

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



826000265522



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ. Ε

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Λογοθεραπείας: Αντιμετώπιση
Προφορικού και Γραπτού Λόγου (Μαθησιακές Δυσκολίες).**

129

ΜΠΛΕ

Χύτα Ειρήνη

Μελέτη Περίπτωσης:

Γενικός διαγνωστικός έλεγχος μαθησιακών δυσκολιών και
κατασκευή προγράμματος διαχωρισμού των συμφωνικών
συμπλεγμάτων στ – τσ.

Εποπτεύον Καθηγητής: Γ. Η. Δήμου

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2008



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	7
ΓΛΩΣΣΑ – ΛΟΓΟΣ – ΟΜΙΛΙΑ	7
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	9
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	9
ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ & ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ	11
ΜΑΘΗΣΗ	13
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	14
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	17
ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	21
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	22
ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ	23
ΕΙΔΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	25
ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	28
ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	29
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	33



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	
ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	38
ΠΡΟΦΙΛ ΠΑΙΔΙΟΥ	38
ΓΕΝΙΚΟΣ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	40
ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ	41
ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΛΦΑΒΗΤΑ	41
ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	43
ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΡΑΦΗΣ	47
ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗΣ	55
ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΧΩΡΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ	58
ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΧΡΟΝΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ	59
ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	61
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	64
ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	64
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΥ	71
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ	74
ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	74
ΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗΣ	76
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	84



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γλώσσα είναι ένα σύστημα κανόνων που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να εξωτερικεύει τις σκέψεις του. Ο λόγος είναι το περιεχόμενο των σκέψεων και ομιλία είναι ο κώδικας επικοινωνίας. Η εκμάθηση της γλώσσας είναι μια πολύχρονη και πολύπλοκη διαδικασία. Μέχρι να κατακτηθεί ο μηχανισμός της, το φυσιολογικά γεννημένο παιδί περνά από διάφορα στάδια ώστε να ολοκληρωθεί η εξέλιξη της.

Σημαντικοί παράγοντες της γλωσσικής ανάπτυξης θεωρούνται η νοημοσύνη, η κίνηση, η μνήμη και η προσοχή του ατόμου. Ο λόγος του ατόμου χωρίζεται στον προφορικό και στον γραπτό.

Ο προφορικός λόγος είναι η ακουστικό – φωνημική ανάγνωση, ενώ ο γραπτός λόγος είναι η μεταφορά των φωνημάτων σε γραφήματα. Τόσο ο προφορικός, όσο και ο γραπτός λόγος προϋποθέτουν την φωνολογική, συντακτική και σημασιολογική κατάκτηση και ολοκλήρωση.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η προσέγγιση του όρου των μαθησιακών δυσκολιών. Ακόμη, η εργασία αυτή στοχεύει στον προγραμματισμό διαγνωστικού ελέγχου για τον εντοπισμό των δυσκολιών του παιδιού, αλλά και στη κατασκευή προγράμματος παρέμβασης για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αδυναμιών του.

Στο Κεφάλαιο 1 προσεγγίζονται οι όροι της μάθησης, των μαθησιακών δυσκολιών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της. Διακρίνονται τα είδη των



μαθησιακών δυσκολιών, περιγράφεται η αναπτυξιακή τους πορεία, αναλύονται τα αίτια, αλλά και περιγράφεται η διαδικασία γραφής σε παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Ο όρος «Μαθησιακές δυσκολίες» είναι πλέον ευρέως γνωστός και χαρακτηρίζει τις διαταραχές εκείνες των βασικών ψυχολογικών διαδικασιών (οπτική και ακουστική αντίληψη, μνήμη, σκέψη). Οι διαταραγμένες ψυχολογικές διαδικασίες επηρεάζουν άμεσα την ανάγνωση λέξεων, την ακουστική αντίληψη, τη γραφή και την κατανόηση λογικομαθηματικών εννοιών.

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται τις πληροφορίες με διαφορετικό τρόπο. Αυτό σημαίνει πως για να αφομοιώσουν πληροφορίες και να προοδεύσουν χρειάζονται διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό, ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αντικαθιστάται τελευταία με τον όρο «μαθησιακές διαφορές» που περιγράφει τον διαφορετικό τρόπο μάθησης αλλά και διδασκαλίας (Αθανασιάδη, 2001).

Τα Κεφάλαια 2 και 3, ασχολούνται με τη μελέτη περίπτωσης. Συγκεκριμένα, στο Κεφάλαιο 2 περιγράφεται ο γενικός διαγνωστικός έλεγχος όχι μόνο των αδυναμιών του παιδιού, αλλά και των ιδιαίτερων ικανοτήτων του, σε επίπεδο ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής ικανότητας, χωροχρονικού προσανατολισμού, παρατήρησης και κινητικού συντονισμού.

Στην συνέχεια, το Κεφάλαιο 3 περιγράφει το πρόγραμμα παρέμβασης για την αποκατάσταση διαχωρισμού των δυο συμφωνικών συμπλεγμάτων στ – τσ, με αρκετές ασκήσεις οπτικής διάκρισης και ακουστικής ανάλυσης και σύνθεσης. Ακόμη, εκτός από την παρεμβατική διαδικασία, παρατίθεται και η διαδικασία



επανελέγχου με επιπλέον ασκήσεις ανάγνωσης και γραφής διαχωρισμού των δυο συμπλεγμάτων για καλύτερη κατάκτηση και αφομοίωση.

Στο Κεφάλαιο 4 αναλύονται τα γενικά συμπεράσματα της μελέτης και σχολιάζεται η αποτελεσματικότητα της. Τέλος, επιχειρείται η αποτίμηση της παρούσας μελέτης στον ευρύτερο χώρο αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ διατυπώνονται ερωτήματα που θα αποτελέσουν κίνητρο για μελλοντικές μελέτες.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Γλώσσα – Λόγος – Ομιλία

Η γλώσσα είναι ένα σύνολο οπτικών και ακουστικών συμβόλων ή σημείων όπου ο άνθρωπος χρησιμοποιεί ως βασικό μέσο επικοινωνίας. Ο Δράκος (2003) υποστηρίζει πως η γλώσσα είναι μια έμφυτη ικανότητα του ατόμου να εξωτερικεύει με λέξεις αυτό που σκέφτεται, ώστε να επικοινωνεί με τους γύρω του (με όσους ανήκουν στην ίδια γλωσσική κοινότητα).

Η γλώσσα είναι ένα κωδικοποιημένο σύστημα που έχει κανόνες και τύπους. Μερικά από τα ακουστικά και οπτικά σύμβολα ή σημεία της γλώσσας συνδυάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκτήσουν σημασία και τελικά να συνθέσουν τη γλώσσα. Η γλώσσα αναλύεται σε δύο βασικά επίπεδα, τη μορφή και το περιεχόμενο. Δηλαδή τα λεκτικά σύμβολα διατάσσονται έτσι ώστε να αποκτήσουν λογική δομή και περιεχόμενο.

Ο Μπαμπινιώτης (1998) υποστηρίζει πως γλώσσα είναι το εσωτερικό σύστημα που χαρακτηρίζει τη δομή της φυσικής γλώσσας, που είναι ο λόγος αλλά και την ολοκλήρωση της δομής αυτής από το κάθε άτομο ξεχωριστά, που είναι η ομιλία. Αρκετοί είναι οι μελετητές που ασχοληθήκαν με την γλώσσα. Πρώτος ο Hegel διέκρινε τη γλώσσα σε λόγο και ομιλία, ο Humboldt προσδιορίζει τη γλώσσα ως δράση και ως προσπάθεια του πνεύματος και λίγο αργότερα ο



Georg von Gabelenz διέκρινε τη γλώσσα σε λόγο (συγκεκριμένη γλώσσα), σε ομιλία και σε λόγο - γλωσσική ικανότητα (Δράκος, 2003).

Η γλώσσα αποκτά μεγάλη σημασία από τη σωστή διάταξη των λεκτικών συμβόλων. Έτσι, από τις πιο απλές μονάδες προχωράμε προς τις πιο σύνθετες. Από τους φθόγγους προχωράμε στα φωνήματα, από τα φωνήματα στα μορφήματα, από τα μορφήματα στις λέξεις, από τις λέξεις στις προτάσεις και από τις προτάσεις προχωράμε σε μεγαλύτερα σύνολα προτάσεων (πχ παράγραφος, κείμενο).

Η γλώσσα αποτελείται από ήχους (φωνολογία), νόημα (σημασιολογία), γραμματική (σύνταξη) και στοιχεία του πλαισίου (πραγματολογία). Η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί μέρος της γενικότερης γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου και συντελείται σε τρία βασικά επίπεδα: το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό. Τα δομικά αυτά στοιχεία χαρακτηρίζουν το λεξιλόγιο όλων των γλωσσών. Οι φωνολογικές εκφράσεις υπακούουν σε ένα σύστημα κανόνων γραμματικής και συντακτικού με κύριο στόχο το σχηματισμό προτάσεων με νόημα και λογική σκέψη (Δράκος, 2003).

Η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας είναι πολύχρονη και πολύπλοκη. Η σειρά με την οποία το άτομο κατακτά τα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης είναι σταθερή. Διαφέρει όμως η ηλικία κατάκτησης του κάθε σταδίου. Σημειώνεται πως τα παιδιά κατακτούν τη γλώσσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, το κάθε ένα με διαφορετικό ρυθμό και τρόπο, ώστε με την έναρξη της σχολικής ζωής τα περισσότερα από αυτά να είναι ικανοί χρήστες της.



Χαρακτηριστικά της γλώσσας

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας είναι η μεταγλωσσική ικανότητα, ο συστηματικός χαρακτήρας, καθώς και η καθολικότητα της.

Αναλυτικότερα, η μεταγλωσσική ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για την αυτοπεριγραφή της, την ανάλυση και μελέτη της ίδιας και των άλλων συστημάτων επικοινωνίας. Ο συστηματικός χαρακτήρας δηλώνει πως η γλώσσα αποτελεί ένα ιεραρχικά δομημένο σύνολο, με εσωτερικές διαιρέσεις και τέλος η καθολικότητα αποδεικνύει πως η γλώσσα έχει καθολικά χαρακτηριστικά, τα οποία της επιτρέπουν να περιγράφει τον κόσμο ως όλον, καθώς και την ανθρώπινη συμπεριφορά (Μπαμπινιώτης, 1998).

Γλωσσική Ανάπτυξη

Η γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου περιλαμβάνει τη φωνολογική, τη συντακτική και την σημασιολογική ανάπτυξη της γλώσσας.

Η φωνολογική ανάπτυξη αναφέρεται στη γνώση που αποκτά το παιδί καθώς μεγαλώνει, να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας. Η συντακτική ανάπτυξη έχει να κάνει με την υιοθέτηση των κανόνων εκείνων με τους οποίους οι λέξεις δομούνται σε προτάσεις, και η σημασιολογική ανάπτυξη φανερώνει την κατάκτηση του εννοιολογικού περιεχομένου των λέξεων και των προτάσεων (Πόπορδας, 1996).

Η γλωσσική ανάπτυξη περιλαμβάνει τα παραπάνω στάδια σε όλα τα άτομα, μπορεί να διαφέρει όμως η χρονολογική ηλικία κατά την οποία κατακτάται



και αφομοιώνεται το κάθε στάδιο. Ιδιαιτερότητες παρουσιάζονται σε παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγου και ομιλίας αλλά και διαταραχές επικοινωνίας, όπου διαταράσσεται η ομαλή γλωσσική ανάπτυξη.

Αναλυτικότερα, η ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος του παιδιού ξεκινά από τους πρώτους κιόλα μήνες της γέννησής του. Το παιδί από πολύ νωρίς παράγει ήχους, όπως το κλάμα, διάφορες φωνούλες που δεν έχουν καμιά γλωσσική αξία. Από το 4^ο μήνα το παιδί αναπτύσσει το βάβισμα - το παιχνίδι με ήχους και οι φωνούλες που παράγει γίνονται πιο έντονες. Από τον 8^ο μήνα το παιδί αν και εξακολουθεί να παράγει ασυνάρτητους ήχους (έχουν όμως ρυθμό και τονισμό), αρχίζει να μιμείται την ομιλία των ενηλίκων. Από το τέλος του 1^{ου} έτους, η ιδιόρρυθμη παραγωγή των ήχων μειώνεται αισθητά και αρχίζει να κατανοεί και να κατακτά φωνολογικές μονάδες της μητρικής του γλώσσας. Κατά το 3^ο έτος, το φωνολογικό σύστημα του παιδιού έχει αναπτυχθεί σημαντικά, δεν έχει όμως ολοκληρωθεί. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (3 – 5 ετών) έχουν αναπτύξει το μεγαλύτερο κομμάτι του φωνολογικού τους συστήματος, αδυνατούν όμως να κατανοήσουν το σημασιολογικό περιεχόμενο. Η ολοκλήρωση του φωνολογικού συστήματος γίνεται με την είσοδο τους στο δημοτικό σχολείο (ΤΕΙ Ηπείρου, 2004).

Η συντακτική ανάπτυξη αναφέρεται στην σωστή δόμηση των προτάσεων. Η πρώτη περίοδος που ολοκληρώνεται ως το 3^ο έτος της ηλικίας του παιδιού περιλαμβάνει τον συγκριτικό λόγο, το χαρακτηριστικό του παιδιού να αντιλαμβάνεται τα πράγματα συνολικά, καθώς και την αρχή της συντακτικής δομής, όπου το παιδί χρησιμοποιεί προτάσεις 2 ή και περισσότερων λέξεων με



συστηματικό χαρακτήρα. Εκτός από ουσιαστικά, το παιδί χρησιμοποιεί επίθετα και ρήματα. Παρόλα αυτά, ο λόγος του είναι τηλεγραφικός (Lloyd, 1998).

Στη δεύτερη περίοδο της συντακτικής ανάπτυξης, από 3 ως 6 ετών, η εξέλιξη της γλώσσας παρουσιάζει σημαντική βελτίωση τόσο στην παραγωγή, όσο και στην κατανόηση. Χαρακτηριστικά της ηλικίας αυτής είναι οι ερωτήσεις που θέτει το παιδί αλλά και οι αρνητικές απαντήσεις, χρησιμοποιώντας αρχικά το «όχι» και κατόπιν το «δεν» και το «μη» (Lloyd, 1998).

Η σημασιολογική ανάπτυξη, δηλαδή η εννοιολογική προσέγγιση της γλώσσας, ξεκινά λίγο αργότερα και ολοκληρώνεται κατά το 8^ο έτος της ηλικίας του παιδιού. Η ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος περιλαμβάνει τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, τη κατάκτηση της έννοιας των λέξεων, την απόκτηση της γνώσης των σχέσεων μεταξύ των λέξεων και την κατάκτηση της έννοιας της δομής των προτάσεων. Η σημασιολογική ανάπτυξη ολοκληρώνεται αργότερα γιατί απαιτεί περισσότερο χρόνο σε σχέση με την συντακτική ανάπτυξη (Πόπορδας, 1996).

Προφορικός και γραπτός λόγος

Το παιδί έχοντας κατακτήσει τη γλωσσική ανάπτυξη είναι σε θέση να επικοινωνεί και να εκφράζεται. Σημαντικοί όμως παρουσιάζονται και άλλοι τομείς της γνωστικής του ανάπτυξης, όπως η κίνηση, η προσοχή, και η νοημοσύνη. Με την κίνηση, το παιδί αποκτά την ικανότητα να κινεί αντικείμενα και να κινείται το ίδιο, να ισορροπεί και να εκτελεί δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας. Με την



προσοχή το παιδί αναπτύσσει εκείνη την ικανότητα να ελέγχει επιλεκτικά, να ακούει, να παρατηρεί και να αντιλαμβάνεται, ενώ με την νοημοσύνη το παιδί καταφέρνει να κατανοεί, να αφομοιώνει και να επεξεργάζεται νέα ερεθίσματα.

Όπως αναλύσαμε παραπάνω, σημαντικές προϋποθέσεις για την παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου είναι η φωνολογική αντίληψη, η σημασιολογική – συντακτική ανάπτυξη και ο αποτελεσματικός συνδυασμός τους σε όλα τα στάδια κατάκτησης της λεκτικής αντίληψης.

Σύμφωνα με τον Δήμου (1991) ο προφορικός λόγος χωρίζεται στον ακουστικό και στον αναγνωστικό λόγο. Ο ακουστικό – φωνητικός σχετίζεται με την φωναχτή ανάγνωση γραμμάτων, λέξεων και προτάσεων, ενώ η οπτικο - ακουστική ανάγνωση έχει να κάνει με τον οπτικό διαχωρισμό γραμμάτων και λέξεων, τη σωστή αναγνωστική ροή και την ακουστική σύνθεση και ανάλυση (Δήμου, 1991). Επίσης, ο Ζάχος (1992), υποστήριξε πως ο προφορικός λόγος είναι ένα σύστημα κωδικών σημείων στο οποίο κάθε έννοια αντικαθιστάται από σύμβολα που έχουν συγκεκριμένους ρόλους, ώστε να δώσουν την κατάλληλη σημασία και μορφή σε όσα περιγράφουν (Ζάχος, 1992).

Στο γραπτό λόγο τα σύμβολα αποκτούν σημαντική υπόσταση και δυναμική μέσω δυο διαδικασιών ανακωδικοποίησης: της μεταφοράς των ηχητικών (ακουστικό – φωνηματικών) συμβόλων σε γραφημικά σύμβολα και αντίστροφα. Επιπλέον, τα ακουστικά ερεθίσματα διατηρούν την ηχητική τους υπόσταση και το περιεχόμενο (σημαινόμενο), το αντιλαμβανόμαστε ακουστικά (το σημαίνουν). Από την άλλη πλευρά, τα ακουστικά ερεθίσματα αποκτούν γραφημική υπόσταση και το περιεχόμενο τους απεικονίζεται με την ακουστική εικόνα (Λεβάντη, 1987).



Η κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης και γενικότερα, η διαδικασία της μάθησης είναι πολυσύνθετες διαδικασίες που προϋποθέτουν μια φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού, ένα υγιές οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μάθηση

Η μάθηση είναι μια σύνθετη εσωτερική διαδικασία, η οποία έχει τόσο βιολογική όσο και πνευματική υφή. Μέσα από τη διαδικασία της μάθησης, οι άνθρωποι συλλέγουν πληροφορίες, κατακτούν γνώσεις, εξελίσσονται, προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους αλλά και επιζητούν την πρόοδο και καταξίωση.

Μέσα από τη διαδικασία της μάθησης το άτομο μαθαίνει, μορφώνεται, επικοινωνεί με τους γύρω του και απολαμβάνει τον περιβάλλοντα κόσμο και τον εαυτό του (Δήμου, 1991, σελ. 20).

Από έρευνες προκύπτει πως η μάθηση διαφοροποιείται σύμφωνα με δυο κατευθύνσεις: την προεπιστημονική και την επιστημονική κατεύθυνση. Σύμφωνα με την προεπιστημονική κατεύθυνση, η μάθηση πραγματοποιείται στις περιπτώσεις που εμφανίζεται η κοινωνικά αποδεκτή επίδοση. Αντίθετα, σύμφωνα με την επιστημονική προσέγγιση, η μάθηση επιφέρει αλλαγές στην προσωπικότητα του ατόμου και πιστοποιείται από την αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου και όχι από την παρουσία της επιθυμητής επίδοσης (Δήμου, 2003).



Χαρακτηριστικά της μάθησης

Σύμφωνα με τον Δήμου (2003), η διαδικασία της μάθησης προσδιορίζεται από ορισμένα χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά της μάθησης αναλύονται παρακάτω:

Η μάθηση είναι ατομική.

Απαραίτητη κρίνεται η συμμετοχή του ατόμου που θα δεχτεί τη μάθηση. Γι' αυτό η μάθηση δεν είναι δυνατό να γίνει με καταναγκασμό, ούτε να επιβληθεί. Σημαντικά θεωρούνται οι ανάγκες του συμμετέχοντα στη μάθηση, οι προσδοκίες και τα ατομικά του κίνητρα. Έτσι, εκτός από την απόκτηση νέων γνώσεων και εμπειριών, το άτομο ενθαρρύνεται, ενισχύεται και αναπτύσσεται η κριτική και λογική σκέψη.

Η μάθηση συντελείται μέσω γνωστικών λειτουργιών.

Η μάθηση προϋποθέτει την ενεργοποίηση ψυχοπνευματικών και ψυχοκινητικών λειτουργιών. Τέτοιες λειτουργίες είναι η αντίληψη, η κατάκτηση γνώσεων, η οργάνωση των πληροφοριών και ερεθισμάτων. Οι λειτουργίες αυτές μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στη γνωστική, ψυχοκινητική και συγκινησιακή – συναισθηματική υπόσταση του ατόμου. Η ενεργοποίηση όλων των ψυχοπνευματικών λειτουργιών, ενεργοποιούν και την διαδικασία της μάθησης.



Η μάθηση διαμορφώνει την προσωπικότητα του ατόμου.

Αυτό σημαίνει πως το άτομο μέσω της διαδικασίας της μάθησης και μέσω των αλλαγών που πραγματοποιούνται στο γνωστικό, συγκινησιακό και ψυχοκινητικό επίπεδο αποκτά την ικανότητα για κοινωνική προσαρμογή και δράση αλλά και ψυχοπνευματική ετοιμότητα.

Η μάθηση προϋποθέτει βιολογική ωριμότητα και ετοιμότητα του οργανισμού.

Σημαντικός παράγοντας για την έναρξη της διαδικασίας της μάθησης είναι η βιολογική ωρίμανση του οργανισμού – η ωριμότητα του σκελετικού, μυϊκού, ενδοκρινικού, αισθητηριακού και κεντρικού νευρικού συστήματος. Η βιολογική ικανότητα και ετοιμότητα χαρακτηρίζονται από ένα είδος αυτόνομης εξέλιξης, παρά το γεγονός ότι αυτές ως ένα βαθμό διαμορφώνονται από την ίδια τη μάθηση.

Το περιβάλλον αποτελεί προϋπόθεση, αντικείμενο και κοινωνικό έλεγχο της μάθησης.

Το περιβάλλον αποτελεί για το άτομο το κατεξοχήν αντικείμενο μάθησης. Το άτομο κατανοεί το περιβάλλον του, αντιδρά σε αυτό, το αξιοποιεί σύμφωνα με τις ανάγκες του και έτσι μαθαίνει αλλά και επικοινωνεί με τους άλλους.



Η μάθηση είναι μια στοχευμένη διαδικασία.

Η μάθηση προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή του ατόμου παρά τις όποιες περιβαλλοντικές δεσμεύσεις. Είναι μια στοχευμένη διαδικασία και δεν έχει συμπτωματικό χαρακτήρα.

Η μάθηση πιστοποιείται από τις αλλαγές που επιφέρει στη συμπεριφορά και στις προϋποθέσεις της συμπεριφοράς.

Αυτό σημαίνει πως η διαδικασία της μάθησης όταν πραγματοποιείται επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά του ατόμου. Οι αλλαγές αυτές όμως δεν οφείλονται σε περιβαλλοντικές παρεμβάσεις ή οποιεσδήποτε άλλες αιτίες. Σύμφωνα με τον Δήμου (2003), η αξιολόγηση της ποσότητας και της ποιότητας της μάθησης στο σχολείο στηρίζεται στις σημαντικές αλλαγές κατά τη δράση του ατόμου που συμμετέχει στη διαδικασία της μάθησης.

Τα χαρακτηριστικά της μάθησης που προαναφέρθηκαν αποτελούν αξιόπιστη βάση για την ανάλυση και κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών.



Προσέγγιση του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες».

Η επιστημονική γνώση στον τομέα των διαταραχών επικοινωνίας και μάθησης, για την οποία χρησιμοποιείται ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά τον τελευταίο καιρό. Για πολλά χρόνια οι δυσκολίες ορισμένων ατόμων στην ανάγνωση ή στην ομιλία αποδίδονταν συχνά στο μειωμένο κίνητρο του παιδιού ή στην ελλιπή και ανεπαρκή εκπαίδευση από την οικογένεια και το σχολείο. Τα τελευταία χρόνια όμως ολοένα και περισσότερος λόγος γίνεται για τις μαθησιακές δυσκολίες.

Η σύγχυση που επικρατεί στην ορολογία των μαθησιακών δυσκολιών επόμενο ήταν να προκαλέσει σύγχυση και στη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού. Είναι εμφανές, οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς να αντικαθρεπτίζουν τόσο την προκατάληψη κάποιων ερευνητών, όσο και την έλλειψη επαρκούς γνώσης για τη διαδικασία της μάθησης και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Έτσι, οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός διαγνωστικός όρος, ο οποίος αναφέρεται σε ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, όπως αυτές προσδιορίζονται από ειδικά τεστ επίδοσης, στα οποία οι επιδόσεις του παιδιού είναι σημαντικά κατώτερες από τις αναμενόμενες, σε σχέση με την ηλικία, το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στο οποίο φοιτά το παιδί (Κανδαράκης, 2004).

Αυτό που πρέπει οπωσδήποτε να τονιστεί είναι ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι νοητικά καθυστερημένα (με δείκτη νοημοσύνης κάτω του 70), δεν έχουν μειωμένες αισθήσεις, όπως τυφλότητα, κωφालία, ούτε και άλλες



διαταραχές όπως αυτισμός, ψυχικές διαταραχές και κινητική αναπηρία. Τα παιδιά με τις παραπάνω μειονεξίες χρήζουν φροντίδα ειδικής αγωγής, χρειάζονται δηλαδή την στήριξη των ειδικών σχολείων (Τερζής, 1993).

Σχετικά με τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών επικράτησαν δύο κύριες τάσεις. Οι ιατροκεντρικοί ορισμοί και οι παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί.

Αναλυτικότερα, οι πιο γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί βρεθήκαν να είναι αυτοί του Myklebust και του Bannatyne.

Αρχικά ο Myklebust (1967) αναφερόμενος στις δυσκολίες μάθησης στα παιδιά χρησιμοποίησε το όρο «ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες» και υποστήριξε πως τα παιδιά με ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν φυσιολογική, ακόμη και υψηλή νοημοσύνη, φυσιολογική κινητική εκτέλεση, επαρκή ακοή και όραση και κανονική συναισθηματική προσαρμογή. Όμως τα παιδιά αυτά εμφανίζουν δυσκολία στη κατάκτηση της μάθησης (Τζουριάδου, 1990).

Λίγο αργότερα, και ο Bannatyne το 1971 διαπίστωσε πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν φυσιολογική νοητική, αισθητηριακή και συναισθηματική ικανότητα. Οι αδυναμίες τους όμως εντοπίζονται στις διαδικασίες της αντίληψης, της έκφρασης και της εκτέλεσης. Από την ερευνητική του δραστηριότητα διαπίστωσε πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια δυσλειτουργία στο Κεντρικό τους Νευρικό Σύστημα, για το λόγο αυτό ταυτίζει τις δυσκολίες της μάθησης με την «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991).



Αναφερόμενη στους παιδαγωγικοκεντρικούς ορισμούς, για πρώτη φορά ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε το 1962, από τον Kirk, ο οποίος διατύπωσε πως «η Μαθησιακή Δυσκολία αναφέρεται σε μια καθυστέρηση, διαταραχή ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε μια ή περισσότερες από τις λειτουργίες της ομιλίας, της γλώσσας, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, της γραφής ή της αριθμητικής. Μπορεί να προέρχεται από μια πιθανή εγκεφαλική δυσλειτουργία και / ή από συναισθηματική διαταραχή και όχι από νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακή αποστέρηση, ή από πολιτιστικούς ή διδακτικούς παράγοντες» (Kirk, 1962, στο Μπάρδης, 1998, σελ. 27).

Ένας άλλος παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός διατυπώθηκε από την Bateman (1965), η οποία έδωσε έμφαση στην παιδαγωγική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό πηλίκο του παιδιού και στην πραγματική του επίδοση κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η διακύμανση δεν οφείλεται απόλυτα σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, ούτε και σε εκπαιδευτική, πολιτισμική αποστέρηση ή σε νοητική και αισθητηριακή αδυναμία (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991).

Στη παιδαγωγικοκεντρική προσέγγιση ανήκει και η άποψη των Hallahan και Kauffman, οι οποίοι επικεντρώθηκαν περισσότερο στη διδασκαλία των παιδιών με προβλήματα μάθησης και όχι τόσο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Υποστήριξαν πως τα παιδιά αυτά από τη στιγμή που εμφανίζουν ιδιαιτερότητες κατά τη μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με έναν κοινό τρόπο, ανάλογα με τη συμπεριφορά, τις ικανότητες και τις αδυναμίες του κάθε παιδιού (Τζουριάδου, 1995).



Σύμφωνα με τον τελευταίο ευρέως αποδεκτό ορισμό από την επιστημονική κοινότητα (National Joint Committee of Learning Disabilities), οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στη πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων.

Με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. «Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση και σοβαρή συναισθηματική διαταραχή, ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία), δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων και εξωτερικών επιδράσεων» (Hammill, 1990, στο Παντελιάδου, 2000, σελ.27).



Σύντομη Ιστορική Αναδρομή

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στην εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών διαπιστώθηκε πως από το 1800 βρέθηκε να ξεκίνησαν μελέτες σχετικά με τον ορισμό, την αιτιολογία και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Τέσσερεις είναι οι κύριοι περίοδοι που αποκαλύπτουν τις προσπάθειες προσέγγισης του φαινομένου των δυσκολιών της μάθησης.

Σύμφωνα με την πρώτη περίοδο που έλαβε χώρα από το 1800 ως το 1940 αρκετοί μελετητές, όπως οι Morgan, Orton, Myklebust προσπάθησαν να συνδέσουν τα προβλήματα της μαθησιακής διαδικασίας που εμφάνισαν παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη με δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος.

Η δεύτερη περίοδος, η οποία διήρκησε από το 1940 ως το 1960 ξεκίνησε με την άποψη κάποιων μελετητών πως η δυσκολία στη διαδικασία της μάθησης σχετίζεται με συναισθηματική αστάθεια, υπερδραστηριότητα και προβλήματα αντίληψης. Μάλιστα, ο Strauss ονόμασε τη δυσκολία της μάθησης ως «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία». Προς το τέλος όμως της περιόδου αυτής, ολοένα και περισσότεροι ερευνητές συμφωνούσαν πως οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται με μειωμένη ικανότητα κατάκτησης της μάθησης, ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991).

Πλέον, στην τρίτη περίοδο (ως το 1980) φαίνεται καθαρά η παιδαγωγικοκεντρική κατεύθυνση των μαθησιακών δυσκολιών, όπου σε πολλά σχολεία δημιουργούνται ειδικά προγράμματα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση τους.



Σύντομη Ιστορική Αναδρομή

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στην εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών διαπιστώθηκε πως από το 1800 βρέθηκε να ξεκίνησαν μελέτες σχετικά με τον ορισμό, την αιτιολογία και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Τέσσερεις είναι οι κύριοι περίοδοι που αποκαλύπτουν τις προσπάθειες προσέγγισης του φαινομένου των δυσκολιών της μάθησης.

Σύμφωνα με την πρώτη περίοδο που έλαβε χώρα από το 1800 ως το 1940 αρκετοί μελετητές, όπως οι Morgan, Orton, Myklebust προσπάθησαν να συνδέσουν τα προβλήματα της μαθησιακής διαδικασίας που εμφάνισαν παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη με δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος.

Η δεύτερη περίοδος, η οποία διήρκησε από το 1940 ως το 1960 ξεκίνησε με την άποψη κάποιων μελετητών πως η δυσκολία στη διαδικασία της μάθησης σχετίζεται με συναισθηματική αστάθεια, υπερδραστηριότητα και προβλήματα αντίληψης. Μάλιστα, ο Strauss ονόμασε τη δυσκολία της μάθησης ως «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία». Προς το τέλος όμως της περιόδου αυτής, ολοένα και περισσότεροι ερευνητές συμφωνούσαν πως οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται με μειωμένη ικανότητα κατάκτησης της μάθησης, ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991).

Πλέον, στην τρίτη περίοδο (ως το 1980) φαίνεται καθαρά η παιδαγωγικοκεντρική κατεύθυνση των μαθησιακών δυσκολιών, όπου σε πολλά σχολεία δημιουργούνται ειδικά προγράμματα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση τους.



