ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
026000265497

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1
ΠΠΛΕ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΓΡΑΠΤΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ(ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ).

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ :

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΕ ΑΥ ΚΑΙ ΕΥ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΚΑΤΑΛΗΞΕΙΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΠΑΠΠΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ :ΓΕΩΡΓΙΟΣ Η. ΔΗΜΟΥ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2008

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Δυο πράγματα πρέπει να δώσουμε στα παιδιά μας:

<<ρίζες και φτερά>>.

Hooding Carter

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Θεωρητικό Μέρος
Εισαγωγή 5

Κεφάλαιο 1
Η έννοια και το περιεχόμενο της μάθησης

1.1 Η Μάθηση – Εννοιολογικός προσδιορισμός 7
1.2 Θεωρίες Μάθησης 9
1.3 Σημεία σύγκλησης των θεωριών της μάθησης 12

Κεφάλαιο 2
Μαθησιακές Δυσκολίες

2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός 14
2.2 Μαθησιακές δυσκολίες- μια ειδική περίπτωση απόκλισης 16
2.3 Ιστορική αναδρομή 17
2.4 Γνωστική προσέγγιση των Μ.Δ.- Νεότερες τάσεις 21

Κεφάλαιο 3
Αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών 23

3.1Θεωρητική βάση των μαθησιακών δυσκολιών. 25
3.1 Ερμηνεία της νευροψυχολογίας και νευροφυσιολογίας
3.2 Ερμηνεία της θεωρίας της προσωπικότητας 26
3.3 Ερμηνεία των θεωριών μάθησης
3.4 Ερμηνεία της οικολογικής κατεύθυνσης 28
3.5 Η κατεύθυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης 29

Κεφάλαιο 4
Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες 31

4.1 Μαθησιακές δυσκολίες και ανάγνωση 33
4.2 Μαθησιακές δυσκολίες και γραπτός λόγος 35

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κεφάλαιο 5
Θεωρητικό μέρος
5.1 Διαγνωστική αξιολόγηση των Μ.Δ 44
5.2 Εκπαιδευτική διαγνωστική αξιολόγηση 46

Εμπειρικό μέρος
5.3 Μεθοδολογία έρευνας 50
5.4 Συλλογή δεδομένων – προφίλ μαθητή 51
5.5 Περιοχές που αξιολογήθηκαν 52
5.6 Προσδιορισμός – οριοθέτηση προβλήματος. 77
5.7 Ποσοτικοποίηση δεδομένων-σύνταξη πρωτοκόλλων 80

Κεφάλαιο 6

Παρεμβατική προσπάθεια

Θεωρητικό μέρος
6.1Το νέο μοντέλο εργασίας για παιδιά με Μ.Δ. 92
6.2 Ανάλυση του διδακτικού προγράμματος 95
6.3 Βασικές αρχές παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται
Υπόψη στην εργασία με παιδιά με Μ.Δ 98

Εμπειρικό μέρος

Σχεδιασμός παρεμβατικής προσπάθειας 99
Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων 119
Συμπεράσματα- προτάσεις 124

Βιβλιογραφία 127
Παράρτημα 1 132
Παράρτημα 2 205

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όρος ευρύς και πολυδιάστατος, επίκαιρος όσο ποτέ άλλοτε , οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν γίνει αντικείμενο ερευνών επιστημόνων που ασχολούνται με την σχολική πραγματικότητα. Παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές συστήνουν μια διεπιστημονική ομάδα που προσπαθεί – έστω και από διαφορετικές αφετηρίες- να περιγράψει ένα φαινόμενο το οποίο έχει καταστεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας.

Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθησιακές δυσκολίες – των οποίων κυρίαρχη μορφή προσδιορίζουν οι δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής – συνδέονται με την σχολική επίδοση και επιτυχία του ατόμου. Η σχολική επίδοση , στην ελληνική κοινωνία τουλάχιστον αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους κανόνες αξιολόγησης της μαθησιακής ετοιμότητας και λειτουργίας και κατά συνέπεια αξιολόγησης του ολικού επιπέδου απόδοσης και λειτουργικότητας του ατόμου.

Η οργανωτική δομή και οι διδακτικές διαδικασίες που διέπουν το υπαρκτό σχολείο, διακρίνονται από μια λογική που το αναγκάζει συνήθως να λειτουργεί ανεξάρτητα από τις κοινωνικές, βιολογικές και μαθησιακές προϋποθέσεις και ανάγκες των μαθητών. Μια τέτοια κατάσταση είναι εύλογο να μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η κοινωνικοποίηση των μαθητών στο σχολείο δημιουργεί προβλήματα σ' έναν αριθμό μαθητών. Τα προβλήματα των μαθητών στο σχολείο συνήθως χωρίζονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Σ' εκείνα που έχουν σχέση με τη μάθηση και σ΄ αυτά που ανάγονται στην κοινωνική συμπεριφορά .Χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι μπορεί κανείς κάθε φορά να διακρίνει τα σαφή όρια μεταξύ τους , αφού και τα δυο κριτήρια μάθηση και κοινωνική συμπεριφορά, εμπλέκονται διαδικαστικά σε κάθε ταξινομική κατηγορία(Δήμου 1991 , σ.17)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Επίσης είναι κατανοητό ότι η συνύπαρξη μαθητών και δασκάλου δεν σημαίνει και αυτονόητη επικοινωνία και συνεννόηση.Το πρόβλημα λοιπόν προκύπτει 'όταν ο τρόπος που σχετίζεται και αλληλεπιδρά το στυλ μάθησης του μαθητή με την επίσημη μάθηση παύει να είναι ανταποδοτικός για ένα από τα δυο μέρη .Σε συνάρτηση με τα παραπάνω και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η έννοια του <<μέσου όρου>> τίθεται υπό αμφισβήτηση , ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να λαμβάνει σοβαρά υπόψη στο διδακτικό σχεδιασμό του , όχι μόνο το <<μέσο μαθητή>> αλλά και το ποσοστό των μαθητών που επεξεργάζονται διαφορετικά το ίδιο ερέθισμα.

Αν σκεφτούμε λοιπόν ότι τα παιδιά που εκπαιδεύουμε σήμερα προορίζονται να ζήσουν σε μια μελλοντική και διαφορετική πραγματικότητα , την οποία δεν μπορούμε από τώρα να προβλέψουμε, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση και η διδασκαλία πρέπει να γίνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να <<φτιάχνουν>> ανθρώπους , οι οποίοι θα μπορούσαν να αναλύουν κριτικά και να πράττουν δημιουργικά στην εκάστοτε πραγματικότητα. Κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό με <<συνταγολόγια>> διδακτικών οδηγιών χωρίς προηγούμενη βαθιά μελέτη και ανάλυση των βασικών αρχών που διέπουν το φαινόμενο της μάθησης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

1.1 Η ΜΑΘΗΣΗ – ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

Ο όρος μάθηση είναι μια πολυδιάστατη έννοια που επεκτείνεται σε όλες τις εκφάνσεις της συμπεριφοράς που μπορούν να εμφανισθούν αλλαγές και διαφοροποιήσεις μέσω εμπειριών από το περιβάλλον. Γι αυτό άλλωστε και ως όρος είναι ευρύτερος από τον όρο εκπαίδευση και απόκτηση σχολικών γνώσεων.

Η μάθηση έχει κατακλύσει την καθημερινή μας επικοινωνία δίνοντας την εντύπωση ότι πρόκειται για μια έννοια απόλυτα προσδιορισμένη. Επι της ουσίας, όμως , από σχετικές αναλύσεις προκύπτει ότι η χρήση του όρου μάθηση προσανατολίζεται σε δυο κατευθύνσεις: την προεπιστημονική της καθημερινότητας βάση της οποίας η μάθηση συντελείτε μόνο στις περιπτώσεις που εμφανίζεται η κοινωνικά αποδεκτή τελική επίδοση και στην επιστημονική της ψυχολογίας σύμφωνα με την οποία η πραγματοποίηση της μάθησης πιστοποιείται από την αλλαγή της δράσης και της συμπεριφοράς με άμεσα ή έμμεσα αντιληπτό τρόπο και όχι από την παρουσία της επιθυμητής επίδοσης. (Δήμου,1991,σ.19)

Η μάθηση αναφέρεται σε μια στοχευμένη ενέργεια του ατόμου και περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες με τις οποίες ένας οργανισμός γνωρίζει, κατανοεί και προσανατολίζεται στο περιβάλλον.

Από τη φύση της η μάθηση δεν μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα. Η παρουσία και επίδραση της γίνονται συγκεκριμένες με την αναγωγή στην πραγματοποιούμενη μεταβολή της συμπεριφοράς.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στη διαδικασία της μάθησης συμμετέχουν τρεις παράγοντες :το ερέθισμα (Ε), το υποκείμενο ή ο οργανισμός (Ο)και η αντίδραση ή απάντηση(Α).
Τα ερεθίσματα που αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε μορφή μάθησης , είναι συνήθως εξωτερικά ,δηλαδή προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον του υποκειμένου όπως για παράδειγμα τα ερεθίσματα που τροφοδοτούν τις αισθήσεις μας, οι πράξεις, ο λόγος κ.α. Εξίσου σημαντικά για τη μάθηση είναι και τα εσωτερικά ερεθίσματα αυτά δηλαδή που προέρχονται από το ίδιο το υποκείμενο εξαιτίας της φυσικής περιέργειας που το παρακινεί στην εξερεύνηση του κόσμου που το περιβάλλει , της λειτουργικής ανάγκης για κίνηση αλλά και της ανίας , της κατάστασης εκείνης που οδηγεί το υποκείμενο στην αναζήτηση ερεθισμάτων όταν το περιβάλλον δεν του προσφέρει όσα αυτό χρειάζεται.Το υποκείμενο ή ο οργανισμός διεγείρεται από τα ερεθίσματα που δέχεται με αποτέλεσμα να προβαίνει σε διάφορες ψυχοσωματικές ενέργειες προκειμένου να αντιληφθεί , να κατανοήσει και να επεξεργαστεί το ερέθισμα και στη συνέχεια να αντιδράσει κατάλληλα.
Η αντίδραση αποτελεί την απάντηση του οργανισμού στο εκάστοτε ερέθισμα που δέχεται. Μόνο από αυτή διαπιστώνουμε ότι έχει συντελεστή μάθηση.(Καψάλης .Γ .Α , 2000σ.231)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1.2 ΘΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Υπάρχουν πολλές θεωρίες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της μάθησης Κυριότερες , όμως είναι οι Συνειρμικές θεωρίες οι οποίες βασίζονται στη θεωρία της εξάρτησης για τη μάθηση, όπου η μάθηση είναι το αποτέλεσμα μιας συνδέσεως μεταξύ ερεθίσματος και απαντήσεως .Σύμφωνα με το νόμο του αποτελέσματος (Thorndike), ο δεσμός μεταξύ ερεθίσματος και απαντήσεως ενισχύεται ή εξασθενεί αναλόγως των επιπτώσεων που προκύπτουν από τον οργανισμό και οι οποίοι είναι δυνατόν να κυμαίνονται από το δυσάρεστο μέχρι το ηδονικό. Ο ηδονισμός προκαλείται από τους μηχανισμούς της κλασσικής εξάρτησης ή και της

συντελεστικής μάθησης. Οι συνειρμικές θεωρίες ερμηνεύουν τις κατώτερες ή στοιχειώδεις μορφές μάθησης ενώ οι λεγόμενες Γνωστικές θεωρίες ασχολούνται κυρίως με τις ανώτερες μορφές της, δηλαδή των σχηματισμό εννοιών και τη λύση προβλημάτων. Οι παραπάνω θεωρίες αλληλοσυμπληρώνονται δημιουργικά.(Καψάλης,Γ.Α,2002, σ.232-241).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Α) Συνειρμική Μάθηση (κλασσική εξαρτημένη μάθηση)

Η εξαρτημένη μάθηση είναι κυρίως βιολογική μάθηση και σκοπός της είναι να προετοιμάσει τον οργανισμό για τη ζωή και να τον βοηθήσει στην προσαρμογή του στο περιβάλλον. Ο τρόπος αυτός της μάθησης είναι ο πιο συνηθισμένος στον άνθρωπο , αν όχι και ο μοναδικός. Ιδιαίτερα στη πρώιμη παιδική ηλικία σχεδόν κάθε μορφή μάθησης γίνεται με βάση τις εξαρτημένες αντιδράσεις. Αλλά και στη σχολική ηλικία πολλές μνημονικές δεξιότητες (π.χ προπαίδεια) ή και αργότερα στην επαγγελματική ζωή βασίζονται σε αυτού του είδους τη μάθηση.
Στηρίζεται στην κλασσική ή τύπου 1 εξάρτηση του Pavlov ο οοποίος έδειξε ότι η έκριση σιέλου (φυσική ή ανεξάρτητη απάντηση) μπορεί να επιτευχθεί σε έναν σκύλο με ερέθισμα τον ήχο του κουδουνιού(αδιάφορο ή εξαρτημένο ερέθισμα) χωρίς την εμφάνιση τροφής (φυσικό ή ανεξάρτητο ερέθισμα).Η μετά τον ήχο έκκριση σιέλου ονομάστηκε εξαρτημένη αντίδραση. Η κλασσική εξάρτηση είναι μια σύνδεση που γίνεται με την συνένωση ενός φυσικού (ανεξάρτητου) ερεθίσματος με ένα νέο(εξαρτημένο ή αδιάφορο ερέθισμα). Μέσα από τη διεργασία τηςε κλασσικής εξάρτησης εγκαθίσταται μια ποικιλία επίκτητων αντανακλαστικών (εξαρτημένα αντανακλαστικά) που και αυτά μαζί με τα ανεξάρτητα , υπεισέρχονται στη διαμόρφωση φυσιολογικής ή παθολογικής συμπεριφοράς. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι η κλασσική εξάρτηση φαίνεται ότι ισχύει σε μεγάλο βαθμό σε αντιδράσεις και λειτουργίες που ξεκινούν από το αυτόνομο νευρικό σύστημα. Στις ανώτερες λειτουργίες του νευρικού συστήματος είναι δύσκολο να αποδειχθεί.(Καψάλης, Γ.Α,2002 σ. 232-238)

Β) Μάθηση δοκιμής και λάθους (συντελεστική μάθηση)

Η μάθηση με δοκιμή και λάθος είναι μια προέκταση της συνειρμικής μάθησης. Προκύπτει από την επεμβατική ή τύπου Ι Ι εξάρτηση. Είναι μορφή μαθήσεως που αναφέρεται στην ενίσχυση της συνδέσεως μεταξύ ερεθίσματος και απαντήσεως και η οποία εξαρτάται από τις επιπτώσεις που ακολουθούν. Κυρίως εισηγητής της και εκπρόσωπος της ήταν ο E.L Thorndike (1874-1949) ο οποίος με τις θεωρητικές του θέσεις τόνισε πρώτος τον ρόλο των κινήτρων στη μάθηση όλη ερευνητική του εργασία συνέλαβε αποφασιστικά στην κατανόηση δημιουργίας συνηθειών και απόκτησης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

δεξιοτήτων και επεσήμανε παράλληλα τη σπουδαιότητα των ατομικών διαφορών.
Τα πορίσματα των ερευνών του τα συνόψισε σε νόμους της μάθησης, κυριότεροι από τους οποίους είναι:)για κάθε μάθηση πρέπει να υπάρχουν κίνητρα) ο νόμος του αποτελέσματος, σύμφωνα με τον οποίο μια σύνδεση ανάμεσα σ΄ένα ερέθισμα και στο αποτέλεσμα που προκαλεί ενισχύεται και σταθεροποιείται όταν το αποτέλεσμα είναι ευχάριστο και αντίθετα εξασθενεί όταν το αποτέλεσμα είναι δυσάρεστο και γ) ο νόμος της άσκησης , σύμφωνα με τον οποίο , μια σύνδεση ανάμεσα σ΄ένα ερέθισμα και μια αντίδραση ενισχύεται και σταθεροποιείται με την άσκηση. Αυτή μάλιστα η ενίσχυση αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία δημιουργούνται οι συνήθειες.
Σ΄αυτό το είδος της μάθησης καταλήγουμε , όταν κανένα άλλο στοιχείο της εμπειρίας δεν μπορεί να μας βοηθήσει στην εύρεση της λύσης ή όταν υπάρχουν τέτοια στοιχεία προηγούμενης εμπειρίας που εμείς δε μπορούμε να τα συνδυάσουμε με το πρόβλημα μας.(Καψάλης, Γ.Α. (2000)σ.238-241).

Γ) Κοινωνική μάθηση (μίμηση και ταύτιση)

Η κοινωνική μάθηση είναι η οικονομικότερη μορφή μάθησης αφού ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα να αποδεχθεί και να οικειοποιηθεί τρόπους συμπεριφοράς και εμπειρίες άλλων , χωρίς να είναι απαραίτητο να περάσει από το στάδιο της δοκιμής και λάθους. Επιπλέον είναι οικονομικότεροι διότι όταν μαθαίνουμε παρατηρώντας , μιμούμενοι και ταυτιζόμενοι με τους άλλους , δεν χρειάζεται κανένα είδος ενίσχυσης η συμπεριφορά μας εφόσον η μίμηση αποτελεί από μόνη της ενίσχυση αφού έχει μέσα της την ενίσχυση της μιμούμενης συμπεριφοράς.Το μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς μας το μαθαίνουμε μέσα από την κοινωνική μίμηση.(Καψάλης ,Γ.Α .,2000Σ.285-286).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1.3 ΣΗΜΕΙΑ ΣΥΓΚΛΙΣΗΣ ΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μελετώντας τις βασικές θέσεις των θεωριών της μάθησης διαπιστώνουμε ότι υπάρχει λίγο ή πολύ ένας κοινός τόπος συνάντησης. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνουμε ένα εννοιολογικό πλαίσιο βασισμένο σε συγκεκριμένες θέσεις που θα μας βοηθήσουν στην πορεία της κατανόησης του φαινόμενου των μαθησιακών δυσκολιών, Το πλαίσιο αυτό περιγράφεται από τις ακόλουθες θέσεις(Δήμου 2002, σ.30-34).

•Η μάθηση είναι ατομική υπόθεση

Ο καθένας δηλαδή μαθαίνει για τον εαυτό του και κανείς άλλος για αυτόν.

•Η μάθηση συντελείτε κυρίως μέσω γνωστικών (καλυμμένων)διαδικασιών

Η μάθηση συντελείτε στον οργανισμό του ατόμου μέσω συντονισμένων λειτουργιών του κεντρικού,νευρικού, αισθητηριακού και ψυχοκινητικού συστήματος και των οργανικών δομικών αλλαγών των εγκεφαλικών κυττάρων. Οι λειτουργίες αυτές ενεργοποιούνται με τη μάθηση και επιφέρουν κάθε φορά αλλαγές στη γνωστική, συγκινησιακή και ψυχοκινητική υπόσταση του οργανισμού.Στις αλλαγές αυτές προφανώς συμπεριλαμβάνονται ως αναπόσπαστα στοιχεία του οργανισμού και οι συγκεκριμένες λειτουργίες με τις οποίες καθιστά δυνατή η μάθηση .Οι λειτουργίες αυτές αποτελούν συγχρόνως εργαλεία και αντικείμενα μάθησης.

•Με τη μάθηση διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ατόμου.

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

•Η μάθηση προϋποθέτει βιολογική ωριμότητα και ετοιμότητα του οργανισμού.

Η βιολογική υγεία και ωριμότητα του σκελετικού,μυικού,αισθητηριακού και κεντρικού νευρικού συστήματος αποτελούν ως ένα σημείο βασικές προϋποθέσεις για τη διαδικασία της μάθησης.

•Το περιβάλλον ως προϋπόθεση, αντικείμενο και κοινωνικός έλεγχος της μάθησης.

Η εκάστοτε κοινωνικό-πολιτισμική, φυσική, τεχνική χωροχρονική και λειτουργική πραγματικότητα συνθέτει το αναγκαστικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης και αντιδιαστολής του ατόμου μέσω του οποίου πραγματοποιείται η μάθηση. Παράλληλα το περιβάλλον αποτελεί για το άτομο το κατεξοχήν αντικείμενο μάθησης για το οποίο αυτό διαμορφώνεται και προσαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό

•Η μάθηση είναι μια στοχευμένη ενέργεια.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η μάθηση συνήθως δεν έχει συμπωματικό χαρακτήρα. Είναι στην ουσία μια στοχευμένη ενέργεια η οποία παρά τις όποιες περιβαλλοντικές δεσμεύσεις καθιστά δυνατή την ενεργό συμμετοχή του ατόμου.

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

Οι οποιεσδήποτε αλλαγές στη συμπεριφορά και τις προϋποθέσεις της που δεν οφείλονται σε τοξικές, μολυσματικές ή βίαιες παρεμβάσεις του περιβάλλοντος καθώς επίσης και σε καταστάσεις κόπωσης ή ενστικτώδεις ψυχοκινητικές εκδηλώσεις προϋποθέσεις μάθησης.Οι άμεσα ή έμμεσα πιστοποιούμενες αλλαγές στη δράση ή στα αποτελέσματα της προφανώς αποτελούν τους βασικούς παράγοντες πάνω στους οποίους στηρίζεται η αξιολόγηση της <<ποσότητας>> και της <<ποιότητας>> της μάθησης στο σχολείο.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

2.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

Ο όρος <<Μαθησιακές Δυσκολίες>> εμφανίζεται ως αθροιστική ενότητα που παραπέμπει τουλάχιστον προσανατολιστικά σ΄ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο από το οποίο πλήττονται ετησίως χιλιάδες μαθητές. Εύλογα τίθεται το ερώτημα κατά πόσο οι διάφορες περιπτώσεις και μορφές μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να περιγράφουν με ενιαίο τρόπο, δεδομένου ότι στη σχετική βιβλιογραφία εμφανίζεται ένα ευρύ και διαφοροποιημένο εννοιολογικό φάσμα.

Ο όρος<<δυσκολίες μάθησης>>αναφέρεται στο σύνολο των δυσκολιών του μαθητή, οι οποίες προέρχονται από ποικίλλα αίτια και είναι ένα είδος <<ομπρέλας>>που στεγάζει διάφορες υποκατηγορίες δυσκολιών μάθησης. Κάτω από το υπερώνυμο <<Μαθησιακά Προβλήματα>> εντάσσεται μια πληθώρα όρων, οι οποίοι περιγράφουν ποικίλλες διαταραχές , δυσλειτουργίες και γενικά εμπόδια στη διαδικασία της μάθησης.

Δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των διάφορων επιστημών σχετικά με την έννοια , τη φύση, τα αίτια και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Η διαφωνία αυτή υπάρχει ακόμη και στο ζήτημα της ονομασίας των μαθησιακών δυσκολιών. Εκτός από την ονομασία μαθησιακές δυσκολίες συναντάμε διάφορες ονομασίες και χαρακτηρισμούς παιδιών με προβλήματα μάθησης .όπως παιδιά με εγκεφαλική βλάβη, με ελλάσονα εγκεφαλική δυσλειτουργία με νευρολογικά προβλήματα κ.α.

Οι σημαντικότερες έννοιες οι οποίες κατά κάποιο τρόπο επανέρχονται στην επιστημονική συζήτηση μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο ευρύτερες κατηγορίες(Δήμου 1991,σ.23)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

▪ Στις έννοιες γενικού τύπου εντάσσονται οι όροι μαθησιακές ανωμαλίες, μαθησιακές παρεμποδίσεις – αναπηρίες, μαθησιακές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες, μαθησιακές – σχολικές αποτυχίες, η αποτυχία στις επιδόσεις και τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις(με τις έννοιες αυτές επιχειρείται μια γενική περιγραφή του φαινόμενου έχοντας στο επίκεντρο τη διαδικασία της μάθησης ή τις σχετικές επιδόσεις της).

▪ Στις έννοιες ειδικού τύπου συγκαταλέγονται οι έννοιες δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαρυθμησία κ.λ(με αυτές επιδιώκεται η περιγραφή μιας συγκεκριμένης πτυχής του φαινόμενου με διαγνωστικό χαρακτήρα και στενή συσχέτιση με το ειδικό αντικείμενο της μάθησης).

Οι ειδικοί όροι, παρά τη διαγνωστική τους αξία, προφανώς δεν μπορούν να αξιοποιηθούν για τη σφαιρική περιγραφή του φαινομένου. Οι γενικοί όροι επίσης έχουν ένα βιολογικό προσανατολισμό, δεν μπορούν να σταθούν λόγω της θεωρητικής τους δέσμευσης ή οποία έρχεται σε αντίθεση με την υπόσταση και τις αρχές που διέπουν την διαδικασία της μάθησης. Περισσότερο δόκιμοι εμφανίζονται οι όροι που σχετίζονται με το κοινονιωλογικό μοντέλο και ειδικά εκείνοι που έχουν στο επίκεντρο τη μάθηση και όχι της επιδόσεις , αφού οι επιδόσεις θεωρούνται και αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της μάθησης.

Οι όροι λοιπόν μαθησιακές δυσκολίες και μαθησιακές διαταραχές ως γενικές περιγραφές σήμανσης του συγκεκριμένου φαινομένου θα μπορούσαν να γίνουν αποδεκτοί.

Ο όρος <<μαθησιακές δυσκολίες >> θα πρέπει πέρα από μια σχετική ουδετερότητα να κινείται αναγκαστικά στα πλαίσια της διαδικασίας της μάθησης , να συλλαμβάνει πειστικά την πραγματικότητα στην οποία παραπέμπει και να πληροφορεί σαφώς για το συγκεκριμένο φαινόμενο.(Δήμου 1991.σ.23-24).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.2 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΜΙΑ ΕΙΔΙΚΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗΣ.

Οι μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται ως ειδική κατηγορία στο φαινόμενο των αποκλίσεων. Οι μαθησιακές δυσκολίες προφανώς παραπέμπουν σε μια αρνητικά προσδιορισμένη κατάσταση η οποία σημαδοτεί για το άτομο-μαθητή δυσφήμηση της ταυτότητας του, αλλαγή κοινωνικού status και επισφαλή σχολική καριέρα.

<<Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αποκλείσεις αναφέρονται σε πράξεις, συμπεριφορές, αποτελέσματα και διαδικασίες άμεσα εμφανείς ή συμπαιρενόμενες των οποίων η επίδραση ή ο τρόπος και η διάρκειά τους προσβάλλουν στοιχειθετημένα ή μη την προσδοκία που αξιώνει κάθε φορά ο δάσκαλος. Κριτήριο επομένως για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η αξιωματική προσδοκία του δασκάλου>>.(Δήμου 1991,σ.24)

Το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες εισάγεται ουσιαστικά στο ρόλο του αποκλίνοντας ατόμου, ενός ατόμου που διαφέρει κατά μειωτικό τρόπο τους υπόλοιπους και χρήζει ειδικής μεταχείρισης εισαγωγή του στο ρόλο του αποκλίνοντα αναγκάζει το μαθητή να οικειοπείται μια κοινωνική ταυτότητα με έντονα τα χαρακτηριστικά της υποβάθμισης και να υφίσταται τις συνέπειες μις αρνητικά προσδιορισμένης επικοινωνίας με το σχολικό περίγυρο. Διαμορφώνεται μια ολόκληρη αρνητική αντίληψη γύρω από τη σχολική σταδιοδρομία του μαθητή που δύσκολα ανατρέπεται και δεν του αφήνει πολλά περιθώρια από το να ενδύεται το μανδύα του αποτυχημένου και να ασκεί συστηματικά τον αρνητικό του ρόλο.

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

Τα κριτήρια στα οποία προσανατολίζει ο δάσκαλος την εκτίμησή του για την ταξινόμηση ενός μαθητή σε αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες είναι κυρίως (Δήμου 1991,σ.25):

- Η ατομική επίδοση (προγενέστερη ή μέσος όρος)
- Η πραγματολογική νόρμα (ύπαρξη ή μη της γνώσης, Δεξιότητας.)
- Η κοινωνική νόρμα(μέσος όρος της τάξης ή της ομάδας).

Η προσβολή της προσδοκίας του δασκάλου ως κριτηρίου μας παρέχει τη δυνατότητα όχι μόνο να απαντήσουμε αξιόπιστα στην απαίτηση του εννοιολογικού προσδιορισμού αλλά μας εξυπηρετεί και στην παραπέρα διαγνωστική και παρεμβατική μας προσπάθεια. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες συνεπώς σ΄αυτό το πλαίσιο θεωρείται ως διαπιστωτική πράξη , ο οποίος μας επιτρέπει μια διάγνωση κοντά στα πράγματα χωρίς να μας δεσμεύει στον προσανατολισμό της παρέμβασης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.3 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ-ΟΡΙΣΜΟΙ

Επιστήμονες απ΄όλο τον κόσμο(Σακκάς,2002,Γεωργούδης, Ιωακειμίδης,2003,Τζουριάδου,1979),αναζητούν μέσα από διεξοδικές έρευνες και μελέτες να αποδώσουν με ακρίβεια και σαφήνεια τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών. Σε πολλές περιπτώσεις, οι εννοιολογικές προσεγγίσεις άλλοτε συμφωνούν μεταξύ τους και άλλοτε αλληλοσυγκρούονται. Μέχρι και σήμερα δεν έχει λυθεί οριστικά το πρόβλημα της ορολογίας, και αυτό γιατί οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα εμφάνισης πολλών και σύνθετων παραγόντων, γεγονός που καθιστά πολύ δύσκολη τη συγκέντρωση αιτιών, ώστε να καταλήξουμε σε έναν ορισμό που θα καλύπτει όλο το φάσμα.

Η αναζήτηση ενός ακριβή ορισμού ξεκινά από την αρχαιότητα και αποδεικνύεται<<στο τρίτο μίμο του Ηρώνδα, που έχει τίτλο <<διδάσκαλος>>και γράφτηκε το 270 π.χ (Σακκάς,2002,σ.30), 'όπου αναφέρεται η περίπτωση του Κοτάλλου, ενός μαθητή που είχε δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, ενώ δεν είχε μειωμένη νοημοσύνη ,γνωρίσματα που συνήθως αναζητούνται και σήμερα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, εξαιτίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, της ραγδαίας ανάπτυξης των μαζικών μέσων ενημέρωσης και των γενικότερων κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, η αξία της μάθησης υπερτονίστηκε και συνδέθηκε με την κοινωνική επιτυχία του ατόμου.

Αποτέλεσμα αυτών ήταν η κατηγορία των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα να γίνει αντικείμενο μελέτης και έρευνας. Διάφοροι επιστήμονες, όπως ψυχολόγοι,παιδαγωγοί, νευρολόγοι,κοινωνιολόγοι και άλλων ειδικοτήτων, προσπάθησαν να καταλήξουν σε έναν κοινό αποδεκτά ορισμό. Καθένας απ' αυτούς ακολούθησε διαφορετική κατεύθυνση με αποτέλεσμα να διαμορφωθούν δυο τάσεις ιατροκεντρική και η παιδοκεντρική. Οι πιο γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί είναι του Bannatyne και του Myklebust (Μαρκοβίτης,Τζουριάδου,1991).

Σύμφωνα με τους ιατροκεντρικούς ορισμούς υποστηρίζεται ότι ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές του λειτουργίες δεν έχουν εμφανείς

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

βλάβες. Παρουσιάζει όμως ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης , ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα που εμποδίζει τη διαδικασία της μάθησης.Όπως φαίνεται ο Bannatyne ταυτίζει τις μαθησιακές δυσκολίες με την ελάχιστη εγκεφαλική λειτουργία.

Αναφέρεται ότι ο Myklebust χρησιμοποίησε τον όρο ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες και σ΄αυτή την κατηγορία εντάσει παιδιά έχουν επαρκή κινητική ικανότητα, μέση ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή, παράλληλα όμως παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στην διαδικασία μάθησης. Υποστηρίζει επίσης 'ότι το είδος αυτό ανεπάρκειας πολλές φορές δεν είναι αμιγές αλλά επικαλύπτεται και από άλλες μορφές υστέρησης.

Ένας από τους πιο γνωστούς παιδοκεντρικούς ορισμούς είναι του Kirk ο οποίος αναφέρει ότι <<παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή του προφορικού λόγου>>(Μαρκοβίτης, Τζουριάδου,1991,σ.15). Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία ,δυσλεξία δυσαρυθμησίακ.λ.π.Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες εμφανείς σε νοητική καθυστέρηση σε σοβαρές συναισθηματικές συνθήκες . Ο Kirk καταλήγει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξαιρετική ομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες , η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες .Ένα βασικό στοιχείο του ορισμού είναι η σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με το λόγο , άποψη που σήμερα συναντά όλο και ευρύτερη αποδοχή.

Επίσης ο Kirk πρώτος εισήγαγε την ιδέα της ειδικής παιδαγωγικής – θεραπευτικών προγραμμάτων του λόγου – μάθησης.

Μια διαφορετική προσέγγιση του ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών επικεντρώνεται στη διδασκαλία μάλλον παρά στα χαρακτηριστικά του παιδιού προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην άποψη ότι η πιο σημαντική παράμετρος του προβλήματος είναι το πώς μαθαίνει το παιδί.

Οι Hallahan και Kauffman υποστήριξαν ότι θεωρητικά οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος που δηλώνει προβλήματα σε μια ή περισσότερες

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

περιοχές ανάπτυξης η ικανότητας. Επειδή 'όλα τα παιδιά που εντάσσονται σ΄αυτές τις κατηγορίες έχουν

προβλήματα μάθησης οι μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να έχουν μια κοινή αντιμετώπιση, που η εμφάνιση της θα επικεντρώνεται ανάλογα με την ειδική συμπεριφορά, τις ικανότητες ή τις ανεπάρκειες του παιδιού.

Οι Ferguson και Μεγαλοοικονόμου (Σακκάς,2002)αναφέρουν ότι από κλινική σκοπιά ο όρος Μαθησιακή Δυσκολία υποδεικνύει ότι σε ορισμένους τομείς η σχολική επίδοση του παιδιού δεν φτάνει στα επίπεδα που προβλέπονται σύμφωνα με τους δείχτες των νοητικών τους ικανοτήτων .Ευρύτερο ορισμό δίνει ο Mercet C, που ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως δυσκολίες σχολικής μάθησης, ως αντιληπτικές, γλωσσικές, ή κινητικές διαταραχές, ως κοινωνικά ή συναισθηματικά προβλήματα και τέλος ως αδυναμία μνήμης και προσοχής.

<<Πρόσφατα το National Joint Committee on learning Disabilities, ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική ερευνητική εργασία, κατέληξε σε ορισμένες αναθεωρήσεις. Συγκεκριμένα προτείνει την αποδοχή του όρου <<Μαθησιακές Δυσκολίες>>, ενώ σχετικά με τον ορισμό κάνει τις παρακάτω παρατηρήσεις:

Α) Οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν ετερογενή ομάδα διαταραχών που αναφέρονται στην εκμάθηση και χρήση λειτουργιών λόγου, ανάγνωσης, λογικής σκέψης και μαθηματικών ικανοτήτων.Άτομα με τις δυσκολίες αυτές έχουν επίσης προβλήματα στην αυτορύμθηση με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση.

Β) Η χρήση της λέξης << παιδιά>>βάζει 'όρια στην εφαρμογή του όρου, περιορίζοντας το πρόβλημα στα σχολικά χρόνια και παρακάμπτοντας την εξελικτική φύση από την προσχολική ηλικία μέχρι και την ενήλικη ζωή. Για το λόγο αυτό είναι προτιμότερη η χρήση της λέξης <<άτομα>>.

Γ) Σχετικά με την αιτιολογία δίνεται έμφαση σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος που έχει τις βάσεις της σε εγγενής διαδικασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφοριών. Τονίζεται επίσης η σχέση ανάμεσα σε αυτόν που μαθαίνει και στο περιβάλλον μάθησης , θεώρηση που διευκολύνει την ανάπτυξη προσαρμοστικών διδακτικών προγραμμάτων.

Δ) Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις πολλαπλές αναπηρίες ή άλλες συνθήκες ανεπάρκειας μαζί με τις οποίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν. (Μαρκοβίτης , Τζουριάδου , 1991,σ.16)

Το National Institute of Mental Health (NIMA) , αναφέρει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια δυσλειτουργία που επηρεάζει την ικανότητα των ανθρώπων είτε να ερμηνεύσουν αυτό που βλέπουν και ακούνε, είτε να συνδέσουν πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου. Αυτί οι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

περιορισμοί μπορεί να φανούν με πολλούς τρόπους ,σαν συγκεκριμένες δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο , στο συνδυασμό , τον αυτοέλεγχο ή την προσοχή. Τέτοιες δυσκολίες εκτείνονται και στη σχολική μάθηση και μπορούν να εμποδίσουν τη μάθηση της ανάγνωσης , της γραφής ή των μαθηματικών .Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι για μια ολόκληρη ζωή , και σε πολλές περιπτώσεις επηρεάζουν πολλά κομμάτια της ζωής του ανθρώπου : το σχολείο ή τη δουλειά του ακόμη και τις οικογενειακές του σχέσεις.Σε μερικούς ανθρώπους πολλές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι εμφανείς.Άλλοι μπορεί να έχουν ένα αποσωνόμενο μαθησιακό πρόβλημα , που έχει μικρή επηροή σε άλλες περιοχές της ζωής τους.(Σακκάς,2002)

<<Στις Η.Π.Α. σύμφωνα με τη νομοθεσία , η μαθησιακή δυσκολία ορίζεται ως ένα σημαντικό κενό ανάμεσα στην εξυπνάδα ενός ατόμου (IQ) και τις δεξιότητες που έχει το άτομο σε κάθε ηλικία .Αυτό σημαίνει ότι ένα σοβαρά καθυστερημένο δεκάχρονο παιδί , που μιλάει όπως ένα εξάχρονο πιθανόν να μην έχει γλωσσική ή λεκτική αναπηρία, δηλαδή μαθησιακές δυσκολίες .Έχει γίνει γνώστης της γλώσσας μέχρι τα όρια της εξυπνάδας του. Από την άλλη ένας μαθητής της Πέμπτης που έχει IQ 100 και δεν μπορεί να γράψει μια απλή πρόταση, έχει πιθανότατα μαθησιακές δυσκολίες άμεση σύνδεση του Δείκτη νοημοσύνης με τις μαθησιακές δυσκολίες εγείρει ερωτηματικά που σχετίζονται με την αξιοπιστία του δείκτη νοημοσύνης , τους τρόπους υπολογισμού του, καθώς και την αυτόματη σημαντικότητα του , χωρίς διασύνδεση με άλλους παράγοντες >>(Σακκάς,2002,σ.32)Ο Δράκος (2003), προστάσει την παιδαγωγική διαδικασία και πράξη στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών και τις ορίζει ως μαθησιακό πρόβλημα, με μαθησιακό <<έλλειμμα>> ευρείας κλίμακας ,και μακροπρόθεσμης διάρκειας. Όπως φαίνεται τελικά και μετά από αυτούς τους ορισμούς που προαναφέρθηκαν, είναι πολύ δύσκολο να εδραιωθεί ένας και μοναδικός ορισμός, εφόσον είναι σχεδόν αδύνατη η συμφωνία μεταξύ τους. Με απλά λόγια θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως <<μαθησιακές δυσκολίες >> την κάθε δυσκολία που το παιδί αντιμετωπίζει στο σχολείο όπως δυσγραφία, δυσαναγνωσία,δυσαρυθμησία,δυσορθογραφία , δυσλεξία που οδηγούν σε σχολική αποτυχία.

Αυτό σημαίνει ότι το παιδί αδυνατεί να ανταπεξέλθει σε σχολικές δραστηριότητες όπως η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία με συνέπεια να μην πετυχαίνει το ανάλογο αποτέλεσμα και το maximum της απόδοσης του.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.4 ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ (ΝΕΟΤΕΡΕΣ ΤΑΣΕΙΣ)

Πολλοί ερευνητές κατανοώντας την αδυναμία ερμηνείας όλου του φάσματος των <<μαθησιακών δυσκολιών>> το προσέγγισαν ως διαπλοκή των ατομικών ψυχοφυσιολογικών προϋποθέσεων, της γλώσσας, του συναισθήματος,των αισθητηρίων, και της κίνησης μέσα στο περιβάλλον στο οποίο προσπαθεί το άτομο να ανταποκριθεί.
Έτσι όλο το πρόβλημα καθίσταται πρόβλημα γνωστικών ικανοτήτων και διαδικασιών στη προσπάθεια επεξεργασίας της πληροφορίας, δηλαδή σε τελευταία ανάλυση της μάθησης.(Δράκος 2003,σ111).
Έτσι ένα μαθησιακό πρόβλημα μπορεί να εμφανιστεί ως αποτέλεσμα ατομικού παράγοντα(τραυματισμός του αριστερού ημισφαιρίου, νοητική ανεπάρκεια), ως αποτέλεσμα περιβαλλοντικού παράγοντα (ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον, ακατάλληλη εκπαίδευση) μπορεί ακόμη να εμφανιστεί λόγω κωλύματος στην διαπλοκή αυτών των δυο όπως συμβαίνει στη περίπτωση της κοινωνικοπολιτισμικής αποστέρησης ή της σχολικής μη-ετοιμότητας.
Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο προβάλλονται τα γνωστικά μοντέλα μάθησης .Σημαντικές έρευνες έγιναν από την γνωστική Νευροψυχολογία, η οποία προσπάθησε να αναλύσει με ακρίβεια την διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών με στόχο τη διαμόρφωση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών θεραπευτικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.
Η διαδικασία της επεξεργασίας των πληροφοριών διέρχεται από τέσσερα στάδια(Στασινός 1993),σ.24-25):

Η πρόληψη συνιστά την αρχή οποιοδήποτε διαδικασίας μάθησης. Πρόκειται για το σύστημα πρόληψης των πληροφοριών που χρησιμοποιεί ο εγκέφαλος για μάθηση και δραστηριότητα.

Η συσχέτιση είναι το ανώτερο επίπεδο της οργανωτικής διαδικασίας στα φλοιώδη επίπεδα με την οποία ο μανθάνων αναπτύσσει συσχετίσεις ανάμεσα σε μορφές προηγούμενης μάθησης και σε εισερχόμενες ή νέες πληροφορίες.

Η έκφραση συνιστά το τμήμα εκείνο της μάθησης που παρά πολύ εύκολα μπορεί να παρατηρηθεί κατά το οποίο το παιδί μετουσιώνει είτε σε προφορική είτε σε γραπτή μορφή ότι έχει ήδη μάθει.

Η κοινωνική αντίληψη είναι μια περιοχή όπου ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάζει ανεπάρκειες.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ως προς τα επίπεδα εισόδου των πληροφοριών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρείται μια αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής και επεξεργασίας στην βραχυπρόθεσμη μνήμη. Ως προς τα επίπεδα εξόδου διαπιστώνονται προβλήματα οπτικοκινητικού συντονισμού και λεπτής κινητικότητας. Ως προς τα επίπεδα επεξεργασίας διαπιστώνονται προβλήματα στην οργάνωση της πληροφορίας και στην απομνημόνευση σειροθετημένων εννοιών.Προσοχή πρέπει επίσης να δοθεί στις μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών, στην επίγνωση δηλαδή που έχουν για τον τρόπο που μαθαίνουν και για τα <<γνωστικά σχήματα>> που έχουν αναπτύξει.Τα παραπάνω στοιχεία και κυρίως η <<ευμετάβολη>> γνώση αποτελούν τις λέξεις κλειδιά της γνωστικής θεώρησης για την ερμηνεία των μαθησιακών δυσκολιών(Δράκος 2003,σ.113).
Τέλος ένα ζήτημα που δεν μπορεί να μείνει στο περιθώριο της θεώρησης των μαθησιακών δυσκολιών είναι η συμβολή της γλώσσας στη σκέψη και στην οργάνωση της γνώσης.Δυο θέσεις μπορούν να υποστηριχθούν σε σχέση με τα μαθησιακά προβλήματα:

- Οι μαθησιακές λειτουργίες οφείλονται σε γλωσσικά προβλήματα κυρίως όταν αυτά δεν έχουν αντιμετωπιστεί έγκαιρα
- Τα μαθησιακά προβλήματα οδηγούν σε γλωσσικές διαταραχές

Εξαιτίας της πολυεπιστημονικής φύσης του πεδίου , υπάρχει διαμάχη στο θέμα του ορισμού,ωστόσο οι διάφοροι ορισμοί συμφωνούν σε ορισμένους παράγοντες:

- Το μαθησιακό πρόβλημα αποτελεί μια δυσκολία που παρατηρείται μέσα στο σύστημα άτομο – περιβάλλον και η μελέτη ή αντιμετώπιση του δεν επικεντρώνεται στο άτομο ανεξαρτήτως του περιβάλλοντος(σχολικού ή οικογενειακού)
- Το παιδί με μαθησιακά προβλήματα έχει δυσκολίες στην ακαδημαϊκή επιτυχία και διαδικασία.Ασυμφωνία υπάρχει ανάμεσα στη δυνατότητα του ατόμου για μάθηση και στο τι πραγματικά μαθαίνει.
- Το παιδί με μαθησιακά προβλήματα παρουσιάζει μια ανομοιογενή ανάπτυξη στον τομέα της γλώσσας , των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και της αντίληψης.
- Τα μαθησιακά προβλήματα δεν οφείλονται σε νοητική υστέρηση ή συναισθηματική διαταραχή.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η μαθησιακή δυνατότητα του παιδιού εξαρτάται :
Α) από τις ιδιοσυστατικές του ικανότητες
Β) από το κίνητρο για μάθηση
Γ) από την ασυνείδητη φανταστική του λειτουργία
Δ) από την ικανότητα του για συναισθηματική επένδυση και οριοθέτηση στόχων και επιδιώξεων που σχετίζονται με τη μάθηση
Ε) από την εξοικείωση του με την ομιλημένη γλώσσα του σχολείου και
ΣΤ) από το βαθμό που τα επιτεύγματα του στη μαθησιακή διαδικασία ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των γονιών, του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος(Τσιάντης ,1981)

Για ένα τόσο πολύπλοκο θέμα , όπως οι μαθησιακές δυσκολίες, είναι λογικό και επόμενο να υπάρχουν διάφορες αιτιολογικές θεωρίες.

<<Σύμφωνα με τον Vallutino μπορούμε να κατατάξουμε αδρά τις θεωρίες σε δυο κατηγορίες. Πρώτον εκείνες που δίνουν έμφαση σε έναν παράγοντα , θεωρίες του ενός παράγοντα και δεύτερον εκείνες που την αποδίδουν σε πολλούς παράγοντες, τις πολυπαραγοντικές δηλαδή θεωρίες>>(Μαρκοβίτης, Τζουριάδου ,1991,σ.42)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

<<Οι περισσότεροι ειδικοί δέχονται τη θεωρία ενός παράγοντα και αποδίδουν τη δυσκολία σε ιατρικά-οργανικά αίτια. Με ελάχιστες εξαιρέσεις λέγοντας ιατρικό αίτιο εννοούν στην ουσία μια νευρολογική δυσλειτουργία. Πολλοί αναφέρονται σε δυσλειτουργία της οπτικοχωριστικής διεργασίας , ενώ λιγότεροι δίνουν έμφαση στο ρόλο των διαταραχών του λόγου. Ορισμένοι τονίζουν τη σημασία εξελικτικών παραγόντων .Θεωρούν δηλαδή ότι σε περιπτώσεις βραδείας ωρίμανσης μπορεί να εμφανιστούν διάφοροι τύποι διαταραχών που επηρεάζουν τη γνωστική λειτουργία. Πρόκειται για τη γνωστική εξελικτική επιβράδυνση.
Άλλοι αναφέρουν ότι ευθύνονται κληρονομικοί παράγοντες για τις αντιληπτικές ανεπάρκειες των δυσλεξιών. Λίγοι τέλος έχουν υποστηρίξει ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης οφείλονται σς διαταραχή της χρονικής ακολουθίας>>.(Μαρκοβίτης, Τζουριάδου,1991.σ.43).

Ο Meyer προσπαθώντας να ταξινομήσει τα αίτια που οδηγούν στην εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών, δημιούργησε τον εξής πίνακα:

1. <<Πρωτογενείς διαταραχές.
Α. Οργανικές:
όραση
εγκέφαλος – ανωμαλίες του επικαρατητικού συστήματος
(αριστεροχειρία -μικτή επικράτηση)
Β. Ψυχικές
•ανωριμότητα
•ελλιπής ευφυΐα .Αφομοιωτικές, γνωστικές και γλωσσικές ανωμαλίες.
Γ. Περιβαλλοντικές:
•εσωτερική σύγκρουση
•φτωχό σε εμπειρία περιβάλλον
•λάθος αγωγής

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

μεθοδολογικά λάθη διδασκαλίας(ιδιαίτερα κατά την πρώτη ανάγνωση και γραφή).

2.Δευτερογενείς διαταραχές(λειτουργικές αδυναμίες):
Α.Αδυναμίες στο σχηματισμό μορφών(διαχωρισμός όλου-μέρους ,ανάλυση – σύνθεση)
Β.Αδυναμία αφομοίωσης.
Γ.Αδυναμία προσανατολισμού στο χώρο.
Δ.Αδυναμία προσοχής.

3.Τριτογενείς διαταραχές(αποτελούν συμπτώματα).
Α. Διαταραχές στη συμπεριφορά
Β .Κακές γενικές επιδόσεις
Γ. Ελλιπής απόδοση στην ανάγνωση και γραφή, ποσοτικά και ποιοτικά>>(Δράκος,2003,σ.125)

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

3.2 Ερμηνεία της νευροψυχολογίας και νευροφυσιολογίας

Οι νευροψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι η αιτία που το παιδί έχει δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης βρίσκεται στις εγκεφαλικές δυσλειτουργίες και στη μειωμένη συνεργασία των εγκεφαλικών ημισφαιρίων και όχι σε ψυχολογικούς, συγκινησιακούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες(Καραπέτσας 1997).Μια απλή διατύπωση της εξήγησης που δίνουν βασίζεται στις χημικές ουσίες των νευροδιαβιβαστών.Τα κύτταρα των νεύρων στον εγκέφαλο επικοινωνούν μεταξύ τους με τους νευροδιαβιβαστές (χημικές ουσίες)
Έχει διαπιστωθεί λοιπόν ότι η παραμικρή παραλλαγή στη σύνθεση αυτών των χημικών ουσιών μπορεί να προκαλέσει δυσλειτουργία στο νευρικό σύστημα και να επηρεάσει τα κέντρα του εγκεφάλου τα οποία είναι υπεύθυνα για τους μηχανισμούς μάθησης, τη γνωστική και γλωσσική εξέλιξη. Έτσι τα προβλήματα εξειδικεύονται και εισάγονται όροι όπως <<δυσλεξία>>, <<δυσγραφία>>,<<λεξική τύφλωση>>

3.2.1 Βιογενετικές- βιοχημικές έρευνες.

Ένας μεγάλος αριθμός επιστημόνων από τις αρχές του 20 αιώνα υποστήριζε ότι οι ικανότητες και οι δεξιότητες του ατόμου είναι βιολογικά προσδιορισμένες. Η προσωπικότητα του δηλαδή εξελίσσεται βάσει βιολογικών και νομοτελειακών προϋποθέσεων.(Δήμου,1991,σ.30).
Στον τομέα της βιογενετικής , οι πιο πρόσφατες εξελίξεις σχετικά με την αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών υποστηρίζουν ότι η δυσλειτουργία συγκεκριμένων γονιδίων είναι υπεύθυνη για τις μαθησιακές δυσκολίες των ατόμων που τις παρουσιάζουν.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Εν συναρτήσει με το γεγονός ότι η συχνότητα μαθησιακών δυσκολιών και παρεμφερών προβλημάτων στα μέλη μιας οικογένειας είναι αυξημένη, τροφοδοτεί την υπόθεση ότι πρόκειται για κληρονομικά αίτια ή βιολογικώς καθορισμένα αίτια.
Ερευνητικά ευρήματα στο χώρο της βιοχημείας θεωρούν πιθανό αίτιο μαθησιακών δυσκολιών την ανεπαρκή ικανότητα του αίματος του ατόμου να επεξεργαστεί τις βιταμίνες, ενώ δυσκολίες μάθησης αποδίδονται σε κακή κληρονομικότητα.
Εντούτοις εκτεταμένες έρευνες έχουν δείξει ότι κανένα γονίδιο δεν είναι απολύτως υπεύθυνο από μόνο του για αυτές τις όποιες ιδιαιτερότητες. Τα γονίδια επιτρέπουν στον ανθρώπινο εγκέφαλο να μαθαίνει, να μιμείται , να καταγράφει τη γλώσσα,αλλά δεν αποτελούν κάποιο αναλλοίωτο <<καλούπι>>. Ούτε είναι απλώς φορείς κληρονομικότητας. Η κληρονομικότητα και το περιβάλλον βρίσκονται σε σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης ταυτόχρονα(Λιβανίου,2004,σ.40).

3.3 Ερμηνεία της θεωρίας της προσωπικότητας

Σύμφωνα με τις απόψεις των υποστηρικτών αυτής της θεωρίας η προσωπικότητα του ατόμου και πιο συγκεκριμένα του μαθητή, συγκροτείται από χαρακτηριστικά ικανοτήτων και δεξιοτήτων τα οποία διαμορφώνονται με συγκεκριμένη διαβάθμιση σε κάθε άτομο.Οι μαθησιακές διαδικασίες μετέχουν στη συγκρότηση της δομής της προσωπικότητας μόνο σε αρχικό στάδιο αφού η προσωπικότητα λειτουργεί σχεδόν ανεξάρτητα από περιβαλλοντικές επιδράσεις.Με βάση αυτή την υπόθεση , οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν αποκλειστικά προβλήματα δομής και λειτουργίας της προσωπικότητας του μαθητή. Το πλαίσιο , δηλαδή που διαμορφώνονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του είναι υποβαθμισμένης υπόστασης και περιορισμένης εμβέλειας με αποτέλεσμα την ανάλογη υπό-επίδοση του μαθητή(Δήμου ,1991,σ.34).
Μια υποβαθμισμένη δομή της προσωπικότητας όμως πρέπει να πιστοποιείται ανεξάρτητα από την περίσταση δράσης. Όταν για παράδειγμα παρατηρείται διακύμανση στις επιδόσεις του μαθητή ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες τότε δεν μπορούμε να μιλάμε για υποβαθμισμένη υποδομή της προσωπικότητας, γιατί δεν πρόκειται για κάτι σταθερό και αναμενόμενο. Ως προς την εξήγηση των μαθησιακών δυσκολιών αυτή η θεωρία μπορεί να ευσταθή μόνο όταν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή προσδιορίζουν τη μαθησιακή του ετοιμότητα. Ενώ δηλαδή διαθέτει ένα άρτιο και λειτουργικό πλαίσιο χαρακτηριστικών, για κάποιους λόγους στη συγκεκριμένη περίσταση ο μαθητής δεν μπορεί να το ενεργοποιήσει στο βαθμό και τον τρόπο που κοινωνικά απαιτείται για να πετύχει τις

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ανάλογες μαθησιακές επιδόσεις. Για να μάθει, πρέπει να αρχίσει να γίνεται ενεργητικό άτομο και εν κατακλείδι να έχει διαμορφώσει πλήρως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που οδηγούν στην ετοιμότητα του.

3.4 Ερμηνεία των θεωριών της μάθησης

Ο όρος <<θεωρία μάθησης>> είναι παραπλανητικός στο βαθμό που όλες οι θεωρίες μάθησης δεν ασχολούνται αποκλειστικά με τη ερμηνεία και τη συστηματική παρουσίαση των μαθησιακών διαδικασιών, αλλά σε μικρό ή σε μεγάλο βαθμό είναι γενικές θεωρίες για τη συμπεριφοράς. Οι θεωρίες αυτές απλά συνέβη να ξεκινήσουν από τη συνήθη υπόθεση ότι οι περιβαλλοντικές επιδράσεις που επενεργούν στις μαθησιακές διαδικασίες είναι μεγάλης σπουδαιότητας για την κατανόηση των τρόπων κατά τους οποίους το άτομο προσαρμόζεται στο περιβάλλον.

