

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Διαδικασία Αξιολόγησης και Παρέμβασης
Προβλημάτων Μάθησης
Μελέτη Περίπτωσης**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΣ ΠΑΝΤΕΛΙΟΥ

Για Το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Λογοθεραπεία : Αντιμετώπιση Δυσκολιών Προφορικού και
Γραπτού λόγου (Μαθησιακές Δυσκολίες)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ : ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΗΛ.ΔΗΜΟΥ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο (Ανίχνευση μαθησιακών Δυσκολιών)

1.1. Η έννοια μάθηση	1
1.2. Μαθησιακές Δυσκολίες; Εισαγωγή – Ορισμοί.	2
1.3. Ιστορική αναδρομή	16
1.4. Γενικά χαρακτηριστικά των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες.	19
1.5. Πρωτογενή και δευτερογενή αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών.	25
1.6. Συμπτωματολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών	
1.6.1. Διαταραχές Χωροχρόνου(ο χώρος, ο χρόνος, το σωματικό σχήμα και ο χωροχρονικός προσανατολισμός)	37
1.6.2. Αναγνωστικά Λάθη	41
1.6.3. Ορθογραφικά Λάθη	48
1.6.4. Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς	49
1.7. Διάγνωση και θεραπεία των Μαθησιακών Δυσκολιών	50
1.8. Ταξινόμηση του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες	59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο (Μελέτη περίπτωσης – Διαγνωστικός έλεγχος)

2.1. Καταγραφή ιστορικού	60
2.2. Γενικές διαγνωστικός έλεγχος	63
2.3. Προκαταρκτικές διαγνωστικές ασκήσεις.	
2.3.1. Διαγνωστικές ασκήσεις στη γραφή	64
2.3.2. Διαγνωστικές ασκήσεις στην ανάγνωση	72
2.3.3. Διαγνωστικές ασκήσεις στα μαθηματικά	77
2.3.4. Διαγνωστικές ασκήσεις προσδιορισμού του χώρου και του χρόνου.	78

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο (Περιγραφή του προβλήματος) 88

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο (Μελέτη περίπτωσης – Παρέμβαση)

3.1. Παρεμβατική διαδικασία	91
-----------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο (Συμπεράσματα μελέτης)

4. Βιβλιογραφία	104
-----------------	-----



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1°

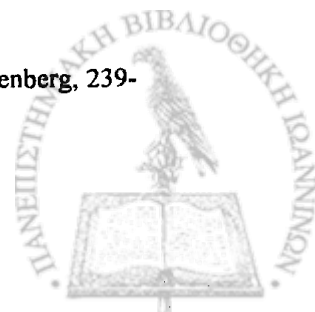
ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

1.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΜΑΘΗΣΗ

Στην ψυχολογία ως γνωστό ο όρος «μάθηση» είναι μια πολυδιάστατη έννοια, που επεκτείνεται σε όλες τις εκφράσεις της συμπεριφοράς όπου μπορούν να εμφανισθούν αλλαγές ή διαφοροποιήσεις μέσω εμπειριών από το περιβάλλον (Berger, 1985). Στο πλατύ χρόνο ωστόσο, αλλά και στους ειδικούς, συνδέεται στενά εννοιολογικά ο όρος «μάθηση» μόνο με την απόκλιση σχολικών γνώσεων και σχολικών ικανοτήτων. Σε μια περίοδο όμως της ζωής τους ανθρώπου, κατά τη διάρκεια δηλαδή της σχολικής καριέρας του παιδιού, διαδραματίζονται τέτοιας μεγάλης σημασίας πολύπλοκες μαθησιακές διεργασίες, σε ένα τόσο μικρό χρονικό διάστημα, με ένα τόσο «συμπυκνωμένο» θα λέγαμε τρόπο, ώστε να μας είναι αδύνατο να μην ερευνήσουμε και αξιολογήσουμε τις μαθησιακές διεργασίες.¹

Τα βασικά συστατικά στοιχεία της μάθησης είναι η πρόληψη, η συσχέτιση, η έκφραση και η κοινωνική αντίληψη. Η πρόληψη συνιστά την αρχή οποιασδήποτε διαδικασίας μάθησης. Πρόκειται για την από το αισθητήριο σύστημα πρόσληψη των πληροφοριών που χρησιμοποιεί ο εγκέφαλος για μάθηση και για δραστηριότητα. Οποιαδήποτε βλάβη στο επίπεδο της αντίληψης μπορεί να παρεμποδίσει τη διαδικασία της μάθησης, εφόσον στοιχειοθετείται μια ατελής ή μια λαθεμένη θεμελίωση.

¹ ΣΤΑΣΙΝΟΣ, Δ. (1988). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα: Gutenberg, 239-240.



Η συσχέτιση συμπεριλαμβάνει ικανότητες όπως βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, ικανότητες που εμπλέκονται στην ταξινόμηση, την εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών, τις γενικεύσεις, την αφαίρεση, τον προσδιορισμό αιτίου - αποτελέσματος, τη λύση προβλημάτων κ.α.

Η έκφραση μπορεί να είναι λεκτική, όπως συμβαίνει κατά τη συζήτηση στην αίθουσα, μπορεί να είναι γραπτή με μορφή ασκήσεων. Η τελευταία αυτή όψη συμπεριφοράς, μπορεί να αξιολογηθεί παρατηρώντας τη συχνότητα με την οποία ο μαθητής δίνει ή δεν δίνει προσοχή στην εργασία που έχει μπροστά του για την εκτέλεση κι αυτό μπορεί να χρονομετρηθεί. Ένας μαθητής μειονεκτεί στην έκφραση για λόγους που συσχετίζονται μ' ένα ελάττωμα στην ομιλία, ατέλειες στην γλωσσική παραγωγή, κακή σύνταξη, παράξενη προφορά κ.α.

Η κοινωνική αντίληψη είναι μια άλλη περιοχή όπου ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάζει ανεπάρκειες. Τέτοιοι μαθητές μπορεί να μην έχουν αναπτύξει ικανοποιητικές κοινωνικές δεξιότητες.²

Όσο αφορά την μάθηση οι απόψεις των ερευνητών συγκλίνουν στα εξής:

A. Η μάθηση είναι ατομική .Η μάθηση προφανώς δεν έχει αντεπιτέλλοντα χαρακτήρα και κατά συνέπεια χρειάζεται η συμμετοχή του ίδιου του ατόμου. Ο καθένας μαθαίνει για τον εαυτό του και όχι κάποιος άλλος για αυτόν.

B. Η μάθηση συντελείται κυρίως μέσω γνωστικών

(καλυμμένων) διαδικασιών. Η μάθηση συντελείται στον οργανισμό του ατόμου μέσω συντονισμένων λειτουργιών του κεντρικού , νευρικού, αισθητηριακού και ψυχοκινητικού συστήματος, και των οργανικών δομικών αλλαγών των εγκεφαλικών κυττάρων. Οι λειτουργίες αυτές ενεργοποιούνται με τη μάθηση και

² ΧΑΣΑΠΗΣ, Ι. (1978). *Ψυχοπαθολογία νηπιακής ηλικίας*. Αθήνα: Βασιλόπουλος, 174 - 175.



επιφέρουν κάθε φορά αλλαγές στη γνωστική, συγκινησιακή και ψυχοκινητική υπόσταση του οργανισμού. Οι λειτουργίες αυτές αποτελούν συγχρόνως εργαλεία και αντικείμενα της μάθησης.

Γ. Με τη μάθηση διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ατόμου.

Με την μάθηση το άτομο διαμορφώνει μια υποδομή κατανόησης, τάξης, ασφάλειας, επικοινωνίας, δράσης και απόλαυσης για τον περιβάλλοντα κόσμο και τον εαυτό του.

Δ. Η μάθηση προϋποθέτει βιολογική ωριμότητα και ετοιμότητα του οργανισμού. Η βιολογική αρτιότητα, υγεία και ωριμότητα του σκελετικού, μυϊκού, ενδοκρινικού, αισθητηριακού και κεντρικού νευρικού συστήματος αποτελούν ως ένα σημείο βασικές προϋποθέσεις για τη διαδικασία της μάθησης. Η βιολογική ικανότητα και ετοιμότητα χαρακτηρίζονται από ένα είδος αυτόνομης εξέλιξης, παρά το γεγονός ότι αυτές ως ένα βαθμό διαμορφώνονται από την ίδια την μάθηση.

Ε. Το περιβάλλον ως προϋπόθεση, αντικείμενο και κοινωνικός έλεγχος της μάθησης. Η ποσότητα και η ποιότητα της μάθησης ως κοινωνικό και ατομικό αγαθό υπόκειται σε κοινωνικό έλεγχο, ο οποίος ασκείται κατεξοχήν από το κοινωνικό περιβάλλον με άτυπες και τυπικές μορφές αξιολόγησης. Κατά κύριο λόγο το κοινωνικό περιβάλλον με βάση συγκεκριμένα στοιχεία που προκύπτουν άμεσα από την συμπεριφορά ή τα προϊόντα της δράσης ή έμμεσα από αναγωγές στη λειτουργία του νευρικού συστήματος αξιολογεί την μάθηση σχετικά με την ποσότητα και την ποιότητα των αλλαγών που αυτή επιφέρει στη δομή και τη λειτουργία της προσωπικότητας του ατόμου.

ΣΤ. Η μάθηση είναι μια στοχευμένη διαδικασία. Η μάθηση δεν έχει συμποματικό χαρακτήρα. Είναι μία στοχευμένη ενέργεια η οποία παρά τις όποιες περιβαλλοντικές δεσμεύσεις και αναγκαιότητες καθιστά δυνατή την ενεργό



συμμετοχή του ατόμου .Στα πλαίσια της διαπραγμάτευσης των όρων μιας περίπτωσης η ενεργός συμμετοχή του ατόμου σε πολλές περιπτώσεις προσκρούει στα περιβαλλοντικά δεδομένα , στο χαρακτήρα της αλληλεπίδρασης και στα προτεινόμενα κίνητρα. Τρόπος όμως αντίληψης της συγκεκριμένης μαθησιακής περίπτωσης και των κινήτρων είναι κατεξοχήν επιλογές του ατόμου ανεξάρτητα από τις προθέσεις και τις σκοπιμότητες του περιβάλλοντος.

Z. Η μάθηση πιστοποιείται από τις αλλαγές που επιφέρει στη συμπεριφορά και τις προϋποθέσεις της συμπεριφοράς. Οι οποιοσδήποτε αλλαγές που δεν οφείλονται σε τοξικές , ή βίαιες παρεμβάσεις του περιβάλλοντος , καθώς επίσης και σε καταστάσεις κόπωσης ή ενστικτώδεις ψυχοκινητικές εκδηλώσεις , προϋποθέτουν τη μάθηση.

1.2 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗ- ΟΡΙΣΜΟΙ

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών άρχισε ν' απασχολεί τους ειδικούς σε διεθνές επίπεδο μετά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο, οπότε άρχισαν να γίνονται σημαντικές αλλαγές, τόσο στην παιδαγωγική όσο και στην ψυχιατρική. Στην Παιδαγωγική άρχισε να δίνεται μεγάλη έμφαση στην εκμάθηση της ανάγνωσης με τις νέες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας και στην Ψυχιατρική δημιουργήθηκαν ανάγκες για την μέριμνα και τη θεραπεία των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Έτσι δημιουργήθηκαν οι πρώτοι λατροπαιδαγωγικοί σταθμοί.

Σταθμό στη μελέτη των δυσκολιών μάθησης αποτελεί ο **Samuel Orton**, ο οποίος με τον όρο «**στρεφοσυμβολογία**» κάνει μια πρώτη φαινομενολογική περιγραφή των δυσκολιών ανάγνωσης, που την αποδίδει σε νευρολογικούς



παράγοντες.³ Με αφετηρία την υπόθεση του Orton σχετικά με την ερμηνεία των λαθών αντιστροφής (π.χ. 3 αντί ε) διερευνήθηκε πλήθος υποθέσεων, οι οποίες συνδέαν τις αναγνωστικές δυσκολίες με προβλήματα οπτικής ή οπτικό - χωρικής αντίληψης.⁴

Με τον Orton άρχισε ν' αυξάνει σε διεθνή κλίμακα το ενδιαφέρον για τη μελέτη του φαινομένου των δυσκολιών μάθησης από επιστήμονες διαφόρων κλάδων της επιστήμης, όπως: Ψυχίατροι, Νευρολόγοι, Ψυχολόγοι, Παιδαγωγοί κ.τ.λ., οι οποίοι προσπάθησαν να το περιγράψουν χρησιμοποιώντας διάφορους όρους, όπως: ειδική δυσλεξία, ειδική δυσκολία ανάγνωσης, δυσφασία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία, ειδική εξελικτική διαταραχή, λεγασθένεια, ειδική μαθησιακή δυσκολία, ελάχιστη «εγκεφαλική δυσλειτουργία».

Από τις μαθησιακές δυσκολίες πιο συχνές είναι αυτές στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία που ταλαιπωρεί ένα σημαντικό αριθμό μαθητών με μια πλειοψηφία των αγοριών έναντι των κοριτσιών σε μια αναλογία 4:1.

Η δυσκολία στην γραφή και την ανάγνωση εμφανίζεται σε παγκόσμια κλίμακα, με διαφορετική όμως συχνότητα από χώρα σε χώρα και με κάποιες ιδιαιτερότητες στη συμπτωματολογία. Κάθε γλώσσα που μιλιέται και γράφεται απαιτεί ορισμένες διαδικασίες για την εκμάθηση και σωστή χρήση της. Αυτός είναι ένας παράγοντας, ο οποίος συνοδευμένος από το πολιτισμικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό, οικονομικό σύστημα της χώρας καθορίζει τη συχνότητα του φαινομένου καθώς και τις ιδιαιτερότητες των συμπτωμάτων του.

Από την αρχή της σχολικής ζωής τους, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Κάνουν πολλά λάθη,

³ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ΚΑΙ ΝΕΥΡΟΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ. (1994). *Μαθησιακές δυσκολίες - Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 11 - 12.

⁴ ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, ΣΟΥΖΑΝΑ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 19-20.



δυσκολεύονται να κατανοήσουν αυτά που διαβάζουν, ενώ το λεξιλόγιο τους είναι φτωχό και περιορισμένο. Γενικά, η επίδοση τους στο σχολείο δεν φθάνει στα επίπεδα που αναμένονται από το δείκτη νοημοσύνης τους.

Η εξέταση του φαινομένου είναι για τη χώρα μας τουλάχιστον επίκαιρη. Οι μαθησιακές δυσκολίες, ενώ σε διεθνές επίπεδο ερευνώνται τουλάχιστον εκατό χρόνια, στη χώρα μας τα τελευταία 15-20 χρόνια έγιναν γνωστές. Ωστόσο η ευαισθητοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και πολλών γονέων γύρω από το θέμα, το φέρνουν στο κέντρο του ενδιαφέροντος και τής επικαιρότητας.

Αξίζει να σημειώσουμε εδώ την αξιόλογη προσπάθεια στο θέμα της δυσκολίας στην γραφή και την ανάγνωση, του Πανεπιστημίου Πατρών και του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης που διεξάγουν ερευνητικές εργασίες εδώ και χρόνια.⁵

Οι μαθησιακές δυσκολίες που εκδηλώνονται στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή οι οποίες αφενός μεν δε συνδέονται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές (π.χ. διανοητική καθυστέρηση, αντιληπτική δυσκολία, προβλήματα γλώσσας, προβλήματα προσωπικότητας) αφετέρου δε είναι ειδικές και προκαθορίζονται οργανικά.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα από τα πλέον αμφισβητούμενα και περίπλοκα αντικείμενα στο χώρο της εξελικτικής νευρολογίας, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής γιατί εγείρει θεμελιώδη ερωτήματα, τα οποία συναρτώνται με τη φύση του ανθρώπου ως ζωικού οργανισμού που χρησιμοποιεί το λόγο αλλά και με τη λειτουργία του εγκεφάλου για τον οποίο οι γνώσεις μας είναι μάλλον περιορισμένες. Το σύνδρομο αυτό, ωστόσο, απασχόλησε ένα πλήθος θεωρητικών, ερευνητών και ειδικών παιδαγωγών στο διεθνή χώρο από το τέλος σχεδόν του περασμένου αιώνα μέχρι σήμερα.

⁵ ΛΙΒΕΡΗ-ΚΑΝΤΕΡΕ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ. (1995). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Περιβολάκι, 9-10



Σχετικά με το πρόβλημα της εννοιολογικής οριοθέτησης των μαθησιακών δυσκολιών στην γραφή και την ανάγνωση έχουν διατυπωθεί δύο διαμετρικά αντίθετες απόψεις: α) Η ιατρική θέση (το ιατρικό μοντέλο) και β) η παιδαγωγική και ψυχολογική θέση. Η ιατρική θέση θεωρεί ότι αντιπροσωπεύει μια δυσκολία του παιδιού να διαβάζει, που την αποδίδει σε βλάβη του εγκεφάλου ή σε δυσλειτουργία του ΚΝΣ. Η δεύτερη θέση θεωρεί τη δυσλεξία ως μια αναγνωστική δυσκολία που απλά σημαίνει ότι «κάτι δεν πάει καλά με την ανάγνωση του ατόμου» ή ότι τα «δυσλεκτικά παιδιά που έχουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης είναι κανονικής ή ανώτερης νοημοσύνης».⁶

Στη διάρκεια των εκατό περίπου χρόνων που πέρασαν από την «ανακάλυψη» των μαθησιακών δυσκολιών, έγιναν πολλές προσπάθειες προσδιορισμού της έννοιας και διατυπώθηκαν πολλοί ορισμοί.

Ο **CL. Launay** διατύπωσε τον εξής ορισμό: «Δυσλεξία είναι η δυσκολία στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, που δεν μπορεί ν' αποδοθεί σε νοητική ή σε αισθητηριακή ή σε κινητική ανεπάρκεια και χαρακτηρίζεται από λάθη, είτε στη διαδοχή των γραμμάτων είτε στην αντικατάσταση των φωνημάτων με γραπτά σημεία».⁷

Ο **Skysdgaard** δίνει τον εξής ορισμό: «ειδική δυσλεξία είναι μια πρωτοπαθής ιδιοσυστασιακή αναγνωστική αναπηρία, που μπορεί να συμβεί εκλεκτικά».

Για τον **Rabinovitch** η ειδική δυσλεξία είναι μια αναπηρία, που η αναγνωστική ηλικία καθυστερεί σε σχέση με την νοητική ηλικία κατά 20%, παρά την τακτική παρακολούθηση του σχολείου επί 2-3 χρόνια από ένα παιδί.

⁶ **ΣΤΑΣΙΝΟΣ, Δ.** (1993). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου-Η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg, 113-118

⁷ **ΣΤΑΥΡΟΥ, Α.** (1984). Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία νηπίου-παιδιού-εφήβου, ψυχολογική-κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, 314-315



Ένας σαφέστερος από τους προηγούμενους ορισμούς είναι ο εξής: ειδική δυσλεξία, είναι ένα πρωτοπαθές σύνδρομο άγνωστης αιτιολογίας, όπου ο μαθητής παρουσιάζει, δυσυπέβλητη δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, που δεν μπορεί να αποδοθεί σε νοητική ανεπάρκεια, σε φανερή νευρολογική βλάβη ή σε διάφορες άλλες ψυχικές διαταραχές ή νόσους.

Από άποψη ονοματολογίας έχουν χρησιμοποιηθεί σωρεία όρων, οι σπουδαιότεροι από τους οποίους είναι οι εξής: σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων, σύμφυτη αλεξία, σύμφυτη λεξική τύφλωση, ειδική αναγνωστική επιβράδυνση, ειδική εξελικτική δυσλεξία, μερική αναλφαβησία, οπτολεκτική αμνησία, στρεπτοσυμβολία, ειδική αναγνωστική ικανότητα.⁸

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η διατύπωση ενός γενικά παραδεκτού ορισμού δεν ήταν απλό και εύκολο θέμα. Ωστόσο η «ερευνητική ομάδα για τη δυσλεξία και το διεθνή αναλφαβητισμό της διεθνούς ομοσπονδίας νευρολογίας» τον Απρίλιο 1968, διατύπωσε δυο ορισμούς τους οποίους πρότεινε για γενική αποδοχή. Σύμφωνα με τους ορισμούς αυτούς το πρόβλημα της δυσλεξίας ορίστηκε ως εξής:

1) Δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά, τα οποία παρά τη φοίτηση τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις αποτυχαίνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες.

2) Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία είναι η διαταραχή των παιδιών που εκδηλώνεται ως μια δυσκολία στην απόκτηση της δεξιότητας για διάβασμα, παρά τις νοητικές τους ικανότητες, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση και τη θετική

⁸ ΧΑΣΑΠΗΣ, Ι. (1987). *Ψυχοπαθολογία νηπιακής ηλικίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Βασιλόπουλος, 170-171



κοινωνικό-πολιτιστική κατάσταση. Η ανωμαλία αυτή οφείλεται σε θεμελιακή υπολειτουργία μαθησιακών μηχανισμών η οποία συνήθως έχει οργανική βάση.⁹

Οι ορισμοί αυτοί διαφωτίζουν το πρόβλημα της δυσλεξίας στα εξής σημεία: Πρώτο, ορίζεται σαφέστατα ότι το δυσλεκτικό παιδί είναι ένα έξυπνο παιδί.

Δεύτερο, διαχωρίζεται η δυσλεξία τόσο από την «αγράμματοσυνη ή αναλφαβητισμό» όσο και από την «αναγνωστική καθυστέρηση» που αφορά την κατάσταση κατά την οποία το παιδί υστερεί σε αναγνωστική επίδοση κυρίως εξαιτίας της μικρότερης νοητικής του ικανότητας. Τρίτο, η διαταραχή αυτή είναι ειδική και όχι γενική καθόσον αφορά μόνο τη μάθηση του γραπτού λόγου.

Ωστόσο, παρά τους επικρατέστερους ιατρικούς και παιδαγωγικούς ορισμούς, θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη δυσλεξία ως τη λειτουργική δυσπροσαρμογή του παιδιού στο χώρο και το χρόνο, που οφείλεται βασικά σε μια βλάβη της επικοινωνίας, της σχέσης δηλαδή ανάμεσα στο Εγώ του και τον εξωτερικό κόσμο.¹⁰

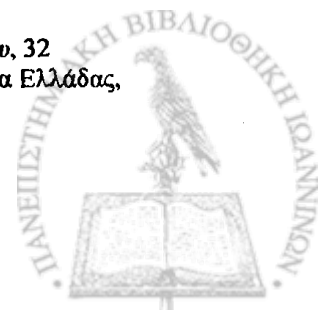
Για να γίνει καλύτερα κατανοητός ο ορισμός μας, θεωρούμε σκόπιμο ν' αναφερθούμε στη δόμηση του κόσμου του παιδιού στο κανονικό και το δυσλεκτικό παιδί.

Το παιδί με μαθησιακή δυσκολία ζει σ' έναν ασταθή και αβέβαιο κόσμο, που το Εγώ του δεν αισθάνεται ασφαλές, γιατί στο παιδί ο κόσμος βιώνεται αποπροσανατολισμένος και αποδιοργανωμένος.

Το παιδί αυτό, αν και αναγνωρίζει τις μορφές των αντικειμένων του εξωτερικού περιβάλλοντος, εντούτοις βιώνει κατά τρόπο ασταθή τον (χωροχρονικό) προσανατολισμό τους. Για το λόγο αυτό τα αντικείμενα που μπορούν να πάρουν διάφορους προσανατολισμούς δεν τα αναγνωρίζει.

⁹ ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. (Χ. ημ). *Η δυσλεξία - η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*, 32

¹⁰ ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. (1982). *Επιστημονικό βήμα δασκάλου*, Έκδοση Διδακτική Ομοσπονδία Ελλάδας, 3-4



Επίσης, αντιλαμβάνεται τις αξίες κατά μονοδιάστατο τρόπο: θετικό ή αρνητικό. Έτσι το παιδί δεν τα καταφέρνει να αποφασίσει κριτικά, με αποτέλεσμα από μια αξία ή να έλκεται ή να την απωθεί.

Εξάλλου, επειδή το Εγώ του είναι ασταθές, δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και περιμένει από τους άλλους για να φθάσει σ' ένα σκοπό.

Επιπλέον τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από κινητική αδεξιότητα γιατί δεν μπορούν να «κυριαρχήσουν» επάνω στο χώρο και το χρόνο. Παρατηρείται μια διστακτικότητα τόσο στο κινητικό όσο και το λεκτικό επίπεδο.

Τέλος οι αξίες του κόσμου του παιδιού βιώνονται από το ίδιο σαν επαμφοτερίζουσες, διαφορούμενες, αμφίπλευρες, δίσημες, αμφίβολες. Το παιδί αυτό παίρνει δύσκολα αποφάσεις και δεν μπορεί ν' αναλάβει ένα έργο με μακροπρόθεσμους σκοπούς.

Έχει παρατηρηθεί ότι μέχρι την είσοδο στο σχολείο, η διαταραχή του πραγματικά αυτή του παιδιού παραμένει πολλές φορές απαρατήρητη. Το πρόβλημα φανερώνεται όταν το παιδί θ' αντιμετωπίσει την ανάγνωση, γιατί δεν έχει σταθερά σημεία αναφοράς για ν' αντιμετωπίσει το νέο δεδομένο του κόσμου (ανάγνωση, γραφή κ.τ.λ.) με αποτέλεσμα να καταφεύγει στο «δυσλεκτικό» σύμπτωμα, στη διαταραγμένη συμπεριφορά, στη σχολική αποτυχία.¹¹

Από την δεκαετία του 1960 επικρατεί κυρίως ο όρος «μαθησιακή δυσκολία», ο οποίος στιγματίζει λιγότερο και καλύπτει όλες τις διαταραχές. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 ωστόσο η άποψη του **Orton** άρχισε ν' αμφισβητείται. Έτσι, οι έρευνες αποκαλύπτουν ότι το 40% των παιδιών με μαθησιακό πρόβλημα παρουσιάζει και οπτικο-χωρικά και ακουστικο-φωνητικά προβλήματα, πάνω από το 50% έχει

¹¹ ΣΤΑΥΡΟΥ, Λ. (1984). Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία νηπίου-παιδιού-εφήβου, ψυχολογική-κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, 315-319



μόνο ακουστικο-φωνητικές δυσκολίες, ενώ, μόνο 10% των δυσλεκτικών ατόμων παρουσιάζει βασικά οπτικο-χωρικές δυσκολίες (ανάλυση - σύνθεση - αντιστροφή).¹²

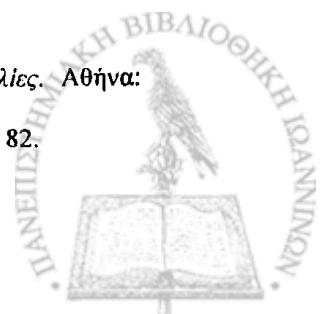
Στην Ελλάδα το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών άρχισε ν' απασχολεί τους ειδικούς μόλις την τελευταία δεκαετία. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έγιναν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος για πολλούς επιστήμονες, οι οποίοι δυσκολεύτηκαν να διατυπώσουν ένα γενικά αποδεκτό ορισμό σχετικά με το θέμα. Αυτό οφείλεται στο ότι οι δυσκολίες μάθησης δεν αποτελούν μια ιδιαίτερη παθολογική κατάσταση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αλλά και στην κατηγορία αυτή εντάσσονται διάφορες ανομοιογενείς περιπτώσεις με διαφορετικά αίτια αλλά και γιατί με το θέμα αυτό ασχολήθηκαν ειδικοί από διαφορετικούς κλάδους της επιστήμης, οπότε προσπάθησαν ο καθένας από τη σκοπιά της δικής του επιστήμης να ορίσουν το θέμα.

Από το 1962 έχουν προταθεί δεκάδες ορισμοί, έντεκα από τους οποίους έχουν λάβει ευρεία αποδοχή μεταξύ των ειδικών. Ένας από αυτούς είναι ο γνωστός ορισμός του **Samuel Kirk**, σύμφωνα με τον οποίο η μαθησιακή δυσκολία αναφέρεται σε διαταραχή ή καθυστέρηση στην ανάπτυξη μιας ή περισσότερων διαδικασιών της γλώσσας, της ανάγνωσης, της γραφής, αριθμητικής ή άλλων σχολικών μαθημάτων, που είναι το αποτέλεσμα ψυχολογικής αναπηρίας και μπορεί να οφείλεται σε μια πιθανή εγκεφαλική δυσλειτουργία ή σε συναισθηματική ή συμπεριφοριστική διαταραχή. Δεν είναι το αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης αισθητηριακής βλάβης, πολιτισμικής αποστέρησης ή εκπαιδευτικών παραγόντων.¹³

Από το 1962, που ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον **Kirk**, έχει προκύψει μια πληθώρα ορισμών οι οποίοι διαμορφώνονται ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής σχετικά με τη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

¹² ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, Μ. (1998). Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 6-9.

¹³ ΠΙΑΝΟΥ, Κ. (1989). Ψυχοκοινωνικές διαταραχές και αντιμετώπισή τους. Γιάννινα, 78 - 82.



Ο επικρατέστερος σήμερα ορισμός είναι εκείνος που έχει προταθεί από τον Εθνικό Σύνδεσμο Μαθησιακών δυσκολιών των Η.Π.Α., σύμφωνα με τον οποίο ο όρος *μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής, της αντίληψης, της ακοής, της σκέψης και της μαθηματικής ικανότητας. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς, οφείλονται κυρίως σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανίζονται καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του ατόμου.*¹⁴

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι γενικά όρος, που αναφέρεται σε μια ομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση του προσληπτικού και εκφραστικού λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού των μαθηματικών ικανοτήτων.¹⁵

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζεται ως αθροιστική έννοια ου παραπέμπει τουλάχιστον προσανατολιστικά σε ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο από το οποίο πλήττονται ετησίως πολλές χιλιάδες μαθητές. Οι σημαντικότερες έννοιες, οι οποίες κατά κάποιο τρόπο επανέρχονται στην επιστημονική συζήτηση, μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο ευρύτερες κατηγορίες: τις έννοιες γενικού και τις έννοιες ειδικού τύπου.

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

¹⁴ ΚΑΡΠΑΘΙΟΥ, Χ. (1990). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 57.

¹⁵ [Http://health.in.gr/news/article.asp?arcode=160/6](http://health.in.gr/news/article.asp?arcode=160/6)



τις σχετικές επιδόσεις της. Στις έννοιες ειδικού τύπου συγκαταλέγονται οι έννοιες δυσλεξία , δυσορθογραφία. Δυσαριθμησία κ.τ.λ. Με αυτές επιδιώκεται η περιγραφή μιας συγκεκριμένης πτυχής του φαινομένου με διαγνωστικό χαρακτήρα. και στενή συσχέτιση με το ειδικό αντικείμενο της μάθησης.

Οι ειδικοί αυτοί όροι , που έχουν ένα εμφανή βιολογικό προσανατολισμό, πιστεύετε ότι δεν μπορούν να σταθούν λόγω της θεωρητικής τους δέσμευσης η οποία έρχεται σε αντίθεση με την υπόσταση και τις αρχές που διέπουν την διαδικασία μάθησης. Περισσότερο δόκιμοι είναι οι όροι που σχετίζονται με το κοινωνιολογικό μοντέλο και ειδικά εκείνοι που έχουν στο επίκεντρο τη μάθηση και όχι τις επιδόσεις, αφού οι επιδόσεις αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της μάθησης.

Οι μαθησιακές δυσκολίες , εντάσσονται ως ειδική περίπτωση στις αποκλίσεις. Αυτές παρουσιάζουν όλα τα χαρακτηριστικά και ακολουθούν τις ίδιες διαδικασίες καταγραφής και πιστοποίησης που διέπουν το φαινόμενο των αποκλίσεων. Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αποκλίσεις προφανώς παραπέμπουν σε μια αρνητικά προσδιορισμένη κατάσταση η οποία αλλάζει το κοινωνικό status του ατόμου. Το κανονιστικό πλαίσιο των μαθησιακών δυσκολιών διαμορφώνεται από τα standarts που ισχύουν κάθε φορά στο συγκεκριμένο σχολικό σύστημα

Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αποκλίσεις αναφέρονται σε πράξεις , συμπεριφορές , αποτελέσματα ,και διαδικασίες άμεσα εμφανείς ή συμπεραινόμενες των οποίων η επίδοση ή ο τρόπος και η διάρκεια τους προσβάλλουν στοιχειοθετημένα ή μη την προσδοκία που αξιώνει κάθε φορά ο δάσκαλος. Κριτήριο, επομένως, αποτελεί η αξιωματική προσδοκία του δασκάλου. Η προσβολή της προσδοκίας του δασκάλου ανεξάρτητα από την υπόστασης προκύπτει είτε από την κατεύθυνση της σχετικής επίδοσης ως παρεκκλίνουσα είτε από τον τρόπο και το βαθμό προσέγγισης του συγκεκριμένου στόχου ως ελλειματική.(ως ελλειματική εννοείται στην



συγκεκριμένη περίπτωση με την έννοια ότι η συγκεκριμένη επίδοση δεν παρουσιάζει την αναμενόμενη αυξητική τάση).

Εξετάζοντας τις έννοιες αυτές από την σκοπιά των ιδεολογικών τους αφετηριών μπορούμε να τις ταξινομήσουμε σε έννοιες που σχετίζονται με το *ιατρικό μοντέλο* (ανωμαλίες , αναπηρίες, λεγασθένειες) και σε έννοιες που συχνά εμφανίζονται στο *κοινωνιολογικό μοντέλο* (μαθησιακές – εμποδισιακές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες.)

Τόσο ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνονται όσο και η πιθανή αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών εμφανίζονται ιδιαίτερα διαφοροποιημένα, σε βαθμό που είναι δύσκολο να εντοπισθούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά για όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ως χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών έχουν καταγραφεί οι **δυσκολίες αντίληψης, οι κινητικές διαταραχές, οι διαταραχές προσοχής, οι διαταραχές μνήμης, τα προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικής φύσης, τα προβλήματα κινήτρων και οι διαταραχές μεταγνωστικής φύσης.**

Μακροχρόνιες έρευνες που διερεύνησαν τις μαθησιακές δυσκολίες από την προσχολική ηλικία μέχρι και την εφηβεία διαπίστωσαν ότι τα συμπτώματά τους αρχίζουν να εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία με τη μορφή διαταραχών λόγου, διατηρούνται με διάφορες παραλλαγές στα σχολικά χρόνια και ξαναεμφανίζονται περιοδικά αργότερα στη ζωή σε καινούριες καταστάσεις, όπως νέες σπουδές, αλλαγή εργασίας και γενικά όταν απαιτείται να χρησιμοποιηθούν διαδικασίες του λόγου.

Στην *προσχολική ηλικία* οι μαθησιακές δυσκολίες παίρνουν τη μορφή ελαφράς αργοπορίας στην εξέλιξη του οπτικοκινητικού και ακουστικοφωνητικού λόγου με αποτέλεσμα να μη μπορούν τα παιδιά ν' αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας.



Στον οπτικοκινητικό λόγο τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν διαταραχές στην οπτική αντίληψη και στην κινητική ανάπτυξη, ενώ στον ακουστικοφωνητικό έχουν δυσκολίες ακουστικής αντίληψης και διάκρισης, καθώς και δημιουργίας εννοιών.¹⁶

Τα προβλήματα κινητικής λειτουργίας που αποτελούν ένδειξη μαθησιακών δυσκολιών είναι η υπερκινητικότητα, η υποκινητικότητα, η έλλειψη συντονισμού και η εμμονή. Έχουν επίσης δυσκολίες πλευρίωσης, διάκρισης αριστερού - δεξιού καθώς και δυσκολίες στις λεπτές κινήσεις. Στα σχολικά χρόνια οι δυσκολίες αυτές θα πάρουν κάποια μορφή διαταραχής στη γραφή.¹⁷

Παιδιά που στην προσχολική ηλικία έχουν δυσκολίες ακουστικής διάκρισης, δεν μπορούν δηλαδή να διακρίνουν ορισμένους φθόγγους, όπως το μ από το ν ή το κ κ.τ.λ., ενδέχεται να επεκτείνουν αυτή τη δυσκολία στα σχολικά χρόνια στην ανάγνωση και γραφή. Δυσκολεύονται επίσης να καταλάβουν ή να θυμηθούν αυτά που ακούν με χρονική συνέχεια ή ακολουθία. Έτσι παρουσιάζουν δυσκολίες στην οργάνωση του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία, η οποία συνεχίζεται και στην σχολική ηλικία.

Επίσης τα παιδιά προσχολικά έχουν δυσκολίες σε ενέργειες που απαιτούν ομαδοποιήσεις, κατηγοριοποιήσεις, διάκριση απόστασης, κατεύθυνσης, βάρους, θερμότητας, κ.τ.λ. Στα σχολικά χρόνια δυσκολεύονται στη δημιουργία συγκεκριμένων συλλογισμών, στην αριθμητική και σε κρίσεις για κοινωνικές καταστάσεις.

Τα δεδομένα για την εξέλιξη των μαθησιακών δυσκολιών μετά την εφηβεία είναι πολύ περιορισμένα. Όπως φαίνεται από έρευνες που έκανε ο Rutter οι δυσκολίες οπτικοκινητικής αντίληψης υποχωρούν μετά από τα 10 χρόνια και

¹⁶ ΠΙΑΝΟΥ, Κ. (1989). *Ψυχοκοινωνικές διαταραχές και αντιμετώπισή τους*. Γιάννινα, 85 - 87.

¹⁷ ΠΙΑΝΟΥ, Κ. (1989). *Ψυχοκοινωνικές διαταραχές και αντιμετώπισή τους*. Γιάννινα, 85 - 86.



