

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000265535



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3

ΜΠΛΕ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ  
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΕ ΠΑΡΑΛΕΙΨΕΙΣ ΚΑΙ  
ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ »

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΩΤΣΗ ΛΑΜΠΡΙΝΗ

ΕΠΙΒΑΛΛΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΗΛ. ΔΗΜΟΥ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2008



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδες
<b>Εισαγωγή</b>	4-5
<b><u>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup></u>: Η έννοια της μάθησης.</b>	6-8
<b><u>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup></u> : Μαθησιακές δυσκολίες.</b>	9
2.1 Ιστορική αναδρομή της έννοιας των μαθησιακών δυσκολιών.	9-11
2.2 Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών.	11-12
2.3 Η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών.	12-14
2.4 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Δυσλεξία.	14-15
2.5 Μαθησιακές δυσκολίες – Ειδική περίπτωση αποκλίσεων.	15-16
<b><u>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup></u>: Αιτιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών.</b>	17
3.1 Η βιογενετική κατεύθυνση.	17-18
3.2 Η ψυχολογική κατεύθυνση	18
3.2.1 Οι θέσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας.	19
3.2.2 Οι θέσεις των θεωριών της μάθησης.	20
3.3 Η Οικολογική κατεύθυνση.	20
3.3.1 Η κοινωνικοποίηση στο κοινωνικό περιβάλλον.	21-22
3.3.2 Οι λειτουργίες και οι διαδικασίες του σχολείου.	22-23
3.4 Η κατεύθυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.	23-25

<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Γενικά χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών.</b>	26
4.1 Οπτική επεξεργασία.	26-27
4.2 Ακουστική επεξεργασία.	27
4.3 Μνήμη.	28-29
4.4 Φωνολογική επεξεργασία.	29-30
4.5 Αυτοματισμός.	30-31
4.6 Ρυθμός	31
4.7 Μεταγνωστικές δεξιότητες.	31-32

<b>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Τομείς Μαθησιακών Δυσκολιών.</b>	33
5.1 Ανάγνωση	33-34
5.2 Γραφή	34-38
5.3 Μαθηματικά	38-40
Συνοψίζοντας	40

<b>Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Μελέτη Περίπτωσης</b>	41
6.1 Διαγνωστική διαδικασία.	41-43
6.2 Προφίλ μαθητή.	44
6.3 Διαγνωστική διαδικασία του προβλήματος.	45
6.4 Αποτελέσματα διαγνωστικής διαδικασίας.	46-50
6.5 Προσδιορισμός –Οριοθέτηση προβλήματος.	51



<b><u>Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>: Παρεμβατική διαδικασία.</u></b>	<b>52</b>
7.1 Πλαίσιο παρεμβατικής διαδικασίας.	52
7.2 Στόχοι παρεμβατικής διαδικασίας.	52-53
7.3 Σχέδια παρέμβασης	54-55
7.4 Αποτελέσματα διαγνωστικής διαδικασίας.	56
<b>Βιβλιογραφία</b>	<b>57-58</b>
<b>Παράρτημα 1</b>	<b>59-91</b>
<b>Παράρτημα 2</b>	<b>92-121</b>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο χώρος των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί τα τελευταία χρόνια, αντικείμενο έντονου προβληματισμού και ερευνητικών αναζητήσεων. Καθώς το γεγονός ότι μπορούν να επηρεάσουν δυσμενώς και με πολλούς τρόπους τη συναισθηματική και την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών που τις παρουσιάζουν έχει πλατιά αναγνωριστεί.<sup>1</sup>

Η αδυναμία λοιπόν που παρουσιάζουν κάποιοι μαθητές ως προς την αντιμετώπιση των απαιτήσεων ορισμένων σχολικών μαθημάτων, παρά την απουσία κάποιου εμφανούς αιτιολογικού παράγοντα και με παράλληλη επίδειξη επαρκών ικανοτήτων σε άλλους σχολικούς και μη τομείς είναι ένα από τα δυσκολότερα αλλά και πιο ενδιαφέροντα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη Παιδαγωγική.<sup>2</sup>

Πιο εντυπωσιακή είναι η πρόοδος που έχει γίνει μέσα από την αναζήτηση της αιτιοπαθογένειας, του εδάφους δηλαδή και των μηχανισμών που μεσολαβούν για να προκύψουν οι δυσκολίες: με διάφορες ερευνητικές μεθόδους, έχουν αναδειχθεί ποικίλες μορφές δυσλειτουργίας και σε πολλά επίπεδα οργάνωσης, σε παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες απαντούν διαφορετικά ή έχουν διαφορετικό τρόπο να λειτουργούν και να αποδίδουν, ιδίως ευαίσθητες δοκιμασίες από ότι συμβαίνει με άτομα που μαθαίνουν σχετικά απρόσκοπτα.

Η μειωμένη τελικά απόδοση στην πράξη είναι συνέπεια αυτών των διαφορετικών τρόπων λειτουργίας τους. Η δυσλειτουργία μ' αυτή την έννοια είναι απόλυτα συμβατή με τον άδηλο χαρακτήρα των μαθησιακών δυσκολιών, το γεγονός δηλαδή ότι, ενώ υπάρχουν αντικειμενικά, συχνά δεν είναι άμεσα ορατές. Είναι επίσης συμβατή με ότι τα παιδιά είναι κατά τα άλλα φυσιολογικά και μπορούν και να ευαισθητοποιούνται μάλιστα εύκολα, σαν άμεσοι και πρωταρχικοί του στρες από τη δυσκολία τους. Με τον άδηλο χαρακτήρα αυτών των δυσκολιών, έχουν επίσης να κάνουν οι γνωστές παρεξηγήσεις γύρω από τη συμπεριφορά των παιδιών και το ότι μπορεί να περνάει ο καιρός και η δυσκολία να μην αναγνωρίζεται.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Φλωράτου Μ-Μ., (1992), *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε: Ανάγνωση, Γραφή, Ορθογραφία*, Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσέας, σ. 9

<sup>2</sup> Αγαλιώτης Ι., (2004), *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά*, Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ.21

<sup>3</sup> Φλωράτου Μ-Μ., ό.π., σ.9



Επομένως ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η έντονη διαφοροποίηση της μαθησιακής του εικόνας. Κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει έναν ατομικό ρυθμό, επίπεδο και ποιοτική σύνθεση των δυσκολιών του. Τα καθιερωμένα διδακτικά μοντέλα που στηρίζονται στην παραδοχή μιας ομοιόμορφης ανάπτυξης και τρόπου μάθησης για όλα τα παιδιά δεν εφαρμόζονται με επιτυχία στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.<sup>4</sup>

Οι μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο συνεπώς, είναι μία πραγματικότητα η οποία παρά τις όποιες επιβαρυντικές επιπτώσεις που έχει για τη διδασκαλία και τα μετέχοντα υποκείμενα, αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής διαδικασίας. Αυτές από μία άποψη αποτελούν σημαντικούς παράγοντες αμφισβήτησης της μαθησιακής-κοινωνικοποιητικής υπόστασης του σχολείου. Αποτελούν, δηλαδή, κατά κάποιο τρόπο τους δείκτες μέσω των οποίων επισημαίνεται ότι το σχολείο και οι σχετικές του διαδικασίες δεν έχουν την απαιτούμενη ευελιξία και πληρότητα που αξιώνουν οι περιστάσεις ώστε να ελαχιστοποιούν την πιθανότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Παντελιάδου Σ., (2000), *Μαθησιακές δυσκολίες- Τι και γιατί*, Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ.11

<sup>5</sup> Δήμου Η.Γ., (1991), *Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, Μια θεωρητική προσέγγιση*, Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Νο4, Ιωάννινα, σ.18



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ο όρος μάθηση δημιουργεί την εντύπωση ότι πρόκειται για μία έννοια απόλυτα προσδιορισμένη καθώς η ευκολία και η συχνότητα με την οποία εμπλέκεται στην καθημερινή επικοινωνία υποδηλώνει ότι πρόκειται για έναν όρο απόλυτα προσδιορισμένο.

Η μάθηση θεωρείται ως διαδικασία απόκτησης ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων μέσω σκόπιμης και σχετικά κοπιαστικής προσπάθειας. Κατανοείται λοιπόν στην περίπτωση αυτή ως παράγοντας ο οποίος συντελεί στην προοδευτικά αυξητική κλιμάκωση της ικανότητας του ατόμου για επιδόσεις και πιστοποιείται κάθε φορά από την παρουσία ή μη του προσδοκώμενου αποτελέσματος –επίδοσης. Προφανώς σύμφωνα με την άποψη αυτή, η μάθηση συντελείται μόνο στις περιπτώσεις που εμφανίζεται η κοινωνικά αποδεκτή τελική επίδοση.

Από επιστημονική άποψη ο όρος μάθηση εμφανίζεται περισσότερο διευρυμένος. Ως βάση όλων σχεδόν των εννοιολογικών προσεγγίσεων στον επιστημονικό χώρο λαμβάνεται η θέση ότι η μάθηση είναι μια καλυμμένη γνωστική διαδικασία μέσω της οποίας διαμορφώνεται και λειτουργεί σε σχετικά σταθεροποιημένη υπόσταση η γνωστική, συγκινησιακή και η ψυχολογική δομή του ατόμου.

Βασικό στοιχείο προσδιορισμού της μάθησης είναι τα προϋποτιθέμενα ερεθίσματα πληροφορίες που οδηγούν σε συγκεκριμένη αλλαγή η οποία παρατηρείται και διαπιστώνεται μέσω της συμπεριφοράς. Ενώ επικεντρώνεται και το ενδιαφέρον στις έμμεσα παρατηρούμενες ή στις κατά αναλογία εκτιμώμενες γνωστικές διαδικασίες και λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος.

Βασικές εννοιολογικές θέσεις που αφορούν την μάθηση είναι οι παρακάτω:

### A) Η μάθηση είναι ατομική υπόθεση

Η μάθηση προφανώς δεν έχει αντεπιτέλλοντα χαρακτήρα και συνεπώς καθιστά αναγκαία τη συμμετοχή του ίδιου του ατόμου. Ο καθένας δηλαδή, μαθαίνει για τον εαυτό του και όχι κάποιος άλλος γι' αυτόν.

B) Η μάθηση συντελείται κυρίως μέσω γνωστικών (καλυμμένων) διαδικασιών.





Η μάθηση συντελείται στον οργανισμό του ατόμου μέσω συντονισμένων λειτουργιών του κεντρικού, νευρικού, αισθητηριακού και ψυχοκινητικού συστήματός και των οργανικών δομικών αλλαγών των εγκεφαλικών κυττάρων.

Γ) Με τη μάθηση διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ατόμου.

Με τις δομήσεις ή τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στο γνωστικό, συγκινησιακό και ψυχοκινητικό επίπεδο, καθώς επίσης και με τις λειτουργικές διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από τους συνδυασμούς των παραγόντων αυτών αποκτά το άτομο την ικανότητα και την ετοιμότητα για κοινωνική και συγκίνηση. Με τη μάθηση, δηλαδή, το άτομο διαμορφώνει μια υποδομή κατανόησης, τάξης, ασφάλειας επικοινωνίας, δράσης και απόλαυσης για τον περιβάλλοντα κόσμο και τον εαυτό του.

Δ) Η μάθηση προϋποθέτει βιολογική ωριμότητα και ετοιμότητα του οργανισμού.

Η βιολογική αρτιότητα, υγεία και ωριμότητα του σκελετικού μυϊκού, ενδοκρινικού, αισθητηριακού και κεντρικού νευρικού συστήματος αποτελούν ως ένα σημείο βασικές προϋποθέσεις για τις διαδικασίες της μάθησης. Ανάλογα με το επίπεδο, στο οποίο βρίσκονται οι προϋποθέσεις αυτές, διαμορφώνονται αντίστοιχα και η βιολογική ικανότητα και ετοιμότητα του οργανισμού.

Ε) Το περιβάλλον ως προϋπόθεση, αντικείμενο και κοινωνικό έλεγχο της μάθησης.

Η εκάστοτε κοινωνική –πολιτισμική, φυσική, τεχνική, χωροχρονική και λειτουργική πραγματικότητα συνθέτει το αναγκαστικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης και αντιδιαστολής του ατόμου μέσω του οποίου πραγματοποιείται η μάθηση.

Στ) Η μάθηση είναι μια στοχευμένη διαδικασία.

Η μάθηση συνήθως δεν έχει συμπτωματικό χαρακτήρα. Αυτή είναι στην ουσία μια στοχευμένη ενέργεια η οποία, παρά τις όποιες περιβαλλοντικές δεσμεύσεις και αναγκαιότητες, καθιστά δυνατή την ενεργό συμμετοχή του ατόμου.

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

Οι οποιεσδήποτε αλλαγές στη συμπεριφορά και στις προϋποθέσεις της που δεν οφείλονται σε τοξικές, μολυσματικές ή σε βίαιες παρεμβάσεις του περιβάλλοντος,

καθώς επίσης και σε καταστάσεις κόπωσης ή ενστικτώδες ψυχοκινητικές εκδηλώσεις προϋποθέτουν τη μάθηση.<sup>6</sup>

## 2.1 Η σημασία της μάθησης στην ανάπτυξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών

Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις.

Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις.

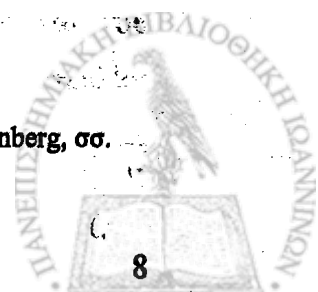
Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις.

Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις.

Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις.

Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Η μάθηση είναι ο βασικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις.

<sup>6</sup> Δήμου Η.Γ., (2002), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Θεωρίες Μάθησης*, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg, σσ. 27-32



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

### 2.1 Ιστορική αναδρομή της έννοιας των μαθησιακών δυσκολιών.

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών άρχισε να απασχολεί τους ειδικούς σε διεθνές επίπεδο μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, οπότε άρχισαν να γίνονται σημαντικές αλλαγές τόσο στην Παιδαγωγική όσο και στην Ψυχιατρική.

Σταθμός στη μελέτη των δυσκολιών μάθησης αποτελεί ο Samuel Orton (Ψυχίατρος, Νευρολόγος και Νευροπαθολόγος), ο οποίος με τον όρο «στρεφοσυμβολία» κάνει μια πρώτη φαινομενολογική περιγραφή των δυσκολιών ανάγνωσης, που την αποδίδει σε νευρολογικούς παράγοντες.

Μετά τον Orton άρχισε να αυξάνει, σε διεθνή κλίμακα, το ενδιαφέρον για τη μελέτη του φαινομένου των δυσκολιών μάθησης και επιστήμονες από διάφορους κλάδους της επιστήμης, όπως: Ψυχίατροι, Νευρολόγοι, Ψυχολόγοι, Παιδαγωγοί, προσπάθησαν να το περιγράψουν χρησιμοποιώντας διάφορους όρους, σύμφωνα με την ειδικότητα του καθενός .

Έπειτα από τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο η ραγδαία ανάπτυξη των μαζικών μέσων επικοινωνίας και κυρίως του τύπου, καθώς και η υπερτροφία της γραφειοκρατίας, υπερτόνισαν την αξία της μάθησης και την συνέδεσαν με την παραγωγικότητα και την κοινωνική επιτυχία του ατόμου. Απορροία λοιπόν ήταν η κατηγορία παιδιών με δυσκολίες μάθησης να γίνει επίκεντρο πολλών κλάδων της επιστήμης όπως, της ιατρικής, της παιδοψυχιατρικής, της νευρολογίας, της ψυχιατρικής, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής.

Παρουσιάζεται επομένως δυσκολία του ορισμού της έννοιας των μαθησιακών δυσκολιών λόγω του γεγονότος ότι με το πρόβλημα αυτό ασχολήθηκαν επιστήμονες από διαφορετικούς κλάδους της επιστήμης, οπότε προσπάθησαν ο καθένας από την σκοπιά της δικής του επιστήμης, να ορίσουν το θέμα. Έτσι διαμορφώθηκαν από τη μία ιατροκεντρικοί ορισμοί που δίνουν έμφασή στην αιτιολογία και παιδαγωγκεντρικοί που δίνουν έμφαση στην συμπτωματολογία και στην αντιμετώπιση.

Οι πιο γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί είναι του Bannatyne και του Myklebust. Ο πρώτος αρχίζει το θέμα ως εξής: « Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές

του λειτουργίες δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και μάθησης.

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα, η οποία παρεμποδίζει τη διαδικασία μάθησης». Ο ορισμός του Bannatyne (1966) ταυτίζει την έννοια της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας (minimal brain dysfunction) με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Ο Myklebust (1967) χρησιμοποίησε τον όρο « ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες» και σ' αυτή την κατηγορία εντάσσει παιδιά που έχουν επαρκή κινητική ικανότητα, κανονική ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή, παράλληλα όμως παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στη διαδικασία της μάθησης.

Ο πιο γνωστός παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός είναι του S.Kirk που ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες με τον έξης τρόπο: « Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στην κατανόηση και χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες εμφανείς, σε νοητική καθυστέρηση, σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή τέλος σε ανεπαρκείς κοινωνικές συνθήκες.

Ο Kirk καταλήγει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζονται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες.<sup>7</sup>

Τέλος μια διαφορετική προσέγγιση του ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών που επικεντρώνεται στη διδασκαλία παρά στα χαρακτηριστικά του παιδιού, στηρίζεται δηλαδή στην άποψη ότι η πιο σημαντική παράμετρος του προβλήματος είναι το πώς το παιδί μαθαίνει δόθηκε από τους Hallahan και Kauffman (1976).

Σύμφωνα με την άποψη αυτή: « Θεωρητικά οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος που δηλώνει προβλήματα σε μία ή περισσότερες ανάπτυξης ή ικανότητας. Αυτός ο ορισμός είναι κοινός για τη δυσλεξία, την υποεπίδοση, την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη. Επειδή όλα τα παιδιά που εντάσσονται σ' αυτές τις κατηγορίες

<sup>7</sup> Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού., (1990), Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες-Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα σσ.11-14

έχουν προβλήματα μάθησης, οι μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να έχουν μια κοινή αντιμετώπιση, που η έμφασή της θα επικεντρώνεται ανάλογα με την ειδική συμπεριφορά, τις ικανότητες ή τις ανεπάρκειες του παιδιού.»<sup>8</sup>

## 2.2 Ορισμός Μαθησιακών δυσκολιών.

Οι ειδικοί δυσκολεύτηκαν να διατυπώσουν έναν γενικά αποδεκτό ορισμό σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι δυσκολίες μάθησης δεν αποτελούν μια ιδιαίτερη παθολογική κατάσταση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά άλλα στην κατηγορία αυτή εντάσσονται διάφορες ανομοιογενείς περιπτώσεις με διαφορετικά αίτια.

Δυσκολία επίσης ορισμού υπάρχει και από το γεγονός ότι με το θέμα αυτό ασχολήθηκαν ειδικοί από διαφορετικούς κλάδους της επιστήμης οπότε προσπάθησαν ο καθένας από τη σκοπιά της δικής του επιστήμης και θεωρητικής κατεύθυνσης, να ορίσουν το θέμα.<sup>9</sup>

Από το 1962, που όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Kirk, έχει προκύψει μια πληθώρα ορισμών οι οποίοι διαμορφώνονται ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής σχετικά με τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. Η διαδικασία αυτή δεν έχει περατωθεί ακόμη και οι επιστήμονες συνεχίζουν τις προσπάθειες τους για βελτίωση του ορισμού.

Σύμφωνα με τον τελευταίο ευρέως αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα ορισμό:

*« Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν*

<sup>8</sup> Τζουριάδου Μ., (1995), *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς σ.144

<sup>9</sup> Τζουριάδου Μ., (1985) *Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες*, Θεσσαλονίκη



συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων.» ( Hammill 1990)<sup>10</sup>

Στο συγκεκριμένο ορισμό τονίζεται η ετερογένεια των μαθησιακών δυσκολιών, αναφέρεται ότι πρόκειται για μια πρωτογενή διαταραχή, δηλαδή ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι το αποτέλεσμα άλλων διαταραχών, είναι εγγενείς και τα συμπτώματα που τις χαρακτηρίζουν ενδέχεται να συνοδεύουν και άλλες διαταραχές.<sup>11</sup>

Οι σημαντικότερες έννοιες οι οποίες σχετίζονται με τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: τις έννοιες γενικού και τις έννοιες ειδικού τύπου. Στις έννοιες γενικού τύπου εντάσσονται οι όροι μαθησιακές ανωμαλίες, μαθησιακές παρεμποδίσεις-αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες, μαθησιακές-σχολικές αποτυχίες , η αποτυχία στις επιδόσεις και τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις. Με τις έννοιες αυτές επιχειρείται μια γενική περιγραφή του συγκεκριμένου φαινομένου έχοντας στο επίκεντρο τη διαδικασία της μάθησης ή τις σχετικές επιδόσεις της.

Στις έννοιες ειδικού τύπου συγκαταλέγονται οι έννοιες δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαρίθμηση κ.λ.π. Με αυτές επιδιώκεται η περιγραφή μιας συγκεκριμένης πτυχής του φαινομένου με διαγνωστικό χαρακτήρα και στενή συσχέτιση με το ειδικό αντικείμενο της μάθησης.<sup>12</sup>

### 2.3 Η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών.

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των παιδιών που αναγνωρίζονται ότι εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Το φαινόμενο αυτό ερμηνεύεται ποικιλότροπα:

<sup>10</sup> Παντελιάδου Σ.,ό.π., σ. 18

<sup>11</sup> Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., (2006), Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.24

<sup>12</sup> Δήμου Η.Γ., ό.π.,(1991), σ.23

A. Κατ' αρχήν , συνδέεται με την αοριστία και την ασάφεια στον προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και στη χρήση μη σταθμισμένων εργαλείων. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται ορισμένες φορές καταχρηστικά, για να περιγράψει τις δυσκολίες ενός παιδιού στο σχολείο λόγω οριακής νοημοσύνης, προβλημάτων συμπεριφοράς, ψυχοσυναισθηματικών, κοινωνικών ή οικογενειακών προβλημάτων.

Επιπλέον, σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείται εναλλακτικά προς τον όρο ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς όμως να λαμβάνεται υπόψη η νευροβιολογική βάση της δεύτερης κατηγορίας δυσκολιών. Απόρροια αυτής της κατάστασης είναι η σύγχυση που δημιουργείται μεταξύ του όρου ειδικές μαθησιακές και των όρων σχολική αποτυχία και σχολική υποεπίδοση , καθώς και μια αυθαίρετη γενίκευση στην κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών ως «δυσλεξία».

B) Κατά δεύτερο λόγο, οι παραδοσιακές προσεγγίσεις στην εκμάθηση και τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσής συχνά υποτιμούν τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά επιδεικνύουν αναγνωστική ετοιμότητα. Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αξιολογήσουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των παιδιών και να διδάξουν αποτελεσματικά, για να παράδειγμα, μαθητές με ελλείψεις στο λεξιλόγιο ή στη φωνολογική επίγνωση κ.λ.π. Οι δυσκολίες αυτές δεν συνιστούν κατ' ανάγκη μαθησιακές δυσκολίες.

Γ) Λόγω της ευρείας και γενικώς αποδεκτής χρήσης ενός κριτηρίου που επικεντρώνεται στην απόκλιση μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης, τα περισσότερα παιδιά αξιολογούνται για μαθησιακές δυσκολίες περίπου σε ηλικία ( Γ' Δημοτικού). Η υιοθέτηση του κριτηρίου αυτού δομεί ένα μοντέλο του τύπου «περιμένω να αποτύχω» και να αποφασιστεί η παρέμβαση.

Επιπλέον, τα περισσότερα προγράμματα παρέμβασης για τις μαθησιακές δυσκολίες εφαρμόζονται μετά την Β' τάξη. Τα παιδιά δηλαδή έχουν χάσει σημαντικό χρόνο και εμπειρίες όσον αφορά την έκθεση τους σε κείμενα και αναγνωστικές πρακτικές σε σύγκριση με τους μέσους αναγνώστες.

Εκτός από τους παραπάνω παράγοντες, έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος από τα ποικίλα επιστημονικά πεδία που ασχολούνται με το παιδί, η οποία έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη εξειδικευμένων μεθόδων αξιολόγησης. Όλο και περισσότερο αυξάνονται επίσης οι προσδοκίες όσον επαγγελματιών συνεργάζονται με τα παιδιά (εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι κ.λ.π). Κρατικοί φορείς, τοπικές οργανώσεις και γονείς προχωρούν σε μια «ρητορική» που υποστηρίζει ως αναγκαίες τη σχολική

επιτυχία, την περισσότερη δουλειά στο σχολείο, τις πιο αυξημένες ικανότητες και την ανάγκη για αλλαγές.<sup>13</sup>

## 2.4 Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες: Δυσλεξία.

Η δυσλεξία είναι μια σοβαρή διαταραχή, η οποία συνδέεται με ανωμαλίες στην περιοχή του εγκεφάλου που ελέγχει τις γλωσσικές λειτουργίες. Εκδηλώνεται ως αδυναμία αντίληψης της φωνολογικής δομής της γλώσσας, γεγονός που εμποδίζει την επεξεργασία γλωσσικών πληροφοριών και την απομνημόνευση προφορικού λόγου.

Τα άτομα που παρουσιάζουν δυσλεξία δυσκολεύονται να αποδώσουν τις σωστές αντιστοιχίες γραμμάτων-φωνημάτων, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στην οικοδόμηση και την κατάκτηση του βασικού μηχανισμού ανάγνωσής και γραφής.

Τα συμπτώματα είναι πολλά και ποικίλουν ανάλογα με τη σοβαρότητα της διαταραχής, την ηλικία και την ιδιαιτερότητα κάθε ατόμου. Μπορούμε γενικά να αναφέρουμε τα εξής:

- Ανάγνωση
  - παραλείψεις ή αλλαγές σε γράμματα, λέξεις ή προτάσεις
  - αργός ρυθμός ανάγνωσης, κούραση
  - αδυναμία συγκέντρωσης
- Γραφή
  - αδυναμία κατανόησης του περιεχομένου
  - παράλειψη γραμμάτων π.χ. τρπζι αντί τραπέζι
  - αντικατάσταση γραμμάτων π.χ. γάλα αντί γάτα
  - αντιστροφή γραμμάτων π.χ. αγβό αντί αβγό
  - ορθογραφικά λάθη
- Ομιλία
  - δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων, ή ακολουθιών αριθμών ή λέξεων
  - δυσκολία στην ανάκληση λέξεων ή ονομάτων

<sup>13</sup> Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., ό.π.,σσ. 16-18



Το πρόβλημα δεν έχει καμία σχέση με τη διανοητική αντίληψη του ατόμου, η οποία μπορεί να κυμαίνεται από φυσιολογική μέχρι πολύ υψηλή. Αυτό είναι άλλωστε το μεγαλύτερο προτέρημα των ατόμων με δυσλεξία: μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις υψηλού επιπέδου διανοητικές ικανότητες τους για να αντισταθμίσουν τις ελλείψεις που αναφέραμε στις βασικές νοητικές δεξιότητες της αναγνώρισης γραμμάτων και της αντιστοιχίας γράμματος και φωνήματος.<sup>14</sup>

## 2.5 Μαθησιακές Δυσκολίες – Ειδική περίπτωση αποκλίσεων.

Οι μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται ως ειδική περίπτωση στο φαινόμενο των αποκλίσεων, αφού παρουσιάζουν όλα τα χαρακτηριστικά και ακολουθούν τις ίδιες διαδικασίες καταγραφής και πιστοποίησης που διέπουν το συγκεκριμένο φαινόμενο. Προφανώς οι μαθησιακές δυσκολίες ως αποκλίσεις παραπέμπουν σε μια αρνητικά προσδιορισμένη κατάσταση η οποία σηματοδοτεί για το μαθητή δυσφήμιση της ταυτότητας του, αλλαγή του κοινωνικού του status και επισφαλή σχολική καριέρα.