3.4.1 Συμπεριφοριστική κατεύθυνση

Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική κατεύθυνση των θεωριών της μάθησης οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε λανθασμένη διαδικασία και ιδιαίτερα στην ποιότητα και τη χρήση των ενισχυτικών στοιχείων. Περιβαλλοντικές αδυναμίες και ελλείψεις , μη έγκαιρη διάγνωση, έλλειψη κατάλληλων υπηρεσιών αλλά και οι μη κατάλληλες αντιδράσεις των γονέων ή του δασκάλου μπορεί να οδηγήσουν σε μαθησιακές δυσκολίες. Η μάθηση για τους συμπεριφοριστές είναι μια αλυσίδα συναρτήσεων και η σπανιότητα ή η ανυπαρξία των ενισχυτικών στοιχείων δύναται να προσβάλει την ομαλή μαθησιακή λειτουργία.
Καθιστώντας όμως αποκλειστικό παράγοντα αιτιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών τα ενισχυτικά
στοιχεία , η συγκεκριμένη θεωρία εγκλωβίζεται σε μια μονοδιάστατη θεώρηση της μαθησιακής διαδικασίας.Βλέπει τα άτομο ως παθητικό δέκτη και όχι ως ενεργό υποκείμενο, το οποίο προβαίνει σε εκτιμήσεις και λογικές αποδοχές των ερεθισμάτων και ενισχυτικών στοιχείων(Δήμου ,1991 ,σ.37).

3.4.2 Κοινωνική- γνωστική κατεύθυνση

Η βασική ιδέα αυτής της κατεύθυνσης στηρίζεται στις απόψεις των Bandura (1977), Mahoney (1976), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά , τα ενδοπροσωπικά στοιχεία και τα γεγονότα του περιβάλλοντος αλληλεπιδρούν αμοιβαία . Η συμπεριφορά βάση αυτής της θεωρίας , δεν μπορεί να προσδιορίζεται αποκλειστικά από το άτομο ή το περιβάλλον αλλά καθένας από τους προαναφερθέντες παράγοντες

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

επηρεάζει και επηρεάζεται συγχρόνως από τους δυο άλλους(αλυσίδα δυαδικής αλληλεπίδρασης).Σε μια περίσταση λοιπόν , ανάλογα με τη σκοπιά θεώρησης , μια συμπεριφορά μπορεί να είναι ένα διακριτικό ερέθισμα ή μια συνέπεια για την συμπεριφορά του άλλου(Δήμου, 2002, σ.39-40) .

Με κεντρικό στοιχείο την προσδοκία η συγκεκριμένη θεωρία διαμορφώνει τις έννοιες <<αυτορύθμιση>>, αυτό-ενίσχυση>>, <<αυτοκαθοδήγηση>>.Έτσι μια αδυναμία που διαπιστώνεται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι να διαχειριστούν τα γεγονότα και τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, όπως η αδυναμία για αυτορύθμιση , είναι μια βασική και αιτιώδης δυσκολία που πρέπει να αποτελέσει στόχο παρεμβατικού προγράμματος .Η έμφαση αυτών των προγραμμάτων βρίσκεται στο μαθητή ενώ ο δάσκαλος ενεργεί ως σύμβουλος στον ορισμό και την επίτευξη στόχων.

3.5 Η ερμηνεία της οικολογικής κατεύθυνσης.

Την εστίαση της αιτιολογίας των μαθησιακών δυσκολιών στους παράγοντες του περιβάλλοντος υποστηρίζει η οικολογική κατεύθυνση αναδεικνύοντας τη σημασία της κοινωνικοποίησης στο οικογενειακό περιβάλλον και της πραγματικότητας με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές στο σχολείο. Η μορφή της οικογένειας , το μέγεθος και οι προσδοκίες της επιδρούν καταλυτικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Μέσα στην οικογένεια κάθε παιδί δέχεται εφόδια, διαμορφώνει στάσεις και αντιλήψεις για τη ζωή και το σχολείο προδικάζοντας ως ένα βαθμό την επιτυχία ή την αποτυχία στη σχολική του σταδιοδρομία.

Με την είσοδο του στο σχολείο, ο μαθητής βρίσκεται σε ένα περιβάλλον θεσμοποιημένο όπου του παρέχονται γνώσεις με σκοπό την ανάπτυξη και καλλιέργεια των δεξιοτήτων του και την μετέπειτα διεκπεραίωση των απαιτήσεων των διαφόρων κοινωνικών τομέων. Ολόκληρη όμως η εκπαιδευτική διαδικασία μοιάζει να παραβλέπει το γεγονός ότι τα παιδιά μπαίνοντας στο σχολείο έχουν ήδη κατακτήσει την ικανότητα να επικοινωνούν με τους γύρω τους, να πληροφορούν για τις ανάγκες και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με το δικό τους ιδιαίτερο τρόπο. Έτσι είναι δυνατόν διάφορες πρακτικές των μαθητών να υποβιβάζονται στην κατηγορία του <<λάθους>> από τη στιγμή που δεν συμβαδίζουν με τις κυρίαρχες πρακτικές της σχολικής πραγματικότητας.

Είναι ερευνητικά διακριβωμένο ότι η οργανωτική και λειτουργική δομή του υπαρκτού σχολείου ευνοεί τους ,μαθητές των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, σε αντίθεση με τους μαθητές των κατωτέρων στρωμάτων. Έτσι πολλοί μαθητές δεν ανταποκρίνονται πάντα με τη συμπεριφορά και

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τις επιδόσεις τους στις νόρμες του σχολείου, με συνέπεια να ορίζονται αρνητικά και να ταξινομούνται ως αποκλείνοντες.(Δήμου, 1998, σ.153)
Επίσης , η οργάνωση των διδακτικών περιστάσεων είναι σε μεγάλο ποσοστό ετεροπροσδιορισμένη και επιβεβλημένη. Ο δάσκαλος διδάσκει και οι μαθητές διδάσκονται. ο δάσκαλος είναι το υποκείμενο της διαδικασίας μάθησης ενώ οι μαθητές είναι απλά αντικείμενα. Το ουσιώδες πρόβλημα ποιότητας επικοινωνίας ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό διαγράφεται στα πλαίσια της ίδιας της διδασκαλίας, η οποία έχει υποβαθμιστεί σε μια γραφειοκρατική παροχή πληροφοριών και δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
Βέβαια η διαδικασία της αιτιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών δεν ολοκληρώνεται με την οικολογική κατεύθυνση, αλλά περιλαμβάνει και τις συγκεκριμένες κοινωνικές αντιδράσεις οι οποίες ασκούν αποφασιστικής σημασίας επιδράσεις για τον προσδιορισμό , την καταχώρηση και τη μεταχείριση του συγκεκριμένου αποτελέσματος.(Δήμου, 1991 σ.45).

3.6 Αλληλεπιδράσεις στη σχολική πραγματικότητα – διδακτική διαδικασία

Οι περισσότερες περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που υπάρχουν σήμερα είναι περιπτώσεις οι οποίες πληρούν όλες τις προϋποθέσεις μιας υγιούς, αρτιμελούς προσωπικότητας,, οπότε αναφερόμενοι σ΄αυτές τις περιπτώσεις η αιτία για τα προβλήματα αυτού του τύπου συγκλίνει ότι προκύπτει από τρεις παραμέτρους οι οποίοι είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό λειτουργούν και μας δίνουν το αποτέλεσμα – πρόβλημα.

1.Το παιδί έμαθε λάθος σε σχέση με την αξίωση που υπάρχει για αυτές τις περιπτώσεις π.χ το παιδί προφέρει ή γράφει τη λέξη μητέρα – μτρ, εφόσον αποκλείσουμε ότι δεν υπάρχει πρόβλημα στην αναγνώριση ή την προφορική διατύπωση της πραγματικότητας π.χ του δείχνουμε κάτι, το αναγνωρίζει και μας λέει τι είναι. Η γλώσσα μας ως ένα κλειστό σύστημα σήμανσης του κόσμου έχει αυστηρή εσωτερική συνοχή και δεν επιτρέπει καμιά παρέκκλιση, η νέα ελληνική γλώσσα έχει παραπέρα δυσκολία από άλλες γλώσσες δεδομένου ότι το ίδιο φώνημα αναπαριστάτε με περισσότερα από ένα γράμματα π.χ

/f/ φ,(α)υ, (ε)υ, (ε)φ αφήνω, αυτός, ευτυχία, έφτασε

/i/ ι,η,υ,ει,οι,υι πάλι ,ζάλη, μύλος, είμαι, οίκος, υιός

Είναι επομένως λογικό ο μαθητής να κάνει λάθη.

2.Η διδακτική διαδικασία, η ολική μέθοδος διδασκαλίας δημιουργεί στον μαθητή προβλήματα καθώς ο μαθητής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πρέπει:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

▪ Να έρθει σε επαφή και να κατακτήσει τους στόχους της διδασκαλίας, αυτό είναι το ζητούμενο και δεν συμβαίνει πάντα.

▪ Να έχει την απαιτούμενη ετοιμότητα για να είναι σε θέση να αντιδιασταλεί με το περιεχόμενο, όλα τα άτομα δεν έχουν την ίδια ετοιμότητα, οπότε το παιδί μπορεί να μην είναι έτοιμο για να κατακτήσει τους στόχους της διδασκαλίας.

▪ Το περιεχόμενο της διδασκαλίας να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα- ανάγκες του μαθητή.

▪ Ο μαθητής να καταφέρνει να αντιδιαστέλλεται σύμφωνα με το πλάνο και τους στόχους της διδασκαλίας.

3.Οι ικανότητες που έχει δομήσει από την οικογένεια,οι επιδράσεις που έχει δεχθεί από τους φίλους του θα πρέπει να είναι σύστοιχες με αυτά που αξιώνει ο δάσκαλος στο σχολείο για να μπορέσει ο μαθητής να ανταποκριθεί ικανοποιητικά. Είναι φυσικό κατά τη μαθησιακή διαδικασία να μην προκύπτει πάντα το αναμενόμενο αποτέλεσμα με αποτέλεσμα ο μαθητής να μάθει κάτι λάθος.

Έχουμε έτσι μια μαθησιακή δυσκολία που οδηγεί → σε σχολική αποτυχία → σε ανασφάλεια → σε εγκατάλειψη της προσπάθειας για μάθηση → σε απογοήτευση του δασκάλου → σε απόρριψη του μαθητή → σε τροφοδότηση των εφηβικών προβλημάτων σε επαναστατικότητα και διαταρακτική συμπεριφορά → σε μεγαλύτερη απόρριψη του παιδιού → σε περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες. Έχουμε ένα νοήμον μαθητή με λογική σκέψη, που πρώτος αυτός αδυνατεί να καταλάβει το <<γιατί>> του προβλήματος του(ΥΠΕΠΘ-Πολυχρονοπούλου,σ.264).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Οι ενδείξεις που οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ένα παιδί στην πρώτη σχολική βαθμίδα αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται σε γλωσσικό επίπεδο: σε δυσκολίες στα μαθήματα γλώσσας και μαθηματικών, σε ελλιπή φωνολογική επεξεργασία, στην κομπιαστή αποκωδικοποίηση συμφωνικών συμπλεγμάτων, στον άσχημο γραφικό χαρακτήρα, σε δυσκολία στην σύνθεση απλών προτάσεων και στις

παραλείψεις σημείων στίξης, σε δυσκολίες στην οπτική- ακουστική αντίληψη και σε δυσκολίες στη μνήμη.

Οι μη γλωσσικές λειτουργίες από την άλλη, έχουν να κάνουν με: δυσκολίες στην προσοχή(κουράζεται εύκολα), δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες, στο ότι δεν δέχεται την κριτική, σε προβλήματα αναγνώρισης των απαιτήσεων ενός έργου, σε έλλειψη κινήτρων και σε ελλειμματικές κοινωνικές σχέσεις.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πρέπει να διευκρινίσουμε ότι οι δυσκολίες που αναφέρονται είναι ενδεικτικές και καθορίζονται με ατομική διαγνωστική εργασία και εκτίμηση των δεξιοτήτων του παιδιού. Επιπλέον για να είναι ολοκληρωμένη η αξιολόγηση χρειάζεται να ερευνηθούν τόσο οι ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις στον ψυχισμό του παιδιού όσο και η πιθανότητα συνύπαρξης με άλλες μαθησιακές δυσκολίες ή και με εξαιρετικές επιδόσεις σε άλλους τομείς.

Συγκεκριμένα μπορεί να συνυπάρχουν στο γλωσσικό τομέα με:δυσκολίες στην ταξινόμηση, αποθήκευση και οργάνωση πληροφοριών, δυσκολία στις αλληλουχίες (ημέρες, μήνες, εποχές, χρόνο),διαφορά μεταξύ της γραπτής και της προφορικής απόδοσης της γλώσσας δυσκολία να ακούν και να γράφουν ταυτόχρονα, δυσκολία στο γραφοκινησιακό συντονισμό, δυσκολία στην κατανόηση γραπτών παραστάσεων, δυσκολία στην αντιγραφή από τον πίνακα και στην καθ' υπαγόρευση γραφή.

Ως προς τις μη γλωσσικές περιοχές μπορεί να συνεμφανιστούν με: ανώριμη κινητικότητα(αδέξιες κινήσεις, ζημιάρικα παιδιά) έλλειψη στοχαστικότητας (απαντούν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα και δίνουν λανθασμένες απαντήσεις), ανώριμη και ανοργάνωτοι συμπεριφορά ,ελλειμματική προσοχή με ή χωρίς υπερκινητικότητα(ή με ειδικές γλωσσικές διαταραχές ή με οριακή νοημοσύνη) παρουσίαση εξαιρετικών δεξιοτήτων σε άλλους τομείς , δυσκολία στη εκτέλεση περίπλοκων οδηγιών, αποδιοργάνωση σε καταστάσεις άγχους και έντασης, δυσκολία προσαρμογής σε καινούριες καταστάσεις ,απότομες εναλλαγές συναισθημάτων και συμπεριφοράς ενδείξεις απροθυμίας για την εκτέλεση σχολικών εργασιών και δευτερογενή ψυχολογικά προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν τα παιδιά εξαιτίας της σχολικής απόρριψης και αποτυχίας.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να είναι περισσότερο από το σύνηθες ευάλωτα σε ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα (Maughan , 1994) όπως: προκαταβολικό άγχος για τη μάθηση που ελέγχεται με γραφή και ανάγνωση, τάση αποφυγής γραψίματος, συχνή διάσπαση προσοχής, δυσκολία στον προσανατολισμό χώρου και στην περιγραφή χρονικών ορίων , συγκεχυμένη εικόνα αυτοαντίληψης, τάση χαμηλής αυτοεκτίμησης ιδιαίτερα στο σχολικό χώρο, κατάθλιψη

Αρνητικές συμπεριφορές όπως επιθετικότητα και αντικοινωνικότητα ,συχνά διαστήματα ονειροπόλησης , περίοδος συναισθηματικής μόνωσης , τάση συναναστροφής με μικρότερους , έντονη ενασχόληση με χειρωνακτικές προσωπικές κατασκευές, έκφραση μέσω χειρονομιών,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αυξημένη κρίση κατά τις περιγραφές ή αφηγήσεις ,ευερέθιστα, παθητική στάση,έλλειψη ενδιαφερόντων(Κουράκης,1997,σ.20-21).

4.2 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Η ανάγνωση ή το διάβασμα είναι μια διαδικασία οπτικής αναγνώρισης, κατά την οποία τα γραπτά σύμβολα μετατρέπονται σε φωνολογικό κώδικα , σύμφωνα με τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης. Η ανάγνωση λοιπόν αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο δεξιοτήτων που έχουν στόχο την κατάκτηση της έννοιας του κειμένου, η οποία δεν είναι ανεξάρτητη από την αυτόματη αναγνώριση των λέξεων και των συμπλεγμάτων μέσα στις λέξεις.
Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία στενά δεμένη με τη σκέψη και τη νόηση. Η μάθηση της συνιστά διανοητική δραστηριότητα αδιάσπαστα ενωμένη με την καλλιέργεια της σκέψης , της διανόησης, του κριτικού πνεύματος και γενικά με τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή . Η ανάγνωση είναι ένας από τους δρόμους που οδηγούν στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της διανόησης.Αλλά και αντίστροφα η ομαλή διανοητική ανάπτυξη του ατόμου αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας.(Βάμβουκας,1987,σ.40)
Από μικρή ηλικία πριν ακόμη το παιδί αρχίζει να διαβάζει και να γράφει είναι σε θέση οπτικά τουλάχιστον να αναγνωρίζει ορισμένες λέξεις με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στη μορφολογία τους. Κατ΄ αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν διάφορες επιγραφές στο γύρω περιβάλλον τους. Αυτό σημβαίνει κατά το πρώτο στάδιο ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας –λογογραφική φάση-και στηρίζεται στην απομνημόνευση των μορφολογικών χαρακτηριστικών που υπερισχύουν σε μια λέξη.(Μαυρομάτη ,1995σ.40).
Αργότερα κατά την αλφαβητική φάση ανακαλύπτονται πλέον οι σχέσεις μεταξύ γραφήματος και φωνήματος στις λέξεις ενώ κατά την ορθογραφική φάση το παιδί αναγνωρίζει κάποια μορφολογικά σύνολα κατά την ανάγνωση. Κατά την διαδικασία της ανάγνωσης ενεργοποιείται μια πολύπλοκη διαδικασία αυτή της αναγνώρισης λέξεων αναγνώστης θα πρέπει να σπάσει τη λέξη στη σειρά των γραμμάτων που την αποτελούν.Στη συνέχεια θα πρέπει να αναγνωρίσει τα γράμματα και να αποδώσει το σωστό φώνημα που αναπαριστά κάθε γράμμα. Για να το κάνει αυτό δεν πρέπει να συγκεντρώνεται στα μεμονωμένα φωνήματα
Αλλά να εξετάζει το κάθε φώνημα σε σχέση με τα φωνήματα που βρίσκονται γύρω του. Το επόμενο βήμα είναι να συνδυάσει τα φωνήματα και να προφέρει τη λέξη.(Αθανασιάδη,2001,σ.25)
Απώτερος σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του κειμένου. Γι΄ αυτό και όταν ο αναγνώστης δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τα γράμματα και να

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συλλαβίσει επικεντρώνει όλες του τις δυνάμεις στη μορφή και στη δομή των γραφικών συμβόλων με αποτέλεσμα να μην έχει την δυνατότητα να ασχοληθεί με την κατανόηση του κειμένου.
Ένα στάδιο πέρα από την κατανόηση είναι αυτό της μετά-κατανόησης το οποίο επιτρέπει στους αναγνώστες να ελέγχουν τον τρόπο σκέψης τους όταν διαβάζουν, να ανακαλύπτουν πότε έχουν πρόβλημα ή πότε και γιατί δεν καταλαβαίνουν τι διαβάζουν, να εξετάζουν τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων(εσωτερικός διάλογος). Ο σωστός αναγνώστης δεν περιορίζεται στο να συλλαβίζει παθητικά κάποια γράμματα , αλλά είναι ενεργό μέλος στη μαθησιακή διαδικασία.(Αθανασιάδη,2001,σ.27)
Σύμφωνα με τη διαίρεση του Jean Chall τα παιδιά περνούν από έξι στάδια στην ανάγνωση, ξεκινώντας από το αλφάβητο μέχρι το γραπτό λόγο και μέχρι το στάδιο απόκτησης πληροφοριών για τον κόσμο .Τα στάδια ονομαστικά είναι:

Το στάδιο (0) προαναγνωστικό έως έξι ετών
Το στάδιο (1) αποδικοποίησης ηλικίες 6-7 ετών
Το στάδιο (2) επιβεβαίωσης- ευχέρειας ηλικίες 7-8 ετών
Το στάδιο (3)ανάγνωσης για να μάθει κάτι νέο ηλικίες 9-14 ετών
Το στάδιο (4) πολλαπλών όψεων ηλικιών 15-18
Το στάδιο (5) δόμησης και αναδόμησης μετά την ηλικία των 18 ετών.

Το παιδί λοιπόν στις πρώτες τάξεις μαθαίνει να διαβάζει και στις επόμενες διαβάζει για να μαθαίνει(Μιχαλογιάννης&τζενάκη, σ.110-111).

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν εύκολα να συνειδητοποιήσουν ότι οι λέξεις που γράφουμε και προφέρουμε αποτελούνται από ξεχωριστά φωνήματα, τα οποία υφίστανται περαιτέρω ανάλυση και επεξεργασία. Το επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας είναι υποβαθμισμένο με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να συνθέσουν και να αναλύσουν τις λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα , να απομονώσουν , να προσθέσουν και να αφαιρέσουν φωνήματα ώστε να παράγουν νέες λέξεις καθώς και να παράγουν και να αναγνωρίσουν ομοιοκαταληξίες. Δυσκολεύονται με άλλα λόγια να οικοδομήσουν σε στέρεα θεμέλια το βασικό μηχανισμό της πρώτης γραφής και ανάγνωσης.
Δεδομένου ότι η ανάγνωση είναι μια κυριολεκτικά σύνθετη δεξιότητα, είναι παράλογο να περιμένουμε όλοι οι μαθητές να προχωρήσουν σε μια τόσο σύνθετη διαδικασία με τον ίδιο τρόπο και να προοδεύσουν με τον ίδιο ρυθμό.(Τάφα, 1995,σ.16).
Λαμβάνοντας λοιπόν ως προϋπόθεση την μαθησιακή ετοιμότητα του παιδιού οι αναγνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι οι λέξεις διαβάζονται μόνο από αριστερά προς δεξιά
- Μειωμένη κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

- Δυσκολεύονται να κρατήσουν τη σωστή σειρά που διαβάζουν – αν σηκώσουν το κεφάλι τους από το κείμενο θα αργήσουν πολύ να βρουν το σημείο που είχαν μείνει
- Δε χρωματίζουν τη φωνή τους όταν διαβάζουν ή τη χρωματίζουν εκεί που δεν χρειάζεται
- Η ανάγνωση είναι αργή, με δισταγμό, με συλλαβισμό πολύ γρήγορη, χωρίς νόημα, χωρίς ροή
- Κάνουν επαναλήψεις όσων μόλις διάβασαν
- Δεν σταματούν στη τελεία ούτε στο κόμμα ,ίσως σταματήσουν σε λάθος σημείο
- Δυσκολεύονται στο τονισμό των λέξεων
- Συγχέουν γράμματα, λέξεις που μοιάζουν οπτικά φωνολογικά ή σημασιολογικά
- Αντιστρέφουν ή αλλάζουν τη σειρά των γραμμάτων, των συλλαβών, των λέξεων του κειμένου
- Μαντεύουν λέξεις, παρασυρμένη από κάποια γνωστή τους συλλαβή ή γράμματα
- Παραλείπουν φωνήματα, συλλαβές, άρθρα, συνδέσμους
- Προσθέτουν φωνήματα εκεί που δεν υπάρχουν.

4.3ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ- ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

Η γραφή είναι ένα σύστημα επικοινωνίας με οπτικά σημεία που χρησιμοποιούνται συμβατικά. Από τεχνικής πλευράς η γραφή ως κώδικας ή σύστημα είναι ένα σύνολο συμβάσεων κοινωνικό – ιστορικού χαρακτήρα για αναπαράσταση μονάδων προφορικού λόγου.
Ως διαδικασία η ενέργημα η γραφή δεν είναι παρά η ενεργοποίηση των παραπάνω συμβάσεων για την παραγωγή γραπτού λόγου. Το σχολείο αναλαμβάνει να μεταβιβάσει τις απαραίτητες γνώσεις γύρω από τις συμβάσεις γραφής αλλά και να τις εμπεδώσει με διάφορες πρακτικές γραφής. Τα κείμενα που προκύπτουν από μια ορθή εφαρμογή των παραπάνω συμβάσεων ονομάζονται ορθογραφημένα κείμενα, και η ικανότητα του παραγωγού τους να εφαρμόζει τις συμβάσεις ορθά, λέγεται ορθογραφική ικανότητα(Γκότοβος,1992,σ.10)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η γραφή στα μικρά παιδιά δεν αρχίζει με πραγματικά γράμματα. Αρχίζει με την έντονη επιθυμία τους να δηλώσουν ότι και όσα θέλουν να εκφράσουν και για αυτό πειραματίζονται χρησιμοποιώντας στοιχεία που βλέπουν συχνότερα στο περιβάλλον όπου ζουν. Από τα πρώτα έτη της ζωής τους αντιλαμβάνονται τη γραφή ως τρόπο επικοινωνίας και τη χρησιμοποιούν με παιγνιώδη τρόπο όποτε τους δίνεται η ευκαιρία.

Το παιδί διαθέτει μια σχετική ετοιμότητα για εκμάθηση της γραφής στην ηλικία των 5-7 ετών και έχοντας διανύσει ένα ορισμένο στάδιο νευροψυχικής ωριμότητας.Τα παιδιά από τη στιγμή που θα κρατήσουν για πρώτη φορά το μολύβι στο χέρι τους μέχρις ότου γίνουν έμπειροι γραφείς, διανύουν μια πορεία. Αρχίζουν από το μουτζούρωμα της σελίδας και φτάνουν στην ορθογραφημένη γραφή. Το είδος της γραφής των μικρών παιδιών εξελίσσεται, ανάλογα με τις εμπειρίες, τα ερεθίσματα και τα κίνητρα που παρέχονται από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.(Τάφα,2001,σ.54)

Τα μικρά παιδιά στην προσπάθεια τους να αποτυπώσουν τα μηνύματα και τις σκέψεις τους στο χαρτί παράγουν διάφορα αδέξια, πρωτόγονα θα τα χαρακτήριζε κανείς γραφήματα, τα οποία πολλές φορές δεν είναι ούτε σχέδια, ούτε συμβατικά γράμματα.

Στην ηλικία των 5 ετών τα απιδιά ανακαλύπτουν την επινοημένη γραφή κατανοώντας ότι υπάρχει αντιστοίχηση των γραπτών συμβόλων με τους ήχους των λέξεων, για αυτό προσπαθούν να γράψουν ότι ακούν. Στην προσπάθεια τους αυτή όμως να αναλύσουν φωνημικά τη λέξη και να την αποδώσουν με γραφήματα παραλείπουν γράμματα ή συμπήσουν λέξεις . Πολλές φορές μάλιστα γράφουν ένα μόνο γράμμα που αντιπροσωπεύει μια συλλαβή. Ανακαλύπτουν δηλαδή τη συλλαβική γραφή η οποία εκφράζεται είτε ως συλλαβική επινοημένη γραφή, στην οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν ένα γράμμα για κάθε συλλαβή είτε ως πλήρως επινοημένη γραφή, στην οποία χρησιμοποιούν ένα γράμμα για κάθε φώνημα(Τάφα,2001 ,σ.67)

Από την επινοημένη και τη συλλαβική γραφή τα παιδιά περνάνε στη φάση της αλφαβητικής γραφής, όπου πλέον έχουν κατακτήσει την αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος και γράφουν όλα τα γράμματα κάθε λέξης. Ακριβώς επειδή η ελληνική γλώσσα χρησιμοποιεί το αλφαβητικό σύστημα γραφής τα φωνήματα αναπαριστάνονται με τη μορφή γραμμάτων. Η τοποθέτηση των γραμμάτων δεν γίνεται αυθαίρετα αλλά υπακούει σε κανόνες βάση της μορφολογίας και της συντακτικής δομής της γλώσσας (λέξεις, προτάσεις, περιόδους, παραγράφους). Το κείμενο πρέπει να ακολουθεί τον οριζόντιο προσανατολισμό με κατεύθυνση από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω. Η απόσταση των γλωσσικών μονάδων διαφέρει μέσα στις λέξεις και ανάμεσα στις λέξεις. Κάθε περίοδος έχει μια συγκεκριμένη αρχή και τέλος που σημαδοτούνται με ορισμένο τρόπο. Επίσης η αναγνωσιμότητα του κειμένου εξασφαλίζεται με το σωστό σχηματισμό των γραμμάτων, την ομοιόμορφη κλίση και ευθυγράμμιση

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τους. Οι συμβάσεις της μετατροπής του γραπτού λόγου σε προφορικό εξελλίσονται και ακολουθούν έναν πιο σύνθετο τρόπο στην απόδοση τους από την απλή αντιστοίχηση φωνήματος-γραφήματος.Η συνειδητοποίηση, επομένως του παιδιού αυτών των ιδιαιτεροτήτων της γραφής θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση της γραφής της διαδικασίας κωδικοποίησης και παραγωγής γραπτών μηνυμάτων.Το ελληνικό αλφάβητο σήμερα αποτελείται από 24 γράμματα. Τα 14 γράμματα και οι συνδυασμοί αυτών αποδίδουν τους φθόγγους και τα φωνήματα της γλώσσας. Οι όροι φθόγγος και φώνημα δεν είναι ταυτόσημοι για τους γλωσσολόγους:

- Φθόγγος είναι ο έναρθρος λόγος που παράγεται από τα φωνητήρια όργανα του ανθρώπου.
- Φώνημα είναι ο καθένας από τους φθόγγους ορισμένης γλώσσας που έχει διαφοροποιητική αξία και με την. αντίθεση του προς τα άλλα φωνήματα μεταβάλλει τη σημασία των λέξεων .

Ακολουθούν δυο πίνακες στους οποίους παρουσιάζεται η αντιστοιχία μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων της νέας ελληνικής.

ΦΩΝΗΜΑΤΑ

/a/	α	καλός
/e/	ε,αι	έχω, παίζω
/i/	ι,η,υ,ει,οι,υι	πάλι, ζάλη, μύλος, είμαι, οίκος, υιός
/o/	ο,ω	όχι, ώρα
/u/	ου	ούτε
/j/	ι,η,ει,οι	πια, κελάηδημα, αλήθεια , ποιος
/p/	π,ππ,ψ	κόπος, ίππος ,ψάρι
/b/	μπ	μπορώ
/f/	φ,(α)υ, (ε)υ, (ε)υφ	αφήνω ,αυτός , ευτυχία , εύφορος
/v/	β, ββ, (α)υ,(ε)υ,(ε)υβ	λαβή, Σάββατο, αύριο, εύλογος, ευβοικός
/t/	τ, ττ	κάτι , αττικός
/d/	ντ	ντύνω
/θ/	θ	αθώος
/δ/	δ ,δδ	παιδί , Σαδδουκαίοι
/k/	κ,κκ,ξ	κάπως, έκκληση, ξύλο
/g/	γκ,γγ	γκαρίζω, φεγγάρι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

/χ/	χ	χάρη
/m/	μ, μμ	αίμα, άμμος
/n/	ν ,νν	ένας , εννέα
/l/	λ, λλ	πάλι, άλλος
/r/	ρ,ρρ	αέρας, άρρωστος
/ς/	σ,σς,ς,ξ,ψ	εσύ, γλώσσα, θες, ξύλο, ψάρι
/z/	ζ,σ	ζωή, κόσμος

ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΙ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ

/ks/	ξ,κς,κς	έξι, εκστρατεία, τανκ
/ps/	ψ,πς,πς	ψάρι,κλιπσάκι,κλιπς
/mb/	μπ	κάμπος
/nd/	ντ	έντιμος
/ng/	γκ,γγ	έγκυος, εγγονός

Έτσι το παιδί προκειμένου να κατακτήσει το αλφαβητικό σύστημα γραφής θα πρέπει να κατανοήσει τη βασική αρχή του αλφάβητου:
<<οι λέξεις περιλαμβάνουν φωνήματα και κατά την γραφή τους τα φωνήματα αναπαρίστανται με γράμματα(γραφήματα)>>.

4.4Ορθογραφική δυσκολία

Ορθογραφία είναι η σωστή γραφή των λέξεων σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες. Η δεξιότητα αυτή αναφέρεται στο γραπτό λόγο. Αναφέρεται δηλαδή στην ικανότητα του ατόμου να γράφει λέξεις που του υπαγορεύονται χωρίς λάθη και ακόμη να γράφει από ορθογραφικής άποψης σωστά σε διάφορες περιπτώσεις, από την απλή αντιγραφή μέχρι τη δική του δημιουργική γραπτή έκφραση(Μιχελογιάννης & Τζενάκη,2002,σ.121-122).
Η μαθησιακή δυσκολία που έχει να κάνει με τη μάθηση της ορθογραφίας βασίζεται στην έλλειψη της ικανότητας του ατόμου να συσχετίζει σύμβολα,να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή ,να συνταιριάζει δηλαδή, μια ακουστική ακολουθία με μια οπτική ,Το παιδί μπορεί να γνωρίζει ορθογραφικούς και συντακτικούς κανόνες,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αδυνατεί όμως να τους εφαρμόσει. Συνήθως οι δυσκολίες στην ορθογραφία συνυπάρχουν με αναγνωστικές δυσκολίες.<< Πιο συγκεκριμένα , τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολία στην ορθογραφία μπορεί:

Α. να αναγνωρίζουν το γραφικό σύμβολο για τη σωστή αναπαράσταση της λέξης ,ή

Β.να αναγνωρίζουν τη φύση της λέξης αλλά όχι το γραφικό σύμβολο.

Η δυσκολία αυτή δεν οφείλεται σε άγνοια, αλλά σε δυσκολία κατανόησης των γραμματικών χαρακτηριστικών έγκειται δηλαδή στο γεγονός ότι δεν μπορούν να κατατάξουν τις λέξεις σε λογικές κατηγορίες σύμφωνα με τη φύση τους.>>(Βογινδρούκας-Γρηγοριάδου,2000,σ.1-5)

<<Τα λάθη των παιδιών με δυσορθογραφία μπορούν να ταξινομηθούν σε επτά μεγάλες κατηγορίες οι οποίες αναλύονται παρακάτω.

Α. Λάθη στην τοποθέτηση των γραφημάτων στο χώρο:

1) Αντικατάσταση γραμμάτων από άλλα γειτονικών μορφών.

- διαφορετικά προσανατολισμένα(ε-3,ρ-9,δ-2)
- γειτονικής μορφής(χ,ψ)

2) Αντιστροφές.

- αντιστροφή αρχικού φωνήματος (αρ,ρα)
- αντιστροφές μέσα στη συλλαβή ή σε διαδοχικά σύμφωνα (τρία, τίρα)

3) Παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών (πορτοκάλι, ποτοκάλι)

4) Πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών.

5) Σύνδεση λέξεων (της μαμάς μου – της μαμάσμου)

Β. Φωνολογικά λάθη.

1.Αντικατάσταση άηχου –ηχηρού φωνήματος(κότα-τότα)

2.Απλοποίηση συμπλέγματος (βαφτίσα- βάφισα)

3. Αφομοίωση (παγώνω –παγώγω)

4.Επένθεση(κλαίω-καλαίω)

5.Παραποίηση φωνηέντων(πέντε-πέντα)

Γ.Λάθη χρήσης(ωραίος-ορέος,κοιμάμαι-κιμάμαι).

Δ.Λάθη στη χρήση διαφορετικών γραμμάτων ενός ίδιου ήχου (ευχαριστώ εφχαριστώ, ευαίσθητος -εβαίσθητος).

Ε.Λάθη συμφωνίας γραμματικής κλίσης :Τα παιδιά με δυσορφογραφία μπορεί να γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες αλλά δεν μπορούν να τους εφαρμόσουν.

Ζ.Αντικατάσταση λέξεων(γάτα-σκύλος)

Η.Ομόηχες λέξεις(λίπη, λύπη, λείπει)

ΣΤ. Σπάνια χρήση τονισμού ή τονισμός σε τυχαία επιλεγόμενες συλλαβές (παρτοκάλι-πορτοκαλί)

Ι.Γραμματικά λάθη όσον αφορά χρόνους και φωνές ρημάτων(Η Άννα παίζει μπάλα. Η Άννα παίζω μπάλα).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κ.Άσκοπη ή άτοπη χρήση προθέσεων και συνδέσμων (Η γιαγιά πήγε σπίτι – Η γιαγιά πήγε από σπίτι)>>.(Βογινδρούκας,Γρηγοριάδου,2000σ.1-5)

Συνήθως τα γραπτά των παιδιών αυτών εμφανίζουν πολλά ορθογραφικά λάθη ακόμα και σε λέξεις που έχουν συστηματικά διδαχθεί.

4.5Φωνολογική επίγνωση

Στο πιο βασικό επίπεδο της λεκτικής επικοινωνίας, κάποια παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα στη βασική τους ικανότητα να μάθουν το φθογγικό σύστημα της γλώσσας .Η φωνολογία είναι μια ακέραια πλευρά του συνολικού γλωσσικού συστήματος αποτελούμενη από δυο αρχικούς τύπους :διαταραχές στην πρόσληψη των φθόγγων της ομιλίας (διαταραχές πρόσληψης) και διαταραχές στην παραγωγή των φθόγγων της ομιλίας.
Παιδιά με δυσκολία στη πρόσληψη φωνολογικών διαφορών μπορεί να μην διακρίνουν ακουστικώς όμοιες λέξεις, όπως τον/την, πότε/τότε. Αυτές οι συχνά ελλιπώς αντιληπτές λέξεις, είτε μεμονωμένες, είτε με την παρουσία συμφραζόμενων, δημιουργούν δυσκολίες με προφανές συνέπειες στην ικανότητα κατανόησης της γλώσσας και στη μάθηση των φωνητικών μεθόδων, στην ανάγνωση και την ορθογραφία.(Μιχαλογιάννης-Τζενάκη,2000σ.85)

4.6 Συνυπάρχουσες δυσκολίες

Οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες παρουσιάζονται συνήθως σ΄ένα συγκεκριμένο φάσμα γλωσσικών διεργασιών, οι οποίες αφορούν κυρίως στην ορθογραφία και την ανάγνωση. Απαραίτητη για τη σωστή λειτουργία αυτής της κωδικοποίησης και αποκωδικοποιήσεις κρίνεται η μαθησιακή ετοιμότητα. Εκτός από την ωριμότητα του γλωσσικού συστήματος του εγκεφάλου καθώς και του γλωσσικού ψυχολογικού μηχανισμού (Δερβίσης,1998,σ.105), η ετοιμότητα του μαθητή μπορεί να προσβληθεί σε δεξιότητες που αφορούν στη γλώσσα και γενικά στη μάθηση και μεταφορά γνώσεων, με αντίκτυπο και στη συμπεριφορά του.(Λιβανίου,2004,σσ.72-74)
Συγκεκριμένα οι δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή μπορούν να συνυπάρξουν με:

Δυσκολίες στην προφορική απόδοση της γλώσσας

Στον προφορικό λόγο το παιδί παρουσιάζει αργή εξέλιξη συγκριτικά με τη σωματική και πνευματική του ανάπτυξη. Οι προφορικές του εκφράσεις είναι ανώριμες συντακτικά και γραμματικά ενώ χρησιμοποιεί εννοιολογικά ατελείς προτάσεις και έχει περιορισμένο λεξιλόγιο.Δεν

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

μπορεί να διηγηθεί κάτι που του συνέβη ή να πει μια ιστοριούλα με τη σωστή σειρά των γεγονότων ή να περιγράψει κάτι που βλέπει. Δυσκολεύεται να συσχετίσει αντικείμενα με την ανάλογη ονομασία τους ή να αναγνωρίσει χρώματα. Δεν καταλαβαίνει την έννοια της ομοιοκαταληξίας και της ακολουθίας ενώ μπορεί να μπερδεύει ακουστικά παρόμοιες λέξεις ή να χρησιμοποιεί ανύπαρκτες λέξεις που μοιάζουν ηχητικά με τις σωστές.

Δυσκολίες στην αυθόρμητη γραφή

Παρουσιάζει δυσκολίες στη δομή, στη σημασιολογική και νοηματική επεξεργασία της γλώσσας , στη γραπτή απόδοση, όταν η θεματολογία, ο τρόπος διατύπωσης και το λεξιλόγιο είναι δικής του επιλογής.

Δυσκολία στον προσανατολισμό και την κατανόηση χωροχρονικών εννοιών

Το παιδί δεν είναι ποτέ σίγουρο για την <<τοποθέτηση>> του μέσα στο χώρο, και δεν μπορεί να καταλάβει κατευθύνσεις, όπως αριστερά-δεξιά-ανατολικά-δυτικά.
Χάνεται συνεχώς και δεν ξέρει που είναι η τάξη του ,ή θέση του ή που μένει. Τα προβλήματα προσανατολισμού συνεπώς επηρεάζουν και την κατανόηση άλλων εννοιών, όπως πάνω-κάτω-ψηλά-χαμηλά.Το παιδί νιώθει αβεβαιότητα για το αν είναι πρωί, μεσημέρι ή απόγευμα και δεν έχει επίγνωση του χρόνου-π.χ ρωτά πότε θα γίνει διάλλειμα ή πότε θα πάει σπίτι του. Μπορεί επίσης να παρουσιάζει πρόβλημα στη σωστή χρήση των χρονικών επιρρημάτων, όπως :πριν, μετά, τώρα, χθες, αργότερα κ.λ.π.

Δυσκολίες που αφορούν τη μνήμη

Ξεχνά τις οδηγίες της δασκάλας για διάφορες ασχολίες, για κάποιο θέλημα, τι εργασία έχει να ετοιμάσει για την επόμενη μέρα και μπερδεύεται όταν του ζητούν να εκτελέσει δυο ή περισσότερα πράγματα μαζί. Ξεχνά τη θέση που κάθεται ή που είναι τα πράγματα του, ξεχνά τα τετράδια του. Δυσκολεύεται πολύ και δεν μπορεί να επαναλάβει με τη σωστή σειρά τις μέρες της εβδομάδας, τις εποχές τους μήνες, το αλφάβητο και φυσικά δεν μπορεί να μάθει την προπαίδεια, ούτε να αποστηθίσει στιχάκια ή τραγουδάκια.

Δυσκολία στην αριθμητική

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στα μαθηματικά διακρίνονται σε κάποιες κατηγορίες και είναι οι εξής(Παπαθεμελής,2001)
<<Α. Στον τομέα των προμαθηματικών δεξιοτήτων. Το παιδί δυσκολεύεται σε δραστηριότητες που αφορούν στην αντίληψη της ποσότητας, ομαδοποιήσεις ,σειροθετήσεις, ταξινομήσεις, διάκριση αριθμών ,όταν προφέρονται ως λέξεις , γνώση της σειράς των αριθμών ,αρίθμηση- μέτρηση αντικειμένων.
Β. Σε αριθμητικές πράξεις. Υπάρχει πρόβλημα στην αντιστοίχηση του αριθμού και της ποσότητας που εκφράζει, στην κατανόηση του συστήματος αρίθμησης και την αξία των ψηφίων ενός αριθμού ανάλογα με τη θέση του.
Γ. Στην εκτέλεση των τεσσάρων πράξεων.
-Ιδιαίτερα δύσκολη εμφανίζεται η πράξη της πρόσθεσης στο επίπεδο υπέρβασης της δεκάδας.
-Οι δυσκολίες στην κατανόηση των ίδιων των συμβόλων των πράξεων δημιουργούν πρόσθετα προβλήματα.
-Σε κάθετες πράξεις γίνεται λανθασμένη τοποθεσία των αριθμών και οι αριθμοί προστίθενται ή αφαιρούνται όπως <<βολεύει >>καλυτέρα.
-Στις πράξεις πολλαπλασιασμού και διαίρεσης, ανυπέρβητες δυσκολίες προκαλούν τόσο η ελλιπής γνώση της προπαίδειας .όσο και τα ελλείμματα στις πράξεις της πρόσθεσης και της αφαίρεσης.
Δ. Στην επίλυση προβλημάτων.Υπάρχει καταρχήν δυσκολία στην κατανόηση συνολικά του προβλήματος .Δεν εντοπίζονται και δεν αξιολογούνται επαρκώς οι χρήσιμες για τη λύση πληροφορίες ,ούτε επιλέγεται μια συγκεκριμένη ακολουθία ενεργειών, αλλά κάποια από τα νούμερα χρησιμοποιούνται τυχαία , για την εκτέλεση πράξεων, χωρίς να μπορεί να αιτιολογηθεί η σκοπιμότητα τους. Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό, στο ότι δεν γίνεται κατανοητό το ζητούμενο του προβλήματος, ενώ δυσκολίες μπορεί να προκύψουν από τη λανθασμένη χρήση των μονάδων μέτρησης>>.(Παπαθεμελής, 2001 σ.1-9).

Δυσκολίες στο γράψιμο και το γραφοκινητικό συντοσμό

Χρησιμοποιεί και τα δυο χέρια χωρίς να δείχνει προτίμηση στο δεξί ή στο αριστερό χέρι. Δεν μπορεί να μάθει ποια είναι η αρχή του χαρτιού ή της σελίδας και ξεκινά από τη μέση, την άκρη ή το τέλος. Αυτό οφείλεται είτε στο ότι το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα πλευρίωσης (αμφιδέξιο), είτε στο ότι έχει προβλήματα οργάνωσης χώρου. Δυσκολεύεται ενδεχομένως να ζωγραφίσει ή να φτιάξει ορισμένα σχήματα, όπως είναι ο ρόμβος ή ακόμη και να τα αντιγράψει από το πρωτότυπο ,ενώ μπορεί να μην ξέρει να γράφει το όνομα του ή να το γράφει λάθος και να παρουσιάζει δείγματα σρεμφοσυμβολισμού και καθρεπτικής γραφής. Παρουσιάζει

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

προβλήματα στην άσκηση της γραφής αλλά και στην αδρή κινητικότητα, οπότε το παιδί μπορεί να χαρακτηριστεί <<αδέξιο>>.

Δυσκολία στη συγκέντρωση προσοχής

Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί σε ένα συγκεκριμένο έργο ή να ασχοληθεί με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα για παραπάνω από μερικά λεπτά γι αυτό και δυσκολεύεται να ολοκληρώσει την εργασία που του ανατίθεται. Συχνά μοιάζει <<χαμένο>>,να είναι απόν, δείχνει να ονειροπολεί, φαίνεται μπερδεμένο και προβάλλει <<απάθεια>>, αδιαφορία ή απραξία ενώ δεν μπορεί να ακολουθήσει αλληλοδιαδοχικές οδηγίες. Οι ρυθμοί του μπορεί να είναι πολύ αργοί ή πολύ γρήγοροι. Η ελλειμματική προσοχή μπορεί να είναι είτε επιλεκτική, να συγκεντρώνεται δηλαδή μόνο σε πράγματα που τον ενδιαφέρουν περιστασιακά, είτε πολύ εστιακή δηλαδή να ασχολείται με πολλά πράγματα συγχρόνως , είτε μονό-εστιακή, δηλαδή να εστιάζει σε μια και μόνο ασχολία κάθε φορά. Μερικές φορές συνυπάρχει με υπερκινητικότητα.

Υπερκινητικότητα ή υποκινητικότητα

Το παιδί που εμφανίζει υπερκινητικότητα βρίσκεται σε συνεχή κινησιακή ανησυχία και απασχολείται με άλλες δραστηριότητες στη διάρκεια του μαθήματος (υπερδραστηριότητα).Πηγαινοέρχεται συνεχώς δεν μπορεί να καθίσει σε ένα μέρος, ή κουνιέται αδιάκοπα όσο κάθεται , παίζει με τα χέρια του ή με μικρά αντικείμενα γύρω του. Μπορεί να μιλά συνεχώς, να διακόπτει το μάθημα για άσχετες παρατηρήσεις,να ανυπομονεί ή να απαντά πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση ή να λειτουργεί παρορμητικά στον τρόπο που αντιδρά και ανταποκρίνεται. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά αυτά χρειάζονται είτε απόλυτη ησυχία για να συγκεντρωθούν ή θέλουν να περιβάλλονται από πηγές θορύβου. Η υπερκινητικότητα είναι ακριβώς το αντίθετο και συνήθως αξιολογείται λανθασμένα ως αδιαφορία ή τεμπελιά(Πολυχρονοπούλου,2001,σσ.200-201)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

προβλήματα στην άσκηση της γραφής αλλά και στην αδρή κινητικότητα, οπότε το παιδί μπορεί να χαρακτηριστεί <<αδέξιο>>.

Δυσκολία στη συγκέντρωση προσοχής

Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί σε ένα συγκεκριμένο έργο ή να ασχοληθεί με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα για παραπάνω από μερικά λεπτά γι αυτό και δυσκολεύεται να ολοκληρώσει την εργασία που του ανατίθεται. Συχνά μοιάζει <<χαμένο>>,να είναι απόν, δείχνει να ονειροπολεί, φαίνεται μπερδεμένο και προβάλλει <<απάθεια>>, αδιαφορία ή απραξία ενώ δεν μπορεί να ακολουθήσει αλληλοδιαδοχικές οδηγίες. Οι ρυθμοί του μπορεί να είναι πολύ αργοί ή πολύ γρήγοροι. Η ελλειμματική προσοχή μπορεί να είναι είτε επιλεκτική, να συγκεντρώνεται δηλαδή μόνο σε πράγματα που τον ενδιαφέρουν περιστασιακά, είτε πολύ εστιακή δηλαδή να ασχολείται με πολλά πράγματα συγχρόνως , είτε μονό-εστιακή, δηλαδή να εστιάζει σε μια και μόνο ασχολία κάθε φορά. Μερικές φορές σῦνυπάρχει με υπερκινητικότητα.

Υπερκινητικότητα ή υποκινητικότητα

Το παιδί που εμφανίζει υπερκινητικότητα βρίσκεται σε συνεχή κινησιακή ανησυχία και απασχολείται με άλλες δραστηριότητες στη διάρκεια του μαθήματος (υπερδραστηριότητα).Πηγαινοέρχεται συνεχώς δεν μπορεί να καθίσει σε ένα μέρος, ή κουνιέται αδιάκοπα όσο κάθεται , παίζει με τα χέρια του ή με μικρά αντικείμενα γύρω του. Μπορεί να μιλά συνεχώς, να διακόπτει το μάθημα για άσχετες παρατηρήσεις,να ανυπομονεί ή να απαντά πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση ή να λειτουργεί παρορμητικά στον τρόπο που αντιδρά και ανταποκρίνεται. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά αυτά χρειάζονται είτε απόλυτη ησυχία για να συγκεντρωθούν ή θέλουν να περιβάλλονται από πηγές θορύβου. Η υπερκινητικότητα είναι ακριβώς το αντίθετο και συνήθως αξιολογείται λανθασμένα ως αδιαφορία ή τεμπελιά(Πολυχρονοπούλου,2001,σσ.200-201)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ
Θεωρητικό μέρος

5.1Διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών

<<Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα πολυσύνθετο πρόβλημα που αφορά το παιδί άτομο, την οικογένεια και σε τελική ανάλυση την κοινωνική δομή. Δεδομένου ότι η σχολική επίδοση και η μόρφωση έχουν καθιερωθεί σαν βασικές κοινωνικές αξίες, οι μαθησιακές δυσκολίες και η αποτυχία που τις συνακολουθεί στο τομέα αυτό συνιστούν κοινωνικό πρόβλημα>>(Καλλινικάκη, 1987,σ.53).

<<Γονείς και δάσκαλοι μόλις αντιληφθούν μια συνεχιζόμενη μειωμένη σχολική επίδοση του παιδιού και ενώ υπάρχει τακτική φοίτηση και κατάλληλο σχολικό πρόγραμμα, πρέπει να το παραπέμψουν σε διαγνωστικό κέντρο (Κ.Δ.Α.Υ.) ή κέντρο ψυχικής υγείας της περιοχής για να διαπιστώσουν τυχόν δυσκολίες(γενικές ή ειδικές)>>(Γεωργιάδης,Ιωκειμήδης,2003,σ.67).

Η αξιολόγηση του παιδιού πρέπει να είναι πολύπλευρη και σφαιρική για να δίνει τη συνολική εικόνα (προφίλ), της ψυχοσωματικής, νοητικής και αντιληπτικής κατάστασης του. Αυτό προϋποθέτει λεπτομερή ανάλυση του παιδιού, με ορισμένη διαδικασία και με τη χρησιμοποίηση κατάλληλων μέσων.

<<Πιο συγκεκριμένα, η πλήρης αξιολόγηση του παιδιού περιλαμβάνει:

Α) Το ιστορικό του παιδιού

- Ατομικό ιστορικό

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

- Οικογενειακό ιστορικό
- Κοινωνικό ιστορικό
- Σχολικό ιστορικό

Β) Τον έλεγχο των αισθητηρίων οργάνων
- Όραση
- Ακοή

Γ) Τον έλεγχο και την εκτίμηση των αναπτυξιακών δεξιοτήτων
- Προσωπικές δεξιότητες-αυτομέριμνα
- Αδρές κινητικές δεξιότητες
- Λεπτές κινητικές δεξιότητες
- Γλωσσικές δεξιότητες
- Γνωσιοαντιληπτικές δεξιότητες
- Κοινωνικές δεξιότητες

Δ) Τον έλεγχο των σχολικών δεξιοτήτων
- Γλώσσα(ανάγνωση, γραφή)
- Μαθηματικά>>(Χρηστάκης, 2002, σ.10)

Σύμφωνα με τους Γεωργούδη, Ιωακειμήδη, (2003) η διεπιστημονική ομάδα που είναι υπεύθυνη για την αξιολόγηση – εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών απαρτίζεται από:

- Γιατρούς (παιδίατροι, παιδοψυχίατροι, ωτορινολαρυγγολόγοι, οφθαλμίατροι)
- Ψυχολόγους, κλινικούς ψυχολόγους
- Λογοθεραπευτές
- Κοινωνικούς λειτουργούς
- Παιδαγωγούς – ειδικούς δασκάλους

Ο καθένας από τους παραπάνω ειδικούς, κάνει τις δικές του εκτιμήσεις και στη συνέχεια γίνεται μια διεργασία και συνεκτίμηση όλων των δεδομένων, στα πλαίσια διεπιστημονικής ομάδας για την ιδιαίτερη προσέγγιση – αξιολόγηση του περιστατικού.

Η διάγνωση έχει σαν σκοπό:

Α) να καθορίζει το βαθμό της καθυστέρησης

Β) να επιχειρεί να καθορίζει αν τα αίτια που προκαλούν μια ανεπάρκεια είναι πρωτογενή ή δευτερογενή,

Γ) να ανακαλύψει τους τομείς της ψυχολογικής ανάπτυξης που υπερέχουν ή που παρουσιάζουν προβλήματα,

Δ) να εκτιμήσει σε ποια μαθήματα παρουσιάζει το παιδί καθυστέρηση,

Ε) να ερευνήσει τι είδους προβλήματα παρουσιάζει στα συγκεκριμένα μαθήματα,

ΣΤ) να διαπιστώσει κατά πόσο υλοποιείται μαθησιακά από το αναμενόμενο για την ηλικία, την τάξη και το επίπεδο(Κολιάδης,1996).

Μια σωστή και συστηματική διάγνωση μας δίνει πληροφορίες για την πραγματική κατάσταση του παιδιού και μας βοηθά στην κατάρτιση ενός

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σωστού και εξατομικευμένου προγράμματος για την αντιμετώπιση της διαταραχής.

Αντίθετα, μια επιπόλαια και πρόχειρη διάγνωση μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα και λήψη μέτρων που ενδέχεται να δημιουργήσουν κλίμα και να είναι ζημιογόνα για την μετέπειτα πορεία και εξέλιξη του περιστατικού.

- Έτσι χρειάζεται μεγάλη επιφυλακτικότητα, προκειμένου να χαρακτηρίσουμε ένα παιδί ότι χρήζει ειδικής βοήθειας . Μια λάθος διάγνωση μπορεί να οδηγήσει το παιδί ή τον έφηβο στο περιθώριο, χωρίς να του παρασχεθεί η ανάλογη βοήθεια, την οποία έχει πραγματικά ανάγκη, για να ξεπεράσει το πρόβλημα του.
- Έστω κι αν βεβαιωθούμε για τη διάγνωση που πραγματοποιήθηκε, δεν θα πρέπει να βιαστούμε να βγάλουμε τα πορίσματα μας για το αν η πρόγνωση του συγκεκριμένου περιστατικού θα είναι καλή ή όχι.
- Όσο νωρίτερα γίνεται η διάγνωση τόσο καλύτερες είναι οι προοπτικές πρόγνωσης. Αυτό επιτρέπει την συντομότερη εφαρμογή του θεραπευτικού προγράμματος του περιστατικού με αποτέλεσμα να επέλθει η βελτίωση πιο γρήγορα και εύκολα.