μπορούν να εξαφανιστούν εντελώς καθώς το παιδί μεγαλώνει. Αντίθετα οι δυσκολίες ακουστικοφωνητικού τύπου έχουν χειρότερη πρόβλεψη και μπορεί να μην παρακαμφθούν, ιδιαίτερα αν το παιδί δε δεχτεί ειδική αγωγή ή αν δεν έχει υψηλό νοητικό δυναμικό. Έτσι τα παιδιά μπορεί να μη φτάσουν στο επίπεδο σύλληψης αφηρημένων εννοιών και έτσι ν' αποκλειστούν από περαιτέρω μάθηση.¹⁸

Ο Rutter, επίσης αναφέρει ότι και η πρόβλεψη για επαγγελματική επιτυχία αργότερα δεν είναι ιδιαίτερα καλή, κυρίως αν τα παιδιά δεν έχουν υψηλό νοητικό δυναμικό και κοινωνικό προνομιούχο υπόβαθρο.

Στην προσχολική ηλικία οι μαθησιακές δυσκολίες παίρνουν τη μορφή ελαφράς αργοπορίας στην εξέλιξη του οπτικοκινητικού και ακουστικοφωνητικού λόγου με αποτέλεσμα τα παιδιά να μη μπορούν να αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, τις ικανότητες δηλαδή εκείνες που είναι απαραίτητες για τη μάθηση.

Στον οπτικοκινητικό λόγο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν διαταραχές στην οπτική αντίληψη και στην κινητική ανάπτυξη, ενώ στον οπτικοφωνητικό έχουν δυσκολίες ακουστικής αντίληψης και διάκρισης, καθώς και δημιουργίας εννοιών. Τα προβλήματα κινητικής λειτουργίας που αποτελούν ένδειξη μαθησιακών δυσκολιών είναι: η υπερκινητικότητα, η υποκινητικότητα, έλλειψη συντονισμού, η εμμονή.¹⁹

¹⁸ ΧΑΣΑΠΗΣ, Ι. (1978). *Ψυχοπαθολογία νηπιακής ηλικίας*. Αθήνα: Βασιλόπουλος, 170 - 171.

¹⁹ Σεμινάριο Ε.Ε.Ψ.Υ.Ν.Π. – Μάρκοβιτς, Μ. – Τζουριάδου, Μ. (Χ. ημ.) *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 21-22



εγκεφάλου, χωρίς καμιά ανατομική απόδειξη. Το ονομάζουν «κληρονομική «τυφλολεξία» από το ελληνικό «τυφλός» και «λέξη».²¹

Το 1915, ο **Lusy Fildes** παρατηρεί στους δυσλεκτικούς ανωμαλίες όσον αφορά το διαχωρισμό των διαφόρων γεωμετρικών σχημάτων.

Ο **Hishelwood** περιέγραψε μεταξύ 1896 και 1902 μια σειρά από περιστατικά ειδικής δυσλεξίας και το 1902 δημοσίευσε μια μονογραφία σχετική με τίτλο «Γράμμα, λέξη και νοητική τύφλωση».

Στη δεύτερη μονογραφία του ο **Hishelwood** έδωσε έμφαση: α) στην οικογενή εμφάνιση του συνδρόμου και β) στην δυσλεξίας προς τα συμπτώματα που εμφανίζουν ενήλικες αφασικοί άρρωστοι που έχασαν την ικανότητα να διαβάζουν και να γράφουν.²²

Οι υποθέσεις του **Hishelwood** δεν έγιναν αντικείμενο αμφισβήτησης παρά μόνο μέχρι το 1925. Εκείνη τη χρονιά όμως ο Αμερικανός νευρολόγος **Samuel Orton**, παρατήρησε παιδιά ευφυή και χωρίς κανένα νευρολογικό πρόβλημα, τα οποία όμως αντιμετώπιζαν μια ειδική δυσκολία στην γραφή και την ανάγνωση και εμφάνιζαν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά κοινά για όλα, όπως η τάση αναστροφής γραμμμάτων και λέξεων στην ανάγνωση και στη γραφή, η αριστερόχειρία και η αμφιδεξιότητα.

Ο **Orton** έχοντας στα χέρια του αυτές τις παρατηρήσεις απέρριψε τη θεωρία του **Hishelwood** υποστηρίζοντας ότι όλα αυτά τα χαρακτηριστικά οφειλόταν σε μια φυσιολογικής φύσης διφορούμενη ημισφαιρική κυριαρχία, η οποία θεωρούσε ότι ήταν αποτέλεσμα εγκεφαλικής λειτουργικής βλάβης και την οποία ονόμασε «στρεφοσυμβολία».

²¹ όπ.π. 15-16

²² ΧΑΣΑΠΗΣ, Ι. (1987) *Ψυχοπαθολογία της νηπιακής ηλικίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Βασιλόπουλος, 172



Μέσα στην ίδια εποχή, ο **Illing**, παρατηρεί, ότι οι δυσλεκτικοί δεν έχουν πρόβλημα μόνο την αναγνώριση των γραμμάτων, αλλά είναι δυνατόν να έχουν το ίδιο πρόβλημα και στην αναγνώριση των αριθμών.

Οι Βέλγοι **Auguste** και **Jacque Ley** παρατηρούν γύρω στο 1930, ότι η δυσλεξία είναι πιο συχνή στ' αγόρια απ' ότι στα κορίτσια.

Στη Γαλλία, από το 1937 μέχρι το 1943, ο **Ombeadane**, με τις εργασίες του πάνω στα φαινόμενα της δυσλεξίας ρίχνει το βάρος στις έννοιες του χώρου και του χρόνου.

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο αρχίζει η σύγχρονη περίοδος της μελέτης του φαινομένου της δυσλεξίας. Σ' αυτή την περίοδο εμφανίζονται τέσσερις κυρίως κατευθύνσεις για την μελέτη και την κατανόηση της δυσλεξίας.

Η πρώτη κατεύθυνση είναι οι στατιστικές μελέτες με κύριους εκπροσώπους τους **Hallgren** και **Eva Malmqvist** στην Δανία. Η δεύτερη κατεύθυνση είναι από την πλευρά της νευρολογίας, η οποία τοποθετεί τη δυσλεξία στο πλαίσιο των γνωστικών και πραξικών ανωμαλιών, με κύριους αντιπροσώπους τους **Launay**, και άλλους. Η τρίτη κατεύθυνση είναι από την πλευρά της ψυχολογίας και αναφέρεται πάνω στις ψυχικές ανωμαλίες των δυσλεκτικών, με κύριους αντιπροσώπους τους **Prick**, **Calon**, **Diatkin**, κ.α. Τέλος η τέταρτη κατεύθυνση είναι οι παιδαγωγικές μέθοδοι, με κύριους εκπροσώπους την **Borel- Maisonnay**, που επιμένει στις καθυστερήσεις της ομιλίας και τα οργανωτικά λάθη μέσα στο χώρο και τον **Chassagny**, που μελέτησε περισσότερο μεγάλα σε ηλικία παιδιά, που ήταν παλιότερα δυσλεκτικά με προβλήματα δυσορθογραφίας, επιμένοντας πάνω στον τρόπο της αποτυχίας.²³

²³ ΛΙΒΕΡΗ-ΚΑΝΤΕΡΕ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ. (1995). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Περιβολάκι, 14-18



1.4 .ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν ορισμένα χαρακτηριστικά. Κάθε παιδί είθισται να χαρακτηρίζεται όχι από ένα, αλλά από περισσότερα γνωρίσματα, που υποδηλώνουν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Κοινό γνώρισμα παιδιών που εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση είναι ότι παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στη σχολική επίδοση, την οποία προσδοκούμε με βάση πάντα τις δυνατότητες τους και αυτή που πραγματοποιούν.

Σε γενικές γραμμές λοιπόν έχουμε *γνωστικά, κοινωνικά* και *νευροψυχολογικά* χαρακτηριστικά. *Γνωστικά* χαρακτηριστικά είναι : η ελλιπής χρήση στρατηγικών μνήμης και μάθησης, η έλλειψη μεταγνωστικής συνείδησης, προβλήματα στη διατήρηση της προσοχής, παρορμητικά γνωστικό ρυθμό(έλλειψη στοχαστικότητας).

Κοινωνικά χαρακτηριστικά είναι: δε χαίρουν της συμπάθειας και της φιλίας των συνομηλίκων τους, δέχονται απόρριψη περισσότερο από τα άλλα παιδιά, παρουσιάζουν προβλήματα προσωπικότητας, παρουσιάζουν περισσότερο από τα άλλα παιδιά άγχος, κατάθλιψη, απόσυρση και κακή εικόνα του εαυτού, τέλος είναι λιγότερο αποδεκτά και περισσότερο επιθετικά από τα άλλα παιδιά.

Οι περισσότερες υποθέσεις για τις νευρολογικές αιτίες των μαθησιακών προβλημάτων προβάλλουν ανωμαλίες στην εγκεφαλική πλευρίωση. Έχει διαπιστωθεί: αποτυχία στην πλευρίωση της γλωσσικής λειτουργίας στον επικρατούντα εγκεφαλικό λοβό (η αντιστροφή της συνήθους εγκεφαλικής συμμετρίας), αμφίπλευρη αντιπροσώπευση της ικανότητας αντίληψης του χώρου ή της ικανότητας για λόγο, αναπτυξιακή καθυστέρηση στην πλευρίωση, σχετική



μειονεξία του αριστερού λοβού απέναντι στον αριστερό, δυσλειτουργία στη δι-ημισφαρική συνεργασία που οφείλεται κυρίως σε προβλήματα μετάδοσης - μεταφοράς του μεσολοβίου. Αυτά είναι και τα *νευροψυχολογικά* χαρακτηριστικά.²⁴

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, *χαρακτηριστικά γνωρίσματα* που μπορούν να υποδηλώνουν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών είναι τα ακόλουθα:

- Δυσκολία στην οργάνωση σκέψης και κεντημένων γνώσεων και στη μεταφορά τους στο γραπτό ή και προφορικό λόγο
- Δυσκολία στην κατανόηση και επεξεργασία πληροφοριών.
- Δυσκολία στην έκφραση και διατύπωση της σκέψης γραπτά ή προφορικά.
- Αργός ρυθμός επεξεργασίας αυτών που ακούει ή διαβάζει.
- Αργός ρυθμός επεξεργασίας των γλωσσικών πληροφοριών.
- Δυσκολία στην ανάγνωση
- Δυσκολία στην ορθογραφία και στην γραπτή έκφραση
- Δυσχέρεια στην κατανόηση χωρικών και χρονικών εννοιών.
- Δυσχέρεια στην κατανόηση των αριθμητικών εννοιών, συμβόλων και πράξεων.
- Δυσκολία στην αποστήθιση.
- Δυσκολία στην εύρεση και χρήση των κατάλληλων λέξεων.
- Χαμηλή επίδοση σε εξετάσεις και διαγωνίσματα και σχολικές δοκιμασίες κατά την διεξαγωγή των οποίων το παιδί καλείται να λειτουργήσει κάτω από συνθήκες άγχους.
- Δυσκολία στις αλληλουχίες. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στη μάθηση, ξεχνούν την σειρά ημερών, μηνών, και εποχών.
- Έχουν μικρή διάρκεια προσοχής.

²⁴ όπ.π. 29-33



- Τάση για αντιστροφές. Δηλαδή, τα παιδιά γράφουν γράμματα και αριθμούς ανάποδα.
- Δυσκολία στην οργάνωση πληροφοριών.
- Αδύναμα να ακολουθούν οδηγίες.
- Φτωχός και επαναλαμβανόμενος γραπτός λόγος.
- Μεταβαλλόμενη εικόνα απόδοσης. Δηλαδή, το παιδί ξεχνάει σήμερα, αυτό που γνώριζε πολύ καλά χθες.

Εκτός των προαναφερθέντων τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από υπερκινητικότητα, κινητική αδεξιότητα, και χαμηλά επίπεδα αυτοαντίληψης. Συχνά έχουν έλλειψη αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ παρουσιάζουν και προβλήματα αναφορικά με την ισορροπία του σώματος τους, τον οπτικό-κινητικό έλεγχο και την αμφίπλευρη συναρμογή και το συντονισμό των μυικών κινήσεων.

Για πληρέστερη κατανόηση κρίνεται σκόπιμη η *κατηγοριοποίηση* των χαρακτηριστικών σε επίπεδα.

1. Σε επίπεδο ικανοτήτων – δεξιοτήτων.

Μπορούμε να επισημάνουμε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά.

- Παρατηρούνται δυσκολίες όπου σχετίζονται με την αδρή και λεπτή κινητικότητα. Δηλαδή υπάρχει έλλειψη ακρίβειας στις κινήσεις διαταραχές στο συντονισμό και αρκετή αδεξιότητα. Είναι πτωχός ο συντονισμός των ματιών και χεριών, παρατηρούνται προβλήματα κινητικής οργάνωσης και γενικότερα κινητικές ελλείψεις.
- Διακρίνεται μία προσκόλληση σε ασήμαντες λεπτομέρειες με αποτέλεσμα να χάνεται η ουσία ενός θέματος.



- Δυσκολία υπάρχει και στον προσανατολισμό. Δηλαδή το παιδί βρίσκεται σε σύγχυση αναφορικά με το δεξί και το αριστερό, και τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα.
- Προβλήματα ακουστικής διάκρισης. Δηλαδή το παιδί δεσ διακρίνει τους φθόγγους ,σύμφωνα ,φωνήεντα, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται και διαταραχές στην άρθρωση.
- Δυσκολία στην χρήση της έννοιας του χρόνου. Έτσι, δε μπορεί να διαβάσει τους δείκτες του ρολογιού.
- Διαταραχές συγκέντρωσης και προσοχής. Το διάστημα της προσοχής του είναι ολιγόλεπτο.
- Παρατηρείται έλλειψη υπομονής και μικρή σχέση ανάμεσα στις ενέργειες και τους σκοπούς του .Δηλαδή θέτει κάποιο στόχο ,αλλά οι ενέργειες στις οποίες προβαίνει δεν είναι ικανοποιητικές.

2 . Σε επίπεδο γνωστικής συμπεριφοράς.

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών στο γνωστικό τομέα είναι τα εξής:

- Παρορμητικός γνωστικός ρυθμός. Ο όρος αυτός αναφέρεται στα παιδιά που απαντούν αυθόρμητα σε ερωτήσεις και προβλήματα και κατά κανόνα δίνει λάθος απαντήσεις. Δεν έχει αναπτύξει τις ανάλογες διεργασίες αξιολόγησης των εισερχομένων πληροφοριών.
- Έλλειψη στρατηγικών μάθησης και οργάνωσης της μελέτης. Η έλλειψη στρατηγικών μνήμης και μάθησης συνεπάγονται την έλλειψη συνειδητής χρήσης τους και κατά συνέπεια μειωμένη μεταγνωστική συνείδηση.
- Προβλήματα πρόσληψης και παραγωγής προφορικού λόγου. Δηλαδή το παιδί δε διαθέτει την ικανότητα να φέρνει τη λέξη αμέσως στη μνήμη του.



Αντίθετα υπάρχει μια κάποια καθυστέρηση, έτσι όπως έχουν δείξει και σχετικές έρευνες.

- Λεκτικά και επικοινωνιακά προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με την ικανότητα για ανάκληση λέξεων, κατανόηση συντακτικών δομών, ικανότητα να ρωτά κανείς και να ζητά. Παρατηρείται, λοιπόν, πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στη χρησιμοποίηση του νοήματος από πληροφορίες που δίνονται για την δημιουργία αφηρημένων λεκτικών εννοιών. Επίσης, δυσκολεύονται σε κοινούς ορισμούς, και απλές λέξεις. Επιπλέον, έχουν μειωμένη ταχύτητα στην ονομασία εικόνων ή ακρίβεια στην ονομασία.

- Προβλήματα μακροπρόθεσμης μνήμης. Τα παιδιά αυτά αποδίδουν λιγότερο χρόνο από τα φυσιολογικά σε ελεύθερη ανάκληση λέξεων που ανήκουν στην ίδια κατηγορία αλλά και για λίστες λέξεων με άσχετες λέξεις μεταξύ τους.

- **3. Σε επίπεδο κοινωνικής συμπεριφοράς.**

Τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών αυτών παρόλο που από πολλούς ερευνητές χαρακτηρίζονται δευτερογενή, ωστόσο συμβάλλουν αποφασιστικά στη συγκρότηση γενικής εικόνας του παιδιού.

Τα χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα:

1.7. Συναισθηματική αστάθεια. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί έχει απότομες αλλαγές συναισθημάτων και συμπεριφοράς. Παθαίνει κρίσεις πανικού, σε καταστάσεις που για άλλα άτομα είναι απλά πιεστικές.

1.8. Προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς, έχει φτωχή ικανότητα αντίληψης καθημερινών κοινωνικών καταστάσεων.

1.9. Πολλά παιδιά είναι επιθετικά στην προσπάθεια τους να γίνουν το κέντρο προσοχής της τάξης και έτσι να αντισταθμίσουν την αποτυχία και την όποια ανικανότητά τους.



1.10. Εκδήλωση φόβων απέναντι στο διδάσκοντα ή στο σχολείο ή και ακόμη απέναντι σε « άσχετα » άτομα ή αντικείμενα. Πολλές φορές από την πλευρά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνεται μερική ή ολική αδιαφορία , κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, απέναντι σε ένα ή περισσότερα μαθήματα. Άλλα χαρακτηριστικά των παιδιών είναι το αυξημένο άγχος, η κατάθλιψη, η απόσυρση και η κακή εικόνα του εαυτού. Το κοινωνικό τους γόητρο είναι χαμηλότατο και έντονα τα συναισθήματα μειονεξίας.

4 .Σε επίπεδο νευροψυχολογικό.

Συνοψίζονται στα παρακάτω:

- Αποτυχία στην πλευρίωση της γλωσσικής λειτουργίας στον επικρατούντα εγκεφαλικό λοβό.
- Αμφίπλευρη αντιπροσώπευση της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου ή της ικανότητας για λόγο.
- Αναπτυξιακή καθυστέρηση στην πλευρίωση. Έχει διατυπωθεί η υπόθεση ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μια καθυστέρηση στην ωρίμανση τους με συνέπειες που για αναπτυξιακούς και ορμονικούς λόγους είναι πιο μεγάλες για τον αριστερό λοβό.
- Σχετική μειονεξία του αριστερού λοβού απέναντι στον αριστερό. Σύμφωνα με τους **Denckla, Rudel**, και **Broman** , η δομή της εγκεφαλικής οργάνωσης στα μαθησιακά προβλήματα είναι δομή συναλλαγής ενός μειονεκτικού αριστερού με έναν δεξιό εγκεφαλικό λοβό.

Όλα τα προαναφερθέντα αποτελούν μια σειρά χαρακτηριστικών που διακρίνουν, σε συνδυασμό μεταξύ τους , όλα τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση, παρόλο που το κάθε παιδί αποτελεί ξεχωριστή μονάδα και ιδιαίτερη περίπτωση με τις δικές της ανάγκες και απαιτήσεις



1.5. ΠΡΩΤΟΓΕΝΗ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΑΙΤΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται κυρίως λόγω δικών μας, «περιβαλλοντικών» αδυναμιών και ελλείψεων, όπως μη έγκαιρη διάγνωση, έλλειψη κατάλληλων υπηρεσιών, έλλειψη σχετικών «εργαλείων» διάγνωσης και παρέμβασης, γεγονός που έχει επισημανθεί από πολλές έρευνες του χώρου αυτού και βεβαίως όχι μόνο συμπεριφεριολογικών.²⁵

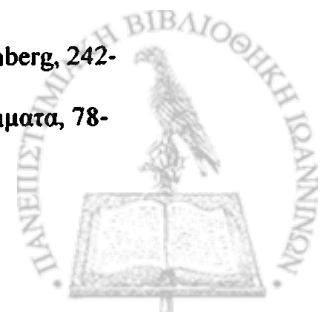
Ο Orton ήταν ο πρώτος που υποστήριξε ότι η εγκεφαλοπάθεια δημιουργεί μαθησιακές δυσκολίες. Η βάση της θεωρίας του Orton, «η ατελής εγκεφαλική επικράτηση» είναι μια υπόθεση η οποία στηρίζεται στο γεγονός ότι οι διαταραχές του λόγου προέρχονται συστηματικά από βλάβες του αριστερού ημισφαιρίου στους δεξιόχειρες, υποστηρίζοντας λιγότερο σαφή, μονόπλευρη αντιπροσώπευση του λόγου αριστερόχειρες.

Οι Tschirgri (1958) και Mach (1959) υποστηρίζουν ότι η γνώση της θέσης στο χώρο και της κατεύθυνσης (directionality) ικανότητας απαραίτητης για την διαδικασία της ανάγνωσης, εξαρτάται από την ασυμμετρία του αντιληπτικού συστήματος. Υποστηρίζουν ότι ένας εγκέφαλος συμμετρικός και από τις δύο πλευρές δεν έχει τη δυνατότητα να ξεχωρίζει ερεθίσματα που φθάνουν σε ομόλογα σημεία.²⁶

Ενώ όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν πρόβλημα στον εγκέφαλο είναι σημαντικό κάθε φορά να ελέγχονται οι βλάβες που σχετίζονται με γνωστικές αντιληπτικές αισθητο - κινητικές λειτουργίες.

²⁵ ΣΤΑΣΙΝΟΣ, Δ. (1988). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα: Gutenberg, 242-243.

²⁶ ΒΛΑΧΟΣ, Φ. (1998). *Αριστεροχειρία, Μύθοι και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 78-79



Βέβαια, η εγκεφαλοπάθεια επηρεάζει την μάθηση με την διαρκή κινητικότητα και την εύκολη διάσπαση της προσοχής του εγκεφαλοπαθούς παιδιού. Το παιδί δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί για πολλή ώρα στο μάθημα. Η εγκεφαλοπάθεια συνήθως προκαλεί νοητικά ελαττώματα όπως πρόβλημα στην μνήμη, την αφηρημένη σκέψη, την οπτική οργάνωση, τον προσανατολισμό στο χώρο και τον αντιληπτικοκινητικό συντονισμό. Οι περισσότερες από αυτές τις δυσκολίες εμφανίζονται στην ανάγνωση και τη γραφή. Αν οι δυσκολίες αυτές συνοδεύονται και από ανεπαρκή συντονισμό στις λεπτές κινήσεις, όλες οι γραφικές εργασίες του παιδιού αυτού είναι άτακτες στην εμφάνιση και στο περιεχόμενο.

Η δυσκολία της μάθησης δημιουργεί μεγάλη ψυχολογική ένταση τόσο στο παιδί όσο και στους γονείς του. Το παιδί με εγκεφαλοπάθεια, καθώς είναι ανίκανο να συναγωνισθεί τους συνομηλίκους του, είναι πιθανό να σχηματίσει πολύ κακή εντύπωση για τον εαυτό του και τις δυνατότητές του και να αποθαρρύνεται στην πρώτη δυσκολία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρουσιάζει άγχη και κατάθλιψη ή να προσπαθεί να επισύρει την προσοχή των άλλων με επιθετικότητα. Οι αντιδράσεις των γονιών ποικίλουν από την υπερπροστασία, ως την απόρριψη και την απόδοση της ευθύνης στο ίδιο το παιδί που το κατηγορούν. Έτσι, αποθαρρύνεται το παιδί και νιώθει ανεπαρκές από οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης.²⁷

Άλλη μια ακραία αρνητική συνέπεια των μαθησιακών δυσκολιών είναι η «ετικετοποίηση» (labeling) - παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο και του χαρακτηρισμού τους ως παιδιά με «ειδικές ανάγκες», φαινόμενο που παίρνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις.²⁸ Τέλος, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές, ανάλογα με την ηλικία, την αιτιολογία, και την επίδοση στα σχολικά μαθήματα.

²⁷ ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. (1976). Ψυχολογία αναπτυσσόμενου ανθρώπου, 134-135

²⁸ ΠΙΑΝΟΥ, Κ. (1989). Ψυχοκοινωνικές διαταραχές και αντιμετώπισή τους. Γιάννενα,



Ο προσδιορισμός των βαθύτερων λειτουργικών ανωμαλιών που προκαλούν τις μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί, χρόνια τώρα, σημείο διαφωνίας. Οι επιστήμονες που αναγνωρίζουν την ύπαρξη της δυσλεξίας ως ιδιαίτερου προβλήματος έχουν κάνει και συνεχίζουν να κάνουν, λεπτομερείς έρευνες, για να μπορέσουν να προσδιορίσουν σωστά τη φύση της λειτουργικής ανωμαλίας του παιδιού, που το εμποδίζει στην επεξεργασία του γραπτού λόγου.²⁹

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν ήδη γίνει έχει αποδειχτεί η οργανική βάση – βιογενετική των μαθησιακών δυσκολιών και η σύνοψη δύο κατηγοριών, όσον αφορά τα αίτια:

I. Πρωτογενή αιτία των μαθησιακών δυσκολιών

Η κληρονομική προδιάθεση. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι κατά μεγάλο ποσοστό εγγενείς και εμφανίζονται ύστερα από καθυστέρηση ωρίμανσης σε επιμέρους περιοχές του εγκεφάλου ή από μη ολοκλήρωση στη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού και σχηματισμό δυσπλασιών κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο

Η εγκεφαλική δυσλειτουργία. Η εγκεφαλική δυσλειτουργία αποτελεί ανεπάρκεια στο κεντρικό νευρικό σύστημα και σχετίζεται με τη μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι τα εγκεφαλικά κύτταρα είναι ανέπαφα δε λειτουργούν κανονικά. Οι παράγοντες που μπορούν να προκαλέσουν βλάβη είναι **προγενετικοί**, (ερυθρά, ακτινοβολία X, φάρμακα „αρρώστιες μητέρας“), **περιγενετικοί** (στέρωση οξυγόνου, τραυματισμός κ.α.) **μεταγενετικοί** (χρήση τοξικών ουσιών, όγκοι, υπογλυκαιμία κ.α.

I. Δευτερογενή αιτία των μαθησιακών δυσκολιών

Είναι οι εγκεφαλικές βλάβες, που πιθανόν συμβαίνουν πριν από τη γέννηση, κατά τη διάρκεια της γέννας ή μετά. Οι ελάχιστες βλάβες του εγκεφάλου είναι

²⁹ ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. (Χ. ημ.). *Δυσλεξία – Η ειδική διαταραχή στη μάθηση γραπτού λόγου*, 81



δυνατόν να έχουν σοβαρές συνέπειες στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οι συνέπειες θα εμφανιστούν οπωσδήποτε. Αν γίνει έγκαιρη διάγνωση, ελαχιστοποιούνται ή εξαφανίζονται τελείως.

Έχει γίνει λοιπόν από καιρό ξεκάθαρο ότι οι μαθησιακές έχουν έχει βάση οργανική. Το ερώτημα που συνεχίζει να παραμένει αναπάντητο είναι το πώς εκδηλώνεται η λειτουργική αυτή βλάβη και ποιες κατά συνέπεια είναι εκείνες οι λειτουργικές διαδικασίες που υπολειτουργούν ή δεν λειτουργούν και οδηγούν στην εμφάνιση δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή. Παρουσιάζοντας λοιπόν μια γενική εικόνα όλων των θεωριών στο θέμα της αιτιολογίας του προβλήματος μπορούμε να τις κατατάξουμε στις εξής κατηγορίες: *θεωρία νευρολογικών υπολειτουργιών, θεωρία της ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας, θεωρία των γενετικών ανωμαλιών, θεωρία των λειτουργικών ανωμαλιών (που σχετίζονται με την αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία), ψυχολογική θεωρία*³⁰

α.) Θεωρία νευρολογικών υπολειτουργιών

Από αρκετούς ερευνητές έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι η ειδική δυσλεξία εκδηλώνεται σε άτομα, στα οποία επίσης παρατηρούνται ελαφρές λειτουργικές ανωμαλίες νευρολογικής φύσης. Τα συμπτώματα αυτά, που είναι πιθανότερο να παρατηρηθούν σε παιδιά παρά σε εφήβους, περιλαμβάνουν δυσκολίες στην αντίληψη και οργάνωση του χώρου, στη διάκριση των αντικειμένων από τον περιβάλλοντα χώρο και ακόμα στην άρθρωση του προφορικού λόγου. Αποτέλεσμα των παρατηρήσεων αυτών ήταν η διαμόρφωση δύο βασικών νευρολογικών θεωριών για την ερμηνεία της δυσλεξίας. Η πρώτη θεωρία παραδέχεται την ύπαρξη μιας κεντρικής αναπτυξιακής ανωμαλίας του εγκεφάλου, ενώ η δεύτερη στηρίζεται στην υπόθεση μιας λειτουργικής βλάβης στη γενική οργάνωση της εγκεφαλικής ημισφαιρικής κυριαρχίας.

³⁰ ΛΙΒΕΡΗ-ΚΑΝΤΕΡΕ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ. (1995). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Περιβολάκι, 32



Η πρώτη από τις δύο θεωρίες υποστηρίζει ότι η ειδική δυσλεξία είναι αποτέλεσμα μιας αμφίπλευρης ελαττωματικής ανάπτυξης των πίσω περιοχών του εγκεφάλου, η οποία μπορεί να οφείλεται σε ασθένεια ή σε κληρονομικούς παράγοντες. Αυτό είναι πιθανό να προκαλέσει οργανωτικές ανωμαλίες που με τη σειρά τους δημιουργούν προβλήματα στην απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας.

Η δεύτερη θεωρία, που προτάθηκε κυρίως από τον Orton, υποστηρίζει ότι η ειδική δυσλεξία οφείλεται σε ελαττωματική γενική οργάνωση του εγκεφάλου, με βάση τη θεωρία αυτή διατυπώθηκαν οι απόψεις που αποδίδουν τη δυσλεξία σε «καθυστέρηση ωρίμανσης» και «ελαφριά εγκεφαλική δυσλειτουργία», οι οποίες όμως δεν έχουν υποστηριχτεί εμπειρικά.

Γενικά, η αιτιώδης σχέση ανάμεσα στην νευρική υπολειτουργία και τη δυσλεξία δεν έχει πλήρως διαφωτιστεί. Ερευνητές αναφέρουν ότι οι μαρτυρίες που υποστηρίζουν την σχέση αυτή είναι ευκαιριακές.

β) θεωρία της ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας

Η θεωρία που αποδίδει την ειδική δυσλεξία στην ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία βασίστηκε σε τρεις λόγους. Πρώτο, στη διαπίστωση ότι η απώλεια της ομιλίας (στις περιπτώσεις της αφασίας) ήταν αποτέλεσμα τραύματος στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου. Δεύτερο, στην άποψη ότι η δεξιοχειρία και η μονόπλευρη ευθύνη της ομιλίας οφειλόταν σε έμφυτη λειτουργική υπεροχή του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου. Τρίτο, ότι η αστάθεια της εγκεφαλικής κυριαρχίας εκδηλώνεται με τη δυσκολία εκτίμησης των εννοιών «δεξί-αριστερό». Η δυσκολία αυτή (πολύ συνηθισμένη στα δυσλεκτικά παιδιά) θεωρείται μία από τις αιτίες των καθρεφτικών λαθών που παρατηρούνται στην ανάγνωση και γραφή των δυσλεκτικών. Έτσι η μεγάλη συχνότητα αριστερόχειρίας που παρατηρείται στους προβληματικούς αναγνώστες μαζί με την σύγχυση στις έννοιες του προσανατολισμού και διεύθυνσης,



θεωρήθηκαν ως μαρτυρίες για τον ρόλο της ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας, λιγότερο για τους αριστερόχειρες και περισσότερο για τους δεξιόχειρες.

Η παραπάνω υπόθεση υποστηρίχτηκε πρώτα από τον Orton στη δεκαετία από το 1920. από τότε γινόταν όλο και πιο έκδηλο ότι στα δυσλεκτικά παιδιά η κυριαρχία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου ήταν ασταθής, με συνέπεια τη δυσκολία στην κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας.³¹

Ο Orton διατύπωσε την άποψη, ότι η κύρια διαταραχή στην ειδική δυσλεξία αφορά στην οπτική μνήμη. Γι' αυτόν ο εγκέφαλος έχει δύο οπτικά κέντρα (δεξί και αριστερό) στο αριστερό ημισφαίριο τα γράμματα προβάλλονται κανονικά, ενώ στο δεξί προβάλλονται αντεστραμμένα (κατοπτρικά). Κατά την ανάγνωση οι εικόνες των γραμμάτων των δύο ημισφαιρίων δίνουν την κανονική ευκρινή ιδέα των γραμμάτων. Στους δυσλεκτικούς, λόγω διαταραχής της κυριαρχίας του αριστερού ημισφαιρίου, έχουμε μια σύγχυση στην προβολή των γραμμάτων στα τελικά κέντρα κατανόησης τους.

Οι μηχανιστικές θεωρίες του Orton δεν γίνονται σήμερα αποδεκτές, παρ' όλα αυτά όμως η ατελής εγκεφαλική κυριαρχία γίνεται παραδεκτή σαν ένα σημείο εγκεφαλικής ανωριμότητας και ενισχύει την άποψη της ύπαρξης ενός κενού ωριμότητας στην ειδική δυσλεξία.³²

Σχετική με την έννοια της ημισφαιρικής κυριαρχίας είναι και η έννοια της «αναπτυξιακής καθυστέρησης», που αναφέρεται σε μια αργοπορημένη ή μη διαφοροποιημένη λειτουργική ανάπτυξη του εγκεφάλου κυρίως στην περιοχή του αριστερού ημισφαιρίου. Μια ευρύτατα αποδεκτή άποψη υποστηρίζει ότι η ημισφαιρική αμφικυριαρχία και η δυσλεξία είναι αποτελέσματα ενός κοινού παράγοντα, δηλαδή της ανώριμης εγκεφαλικής ανάπτυξης.

³¹ ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. (Χ. ημ.). *Δυσλεξία – Η ειδική διαταραχή στη μάθηση γραπτού λόγου*, 82-84

³² ΧΑΣΑΠΗΣ, Ι. (1987) *Ψυχοπαθολογία της νηπιακής ηλικίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Βασιλόπουλος, 178



γ) θεωρία των γενετικών ανωμαλιών

Η «γενετική υπόθεση», ως εξήγηση της ειδικής δυσλεξίας, βασίζεται στη συχνότητα των περιστατικών της δυσλεξίας που παρατηρούνται στα μέλη της οικογένειας του δυσλεκτικού παιδιού. Η πιθανότητα ότι η δυσλεξία είναι «οικογενειακή» διατυπώθηκε στις αρχές του αιώνα όταν, μετά από συστηματικές παρατηρήσεις δυσλεκτικών περιπτώσεων, φάνηκε ότι κληρονομικοί παράγοντες επενεργούσαν τουλάχιστο σε μερικές περιπτώσεις δυσλεξίας.

Μερικοί ερευνητές έχουν παρατηρήσει ότι ένα στα δύο δυσλεκτικά παιδιά έχει οικογενειακή ιστορία στην αναγνωστική δυσκολία. Όμως οι περισσότεροι πειστικές μαρτυρίες για την σπουδαιότητα του κληρονομικού παράγοντα στην ειδική δυσλεξία, βρίσκονται στις μελέτες των μονοζυγωτικών και διζυγωτικών δίδυμων παιδιών, από τα οποία τουλάχιστον το ένα έχει αναγνωστική δυσκολία. Οι παρατηρήσεις αυτές δημιούργησαν την άποψη ότι η αναγνωστική δυσκολία μπορεί να οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες που κληρονομούνται σύμφωνα με τους νόμους του **Mendel**.

Με τις παραπάνω απόψεις δεν συμφωνούν πλήρως οι Βρετανοί Rutter, Tizard, Wihitnone. (1970). Στην εκτεταμένη έρευνα τους βρήκαν ότι οι γονείς και αδέρφια των παιδιών με αναγνωστικά προβλήματα ήταν πολύ πιθανό να έχουν παρόμοιες δυσκολίες, σε αντίθεση με τους γονείς και τα αδέρφια κανονικών αναγνωστών.

Στα πλαίσια της γενετικής θεωρίας αναφέρεται και η άποψη ότι η δυσλεξία επηρεάζει ή εκδηλώνεται συχνότερα στα αγόρια παρά στα κορίτσια σε αναλογία 4 προς 1 περίπου. Βέβαια από χρόνια είναι γνωστό ότι τα κορίτσια, σε σύγκριση με τα αγόρια, υπερτερούν στην αναγνωστική ικανότητα. Η δυσαναλογία αυτή οφείλεται στο ότι το αρσενικό είναι περισσότερο τρωτό από το θηλυκό κατά τη διαδικασία της



ανάπτυξης είτε στο εμβρυακό στάδιο είτε στην περίοδο της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης της παιδικής ηλικίας.

Τέλος, το κατά πόσο η δυσλεξία σχετίζεται με την σειρά που έχει το δυσλεκτικό παιδί ανάμεσα στα αδέρφια του, είναι ένα θέμα που δεν έχει διευκρινιστεί. Μερικοί μελετητές υποστηρίζουν ότι τα υστερότοκα παιδιά έχουν διπλάσια πιθανότητα να παρουσιάσουν δυσλεκτικά φαινόμενα, ενώ άλλοι δεν βρήκαν σημαντική διαφορά στο θέμα αυτό.

Το συμπέρασμα είναι ότι αν και υπάρχουν πολλές ενδείξεις για την συμβολή ενός κληρονομικού παράγοντα στην ειδική δυσλεξία, ωστόσο η νευρολογική και ψυχολογική φύση του παράγοντα αυτού παραμένει σκοτεινή.

δ) Θεωρία των λειτουργικών ανωμαλιών που σχετίζονται με την αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία

Η πιο διαδεδομένη ίσως ερμηνεία της δυσλεξίας είναι η θεωρία των λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία. Είναι μια επιστημονική υπόθεση με πλατιά θεωρητική βάση που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών απόψεων.

Η υπόθεση της ελαττωματικής οπτικής λειτουργίας. Το σημείο εκκίνησης για ανασκόπηση της θεωρίας αυτής θα πρέπει να είναι η θεώρηση της αιτιώδους σχέσης ανάμεσα στη δυσλεξία και σε περιφερειακούς παράγοντες της όρασης. Έχει τεκμηριωθεί ότι τα δυσλεκτικά παιδιά παρουσιάζουν ασυνήθιστες «οφθαλμικές κινήσεις» που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη αστάθεια και συντομότερη διάρκεια συγκέντρωσης.