Τέλος, κατά την τέταρτη περίοδο, η οποία φτάνει ως και σήμερα, οι δυσκολίες αυτές έχουν πάρει μαθησιακό χαρακτήρα και αντιμετωπίζονται μέσα σε κανονικές τάξεις με την συνεισφορά των δασκάλων κανονικής τάξης και αυτών του τμήματος ένταξης, εφαρμόζοντας ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Αναλυτικότερα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά τα οποία άλλες φορές είναι πιο έντονα, ενώ άλλες λιγότερο, ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού. Συνήθως κάθε παιδί χαρακτηρίζεται σε περισσότερα από ένα γνωρίσματα που υποδηλώνουν την ύπαρξή τους. Κοινό χαρακτηριστικό των παιδιών που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι η μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στην επιθυμητή σχολική επίδοση και σε αυτή που τελικά πραγματοποιούν (Νέλλα, Νικολάου, 1986).

Μερικά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθησιακών δυσκολιών είναι η δυσκολία έκφρασης και διατύπωσης της σκέψης, τόσο στον προφορικό λόγο όσο και στο γραπτό. Επιπλέον, χαρακτηριστικά γνωρίσματα θεωρούνται η δυσκολία ανάγνωσης, ορθογραφίας και γενικότερα γραπτής έκφρασης, δυσκολία κατανόησης των όσων ακούει ή διαβάζει. Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζεται από αργό ρυθμό επεξεργασίας γλωσσικών πληροφοριών, μειωμένη ικανότητα κατανόησης των αριθμητικών εννοιών, συμβόλων και πράξεων, αδυναμία αποστήθισης και απομνημόνευσης και συχνά, τα παιδιά αυτά έχουν χαμηλή επίδοση στις σχολικές τους δοκιμασίες, όπου το παιδί



καλείται να λειτουργήσει συχνά σε συνθήκες άγχους και με περιορισμένα χρονικά όρια (Νέλλα, Νικολάου, 1986).

Επιπλέον, διαπιστώνονται δυσχέρειες στην κατανόηση των χωρικών και χρονικών εννοιών καθώς και δυσκολίες στις αλληλουχίες. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ξεχνούν τη σειρά των ημερών, των μηνών αλλά και των εποχών. Έχουν μικρής διάρκειας προσοχή και συχνά κάνουν αντιστροφές γραμμάτων και αριθμών. Για παράδειγμα, γράφουν 23 αντί 43, 3 αντί ε, συγχέουν το γ με το χ, το β με το δ. Υπάρχει φτωχός επαναλαμβανόμενος γραπτός λόγος αλλά και μεταβαλλόμενη εικόνα απόδοσης, δηλαδή το παιδί μπορεί να ξεχάσει σήμερα αυτό που γνώριζε πολύ καλά χθές (Κουμαντάρη, 1995).

Εκτός από τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, στα παιδιά αυτά μπορεί να παρατηρηθεί, υπερκινητικότητα, δυσκολία στον οπτικό – κινητικό συντονισμό, έλλειψη αυτοεκτίμησης και χαμηλή αυτοαντίληψη.

Κατηγοριοποίηση χαρακτηριστικών

Προς την πληρέστερη κατανόηση των αδυναμιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (1994), κρίνεται απαραίτητος ο διαχωρισμός και η κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών σε διάφορα επίπεδα.

Στο επίπεδο ικανοτήτων και δεξιοτήτων του παιδιού, παρατηρούνται δυσκολίες στην αδρή και λεπτή κινητικότητα του ατόμου και φτωχός οπτικό –



κινητικός συντονισμός. Αυτό σημαίνει πως το παιδί αποδίδει ελάχιστα σε δραστηριότητες κινητικής οργάνωσης, όπως ζωγραφική, γράψιμο αλλά και στο πήδημα και στο ανεβοκατέβασμα σκάλας. Ακόμη, το άτομο μπερδεύει το δεξί με το αριστερό, το εμπρός με το πίσω, το πάνω με το κάτω και γενικά δυσκολεύεται να προσανατολιστεί. Παρατηρείται αδυναμία προσοχής και συγκέντρωσης, χώρο – χρονικές δυσκολίες καθώς και αδυναμία ακουστικής διάκρισης, δηλαδή αδυναμία διάκρισης των φθόγγων μέσα στη λέξη, με ενδεχόμενες φωνολογικές δυσκολίες ή προβλήματα άρθρωσης (Αγαλιώτης, 1994).

Σε επίπεδο γνωστικής συμπεριφοράς παρατηρείται μειωμένη ικανότητα στρατηγικών μνήμης και μάθησης αλλά και μειωμένη μακροπρόθεσμη μνήμη. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά αυτά έχουν μειωμένη μεταγνωστική συνείδηση, φτωχή πρόσληψη και παραγωγή προφορικού λόγου και μειωμένη απόδοση στην ανάκληση λέξεων από λίστες που ανήκουν στην ίδια αλλά και σε διαφορετική κατηγορία. Ακόμη, με βάση την κατηγορία αυτή παρατηρούνται λεκτικά και επικοινωνιακά προβλήματα. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν αφηρημένες λεκτικές έννοιες αλλά και να απομνημονεύσουν ολόκληρα κείμενα, κατανοώντας σωστά το νόημα τους (Αγαλιώτης, 1994).

Σε επίπεδο κοινωνικής συμπεριφοράς, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν συναισθηματική αστάθεια που συνοδεύεται από απότομες αλλαγές συμπεριφοράς και συναισθημάτων. Τα περισσότερα από αυτά έχουν υπερβολικό άγχος, συχνά πάσχουν από κατάθλιψη και έχουν χαμηλή εκτίμηση για τον εαυτό τους. Αρκετές φορές συμπεριφέρονται με επιθετικότητα



στην προσπάθεια τους να τραβήξουν την προσοχή των άλλων, πέρα από τις αποτυχημένες προσπάθειες στις σχολικές τους επιδόσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις κλείνονται στον εαυτό τους, αντιμετωπίζοντας με αυτόν τον τρόπο την μειωμένη ικανότητα τους.

Σε νεύρο – ψυχολογικό επίπεδο, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν καθυστερημένη πλευρίωση, λόγω καθυστέρησης της ωρίμανσης. Έχει βρεθεί πως τα παιδιά αυτά έχουν άνισα ανεπτυγμένους τους δυο εγκεφαλικούς λοβούς, τον αριστερό και τον δεξιό. Αυτό σημαίνει πως ο αριστερός λοβός φαίνεται να μειονεκτεί σε σχέση με τον δεξιό. Ακόμη, στα παιδιά αυτά έχει παρατηρηθεί πως υπάρχει αμφίπλευρη ικανότητα αντίληψης του χώρου (Μίχου, 1990).

Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται με διάφορες μορφές ανάλογα με την ηλικία, την αιτιολογία και την σχολική επίδοση. Ο διαχωρισμός τους σε επιμέρους τύπους γίνεται με βάση την αιτιολογία των δυσχερειών, την επίδοση των παιδιών σε γνωστικές, αντιληπτικές και ψυχολογικές δοκιμασίες αλλά και με την παιδαγωγική αξιολόγηση των μαθησιακών μεταβλητών σε μερικά ή και σε όλα τα σχολικά μαθήματα (Τζουριάδου, 1985).

Οι μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν τις δυσκολίες στην ανάγνωση – δυσλεξία, δυσκολίες στην κατάκτηση της ορθογραφίας – δυσορθογραφία, δυσκολίες στην αριθμητική – δυσαριθμεία καθώς και γενικότερες δυσκολίες στην γραφή – δυσγραφία.



Τα παιδιά εκείνα που αν και φοιτούν σε κανονικές σχολικές τάξεις δυσκολεύονται όμως να κατακτήσουν τους μηχανισμούς ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας ανήκουν σε εκείνη την ομάδα παιδιών που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της δυσλεξίας. Η δυσλεξία δεν έχει σχέση με την νοητική καθυστέρηση. Μάλιστα βρέθηκε πως παιδιά που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της δυσλεξίας έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, ακόμη και πάνω από το μέσο όρο.

Τα κύρια προβλήματα των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσλεξία είναι η πρόσθεση και αφαίρεση ή και αντιστροφή γραμμάτων και συλλαβών, η σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά, όπως το «α» με το «ο», το «ε» με το «η». αλλά και γράμματα που μοιάζουν ακουστικά όπως το «β» με το «φ», το «π» με το «κ». Η ανάγνωση ενός τέτοιου παιδιού είναι κομπιαστή, μονότονη, δυσκολεύεται να διαβάσει ολοκληρωμένα ένα κείμενο καθώς συχνά χάνει τη σειρά, αντιμετωπίζει προβλήματα τονισμού και στίξης. Συχνά παρατηρείται δυσκολία προσανατολισμού στο χρόνο και στο χώρο, δυσκολίες ακουστικής και οπτικής μνήμης, αδυναμία διάκρισης δεξιού και αριστερού. Από την άλλη πλευρά, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά αυτά έχουν γρήγορη αντίληψη, συνδυαστικές ικανότητες, ανεπτυγμένη φαντασία και επινοητικότητα (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Οι δυσκολίες στην ορθογραφία – δυσορθογραφία αναφέρονται στην μειωμένη ικανότητα του παιδιού να γράφει μια λέξη, ορθογραφημένη σωστά συντακτικά και σημασιολογικά, ακόμη περισσότερο να παράγει γραπτά μια πρόταση ή και μια παράγραφο. Τα πιο συχνά λάθη που κάνουν τα παιδιά με δυσκολίες στην ορθογραφία είναι φωνολογικά λάθη (απλοποίηση



συμπλεγμάτων), θεματικά και γραμματικά λάθη, αντικατάσταση λέξεων που ανήκουν στην ίδια κατηγορία, και λάθη σε ομόηχες λέξεις (Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2000).

Η δυσκολία στη γραφή – δυσγραφία είναι μια διαταραχή στον οπτικο – κινητικό συντονισμό. Αυτό σημαίνει πως ένα παιδί που αντιμετωπίζει δυσκολίες στη γραφή, δεν έχει ούτε οπτικές, ούτε κινητικές βλάβες, δεν μπορεί όμως να μεταφέρει αυτό που βλέπει (οπτικό ερέθισμα) στο κινητικό του σύστημα. Έτσι, ένα δυσγραφικό παιδί δεν μπορεί να ακολουθήσει τη σωστή διαδοχή των κινήσεων που χρειάζεται για να γράψει ένα γράμμα και σε πιο βαριές μορφές αδυνατεί να κρατήσει το μολύβι ή και αντιγράψει σύνθετα σχήματα. Γενικότερα, ένα τέτοιο παιδί έχει ακαταλαβίστικη γραφή, και το μέγεθος των γραμμάτων του είναι άνισο (Χρυσόχοος, 1985).

Τελευταία, οι δυσκολίες στα Μαθηματικά - δυσαριθμεία αναφέρονται στην μειωμένη ικανότητα των παιδιών να μάθουν την αριθμητική και τα Μαθηματικά. Τα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσαριθμεία είναι η δυσκολία στην ολοκλήρωση μαθηματικών πράξεων, αδυναμία απομνημόνευσης και τήρησης μαθηματικών κανόνων, δυσκολίες στην αντίληψη του χώρου, του χρόνου και της ποσότητας (Αγαλιώτης, 1994) .



Αναπτυξιακή πορεία των μαθησιακών δυσκολιών.

Έρευνες έχουν δείξει πως οι αναπτυξιακή πορεία των μαθησιακών δυσκολιών ξεκινά από την προσχολική κιόλας ηλικία και φτάνει μέχρι και την εφηβεία. Οι μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται κατά την σχολική ηλικία, συχνά ακολουθούν το παιδί και στην εφηβεία, αλλά σε πολλές περιπτώσεις είναι αισθητές και στην υπόλοιπη ενήλικη ζωή του.

Οι μαθησιακές δυσκολίες στην προσχολική ηλικία κάνουν την εμφάνισή τους με τη μορφή λεκτικής καθυστέρησης. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας παρουσιάζουν δυσκολίες στον οπτικό – κινητικό και ακουστικό – φωνητικό λόγο. Έχουν διαταραγμένες την οπτική αντίληψη, την ακουστική αντίληψη και διάκριση καθώς και την κινητική ανάπτυξη. Σχετικά με την μειωμένη ικανότητα οπτικής αντίληψης, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αδυνατούν να αντιληφθούν την μονιμότητα ενός αντικειμένου και κάθε φορά το αντιλαμβάνονται διαφορετικά. Έτσι, δεν μπορούν να διακρίνουν και να συσχετίσουν σχήματα και μεγέθη (Τζουριάδου, 1990).

Η ακουστική διάκριση σχετίζεται με την αδυναμία διάκρισης κάποιων φθόγγων και η κινητική ανάπτυξη του παιδιού αναφέρεται στον συντονισμό της λεπτής και αδρής κινητικότητας. Τα παιδιά με μειωμένη ακουστική διάκριση δυσκολεύονται να καταλάβουν και να θυμηθούν αυτό που ακούν με χρονική ακολουθία ή συνέχεια (Τζουριάδου, 1990). Η μειωμένη κινητική λειτουργία του παιδιού σχετίζεται με τη μειωμένη ικανότητα του να συμμετέχει σε δραστηριότητες όπως σκαρφάλωμα και τρέξιμο (αδρή κινητικότητα), αλλά και κατασκευές όπως συναρμολογήσεις και ζωγραφική (λεπτή κινητικότητα).



Με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, οι μαθησιακές δυσκολίες παίρνουν τη μορφή των διαταραχών στην ανάγνωση, στη γραφή και στην αριθμητική. Μόνο που κατά τη σχολική ηλικία από την διαταραγμένη ακουστικοφωνητική και οπτικοκινητική ανάπτυξη επικεντρωνόμαστε στις δυσκολίες του παιδιού να ανταπεξέλθει στα γνωστικά αντικείμενα της εκπαίδευσης. Κατά την εφηβική ηλικία, οι μαθησιακές δυσκολίες συνεχίζονται να είναι εμφανείς σε αρκετές περιπτώσεις ως συνέχεια των αδυναμιών του παιδιού από την έναρξη της σχολικής του ζωής. Τέλος, κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής βρέθηκε από έρευνα του Rutter πως τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν καλή επαγγελματική εξέλιξη, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες που υπάρχει και μειωμένο νοητικό δυναμικό και χαμηλό κοινωνικό περιβάλλον. Βρέθηκε ακόμη πως οι ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν και προβλήματα συμπεριφοράς λόγω της αποτυχίας και της ματαίωσης (Τζουριάδου, 1990).

Τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών.

Αρκετοί ήταν οι μελετητές εκείνοι που ασχολήθηκαν με την διερεύνηση των αιτιών των μαθησιακών δυσκολιών. Κοινή άποψη πολλών μελετητών είναι πως δεν υπάρχει ένα μόνο αίτιο, αλλά συνδυασμών πολλών μαζί. Έχει διαπιστωθεί πως οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε ένα συνδυασμό βιολογικών και ψυχοκοινωνικών αιτιών (Κουμαντάρη, 1995). Αυτό σημαίνει πως οι δυσκολίες της μάθησης αποδίδονται τόσο στη βιολογική δυσλειτουργία του οργανισμού, όσο και στην επίδραση του περιβάλλοντος του παιδιού αλλά και της ψυχολογικής - συναισθηματικής του κατάστασης.



Ξεκινώντας με τα αίτια βιολογικής φύσης, έχει βρεθεί πως μαθησιακές δυσκολίες προκαλεί η εγκεφαλική δυσλειτουργία, η εξελικτική επιβράδυνση αλλά και η κληρονομικότητα.

Η εγκεφαλική δυσλειτουργία προκαλεί βλάβη στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται οι διαδικασίες τη αντίληψης της ολοκλήρωσης, της έκφρασης και να παρουσιάζεται μειωμένη ικανότητα μάθησης. Βρέθηκε όμως σε παιδιά που έχουν ανέπαφο το ΚΝΣ, να υπάρχει σημαντικά αργή νευρολογική εξέλιξη, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να είναι εξελικτικά πιο πίσω από τους συνομήλικούς τους και να παρατηρείται καθυστέρηση της ωρίμανσής τους και αρκετών δεξιοτήτων. Από σχετικές έρευνες έχει βρεθεί πως η κληρονομικότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς το γενετικό υπόστρωμα επηρεάζει την διαδικασία της μάθησης. Έτσι, ένα παιδί μπορεί να κληρονομήσει ένα τέτοιο γενετικό υπόστρωμα, με αποτέλεσμα να έχει αργή εξέλιξη κάποιων ικανοτήτων του και της διαδικασίας της μάθησης (Κουμαντάρη, 1995).

Από την άλλη πλευρά, στους ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες των μαθησιακών δυσκολιών ανήκουν το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού καθώς και η συναισθηματική του κατάσταση.

Έρευνες έχουν δείξει πως το οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί παίζει σημαντικό ρόλο, αρχικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του, και αργότερα στη διαδικασία της μάθησης. Αναφερόμενη στο σχολικό περιβάλλον, έχει βρεθεί πως το περιβάλλον του σχολείου, οι συνθήκες φοίτησης του παιδιού στο σχολείο, η προσωπικότητα και τα κίνητρα



του δασκάλου καθώς και η μέθοδος διδασκαλίας παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση ή όχι των μαθησιακών δυσκολιών. Το ίδιο συμβαίνει και με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί. Έχει βρεθεί πως ένα παιδί μεγαλώνοντας σε ένα πολιτιστικά στερημένο περιβάλλον (όπου δεν υπάρχουν κίνητρα για μάθηση) έχει αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσει μαθησιακές δυσκολίες.

Συμπερασματικά, ο Γεωργίου (1993) μέσα από τις μελέτες του έχει διαπιστώσει πως τα παιδιά εκείνα που ζουν σε ένα περιβάλλον στερημένο από γλωσσικά ερεθίσματα, θα έχουν χαμηλότερα κίνητρα για μάθηση με αποτέλεσμα να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες και να έχουν προβλήματα σχολικής αποτυχίας. Τα παιδιά όμως που τα καταφέρνουν στο σχολείο προέρχονται κυρίως από οικογένειες καλύτερης κοινωνικο – οικονομικής κατάστασης (Γεωργίου, 1993).

Η παρούσα εργασία προσεγγίζει την αδυναμία των παιδιών εκείνων στην γραφή και στην ορθογραφική ικανότητα. Τι είναι όμως η ορθογραφία; Η ορθογραφία ορίζεται ως μια πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία προσδιορίζεται με τη γραφή των σκέψεων με ορθό τρόπο, σύμφωνα με φωνημικούς, μορφολογικούς και γραμματικούς κανόνες (Μελίστα, 1990). Κύριος στόχος της ορθογραφικής ικανότητας είναι η επικοινωνία του παιδιού μέσω του ορθού γραπτού λόγου. Η απόκτηση της ορθογραφικής ικανότητας έχει εξελικτικό χαρακτήρα και περνά από διάφορα αναπτυξιακά στάδια.



Πολλοί ερευνητές μελέτησαν την εξέλιξη της απόκτησης ορθογραφικής ικανότητας. Πρώτα η Frith (1985), εντοπίζει τρεις φάσεις ολοκλήρωσής της: τη λογογραφική, την αλφαβητική και τελικά την ορθογραφική φάση. Στην λογογραφική φάση τα παιδιά αποτυπώνουν τις λέξεις ολικά (σαν εικόνες στο μυαλό τους) και στην προσπάθειά τους να τις γράψουν αποτυπώνουν κάποια από τα γράμματα της λέξης (συνήθως το γράμμα εκείνο που έχει το χαρακτηριστικότερο σχήμα). Στην αλφαβητική φάση τα παιδιά ξεκινώντας τη σχολική τους εμπειρία μαθαίνουν κανόνες ορθογραφίας και έτσι αποκτούν την ικανότητα να γράφουν αρχικά ομαλά φωνολογικές λέξεις. Στην τελική φάση, την ορθογραφική, τα παιδιά έχοντας κατακτήσει φωνημικούς και μορφολογικούς κανόνες, είναι σε θέση να γράψουν σωστά ορθογραφικά λέξεις, συχνά με σύνθετη μορφολογία (Παντελιάδου, 2000).

Δυο χρόνια αργότερα η Ehri (1987) ανέλυσε την ορθογραφική ικανότητα σε τρία στάδια. Σύμφωνα με το πρώτο στάδιο, τα παιδιά αφού κατακτήσουν τα γράμματα της αλφαβήτα, επινοούν τη φωνημική γραφή των λέξεων. Στο δεύτερο στάδιο, τα παιδιά αναλύουν τις λέξεις σε φωνήματα (διακριτά μέρη) και έτσι ορθογραφούν φωνημικά ολοκληρωμένα. Το τρίτο στάδιο αναφέρεται στην πλήρη κατάκτηση της ορθογραφίας (Παντελιάδου, 2000).

Επιπλέον, η Bailet (1991) πρότεινε ένα μοντέλο εξέλιξης της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών σε πέντε στάδια. Αναλύοντας τα, στο πρώτο στάδιο (προ – φωνημική ορθογραφία) τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα γράμματα ως σύμβολα και η μεταφορά ενός μηνύματος στο γραπτό λόγο δεν εντάσσεται σε φωνημικούς, μορφολογικούς κανόνες. Με λίγα λόγια, η γραφή των παιδιών στη



φάση αυτή δεν έχει κανένα νόημα. Στην πρώιμη – φωνημική ορθογραφία (δεύτερο στάδιο), τα παιδιά καταλαβαίνουν πως τα γράμματα αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους ήχους στις λέξεις. Εδώ αφομοιώνουν και γράφουν σωστά μερικά γράμματα των λέξεων. Στην ονομασία των γραμμάτων (τρίτο στάδιο), τα παιδιά καθώς αναπτύσσονται και εκτίθενται στο γραπτό λόγο, αποκτούν οπτικό λεξιλόγιο και αρχίζουν να γράφουν με απλές γραφο – φωνημικές αντιστοιχίες. Στο τέταρτο στάδιο (μεταβατική ορθογραφία), αρχίζουν τα παιδιά να κατανοούν ορθογραφικούς κανόνες, ενώ στο πέμπτο στάδιο (παραγωγική ορθογραφία) μπορούν και γράφουν πλέον ορθογραφημένα (Παντελιάδου, 2000).

Διαδικασία γραφής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Αφού παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα τρία εξελικτικά μοντέλα της ορθογραφικής δεξιότητας των παιδιών, ας περιοριστούμε στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία. Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερες περιπτώσεις παιδιών παρατηρούνται με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία. Σύμφωνα με τη Μαυρομμάτη (1995), τα παιδιά αυτά εκδηλώνουν μια ασυνήθιστα επίμονη αδυναμία απόκτησης της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, ενώ η επίδοσής τους στην ανάγνωση είναι αποτελεσματική και ανταποκρίνεται στην ηλικία και νοητική ικανότητας τους (Μαυρομμάτη, 1995).

Η επίδοση του παιδιού στην ορθογραφία έχει να κάνει με την ικανότητα του να αντιστοιχεί τα γραφήματα με τα φωνήματα (δηλαδή τα γράμματα της αλφαβήτα με τους ήχους των λέξεων). Το παιδί για να μάθει να γράφει



ορθογραφημένα μια λέξη, θα πρέπει να είναι σε θέση να τη διαβάσει, να χειρίζεται τα φωνήματά της, να εφαρμόζει φωνημικά γενικεύσεις, να οπτικοποιεί τη λέξη και να μπορεί να πραγματοποιεί κινητικές δεξιότητες (Lerner, 1981, στο Παντελιάδου, 2000).

Τα παιδιά μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν βάση του γραφο – φωνημικού συστήματος της γλώσσας και του οπτικού λεξιλογίου που αποκτά το παιδί με την πάροδο του καιρού και ξεκινώντας τη σχολική του εμπειρία. Αναλυτικότερα, το παιδί κατακτώντας το γραφο – φωνημικό σύστημα αποκτά την ικανότητα γραφής ομαλών φωνολογικά λέξεων, δηλαδή λέξεων που μπορούν να σπάσουν σε φωνήματα και έτσι να γίνει η σωστή αντιστοίχιση φωνημάτων σε γράμματα. Το οπτικό λεξικό αρχίζει να αναπτύσσεται από τις πρώτες επαφές που έχει το παιδί με τις γραφο – φωνημικές αντιστοιχίες. Ο Enhi (1987) υποστήριξε πως το οπτικό λεξικό δημιουργείται από την αποθήκευση στην μνήμη συγκεκριμένων λέξεων σε συνδυασμό με την προφορά και το νόημα τους (Παντελιάδου, 2000).

Έτσι, όταν ένα παιδί αρχίζει να κατακτά την ορθογραφία, αποκτά γνώσεις των γραμμάτων, κατέχει την ικανότητα μνήμης και ανάκλησης της σειράς των γραμμάτων με τις αντιστοιχίες φωνημάτων σε γραφήματα και αποκτά γνώση του συστήματος ορθογραφίας με τις ορθογραφικούς κανόνες. Επομένως, η δυσκολία του παιδιού στην ορθογραφημένη γραφή έχει να κάνει με την αδυναμία αντιστοίχισης όλων των παραπάνω. Μια τέτοια αδυναμία σύμφωνα με την Τζουριάδου παραπέμπει σε ικανότητες παιδιού μικρότερης ηλικίας (Τζουριάδου, 1987).



Τα λάθη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία συνήθως ταξινομούνται σε κατηγορίες ανάλογα με το είδος τους. Τα πιο συνηθισμένα είναι τα λάθη στην τοποθέτηση των γραφημάτων στο χώρο και τα φωνολογικά λάθη (π.χ απλοποίηση συμπλέγματος, αφομοίωση, παραποίηση φωνηέντων). Ακόμη, παρατηρήθηκαν λάθη στο θέμα των λέξεων (π.χ ωραίος – ορέος), λάθη στη χρήση διαφορετικών γραμμάτων ενός ίδιου ήχου (π.χ ευχαριστώ – εφχαριστώ), αντικατάσταση λέξεων (γάτα – σκύλος), λάθη σε ομόηχες λέξεις (λίπη – λύπη – λείπει), αλλά και γραμματικά λάθη (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Εκτός από τα λάθη στη γραφή που κάνουν οι μαθητές βασιζόμενοι στους ορθογραφικούς κανόνες, έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά αυτά έχουν ασταθής, ακατάστατη, μη αναγνώσιμη γραφή, με πολλές μουντζούρες, όπου τα όσα γράφουν δεν έχουν κανένα νόημα (Στασινός, 1999). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία αντιμετωπίζουν εντονότερα προβλήματα από ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Αυτό συμβαίνει γιατί η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου είναι πιο δύσκολη από ότι η πρόσληψη. Η παραγωγή προϋποθέτει πέρα από την ανάκληση των λέξεων από τη μνήμη και την ολοκληρωμένη γνώση τους. Ενώ, η πρόσληψη περιορίζεται στην αντιμετώπιση και μερική γνώση τους.

Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν και με την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών προτείνοντας ποικίλους τρόπους παρέμβασης. Μερικοί από αυτούς είναι η ψυχολογική ενίσχυση του παιδιού, η μοντελοποίηση της διαδικασίας εύρεσης της σωστής ορθογραφίας μέσω νέων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, η παροχή κινήτρων στο παιδί που αντιμετωπίζει το πρόβλημα, η ενθάρρυνση να



γράφει αυθόρμητα, καθώς και η ενίσχυση της δυνατότητά του για αυτοδιόρθωση και αυτοέλεγχο (Παντελιάδου, 2000).

Καταλήγοντας, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία είναι παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη, αλλά αδυνατούν να πετύχουν ένα συγκεκριμένο στόχο – την κατάκτηση της σωστά ορθογραφημένης γραφής, όπου άλλα παιδιά, της ίδιας ηλικίας και με τα ίδια εκπαιδευτικά ερεθίσματα, μπορούν. Μεγίστης σημασίας τακτική αντιμετώπισης εκτιμάται η συχνή επιβράβευση του παιδιού τόσο από το οικογενειακό όσο και από το σχολικό περιβάλλον, ώστε να δημιουργηθούν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, ένα κατάλληλο εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και μια θετική αντίληψη για την ορθογραφία.

Στην εργασία αυτή αρχικά δομείται ένα πρόγραμμα αξιολόγησης των δυνατοτήτων του παιδιού τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, και έπειτα καταρτίζεται πρόγραμμα παρέμβασης για την μείωση των συγκεκριμένων αδυναμιών του και την κατάκτηση της ορθότητας. Πιο συγκεκριμένα, στο 2^ο κεφάλαιο θα ακολουθήσει το προφίλ του παιδιού με το γενικό διαγνωστικό έλεγχο, με ασκήσεις αναγνωστικής ικανότητας, ορθογραφημένης γραφής, αριθμητικής ικανότητας, χωροχρονικού προσανατολισμού, γενικών γνώσεων και παρατήρησης. Στο 3^ο κεφάλαιο θα ακολουθήσει η διορθωτική αγωγή για την κατάκτηση των συμφωνικών συμπλεγμάτων στ – τσ τόσο στην ανάγνωση όσο και στην γραφή. Τέλος, στο τελευταίο κεφάλαιο παρατίθενται τα γενικά



συμπεράσματα από τη μελέτη της συγκεκριμένης περίπτωσης, από την πρόοδο του παιδιού, αλλά και τις τυχόν αδυναμίες της μελέτης αυτής.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ

ΠΡΟΦΙΛ ΠΑΙΔΙΟΥ

Η Έλενα Κ. μαθήτρια της Γ' τάξης του δημοτικού σχολείου, γεννημένη στις 2 Δεκεμβρίου του 1998, εξετάστηκε σε μια σειρά ασκήσεων για τον εντοπισμό των αδυναμιών της στην ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική ικανότητα και χωροχρονικές δεξιότητες καθώς και για τις ιδιαίτερες ικανότητες της. Τον Σεπτέμβριο του 2006 αξιολογήθηκε από Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο της Θεσσαλονίκης και διαγνώσθηκε με Ειδική Διαταραχή Γραπτού Λόγου. Ξεκίνησε πρόγραμμα λογοθεραπευτικής παρέμβασης για ένα περίπου χρόνο, με συχνότητα δύο συνεδρίες την εβδομάδα. Από την αρχή σχεδόν της σχολικής χρονιάς παρακολουθεί τμήμα ένταξης.

Η Έλενα έχει ένα μικρότερο αδελφό που τελειώνει την Α' Δημοτικού, με τον οποίο παίζουν συχνά. Τον αγαπάει πολύ, αλλά συχνά της «σπάει τα νεύρα» γιατί ανακατεύει τα πράγματα της. Οι γονείς της είναι ιδιοκτήτες μικρής επιχείρησης με αποτέλεσμα σχεδόν όλη την ημέρα να βρίσκονται στο μαγαζί. Για το λόγο αυτό τις ώρες που λείπουν οι γονείς της μαζί με τον αδελφό της μένουν στο σπίτι της γιαγιάς, που βρίσκεται σε κοντινή απόσταση από το δικό της. Έτσι, τις περισσότερες ώρες της ημέρας τις περνούν με τη γιαγιά, όπου εκεί επιστρέφουν μετά το σχολείο, εκεί τρώνε, διαβάζουν και ξεκουράζονται.



Η Έλενα είναι ένα ήσυχο και ιδιαίτερα συνεργάσιμο παιδί. Εκτός από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο γραπτό λόγο, συχνά τραυλίζει, ιδιαίτερα σε περιστάσεις που αγχώνεται. Για την αντιμετώπιση του τραυλισμού, η Έλενα ακολουθούσε πρόγραμμα ρύθμισης της αναπνοής αλλά και του ρυθμού της ομιλίας, με πνευστικές ασκήσεις, από πέντε χρονών ως και τις αρχές της Β' δημοτικού.

Συλλέγοντας πληροφορίες από τον δάσκαλό της τάξης και του τμήματος ένταξης, διαπιστώθηκε πως το παιδί προσπαθεί πολύ, είναι ιδιαίτερα επιμελές τόσο με τα πράγματά της, όσο και με τα μαθήματά της. Κατά την διάρκεια του μαθήματος συμμετέχει στην τάξη και έχει δείξει τεράστια βελτίωση από την αρχή της σχολικής χρονιάς.