Το κανονιστικό πλαίσιο για το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο από τα standards που ισχύουν κάθε φορά στο συγκεκριμένο σχολικό σύστημα. Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αποκλίσεις αναφέρονται σε πράξεις, συμπεριφορές, αποτελέσματα και διαδικασίες άμεσα εμφανείς ή συμπεριλαμβανόμενες των οποίων η επίδοση ή ο τρόπος και η διάρκεια τους προσβάλλουν στοιχειοθετημένα ή μη την προσδοκία που αξιώνει κάθε φορά ο δάσκαλος.

Κριτήριο, επομένως, για τις μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί η αξιωματική προσδοκία του δασκάλου. Οι ενέργειες ή τα αποτελέσματα, που πραγματοποιεί ο μαθητής, προσβάλλουν συνήθως την αξιωματική προσδοκία του δασκάλου και ταξινομούνται στις μαθησιακές δυσκολίες, όταν έχουν σχετικά σταθεροποιημένη υπόσταση χωρίς να αποκλείεται το αντίθετο.

Τα κριτήρια στα οποία προσανατολίζει ο δάσκαλος την εκτίμηση του για την ταξινόμηση ενός μαθητή σ' αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες είναι κυρίως η ατομική

<sup>14</sup> Αθανασιάδη Ε., (2001), Η Δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης- διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας, Αθήνα: Καστανιώτη, σσ.28,29



επίδοση ( προγενέστερη ή ο μέσος όρος), η πραγματολογική νόρμα ( ύπαρξη ή μη της γνώσης, δεξιότητας κ.λ.π.) και η κοινωνική νόρμα (μέσος όρος της τάξης ή της ομάδας). Τα κριτήρια αυτά δρουν είτε αυτοτελώς ή σε συνδυασμό στη διαμόρφωση της εκτίμησης του δασκάλου για το συγκεκριμένο μαθητή και τις επιδόσεις του.

Η προσβολή της προσδοκίας του δασκάλου ως κριτηρίου μας παρέχει τη δυνατότητα όχι μόνο να απαντήσουμε αξιόπιστα στην απαίτηση του εννοιολογικού προσδιορισμού αλλά μας εξυπηρετεί και στην παραπέρα διαγνωστική και παρεμβατική μας προσπάθεια. Ως διαπιστωτική πράξη η προσβολή της προσδοκίας δεν παραπέμπει απλά στον αρνητικό χαρακτηρισμό και την αρνητική ταξινόμηση συγκεκριμένου γεγονότος, αλλά δηλώνει συγχρόνως την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου προβλήματος.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Δήμου Η.Γ., δ.π.(1991), σσ.24,25



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.

### 3.1 Η Βιογενετική κατεύθυνση.

Σύμφωνα με ένα ευρύ φάσμα επιστημόνων οι ικανότητες και οι δεξιότητες του ατόμου και κατ' επέκταση και του μαθητή είναι βιολογικά προσδιορισμένες. Η προσωπικότητα, δηλαδή, του μαθητή προσδιορίζεται και εξελίσσεται με βάση τις βιολογικές προϋποθέσεις και νομοτέλειες. Επομένως, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες δεν ασκούν καμία επιρροή στη διαμόρφωση της παρά μόνο ως επικουρικά στοιχεία τα οποία κατά κάποιον τρόπο συμβάλλουν στην επιτάχυνση ή επιβράδυνση της διαδικασίας για βιολογική ωριμότητα και ανάπτυξη του μαθητή.

Σύμφωνα με την άποψη αυτή, οι μαθησιακές δυσκολίες κατ' ανάγκη έχουν βιολογικές αφετηρίες και περιγράφονται ως αποτελέσματα μιας χαμηλού επιπέδου βιολογικής λειτουργίας και ανάπτυξης, τα όρια της οποίας προφανώς δεν επιτρέπουν επιδόσεις ανάλογες με αυτές που αξιούνται από το σχολείο και την κοινωνία.

Συνεπώς οι κληρονομικοί παράγοντες όπως και οι προγεννητικές, γεννητικές και μεταγεννητικές τοξικές, μολυσματικές ή βίαιες παρεμβάσεις του περιβάλλοντος είναι δυνατόν να προσδιορίζουν τη βιολογική υπόσταση και εξέλιξη του οργανισμού. Οι παράγοντες αυτοί λοιπόν, για συγκεκριμένες περιπτώσεις διαμορφώνουν ένα βιολογικό υπόβαθρο, το οποίο είναι δυνατόν να προσδιορίζει διαχρονικά προϋποθέσεις μάθησης διαφορετικής υπόστασης.

Στα πλαίσια της βιογενετικής κατεύθυνσης προβάλλονται ως αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο οι βιοχημικές αναδομήσεις και αλλαγές των εγκεφαλικών κυττάρων. Τέτοιου είδους αλλαγές και αναδομήσεις δεν μπορεί να έχουν εξειδικευμένο πεδίο αναφοράς, όπως είναι οι μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, αλλά πολύ περισσότερο αυτές θα έπρεπε να χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του νευρικού συστήματος σε όλες του τις εκφάνσεις και τις πτυχές της κοινωνικής ζωής.<sup>16</sup>

Η λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος υπεισέρχεται στη διαδικασία της μάθησης. Άτομα δηλαδή που για διάφορους λόγους παρουσιάζουν ατελή ανάπτυξη του κεντρικού νευρικού συστήματος μπορεί να εμφανίσουν και

<sup>16</sup> Δήμου Η.Γ., ό.π.(1991), σσ.30-32



δυσκολίες μάθησης. Ανεπάρκειες στο κεντρικό σύστημα που σχετίζονται με τη μάθηση είναι:

**A) Η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία:**

Αυτό σημαίνει ότι τα εγκεφαλικά είναι ανέπαφα αλλά δε λειτουργούν κανονικά. Στις περιπτώσεις αυτές γίνεται συνήθως αναζήτηση των λεγόμενων «ήπιων νευρολογικών σημείων». Τέτοιες αποκλίσεις μπορεί να προκληθούν από ανωμαλίες ή ελαφρές βλάβες ή ασθένειες στα πρώτα κρίσιμα χρόνια της ανάπτυξης του εγκεφάλου. Οι ερευνητές κατέληξαν σ' αυτό το συμπέρασμα γιατί παρατήρησαν ότι ορισμένα από τα συμπτώματα που παρουσιάζουν άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι παρόμοια (σε ελάχιστο βαθμό) με εκείνα που εμφανίζουν ασθενείς με εγκεφαλικές ανεπάρκειες.

**B) Η ατελής επικράτηση του ενός εγκεφαλικού ημισφαιρίου:**

Άτομα δηλαδή που έχουν μεικτή ή ατελή πλευρίωση μπορεί και να παρουσιάσουν και μαθησιακές δυσκολίες.<sup>17</sup>

### **3.2 Η Ψυχολογική κατεύθυνση.**

Η ψυχολογική κατεύθυνση για την εξήγηση των μαθησιακών δυσκολιών χρησιμοποιεί μια σειρά από θεωρητικές θέσεις, οι οποίες σε πολλά σημεία διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι τέτοιες που θα μπορούσαμε σχετικά εύκολα να τις ταξινομήσουμε σε δύο ευρύτερες κατηγορίες συγκεκριμένης θεωρητικής αντίληψης: Τις θέσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και τις θέσεις των θεωριών μάθησης.

---

<sup>17</sup> Τζουριάδου Μ., (1985), *Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, σ. 7

### 3.2.1 Οι θέσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας.

Σύμφωνα με τη θεωρητική αυτή αντίληψη οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται ως προβλήματα της δομής και της λειτουργίας της προσωπικότητας του μαθητή. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, δηλαδή, του μαθητή διαμορφώνουν ένα πλαίσιο του οποίου η ικανότητα έχει υποβαθμισμένη υπόσταση και περιορισμένη εμβέλεια με αποτέλεσμα να οδηγούν σε ανάλογη έκβαση τις επιδόσεις του.

Έτσι οι μαθησιακές δυσκολίες αιτιολογούνται από υποβαθμισμένα στο σύνολο ή σε επιμέρους χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα οποία μπορούμε να διαπιστώσουμε και να προβλέψουμε τη σχολική καριέρα ενός μαθητή. Οι οικογένειες των χαρακτηριστικών-υποθετικές γνωστικές δομές- οι οποίες εμπλέκονται συστηματικά στην επιστημονική συζήτηση ως παράγοντες εξήγησης των μαθησιακών δυσκολιών είναι: η ευφυΐα, η προσοχή, τα κίνητρα για επιδόσεις και το ενδιαφέρον.<sup>18</sup>

Η δυναμική των κινήτρων συνδέεται πολύ στενά με την οργάνωση γνωστικών δεξιοτήτων ανώτερης τάξης, όπως η κατανόηση και η λύση προβλημάτων αλλά και με την οργάνωση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η παρακολούθηση και η ρύθμιση της γνωστικής μας δραστηριότητας. Υπάρχουν ισχυρές μαρτυρίες που δείχνουν ότι οι αποκλίνουσες πορείες μάθησης συνδέονται στενά με τη διαμόρφωση των κινήτρων του μαθητή.<sup>19</sup>

Το γεγονός ότι θεωρητικά και πρακτικά η διακύμανση της επίδοσης ενός χαρακτηριστικού είναι δυνατόν σε ορισμένες συνθήκες να ενεργοποιείται υποβαθμισμένα, με συνέπεια και οι επιδόσεις της μάθησης να επηρεάζονται ανάλογα, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι συγκεκριμένες ψυχολογικές θέσεις εμπλέκονται κατά κάποιο τρόπο αιτιολογικά στο φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών.

<sup>18</sup> Δήμου Η.Γ., ό.π.(1991), σ.34

<sup>19</sup> Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α.,(1998), Τα κίνητρα στην εκπαίδευση, Διεθνής ημερίδα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 139

### 3.2.2 Οι θέσεις των θεωριών της μάθησης.

Στην κατεύθυνση αυτή μπορούμε να διακρίνουμε δύο επιμέρους κατηγορίες θεωρητικών μοντέλων μέσω των οποίων επιδιώκεται η εξήγηση του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών. Οι κατηγορίες αυτές αντιστοιχούν στα θεωρητικά μοντέλα των συνειρμικών θεωριών και των γνωστικών θεωριών.

Σύμφωνα με τη συνειρμική άποψη, η μάθηση προκύπτει από τη διασύνδεση διακριτικών ερεθισμάτων με τις αντιδράσεις του οργανισμού μέσω του χειρισμού των συνεπειών τους. Επομένως οι μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με αυτή την άποψη οφείλονται σε λανθασμένη μαθησιακή διαδικασία και ιδιαίτερα στην ποιότητα και τη χρήση των ενισχυτικών στοιχείων.

Η γνωστική κατεύθυνση θεωρεί ότι η μάθηση προκύπτει μέσω γνωστικών (καλυμμένων) λειτουργιών και διαδικασιών του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι μαθησιακές δυσκολίες στην περίπτωση αυτή εμφανίζονται ως αποτέλεσμα πλημμελούς συγκρότησης και λειτουργίας συγκεκριμένης ή συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών ( γνωστικό στοιχείο) ή διαδικασιών

Η λογική που διέπει τις δύο αυτές επιμέρους κατευθύνσεις αναφορικά με την εξήγηση του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών, βασίζεται στην « ατελέσφορη» μάθηση. Για τη συνειρμική άποψη η αναποτελεσματικότητα αυτή εντοπίζεται κατά κύριο λόγο σε εξωγενείς παράγοντες, για τη γνωστική θέση σε γνωστικούς εσωγενείς παράγοντες.

### 3.3 Η οικολογική κατεύθυνση.

Οι οικολογικές θέσεις θεωρούν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο προκύπτουν ουσιαστικά από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ιδιαίτερη σημασία για την οικολογική κατεύθυνση αποκτούν η κοινωνικοποίηση στο οικογενειακό περιβάλλον και η σχολική – διδακτική πραγματικότητα. Οι παράγοντες αυτοί σύμφωνα με την άποψη της οικολογικής κατεύθυνσης διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις και προσδιορίζουν τους όρους για τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών στο σχολείο.

### 3.3.1 Η κοινωνικοποίηση στο κοινωνικό περιβάλλον.

Ο μαθητής διαμορφώνει στο οικογενειακό περιβάλλον ερμηνευτικές κατηγορίες, στάσεις και αντιλήψεις για τη ζωή και το σχολείο που ως ένα βαθμό τον βοηθούν να κατανοήσει και να αξιοποιήσει τις όποιες δυνατότητες του παρέχει μια επιτυχημένη σχολική σταδιοδρομία<sup>20</sup>

Το παιδί είναι φορέας των εμπειριών που απέκτησε στη συγκεκριμένη οικογένεια μέσα στην οποία έζησε. Είναι το αποτέλεσμα της ιδιοσυγκρασίας του, των αναπτυξιακών αναγκών και του τρόπου που αυτά διαμορφώθηκαν μέσα στη δυναμική των σχέσεων του αρχικού οικογενειακού συστήματος.<sup>21</sup> Επομένως μαθητές που δεν έχουν διαμορφώσει θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη διδασκαλία είναι πολύ πιθανό να έχουν προβλήματα στο σχολείο.

Εκτός από τη στάση η μαθησιακή ή επικοινωνιακή υποδομή, που αποκτάει ο μαθητής στην οικογένεια, μπορεί να μην συμβαδίζει με τις αρχές, τους στόχους και τις διαδικασίες του σχολείου. Η κοινωνικοποίηση στο οικογενειακό περιβάλλον προφανώς προδιαγράφει συγκεκριμένες ευκαιρίες για σχολική επιτυχία.<sup>22</sup> Ο ρυθμός νοητικής ανάπτυξης είναι πιθανό να επιβραδυνθεί, αν το παιδί ζει και αναπτύσσεται σε ένα φτωχό-στερημένο από ερεθίσματα οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.<sup>23</sup>

Επίσης ο καθ' όλα λειτουργικός γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιεί ο μαθητής μπορεί να μην ανταποκρίνεται σ' αυτόν που χρησιμοποιεί και αξιώνει το σχολείο. Ο μαθητής, δηλαδή, έχει αφομοιώσει και χρησιμοποιεί έναν κώδικα ο οποίος προφανώς δεν επαρκεί για την κατανόηση και απόδοση γλωσσικών περιοχών προφορικά και κυρίως γραπτά σε ένα αποδεκτό για το σχολικό επίπεδο, ούτε του επιτρέπει να κατανοεί αυτά που συμβαίνουν ή πρόκειται να συμβούν σ' αυτό.

Επιπρόσθετα οι οικογενειακές προϋποθέσεις ως κατοικία, οικονομική επιφάνεια, επαγγελματικό και μορφωτικό επίπεδο διαμορφώνουν για το μαθητή δυνατότητες για μαθησιακή υποδομή που σε πολλές περιπτώσεις τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά της έχουν εμβέλεια.

<sup>20</sup> Δήμου Η.Γ., ό.π.,(1991), σσ,39,40

<sup>21</sup> Καυιά Μ., Πολέμικος Ν., Φιλίππου Γ., Τόμος Α', (1994), « Άτομα με ειδικές ανάγκες», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, Αθήνα, σ.382

<sup>22</sup> Δήμου Η.Γ., ό.π. (1991), σ.40

<sup>23</sup> Herbert M., (1998), *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.175

Το εκπαιδευτικό στίλ που ο μαθητής έχει αφομοιώσει και στο οποίο έχει εναρμονίσει την κοινωνική και εργασιακή του συμπεριφορά, ενδέχεται να κινείται έξω από τα πλαίσια του στίλ που πραγματοποιεί ο δάσκαλός και αξιολογεί το σχολείο. Έτσι η κοινωνική και η εργασιακή του συμπεριφορά εμφανίζεται ως «απαράδεκτη» για τη σχολική πραγματικότητα.

### 3.3.2 Οι λειτουργίες και οι διαδικασίες του σχολείου.

Το υπαρκτό σχολείο στα πλαίσια της παιδαγωγικής του εντολής προβάλλει τις επιδόσεις στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα ως κυρίαρχο στοιχείο, με συνέπεια ως κατεξοχήν σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων να μην μπορεί να εκπληρώσει τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών.<sup>24</sup>

Οι επιδόσεις που αξιούνται από το υπαρκτό σχολείο απέχουν συνήθως πολύ από τις γνήσιες ανάγκες του μαθητή. Αυτές είναι προκατασκευασμένες, απόμακρες και ακατανόητες, που συνήθως περιορίζουν πολύ το φάσμα και τα περιθώρια πολύπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή.

Επομένως η πίεση που ασκούν σε συγκεκριμένους μαθητές οι επιδόσεις στο σχολείο προφανώς δημιουργεί μια σειρά από προβλήματα, τα οποία έχουν σχέση αφενός με τις επιδόσεις αυτές καθαυτές και αφετέρου με συμπεριφορές που διαμορφώνονται από την αντιμετώπιση των μη επιθυμητών επιδόσεων. Συνεπώς οι επιδόσεις δεν είναι μια κυρίαρχη παράμετρος με την οποία ρυθμίζεται και λειτουργεί η εκάστοτε σχολική πραγματικότητα, αλλά και μια σημαντική πηγή μαθησιακών και κοινωνικών ευκαιριών και προβλημάτων.<sup>25</sup>

Η παιδαγωγική –κοινωνικοποιητική διάσταση του σχολείου κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις σαφώς είναι σημαντικά περιορισμένη. Οι διακηρύξεις του τύπου «ίσες ευκαιρίες» ολόπλευρη ανάπτυξη παραμένουν ευφημιστικό άλλοθι χωρίς ουσιαστική ανταπόκριση. Το σχολείο είναι βέβαιο ότι συστηματικά ευνοεί τους μαθητές από συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα, ενώ σε μαθητές άλλων κοινωνικών στρωμάτων φράσσει το δρόμο για σχολική επιτυχία. Οι μαθησιακές δυσκολίες λοιπόν, ως ένα βαθμό, έχουν προσδιοριστεί πολύ πριν από τη φοίτηση του μαθητή στο σχολείο. Αυτές, δηλαδή, προκύπτουν από την αναντιστοιχία της προηγηθείσας

<sup>24</sup> Δήμου Η.Γ., ό.π. (1991) σσ.40-42

<sup>25</sup> Δήμου Η.Γ.,(2001), Απόκλιση-Στιγματισμός, Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 147,148





κοινωνικοποίησης του μαθητή στο οικογενειακό περιβάλλον και των διαδικασιών και λειτουργιών του σχολείου.

Η αναντιστοιχία αυτή αποκτάει υπόσταση και λειτουργικότητα για τις μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια της διδακτικής –μαθησιακής περίπτωσης. Οι διδακτικές –μαθησιακές περιστάσεις στο σχολείο με τον τρόπο που οργανώνονται και λειτουργούν, περιγράφουν μηνύματα τα οποία προφανώς προδιαγράφουν όρους και δυνατότητες ενεργοποίησης του μαθητή. Οι όροι και οι δυνατότητες πολλές φορές είναι τέτοιοι που ορισμένοι μαθητές με την κοινωνικοποιητική και μαθησιακή τους υποδομή δεν ενεργοποιούνται με τον τρόπο και την κατεύθυνση που αξιώνει το σχολείο.

Είναι συνεπώς πολύ πιθανό ο μαθητής να παράγει μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία συνήθως δεν γίνονται αποδεκτά. Στις περιπτώσεις αυτές ο μαθητής με την υποδομή που διαθέτει, δεν είναι σε θέση να συλλάβει και ερμηνεύσει τα μηνύματα της περίπτωσης στη σχέση και στην κατεύθυνση που τα εννοεί και τα προσδοκά το σχολείο, με συνέπεια να αδρανεί ή να δραστηριοποιείται και να εμφανίζει επιδόσεις σε άλλη κατεύθυνση ή σε μη αποδεκτό βαθμό και τρόπο

Συγκεκριμένα, οι στόχοι, τα γνωστικά αντικείμενα-ύλη, τα χρονικά όρια, οι διαδικασίες έχουν προσδιοριστεί χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή των υποκειμένων που μετέχουν στην περίπτωση. Η σχετική αυτονομία που εκχωρείται στο δάσκαλο για το σχεδιασμό και την ενεργοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας δε λαμβάνει ουσιαστικά υπόψη το μαθητή. Η οργάνωση των διδακτικών περιστάσεων στο σχολείο έχει πιθανολογικό χαρακτήρα, δεν ανταποκρίνεται στους στόχους ούτε εγκίζει όλους τους μαθητές.

Οι μαθησιακές δυσκολίες στο υπαρκτό σχολείο προκύπτουν ή συμβαίνουν σε συγκεκριμένες και μάλιστα εξειδικευμένες μαθησιακές περιστάσεις. Κατά κύριο λόγο οι μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται σε μαθησιακές περιστάσεις των γνωστικών αντικειμένων της γλώσσας και των μαθηματικών. Η σχολική επιτυχία κυρίως εξαρτάται από την πρόοδο του μαθητή στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

### **3.4 Η κατεύθυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.**

Τα μοντέλα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης θεωρούν ότι για τις μαθησιακές



δυσκολίες, οι αιτιολογικές τους αφετηρίες δεν έχουν ιδιαίτερη αξία όσο οι κοινωνικές αντιδράσεις που προσελκύουν οι πράξεις και τα αποτελέσματα τους. Οι κοινωνικές αντιδράσεις διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο μέσω του οποίου οι πράξεις ή τα αποτελέσματα των πράξεων ενός ατόμου αποκτούν υπόσταση και περιεχόμενο. Στα πλαίσια του μοντέλου αυτού έχουν το χαρακτήρα μιας δυναμικής διαδικασίας που στην οποία μπορούμε να διακρίνουμε τις ακόλουθες λειτουργικά διαδοχικές φάσεις:

**A) Η θέσπιση και η εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων.**

Η εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων πραγματοποιείται από συγκεκριμένα όργανα και άτομα με διαμεσολαβητικό τρόπο. Οι κοινωνικοί κανόνες, δηλαδή, δεν εφαρμόζονται άμεσα και αυτεπάγγελτα. Στα πλαίσια του σχολείου ο ρόλος αυτός έχει ανατεθεί κατά κύριο λόγο στο δάσκαλο. Η διαμεσολαβητική εφαρμογή των κανόνων που διέπουν το υπαρκτό σχολικό σύστημα πραγματοποιείται μέσω της αξιωματικής προσδοκίας του δασκάλου. Η προσβολή της αξιωματικής προσδοκίας του δασκάλου προφανώς ταξινομεί το συγκεκριμένο μαθησιακό αποτέλεσμα στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών.

**B) Η καταγραφή και ο προσδιορισμός της απόκλισης.**

Η πράξη, το μαθησιακό αποτέλεσμα που, προσβάλλει την αξιωματική προσδοκία του δασκάλου, επιλέγεται, καταγράφεται και καταχωρείται αρνητικά. Η καταχώριση και η καταγραφή πραγματοποιείται συνήθως με δημόσια διακήρυξη καθάρσεως και επαναπροσδιορισμού του ρόλου του μαθητή.

Μια αποκλίνουσα πράξη –μαθησιακή δυσκολία –παράλληλα με την καταγραφή της τίθεται στην κοινωνική κυκλοφορία μέσω συγκεκριμένων στοιχείων σήμανσης. Της προσάπτεται δηλαδή μια συγκεκριμένη ετικέτα με αρνητικό περιεχόμενο με την οποία διευκολύνεται η αναγνώριση της και η επικοινωνία. Με την διαδικασία της γενίκευσης στα πλαίσια λειτουργίας στερεότυπου αυτή μετατρέπεται σε προσδιοριστικό στοιχείο του ατόμου –μαθητή –και τον στιγματίζει αρνητικά. Ο αρνητικός χαρακτηρισμός ενός μαθητή παραπέμπει σύμφωνα με τα κοινωνικά δεδομένα αναγκαστικά σε ανάλογη κοινωνική μεταχείριση.

**Γ) Η κατανομή ενός αρνητικού ρόλου.**



Η πρόσαψη μιας αρνητικής ετικέτας στο άτομο, το ταξινομεί σε μια ειδική κατηγορία στην οποία τα άτομα υπόκεινται σε κάποια ειδική μεταχείριση, έχοντας ως συνέπεια να οριοθετείται ένα αρνητικό αντικειμενικό και υποκειμενικό πλαίσιο επικοινωνίας με τον κοινωνικό του περίγυρο. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνονται όροι μέσω των οποίων κατανέμεται στο άτομο ένας συγκεκριμένος αρνητικός ρόλος, ο οποίος μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων συγκεκριμενοποιείται και παγιώνεται σε σημείο που ο μαθητής προοδευτικά προσαρμόζεται όλο και περισσότερο στην καινούρια κατάσταση που έχει διαμορφωθεί.

Έτσι η ετεροπροσδιορισμένη αρνητική αντίληψη του κοινωνικού περιγύρου προοδευτικά μετασχηματίζεται σε αυτοαντίληψη του ατόμου. Η μετασχηματιστική αυτή διαδικασία γίνεται περισσότερο αποτελεσματική, όταν ένα ευρύ φάσμα ατόμου του κοινωνικού περιγύρου αντιμετωπίζει με την ίδια αντίληψη το συγκεκριμένο άτομο. Η κατανομή ενός αρνητικού ρόλου έχει ως αποτέλεσμα να παγιώνει και να εξελίσει μια αρνητική κατάσταση για το μαθητή με επιβαρυντικές επιπτώσεις για την ταυτότητα, το κοινωνικό του status και την καριέρα του.