Στο πρόβλημα όμως του ρόλου των «οφθαλμικών κινήσεων» στη δυσλεξία δεν έχει δοθεί ακόμη μια οριστική απάντηση και είναι πιθανό οι ελαττωματικές



οφθαλμικές κινήσεις να είναι το αποτέλεσμα και όχι το αίτιο της αναγνωστικής δυσκολίας.

Η υπόθεση της οπτικής ή κατ' αίσθηση αντίληψης. Στην περίπτωση αυτή η εξέταση στρέφεται στις λειτουργίες επεξεργασίας των πληροφοριών. Κατά την άποψη του Birch (1962) οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες απορρέουν από μια ελαττωματική λειτουργία του συστήματος της οπτικής αντίληψης, η οποία μπορεί να επηρεάζει την επεξεργασία των πληροφοριών. Η Nelson (1974) όμως επισημαίνει ότι ακόμα κι αν παραδεχτούμε ότι οι αντιληπτικές αδυναμίες του παιδιού επηρεάζουν την αναγνωστική του ικανότητα, είναι αμφίβολο αν μπορούν να επηρεάσουν την ορθογραφική του επίδοση.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα του Rabinovitch (1968) δείχνουν ότι η ικανότητα για οπτική και ακουστική αναγνώριση και διάκριση στο επίπεδο της αντίληψης λειτουργούν κανονικά στα δυσλεκτικά παιδιά.

Οι έρευνες του Schilder (1944) έχουν αποδείξει ότι οι δυσκολίες των δυσλεκτικών στην οπτική αντίληψη περιορίζονται στα αλφαβητικά σύμβολα και δεν περιλαμβάνουν τα σχήματα και τις εικόνες. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται και από την M. Vernon (1957), η οποία δεν διαπίστωσε καμιά γενική ανωμαλία στην οπτική αντίληψη των καθυστερημένων αναγνωστών. Επιπλέον και ο Benton (1975) σημειώνει ότι η αδυναμία στην οπτική αντίληψη της μορφής δεν παρουσιάζει αιτιώδη σχέση με την αναγνωστική δυσκολία.

Η υπόθεση της ελαττωματικής επεξεργασίας των πληροφοριών. Η άποψη αυτή αποδίδει τη δυσλεξία σε ελάττωμα στην ολοκληρωμένη επεξεργασία των πληροφοριών διαμέσου του αισθητηριακού συστήματος καθώς και σε αδυναμία της οπτικής αντίληψης για τις έννοιες της διαδοχής, διεύθυνσης και προσανατολισμού. Η άποψη αυτή βασίστηκε κυρίως στις παρατηρήσεις του Orton ότι τα δυσλεκτικά παιδιά



κάνουν αρκετά «καθρεφτικά λάθη» στην ανάγνωση και γραφή γραμμάτων και λέξεων. Κατά συνέπεια, η δυσκολία των δυσλεκτικών παιδιών στην επεξεργασία και ανάπλαση λέξεων αποδόθηκε στην αποτυχία του παιδιού να αναπαράγει τα γράμματα της λέξης στη σωστή σειρά και θέση. Από τότε η υπόθεση της «ελαττωματικής αντίληψης της έννοιας της διαδοχής» ως αιτία της δυσλεξίας έγινε ευρύτατα δεκτή. Το 1959 η θεωρία αυτή ενισχύθηκε και προωθήθηκε από τον **Hermann**, ο οποίος, βασιζόμενος στα αποτελέσματα των ερευνών του, υποστήριξε ότι η δυσλεξία οφείλεται στη λειτουργική ανωμαλία της κατανόησης της διεύθυνσης, η οποία προξενεί και το σύνδρομο του *Gerstman*. Το κυριότερο χαρακτηριστικό του συνδρόμου αυτού είναι το σύμπτωμα που ονομάζεται «*άγνοια των δαχτύλων*» (δηλαδή δυσκολία του ατόμου στην αναγνώριση της θέσης και στην ονομασία των δαχτύλων που αγγίζονται από τον εξεταστή, ενώ το άτομο έχει τα μάτια του κλειστά.

Η ειδική δυσλεξία θεωρείται ανάλογη του συνδρόμου του *Gerstman* των ενηλίκων.

Η υπόθεση της ελαττωματικής οπτικο-χωρικής κωδικοποίησης. Κύριος υποστηρικτής της θέσης αυτής είναι ο Velluntino (1977), ο οποίος προτείνει μια εναλλακτική εξήγηση της δυσλεξίας. Σύμφωνα με αυτή το δυσλεκτικό παιδί ενδέχεται να υποφέρει από λειτουργικές ανωμαλίες σε μία ή περισσότερες περιοχές της γλωσσικής λειτουργίας, οι οποίες με την σειρά τους έχουν επιπτώσεις στην αναγνωστική λειτουργία. Συγκεκριμένα, τα αναγνωστικά-ορθογραφικά λάθη που χαρακτηρίζουν το δυσλεκτικό παιδί δεν οφείλονται στη δυσκολία του να αντιληφθεί σωστά και να σταθεροποιήσει τις οπτικο-χωρικές σχέσεις, αλλά στη δυσκολία του να αντιληφθεί σωστά τις οπτικό-λεκτικές σχέσεις. Συνεπώς τα αναγνωστικά λάθη είναι λαθεμένες ονομασίες παρά αντιληπτικά λάθη.



Για παράδειγμα, η ονομασία του γράμματος «β» ως «θ» από το δυσλεκτικό παιδί δεν οφείλεται σε ελαττωματική οπτική αντίληψη, αλλά στην αδυναμία του δυσλεκτικού παιδιού να συνδέσει το σωστό όνομα του γράμματος με την αντίστοιχη οπτική εικόνα του. Με την άποψη του Velluntino συμφώνησε και ο Critchley (1970), ο οποίος επισημαίνει ότι «η δυσκολία στην κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας δεν οφείλεται σε απλές αντιληπτικές ή οπτικό-λεκτικές λειτουργικές ανωμαλίες, αλλά προκαλείται από την ελαττωματική λειτουργία ανώτερων επιπέδων της γνωστικής λειτουργίας».³³

ε) Ψυχολογική θεωρία

Εκτός από τις παραπάνω θεωρίες για την αιτιολογία της δυσλεξίας, υπάρχει και η άποψη της ψυχολογίας σύμφωνα με την οποία τα παιδιά που πάσχουν από δυσλεξία παρουσιάζουν πολύ συχνά ψυχικές διαταραχές και νόσους.

Στη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνει κανείς ότι για την εξήγηση των μαθησιακών δυσκολιών χρησιμοποιούνται μια σειρά από θεωρητικές θέσεις, οι οποίες σε πολλά σημεία διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι τέτοιες που θα μπορούσαμε σχετικά εύκολα να τις ταξινομήσουμε σε δυο ευρύτερες κατηγορίες συγκεκριμένης θεωρητικής αντίληψης: τις θέσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και τις θέσεις των θεωριών μάθησης.

Η προσωπικότητα ενός μαθητή σύμφωνα με τις θεωρητικές θέσεις συγκροτείται από χαρακτηριστικά ικανοτήτων, δεξιοτήτων κ.λ.π., τα οποία με την υπόσταση σταθερών διαχρονικά οργανωμένων «υποθετικών» δομών διαμορφώνονται με συγκεκριμένη διαβάθμιση στο άτομο.

Η άποψη αυτή θεωρεί κυρίως ότι το κάθε πρόβλημα δυσλειτουργίας της προσωπικότητας είναι σχετικά εύκολο σε πρόγνωση, καθόσον η δυναμική

³³ ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. (Χ. ημ.). *Δυσλεξία – Η ειδική διαταραχή στη μάθηση γραπτού λόγου*, 85-92



αλληλεπίδραση του υποκειμένου με το περιβάλλον τίθεται σε δεύτερο ή τρίτο βαθμό εξηγητικής βαρύτητας.

Σύμφωνα με τη θεωρητική αυτή άποψη οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται ως προβλήματα της δομής και της προσωπικότητας του μαθητή. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, δηλαδή, του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες διαμορφώνουν ένα πλαίσιο- υποδομή του οποίου οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες έχουν υποβαθμισμένη υπόσταση και περιορισμένη εμβέλεια με αποτέλεσμα να οδηγούν σε ανάλογη έκβαση της πορείας δράσης και εν προκειμένω της σχολικής επίδοσής του. Έτσι οι μαθησιακές δυσκολίες αιτιολογούνται από υποβαθμισμένα – στο σύνολο, σε μεμονωμένα – χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, με τα οποία μπορούμε να προγνώσουμε διαγνωστικά και να προβλέψουμε τη σχολική σταδιοδρομία του μαθητή.

Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι η θεωρητική προσέγγιση παρουσιάζει μεθοδολογικά (έχει άλυτο το πρόβλημα της αξιοπιστίας των tests που χρησιμοποιεί) και θεωρητικά (δεν έχει απαντήσει αξιόπιστα στη μομφή της αιτιολογικής ταυτολογίας – tautology) προβλήματα και ανεξάρτητα εάν η υποβαθμισμένη εικόνα της προσωπικότητας προκύπτει από το σύνολο ή από μεμονωμένα χαρακτηριστικά, στην συγκεκριμένη περίπτωση προέχει να διαπιστώσουμε κατά πόσο μια υποβάθμιση των χαρακτηριστικών μπορεί να σταθεί ως παράγοντας για την αιτιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών.

Πολλοί ερευνητές αποδίδουν στις ψυχικές διαταραχές αιτιολογική σημασία και μιλούν συναισθηματικές ή ψυχογενείς αιτίες της ειδικής δυσλεξίας. Άλλοι πιστεύουν, ότι οι ψυχικές διαταραχές που συναντάμε στα δυσλεκτικά παιδιά είναι αποτέλεσμα των αντιδράσεων των δυσλεκτικών παιδιών προς ένα εχθρικό



περιβάλλον που έχει σαν αφετηρία τις δυσκολίες των παιδιών αυτών στην ανάγνωση και τη γραφή.

Στην κατεύθυνση των θεωριών μάθησης μπορούμε να διακρίνουμε δυο επιμέρους κατηγορίες θεωρητικών μοντέλων μέσω των οποίων επιδιώκεται η εξήγηση του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών. Οι κατηγορίες αυτές αντιστοιχούν στα θεωρητικά μοντέλα των συνειρμικών θεωριών (associations) και των γνωστικών θεωριών μάθησης (cognitive theories).

Σύμφωνα με τη συνειρμική άποψη , η μάθηση προκύπτει από τη διασύνδεση διακριτικών ερεθισμάτων (S) , με τις αντιδράσεις (R) του οργανισμού μέσω του χειρισμού των συνεπειών (S+) τους . Οι μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με την άποψη αυτή οφείλονται σε λαθεμένη μαθησιακή διαδικασία και ιδιαίτερα στην ποιότητα και τη χρήση των ενισχυτικών στοιχείων – κινήτρων.

Η γνωστική κατεύθυνση θεωρεί ότι η μάθηση προκύπτει μέσω γνωστικών λειτουργιών και διαδικασιών του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι μαθησιακές δυσκολίες στη περίπτωση αυτή εμφανίζονται ως αποτέλεσμα πλημμελούς συγκρότησης και λειτουργίας συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών ή διαδικασιών. Η γνωστική άποψη σε γενικές γραμμές διέπεται από την ίδια λογική που χαρακτηρίζει τις θέσεις για την προσωπικότητα. Θεωρεί , δηλαδή , ως αιτία των μαθησιακών δυσκολιών συγκεκριμένη δομική στρεβλότητα συγκεκριμένης ή συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών. Στην ουσία έχουμε να κάνουμε με άλλο ένα υποβαθμισμένο ή στρεβλά δομημένο « χαρακτηριστικό »

στ) Η «οικολογική» κατεύθυνση

Οι οικολογικές θέσεις θεωρούν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο προκύπτουν ουσιαστικά από περιβαλλοντικούς παράγοντες . Ιδιαίτερη σημασία για την οικολογική κατεύθυνση αποκτούν η κοινωνικοποίηση στο οικογενειακό



περιβάλλον και σχολική – διδακτική πραγματικότητα. Οι παράγοντες αυτού σύμφωνα με την άποψη της οικολογικής προσέγγισης διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις και προσδιορίζουν τους όρους για τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών στο σχολείο.

ζ) Η κατεύθυνση την κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες θεωρητικές θέσεις το μοντέλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης θεωρεί ότι για τις αποκλίσεις – τις μαθησιακές δυσκολίες - οι αιτιολογικές τους αφετηρίες τους δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία μόνο οι κοινωνικές αντιδράσεις που « προσελκύουν » οι πράξεις και τα αποτελέσματα τους. Δηλαδή , δίνουν βαρύτητα στην κοινωνική μεταχείριση που υπόκειται μια πράξη ή ένα αποτέλεσμα και όχι στις προηγηθείσες αιτίες που τις προκαλούν. Με τις κοινωνικές αντιδράσεις , δηλαδή , οι πράξεις ή τα αποτελέσματα ορίζονται ως « προβλήματα » και αντιμετωπίζονται ως τέτοια.

η) Το αφομοιωτικό – διαδικαστικό εξηγητικό πλαίσιο.

Στο πλαίσιο της προσπάθειας συγκερασμού της αιτιοκρατικής αντίληψης και της αντιδραστικής λογικής προβάλλει πλέον η αφομοιωτική άποψη ως η πλέον αξιόπιστη θεωρητική πρόταση με προοπτική .Η λογική που διέπει την αφομοιωτική αντίληψη αποτυπώνεται στη θέση ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα μιας κοινωνικής διαδικασίας η οποία αποδέχεται το συνδυασμό των θεωρητικών κατευθύνσεων.

Οι κοινωνικοποιητικές και οι ατομικές περιστάσεις οδηγούν τον μαθητή σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Η διαμόρφωση και η εξειδίκευση των κοινωνικών αντιδράσεων που το συνδέουν είναι συνακόλουθα άμεσα και λειτουργικά



εξαρτημένες από τους παράγοντες αυτούς. Είναι , δηλαδή , στοιχεία διαδοχικά και λειτουργικά διατεταγμένα σε μια δυναμική κοινωνική διαδικασία.³⁴

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα παιδιά που πάσχουν από ειδική δυσλεξία αναπτύσσουν πολύ συχνά νευρωτικές αντιδράσεις ή άλλες ψυχικές διαταραχές που συχνά είναι εξαιρετικά σοβαρές. Τα παιδιά αυτά συναντούν κριτική και συχνά εχθρότητα στο περιβάλλον τους, αντιμετωπίζονται σαν καθυστερημένα και αποκλείονται από πολλές ευκαιρίες ανόδου τους στην κοινωνική και πολιτιστική κλίμακα. Ως αντίδραση σ' αυτές τις δυσκολίες τα παιδιά αυτά. Αναπτύσσουν διάφορους νευρωσικούς μηχανισμούς, διαταραχές της συμπεριφοράς ποικίλων τύπων, κ.λ.π. οι παθολογικές αυτές αντιδράσεις δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο τα συμπτώματα της ειδικής δυσλεξίας, που στη συνέχεια επιβαρύνουν ακόμη περισσότερο τις ψυχικές διαταραχές.³⁵

Από όλα όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό βγαίνει το συμπέρασμα ότι οριστική απάντηση στο ερώτημα του προσδιορισμού των αιτίων των Μ.Δ. δεν έχει δοθεί ακόμη. Κατά συνέπεια, για το λόγο ότι η οριστική εξήγηση του φαινομένου πρέπει να είναι περιεκτική και να καλύπτει πλήρως κάθε περίπτωση, είναι επόμενο ότι η προσπάθεια για την επίλυση του προβλήματος συνεχίζεται.

³⁴ ΔΗΜΟΥ, Γ. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία II, Μαθησιακές δυσκολίες(παιδαγωγικό ατόχημα)*. Αθήνα: Gutenberg , 67-94

³⁵ ΧΑΣΑΠΗΣ, Ι. (1987) *Ψυχοπαθολογία της νηπιακής ηλικίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Βασιλόπουλος, 180-181



1.6. ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

1.6.1 Διαταραχές Χωροχρόνου (Ο Χώρος, Ο Χρόνος, Το Σωματικό Σχήμα Και Ο Χωροχρονικός Προσανατολισμός)

Ο **χώρος** είναι μια τρισδιάστατη οντότητα, μια απέραντη έκταση με υλικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Σχετίζεται άμεσα με το σώμα μας και προβάλλει διάφορα στοιχεία όπως: **την κατάληψη του χώρου, τον προσανατολισμό μέσα στο χώρο** (που είναι η συνειδητοποίηση της κατάστασης του σώματός μας μέσα στο περιβάλλον), **την γνώση των εννοιών που σχετίζονται με το χώρο, την δόμηση και την οργάνωση του χώρου**, (η δυνατότητά μας να οργανώσουμε το χώρο).

Το παιδί πρέπει να ελέγχει το σώμα του και το χώρο, για να μπορεί να κάνει κινήσεις «προσαρμοσμένες» κανονικές θα λέγαμε, και να έχει στατική ισορροπία.

Σε πρώτο στάδιο τα παιδιά μαθαίνουν τη διάσταση του χώρου πάνω - κάτω και ακολουθείται από τη διάσταση εμπρός - πίσω. Το τελικό στάδιο προσδιορίζεται από τη μια πλευρά και προς την άλλη πλευρά.³⁶

Σε ηλικία 5 - 6 χρόνων, το 70% των παιδιών προσδιορίζουν τα μεγαλύτερα και σημαντικότερα μέλη του σώματος και μπορούν να μιμηθούν διάφορες κινήσεις. Σχεδόν όλα τα παιδιά έχουν ικανότητα να προσδιορίζουν λεκτικά κινήσεις ως προς το κάθετο (πάνω - κάτω) και οριζόντιο (μπρος - πίσω) άξονα του σώματος.

Το **σωματικό σχήμα** είναι η συνειδητοποίηση από το παιδί του σώματός του, των κινητικών δραστηριοτήτων του και των δυνατοτήτων του να ενεργεί και να εκφράζεται.

³⁶ ΤΡΑΥΛΟΣ, Α. (1998). *Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2 - 7 χρονών*. Αθήνα: Σαββάλα, 30 - 32.



Το παιδί θα πρέπει να γνωρίζει τις διάφορες τοπολογικές θέσεις του σώματος ως προς σταθερά σημεία αναφοράς. Έτσι, γίνεται η μύηση του παιδιού στο τρισδιάστατο χώρο, όπως και ως προς τις κατευθύνσεις που μπορεί ν' ακολουθήσει μέσα σ' αυτόν. Το παιδί μπορεί να βιώσει ή ν' αναπαραστήσει με το σώμα του διάφορες τοπολογικές θέσεις χωρίς να μπορεί να τα αποδώσει σε επίπεδη μορφή. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι το παιδί δε μπορεί ν' αποδώσει τον τρισδιάστατο χώρο, ούτε να μεταφέρει με ακρίβεια θέσεις αντικειμένων.³⁷

Η καλή ψυχοκινητικότητα του παιδιού εξαρτάται από την βίωση του χώρου του παιδιού, και από το να μπορεί να κινεί άνετα το σώμα του. Η επεξεργασία και η αφομοίωση του προσανατολισμού στο χώρο από το παιδί γίνεται αργά σε σχέση με τον σωματικό προσανατολισμό του.

Προσανατολισμός για το παιδί είναι όταν μπορεί και κατέχει διάφορους όρους που έχουν σχέση με το χώρο, του μαθαίνουμε να προσανατολίζεται δηλαδή να μπορεί να γυρίζει, μπρος - πίσω, αριστερά - δεξιά, να μπαίνει σε ευθεία γραμμή, να μαθαίνει να προσανατολίζει τα αντικείμενα, να διακρίνει τι προσανατολίζεται προς την ίδια κατεύθυνση και ν' αποκτήσει γραφική κατεύθυνση.

Στην ηλικία όμως των 3 - 4 χρόνων το παιδί δεν έχει αποκτήσει προσανατολισμό στο χώρο. Παρά στην ηλικία των 6 ετών περίπου αναγνωρίζει και ονομάζει τη δεξιά ή αριστερή πλευρά, αλλά και πάλι δεν είναι ικανό ν' αντιληφθεί τη σχετικότητα της έννοιας αυτής· γύρω στα 8 χρόνια αναγνωρίζει πλήρως την δεξιά ή αριστερή πλευρά π.χ. ενός προσώπου που είναι απέναντί του.³⁸

Άλλο ένα σημαντικό στοιχείο που περιλαμβάνει η έννοια του χώρου είναι η *οργάνωση του χώρου* δηλαδή η δυνατότητα του ατόμου να οργανώνει, συνδυάζει τις διάφορες καταστάσεις, τους διάφορους προσανατολισμούς και στοιχείο. Εάν ένα

³⁷ ΡΙΤΣΜΟΝΤ, Π. (1970). *Εισαγωγή στον Πιαζέ*. Αθήνα: Υποδομή, 70 - 71.

³⁸ Ψυχολογικό Εργαστήρι Πανεπιστημίου. Ιωαννίνων. (1976). *Ψυχολογία αναπτυσσόμενου ανθρώπου*. Περιοδικό "Σχολ. και Ζωής", τεύχος Β' εξαμήνου, 11/1478, 415.



παιδί διαθέτει αυτή την ικανότητα μπορεί να φανεί σε πολλές δραστηριότητες. Το παιδί πρέπει να διαλέξει τα δικά του αφετηριακά σημεία και να τα τοποθετήσει ακολουθώντας διάφορους προσανατολισμούς. Εννοείται ότι για να φτάσει στην οργάνωση θα πρέπει ήδη να έχει κατανοήσει τις χωρικές σχέσεις, τις έννοιες του χώρου.

Με την οργάνωση των εννοιών του χώρου το παιδί αποκτά διάφορους όρους ως προς το χώρο. Διακρίνει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε διάφορα στοιχεία που του παρουσιάζονται. Όπως, για παράδειγμα μετά από κλιμάκωση διαφόρων κύκλων σε διαφορετικά μεγέθη πρέπει να φανταστεί τι λείπει για να είναι η κλιμάκωση σωστή και πλήρης. Πρέπει πρώτα να κατανοήσει πως το ίδιο στοιχείο είναι ο «κύκλος» και το «μέγεθος» αλλάζει μόνο.³⁹

Ο χώρος στα παιδιά είναι ενσωματωμένος στο σχήμα των πραγμάτων, στο πλησίασμα, την απομάκρυνση, την περιεκτικότητα και τη συνέχεια.

Δεν μπορεί ν' αναπαραστήσει ομάδες αντικειμένων με οποιοδήποτε άλλο τρόπο, διαφορετικό από εκείνον με τον οποίο τα βλέπει τη δεδομένη στιγμή. Μακρινές ομάδες αντικειμένων ή σκηνές δε θα έχουν αυτή τη σταθερότητα της μορφής και θα θεωρηθούν καινούργιες και διαφορετικές, όταν ιδωθούν από ασυνήθιστη σκοπιά.⁴⁰

Σε στενή συνάρτηση με την έννοια του χώρου, είναι η έννοια του χρόνου. Αυτές οι έννοιες είναι αλληλένδετες και η κατάκτησή τους είναι παράλληλη. Ενώ χρονική δόμηση είναι η ικανότητα να τοποθετείται κανείς σε σχέση με τη διαδοχή των γεγονότων και τη διάρκεια των χρονικών διαστημάτων, (δηλαδή τις έννοιες του χρονικού διαστήματος, μεγάλου - μικρού, τις έννοιες του ρυθμού, της γρήγορης

³⁹ ΣΤΑΥΡΟΥ, Σ. (1983). *Εισαγωγή στην ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη, 270 - 271.

⁴⁰ ΡΙΤΣΜΟΝΤ, Π. (1970). *Εισαγωγή στον Πιαζέ*. Αθήνα: Υποδομή, 70-71



ευρυθμίας) την κυκλική ανανέωση ορισμένων περιόδων, τον αναστρέψιμο χαρακτήρα του χρόνου.⁴¹

Το παιδί ζει επίσης μια σειρά από δραστηριότητες αλλά πρέπει να φτάσει στα πέντε χρόνια για να τις ανατοποθετήσει σύμφωνα με την τάξη «πριν» και «μετά». Γι' αυτό από τα τέσσερα πρέπει ν' ασκείται στο ν' αντιλαμβάνεται και να διακρίνει τον άμεσο χρόνο. διαφορετικούς τόπους αλλάζει, είναι διαφορετική.

Για να μπορέσει ένα παιδί να αποκτήσει σωστό *χρονικό προσανατολισμό* πρέπει να γνωρίζει:

1. **Σειρά, τάξη και διαδογή.** Να μπορεί να διακρίνει το παιδί τι έγινε πριν, έπειτα, τώρα, με ποιά σειρά, τι έγινε πρώτο και τι τελευταίο. Να ταξινομεί εικόνες ακολουθώντας χρονολογική σειρά.

2. **Διάρκεια χρονικών διαστημάτων.** Να διακρίνει το παιδί τι προχωρά γρήγορα, τι διαρκεί περισσότερο χρόνο κ.τ.λ.

3. **Κυκλική ανανέωση ορισμένων περιόδων.** Δηλαδή των ημερών, των εβδομάδων, των εποχών με τις οποίες συνδέονται ορισμένες δραστηριότητες ή ένα υλικό.

4. **Ρυθμός.** Ο ρυθμός περιλαμβάνει την έννοια της σειράς και της τάξης, της διαδοχής, της διάρκειας και εναλλαγής. Στην διάρκεια αυτού του ρυθμού θα τοποθετήσουμε τους γραπτούς ρυθμούς.⁴²

Κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό στις δραστηριότητες, στο βάδισμα, στο λόγο, στο ιχνογράφημα και τη γραφή. Η έννοια του ρυθμού είναι από τις πρώτες έννοιες που νιώθει ο άνθρωπος από την εμβρυϊκή ηλικία και παρέχει το αίσθημα της ασφάλειας και της σιγουριάς πως η ζωή συνεχίζεται.

⁴¹ ΤΣΙΑΝΤΗΣ, Γ. (1994). *Βασική Παιδοψυχιατρική*. Αθήνα: Καστανιώτη, 130 - 131.

⁴² MEUR, D. – STAES, L. (1994). *Ψυχοκινητική αγωγή και ψυχοκινητική επανεκπαίδευση*. Αθήνα: Δίπτυχο, 54-55.



Το να μπορεί κανείς να προσανατολίζεται στον αντικειμενικό χρόνο είναι πολύ σπουδαίο στην καθημερινή ζωή, επειδή μ' αυτό τον τρόπο κανονίζονται οι περισσότερες δραστηριότητες.⁴³

1.6.2 Αναγνωστικά Λάθη

Τα κυριότερα συμπτώματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με δυσκολίες στον τομέα της ανάγνωσης μπορούμε να τα συνοψίσουμε στις εξής κατηγορίες:

A. Λάθη που αφορούν τα γράμματα:

Αντικατάσταση γραμμάτων. Τα δυσλεκτικά παιδιά δυσκολεύονται να συλλάβουν και να διακρίνουν τις λεπτές αποχρώσεις που υπάρχουν στους φθόγγους, με αποτέλεσμα να συγχέουν αυτούς που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους π.χ. τα α-ο, ο-ου, ε-ι. Το ίδιο συμβαίνει με την οξύτητα των φθόγγων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια π.χ. χειλικά, όπως β αντί φ, δ αντί θ, με αποτέλεσμα άλλο γράμμα να βλέπουν και άλλο να διαβάζουν. Επίσης παρατηρούνται και λάθη αντιστροφής όταν πρόκειται για συμμετρικά γράμματα, όπως είναι τα ρ και ρ, δ και θ, 3 και ε.⁴⁴

Η Βιεννέζα ψυχολόγος **Danzinger** από την πείρα της στο « Σχολικό ψυχολογικό σταθμό» της Βιέννης, βρίσκει πως το κυριότερο σύμπτωμα της δυσλεξίας είναι η κατοπτρική όραση, το να βλέπει δηλαδή το τα γράμματα γυρισμένα από την άλλη πλευρά ή το επάνω κάτω.

Π.χ. το κανονικό Σ να το βλέπει Μ ή W

Το κανονικό Ν να το βλέπει Ζ ή h

Το κανονικό θ να το βλέπει

⁴³ ΡΑΠΤΗΣ, Ν. (1983). "J. Piaget". Αθήνα, 253-254.

⁴⁴ ΣΤΑΥΡΟΥ, Α. (1984). Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία νηπίου-παιδιού-εφήβου, ψυχολογική-κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, 333



Το κανονικό ρ να το βλέπει 9 ή 6 ή σ και τα αντίθετα

Το κανονικό θ να το βλέπει β.

Το κανονικό οι να το βλέπει ίο

Την κανονική ' (ψιλή) να τη βλέπει ' (δασειά) κ.τ.λ.

Η **Danzinger** ξεχωρίζει τρεις μορφές αυτής της διαταραχής: α) Η πιο ελαφρά εκδηλώνεται με συχνή «κατοπτρική γραφή» στον πρώτο σχολικό χρόνο. Στο δεύτερο σχολικό χρόνο σπανίζουν τα συμπτώματα αυτά και στον τρίτο χάνονται τελείως, β) Η βαρύτερη μορφή παρουσιάζει στον πρώτο σχολικό χρόνο μια τέλεια αναγνωστική αναστολή, αργότερα αναστροφές γραμμάτων, παραλείψεις και διαστροφές συλλαβών κ.τ.λ. Ενώ το παιδί προσπαθεί να βοηθήσει τον εαυτό του πέφτει σε μαντέματα λέξεων, εφευρίσκει όμοιες λέξεις στη μορφή αλλά αλλιώς στο νόημα. Η ορθογραφία βρίσκεται στην ίδια κατάσταση και γ) η βαρύτερη περίπτωση χαρακτηρίζεται από μια χαοτική ορθογραφία. Ο βαθμός της αναγνωστικής διαταραχής είναι ανεξάρτητος από το βαθμό της νοημοσύνης.⁴⁵

Παράλειψη γραμμάτων και κυρίως τελικών. Τα παιδιά με πρόβλημα στην γραφή πολλές φορές δεν ακούν τις καταλήξεις των λέξεων και συχνά παραλείπουν το τελικό 'ς'. Αυτό αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα στη γλώσσα μας, καθώς οι καταλήξεις παίζουν καθοριστικό ρόλο και ξεπερνούν τις 130 μαζί με τα παράγωγα.

Εκτός από τις καταλήξεις, αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες στην ικανότητα τους να συλλάβουν και να συγκρατούν στη μνήμη τους τις ομοιότητες των αρχικών φθόγγων στις λέξεις:

γ-κ γ-γγ και γ-γκ	τ-δ	ζ-τζ
κ-γκ	τ-ντ	τζ-τσ
γ-χ	π-μπ	σ-τσ

⁴⁵ ΚΑΛΑΤΖΗΣ, Κ. (1985). *Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία, φωνή-ομιλία-ανάγνωση-γραφή, Συμβολή στην παθολογία και θεραπευτική αγωγή του λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Καραβιάς-Ρουσσόπουλος, 228



κ-χ

θ-φ θ-σ⁴⁶

Β. Λάθη που αφορούν τις συλλαβές:

Όπως αμοιβαία μετάθεση γραμμάτων που αποτελούν μια συλλαβή, απλοποίηση φθογγικών συμπλεγμάτων, πρόθεση φθόγγων.

Παρατηρείται μια αντιστροφή που κάνει το παιδί στη σειρά των γραμμάτων. Επίσης παρατηρείται συγχρόνως μεγάλη δυσκολία προσανατολισμού στο χώρο στην οποία προτίθεται και η δυσκολία στη χρονική διαδοχή.-

Τα παιδιά με μαθησιακή δυσκολία δυσκολεύονται να διακρίνουν τις προμαθηματικές έννοιες «πάνω-κάτω», «δεξιά-αριστερά», «μπροστά-πίσω» καθώς και τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα: Ανατολή-Δύση, Βορρά-Νότο. Δεν μπορούν να μάθουν την ώρα γιατί και εδώ παίζουν σημαντικό ρόλο διάφοροι παράγοντες, όπως η κατεύθυνση του ωροδείκτη και λεπτοδείκτη και η διαφορά τους (ποιος δείχνει τι).

Δυσκολεύονται στην μαθηματική σειρά των αριθμών, αλλά και στην αναγνώριση τους. Ανάλογες δυσκολίες παρουσιάζουν στις «αυθαίρετες» σειροθετήσεις, όπως; Οι ημέρες της εβδομάδας, οι μήνες, το αλφάβητο, η προπαίδεια του πολλαπλασιασμού, τα ρήματα στις ξένες γλώσσες, οι αριθμοί τηλεφώνου, οι μουσικές νότες.

Ακόμη και οι ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να συγκρατήσουν και να διαβάσουν ένα αριθμό τηλεφώνου, όπως ο κανονικός αναγνώστης.

Δυσκολίες αντιμετωπίζουν και στα κλάσματα, αφού συγχέουν το «πάνω» με το «κάτω».έτσι δυσκολεύονται στη διάκριση του αριθμητή από τον παρονομαστή, του διαιρέτη από τον διαιρετέο, του αφαιρέτη από τον αφαιρετέο. Δυσκολεύονται

⁴⁶ ΜΑΡΚΟΥ, Σ. (1993). Δυσλεξία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 17



επίσης στη μετατροπή όλων των ειδών μέτρησης ποσότητας, διαστήματος, χρονικής διάρκειας σε μεγαλύτερη ή μικρότερη μονάδα, π.χ. στη μετατροπή του κιλού σε γραμμάρια, της ώρας σε λεπτά ή δευτερόλεπτα.⁴⁷

Γ. Ηχοκινητικά λάθη:

Όπως μεταθέσεις φωνηέντων π.χ. το ΕΙ να το διαβάζουν σαν ΙΕ, πρόσθεση ενός γράμματος εκεί που δεν υπάρχει, τραυλίσματα

Δ. Λάθη που αφορούν τις λέξεις:

Όπως αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία π.χ. ποτάμι-νερό, δέντρο-ξύλο, αντικαταστάσεις λέξεων στη βάση νύξεων που σχετίζονται με το πρώτο γράμμα, την πρώτη ή μια άλλη αναγνωρίσιμη συλλαβή και την παραγωγική κατάληξη ή την ορθογραφική ομοιότητα των λέξεων (π.χ. παιδί αντί πόδι, ποτίζω αντί μαυρίζω, έμπορος αντί εμπόριο) παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων, όπως: και, να, το παρατονισμός των λέξεων δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις δυσκολίες ή αδυναμία αναγνώρισης γνωστής λέξης που τοποθετείται μέσα σε κείμενο που δεν είναι γνωστό.

Ε Σφάλματα περιεχομένου:

Τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν μια φράση κατά τέτοιο τρόπο ώστε ν' αλλοιώσουν το νόημα της.⁴⁸

ΣΤ. Γραμματικά σφάλματα:

Τα παιδιά με πρόβλημα στη γραφή εμφανίζουν ανεπάρκεια στην κτήση της Γραμματικής και ανασφάλεια αναφορικά με την μορφή των λέξεων. Σοβαρές δυσκολίες αντιμετωπίζουν: πρώτον στην κλίση των ονομάτων (ενικός-πληθυντικός)

⁴⁷ ΜΑΡΚΟΥ, Σ. (1993). Δυσλεξία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 23

⁴⁸ ΣΤΑΥΡΟΥ, Α. (1984). Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία νηπίου-παιδιού-εφήβου, ψυχολογική-κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, 334-336



δεύτερον στην κλίση ρημάτων, το διαχωρισμό ομαλών και ανωμάτων ρημάτων, ιδιαίτερα στον ενεργητικό και παθητικό αόριστο.

Στα δυσλεκτικά παιδιά τα λάθη αυτά και οι ανασφάλειες συνεχίζονται μέχρι την ενηλικίωση, σε αντίθεση με τα μη δυσλεκτικά παιδιά που κάνουν τα ίδια λάθη μόνο στην ηλικία των 4 έως 6 ετών.

Z. Συντακτικές δυσκολίες:

Οι δυσκολίες στη σύνταξη αφορούν κυρίως στην κατασκευή σωστών προτάσεων. Τα δυσλεκτικά παιδιά πολύ προκειμένου να σχηματίσουν σωστά ολοκληρωμένες προτάσεις και παρουσιάζουν ανασφάλεια και καθυστέρηση στην σύνταξη ορθών, συντακτικά, προτάσεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα

- α) Να σχηματίζουν πολύ σύντομες, μικρές και φτωχές προτάσεις.
- β) Να αποφεύγουν τις πολυσύνθετες προτάσεις και νοήματα.
- γ) Να δυσκολεύονται στην κατανόηση και σημασία του τονισμού.

H. Σημασιολογικές δυσκολίες:

Τα παιδιά αυτά δεν έχουν φτωχότερο λεξιλόγιο από αυτό των κανονικών αναγνωστών, αλλά δυσκολεύονται στην ικανότητα τους να ξαναθυμηθούν μια σύνδεση της λέξης προς το νόημα με έναν συνειρμό. Παρουσιάζουν δηλαδή μια αδυναμία στην λεκτική ευχέρεια, που δυσκολεύει μια άμεση και ακριβή διάθεση λέξεων με τις οποίες θα σχηματιστούν προτάσεις. Το δυσλεκτικό παιδί μπορεί να συνδέσει ευκολότερα μια λέξη προς μία εκ των προτέρων δοσμένη εικόνα, αλλά δυσκολεύεται να παράγει μία λέξη ή να ταιριάζει μια άλλη προς μία εικόνα.⁴⁹

Θ. Λάθη που αφορούν τον ρυθμό ανάγνωσης:

Μαθησιακό πρόβλημα δεν είναι μόνο η ανάγνωση που περιέχει σφάλματα είτε στο επίπεδο της καταγραφής του ήχου είτε στο επίπεδο του νοήματος, αλλά είναι

⁴⁹ ΜΑΡΚΟΥ, Σ. (1993). Δυσλεξία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 39-40



επίσης και στις περιπτώσεις που σημειώνονται ανωμαλίες στην ταχύτητα ανάγνωσης. Ανάγνωση κομπιαστή, που αργεί το παιδί να συνδέσει τα γράμματα μεταξύ τους, τις συλλαβές μεταξύ τους, τις λέξεις και τις προτάσεις, ανάγνωση διστακτική, ή ανάγνωση που σημειώνονται επαναλήψεις των ενοτήτων που έχει διαβάσει, ανάγνωση που δεν τηρεί τον εσωτερικό ρυθμό κάθε λέξης, αλλά κάνει λαθεμένους συνδέσμους ενοτήτων και αυθαίρετες παύσεις δυσκολεύοντας την κατανόηση του νοήματος του κειμένου, είναι επίσης ανάγνωση δυσλεκτική.