Όμως, τόσο η μητέρα της όσο και ο δάσκαλος της τάξης επισήμαναν την περίοδο εκείνη που η Έλενα δεν ήθελε να πάει στο σχολείο (μέσα Οκτωβρίου 2006). Για δέκα περίπου μέρες το παιδί απέφευγε να πηγαίνει στο σχολείο, προφασιζόμενη πως πονάει η κοιλιά της και πως δεν αισθάνεται καλά. Μετά από αρκετές ιατρικές εξετάσεις διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει πρόβλημα υγείας και πως οι κοιλόπονοι και οι αδιαθεσίες της οφείλονται μάλλον στο άγχος της για το σχολείο.

Μετά από ιδιαίτερη προσέγγιση τόσο των γονιών της, όσο και του δασκάλου της τάξης, η Έλενα επέστρεψε στο σχολείο. Στην αρχή ήταν αρκετά μαζεμένη και συνεσταλμένη. Δεν σήκωνε χέρι, ακόμη και όταν γνώριζε τις απαντήσεις. Δεν ήθελε να σηκώνεται στον πίνακα και γενικά απέφευγε να συμμετέχει στην τάξη, παρόλη την παρότρυνση του δασκάλου. Ακόμη και στο



παιχνίδι με τους συμμαθητές της κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ήταν αρκετά μαζεμένη. Από τέλος Οκτωβρίου εντάχθηκε σε τμήμα ένταξη, όπου από την αρχή ανταποκρίθηκε θετικά, ενθαρρύνθηκε και έδειξε να βελτιώνεται.

Η Έλενα φαίνεται να είναι συνεσταλμένο παιδί. Έχει δυο φίλες στο σχολείο με τις οποίες κάνει παρέα και περνάνε αρκετό χρόνο μαζί και εκτός σχολείου. Είναι ιδιαίτερα δεμένη με την μητέρα της και προσπαθεί με κάθε τρόπο να περνά περισσότερο χρόνο μαζί της. Φαίνεται να είναι πολύ προσεκτική στον τρόπο που θα μιλήσει και είναι πάντα ευγενική. Είναι αρκετά ώριμο και υπεύθυνο παιδί καθώς βοηθά τη μαμά της στο σπίτι και διαβάζει μόνη της.

ΓΕΝΙΚΟΣ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ

Η διαδικασία αρχικά της αξιολόγησης και αργότερα της παρέμβασης έγινε σε Κέντρο Λογοθεραπείας, όπου η Έλενα ακολουθεί πρόγραμμα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών της. Αρχικά, ενημερώθηκαν οι γονείς της σε συνάντηση που είχαν με την εξετάστρια για το σκοπό της αξιολόγησης και αφού δόθηκε η απαραίτητη άδεια από τους ίδιους, έγινε η γνωριμία με το παιδί και ξεκίνησε η διαγνωστική διαδικασία.

Η αξιολόγηση των αδυναμιών του παιδιού έγινε την πρώτη εβδομάδα του Μαΐου, σε 5 συναντήσεις (30 Απριλίου – 4 Μαΐου), όπου η διάρκεια τους διέφερε, ανάλογα με την διάθεση του παιδιού και το είδος των ασκήσεων. Σκοπός της διαγνωστικής διαδικασίας είναι ο εντοπισμός των αδυναμιών του παιδιού στην ανάγνωση, στην ορθογραφημένη γραφή, στην αριθμητική ικανότητα, στις δεξιότητες χωροχρονικού προσανατολισμού, αντίληψης της διαδοχής και της



ακολουθίας, συγκέντρωσης, παρατήρησης και αφαιρετικής ικανότητας. Απώτερος στόχος, αφού πρώτα διαπιστωθούν οι αδυναμίες, είναι η κατάρτιση προγράμματος παρέμβασης και αντιμετώπισης συγκεκριμένων αδυναμιών του.

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ

Η πρώτη συνάντηση με την Έλενα ήταν αυτή της γνωριμίας. Η εξετάστρια της έδωσε ασκήσεις ζωγραφικής, όπου η ίδια κλήθηκε να χρωματίσει έτοιμα σχέδια αλλά και να ολοκληρώσει μισοτελειωμένα (Κωνσταντινίδου, 2002). Η άσκηση αυτή ήταν ιδιαίτερα ευχάριστη, αφού είχε τη δυνατότητα να παίξει με τα χρώματα (βλέπε Παράρτημα Α). Κατά τη διάρκεια αυτής της άσκησης – γνωριμίας, η εξετάστρια κουβέντιαζε με το παιδί, όπου του εξηγήθηκε η διαδικασία που θα ακολουθήσει. Ακόμη, η Έλενα με τις ερωτήσεις της είχε την ευκαιρία να γνωρίσει καλύτερα την εξετάστρια. Αφού ολοκληρώθηκε η συνάντηση γνωριμίας, η Έλενα αποχώρησε, πρώτα όμως είχε οριστεί η επόμενη συνάντηση. Η εξετάστρια άντλησε πληροφορίες σχετικά με την πλευρίωση αλλά και για την λεπτή κινητικότητα του παιδιού, η οποία έδειξε φυσιολογική.

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΛΦΑΒΗΤΑ

Στην επόμενη συνάντηση η Έλενα κλήθηκε να γράψει την αλφαβήτα με κεφαλαία και πεζά, όπως την θυμάται η ίδια και κατόπιν να την πει προφορικά. Παρατηρώντας το γραπτό της, η Έλενα κατέγραψε από μνήμης σωστά τα περισσότερα γράμματα και ξεχώρισε τα κεφαλαία από τα μικρά. Τόσο όμως στη γραπτή καταγραφή, όσο και στην προφορική παρουσίαση παρέλειψε το Ζζ. Στην



γραπτή καταγραφή παρατηρήθηκε αλλαγή θέσης του γράμματος Φ φ, ενώ στην προφορική παρουσίαση τοποθετήθηκε σωστά. Ακόμη, στην γραπτή καταγραφή η Έλενα ξέχασε το κεφαλαίο Ω (βλέπε Παράρτημα Α).

Κατόπιν, σε άλλη άσκηση, της ζητήθηκε να χρωματίσει με το ίδιο χρώμα - η ίδια θα επιλέγε τα χρώματα - μπαλόνια που έχουν μέσα «ι» και με άλλο χρώμα μπαλόνια που έχουν «ο» (Κωνσταντινίδου, 2002). Η Έλενα ανταποκρίθηκε γρήγορα και σωστά (βλέπε Παράρτημα Α).

Στην επόμενη, κλήθηκε να χρωματίσει σαπουνόφουσκες που να έχουν το ίδιο μεγάλο και το ίδιο μικρό γράμμα σε φύλλο που της δόθηκε (Κωνσταντινίδου, 2002). Με αυτή την άσκηση τελείωσε πολύ γρήγορα κάνοντας όμως λάθη. Χρωμάτισε τη σαπουνόφουσκα με το Ζ ξ ως ίδια γράμματα μεγάλο και μικρό, ενώ παρέλειψε να χρωματίσει το Ττ (βλέπε Παράρτημα Α).

Στην τελευταία άσκηση δόθηκε στο παιδί φύλλο απαντήσεων και του ζητήθηκε να γράψει τα γράμματα της αλφαβήτα (κεφαλαία και μικρά) όπως θα τα ακούσει από την εξετάστρια. Η εξετάστρια εκφώνησε τα γράμματα σε φωνήματα (π.χ ββ, φφ, σσ) με μπερδεμένη μάλιστα σειρά. Παρατηρώντας το φύλλο απαντήσεων υπήρχε πλήρης ανταπόκριση, κατανόηση και αντιστοίχιση των φωνημάτων σε γραφήματα (βλέπε Παράρτημα Α). Αφού τελείωσαν οι ασκήσεις με την αλφαβήτα, ακολούθησαν ασκήσεις αναγνωστικής ικανότητας.



ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Οι ασκήσεις αναγνωστικής ικανότητας περιλάμβαναν ανάγνωση λέξεων, ανάγνωση κειμένου και απαντήσεις σε ερωτήσεις του κειμένου. Το παιδί ανταποκρίθηκε θετικά αφού όπως είπε η ίδια της αρέσει να διαβάζει.

Αρχικά δόθηκε στην Έλενα μια λίστα με λέξεις για ανάγνωση (βλέπε Παράρτημα Β). Η ανάγνωση των περισσότερων λέξεων ήταν φυσιολογική (Φλωράτου, 2005). Κατά την διάρκεια της ανάγνωσης παρατηρήθηκαν:

- Σωστή αποκωδικοποίηση των περισσότερων λέξεων.
- Κομπιαστή και συλλαβιστή ανάγνωση των περισσότερων συμφωνικών συμπλεγμάτων. Πολύ καλή ανάγνωση των δίψηφων φωνηέντων.
- Χρήση δείκτη σχεδόν σε όλες τις λέξεις.
- Παραποιήσεις μερικών λέξεων («κολοκύθι» αντί «καλάθι», «έκπληξη» αντί «εκπλήξεις», «τζάμι» αντί «τζαμαρία»).
- Παρατονισμοί λέξεων («ανέτα» αντί «άνετα», «κεράσια» αντί «κερασιά», «παράλια» αντί «παραλία»).
- Δυσκολία ανάγνωσης μερικών λέξεων (φωτοτυπία, διάδρομος, βαφτίσια, ασθενής).



Σωστή αποκωδικοποίηση λέξεων	Παραποιήσεις λέξεων	Παρατονισμοί λέξεων	Δυσκολία ανάγνωσης – συλλαβισμός λέξεων
Ψέμα Δάσος Πάτωμα Ταξίδι Φύλακας Γκρεμός Χάρακας Τηλέφωνο Μπλέξιμο Ζωγραφίζω Εξώφυλλο Έβρεξε Χρειάζεται Ευτυχία Ρεύμα Ντροπιασμένος Τσακισμένος	Κολοκύθι Έκπληξη Τζάμι	Ανέτα Κεράσια Παράλια	Φωτοτυπία Διάδρομος Βαφτίσια Ασθενής

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικός πίνακας σωστής ανάγνωσης λέξεων και λαθών.

Κατόπιν, το παιδί κλήθηκε να διαβάσει ένα κείμενο και να απαντήσει σε ερωτήσεις (Ζώη, 2006). Η ροή της ανάγνωσης ήταν αργή σχεδόν σε ολόκληρο το κείμενο, μάλιστα σε αρκετές λέξεις με συμπλέγματα κομπιαστή, και με τη χρήση του δείκτη. Διαπιστώθηκε ελλιπής χρωματισμός της φωνής κατά την ανάγνωση και χρωματισμός φωνής σε λάθος σημεία του κειμένου (βλέπε Παράρτημα Β). Υπήρχε απουσία στίξης σε αρκετά σημεία, με αποτέλεσμα το κείμενο να ακούγεται κατά την ανάγνωση συνεχόμενο. Παρολαυτά, επιτυχημένη ήταν η αποκωδικοποίηση σχεδόν όλων των λέξεων



του κειμένου. Αν και το παιδί διάβαζε αργά και μάλιστα σε κάποιες λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα δυσκολευόταν, η ροή και η ρυθμικότητα της ανάγνωσης ήταν φυσιολογική. Άξιο επισήμανσης είναι ότι κατά την διάρκεια της ανάγνωσης παρατηρήθηκε απουσία τραυλισμού.

Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκαν παραποιήσεις λέξεων («περάσαμε» αντί «πέρασα», «που παρακολουθούσα», αντί «και αν παρακολουθούσα», «αντικρύζαν» αντί «αντίκρυζα», «έβλεπα» αντί «βλέπω», «γύρω μας», αντί «γύρω μου», «υπόκειται» αντί «υποτίθεται» και «ραβδί» αντί «ραβδάκι»). Έγινε πρόσθεση λέξης («σε διαμερίσματα σε κλουβιά» αντί «σε διαμερίσματα – κλουβιά») αλλά και παράληψη λέξης («προλαβαίνουν» αντί «δεν προλαβαίνουν»).

Παραποιήσεις λέξεων κατά την ανάγνωση	Προσθέσεις λέξεων	Παραλήψεις λέξεων
Περάσαμε Που παρακολουθούσα Αντικρύζαν Έβλεπα Γύρω μου Υπόκειται Ραβδί	Σε διαμερίσματα σε κλουβιά	Και προλαβαίνουν

Πίνακας 2. Συγκεντρωτικός πίνακας των λαθών κατά την ανάγνωση.

Αν και έγιναν λάθη κατά την ανάγνωση, ωστόσο η Έλενα κατανόησε το κείμενο και απάντησε στις τρεις ερωτήσεις που ακολούθησαν (βλέπε Παράρτημα Β). Παρατηρώντας τις απαντήσεις του παιδιού φαίνονται τα λάθη



του (θεματικά, γραμματικά και λάθη στη χρήση διαφορετικών γραμμάτων ίδιου ήχου).

Αναλυτικότερα, στην πρώτη ερώτηση, αφού εντόπισε μέσα στο κείμενο ποια είναι η απάντηση, την αντέγραψε λέξη προς λέξη. Η εξετάστρια παρότρυνε την Έλενα να απαντήσει στις επόμενες ερωτήσεις όπως τις θυμάται, χωρίς να ψάχνει μέσα στο κείμενο. Στην δεύτερη ερώτηση, απάντησε μερικώς σωστά από μνήμης και έκανε ορθογραφικό λάθος («προλαβένουν» αντί «προλαβαίνουν»). Στην τρίτη ερώτηση αν και απάντησε ολοκληρωμένα, θεματικά, γραμματικά λάθη και λάθη στη χρήση διαφορετικών γραμμάτων του ίδιου ήχου είναι εμφανείς («αλάξη» αντί «αλλάξει», «κόζμο» αντί «κόσμο»).

Τελευταία από τις ασκήσεις αναγνωστικής ικανότητας ήταν αυτή της συμπλήρωσης προτάσεων (βλέπε Παράρτημα Β). Δόθηκε στο παιδί φύλλο με πέντε προτάσεις, όπου του ζητήθηκε να τις διαβάσει φωναχτά, να κατανοήσει τι λείπει και να κυκλώσει την κατάλληλη λέξη από αυτές της παρένθεσης (π.χ *Πίσω από το σπίτι μου, έχει ένα μεγάλο δάσος με πολλά όπου πάω με τους φίλους μου και παίζω - κέντρα, δέντρα*). Η Έλενα ανταποκρίθηκε ορθά στις δυο πρώτες προτάσεις, ενώ κύκλωσε λάθος λέξη στις τρεις τελευταίες (Φλωράτου, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, κατά την ανάγνωση όλων των προτάσεων συμπλήρωνε προφορικά τη σωστή λέξη πλην της τελευταίας που δυσκολεύτηκε αρκετά. Στις δυο πρώτες προτάσεις οι λέξεις της παρένθεσης διέφεραν οπτικά (π.χ άρχιζαν με διαφορετικό γράμμα), έτσι, το παιδί εντόπισε



τη σωστή. Ενώ στις τελευταίες που έμοιαζαν αρκετά (κοινό αρχικό γράμμα και αρχική συλλαβή) δυσκολεύτηκε να τις διαχωρίσει και να κυκλώσει την κατάλληλη

Στόχος των ασκήσεων αναγνωστικής ικανότητας, κυρίως κατά την ανάγνωση κειμένου ήταν να παρατηρηθεί ο οπτικός διαχωρισμός γραμμάτων και λέξεων, η αναγνωστική ροή, η ακουστική σύνθεση και ανάλυση καθώς και να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες του παιδιού κατά την οπτικό – ακουστική ανάγνωση. Μετά τις ασκήσεις αναγνωστικής ικανότητας στην επόμενη συνάντηση ακολούθησαν ασκήσεις γραφής.

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΡΑΦΗΣ

Οι ασκήσεις ορθογραφικής ικανότητας περιλάμβαναν αντιγραφή κειμένου, ορθογραφία λέξεων, ορθογραφία κειμένου, άσκηση αυθόρμητης γραφής καθώς και καταγραφή ψευδολέξεων. Παρακάτω, παρατίθεται ο συνοπτικός πίνακας των λαθών κατά τη γραφή.



	ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΛΕΞΕΩΝ	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΑΥΘΟΡΜΗΤΗ ΓΡΑΦΗ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ
ΠΡΟΣΘΕΣΕΙΣ	0	0	0	0	0
ΠΑΡΑΛΕΙΨΕΙΣ	4	8	5	0	3
ΑΤΟΝΕΣ ΛΕΞΕΙΣ	0	11	45	16	0
ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΛΑΘΗ	0	10	14	2	0
ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ	0	2	2	4	0
ΑΝΤΙΜΕΤΑΘΕΣΕΙΣ	0	3	1	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	4	34	67	22	3

Πίνακας 3. Συνοπτικός πίνακας των λαθών σε όλες τις ασκήσεις γραφής

Αρχικά, η Έλενα κλήθηκε να αντιγράψει ένα κείμενο (Ζώη, 2006) που το είχε μπροστά της σε φύλλο που της δόθηκε από την εξετάστρια (βλέπε Παράρτημα Γ). Κατά την αντιγραφή του κειμένου παρατηρήθηκαν:

- Πολύ αργός ρυθμός αντιγραφής.
- Αντιγράφει ένα ένα τα γράμματα αντί ολόκληρες λέξεις.
- Υπογραμμίζει κάθε λέξη που έχει αντιγράψει.
- Της παίρνει χρόνο για να ολοκληρώσει μια λέξη.
- Ενώ ήταν ακόμη στην πρώτη σειρά, παραπονέθηκε πως το κείμενο είναι πολύ μεγάλο και ζήτησε να αντιγράψει μέχρι και τη λέξη «Πήλιο».
- Υπάρχει ολοκληρωμένη αντιγραφή (από το κομμάτι που αντέγραψε).
- Ολοκληρωμένη στίξη.



- Κατάλληλη απόσταση μεταξύ των λέξεων.
- Παρουσία τονισμού στις περισσότερες λέξεις.
- Παρατηρήθηκαν παραλείψεις γραμμάτων.
- Στην λέξη «**Σαββατοκύριακο**» παρέλειψε το υ, ο τόνος μπήκε σε λάθος θέση με αποτέλεσμα η λέξη να παραποιηθεί σε «**Σαββατοκρίακο**».
- Παραποίηση της λέξης «**επισκεφτήκαμε**» σε «**επισκετήκαμε**», παράλειψη του γράμματος φ.
- «**εκκλησία**» αντί «**εκκλησία**».
- «**Μουτζούρης**» αντί «**Μουντζούρης**».
- Σύγχυση του γράμματος υ με το αγγλικό u σε όσες λέξεις το περιλάμβαναν.

Στόχος της άσκησης αυτής ήταν η σωστή μεταφορά λέξεων. Μέσα από την αντιγραφή των λέξεων αξιολογείται η βραχύχρονη μνήμη του παιδιού, η ικανότητα παρατήρησης, η ικανότητα οπτικής διάκρισης και σύνθεσης, ο προσανατολισμός του παιδιού στο περιορισμένο χώρο του κειμένου, καθώς και ο συντονισμός ματιού και χεριού. Έτσι, από την αντιγραφή του κειμένου διαπιστώθηκε πως η ικανότητα μεταφοράς των οπτικό – φωνημικών συμβόλων σε γραφημικά ήταν φυσιολογική.

Στην επόμενη άσκηση, η Έλενα κλήθηκε να γράψει 40 μεμονωμένες λέξεις σε φύλλο απαντήσεων που της δόθηκε, όπως τις άκουγε από την εξετάστρια (βλέπε Παράρτημα Γ). Κάποιες λέξεις τις κατέγραψε σωστά,



μερικές άλλες όμως τις έγραψε λάθος. Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται οι σωστά ορθογραφημένες λέξεις, αλλά κα οι λανθασμένες.

Σωστά ορθογραφημενες λέξεις	Λανθασμένες λέξεις
Φιδι Πίσω Τυρί Αχλάδι Παντελόνι Ντουλάπα Σεντόνι Ψωμιά Καρφι Καρέκλα Σκούπα Τζάμι Κοσμος Άγγελος Τούβλο Μπρίκι Άσπρο Χάντρα Φιστίκι Τζιτζίκι Καραβια Καλάθι Διαβάζω Κουζίνα	Φονί Θαλασα Δροος αντί δρόμος Τεχνι Γράμα Ταντα αντί τσάντα Τσαλος αντί στάβλος Σταβρός αντί σταυρός Γλοσα Σφιρί Φεγκάρι Τίχλα αντί τσίχλα Ιφαζμα Ατσέρι αντί αστέρι Ξίτρα αντί ξύστρα Βαλίστα αντί βαλίτσα

Πίνακας 4. Συγκεντρωτικός πίνακας των σωστά ορθογραφημένων λέξεων και των λαθών.

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα φαίνεται καθαρά πως η Έλενα έγραψε 24 από τις 40 λέξεις σωστά, ενώ 16 από τις 40 τις έγραψε λάθος.

Γενικότερα, παρατηρήθηκαν:

- Πολλά ορθογραφικά λάθη (θεματικά και καταληκτικά).



- Απουσία τονισμού σε αρκετές λέξεις.
- Σωστή ακουστική διάκριση και καταγραφή των συμφωνικών συμπλεγμάτων: χλ, ντ, ρφ, κλ, σκ, βλ, μπρ, σπρ, ντρ, δρ, γρ, χν, σφ, τζ.
- Σωστή καταγραφή του συμπλέγματος σμ στη λέξη «κόσμος», λανθασμένη όμως στη λέξη «ύφασμα».
- Σωστή καταγραφή του διπλού συμπλέγματος γγ στη λέξη «άγγελος», λανθασμένη στη λέξη «φεγγάρι».
- Σωστή καταγραφή του δίψηφου φωνήεν ου σε όλες τις λέξεις που το περιέχουν (ντουλάπα, σκούπα, τούβλο, κουζίνα).
- Αντικατάσταση του δίψηφου φωνήεν αυ σε αβ (σταβρός αντί σταυρός).
- Σωστή καταγραφή του συμπλέγματος στ στη λέξη «φιστίκι», ενώ σύγχυση παρατηρήθηκε στην καταγραφή των συμπλεγμάτων στ και τσ σε όλες τις άλλες λέξεις.
- Παραλείψεις γραμμάτων σε αρκετές λέξεις.
- Ικανότητα φωνητικής και φωνολογικής ανάλυσης των περισσότερων λέξεων.

Εκτός από την ορθογραφία μεμονωμένων λέξεων, η εξετάστρια υπαγόρευσε στην Έλενα ένα κείμενο, η οποία κλήθηκε να το γράψει σε φύλλο απαντήσεων που της δόθηκε (Φλωράτου, 2006). Από την ορθογραφία του κειμένου παρατηρήθηκαν αρκετά γραμματικά και θεματικά λάθη, φωνολογικά λάθη αλλά και δυσγραφικά στοιχεία (βλέπε Παράρτημα Γ).



Πιο συγκεκριμένα, από την ορθογραφία κειμένου βρέθηκε πλήρης απουσία τονισμού. Ο ρυθμός της γραφής της ήταν αργός, η εξετάστρια επαναλάμβανε αρκετές φορές αφού το παιδί ξεχνούσε τις λέξεις που ακολουθούσαν. Φαινόταν ιδιαίτερα προσεκτική με το γραφικό της χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να σβήνει και να γράφει συνεχώς, χάνοντας έτσι την ακολουθία των λέξεων.

Παρατηρήθηκαν αρκετά φωνολογικά λάθη, αντιμεταθέσεις και παραλήψεις φθόγγων όπως τση αντί στη, ένα αντί ένας, Ζιγκ φιτ αντί Ζίγκφριντ, σουτα φέρτα αντί σούρτα φέρτα, γενέθια αντί γενέθλια. Γραμματικά λάθη βρέθηκαν όπως μακρινι αντί μακρινή, η τρις ευτηχισμενη αντί οι τρεις ευτυχισμένοι, της ημέρες αντί τις ημέρες και η εθουσες αντί οι αίθουσες. Έγιναν αρκετά θεματικά λάθη, λάθη δηλαδή στη ρίζα των λέξεων, Ηχαν αντί Είχαν, ευτηχισμενη αντί ευτυχισμένοι, ηπεροχο αντί υπέροχο, Εκινες αντί Εκείνες, εθουσες αντί αίθουσες, φονες αντί φωνές, επιμασιες αντί ετοιμασίες, επιμαζονταν αντί ετοιμάζονταν και ατελιοτα αντί ατελείωτα. Παρατηρήθηκαν παραλήψεις αποστροφών σενα αντί σ' ένα, σολο αντί σ' όλο. Παράλειψη κεφαλαίου γράμματος γερμανία αντί Γερμανία, αλλά και απουσία της παύλας στο χωρισμό της λέξης λόγω αλλαγής σειράς.



Καταληκτικά λάθη	Θεματικά λάθη	Φωνολογικά λάθη - Παραλείψεις	Παράληψη αποστροφών	Αντικατάσταση κεφαλαίου με μικρό
μακρινι οι τρις ευτηχισμενη	Ηχαν ευτηχισμενη ηπεροχο Εκινες εθουσες φονες ετιμασιες ετιμαζονταν τις ημερες ατελιота	τση Ζιγκ φιτ σουτα φερτα γενεθια	σενα σολο	γερμανια

Πίνακας 5. Συγκεντρωτικός πίνακας λαθών κατά την ορθογραφία κειμένου.

Στόχος των δυο παραπάνω ασκήσεων ήταν να αξιολογηθεί η ικανότητα μεταφοράς από το φωνημικό κώδικα (υπαγόρευση) στο γραφημικό κώδικα (γραφή) της γλώσσας με ορθογραφημένο τρόπο. Ακόμη, αξιολογήθηκε ο βαθμός λειτουργικής αποδοτικότητας του γραμματικό – συντακτικού επιπέδου της γλώσσας, που προϋποθέτει την επαρκή κατανόηση τόσο των υπαγορευμένων μεμονωμένων λέξεων όσο και του υπαγορευμένου κειμένου.

Επίσης, στόχος των παραπάνω ασκήσεων ήταν η γνώση της φωνητικό –



γραφημικής αντιστοιχίας, αλλά και η αξιολόγηση της ικανότητας της Έλενας για την αναγνώριση και διάκριση των γλωσσικών ήχων .

Στην επόμενη άσκηση, η Έλενα κλήθηκε να γράψει 6 ψευδολέξεις (Βογινδρούκας, 2006). Αρχικά, η εξετάστρια της εξήγησε πως θα άκουγε 6 ψεύτικες λέξεις που δεν έχουν κανένα νόημα και δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα, και κλήθηκε να τις γράψει όπως θα τις άκουγε σε φύλλο απαντήσεων (ντέθα, βίγδος, μπάρδε, σπλέβω, γκρόβλον, οσπτραέξ). Η εξετάστρια εκφώνησε δυο φορές την κάθε λέξη για την αποτελεσματικότερη καταγραφή. Παρατηρώντας προσεκτικά το Παράρτημα Γ, μπορούμε να διαπιστώσουμε πως στις τρεις πρώτες λέξεις η Έλενα δεν έκανε κανένα λάθος. Στις τρεις τελευταίες όμως που ήταν και οι πιο δύσκολες, επειδή υπήρχε ακολουθία πολλών συμφώνων στη σειρά, παρατηρήθηκαν κυρίως παραλήψεις φθόγγων - φωνολογικά λάθη (σπεβω αντί σπλέβω, κροβλον αντί γκρόβλον, οσπταεξ αντί οσπτραεξ).

Μέσα από την άσκηση αυτή αξιολογήθηκε η ικανότητα ακουστικής διάκρισης της Έλενας, η κατάτμηση συμπλεγμάτων, η φωνοτακτική δομή καθώς και η ικανότητα για κατάτμηση λέξεων.

Η τελευταία διαγνωστική άσκηση από τις ασκήσεις γραφής ήταν αυτή της αυθόρμητης γραφής. Δόθηκε στην Έλενα ένα φύλλο απαντήσεων και της ζητήθηκε να γράψει μια μικρή έκθεση 10 – 15 σειρών για το πώς περνάει στον ελεύθερο της χρόνο (βλέπε Παράρτημα Γ). Η Έλενα δυσανασχέτησε αρκετά με την άσκηση αυτή και δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα να την ολοκληρώσει της. Από το γραπτό του παιδιού παρατηρήθηκαν τα εξής:



- Αργός ρυθμός γραφής.
- Ορθογραφικά λάθη (θεματικά και καταληκτικά).
- Φτωχό περιεχόμενο κειμένου.
- Περιορισμένο λεξιλόγιο.
- Ελλιπής δόμηση γραπτού αφηγήματος.
- Αναγνώριση των βασικών κανόνων γραμματικής και συντακτικού.
- Απουσία τονισμού.
- Παρουσία σημείων στίξης.
- Αντικατάσταση κεφαλαίου με μικρό στο όνομα Κατερίνα.

Στόχος της παραπάνω άσκησης ήταν να αξιολογηθεί σε ακόμη μια άσκηση η ορθογραφική ικανότητα του παιδιού σε ελεύθερο μάλιστα θέμα ανάπτυξης, η ικανότητα γραφής (κινητική), το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί, η δομή των προτάσεων και το περιεχόμενο του κειμένου, η εκφραστικότητα του παιδιού καθώς και η δόμηση του γραπτού αφηγήματος.

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗΣ

Αφού ολοκληρώθηκαν οι ασκήσεις γραφής, στην επόμενη συνάντηση ακολούθησαν οι ασκήσεις αριθμητικής ικανότητας. Πρώτη άσκηση ήταν αυτή της καταγραφής αριθμών. Δόθηκε στην Έλενα φύλλο απαντήσεων και κλήθηκε να γράψει του αριθμούς που θα άκουγε από την εξετάστρια (διψήφιους και τριψήφιους). Από το φύλλο απαντήσεων παρατηρούμε πως το παιδί έχει πολύ καλή ακουστική διάκριση και κατέχει



πλήρες γνώση των διψήφιων και τριψήφιων αριθμών. Επίσης, καλή ήταν η γνώση γραφής των τετραψήφιων αριθμών, με δυσκολία όμως γραφής ορισμένων αριθμών, 154 αντί 1.054 και 1. 0008 αντί 1.008 (βλέπε Παράρτημα Δ).

Στην επόμενη άσκηση η Έλενα κλήθηκε να αντιστοιχίσει προσθέσεις και αφαιρέσεις με τα σωστά αποτελέσματα (Σμυρνιωτάκης, 2004). Ήταν ιδιαίτερα προσεχτική με τις πράξεις και της πήρε αρκετό χρόνο να ολοκληρώσει τις ασκήσεις. Κατά την διάρκεια των πράξεων παρατηρήθηκε φωναχτή επίλυση των προσθέσεων και των αφαιρέσεων. Ακόμη, η Έλενα χρησιμοποίησε τα δάχτυλα για να μετρήσει και δεν παρατηρήθηκε κανένα λάθος.

Στην τρίτη άσκηση της δόθηκε φύλλο με προσθέσεις, αφαιρέσεις και πολλαπλασιασμούς (Σμυρνιωτάκης, 2004). Η Έλενα κλήθηκε να λογαριάσει και να γράψει τα αποτελέσματα μέσα στον κύκλο. Και σε αυτή την άσκηση έγινε φωναχτή επίλυση των πράξεων χρησιμοποιώντας τα δάχτυλα της, κάνοντας όμως αρκετά λάθη. Άξιο παρατήρησης είναι πως έγιναν περισσότερα λάθη κατά την πρόσθεση και αφαίρεση παρά στον πολλαπλασιασμό. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν 4 λάθη στις προσθέσεις, 5 λάθη στις αφαιρέσεις και μόλις 1 στον πολλαπλασιασμό (βλέπε Παράρτημα Δ).

Στην τέταρτη άσκηση το παιδί κλήθηκε να επιλύσει αριθμητικές αλυσίδες των τεσσάρων πράξεων. Από το φύλλο απαντήσεων διαπιστώθηκαν λάθη σε πρόσθεση και αφαίρεση. Και εδώ παρατηρήθηκε



φωναχτή επίλυση και μέτρημα με τα δάχτυλα. Μάλιστα κατά τη διαίρεση παρουσίασε ανάκληση των πολλαπλάσιων του αριθμού – στόχου μέχρι να φτάσει σε αυτόν. Στην τελευταία αριθμητική αλυσίδα, παρατηρήθηκε λάθος στην πρώτη πράξη (του πολλαπλασιασμού) με αποτέλεσμα να αδυνατεί το παιδί να τη συνεχίσει (Παράρτημα Δ).