5.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η εκπαιδευτική διαγνωστική αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση εκείνη που μπορεί να γίνει από τον ειδικά εκπαιδευμένο δάσκαλο μέσα στη σχολική μονάδα. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται συνήθως με τα άτυπα μέσα αξιολόγησης αλλά η χρησιμότητα της είναι αναμφισβήτητη , με την προϋπόθεση ότι τηρούνται οι βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να διέπουν κάθε ενεργείας αξιολόγησης ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ανθρώπων.

Ο όρος αξιολόγηση, στα πλαίσια της εκπαίδευσης αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία , ένα πρόσωπο σε κάποιο είδος αλληλεπίδρασης άμεσης ή έμμεσης , με κάποιο άλλο πρόσωπο , συνειδητά προσπαθεί να αποκτήσει και να ερμηνεύσει πληροφορίες σχετικά με τις γνώσεις, τη δυνατότητα κατανόησης, τις ικανότητες ή τις στάσεις του άλλου προσώπου.

Η ανεπίσημη αξιολόγηση που γίνεται από τον εκπαιδευτικό στοχεύει στην επισήμανση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού, με σκοπό την συγκρότηση ενός ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος, μέσα από το σχεδιασμό διαδοχικών μαθησιακών στόχων και την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων , ώστε να αντιμετωπιστούν αυτές οι αδυναμίες πιο αποτελεσματικά.

Είναι προφανές ότι η οποιοδήποτε διαγνωστική διαδικασία πρέπει να έχει ως σημείο αναφοράς ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο και να αποβλέπει στη λύση του συγκεκριμένου προβλήματος .Η διαγνωστική διαδικασία σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από το θεωρητικό πλαίσιο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αναφοράς της και πολύ περισσότερο από τη διαδικασία της διορθωτικής παρέμβασης.(Δήμου,1995,σ.5)
Το θεωρητικό μοντέλο με το οποίο μπορούμε να εξηγήσουμε πληρέστερα τα προβλήματα που εμφανίζονται στο σχολείο είναι αυτό που αφομοιώνει λειτουργικά σε μια δυναμική ενότητα τα βασικά μεγέθη του αντιδρασιακού και αιτιολογικού παραδείγματος. Οι κυριότερες φάσεις του μοντέλου αυτού είναι οι εξής(Δήμου,1995,σ.3):

◊ Οι βιολογικές, ψυχολογικές , μαθησιακές και κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις του μαθητή αποτελούν την υποδομή με την οποία προσεγγίζει τις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις.

◊ Με βάση τους όρους της εκάστοτε περίστασης ο μαθητής προβαίνει σε ενέργειες οργάνωσης και συντονισμού της δράσης του.

◊ Η συγκεκριμένη πράξη ή τα αποτελέσματα αυτής είναι δυνατόν να μην ανταποκρίνονται στον στόχο και να μην εκπληρώνουν έτσι την αξιωματική προσδοκία του δασκάλου με αποτέλεσμα να ανταποκρίνεται η πράξη και ο μαθητής ως πρόβλημα.

◊ Με μια σειρά επιβεβαιώσεων και ανατροφοδοτήσεων στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης τους- μαθητής , δάσκαλος – αναπτύσσεται και παγιώνεται μια παιδαγωγική σχέση αρνητικά προσδιορισμένη με επιβαρυντικές επιπτώσεις για την καριέρα του μαθητή.

Η διαγνωστική και παρεμβατική διαδικασία είναι τόσο στενά συνδεδεμένες και αλληλεπιδρούν με τέτοιο τρόπο που είναι δύσκολο να προσδιορίσει κανείς την αυτονομία τους. Το μόνο ίσως διαχωριστικό στοιχείο είναι η χρονική τους αλληλουχία στην αρχική διάταξη , η διάγνωση δηλαδή προηγείται της παρέμβασης.Είναι δυνατόν βέβαια η διαγνωστική διαδικασία να ασκήσει και διορθωτική επίδραση στο πρόβλημα , στην περίπτωση αυτή η διαγνωστική και η διορθωτική παρέμβαση ταυτίζονται(Δήμου,1995,σ.5)

Το παραπάνω πλαίσιο της διαγνωστικής προσέγγισης των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο διαρθρώνεται σε περιοχές μεγεθών – μεταβλητών. Οι περιοχές αυτές αποτελούν συγχρόνως και διαδοχικές φάσεις της διαγνωστικής διαδικασίας(Δήμου,1995,σ.6-15):

◊ Τα χαρακτηριστικά του προβλήματος

◊ Οι βασικοί όροι της περίστασης

◊ Η γένεση του προβλήματος

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

◊ Ο αυτοέλεγχος του μαθητή

Α. Τα χαρακτηριστικά του προβλήματος

Σε κάθε διαγνωστική προσπάθεια η πρώτη μας ενέργεια είναι να διερευνήσουμε συστηματικά τη συγκεκριμένη πράξη που έχει δηλωθεί ως πρόβλημα. Συγκεκριμένα θα επιχειρήσουμε να συλλέξουμε στοιχεία σχετικά με την ένταση , συχνότητα του προβλήματος.
Η ανάλυση των χαρακτηριστικών του προβλήματος είναι απαραίτητη διότι μας επιτρέπει σε πρώτη φάση να προσδιορίσουμε αν η προσβολή της προσδοκίας του δασκάλου προκύπτει από αντικειμενικά ή υποκειμενικά στοιχεία. Ένας τέτοιος προσδιορισμός έχει ως αποτέλεσμα να μας προσανατολίσει στην οργάνωση της παρεμβατικής μας στρατηγικής.

Β. Οι βασικοί όροι της περίστασης

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

◊ Το πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας

Συγκεκριμένα πρέπει να εξετάσουμε:
• Τη χωροταξική δομή της τάξης(λειτουργική και οπτικοακουστική)
• Την διδακτική διαδικασία. Στην περίπτωση αυτή επιδιώκουμε να εξετάσουμε εάν το συγκεκριμένο πρόβλημα συσχετίζεται με τη μέθοδο και τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, τη σαφήνεια και την απλότητα της διατύπωσης και προβολής του επιδιωκόμενου στόχου, τη διάρθρωση και την ποιότητα της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων,την οργάνωση και την εκτέλεση των διατακτικών ενεργειών και των μαθητικών δραστηριοτήτων και τέλος την σαφήνεια και την ακρίβεια του λόγου που χρησιμοποιείται από το δάσκαλο.
• Το κλίμα της τάξης. Το ευρύτερο πνεύμα που επικρατεί στην τάξη, το οποίο έχει σχέση με τη δυνατότητα που παρέχει στους μαθητές να αυτενεργούν, να συναποφασίζουν, να συνεργάζονται και γενικά να πιστοποιούν με άνεση την αυτοδύναμη παρουσία τους.

◊ Η κοινωνική αλληλεπίδραση

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η κοινωνική αλληλεπίδραση και ιδιαίτερα η παιδαγωγική σχέση (δάσκαλος-μαθητής) αποτελεί τη σημαντικότερη περιοχή της όλης διαγνωστικής διαδικασίας.Είναι η περιοχή στην οποία εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα όλες οι άλλες. Στην προκειμένη περίπτωση συλλέγουμε στοιχεία για όλες τους παρακάτω παράγοντες:

• Τους αποδέκτες του προβλήματος

• Τις κυρώσεις και τις επιβραβεύσεις

• Το είδος των κυρώσεων και των επιβραβεύσεων

• Τον τρόπο εφαρμογής των κυρώσεων

• Τον <<προβληματικό μαθητή>> , όσον αφορά αυτόν τον παράγοντα εξετάζουμε λεπτομερέστατα:
• Την συνειδητοποίηση της πράξης, (αν ο μαθητής έχει επίγνωση του προβλήματος του)
• Την αξιοποίηση του προβλήματος
• Την αναζήτηση αλληλεγγύης
• Τις αρνητικές εμπειρίες
• Το συγκινησιακό πλαίσιο του μαθητή

Γ. Γένεση του προβλήματος

Στην περίπτωση αυτή μας ενδιαφέρει να προσδιορίσουμε όσον το δυνατόν πληρέστερα τους όρους κάτω από τους οποίους παρουσιάστηκε για πρώτη φορά το πρόβλημα, συγκεκριμένα συλλέγουμε πληροφορίες για τις παρακάτω περιοχές:

• Βιολογικές αλλαγές(μεταβολές). Εξετάζουμε αν το πρόβλημα συνδέεται με βιολογικές μεταβολές, μόνιμες ή πρόσκαιρες οι οποίες προκλήθηκαν από βίαιοι , μολυσματική ή τοξική παρέμβαση του περιβάλλοντος.

• Αλλαγές στον κοινωνικό περίγυρο. Συγκεκριμένα εξετάζεται το πρόβλημα αν έχει σχέση με την προσαρμογή και άσκηση των διάφορων κοινωνικών ρόλων.Έτσι συλλέγουμε στοιχεία από τη σκοπιά:

◊ Της σύγκρουσης , εξετάζεται αν το πρόβλημα έχει σχέση με τις ενδεχόμενες συγκρούσεις ρόλων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

◊ Της αλλαγής του status της οικογένειας, επιδιώκουμε να προσδιορίσουμε αν το πρόβλημα προκύπτει από την αλλαγή του κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας.

◊ Των κοινωνικών μοντέλων, ερευνούμε αν υπάρχουν μοντέλα π.χ πρόσωπα που αντιμετωπίζουν παρόμοιο πρόβλημα και τροφοδοτούν ή επιβεβαιώνουν το πρόβλημα.

Δ. Ανάλυση του αυτοελέγχου

Σε αυτή την φάση γίνεται προσπάθεια συλλογής στοιχείων για τις περιόδους και τον τρόπο που ελέγχει ο μαθητής το πρόβλημα του.
Από την ανάλυση του αυτοελέγχου μπορούν να προκύψουν χρήσιμες πληροφορίες για τον προσανατολισμό και τη στρατηγική της διορθωτικής παρέμβασης.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5.3 Μεθοδολογία έρευνας (μελέτη περίπτωσης παιδιού)

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παρεμβατική προσπάθεια διόρθωσης και ενίσχυσης συγκεκριμένων τομέων των δεξιοτήτων ενός παιδιού που φοιτά στην Τετάρτη δημοτικού και παρακολουθεί εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο τμήμα ένταξης του γενικού σχολείου.
Στόχος είναι ο εντοπισμός και η καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η μαθήτρια . Η αξιολόγηση των ευρημάτων θα μας επιτρέψει στη συνέχεια το σχεδιασμό ενός συγκεκριμένου ειδικού προγράμματος, προσαρμοσμένο στις ανάγκες, δεξιότητες και την προσωπικότητα του παιδιού, που θα λειτουργήσει υποστηρικτικά εστιάζοντας στη βελτίωση συγκεκριμένων πτυχών της μαθησιακής του εικόνας.
Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας επισκεφτήκαμε ένα τμήμα δημόσιου σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης , στο οποίο λειτουργούσε τμήμα ένταξης. Ύστερα από συζήτηση με το διευθυντή του σχολείου, τη δασκάλα του τμήματος και το δάσκαλο του τμήματος ένταξης και αφού τους είπαμε τις προθέσεις μας συμφωνήσαμε να επισκεπτόμαστε και να συνεργαζόμαστε με το παιδί 2-3 φορές την εβδομάδα (για μια διδακτική ώρα την φορά).
Η πορεία που ακολουθήσαμε περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

- Συλλογή πληροφοριών
- Καταγραφή – αναγνώριση –προσδιορισμό του προβλήματος
- Ερμηνεία ευρημάτων
- Καθορισμός διδακτικών στρατηγικών
- Δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης
- Αξιολόγηση αποτελεσμάτων

-

5.4 ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ – ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΗ

Η μαθήτρια με την οποία ασχοληθήκαμε στην παρούσα εργασία ονομάζεται Χριστίνα Πέτρου , φοιτά στην Τετάρτη δημοτικού στο 10 δημοτικό σχολείο Ιωαννίνων. Παράλληλα με την φοίτηση της στην κανονική τάξη πηγαίνει τρεις φορές την εβδομάδα από 1 διδακτική ώρα στο τμήμα ένταξης για το μάθημα της γλώσσας . Είναι η πρώτη χρονιά που παρακολουθεί το τμήμα ένταξης και δεν έχει γίνει για αυτήν επίσημη αξιολόγηση από το Κ.Δ.Α.Υ.
Η Χριστίνα είναι η μικρότερη στην οικογένειά της η οποία αποτελείται από άλλα 4 αδέρφια.
Είναι παιδί χωρισμένο γονέων και ήρθε από την Αθήνα πριν έναν χρόνο.
Η μητέρα της δείχνει ενδιαφέρον σχετικά με την πρόοδο του παιδιού της και δέχτηκε και η ίδια να παρακολουθήσει η Χριστίνα το τμήμα ένταξης.
Επειδή όμως η ίδια λείπει πολλές ώρες από το σπίτι (εργάζεται ως καθαρίστρια) δεν μπορεί να βοηθήσει την Χριστίνα στα μαθήματα με αποτέλεσμα να παρουσιαστούν στο παιδί αυτές οι δυσκολίες.
Από τις πληροφορίες που μας έδωσε η μητέρα , η Χριστίνα είναι ένα αρκετά δραστήριο παιδί , με καλούς τρόπους, ευγενικό και με πολύ παρατηρητικότητα. Είναι ιδιαίτερα κοινωνική , δεν προκαλεί προβλήματα με την συμπεριφορά της , ωστόσο πολλές φορές αφαιρείται και η προσοχή της αποσπάται εύκολα.
Από τις συζητήσεις που είχαμε με την δασκάλα της τάξης και το δάσκαλο του τμήματος ένταξης μας πληροφόρησαν ότι η Χριστίνα δεν κάνει φασαρία, δεν είναι επιθετική, συνεργάζεται με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συμμετέχει στην μαθησιακή διαδικασία και όταν δεν καταλαβαίνει κάτι το ρωτάει χωρίς δισταγμό.
Δεν είναι ντροπαλή , αναλαμβάνει πρωτοβουλίες , σχολιάζει και λέει την γνώμη της χωρίς δισταγμό.
Με τον συμμαθητή της, ανταλλάσουν σχόλια, λένε τις απόψεις τους σε ερωτήσεις που απευθύνονται και στους δυο ταυτόχρονα και πολλές φορές μαλώνουν για το ποιος θα απαντήσει πρώτος.
Ωστόσο πολλές φορές δείχνει να ονειροπολεί και να μοιάζει απούσα από την τάξη. Διακόπτει το μάθημα ή αφήνει στη μέση μια δραστηριότητα για να κάνει μια άσχετη παρατήρηση ή ερώτηση. Συχνά ζητά να σηκωθεί από τη θέση της για να πάει μέχρι τον πίνακα ή να φέρει κάτι από το γραφείο. Προσηλώνεται εύκολα σε δραστηριότητες που της κεντρίζουν την περιέργεια , αλλά γρήγορα κουράζεται και χάνει το ενδιαφέρον της. Της αρέσει να γράφει στον πίνακα και συγκεντρώνεται πιο εύκολα όταν οι δραστηριότητες γίνονται εκεί.

5.5 ΟΙ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΠΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΘΗΚΑΝ

▪ Γραπτός λόγος – ορθογραφία

- Γραφή της αλφαβήτας από μνήμης και καθ΄υπαγόρευση
- Αντιγραφή κειμένου
- Υπαγόρευση κειμένου
- Υπαγόρευση λέξεων
- Σύνθεση κειμένου από τον ίδιο με βάση τις εικόνες
- Συνέχεια και ολοκλήρωση της ιστορίας
- Έκθεση – έκφραση
- Ασκήσεις λεξιλογίου
- Ασκήσεις γραμματικής

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

▪ Ανάγνωση

• Ανάγνωση γραμμάτων- συλλαβών- λέξεων
• Ανάγνωση κειμένου
• Ανάγνωση ομόηχων λέξεων
• Κατανόηση γραπτών υποδείξεων
• Ελλιπείς γλωσσικές αναλογίες
• Ολοκλήρωση προτάσεων
• Ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας

▪ Μη γλωσσικές περιοχές

• Μαθηματικά
• Χορωχρονικός προσανατολισμός
• έλεγχος προσοχής
• Μνήμη
• Έλεγχος παρατηρητικότητας
• Σειροθέτηση
• Οπτικοκινητικός συντονισμός

ΓΡΑΦΗ – ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αλφάβητο(Το υλικό διαγνωστικής αξιολόγησης βρίσκεται στο παράρτημα 1))

Παρατηρήσεις

• Ζητήσαμε από την μαθήτρια να μας γράψει το αλφάβητο (κεφαλαία και μικρά γράμματα) αρχικά από μνήμης και μετά του υπαγορεύσαμε εμείς κάποια γράμματα. Επίσης της ζητήσαμε να αντιστοιχίσει τα μικρά γράμματα με τα κεφαλαία. Της δώσαμε και μπερδεμένα κάποια γράμματα να τα βάλει στη σωστή σειρά. Δεν έκανε κανένα λάθος.

Το δ το γράφει σαν θ

2. Αντιγραφή κειμένου

Παρατηρήσεις

• Στην αντιγραφή κειμένου δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα.
• Ολοκλήρωσε όμως τη δραστηριότητα σε μεγάλο χρονικό διάστημα (20 λεπτά).
• Είχε μόνο ένα ορθογραφικό λάθος ήρεμα/ήρεμε.
• Δεν είχε παραλείψεις, ,ούτε αντιμεταθέσεις ή προσθέσεις γραμμάτων.
• Αντιγράφει ολόκληρες συλλαβές ή λέξεις

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

• Χρησιμοποιούσε σωστά τα σημεία στίξης. Έβαζε κεφαλαίο όταν ξεκινούσε νέα πρόταση.
• Η γραφή της είναι ευανάγνωστη.

3.Υπαγόρευση λέξεων με συμπλέγματα , δίψηφα φωνήεντα και συνδυασμούς.
• Πολλά ορθογραφικά λάθη θεματικά και καταληκτικά.
•Παραλείψεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων σε αρκετές λέξεις.(12/44λέξεις)
(δυσκολία στους συνδυασμούς αυ και ευ)π.χ φεύγω/φέφγω, ευτυχώς/εφτιχός, θυσαυρός /θυσαβρός
• Βάζει τόνους σε όλες τις λέξεις
• Κάνει ευανάγνωστα γράμματα

-

4.Υπαγόρευση κειμένου

Το τσίρκο

Φώτα, χρώματα, κίνηση. Μεγάλες χρωματιστές σκηνές, χαρούμενο βουητό, γελαστά πρόσωπα. Το τσίρκο! Ένας αλλιώτικος κόσμος, παραμυθένιος. Το ντύσιμο του τέλειωσε γρήγορα πλάι στο μεγάλο κήπο.(Η γλώσσα μου Γ δημοτικού)

Παρατηρήσεις
• Ξεκινάει πάντα με κεφαλαίο.
• Βάζει πάντα τόνους και χρησιμοποιεί σωστά τα σημεία στίξης
• Δεν παρουσιάζει συμπτύξεις στις λέξεις.
• Παρατηρούμε ότι γράφει όλα τα -ι με γιώτα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

5.Σύνθεση κειμένου από τον ίδιο με βάση εικόνες

Δώσαμε στην μαθήτρια 3 εικόνες οι οποίες απεικόνιζαν την εξέλιξη μιας ιστορίας, οι εικόνες ήταν τοποθετημένες με την σωστή σειρά , της ζητήσαμε να τις παρατηρήσει και στη συνέχεια να γράψει μια μικρή ιστορία για όσα έβλεπε(Έπρεπε να την παροτρύνω για αυτήν την δραστηριότητα και χρειάστηκε για να την τελειώσει 10 λεπτά).
• Τηλεγραφικός λόγος, ουσιαστικά περιέγραφε με μια μικρή πρόταση τι έβλεπε στην κάθε εικόνα.

-

6.<u>Συνέχεια και ολοκλήρωση μιας ιστορίας</u>

Δώσαμε στην μαθήτρια μια ανολοκλήρωτη ιστορία και αφού την διαβάσαμε εμείς της ζητήσαμε να συνεχίσει όπως αυτή επιθυμούσε και να ολοκληρώσει την ιστορία.
Παρατηρήσεις
• Έπρεπε να επαναλάβω και δεύτερη φορά αυτή την 'άσκηση γιατί δεν καταλάβαινε τι ζητούσε
• Εχει πολύ φτωχό λεξιλόγιο
• Η φαντασία της είναι περιορισμένη
• Δυσκολεύεται στην γραπτή αποτύπωση των σκέψεων της.
• Η απάντηση της ήταν μονολεκτική.
• Την λέξη πιστεύω την έγραψε πιστέβω.

7.<u>Έκθεση – έκφραση</u>
Ζητήσαμε από την μαθήτρια να μας γράψει ποιο είναι το αγαπημένο της ζωάκι.(Διάρκεια δραστηριότητας 15 λεπτά).

Παρατηρήσεις
• Οι προτάσεις της έχουν φτωχά νοήματα
• Δεν έκανε προσθέσεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων
• Δεν έκανε συμπτύξεις λέξεων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

• Δεν έκανε κανένα ορθογραφικό λάθος
• Δεν υπάρχει νοηματική και χρονική ακολουθία στα γεγονότα
• Παρέλειψε τη λέξη είναι σε μια πρόταση
• Η σύνταξη των προτάσεων δεν είναι σωστή
• Η έκταση του κειμένου είναι μικρή
• Το περιεχόμενο ανταποκρίνεται στο θέμα.

8. Ασκήσεις με συμπλέγματα, δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα και συνδυασμούς

Παρατηρήσεις
• Της δώσαμε μια άσκηση που περιείχε λέξεις με δίψηφα φωνήεντα και της ζητήθηκε να τις τοποθετήσει στα αντίστοιχα κουτάκια π.χ (αι)αίθουσα, (ει) εικόνα .Τις τοποθέτησε σωστά.
• Της δώσαμε μια άσκηση να συμπληρώσει τα κενά στις λέξεις που περιείχαν δίψηφα σύμφωνα(μπ, ντ, τσ, τζ,στ, γγ, γκ). Τα τοποθέτησε σωστά.
• Της δώσαμε ένα ποίημα που είχε λέξεις με δίφθογγους(αη,οη,αι,υι) να τους αναγνωρίσει και να τους κυκλώσει. Και αυτή η δραστηριότητα εκτελέστηκε με επιτυχία.
• Της δώσαμε λέξεις που περιείχαν συνδυασμούς αυ=αβ, αυ=αφ να τις τοποθετήσει στη σωστή στήλη. Η επιλογή ήταν τυχαία και λαθεμένη . Το ίδιο συνέβη και με τους συνδυασμούς ευ=εβ,ευ=εφ.Ηταν πολύ αρνητική σε αυτήν την δραστηριότητα και δεν ήθελε να την κάνει.

Την ξαναπροσπαθήσαμε πάλι στην επόμενη συνάντησή μας , αλλά και πάλι δεν της άρεσε.

9. Ασκήσεις λεξιλογίου

Σε πρώτη φάση της δώσαμε 4 λέξεις να κάνει προτάσεις με αυτές (δίπλα σε κάθε λέξη υπήρχε και ένα παράδειγμα)
Ολοκλήρωσε την δραστηριότητα σε 5 λεπτά αλλά ουσιαστικά αντέγραψε ότι έβλεπε από τα παραδείγματα.

◊ Επεξήγηση λέξεων με αφηρημένη έννοια

Στην συνέχεια της δώσαμε άλλες 5 λέξεις με αφηρημένη έννοια και της ζητήσαμε με μια πρόταση να μας εξηγήσει τι σημαίνουν οι λέξεις αυτές.(χαρά, λύπη, οικογένεια, ελπίδα, φιλία) . Έγραψε μόνο τις 3 από αυτές και ύστερα από 15 λεπτά . Και στις 3 χρισημοποίησε το όνομα του φίλου της Βαγγέλη που είναι μαζί στο ίδιο τμήμα για να δώσει παραδείγματα.
• Έκανε αρκετά ορθογραφικά λάθη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

• Έκανε αντικαταστάσεις και προσθέσεις γραμμάτων(καθόλου/καφόλου, καλή/χαλί,δεν/δενεν
• Δεν υπήρχε νοηματική ακολουθία στη μια πρόταση.

◊ Συνειδητοποίηση της σχέσης λέξης –γράμματος

Της δώσαμε μια λέξη και κάτω από αυτή μέσα σε ένα συννεφάκι υπήρχαν σκορπισμένα διάφορα γράμματα . Η μαθήτρια καλούνταν να βρει τα γράμματα που αποτελούνταν η λέξη.
◊ Της ζητήσαμε επίσης να διακρίνει τα γράμματα από τους αριθμούς. Δεν αντιμετώπισε καμιά δυσκολία.

◊ Συνειδητοποίηση της σχέσης λέξης – πρότασης

Της δώσαμε 6 λέξεις και στην απέναντι μεριά υπήρχαν σε μπερδεμένη σειρά 6 προτάσεις που περιείχαν αυτές τις λέξεις και καλούνταν η μαθήτρια να τις αντιστοιχίσει .Δεν έκανε κανένα λάθος.(π.χ γάτα- ή γάτα παίζει με το κουβάρι).
◊ Συνειδητοποίηση της δομής της πρότασης. Εξάσκηση στην αναπαραγωγή της.
Δώσαμε στην μαθήτρια μια πρόταση (τα λουλούδια είναι όμορφα)
Και σε κάθε γραμμή έλλειπε από μια λέξη την οποία καλούνταν να γράψει η μαθήτρια.
◊ Της δώσαμε 8 εικόνες και της ζητήσαμε να αντιστοιχίσει αυτές που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα .Της ζητήσαμε επίσης να αναγνωρίσει ίδιες λέξεις .Δεν βρήκε δυσκολία σε καμία από αυτές.

◊ Συμπλήρωση προτάσεων με τις σωστές λέξεις

Ολοκλήρωσε την δραστηριότητα σε 5 λεπτά και δεν δυσκολεύτηκε καθόλου. Έβαλε σε όλες τις προτάσεις τελεία και έκανε μόνο μια λέξη λάθος(τηλεόραση/τηλιόρασυ).Τις δώσαμε επίσης 7 προτάσεις με δοσμένο λεξιλόγιο να επιλέξει το σωστό ρήμα. Την έκανε και αυτή σωστά.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

◊ Συμπλήρωση γραμμάτων που λείπουν

Δώσαμε στην Χ. έναν πίνακα με 27 λέξεις στις οποίες έλλειπαν κάποια γράμματα ή στην αρχή ή στη μέση ή στο τέλος της και της ζητήσαμε να τα τοποθετήσει σωστά. Έκανε 3 αντικαταστάσεις γραμμάτων (τουρισμός-τουριτμός, αίθουσα-αίσουθα). Αρκετά ορθογραφικά λάθη μια παράλειψη,και όλα τα θηλυκά ουσιαστικά στο τέλος τα έγραψε με –ι.
Μας έδωσε την εντύπωση ότι όλα τα –ι έιτε ηταν στην μέση είτε ήταν στο τέλος της λέξης τα έβαζε στην τύχη.
Όταν την ρωτήσαμε για να διαπιστώσουμε που στηρίζει τις επιλογές της φάνηκε ότι γνώριζε τους κανόνες ορθογραφίας των ουσιαστικών και τα τοποθέτησε με αυτόν τον τρόπο γιατί έτσι θυμόταν ότι γράφονται.
• Της δώσαμε κάποιες λέξεις στις οποίες έλλειπαν κάποια γράμματα και καλούνταν να βρεί πιο λείπει , στην αρχή με εικόνες και μετά χωρίς εικόνες(δεν απάντησε 2/8 χωρίς εικόνες και έκανε μι αντικατάσταση λέξης αντί για ράφι έγραψε ράθι)(Τα γράμματα που έλλειπαν βρισκόταν στην μέση της λέξης)
•Της δώσαμε να συμπληρώσει και λέξεις στις οποίες έλλειπε το πρώτο γράμμα , δεν έκανε κανένα λάθος.
•Της δώσαμε μπερδεμένες κάποιες λέξεις να βρει ποιες είναι (δίπλα υπήρχε μια εικόνα της κάθε λέξης)Δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα.

◊ Άσκηση τονισμού λέξεων

Σε όλες τις ασκήσεις που δώσαμε η Χ. τονίζει σωστά όλες τις λέξεις και καταλάβαμε ότι γνωρίζει καλά τον μηχανισμό του τονισμού.
Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση της αντιγραφής , δεν έκανε κανένα λάθος.(Παρατήρησα ότι της άρεσαν αυτού του είδους οι ασκήσεις)

◊ Ασκήσεις γραμματικής
◊ Μετατροπή προτάσεων από τον ενικό στον πληθυντικό.
Της δώσαμε 5 προτάσεις από τον ενικό αριθμό να της μετατρέψει στον πληθυντικό. Δεν αντιμετώπισε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα.
◊ Της δώσαμε να σχηματίσει σύνθετες λέξεις και προσπαθήσαμε να διαπιστώσουμε αν γνωρίζει αντίθετες έννοιες.Και εδώ παρατηρήσαμε οτι δεν αντιμετώπιζε πρόβλημα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

• Καταλήξεις ρημάτων

Δώσαμε στην μαθήτρια 2 πίνακες με 36 ρήματα , το κάθε ρήμα ήταν γραμμένο με σωστή και λάθος κατάληξη και ζητήσαμε από την μαθήτρια να κυκλώσει το ορθογραφημένο.
Παρατηρήσαμε ότι δεν έκανε κανένα λάθος και στην ερώτηση μας γιατί κύκλωσε αυτά που γράφονται με –ω και όχι αυτά που γράφονται με –ο μας απάντησε ότι τα ρήματα γράφονται με –ω.
Αλλά και σε άλλες ασκήσεις που της δώσαμε διαπιστώσαμε ότι στις καταλήξεις των ρημάτων δεν έκανε λάθος .

◊ Καταλήξεις και άρθρα ουσιαστικών.

•Δώσαμε στην μαθήτρια 18 ουσιαστικά αρσενικά- θηλυκά να συμπληρώσει την σωστή κατάληξη . Από τα 18 τα 10 τα είχε λάθος . Καταλάβαμε και εδώ ότι η επιλογή των (ι) ήταν εντελώς τυχαία.
(ο αγελαδάρεις-ο αγελαδάρης, ο φούρναρης- ο φούρναρις, η αποθήκη, η αποθήκι)
Της δώσαμε και έναν πίνακα με ουδέτερα ουσιαστικά για να δούμε ποιο (ι) χρησιμοποιεί στο τέλος και διαπιστώσαμε ότι και στα ουδέτερα ουσιαστικά υπήρχε πρόβλημα
• Της δώσαμε μια άσκηση να βάλει το σωστό άρθρο περισσότερο για να δούμε αν κατανοεί την έννοια της ποσότητας και του γένους.
•Δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα, σε όλες τις περιπτώσεις επέλεγε το σωστό άρθρο όσον αφορά το γένος.
• Μπερδεύει όμως τα ομόηχα –η και –οι καθώς και στον πληθυντικό αριθμό το - των με το –τον.(των δρόμων, τον δρόμων,)Και εδώ μας έδωσε την εντύπωση πως η επιλογή γινόταν τυχαία.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

• Της δώσαμε να συμπληρώσει τις καταλήξεις των αρσενικών και των θυληκών ονομάτων με –οι ή –ει.(18/24) Και σε αυτήν την δραστηριότητα ήταν αρνητική και δυσκολεύτηκε πάρα πολύ.
Παρατηρήσαμε ότι δυσκολευόταν πολύ τόσο στην τοποθέτηση θυληκού άρθρου (ομόηχα -η ,-οι όσο και στις καταλήξεις αρσενικών και θηλυκών ουσιαστικών τόσο στον ενικό όσο και στον πληθυντικό αριθμό).

ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Ανάγνωση μεμονωμένων γραμμάτων

Δώσαμε στην μαθήτρια 2 πίνακες με τα γράμματα της αλφαβήτου (κεφαλαία και μικρά) , της ζητήσαμε να διαβάσει τα γράμματα , στον δεύτερο πίνακα ήταν μπερδεμένα για να διαπιστώσουμε αν όντως τα αναγνωρίζει ή απλά απαγγέλλει μηχανικά το αλφάβητο.

Η αξιολόγηση της ικανότητας για την ανάγνωση μεμονωμένων γραμμάτων αποσκοπεί στον έλεγχο της γνώσης και της ικανότητας του μαθητή να αναγνωρίζει τα γραφικά χαρακτηριστικά του κάθε γράμματος και να ανασύρει από την μνήμη του την φθογγική ταυτότητα του καθενός.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Αποτελέσματα

• Στον πρώτο πίνακα που τα γράμματα ήταν στη σωστή σειρά δεν έκανε κανένα λάθος

•Στον δεύτερο πίνακα καθυστέρησε αρκετά σε σύγκριση με τον δεύτερο γιατί τα γράμματα ήταν μπερδεμένα

2. Αναγνωση δίψηφων φωνηέντων – δίψηφων συμφώνων – διφθόγγων- δισύλλαβων και τρισύλλαβων λέξεων – προτάσεων

Ελέγξαμε αν γνωρίζει τους δίφθογγους, τα δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα , τα συμπλέγματα και αν συγχέει κάποια από αυτά.

Αποτελέσματα
• Γνωρίζει τα δίψηφα σύμφωνα .
• Ο ρυθμός ανάγνωσης είναι αργός.
• Η ανάγνωση της είναι συλλαβιστή.
• Δυσκολεύεται στους συνδυασμούς αυ και ευ
• Έκανε αρκετές προσθήκες συλλαβών ιδίως σε πολυσύλλαβες λέξεις(μπροστινός- μπρουστινός, ευχαριστώ- ευχαριστως)
• Έκανε αρκετές αντικαταστάσεις (άλογα-έλογα,σώζω-σώδω, τζάκι-τζάμι) τόσο στα σύμφωνα όσο και στα φωνήεντα.
• Σε δραστηριότητες ανάγνωσης ήταν πάντα θετική

3. Ανάγνωση κειμένου

Το κείμενο ήταν γνωστό το είχε διδαχθεί στην Τρίτη δημοτικού.
• Αργός ρυθμός ανάγνωσης
• Φωναχτή ανάγνωση κειμένου
• Αρκετές επαναλήψεις των πρώτων συλλαβών(χρώμα-χρώματα, χα-χαρούμενο)
• Λάθος σε άρθρο (ο- η παράσταση)
• Απάντησε ικανοποιητικά στις ερωτήσεις κατανόησης και δεν ανέτρεξε στο κείμενο για να βρει τις απαντήσεις

Το δεύτερο κείμενο ήταν άγνωστο, παρουσίασε τις ίδιες δυσκολίες με το πρώτο αλλά απάντησε στις ερωτήσεις κατανόησης με ευκολία.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4. Ανάγνωση κειμένου μέσα από εικόνες

Δόθηκε στην χ. ένα κείμενο στο οποίο κάποιες λέξεις έχουν αντικατασταθεί με εικόνες. Η μαθήτρια βάσει του νοήματος και των εικόνων καλείται να συμπληρώσει τα κενά με τις λέξεις που λείπουν.

• Διαβάζει δυνατά το κείμενο και σταματάει στις εικόνες για να συμπληρώσει τα κενά.
• Δεν χρησιμοποιεί το νόημα του κειμένου για την συμπλήρωση των λέξεων.
• Δεν συμφωνεί ο αριθμός του ουσιαστικού με αυτόν του κειμένου.
• Συγχέει λέξεις που μοιάζουν οπτικά.(καράβι- θάλασσα).
• Έκανε 2 παραλείψεις(δέντρα- δέτρα, καρδιά-καδιά).

◊ Της ζητήσαμε επίσης να διαβάσει 2 ιστορίες , να κοιτάξει τις εικόνες και να βρεί ποια ταιριάζει.
Της δόθηκαν 4 εικόνες που έμοιαζαν σε μερικά σημεία και μια μικρή πρόταση που περιέγραφε μια μόνο εικόνα. Καλούταν η χ. να βρει ποια εικόνα ταιριάζει με την πρόταση.
• Δυσκολεύτηκε στη πρώτη εικονοιστορία και χρειάστηκε να τις πω πάλι τι να κάνει. Στην δεύτερη την βρήκε μόνη της χωρίς δυσκολία.
◊ Της δώσαμε μια εικόνα κάθε φορά να βάλει σε κύκλο την λέξη που τις ταιριάζει (έπρεπε μέσα σε 3 λέξεις να βρεί την σωστή)δεν έκανε κανένα λάθος.

6.Ομόηχες λέξεις

• Δόθηκαν στην μαθήτρια κάποιες ομόηχες λέξεις π.χ βάρος- φάρος- θάρρος δίπλα από την γραμμή των λέξεων υπήρχε μια εικόνα που απεικόνιζε κάποιες από τις λέξεις αυτές και ο μαθητής καλούταν να σημειώσει αυτή την οποία έβλεπε στην εικόνα.
• Δεν δυσκολεύτηκε στην ανάγνωση των λέξεων
• Σημείωσε τις σωστές λέξεις και για τις 5 εικόνες.

7.Ολοκλήρωση προτάσεων

Τις δόθηκαν 10 ελλιπής προτάσεις.
• Συμπλήρωσε τις μισές και όχι αυτές που έλλειπε κάτι από την αρχή. (π.χ .....τα ρούχα για να στεγνώσουν)
• Τις έδωσα άλλες 7 ελλιπής προτάσεις να επιλέξει τη σωστή λέξη ώστε να έχει νόημα η πρόταση.(π.χ Εχθές ..... στην τηλεόραση ποδόσφαιρο.
Έπρεπε να επιλέξει ανάμεσα στο άκουσα, είδα, έπαιξα)
• Έκανε λάθος επιλογή μόνο σε μια και ολοκλήρωσε την δραστηριότητα αυτή σε ένα λεπτό.

8. Αναγνώριση και διάκριση συλλαβών

Της δώσαμε μπερδεμένες συλλαβές να βρεί τις λέξεις που κρύβονται

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Από τις 5 λέξεις βρήκε μόνο τις 3 , την μια την έγραψε λάθος (σπαράγγι-σπαγγιρα) Δυσκολεύτηκε αρκετά σε αυτήν την άσκηση

9. Αναγνώριση και διάκριση λέξεων

Της δόθηκε ένα μικρό κείμενο με διάφορες λέξεις και η Χ. καλούνταν να βρει και να βάλει σε κύκλο την λέξη πόδια.
• Ολοκλήρωσε την δραστηριότητα σε ένα λεπτό χωρίς καμιά δυσκολία.
◊ Της δόθηκε επίσης μια σειρά από λέξεις και ψευδολέξεις να αναγνωρίσει και να κυκλώσει αυτές που ξέρει.

◊ Αντίληψη των ορίων των λέξεων

Δώσαμε στην μαθήτρια ένα κείμενο στην αρχή με μικρά γράμματα και μετά με κεφαλαία όπου οι λέξεις ήταν όλες ενωμένες μεταξύ τους και ζητήσαμε να την ξεχωρίσει.
Δεν δυσκολεύτηκε να προσδιορίσει τα όρια της κάθε λέξης και στην ανάγνωση διάβασε τις προτάσεις με τις κανονικές τους αποστάσεις (διάρκεια διαδικασίας 5 λεπτά)

◊ Κρυπτόλεξο

Δόθηκε στην μαθήτρια ένα κρυπτόλεξο όπου κρυβόταν 7απλές λέξεις . Την βοηθήσαμε να βρει τις 2 πρώτες και τις υπόλοιπες της βρήκε μόνη της χωρίς κάποια ιδιαίτερη δυσκολία.

◊ Σε προφορικό επίπεδο έγιναν και οι ακόλουθες ερωτήσεις:

-*στην πράξη και το δημιουργό της*
πως λέγεται αυτός:

που φτιάχνει ψωμί	→	Φούρναρης
που πουλάει κρέας		---------
που φτιάχνει γλυκά		ζαχαροπλάστης
που βάφει τοίχους		μπογιατζής
που χτίζει σπίτια		μάστορας
που φτιάχνει τη βρύση		

-*στην πράξη και το όργανό της*

με τι γράφουμε	μολύβι
με τι σκουπιζόμαστε	πετσέτα
με τι πλένουμε	νερό
με τι καθαρίζουμε	πανί

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

με τι ζωγραφίζουμε	μαρκαδόρους
-*στην πράξη και το αποτέλεσμά της*	--------
τι φτιάχνουμε:	
όταν ανακατεύουμε αλεύρι και νερό	
όταν πατάμε τα σταφύλια	κρασί
όταν ανακατέψουμε χώμα και νερό	λάσπη
αν ανακατέψουμε κίτρινο με κόκκινο	
-*στην πράξη και το σκοπό της*	
γιατί πλενόμαστε	Για να είμαστε καθαροί
γιατί μιλάμε	
γιατί τρώμε	Γιατί πεινάμε
γιατί διαβάζουμε εφημερίδα	Δεν ξέρω
γιατί πηγαίνουμε στον γιατρό	Γιατί είμαστε άρρωστοι
-*στην πράξη και τη χρησιμότητά της*	
σε τι χρησιμεύει:	
το αυτοκίνητο	Για να μας πηγαίνει μακριά
το σωσίβιο	Για να μη βουλιάξουμε
το μαχαίρι	Για να κόβουμε
τα ρούχα	Για να ντυνόμαστε
το ψυγείο	Για να βάζουμε μέσα τα πράγματα
τα γυαλιά	Για να μη μας πειράζει ο ήλιος
-*στον τόπο της πράξης*	
που περπατάμε	
που παίζουμε	Στο δρόμο
που κοιμόμαστε	Στην παιδική χαρά
που κολυμπάμε	Στο κρεβάτι μας
που προσγειώνεται το αεροπλάνο	Στη θάλασσα
	Στο αεροδρόμιο

Κατανόηση υποδείξεων

-*προφορικά*

- Βάλε το τετράδιο κοντά στο δεξί σου χέρι √
- Περπάτησε 2 βήματα προς τα αριστερά και αμέσως μετά 4 βήματα προς τα δεξιά √
- Πιάσε το μολύβι με το αριστερό σου χέρι και τοποθέτησέ το κοντά στο δεξί σου πόδι √
- Πιάσε το αριστερό σου γόνατο με το δεξί σου χέρι √
- Πιάσε το δεξί σου γόνατο με το αριστερό σου χέρι √
- Τοποθέτησε την παλάμη του αριστερού χεριού σου πάνω από το κεφάλι σου , χωρίς να το ακουμπήσεις, και κούνησε το χέρι σου πάνω-κάτω. √
- Τοποθέτησε την παλάμη του δεξιού χεριού στο ύψος της κοιλιάς , χωρίς να την ακουμπήσεις, και κούνησε το χέρι σου κυκλικά √

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

-με μιμητικές κινήσεις

- « Να δείξεις με κινήσεις τι κάνεις κάθε πρωί όταν ξυπνάς.» √
- «Δείξε το χαρούμενο πρόσωπό σου» √
- «Περπατάς στο δρόμο και κάτι σε τρομάζει» √
- «Είσαι στη θάλασσα και κάνεις μπάνιο» √

Περιγραφή προσώπων

Να περιγράψεις τα πρόσωπα κάθε ζευγαριού , επισημαίνοντας τις διαφορές σε σώμα και εμφάνιση.

1° : Ο ένας είναι παχύς και ο άλλος λεπτός.
Ο ένας είναι κοντός και ο άλλος ψηλός.

2° : Ο ένας φοράει στρατιωτικά ρούχα κι ο άλλος είναι ναύτης.

3° : Αυτή είναι μία νύφη και αυτός είναι ένας παππούς .

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ

• Διάκριση λέξεων που μοιάζουν ακουστικά

Διαβάσαμε στην Χ. ζεύγη λέξεων (ένα κάθε φορά) και της ζητήσαμε να αναγνωρίσει την λέξη που ξέρει.
Πιλού- πουλί
Κάδρο- κόδρα
Ταβάνι- ταφάνι
Χάλασε- ψάλασε
Φάντασμα- βάντασμα
Παρατηρήσεις : της αναγνώρισε όλες σωστά

• Συλλαβική και φωνημική κατάτμηση λέξεων

1.Παρουσιάσαμε προφορικά στην Χ. λέξεις (μια κάθε φορά) και της ζητήσαμε να της χωρίσει σε συλλαβικά τμήματα χτυπώντας ένα παλαμάκι σε κάθε συλλαβή.
Χαρά: /χα/-/ρά/
Αυγή:/α/-/β/-/γ/-/η/
Καλός:/κα/-/λός/
Βρέχει:/βρε/-/χει/
Φτερό:/φτε/-/ρό/
Δουλεύουν:/δου/-λε/-/ουν
Ευτυχία:/ε/-τυ/-/χία/
Τραπέζι:/τρα/-/πέ/-/ζι/
Μαρμελάδα:/μα/-/ρμε/-/λά/-/δα/
Τερματοφύλακας:/τε/-ρμα/-/το/-/φύ/-/λα/-/κας/
Πρατηρήσεις:
•Δυσκολεύτηκε αρκετά στο χωρισμό λέξεων που περιείχαν συνδυασμούς αυ-ευ άλλες φορές τους παραλείπε και άλλες φορές τους χώριζε

2. Παρουσιαστήκαν προφορικά λέξεις σε αργό ρυθμό (μια κάθε φορά)και ζητήσαμε από την Χ. να της χωρίσει σε φωνήματα.
Νερό:/ν/-/ε/-/ρ/-/ό/
Σαύρα:/σ/-/αβ/-/ρ/-/α/
Πόδι:/π/-/ό/-/δ/-/ι/
Αυλάκι:/αβ/-/λ/-/α/-/κ/-ι/
Κασέτα:/κ/-/α/-/σ/-/έ/-/τ/-/α/
Καρφώνω:/κ/-/α/-/ρ/-/φ/-/ώ/-/ν/-/ω/
Ακροβάτης: /α/-/κ/-/ρ/-/ο/-/β/-/α/-/τ/-/η/-/ς/
Παρατηρήσεις:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η μαθήτρια χώρισε σωστά τις 3 από αυτές ενώ τις υπόλοιπες 2 τις είπε ολόκληρες όπως της άκουσε.Και εδώ αντιμετώπισε πρόβλημα στο χωρισμό των συνδυασμών αυ και ευ

3. Δώσαμε στην μαθήτρια μια εικόνα και της ζητήσαμε να μας βρει την λέξη αν πάρει την πρώτη <φωνούλα> της κάθε εικόνας.

ενα

Παρατηρήσεις: Δυσκολεύτηκε αρκετά με αυτήν την άσκηση και δεν ήθελε να συνεχίσει στις υπόλοιπες εικόνες.

•<u>Συλλαβική και φωνημική σύνθεση λέξεων</u>

1.Η μαθήτρια καλείται να κάνει ακριβώς το αντίθετο από ότι στην κατάτμηση. Της εκφωνήσαμε εμείς συλλαβές και της ζητήσαμε να συνθέσει και να μας αναφέρει την λέξη που σχηματίστηκε.

/χέ/-/ρι/ : χέρι
/βό/-/λτα/ : βόλτα
/δρό/-/μος/ : δρόμος
/βρά/-/χος/ : βράχος
/προ/-/σε/-/χω/ : προσέχω
/αυ/-/γού/-/λα/:αυγούλα
/πρά/-/γμα/-/τα/ : πράγματα
/γυ/-μνα/-/στη/-/ριο/ : γυμναστήριο
Παρατηρήσεις : Η μαθήτρια χώρισε χωρίς δυσκολία τις συλλαβές.

2. Εκφωνήσαμε στην Χ. φωνήματα σε διαδοχική σειρά και της ζητήσαμε να τα συνθέσει και να ονομάσει την λέξη που σχηματίζεται.
/κ/-/ά/-/τ/-/ι/: κάτι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

/ψ/-/η/-/λ/-/ά/: ψηλά
/κ/-/α/-/ρ/-/ά/-/β/-/ι/: καράβι
/ι/-/σ/-/τ/-/ο/-/ρ/-/ί/-/α/ : ιστορία
/π/-/α/-/ρ/-/α/-κ/-/α/-λ/-/ώ/: παρακαλώ
/τ/-/ρ/-/α/-/γ/-/ο/-/υ/-/δ/-/ι/-/α/: τραγούδια
/α/-/υ/-/τ/-/ο/-/κ/-/ί/-/ν/-/η/-/τ/-/ο/:αυτοκίνητο
Παρατηρήσεις : Στις πολυσύλλαβες λέξεις δυσκολεύεται να θυμηθεί την σειρά των φωνημάτων που ακούει και χρειάστηκε να επαναλάβω και πάλι τα φωνήματα. Με την δεύτερη προσπάθεια τα κατάφερε καλύτερα. Ωστόσο έκανε 3 επαναλήψεις των πρώτων συλλαβών.

Συλλαβική απαλοιφή

1.Εκφωνήσαμε προφορικά λέξεις (μια κάθε φορά) και ζητήσαμε από την μαθήτρια να μας αναφέρει το τμήμα της λέξης που θα μείνει αν αφαιρεθεί το πρώτο κομμάτι:

Πόδι → δι
Καλάθι → λάθι
Κάτω → τω
Μολύβι → λύβι
Όνομα → νομα

2.Της ζητήσαμε να μας πει αυτό που μένει αν βγάλουμε το τελευταίο κομμάτι:
Βροχή →βρο
τυρί→ τυ
πεπόνι→ πεπο
μητέρα → μητε
θάλασσα→ θαλα
Παρατηρήσεις : Συγκροτούσε στη μνήμη της τις λέξεις και μπόρεσε με ευκολία να μετασχηματίσει τις συλλαβές.

Ακουστική διάκριση
(Απομόνωση και αναγνώριση φωνολογικών τμημάτων)

Της ζητήσαμε να ακούσει κάποιες λέξεις και μετά να μας απαντήσει:

Στη λέξη θάλασσα ή στη λέξη χάλασα ακούς το /θα/;

Στη λέξη σκάλα ή στη λέξη μπάλα ακούς το /σκα/ ;

Στη λέξη βόδι ή στη λέξη ρόδι ακούς το /ρο/ ;

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στη λέξη κήπος ή στη λέξη τείχος ακούς το /κη/ ;

Στη λέξη αφρός ή στη λέξη αυγό ακούς το /αφ/;

Στη λέξη αύρα ή στη λέξη αυτοκίνητο ακούς το/ αβ/;
Στη λέξη ευτυχία ή στη λέξη εύη ακούς το /εβ/;

Παρατηρήσεις : Ενώ απάντησε σωστά στις 6 πρώτες στις 3 τελευταίες ήταν αρνητική και δεν ήθελε να μου απαντήσει

Είναι ίδιες οι λέξεις που ακούς;
(Ικανότητα διαφοροποίησης συνόλων που παρουσιάζονται ακουστικά)

1. Της ζητήσαμε να ακούσει λέξεις ανά 2 κάθε φορά και να μας πει ποιες είναι ίδιες:

Δάσος – βάσος	γάλα- μπάλα
Δαδιά – φωτιά	φίδι-φίδι√
Χάδι- χάδι √	θήκη-φύκι
Βόδι- ρόδι	θάρρος-θάρρος√
Ρέμα- ψέμα	ρήμα-λήμμα

Παρατηρήσεις: Απάντησε σε όλες σωστά.

2.Της ζητήσαμε να μας πει ποια λέξη τελειώνει με τον ίδιο τρόπο όπως και η πρώτη :

Μπάλα λάμπα *στάλα* μήλα

Χιόνι χωνί χιονίζω *πιόνι*

Βράδυ βροχή *χάδι* πάλι

Σόμπα σούπα *ρόμπα* ρόκα

Παρατηρήσεις : Απάντησε σε όλες σωστά.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3. Της ζητήσαμε να ακούσει μια φράση και της είπαμε ότι θα την ξανακούσει 3 φορές και κάθε φορά θα λείπει κάτι.
   Προσπάθησε να μας πεις ποια είναι η λέξη που λείπει.

(Συμπλήρωση ενός ελλιπούς προφορικού ερεθίσματος)

ΦΕΞΕ (2) , ΦΕΞΕ ΦΕΓΓΑΡΑΚΙ (1) , ΦΩΤΙΣΕ ΜΟΥ ΤΟ ΔΡΟΜΑΚΙ(3)

1. φεγγαράκι
2. φέξε
3. δρομάκι

ΠΑΙΡΝΩ ΦΟΡΑ(1) ΚΑΙ ΠΗΔΩ(2) ΠΕΦΤΩ ΚΑΙ ΚΑΤΡΑΚΥΛΩ(3)

1. Φόρα
2. πηδώ
3. κατρακυλώ

ΤΟ ΒΡΑΔΥ(3) ΤΑ ΒΑΤΡΑΧΙΑ(2) ΒΓΑΙΝΟΥΝΕ ΣΤΑ ΒΡΑΧΙΑ (1)

1. βράχια
2. βατράχια
3. βράδυ

Παρατηρήσεις : Η Χ. έχει πολύ καλή μνήμη και απάντησε με ευκολία σε αυτή την άσκηση.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΗ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

• Προσθέσεις και αφαιρέσεις σε οριζόντια και κάθετη διάταξη

• Είχε σωστές όλες τις προσθέσεις σε οριζόντια διάταξη. Αντίθετα στην κάθετη διάταξη ήταν αρνητική και δυσκολεύτηκε αρκετά στην αφαίρεση στον υπολογισμό των κρατουμένων.(Πολλές φορές μετρούσε με τα δάχτυλα)
• Συμπλήρωση του αριθμητικού συμβόλου(+,-,*,:)

Από τις 18 αριθμητικές πράξεις έβαλε το σωστό σύμβολο στις 12 από αυτές

-

•Αναγνωρίζει τα αριθμητικά σύμβολα και γνωρίζει την άνοδο και την κάθοδο της αριθμητικής κλίμακας μέχρι το 100.(Της ζητήθηκε προφορικά να αναίβει 2-2και 5-5 εως το 100 , το έκανε χωρίς δυσκολία και της πήρε 5 λεπτά να ολοκληρώσει την άσκηση.

• Απαριθμεί αντικείμενα με ευκολία συγκρίνει τους αριθμούς(είχε σωστές και τις 15 συγκρίσεις)
•
• Γνωρίζει την αξία των αριθμών δηλαδή από πόσες μονάδες και δεκάδες αποτελούνται οι αριθμοί(και τις 10 ασκήσεις σωστές)

• Γνωρίζει τη διαδικασία του πολλαπλασιασμού, αλλά δυσκολεύεται λίγο στη διαδικασία της διαίρεσης(ειδικά όταν αφήνει υπόλοιπο)
•Προβλήματα πρόσθεσης – αφαίρεσης. Δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα κατανόησε τα δεδομένα και τα ζητούμενα του προβλήματος και έκανε σωστά τις πράξεις.

•Προβλήματα πολλαπλασιασμού και διαίρεσης. Έλυσε σωστά τα τρία προβλήματα που απαιτούσαν πολλαπλασιασμό και προσέγγισε σωστά τα προβλήματα που απαιτούσαν διαίρεση

•Διάκριση ορίων γεωμετρικών σχημάτων- έλεγχος παρατηριτικότητας. Γνωρίζει τα γεωμετρικά σχήματα και τις ιδιότητες τους και μου τα είπε με μεγάλη ευκολία.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Χωροχρονικός προσανατολισμός

Για να εκτιμήσουμε την ικανότητα του προσανατολισμού στο χώρο κάναμε τις ακόλουθες δραστηριότητες:

• Ασκήσεις προσανατολισμού στο χώρο (πάνω, κάτω, μπρος, πίσω , δεξιά , αριστερά) (προφορικές και γραπτές υποδείξεις)

• Τοποθέτηση αντικειμένων δίπλα- δίπλα ,απέναντι , από κάτω με βάση ένα σταθερό σημείο αναφοράς (προφορικές υποδείξεις)

• Διαδρομή σε λαβύρινθο (γραπτή άσκηση)

Της δώσαμε εικόνες να τις παρατηρήσει και ερωτήσεις στις οποίες καλούταν να απαντήσει προκειμένου να ελέγξουμε εάν διακρίνει το αριστερό- δεξί έχοντας τον ευατό του ως σημείο αναφοράς.

Για να εκτιμήσουμε τις ικανότητες προσανατολισμού στο χρόνο κάναμε τις ακόλουθες δραστηριότητες:

• Ζητήθηκε από τη μαθήτρια να απαντήσει γραπτά σε κάποιες ερωτήσεις π.χ να κατονομάσει τις ημέρες της εβδομάδας και τους μήνες.

• Δόθηκε στη μαθήτρια ένας πίνακας με κάποιες συγκεκριμένες γιορτές ή ασχολίες και αυτή καλούταν να σημειώσει το σωστό μήνα- εποχή.