#### Δ) Οι υποκειμενικές επιδράσεις

Οι ετεροπροσδιορισμοί, με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μετασχηματίζονται προοδευτικά σε αυτοπροσδιορισμούς. Το άτομο, με τον ασφυκτικό κλοιό που διαμορφώνεται γύρω του παρουσιάζεται ανυπεράσπιστο και αδύναμο να ανατρέψει τη σε βάρος του κατάσταση και αναγκάζεται να αποδεχτεί τον αρνητικό ρόλο και να επιδιώκει μέσα από την άσκηση του την αυτοεκπλήρωση και την κοινωνική του καταξίωση.

Παράλληλα πραγματοποιείται μια προσαρμοστική μεταστροφή στα αυτοσυναίσθημα του ατόμου. Εκεί που πρώτα ενδεχόμενα να αισθανόταν θλίψη και οργή για τον τρόπο που τον αντιμετώπιζαν οι άλλοι και για το ρόλο που του επέβαλλαν, προοδευτικά εξοικειώνεται και αρχίζει να μην τον συγκινεί η κατάσταση αυτή. Με τον τρόπο αυτό ολοκληρώνεται η διαδικασία του στιγματισμού του ατόμου που προκύπτει από τις επιδράσεις των κοινωνικών αντιδράσεων. Οι κοινωνικές αντιδράσεις λοιπόν, εμφανίζονται ως ένα επιπλέον λειτουργικά διαρθρωμένο αίτιο εξήγησης των μαθησιακών δυσκολιών.<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Δήμου Η.Γ., ό.π.,(1991), σσ. 43-48



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.

### 4.1 Οπτική επεξεργασία.

Οι δυσκολίες του παιδιού που συσχετίζονται με ανεπάρκειες στην οπτική αντίληψη και ιδιαίτερα στην κατευθυντική αντίληψη (αντίληψη χώρου), τον προσανατολισμό σχημάτων, την αντίληψη περίπλοκων σχεδίων, το οπτικό συνταίριασμα και την οπτική διάκριση συνθέτουν μια από τις πρώτες υποθέσεις που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες.

Έχει υποστηριχθεί ότι οι ικανότητες της οπτικής αναγνώρισης συναποτελούν τους πλέον υψηλούς δείκτες πρόβλεψης της επίδοσης του ατόμου στην ανάγνωση.<sup>27</sup> Επιπλέον οι δυσκολίες του παιδιού που σχετίζονται με ελλείμματα σε λειτουργίες της οπτικής αντίληψης, και ιδιαίτερα εκείνη που αφορά το χώρο (κατευθυντική αντιληπτική λειτουργία), ο προσανατολισμός σχημάτων, η αντιγραφή περίπλοκων σχεδίων, η οπτική διάκριση πληροφοριών, συνθέτουν συνθέτουν μια από τις πρώιμες υποθέσεις που στοιχειοθετούν την αιτιολογική οντότητα της δυσλεξίας.<sup>28</sup>

Τα παιδιά δυσκολεύονται στην αντίληψη των χαρακτηριστικών των γραμμάτων, όπως ο προσανατολισμός τους (ε,3), η θέση τους, η διαδοχή των γραμμάτων στο χώρο (στη/της), αλλά και η αντίληψη και διάκριση μορφών, σχημάτων και συμβόλων. Επίσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες να οργανώσουν τα μέρη από το όλον, καθώς και να δουν το όλον όταν βλέπουν τα μέρη. Πολλές δυσκολίες σχετίζονται με την οπτική επεξεργασία, ιδιαίτερα όταν απαιτείται η ανάγνωση μεγάλου κειμένου. Συχνά τα παιδιά με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες βλέπουν θαμπές τις λέξεις του γραπτού κειμένου και «πηδούν στη σελίδα»<sup>29</sup>

Με το πέρασμα του χρόνου και την εμπειρία σε κάθε μαθητή καταρτίζεται το οπτικό λεξιλόγιο, που περιλαμβάνει τις εικόνες της μορφολογίας των λέξεων με όλα τα ιδιαίτερα τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα. Τα ορθογραφικά στοιχεία κάθε λέξης είναι καταχωρημένα εκεί σαν μέρος του μορφολογικού συνόλου της λέξης.

<sup>27</sup> Στασινός Δ., (1993), *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου, Η εμπειρία της Ευρώπης*, Αθήνα: Gutenberg, σ.131

<sup>28</sup> Στασινός Δ., (1999), *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*, Αθήνα: Gutenberg, σ.120

<sup>29</sup> Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., *ό.π.*, σ.35



Εάν όμως αυτή η λέξη δεν υπάρχει στο οπτικό λεξικό του παιδιού, τότε καμία εικόνα των ορθογραφικών της στοιχείων δεν υπάρχει για να ανακληθεί και αναγκαστικά ενεργοποιείται μια άλλη διαδικασία για να μπορέσει ο μαθητής στην απαίτηση που του προβάλλεται και να γράψει τη λέξη. Όμως με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής γράφει εκείνα που ακούει και έτσι υπάρχει το ενδεχόμενο λάθους, αν πρόκειται για λέξη που δεν υπακούει στους κανόνες της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας.<sup>30</sup>

Ειδικότερα τα παιδιά αδυνατούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους εικόνες διαφόρων γραμμάτων, λέξεων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους. Έτσι δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν φθόγγους, λέξεις, αριθμούς και σχήματα που μοιάζουν μεταξύ τους, π.χ. ε-ω ή 3, γ-χ, τα-κ, αι-ια, π-μπ, βάρος-βάθος, θέμα-δέμα, 7-1, 6-9, 23-32, το τρίγωνο και το τετράγωνο, το «συν» και το «πλην» (+/-). Βλέπουν επίσης πολλά γράμματα σε καθρεφτική μορφή).<sup>31</sup>

#### 4.2 Ακουστική επεξεργασία.

Οι παρατηρούμενες ανεπάρκειες των παιδιών στην ακουστική αντίληψη δεν αφορούν προβλήματα που συνυφάνονται με την ακουστική τους οξύτητα, αλλά εμπλέκονται με το στάδιο της ακουστικής διάκρισης και της ακουστικής κωδικοποίησης.

Ερευνητικές μαρτυρίες έδειξαν ότι η γραφή και ιδιαίτερα η ορθογραφημένη γραφή δεν συνιστά απλά μια οπτική διεργασία αλλά εμπλέκεται σε αυτή και η ικανότητα της ακουστικής διάκρισης του ατόμου. Ακόμη έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει διασύνδεση μεταξύ της ικανότητας αυτής και της ανάγνωσης σε παιδιά.<sup>32</sup>

Οι δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη συμπεριλαμβάνουν τη δυσκολία του παιδιού να ακούσει τους ήχους και να διακρίνει τα φωνήματα, η δυσκολία του να ξεχωρίσει τους ήχους μέσα στη λέξη, η δυσκολία του να ακούσει λέξεις, η σύγχυση στη σειρά των ήχων που ακούει, η δυσκολία του να θυμηθεί τη σειρά των ήχων ή και των λέξεων, η σύγχυση ήχων και λέξεων που ακούγονται παρόμοια, η δυσκολία του να ενώσει τους ήχους στις λέξεις.<sup>33</sup>

<sup>30</sup> Μαυρομάτη Δ., (1995), *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξία*, Αθήνα: Αυτοέκδοση σ.39

<sup>31</sup> Πολυχρόνη Φ., Χατζηρηστού Χ., Μπίμπου Α., ό.π., σ.35

<sup>32</sup> Στασινός Δ., ό.π., (1993), σ.133

<sup>33</sup> Πολυχρόνη Φ., Χατζηρηστού Χ., Μπίμπου Α., ό.π., σ.36



### 4.3 Μνήμη

Η μνήμη, τόσο ως γνωστική λειτουργία όσο και ως γνωστικό σύστημα, εμπλέκεται όχι μόνο στην ανάγνωση (αποκωδικοποίηση και κατανόηση κειμένου) ενός κειμένου, αλλά και σε ολόκληρη τη διαδικασία της μάθησης. Η ανάγνωση απαιτεί την εμπλοκή τόσο της βραχυπρόθεσμης μνήμης, της μνήμης εργασίας, όσο και της μακροπρόθεσμης για τη διεκπεραίωσή τη.

Ο μαθητής για να διαβάσει μια λέξη, πρέπει να αναγνωρίσει τα γράμματα, να τα συγκρατήσει προσωρινά για να τα επεξεργαστεί συστηματικότερα, και αφού αποκωδικοποιήσει τη λέξη, να ανασύρει από τη μνήμη του τη σημασία της λέξης που διάβασε. Φυσικά η διαδικασία αυτή θα επαναληφθεί για κάθε λέξη, πρόταση και κείμενο που διαβάζει. Είναι σαφές επομένως πως η μνήμη συμμετέχει ενεργά όχι μόνο στη διαδικασία της ανάγνωσης, αλλά και στη γενικότερη μαθησιακή διαδικασία πέρα από το μάθημα της γλώσσας.

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έχει αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι έχει ξεχάσει την αρχή της πρότασης που διαβάζει όταν φτάσει στο τέλος της. Πολύ συχνά, και αν οι δυσκολίες στη μνήμη είναι συστηματικές, η αδυναμία συγκράτησης γίνεται εμφανής και στις πολυσύλλαβες λέξεις ( από τρεις συλλαβές και πάνω). Επιπλέον, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες και αδυναμίες στη μνήμη αδυνατεί να συγκρατήσει και να εκτελέσει απλές οδηγίες ή οδηγίες πολλαπλών βημάτων. Αυτή η δυσκολία έχει ιδιαίτερη σημασία, ιδιαίτερα στην επίλυση αριθμητικών προβλημάτων, και εντείνει το γενικότερο πρόβλημα του μαθητή.

Η δυσκολία στη μνήμη μπορεί να εμφανιστεί σε πληροφορίες και ερεθίσματα που παρουσιάζονται είτε οπτικά είτε ακουστικά, χωρίς η μία μορφή να υπερτερεί έναντι της άλλης.<sup>34</sup> Η ύπαρξη προβλημάτων στην οπτική μνήμη συναρτάται με το αρχικό στάδιο επεξεργασίας πληροφοριών ( πρόκειται για ανεπάρκειες στην αποκάλυψη χαρακτηριστικών, την ταχύτητα μεταβίβασης των γνωστικών στοιχείων από την αρχική τους μεταβίβαση).<sup>35</sup> Ενώ μια χαμηλών επιδόσεων ακουστική μνήμη φαίνεται να συσχετίζεται στενά με την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών που υστερούν στη λειτουργία αυτή.<sup>36</sup>

<sup>34</sup> Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., ό.π. σσ.37,38

<sup>35</sup> Στασινό Δ., ό.π., (1993), σ.137

<sup>36</sup> Στασινό Δ., ό.π., (1999), σ.137



Παράλληλα ο μαθητής αδυνατεί να επεξεργαστεί και πληροφορίες σχετικές με τη σειροθέτηση στοιχείων ( λέξεων σε προτάσεις, αριθμών σε ακολουθίες) επειδή και αυτή η δοκιμασία απαιτεί συγκράτηση προσληφθείσων πληροφοριών στη μνήμη και περαιτέρω επεξεργασία τους. Επιπλέον, η γνωστική δοκιμασία της αντιγραφής από τον πίνακα λέξεων, προτάσεων ή ασκήσεων μπορεί να αναδείξει την αδυναμία του μαθητή στη συγκράτηση και την επεξεργασία των πληροφοριών.

Αν και οι πληροφορίες του παρέχονται συνεχώς (γιατί βρίσκονται στον πίνακα), ο μαθητής τις μεταφέρει βήμα βήμα ή γράμμα γράμμα στο τετράδιο του. Το μνημονικό φορτίο είναι φαινομενικά ελάχιστο και απαιτείται μια μικρή συγκράτηση πληροφοριών προκειμένου να ολοκληρωθεί αυτή η δοκιμασία. Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες όμως θα αργήσει στη δοκιμασία αυτή, είναι πιθανό να παραλείψει λέξεις, αριθμούς ή όποιο άλλο στοιχείο πρέπει να αντιγράψει, ενώ μπορεί και να αντιγράψει λάθος αυτά που του ζητούνται.

#### 4.4 Φωνολογική επεξεργασία

Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου θεωρείται απαραίτητη δεξιότητα σε μια αλφαβητική και με διάφανη ορθογραφία γλώσσα ( δηλαδή με μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα), όπως είναι η ελληνική. Πρόκειται για μια ικανότητα που επιτρέπει στον ομιλητή της γλώσσας να κινηθεί από τα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης, όπως είναι τα φωνήματα.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ιδιαίτερα κατά την επεξεργασία της φωνολογικής δομής της γλώσσας.<sup>37</sup> Με δεδομένο ότι οι γραπτές λέξεις αναπαριστούν τη φωνολογική δομή των αντίστοιχων προφορικών λέξεων, η άγνοια του αναγνώστη για τη φωνολογική δομή των λέξεων φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο στην προσπάθειά του να μάθει να διαβάζει.<sup>38</sup>

Επομένως υπάρχει στενή συνάφεια της φωνολογικής ενημερότητας με την αναγνωστική δεξιότητα. Συγκριτικές έρευνες μεταξύ «καλών» και «φτωχών» αναγνωστών εντόπισαν ότι η ειδοποιός διαφορά των δύο κατηγοριών ήταν το επίπεδο της φωνολογικής τους ενημερότητας. Οι μη αποτελεσματικοί αναγνώστες είχαν

<sup>37</sup> Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., ό.π., σσ. 38,39

<sup>38</sup> Πόρποδας Κ., (2002), *Η ανάγνωση*, Πάτρα: Αυτοέκδοση, σ.216



«ελλιπή φωνολογική ενημερότητα» έναντι των ικανότερων αναγνωστών που διέθεταν σε υψηλότερο επίπεδο δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου.<sup>39</sup>

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες λοιπόν, δυσκολεύεται στην κατάκτηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας ( τόσο σε επίπεδο συλλαβής όσο και σε επίπεδο φωνήματος) και στη συλλαβική και φωνημική επεξεργασία των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, δυσκολεύεται στην ανάλυση και τη σύνθεση των λέξεων σε συλλαβές ή και σε φωνήματα, όπως επίσης και στην απαλοιφή συλλαβών (ή και φωνημάτων) από την αρχή, τη μέση ή το τέλος μιας λέξης. Στο ίδιο επίπεδο επεξεργασίας δυσκολεύεται ακόμη να ανατρέψει συλλαβές και να δημιουργήσει μια νέα λέξη ή ψευδολέξη, καθώς και να αναγνωρίσει λέξεις που μοιάζουν μεταξύ τους.<sup>40</sup>

Συνεπώς ενώ η βασική νοητική ικανότητα του μαθητή δεν παρουσιάζει αδυναμίες, οι οποίες να επηρεάζουν την ανάπτυξη και λειτουργία των βασικών γνωστικών μηχανισμών που ρυθμίζουν τη μάθηση και απόκτηση γνώσεων, εντούτοις το παιδί παρουσιάζει ειδική αδυναμία στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής λόγω του χαμηλού επιπέδου της φωνολογικής ικανότητας.

41

#### 4.5 Αυτοματισμός

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων στις οποίες απαιτείται ευχέρεια σε επίπεδο αυτοματισμού. Για παράδειγμα, τα παιδιά με δυσλεξία ενδέχεται να δυσκολεύονται να διατηρήσουν την ισορροπία τους χωρίς να τρέμουν, κυρίως όταν εμποδίζονται ( π.χ. όταν η συγκέντρωσή τους αποσπάται από άλλο ερέθισμα). Επιπλέον, δυσκολεύονται στην εκμάθηση λεκτικών ή αριθμητικών ακολουθιών ( μέρες της εβδομάδας, μήνες του χρόνου, γράμματα του αλφαβήτου, πίνακες πολλαπλασιασμού, μέτρηση έως το 10).

Η αδυναμία αυτοματισμού γενικεύεται σε ένα εύρος κινητικών δεξιοτήτων, όπως το δέσιμο των κορδονιών, το πιάσιμο της μπάλας, το άλμα, το γράψιμο, το κολύμπι. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, μπορεί να δυσκολεύεται να ακούει και να κατανοεί τον προφορικό λόγο όταν κρατάει σημειώσεις στο σχολείο, όπως μπορεί και

<sup>39</sup> Παντελιάδου Σ., ό.π., σ. 111

<sup>40</sup> Πολυχρόνη Φ., Χατηγρήστου Χ., Μπίμπου Α., ό.π., σ. 40

<sup>41</sup> Πόρποδας Κ., ό.π. σ.258





να δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί ταυτόχρονα στο περιεχόμενο και στην ορθογραφία όταν γράφει.

#### 4.6 Ρυθμός

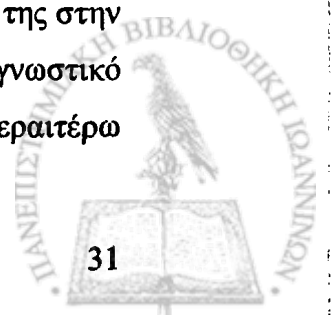
Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν επίσης δυσκολίες στο ρυθμό επεξεργασίας, δηλαδή στο ρυθμό με τον οποίο κωδικοποιούν και αποκωδικοποιούν γράμματα και λέξεις που ακούν ή διαβάζουν. Έχει υποστηριχθεί ότι οι οπτικές, φωνολογικές και κινητικές δυσκολίες δεν είναι παρά ενδεικτικές ενός γενικότερου προβλήματος στο ρυθμό επεξεργασίας των δεδομένων, το οποίο συνδέεται με νευρολογικούς παράγοντες.

#### 4.7 Μεταγνωστικές Δεξιότητες

Ο όρος μεταγνωστικές δεξιότητες αναφέρεται σε μια σειρά γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή ( και όχι μόνο του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες) που του επιτρέπουν να γνωρίζει πώς να μαθαίνει και να κατανοεί καινούριες πληροφορίες.

Η έρευνα και η κλινική εμπειρία καταδεικνύουν ότι ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες υστερεί έναντι των συμμαθητών του με κανονική επίδοση στις στρατηγικές μάθησης και κατανόησης του «μαθήματος» που πρέπει να «μάθει» κάθε φορά. Σε πρακτικό επίπεδο, αυτή η αδυναμία του μπορεί να εμφανίζεται με τους παρακάτω τρόπους:

1. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διαδικασία της ανάγνωσης, δηλαδή στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός γραπτού κειμένου. Έτσι, δεν μπορεί να προσλάβει την πληροφορία ή τις πληροφορίες που περιέχονται στο κείμενο το οποίο έχει διαβάσει και να «μάθει». Η μάθηση μέσω της ανάγνωσης είναι δύσκολη, αν όχι αδύνατη, γι' αυτόν το μαθητή.
2. Ακόμη κι αν ο μαθητής κατορθώσει να προσλάβει την πληροφορία, μπορεί να αντιμετωπίσει δυσκολίες κατά την ενσωμάτωσή της στην ήδη υπάρχουσα γνώση που έχει για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Ο μαθητής δηλαδή δυσκολεύεται στην περαιτέρω



επεξεργασία και αφομοίωση της πληροφορίας, με αποτέλεσμα να μην «μαθαίνει».

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, ο μαθητής δεν μπορεί να οργανώσει τη μαθησιακή του προσπάθεια, να ρυθμίσει τον τρόπο προσέγγισης του κειμένου ή της όποιας πηγής πληροφοριών, και να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες τις οποίες καλείται να «μάθει». Καθώς τα περισσότερα μαθήματα του σχολείου βασίζονται σε μια μορφή ανάγνωσης, η μάθηση καθίσταται μια δύσκολη και επίμονη προσπάθεια. Ο μαθητής βλέπει πως ενώ προσπαθεί και κουράζεται ( ίσως περισσότερο από ότι οι υπόλοιποι συμμαθητές του), οι προσπάθειές του δεν έχουν αποτέλεσμα, με συνέπεια να απογοητεύεται και να «αποσύρεται» από τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική ζωή γενικότερα.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Πολυχρόνη Φ., Χατζηγηρήστου Χ., Μπίμπου Α., ό.π., 38-39, 40-42



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΤΟΜΕΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

### 5.1 Ανάγνωση

Στις σύγχρονες κοινωνίες η μάθηση της ανάγνωσης αποτελεί μία βασική επιδίωξη κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και βρίσκεται στο επίκεντρο του ευρύτερου κοινωνικού ενδιαφέροντος. Αναφερόμενοι στην ανάγνωση εννοούμε μία λειτουργία, δεξιότητα ή αξία η οποία έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική, κοινωνική, εργασιακή και οικονομική ένταξη, αλλά και ψυχολογική ένταξη του ατόμου και, επιπλέον προσδιορίζει, ως ένα βαθμό, και το μορφωτικό και το πολιτιστικό επίπεδο ενός κοινωνικού συνόλου.

Η πρώτη προσέγγιση προσδιορισμού της ανάγνωσης αναπόφευκτα επηρεάζεται από τη σχέση μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, ακριβώς επειδή ο γραπτός λόγος αναπαριστάνει, με μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας, τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, είναι λογικό ότι η ανάγνωση θα πρέπει να προσδιορίζεται ως η μετάφραση η αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικά.<sup>43</sup>

Είναι αναμφισβήτητο ότι πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την άνετη εκμάθηση της ανάγνωσης, π.χ. καλό νοητικό επίπεδο, ικανοποιητική συγκέντρωση προσοχής, ικανοποιητικός προφορικός λόγος κ.τ.λ. Συγκεκριμένα τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση παρουσιάζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Αργούν να μάθουν το μηχανισμό της ανάγνωσης, σε σχέση με τους συμμαθητές τους, ανάλογα βέβαια με το βαθμό δυσκολίας και τη βοήθεια που θα παρασχεθεί.
- Όταν αρχίζουν να μαθαίνουν, η πρόοδος είναι σταθερή αλλά πάλι πιο αργή από τους συμμαθητές τους.
- Όταν διδάσκονται την ανάγνωση, παρατηρείται ένα «κόλλημα» στο συλλαβιστό, κομπιαστό διάβασμά, εάν βοηθηθούν με «ειδικό πρόγραμμα».
- Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά εμφανίζουν συχνά μειωμένη κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να μελετούν μόνα τους μαθήματα όπως Ιστορία, Γεωγραφία, Θρησκευτικά κ.τ.λ.
- Δυσκολεύονται να κρατούν τη σωστή σειρά που διαβάζουν.

<sup>43</sup> Πόρποδας Κ., ό.π., σσ.29,39

- Δυσκολεύονται να γυρίσουν από το τέλος της γραμμής στην αρχή της επόμενης.
- Δεν χρωματίζουν τη φωνή τους όταν διαβάζουν, ή την χρωματίζουν εκεί που δεν χρειάζεται.
- Συγχέουν τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά π.χ. τ-π, γ-χ.
- Δεν σταματούν στην τελεία ( σαν να μην την βλέπουν) ούτε στο κόμμα, ίσως σταματήσουν σε λάθος σημείο με αποτέλεσμα να αλλάξει το νόημα.
- Αντιστρέφουν ή αλλάζουν τη σειρά των γραμμάτων σε λέξεις, όπως α
- Μαντεύουν λέξεις, παρασυρόμενα από κάποια γνωστή τους συλλαβή ή γράμματα, δηλαδή βλέπουν καντήλι και λένε μαντήλι.
- Εάν, την ώρα που διαβάζουν, σηκώσουν το κεφάλι τους να δουν κάτι, θ' αργήσουν πολύ να βρουν το σημείο όπου είχαν μείνει.<sup>44</sup>

Επιπλέον οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση εμφανίζουν αδυναμίες σε βασικές γνωστικές δεξιότητες της αντίληψης, της μνήμης (οπτικής και/ή ακουστικής), της γλώσσας και της φωνολογικής επίγνωσης. Ο εντοπισμός των συγκεκριμένων τομέων στους οποίους παρουσιάζονται θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες βοηθά τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν καλύτερα ποια έργα ενδέχεται να δυσκολέψουν πολύ τα παιδιά στην εκτέλεσής τους.

Αυτά τα παιδιά εμφανίζουν ακόμη αργό ρυθμό και έλλειψη έκφρασης κατά την ανάγνωση, χάνουν τη γραμμή καθώς διαβάζουν, δυσκολεύονται να διαβάσουν ασυνήθιστες και πολυσύλλαβες λέξεις, μπερδεύουν τη σειρά των γραμμάτων στις λέξεις, διαβάζουν καθρεπτικά, και μπορεί να δείχνουν με το δάχτυλο το σημείο που διαβάζουν ή να κινούν το κεφάλι καθώς διαβάζουν για να μη χάσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται. Όλες οι παραπάνω δυσκολίες σχετίζονται με το ακουστικό-γλωσσικό και με το οπτικό-χωρικό επίπεδο.<sup>45</sup>

## 5.2 Γραφή

Το σύστημα γραφής (που στη σύγχρονη εκδοχή του είναι ο γραπτός λόγος) αναμφίβολα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μία από τις εφευρέσεις του ανθρώπου που

<sup>44</sup> Φλωράτου Μ-Μ., ό.π., σσ. 22,23

<sup>45</sup> Πολυχρόνη Φ., Χατζηγήστου Χ., Μπίμπού Α., ό.π., σ.43



είχαν καθοριστική επίδραση στην ανάπτυξη του πολιτισμού. Ο γραπτός λόγος, τουλάχιστον με τη μορφή που τον γνωρίζουμε σήμερα στις σύγχρονες κοινωνίες, στην πραγματικότητα είναι μια γραπτή αναπαράσταση του προφορικού λόγου.

Συνεπώς, κατά μία εκδοχή ο γραπτός λόγος θα μπορούσε να θεωρηθεί ως γραμμένος προφορικός λόγος. Όμως, ο τρόπος της γραπτής αναπαράστασης του προφορικού λόγου μπορεί να διαφοροποιηθεί ως προς τη μονάδα του προφορικού λόγου που αναπαριστάνεται γραπτά. Έτσι, υπάρχουν συστήματα γραφής που αναπαριστάνουν τον προφορικό λόγο στο επίπεδο της εννοιολογικής ή σημασιολογικής μονάδας ( δηλαδή τα λαογραφικά συστήματα γραφής), στο επίπεδο της συλλαβής (δηλαδή τα συλλαβικά συστήματα) και στο επίπεδο του φθόγγου ( δηλαδή τα αλφαβητικά συστήματα).<sup>46</sup>

Η διδασκαλία της γραφής αποτελεί αναγκαιότητα στο πλαίσιο της εκπαίδευσής. Η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που δεν κατακτάται αυτόματα ως μια επέκταση του προφορικού λόγου, αλλά απαιτεί ειδική διδασκαλία παράλληλα με την ανάγνωση. Οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα γραφής. Η διδασκαλία της γραφής είναι απαραίτητο να ακολουθήσει μια διαδικασία η οποία πραγματοποιείται μέσα από τρία στάδια: (α) της προ-γραφής, (β) της γραφής, και (γ) της μετα-γραφής.