Τέλος, δόθηκαν στην Έλενα 6 αριθμητικά προβλήματα με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Ζητήθηκε από την Έλενα να τα διαβάσει, το καθένα χωριστά, να τα κατανοήσει και να τα επιλύσει. Σύμφωνα με την επίδοση της, στη δεύτερη άσκηση έγινε λάθος στην πράξη του πολλαπλασιασμού. Στην τρίτη άσκηση ξέχασε να απαντήσει σε ένα ερώτημα, ενώ την πέμπτη δεν κατάφερε να τη λύσει.

Από της ασκήσεις αριθμητικής βγαίνει το συμπέρασμα πως η Έλενα έχει πολύ καλή ακουστική διάκριση των αριθμών και γνώση γραφής τους. Αν και χρειάζεται αρκετό χρόνο για να ολοκληρώσει μια αριθμητική διαδικασία και χρησιμοποιεί συνεχώς τα δάχτυλα για να μετρήσει, παρολαυτά έχει άριστη γνώση των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων και καλή κατανόηση των αριθμητικών προβλημάτων. Όσον αφορά στα λάθη που παρατηρήθηκαν αποδίδονται στην έλλειψη προσοχής στη δεδομένη στιγμή και όχι στην ελλιπή κατανόηση των αριθμητικών πράξεων .



ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΧΩΡΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

Μετά τις αριθμητικές ασκήσεις, η Έλενα κλήθηκε να πάρει μέρος σε ένα βιωματικό παιχνίδι προσανατολισμού. Η εξετάστρια έθετε ερωτήσεις – ασκήσεις με σκοπό να αξιολογηθεί η ικανότητα χρονικού προσανατολισμού. Το παιδί κλήθηκε να ανταποκριθεί σωστά. Παρακάτω παρατίθενται οι ασκήσεις – ερωτήσεις:

Ποιο είναι το δεξί σου χέρι, ποιο το αριστερό; Πιάσε το δεξί σου αυτί με το αριστερό σου χέρι. Ποιο είναι το δικό μου αριστερό χέρι και ποιο το δεξί (η εξετάστρια κάθεται απέναντι). Σήκω όρθια και στάσου μπροστά από το θρανίο. Κάνε 3 βήματα προς τα δεξιά και μετά 2 προς τα αριστερά. Στάσου μπροστά από την βιβλιοθήκη και κάνε 5 βήματα μπροστά και 3 βήματα προς τα πίσω. Βάλε την άσπρη σβήστρα μέσα στην κασετίνα. Θέλω να βγάλεις το μπλοκ ζωγραφικής έξω από την τσάντα σου. Βάλε το μολύβι που κρατάς πάνω στο μπλε τετράδιο, που βρίσκεται δίπλα σου. Θέλω να βάλεις το τετράδιό σου κάτω από την καρέκλα σου.

Η Έλενα ήταν ιδιαίτερα χαρούμενη και ενεργητική κατά την διάρκεια των ασκήσεων. Μάλιστα, η συγκεκριμένη άσκηση της φάνηκε ιδιαίτερα διασκεδαστική. Από τις βιωματικές ασκήσεις παρατηρήθηκαν:

- Πολύ καλό επίπεδο προσοχής και συγκέντρωσης.
- Ανταποκρίνεται πολύ καλά στις εντολές της εξετάστριας.
- Πλήρη κατανόηση και διαχωρισμός των εννοιών δεξιά - αριστερά (τόσο στο σώμα της, όσο και στον απέναντι της).



- Κατανόηση των εννοιών μπρος – πίσω.
- Κατανόηση εννοιών μέσα – έξω.
- Κατανόηση εννοιών πάνω – κάτω.

Συμπληρωματικά με τις βιωματικές ασκήσεις προσανατολισμού, δόθηκαν στο παιδί εικονογραφημένες ασκήσεις για πληρέστερη κατανόηση των εννοιών δεξιά – αριστερά, πάνω – κάτω, μέσα – έξω, ψηλά – χαμηλά, κοντά – μακριά, μικρό – μεγάλο και ψηλό – κοντό (Στρωματάς, 1998). Η Έλενα ανταποκρίθηκε γρήγορα και εύστοχα σε όλες τις ασκήσεις επαληθεύοντας πως έχει πλήρη κατανόηση των εννοιών χωρικού προσανατολισμού (βλέπε Παράρτημα Ε).

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΧΡΟΝΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

Εκτός από τις ασκήσεις χωρικού προσανατολισμού, η Έλενα κλήθηκε να απαντήσει σε μια σειρά από ερωτήσεις χρονικού προσανατολισμού της εξετάστριας. Οι ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκε να απαντήσει το παιδί παρατίθενται παρακάτω:

Τι μέρα έχουμε σήμερα; Τι μέρα είχαμε εχτές;

Τι μέρα θα έχουμε αύριο; Μεθαύριο;

Πες μου τις μέρες της εβδομάδας ξεκινώντας από την Κυριακή;

Πες μου τις μέρες αντίστροφα;

Τι μήνα έχουμε τώρα;

Ποιος ήταν ο προηγούμενος μήνας;

Ποιος θα είναι επόμενος μήνας;



Πες μου όλους τους μήνες του χρόνου ξεκινώντας από τον Ιανουάριο;

Πες μου όλους τους μήνες αντίστροφα;

Καταγράφοντας τις απαντήσεις της Έλενας παρατηρήθηκαν:

- Άμεση ανταπόκριση στις ερωτήσεις της εξετάστριας.
- Επιτυχής εντοπισμός της μέρας και του μήνα.
- Επιτυχής αναφορά των ημερών της εβδομάδας,
- Μερικώς σωστή η αναφορά των μηνών (ξέχασε τον Ιούλιο και τον Δεκέμβριος).
- Επιτυχής, αλλά με πολύ αργό ρυθμό η αντίστροφη αναφορά των μερών της εβδομάδας.
- Αποτυχία στην αντίστροφη αναφορά των μηνών (Μάιος, Μάρτιος, Δεκέμβριος, Οκτώβριος, Σεπτέμβριος).

Ακόμη, δόθηκε στο παιδί μια δέσμη καρτών χρονικών εξελίξεων (5 κάρτες), όπου απεικόνιζε μια σύντομη ιστορία (βλέπε Παράρτημα Ε). Οι κάρτες δόθηκαν με μπερδεμένη σειρά (μπερδεμένη χρονική σειρά της ιστορίας), όπου το παιδί κλήθηκε να τοποθετήσει τις κάρτες στη σωστή σειρά και να διηγηθεί την ιστορία.

Η Έλενα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα ολοκλήρωσε την άσκηση. Τοποθέτησε τις 5 κάρτες χρονικών εξελίξεων σωστά και διηγήθηκε την ιστορία που απεικόνιζαν οι κάρτες με τη σωστή χρονική σειρά. Στόχος της άσκησης αυτής ήταν αξιολόγηση της παρατήρησης του παιδιού αλλά και της κατάκτησης της χρονικής αλληλουχίας.



ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Δόθηκαν στο παιδί 3 ασκήσεις παρατηρητικότητας. Στην πρώτη κλήθηκε να παρατηρήσει προσεχτικά τη διαδοχή των χρωμάτων και των σχημάτων της κάθε σειράς και να συνεχίσει το ίδιο μοτίβο (Πατάκης, 2000). Η Έλενα ανταποκρίθηκε φυσιολογικά κάνοντας δυο λάθη στην αλληλουχία των σχημάτων (Παράρτημα Ζ).

Στην επόμενη άσκηση το παιδί έπρεπε να παρατηρήσει αρχικά τα αντικείμενα - ερεθίσματα, κατόπιν τις σκιές που υπήρχαν δίπλα και να ενώσει το κάθε αντικείμενο με τη σωστή σκιά του (Σμυρνωτάκης, 2004). Την άσκηση αυτή την ολοκλήρωσε σε μικρό χρονικό διάστημα, ξεχνώντας όμως έτσι να ενώσει δυο αντικείμενα με τις σκιές τους (βλέπε Παράρτημα Ζ).

Στην τρίτη άσκηση δόθηκε στο παιδί ένα φύλλο με 12 αντικείμενα όπου κοιτώντας τα προσεχτικά του ζητήθηκε να ζωγραφίσει αυτό που έλειπε από το καθένα (Σμυρνωτάκης, 2004). Στη συγκεκριμένη άσκηση καθυστέρησε αρκετά. Κατάφερε με επιτυχία να εντοπίσει και να ζωγραφίσει αυτό που έλειπε στα 9 από τα 12 αντικείμενα. Δεν κατάφερε να βρει σε 3 αντικείμενα τι έλειπε, ενώ σε ένα έκανε λάθος (Παράρτημα Ζ).

Στην άσκηση γνώσεων κύκλωσε επιτυχώς αυτά που δεν τρώγονται εκτός της τελευταίας σειράς που κύκλωσε το χταπόδι αντί για το ποτήρι με το χυμό. Και στην τελευταία άσκηση, δόθηκε στην Έλενα μια εικόνα όπου κλήθηκε να βρει τα 5 πράγματα που δεν ταιριάζουν στο χώρο (Σμυρνωτάκης, 2004). Παρατηρώντας την εικόνα αρκετά, η Έλενα κατάφερε να εντοπίσει και να κυκλώσει επιτυχώς τα 5 λάθη (βλέπε Παράρτημα Ζ).



Ακόμη, δόθηκαν στο παιδί 3 Λαβύρινθοι (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, Γιαννίτσας, 1997) με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας (βλέπε Παράρτημα Ζ). Η Έλενα κλήθηκε ξεκινώντας από το κέντρο κάθε λαβύρινθου να φτάσει στην έξοδο χαράζοντας μια γραμμή (χωρίς να μπαίνει σε «τυφλούς» δρόμους του λαβύρινθου ή να περνά μέσα από τους «τοίχους»). Παρατηρώντας το παιδί κατά τη διάρκεια της άσκησης αυτής διαπιστώθηκε:

- Ο ρυθμός ολοκλήρωσης του έργου ανταποκρινόταν στο βαθμό δυσκολίας του κάθε λαβύρινθου.
- Πολύ καλό επίπεδο συγκέντρωσης.
- Το χέρι του ακολουθούσε την πορεία των ματιών του.
- Κανένα λάθος στους δυο πρώτους λαβύρινθους.
- Δυο λάθη στον μεγάλο λαβύρινθο (δυο φορές αλλαγή πορείας).

Τελευταία από ασκήσεις παρατήρησης ήταν αυτή του κινητικού συντονισμού. Δόθηκαν στην Έλενα τρία φύλλα με ασπρόμαυρα σχήματα, με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας (Berry, 1997). Της ζητήθηκε να τα μεταφέρει στο κάτω μέρος του φύλλου στο κατάλληλο κουτί που υπήρχε (Παράρτημα Ζ). Συγκεκριμένα, το κάθε φύλλο περιείχε τρία σχήματα. Το παιδί έπρεπε να παρατηρεί ένα σχήμα κάθε φορά και αφού το κάλυπτε η εξετάστρια καλούνταν να το μεταφέρει στο κενό κουτί. Η Έλενα ανταποκρίθηκε πολύ καλά σε αυτή την άσκηση τόσο σε επίπεδο σωστού κινητικού συντονισμού, όσο και κατά τη μεταφορά από μνήμης των σχημάτων.



Από τις ασκήσεις παρατήρησης μπορούμε να συμπεράνουμε πως τόσο η προσοχή του παιδιού, η ικανότητα συγκέντρωσης, η παρατηρητικότητα του και ο κινητικός συντονισμός, όσο και το εύρος των γενικών γνώσεων και η ικανότητα εντοπισμού του στόχου διαπιστώθηκαν φυσιολογικές.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο ολοκληρώθηκε ο απαραίτητος διαγνωστικός έλεγχος για τον εντοπισμό των αδυναμιών του παιδιού στην ανάγνωση, την ορθογραφημένη γραφή, την αριθμητική ικανότητα και τις δεξιότητες χωροχρονικού προσανατολισμού, διαδοχής και ακολουθίας, συγκέντρωσης και παρατήρησης. Επόμενο βήμα κρίθηκε η κατάρτιση προγράμματος παρέμβασης και αντιμετώπισης συγκεκριμένων αδυναμιών του παιδιού με απώτερο στόχο μια πιο λειτουργική απόδοση και επίδοση.

ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η παρεμβατική διαδικασία έγινε και πάλι στο κέντρο Λογοθεραπείας μια εβδομάδα μετά το τέλος του διαγνωστικού ελέγχου, ώστε να έχει λίγο χρόνο να ξεκουραστεί το παιδί. Η πρώτη φάση έγινε σε 4 μικρά μαθήματα των 15 περίπου λεπτών (14 – 17 Μαΐου), ενώ η δεύτερη φάση της παρέμβασης - αυτή του επανελέγχου, έγινε περίπου δέκα μέρες μετά. Η φάση του επανελέγχου ξεκίνησε στις 28 Μαΐου και ολοκληρώθηκε σε τρεις συναντήσεις.

Αφού εντοπίστηκαν οι αδυναμίες του παιδιού αλλά και οι ιδιαίτερες ικανότητες του, καταρτίστηκε πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την πλήρη κατάκτηση των συμφωνικών συμπλεγμάτων στ – τσ.



Αρχικά, δόθηκε στην Έλενα μια λίστα με συλλαβές με συμφωνικά συμπλέγματα, τόσο στην αρχή όσο και στη μέση της λέξης (π.χ στε, τσα, σπη, σκο κ.α) και ζητήθηκε από το παιδί να τις διαβάσει (Παράρτημα Η). Κατά την ανάγνωση των συλλαβών έγιναν λάθη και φάνηκε αμέσως η δυσκολία του παιδιού. Σκοπός της πρώτης άσκησης ήταν η οπτική και ακουστική διάκριση των φθόγγων αυτών. Παρατηρώντας το Παράρτημα Η, μπορούμε να εντοπίσουμε τις αδυναμίες της. Το παιδί χρειάστηκε πολύ χρόνο να διαβάσει όλη τη λίστα. Κατά την ανάγνωση των συλλαβών αν και συλλαβιστή, έγιναν αρκετά λάθη. Το παιδί διάβασε λάθος τις 6 από τις 14 συλλαβές, σχεδόν τις μισές, ενώ τις υπόλοιπες τις διάβασε σωστά. Στον παρακάτω πίνακα μπορούμε να εντοπίσουμε τα λάθη.

Σωστή ανάγνωση συλλαβών	Λανθασμένη ανάγνωση συλλαβών
στε σπη ασπα στο σχι στω σθα εστου	στα αντί τσα ασκο αντί σκο ιστα αντί ιτσα στου αντί τσου αστο αντί αστα σε αντί τσε

Πίνακας 5. Συγκεντρωτικός πίνακας σωστής και λανθασμένης ανάγνωσης των συλλαβών.

Παρατηρώντας το συγκεντρωτικό πίνακα της σωστής και της λανθασμένης ανάγνωσης των συλλαβών φαίνεται καθαρά η δυσκολία της Έλενας. Δείχνει να συγχέει οπτικά τα δύο αυτά συμφωνικά συμπλέγματα με αποτέλεσμα να επικρατεί σύγχυση κατά την ακουστική σύνθεση και ανάλυση τους. Το παιδί αποκωδικοποιεί σωστά το σύμπλεγμα στ, δυσκολεύεται ιδιαίτερα όμως κατά την



ανάγνωση του τσ. Μάλιστα κατά την αποκωδικοποίηση των περισσότερων λέξεων με τσ γίνεται σύγχυση με το στ.

Αφού προσδιορίστηκε η δυσκολία του παιδιού, του δόθηκαν δυο κάρτες με τα δυο συμφωνικά συμπλέγματα σε μεγέθυνση και μάλιστα χρωματισμένα ΣΤ και ΤΣ (βλέπε Παράρτημα Η). Κάτω από την κάθε σύμπλεγμα υπήρχε και μια λέξη παράδειγμα (ΣΤ – όμα, ΤΣ – έπη). Αρχικά, δόθηκε στην Έλενα η κάρτα με το σύμπλεγμα στ και της ζητήθηκε να διαβάσει την λέξη Το παιδί ανταποκρίθηκε σωστά. Στη δεύτερη κάρτα όμως με το τσ έκανε λάθος και αντί για τσέπη διάβασε στέπη.

Το παιδί έχοντας τις δυο κάρτες μπροστά του, του ζητήθηκε να τις παρατηρήσει (*«Έλενα για να παρατηρήσουμε τους χρωματισμένους φθόγγους! Τι βλέπεις; Τι διαφορές υπάρχουν;»*). Παρατηρώντας τα, η Έλενα διαπίστωσε πως τα γράμματα που τα αποτελούν είναι γραμμένα με διαφορετικά χρώματα. Το σ και στις δυο είναι γραμμένο με κόκκινο και το τ είναι με πράσινο.

Κατόπιν, η εξετάστρια την προέτρεψε να προσέξει τη σειρά των γραμμάτων του συμπλέγματος. Αμέσως το παιδί παρατήρησε πως στην πρώτη κάρτα πρώτα βρίσκεται το σ και μετά ακολουθεί το τ. Ενώ, στη δεύτερη κάρτα πρώτα βρίσκεται το τ και ακολουθεί το σ. Η εξετάστρια της εξήγησε πως στο σύμπλεγμα στ πρώτα ακούγεται το σ ηχηρό και ακολουθεί το τ, όπως η λέξη *στόμα*. Ζητήθηκε από το παιδί να βρει λέξεις που να ξεκινούν με στ. Η Έλενα γρήγορα ανταποκρίθηκε απαντώντας με τις λέξεις *στέμμα, σταφύλι*.

Η εξετάστρια συνέχισε να τις εξηγεί πως στο τσ το σ δεν ακούγεται καθαρά και ηχηρά, γι' αυτό και ακολουθεί το τ που προηγείται, όπως η λέξη *τσέπη*. Και



πάλι ζητήθηκε από το παιδί να βρει λέξεις που να ξεκινούν από τσ. Και εδώ ανταποκρίθηκε γρήγορα με τις λέξεις *τσάντα* και *τσιρίζω*. Καταλήγοντας, η Έλενα συμπέρανε πως όταν το σ βρίσκεται πρώτο, τότε το διαβάζουμε στ, ενώ όταν το σ είναι δεύτερο διαβάζουμε τσ.

Στόχος της παραπάνω διαδικασίας ήταν αρχικά η ανάπτυξη οπτικής και ακουστικής αντίληψης των δυο συμπλεγμάτων. Η Έλενα με πολύ καλή δεξιότητα συγκέντρωση και προσοχής, κατανόησε με ομαλό τρόπο και αρκετά γρήγορα την οπτική και ακουστική σύνθεση των δυο φθόγγων.

Στην επόμενη άσκηση ζητήθηκε από το παιδί να διαβάσει μια λίστα με λέξεις που περιείχαν τα δυο συμπλέγματα είτε στην αρχή, είτε στο τέλος τους (Παράρτημα Η). Τα συμπλέγματα ήταν χρωματισμένα με τα δυο χρώματα, όπως ήταν στις αρχικές κάρτες (π.χ νηστικός, κατσίκια, στεφάνι, τσεκούρι). Η Έλενα ζήτησε να της επιτραπεί να διαβάσει μια φορά τις λέξεις μόνη της, σιωπηρά και μετά φωναχτά, όπως και έγινε. Το παιδί με ιδιαίτερη επιμέλεια πήρε τη λίστα των λέξεων μπροστά της και προσπάθησε ψιθυριστά να τις διαβάσει. Αφού ολοκληρώθηκε η σιωπηρή ανάγνωση, το παιδί ήταν έτοιμο να τις διαβάσει φωναχτά.

Παρατηρώντας την ανάγνωση του παιδιού, φάνηκε η συλλαβιστή ανάγνωση των λέξεων και ιδιαίτερα το κόμπιασμα κατά τα συμφωνικά συμπλέγματα. Παρολαυτά, κατάφερε να αποκωδικοποιήσει σωστά όλες τις λέξεις της λίστας. Αναλυτικότερα, το παιδί διάβασε πιο εύκολα τις λέξεις που περιείχαν το στ, ενώ δυσκολεύτηκε με το τσ, ιδιαίτερα στη μέση της λέξης (*κατσίκια*, *κέτσαπ*,



πεισέτα, κατσαρίδα, κατσαβίδι) εκτός από τη λέξη παπούτσι που τη διάβασε εύκολα και γρήγορα.

Συμπεραίνοντας, μέσα από αυτή την άσκηση φάνηκε πως το παιδί κατέκτησε οπτικά τη διάκριση των δυο συμπλεγμάτων και μάλιστα το διαχωρισμό στ – τσ. Η οπτική διάκριση βοήθησε ιδιαίτερα στη σωστή ανάγνωση λέξεων που περιέχουν τα συμπλέγματα αυτά. Ο αργός ρυθμός της ανάγνωσης τέτοιων λέξεων και ο συλλαβισμός των συμπλεγμάτων θεωρούνται απόλυτα φυσιολογικά. Σημαντική κρίνεται η σωστή διάκριση των φθόγγων και η επιτυχής ανάγνωση των λέξεων, έστω και με τη δεύτερη προσπάθεια.

Στις επόμενες δυο ασκήσεις, η Έλενα κλήθηκε να υπογραμμίσει λέξεις που έχουν στ και λέξεις με τσ είτε στην αρχή, είτε στη μέση της λέξης (βλέπε Παράρτημα Η). Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε αρχικά στην Έλενα μια λίστα με λέξεις και της ζητήθηκε να υπογραμμίσει λέξεις με στ (π.χ στεφάνι, κατσαρίδα, σχέδιο, Ασπασία). Το παιδί ανταποκρίθηκε αρκετά γρήγορα. Διαβάζοντας σιωπηρά, υπογράμμισε σωστά τις επτά λέξεις που περιείχαν το φθόγγο στ. Αμέσως μετά το παιδί συνέχισε την ίδια διαδικασία, έχοντας μια άλλη λίστα λέξεων, υπογραμμίζοντας αυτή τη φορά τις λέξεις με τσ (π.χ σπίτι, τσιγάρο, σφυρί κ.α). Το παιδί αρκετά γρήγορα και διαβάζοντας σιωπηρά, ολοκλήρωσε την άσκηση. Παρέλειψε όμως να υπογραμμίσει τη λέξη πίτσα και υπογράμμισε λανθασμένα τη λέξη αστακός.

Στη συνέχεια, της δόθηκε ένα κείμενο και της ζητήθηκε αφού το διαβάσει σιωπηρά, να κυκλώσει με κόκκινο χρώμα τις λέξεις που έχουν στ και με μπλε χρώμα τις λέξεις που έχουν τσ (Παράρτημα Η). Τα συμπλέγματα μέσα στις λέξεις



ήταν χρωματισμένα σύμφωνα με τις αρχικές καρτέλες (το σ με κόκκινο και το τ με πράσινο). Κάποιες όμως λέξεις όπως *στο, στην* γράφτηκαν κανονικά, χωρίς το χρωματικό διαχωρισμό (Μπάνος, 1992).

Το παιδί άργησε αρκετά να διαβάσει το κείμενο. Μάλιστα ζήτησε να της επιτραπεί να το διαβάσει και δεύτερη φορά και μετά να κυκλώσει τις λέξεις. Ανταποκρίθηκε πολύ καλά κυκλώνοντας τις χρωματισμένες λέξεις με το σωστό χρώμα, εκτός από τη λέξη *Στέλλα* που την κύκλωσε με μπλε αντί κόκκινο.

Μέσα από αυτή την άσκηση, αν και έγιναν, λάθη φάνηκε να αποκαταστάθηκε ο διαχωρισμός των δυο συμφωνικών συμπλεγμάτων. Η οπτική σύγχυση του τσ με το στ σε αυτή την άσκηση ήταν απούσα. Βέβαια, το παιδί παρέλειψε να κυκλώσει τα άρθρα *στο, στην* που σκοπίμως δεν ήταν χρωματισμένα.

Στην επόμενη άσκηση δόθηκαν στο παιδί δέκα προτάσεις με λέξεις που περιείχαν τα δυο συμπλέγματα. Για παράδειγμα, *το καλοκαίρι κάνει πολύ ζέστη – ζέστη, το κουστούμι – κουτσούμι του μπαμπά λερώθηκε* (Παράρτημα Η). Τα συμπλέγματα μέσα στις λέξεις ήταν χρωματισμένα σύμφωνα με τις αρχικές καρτέλες. Η Έλενα κλήθηκε να κυκλώσει την κατάλληλη λέξη, ώστε οι προτάσεις να αποδοθούν σημασιολογικά.

Το παιδί διάβασε φωναχτά τις προτάσεις και με τις δυο λέξεις. Φάνηκε ο συλλαβισμός κατά την ανάγνωση των συμπλεγμάτων, πιο έντονα σε κάποιες λέξεις και λιγότερο σε άλλες, απουσίαζε όμως το κόμπιασμα. Κύκλωσε τις σωστές λέξεις σχεδόν σε όλες τις προτάσεις, εκτός από μια, που ενώ κατά την



ανάγνωση την απέδωσε σωστά, τελικά κύκλωσε τη λανθασμένη λέξη - κάθε απόγευμα τρώω μια πάτσα (αντί πάστα).

Κατά την τελευταία άσκηση από τις ασκήσεις παρέμβασης, δόθηκαν στην Έλενα προτάσεις όπου έλειπαν από τις λέξεις τα δυο συμφωνικά συμπλέγματα και της ζητήθηκε διαβάζοντας τις προτάσεις, να κατανοήσει πιο σύμπλεγμα ταιριάζει κάθε φορά, να το γράψει και κατόπιν να διαβάσει τις προτάσεις φωναχτά (π.χ Θέλω να αγοράσω ένα αμπί αφύλια, Είμαι νη...ικός κ.α). Στο επάνω μέρος των προτάσεων παρατίθενται τα συμπλέγματα χρωματισμένα όπως στις αρχικές κάρτες (βλέπε Παράρτημα Η).

Παρατηρώντας το φύλλο απαντήσεων του παιδιού δε διαπιστώθηκε κανένα λάθος κατά τη συμπλήρωση των προτάσεων. Άξιο επισήμανσης είναι η ανάγνωση των προτάσεων μετά το τέλος συμπλήρωσης τους, η οποία ήταν φυσιολογική και με κανονικό ρυθμό.

Μέσα από τη παρεμβατική διαδικασία μπορούμε να συμπεράνουμε πως η Έλενα ανταποκρίθηκε αρκετά γρήγορα στις ασκήσεις αποκατάστασης των δυσκολιών οπτικού και ακουστικού διαχωρισμού των συμφωνικών συμπλεγμάτων στ – τσ. Αρχικά, το πρόγραμμα αντιμετώπισης στόχο είχε τον οπτικό διαχωρισμό, καθώς το παιδί μπέρδευε το τσ με το στ. Αφού έγινε κατανοητή η διαφορετική θέση των γραμμάτων στους δυο αυτούς φθόγγους, επόμενος στόχος ήταν η ενίσχυση της φωνηματικής ακοής και της ικανότητας ακουστικής διάκρισης. Με αποτέλεσμα, τη σωστή ανάγνωση λέξεων που περιέχουν τα δυο συμπλέγματα, αλλά και την ορθή γραφή τους.



ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΥ

Αφού ολοκληρώθηκε η διορθωτική αγωγή οπτικής, ακουστικής διάκρισης και σύνθεσης των φθόγγων στ – τσ και ιδιαίτερα ο αποτελεσματικός διαχωρισμός του τσ, η παρεμβατική διαδικασία ολοκληρώθηκε. Το παιδί έμεινε στο σπίτι για περίπου μιάμιση εβδομάδα, χωρίς τις ασκήσεις και τις συναντήσεις με την εξετάστρια. Μετά από δέκα μέρες, επανήλθε στο κέντρο Λογοθεραπείας με ασκήσεις επανελέγχου, διαχωρισμού των δυο συμπλεγμάτων. Σύμφωνα με πληροφορίες που δόθηκαν από τη μητέρα, το παιδί κατά τη διάρκεια της διακοπής συνέχισε να κάνει μόνη της ασκήσεις με λέξεις που περιείχαν τους δυο φθόγγους.

Στην πρώτη από τις ασκήσεις επανελέγχου, η Έλενα κλήθηκε να αναγνωρίσει τα συμπλέγματα που βρίσκονται στο κεντρικό κουτί και να κυκλώσει τα ίδια από αυτά που βρίσκονται στη διπλανή σειρά (Υπουργείο Παιδείας Κύπρου, 1995). Τα συμπλέγματα σε αυτή την άσκηση, όπως και στις υπόλοιπες που ακολούθησαν δεν ήταν χρωματισμένα όπως στις δυο κάρτες που δόθηκαν αρχικά στο παιδί (Παράρτημα Θ). Η Έλενα ολοκλήρωσε την άσκηση γρήγορα, διαχωρίζοντας τα στον προφορικό λόγο (κατά την ανάγνωση), αλλά και εντοπίζοντας τα σωστά μέσα από πολλά παρόμοια (οπτικός διαχωρισμός).

Στην επόμενη άσκηση, συνεχίστηκε η ίδια διαδικασία, όχι όμως με συμπλέγματα αλλά με λέξεις που περιείχαν τους δυο φθόγγους (Παράρτημα Θ). Η ανάγνωση των λέξεων ήταν φυσιολογική και ο ρυθμός εντοπισμού της όμοιας αρκετά γρήγορος.



Κατόπιν, της ζητήθηκε να αναγνωρίσει τα αντικείμενα στο φύλλο με εικόνες που της δόθηκε και να βάλει Χ σε ένα από τα δυο συμπλέγματα που περιέχουν (Υπουργείο Παιδείας Κύπρου, 1995). Πολύ εύκολα εντόπισε τα συμπλέγματα, αφού πρώτα ζήτησε τη βοήθεια της εξετάστρια σε κάποιες από τις εικόνες. Για παράδειγμα, αναγνώρισε την πρώτη εικόνα ως κανάτα και έτσι δήλωσε πως δεν περιέχει κανέναν από τους δυο φθόγγους. Η εξετάστρια τη διόρθωσε λέγοντας πως η πρώτη εικόνα δείχνει μια στάμνα και αμέσως έβαλε Χ κάτω από το στ. Το ίδιο έγινε και στη δεύτερη εικόνα που την αναγνώρισε ως σπίτι και στην πέμπτη ως σκηνή. Μετά την παρέμβαση της εξετάστρια και την αποκατάσταση των κατάλληλων λέξεων εντόπισε ορθά τα συμπλέγματα που περιέχουν τόσο λεκτικά – ακουστικά, όσο και αναγνωρίζοντας τα οπτικά (παρατηρήθηκε μόνο ένα λάθος).

Ακολούθησαν οι ασκήσεις με τις κρυμμένες λέξεις, όπου κλήθηκε να εντοπίσει και να κυκλώσει τις λέξεις που κρύβονται ανάμεσα στις σειρές των γραμμάτων (Υπουργείο Παιδείας Κύπρου, 1995). Η Έλενα με τη χρήση του δείκτη και παρατηρώντας προσεκτικά την αλληλουχία των γραμμάτων εντόπισε σωστά όλες τις λέξεις και από τις δυο ασκήσεις (Παράρτημα Θ). Μάλιστα, συμπέρανε πως οι λέξεις με το σύμπλεγμα στ είναι πολλές ενώ λέξη με το υπάρχει μόνο μια.

Στην επόμενη άσκηση, της ζητήθηκε να συμπληρώσει πιο από τα δυο συμπλέγματα ταιριάζει σε κάθε λέξη, ώστε να αποδοθούν σημασιολογικά και να αντιστοιχούν με την εικόνα (π.χολιάς,έμμα, κα....ίκα, πι....όλι). Το παιδί απέδωσε σωστά όλες τις λέξεις (Υπουργείο Παιδείας Κύπρου, 1995).



