

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ  
ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΓΕΩΡΓΙΟΣ Η. ΔΗΜΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ  
ΜΕΛΕΤΗ- ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ : ΚΑΚΛΑΜΑΝΗ ΑΓΑΠΗ (Α.Μ. 4)

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000321850



## Κεφάλαιο 1

### Η σημασία του γλωσσικού κώδικα και ο ρόλος του σχολείου

1.1 Εισαγωγή .....	5
1.2 Ο γλωσσικός κώδικας .....	6
1.3 Ο ρόλος του σχολείου .....	8
1.4 Ο γραπτός λόγος στο σχολείο .....	9

## Κεφάλαιο 2

### Μάθηση και εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών: Θεωρητική προσέγγιση

2.1 Μάθηση .....	12
2.2 Μάθηση και αξιολόγηση .....	13
2.3 Μαθησιακές δυσκολίες – Ορισμοί .....	14
2.4 Κατηγοριοποίηση μαθησιακών δυσκολιών.....	15
2.5 Ανασκόπηση των αιτίων των μαθησιακών δυσκολιών .....	18
2.5.1 Η βιολογική θεωρία .....	18
2.5.2 Η θεωρία των ατομικών χαρακτηριστικών .....	20
2.5.3 Η θεωρία της οικολογικής κατεύθυνσης .....	22

## Κεφάλαιο 3

### Διαγνωστική προσέγγιση και προσπάθεια διορθωτικής παρέμβασης

3.1 Διαγνωστική προσέγγιση και παρέμβαση .....	25
3.2 Φάση Α': Συγκέντρωση στοιχείων .....	26
3.2.1 Προσδιορισμός του προβλήματος .....	27
3.2.2 Σχεδιασμός συλλογής πληροφοριών και διαδικασία διεξαγωγής.....	28
3.2.3 Καταγραφή στοιχείων και σύνταξη πρωτοκόλλων.....	29
3.3 Φάση Β': Οριοθέτηση παραμέτρων του προβλήματος .....	31
3.4 Φάση Γ' : Σχεδιασμός της διορθωτικής παρέμβασης .....	32
3.5 Φάση Δ': Εφαρμογή και αξιολόγηση της παρέμβασης .....	36
Επίλογος .....	38
Βιβλιογραφία .....	
Ελληνόγλωσση .....	40
Ξενόγλωσση .....	41
Παράρτημα ασκήσεων.....	43

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### Η σημασία του γλωσσικού κώδικα και ο ρόλος του σχολείου

---

1.1 Εισαγωγή

1.2 Ο γλωσσικός κώδικας

1.3 Ο ρόλος του σχολείου

1.4 Ο γραπτός λόγος στο σχολείο

---

## 1.1 Εισαγωγή

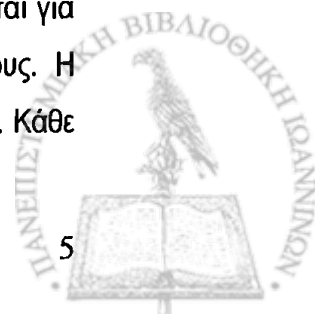
Η δεκαετία του 1980 αποτέλεσε το ορόσημο στη διερεύνηση των μαθησιακών διεργασιών και κυρίως αυτών που σχετίζονται με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Η σημασία του λόγου στην κοινωνική ζωή ενός ατόμου είναι ζωτική. Αυτός αποτελεί τη δίοδο επικοινωνίας ανάμεσα στα άτομα του κοινωνικού συνόλου και διακρίνεται σε προφορικό και γραπτό λόγο.

Μελετώντας τις πολυάριθμες μελέτες και έρευνες που έχουν δημοσιευθεί διεθνώς, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εργασίες αυτές δίνουν ειδικό βάρος στην παραγωγή του γραπτού κυρίως λόγου, χωρίς να λείπουν και οι αναφορές στην προσπάθεια κατανόησης της παραγωγής του προφορικού λόγου.

Η παραγωγή προφορικού λόγου κατακτάται χωρίς δυσκολίες. Κανένα παιδί στην νηπιακή ηλικία των 4-5 ετών δε διδάσκεται γραμματική ή συντακτικό, κι όμως καταφέρνει να επικοινωνήσει τη σκέψη του στους γύρω του χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Αυτό συμβαίνει διότι η μάθηση του προφορικού λόγου εδράζεται σε πολύ ισχυρές ικανότητες, μοναδικές ιδιότητες του ανθρώπου που επιτρέπουν σε κάθε φυσιολογικό παιδί που αναπτύσσεται σε υγιές γλωσσικό περιβάλλον να αποκτήσει τη γλώσσα που ομιλείται στο περιβάλλον αυτό.

Τα πράγματα διαφοροποιούνται όταν περάσουμε στο γραπτό λόγο. Η παραγωγή του κατακτάται μόνο μέσα από συστηματική διδασκαλία και μάθηση. Η γραπτή αποτύπωση των ιδεών στο χαρτί είναι μια πολύπλοκη νοητικά πράξη και απαιτεί ευχέρεια στη χρήση των κανόνων και συμβάσεων του γραπτού κώδικα επικοινωνίας. Για να γίνει κατανοητή η απλούστερη δήλωση χρειάζεται να γνωρίζουμε τους κανόνες, τα σύμβολα, τις σύνθήκες και συμβάσεις που θεμελιώνουν τα άτομα διαμορφώνοντας τον κώδικα επικοινωνίας που θα βοηθήσει στην αλληλεπίδρασή τους. Κάπου εδώ αναδύεται ο θεσμός του σχολείου. Μετά την οικογένεια, είναι ο υπ' αριθμόν ένα οργανισμός που επιφορτίζεται με την ευθύνη διαμόρφωσης της γλώσσας, του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών.

Για τα παιδιά προσχολικής αλλά και πρώτης σχολικής ηλικίας το περιβάλλον ταυτίζεται με την οικογένεια και το οικογενειακό περιβάλλον. Το σκηνικό όμως αλλάζει στην ηλικία των πεντέμισι- έξι ετών όταν το παιδί πραγματοποιεί την είσοδό του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το σημείο αυτό αποτελεί ορόσημο για την ανάπτυξη των παιδιών. Πλέον αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέρος μίας σχολικής τάξης και καλούνται για πρώτη φορά να γίνουν αποδεκτά από το δάσκαλο και από τους συμμαθητές τους. Η διαδικασία αυτή ξεκινά με την απόκτηση του μοναδικού αποδεκτού γλωσσικού κώδικα. Κάθε



ένα παιδί καλείται να οικειοποιηθεί αυτόν τον κώδικα που ενδεχομένως είναι πολύ διαφορετικός από ό,τι είχε συνηθίσει μέχρι τότε από το οικογενειακό του περιβάλλον.

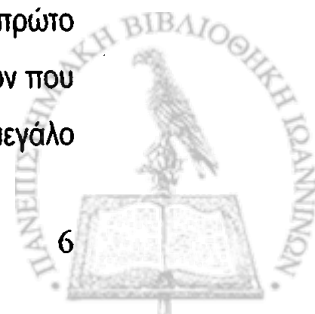
## 1.2 Ο γλωσσικός κώδικας

Κάθε άνθρωπος, και κάθε μαθητής, με την κοινωνική του ύπαρξη και πράξη συνεχώς μεταδίδει και προσλαμβάνει μηνύματα. Στο κοινωνικό σύνολο και στο περιβάλλον του σχολείου, επικοινωνία των μηνυμάτων αυτών γίνεται στη βάση ενός επίσημου, κοινού κώδικα επικοινωνίας. Αυτός ο κώδικας, με διαφορετικά λόγια, είναι η γλώσσα η οποία διαμορφώνεται με συγκεκριμένους κανόνες, σύμβολα, συνθήκες και συμβάσεις που έχουν από πριν οριστεί και πρέπει να ακολουθούνται αυστηρά. Η γλώσσα αποτελεί μέρος της κοινωνικής συμπεριφοράς και είναι το σημαντικότερο ανάμεσα στα συστήματα επικοινωνίας.

Η γλώσσα έχει τεράστια σημασία για το σχολικό θεσμό. Η γλωσσική εκπαίδευση θεωρείται από τους βασικότερους στόχους του σχολείου. Το σημαντικότερο ωστόσο είναι ότι η γλώσσα αποτελεί το κύριο αν όχι το μοναδικό εργαλείο μετάδοσης της γνώσης. Το μόνο όργανο επικοινωνίας ανάμεσα στο μαθητή και το φορέα της γνώσης, το δάσκαλο και ανάμεσα στο μαθητή και το φορέα της γνώσης, το βιβλίο. Όμως ο εκπαιδευτικός θεσμός αγνοεί ότι τη μητρική τους γλώσσα δεν σταματάνε ποτέ οι ομιλητές να τη μαθαίνουν και ότι η παρέμβαση του σχολείου αποτελεί συγχρόνως συνέχεια εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των μαθητών.

Ολόκληρη η μαθησιακή διαδικασία μοιάζει να παραβλέπει το γεγονός ότι όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά μπαίνουν στην πρώτη δημοτικού έχοντας ήδη κατακτήσει τους μηχανισμούς της μητρικής τους γλώσσας. Κάθε παιδί μπαίνοντας στο σχολείο ξέρει να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα. Ο μαθητής συναντά μεγάλες δυσκολίες στην επικοινωνία με το δάσκαλο και τη χρήση της επίσημης σχολικής γλώσσας. Έτσι οδηγείται σταδιακά σε αμυντική στάση να αξιολογεί αρνητικά το δάσκαλο και το σχολείο και να εσωτερικεύσει την αδυναμία να εκφράσει τις γνώμες και τις προθέσεις του. Διαμορφωμένος ώστε να πιστεύει ότι η σχολική γλώσσα είναι η μόνη ορθή εκδοχή λόγου, καταδικάζει εκ των προτέρων τους μαθητές ορισμένης κοινωνικής προέλευσης σαν ανίκανους για μόρφωση, ενώ πρόκειται απλώς για μαθητές που είναι φυσικοί ομιλητές μιας διαφορετικής από τη σχολική γλώσσας. (Φραγκουδάκη, 1985).

Οι μαθητές φτάνουν στο σχολείο γνώστες της μητρικής τους γλώσσας. Το πρώτο μάθημά τους είναι η διδασκαλία της γραπτής μορφής της γλώσσας, δηλαδή των κανόνων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να κατακτήσουν τη γραφή. Η κατάκτηση αυτή αποτελεί μεγάλο

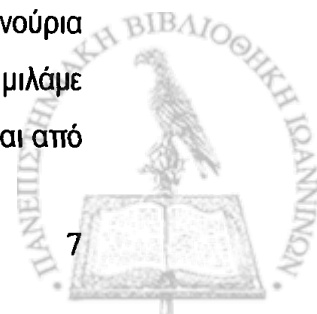


βήμα στην εξέλιξη των παιδιών. Η παιδαγωγική θεωρία έχει από καιρό διαπιστώσει ότι η εκμάθηση της γραπτής μορφής της επικοινωνίας είναι δύσκολη για τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας και η κατάκτηση της γραφής έχει δύο βασικές προϋποθέσεις.

Η πρώτη είναι ο μαθητής να διαθέτει την απαραίτητη αναπτυξιακή ωριμότητα. Κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό ανάπτυξης και ο χρόνος που κάθε μαθητής χρειάζεται για να αφομοιώσει τη νέα πληροφορία δεν είναι πάντοτε ο ίδιος. Η δεύτερη είναι η ετοιμότητα του δασκάλου. Η διαδρομή από την οποία ο δάσκαλος θα οδηγήσει το μαθητή του στην καινούρια πληροφορία πρέπει να έχει και εναλλακτικές. Η μεγάλη πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό είναι να μπορεί να διδάξει τη νέα πληροφορία με τρόπο που θα γίνει κατανοητός από το μαθητή του και θα ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες του.

Βασικό αίτιο εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί η αδυναμία του σχολείου να προσφέρει αποτελεσματικά αγωγή σε όλους τους μαθητές. Παράγοντες όπως τα διδακτικά βιβλία, η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, οι διδακτικές μέθοδοι, ο διοικητικός μηχανισμός και το περιβάλλον αγωγής συνθέτουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου που συνήθως έχει στερεότυπα χαρακτηριστικά. Κατά ένα μεγάλο μέρος το πρόβλημα οφείλεται στο ότι αυτός ο τυποποιημένος χαρακτήρας ταιριάζει από πολιτισμική και κοινωνική άποψη σε ένα τμήμα του μαθητικού πληθυσμού. Το παιδί της πρώτης σχολικής ηλικίας καλείται να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις και να αποδείξει ότι κατακτά την καινούρια γνώση με συγκεκριμένο όμως τρόπο. Για το μαθητή η διαδικασία της γνώσης είναι μονόδρομος. Είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει τα στερεότυπα χαρακτηριστικά που του διδάσκουν με τον τρόπο που διδάσκονται. Είναι όμως προφανές ότι είναι αδύνατον όλοι οι μαθητές να μπορούν να ανταποκριθούν με την ίδια επιτυχία στις αδιαφοροποίητες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, αρκετοί είναι οι μαθητές οι οποίοι μετατρέπουν την αδυναμία τους σε παραίτηση από τη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι το σχολικό περιβάλλον διογκώνει αντί να εξομαλύνει τις υφιστάμενες διαφορές και δημιουργεί ουσιαστικές προϋποθέσεις που μπορούν να οδηγήσουν στη εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών.

