

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000265490





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ. Ε.

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ (ΣΥΜΠΡΑΤΤΟΝ)

8

ΜΠΛΕ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ: «ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ
ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ)»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΜΑΘΗΤΗ
ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ



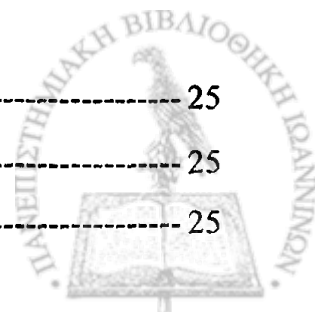
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΠΥΡΙΔΩΝ-ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΣΟΥΛΗΣ
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ: ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗΣ

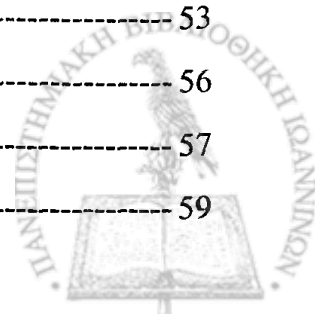


ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μαθησιακές Δυσκολίες	3
1.1 Διασαφήνιση του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες»	3
1.2 Η συχνότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών	4
1.3 Οι αιτίες που δημιουργούν οι Μαθησιακές Δυσκολίες στα παιδιά	5
1.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	6
1.5 Η ψυχοπαιδαγωγική Διαγνωστική Αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών	7
1.6 Στάδια Αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών	8
1.6.1 Διαδικασία Αξιολόγησης	9
1.6.2 Μέσα Αξιολόγησης	10
2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ανάγνωση	13
2.1 Η φύση, η μάθηση της Ανάγνωσης	13
2.1.1 Η αποκωδικοποίηση	14
2.1.2 Η κατανόηση	15
2.2 Σχολείο και Ανάγνωση	17
2.3 Εκμάθηση Αλφαβητικού Συστήματος. Ανάγνωση και Γραφή	18
2.4 Τι ακριβώς είναι η Ανάγνωση	18
3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση	20
3.1 Διατάραξη της Ανάγνωσης	20
3.2 Δυσκολίες Αναγνωστικής Αποκωδικοποίησης	21
3.3 Δυσκολίες στην ευχέρεια της Ανάγνωσης	22
3.4 Δυσκολίες στην Αναγνωστική Κατανόηση	23
4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ατομικά Στοιχεία Μαθητή	25
4.1 Πλήρες Ιστορικό	25
4.1.1 Συνέντευξη με τους γονείς	25



4.1.2 Συνέντευξη με τον μαθητή -----	26
4.1.3 Συνέντευξη με εκπαιδευτικό -----	26
4.2 Διαγνωστική Αξιολόγηση – Αθηνά τεστ -----	27
4.2.1 Σχολιασμός Διαγνωστικού Διαγράμματος -----	30
4.3 Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών -----	31
4.3.1 Η ταυτότητα του τεστ -----	31
4.3.2 Η περιγραφή των τομέων των κλιμάκων Αξιολόγησης του τεστ -----	31
4.3.2.1 Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση -----	31
4.3.2.2 Η αναγνωστική κατανόηση -----	33
4.3.2.3 Η φωνολογική επίγνωση -----	34
4.3.3 Συμπεράσματα Αξιολόγησης Μαθητή -----	36
4.4 Άτυπα τεστ -----	38
4.4.1 Αξιολόγηση Φωνολογικής Επίγνωσης -----	38
4.4.2 Αξιολόγηση Ανάγνωσης Γραμμάτων -----	38
4.4.3 Αξιολόγηση Ανάγνωσης Συλλαβών -----	38
4.4.4 Αξιολόγηση Ανάγνωσης λέξεων -----	39
4.4.5 Αξιολόγηση Ανάγνωσης Ψευδολέξεων -----	39
4.4.6 Γενικά Συμπεράσματα Ανάγνωσης Μεμονωμένων λέξεων -----	39
4.4.7 Ανάγνωση και Κατανόηση Κειμένων -----	39
4.4.8 Αξιολόγηση Προφορικού Λόγου -----	40
4.4.9 Τομείς Παρέμβασης στη Γλώσσα -----	40
4.4.10 Ερμηνεία Αποτελεσμάτων -----	40
4.5 Γνωμάτευση ΚΔΑΥ -----	42
4.6 Γενικά Συμπεράσματα -----	46
5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Πρόγραμμα Αντιμετώπισης -----	47
5.1 Εκπαιδευτικές Αρχές για την αντιμετώπιση των Μ. Δ. -----	47
5.2 Εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα -----	50
5.3 Στόχοι Εκπαιδευτικού Προγράμματος -----	52
5.4 Φωνολογική Επίγνωση -----	53
5.5 Ανάγνωση Λέξεων -----	53
5.6 Κατανόηση της έννοιας μιας λέξης -----	56
5.7 Ανάγνωση Προτάσεων -----	57
5.8 Ανάγνωση και Κατανόηση Κειμένου -----	59



5.8.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση προτάσεων ή κειμένου -----	60
5.8.2 Κύρια σημεία προγράμματος αντιμετώπισης Μ.Δ. στην ανάγνωση μικρών προτάσεων και κειμένου-----	60
5.9 Αποτελέσματα Παρέμβασης -----	71
5.10 Επίλογος -----	77
Παράρτημα 1 -----	78
Παράρτημα 2 -----	96
Παράρτημα 3 -----	113
Παράρτημα 4 -----	136
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ -----	190



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση αφορούν αρκετούς μαθητές και μαθήτριες και αποτελούν τα τελευταία χρόνια ένα σημαντικό πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος. Προβληματίζει δε έντονα τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους Γονείς. δυστυχώς όμως λιγότερο έντονα τους φορείς της εκπαίδευσης, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Μεγάλος αριθμός μαθητών αποτυγχάνουν καθημερινά, στερούνται έγκαιρης ανίχνευσης των Αναγνωστικών τους Δυσκολιών και της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης. Πολλοί από αυτούς προχωρούν αποτυγχάνοντας, θύματα του εκπαιδευτικού και σχολικού συστήματος, χωρίς καν να γνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν Δυσκολίες, ενώ άλλοι αγωνίζονται να πετύχουν την υποστήριξή τους μέσα από το θεσμό των τμημάτων ένταξης, της παράλληλης στήριξης και την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης.

Οι μαθητές αυτοί δυστυχώς συχνά απογοητεύονται, περιθωριοποιούνται, εγκαταλείπουν την προσπάθεια. Οι εκπαιδευτικοί σχεδόν αβοήθητοι αναζητούν τρόπους κατανόησης και υποστήριξης, χωρίς συγκεκριμένο υποστηρικτικό πλαίσιο και χωρίς εξειδικευμένη επιμόρφωση. Αισθάνονται συχνά ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί. Την εικόνα συμπληρώνουν οι γονείς, που αγχωμένοι, απογοητευμένοι και σε σύγχυση προσπαθούν να βρουν λύσεις για τις Δυσκολίες των παιδιών τους συχνά έξω από το σχολείο, με υψηλό χρηματικό κόστος και με αβέβαια αποτελέσματα.

Χάνουν πολύτιμο χρόνο υιοθετώντας αναποτελεσματικές λύσεις .

Για την πραγματοποίηση της εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον κύριο Σπυρίδωνα-Γεώργιο Σούλη, αναπληρωτή καθηγητή στο Π.Τ.Δ.Ε. του πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την προτροπή του να ασχοληθώ με τη διαταραχή της ανάγνωσης αλλά και την πολύτιμη βοήθεια που μας προσέφερε για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω το μαθητή Χ.Σ για την υπομονή και διάθεση που είχε να συνεργαστεί μαζί μου, τους γονείς του για την εμπιστοσύνη που με περιέβαλαν, το δάσκαλο του και το διευθυντή του σχολείου, τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, την ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό του ΚΔΑΥ Αιτωλοακαρνανίας. Χωρίς τη βοήθειά τους και την κατανόησή τους δεν θα ήταν δυνατό να μελετηθεί η περίπτωση.



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να αναδείξει την ειδική μαθησιακή δυσκολία στην Ανάγνωση: «Δυσαναγνωσία». Εκτός από τη μελέτη του προβλήματος στοχεύει στην κατανόηση των δυσκολιών των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες, αλλά προτείνει τρόπους παρέμβασης και αντιμετώπισης των αναγνωστικών δυσχερειών (και μέσα από τη μελέτη της συγκεκριμένης περίπτωσης).

Το πρώτο μέρος, έχει ως στόχο του τη θεωρητική προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών μέρος των οποίων αποτελούν και οι δυσκολίες στην ανάγνωση. Ακόμα εξηγεί την αναγνωστική λειτουργία και τα στάδια μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η αναγνωστική ικανότητα. Ερμηνεύει την ειδική μαθησιακή δυσκολία στην Ανάγνωση, ανιχνεύει τις αιτίες που την προκαλούν και προσδιορίζει τον όρο και τα συμπτώματά της.

Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται η αξιολόγηση μαθητή της δευτέρας τάξης που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Η αξιολόγηση γίνεται με τη χορήγηση του «Αθηνά τεστ» και του «εργαλείου ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Πρώτη-Δευτέρα Δημοτικού». Σημαντικά είναι και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης του νομού Αιτωλοακαρνανίας και η έκδοση γνωμάτευσης για το είδος και το βαθμό δυσκολίας του μαθητή. Επίσης χορηγήθηκαν άτυπα τεστ αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση, η ανάλυση των οποίων ολοκληρώνει τη διαδικασία της αξιολόγησης,

Στο τελευταίο μέρος καταρτίζεται και εφαρμόζεται εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση, παρατίθενται διάφορες δραστηριότητες και τέλος ανακοινώνονται τα συμπεράσματα της παρέμβασης και υποβάλλονται προτάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 Διασαφήνιση του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες

Στις μέρες μας το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται συχνά στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά στο σχολείο, που προέρχονται από ποικίλες αιτίες, αλλά και στο φαινόμενο της «σχολικής αποτυχίας» (Παντελιάδου Σ. & Πατσιδήμου Α. 2000, 19).

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αν και αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, ωστόσο στην πράξη χρησιμοποιείται ελαστικά, πολυσυλλεκτικά και με ευκολία, με αποτέλεσμα σε αρκετές περιπτώσεις να αλλοιώνεται το περιεχόμενο του. Είναι εξαιρετικά δύσκολο να δοθεί ένας ακριβής ορισμός, ο οποίος να βρίσκει απήχηση σε όλους όσους ασχολούνται με το συγκεκριμένο πρόβλημα. Αυτό οφείλεται στη διαφορετική ερμηνεία που δίνει στο πρόβλημα, ο κάθε ειδικός, ανάλογα με την επιστημονική απασχόληση. Και αυτό γιατί οι δυσκολίες μάθησης δεν αποτελούν μια ιδιαίτερη παθολογική κατάσταση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά εδώ εντάσσονται διάφορες ανομοιογενείς περιπτώσεις με διαφορετικά αίτια και συμπτώματα. Έτσι έχουν διαμορφωθεί ανάλογα με τον κλάδο των επιστημών ιατροκεντρικοί ορισμοί που δίνουν έμφαση στην αιτιολογία και παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί που δίνουν έμφαση στα συμπτώματα και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Μιχελουγιάννης Ι. - Τζενάκης Μ. 1998, 85).

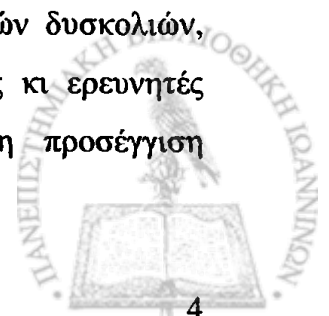
Βέβαια οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ορισμένα άτομα στη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων δεν αποτελεί ένα καινούργιο θέμα. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζεται ως αθροιστική έννοια που παραπέμπει σ' ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο από το οποίο πλήττονται κάθε χρόνο πολλοί μαθητές. Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται σε διάφορες περιπτώσεις και με πολλές μορφές και είναι πολύ δύσκολο να περιγραφούν με ένα ενιαίο εννοιολογικό φάσμα (Δήμου Γ. 1991, 2-23). Τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, αρχικά τον υιοθετήσαμε από τους Αγγλοσάξονες, οι οποίοι αναφέρονταν σε μια συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιώντας τους όρους «Μαθησιακή ανικανότητα ή διαταραχές, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες». Τελευταία υιοθετήσαμε και χρησιμοποιούμε και στη χώρα μας τον πιο φιλικό όρο που δόθηκε στην Αμερική «Learning Differences» (μαθησιακές διαφορές ή ιδιαιτερότητες) (Λιβανίου Ε. 2004, 34).

Είναι όρος «ομπρέλα» που καλύπτει διαφορετικές ομάδες του πληθυσμού με ανόμοια και ποικίλης μορφής χαρακτηριστικά. Ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες συναντάμε ετερογένεια περιπτώσεων, όπως παιδιά με δυσκολίες λόγου και ομιλίας, κινητικά προβλήματα, απώλεια ακοής, όρασης, νοητική υστέρηση, αταξία μνήμης και σκέψεις, προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματική αστάθεια, διάφορα προβλήματα υγείας (Μπαπλέκου Ζ. 1991, 70). Πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο μαθησιακές δυσκολίες «Learning Differences», είναι ο Samuel Kirk το 1962 και στα επόμενα χρόνια ακολούθησαν πολλοί ορισμοί, από μελετητές ή επιστημονικές ομάδες εργασίας. Όμως για πολλούς ο πληρέστερος όρος έχει δοθεί από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες των Η.Π.Α το 1988 και ο οποίος είναι ο εξής:

«Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες που σχετίζονται με την κατανόηση ή τη χρήση της ομιλίας, της ανάγνωση, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων, δηλαδή του γραπτού ή προφορικού λόγου. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανίζονται καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του. Με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και αλληλεπίδρασης, τα οποία από μόνα τους δεν συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις όπως αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, συναισθηματική διαταραχή, ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων, όπως ανεπαρκής εκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες, πολιτισμικές διαφορές, παρά όλα ταύτα οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή εξωγενών παραγόντων» (O' Shea L & O' Shea D. & Algozzine B. 1998, 37-38).

1.2 Η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών

Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια και σαφήνεια η συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών. Το ποσοστό μπορεί να ποικίλει από χώρα σε χώρα, γιατί επηρεάζεται, τόσο από το γλωσσικό περιβάλλον που υπάρχει σε κάθε χώρα, όσο και από τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούν. Η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών, εξαρτάται κυρίως από τον ορισμό, τον οποίο δέχονται οι διάφοροι μελετητές κι ερευνητές του προβλήματος. Επίσης, από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η προσέγγιση



και διερευνήσή τους, καθώς και από τα δείγματα που συλλέγονται μέσα από τις εμπειρικές έρευνες. (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια 1990, 3013).

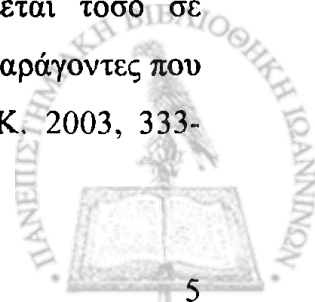
Σύμφωνα με τις επιστημονικές έρευνες το 15-20% του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να αντιμετωπίζει περισσότερο ή λιγότερο πρόβλημα ή δυσκολία σε κάποιο τομέα ή αντικείμενο της μάθησης. Η κλινική εικόνα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική ηλικία είναι διαφορετική σε κάθε άτομο, ανάλογα με το είδος της δυσκολίας, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα, αλλά και με τον τρόπο αντίδρασης σ' αυτή του παιδιού, της οικογένειάς του, αλλά και του κοινωνικού περιγύρου. (Πόρποδας Κ. 2003, 23).

Τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερα μαθησιακές δυσκολίες γιατί είναι πιο ευάλωτα σε προγεννητικές, περιγεννητικές και μεταγεννητικές βλάβες, είναι κυρίως βιολογικής φύσης (Bonnie Miller. 2002, 199). Τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια έχουν τέσσερις φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες, και ιδιαίτερα σε δυσκολίες που σχετίζονται με τη λειτουργία του νευρικού συστήματος, με τη συμπεριφορά και με τη μάθηση της γλώσσας (εμφανίζουν συχνότερα δυσλεξία, τραυλισμό, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, δυσλαλίες κλπ).

Εκτός από τις βιολογικές και περιγεννητικές επιδράσεις, σπουδαίο ρόλο σ' αυτή τη διαφορά των δύο φύλλων διαδραματίζουν οι επιδράσεις του περιβάλλοντος. Ξεκινούν από τη στάση των γονιών απέναντι στο παιδί ανάλογα με το φύλλο και τελειώνουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, που επιβραβεύει συμπεριφορά, η οποία ανταποκρίνεται περισσότερο στο «θηλυκό πρότυπο» (Σακκάς Β. 2002, 41).

1.3 Οι αιτίες που δημιουργούν τις μαθησιακές δυσκολίες στα παιδιά.

Οι αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολλές και ο σαφής καθορισμός τους είναι αρκετά δύσκολος. Η αιτιολόγησή τους εξαρτάται από την ειδικότητα και την τοποθέτηση των ερευνητών. Οι κυριότερες αιτίες που μπορούν ν' αποδοθούν στις μαθησιακές δυσκολίες είναι κυρίως βιολογικής φύσης όπως δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος, εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, συναισθηματικές διαταραχές, κληρονομικότητα, εξελικτική επιβράδυνση και όλες αυτές χαρακτηρίζονται πρωτογενείς μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα η δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος οφείλεται τόσο σε βιολογικούς παράγοντες, αλλά σε κληρονομικούς και σε μεγάλο βαθμό σε παράγοντες που επιδρούν στην προγεννητική, γενετική και μεταγεννητική περίοδο (Πόρποδας Κ. 2003, 333-336).



Επιπλέον οφείλονται σε παράγοντες ψυχολογικής, κοινωνικής φύσης όπως για παράδειγμα το περιβάλλον (οικογένεια, σχολείο, κοινωνία), τα κίνητρα, οι συναισθηματικοί παράγοντες, οι οποίοι παράγοντες αποτελούν τις δευτερογενείς μαθησιακές δυσκολίες, ή στην ταυτόχρονη επίδραση περισσότερων παραγόντων (Παντελιάδου Σ. & Πατσιδήμου Α. 2000, 40, & Λιβανίου Ε. 2004, 34).

1.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Η κλινική εικόνα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική ηλικία είναι διαφορετική σε κάθε μαθητή, ανάλογα με το είδος της δυσκολίας, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα, αλλά και με ποιον τρόπο αντιδρούν απέναντι σε αυτές τις δυσκολίες το ίδιο το παιδί, η οικογένειά του, αλλά και ο κοινωνικός περίγυρος.

Τα γενικότερα χαρακτηριστικά των παιδιών που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες συνοπτικά είναι τα εξής:

- Διασπάται εύκολα η προσοχή του κατά την ώρα του μαθήματος, ελλειμματική προσοχή.
- Δυσκολεύεται να επικεντρωθεί στο κεντρικό θέμα, συνήθως ασχολείται με θέματα άσχετα, είναι υπερκινητικός.
- Δυσκολίες στη γραφή.
- Δυσκολίες στα μαθηματικά, δηλαδή στην εκτέλεση πράξεων και στην επίλυση προβλημάτων (Αγαλιώτης Ι., 2000, 184).
- Εγκαταλείπει ή χάνει τα ατομικά του είδη και τα πράγματά του πολλές φορές παρουσιάζουν εικόνα ακαταστασίας.
- Δουλεύει με αργούς ρυθμούς και ξεχνάει μονίμως ν' αποτελειώσει τη σχολική του εργασία στο σπίτι.
- Δυσκολεύεται να μεταφέρει τη γνώση από ένα μάθημα και χρειάζεται να του επαναλαμβάνουν συνέχεια τα ίδια πράγματα.
- Παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες στην επεξεργασία αφηρημένων συμβόλων και στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών.
- Έχει αδύνατη βραχύχρονη μνήμη.
- Απογοητεύεται και εγκαταλείπει την προσπάθεια πολύ εύκολα.
- Δεν έχει προσανατολισμό στο χώρο και χρόνο (αποκαλεί το πρωί, μεσημέρι, συγχέει το χθες με το αύριο).
- Παρουσιάζει προβλήματα στο γραφοκινητικό συντονισμό, τα κείμενά του είναι συνήθως δυσανάγνωστα.

- Δυσκολεύεται να εκτελέσει σύνθετες οδηγίες.
- Έχει δυσκολία στη ανάσυρση προηγούμενων εμπειριών, γνώσεων.
- Δυσκολεύεται στην ταξινόμηση συγγενών γνώσεων και στην επιλογή της σωστής απάντησης (Χρηστάκης Κ. 2002, 42-46).

1.5 Η Ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών.

• Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί πολύπλοκο και δύσκολο ζήτημα. Παρατηρούνται μεγάλες διαφορές απόψεων σχετικά με τα μέσα, τις μεθόδους και τα κριτήρια αξιολόγησης. Το ζήτημα της αξιολόγησης σχετίζεται στενά με το ζήτημα του ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών. Προβλήματα παρουσιάζονται και στα ζητήματα της αξιοπιστίας και της αξίας των τεχνικών και των μέσων που χρησιμοποιούνται. Η ετερογένεια των μαθησιακών δυσκολιών έχει ως αποτέλεσμα και τη δυσκολία διατύπωσης σαφών κριτηρίων για τον προσδιορισμό των δυσκολιών μάθησης. Η έλλειψη εφοδιασμού των εκπαιδευτικών με κατάλληλα μέσα, η μη επαρκής εκπαίδευσή τους στον τομέα αυτό και η απουσία κατάλληλων παρεμβατικών δραστηριοτήτων επηρεάζουν την προσπάθεια αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών.

Εξ' αιτίας των προβλημάτων στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών πολλές φορές αποδίδονται σε παιδιά μαθησιακές δυσκολίες χωρίς στην πραγματικότητα τα προβλήματα μάθησης να οφείλονται σε μαθησιακή δυσκολία αλλά σε άλλους λόγους. Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται σε περιπτώσεις παιδιών που είναι αλλοδαποί ή παλιννοστούντες, στα οποία οι μη ικανοποιητικές επιδόσεις μπορεί να οφείλονται όχι σε μαθησιακές δυσκολίες αλλά σε πολιτισμικούς και γλωσσικούς παράγοντες γεγονός που ο νόμος 2817 (Μάρτιος 2000) το αποσαφηνίζει,

Η πολύπλευρη φύση των μαθησιακών δυσκολιών «δεν επιτρέπει σε ένα μόνο άτομο να διαγνώσει με ασφάλεια το πρόβλημα και να πάρει ανάλογες εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί» (Παντελιάδου 2000). Αρμόδια για τη διαγνωστική αξιολόγηση είναι τα Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης)

Οι πληροφορίες που περιλαμβάνει μια διαγνωστική εκτίμηση είναι οι ακόλουθες.

- Ατομικό ιστορικό του παιδιού.
- Ιατρικό ιστορικό - κληρονομικότητα.
- Οικογενειακή κατάσταση.
- Πληροφορίες από το σχολείο.
- Πληροφορίες από άλλα άτομα.



- Ψυχομετρικές δοκιμασίες.
- Μαθησιακή εκτίμηση.
- Άποψη των γονέων για την κατάσταση του παιδιού.

1.6 Στάδια αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών

Σύμφωνα με τον Taylor υπάρχουν πέντε κύρια στάδια αξιολόγησης.

α) * Αρχική αναγνώριση και προσδιορισμός. Το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στα παιδιά εκείνα που χρειάζονται λεπτομερέστατη παρατήρηση εντός και εκτός, αν είναι δυνατόν, του σχολείου. Τα παιδιά υποβάλλονται σε αξιολόγηση για τον εντοπισμό τυχόν μαθησιακών δυσκολιών.

β) Καθορισμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στρατηγικών. Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει το περιεχόμενο, τη μέθοδο διδασκαλίας και τις στρατηγικές παρέμβασης. Στη συνέχεια καταγράφει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τις απαραίτητες πληροφορίες για τη δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης.

γ) Λεπτομερής προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Μετά τον εντοπισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες χορηγούνται συγκεκριμένα τεστ για λεπτομερέστατη εκτίμηση. Τα τεστ αυτά επειδή είναι εξατομικευμένα απαιτούν τη συγκατάθεση των γονέων. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των τεστ ο εκπαιδευτικός καθορίζει τις μεθόδους προσέγγισης και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές παρέμβασης.

δ) Ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Ελέγχουμε τα αποτελέσματα των τεστ και καθορίζουμε με τα αποτελέσματα αυτά τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών. Στη συνέχεια προβαίνουμε σε ενημέρωση των γονέων.

ε) Ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Εκτιμώνται και ερμηνεύονται οι όποιες αδυναμίες των μαθητών και σχεδιάζονται τα ειδικά προγράμματα που θα ακολουθηθούν και διαμορφώνεται το κατάλληλο περιβάλλον εκπαίδευσης.

Οι πρόοδοι εκτιμώνται σε καθημερινή και σε εβδομαδιαία βάση και αναπροσαρμόζονται, αν παραστεί ανάγκη, οι μέθοδοι και οι στρατηγικές παρέμβασης. Η αξιολόγηση, ως διαδικασία, έχει μεγάλη σημασία επειδή προσδιορίζονται σωστά οι μαθησιακές δυσκολίες, κατανοείται το ιστορικό τους, αξιολογούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, εντοπίζονται οι γνωστικές δυνατότητες και αδυναμίες, μορφοποιείται το πρόβλημα και οδηγούμαστε στη σωστή αντιμετώπιση.

1.6.1 Διαδικασία αξιολόγησης

- I. Επιλέγεται η γνωστική περιοχή και μια ιεραρχία δεξιοτήτων που θα αξιολογηθεί. Επιλέγονται οι βασικές δεξιότητες και περιοχές της γνώσης που πρέπει να αξιολογηθούν αφού έχουμε αποφασίσει ποιες πληροφορίες πρέπει να συγκεντρωθούν για το συγκεκριμένο μαθητή.
- II. Αποφασίζω για το σημείο εκκίνησης. Η επιλογή της δεξιότητας από την οποία θα αρχίσει η αξιολόγηση πρέπει να γίνει με ιδιαίτερη προσοχή. Αν επιλεγούν εύκολες είναι πιθανό το παιδί να κουραστεί ή να βαρεθεί ενώ αν επιλεγούν δύσκολες να απογοητευτεί.
- III. Επιλέγω ή κατασκευάζω ένα όργανο αξιολόγησης-δοκιμασίας. Συνήθως το όργανο αξιολόγησης κατασκευάζεται επειδή αρκετά συχνά τα έτοιμα δεν μπορούν εύκολα να καλύψουν την κάθε περίπτωση. Η δοκιμασία πρέπει να ξεκινά από μία γενική εκτίμηση και να προχωρά σε μια βαθύτερη ανάλυση.
- IV. Δίνω τη δοκιμασία, καταγράφω τα λάθη και τον τρόπο της προσπάθειας του παιδιού. Κατά τη φάση αυτή τα απαραίτητα υλικά, πρέπει να βρίσκονται στη διάθεση του μαθητή να μπορεί να τα χρησιμοποιεί εύκολα καθώς και να διασφαλίζονται οι όσο το δυνατόν καλύτερες συνθήκες για τον μαθητή. Απαραίτητο είναι να καταγράφονται όλες οι αντιδράσεις του μαθητή (ακαδημαϊκές και μη) καθώς και ο τρόπος που ο μαθητής προσπαθεί να ανταποκριθεί στη δοκιμασία. Η καταγραφή είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία επειδή κωδικοποιούνται οι δυσκολίες και τα λάθη, με αποτέλεσμα να εξυπηρετείται η προσέγγιση του στόχου και να σχεδιάζονται οι κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης.
- V. Αναλύω τα ευρήματα, συνοψίζω τα αποτελέσματα, κάνω υποθέσεις για τους λόγους που μπορεί να οδήγησαν τους μαθητές σε λάθη και προσδιορίζω περιοχές τις οποίες θα πρέπει να διερευνήσω σε βάθος. Αναλύονται τα ευρήματα, συνοψίζονται τα αποτελέσματα, εντοπίζονται τα λάθη, διατυπώνονται υποθέσεις και δίνονται ερμηνείες.
- VI. Διερευνώ σε βάθος. Εντοπίζονται οι αδυναμίες και αναλύονται περαιτέρω με λεπτομέρεια για περισσότερες πληροφορίες.
- VII. Συμπληρώνω τα έντυπα συνολικής καταγραφής, ορίζω αντικειμενικούς διδακτικούς στόχους και αρχίζω τη διδασκαλία. Αφού ολοκληρωθεί η δοκιμασία διατυπώνονται οι στόχοι και ακολουθεί ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της διδασκαλίας. «Κατά τη διάρκεια εξέλιξης της διδασκαλίας είναι πιθανό να προκύψουν νέες πληροφορίες οι οποίες θα συνεκτιμηθούν» (Παντελιάδου 2000, σ.71).

1.6.2 Μέσα αξιολόγησης

α) Σταθμισμένα – τυπικά τεστ αξιολόγησης. Ο χαρακτηριστικός τύπος αξιολόγησης που έχει επικρατήσει συγκρίνει την απόδοση ενός παιδιού σε μια σειρά από δραστηριότητες οι οποίες προηγουμένως είχαν σταθμιστεί σε τυχαίο δείγμα παιδιών (σταθμισμένα τεστ).

Τα παραπάνω τεστ παρέχουν πληροφορίες για τη σύγκριση των μαθητών με τους συνομηλίκους τους και είναι εξαιρετικά χρήσιμα επειδή μέσω της σύγκρισης είναι δυνατόν να εντοπιστούν τα παιδιά που χρειάζονται μακροχρόνια παρέμβαση. Οι δοκιμασίες των τυπικών τεστ είναι δομημένες με βάση τρεις άξονες.

- Το περιεχόμενο.
- Τη νοητική λειτουργία που παρουσιάζεται.
- Τον τύπο-τρόπο της απάντησης.

Το περιεχόμενο αφορά δύο βασικούς τομείς, τις δεξιότητες (ανάγνωση, συλλαβισμός, γραφή) και τις γνώσεις που προϋποθέτουν. Τις νοητικές λειτουργίες (επανάληψη, ανακεφαλαίωση, επεξήγηση, πρόβλεψη, αποτίμηση και εφαρμογή). Ο τύπος της απάντησης. Ο μαθητής πιθανόν να απαντήσει με δύο τρόπους είτε θα απαντήσει *παραγωγικά* (η απάντηση δεν βρίσκεται στην άσκηση αλλά ο μαθητής την παράγει μόνος του) είτε με *επιλογή* (ο μαθητής με βάση τις πληροφορίες που διαθέτει επιλέγει τη σωστή απάντηση ανάμεσα σε άλλες).

Τα τυπικά τεστ έχουν και αδυναμίες και μειονεκτήματα μερικά από τα οποία είναι:

- Τα αποτελέσματά τους συχνά δεν συνδέονται με τις δοκιμασίες και τις μορφές συμπεριφοράς που απαιτούνται από τις συνθήκες μέσα στη σχολική τάξη.
- Τα αποτελέσματά του συχνά επηρεάζονται από την ιδιοσυγκρασία τόσο του εξεταζόμενου όσο και του εξεταστή.
- Οι συχνά πολύπλοκες διαδικασίες διεκπεραίωσης αυτών των τεστ ίσως να μη γίνονται αντιληπτές με σαφή τρόπο, τόσο από τον εξεταζόμενο, όσο και από τον εξεταστή» (Πόρποδας 1998, σ. 60). Μεγάλη σημασία στη διαδικασία έχει το γεγονός κατά πόσο το παιδί έχει ως μητρική γλώσσα τη γλώσσα του σχολείου, τη στάση και τις τυχόν προκαταλήψεις του αξιολογητή.

β) Άτυπα τεστ αξιολόγησης. Τα άτυπα μέσα αξιολόγησης αποτελούν έναν εξίσου σημαντικό τρόπο αξιολόγησης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Σημαντικά πλεονεκτήματά τους είναι:

- Συντάσσονται εύκολα από τα υλικά του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου.
- Μειώνουν το άγχος και τις φοβίες των παιδιών λόγω του μη επίσημου χαρακτήρα τους.
- Γίνονται συχνά.

- Κυρίως γίνονται από το δάσκαλο του παιδιού που είναι οικείο πρόσωπο. Ωστόσο, αυτά τα μέσα αξιολόγησης πρέπει να συντάσσονται σωστά, να περιλαμβάνουν κατάλληλες ερωτήσεις και αυτοί που τα χρησιμοποιούν να έχουν τη σχετική εκπαίδευση και εμπειρία στη συλλογή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων τους. (Πόρποδας, 2003, σ. 344-345).

γ) Παρατήρηση. Με την παρατήρηση συγκεντρώνονται πληροφορίες σχετικά με τον τύπο και τον τρόπο μάθησης και τις αντιδράσεις σε συγκεκριμένες μαθησιακές διαδικασίες. Οι δύο γνωστοί μέθοδοι παρατήρησης είναι η συστηματική και η μη συστηματική. Στην πρώτη παρατηρούμε μια συμπεριφορά και καταγράφουμε την συχνότητά της, τη διάρκεια και την ένταση με βάση λίστες βασικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Στη μη συστηματική απλώς παρατηρούμε το μαθητή στο περιβάλλον της τάξης και σημειώνουμε τις όποιες συμπεριφορές θεωρούμε ως σημαντικές.

δ) Συνέντευξη. Η συνέντευξη χρησιμοποιείται για πρακτικούς λόγους επειδή μέσω αυτής μπορούμε να συγκεντρώσουμε στοιχεία τα οποία δεν μπορούμε να παρατηρήσουμε. Ένα άλλο πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι η συλλογή πληροφοριών για τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή από άλλα πρόσωπα. (Ι. Μαγγίνας 2005).

Δεν θα πρέπει να υποθέσουμε πως όλοι όσοι ασχολούνται με τις μαθησιακές δυσκολίες προσεγγίζουν την αποτίμηση με τους παραπάνω τρόπους. Υποτίθεται πως ο κάθε ειδικός (δάσκαλος, γιατρός, ψυχολόγος), πρέπει να είναι σε θέση να εκτιμήσει τη σημασία των στοιχείων που προέρχονται από παρατήρηση, συνέντευξη, τεστ και σε κάποιο βαθμό να χρησιμοποιήσει και τις τρεις μεθόδους. « Εκείνο που έχει σημασία τελικά είναι τι γίνεται και όχι ποιος το κάνει» (David Moseley, 1985 σ.39).

Η πρώιμη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας κάθε προγράμματος παρέμβασης. Κοινή άποψη όλων όμως που ασχολούνται με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι η ευθύνη για τη σωστή διάγνωση και την αντιμετώπισή τους ανήκει εξίσου σε όλους, όσοι ασχολούνται με τη αγωγή των παιδιών, δηλαδή πρέπει να υπάρχει διεπιστημονική συνεργασία και υποστηρικτική ομάδα ειδικών (Γούπος Θ., Μπέτζελος Ν., 2005, 31).

Επίσης θα ήταν παράλειψη εάν δεν σημειώναμε πως κυρίως με βάση το νομοθετικό πλαίσιο του 2817/2000 στα σημερινά Ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα η αξιολόγηση και διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες ακολουθεί την παρακάτω διαδικασία:

- ✓ Εντοπισμός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες από τον εκπαιδευτικό της τάξης, λεπτομερής αξιολόγηση του μαθησιακού επιπέδου και καθορισμός στόχων.
- ✓ Εάν δεν υπάρξει προσέγγιση των καθορισμένων από τον εκπαιδευτικό της τάξης στόχων, θα πρέπει να ακολουθήσει κλήση των σχολικών συμβούλων Γενικής και Ειδικής Αγωγής και εκπόνηση βραχυπρόθεσμου προγράμματος παρέμβασης. Σε περίπτωση που δεν

ανταποκριθεί ο μαθητής στο συγκεκριμένο πρόγραμμα καλούνται οι γονείς και ενημερώνονται για τη λειτουργία του Κ.Δ.Α.Υ.

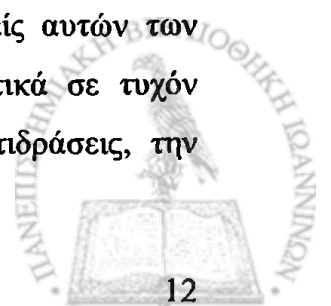
- ✓ Αφού δεχτούν οι γονείς να ζητήσουν την συνδρομή του ΚΔΑΥ, ενημερώνεται το Κ.Δ.Α.Υ. για τις μέχρι τότε παρεμβάσεις του σχολείου και εν συνεχεία γίνεται αξιολόγηση από διεπιστημονική ομάδα τριών τουλάχιστον διαφορετικών ειδικοτήτων (Εκπαιδευτικός, Ψυχολόγος, Κοινωνικός Λειτουργός και εάν χρειαστεί Λογοπεδικός, Παιδοψυχίατρος).

Τα Κ.Δ.Α.Υ. αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες ως πρόκληση για εκπαιδευτική παρέμβαση και με το συγκεκριμένο σκεπτικό λειτουργίας τους δεν περιορίζονται στην διάγνωση (ιατρικό μοντέλο) αλλά προχωρούν σε συγκεκριμένους στόχους εκπαιδευτικής παρέμβασης σε στενή συνεργασία με το σχολείο και επανακαθορισμούς στόχων.

Συνοψίζοντας, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να γίνεται όσο το δυνατό πιο σύντομα, πριν αρχίσει το παιδί τη φοίτησή του στο σχολείο, για να του παρασχεθεί έγκαιρα η κατάλληλη αγωγή και εκπαίδευση. Η καλύτερη ηλικία για να αρχίσει η παιδαγωγική αγωγή είναι η προσχολική ηλικία, αλλά τα μέτρα στήριξης να συνεχιστούν και να υποστηριχθούν και μετά την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, ώστε να μπορέσει απρόσκοπτα να ενσωματωθεί όσο το δυνατό γρηγορότερα και καλύτερα, χωρίς προβλήματα στο σχολικό και κοινωνικό σύνολο. Πρέπει να τονίσω το σπουδαίο ρόλο, μοναδικά σημαντικό, αλλά ταυτόχρονα, πολυσήμαντο που παίζει ο εκπαιδευτικός όχι μόνο στη μεταφορά της γνώσης αλλά και στο «ξεκλείδωμα» των συναισθημάτων του παιδιού μέσα από τη διαδικασία της μάθησης. Γι' αυτούς τους λόγους είναι ανάγκη τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δ. Ε. να παρέχουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς υψηλό επίπεδο επιστημονικής κατάρτισης σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, ενώ χρειάζεται να υπάρχει συνεχής επιμόρφωση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών που επιτυγχάνεται με τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων, διαλέξεων από τους σχολικούς συμβούλους, ειδικούς επιστήμονες για την απόκτηση επαρκών και εξειδικευμένων γνώσεων πάνω σε αυτό το αντικείμενο, εξειδικευμένους και παράλληλα ευαισθητοποιημένους. Ένας καλά καταρτισμένος εκπαιδευτικός σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να επιδράσει θετικά και εποικοδομητικά προς δύο κατευθύνσεις:

α) προς την πλευρά των ίδιων των μαθητών με την εφαρμογή της κατάλληλης παιδαγωγικής παρέμβασης και

β) προς την πλευρά των μελών της κοινωνίας και κυρίως προς τους γονείς αυτών των μαθητών, οι ενέργειες των εκπαιδευτικών, μπορεί να επιδράσουν καταλυτικά σε τυχόν ανορθόδοξους τρόπους αντιμετώπισης αυτών μαθητών, με τις σωστές αντιδράσεις, την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού περίγυρου.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Η ανάγνωση κατανοείται ως διαδικασία αναγνώρισης λέξεων, προτάσεων και γενικότερα της μορφής και του νοήματος του γραπτού λόγου. Με τον όρο αναγνώριση περιγράφεται η ετοιμότητα του ατόμου να προσδιορίζει «κάτι» στη μνήμη του, να το θυμάται. Υπάρχει δηλαδή ως παράσταση στη μνήμη, την ανασύρει, τη συγκρίνει με την καινούρια παράσταση του ερεθίσματος και τελικά την ταυτίζει.

Είναι μια γνωστική διαδικασία (*process*) επεξεργασίας πληροφοριών που προσλαμβάνονται μέσω του κώδικα του γραπτού λόγου. Ταυτόχρονα, όμως, η ανάγνωση είναι και ένα αποτέλεσμα ή προϊόν (*product*) αυτής της διαδικασίας. Αυτή η πλευρά της ανάγνωσης (δηλαδή το αποτέλεσμα της ανάγνωσης) ήταν εκείνη που κυρίως ενδιέφερε την εκπαίδευση και την παιδαγωγική και διδακτική της προσέγγιση.

Εκτός όμως από γνωστική λειτουργία η οποία έχει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, η ανάγνωση αποτελεί σήμερα τον κυριότερο τρόπο μάθησης και απόκτησης γνώσεων. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη ότι η μάθηση και απόκτηση γνώσεων δεν είναι μια παθητική εγγραφή πληροφοριών στη μνήμη, αλλά το αποτέλεσμα της γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών με την ενεργό συμμετοχή του ατόμου που μαθαίνει, τότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ανάγνωση είναι ένα γνωστικό έργο, η διεκπεραίωση του οποίου απαιτεί αυξημένο βαθμό γνωστικής εγρήγορσης. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη ότι κατά την ανάγνωση συντελείται η κατανόηση και μάθηση των εννοιών και ότι η ολοκλήρωσή τους, πέρα από ένα συγκεκριμένο επίπεδο, προϋποθέτει την επεξεργασία των πληροφοριών στο επίπεδο του συλλογισμού και της λογικής σκέψης, τότε δε θα πρέπει ίσως να θεωρηθεί υπερβολή η άποψη ενός από τους θεμελιωτές της Γνωστικής Ψυχολογίας, του U. Neisser (1967), σύμφωνα με την οποία «...η ανάγνωση είναι εξωτερικά κατευθυνόμενη σκέψη...» (σ. 136).

2.1 Η φύση της ανάγνωσης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί (Πόρποδας, 2002), η προσπάθεια για τον προσδιορισμό της ανάγνωσης (και κυρίως της φωνούμενης ανάγνωσης) αναπόφευκτα επηρεάζεται από τη σχέση μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, επειδή ο γραπτός λόγος (τουλάχιστον στα αλφαβητικά συστήματα γραφής) αναπαριστά, με μεγάλο βαθμό

αντιστοιχίας, τη *φωνολογική δομή* του προφορικού λόγου, η ανάγνωση θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως η μετάφραση ή η **αποκωδικοποίηση** του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε *φωνολογικό κώδικα*..

Η φωνολογική αναπαράσταση που δημιουργείται κατά την ανάγνωση μιας λέξης είναι σχεδόν ίδια με εκείνη που δημιουργείται κατά τη χρήση του προφορικού λόγου και, επομένως, θα πρέπει να θεωρείται ότι (η φωνολογική αναπαράσταση της συγκεκριμένης λέξης) είναι ήδη γνωστή στον αναγνώστη (τουλάχιστον για τις γνωστές λέξεις) από τη χρήση του προφορικού λόγου, τον οποίο ο κάθε αναγνώστης γνωρίζει πριν καν αρχίσει να μαθαίνει να διαβάζει. Συνεπώς, όπως ο ακροατής ή ο ομιλητής του προφορικού λόγου, χρησιμοποιεί αυτή τη φωνολογική αναπαράσταση για την πρόσβαση στη *σημασία* της κάθε λέξης. Κατ' ανάλογο τρόπο αναμένεται ότι και κατά την ανάγνωση η πρόσβαση στη σημασία της λέξης θα γίνεται μέσω της φωνολογικής αναπαράστασης της λέξης που σημαίνει ότι κατά την ανάγνωση (με βάση το *φωνολογικό κώδικα* της λέξης) καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την **κατανόηση** της σημασίας της λέξης. Με βάση την προαναφερθείσα διαδικασία, η ανάγνωση θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι περιλαμβάνει δύο βασικές, ανεξάρτητες, αλλά και αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες, την **αποκωδικοποίηση** και την **κατανόηση**.

2.1.1 Η αποκωδικοποίηση

Η **αποκωδικοποίηση** του γραπτού λόγου είναι μια γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την *αναγνώριση* των γραπτών (οπτικών) συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα, καθώς και τη μετάφρασή τους σε *φωνολογική παράσταση*. Αυτό ισχύει τόσο για τις λέξεις όσο και για τις *ψευδολέξεις* (οι οποίες είναι δομημένα σύνολα γραμμάτων που μοιάζουν με λέξεις, αλλά όμως δεν είναι πραγματικές λέξεις διότι δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο, όπως π.χ. κλέδο, λότρας, αστρόλη, κ.τ.λ.). Στην περίπτωση των λέξεων, η ολοκλήρωση της αποκωδικοποίησης καθιστά δυνατή την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την κατανόηση της *σημασίας* της λέξης.

