριση και επιτυχέστερη διαχείριση του βασικού προβλήματος του παιδιού.

Μάλιστα, προκειμένου να καταστεί επιτυχημένη η συμβουλευτική καθοδήγηση, χρειάζεται να ξεκινήσει μια εσωτερική διεργασία, με στόχο οι γονείς να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αρνητικές συμπεριφορές, τόσο σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων όσο και απροθυμίας αποδοχής του παιδιού τους από την κοινωνία. Κατά συνέπεια, ο ρόλος των γονέων προσλαμβάνει μία πολυσύνθετη διάσταση: συμβουλευτική, προληπτική, ψυχοπαιδαγωγική, θεραπευτική.

Σύμφωνα με τον Κρουσταλάκη (2005), από τη δεκαετία του ’70 και έπειτα το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε τόσο στην οικογένεια ως σύστημα όσο και στην ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη του παιδιού. Η ευαισθητοποίηση του παιδιού, η κοινωνικοποίηση και ο έλεγχος αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο, εκείνο του βοηθού «ψυχολόγου-θεραπευτή».

Τόσο τα παρεμβατικά προγράμματα εντός σχολικού πλαισίου όσο και τα ΚΕΔΑΣΥ (άλλοτε ΚΕΣΥ, ΚΕΔΔΥ, ΚΔΑΥ)[2] δυνητικά διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο: Παρέχουν υπηρεσίες διαγνωστικού περιεχομένου και υποστηρίζουν τους μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανιχνεύουν τις ΕΜΔ των παιδιών, μέσα από διαδικασίες όπως είναι η λήψη ιστορικού του παιδιού, συνθέτουν διαγνώσεις ψυχολογικού και εκπαιδευτικού περιεχομένου, και συντάσσουν αξιολογήσεις παρεμβατικού χαρακτήρα, για την ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο

[2] Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), παλαιότερα ονομαζόμενα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), καταργήθηκαν με ειδικό νόμο (ΦΕΚ τ. Β’ 5614/13-12-2018) και αντικαταστάθηκαν από νέες υπηρεσίες που δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα από πριν στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, και ονομάζονται Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), τα οποία στο νέο νομοσχέδιο του υπουργείου Παιδείας, που ψηφίστηκε το 2021, με τίτλο «Αναβάθμιση του Σχολείου και Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών», μετονομάστηκαν εκ νέου σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ).

και την κοινωνία, ενώ, παράλληλα, διαμορφώνουν ένα εξατομικευμένο μοντέλο παρέμβασης, με βάση τις ΕΜΔ του παιδιού.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Συμπερασματικά, ολοκληρώνοντας τη μελέτη περίπτωσης του μαθητή Λ.Β., διαπιστώνουμε ότι βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι ο καθορισμός των δυσκολιών και δυνατοτήτων του (Kambitis, Halioulia, & Kougioumtzis, 2016).

Μία επιτυχημένη παρέμβαση είναι σημαντικό: (α) Να ακολουθεί το διδακτικό μοντέλο της άμεσης ή σαφούς διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, αναμένεται ο εκπαιδευτικός να μοντελοποιεί την εκάστοτε στρατηγική μάθησης στο παιδί μέσω φωναχτών σκέψεων, να εφαρμόζει τη στρατηγική μαζί με τον μαθητή και να παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες για ανεξάρτητη εξάσκηση, δίνοντας συγκεκριμένη ανατροφοδότηση (π.χ., Archer & Hughes, 2011· Seidenberg, 2017). (β) Να είναι εξατομικευμένη (Stecker, Fuchs, & Fuchs, 2005) και να τυγχάνει συνεχούς αξιολόγησης, ώστε ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή να αναπροσαρμόζονται η ένταση και η συχνότητα εφαρμογής της (βλ. Fuchs, Fuchs, & Malone, 2017). (γ) Να ακολουθεί και τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Δηλαδή μίας διδασκαλίας που σκοπό θα έχει να προάγει τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητας του παιδιού. Συγκεκριμένα, προτείνεται, από την πλευρά του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί να δώσουν έμφαση στην ενδυνάμωση κινήτρων με τη λήψη πρωτοβουλιών. Οι εκπαιδευτικοί, με την κατάλληλη αναμόρφωση της στάσης τους, που θα απορρέει από εστιασμένη επιμόρφωση και προγράμματα προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, χρειάζεται να διαμορφώνουν θετικό ενδοσχολικό κλίμα, με λιγότερες επιπλήξεις και περισσότερους επαίνους για τα παιδιά με ΕΜΔ (Καμάρη, Ευστρατοπούλου, & Κουγιουμτζής, 2021). Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναπτυχθεί θετικό κλίμα αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, προκειμένου η θετική αυτή διάδραση να λειτουργήσει μεσοπρόθεσμα προς την κατεύθυνση της θωράκισης της προσωπικότητας των μαθητών με ΕΜΔ (Τσιμπιδάκη, 2007).