Η ανισότητα στην εκπαίδευση ερμηνεύεται με έναν ακόμη τρόπο. Στηριγμένοι στη θεωρία της ετικέτας, διάφοροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η άνιση επίδοση και διαφορετική έφεση για μόρφωση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ενθάρρυνση ή την απογοήτευση που προκαλεί στο μαθητή η κρίση του δασκάλου. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή ο ρόλος του δασκάλου στην πορεία των μαθητών είναι ζωτικής σημασίας. Η ετικέτα του ικανού ή ανίκανου μαθητή, του έξυπνου ή αργόστροφου που αποδίδει ο δάσκαλος καταλήγει να γίνει η καινούρια ταυτότητα του μαθητή ο οποίος με τον καιρό ο προσαρμόζεται στη ετικέτα αυτή. Δε μιλάμε για τίποτε άλλο παρά για το φαινόμενο της αυτό-εκπληρούμενης προφητείας γνωστό και από





το πεδίο της γνωστικής ψυχολογίας. Γενικά, οι προσδοκίες και η συμπεριφορά του δασκάλου επηρεάζουν την εικόνα που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του, επηρεάζουν τα κίνητρα και την έφεση για μάθηση.

### 1.3 Ο ρόλος του σχολείου

Με τον όρο σχολείο εννοούμε ένα δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ένα υποσύστημα της κοινωνίας δομημένο με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και κοινωνική βάση. Είναι ένας οργανισμός που τον χαρακτηρίζουν πολύπλοκες οργανωτικές ρυθμίσεις ένας χώρος όπου καθορισμένα πρόσωπα παίζουν καθορισμένους ρόλους και οφείλουν να επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες.

Η προέλευση του σχολείου τοποθετείται ιστορικά στο σημείο που η κοινωνικοπολιτισμική εξέλιξη μιας κοινωνικής ομάδας επιβάλλει προγραμματισμένη αγωγή και μάθηση. Το σχολείο αποτελεί θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας και αντανακλά την ίδια την ιδεολογία της, στην οποία συμπυκνώνεται το σύστημα των πολιτισμικών, γλωσσικών, οικονομικών, πολιτικών αξιών, προσανατολισμών, στόχων και προσδοκιών. Η σύνδεση λοιπόν σχολείου και κοινωνίας είναι δεδομένη και παράλληλα καθοριστική ως προς τον τρόπο που το σχολείο εκφράζει και υλοποιεί τις απαιτήσεις και προσδοκίες μιας κοινωνίας.

« Το σχολείο ως επιβεβλημένη κοινωνικοποιητική πραγματικότητα διακρίνεται για τον αυστηρό οργανωτικό και αξιολογικό του χαρακτήρα. Η οργανωτική δομή και οι διδακτικές διαδικασίες που διέπουν το υπαρκτό σχολείο, διακρίνονται από μία λογική που συνήθως το αναγκάζει να λειτουργεί ανεξάρτητα από τις κοινωνικές, βιολογικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.» (Δήμου, 1991).

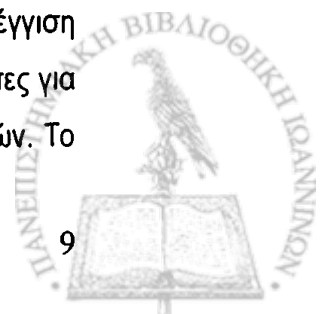
Το σχολείο μαζί με την οικογένεια θεωρούνται δύο από τους σημαντικότερους θεσμούς στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου. Το σύστημα ωστόσο που διέπει τις σχέσεις, τους κανόνες, τους στόχους, τη συμπεριφορά και τις προσδοκίες στα δύο αυτά περιβάλλοντα υπόκειται σε συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις. Με την έννοια αυτή το παιδί εισέρχεται στη σχολική πραγματικότητα προερχόμενο από το οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι δραστηριότητες των μελών της οικογένειας είναι δομημένες σε διαφορετική βάση με γνώμονα το συναισθηματισμό. Στο οικείο αυτό πλαίσιο το παιδί μπορεί να εκδηλώσει αυθορμητισμό, εγωκεντρικές τάσεις, ατομικές επιθυμίες και επιδιώξεις. Μια σειρά από παρόμοια θέματα είναι επιτρεπτά και αυτονόητα στο οικογενειακό περιβάλλον.

Ωστόσο η σχολική τάξη και το σχολείο είναι σχεδιασμένα διαφορετικά απ' ό τι η οικογένεια. Στο σχολικό περιβάλλον λοιπόν ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με διαφορετικές περιστάσεις, διαδικασίες, σχέσεις και αξιώσεις. Οι σχολικές διαδικασίες χαρακτηρίζονται από πειθαρχία και έλεγχο υψηλού βαθμού και λιγοστές δυνατότητες προσωπικής και αυθόρμητης έκφρασης. Όλα αυτά συμβαίνουν σε μια τυποποιημένη μορφή. Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός οργανώνει τις διδακτικές του δραστηριότητες του και γενικότερα την επικοινωνία στη σχολική αίθουσα με βάση όχι τη συναισθηματική κατάσταση ή τις διάφορες γνωστικές ή συναισθηματικές ιδιαιτερότητες του μαθητή, αλλά σύμφωνα με τις ισχύουσες θεσμικές προδιαγραφές.

#### 1.4 Ο γραπτός λόγος στο σχολείο

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο αντικατοπτρίζει διεθνώς μια αντιφατική πραγματικότητα. Αν και το σχολείο στηρίζεται σχεδόν εξ ολοκλήρου στο χειρισμό του γραπτού λόγου, η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής βασίζεται σε μια άκαμπτη μεθοδολογία με αποτέλεσμα να μην εξασφαλίζεται η κατάκτησή τους από όλα τα παιδιά. Η διδακτική του γραπτού λόγου έχει αποτελέσει θέμα πολλών αντιπαραθέσεων, οι οποίες εστιάζουν την προσοχή τους στην αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης και στη φιλοσοφία που αποτελεί τη βάση των διάφορων προσεγγίσεων των διδακτικών μεθόδων.

Κύριο σημείο των αντικρουόμενων απόψεων είναι η έμφαση που δίνεται κάθε φορά σε μία από τις δύο βασικές διαστάσεις της ανάγνωσης. Στην αναγνώριση και απόδοση των γραπτών συμβόλων (αποκωδικοποίηση) και στην παραγωγή και εξαγωγή νοήματος (κατανόηση). Η εφαρμογή μιας διδακτικής μεθόδου που στηρίζεται μόνο σε μία από τις παραπάνω διαστάσεις είναι δυνατόν να οδηγήσει σε μη επιθυμητά αποτελέσματα. Όταν η διδασκαλία επικεντρώνεται αποκλειστικά στο χειρισμό των συμβόλων, τα παιδιά καλούνται να χειριστούν τεχνικές δραστηριότητες που είναι αποκομμένες από το νόημα και τις έννοιες. Αφού εξασφαλιστεί η ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται με ευχέρεια τις παραπάνω δραστηριότητες, είναι δυνατόν να προγραμματιστούν και άλλες δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά βρίσκουν νόημα και λογική. Από την άλλη πλευρά μια διδασκαλία που παραβλέπει το χειρισμό των συμβόλων, την αποκωδικοποίηση, και υιοθετεί αποκλειστικά μία προσέγγιση αναζήτησης νοήματος χρησιμοποιώντας άλλα στοιχεία δεν εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες για σχηματισμό και παραγωγή λέξεων που ενέχονται στη φύση των αλφαβητικών γλωσσών. Το



παιδί αργεί να κυριαρχήσει στο γραπτό λόγο και συχνά αποτυγχάνει καθώς ο κώδικας δεν διδάσκεται καθαρά αλλά προσδοκάται πως κάποια στιγμή θα ανακαλυφθεί από το ίδιο το παιδί. Το κλειδί για την ομαλή μετάβασή του στον κόσμο της συνύπαρξής του αφηρημένου και του αυθαίρετου (του γράμματος ως συμβόλου) με το λογικό και το συγκεκριμένο (το νόημα) φαίνεται να βρίσκεται στο συγκεκριασμό και τη μίξη των προσεγγίσεων.

Η συζήτηση που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια πάνω στις μεθόδους ανάγνωσης έχει ως αφετηρία τη φύση του γραπτού λόγου. Τα σημεία αντιπαράθεσης του παρελθόντος συνδυάζονται με νέες θεωρήσεις. Σύμφωνα με μία νέα θεώρηση, ο γραπτός λόγος είναι μια τεχνητή γλώσσα που δεν αναπτύσσεται μόνη της αλλά μονάχα μέσα από τη διδασκαλία των μερών που την συνθέτουν.

Οι περιοχές του γραπτού λόγου που επηρεάζονται από μια διαταραχή του γραπτού λόγου περιλαμβάνουν την ορθογραφία, το συντακτικό, την οργάνωση. Κάποια παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραφή καθώς αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που θέτει η κατάκτηση μιας τόσο σύνθετης διαδικασίας. Οι δυσκολίες αυτές είναι πολύ διαφοροποιημένες και καλύπτουν όλες τις γνωστικές λειτουργίες που περιλαμβάνονται στη γραφή. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολία στην παραγωγή ιδεών και στην οργάνωση των κειμένων. Επίσης τα γραπτά τους εμφανίζουν πολλά μηχανικά λάθη αναφορικά με την ορθογραφία, την τοποθέτηση των σημείων στίξης και τη χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων. (Σπαντιδάκης, 2004).

«Για ένα μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες το να γράψει ένα κείμενο είναι σαν να πρέπει να χτίσει ένα σπίτι, χωρίς να έχει κανένα σχέδιο. Γνωρίζει τι πρέπει να βάλει σε ένα σπίτι, αλλά δεν γνωρίζει πώς να αρχίσει και πώς να προχωρήσει. Δεν είναι τυχαία η διαπίστωση ότι η γραπτή του επίδοση βελτιώνεται όταν οι απαιτήσεις της ορθογραφίας και γενικά των μηχανικών λαθών μειώνονται μέσα από την υπαγόρευση. Ακόμη, όταν αυτοί οι μαθητές υπαγορεύουν τις ιστορίες τους στο δάσκαλο και δεν ανησυχούν για την εφαρμογή των κανόνων γραφής, παράγουν κείμενα τρεις ή τέσσερις φορές μεγαλύτερα». (Παντελιάδου, 2000). Αυτό καθιστά φανερό πόσο δύσκολη είναι η προσαρμογή του μαθητή στο γλωσσικό κώδικα του σχολείου και η αφομοίωση των κανόνων εφαρμογής του γραπτού λόγου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Μάθηση και εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών

---

2.1 Μάθηση

2.2 Μάθηση και αξιολόγηση

2.3 Μαθησιακές δυσκολίες – οριοθέτηση

2.4 Συστηματοποίηση μαθησιακών δυσκολιών

2.5 Αίτια των μαθησιακών δυσκολιών

---

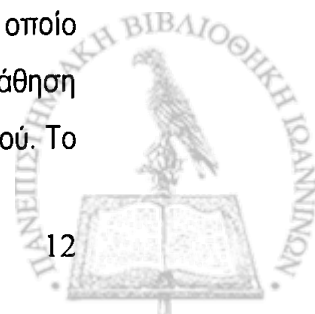
## 2.1 Μάθηση

Η μάθηση θεωρείται η διαδικασία απόκτησης ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων μέσω σκόπιμης προσπάθειας. Η μάθηση στην περίπτωση αυτή θεωρείται ως παράγοντας ο οποίος συντελεί στην προοδευτική αύξηση της ικανότητας του ατόμου για επιδόσεις και υψιστοποιείται κάθε φορά από την παρουσία ή μη του προσδοκώμενου αποτελέσματος. Σύμφωνα με την άποψη αυτή η μάθηση συντελείται μόνο στις περιπτώσεις που εμφανίζεται η κοινωνικά επιθυμητή επίδοση.

«Από πλευράς επιστημονικών θεωριών και εννοιολογικών προσεγγίσεων η μάθηση είναι μια καλυμμένη γνωστική διαδικασία μέσω της οποίας διαμορφώνεται και λειτουργεί σε σχετικά σταθεροποιημένη υπόσταση η γνωστική, συγκινησιακή και ψυχοκινητική δομή του ατόμου. Το ενδιαφέρον εδώ στρέφεται στις σχετικά σταθεροποιημένες αλλαγές που επιφέρει η διαδικασία της μάθησης στη δομή και λειτουργία της προσωπικότητας ενός ατόμου και όχι στην προοδευτική κλιμάκωση της ικανότητας για επιδόσεις. Η πιστοποίηση της μάθησης γίνεται με την αλλαγή της δράσης και της συμπεριφοράς με άμεσα ή έμμεσα αντιληπτό τρόπο και όχι από την παρουσία της επιθυμητής επίδοσης.» ( Δήμου, 1991).