Το παιδί με δυσκολία στην ανάγνωση δεν έχει την ικανότητα να διαβάσει ελεύθερα τις επόμενες λέξεις του κειμένου και έτσι δεν καταλαβαίνει αυτό που διαβάζει. Έτσι το παιδί δεν μπορεί να συλλάβει το νόημα της φράσης και να κάνει τις απαραίτητες παύσεις και χρωματισμούς της φωνής που αντιστοιχούν στην διάρθρωση της σκέψης. Αυτή η διαδικασία μπορεί να διαρκέσει μεγάλο χρονικό διάστημα στο δυσλεκτικό παιδί. Ο λανθασμένος τονισμός κατά την ανάγνωση έχει επίσης ως αιτία αυτό το γεγονός.⁵⁰

Τη στιγμή της ανάγνωσης ο μαθητής δεν ξέρει πού ακριβώς τονίζεται η λέξη που διαβάζει, ενώ πολλές φορές δε γνωρίζει την ίδια τη λέξη. Συμβαίνει τα πιο έξυπνα δυσλεκτικά παιδιά να διαβάζουν σχεδόν «νεράκι» ένα κείμενο. Όμως εάν προσέξει κανείς ακριβέστερα, θα διαπιστώσει ότι διαβάζουν στο «περίπου» και κατά κάποιο τρόπο «νοηματικά», δηλαδή βρίσκουν τις δικές τους λέξεις με περίπου ίδιο νόημα και απλά τις προφέρουν. Αυτό βέβαια δημιουργεί προβλήματα και έλλειψη διάθεσης για διάβασμα και πρέπει να αντιμετωπιστεί με συγκεκριμένα μέτρα.⁵¹ Τέλος θα μπορούσαμε να σημειώσουμε, ότι τα γενικά χαρακτηριστικά ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής:

A) Δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού

⁵⁰ ΣΤΑΥΡΟΥ, Α. (1984). Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία νηπίου-παιδιού-εφήβου, ψυχολογική-κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, 338

⁵¹ ΜΑΡΚΟΥ, Σ. (1993). Δυσλεξία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 22



B) Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι-μάτι-πόδι

Γ) Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης

Δ) Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα

E) Αντίθεση ανάμεσα στην ικανότητα για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου

ΣΤ) Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου

Z) Δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά

H) Ενδεχόμενη οπτικό-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί σαν δυσκολία στη διάκριση μορφών και στην οπτική μνήμη

Θ) Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων

Υπάρχει η γνώμη ότι τα λάθη αυτά παρατηρούνται μόνο στα δυσλεκτικά παιδιά. Άλλοι αντίθετα θεωρούν ότι τα λάθη αυτά συναντιούνται σε όλα τα παιδιά στην αρχή της μάθησης της ανάγνωσης, αλλά ξεπερνιούνται γρήγορα. Σε περίπτωση όμως που δεν ξεπεραστούν, τότε γίνεται λόγος για δυσλεξία.⁵²

Τα κυριότερα *αναγνωστικά λάθη* που συνήθως γίνονται από παιδιά με μαθησιακό πρόβλημα είναι τα εξής:

1) Δυσκολεύονται να διαβάσουν διαφορετικές λέξεις οι οποίες αποτελούνται από διαφορετικά γράμματα (π.χ. ΣΤΗ-ΤΗΣ).

2) Δυσκολεύονται να διαβάσουν ασυνήθιστες λέξεις.

3) Πολλές φορές διαβάζουν καθρεπτικά (π.χ. ΑΧ-ΧΑ).

4) Παρεμβάλλουν άσχετα φωνήματα στη λέξη που διαβάζουν.

⁵² ΣΤΑΥΡΟΥ, Α. (1984). Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία νηπίου-παιδιού-εφήβου, ψυχολογική-κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, 339



5) Ενδέχεται να κάνουν σημασιολογικά λάθη αντικαθιστώντας μια λέξη με μία άλλη που έχει παρόμοια σημασία.

6) Δυσκολεύονται στο ν' αρχίσουν να διαβάσουν μια νέα γραμμή σε ανάγνωση.

7) Διαβάζουν ένα κείμενο με διακοπές.

8) Δυσκολεύονται στην προφορά των γραμμάτων στην ανάγνωση.

1.6.3 Ορθογραφικά λάθη

Τα *ορθογραφικά προβλήματα* που παρατηρούνται στα παιδιά αυτά ξεχωρίζουν από την κατάσταση της δυσγραφίας γιατί αναφέρονται μόνο στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα δυσλεκτικά παιδιά στο ορθογραφημένο και επιμελημένο γράψιμο. Έτσι το γράψιμο τους έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

1) Είναι ακατάστατο, με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες.

2) Γράφουν γράμματα και λέξεις καθρεφτικά.

3) Παραλείπουν, αντιμεταθέτουν ή επαναλαμβάνουν γράμματα μέσα στη λέξη.

4) Χρησιμοποιούν κεφαλαία γράμματα ανάμεσα στα μικρά.

5) Μερικές φορές αποφεύγουν συστηματικά το γράψιμο με ποικίλες εκφράσεις.

6) Δεν τονίζουν ή «παρατονίζουν» λέξεις.

7) Αγνοούν τα σημεία στίξης.

8) Κάνουν συντακτικά λάθη.

9) Κάνουν λάθη στην αντιγραφή.



10) «Κολλάνε» τις λέξεις μεταξύ τους (π.χ. Ημαρίακαιγω)⁵³

1.6.4. Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς

Τα χαρακτηριστικά που συνοδεύουν την κατάσταση των δυσκολιών στην γραφή και την ανάγνωση τα διακρίνουμε σε τρεις κατηγορίες: σε χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, σε αναγνωστικά λάθη και σε ορθογραφικά λάθη. Τα ευδιάκριτα **χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς** είναι:

- 1) Δυσκολία στη διάκριση άριστε ρου-δεξιού
- 2) Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι.
- 3) Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής και σειράς.
- 4) Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπέρ κινητικότητα.
- 5) Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου.
- 6) Ενδεχόμενη δυσκολία στη απομνημόνευση πινάκων πολλαπλασιασμού.
- 7) Σύγχυση των οπτικά όμοιων αριθμών π.χ. 6 και 9, 16 με 61 ή 19ή91.
- 8) Σύγχυση των οπτικά όμοιων μαθηματικών συμβόλων π.χ. + και \times , - και $<$, $>$
- 9) Αδύνατη αίσθηση της ομοιοκαταληξίας
- 10) Δυσκολίες στην εξεύρεση του ονόματος γνωστών αντικειμένων κατά την προφορική ομιλία π.χ. καρέκλα, καναπές.
- 11) Λαθάκια και μπερδέματα της γλώσσας στην προφορά πολυσύλλαβων ή μη οικείων λέξεων.
- 12) Η εκμάθηση της ώρας μπορεί να γίνει με σχετική καθυστέρηση. Σύγχυση με το «και», «παρά».

⁵³ ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. (Χ. ημ.). *Δυσλεξία – Η ειδική διαταραχή στη μάθηση γραπτού λόγου*, 5



13) Έλλειψη οργάνωσης σε διάφορες δραστηριότητες π.χ. με τα αντικείμενα του δωματίου, του γραφείου, της βιβλιοθήκης κ.ο.κ.⁵⁴

Από όλες αυτές τις κατηγορίες συμπτωμάτων που αναφέρθηκαν, θα αναπτύξουμε εκτενέστερα τη δεύτερη κατηγορία, που αναφέρεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα δυσλεκτικά παιδιά στην ανάγνωση.

1.11. ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ

ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Με τον όρο διάγνωση εννοούμε τις διαδικασίες εκείνες με τις οποίες εντοπίζουμε και μελετούμε τη δυσκολία. Η διάγνωση προϋποθέτει προσεχτική μελέτη της κατάστασης που προκαλεί μια δυσκολία, ώστε να καθοριστεί η φύση και η αιτία της.

Η διάγνωση και η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών που εμφανίζουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, περιλαμβάνει πλήρη ανάλυση και έλεγχο των δεξιοτήτων και των λειτουργιών που αναφέρονται στη περίοδο της ανάπτυξης, καθώς και των σχολικών δεξιοτήτων. Ένα γενικό πλαίσιο της αξιολόγησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνει τα εξής ακόλουθα:

A. Κλινική συνέντευξη και πληροφορίες ιστορικού. Ιατρικό ιστορικό, αναπτυξιακά στάδια, σχολικές εμπειρίες και προσαρμογή, οικογενειακή και κοινωνική λειτουργικότητα, προσωπικές πληροφορίες.

B. Παρατήρηση συμπεριφοράς. Γενική προσαρμοστική ικανότητα και κοινωνική συμπεριφορά, κινητικός συντονισμός, και ανάπτυξη, γλωσσική ανάπτυξη.

⁵⁴ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ, Δ. (1988). *Δυσλεξία – Θεωρία και Έρευνα – Όψεις Πρακτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός, 19



Γ. «Ανεπίσημες» δοκιμασίες. Δείγματα σχολικής εργασίας, επίδοση σε κινητικές ασκήσεις.

Δ. Σταθμισμένες δοκιμασίες- τεστ. Νοητικές ικανότητες, σχολικές γνώσεις, γλωσσικές και κινητικές δεξιότητες, κοινωνική και συναισθηματική ωριμότητα. Καθώς η διάγνωση αποτελεί το θεμέλιο λίθο της αντιμετώπισης, είναι σημαντικό να σταθμίζονται οι δοκιμασίες στο συγκεκριμένο πληθυσμό, στον οποίο χρησιμοποιούνται ώστε να απεικονίζουν τις πραγματικές εικόνες απόδοσης και προσαρμογής του εξεταζόμενου ατόμου.

Παρά την ευρεία αποδοχή για τη σύνθεση των προβλημάτων με ήπιες εγκεφαλικές βλάβες, η θεραπεία είναι κυρίως συμπεριφορική και επικεντρωμένη στο αποτέλεσμα: την εκμάθηση μαθησιακών και κυρίως σχολικών δεξιοτήτων (Davison & Nale/ Lerner 1981). Η θεραπεία συμπεριφοράς έχει συνεισφέρει σημαντικά με τη χρήση τεχνικών όπως διαφορική ενίσχυση, οικονομίες κερμάτων, κοινωνική ενίσχυση κ.α. (Καλαντζη- Αζίζη, 1985/ Lerner 1988).⁵⁵

1.8 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΙΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΒΑΘΜΙΔΕΣ

Το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών συναντάτε με διαφορετική μορφή στις διάφορες ηλικίες του παιδιού από 3-4 χρόνων μέχρι την ηλικία που το παιδί βρίσκεται στο γυμνάσιο ή το και το λύκειο. Για να περιγράψουμε τα συμπτώματα του φαινομένου θα πρέπει να ταξινομήσουμε τα παιδιά με μαθησιακό πρόβλημα ως προς την ηλικία τους.

A) Προσχολική ηλικία (3-4 έως 6 ετών)

⁵⁵ Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. (Χ. ημ.), Ελληνικά Γράμματα, 2.997



Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει παιδιά από 3-4 χρόνων έως 6. Οποσδήποτε σ' αυτή την ηλικία δεν είναι δυνατόν να μιλήσουμε για παιδιά με μαθησιακό πρόβλημα μιας και δεν έχουν πάει ακόμη στο δημοτικό σχολείο και δεν έχουν έρθει σε επαφή με τα γράμματα, την ανάγνωση και τη γραφή. Ωστόσο πιστεύουμε ότι είναι δυνατόν να εντοπιστούν από αυτή την ηλικία τάσεις για μαθησιακές διαταραχές, μεταξύ των οποίων και η δυσλεξία, που θα εμφανισθούν όταν το παιδί φθάσει στο δημοτικό σχολείο και τότε μόνο θα μιλήσουμε για δυσλεξία μ' όλο το σύνολο των συμπτωμάτων της.

Είναι γεγονός, ότι στις μικρές ηλικίες υπάρχουν παιδιά των οποίων η λεκτική συμπεριφορά, διαφέρει από τα κανονικά πλαίσια του συνόλου των παιδιών αυτών.

Επίσης η γενικότερη ψυχοκινητική τους κατάσταση, παρουσιάζει καθυστέρηση σε σχέση με την ηλικία τους.

Οι καθυστερήσεις στην ομιλία, τη βάρδια κ.λ.π. είναι συχνά κάποια δευτερεύοντα ίσως στοιχεία για τον εντοπισμό μιας μαθησιακής δυσκολίας στο μέλλον.

Κάθε καθυστέρηση στο λόγο και την ομιλία ειδικότερα, μετά το 3^ο έτος της ηλικίας του παιδιού, σημαίνει ότι υπάρχουν κάποια προβλήματα τα οποία θα εξελιχθούν μετά από μερικά χρόνια, όταν θ' αναγκαστεί το παιδί να μπει σε καθαρά μαθησιακά πλαίσια. Συνήθως το παιδί παρουσιάζει καθυστέρηση στην ομιλία, παραποιεί φωνητικά συγκεκριμένα γράμματα και δείχνει ιδιαίτερα υπερκινητικό ενώ πολλές φορές δείχνει αφηρημένο είτε μπροστά στην τηλεόραση είτε παίζοντας. Πολλές φορές οι γονείς ερμηνεύουν ορισμένες φωνητικές παραποιήσεις γραμμάτων των παιδιών τους σαν «χαϊδέματα». Σε περίπτωση όμως που οι παραποιήσεις αυτές συνεχιστούν και μέσα στην ηλικία των 4-5 ετών, θα πρέπει να προκαλέσουν την ανησυχία των γονιών τους.



Ένα άλλο στοιχείο του παιδιού της ηλικίας αυτής είναι η συμπεριφορά του απέναντι στα άλλα παιδιά, μέσα στο νηπιαγωγείο.

Συχνά και χωρίς λόγο, χτυπά τα άλλα παιδιά και καταστρέφει τα παιχνίδια τους, κάνει φασαρία και αρνείται να ενταχθεί στην ομάδα εργασίας είτε για να παίξει είτε για να τραγουδήσει.

Το παιδί αυτό έχει σοβαρά προβλήματα στο χώρο, στο χρόνο αλλά και στην αίσθηση του σωματικού του σχήματος. Δηλαδή, δεν μπορεί να τοποθετήσει χρονικά την ομιλία του (π.χ. χθες θα πάμε στη θεία) ούτε μπορεί εύκολα να προσανατολιστεί σε κάποιες εντολές (π.χ. του ζητάμε να πάει μπροστά και ψάχνει να βρει προς τα πού θα πάει). Για τις έννοιες δεξιά-αριστερά δεν γίνεται λόγος ακόμη.

Επίσης παρουσιάζει προβλήματα στο να κατονομάσει και να δείξει μέλη του σώματος του, ενώ όταν του ζητήσουμε να μας ζωγραφίσει ένα παιδί ή έναν άνθρωπο, το σκίτσο που θα πάρουμε μπορεί να είναι μόνο το κεφάλι ή να λείπουν τα άνω ή τα κάτω άκρα κ.λ.π.

Το παιδί αυτό αν και παρουσιάζει ψυχοκινητικές καθυστερήσεις και προβλήματα συμπεριφοράς, ωστόσο είναι ένα παιδί χαριτωμένο, πανέξυπνο και ταυτόχρονα πολύ ευαίσθητο, ένα παιδί που ψάχνει να επιβιώσει μέσα στα λεκτικά-χρονικά-χωρικά και άλλα γνωσιακά και περιβαλλοντικά πλαίσια του επιβάλλονται αλλά αποτυγχάνει. Τέλος θα πρέπει να τονίσουμε ότι κάποια φαινόμενα τραυλισμού σ' αυτές τις ηλικίες που εμφανίζονται ξαφνικά, είναι δυνατόν να κρύβουν και τάση για μαθησιακές διαταραχές τύπου δυσλεξίας.

Β) Στη στοιχειώδη εκπαίδευση - ιδιαίτερα στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου (6-8 ετών)

Η ηλικία αυτή αποτελεί για το παιδί μια μεταβατική κατάσταση και περίοδος διότι το παιδί αφήνει τον «παιδικό» κόσμο με τα παιχνίδια και την ελευθερία



κινήσεων και μπαίνει στον κόσμο των «μεγάλων», όπου είναι υποχρεωμένο να σεβαστεί τη διάταξη των θέσεων, τους συμμαθητές του και να αναπτύξει μια ιδιαίτερη σχέση με τα βιβλία και τετράδια του και βέβαια να έρθει σε επαφή με τα λεκτικά σύμβολα, τα γράμματα, την ανάγνωση και τη γραφή.

Είναι η περίοδος κατά την οποία το παιδί, αρχίζει τις πρώτες σχολικές του εκμαθήσεις, που αναφέρονται στην ανάγνωση και τη γραφή, καθώς επίσης και στην κατανόηση απλών έστω εννοιών χώρου, χρόνου και αριθμητικής.⁵⁶

Στην ηλικία αυτή, το παιδί διαβάζει αργά, μονότονα, συλλαβιστά. Στην προσπάθεια του να «αποκρυπτογραφήσει» το κείμενο που διαβάζει, δεν κατανοεί το νόημα του. Τα πολλά και σοβαρά λάθη είναι κύριο χαρακτηριστικό μιας ανάγνωσης κατά προσέγγιση.

Παρατηρείται επίσης ότι:

α) Το παιδί κάνει παραλείψεις συλλαβών όπως «αριθμική» αντί «αριθμητική»

β) Το παιδί κάνει αντικατάσταση γραμμάτων ή λέξεων που ονομάζουν μεταξύ τους, όπως π.χ. «βόδι» αντί πόδι

γ) Παρατηρείται σύγχυση φωνημάτων που μοιάζουν μεταξύ τους, όπως π.χ. γκρ αντί κρ

δ) Το δυσλεκτικό παιδί αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία ν' αναγνωρίσει τα ουσιαστικά, να χρησιμοποιήσει σωστά τα πρόσωπα, να ξεχωρίσει τους χρόνους των ρημάτων.⁵⁷

ε) Παρουσιάζει αναγραμματισμούς στις λέξεις που προσπαθεί να διαβάσει

στ) Αντιστρέφει την κανονική σειρά των γραμμάτων και διαβάζει για παράδειγμα «πίτι» αντί για «σπίτι») Συχνά η διεύθυνση των γραμμάτων είναι

⁵⁶ ΚΑΡΠΑΘΙΟΥ, ΕΜ. (Χ. ημ.). Δυσλεξία – Η παιδική ασθένεια του αιώνα μας. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων, 151-152, 193

⁵⁷ ΣΤΑΥΡΟΥ, Α. (1984). Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία νηπίου-παιδιού-εφήβου, ψυχολογική-κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, 342



εντελώς ανοργάνωτη και το δυσλεκτικό παιδί δεν είναι δυνατόν να ακολουθήσει τη συγκεκριμένη γραμμή του τετραδίου. Πολλά γράμματα είναι πιο πάνω από την γραμμή, άλλα κόβονται, ενώ άλλα είναι κάτω από αυτή. Αυτή η δυσκολία αφορά την προσαρμογή του παιδιού και συγκεκριμένα του σωματικού σχήματος μέσα στο χώρο αλλά επίσης και την λειτουργία συγχρονισμού ματιού-χεριού που επικρατούν (οπτικό κινητικός συγχρονισμός) και

η) Το παιδί με πρόβλημα σπανιότατα χρησιμοποιεί σημεία στίξης, κόμματα και τελείες και ως εκ τούτου οι προτάσεις του είναι τεράστιες. Επιπλέον δεν είναι δυνατόν να υπάρξει γραπτός διάλογος.

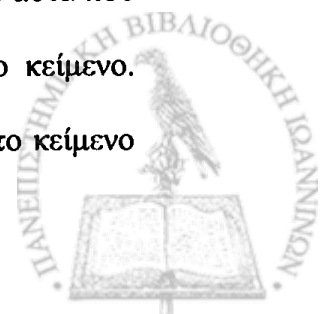
Γ. Στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου (8-12 ετών)

Σ' αυτή την ηλικία, υπάρχει ήδη μια καθυστέρηση, δύο τουλάχιστον ετών όσον αφορά την εκμάθηση της ανάγνωσης. Η πρόοδος που παρουσιάζει το παιδί όσον αφορά την ανάγνωση δεν είναι μεγάλη.

Μπορεί ακόμα να συλλαβίζει και να κόβει οπωσδήποτε μία λέξη μη μπορώντας να την πει ολόκληρη.

Δεν τονίζει ανάλογα τις λέξεις και δεν χρωματίζει τη φωνή του για να μπορέσει στη συνέχεια να αποδώσει το νόημα το οποίο άλλωστε αδυνατεί να κατανοήσει. Η μη κατανόηση οφείλεται στο ότι το δυσλεκτικό παιδί καταπονείται στο να διαχωρίσει, αποκωδικοποιήσει και συνδέσει μεταξύ τους τα γράμματα, να γίνουν λέξεις και να φθάσει να τα προφέρει. Έτσι δίνει την εντύπωση ότι διαβάζει απλά λέξεις και όχι ότι κάνει ανάγνωση.

Το βασικό πρόβλημα του δυσλεκτικού παιδιού είναι, ότι διαβάζει με κόπο και δυσκολίες αλλά δεν μπορεί να θυμηθεί (κατανόηση εννοιών) στη συνέχεια αυτά που διάβασε. Δεν μπορεί να μάθει τις έννοιες που του προτείνονται από το κείμενο. Αντίθετα, μπορεί να μάθει πολύ καλά τις έννοιες αυτές που περιέχονται στο κείμενο



και να τις κατανοήσει εφ' όσον κάποιος άλλος του διαβάσει το κείμενο και το ακούσει.

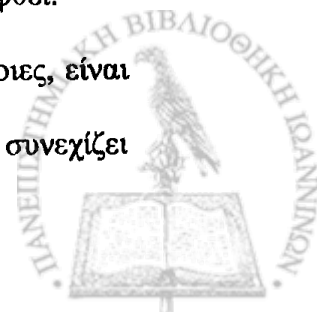
Σε πολλές περιπτώσεις η ανάγνωση του δυσλεκτικού παιδιού σ' αυτή την ηλικία, γίνεται αφού το παιδί με σιγανή φωνή αποκωδικοποιήσει τη λέξη που πρόκειται να διαβάσει και στην συνέχεια την επαναλαμβάνει δυνατά, διαβάζοντας την. Επίσης παρατηρείται το φαινόμενο να διαβάζει το δυσλεκτικό παιδί τη μισή λέξη, στην αρχή της, και μετά να την επαναλαμβάνει ολόκληρη. Το βάρος εδώ δίνεται από το δυσλεκτικό παιδί, στη λέξη σαν σύνολο γραμμάτων και όχι σαν έννοια.

Καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια στη γενικότερη λειτουργία της ανάγνωσης και καθυστερεί στο να αναγνωρίσει τα «μεμαθημένα» λεκτικά στοιχεία που είναι τα σύμφωνα, ενώ ο εσωτερικός λόγος έχει ήδη φθάσει στην επόμενη λέξη και λαμβάνει τα μη μεμαθημένα λεκτικά στοιχεία, τα έμφυτα, δηλαδή τα φωνήεντα. Έτσι παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει συγχρονισμός του εσωτερικού λόγου, με τον ρυθμό του εξωτερικού λόγου, δηλαδή την άρθρωση της λέξης και στη συνέχεια του κειμένου.

Σε γενικές γραμμές, θα πρέπει να τονίσουμε ότι η ανάγνωση και απ' αυτήν πλέον την ηλικία, είναι ο κύριος φορέας της μάθησης. Παρ' όλα αυτά όμως, η ανάγνωση δεν ευχαριστεί καθόλου το δυσλεκτικό παιδί και το κουράζει σε μεγάλο βαθμό η ένταση που χρειάζεται να καταβάλλει για να διαβάσει μόνο κάποιο μικρό κείμενο. IV. Στη μέση εκπαίδευση (ιδιαίτερα 12- και άνω).

Στην ηλικία αυτή, το δυσλεκτικό παιδί, σπάνια παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα στην ανάγνωση όσον αφορά τις συγχύσεις - ανακατατάξεις - γραμμάτων, ενώ στον προφορικό λόγο όλα αυτά τα φαινόμενα έχουν εξαλειφθεί.

Παρ' όλα αυτά, ένα κείμενο που οπωσδήποτε περιέχει αρκετές έννοιες, είναι ακατόρθωτο να μπορέσει να το μάθει, άνετα, διαβάζοντας το. Η ανάγνωση συνεχίζει



να γίνεται κατά τρόπο αργό και μονότονο. Οι λέξεις μπερδεύονται, μπαίνουν η μια στη θέση της άλλης.

Όσον αφορά το θέμα της άρθρωσης, θα πρέπει να τονίσουμε ότι στην ανάγνωση, όταν δοθεί στα δυσλεκτικά παιδιά κάποιο κείμενο να το διαβάσουν με δυνατή φωνή, ο ρυθμός του εξωτερικού λόγου -άρθρωση- είναι πάρα πολύ γρήγορος και σπάνια θυμίζει λογόρροια, με μία όμως σημαντική διαφορά. Αυτή η διαφορά είναι ότι στην προκειμένη περίπτωση η ανάγνωση γίνεται κατά διαστήματα μερικών λέξεων, όπου υπάρχουν κάποιες στάσεις. Βέβαια το που θα σταματήσει το παιδί φαίνεται ότι εξαρτάται από τη δύναμη του αέρα των πνευμόνων του. Πιστεύεται, όμως ότι οι κύριοι παράγοντες αυτού του γεγονότος δεν είναι η δυνατότητα των πνευμόνων, αλλά αρχικά ο ρυθμός του εσωτερικού λόγου που αδυνατεί να ακολουθήσει τον ρυθμό του εξωτερικού λόγου -άρθρωση- και κατά δεύτερο λόγο η διάσπαση της προσοχής.

Ο συγχρονισμός του ρυθμού του εσωτερικού λόγου με τον ρυθμό του εξωτερικού λόγου, είναι ένα από τα συμπτώματα που θα ακολουθούν πάντα το δυσλεκτικό παιδί και στη συνέχεια άτομο, με την αρνητική του επίδραση, επειδή ακριβώς αυτός ο συγχρονισμός δεν έχει επιτευχθεί.

Το δυσλεκτικό παιδί διαβάζοντας με τόση γρήγορη ταχύτητα, αδυνατεί να κατανοήσει το κείμενο για δύο βασικούς λόγους:

1) Ο βασικότερος λόγος είναι ότι έχοντας ένα πολύ γρήγορο ρυθμό του εξωτερικού λόγου -άρθρωση- θα έχουμε ένα ρυθμό του εσωτερικού λόγου αντίθετο, δηλαδή αργό, διότι η σχέση αυτών των ρυθμών στην παθολογία τους είναι αντιστρόφως ανάλογη.

2) Με τον τόσο γρήγορο ρυθμό του εξωτερικού λόγου, συχνά γίνονται βασικά λάθη όσον αφορά τον τονισμό αλλά και τα διάφορα γράμματα των λέξεων σε σημείο



που κάποια λέξη ν' αλλάζει πλήρως από την εννοιολογική της σημασία και μαζί μ' αυτή να χάνεται όλη η έννοια της φράσης. Ακόμη, είναι δυνατόν να μην διαβαστούν μερικές μονοσύλλαβες ή και δισύλλαβες λέξεις ή να διαβαστεί μία μεγάλη σε συλλαβές λέξη, χωρίς ν' ακουστεί καθόλου η τελευταία ή και η πρώτη συλλαβή αυτής της λέξης.

Μετά από αυτούς τους δύο βασικούς λόγους που αναφέραμε, είναι κατανοητό, ότι το δυσλεκτικό παιδί δεν μπορεί να μάθει το μάθημα της ιστορίας, των θρησκευτικών κ.λ.π. διαβάζοντάς τα.

Αντίθετα, όμως εάν κάποιος του διαβάσει το μάθημα, τότε το συλλαμβάνει αμέσως και πολύ γρήγορα είναι σε θέση να το αποδώσει.⁵⁸

Τελειώνοντας με την κλινική περιγραφή της δυσλεξίας, θα πρέπει να τονίσουμε ότι πρόκειται για μια κατάσταση αρκετά σοβαρή, η οποία θα πρέπει έγκαιρα να διαγνωσθεί και να θεραπευτεί. Η έγκαιρη διάγνωση της παίζει σπουδαίο ρόλο στην μαθητική «καριέρα» του δυσλεκτικού παιδιού. Διάφορες τεχνικές βοηθούν τους ειδικούς, αλλά και τους εκπαιδευτικούς ν' αποκτήσουν σαφή εικόνα της κατάστασης και θα μας δείξουν αν πρέπει ή όχι να επιχειρήσουμε μια παιδαγωγική αντιμετώπιση και σε καταφατική περίπτωση εκείνη που ταιριάζει στο συγκεκριμένο παιδί.⁵⁹

⁵⁸ ΚΑΡΠΑΘΙΟΥ, ΕΜ. (Χ. ημ.). Δυσλεξία -- Η παιδική ασθένεια του αιώνα μας. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων, 158-174, 185-187

⁵⁹ ΣΤΑΥΡΟΥ, Α. (1984). Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία νηπίου-παιδιού-εφήβου, ψυχολογική-κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, 344



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

2.1 Καταγραφή ιστορικού

Η Ανδριάννα Κ. μαθήτρια στο Δημοτικό Σχολείου Αγρού στο νομό Κερκύρας εξετάστηκε σε μια σειρά ασκήσεων για τον εντοπισμό των αδυναμιών της στην ανάγνωση , ορθογραφημένη γραφή , αριθμητική ικανότητα και χωροχρονικές δεξιότητες καθώς και για τις ιδιαίτερες ικανότητές της. Αρχικά δόθηκαν δυο πρωτόκολλα καταγραφής ιστορικού: το « Πρωτόκολλο πληροφοριών για την οικογένεια » που συμπληρώθηκε από τους γονείς (βλέπε Παράρτημα . Α) και το «Πρωτόκολλο πληροφοριών » που συμπληρώθηκε από την εκπαιδευτικό (βλέπε Παράρτημα . Α) όπου και προκύπτουν οι ακόλουθες πληροφορίες για το υποκείμενο.

Η Ανδριάννα , ηλικίας επτά ετών και οχτώ μηνών (7 , 8) είναι μαθήτρια Πρώτης Τάξης Δημοτικού . Το Γενάρη του 2007 ύστερα από προτροπή του δασκάλου της στο σχολείο η μικρή Ανδριάννα αξιολογήθηκε από τα ΚΔΑΥ και διαγνώστηκε με Ειδική Διαταραχή Γραπτού Λόγου . Δεν ξεκίνησε κάποιο πρόγραμμα λογοθεραπευτικής παρέμβασης . Οι γονείς της για να τη βοηθήσουν πήραν δασκάλα στο σπίτι να τη διαβάζει.



Η οικογένεια της Ανδριάννας είναι τετραμελής. Η μητέρα της ασχολείται με οικιακά και κατάγεται από την Αλβανία ενώ ο πατέρας της είναι Έλληνας και δουλεύει ως σιδηρουργός . Για το λόγο αυτό η Ανδριάννα μένει τις περισσότερες ώρες της ημέρας με τη μητέρα η οποία δεν γνωρίζει πολύ καλά τη γλώσσα . Οι γραμματικές γνώσεις και των δυο γονέων είναι του Δημοτικού . Η Ανδριάννα έχει άλλη μια μεγαλύτερη αδερφή την Ντίνα η οποία παρακολουθεί την Πέμπτη Τάξη του ίδιου Σχολείου . Την αγαπάει πολύ , αλλά συχνά « της σπάει τα νεύρα » . Το περιβάλλον της Ανδριάννας είναι δίγλωσσο (μιλούν ελληνικά – αλβανικά) και δεν υπάρχει κυρίαρχη μητρική γλώσσα η οποία θα βοηθούσε και στην κατάκτηση μιας άλλης ξένης γλώσσας.

Η εξετάστρια προκειμένου να αποκτήσει μια ολιστική θεώρηση του υποκειμένου παρατήρησε και κατέγραψε τη συμπεριφορά της Ανδριάννας κατά την ώρα της διδασκαλίας στη τάξη ,στο διάλειμμα με τους άλλους συμμαθητές της και μίλησε με την εκπαιδευτικό και τους γονείς της .

Συγκεκριμένα , κατά την καταγραφή της συμπεριφοράς της στη τάξη , η Ανδριάννα είναι ένα φοβισμένο παιδί . Δεν σηκώνει το χέρι να μιλήσει , ενώ τις φορές που η δασκάλα την σήκωσε στο πίνακα έδειχνε να νιώθει άβολα και ανασφαλής να πει αυτό που της ζητήθηκε , όμως αντιδρά θετικά σε επιβραβεύσεις και επιβεβαιώσεις κάθε φορά που κάνει λάθος και προσπαθεί να το διορθώσει . Σύμφωνα με τη δασκάλα τής είναι ένα ήσυχο παιδί που συμμετέχει στις δραστηριότητες τόσο τις μαθησιακές (όταν νιώθει σίγουρη) όσο και σε άλλες εκτός της τάξεως. Έχει επιλεκτικά δεχτεί στις παρέες της κάποιες κοπέλες και δεν « ανοίγεται » εύκολα. Δείχνει να είναι εσωστρεφής.

Σύμφωνα με την άποψη των γονιών της , η Ανδριάννα είναι ήρεμο παιδί στο σπίτι . Η μόνη της παρέα είναι ένα αγόρι στη γειτονιά δυο χρόνια μικρότερο .



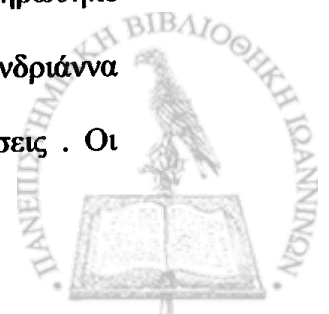
Διαβάζει με τη μητέρα της πολλές φορές η οποία την βοηθά όσο μπορεί γιατί δε ξέρει καλά τη γλώσσα . Όταν κάθεται να διαβάσει εύκολα αποσπάται η προσοχή της , χαζεύει και αρνείται να συνεχίσει.

Από τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από την εκπαιδευτικό (βλέπε Παράρτημα Α) η Ανδριάννα πήγε νηπιαγωγείο στην ηλικία των πέντε ετών . Δυσκολεύονταν να συμμετάσχει στις όποιες δραστηριότητες . Πέρυσι αναγκάστηκε να φοιτήσει πάλι στην πρώτη Δημοτικού λόγω αδυναμίας της να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στα μαθήματα της πρώτης τάξης , ιδιαίτερα στη γλώσσα και τα μαθηματικά . Δεν έχει δοθεί ως τώρα κάποια ειδική βοήθεια από ειδική υπηρεσία μέσα ή έξω από το σχολείο.

Από το αναπτυξιακό ιστορικό (βλέπε Παράρτημα Α) προκύπτει ότι η Ανδριάννα περπάτησε για πρώτη φορά στην ηλικία ενός έτους και έξι μηνών και ξεκίνησε να μιλά με μικρές προτάσεις δυο- τριών λέξεων στην ηλικία των δυόμισι . Η Ανδριάννα δεν έχει κάποιο κινητικό πρόβλημα , πρόβλημα ομιλίας , ή υγείας . Ενώ δεν υπήρχαν στην μητέρα της προβλήματα στη διάρκεια της εγκυμοσύνης ή επιπλοκές κατά τον τοκετό.

Η Ανδριάννα διαβάζει άλλοτε μόνη και άλλοτε με τη βοήθεια της μητέρας της. Για ένα μικρό χρονικό διάστημα ήρθε δασκάλα σπίτι να την διαβάζει και έδειξε κάποια βελτίωση . Η Ανδριάννα είναι ένα ήσυχο , ντροπαλό και λιγομίλητο παιδί . Γενικότερα όμως όσο εύκολα ενθουσιάζεται , άλλο τόσο εύκολα βαριέται να διαβάσει , δηλαδή δεν «στρώνεται » εύκολα . Η προσδοκία των γονέων για το μέλλον του παιδιού τους είναι να τελειώσει το σχολείο.