Αξίζει να συμπεριληφθούν και ορισμένοι περιορισμοί του προτεινόμενου προγράμματος παρέμβασης. Αν και βασίζεται σε στρατηγικές που παρουσιάζουν επιστημονική τεκμηρίωση, εντούτοις η εφαρμογή του σε παιδί νεαρότερης ηλικίας θα είχε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (βλ. Grigorenko et al., 2020). Η μαθησιακή παρέμβαση, όταν εφαρμόζεται στα πρώτα σχολικά χρόνια, έχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, καθώς μεταξύ άλλων προλαμβάνονται οι μακροπρόθεσμες συνέπειες στον ψυχοκοινωνικό τομέα των παιδιών (Πολυχρόνη, 2011). Επιπρόσθετα, έμφαση του παρόντος εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί η ενίσχυση

συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στρατηγικών (π.χ., ανάγνωση με ευχέρεια). Η ταυτόχρονη ενίσχυση γνωστικών δεξιοτήτων που φαίνεται να έχουν σημαντική συνεισφορά στην ανάπτυξη της ανάγνωσης, της γραπτής έκφρασης και των μαθηματικών (π.χ., σειριακή και ταυτόχρονη επεξεργασία πληροφοριών) θα ενίσχυε περαιτέρω την αποτελεσματικότητα του προγράμματος (π.χ., Papadopoulos, Das, Parrila, & Kirby, 2003).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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.

Archer, A., & Hughes, C. (2011). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching.* New York: Guilford Publications.

Berkeley, S., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with Learning Disabilities, 1995-2006: A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education, 31*, 423–436.

Βερυκίου, Ι., Μαλλούχου, Α., & Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2018). Σχολικός εκφοβισμός και προάσπιση ψυχικής υγείας. Στο Γ. Α. Κουγιουμτζής & Δ. Ι. Λουκά (Επιμ.), *Συμβουλευτική & Συνηγορία: Προάσπιση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Ψυχικής Υγείας* (σσ. 225-244). Αθήνα: Γρηγόρη.

Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). School connectedness - Strengthening health and education outcomes for teenagers - Executive summary. *Journal of School Health, 74*, 231–232.

Bonti, E., Kamari, A., Kougioumtzis, G. A., Theofilidis, A., & Sofologi, M. (2020). Different theoretical perspectives on Specific Learning Difficulties in Mathematics. Implications for special educational intervention and for everyday school practice: An overview study. *International Journal of Education and Research, 8,* 107-118.

Bouchard, M. T. (2005). *Comprehension strategies for English language learners.* New York: Scholastic.

Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The development of children.* New York: Worth.

Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: an overview. *London review of education, 4,* 5-17.

Cooray, S., & Bakala, A. (2005). Anxiety disorders in people with learning disabilities. *Advances in Psychiatric Treatment, 11*, 355-361.

Φελλά, Α., & Παπαδόπουλος, Τ. Κ. (2018). Μελέτη της ορθογραφικής επεξεργασίας μέσω οφθαλμοκίνησης στην ελληνική γλώσσα. *Ψυχολογία, 23,* 182-201.

Φελλά, Α., & Παπαδόπουλος, Τ. Κ. (2021). Γνωστικοί μηχανισμοί της αναγνωστικής ανάπτυξης στην ελληνική γλώσσα. Στο Σ. Σταυρακάκη (Επιμ.), *Λόγος και Νόησης στις διαταραχές παιδιών και ενηλίκων* (σσ. 343-368). Αθήνα: Βήτα.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Malone, A. (2017). The taxonomy of intervention intensity. *Teaching Exceptional Children, 50,* 35–43.