Σχετικά με την διαδικασία της μάθησης είναι σκόπιμο να σημειώσουμε κάποιες βασικές θέσεις που αποτελούν χαρακτηριστικά της. Κατ' αρχήν με τις δομήσεις ή αλλαγές που πραγματοποιούνται στο γνωστικό, συγκινησιακό και συναισθηματικό επίπεδο καθώς επίσης και με τις λειτουργικές διαφοροποιήσεις που προκύπτουν, το άτομο αποκτά την υποδομή για την κατανόηση του κόσμου, τη δράση και την επικοινωνία του μέσα σε αυτόν. Οι αλλαγές στη συμπεριφορά είναι και αυτές που πιστοποιούν την επιτυχή πορεία της διαδικασίας της μάθησης. Οι άμεσα ή έμμεσα παρατηρούμενες αλλαγές στη δράση και τη συμπεριφορά του ατόμου αποτελούν τους βασικούς παράγοντες πάνω στους οποίους στηρίζεται η αξιολόγηση της συμπεριφοράς στο σχολείο. Εδώ προκύπτουν και σημεία ανάδειξης των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο.

Είναι γενικά αποδεκτό πως η μάθηση είναι ατομική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι καθιστά αναγκαία τη συμμετοχή του ίδιου του ατόμου που εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα βέβαια δεν μπορεί να παραβλεφθεί ο ρόλος του περιβάλλοντος. Το περιβάλλον αποτελεί για το άτομο κατ' εξοχήν αντικείμενο μάθησης για το οποίο διαμορφώνεται και προσαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό. Στο σημείο αυτό όπου η μάθηση προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη μιας κοινωνίας, αναδύεται ο ρόλος του σχολικού θεσμού. Το



σχολείο αποτελεί τον επίσημο και θεσμικά κατοχυρωμένο παράγοντα για την απόκτηση γνώσεων.

## 2.2 Μάθηση και αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι μια μέθοδος παρακολούθησης της προόδου των μαθητών ως προς κάποια μαθησιακά αποτελέσματα. Ο μαθητής δίνει απαντήσεις, εφαρμόζει νέες γνώσεις, θέτει και απαντά ερωτήματα, λύνει προβλήματα που συνδέονται με όσα έχει μάθει και έχουν άμεση σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτή η μέθοδος αξιολόγησης απαιτεί από το μαθητή να δημιουργήσει απαντήσεις οι οποίες θα αποδεικνύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέκτησε.

Η αποτυχία ή η ελλιπής εκπλήρωση των μαθησιακών στόχων από την πλευρά του μαθητή οδηγεί τον εκπαιδευτικό να μιλήσει για μαθησιακή δυσχέρεια ή δυστοκία. Το κριτήριο του δασκάλου για την αξιολόγηση του μαθητή του είναι η αναμενόμενη επίδοση των μαθητών της ίδιας ηλικίας που παρακολουθούν την ίδια τάξη, το ίδιο επίπεδο δυσκολίας. Δυστυχώς, δε λαμβάνεται πάντοτε υπόψη η παράμετρος των ατομικών διαφορών. Ανάμεσα στα παιδιά ακόμα και της ίδιας ηλικίας παρατηρούνται διαφορές ως προς το ρυθμό ανάπτυξης και ανταπόκρισης στις σχολικές υποχρεώσεις τους. Στην περίπτωση εκείνη που η διαφοροποίηση συνδυαστεί και με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης λανθασμένων απαντήσεων σε έναν ή περισσότερους μαθησιακούς τομείς, τότε αρχίζει ο λόγος για μαθησιακές δυσκολίες.

«Η αποτελεσματική αξιολόγηση αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο μαθητικό και στο διδακτικό πεδίο. Όσο πιο δυναμική, στενή και αλληλεπιδραστική είναι η σχέση των δύο πεδίων, τόσο πιο αποτελεσματική μπορεί να είναι η μαθησιακή και διδακτική διαδικασία. Αυτό ισχύει όταν ο δάσκαλος αξιοποιεί τα συμπεράσματα από την αξιολόγηση για να βελτιώσει και να προσαρμόσει τους διδακτικούς του στόχους στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του. Η χρήση διδακτικών μεθόδων και υποστηρικτικών μέσων, αλλά και η επιλογή του κατάλληλου υποστηρικτικού πλαισίου χωρίς προηγούμενη διεξοδική μελέτη του προβλήματος, των αναγκών και των δυνατοτήτων του μαθητή μπορεί να αποδειχτούν αναποτελεσματικές.» (Αγαλιώτης, 2000).

Η διαδικασία της αξιολόγησης κρίνεται αναποτελεσματική εάν σταματά στη διαπίστωση και την καταγραφή των αναγκών του μαθητή και δεν προβαίνει στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων που ο μαθητής έχει ανάγκη. Ειδικά στις περιπτώσεις των μαθητών που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερο μαθησιακό



πρόβλημα, η ανάγκη καταγραφής των αναγκών και αξιολόγησης της κατάστασης είναι μείζονος σημασίας. Αποτελεί το πρώτο βήμα που θα καθορίσει την επιτυχή ή όχι πορεία της παρέμβασης. Επιτυχημένη παρέμβαση θεωρείται εκείνη που στοχεύει ακριβώς στην ανάγκη του συγκεκριμένου μαθητή και καταφέρνει να οδηγήσει στην κατανόηση και κατάκτηση αυτού που πριν θεωρούνταν ακατόρθωτο από το μαθητή.

### 2.3 Μαθησιακές δυσκολίες- οριοθέτηση

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν σύνθετο πρόβλημα οι επιπτώσεις του οποίου επηρεάζουν σε ένα βαθμό και άλλες εκδηλώσεις του παιδιού εκτός από τις σχολικές. Έχει αναγνωριστεί ότι μπορεί να επηρεάσουν δυσμενώς και με πολλούς τρόπους τη συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών που τις παρουσιάζουν. Για αυτούς τους λόγους η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών, συστηματική και πολύπλευρη, διανύει τώρα μια περίοδο μεγαλύτερης ανάπτυξης. ( Φλωράτου, 2006).

Από το 1962, που ο όρος «Μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά, 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 προσπάθειές τους για βελτίωση του ορισμού.

« Οι μαθησιακές δυσκολίες της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής που, αφενός δεν συνδέονται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές (διανοητική καθυστέρηση, αντιληπτικές δυσκολίες), αφετέρου δεν προκαθορίζονται οργανικά.» (Πόρποδας, 1981).

«Η αποτυχία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής, που δεν οφείλεται σε νοητική στέρηση, εγκεφαλικές βλάβες, ψυχικές διαταραχές ή παθήσεις φυσιολογικής φύσεως όπως : κακή όραση ή ακοή.» (Πολυχρονοπούλου, 1985).

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.» (Παντελιάδου, 2000).



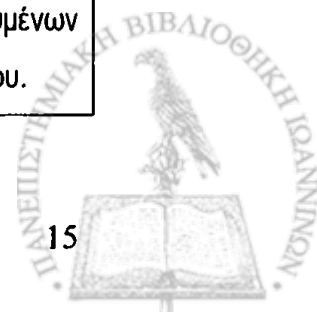
Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες απαντούν διαφορετικά ή έχουν ένα διαφορετικό τρόπο να λειτουργούν και να αποδίδουν απ' ότι συμβαίνει με άτομα που μαθαίνουν σχετικά απρόσκοπτα. Η μειωμένη τελικά απόδοση είναι συνέπεια αυτών των διαφορετικών τρόπων λειτουργίας τους. Η δυσλειτουργία με αυτήν 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 το ότι τα παιδιά είναι κατά τα άλλα φυσιολογικά. Ταυτόχρονα αποδεικνύουν, όπως άλλωστε αναμενόταν, την πολυπλοκότητα των μηχανισμών που στηρίζουν τη δυνατότητα του ανθρώπου να μαθαίνει. (Φλωράτου, 2006).

#### 2.4 Η συστηματοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών

Η πολυδιάστατη φύση των μαθησιακών δυσκολιών ανέδειξε την ανάγκη ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης τους. Αναζητήθηκαν συστηματοποιήσεις που να εξυπηρετούν τόσο τη διαγνωστική όσο και τη διορθωτική παρέμβαση. Η συστηματοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών «διαμορφώνει τις προϋποθέσεις και τους όρους να οριοθετηθούν συστηματικά δυνατότητες και τρόποι προληπτικής παρέμβασης, κοντά στα πράγματα, για την πρώτη κυρίως φάση της σχολικής ένταξης των μαθητών και παράλληλα να οργανωθούν οι αρχές μιας ολοκληρωμένης στρατηγικής για τη διάγνωση και τη διορθωτική παρέμβαση των δυσκολιών στο σχολείο» (Δήμου, 2008).

Πίνακας 1 : Συστηματοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών (Δήμου, 2008).

Περιοχές	Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς
1. Γλωσσική περιοχή	Δυσκολία
A. Ακουστικός λόγος	1.Φωναχτή ανάγνωση γραμμάτων, λέξεων, προτάσεων. 2.Γραπτή απόδοση υπαγορευμένων γραμμάτων, λέξεων, προτάσεων κειμένου.





<p>Β. Αναγνωστικός- προφορικός λόγος</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Τήρηση κανόνων στίξεως,</li> <li>2. Αποφυγή γραμμικής ανάγνωσης κειμένου.</li> <li>3. Σύνδεση συμβόλων με έννοιες και σημασίες.</li> <li>4. Χρησιμοποίηση πλούσιου ενεργού λεξιλογίου</li> <li>5. Κατανόηση κειμένου.</li> </ol>
<p>Γ. Γραπτός λόγος. Υπαγορευμένος και «αυτόνομος» λόγος</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Απόδοση ορθογραφημένου λόγου.</li> <li>2. Εφαρμογή κανόνων ορθογραφίας.</li> <li>3. Χρησιμοποίηση ενεργού λεξιλογίου.</li> <li>4. Εφαρμογή κανόνων γραμματικής και σύνταξης.</li> <li>5. Κατασκευής προτάσεων και παραγράφων.</li> <li>6. Σωστή προτασιακή διάταξη( υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο).</li> <li>7. Διάταξη σε λογική σειρά των παραγράφων.</li> <li>8. Πληρότητα περιγραφής αντικειμένων, γεγονότων, καταστάσεων.</li> </ol>

<p>2. Περιοχή μαθηματικών</p>	<p>Δυσκολία</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Να κατανοεί τη μονάδα.</li> <li>2. Να αριθμεί σύμφωνα με συγκεκριμένη διάταξη.</li> <li>3. Να συνδέει σύμβολα αριθμών με περιεχόμενα και αντικείμενα.</li> <li>4. Να χρησιμοποιεί αριθμητικά σύμβολα.</li> <li>5. Να κατανοεί τη διάταξη των αριθμών.</li> <li>6. Να εξάγει λογικά συμπεράσματα.</li> <li>7. Να εκτελεί πράξεις αριθμητικής και γεωμετρίας.</li> <li>8. Να χρησιμοποιεί χωρίς πρόβλημα τις υπερβάσεις του 10.</li> </ol>
-------------------------------	--

3.Γνωστική περιοχή	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.Κατανόηση εννοιών.</li> <li>2.Συσχέτιση εννοιών.</li> <li>3.Ένταξη στοιχείων σε κατηγορίες.</li> <li>4.Εφαρμογή των κανόνων.</li> <li>5.Εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων.</li> </ul>
*4.Ψυχοκινητική περιοχή	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.Ισορροπία των κινήσεων.</li> <li>2.Υπερκινητικότητα και αστάθεια στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων.</li> <li>3.Τάξη στην απόδοση σχημάτων στα προβλεπόμενα όρια- ψυχοκινητικός συντονισμός.</li> </ul>
5.Κοινωνική περιοχή	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.Αξιολόγηση της συμπεριφοράς των άλλων.</li> <li>2.Σύναψη σχέσεων, ικανότητα συνεργασίας με τους άλλους.</li> <li>3.Επίλυση συγκρούσεων, διεκδίκηση των δικαιωμάτων του.</li> </ul>

6.Περιοχή αντίληψης- προσοχής	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.Συγκέντρωση προσοχής για αρκετό διάστημα σε συγκεκριμένο αντικείμενο.</li> <li>2.Κατανομή της προσοχής σε συγκεκριμένους στόχους.</li> <li>3.Απεμπλοκής από λεπτομέρειες.</li> </ul>
7.Περιοχή ενδιαφέροντος- κινήτρου	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.Σύνδεση στόχων και διαδικασιών με πλεονεκτήματα.</li> <li>2.Οργάνωση ενεργειών για συγκεκριμένους στόχους.</li> </ul>

## 2.5 Ανασκόπηση αιτίων μαθησιακών δυσκολιών

Τα αίτια γένεσης των συγκεκριμένων δυσκολιών αποτέλεσαν σημείο επιστημονικής αντιπαράθεσης και γόνιμου διαλόγου. Διατυπώθηκαν αρκετές θεωρίες σχετικά με τον εντοπισμό των παραγόντων που μπορεί να διαμορφώσουν μία μαθησιακή δυσκολία. Οι κυριότερες παραπέμπουν σε ιατρικά μοντέλα εξήγησης, ενώ άλλες ανάγουν το ζήτημα σε ψυχολογικούς παράγοντες που ενοχοποιούν αποκλειστικά το άτομο που παρουσιάζει τη μαθησιακή ιδιαιτερότητα, χωρίς να εμπλέκουν εξωγενείς παράγοντες.

Στο σύγχρονο όμως πεδίο επιστημονικής έρευνας, είναι φανερό η υποχώρηση του ιατρικού μοντέλου εξήγησης και όσων ακόμη αναζητούν τις αιτίες του φαινομένου στο ίδιο το άτομο. Αντίθετα, έχει αρχίσει να αναγνωρίζεται η συμβολή των περιβαλλοντικών παραγόντων. Εκτός από τα ενδογενή στοιχεία, που ασφαλώς υπάρχουν και επηρεάζουν, πρέπει να υπάρχει σχέση μεταξύ «μαθησιακών δυσκολιών» και περιβαλλοντικών ή κοινωνικών παραμέτρων.