Η διεκπεραίωση της λειτουργίας αυτής προϋποθέτει τη γνώση του ορθογραφικού συστήματος στο οποίο είναι εγκεγραμμένη μια λέξη, καθώς και την **επίγνωση** ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες οι οποίες αναπαριστούνται από τα γραπτά σύμβολα. Επιπροσθέτως, προϋποθέτει τη σωστή λειτουργία της αντίληψης και της μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών, προκειμένου να είναι δυνατή η αναγνώριση των γραμμάτων και ο φωνημικός προσδιορισμός τους, με βάση τη γνώση της *αντιστοιχίας* μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων, καθώς και των βασικών κανόνων που τη διέπουν. Ως εκ τούτου, η αποκωδικοποίηση δεν επηρεάζεται από την κατανόηση ή μη

της σημασίας μιας λέξης και, για το λόγο αυτό, ο βέλτιστος ίσως τρόπος αξιολόγησής της είναι μέσω της ανάγνωσης ψευδολέξεων.

2.1.2 Η κατανόηση

Η κατανόηση αποτελεί τη δεύτερη και απαραίτητη γνωστική λειτουργία (μετά την αποκωδικοποίηση) προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης. Για να συντελεσθεί η κατανόηση απαιτείται η πρόσβαση (στη σημασιολογική μνήμη) της σημασίας της λέξης. Επομένως, όταν ένας μαθητής, που ήδη γνωρίζει από τον προφορικό λόγο τη σημασία π.χ. της λέξης *τηλεόραση* (και επομένως μπορεί και κατανοεί τη λέξη αυτή προφορικά), μπορεί να αποκωδικοποιήσει (δηλαδή να αναγνωρίσει οπτικά και μεταφράσει φωνολογικά) τη γραπτή λέξη *τηλεόραση*, τότε καθίσταται δυνατή και η κατανόηση της σημασίας της γραπτής λέξης *τηλεόραση*, διότι ο αναγνώστης εφαρμόζει τους ίδιους περίπου λειτουργικούς μηχανισμούς που εφαρμόζονται κατά την κατανόηση της προφορικής λέξης. Σ' αυτή την περίπτωση μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αυτός ο μαθητής (ο οποίος διεκπεραίωσε με επιτυχία τόσο την αποκωδικοποίηση όσο και την κατανόηση της γραπτής λέξης π.χ. *τηλεόραση*) διάβασε τη λέξη *τηλεόραση*.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η ανάγνωση μιας λέξης είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς λειτουργίας και των δύο αυτών λειτουργιών, της *αποκωδικοποίησης* και της *κατανόησης*. Συνεπώς, αν η αποκωδικοποίηση μιας γραπτής λέξης δεν μπορεί να συντελεσθεί (άσχετα με το αν η λέξη αυτή μπορεί να κατανοηθεί στην προφορική εκδοχή της), τότε δεν μπορούμε να πούμε ότι πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση αυτής της λέξης. Κατ' ανάλογο τρόπο, δεν έχουμε ολοκληρωμένη ανάγνωση όταν δεν μπορούμε να κατανοήσουμε τη σημασία της λέξης που αποκωδικοποιούμε. Επομένως, η ανάγνωση θα μπορούσε να θεωρηθεί όχι ως άθροισμα, αλλά ως γινόμενο των δύο αυτών λειτουργικών παραγόντων και να αναπαρασταθεί ως εξής:

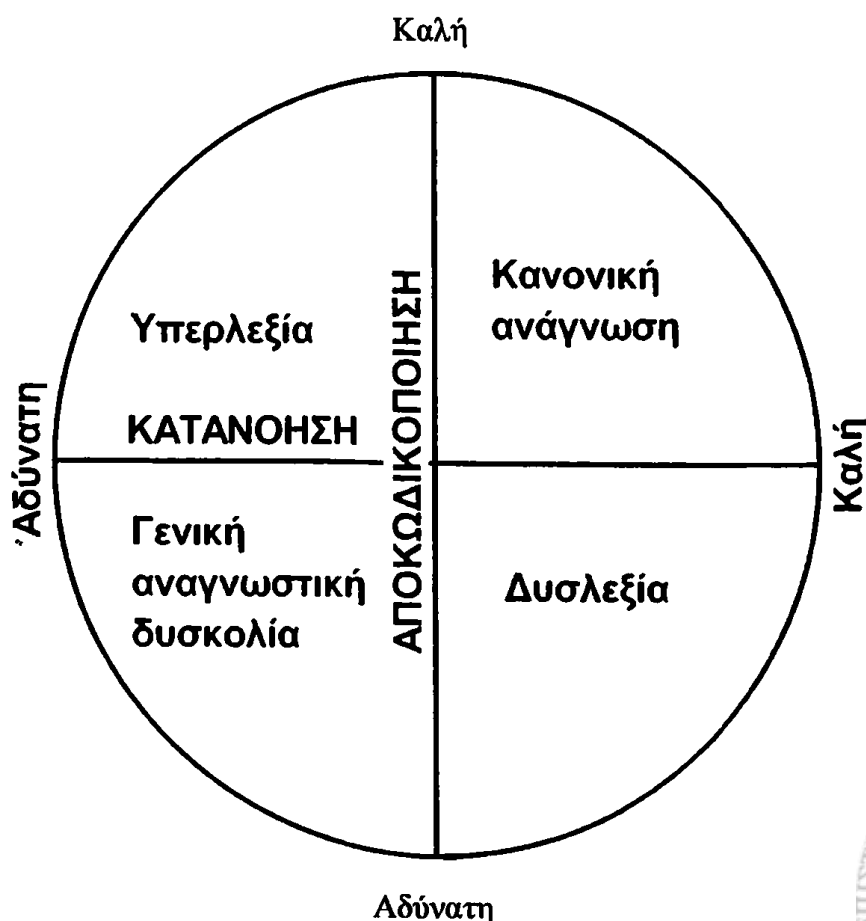
$$\text{Ανάγνωση} = \text{Αποκωδικοποίηση} \times \text{Κατανόηση}$$

Αυτό σημαίνει ότι, αν οποιοσδήποτε από τους δύο παράγοντες (η *αποκωδικοποίηση* και η *κατανόηση*) δε λειτουργεί πλήρως, τότε το αποτέλεσμα (η ανάγνωση) δεν είναι ολοκληρωμένο. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη ότι για την κατανόηση της σημασίας μιας γραπτής λέξης αξιοποιούνται λειτουργικοί μηχανισμοί που συμμετέχουν στην κατανόηση της αντίστοιχης προφορικής λέξης, θα μπορούσε να υποστηριχθεί η άποψη ότι η βασική αναγνωστική ικανότητα μπορεί να προσδιοριστεί με βάση το επίπεδο της λειτουργίας της *αποκωδικοποίησης* (όπως αυτή θα μπορούσε να αξιολογηθεί με την ανάγνωση ψευδολέξεων) και την ικανότητα της *κατανόησης του προφορικού λόγου*.



Η διάκριση μεταξύ των λειτουργιών της αποκωδικοποίησης και κατανόησης ενισχύεται από τα αποτελέσματα νευροψυχολογικών ερευνών που μελετούν τη νευρική υποδομή και αρχιτεκτονική της ανάγνωσης στον εγκέφαλο. Σύμφωνα με αυτά, η λειτουργία των δύο αυτών γνωστικών λειτουργιών της ανάγνωσης, είναι αποτέλεσμα της ενεργοποίησης διαφορετικών περιοχών του εγκεφάλου (βλ. Σχ. 1.2, στο 1 κεφάλαιο του βιβλίου Κων/νου Δ. Πόρποδα "Η Ανάγνωση").

Εφόσον η αναγνωστική ικανότητα είναι το αποτέλεσμα της κανονικής λειτουργίας των δύο λειτουργιών, δηλαδή της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, η δυσλειτουργία αυτών των δύο λειτουργιών μπορεί να δημιουργήσει αναγνωστικές δυσκολίες, οι οποίες μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες. Ειδικότερα, οι αναγνωστικές αυτές δυσκολίες είναι δυνατόν να οφείλονται στη δυσλειτουργία της μιας ή της άλλης ή και των δύο αυτών λειτουργιών, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα (Κώστας Πόρποδας 2002). Συγκεκριμένα, από τη σχηματική αυτή παράσταση διαπιστώνεται ότι, όταν και οι δύο αυτές λειτουργίες της ανάγνωσης λειτουργούν κανονικά, τότε έχουμε ως αποτέλεσμα την καλή ανάγνωση. Όταν, αντίθετα, και οι δύο δυσλειτουργούν, τότε υπάρχει γενική αναγνωστική δυσκολία. Όταν υπάρχει δυσλειτουργία μόνο της αποκωδικοποίησης (ενώ η κατανόηση του προφορικού λόγου λειτουργεί κανονικά) τότε έχουμε περίπτωση ειδικής δυσλεξίας. Τέλος, όταν υπάρχει δυσλειτουργία μόνο της κατανόησης του προφορικού λόγου (ενώ η αποκωδικοποίηση λειτουργεί κανονικά), τότε έχουμε περίπτωση υπερλεξίας (hyperlexia).

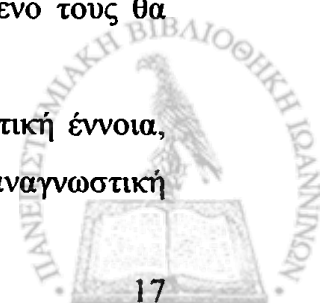


2.2 Σχολείο και ανάγνωση

Ένας από τα κυριότερους σκοπούς του σχολείου είναι η διδασκαλία του γραπτού λόγου. Σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο, που αναπτύσσεται αυθόρμητα μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδιού με τον οικογενειακό του περίγυρο, είναι διαδεδομένη η πεποίθηση ότι η ανάγνωση και η γραφή κατακτώνται αποκλειστικά μέσα από τη διδασκαλία. Ο πολιτισμός του γραπτού λόγου απαιτεί συχνά πολύ περισσότερες πληροφορίες από αυτές που παρέχονται στο πλαίσιο της οικογένειας και είναι αποστολή του σχολείου να τις παρέχει. Ωστόσο, τα παιδιά έρχονται στην Α' Δημοτικού με εμπειρίες, γνώσεις και άποψη γύρω από το γραπτό λόγο. Στην ηλικία των τεσσάρων πέντε χρόνων τα περισσότερα παιδιά όχι μόνο έχουν μάθει να χρησιμοποιούν και να καταλαβαίνουν τη γλώσσα (έχουν ήδη αρκετά ευρύ προφορικό λεξιλόγιο, γνωρίζουν πράγματα σχετικά με τη σειρά των λέξεων και τη συμφωνία των όρων της πρότασης και αντιλαμβάνονται ότι η γλώσσα εξυπηρετεί την επικοινωνία), αλλά, επίσης, έχουν αποκτήσει βάσεις για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Έχουν παρατηρήσει τους μεγάλους να πληρώνουν λογαριασμούς, να διαβάζουν περιοδικά, να διαβάζουν και να γράφουν μηνύματα ή να χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Πιθανόν, έχουν εμπειρίες από ανάγνωση παραμυθιών, μικρών ιστοριών και έμμετρων στίχων με ομοιοκαταληξία. (βιβλίο δασκάλου 2006).

Η πλειοψηφία των παιδιών φαίνεται να αντιλαμβάνεται τους σκοπούς για τους οποίους χρησιμοποιείται η ανάγνωση και η γραφή. Κι αυτό γιατί ο γραπτός λόγος αποτελεί μέρος της πραγματικότητας του παιδιού. Βρίσκεται παντού: στην τηλεόραση, στις πινακίδες, τα ψώνια, στις συσκευασίες των τροφίμων. Γνωρίζουν ήδη ότι ορισμένες λέξεις που βρίσκονται γραμμένες στο άμεσο περιβάλλον τους, όπως λογότυποι, ονομασίες, μαγαζιών, δρόμων, παιχνιδιών, φέρουν νόημα, και στην πλειονότητά τους τις αναγνωρίζουν. Τα παιδιά έχουν ήδη δικές τους σχηματισμένες αντιλήψεις σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή. Κάνουν δικές τους υποθέσεις για το τι είναι γράμματα και λέξεις και για τη σχέση τους με τα αντικείμενα που αναπαριστούν. Επίσης είναι σε θέση να διακρίνουν διαφορετικά είδη κειμένων: ξέρουν να ξεχωρίζουν για παράδειγμα μια είδηση από ένα παραμύθι ή από μια διαφήμιση. Αν τους ζητηθεί να συντάξουν μια είδηση που άκουσαν στην τηλεόραση, δεν υπάρχει περίπτωση να ξεκινήσουν το κείμενό τους με την παραμυθιακή φράση «Μια φορά κι έναν καιρό...». Αν τους ζητηθεί να γράψουν ένα διαφημιστικό κείμενο κάτω από μια εικόνα προϊόντος, θα χρησιμοποιήσουν από μόνα τους τύπους προστακτικής, το κείμενο τους θα είναι σύντομο και θα περιέχει κάποιο επιχείρημα.

Με άλλα λόγια, τα παιδιά, προτού ακόμη γίνουν αναγνώστες με τη συμβατική έννοια, έχουν εφοδιαστεί με γνήσιες αναγνωστικές γνώσεις και εμπειρίες (πρωτοαναγνωστική



ικανότητα). Τότε, τι ακριβώς αναλαμβάνει να μάθει το σχολείο στο παιδί ως προς το γραπτό και προφορικό λόγο;

2.3 Εκμάθηση Αλφαβητικού Συστήματος. Ανάγνωση και Γραφή

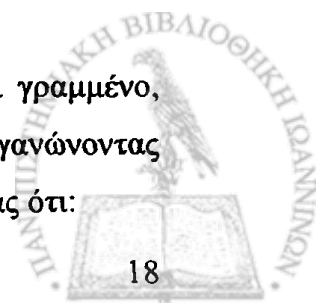
Ένας από τους σημαντικότερους στόχους του σχολείου, στο επίπεδο της Α' Δημοτικού, είναι η πρόσβαση του παιδιού στη συστηματική και ενσυνείδητη χρήση του αλφαβητικού συστήματος της γλώσσας μας. Πρόκειται για ένα εξαιρετικά σύνθετο και απαιτητικό έργο, που θα απασχολήσει την τάξη σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, καταλαμβάνοντας σημαντικό χώρο σε οποιαδήποτε γλωσσική δραστηριότητα. Το παιδί καλείται να εμπεδώσει τη διάκριση των γραμμάτων από άλλα σημεία (όπως τα σχέδια, οι αριθμοί κ.ά.), τις διαφορές ανάμεσα στα γράμματα και να αντιστοιχίσει καθένα από αυτά με κάποιο φθόγγο. Θα μάθει επίσης άλλες συμβάσεις σχετικές με το γράψιμο, όπως την κατεύθυνση (από τα αριστερά προς τα δεξιά) ή τη γραμμικότητα (να γράφει δηλαδή σε ευθεία γραμμή με σωστές αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις).

Συχνά η γραφή και η ανάγνωση ταυτίζονται με τους μηχανισμούς της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης αντίστοιχα. Σε γλώσσες με αλφαβητική γραφή, όπως η ελληνική, η αντιστοίχιση των φθόγγων προς τα γράμματα είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική σχέση των παιδιών με το γραπτό λόγο. Συγχρόνως όμως, η γραφή και η ανάγνωση είναι διαδικασίες με νόημα και πράξεις αλληλένδετες. Γιατί γραφή σημαίνει παραγωγή κειμένων ανάγνωση, αντίστοιχα, σημαίνει κατανόηση κειμένων (Πόρποδας 2002).

Το σχολείο οφείλει να οικοδομήσει την αντίληψη στο παιδί ότι: α) γράφει με σκοπό να μεταδώσει ένα μήνυμα, και όχι απλώς για να το μεταγράψει β) διαβάζει με σκοπό να κατανοήσει το περιεχόμενο ενός κειμένου, και όχι απλώς για να ταυτίσει φθόγγους και γράμματα. Πρέπει να γίνει σαφές πως η μετάθεση κατασκευής νοήματος για αργότερα, όταν δηλαδή θα έχει ολοκληρωθεί η εκμάθηση του αλφαβητικού συστήματος, δυσκολεύει το παιδί αντί να το βοηθάει, με κίνδυνο να «χαθεί» ένας αυριανός αναγνώστης και συντάκτης διαφορετικών τύπων κειμένων.

2.4 Τι ακριβώς είναι η ανάγνωση;

Τονίστηκε ότι η ανάγνωση σημαίνει να δίνουμε νόημα σε κάτι που είναι γραμμένο, ανάγνωση είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Οργανώνοντας στην τάξη ένα μάθημα ανάγνωσης με νόημα, είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη μας ότι:



→ Οι έμπειροι αναγνώστες, πριν αρχίσουν να διαβάζουν το κείμενο από την αρχή, το προσεγγίζουν διερευνητικά, δηλαδή κοιτούν την έκτασή του, τα τυπογραφικά στοιχεία, την εικονογράφηση (εάν υπάρχει), διαδικασία που τους επιτρέπει να σχηματίσουν μια πρώτη εικόνα γι' αυτό που πρόκειται να διαβάσουν, να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το περιεχόμενο. Αυτό ακριβώς πρέπει να διδάξουμε τα παιδιά να κάνουν. Επίσης πληροφορίες σχετικά με τον τύπο του κειμένου (αν πρόκειται λ.χ. για μια είδηση ή για ένα γράμμα) μπορούν να ενεργοποιήσουν στα παιδιά προηγούμενες σχετικές γνώσεις τους. Πληροφορίες για το περιεχόμενο θα αντλήσουν και από την εικονογράφηση αλλά και από την παρουσία τυπογραφικών δεικτών, όπως κείμενα σε πλαίσιο, πλάγια στοιχεία, πίνακες κ.ο.κ. Όλες αυτές οι διεργασίες προετοιμάζουν την ανάγνωση και κυρίως τη διατύπωση ερωτήσεων, στοιχείο-κλειδί για μια ανάγνωση αποδοτική. (βιβλίο Δασκάλου 2006).

→ Τα παιδιά οικοδομούν σταδιακά το νόημα του κειμένου: Το νόημα μας αποκαλύπτεται αργά-αργά καθώς διαβάζουμε. Διαβάζουμε και σκεφτόμαστε (είτε σιωπηρά είτε μεγалоφωνα), διατυπώνουμε ερωτήσεις, αυξάνουμε ή μειώνουμε την ταχύτητα ανάγνωσης, πηγαίνουμε πίσω για να φωτίσουμε σκοτεινά σημεία. Μέσα από την αποκωδικοποίηση, οι αρχικές υποθέσεις επιβεβαιώνονται ή όχι. Έχει σημασία να συνειδητοποιήσουμε ότι αυτό που μας κάνει να γυρίζουμε πίσω και να διαβάζουμε αργά και προσεκτικά, ώστε να αποκρυπτογραφήσουμε σωστά, είναι το περιεχόμενο, η συνοχή της φράσης ή των ιδεών. Τα λάθη αποκρυπτογράφησης και κατανόησης πρέπει να επισημαίνονται στα παιδιά ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους.

Από την άλλη πλευρά, για να έχει νόημα η αναγνωστική πράξη, ο/η εκπαιδευτικός δίνει σταδιακά τη δυνατότητα να διαβάσουν μεγалоφωνα ποικιλία κειμένων που συνδέονται με την καθημερινή τους δραστηριότητα (την ημερομηνία στον πίνακα, μια ανακοίνωση, μια πρόσκληση κ.ο.κ.). Στη διαδικασία αυτή οφείλει να εξασφαλίζει τον απαραίτητο χρόνο στο παιδί για σιωπηρή ανάγνωση, δεδομένου ότι η ανάγνωση συνίσταται στη διεπίδραση αναγνώστη και κειμένου. Σε ό,τι αφορά τη μεγалоφωνη ανάγνωση, όσο τα παιδιά εξοικειώνονται με την αναγνωστική πράξη δίνεται έμφαση σε δευτερεύουσες πτυχές της, όπως η απαγγελία, η ταχύτητα, τα λάθη αποκρυπτογράφησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

3.1 Διαταραχή της Ανάγνωσης

Η εκπαίδευση εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από την ικανότητα ανάγνωσης των ατόμων. Οι περισσότεροι από εμάς αποκτούμε και αναπτύσσουμε αυτή την φαινομενικά απλή ικανότητα κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων στο σχολείο, αλλά για μια μειοψηφία παιδιών η ανάγνωση είναι μια ικανότητα που δεν αποκτάται ποτέ ή αποκτάται εν μέρει. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά δημιουργούν κατανοητό άγχος και αγωνία σε γονείς και εκπαιδευτικούς.

Η δυσκολία των γραπτών λέξεων και κειμένων είναι το μόνο πρόβλημα μερικών ατόμων. Από αυτά τα άτομα, η μειοψηφία, αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να αντιμετωπίσει με ευκολία όλα τα καθημερινά προβλήματα, αλλά η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι γι' αυτά μια δυσχέρεια σημαντική και ακόμα πιο σημαντική είναι η δυσκολία να φτάσουν στο αναγνωστικό επίπεδο των ατόμων των «φυσιολογικών». Το πρόβλημα αυτό γνωστό ως Δυσαναγνωσία, αφορά μόνο προβλήματα στην ανάγνωση χωρίς να εμπλέκονται ορθογραφικές ή αριθμητικές δυσκολίες.

Συμβαίνει συχνά, τα παιδιά με τη μαθησιακή δυσκολία της Δυσαναγνωσίας να ετικετοποιούνται και να επονομάζονται από δασκάλους και συνομήλικούς τους ως «παιδιά με ειδικές ανάγκες» ή «καθυστερημένα άτομα». Αυτές οι ονομασίες δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και δημιουργούν άγχος και ανασφάλεια στα άτομα με Δυσαναγνωσία, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται και να νιώθουν μια αποστροφή για την ανάγνωση και κατ' επέκταση για το σχολείο. Έτσι, ο αποκλεισμός αυτών των ατόμων παγιώνεται και στο τέλος, τα ίδια τα άτομα με Δυσαναγνωσία συμπεριφέρονται ως άτομα με «ειδικές ανάγκες», υιοθετώντας όλες τις συμπεριφορές, οι οποίες τους προσάπτονται (φαινόμενο αυτοεκπληρούμενης προφητείας).

3.1 Διαταραχή της Ανάγνωσης (ορισμός):

Α. Η επίδοση στην ανάγνωση, μετρούμενη με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες της ακρίβειας ή της κατανόησης της ανάγνωσης, είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.



B. Η διαταραχή της ανάγνωσης παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες. (διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV™).

Το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου είναι η δυσκολία στην ανάγνωση (Siegel, 2003· Lyon, 1998), γεγονός που επιβεβαιώνεται από το μεγάλο αριθμό μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (80%) που παρουσιάζουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση γραπτών κειμένων (Joseph, 2002· Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001). Βασική προϋπόθεση για την ακριβή ανίχνευση των αναγνωστικών δυσκολιών αποτελεί η περιγραφή των προβλημάτων των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση. Τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια και στην κατανόηση (Archer, Gleason & Vachon, 2003).

3.2 Δυσκολίες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης

Αναγνωστική αποκωδικοποίηση είναι η διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Οι δυσκολίες που αναφέρονται στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση συνδέονται με τον πυρήνα των Μαθησιακών Δυσκολιών

Στο νηπιαγωγείο και στην αρχή της σχολικής ηλικίας, εκδηλώνονται πολλές δυσκολίες στο χειρισμό του προφορικού λόγου (Blachman, 1997· Bradley & Bryant, 1983· Stanovich, 1986). Στην ουσία, υπάρχει ένα σημαντικό έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας που τις περισσότερες φορές δυσκολεύει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και να εμποδίσουν την αποκωδικοποίηση (Κωτούλας, 2003· Πόρποδας, 1992). Στις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού, η δεξιότητα των μαθητών αυτών για αποκωδικοποίηση είναι συνήθως φτωχή, επηρεάζει την ευχέρεια ανάγνωσης και κατά συνέπεια την κατανόηση και την εξαγωγή νοήματος του κειμένου. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχοντας δυσκολία να αποκωδικοποιήσουν γρήγορα και με ακρίβεια, δεσμεύουν σημαντικές γνωστικές πηγές και υπερφορτώνουν την ήδη περιορισμένη μνήμη τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη γενικευμένης αναγνωστικής δυσκολίας και αδυναμίας καλής αναγνωστικής κατανόησης.

Τα συχνότερα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση αφορούν σε:

- Ελλιπή φωνολογική επεξεργασία και ιδιαίτερα στη δυσκολία χειρισμού των φωνημάτων (όπως η ανάλυση, αφαίρεση και η παραγωγή ομοιοκαταληξίας)
- Αποκωδικοποίηση στηριγμένη στη γράμμα προς γράμμα επεξεργασία

- Πολλά λάθη αντικαταστάσεων, παραλείψεων, αντιμεταθέσεων γραμμάτων
- Δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα και λέξεων με πολλές συλλαβές.
- Περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο (αυτόματη αναγνώριση συχνόχρηστων λέξεων, π.χ. είναι)
- Αντικαταστάσεις λέξεων από άλλες που μπορεί να μη σχετίζονται ούτε με το νόημα ούτε με το σχήμα της λέξης.

Έχει αναφερθεί ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αποκωδικοποιούν με ακρίβεια, περίπου το ένα τρίτο των λέξεων που αποκωδικοποιούν οι τυπικοί συνομήλικοί τους (Smith, 2004), αν και στα ελληνικά το ποσοστό αυτό μάλλον είναι μειωμένο (Πόρποδας 1999) λόγω της υψηλής γραφοφωνημικής συνέπειας της γλώσσας. Παρόλα αυτά, δυσκολίες παρουσιάζονται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εκεί οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χειρίζονται μακροσκελή κείμενα, δυσνόητα και πολλές φορές με πολλούς επιστημονικούς όρους. Ο χειρισμός των κειμένων αυτών δεν είναι επιτυχής, εφόσον οι περιορισμένες δυνατότητες αποκωδικοποίησης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν τους βοηθούν να ανταπεξέλθουν στην ανάγνωση και στην κατανόηση των πολυσύλλαβων και δύσκολων λέξεων που αναφέρονται σε σύνθετες και επίσης δύσκολες έννοιες (Perfetti, 1986). Η δυσκολία των εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες να ανταπεξέλθουν σε τέτοιες ακαδημαϊκές καταστάσεις (με δεδομένα τα γνωστικά τους ελλείμματα) είναι σημαντική (Deschler, Schumaker, Lenz & Ellis, 1984) με αποτέλεσμα να διευρύνονται τα ακαδημαϊκά ελλείμματα γνώσεων που ήδη έχουν σωρευτεί από τα σχολικά χρόνια του δημοτικού.

3.3 Δυσκολίες στην ευχέρεια της ανάγνωσης

Η ευχέρεια της ανάγνωσης αποτελεί εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς συμβάλει στην αναγνωστική κατανόηση και αποτελεί την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών (Spreece & Ritchey, 2005). Ως ευχέρεια έχει οριστεί, η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία (Archer και συν., 2003) αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά, χωρίς προσπάθεια και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Meyer & Felton, 1999).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται να πραγματοποιήσουν με επιτυχία αυτές τις διαδικασίες. Διαβάζουν με δυσκολία και αργά, σταματούν συχνά για να προφέρουν μια λέξη συλλαβιστά ή γράμμα- γράμμα και συχνά επαναλαμβάνουν μέρη του κειμένου για να τα κατανοήσουν (Archer και συν., 2003). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες αναφέρεται στη

βιβλιογραφία ότι η πλειοψηφία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση σε όλες τις γλώσσες και ηλικίες αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην ταχύτητα αποκωδικοποίησης των λέξεων (Siegel, 2003· Wolf, Miller & Donnelly, 2000).

3.4 Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια δεξιότητα με κεντρικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου, γι' αυτό έχει σημαντική θέση σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στη διάρκειά της ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδυάζοντας ότι γνωρίζει, με τις ιδέες που παρουσιάζει ο συγγραφέας (Randi, Grigorenko & Sternberg, 2005).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα σε όλες τις παραπάνω δεξιότητες, με αποτέλεσμα να έχουν ελλειμματική κατανόηση. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται σε βασικές δεξιότητες όπου οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν περιορισμούς, όπως αυτές της συγκέντρωσης και της μνήμης (Bender, 2004· Oakhill & Yuill, 1996). Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση ως ακρίβεια και η ευχέρεια έχουν σημαντική συνεισφορά στην αδυναμία αυτών των παιδιών να κατανοήσουν το κείμενο που έχουν μπροστά τους, ενώ βαρύνουσα σημασία έχει το περιορισμένο λεξιλόγιο, η φτωχή και ανοργάνωτη γνώση υποβάθρου, καθώς και η έλλειψη γνώσεων συντακτικού (Smith, 2004· Archer και συν., 2003). Επίσης, τα ελλείμματα σε όλο το φάσμα της μεταγνώσης δεν επιτρέπουν στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να μεταβούν από την κυριολεκτική κατανόηση (την κατανόηση των πληροφοριών που παρουσιάζονται άμεσα στο κείμενο και με σαφήνεια) στη συμπερασματική. Οι μαθητές δε σχεδιάζουν την προσπάθειά τους για να κατανοήσουν ένα κείμενο και δεν κατανοούν τις διαφορές των σκοπών της ανάγνωσης (Graham & Bellert, 2004· Butler, 1998). Αδυνατούν να παρακολουθήσουν ενεργά την πορεία της κατανόησής τους και να παρέμβουν αποτελεσματικά όταν υπάρξει νοηματικό χάσμα (Μπότσας, 2007). Γνωρίζουν λίγες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και όταν τις χρησιμοποιούν γίνεται με άκαμπτο και αναποτελεσματικό τρόπο (Wong, 1991). Αυτό ουσιαστικά οδηγεί σε προβλήματα επεξεργασίας που δεν τους επιτρέπουν να αναγνωρίσουν τη λογική δομή του κειμένου, το οποίο αντιλαμβάνονται αποσπασματικά και χωρίς συνοχή. Συνέπεια αυτού είναι η αδυναμία των μαθητών αυτών να αναγνωρίζουν τις σημαντικές πληροφορίες από τις λεπτομέρειες και να συσχετίζουν τη νέα γνώση με την ήδη υπάρχουσα (Wong, 1994). Τέλος, η αναγνωστική λειτουργία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες περιορίζεται στην αποκωδικοποίηση του κειμένου. Δεν αναστοχάζονται και δεν αξιολογούν

τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία τους να εκτιμήσουν αν ολοκληρώθηκε η αναγνωστική τους προσπάθεια, αν ήταν επιτυχημένη και αν προστέθηκε νέα γνώση σε όσα γνώριζαν μέχρι εκείνη τη στιγμή.

Τα σημαντικά προβλήματα χρήσης της γνώσης υποβάθρου, της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας ανάγνωσης, του λεξιλογίου και της χρήσης των στρατηγικών, καθώς και η δυσκολία διαφοροποίησης μεταξύ κοινών κειμενικών δομών, οδηγούν σε ελλειμματική αναγνωστική κατανόηση (Μπότσας, 2007· Botsas & Padelia, 2003· Jitendra, Hoppes & Xin, 2000). Οι δυσκολίες κατανόησης ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντικές και διευρύνουν τα γενικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στο σχολείο.

Η ακρίβεια και η ευχέρεια της αποκωδικοποίησης είναι σημαντικές δεξιότητες που σχετίζονται με την κατανόηση. Δεν παίζουν ωστόσο τον ίδιο σημαντικό ρόλο, καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν (Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, υπό δημοσίευση· Μπότσας, 2007· de Jong & van der Leij, 2002). Η μνημονική δεξιότητα επίσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη κατανόηση (Oakhill, Cain & Bryant, 2003), καθώς και η γνώση υποβάθρου και το πλούσιο λεξιλόγιο (Woloshyn, Paivio & Pressley, 1994· Garner, 1988).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ

Όνομα: X. Σ.

Τάξη: Β'

Σχολείο: Ν

Ο μαθητής Σ.Χ. γεννήθηκε στις 20/6/2000 και φοιτά στη Β' τάξη Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου της περιοχής Αγρινίου. Η αξιολόγησή του από τον μεταπτυχιακό φοιτητή πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2008 και ενώ ο μαθητής ήταν 7 ετών και 7 μηνών.

4.1 Πλήρες ιστορικό

4.1.1 Συνέντευξη με τους γονείς

Ο Χ. Σ. είναι ένα παιδί που προήλθε από τελειόμηνη κύηση κατά την οποία δεν υπήρξε κάποια επιπλοκή ή λήψη φαρμακευτικής αγωγής.

Γεννήθηκε με καισαρική τομή. Δεν αναφέρθηκαν επιπλοκές, δεν παρουσίασε ίκτερο, δεν παρέμεινε σε θερμοκοιτίδα και το βάρος του ήταν κανονικό, (3 κιλά και 100 γραμμάρια).

Η σωματική ανάπτυξη του παιδιού ήταν φυσιολογική και σε αναμενόμενη ηλικία κατέκτησε τα στάδια ψυχοκινητικής και γλωσσικής ανάπτυξης. Ο έλεγχος των σφικτήρων έγινε κανονικά και χωρίς παλινδρομήσεις. Η νοητική λειτουργία του μαθητή φαίνεται ως φυσιολογική σε όλες τις δράσεις εκτός από αυτές που σχετίζονται με σχολικούς στόχους και ιδιαίτερα στον τομέα της ανάγνωσης.

Σημαντικό ιστορικό ασθενειών δεν αναφέρθηκε.

Η οικογένεια του μαθητή αποτελείται από τους δύο γονείς και τα δύο αδέρφια του (δύο κορίτσια 13 και 4 ετών αντίστοιχα). Ο μαθητής είναι το μεσαίο από τα τρία παιδιά. Φαίνεται να ζηλεύει το μικρότερο αδελφάκι του, αλλά η σχέση με τη μεγαλύτερη αδελφή του είναι πολύ καλύτερη. Είναι αυτή που προσπαθεί να τον βοηθήσει στα μαθήματά του. Έχει δικό του δωμάτιο. Χαρακτηρίζεται από τους γονείς ως απρόσεκτος και τεμπέλης

Ο πατέρας είναι 50 ετών και ασκεί το επάγγελμα του εργοδηγού. Η μητέρα είναι 16 χρόνια μικρότερη από τον πατέρα δεν εργάζεται και φροντίζει την οικογένεια.

Η σχέση των γονέων χαρακτηρίζεται από έλλειψη επικοινωνίας.



Σε σχέση με τα παιδιά ο πατέρας είναι στοργικός αλλά μάλλον αδιάφορος για την εκπαίδευσή ενώ η μητέρα που έχει επωμισθεί όλο το βάρος της διαπαιδαγώγησης αισθάνεται μάλλον αδύναμη. Εντοπίστηκαν διαφορές στα όρια με συνέπεια ο μαθητής να είναι απείθαρχος.

Είναι θετικοί στην εκπαιδευτική υποστήριξη του γιου τους.

Ο μαθητής έχει δικό του δωμάτιο. Χαρακτηρίζεται από τους γονείς ως απρόσεκτος και τεμπέλης. Οι προσδοκίες τους για το μέλλον του παιδιού είναι συγκεκριμένες, λόγω της αντίθεσης που χαρακτηρίζει τον Σ.Χ., να καταφέρνει ό,τι δεν σχετίζεται με τις σχολικές γνώσεις απ' τη μια και να δυσκολεύεται πολύ στο σχολείο απ' την άλλη.

Δεν αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα.

4.1.2 Συνέντευξη με το μαθητή

Ο μαθητής ήταν φιλικός και συνεργάσιμος. Κατανοούσε τις ερωτήσεις, άνοιγε θέματα για συζήτηση και ο προφορικός του λόγος ήταν καλός, ανάλογος με την ηλικία του. Μίλησε με ενθουσιασμό για τους φίλους του, ενώ εξέφρασε παράπονα για τους γονείς του (ότι από τη μία ο μπαμπάς δεν έχει χρόνο λόγω δουλειάς και από την άλλη η μαμά έχει τη μικρή αδελφούλα του, με συνέπεια να μην καταπιάνεται με δραστηριότητες που του αρέσουν).

Η άποψη για το σχολείο, τη δασκάλα και τους συμμαθητές του είναι καλή, αν και δείχνει να μην του αρέσουν όλα τα μαθήματα αλλά μόνο τα Μαθηματικά, η Γυμναστική και η Φυσική Αγωγή. Ως πιο αγαπημένο του πρόσωπο ανέφερε τη μεγαλύτερη αδελφή του.

4.1.3 Συνέντευξη με εκπαιδευτικό

Η εκπαιδευτικός είχε το μαθητή και την προηγούμενη χρονιά. Έδειξε να την απασχολεί ιδιαίτερα ο συγκεκριμένος μαθητής. Μας ανέφερε πως η σχέση τους είναι πολύ καλή. Με αγωνία μας ενημέρωσε για τις δυσκολίες του στην κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης. Μας ενημέρωσε, πως ακόμη και σήμερα, η ανάγνωσή του χαρακτηρίζεται από αργό διακεκομμένο ρυθμό. Μπερδεύει γράμματα όπως το «β», «γ» «θ», «φ» και συμπλέγματα όπως το «στρ», «μπρ», «γκρ» κάνει αντιμεταθέσεις γραμμάτων και πολλές φορές παραλείπει γράμματα και ολόκληρες συλλαβές. Στα μαθηματικά δε δυσκολεύεται να εκτελεί νοερά πράξεις στη δεκάδα και να την υπερβαίνει, ενώ εκτελεί με ευχέρεια πράξεις στην πρώτη εκατοντάδα. Βρίσκεται στο επίπεδο της τάξης και τον χαρακτηρίζει ο γρήγορος ρυθμός που λύνει τα προβλήματα. Παρά το ότι είναι ζωηρός, είναι αγαπητός από τους συμμαθητές. Κάθεται στο πρώτο θρανίο με ένα καλό και ήσυχο μαθητή. Γενικά είναι συνεργάσιμος και συμμετέχει σε όλες τις ομαδικές δράσεις.



4.2 Διαγνωστική Αξιολόγηση (Αθηνά Τεστ – παράρτημα 1)

Το Αθηνά Τεστ είναι ένα πολυθεματικό σταθμισμένο μέσω ερευνητικών διαδικασιών τεστ που εξετάζει τη μάθηση και τις ενδοατομικές διαφορές του κάθε μαθητή και όπως τα άλλα σταθμισμένα τεστ, είναι ένα καλοσχεδιασμένο ψυχολογικό πείραμα.

Το Αθηνά Τεστ είναι το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο τεστ για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, σχεδιασμένο αποκλειστικά για τους Έλληνες μαθητές. Πρόκειται για μια δέσμη από 15 διαγνωστικές δοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύ φάσμα κινητικών, νοητικών, αντιληπτικών και ψυχογλωσσικών δυσκολιών (I.N. Παρασκευόπουλος 1999).

Οι δοκιμασίες του είναι σε μορφή ψυχομετρικών κλιμάκων και αξιολογούν το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης του μαθητή σε τομείς, όπως η νοητική ικανότητα, η μνήμη ακολουθιών, η ολοκλήρωση ελλειπών παραστάσεων, η γραφο-φωνολογική ενημερότητα, καθώς επίσης η νευρο-ψυχολογική ωριμότητα, που περιλαμβάνει τον οπτικο-κινητικό συντονισμό, την πλευρίωση και τον προσανατολισμό του σώματος (αντίληψη « δεξιού- αριστερού»).

Έχει κατασκευαστεί να χρησιμοποιείται για παιδιά που βρίσκονται στα πρώτα χρόνια της φοίτησής τους στο σχολείο, από το 5^ο έτος μέχρι και το τέλος του 9^{ου} έτους της ηλικίας τους. Τα αποτελέσματα του Αθηνά Τεστ δίνουν ένα αναλυτικό διαγνωστικό προφίλ του μαθητή που δείχνει τις ελλειμματικές περιοχές ανάπτυξής του και ο εκπαιδευτικός μπορεί να το χρησιμοποιήσει ως ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό πλαίσιο, πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η εξατομικευμένη διδακτικο-θεραπευτική παρέμβαση. Επίσης, χρησιμεύει στον εκπαιδευτικό ως προκριματικό υλικό για μια πρώτη ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση των μαθητών και την παραπομπή τους στους κατάλληλους ειδικούς, ώστε να βοηθηθούν και να ξεπεράσουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες.

Το τεστ χορηγήθηκε στο μαθητή σε δύο συναντήσεις που έγιναν στο χώρο του σπιτιού του. Σε όλη τη διάρκεια της χορήγησης του τεστ ο Χ. ήταν συνεργάσιμος και προσπαθούσε να έχει επιτυχία στις κλίμακες του τεστ. Στις πιο κάτω παραγράφους περιγράφονται οι αναπτυξιακές κλίμακες του Αθηνά Τεστ σε συνδυασμό με την επίδοσή του συγκεκριμένου μαθητή.

Διαγνωστική Ικανότητα	Αναπτυξιακό ηλικίο	Νοητική Ικανότητα			Μνήμη Ακολουθιών			Ολοκλήρωση Προτάσεων			Γραφο - φωνολογική Ενημερότητα			Αναπτυξιακό ηλικίο	Διαγνωστική Ικανότητα
		Γλωσσικές Αναλογίες 1	Αντιγραφή σχημάτων 2	Λεξιλόγιο 3	Αριθμοί 4	Εικόνες 5	Σχήματα 6	Προτάσεις 7	Λέξεις 8	Διάκριση Γραφημάτων 9	Διάκριση Φθόγγων 10	Σύνθεση Φθόγγων 11			
Εξαιρετική επίδοση	↑													↑	
	16	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	16	.
	15	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	15	.
	14	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	14	.
Οριακώς υψηλή	13	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	13	.
	12	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	12	.
Μέση επίδοση	11	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11	.
	10	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	10	.
	9	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	9	.
Οριακώς χαμηλή	8	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	8	.
	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	7	.
Ανεπαρκής επίδοση	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	6	.
	5	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	5	.
	4	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	4	.
	↓	↓	.

Νοητική ικανότητα: Στην κλίμακα «γλωσσικές αναλογίες» που μετρούν την ικανότητα του παιδιού να αναλύει και να συσχετίζει έννοιες κατά τρόπο λογικό, η επίδοσή του μαθητή κρίνεται μέση.

Στο «λεξιλόγιο» που μετράει το βαθμό οργάνωσης των εννοιών από μέρους του παιδιού, τόσο της οριζόντιας (τον εννοιολογικό πλούτο), όσο και της κάθετης ιεραρχικής (το βαθμό αφαίρεσης - γενίκευσης) η επίδοσή του κρίνεται μέση.

Στην «αντιγραφή σχημάτων» που μετράει την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται και να αναπαράγει στοιχεία από τον αισθητηριακό κόσμο των οπτικών παραστάσεων η επίδοσή του κρίνεται μέση.

Η επίδοση του μαθητή στις κλίμακες που σχετίζονται με τη νοητική ικανότητα (είτε λεκτικές είτε μη λεκτικές) είναι ομοιογενής και τοποθετείται σε μέσο επίπεδο.

Μνήμη Ακολουθιών: Στην περίπτωση της μέτρησης της βραχυπρόθεσμης μνήμης, το Αθηνά Τεστ δίνει τρία διαγνωστικά εργαλεία. Στη «Μνήμη Αριθμών», όπου χρησιμοποιείται η ακουστική-φωνητική δίοδος επικοινωνίας, δηλαδή η φωνολογική βραχυπρόθεσμη μνήμη η επίδοσή του κρίνεται οριακά χαμηλή. Στη μνήμη εικόνων και σχημάτων που φανερώνουν τη χρησιμοποίηση της οπτικής - κινητικής δίοδου, δηλαδή της οπτικής βραχυπρόθεσμης μνήμης, η πρώτη με υλικό σημασιολογικό (εικόνες κοινών αντικειμένων) και η δεύτερη με υλικό χωρίς σημασία (αφηρημένα σχήματα), η επίδοση του μαθητή στις εικόνες κρίνεται μέση και στα σχήματα η επίδοσή του κρίνεται οριακά χαμηλή.

Στη συμπληρωματική κλίμακα των κοινών ακολουθιών, όπου εξετάζεται η μακρόχρονη μνήμη, μέσα από γνώσεις που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή ζωή η επίδοσή του κρίνεται ελλιπής στις ημέρες της εβδομάδας και στους μήνες και επαρκής στην αρίθμηση.

Με βάση τα παραπάνω η βραχυπρόθεσμη μνήμη τοποθετείται σε οριακά χαμηλό επίπεδο (αριθμοί, σχήματα) και μέσο επίπεδο (εικόνες), ενώ η μακροπρόθεσμη μνήμη (κοινές ακολουθίες) σε υψηλότερο συγκριτικά επίπεδο, αν και δυσκολεύεται στη σειροθέτηση μηνών.

Ολοκλήρωση Παραστάσεων: Έχουν περιληφθεί δύο κλίμακες, η μία για ολοκλήρωση ελλειπών γλωσσικών στοιχείων στο επίπεδο της λέξης, η κλίμακα «Ολοκλήρωση λέξεων», και η άλλη για ολοκλήρωση στο επίπεδο της πρότασης, η κλίμακα «Ολοκλήρωση προτάσεων».

Στην κλίμακα «Ολοκλήρωση προτάσεων» και στην κλίμακα «Ολοκλήρωση λέξεων» η επίδοσή του κρίνεται μέση.

Φαίνεται ότι η επίδοση του μαθητή στις συγκεκριμένες κλίμακες τοποθετείται σε μέσο επίπεδο και είναι ομοιογενής.

Γραφο-φωνολογική ενημερότητα: Έχουν περιληφθεί τρεις κλίμακες. Στη «Διάκριση γραφημάτων» (γραφημική επίγνωση) που αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να διακρίνει



τα διάφορα γράμματα-γραφήματα μεταξύ τους, η επίδοσή του κρίνεται ανεπαρκής. Στη «Διάκριση φθόγγων» (φωνημική επίγνωση) που αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να διακρίνει τους διάφορους φθόγγους - φωνήματα της ελληνικής γλώσσας μεταξύ τους, η επίδοσή του κρίνεται οριακώς χαμηλή.