• Ζητήσαμε από τη μαθήτρια να σχεδιάσει την ώρα πάνω σε ρολόγια δίνοντας της κάποιες χαρακτηριστικές ασχολίες

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Μνήμη

Α)Για τον έλεγχο της ακουστικής μνήμης υπαγορεύσαμε σειρές από αριθμούς και η μαθήτρια καλούταν να τις επαναλάβει στην ίδια ακολουθία ή και αντίστροφα π.χ
5 8 7(και αντίστροφα)
6 3 10 7 (και αντίστροφα)
Β)Επίσης εκφωνήσαμε μια σειρά από λέξεις και ζητήσαμε από την μαθήτρια να τις επαναλάβει με την ίδια ακολουθία π.χ κότα, λαγός, άλογο , πάπια, μολύβι, κουζίνα, χαρτί. Και στις δυο περιπτώσεις δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα.
Γ)Διηγηθήκαμε κάποια μικρή ιστορία που περιείχε ονόματα ,τοπωνύμια και ζητήσαμε από την μαθήτρια να θυμηθεί κάποια στοιχεία από αυτήν .

Δ)Δώσαμε 4 λέξεις και ζητήσαμε από την μαθήτρια να μας πει αν η λέξη που ήταν όνομα πουλιού ήταν 1,2,3,4 στη σειρά.
Π.χ ποντικός, χελιδόνι, κότα, άλογο, λιοντάρι.Μας απάντησε σωστά.

Για τον έλεγχο της οπτικής μνήμης χορηγήσαμε στην μαθήτρια κάρτες (χαρτάκια με εικόνες με 3-5-7 αντικείμενα κάθε φορά. Της ζητήσαμε να τις κοιτάξει προσεχτικά και να τις κατανομάσει.Στη συνέχεια αναποδογυρίσαμε τις κάρτες και ζητήσαμε από την μαθήτρια να μας πει τι έδειχνε η κάθε κάρτα. Μας απάντησε σωστά.
Επίσης τις δείξαμε 2 εικόνες (μια κάθε φορά) και αφού τις πήραμε τις ζητήσαμε να περιγράψει τι είδε . Μας απάντησε με ακρίβεια σε όλες τις ερωτήσεις που αφορούσαν τα γεγονότα που αποτυπώνονταν στις εικόνες.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σειροθέτηση

• Δανειστήκαμε υλικό από τον χώρο του σχολείου κύβους και ζητήσαμε από την μαθήτρια να τους βάλει στη σειρά με βάση το μεγεθός τους. Δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα και ολοκλήρωσε την δραστηριότητα σε 2 λεπτά.

• Δώσαμε στη μαθήτρια 4 εικόνες που απεικόνιζαν μια ιστορία και αφού την διάβασε της ζητήσαμε να τις βάλει στη σειρά βάση νοηματικής και χρονικής ακολουθίας. Δεν έκανε κανένα λάθος.

Οπτικοκινητικός συντονισμός

•Αντιγραφή σχημάτων , δώσαμε στην μαθήτρια μερικά σχήματα να τα αντιγράψει αλλά στην προσπάθεια της να εκτελέσει αυτή την δραστηριότητα έκανε αρκετές μουτζούρες.

Έλεγχος παρατηρητικότητας

•Δώσαμε στην μαθήτρια 2 εικόνες να βρει τι λείπει από τη μια καθώς και τις διαφορές
• Τις δώσαμε ανά 3 εικόνες στη σειρά να διαγράψει αυτή που δεν ταιριάζει με τις υπόλοιπες(π.χ τραπέζι, καρέκλα. τηλέφωνο) καθώς και 4 λέξεις να βρει πια διαφέρει από τις άλλες. Δεν έκανε κανένα λάθος.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

• Δείξαμε στη μαθήτρια 7 εικόνες από τις οποίες έλειπε κάτι και της ζητήσαμε από την διπλανή στήλη να κυκλώσει ότι έλειπε. Και σε αυτή την δραστηριότητα δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ

• ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ

Η Χριστίνα στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης δεν παρουσιάζει κανένα πρόβλημα

• ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Γράφει με το δεξί χέρι και κρατά σωστά το μολύβι. Παρουσιάζει πολύ καλή αδρή και λεπτή κινητικότητα. Η στάση του σώματος της είναι καλή όταν κάθεται και όταν γράφει.

•ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η Χ. μιλάει πολύ γρήγορα αλλά έχει καλή άρθρωση. Επαναλαμβάνει συχνά τις ίδιες λέξεις ή φράσεις την ώρα που μιλάει αλλά παρόλα αυτά σχολιάζει και υπακούει σε εντολές. Απαντά σε ερωτήσεις και ζητάει διευκρινήσεις όταν κάτι δεν καταλαβαίνει.
Παρακολουθεί τα μαθησιακά δρώμενα της τάξης κοιτάζοντας τον δάσκαλο και τα παιδιά στα μάτια .Πολλές φορές χρησιμοποιεί χειρονομίες και νεύματα για το σκοπό της επικοινωνίας.

• ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Η Χ. είναι πολύ κοινωνικό παιδί, κάνει παρέα με όλα τα παιδιά της τάξης αλλά και με μεγαλύτερα παιδιά. Συμμετέχει με χαρά σε ομαδικές δραστηριότητες ,είναι υπεύθυνη και δέχεται να δανείζει αντικείμενα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στο διάλλειμα παίζει με τις φίλες της σκοινάκι , δεν δυσανασχετεί όταν χάνει αλλά συνεχίζει την προσπάθεια.
Το πρόγραμμα του τμήματος ένταξης το παρακολουθεί μαζί με έναν άλλο μαθητή με παρόμοια μαθησιακά προβλήματα, με τον οποίο είναι και στην ίδια τάξη.
Έχουν πολύ καλές σχέσεις γελάνε, παίζουν κάνουν σχόλια ο ένας με τον άλλον , πολλές φορές μαλώνουν για το ποιος θα ξεκινήσει πρώτος κάποια ομαδική δραστηριότητα , αλλά πάντα τα βρίσκουν μεταξύ τους.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

5.6 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ – ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Αρχικά φτιάξαμε έναν πίνακα και προσπαθήσαμε να συστηματοποιήσουμε τα βασικά γνωρίσματα (ικανότητες και αδυναμίες) της μαθήτριας στους τομείς που εξετάσαμε.

Ανάγνωση

- Χαμηλή αναγνωστική ταχύτητα
- Κομπιαστή ανάγνωση χωρίς ρυθμό και χρώμα στη φωνή.
- Μάντεμα λέξεων παρασυρμένη από κάποια γνωστή αρχική συλλαβή
- Προσθέσεις, αφαιρέσεις , αντικαταστάσεις γραμμάτων ή συλλαβών
- Δεν σταματάει στις τελείες
- Επαρκής φωνολογική επίγνωση των λέξεων
- Φτωχό λεξιλόγιο
- Περιορισμένη ικανότητα έκφρασης στην απόδοση νοημάτων
- Καλή κατανόηση του κειμένου
- Ικανότητα νοηματικής ολοκλήρωσης ελλιπών προτάσεων και κειμένων.
- Συχνή επανάληψη των πρώτων συλλαβών μιας λέξης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Γραφή

• Παραλείψεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων και συλλαβών

• Σύγχυση φθόγγων που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά μεταξύ τους

• Κρατάει τα απαιτούμενα διαστήματα μεταξύ των λέξεων

• Γνωρίζει τα σημεία στίξης

• Κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη θεματικά και καταληκτικά

• Γνωρίζει τους γραμματικούς κανόνες αλλά δυσκολεύεται να τους εφαρμόσει
• Η γραφή της είναι ευανάγνωστη, γράφει με την σωστή φορά και τα γράμματα της ακουμπούν στην γραμμή.

• Χρησιμοποιεί κεφαλαία στην αρχή της πρότασης

•Περιορισμένο λεξιλόγιο και φτωχή γραπτή απόδοση αυθόρμητων ιδεών

• Βάζει τα σωστά διαστήματα μεταξύ των λέξεων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

•Γνώση των αριθμών ως το 100

•Δεν αντιμετωπίζει προβλήματα στην αριθμητική ακολουθία

•Γνωρίζει καλά τον μηχανισμό της πρόσθεσης

•Δυσκολεύεται στις πράξεις της αφαίρεσης όταν είναι σε κάθετη διάταξη

•Γνωρίζει τα σύμβολα των αριθμητικών πράξεων

•Γνωρίζει την διαδικασία του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης

•Λύνει προβλήματα χωρίς δυσκολία

•Γνωρίζει τα γεωμετρικά σχήματα

Στους υπόλοιπους γνωστικούς τομείς δεν αντιμετωπίζει κανένα πρόβλημα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΟΣΟΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ- ΣΥΝΤΑΞΗ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΩΝ

Τα στοιχεία που έχουμε στη διάθεση μας μετά τη διαδικασία διεξαγωγής της διερεύνησης, μετά από συστηματική επεξεργασία και <<αξιολόγηση>> αυτά καταγράφονται σε σχετικά πρωτόκολλα.
Η σύνταξη συγκεκριμένων πρωτοκόλλων για τα χαρακτηριστικά και την δομή του προβλήματος αποτυπώνονται στα ακόλουθα σχέδια.(Δήμου,2008).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πρωτόκολλο 1
Γενική εικόνα (προφίλ) της προβληματικής κατάστασης.

Προβληματική κατάσταση: Γραπτός λόγος-ορθογραφία

α/α	Κατηγορίες προβλημάτων	Περιοχές Αντιγραφή	Λαθών Υπαγόρευση	Από μνήμης	Αυτόνομη παραγωγή	270
1	Αναγραματισμοι	-	-	-	-	-
2	Παραλήψεις	-	7	7	4	18
3	Προσθήκες	-	1	-	-	1
4	Καταλήξεις	1	9	19	11	40
5	Θέματα	-	11	15	9	35
6	Προθέσεις	-	1	-	-	1
7	Τονισμοί	-	-	-	-	-
8	Αντιμεταθέση	-	4	5	2	11
9	Αντικατάσταση	-	10	19	10	39
10	Άρθρα	1	4	5	8	18
Σύνολα		2	47	70	44	163

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στο πρωτόκολλο 1 περιγράφεται η γενική εικόνα – προφίλ της συγκεκριμένης προβληματικής κατάστασης σε 4 περιοχές παραγωγής γραπτού λόγου. Οι συχνότητες που καταγράφονται στις επιμέρους κατηγορίες προβλημάτων που συγκροτούν τη συγκεκριμένη προβληματική κατάσταση αναδεικνύουν το περιεχόμενο και τη βαρύτητα του καθενός από τα επιμέρους προβλήματα στις 4 περιοχές χωριστά αλλά αθροιστικά σε τρόπο που να παρουσιάζεται συνολικά και ειδικά μια σαφής εικόνα του προβλήματος της μαθήτριας.
Στην προκειμένη περίπτωση ενδιαφέρον προκύπτει για την περίπτωση των καταληκτικών λαθών, των αντικαταστάσεων καθώς και των λαθών στο θέμα.
Σε μια βάση σύγκρισης N=270 λέξεις η συχνότητα των λαθών στην κατάληξη είναι N=40, στο θέμα N= 35, και στις αντικαταστάσεις N=39.

Με βάση τα καταληκτικά λάθη που καταγράψαμε στο πρωτόκολλο 1 οφείλουμε να αναλύσουμε το πρόβλημα αυτό περαιτέρω ώστε να προσδιορίσουμε και να συγκεκριμενοποιήσουμε επιμέρους κατηγορίες. Το ίδιο θα πρέπει να κάνουμε για τα λάθη που παρουσιάζονται στο θέμα καθώς και στις αντικαταστάσεις.
Η ενέργεια μας αυτή αποτυπώνεται στα παρακάτω πρωτόκολλα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πρωτόκολλο 2

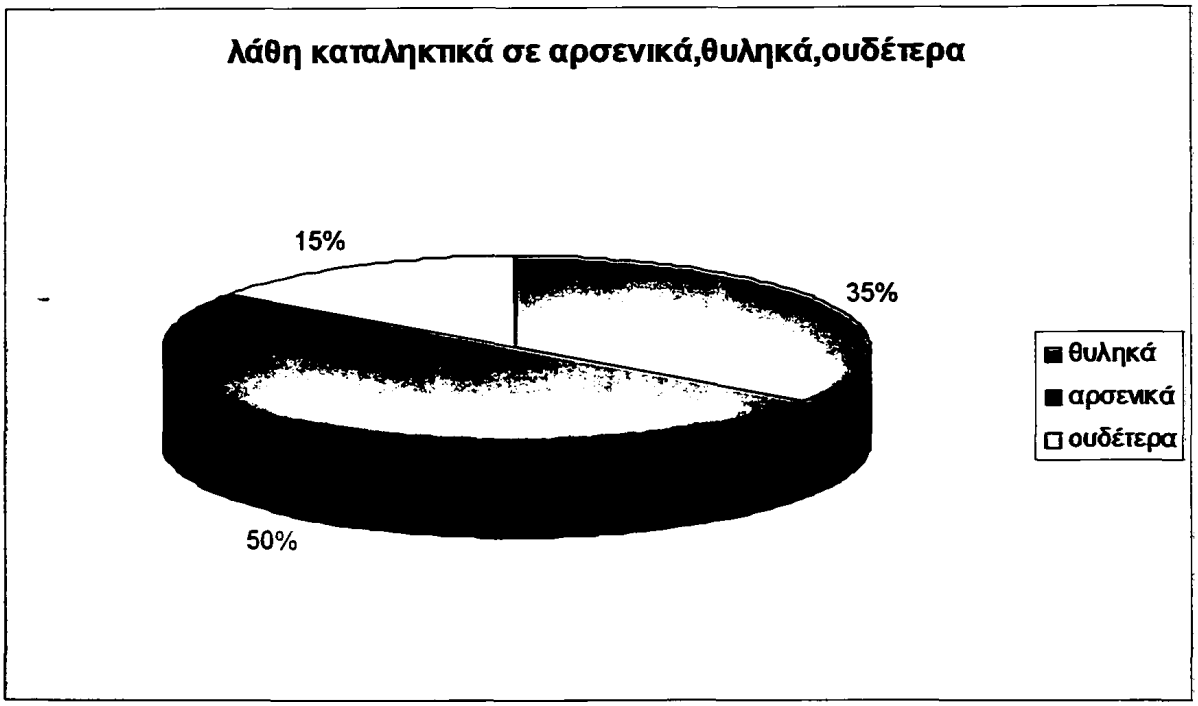
Το Πρόβλημα :Καταληκτικά λάθη.

α/α	Κατηγορία λαθών	Αντιγραφή	Υπαγόρευση	Από μνήμης	Αυτόνομος λόγος	Σ
1	Ονόματα	1	6	17	7	31
2	Ρήματα	-	2	1	1	4
3	Επιρρήματα	-	1	1	1	3
4	Αντωνυμίες	-	-	-	2	2
Σ		1	9	19	11	40

Πρωτόκολλο 3
Το πρόβλημα: Αντικαταστάσεις

α/α	Κατηγορία λαθών	Αντιγραφή	Υπαγόρευση	Από μνήμης	Αυτόνομος λόγος	Σ
1	Ονόματα	-	6	10	5	22
2	Ρήματα	-	3	6	4	13
3	Επιρρήματα	-	-	-	-	
4	Αντωνυμίες	-	1	3	-	4
Σ		-	10	19	10	39

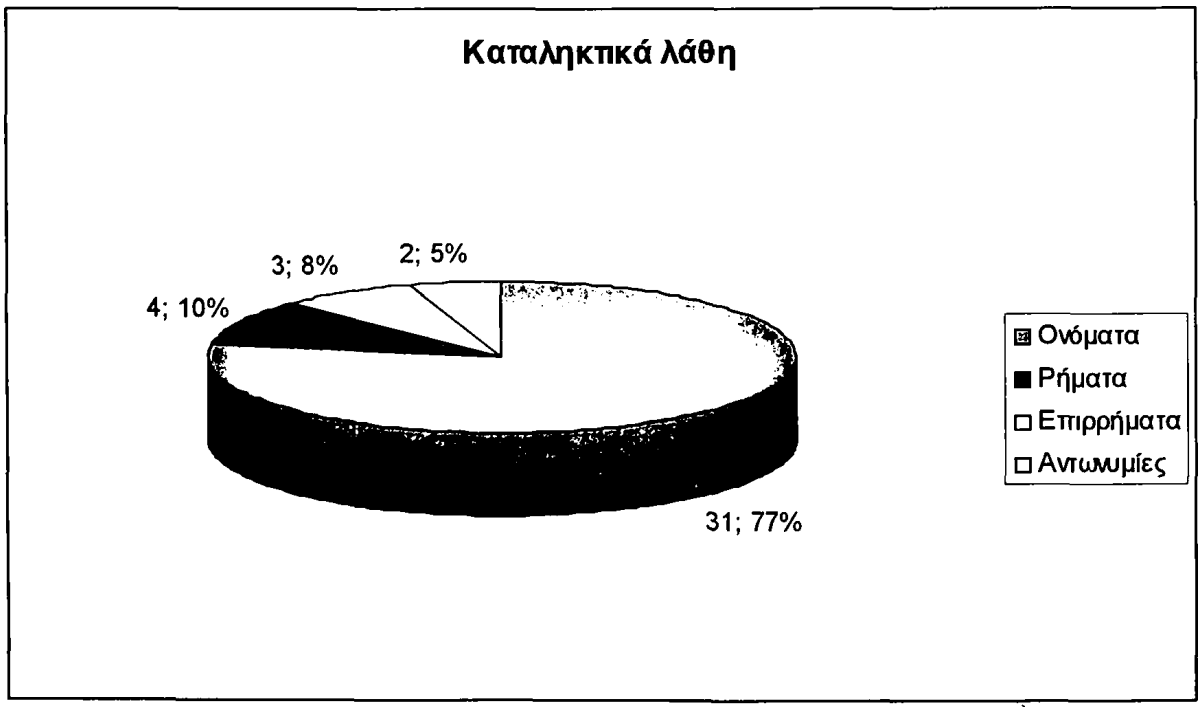
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



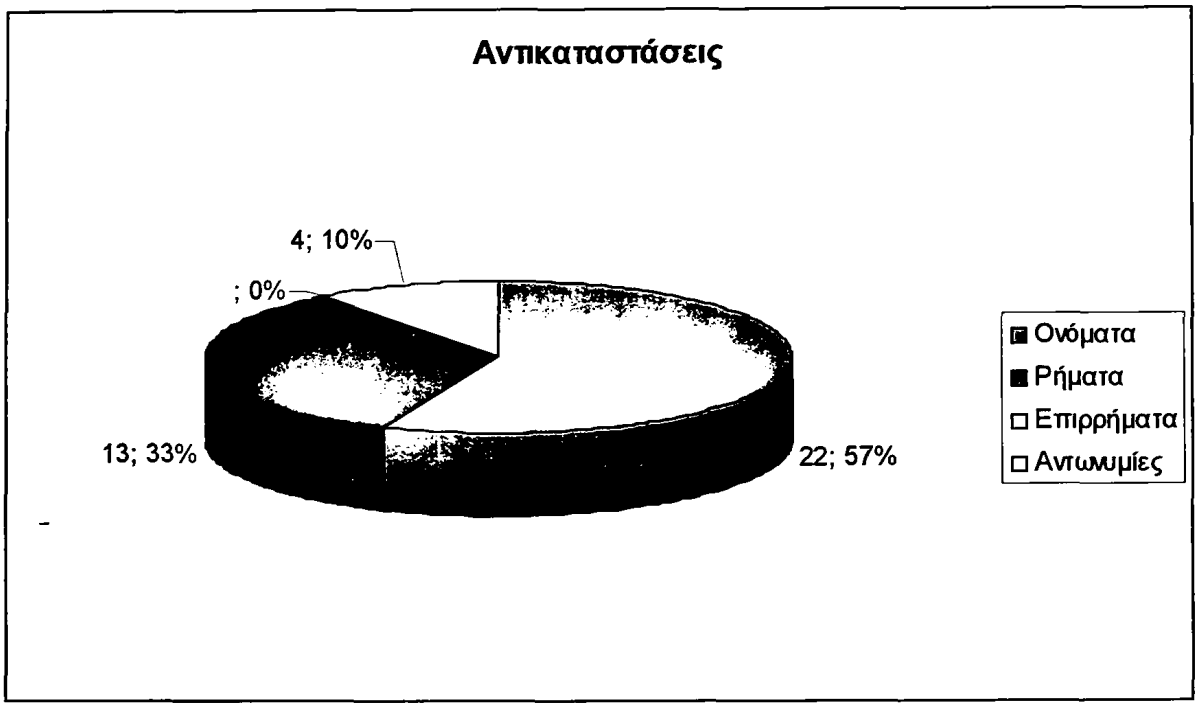
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

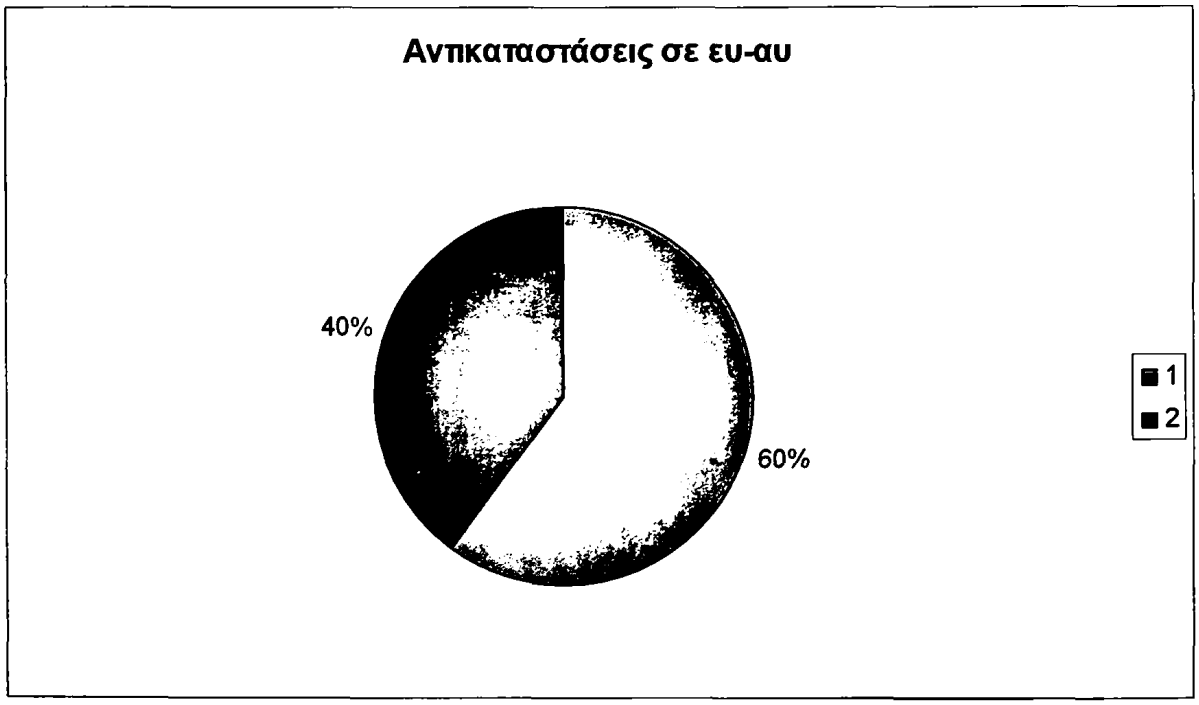
Πρωτόκολλο 4
Το πρόβλημα: Θεματικά λάθη

α/α	Κατηγορία λαθών	Αντιγραφή	Υπαγόρευση	Από μνήμης	Αυτόνομος λόγος	Σ
1	Ονόματα	-	4	7	3	14
2	Ρήματα	-	6	7	6	19
3	Επιρρήματα	-	1	1	-	2
4	Αντωνυμίες	-	-	-	-	-
Σ		-	11	15	9	35

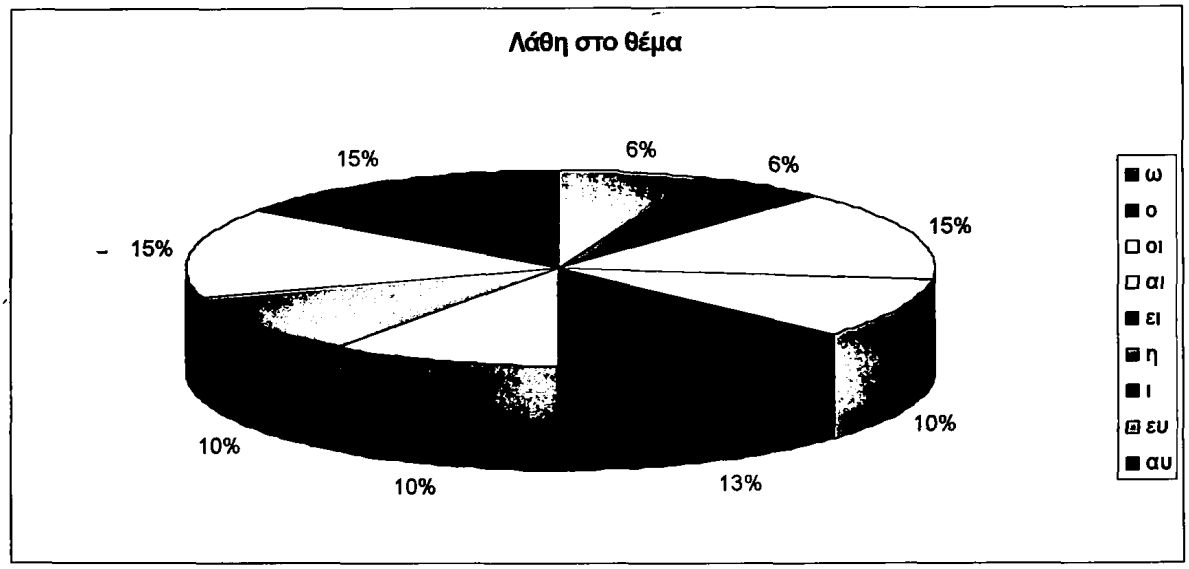


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

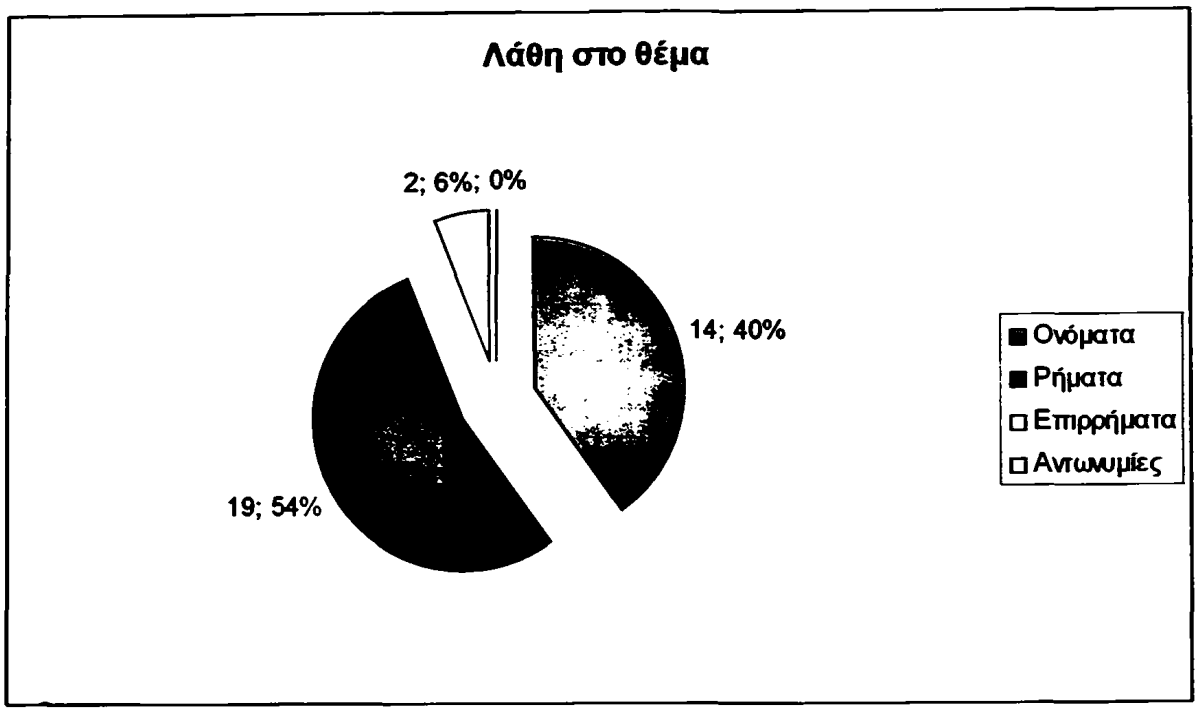




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Απο την διαγνωστική μας αξιολόγηση παρατηρήσαμε ότι η μαθήτρια κάνει πολλά λάθη (παραγωγή κειμένου από την ίδια και όχι στην , αντιγραφή), όπως παραλείψεις και αντικαταστάσεις καθώς και λάθη σε μεγάλο ποσοστό στις καταλήξεις των ονομάτων και πιο συγκεκριμένα στα ουσιαστικά(αρσενικά, θηλυκά και ουδέτερα) τόσο στον ενικό αριθμό όσο και στον πληθυντικό

Όσον αφορά τις αντικαταστάσεις εντοπίσαμε μεγάλο βαθμό δυσκολίας στην κατανόηση και κατάκτηση του αυ και ευ που οφείλεται στο ότι δεν είναι ικανοποιητικά καλλιεργημένη η ικανότητα της αντιστοιχίας φωνήματος-γραφήματος, λόγω της ελλιπούς φωνολογικής ενημερότητας

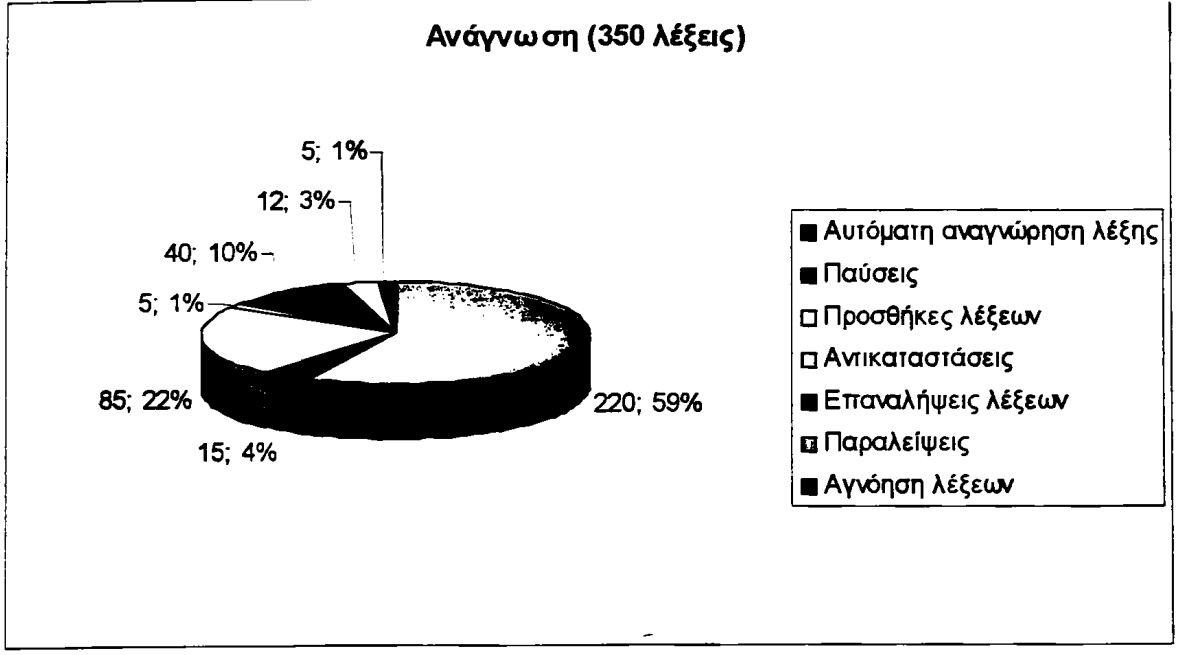
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

.Τα λάθη στο θέμα εντοπίζονται σε μεγάλο βαθμό στα δίψηφα φωνήεντα (αι,ει,οι,ι,η) καθώς και στην κατανόηση πιο (ι) πρέπει να βάλει .
Επίσης διαπιστώσαμε μια μεγάλη δυσκολία στην έκφραση – έκθεση καθώς και στην αποτύπωση αυτών που σκέφτεται στο γραπτό λόγο.
Με βάση τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε από την ανάλυση των δεδομένων της διαγνωστικής μας αξιολόγησης αποφασίσαμε να ασχοληθούμε παράλληλα με την βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας της μαθήτριας με τους γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες γιατί θεωρήσαμε ότι σε αυτή τη φάση θα την βοηθούσαμε περισσότερο.
Θεωρούμε εδώ σημαντικό να αναφέρουμε ότι η μαθήτρια γνωρίζει αρκετούς από τους κανόνες της γραμματικής (όπως ότι τα ουδέτερα γράφονται με –ι) αλλά δυσκολεύεται πολύ στη εφαρμογή τους.

ΑΝΑΓΝΩΣΗ
Κατηγορίες λαθών

Αυτόματη αναγνώριση λέξης	220 /350
Παύσεις	15 /350
Προσθήκες λέξεων	85 /350
Αντικαταστάσεις	5 /350
Επαναλήψεις λεξεων	40/350
Παραλείψεις	12 /350
Αγνόηση λέξεων	5 /350

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Απο τις 350 λέξεις που διάβασε οι 75 ήταν άρθρα, τα μόρια θα, να, οι προθέσεις με, σε, από, για ο σύνδεσμος και , και μετά τις περισσότερες από τις οποίες τις αναγνώρισε και τις διάβασε αυτόματα. Παρατηρούμε ότι παρουσιάζει μεγάλο ποσοστό στις επαναλήψεις λέξεων και ιδιαίτερα στις προσθήκες γραμμάτων ή συλλαβών που βρίσκονται στην αρχή της λέξης είτε αυτή είναι μονοσύλλαβη ή πολυσύλλαβη.
Επίσης παρατηρήσαμε και μια δυσκολία στις παύσεις μιας και δεν σταματούσε όταν έπρεπε στις τελείες.
Η ανάγνωση της ήταν κομπιαστή χωρίς χρώμα και ρυθμό .
Επίσης συχνά μάντευε λέξεις παρασυρμένη από κάποια γνωστή αρχική συλλαβή.
Τα λάθη λοιπόν της Χριστίνας στην ανάγνωση είναι σε μεγάλο ποσοστό λάθη στο ρυθμό και τη ροή του λόγου (παύσεις εκεί που δεν χρειάζεται

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

και επαναλήψεις λέξεων)και λιγότερο σε αδυναμία γραφοφωνημικής αντιστοιχίας.
Σε αυτή την περίπτωση μια παρεμβατική προσπάθεια πρέπει να λειτουργήσει υποστηρικτικά και ενισχυτικά βοηθώντας την μαθήτρια να κατακτήσει την ικανότητα κωδικοποίησης και αποδικωποιήσης του λόγου λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα της.
Στο τέλος της διαγνωστικής μας αξιολόγησης και πριν την έναρξη της παρεμβατικής μας προσπάθειας είχαμε μια προσωπική συνάντηση με την μαθήτρια και συζητήσαμε για τα προβλήματα που παρουσιάζει στην ανάγνωση και στη γραφή στην οποία φάνηκε ότι και η ίδια είχα πλήρη επίγνωση των δυσκολιών και μας είπε ότι θα προσπαθήσει για το καλύτερο.
Για να αποκτήσει ο μαθητής την ικανότητα να διακρίνει, (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχει δυσκολία σε αυτήν την ίδια την αίσθηση της αντίληψης), όλους τους ήχους (φθόγγους) σε μια λέξη και μάλιστα με τη σωστή σειρά (επομένως και τη θέση τους στη λέξη),η να μπορεί να συνθέσει μια λέξη, αν του δίνονται οι φθόγγοι, ακουστικά χωρίς να παραλείπει, να προσθέτει ή να αντιστρέφει κάποιους και να μπορεί να διαβάζει σωστά μια λέξη, θα πρέπει να ακολουθήσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα ανάπτυξης τους, για να βοηθηθεί στην προσπάθεια του να ξεπεράσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην ανάγνωση και την ορθογραφία, διότι αν δεν μπορεί να ξεχωρίζει όλους τους φθόγγους που ακούει σε μια λέξη και να διαβάζει σωστά όλα τα γράμματα που βλέπει , τότε επόμενο είναι και στη γραφή του να υπάρχουν παραλείψεις, αντικαταστάσεις, προσθέσεις δηλαδή εκείνα τα λάθη που κάνουν να είναι μια λέξη γραμμένη φωνολογικά σωστά. Η απόκτηση αυτής της ικανότητας αν και αφορά την επεξεργασία του προφορικού λόγου, θεωρείται από τους Bryant και Bradley σαν μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις για την απόκτηση της ικανότητας για ανάγνωση και γραφή, η άποψη αυτή υποστηρίχτηκε ανεπιφύλακτα από έναν μεγάλο αριθμό σύγχρονων ερευνητών,(Μαυρομάτη 1995,σ.59)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ
ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

7.1 Το νέο μοντέλο εργασίας για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Η σχολική αποτυχία δεν είναι αναπόφευκτη για τα παιδιά με μαθησιακέ δυσκολίες , αφού η πρόληψη (βελτίωση βασικών δεξιοτήτων μάθησης), η έγκαιρη παρέμβαση μόλις διαφανεί η δυσκολία , η τροποποίηση της διδακτικής μεθοδολογίας του δασκάλου μέσα στην τάξη τέτοια που να εξασφαλίζει την συμμετοχή και αυτών των παιδιών , είναι όλα στοιχεία που μόνο το σχολείο μπορεί να καθορίσει.

Ο σχεδιασμός του ημερήσιου διδακτικού προγράμματος βοηθάει το δάσκαλο να μην απομακρύνεται από τις περιοχές που απαιτούν παρέμβαση , βοηθάει στην αξιολόγηση και στην καταγραφή της προόδου και επομένως καθιστά την διδασκαλία αποτελεσματική.
Απαραίτητο είναι να λαμβάνονται υπόψη ορισμένες προϋποθέσεις(Σούλης,2000):
◊ Συστηματική χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας.
◊ Παιδοκεντρικός τρόπος σχεδιασμού της διδασκαλίας
◊ Προσαρμογή της γνώσης στη ζωή και στην καθημερινή πρακτική.
Δυο είναι οι κυριότερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών συμπεριφοριστική και η γνωστική.

Η συμπεριφοριστική μέθοδος στηρίζεται στα εξής στοιχεία:

◊ Συνεχής θετική ενίσχυση
◊ Άμεση ανατροφοδότηση
◊Ανάλυση έργου (απλοποίηση και ανάλυση διδακτικού στόχου σε μικρότερα βήματα)
◊ Επανάληψη και εξάσκηση

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

◊ Αυστηρή δόμηση του υποστηρικτικού προγράμματος και συνεχής έλεγχος της προόδου

Η γνωστική μέθοδος προσέγγισης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών στοχεύει:

◊ Στον καθορισμό γνωστικών στοιχείων του έργου που πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής καθώς και το βαθμό κατάκτησης του κάθε στοιχείου.

◊ Στην επισήμανση των απαιτήσεων του έργου , με βάση τα στάδια επεξεργασίας των πληροφοριών.

◊ Στην απόκτηση από τον μαθητή συγκεκριμένων στρατηγικών οργάνωσης της μάθησης και της μελέτης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες υλοποιείται στην πράξη η γνωστική προσέγγιση είναι:

1. Επισήμανση των γνωστικών περιοχών και του είδους των ασκήσεων και έργων που δυσκολεύουν τον μαθητή.
2. Ανάλυση των ασκήσεων και έργων στα συστατικά γνωστικά στοιχεία και στις γνωστικές δομικές διαδικασίες.
3. Εξέταση του βαθμού κατοχής, από την πλευρά του μαθητή, των συγκεκριμένων έργων και διαδικασιών
4. Προσδιορισμός των γνωστικών ελλείψεων που συνδέονται με την αποτυχία, τοποθέτηση τους σε σειρά προτεραιότητας και μετατροπής τους σε διδακτικούς στόχους.
5. Εφαρμογή και χρησιμοποίηση συγκεκριμένων διδακτικών τεχνικών για την κατάκτηση των καθορισμένων στόχων.
6. Έλεγχος της ικανότητας εκτέλεσης του συνόλου της άσκησης ή του έργου μετά το τέλος της διδασκαλίας.

Κατά καιρούς έχουν προταθεί πολλά μοντέλα σχεδιασμού της διδακτικής διαδικασίας στηριζόμενα στην γνωστική μέθοδο προσέγγισης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, ενδεικτικά παρουσιάζουμε το παρακάτω(Χρηστάκης 2002,σ.128):

1. Πρόγραμμα διδακτικών στόχων
2. Αρχική εκτίμηση των δεξιοτήτων
3. Επιλογή των διδακτικών στόχων
4. Διδακτική μέθοδος
5. Αξιολόγηση της προόδου του μαθητή
6. Ανατροφοδότηση του προγράμματος.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ο διδακτικός στόχος

Η κάθε διδασκαλία αποβλέπει σε ένα ορισμένο σκοπό και επιδιώκει κάποιους στόχους.Σε ότι αφορά το σκοπό δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ παλιών και νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων . Ο διδακτικός στόχος περιλαμβάνει τη συμπεριφορά που πρέπει να εκδηλώσει ο μαθητής , τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα λάβει χώρα η συμπεριφορά και τα κριτήρια επιτυχίας.
Οι στόχοι θα αποτελέσουν το εργαλείο με το οποίο θα <αξιολογήσουμε> τον μαθητή. Η αξιολόγηση στην συνέχεια θα οδηγήσει στη σωστή επιλογή των επόμενων στόχων που πρέπει να διδαχθούν και θα μας καθορίσουν την διδακτική μέθοδο και το παιδαγωγικό υλικό που θα χρειαστούμε.(Φλωράτου 2006,σ.34)

Από τα διάφορα μοντέλα και μεθόδους που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί, ο εκπαιδευτικός επιλέγει αυτό που κατά την γνώμη του είναι καλύτερο για την συγκεκριμένη περίπτωση που παρεμβαίνει. Τα κυριότερα κριτήρια επιλογής είναι τα ακόλουθα:

- Οι δυσκολίες, οι δυνατότητες και οι εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Οι δυνατότητες του ίδιου του εκπαιδευτικού.
- Οι δυνατότητες και οι συνθήκες λειτουργίας του σχολείου.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η ανάλυση του στόχου σε μικρότερα βήματα

Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχει την ικανότητα νοητικής επεξεργασίας μεγάλων ενοτήτων, επομένως <<η μάθηση μιας επιδιωκόμενης δεξιότητας κατακτάτε καλύτερα από το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εάν αυτή διδαχθεί αναλυμένη σε μικρότερα βήματα (σταδιακά) απ΄ ότι εάν αυτή διδασκόταν ολικά>>(Σούλης 2000 ,σ.110). Η αρχή που τηρείται για τον καθορισμό των βημάτων είναι η εξής:

Χαμηλές δυνατότητες

→ πολλά και μικρά βήματα

Δύσκολος διδακτικός στόχος

Υψηλές δυνατότητες

→ λίγα και μεγάλα βήματα

Εύκολος διδακτικός στόχος

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Χαρακτηριστικά διδακτικής διαδικασίας (Σούλης, 2000)

• Η σαφήνεια στην απόδοση(γνώσεων και δεξιοτήτων). Με τον όρο σαφήνεια δηλώνεται η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ελαχιστοποίηση των λαθών και η μεγιστοποίηση κατανόησης και χρήσης των δεξιοτήτων-γνώσεων από το μαθητή. Δεν μας ενδιαφέρει ο χρόνος εκτέλεσης της δεξιότητας όσο το αποτέλεσμα σε σχέση με το διδακτικό στόχο και η αποφυγή λαθών.

• Η ευκολία στη χρήση. Η ευκολία με την οποία χειρίζεται ο μαθητής τη νέα γνώση αποτελεί δείγμα κατάκτησης των στόχων της διδασκαλίας και παίζει καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή πορεία του εκπαιδευόμενου.

• Εφαρμογή – Γενίκευση. Είναι αδιανόητη η μετάβαση από τον έναν διδακτικό στόχο στον άλλο εάν δεν έχει κατακτηθεί πλήρως ο προηγούμενος. Είναι ανάγκη πριν την κατάκτηση της νέας δεξιότητας ο μαθητής να μπορεί να γενικεύει την προηγούμενη και να την μεταβιβάζει σε παρόμοιες καταστάσεις

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ – ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΨΗ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ Μ.Δ

◊ Τα γενικά χαρακτηριστικά του παιδιού.

◊ Την ανάγκη για διαφοροποίηση και εξατομίκευση.

◊ Την βασική αρχή ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το επίπεδο της αναπτυξιακής τους ωριμότητας και υποδομής, πρέπει να διδαχθούν.

◊ Την αποδέσμευση της αντιμετώπισης του προβλήματος από την ανεύρεση της αιτίας που το προκαλεί.

◊ Την έγκαιρη παρέμβαση στους μαθητές που δυσκολεύονται.

◊ Την ανάλυση του προβλήματος.

◊ Όλοι οι μαθητές δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο μέσα στον ίδιο χρόνο.

◊ Την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων με κοινωνική χρησιμότητα και πρακτική αναγκαιότητα.

◊ Την ενίσχυση των κινήτρων μάθησης.

◊ Την χρησιμοποίηση ειδικών διδακτικών προσεγγίσεων και κατάλληλων μεθοδολογικών επιλογών, ανάλογα με το αντικείμενο.

◊ Την διδασκαλία αποτελεσματικών μηχανισμών και στρατηγικών μάθησης.

◊ Την αρχή της απλοποίησης και συστηματοποίησης της γνώσης.

◊ Την συνεχή επανάληψη και ανατροφοδότηση.

◊ Την αρχή της αυτενέργειας.

◊ Την εξασφάλιση κατάλληλων σχολικών συνθηκών μάθησης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ (Το υλικό παρεμβατικής προσπάθειας βρίσκεται στο παράρτημα 2)

Πλαίσιο παρεμβατικής διαδικασίας

Η περιγραφή των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του παιδιού στους συγκεκριμένους τομείς που αναλύθηκαν κατά την διαγνωστική διαδικασία προσφέρουν όλες εκείνες τις πληροφορίες που μπορεί να χρειαστούν για την αντιμετώπιση των αναγκών του παιδιού και αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές για τα επόμενα βήματα.

Ο καθορισμός των διδακτικών στόχων, η συγκεκριμενοποίηση τους και η αποφυγή γενικοτήτων είναι ζητήματα καθοριστικά για την αξιολόγηση της προόδου της μαθήτριας. Επίκεντρο της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων της Χριστίνας και η δημιουργία ενός ζεστού και υποστηρικτικού κλίματος που θα την κινητοποιήσει. Σημαντική παράμετρος επιτυχίας της παρεμβατικής προσπάθειας είναι η διαβάθμιση δυσκολίας στη χορήγηση ασκιακού υλικού (από την πιο εύκολη στην πιο δύσκολη δραστηριότητα)και ο καθορισμός της ροής του προγράμματος, ώστε η μετάβαση στην πιο δύσκολη φάση να γίνεται όταν πραγματικά είναι η κατάλληλη στιγμή και όχι νωρίτερα ή αργότερα.

Η προσέγγιση πρέπει να είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο, ώστε οι δραστηριότητες να κινούν το ενδιαφέρον της μαθήτριας, να την κρατούν σε εγρήγορση και να μην την κουράζουν, ώστε να συγκεντρώνει την προσοχή της για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στην κάθε δραστηριότητα και να αποδίδει καλύτερα. Είναι λοιπόν σαφές ότι ο τρόπος χειρισμού και

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κατεύθυνσης της συγκεκριμένης μαθήτριας απαιτεί μια στρατηγική προσέγγισης η οποία:

• θα αξιοποιεί τις οπτικές και ακουστικές δεξιότητες της μαθήτριας αφού η οπτική και ακουστική της μνήμη είναι αναπτυγμένες.
• θα παρέχει σαφείς, σύντομες και απλουστευμένες οδηγίες και επεξηγήσεις όπου χρειάζονται.
• θα μπορεί να είναι ευέλικτη για να προλαβαίνει τυχόν απρόβλεπτες αλλαγές στη διάθεση της μαθήτριας, να εναλλάσσει γρήγορα ερεθίσματα και δραστηριότητες και να επιτρέπει συχνά διαλλείματα για να μην κουράζεται.
• θα δίνει την ευκαιρία να κινηθεί στο χώρο (ζητώντας να γράψει κάτι στον πίνακα)
• θα επιδιώκει συχνά την βλεμματική επαφή που θα την επαναφέρει όταν διασπάται
• θα τη επιβραβεύει και θα την ενθαρρύνει χωρίς όμως συγκατάβαση
• θα τηρεί τους όρους που έχουν από κοινού συμφωνηθεί με τη μαθήτρια.

Κατά την διάρκεια της διαγνωστικής αξιολόγησης παρατηρήσαμε ότι η Χριστίνα αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή. Ειδικότερα δυσκολεύεται πολύ στις καταλήξεις αρσενικών και θηλυκών και ουδέτερων ουσιαστικών και επιθέτων καθώς και στην διάκριση του ευ όπου ακούγεται εφ και εβ. Η διορθωτική μας παρέμβαση διήρκησε ένα μήνα και συνολικά πραγματοποιήθηκαν 12 συναντήσεις από 45 λεπτά την φορά Έτσι καθορίσαμε τους στόχους.

1ος ΣΤΟΧΟΣ Να αναγνωρίζει να γράφει και να διαβάζει χωρίς δισταγμό το αυ και το ευ.

2ος ΣΤΟΧΟΣ Να κατανοήσει και να μάθει τις καταλήξεις αρσενικών και θηλυκών και ουδέτερων ονομάτων.

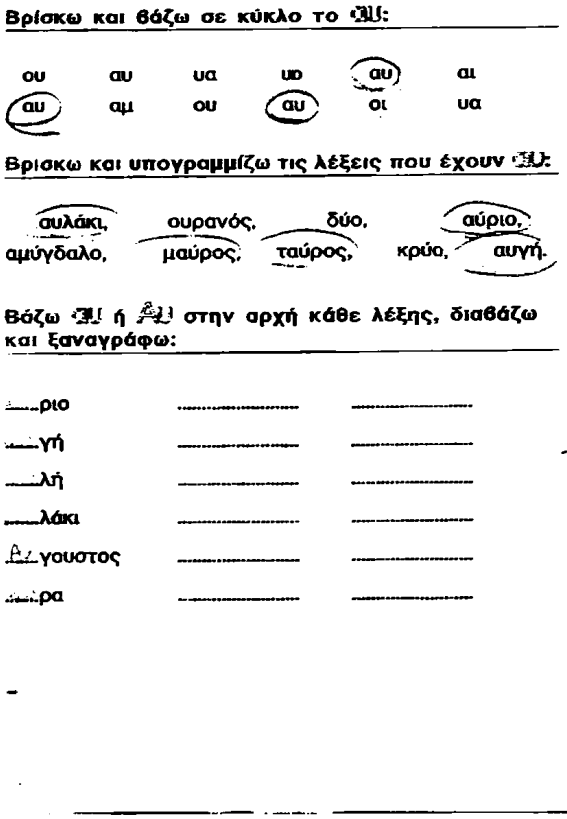
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Υλοποίηση 1ου στόχου . Η μέθοδος που ακολουθήσαμε είχε σαν αφετηρία μια βασική παιδαγωγική αρχή :<<προχωρούμε από τα απλά στα σύνθετα>> για τον λόγο αυτό ακολουθήσαμε τα παρακάτω βήματα
Από την πρώτη στιγμή προσπαθήσαμε να δώσουμε να καταλάβει η Χριστίνα ότι σε κάποιες λέξεις όπως αυγή, αυτοί, δουλεύουν, ευτυχία τα φωνήεντα α,υ και ε,υ σχηματίζουν τους συνδυασμούς αυ ,ευ οι οποίοι άλλοτε προφέρονται αβ,εβ και άλλοτε αφ, εφ.

Βήμα 1ο
Οπτική και ακουστική διάκριση του αυ=αβ
Γράφω και μαθαίνω το αυ
Βρίσκω και βάζω το αυ σε κύκλο ανάμεσα σε άλλες συλλαβές
Βρίσκω λέξεις που έχουν αυ=αβ
Βάζω το αυ=αβ στην αρχή κάθε λέξεις και διαβάζω

Παρατηρήσεις: Ξεκινήσαμε πρώτα δίνοντας στη μαθήτρια να αναγνωρίσει οπτικά το αυ και να μάθει να το γράφει, ταυτόχρονα της ζητήσαμε να το φωνάζει. Στο επόμενο βήμα δώσαμε μπερδεμένες συλλαβές ανάμεσα σε αυτές να αναγνωρίσει και να βάλει σε κύκλο το αυ=αβ. Μετά δώσαμε κάποιες λέξεις όπου έλειπε το αυ και καλούταν η μαθήτρια να το τοποθετήσει ασκήσεις επιτευχθήκαν με επιτυχία και χωρίς η μαθήτρια να δυσανασχετήσει καθόλου. (Χρόνος κάθε άσκησης15 λεπτά)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Βρίσκω και βάζω σε κύκλο το αυ:

ου αυ υα υο αυ αι
αυ αμ ου αυ οι υα

Βρισκω και υπογραμμίζω τις λέξεις που έχουν αυ:

αυλάκι, ουρανός, δύο, αύριο,
αμύγδαλο, μαύρος, ταύρος, κρύο, αυγή.

Βάζω αυ ή αβ στην αρχή κάθε λέξης, διαβάζω και ξαναγράφω:

....ριο .....
....γή .....
....λή .....
....λάκι .....
....γουστος .....
....ρα .....

Βήμα 2°

Συλλαβική κατάτμηση του αυ=αβ

Γράφω το αυ δίπλα στα σύμφωνα και κάνω συλλαβές(μαυ,ναυ,λαυ)

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο τις συλλαβές μαυ, ταυ, σαυ, αυ,και δαυ ανάμεσα σε άλλες.

Συλλαβίζω και διαβάζω κάθε λέξη αυ-λά-κι

Παρατηρήσεις: Περνώντας στο επόμενο βήμα που είχε σαν στόχο να μάθει η μαθήτρια να συλλαβίζει το αυ της ζητήσαμε να το γράψει δίπλα σε σύμφωνα και παράλληλα να το φωνάζει ώστε να μπορέσει να εξασκηθεί καλύτερα φωνολογικά και ακουστικά.

Της δώσαμε επίσης κάποιες λέξεις που περιείχαν το αυ=αβ να τις χωρίσει σε συλλαβές και να τις διαβάσει.

Και αυτό το στάδιο δεν δυσκόλεψε την μαθήτρια κάτι που μας έδωσε να καταλάβουμε πως αρχίζει σιγά-σιγά να αποκτά την ικανότητα να αποκωδικοποιεί την γραφημική παράσταση της λέξης και να την μεταφράζει σε φωνολογική παράσταση.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βήμα 3°

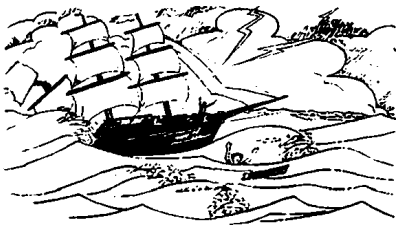
Αντιστοιχία λέξης –εικόνας
Βάζω τις συλλαβές στη σωστή σειρά και κάνω λέξεις
Γράφω το αυ=αβ όπου λείπει και διαβάζω
Γράφω τι δείχνει η κάθε εικόνα

Παρατηρήσεις: Δώσαμε στην μαθήτρια κάποιες λέξεις και δίπλα εικόνες να τις αντιστοιχίσει.Της δώσαμε λέξεις όπου έλειπε το αυ=αβ ή στην αρχή ή στη μέση της λέξης να το τοποθετήσει. Σε αυτήν την άσκηση είχαμε σαν στόχο να μάθει η μαθήτρια να τοποθετεί το αυ σωστά μέσα στην λέξη και να διαβάζει την λέξη σαν ολότητα ,χωρίς να παραλείπει συλλαβές ή γράμματα δυσκολεύτηκε λίγο, αλλά πιστεύω ότι σταδιακά αρχίζει να μαθαίνει το συνδυασμό του αυ.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βήμα 4°

Ανάγνωση κειμένου-βρίσκω λέξεις που έχουν αυ=αβ και τις γράφω
Συμπληρώνω τις προτάσεις με τις λέξεις που λείπουν



Ο καιρός ήταν καλός, όταν το καράβι έφυγε από το λιμάνι. Φύσαγε μια απαλή αύρα.