Από το Πρωτόκολλο πληροφοριών (βλέπε Παράρτημα Α) που συμπληρώθηκε από την εκπαιδευτικό στις γενικές πληροφορίες καταγράφεται ότι η Ανδριάννα δείχνει να μεγαλώνει σε ένα ήρεμο οικογενειακό περιβάλλον χωρίς εντάσεις . Οι



γονείς έχουν ενδιαφέρον για την μαθήτριά και ρωτούν συχνά για την πρόοδό της . Δεν υπάρχουν περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών στο άμεσο περιβάλλον . Ο πατέρας που έχει γεννηθεί με λυκόστομα , και πρόβλημα ελλιπούς ακοής είχε κάποιο πρόβλημα στην ομιλία (τραυλισμό) έκανε κάποιες συνεδρίες λογοθεραπείας και τώρα μιλά πολύ καλύτερα . Δεν υπάρχουν άλλοι σημαντικοί λόγοι υγείας στην Ανδριάννα καθώς και στοιχεία εξαναγκασμένης αριστεροχειρίας ή αμφιχειρίας

Από τις πληροφορίες που δίνει η δασκάλα για την στάση της Ανδριάννας στο σχολείο (βλέπε Παράρτημα Α) φαίνεται ότι φέτος έπρεπε να φοιτήσει ξανά στην πρώτη τάξη γιατί είχε μεγάλη δυσκολία στην γραφή και την ανάγνωση . Συγκεκριμένα στην ανάγνωση δείχνει ακόμα να αποστηθίζει το κείμενο και να το λέει σαν « ποίημα » ενώ σε ερωτήσεις κατανόησης δεν απαντά . Δεν είναι ιδιαίτερα επιμελής μαθήτριά , πολλές φορές τις εργασίες για το σχολείο τις κάνουν οι γονείς , χωρίς βέβαια να το παραδέχονται . Για να διαβάσει δυνατά στην τάξη δεν δείχνει προθυμία παρά μόνο κατόπιν επαίνου . Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό η Αντριάννα «δεν έχει συνειδητοποιήσει ακόμα ότι έφυγε από το νηπιαγωγείο . Δυσκολεύτηκε να προσαρμοστεί . Συνεχώς βαριέται να κάνει κάτι και χαζεύει εύκολα . Κάλεσα τους γονείς πριν τα Χριστούγεννα να τους ενημερώσω ότι δυσκολεύεται στην γλώσσα . Μετά το Γενάρη προσπάθησαν να βοηθήσουν είχε όμως χαθεί πολύτιμος χρόνος...» (βλέπε Παράρτημα Α)

2.2 ΓΕΝΙΚΟΣ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ

Η διαδικασία αρχικά της αξιολόγησης και αργότερα της παρέμβασης έγινε στο χώρο του σχολείου . Πρώτα , ενημερώθηκαν ο διευθυντής του σχολείου και οι γονείς



σε προκαθορισμένη συνάντηση , και αφού δόθηκε η απαραίτητη άδεια , σε συνεργασία με το δάσκαλο έγινε η γνωριμία με το παιδί και ξεκίνησε η διαγνωστική διαδικασία.

Η αξιολόγηση των αδυναμιών του παιδιού έγινε την Τρίτη εβδομάδα του Μαΐου, σε πέντε συναντήσεις (19 Μαΐου – 23 Μαΐου) , όπου η διάρκεια των συνεδριών διέφερε ανάλογα με τη διάθεση του παιδιού και το είδος των ασκήσεων . Σκοπός της διαγνωστικής διαδικασίας ήταν ο εντοπισμός των αδυναμιών του παιδιού στην ανάγνωση , στην ορθογραφημένη γραφή , στο προσανατολισμό στο χώρο και το χρόνο , στην αριθμητική ικανότητα , αντίληψης της διαδοχής και ακολουθίας , παρατήρησης κρίσης και συγκέντρωσης και η κατάρτιση προγράμματος παρέμβασης και αντιμετώπισης συγκεκριμένων αδυναμιών του .

2.3. ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

Συγκεκριμένα έγιναν προκαταρκτικές διαγνωστικές ασκήσεις και εφαρμόστηκε η παρακάτω κλίμακα διάγνωσης:

- 1) Διαγνωστικές ασκήσεις στη γραφή.
- 2) Διαγνωστικές ασκήσεις στην ανάγνωση .
- 3) Διαγνωστικές ασκήσεις στα μαθηματικά
- 4) Διαγνωστικές ασκήσεις προσδιορισμού του χώρου και του χρόνου.
- 5) Διαγνωστικές ασκήσεις παρατηρητικότητας , κρίσης και συσχέτισης εννοιών.



2.3.1. Διαγνωστικές ασκήσεις στη γραφή

Οι ασκήσεις ορθογραφικής ικανότητας περιλάμβαναν γραφή της αλφαβήτα , αντιγραφή κειμένου , ορθογραφία λέξεων , ορθογραφία κειμένου , αυθόρμητη γραφή. Συγκεκριμένα , ως μέσο εκτίμησης της γραφής , η Αντριάννα κλήθηκε να κάνει τις παρακάτω διαγνωστικές ασκήσεις γραφής:

- 1) *Να γράψει τα 24 μικρά και κεφαλαία γράμματα της αλφαβήτα .
(βλέπε Παράρτημα Β)*
- 2) *Να γράψει τις « φωνούλες » που θα ακούσει και να διαβάσει τις «φωνούλες » που έγραψε . (βλέπε Παράρτημα Β)*
- 3) *Να γράψει τις προτάσεις προσέχοντας τον τονισμό και τη γραφή .
(βλέπε Παράρτημα Β)*
- 4) *.Να αντιγράψει το παρακάτω κείμενο . (βλέπε Παράρτημα Β)*
- 5) *Να βάλει σε κάθε εικόνα τη λέξη που λείπει . (βλέπε Παράρτημα Β)*
- 6) *Να βάλει σε κάθε εικόνα το γράμμα που λείπει . (βλέπε Παράρτημα Β)*
- 7) *Να βρει τη σωστή σειρά και να σχηματίσει τη λέξη , προσέχοντας τον τονισμό . (βλέπε Παράρτημα Β)*
- 8) *Να βάλει τις λέξεις σε σωστή σειρά σχηματίζοντας πρόταση . (βλέπε Παράρτημα Β)*
- 9) *« Σκέφτομαι και γράφω » . (βλέπε Παράρτημα Β)*



Η καταγραφή των λαθών κατά τη γραφή έχουν όπως παρουσιάζονται στο παρακάτω συνοπτικό πίνακα λαθών:

	Ορθογραφία λέξεων	Ορθογραφία κειμένου	Αυθόρμητη γραφή	Αντιγραφή
Προσθέσεις	0	1	3	2
Παραλείψεις	6	6	9	0
Άτονες λέξεις	14	26	12	5
Θεματικά λάθη	7	6	7	0
Καταληκτικά λάθη	2	9	2	0
Αντιμεταθέσεις	0	0	0	0
Σύνολο	29	48	33	8

Πίνακας 1. Συνοπτικός πίνακας λαθών σε όλες τις διαγνωστικές ασκήσεις της γραφής .

Αρχικά η Ανδριάννα , στην πρώτη συνάντηση και άσκηση « ασκήσεις στην αλφαβήτα » (βλέπε Παράρτημα Β) κλήθηκε να γράψει την αλφαβήτα με κεφαλαία και πεζά γράμματα , όπως τη θυμάται και κατόπιν να την πει προφορικά . Στην αρχή υπήρξε διστακτική και χωρίς διάθεση κρατώντας το κεφάλι της και κρύβοντας το γραπτό της ξεκίνησε να γράφει την αλφαβήτα γράφοντας δίπλα σε κάθε κεφαλαίο γράμμα και το μικρό του . Παρατηρώντας το γραπτό της η Ανδριάννα κατέγραψε σωστά από μνήμης ξεχωρίζοντας τα κεφαλαία από τα μικρά τα γράμματα από το «Αα εως το Νν » . Στο γράμμα « Ζ » άλλαξε την φορά του γράμματος ενώ το « Ξ » δεν



μπόρεσε να το γράψει . Στη συνέχεια παρέλειψε να γράψει τα « Οο, Ππ, Ρρ, Σς, Ττ, Υυ, Φφ, » και συνέχισε με το « Ψψ, Χχ, Ωω » (βλέπε Παράρτημα Β) . Από ό,τι φαίνεται δυσκολεύεται ακόμα να θυμηθεί και να γράψει σωστά και τους 24 φθόγγους. Ενώ στην προφορική παρουσίαση διάβασε σωστά όσους φθόγγους είχε γράψει .

Στη συνέχεια της ζητήθηκε « να γράψει τις φωνούλες που θα ακούσει και να διαβάσει τις φωνούλες που έγραψε» . (βλέπε Παράρτημα Β) Η εξετάστρια εκφώνησε τα γράμματα σε φωνήματα με μπερδεμένη σειρά (π.χ. α, δ, ε, θ, κ, ν, ο, φ, λ, ψ, γ, ζ, η, μ, π, μπ, ντ, γγ) . Δεν παρουσίασε καμία δυσκολία , έγραψε σωστά όσα άκουσε , καθώς και τα συμπλέγματα « γκ, μπ, ντ » . (βλέπε Παράρτημα Β) Μέσα από την δοκιμασία αυτή , διαφάνηκε ότι η Ανδριάννα δεν δείχνει αρχικά να έχει πρόβλημα στην ακουστική διάκριση των φθόγγων, κατανόηση και αντιστοίχιση των φωνημάτων σε γράφηματα , εκτίμηση που θα επανεξεταστεί και στη συνέχεια.

Μετά υπαγορεύτηκε από την εξετάστρια στην Ανδριάννα να γράψει έξι προτάσεις σε φύλλο απαντήσεων που της δόθηκε (βλέπε Παράρτημα Β) . Από την ορθογραφία του κειμένου παρατηρήθηκαν πολλά γραμματικά , θεματικά , και δυσγραφικά στοιχεία (βλέπε Παράρτημα Β) . Εξετάζοντας διεξοδικά το κείμενο της παρατηρούνται τα εξής :

- Πολύ αργός ρυθμός γραφής.
- Δεν βάζει τόνους και τελείες , δεν χρησιμοποιεί πάντα τα σημεία στίξεως.
- Δεν γράφει τα δίψηφα φωνήεντα : ει , οι , αυ , ευ , αι
- Μπερδεύει το χ και στη θέση του γράφει το κ.
- Ξεχωρίζει τις προτάσεις .
- Συνήθως ξεχωρίζει τις λέξεις μεταξύ τους .



- Παραλείπει γράμματα στη μέση της λέξης .
- Παραλείπει συλλαβές στη μέση της λέξης .
- Είναι δεξιόχειρας .
- Σχολαστική με το γραφικό της χαρακτήρα , με αποτέλεσμα να σβήνει και να γράφει συνεχώς .

Επίσης , παρατηρήθηκαν αρκετά φωνολογικά λάθη , αντιμεταθέσεις, και παραλείψεις φθόγγων όπως διειντίς αντί διευθυντής ,σταευρος αντί Σταύρος , έφιαξαν αντί έφτιαξαν , κανούρια αντί καινούργια . Γραμματικά λάθη όπως κίπο αντι για κήπο , πάνο αντί πάνω , Άνιξις αντί Άνοιξης , γίνι αντί γίνει . Έγιναν αρκετά θεματικά λάθη δηλαδή στη ρίζα των λέξεων , ξανούρια αντί καινούργια , πρότος αντί πρώτος , χρώμα αντί χρώμα , ευκαιτε αντί εύχεται , έφιαξαν αντί έφτιαξαν , παράλειψη κεφαλαίου γράμματος στάευρος αντι Σταύρος και μάρτις αντί Μάρτης .

Καταληκτικά λάθη	Θεματικά λάθη	Φωνολογικά λάθη- Παραλείψεις	Αντικατάσταση κεφαλαίου από μικρό
τρέχι πάνο κάτο γαβγίζι κράται άνιξις γίνι.. διειντίς	κίπο κανούρια πρότος μίνας άνιξις σταευρος διειντίς έφιαξαν χρώμα χιονάθρωπο έφιαξαν κανούρια	έφιαξάν κανούρια διειντίς σταευρος χιοναθρωπο	μάρτις σταευρος

Πίνακας 2 .Συγκεντρωτικός πίνακας λαθών κατά την ορθογραφία κειμένου.



Στόχος των παραπάνω ασκήσεων ήταν η μεταφορά από το φωνημικό κώδικα (υπαγόρευση) στο γραφημικό κώδικα (γραφή) της γλώσσας με ορθογραφημένο τρόπο. Ακόμα αξιολογήθηκε η γραμματική και συντακτική κατανόηση της γλώσσας, που προϋποθέτει την επαρκή κατανόηση του υπαγορευμένου κειμένου. Επίσης, στόχος ήταν και η αξιολόγηση της ικανότητας της Ανδριάνας για την αναγνώριση και διάκριση των ήχων.

Επόμενη άσκηση υπήρξε η αντιγραφή κειμένου δυόμισι γραμμών. (βλέπε Παράρτημα Β) που της δόθηκε από την εξετάστρια. Κατά την μεταφορά των λέξεων έκανε τα εξής λάθη. (βλέπε Παράρτημα Β)

- Πολύ αργός ρυθμός αντιγραφής.
- Αντιγράφει ένα - ένα τα γράμματα αντί ολόκληρες λέξεις.
- Προσθέτει συλλαβές και άρθρα εκεί που δεν υπάρχουν π.χ. στη , νέπλεαν
- Δεν οριοθετεί τον χώρο της στο τετράδιο.
- Δε χρησιμοποιεί συχνά τόνους.
- Στη μέση της πρότασης βάζει κεφαλαία γράμματα.
- Μετά από τελεία ξεκινά με μικρά γράμματα.
- Δε ξεχωρίζει τις λέξεις μεταξύ τους.
- Απουσία της παύλας στο χωρισμό της λέξης λόγω αλλαγής σειράς.
- Υπάρχει ολοκληρωμένη αντιγραφή από το κομμάτι που αντέγραψε.

Στόχος της άσκησης αυτής είναι η σωστή μεταφορά λέξεων. Μέσα από την αντιγραφή των λέξεων αξιολογείται η βραχύχρονη μνήμη του παιδιού, η ικανότητα παρατήρησης, η ικανότητα οπτικής διάκρισης και σύνθεσης, ο προσανατολισμός του παιδιού στο χώρο του κειμένου, καθώς και ο συντονισμός ματιού και χεριού.



Έτσι η ικανότητα μεταφοράς των οπτικο – φωνημικών συμβόλων σε γραφημικά είναι φυσιολογική .

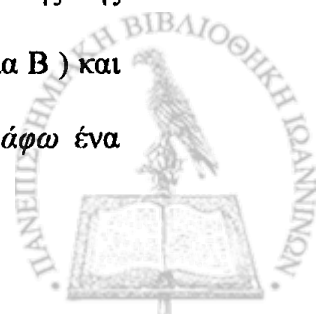
Στην επόμενη άσκηση η Αντριάννα κλήθηκε (βλέπε Παράρτημα Β) να « *βάλει σε κάθε λέξη το γράμμα ή τη συλλαβή που λείπει* » . (βλέπε Παράρτημα Β) Συμπλήρωσε τις λέξεις χωρίς δυσκολία , και όπου χρειαζόταν διάβαζε και συλλάβιζε την λέξη φωναχτά για να συμπληρώσει τις συλλαβές που έλειπαν . Ακόμα και τα συμπλέγματα **ντ** , **βρ** , **πλ** , **μπρ** τα συμπλήρωσε χωρίς δυσκολία , όμως στις λέξεις βροχή , αεροπλάνο , και ομπρέλα παρέλειψε τον τονισμό . Μέσα από την άσκηση αυτή αξιολογήθηκε η ικανότητα κατάτμησης συμπλεγμάτων , και λέξεων καθώς και η ακουστική διάκριση της Ανδριάννας .

Σε άλλη άσκηση δόθηκαν στην Ανδριάννα πέντε προτάσεις να συμπληρώσει το « *γράμμα που λείπει και στο τέλος να τις διαβάσει* ».(βλέπε Παράρτημα Β) Η δυσκολία της υπήρξε αρκετά μεγάλη . Δεν μπόρεσε να συμπληρώσει τα δίψηφα φωνήεντα **ει**, **αυ**, **αυ**, **αι**, καθώς και συμπλέγματα **ντ** , **στ** , **μπ** .

Της δόθηκαν από την εξετάστρια γράμματα των λέξεων **πεπόνι** , **μαθητής** , **κιθάρα** σε λάθος σειρά και έπρεπε να βρει τη σωστή σειρά και να σχηματίσει τη λέξη, προσέχοντας τον τονισμό . (βλέπε Παράρτημα Β)

Την πρώτη λέξη χωρίς να την σκεφτεί καθόλου μου είπε: « Δεν την ξέρω » , τις υπόλοιπες τις έγραψε σωστά . (βλέπε Παράρτημα Β) Παραλλαγή της άσκησης ήταν η άσκηση οχτώ όπου κλήθηκε το παιδί να βάλει τις λέξεις σε σωστή σειρά για τη δημιουργία πρότασης . Ενώ, προφορικά αρχικά την είπε σωστά , την έγραψε λάθος . (βλέπε Παράρτημα Β)

Η τελευταία διαγνωστική άσκηση από τις ασκήσεις γραφής ήταν αυτής της αυθόρμητης γραφής . Δόθηκε στην Ανδριάννα μια εικόνα (βλέπε Παράρτημα Β) και μετά από συζήτηση και σχολιασμό κλήθηκε να γράψει *Σκέφτομαι και γράφω* ένα



κείμενο 5-6 σειρών για αυτό που δείχνει η εικόνα και μετά να διαβάσει τα όσα έγραψε . (βλέπε Παράρτημα Β) Η Ανδριάννα δυσανασχέτησε αρκετά με την άσκηση αυτή (αρχικά αρνήθηκε να την κάνει) και δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα για την ολοκλήρωσή της .

Διάβασε τα όσα έγραψε ως εξής:

« Δύο τούρτες και δυο παιδιά κάθονται στις καρέκλες τους. Είναι δώρα πολλά και.....μπαλόνια κρεμασμένα.»

Δυσκολεύτηκε πολύ και η ίδια να διαβάσει το κείμενο της . Όσα δε κατάφερε να διαβάσει τα παρέκαμψε.

Από την εκτίμηση του δείγματος γραφής της Ανδριάννας (βλέπε Παράρτημα Β) προκύπτουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις:

- Το μέγεθος του κειμένου είναι τέσσερις γραμμές .
- Αρχικά ήταν απρόθυμη , στο τέλος μπόρεσε με δυσκολία να διαβάσει το κείμενο που έγραψε .
- Το κείμενο δεν ήταν εύκολο να διαβαστεί .
- Δεν ξεχωρίζει τις λέξεις μεταξύ τους , και τις λέξεις με τα άρθρα.
Κολλάει γράμματα και λέξεις ,
- Ελλιπής δόμηση γραπτού αφηγήματος .
- Απουσία τονισμού .
- Αναδιπλασιασμοί συλλαβών .
- Φτωχό περιεχόμενο κειμένου .
- Δε χρησιμοποιεί σημεία στίξεως .
- Παραλείπει γράμματα μέσα στις λέξεις .
- Κάνει αναδιπλασιασμούς γραμμάτων .



- Προσθέτει συλλαβές στις καταλήψεις των λέξεων εκεί που δεν υπάρχουν ή άλλοτε τα παραλείπει .
- Δεν μπορεί να οριοθετήσει τον χώρο της . (Ξεκινά να γράφει από την αρχή της πρότασης αλλά δεν αφήνει περιθώρια στο κείμενο) .
- Δεν είναι σίγουρη για αυτό που γράφει . (Γράφει γράμματα και συχνά τα σβήνει για να τα διορθώσει)
- Περιορισμένο λεξιλόγιο .
- Δε σχηματίζει προτάσεις .
- Γράφει από αριστερά προς τα δεξιά .
- Γράφει πάνω στη γραμμή .

Στόχος της παραπάνω άσκησης ήταν να αξιολογηθεί για άλλη μια φορά η ορθογραφική ικανότητα του παιδιού σε ελεύθερο μάλιστα θέμα ανάπτυξης , η ικανότητα γραφής (κινητική) , το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί , η δομή των προτάσεων του κειμένου και η εκφραστική ικανότητα του παιδιού.

2.3.2.Διαγνωστικές ασκήσεις στην ανάγνωση

Οι ασκήσεις αναγνωστικής ικανότητας έγιναν με προθυμία από την Ανδριάννα.

Συγκεκριμένα ζητήθηκε από το παιδί οι παρακάτω ασκήσεις:

- 1) *Να διαβάσει ένα κατάλογο ταξινομημένων λέξεων . (βλέπε Παράρτημα Γ)*
- 2) *Να διαβάσει ένα κείμενο (βλέπε Παράρτημα Γ) και να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης . (βλέπε Παράρτημα Γ)*



- 3) Να συμπληρώσει προφορικά τις προτάσεις με την κατάλληλη λέξη ώστε να βγαίνει νόημα . (βλέπε Παράρτημα Γ)
- 4) Τεστ συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης . (βλέπε Παράρτημα Γ)
- 5) Να αντιστοιχίσει την κάθε φράση με την αντίστοιχη εικόνα . (βλέπε Παράρτημα Γ)
- 6) Να διαβάσει τις συλλαβές με κατεύθυνση από πάνω προς τα κάτω . (βλέπε Παράρτημα Γ)

Αρχικά δόθηκε στην Ανδριάννα μια λίστα ταξινομημένων λέξεων για ανάγνωση (βλέπε Παράρτημα Γ) . Η ανάγνωση των περισσότερων λέξεων ήταν φυσιολογική .

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης παρατηρήθηκαν:

- Σωστή αποκωδικοποίηση των λέξεων .
- Κομπιαστή και συλλαβιστή ανάγνωση των περισσότερων συμφωνικών συμπλεγμάτων .
- Καλή ανάγνωση των δίγηφων φωνηέντων .
- Χρήση δείκτη σε όλες τις λέξεις .
- Παραποιήσεις δυο λέξεων αρχικά μετά τις διόρθωσε (σκαταδι αντί σκοτάδι και αυχομαι αντί εύχομαι) .
- Δυσκολία ανάγνωσης ορισμένων λέξεων (σκοτάδι , άνθρωπος , τηλέφωνο , ψαροκόκαλο , σκοτάδι , ηφαίστειο , εύχομαι)



Σωστή αποκωδικοποίηση λέξεων .	Παραποιήσεις λέξεων.	Δυσκολία ανάγνωσης – συλλαβισμός.
χωριό βγάζω τοίχος διαβάζω φεγγάρι τσουλήθρα τζιτζικας φλιτζάνι συνέχεια αστροναύτης πολυκατοικία θάμνος χοντρός παράγκα	σκοτάδι εύχομαι	τηλέφωνο ψαροκόκαλο άνθρωπος ηφαίστειο

Πίνακας 4. Συγκεντρωτικός πίνακας σωστής ανάγνωσης λέξεων και λαθών.

Στη συνέχεια το παιδί κλήθηκε να διαβάσει ένα κείμενο (βλέπε παρ. Γ) και να απαντήσει σε ερωτήσεις (Γλώσσα Α Δημοτικού , σχολικό βιβλίο) . Η ροή της ανάγνωσης ήταν αργή σχεδόν σε όλο το κείμενο , το διάβασε συλλαβιστά με τη χρήση του δείκτη και στις περισσότερες λέξεις με συμπλέγματα ήταν κομπιαστή. Διαπιστώθηκε ελλιπής χρωματισμός της φωνής σε κάποια σημεία , δε διάβασε όλα τα σημεία στίξεως ενώ αλλού παρέλειψε να πει τη τελευταία λέξη της πρότασης με αποτέλεσμα να ακούγεται συνεχής η ροή του κειμένου . Συγκεκριμένα ,



διαπιστώθηκαν παραποιήσεις λέξεων (ένα αντί ένας , την γυριστή αντί τη γυριστή , μίαν αντί μια) , παράληψη λέξης (ουρά αντί ουρά του) .

Παραποιήσεις λέξεων κατά την ανάγνωση.	Παραλήψεις λέξεων.
Ένα Την γυριστή Μίαν Την γούνινη	Ουρά

Πίνακας 5 . Συγκεντρωτικός πίνακας λαθών κατά την ανάγνωση.

Η Ανδριάννα όταν κλήθηκε να απαντήσει προφορικά σε ερωτήσεις νοηματικής κατανόησης του κειμένου (βλέπε Παράρτημα Β) έδειξε (αν και διάβασε συλλαβιστά το κείμενο) να κατανοεί το περιεχόμενο του . Κατά την διατύπωση των ερωτήσεων από την εξετάστρια δε χρειάστηκε να συμβουλευτεί το κείμενο και να ανατρέξει σε αυτό για πληροφορίες . Οι απαντήσεις των ερωτήσεων δεν δόθηκαν με λέξεις μέσα από το κείμενο αλλά με δικές της .

Αναλυτικότερα , στην πρώτη ερώτηση , απάντησε με δικές της λέξεις κατευθείαν χωρίς να συμβουλευτεί το κείμενο . Στη δεύτερη και τρίτη ερώτηση αν και η απάντησή της υπήρξε σωστή από μνήμης απάντησε μονολεκτικά γεγονός που καταδεικνύει το φτωχό λεξιλόγιό της . Στην τέταρτη και τελευταία ερώτηση αν και απάντησε ολοκληρωμένα από μνήμης αποσπώντας λέξεις μέσα από το κείμενο η σωστή απόδοση του νοήματος δεν έγινε . Έτσι λοιπόν η απάντησή της υπήρξε μερικώς σωστή .

Επόμενη άσκηση αναγνωστικής ικανότητας ήταν αυτή της συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων . (Βλέπε Παράρτημα Γ) Δόθηκε στο παιδί ένα φύλλο με πέντε προτάσεις , όπου του ζητήθηκε να τις διαβάσει φωναχτά , να κατανοήσει τι λείπει ,



και να κυκλώσει την κατάλληλη λέξη από αυτές της παρένθεσης που συμπληρώνει νοηματικά την πρόταση . Η Ανδριάννα ανταποκρίθηκε ορθά στις δυο πρώτες προτάσεις . Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη πρόταση βοηθήθηκε από το άρθρο « την » και κύκλωσε χωρίς να το σκεφτεί την πρώτη (θηλυκή) λέξη « τούρτα » . Το ίδιο ακολούθησε και στη δεύτερη πρόταση . Την τέταρτη πρόταση την έκανε σωστή ενώ την πέμπτη δε τη συμπλήρωσε καθόλου λέγοντας « αυτό δεν το ξέρω » .

Σε άλλη άσκηση η εξετάστρια ζήτησε από την Ανδριάννα να συμπληρώσει προφορικά τις προτάσεις με την κατάλληλη λέξη ώστε να βγαίνει νόημα . (βλέπε Παράρτημα Γ) Δόθηκαν προτάσεις που απαιτούσαν ορθή χρήση γραμματικών , νοηματικών και συντακτικών κανόνων .

Συγκεκριμένα , κατά την ανάγνωση της πρώτης πρότασης απάντησε λάθος χρησιμοποιώντας νοηματικά σωστό ρήμα « θέλω » αλλά λάθος πρόσωπο « θέλει αντί θέλω » . Όταν ζήτησε η εξετάστρια να διαβάσει φωναχτά την πρόταση δεν εντόπισε το λάθος της . (βλέπε Παράρτημα Γ) Στην δεύτερη πρόταση εκτός από παραποίηση λέξης « να αντί τα » , συμπλήρωσε μια λέξη λάθος . Διάβασε την πρόταση και βλέποντας τη λέξη « φύλλα » τη συνέδεσε συνειρμικά με το « δέντρο » και συμπλήρωσε λάθος . Τις επόμενες τρεις προτάσεις με μικρότερο βαθμό δυσκολίας τις συμπλήρωσε σωστά εκτός από την τέταρτη πρόταση που δήλωσε ότι « αυτό δεν το θυμάμαι » . (βλέπε Παράρτημα Γ)

Τελευταία άσκηση αναγνωστικής ικανότητας κατά την οποία η μικρή Ανδριάννα έδειξε κατενθουσιασμένη και πολύ πρόθυμη να κάνει ήταν αυτή της αντιστοίχισης εικόνων με φράσεις – νοήματα . (βλέπε Παράρτημα Γ) Συγκεκριμένα δόθηκαν στο παιδί τέσσερις εικόνες και τέσσερις φράσεις και της ζητήθηκε νοηματικά να συνδέσει την σωστή φράση την αντίστοιχα σωστή εικόνα . (Florence Doutremepuich & Françoise Perraud , 2006) Στην όλη διαδικασία η Ανδριάννα θα



έπρεπε να κόψει με ψαλίδι τις φράσεις και της εικόνες και κολλώντας τις να τις αντιστοιχίσει σωστά .

Με την ολοκλήρωση της άσκησης η Ανδριάννα δεν έκανε κανένα λάθος . Μπόρεσε να συνδέσει νοηματικά την κάθε εικόνα με τον αντίστοιχο τίτλο – φράση , να εκφράσει και να αποδώσει το οπτικό ερέθισμα σε λεκτικό , ενώ με την χρήση του ψαλιδιού η εξετάστρια έλεγξε το παιδί αν έχει τις δεξιότητες της λεπτής κινητικότητας και του συντονισμού κινήσεων ανεπτυγμένες . Σε όλα τα επίπεδα η Ανδριάννα ανταποκρίθηκε επιτυχώς.

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

2.3.3. Διαγνωστικές ασκήσεις αριθμητικής.

Προκειμένου να αξιολογηθεί στα μαθηματικά η Ανδριάννα , η εξετάστρια στα πλαίσια της τέταρτης σαραντάλεπτης συνάντησής τους είχε προγραμματίσει τις ακόλουθες ασκήσεις :

- 1) *Να πει τους αριθμούς ως το είκοσι και αντιστρόφως.*
- 2) *Να διαβάσει τους αριθμούς που είναι μέσα στα κοντάκια.*
- 3) *Να κάνει τις πράξεις της πρόσθεσης και της αφαίρεσης.*
- 4) *Να λύσει προβλήματα αφαίρεσης και πρόσθεσης ως το είκοσι.*

Πρώτη άσκηση ήταν αυτή της προφορικής αρίθμησης ως το είκοσι και αντιστρόφως . Η μέτρησή της ως το είκοσι ήταν σωστή με ροή χωρίς καμία δυσκολία



, όμως αντιστρόφως μέτρησε ως το δεκαοχτώ και μετά σταμάτησε λέγοντας « δεν καταλαβαίνω » . Η αμηχανία της ήταν έκδηλη και η εξετάστρια δεν επέμεινε παραπάνω . Στην επόμενη άσκηση δόθηκε στο παιδί ένα φύλλο εργασίας με αριθμούς μονοψήφιους και διψήφιους που άλλοι βρίσκονταν έξω από κουτάκια και άλλοι μέσα σε αυτά . (βλέπε Παράρτημα Δ) Δε παρουσίασε καμία δυσκολία να διακρίνει και να διαβάσει την συμβολική αναπαράσταση τόσο των μονοψήφιων όσο και των διψήφιων αριθμών .

Στην επόμενη άσκηση η εξετάστρια ζήτησε από την Ανδριάννα να κάνει τις πράξεις της αφαίρεσης και της πρόσθεσης , συμπληρώνοντας κάθε φορά το ψηφίο που λείπει . (βλέπε Παράρτημα Δ) Στις πράξεις της πρόσθεσης δεν έκανε λάθη , μόνο σε μια πράξη (βλέπε Παράρτημα Δ) , ενώ στις πράξεις της αφαίρεσης όταν η πράξη της δόθηκε οριζόντια δεν έκανε λάθος σε αντίθεση με την κάθετη αφαίρεση (βλέπε Παράρτημα Δ) κατά την οποία η Ανδριάννα δεν αναγνώρισε σωστά το σύμβολο της αφαίρεσης και έκανε πρόσθεση . Κατά τη διάρκεια των πράξεων παρατηρήθηκε φωναχτή επίλυση των πράξεων και σε ορισμένες περιπτώσεις μέτρημα με τα δάχτυλα και δεν παρατηρήθηκε λάθος .

Τέλος , δόθηκαν στην Ανδριάννα επτά αριθμητικά προβλήματα με τις πράξεις της αφαίρεσης και πρόσθεσης . (Μαθηματικά Α δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών , β τεύχος) Ζητήθηκε από την Ανδριάννα να τα διαβάσει φωναχτά και να τα επιλύσει . Στα προβλήματα της πρόσθεσης έκανε μόνο ένα λάθος επαναλαμβάνοντας τη μέτρηση με τα δάχτυλα , (βλέπε Παράρτημα Δ) ενώ στα δυο προβλήματα τις αφαίρεσης αγνόησε το σύμβολο της αφαίρεσης και ξαναέκανε πρόσθεση .

Από τις ασκήσεις τις πρόσθεσης καταφαίνεται ότι το παιδί δεν έχει πρόβλημα στη αναγνώριση του μαθηματικού συμβόλου , την ακουστική διάκριση των αριθμών , την γνώση γραφής των αριθμών και του τρόπου υπολογισμού τους . Αν και



χρειάζεται χρόνο για να ολοκληρώσει μια πράξη εντούτοις δείχνει να κατέχει τη γνώση των αριθμητικών συμβόλων πρόσθεσης και αφαίρεσης . Τα λάθη που παρατηρήθηκαν αποδίδονται στην έλλειψη προσοχής τη δεδομένη στιγμή και την αρνητική της διάθεση από ένα σημείο και μετά να κάνει τις ασκήσεις .

2.3.4.Διαγνωστικές ασκήσεις προσδιορισμού του χώρου – χρόνου.

Σε επόμενη μέρα συνάντησης η Ανδριάννα κλήθηκε να πραγματοποιήσει μια σειρά ασκήσεων που στόχευαν στη θέση πράγματος στο χώρο ή το χρόνο , στη θέση του εαυτού της σε σχέση με πράγματα , διαδικασίες στο χώρο – χρόνο , και κινήσεις προς και από πράγματα και διαδικασίες στο χώρο – χρόνο. Για την επίτευξη αυτών των στόχων πραγματοποιηθήκαν οι παρακάτω ασκήσεις:

- 1) *Να απαντήσει σε ερωτήσεις χρονικού προσανατολισμού .*
- 2) *Να φτιάξει ένα σχήμα με ξυλάκια όπως αυτό της δόθηκε .*
- 3) *Να συμπληρώσει ένα λαβύρινθο .*
- 4) *Να συμπληρώσει μια ιστορία με σωστή χρονική ακολουθία .*
- 5) *Συμπληρώσει φύλλο εργασίας με τις χωρικές έννοιες .*
- 6) *Βιωματικό παιχνίδι προσανατολισμού .*

Η Ανδριάννα κλήθηκε να απαντήσει σε ορισμένες ερωτήσεις χρονικού προσανατολισμού. Οι ερωτήσεις οι οποίες έγιναν από την εξετάστρια ήταν οι ακόλουθες:

Ποιες είναι οι μέρες τις εβδομάδες ;

Ποιοι είναι οι μήνες του χρόνου;

Σήμερα τη μέρα έχουμε;

Ποιος ήταν ο προηγούμενος μήνας;



Τι μέρα έχουμε αύριο;

Πες μου όλους τους μήνες αντίστροφα .

Η Ανδριάννα έδειξε άμεση ανταπόκριση στις ερωτήσεις της εξετάστριας , επιτυχή εντοπισμό της μέρας και του μήνα , ανέφερε σε σωστή χρονική ακολουθία τις ημέρες της εβδομάδας , ανέφερε επιτυχώς τους μήνες με αργό ρυθμό μετά τον Οκτώβρη , Νοέμβρη και Δεκέμβρη και αποτυχία στην αντίστροφη αναφορά των μηνών . (Οκτώβριος , Μάρτιος , Μάιος , Ιούνιος)

Επιπλέον δόθηκαν ένα φύλλο εργασίας με τέσσερις εικόνες οι οποίες έπρεπε να μπουν σε σωστή σειρά αριθμώντας τες από το ένα έως το τέσσερα . (βλέπε Παράρτημα Ε) και άλλες τρεις εικόνες να τοποθετηθούν σε σωστή σειρά και να ζωγραφιστούν . (βλέπε Παράρτημα Ε) Η πρώτη ιστορία ήταν με μπερδεμένη σειρά και η δυσκολία της έγκειτο στην λεπτομερή παρατήρηση των εικόνων προκειμένου να προκύψει η σωστή χρονική εξέλιξη της ιστορίας . Η Ανδριάννα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα ολοκλήρωσε την άσκηση . Τοποθέτησε λάθος τη σειρά των εικόνων , ενώ τον αριθμό 3 τον αντικατέστησε με το ε .

Στην άλλη ιστορία το παιδί ανταποκρίθηκε επιτυχώς με μεγάλο βαθμό ευκολίας (βλέπε Παράρτημα Ε) . Στο τέλος αφού τοποθέτησε χρονικά σωστά την ιστορία αφηγήθηκε την ιστορία με σωστή χρονική εξέλιξη . Στόχος των ασκήσεων ήταν η αξιολόγηση της χρονικής ακολουθίας και της παρατήρησης του παιδιού . Η Ανδριάννα αρχικά έδειξε να λειτουργεί με έλλειψη προσοχής τη δεδομένη στιγμή ενώ στη επόμενη άσκηση ανταποκρίθηκε επιτυχώς .

Στη τρίτη άσκηση δόθηκαν στην Ανδριάννα δυο λαβύρινθοι και της ζητήθηκε άλλοτε ξεκινώντας από το κέντρο και άλλοτε από μια έξοδο σε άλλη έξοδο να χαράξει γραμμή χωρίς να ακολουθεί « λάθος » δρόμους . (βλέπε Παράρτημα Ε) Και



οι δυο λαβύρινθοι συμπληρώθηκαν σωστά , όμως από την παρατήρηση του παιδιού προέκυψαν τα ακόλουθα :

- Πρώτα αναζήτησε τη διαδρομή με το χέρι και μετά τη ζωγράφησε με το μολύβι .
- Η κίνηση του ματιού ακολουθούσε το μολύβι .
- Αναλογικά με το χρόνο δυσκολίας το ολοκλήρωσε σχετικά γρήγορα .
- Έκανε ένα λάθος στο κάθε λαβύρινθο , (δυο φορές αλλαγή πορείας .) Τους ολοκλήρωσε όμως επιτυχώς .
- Ο χρόνος ολοκλήρωσης της άσκησης ήταν ανάλογος του βαθμού δυσκολίας της .

Σε επόμενη άσκηση η εξετάστρια ζήτησε από την Ανδριάννα να συμπληρώσει δυο φύλλα εργασίας με τις χωρικές έννοιες πάνω – κάτω , μπροστά – πίσω . (βλέπε Παράρτημα Ε) Η Ανδριάννα ανταποκρίθηκε γρήγορα και με επιτυχία σε όλες τις ασκήσεις και με ικανοποιητικά γρήγορο ρυθμό .

Συμπληρωματικά με τις ασκήσεις αυτές έγιναν και βιωματικές ασκήσεις με παιχνίδι προσανατολισμού για να εκτιμηθεί η ικανότητα τοποθέτησής της στο χώρο . Συγκεκριμένα ζητήθηκαν από την Ανδριάννα τα παρακάτω:

Ποιο είναι το **δεξί** σου χέρι; Ποιο το **αριστερό**;

Ποιο το **αριστερό** σου πόδι και ποιο το **δεξί**;

Βάλε το **δεξί** χέρι στο **αριστερό** πόδι.