Georgiou, G. K., Papadopoulos, T. C., Zarouna, E., & Parrila, R. K. (2012). Are auditory and visual processing deficits related to developmental dyslexia? *Dyslexia, 18,* 110-129.

Gurney, P. W. (2018). *Self-esteem in children with special educational needs*. Routledge.

Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *The American psychologist, 75,* 37–51.

Kakia, D., & Kougioumtzis, G. A. (2016). Dyscalculia and advisory educational intervention. *Journal of Regional Socio-Economic Issues, 6, 92*-105.

Καμάρη,_Α., Ευστρατοπούλου, Μ., & Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2021). Η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές: Υποστηρικτικές στρατηγικές στην τάξη. Στο Μ. Σοφολόγη & Γ. Α. Κουγιουμτζής (Επιμ.), *Διαχείριση κρίσεων Παιδιών και Εφήβων στο Σχολικό Περιβάλλον – Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (σσ. 267-288). Αθήνα: Γρηγόρη.

Kambitis, I., Halioulia, E., & Kougioumtzis, G. A. (2016). Differentiated teaching/ instruction & counselling. *Journal of Regional Socio-Economic Issues, 6,* 32-45.

Karim, S. (2022). Supporting Students with Emotional and Behavioural Challenges: Considerations for Inclusive Education. *Supporting Diverse Students in Asian Inclusive Classrooms,* 124-142.

Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading Comprehension: Core Components and Processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3,* 62–69.

Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2014). Παιδαγωγική καθοδήγηση / Mentoring εκπαιδευτικών: Ο αναστοχασμός ως εργαλείο του καθοδηγητή. Στο Κ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Διεθνείς και ευρωπαϊκές τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου* (σσ. 120-126). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ – ΕΕΜΑΠΕ.

Kougioumtzis, G., Sofologi, M., Fella, A., Kaliotsou, I., Koundourou, C., Bonti, E., Papantoniou, G. (2021). Implementation of an intervention program: An analysis of a case study. In D. AuCoin (Ed.), *Building Integrated Collaborative Relationships for Inclusive Learning Settings.* (pp. 161-180). USA/Pennsylvania: IGI Global.

Kougioumtzis, G. A., Verykiou, J., & Mallouchou, A. (2018). Bullying and advocacy. In U. Thomas (Ed.), *Advocacy in Academia and the Role of Teacher Preparation Programs* (pp. 255-287). USA/Pennsylvania: IGI Global.

Κρουσταλάκης, Γ. Σ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο: Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση.* Αθήνα.

Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 100,* 150–161.

Luciano, S., & Savage, R. S. (2007). Bullying risk in children with Learning Difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology, 22,* 14–31.

Lyon, G. R. (1996). Learning Disabilities. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology* (pp. 390-435). New York: Guilford Press.

Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). Oxford University Press.

Mather, N., Wendling, B. J., & Roberts, R. (2009). *Writing assessment and instruction for students with learning disabilities.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mavrommati, T. D. (1999). *A pictographic method for teaching Greek spelling to dyslexic children.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. University of Wales – Bangor.

Mengisidou, M. (2020). Investigating the locus of the phonological deficit in Greek children with dyslexia and developmental language disorder: Degraded phonological representations or deficient phonological access? *Hellenic Journal of Psychology, 17,* 45–80.

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

Μπόντη, Ε. (2013). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια εναλλακτική προσέγγιση για όλους.* Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.

Μπόντη, Ε. (2016). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια εναλλακτική προσέγγιση για όλους…στην πράξη: Συστήματα Επιβράβευσης - Οργάνωση Μελέτης, Συμπεριφοράς, Συγκέντρωση - Αυτοεκτίμηση-Συναισθήματα, Πρότυπες Δραστηριότητες: Έτοιμα προς χρήση έντυπα.* Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.

Paige, D. D. (2011). That sounded good! Using whole-class choral reading to improve fluency. *The Reading Teacher, 64,* 435-438.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί.* Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.

Papadopoulos, T. C. (2001). Phonological and cognitive correlates of word-reading acquisition under two different instructional approaches. *European Journal of Psychology of Education, 16,* 549-567.

Papadopoulos, T. C., Das, J. P., Parrila, R. K., & Kirby, J. R. (2003). Children at-risk for developing reading difficulties: A remediation study. *School Psychology International, 24,* 340-366.