Στη « Σύνθεση φθόγγων» (φωνημική επίγνωση) που αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να συνενώνει φθόγγους και να σχηματίζει λέξεις, η επίδοσή του κρίνεται ανεπαρκής.

Η οριακώς χαμηλή επίδοσή του σε κλίμακες που έχουν να κάνουν με φωνημική επίγνωση και η ανεπαρκής σε κλίμακα που σχετίζεται με την γραφημική επίγνωση είναι χαρακτηριστικό των παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση και στο γραπτό λόγο.

Οπτικο-κινητικός συντονισμός: Εδώ αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να εκτελεί λεπτές κινήσεις του χεριού, συμμορφούμενο στα εκάστοτε αισθητηριακά δεδομένα (της όρασης). Ο μαθητής γράφει με το δεξί χέρι και παρατηρήθηκαν δυσκολίες στον οπτικο-κινητικό συντονισμό. Ο ρυθμός με τον οποίο σημείωνε ήταν αργός και η επίδοση του μαθητή χαρακτηρίζεται ανεπαρκής.

Αντίληψη δεξιού - αριστερού: Σ' αυτή την κλίμακα εξετάζεται κατά πόσο το παιδί γνωρίζει να διακρίνει μεταξύ τους τη δεξιά και την αριστερή «Πλευρά» του σώματος του δικού του (ευθεία αντίληψη) και του απέναντί του (καθρεπτική αντίληψη). Η επίδοση του παιδιού στην κλίμακα αυτή κρίνεται επαρκής αφού δεν υπέπεσε σε πολλά λάθη, τόσο στην ευθεία όσο και στην καθρεπτική αντίληψη.

Πλευρίωση: Στη συγκεκριμένη κλίμακα εξετάζεται η πλευρά του σώματος (δεξιά ή αριστερή) που προτιμά το παιδί να χρησιμοποιεί. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλευρίωση είναι δεξιόπλευρη.

4.2.1 Σχολιασμός διαγνωστικού διαγράμματος

Μεγάλες αδυναμίες διαπιστώθηκαν ιδιαίτερα στις κλίμακες της γραφο-φωνολογικής ενημερότητας και σε μικρότερη έκταση στη μνήμη ακολουθιών . Αντίθετα η επίδοσή του στις κλίμακες της νοητικής ικανότητας και στις κλίμακες ολοκλήρωσης των παραστάσεων είναι μέση.

Με βάση την αξιολόγηση του διαγνωστικού διαγράμματος διαπιστώνουμε ότι οι περισσότερες αδυναμίες του μαθητή εστιάζονται σε κλίμακες που σχετίζονται με την βραχυπρόθεσμη μνήμη και την γραφο-φωνολογική ενημερότητα.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα του Αθηνά Τεστ οι δυσκολίες του εντοπίζονται στην ανάγνωση.



Εντοπισμός των δεξιοτήτων στις οποίες υστερεί σημαντικά από τα παιδιά της ηλικίας του (αναπτυξιακή ηλικία). Ο μαθητής είναι 7 ετών και 7 μηνών και σε σχέση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας του εμφανίζει σημαντικές δυσκολίες στις παρακάτω δεξιότητες:

- Διάκριση γραφημάτων
- Σύνθεση φθόγγων
- Διάκριση φθόγγων

Λιγότερες δυσκολίες εμφανίζει στις παρακάτω δεξιότητες:

- Μνήμη αριθμών
- Μνήμη σχημάτων

4.3 Το «Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α -Β Δημοτικού» (ή «Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών» - παράρτημα 2)

4.3.1 Η Ταυτότητα του Τεστ

Ο σκοπός του τεστ: Το «Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α -Β Δημοτικού» είναι ένα μέσο αναλυτικής αξιολόγησης των βασικών παραμέτρων που στηρίζουν και συνθέτουν την αναγνωστική λειτουργία.

Οι επιμέρους τομείς του τεστ: Τα Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών είναι μια συστοιχία 9 δοκιμασιών οι οποίες αξιολογούν 4 βασικούς τομείς των γνωστικο-γλωσσικών λειτουργιών που συνθέτουν ή υποστηρίζουν την εκμάθηση και διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας της ελληνικής γλώσσας (Πόρποδας 2007).

4.3.2 Η Περιγραφή των Τομέων και των Κλιμάκων Αξιολόγησης του Τεστ

Όπως προαναφέρθηκε, το Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών είναι ένα μέσο διαγνωστικής αξιολόγησης τεσσάρων βασικών τομέων των γνωστικο-γλωσσικών λειτουργιών που συνθέτουν ή υποστηρίζουν την εκμάθηση και διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας της ελληνικής γλώσσας. Οι τομείς αυτοί είναι: η αναγνωστική αποκωδικοποίηση, η αναγνωστική κατανόηση, η φωνολογική επίγνωση και η βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών.

4.3.2.1 Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση

Η βασική λειτουργία της ανάγνωσης (δηλαδή η ανάγνωση μιας λέξης) συντίθεται από τις λειτουργίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Η αξιολόγηση της

αποκωδικοποίησης αποτελεί το πρώτο και το βασικότερο βήμα στη διαδικασία αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας ενός παιδιού και στη διερεύνηση των δυσκολιών που ενδεχομένως αντιμετωπίζει στην εκμάθηση της ανάγνωσης.

Η αποκωδικοποίηση μιας γραπτής λέξης είναι μια σύνθετη γνωστική λειτουργία, η διαγνωστική αξιολόγηση της οποίας στην ελληνική γλώσσα θα πρέπει οπωσδήποτε να περιλαμβάνει δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο θα πρέπει να αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να αποκωδικοποιεί τις βασικές δομικές μονάδες της λέξης, δηλαδή τις συλλαβές, ενώ στο δεύτερο επίπεδο θα πρέπει να αξιολογείται η ικανότητα αποκωδικοποίησης του δομημένου συνόλου των συλλαβών που έχει τη δική του φωνολογική ταυτότητα, δηλαδή της λέξης.

Ως προς το αναγνωστικό υλικό που θεωρείται, ίσως, το πιο κατάλληλο για την αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης, έχει ερευνητικά διαπιστωθεί ότι αυτό θα πρέπει αφενός μεν να αντανακλά τη γραφοφωνημική δομή της συγκεκριμένης γλώσσας (δηλαδή της ελληνικής), αφετέρου δε να μην επιτρέπει τη διεκπεραίωση της λειτουργίας της κατανόησης. Ένα τέτοιο υλικό έχει διαπιστωθεί ότι είναι οι ψευδολέξεις.

Οι ψευδολέξεις είναι δομημένα σύνολα γραμμάτων και συλλαβών, οι οποίες μοιάζουν καθ' όλα με λέξεις της ελληνικής γλώσσας, χωρίς όμως να έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο (π.χ. λόμι, τρίνο, ρίβεγμα, κρέ-σποδι κ.ά.). Έχοντας αυτά τα χαρακτηριστικά, οι γραπτές ψευδολέξεις μπορούν να αποκωδικοποιηθούν, αλλά όμως δεν είναι δυνατόν να υποστούν περαιτέρω γνωστική επεξεργασία για την ανάσυρση του σημασιολογικού τους περιεχομένου (δηλαδή για την κατανόηση της έννοιάς τους) διότι, απλούστατα, δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο.

Κατά την αξιολόγηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης με ψευδολέξεις το παιδί καλείται να διαβάσει (και να προφέρει) την κάθε μία από τις ψευδολέξεις που του παρουσιάζονται, ενώ ο εξεταστής αξιολογεί την ακρίβεια της φωνολογικής απόδοσης της κάθε ψευδολέξης (δηλαδή αν διάβασε σωστά την κάθε ψευδολέξη).

Το συγκεκριμένο τεστ ανάγνωσης απευθύνεται κυρίως στους μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθειά τους να μάθουν να διαβάζουν. Το αναγνωστικό υλικό που επελέγει, έχει συλλαβική δομή η οποία υπάρχει στην ελληνική γλώσσα και περιλαμβάνεται στα σχολικά βιβλία της γλώσσας του δημοτικού σχολείου.

Στο τεστ, αναπτύσσονται δύο κλίμακες ή δοκιμασίες: Πρώτον, η κλίμακα αξιολόγησης της ανάγνωσης συλλαβών, για την αξιολόγηση του επιπέδου της δεξιότητας του παιδιού να αποκωδικοποιεί τα μικρότερα δομημένα σύνολα γραμμάτων που σχηματίζουν μονάδες δομημένης άρθρωσης (δηλαδή συλλαβές) και, δεύτερον, η κλίμακα αξιολόγησης της

ανάγνωσης ψευδολέξεων, για την αξιολόγηση του επιπέδου αποκωδικοποίησης της βασικής αναγνωστικής λειτουργίας.

Η ανάγνωση συλλαβών: Η κλίμακα αξιολόγησης της ανάγνωσης συλλαβών αποτελείται από 24 συλλαβές. Στον προφορικό λόγο η συλλαβή ορίζεται ως «σύνολο φωνημάτων που συμποφέρονται κατά την εκφώνηση της λέξης. Η συλλαβή αποτελείται υποχρεωτικά από ένα φωνήεν ή μία δίφθογγο, που είναι και η βάση της, και μπορεί να περιλαμβάνει έναν αριθμό συμφώνων πριν και μετά τη βάση». Κατά την αναγνωστική αποκωδικοποίηση των συλλαβών, ο εξεταστής αξιολογεί τη σωστή ανάγνωσή τους.

Η ανάγνωση ψευδολέξεων: Η κλίμακα αξιολόγησης της ανάγνωσης ψευδολέξεων, αποτελείται από 24 ψευδολέξεις που αντιπροσωπεύουν τις περισσότερες περιπτώσεις συλλαβικής δομής και έχει βασιστεί στα παρακάτω κριτήρια:

- (i) Χρησιμοποιούνται όλα τα σύμφωνα και τα φωνήεντα της ελληνικής γλώσσας.
- (ii) Χρησιμοποιούνται διπλά ή δίψηφα γράμματα ή συμπλέγματα τριών συμφώνων που υπάρχουν στην αρχή ή εντός των λέξεων της ελληνικής γλώσσας και είναι δυνατόν να χωριστούν σε συλλαβές σύμφωνα με τους κανόνες του συλλαβισμού της γραμματικής.
- (iii) Ως τελικά σύμφωνα των ψευδολέξεων χρησιμοποιούνται μόνο το ν και το ς, όπως ακριβώς συμβαίνει και στις λέξεις της ελληνικής γλώσσας.
- (iv) Οι ψευδολέξεις είναι περίπου ισάριθμα κατανεμημένες στις κατηγορίες των δυσύλλαβων, τρισύλλαβων και τετρασύλλαβων ψευδολέξεων.

Κατά την αναγνωστική αποκωδικοποίηση των ψευδολέξεων ο εξεταστής αξιολογεί τη σωστή ανάγνωσή τους.

4.3.2.2 Η αναγνωστική κατανόηση

Ο σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου του γραπτού κώδικα τον οποίο διαβάζουμε. Επομένως, η δοκιμασία «αναγνωστική κατανόηση» αναφέρεται στην αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού όχι μόνο να αποκωδικοποιεί αυτό που διαβάζει αλλά και, επιπλέον, να ανασύρει και το σημασιολογικό περιεχόμενο του γραπτού λόγου (λέξης, φράσης ή κειμένου) που διαβάζει, δηλαδή να το κατανοεί.

Χρησιμοποιούνται δύο κλίμακες: Η κλίμακα αξιολόγησης με την «ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων» και η κλίμακα αξιολόγησης με την «ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων».

Η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων: Η κλίμακα αξιολόγησης «ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων» αποτελείται από 16 προτάσεις. Η κάθε πρόταση συνοδεύεται από 3 εικόνες, από τις οποίες μόνο η μία εικόνα αναπαριστάνει το νόημα της πρότασης, ενώ οι άλλες δύο εικόνες αναπαριστάνουν διαφορετικά νοήματα. Κατά την



αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης με την εν λόγω κλίμακα, το παιδί καλείται, κάθε φορά, να διαβάσει (χωρίς χρονικό περιορισμό) μία πρόταση, και να δείξει με το δάχτυλό του την εικόνα που ταιριάζει με το νόημα της πρότασης. Από αυτή τη διαδικασία της εξέτασης του παιδιού με την εν λόγω κλίμακα αξιολογείται μόνο η αναγνωστική κατανόηση με τον προσδιορισμό της ανάλογης εικόνας που αναπαριστάνει το νόημα της πρότασης.

Η ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων. Αποτελείται από 16 προτάσεις, σε κάθε μία από τις οποίες λείπει μία λέξη. Η λέξη που λείπει παρουσιάζεται κάτω από την πρόταση μαζί με άλλες δύο άσχετες ως προς την πρόταση λέξεις. Η θέση της λέξης που λείπει από την κάθε πρόταση καθώς και η θέση της σωστής λέξης στη σειρά των τριών λέξεων είναι τυχαία. Κατά την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης με αυτή την κλίμακα, το παιδί καλείται, κάθε φορά, να διαβάσει (χωρίς χρονικό περιορισμό) μία πρόταση, εκφωνώντας την έτσι ώστε, να την ακούει και ο εξεταστής (ο οποίος, όμως, δεν αξιολογεί την ακρίβεια ή την πληρότητα της εκφώνησης). Στη συνέχεια, καλείται να διαβάσει (εκφωνώντας) τις 3 λέξεις, να αποφασίσει για τη λέξη που ταιριάζει στην ελλιπή πρόταση και να την κυκλώσει. Σ' αυτή την κλίμακα αξιολογείται η αναγνωστική κατανόηση, με την επισήμανση της λέξης που αντιστοιχεί στο νόημα της πρότασης.

4.3.2.3 Η φωνολογική επίγνωση

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού αφενός μεν να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, αφετέρου δε να μπορεί να χειρίζεται τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων.

Η αξιολόγηση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης είναι λογικό να θεωρείται ως ένα βασικό μέσο τόσο για την ανίχνευση όσο και για τη διερεύνηση και αιτιολόγηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα παιδί στην εκμάθηση της ανάγνωσης κατά τα πρώτα χρόνια της φοίτησής του στο δημοτικό σχολείο.

Η διάκριση φωνημάτων. Η κλίμακα αξιολόγησης της διάκρισης φωνημάτων περιλαμβάνει 24 ζεύγη ψευδολέξεων. Κατά την αξιολόγηση της φωνημικής επίγνωσης με την εν λόγω κλίμακα, ο εξεταστής διαβάζει, με σωστή άρθρωση και φυσικό ρυθμό και τόνο, από το Φυλλάδιο Εξέτασης κάθε φορά ένα ζευγάρι ψευδολέξεων και ζητά από το παιδί να απαντήσει εάν οι ψευδολέξεις που άκουσε είναι ίδιες ή διαφορετικές. Αξιολογεί την ορθότητα της απάντησης του παιδιού. Η κλίμακα αξιολόγησης της διάκρισης φωνημάτων είναι μια δοκιμασία, η οποία συγκρινόμενη με τις άλλες δύο δοκιμασίες αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης, παρουσιάζει σχετικά μικρό βαθμό δυσκολίας.

Η κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα. Η κλίμακα αξιολόγησης της κατάτμησης ψευδολέξεων σε φωνήματα αποτελείται από 24 ψευδολέξεις οι οποίες περιλαμβάνουν τα διάφορα φωνήματα-φθόγγους της ελληνικής γλώσσας σε διάφορους αλλά απλούς συνδυασμούς στο επίπεδο της συλλαβής. Κατά την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης (στο φωνημικό επίπεδο) με την εν λόγω κλίμακα, ο εξεταστής διαβάζει, με ευκρινή άρθρωση και σε φυσικό ρυθμό και τόνο, από το Φυλλάδιο Εξέτασης κάθε φορά μία ψευδολέξη και το παιδί καλείται να την αναλύσει και να εκφωνήσει τα φωνήματα-φθόγγους που συγκροτούν την ψευδολέξη. Σκοπός της δοκιμασίας δεν είναι η αξιολόγηση της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών. Η αξιοποίηση της εν λόγω κλίμακας για την εξέταση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θα πρέπει να ερμηνεύεται σε συνδυασμό με την επίδοση του παιδιού και στις άλλες κλίμακες φωνολογικής επίγνωσης και, ιδιαιτέρως, στην κλίμακα αξιολόγησης της *διάκρισης φωνημάτων*.

Η απαλοιφή φωνημάτων. Η κλίμακα αξιολόγησης της *απαλοιφής φωνημάτων* αποτελείται από 24 μονοσύλλαβες ψευδολέξεις, η κάθε μία από τις οποίες έχει 2-4 φωνήματα. Κατά την αξιολόγηση της φωνημικής επίγνωσης με την εν λόγω κλίμακα, οι ψευδολέξεις παρουσιάζονται προφορικά στο παιδί μία-μία. Ο εξεταστής ζητά από το παιδί να ακούσει με προσοχή κάθε φορά το τμήμα (αρχικό ή τελικό) της ψευδολέξης, το οποίο πρέπει να απαλειφθεί και, αμέσως μετά, να ακούσει τη συγκεκριμένη ψευδολέξη, την οποίαν ο εξεταστής εκφωνεί με σωστή άρθρωση και σε φυσικό ρυθμό και τόνο από το Φυλλάδιο Εξέτασης. Αμέσως μετά το παιδί καλείται να πει το υπόλοιπο κομμάτι της ψευδολέξης που μένει μετά την απαλοιφή του φωνήματος-φθόγγου. Όπως αναφέρθηκε στην κλίμακα αξιολόγησης της *κατάτμησης ψευδολέξεων σε φωνήματα*, έτσι και στην περίπτωση αυτής της κλίμακας, η εξέταση παιδιών έχει τη σχετική σημασία της και θα πρέπει να ερμηνεύεται σε συνδυασμό με την επίδοσή του και στις άλλες κλίμακες φωνολογικής επίγνωσης και, ιδιαιτέρως, στην κλίμακα αξιολόγησης της *διάκρισης φωνημάτων*.

Η βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών. Η συγκράτηση των φωνολογικών πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη έχει αποδειχθεί ότι συνδέεται άμεσα με την εκμάθηση της ανάγνωσης. Έχει διαπιστωθεί ότι οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά στη συγκράτηση των φωνολογικών πληροφοριών στη βραχύχρονη (εργαζόμενη) μνήμη, αποτελούν σαφείς ενδείξεις για δυσκολίες που είναι πιθανόν να έχουν τα παιδιά αυτά στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Όπως μάλιστα έχει επισημανθεί από ερευνητές του θέματος «...η προβληματική λειτουργία της βραχύχρονης μνήμης μπορεί να εμποδίσει σοβαρά την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων της γλώσσας, της ανάγνωσης και γραφής κατά τα πρώτα χρόνια φοίτησης του παιδιού στο σχολείο...»

Είναι επιλεγμένες δύο κλίμακες, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για την εξέταση των παιδιών. Οί κλίμακες αυτές είναι οι εξής: «Μνήμη ακολουθιών αριθμών» και «επανάληψη ψευδολέξεων».

Η μνήμη ακολουθιών αριθμών. Η κλίμακα αξιολόγησης της μνήμης ακολουθιών αριθμών αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να συγκρατεί στη βραχύχρονη μνήμη τη φωνολογική αναπαράσταση μιας σειράς διαφορετικών ψηφίων αριθμών. Η κλίμακα αποτελείται από 16 σειρές ψηφίων που αρχίζουν με 2 ψηφία και βαθμιαία γίνονται μακρύτερες φθάνοντας τα 7 ψηφία. Κατά την αξιολόγηση της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών με την εν λόγω κλίμακα, παρουσιάζονται προφορικά στο παιδί οι σειρές των αριθμών, μία κάθε φορά. Συγκεκριμένα ο εξεταστής, με ευκρινή άρθρωση και σε φυσικό ρυθμό και τόνο, διαβάζει από το Φυλλάδιο Εξέτασης κάθε φορά μία σειρά αριθμών ζητώντας από το παιδί να τους επαναλάβει με την ίδια σειρά. Έργο του παιδιού είναι να ακούσει με προσοχή τους αριθμούς και να τους επαναλάβει με τη σειρά που εκφωνήθηκαν.

Η επανάληψη ψευδολέξεων. Η κλίμακα αξιολόγησης της επανάληψης ψευδολέξεων αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να συγκρατεί στη βραχύχρονη (εργαζόμενη) μνήμη τη φωνολογική αναπαράσταση γλωσσικών μονάδων (ψευδολέξεων), οι οποίες είναι άγνωστες στο παιδί. Κατά την αξιολόγηση της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών με την εν λόγω κλίμακα, παρουσιάζονται προφορικά στο παιδί οι ψευδολέξεις, μία κάθε φορά. Συγκεκριμένα ο εξεταστής, με ευκρινή άρθρωση και σε φυσικό ρυθμό και τόνο, διαβάζει από το Φυλλάδιο Εξέτασης κάθε φορά μία ψευδολέξη, ζητώντας από το παιδί να την επαναλάβει.

4.3.3 Συμπεράσματα Αξιολόγησης Μαθητή

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων του τεστ μας δίνει τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε ότι ο μαθητής Χ..Σ. σημειώνει χαμηλή επίδοση στις κλίμακες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, ιδιαίτερα στην κλίμακα ανάγνωσης ψευδολέξεων. Διαπιστώνεται επίσης ότι αποκωδικοποιεί καλύτερα τα μικρότερα δομημένα σύνολα γραμμάτων που σχηματίζουν συλλαβές αντίθετα η δυσκολία στην ανάγνωση ψευδολέξεων είναι μεγαλύτερη. Η δοκιμασία της αναγνωστικής κατανόησης μας έδωσε τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε την ικανότητα του μαθητή όχι μόνο να αποκωδικοποιεί αυτό που διαβάζει, αλλά, και επιπλέον, να ανασύρει και το σημασιολογικό περιεχόμενο του γραπτού λόγου που διαβάζει, δηλαδή να το κατανοεί. Η επίδοσή του ήταν χαμηλή, αλλά καλύτερη στην ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων και χειρότερη στην ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων. Επίσης στις κλίμακες της φωνολογικής επίγνωσης η επίδοσή του ήταν οριακά χαμηλή. Τέλος στις κλίμακες της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών η επίδοσή του ήταν μέση στη μνήμη ακολουθιών και μέση κατώτερη στην επανάληψη ψευδολέξεων.

Επίδοση	Τυπικοί βαθμοί	Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση		Αναγνωστική Κατανόηση		Φωνολογική Επένωση		Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Παληροφοριών		Τυπικοί βαθμοί	Επίδοση
		Ανάγνωση Συλλαβών	Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Ανάγνωση Προτάσεων & Επilogή Εικόνων	Ανάγνωση & Συμπλήρωση Ελλιπών Προτάσεων	Κατάκτηση Ψευδολέξεων σε Φωνήματα	Απαλοιφή Φωνημάτων	Μηνιαία Ακολουθιών	Επανάληψη Ψευδολέξεων		
Υψηλή Επίδοση	19									19	Υψηλή Επίδοση
	18									18	
	17									17	
	16									16	
	15									15	
	14									14	
	13									13	
Μέση Ανώτερη Επίδοση	12									12	Μέση Ανώτερη Επίδοση
	11									11	
	10									10	
Μέση Κατώτερη Επίδοση	9									9	Μέση Κατώτερη Επίδοση
	8									8	
	7									7	
Χαμηλή Επίδοση	6									6	Χαμηλή Επίδοση
	5									5	
	4									4	
	3									3	

4.4 Ατυπα τεστ (παράρτημα 2) (Γλώσσα)

4.4.1 Αξιολόγηση φωνολογικής επίγνωσης

Για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης του μαθητή δόθηκαν 7 τεστ από τα οποία 3 επιγλωσσικής επίγνωσης (στη λέξη, στη συλλαβή και στο φώνημα) και 4 τεστ μεταγλωσσικής επίγνωσης (στη λέξη, στη συλλαβή και στο φώνημα). Σε σύγκριση με τα αντίστοιχα τεστ του «Αθηνά» οι επιδόσεις του ήταν στο ίδιο επίπεδο .

Συγκρίνοντας την επίδοσή του ανάμεσα στα διάφορα τεστ επιγλωσσικής επίγνωσης παρατηρήθηκαν σημαντικές δυσκολίες στις ασκήσεις που αφορούσαν ασκήσεις επισήμανσης της ομοιότητας της συλλαβής, τόσο στη σύνθεση, καθώς επίσης στις ασκήσεις εντοπισμού της ομοιοκαταληξίας. Στα τεστ μεταγλωσσικής επίγνωσης παρατηρήθηκε δυσκολία στις ασκήσεις που αφορούσαν στην κατάτμηση, στην αντιστροφή της λέξης και στις ασκήσεις απαλοιφής της συλλαβής.

Σε σύγκριση ανάμεσα στα τεστ επιγλωσσικής και μεταγλωσσικής επίγνωσης δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές. Η επίδοσή του και στα δύο τεστ κρίνεται χαμηλή.

Ερμηνεία αποτελεσμάτων: Κρίνεται απαραίτητη η συστηματική εξάσκηση σε δεξιότητες επιγλωσσικής και μεταγλωσσικής επίγνωσης.

4.4.2 Αξιολόγηση ανάγνωσης γραμμάτων.

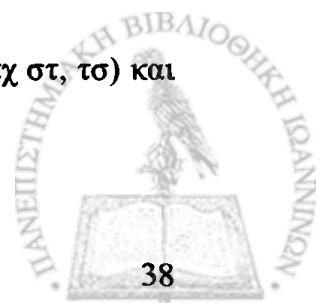
Για την αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης των γραμμάτων ετοιμάστηκαν και παρουσιάστηκαν γράμματα σε καρτέλες, κεφαλαία και μικρά. Στην ανάγνωση που του ζητήθηκε ο μαθητής δε δυσκολεύτηκε στην αποκωδικοποίηση των φωνηέντων και των συμφώνων. Επίσης του δόθηκε και μία καρτέλα να αντιστοιχίσει τα μικρά με τα κεφαλαία γράμματα. Σε αυτή την άσκηση δεν αντιμετώπισε καμιά δυσκολία, όπως και στο γράψιμο όλων των γραμμάτων, μικρών και κεφαλαίων.

Ερμηνεία αποτελεσμάτων: Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δε φαίνεται να αντιμετωπίζει πρόβλημα στην αναγνώριση και τη γραφή των γραμμάτων.

4.4.3 Αξιολόγηση ανάγνωσης συλλαβών

Οι συλλαβές που δόθηκαν είχαν αυξανόμενη δυσκολία. Συνολικά δόθηκαν σε καρτέλες, ασκήσεις κατηγοριών από συλλαβές. Οι συλλαβές είχαν τη μορφή ΣΦ, ΣΦΣ, ΣΣΦ, ΣΣΦΣ, ΣΣΣΦ και δίψηφα φωνήεντα.

Αντιμετώπισε σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση των συλλαβών ΣΣΦ (πχ στ, τσ) και αδυναμία στις συλλαβές ΣΣΣΦ (πχ στρα, ντζα).



Ερμηνεία αποτελεσμάτων: Αδυνατεί να αναγνωρίζει τα δομικά στοιχεία των συλλαβών που περιέχουν συνδυασμούς συμφώνων και ειδικότερα τις συλλαβές του τύπου ΣΣΣΦ και να τα συγκρατεί στην εργαζόμενη μνήμη.

4.4.4 Ανάγνωση λέξεων

Συνολικά δόθηκαν στο μαθητή για ανάγνωση λέξεις κανονικές και εξαιρέσιμες. Συγκεκριμένα δόθηκαν τρεις κατηγορίες λέξεων, δισύλλαβες, τρισύλλαβες και τετρασύλλαβες. Για κάθε κατηγορία δόθηκαν λέξεις κανονικές υψηλής συχνότητας, κανονικές χαμηλής συχνότητας, εξαιρέσιμες υψηλής συχνότητας και εξαιρέσιμες χαμηλής συχνότητας.

Διάβασε δισύλλαβες λέξεις του τύπου «ΣΦΣΦ» χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Το ίδιο συνέβη και με τις τρισύλλαβες λέξεις του τύπου «ΣΦΣΦΣΦ». Αντίθετα σε λέξεις χαμηλής συχνότητας που περιείχαν συνδυασμούς συμφώνων (γκρινιάζω, σφραγίδα, σταματάω, μελιτζάνα, ντροπή) δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί.

Ερμηνεία αποτελεσμάτων: Με βάση τα παραπάνω χρειάζεται εξάσκηση στην ανάγνωση λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα και στη γραφή με ασκήσεις φωνημικής - γραφημικής αντιστοιχίας.

4.4.5 Αξιολόγηση ανάγνωσης ψευδολέξεων

Δόθηκαν για ανάγνωση και γραφή ψευδολέξεις (δισύλλαβες, τρισύλλαβες και τετρασύλλαβες). Στον τομέα της ανάγνωσης αυτών των ψευδολέξεων, διαπιστώθηκαν αναγνωστικά λάθη όπως: αντικαταστάσεις, παραλείψεις και προσθήκες ιδιαίτερα σε λέξεις που περιέχουν συμφωνικά συμπλέγματα.

Ερμηνεία αποτελεσμάτων: Ο μαθητής χρειάζεται εξάσκηση στη φωνολογική δομή των λέξεων, για να μπορεί να τις δαβάζει με σωστή γραφημική-φωνημική αντιστοιχία.

4.4.6 Γενικά συμπεράσματα ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων

Στην ανάγνωση οι δυσκολίες που συνάντησε είναι κυρίως στα συμφωνικά συμπλέγματα. Διαβάζει με αργό ρυθμό και δεν διορθώνει τα λάθη του. Απαιτείται συστηματική παρέμβαση για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, ιδιαίτερα σε λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα.

4.4.7 Ανάγνωση και κατανόηση κειμένων

Δόθηκαν στο μαθητή για ανάγνωση δύο κείμενα, το ένα από το βιβλίο της Πρώτης Τάξης και το άλλο ετοιμάστηκε από τον εξεταστή, για να αξιολογηθεί σε όλα τα επίπεδα η



αναγνωστική του ικανότητα και η κατανόηση του κειμένου. Στο ένα κείμενο του ζητήθηκε να το διαβάσει φωναχτά και το άλλο διαβάστηκε από τον εξεταστή. Στο κείμενο που διάβασε ο ίδιος δεν μπόρεσε να διαβάσει λέξεις που περιείχαν συμφωνικά συμπλέγματα, παρέλειψε γράμματα από τα συμπλέγματα των λέξεων και άλλαξε τη θέση των γραμμάτων. Δε χρησιμοποίησε σωστά τον τόνο και αγνόησε τα σημεία της στίξης. Όσο μεγαλύτερη ήταν η λέξη τόσο αυξάνονταν οι δυσκολίες. Στις πολυσύλλαβες λέξεις δεν μπόρεσε σχεδόν καθόλου να αποκωδικοποιήσει τους συνδυασμούς των συμφώνων «τσ», «φτ», «φτ», «τρ», «στ» στις πολυσύλλαβες λέξεις με συνδυασμούς συμφώνων δίνονταν η εντύπωση ότι η ανάγνωση του μαθητή ήταν μάλλον διαισθητική με βάση το πρώτο και το τελευταίο γράμμα. Μάλλον δε διάβασε φωνολογικά. Το επίπεδο κατανόησης και ανάσυρσης των πληροφοριών του κειμένου από δική του ανάγνωση δεν είναι αποτελεσματικό. Δεν μπορούσε να συγκρατήσει πληροφορίες στη βραχύχρονη μνήμη, ώστε να αποδώσει τις λεπτομέρειες του κειμένου.

Η κατανόηση του κειμένου ήταν καλή στο κείμενο που του διάβασα απάντησε με ευχέρεια στις ερωτήσεις που του έγιναν από τον εξεταστή και αναδιηγήθηκε με ευχέρεια το κείμενο ανακαλώντας όλες τις λεπτομέρειες με πλούσιο λεξιλόγιο.

Σχόλιο: Σύμφωνα με την αξιολόγηση των δύο κειμένων, φαίνεται ότι ο μαθητής κατανοεί καλύτερα και ανασύρει τις πληροφορίες του κειμένου τις οποίες προσλαμβάνει από ακρόαση.

4.4.8 Αξιολόγηση προφορικού λόγου

Επιχειρώντας μια γενικότερη εκτίμηση για το « γλωσσικό προφίλ» του μαθητή θα λέγαμε πως σε ότι αφορά το λεκτικό τομέα το επίπεδο του είναι σε σχετικά καλό επίπεδο (κάτι που φάνηκε από την όλη διαπροσωπική επαφή και τις αντίστοιχες υποκλίμακες του Αθηνά τεστ).

4.4.9 Τομείς παρέμβασης στη γλώσσα

- Γραφο-Φωνολογική ενημερότητα .
- Ανάγνωση και γραφή συλλαβών και λέξεων.
- Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου.

4.4.10 Ερμηνεία Αποτελεσμάτων

Τα ευρήματα των άτυπων τεστ αξιολόγησης της ανάγνωσης των ψευδολέξεων είναι σύμφωνα με τα αποτελέσματα του διαγωνιστικού τεστ «Αθηνά». Οι επιδόσεις του μαθητή στις δοκιμασίες της μνήμης ακολουθιών του τεστ «Αθηνά» είναι οριακά χαμηλή τόσο στη μνήμη αριθμών όσο και στη μνήμη σχημάτων, πράγμα που έχει επίπτωση στην ανάγνωση των λέξεων και ψευδολέξεων. Επίσης χαμηλές επιδόσεις έχουμε και στη διάκριση φθόγγων

της γραφοφωνολογικής ενημερότητας του τεστ «Αθηνά», πράγμα που δηλώνει προβλήματα στην ακουστική αντίληψη και στη βραχύχρονη ακουστική μνήμη με επιπτώσεις στην ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων. Τα λάθη στις ψευδολέξεις είναι πολύ περισσότερα από ότι στις κανονικές λέξεις, πράγμα που δηλώνει πως ο μαθητής βοηθείται από τη σημασία των λέξεων κατά την ανάγνωσή τους, πράγμα που δεν είναι δυνατόν φυσικά να συμβεί στην ανάγνωση των ψευδολέξεων.

4.5 Γνωμάτευση ΚΔΑΥ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Ι. Π. Μεσολογγίου, 25/2/2008

ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ & ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ
ΝΟΜΟΥ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ

Διεύθυνση : Ναυπάκτου 168
302 00, Μεσολόγγι

Αριθ. Πρωτ. : 402

Πληροφορ. : Κονίδα Βασιλική

Α. Α. : 946

Τηλέφωνο : 26310 – 55258

Φαξ : 26310 – 55259

Email : mail@kday.ait.sch.gr

Γ Ν Ω Μ Α Τ Ε Υ Σ Η

Σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), Υπ. Απ. Γ6
4494/ΦΕΚ 1503/8-11-2001.

Α. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ

Επώνυμο : Σ

Σχολείο : 1^ο Δ.Σ. Νεάπολης

Όνομα : Χ

Τάξη : Β'

Πατρώνυμο : Ν

Δ/ση Σχολείου : Νεάπολη

Μητρώνυμο : Κ

Τηλέφ. Σχολείου : 26410-91222

Ημ. Γέννησης : 20/6/2000

Διεύθυνση : Νεάπολη

Τηλέφωνα : 26410-91082

Ημερομηνία συνεδρίασης για την έκδοση γνωμάτευσης : 22/2/2008

Β. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ονοματεπώνυμο	Ειδικότητα	Υπογραφή
Κατσίνας Γεώργιος	Εκπαιδευτικός	
Κιόχου Ιωάννα	Ψυχολόγος	
Βαζούκη Γλυκερία	Κοινωνική λειτουργός	

Γ. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ.

(Παράγραφοι 1.2.3. Άρθρο 1, Ν. 2817/2000)

Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας με βάση τα στοιχεία της διάγνωσης – αξιολόγησης καταλήγουν ότι

ο μαθητής **Χ.Σ.** παρουσιάζει :

- .. Νοητική ανωριμότητα
- ... Ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλός, αμβύωψ)
- * ... Ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα ακοής (κωφός, βαρήκοος)
- ... Σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα
- ... Σοβαρά προβλήματα υγείας
- .. Προβλήματα λόγου και ομιλίας
- ✓ Ειδικές δυσκολίες στη μάθηση (Δυσαναγνωσία)
- ... Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες
- ... Αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης
- ... Πολλαπλές αναπηρίες (προσδιορίστε)
- .. Άλλες δυσκολίες (προσδιορίστε)

Δ. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΗ

(Συνοπτική περιγραφή των ικανοτήτων, καθώς και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής/τρια. Προτάσεις για κατάλληλη σχολική μονάδα ένταξης, τεχνικά βοηθήματα / εκπαιδευτικά υλικά, παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών, κλπ).

Ο μαθητής **Χ.Σ** προσήλθε στην υπηρεσία του ΚΔΑΥ στις 21/2/2008 για αξιολόγηση, από την οποία διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζει **ειδική μαθησιακή δυσκολία τύπου δυσαναγνωσίας.**

Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης ήταν αρκετά συνεσταλμένος, αλλά ιδιαίτερα συνεργάσιμος. Κατανοούσε τις οδηγίες των έργων που του ανατέθηκαν και ανταποκρινόταν γρήγορα και άμεσα. Μάλιστα παρατηρήθηκε ότι εργάζεται παρορμητικά αλλά προσεκτικά. Σε περίπτωση δυσκολίας έδειχνε να επιμένει ιδιαίτερα στην προσπάθεια. Η συγκέντρωση της προσοχής του ήταν ικανοποιητική.

Από τη **ψυχομετρική εκτίμηση** διαπιστώθηκε ότι το νοητικό δυναμικό του μαθητή κυμαίνεται σε φυσιολογικά επίπεδα και η νοητική του ηλικία συμπίπτει με τη χρονολογική. Στο νοητικό του προφίλ η **λεκτική νοημοσύνη** είναι καλύτερα αναπτυγμένη σε σχέση με την **πρακτική**. Φαίνεται λοιπόν ότι τα καταφέρνει καλύτερα σε ερωτήσεις που παρουσιάζονται προφορικά και απαιτούν λεκτική ανταπόκριση. Επίσης μπορεί να αξιοποιήσει θετικά τις

γνώσεις που έχει αποκτήσει από το σχολικό και ευρύτερο πολιτιστικό περιβάλλον. Αναλυτικά, το εύρος των γνώσεων του είναι ικανοποιητικό και φαίνεται ότι έχει επενδύσει στη μάθηση. Πραγματοποιεί με ευχέρεια λογικοφαιρτικούς συλλογισμούς και η σκέψη του είναι αρκετά ευέλικτη. Επίσης γνωρίζει καθημερινά πρακτικά θέματα και μπορεί να επιλύσει αποτελεσματικά προβλήματα που προκύπτουν στην καθημερινότητα. Στον τομέα της πρακτικής νοημοσύνης διαθέτει καλή οπτική αντίληψη και παρατηρητικότητα. Έχει κατακτήσει την έννοια του χρόνου(πριν - μετά). Διαθέτει κοινή λογική και καταλαβαίνει τη σχέση αιτίου- αποτελέσματος (αιτιώδεις σχέσεις). Επίσης μπορεί να εργάζεται με την πίεση του χρόνου και μπορεί να ελέγχει το άγχος του.

Από το **μαθησιακό έλεγχο** διαπιστώθηκε ότι ο δεν έχει αναπτύξει ικανοποιητικά το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, δυσκολεύεται στη σύνθεση λέξεων και στην κατάτμηση λέξεων και ψευδολέξεων σε φωνήματα και στην απαλοιφή φωνημάτων. Αντίθετα η δυνατότητα συγκράτησης φωνολογικών πληροφοριών στη βραχυπρόθεσμη μνήμη του είναι ικανοποιητική.

Όσον αφορά στην **αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου**, δυσκολίες αντιμετωπίζει στην **ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων** υψηλής και χαμηλής συχνότητας που περιέχουν συνδυασμούς συμφώνων και συμφωνικά συμπλέγματα. Επίσης παρατηρήθηκαν φωνολογικά λάθη (παραλείψεις, προσθήκες, αντικαταστάσεις, αντιμεταθέσεις). Το επίπεδο κατανόησης και ανάσυρσης των πληροφοριών του κειμένου είναι περιορισμένο στο βασικό νόημα του κειμένου, ενώ η κατανόηση του κειμένου είναι καλύτερη όταν δέχεται τις πληροφορίες από ακρόαση.

Σχετικά με τη **γραφή**, τα κείμενά του είναι μάλλον ευανάγνωστα, ενώ η απόδοση των γραμμάτων είναι επιτυχής, με μέγεθος ομοιόμορφο και χωρίς σημαντικά ορθογραφικά λάθη. Επιπλέον κάνει λάθη στον τονισμό και στα διαστήματα μεταξύ των λέξεων. Επίσης ο Χ.Σ. αντιγράφει με αργό ρυθμό και η παραγωγή δικού του δημιουργικού γραπτού λόγου δεν είναι αποτελεσματική (ανεπιτυχής ανάπτυξη των ιδεών, δομημένες προτάσεις).

Στα **μαθηματικά** έχει εμπεδώσει τις χωροχρονικές έννοιες, όπως επίσης και απλές μαθηματικές έννοιες (ομαδοποίηση, σειροθέτηση, αντιστοίχιση). Γράφει και μετράει πέραν του 100, ενώ είναι αποτελεσματικός στις προσθέσεις και αφαιρέσεις (με ή χωρίς κρατούμενο). Η **λογικομαθηματική** του σκέψη επιτυγχάνει με ικανοποιητικό τρόπο την εξαγωγή ορθού αποτελέσματος.

Με βάση τα παραπάνω προτείνουμε τη φοίτηση του μαθητή σε **Τμήμα Ένταξης** και ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένους στόχους και ενέργειες που αφορούν κυρίως την ανάγνωση:



ο **Καλλιέργεια δεξιοτήτων για αποτελεσματική αποκωδικοποίηση και ευχερή ανάγνωση λέξεων και απλών κειμένων :**

- να διαβάζει δισύλλαβες λέξεις που να περιέχουν δίψηφα σύμφωνα, π.χ. έθνος, ρυθμός, καπνός, κέρμα κτλ.
- να διαβάζει δισύλλαβες λέξεις που να περιέχουν συμφωνικά συμπλέγματα, π.χ. εχθρός, ντροπή, στρώνω κλπ.
- να διαβάζει απλές τρισύλλαβες και τετρασύλλαβες λέξεις (υψηλής / χαμηλής συχνότητας)
- να διαβάζει πολυσύλλαβες λέξεις που να έχουν πρώτη συλλαβή συνδυασμό συμφώνων.
- να διαβάζει πολυσύλλαβες λέξεις που να περιέχουν συνδυασμό συμφώνων.
- να διαβάζει με άνεση ανακατεμένες τις παραπάνω λέξεις
- ανάγνωση δισύλλαβων, τρισύλλαβων και πολυσύλλαβων ψευδολέξεων
- ανάγνωση προτάσεων και κειμένων με τις παραπάνω λέξεις κλπ.

ο Εκμάθηση εναλλακτικών τρόπων **κατανόησης της ύλης** που θα αποσκοπούν στην καλύτερη δυνατή προσέγγισή της από το συγκεκριμένο μαθητή (π.χ. χρήση της καλύτερης δυνατότητας κειμένων από ακρόαση, σχεδιαγράμματα, οπτικό υλικό, χρήση Η/Υ).

ο Καλό θα ήταν το σχολείο να προσπαθήσει να συμβάλλει στην **ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του** μέσα από διαδικασίες επιβράβευσης των προσπαθειών του.

Η παρούσα γνωμάτευση συνοδεύεται από Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα και προτείνεται οι παραπάνω εκπαιδευτικοί στόχοι να είναι ανάλογοι των δυνατοτήτων του μαθητή, ενώ στενή θα πρέπει να είναι η συνεργασία εκπαιδευτικού κοινής τάξης και εκπαιδευτικού τμήματος ένταξης, με αλληλοενημέρωση για τους στόχους και την πρόοδο του μαθητή.

Ο Γονέας / Κηδεμόνας

Ο Προϊστάμενος του Κ.Δ.Α.Υ



4.6 Γενικά Συμπεράσματα

Από τις αξιολογήσεις («ΚΔΔΥ», «ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ» «ΤΕΣΤ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ», «ΑΤΥΠΙΑ ΤΕΣΤ»). Διαπιστώθηκε ότι το νοητικό δυναμικό του μαθητή κυμαίνεται σε φυσιολογικά επίπεδα και η νοητική του ηλικία συμπίπτει με τη χρονολογική. Στο νοητικό του προφίλ η λεκτική νοημοσύνη είναι καλύτερα αναπτυγμένη σε σχέση με την πρακτική. Ο μαθητής δε δυσκολεύεται στην ανάγνωση απλών λέξεων, δε δείχνει δυσκολία στα σύμφωνα και στα φωνήεντα, δυσκολεύεται στα συμφωνικά συμπλέγματα με δύο σύμφωνα, αδυνατεί να διαβάσει λέξεις που περιέχουν συμπλέγματα με τρία σύμφωνα μαζί. Στα συμπλέγματα με τρία σύμφωνα μαζί οι δυσκολίες του μαθητή, είτε αυτά περιέχονται σε συλλαβές είτε σε λέξεις, είναι μεγάλες. Στην ανάγνωση κειμένων ο μαθητής δυσκολεύεται σε λέξεις που περιέχουν συμφωνικά συμπλέγματα, με αποτέλεσμα να μην κατανοεί αυτό που διαβάζει. Αντίθετα η κατανόηση κειμένων από ακρόαση είναι καλύτερη και μπορεί να αποδώσει το νόημα και να αντλήσει σημαντικές πληροφορίες.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

5.1 Εκπαιδευτικές αρχές για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

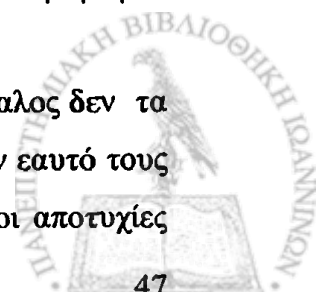
Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών γενικότερα αποτελεί τον κύριο στόχο, μετά τον έγκαιρο εντοπισμό και τη σωστή διαγνωστική αξιολόγησή τους. Είναι η φάση κατά την οποία για την αντιμετώπιση παρόμοιων προβληματικών καταστάσεων απαιτείται η επινοητικότητα, η υπομονή, οι κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις και η δημιουργία παιδοψυχαγωγικής ατμόσφαιρας από την πλευρά του δασκάλου. Κύριο μέλημά του θα πρέπει να είναι όχι μόνο να ερμηνεύει τα αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης, αλλά και να ανακαλύπτει τρόπους για να βοηθήσει τους συγκεκριμένους μαθητές να αμβλύνουν ή να ξεπερνούν τις δυσκολίες που βρίσκονται απέναντί τους και να τους μεταδώσει τη γνώση (Τριλιανός Αθ. 1998, 210).