Στην τελευταία από τις ασκήσεις επανελέγχου η Έλενα κλήθηκε να βάλει τη σωστή λέξη κάτω από την κάθε εικόνα (Υπουργείο Παιδείας Κύπρου, 1995). Συγκεκριμένα, στο φύλλο που της δόθηκε υπήρχαν έξι κουτιά με δυο εικόνες και στη μέση οι αντίστοιχες λέξεις τους. Παρατηρώντας τις εικόνες και διαβάζοντας ορθά τις λέξεις, η Έλενα τοποθέτησε τη σωστή λέξη κάτω από την κάθε εικόνα (βλέπε Παράρτημα Θ). Και σε αυτή την άσκηση, όπως στις πρώτες διαγνωστικές ασκήσεις παρατηρήθηκε απουσία τονισμού και σύγχυση του υ με το αγγλικό γράμμα u.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με την ανταπόκριση του παιδιού κατά την παρεμβατική διαδικασία, συμπεραίνουμε πως η παρούσα μελέτη επαλήθευσε τον κύριο στόχο της, τον επιτυχής διαχωρισμό των συμφωνικών συμπλεγμάτων στ – τσ, τόσο κατά τον προφορικό λόγο (ανάγνωση), όσο και κατά το γραπτό λόγο (γραφή).

Συγκεκριμένα, κατά την αξιολόγηση του παιδιού με τις διαγνωστικές ασκήσεις φάνηκε η δυσκολία οπτικής και ακουστικής διάκρισης των δυο συμπλεγμάτων και ιδιαίτερα του διαχωρισμού του συμπλέγματος τσ από το στ. Καθώς και της μεταφοράς λέξεων που περιέχουν το φθόγγο τσ στο γραπτό λόγο.

Ακόμη, από τις πρώτες ασκήσεις της παρέμβασης (ανάγνωση συλλαβών που περιέχουν τους δυο φθόγγους και κατόπιν ανάγνωση λέξεων), φάνηκε και προσδιορίστηκε η αδυναμία της Έλενας σχετικά με το διαχωρισμό των δυο συμπλεγμάτων.

Οι δυο κάρτες οπτικού διαχωρισμού των φθόγγων, με διαφορετικό χρώμα γραμμάτων, σε συνδυασμό με την ενίσχυση της φωνηματικής ακοής αποδείχτηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Το παιδί είχε έτσι την δυνατότητα να παρατηρήσει τη σειρά των γραμμάτων που αποτελούν τους δυο φθόγγους και να διαχωρίσει οπτικά σε συνδυασμό με την ακουστική τους διάκριση.

Ακολούθησαν ασκήσεις ενίσχυσης του οπτικού διαχωρισμού μέσα από την ανάγνωση λέξεων και κατόπιν από την υπογράμμιση αλλά, την συμπλήρωση της



κατάλληλης λέξης, αλλά και του κατάλληλου συμπλέγματος, ώστε η κάθε πρόταση να αποδοθεί νοηματικά.

Ιδιαίτερα αποτελεσματική κρίνεται η διαδικασία επανελέγχου τόσο για την αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης, όσο και για την απόδοση του παιδιού. Στην διαδικασία αυτή απουσίαζε ο χρωματισμός των φθόγγων μέσα στις λέξεις, με κύριο στόχο να αξιολογηθεί η ικανότητα κατάκτησης τους. Η Έλενα ανταποκρίθηκε φυσιολογικά, δείχνοντας πως όχι μόνο έχει κατακτήσει αλλά και αφομοιώσει τον διαχωρισμό των δυο συμπλεγμάτων, τόσο στη γραφή όσο και στην ανάγνωση.



ΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η παρούσα μελέτη κατέδειξε την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος για την ολοκληρωμένη αξιολόγηση των δυσκολιών του παιδιού αλλά και της αποκατάστασης των συγκεκριμένων αδυναμιών του. Γεννιούνται όμως τα ερωτήματα, για το αν θα μπορούσε το ίδιο πρόγραμμα να ανταποκριθεί και σε άλλες περιπτώσεις με παρόμοιες δυσκολίες.

Τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή αν και πολλά, είναι κοινά στα περισσότερα παιδιά. Διαφέρουν όμως τα επιμέρους χαρακτηριστικά, ανάλογα με την περίπτωση του κάθε παιδιού. Αυτό σημαίνει πως η διαγνωστική διαδικασία με τις ασκήσεις αξιολόγησης σε όλους τους τομείς (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική ικανότητα, ικανότητα χωροχρονικού προσανατολισμού, ικανότητα παρατήρησης, ακολουθίας και μνήμης) θα είναι παρόμοια.

Υπάρχουν πολλές ασκήσεις που μπορούν να αξιολογήσουν τον κάθε τομέα γνωστικής ανάπτυξης. Στόχος της αξιολόγησης δεν είναι μόνο ο εντοπισμός των αδυναμιών του παιδιού αλλά και ο προσδιορισμός του βαθμού της παρεμβατικότητας των λαθών του στη γενικότερη επίδοσή του. Αυτό σημαίνει πως η διαγνωστική διαδικασία θα είναι παρόμοια, προσαρμόζοντας βέβαια τις ασκήσεις στην ηλικία, στα επιμέρους χαρακτηριστικά αλλά και στα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.

Εκείνο που αναμένεται να αλλάξει είναι η παρεμβατική διαδικασία, η οποία θα περιλαμβάνει ασκήσεις ανάλογα με τις επιμέρους αδυναμίες του παιδιού.



Ξεκινάμε με την αντιμετώπιση των ηπιότερων δυσκολιών του, που θα μπορούσαν σε μικρό χρονικό διάστημα να ξεπεραστούν, χαρίζοντας έτσι την αυτοπεποίθηση στο παιδί. Κατόπιν, προχωράμε σε δυσκολότερα λάθη που απαιτούν περισσότερο χρόνο και μεγαλύτερη προσπάθεια.

Στην παρούσα περίπτωση, οργανώθηκε πρόγραμμα αξιολόγησης και εντοπισμού των δυσκολιών του παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό της Έλενας από πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν τόσο από τη μητέρα, όσο και από τον δάσκαλο της τάξης της και του τμήματος ένταξης.

Η κατασκευή του προγράμματος παρέμβασης αποδείχτηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική. Αρχικά τα βήματα κατάκτησης του οπτικού και ακουστικού διαχωρισμού των συμφωνικών συμπλεγμάτων στ - τσ και αργότερα ο επανέλεγχος ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα διορθωτικής αγωγής. Η αδυναμία του προγράμματος αυτού αναφέρεται στην οργάνωση του επόμενου βήματος. Συνήθως, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν όχι μόνο μια αλλά αρκετές αδυναμίες. Έτσι, η αποτελεσματικότητα του προγράμματος θα ήταν πιο έγκυρη αν μπορούσαμε να δούμε τον σχεδιασμό της παρέμβασης και της επόμενης αδυναμίας της Έλενας.

Αναλυτικότερα, αφού απέδωσαν οι ασκήσεις για τον διαχωρισμό των συμπλεγμάτων στ – τσ και μειώθηκαν τα λάθη τόσο κατά την ανάγνωση όσο και κατά τη γραφή, η παρεμβατική διαδικασία θα μπορούσε να ενισχυθεί με ασκήσεις για την αποκατάσταση και άλλων δυσκολιών.

Επιβεβαιώνεται η λειτουργική παρέμβαση για τη διόρθωση των λαθών του παιδιού. Έτσι, θα μπορούσε ένα τέτοιο πρόγραμμα (αξιολόγησης και



παρέμβασης) να χρησιμοποιηθεί και σε άλλες περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια, σε κάθε περίπτωση το είδος των ασκήσεων και η συχνότητα της παρέμβασης θα προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού.

Συνοψίζοντας, η διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής, η δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού πλαισίου, οι αποτελεσματικοί τρόποι διδασκαλίας, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού στις ανάγκες τέτοιων παιδιών θα μπορούσε να συμβάλλει στην ελάττωση των επιπτώσεων των μαθησιακών δυσκολιών, προωθώντας με αυτό τον τρόπο την αποτελεσματική μάθηση όλων των μαθητών. Με απώτερο στόχο να μην μείνει κανένα παιδί πίσω!



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1) Lloyd, P. (1998). Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- 2) Αγαλιώτης, Γ. (1994). Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αιτία της χαμηλής σχολικής επίδοσης – Ορισμός, αιτιολογία, αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Στο: Σχολείο και Ζωή, τομ. 42, τευχ. 3.
- 3) Αθανασιάδη, Ε. (2001). Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται: Διαφορετικός τρόπος μάθησης, Διαφορετικός τρόπος Διδασκαλίας (2^η εκδ.). Καστανιώτη: Αθήνα.
- 4) Berry, E. K. (1997). VMI: Developmental Tests of Visual – Motor Intergration (4th Edit.). Modern Curriculum Press: USA.
- 5) Βογινδρούκας, Γ. & Γρηγοριάδου, Ε. (2000). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσορθογραφία. Στο: Θέματα Ειδικής Αγωγής, τευχ. 10, σελ. 50 – 55.
- 6) Γεώργας Δ. Δ., Παρασκευόπουλος Ν. Ι., Μπεζεβέγκης Γ. Η., Γιαννίτσας Δ. Ν. (1997). Ελληνικό WISC – III: Wechsler Κλίμακες Νοημοσύνης για Παιδιά. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- 7) Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. Στο: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τευχ. 19, σελ. 356.
- 8) Δήμου, Γ. (1991). Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο: Μια θεωρητική προσέγγιση. Επιστημονική επετηρίδα Π. Τ. Δ. Ε., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ν 4). Ιωάννινα σελ. 20 -22.



- 9) Δήμου, Γ. (2003). Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρίες Μάθησης. Gutenberg: Αθήνα.
- 10) Δράκος Δ. Γ. (2003). Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Ατραπός: Αθήνα.
- 11) Ζάχος, Δ, Η. (1992). Ανάγνωση – γραφή: Ψυχολογιστική Προσέγγιση. Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών: Αθήνα.
- 12) Ζώη, Α. (2006). Μαθαίνω να γράφω σωστές εκθέσεις: εξάσκηση στο γραπτό λόγο. Σαββάλας: Αθήνα.
- 13) Κανδαράκης, Γ. Α.(2004). Συνυπάρχουν οι Μαθησιακές Δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς: Θεωρητική διερεύνηση – πρακτική αντιμετώπιση. Σαββάλας: Αθήνα.
- 14) Κουμαντάρη, Τ. (1995). Μαθησιακές Δυσκολίες Εισαγωγή – Ορισμός. Στο: Ανοιχτό Σχολείο, τομ. 51 – 60, τευχ. 54.
- 15) Κωνσταντινίδου, Μ. (2002). Μάθε τη γλώσσα ευχάριστα. Ατραπός: Αθήνα.
- 16) Λεβάντη, Ε. (1987). Διαταραχές του προφορικού λόγου και η συνέπεια τους στο γραπτό λόγο. Στο: Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, σελ. 43 – 51, Αθήνα.
- 17) Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρία και Πράξη. Προμηθεύς: Θεσσαλονίκη.



- 18) Μαυρομμάτη, Δ. (1995). Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Αθήνα.
- 19) Μελίστα, Α. (1990). Η διδασκαλία της γραφής και της ορθογραφίας στο δημοτικό σχολείο. Τα Εκπαιδευτικά, 18 – 19, σελ. 172 – 180.
- 20) Μίχου, Μ. (1990). Γνωστικά, Κοινωνικά και Νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακά Προβλήματα. Στο: Σεμινάριο, Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- 21) Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Θεωρητική γλωσσολογία: Εισαγωγή στη σύγχρονη Γλωσσολογία. Χ. Ε: :Αθήνα.
- 22) Μπάνος, Μ. (1992). Πρώτη γραφή και ανάγνωση. Πατάκης: Αθήνα.
- 23) Μπάρδης, Π. (1998). Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση του προβλήματος. Εκδοτική Καρδίτσας: Καρδίτσα.
- 24) Νέλλα, Η. & Νικολάου, Γ. (1986). Μαθησιακές δυσκολίες: Προσδιορισμός του προβλήματος. Τα Εκπαιδευτικά 1- 3, τευχ. 3, σελ. 40.
- 25) Νηπιαγωγείο. (2000). Μαθαίνω να σκέφτομαι. Πατάκης: Αθήνα.
- 26) Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- 27) Πόπορδας, Κ. (1996). Γνωστική Ψυχολογία. Χ.Ε: Αθήνα.



- 28) Σμυρνιωτάκης, Γ. (2004). Καλοκαιρινές διακοπές με τον Μπλε Τίγρη. Σμυρνιωτάκης: Αθήνα.
- 29) Στασινός, Δ. Ε. (1999). Δυσλεξία στο σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα. Gutenberg: Αθήνα.
- 30) Στρωματάς, Ν. (1998). Μαθηματικά για Νήπια. Άγκυρα: Αθήνα.
- 31) Τερζής, Δ. (1993). Παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση – Παιδιά βραδυμαθή. Στο: Το σχολείο και το σπίτι, χρόνος 32^{ος} (τομ. 1 -5, τευχ. 3). Αθήνα.
- 32) Τζουριάδου, Μ. (1985). Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες. Προμηθεύς: Θεσσαλονίκη.
- 33) Τζουριάδου, Μ. (1987). Μαθησιακές Δυσκολίες. Προμηθεύς: Θεσσαλονίκη.
- 34) Τζουριάδου, Μ. (1990). Εξελικτική διαταραχή λόγου – Μάθησης. Στο: Σεμινάριο, Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- 35) Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προμηθεύς: Θεσσαλονίκη.
- 36) Τμήμα Λογοθεραπείας Ιωαννίνων. (2004). Γλωσσική Ανάπτυξη: Σημειώσεις των παραδόσεων του μαθήματος. ΤΕΙ Ηπείρου: Ιωάννινα.



- 37) Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ενδοτμηματική Επιτροπή Ειδικής Εκπαίδευσης. (1995). Διορθωτική Ανάγνωση. Κέντρο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης: Λάρισα.
- 38) Φλωράτου Μ. Μ (1996). Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά. Οδυσσέας: Αθήνα.
- 39) Χρυσόχοος, Β. (1985). Δυσκολίες στη γραφή – Δυσγραφία. Στο: Ανοιχτό Σχολείο, τομ. 1 – 10, τευχ. σελ. 1.

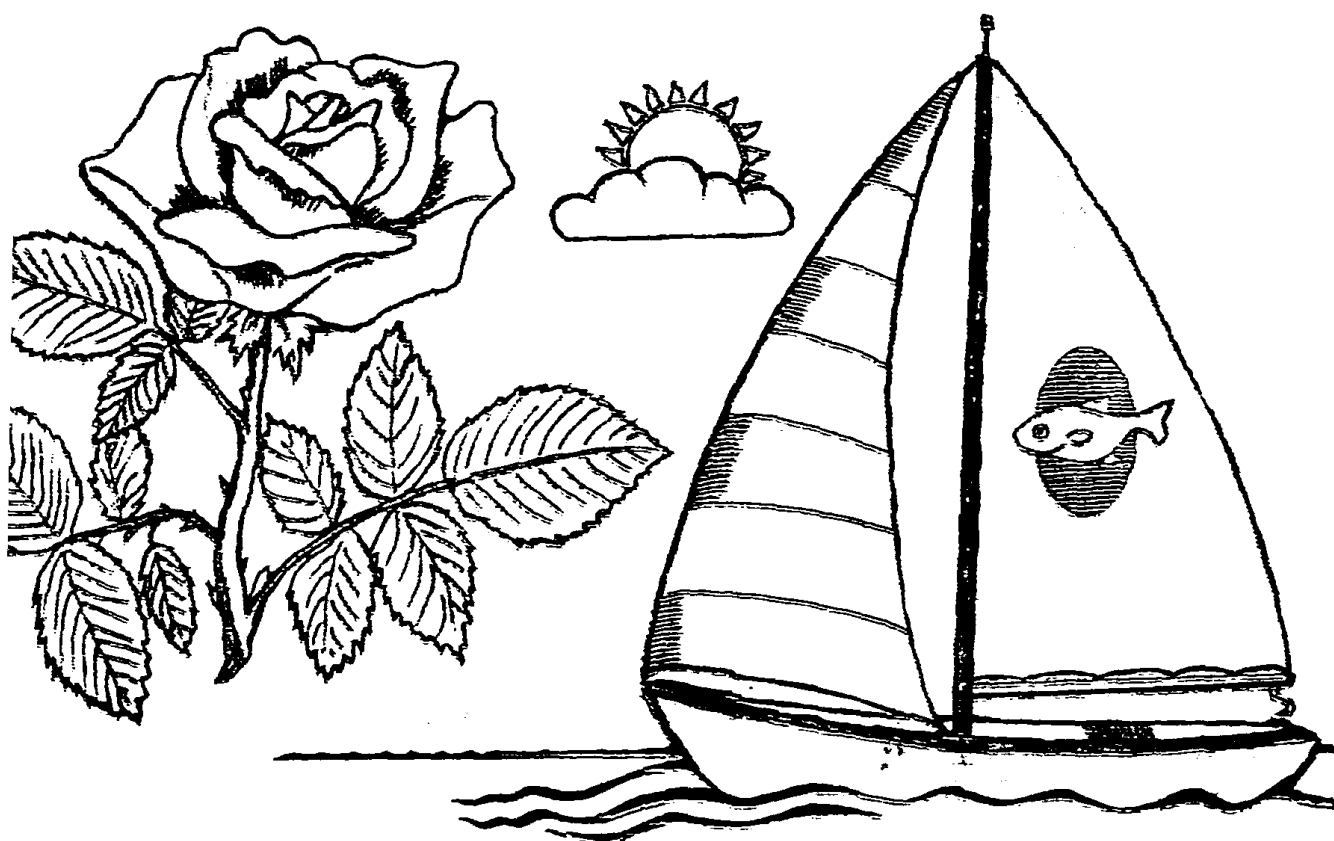


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

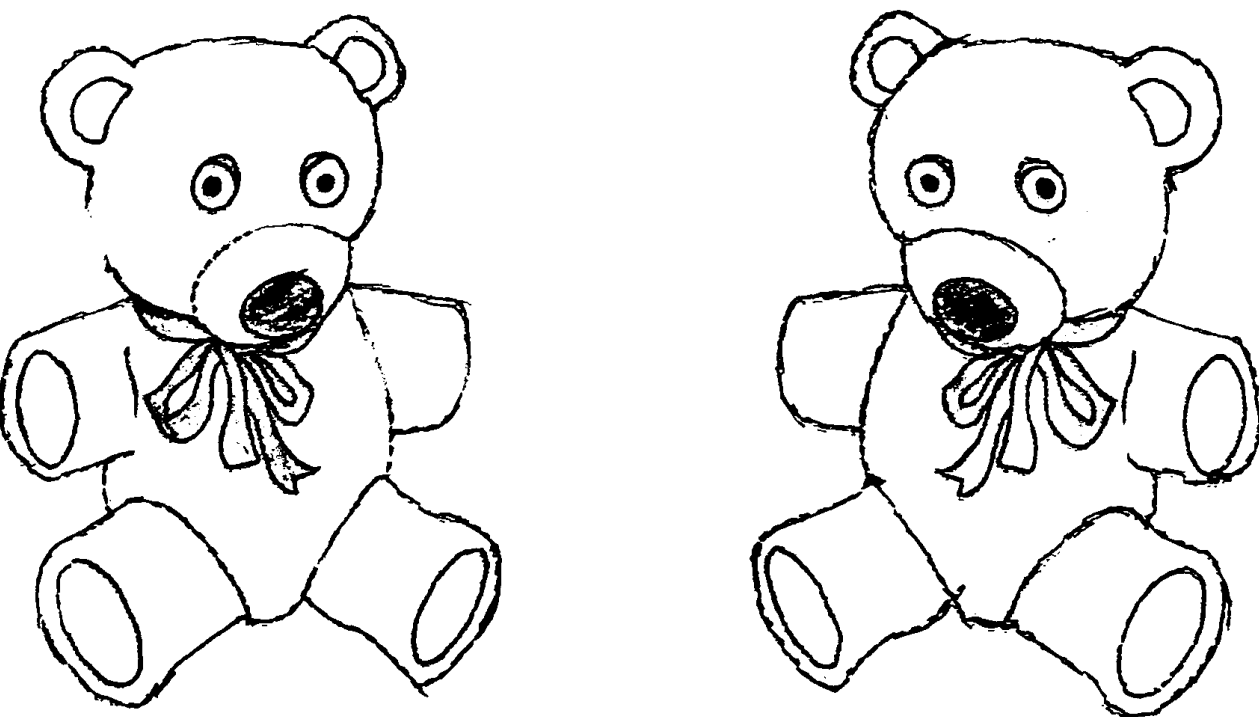


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α





Χρωμάτισε αυτό το ωραίο τριαντάφυλλο και το καραβάκι.



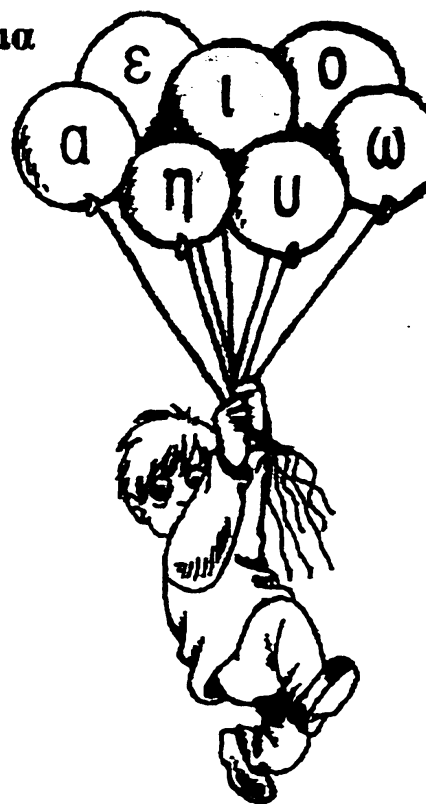
Τέλειωσε τα μισοτελειωμένα αυτά αρκουδάκια και ύστερα χρωμάτισέ τα.

Γράψε την Αλφαβήτα με κεφαλαία και μικρά όπως τη θυμάσαι.

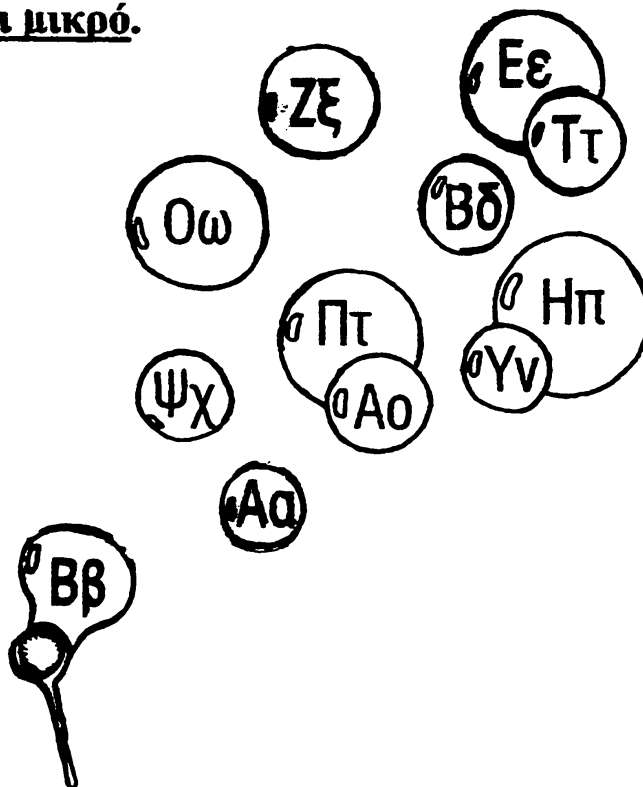
Α α
Β β
Γ γ
Δ δ
Ε ε
Ζ ζ
Η η
Θ θ
Ι ι
Κ κ
Λ λ
Μ μ
Ν ν
Ξ ξ
Ο ο
Π π
Ρ ρ
Σ σ
Τ τ
Υ υ
Φ φ
Χ χ
Ψ ψ
Ω ω
.....
.....
.....
.....
.....



❖ Βάψε όλα τα «υ» με το ίδιο χρώμα
και όλα τα «ο» με άλλο χρώμα.



❖ Βάψε τις σαπουνόφουσκες που έχουν το ίδιο μεγάλο γράμμα και μικρό.



Γράψε ότι ακούς.

Κκ

Ζζ

Χχ

Αα

Νν

Ββ

Σς

Ππ

Ηη

Δδ

Εε

Ξξ

Ιι

Οο

Θθ

Μμ

Φφ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – Ασκήσεις Αναγνωστικής Ικανότητας



ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΛΕΞΕΩΝ

Ψέμα

Βαφτίσια

Πάτωμα

Άνετα

Ταξίδι

Φωτοτυπία

Γκρεμός

Χάρακας

Κερασιά

Τηλέφωνο

Μπλέξιμο

Ζωγραφίζω

Καλάθι

Εξώφυλλο

Διάδρομος

Ασθενής

Έβρεξε

Χρειάζεται

Εκπλήξεις

Ευτυχία

Ρεύμα

Ντροπιασμένος

Τζαμαρία

Τσακισμένος

Παραλία

Φωτοτυπία

Βαφτίσια



ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Η επιθυμία της Δανάης

Επειδή τις τελευταίες μέρες ο καιρός ήταν βροχερός, ^{με}πέρασα αρκετές ώρες βλέποντας τηλεόραση.

Όποιο κανάλι κι αν παρακολουθούσα, αντίκριζα ^{έβλεπα}εικόνες πολέμου, φτώχειας, πείνας και δυστυχίας. Παρόμοιες σκηνές ^{έβλεπα}και καθημερινά γύρω μου: άνθρωποι που κοιμούνται στα παγκάκια, παιδιά που ζητιανεύουν στα φανάρια αντί να πηγαίνουν σχολείο.

Αλλά και οι υπόλοιποι άνθρωποι, που ^{υποτίθεται}υποτίθεται πως είναι ευτυχισμένοι, ^εαντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα. Ζουν μέσα σε διαμερίσματα - ^εκλουβιά, δουλεύουν όλη μέρα και ^{δεν}δεν προλαβαίνουν να δουν κανένα αγαπημένο τους πρόσωπο.

Αυτά σκεφτόμουν όσοι ώρα έβλεπα τηλεόραση και με κυρίευσε μια τρελή επιθυμία. Πόσο θα ήθελα να είχα ένα μαγικό ραβδάκι και να άλλαξα όλα τα άσχημα του κόσμου!

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Τι εικόνες αντίκριζε η Δανάη στην τηλεόραση;

Εικόνες... πολέμου, φτώχειας, πείνας... και... δυστυχίας...

2. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι που υποτίθεται πως είναι ευτυχισμένοι;

Δεν... προλαβαίνουν... να... πάν... με... να...

3. Ποια ήταν η επιθυμία της Δανάης;

Να... να... να... να... να...



ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

1. Πίσω από το σπίτι μου, έχει ένα μεγάλο δάσος με πολλά
όπου πάω με τους φίλους μου και παίζω.

(κέντρα-~~δέντρα~~)

2. Στα ψαράδικα βρίσκεις πολλά νόστιμα ψάρια, αλλά το πιο φτηνό
είναι ο

(~~χαυρός~~ – μαύρος)

3. Τη νύχτα που γεννήθηκε ο Χριστός ένα οδήγησε τους
μάγους στη Φάτνη.

(~~άσπρο~~ – άστρο)

4. Εάν κάθε ήταν καταπράσινο με όμορφα λουλούδια, οι
πολυκατοικίες μας θα ήταν πιο όμορφες.

(~~μπαλόνι~~ – μπαλκόνι)

5. Ο καλός έμπορος δεν ενδιαφέρεται μόνο για το του, αλλά
και για την εξυπηρέτηση των πελατών του.

(κέρδος-~~κέδρος~~)



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ – Ασκήσεις Γραφής



Εκδρομή στο Βόλο

Το περασμένο Σαββατοκύριακο πήγα εκδρομή με τους γονείς μου στον πανέμορφο Βόλο. Κάναμε βόλτα στη μεγάλη παραλία της πόλης, επισκεφτήκαμε το αρχαιολογικό μουσείο και την εκκλησία του Αγίου Κωνσταντίνου.

Η στιγμή όμως που με ενθουσίασε ήταν όταν πήραμε το τρενάκι, το θρυλικό Μουντζούρη και πήγαμε από το Βόλο στο Πήλιο.

Το Πήλιο είναι ένα βουνό όπου η ιστορία σμίγει με το μύθο. Από εκεί ξεκίνησε το πλοίο Αργώ με τον Ιάσωνα και τους Αργοναύτες. Εκεί, επίσης, έζησε ο Κένταυρος Χείρωνας, ο δάσκαλος του μυθικού Αχιλλέα και του Ηρακλή.

Αντέγραψε το κείμενο:

Εκδρομή στο Βόλο
Το περασμένο Σαββατοκύριακο πήγα εκδρομή με
τους γονείς μου στο πανέμορφο Βόλο. Κάναμε βόλτα
στη μεγάλη παραλία της πόλης, επισκεφτήκαμε
το αρχαιολογικό μουσείο και την εκκλησία του Αγίου
Κωνσταντίνου.
Η στιγμή όμως που με ενθουσίασε ήταν όταν
πήραμε το τρενάκι, το θρυλικό Μουντζούρη και
πήγαμε από το Βόλο στο Πήλιο.



Γράψε τις λέξεις που θα ακούσεις.

φράξι	βυλί
φονί	μεγάλα
πίσω	εξέλι
συρί	καμιάς
θαλασσά	τίχλας
οχλοοί	ίψαμα
δράς	αγγέας
τεχνί	ερίβλο
φράση	μάρκιν
αυλάς	ακρί
φαντασί	αυτί
νύκτα	χέντρα
πράσιν	φιδούκι
εναάν	πικρί
ψαμμά	ξίτρα
εταβράς	καρβύ
καρπί	καλίστι
φράσα	παράβλα
νύκτα	καυτί
εκαύτα	βαλίστα



ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

[illegible]

Γράψε τις ψευδολέξεις που θα ακούσεις.

κεφα

βιχαρος

μπαμπαδε

αρεβω

αρεβλον

αρεβω



ΕΚΘΕΣΗ

Να περιγράψεις πώς περνάς τον ελεύθερο χρόνο σου.

Τον ελεύθερο χρόνο μου μου αρέσει να παίζω με την φίλη μου στην καφερινα. Μου αρέσει να βλέπω τηλεόραση και να ποχένω βόλτες. Κάνω πρέπει να διαβάσω. Δεν έχω πάλι ελεύθερο χρόνο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ – Ασκήσεις Αριθμητικής



Γράψε του αριθμούς που θα ακούσεις.