Βάλε το **αριστερό** χέρι στο **δεξί** πόδι.

Στάσου **μπροστά** από την καρέκλα.

Στάσου **πίσω** από τη καρέκλα.

Ανέβα **πάνω** στο σκαλί.

Κατέβα **κάτω** από το σκαλί.



Βάλε το μολύβι μέσα στη βιβλιοθήκη.

Βάλε τη γόμα έξω από τη κασετίνα.

Η Ανδριάννα ήταν ιδιαίτερα χαρούμενη με τις ασκήσεις αυτές γιατί το είδε ως παιχνίδι . Από τις βιωματικές ασκήσεις προκύπτει ότι το παιδί έχει καλό βαθμό συγκέντρωσης και προσοχής , ανταποκρίνεται σωστά μόνο στο συνδυασμό αριστερό δεξί μπερδεύτηκε και έκανε δεξί – δεξί , και δείχνει να έχει σωστή δόμηση των χωρικών εννοιών .

Επιπροσθέτως , ως τελευταία άσκηση δόθηκε στην Ανδριάννα ένα σχήμα με ξυλάκια και της ζητήθηκε να το αναπαράγει . Το έφτιαξε σχετικά γρήγορα και σωστά στο μεγαλύτερο μέρος του όμως προς το τέλος θέλοντας να τελειώσει γρήγορα πρόσθεσε δυο επιπλέον ξυλάκια στο σχήμα που δεν υπάρχουν στο σχήμα που της δόθηκε . Όμως , αξιολογώντας το βαθμό επίδοσης του παιδιού στις παραπάνω ασκήσεις δεν φαίνεται να υπάρχει πρόβλημα κατανόησης των χώρο – χρονικών εννοιών και προσανατολισμού.

2.3.5 Διαγνωστικές ασκήσεις παρατηρητικότητας , κρίσης , και συσχετισμού εννοιών

Δόθηκαν στο παιδί τέσσερις ασκήσεις παρατηρητικότητας. Στην πρώτη κλήθηκε να παρατηρήσει προσεχτικά τη διαδοχή αντικειμένων με διαφορετική φορά κίνησης. Συγκεκριμένα υπήρχαν τέσσερις στήλες , ενώ στην κάθε στήλη υπήρχαν τέσσερις διαφορετικές πεταλούδες τόσο στο σχεδιασμό τους όσο και στην φορά κίνησής τους. (βλέπε Παράρτημα Ζ). Η Ανδριάννα ανταποκρίθηκε φυσιολογικά χωρίς να κάνει λάθος στην παρατήρηση και την συσχέτιση διαφορετικών αντικειμένων.



Στην επόμενη άσκηση το παιδί έπρεπε να παρατηρήσει αρχικά μια ομάδα τριών όμοιων πραγμάτων , κατόπιν από άλλες ομάδες να επιλέξει αυτή την ομάδα που είναι όμοια με την πρώτη. Η άσκηση αυτή συνδύαζε διαφορετικά σχήματα , φορά κίνησης διαφορετική και μέγεθος διαφορετικό σε κάθε σχήμα (βλέπε Παράρτημα Z). Την άσκηση αυτή ολοκλήρωσε σε μικρό χρονικό διάστημα , με ιδιαίτερη ευκολία και ευχάριστη διάθεση , χωρίς να κάνει κάποιο λάθος.

Στην τρίτη άσκηση δόθηκε στο παιδί ένα φύλλο με τέσσερις στήλες που σε κάθε στήλη υπήρχαν έξι αντικείμενα .Η Ανδριάννα θα έπρεπε να βάλει σε κύκλο το μεγαλύτερο αντικείμενο και να χρωματίσει το αντικείμενο εκείνο που δεν είναι εύθραυστο. (βλέπε Παράρτημα Z) Κατά αυτό τον τρόπο το παιδί έπρεπε να παρατηρήσει προσεχτικά τα αντικείμενα και να κατηγοριοποιήσει – ομαδοποιήσει με δύο κατηγορικά κριτήρια . (το μέγεθος και το « εύθραυστα ») Στην συγκεκριμένη άσκηση άργησε να την ολοκληρώσει γιατί ζήτησε χρόνο να σκεφτεί. Κατάφερε με επιτυχία να εντοπίσει ,να ζωγραφίσει , και να κυκλώσει όσα της ζητήθηκαν κάνοντας σωστές επιλογές αν και κύκλωσε τα διαφορετικά αντικείμενα και ζωγράφισε τα μεγαλύτερα.

Στην άσκησή των σχημάτων κλήθηκε να παρατηρήσει συνδυασμούς διαφορετικών σχημάτων και σχεδίων και να ζωγραφίσει τα όμοια του κάθε πρώτου σχήματος . (βλέπε Παράρτημα Z) Η Ανδριάννα ανταποκρίθηκε επιτυχώς στην άσκηση βρίσκοντας την σωστή αλληλουχία των σχημάτων χωρίς να δυσκολευτεί ιδιαίτερα

Τελευταία από τις ασκήσεις παρατήρησης ήταν αυτή του κινητικού συντονισμού. Δόθηκε στην Ανδριάννα ένα σχήμα με ξυλάκια , με αυξανόμενο βαθμό πολυπλοκότητας . (βλέπε Παράρτημα Z) Της ζητήθηκε να μεταφέρει στο κάτω μέρος του φύλλου το ίδιο σχήμα κάνοντάς το και εκείνη με ξυλάκια. (βλέπε Παράρτημα Z) Το παιδί έπρεπε να παρατηρεί το κάθε σχήμα (δόθηκαν δυο σχήματα) και αφού το κάλυπτε η εξετάστρια να προσπαθήσει να το αναπαράγει. Η Ανδριάννα ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά σε αυτή την άσκηση , σε επίπεδο κινητικού συντονισμού , όσο και κατά την μεταφορά από μνήμης σχημάτων , μόνο που στο πρώτο σχήμα πρόσθεσε ένα ξυλάκι σε σημείο που δεν υπήρχε.

Παρατηρώντας το παιδί κατά την διάρκεια των ασκήσεων παρατήρησης διαπιστώθηκε :

- Ο ρυθμός ολοκλήρωσης ανταποκρινόταν στο βαθμό δυσκολίας της κάθε άσκησης.



- Καλό επίπεδο συγκέντρωσης.
- Σωστός κινητικός συντονισμός.
- Αρκετά καλή μεταφορά από μνήμης των σχημάτων.
- Ικανότητα εντοπισμού του στόχου.
- Ικανότητα διαχωρισμού - κατηγοριοποίησης και εκτίμησης βάση ενός κατηγορικού κριτηρίου.

Από τις ασκήσεις παρατήρησης μπορούμε να συμπεραίνουμε πως προσοχή του παιδιού , η ικανότητα συγκέντρωσης , η παρατηρητικότητα , και ο λεπτός κινητικός συντονισμός , όσο και η ικανότητα εντοπισμού του στόχου διαπιστώθηκαν φυσιολογικές.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3°

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Στο παρακάτω πρωτόκολλο περιγράφεται η γενική εικόνα – προφίλ της προβληματικής κατάστασης σε τέσσερις περιοχές παραγωγής γραπτού λόγου, όπως αυτή προκύπτει από τις ασκήσεις από τις ασκήσεις στις οποίες συμμετείχε η μαθήτρια Ανδριάννα.

Πρωτόκολλο I

Γενικό (προφίλ) προβληματικής κατάστασης

Μαθητής : Ανδριάννα

Φύλο : Θήλυ , Ηλικία : 7 ετών και 8 μηνών , Τάξη : Α Δημοτικού

Προβληματική Κατάσταση : Γραπτός λόγος - Ορθογραφία

α/α	Κατηγορίες Προβλημάτων	Περιοχές λαθών				90 λέξεις
		Αντιγραφή	Υπαγόρευση	Από μνήμης	Αυτόνομη παραγωγή	Σύνολο
1	Αναγραμματισμοί	0	1	2	1	N=4
2	Παραλήψεις	6	9	10	17	N=42
3	Προσθήκες	2	0	3	2	N=7
4	Καταλήξεις	0	2	9	5	N=16
5	Θέματα	0	6	4	7	N=17
6	Προθέσεις	0	3	2	8	N=13
7	Τονισμοί	1	19	6	9	N=35
8	Στίξεις	2	4	6	3	N=15
9	Αντιμεταθέσεις	0	0	0	0	N=0
	Σύνολο	N=11	N=44	N=402	N=52	N=149



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 τέσσερις περιοχές χωριστά αλλά αθροιστικά με τρόπο που να παρουσιάζεται συνολικά και ειδικά μια σαφής εικόνα του προβλήματος του μαθητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ενδιαφέρον προκύπτει για το φαινόμενο της παράληψης φωνημάτων. Σε μια βάση σύγκρισης $N = 90$ λέξεις η συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου είναι μεγάλη. Το φαινόμενο της παράληψης φωνημάτων συνθέτει το κύριο πρόβλημα του μαθητή αφού η συχνότητά του $N = 42$ λάθη σε 90 λέξεις προσδιορίζει την ύπαρξη συγκεκριμένης μαθησιακής δυσκολίας, δηλαδή το 46,7% των λέξεων που έγραψε η μαθήτρια έχουν παράληψη φωνημάτων. Το βασικό πρόβλημα ορθογραφίας της μαθήτριας συνίσταται στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην παράληψη φωνημάτων στις λέξεις στις περιοχές της υπαγόρευσης, της από μνήμης και της αυτόνομης παραγωγής λόγου. Με βάση τις παραλείψεις φωνημάτων της μαθήτριας οφείλουμε να συγκεκριμενοποιήσουμε το πρόβλημα σε επιμέρους κατηγορίες. Η ενέργεια αυτή αποτυπώνεται στα στοιχεία του Πρωτοκόλλου II.

Πρωτόκολλο II

Γενική Εικόνα (προφίλ) προβλήματος

Το Πρόβλημα : Παράληψη φωνημάτων

α/α	Κατηγορία λαθών	Αντιγραφή	Υπαγόρευση	Από μνήμης	Αυτόνομος λόγος	Σύνολο
1	Ονόματα	3	6	5	11	N=25
2	Ρήματα	3	3	4	4	N=14
3	Επιρρήματα	0	0	1	1	N=25
4	Αντωνυμίες	0	0	0	1	N=1
	Σύνολο	N=6	N=9	N=10	N=17	N=42



Όπως προκύπτει από τα παραπάνω στοιχεία του Πρωτοκόλλου II μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το συγκεκριμένο πρόβλημα συναρθρώνεται από τέσσερις κατηγορίες λαθών : τα ονόματα (ουσιαστικά , επίθετα , μετοχές , $N = 25$) , τα ρήματα ($N = 14$) , τα επιρρήματα ($N = 2$) και τις αντωνυμίες ($N = 1$). Ο συνολικός αριθμός ($N = 42$) κατανέμεται στις τέσσερις περιοχές του γραπτού λόγου αντίστοιχα : αντιγραφή ($N = 6$) , υπαγόρευση ($N = 9$) , από μνήμης ($N = 10$) , και αυτόνομος λόγος ($N = 14$) . Η εντύπωση που έχει σχηματιστεί για το πρόβλημα είναι συγκεκριμένη και απαλλαγμένη από γενικεύσεις.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4°

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο ολοκληρώθηκε ο απαραίτητος διαγνωστικός έλεγχος για τον εντοπισμό των αδυναμιών του παιδιού με μια σειρά διαγνωστικών ασκήσεων στην ορθογραφημένη γραφή , την ανάγνωση , την αριθμητική ικανότητα τις δεξιότητες του χωροχρονικού προσανατολισμού , της συγκέντρωσης , παρατήρησης , κρίσης και συσχετισμού. Επόμενο βήμα αποτελεί η κατάρτιση προγράμματος παρέμβασης και αντιμετώπισης συγκεκριμένων αδυναμιών του παιδιού με στόχο την βελτίωση των λαθών και της επιδόσεώς του.

ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η παρεμβατική διαδικασία έγινε στο δημοτικό σχολείου που πηγαίνει η Ανδριάννα την επόμενη βδομάδα μετά τον διαγνωστικό έλεγχο . Θα κρινόταν σκόπιμο να υπάρξει διάλειμμα κάποιων ημερών προκειμένου να ξεκουραστεί το παιδί, αλλά δεν υπήρξε η δυνατότητα του χρόνου από το σχολείο να γίνει κάτι τέτοιο. Η παρέμβαση έγινε στο σύνολο πέντε συναντήσεων των είκοσι λεπτών περίπου . (26 Μαΐου – 30 Μαΐου)

Η Ανδριάννα , ενώ προφορικά δεν εντοπίστηκε να έχει πρόβλημα , εντούτοις στο γραπτό παρουσιάστηκαν κάποιες αδυναμίες . Έτσι ύστερα από καταγραφή των αδυναμιών του παιδιού αλλά και των ιδιαιτεροτήτων του καταρτίστηκε πρόγραμμα



παρέμβασης με στόχο την αντιμετώπιση παράληψης γραμμάτων στο θέμα ή στην κατάληξη των λέξεων .

Αρχικά ζητήθηκε από την Ανδριάννα να περιγράψει προφορικά μια εικόνα που της δόθηκε (βλέπε Παράρτημα Η) , να γράψει μικρές προτάσεις αναφορικά με το κείμενο και να τις διαβάσει . Κατά την ανάγνωση των προτάσεων δυσκολευόταν να διαβάσει ό, τι έγραψε και συνεχώς διόρθωνε το κείμενό της και εκεί φάνηκε η δυσκολία του παιδιού στη ολοκληρωμένη γραφή των λέξεων . Παρατηρώντας το Παράρτημα Η , μπορούμε να εντοπίσουμε τις αδυναμίες-της . Το παιδί χρειάστηκε πολύ χρόνο να γράψει το κείμενό της . Κατά την συγγραφή του κειμένου έγιναν πολλά λάθη και αναγκαζόταν συνεχώς να σβήνει και να γράφει . Το παιδί από ένα κείμενο δεκαέξι λέξεων έγραψε λάθος , παραλείποντας φθόγγους , σε οχτώ λέξεις , δηλαδή τις μισές , ενώ τις υπόλοιπες δε κατάφερε να τις αποδώσει με ορθογραφημένη γραφή .

Παράλληλα η εξετάστρια έδωσε στην Ανδριάννα στήλες λέξεων να συμπληρώσει τους φθόγγους στη αρχή στη μέση ή το τέλος της λέξης . Το παιδί έδειξε να δυσκολεύεται ιδιαίτερα . Από το σύνολο των τριάντα τριών λέξεων είχε σωστές τις είκοσι μία ενώ λάθος ορθογραφημένες υπήρξαν οι δώδεκα . Στον παρακάτω πίνακα μπορούμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά τα λάθη :

Σωστή ορθογραφία λέξεων	Λανθασμένη ορθογραφία λέξεων.
Εξοχή	Πέζου αντί παίζουν
Δύο	Σιν αντί στην
Μια	Κάνου αντί κάνουν
Κοπέλα	Ποδίλατ αντί ποδήλατο
Με	Πεδί αντί παιδιά
Το	Κιταν αντί κοιτάνε
γάτο	Πααάκιαα αντί παπάκια



δύο	Πείζουν αντί παίζουν
βιβλίο	Πρράσινο αντί πράσινο
Πάσχα	Κραρδιά αντί καρδιά
Φωτιά	Χήμα αντί σχήμα
Μπογιά	Αγόνοι αντί βαγόνοι
Κεφάλι	Βεκόν αντί βελόνι
Καπέλο	Βιβλο αντί Βιβλίο
Γάτα	Αθρωπος αντί άνθρωπος
Χώμα	Πατέοας αντί πατέρας
Μπουκάλι	Λιοάρι αντί λιοντάρι
Κουρτίνα	Υδρααλικός αντί υδραυλικός
πείνα	Παδιά αντί παιδιά.

Πίνακας 6 . Συγκεντρωτικός πίνακας σωστής και λανθασμένης γραφής λέξεων με παράληψη φθόγγων.

Παρατηρώντας τον παραπάνω συγκεντρωτικό πίνακα φαίνεται ξεκάθαρα η δυσκολία της Ανδριάννας . Φαίνεται να επικρατεί σύγχυση κατά την ακουστική διάκριση , σύνθεση και ανάλυση των φθόγγων. Το παιδί κατά την ανάγνωση αποκωδικοποιεί σωστά τους φθόγγους , δυσκολεύεται όμως ιδιαίτερα κατά την σύνθεσή τους.

Αφού εντοπίστηκε η δυσκολία του παιδιού , δόθηκαν στο παιδί δυο πίνακες με λέξεις που κάνει λάθος με παράθεση λάθους – σωστού . (βλέπε Παράρτημα Η) Η σωστή λέξη δόθηκε υπογραμμισμένη με πράσινο , ενώ η λάθος λέξη που έκανε το παιδί δόθηκε υπογραμμισμένη με κόκκινο . Ζητήθηκε από την Ανδριάννα να διαβάσει προσεχτικά τους πίνακες δίνοντας έμφαση με την βοήθεια της εξετάστριας (το επισήμανε λεκτικά το κάθε λάθος) στα σημεία που ήταν υπογραμμισμένη η κάθε λέξη . Το παιδί ανταποκρίθηκε με προθυμία και έδειξε να μην έχει πρόβλημα στην διάκριση λάθους – σωστού .



Μετά της ζητήθηκε έχοντας ως βοήθημα τους παραπάνω πίνακες να κάνει και εκείνη το ίδιο στις λέξεις που της δόθηκαν (βλέπε Παράρτημα Η) , δηλαδή να υπογραμμίσει με κόκκινο χρώμα τις σωστές λέξεις και με κίτρινο χρώμα τις λάθος . Η εξετάστρια έδωσε στην Ανδριάννα αρχικά ζευγάρια λέξεων σε στήλες με παράθεση σωστού και λάθους . (βλέπε Παράρτημα Η) Το παιδί έχοντας τον παραπάνω βοηθητικό πίνακα προχώρησε σε γρήγορη υπογράμμιση των λέξεων , χωρίς κάποιο βαθμό δυσκολίας , ενώ δεν ήταν πολλές οι φορές που τον συμβουλευτήκε .

Σε επόμενη άσκηση η εξετάστρια της έδωσε πάλι δυο ζευγάρια λέξεων σε στήλες όμως με παράθεση λάθους – σωστού (βλέπε Παράρτημα Η) και μετά εναλλάξ λάθος με σωστές λέξεις . (βλέπε Παράρτημα Η) Τις δυο αυτές ασκήσεις τις ολοκλήρωσε η Ανδριάννα σχετικά γρήγορα με επιτυχία (δεν έκανε κανένα λάθος) και χωρίς συχνά πια να συμβουλευεται το υπόδειγμα .

Κατόπιν , η εξετάστρια ζήτησε από το παιδί να διαβάσει το κείμενο που της δίνονταν εντοπίζοντας τις υπογραμμισμένες σωστές λέξεις και να τις μεταφέρει σε άλλο κείμενο όπου λείπουν . (βλέπε Παράρτημα Η) Το κείμενο που δίνονταν κάθε φορά ήταν το ίδιο. Το παιδί ανταποκρίθηκε επιτυχώς , ενώ κατά την μεταφορά των λέξεων συμβουλευόταν το αρχικό κείμενο για να σιγουρευτεί για την ορθογραφία. Ολοκλήρωσε την άσκηση χωρίς λάθη.

Στην επόμενη άσκηση η εξετάστρια έδωσε στην Ανδριάννα ένα κείμενο τεσσάρων προτάσεων μέσα στις οποίες υπήρχαν και αρκετές λέξεις από αυτές που η Ανδριάννα έκανε λάθος . (βλέπε Παράρτημα Η) Της ζητήθηκε να εντοπίσει και να υπογραμμίσει τις λέξεις αυτές μέσα στο κείμενο και να τις μεταφέρει στο πιο κάτω πλαίσιο. Η Ανδριάννα εντόπισε πολλές από τις λέξεις ξέχασε μόνο μια λέξη «κάθονται » και χωρίς να χρειαστεί να σβήσει και να ξαναγράψει μετέφερε σωστά τις λέξεις στο τέλος .



Στη συνέχεια το παιδί κλήθηκε να συμπληρώσει προτάσεις με κενά επιλέγοντας την κατάλληλη λέξη από κατάλογο σωστών λέξεων που της δόθηκαν , όπου υπάρχει το πρόβλημα που εντοπίστηκε.(βλέπε Παράρτημα Η) Το παιδί αρκετά γρήγορα διάβασε την πρώτη πρόταση και άρχισε να συμπληρώνει τα κενά. Κατά την μεταφορά των λέξεων παρέλειψε τους τόνους , και μια λέξη της μετέφερε λάθος (χιονάνθρωπος αντί για χιονάνθρωπο) .

Σκοπός των παραπάνω ασκήσεων ήταν το παιδί να κάνει μεταφορά των «λάθος» λέξεων από γραπτό κείμενο αλλά και μεταφορά της λέξης από δοσμένο κατάλογο σε άσκηση. Μέσα από τις παραπάνω ασκήσεις αν και έγιναν λάθη φάνηκε να αποκαταστάθηκε το πρόβλημα της παράληψης φθόγγων εφόσον δεν έγινε αναπαραγωγή του φαινομένου . Η παράληψη φθόγγων σε αυτή την άσκηση ήταν απύσχα.

Σε επόμενη άσκηση ζητήθηκε από το παιδί να υπογραμμίσει στις προτάσεις που την δίνονταν τις λέξεις που έκανε λάθος και να τις μεταφέρει στα « συννεφάκια » δηλαδή σε κενό χώρο που υπήρχε από κάτω . (βλέπε Παράρτημα Η) Η Ανδριάννα διαβάζοντας την πρώτη πρόταση εντόπισε την λέξη που έκανε λάθος και ζήτησε επειδή την είδε σωστά γραμμένη να την υπογραμμίσει με κόκκινο , δηλαδή είχε αρχίσει να διακρίνει το σωστό . Αφού εντόπισε όλες τις λέξεις σωστά και τις υπογράμμισε τις μετέφερε σε κενό σημείο « συννεφάκια » . (βλέπε Παράρτημα Η) Η μεταφορά των λέξεων έγινε σωστή και η άσκηση ολοκληρώθηκε επιτυχώς . Τον περισσότερο χρόνο τον χρειάστηκε η Ανδριάννα στην αντιγραφή των λέξεων , η οποία έγινε από το παιδί δείχνοντας κάθε φορά με το δάχτυλο τη σωστή λέξη.

Στη συνέχεια δόθηκε στην Ανδριάννα ένας κατάλογος με σωστές και λάθος λέξεις όπου εντοπιζόταν το φαινόμενο και έπρεπε να επιλέξει το παιδί τη σωστά δοσμένη λέξη και να την μεταφέρει στο κείμενο . (βλέπε Παράρτημα Η) Έχοντας



τον κατάλογο με τις λέξεις η Ανδριάννα χωρίς να της ζητηθεί ξεκίνησε να δια γράφει με X τις λάθος λέξεις κάνοντας το σχόλιο «...για να μην μπερδεύομαι » ενώ τις σωστές λέξεις τις υπογράμμισε με το μολύβι της . Κατά την μεταφορά των λέξεων δεν έκανε κανένα λάθος παράληψης φθόγγου – φθόγγων , επομένως στη φάση αυτή δεν έδειξε το παιδί να έχει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα.

Σκοπός των ασκήσεων αυτών ήταν η αναγνώριση – διάκριση του λάθους από το παιδί . Αρχικά προσπάθησε η εξετάστρια να κάνει παράθεση λάθους και σωστού και στη συνέχεια να βοηθήσει την Ανδριάννα , να αναγνωρίσει τα λάθη της , να τα εντοπίσει , και να μπορέσει να διακρίνει το λάθος από το σωστό (με βοήθημα στην αρχή και χωρίς βοήθημα στη συνέχεια) . Η εξετάστρια παρατήρησε κατά τη διάρκεια των ασκήσεων το βαθμό αυτονομίας του παιδιού να αυξάνεται , να αποκτά κυριαρχία στα λάθη της , να τα εντοπίζει με αρκετή ευκολία και με ενθουσιασμό ότι « ...αυτό το ξέρω σωστό!!!» να συμπληρώνει τις ασκήσεις . Η επιτυχία της σε πολλές ασκήσεις λειτούργησε ενθαρρυντικά ως ενισχυτικός παράγοντας μάθησης ενισχύοντας κατά αυτό τον τρόπο την παρεμβατική διαδικασία και φέροντας καλύτερα αποτελέσματα τουλάχιστον ως αυτή τη φάση της παρέμβασης .

Στα πλαίσιο της τρίτης συνάντησης η εξετάστρια διάβασε δυνατά με αργό και σταθερό ρυθμό μια λίστα λέξεων ανεβάζοντας τον τόνο της φωνής στα σημεία που εντοπίζεται το φαινόμενο (βλέπε Παράρτημα Η) και ζήτησε από το παιδί να αναζητήσει τις λέξεις που παρουσίαζαν το φαινόμενο και να τις μεταφέρει γραπτώς στο τετράδιο της . Από τον κατάλογο των δεκαεπτά λέξεων η Ανδριάννα έπρεπε να εντοπίσει τις οχτώ λέξεις που παρουσίαζαν το φαινόμενο , τις εντόπισε και τις μετέφερε όλες επιτυχώς . (βλέπε Παράρτημα Η)

Αυξάνοντας σταδιακά το βαθμό δυσκολίας της άσκησης η εξετάστρια στη συνέχεια ζήτησε από το παιδί να γίνει αναζήτηση , επισήμανση και μεταφορά λέξεων



με το φαινόμενο από πέντε υπαγορευμένες φράσεις . (βλέπε Παράρτημα Η) Η Ανδριάννα ιδιαίτερα τακτική και προσεχτική με τα γράμματά της και την εικόνα του γραπτού της (χαρακτηριστικά έσβηνε και έγραφε διαρκώς για να κάνει καλά γράμματα) , ολοκλήρωσε σωστά την άσκησή της.

Στη συνέχεια το παιδί κλήθηκε να διαβάσει ένα κείμενο και να επισημάνει φωναχτά τα λάθη της όπου υπήρχε το φαινόμενο. (βλέπε Παράρτημα Η) Η Ανδριάννα ξεκίνησε να διαβάζει σιωπηρά το κείμενο των τεσσάρων γραμμών που της δόθηκε. Καθώς διάβαζε έδειχνε με το δάχτυλό της τις λέξεις και στέκονταν για ώρα σε κάθε λέξη που κάτι της θύμιζε. Διστακτικά έδειχνε στην εξετάστρια τη λέξη με το φαινόμενο και στη συνέχεια την διάβαζε φωναχτά. Από τις οχτώ λέξεις εντόπισε σωστά τις έξι , τις άλλες δυο τις προσπέρασε . Όταν η εξετάστρια της ζήτησε να ξαναδιαβάσει άλλη μια φορά το κείμενο μήπως ξέχασε κάποια λέξη επισήμανε ακόμα μια.

Σε άλλη άσκηση το παιδί κλήθηκε να διαβάσει σιωπηρά ένα άλλο κείμενο να επισημάνει μόνο του τις λέξεις με το φαινόμενο της παράλειψης των φθόγγων και να τις μεταφέρει σε κενό σημείο (βλέπε Παράρτημα Η) . Η Ανδριάννα θέλησε για δική της ευκολία καθώς διάβαζε το κείμενο να υπογραμμίσει τις λέξεις που θα μετέφερε . Η άσκηση αυτή έδειχνε να την κάνει με ενθουσιασμό και σχετικά γρήγορα .

Στόχος των τριών προηγούμενων ασκήσεων ήταν να μπορέσει το παιδί , χωρίς βοήθημα να κάνει αναζήτηση του φαινομένου , επισήμανση και μεταφορά σε κενό χώρο . Η Ανδριάννα ανταποκρίθηκε με επιτυχία , φάνηκε να μπορεί να αποσπά τη λέξη αρχικά από κατάλογο λέξεων , μετά από φράσεις και κείμενο και να εντοπίζει το λάθος της . Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την μεταφορά των λέξεων η Ανδριάννα δεν έκανε λάθη παράλειψης φθόγγων .



Σε άλλη άσκηση που δόθηκε στην Ανδριάννα , η εξετάστρια της ζήτησε να γράψει τις έξι φράσεις που θα τις υπαγόρευε και να εντοπίσει τις λέξεις που εμφανίζουν το φαινόμενο . (βλέπε Παράρτημα Η) Το παιδί αναπαρήγαγε στο τετράδιό του τις φράσεις και στο τέλος ζήτησε τον κόκκινο στυλό να υπογραμμίσει τις « λάθος » λέξεις . Στο σύνολο της άσκησης δεν παρατηρήθηκε το φαινόμενο παρά μόνο σε μια λέξη που έγραψε τρω αντί τρώει , ενώ εντόπισε τις λέξεις σωστά.

Στη συνέχεια στην Ανδριάννα δόθηκαν με υπαγόρευση πέντε λέξεις με το φαινόμενο και έπρεπε να φτιάξει προτάσεις με αυτές . (βλέπε Παράρτημα Η) Κατά την υπαγόρευση των λέξεων δεν παρατηρήθηκε το φαινόμενο , ενώ κατά την παραγωγή προτάσεων σε μια λέξη έκανε λάθος , έγραψε εναι αντί για είναι.

Σε επόμενη άσκηση που δόθηκε στο παιδί ζητήθηκε η διόρθωση κειμένου με υπογράμμιση του λάθους και δοσμένου του σωστού σε βοήθημα λέξεων . (βλέπε Παράρτημα Η) Η Ανδριάννα βάσει των δοσμένων λέξεων διόρθωσε και το κείμενο και έγραψε τις σωστές λέξεις σε κενό πλαίσιο . (βλέπε Παράρτημα Η) Στη συνέχεια η εξετάστρια έδωσε στην Ανδριάννα ένα κείμενο με λάθος και σωστές λέξεις υπογραμμισμένες και από κατάλογο δοσμένο με σωστά και λάθος ζήτησε από το παιδί να διορθώσει όπου υπήρχε λάθος . (βλέπε Παράρτημα Η) Η Ανδριάννα διάβασε το κείμενο , διόρθωσε τις λάθος λέξεις αλλά παράλληλα έβαλε σε κύκλο και τις υπόλοιπες σωστές από τον κατάλογο των λέξεων.

Η εξετάστρια σε επόμενη φάση αυξάνοντας το βαθμό αυτονομίας και κυριαρχίας του παιδιού στα λάθη του έδωσε στο παιδί οχτώ φράσεις με λάθη και χωρίς βοήθεια του ζήτησε να υπογραμμίσει το λάθος και να γράψει το σωστό . (βλέπε Παράρτημα Η) Η Ανδριάννα υπογράμμισε όλες τις λάθος λέξεις και δίπλα τις έγραψε σωστά χωρίς να παραλείπει φθόγγους γράφοντας τις λέξεις σωστά ορθογραφημένες . Κατόπιν της ζητήθηκε να συμπληρώσει πέντε φράσεις με τη λέξη



που νόμιζε ότι ταιριάζει και να υπογραμμίσει τη λέξη που πριν έκανε λάθος . (βλέπε Παράρτημα Η) Και σε αυτή τη φάση της αντιμετώπισης το παιδί δεν έκανε λάθος και άφησε να καταφανεί ότι μπορεί να παράγει σωστά λέξεις και να εντοπίζει το λάθος της.

Κατά την τελευταία άσκηση της παρέμβασης , δόθηκε στην Ανδριάννα μια εικόνα . (Γλώσσα , Α Δημοτικού) Αφού συζήτησαν με την εξετάστρια και σχολίασαν την εικόνα , έφτιαξαν μια ιστορία . Στο τέλος ζητήθηκε από την Ανδριάννα να γράψει ένα κείμενο δικό της και στο τέλος να διορθώσει τα λάθη της όπου υπήρχαν . (βλέπε Παράρτημα Η) Στην τελευταία αυτή από τις ασκήσεις επανελέγχου η Ανδριάννα παρήγαγε ένα κείμενο τεσσάρων γραμμών , όπου πέτυχε να γράψει ολοκληρωμένες λέξεις χωρίς να παραλείπει φθόγγους. Στο τέλος διάβασε σωστά το κείμενό της και υπογράμμισε τις λέξεις που έκανε λάθος ξαναγράφοντας τες πάλι στο κάτω μέρος της σελίδας σωστά . Επειδή , όμως δεν ήταν σίγουρη για την ορθογραφία τους ρωτούσε για επιβεβαίωση την εξετάστρια. Και σε αυτή την άσκηση , όπως και στις διαγνωστικές ασκήσεις παρατηρήθηκε απουσία τονισμού , συνεχής ροή κειμένου σε κάποιες περιπτώσεις και γραμματικά λάθη.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5°

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με την ανταπόκριση του παιδιού κατά την παρεμβατική διαδικασία , συμπεραίνουμε πως η παρούσα μελέτη επαλήθευσε τον βασικό στόχο της , την αποκατάσταση του προβλήματος της παράλειψης φθόγγων τόσο στο θέμα όσο και στις καταλήξεις των λέξεων κατά το γραπτό λόγο .

Κατά την αξιολόγηση του παιδιού στη φάση της διαγνωστικής διαδικασίας μέσα στο πλαίσιο των διαγνωστικών ασκήσεων φάνηκε η δυσκολία του παιδιού στην ακουστική διάκριση των φθόγγων καθώς και στη μεταφορά τους στο γραπτό λόγο.

Η αδυναμία της καταφάνηκε επίσης και στη πρώτη φάση της παρέμβασης όταν ζητήθηκε από το υποκείμενο να συμπληρώσει τους φθόγγους σε λέξεις που έλειπαν. Εκεί καταφάνηκε ακόμα μια φορά η αδυναμία του παιδιού να αποδώσει στο γραπτό λόγο τους φθόγγους κάνοντας πολλές παραλείψεις.

Με την παράθεση και υπογράμμιση λάθους – σωστού αρχικά από την εξετάστρια και στη συνέχεια από την ίδια , άλλοτε με βοήθημα και άλλοτε με χωρίς η Ανδριάννα κατάφερε να εντοπίζει η ίδια τα λάθη της και να υπογραμμίζει με κόκκινο χρώμα το σωστό. Έτσι το παιδί είχε τη δυνατότητα συνεχώς να προσέχει το φαινόμενο και να αντικαθιστά τη παλιά λαθεμένη γνώση με νέα σωστή.

Ακολούθησαν ασκήσεις μεταφοράς από γραπτό κείμενο με ή χωρίς υπογράμμιση της λέξης που έγιναν επιτυχώς και κατάφερε το παιδί βλέποντας τη λέξη που παρουσίαζε το φαινόμενο να τις εντοπίζει και να τις μεταφέρει σε κείμενο .



Ιδιαίτερα αποτελεσματικές ήταν οι ασκήσεις που ζητούσαν από το παιδί να αναζητά , να επισημαίνει και να μεταφέρει τις λέξεις με το φαινόμενο και να σημειώνει το λάθος. Κατά αυτό τον τρόπο η Ανδριάννα άρχισε να αυτονομείται σταδιακά , γεγονός που ολοκληρώθηκε αργότερα στη φάση της παραγωγής λέξεων , φράσεων , προτάσεων καθώς και στη φάση του αυτοελέγχου όπου το παιδί κατάφερε να το ίδιο να εντοπίζει το λάθος του , τις λέξεις με το φαινόμενο και να της διορθώνει.

Τελικός στόχος της παρέμβασης αποτέλεσε η παραγωγή γραπτού λόγου αυτοτελώς . Να εντοπίζει το φαινόμενο , να υπαγορεύουμε και να γράφει , μετά να γράφει κείμενο μόνος της και να το ελέγχει . Αξίζει να σημειωθεί ότι η έκταση κάθε βήματος προσδιορίστηκε από τις ανάγκες του ίδιου του παιδιού , από το βαθμό κατανόησης της κάθε επισήμανσης . Παρατηρήθηκε επίσης ότι σταδιακά μειωνόταν η βοήθεια στο λάθος μέχρι που στο τέλος της παρέμβασης έγινε σχεδόν φυσιολογική δείχνοντας πως η Ανδριάννα έχει κατακτήσει και αποκαταστήσει το πρόβλημα της παράλειψης των φθόγγων στη λέξη.



Η διορθωτική μας παρέμβαση αναδείχτηκε μέσα από συγκεκριμένη διαγνωστική διαδικασία και σχεδιάστηκε με την επιλογή, διατύπωση και συνάρθρωση λειτουργικά των στοιχείων – δεδομένων που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη προβληματική κατάσταση. Η μη προκαθορισμένη διαδικασία παρέμβασης παρέχει τη δυνατότητα και την ευελιξία να επιχειρείται κάθε φορά διαφορετική λύση με εξειδικευμένο τρόπο και προσαρμοσμένα μέσα και μεθόδους στο συγκεκριμένο πρόβλημα. Επομένως ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει την δυνατότητα επιλογής των μέσων κατά περίπτωση.

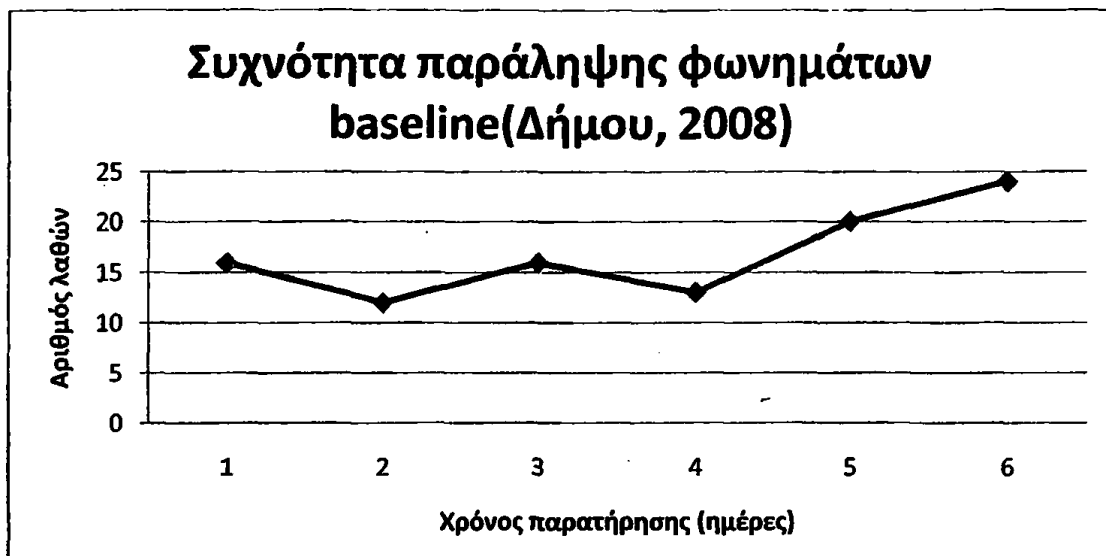
Τα μέσα που επιλέχτηκαν στην συγκεκριμένη περίπτωση ήταν τυπωμένος γραπτός λόγος, αντικείμενα, φωτογραφίες, ζωγραφιές, εποπτική παρουσίαση, συζήτηση, συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και το σπίτι και ακολούθως εισήγηση.