Η επιτυχής αντιμετώπιση και εξάλειψη των μαθησιακών δυσκολιών εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το πόσο σωστά και συστηματικά εφαρμόζονται και αξιοποιούνται ορισμένες βασικές ψυχοπαιδαγωγικές αρχές.

Μια πρώτη βασική αρχή που πρέπει να τηρεί ο δάσκαλος στις περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών είναι ο σαφής προσδιορισμός της γνωστικής υποδομής του συγκεκριμένου παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Πρέπει, δηλαδή, όχι μόνο να εντοπισθούν τα «γνωστικά ελλείμματα» του μαθητή, τι γνωρίζει και τι δεν γνωρίζει, αλλά είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε «πως μαθαίνει» ο μαθητής και τη δομή των γνώσεών του (Πόρποδης Κ. 2003, 39).

Θεμελιώδη αρχή που πρέπει να γνωρίζει ο δάσκαλος και να διέπει την υλοποίηση κάθε προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης για την καλύτερη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η ψυχολογική στήριξη του κάθε μαθητή που παρουσιάζει ανάλογες δυσκολίες. Ο δάσκαλος πρέπει να αντιμετωπίζει τα λάθη και τις αποτυχίες αυτών των παιδιών ως φυσιολογικά φαινόμενα, να μη τα απορρίπτει και τα στιγματίζει. Οι εκφράσεις που αποθαρρύνουν ή οι υποτιμητικές εκφράσεις για μια λανθασμένη συμπεριφορά ενός μαθητή, τον αποθαρρύνουν και συχνά τον οδηγούν σε παραίτηση, σε περιθωριοποίηση ή σε πτώση των επιδόσεών του στο σχολείο (Δασκαλάκης Δ. 1987, 68).

Αντίθετα να τα στηρίζει ψυχολογικά, να αισθάνονται οι μαθητές ότι ο δάσκαλος δεν τα εγκατέλειψε, γιατί αυτά τα παιδιά διακατέχονται από αρνητική αντίληψη για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους, αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα λάθη και οι αποτυχίες



μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής παρεμβατικής αγωγής (Πόρποδας, Κ. 2003, 37). Να εμπεδωθεί στη συνείδηση του δασκάλου και των παιδιών της τάξης ότι ο κάθε μαθητής έχει αξία, έτσι όπως είναι με το πρόβλημά του και όχι όπως θα τον ήθελαν να είναι οι άλλοι.

Με δεδομένη την τήρηση της πιο πάνω αρχής, για να έχει αποτελεσματικότητα και επιτυχία στην παρέμβασή του ο δάσκαλος, απαραίτητη κρίνεται η υιοθέτηση και η εφαρμογή της εξατομίκευσης του εκπαιδευτικού έργου και τη προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις δυνατότητες, τις ανάγκες και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή. Τα τελευταία χρόνια η εξατομίκευμένη διδασκαλία παρέχεται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στα σχολεία με τη λειτουργία τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης. (Σακκάς Β. 2002, 143).

Η εξατομίκευμένη διδασκαλία είναι μια επιπλέον μέθοδος που συμπληρώνει το κοινό διδακτικό έργο, ανακαλύπτει τα «καλά» στοιχεία του παιδιού, αποτελεί συμπλήρωμα της ομαδικής εργασίας των μαθητών και συμβάλλει στην ικανοποίηση των ατομικών διαφορών του κάθε μαθητή (Χαραλαμπίδης Ν. & Παρασκευόπουλος Ι. 1974, 271).

Το σχολείο πρέπει να παρέχει ποικίλης μορφής και δυσκολίας ασκήσεις στα παιδιά ώστε να ικανοποιούνται οι διαφορετικές αναπτυξιακές ανάγκες του καθενός. Η ύλη να ανταποκρίνεται στις ικανότητες αυτών των μαθητών και να τους δίνονται ευκαιρίες επιτυχίας, ώστε να έχουν την απαραίτητη επιδοκιμασία. (Κυπριωτάκης Α. 1987, 66). Είναι σημαντικό ο κάθε μαθητής να έχει ευχέρεια χρόνου για επεξεργασία και εμβάθυνση του νέου και εκτός από προγραμματισμένες ασκήσεις που καλείται να ανταποκριθεί να του δίνεται η δυνατότητα αυτοεπιλογής, δηλαδή να μπορεί από μόνος του να επιλέξει τις ασκήσεις ή δραστηριότητες στις οποίες θα ήθελε να επιδοθεί και να συμμετάσχει.

Ο δάσκαλος της τάξης να φροντίσει να αποφεύγεται μεταξύ των μαθητών η δημιουργία ανταγωνιστικού κλίματος όπου το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες θα νιώθει μειονεκτικά. Για να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημα του παιδιού και η εμπιστοσύνη προς τις ικανότητες που έχει, το σχολείο πρέπει να του παρέχει τη δυνατότητα να επιδείξει αξιόλογα αποτελέσματα σ' ένα τουλάχιστο τομέα, με ύλη που τον προσελκύει περισσότερο, ακόμη και αν αυτό δεν σχετίζεται άμεσα με το στενό πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων. (Αγαλιώτης Γ. 1994, 180-189).

Μια άλλη βασική αρχή που πρέπει να χαρακτηρίζει την κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ότι η μάθηση να υλοποιείται με μικρά βήματα και μικρούς στόχους. Πρέπει να γνωρίζουμε ότι ένα παιδί με συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες, μαθαίνει ευκολότερα και καλύτερα μια συγκεκριμένη δεξιότητα, αν αυτή η δεξιότητα διδάχεται σταδιακά, αναλυμένη σε μικρά βήματα, από ότι θα διδάσκονταν

σαν ολότητα. Πρόκειται για την αρχή της ανάλυσης έργου (task analysis) (Σούλης Σ . 2002, 110).

Ακόμη θα πρέπει αν το νέο βήμα δεν είναι επιτυχημένο να μην προχωρούμε στο επόμενο βήμα, αλλά να αναλύουμε και να προσδιορίζουμε τις πιθανές αιτίες της αποτυχίας, επιστρέφοντας στο προηγούμενο βήμα. Πρέπει τα βήματα να γίνονται με κάποια ιεραρχική σειρά, να προχωράμε από τα πιο εύκολα στα πιο δύσκολα. Το πρώτο βήμα καλό θα είναι να είναι το πιο εύκολο, για να πετυχαίνουν και να ενθαρρύνονται αυτά τα παιδιά να συνεχίζουν, ενώ το τελευταίο να ταυτίζεται με το διδακτικό στόχο.

Άλλες βασικές αρχές που θεωρούνται απαραίτητες να εφαρμόζονται από το δάσκαλο της τάξης για να ξεπεραστούν τυχόν μαθησιακές δυσκολίες και για την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας συνοπτικά είναι οι εξής:

- Η αρχή της επανάληψης και της άσκησης.
- Η αρχή της γενίκευσης, της εμπέδωσης, της αναπλήρωσης, της συναισθηματικής αξιοποίησης, της κοινωνικοποίησης, της εργατικότητας, της μάθησης μέσα από τη παιγνιώδη διδασκαλία, της δραματοποίησης.
- Η αρχή της απλοποίησης και της συστηματοποίησης της εργασίας με βοήθεια σε καθημερινή βάση στις σχολικές εργασίες.
- Ενθάρρυνση για συμμετοχή σε δραστηριότητες, στις οποίες είναι ιδιαίτερα ικανός, για να αντισταθμίσει τις μαθησιακές του δυσκολίες, τονώνοντας το ηθικό του και την αυτοπεποίθησή του.
- Οι εργασίες που του ανατίθενται να μην είναι μεγάλες για να μην το κουράζουν και προκαλούν άγχος, αδιαθεσία.
- Η ενθάρρυνση του παιδιού σε κάθε προσπάθεια που κάνει, ο έπαινος και κάθε είδος αμοιβή που είναι εφικτή.
- Η αρχή της αυτοματοποίησης και της δραστηριοποίησης της εποπτείας και της παροχής πλούσιου εποπτικού υλικού και χρήση σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, βίντεο, μαγνητοσκόπιο, μαγνητόφωνο κ.ά.) για εμπέδωση της μάθησης.
- Η ποικιλία και το βάθος εμπειριών στο άμεσο περιβάλλον (εκδρομές, επισκέψεις σε μουσεία, σε παιδικά πάρκα, καθημερινές ομαδικές δραστηριότητες κτλ.) (Λιβανίου Ε. 2004, 161).
- Η αρχή της οργάνωσης της τάξης που ιδιαίτερα τονίζει και η παιδαγωγική της παιδαγωγού Μ. Montessori.
- Η αρχή της βίωσης και της αυτοδιόρθωσης μέσα από την πρακτική ενασχόληση με τα πράγματα, ώστε να αποφεύγεται η παρακώλυση της μάθησης (Δράκος Γ. 1999, 98).

- Η συνεργασία με τους γονείς του παιδιού και ενημέρωσή τους στο «τι κάνει ο δάσκαλος στο ἔχολείο». Να τους παροτρύνει να χρησιμοποιούν σωστές στρατηγικές επίλυσης των μαθησιακών δυσκολιών. Ο εκπαιδευτικός και οι γονείς μπορεί να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο να ανακαλύψουν τρόπους για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού (Σκανδάλης Χρ. 1987, 144).
- Επιπλέον κρίνεται απαραίτητο για την καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη διάγνωση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών να γίνεται σε συνεργασία του εκπαιδευτικού με άλλους ειδικούς, όπως του ψυχολόγου, του γιατρού, του λογοθεραπευτή, του κοινωνικού λειτουργού, κ.ά. (Σακκάς Β. 2002, 142).

Τέλος ο Αμερικανός ψυχίατρος Larry Silver επισημαίνει ότι οι κατάλληλες ενέργειες που πρέπει να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών είναι οι ακόλουθες:

- Ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει μεταξύ των μαθητών πνεύμα συνεργασίας και όχι ανταγωνιστικό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη.
- Τακτική επικοινωνία με αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα σε αυτόν και του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.
- Ενθάρρυνση και επιβράβευση σε κάθε προσπάθεια του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.
- Να εκμεταλλευτεί τις οποιαδήποτε ικανότητες διαθέτει ο μαθητής (Bonnie Miller 2002, 201).

Οι πιο πάνω βασικές εκπαιδευτικές αρχές θεωρούνται απαραίτητες για να μειωθούν ή να ξεπεραστούν σε ικανοποιητικό βαθμό οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη σχολική ηλικία και αποτελούν βασική προϋπόθεση για την ομαλή και πλήρη ένταξη και ενσωμάτωσή τους στο σχολικό και κοινωνικό «γίγνεσθαι». Πάνω απ' όλα βέβαια για να ξεπεράσει ο μαθητής τις μαθησιακές δυσκολίες του, χρειάζεται την αγάπη, την κατανόηση, την αποδοχή και τη συμπαράσταση όλων μας.

5.2 Εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Αφού έγινε εκτίμηση των αποτελεσμάτων της συνολικής αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή καταρτίστηκε εξατομικευμένο πρόγραμμα αντιμετώπισης των δυσκολιών στην «Ανάγνωση» και ειδικότερα στους τομείς:

- φωνολογικής επίγνωσης,
- ανάγνωσης των συνδυασμών συμφώνων που συγχέει φωνολογικά,
- αναγνώρισης όλων των τύπων λέξεων,



- ανάγνωσης και κατανόησης προτάσεων,
- ανάγνωσης και απόδοσης του νοήματος κειμένου,
- καλλιέργειας του προφορικού λόγου.

Η εφαρμογή του προγράμματος αυτού διήρκεσε περίπου τέσσερις μήνες, από το Μάρτιο του 2008 έως τον Ιούνιο του 2008. Η συχνότητα των συναντήσεων με το μαθητή ορίστηκε τρεις φορές την εβδομάδα, η δε διάρκεια της κάθε συνάντησης ήταν σαράντα πέντε λεπτά της ώρας. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν στο σπίτι του εκπαιδευτικού.

Η συνεργασία μας με το μαθητή ήταν άψογη. Σε αυτό συντέλεσε τόσο το κλίμα οικειότητας που είχε δημιουργηθεί μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων και η επιβράβευση, η συνεχής ενθάρρυνση και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή εκ μέρους του εκπαιδευτικού, όσο και το ίδιο το παιδί. Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε η φιλότιμη προσπάθεια που κατέβαλε κάθε φορά και η έντονη επιθυμία του να πετύχει τους στόχους, τους οποίους είχαμε θέσει από κοινού καθώς και τα συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης που ένιωθε κάθε φορά που πετύχαινε τον επιδιωκόμενο στόχο. Εξαιρετική ήταν και η συνεργασία μας με τους γονείς του μαθητή.

Για την κατάρτιση του προγράμματος παρέμβασης ελήφθησαν υπόψη:

- τα γνωστικά ελλείμματα του μαθητή,
- το χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης και η ελλιπής γνώση των γραφημικών φωνολογικών αντιστοιχιών,
- η γνωστική καθήλωση, λόγω του ότι οι συμμαθητές του προχωρούσαν κανονικά, ενώ αυτός αδυνατούσε να προχωρήσει, γεγονός που επέφερε χαμηλή αυτοεκτίμηση και αποδοχή των αδυναμιών («είμαι κακός μαθητής άρα δε μαθαίνω, άρα δε μπορώ να μάθω») και πάνω από όλα
- οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του μαθητή.

Για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων χρησιμοποιήθηκε εικονογραφημένο και πολυαισθητηριακό υλικό όπως: μαγνητόφωνο, επιλεγμένα παιχνίδια (π.χ. memory, fish, παραλλαγές του μπίνγκο, κρεμάλα κ.ά.), μαγνητικά γράμματα, πλαστικοποιημένες κάρτες με εικόνες αντικειμένων, φύλλα εργασίας με και χωρίς εικόνες, εικονογραφημένα βιβλία, περιοδικά, αντικείμενα εικονοσταυρόλεξα, γράμματα διαφόρων μεγεθών, κομμένα στο περίγραμμά τους και πλαστικοποιημένα, λαβύρινθοι, κρυπτόλεξα, ακροστιχίδες, κάρτες με συλλαβές ή λέξεις (λίστα λέξεων), πλαστελίνη, χρωματιστά μολύβια, μικρά κείμενα με εικόνες στη θέση λέξεων, φύλλα εργασίας με ημιτελείς προτάσεις ή κενά στη θέση λέξεων, ασκήσεις πολλαπλών επιλογών, κείμενα 3 – 4 προτάσεων με εικονογραφημένο ερωτηματολόγιο, εικονογραφημένα ερωτηματολόγια κατανόησης, ασκήσεις διάκρισης φθόγγων, λίστες με λέξεις που συγγχεί κ.ά. Σημαντικό μέρος της παρέμβασης έγινε με τη

βοήθεια του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και των λογισμικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης. Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν ανάλογο όχι μόνο των δυνατοτήτων και ιδιαιτεροτήτων του μαθητή αλλά και των εκπαιδευτικών αναγκών της φάσης που βρισκόταν κάθε φορά. Η βασική φιλοσοφία της παρέμβασης είναι η πολυαισθητηριακή προσέγγιση που αποβλέπει γενικά στην ενίσχυση ορισμένων παραστάσεων μέσα από τη διοχέτευση και το συσχετισμό ερεθισμάτων που έχουν κοινό περιεχόμενο και προσλαμβάνονται μέσω διαφορετικών αισθήσεων. Έτσι, η διάκριση δύο συνδυασμών που συγχύζονται από το παιδί επιχειρείται μέσα από ασκήσεις που αποβλέπουν στη* οπτική, την ακουστική και την κινησιαισθητική διάκριση.

5.3 Στόχοι Εκπαιδευτικού Προγράμματος Παρέμβασης

- Παράλληλη άσκηση του παιδιού στη φωνολογική επίγνωση των δομικών στοιχείων του προφορικού λόγου με έμφαση σε δραστηριότητες φωνολογικής ανάλυσης και σύνθεσης της λέξης. Οι δραστηριότητες αυτές πραγματοποιούνταν, είτε πριν τις δραστηριότητες για την ανάγνωση λέξεων, είτε παράλληλα για ενίσχυση της μάθησης.
- Προοδευτική και με μερικά βήματα κλιμάκωση των δραστηριοτήτων από τα ήδη γνωστά στα άγνωστα και από τα εύκολα στα δύσκολα.
- Για την επιλογή των λέξεων που χρησιμοποιούνταν στην άσκηση του παιδιού λήφθηκαν υπόψη οι παράγοντες:
 - Αριθμός συλλαβών.
 - Συχνότητα των λέξεων.
 - Η δομή της λέξης.
- Η διδασκαλία των λέξεων πραγματοποιούνταν παράλληλα και σε σχέση με τις ήδη αποκτημένες γνωστικές ικανότητες. Με την μάθηση των πρώτων συνδυασμών συμφώνων, γινόταν σύνθεση των πρώτων συλλαβών και στη συνέχεια σύνθεση των πρώτων λέξεων.
- Όταν το παιδί δυσκολευόταν πολύ στην κατάκτηση του νέου στόχου, επαναλαμβάναμε τον αμέσως προηγούμενο στόχο.
- Παρέχονταν στο παιδί ο χρόνος που χρειαζόταν το ίδιο για να αναλύσει γνωστικά την κάθε λέξη.
- Δινόταν ιδιαίτερη προσοχή στο ρυθμό σύνθεσης των συλλαβών των λέξεων.
- Αξιολογούνταν κάθε φορά η κατανόηση της έννοιας της λέξης που διάβαζε το παιδί.

5.4 Φωνολογική επίγνωση (βλέπε παράρτημα 4)

Μακροπρόθεσμος στόχος: ο μαθητής να αποκτήσει καλύτερη ικανότητα χειρισμού των βασικών στοιχείων λέξεων που περιλαμβάνουν συμπλέγματα.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι. να αποκτήσει καλό επίπεδο επιγλωσσικής επίγνωσης, στις συλλαβές, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που δυσκολεύεται. Αυτός ο στόχος θα επιτευχθεί με:

- ασκήσεις επισήμανσης της ομοιότητας της συλλαβής,
- ασκήσεις εντοπισμού της ομοιοκαταληξίας.
-

5.5 Ανάγνωση λέξεων (βλέπε παράρτημα 4)

Μακροπρόθεσμος στόχος. Θεωρώντας ότι η ανάγνωση είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της λέξης, μακροπρόθεσμος στόχος ήταν η ανάγνωση και κατανόηση των λέξεων, των προτάσεων και των κειμένων, δηλαδή, η απόκτηση ευχέρειας στην αναγνωστική ικανότητα όλων των λέξεων και ψευδολέξεων, τόσο στις λέξεις υψηλής συχνότητας, όσο και στις λέξεις χαμηλής συχνότητας.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι. Να διαβάζει σωστά τις πολυσύλλαβες κυρίως λέξεις και ψευδολέξεις, ιδιαίτερα με συμφωνικά συμπλέγματα στα οποία δυσκολεύεται περισσότερο, Π.χ στο «μπ», «ντ» «τσ», «στ», «τζ», «σφ» «σβ», «βρ», «θρ», «φρ» «σφρ», «σπρ», «μπρ», «ντρ» «γκρ». Τα βήματα που ακολουθήθηκαν είναι τα εξής:

1. Να διαβάζει χωρίς δισταγμό συλλαβές που περιέχουν τα παραπάνω συμφωνικά συμπλέγματα με όλα τα φωνήεντα ακόμα και τα δίγηφα.
2. Να διαβάζει δισύλλαβες λέξεις που έχουν πρώτη συλλαβή τα συμφωνικά συμπλέγματα στα οποία δυσκολεύεται περισσότερο
3. Να διαβάζει δισύλλαβες λέξεις που έχουν δεύτερη συλλαβή τα παραπάνω συμφωνικά συμπλέγματα.
4. Να διαβάζει απλές τρισύλλαβες λέξεις που έχουν τα παραπάνω συμφωνικά συμπλέγματα.
5. Να διαβάζει ψευδολέξεις που περιέχουν τα συμφωνικά συμπλέγματα.
6. Να διαβάζει χωρίς δισταγμό λέξεις που περιέχουν όλα τα συμφωνικά συμπλέγματα.
7. Να μπορεί να αναλύει σε φωνήματα λέξεις που του εκφωνούνται και περιέχουν τους συνδυασμούς συμφώνων (σταδιακά από συλλαβές σε δισύλλαβες, τρισύλλαβες, πολυσύλλαβες).

Δραστηριότητες:

- Σύνθεση και ανάλυση της λέξης σε συλλαβές και φωνήματα

Δραστηριότητα 1:

Γράφαμε όλες τις συλλαβές που είχε μάθει το παιδί σε χαρτονάκια. Κάθε χαρτονάκι περιελάμβανε μόνο μία συλλαβή. Παρουσιάζαμε στο παιδί την εικόνα ενός αντικειμένου, ζώου ή φυτού, το όνομα του οποίου περιοριζόταν σε δύο μόνο συλλαβές. Ζητούσαμε από το παιδί να αναγνωρίσει το αντικείμενο και στη συνέχεια να επιλέξει από τα χαρτονάκια τις συλλαβές που του χρειαζόταν για να το γράψει. Το παιδί σχημάτιζε τη λέξη, τη διάβαζε, την ανέλυε σε φωνήματα και την έγραφε στο τετράδιο.

Δραστηριότητα 2:

Δίναμε στο παιδί μια σακουλίτσα με πλαστικά γράμματα και του ζητούσαμε να προσπαθήσει με τα γράμματα που είχε διδαχτεί μέχρι τότε να σχηματίσει όσες περισσότερες δισύλλαβες λέξεις μπορούσε. Ανάλογα με τον αριθμό των επιτυχιών του ορίζαμε και ένα «βραβείο». Στη συνέχεια το παιδί καλούταν να διαβάσει τις λέξεις του, να τις χωρίσει σε συλλαβές και εν συνεχεία σε φωνήματα.

Δραστηριότητα 3:

Δίναμε εικόνες γνωστών αντικειμένων το όνομα των οποίων περιλάμβανε δύο συλλαβές. Στο κενό κάτω από κάθε εικόνα το παιδί έγραφε τη λέξη και στα κενά επάνω από την εικόνα τη χώριζε σε συλλαβές.

Δραστηριότητα 4:

«Οι λέξεις ταξιδεύουν»

Οι λέξεις θέλουν να πάνε ταξίδι με το τρένο από την Πάτρα στην Αθήνα. Κάθε λέξη θα μπει σε ξεχωριστό βαγόνι. Κάθε βαγόνι έχει τα δικά του καθίσματα. Το παιδί καλούταν να βάλει κάθε κομματάκι (συλλαβή) της λέξης σε κάθε κάθισμα, π.χ. τσάντα, στόμα, μπάλα, ντέφι.

τσάντα	στόμα	μπάλα	ντέφι
τσά-ντα	στο-μα	μπά-λα	ντέ-φι

Δραστηριότητα 5:

Ζητούσαμε από το παιδί να βρει και να κόψει, από διάφορα έντυπα που του δίναμε σε μεγέθυνση, λέξεις με δύο συλλαβές. Στη συνέχεια καλούταν να τις διαβάσει και να τις κόψει σε συλλαβές.

Δραστηριότητα 6:

Η συμπλήρωση κενών που βρίσκονται στην αρχή, μέσα ή στην κατάληξη της λέξης βοηθά το παιδί να εξασκείται στην ανάλυση, σύνθεση και ορθογραφία των λέξεων. Έτσι δίναμε στο παιδί στην αρχή δυσύλλαβες λέξεις από τις οποίες έλειπε στην αρχή ένα γράμμα και αργότερα δύο γράμματα ή ένα δίψηφο και του ζητούσαμε να συμπληρώσει το γράμμα ή τα γράμματα που έλειπαν. Π.χ.

μπάλα (μ _ ά λ α)

δράκος (δ _ ά κ ο ς)

τσαπί (τ _ α π ί)

στάση (σ _ ά σ η)

σάνη (σ _ ά ν η)

βράζω (β _ ά ζ ω)

Δραστηριότητα 7:

«Παίζουμε κρεμάλα»

Το συγκεκριμένο παιχνίδι είναι πολύ δημοφιλές στα παιδιά γι' αυτό και μπορέσαμε να το αξιοποιήσουμε στη σύνθεση λέξεων. Στην αρχή τη λέξη που ζητούσαμε τη συνοδεύαμε από μια εικόνα αντικειμένων τα ονόματα των οποίων άρχιζαν με τον ίδιο συνδυασμό συμφώνων, είχαν όμως διαφορετικό αριθμό γραμμάτων και συλλαβών. Π.χ. για τη λέξη τζάκι η εικόνα περιλάμβανε ένα τραπέζι, ένα τζάκι, ένα τηλέφωνο, μία τηλεόραση κι ένα τόπι. Κάθε φορά το παιδί έλεγε ένα γράμμα μετά διάβαζε ολόκληρη τη λέξη. Το παιχνίδι γινόταν πιο ενδιαφέρον όσο αύξανε η ικανότητα του παιδιού να επεξεργάζεται λέξεις με μεγαλύτερο αριθμό συλλαβών και γραμμάτων που περιείχαν όλο και περισσότερους συνδυασμούς συμφώνων.

Δραστηριότητα 8:

«Διαβάζω κορακίστικα»

Επειδή η ανάγνωση μιας λέξης επηρεάζεται πολλές φορές από την έννοια της λέξης, ιδίως όταν η λέξη είναι γνωστή στο παιδί, ενώ ο πρωταρχικός εκπαιδευτικός σκοπός ήταν η άσκηση του παιδιού στην αποκωδικοποίηση και σύνθεση των φωνημάτων και των συλλαβών της λέξης, δίναμε στο παιδί να διαβάζει λέξεις χωρίς σημασιολογικό περιεχόμενο

(ψευδολέξεις). Σχηματίζαμε δηλαδή μία ομάδα λέξεων και εν συνεχεία αντικαθιστούσαμε ένα ή περισσότερα γράμματα κάθε λέξης με άλλα άσχετα π.χ. τραπέζι – τραπέξι, πρόβατο – πρόξατο κ.ά. Το παιδί διάβαζε την ομάδα των ψευδολέξεων. Η δραστηριότητα αυτή είχε την ονομασία «διαβάζω κορακίστικα».

- **Διάκριση διαφορών μεταξύ λέξεων**

Το παιδί έπρεπε να μάθει να διακρίνει τις διαφορές ανάμεσα στις λέξεις και να συνειδητοποιήσει ότι κι ένα μόνο γράμμα ή ένας μόνο τόνος αλλάζει τη δομή και το νόημα της λέξης. Δίνονταν για ανάγνωση λέξεις σε ζεύγη με μικρές διαφορές, οι οποίες δύσκολα διακρίνονταν από τα παιδιά. Οι λέξεις επιλέγονταν με κριτήριο το επίπεδο κατανόησης και εμπειρίας του παιδιού.

1. Διαφορά στην πρώτη συλλαβή

όλη – πόλη ~

μπαλώνω – μαλώνω

βρέχω – τρέχω

παίρνω – περνώ

2. Διαφορά στη μεσαία ή τελευταία συλλαβή

τζάμι – τζάκι

αφρός – εχθρός

μπαλόني – μπαλκόνι

τρόμος – τρόπος

3. Διαφορά στον τονισμό

γένια – γενιά

πότε – ποτέ

μόνος – μονός

ώμος – ωμός

4. Λέξεις με ακουστική ομοιότητα και διαφορετικό νόημα

Σε αυτή την περίπτωση το παιδί όχι μόνο διάβαζε τις λέξεις αλλά και εξηγούσε τη σημασία τους.

μήλα – μίλα

βάζο – βάζω

χείλια – χίλια

παγόني – παγώνει.



5.6 Κατανόηση της έννοιας μιας λέξης

Στις πιο πολλές λέξεις η πρόσληψη της έννοιάς τους είναι δυνατή με βάση την επεξεργασία είτε της γραφημικής είτε της φωνημικής ταυτότητας της λέξης. Αυτό σημαίνει ότι κατανοώ τη λέξη, είτε γιατί έχω συγκρατήσει την έννοια της λέξης με βάση τη γραφή της, είτε ότι έχω συγκρατήσει την έννοια της λέξης με βάση την ακουστική της ταυτότητα. Σε μερικές όμως περιπτώσεις η κατανόηση της έννοιας της γραπτής λέξης προϋποθέτει την επεξεργασία της γραφημικής ταυτότητας της λέξης (όπως συμβαίνει με τις ομόηχες λέξεις π.χ. Θήρα – θύρα) ή της φωνημικής ταυτότητας (όπως συμβαίνει με τις λέξεις που είναι γραμμένες με κεφαλαία γράμματα π.χ. Τσάντα = τσάντα

Δραστηριότητες

- Ζητούσαμε από το παιδί να μας πει δύο προτάσεις που να περιλαμβάνουν τη συγκεκριμένη λέξη.
- Να βρει άλλες λέξεις που γνώριζε και που ανήκουν στην ίδια σημασιολογική κατηγορία, π.χ. για τη λέξη πουλί το παιδί μπορούσε να μας κατονομάσει διάφορα πουλιά: καναρίνι, σπουργίτι, χελιδόνι κ.ά.
- Σχηματίζαμε πίνακες χαρακτηριστικών για τα διάφορα μέλη μιας κατηγορίας π.χ. τα φρούτα, τα πουλιά, τα ψάρια, τα αγόρια, τα κορίτσια.
- Βοηθούσαμε το παιδί να εντοπίζει ομοιότητες και διαφορές μεταξύ σημασιολογικών κατηγοριών π.χ. τα πουλιά και τα ψάρια.
- Ζητούσαμε από το παιδί να αναφέρει ορισμένα χαρακτηριστικά του αντικειμένου, π.χ. για τη λέξη τόπι μπορούσε να πει ότι: είναι στρογγυλό, έχει διάφορα χρώματα, με αυτό παίζουμε μπάλα κ.ά.
- Να μας πει μία παρόμοια ή μία αντίθετη λέξη με αυτή που διάβασε.

Παραδείγματα:

1. Κάποιες λέξεις έχουν την ίδια σημασία. Ενώνω αυτές που σημαίνουν το ίδιο πράγμα.

πετεινός	κωμικός
όμορφος	θύρα
αστείος	κόκορας

πόρτα	νυχτώνει
βραδιάζει	ωραίος

2. Βρίσκω τα ζευγάρια με τις αντίθετες λέξεις:

κοιμάμαι	ξυπνώ
νέος	ένοχος
αθώος	γέρος
ράβω	προσθέτω
αφαιρώ	ξηλώνω

Όλες οι παραπάνω ενδεικτικές δραστηριότητες προσαρμόστηκαν στη μάθηση λέξεων με περισσότερες των δύο συλλαβών, λέξεων που περιελάμβαναν δίψηφα σύμφωνα, συνδυασμούς συμφώνων. Πάντα σεβόμενοι την αρχή ότι η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στην προηγούμενη γνώση.

5.7 Ανάγνωση προτάσεων

Επειδή ο σκοπός για τον οποίο ο αναγνώστης μαθαίνει να διαβάζει τις λέξεις είναι η αξιοποίηση αυτής της δυνατότητας να μπορεί να διαβάζει προτάσεις και κείμενα γι' αυτό ασχοληθήκαμε με τη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής μικρών προτάσεων και μικρών κειμένων. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι η ανάγνωση μιας πρότασης και κατ' επέκταση ενός κειμένου δεν περιλαμβάνει μόνο την αποκωδικοποίηση των λέξεων που περιλαμβάνει η πρόταση, αλλά και την κατανόηση της πρότασης σε σημασιολογικό επίπεδο.

Η μάθηση και απόκτηση της ικανότητας για ανάγνωση λέξεων και μικρών φράσεων δημιουργεί τις γνωστικές προϋποθέσεις για την ανάγνωση προτάσεων, παραγράφων και κειμένων. Έτσι ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έχοντας ολοκληρώσει την κατάκτηση της βασικής ανάγνωσης, δηλαδή της ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων, μπορεί να οδηγηθεί βαθμιαία στην κατάκτηση της ολοκληρωμένης ανάγνωσης που είναι η ανάγνωση προτάσεων και παραγράφων. Η βασική αναγνωστική ικανότητα στην προκειμένη περίπτωση δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά το μέσο για την ανάγνωση προτάσεων και κατ' επέκταση την απόκτηση νέων γνώσεων.

Μακροπρόθεσμος στόχος. Ο μαθητής να είναι ικανός να αποκωδικοποιεί και να κατανοεί κείμενα σταδιακά αυξανόμενης δυσκολίας.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι.

- Να κατανοεί απλά κείμενα (και με χρήση βοηθημάτων π.χ. εικόνες) που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά του.
- Κείμενα που περιέχουν λέξεις με δίψηφα, συνδυασμούς, συμπλέγματα.
- Να μπορεί να δημιουργεί κείμενα με διάσπαρτες προτάσεις που του δίνονται.

5.8 Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου (βλέπε παράρτημα 4)

Μακροπρόθεσμος στόχος. Ο μαθητής να εξασκηθεί στη διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου που διαβάζει, ώστε να γίνει ικανός στην κατανόηση των κειμένων από δική του ανάγνωση, σιωπηρή και φωναχτή.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι.

- Να εξασκηθεί στην απόδοση του νοήματος του κειμένου με εικόνες.
- Να εξασκηθεί στην απόσπαση και δόμηση των εννοιολογικών μονάδων, αρχικά μικρών και απλών κειμένων με λίγες προτάσεις και στη συνέχεια πιο σύνθετων κειμένων με περισσότερες και σύνθετες προτάσεις, σύμφωνα με τα παρακάτω βήματα:
 - 1) Ανάγνωση όλου του κειμένου.
 - 2) Νοηματική απόδοση κάθε πρότασης ξεχωριστά.
 - 3) Σύνδεση νοηματική ανά δύο προτάσεις.
 - 4) Απόδοση νοήματος όλου του κειμένου.
- Να γίνει ικανός να συγκρατεί στη μνήμη του τις βασικές πληροφορίες ενός κειμένου και να τις ανακαλεί όταν τις χρειάζεται .
- Να μπορεί να συμπληρώνει στοιχεία που έχει παραλείψει μέσα από το κείμενο.
- Να είναι σε θέση να απαντήσει σε ερωτήσεις που βασίζονται στο περιεχόμενο του κειμένου, με τη βοήθεια ερωτήσεων συμπλήρωσης, πολλαπλών επιλογών και αντιστοιχίσεις.
- Να εξασκηθεί σε μεταγνωστικές στρατηγικές (π.χ να σταματά όταν δεν καταλαβαίνει, να συνοψίζει ότι έχει διαβάσει σε κάθε παράγραφο και να κάνει υποθέσεις, να εστιάζει για να απαντήσει σε συγκεκριμένες ερωτήσεις κλπ).

5.8.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση προτάσεων ή κειμένου

- Γενικό νοητικό επίπεδο
- Προϋπάρχουσα γνώση
- Οργάνωση και αποθήκευση των πληροφοριών
- Γνωστική εγρήγορση

Λαμβάνοντας υπόψη τις ερευνητικές διαπιστώσεις για τη φύση της μάθησης γενικά και την πολυπλοκότητα των διαδικασιών της επεξεργασίας ενός δομημένου σημασιολογικού συνόλου, όπως το κείμενο, στην περίπτωση της κατανόησης ενός κειμένου το έργο του δασκάλου θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ορισμένες βασικές αρχές τις οποίες θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του προκειμένου να επιτυγχάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτει κάθε φορά.

Οι βασικές αυτές αρχές εν συντομία είναι:

- α) Η μάθηση ενός δομημένου πληροφοριακού συνόλου είναι φυσιολογική όταν αποσκοπεί στην επεξεργασία του πληροφοριακού υλικού, στην κατανόησή του και στην συγκράτηση των βασικών και ουσιωδών στοιχείων του.
- β) Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενισχύει με τον τρόπο του την εγγενή τάση του παιδιού να διακρίνει και να επιλέγει τα ουσιώδη πληροφοριακά στοιχεία ενός κειμένου τα οποία με τη σειρά τους συμβάλλουν στην οικοδόμηση των γνώσεων.

5.8.2 Κύρια σημεία προγράμματος αντιμετώπισης Μ.Δ. στην ανάγνωση μικρών προτάσεων και κειμένου:

- Να διαβάζει αργά, κάθε λέξη ή πρόταση χωριστά, σταματώντας για λίγο στα κενά μεταξύ των λέξεων ή προτάσεων.
- Να διαβάζει κάθε λέξη ή πρόταση από την αρχή μέχρι το τέλος και να μην προσπαθεί να την «μαντέψει».
- Να τονίζει σωστά τις λέξεις.
- Να αποφεύγει να επαναλαμβάνει την ανάγνωση της ίδιας λέξης ή πρότασης πολλές φορές, παρά μόνο αν είναι λανθασμένη, γιατί ξεχνά τι διάβασε προηγουμένως.
- Κάθε λέξη ή πρόταση να την ενσωματώνει αναγνωστικά στα προηγούμενα. Π.χ. αν έχουμε μία πρόταση τεσσάρων λέξεων, θα πρέπει να διαβαστούν αρχικά οι δύο πρώτες λέξεις, η τρίτη να διαβαστεί μαζί με τις δύο προηγούμενες, η τέταρτη μαζί με τις τρεις προηγούμενες κ.ο.κ.
- Να κατανοήσει ότι μπορούμε να γράψουμε ότι λέμε.
- Να τοποθετεί τις λέξεις ή τις προτάσεις στη σωστή σειρά, ώστε η πρόταση ή το κείμενο να είναι κατανοητό.

- Να τηρεί τους ορθογραφικούς κανόνες και τα σημεία στίξης. Μία πρόταση όσο μικρή κι αν είναι, αρχίζει με κεφαλαίο γράμμα και τελειώνει σε τελεία.

Επιπλέον, ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης δυσκολιών στην κατανόηση κειμένου θα έπρεπε να περιλαμβάνει:

- Εμπλουτισμό λεξιλογίου σε επίπεδο προφορικού λόγου.
- Χρήση ερμηνευτικού λεξικού.
- Ασκήσεις συμπλήρωσης παρεληφθέντων στοιχείων του κειμένου.
- Ασκήσεις ακουστικής κατανόησης.
- Σταδιακή κατανόηση κειμένου με τη βοήθεια του δασκάλου.
- Ασκήσεις πολλαπλής επιλογής σε επίπεδο ερμηνείας λέξεων ή φράσεων.

Μακροπρόθεσμος στόχος:

Αποκωδικοποίηση και κατανόηση κειμένου 3 – 5 προτάσεων.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- A. Κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση φράσεων και προτάσεων.
- B. Αποκωδικοποίηση και κατανόηση κειμένου 3 – 5 προτάσεων.

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

- Διαβάζει απλή πρόταση ή κείμενο 3 – 5 προτάσεων.
- Γράφει απλή πρόταση ή κείμενο 3 – 5 προτάσεων.
- Κατανοεί απλή πρόταση ή κείμενο 3 – 5 προτάσεων.
- Γράφει κείμενο 3 – 5 προτάσεων, περιγράφοντας μια εικόνα.
- Γράφει κείμενο 3 – 5 προτάσεων, εκφράζοντας δικές του σκέψεις.

A. Κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση φράσεων και προτάσεων

Δραστηριότητες:

- **Σχηματισμός προτάσεων από λέξεις**

Δραστηριότητα 1:

Ζητούσαμε από το παιδί να χωρίσει τις λέξεις της πρότασης.

Π.χ. Χώρισε τις παρακάτω λέξεις για να μπορεί να διαβαστεί σωστά η πρόταση.

1. Τα φύλλα έπεσαν στο χώμα.



2. Ηβροχούλαπότισεταλουλούδια.
3. Τασύννεφατρέχουνστονουρανό.
4. Ησκάλαείναιαπόμάρμαρο.
5. ΗΕλένηβρήκετομολύβιτης.

Δραστηριότητα 2:

Επιλέγαμε εύκολους τίτλους παραμυθιών και αλλάζαμε τη σειρά των λέξεων. Καλούσαμε το παιδί να ξεμπερδέψει τις λέξεις και να τις βάλει στη σωστή σειρά, να τις διαβάσει, μην ξεχνώντας το κεφαλαίο γράμμα στην αρχή και την τελεία στο τέλος. Π.χ.

νάνοι η εφτά οι και Χιονάτη
σε χελώνα ο η λαγός και δρόμου αγώνα
λύκος άσπρο κακός ο και το αρνάκι
ο τράγος αλεπού και η
συναυλία η ζώων των παράξενη
κακός λύκος η Κοκκινοσκουφίτσα και ο

Δραστηριότητα 3:

Συμπληρώναμε την παραπάνω δραστηριότητα ζητώντας από το παιδί να γράψει δύο τίτλους παραμυθιών που του αρέσουν.

Δραστηριότητα 4:

Φτιάχναμε χάρτινα βαγόνια τρένου με υποδοχές για καρτέλες λέξεων. Δίναμε μία λέξη και ζητούσαμε από το παιδί να συμπληρώσει το τρένο με όσα «βαγόνια – λέξεις» μπορούσε, όχι μόνο στο τέλος αλλά και ενδιάμεσα.

Π.χ. Δίναμε τη λέξη «Νίκος» και το παιδί μπορούσε να συμπληρώσει μία, μία λέξη. «Ο Νίκος χθες το πρωί ξύπνησε αργά». Στο τέλος καλούταν να γράψει την πρόταση στο τετράδιο και να τη διαβάσει.

Δραστηριότητα 5:

Ανακατεύαμε τις λέξεις μιας πρότασης και τις μοιράζαμε σε καρτέλες στο παιδί. Το παιδί έπαιρνε τις καρτέλες και έπρεπε να τις βάλει στη σωστή σειρά ώστε η πρόταση να είναι νοηματικά σωστή. Στο τέλος το παιδί έγραφε την πρόταση και τη διάβαζε.

Δραστηριότητα 6:

Δίναμε μία πρόταση από την οποία σκόπιμα είχαμε παραλείψει μία λέξη. Το παιδί καλούταν να βρει μία λέξη που να ταιριάζει, να τη συμπληρώσει και να διαβάσει την πρόταση ολοκληρωμένη. Π.χ.

Δίνεται η πρόταση: «**Η πάπια κολύμπησε μέσα στο**».

Το παιδί μπορούσε να συμπληρώσει τη λέξη που ταίριαζε.

Δίνεται η πρόταση: «**Ο ανθοπώλης τις τριανταφυλλιές**».

Το παιδί μπορούσε να συμπληρώσει τη λέξη που ταίριαζε.

Δραστηριότητα 7:

Δίναμε στο παιδί προτάσεις στις οποίες υπήρχε μία λέξη που δεν ταίριαζε με το νόημα της πρότασης. Το παιδί έπρεπε να βρει τη λέξη και να την αντικαταστήσει με μία σωστή. Π.χ.

Ο δάσκαλος έφαγε το παιδί.

Ο ουρανός είναι γεμάτος λουλούδια.

Το νερό δίψασε το χορτάρι.

• Χρήση ερμηνευτικού λεξικού

Βρες τι σημαίνουν οι λέξεις από το λεξικό και στη συνέχεια γράψε μία πρόταση για κάθε μία.

θρίαμβος =

ξενώνας =

γενναίος =

• Τονισμός

Δίναμε στο παιδί ένα φύλλο εργασίας που περιελάμβανε δύο στήλες λέξεων και μια κατάλληλη πρόταση. Η πρώτη στήλη περιελάμβανε λέξεις χωρίς τόνο και η δεύτερη λέξεις με λάθος τονισμό. Π.χ.

μπαλκони

κόντος

μοναδικος

εντόμο

κορδони

μούστακι

ντοματα

αφρολούτρο

Ζητούσαμε από το παιδί να τονίσει τις λέξεις της πρώτης στήλης και να διορθώσει τον τονισμό των λέξεων της δεύτερης στήλης.

Σχηματισμός προτάσεων με λέξεις που έχουν ομοιότητες ή διαφορές

Διαφορά στην πρώτη, μεσαία ή τελευταία συλλαβή

Δραστηριότητα 1:

Δίναμε στο παιδί ένα φύλλο εργασίας που περιελάμβανε δύο στήλες λέξεων και μία κατάλληλη πρόταση. Η πρώτη στήλη περιελάμβανε μία λέξη του ζευγαριού και μερικές ακόμα με μικρές ομοιότητες. Π.χ.