11

13

29

36

73

84

91

106

136

154

1.308

1.0008

1.563



Ένωσε με μια γραμμή κάθε πρόσθεση με το άθροισμά της:

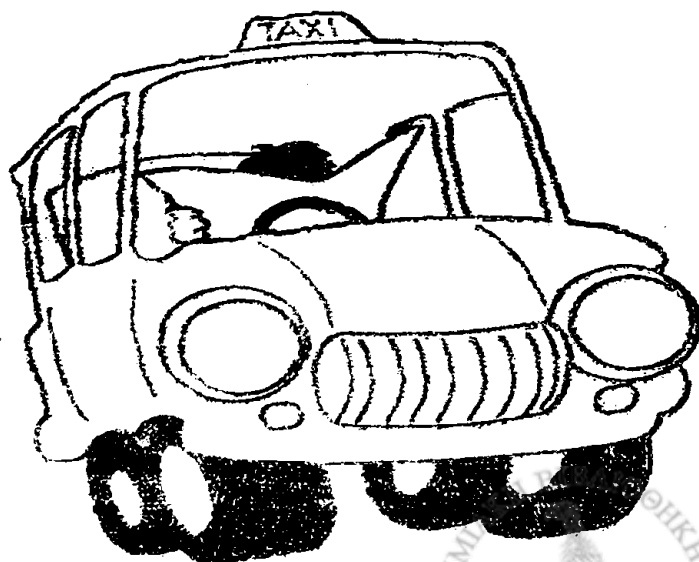
$15 + 5 =$	18
$12 + 6 =$	34
$23 + 7 =$	20
$29 + 5 =$	50
$35 + 5 =$	30
$46 + 4 =$	40

$26 + 4 =$	40
$19 + 6 =$	49
$34 + 6 =$	30
$42 + 7 =$	25
$28 + 7 =$	45
$37 + 8 =$	35

Ένωσε και εδώ με μια γραμμή κάθε αφαίρεση με το υπόλοιπό της:

$18 - 5 =$	19
$23 - 4 =$	25
$30 - 5 =$	13
$40 - 5 =$	46
$50 - 4 =$	27
$32 - 5 =$	35

$25 - 5 =$	39
$32 - 3 =$	45
$44 - 5 =$	20
$50 - 5 =$	29
$43 - 6 =$	31
$37 - 6 =$	37



Κάνε τις προσθέσεις αυτές και μετά ένωσε με μια γραμμή τα ίσα αθροίσματα:

$$3 + 7 = 20$$

$$8 + 4 = 11$$

$$0 + 10 = 20$$

$$4 + 3 = 17$$

$$8 + 8 = 16$$

$$9 + 9 = 18$$

$$5 + 15 = 30$$

$$9 + 8 = 18$$

$$7 + 9 = 17$$

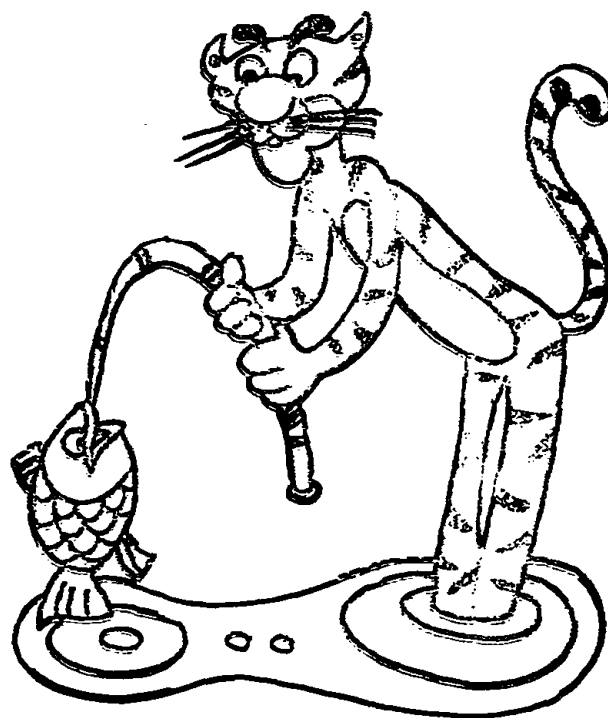
$$5 + 7 = 12$$

$$8 + 12 = 20$$

$$12 + 6 = 18$$

$$25 + 5 = 30$$

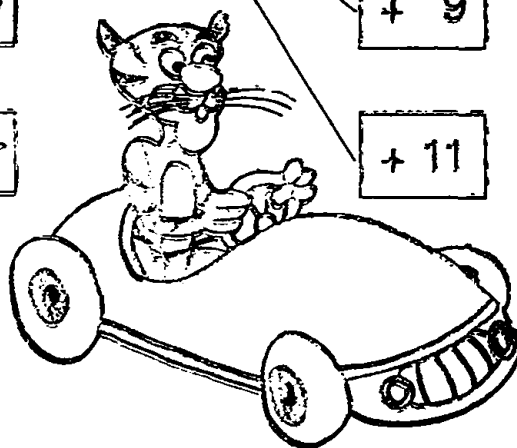
$$18 + 2 = 20$$

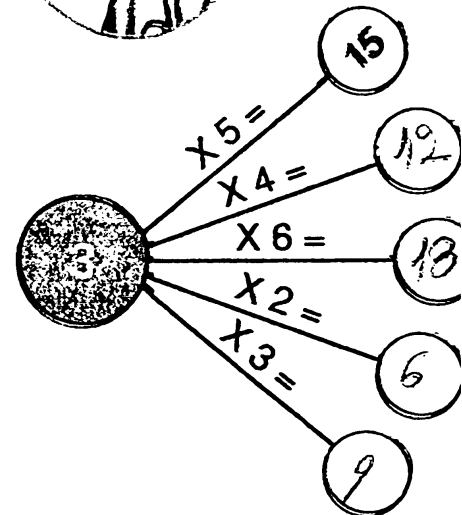
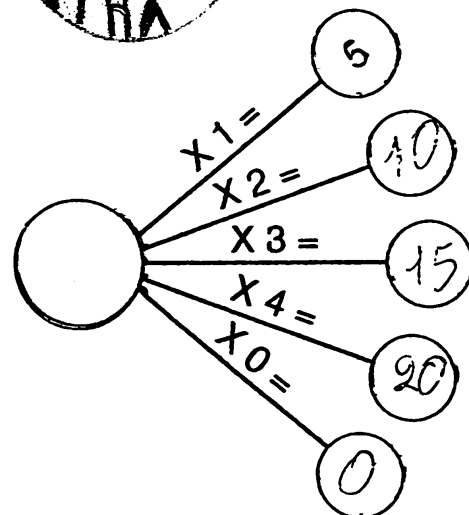
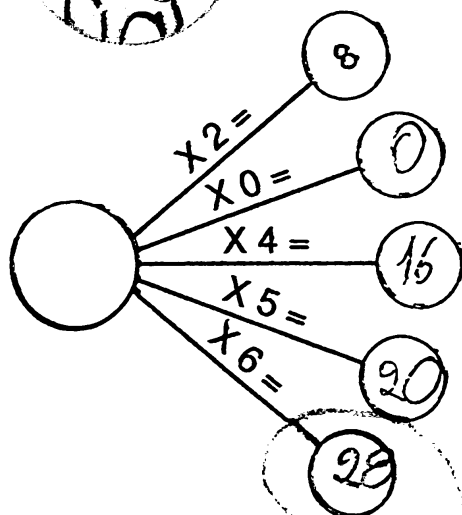
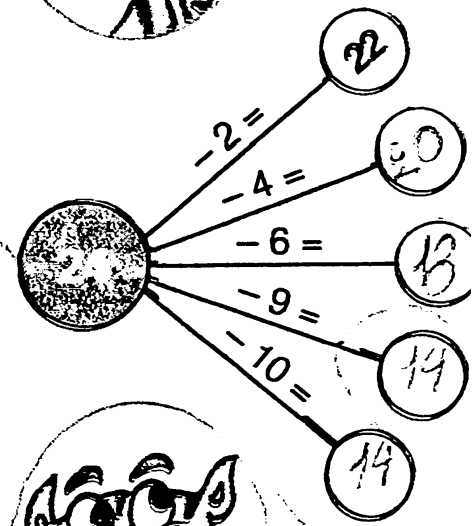
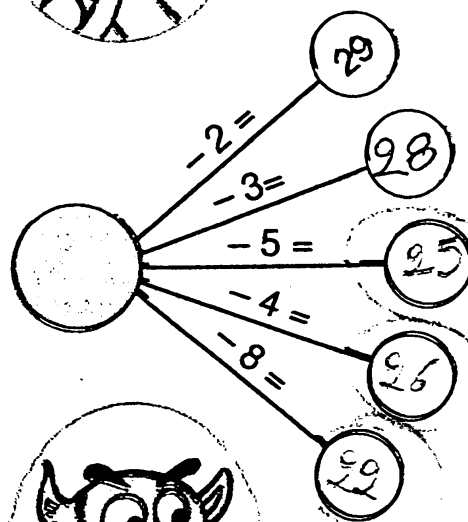
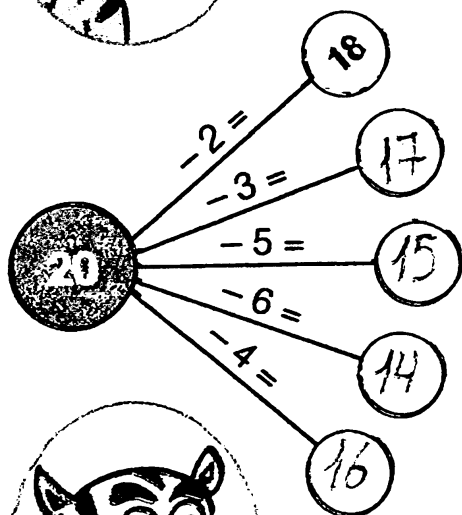
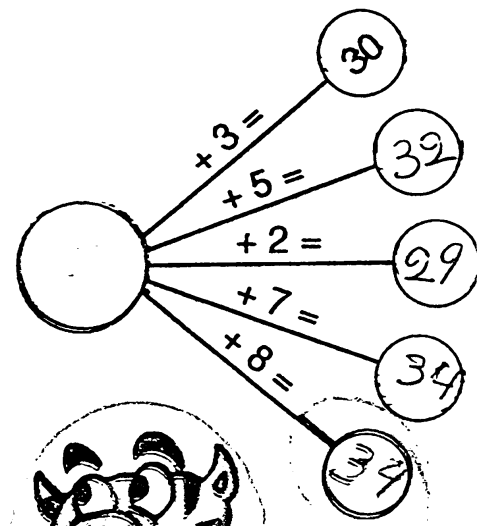
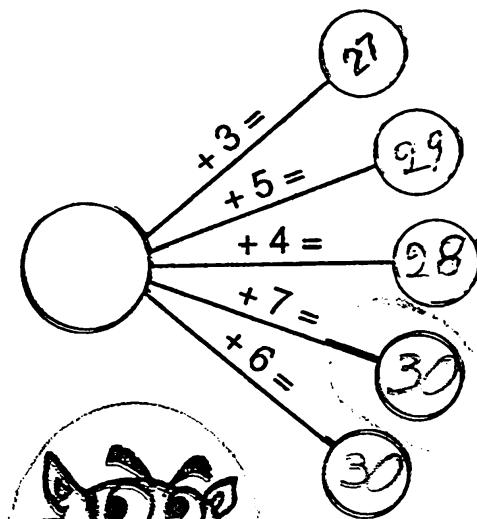
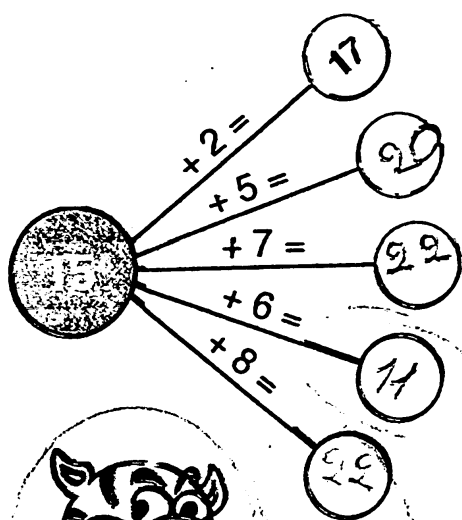


Πρόσθεσε τον αριθμό 12 και μετά τον αριθμό 8 με καθέναν από τους αριθμούς που είναι δίπλα τους και γράψε το άθροισμά τους μέσα στο κενό τετραγωνάκι:

12	+ 3	=	15
	+ 5	=	17
	+ 7	=	19
	+ 4	=	16
	+ 6	=	18

8	+ 8	=	16
	+ 10	=	18
	+ 15	=	23
	+ 9	=	17
	+ 11	=	19





Λογάριασε πόσο κάνουν και ό,τι βρεις γράψε το απέναντι μέσα στον κύκλο, όπως τα παραδείγματα.



Λύσε τα αριθμητικά προβλήματα:

1. Αν έχεις 13 σοκολατάκια και φας τα 4, πόσα σοκολατάκια θα σου μείνουν; *θα μείνουν 9 σοκολατάκια.*

2. Κάθε κουτί έχει 8 τσίχλες. Τα 3 κουτιά πόσες τσίχλες έχουν; *θα έχουν 23 τσίχλες.*

3. Η τάξη του Κωνσταντίνου έχει 11 αγόρια. Τα κορίτσια είναι 6 περισσότερα από τα αγόρια. Πόσα είναι τα κορίτσια; Πόσα είναι όλα τα παιδιά της τάξης;

$$\begin{array}{r} 11 \\ + 6 \\ \hline 17 \end{array}$$

Τα κορίτσια είναι 17.

4. Η Μαρία αγόρασε 6 παγωτά για την παρέα της. Το ένα παγωτό είχε 2 Ευρώ. Πόσα χρήματα πλήρωσε για όλα τα παγωτά;

$$\begin{array}{r} 6 \\ \times 2 \\ \hline 12 \end{array}$$

Πλήρωσε 12 Ευρώ.

5. Ο Γιάννης σχεδιάζει να κάνει πάρτυ γενεθλίων με 50 μπαλόνια. Ως τώρα έχει φουσκώσει τα 17. Πόσα χρειάζεται να φουσκώσει ακόμη;

6. Ο μπαμπάς μάζεψε από τον κήπο 56 ντομάτες. Θέλει να τις μοιράσει σε 7 φίλους του. Πόσες ντομάτες θα πάρει ο καθένας;

$56:7=8$ Ο καθένας θα πάρει 8 ντομάτες



Κάνε τις πράξεις.

$$23 + 5 = 28 - 9 = 19 - 3 = 16 + 4 = 20 + 6 = 26$$

$$2 \times 2 = 4 \cdot 2 = 8 \div 2 = 4 \cdot 3 = 12$$

$$64 - 5 = 59 - 4 = 55 - 7 = \textcircled{48} + 8 = \textcircled{55}$$

$$5 \times 3 = 15 \quad 5 = 3 \quad \times 6 = 18 \quad 5 = 3 \quad \times 10 = 30$$

$$55 + 7 = 62 + 6 = 68 + 9 = \textcircled{77} - 8 = \textcircled{69} - 7 = \textcircled{62}$$

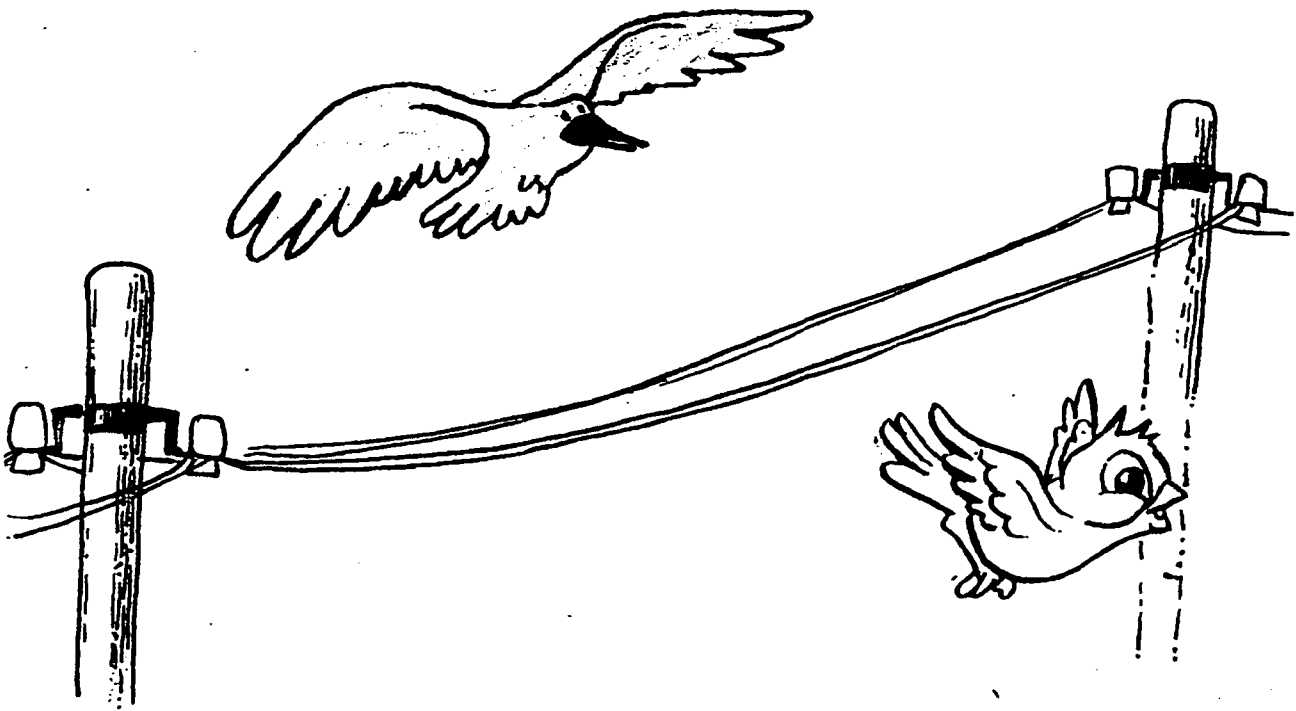
$$9 \times 4 = 36 \div 6 = \dots \times 4 = \dots \div 3 = \dots \times 2 = \dots$$



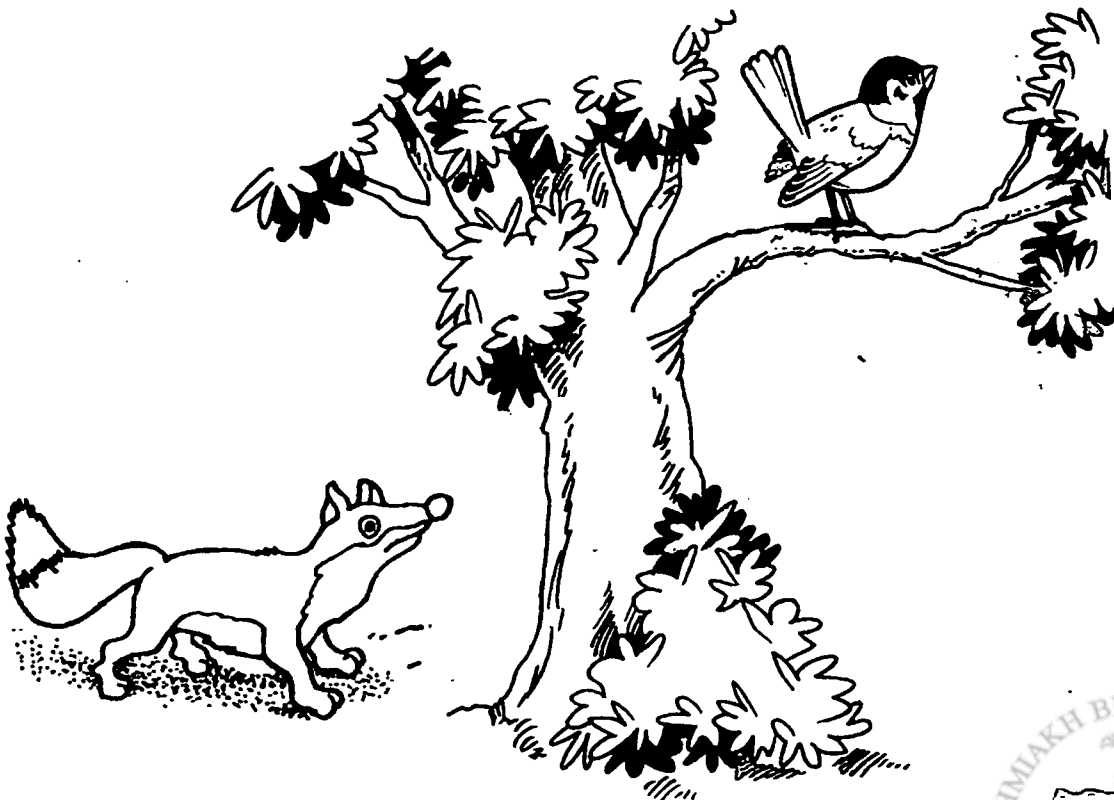
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε – Ασκήσεις Χωροχρονικού Προσανατολισμού



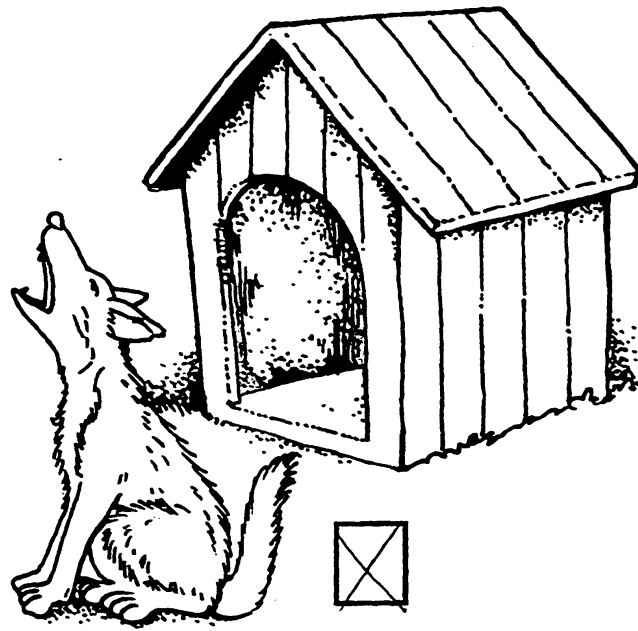
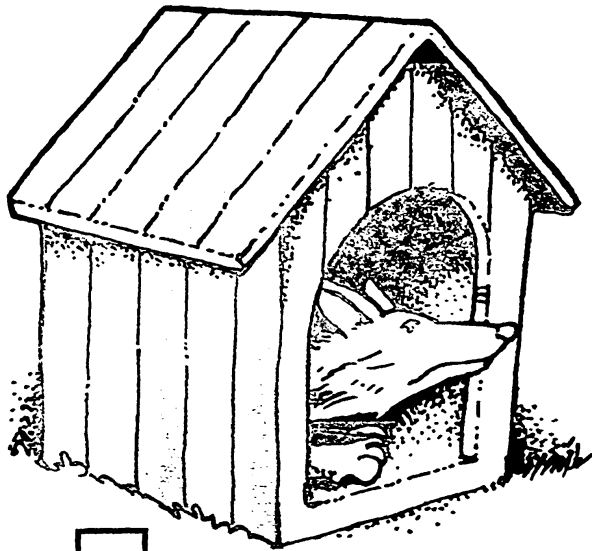
Χρωμάτισε αυτό που πετά πάνω απ' τα σύρματα.



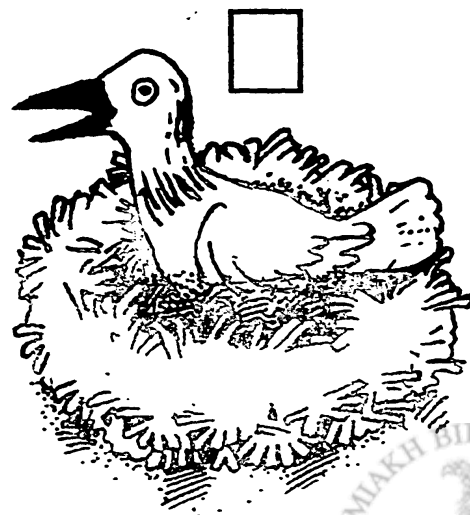
Χρωμάτισε αυτό που είναι κάτω απ' το δέντρο.



Βάλε ένα (x) στην εικόνα που ο σκύλος είναι έξω από το σπιτάκι.

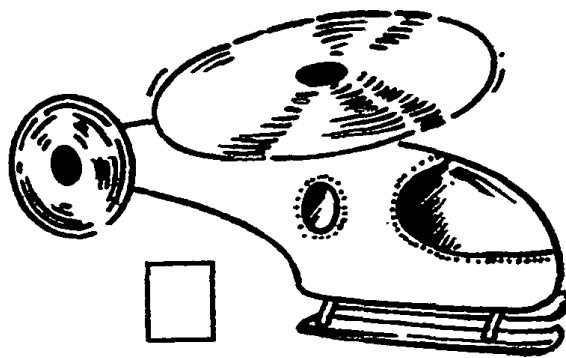
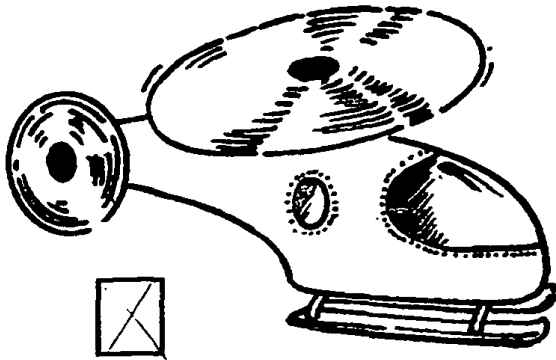


Βάλε ένα (x) στην εικόνα που το πουλί είναι έξω απ' τη φωλιά του.

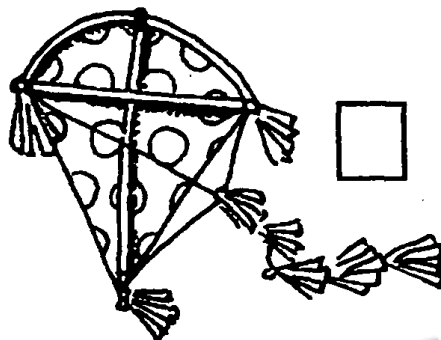
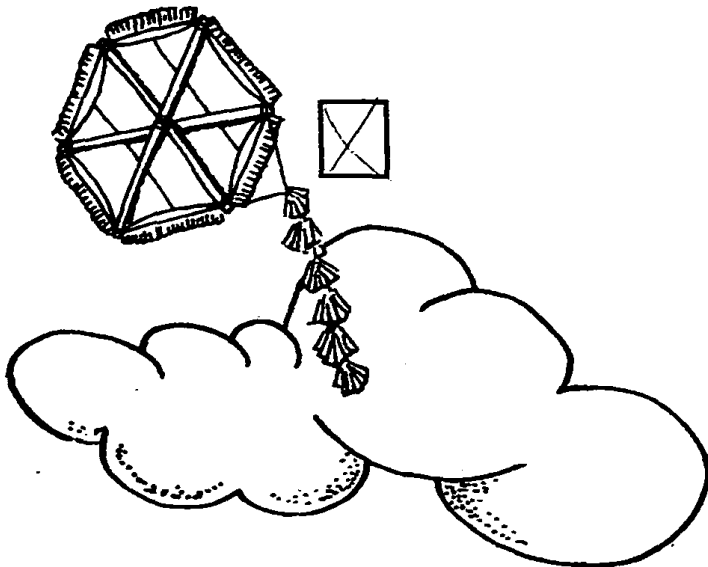


ψηλά - χαμηλά

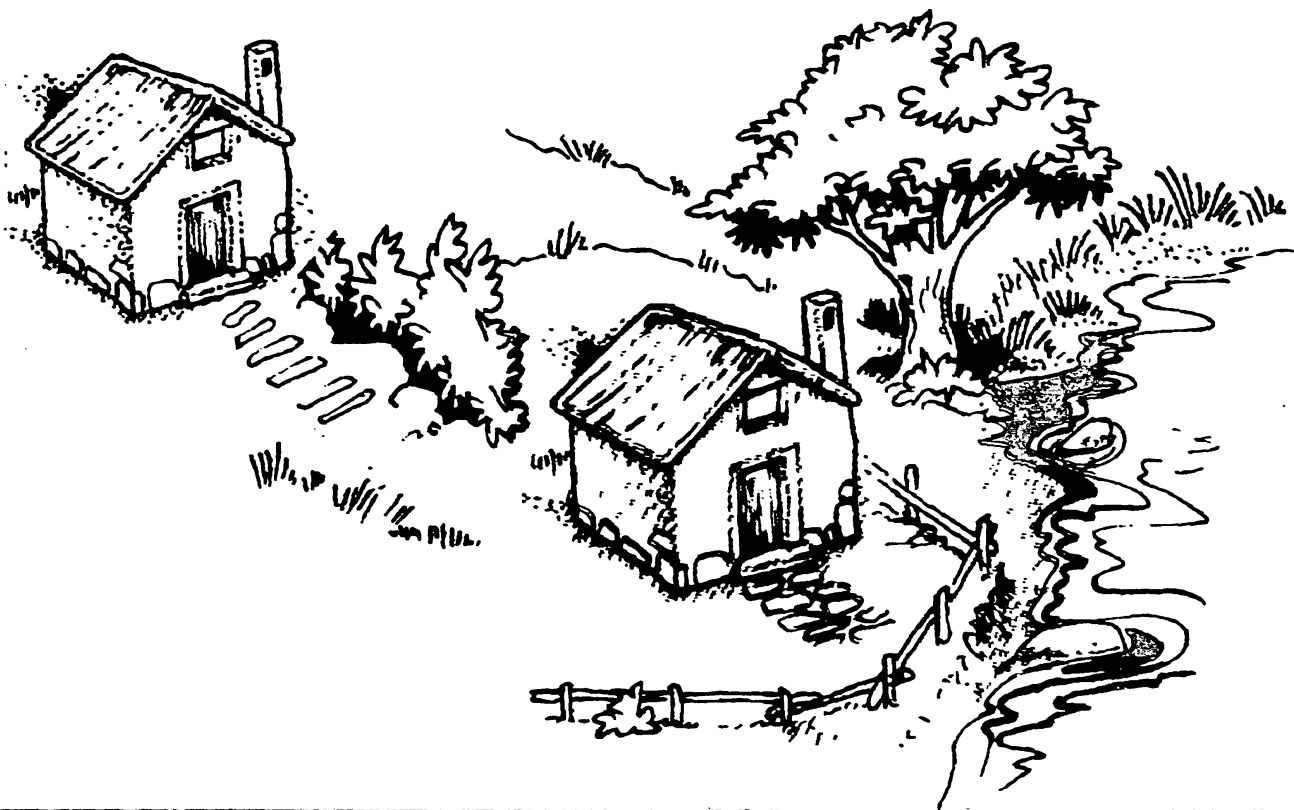
Βάλε ένα (x) στο ελικόπτερο που πετά πιο ψηλά.



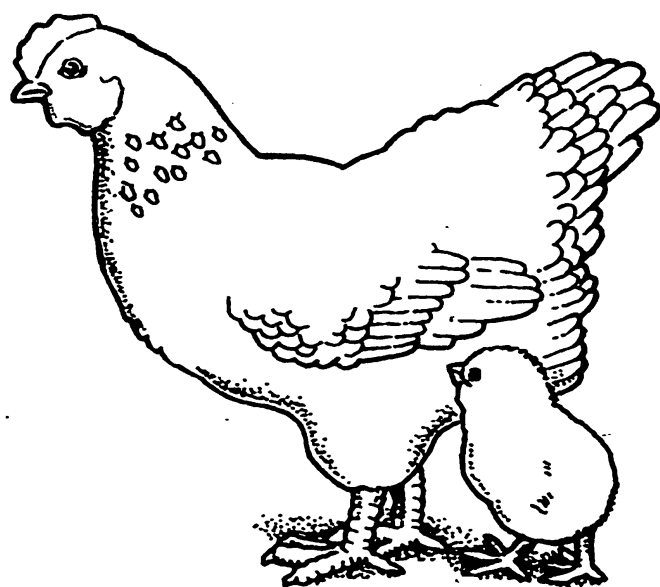
Βάλε ένα (x) στο χαρταετό που πετά πιο ψηλά.



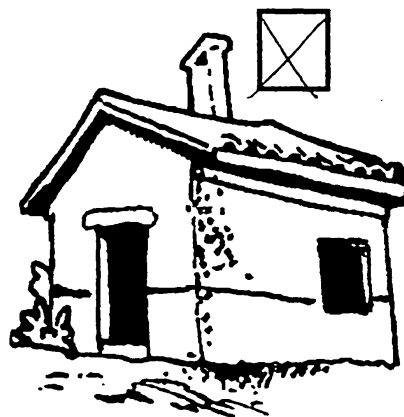
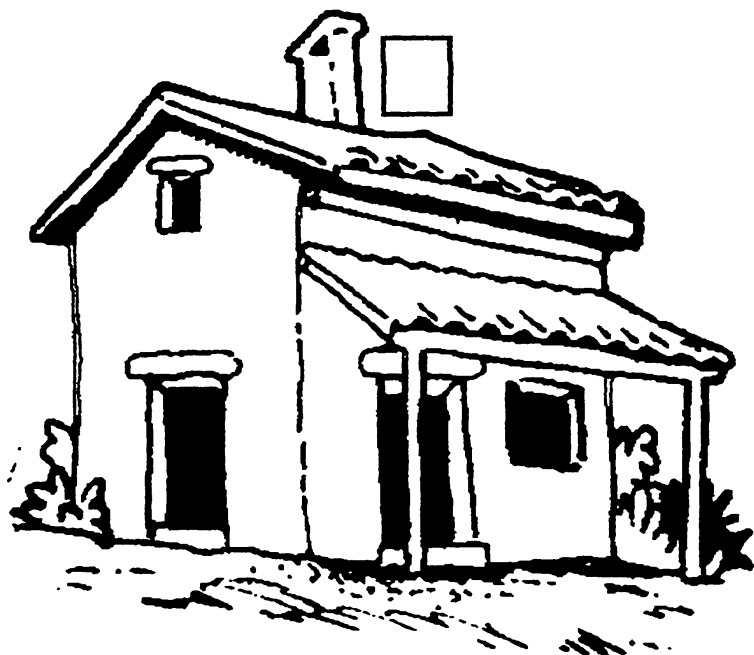
Χρωμάτισε το σπίτι που είναι κοντά στη λίμνη.