Ο τρόπος σχεδίασης και δράσης για την αντιμετώπιση του προβλήματος που παρουσίασε η μαθήτρια οργανώθηκε με την εναλλαγή δυο φάσεων (περιόδων) της αφετηριακής (*baseline*) περιόδου και της παρέμβασης (*treatment*) εφαρμογής μέτρων. Ακολούθως περιγράφονται και αναλύονται όλες οι παράμετροι και τα στοιχεία της σχεδίασης αυτής.

Στο γράφημα που ακολουθεί απεικονίζεται το πρόβλημα της «παράληψης φωνημάτων» στα ονόματα (ουσιαστικά, επίθετα και μετοχές). Το γράφημα αποτελείται από δυο άξονες. Ο κάθετος άξονας προσδιορίζει τη συχνότητα των λαθών της μαθήτριας, ο οριζόντιος άξονας το χρόνο των μετρήσεων καταγραφής της εξέλιξης σε φάση αφετηριακή, δηλαδή όπως καταγράφηκαν τα λάθη πριν ξεκινήσει η δική μας παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, στο γράφημα παρουσιάζουμε τη συχνότητα

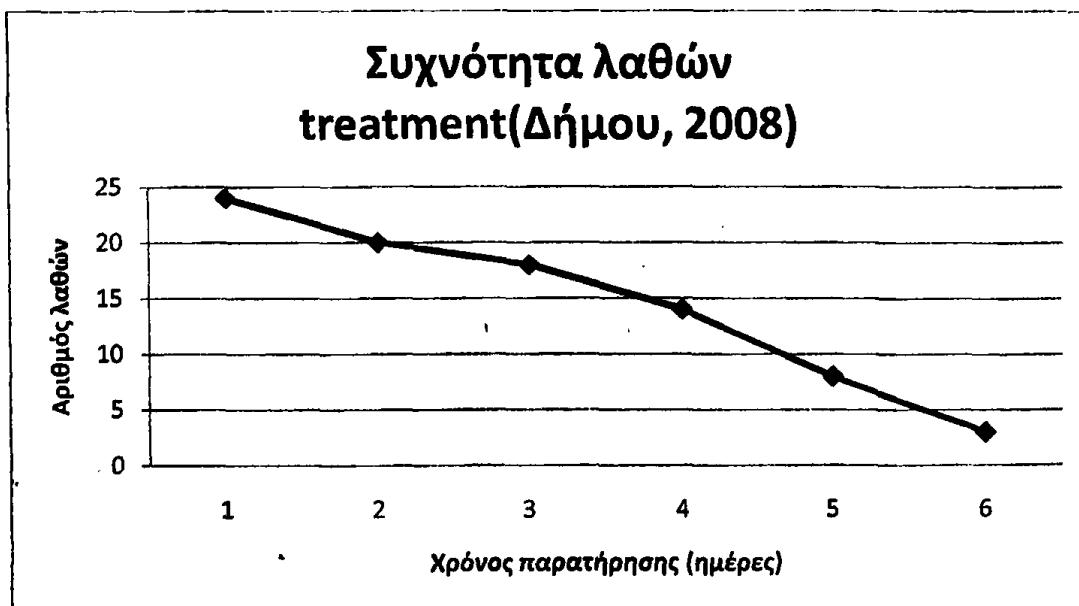


των λαθών παράληψης φωνημάτων στα ονόματα σε κάθε σχετική «εξέταση» πριν ακόμα ξεκινήσει η δική μας παρεμβατική διαδικασία.



Γράφημα 1

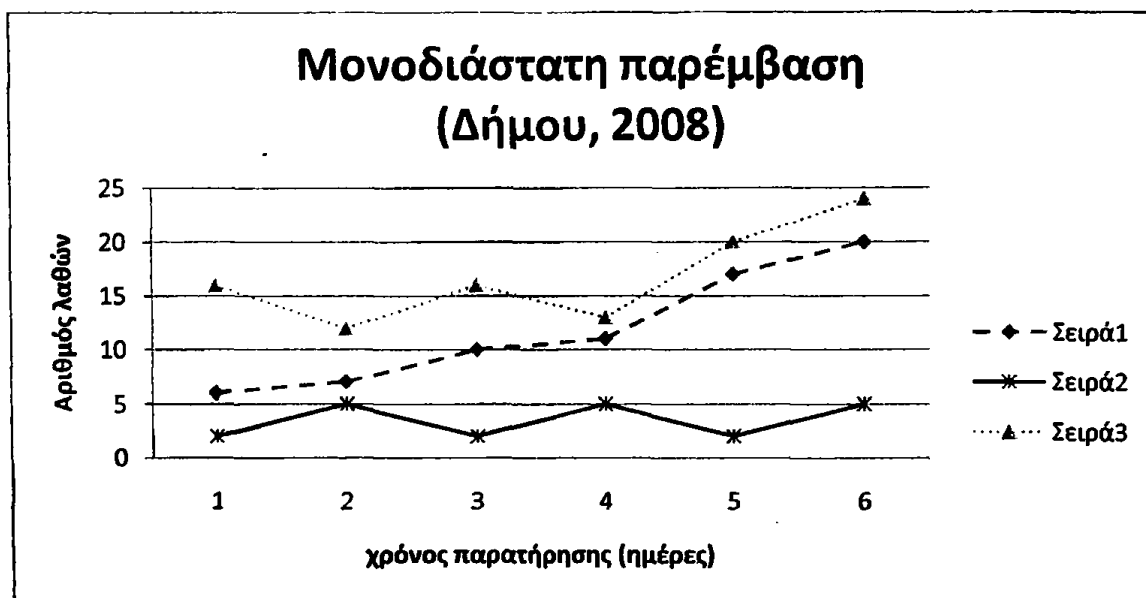
Στο επόμενο γράφημα αποδίδεται η εικόνα διαφοροποίησης του προβλήματος μετά την παρεμβατική διαδικασία.



Γράφημα 2



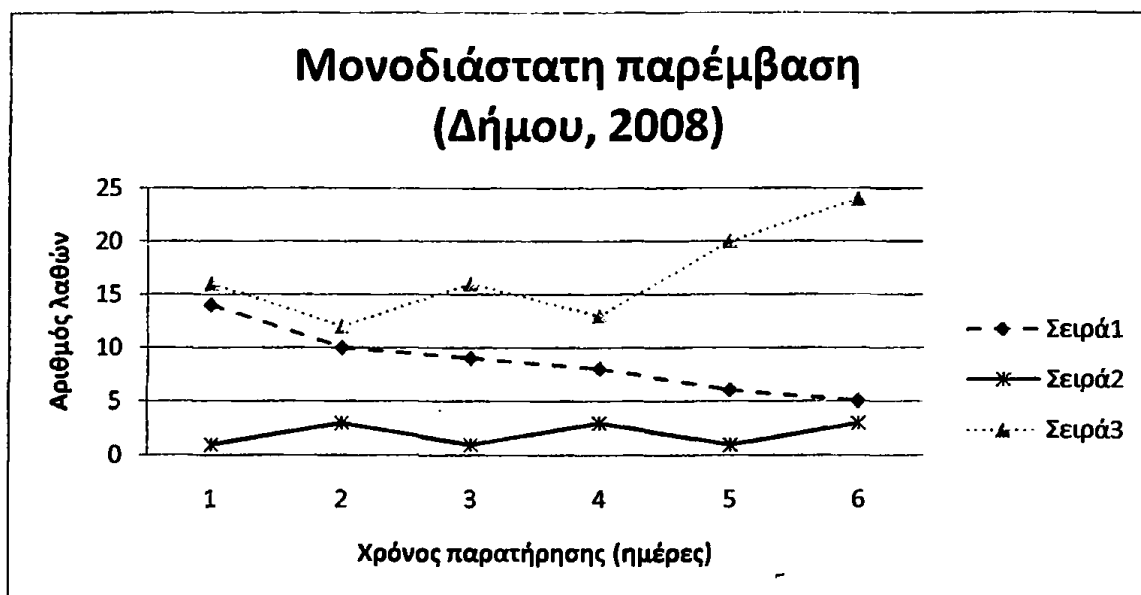
Η παραπάνω γραφική παράσταση απεικονίζει της εξέλιξη της συχνότητας των λαθών, η οποία κινείται πτωτικά – μείωση λαθών – από 24 έχουν μειωθεί προοδευτικά στα 3. Η πρώτη εντύπωση που δημιουργείται είναι προφανώς ενδεικτική για τον σχεδιασμό και την παρέμβαση μας. Αυτή καταγράφεται ως επιτυχής και ενδεδειγμένη για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος. Το επόμενο βήμα είναι ο « έλεγχος της συχνότητας των λαθών και η απόκτηση αφενός της απαραίτητης βεβαιότητας για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και αφετέρου τη συστηματική εφαρμογή των μέτρων για την σταθεροποίηση της επιθυμητής λύσης» (Δήμου, 2008). Για το σκοπό αυτό παραθέτουμε τα δύο ακόλουθα γραφήματα.



Γράφημα 3

Όπως προκύπτει από το γράφημα 2, η διαδικασία, η μέθοδος και τα μέσα που χρησιμοποιήσαμε δείχνουν μία προοδευτική πτωτική τάση των λαθών. Ενδεικτικό όμως της εγκυρότητας της παρέμβασής μας αποσαφηνίζεται μέσω του γραφήματος 3 σειρά 2, όπου η συχνότητα των λαθών επανέρχεται σχεδόν στην αρχική κατάσταση (σειρά 1).





Γράφημα 4

Ερμηνεύοντας τη διακύμανση του αριθμού των λαθών μεταξύ των περιόδων που εφαρμόζονται τα μέτρα (γραφήματα 2 και 4 σειρά 1) και των περιόδων που δεν εφαρμόζονται (γραφήματα 1 και 3 σειρά 1) μπορούμε να συμπεράνουμε με βεβαιότητα ότι τα μέτρα είναι ενδεδειγμένα αλλά ο χρόνος εφαρμογής τους δεν είναι επαρκής και δεν έχει προκύψει παγιωμένο αποτέλεσμα σε αποδεκτά πλαίσια, αφού με την απόσυρση των μέτρων η κατάσταση των λαθών επανέρχεται στην πρότερη κατάσταση (γράφημα 3 σειρά 3).

Παρατηρώντας τη σειρά 2 τόσο στο γράφημα 3 όσο και στο γράφημα 4 διαπιστώνουμε ότι η επιτυχής και δραστική εφαρμογή των μέτρων ήταν αρκετή να δημιουργήσει όρους σταθεροποίησης της επιθυμητής κατάστασης της παράληψης φωνημάτων στα ονόματα. Η σταθεροποίηση αυτή καταφαίνεται αν λάβουμε υπόψιν ότι, μετά την πρώτη εφαρμογή των μέτρων (γράφημα 2), είτε διακόπτεται η εφαρμογή τους (γράφημα 3 σειρά 2) είτε συνεχίζεται (γράφημα 4 σειρά 2), η συχνότητα εμφάνισης των λαθών δεν παρουσιάζει καμία άνοδο, παραμένει σταθερά σε αποδεκτά επίπεδα λαθών με τάση εκμηδενισμού της. Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η λύση του προβλήματος είναι βέβαιη αφού και στη φάση που δεν εφαρμόζονται



μέτρα (γράφημα 3 σειρά 2), οι επιδράσεις τους έχουν ασκήσει καταλυτική επίλυση στο πρόβλημα.



ΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος καταφάνηκε στη παρούσα μελέτη τόσο μέσω της αξιολόγησης των αδυναμιών του παιδιού όσο και μέσω της παρεμβατικής διαδικασίας για την αποκατάσταση του προβλήματος . Δημιουργείται όμως το ερώτημα αν θα μπορούσε το ίδιο πρόγραμμα να ανταποκριθεί και σε άλλες περιπτώσεις παρόμοιες ή αν η αξιολόγηση πρέπει να λαμβάνει χώρα όσο το δυνατό πιο έγκαιρα και να χρησιμοποιεί μεθόδους που αποδεδειγμένα έχουν σχέση με τα παρεμβατικά προγράμματα .

Στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας παρατηρείται διεθνώς μια θεμελιώδης αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο ερευνητές και επαγγελματίες της καθημερινής πράξης σκέφτονται τη φύση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής. Πιο συγκεκριμένα , αμφισβητείται το μοντέλο της εγγενούς αιτιολογίας προς μια άλλου είδους προσέγγισης , σύμφωνα με την οποία οι αδυναμίες ανταπόκρισης του παιδιού στις απαιτήσεις του σχολείου συνιστούν έκφραση μίας ασυμβατότητας ανάμεσα στο τρόπο με τον οποίο το παιδί μαθαίνει και τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένο το άμεσο εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Τα παιδιά με μαθησιακό πρόβλημα στην γραφή και την ανάγνωση μπορεί να παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά , διαφέρουν όμως σε επιμέρους χαρακτηριστικά ανάλογα με την κάθε περίπτωση. Για την αξιολόγηση του κάθε προβλήματος πρέπει να συνεκτιμώνται ο χρόνος εφαρμογής του προγράμματος , το είδος των πληροφοριών που θέλει ο ερευνητής να πάρει και που είναι κατάλληλες για συγκεκριμένες χρήσεις . Επίσης , βασικό στοιχείο της αξιολόγησης αποτελεί ο έλεγχος του βαθμού ανταπόκρισης του παιδιού στη διαδικασία που του προσφέρεται.



Σε κάθε περίπτωση στόχος πρέπει να είναι η ξεδίπλωση του δυναμικού κάθε παιδιού μέσω της όποιας διαδικασίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στη παρούσα μελέτη , οργανώθηκε πρόγραμμα αξιολόγησης και εντοπισμού δυσκολιών λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό του παιδιού , τις πληροφορίες από την εκπαιδευτικό και τη μητέρα αλλά και από παρατήρηση και καταγραφή της Ανδριάννας από την ερευνήτρια σε διάφορες δραστηριότητες μέσα και έξω από την τάξη.

Κατά την φάση της παρέμβασης δόθηκαν ασκήσεις ανάλογα με τις επιμέρους αδυναμίες του παιδιού . Αρχικά αντιμετωπίστηκαν οι ηπιότερες αδυναμίες , πάντα μέσα στα πλαίσια δυνατοτήτων του παιδιού . Αδυναμίες που θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν σε μικρό χρονικά διάστημα , χαρίζοντας αυτοπεποίθηση στο παιδί . Αργότερα θα μπορέσουν να αντιμετωπιστούν μεγαλύτερα προβλήματα που απαιτούν περισσότερο χρόνο και μεγαλύτερη προσπάθεια.

Η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης όπως αυτή ακολουθήθηκε αποδείχθηκε αποτελεσματική . Πρωταρχικός σκοπός ήταν ο οπτικός διαχωρισμός ορθού λάθους , η μεταφορά του ορθού σε κείμενο και η αναζήτηση λάθους –ορθού , και αργότερα η φάση του αυτοέλεγχου , όπου το παιδί απέκτησε δυνατότητες ελέγχου αναπαραγωγής του φαινομένου. Η αδυναμία του προγράμματος αυτού αναφέρεται στην οργάνωση του επόμενου βήματος καθώς τα παιδιά με μαθησιακό πρόβλημα έχουν πολλές αδυναμίες το πρόγραμμα παρέμβασης θα ήταν πιο αποτελεσματικό αν μπορούσε να σχεδιαστεί και να αντιμετωπιστεί και η επόμενη αδυναμία.

Θα μπορούσε ένα τέτοιο πρόγραμμα , αξιολόγησης και παρέμβασης να αξιοποιηθεί και σε άλλες περιπτώσεις ίδιας φύσεως πάντα όμως κατά περίπτωση τόσο το είδος των ασκήσεων όσο και τη διάρκεια – συχνότητα της παρεμβατικής διαδικασίας.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. **Αγαλιώτης, Ι.** (2006) . *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής – Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση* . Αθήνα : Ελληνικά γράμματα
2. **Αναστασίου, Δ.** (1988) . *Δυσλεξία- Θεωρία και Έρευνα-Όψεις πρακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
3. **Αλκηστις, (1997)** . *Τεστ της « Αλκηστις »* .Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
4. **Βλάχος, Φ.** (1988) . *Αριστεροχειρία, Μύθοι και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
5. **Γλων, Ι. – Αντζελ, Σ.** (1997) . *Η ψυχοπαθολογία του παιδικού σχεδίου*. (Μτφ. Μπονώτη, Φ.). Αθήνα: Καστανιώτη.
6. **Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού.** (1994) . *Μαθησιακές Δυσκολίες - Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
7. **Δήμου, Γ.** (1991) . *Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο : Μια θεωρητική προσέγγιση* . Επιστημονική Επετηρίδα Π. Τ. Δ. Ε , Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ν 4).Ιωάννινα
8. **Δήμου, Γ.** (2003) . *Εκπαιδευτική Ψυχολογία : Θεωρίες μάθησης* . Αθήνα : Gutenberg .
9. **Δήμου, Γ.** (2008) . *Εκπαιδευτική ψυχολογία II : Μαθησιακές Δυσκολίες* . (Το παιδαγωγικό ατόχημα).Αθήνα : Gutenberg .
10. **Δράκος, Δ. Γ.** (2003) . *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων του λόγου και ομιλίας* . Αθήνα :Ατραπός .
11. **Ζάχαρης, Δ.** (1997) . *Η Εξέλιξη της παιδικής ιχνογράφησης*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακή Έκδοση.



12. **Καρπαθίου , Χ. (Χ. ημ) . Δυσλεξία.** Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
13. **Καραπέτσας , Α.(1997) . Η δυσλεξία στο παιδί.** Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
14. **Καλαντζής , Κ. (1985) . Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία, φωνή-ομιλία- ανάγνωση- γραφή, Συμβολή στην παθολογία και θεραπευτική αγωγή του λόγου.** Αθήνα: Καραβίας, Ρουσσόπουλος.
15. **Καρπαθίου , Χ. (Χ. ημ) . Δυσλεξία.** Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
16. **Λίβερη- Καντερέ , Α. (1995) . Δυσλεξία.** Αθήνα: Εκδόσεις Περιβολάκι.
17. **Μάρκου, Σ. (1993) . Δυσλεξία.** Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
18. **Μαυρομάτη, Δ. (1995) . Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας.** Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
19. **Μπέλλας, Θ. (1986) . Το ιχνογράφημα ως μέσο διαγνωστικό της προσωπικότητας.** Αθήνα: Ηράκλειτος.
20. **Meur,D.- Staes, L. (1994) . Ψυχοκινητική αγωγή και ψυχοκινητική επανεκπαίδευση.** Αθήνα: Δίπτυχο.
21. **Παντελιάδου , Σ. (2000) . Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη.** Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
22. **Πιάνου, Κ. (1989) . Ψυχοκοινωνικές διαταραχές και η αντιμετώπιση τους.** Γιάννινα.
23. **Παρασκευόπουλος , Ι. (1976) . Ψυχολογία αναπτυσσόμενου ανθρώπου.** Αθήνα.
24. **ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ** —
25. **Πόρποδας , Κ.(1993) . Δυσλεξία.** Αθήνα.: Μορφωτική.
26. **Πόρποδας, Κ. (Χ. ημ) . Δυσλεξία- Η ειδική διαταραχή στη μάθηση γραπτού λόγου.** Αθήνα: Αυτοέκδοση.



27. **Ρίτσμοντ, Π.** (1970) . *Εισαγωγή στον Πιαζέ*. Αθήνα: Υποδομή.
28. **Ράπτης, Ν.** (1983) . «*J. Piaget*». Αθήνα.
29. **Στασινός, Δ.** (1993) . *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*.
Αθήνα: Gutenberg.
30. **Σεμινάριο Ε.Ε.Ψ.Υ.Ν.Π.** (Χ. ημ.) . *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα:
Ελληνικά Γράμματα.
31. **Σταύρου, Λ.** (1984) . *Εισαγωγή στην ψυχοπαθολογία νηπιού- παιδιού-
εφήβου, ψυχολογική- κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*.
Αθήνα: Άνθρωπος.
32. **Σταύρου, Σ.** (1983) . *Εισαγωγή στην ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
33. **Τραυλός, Α.**(1998) . *Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2- 7 χρονών*.
Αθήνα: Σαββάλα.
34. **Τσιαντής, Γ.** (1994) . *Βασική παιδοψυχιατρική*. Αθήνα: Καστανιώτη.
35. **Τσουριάδου, Μ.** (1985) . *Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές
δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη : Προμηθεύς .
36. **Τσουριάδου, Μ.** (1995) . *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* .
Θεσσαλονίκη : Προμηθεύς.
37. **Χασάπης, Ι.** (1978) . *Ψυχοπαθολογία νηπιακής ηλικίας*. Αθήνα:
Βασιλόπουλος.
38. **ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ.**



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α



Στοιχεία μαθήτριας

Όνομα : Ανδριάνα Αθηναίου

Ηλικία : 7 ετών 8 μηνών

Τάξη : Α' Δημοτικού

Σχολείο : Δημοτικό Σκοπίο Αγρού

Οικογενειακή κατάσταση:

Τριμελής οικογένεια. Μια μεγαλύτερη καλή
3 χρόνια αδελφή. Η μητέρα της είναι από
Αλβανία. Η μητέρα δεν εργάζεται, ο πατέρας
είναι σιδηρουργός. Έχει ψευδίσιο. Ο ίδιος
αυαυε φροδοθεραπεία. (εξ' ελληνική αυοή)

Ιστορικό:

Επειδ ουσολιές ουν γραφή ε' την αυοίωση
ουν Α' Δημοτικού. Βουδίνουε με ιδιαίτερη
όφως ήτοι ηδη "αρχά": Ξαναβοιλά ουν
Α' Δημοτικού. Η δασυάγρα της είνε ου
είνε καλότερα από ήρουοι, αλλ' έχε
αδυναμίες πολλή αυόρα. Μάλλον παραυό-
βουδείται από φροδοθεραπεία.

Υπόδειγμα 10. Πρωτόκολλο πληροφοριών για την οικογένεια

Γενικές πληροφορίες

Όνομα Ανδριάνα Ημερομηνία γέννησης 2004 Ηλικία 7,8Γονέας(γονείς)/Κηδεμόνας Νίκος Αθηνάϊου

Διεύθυνση οικίας _____

Τηλέφωνο (οικίας) _____ (εργασίας) _____

Σχολείο Δημοτικό Αγριά Τάξη Α' Δάσκαλος Κ. Βάγια

Λόγος αναφοράς _____

Μέλη της οικογένειας

	Μητέρα	Πατέρας
Όνομα	<u>Μαρίνα</u>	<u>Νίκος</u>
Ηλικία	<u>36</u>	<u>37</u>
Επάγγελμα	<u>Οικιακά</u>	<u>Συνταξιούχος</u>
Γραμματικές γνώσεις	<u>Δημοτικό</u>	<u>Δημοτικό</u>
Μαθησιακά προβλήματα		<u>Τραυματικός</u>
Όνοματα αδελφών	Ηλικία	Υγεία και/ή μαθησιακά προβλήματα
<u>Ντίνα</u>	<u>10</u>	<u>-</u>

Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι: Ελληνικά - Αλβανικά

Γεγονότα που μπορεί να είναι πηγή δυσκολιών για το παιδί σας (π.χ. μετακομίσεις, χωρισμοί, νέοι γάμοι, αρρώστιες, οικονομικά προβλήματα).

ΟΚΙ

Σχολικό ιστορικό

Πήγε το παιδί σας στο νηπιαγωγείο: ΝΑΙ Σε ποια ηλικία: 5Έχει επανέλθει ποτέ το παιδί σας την ίδια τάξη: ΝΑΙΑν ναι, ποια τάξη και γιατί: Την πρώτη τάξη

Τα σχολεία που πήγαινε το παιδί σας:

Όνομα και τοποθεσία Τάξη(τάξεις) Ημερομηνίες Λόγοι αποχώρησης

Έχει δοθεί στο παιδί σας ειδική βοήθεια (ειδικές υπηρεσίες) μέσα ή έξω από το σχολείο: ΟΚΙ

Αν ναι, παρακαλώ εξηγήστε: _____

Είχε το παιδί σας συχνές και συνεχείς απουσίες από το σχολείο: ΟΧΙ

Αν ναι, παρακαλώ εξηγήστε: _____

Αναπτυξιακό ιστορικό

Υπήρχαν προβλήματα στη διάρκεια της εγκυμοσύνης ή επιπλοκές κατά τον τοκετό: ΟΧΙ Αν ναι, παρακαλώ περιγράψτε: _____

Σε ποια ηλικία περπάτησε 1,5 ετών με προτάσεις 2-3 λέξεων 2,5 ετών

Συχνά προβλήματα υγείας (π.χ. μόλυνση αυτιών, κρυολόγημα, αλλεργίες)
ΟΧΙ

Προβλήματα ομιλίας ΟΧΙ

Κινητικά προβλήματα ΟΧΙ

Ημερομηνία τελευταίας εξέτασης αυτιών 2007 Αποτελέσματα -

Ημερομηνία τελευταίας εξέτασης όρασης 2006 Αποτελέσματα -

Ψρες ύπνου το βράδυ _____ Προβλήματα: ΟΧΙ

Παίρνει φάρμακα τώρα: ΟΧΙ Αν ναι, ποια φάρμακα: _____

Εξέλιξη ανάγνωσης

Περιγράψτε τις αναγνωστικές συνήθειες της οικογένειας.

Είχαν διαβάσει τη μητέρα της 15 πόρτ μόν

Ποια είναι η στάση του παιδιού σας απέναντι στο διάβασμα και στο σχολείο;
βαριέται εύκολα

Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι ειδικές ανάγκες μάθησης του παιδιού σας;

Δεν ξέρω

Ποια είναι τα ενδιαφέροντα του παιδιού σας; Πώς περνά τον ελεύθερο χρόνο του; Παιχνί, βόλεϊ, τενις

Τι και πόσο διαβάζει το παιδί σας στο σπίτι; Ασπύρα 1-2 φορές

Ποια είναι τα δυνατά χαρακτηριστικά του; Αρκετά έξυπνο

Ποιες είναι οι αδυναμίες του; Δεν στέκεται να διαβάσει.

Τι περιμένετε για το μέλλον του παιδιού σας; Να τελώσει το σχολείο

ΣΧΟΛΙΑ: Παρακαλώ, σημειώστε οποιαδήποτε άλλη στάση, συμπεριφορά ή πληροφορία που θεωρείτε ότι είναι σημαντικό να τη γνωρίζουμε.

Εχει τακτικά μαθήματα για διαταραχή οπτικής αντίληψης.

Παρασκευή από το Assessment of Instruction of Reading Disability, An Interactive Approach, των M.Y. Lipson & K.K. Wixson, Harper Collins Publishers, N.Y., 1991, σελ. 92.



ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

Γενικές πληροφορίες

1. Το οικογενειακό περιβάλλον της μαθήτριας είναι ήρεμο, χωρίς προβλήματα;

Δείχνει ήρεμο. Ζουν μαζί, χωρίς εντάσεις.

2. Δείχνει ενδιαφέρον για τη μαθήτριά;

Έρχονται σε επαφή με το σχολείο. Δείχνουν ενδιαφέρον.

3. Υπάρχουν περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών στο άμεσο περιβάλλον;

οχι. Ο πατέρας έχει λυμφοσάρα και γιγνό πρόβλημα στην αουτή. Μηνσκι και επιμωνω νει μανοινιά.

4. Υπάρχουν άλλοι σημαντικοί λόγοι υγείας;

οχι

5. Υπάρχουν στοιχεία εξαναγκασμένης αριστεροχειρίας ή αμφιχειρίας; Υπάρχει πρόβλημα ως προς τη χρήση των χεριών;

οχι

6. Είναι το δίγλωσσο το περιβάλλον του παιδιού; ΝΑΙ, η γαρά είναι

αλβανίδα.

7. Έχει πρόβλημα νοητικής στέρξης;

οχι

Σχολικό ιστορικό

1. Πήγε στο νηπιαγωγείο, παρακολούθησε κανονικά;

ΝΑΙ, αν μου δε συγγετείχε εύκολα.

2. Στην πρώτη τάξη απουσίαζε συχνά;

οχι, ιδιούτερα.

3. Έχει επαναλάβει ποτέ την ίδια τάξη;

ΝΑΙ, των Α' Δημοτικού.

4. Είναι επιμελής μαθήτρια, φέρνει έτοιμη την εργασία της από το σπίτι;

οχι, ιδιούτερα επιμελής. Ετοιμάζουν οι γονείς την εργασία ως αλτά δίο το παραδίνονται.

5. Πώς αντιδρά όταν πρόκειται να διαβάσει δυνατά στην τάξη; Γενικότερα συμμετέχει;

Θίλει να διαβάσει καλύτερα εσπίνου.

6. Γενικές παρατηρήσεις εκπαιδευτικού.

Την διαβάει η γατέρα, ζύρε δίγα ελληνικά. Ενώ με 2 γα κούτιντα ού σπύι μαίως βελ, ύδμε. Σαγ α. άρτιση οπισσώδη το μέγενο, δεν αναλά σε κρωίτους κατα νόπος. Δεν έχει συνθήκοποιήσει ου τώ δού είναι υπεργμείο. Δυσούτνωμε να προσγγρετε υαίτσα του γονί τών ογως κίωι αρχί.



Παράρτημα Β

Να γράψετε τις αλφάβητα

Α α

Β β

Γ γ

Δ δ

Ε ε

Σ ς

Η η

Θ θ

Ι ι

Κ κ

Λ λ

Μ μ

Ν ν

Ξ ξ

Ψ ψ

Χ χ

Ω ω



A a
 Δ δ
 E e
 Θ θ
 Η η
 Ν ν
 Ο ο
 Φ φ
 Ψ ψ
 Ω ω
 Ζ ζ
 Η η
 Μ μ
 Π π
 ρ ρ
 σ σ
 τ τ



01

1

Το σκυλάκι τρέχει πάνω κάτω στο
κίμο και χόρτσι.

Η ερηνή κρατάει κρυφά
τσαντάκι.

Ρωσική είναι ο μικρός
μυαλός της Αντζέλι.

Τα μαλλιά έφτιαξαν ένα αστιό
χλόναθρο.

Τα χρώματα σπείρου είναι
ασπρό

Ο σταυρός ευχαίστε να χιλιά
δελφίνες



Έφτασαν στη ακροθαλασσιά. Ήταν τόσο ήσυχη που έμοιαζε με
λάδι. Βαρκούλες έπλεαν μακριά και οι ψαράδες τραγουδούσαν. Τα
παιδιά άρχισαν το παιχνίδι.

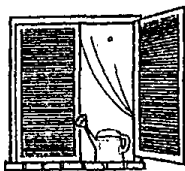
Έφτασαν στη στη ακροθαλασσιά.
Ήταν τόσο ήσυχη που έμοιαζε
με λάδι. Βαρκούλες έπλεαν μακριά
και οι ψαράδες τραγουδούσαν.
Τα παιδιά άρχισαν το παιχνίδι.

636



Βάλε σε κάθε εικόνα το γράμμα που λείπει.

Βάλε το γράμμα που λείπει στις παρακάτω λέξεις. Όταν τελειώσεις διάβασέ τις.



πα ρ ό θ υ ρ ο



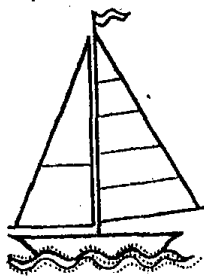
ν τ ο μ ά τ ε ς



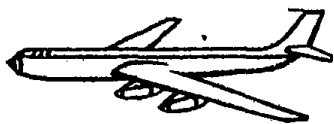
κ λ ε ι δ ή



β ρ ο χ η



κ α ρ ο β ι



α ε ρ ο π λ α ν ο



δ α χ τ υ λ ί ρ η



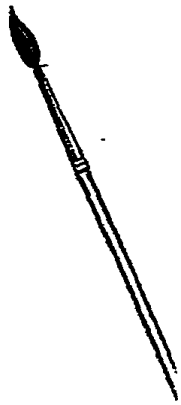
ο μ β ρ ε λ α

Βάλε σε κάθε πρόταση το γράμμα που λείπει. Όταν τελειώσεις
διάβασέ τις.

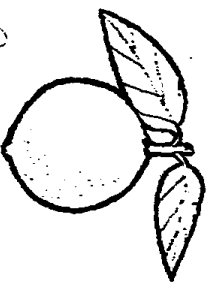
1. Πρέπ η να τρώ ει πολλά φρούτα.
2. Ένα λιο υ άρι με μεγάλα δό υ ια.
3. Θέλω να βρω τη μ η ση κασετίνα με τη ξύ υ ρα.
4. Ο θεϊός Πέτρος είν υ υδρ η λικός.
5. Ωρ υ α είν υ εδώ. Έχει πολλά ρ ουκαλάκια με χρώματα.



Βάλε σε κάθε εικόνα τη λέξη που λείπει



1.



2.



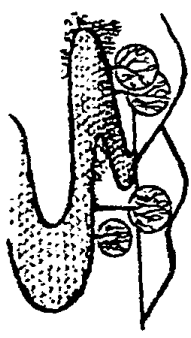
3.



4.



5.



6.

1. Γράψε κάτω από κάθε σχέδιο τη λέξη που ταιριάζει.



Τι κρύβει ο ιπποπόταμος μέσα στο κουτί;
Γράψε τα γράμματα στη σειρά. Βάλε τόνο στη λέξη και διάβασε.

Π Ν Ο Ξ Π Ι

Κρύβει ένα _____



Τι είναι ο παπαγάλος στην παράσταση; Γράψε τα γράμματα
στη σωστή σειρά, βάλε τόνο στη λέξη και διάβασε.

μ α ς
θ τ η
η τ η



Είναι παπαγάλος.

Θα διαβάσεις τι έχει ο Καραγκιόζης μέσα στο καλάθι.

α ι θ α κ ρ

Μία κλεθρά.





3. Τι φανέρωσε ο Άνεμος στη Χιονένια, μόλις εκείνη έκανε όσα της ζήτησε; Βάλε στη σωστή σειρά τις λέξεις και διάβασε.

βουνό.



πιο

ψάξε

στο

ψηλό

ψάξε στο βουνό. ψηλά

• Ο άνεμος σκόρπισε τα λόγια του τραγουδιού.
Γράψε τις λέξεις στη σωστή σειρά και διάβασε.

σύννεφο

το

βροχή.

έφερε



Το σύννεφο έφερε βροχή.





Συμπόλαι και γράβω

Ὁνοτομῶτεσ ὀυμῶδ(ι)
να κἀθῶ ντε σῆσ κρεκῶστω
τοῦα μοῦα τοῦοι κῆκαπῶσθε
εὐκῶστω μοῦα μῆσθῶνλωνα
κρεσῶνα

938



Παράρτημα Γ

Κατάλογος ταξινομημένων λέξεων

- Χωριό
- Τηλέφωνο
- Βγάζω
- Τοίχος
- Διαβάζω
- Φεγγάρι
- Ψαροκόκαλο
- Σκοτάδι
- Άνθρωπος
- Τσουλήθρα
- Ηφαίστειο
- Τζιτζίκας
- Φλιτζάνι
- Εύχομαι
- Συνέχεια
- Αστροναύτης
- Πολυκατοικία
- Θάμνος
- Χοντρός
- Παράγκα

π.σ. 104





- Κάποτε ήταν ένας σκύλος που δεν του άρεσε η ουρά του. Ήθελε μια άλλη ουρά.
- Αλεπού, χάρισέ μου τη γούνινη ουρά σου.
- Όχι. Ζήτα από το γουρούνι τη γυριστή ουρά του.
- Γουρούνι, χάρισέ μου τη γυριστή ουρά σου.
- Όχι. Κάθε ζώο έχει την ουρά που του ταιριάζει.

1. Γιατί ο σκύλος δεν ήθελε την ουρά του;

« Γιατί ήταν άσχημη »

2. Από ποιο άλλο ζώο ζήτησε να του δώσει την ουρά του;

« Από την αλεπού »

3. Την έδωσε τελικά;

« Όχι δεν την έδωσε »

4. Τι απάντησε το γουρούνι στο σκύλο όταν δεν του έδωσε την ουρά του;

« Κάθε ζώο έχει τη δική του ουρά »



1. Εμείς θα ετοιμάσουμε την _____ για τα γενέθλια.
(τούρτα , λουλούδια, σκάλα, καρέκλα)
2. Το _____ η ροδακινιά δεν έχει φύλλα.
(Άνοιξη, ~~Καλοκαίρι~~, Φθινόπωρο, Χειμώνα)
3. Τα πουλιά _____ και πετούν από κλαδί σε κλαδί.
(κελαηδούν, γαβγίζουν, νιαουρίζουν, φωνάζουν)
4. Η μέλισσα πετά από λουλούδι σε λουλούδι μαζεύει το νέκταρ και φέρνει _____.
(μέλι, ψωμί, παπάκι, αβγά)
5. Ο Πινόκιο! Δες _____ μεγάλη μύτη έχει.
(πόσο, και, ποτέ, αλλά)

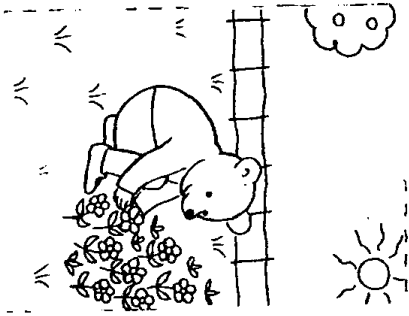


Συμπλήρωσε προφορικά τις προτάσεις με την κατάλληλη λέξη
ώστε να βγαίνει νόημα.