ποδήλατο

πόλη

πόδι

πολύ

ότι

πόλη

όλη

όλη

Στο πάρτι που έκανε ο Πέτρος για τη γιορτή του ήρθε η τάξη.

(πόλη – όλη)

Ζητούσαμε από το παιδί να διαβάσει πρώτα την πρώτη στήλη των λέξεων. Στη συνέχεια διάβαζε τη δεύτερη στήλη και έπρεπε να δείξει που ακριβώς βρισκόταν ξαναγραμμένη η λέξη μέσα στο πλαίσιο. Τέλος διάβαζε την πρόταση και επέλεγε τη μία από τις δύο λέξεις της παρένθεσης που ταίριαζε στο νόημα της πρότασης.

Δραστηριότητα 2:

Ζητούσαμε από το παιδί να επιλέξει μεταξύ δύο προτάσεων η κάθε μία από τις οποίες περιελάμβανε τη μία από τις δύο εκδοχές κάθε ζευγαριού λέξεων οι οποίες άλλαζαν σημασία ανάλογα με τη θέση του τόνου. Π.χ.

γέρος – γερός

Ο πατέρας μου είναι γέρος.

Ο πατέρας μου είναι γερός.

νόμος – νομός

Η Βουλή ψήφισε ένα νέο νόμο.

Η Βουλή ψήφισε ένα νέο νομό.

- **Σχηματισμός Προτάσεων με λέξεις που έχουν ακουστική ομοιότητα και διαφορετικό νόημα ή διαφορετική ορθογραφία.**

Δραστηριότητα:

Το παιδί διάβαζε δύο προτάσεις για κάθε μία λέξη όπου προσπαθούσαμε να συνδέσουμε την ορθογραφία της λέξης με την έννοιά της. Μετά διάβαζε και συμπλήρωνε την Τρίτη πρόταση με μία από τις δύο λέξεις της παρένθεσης. Π.χ.

Όλες οι παραλίες της Πάρου έχουν **ψιλή** άμμο.

Η Νίκη επειδή είναι **ψηλή** παίζει μπάσκει.

Η μητέρα μου ζήτησε να αγοράσω ζάχαρη για το γλυκό.

(ψιλή – ψηλή)

Η πόλη μας είναι **μικρή**, αλλά πού όμορφη.

Όταν ήμαστε **μικροί**, η γιαγιά μας έλεγε παραμύθια.

Ο μπαμπάς και ο θείος, όταν ήταν έκαναν πολλές ατάξίες.

(μικρή – μικροί)

- **Προτάσεις με λέξεις που έχουν την ίδια σημασία**

Δραστηριότητα 1:

Στις παρακάτω προτάσεις άλλαξε τις λέξεις που είναι έντονες με κάποιες από την παρένθεση: (**βοσκός**, αναπνοή, **χαράξει**, **αντάμωσε**, **εργασία**). Αφού τις ξαναγράψεις διάβασέ τις και θα δεις ότι το νόημα δεν έχει αλλάξει.

Ο **τσοπάνης** βρισκόταν στο μαντρί μαζί με τα πρόβατά του.

Μόλις είχε **ξημερώσει** και το κρύο ήταν τσουχτερό.

Η **ανάσα** του ήταν παγωμένη.

Έβγαλε τα ζώα του να πουν νερό και **συνάντησε** το γείτονά του.

Πήγαινε στην πόλη για κάποια **δουλειά**.

.....

.....

.....

.....

.....

Δραστηριότητα 2:

Στις παρακάτω παροιμίες βρες τις αντίθετες λέξεις:

Άσχημος πατέρας με όμορφα παιδιά.



Μαύρος ο κάμπος, άσπρα τα βόδια.

Όποιος γυρεύει τα πολλά χάνει και τα λίγα.

Ήρθαν τα άγρια να διώξουν τα ήμερα.

Το στραβό το ξύλο δεν γίνεται ίσο.

Δραστηριότητα 3:

Ζευγαρώνω τα αντίθετα:

παίρνω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ξυπνώ
χάνω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	λύνω
μπαίνω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	σκορπώ
δένω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	βρίσκω
κοιμάμαι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	δίνω
μαζεύω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	βγαίνω

- **Σχηματισμός αυθόρμητης πρότασης με συγκεκριμένο νόημα**

Δραστηριότητα 1:

Δίναμε το γενικό τίτλο ενός θέματος και ζητούσαμε από το παιδί να μας πει μια μικρή πρόταση που να ταιριάζει με το συγκεκριμένο τίτλο.. Π.χ.

«Τα ζώα»

Το παιδί μπορούσε να γράψει:

Αγαπώ τα ζώα.

Τα ζώα ζουν στο δάσος.

Δεν πρέπει να σκοτώνουμε τα ζώα.

«Το ποδόσφαιρο»

Το παιδί μπορούσε να γράψει:

Μου αρέσει πολύ το ποδόσφαιρο.

Παίζω ποδόσφαιρο με τους φίλους μου..

Ο Νίκος παίζει ποδόσφαιρο.

Δραστηριότητα 2:

- Δίναμε μία εικόνα από την καθημερινή ζωή και ζητούσαμε από το παιδί να μας πει μία πρόταση που να έχει σχέση με αυτά που περιγράφει η εικόνα.

B. Αποκωδικοποίηση και κατανόηση κειμένου 3 – 5 προτάσεων

Δραστηριότητες:

- **Μορφή κειμένου**

Δραστηριότητα 1:

Δίναμε στο παιδί ένα μικρό κείμενο στο οποίο δεν υπήρχαν τελείες μεταξύ των προτάσεων και κεφαλαίο γράμμα στην αρχή των προτάσεων. Ζητούσαμε από το παιδί να βάλει τελεία και κεφαλαίο και να διαβάσει το κείμενο. Π.χ.

Κείμενο:

σήμερα η μέρα ήταν βροχερή ο ουρανός ήταν γεμάτος σύννεφα ο αέρας φυσούσε δυνατά η βροχή έπεφτε ασταμάτητα όλοι μείναμε στο σπίτι

Κείμενο:

νωρίς το πρωί ξυπνώ και ετοιμάζομαι για το σχολείο τρώω το πρωινό μου και φεύγω το μεσημέρι έρχομαι από το σχολείο και τρώω μετά το φαγητό διαβάζω και γράφω τα μαθήματά μου το απόγευμα παίζω με τα παιχνίδια μου

Δραστηριότητα 2:

Δίναμε στο παιδί ένα μικρό κείμενο στο οποίο δεν υπήρχαν τελείες μεταξύ των προτάσεων και τόνοι. Ζητούσαμε από το παιδί να βάλει τελεία και τόνους και στη συνέχεια να διαβάσει και να ξαναγράψει το κείμενο. Π.χ.

Κείμενο:

Μια φορά και έναν καιρό, ήταν ένα κοριτσάκι που το έλεγαν Κοκκίνοσκουφίτσα. Ένα πρωί ξεκίνησε να παει φαγητό στη γιαγιά της, που ζουσε σε ένα μεγάλο δάσος «προσεχε, όμως» της ειπε η μαμά της, «στο δάσος κρυβεται ο λυκος»

Ξαναγράψτε το κείμενο διορθωμένο:

.....

.....

.....

.....

• Κατανόηση κειμένου

Δραστηριότητα 1:

Δίναμε ένα μικρό κείμενο (5 προτάσεων) το οποίο αναφερόταν σ' ένα οικείο θέμα, π.χ. «**Στη λαϊκή αγορά**». Οι τρεις από τις προτάσεις ήταν σχετικές με το θέμα, ενώ οι άλλες δύο που παρεμβάλλονταν ήταν άσχετες. Ζητούσαμε από το παιδί να εντοπίσει και να παραλείψει τις άσχετες προτάσεις. Στη συνέχεια να ξαναγράψει το κείμενο και να το διαβάσει. Π.χ.

Στη λαϊκή αγορά

«Ο δρόμος γέμισε φρούτα και λαχανικά. Τρέχουν νερά από το ταβάνι. Οι πατάτες έκαναν βουναλάκια. Τα παπούτσια ήταν μέσα στο ντουλάπι. Οι ντομάτες ήταν κατακόκκινες».

Παραλίγο ατύχημα

«Ένα αμάξι ξεκίνησε με μεγάλη ταχύτητα. Αύριο θα πάμε εκδρομή. Κάποια παιδιά περπατούσαν απρόσεχτα στο δρόμο. Αγόρασα μια καινούρια κασετίνα. Παραλίγο θα γινόταν ατύχημα».

Δραστηριότητα 2:

Επέκταση της παραπάνω δραστηριότητας ήταν η συμπλήρωση του κειμένου με μία πρόταση του παιδιού και η οποία θα ταιριάζει στο θέμα.

Δραστηριότητα 3:

Δίναμε στο παιδί ένα μικρό κείμενο να διαβάσει και στο τέλος κάναμε μερικές πολύ σύντομες ερωτήσεις ή του ζητούσαμε να μας πει με δικά του λόγια τι έλεγε αυτό που διάβασε. Οι ερωτήσεις που κάναμε ζητούσαν απάντηση στο **ποιος, τι, πού, πότε και γιατί**.

Δραστηριότητα 4:

Δίναμε στο παιδί ένα κείμενο στο οποίο είχε παραλειφθεί συστηματικά ένας αριθμός λέξεων. Το παιδί καλούταν να διαβάσει το κείμενο και με βάση την κατανόηση που είχε πετύχει να συμπληρώσει τις λέξεις του κειμένου που έλειπαν. Σε πρώτο επίπεδο οι λέξεις δίνονταν σε παρένθεση, σε δεύτερο επίπεδο το παιδί αφηνόταν ελεύθερο. Π.χ.

Κείμενο

Όταν τα μαθήματά μου, πηγαίνω στην παιδική χαρά. Εκεί όλα
τα γειτονόπουλα και μέχρι να πολλά
παιχνίδια χωρίς να Τελικά όταν, τα



πράγματά μου και στο σπίτι. τα χέρια μου και
στο τραπέζι.

(διαβάσω, μαζεύονται, καθόμαστε, βραδιάσει, παίζουμε, μαλώνουμε, νυχτώνει, μαζεύω,
τρέχω, πλένω, κάθομαι)

Δραστηριότητα 5:

Ζητούσαμε από το παιδί πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο θέμα πριν την ανάγνωση του σχετικού κειμένου. Π.χ. είχαμε ένα κείμενο για την πόλη μας. Πριν την ανάγνωση του κειμένου ζητούσαμε από το παιδί να μας πει τι γνώριζε σχετικά με την πόλη που ζει. Μετά την ανάγνωση του κειμένου ζητούσαμε να μας πει τι καινούριο έμαθε για το συγκεκριμένο θέμα.

Δραστηριότητα 6:

Μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας ζητούσαμε από το παιδί να εντοπίσει τη βασική πληροφορία (π.χ. το κύριο πρόσωπο της ιστορίας) και τις επιμέρους πληροφορίες που σχετίζονται με την κύρια πληροφορία.

Δραστηριότητα 7:

Χρησιμοποιούσαμε πίνακες χαρακτηριστικών για τα μέλη μιας κατηγορίας πριν την ανάγνωση ενός κειμένου που σχετιζόταν με τη συγκεκριμένη κατηγορία. Π.χ. είχαμε ένα κείμενο που είχε σχέση με τα ψάρια. Σχηματίσαμε ένα πίνακα χαρακτηριστικών για τα ψάρια από πληροφορίες του παιδιού. Π.χ. τα διάφορα είδη ψαριών, της τροφής τους, που ζουν κ.ά.

Γ. Ασκήσεις

1. Συμπληρώνω τα ρήματα στο παρακάτω ποίημα:

Γιατί ψηλά ανεβ....νει,

μανούλα το μπαλόκι;

Γιατί, μπαμπά, βραδιάζ....

και πάλι ξημερ....νει;

Γιατί βροντά και αστράφτ....

σαν έχ.... καταιγίδα;

Γιατί φυτρ....νει ο σπόρος;

Γατί πηδά η ακρίδα;

Γιατί μες το χειμώνα

ανθ....ζει η μυγδαλιά μας;

Γιατί ειν.... γεμάτη αγκάθια

η τριανταφυλλιά μας;

Γιατί, μαμά, θυμ....νεις

και λες πως σε τρελ....νω;

Είμ.... μικρό παιδάκι,

ρωτ.... για να μαθ....νω.



2. Ποια λέξη δεν ταιριάζει με τις υπόλοιπες;

κλειδ	ξεν	μελ	καφε
κλειδί	ξένος	μέλισσα	καφενείο
κλειδώνω	ξενιτιά	μεσόκοπος	καφετζής
κλειδαράς	ξενιτεμένος	μελισσοκόμος	κέρδος
καρέκλα	ξενώνας	μελίσι	καφές
κλειδαρότρυπα	ξεχασμένος	μέλι	καφετέρια

3. Βάλε τις λέξεις στη σωστή οικογένεια:

(δύναμη, ημερώνω, ημερεύω, δυνατός, αδυναμία, κολύμπι, κολυμβητήριο, δυναμώνω, κολυμβητής, εξημερώνω, κολύμβηση)

δυν	ημερ	κολυμ

5.9 Αποτελέσματα Παρέμβασης

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης εφαρμόσαμε τις εξής μορφές αξιολόγησης:

1. *Αρχική ή Διαγνωστική Αξιολόγηση:* Εφαρμόστηκε κυρίως στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και κατά τη διάρκειά της και αποσκοπούσε στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων και των εμπειριών, των ενδιαφερόντων και τον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετώπιζε το παιδί. Στόχος της ήταν αφενός να αποτυπωθεί το προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο και αφετέρου να προσδιοριστούν τα αίτια που επιδρούν ανασταλτικά στη μάθηση, ώστε να σχηματοποιηθούν τα μέτρα αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων.
2. *Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση:* Εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, είχε κυρίως πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπούσε στον έλεγχο της πορείας του παιδιού προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Οι τελικές διαπιστώσεις προέκυψαν από τον παιδαγωγικό, δημιουργικό, μαθησιακό διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού, με βασικό σκοπό να εξαχθούν οι πληροφορίες που απαιτούνταν για την πιθανή τροποποίηση του σχεδιασμού ή της διδακτικής μεθόδου, προκειμένου το παιδί να επιτύχει τους επιδιωκόμενους στόχους.
3. *Τελική ή Συνολική Αξιολόγηση:* Πρόκειται για ανακεφαλαιωτική αλλά και ανατροφοδοτική διαδικασία, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τους προκαθορισμένους ως τελικούς στόχους. Ουσιαστικά συγκρίναμε το μαθησιακό επίπεδο του παιδιού με αυτό που διέθετε πριν.

Από την επανεξέταση, λοιπόν, του παιδιού μετά την ολοκλήρωση του τετράμηνου προγράμματος αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

- ✓ Το παιδί έχει αποκτήσει ικανοποιητικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης.
- ✓ Αναγνωρίζει και ανακαλεί τη γραφημική και φωνημική ταυτότητα του κάθε γράμματος.
- ✓ Έχει ολοκληρώσει την εκμάθηση των δίψηφων συμφώνων (μπ, ντ, γκ, γγ, τσ, τζ).
- ✓ Διαβάζει όλες τις συλλαβές της μορφής ΣΦΣΦ, ΣΦΣ, ΣΣΦ, ΣΣΦΣ, ΣΣΣΦ.
- ✓ Κωδικοποιεί και αποκωδικοποιεί λέξεις.
- ✓ Διαβάζει σχεδόν όλων των τύπων τις λέξεις.
- ✓ Διαβάζει αργά, κάθε λέξη ή πρόταση χωριστά, σταματώντας για λίγο στα κενά μεταξύ των λέξεων ή προτάσεων.



- ✓ Διαβάζει **αργά** κάθε λέξη ή πρόταση από την αρχή μέχρι το τέλος και δεν προσπαθεί να τη «μαντέψει».
- ✓ Τονίζει σωστά τις λέξεις.
- ✓ Κάθε λέξη ή πρόταση προσπαθεί να την ενσωματώσει αναγνωστικά στα προηγούμενα.
- ✓ Κατανοεί ότι μπορούμε να γράψουμε ότι λέμε.
- ✓ Δυσκολεύεται λιγότερο να τοποθετήσει τις λέξεις ή τις προτάσεις στη σωστή σειρά, ώστε η πρόταση ή το κείμενο να είναι κατανοητό.
- ✓ Συμπληρώνει παραληφθέντα στοιχεία του κειμένου με σχετική βοήθεια.
- ✓ Α ανταποκρίνεται ικανοποιητικά σε ασκήσεις ακουστικής κατανόησης.
- ✓ Εκτελεί ασκήσεις πολλαπλής επιλογής σε επίπεδο ερμηνείας λέξεων ή φράσεων.
- ✓ Έχει εμπλουτιστεί το λεξιλόγιό του σε επίπεδο προφορικού λόγου.

Επανάληψη-Αξιολογήσεων

Η επανάληψη του Αθηνά τεστ, του «*τεστ ανίχνευσης και διερεύνησης αναγνωστικών δυσκολιών*» έγινε στις 20, 21 και 22 – 6 – 08, όταν η χρονολογική ηλικία του παιδιού ήταν 8 ετών.

Αποτελέσματα «Αθηνά Τεστ» μετά την παρέμβαση (βλέπε παρακάτω πίνακα).

Νοητική ικανότητα: Στην κλίμακα «γλωσσικές αναλογίες» που μετρούν την ικανότητα του παιδιού να αναλύει και να συσχετίζει έννοιες κατά τρόπο λογικό, η επίδοση του μαθητή κρίνεται μέση και παραμένει στα ίδια επίπεδα και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

Στο «λεξιλόγιο» που μετράει το βαθμό οργάνωσης των εννοιών από μέρους του παιδιού, τόσο της οριζόντιας (τον εννοιολογικό πλούτο), όσο και της κάθετης ιεραρχικής (το βαθμό αφαίρεσης - γενίκευσης) η επίδοση του μαθητή παραμένει στα ίδια επίπεδα.

Στην «αντιγραφή σχημάτων» που μετράει την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται και να αναπαράγει στοιχεία από τον αισθητηριακό κόσμο των οπτικών παραστάσεων η επίδοση δεν άλλαξε.

Η επίδοσή του στις κλίμακες που σχετίζονται με τη νοητική ικανότητα παραμένει ομοιογενής και τοποθετείται σε μέσο επίπεδο.

Μνήμη Ακολουθιών: Στη «Μνήμη Αριθμών», όπου χρησιμοποιείται η ακουστική-φωνητική δίοδος επικοινωνίας, δηλαδή η φωνολογική βραχυπρόθεσμη μνήμη η επίδοσή του κρίνεται πλέον κατώτερη μέση. Στη μνήμη εικόνων και σχημάτων που φανερώνουν τη χρησιμοποίηση της οπτικής - κινητικής δίοδου, δηλαδή της οπτικής βραχυπρόθεσμης μνήμης, η πρώτη με υλικό σημασιολογικό (εικόνες κοινών αντικειμένων) και η δεύτερη με υλικό

χωρίς σημασία (αφηρημένα σχήματα), η επίδοση του μαθητή στις εικόνες παραμένει μέση και στα σχήματα οριακώς χαμηλή.

Στη συμπληρωματική κλίμακα των κοινών ακολουθιών, όπου εξετάζεται η μακρόχρονη μνήμη, μέσα από γνώσεις που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή ζωή η επίδοσή του κρίνεται επαρκής στις ημέρες της εβδομάδας και στην αρίθμηση ελλιπής στους μήνες.

Με βάση τα παραπάνω η βραχυπρόθεσμη μνήμη τοποθετείται σε οριακά χαμηλό επίπεδο (σχήματα) και κατώτερο μέσο επίπεδο (αριθμοί ,εικόνες), ενώ η μακροπρόθεσμη μνήμη (κοινές ακολουθίες) σε υψηλότερο συγκριτικά επίπεδο, αν και δυσκολεύεται στη σειροθέτηση μηνών.

Ολοκλήρωση Παραστάσεων:

Στην κλίμακα «Ολοκλήρωση προτάσεων» και στην κλίμακα «Ολοκλήρωση λέξεων» η επίδοσή του παραμένει μέση.

Η επίδοση του μαθητή στις συγκεκριμένες κλίμακες είναι ομοιογενής και βρίσκεται στο μέσο επίπεδο.

Γραφο-φωνολογική ενημερότητα: Στη «Διάκριση γραφημάτων» (γραφημική επίγνωση) που αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να διακρίνει τα διάφορα γράμματα-γραφήματα μεταξύ τους, η επίδοσή του κρίνεται πλέον μέση κατώτερη. Στη «Διάκριση φθόγγων» (φωνημική επίγνωση) που αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να διακρίνει τους διάφορους φθόγγους - φωνήματα της ελληνικής γλώσσας μεταξύ τους, η επίδοσή του κρίνεται μέση κατώτερη.

Στη « Σύνθεση φθόγγων» (φωνημική επίγνωση) που αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να συνενώνει φθόγγους και να σχηματίζει λέξεις, η επίδοσή του κρίνεται οριακώς χαμηλή.

Οι καλύτερες επιδόσεις στις κλίμακες που σχετίζονται με τη φωνημική και τη γραφημική επίγνωση φανερώνουν την προοπτική κατάκτησης του μηχανισμού της ανάγνωσης από το μαθητή.

Διαγνωστική ικανότητα	Αναπτυξιακό επίπεδο	Νοητική Ικανότητα			Μνήμη Ακολουθιών			Ολοκλήρωση Προτάσεων			Γραφο - φωνολογική Ενημερότητα			Αναπτυξιακό επίπεδο	Διαγνωστική ικανότητα			
		Γλωσσικές Αναλογίες	Αντιγραφή σχημάτων	Λεξιλόγιο	Αριθμοί	Εικόνες	Σχήματα	Προτάσεις	Λέξεις	Διάκριση Γραφημάτων	9	Διάκριση Φθόγγων	10			Σύνθεση Φθόγγων	11	
	↑																	
Εξαιρετική επίδοση	16	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	16
	15	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	15
	14	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	14
Οριακώς υψηλή	13	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	13
	12	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	12
Μέση επίδοση	11	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11
	10	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	10
	9	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	9
Οριακώς χαμηλή	8	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	8
	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	7
Ανεπαρκής επίδοση	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	6
	5	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	5
	4	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	4
	↓	↓

■ Αποτελέσματα αρχικής αξιολόγησης

■ Αποτελέσματα αξιολόγησης μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης

Αποτελέσματα του «τεστ ανίχνευσης και διερεύνησης αναγνωστικών δυσκολιών» μετά την παρέμβαση.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων του τεστ (βλέπε παρακάτω πίνακα) μας δίνει τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε ότι ο μαθητής μετά την παρέμβαση σημειώνει μέση επίδοση στην κλίμακα αναγνωστικής αποκωδικοποίησης λέξεων και μέση κατώτερη στην κλίμακα ανάγνωσης ψευδολέξεων. Η δοκιμασία της αναγνωστικής κατανόησης μας έδωσε τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε την ικανότητα του μαθητή όχι μόνο να αποκωδικοποιεί αυτό που διαβάζει αλλά και επιπλέον να ανασύρει και το σημασιολογικό περιεχόμενο του γραπτού λόγου που διαβάζει δηλαδή να το κατανοεί. Η επίδοσή του ήταν μέση στην ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων και μέση κατώτερη στην ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων. Επίσης στις κλίμακες της φωνολογικής επίγνωσης (κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα και απαλοιφή φωνημάτων.) η επίδοσή του ήταν τώρα μέση κατώτερη. Τέλος στις κλίμακες της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών σημείωσε μέση επίδοσή στη μνήμη ακολουθιών και μέση κατώτερη επίδοσή στην επανάληψη ψευδολέξεων.

Επίδοση	Τυπικοί βαθμοί		Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση		Αναγνωστική Κατανόηση		Φωνολογική Επίγνωση		Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών		Τυπικοί βαθμοί	Επίδοση
	Ανάγνωση Συλλαβών	Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Ανάγνωση Προτάσεων & Επιλογή Εικόνων	Ανάγνωση & Συμπλήρωση Ελλείπων Προτάσεων	Κατάκτηση Ψευδολέξεων σε Φωνήματα	Απαλοιφή Φωνημάτων	Μνήμη Ακολουθιών	Επανάληψη Ψευδολέξεων				
Υψηλή Επίδοση	19										19	Υψηλή Επίδοση
	18										18	
	17										17	
	16										16	
	15										15	
	14										14	
	13										13	
Μέση Ανώτερη Επίδοση	12										12	Μέση Ανώτερη Επίδοση
	11										11	
Μέση Κατώτερη Επίδοση	10										10	Μέση Κατώτερη Επίδοση
	9										9	
	8										8	
Χαμηλή Επίδοση	7										7	Χαμηλή Επίδοση
	6										6	
	5										5	
	4										4	
	3										3	

Αποτελέσματα αρχικής αξιολόγησης

Αποτελέσματα αξιολόγησης μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης

5.10 Επίλογος – Προτάσεις

Το διάστημα της συνεργασίας με το μαθητή μας έδωσε τη δυνατότητα να προβούμε στις παρακάτω προτάσεις:

Το σχολείο πρέπει να λάβει υπόψη τις αιτίες που δημιουργούν τις μαθησιακές δυσκολίες αυτών των μαθητών και να προσπαθήσει να τις αμβλύνει ή να τις υπερκεράσει εφαρμόζοντας στην εκπαιδευτική πράξη διδακτικές προσεγγίσεις, με τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που θα ανταποκρίνεται στις σημερινές απαιτήσεις. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης και των τμημάτων ένταξης πρέπει να εφαρμοστεί σε όλες τις πολυθέσιες σχολικές μονάδες και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να υποστηρίζονται σε αυτά από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί της κοινής τάξης πρέπει να επιμορφωθούν σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε προβλήματα μάθησης. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να εμπλουτισθεί με νέες ιδέες και διαφορετικές μεθόδους ώστε να εκπληρώνει τους στόχους και τις προσδοκίες εκπαίδευσης αυτών των μαθητών. Χρειάζονται προγράμματα που θα κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών και θα προσδίνουν έμφαση στις ικανότητες και όχι στις αδυναμίες τους, έτσι ώστε όλα τα παιδιά εκτός από γνωστικές δεξιότητες να οικοδομούν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, την αυτοεκτίμηση και το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Η μείωση της ποσότητας της ύλης θα διευκόλυνε τέτοιες περιπτώσεις μαθητών, όπως και ο περιορισμός του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα ειδικά στα σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων. Έτσι θα εκπληρώνανε το στόχο. «Ένα σχολείο που θα αγκαλιάζει όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ



ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Στοιχεία παιδιού:

Σ

Επώνυμο

Όνομα

N

Όνομα πατέρα

Νεάπολη

Νεάπολης

B

Διεύθυνση κατοικίας

Σχολείο φοίτησης

Τάξη

Στοιχεία εξεταστή:

ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ

Όνοματεπώνυμο

ΦΟΙΤΗΤΗΣ

Ιδιότητα

26410-91702

Τηλέφωνο

Ημερομηνία εξέτασης	Έτος	Μήνας	Ημέρα
Ημερομηνία γέννησης	2008	01	16
Υπόλοιπο	2000	06	20
Χρονολογική ηλικία	07	07	4
	07	07	07

Παρατηρήσεις: Η διαδικασία της αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε σε δύο συναντήσεις που έγιναν στο σπίτι του μαθητή. Ο μαθητής ήταν πρόθυμος και συνεργάσιμος αν και παρατηρήθηκαν προς το τέλος της διαδικασίας σημάδια κόπωσης. Σημαντικό είναι ότι με υπομονή και επιμονή προσπάθησε να ολοκληρώσει όλες τις διαδικασίες. Κάποιες φορές ρωτούσε αν απάντησε σωστά σε ερωτήσεις που δυσκολεύταν.....

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Copyright © 1999: Ι.Ν. Παρασκευόπουλος

Αναστασία Καλαντζή-Αζίτζι • Νικόλαος Δ. Γιαννίτσας

Κεντρική διάθεση: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

ISBN 960-344-196-1 (set)

ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Ακαδημίας 88, 106 78 Αθήνα, Τηλ. 3302415

ISBN 960-344-607-6

Αριθμητικές Κλίμακες	Αρχικός βαθμός	Αναπτυξιακό ηλικιακό	Αναπτυξιακή ηλικία (έτη - μήνες)	Ποιοτικές Κλίμακες
* 1. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ	16	9	7-9	* 12. ΟΠΤΙΚΟ-ΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ Βαθμός: <input type="checkbox"/> Επαρκής <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ελλιπής Κλινικές παρατηρήσεις:
2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	23	10	7-9	
* 3. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	22	10	8	
* 4. ΜΝΗΜΗ ΑΡΙΘΜΩΝ	16	8	7-1	* 13. ΑΝΤΙΛΗΨΗ «ΔΕΞΙΟΥ - ΑΡΙΣΤΕΡΟΥ» Βαθμός: <input type="checkbox"/> Επαρκής <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ελλιπής Κλινικές παρατηρήσεις:
5. ΜΝΗΜΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	16	9	7-3	
6. ΜΝΗΜΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	13	8	6-8	14. ΠΛΕΥΡΙΩΣΗ Δεξιό- <input type="checkbox"/> Αριστερο- <input type="checkbox"/> Χέρι: <input type="checkbox"/> πλευρη <input type="checkbox"/> πλευρη <input type="checkbox"/> Αδιαφορο- <input type="checkbox"/> Πόδι: <input type="checkbox"/> » <input type="checkbox"/> » <input type="checkbox"/> ποιήτη <input type="checkbox"/> Μάτι: <input type="checkbox"/> » <input type="checkbox"/> » <input type="checkbox"/> Αυτί: <input type="checkbox"/> » <input type="checkbox"/> » <input type="checkbox"/>
* 7. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	20	9	8-1	
8. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΛΕΞΕΩΝ	21	10	8-5	
* 9. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	11	6	4-11	* ΚΟΙΝΕΣ ΑΚΟΛΟΥΘΙΕΣ (Συμπληρωματική της «Μνήμη αριθμών») Ημέρες - Μήνες: <input type="checkbox"/> Επαρκής <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ελλιπής <input type="checkbox"/> Αριθμησι: <input type="checkbox"/> Επαρκής <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ελλιπής <input type="checkbox"/> Κλινικές παρατηρήσεις:
10. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΘΟΓΓΩΝ	21	7	6-11	
* 11. ΣΥΝΘΕΣΗ ΦΡΟΓΓΩΝ	8	5	5-10	

Νοητική
Ικανότητα

Μνήμη
Ακολουθιών

Ολοκλήρωση
Παραστάσεων

Γραφο-φωνολογική
Ενημερότητα

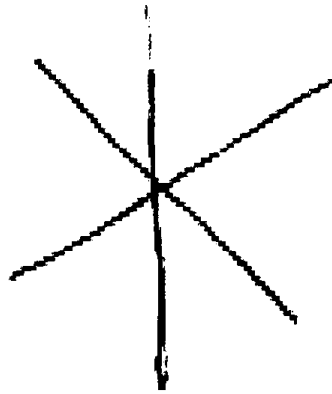
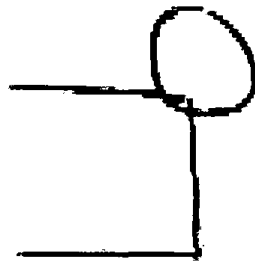
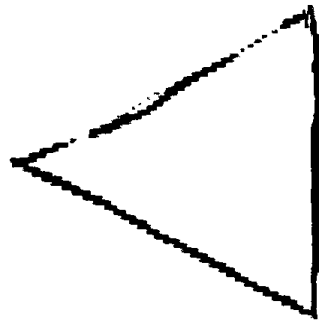
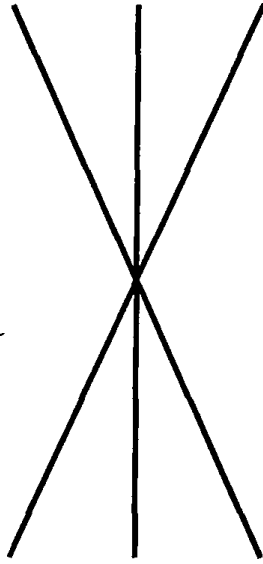
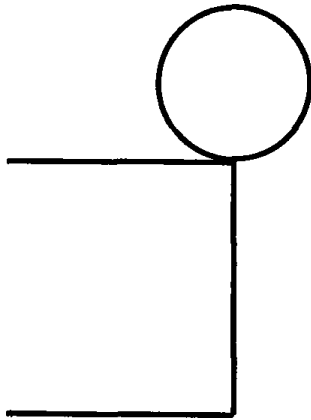
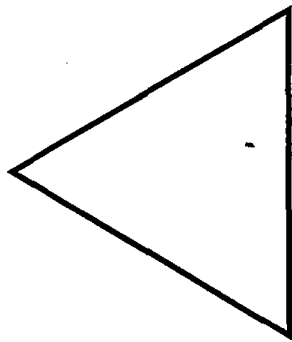
Διαγνωστική Ικανότητα	Αναπτυξιακό ηπλικό	Νοητική Ικανότητα			Μνήμη Ακολουθιών			Ολοκλήρωση Προτάσεων		Γραφο – φωνολογική Ενημερότητα			Αναπτυξιακό ηπλικό	Διαγνωστική Ικανότητα
		Γλωσσικές Αναλογίες 1	Αντιγραφή σχημάτων 2	Λεξιλόγιο 3	Αριθμοί 4	Εικόνες 5	Σχήματα 6	Προτάσεις 7	Λέξεις 8	Διάκριση Γραφημάτων 9	Διάκριση Φθόγγων 10	Σύνθεση Φθόγγων 11		
Εξαιρετική επίδοση	↑												↑	
	16	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	16	Εξαιρετική επίδοση
	15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	15	Εξαιρετική επίδοση
	14	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	14	Εξαιρετική επίδοση
Οριακώς υψηλή	13	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	13	Οριακώς υψηλή
	12	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	12	Οριακώς υψηλή
Μέση επίδοση	11	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	11	Μέση επίδοση
	10	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	10	Μέση επίδοση
	9	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	9	Μέση επίδοση
Οριακώς χαμηλή	8	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	8	Οριακώς χαμηλή
	7	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	7	Οριακώς χαμηλή
Ανεπαρκής επίδοση	6	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	6	Ανεπαρκής επίδοση
	5	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	5	Ανεπαρκής επίδοση
	4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	4	Ανεπαρκής επίδοση
	↓	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	↓	Ανεπαρκής επίδοση

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. πόδια	ρόδες		1	17. αγκώνα	γόνατο	δάχτυλα	-
2. άσπρο	κίτρινο		1	18. κουδούνι	κόρνα		1
3. τετράγωνο	στρογγυλός	μεγάλος	-	19. βενζίνη	ρεύμα		1
4. σκουλαρίκι	δαχτυλίδι		1	20. κεφάλι	κορυφή	-	-
5. σπίτια	φωλιές		1	21. χάντρες	ρόγες		1
6. κτυπάμε	φυσάμε	-	-	22. γραμμάρια	ώρες	φως	-
7. σურτάρια	τσέπες		1	23. νύχια	κεντρί		1
8. δρόμους	γραμμές		1	24. εισιτήριο	γραμματόσημο	-	-
9. παπάδες	δασκάλους/ες	κυρίους	1	25. γυάλα	κλουβί		1
10. φελλό	καπάκι	φαγητό	-	26. τρίχωμα	λέπια	ουρά	-
11. κάλτσες	καπέλο		1	27. θεμέλια	ρίζες	φύλλα	-
12. κρατούμενους	αρρώστους		1	28. πατερίτσες	ακουστικά	σκουλαρίκια	-
13. ψάρια	ζώα	δέντρα	-	29. νερομπογιές	κλωστές	-	-
14. ξινό	πικρός	γλυκός	1	30. αβγά	καρπούς		
15. γάλα	νερό		1	31. δέρμα	φλούδα		
16. πετάλια	κουπιά	μηχανή	-	32. φυτίλι	πένα		

α (3): 3, β (2): 2, γ (1): 1 Σύνολο μονάδων: 6

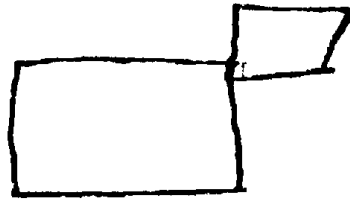
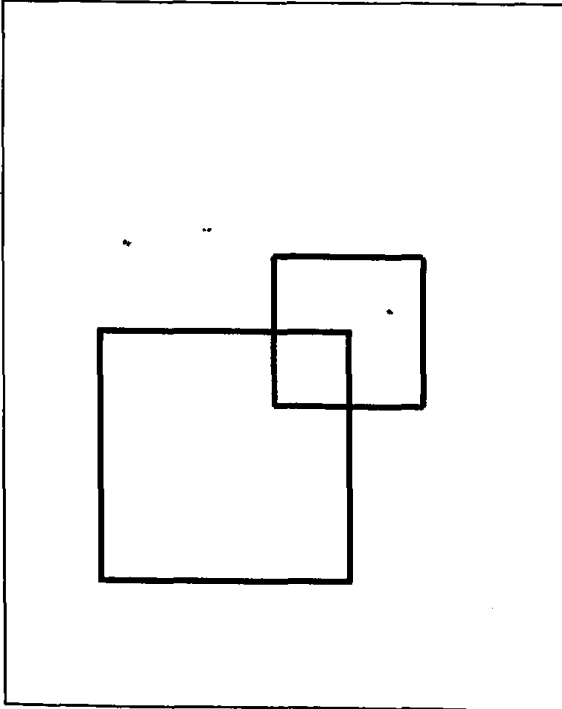
α (3): 3, β (2): 2, γ (1): 0 Σύνολο μονάδων: 5

α (3): 3, β (2): 2, γ (1): 1 Σύνολο μονάδων: 6

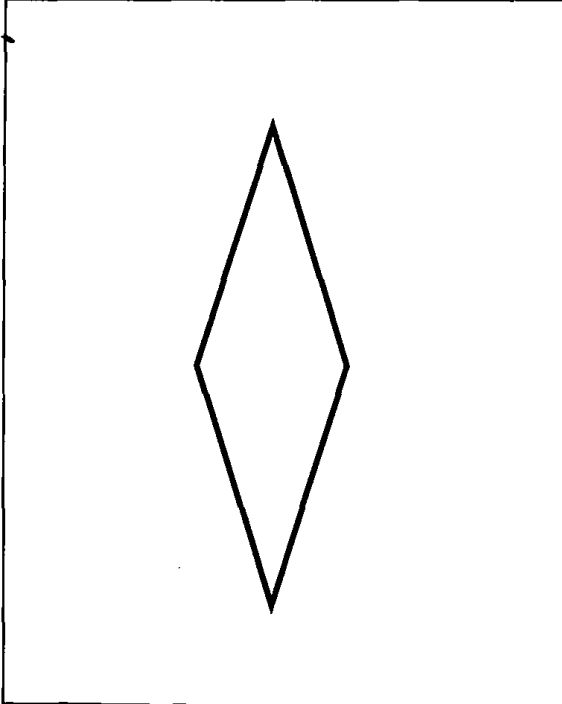


2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ (συνέχεια)

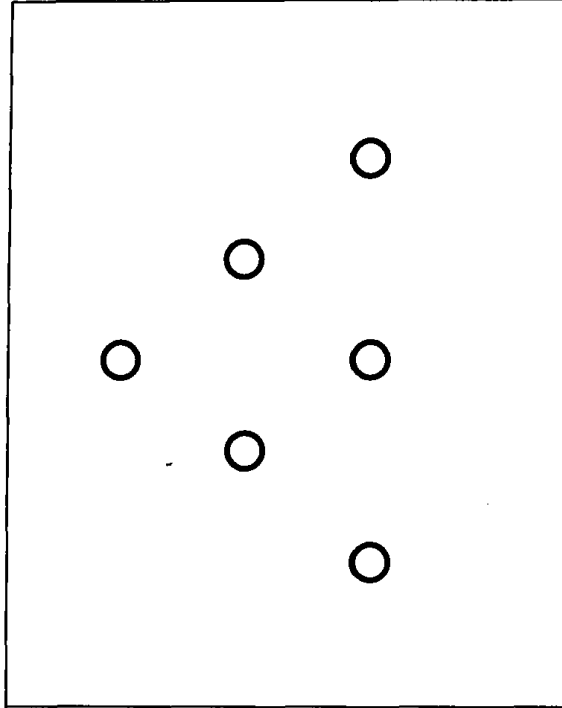
α (3): 3, β (2): 0, γ (1): 0 Σύνολο μονάδων: 3



α (3): 3, β (2): 0, γ (1): 0 Σύνολο μονάδων: 3



α (3): 0, β (2): 0, γ (1): 0 Σύνολο μονάδων: 0



ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (2, 1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (2, 1 ή 0)
1. Μήλο	τρώμε	2	11. Βλάβη	έχει χαλάσει	2
2. Γάντια	τα φοράμε	1	12. Συγγενής	ο αδελφός	1
3. Κότα	κάνει αυγά	2	13. Θλίψη	ο στενοχωρημένος	2
4. Σφυρί	κτυπάμε	1	14. Μύθος	μπύρα	-
5. Αδιάβροχο	το φοράνε στη βροχή	2	15. Σοφός	διαβάζει πολύ	2
6. Γείτονας	μένει κοντά	2	16. Δειλός	φοβάται	1
7. Παρατηρώ	βλέπω	2	17. Ισχυρός	ισχυρός	-
8. Τσιγκούνης	ο φτωχός	-	18. Μετανάστης	-	-
9. Επιθυμώ	ζητώ κάτι	1	19. Άγουρος	χαλασμένο	-
10. Ακροβάτης	είναι στο τσίρκο	1	20. Παραμελώ	-	-

Αριθμός Ερώτησης	ΕΡΩΤΗΣΗ	Προσπάθεια 1 (Σωστό ή Λάθος)	Προσπάθεια 2 (Σωστό ή Λάθος)	Μονάδες (2, 1 ή 0)	Αριθμός Ερώτησης	ΕΡΩΤΗΣΗ	Προσπάθεια 1 (Σωστό ή Λάθος)	Προσπάθεια 2 (Σωστό ή Λάθος)	Μονάδες (2, 1 ή 0)
1	4-3-3	◆		2	9	6-1-4-3-8	-	-	-
2	5-2-6	◆		2	10	5-9-6-1-7	-	◆	1
3	4-3-5-5	◆		2	11	7-3-6-9-2	-	-	-
4	6-3-7-3	◆		2	12	8-1-7-6-4-4	-	-	-
5	4-1-7-2	-	◆	1	13	7-7-5-3-6-2			
6	8-2-5-4	◆		2	14	5-4-9-8-3-4			
7	3-1-7-2-2	◆		2	15	5-3-7-1-6-4			
8	5-5-1-4-9	◆		2	16	4-7-3-1-8-5-5			

ΗΜΕΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΑΣ – ΜΗΝΕΣ ΕΤΟΥΣ

Μονάδες Χαρακτηρισμός

- | | | | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|-------|-------------------------------------|-------|
| • Από τη Δευτέρα | <input checked="" type="checkbox"/> | Σωστό | <input type="checkbox"/> | Λάθος |
| • Από την ημέρα εξέτασης | <input type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| • Χθες (ημέρα) | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| • Προχθές (ημέρα) | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |


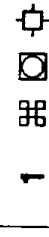

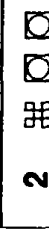



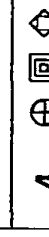

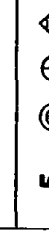
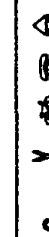
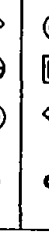
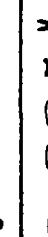

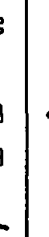

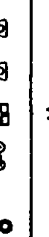

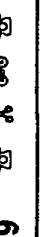

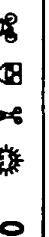











- | | | | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|-------|-------------------------------------|-------|
| • Από τον Ιανουάριο | <input type="checkbox"/> | Σωστό | <input checked="" type="checkbox"/> | Λάθος |
| • Από τον μήνα εξέτασης | <input type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| • Προηγούμενος μήνας | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| • Προ-προηγούμενος μήνας | <input type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> | |

ΑΡΙΘΜΗΣΗ

Μονάδες Χαρακτηρισμός

- | | | | | |
|----------------|-------------------------------------|-------|--------------------------|-------|
| • Ανά 2 έως 12 | <input checked="" type="checkbox"/> | Σωστό | <input type="checkbox"/> | Λάθος |
| • Ανά 3 έως 18 | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| • Ανά 4 έως 24 | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| • Ανά 5 έως 35 | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| • Ανά 6 έως 30 | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |

- | | | | | |
|----------------|-------------------------------------|-------|-------------------------------------|-------|
| • Από 12 ανά 2 | <input checked="" type="checkbox"/> | Σωστό | <input type="checkbox"/> | Λάθος |
| • Από 18 ανά 3 | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| • Από 24 ανά 4 | <input type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| • Από 35 ανά 6 | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| • Από 30 ανά 6 | <input type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> | |