### 2.5.1 Η βιολογική- ιατρική θεωρία

Η επικρατέστερη θεωρία που κυριαρχούσε τις αρχές του περασμένου αιώνα στην αιτιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών ήταν αυτή της ιατρικής- βιολογικής θεώρησης. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι μαθησιακές δυσχέρειες που ταλαιπωρούσαν ένα μαθητή ήταν αποτέλεσμα εγγενών χαρακτηριστικών του. Αυτό σήμαινε ότι οι ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου και του μαθητή συγκεκριμένα, είναι βιολογικά προσδιορισμένες και εξελίσσονται με βάση τις βιολογικές προϋποθέσεις. Είναι φανερό ότι οι οπαδοί μίας τέτοιας θεωρίας δημιουργούν στεγανά γύρω από την θεώρηση των μαθησιακών δυσκολιών και σχεδόν καταδικάζουν το μαθητή εφόσον τον θεωρούν «δέσμιο» βιολογικής του κατάστασης και μόνο. «Οι μαθησιακές δυσκολίες σε αυτή την περίπτωση έχουν βιολογικές αφετηρίες και περιγράφονται ως αποτελέσματα μιας χαμηλού επιπέδου βιολογικής λειτουργίας και ανάπτυξης. Αποτέλεσμα είναι να μην υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις που οδηγούν το μαθητή στις επιδόσεις που το σχολείο ως κοινωνικός σχηματισμός θεωρεί αντίστοιχες για την

ηλικία του. Όταν αυτό δε συμβεί όμως, τότε, οι χαμηλές επιδόσεις αξιολογούνται ως μη επαρκείς και το παιδί αποκτά την ετικέτα του μαθητή με «πρόβλημα».» (Δήμου, 1991).

Τα τελευταία βέβαια χρόνια έχει ασκηθεί έντονη κριτική στη θεωρία αυτή η οποία έχει χάσει μέρος της αξιοπιστίας της. Ασφαλώς η βιολογική αρτιότητα και ετοιμότητα του μαθητή αποτελούν τις κυριότερες προϋποθέσεις για την εξέλιξη και την ολοκλήρωση της μάθησης. Αποτελούν τους παράγοντες εκείνους που διαμορφώνουν το απαραίτητο υπόβαθρο για την εξέλιξη και την ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις που προβάλλονται στο σχολικό πλαίσιο. Είναι αυτονόητο ότι ένας μαθητής έχει ανάγκη τις απαραίτητες βιολογικές προϋποθέσεις ωριμότητας και ετοιμότητας για να δραστηριοποιείται αποτελεσματικά στο περιβάλλον.

«Είναι βέβαιο ότι 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. Μπορούμε επομένως να δεχτούμε ότι οι παράγοντες αυτοί για συγκεκριμένες περιπτώσεις διαμορφώνουν ένα βιολογικό υπόβαθρο, το οποίο είναι δυνατό να προσδιορίζει διαχρονικά προϋποθέσεις μάθησης διαφορετικής υπόστασης από το συνηθισμένο τύπο ανθρώπου. Στις περιπτώσεις αυτές, δηλαδή, προκύπτει στο σύνολό του ή μερικώς ένας άλλος τύπος ανθρώπου, του οποίου η βιολογική αρτιότητα και ετοιμότητα ως προϋπόθεση μάθησης προσδίδει μια άλλη ποιότητα στην κατεύθυνση και στα όρια των ικανοτήτων του.

Παρά το γεγονός ότι σε συγκεκριμένες περιπτώσεις διαπιστώνεται μια ουσιαστική βιολογική διαφοροποίηση των μαθητών η οποία ως προϋπόθεση επηρεάζει κατά κάποιο τρόπο τη μάθησή του, οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν παραπέμπουν σε μαθησιακές δυσκολίες αλλά σε μια ειδική κατηγορία ατόμων. Τις μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να τις αναζητήσει κανείς στα πλαίσια της βιολογικής τους κατηγορίας και όχι σε συνάρτηση με την κυρίαρχη κοινωνική κατηγορία των φυσιολογικών μαθητών.

Πιστεύουμε ότι η βιολογική κατεύθυνση δεν είναι σε θέση να αιτιολογήσει αξιόπιστα τις μαθησιακές δυσκολίες. Μπορεί όμως στο βαθμό και με τον τρόπο που αυτή εμπλέκεται ως προϋπόθεση και ως πολιτισμικό στοιχείο με τη μάθηση, να προσδιορίσει τα όρια της μάθησης και να προσδώσει έμφαση σε ενδεχόμενες μαθησιακές δυσκολίες.» (Δήμου, 1991).

## 2.5.2 Η ψυχολογική κατεύθυνση- Θεωρία των ατομικών χαρακτηριστικών

Σύμφωνα με τη θεωρητική αφηρησία των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας το άτομο-μαθητής συγκροτείται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ικανοτήτων, δεξιοτήτων τα οποία και καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την επίδοσή του στο σχολείο. Οι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής διατείνονται ότι η προσωπικότητα καθορίζει τις μαθησιακές διαδικασίες και λειτουργεί σχεδόν ανεξάρτητα από περιβαλλοντικές επιδράσεις. Δηλαδή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή διαμορφώνουν το πλαίσιο και κυρίως τα όρια των επιδόσεών του και καθορίζουν τη σχολική καριέρα του.

Η θεωρητική αυτή κατεύθυνση παρόλο που έχει αρκετούς πολέμιους αποτέλεσε και την αφηρησία έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος και πρώτη εισήγαγε τους όρους : «ευφυΐα, προσοχή, κίνητρα για επιδόσεις και ενδιαφέρον». (Δήμου 1991).

«Είναι βέβαιο ότι ο μαθητής σε μια συγκεκριμένη περίοδο έχει διαμορφώσει μέσω της κοινωνικοποίησής του ένα πλαίσιο γνωστικής, συγκινησιακής και ψυχοκινητικής υποδοχής για την κατανόηση, χρήση, επικοινωνία, απόλαυση του κόσμου. Έχει δηλαδή διαμορφώσει ένα διαμεσολαβημένο πλαίσιο του εαυτού του και του κόσμου που τον περιβάλλει. Αυτό κατά την άποψή μας, για ένα υγιές άτομο, προσδιορίζει τη μαθησιακή του ετοιμότητα. Ανάγοντας την ετοιμότητα αυτή σε επίπεδο χαρακτηριστικών, μπορούμε να δεχτούμε το άτομο- μαθητή σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, ενώ διαθέτει ένα σχετικά άρτιο και λειτουργικό πλαίσιο χαρακτηριστικών, για αντικειμενικούς ή υποκειμενικούς λόγους όμως στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν το ενεργοποιεί στο βαθμό και με τον τρόπο που κοινωνικά αξιώνεται. Δεν στοιχίζεται η αντίληψη, το ενδιαφέρον και η εκτίμησή του με τους στόχους, τις διαδικασίες και τις σκοπιμότητες της δράσης που αξιώνεται ή προβλέπεται στη συγκεκριμένη περίπτωση.» (Δήμου, 1991).

Στο πλαίσιο της κατεύθυνσης αυτής μπορούμε να διακρίνουμε ακόμη δύο επιμέρους κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές αντιστοιχούν στα θεωρητικά μοντέλα των συνειρμικών θεωριών και των γνωστικών θεωριών μάθησης. (Δήμου, 2008).

Σύμφωνα με τη συνειρμική θεωρία οι μαθησιακές δυσκολίες προκύπτουν από την αναποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία καθώς και από την παρουσία ενισχυτικών στοιχείων και κινήτρων.

«Σύμφωνα με τον Skinner οι μαθησιακές δυσκολίες προκύπτουν:

1. Από τη σπανιότητα ή ανυπαρξία ενισχυτικών στοιχείων στο σχολείο και τη διδασκαλία.
2. Από την εφαρμογή των ενισχυτικών στοιχείων (χρησιμοποίηση μη αποτελεσματικών ενισχυτικών στοιχείων, καθυστερημένη εφαρμογή τους, μη εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων ενίσχυσης κτλ.).
3. Από την έλλειψη προγραμματισμένης προοδευτικής προσέγγισης των στόχων μάθησης.
4. Από μη ελεγχόμενη ενίσχυση συμπεριφοράς η οποία αντικρούει την επιθυμητή συμπεριφορά.
5. Από την απουσία παροχής βοήθειας για εμφάνιση της συμπεριφοράς που θα ενισχυθεί.» (Δήμου, 2008).

Η γνωστική κατεύθυνση συμπυκνώνεται και στις θεωρίες της μάθησης ( βλ.2.1) όπου «η μάθηση προκύπτει μέσω γνωστικών «καλυμμένων» λειτουργιών και διαδικασιών. Επομένως οι μαθησιακές δυσκολίες σε αυτή την περίπτωση εμφανίζονται ως αποτέλεσμα πλημμελούς συγκρότησης και λειτουργίας συγκεκριμένης ή συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών ή διαδικασιών. Με τον όρο γνωστικές λειτουργίες – διαδικασίες αναφερόμαστε στην προσοχή, την κωδικοποίηση, αποκωδικοποίηση, την υποθετική οργάνωση, την αναπαραγωγή ιδεών, την κατανόηση και αξιοποίηση κινήτρων και τη λογική σκέψη.» (Δήμου,2008).

Συνεπώς οι δύο αυτές κατευθύνσεις αναγάγουν την εξήγηση των μαθησιακών δυσκολιών στην αναποτελεσματική μάθηση. Η συνειρμική άποψη ενοχοποιεί κυρίως τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Σύμφωνα με την άποψη αυτή το άτομο είναι παθητικός δέκτης των ερεθισμάτων και των ενισχυτικών στοιχείων. Το άτομο όμως δεν είναι παθητικός δέκτης, αλλά ενεργό υποκείμενο το οποίο προβαίνει σε επιλογές, διαπραγματεύσεις των διακριτικών ερεθισμάτων. Από την άλλη πλευρά η γνωστική άποψη ενοχοποιεί τους ενδογενείς παράγοντες για την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών. Οι γνωστικές θέσεις εντοπίζουν τη μαθησιακή δυσκολία αποκλειστικά στη δυσλειτουργία των γνωστικών λειτουργιών.

Τελικά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μπορούν να σταθούν ως συμπληρωματικά και όχι ως αποκλειστικά υπεύθυνα για την εκδήλωση μίας συμπεριφοράς



που δεν αναταπεξέρχεται σε όσα και ακριβώς με τον τρόπο που το σχολείο προσδοκά στη μαθησιακή περίπτωση.

### 2.5.3 Η «οικολογική» κατεύθυνση

Σύμφωνα με την άποψη της οικολογικής κατεύθυνσης η αιτιολόγηση της εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών δεν πρέπει να αναζητηθεί στο μαθητή με κέντρο τη βιολογική του υπόσταση και ετοιμότητα, αλλά ούτε και στα χαρακτηριστικά που ενυπάρχουν στην προσωπικότητά του. Για τους υποστηρικτές της συγκεκριμένης κατεύθυνσης, οι μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο προκύπτουν από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί στρέφονται γύρω από δύο βασικούς άξονες. Ο πρώτος είναι η κοινωνικοποίηση στο οικογενειακό περιβάλλον που αποτελεί την αφετηρία από όπου ο μαθητής παίρνει τα πρώτα εφόδια για τη σχολική του φοίτηση. Ο δεύτερος είναι η σχολική- διδακτική πραγματικότητα που διαμορφώνει το πλαίσιο, τους όρους και τις προϋποθέσεις της μαθησιακής διαδικασίας.

Η ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων αντανακλά όχι μόνο την προσωπική ικανότητα του μαθητή αλλά και τις συνθήκες μάθησης που δημιουργεί το περιβάλλον. Είναι προφανές ότι οι γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου έχουν καλύτερες σχέσεις με το βιβλίο. Οι στάσεις τους απέναντι στο σχολείο μπορούν να θεωρηθούν θετικές. Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες στις οποίες υπάρχουν βιβλία και έντυπα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνουν και τα ίδια καλοί αναγνώστες. Τα παιδιά αυτά έρχονται στο σχολείο καλύτερα προετοιμασμένα.

Εξάλλου το περιβάλλον ανάπτυξης των παιδιών που έχουν ευκαιρίες συχνής γλωσσικής αλληλεπίδρασης, έχουν ως αποτέλεσμα έναν ταχύτερο ρυθμό ανάπτυξης. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να μιλούν, να συνομιλούν, να διαλέγονται περισσότερο μεταξύ τους. Οι γονείς διαβάζουν ή διηγούνται ιστορίες συχνά στα παιδιά τους, είναι πιο απαιτητικοί στη σωστή γλωσσική έκφραση των παιδιών τους. Η γλωσσική έκφραση και το λεξιλόγιο των οικογενειών αυτών είναι παραπλήσιο με εκείνο του σχολείου. Για τα παιδιά αυτά δημιουργείται από πολύ νωρίς ένα ευνοϊκό κλίμα για περαιτέρω γλωσσική καλλιέργεια και ανάπτυξη.