Ιστορικά, οι διαταραχές της γραφής εμφανίζονται με τους όρους αγραφία ή δυσγραφία (Myklebust, 1965) και περιγράφουν ένα παιδί που δεν παρουσιάζει κανένα άλλο σύμπτωμα παρά μόνο την αδυναμία να γράψει. Οι περιοχές του γραπτού λόγου που συνήθως επηρεάζονται από μια διαταραχή του γραπτού λόγου περιλαμβάνουν την ορθογραφία, το συντακτικό, την οργάνωση και την αντίληψη του αναγνώστη-ακροατή.

Πολλά παιδιά εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή, καθώς αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που θέτει η κατάκτηση μιας τόσο σύνθετης γνωστικής λειτουργίας. Οι δυσκολίες αυτές είναι πολύ διαφοροποιημένες και καλύπτουν όλες τις γνωστικές λειτουργίες που περιλαμβάνονται στη γραφή.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραγωγή ιδεών και στην οργάνωση των κειμένων, έχουν περιορισμένη μεταγνωστική γνώση για τη διαδικασία της γραφής, δεν μπορούν να σχεδιάσουν να ελέγξουν, να αξιολογήσουν και να αναθεωρήσουν τα γραπτά τους, δεν μπορούν να

---

<sup>46</sup> Πόρποδας Κ., ό.π., σ.69



παράγουν μια ιστορία με συνοχή, συνήθως τα κείμενα τους είναι πολύ σύντομα και παραιτούνται μετά την πρώτη γραφή.

Επίσης τα γραπτά τους εμφανίζουν πολλά μηχανικά λάθη αναφορικά με την ορθογραφία, την τοποθέτηση των σημείων στίξης και τη χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων. Το πρόβλημα με τη χρήση των σημείων στίξης συχνά υποδηλώνει την ύπαρξη προβλημάτων γνωστικής επεξεργασίας και όχι την έλλειψη σχετικής διδασκαλίας. Μέσα από τη διαρκή ενασχόληση με μηχανικά λάθη (ορθογραφία, σημεία στίξης, κεφαλαία) τα παιδιά αυτά δεν εκδηλώνουν το απαραίτητο ενδιαφέρον για τα γνωστικά συστατικά της γραφής και για τις λειτουργίες όπως είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση και ο έλεγχος ενός κειμένου.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πολλές φορές αδυνατούν να εκμεταλλευτούν τις υπάρχουσες γνώσεις τους και να κάνουν τη σύνδεση με τις εμπειρίες τους, ή το υπόβαθρο τους είναι πολύ φτωχό και δεν έχουν επαρκείς γνώσεις και εμπειρίες για να παράγουν ένα γραπτό κείμενο πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα.

Επιπλέον, μπορεί να έχουν καλές ιδέες, αλλά να μην είναι σε θέση να τις εκφράσουν γραπτά και να παράγουν ιστορίες, διότι δυσκολεύονται να βρουν και να χρησιμοποιήσουν τις στρατηγικές που απαιτούνται για τη μετατροπή των ιδεών και σκέψεων τους σε γραπτό λόγο. Το λεξιλόγιο τους χαρακτηρίζεται από μικρότερη ποικιλία και γράφουν γενικά λιγότερο σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παράγουν ασυνήθιστα μικρά κείμενα. Αν και η απόδοση αυτών των προβλημάτων σε έλλειψη προηγούμενης γνώσης και ιδεών αποτελεί μια ενδιαφέρουσα άποψη, υπάρχουν σημαντικά ερευνητικά στοιχεία που αποδίδουν τα παραπάνω ερευνητικά στοιχεία που αποδίδουν τα παραπάνω προβλήματα στην αδυναμία αυτών των παιδιών να εκφράσουν ότι ήδη γνωρίζουν. Η γενική τους προσέγγιση στην παραγωγή γραπτού λόγου ελαχιστοποιεί το ρόλο του σχεδιασμού, της σημασίας της προσπάθειας και του μεταγνωστικού ελέγχου.

Συνήθως μετατρέπουν τη γραφή σε μια διαδικασία ερώτησης-απάντησης, βάζοντας στο χαρτί ό,τι ήδη τους έρχεται στο μυαλό, χωρίς καμία οργάνωση. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν αναποτελεσματικές στρατηγικές, αφιερώνουν πολύ λίγο χρόνο στο σχεδιασμό της γραφής και περιορίζονται απλώς στο να μεταφέρουν στο χαρτί ότι ξέρουν. Συνολικά, παρουσιάζουν ένα γραπτό λόγο που είναι φτωχός και γίνεται δύσκολα κατανοητός από τον αναγνώστη του.



Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτυγχάνουν λοιπόν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές για να αξιοποιήσουν ότι έχουν στη μνήμη τους. Τα κείμενα που παράγουν εμφανίζουν προβλήματα ως προς το στόχο για τον οποίο γράφονται, τους κανόνες γραφής και το ύφος του κειμένου. Επειδή δεν κατανοούν πως οι άλλοι διαβάζουν το κείμενο τους, δεν είναι σε θέση να κάνουν τις απαραίτητες προσαρμογές ανάλογα με το είδος του αναγνώστη /ακροατή στον οποίο απευθύνονται και να επιμεληθούν τα κείμενα τους. Συχνά, παρουσιάζουν πολλές άσχετες με το θέμα πληροφορίες και δεν περιλαμβάνουν στην ιστορία τους ένα συμπέρασμα ή ένα τέλος.<sup>47</sup>

Ειδικά στη γραφή και στη ορθογραφία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν τα εξής:

- Παραλείπουν γράμματα ή συλλαβές ή και λέξεις π.χ. γράφουν μλι αντί μέλι, παραρο αντί παράθυρο.
- Προσθέτουν συλλαβές και λέξεις εκεί που δεν χρειάζεται.
- Αντικαθιστούν γράμματα σε λέξεις γιατί συγχέουν όσα μοιάζουν ακουστικά π.χ. θ-δ, β-φ, γ-χ.
- Δεν χρησιμοποιούν κεφαλαία ή τα βάζουν εκεί που δεν χρειάζονται π.χ. εγώ Πήγα στο σχολείο.
- Δεν τονίζουν λέξεις ή τονίζουν σε λάθος συλλαβή και γενικά δεν χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης.
- Δεν κρατάνε τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων π.χ. σημεραστο σχολείο διαβάσαμεέναποίημα αντί Σήμερα στο σχολείο διαβάσαμε ένα ποίημα.
- Οι προτάσεις τους δεν είναι πάντα σωστά δομημένες και πολύ συχνά είναι περιορισμένες σε λεξιλόγιο και εκφραστική ικανότητα.
- Στο « σκέφτομαι και γράφω» το γραπτό τους είναι τόσο περιορισμένο σε νοήματα και ιδέες που μπορεί να περιγράψει σαν τηλεγράφημα.
- Το περιεχόμενο του «σκέφτομαι και γράφω» δεν ανταποκρίνεται πάντα στο θέμα που δίνεται.
- Τα γράμματα τους συχνά δεν διαβάζονται.
- Όταν γράφουν, δεν τηρούν ούτε τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας ( όπως τα ουδέτερα γράφονται με -ι , ενώ τα ρήματα με -ει )

<sup>47</sup> Παντελιάδου Σ., ό.π., 271,273-275



- Εάν τους ρωτήσεις « πως γράφονται τα ουδέτερα» μπορεί να πάρεις τη σωστή απάντηση «με ι», αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι τη ώρα που γράφουν γίνεται η ανάκληση του κανόνα.
- Δεν γενικεύουν την εφαρμογή ενός κανόνα εύκολα , αν δεν εξασκηθούν ειδικά, δηλαδή ενώ διδάσκεις ότι « τα ρήματα σε -ώνω γράφονται με -ω , κι αυτό το -ω διατηρείται σε όλους τους χρόνους και στα ουσιαστικά», εάν δεν δοθούν ειδικές ασκήσεις για καθεμία από τις περιπτώσεις , ( παράγωγα ουσιαστικά, υπόλοιποι χρόνοι πέραν του ενεστώτα) δεν θα γράψει σωστά το «άπλωμα» ή το «έχουμε απλώσει».<sup>48</sup>

### 5.3 Μαθηματικά

Οι μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά είναι ένα περίπλοκο ζήτημα, που απαιτεί που απαιτεί ακόμη πολλή έρευνα για να διαλευκανθεί. Είναι ένα πολυσύνθετο πρόβλημα, ανεξάρτητο από τις αντίστοιχες δυσκολίες στη γλώσσα, και πολλές φορές ανεξάρτητο και από παράγοντες όπως η θέληση του παιδιού ή η διάθεση του για μάθηση.

Ο όρος «αδυναμίες στα μαθηματικά» υποδηλώνει τον περιορισμό της μη ικανοποιητικής επίδοσης σε μια στενή περιοχή των δραστηριοτήτων του παιδιού, το οποίο μπορεί ίσως να δυσκολεύεται και σε κάποια άλλα μαθήματα , αλλά σίγουρα δεν έχει πρόβλημα με το σύνολό της λειτουργικότητας του . Με άλλα λόγια, λέγοντας ότι ένα παιδί έχει αδυναμίες στα μαθηματικά, εννοούμε ότι έχει ανάγκη από μια ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία στο μάθημα, με στόχο όμως την κάλυψη του προγράμματος που ισχύει για όλα τα παιδιά και όχι, για παράδειγμα, την ένταξη των μαθηματικών σε ένα πρόγραμμα λειτουργιών ζωής και δεξιοτήτων διαβίωσης.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω στοιχεία είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι, σε επίπεδο καθημερινότητάς πράξης και λήψης συγκεκριμένων διδακτικών αποφάσεων, μπορούμε να μιλάμε για «Μαθησιακή Δυσκολία στα Μαθηματικά» όταν υπάρχουν «μαθηματικές αδυναμίες», δηλαδή συμπεριφορές που επιβάλλουν την εξατομίκευση των διδακτικών ενεργειών και την ειδική προσαρμογή του προγράμματος,

<sup>48</sup> Φλωράτου Μ-Μ.,ό.π. σσ. 23,24



προκειμένου να διδαχθεί ένα παιδί το οποίο δεν παρουσιάζει νοητικά, αισθητηριακά, προβλήματα.

Ορισμένοι μελετητές μελέτησαν και συστηματοποίησαν ένα μεγάλο φάσμα αναποτελεσματικών μαθησιακών διαδικασιών και συμπεριφορών που έχουν συνδεθεί με την ιδιαίτερα χαμηλή μαθηματική επίδοση, η οποία δεν οφείλεται σε χαμηλή νοημοσύνη, αισθητηριακές βλάβες, ακατάλληλες σχολικές συνθήκες ή συναισθηματικά προβλήματα, αλλά σε ιδιαιτερότητες και διαφορές του γνωστικού μηχανισμού του παιδιού. Από αυτή τη μελέτη και τη συστηματοποίηση προέκυψε ότι οι πλέον συχνά αναφερόμενες και χαρακτηριστικές από αυτές τις συμπεριφορές είναι οι εξής:

- Δυσκολία στην εκτέλεση διαδικασιών με πολλά στάδια (ακολουθίες ενεργειών), όπως τα λεκτικά προβλήματα με περισσότερες από μία πράξεις ή οι πράξεις με πολλά βήματα (πράξεις με πολυψήφιους αριθμούς).
- Λάθη σε πράξεις που απαιτούν μεταφορά ποσοτήτων και/ή αναδόμηση αριθμών (π.χ. πρόσθεση και αφαίρεση με «κρατούμενα» και «δανεικά»).
- Αδυναμία στην κατάκτηση και αυτόματη ανάκληση των αποτελεσμάτων των πράξεων με μονοψήφιους αριθμούς (βασικά αριθμητικά δεδομένα).
- Λάθη κατά την γραφή λέξεων-αριθμών.
- Εύρεση «παράλογων» αποτελεσμάτων.
- Δυσκολία στην εκτέλεση πράξεων όταν αλλάζει η σειρά παρουσίασης των αριθμών.
- Δυσκολίες και λάθη στην αντιγραφή των αριθμητικών συμβόλων.
- Λανθασμένη τοποθέτηση των αριθμών στο χώρο, κυρίως στον πολλαπλασιασμό και στη διαίρεση.
- Αδυναμίες στην ανάκληση των ονομάτων των αριθμών.<sup>49</sup>

Σε πολλές περιπτώσεις η δυσλεξία μπορεί να επηρεάσει τις αριθμητικές ικανότητες. Τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην αριθμητική ενδέχεται να γράφουν τους αριθμούς ανάποδα και να δυσκολεύονται στην αντίληψη και την ανάκληση βασικών κανόνων. Ιδιαίτερα δυσκολεύονται να κάνουν νοερές πράξεις και πράξεις με κλάσματα, να μετατρέπουν μια μεγαλύτερη μονάδα σε μικρότερη (π.χ. το κιλό σε

<sup>49</sup> Αγαλιώτης, ό.π., σσ. 26, 389



γραμμάρια, το χιλιόμετρο σε μέτρα ή εκατοστά, την ώρα σε λεπτά ή δευτερόλεπτα), να λύνουν εξισώσεις, να εφαρμόζουν κανόνες.<sup>50</sup>

## Συνοψίζοντας

Η μειωμένη επίδοση του παιδιού δεν σημαίνει υποχρεωτικά βραδύνοια ή βραδυμάθεια, μπορεί να υποδηλώνει μεγαλύτερη ευχέρεια του ατόμου στην εκμάθηση άλλων πραγμάτων, καθώς επίσης και την ύπαρξη αντίξοων ανασταλτικών παραγόντων για τη μάθηση.

Οι δυσκολίες στη μάθηση μπορούν να οριστούν με βάση τις κύριες δραστηριότητες του παιδιού γλωσσολογικές ( ακοή, ομιλία, ανάγνωση, γραφή), μαθηματικές και πρακτικές. Η μάθηση μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα σε όλα τα παιδιά με τη διαφορά ότι τα ευφύστερα από αυτά είναι σε θέση να τα ξεπεράσουν.

---

<sup>50</sup>Πολυχρόνη, ό.π., σ. 45



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> : ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

### 6.1 Διαγνωστική διαδικασία.

Η οποιαδήποτε διαγνωστική διαδικασία πρέπει να έχει ως σημείο αναφοράς ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο και να αποβλέπει στην εξειδικευμένη απάντηση και λύση του συγκεκριμένου προβλήματος. Η διαγνωστική διαδικασία σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από το θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς και πολύ περισσότερο από τη διαδικασία της διορθωτικής παρέμβασης .

Η διαγνωστική και παρεμβατική διαδικασία είναι τόσο στενά συνδεδεμένες και αλληλεπιδρούν με τέτοιο τρόπο που είναι δύσκολο να προσδιορίσει κανείς την αυτονομία τους . Το μόνο ίσως διαχωριστικό στοιχείο είναι η χρονική τους αλληλουχία στην αρχική διάταξη, η διάγνωση δηλαδή προηγείται της παρέμβασης. Είναι δυνατόν βέβαια η διαγνωστική διαδικασία να ασκήσει και διορθωτική επίδραση στο πρόβλημα, στην περίπτωση αυτή η διαγνωστική και η διορθωτική παρέμβαση ταυτίζονται.<sup>51</sup>

Το πλαίσιο της διαγνωστικής προσέγγισης των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο διαρθρώνεται σε περιοχές μεγεθών –μεταβλητών. Οι περιοχές αυτές αποτελούν συγχρόνως και διαδοχικές φάσεις της διαγνωστικής διαδικασίας και είναι οι εξής:

- Τα χαρακτηριστικά του προβλήματος
- Οι βασικοί όροι της περίστασης
- Η γένεση του προβλήματος
- Ο αυτοέλεγχος του μαθητή

#### A. Τα χαρακτηριστικά του προβλήματος

Η πρώτη μας ενέργεια σε κάθε διαγνωστική προσπάθεια είναι να διερευνήσουμε συστηματικά τη συγκεκριμένη πράξη που έχει δηλωθεί ως πρόβλημα. Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των υποκειμένων στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι αρνητικά προσδιορισμένη και αυτό στην ουσία είναι το πρόβλημα μας.

<sup>51</sup> Δήμου , Η. Γ., (2002) .« Η διαγνωστική διαδικασία των αποκλίσεων στο σχολείο.», Αθήνα, σ.5

Τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης πράξης, που αποτελεί το πυρήνα του προβλήματος, μπορούν να δώσουν πληροφορίες που θα μας επιτρέψουν να προσδιορίσουμε το πρόβλημα μας και να επιχειρήσουμε μεθοδικά τη λύση. Η ανάλυση των χαρακτηριστικών του προβλήματος είναι απαραίτητη, γιατί μας επιτρέπει σε πρώτη φάση να προσδιορίσουμε αν η προβολή της προσδοκίας του δασκάλου προκύπτει από αντικειμενικά ή υποκειμενικά στοιχεία.<sup>52</sup>

## B. Οι βασικοί όροι της περίπτωσης

Με την ανάλυση των βασικών όρων της εκπαιδευτικής –διδακτικής περίπτωσης επιδιώκουμε να συγκεντρώσουμε πληροφορίες για τη διάρθρωση και την εκδήλωση του προβλήματος. Οι κυριότερες περιοχές από τις οποίες μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες είναι το πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας και η κοινωνική αλληλεπίδραση.

Το πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας ως χωροχρονική διαδικαστική ενότητα επιδίωξης και διδακτικού –μαθησιακού έργου μόνο έμμεση εξηγητική υπόσταση και βαρύτητα μπορεί να έχει, το πρόβλημα πιθανόν, να εξακολουθεί να υπάρχει ακόμη και χωρίς το αίτιο που το προκάλεσε ή το προκαλεί. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζουμε:

- τη χωροταξική δομή της τάξης ( λειτουργική και οπτικοακουστική)
- την διδακτική διαδικασία
- το κλίμα της τάξης

Η κοινωνική αλληλεπίδραση και ιδιαίτερα η παιδαγωγική σχέση ( δάσκαλος –μαθητής) αποτελεί τη σημαντικότερη περιοχή της όλης διαγνωστικής διαδικασίας. Είναι η περιοχή στην οποία εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα όλες οι άλλες. Στην συγκεκριμένη περίπτωση εξετάζουμε τα παρακάτω:

- Τους αποδέκτες του προβλήματος
- Τις κυρώσεις και τις επιβραβεύσεις
- Το είδος των κυρώσεων και των επιβραβεύσεων
- Τον τρόπο εφαρμογής των κυρώσεων
- Τον « προβληματικό μαθητή», ( την συνειδητοποίηση της πράξης δηλαδή, αν έχει επίγνωση του προβλήματός του, την αξιοποίηση του προβλήματος, την αναζήτηση της αλληλεγγύης, τις αρνητικές εμπειρίες, το συγκινησιακό πλαίσιο του μαθητή.

<sup>52</sup> Δήμου Η.Γ., ό.π. σσ.6-7

### Γ. Γένεση του προβλήματος

Στην περίπτωση αυτή προσδιορίζουμε όσο το δυνατόν πληρέστερα τους όρους κάτω από τους οποίους παρουσιάστηκε για πρώτη φορά το πρόβλημα και συλλέγουμε πληροφορίες για τα παρακάτω:

- Βιολογικές αλλαγές ( μεταβολές). Εξετάζουμε αν το πρόβλημα συνδέεται με βιολογικές μεταβολές, μόνιμες ή πρόσκαιρες οι οποίες προκλήθηκαν από βίαιη, μολυσματική ή τοξική παρέμβαση του περιβάλλοντος.
- Αλλαγές στον κοινωνικό περίγυρο. Εξετάζεται αν το πρόβλημα έχει σχέση με τη προσαρμογή και την άσκηση των διαφόρων κοινωνικών ρόλων. Συγκεκριμένα συλλέγουμε στοιχεία για τους βασικούς ρόλους μαθητής –συμμαθητής –φίλος.

### Δ. Ανάλυση του αυτοελέγχου

Σε αυτό το στάδιο γίνεται προσπάθεια συλλογής στοιχείων για τις περιόδους και τον τρόπο που ελέγχει ο μαθητής το πρόβλημά του. Συλλέγουμε στοιχεία για τις συνθήκες και τους μηχανισμούς που ο μαθητής μπορεί και ελέγχει το πρόβλημά του. Προσδιορίζουμε το κοινωνικό –χωροταξικό πλαίσιο που δε δημιουργεί προϋποθέσεις ευνοϊκές για την άσκηση του προβλήματος και τις μεθόδους και τεχνικές που μεταχειρίζεται ο μαθητής για τον έλεγχο του προβλήματος.<sup>53</sup>

<sup>53</sup> Δήμου , Η. Γ., (2002) . ό.π. σσ.7-12

## 6.2 Προφίλ μαθητή.

Ο συγκεκριμένος μαθητής ονομάζεται Β. και φοιτά στη Δ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου Παλαίρου Αιτωλοακαρνανίας. Παράλληλα με την κανονική τάξη πηγαίνει δύο φορές την εβδομάδα στο τμήμα ένταξης του σχολείου του από μια διδακτική ώρα τη φορά για το μάθημα της γλώσσας και των μαθηματικών.

Προέρχεται από πολυμελή οικογένεια και οι άλλα πέντε αδέρφια εκ των οποίων ο ένας πηγαίνει Δημοτικό και επίσης και παρακολουθεί το τμήμα ένταξης. Ο Β. είναι ένα πολύ δραστήριο και κοινωνικό παιδί και η αγαπημένη του ασχολία είναι να παίζει ποδόσφαιρο.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που δόθηκαν από τη δασκάλα της τάξης ο Β. είναι ένα ήσυχο και φιλότιμο παιδί αλλά λίγο αναδιοργανωτο, πολλές φορές ξεχνάει να φέρει τα βιβλία του ή τα τετράδια του. Δεν συμμετέχει συχνά στην μαθησιακή διαδικασία και δεν δημιουργεί προβλήματα στη τάξη. Στο τμήμα ένταξης είναι αρκετά συνεργάσιμος, αν και ο δάσκαλος τόνισε ότι το χρονικό διάστημα που φοιτά εκεί είναι λίγο λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών.

### 6.3 Διαγνωστική διαδικασία του προβλήματος.

Η διαγνωστική διαδικασία του μαθητή ολοκληρώθηκε στο διάστημα δέκα ημερών με συναντήσεις των τριάντα λεπτών κάθε φορά. Ο μαθητής ήταν απόλυτα συνεργάσιμος και ιδιαίτερα ομιλητικός.

Η διαγνωστική διαδικασία περιλαμβάνει τα παρακάτω<sup>54</sup>:

- 1) Γραφή αλφαβήτας από μνήμης και καθ' υπαγόρευση
- 2) Ανάγωση
  - Συλλαβών, λέξεων, προτάσεων
  - Κειμένου, ερωτήσεις κατανόησης
- 3) Υπαγόρευση
  - Λέξεων, προτάσεων
  - Κειμένου
- 4) Ορθογραφία
- 5) Παραγωγή γραπτού λόγου
  - Σε προτάσεις
  - Με χρήση εικόνων
  - Έκθεση –έκφραση
- 6) Συντακτικές ασκήσεις
- 7) Γραμματικές ασκήσεις
- 8) Μαθηματικά
- 9) Ασκήσεις χωροχρονικού προσανατολισμού
- 10) Ασκήσεις παρατηρητικότητας

---

<sup>54</sup> Βλέπε παράρτημα σσ. 56-88

## 6.4 Αποτελέσματα Διαγνωστικής διαδικασίας

### Πρωτόκολλο 1

Γενική εικόνα ( προφίλ) της προβληματικής κατάστασης

Μαθητής: Χ

Φύλλο: άρρεν, Ηλικία: 10 Τάξη: Δ'

Προβληματική κατάσταση: Γραπτός λόγος- ορθογραφία

α/α	Κατηγορίες προβλημάτων	Περιοχές λαθών				351 λέξεις
		Αντιγραφή	Υπαγόρευση	Από μνήμης	Αυτόνομη παραγωγή	Σύνολο
1	Προσθήκες	2	8	4	2	N=16
2	Παραλήψεις	1	30	7	43	N=81
3	Μεταθέσεις	-	-	-	-	N=0
4	Αντικαταστάσεις	-	41	13	47	N=101
5	Αντιστροφές	-	-	-	-	N=0
6	Άτονες λέξεις	4	16	11	65	N=96
7	Παρατονισμοί	3	14	6	12	N=35
Σύνολο		N=10	N=109	N=41	N=169	N=329

Προβληματική Κατάσταση: Ανάγνωση

Ανάγνωση	Ανάγνωση λέξεων και κειμένου
Αυτόματη αναγνώριση-ανάγνωση λέξης	17/319
Συλλαβιστή ανάγνωση	205/319
Αντικαταστάσεις	35/319
Προσθέσεις	21/319
Παραλείψεις	73/319
Αγνόηση λέξεων	12/319



## Πρωτόκολλο 2

Γενική εικόνα ( προφίλ) του προβλήματος

Το πρόβλημα: Παραλείψεις γραμμάτων

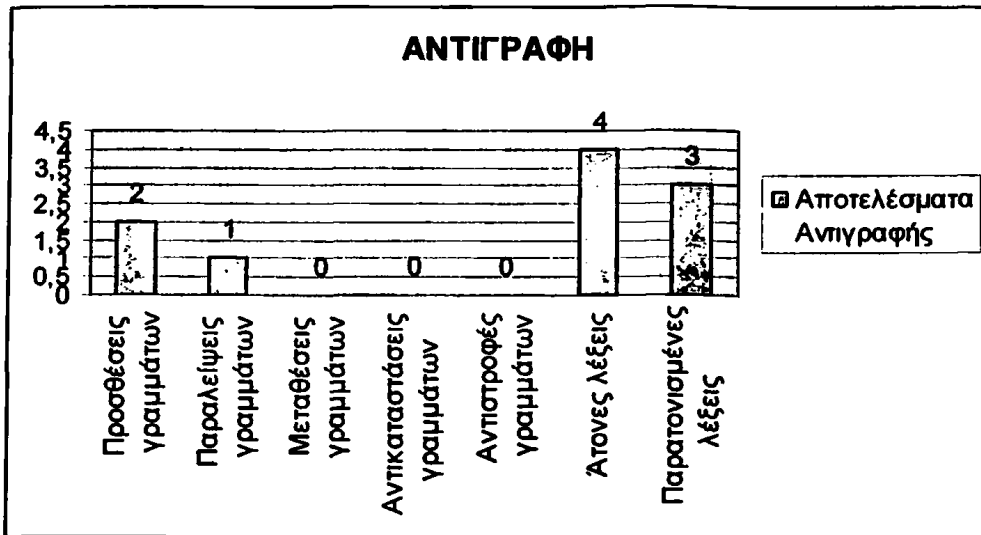
α/α	Κατηγορία λαθών	Αντιγραφή	Υπαγόρευση	Από μνήμης	Αυτόνομος λόγος	Σύνολο
1	Ονόματα	1	9	12	14	36
2	Ρήματα	-	5	-	11	16
3	Εμπρόθετοι προσδιορισμοί	-	4	-	9	13
4	Επίθετα	-	5	-	6	11
Σύνολο		N= 1	N=23	N=12	N=40	76