Παπαδόπουλος, Τ. Κ., & Γεωργίου, Γ. Κ. (2010). Ορθογραφική επεξεργασία και γνωστική ανάπτυξη. Στους Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές* (σσ. 29-52). Αθήνα: Gutenberg.

Papadopoulos, T. C., Kendeou, P., & Spanoudis, G. (2012). Investigating the factor structure and measurement invariance of phonological abilities in a sufficiently transparent language. *Journal of Educational Psychology, 104,* 321-336.

Παπαδόπουλος, Τ. Κ., & Σπανούδης, Γ. (2011). Μαθησιακές διαταραχές και δυσλεξία: Μία νέα θεώρηση. Στο Μ. Κωνσταντίνου & Μ. Κοσμίδου (Επιμ.), *Νευροψυχολογία των μαθησιακών διαταραχών* (σσ. 15-37). Αθήνα: Παρισιανού.

Parhiala, P., Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Poikkeus, A.-M., & Aro, T. (2018). Profiles of school motivation and emotional well-being among adolescents: Associations with math and reading performance. *Learning and Individual Differences, 61,* 196-204.

Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). The lexical basis of comprehension skill. In D. S. Gorfein (Ed.), *Decade of behavior. On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity* (pp. 67–86). American Psychological Association.

Pestun, M. S. V., Roama-Alves, R. J., & Ciasca, S. M. (2019). Neuropsychological and educational profile of children with Dyscalculia and Dyslexia: A Comparative Study. *Psico-USF*, *24*, 645-659.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Πεδίο.

Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities, 32,* 406-416.

Πριντέζη, Α., & Πολυχρόνη, Φ. (2016). Η αντιμετώπιση δυσκολιών στο γραπτό λόγο: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. *Παιδαγωγικός λόγος, 1,* 153-174.

Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing, 26,* 615-646.

Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία, 15,* 267-289.

Rasinski, T. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension.* New York: Scholastic**.**

Rasinski, T. V. (2006). A brief history of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 4-23). Newark, DE: International Reading Association.

Rasinski, T., Rupley, W. H., Paige, D. D., & Nichols, W. D. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction, 9,* 163-178.

Reid, R. C., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with Learning Disabilities.* NY: Guilford Press.

Rose, J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: an independent report.* UK: University of London - Digital Education Repository Archive (DERA).

Schunk, D. H., & Miller, S. D. (2002). Self – efficacy and adolescents' motivation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 29-52). Greenwich, CO: IAP.

Seidenberg, M. (2017). *Language at the speed of sight: How we read, why so many cannot, and what can be done about it.* New York, NY: Basic Books.

Shalev, R. S., Manor, O., Kerem, B., Ayali, M., Badichi, N., Friedlander, Y., & Gross-Tsur, V. (2001). Developmental dyscalculia is a familial learning disability. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 59-65.

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

Sofologi, M., Pliogou, V., Bonti, E., Efstratopoulou, M., Kougioumtzis, G. A., Papatzikis, E., ... & Papantoniou, G. (2022). An investigation of working memory profile and fluid intelligence in children with neurodevelopmental difficulties. *Frontiers in Psychology, 6657*.

Spanoudis, G. C., Papadopoulos, T. C., & Spyrou, S. (2019). Specific Language Impairment and Reading Disability: Categorical distinction or continuum? *Journal of Learning Disabilities, 52,* 3–14.

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπαντιδάκης, Ι. (2008). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιογνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools, 42,* 795–820.

Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with Learning Disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities, 50,* 576–590.

Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με Ειδικές Ανάγκες, οικογένεια και σχολείο: Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.

Τζιβινίκου, Σ. (2019). *Αξιολογώ, σχεδιάζω, διδάσκω: Αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην ανάγνωση και τη γραφή για μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες*. Αθήνα: Readnet.

Watling, C. J., & Ginsburg, S. (2019). Assessment, feedback, and the alchemy of learning. *Medical education, 53*(1), 76-85.

Χατζηλουκά, Ε., Χατζηγιάννη, Ε., & Παπαδόπουλος, Τ. Κ. (2003). *Ανάγνωση και γραφή στην Πρώτη Δημοτικού: Θεωρία και πράξη*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental Dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin, 131*, 329-338.