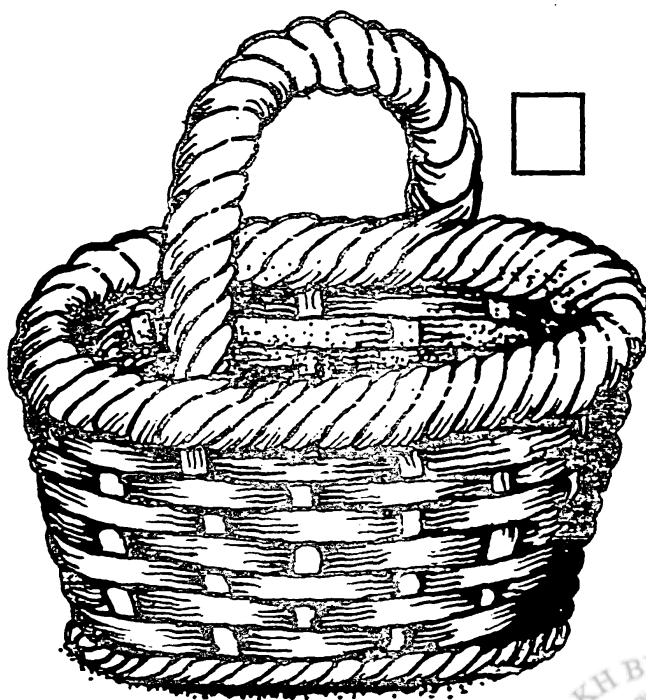
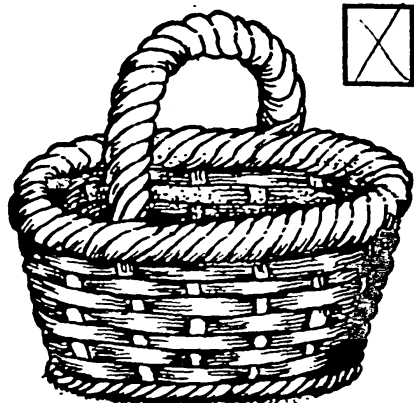
Χρωμάτισε το πουλάκι που είναι μακριά από τη μητέρα του.



Φ
Παρατήρησε τις παρακάτω εικόνες και βάλε ένα (x) στο μικρό σπίτι.



Βάλε ένα (x) στο μικρό καλάθι.



ψηλό - κοντό

Βάλε ένα (x):

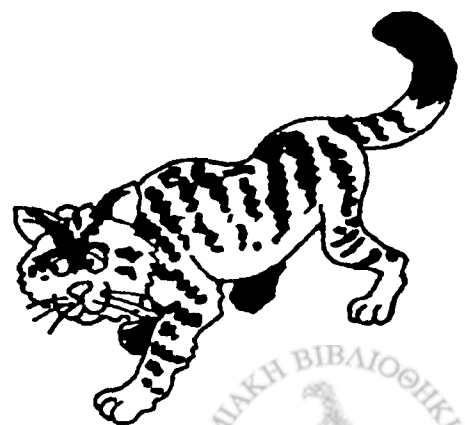
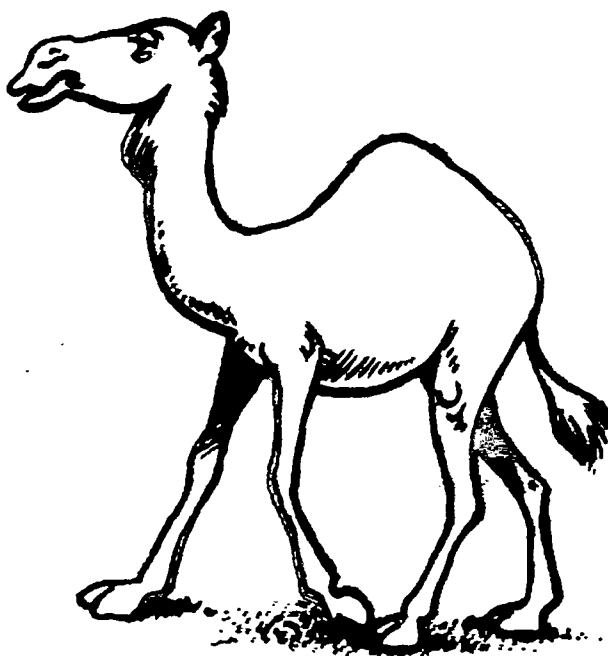


Στο ψηλό έλατο.

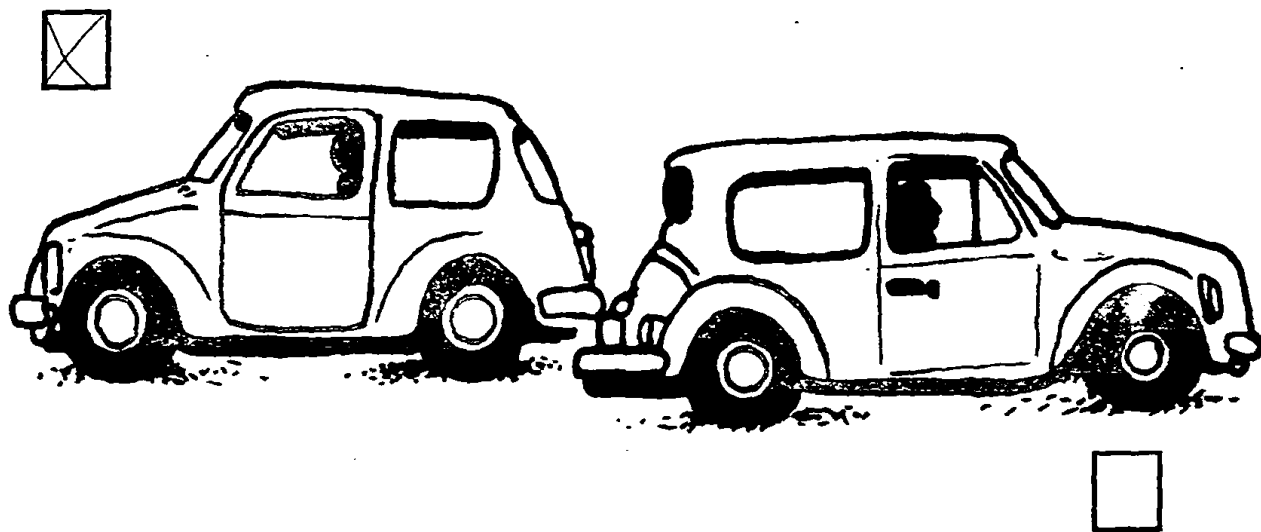


Στο κοντό παιδάκι.

Χρωμάτισε το ψηλό ζώο:



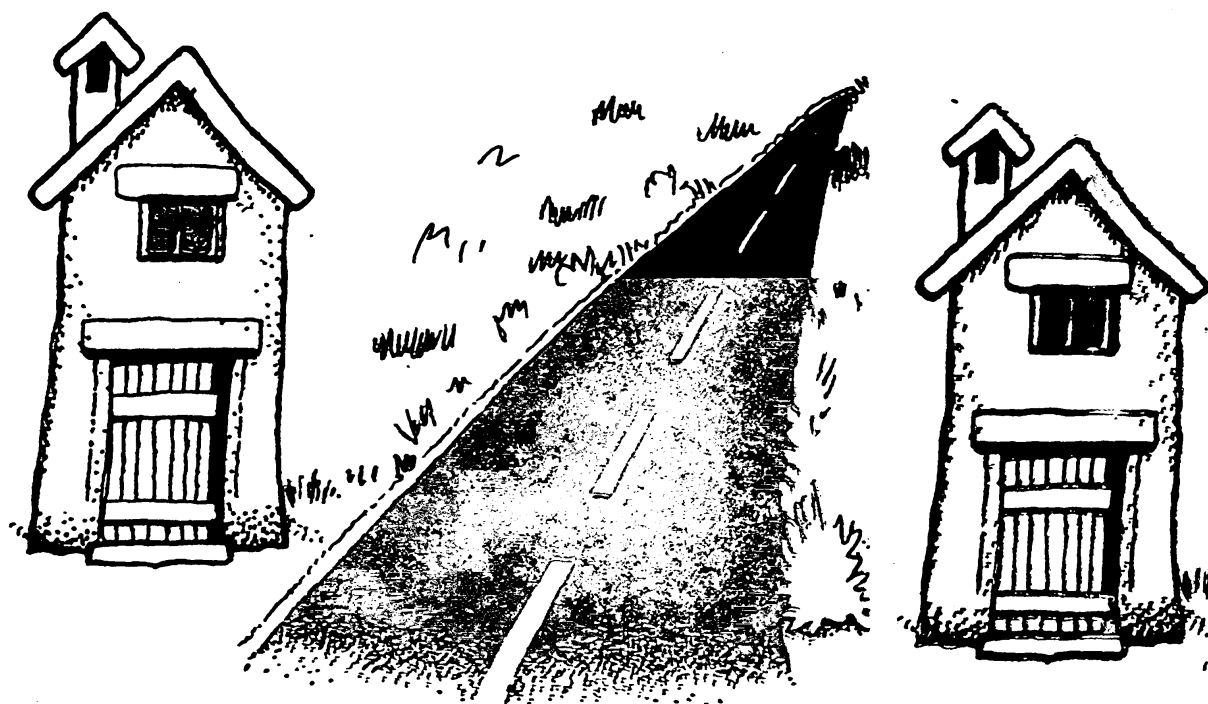
Βάλε ένα (x) στο αυτοκίνητο που κινείται προς τα δεξιά.



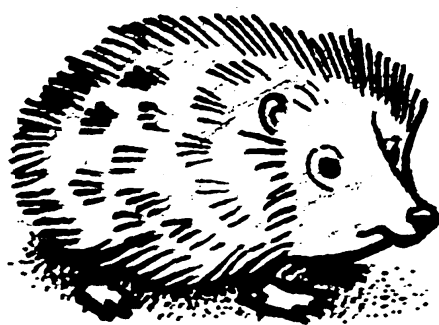
Βάλε ένα (x) στο ζώο που είναι δεξιά στο θάμνο



Χρωμάτισε το σπιτάκι που είναι δεξιά απ' το δρόμο.



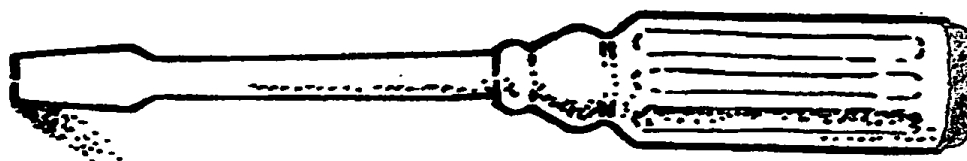
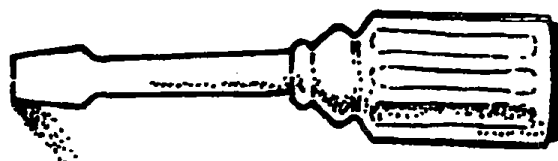
Χρωμάτισε το ζώο που είναι αριστερά απ' το σταφύλι.

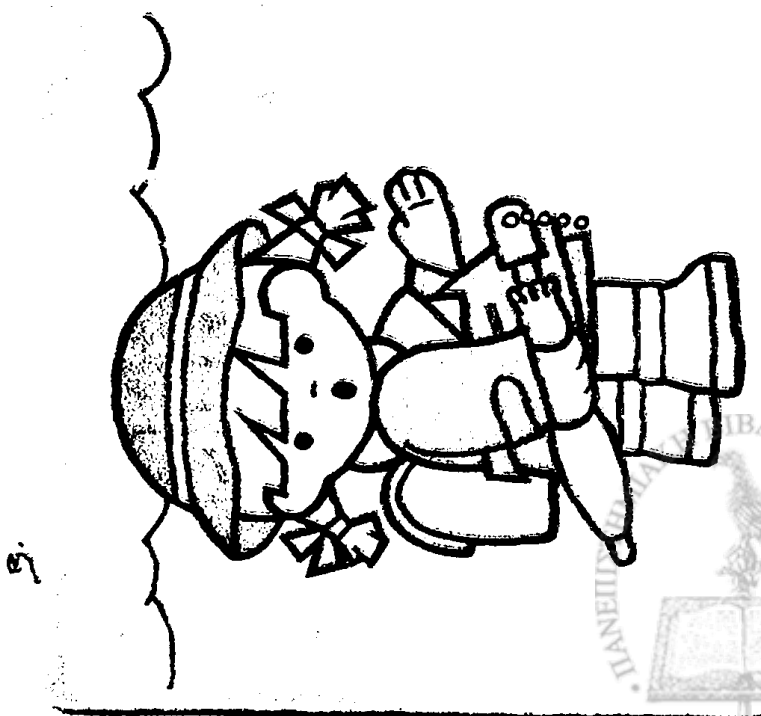
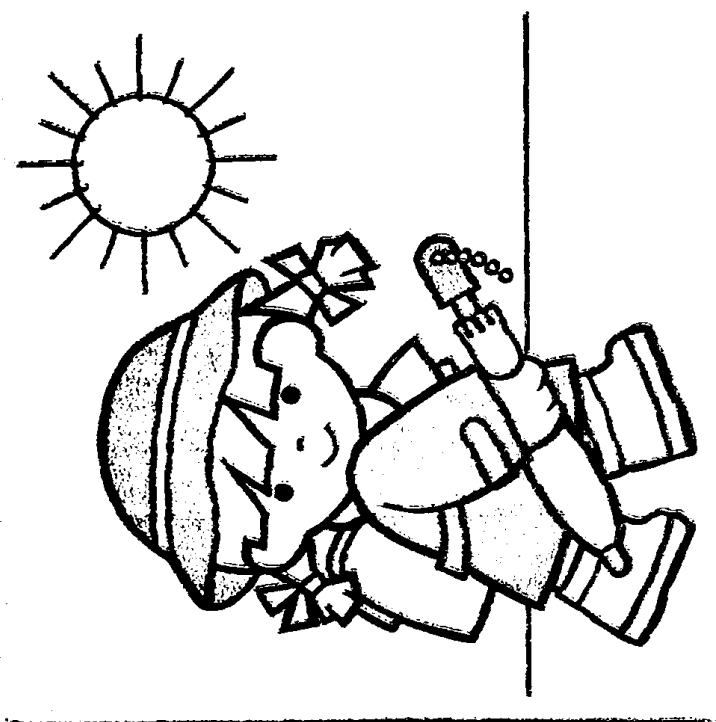
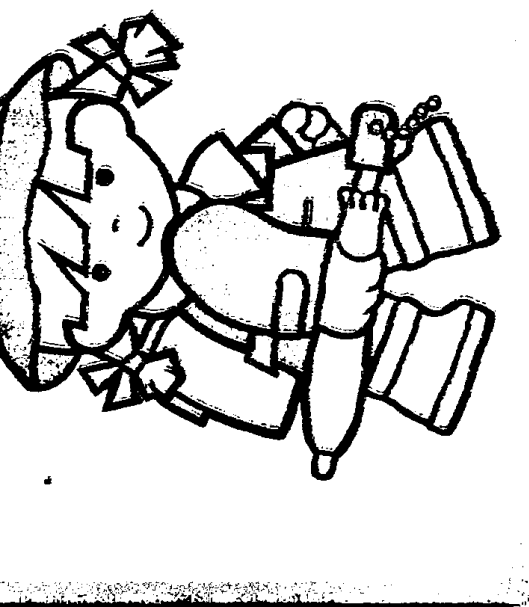
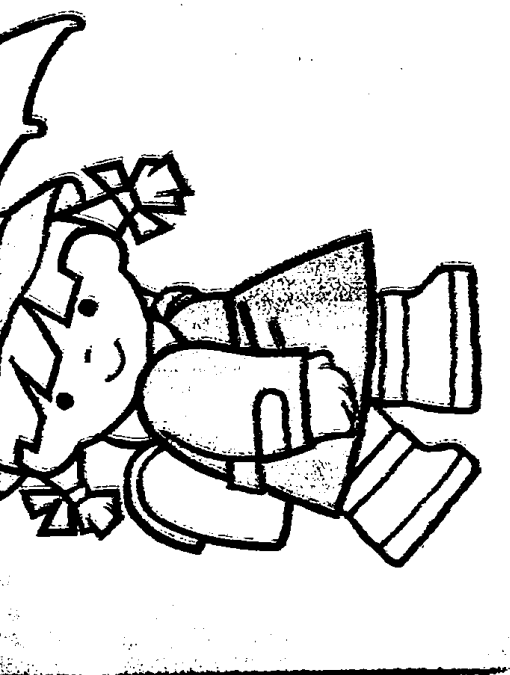


Βάλε ένα (x) στο τετράγωνο με την **κοντή** ζώνη.



Βάλε ένα (x) στο **κοντό** κατσαβίδι.



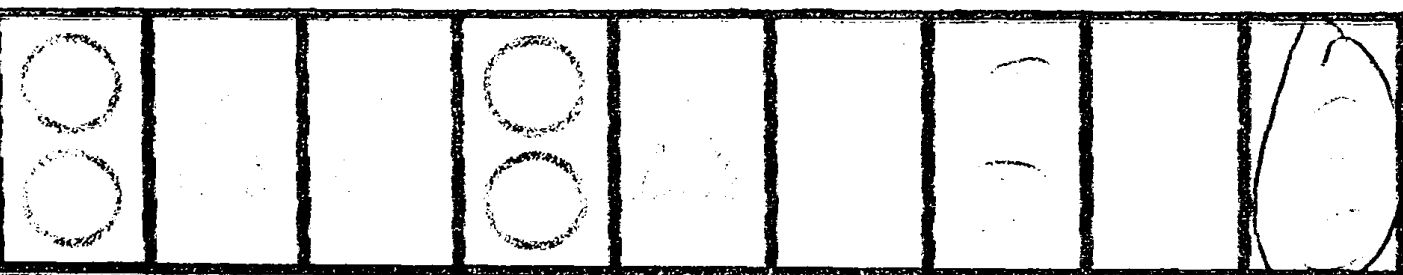
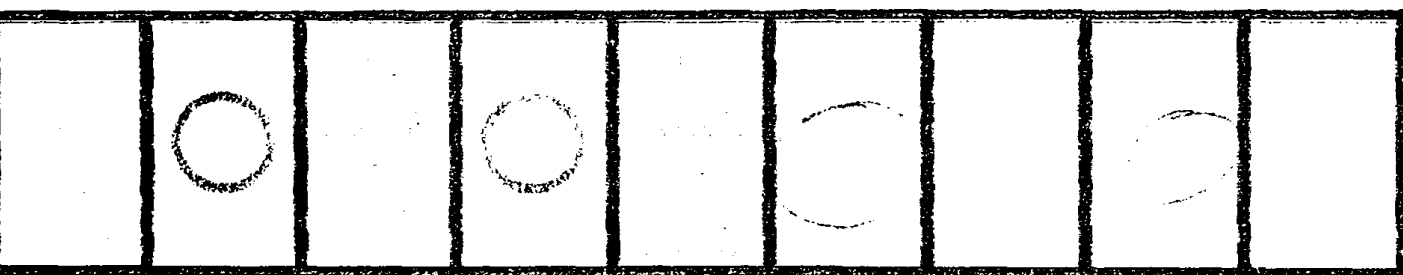
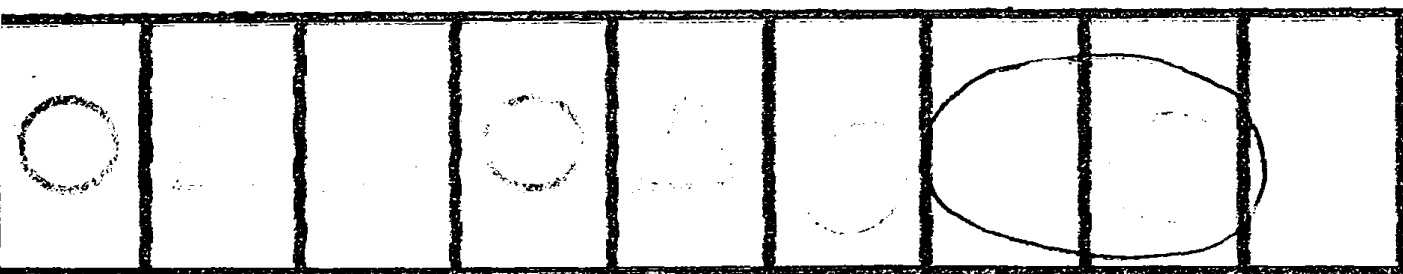
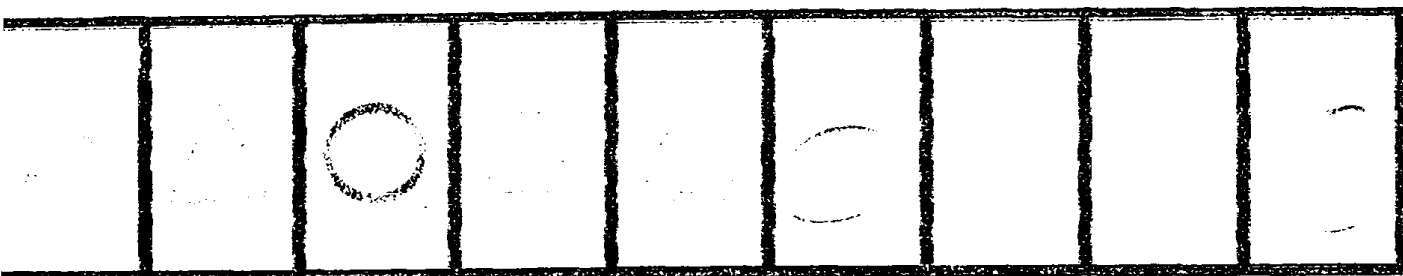
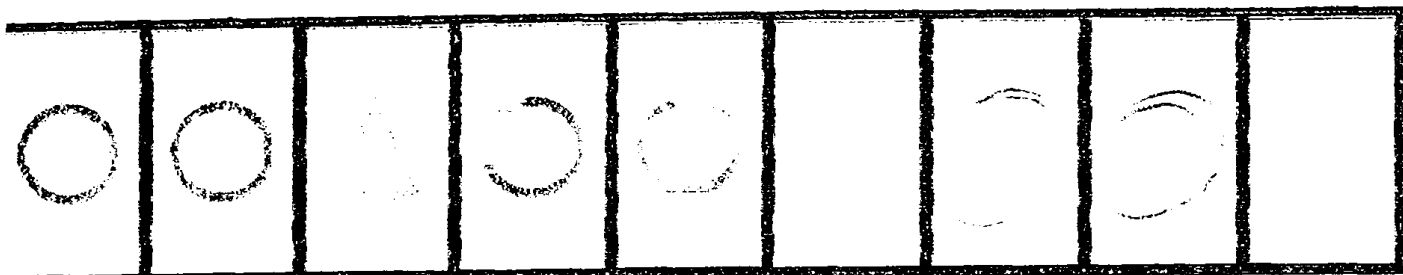
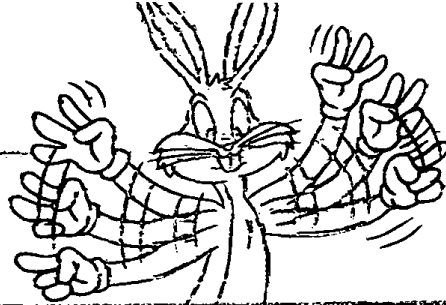


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ – Ασκήσεις Παρατήρησης, Γενικών Γνώσεων και Κινητικού Συντονισμού

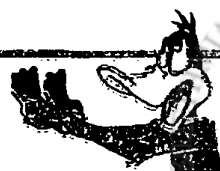




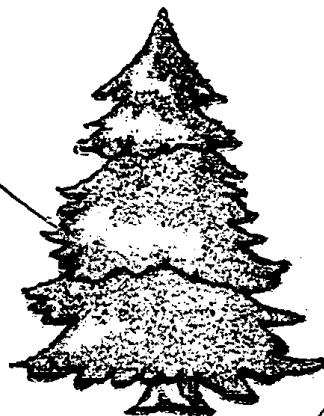
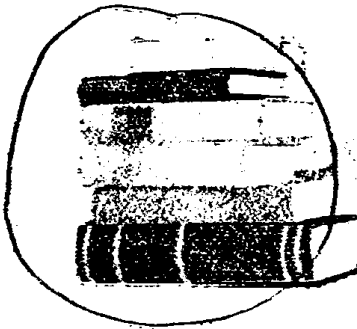
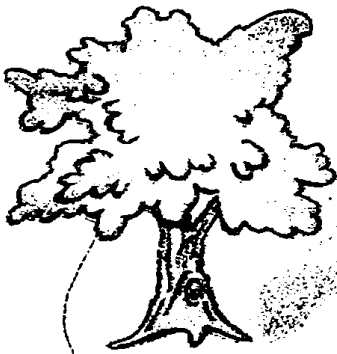
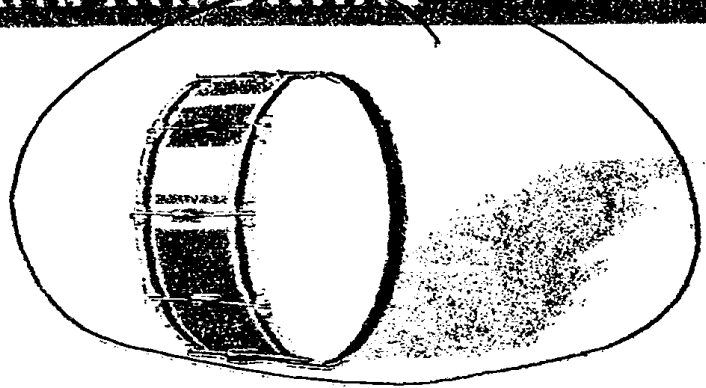
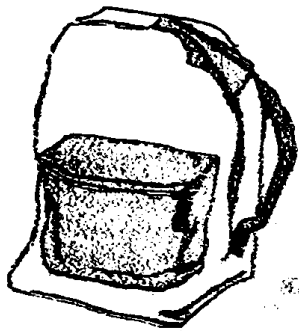
ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑ



Δείξε στο παιδί σου τη σειρά των σχημάτων και των χρωμάτων σε κάθε σειρά και μετά ζήτησέ του να τη συνεχίσει. Στόχος: Να αναγνωρίζει και να συμπληρώσει μια σειρά σχημάτων και χρωμάτων.

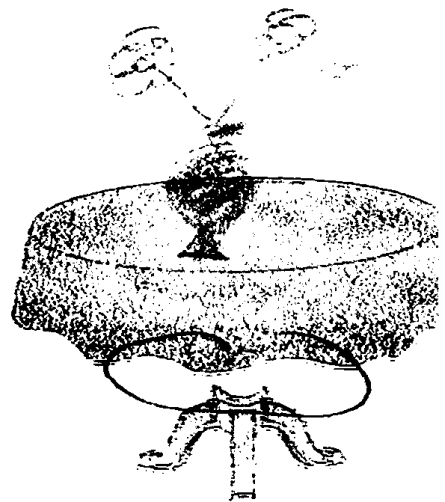
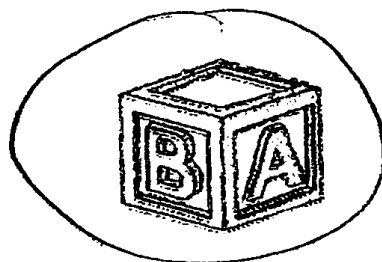
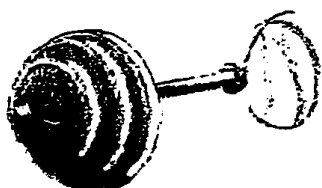
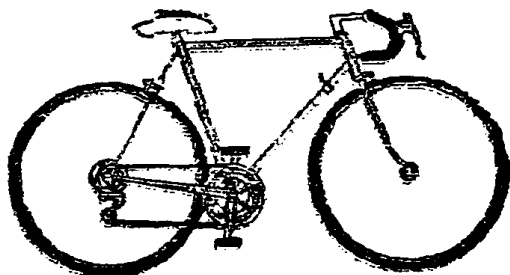
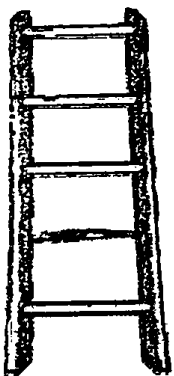
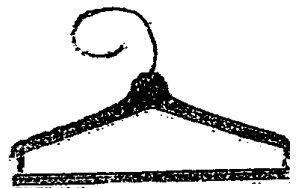
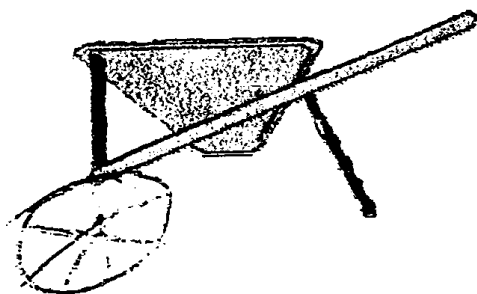
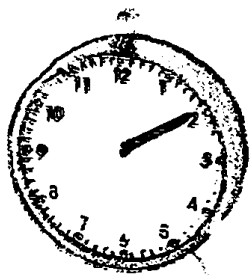
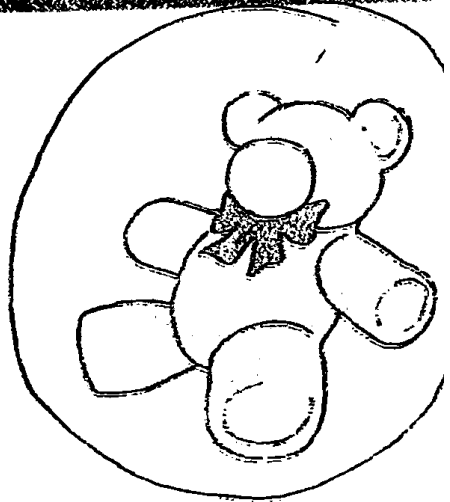
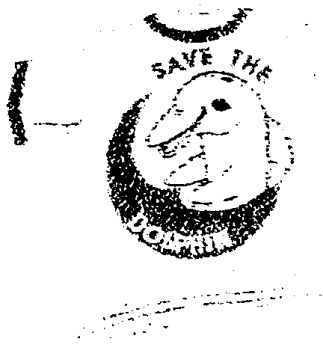
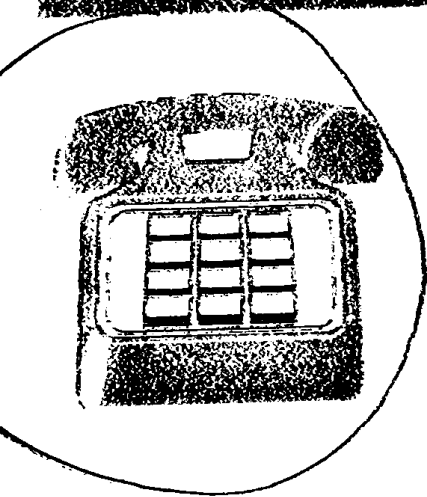


ΑΣΚΗΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ



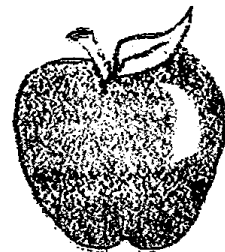
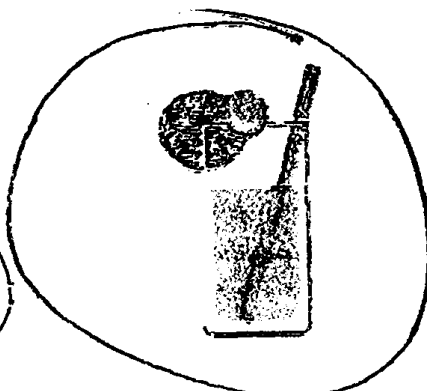
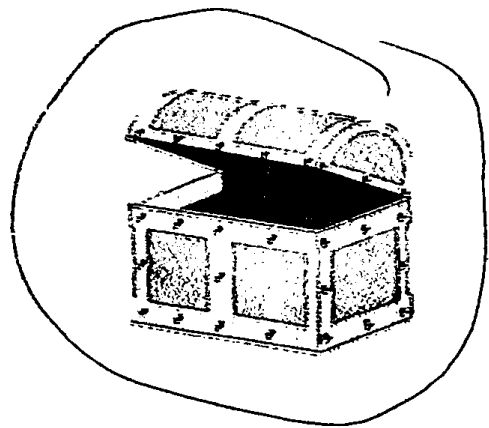
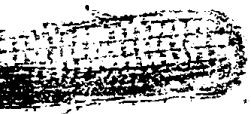
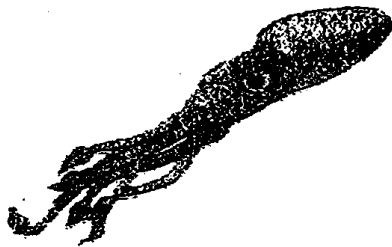
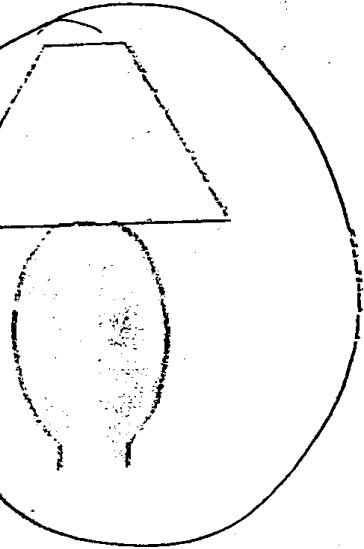
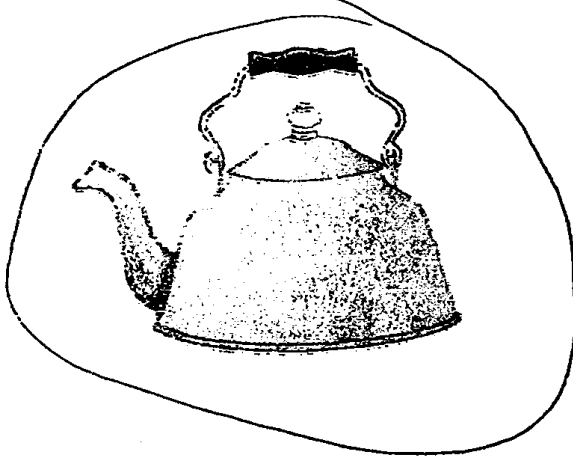
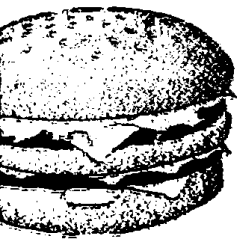
Έχουν μπερδευτεί οι σκιές των παραπάνω πραγμάτων.
Ένωσε κάθε πράγμα με τη σωστή σκιά του.

ΑΣΚΗΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

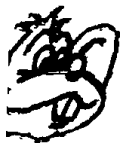


Στα παραπάνω πράγματα λείπει κάτι από το καθένα. Βρες ποιο είναι αυτό και συμπλήρωσέ το, με το κατάλληλο χρώμα.

ΑΣΚΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ



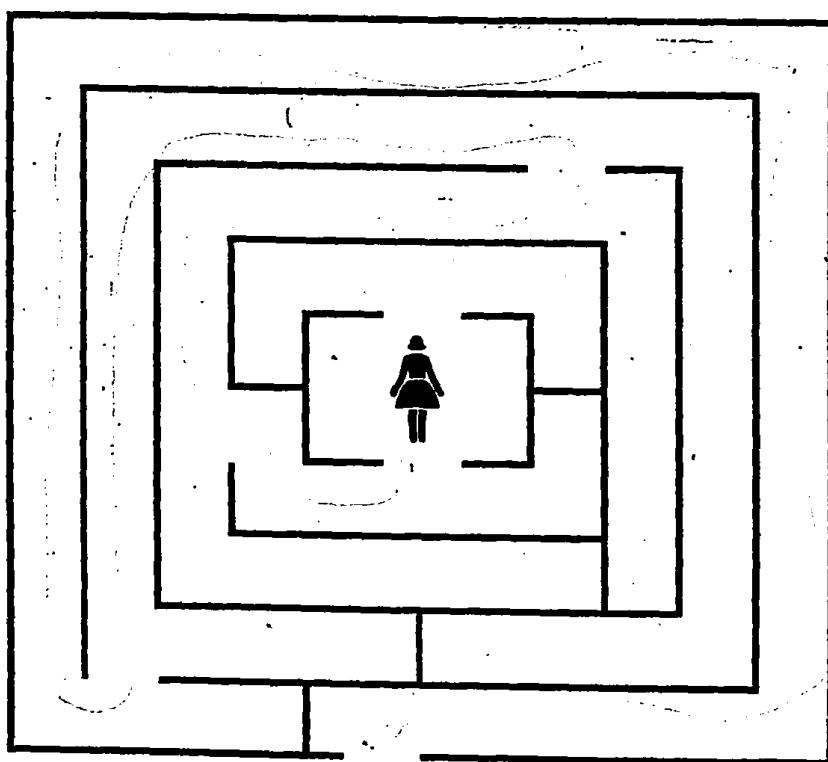
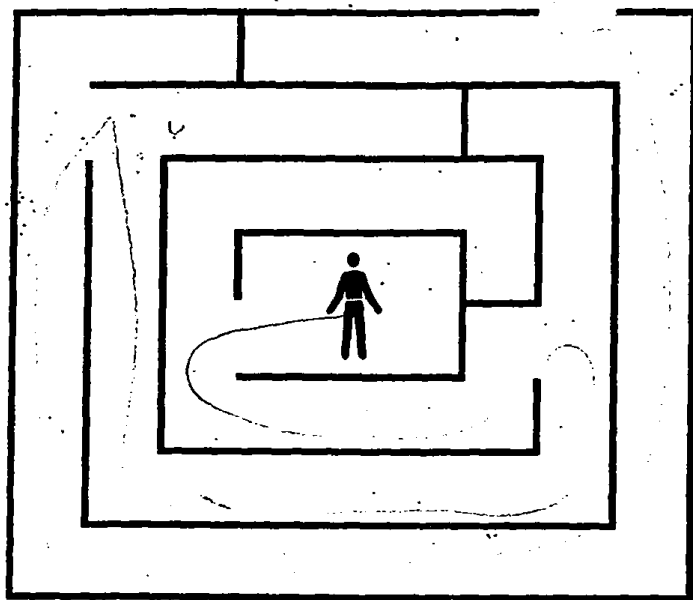
Σε κάθε σειρά κύκλωσε αυτό που δεν τρώγεται.

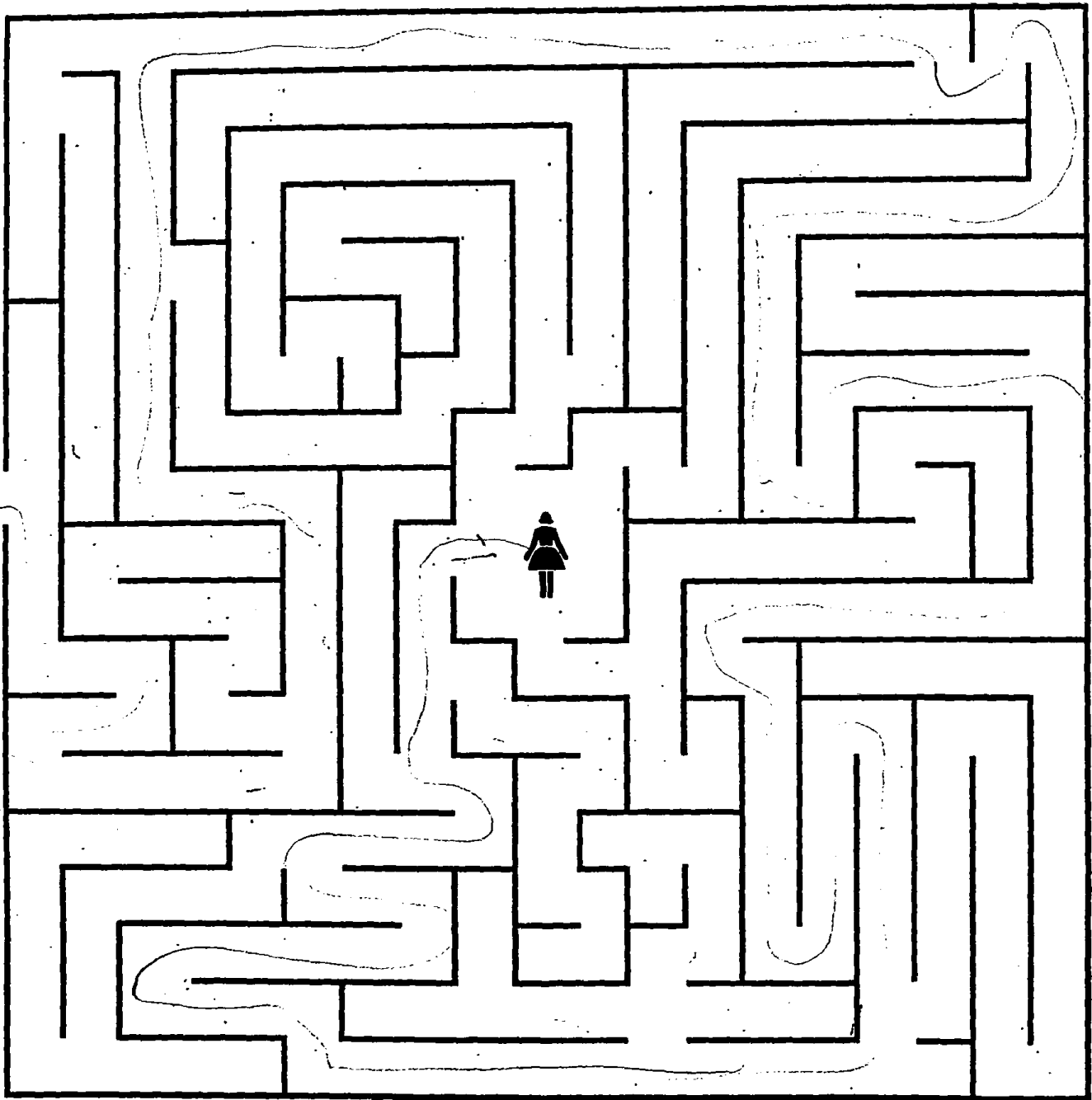


Ο ΑΡΗΣ ΤΑ ΜΠΕΡΔΕΨΕΙ!

Ο Άρης ζωγράφισε ένα μπάνιο, αλλά έκανε λάθη.
Βάλε σε κύκλο τα 5 λάθη της εικόνας.

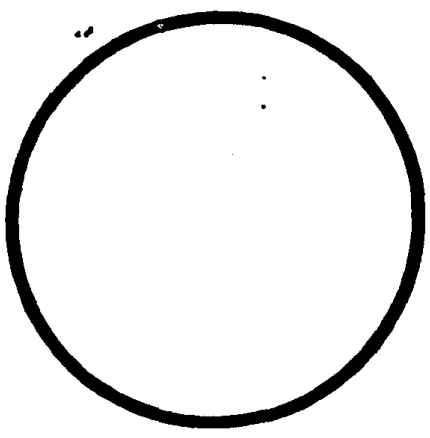
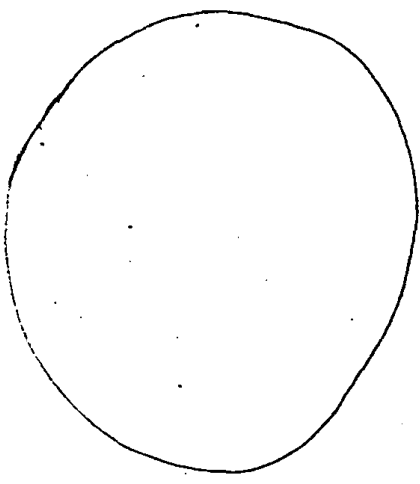
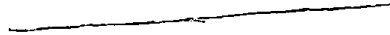




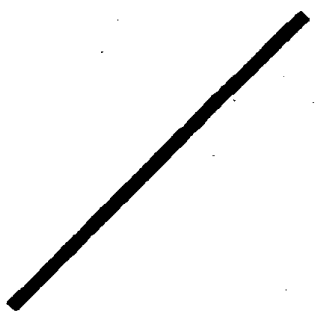
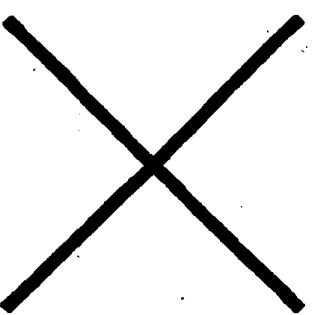
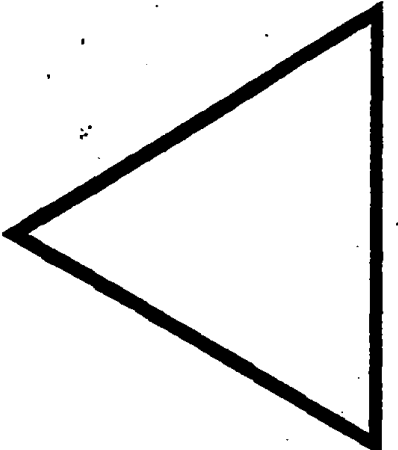
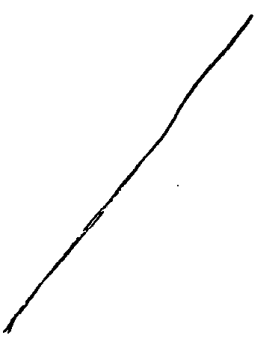
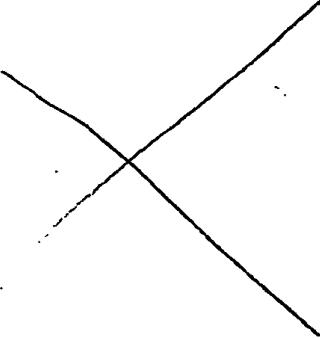
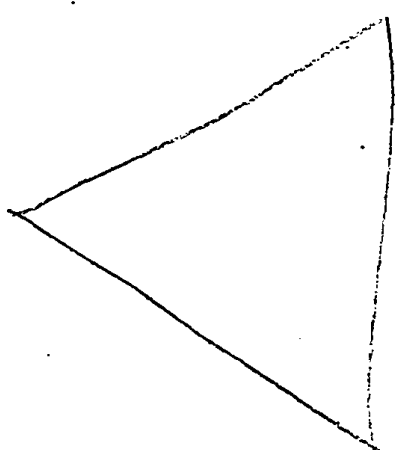


8901
DEFGHIJ





10

11

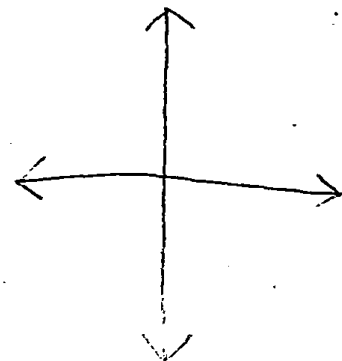
1

1

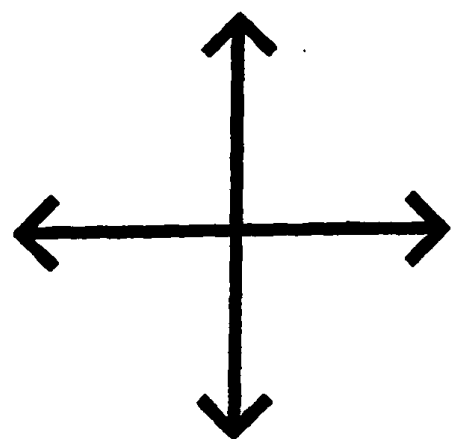
2



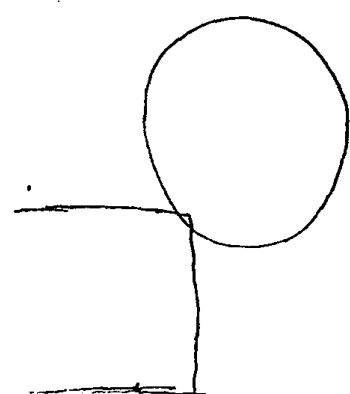
2



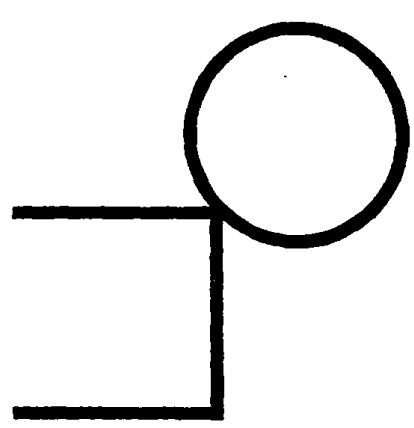
14



1



13



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η – Παρεμβατική Διαδικασία



Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές

στε

τσα στα

σπη

ασπα

σκο αλκο

στο

ισα λστα

τους στου

σχι

αστα αλτο

στω

σθα

εστου

τσε σε



στ

στ - όμα



τσ

τσ -έπη



Διάβασε τις παρακάτω λέξεις:

αστυνομία

νηστικός

κατσίκ επιτυχής η 2^η προσπάθεια

τσάντα

τσέπη

στεφάνι

τσεκούρι

κουστούμι

αστείο

τσιγάρο

κέτσαπ 2^η προσπάθεια

χαστούκι

πετσέτα 2^η προσπάθεια

κατσαρίδα 2^η προσπάθεια

σταγόνα

κατσαβίδι 2^η προσπάθεια

άρρωστος

μαστίχα

τσουρέκι

παπούτσι



Υπογράμμισε τις λέξεις που έχουν στ:

στεφάνι

κατσαρίδα

σχέδιο

τσιγάρο

φούστα

αστείο

Ασπασία

στόμα

λάσπη

Κώστας

κάστανο

αστυνομία

σκεπή



Υπογράμμισε τις λέξεις που έχουν τσ:

τσιγάρο

σπίτι

κατσαρίδα

σταγόνα

κατσαβίδι

σφυρί

αστέρι

στόμα

πίτσα

σχολείο

αστακός

πετσέτα



ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Το Σαββατοκύριακο που μας πέρασε πήγαμε στο χωριό της μαμάς. Η γιαγιά μας περίμενε στην αυλή του σπιτιού. Ο παππούς κάθονταν στην βεράντα και κάπνιζε τσιγάρο. Αφού τους φιλήσαμε τρέξαμε με την αδελφή μου την Στέλλα να συναντήσουμε τους φίλους μας.

Στο σπίτι, η μαμά βοηθούσε τη γιαγιά με το μαγείρεμα και ο μπαμπάς κουβέντιαζε με τον παππού. Έλεγαν συνεχώς αστεία και γελούσαν δυνατά.

Όταν γυρίσαμε στο σπίτι, η γιαγιά έβαζε το φαγητό από την κατσαρόλα στα πιάτα.

- Ελενίτσα, εσύ βάλε τα πιρούνια, τα κουτάλια και τις πετσέτες στο τραπέζι, και πες σε όλους ότι το φαγητό είναι έτοιμο, είπε η γιαγιά.
- Εγώ δε θέλω σπιφάδο, θέλω πίτσα, φώναξε η Στέλλα.
- Όχι πίτσα σήμερα, είπε χαμογελαστή η γιαγιά. Σήμερα θα φάμε όλοι σπιφάδο.

Κύκλωσε με κόκκινο χρώμα τις λέξεις που έχουν στ, και με μπλε χρώμα τις λέξεις που έχουν τσ.



Κύκλωσε την κατάλληλη λέξη

1. Το καλοκαίρι κάνει πολύ ζέση – ζέστη.
2. Το κουστούμι – κουτσούμι του μπαμπά λερώθηκε.
3. Κάθε απόγευμα τρώω μια πάστα – ~~πάστα~~. ✖
4. Το παντελόνι είναι στενό – ~~τσενό~~.
5. Αγόρασα καινούρια παπούστια – παπούτσια.
6. Η τσάντα – στάντα μου είναι βαριά.
7. Ο παππούς καπνίζει συνεχώς σιγάρο – ~~σιγάρο~~.
8. Η στέπη – τσέπη μου είναι τρύπια.
9. Πονάει το στομάχι – ~~τσομαχι~~ μου.
10. Βάζω κέσταπ – κέσταπ στα μακαρόνια.



Στις παρακάτω προτάσεις συμπλήρωσε ότι λείπει και διάβασε.

στ ή τσ

Θέλω να αγοράσω ένα ~~τ~~...αμπί ~~α~~...αφύλια.

Αννα, ~~α~~...αμάτα να ~~α~~...ακώνεσαι με τον αδελφό σου.

Βγάλε την ~~α~~...ίχλα από το ~~α~~...όμα σου.

Ξέχασα την ~~α~~...άντα μου στο ~~α~~...αθμό.

Είμαι θυμωμένος με τον Κώ~~α~~...α. Με ~~α~~...ίμπησε στο μάγουλο.

Ο παππούς στο χωριό έχει δυο κα~~α~~...ικες.

Η μαμά μου απλώνει τα ρούχα στην ταρά~~α~~...α.

Την Κυριακή το απόγευμα πήγαμε στο ~~α~~...ίρκο.

Βάζω ~~α~~...οίχημα πως δεν θα καταφέρεις να ξυπνήσεις τόσο πρωί.

Δεν έφαγα τίποτα. Είμαι νη~~α~~...ικός.

Την Πρωτομαγιά κάναμε ένα ~~α~~...εφάνι από λουλούδια.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ – Ασκήσεις Επανελέγχου



Κύκλωσε τις λέξεις που είναι κρυμμένες.

μ μ ν η γ σ ο κ η τ α η β λ α σ τ ι χ ο θ ρ ο θ
μ α σ τ ε ρ ν λ ο ξ ι θ μ ζ ψ ι ε τ α δ η ο μ α ς
σ τ ο λ η α σ δ φ ω ρ α σ τ ε ι ο ρ ς γ κ ξ ο ο θ
β μ θ ρ σ τ ε φ α ν ι β ο π π φ τ ο ρ ν υ σ μ γ ρ
ε π ς δ χ τ ε κ α σ τ α ν ο π ρ υ μ γ ο π σ γ κ λ
α σ τ α κ ο ς λ ν μ γ ο π ρ ρ ο η δ φ ε θ υ θ τ α
π ι α υ η μ υ σ τ ι κ ο γ λ ξ κ ν ο σ τ ι μ ο ρ μ ς

Βρές τις λέξεις: ~~στα~~ ~~χ~~όνα. ~~το~~ ~~ξ~~η. στα ~~φ~~ύλι.

Γ δ λ ξ γ λ ρ τ κ ε ι ρ τ σ κ δ φ σ κ γ λ ξ γ λ σ κ δ φ κ κ γ σ τ α γ ο ν α ξ ο θ ι ο ς ε μ ω ψ σ ρ κ ι γ ο ρ π τ θ ς ν β
ζ χ ν ψ λ δ γ ς ε ι κ ρ ς ι φ κ α τ σ ε π η ε π ε ς ρ ξ ο ε ρ μ ν ω χ β σ α κ φ ο ε τ θ ς υ τ ε ς π τ υ θ κ ξ δ γ κ ξ ψ β ν μ
σ δ ο ι ρ θ ο δ ξ λ φ η π ο τ π ο η ψ ω β μ ν φ η γ λ δ φ ο ι τ υ π ο ι χ ε ι θ ε ς ρ σ τ α φ υ λ ι χ ν δ φ λ ξ τ υ π ο ι ς ε .



1. Βάλε σε κύκλο τους συνδυασμούς που είναι οι ίδιοι με αυτό που φαίνεται στο κουτί.

στ	σι	σι	σι	σι	σι	σι	σι	σι	σι
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

στ	σι	σι	σι	σι	σι	σι	σι	σι	σι
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

2

1. Βάλε σε κύκλο τη λέξη που είναι η ίδια με αυτή που φαίνεται στο κουτί.

τσεκούρι	σταφύλι	τσεκούρι	τσιγάρο	στόμα	σταματά
----------	---------	----------	---------	-------	---------

στέγη	τσάντια	στάση	στόμα	στέγη	τσεκούρι
-------	---------	-------	-------	-------	----------

τσιγάρο	τσόφλι	στόμα	τσιγάρο	στήθος	σταυρός
---------	--------	-------	---------	--------	---------

σταυρός	σταυρός	τσιπίπουρο	στρώμα	τσάντα	στάση
---------	---------	------------	--------	--------	-------

κάλτσα	κατάστημα	κατσαρίδα	φούστα	λίστα	κάλτσα
--------	-----------	-----------	--------	-------	--------

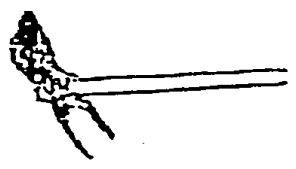
κάσταν	κατσαβίδι	κάσταν	κατσάικα	πάστα	πίτσα
--------	-----------	--------	----------	-------	-------



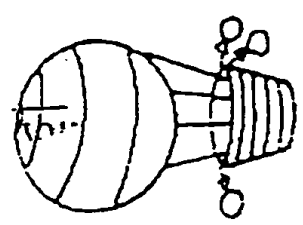
☒ 01 ☐ 10



☒ 01 ☐ 10

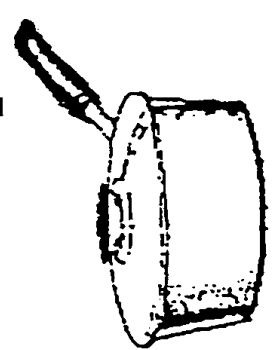


☐ 01 ☒ 10

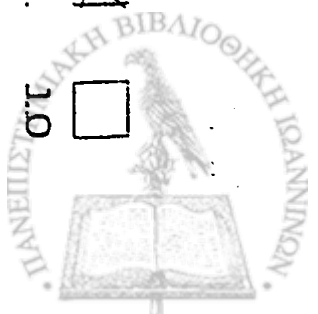
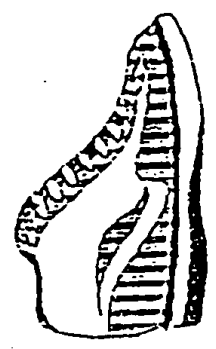


2 JUN

☐ 01 ☒ 10



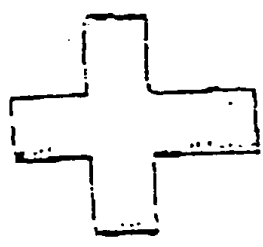
☒ 01 ☐ 10



☒ 01 ☐ 10



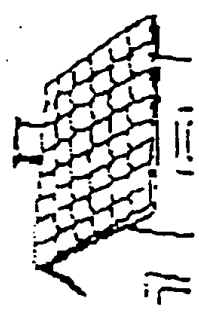
☐ 01 ☒ 10



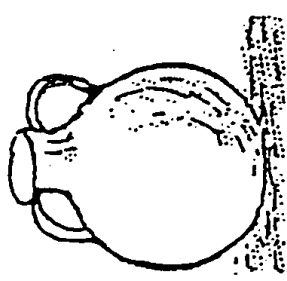
☒ 01 ☐ 10

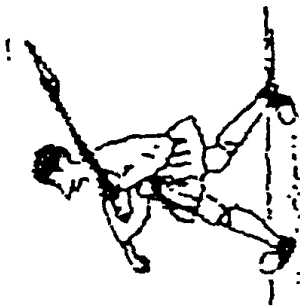


☐ 01 ☒ 10

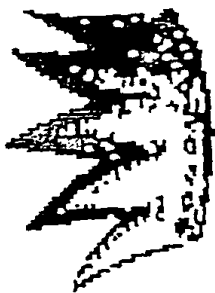


☐ 01 ☒ 10

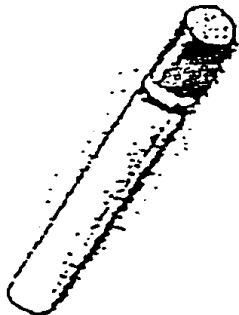




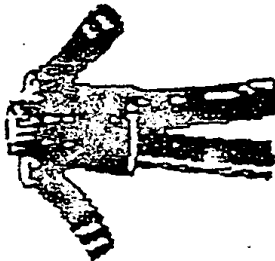
Τε_ολιάς



ε_τ_έμ_μ_ια



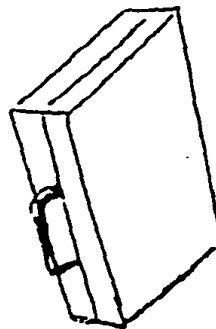
τ_ε_ι_γ_ά_ρ_ο



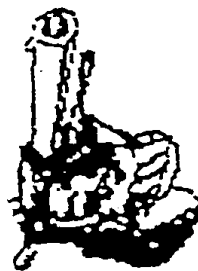
ε_τ_ο_λή



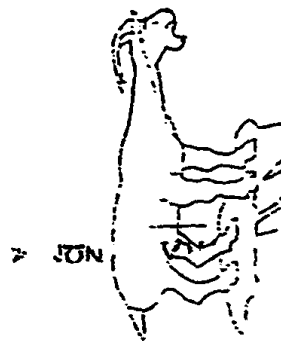
ε_τ_ό_μα



βα_λί_τ_ε_α



πι_ε_τό_λι



κα_τ_ε_ί_κα



υ_φ_ραί_ε_τ_ε_ι_ο



κα_τ_ε_α_β_ί

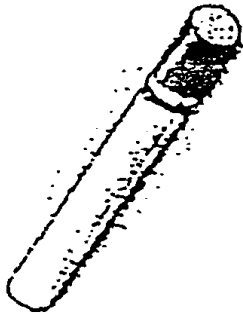
1. Συμπλήρωσε τις λέξεις με "στ" ή "το".



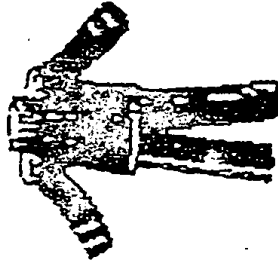
Σεολιάς



ετέιμα



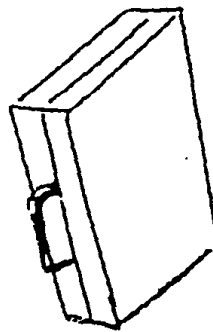
τειγάρο



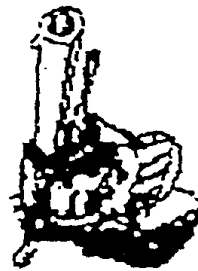
ετ_ολή



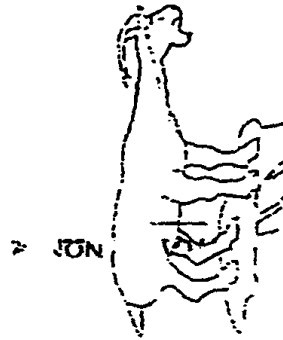
ετ_όμα



βαλίτα



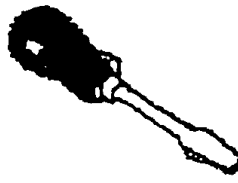
πιτόλι



κατςικα



υφαίετειο



κατςαβί

1. Συμπλήρωσε τις λέξεις με "στ" ή "το".





Ιερίτης



Στάχυ

στάχυ
τσολιάς

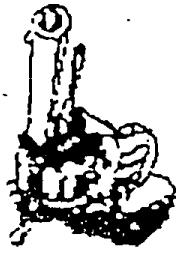


Σταφύλι

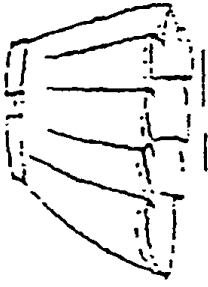
σταφύλι
τσεκούρι



Τσεκούρι

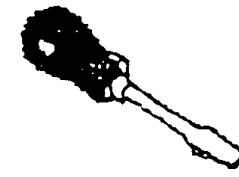


Πιστόλι



Φρούτα

πιστόλι
φρούτα

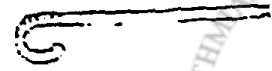


Κατσάβιδι

άρρωστος
κατσάβιδι



Αρρωστος

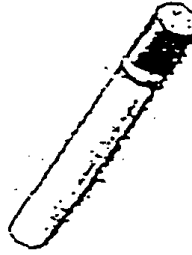


Μπαστόνι



Τσουβάλι

τσουβάλι
μπαστόνι



Τσιγάρο

κάστανο
τσιγάρο



Κάστανο