Το καράβι μετέφερε το θησαυρό του πειρατή Μαυρογένη.

Μετά από λίγο ο καιρός χάλασε απότομα. Ο ουρανός μαύρισε και σηκώθηκαν κύματα μεγάλα σαν βουνά.

Το καράβι έμπασε νερά και ναυάγησε. Οι ναυαγοί έπεσαν στη θάλασσα, για να σωθούν. Σε λίγο το καράβι είχε βουλιάξει. Μαζί με το καράβι βούλιαξε κι ο θησαυρός...

Παρατηρήσεις: Δώσαμε στην μαθήτρια ένα εικονογραφημένο κείμενο και αφού το διάβασε της ζητήσαμε να μας βρεί λέξεις που περιείχαν το αυ=αβ και να μας της γράψει από μνήμης . Στόχος αυτής της άσκησης ήταν να μάθει η μαθήτρια να διακρίνει το αυ=αβ ανάμεσα σε ένα σύνολο προτάσεων και λέξεων και να εξασκηθεί η μνήμη της. Η ανάγνωση της στην αρχή ήταν κομπιαστή με αρκετές επαναλήψεις πρώτων συλλαβών αλλά καθώς προχωρούσε στο κείμενο ο ρυθμός της έγινε σταθερός και οι επαναλήψεις περιορίστηκαν.Της δώσαμε επίσης ένα μικρό κείμενο να συμπληρώσει τις λέξεις που λείπουν στηριζόμενο στο προηγούμενο.
Η άσκηση επιτεύχθηκε με επιτυχία κάτι που μας έκανε να καταλάβουμε πως η μαθήτρια έχει πολύ καλή ακουστική και οπτική μνήμη.Δεν ανέτρεξε στο κείμενο να βρει τις απαντήσεις και η εξέταση της άσκησης ολοκληρώθηκε σε 10 λεπτά.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βήμα 5°

Κάνω προτάσεις με λέξεις(Παύλος, αύριο, Αύγουστος)
Γράφω μια πρόταση.(Άσκηση ελέγχου)

Παρατηρήσεις: Της δώσαμε 3 λέξεις και της ζητήσαμε να μας γράψει κάτι για αυτές .Οι λέξεις περιείχαν το αυ =αβ. Χωρίς να τις δει τις έγραψε σωστά αλλά η φαντασία της είναι αρκετά περιορισμένη και το λεξιλόγιο της φτωχό. Ο λόγος ήταν τηλεγραφικός χωρίς εμπλουτισμό στοιχείων (θα θέλαμε πολύ να παρεμβούμε και να βοηθήσουμε την μαθήτρια και σε αυτή την φάση αλλά δεν μας το επέτρεπε ο χρόνος που είχαμε στην διάθεση μας).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βήμα 6

Οπτική και ακουστική αναγνώριση του αυ=αφ
Γράφω το αυ=αφ και μαθαίνω
Βρίσκω και βάζω το αυ=αφ σε κύκλο ανάμεσα σε άλλες συλλαβές
Βρίσκω και υπογραμμίζω λέξεις που έχουν αυ=αφ

Γράφω ΑΥ και ΑΥ, για να μαθαίνω:

ΑΥ αυ αυ αυ αυ αυ αυ αυ

ΑΥ Αυ Αυ Αυ Αυ Αυ Αυ Αυ

Βάζω ΑΥ στη συλλαβή που λείπει:

το κί νη το

να της

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο το ΑΥ:

αυ ου υα αυ υο αι αυ

υα αυ αι οι αυ ου υο

Βρίσκω και υπογραμμίζω τις λέξεις που έχουν ΑΥ:

αυτός, αμέσως, αυρά, αυτοκίνητο,
ουκρανός, αυτοκόλλητο, παιδί, καυτερός.

Παρατηρήσεις: Και σε αυτή την φάση προσπαθήσαμε να εξηγήσουμε στην μαθήτρια ότι το αυ γράφετε το ίδιο αλλά προφέρεται και ακούγεται διαφορετικά μόνο στον προφορικό λόγο.
Της δώσαμε λοιπόν μπερδεμένες συλλαβές να διακρίνει ανάμεσα σε αυτές το αυ που ακούγεται αφ και να υπογραμμίσει λέξεις που περιέχουν αυτό.
Η μαθήτρια δεν δυσκολεύτηκε στην άσκηση και μας έδωσε να καταλάβουμε ότι αρχίζει να εξοικειώνεται στην κατανόηση αυτού του μηχανισμού.
Την βάλαμε επίσης να προφέρει το γράμμα <<φ>> παρομοιάζοντας το με την κίνηση όταν σβήνει τα κεράκια από την τούρτα, καθώς και το γράμμα <<β>> όπου της ζητήσαμε να πατήσει το κάτω χείλος της για να το νιώσει καλύτερα. Με αυτό τον τρόπο θέλαμε να εξοικειωθεί η μαθήτρια με τον ήχο που παράγουν αυτά τα δυο διαφορετικά γράμματα τόσο ακουστικά όσο και οπτικά.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βήμα 7

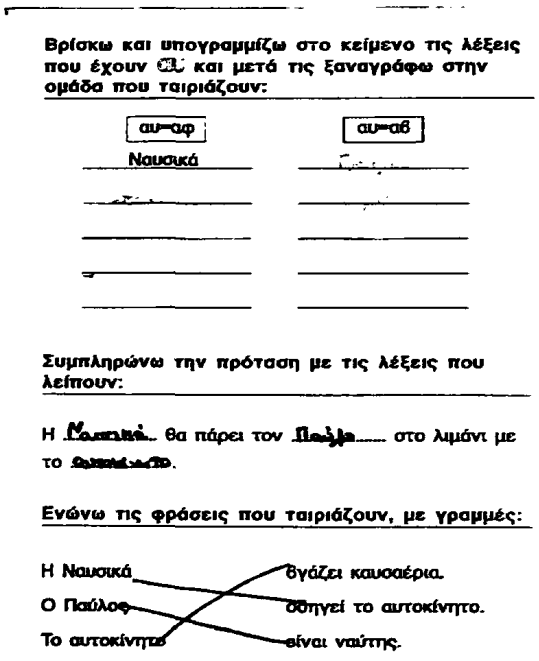
Συλλαβική κατάτμηση του αυ=αφ
Συλλαβίζω τις λέξεις(αυ-τι)
Βλέπω την εικόνα και συμπληρώνω την συλλαβή που λείπει
Υπογραμμίζω την λέξη που ταιριάζει με την εικόνα
Βρίσκω και υπογραμμίζω λέξεις που το αυ διαβάζεται αφ
Βρίσκω και υπογραμμίζω τις λέξεις που το αυ διαβάζεται αβ
Βάζω το αυ=αφ σε λέξεις και διαβάζω

Παρατηρήσεις: Της δώσαμε λέξεις που το αυ ακούγεται αφ και της ζητήσαμε να της συλλαβίσει. Της δώσαμε εικόνες και λέξεις με ελλιπείς συλλαβές να τις συμπληρώσει. Στόχος αυτής της άσκησης ήταν να κατανοήσει την ακουστική διάκριση του αυ =αφ και να το τοποθετήσει σωστά ανάμεσα σε λέξεις. Για να δούμε αν κατανόησε τη ακουστική και φωνολογική διαφορά του αυ τις δώσαμε μπερδεμένες λέξεις να υπογραμμίσει πρώτα αυτές που το αυ διαβάζεται αφ και μετά το αυ που διαβάζεται αβ.
Η άσκηση δεν δυσκόλεψε την μαθήτρια και ολοκληρώθηκε με επιτυχία.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βήμα 8ο

Ανάγνωση κειμένου
Βρίσκω στο κείμενο λέξεις που έχουν αυ και τις γράφω στην αντίστοιχη ομάδα(άσκηση ελέγχου)
Συμπληρώνω την πρόταση με τις λέξεις που λείπουν



Βρίσκω και υπογραμμίζω στο κείμενο τις λέξεις που έχουν αυ και μετά τις ξαναγράφω στην ομάδα που ταιριάζουν:

αυ=αφ	αυ=αβ
Ναυσικά	

Συμπληρώνω την πρόταση με τις λέξεις που λείπουν:

Η Ναυσικά θα πάρει τον Παύλο στο λιμάνι με το αυτοκίνητο.

Ενώνω τις φράσεις που ταιριάζουν, με γραμμές:

Η Ναυσικά	βγάζει καυσαέρια.
Ο Παύλος	οδηγεί το αυτοκίνητο.
Το αυτοκίνητο	είναι ναύτης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Παρατηρήσεις: Δώσαμε στην μαθήτρια ένα άγνωστο κείμενο εικονογραφημένο και αφού το διάβασε της ζητήσαμε να μας βρει λέξεις που περιέχουν το αυ και να μας τις τοποθετήσει στις αντίστοιχες ομάδες του αβ=αφ και του αβ=αβ.Η άσκηση αυτή δόθηκε μια εβδομάδα μετά για να δούμε αν έχει εμπεδώσει τα όσα της είπαμε.
Η μαθήτρια χωρίς την δική μας βοήθεια ανέτρεξε στο κείμενο ,κύκλωσε τις λέξεις που βρήκε και μετά τις τοποθέτησε στην αντίστοιχη στήλη. Δεν βρήκε μόνο μία.
Της ζητήσαμε επίσης να μας συμπληρώσει λέξεις που λείπουν στηριζόμενη στο κείμενο που διάβασε χωρίς να ανατρέξει σε αυτό.
Η ανάγνωση της είχε αυτή τη φορά καλύτερο ρυθμό και οι επαναλήψεις στις συλλαβές περιορίστηκαν αρκετά.

Βήμα 9°

Γράφω και μαθαίνω την πρόταση(ασκήσεις ελέγχου)
Γράφω και μαθαίνω λέξεις

Βρίσκω και υπογραμμίζω στο κείμενο τις λέξεις που έχουν Αι, και τις ξαναγράφω:

_____ _____
_____ _____
_____ _____

Συμπληρώνω τις προτάσεις με τις λέξεις που λείπουν:

Φύσαγε μια απαλή _____
Το καράβι μετέφερε το _____ του πειρατή
_____
Οι _____ έπεσαν στη θάλασσα για να σωθούν.

Κάνω προτάσεις με τις λέξεις της παρένθεσης και τις γράφω: (Παύλος, σύρω, Αύγουστος).

_____ _____
_____
_____
_____

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Γράφω και μαθαίνω το ευ =εβ

Το βάζω στην αρχή των λέξεων και διαβάζω(Ευγενία, ευγενικός)
Το αναγνωρίζω ανάμεσα σε άλλες μπερδεμένες συλλαβές.
Βρίσκω τις λέξεις που έχουν ευ=εβ(Ευγενία ,φεύγω)ανάμεσα σε άλλες
Παρατηρήσεις : Το ίδιο μοτίβο χρησιμοποιήθηκε και για την κατανόηση του ευ. Οι ασκήσεις της φάνηκαν αρκετά ευχάριστες και συνεργάστηκε πρόθυμα χωρίς δυσκολία. Στην τελευταία άσκηση δεν βρήκε 2 λέξεις. Χρόνος άσκησης 15 λεπτά

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Γράφω ΕΥ και ΕΥ, για να μαθαίνω:

ΕΥ
ΕΥ
ΕΥ
ΕΥ
ΕΥ

Βάζω ΕΥ ή ΕΥ στην αρχή των λέξεων και διαβάζω:

_____γενία _____γενικός

_____αγγέλιο _____η

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο το ΕΥ:

εμ	(ευ)	υε	υ3	3υ	(ευ)	εσ
ωυ	ει	(ευ)	εμ	(ευ)	εη	ευ

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο τις λέξεις που έχουν ΕΥ ή ΕΥ:

εύγε, εμείς, Ευγενία, ύφασμα,
είπε, μαζεύω, αμέσως, φεύγω, χορεύω.

Βήμα 2° Συλλαβική κατάτμηση του ευ=εβ

Γράφω το ευ δίπλα από σύμφωνα και κάνω συλλαβές(γευ,δευ.πευ)
Βρίσκω και βάζω σε κύκλο τις συλλαβές ρευ,ζευ,λευ,τευ,φε ανάμεσα σε άλλες.
Συλλαβίζω και διαβάζω λέξεις που περιέχουν το ευ=εβ
Συμπληρώνω τις συλλαβές που λείπουν και γράφω τι δείχνει η κάθε εικόνα.
Παρατηρήσεις: Επειδή το ασκιακό υλικό ήταν ευχάριστο δεν παραπονέθηκε σε καμία άσκηση ,δυσκολεύτηκε λίγο στην τελευταία, αλλά ήθελε να συνεχίσει .Χρόνος άσκησης 20 λεπτά

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βήμα 3°

Ανάγνωση κειμένου και υπογράμμιση των λέξεων που περιέχουν το ευ

Συμπλήρωση προτάσεων που λείπουν με βάση το κείμενο
Αντιστοιχίες φράσεων(ο ψαράς –ψαρεύει)

Βρίσκω και υπογραμμίζω στο κείμενο τις λέξεις που έχουν ευ και τις ξαναγράφω εδώ:

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

Συμπληρώνω την πρόταση με τις λέξεις που λείπουν:

Κάθε ..... τα παιδιά ..... στην ..... της ..... και παίζουν.

Ενώνω τις φράσεις που ταιριάζουν:

ο ψαράς	παλεύει
ο μάγειρας	ψαρεύει
ο παλαιστής	μαγειρεύει

_____ _____

Παρατηρήσεις: Δεν δυσκολεύτηκε στην ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου . Την έβαλα να το διαβάσει 2 φορές . Στην πρώτη επανέλαβε την

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

λέξη απόγευμα 2 φορές και την λέξη φεύγουν. Επανέλαβε τις πρώτες συλλαβές στις λέξεις πολλές και όλα και δεν σταματούσε στις τελείες.
Ο ρυθμός την πρώτη φορά ήταν αργός χωρίς τόνο στη φωνή ενώ την δεύτερη έκανε μόνο ένα λάθος στη λέξη όλα την διάβασε έλα, αλλά σταματούσε στις τελείες και η φωνή της είχε χρώμα.

Βήμα 4°

Γράφω προτάσεις και λέξεις που περιέχουν το ευ =εβ

Παρατηρήσεις: δεν έκανε κανένα λάθος τόσο στις λέξεις όσο και στην πρόταση κάτι που την χαροποίησε πολύ. Κάποια στιγμή ήθελε να σηκωθεί στον πίνακα και εκεί έγραψε με χρωματιστές κιμωλίες άλλες 4 λέξεις και άλλες 2 προτάσεις που της υπαγόρευσα. Χρόνος άσκησης 25 λεπτά.

Βήμα 5°

Οπτική διάκριση του ευ=εφ
Γράφω το ευ=εφ και το μαθαίνω
Βρίσκω και υπογραμμίζω λέξεις που έχουν ευ=εφ ανάμεσα σε άλλες και τις υπογραμμίζω

Βήμα 6°

Συλλαβική αναγνώριση του ευ=εφ
Βάζω το ευ στη συλλαβή που λείπει
Το γράφω δίπλα από τα σύμφωνα κάνω συλλαβές και διαβάζω
Συλλαβίζω και διαβάζω κάθε συλλαβή από λέξεις(πεύκο, ψεύτης)
Αντοιστιχίζω την εικόνα με τη λέξη
Βρίσκω και υπογραμμίζω τις λέξεις όπου το ευ διαβάζεται εφ
Βρίσκω και υπογραμμίζω τις λέξεις όπου το ευ διαβάζεται εβ
Βάζω το ευ ανάμεσα σε λέξεις όπου λείπει

Παρατηρήσεις: στις 2 τελευταίες ασκήσεις δεν έκανε κανένα λάθος κάτι που με έκανε να καταλάβω πως αρχίζει να κατανοεί των φωνολογική και ακουστική διαφορά του ευ.(διάρκεια άσκησης 45 λεπτά)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βήμα 7°

Ανάγνωση κειμένου
Βρίσκω και υπογραμμίζω στο κείμενο τις λέξεις που έχουν ευ=εφ και ευ =εβ και τις βάζω στη ομάδα όπου ταιριάζουν
Συμπληρώνω την πρόταση με τις λέξεις που λείπουν χωρίς να ανατρέξω στο κείμενο και σκέφτομαι και γράφω τα ονόματα των παιδιών που αυτό περιείχε
Ενώνω με γραμμές τις φράσεις που ταιριάζουν (ο παλαιστής –παλεύει)

Παρατηρήσεις: Η αναγνώριση λέξεων στο κείμενο ολοκληρώθηκε με επιτυχία και χωρίς την δική μας παρέμβαση κάτι που μας έδωσε να καταλάβουμε ότι η χριστίνα έχει πια κατανοήσει την όλη διαδικασία.
Η συμπλήρωση προτάσεων με λέξεις που λείπουν ολοκληρώθηκε χωρίς να ανατρέψει στο κείμενο να βρεί τα ονόματα των παιδιών εξαιτίας της πολύ καλής μνήμης που έχει η κοπέλα.
Όσο για την Τρίτη άσκηση την ολοκλήρωσε μέσα σε μισό λεπτό.

Βήμα 8° (Επανέλεγχος)

Οι ασκήσεις αυτές δόθηκαν μια εβδομάδα μετά την παρέμβαση με στόχο να δούμε κατά πόσο έχει κατανοήσει τον όλο μηχανισμό.
Γράφω και μαθαίνω μια πρόταση καθώς και λέξεις
Γράφω λέξεις τοποθετώντας τους σε 2 πίνακες του ευ και του αυ
Σχηματίζω προτάσεις με λέξεις(ευχαριστώ, ευγενικός και εύκολο)

Πρατηρήσεις: Της διαβάσαμε να ακούσει και να γράψει μια μικρή πρόταση. Την έγραψε σωστά χωρίς να κάνει κανένα λάθος.
Της ζητήσαμε να γράψει τις λέξεις: ευχαριστώ, Δευτέρα, τελευταίος και λευκός ,ήθελε να της γράψει πρώτα στον πίνακα κάτι που την χαροποιούσε ιδιαίτερα , δεν της χαλάσαμε το χατίρι και μετά της έγραψε όλες σωστά και στο χαρτί που της δώσαμε.
Της ζητήσαμε να σχηματίσει προτάσεις με τις λέξεις ευχαριστώ, ευγενικός, εύκολο. Οι προτάσεις ήταν πολύ λυτές σε νοήματα και καλολογικά στοιχεία. Θα θέλαμε να είχαμε χρόνο να βοηθούσαμε την Χριστίνα και σε αυτό τον τομέα αλλά κάτι τέτοιο δεν μπορούσε να γίνει την παρούσα στιγμή. Ωστόσο η σύνταξη ήταν σωστή και δεν έκανε κανένα λάθος.

Της Διαβάσαμε 20 λέξεις και της ζητήσαμε να της τοποθετήσει σε πίνακες του αυ και του ευ αντίστοιχα δεν έκανε κανένα λάθος. Ο πρώτος στόχος κατάλάβαμε ότι ολοκληρώθηκε με επιτυχία.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΤΟΧΟΣ 2

Να μάθει και να κατανοήσει τις καταλήξεις αρσενικών, θηλυκών και ουδέτερων ουσιαστικών

Κατά την πορεία της διαγνωστικής μας αξιολόγησης είδαμε ότι η Χριστίνα γνώριζε τους γραμματικούς κανόνες δηλαδή ότι τα ουδέτερα γράφονται με ι, ότι τα αρσενικά και τα θηλυκά τελειώνουνε σε-η στον ενικό αριθμό ενώ στο πληθυντικό γράφονται με –οι εκτός αν τελειώνουν με-ς όπως π.χ οι σκέψεις. Το πρόβλημα εντοπιζόταν στην πρακτική εφαρμογή τους μιας και την δυσκόλευε πολύ.

Πρώτα της δώσαμε υλικό για τα ουδέτερα μιας και η οπτική του αναγνώριση ήταν για την μαθήτρια πιο εύκολη και κατανοητή και μετά για τα αρσενικά και τα θηλυκά.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΒΗΜΑ 1

Κύκλωσε τα ουδέτερα σε –ι (π.χ πλακάκι)

Της δώσαμε 50 λέξεις ανακατεμένες (αρσενικά ,θηλυκά, ουδέτερα) σωστά ορθογραφημένα να εντοπίσει τα τελευταία. Δε έκανε κανένα λάθος.

ΒΗΜΑ 2

Της δώσαμε άλλα 50 ουσιαστικά που αυτή την φορά έλειπε η κατάληξη τους δηλαδή το τελικό –ι και ζητούσαμε να το τοποθετήσει . Και εδώ δεν έκανε κανένα λάθος.

ΒΗΜΑ 3

Της δώσαμε 40 λέξεις που ανά 2 ήταν ζευγάρια η μια ήταν γραμμένη λάθος και της ζητούσαμε να κυκλώσει την σωστή.

Και αυτή η άσκηση δεν δυσκόλεψε την μαθήτρια.(χρόνος ολοκλήρωσης 15 λεπτά)

ΒΗΜΑ 4 (Επανέλεγχος)

Αφού αφήσαμε να περάσουν μερικές μέρες της δώσαμε 40 λέξεις που μερικές από αυτές είχαν λάθος γραμμένη την κατάληξη. Η μαθήτρια έπρεπε να την̀ εντοπίσει και να την διορθώσει. Έκανε μόνο 3 λάθη.(χρόνος ολοκλήρωσης 10 λεπτά)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Αφού ολοκληρώσαμε με μεγάλη επιτυχία την κατάληξη των ουδέτερων προχωρήσαμε στα αρσενικά και τα θηλυκά

ΒΗΜΑ 1

Της δώσαμε 50 ουσιαστικά αρσενικά και θηλυκά τα οποία βρισκόταν σε διαφορετικές κλίσεις δηλαδή (ονομαστική, γενική, αιτιατική, κλητική)του ενικού αριθμού και της ζητήσαμε να βάλει την κατάληξη-η. Η άσκηση δεν δυσκόλεψε την μαθήτρια αλλά της πήρε πολύ χρόνο για να την τελειώσει(25 λεπτά)

Έκανε 3 λάθη

Της δώσαμε 15 αρσενικά και θηλυκά ονόματα να βάλει την κατάληξη –οι στον πληθυντικό αριθμό αφού της εξηγήσαμε πάλι τον γραμματικό κανόνα.

Επιπλέον της δώσαμε να συμπληρώσει το –ει στον πληθυντικό αριθμό των ονομάτων που τελειώνουν με –ς. Όλες τις ασκήσεις της έγραψε σωστά.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΒΗΜΑ 2

Της δώσαμε 20 θηλυκά ουσιαστικά στον πληθυντικό αριθμό ανά 2 να κυκλώσει το σωστό (οι εκρήξεις-οι εκρήξοις) Έκανε λάθος σε 3 λέξεις κάτι πολύ σημαντικό γιατί αυτή η άσκηση περιείχε όλα τα(ι)Χρόνος τελειώματος 25 λεπτά

ΒΗΜΑ 3

Της δώσαμε 60 ονόματα σε διάφορες κλίσεις σε ζευγάρια να κυκλώσει τη σωστή (ο συγγενείς – ο συγγενής) Έκανε 3 λέξεις λάθος και ολοκλήρωσε την άσκηση σε 20 λεπτά.

ΒΗΜΑ 4

Της δώσαμε 60 λέξεις (αρσενικά,θυλυκά,ουδέτερα)σε όλες τις κλίσεις του ενικού αριθμού με λάθος κατάληξη να τη διορθώσει και να βάλει την σωστή. Δεν βρήκε μόνο 3 . Και αυτή η άσκηση τελείωσε με μεγάλη επιτυχία.

ΒΗΜΑ 5 Άσκηση ελέγχου

Για να διαπιστώσουμε αν κατανόησε όλη την παραπάνω διαδικασία αφήσαμε να περάσουν μερικές μέρες και της δώσαμε να γράψει 20 λέξεις (αρσενικά, θηλυκά, ουδέτερα) Έκανε μόνο ένα λάθος. Διαπιστώσαμε λοιπόν πως και αυτός ο στόχος ολοκληρώθηκε με επιτυχία.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Για την επίτευξη των στόχων έγιναν 12 συναντήσεις από 45 λεπτά την κάθε φορά. Για την επίτευξη του πρώτου στόχου έγιναν 7 συναντήσεις ενώ για τον δεύτερο 5. Στο τέλος του πρώτου και δεύτερου στόχου τοποθετήσαμε τα δεδομένα σε πίνακες τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή για να δούμε τα ποσοστά επιτυχίας.

ΑΝΑΓΝΩΣΗ (Σε σύνολο 360 λέξεων)

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Επανάληψη λέξεων	12
Πρόσθεση γρ.-συλλαβών	6
Αντικαταστάσεις γραμμάτων κ. συλλαβών	1
παραλείψεις	4

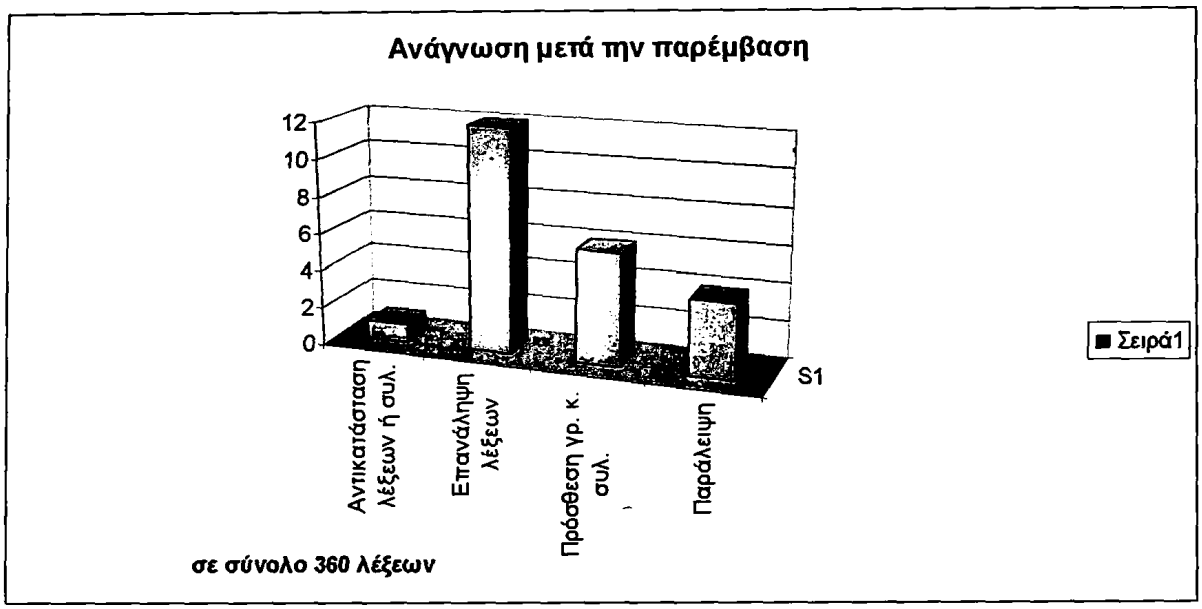
ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

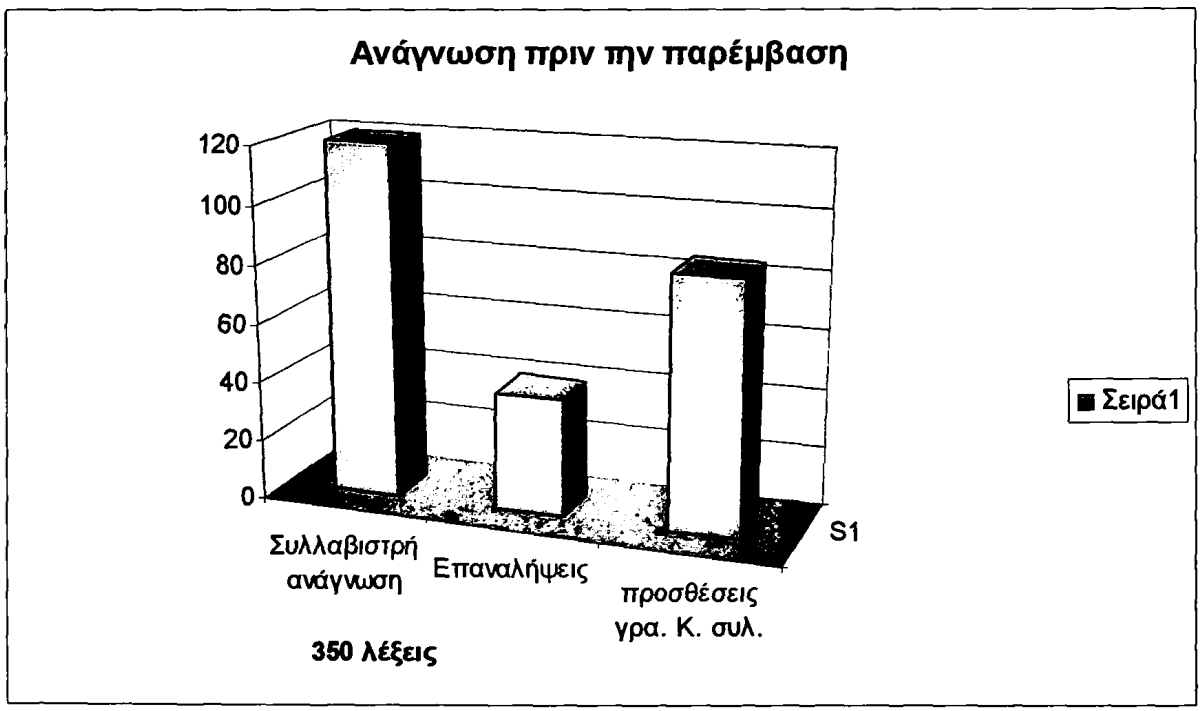
ΑΝΑΓΝΩΣΗ(Σε σύνολο 350 λέξεων)

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Επαναλήψεις λέξεων	40
προσθήκες συλλαβών	85
Αντικαταστάσεις γραμμάτων κ. συλλαβών	5
Παραλείψεις	12

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΓΡΑΦΗ(Σε σύνολο 270 λέξεων)

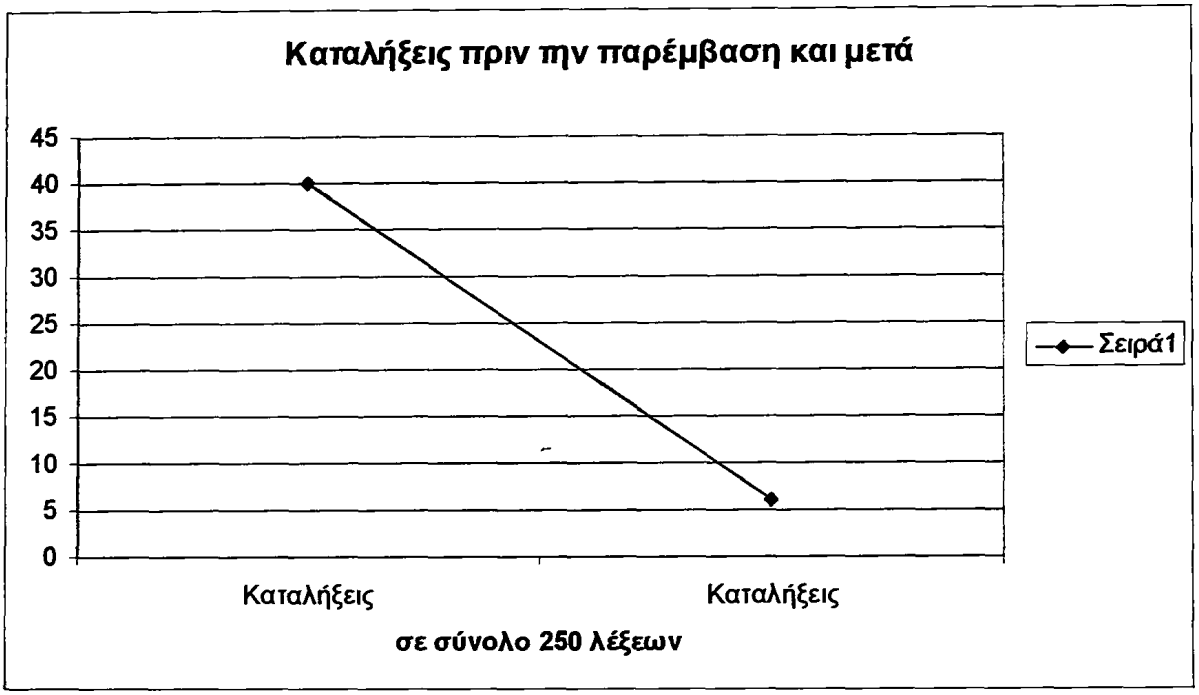
Καταλήξεις	40
Αντικαταστάσεις(ευ-αυ)	39

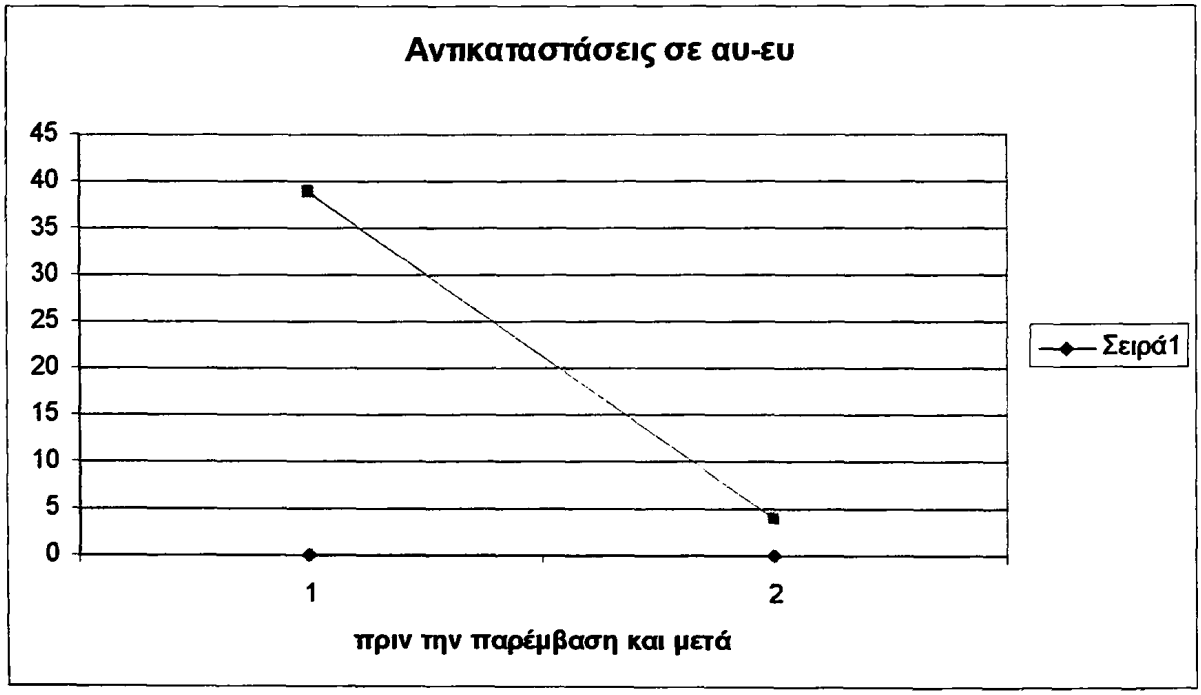
ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΓΡΑΦΗ(επανέλεγχος 1ου και 2ου στόχου)

καταληκτικά λάθη	6
Αντικαταστάσεις (ευκαιαυ)	4

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βλέποντας τους παραπάνω πίνακες συμπεραίνουμε ότι η μαθήτρια έχει πλέον κατανοήσει και κατακτήσει σε σημαντικό βαθμό και τους 2 στόχους.
Στο τέλος της παρεμβατικής μας προσπάθειας η μαθήτρια φαίνεται να χειρίζεται το γραπτό λόγο με περισσότερη άνεση και να έχει καλύτερη ροή στο διάβασμα της.
Μειώθηκαν σημαντικά οι επαναλήψεις λέξεων και οι προσθήκες συλλαβών κατά την διάρκεια της ανάγνωσης .Στην ορθογραφία κατάφερε να πετύχει ένα πολύ καλό επίπεδο τόσο στη διάκριση του ευ και του αυ όσο και στα λάθη που έκανε στις καταλήξεις των ονομάτων

Επίσης κατά την διάρκεια της παρέμβασης καταφέραμε η Χριστίνα να γίνει πιο προσεκτική στο διάβασμα και στο γράψιμο της ,να εκτιμά την ανάγνωση και την γραφή ως πηγή ευχαρίστησης μέσα από την ενεργό συμμετοχή της στην εκπαιδευτική πράξη.
Με το τέλος των συναντήσεων η μαθήτρια είχε αποκτήσει μια άλλη άποψη για το τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει. Ανακάλυψε ότι υπάρχει και άλλος τρόπος να γίνεται το μάθημα και να το απολαμβάνει και όχι να ασχολείται καταναγκαστικά.
Ότι μπορεί να μετέχει, να δραστηριοποιείται και γιατί όχι να να παίρνει και τη θέση της <<δασκάλας>>.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μέσα από την διαδικασία της παρέμβασης η μαθήτρια κατάφερε να διαχωρίσει σε φωνολογικό και μορφολογικό επίπεδο τους συνδυασμούς αυ και ευ καθώς και την δυσκολία που παρουσίαζε στις καταλήξεις των ονομάτων.

Εσωτερικές διαδικασίες και περιορισμοί του σχολείου δεν επέτρεψαν την διενέργεια παρέμβασης και σε άλλους τομείς στους οποίους η μαθήτρια παρουσίαζε προβλήματα όπως στο επίπεδο δόμηση σκέψης και έκφρασης.

Η όλη διαδικασία του προγράμματος παρέμβασης προσπάθησε να εξισώσει το πλέγμα των δυνατοτήτων και ελλειμμάτων της Χριστίνας με μια μέθοδο που ήταν προϊόν προσεχτικής επιλογής και όχι τυχαίας προτίμησης και με απώτερο στόχο όχι μόνο την αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων της μαθήτριας αλλά της ευκαιρίας να της δοθεί η χαρά της επιτυχίας και της προσωπικής δημιουργίας.

Η παρεμβατική διαδικασία κινητοποίησε το ενδιαφέρον της μαθήτριας από τη στιγμή που δεν την καταδίκαζε σε παθητική στάση αλλά απαιτούσε ενεργητική συμμετοχή. Ήταν προσαρμοσμένη στις δυνατότητες της προχωρώντας σταδιακά σε αυξημένο βαθμό δυσκολίας χωρίς να μειώνει την αυτοπεποίθηση της. Τα κείμενα και το εικονογραφημένο υλικό δημιουργούσαν ευθυμία και το ενδιαφέρον στη μαθήτρια. Κινητοποιήθηκαν οι αισθήσεις της όρασης, της αφής και της ακοής. Σε γενικές γραμμές η μαθήτρια διαμόρφωσε την αίσθηση ενός χώρου οικείου, όπου ένιωθε ασφάλεια από την στιγμή που δεν υπήρχε το ενδεχόμενο της <<έκθεσης>> της σε αρνητικά σχόλια .

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Οι επιτυχίες που σιγά-σιγά σημείωνε μετέστρεφαν την αρχική της στάση απέναντι στις διαδικασίες της μάθησης καθώς και την πεποίθηση της ότι <<δεν μπορώ να μάθω και να καταφέρω τίποτα>>.

Ακριβώς επειδή τα κίνητρα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για την γλωσσική τους ανάπτυξη είναι περιορισμένα έως και ανύπαρκτα από τις καθημερινές τους αποτυχίες , είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να τονώνει την αυτοπεποίθηση αυτών των μαθητών ενισχύοντας την πρωτοβουλία τους για ενεργητική δράση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από την καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος μέσα στη τάξη, γεγονός που προϋποθέτει και την ενημέρωση όλων των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.

.

Καθημερινά το μάθημα στην τάξη θα πρέπει να είναι μια ευχάριστη διαδικασία για τον μαθητή , από την οποία θα αντλεί ικανοποίηση, ενδιαφέρον και θα αισθάνεται και ο ίδιος ενεργό μέλος σε αυτή.

Κάθε πρόγραμμα αποκατάστασης μαθησιακών δυσκολιών, λοιπόν, θα πρέπει να κινείται πολυεπίπεδα στοχεύοντας τόσο στην καλλιέργεια της ικανότητας της γραφής και ανάγνωσης- λαμβάνοντας υπόψη το γνωσιακό προφίλ του μαθητή- όσο και στη ψυχολογική υποστήριξη μέσω της ενίσχυσης της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης

Χωρίς να ξεχνάμε τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης , θα ήταν μέσα στα πλαίσια του δυνατού, το συγκεκριμένο πρόγραμμα να αποτελέσει βοήθημα για την δημιουργία ανάλογων δραστηριοτήτων παρέμβασης στους συγκεκριμένους τομείς δυσκολιών. Κάτι τέτοιο πιθανόν να διευκόλυνε τη δασκάλα της τάξης της μαθήτριας και το δάσκαλο του τμήματος ένταξης να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ικανότητες της μαθήτριας, που μπορούν να αποτελούν ανάγκες και ικανότητες και άλλων μαθητών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

.

Οι επιτυχίες που σιγά-σιγά σημείωνε μετέστρεφαν την αρχική της στάση απέναντι στις διαδικασίες της μάθησης καθώς και την πεποίθηση της ότι <<δεν μπορώ να μάθω και να καταφέρω τίποτα>>.

Ακριβώς επειδή τα κίνητρα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για την γλωσσική τους ανάπτυξη είναι περιορισμένα έως και ανύπαρκτα από τις καθημερινές τους αποτυχίες , είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να τονώνει την αυτοπεποίθηση αυτών των μαθητών ενισχύοντας την πρωτοβουλία τους για ενεργητική δράση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από την καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος μέσα στη τάξη, γεγονός που προϋποθέτει και την ενημέρωση όλων των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.

.

Καθημερινά το μάθημα στην τάξη θα πρέπει να είναι μια ευχάριστη διαδικασία για τον μαθητή , από την οποία θα αντλεί ικανοποίηση, ενδιαφέρον και θα αισθάνεται και ο ίδιος ενεργό μέλος σε αυτή.

Κάθε πρόγραμμα αποκατάστασης μαθησιακών δυσκολιών, λοιπόν, θα πρέπει να κινείται πολυεπίπεδα στοχεύοντας τόσο στην καλλιέργεια της ικανότητας της γραφής και ανάγνωσης- λαμβάνοντας υπόψη το γνωσιακό προφίλ του μαθητή- όσο και στη ψυχολογική υποστήριξη μέσω της ενίσχυσης της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης

Χωρίς να ξεχνάμε τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης , θα ήταν μέσα στα πλαίσια του δυνατού, το συγκεκριμένο πρόγραμμα να αποτελέσει βοήθημα για την δημιουργία ανάλογων δραστηριοτήτων παρέμβασης στους συγκεκριμένους τομείς δυσκολιών. Κάτι τέτοιο πιθανόν να διευκόλυνε τη δασκάλα της τάξης της μαθήτριας και το δάσκαλο του τμήματος ένταξης να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ικανότητες της μαθήτριας, που μπορούν να αποτελούν ανάγκες και ικανότητες και άλλων μαθητών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Άλλωστε το υλικό παρέμβασης μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για κάθε παιδί που μπορεί να έχει μεγάλη ή μικρή δυσκολία στα μαθήματα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1.**Αθανασιάδη , Ε. (2001)**. Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται-διαφορετικός τρόπος προσέγγισης-διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας. Αθήνα : Καστανιώτης.

2. **Βάμβουκας Ι. Μ. (1987).** Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών στο γλώσσα τ. 13,σ.40-51

3. **Βάμβουκας Ι. Μ. (1994)**. Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων. Αθήνα :Εκδόσεις Γρηγόρης

4. **Βογιδρούκας, Γ. , Γρηγοριάδου, Ε (2000)** Μαθησιακές δυσκολίες . Στο : θέματα ειδικής αγωγής

5. **Γεωργούδης , Γ. , Ιωακειμήδης , Χ(2003)** Μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία , Βόλος χ.ε,ο

6. **Γκότοβος, Α.(1992)**. Παιδαγωγική αλληλεπίδραση – επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο,Gutenberg Αθήνα.

7. **Δερβίσης , Στ.(1998)**. Διδακτική της πρώτης ανάγνωσης και γραφής Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg

8. **Δήμου Η. Γ. (1998)**. Απόκλιση και στιγματισμός – Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg

9. **Δήμου Η. Γ. (2002).**Η διαγνωστική διαδικασία των αποκλίσεων στο σχολείο. Αθήνα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

10 **Δήμου, Η. Γ. (2002)** . Εκπαιδευτική ψυχολογία – θεωρίες Μάθησης. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

11. **Δήμου, Η. Γ. (1989)**. Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο. Επιστημονική επετηρίδα του παιδαγωγικού τμήματος Δ.Ε. Ιωαννίνων.

12. **Δήμου, Η.Γ. (1991)**. Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο – Μια θεωρητική προσέγγιση. Επιστημονική επετηρίδα του παιδαγωγικού τμήματος Δ. Ε. Ιωννίνων.

13. **Δήμου, Η.Γ. (2008)** Εκπαιδευτική ψυχολογία- Μαθησιακές Δυσκολίες (Το παιδαγωγικό Ατύχημα). Αθήνα: εκδόσεις:Gutenberg.

14. **Δράκος, Γ.(2003)**. Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοθεραπεία - Λογοπαιδεία. Αθήνα :Εκδόσεις Εκπαιδευτικών Ατραπός.

15. **Καλλινικάκη, Θ. (1987).**Ο ρόλος της κοινωνικού λειτουργού στην προσέγγιση των Μ.Δ στο σύγχρονες απόψεις και τάσεις, ελληνική εταιρεία Ψυχικής Υγειηνής των παιδιών σ,53-61.

16. **Καραπέτσας (1997)** Η δυσλεξία στο παιδί- διάγνωση και θεραπεία. Ελληνικά γράμματα Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

17. **Καψάλης .Α.Γ, (2002)**. Παιδαγωγική και εκπαίδευση Θεσ/νικη . Εκδόσεις : Κυριακίδη

18. **Kirk, S. (1973).** Η εκπαίδευση των αποκλίνονταν παιδιών μετάφραση Τσιμπούκης, Κ. Αθήνα χ,ε,ο

19. **Κουράκης , Ι (1997)**. Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών δυσκολιών . Αθήνα: ελληνικά γράμματα.

20. **Κολιάδης, Ε.(1996)**. Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα.

21. **Λιβανίου, Ε. (2004).** Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη , Αθήνα: Κέδρος.

22. **Μαρκοβίτης, Μ.& Τζουριάδου, Μ.(1991).** Μαθησιακές δυσκολίες – Θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

23. **Μάρκου, Σπύρος.(1998).** Δυσλεξία($4^{η}$ έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

24. **Μπάνος, Μ. (1993).** Πρώτη Γραφή και ανάγνωση. $2^{ος}$ τόμος. Εκδόσεις Πατάκη.

25. **Μαυρομάτη ,Δ.(1995).** Η Κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Αθήνα: Έκδοση της συγγραφέως.

26. **Μιχελογιάννης Μ. Τζενάκη (2000)** Μαθησιακές δυσκολίες . Αθήνα . Εκδόσεις Γρηγόρη.

27. **Μπίρτσας , Χ. (1996)** Διδακτικά προγράμματα , Αθήνα χ.ε,ο

28. **Παντελιάδου ,Σ.(2000).** Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι & γιατί. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

29. **Παπαθεμελής, Γ. (2001).** Η χρησιμότητα του Η/Υ στα παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

30. **Πολυχρονοπούλου,Σ.(1995).** Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα.

31. **Πολυχρονοπούλου, Σ.(2001).** Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Τόμος 1ος Βελτιωμένη έκδοση. Αθήνα.

32. **Πόρποδας ,Κ.(1993).** Γνωστική Ψυχολογία – Η διαδικασία της μάθησης. Τόμος 1ος . Αθήνα.

33. **Πόρποδας, Κ.(2002).** Η Ανάγνωση. Πάτρα: Έκδοση συγγραφέα.

34. **Πόρποδας , Κ (2003)** , Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο , Πάτρα ΕΠΕΑΕΚ.

35. **Σακκάς , Β. (2002)** Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Αθήνα: Ατραπός.

36. **Σούλης, Σ. Γ. (2000).** Μαθαίνοντας βήμα- βήμα στο σχολείο και στο σπίτι. Αθήνα : Εκδόσεις Τοπωθήτω-Γ Δάρδανος.

37. **Στασινός, Δ.(2001)**Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα. Αθήνα :Gutenberg.

38. **Στασινός, Δ.(επιμέλεια),(1993).** Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου.Η εμπειρία της Ευρώπης. Πρακτικά 1ου Ευρωπαικού συνεδρίου 21-23 Απριλίου 1998 Αθήνα :Gutenberg.

39. **Τάφα, Ε. (1995).** Τεστ ανίχνευσης αναγνωστικής ικανότητας. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα.

40. **Τάφα, Ε. (2001).** Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση, Αθήνα :Ελληνικά γράμματα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

41. **Τζουριάδου, Μ. (1995).** Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θες/νικη : Προμηθεύς.

42 .**Τσιάντης. Ι, (1981).** Μαθησιακές δυσκολίες της κυρίως σχολικής ηλικίας. Παιδιατρική.

43. **Υ.Π.Ε.Π.Θ – Ειδική Γραμματεία Ειδικής αγωγής** . (Πολυχρονοπούλου Σ.). Ο δυσλεξικός έφηβος. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

44. **Φλωράτου,Μ(2006).**Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

45. **Χρηστάκης, Κ. (2002).** Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Αθήνα : Εκδόσεις <<Περιβολάκι>> & Ατραπός.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aidinis , A & Nynes, T. (2001), The role of different levels of phonological awareness in development of reading and spelling in Greek.
Reading and writing. In: An Interdisciplinary Journal, vol.14,pp145-177

Hammill D. & Bartel N. (1990). Teaching students with learning and behavior problems.(5th edition). Publish : Allyn and Bacon.

Moseley, D.(1985). Helping children with learning difficulties . The open University.

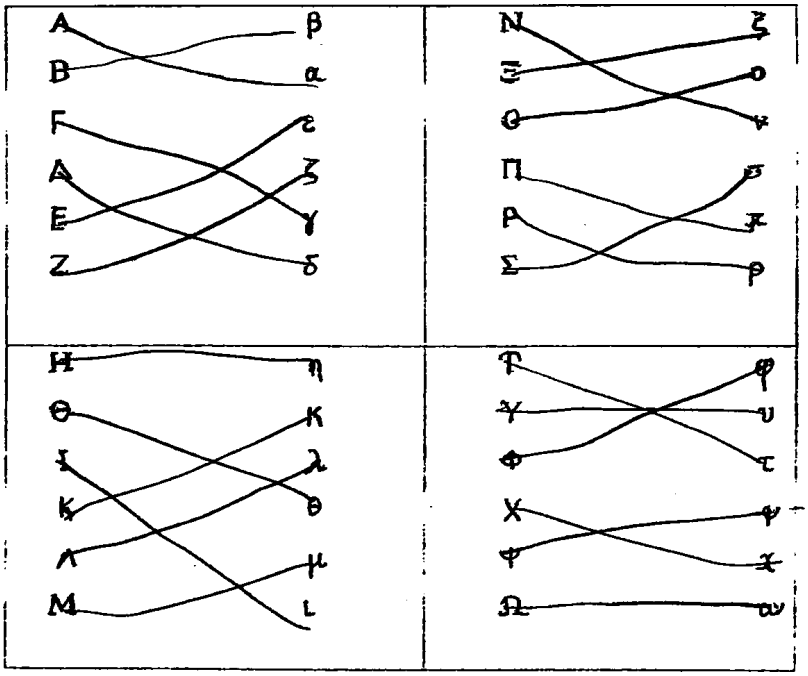
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ασκήσεις διαγνωστικής αξιολόγησης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Αντιστοίχιση μικρών – κεφαλαίων γραμμάτων

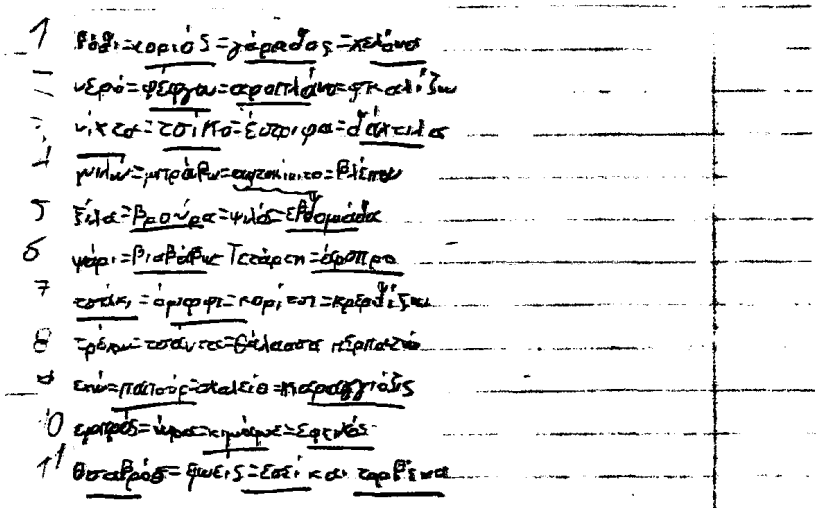


Γραφή γραμμάτων:
Μικρών - Κεφαλαίων

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

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΥΠΑΓΟΡΕΥΣΗ ΛΕΞΕΩΝ



Υπαγόρευση κειμένου
Το τσίρκο

Ρίτα, χρώματα κίνησε. Μεγάλες χαμηλωτές σκηνές, κρύο, βουΐτο, γλυκιά μρίσκα. Το τσίρκο! Ένας λιόπυρος κόσμος, παραθυμένος. Το νεύρισμού σου έλιωσε χρώματα πλάι στο μεγάλο κύπο.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

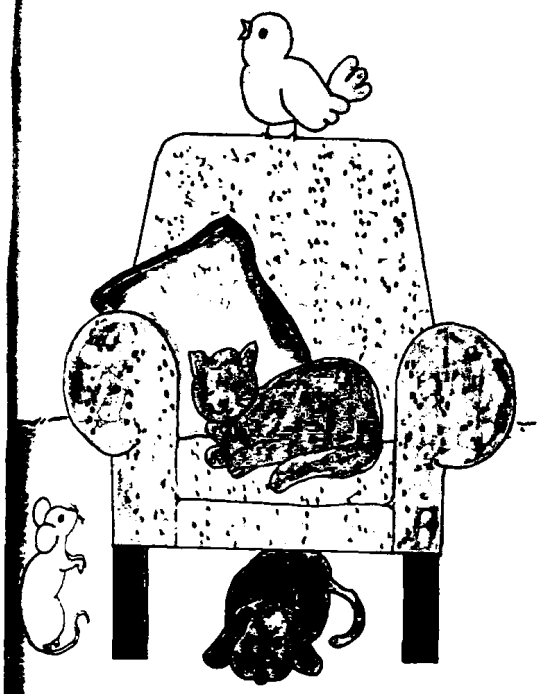
Γράψε με ωραίες προτασούλες τι βλέπεις στις παρακάτω εικόνες.

ΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Συνέχεια και ολοκλήρωση της ιστορίας.

Μια φορά κι ένα καιρό μια γατούλα ξάπλωσε σε μια ανάπαυτη πολυθρόνα και έκλεισε για λίγο τα ματάκια της.
- Νιάου! Νιάου! είπε, όλη τη νύχτα έψαχνα για ποντικάκια. Θα κοιμηθώ λιγάκι να ξεκουραστώ...
Τί έγινε μετά: (συνέχισε την ιστορία βλέποντας την εικόνα της δεξιάνης σελίδας).