Αντίθετα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές αφετηρίες στερούνται πολλά από τα παραπάνω πολιτιστικά ερεθίσματα και τις ευκαιρίες γλωσσικής ανάπτυξης. Ο εννοιολογικός τους πλούτος είναι πενιχρός και στοιχειώδης. Ο διάλογος αποτελεί εξαίρεση, η σιωπή τον κανόνα. Τα παιδιά αυτά μπαίνουν στο σχολείο έχοντας να αντιμετωπίσουν δραστηριότητες στις οποίες δεν έχουν καλλιεργηθεί επαρκώς.

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προϋποθέτει την ύπαρξη γλωσσικών ανταλλαγών με άλλα πρόσωπα. Με βάση τη φύση της εργασίας των γονέων τους, τις συνθήκες στις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά διαφοροποιούνται. Δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες, τις ίδιες αναπαραστάσεις για τον κόσμο. Δεν έχουν ίσες ευκαιρίες για την ανάπτυξη των γλωσσικών τους ικανοτήτων και των κινήτρων για μάθηση.

Πέρα όμως από το οικογενειακό περιβάλλον, εξέχουσας σημασίας είναι η σχολική πραγματικότητα. Εκεί δημιουργούνται οι όροι της μαθησιακής διαδικασίας και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

Είναι ευνόητο πως το σχολείο ως θεσμός μέσω των βιβλίων και του γενικότερου διδακτικού υλικού και του διδακτικού προσωπικού είναι υπεύθυνο για την μόρφωση των μαθητών. Η μάθηση αποτελεί μία δυναμική διαδικασία όπου δάσκαλος και μαθητής αλληλεπιδρούν. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και την επίδοση των μαθητών. Δυστυχώς όμως το σχολείο και τα βιβλία απευθύνονται σε ένα υποθετικό μέσο όρο μαθητών, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις σημαντικές διαφορές ανάμεσά τους. Παράγοντες όπως τα διδακτικά βιβλία, η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, οι διδακτικές μέθοδοι, ο διοικητικός μηχανισμός και το περιβάλλον αγωγής συνθέτουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου που συνήθως έχει στερεότυπα χαρακτηριστικά. «Κατά ένα μεγάλο μέρος το πρόβλημα οφείλεται στο ότι αυτός ο τυποποιημένος χαρακτήρας ταιριάζει από πολιτισμική και κοινωνική άποψη σε ένα τμήμα του μαθητικού πληθυσμού. Έτσι το σχολικό περιβάλλον διογκώνει αντί να εξομαλύνει τις υφιστάμενες διαφορές και δημιουργεί ουσιαστικές προϋποθέσεις που μπορούν να οδηγήσουν στη εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών.» (Φραγκουδάκη, 1985).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Διαγνωστική προσέγγιση και προσπάθεια διορθωτικής παρέμβασης

---

3.1 Διαγνωστική προσέγγιση και παρέμβαση

3.2 Α' Φάση: Συλλογή στοιχείων

3.3 Β' Φάση: Οριοθέτηση παραμέτρων παρέμβασης

3.4 Γ' Φάση : Σχεδιασμός διορθωτικής παρέμβασης

3.5 Δ' Φάση : Εφαρμογή και αξιολόγηση σχεδίου παρέμβασης

---

### 3.1 Διαγνωστική προσέγγιση και παρέμβαση

Η οποιαδήποτε προσπάθεια προσέγγισης ενός μαθητή με μαθησιακές ιδιαιτερότητες είναι προφανές ότι θα πρέπει να έχει ως σημείο αναφοράς ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο και να στοχεύει στη βελτίωση ενός συγκεκριμένου τομέα. Είναι λοιπόν αυτονόητο ότι η διαγνωστική προσέγγιση δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από τη διορθωτική παρέμβαση.

\*Οι δύο αυτές οντότητες συνιστούν μια δυναμική ενότητα και συχνά η μια εμπεριέχεται στην άλλη με τρόπο που δύσκολα κανείς προσδιορίζει την αυτονομία τους. Η εξελικτική πορεία της παρούσας εργασίας απέδειξε πώς η διορθωτική παρέμβαση «δανείστηκε» στοιχεία της διαγνωστικής διαδικασίας αλλά και το αντίστροφο.

«Η διαγνωστική και η 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 βέβαιο ότι πολλές φορές η διαγνωστική προσπάθεια αυτή καθαυτή μπορεί να ασκήσει και διορθωτική επίδραση στο πρόβλημα. Στην περίπτωση αυτή διαγνωστική και διορθωτική παρέμβαση ταυτίζονται.» (Δήμου, 2008).

Διαγνωστική και παρεμβατική προσπάθεια αποτελούν μία δυναμική οντότητα που η μια τροφοδοτεί την άλλη σε ένα πλαίσιο αμφίδρομης διαδικασίας. Τα στοιχεία εκείνα που προκύπτουν από την παρατήρηση είναι η ένταση, η διάρκεια και η συχνότητα του προβλήματος. Αποτελούν κομμάτια της διαγνωστικής διαδικασίας τα οποία θα αποδειχθούν ιδιαίτερα χρήσιμα στο σχεδιασμό της διορθωτικής παρέμβασης. «Η ένταση ως γνωστό προσδιορίζεται από την τιμή που παίρνει η πράξη πάνω στον άξονα εκδήλωσής της, η διάρκεια αφορά το χρόνο ολοκλήρωσής της και η συχνότητα δηλώνει την αριθμητική επανεμφάνιση της «προβληματικής» πράξης». (Δήμου, 1995).

«Παράλληλα η διαδικασία της παρέμβασης είναι πολλές φορές δυνατόν να ανατροφοδοτεί διορθωτικά τη διαγνωστική διαδικασία, ώστε η προσέγγιση του στόχου να είναι περισσότερο αποτελεσματική. Προφανώς η διαγνωστική και παρεμβατική προσπάθεια είναι μια ενιαία δυναμική διαδικασία. Το γεγονός αυτό όμως δεν μας εμποδίζει να απομονώσουμε περιοχές και μεγέθη και να αξιοποιήσουμε τις πληροφορίες τους στη διαγνωστική, διορθωτική προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων.» (Δήμου, 2008).

• Η διαγνωστική διαδικασία καθώς και η διορθωτική παρέμβαση αποτελούν αλληλένδετα μέρη ενός στρατηγικού σχεδίου αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών το οποίο μπορεί να χωριστεί σε τέσσερις φάσεις. ( Δήμου, 2008).

Α' φάση : Συγκέντρωση στοιχείων και ανάλυσή τους.

Β' φάση : Οριοθέτηση των παραμέτρων του προβλήματος.

Γ' φάση : Σχεδιασμός της διορθωτικής παρέμβασης και

Δ' φάση : Εκτέλεση και αξιολόγηση του σχεδίου παρέμβασης.

•

Κάθε βήμα της πορείας της εργασίας μας προϋπέθετε ότι οι παραπάνω όροι δομούνται έτσι ώστε να εξασφαλίζουν τα επιστημονικά κριτήρια της αντικειμενικότητας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να προσφέρουν συγκεκριμένα στοιχεία για την πρακτική αντιμετώπιση του προβλήματος.

### 3.2 Α' Φάση : Συγκέντρωση στοιχείων και ανάλυσή τους.

Σε κάθε προσπάθεια διαγνωστικής διαδικασίας το πρώτο βήμα πραγματοποιείται με τη συγκέντρωση, ανάλυση και αξιολόγηση των στοιχείων του προβλήματος. Η αντιμετώπιση οποιασδήποτε προβληματικής περιοχής προϋποθέτει την αυστηρή οριοθέτησή της. Αναγκαία και απαραίτητη συνθήκη είναι ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων στοιχείων που συνθέτουν το πρόβλημα ή την μαθησιακή δυσκολία. Η λεπτομερής περιγραφή και καταγραφή της δυσκολίας είναι αυτό που θα μας βοηθήσει στην προσπάθεια διόρθωσής της. Η πρώτη φάση είναι συνυφασμένη με την διατύπωση και τον αυστηρό προσδιορισμό του προβλήματος που θα μας δώσει μια σαφή εικόνα για το μαθητή και το πρόβλημα που αντιμετωπίζει.

Την προσπάθεια διαγνωστικής προσέγγισης σηματοδοτούν τρεις βασικές αρχές οι οποίες λαμβάνονται αυστηρά υπόψη. Αυτές είναι : ο προσδιορισμός του προβλήματος, το σχέδιο συλλογής στοιχείων και ο προσδιορισμός των σχετικών με το πρόβλημα παραμέτρων της περίπτωσης.

### 3.2.1 Ο προσδιορισμός του προβλήματος.

Τα βασικά χαρακτηριστικά με τα οποία παρουσιάζεται το πρόβλημα είναι αυτά που θα μας δώσουν πληροφορίες για να προσδιορίσουμε τη δυσκολία ώστε να γνωρίζουμε ακριβώς σε ποιο τομέα ή σε ποιους τομείς θα επικεντρωθούν οι προσπάθειές μας προς μία επιτυχημένη παρέμβαση επίλυσης του. Μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα η συχνότητα, η ένταση και η διάρκεια εμφάνισης ενός στοιχείου που προκαλεί δυσκολία στο μαθητή.

« Η συχνότητα, προφανώς, δηλώνει την αριθμητική επανάληψη- επανεμφάνιση της προβληματικής πράξης στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, η οποία αποτελεί και την αντικειμενική βάση της σχετικής εκτίμησης για τη λήψη και διατύπωση της τελικής απόφασης για το πρόβλημα.

Η ένταση προσδιορίζεται, ως γνωστόν, από την τιμή που παίρνει η πράξη ή το αποτέλεσμα στον άξονα εκδήλωσής της. Σε μια σειρά περιπτώσεων- προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς – η ένταση προσδιορίζεται ως συνάρτηση της δύναμης και της ταχύτητας ενώ σε άλλες περιπτώσεις – προβλήματα μαθησιακά, γνωσιολογικά- ως επακόλουθο της έκτασης των περιστατικών και των περιστάσεων που συμβαίνει το γεγονός.

Η διάρκεια αναφέρεται στο χρόνο ολοκλήρωσης μιας πράξης ή ενός επεισοδίου. Η διάρκεια δεν αποτελεί απλά ένα χαρακτηριστικό μιας πράξης, ενός γεγονότος για τις διδακτικές – μαθησιακές περιστάσεις προσδιορίζει και ένα συγκεκριμένο ατομικό χαρακτηριστικό του μαθητή για την ταχύτητα ολοκλήρωσης της προσπάθειάς του. Προσδιορίζει δηλαδή και τον ατομικό ρυθμό ενέργειας του μαθητή.» (Δήμου, 2008).

Οι παραπάνω παράμετροι μας είναι απαραίτητες ώστε να είμαστε σε θέση να μιλάμε με βεβαιότητα κατά πόσον τα χαρακτηριστικά αποτελούν αντικειμενικά και όχι υποκειμενικά τον πυρήνα του προβλήματος καθώς επίσης και να ξεχωρίσουμε το μέρος του προβλήματος που θα αποτελέσει την αφετηρία για την αντιμετώπισή του.

Σε κάθε περίπτωση η μεγαλύτερη ευθύνη για την παρούσα εργασία αποτελεί η ικανότητα προσδιορισμού του προβλήματος και ακολούθως ο διαχωρισμός του τομέα ή των τομέων που αντικειμενικά αποτελούν τον πυρήνα του προβλήματος ώστε να προσανατολιστούμε προς τη σωστή κατεύθυνση.

### 3.2.2 Σχεδιασμός συλλογής πληροφοριών- δεδομένων και διαδικασία διεξαγωγής

Η προσπάθεια συλλογής δεδομένων για την προβληματική κατάσταση απαιτεί μεγάλη προσοχή από τον εκπαιδευτικό ή τον ερευνητή. Κι αυτό συνεπάγεται ότι πρέπει να εξασφαλίζονται οι όροι της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της αντικειμενικότητας. Σε πρακτικό επίπεδο σχετίζεται με μεθόδους, εργαλεία και πρωτόκολλα καταγραφής των πληροφοριών.

Ξεκινάμε με την απλή παρατήρηση του προβλήματος και την ανάλυση του έργου του μαθητή. Η απλή παρατήρηση θα μας δώσει χρήσιμες πληροφορίες για να σχεδιάσουμε την συστηματική και στοχευόμενη παρατήρηση που θα αποτελέσει το επόμενο βήμα μας. Οι βασικές αυτές πρώτες πληροφορίες θα αξιοποιηθούν για να ετοιμάσουμε τη μέθοδο ή τις μεθόδους στη διαγνωστική μας διαδικασία.

Ολοκληρώνοντας την προηγούμενη φάση της ελεύθερης παρατήρησης έχουμε κλείσει τον κύκλο της πιλοτικής διερεύνησης του προβλήματος και μπορούμε να περάσουμε στη συστηματική διερεύνηση η οποία απαιτεί μεγαλύτερο σχεδιασμό και οργανωμένες ενέργειες.

Καταρχάς είμαστε αντιμέτωποι με ένα βασικό ερώτημα. Πρέπει να επιλέξουμε το συνδυασμό των μεθόδων και των εργαλείων συλλογής δεδομένων. Το στάδιο αυτό είναι εξαιρετικά κρίσιμο μιας και αυτά τα δεδομένα με την ορθή, αντικειμενική, έγκυρη και αξιόπιστη αποκωδικοποίησή τους θα καθορίσουν τα επόμενα βήματα της δράσης μας.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την ανάλυση της δομής και διάρθρωσης του προβλήματος είναι: «η διερεύνηση, η ανάλυση περιεχομένου, η κοινωνιομετρία, το πείραμα» (Δήμου, 2008) ενώ τα εργαλεία συλλογής και καταγραφής δεδομένων που προσφέρονται και αξιοποιούνται ανάλογα με την περίπτωση είναι : «η συστηματική παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, τα κοινωνιογράμματα, τα τεστ, οι διερευνητικές ασκήσεις.» (Δήμου, 2008).