## Πρωτόκολλο 3

Γενική εικόνα ( προφίλ) του προβλήματος

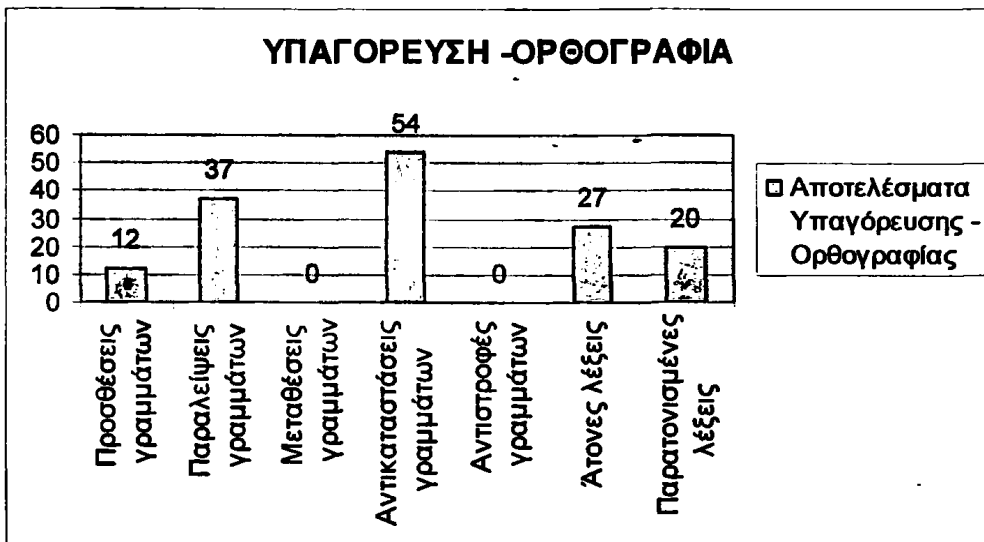
Το πρόβλημα: Αντικαταστάσεις γραμμάτων

α/α	Κατηγορία λαθών	Αντιγραφή	Υπαγόρευση	Από μνήμης	Αυτόνομος λόγος	Σύνολο
1	Ονόματα	-	14	10	15	39
2	Ρήματα	-	5	-	11	16
3	Επίθετα	2	4	-	2	8
4	Άρθρα	-	5	-	4	9
Σύνολο		N= 2	N=28	N=10	N=32	72



**\*Στο σύνολο 103 λέξεων**

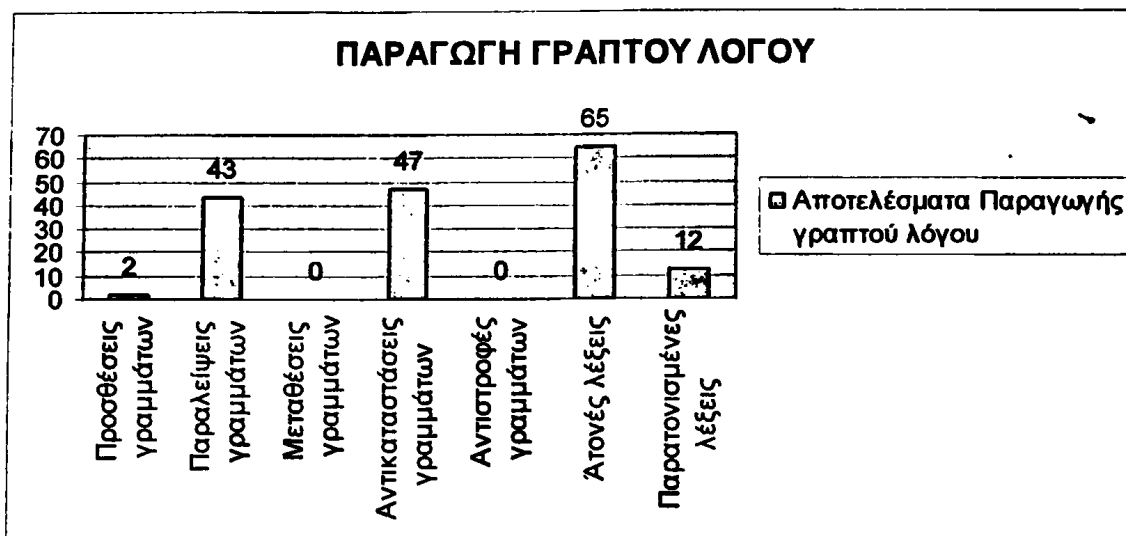
Στην αντιγραφή δεν παρατηρείται μεγάλο ποσοστό λαθών και η μεγαλύτερη συχνότητα αυτών των λαθών εμφανίζεται στις άτονες και παρατονισμένες λέξεις.



**\*Στο σύνολο 104 λέξεων**

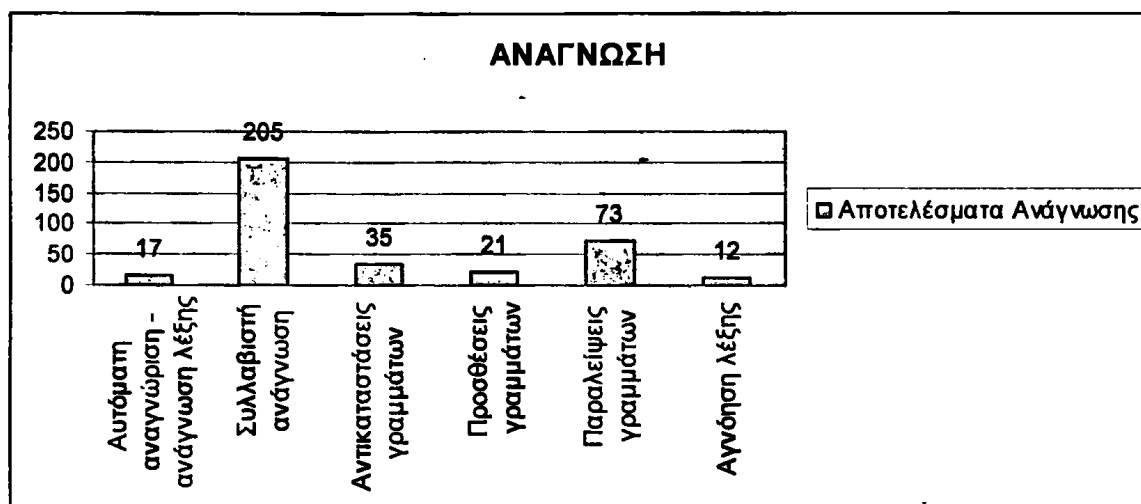
Στην υπαγόρευση - ορθογραφία το ποσοστό των λαθών αυξάνεται και την μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζουν οι αντικαταστάσεις και οι παραλείψεις γραμμάτων.





**\* Στο σύνολο 144 λέξεων**

Επίσης στην παραγωγή γραπτού λόγου εμφανίζουν μεγάλη συχνότητα οι αντικαταστάσεις και παραλείψεις γραμμάτων, παρατηρείται όμως το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών στις παρατονισμένες λέξεις.



**\* Στο σύνολο 319 λέξεων**

Από το σχετικό διάγραμμα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών παρατηρείται στην συλλαβιστή ανάγνωση, στο σύνολο 319 λέξεων ο μαθητής συλλάβισε 205 λέξεις.

## ▪ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διαγνωστικής διαδικασίας στα μαθηματικά ο μαθητής:

Δεν αντιμετωπίζει πρόβλημα στην αριθμογραμμή και γνωρίζει να μετράει ως το χίλια. Στις αριθμητικές πράξεις της πρόσθεσης της αφαίρεσης και του πολλαπλασιασμού έκανε ορισμένα λάθη. Συγκεκριμένα, στην πρόσθεση έκανε κάποιους λάθους υπολογισμούς, στη αφαίρεση δεν έκανε λάθη ενώ στον πολλαπλασιασμό έκανε πρόσθεση των ψηφίων.

Στην αναγνώριση των γεωμετρικών σχημάτων αναγνώρισε τα περισσότερα σωστά. Ακόμη δεν κάνει αντιστροφές, παραλείψεις και αντικαταστάσεις των αριθμητικών ψηφίων.

## ▪ ΧΩΡΟΧΡΟΝΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

Ο μαθητής είναι σε θέση να διακρίνει το δεξιά και το αριστερά. Αντιλαμβάνεται τις χωρικές έννοιες μέσα, έξω, μπροστά, πίσω, κάτω, και πάνω. Γνωρίζει τις ημέρες της εβδομάδας ενώ δεν γνωρίζει τους μήνες του χρόνου. Όσον αφορά τις χρονικές έννοιες χθες, σήμερα και αύριο τις κατανοεί απόλυτα.

## ▪ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στις ασκήσεις παρατηρητικότητας ο μαθητής έδειξε αδυναμία, ενώ δεν διέθεσε αρκετό χρόνο να παρατηρήσει τις εικόνες.

## ▪ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ

Ο μαθητής κατά τη διάρκεια της διαγνωστικής διαδικασίας δεν σηκώθηκε καμία φορά από το θρανίο του και τις περισσότερες φορές ήταν συγκεντρωμένος στην εκάστοτε άσκηση που του δινόταν. Οι φορές που η προσοχή του αποσπάστηκε, ήταν όταν στη διάρκεια των ασκήσεων μιλούσε για το πώς πέρασε στο διάλειμμα παίζοντας ποδόσφαιρο.

## 6.5 Προσδιορισμός –Οριοθέτηση προβλήματος

Σύμφωνα με τα στοιχεία της διαγνωστικής διαδικασίας ο μαθητής αντιμετωπίζει προβλήματα τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή. Επιπλέον ιδιαίτερες δυσκολίες αντιμετωπίζει και στα μαθηματικά.

Όσον αφορά την ανάγνωση παρατηρείται ένα συλλαβιστό κομπιαστό διάβασμα και σε κάποιες περιπτώσεις ο μαθητής δυσκολεύεται να κρατήσει σωστή σειρά στο κείμενο το οποίο διαβάζει. Εάν την ώρα που διαβάζει σηκώνει το κεφάλι του έπειτα δυσκολεύεται να βρει το σημείο το οποίο διάβαζε. Ακόμη εμφανίζει δυσκολία στο να διαβάσει σωστά τρισύλλαβες και πάνω λέξεις καθώς και λέξεις που περιέχουν συμπλέγματα, κάνοντας παραλείψεις, προσθέσεις και αντικαταστάσεις γραμμάτων. Συχνά παραλείπει και φθόγγους από απλές λέξεις. Όταν διαβάζει ένα κείμενο δεν το κατανοεί απόλυτα και δυσκολεύεται να απαντήσει σε ερωτήσεις που το αφορούν.

Οι δυσκολίες που ο μαθητής αντιμετωπίζει στη γραφή κυμαίνονται κυρίως στα ορθογραφικά λάθη, στις αντικαταστάσεις και παραλείψεις γραμμάτων. Επίσης αγνοεί βασικούς κανόνες ορθογραφίας γράφοντας τις καταλήξεις των ρημάτων με –ο και –η αντί –ω και –ει, όπως και γράφει η γάτες αντί οι γάτες.

Το ύψος των γραμμάτων του είναι ακανόνιστο και δεν τηρεί σωστές αποστάσεις μεταξύ των λέξεων. Επιπλέον δεν βάζει τόνους ή παρατονίζει τις λέξεις και πολλές φορές δεν χρησιμοποιεί σημεία στίξης. Στην παραγωγή γραπτού λόγου παρουσιάζει σοβαρές αδυναμίες διότι η εικόνα που παρουσιάζει το γραπτό του είναι τηλεγραφική και δεν μπορεί να σχηματίσει ολοκληρωμένες προτάσεις.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup> : ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

### 7.1 Πλαίσιο παρεμβατικής διαδικασίας

Η όλη προσπάθεια του εκπαιδευτικού –σχολικού συστήματος στηρίζεται στην εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος για το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται στην πλήρη διαγνωστική αξιολόγηση του μαθητή και εκπονείται από το ίδιο άτομο που αξιολόγησε τις ικανότητες και τις αδυναμίες του.

Η εφαρμογή γίνεται με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και η παρέμβαση στρέφεται σε συγκεκριμένες περιοχές στις οποίες ο μαθητής έχει αδυναμίες. Το παρεμβατικό πρόγραμμα επομένως πρέπει να διακρίνεται για τους σαφείς στόχους του (βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους). Φυσικά ο μαθητής είναι εκείνος που ουσιαστικά θα καθορίσει τον τρόπο δράσης, το ρυθμό της παρέμβασης, τη χρονική της διάρκεια αλλά και τη λήξη της.

Το άτομο που ολοκλήρωσε τη διαγνωστική αξιολόγηση θα πρέπει να καταρτίσει ένα ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με σκοπό να βοηθήσει το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες να βελτιωθεί στους τομείς στους οποίους δυσκολεύεται ιδιαίτερα (π.χ. γλώσσα ή μαθηματικά).<sup>55</sup> Οι στόχοι του προγράμματος αξιολογούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, έτσι ώστε να ελέγχεται η πρόοδος του παιδιού. Διάφορες εμπειρικές μαρτυρίες και η αντίστοιχη σχολική πράξη επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι η έγκαιρη και συστηματική εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων στο σχολείο μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα.<sup>56</sup>

### 7.2 Στόχοι παρεμβατικής διαδικασίας

Όπως προαναφέρθηκε ο συγκεκριμένος μαθητής αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά. Από τα αποτελέσματα της διαγνωστικής διαδικασίας προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών παρατηρείται στη γραφή. Αντικαταστάσεις και παραλείψεις γραμμάτων

<sup>55</sup> Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., ό.π., σσ.71-72

<sup>56</sup> Στασινός, Δ., (1999), ό.π., σ. 266



χαρακτηρίζουν τα γραπτά του και κατά συνέπεια οι στόχοι της παρέμβασης έχουν άμεση σχέση με αυτό το γεγονός.

Συγκεκριμένα οι στόχοι που τέθηκαν για την παρεμβατική μας προσπάθεια είναι οι εξής<sup>57</sup>:

➤ Πρώτος στόχος

**Ο μαθητής να μην συγχέει το άρθρο το με το εμπρόθετο στο παραλείποντας το σ.**

➤ Δεύτερος στόχος

**Η σωστή γραφή των άρθρων η, οι που συνοδεύουν τα θηλυκά ουσιαστικά.**

---

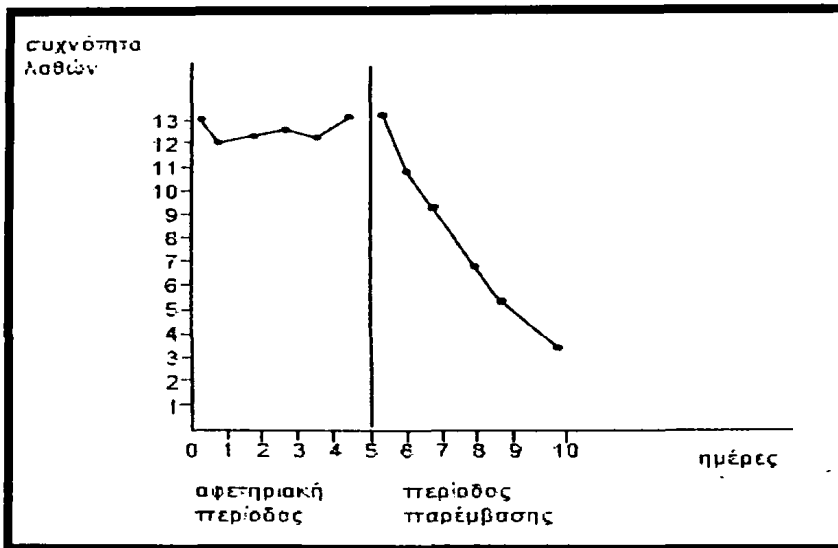
<sup>57</sup> Βλέπε παράρτημα σσ. 89-118

### 7.3 Σχέδια παρέμβασης

Σχέδιο N1 :1: A1 – B1 ( Μονοδιάστατη παρέμβαση)

Συχνότητα παραλείψεων γραμμάτων

Εμπρόθετοι προσδιορισμοί

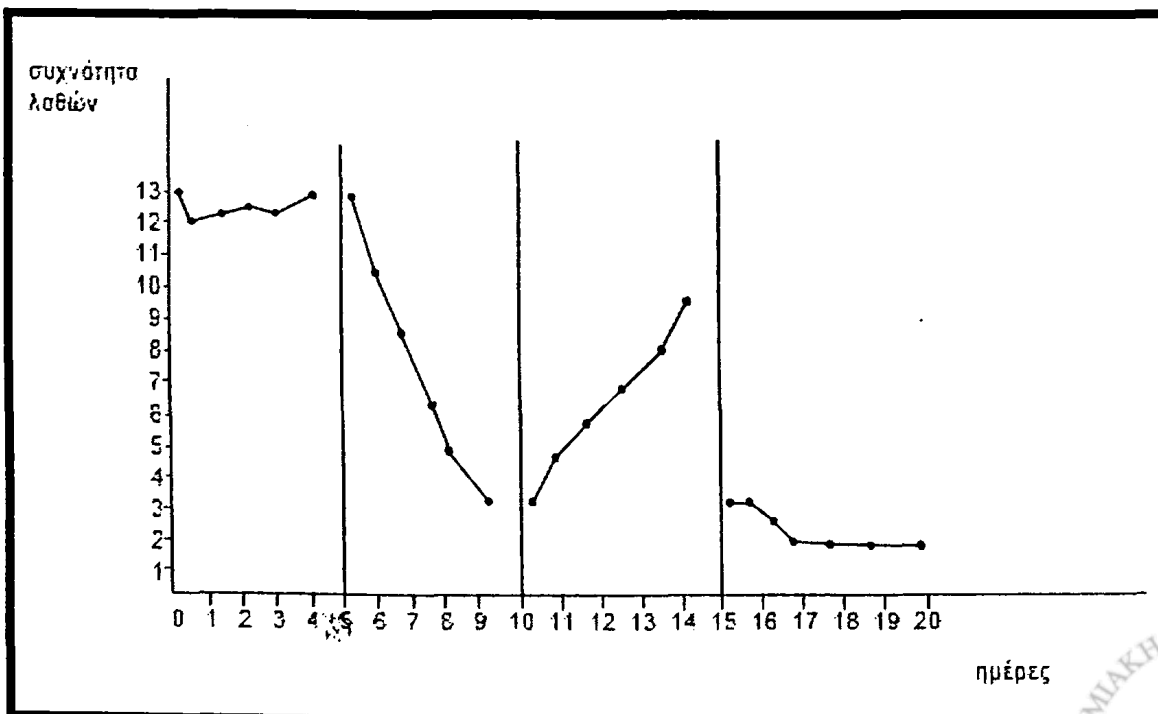


Σχέδιο N2: A1 –B1 –A2 –B2 Πρόγραμμα

( Μονοδιάστατη παρέμβαση)

Παραλείψεις γραμμάτων

Εμπρόθετοι προσδιορισμοί

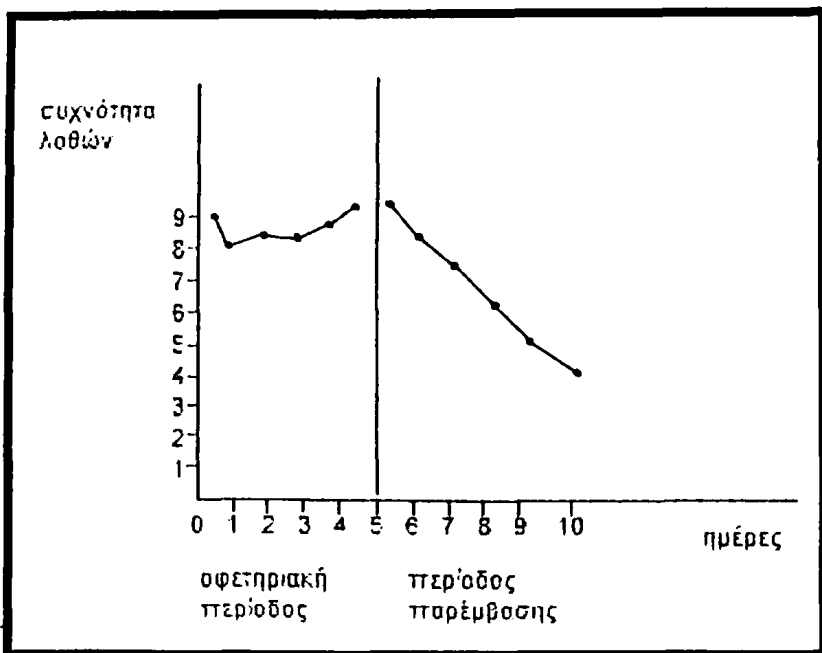




Σχέδιο N1 :1: A1 – B1 ( Μονοδιάστατη παρέμβαση)

Συχνότητα αντικαταστάσεων γραμμάτων

Άρθρα που συνοδεύουν τα θηλυκά ουσιαστικά

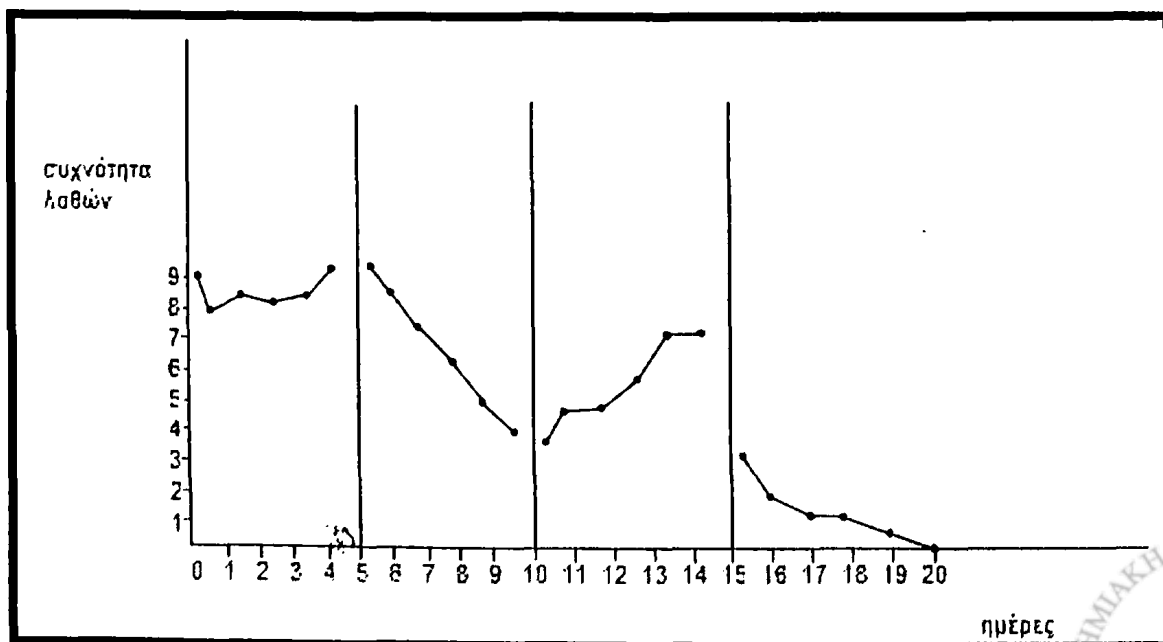


Σχέδιο N2: A1 –B1 –A2 –B2 Πρόγραμμα

(Μονοδιάστατη παρέμβαση)

Αντικαταστάσεις γραμμάτων

Άρθρα που συνοδεύουν τα θηλυκά ουσιαστικά



## 7.4 Αποτελέσματα διαγνωστικής διαδικασίας

Όσον αφορά τον πρώτο στόχο ο μαθητής έδειξε μεγαλύτερο ενδιαφέρον στις ασκήσεις που σχετίζονται με την υπογράμμιση και την αντιστοίχιση. Στις υπόλοιπες ασκήσεις έκανε ορισμένα λάθη παραλείποντας το «σ» από το εμπρόθετο στο. Στην φάση του αυτοέλεγχου παρατηρούμε ότι τα περισσότερα λάθη διορθώθηκαν. Το σημαντικό βήμα κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου στόχου είναι η διαπίστωση ότι ο μαθητής συνειδητοποίησε ότι παραλείπει το «σ», και ότι παράλειψη του αυτή μπορεί να προσδώσει διαφορετικό νόημα στο γραπτό του.

Στο δεύτερο στόχο διακρίνουμε ότι ο Β. δεν μπορεί να ξεχωρίσει σ' ένα πλήθος ουσιαστικών ποια είναι τα θηλυκά ουσιαστικά ενικού και πληθυντικού αριθμού γεγονός που δικαιολογεί το ότι δεν γράφει σωστά τα άρθρα που τα συνοδεύουν. Επιπλέον βοηθήθηκε πολύ από τις εικόνες όπου δεν παρατηρούμε πολλά λάθη. Ακόμη διακρίνουμε ότι ο μαθητής δεν έχει αντιληφθεί ότι το «ι» δεν είναι άρθρο και το συναντάμε στις ασκήσεις συμπλήρωσης κενών. Αν και ο μαθητής έκανε λάθη στις ασκήσεις που του δόθηκαν στο στάδιο του αυτοελέγχου επίσης εντόπισε και διόρθωσε τα πιο πολλά λάθη. Εξάγουμε λοιπόν το συμπέρασμα ότι οπτικά μπορεί να εντοπίσει τα λάθη στην παραγωγή όμως γραπτού λόγου δεν είναι σε θέση να γράψει ορθογραφημένα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαλιώτης, Ι., (2004), «Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά.», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αθανασιάδη, Ε., (2001), «Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης –Διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας.», Αθήνα: Καστανιώτη

Δήμου, Η., Γ., (2001), « Απόκλιση –Στιγματισμός. Αφομοιωτική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο.», Αθήνα: Gutenberg.

Δήμου, Η., Γ., (2001), « Εκπαιδευτική ψυχολογία –Θεωρίες μάθησης.», Αθήνα: Gutenberg.

Δήμου, Η., Γ., (2002), «Η διαγνωστική διαδικασία των αποκλίσεων στο σχολείο.», Αθήνα.

Δήμου, Η., Γ., (1991), «Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Μια θεωρητική προσέγγιση.», Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., Νο 4, Ιωάννινα.

Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού, (1990), « Σεμινάριο –Μαθησιακές δυσκολίες –Σύγχρονες απόψεις και τάσεις.», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Herbert, M., (1998), « Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας.», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καΐλα, Μ., Πολέμικος, Ν., Φιλίππου, Γ., « Άτομα με ειδικές ανάγκες.», Πανεπιστήμιο Αιγαίου Παιδαγωγικά Τμήματα, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, Τόμος Α', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωσταρίδου –Ευκλείδη, Α., (1998), «Τα κίνητρα στην εκπαίδευση.», Διεθνής Ημερίδα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



Μαυρομάτη, Δ., ( 1995), «Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας.», Αθήνα: Αυτοέκδοση

Παντελιάδου, Σ., (2000), « Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι & γιατί.», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α., ( 2006), «Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες –Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση,» Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ., ( 2002), «Η ανάγνωση.», Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Στασινός, Δ., ( 1999), « Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα.» Αθήνα: Gytengerg.