- Παρατήρησε την εικόνα και πες τι βλέπεις. Μπορείς να φτιάξεις μια ιστορία;
- Που βρίσκονται τα ζώα; Χρωμάτισε μόνο αυτό που είναι κάτω από την πολυθρόνα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Έκθεση – έκφραση

Ποιο είναι το αγαπημένο σου ζωάκι?

Το αγαπημένο μου ζώο το κουνελάκι.
Το χρώμα του ήταν άσπρο και το όνομά του
ήταν χιονάκι. Και το βάζω πάρτα σε όλα
τα κουνελάκια. Και τα αγαπάω πάρα πολύ.

Χριστίνα
- Παντασή

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ασκήσεις με συνδυασμούς και δίψηφα φωνήεντα

1 Βάζω τις λέξεις στη σωστή στήλη

μπ	ντ

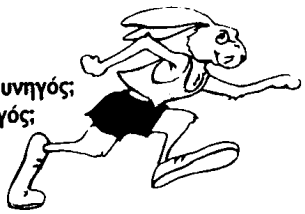
ντουλάπα
σεντόνι
μπαούλο
μπαλόνι
Ντίνος
Μπάμπης

2 Διαβάζω προτάσεις

Να ο πειρατής.
Να και το μπαούλο.
Τι έχει το μπαούλο;

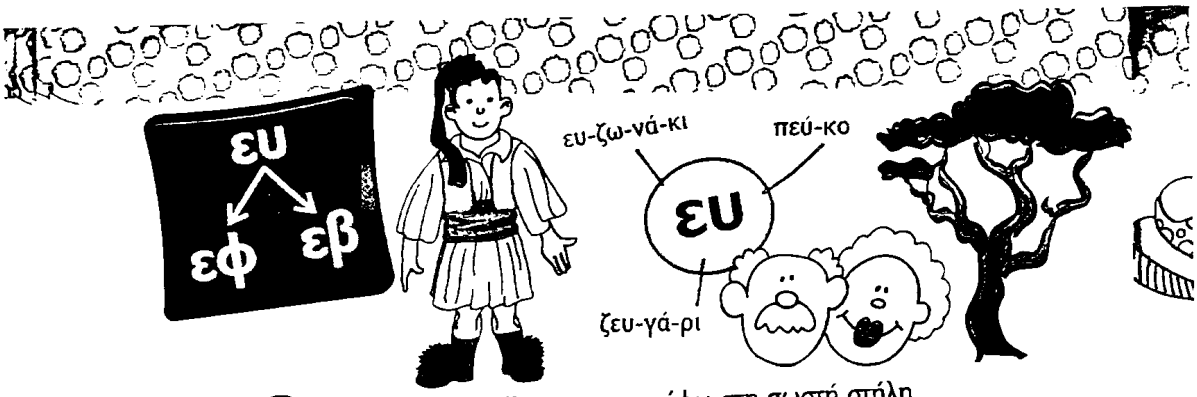
Ο Αντώνης παίζει τύμπανο.
Παίζει πολύ δυνατά.
Τι έπαθε η γιαγιά;

Πήρε ντουφέκι ο κυνηγός;
Πού πάει ο λαγός;



3 Γράψε και βάψε. Τι βλέπεις;

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



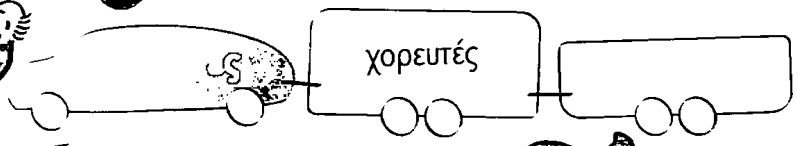
1 Διαβάζω τις λέξεις και τις γράφω στη σωστή στήλη

ευ-χα-ρι-στώ
ε-λευ-θε-ρί-α
Ευ-χή
Δευ-τέ-ρα
χο-ρεύ-ω

ευ=εφ	ευ=εβ

ευ-γε-νι-κός
ευ-τυ-χί-α
φυ-τεύ-ω
ρεύ-μα
α-πό-γευ-μα.

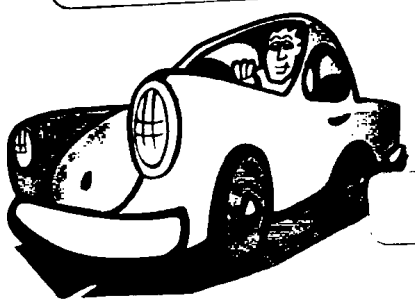
2 Γράφω και διαβάζω λέξεις



3 Διαβάζω και γράφω προτάσεις

Η μαμά μα-γει-ρεύ-ει.

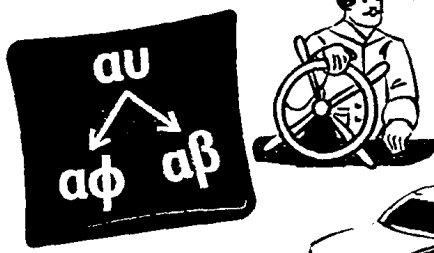
. . . . . .

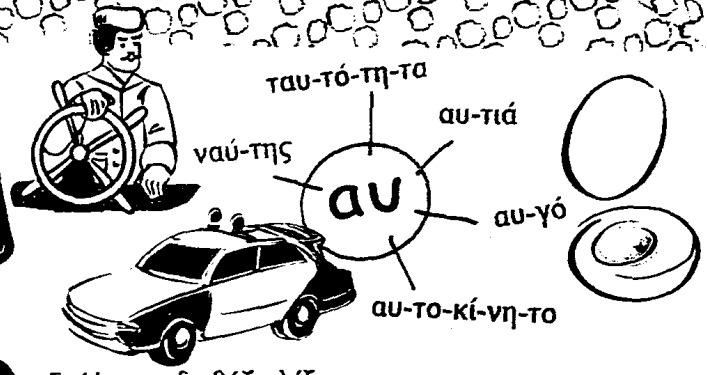


Ο μπαμπάς τα-ξι-δεύ-ει

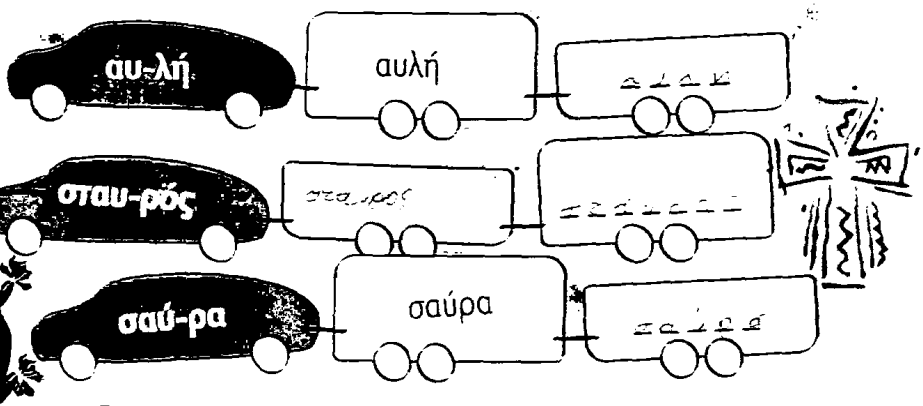
. . . . . .

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ





1 Γράφω και διαβάζω λέξεις



2 Διαβάζω τις λέξεις και τις γράφω στη σωστή στήλη

αυ=αφ	αυ=αβ
ναύτης	πύραυλος

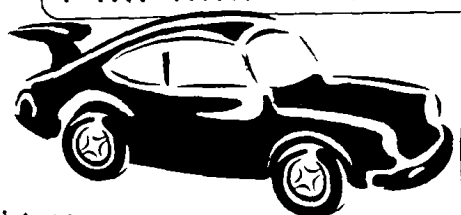
Αύ-ριο ναύ-της

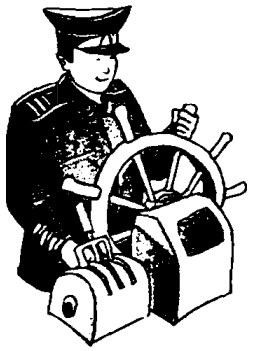
αυ-τός πύ-ραυ-λος

3 Διαβάζω και γράφω προτάσεις

Η μαμά οδηγεί ένα κόκκινο αυ-το-κί-νη-το.

. ...





Ο θείος μου είναι ναυ-τι-κός.

. ...

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1 Γράφω και διαβάζω λέξεις

2 Διαβάζω τις λέξεις και τις γράφω στη σωστή στήλη

αυ=αφ	αυ=αβ
Αύ-γιο	αυ-τός
ναύ-της	τύ-ραυ-λος

3 Διαβάζω και γράφω προτάσεις

Η μαμά οδηγεί ένα κόκκινο αυ-το-κί-νη-το.

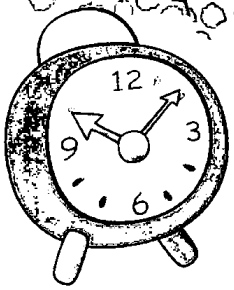
.....

Ο θείος μου είναι ναυ-τι-κός.

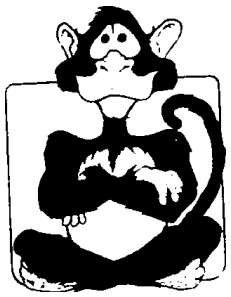
.....

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

νεράιδα
γάιδαρος
καΐκι
αηδόνι
μαϊμού
ρολόι

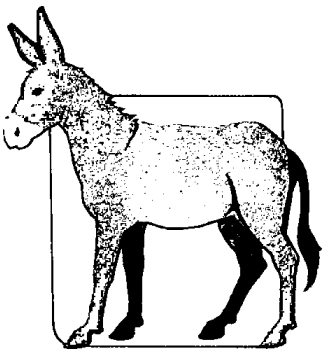


Διάβασε και βάλε σε κύκλο λέξεις με **άι, όη, αϊ, οϊ,όι, ιά**



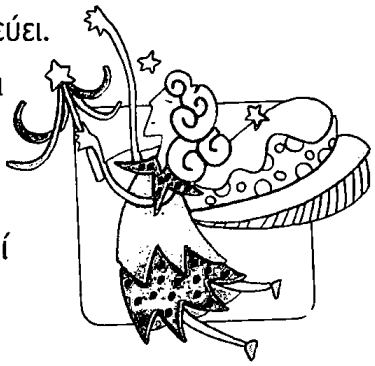
Η μαϊμού η πονηρή,
πίνει τσάι με λεμόνι
στης γιαγιάς μου την αυλή
πλάι πλάι με το αηδόνι.

Τους κοιτά το γαϊδουράκι
και ζηλεύει λιγουλάκι.

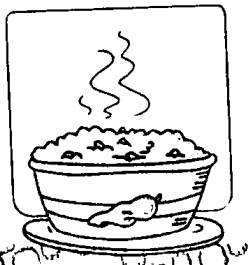


Η γιαγιά τη γάτα της χαϊδεύει
και ο άνεμος την Αγλαΐα κορομδεύει.
Αχ! Αφού της πήρε το σεντόνι
και το πήγε στο μπαλκόνι.

Η νεράιδα κάθεται στο γιασεμί
και από την κουζίνα
μύρισε νόστιμο φαϊ.



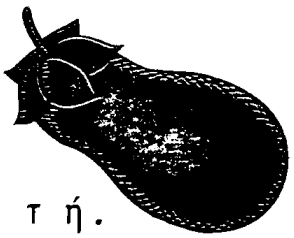
Τι περίεργη αυλή!
Παράξενη και μαγική
της γιαγιάς μου η αυλή!



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Συμπλήρωσε
τζ ή μπ ή ντ
και όσα γράμματα
δεν υπάρχουν
και διάβασε.

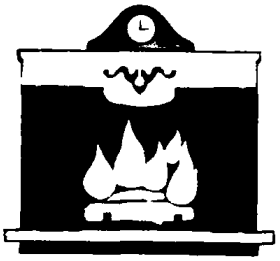
σα



Έφα ε με τ α νια ψ τή.

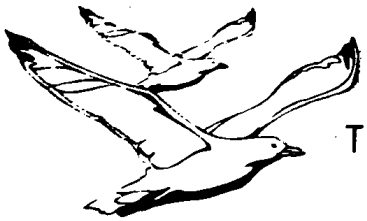
Ο Α τώνης π ζε τύ - σα ο.

Ο κυ γός πήρε - ουφ κι.



Να τ ά ι.

Ένα κ κ κ ν ο μ λ ο.



Τα π λ π ετ ν.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

[redacted]

Τι σου φέρνουν στο μυαλό οι έννοιες:

[redacted] ο βαγιέλι χαμωμένα

Λύπη: Ο βαγιέλις όταν τον βαφάμε κλέι και ο Γιάννης τον είχε πετάξι στο δρόμο.

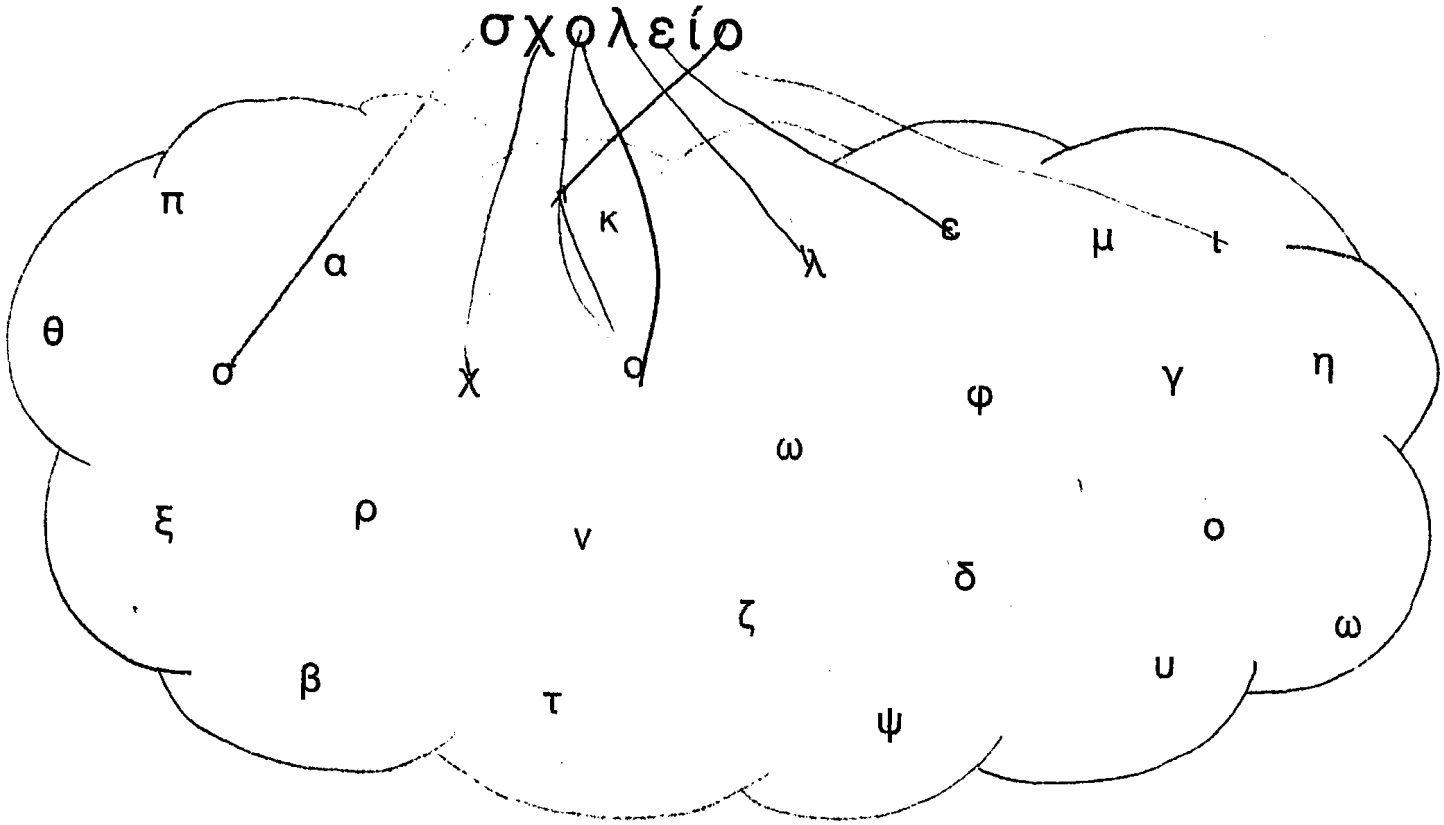
[redacted] Οικογένεια του βαγιέλι δ'εν είναι καλόν καλό.

Ελπίδα:

[redacted]

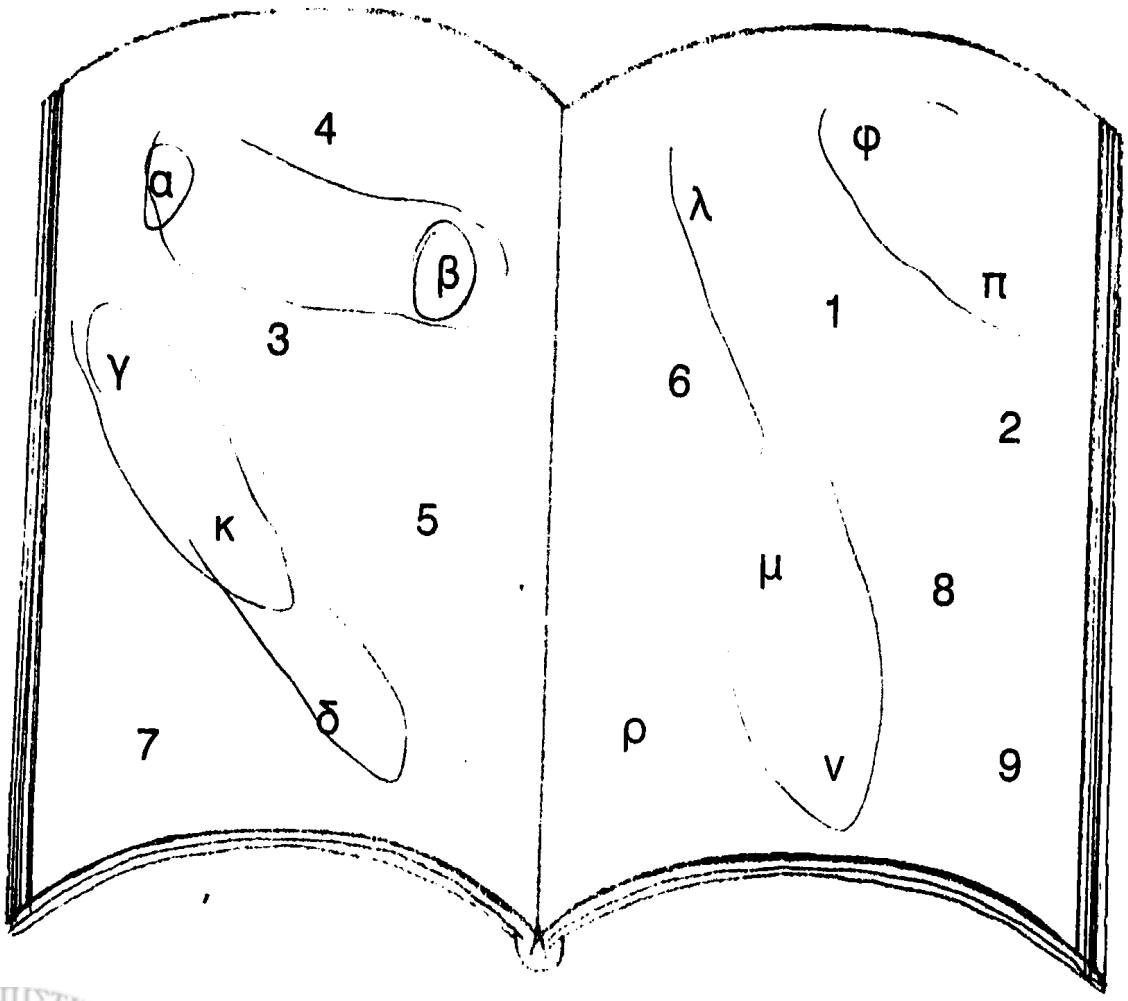
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στόχος: Συνειδητοποίηση της σχέσης λέξης-γράμματος.



Ένωσε με μια γραμμή κάθε γράμμα της λέξης με το αντίστοιχό του που βρίσκεται μέσα στο σύννεφο.

145
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

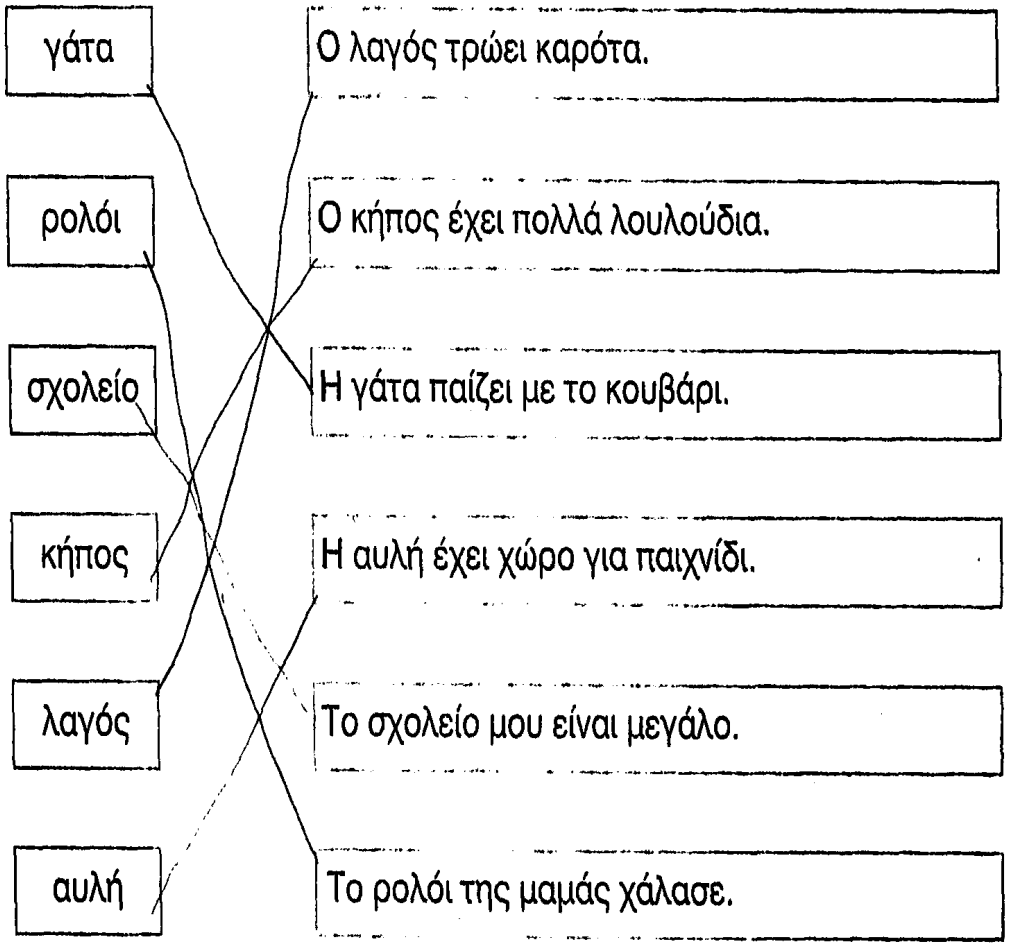


Βάλε σε κύκλο μόνο τα γράμματα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

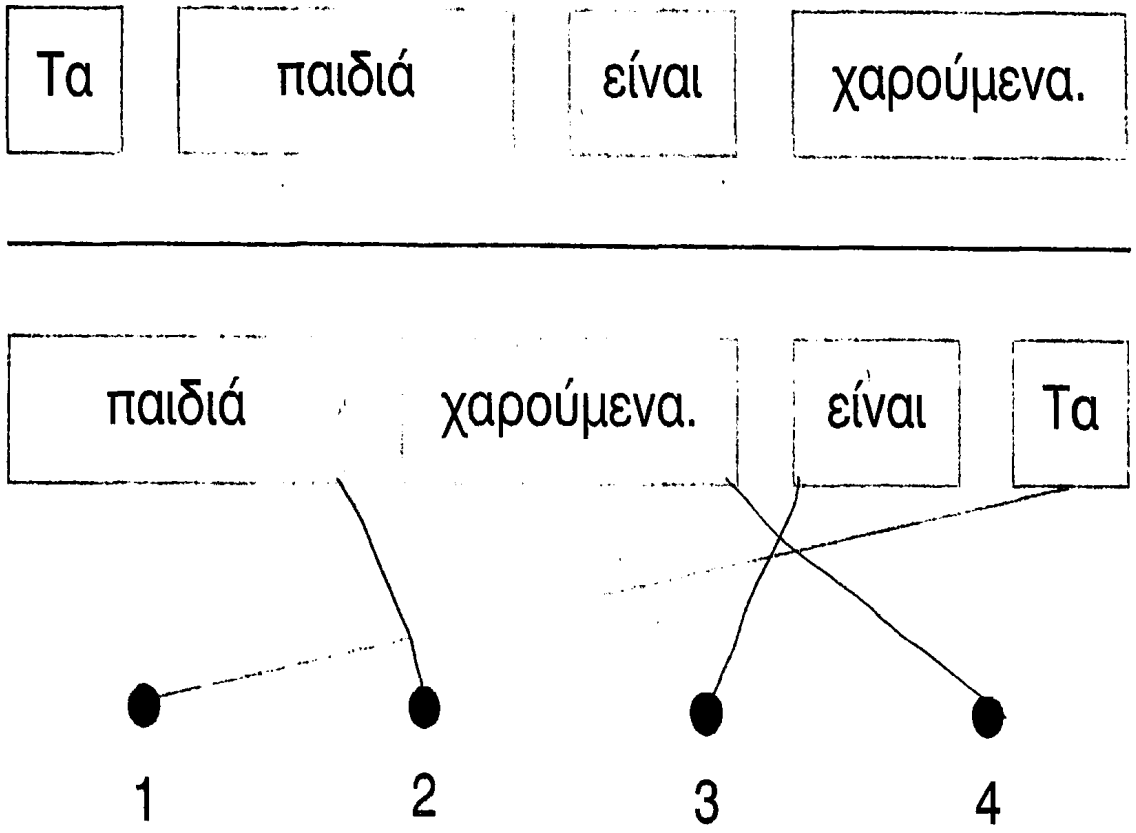
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
147

Στόχος: Συνειδητοποίηση της σχέσης λέξης-πρότασης.



Με τις λέξεις που βρίσκονται στο αριστερό μέρος της σελίδας φτιάξαμε προτάσεις.
Βρες σε ποια πρόταση περιέχεται κάθε λέξη και ένωσε με μια γραμμή κάθε λέξη με τη δική της πρόταση.

Στόχος: Συνειδητοποίηση της δομής της πρότασης. Εξάσκηση στην αναπαραγωγή της.



Παρατήρησε τη σειρά των λέξεων της πρότασης που βρίσκεται στο πάνω μέρος της σελίδας.
Στη συνέχεια αντιστοίχισε κάθε λέξη με τον αριθμό που φανερώνει τη σειρά της μέσα στην πρόταση.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1. Γράφω το γράμμα που λείπει:

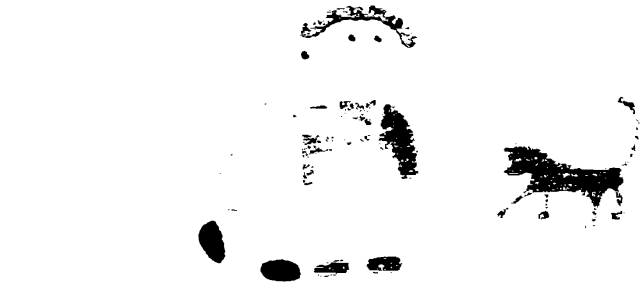
Σ	ιτάρι	Τ	ραπέζι	
Α	λογο	Π	οτήρι	
Μ	ήλο	φ	όρεμα	
Τ	όπι	Α	γελάδα	
Ν	ερό	Κ	ύκος	
Γ	αγόνι	Λ	αγός	
Γ	ατάτα	ψ	άρι	
Κ	εράσι	Τ	ρένο	
Κ	ριθάρι	Χ	έρι	

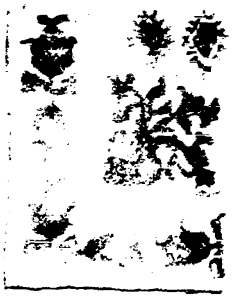
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σε κάθε λέξη συμπλήρωσε τα γράμματα που λείπουν

ζάρ_	επο_	χωράφ_
λάδ_	παγ_πό	βρίσκ_
βρ_κα	σταφύλ_	ν_χτερίδα
λίμν_	ζ_γραφιά	μεσ_μέρι
ρίγαν_	λεκάν_	πληρ_νω
τσέπ_η	μυρ_ζω	αγ_αλιάζω
εργάτ_ς	δ_ρο	ζ_νη
ρα_δί	άγ_ελος	τουρι_μός
_ωηρός	α_τοκίνητο	αί_ουσα

ΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ





γάτα

χαλί

γόμα

φιλί

σάκα

πανί

γάλα

ταξί

βίδα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Συμπλήρωσε τα γράμματα στις λέξεις

ΡΟΥΧΑ	ΕΠΙΠΛΑ
Μπ.α.ού.λ.α	Κ.α.εβά.Τ.ι
Κα.Π.έ.λ.ο	Τρα.Πέ.Τ.ι
...ά...τσες	Ντου.λ.ά.Π.α
Π.α.ντε.λ.όνι	...α...έκλα

Βρες και γράψε την λέξη

Βάζω το γράμμα σε
φακέλε..... φλεκαο

στον ήλιο φοράω
καπέλο..... λεοκαπ

στα χέρια μου φοράω
χάντια..... ναγιτ

τις απόκριες φοράμε
μάσκα..... σαμακ

κόβω ξύλα με το
τσεκούρι..... ετοριυσκ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1. Βρίσκω την εικόνα που ταιριάζει με τη λέξη.
Συμπληρώνω αυτό που λείπει:

τηγά ν ι	ψαλί δ ι	τό π ι	
τιμό ν ι	σπί π ι	φί λ ο	
ελά φ ι	χω _ _	μπανά ν α	
τό π ι	καπέ λ ο	άλο χ ο	
σέ λ α	μή λ ο	χελώ ν α	
που λ ι	γά λ α	ήλι ρ α	
μά τ ι	ρό δ α	άλο χ ο	

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Συμπλήρωσε τις προτάσεις με τις σωστές λέξεις

Ο φούρναρης πουλάει...Τ.ο....ψωμί.....

Ράβω με την ..ρ.α.π.τ.α.μ.η.κ.α.ν.ή.....

Όταν βρέχει ο ουρανός έχει μαύρα ..σ.ύ.ν.ν.ε.φ.α.....

Τρώω την σούπα με το .κ.ο.υ.τ.ά.λ.ι.....

Κόβω τα μαλλιά με το .ψ.α.λ.ί.δ.ι.....

Βλέπω τις ειδήσεις στην...τ.η.λ.ι.ό.ρ.α.σ.η.....

Το μωρό πίνει γάλα με το ..μ.π.ο.υ.κ.ά.λ.η.....

Βλέπω την ώρα στο .ρ.ο.λ.ό.ι.....

Συμπλήρωσε τις προτάσεις με το ρήμα που λείπει

- Η Μαρία ...έχει... ένα πολύ ωραίο διαμέρισμα
- Ο Κώστας ...έχει... πολλά βιβλία
- Οι γείτονες ...έχουν... τις γλάστρες στο μπαλκόνι
- Ο Γιάννης ...είναι... όρθιος
- Ο κηπουρός ...καθαρίζει... τον κήπο
- Κάποιοι άνθρωποι ...δουλεύουνε... στα εργοστάσια
- Ο Θάνος ...τρέχει... πολύ γρήγορα
- Τα παιδιά ...πηγαίνουν... εκδρομή με το σχολικό
- Οι πλημμύρες ...χτυπούσαν... πολλές περιοχές
- Το πλοίο ...βούλιαξε... και πολλοί άνθρωποι πνίγηκαν
- Το αεροπλάνο ...προσγειώθηκε... στο αεροδρόμιο «Ελ. Βενιζέλος»
- Οι Ολυμπιακοί αγώνες ...έγιναν... στην Αθήνα το 2004

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βάλε τις λέξεις στη σωστή σειρά & γράψε τις προτάσεις

- στο εργάτες κάνουν εργοστάσιο θα οι απεργία

Οι εργάτες θα κάνουν απεργία στο εργοστάσιο

- περιμένουν σχολικό τα το παιδιά

Τα παιδιά περιμένουν το σχολικό

- πήγα φέτος δεν διακοπές καλοκαίρι το

- στη μου γιορτή έφεραν δώρα μου πολλά

- στο πήρα τα ταξιδιωτικό πήγα γραφείο και εισιτήρια

- περιμένουν τα τον παιδιά φέρει Άγιο-Βασίλη τους δώρα να Πρωτοχρονιά την

- και σήμερα πολλή πάμε έχει ζέστη θα μπάνιο για θάλασσα στη

- θα βράδυ φίλους θέατρο με τους πάω το Κυριακή μου την

52

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Φτιάξε προτάσεις με τα παρακάτω θέματα

σχολείο π.χ. Η Αννα πηγαίνει σχολείο

1.Η Αννα πάίζει στο σχολείο.

2.

3.

νοσοκομείο π.χ. Ο γιατρός βρίσκεται στο νοσοκομείο

1. Ο γιατρός είναι στο νοσοκομείο.

2.

3.

διακοπές π.χ. Ο Νίκος πήγε διακοπές στη Σαντορίνη

1.Ο Νίκος πήγε το καλοκαίρι διακοπές στη Σαντορίνη.

2.

3.

αστυνομία π.χ. Ο αστυνομικός έπιασε τον κλέφτη

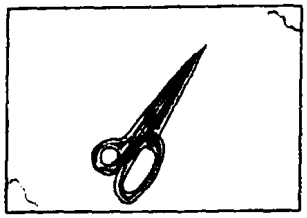
1.Η αστυνομία έπιασε ένα κακό άνθρωπο.

2.

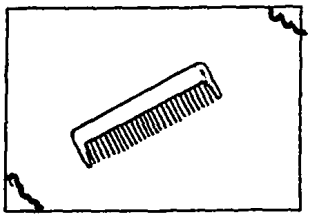
3.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

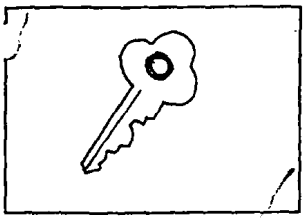
Γράψε τι κάνεις με τα ακόλουθα αντικείμενα



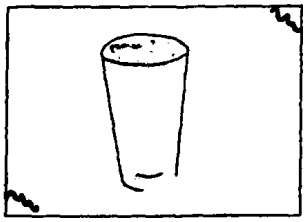
Με το ψαλίδι κόβουμε.



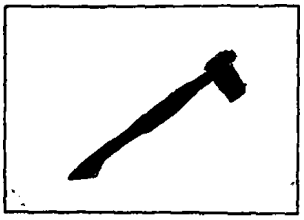
Με την χτένα χτενιζόμαστε.



Με το κλειδί ανοίγουμε την πόρτα.



Με το νερό πίνουμε.



Με το τσικούρι κόβουμε τα ξύλα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ασκήσεις

1. *Βάλε τόνους όπου χρειάζεται.*

Να και δες για μα την

εδω εγω περα πολυ γατα ξερω

τοξο νερο πανω γαλα κοπος καλος

βουνο βαζω μερος μετρω λευκο λαδι

λαγος λεω λαθος λυκος λαλια κοβω

σερνω σημαια σημαδι ραβδι προεδρος πατατα

πλουσιος πιασιμο πιγουνι οπλισμος ονομα ξεκινω

νυφικο νυχτοπουλι ξαστερια μικροτερος καρναβαλι

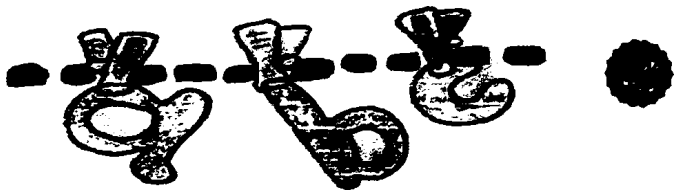
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βάλε το σωστό άρθρο

.ο.. μήνας	.ζωγραφιά
.το..τραπέζι	.γουρουνιών
.κ..κήπος	.σταγόνες
.γ..αγελάδα	.φωνή
.δ...δρόμος	.καπέλο
.θ..θαύμα	..ο.. μανάβης
.σπίτι	..σκύλος
.β.βιβλία	.σπιτιών
.δρόμων	.καρέκλες
.μαμάδες	.καλάθι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κύκλωσε την λέξη που είναι σωστά γραμμένη



η πηγί - η πηγή	ο φίλος - ο φίλος
ο μανάβης - ο μανάβις	το δρόμος - ο δρόμος
η βροχί - η βροχή	οι κοπέλα - η κοπέλα
το κλιδή - το κλειδί	τα παγωτό - το παγωτό
το τραπέζη - το τραπέζι	τα παιδιά - το παιδιά
το παράθυρο - το παράθυρω	οι ήλιος - ο ήλιος
ο ουρανώς - ο ουρανός	η νύχτες - οι νύχτες
το φλιτζάνη - το φλυτζάνι	οι φωνη - η φωνη
η ζωή - η ζωοί	τα χέρια - το χέρι
η λάμψει - η λάμψη	το βουνο - τα βουνά

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

17

Σημειώνω τις αντίθετες έννοιες

αγόρι	κορίτσι	αλήθεια	ψέμματα
ανατολή		άντρας	
αρχή	τέλος	βορράς	
ειρήνη	πόλεμος	δειλινό	
εχθρός		ζέστη	
ημέρα	νύχτα	ησυχία	
καλοκαίρι	χειμώνας	λάθος	
λύπη	χαρά	σκοτάδι	
άμυνα		ευχή	
ύψος		άφιξη	

ανάβω		αγαπώ	
ανοίγω		αφήνω	
χάνω		χτίζω	
δένω		κλαίω	
ενώνω		παίρνω	
κερδίζω		αγοράζω	
κρύβω		απαντώ	
μειώνω		ψυχραίνω	
επιτρέπω		στενεύω	
μπορώ		σιωπώ	

αργά		χαμηλά	
κοντά		λίγο	
καλά		χαλαρά	
αριστερά		χώρια	
εδώ		παντού	
κοντά		αύριο	
μπροστά		ύστερα	
πάνω		συχνά	
πέρα		έπειτα	

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σχηματίζω σύνθετες λέξεις

α	+	φόβος	=	ἄφοβος
αν	+	ήλιος	=	ανήλιος
ανα	+	βροχή	=	αναβροχή
ξε	+	ριζώνω	=	ξεριζώνω
ξ	+	αφρίζω	=	ξαφρίζω
ξε	+	φουρνίζω	=	ξεφουρνίζω
μπαίνω	+	βγαίνω	=	.....
γίδια	+	πρόβατα	=	.....
χιόνι	+	νερό	=	.....
χαρτί	+	φάκελο	=	.....
τρέμω	+	σβήνω	=	.....
περνώ	+	διαβαίνω	=	.....
κρυφά	+	κοιτάζω	=	.....
μαχαίρι	+	πιρούνι	=	.....
μέλισσα	+	τρώγω	=	.....
νότια	+	ανατολικά	=	.....
αυγό	+	λεμόνι	=	.....
σπανάκι	+	ρύζι	=	.....
άνεμος	+	βροχή	=	.....
πέτρα	+	πόλεμος	=	.....
αεί	+	κινιέμαι	=	.....
ενδο	+	χώρα	=	.....
αμφί	+	πλευρά	=	.....
καλός	+	φωνή	=	.....
καλός	+	γραφή	=	.....

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Να γράψεις τις παρακάτω προτάσεις στον πληθυντικό αριθμό.

[redacted]

[redacted]

[redacted]

[redacted]

Το παλιό αυτό αρχοντικό βρίσκεται πολύ μακριά.

[redacted]

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κύκλωσε το σωστό ρήμα

ακούο	κουβαλώ	ακουμπώ
αναγνωρίζο	δακρύζω	σκάβο
δουλεύω	μαζεύω	πεθαίνο
πίνω	στοκεύω	θεραπεύο
βλέπω	αφήνο	κλείνω

β) απλώνω - απλώνο
δαγκώνω - δαγκώνο
αρχίζω - αρχίζο
ράβο - ράβω
αγγίζω - αγγίζο
δίνω - δίνο
σαστίζω - σαστίζο
παχαίνω - παχαίνο

κλειδώνω - κλειδώνο
ζεσταίνω - ζεσταίνο
σκουπίζω - σκουπίζο
αδυνατίζο - αδυνατίζω
αρέσο - αρέσω
τραγουδό - τραγουδώ
παιδεύω - παιδεύο
ζωγραφίζω - ζωγραφίζο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3. *Συμπλήρωσε την κατάληξη των παρακάτω αρσενικών και θηλυκών ουσιαστικών.*

ο μανάβ**ε**ις	ο *φούρναρ***ι**ς	ο νικητ**ή**ς
ο αγελαδάρ**ο**ς	ο μπογιατζ**ή**ς	ο μαθητ**ή**ς
η πηγ**ή**	η φύσ**η**	η νίκ**η**
η γιορτ**ή**	η βράσ**η**	η *σκεπ***ή**
ο ναύτ**η**ς	η αποθήκ**η**	ο τεχνίτ**η**
τον πειρατ**ή**	την αγάπ**η**	τον αθλητ**ή**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1. *Συμπλήρωσε τις καταλήξεις των αρσενικών και των θηλυκών ονομάτων με -οι ή -ει.*

οι γεωργ**οι**	οι πετειν**ά**.	οι άνθρωπ**οι**
οι ξύλιντ**ει**.	οι εξετάσ**εις**	οι κυβερνήσ...ς
οι μελαχριν**ά**.	οι μισθωτ**ά**	οι χάρτιν...
οι δυνάμ**εις**	οι εντάσ...ς	οι γεννήσ**εις**
οι λύσ...ς	οι γιατρ**οί**	οι ειδήσ...ς
οι δάσκαλ...	οι σκέψ...ς	οι υπάλληλ...ι
οι προσθέσ...ς	οι δρόμ**οι**	οι πωλήσ...ς
οι μολύνσ...ς	οι κλίσ...ς	οι αστυνομικ**οί**

2. *Από τις παρακάτω λέξεις υπογράμμισε όσες είναι γραμμένες σωστά.*

α)

οι σχολικοί - οι σχολικεί οι πρόεδροι - οι πρόεδρει

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ανάγνωση

Διάβασε προσεχτικά τα γράμματα στα παρακάτω κουτάκια.

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

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

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Αυτοματη αναγνωριση – αναγνωση συλλαβων με ολα τα συμφωνα και τα 4 φωνηεντα.

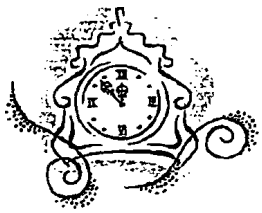
Διαβάζει απευθείας τις συλλαβές με τα 17 σύμφωνα και τα 4 βασικά φωνήεντα, οι συλλαβές δίνονται σε οριζόντια διάταξη, δείχνοντας πάντοτε την κατεύθυνση της αναγνώσεως.

βα →	βε	βι	βο
γα	γε	γι	γο
δα	δε	δι	δο
ζα	ζε	ζι	ζο
θα	θε	θι	θο
κα	κε	κι	κο
λα	λε	λι	λο
μα	με	μι	μο
να	νε	νι	νο

ξα →	ξε	ξι	ξο
πα	πε	πι	πο
ρα	ρε	ρι	ρο
σα	σε	σι	σο
τα	τε	τι	το
φα	φε	φι	φο
χα	χε	χι	χο
ψα	ψε	ψι	ψο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Προσπαθησε να διαβασεις τις παρακατω συλλαβες, λεξεις, προτασεις που ειναι γραμμενες στα ελληνικα



αι	ου	ει	αυ	οι	ευ	οη	αι	ια	
μαζεύω	παιχνίδι	είδα	κουλούρι	βοηθός					
ευχαριστώ	λαιμός	πουλί	σαύρα	καλάθια					
Η Εύα άνοιξε το κουτί που της έδωσε ο θείος της									

μπ	ντ	τζ	γκ	τσ	γγ	μπρ	ντρ	γκρ	χθρ
αγκαλιά	μπάλα	δόντι	τζάκι	τσάντα					
φεγγάρι	τζιτζίκι	μπροστινός	γκρεμός						
εχθρός	μαντίλι	αστέρι	αγκάθι	ατσάλι					

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΑΡΤΕΛΑ Η

Το βατραχάκι δεν είχε σκεφτεί ποτέ του να πετάξει. Καθότανε μόνο στην άκρη της όχθης και κοίταγε δισταχτικά τη λίμνη .« Άντε , πέτα επιτέλους καημένε » του φώναξε το μπλε πουλί του δάσους με τα χρυσοκόκκινα φτερά . Το βατραχάκι γύρισε και το κοίταξε παρακλητικά . Το μπλε πουλί τότε κατέβηκε και με την άκρη της φτερούγας του το έσπρωξε . Το βατραχάκι πέταξε , όχι βέβαια ψηλά στον ουρανό , αλλά στον πάτο της λίμνης . Ε , για αρχή καλό είναι κι αυτό , δε νομίζετε ;

Διάβασε τις ερωτήσεις και απάντησε:

1) Πού καθόταν το βατραχάκι ;

2) Τι του φώναξε το μπλε πουλί ;

3) Πώς το μπλε πουλί το βοήθησε . να πετάξει ;

4) Πού πέταξε τελικά το βατραχάκι ;

5) Γιατί δεν πέταγε μόνο του το βατραχάκι ;

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η έχει πολλούς διαφορετικούς τόπους.

Στα πάνω στα ζουν άγρια

και . Αντίθετα, στα οι άνθρωποι

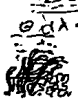
καλλιεργούν χρήσιμα στη διατροφή τους.

Οι πεδιάδες ποτίζονται από τα και τις .

Μέσα στα ποτάμια και στις λίμνες ζουν ,

και που αγαπούν το γλυκό νερό.

Στις ζουν επίσης και φυτά, όπως

τα  .

Οι άνθρωποι σε όλους αυτούς τους τόπους χτίζουν

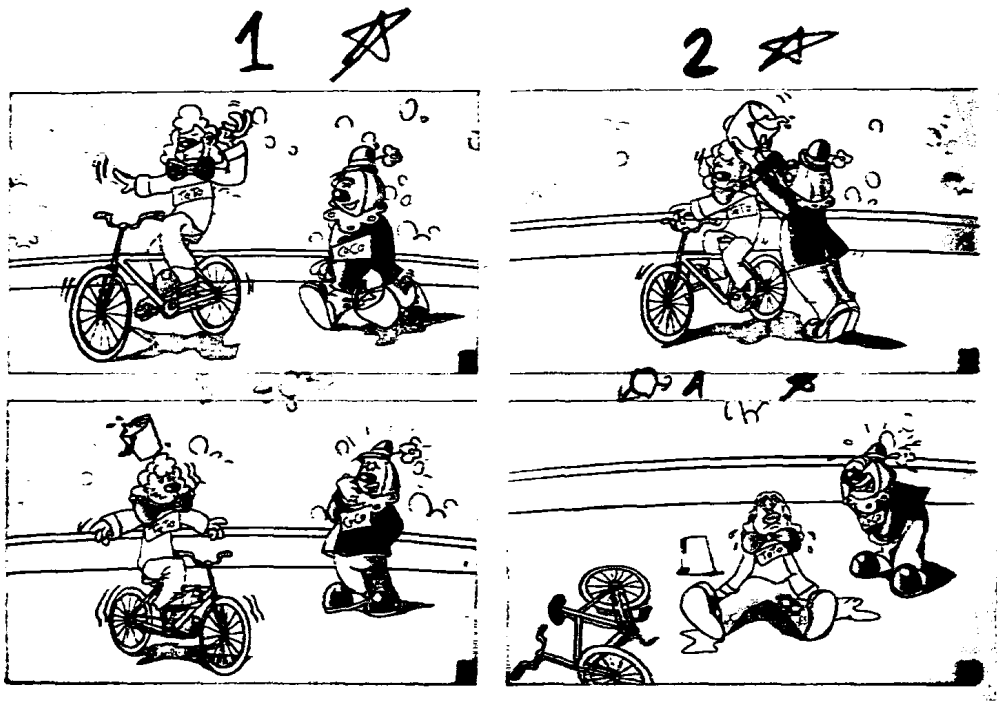
και και ασχολούνται με διάφορες

δραστηριότητες. Πολλές φορές αυτές δημιουργούν

προβλήματα, αν δε γίνονται με για το

περιβάλλον.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Βάλε μου στη σωστή σειρά τις εικόνες.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

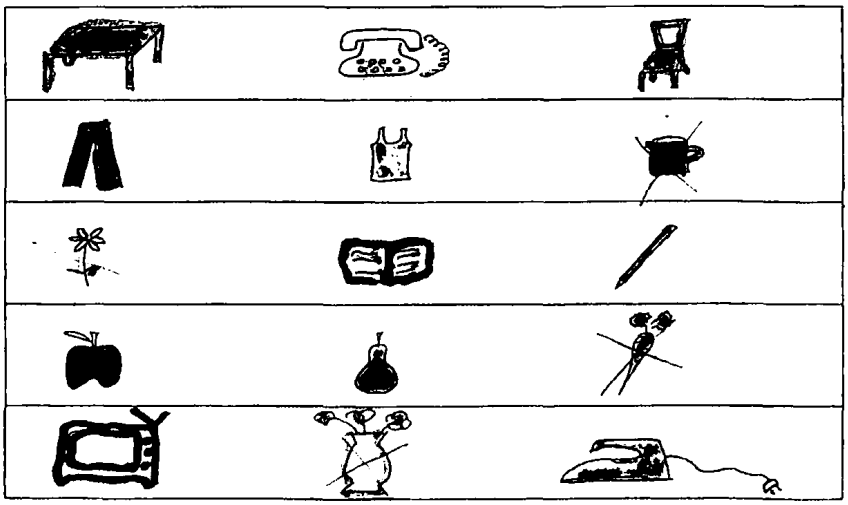
Ποια εικόνα ταιριάζει με την παραπάνω πρόταση.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Διέγραψε την λέξη που δεν ταιριάζει με τις υπόλοιπες

αεροπλάνο	πλοίο	ελικόπτερο	αερόστατο
Πηνειός	Ατλαντικός	Ειρηνικός	Ινδικός
ρολόι	δαχτυλίδι	γραβάτα	βραχιόλι
ρέστοραν	καφετέρια	μπαρ	γραφείο
τηλέφωνο	τηλεόραση	ρολόι	ραδιόφωνο
τούρτα	πίτσα	κέικ	τάρτα
βιβλίο	στυλό	παντελόνι	ξύστρα
ψαλίδι	μαχαίρι	τρυπάνι	κόφτης

Διέγραψε αυτό που δεν ταιριάζει με τα υπόλοιπα



7

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Επέλεξε το σωστό ρήμα και συμπλήρωσέ το στην πρόταση

- Εχθές ...είδα.....στην τηλεόραση ποδόσφαιρο.

  άκουσα ~~είδα~~ έπαιξα

- Στη γιορτή μου ....Πήρα..... πολλά δώρα.

  έδωσα κέρδισα ~~πήρα~~

- Δώσε μου το μαχαίρι να .....κόψω... το ψωμί.

  χτυπήσω πριονίσω ~~κόψω~~

- Θα ...λύσω... το σχοινί κόμπο.

  πιάσω δέσω ~~λύσω~~

- Δώσε μου ένα χαρτομάντιλο να ..φτερνίξω τη μύτη μου.

  ~~φυσήξω~~ σπρώξω ρουφήξω

- Κρεμάω.. τα ρούχα στις κρεμάστρες.

  πνάζω κρεμάω απλώνω

- Η Μαρία .μιλάει.... στο τηλέφωνο πολλή ώρα.

  σηκώνει απαντάει ~~μιλάει~~

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

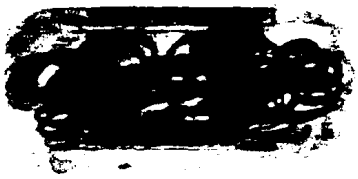
Διάβασε τις παρακάτω λέξεις και υπογράμμισε ότι που βλέπεις στις εικόνες.

βάρος – φάρος – θάρρος

πλύση – βρύση – κρίση

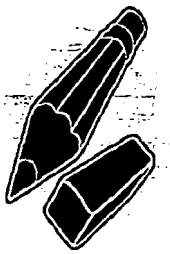
φώτα – κάτα – νότα

πόδι – ρόδι



βήμα – κόμα – σήμα – ρήμα – νήμα

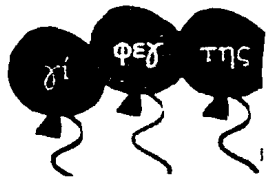
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



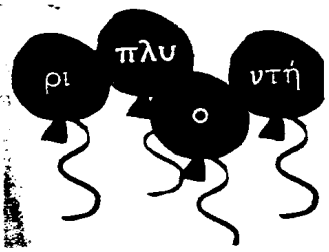
ψον - φον	ἔθρα - ἔφλα	φαγ/φατω - ψαβ/ματω
τάβο - τάβο	στέρα - τσέρα	χαίσκω – μάκσω
τέρα - τέγλα	ζάμερι – ζάμβρι	φερδεζές – φερδερζές
ΝΑΖΩ - ΝΑΖΩ	κάφλα - γαζλά	όφυχος - όζυμος
λέθα – ζθα	άφτρο - άτζρο	άνθος - άνθος

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

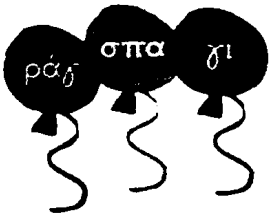
Το παιχνίδι των μπερδεμένων συλλαβών.



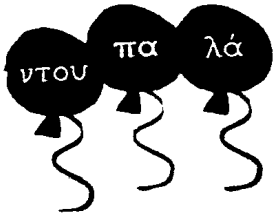
φεγγίτης _____



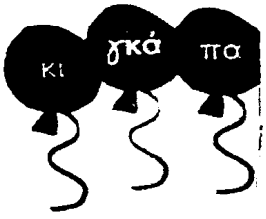
πλυντήριο _____



σπαγγίρα _____



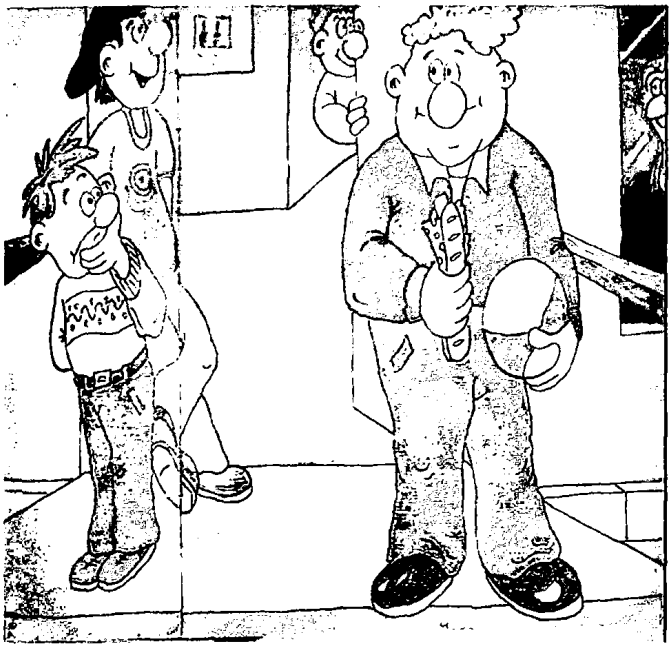
παλάντζα _____



_____

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

.Να ξεχωρίσεις τις λέξεις στις παρακάτω προτάσεις.