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκαν κυρίως τεστ και διερευνητικές ασκήσεις ως εργαλεία συλλογής πληροφοριών. Όσον αφορά στο χρόνο που αφιερώθηκε για την συλλογή των πληροφοριών και γενικότερα για τη διεξαγωγή αυτής της πρώτης φάσης ενεργειών μας ολοκληρώθηκε όταν μπορέσαμε με βεβαιότητα να πούμε ότι έχουμε στα χέρια μας ό,τι υπήρχε σαν σχεδιασμός. Μόνο όταν έχει ολοκληρωθεί η συλλογή όλων των στοιχείων μπορούμε να συνεχίσουμε στις επόμενες φάσεις.

### 3.2.3 Καταγραφή των στοιχείων και σύνταξη πρωτοκόλλων

Εφόσον ολοκληρώθηκαν οι προηγούμενες φάσεις του σχεδιασμού της συλλογής στοιχείων και της διαδικασίας διεξαγωγής ακολουθεί το στάδιο της καταγραφής των δεδομένων σε πρωτόκολλα. Με τον τρόπο αυτό θα ολοκληρωθεί η πρώτη φάση της διαγνωστικής μας παρέμβασης.

#### Πρωτόκολλο 1

Γενική εικόνα της κατάστασης

Μαθητής :

Φύλο :                      Ηλικία :                      Τάξη :

Προβληματική κατάσταση: Γραπτός λόγος- ορθογραφία

α/α	Κατηγορίες προβλημάτων	Περιοχές λαθών				100
		Αντιγραφή	Υπαγόρευση	Από μνήμης	Αυτόνομη παραγωγή	λέξεις Σύνολο
1	Αναγραμματισμοί	-	1	-	-	N=1
2	Παραλείψεις	-	-	-	-	
3	Προσθήκες	-	-	-	-	
4	Καταλήξεις	-	42	10	13	N=65
5	Θέματα	-	-	-	-	
6	Προθέσεις	-	5	4	4	N=13
7	Τονισμοί	-	-	-	-	
8	Στίξεις	-	-	-	-	
9	Αντιμεταθέσεις	-	-	-	-	
10	Άλλα	-	-	-	2	N=2
Σύνολο			48	14	19	N=81



Στον πίνακα αυτό επιχειρείται να δοθεί μία όσο γίνεται σαφέστερη εικόνα για το μαθητή και να εντοπίσουμε την περιοχή ή τις περιοχές εκείνες που αποτελούν προβληματική κατάσταση για το μαθητή. Συγκεκριμένα καταγράψαμε τον αριθμό των λαθών σε κάθε επιμέρους τομέα. Οι συχνότητες των λαθών αποσκοπούν στο να αναδείξουν τη βαρύτητα του προβλήματος του μαθητή σε κάθε τομέα παραγωγής γραπτού λόγου.

Συγκεκριμένα η συγκεκριμένη περίπτωση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον πρωτίτως σε λάθη καταλήξεων. Αυτό προκύπτει από τη συχνότητα των λαθών. Σε σύνολο 100 λέξεων που δόθηκαν στο μαθητή παρατηρήθηκαν λάθη με συχνότητα  $N=81$  λέξεων. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής έχει καταληκτικά λάθη σε ποσοστό 81%. Άρα μπορούμε με ασφάλεια να συμπεράνουμε ότι το πρόβλημα του μαθητή εντοπίζεται στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στις καταλήξεις των λέξεων. Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι το πρόβλημα απαντήθηκε με μεγαλύτερη συχνότητα στην περιοχή υπαγόρευσης του γραπτού λόγου, όπως φαίνεται και στον πίνακα.

Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης καταγραφής που άρχισε να μας δίνει μία αρκετά σαφή εικόνα του προβλήματος, είναι απαραίτητο να αναλύσουμε περαιτέρω τα δεδομένα μας. Η συγκεκριμενοποίηση του προβλήματος σε επιμέρους κατηγορίες είναι ζωτικής σημασίας για την πρόοδο της εργασίας μας. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ο πίνακας που ακολουθεί.

## Πρωτόκολλο 2

### Κατηγορίες καταληκτικών λαθών

α/α	Κατηγορία λαθών	Αντιγραφή	Υπαγόρευση	Από μνήμης	Αυτόνομος λόγος	Σύνολο
1	Ουσιαστικά	-	3	1	1	$N=5$
2	Ρήματα	-	20	9	17	$N=46$
3	Επιρρήματα	-	1	-	1	$N=2$
4	Αντωνυμίες	-	8	1	2	$N=11$
Σύνολο		-	32	11	21	$N=64$

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα είναι ότι το πρόβλημα δομείται γύρω από τρεις βασικούς άξονες που ο καθένας έχει διαφορετική βαρύτητα. Συγκεκριμένα μιλάμε για πρόβλημα πρωτίστως στην ορθή γραφή των ρημάτων με συχνότητα  $N=46$ . Δευτερευόντως υπάρχει δυσκολία στην ορθή γραφή αντωνυμιών με συχνότητα  $N= 11$  και τέλος υπάρχει μία μικρότερη δυσχέρεια στα ουσιαστικά με  $N= 5$ . Όσον αφορά σε ποια περιοχή του λόγου εντοπίζεται το πρόβλημα, είναι φανερό από τον πίνακα ότι η περιοχή με τη μεγαλύτερη συχνότητα λαθών είναι αυτή της υπαγόρευσης με  $N= 32$  καθώς και της παραγωγής αυτόνομου λόγου με  $N=21$ .

Στο σημείο αυτό μπορούμε να είμαστε σχεδόν βέβαιοι ότι έχουμε διαμορφώσει μία πολύ συγκεκριμένη εικόνα του προβλήματος. Έχουν καταγραφεί οι συγκεκριμένες περιοχές όπου εμφανίζεται το πρόβλημα και αυτό μας επιτρέπει να σχεδιάσουμε με ακρίβεια τα επόμενα βήματα. Η διαγνωστική διαδικασία έχει ολοκληρωθεί και το επόμενο στάδιο είναι αυτό της διορθωτικής παρέμβασης.

### 3.3 Β' Φάση : Οριοθέτηση παραμέτρων του προβλήματος

Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει τον καθορισμό των στόχων στους οποίους θα αποσκοπεί η διορθωτική παρέμβαση. Ήδη η πρώτη φάση της διαγνωστικής διαδικασίας μας προμήθευσε με αρκετά στοιχεία που φώτισαν τις παραμέτρους του προβλήματος. Αφού εμείς αξιολογήσαμε τα δεδομένα και αποκτήσαμε μία σαφή εικόνα για το πρόβλημα μπορούμε τώρα να ξεχωρίσουμε τις παραμέτρους του προβλήματος που αναδεικνύονται ως ανάγκες και πάνω σε αυτές να δομήσουμε την διορθωτική μας παρέμβαση.

Η πορεία και τα βήματα της διορθωτικής παρέμβασης είναι μία ιδιαίτερα λεπτή και απαιτητική υπόθεση. Οι ενέργειές μας για την επιλογή και διατύπωση των στόχων της παρέμβασης βασίζονται αποκλειστικά στα ευρήματα της διαγνωστικής διαδικασίας. Αυτό που μας απασχολεί σε αυτή τη φάση είναι να αποσαφηνίσουμε την τελική επιθυμητή κατάσταση και να διατυπώσουμε τους ενδιάμεσους στόχους που θα μας οδηγήσουν σταδιακά στην επιθυμητή τελική κατάσταση.

Συγκεκριμένα στην περίπτωση του μαθητή που μας απασχόλησε, τα συμπεράσματα από την διαγνωστική διαδικασία όπως φαίνονται και από τους πίνακες είναι τα εξής :

Το βασικό πρόβλημα του μαθητή παρουσιάζεται στις καταλήξεις των λέξεων. Οι λέξεις που απαντώνται λανθασμένες σε μεγαλύτερη συχνότητα είναι τα ρήματα  $N= 46$  και ακολουθούν





οι αντωνυμίες με μικρότερη συχνότητα  $N=11$ . Τα επιμέρους αυτά προβλήματα κατανέμονται στις περιοχές της υπαγόρευσης με  $N= 32$  και της παραγωγής αυτόνομου λόγου με  $N=21$ .

Αυτή η εικόνα αποτελεί την αφετηρία από την οποία θα αρχίσει η διορθωτική παρέμβαση. Όσον αφορά στους επιμέρους στόχους και στα βήματα που θα ακολουθηθούν οφείλουν να διατυπώνονται προσαρμοσμένα στην υποδομή του μαθητή. Ο τελικός μας στόχος είναι ο μαθητής να αποκτήσει την ικανότητα να γράφει τις καταλήξεις των λέξεων ορθά τόσο στον λόγο καθ' υπαγόρευση όσο και στον αυτόνομο λόγο. Οι επιμέρους στόχοι αφορούν :

α) ρήματα : ο μαθητής πρέπει να κατακτήσει την ορθή γραφή ρημάτων στην κατάληξη του δεύτερου και τρίτου προσώπου ενικού αριθμού- καταλήξεις σε –εις, -ει και

β) αντωνυμίες : ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να γράφει σωστά τις καταλήξεις προσωπικών αντωνυμιών θηλυκού γένους στην αιτιατική πτώση.

Εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο εκτός από τη διατύπωση των στόχων είναι και η παρουσία προϋποθέσεων που θα βοηθήσουν στην επιτυχία των ενεργειών μας. Αναφερόμαστε στην διατύπωση των στόχων με κατανοητό για το μαθητή τρόπο σε απλές και μικρές προτάσεις στο λόγο καθώς και όσο το δυνατόν περισσότερο εύχρηστο και οικείο υλικό. Επίσης, αυτονόητο θεωρείται η επιβράβευση κάθε θετικής προσπάθειας από το μαθητή και η αποφυγή επίπληξης του σε μια αποτυχημένη προσπάθεια. Η επιλογή των στόχων πραγματοποιείται μετά την ανάλυση των στοιχείων της διαγνωστικής διαδικασίας, όμως αυτό δεν πρέπει να στερεί το στοιχείο της ελαστικότητας και ευελιξίας του εκπαιδευτικού στην ιεράρχηση των βημάτων που θα οδηγήσουν στον τελικό στόχο.

### 3.4 Γ' Φάση : Σχεδίαση της διορθωτικής παρέμβασης

Η σχεδίαση της διορθωτικής παρέμβασης προϋποθέτει την ολοκλήρωση των δύο προηγούμενων φάσεων. « Στη φάση αυτή οφείλουμε να προσδιορίσουμε και να επιλέξουμε τα μέσα, τις μεθόδους, το υλικό και τις διαδικασίες παρέμβασης και ακολούθως να οργανώσουμε μια σχεδιασμένη διαδικασία αντιμετώπισης του προβλήματος.» ( Δήμου, 2008).

Η επιλογή των μέσων είναι μία δύσκολη διαδικασία για την οποία μπορούμε να αναζητήσουμε στοιχεία από προσεγγίσεις άλλων παρόμοιων προβλημάτων, όμως είναι προφανές ότι όλοι οι μαθητές δεν είναι ίδιοι, ούτε και τα προβλήματα παρουσιάζονται με τον

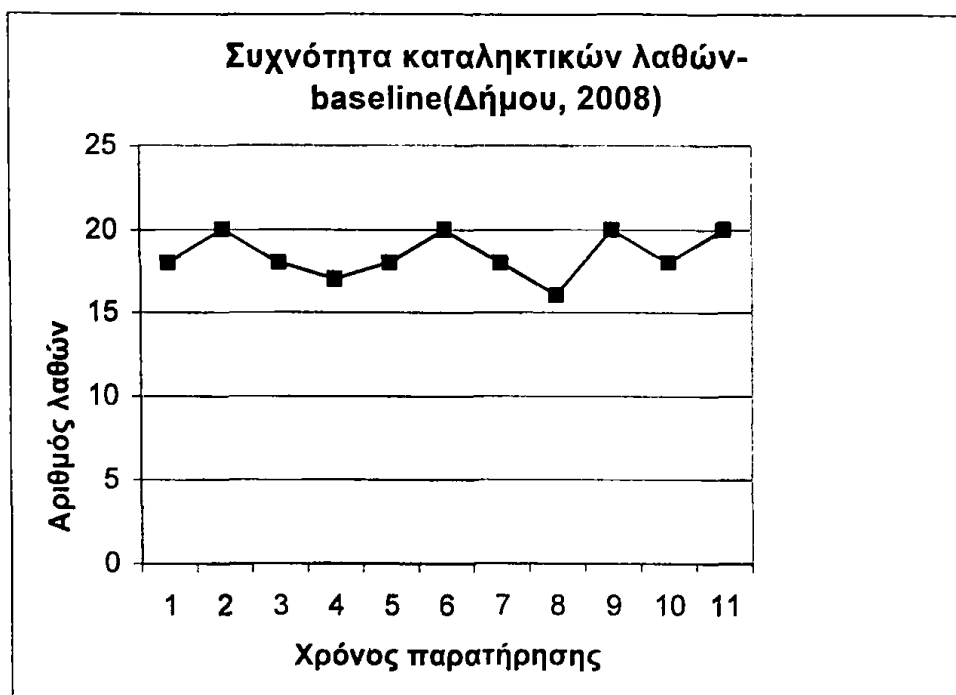


ίδιο τρόπο. Επομένως ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει ευελιξία στην επιλογή των μέσων . Τα μέσα που επιλέξαμε ήταν τυπωμένος- προφορικός λόγος, εικόνες, φωτογραφίες και ο υπολογιστής.