Στασινός, Δ., (1998), « Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης.», Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Ιωάννινα, Αθήνα: Gutenberg.

Τζουριάδου, Μ., ( 1985), «Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες.», Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

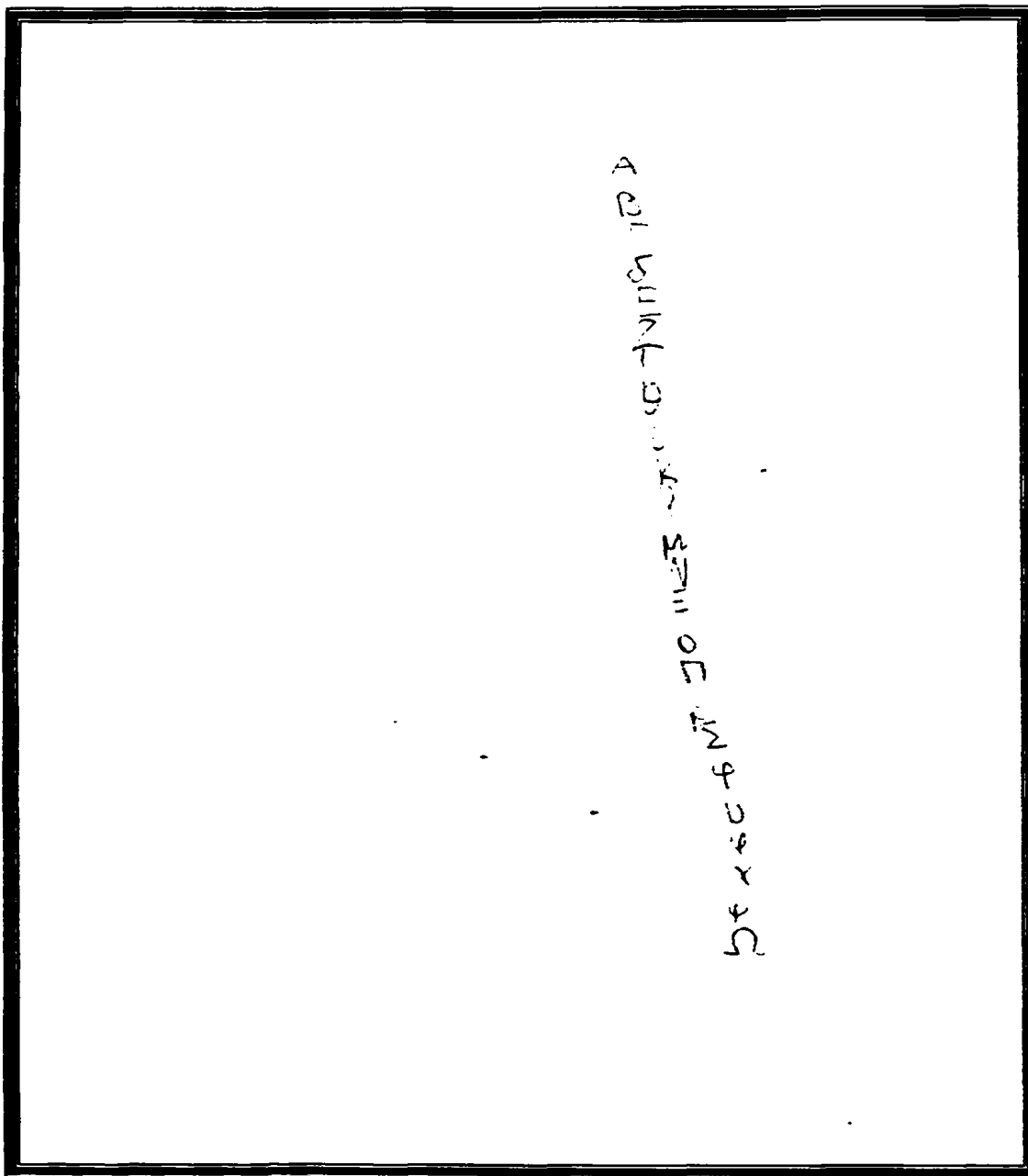
Τζουριάδου. Μ., ( 1995), « Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες –Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση.», Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Φλωράτου, Μ –Μ., ( 1992), « Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε Ανάγνωση, Γραφή και ορθογραφία.», Αθήνα: Οδυσσέας.

# *Παράρτημα 1*

## Γραφή αλφαβήτας καθ' υπαγόρευση και από μνήμης

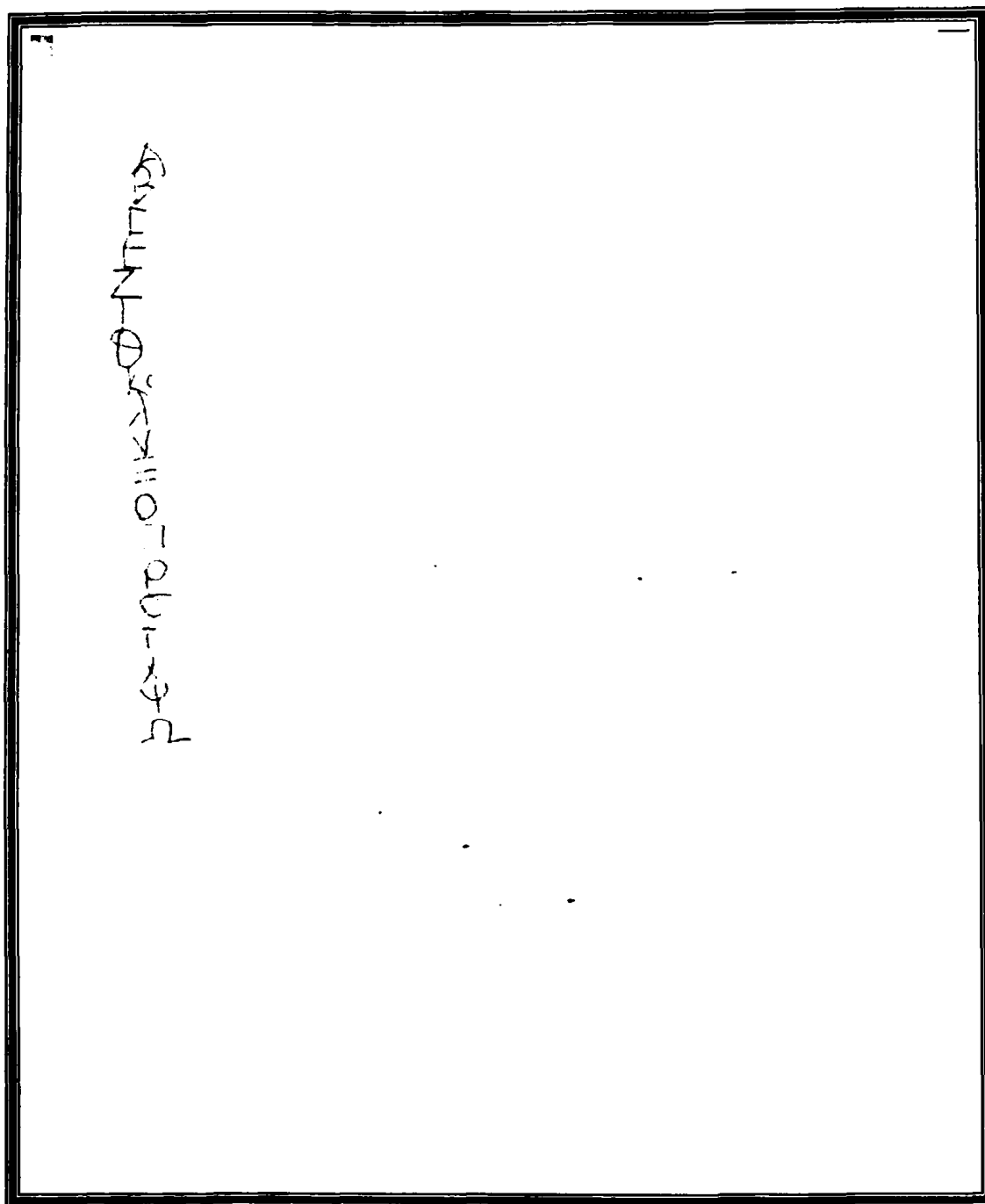
❖ Γραφή αλφαβήτας καθ' υπαγόρευση.



### Παρατηρήσεις

Στην γραφή της αλφαβήτας καθ' υπαγόρευση ο μαθητής έγραψε κάποια γράμματα κεφαλαία και κάποια μικρά, ενώ από το Σ και μετά παρέλειψε το Τ, μπέρδεψε τη σειρά των γραμμάτων και έγραψε δύο φορές το Φ.

❖ Γραφή αλφαβήτας από μνήμης



Παρατηρήσεις

Επίσης στην γραφή της αλφαβήτας από μνήμης ο μαθητής έγραψε ορισμένα κεφαλαία και ορισμένα μικρά γράμματα, ενώ η παράλειψη των γραμμάτων είναι μεγαλύτερη. Παρέλειψε τα γράμματα Δ, Η, Μ, Υ και αντικατέστησε το Η με το Ι.



## Ανάγνωση

❖ *Ανάγνωση λέξεων, προτάσεων.*

καράβι	μπάλα	ποτήρι
δώρο	θρανίο	χιόνι
άλογο	μήλο	φεύγω
χειμώνας	βροχή	κάδρο

**Η Άννα παίζει στην αυλή του σχολείου.**

**Τα παιδιά παίζουν ποδόσφαιρο.**

**Ο δάσκαλος ανοίγει το παράθυρο.**

**Την Τετάρτη έχω τα γενέθλια μου.**

**Η κότα γέννησε πολλά αυγά.**

**Τα πλοία ταξιδεύουν στη θάλασσα.**

**Εγώ τρέχω στην αυλή με τους φίλους μου.**

## Παρατηρήσεις

Στην ανάγνωση των λέξεων, προτάσεων ο μαθητής διάβαζε συλλαβιστά τις, κάνοντας κάποιες παραλείψεις, αντικαταστάσεις και προσθέσεις, ακόμη κάποιες λέξεις όπως «ποδόσφαιρῶ» και θάλασσα τις αναγνώρισε αυτόματα.





« Σήμερα θέλω να παίζω με τον ήλιο, θέλω να τον δω από κοντά», είπε ο Γιάννης στη μαμά του. Η μαμά του γέλασε και του είπε ότι αυτό δεν γίνεται γιατί ο ήλιος είναι πολύ μακριά.

Το βράδυ όταν κοιμήθηκε, ονειρεύτηκε πως βγήκε στο μπαλκόνι και ήρθε ένα ολόχρυσο πουλί και τον πήρε πάνω του και ξεκίνησαν. Ανέβηκαν πολύ ψηλά. Άξαφνα, Το χρυσό πουλί έκανε μια τόσο απότομη στροφή που παραλίγο ο Γιαννάκης να πέσει κάτω. Φτάσαμε, είπε το πουλί.

Κατέβηκε, τα πόδια του πάτησαν στο χώμα που έλαμπε. Προχώρησε λίγο και βρέθηκε σ' ένα μεγάλο δωμάτιο με καθρέφτες. Στη μέση στεκόταν ο Ήλιος. Ήταν πολύ όμορφος. « Καλώς ήρθες», του είπε. «Είσαι το πρώτο παιδί που είχε το κουράγιο να φτάσει ως εδώ. Μπράβο σου. Όλα τα πράγματα θέλουν θάρρος και προσπάθεια. Πάμε όμως τώρα, να σου δείξω τον κόσμο μου.»

#### Παρατηρήσεις

Ο μαθητής και στα δύο κείμενα αντιμετώπισε τις ίδιες δυσκολίες αν και κείμενο από το βιβλίο της Δ' δημοτικού ήταν γνωστό.

❖ *Ανάγνωση κειμένου και ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου προφορικά.*

Πριν πολλά χρόνια ζούσε ένας γέρος και μια γριά. Είχαν ένα όμορφο σπιτάκι, μα ήταν οι πιο δυστυχισμένοι άνθρωποι του κόσμου. Δεν είχαν παιδιά. Η γριά μάλιστα λαχταρούσε τόσο πολύ ένα παιδάκι, ώστε αποφάσισε μια μέρα να φτιάξει ένα από ζυμάρι και να το ψήσει. Ο γέρος εκείνη τη μέρα σκάλιζε στον κήπο. Η γριούλα μπήκε στην κουζίνα και ετοίμασε ζύμη για μπισκότα.

Με τη ζύμη αυτή έφτιαξε ένα ανθρωπάκι, τόσο δα, του έβαλε δύο σταφίδες για μάτια, ένα κομμάτι λεμονόφλουδα για μύτη και ύστερα το έβαλε στο φούρνο. Μετά, κάθισε στη κουνιστή πολυθρόνα της και περίμενε να ψηθεί.

#### Ερωτήσεις

1. Γιατί ο γέρος και η γριά ήταν δυστυχισμένοι;
2. Τι αποφάσισε μια μέρα να κάνει η γριά;
3. Πως έφτιαξε το ανθρωπάκι η γριά;

#### Παρατηρήσεις

Ο μαθητής έδειξε αδυναμία να απαντήσει στις ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο. Οι απαντήσεις του ήταν σύντομες και αναζητούσε το κατάλληλο σημείο μέσα στο κείμενο για να απαντήσει.

## Αντιγραφή

❖ Αντιγραφή συλλαβών, λέξεων, προτάσεων.

λα	ντα	μι	κτα	μωβ
φου	βο	τζι	ξα	κλο
ψι	θαμ	πρα	τα	τρεις
κου	σφα	ζι	πειρ	μαν

νερό	μπάλα	φεγγάρι
βιβλίο	τηλεόραση	δάσος
φωτιά	θάλασσα	τζάκι
βουνό	τετράδιο	κάρτα
παίζω	άσπρο	τρέχω

Μου αρέσει πολύ να παίζω ποδόσφαιρο.

Το Σάββατο θα πάω στο βουνό.

Η γάτα κυνηγάει τα ποντίκια.

Τα λουλούδια ανθίζουν την Άνοιξη.

Χθες το βράδυ το φεγγάρι ήταν πολύ μεγάλο.

Εγώ βλέπω τηλεόραση το απόγευμα.

❖ Αντιγραφή συλλαβών, λέξεων

Αναγράφονται οι συλλαβές  
και λέξεις της λέξης  
και σε άλλη γραμμή  
κρυφά στην ίδια λέξη

Κρυφά

Αναγράφονται  
οι συλλαβές  
και λέξεις της λέξης  
και σε άλλη γραμμή  
κρυφά στην ίδια λέξη

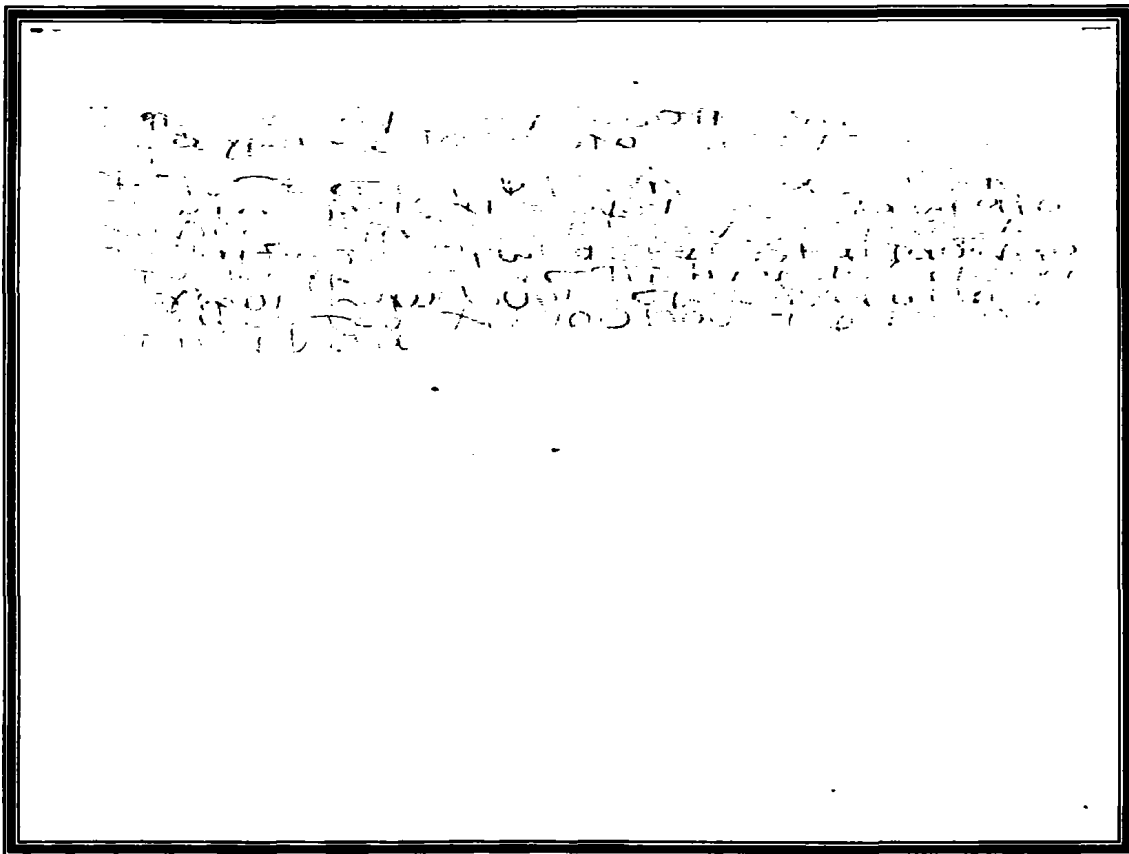
Κρυφά

❖ Αντιγραφή προτάσεων

Αναγράφεται η πρόταση με  
το κρυφό στην πρόταση  
Η πρόταση κρυφά στην πρόταση  
Το κρυφό κρυφά στην πρόταση  
Κρυφά στην πρόταση

❖ Αντιγραφή κειμένου

Σήμερα γίνηκαν δύο σπουδαία πράγματα. Το πρώτο ήταν το χιόνι. Έπεσε στη μικρή μας πόλη το πρώτο χιόνι. Όχι χιονόνερο αλλά ωραίο χοντρό χοντρό χιόνι. Όταν ξυπνήσανε τα παιδιά το πρωί, οι σκεπές και τα δέντρα, τα κάγκελα των σπιτιών μοιάζανε σαν γέροι καμπουριασμένοι από το βάρος του χιονιού που ‘ πεφτε όλη τη νύχτα.



Παρατηρήσεις

Στην αντιγραφή δεν παρατηρούνται πολλά λάθη. Λίγες άτονες καθώς και παρατονισμένες λέξεις, παράλειψη του ρ στη λέξη βράδυ και πρόσθεση δύο γραμμάτων στη πεντασύλλαβη λέξη καμπουριασμένοι.

## Υπαγόρευση

❖ Υπαγόρευση λέξεων, προτάσεων.

πάπια	μπάλα	παράθυρο	δάσος
διαβάζω	αέρας	δράκος	πόρτα
κότα	σφουγγάρι	γράφω	φασαρία

**Ο πίνακας είναι πράσινος.**

**Το καλοκαίρι πηγαίνω στη θάλασσα.**

**Οι γάτες τρώνε τα ποντίκια.**

**Το βιβλίο είναι πάνω στο τραπέζι.**

**Κάθε πρωί κάνω την προσευχή μου.**

Παπα Πάππας Πάππας  
Δασο Δούλο Δέρας Δέρας  
Το δόλο Δόλο Ροχόρα  
Δια δό φασκία

ΟΠΙΝΑ ΚΑΣ ΤΙΝ ΠΑΣΙΩ

ΤΟ ΚΑΛΟΚΕΝ ΠΙΧΟΤΑ ΒΕΛΑΣΤΑ

ΑΙΤΟ ΤΗ ΝΑ ΤΑ ΤΟ ΠΕΚΑ

ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΕΝΕ ΠΑΝΟ ΤΟ  
ΤΡΑΠΕΣΑ

Καθη προί Καθε Τη / ΤΟ ΤΕ  
ΘΡΟΝΟΥ

### Παρατηρήσεις

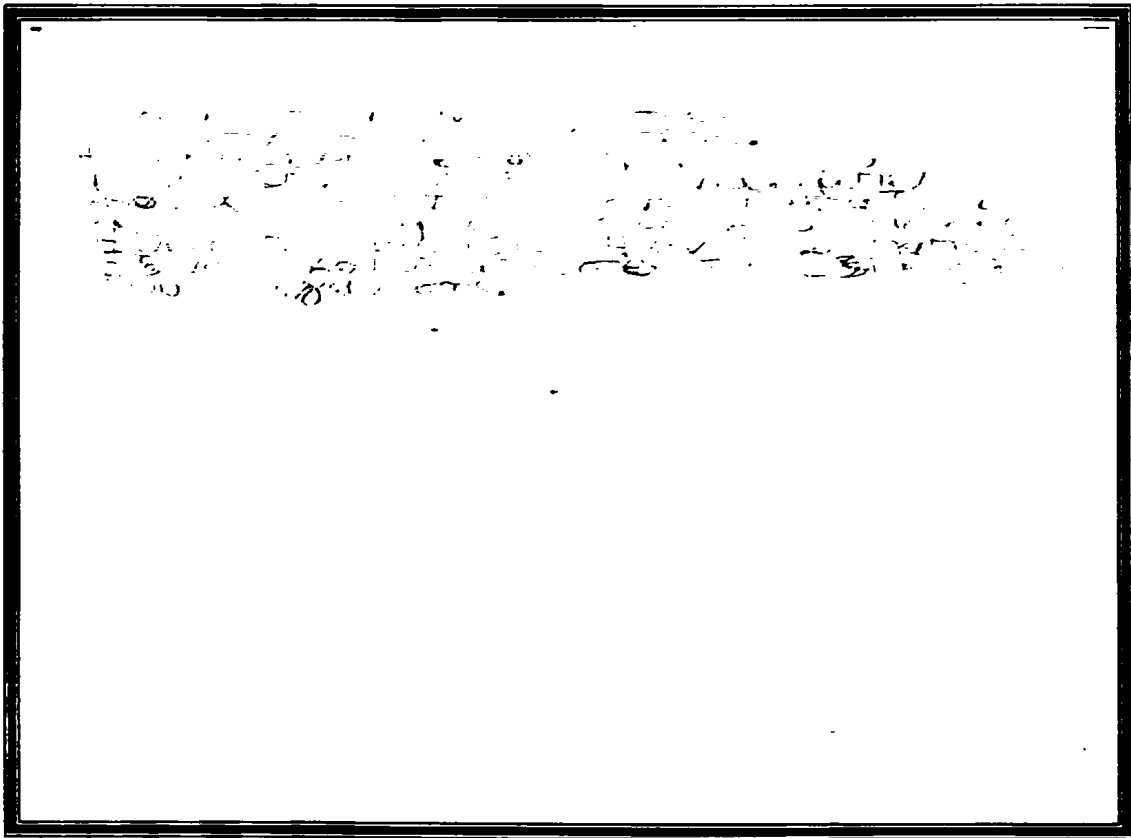
Στην υπαγόρευση λέξεων και προτάσεων κατά κύριο λόγο παρατηρούνται πολλές αντικαταστάσεις γραμμάτων, καθώς και αντικατάσταση λέξης. Επίσης παρατηρούνται προσθέσεις γραμμάτων, όπως και παραλείψεις. Παράλειψη άρθρου και του «σ» στα εμπρόθετα στο, στη. Ακόμη υπάρχουν άτονες και παρατονισμένες λέξεις.



❖ Υπαγόρευση κειμένου.

Ο Φλουπ ήταν πολύ τρελός γάτος και στεκόταν ήσυχος ποτέ του. Ακόμα ήταν και ένας κλέφτης τρομερός, αφού είχε ρημάξει όλη σχεδόν τη γειτονία .

Έμπαινε ακόμα και στις κουζίνες και άρπαζε το κρέας και τα ψάρια μέσα από τις κατσαρόλες την ώρα που έβραζαν. Ήταν όμως και πάρα πολύ έξυπνος και αγαπούσε τα έξι κορίτσια που τον είχαν μεγαλώσει.



#### Παρατηρήσεις

Όσον αφορά την υπαγόρευση του κειμένου ο μαθητής παρουσιάζει αδυναμία να γράψει τα συμφωνικά συμπλέγματα σωστά. Επιπλέον παρατηρούνται παράλειψη συλλαβής, λέξης και άρθρου καθώς και προσθέσεις και αντικαταστάσεις γραμμάτων.

## Συντακτικές ασκήσεις

❖ Συμπλήρωση κενών.

Συμπλήρωσε τα κενά με τις κατάλληλες λέξεις.  
(φρούτα, καλθοί, μονάβης)  
Ο \_\_\_\_\_ κρατάει ένα μεγάλο \_\_\_\_\_  
με \_\_\_\_\_  
(μπήκα, τόξη, βιβλίο)  
Ο δάσκαλος \_\_\_\_\_ στην \_\_\_\_\_  
κρατώντας ένα \_\_\_\_\_ μαθηματικών.  
(ουειραύτηκα, κέρδισα, βρόδυ)  
Το \_\_\_\_\_ όταν κοιμήθηκα  
\_\_\_\_\_ προς \_\_\_\_\_ στο  
πρωτάθλημα ποδοσφαίρου.

Συμπλήρωσε τα παρακάτω κενά.  
(πλοίο, ναύτες, εντολές, επικίνδυνη, φωνή)  
Ξαφνικά ακούστηκε η \_\_\_\_\_ του καπετάνιου  
γεράτη αγωνία να φωνάξει στους \_\_\_\_\_ του  
να ανέβουν στο κατάστρωμα. Το \_\_\_\_\_ άρχισε  
να γέρνει προς τη μια πλευρά. Με ψυχραιμία,  
όλο το πλήρωμα εκτελούσε τις \_\_\_\_\_ του  
καπετάνιου. Η κατάσταση ήταν πολύ \_\_\_\_\_  
κινδύνευαν να πνιγούν.

### Παρατηρήσεις

Ο μαθητής δεν κατάφερε να συμπληρώσει σωστά δύο κενά.



## Γραμματικές ασκήσεις

❖ *Εντοπισμός ουσιαστικών.*

Κύκλωσε από τις παρακάτω λέξεις μόνο τα ουσιαστικά.