Νακαιοδημήτρηςστηναυλήτρώγονταςτοδικότουψωμί/
Μετοάλλοχέρικρατάτηνμπάλατου/Μιαόμορφηπολύχρωμη/
Μπάλα./
Ταβλέματαόλωνπέφτουνπάνωτης./
Τήθαυμάζουνκαιοδημήτρηςνιώθεπερήφανος./

-ΠΑΙΔΙΑΠΑΙΔΙΑΕΛΑΤΕΝΑΠΑΙΞΟΥΜΕΜΠΑΣΚΕΤΜΕΤΗ/
ΜΠΑΛΑΜΟΥ.ΕΙΝΑΙΟΛΟΚΑΙΝΟΥΡΓΙΑΤΟΥΣΦΩΝΑΖΕΙ./
-ΔΕΝΠΑΙΖΟΥΜΕΜΑΖΙΣΟΥΓΙΑΤΙΕΙΣΑΙΖΑΒΟΛΙΑΡΗΣ/
ΘΕΛΕΙΣΠΑΝΤΑΝΑΚΕΡΔΙΖΕΙΣΚΑΙΟΛΟΚΛΑΙΣΟΤΑΝ
ΧΑΝΕΙΣ.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σάκα, γόμα, πανί, γάλα, χαλί, φίδι, βίδα, ψάθα, κιθάρα, γάτα, χαρά, παγόνι, σαλάτα, λιμάνι, ταξίδι, καράβι, ψαλίδι, φιλί, καλαμάκι, ταξί.

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

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2. Στο παρακάτω κείμενο βρίσκω και υπογραμμίζω τη λέξη...

Στης Χαλκιδικής τα πόδια
τρεις ψαρεύουν οχταπόδια

πιάνουν όλοι έξι πόδια
τ' άλλα το' βαλαν στα πόδια

κουτσοπόδαρο οχταπόδι
με δυο πόδια παίρνει πόδι

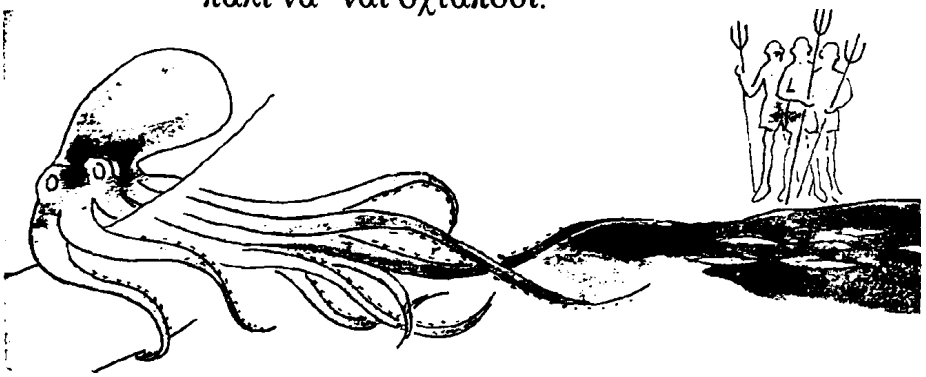
βλέπει ένα καλαπόδι
και το παίρνει καταπόδι

μέσα στην αναποδιά
βρίσκει κεντητή [redacted]

την αναποδογυρίζει
την ποδοπατεί, ποδίζει

με δυο πόδια βάζει πόδι
στον καημό του δίνει πόδι

και γιατρεύει πόδι πόδι
πάλι να' ναι οχταπόδι.



(Θέτη Χορτιάτη 'Λεξοσκανταλιές')

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Μαθηματικά

Υπολογίζουμε και λύνουμε
τις παρακάτω ασκήσεις:

5 + 4 = 9	6 − 4 = 2
7 + 2 = 9	9 − 2 = 7
7 + 5 = 12	11 − 7 = 4
8 + 6 = 14	19 − 6 = 13
6 + 9 = 15	15 − 8 = 7
10 + 7 = 17	24 − 11 = 13
14 + 9 = 23	36 − 18 = 18
18 + 4 = 22	43 − 19 = 24
24 + 32 = 56	52 − 30 = 22
42 + 18 = 60	53 − 13 = 40
28 + 23 = 51	36 − 32 = 4
34 + 13 = 47	34 − 19 = 15

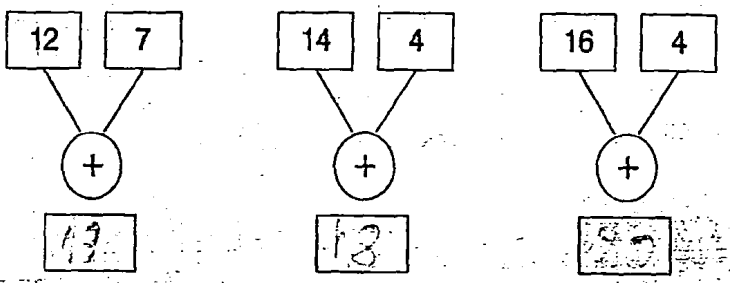
7	12	19	25	46	52	74
− 3	− 5	−23	−24	+32	+12	+22
4	7	−4	1	78	64	96

9	11	13	24	32	46	68
− 7	− 6	−12	−18	− 23	−33	−54
2	5	1	6	9	13	14

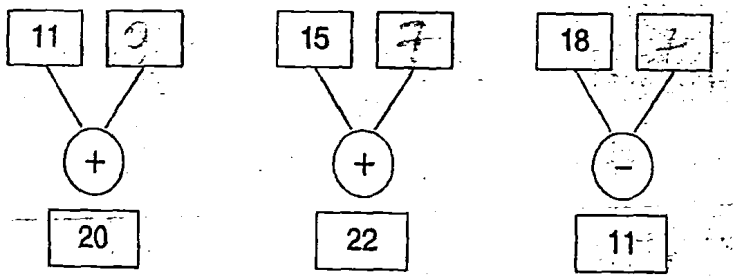
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΒΙΒΛΙΟ

Όταν γράφεις να μιλάς

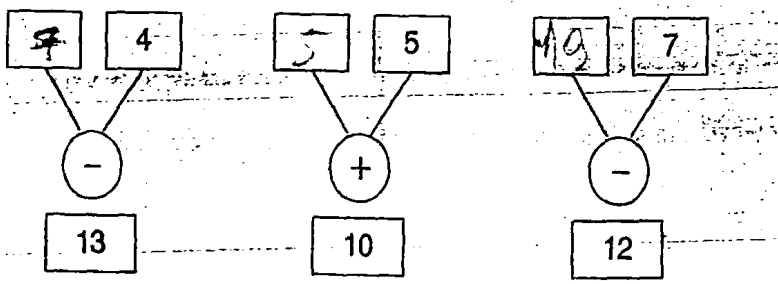
1. Να γράψεις το αποτέλεσμα στο κάτω τετραγωνάκι



2. Να γράψεις τον αριθμό που λείπει στο πάνω δεξιά τετραγωνάκι



3. Να γράψεις τον αριθμό που λείπει στο πάνω αριστερά τετραγωνάκι



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βάλε στα κενά το σωστό σύμβολο (+, -, *, :).

20 + 15=35	27 + 12=39
18 − 6 =12	30 − 2=15
11 X 2=22	6 + 7=42
32 + 15=47	54 − 2=27
13 + 8=21	29 − 7=22
37 − 9=28	25 − 5=5
24 X 3=8	59 − 11=48
43 − 7=36	7 + 3=14

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η Δήμητρα έχει 12 τριαντάφυλλα κόκκινα και άσπρα. Τα 7 είναι κόκκινα. Πόσα είναι τα άσπρα;

ΛΥΣΗ : 12 - 7 = 5

.....

.....

ΑΠΑΝΤΗΣΗ :.....

Ο Τάκης έχει 7 μολύβια. Ξέρουμε ότι έχει 3 λιγότερα από το Νίκο. Πόσα μολύβια έχει ο Νίκος;

ΛΥΣΗ : 7 - 3 = 4

.....

.....

ΑΠΑΝΤΗΣΗ :.....

Η Ζωή έχει 34 χάντρες. Αν η Κατερίνα χάσει 12 θα έχει τις ίδιες χάντρες με τη Ζωή. Πόσες χάντρες έχει η Κατερίνα;

ΛΥΣΗ : 34

.....12.....

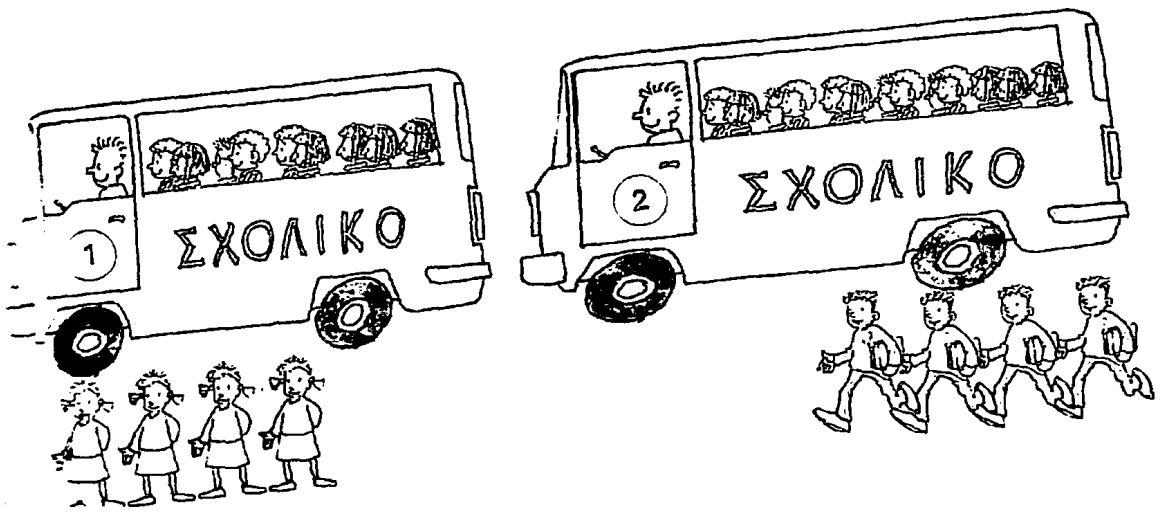
.....22.....

.....

ΑΠΑΝΤΗΣΗ :.....

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

6



- Πόσα είναι τα παιδιά που βρίσκονται μέσα στα σχολικά λεωφορεία;

.....22...παιδιάκια.....

- Πόσα είναι τα παιδιά στο πεζοδρόμιο;

.....8...παιδιά.....

- Πόσα είναι όλα τα αγόρια;

.....11...παιδιά.....

- Πόσα είναι όλα τα κορίτσια;

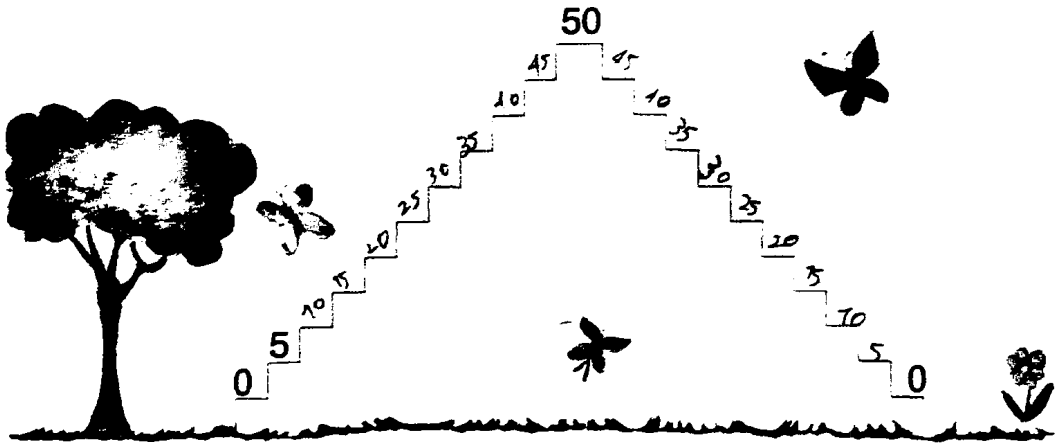
.....10...κορίτσια.....

- Ποιο σχολικό έχει περισσότερα παιδιά; Πόσα περισσότερα είναι;

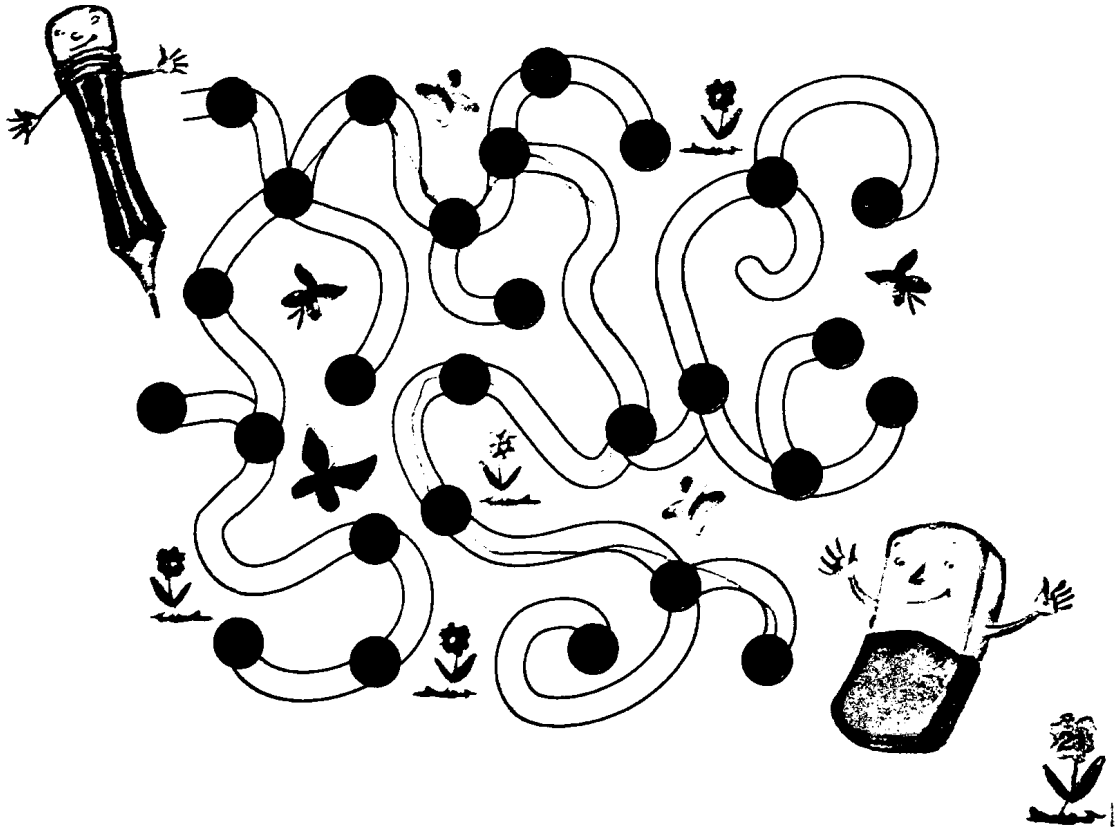
.....το...δέκατρία.....

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

- Ανέβα και κατέβα 5-5 τα σκαλιά.



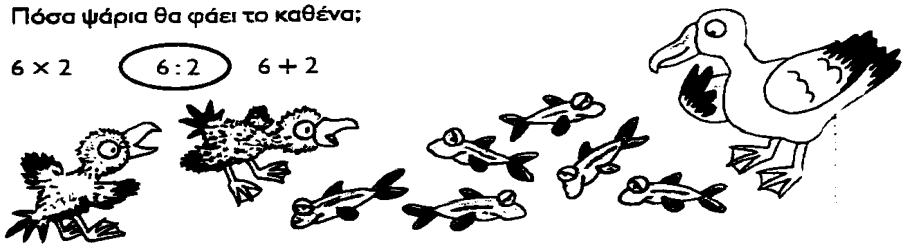
- Βοήθησε το Μολυβάκη να βρει τη φίλη του τη Σβηστρούλα ακολουθώντας το μονοπάτι με τους αριθμούς της προπαίδειας του 5. Αν θες, μπορείς να το χρωματίσεις με πράσινη μπογιά.



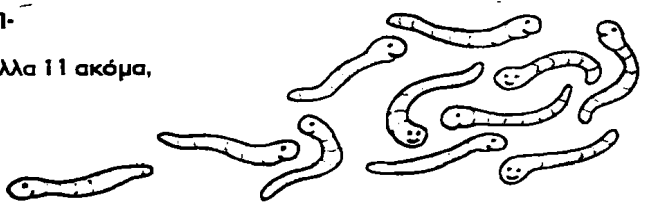
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Το θαλασσοπούλι έχει 6 ψάρια για να ταΐσει τα 2 μικρά του.
Πόσα ψάρια θα φάει το καθένα;

6×2 (6 : 2) $6 + 2$



Συνέχισε. Βάλε σε κύκλο τη σωστή απάντηση.



5 Αν έχω 11 σκουλήκια και μετά άλλα 11 και άλλα 11 ακόμα, πόσα σκουλήκια έχω όλα μαζί;

$11 - 11$ (11×3) $11 : 3$

6 14 φώκιες έχουν από 2 μικρά η καθεμία.
Πόσα μικρά φωκάκια έχουν όλες μαζί;

$14 + 2$ $14 : 2$ (14×2)

7 Υπάρχουν 100 άνθρωποι σε αυτό το νησί. Η βάρκα χωράει 25 άτομα.
Πόσα ταξίδια θα κάνει ο καπετάνιος για να πάρει όλους τους κατοίκους του νησιού;

$100 + 25$ 100×25 $100 : 25$

Σκέψου δικά σου προβλήματα που ταιριάζουν στις παρακάτω πράξεις.

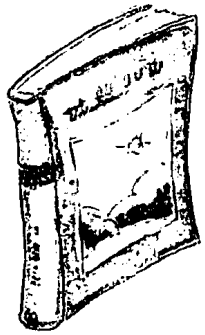
8 $20 : 5$ **9** 12×3

Πολλά παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τη σωστή πράξη σε τέτοιου είδους προβλήματα. Χρειάζεται πολλή εξάσκηση. Για να εξοικειωθούν, φτιάξτε προφορικά πολλά προβλήματα με μικρούς αριθμούς και συζητήστε μαζί τους τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται για να τα λύσουν.

Τα κατάφερες!

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

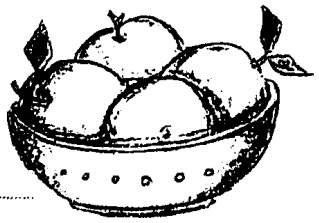
4. Ένα βιβλίο κάνει 5 ευρώ.
Πόσο κάνουν 10 ίδια βιβλία;



Λύση:

Απάντηση: 10 x 5 = 50

5. Σε μία φρουτιέρα χωράνε 4 πορτοκάλια.
Πόσα πορτοκάλια χωράνε σε 4 ίδιες φρουτιέρες;



Λύση:

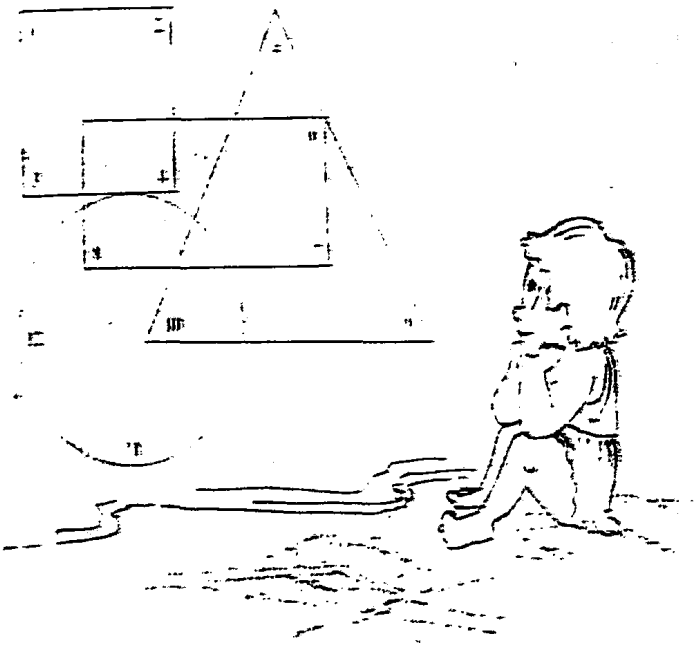
Απάντηση: 4 x 4 = 16

6. Σε ένα δοχείο βάλαμε 5 κιλά κρασί.
Πόσο κρασί θα βάλουμε σε 6 ίδια δοχεία;

Λύση:

Απάντηση: 6 x 5 = 30

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

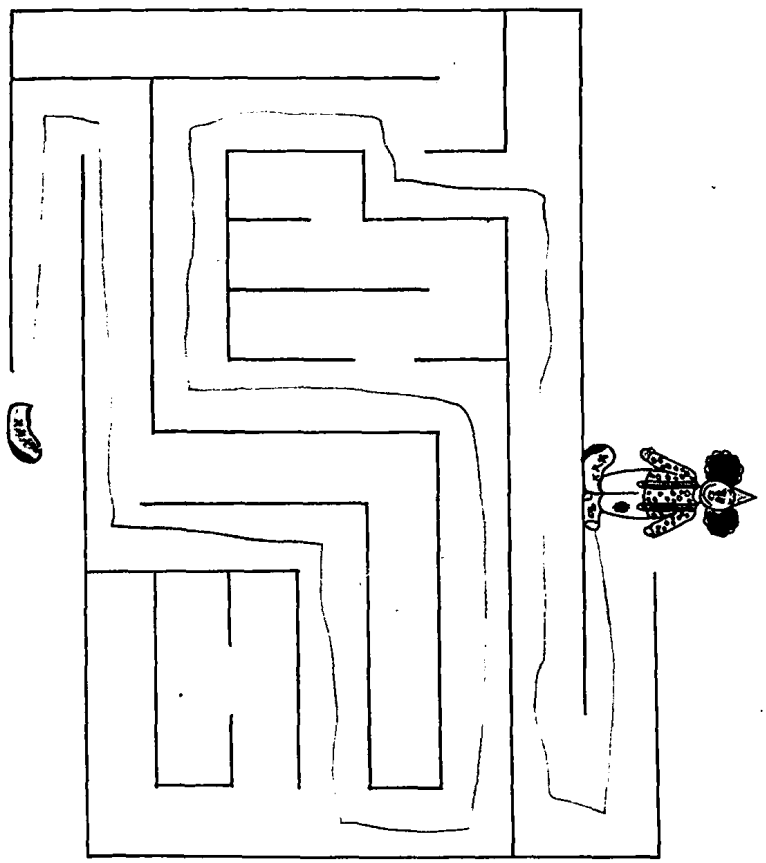


Βάλε τώρα αυτήν είναι:

1. Μέση στο τριγωνο 1 2 3 =
2. Μέση του παραλληλογραμμου 5 = 5
3. Μέση στο τριγωνο
4. Μέση στην ελλ
5. Μέση στο τραπεζιο - παραλληλογραμμο 1 + 3 + 5 = 9
6. Μέση του τριγωνο - παραλληλογραμμο 5 + 5 9 10
7. Μέση στο τριγωνο - ελλ
8. Μέση του παραλληλογραμμου - ελλ 5 + 5 11,12

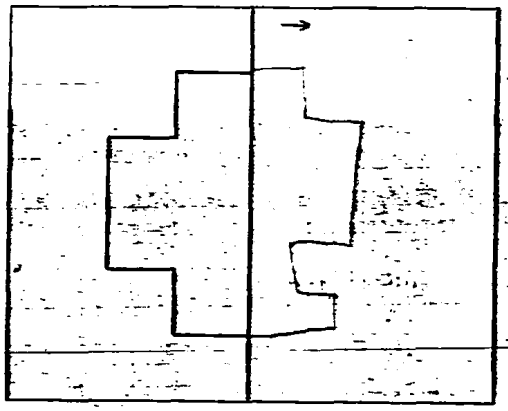
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Χωροχρονικός προσανατολισμός



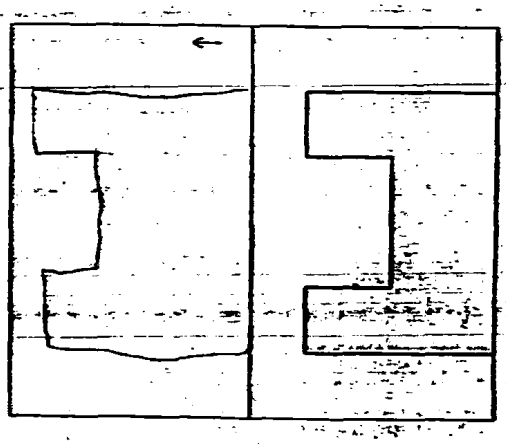
Οδήγησε με μια γραμμή τον μάγο στο πανδοχείο του.

Ασκήσεις προσανατολισμού στο χώρο



1 2

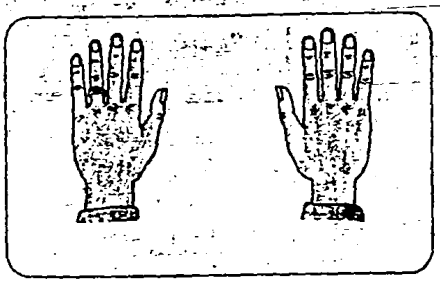
– Να σχεδιάσεις το σχήμα του αριστερού τετραγώνου (1), αρχίζοντας από την παχιά γραμμή προς τα δεξιά, όπως δείχνει το βέλος, στο δεξιό άδειο τετράγωνο (2).



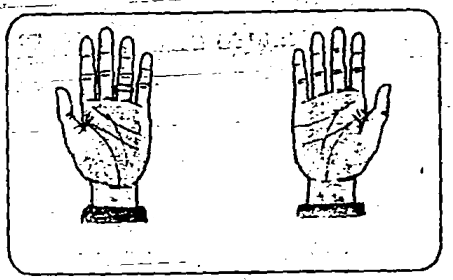
1 2

– Να σχεδιάσεις το σχήμα του δεξιού τετραγώνου (1), αρχίζοντας από την παχιά γραμμή προς τα αριστερά, όπως δείχνει το βέλος, στο αριστερό άδειο τετράγωνο (2).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



αριστερό χέρι | δεξί χέρι

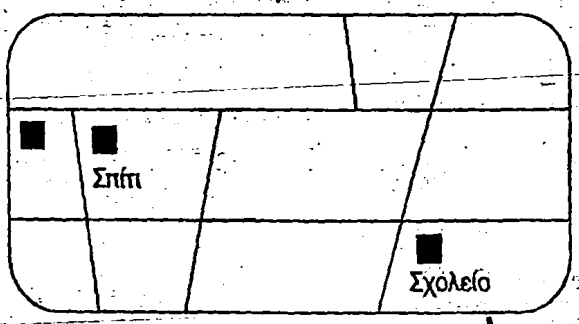


αριστερό χέρι | δεξί χέρι

- Με ποιο χέρι γράφεις;
- Γράφω ...με..... ...το..... δεξί..... ...χέρι.

- Σε ποιο χέρι φοράς το ρολόι σου;
- Το φοράω στο..αρι.. στερό..... ....

- Δείξε το αριστερό σου αυτί, το δεξί σου μάτι, το δεξί σου γόνατο.
- Σε ποια πλευρά ακούς την καρδιά σου;
- Σήκωσε το αριστερό σου χέρι.



- Να περιγράψεις τη διαδρομή που κάνεις από το σπίτι στο σχολείο, *ακριβώς*. Πώς πηγαίνεις;
Μπορείς ν' αρχίσεις κάπως έτσι: "Βγαίνω απ' το σπίτι μου και στρίβω δεξιά ή πάω ευθεία και αριστερά" κ.λπ.
- Πόσες φορές στρίβεις *δεξιά;*

ΔΕΞΙΑ ...τρία..... ...φορές... ....

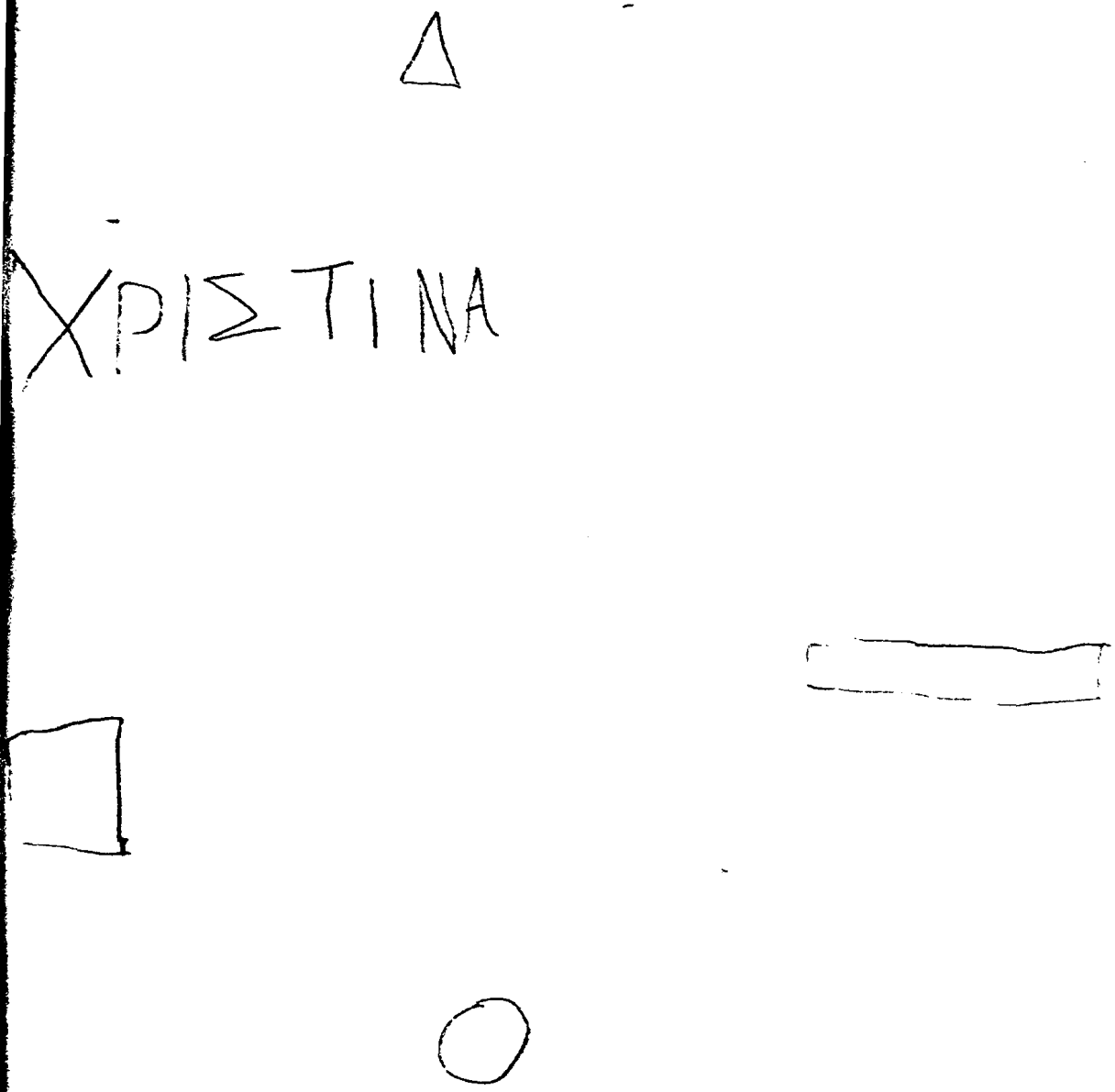
- Πόσες φορές στρίβεις *αριστερά;*

ΑΡΙΣΤΕΡΑ ...ούτε..... ....

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Οργάνωση του χώρου του χαρτιού

Σχημάτισε ένα τρίγωνο στο πάνω μέρος της σελίδας, έναν κύκλο στο κάτω μέρος, ένα τετράγωνο δεξιά και ένα παραλληλόγραμμο αριστερά. Στο κέντρο της σελίδας γράψε με κεφαλαία γράμματα το όνομα σου με τέτοιο τρόπο ώστε να μην χρειαστείς δεύτερη σειρά.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βάζω τους μήνες του χρόνου στη σωστή εποχή:

Χειμώνας	Άνοιξη
Φεβρουάριος Δεκέμβριος Ιανουάριος	Μάιος Απρίλιος Μάιος
Καλοκαίρι	**Φθινόπωρο**
Ιούνιος Ιούλιος Αύγουστος	Σεπτέμβριος Οκτώμβριος Νοέμβριος

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ημερολογιακό κουίζ

Μέρες της εβδομάδας

Ποια είναι η πρώτη μέρα της εβδομάδας Δευτέρα
Ποια είναι η μέρα πριν την Παρασκευή Πέμπτη
Ποια μέρα πηγαίνουμε στην εκκλησία Κυριακή

Ποιους μήνες/ εποχές συμβαίνουν τα παρακάτω

Αγώνες ποδοσφαίρου για κύπελλο και πρωτάθλημα
Το καρναβάλι
Παρελάσεις 25 Μαρτίου
Θαλάσσια μπάνια καλοκέρι.
Κλείσιμο σχολείων καλοκέρι.

Μήνες του χρόνου

Ποιος μήνας έχει 28 μέρες Φεβρουάριου
Ποιο μήνα γεννήθηκες 25 Δεκεμβρίου
Ποιος είναι ο πέμπτος μήνας Μάιος

Ειδικές μέρες/ γιορτές

Ποια μέρα γιορτάζουμε τα κούλουμα
Ποια μέρα γιορτάζουμε το Πάσχα
Πότε είναι του Ευαγγελισμού
Πότε είναι της Παναγίας
Πότε έγινε η Σταύρωση του Χριστού
Πότε γιορτάζουμε το «όχι» στους Γερμανούς

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Γράψε που τις ημέρες της εβδομάδας:

Δευτέρα _____

Τρίτη _____

Τετάρτη _____

Πέμπτη _____

Παρασκευή _____

Σάββατο _____

Κυριακή

[redacted] Δευτέρα

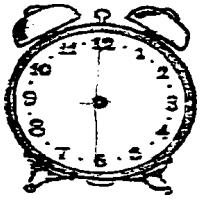
[redacted] Τρίτη

[redacted]: Κυριακή

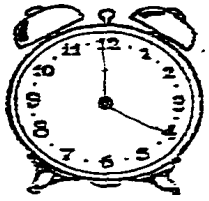
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΙΝΑΙ ΩΡΑ ΓΙΑ...

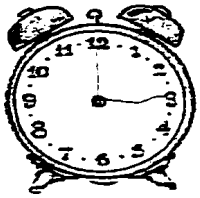
Σημείωσε την ώρα που κάνεις τις πιο κάτω δουλειές, ζωγραφίζοντας τους δείκτες πάνω στο κάθε ρολόι.



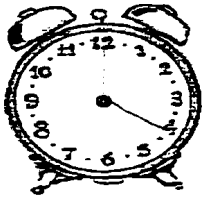
πρωινό ξύπνημα



πας στη θάλασσα



μεσημεριανό φαγητό



διάβασμα

διασκέδαση

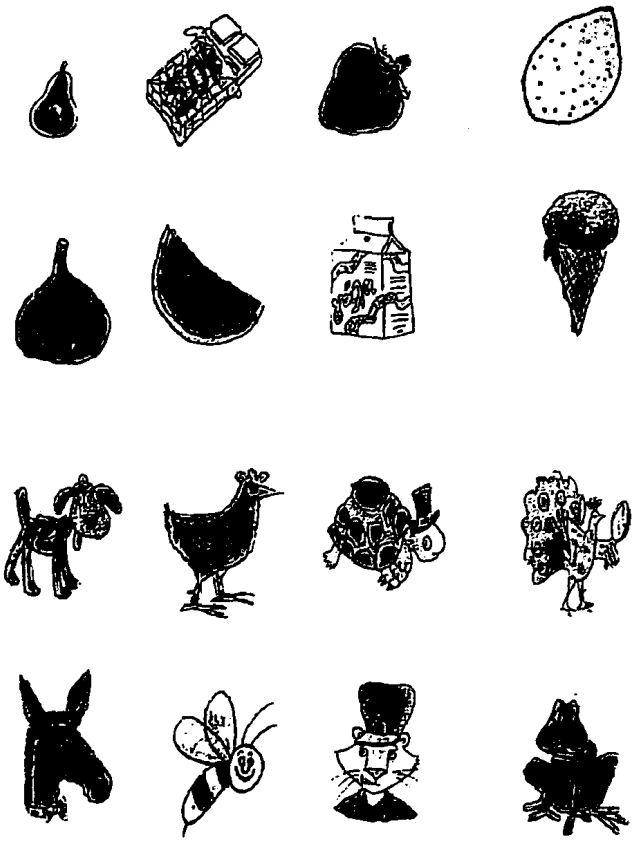
καληνύχτα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

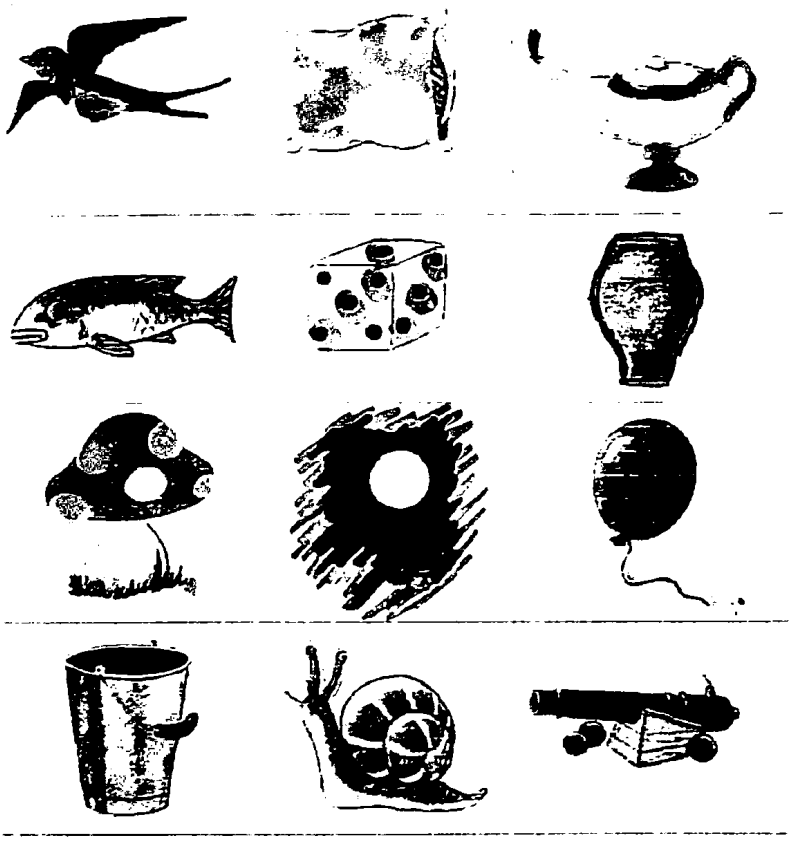
Μνήμη

Οπτική μνήμη

- 16 κάρτες

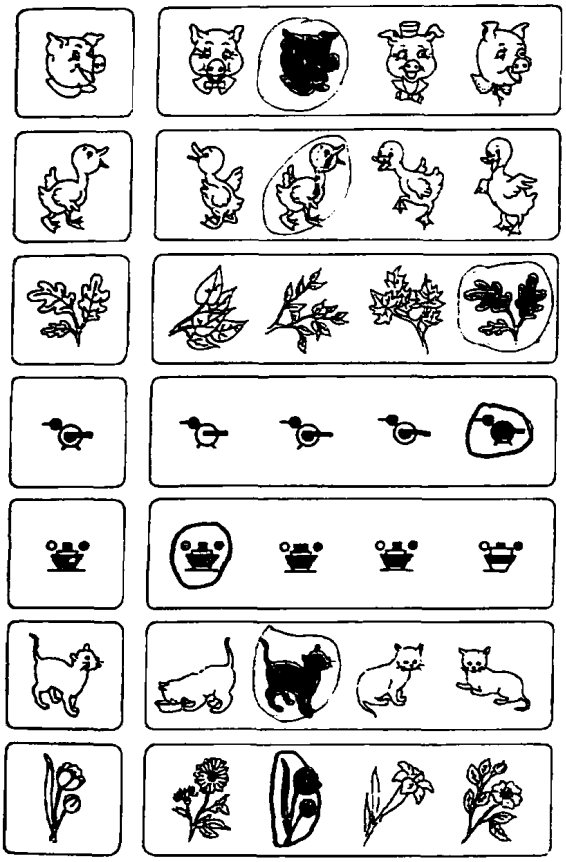


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



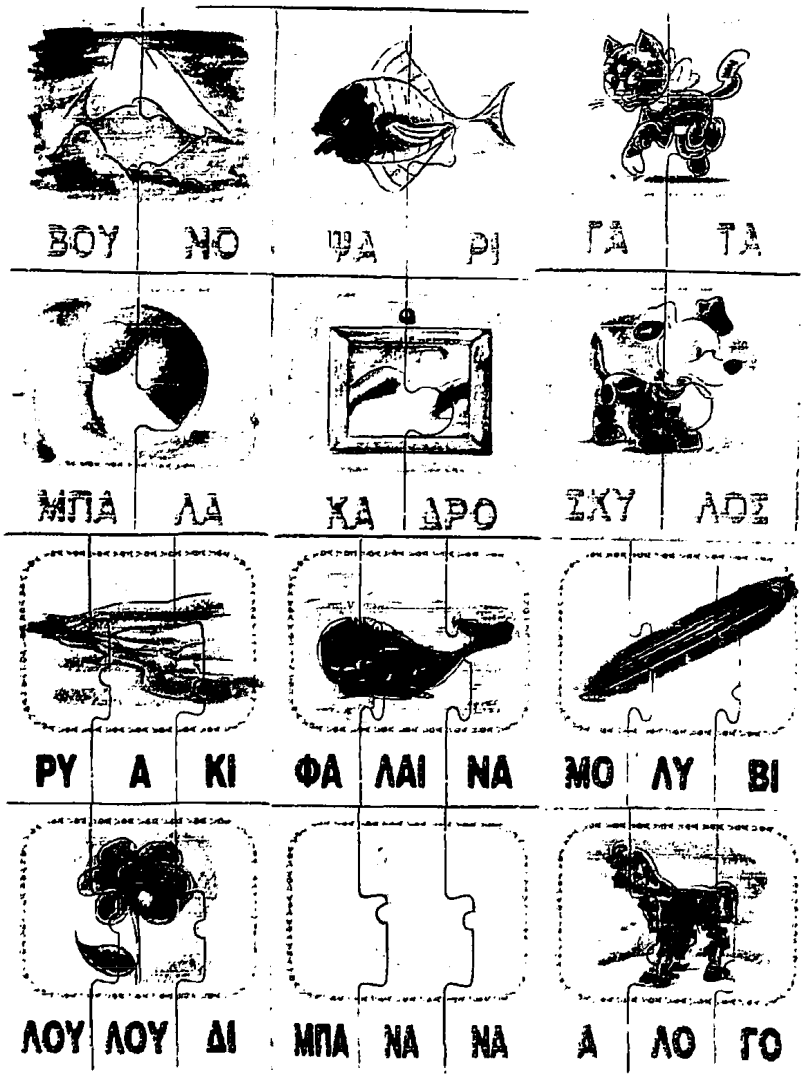
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΟΠΤΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ

Βρες τις διαφορές

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

2

Υλικό Παρεμβατικής προσπάθειας.

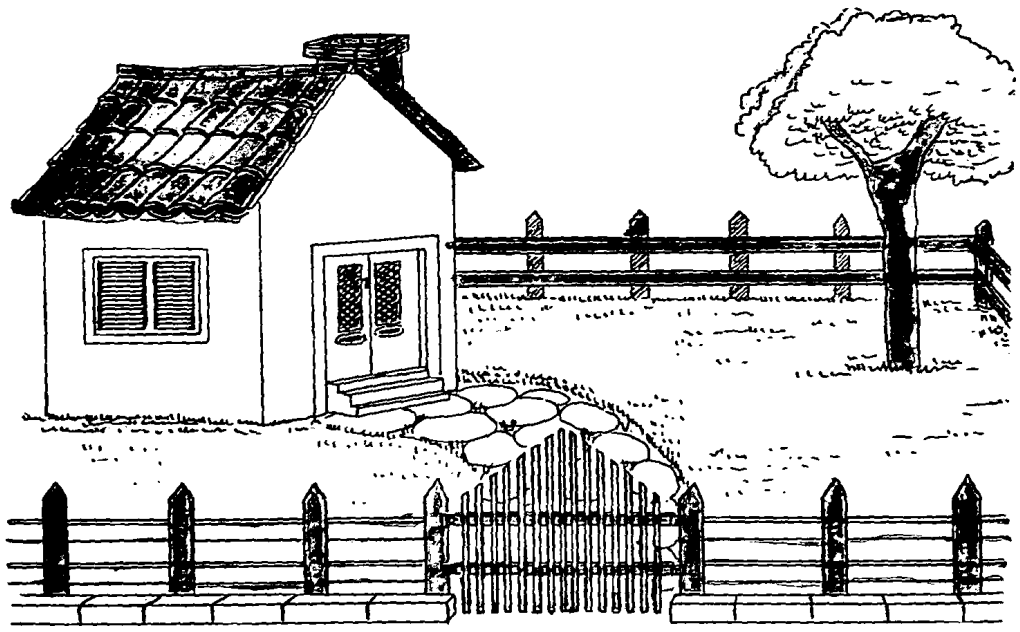
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αυ = αβ

αυλή

....λή

αυ ....



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο το αυ:

ου	αυ	υα	υο	αυ	αι
αυ	αμ	ου	αυ	οι	υα

Βρίσκω και υπογραμμίζω τις λέξεις που έχουν αυ:

αυλάκι, ουρανός, δύο, αύριο,
αμύγδαλο, μαύρος, ταύρος, κρύο, αυγή.

Βάζω αυ ή Αυ στην αρχή κάθε λέξης, διαβάζω και ξαναγράφω:

αὐ..ριο	.....	.....
αὐ..γή	.....	.....
αὐ..λή	.....	.....
αὐ..λάκι	.....	.....
Αὐ..γουστος	.....	.....
αὐ..ρα	.....	.....

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο τη συλλαβή μαυ:

ναυ	μαυ	υαμ	ψαυ	μαυ	μου
μαυ	μου	μυα	αυμ	μαυ	μαι

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο τη συλλαβή ταυ:

ταυ	παυ	του	ται	ταυ	υατ
παυ	ται	ταυ	του	αυτ	ταυ

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο τη συλλαβή σαυ:

σαυ	σαμ	υασ	σαυ	ραυ	σου
σαι	ραυ	σαυ	σου	δαυ	σαυ

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο τη συλλαβή ναυ:

ναυ	νου	ναι	αυν	ναυ	υαν
νυα	ναυ	υνα	ναυ	νου	ναι

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο τη συλλαβή δαυ:

σαυ	δαυ	αυδ	υαδ	δαυ	δου
δαυ	δαι	σαυ	δου	δυα	δαυ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Συλλαβίζω, διαβάζω και χρωματίζω κάθε συλλαβή με διαφορετικό χρώμα:

αυ-λά-κι → αυλάκι

αυ-γή → αυγή

αύ-ρι-ο → αύριο

Αύ-γου-στος → Αύγουστος

ταύ-ρος → ταύρος

σαύ-ρα → σαύρα

πύ-ραυ-λος → πύραυλος

θη-σαυ-ρός → θησαυρός

ναυ-α-γός → ναυαγός

ΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βάζω αυ στην αρχή κάθε λέξης, διαβάζω και ξαναγράφω:

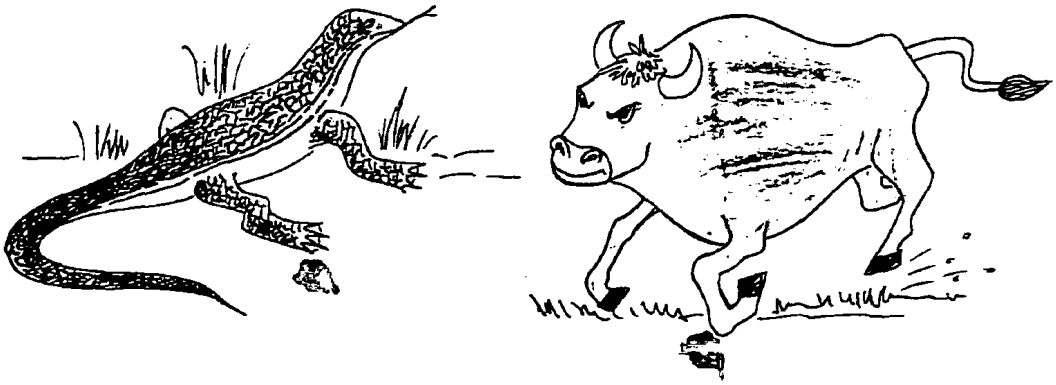
..αυ.τός	...αυτό.....	.....
..αυτοκίνητο	αυτοκίνητο.....	.....
..αυ..τί	...αυτί.....	.....
..αυ.τόματο	...αυτόματο.....	.....
..αυ.τοκόλλητο	...αυτοκόλλητο...	.....

Βάζω αυ δίπλα στα σύμφωνα και κάνω συλλαβές:

μ___	μαυ	___	θ___	θαυ	___
γ___	γαυ	___	κ___	καυ	___
ρ___	ραυ	___	λ___	λαυ	___
π___	παυ	___	ν___	ναυ	___
β___	βαυ	___	ξ___	ξαυ	___
τ___	ταυ	___	σ___	σαυ	___
δ___	δαυ	___	ψ___	ψαυ	___
ζ___	ζαυ	___	χ___	χαυ	___

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Υπογραμμίζω τη λέξη που ταιριάζει με την εικόνα:

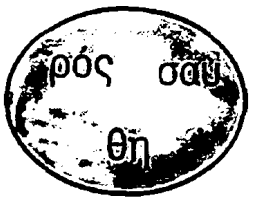


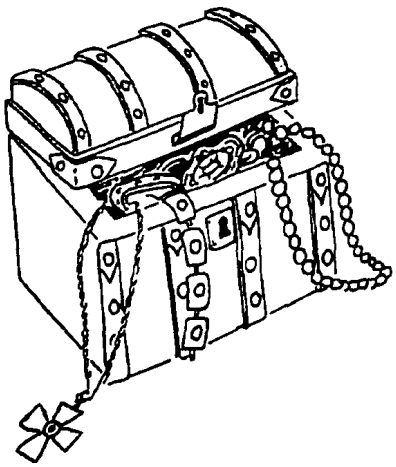
αύρα Παύλος

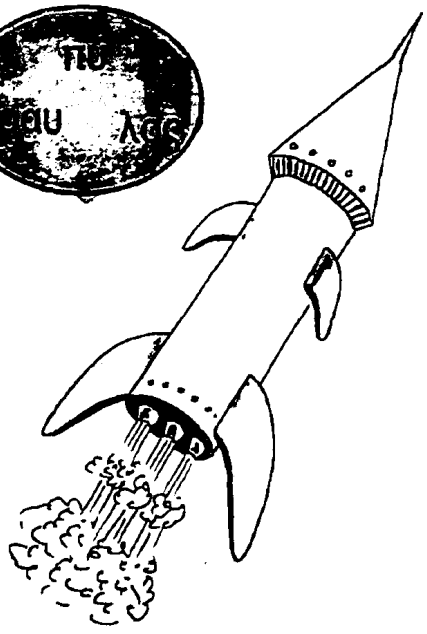
σαύρα αύριο

μαύρος ταύρος

Βάζω τις συλλαβές στη σωστή σειρά και κάνω λέξεις:







____ ____ ____ ____ ____ ____

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ενώνω κάθε λέξη με ό,τι ταιριάζει:

ΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ο καιρός ήταν καλός, όταν το καράβι έφυγε από το λιμάνι. Φύσαγε μια απαλή αύρα.

Το καράβι μετέφερε το θησαυρό του πειρατή Μαυρογένη.

Μετά από λίγο ο καιρός χάλασε απότομα. Ο ουρανός μαύρισε και σηκώθηκαν κύματα μεγάλα σαν βουνά.

Το καράβι έμπασε νερά και ναυάγησε. Οι ναυαγοί έπεσαν στη θάλασσα, για να σωθούν. Σε λίγο το καράβι είχε βουλιάξει. Μαζί με το καράβι βούλιαξε κι ο θησαυρός...

ΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βρίσκω και υπογραμμίζω στο κείμενο τις λέξεις που έχουν αυ, και τις ξαναγράφω:

αύρα _____ _____

_____ _____

_____ _____

Συμπληρώνω τις προτάσεις με τις λέξεις που λείπουν:

- Φύσαγε μια απαλή ..αύρα..... .

Το καράβι μετέφερε το ..θησαυρό..... του πειρατή ..Μαυρόχειλου.... .

Οι ..ναυαγοί..... έπεσαν στη θάλασσα, για να σωθούν.

Κάνω προτάσεις με τις λέξεις της παρένθεσης και τις γράφω: (Παύλος, αύριο, Αύγουστος).

.....

.....

.....

.....

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Διαβάζω, συλλαβίζω και ξαναγράφω τις λέξεις όπως στο παράδειγμα:

αυλή	θησαυρός	ναυαγός
αυ λή	θη σαυ ρός	ναυ α γός

Χρωματίζω το αυ και βάζω σε κύκλο ό,τι έχει ίδια φωνή μ' αυτό:

αυ

αι	αρ	αψ	αβ	φα	υα

Γράφω και μαθαίνω την πρόταση:

Οι ναυαγοί έπεσαν στη θάλασσα, για να σωθούν.

Οι ναυαγοί έπεσαν στη θάλασσα για να σωθούν

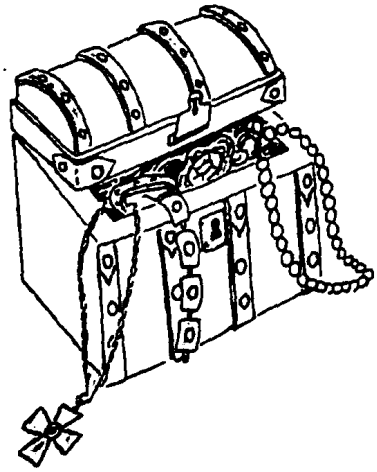
2.ο

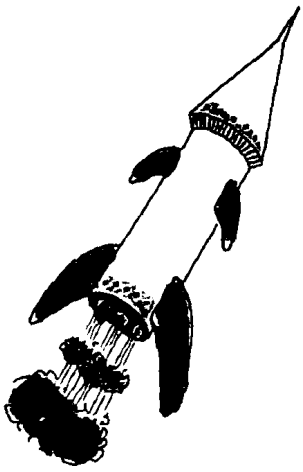
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βάζω αυ ή Αυ, διαβάζω, τονίζω και ξαναγράφω:

Αυγη	.....	.....
Αυλη	.....	.....
Αυλακι	.....	.....
Αύγουστος	.....	.....
σαύρα	.....	.....
ταυρος	.....	.....
μαυρος	.....	.....
πυραυλος	.....	.....
ναυαγος	.....	.....
θησαυρος	.....	.....