ΕΡΩΤΗΣΗ	Προσπάθεια 1 (Σωστό ή Λάθος)	Προσπάθεια 2 (Σωστό ή Λάθος)	Μονάδες (2, 1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	Προσπάθεια 1 (Σωστό ή Λάθος)	Προσπάθεια 2 (Σωστό ή Λάθος)	Μονάδες (2, 1 ή 0)
1 	♦		2	1 	♦		2
2 	♦		2	2 	♦		2
3 	-	♦	1	3 	♦		2
4 	♦		2	4 	-	♦	1
5 	-	-	-	5 	-	♦	1
6 	-	♦	1	6 	-	-	-
7 	♦		2	7 	♦		2
8 	♦		2	8 	♦		2
9 	-	♦	1	9 	-	-	-
10 	-	-	-	10 	-	♦	1
11 	♦		2	11 	-	-	-
12 	-	♦	1	12 	-	-	-
13 	-	-	-	13 	-	-	-
14 	-	-	-	14 	-	-	-
15 	-	-	-	15 	-	-	-
16 	-	-	-	16 	-	-	-

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (0 ή 1)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (0 ή 1)
1. καλά και εμείς ...	καλύτερα		1	17. βιάζεται ...	σκοντάφτει		1
2. πήρε πολλά ...	μπράβο		1	18. σοκολάτες ...	γάλακτος	από γάλα	-
3. την ώρα του ...	διαλείμματος		1	19. των 60 ...	φύλλων	σελίδων	1
4. διακοπή ...	ρεύματος		1	20. αργά σαν ...	χελώνα		1
5. μύτες των ...	ποδιών		1	21. σπίτι των ...	μελισσών		1
6. κυρίες και ...	κύριοι	παιδιά	-	22. ευηγήκαμε ...	καλό ταξίδι	στο καλό	1
7. ο ένας ...	Τον άλλον	-	-	23. λόγια είναι ...	φτώχεια		1
8. χορεύουν τα ...	ποντίκια		1	24. για ώρα ...	ανάγκης	κακιά	-
9. σοβαρά την ...	υγεία		1	25. Πρώτων ...	Βοηθειών		1
10. επτά είναι ...	έβδομος		1	26. πηγή ...	φωτός	λάμπει	-
11. το Δελτίο ...	Ειδήσεων		1	27. είναι εκτός ...	κινδύνου	-	-
12. να φοράμε ...	ζώνη ασφαλείας	ζώνη	1	28. καρκίνο του ...	δέρματος	αρρώστια	-
13. έρχονται την ...	άνοιξη		1	29. γνωρίζω ...	από την κόψη	όψη	-
14. παρών ...	παρούσα	παρών	-	30. προστασία του ...	περιβάλλοντος		
15. μεταφορές ...	κρεάτων		1	31. έπεφταν στο ...	κενό		
16. το λέμε ...	διώροφο		1	32. βγήκε εκτός ...	εαυτού		

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (0 ή 1)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (0 ή 1)
1. καρμέ - α	καρμέλα		1	17. μανά - ης	μανάβης		1
2. - ράουλα	φράουλα	κράουλα	-	18. βρά - ος	βράχος		1
3. - ρόβατο	πρόβατο		1	19. γαρί - αλο	γαρίφαλο		-
4. παραμύ - ι	παραμύθι		1	20. κλει - ί	κλειδί	κλείμα	1
5. κάσ - ανο	κάστανο		1	21. - ρυσός	χρυσός		1
6. ξα - θός	ξανθός		1	22. α - ίστρι	αγκίστρι	αντίστρι	-
7. - ροχή	βροχή	ντροχή	-	23. κα - έλο	καπέλο		1
8. περιερ - ος	περίεργος		1	24. μα - ήλι	μαντήλι		1
9. - αθαρός	καθαρός		1	25. μάρ - αρο	μάρμαρο		1
10. τηλέ - ωνο	τηλέφωνο		1	26. κου - άλι	κουτάλι		1
11. - οτάμι	ποτάμι		1	27. βερά - α	βεράντα	βεράμα	-
12. γλώ - σα	γλώσσα	γλω	-	28. άρω - α	άρωμα	αρω-	-
13. - ροπαλός	ντροπαλός		1	29. για - ρός	γιατρός		1
14. ειρή - η	ειρήνη	έρημος	-	30. δελ - ίνι	δελφίνι	δέλενο	-
15. ψα - ίδι	ψαλίδι		1	31. μπαρ - ούνι	μπαρμπούνι	-	-
16. κα - ρέφτης	καθρέφτης		1	32. - άγουλο	μάγουλο	φάγουλο	-

σον κ̄ον

τάλι τάλι

λέθα λέδα

τάβo τάθo

θάλμη θάλμη

κύση κ̄οση

ΝΑΣΩ ΝΑΖΩ

φoσιώ ρoσιώ

τάπρo τάρπo

στέρα τσέρα

θeμπλoς θeμπλoς

ΑΠΡΑΒΗ ΑΓΡΑΘΗ

ζάμερι ζάμβρι

ράκλια ράλκια

ψατσάτω φατσάτω

λομβρός λομβρός

ΣΠΩΡΦΕΤΩ ΣΠΩΡΦΕΓΩ

αφρυχάα αφρυχός

φεδρέζες φεδρέζες

τιάσκω ταισκώ

πάρονθος πάροθνος

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (0 ή 1)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (0 ή 1)
	Ίδιες	Διαφορετικές			Ίδιες	Διαφορετικές	
1. Βόλα - Γόλα	(Δ)	◆	1	17. Ασιμάς - Αζιμάς	(Δ)	◆	1
2. Πάτι - Τάτι	(Δ)	◆	1	18. Ζοχύγι - Ζογύγι	(Δ)	◆	-
3. Μάλα - Μάλα	(Ι)	◆	1	19. Καρποκίτια - Καρποκίτια	(Δ)	◆	1
4. Ινήπι - Ινήπι	(Δ)	◆	1	20. Κοχιγιάς - Κοχιγιάς	(Ι)	◆	1
5. Μάδος - Νάδος	(Δ)	◆	1	21. Βαρδίντες - Βαρδίντες	(Δ)	◆	-
6. Εχριλός - Ερχιλός	(Δ)	◆	-	22. Κρετόκες - Κρεντόκες	(Δ)	◆	1
7. Αβόφα - Αβόφα	(Ι)	◆	1	23. Γαρδαθός - Γαρδαθός	(Ι)	◆	1
8. Άφαλη - Άθαλη	(Δ)	◆	-	24. Κάρμπαλη - Κάρμπαλη	(Ι)	◆	1
9. Βελανώ - Βελιανώ	(Δ)	◆	1	25. Δομβράνω - Δοβράνω	(Δ)	◆	-
10. Κλωδές - Κρωδές	(Δ)	◆	1	26. Γκαφριλός - Γκαφριλός	(Δ)	◆	-
11. Γριπώση - Γιρπώση	(Δ)	◆	-	27. Ναδάφα - Ναβάφα	(Δ)	◆	1
12. Τιφώδες - Τιθώδες	(Δ)	◆	-	28. Κιρκέζω - Κιργκέζω	(Δ)	◆	-
13. Λαβρίνω - Λαρβίνω	(Δ)	◆	1	29. Νακιτιάδες - Ναγκιτιάδες	(Δ)	◆	1
14. Ρεγιάρω - Ρεγιάρω	(Ι)	◆	1	30. Βαρτράζω - Βατράζω	(Δ)	◆	1
15. Μάργκινα - Μάργκινα	(Ι)	◆	1	31. Μπαρκακάς - Μπαρτακάς	(Δ)	◆	-
16. Σαρξίξις - Σαρξίξις	(Ι)	◆	1	32. Σανδιάσκος - Σανβιάσκος	(Δ)	◆	-

Ερωτήσεις 1 – 10
(με επίδειξη εικόνων)

Ερωτήσεις 11 – 32
(χωρίς επίδειξη εικόνων)

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1 ή 0)
	Σωστό	Λάθος			Σωστό	Λάθος			Σωστό	Λάθος	
1. π.ο.ύ.λ.ι	◆		1	11. κ.ό.τ.α	◆		1	22. α.μ.π.έ.λ.ι			
2. μ.π.ο.υ.κ.ά.λ.ι	◆		1	12. γ.ά.λ.α	◆		1	23. ο.μ.ά.δ.α			
3. κ.α.ρ.ά.β.ι	◆		1	13. τζ.ά.μ.ι		◆	-	24. ζ.υ.μ.ά.ρ.ι			
4. α.σ.τ.έ.ρ.ι		◆	-	14. μ.ή.λ.ο	◆		1	25. ε.κ.δ.ρ.ο.μ.ή			
5. β.β.λ.ο		◆	-	15. ρ.ο.λ.ό.ι		◆	-	26. ν.ε.ρ.ά.ι.δ.α			
6. π.α.π.ο.ύ.τ.σ.ι		◆	-	16. β.ο.ύ.ρ.τ.σ.α		◆	-	27. ντ.ο.μ.ά.τ.α			
7. ε.λ.ά.φ.ι	◆		1	17. μ.π.ά.λ.α		◆	-	28. λ.α.μ.π.ά.δ.α			
8. β.ά.ρ.κ.α		◆	-	18. α.λ.ά.τ.ι		◆	-	29. ε.ρ.γ.α.σ.ία			
9. σ.κ.ά.λ.α	◆		1	19. δ.έ.ντ.ρ.ο				30. ά.γ.κ.υ.ρ.α			
10. σ.π.α.θ.ί		◆	-	20. α.λ.ε.π.ο.ύ				31. μ.α.ϊ.μ.ο.ύ			
				21. τ.ρ.έ.ν.ο				32. δ.ά.κ.τ.υ.λ.ο			

Σελ. 15 Χέρι εκκίνησης

δέξι

Χρόνος

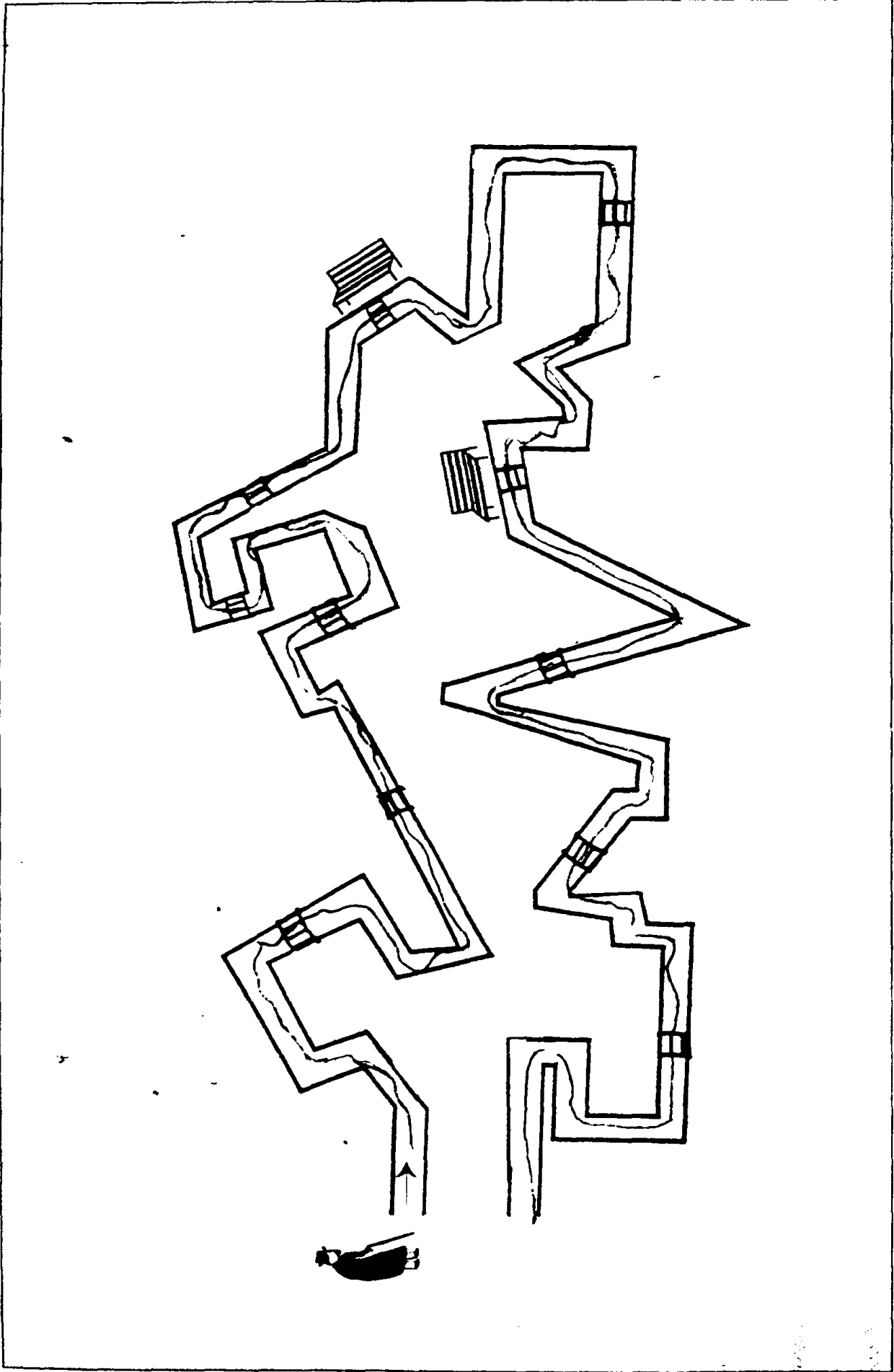
αργός

* 12. ΟΠΤΙΚΟ-ΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ

Μονάδες

Χαρακτηρισμός

ανεπαρκής



ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	
	Σωστό	Λάθος		Σωστό	Λάθος
1. Ποιο είναι το αριστερό σου χέρι	◆		7. Ποιο είναι το δικό μου δεξί χέρι	◆	
2. » » το αριστερό σου αυτί	◆		8. » » το δεξί μου αυτί	◆	
3. » » το δεξί σου πόδι	◆		9. » » το αριστερό μου πόδι	◆	
4. » » το δεξί σου μάτι	◆		10. » » το αριστερό μου μάτι	◆	
5. Πιάσε, με το αριστερό σου χέρι, το αριστερό σου αυτί	◆		11. Δείξε, με το δεξί σου χέρι, το δεξί μου μάτι	◆	◆
6. Δείξε, με το δεξί σου χέρι, το δεξί σου μάτι	◆		12. Δείξε, με το αριστερό σου χέρι, το αριστερό μου μάτι	◆	◆

ΧΕΡΙ	δεξί	ΠΟΔΙ	δεξί	14. ΠΛΕΥΡΩΣΗ	ΜΑΤΙ	δεξί	ΑΥΤΙ	δεξί
------	------	------	------	--------------	------	------	------	------

ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΡΟΤΙΜΩΜΕΝΗ ΠΛΕΥΡΑ		ΜΕΛΟΣ ΣΩΜΑΤΟΣ	ΕΝΤΟΛΗ - ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΡΟΤΙΜΩΜΕΝΗ ΠΛΕΥΡΑ		ΜΕΛΟΣ ΣΩΜΑΤΟΣ
	Δεξιά	Αριστερή			Δεξιά	Αριστερή	
1. Ξύσε το μολύβι	◆			8. Κάνε κουτσό μέχρι τη γωνία του δωματίου	◆		
2. Ξύσε την ξυλομπογιά	◆			9. Πέταξε την ζύστρα να την πιάσω	◆		
3. Κοίταξε με τον φακό τη μύτη του μολυβιού	◆			10. Πέταξε την ξυλομπογιά να την πιάσω	◆		
4. Κοίταξε με το φακό τη βίδα της ξύστρας	◆			11. Σήκω και κάνε ισορροπία στο ένα πόδι	◆		
5. Βάλε το ρολόι στο αυτί σου	◆			12. Πήγαινε στη γωνία και κάνε ισορροπία	◆		
6. Σκύψε και βάλε το αυτί σου στο ρολόι	◆			13. Κοίταξε μέσα από τον σωλήνα την ζύστρα	◆		
7. Κάνε κουτσό μέχρι την πόρτα	◆			14. Κοίταξε μέσα από τον σωλήνα το πόμολο	◆		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΤΕΣΤ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ

**ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ
ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ
ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ Α' - Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

ή

Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών

του

Κωνσταντίνου Δ. Πόρποδα

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

Σ

ΕΠΩΝΥΜΟ

Νεάπολη

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ

Χ

ΟΝΟΜΑ

Νεάπολης

ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

Ν

ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ

Β

ΤΑΞΗ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΞΕΤΑΣΤΗ

ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ
ΦΟΙΤΗΤΗΣ**

ΙΔΙΟΤΗΤΑ

26410-91702

ΤΗΛΕΦΩΝΟ

	Έτος	Μήνας	Ημέρα
Ημερομηνία γέννησης	2000	06	20
Ημερομηνία εξέτασης	2008	01	20
Χρονολογική ηλικία	07	07	00

Παρατηρήσεις

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

	a/a	Κλίμακες	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός
Αναγνωστική αποκωδικοποίηση	1.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	21	6
	2.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	17	5
Αναγνωστική Κατανόηση	3.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ	14	7
	4.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	12	6
Φωνολογική Επίγνωση	5.	ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	10	-
	6.	ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	13	6
	7.	ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ	20	7
Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών	8.	ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ	11	10
	9.	ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ	20	8

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ Α' - Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Επίδοση	Τυπικοί βαθμοί	Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση		Αναγνωστική Κατανόηση		Φωνολογική Επίγνωση		Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών		Τυπικοί βαθμοί	Επίδοση *
		Ανάγνωση Συλλαβών	Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Ανάγνωση Προτάσεων & Επιλογή Εικόνων	Ανάγνωση & Συμπλήρωση Ελλιπών Προτάσεων	Κατάτμηση Ψευδολέξεων σε Φωνήματα	Απαλοιφή Φωνημάτων	Μνήμη Ακολουθιών	Επανάληψη Ψευδολέξεων		
Υψηλή Επίδοση	19									19	Υψηλή Επίδοση
	18									18	
	17									17	
	16									16	
	15									15	
	14									14	
	13									13	
Μέση Ανώτερη Επίδοση	12									12	Μέση Ανώτερη Επίδοση
	11									11	
Μέση Επίδοση	10									10	Μέση Επίδοση
Μέση Κατώτερη Επίδοση	9									9	Μέση Κατώτερη Επίδοση
	8									8	
Χαμηλή Επίδοση	7									7	Χαμηλή Επίδοση
	6									6	
	5									5	
	4									4	
	3									3	

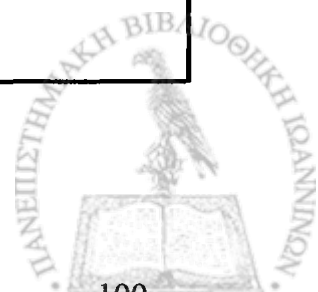
1. ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ

Αρχικός Βαθμός (α + β): **21**

α/α	ΣΥΛΛΑΒΗ	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
1.	σω	◆		1
2.	χε	◆		1
3.	ψο	◆		1
4.	ες	◆		1
5.	βας	◆		1
6.	ρον	◆		1
7.	κυν	◆		1
8.	ξεν	◆		1
9.	σπη	◆		1
10.	κρι	◆		1
11.	βλω	◆		1
12.	χτυ	◆		1
Σύνολο Μονάδων (α):				12

α/α	ΣΥΛΛΑΒΗ	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
13.	τρυν	◆		1
14.	σκης	◆		1
15.	δρες	◆		1
16.	σφεν	◆		1
17.	μπρο	◆		1
18.	σκρι	◆		1
19.	σκλη		◆	-
20.	σφρω	◆		1
21.	σπριν	◆		1
22.	σπλεν		◆	-
23.	ντρες		◆	-
24.	γκρας		◆	-
Σύνολο Μονάδων (β):				9

Γενικό Σύνολο Μονάδων (α + β): **21**



2. ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ

Αρχικός Βαθμός (α + β): 17

α/α	ΨΕΥΔΟΛΕΞΗ	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
1.	βέο	◆		1
2.	έλο	◆		1
3.	έσκο	◆		1
4.	σέκρο	◆		1
5.	κλέδο	◆		1
6.	λότρας	◆		1
7.	σφέκης	◆		1
8.	στρώλες	◆		1
9.	χωρένα	◆		1
10.	ίφερμα	◆		1
11.	άχρεπο	◆		1
12.	λάσκηπο	◆		1
Σύνολο Μονάδων (α):				12

α/α	ΨΕΥΔΟΛΕΞΗ	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
13.	ρονέφλη	◆		1
14.	άστρολη		◆	-
15.	κρήσποδη		◆	-
16.	σπέρτινα	◆		1
17.	αρίπετο	◆		1
18.	ενήλερα	◆		1
19.	οκρίπενο		◆	-
20.	ελογράσι	◆		1
21.	γισόβεστα		◆	-
22.	τοργαδέκι		◆	-
23.	βαρτεστικό		◆	-
24.	λερτιστακό			
Σύνολο Μονάδων (β):				5

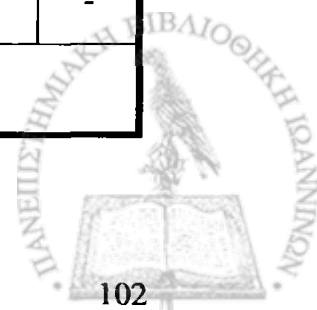
Γενικό Σύνολο Μονάδων (α + β): 17

3. ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ

Αρχικός Βαθμός: **14**

α/α	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	Σωστή απάντηση	Απάντηση μαθητή	ΜΟΝΑΔΕΣ
1.	Το παιδί έπεσε από το ποδήλατο.	(Γ)	Γ	1
2.	Τα παιδιά στολίζουν το χριστουγεννιάτικο δέντρο.	(Β)	Β	1
3.	Ο ουρανός συννέφιασε και άρχισε να βρέχει δυνατά.	(Α)	Α	1
4.	Το κορίτσι κοιτάζει το άλογο που τρέχει στο λιβάδι.	(Γ)	Γ	1
5.	Το αγόρι άνοιξε το παράθυρο και βλέπει τα χελιδόνια.	(Α)	Α	1
6.	Η πόρτα του σπιτιού ήταν ανοικτή αλλά τα παράθυρα κλειστά.	(Γ)	Γ	1
7.	Το κορίτσι αγόρασε ένα φόρεμα και το δείχνει στη μητέρα.	(Α)	Α	1
8.	Ο σκύλος είναι ξαπλωμένος στην αυλή του σπιτιού και δαγκώνει ένα κόκαλο.	(Β)	Β	1
9.	Ο τροχονόμος βοηθά τους μαθητές του σχολείου να περάσουν στο απέναντι πεζοδρόμιο.	(Γ)	Γ	1
10.	Ο χώρος ήταν γεμάτος δέντρα και λουλούδια αλλά δεν είχε καθόλου αυτοκίνητα.	(Α)	Β	-
11.	Όταν τα παιδιά έκαναν μάθημα, ένα πουλάκι κάθισε στο παράθυρο της τάξης τους.	(Β)	Β	1
12.	Όταν το κορίτσι άνοιξε την πόρτα, είδε έναν κύριο με ένα μπουκέτο λουλούδια.	(Α)	Α	1
13.	Η γάτα στεκόταν όρθια στα πίσω πόδια, ενώ το αγόρι κρατούσε ένα ψάρι.	(Γ)	Γ	1
14.	Αφού ο σκύλος πήρε το κόκαλο, έτρεξε να το κρύψει πίσω από το δέντρο.	(Β)	Β	1
15.	Ένα αεροπλάνο πετάει πάνω από το δάσος που καίγεται για να σβήσει τη φωτιά.	(Γ)	Γ	1
16.	Όλη η οικογένεια στάθηκε μπροστά στο ψηλό άγαλμα και ένας άνδρας τους έβγαλε φωτογραφία.	(Β)	Α	-

Σύνολο Μονάδων: **14**



4. ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

α/α	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ
1.	Το χιόνι είναι <p>πράσινο κόκκινο άσπρο</p>
2.	Οι μαθητές τα καινούρια βιβλία. <p>πήραν φύτεψαν τηλεφώνησαν</p>
3.	Ο πελαργός μπορεί να στέκεται στο ένα <p>μάτι πόδι φτερό</p>
4.	Όταν το τρένο στο σταθμό, κατέβηκαν όλοι οι επιβάτες. <p>κοιμήθηκε έφθασε διάβασε</p>

4. ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (συνέχεια)

Αρχικός Βαθμός: 12

α/α	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	Μονάδες
1.	Το καλοκαίρι ζέστη. ποτίζει κάνει βρέχει	1
2.	Ένα τρέχει στο δρόμο. σαλιγκάρι άλογο χελωνάκι	1
3.	Το παιδί τον κήπο. σκαλίζει βάφει κλαδεύει	-
4.	Το κουνάει την ουρά χαρούμενο. σκουλήκι σκυλί σαλιγκάρι	1

4. ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (συνέχεια)

Αρχικός Βαθμός: 12

α/α	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	Μονάδες
5.	<p>Από τον καρπό της ελιάς βγάζουμε το</p> <p>κρασί λάδι νερό</p>	1
6.	<p>Ο λύκος στους θάμνους και κοίταζε τα πρόβατα.</p> <p>κοιμήθηκε κλείστηκε κρύφτηκε</p>	1
7.	<p>Το σταμάτησε στη στάση και τα παιδιά μπήκαν μέσα.</p> <p>καράβι αεροπλάνο λεωφορείο</p>	1
8.	<p>Ο σπουργίτης τα φτερά του και πέταξε ψηλά κελαηδώντας.</p> <p>έκλεισε έβρεξε άνοιξε</p>	

4. ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (συνέχεια)

Αρχικός Βαθμός: 12

α/α	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	Μονάδες
9.	<p>Για να δούμε καλύτερα την πόλη, ψηλά στην κορυφή.</p> <p>ανεβήκαμε κρυφτήκαμε κλειστήκαμε</p>	1
10.	<p>Όταν το κουδούνι χτύπησε για οι μαθητές βγήκαν τρέχοντας στο προαύλιο.</p> <p>διάβασμα φαγητό διάλειμμα</p>	1
11.	<p>Το πρωί μόλις το ξυπνητήρι, τα παιδιά σηκώθηκαν για το σχολείο.</p> <p>χτύπησε χάλασε έπεσε</p>	1
12.	<p>Τα παιδιά ανέβηκαν τη Και μπήκαν μέσα στο σπίτι του παππού.</p> <p>σκεπή σκάλα ράχη</p>	

4. ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (συνέχεια)

Αρχικός Βαθμός: 12

α/α	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	Μονάδες
13.	<p>Όλοι οι μαθητές μπήκαν στη μεγάλη του σχολείου για τη χριστουγεννιάτικη γιορτή.</p> <p>βρύση αίθουσα <u>κουζίνα</u></p>	-
14.	<p>Ο οδηγός του λεωφορείου είπε στους μικρούς μαθητές να τις ζώνες ασφαλείας.</p> <p><u>φορέσουν</u> κόψουν αγοράσουν</p>	1
15.	<p>Ο παππούς το μαστούνι του και έδειξε το χωριό που φαινόταν μακριά.</p> <p>έβαψε φόρτωσε <u>σήκωσε</u></p>	1
16.	<p>Στα παιδιά αρέσουν τα γλυκά, αλλά μερικές φορές ξεχνούν τα πλύνουν τα τους.</p> <p>πόδια <u>δόντια</u> παιχνίδια</p>	1
<p>Σύνολο Μονάδων: 12</p>		



5. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: λα - λο, γας - ρας, ρίπλος - ρίπλος, πράλες - πράλος

Αρχικός Βαθμός (α + β):

α/α	ΖΕΥΓΟΣ	Ι/Δ	Ίδιες	Διαφορετικές	Μονάδες
1.	λο - λο	Ι	◆		1
2.	ρα - βα	Δ		◆	1
3.	διν - δαν	Δ		◆	1
4.	χτα - χτα	Ι	◆		1
5.	βλι - βρι	Δ	◆		-
6.	κτον - κτον	Ι	◆		1
7.	σπρα - σπρο	Δ		◆	1
8.	στρον - στρον	Ι	◆		1
9.	ψάο - ράο	Δ	◆		-
10.	έστα - ίστα	Δ		◆	1
11.	κλάη - κλάο	Δ	◆		-
12.	ψάτος - ψέτος	Δ	◆		-
Σύνολο Μονάδων (α):				8	

α/α	ΖΕΥΓΟΣ	Ι/Δ	Ίδιες	Διαφορετικές	Μονάδες
13.	πράος - πρόας	Ι	◆		1
14.	κρήστα - βρήστα	Δ	◆		-
15.	σπλέχνη - σπλέχνη	Ι	◆		1
16.	γλέστρο - βλέστρο	Δ	◆		-
17.	πιρένο - λιρένο	Δ	◆		-
18.	ίσεθος - ίσεθον	Δ	◆		-
19.	άβιμος - άριμος	Δ			
20.	έσακτο - έσικτο	Δ			
21.	όχραμης - όχραμης	Ι			
22.	κοραλφί - κοραλφί	Ι			
23.	έλκομης - έλκομας	Δ			
24.	βαστόρι - βασκόρι	Δ			
Σύνολο Μονάδων (β):				2	

Γενικό Σύνολο Μονάδων (α + β): **10**

6. ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: ρα, μο, πρε, λος

Αρχικός Βαθμός (α + β):

α/α	ΨΕΥΔΟΛΕΞΗ	ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
1.	ζε	ζ-ε	◆		1
2.	γα	γ-α	◆		1
3.	δο	δ-ο	◆		1
4.	μος	μ-ο-ς	◆		1
5.	φρε	φ-ρ-ε	◆		1
6.	πρις	π-ρ-ι-ς		◆	-
7.	βρας	β-ρ-α-ς		◆	-
8.	τάο	τ-α-ο	◆		1
9.	βέο	β-ε-ο	◆		1
10.	λόβι	λ-ο-β-ι	◆		1
11.	μάος	μ-α-ο-ς	◆		1
12.	τρέο	τ-ρ-ε-ο		◆	-
Σύνολο Μονάδων (α):					9

α/α	ΨΕΥΔΟΛΕΞΗ	ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
13.	λίκρα	λ-ι-κ-ρ-α		◆	-
14.	κλάτη	κ-λ-α-τ-η	◆		1
15.	κρόες	κ-ρ-ο-ε-ς	◆		1
16.	όρτες	ο-ρ-τ-ε-ς		◆	-
17.	κρέστο	κ-ρ-ε-σ-τ-ο		◆	-
18.	λόχρες	λ-ο-χ-ρ-ε-ς	◆		1
19.	παβίνο	π-α-β-ι-ν-ο	◆		1
20.	έβακτο	ε-β-α-κ-τ-ο		◆	-
21.	άρπελο	α-ρ-π-ε-λ-ο		◆	-
22.	κρότιλα	κ-ρ-ο-τ-ι-λ-α		◆	-
23.	όσπιλος	ο-σ-π-ι-λ-ο-ς			
24.	λιτέρμο	λ-ι-τ-ε-ρ-μ-ο			
Σύνολο Μονάδων (β):					4

Γενικό Σύνολο Μονάδων (α + β): 13

7. ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: βα (απαλοιφή Ιου) = α, λο (απαλοιφή Ιου) = ο
 νις (απαλοιφή ΤΕΛ) = νι, σπα (απαλοιφή Ιου) = πα

Αρχικός Βαθμός (α + β): 20

α/α	ΘΕΣΗ	«ΛΕΞΗ»	Παραμένει	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕ Σ
1.	1η	λο	ο	◆		1
2.	1η	ρα	α	◆		1
3.	ΤΕΛ	κον	κο	◆		1
4.	ΤΕΛ	ρεν	ρε	◆		1
5.	1η	δην	ην	◆		1
6.	1η	βη	η	◆		1
7.	1η	χη	η	◆		1
8.	ΤΕΛ	λας	λα	◆		1
9.	ΤΕΛ	γαν	γα	◆		1
10.	1η	λον	ον		◆	-
11.	1η	βος	ος		◆	-
12.	1η	μος	ος	◆		1
Σύνολο Μονάδων (α):						10

α/α	ΘΕΣΗ	«ΛΕΞΗ»	Παραμένει	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕ Σ
13.	1η	ρες	ες	◆		1
14.	ΤΕΛ	πης	πη	◆		1
15.	ΤΕΛ	βες	βε	◆		1
16.	ΤΕΛ	λην	λη	◆		1
17.	1η	γρα	ρα	◆		1
18.	1η	πλα	λα	◆		1
19.	ΤΕΛ	βρην	βρη		◆	-
20.	ΤΕΛ	σπεν	σπε		◆	-
21.	ΤΕΛ	γρες	γρε	◆		1
22.	ΤΕΛ	βλης	βλη	◆		1
23.	1η	χρον	ρον		◆	-
24.	1η	κλος	λος		◆	-
Σύνολο Μονάδων (β):						10

Γενικό Σύνολο Μονάδων (α + β): 20

8. ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: 5-3, 2-7, 1-9, 4-2-8

Αρχικός Βαθμός (α + β): 11

α/α	ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
1.	6-4	◆		1
2.	8-1	◆		1
3.	3-9-7	◆		1
4.	5-2-8	◆		1
5.	7-1-3	◆		1
6.	2-9-6	◆		1
7.	4-3-7-5		◆	-
8.	1-8-2-6	◆		1
Σύνολο Μονάδων (α):			7	

α/α	ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
9.	9-5-7-4	◆		1
10.	8-3-6-1	◆		1
11.	5-2-7-4-9	◆		1
12.	1-4-8-6-3	◆		1
13.	6-2-9-5-7		◆	-
14.	2-8-1-4-7-3		◆	-
15.	9-7-5-3-8-6		◆	-
16.	4-8-1-9-6-2-5			
Σύνολο Μονάδων (β):			4	

Γενικό Σύνολο Μονάδων (α + β): 11



9. ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: βίλο, λιγάφο, χροπαλίζω, αλαγητός

α/α	ΨΕΥΔΟΛΕΞΗ	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
1.	ήβα	◆		1
2.	έδας	◆		1
3.	βρέκο	◆		1
4.	βύτρος	◆		1
5.	στρέτος	◆		1
6.	γλέστρο		◆	-
7.	λετροπα	◆		1
8.	άρχοβα	◆		1
9.	βέστηκο	◆		1
10.	γηλμάρω	◆		1
11.	απικρής	◆		1
12.	κρέσπαδο		◆	-
Σύνολο Μονάδων (α):				10

α/α	ΨΕΥΔΟΛΕΞΗ	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
13.	αλέριστο	◆		1
14.	απίγρασο	◆		1
15.	διβάστελο	◆		1
16.	λιδόβεστη	◆		1
17.	Μερτιστακό	◆		1
18.	πρεγίσκελο	◆		1
19.	ελοματίρω	◆		1
20.	λεκιπαρόνη	◆		1
21.	αλεπαριφός	◆		1
22.	εγαλόβρενο		◆	-
23.	δροτιναβένη	◆		1
24.	λαπεχροτικό		◆	-
Σύνολο Μονάδων (β):				10

Γενικό Σύνολο Μονάδων (α + β): **20**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΑΤΥΠΑ ΤΕΣΤ



ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

Επιγλωσσικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης

ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ ΤΗΣ ΟΜΟΙΟΚΑΤΑΛΗΞΙΑΣ

Οδηγίες στο παιδί: «Κάθε φορά θα σου λέω μια μικρή λέξη και αμέσως μετά θα σου λέω άλλες δύο λέξεις μαζί. Εσύ θα ακούς όλες τις λέξεις προσεκτικά και θα μου λες ποια από τις δύο λέξεις, που σου είπα μαζί, ακούγεται το ίδιο στο τελευταίο της κομμάτι (στην κατάληξη) με τη λέξη που σου είχα πει πρώτα ».

	Λέξη	Σωστή απάντηση	Απάντηση του μαθητή
1	(πόδι), βόδι - χόμα	Βόδι	Σ
2	(ρέμα), δέμα - μήλο	Δέμα	Σ
3	(ψάρι), ξύλο - χέρι	Χέρι	Λ
4	(γάλα), μάτι - μήλα	Μήλα	Λ
5	(σώμα), χόμα - ζώνη	Χόμα	Λ
6	(φύλο), τυρί - μήλο	Μήλο	Λ
7	(γάτα), κότα - πόδι	Κότα	Σ
8	(τυρί), νερό - κερί	Κερί	Λ
9	(γόμα), μάτι - ρέμα	Ρέμα	Λ
10	(ξύλο), φύλλο - φέτα	φύλλο	Λ

Παρατηρήσεις: Δυσκολίες στην επισήμανση της ομοιοκαταληξίας.

Επιγλωσσικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης

(Αξιολόγηση ικανότητας διάκρισης της ομοιότητας ή διαφοράς μεταξύ προφορικών λέξεων)

Οδηγίες στο παιδί: Κάθε φορά θα σου λέω δύο μικρές λέξεις. Εσύ θα τις ακούς προσεκτικά και θα αποφασίζεις αν οι δύο αυτές λέξεις έχουν κάποιο κομμάτι που ακούγεται το ίδιο και στις δύο ή αν ακούγονται τελείως διαφορετικά. Αν έχουν ένα κομμάτι που ακούγεται το ίδιο, τότε θα μου λες «ΝΑΙ», αν όμως ακούγονται τελείως διαφορετικά τότε, θα μου λες «ΟΧΙ».

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗΣ ΤΗΣ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΥΛΛΑΒΗ

	Λέξη	Σωστή απάντηση	Απάντηση του μαθητή
1	Δέκα, δένω	ΝΑΙ	Σ
2	Τόπι, τώρα	ΝΑΙ	Σ
3	Μέρα, χώρα	ΝΑΙ	Λ
4	Φύλλο, σάκα	ΟΧΙ	Λ
5	Δέμα, σύκο	ΟΧΙ	Σ
6	Μέλι, μέσα	ΝΑΙ	Σ
7	Ρύζι, χόμα	ΟΧΙ	Λ
8	Χέρι, ξύλα	ΟΧΙ	Λ
9	Νερά, χαρά	ΝΑΙ	Λ
10	Φέτα, ζώνη	ΟΧΙ	Λ

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗΣ ΤΗΣ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΦΩΝΗΜΑ

	Λέξη	Σωστή απάντηση	Απάντηση του μαθητή
1	Τα, το	ΝΑΙ	Σ
2	Με, μα	ΝΑΙ	Σ
3	Τι, να	ΟΧΙ	Σ
4	Τα, να	ΝΑΙ	Σ
5	Λα, τι	ΟΧΙ	Λ
6	Τον, μας	ΟΧΙ	Λ
7	Φως, την	ΟΧΙ	Λ
8	Πες, μεν	ΝΑΙ	Λ
9	Πως, γης	ΝΑΙ	Λ
10	Τις, δεν	ΟΧΙ	Λ

Παρατηρήσεις: Δυσκολίες στην επισήμανση της ομοιότητας ή διαφοράς στη συλλαβή, κυρίως στη δεύτερη και στο φώνημα.

Επιγλωσσικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης

Αξιολόγηση ικανότητας διάκρισης της διαφορετικής λέξης

Οδηγίες στο παιδί: «Κάθε φορά θα σου λέω τρεις μικρές διαφορετικές λέξεις. Οι δύο από αυτές έχουν ένα κομμάτι που ακούγεται το ίδιο, ενώ η μία λέξη ακούγεται τελείως διαφορετικά. Εσύ θα ακούς προσεκτικά και τις τρεις λέξεις και θα προσπαθείς να βρεις αυτή που διαφέρει (ακούγεται διαφορετικά) από τις άλλες. Στη συνέχεια θα μου λες αυτή τη διαφορετική λέξη». Στη συνέχεια δίνουμε στο παιδί 2-3 παραδείγματα (π.χ. τόπι, τότε, γάλα) και του εξηγούμε γιατί οι δύο από αυτές τις λέξεις (τόπι, τότε) έχουν ένα τμήμα (συλλαβή) που ακούγεται ίδια και στις δύο (το-το-), ενώ η άλλη λέξη (γάλα) ακούγεται τελείως διαφορετικά.

ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑΣ- ΔΙΑΦΟΡΑΣ ΣΤΗ ΣΥΛΛΑΒΗ

	Λέξη	Σωστή απάντηση	Απάντηση του μαθητή
1	Γάλα – γάτα (μέλι)	Μέλι	Σ
2	Τρέχω – τρένα (κρασί)	Κρασί	Λ
3	(μάτι) – δέκα - δέμα	Μάτι	Σ
4	Μέσα – (βόδι) - μένω	Βόδι	Λ
5	Πόδι – φίδι – (ξύλο)	Ξύλο	Σ
6	(μήλο) – χέρι - ψάρι	Μήλο	Λ
7	Δέμα – (μύτη) - χώμα	Μύτη	Λ
8	Ξύλο – μήλο – (γάτα)	Γάτα	Λ
9	Μάτι – (τότε) – μάνα	Τότε	Λ
10	(σύκο) – χαρά - νερά	σύκο	Λ

ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑΣ – ΔΙΑΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΦΩΝΗΜΑ

	Λέξη	Σωστή απάντηση	Απάντηση του μαθητή
1	Λα-μα-(το)	Το	Σ
2	Με-σε-(ρα)	Ρα	Σ
3	Τα-το-(με)	Με	Λ
4	Κο-(τι)-κε	Τι	Λ
5	(με)-φα-φα	Με	Λ
6	Μας-μεν-(σολ)	Σολ	Λ
7	(την)-μας-φως	Την	Λ
8	(σολ)-μεν-τες	Σολ	Λ
9	Πως-(την)-φας	την	Λ

Παρατηρήσεις: Δυσκολίες στη διάκριση της διαφορετικής λέξης.

Μεταγλωσσικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης

(Αξιολόγηση ανάλυσης προφορικών λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα)

Τεστ κατάτμησης λέξεων στα δομικά τους στοιχεία (σε ακουστικό επίπεδο)

ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ

Οδηγίες στο παιδί: « Κάθε φορά θα σου λέω μία λέξη. Εσύ θα την ακούς προσεκτικά και στη συνέχεια θα μου τη λες χωρισμένη σε κομματάκια». Παρουσιάζουμε 2-3 παραδείγματα στο παιδί.

	Λέξη	Σωστή απάντηση	Απάντηση του μαθητή
1	Γάτα	Γά-τα	Σ
2	Μήλο	Μη-λο	Σ
3	Δώρο	Δώ-ρο	Σ
4	Ψάρι	Ψά-ρι	Σ
5	Μύτη	Μύ-τη	Σ
6	Πεπόνι	Πε-πό-νι	Λ
7	Καλάθι	Κα-λά-θι	Λ
8	βροντερός	Βρο-ντε-ρός	Λ
9	αστραπή	Α-στρα-πή	Λ
10	άγνωστος	Ά-γνω-στος	Λ

ΦΩΝΗΜΙΚΗ ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ

	Λέξη	Σωστή απάντηση	Απάντηση του μαθητή
1	Το	Τ-ο	Σ
2	Να	Ν-α	Σ
3	Γη	Γ-η	Σ
4	Φως	Φ-ω-ς	Σ
5	Μας	Μ-α-ς	Σ
6	Στο	Σ-τ-ο	Σ
7	Έλα	Έ-λ-α	Σ
8	Γάλα	Γ-ά-λ-α	Σ
9	Κάθισμα	Κ-ά-θ-ι-σ-μ-α	Λ
10	Αστυνόμος	Α-σ-τ-υ-ν-ό-μ-ος	Λ

Παρατηρήσεις: Παρατηρήθηκαν δυσκολίες κυρίως στη συλλαβική κατάτμηση.

Μεταγλωσσικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης

(Αξιολόγηση σύνθεσης λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα).

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΣΥΛΛΑΒΙΚΗΣ ΣΥΝΘΕΣΗΣ

Οδηγίες στο παιδί: « Κάθε φορά θα σου λέω μία λέξη, όχι ολόκληρη αλλά χωρισμένη σε κομματάκια. Εσύ θα ακούς προσεκτικά τα κομματάκια που θα σου λέω, θα τα ενώνεις μόνος σου και θα μου λες τη λέξη που φτιάχνουν».

	Λέξη	Σωστή Απάντηση	Απάντηση του μαθητή
1	μή-λο	μήλο	Σ
2	χέ-ρι	χέρι	Σ
3	κά-τω	κάτω	Σ
4	μά-τι	μάτι	Σ
5	πό-δι	πόδι	Σ
6	σύ-κο	σύκο	Σ
7	Ψά-χνω	ψάχνω	Λ
8	Παίρ-νω	παίρνω	Λ
9	Κά-στρο	κάστρο	Λ
10	Κορ-δε-λα	κορδέλα	Λ

ΦΩΝΗΜΙΚΗ ΣΥΝΘΕΣΗ

	Λέξη	Σωστή Απάντηση	Απάντηση του μαθητή
1	τ-ι	τι	Σ
2	μ-ε	με	Σ
3	ν-α	να	Σ
4	μ-α	μα	Σ
5	θ-α	θα	Σ
6	φ-ω-ς	φως	Σ
7	μ-α-ς	μας	Σ
8	λ-ε-ς	λες	Σ
9	έ-λ-α	έλα	Σ
10	ε-γ-ώ	εγώ	Σ

Παρατηρήσεις: Παρατηρήθηκαν δυσκολίες στη σύνθεση λέξεων που περιέχουν συνδυασμούς συμφώνων.

Μεταγλωσσικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης

(Αξιολόγηση ικανότητας απαλοιφής τμήματος λέξης)

Οδηγίες στο παιδί: «Κάθε φορά θα σου λέω μία λέξη και, αμέσως μετά, ένα κομματάκι αυτής της λέξης το οποίο θα πρέπει να το βγάλουμε από τη λέξη. Εσύ θα ακούς προσεκτικά τη λέξη και το κομματάκι που πρέπει να βγάλουμε και θα μου λες το υπόλοιπο μέρος της λέξης που μένει, αν βγάλουμε από αυτή το κομματάκι που σου είπα».