Επίσης, οι μέθοδοι που υπάρχουν στη διάθεσή μας είναι η εποπτική παρουσίαση, η συζήτηση, η συνεργασία δασκάλου και μαθητή και ακολούθως η εισήγηση. Θεωρούμε ότι η βάση στην κάθε παιδαγωγική περίπτωση πρέπει να είναι η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή και για αυτό το λόγο κύριο ρόλο πριν από κάθε μας ενέργεια είχε η ανταπόκριση από πλευράς του μαθητή.

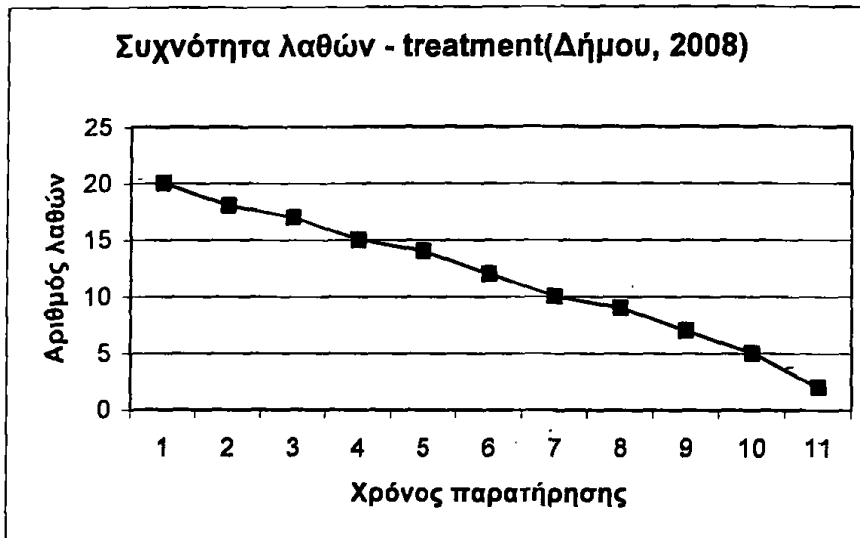
Εφόσον επιλέχθηκαν τα μέσα και οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιούσαμε αυτό που πρέπει να καθοριστεί είναι το σχέδιο δράσης μας. « Η βάση της σχεδίασης αυτής είναι η εναλλαγή δύο περιόδων (φάσεων) της αφετηριακής (baseline) περιόδου και της παρέμβασης (treatment) εφαρμογής μέτρων.» (Δήμου, 2008).

Στο γράφημα που ακολουθεί απεικονίζεται το πρόβλημα των καταληκτικών λαθών στα ρήματα. Το γράφημα αποτελείται από δύο άξονες. Ο κάθετος άξονας προσδιορίζει τη συχνότητα των λαθών και ο οριζόντιος άξονας το χρόνο μετρήσεων καταγραφής της εξέλιξης σε φάση baseline, δηλαδή αφετηριακής στην οποία απλώς καταγράφηκαν τα λάθη χωρίς να έχει ξεκινήσει η δική μας παρέμβαση.



Στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζουμε τη συχνότητα καταληκτικών λαθών στα ρήματα σε αφετηριακή φάση, πράγμα που σημαίνει ότι δεν έχει ξεκινήσει ακόμα η δική μας παρέμβαση. Στο επόμενο γράφημα θα αποδώσουμε πώς αρχίζει να

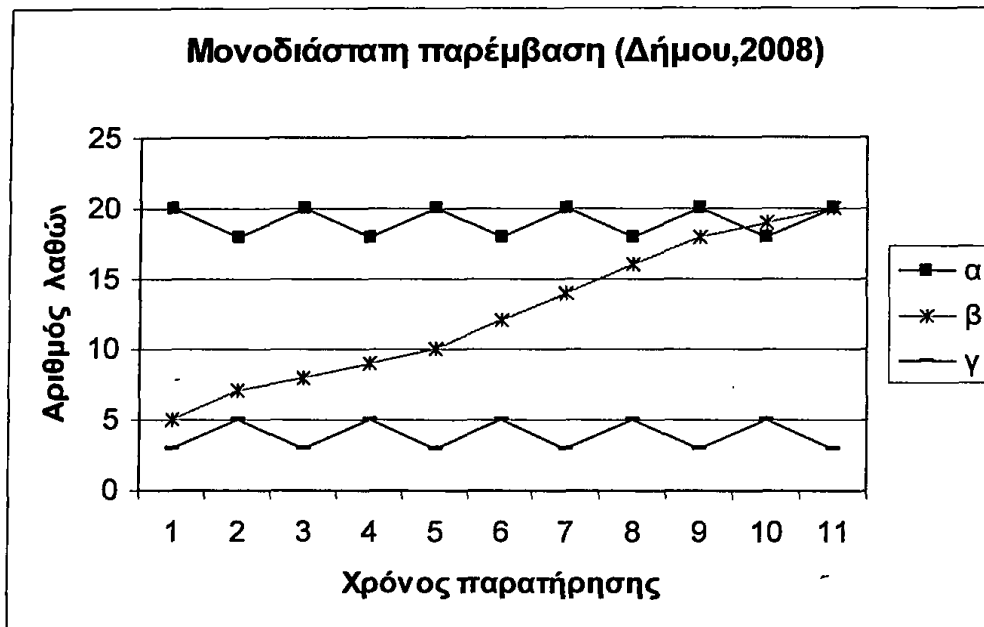
διαφοροποιείται η εικόνα της συχνότητας των καταληκτικών λαθών μετά από δική μας διορθωτική παρέμβαση.



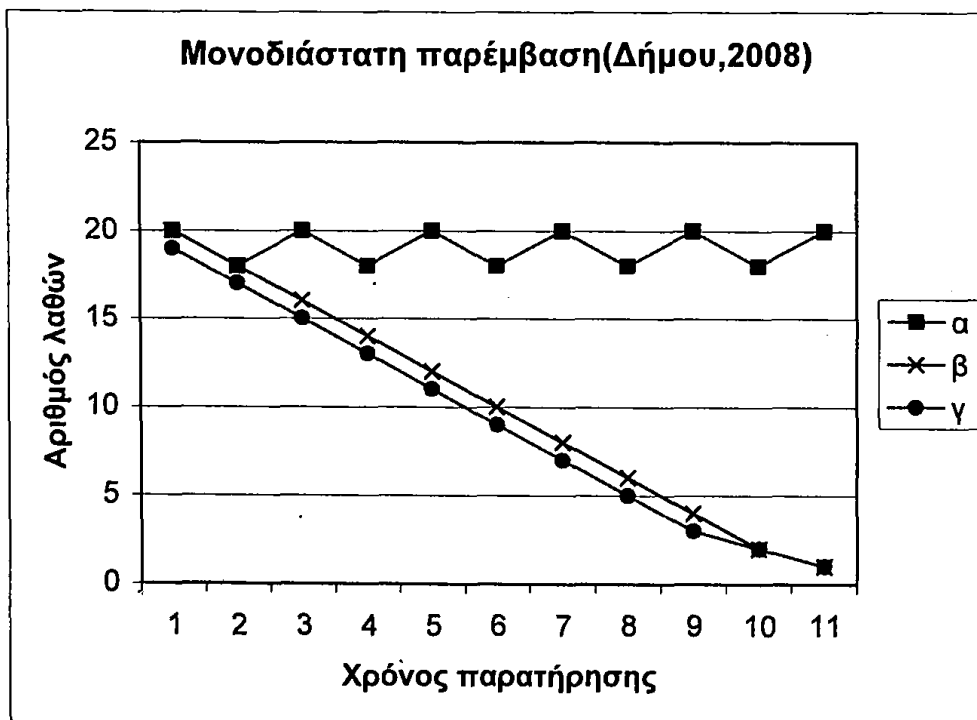
Εξετάζοντας συγκριτικά τα δύο γραφήματα βλέπουμε την εξέλιξη της συχνότητας του προβλήματος σε σχέση με το χρόνο. Συγκεκριμένα, στο πρώτο γράφημα παρατηρούμε μία σχετικά σταθερή συχνότητα η οποία κυμαίνεται ανάμεσα στα 15-20 λάθη που αφορούν σε καταλήξεις ρημάτων ενεργητικής φωνής στο δεύτερο και τρίτο πρόσωπο ενικού αριθμού.

Εντυπωσιακή είναι η αλλαγή που παρατηρείται στο δεύτερο γράφημα που απεικονίζει τη δική μας παρέμβαση. Η συχνότητα των λαθών μειώνεται προοδευτικά από 20 σε 4. η πρώτη εντύπωση που μας δημιουργείται είναι ότι η παρέμβασή μας καταγράφηκε ως επιτυχής.

Το επόμενο βήμα μας είναι «ο έλεγχος της συχνότητας των λαθών και η απόκτηση αφενός της απαραίτητης βεβαιότητας για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασής μας και αφετέρου τη συστηματική εφαρμογή των μέτρων για τη σταθεροποίηση της επιθυμητής λύσης.» (Δήμου, 2008).



Γράφημα 1



Γράφημα 2

Οι γραφικές παραστάσεις ( γράφημα 1 και 2 ) προέκυψαν από την καταγραφή της συχνότητας των λαθών. Παρουσιάζουν με σαφήνεια την πορεία εξέλιξης των λαθών και συνδέονται ως προς την ανάλυσή τους. Το πρώτο γράφημα παρουσιάζει την καταγραφή των λαθών σε διάστημα όπου δεν έχουμε λάβει και εφαρμόσει κάποια μέτρα, ενώ το δεύτερο γράφημα αποτυπώνει και καταγράφει τα λάθη σε περίοδο εφαρμογής των μέτρων.

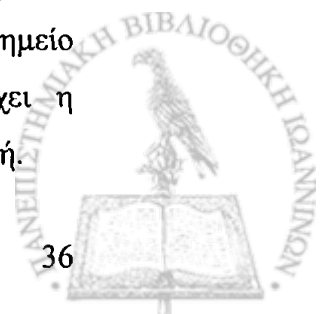
Στη γραφική παράσταση τύπου α δεν διαπιστώνουμε ιδιαίτερη διαφοροποίηση στη συχνότητα εμφάνισης των λαθών στις καταλήξεις των ρημάτων τόσο στο πρώτο γράφημα όσο και στο δεύτερο. Σε αυτή την εκδοχή έχουμε τη βεβαιότητα ότι οι μέθοδοι και τα μέτρα που εφαρμόσαμε δεν ήταν αποτελεσματικά. Στην περίπτωση αυτή πρέπει να προβούμε σε επαναπροσδιορισμό των μέτρων και να αναζητήσουμε νέα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η γραφική παράσταση τύπου β. Αυτή είναι χαρακτηριστική για την επιτυχία των διορθωτικών μέτρων που λάβαμε. Διαπιστώνουμε ότι με τα μέτρα τα οποία λάβαμε έχουμε μία προοδευτική πτώση των λαθών. Η εγκυρότητα όμως της παρέμβασής μας γίνεται φανερό στο γράφημα 1 όπου βλέπουμε ότι χωρίς την παρουσία των δικών μας μέτρων ο αριθμός των λαθών αυξάνεται για να επανέλθει στα αρχικά επίπεδα.

Παρατηρώντας και αναλύοντας τέλος τις γραφικές παραστάσεις τύπου γ διαπιστώνουμε ότι η εύρεση και εφαρμογή των κατάλληλων μέτρων δημιουργεί τους όρους σταθεροποίησης της συχνότητας των λαθών σε επιθυμητά επίπεδα. Μπορούμε σε αυτήν την περίπτωση να συμπεράνουμε ότι τα μέτρα και οι μέθοδοι που επιλέξαμε ήταν τα κατάλληλα για τη λύση του συγκεκριμένου προβλήματος.

### 3.5 Δ' Φάση : Εφαρμογή και Αξιολόγηση της παρέμβασης.

Πρόκειται για το τελευταίο στάδιο των ενεργειών μας. Πρώτο βήμα είναι η εφαρμογή του σχεδίου παρέμβασης. Το σχέδιο είναι αυτό στο οποίο καταλήξαμε με το πέρας του προηγούμενου σταδίου. Ζωτικής σημασίας είναι η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και μέτρων όπως είδαμε στο προηγούμενο στάδιο. Στο σημείο όπου έχει φτάσει η διορθωτική μας παρέμβαση, εξέχουσα σημασία έχει η παρακολούθηση, καταγραφή και αξιολόγηση της εξελικτικής πορείας του μαθητή.



Αυτή η σχολαστική και λεπτομερής διαδικασία μας πληροφορεί για την αποτελεσματικότητα που έχει το σχέδιο παρέμβασης που εφαρμόζουμε, να ελέγχουμε το αποτέλεσμα και να το συγκρίνουμε με τον επιθυμητό στόχο.