Γράφω τι δείχνει η κάθε εικόνα:





_____ _____

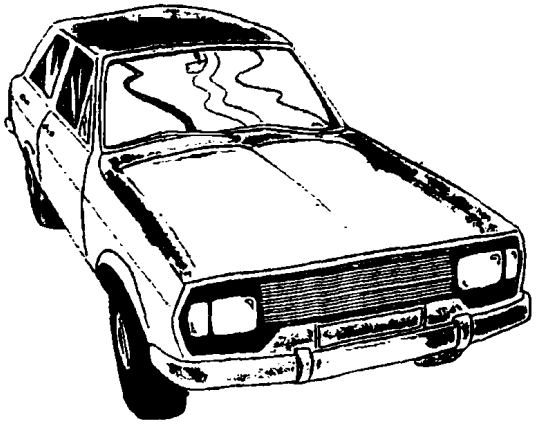
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Γράφω αυ και Αυ, για να μαθαίνω:

αυ αυ... αυ αυ αυ αυ αυ αυ αυ αυ

Αυ Αυ Αυ Αυ Αυ Αυ Αυ Αυ Αυ

Βάζω αυ στη συλλαβή που λείπει:



	το	κί	νη	το

	της

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο το αυ:

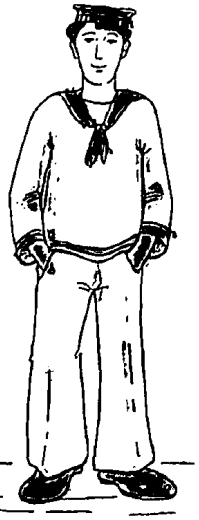
αυ	ου	υα	αυ	υο	αι	αυ
υα	αυ	αι	οι	αυ	ου	υο

Βρίσκω και υπογραμμίζω τις λέξεις που έχουν αυ:

αυτός, αμέσως, ουρά, αυτοκίνητο, οικόπεδο, αυτοκόλλητο, παιδί, καυτερός.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ενώνω κάθε λέξη με ό,τι ταιριάζει:



αυτί •

αυτοκίνητο •

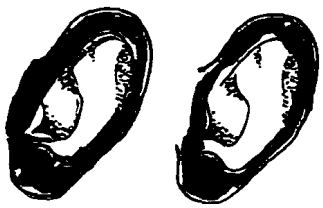
ναύτης •

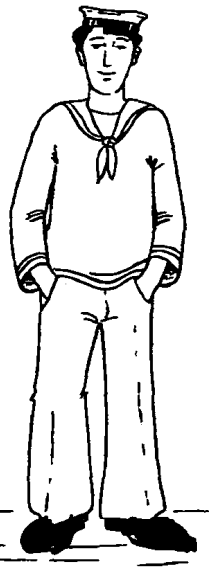
Βάζω αυ, διαβάζω, τονίζω και ξαναγράφω:

Αυ..τή	.....	.....
Αυ.τιά	.....	.....
Αυ..τοκίνητο	.....	.....
καυ..τερός	.....	.....
καυ..σαέριο	.....	.....
καυ..σόξυλα	.....	.....
ναυ..της	.....	.....

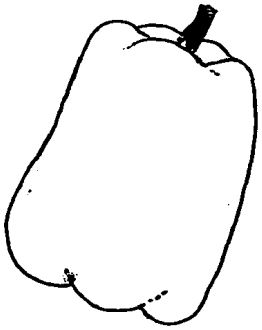
ΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Γράφω τι δείχνει η κάθε εικόνα:

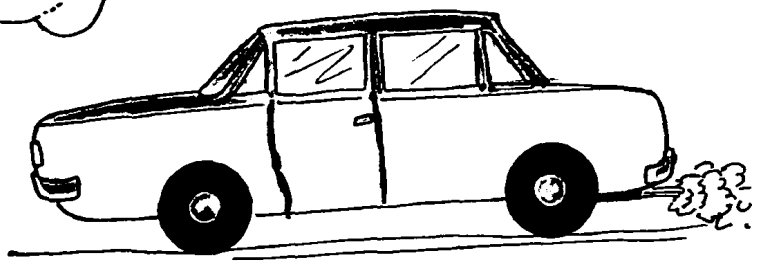




Διαβάζω την πρόταση και συμπληρώνω τις λέξεις με τις συλλαβές που λείπουν:

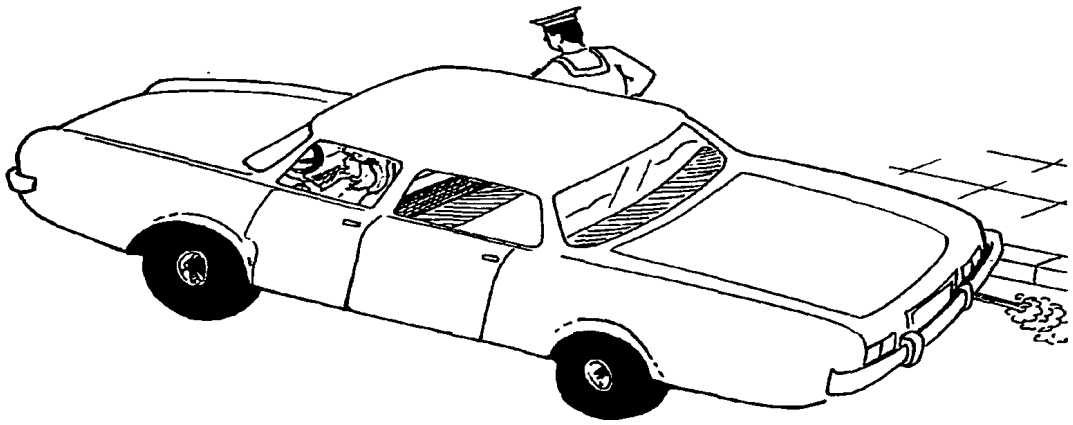


Η πιπεριά είναι καυ τερή.



Το αυτοκίνητο βγάζει καυ σαέρια.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Η Ναυσικά θα πάρει τον Παύλο στο λιμάνι με το αυτοκίνητο. Ο Παύλος είναι ναύτης και αύριο θα φύγει για ταξίδι.

— Σιγά, μην πατάς πολύ το γκάζι, γιατί αυξάνεις τα καυσαέρια, λέει ο Παύλος στη Ναυσικά, που οδηγεί με μεγάλη ταχύτητα.

Αυτή όμως βιάζεται να φτάσει νωρίς στο λιμάνι.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Διαβάζω, συλλαβίζω και ξαναγράφω τις λέξεις όπως στο παράδειγμα:

Παύλος Παύ λος

αυτός ___ ___

ναύτης ___ ___

Αύγουστος ___ ___ ___

θάλασσα ___ ___ ___

Ναυσικά ___ ___ ___

άλλος ___ ___

θησαυρός ___ ___ ___

Διαβάζω και τονίζω τις λέξεις:

αυτοκίνητο, καυσαέριο, αυλή
ναυαγός, ναυτικό, αύριο, αυτή.

Γράφω και μαθαίνω τις λέξεις, για να μην τις ξεχνώ:

αυτός	ναύτης	Αύγουστος	καυσαέριο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Γράφω και μαθαίνω την πρόταση:

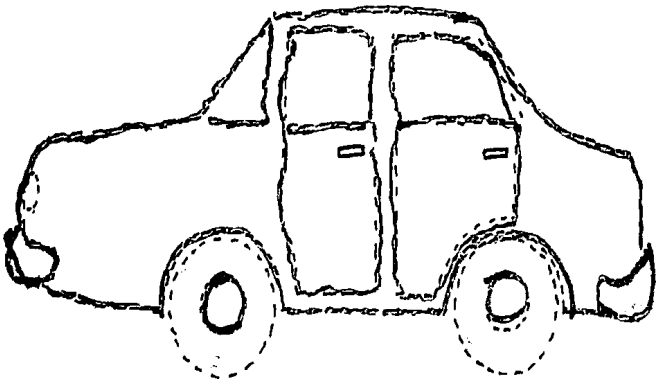
Ο Παύλος είναι ναύτης.

Ο Παύλος είναι ναύτης.

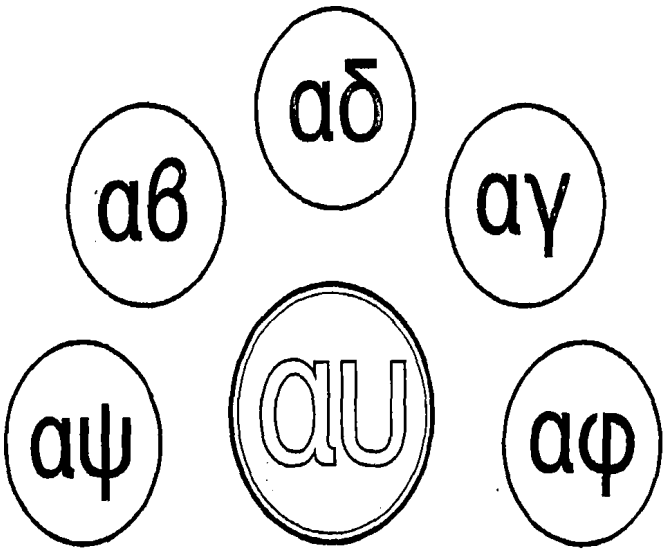
.....

.....

Ζωγραφίζω το αυτοκίνητο:



Χρωματίζω τις φωνές που μπορεί να έχει το αυ:



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ευ = ευ

χορεύουν

χορ.....ουν

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Γράφω ευ και Ευ, για να μαθαίνω:

εU ε... υ... ...ε... ...υ... ...ε... ...υ... ...ε... ...υ...

εU ε... υ... ...ε... ...υ... ...ε... ...υ... ...ε... ...υ...

EU E... υ... ...E... ...υ... ...E... ...υ... ...E... ...υ...

εU ...ε... ...υ... ...ε... ...υ... ...ε... ...υ... ...E... ...υ...

EU E... υ... ...E... ...υ... ...E... ...υ... ...E... ...υ...

Βάζω ευ ή Ευ στην αρχή των λέξεων και διαβάζω:

ευ γενία ευ γενικός

ευ αγγέλιο ευ η

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο το ευ:

εμ	ευ	υε	υ3	3υ	ευ	εσ
ωυ	ει	ευ	εμ	ευ	εη	ευ

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο τις λέξεις που έχουν ευ ή Ευ:

εύγε, εμείς, Ευγενία, ύφασμα,
είπε, μαζεύω, αμέσως, φεύγω, χορεύω.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο τη συλλαβή ρευ:

ρευ	ρυε	ευρ	ρευ	φευ	σευ
ρει	ρευ	υρε	ρυε	ρευ	υзq

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο τη συλλαβή ζευ:

δευ	ζευ	ξευ	ζυε	ευζ	ζευ	ζει
υзʃ	ξευ	ζευ	ευζ	εζυ	υζε	ζευ

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο τη συλλαβή λευ:

λευ	λεβ	ευλ	υзʌ	λευ	λυε
λзυ	λευ	υλε	λεβ	λευ	λει

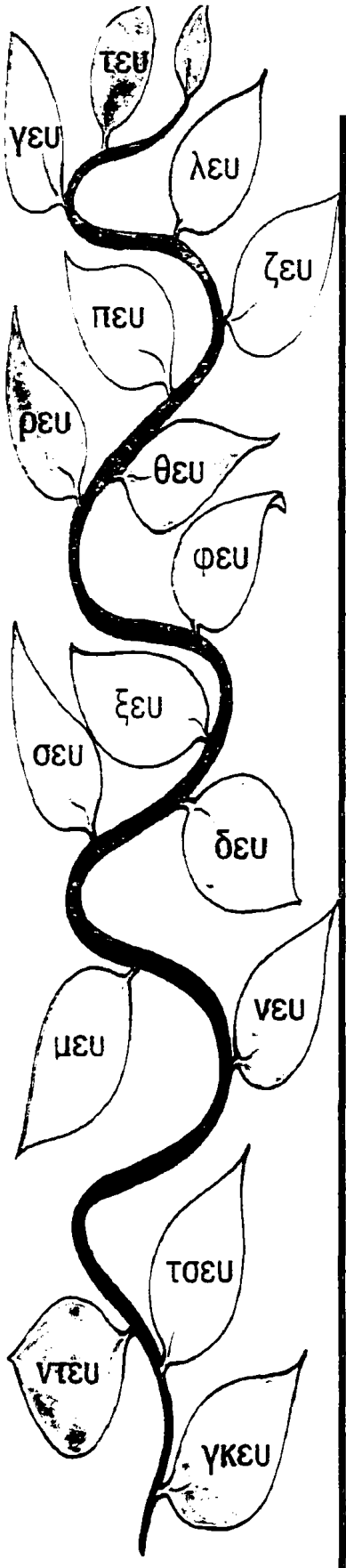
Βρίσκω και βάζω σε κύκλο τη συλλαβή τευ:

πευ	τυε	τευ	ευτ	τει	τευ
τευ	τει	ɹзT	υτε	τευ	τυε

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο τη συλλαβή φευ:

φευ	ρευ	βευ	φυε	ευφ	φευ
φεβ	φει	φευ	ευφ	φευ	υзφ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Βάζω ΕΥ δίπλα στα σύμφωνα και κάνω συλλαβές:

γ	ευ	γευ	.....	.....
κ	.....	.....	.....	.....
δ	.....	.....	.....	.....
ζ	.....	.....	.....	.....
θ	.....	.....	.....	.....
λ	.....	.....	.....	.....
μ	.....	.....	.....	.....
ν	.....	.....	.....	.....
ξ	.....	.....	.....	.....
π	.....	.....	.....	.....
ρ	.....	.....	.....	.....
σ	.....	.....	.....	.....
τ	.....	.....	.....	.....
φ	.....	.....	.....	.....
χ	.....	.....	.....	.....
ψ	.....	.....	.....	.....
ντ	.....	.....	.....	.....
τσ	.....	.....	.....	.....

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Συλλαβίζω, διαβάζω και χρωματίζω κάθε συλλαβή με διαφορετικό χρώμα:

εύ-γε → εύγε

ευ-γε-νι-κός → ευγενικός

Ευ-γε-νί-α → Ευγενία

φεύ-γω → φεύγω

μα-ζεύ-ω → μαζεύω

ψα-ρεύ-ω → ψαρεύω

ζευ-γά-ρι → ζευγάρι

Συλλαβίζω και ξαναγράφω τις λέξεις όπως στο παράδειγμα:

(Χρωματίζω το κουτάκι της συλλαβής που τονίζεται)

χορεύω	χο	ρεύ	ω	
παλεύω	πα	λεύ	ω	
μαγειρεύω	μα	γει	ρεύ	ω
φεύγω	φεύ	γω		
Ευγενία	Ευ	γε	νί	α
ευαγγέλιο	ευ	α	γγε	λι	ο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Συμπληρώνω με τη συλλαβή που λείπει:

Η Εύη χο~~ρέ~~υει

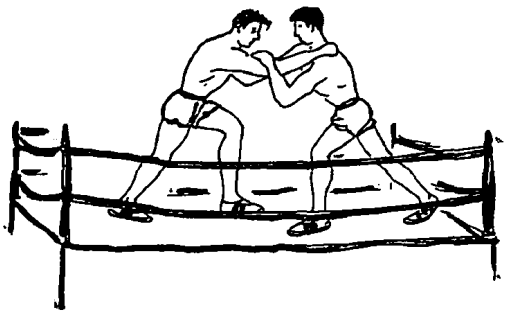
Ο ψαράς ψα~~ρεύ~~ει

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

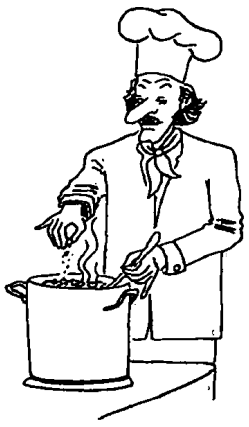
Βάζω ΕΥ ή ΕΥ, διαβάζω, τονίζω και ξαναγράφω:

.εὐ.γε	.....	.....
Εὐ..η	.....	.....
.Εὐ..γενία	.....	.....
.....ευγενικός	.....	.....
φ..εβ.γω	.....	.....
ρ.ε....μα	.....	.....
ζ.....γαρι	.....	.....
ψαρ.εὐ.ει	.....	.....
χο.....ει	.....	.....
Παρασκ.ε.β..ή	.....	.....

Γράφω τι δείχνει η κάθε εικόνα:



Δύο παιδιά



Αντρας μαγειρεύει

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κάθε Παρασκευή απόγευμα τα παιδιά μαζεύονται στην αυλή της Ευγενίας και παίζουν όλα μαζί πολλές ώρες.

Άλλα χωρίζονται σε ζευγάρια και χορεύουν, άλλα παίζουν μπάλα και ο Βαγγέλης παλεύει με το Σταύρο.

Όταν κοντεύει να νυχτώσει, έχουν όλα κουραστεί και φεύγουν για τα σπίτια τους.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βρίσκω και υπογραμμίζω στο κείμενο τις λέξεις που έχουν ΕΥ και τις ξαναγράφω εδώ:

_____ _____

_____ _____

_____ _____

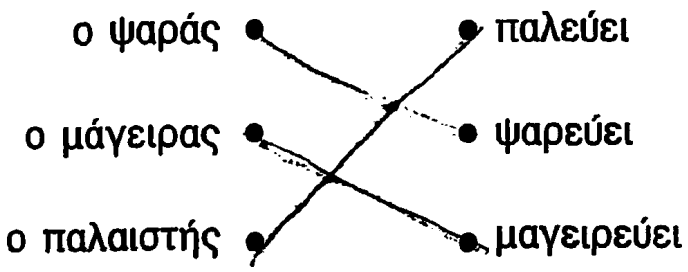
_____ _____

_____ _____

Συμπληρώνω την πρόταση με τις λέξεις που λείπουν:

Κάθε ..... τα παιδιά ..... στην ..... της ..... και παίζουν.

Ενώνω τις φράσεις που ταιριάζουν:



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Χρωματίζω το ΕΥ και βάζω σε κύκλο ό,τι έχει ίδια φωνή μ' αυτό:

ει αυ εμ εγ εβ ερ υε

Γράφω και μαθαίνω την πρόταση:

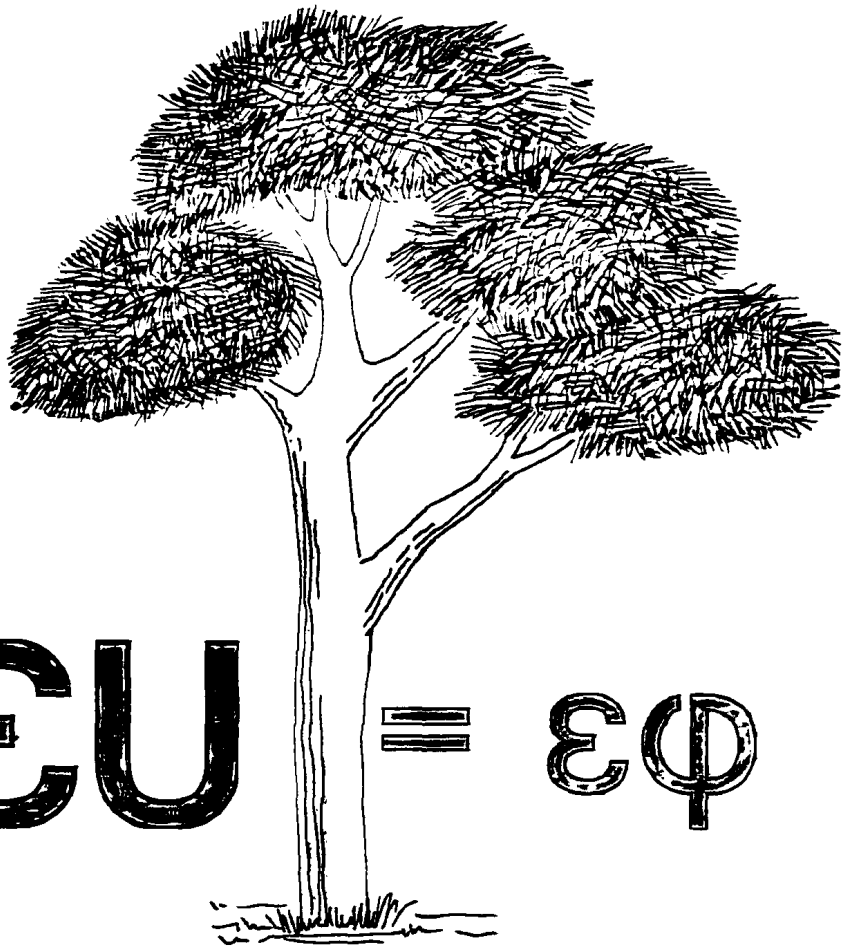
Κάθε Παρασκευή τα παιδιά μαζεύονται στην αυλή της Ευγενίας.

Κάθε Παρασκευή τα παιδιά μαζεύονται στην αυλή της Ευγενίας.

Γράφω και μαθαίνω τις λέξεις για να μην τις ξεχνώ:

Παρασκευή	χορεύει	μαζεύω	Ευγενία
Παρασκευή	χορεύει	μαζεύω	Ευγενία

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



εU = εφ

πεύκο

π_ε_ _ί_κο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Γράφω ευ και Ευ, για να μαθαίνω:

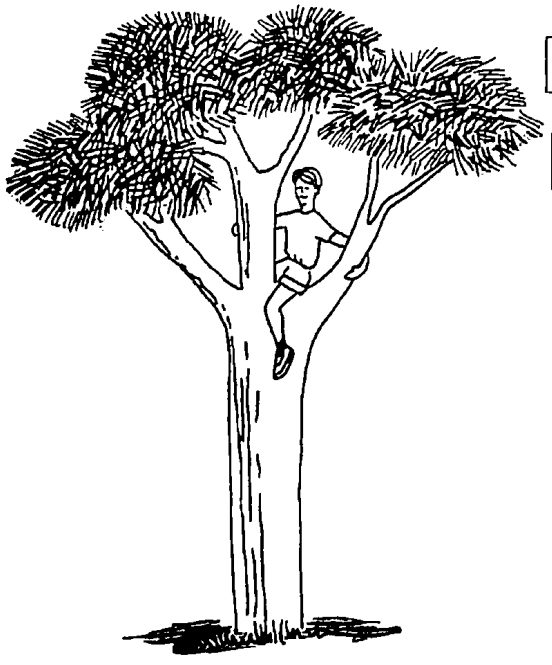
ευ ..ευ.. ..ευ.. ..ευ.. ..ευ.. ..ευ.. ..ευ.. ..ευ..

Ευ ..Ευ.. ..Ευ.. ..Ευ.. ..Ευ.. ..Ευ.. ..Ευ.. ..Ευ..

Βρίσκω και υπογραμμίζω τις λέξεις που έχουν ευ ή Ευ:

ευτυχώς, είπα, Ευτυχία, πεύκο, μένω,
νύχι, λεύκα, Δευτέρα, γείτονας, Λευτέρης.

Βάζω ευ ή Ευ στη συλλαβή που λείπει:



Η | Ευ | θυ | μί | α

μα | ζ.ευ | ει | λου | λού | δια.

Ο | Λ..ευ | τέ | ρης | α | νέ | βη | κε | στο | π..ευ | κο.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βάζω ΕΥ δίπλα στα σύμφωνα και κάνω συλλαβές, διαβάζω και ξαναγράφω:

γ ευ	_____	_____	ξ ευ	_____	_____
δ ευ	_____	_____	π ευ	_____	_____
ζ ευ	_____	_____	ρ ευ	_____	_____
θ ευ	_____	_____	σ ευ	_____	_____
κ ευ	_____	_____	τ ευ	_____	_____
λ ευ	_____	_____	φ ευ	_____	_____
μ ευ	_____	_____	χ ευ	_____	_____
ν ευ	_____	_____	ψ ευ	_____	_____

Συλλαβίζω, διαβάζω και χρωματίζω κάθε συλλαβή με διαφορετικό χρώμα:

πεύ-κο → πεύκο

ευ-χα-ρι-στώ → ευχαριστώ

Ευ-τυ-χί-α → Ευτυχία

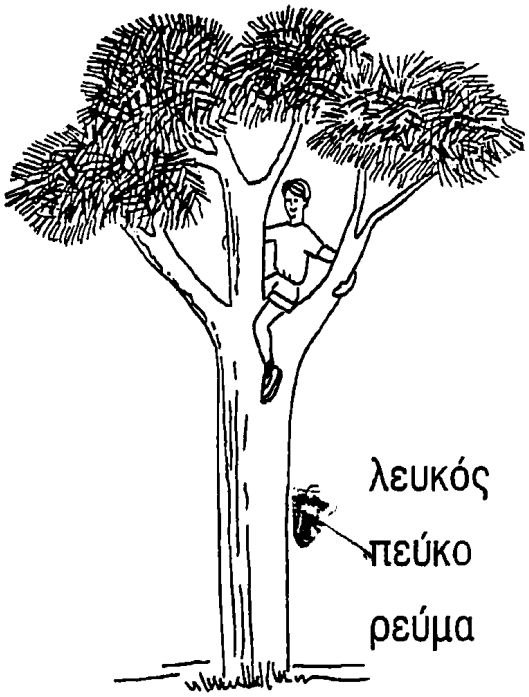
Λευ-τέ-ρης → Λευτέρης

Δευ-τέ-ρα → Δευτέρα

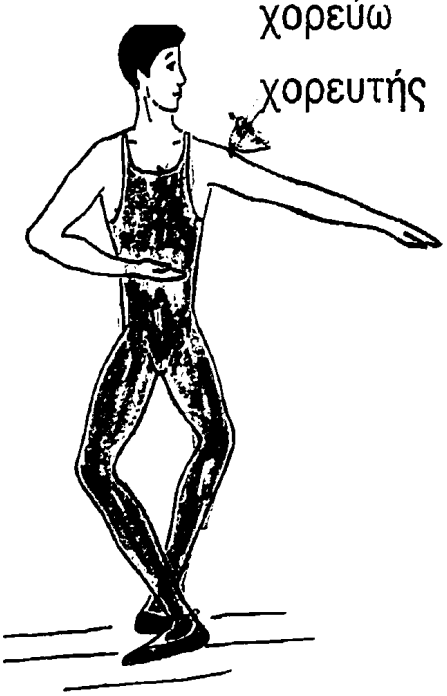
ψεύ-της → ψεύτης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Υπογραμμίζω τη λέξη που ταιριάζει με την εικόνα:



λευκός
πεύκο
ρεύμα



φεύγω
χορεύω
χορευτής

Βρίσκω και υπογραμμίζω τις λέξεις όπου το ευ διαβάζεται εφ:

χορευτής, χορεύει, Ευγενία, Ευτυχία,
φεύγω, ευχαριστώ, Δευτέρα, Παρασκευή.

Βρίσκω και υπογραμμίζω τις λέξεις όπου το ευ διαβάζεται εβ:

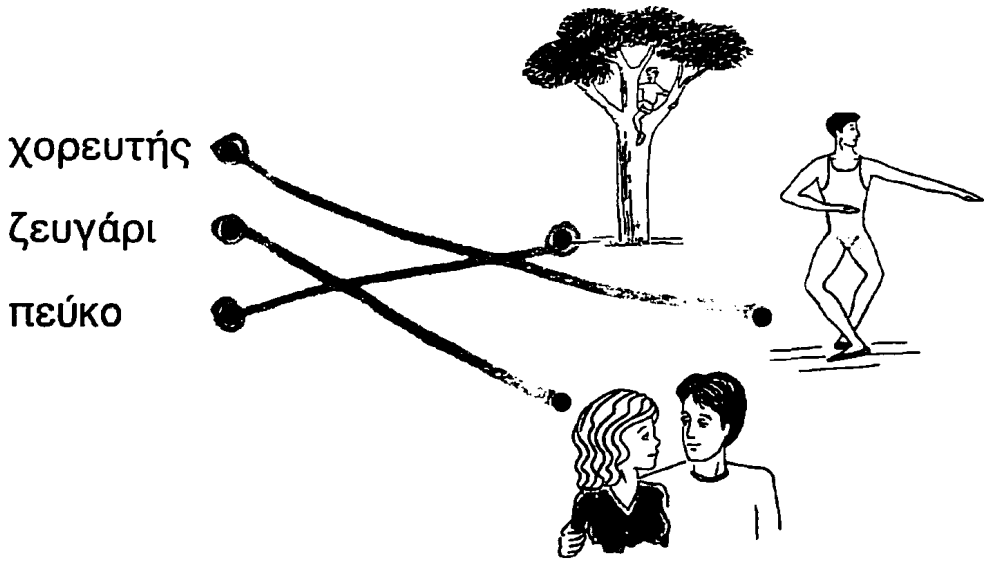
ζευγάρι, πεύκο, παλεύουν, ψεύτης,
δεύτερος, μαγειρεύει, ευθεία, ψαρεύει.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

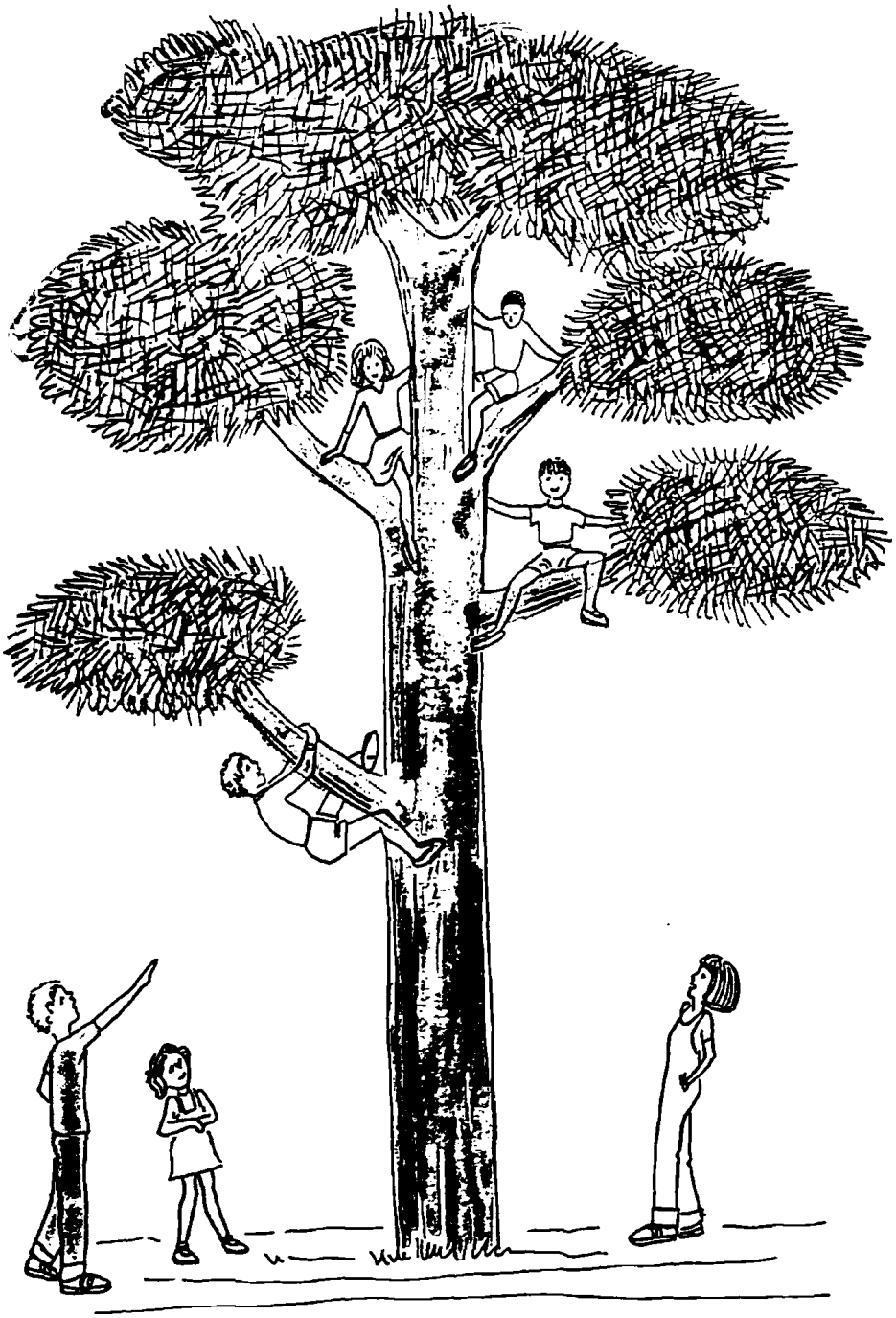
Βάζω ευ ή Ευ, διαβάζω, τονίζω και ξαναγράφω:

π.εύ..κο	...πεύκο.....	.....
λ..έφ.κα	...λέφκα.....	.....
λ.....κος	.....	.....
γ.εύ..ση	..γεύση.....	.....
Λ.ευ..τέρης	..Λευτέρα.....	.....
Δ..ευ.τέρα	..Δευτέρα.....	.....
ψ.....της	.....	.....
ευ..χαριστώ	..ευχαριστώ.....	.....
τελ.ευ..ταίος	.τελευταία.....	.....
..Ευτυχία	.Ευτυχία.....	.....
.Ευ.θυμία	..Ενθυμία.....	.....

Ενώνω κάθε λέξη με ό,τι ταιριάζει:



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Τα παιδιά ανέβηκαν στο πεύκο. Πρώτος ανέβηκε ο Σταύρος, ψηλότερα απ' όλους, δεύτερη η Ευγενία, μετά ο Λευτέρης, και τελευταίος ο Βαγγέλης.

Η Ευθυμία όμως, η Εύη και ο Αντώνης δεν ανεβαίνουν.

— Είναι ψηλό το πεύκο, αν πέσουμε κάτω, θα χτυπήσουμε, λέει ο Αντώνης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βρίσκω και υπογραμμίζω στο κείμενο τις λέξεις που έχουν ευ ή Ευ. Μετά τις ξαναγράφω στην ομάδα που ταιριάζουν:

ευ=εφ	ευ=εβ
πέυκο	βύη
δεύτερα	Λευτέρης
ευθυμία	Ευγενία

Συμπληρώνω την πρόταση με τις λέξεις που λείπουν:

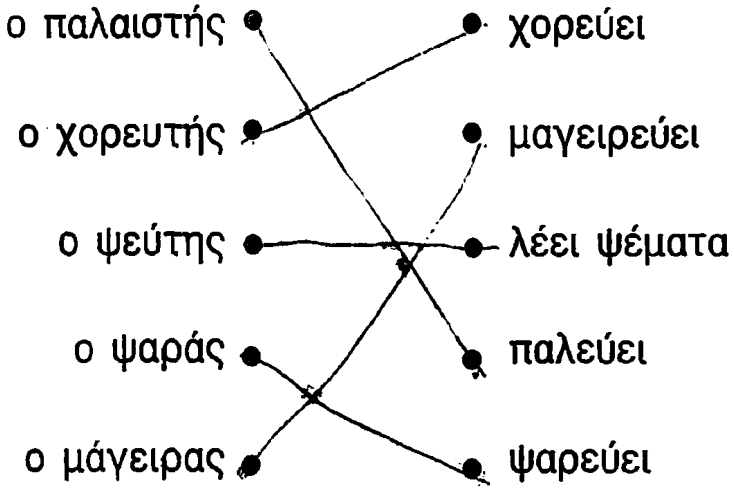
Πρώτος ανέβηκε ο ...πεύκο..... , ψηλότερα απ' όλους, ..δεύτερα..... η Ευγενία, μετά ο Λευτέρης, και ..βαγγέλης... ο Βαγγέλης.

Σκέφτομαι και γράφω τα ονόματα των παιδιών:

Σταύρος	Λευτέρης
Ευγενία	
Βαγγέλης	

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ενώνω με γραμμή τις φράσεις που ταιριάζουν:



Γράφω και μαθαίνω την πρόταση:

Η Εύη δεν ανέβηκε στο πεύκο.

Η Εύη δεν ανέβηκε στο πεύκο.

.....

.....

Γράφω και μαθαίνω τις λέξεις, για να μην τις ξεχνώ:

ευχαριστώ	Δευτέρα	τελευταίος	λευκός
ευχαριστώ	Δευτέρα	τελευταίος	λευκός

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Συμπτώσεις προσώπων με την παραπάνω περιγραφή υπάρχουν;

Λέξεις: ευχαριστώ, ευχαίνιος, εύνοια, ύλη, ...

Ο θανάσης είναι πολύ ευχαριστος

Από το πρόβλημα είναι εντάξει οι ρυθ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Γράψε μου τις λέξεις που ακούσατε
2 φορές χωρίς να κοιτάξετε τον πίνακα.

ფე – ჭე	ქვ – ნვ
ფანჯარა	ნავთობი
ფილტვი	ნიშანი
ფიქრი	ნოემბერი
ფული	ნორჩი
ფერადი	ნუგეში
ფანქარი	ნუშისებრი

ჯი – ძე	ვო – ჰე
ჯიხური	ვოლეიბოლი
ჯიხვი	ვირთხა
ჯინსი	ვიოლონჩელი
ჯოხი	ვეფხვი
ჯიბე	ვაშლი
ჯიხური	ვარდისფერი
ჯიხვი	ვაზი

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΔΕΥΤΕΡΟ ΒΗΜΑ

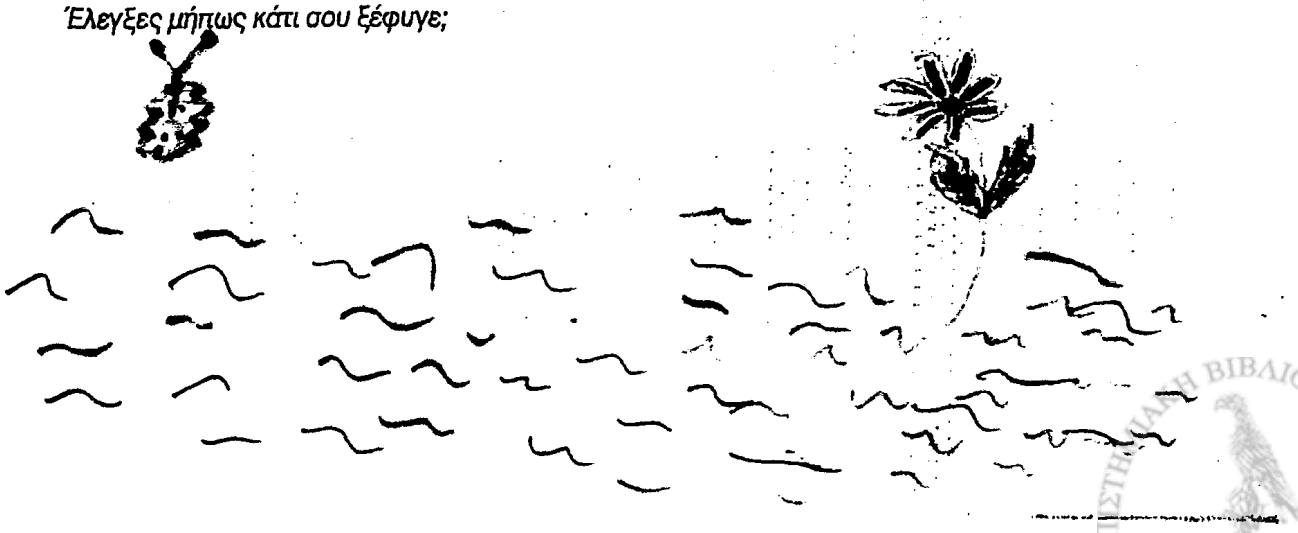
Συμπλήρωσε το -ι όπου λείπει (π.χ. το πλακάκι):

το περιβόλ_,
το φρύδ_,
το σπαθ_,
το πλακάκ_,
το νεράντζ_,
το χαλ_,
το καλάθ_,
το φουστάν_,
το ζευγάρ_,
το καρπούζ_,
το τιμόν_,
το μεσημέρ_,
το ακρογιάλ_,
το παιχνίδ_,
το μαγαζ_

το τραπέζ_,
το κυπαρίσσ_,
το μολύβ_,
το σφουγγάρ_,
το μοναστήρ_,
το πιστόλ_,
το δαχτυλίδ_,
το παντελόν_,
το λιμάν_,
το πεπόν_,
το λουλούδ_,
το τσιμπίδ_,
το αλάτ_,
το πουλ_,

το μπαλκόν_,
το χελιδόν_,
το χέρ_,
το ξυπνητήρ_,
το μάτ_,
το καλάμ_,
το κουτ_,
το τραγούδ_,
το γυαλ_,
το σταφύλ_,
το κρεβάτ_,
το αυτ_,
το σπαθ_,
το κεφάλ_,
το παπούτσ_

Έλεγξες μήπως κάτι σου ξέφυγε;



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΤΡΙΤΟ ΒΗΜΑ

Κύκλωσε το σωστό (το παιδί – το παιδή):

το λιμάνη – το λιμάνι

το αλάτι – το αλάτη

το πεπόνι – το πεπόνη

το καρφύ – το καρφί

το γυαλή – το γυαλί

το μολύβι – το μολύβη

το σπαθή – το σπαθί

το καλάμη – το καλάμι

το κρεβάτι – το κρεβάτη

το φιστίκυ – το φιστίκι

το κουπί – το κουτή

το κεφάλι – το κεφάλη

το λουλούδη – το λουλούδει

το καρπούζι – το καρπούζη

το ακρογυάλη – το ακρογυάλι

το δαχτυλίδυ – το δαχτυλίδι

το σφουγγάρι – το σφουγγάρυ

το νεράντζι – το νεράντζη

το καρπούζι – το καρπούζη

το μαξιλάρυ – το μαξιλάρι

Έλεγξες καλά;

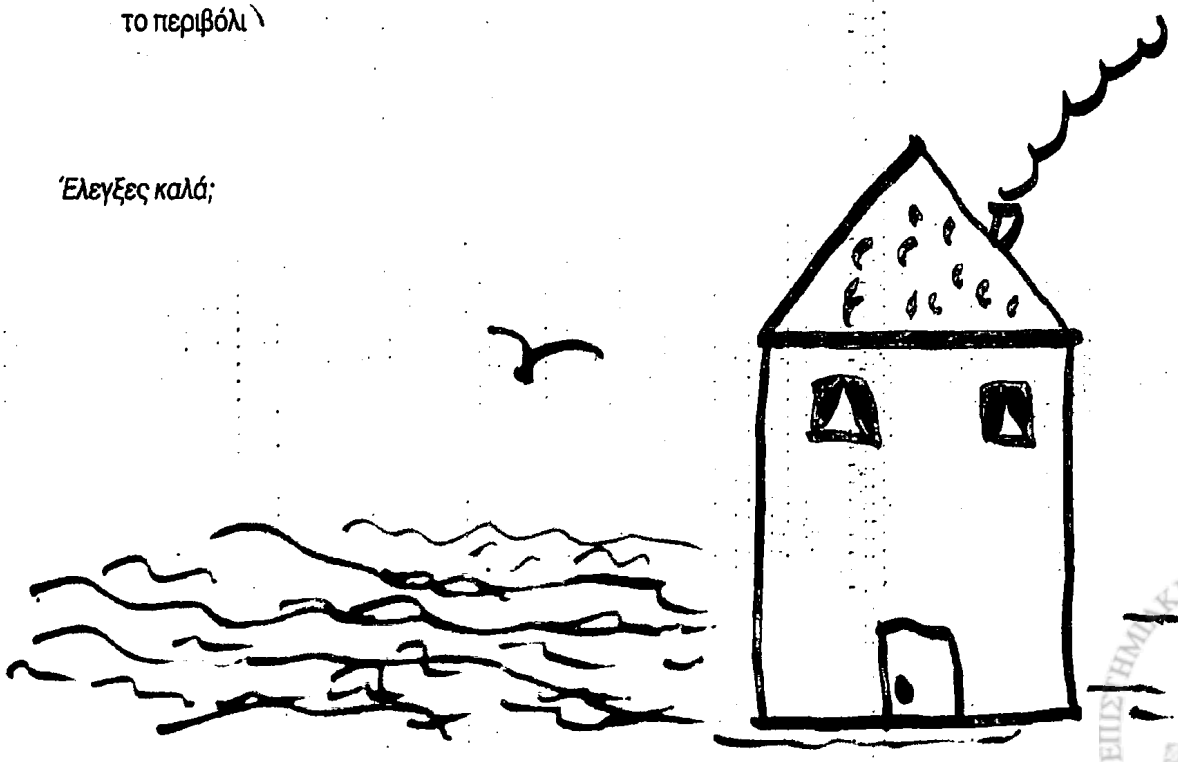
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΤΕΤΑΡΤΟ ΒΗΜΑ

Διόρθωσε τα λάθη, όπου υπάρχουν:

το πεπόνι	το σταφύλη	το τιμόνυ
το λουλούδη	το ζευγάρη	το λιμάνη
το γυαλή	το καρπούζι	το πιστόλι
το καλάμη	το καλάθι	το δαχτυλίδυ
το χέρη	το πλακάκι	το σφουγγάρι
το ξυπνητήρυ	το ακρογιάλι	το αλάτι
το σπαθί	το παιχνίδι	το κρεβάτι
το μεσημέρη	το τσιμπίδη	το αυτί
το μολύβη	το σπαθί	το χελιδόνη
το κυπαρίσσι	το τραγούδη	το παντελόνι
το φουστάνι	το κουτή	το χαλί
το μάτη	το μοναστήρι	το νεράντζι
το φρύδι	το τραπέζι	το μπαλκόνη
το περιβόλι		

Έλεγξες καλά;



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΡΩΤΟ ΒΗΜΑ

Συμπλήρωσε το -οι στον πληθυντικό αριθμό των αρσενικών και θηλυκών ονομάτων:

οι μέθοδ_ΟΙ	οι άνθρωπ_ΟΙ	οι αστυνομικ_ΟΙ
οι άνοδ_ΟΙ	οι δάσκαλ_ΟΙ	οι κάθοδ_ΟΙ
οι είσοδ_ΟΙ	οι πρόεδρ_ΟΙ	οι έξοδ_ΟΙ
οι διαγώνι_ΟΙ	οι υπάλληλ_ΟΙ	οι γιατρ_ΟΙ
οι λεωφόρ_ΟΙ	οι υπουργ_ΟΙ	οι διάμετρ_ΟΙ

Συμπλήρωσε το -ει στον πληθυντικό αριθμό των ονομάτων που τελειώνουν με -ς:

οι σκέψ_ΕΙΣ	τις δυνάμ_ΕΙΣ	οι παραστάσ_ΕΙΣ
οι γνώσ_ΕΙΣ	τις εκρήξ_ΕΙΣ	οι κυβερνήσ_ΕΙΣ
οι στάσ_ΕΙΣ	τις πωλήσ_ΕΙΣ	οι γεννήσ_ΕΙΣ
οι πράξ_ΕΙΣ	τις ενοικιάσ_ΕΙΣ	οι παραδόσ_ΕΙΣ
οι λύσ_ΕΙΣ	τις βελτιώσ_ΕΙΣ	οι επιχειρήσ_ΕΙΣ
οι δηλώσ_ΕΙΣ	τις εγκαταστάσ_ΕΙΣ	οι συντάξ_ΕΙΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Συμπλήρωσε το -η στα αρσενικά και στα θηλυκά:

ο διευθυντ_ς	ο τοξότ_ς	ο εργάτ_ς
ο μανάβ_ς	ο δικαστ_ς	ο Βασίλ_ς
ο μαθητ_ς	η πηγ_	η παρέλασ_
η παραίτησ_	ο Θανάσ_ς	η γιορτ_
ο θεατ_ς	η διασκέδασ_	ο νικητ_ς
η αποθήκ_	√την υποδοχ_	της Θεσσαλονίκ_ς
την κατάληξ_	το διαβήτ_	η κατανόησ_
√ο τραπεζίτ_ς	το νεροχύτ_	την Κρήτ_
της απαίτησ_ς	της Ακρόπολ_ς	τον καθηγητ_
τη στάχτ_	√της σπιγμ_ς	ο πρεσβευτ_ς
ο μετρητ_ς	η δικαιοσύν_	η καθυστέρησ_
της βλάστησ_ς	της ενόχλησ_ς	το μαγνήτ_
του ιατροδικαστ_	τη μασχάλ_	ο πειρατ_ς
η ανακούφισ_	το φράχτ_	του μετανάστ_
της βροχ_ς	η επίσκεψ_	√ο τεχνίτ_ς
την πράξ_	ο ποδοσφαιριστ_ς	η αύξησ_
το Γιάνν_	την εφεύρεσ_	ο συγγενν_ς

ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΔΕΥΤΕΡΟ ΒΗΜΑ

Κύκλωσε το σωστό και αιτιολόγησε:

οι εκρήξεις – οι εκρήξοις

οι έξοδοι – οι έξοδει

οι εντυπώσεις – οι εντυπώσοις

οι γεννήσεις – οι γεννήσοις

οι χρήσοις – οι χρήσεις

οι λεωφόρει – οι λεωφόροι

οι ειδήσεις – οι ειδήσεις

οι οδοί – οι οδεί

οι διάμετρει – οι διάμετροι

οι διαιρέσεις – οι διαιρέσοις

οι διαγώνιοι – οι διαγώνιει

οι κινήσεις – οι κινήσοις

οι συντάξεις – οι συντάξοις

οι αισθήσοις – οι αισθήσεις

οι κάθετοι – οι κάθετοι

οι κυβερνήσεις – οι κυβερνήσοις

οι γνώσεις – οι γνώσοις

οι υποθέσεις – οι υποθέσεις

οι βαφτίσεις – οι βαφτίσοις

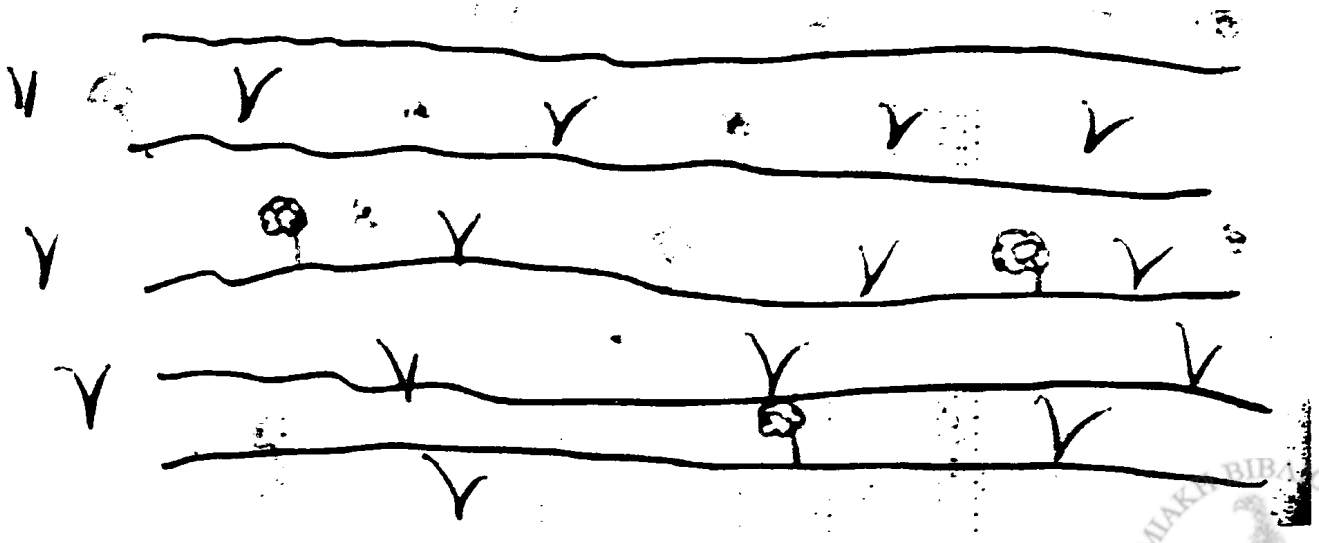
οι στάσεις – οι στάσοις

οι άνοδοι – οι άνοδει

οι είσοδοι – οι είσοδει

οι παραδόσεις – οι παραδόσοις

οι μέθοδοι – οι μέθοδει



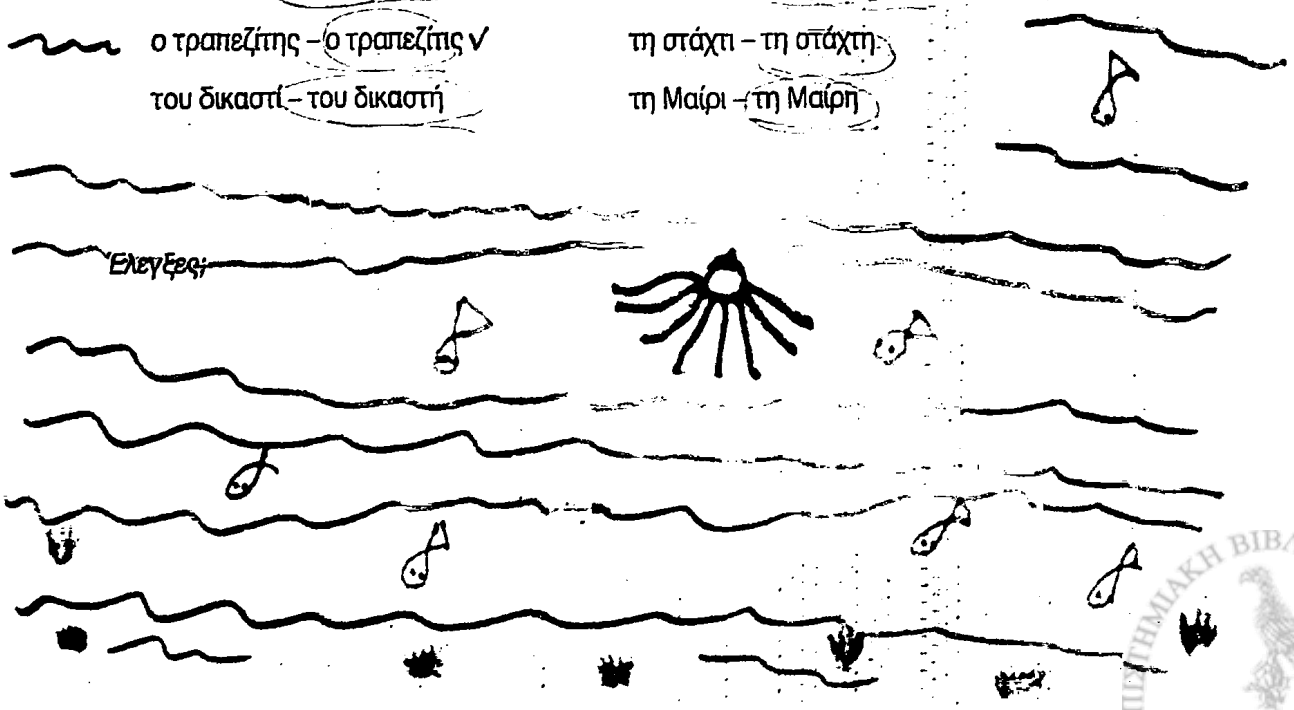
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΤΡΙΤΟ ΒΗΜΑ

Κύκλωσε το σωστό:

ο συγγενίς – ο συγγενής
την παρέλαση – την παρέλασι
της πηγίς – της πηγής
του Βασίλι – του Βασίλη
της γιορτίς – της γιορτής
της παραίτησις – της παραίτησης
του πρεσβευτί – του πρεσβευτή
η βλάστηση – η βλάστησι
την πράξη – την πράξι
της αποθήκις – της αποθήκης
η ενόχληση – η ενόχλησου
ο πειρατίς – ο πειρατής
του μανάβι – του μανάβη
το θεατί – το θεατή
ο τραπεζίτης – ο τραπεζίτις ✓
του δικαστί – του δικαστή

την υποδοχί – την υποδοχή
✓ ο τεχνίτις – ο τεχνίτης
το μαγνήτι – το μαγνήτη
την Κρήτη – την Κρήτι
του τοξότι – του τοξότη
η μασχάλη – η μασχάλι
του μαγνήτι – του μαγνήτη
του μετρητί – του μετρητή
η αύξηση – η αύξησι
του διαβήτι – του διαβήτη
την επίσκεψυ– την επίσκεψη
η αποθήκι – η αποθήκη
η Ακρόπολη – η Ακρόπολι ✓
η εφεύρεσι – η εφεύρεση
τη στάχτι – τη στάχτη
τη Μαίρι – τη Μαίρη



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΤΕΤΑΡΤΟ ΒΗΜΑ

Διόρθωσε τα λάθη, όπου υπάρχουν:

η ψυχή	ο ιατροδικαστίς	της ζάχαρις
την αγάπι΄η	του μετρητί΄η	της Αφροδίτης
του Γιάνν΄η	της νίκις	την ανάγκη
ο αφέντις΄η	ο τραγουδιστίς	τη σκέψη
του βαρκάρι΄η	τον Περικλή	η φράση
της κούρασις	της βάφτισης	τον μπακάλη
η κούρασι΄η	τον κυβερνήτι΄η	τον επιβάτη
της δύναμης	την ευχαρίστησι΄η	η διάθεση
ο Γενάρης	το νοικοκύρι	της είδησης
η Τρίπολη	του βιβλιοπώλι΄η	της ένεσης
η γέννησι΄η	την προφύλαξι΄η	η απόφαση
ο φούρναρης	του μπαλωματί΄η	της διαίρεσης
του δύτη	της συνεννόησις	τον Κωστή
η κρίση	της καλοπέρασης	τον εθελοντή
του ράφτη	του Πειραιώτι΄η	ο ενοικιαστής
η πρόσθεση	στην Ελένη	ο Βασίλης
ο θεατίς	στο διευθυντή	στην Αλεξανδρούπολη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Γράψε ου αυτούς:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