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΠΑΛΟΙΦΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

	Λέξη	Σωστή Απάντηση	Απάντηση του μαθητή
1	Μέλι (με) -	λι	Σ
2	Γάτα (γα)	τα	Σ
3	Ρόδα (δα)	ρο	Λ
4	Πόδι (πο)	δι	Λ
5	Ξύλο (λο)	ξ»	Σ
6	Δέμα (μα)	δε	Σ
7	Μέρα (ρα)	με	Λ
8	Δεμάτι (δε)	μάτι	Λ
9	Καλάθι (θι)	καλά	Λ
10	Καπέλο (πε)	καλό	Λ

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΠΑΛΟΙΦΗΣ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ

	Λέξη	Σωστή Απάντηση	Απάντηση του μαθητή
1	Μα (μ)	α	Σ
2	Το (ο)	τ	Σ
3	Θα (α)	θ	Σ
4	Αν (α)	ν	Σ
5	Φως (φ)	ως	Λ
6	Μες (ς)	με	Σ
7	Στο (σ)	το	Λ
8	Μας (ς)	μα	Σ
9	Έλα (ε)	λα	Σ
10	Τώρα (τ)	ώρα	Λ

Παρατηρήσεις: Δυσκολίες κυρίως στην απαλοιφή συλλαβής.

Μεταγλωσσικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης

Αξιολόγηση ικανότητας αντιστροφής λέξης

Οδηγίες στο παιδί: Κάθε φορά θα σου λέω μία μικρή λέξη που έχει δύο κομματάκια. Εσύ θα ακούς προσεκτικά τη λέξη και θα μου τη λες ανάποδα, δηλαδή αρχίζοντας από το τελευταίο κομματάκι προς το πρώτο.

ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗΣ ΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ ΤΩΝ ΣΥΛΛΑΒΩΝ

	Λέξη	Σωστή Απάντηση	Απάντηση του μαθητή
1	μέλι	λιμέ	Σ
2	κύμα	μακυ	Λ
3	γάλα	λαγα	Λ
4	τόρα	ρατω	Σ
5	μέσα	σαμε	Σ
6	κάτω	τωκα	Λ
7	ζώνη	νηζω	Λ
8	ρέμα	μαρε	Λ
9	πίνω	νωπι	Λ
10	φασόλι	λισοφα	Λ

ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗΣ ΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ ΤΩΝ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ

	Λέξη	Σωστή Απάντηση	Απάντηση του μαθητή
1	αν	να	Σ
2	οχ	χο	Σ
3	το	οτ	Σ
4	με	εμ	Σ
5	θα	αθ	Σ
6	σε	εσ	Λ
7	μα	αμ	Σ
8	λα	αλ	Σ
9	μες	σεμ	Λ
10	την	νητ	Λ

Παρατηρήσεις: Δυσκολίες στην αντιστροφή κυρίως λέξεων.

ΔΕΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ

Δείχνει τη λέξη που του ζητάμε.
Διαβάζει τη λέξη που του δείχνουμε.

ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΙΣ				
ΚΑΝΟΝΙΚΕΣ			ΕΞΑΙΡΕΣΙΜΕΣ	
	ΥΨΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ	ΧΑΜΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ	ΥΨΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ	ΧΑΜΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ
2 συλλαβές 4 γράμματα	Τοτά	Λαρά	Βέει	Ηξεί
	Πήρο	Είφι	Ρείνε	Σείνε
2 συλλαβές 6 γράμματα	Βαρλιά	Άσφρες	Σένεις	Θρίγγει
	Σμόρες	Πλάδος	Ποιάρω	Ζαίρκω
3 συλλαβές 6 γράμματα	Θουκέντα	Τρώμιος	Ξείβλενε	Αχλοίρει
	Κράδινος	Βλορτίκι	Γηφαίρει	Σείζονται
4 συλλαβές 9 γράμματα	Μπουλήκτρα	Ελουμπρούν	Εκλάπτεται	Ναυπήλας
	Βαντικάτι	Ερτωβηλής	Ραψοιλίες	Ξηδούβαι

Παρατηρήσεις: Αδυναμία στην ανάγνωση των ψευδολέξεων υψηλής και χαμηλής συχνότητας και ιδιαίτερα των πολυσύλλαβων.

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

- ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗΣΗ ΜΙΚΡΩΝ - ΚΕΦΑΛΑΙΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

A	β
B	α
Γ	ε
Δ	ζ
E	γ
Z	δ

N	ξ
Ε	ο
O	ν
Π	σ
P	π
Σ	ρ

H	η
Θ	κ
I	λ
K	θ
Λ	μ
M	ι

T	φ
Υ	υ
Φ	τ
X	ψ
Ψ	χ
Ω	ω

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Αντιστοιχίζει χωρίς πρόβλημα τα μικρά και τα κεφαλαία γράμματα

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΦΩΝΗΕΝΤΩΝ

1. Ο μαθητής διαβάζει το φωνήεν που του ζητάμε.
2. Ο μαθητής δείχνει το φωνήεν που του ζητάμε

Ο	Ι	α	ε
Η	υ	Ω	Α
Ε	Υ	η	ω
α	ο	Η	Α
Ω	ε	ι	ω
Ε	υ	α	Ο

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Ο μαθητής και δείχνει και διαβάζει τα φωνήεντα που του ζητάμε.

ΔΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΩΝ

1. Ο μαθητής δείχνει το σύμφωνο που του ζητάμε.
2. Ο μαθητής διαβάζει το σύμφωνο που του ζητάμε.

τ	Π	Κ	ζ
Μ	σ	φ	Λ
Δ	γ	μ	Ψ
Β	Ξ	Ρ	δ
Θ	λ	ξ	Σ
Χ	Ν	Γ	ν

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Ο μαθητής δείχνει και διαβάζει τα σύμφωνα που του ζητάμε.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΛΛΑΒΩΝ (ΣΦ)

1. Ο μαθητής διαβάζει τη συλλαβή που του ζητάμε.
2. Ο μαθητής δείχνει τη συλλαβή που του ζητάμε.

τα	ρο	να	ζω
κι	σε	φα	λα
δε	γυ	μη	χω
ση	με	φα	νι
τα	θα	ση	ξη
φο	πη	ψε	πο

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Ο μαθητής διαβάζει και δείχνει τις συλλαβές που του ζητάμε.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΛΛΑΒΩΝ (ΣΦΣ)

1. Ο μαθητής διαβάζει τη συλλαβή που του ζητάμε.
2. Ο μαθητής δείχνει τη συλλαβή που του ζητάμε.

τις	φας	θες	δεν
γάρ	τον	πως	λες
την	κον	δες	κως
των	μες	μην	ψες
την	κες	μην	της
πας	μας	πες	σαν

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Ο μαθητής διαβάζει και δείχνει τις συλλαβές που του ζητάμε.



ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΛΛΑΒΩΝ (ΣΣΦ)

1. Ο μαθητής δείχνει τη συλλαβή που του ζητάμε.
2. Ο μαθητής διαβάζει τη συλλαβή που του ζητάμε.

σβη	θνο	προ	τζι
γγα	σβη	κτυ	-μπα
βρα	ντη	σφα	γνω
θρη	δρυ	πλα	τσε
κρη	στο	γγε	φρα
βγε	τσα	χτι	τρω

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Ο μαθητής διαβάζει και δείχνει με δυσκολία τις συλλαβές που του ζητάμε. Ιδιαίτερα δυσκολεύεται στις συλλαβές βρα, σφα, θρη, τσε (διάβασε στε) και τσα (διάβασε στα).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΛΛΑΒΩΝ (ΣΣΦΣ)

1. Ο μαθητής δείχνει τη συλλαβή που του ζητάμε.
2. Ο μαθητής λέει τη συλλαβή που του ζητάμε.

νταν	τρως	προς	στις
γκολ	μπας	στην	μπες
βρες	ντην	στων	πριν
γκαπ	ντιν	βγες	χθες

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Ο μαθητής διαβάζει και δείχνει με δυσκολία τις συλλαβές που του ζητάμε.
Ιδιαίτερα δυσκολεύεται στις συλλαβές γκολ, μπα, γκαπ, στων, χθες.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΛΛΑΒΩΝ (ΣΣΣΦ)

1. Ο μαθητής δείχνει τη συλλαβή που του ζητάμε.
2. Ο μαθητής διαβάζει τη συλλαβή που του ζητάμε.

στρο	σφρα	μπρα	γκρι
ντρο	ντρι	μπλε	στρα
μπλα	στρι	ντρα	γκρο
μπρε	σπρη	γγλο	ρτσα

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Ο μαθητής δε μπορεί να διαβάσει και να δείξει τις συλλαβές που του ζητάμε.
Μπερδεύει γράμματα, κάνει προσθέσεις αντικαταστάσεις και παραλείψεις.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΛΕΞΕΩΝ

ΔΙΣΥΛΛΑΒΕΣ (ΣΦΣΦ)

ΛΕΞΕΙΣ	ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
ξύλο	Σ	
χέρι	Σ	
τόρα	Σ	
φωνή	Σ	
κάτω	Σ	
χαλί	Σ	
σώμα	Σ	
τόπι	Σ	
ξύλο	Σ	
ρέμα	Σ	
γάτα	Σ	
δέμα	Σ	
κότα	Σ	
ψέμα	Σ	

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Ο μαθητής μπορεί να διαβάσει και να δείξει τις λέξεις που του ζητάμε.

ΔΙΣΥΛΛΑΒΕΣ (ΣΣΦΣΦ)

ΛΕΞΕΙΣ	ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
ντύνω	Λ	Διάβασε νύβω
μπάλα	Λ	Διάβασε μάλα
χτυπώ	Λ	-
στάλα	Λ	Διάβασε τσάλα
στόμα	Λ	Διάβασε σημά
φρένο	Λ	-
πράξη	Λ	-
τρέχω	Σ	-
σβήνω	Λ	Διάβασε σβήστρα
τρίβω	Σ	
βγάζω	Λ	Διάβασε βάζω
τρένο	Σ	-
θρέφω	Λ	Διάβασε ρέβω
κλήμα	Λ	-

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Ο μαθητής δεν μπορεί να διαβάσει και να δείξει τις λέξεις που του ζητάμε.
Κάνει αντιμεταθέσεις παραλείψεις προσθέσεις γραμμάτων.



ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΤΕΣΤ ΛΕΞΕΩΝ

Τρισύλλαβες Λέξεις

ΥΨΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΟΜΑΛΕΣ

ΛΕΞΕΙΣ	ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
παγωτό	Σ	
μητέρα	Σ	
τραπέζι	Σ	
πίνακας	Σ	
κίτρινος	Λ	

ΥΨΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΞΑΙΡΕΣΙΜΕΣ

ΛΕΞΕΙΣ	ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
σχολείο	Λ	
ντρέπομαι	Λ	
μοιράζω	Σ	
πηγαίνει	Σ	
μαχαίρι	Σ	

ΧΑΜΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΟΜΑΛΕΣ

ΛΕΞΕΙΣ	ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
θυρωρός	Σ	
πρόσοψη	Λ	
σθεναρός	Λ	
πρόγονος	Λ	
σφραγίδα	Λ	

ΧΑΜΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΞΑΙΡΕΣΙΜΕΣ

ΛΕΞΕΙΣ	ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
αθροίζω	Λ	
θρόμβωση	Λ	
κατοικώ	Λ	
άποικος	Λ	
όσφρηση	Λ	

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΤΕΣΤ ΛΕΞΕΩΝ

Τετρασύλλαβες Λέξεις

ΥΨΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΟΜΑΛΕΣ

ΛΕΞΕΙΣ	ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
παράθυρο	Σ	
μαντιλάκι	Λ	Διάβασε μαλλάκι
σοκολάτα	Σ	
περιμένω	Σ	

ΥΨΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΞΑΙΡΕΣΙΜΕΣ

ΛΕΞΕΙΣ	ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
γκρινιάζω	Λ	-
μελιτζάνα	Λ	-
εργάζεται	Λ	-
διορθώνω	Λ	-

ΧΑΜΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΟΜΑΛΕΣ

ΛΕΞΕΙΣ	ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
εκφωνητής	Λ	-
εξάντληση	Λ	-
συχνότητα	Λ	-
περιγελώ	Σ	

ΧΑΜΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΞΑΙΡΕΣΙΜΕΣ

ΛΕΞΕΙΣ	ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
διηγούμαι	Λ	-
φανοποιός	Σ	
εξαιρέσιμη	Λ	-
παράλειψη	Σ	



ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΑΠΟ ΑΚΡΟΑΣΗ ΦΥΣΙΚΗ ΖΩΗ



Ο Στάθης και η Στέλλα, τα δύο σγουρομάλλικα αδερφάκια πίνουν πορτοκαλάδα. Το στόμα τους μετά το παιχνίδι, έχει κολλήσει από τη δίψα. Προτιμούν τους φυσικούς χυμούς που τους φτιάχνει η μητέρα. Τα πορτοκάλια τα στύβουν στο μηχάνημα. Τσακώνονται ποιος θα βοηθήσει στο στύψιμο. Ο μπαμπάς έχει αγοράσει τα πορτοκάλια από τον κύριο Σταύρο Τσίπα. Ο κύριος Σταύρος δεν είναι καθόλου τσιγκούνης, Τους δωρίζει μανταρίνια, νεράντζια και άλλα φρούτα. Τα παιδιά είναι ευτυχισμένα που ζουν κοντά στη φύση και απολαμβάνουν υγιεινά προϊόντα.

Ο μαθητής απαντά στις ερωτήσεις

- Τι πίνουν τα παιδιά;

Πίνουν πορτοκαλάδα.

- Ποιος τους ετοιμάζει την πορτοκαλάδα;

Η μητέρα.

- Από ποιον αγοράζουν τα πορτοκάλια;

Από τον κύριο Σταύρο

- Τι τους δωρίζει ο κύριος Σταύρος;

Μανταρίνια και νεράντζια.

- Γιατί είναι ευτυχισμένα τα παιδιά;

Γιατί ζουν στη φύση.

Παρατηρήσεις: Ο μαθητής με ευκολία αναδιηγήθηκε το κείμενο, συγκράτησε όλες τις σημαντικές λεπτομέρειες και χρησιμοποίησε σχεδόν όλες τις λέξεις.



ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ



Γεια σου, κότσυφα

Μια μέρα ο Μάρτης συνάντησε τον κότσυφα.

- Γεια σου, κότσυφα, του είπε.

- Για να σου πω, απάντησε ο κότσυφας θυμωμένος. Δε με λένε σκέτο κότσυφα. Με λένε κυρ κότσυφα κι αφέντη κιτρινομούτη, γιατί πρώτος απ' όλα τα πουλιά έφτιαξα τη φωλιά μου. Γέννησα τ' αυγά μου κι όπου να 'ναι θα δεις και τα παιδιά μου.

Ο Μάρτης κούνησε το κεφάλι του. Την άλλη μέρα έπιασε τόσο κρύο, που τα αυγά του κότσυφα έσπασαν.

Πριν έρθει ο Απρίλης, ο Μάρτης συνάντησε ξανά τον κότσυφα.

- Καλημέρα, κότσυφα και κυρ κότσυφα κι αφέντη κιτρινομούτη!

- Δεν είμαι πια κότσυφας και κυρ κότσυφας κι αφέντης κιτρινομούτης. Με ξεγέλασες, Μάρτη! Τη μια μέρα κάνεις κρύο, την άλλη κάνεις ζέστη.

Πάει η φωλιά μου, πάνε και τ' αυγά μου!

Όμως ο κότσυφας, όταν ζέστανε ο καιρός, έφτιαξε καινούρια φωλιά και γέννησε ξανά αυγά.

Διασκευή λαϊκής παράδοσης

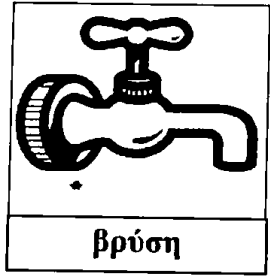


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Τα συμπλέγματα βρ, κρ, τρ, θρ, φρ, χρ, πρ, γρ

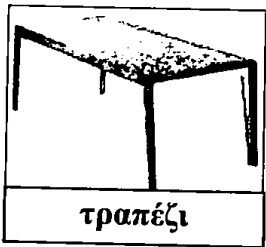
Φτιάχνω συλλαβές με τα συμπλέγματα και τις διαβάζω. Συμπληρώνω τις λέξεις με αυτές και διαβάζω τη λέξη.



βρ	α	→	.....βρα...	ζέβρα.....
	ε	→	.....	..... χει
	ο	→	.....	..... χή
	υ	→	.....	..... ση
	ι	→	.....	..... σκω



κρ	α	→	.....	..... σί
	ε	→	.....	..... μύδι
	ι	→	.....	α..... βό
	υ	→	.....	.....ο



τρ	α	→	.....	βά.....χος
	ε	→	.....	.....νο
	ι	→	.....	κί..... νο
	ο	→	.....	.....χός



θρ	α	→	.....	.....νίο
	ε	→	.....	κα.....φτης
	ο	→	.....	πολυ...να
	η	→	.....	.....νος



φρ	α	→	.....	.....ουλα
	ε	→	.....	να.....
	υ	→	.....	.....δια
	ου	→	.....	.....τα

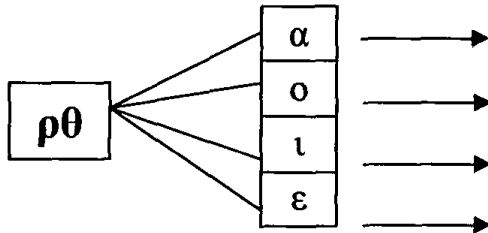


χρ	υ	→	.....	.....σάφι
	ω	→	.....	.....ματίζω
	ο	→	.....	.....νος

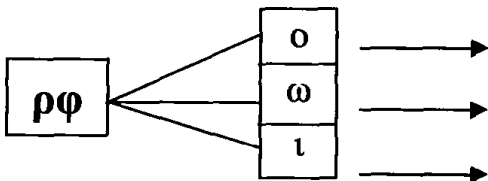


Τα συμπλέγματα ρθ, ρφ, ρδ, ρτ, ρν, ρκ, ργ, ρμ

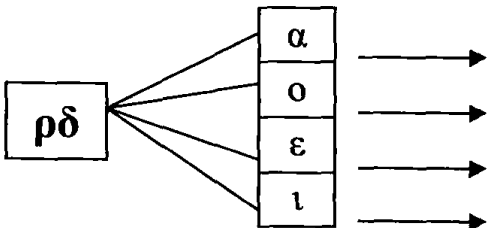
Φτιάχνω συλλαβές με τα συμπλέγματα, τις γράφω και συμπληρώνω τις λέξεις με αυτές:



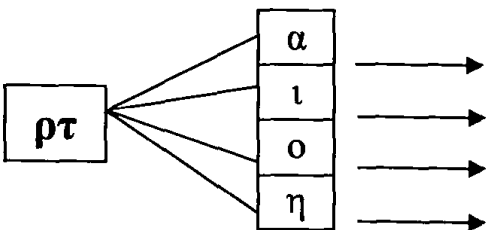
..... Μά.....
 ο.....γραφία
 ό.....ος
 ή.....



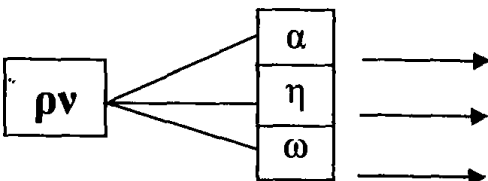
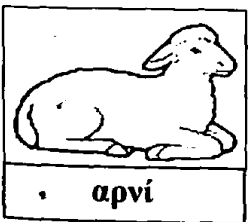
..... αδε.....ς
 κα.....νω
 κα.....τσα



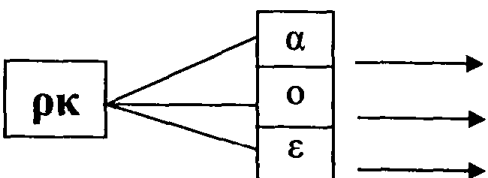
..... πα..... λός
 κο.....λι
 σα.....λα
 πέ..... κα



..... χα.....ετός
 Μά.....ος
 σπí.....
 φο.....γό



..... α.....κι
 ά..... ση
 παί.....



..... βά.....
 τσί.....
 α.....τός

Όμορφα πράματα

Προσπαθώ να διαβάσω φωναχτά το κείμενο.

Η Μάρθα ζωγράφισε τα όμορφα πράματα που είδε: Μια κιθάρα καφετιά με χρυσές χορδές. Ένα αρνάκι λευκό στο πράσινο χορτάρι. Μια βάρκα κόκκινη στη γαλάζια θάλασσα.

Ζωγράφισε εργάτες να χτίζουν ένα σχολείο. Ζωγράφισε κι ένα κορίτσι να ζωγραφίζει

Συμπληρώνω και διαβάζω:

Μάρθα	ρθ	ό__ __ιος
		ή__ __ε
καρφί	ρφ	όμο__ __ος
		αδε__ __ός
πέρδικα	ρδ	κο__ __έλα
		χο__ __ές
χορτάρι	ρτ	πό__ __α
		γιο__ __ή
αρνί	ρν	παί__ __ω
		πε__ __ώ
βάρκα	ρκ	τσι__ __ο
		α__ __ούδα

Τα όνειρα του Κλεάνθη.

Προσπαθώ να διαβάσω φωναχτά το κείμενο.

Ο Κλεάνθης συχνά τις νύχτες βλέπει πολύ ζωντανά όνειρα. Πετά με αεροπλάνο, ρίχνει φωτοβολίδες, κυλιέται στη χλόη, παίζει παιχνίδια που δεν πρόλαβε την ημέρα. Χτες βράδυ τον άκουσαν που έλεγε στον ύπνο του: «Ποπό, μπαλόνια!» Το πρωί που ξυπνά τα έχει ξεχάσει όλα.

Συμπληρώνω και διαβάζω:

πλοίο

πλ ___ ___ ατεία

αερο ___ ___ άνο

αχλάδι

χλ ___ ___ όη

τσι ___ ___ α

αθλητής

θλ γενέ ___ ___ ια

α ___ ___ ήτρια

χτίστης

χτ νύ ___ ___ α

νυ ___ ___ ώνει

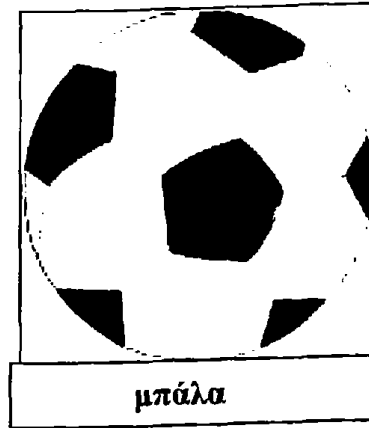
άνθη

νθ Κλεά ___ ___ ης

α ___ ___ ίζουν



Το δίψηφο σύμφωνο Μπ, μπ



1. Κυκλώνω με χρωματιστό μολύβι το δίψηφο σύμφωνο Μπ, μπ:

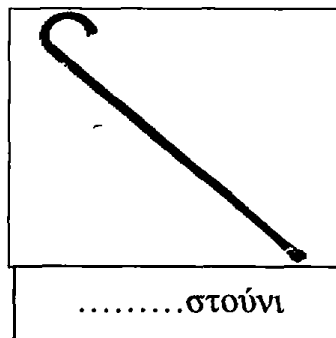
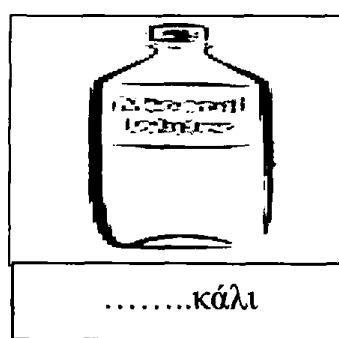
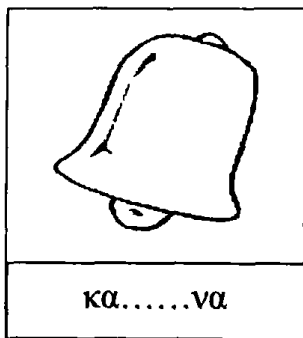
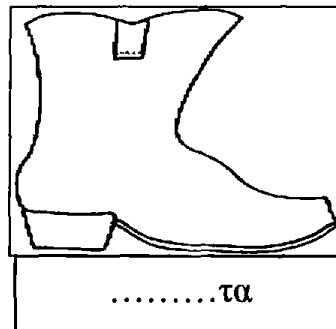
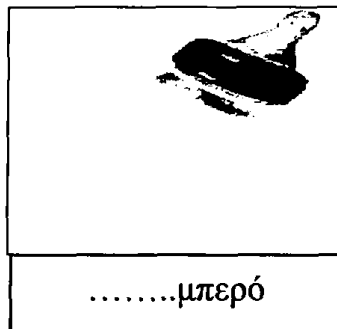
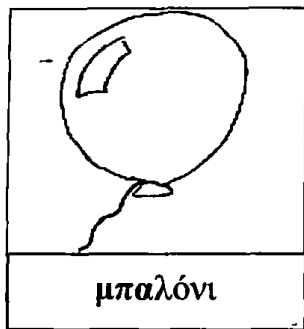
Μπ, μπ, ντ, Μ, Μμ, Μπ, ντ, μι, πμ, μτ.

Μπάλα, μπότα, κουμπί, σόμπα, μπιμπερό, Μπάμπης, μπουκάλι, κομπολόι, μπαλόκι, καμπάνα, μπανάνα.

2. Φτιάχνω συλλαβές, τις γράφω και συμπληρώνω τις λέξεις:

μπ	α	μπα	→	.....	.....λόκι
	ε		→	.....	τε.....λης
	ι		→	.....	κου.....
	ο		→	.....	.....τα
	ω		→	.....	κου.....νω
	η		→	.....	.....ζω
	υ		→	.....	.....ρα
	αι		→	.....	.....νω
	ου		→	.....	.....κάκι

3. Παρατηρώ προσεκτικά τις εικόνες και γράφω τη συλλαβή που λείπει από τις παρακάτω λέξεις:



4. Συμπληρώνω με ό,τι λείπει και διαβάζω:

- Ο παππούς παίρνει το ...μπαστούνι του.
- Η μητέρα έχειουγάδα.
- Η γιαγιά ανάβει τη σό.....α.
- Οά.....ης παίζει με τοαλόνι του.
- Οα.....άς αγόρασεανάνες.

5. Βάζω μπ και διαβάζω

κάμπος
σό.....α
κσύ.....ί
.....ήκα
.....αλόνι

κα....άνα
.....ανάνα
καλα....όκι
.....ουκάλι
λα....άδα

6. Βάζω ότι ταιριάζει: π, μπ, μ. Διαβάζω τις λέξεις.

.....ουκάμισο
στα.....ατώ
κολυ.....ώ
φόρε.....α
τί.....στα

έ.....ορος
.....ανάνα
τύ.....ανο
κα.....έλο
.....ου.....ούκι

7. Διαβάζω τις λέξεις που κρύβονται μέσα στα μπαλόνια

κα
μπου
λι

να
μπα
κα

δα
μπα
λα

μπα
κι
μπα

8. Βρίσκω τη λέξη που ταιριάζει και διαβάζω

Ο μπαμπάς παίζει με μία

Την Κυριακή χτυπάει η

Ο πίθηκος τρώει μία

Ο παπούς έχει ένα

Η Άννα έβαλε νερό στο

μπαστούνι
μπουκάλι
μπανάνα
καμπάνα
μπάλα



Το δίψηφο σύμφωνο Ντ, ντ



1. Κυκλώνω το δίψηφο σύμφωνο Ντ, ντ:

Ντ, Μτ, νι, Μτ, Ντ, ντ, μπ, νε, ντ, Ντ, Νο, ντ, Ντ.

λιοντάρι, σεντόνι, ντέφι, ντομάτα, μαντίλι, κάλαντα, ντουλάπα, ποντίκι, παντελόνι, ντόνομαι, τεντώνω.

2. Φτιάχνω συλλαβές, τις διαβάζω και συμπληρώνω τις λέξεις:

Ντ	α	→	.....	ελέφα.....ς
	ι	→	.....	πο.....κι
	ε	→	.....	.....φι
	ο	→	.....	σε.....νι
	ω	→	.....	τε.....νω
	ου	→	.....	.....λάπα
	η	→	.....	πλυ.....ριο
	υ	→	.....	.....νομαι

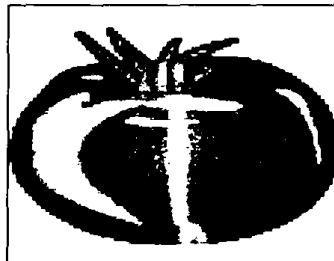
3. Παρατηρώ προσεκτικά τις εικόνες, γράφω τη συλλαβή που λείπει και διαβάζω τις παρακάτω λέξεις:



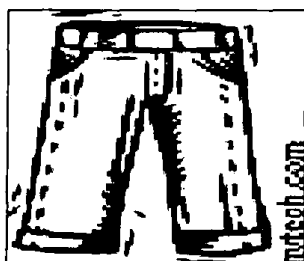
σε.....νι



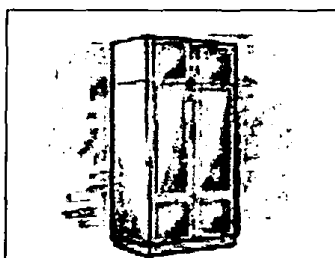
πο.....κός



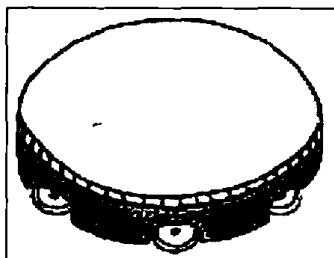
.....μάτα



πα.....λόνι



.....λάπα



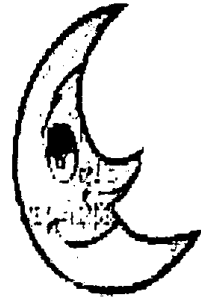
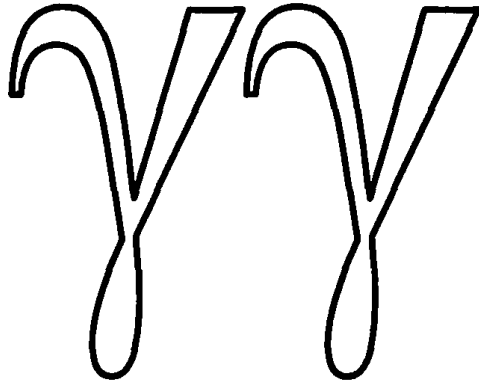
.....φι

4. Συμπληρώνω με ό,τι λείπει και διαβάζω:

- Ηίνα παίζει τοέφι της.
- Οίνος φόρεσε το πα.....ελόνι του.
- Ο Α.....ώνης πλένει τα δό.....ια του κάθε βράδυ.
- Η γάτα κυνηγάει τα πο.....ίκια.
- Τα παιδιά λένε τα κάλα.....α.



άγγελος



φεγγάρι

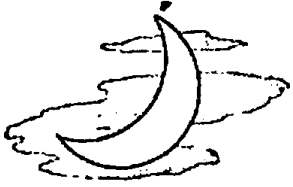
1. Βάλε το γγ και διάβασε:

__ α	__ ε	__ ι	__ ο
__ η	__ ω	__ υ	__ ου
__ αι	__ ει	__ οι	__ ια
ε __ όνι	ά __ ελος	α __ ούρι	φε __ άρι
α __ ίζω	παρα __ ελία	α __ είο	φέ __ ω
ε __ όνι	Α __ ελική		

2. Φτιάξε λέξεις με τόξα:

φε	γγελος
ά	γγούρι
α	γγαράκι

3. Γράψε τις συλλαβές γγα, γγε, γγου όπου λείπουν και βάλε τόνο σε κάθε λέξη:



φε _ _ _ ρι



α _ _ _ λος



σφου _ _ _ ρι



α _ _ _ _ ρι

4. Διάβασε τις προτάσεις και συμπλήρωσέ τις με τις παραπάνω λέξεις:

Το φέγγει στον ουρανό.

Ο μας φυλάει από το κακό.

Με το κάνω μπάνιο.

Μου αρέσει πολύ το

Γκ Κ

γκ κ

1. Βάλε σε κύκλο τα Γκ, γκ:

Γκ, γγ, γκ, Γε, γι, Γκ, γο, γκ, Γι,
γκ, γο, Γκ, γε, Γκ, γκ, γγ

2. Διάβασε προσεκτικά:

γκε, γκι, γκο, γκη, γκα, γκω, γκυ, γκου,
γκοι, γκει, γκαι, γκια

3. Βάλε γκ και διάβασε:

Κα ρα _ _ ιό ζ η ς	πα ρα _ _ α	κά _ _ ε λ ο
α _ _ α λ ι ά	σ π ά _ _ ο ς	δ α _ _ ώ ν ω
_ _ ά φ α	σ α λ ι _ _ ά ρ ι	α _ _ α λ ι ά ζ ω

Ο Τάκης κάθεται στο πα _ _ άκι.

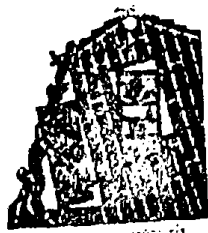
Το πλοίο έριξε την ά _ _ υρά.

Το τριαντάφυλλο έχει α _ _ άθια.

4. Γράψε τις συλλαβές γκα, γκυ, γκου, γκιο όπου λείπουν βάλε τόνο σε κάθε λέξη και διάβασε.



Κα ρα _ _ _ ζ η ς



πα ρα _ _ _



ά _ _ _ ρ α



πι _ _ _ ί ν ο ς

5. Φτιάξε προτάσεις με τις λέξεις:

Φεγγάρι:

δαγκώνω:

Τι λέει ο χιονένιος πικουίνος στο φεγγάρι;

Συμπλήρωσε τα γγ που λείπουν και θα το μάθεις.



Αχ, στρο__υλό μου φε__άρι

Όλη τη νύχτα φέ__ε μου

το δρόμο μου να βρω.



Τι λέει το γκρίζο σαλιγκάρι;

Συμπλήρωσε τις λέξεις που λείπουν και διάβασε.



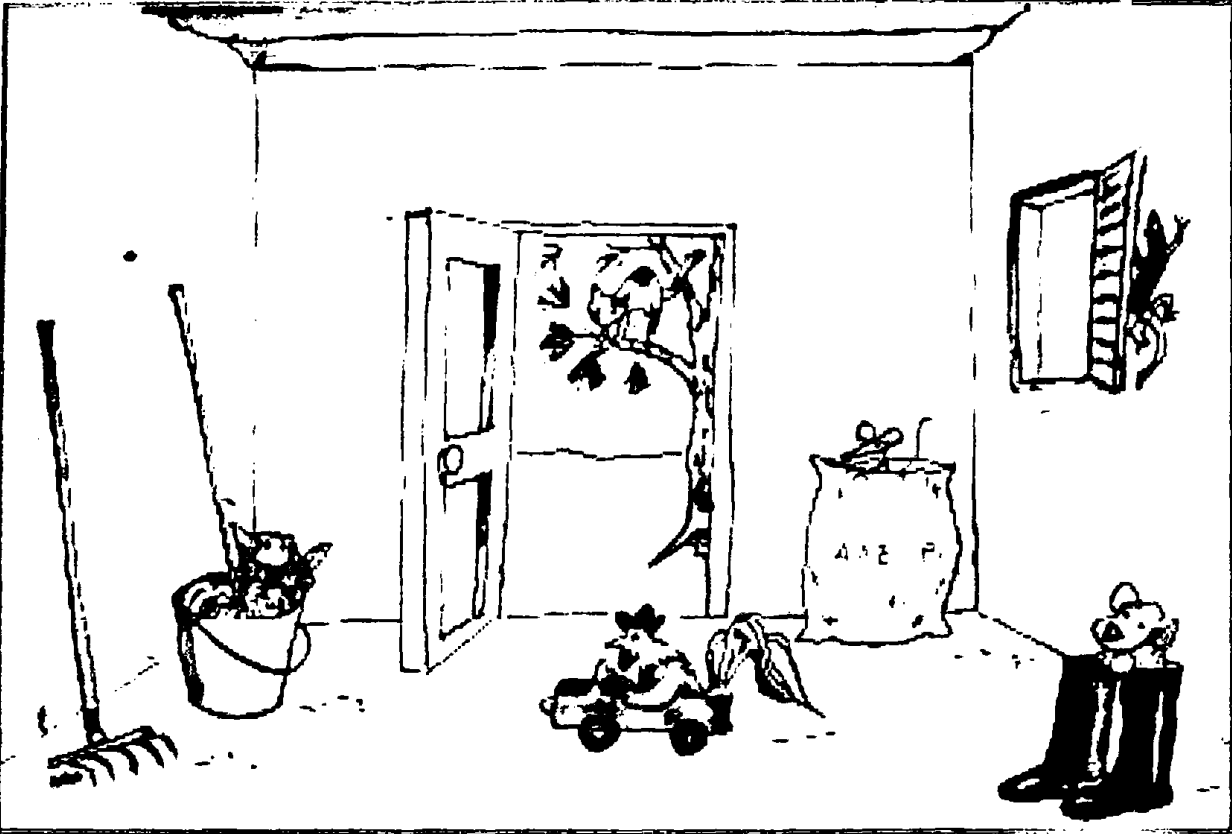
Το _____ φέγγει

στον _____.





Κοίταξε προσεκτικά την εικόνα. Γράψε τις λέξεις που λείπουν και διάβασε πού ψάχνουν τα ζώα για να βρουν το θησαυρό.



*αυτοκινητάκι, τσουγκράνα, γαλότσες, παντζούρι, αλεύρι,
σφουγγαρίστρα, πεύκο, θησαυρό, φεγγάρι*

Ο βάτραχος ψάχνει στον κουβά με τη _____.

Η σαύρα πίσω από το _____.

Ο σκύλος μέσα στις μαύρες _____.

Το μυρμήγκι πίσω από την _____.

Ο ποντικός μέσα στο σακί με το _____.

Η γάτα πάνω στο _____.

Ο κόκορας μέσα στο _____.

Έψαχναν μέχρι που βγήκε το _____.



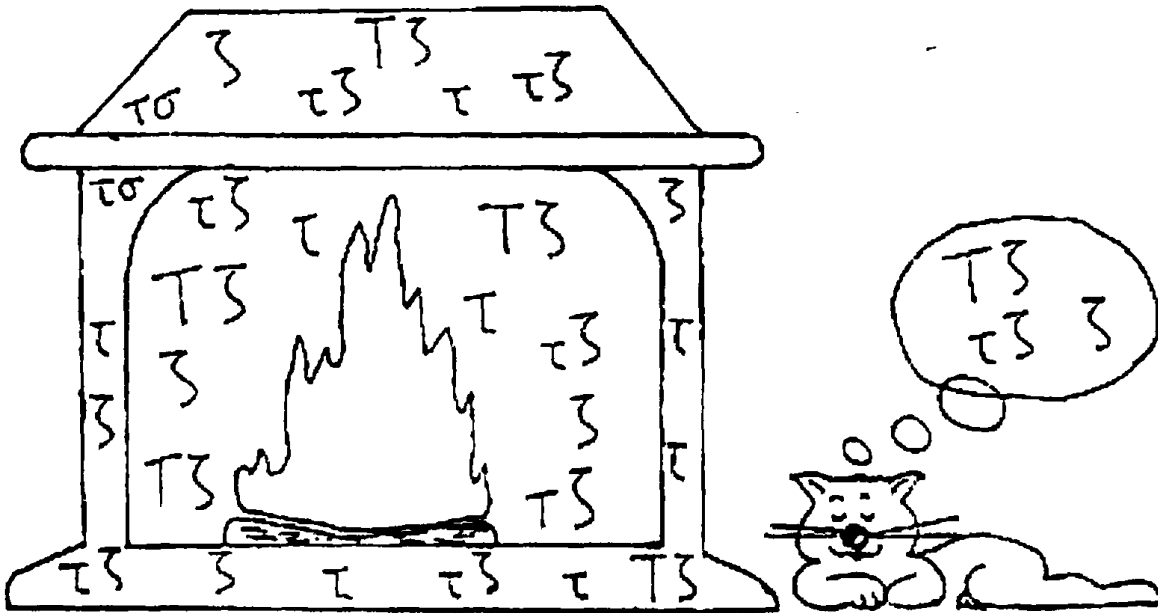
Κανένας δε βρήκε τίποτε.

- Δεν είναι εύκολο πράγμα να βρεις ένα
γάτα.*

θησαυρό είπε η

Τζ τζ

1. Βάλε σε κύκλο τα Τζ, τζ:



2. Διέγραψε ότι δεν ταιριάζει με τη λέξη χωριό και με τη λέξη πόλη.

χωριό

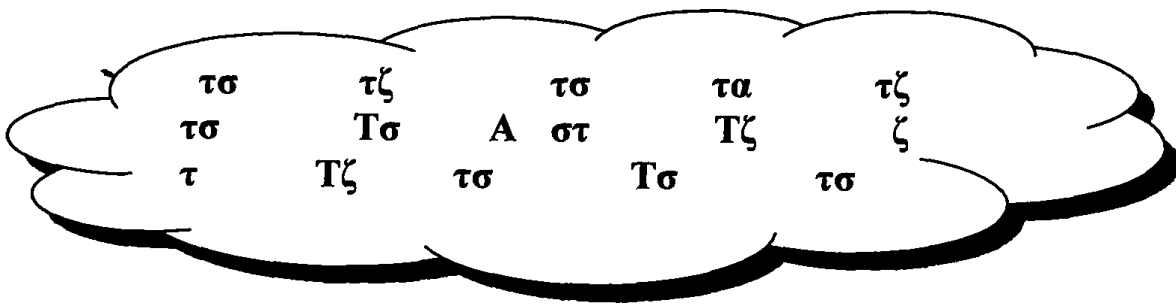
τζάκι , τζάμια εργοστάσια
πολυκατοικίες , αεροδρόμιο
πολλοί άνθρωποι κότες
λίγοι άνθρωποι

πόλη

πολυκατοικίες λίγοι άνθρωποι
καθαρός αέρας ησυχία
πολλοί άνθρωποι
εργοστάσια

Τσ τσ

1. Βάλε σε κύκλο τα Τσ και τσ:



2. Γράψε τσ και διάβασε:

__ ίρκο __ άντα __ εκούρι __ έπη __ άι
__ ουβάλι κορί__ι πε__έτα __ ουρέκι
__ όλιας __ ιγάρο κα__ίκι κα__αρόλα

ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΙ ΣΥΜΦΩΝΩΝ ΠΟΥ ΣΥΓΧΕΟΝΤΑΙ

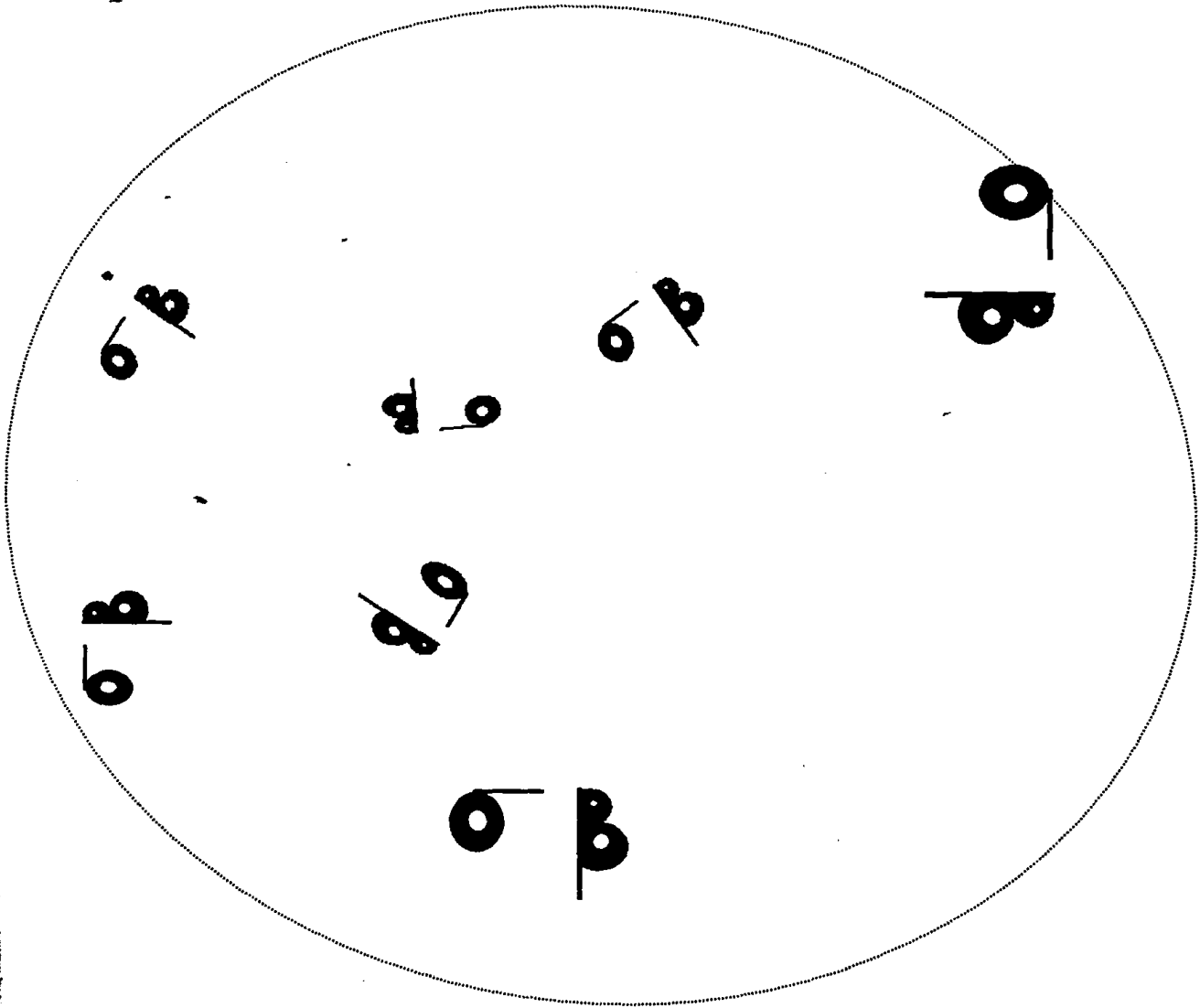


σβ

- Μπορείς να με βρεις μέσα στην εικόνα;



- Ουφ!! Ζαλίστηκα! Μήπως μπορείς να με βρεις στην κανονική μου μορφή;



- Μπορείς να με ξεχωρίσεις από τους φίλους μου; Κύκλωσέ με!