Η διαδικασία λοιπόν της αξιολόγησης κινείται παράλληλα με αυτή της εφαρμογής του σχεδίου παρέμβασης. η αξιολόγηση μας παρέχει πληροφορίες για την εξέλιξη του προβλήματος οι οποίες μας βοηθούν και στη διαχείριση του προβλήματος. Η αξιολόγηση μπορεί να μας αποδείξει ότι η αντιμετώπιση του προβλήματος είναι επιτυχής, οπότε συνεχίζουμε προς την παγίωση της επιθυμητής λύσης. Στην περίπτωση που η αξιολόγηση μας δώσει ενδείξεις ότι απέχουμε από τον επιθυμητό στόχο, οφείλουμε να ξαναδούμε το σχέδιο της διορθωτικής μας παρέμβασης και να το επαναπροσδιορίσουμε. «Η επανασχεδίαση οφείλει να αξιοποιεί τα στοιχεία της διάγνωσης ή τα εκ νέου συλλεγμένα στοιχεία, αν τα ήδη υπάρχοντα κρίνονται ως μη επαρκή.» (Δήμου,2008).

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας αποτελεσματικής παρέμβασης αποτελεί μεγάλη πρόκληση για το σύγχρονο εκπαιδευτικό. Η προσπάθεια αυτή προϋποθέτει, εκτός από τη θεωρητική κατανόηση των πληροφοριών που αφορούν τη φύση των συγκεκριμένων δυσκολιών, την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με στόχο την προσαρμογή των διδακτικών στόχων και μέσων διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των παιδιών.

Αφετηρία για την προσαρμογή αυτή αποτελεί η συνειδητοποίηση ενός από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η έντονη διαφοροποίηση της μαθησιακής τους εικόνας και συνεπώς των μαθησιακών αναγκών τους. Κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει έναν ατομικό ρυθμό, επίπεδο και ποιοτική σύνθεση των δυσκολιών οδηγώντας τον εκπαιδευτικό σε απόγνωση.

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. Έτσι η έντονη απόκλιση των παιδιών αυτών από την υποτιθέμενη ομοιόμορφη μάθηση σε συνδυασμό με την έντονη διαφοροποίηση στο πλαίσιο της κατηγορίας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη μιας συστηματικής και ουσιαστικής εξατομικευμένης διδασκαλίας. Η εξατομίκευση αυτή δεν αφορά μόνο τους επιθυμητούς στόχους μάθησης για κάθε παιδί αλλά επίσης και την επιλογή ή και προσαρμογή των κατάλληλων μεθόδων, τεχνικών και μέσων. (Παντελιάδου, 2000).

Οι μαθητές με αυτού του είδους δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου χρειάζεται να αναπτύξουν αντισταθμιστικές στρατηγικές. Έτσι, ο μαθητής με την καθοδήγηση του δασκάλου, θα πρέπει να αναπτύξει τις στρατηγικές εκείνες που ανταποκρίνονται στις δικές του, προσωπικές μαθησιακές ανάγκες. Οι διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν και παρατίθενται ενδεικτικά στο παράρτημα στόχευαν στη βελτίωση των δεξιοτήτων του μαθητή. Στόχευαν στην αυτοματοποίηση των βασικών δεξιοτήτων και στην υπέρβαση των εμποδίων που αυτές θέτουν στη εξέλιξη της μαθησιακής πορείας του μαθητή.

---

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

---





## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ, Ι., 2000: *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

ΑΔΑΜΟΠΟΥΛΟΣ, Π., / ΑΔΑΜΟΠΟΥΛΟΥ, Β., 2002 : *Δυσλεξία. Πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της*. Αθήνα. Εκδόσεις Σαββάλα.

ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ, Μ., 1991: Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και οι σχετικές παραστάσεις των μαθητών. *Εκπαιδευτικά*, 24, 76-102.

ΒΟΥΓΙΟΥΚΑΣ, Α., 1994: Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Α.Π.Θ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α., 1986: *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα. Εκδόσεις Gutenberg.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α., 1999: *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα. Εκδόσεις Gutenberg.

ΔΗΜΟΥ, Γ. Η., 2003: *Απόκλιση- Στιγματισμός*. Αθήνα. Εκδόσεις Gutenberg.

ΔΗΜΟΥ, Γ. Η., 2004: *Διαγνωστική διαδικασία στο σχολείο*. Ιωάννινα.

ΔΗΜΟΥ, Γ. Η., 2005: *Εκπαιδευτική ψυχολογία Ι*. Αθήνα. Εκδόσεις Gutenberg.

ΔΗΜΟΥ, Γ. Η., 2008: *Εκπαιδευτική ψυχολογία ΙΙ*. Αθήνα. Εκδόσεις Gutenberg.

ΔΡΑΚΟΣ, Γ., 1998: *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοπαιδεία- Λογοθεραπεία*. Αθήνα. Εκδόσεις εκπαιδευτικών «Περιβολάκι» και Ατραπός.

ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ, Α. / ΦΤΕΡΝΙΑΤΗ, Α., 2000: *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα. Εκδόσεις Πατάκης.

ΚΑΣΣΕΡΗΣ, Χ., 2002: *Η δυσλεξία. Θεωρητική προσέγγιση. Παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα. Εκδόσεις Σαββάλα.

ΚΑΤΗ, Δ., 1989: Η μάθηση της ανάγνωσης και γραφής : Προβλήματα θεωρίας και Πρακτικής. *Ψυχολογικά θέματα*, 2: 69-82.

ΜΑΡΚΟΥ, Σ., 1993: *Δυσλεξία*. Αθήνα. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

ΜΑΡΚΟΒΙΤΣ, Μ./ ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, Μ., 1991: *Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Προμηθεύς.

ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΗ, Δ., 1995: *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα. Έκδοση της συγγραφέως.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ., 1997: *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα. Εκδόσεις Gutenberg.

ΜΠΟΥΡΣΙΕ, Α., 1986: *Αντιμετώπιση της δυσλεξίας*. Αθήνα. Εκδόσεις Κέδρος.



- ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ., 2000: *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ., 1998: *Εισαγωγή στις μαθησιακές δυσκολίες*. Πάτρα.
- ΣΠΑΝΤΙΔΑΚΗΣ, Ι., 2004: *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- ΣΤΑΣΙΝΟΣ, Δ., 2001: *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Εκδόσεις Gutenberg.
- ΦΛΩΡΑΤΟΥ, Μ., 1992: *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Ανάγνωση- Γραφή- Ορθογραφία. Διδακτικά προγράμματα για αντιμετώπιση στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα. Εκδόσεις Οδυσσέας.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α., 1985: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ, Κ., 2002: *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα. Εκδόσεις Ατραπός.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- ARIEL, A., 1992: *Education of children and adolescents with learning disabilities*. New York. Merrill.
- CHOMSKY, C., 1971: Write first, read later. In: *Childhood Education*, 47, 296-299.
- DE LA PAZ, S./ GRAHAM, S., 1997 : The effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. In: *Journal of educational Psychology*, 89, 203-222.
- ENGLERT, C./ YELL, M./ DRASGOW, E., 2000: Exposition: Reading, writing and metacognitive knowledge of learning disabled students. In: *Learning Disabilities Research*, 5, 5-24.
- GERBER, A.S., 1993: *Language related learning disabilities: Their nature and treatment*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- HAMMIL, D.D., 1990: The many definitions of learning disabilities. In: *Journal of learning disabilities*, 2, 75-80.
- LERNER, J.W., 1997: *Learning disabilities. Theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston, MA: Houghton Mifflin.



LEVINE, M., 1994: *Educational care: A system for understanding and helping children with learning problems at home and in school*. Cambridge, MA: Educators publishing service.

MERCER, C. D./ MERCER, A.C., 1998: *Teaching students with learning problems*. New York: Macmillan.

POLLOWAY, E./ PATTON, J., 1993: *Strategies for teaching learners with special needs*. New York: Merrill.

WONG, B. Y., 1996: *The ABCs of learning disabilities*. New York: Academic press.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ

Συμπλήρωσε τις καταλήξεις των ρημάτων που ακολουθούν. Μαρία

εσύ παίζεις

αυτός ποτίζει

εσύ τρέχεις

εσύ βλέπεις

αυτός δίνει

εσύ δαγκώνει

εσύ ποτίζει

αυτή παιδεύει

εσύ μολύνει

εσύ αδιαφορεί

εσύ στρώνει

αυτός χαρίζει

εσύ χορεύει

αυτός διαβάζει

εσύ σκάβει

αυτή τρώει



Από τα παρακάτω ρήματα κύκλωσε αυτά που έχουν σωστή κατάληξη:

στρώνει - στρώνη

θέλει - θέλη

αδική - αδικεί

αδιαφορεί - αδιαφορή

χωρίζει - χωρίζει

μαυρίζει - μαυρίζη

αρέσει - αρέση

βασιλεύει - βασιλεύη

δικάζει - δικάζη

γράφει - γράφη

ντύνει - ντύνη

γελάει - γελάη

κλίνει - κλείνει

τεντώνει - τεντώνη

πίνει - πίνη

δένει - δένει

Μαρία



Διόρθωσε τα λάθη στα παρακάτω ρήματα : *μαρία*

υτὸς διαβάζει

υτὸς τρέχει

υτὸς αερώνει

υτὸς γαβγίζει

υτὸς παίρνει

υτὸς σιδερώνει

υτὸς γράφει

υτὸς δίνει

υτὸς μπορεί

υτὸς παίζει

υτὸς δουλεύει

υτὸς βάφει

υτὸς δανείζει

υτὸς καθαρίζει

υτὸς σκουπίζει

υτὸς αγοράζει



Διάλεξε τις σωστές λέξεις από την παρένθεση για να

συμπληρώσεις τις προτάσεις που ακολουθούν. *Μαρία*

( εργάζεται, ποτίζει, πηγαίνει, ~~πηγαίνει~~, ~~ποτίζει~~, συγυρίζει,

πλένει, ~~πλένει~~, πλέκει, ~~πλέκει~~ ).

Ο Κώστας ... πηγαίνει ..... στο σχολείο.

Η Καίτη ... πλένει ..... τα πιάτα.

Η γιαγιά ... πλέκει ..... ένα πουλόβερ.

Η Άννα ... συγυρίζει ..... το σπίτι.

Ο πατέρας ... εργάζεται ..... στο εργοστάσιο.

Ο παππούς ... ποτίζει ..... τον κήπο.





Στις παρακάτω προτάσεις διόρθωσε τα λάθη που θα βρεις στις καταλήξεις των ρημάτων :

Ο Γιώργος διορθώνει τα λάθη του μόνος.

Η Ελένη γράφει και <sup>διαβάζει</sup> διαβάζει κάθε μέρα.

Όταν αρχίσει να δουλεύει, <sup>λέει</sup> δε λείπει να σταματήσει.

Η γιαγιά πλένει, απλώνει και σιδερώνει τα ρούχα.

Όταν <sup>κλείνει</sup> κλείνει το σχολείο, ο Πέτρος πηγαίνει στο σπίτι του.

Η αδερφή μου συνέχεια <sup>παίζει</sup> παίζει και <sup>διαβάζει</sup> δε διαβάσει.



Γράψε δίπλα από κάθε λέξη το σωστό άρθρο. μορφή

..ΤΑ... σπίτια

..ΤΩ... σχολείο

..ΟΙ... μαθητές

...Ο... παππούς

..Η... δασκάλα

..ΟΙ... εποχές



Κύκλωσε το σωστό. Μαρία

της βουτιάς - τις βουτιάς

της φάλαινας - της φάλαινας

της γυναικής - τις γυναίκες

της αποτυχίας - τις αποτυχίας

της χαρές - της χαρές

της κιθάρας - τις κιθάρες

της μηχανής - της μηχανής

της βλάστησης - της βλάστησης

της κληρονομιάς - της κληρονομιάς

της πλημμύρας - τις πλημμύρας

της ιστορίας - τις ιστορίας

της σπίθας - της σπίθας

της Άννας - της Άννας



Συμπλήρωσε τα άρθρα μπροστά από τις λέξεις *Μαρία*

τ...ς φώκιες

τ...ς λέξεις

τ...ς πόλεις

τ...ς αποφάσεις

τ...ς επιγραφές

τ...ς λιχουδιές

τ...ς ειδήσεις

τ...ς προσθέσεις

τ...ς ώρες

τ...ς σκέψεις



Συμπλήρωσε τα άρθρα μπροστά από τις λέξεις *μαρία*

τ..η..ς σκέψης

τ..η..ς γραμμής

τ..η..ς αγάπης

τ..η..ς γοργόνας

τ..η..ς ελπίδας

τ..η..ς θάλασσας

τ..η..ς ώρας

τ..η..ς ταχύτητας

τ..η..ς πρόσθεσης

τ..η..ς πατρίδας



Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν : Μαρία

ΤΙΣ ΚΑΡΕΚΛΕΣ ✓

ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ✓

ΤΗΣ Άννας ✓

ΤΙΣ ΦΑΝΤΑΣΙΑΣ ✓

ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ✓

ΤΙΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ✓

ΤΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ ✓

ΤΗΣ ΒΟΥΤΙΑΣ ✓

ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ ✓

ΤΙΣ ΚΙΜΩΛΙΕΣ ✓

ΤΗΣ ΑΚΤΕΣ ✓

ΤΙΣ ΦΑΝΕΛΕΣ ✓

ΤΗΣ ΦΑΛΑΙΝΑΣ ✓

ΤΙΣ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΕΣ ✓

ΤΙΣ ΓΑΡΔΕΝΙΕΣ ✓

ΤΗΣ ΘΕΙΑΣ ✓