εγώ γράφω	ο ήλιος	τα μαθήματα
εμείς τρέχουμε	οι φωνές	αυτοί τραγουδούν
οι γειτονιές	των σπιτιών	εσείς γνωρίζετε
τους κάμπους	το φορτηγό	η γλάστρα
οι μήνες	οι μέλισσες	αυτός ανεβαίνει
τα βάρη	τρομάζω	οι κούκλες
ο λόφος	εγώ γράφω	το ζάρι
η φωνή	προσπαθώ	οι αυλές
το αγόρι	η ελπίδα	κοιμάμαι
αυτός μεγαλώνει	ο δρόμος	η ομάδα
ο Άγγελος	οι διαταγές	έξω

### Παρατηρήσεις

Στον εντοπισμό των ρημάτων ο μαθητής από τις λέξεις που του δόθηκαν εντόπισε όλα τα ουσιαστικά και εκτός των ουσιαστικών κύκλωσε και τη λέξη ο Άγγελος.



❖ *Εντοπισμός ρημάτων*

Κύκλωσε από τις παρακάτω λέξεις μόνο τα ρήματα.

πως	μήλο	γελώ	χαλί
φως	τρέχω	χαρά	δεν
δίνω	δεν	μέσα	μιλώ
λίγο	ξανά	ψάρι	φωνή
πάνω	ποτίζω	γράφω	μάτι
θέλω	σώμα	φέρε	πόλη
κοιμάμαι	πόσο	βία	ζω
πες	τιμή	βλέπω	φύλησα
βήμα	γάζα	πόρτα	δώρα
διαβάζω,	τόρα	τόσο	θολά
γεμίζω	δυνατά	φάνηκε	ράτησε

Παρατηρήσεις

Ο μαθητής κύκλωσε σχεδόν όλα τα ρήματα που είχε οι λίστα, επιπλέον κύκλωσε και κάποιες άλλες λέξεις που δεν ανήκουν στην κατηγορία των ρημάτων.

❖ *Εντοπισμός επιθέτων*

Κύκλωσε από τις παρακάτω λέξεις μόνο τα επίθετα.

ανθισμένος	πετώ	πέτρινη
γελάμε	εύθυμος	τρέχω
η αληθινή	θυμάμαι	χαρούμενος
ελπίζω	βρεθήκαμε	άνετη
τραγουδισες	λεπτός	ξεχνώ
περίπατος	χαρτί	γελαστός
όρθιος	σβήνω	καρέκλα
νερό	ζεστός	εμείς ζούμε
μολύβι	ελεύθερος	ξύλινος
χοντρός	φαντασία	βιβλία
ιστορικός	σκάλα	λυπημένος

Παρατηρήσεις

Επίσης εντόπισε τα περισσότερα επίθετα, όμως κύκλωσε και ορισμένα ουσιαστικά.


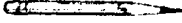

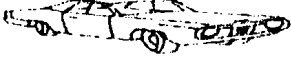
## Ορθογραφία

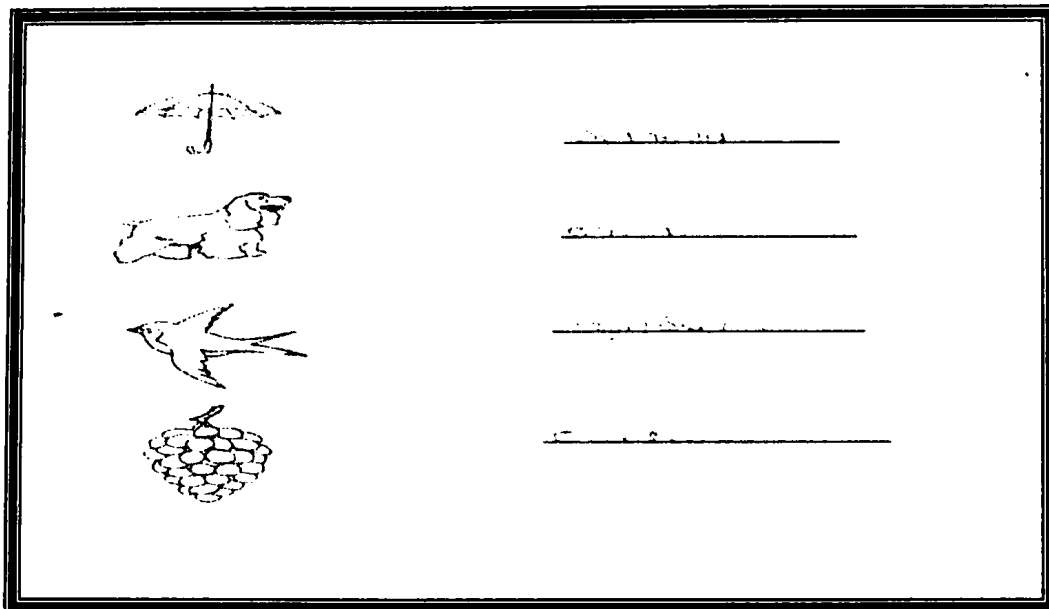
❖ Δόθηκαν για ορθογραφία η παρακάτω λέξεις

- Τετράδιο
- Μολύβι
- Ψαλίδι
- Αυτοκίνητο
- Ομπρέλα
- Σκυλί
- Χελιδόνι
- Σταφύλι
- Σύννεφο
- Ήλιος
- Χιόνι
- Γη

❖ Ορθογραφία με τη χρήση εικόνων.

**Γράψε την λέξη που απεικονίζεται.**

	_____
	_____
	_____
	_____



Παρατηρήσεις

Παρατηρούνται αρκετές παραλείψεις και αντικαταστάσεις γραμμάτων.

- ❖ Συμπλήρωση κενών του ποιήματος με τις λέξεις που δόθηκαν για ορθογραφία.

**Φτιάξε το δικό σου τραγούδι!**  
Άννα Αθηνασάδου

Στον ουρανό όταν κοιτώ  
 \_\_\_\_\_ βλέπω σκοτεινό  
 που θα μας φέρει τη \_\_\_\_\_  
 και μια βροχή και μια \_\_\_\_\_

Στον ουρανό όταν κοιτώ  
 \_\_\_\_\_ να πέφτει αν θα δω  
 όλα θα γίνουν στη στιγμή  
 άστρα από το \_\_\_\_\_ το παγύ

Στον ουρανό όταν κοιτώ  
 \_\_\_\_\_ πολύ ζεστό θα βρω  
 και οι αχτίδες του από και  
 θα τη ζεσταίνουν τη \_\_\_\_\_

Στον ουρανό όταν κοιτώ  
 μαθαίνω και για τον καιρό  
 \_\_\_\_\_, αέρας ή \_\_\_\_\_  
 μα πάλι ο \_\_\_\_\_ μας θα βγει.

211

Παρατηρήσεις

Στη συγκεκριμένη άσκηση επίσης διαφαίνονται πολλές παραλείψεις και αντικαταστάσεις.





## Παραγωγή γραπτού λόγου

❖ *Παράγωγή γραπτού λόγου με τη δημιουργία προτάσεων.*

Δημιούργησε προτάσεις με τις παρακάτω λέξεις.

χαρίζω: \_\_\_\_\_

τηλέφωνο: \_\_\_\_\_

δάσος: \_\_\_\_\_

κάνω: \_\_\_\_\_

σχολείο: \_\_\_\_\_

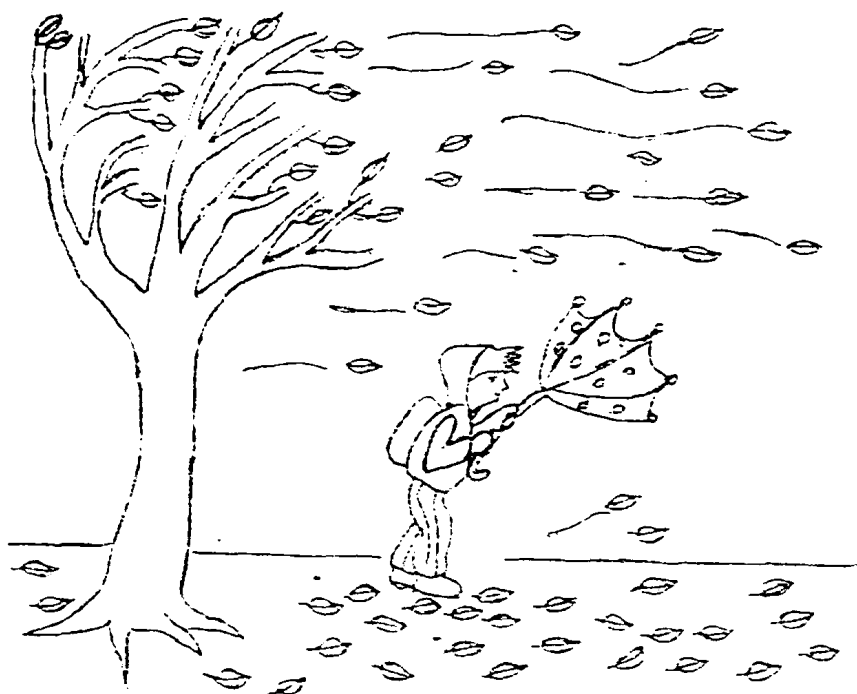
πεταλούδες: \_\_\_\_\_

### Παρατηρήσεις

Ο μαθητής δεν μπόρεσε να γραπτώς σωστά τον σχηματισμό των προτάσεων, ακόμη έκανε και πολλά ορθογραφικά λάθη.

❖ Παραγωγή γραπτού λόγου με τη χρήση εικόνων.

Γράψε με λίγα λόγια τι βλέπεις στην εικόνα.



---

---

---

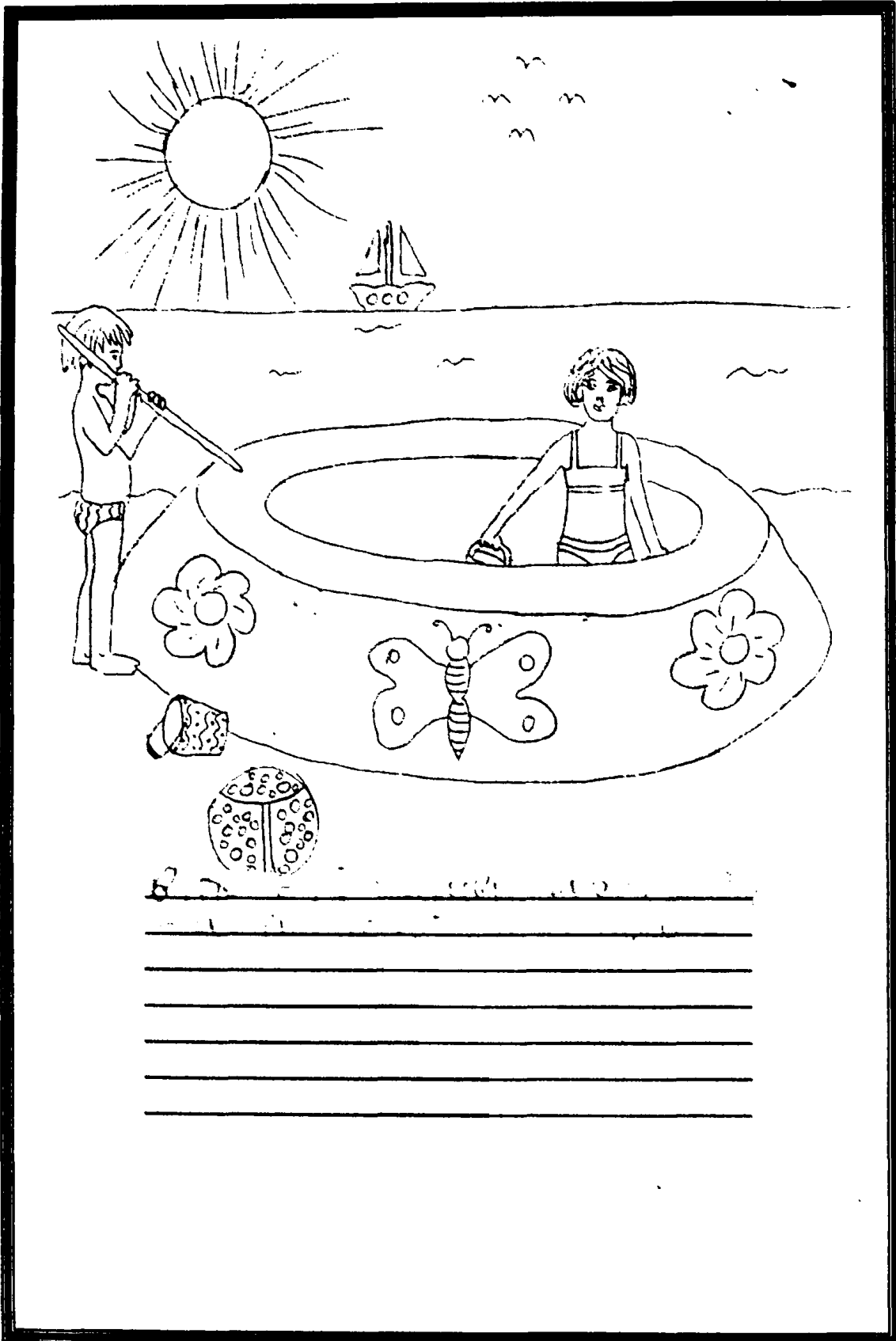
---

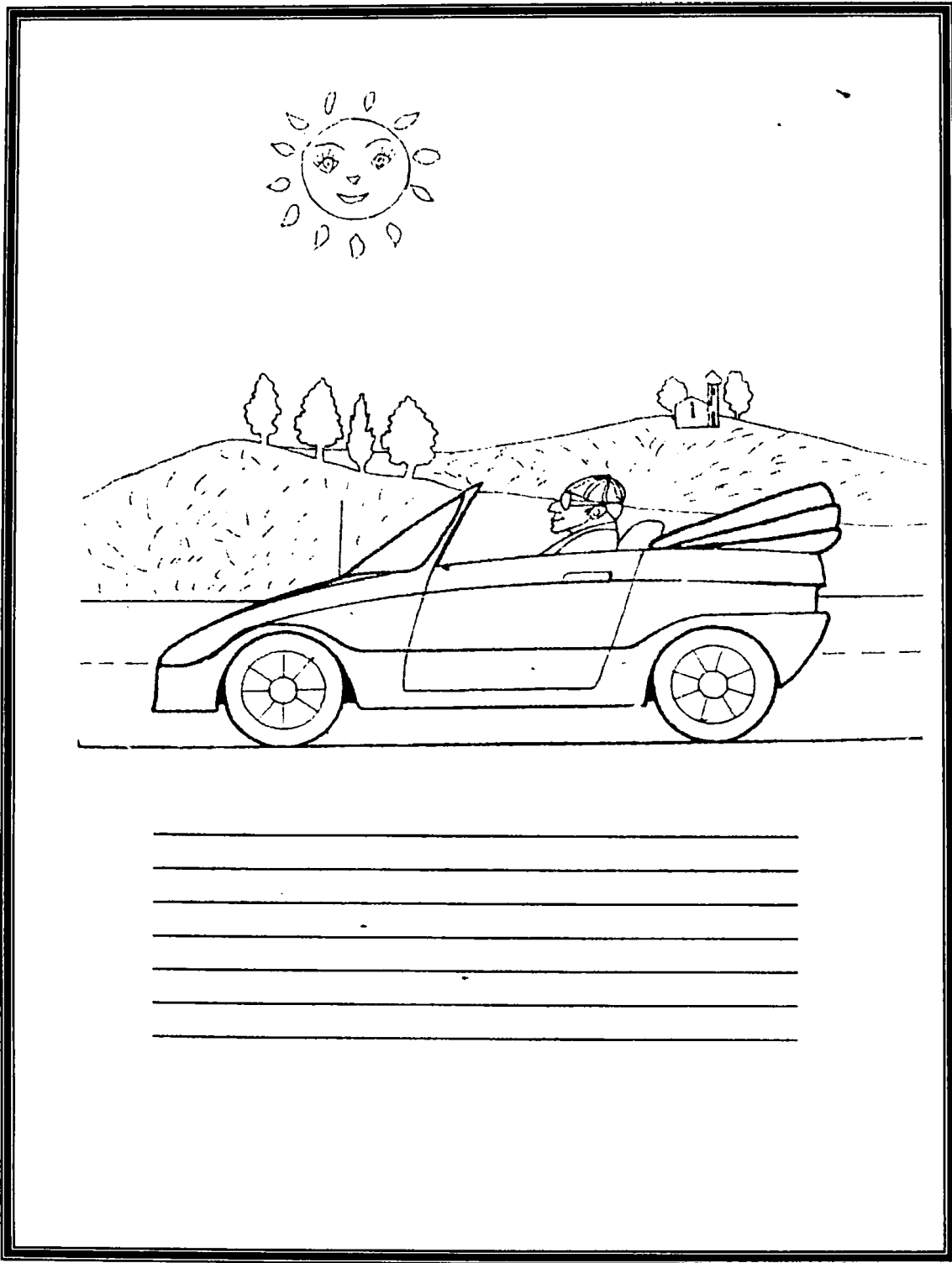
---

---

---

25





### Παρατηρήσεις

Παρά το γεγονός ότι ο μαθητής βοηθήθηκε από τη χρήση εικόνων, ο γραπτός του λόγος είναι λιτός και σύντομος με πολλά λάθη.

❖ *Ανάγνωση κειμένου και απαντήσεις των ερωτήσεων γραπτά.*

Πριν πολλά χρόνια, μια κρύα χειμωνιάτικη μέρα, ένα σμήνος από αποδημητικά πουλιά ξεκίνησαν για το νότο, όπου θα έμεναν μέχρι την Άνοιξη. Ένα πουλί δεν κατάφερε να φύγει, γιατί ένα φτερό του ήταν σπασμένο και δεν μπορούσε να πετάξει.

Το κακόμοιρο δεν ήξερε τι να κάνει μέσα στο κρύο. Κοίταξε γύρω του, μήπως βρει ένα μέρος για να κρυφτεί και να ζεσταθεί λίγο, όταν τα ματάκια του έπεσαν στα μεγάλα ωραία δέντρα του δάσους.

- Ίσως αυτά τα δέντρα να με προφυλάξουν από το κρύο, τούτο το χειμώνα, σκέφτηκε.

Που ξεκίνησαν να πάνε τα αποδημητικά πουλιά;

---

---

---

Τι έπαθε ένα πουλί;

---

---

---

Που σκέφτηκε να περάσει το χειμώνα του το πουλί;

---

---

---

### Παρατηρήσεις

Ο μαθητής πριν απαντήσει γραπτώς στις απαντήσεις που του δόθηκαν αναζήτησε τα σημεία που δίνουν τις απαντήσεις μέσα στο κείμενο.



Ποιο είναι το αγαπημένο μου παιχνίδι και γιατί;

Handwritten text on lined paper, mostly illegible due to blurring. The text appears to be a response to the question above, starting with "Το αγαπημένο μου παιχνίδι είναι..."

## ❖ Ολοκλήρωση ιστορίας

### Συνέχισε την ιστορία.

Ζούσε κάποτε σε ένα χωριό ένας σκύλος που δεν είχε αφεντικό. Έτσι, τον περισσότερο καιρό γυρνούσε στο δρόμο και έψαχνε για φαγητό. Κάποια μέρα στάθηκε τυχερός. Έξω από ένα μαγαζί βρήκε ένα κομμάτι κρέας. Το άρπαξε χαρούμενος και έτρεξε για να βρει μια απόμερη γωνιά να μπορεί να το φάει με την ησυχία του. Ξαφνικά.....

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### ❖ Παρατηρήσεις

Στην παραγωγή γραπτού λόγου ο μαθητής δεν σχηματίζει ολοκληρωμένες προτάσεις, το λεξιλόγιο του είναι φτωχό, παραλείπει γράμματα και δεν χρησιμοποιεί σημεία στίξης. Επίσης παρατηρούμε ότι όσες φορές γράφει τη λέξη ένα, αρχίζει με κεφαλαίο σε οποιοδήποτε σημείο της πρότασης κι αν είναι.

## Μαθηματικά

- ❖ Πράξεις στην αριθμογραμμή.

Συμπλήρωσε τον αριθμό που είναι πριν και μετά τον αριθμό.

8	9
12	22
20	43
32	15
5	27
72	39
43	19
80	57
59	6
6	15
100	78
19	4
64	20

Συμπλήρωσε τον αριθμό που είναι ανάμεσα στους αριθμούς.

8 \_ 10      12 \_ 14      13 \_ 15      25 \_ 27

38 \_ 40      49 \_ 51      62 \_ 64      76 \_ 78



❖ Αριθμητικές πράξεις: Πρόσθεση –αφαίρεση –πολλαπλασιασμός.

Κάνε τις προσθέσεις.

$$\begin{aligned} 9 + 1 &= \\ 8 + 4 &= \\ 12 + 3 &= \\ 20 + 5 &= \\ 33 + 2 &= \\ 44 + 3 &= \\ 12 + 15 &= \\ 25 + 25 &= \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 36 + 4 &= \\ 24 + 5 &= \\ 15 + 4 &= \\ 38 + 2 &= \\ 48 + 1 &= \\ 29 + 11 &= \\ 10 + 70 &= \\ 50 + 30 &= \end{aligned}$$

Κάνε τις αφαιρέσεις.

$$\begin{aligned} 3 - 1 &= \\ 8 - 2 &= \\ 12 - 2 &= \\ 25 - 1 &= \\ 15 - 4 &= \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 22 - 1 &= \\ 36 - 3 &= \\ 56 - 1 &= \\ 18 - 2 &= \\ 27 - 4 &= \end{aligned}$$

Κάνε τον πολλαπλασιασμό.

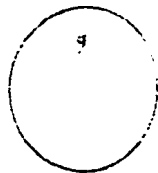
$1 \times 0 =$	$2 \times 0 =$	$3 \times 0 =$	$4 \times 0 =$	$5 \times 0 =$
$1 \times 1 =$	$2 \times 1 =$	$3 \times 1 =$	$4 \times 1 =$	$5 \times 1 =$
$1 \times 2 =$	$2 \times 2 =$	$3 \times 2 =$	$4 \times 2 =$	$5 \times 2 =$
$1 \times 3 =$	$2 \times 3 =$	$3 \times 3 =$	$4 \times 3 =$	$5 \times 3 =$
$1 \times 4 =$	$2 \times 4 =$	$3 \times 4 =$	$4 \times 4 =$	$5 \times 4 =$
$1 \times 5 =$	$2 \times 5 =$	$3 \times 5 =$	$4 \times 5 =$	$5 \times 5 =$
$1 \times 6 =$	$2 \times 6 =$	$3 \times 6 =$	$4 \times 6 =$	$5 \times 6 =$
$1 \times 7 =$	$2 \times 7 =$	$3 \times 7 =$	$4 \times 7 =$	$5 \times 7 =$
$1 \times 8 =$	$2 \times 8 =$	$3 \times 8 =$	$4 \times 8 =$	$5 \times 8 =$
$1 \times 9 =$	$2 \times 9 =$	$3 \times 9 =$	$4 \times 9 =$	$5 \times 9 =$
$1 \times 10 =$	$2 \times 10 =$	$3 \times 10 =$	$4 \times 10 =$	$5 \times 10 =$

❖ Αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων

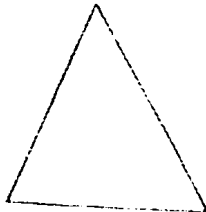
Γράψε τι είναι το κάθε ένα από τα παρακάτω γεωμετρικά σχήματα.



Τετράγωνο



Κύκλος



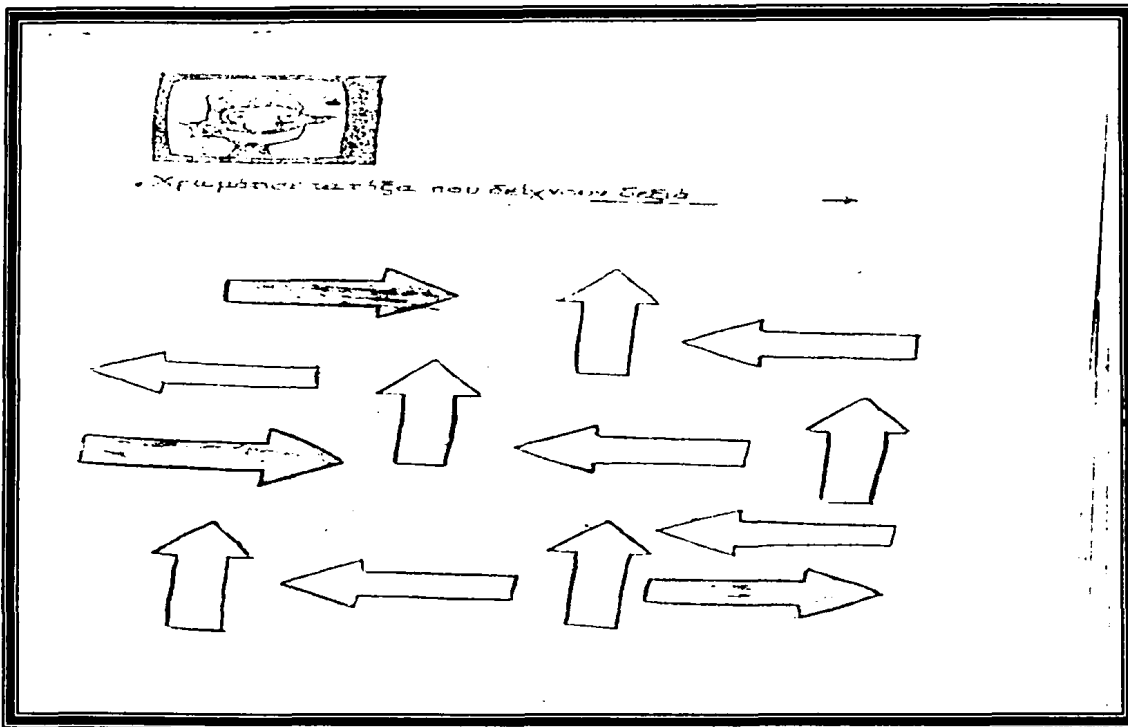
Τρίγωνο



Παραλληλόγραμμο

# Χωροχρονικός προσανατολισμός

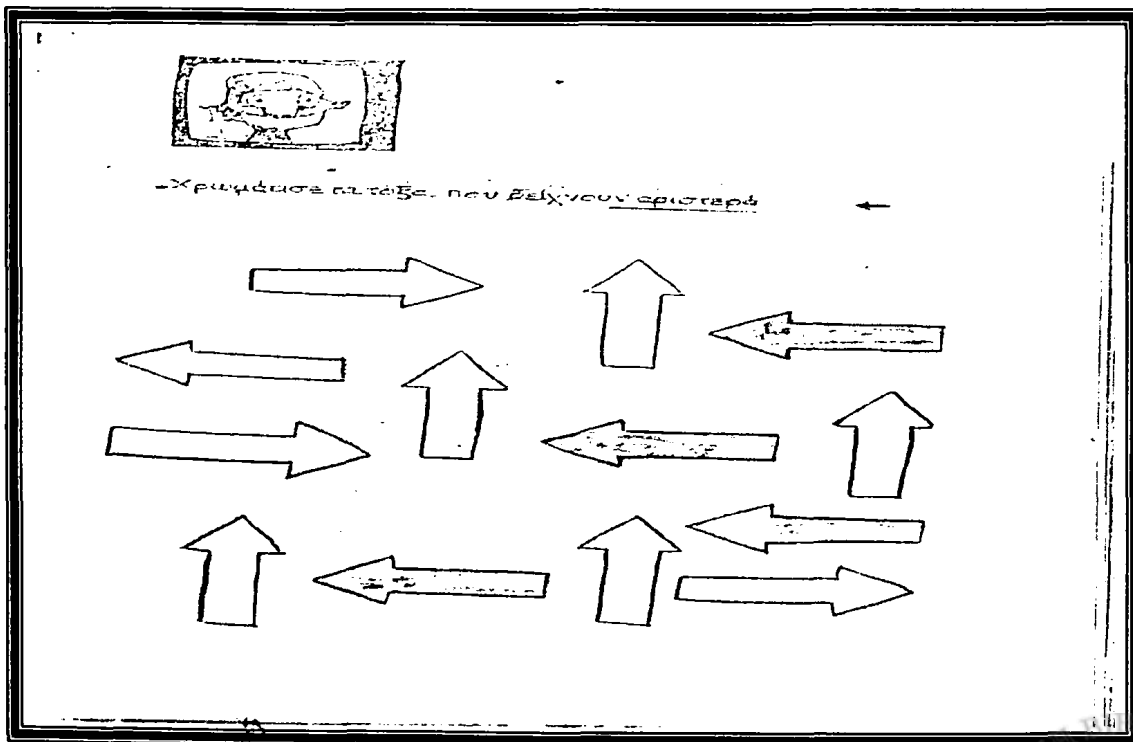
❖ Αναγνώριση δεξιά –αριστερά.