σβ ιβ δβ λβ σβ σκ σχ σμ σβ σβ σθ σφ
σε σβ οβ οε ρβ αβ εβ βσ σβ οβ βσ σβ



- Κρύβομαι μέσα στις λέξεις. Βάλε σε κύκλο σε όποια λέξη νομίζεις ότι υπάρχω..

σκάλα σφαίρα

σβάρνα σθένος

σβέρκο σβούρα

σαβούρα ποδόσφαιρο

βαστάζω πρέσβης

πυροσβέστης Λέσβος

ασεβής βάσανο

- Για να σε ακούσω! Μπορείς να διαβάσεις τις συλλαβές;

σβα

σβο

σβι

σβω

σβη

σβυ

σβε

Μπράβο σου! Συνέχισε...

ασβα

ισβι

ωσβω

υσβυ

εσβε

οσβο

ησβη

ασβε

ισβο

ησβα

εσβα

οσβα

υσβο

ωσβη

ασβω

οσβω



Ωραία τα κατάφερες μέχρι τώρα! Μπορείς να κάνεις το ίδιο;

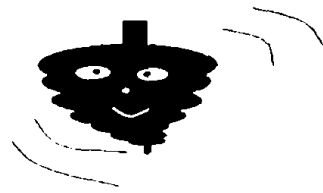
λασβα λουσβο ρασβα ρεσβω
πεσβω γασβα νεσβι
σησβι τυσβω κοσβο

- Διάβασε το κείμενο και υπογράμμισε τις λέξεις που περιέχουν «σβ» ή «Σβ».

Επίσκεψη στην πυροσβεστική

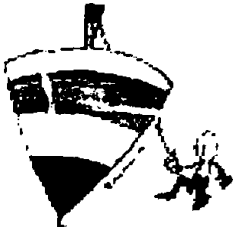
Το Σάββατο τα παιδιά πήγαν να δουν τον πυροσβεστικό σταθμό. Έξω από το σταθμό ήταν σταματημένα πολλά πυροσβεστικά αυτοκίνητα. Όλα ήταν έτοιμα, γεμάτα νερό. Στην άκρη της αυλής ήταν κι ένα παλιό αυτοκίνητο. Όλα τα αυτοκίνητα ήταν κόκκινα. Μέσα στο σταθμό ήταν πολλοί πυροσβέστες. Φορούσαν μαύρες στολές και κρατούσαν πυροσβεστήρες. Ένας πυροσβέστης μίλησε στα παιδιά. Τους εξήγησε με ποιο τρόπο σβήνουν τις φωτιές.

Παρατήρησε
τώρα τις
παρακάτω
εικόνες!

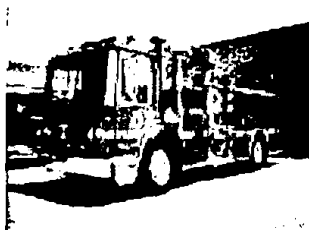


- Μπορείς να δείξεις σε ποια από τα αντικείμενα των εικόνων υπάρχουν οι συλλαβές;

σβα σβού σφαι σβέ σπί σβέ σβη σβε σβό



.....



.....



.....



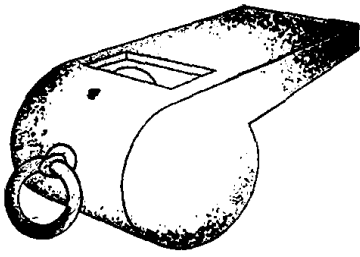
.....



.....



.....



Εγώ είμαι η
σφυρίχτρα..
ακροατήσέ με!

σφ

- Κρύβομαι μέσα στις λέξεις. Βάλε σε κύκλο σε όποια λέξη νομίζεις ότι υπάρχουν..

σφυρί	σβούρα
ποδόσφαιρο	σφαίρα
σχολείο	πυροσβέστης
σφυρίχτρα	σβηστήρι
σφήκα	σβήνω

- Μπορείς τώρα να διαβάσεις τις παρακάτω συλλαβές;

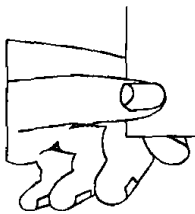
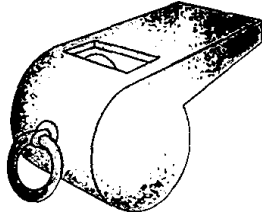
ασφα εσφε οσφο υσφυ ωσφω σφασφα σφασφο σφασφε σφασφυ

ασβα εσβε οσβο υσβυ ωσβω σβασβα σβασβο σβασβε σβασβη

σφασβα σφασβο σφεσβε σφυσβυ σβασφα σβοσφο σφεσβε σβυσφυ

Μπορείς να δείξεις σε ποια από τα αντικείμενα των εικόνων υπάρχουν οι συλλαβές;

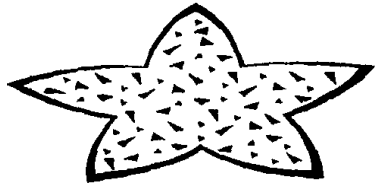
σφυ σβού σφαί σβε σφη σφυ σπί



Διάβασε το κείμενο και υπογράμμισε τις λέξεις που περιέχουν «σφ» ή «Σφ».

Τα παιδιά παίζουν ποδόσφαιρο

Τη Δευτέρα το απόγευμα τα παιδιά μαζεύτηκαν στην αυλή του σχολείου. Πήγαν να παίξουν ποδόσφαιρο. Ο Λάζαρος έκανε το διαιτητή. Κράτούσε μια σφυρίχτρα και σφύριζε. Σφύριζε κάθε φορά που κάποιος έκανε λάθος.



Είμαι ο
αστερίας. Θα τα
καταφέρεις.

σι

Κύκλωσε τη λέξη στην οποία νομίζεις ότι υπάρχω..

σπίτι σταφύλι
σβήνω στέκομαι
στεφάνι σπίρτο
σταυρός στέμα

- Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές!

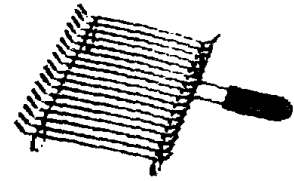
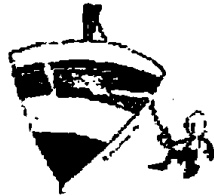
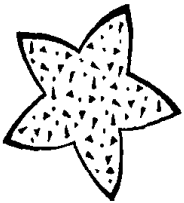
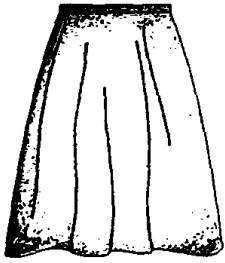
στα στε στη στω στι στοσπα σπε σπη σπω σπι σταστα σταστο

σπασπα σπασπο στοστα στοστη σποσπο σποσπη στασπα στοσπο

στεσπε στυσπυ στοσπα στοσπη στοσπε στεσπα

Μπορείς να δείξεις σε ποια από τα αντικείμενα των εικόνων υπάρχουν οι συλλαβές;

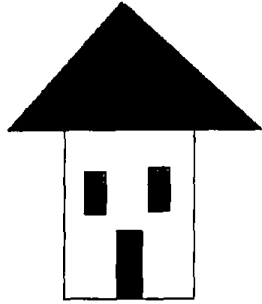
στα σπí στα στε σχά σβού σταυ στε στα



- Διάβασε το κείμενο και υπογράμμισε τις λέξεις που περιέχουν «στ» ή «Στ».

Το δυστύχημα

- Ο Σταύρος σήμερα είχε ένα φοβερό δυστύχημα. Τον χτύπησε ένα αυτοκίνητο, ενώ προσπαθούσε να διασχίσει το δρόμο. Έσπασε το χέρι του. Σε λίγο πήγε εκεί η αστυνομία. Τον πήγαν στο νοσοκομείο. Η νοσοκόμα του τύλιξε το σπασμένο χέρι. Ύστερα γύρισε σπίτι.



Καλωσόρισες
στο σπίτι..

σπ

- Κύκλωσε τη λέξη στην οποία νομίζεις ότι υπάρχω..

σκάλα	σπίτι
σπίρτο	στυλό
σταφύλι	σπάτουλα
σπάω	στεφάνι
σκύλος	σταυρός

- Μπορείς να με ξεχωρίσεις από τους φίλους μου; Κύκλωσέ με!

σπ ιπ δβ λτ στ σκ σχ σφ σβ στ σπ στ
σε σπ οτ οε ρτ ατ επ τσ στ οπ πσ σπ

- Μπορείς τώρα να διαβάσεις τις παρακάτω συλλαβές;

σπα σπε σπη σπο σπω σπιστα στε στη στο στω σπασπα σπασπο σπασπε
σποσπα σταστα σταστο σταστε στοστα στασπα στοσπο στεσπε στυσπυ
στοσπα στοσπη στοσπε στεσπα

- Διάβασε τώρα δυνατά τις παρακάτω προτάσεις:

- ✚ Ο κύριος Σπύρος σπέρνει το χωράφι.
- ✚ Το άσπρο περιστέρι είναι πολύ ωραίο.
- ✚ Ο σπουργίτης τρώει σπόρους.
- ✚ Ο καστανάς ψήνει κάστανα.

Διάβασε το κείμενο και υπογράμμισε τις λέξεις που περιέχουν «σπ», «Σπ».

Η σπορά

Είναι Οκτώβρης. Είναι η εποχή της σποράς. Ο Σπύρος πήγε στο χωράφι. Πήγε να σπείρει. Μαζί του πήγε και ο Σταμάτης. Πήγε να τον βοηθήσει. Ο Σπύρος οδηγεί τα βόδια. Ο Σταμάτης ρίχνει το σπόρο. Ένας σπουργίτης περιμένει δίπλα για να τον αρπάξει.

ΕΠΑΝΑΛΗΠΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

Το ουράνιο τόξο

Κυκλώνω τις λέξεις που έχουν «βρ», «κρ», «τρ», «θρ», «φρ», «χρ», «πρ».

Μετά τη βροχή φάνηκε το ουράνιο τόξο. Μικροί και μεγάλοι έτρεξαν να το δουν.

- Ποπό χρώματα, μαμά! ξεφώνισε η Φρόσω. Κόκκινο, κίτρινο, πράσινο, γαλάζιο. Σαν χρωματιστή γέφυρα. Τη νύχτα η Φρόσω χαμογελούσε στον ύπνο της. Ονειρευόταν πως έτρεχε πάνω στο ουράνιο τόξο.

Συμπληρώνω και διαβάζω:

βραχιόλι



- - ύση

- - έχει

κρεβάτι



μι - - ός

- - έας

τραπέζι



- - έχω

πέ - - α

θρανίο



Κα - - έφτης

τσουλή - - α

φράουλα



- - ύδια

α - - ός

χρώματα



- - υσό

- - ωματίζω

πριόνι



- - όσωπο

- - ωί



1. Συμπλήρωσε μπ ή ντ και διάβασε.

_ _ ο υ κ ά λ ι

δ ό _ _ ι α

κ α _ _ ά ν α

π α ί ζ ο _ _ α ς

σ ό _ _ α

_ _ ο υ λ ά π α

_ _ α ί ν ω

ε _ _ ά ξ ε ι

α κ ο υ _ _ ώ

2. Βάλε τόνο στις λέξεις:

Ντινα-

μπαλα

φεγγαρακι

κουβεντα

Μπαμπης

φεγγω

λαμπα

πεντε

Βαγγελης

μπαστουни

τζακι

τζιτζικας



Διάβασε τις παρακάτω λέξεις.

λάστιχο

κατσαβίδι

ποτιστήρι

κάστανα

στυλό

τσιμπιδάκι

τσατσάρα

βούρτσα

βότσαλα



Επαναληπτικές ασκήσεις

1) Να κυκλώσεις στις παρακάτω λέξεις τα τσ , γκ , γγ, τζ και μετά να διαβάσεις:

Παστίσιο	αγκινάρα	παντζάρι
Τζάμι	σάλτσα	Άγγελος
Αγγούρι	σαλιγκάρια	τσιπούρα
Μυρμήγκια	Ρεγγίνα	φλιτζάνι

2) Να βάλεις τσ στα κενά και να διαβάσεις:

Κα__ίκα, κα__αρίδα, κο__ύφι, __ακάλι

3) Να βάλεις γγ στα κενά και να διαβάσεις:

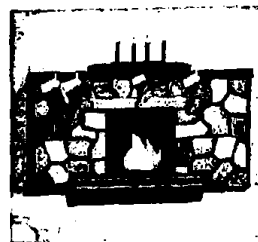
Φε__άρι, φέ__ω, φε__ίτης

4) Να βάλεις γκ στα κενά και να διαβάσεις:

Α__υρα, πα__άκι, α__ίστρι, κά__ελα

5) Να βάλεις τζ στα κενά και να διαβάσεις:

Σούβλα__ής, μπόγια__ής, καφε__ής, κουλουρ__ής



6) Συμπλήρωσε με τσ , στ, και διάβασε:

Η μαμά του Κώ__α έβαλε στην κα__αρόλα έναν α__ακό.

7) Συμπλήρωσε με γκ , γγ, και διάβασε:

Ο Μολύβιος πήρε ένα σπά __ ο με α __ στρι και πήγε για ψάρεμα στη φε __ α-
ράδα.

Πώς στόλισαν το δικό τους χιονάνθρωπο τα ζώα;



• Συμπλήρωσε τα τσ που λείπουν και διάβασε.

Ο κόκορας βάζει στο χιονάνθρωπο μια βούρ __ α για μαλλιά.

Η γάτα βάζει ένα __ ουλούφι από χόρτα.

Ο παπαγάλος δυο βό __ αλα για μάτια.



Ο ποντικός ένα κα __ αβίδι για μύτη.

Ο βάτραχος βάζει μια __ α __ άρα

για στόμα.

Συμπλήρωσε τα τσ και τα στ που λείπουν.

Διάβασε τι κάνουν τα ζώα στο χιόνι.

Η γάτα χτίζει ένα κά __ ρο από χιόνι.



Το ποντίκι κάνει σκι πάνω σε ένα καρυδό __ ουφλω.

Ο βάτραχος είναι μέσα σε ένα α __ είο παπού __ ι.



Κάνω συλλαβές με το σπρ:

ω
α
ου
ι
ε
υ
ο
η

Κάνω συλλαβές με το σφρ:

η
ου
αι
ι
α
ε
ο
ω

Διαβάζω και ξαναγράφω τις συλλαβές:

μπρα	.....	.....	.....
σπρο	.....	.....	.....
γκρε	.....	.....	.....
ντρου	.....	.....	.....
στρει	.....	.....	.....
σφρη	.....	.....	.....

Βάζω μπρ, διαβάζω, τονίζω και ξαναγράφω:

.....αβο	.....
.....οστα	.....
γα.....ος	.....
.....ατσο	.....
ο.....ελα	.....

Βάζω γκρ, διαβάζω, τονίζω και ξαναγράφω:

.....ιζος	.....
.....ινιαζω	.....

Συνεργείο της τηλεόρασης στο σχολείο

ΔΙΑΒΑΖΩ ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Χτες μπήκαν στην τάξη τρεις άγνωστοι. Ήρθαν από την τηλεόραση. Έβαλαν στην πρίζα του ηλεκτρικού ένα χοντρό καλώδιο. Μετά έστριψαν κάτι κουμπιά και έλαμψε η τάξη. Μας ρώτησαν πώς μας λένε και τι μας αρέσει.

Η Αφροδίτη είπε πως της αρέσει να ζωγραφίζει καράβια κι ο Γιώργος αστροναύτες. Ο Αντρέας είπε ότι του αρέσουν οι εκδρομές και τα διαλείμματα. Γέλασαν και μας είπαν «μπράβο». Στο τέλος εκείνος με τη γκρίζα γραβάτα έκανε ένα μαγικό κόλπο.

Γράφω τις παρακάτω λέξεις στη θέση που πρέπει και τις διαβάζω.:

(μπράβο, γκρίζα, ηλεκτρικό, αστροναύτης, εκδρομές, χοντρός)

στρ

μπρ

γκρ

κδρ

κτρ

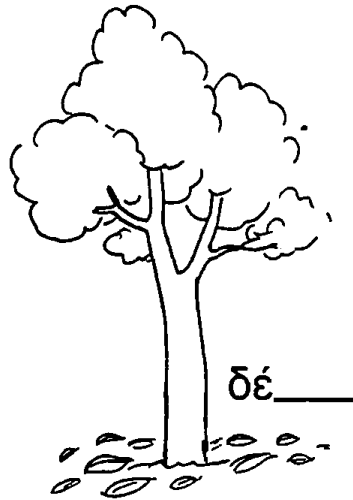
ντρ



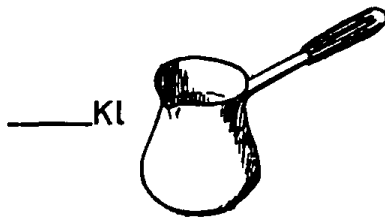
- Συμπληρώνω τις λέξεις με τη συλλαβή που λείπει:



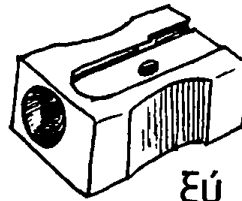
α____πή



δέ_____

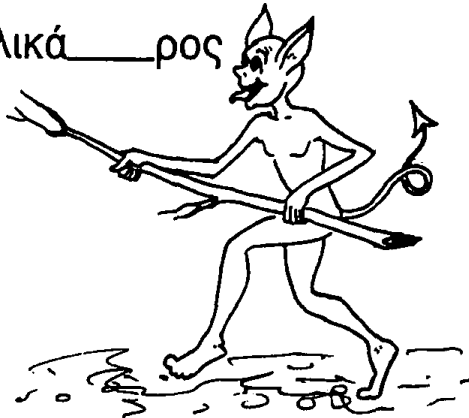


____κι

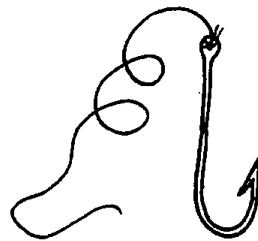


ξύ_____

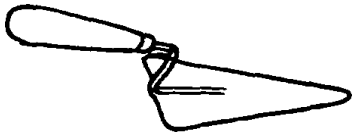
καλικά____ρος



αγκί____



Υπογραμμίζω τη σωστή λέξη:



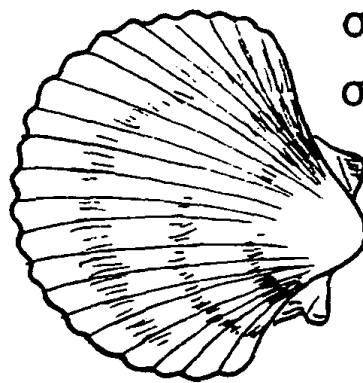
μυσρτί
μυτσί
μυρσί
μυσρί



οντρέλα
ομτρέλα
ομπρέλα
οπρέλα

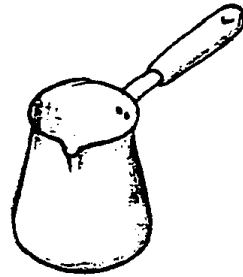


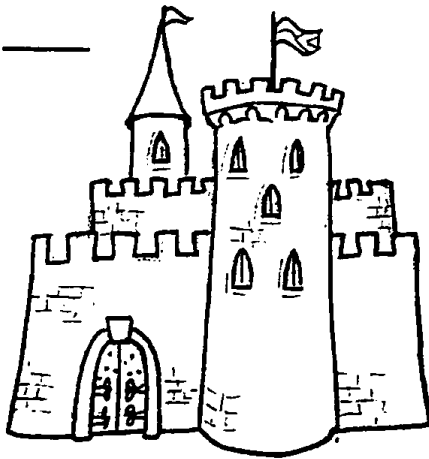
θέντρο
δέντρο
δέτνρο
δέρντο

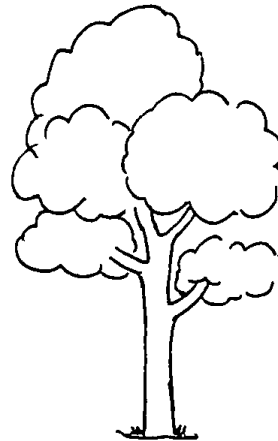
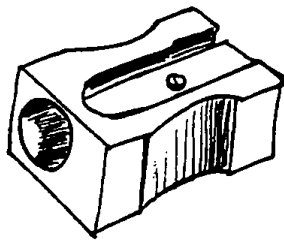


στρίεδι
σπρείδι
στρείδι
σρείδι

Γράφω τι δείχνει η κάθε εικόνα:







Βάζω ΥΤΡ, διαβάζω, τονίζω και ξαναγράφω:

α.....ας

δε.....ο

χο.....ος

.....επομαι

Βάζω ΟΤΡ, διαβάζω, τονίζω και ξαναγράφω:

.....οφη

.....ατιωτης

α.....απη

.....ειδι

.....ωμα

Βάζω ΟΠΡ, διαβάζω, τονίζω και ξαναγράφω:

α.....ο

α.....ιζω

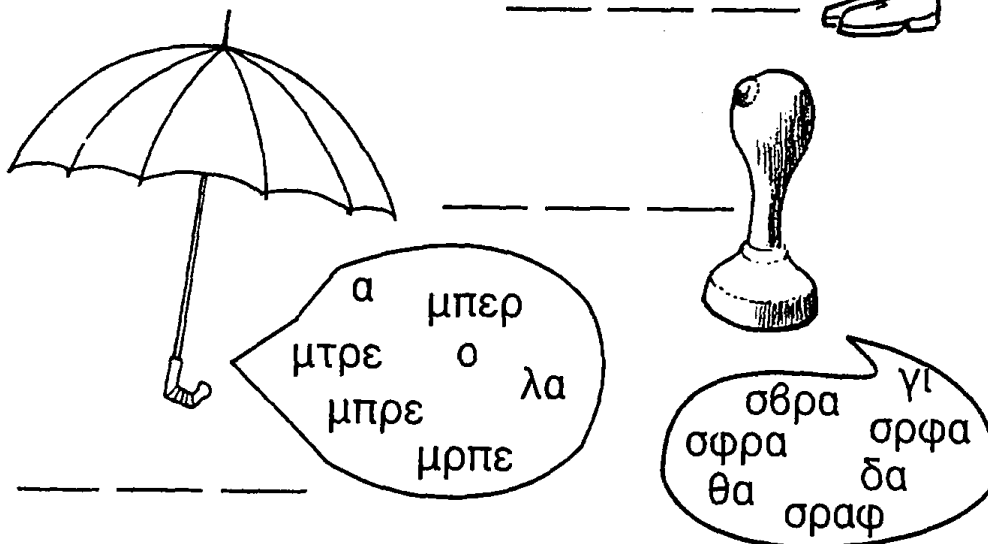
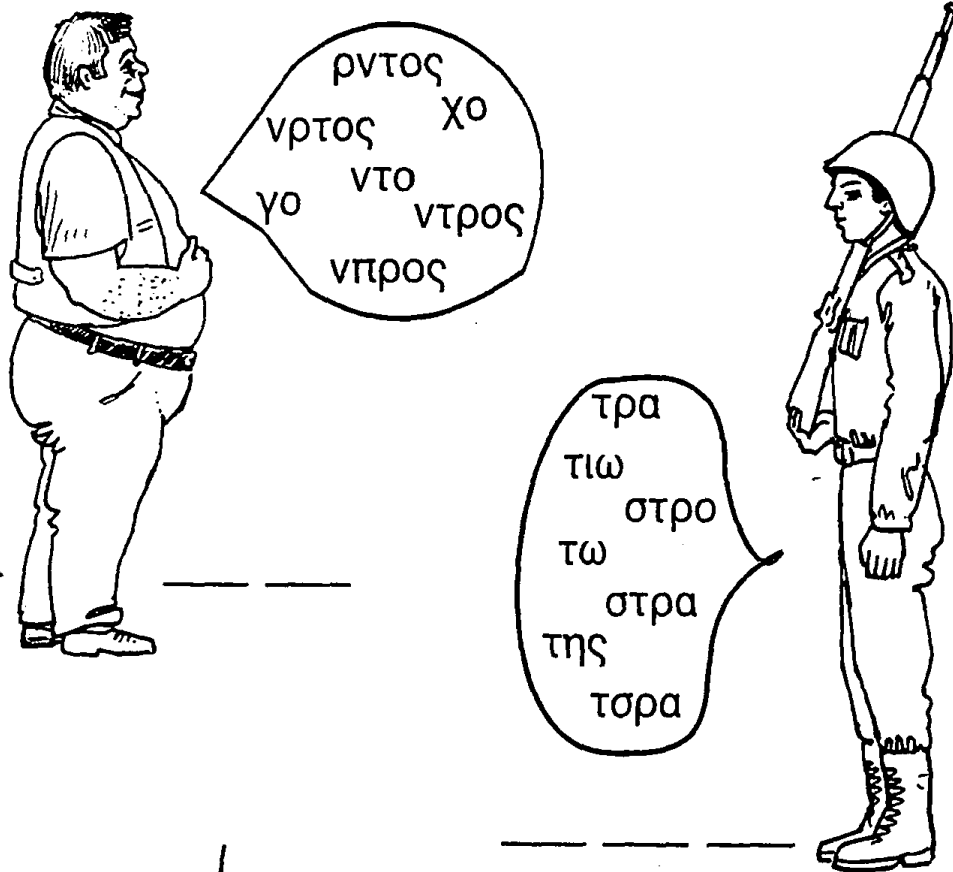
Βάζω ΟΦΡ, διαβάζω, τονίζω και ξαναγράφω:

ο.....ηση

ο.....αινομαι

.....αγιδα

- Βρίσκω τις συλλαβές που χρειάζονται και κάνω λέξεις:



Διαβάζω και μαθαίνω τις λέξεις:

ΣΤΡ: στροφή, στρίβω, στριμμένος, έστριψε, στρατός, στρατιώτης, Στρατής, άστρο, αστραπή, στραβός, κάστρο, μανέστρα, μυστρί, στρείδι, όστρακο, στρώνω, στρώμα, αγκίστρι, ξύστρα, καταστροφή.

ΣΠΡ: άσπρο, ασπράδι, ασπρίζω, ασπρούλης, σπρώξε, σπρώχνω.

ΣΦΡ: σφραγίδα, όσφρηση, οσφραίνομαι.

ΝΤΡ: δέντρο, άντρας, ντροπή, ντρέπομαι, Αντρέας, Αντριάνα, Αλεξάντρα, μάντρα, χοντρός, χοντρούλης, παντρεύομαι, παντρεμένος.

ΜΠΡ: ομπρέλα, μπράβο, μπροστά, εμπρός, μπρίκι, μπράτσο, μπρούμυτα, γαμπρός, σκουμπρί, μπροστινός, μπρούσκο, μπριζόλα.

ΥΚΡ: γκρινιάρης, γκρίνια, γκρινιάζω, γκρι, γκρίζω, γκρεμός, μελίγκρα, μουγκρίζει, τσουγκρίζω, Παγκράτι, γκρεμίζω.

ΧΤΡ: σφυρίχτρα.

Παιχνίδι με λέξεις



1. Βρίσκω λέξεις με:

μπ

ντ

τσ

τζ

γκ

γγ

2. Βάζω τις λέξεις στη σωστή σειρά:

Ο παππούς, κούτσουρα, για το τζάκι, μαζεύει.


χορεύει, παλιάτσος, με ένα, Ο, μαγκουράκι.

είναι, Ο, Ανδρέας Καρκαβίτσας, συγγραφέας, γνωστός.

μητέρα μου, με, Η, κεντάει, χρωματιστή κλωστή.

Ο, φοράει, κάλτσες, Καραγκιόζης, τρύπιες.



 **Χωρίζω τις λέξεις σε συλλαβές και από τα δύο σύμφωνα γράφω μια ελληνική λέξη**

άγραφος: ά-γρα-φος (γράφω)

 λίμνη: (μνημείο)

έδρα: (δρόμος)

κέντημα: ()

ταξιτζής: ()

μέχρι: ()

έκρηξη: ()

νύχτα: ()

 **Χωρίζω σε συλλαβές τις παρακάτω λέξεις**

φέρνω: φέρ-νω τόλμη: τολ-μη

 ελπίδα: οργώνω:

στιγμή: κίνδυνος:

βάρκα: βαθμός:

θάλασσα: αμμουδιά:

γενναίος: κόκκινος:

αλλού: ιππικό:

Σάββατο: συλλαβή:

ναυτικός: πιάνω:

αίθουσα: σχολείο:

 **Συμπληρώνω τις προτάσεις με το κατάλληλο ουσιαστικό ή την αντωνυμία**

(γλυκό, αστροναύτης, αδέρφια, δικό μου, ίδιοι)

Ο Γιάννης κι η Μαρία είναι _____ .

Στο ψυγείο υπάρχει _____ .

Αυτό το σπίτι δεν είναι _____ .

Ο Αλέξης θέλει να γίνει _____ .

Στο χαρακτήρα είναι _____ .

 **Γράφω το κατηγορούμενο σαν εμπρόθετο προσδιορισμό**

Το αυγό είναι από σοκολάτα. Είναι _____ .

Η φούστα είναι από βαμβάκι. Είναι _____ .

Το σπίτι είναι από πέτρα. Είναι _____ .

Οι ελιές είναι από την Καλαμάτα. Είναι _____ .

Η μαστίχα είναι από τη Χίο. Είναι _____ .

Τα λουκούμια είναι από τη Σύρο. Είναι _____ .

Ο Λεωνίδας είναι από τη Σπάρτη. Είναι _____ .

Ο Γιάννης είναι από την Κέρκυρα. Είναι _____ .

Η Ευγενία είναι από τη Θράκη. Είναι _____ .

Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου 4-5 προτάσεων(από ακρόαση)



Η αλεπού και οι κότες

Μια αλεπού έμαθε κάποτε, πως σε μια μάντρα ήταν μερικές κότες άρρωστες. Ντύθηκε τότε γιατρίνα, πήρε και τα εργαλεία της και ξεκίνησε για να τις επισκεφθεί. Μόλις έφτασε εκεί τις ρώτησε, πως πάει η υγεία τους. Εκείνες τότε της απάντησαν. «Θα γίνουμε καλά αμέσως, μόλις φύγεις εσύ από εδώ».

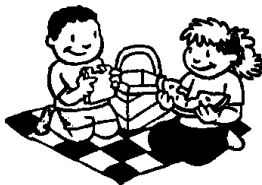
	Άξιολόγηση κειμένου	Μπορεί να
1.	Κατανοεί κείμενο 4- 5 προτάσεων.	
2.	Ελεύθερη απόδοση απ' το μαθητή. Αποδίδει τα κύρια σημεία χωρίς βοήθεια. (Πες τι άκουσες με δικά σου λόγια)	Η απόδοση του κειμένου ήταν καλή και λεπτομερής
3.	Αποδίδει τα κύρια σημεία με βοήθεια. (Ν' απαντήσεις προφορικά στις ερωτήσεις) α) Τι έμαθε κάποτε μια αλεπού; β) Τι έκανε η αλεπού, μόλις έμαθε πως μερικές κότες ήταν άρρωστες; γ) Τι ρώτησε η αλεπού τις κότες; δ) Τι απάντησαν οι κότες στην αλεπού; ε) Τι λες να έγινε μετά;	Απάντησε με ευχέρεια στις ερωτήσεις.

Οι απαντήσεις ήταν οι ακόλουθες:

α) Ότι σε μια μάντρα ήταν άρρωστες κάποιες κότες. β) Ντύθηκε γιατρίνα, πήρε τα εργαλεία της και πήγε να τις επισκεφτεί .γ) Πώς πάει η υγεία σας; δ) Άμα φύγεις εσύ από δω, θα γίνουμε καλύτερα. ε) Να τις έφαγε, γιατί η αλεπού δεν έφυγε . Κοιμόντουσαν οι κότες και τις έτρωγε με τα αλεπουδάκια.

Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου

(Το παιδί διαβάζει φωναχτά το κείμενο)



Πως πέρασε η Κυριακή

Από πολύ πρωί την Κυριακή ετοιμαστήκαμε και φύγαμε για την παραλία της Γλυφάδας. Σε ένα βενζινάδικο βάλαμε βενζίνη.

Στην παραλία ήταν υπέροχα. Αναπνεύσαμε καθαρό αέρα. Ο ήλιος έλαμπε και η λάμψη του απλωνόταν στη θάλασσα. Έκανε αρκετή ψύχρα, αλλά μερικοί τολμηροί κολυμβητές έκαναν μπάνιο. Εμείς αρχίσαμε το παιχνίδι.

Το μεσημέρι φάγαμε πρόχειρα, ψωμί, τυρί, ντομάτες και κεφτεδάκια που είχε ετοιμάσει η μητέρα. Φύγαμε νωρίς. Περάσαμε και από ένα ζαχαροπλαστείο και ο πατέρας μας αγόρασε φρέσκο γαλακτομπούρεκο.

	Όνομα μαθητή:	Μπορεί να
1.	Διαβάζει το κείμενο φωναχτά. (Να μου διαβάσεις το κείμενο φωναχτά.)	
2.	Αποδίδει τα κύρια σημεία χωρίς βοήθεια. (Πες μου τι διάβασες με δικά σου λόγια.)	
3.	Αποδίδει τα κύρια σημεία με βοήθεια. (Ν' απαντήσεις προφορικά στις ερωτήσεις.) α) Πού πήγαν το πρωινό της Κυριακής;	

	<p>β) Πώς πήγαν εκεί;</p> <p>γ) Τι έβαλαν στο βενζινάδικο;</p> <p>γ) Πώς ήταν στην παραλία;</p> <p>δ) Τι εποχή έκανε;</p> <p>ε) Τι έκανε ο ήλιος και τι απλωνόταν στη θάλασσα;</p> <p>στ) Με τι ασχολήθηκαν τα παιδιά;</p> <p>ζ) Πως λέμε αυτούς που κολυμπούν;</p> <p>η) Τι έφαγαν το μεσημέρι;</p> <p>θ) Πότε έφυγαν;</p> <p>ι) Τι αγόρασε ο πατέρας;</p> <p>κ) Ποια ταινία είδαν στην τηλεόραση; Γιατί λες να διάλεξαν αυτή την ταινία;</p>	
4	<p>Απαντάει γραπτώς στις τρεις τελευταίες ερωτήσεις. (Θέλεις να γράψεις τις απαντήσεις σ' αυτές τις ερωτήσεις;)</p>	

Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου

Το παιδί διαβάζει σιωπηρά το κείμενο)

Το χωριό του Νίκου



Το χωριό του Νίκου λέγεται Μαραθιάς. Βρίσκεται κοντά στη θάλασσα. Έχει πολλές ελιές, πορτοκαλιές και άλλα οπωροφόρα δέντρα. Είναι μικρό, αλλά πολύ όμορφο. Έχει κάτασπρα σπιτάκια με αυλές γεμάτες λουλούδια. Κάθε καλοκαίρι το επισκέπτονται πολλοί τουρίστες. Πάνε να κάνουν διακοπές.

ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

Το χωριό του Νίκου λέγεται	κάτασπρα.
Τα σπιτάκια του χωριού είναι	όμορφο.
Βρίσκεται κοντά στη	Μαραθιάς.
Οι αυλές είναι γεμάτες	διακοπές.
Το χωριό του Νίκου είναι πολύ	λουλούδια.
Πολλοί τουρίστες επισκέπτονται το	θάλασσα .
Στο χωριό οι τουρίστες πάνε για	χωριό.

Ανάγνωση και κατανόηση κειμένων

ΑΝΑΜΝΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΔΙΑΚΟΠΕΣ

Η Ελένη το καλοκαίρι πήγε διακοπές στο χωριό, στο σπίτι της γιαγιάς της. Είχε πάρει μαζί της πολλά παιχνίδια και αρκετά ρούχα. Κάθε μέρα πήγαινε στην παιδική χαρά και έπαιζε με τα παιδιά της γειτονιάς.

Ένα πρωί πήγαν στην ακρογιαλιά στο πέρα χωριό. Είδαν τους ψαράδες να γυρνούν από το ψάρεμα και άκουσαν τον αργό ήχο της μηχανής και τη βαριά αλυσίδα της άγκυρας. Άκουσαν και τις φωνές των ανθρώπων στα καφενεία και στο μανάβικο.

Όταν οι διακοπές τελείωσαν, από την πόλη πια, θυμάται τις όμορφες στιγμές που πέρασε.

A) Ερωτήσεις

1. Πού πήγε η Ελένη;
2. Πότε πήγε η Ελένη;
3. Πού πήγε ένα πρωί, τι είδε και τι άκουσε;
4. Τι κάνει τώρα που τελείωσαν οι διακοπές;

B) Μπορείς να συμπληρώσεις τις λέξεις που λείπουν;

Η Ελένη το πήγε διακοπές στο, στο σπίτι της γιαγιάς της. Είχε πάρει μαζί της πολλάκαι αρκετά ρούχα. Κάθε πήγαινε στην παιδική χαρά και έπαιζε με τα της γειτονιάς.

Ένα πρωί στην ακρογιαλιά στο πέρα χωριό. Είδαν τους να γυρνούν από το ψάρεμα και άκουσαν τον αργό ήχο της

..... και τη βαριά αλυσίδα της άγκυρας. Άκουσαν και τις των ανθρώπων στα καφενεία και στο μανάβικο.

Όταν οι τελείωσαν, από την πόλη πια, θυμάται τις όμορφες στιγμές που πέρασε.

• ΤΑ ΟΝΕΙΡΑ ΤΟΥ ΝΙΚΟΥ

Ο Νίκος κοιμάται και βλέπει πολύ παράξενα όνειρα. Ένα βράδυ είδε πως ήταν σε ένα καράβι και ταξίδευε. Πήγαινε στο μέρος που βγαίνει ο ήλιος που μας φωτίζει. Ονειρεύεται πως ανεβαίνει ψηλά να φτάσει τον ήλιο που λάμπει. Απλώνει το χέρι του να τον πιάσει μα ο ήλιος όλο του ξεφεύγει. Για μια στιγμή τον πλησιάζει, τεντώνει το χέρι του να τον πιάσει, μα εκείνος χάθηκε και ο Νίκος ξύπνησε.

A) Ερωτήσεις

1. Πού πηγαίνει ο Νίκος;
2. Τι κάνει εκεί; Τι προσπαθεί να πιάσει;
3. Τι έγινε τελικά; Τα κατάφερε;

B) Πες το με δικά σου λόγια

(καταγράφουμε ό,τι θυμάται το παιδί από το κείμενο)

Β) Μπορείς να συμπληρώσεις τις λέξεις που λείπουν;

Ο και βλέπει πολύ παράξενα όνειρα. Ένα βράδυ είδε πως ήταν σε ένα και ταξίδευε. Πήγαινε στο μέρος που βγαίνει ο που μας φωτίζει. Ονειρεύεται πως ανεβαίνει ψηλά να φτάσει τον ήλιο που λάμπει. Απλώνει το χέρι του να τον πιάσει μα ο όλο του ξεφεύγει. Για μια στιγμή τον πλησιάζει, τεντώνει το χέρι του να τον πιάσει, μα εκείνος χάθηκε και ο Νίκος

ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ

Η μητέρα θα πάει τον πατέρα στο λιμάνι με το αυτοκίνητο. Ο πατέρας είναι ναυτικός και σήμερα φεύγει για ταξίδι.

- Σιγά μην τρέχει τόσο είναι πολύ επικίνδυνο αυτό, λέει ο πατέρας στη μητέρα που οδηγεί με μεγάλη ταχύτητα.

Σε λίγο φτάνουν. Κατεβαίνουν από το αυτοκίνητο, ο πατέρας αποχαιρετά και ανεβαίνει στο καράβι.

Το καράβι φεύγει από το λιμάνι και η μητέρα σκουπίζει τα δάκρυα και μπαίνει στο αυτοκίνητο για να επιστρέψει στο σπίτι.

A) Ερωτήσεις

1. Πού πηγαίνει ο πατέρας και η μητέρα;
2. Πώς οδηγεί η μητέρα;
3. Πώς είναι η μητέρα όταν ο πατέρας έφυγε;

B) Μπορείς να συμπληρώσεις τις λέξεις που λείπουν;

Η μητέρα θα πάει τον πατέρα στο με το αυτοκίνητο. Ο πατέρας είναι ναυτικός και σήμερα φεύγει για

- Σιγά μην τρέχει τόσο είναι πολύ επικίνδυνο αυτό, λέει ο πατέρας στη μητέρα που οδηγεί με μεγάλη

Σε λίγο φτάνουν. Κατεβαίνουν από το, ο πατέρας αποχαιρετά και ανεβαίνει στο καράβι.

Το καράβι φεύγει από το λιμάνι και η μητέρα τα δάκρυα και μπαίνει στο αυτοκίνητο για να επιστρέψει στο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης Γ. (1994) «Μαθησιακές Δυσκολίες, ως αιτία χαμηλής σχολικής επίδοσης» περιοδικό Σχολείο και Ζωή, Τεύχος 4, Τόμος 42^{ος}.
- Bonnie Miller, (2002), Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη, Μετάφραση Αποστόλου, Θεσσαλονίκη.
- Δασκαλάκης Δ. (1987), Τα προβλήματα των μαθητών με γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες και η αντιμετώπιση τους, περιοδικό Εκπαιδευτικά, Τεύχος 9.
- Δήμου Γ. (1991), Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, Θεωρητική προσέγγιση, Επιστημονική Επετηρίδα, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Δράκος Γ. (1999), Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας, Εκδόσεις Περιβολάκι & Ατραπός, Αθήνα.
- Κυπριωτάκης Α, (1987), Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους, β' έκδοση, Εκδόσεις Ψυχοτεχνική, Ηράκλειο.
- Λιβανίου Ε. (2004), Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα.
- Μιχελογιάννης Ι. & Τζενάκης Μ. (1998), «Μαθησιακές δυσκολίες», Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Μπαπλέκου Ζ. (1991), Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αξιολόγηση, περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση, χρόνος 11^{ος}, τεύχος 56.
- Μπότσας, Γ. (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, (1990), τόμος 5^{ος}, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας Γ. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες: βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Γράφημα.
- Παντελιάδου Σ. & Πατσιδήμου Α. (2000), Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, Θεσσαλονίκη.
- Πόρποδας, Κ. (2003), Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο, Πάτρα.
- Πόρποδας Κ.. (2003), Η μάθηση και οι δυσκολίες της - Γνωστική προσέγγιση, Πάτρα.
- Σακκάς Β. (2002), Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Σκανδάλης Χρ. (1987), Αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα σχολεία μας, περιοδικό Εκπαιδευτικά, τεύχος 18-19.
- Σούλης Σ.Γ. (2002), Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι, Εκδόσεις Τυπωθήτω- Γ. Δαρδάνος, Αθήνα
- Τζουριάδου Μ. (1985), Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες, Θεσσαλονίκη.
- Τριλιανός Αθ. (1998), Μεθοδολογία Σύγχρονης Διδασκαλίας, τόμος Β, Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ. (2000), Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, ΟΕΒΔ, Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης Ν. & Παρασκευόπουλος Ι. (1974), Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών, Αθήνα.
- Χρηστάκης Κ. (2002), Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης, εκδόσεις Περιβολάκι και Ατραπός, Αθήνα.

Κ. Πόρποδα. «Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α -Β Δημοτικού» (ή «Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών».(ΥΠΕΠΘ. ΕΠΕΑΕΚ. Πάτρα 2007

-

Γλώσσα Α΄ δημοτικού (βιβλίο δασκάλου). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα 2006. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Γλώσσα Α΄ δημοτικού (Δεύτερο Μέρος). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα 2006. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

•

Γλώσσα Α΄ δημοτικού (Τετράδιο Εργασιών). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα 2006. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και πρόγραμμα αντιμετώπισης. Μαργίνας Ιωάννης. Πάτρα 2005

“Αθηνα Τεστ» Ι.Ν. Παρασκευόπουλος.. Ελληνικά Γράμματα.. Αθήνα 1999

Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV™ .Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας. Αθήνα 1996.

- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies*. (5th ed.).
- Blachman, B., Ball E., Black S., & Tangel D. (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner – city classrooms: Does it make a difference? *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 6, 1-17.
- Brandley, L. & Bryant P., (1983). Categorizing sounds and learning to read – a casual connection. *Nature*, 301, 419 – 421.
- Deshler, D. D., Ellis E.S., & Lenz B. (1996). Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies methods (409 – 473), Denver, CO: Love Publishing.
- Harris, K. R. & Graham S. (1996). Making the writing process work: Strategies for composition and regulation. Cambridge, MA: Brookline.
- Meyer, M.A., & Felton, R.H. (1996). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia* 49, 283 – 306.
- O’ Shea L, O’ Shea D., Algozzine B., (1998), Learning Disabilities from theory toward practice, Upper Jaddie River, New Jersey,
- Taylor, R., Sternberg, L & Richards, S. (1995). Exceptional Children. San Diego: Singular.