Χρωμάτισε τα βέια που δείχνουν δεξιά

This diagram is enclosed in a double-line border. At the top left, there is a small square icon containing a map of Greece. Below it, the text "Χρωμάτισε τα βέια που δείχνουν δεξιά" is written. To the right of the text is a small arrow pointing to the right. Below the text and arrow, there are 12 arrows of various orientations scattered across the space. Some are pointing right, some up, and some left.

❖



Χρωμάτισε τα βέια που δείχνουν αριστερά

This diagram is enclosed in a double-line border. At the top left, there is a small square icon containing a map of Greece. Below it, the text "Χρωμάτισε τα βέια που δείχνουν αριστερά" is written. To the right of the text is a small arrow pointing to the left. Below the text and arrow, there are 12 arrows of various orientations scattered across the space. Some are pointing left, some up, and some right.

❖ Προσδιορισμός ημερών και μηνών.

Γράψε τις ημέρες της εβδομάδας.

Κυριακή  
Δευτέρα  
Τρίτη  
Τετάρτη  
Πέμπτη  
Παρασκευή  
Σάββατο

Γράψε τους μήνες του χρόνου.

Ιανουάριος  
Φεβρουάριος  
Μάρτιος  
Απρίλιος  
Μάιος  
Ιούνιος  
Ιούλιος  
Αύγουστος  
Σεπτέμβριος  
Οκτώβριος  
Νοέμβριος  
Δεκέμβριος

Ασκήσεις παρατηρητικότητας

Άσκηση παρατηρητικότητας

Ένωσε το σώμα κάθε ζώου με το υπέλοιπό του.


Ένωσε με μια γραμμή αυτά που είναι εντελώς όμοια μεταξύ τους από τα παραπάνω.

## Παράρτημα 2



### 7.3 Παρεμβατική διαδικασία του μαθητή.

#### Πρώτος στόχος: « το –στο»

##### ❖ Συμπλήρωση κενών

Ο μαθητής συμπληρώνει τα κενά ενώ παράλληλα διαβάζει φωναχτά αυτό που έγραψε και τη λέξη που είναι δίπλα, ώστε να αντιληφθεί τη διαφορά ανάμεσα στο «το και στο».

#### ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕ ΤΑ ΚΕΝΑ

το σχολείο	στο σχολείο
___ γήπεδο	___ γήπεδο
___ θρανίο	___ θρανίο
___ δάσος	___ δάσος
___ βιβλίο	___ βιβλίο
___ χωριό	___ χωριό
___ παντελόνι	___ παντελόνι
___ παράθυρο	___ παράθυρο
___ βιβλιοπωλείο	___ βιβλιοπωλείο
___ αεροπλάνο	___ αεροπλάνο
___ λεωφορείο	___ λεωφορείο
___ αυτοκίνητο	___ αυτοκίνητο
___ τραπέζι	___ τραπέζι
___ γράμμα	___ γράμμα
___ βουνό	___ βουνό
___ δωμάτιο	___ δωμάτιο

❖ Αναγνώριση –Υπογράμμιση.

Αναγνώριση «το –στο» από το μαθητή σε προτάσεις και υπογράμμιση αυτών με διαφορετικό χρώμα.

Υπογράμμισε στις παρακάτω προτάσεις με κόκκινο το άρθρο το και με πράσινο το στο.

Το τραπέζι είναι ξύλινο.

Το πουκάμισο μου είναι καινούριο.

Τα αυτοκίνητα τρέχουν στο δρόμο.

Ο αέρας μπαίνει από το παράθυρο.

Ο αθλητής τρέχει στο γήπεδο.

Εγώ πήγα εκδρομή με το λεωφορείο.

Το καλοκαίρι πηγαίνω στο χωριό μου.



❖ **Εντοπισμός «το -στο» σε κείμενο**

Ο μαθητής καλείται να εντοπίσει τα «το -στο» σ' ένα κείμενο που του δίνεται.

**Κύκλωσε τα: το, στο.**

Το πρωί ξύπνησα και πήγα στο σχολείο με το αυτοκίνητό του πατέρα μου. Έπαιξα στο προάυλιο και με τους συμμαθητές μου και όταν χτύπησε το κουδούνι μπήκαμε μέσα στο σχολείο. Έκατσα στο θρανίο μου και άνοιξα το βιβλίο. Η κυρία μας διάβασε το παραμύθι με το βασιλιά που ζούσε στο μεγάλο κάστρο.

Όταν τελείωσε το σχολείο πήγα στο σπίτι μου και έπαιξα με τον αδερφό μου. Το απόγευμα πήγα στο γήπεδο και έπαιξα στον αγώνα. Το παιχνίδι ήταν πολύ ωραίο και εγώ έπαιξα στο τέρμα. Έπειτα νύχτωσε και γύρισα στο σπίτι μου.

**Συμπλήρωσε τα κενά.**

Από .....! παράθυρο του σπιτιού μου βλέπω ..... δάσος. .... δάσος ζούνε πολλά ζωάκια. Μια φορά είχαμε πάει εκδρομή ..... δάσος με ..... λεωφορείο. Εκεί υπάρχει ένα πολύ μεγάλο δέντρο. Σε αυτό ..... δέντρο ζει ένα σκιουράκι.

Λίπλα ..... δάσος υπάρχει ένα ποτάμι. ... ποτάμι είναι πολύ όμορφο και πηγάζει εκεί με τους γονείς μου το καλοκαίρι.

❖ Αντιστοίχιση

Ο μαθητής καλείται να κάνει την αντιστοίχιση ώστε να ολοκληρωθεί η πρόταση.

Κάνε τις αντιστοιχίσεις.

Εγώ πηγαίνω

- α) το δάσος
- β) στο δάσος

Εγώ παίζω με

- α) το ποδήλατο
- β) στο ποδήλατο

Το πλοίο ήρθε

- α) το λιμάνι
- β) στο λιμάνι

Εγώ πηγαίνω

- α) το γήπεδο
- β) στο γήπεδο

❖ *Παράθεση Σωστού - Λάθους.*

Ο μαθητής διαβάζοντας προσεκτικά τις προτάσεις πρέπει να επιλέξει από τις παρενθέσεις το σωστό, ώστε να δίνει νόημα στη πρόταση.

Διάλεξε το σωστό.

Κάθε πρωί πηγαίνω (το, στο) σχολείο.

Το χειμώνα πηγαίνω (στο, το) βουνό.

Χθες καθάρισα (το, στο) δωμάτιο μου.

( Το, Στο ) βιβλίο μου το έδωσε ο δάσκαλος.

( Το, Στο ) δάσος ζουν πολλά ζώακια.

( Στο, Το ) τραπέζι είναι φτιαγμένο από ξύλο.

( Το , Στο ) καράβι έφυγε από το λιμάνι σήμερα το πρωί.

Αγόρασα ένα βιβλίο από (το, στο) βιβλιοπωλείο.

Πήγα (το, στο ) βιβλιοπωλείο για να αγοράσω ένα βιβλίο.

❖ Συμπλήρωση κενών

Στη συνέχεια ο μαθητής συμπληρώνει τα κενά των προτάσεων που του δίνονται με « το -στο».

Συμπλήρωσε τα κενά με το, στο.

Αύριο το πρωί θα πάω ..... σχολείο.

Η γόμα είναι πάνω ..... θρανίο.

Κοντά στο σπίτι μου είναι ..... γήπεδο.

Η αλεπού ζει ..... δάσος.

..... ποτήρι είναι στη κουζίνα.

Τα παιδιά βγήκαν ..... δρόμο.

Χάλασε ..... αυτοκίνητο του πατέρα μου.

Στο ταχυδρομείο ήρθε ..... γράμμα.

Το καράβι ήρθε ..... λιμάνι.

Ο Γιάννης κοιτάζει έξω από ..... παράθυρο.

Η Ελένη λέρωσε ..... παντελόνι της.

Οι φωτοτυπίες είναι μέσα ..... βιβλίο.

❖ Συμπλήρωση κενών

Στη συγκεκριμένη άσκηση ο μαθητής πρέπει να συμπληρώσει σε μία πρόταση δύο κενά, το ένα με το άρθρο το και το άλλο με το εμπρόθετο στο.

Συμπλήρωσε τα κενά με το, στο.

... το μολύβι είναι πάνω ... θρανίο.

... δάσος ζει ..... σπουργίτι.

... χωρίο μου είναι κοντά ..... βουνό.

... Σάββατο θα πάω ... μουσείο.

Εγώ πηγαίνω ... σχολείο με ... αυτοκίνητο.

Με ... αυτοκίνητο πηγαίνω ..... γήπεδο.

❖ **Μεταφορά φράσης σε πρόταση.**

Ο μαθητής μεταφέρει τις φράσεις που εμπεριέχουν τα «το -στο» σχηματίζοντας προτάσεις.

**Σχημάτισε προτάσεις με τις παρακάτω φράσεις:**

**το ποδήλατο**

---

---

**στο σχολείο**

---

---

**το απόγευμα**

---

---

**στο δάσος**

---

---

**στο γραφείο**

---

---

❖ Παραγωγή προτάσεων από το μαθητή που εμπεριέχουν τα « το -στο ».

1  
εχω πιχενό στο ζαρο  
το αυτο κι νι το νηνε παλι κ ερωδο  
καιθ. βι.βι. βι.βι. ονιρδ στου ανωρο  
Πωλι φερε οταν πιχενό στο  
σχωλο βεχι  
το τα ελαθρου παλι ριχωρο  
καιθ. νερα το ζιπυρη χτιπαι  
στο κουνό εχι. χωντοι  
στο αυτο κητο ζσχισας τα θιθων  
χετες τα παλαια Εγκζα Ποροφες το φηθεδω  
Πημισο θουνο και Ηδωτο κηι

❖ Διόρθωση κειμένου

Το συγκεκριμένο κείμενο, ο μαθητής το διαβάζει προσεκτικά, προσπαθώντας να εντοπίσει τα λάθη που εμπεριέχει.

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν.

Στο δρόμο για στο σπίτι μου βλέπω ένα σκυλάκι. Στο σκυλάκι είναι καφέ με πολύ ζοηρά όμορφα μάτια. Ζει σ' ένα ξύλινο σπίτι το οποίο βρίσκεται δίπλα το γκαράζ ενός σπιτιού. Μου αρέσει πολύ να παίζω με αυτό στο σκυλάκι. Στο μεσημέρι όταν τελειώνω στο σχολείο πηγαίνω το σπιτάκι του και παίζω μαζί του.



❖ Διόρθωση κειμένου και παραγωγή γραπτού λόγου από το μαθητή.

Σε αυτή την άσκηση ο μαθητής πρέπει να ξαναγράψει το κείμενο έχοντας διορθώσει τα λάθη τα οποία περιέχει.

Ξανάγραψε το κείμενο διορθώνοντας τα λάθη όπου υπάρχουν (το, στο).

Στο αγαπημένο μου παιχνίδι είναι στο ποδόσφαιρο. Μου αρέσει πολύ να πηγαίνω το γήπεδο και να παίζω ποδόσφαιρο με τους συμμαθητές μου. Κάθε μέρα το σχολείο παίζω ποδόσφαιρο για να είμαι έτοιμός για τον αγώνα που θα γίνει μετά στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Ελπίζω η ομάδα μου να νικήσει.

Handwritten student work on lined paper, showing corrections and a copy of the text.

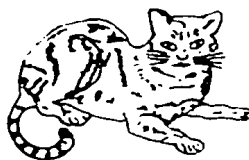
## Δεύτερος στόχος: «η -ου»

### ❖ Συμπλήρωση κενών

Ο μαθητής παρατήρησε πρώτα τις εικόνες και έπειτα συμπλήρωσε τα κενά.

Συμπλήρωσε τα παρακάτω κενά.

η γάτα



οι γάτες



αγελάδα  
 ομπρέλα  
 καρέκλα  
 πισίνα  
 αυλή  
 γόμα  
 κούκλα  
 κότα  
 σοκολάτα  
 παράγραφος

αγελάδες  
 ομπρέλες  
 καρέκλες  
 πισίνες  
 αυλή  
 γόμες  
 κούκλες  
 κότες  
 οι σοκολάτες  
 οι παράγραφοι

❖ Αναζήτηση – Εντοπισμός

Θεωρείται απαραίτητο στα πλαίσια της παρέμβασης ο μαθητής να αναγνωρίζει τα θηλυκά ουσιαστικά ενικού και πληθυντικού αριθμού. Στην συγκεκριμένη άσκηση ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει και να εντοπίσει τα θηλυκά ουσιαστικά ενικού αριθμού.

Κύκλωσε τα θηλυκά ουσιαστικά ενικού αριθμού.

το χαλί	η θάλασσα	οι γόμες
ο καναπές	η τάξη	ο εργάτης
το δώρο	η τιμή	ο θεατής
οι ασπίδες	το ταμείο	η ζωή
το γεγονός	η εργασία	το αγόρι
ο πίνακας	ο τοίχος	το τραπέζι
το ζάρι	το μπουκάλι	η καρέκλα
ο δρόμος	ο φύλακας	η λάμπα
οι πόρτες	το καλάθι	το τόπι
ο ήλιος	το ποδήλατο	η ομάδα

❖ Αναζήτηση – Εντοπισμός

Ακολουθεί ο εντοπισμός θηλυκών ουσιαστικών πληθυντικού αριθμού.

Κύκλωσε τα θηλυκά ουσιαστικά πληθυντικού αριθμού.

η γραμμή	τα φτερά	οι γωνίες )
το πουλί	οι σελίδες	το φως
η ώρα	το σπυργίτι	οι καρέκλες
τα παιδιά	οι γόμες	οι ναυτικοί
οι αυλές	η πόλη	τα παράθυρα
η ζέστη	οι μέλισσες	οι άνθρωποι
οι άντρες	οι γυναίκες	τα αγόρια
ο λόφος	η γλάστρα	τα βάρη
οι μήνες	οι ημέρες	οι εποχές

❖ **Αναγνώριση –Υπογράμμιση**

Δόθηκαν οι παρακάτω προτάσεις ώστε ο μαθητής να αναγνωρίσει και να υπογραμμίσει με διαφορετικό χρώμα τα θηλυκά ουσιαστικά ενικού αριθμού και τα ουσιαστικά πληθυντικού αριθμού.

Υπογράμμισε με κόκκινο χρώμα τα ουσιαστικά ενικού και με πράσινο τα ουσιαστικά πληθυντικού.

**Η πόρτα είναι κλειδωμένη.**

**Οι πόρτες είναι κλειδωμένες.**

**Η πεταλούδα είναι πολύχρωμη.**

**Οι πεταλούδες είναι πολύχρωμες.**

**Η καρέκλα είναι δίπλα στο θρανίο.**

**Οι καρέκλες είναι δίπλα στο θρανίο.**

**Η ομπρέλα στη θάλασσα είναι ξύλινη.**

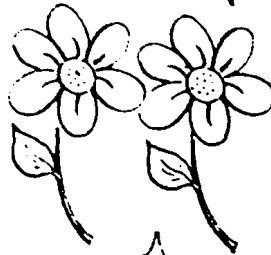
**Οι ομπρέλες στη θάλασσα είναι ξύλινες.**

❖ Αντιστοίχιση

Ο μαθητής αντιστοιχίζει τις φράσεις με τις ανάλογες εικόνες .

Αντιστοιχίσε τα παρακάτω:

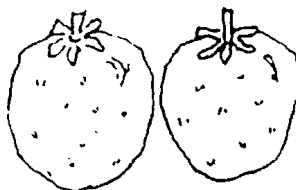
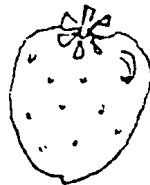
η μαργαρίτα  
οι μαργαρίτες



η καραμέλα  
οι καραμέλες



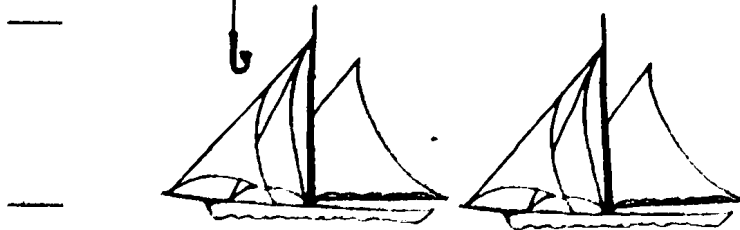
η φράουλα  
οι φράουλες



❖ Συμπλήρωση κενών με χρήση εικόνων.

Ανάλογα με το πλήθος των αντικειμένων που εμφανίζονται ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει και το κατάλληλο άρθρο.

Συμπλήρωσε δίπλα από τις εικόνες τα άρθρα  
η, οι.



❖ *Παράθεση Σωστού – Λάθους*

Ο μαθητής επιλέγει από την παρένθεση ποιο από τα δύο άρθρα είναι το σωστό για την εκάστοτε πρόταση.

Διάλεξε το σωστό.

Στον ουρανό πετούνε ( η / οι ) πεταλούδες.

( Η / Οι ) αυλές είναι γεμάτες χιόνι.

( Η / Οι ) κότα γέννησε πολλά κοτοπουλάκια.

Στο δάσος ζει ( η / οι ) αλεπού.

( Η / Οι ) θάλασσα είναι φουρτουνιασμένη.

( Η / Οι πολυκατοικίες ) είναι τεράστιες.

Στο λιβάδι ζουν ( η / οι ) αγελάδες.

( Οι / η ) βάρκες είναι δεμένες στο λιμάνι.

Την άνοιξη ανθίζουν ( η / οι ) αμυγδαλιές.

( Η / Οι ) τριανταφυλλιά έχει πολλά αγκάθια.



❖ *Παράθεση Σωστού –Λάθους*

Επιλογή του σωστού τρόπου γραφής των λέξεων.

Διάλεξε το σωστό.

η μέλισσα / οι μέλισσα

η ακτές / οι ακτές

η πόρτα / οι πόρτα

η μάγισσες / οι μάγισσες

η καρέκλα / οι καρέκλες

η απόσταση / οι απόσταση

η παραλία / οι παραλία

❖ Συμπλήρωση κενών

Συμπλήρωσε τα παρακάτω κενά με τα άρθρα η, οι:

- ❖ Το αγαπημένο μου μάθημα είναι \_\_\_ ιστορία.
- ❖ \_\_\_ ζεστές ημέρες του καλοκαιριού είναι αφόρητες.
- ❖ \_\_\_ βροχή είναι πολύ δυνατή.
- ❖ \_\_\_ καινούρια μου μπλούζα είναι κόκκινη.
- ❖ Στα λουλούδια πηγαίνουν \_\_\_ μέλισσες.
- ❖ \_\_\_ εφημερίδα είναι πάνω στο τραπέζι.
- ❖ \_\_\_ κουρτίνες είναι πολύ μακριές.

Παρατηρήσεις

Στη λέξη εφημερίδα συμπλήρωσε το άρθρο του πληθυντικού αριθμού.



❖ *Μεταφορά φράσεων σε προτάσεις*

Ο μαθητής μεταφέρει τις φράσεις σχηματίζοντας προτάσεις.

Δημιούργησε προτάσεις με τις παρακάτω φράσεις:

η αίθουσα

είναι στενή και πολύ φωνά

οι σοκολάτες

είναι πολύ καλές.

η θάλασσα

είναι πολύ όμορφη.

οι μέλισσες

είναι πολύ καλές.

οι γιορτές

είναι πολύ όμορφες.

❖ *Συμπλήρωση κενών*

Ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει τα κενά χωρίς να του έχει δοθεί κάποιο δείγμα.

Συμπλήρωσε τα παρακάτω κενά.

\_\_\_ γιορτή για τα Χριστούγεννα ήταν πολύ ωραία. Όλες \_\_\_ τάξεις ήταν στολισμένες και τα παιδιά πολύ χαρούμενα. \_\_\_ δασκάλα μας βοήθησε να μάθουμε τα ποιήματα μας και όλοι ήμασταν έτοιμοι. \_\_\_ αίθουσα στην οποία έγινε η γιορτή είχε γεμίσει από νωρίς το πρωί.

\_\_\_ μητέρες μας είχαν φέρει πολλά γλυκά και δώρα και τα μοίρασαν σε όλα τα παιδιά. Μου αρέσουν πολύ \_\_\_ γιορτές στο σχολείο.

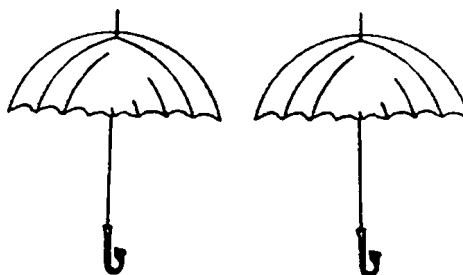
❖ Παραγωγή γραπτού λόγου

Γράψε τι απεικονίζεται δίπλα στην εικόνα  
χρησιμοποιώντας το σωστό άρθρο.

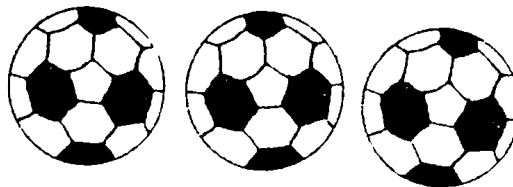
Μια πεταλούδα



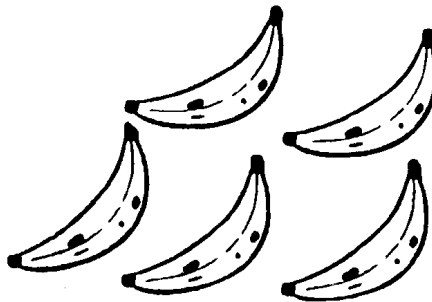
Δύο ομπρέλες



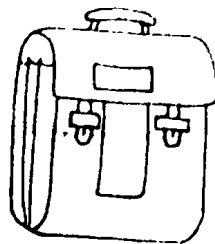
Τρεις ποδοσφαίρα



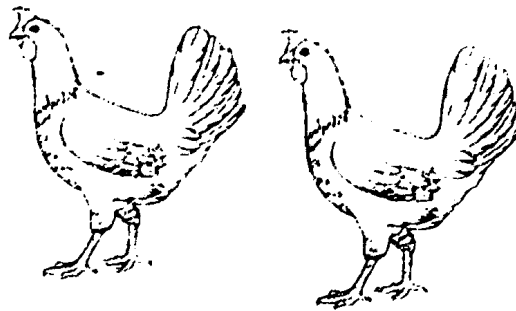
Πορτοκάλι



Πορτοφόρι



Κατσίκα



❖ Παραγωγή προτάσεων από το μαθητή που περιέχουν τα «η-οι».

Συζητώντας με το μαθητή για την παραγωγή προτάσεων προέκυψαν οι παρακάτω.

ΟΙ ΜΕΡΕΣ ΣΤΗΝ ΕΔΩ ΜΑΡΤΙΑ ΗΝΕ  
ΕΙΝΑΙ  
ΗΠΙΟΧΕ ΣΤΗ ΧΟΥΝΟΥ ΕΝΕ ΤΕΣΣΕ  
ΗΔΕΙ ΕΧΕ ΤΕ ΜΑΣΤΕ ΤΟ ΧΙΛΩΝΟ  
ΗΤΕΣΙ ΗΝΕ ΛΕΩΝΙ  
ΟΙ ΛΟΤΕΡΑΟΥ ΗΝΕ ΚΑΤΡΕ  
ΗΓΙΟ ΤΕ ΘΕ ΜΙΝΙ ΣΤΗ ΜΕΓΑΛΗ  
ΕΘΟΥΣΑ

❖ Διόρθωση φράσεων

Δίνονται κάποιες λανθασμένες φράσεις και ζητείται από το μαθητή να τις εντοπίσει και να τις διορθώσει.

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν:

οι ημέρα

η τηλεόραση

η αγελάδες

οι καρέκλα

οι γάτες

οι μηλιά

η μπάλα

οι φώκιες

οι λάμπα

οι αμυγδαλιές

η πόρτα



❖ *Διόρθωση κειμένου.*

Ανάγνωση κειμένου και εντοπισμός λαθών από το μαθητή.

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν:

Οι αγαπημένη μου εποχή είναι η άνοιξη. Την άνοιξη η αμυγδαλιές ανθίζουν , έρχονται τα χελιδόνια και οι πεταλούδες πετούνε στον ουρανό. Οι αυλή του σχολείου είναι γεμάτη με παιδιά, αφού δεν βρέχει και μπορούμε να παίζουμε έξω στο διάλειμμα.

Οι φίλη μου η Μαρία συμφωνεί μαζί μου, ενώ ο Κώστας διαφωνεί και του αρέσει περισσότερο το καλοκαίρι.

❖ Διόρθωση κειμένου και παραγωγή γραπτού λόγου από το μαθητή.

**Ξανάγραψε το κείμενο διορθώνοντας τα λάθη όπου υπάρχουν (η, οι).**

Το αγαπημένο μου ζώο είναι οι γάτα. Μου αρέσει που μπορώ και παίζω μαζί της χωρίς να φοβάμαι. Οι αυλή του σπιτιού είναι γεμάτη από ζώα, όμως η γάτες είναι τα πιο φιλικά ζώα. Τρέχουν γρήγορα και σκαρφαλώνουν στα δέντρα ενώ όταν θέλουν να ξεκουραστούν κάθονται κοντά σου.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_