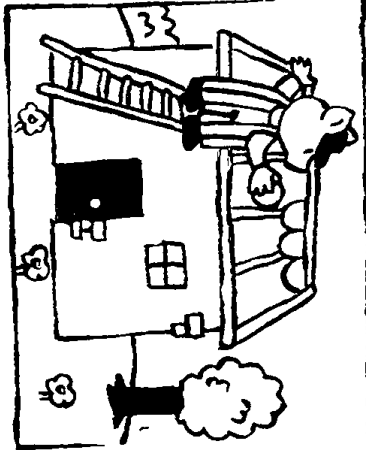
1. Δεν _____ όρεξη να φάω.
2. Το _____ πέφτουν τα φύλλα από τα _____ και ξεκινούν
τα πρωτοβρόγια.
3. Ένας ψαράς έπιασε ένα μικρό _____, το λυπήθηκε και το άφησε
ελεύθερο.
4. Ο _____ είναι ο πρώτος μήνας του φθινοπώρου.
5. Κρυώνω και _____ φωτιά να ζεσταθώ.
6. Χθες _____ Τετάρτη.



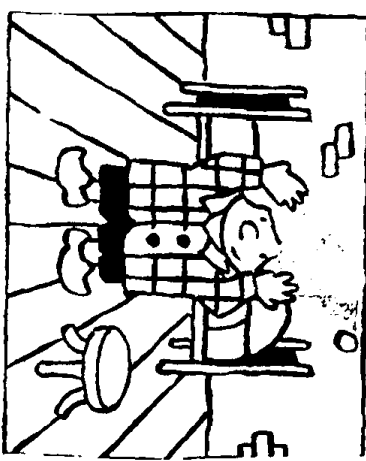
Ποιος από τους δύο είναι ο καλύτερος;



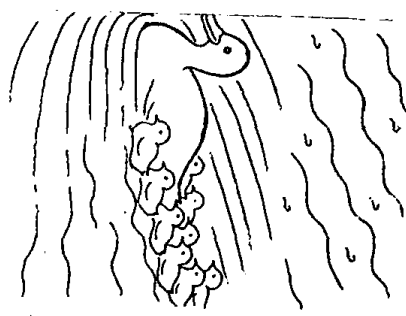
Ποιος από τους δύο είναι ο καλύτερος;



Ποιος από τους δύο είναι ο καλύτερος;



Ποιος από τους δύο είναι ο καλύτερος;



2. Διάβασε τους αριθμούς που είναι μόνο στα κουτάκια

6 7 8 9 10

2 3 4 5

10 11 12 13



Να κάνεις τις πράξεις.

$$2 + 4 = \dots$$

$$3 + \dots = 5$$

$$4 + \dots = 7$$

$$\begin{array}{r} 2 \\ + 3 \\ \hline \boxed{5} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 4 \\ + 5 \\ \hline \boxed{9} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2 \\ + 1 \\ \hline \boxed{3} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 5 \\ + 3 \\ \hline \boxed{8} \end{array}$$

Να κάνεις τις πράξεις

$$\begin{array}{r} 3 \\ -2 \\ \hline \boxed{5} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 7 \\ -2 \\ \hline \boxed{9} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 6 \\ -3 \\ \hline \boxed{9} \end{array}$$

Βάλε τον αριθμό που λείπει

$$3 - \underline{4} = 2$$

$$5 - \underline{2} = 3$$

$$5 - \underline{4} = 1$$

$$5 - 4 = \underline{1}$$

$$8 - 3 = \underline{5}$$





4

Υπολογίζω τις πράξεις και συμπληρώνω τους αριθμούς.

$$4 - 1 = 3$$

$$3 - 1 = 2$$

$$7 - 1 = 6$$

$$3 + 1 = 4$$

$$2 + 1 = 3$$

$$6 + 1 = 7$$

$$5 - 3 = 2$$

$$6 - 1 = 5$$

$$4 - 2 = 2$$

$$2 + 3 = 5$$

$$5 + 1 = 6$$

$$2 + 2 = 4$$

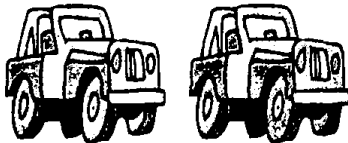
31



1

Ο Πέτρος είχε 7 αυτοκινητάκια.

Αγόρασε



ακόμα.

Πόσα αυτοκινητάκια έχει τώρα;

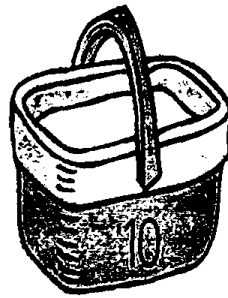
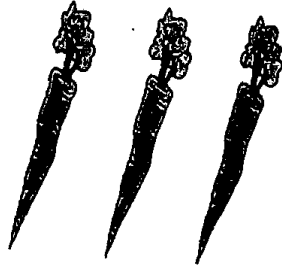
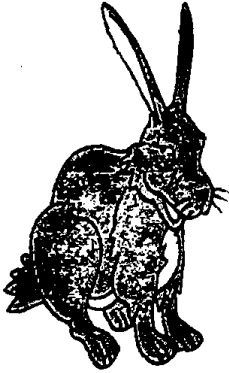
$$7 + 2 = 9$$



2

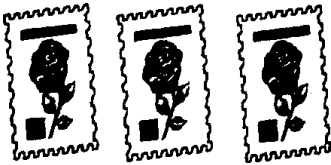


Το καλάθι είχε 10 καρότα. Το κουνέλι έφαγε 3 καρότα.
Πόσα καρότα έμειναν μέσα στο καλάθι;



$$10 - 3 = 7$$

Ο Μενέλαος είχε 8 γραμματόσημα στη συλλογή του. Έδωσε



γραμματόσημα στον Νίκο.

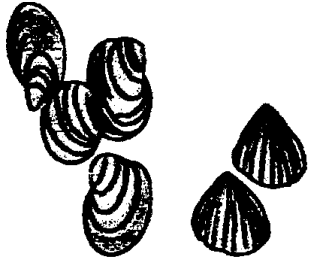
Πόσα γραμματόσημα έχει τώρα;

$$8 - 3 = 5$$

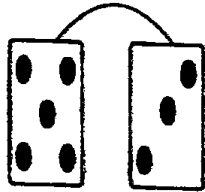


4

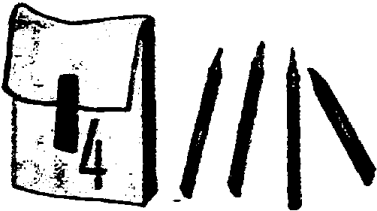
Πόσα είναι όλα;
Υπολογίζω και γράφω τα αθροίσματα.



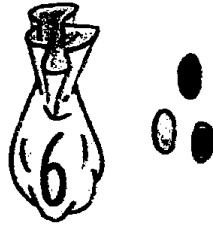
$$4 + 2 = 6$$



$$5 + 2 = 7$$

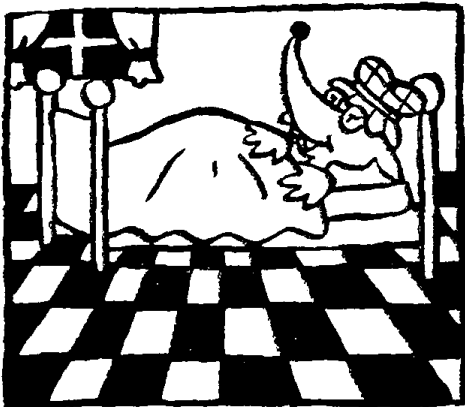


$$4 + 3 = 7$$



$$6 + 3 = 9$$

Παράρτημα Ε



1



2

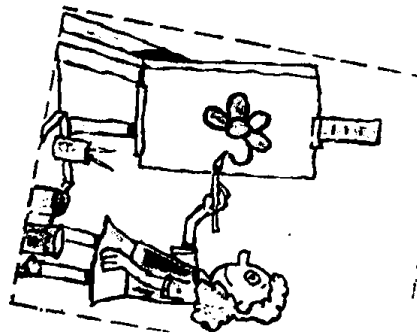
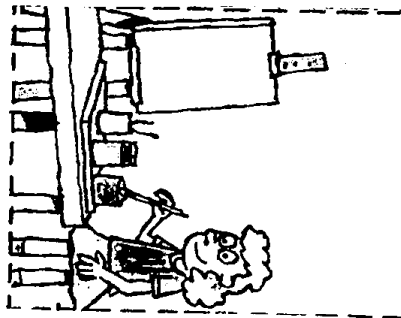
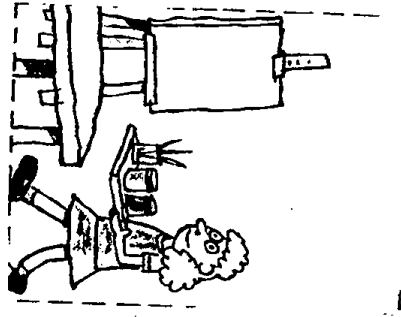


3

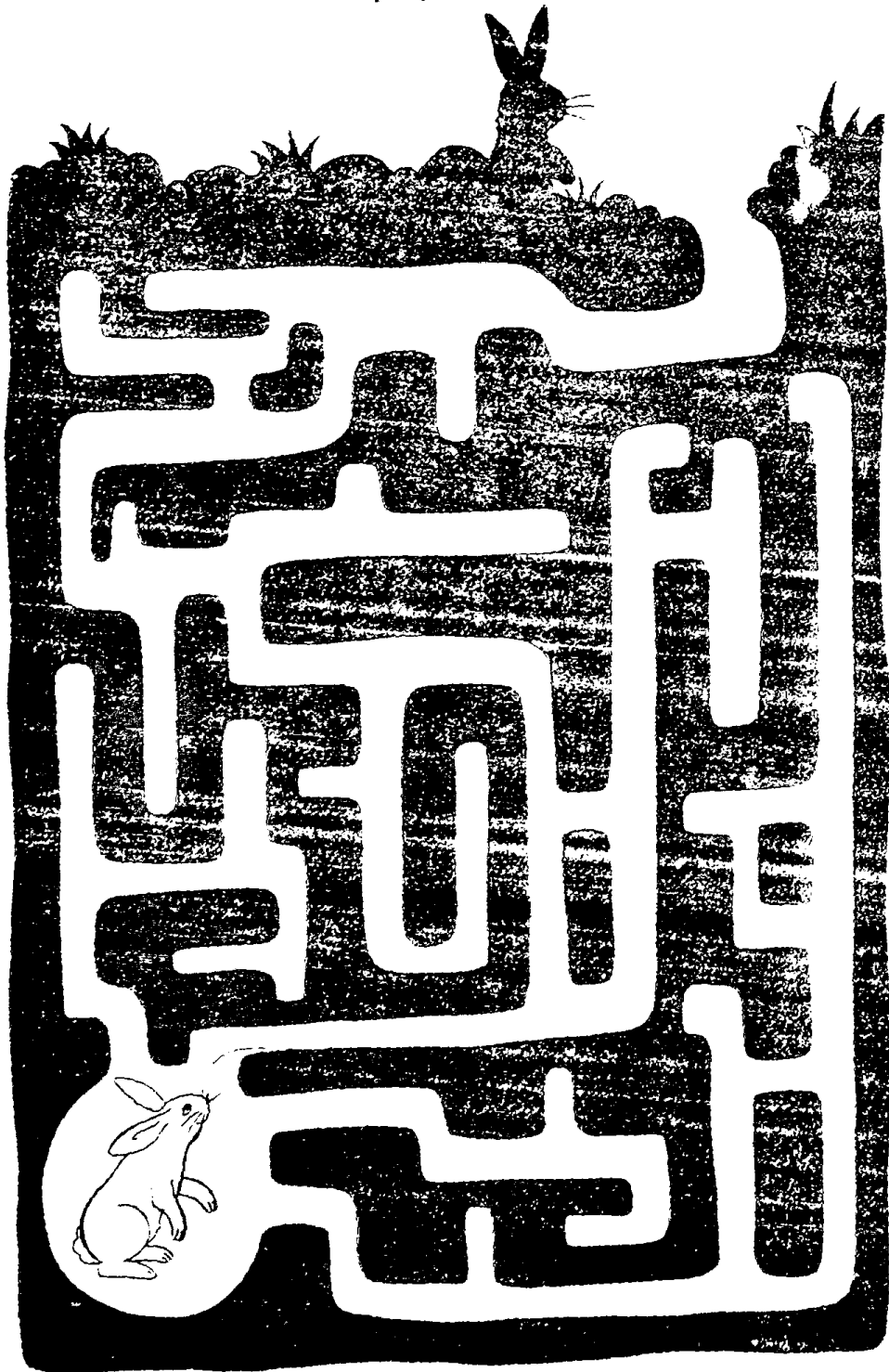


4

▷ ΒΡΙΣΚΩ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΜΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ◁



Το λαγούμι του λαγου



Στόχος: 1. Ασκήση λεπτής κινητικότητας. Γομάδες ψαρομαγαζιούκων και μελιτζάνων.



Βρες το μονοπάτι που θα οδηγήσει την Κοκκίνοσκουφίτσα στο σπίτι της γιαγιάς της. Σχεδιάσέ το με πράσινο χρώμα.



► ΚΙΝΟΥΜΑΙ Σ' ΕΝΑ ΠΛΑΝΟ ◀



Χρωμάτισε μπλε τα αντικείμενα που είναι πάνω από τη σκάλα και κίτρινα εκείνα που είναι κάτω από τη σκάλα.

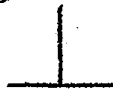


ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΖΟΜΑΙ ΣΤΟ ΧΩΡΟ - ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩ ΤΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΠΑΝΩ ΑΠΟ/ΚΑΤΩ ΑΠΟ



2. Φτιάξε το ίδιο σχήμα με τα ξυλάκια

Σχήμα 1:



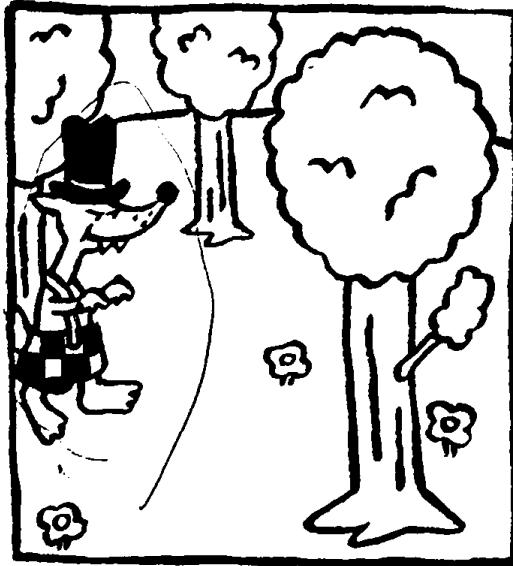
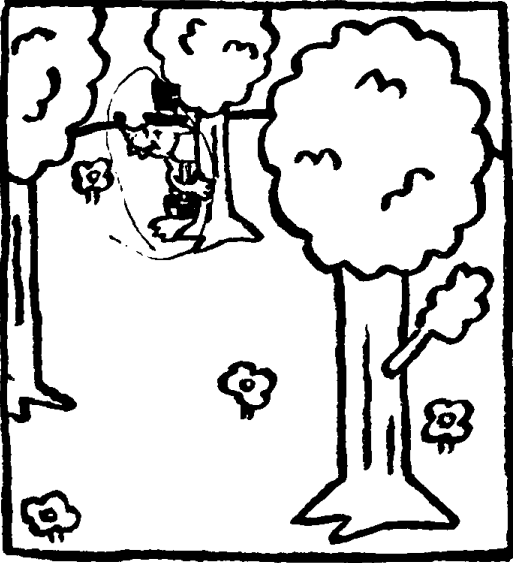
Σχήμα 2:



Παρατήρησε κάθε εικόνα.

Εάν ο λύκος είναι πίσω από το δένδρο, χρωμάτισέ τον μαύρο.

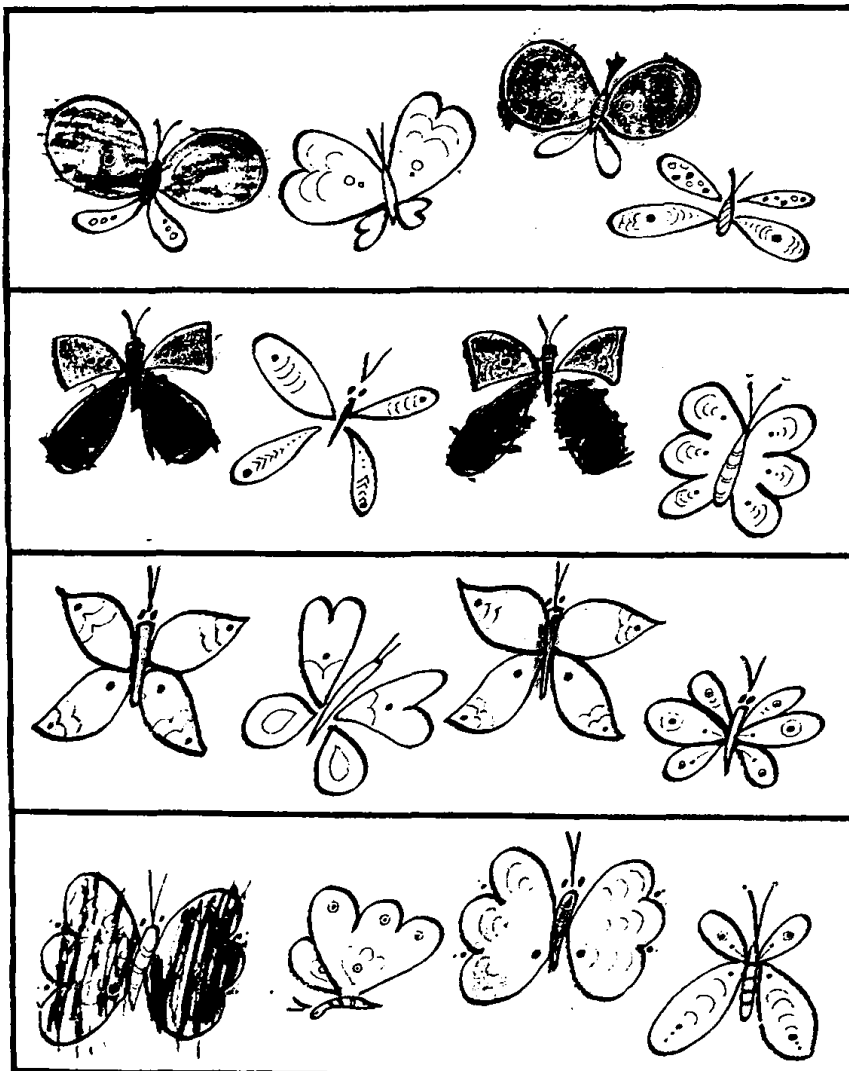
Εάν είναι μπροστά από το δένδρο, χρωμάτισέ τον καφέ.



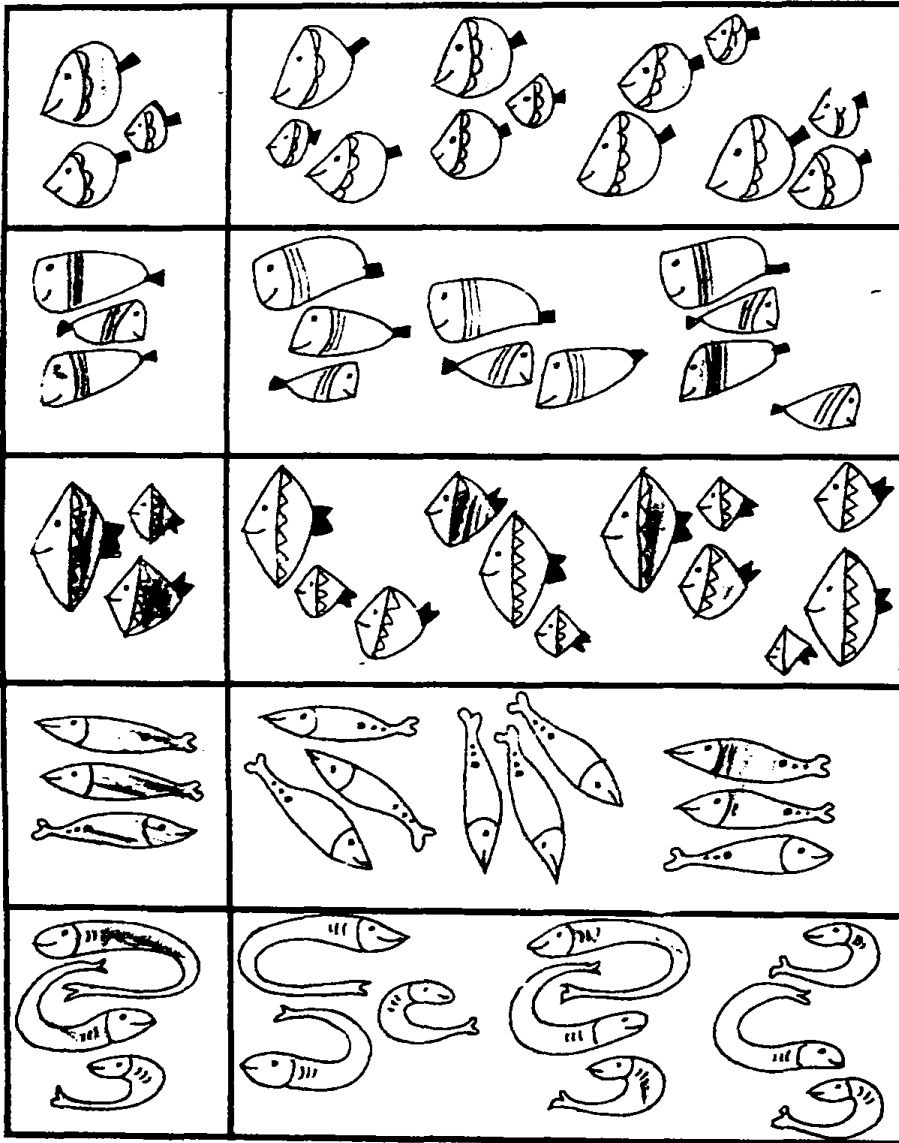
2. † ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΖΟΜΑΙ ΣΤΟ ΧΩΡΟ - ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩ ΤΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΜΠΡΟΣΤΑ/ΠΙΣΩ †

Παράρτημα Ζ

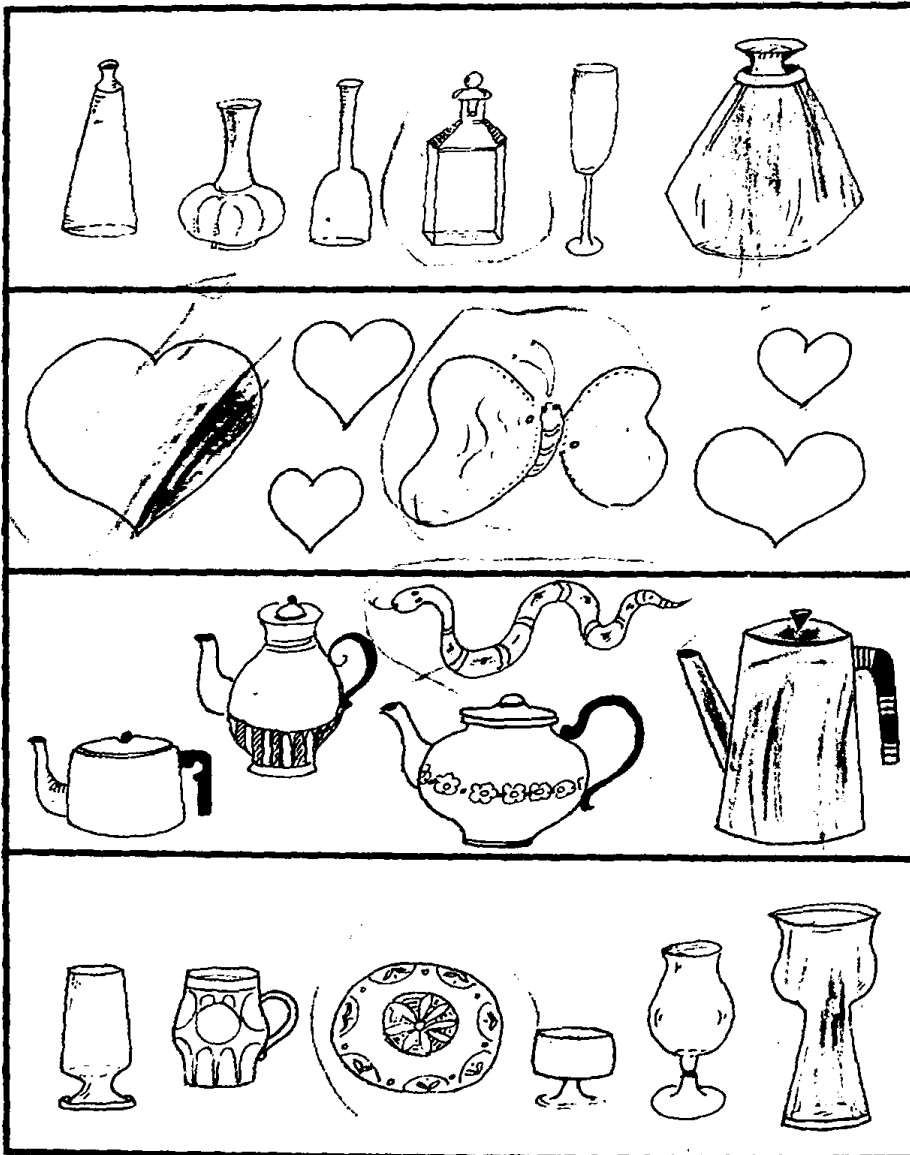
- 14** Πεταλούδα, πέτα και τραγούδα.
Στο χορό των πεταλούδων, σε κάθε σειρά μπορείς να χρωματίσεις την πρώτη πεταλούδα και την όμοιά της;



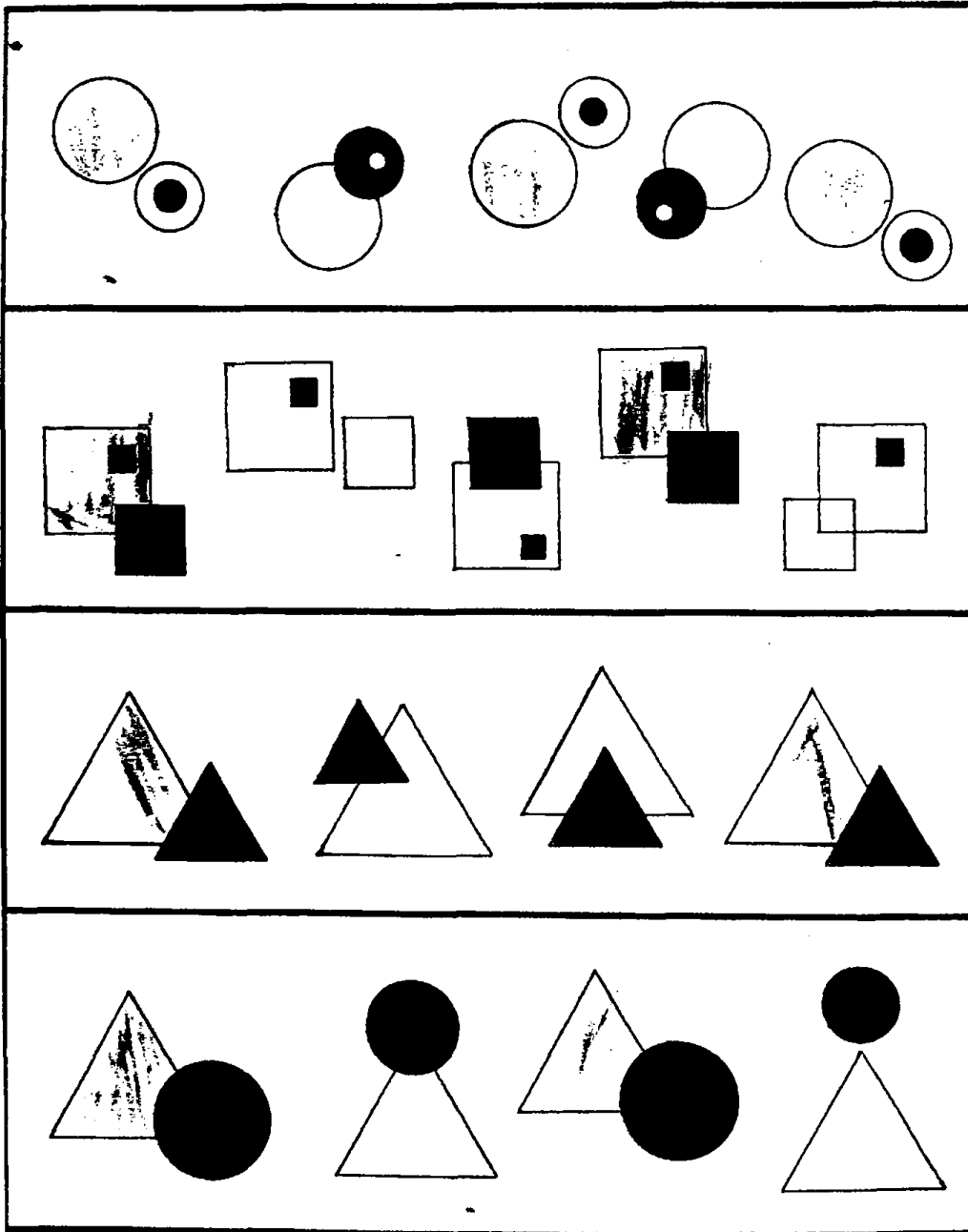
29 Σε κάθε σειρά χρωμάτισε τα ψαράκια που έχουν την ίδια θέση με αυτά που βρίσκονται στο κουτάκι μπροστά.

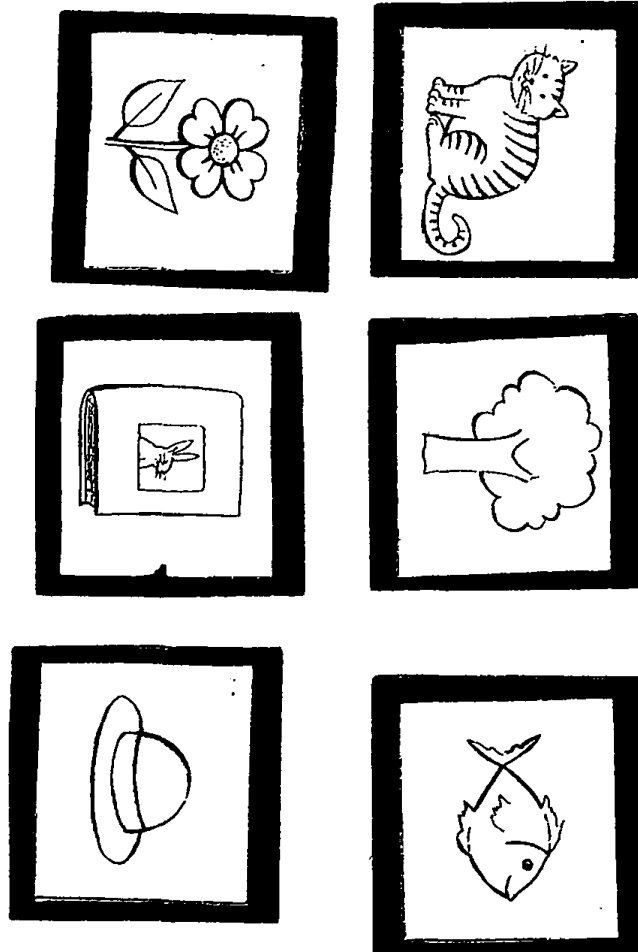


18 Σε κάθε σειρά βρες αυτό που διαφέρει και χρωμάτισέ το.
Κλείσε σε κύκλο αυτό που σε κάθε σειρά σου φαίνεται
μεγαλύτερο. Προσοχή: ΕΥΘΡΑΥΣΤΑ.



17 Είσαι γραφίστας, σχεδιαστής και σχηματο-ανιχνευτής.
Χρωμάτισε το πρώτο και το όμοιό του.





Παράρτημα Η



ΕΡΠΕΔΙΑ ΠΕΙΣ ΔΙΙ ΔΙΝΕΞΟΖΥ

ΔΥΟ ΠΕΔΙΑ ΚΑΝΟ ΠΟΤΙΛΑΤ
ΠΡΩΤΑ ΚΟΠΕΔΑ ΠΕ ΣΙ ΜΕΣΟΧΑΤΟΚΙΟ

ΔΥΟ ΠΕΤΙΛΑΚΙΤΕΝ ΣΦΙ ΠΑΡΚΕΘΑΙ



9. Λέξεις που λείπουν οι μεσαιόφιθογοι.

- 1 νε...ο
- 2 ομ...ρέλα
- 3 κ...ρέκλες
- 4 πάν...ω
- 5 Ά...θρωπος
- 6 Δι...θυνητής
- 7 Πατέ...δας
- 8 Λιο...άρι
- 9 Μπ...λόνια
- 10 Υδρ...αϊκές
- 11 Κ...νούργιος
- 12 Μπ...λα
- 13 Πα...διά



8. Λέξεις που λαμβάνουν οι αρχικοί φθόγγοι.

- 1 Περ...ράσινο
- 2 Η...μαρδιά
- 3 Β...ιβλίο
- 4 Π...άσχα
- 5 ...φ...ωτιά
- 6 ...χ...ήμα
- 7 Μ...πογιά
- 8 Β...εφάλι
- 9 ...αγόνι.
- 10 Β...απέλο



7. Λέξεις που λείπουν οι τελικοί φθόγγοι.

1. γαστρ...

2. χώνια

3. βιβλ...

4. σχολ...

5. βελόμ...

6. κλω...

7. ζώνι...

8. μπουκ...

9. κουρτι...

10. πείνα

I. Αναγνώριση – Διάκριση
(παράθεση Λάθους - Σωστού)

❖ πάν_	πάν <u>ω</u>
❖ κάτ_	κά <u>τω</u>
❖ κρα <u>ταί</u>	κρα <u>τά</u>
❖ Ά <u>νι</u> ξι	Ά <u>νοι</u> ξη
❖ χιον <u>ά</u> θρωπος	χιον <u>άν</u> θρωπος
❖ Στα <u>ευ</u> ρός	Σ <u>ταύ</u> ρος
❖ εύ <u>κ</u> αιτε	εύ <u>χ</u> εται
❖ δι <u>ευ</u> ντής	δι <u>ευθ</u> υνητής
❖ κά <u>θ</u> ου <u>ν</u> τε	κά <u>θ</u> ο <u>ν</u> ται
❖ κ <u>ρ</u> έ <u>κ</u> λε <u>ς</u>	κα <u>ρ</u> έ <u>κ</u> λε <u>ς</u>
❖ δ <u>ώ</u> ρα	<u>δ</u> ώ <u>ρ</u> α
❖ κ <u>ά</u> μ <u>πο</u> σα	<u>κ</u> ά <u>μ</u> πο <u>σ</u> α
❖ μ <u>π</u> λ <u>όν</u> ια <u>ν</u> ια	μ <u>π</u> α <u>λ</u> όν <u>ια</u>
❖ κ <u>ρ</u> ε <u>σ</u> μ <u>έ</u> να	κ <u>ρ</u> ε <u>μ</u> α <u>σ</u> μ <u>έ</u> να
❖ πα <u>τέ</u> _α <u>ς</u>	πα <u>τέ</u> ρ <u>α</u> ς
❖ γ <u>έ</u> π <u>λε</u> αν	<u>έ</u> π <u>λε</u> αν
❖ Λ <u>ιο</u> δ <u>άρ</u> ι	Λ <u>ιο</u> ν <u>τ</u> άρ <u>ι</u>
❖ υ <u>δ</u> ρ <u>α</u> λ <u>ι</u> κ <u>ός</u>	υ <u>δ</u> ρ <u>α</u> υ <u>λ</u> ι <u>κ</u> ός
❖ π <u>ρ</u> _τ <u>ο</u> ς	π <u>ρ</u> ώ <u>τ</u> ο <u>ς</u>
❖ χ <u>ρ</u> <u>μ</u> α	χ <u>ρ</u> ώ <u>μ</u> α
❖ κ <u>αι</u> ν <u>ού</u> ρ <u>ια</u>	κ <u>αι</u> ν <u>ού</u> ρ <u>ω</u> γ <u>ια</u>



2. Να υπογραμμίσεις με διαφορετικό χρώμα τις σωστές και τις λάθος λέξεις.

Λάθος λέξεις με κίτρινο χρώμα

Σωστές λέξεις με κόκκινο χρώμα.

πάνω

κάτω

Άνοιξη

χιονάνθρωπος

Σταύρος

εύχεται

διευθυντής

κάθονται

κρέκλες

δώρα

κάμποσα

μπαλόνια

κρεμασμένα

πατέρας

έπλεαν

Λιοντάρι

υδραυλικός

πρώτος

χρώμα

πάν

κάτ

Άνιξι

χιονάθροπος

Σταευρος

εύκεται

διευντίς

κάθουντε

κρέκλες

δώρα

κκάμποσα

μπλόνιανια

κρεσμένα

πατέ ας

νέπλεαν

λιοδάρι

υδραλικός

πρ τος

χρ μα



3. Να υπογραμμίσεις με διαφορετικό χρώμα τις σωστές και τις λάθος λέξεις.

Λάθος λέξεις με κίτρινο χρώμα

Σωστές λέξεις με κόκκινο χρώμα.

- Χιονάνθρωπος
- Σταευρός
- Εύκαιτε
- Διευντίς
- Κάθονται
- Κρέκλες
- Κκάμποσα
- Μπλόγιανια
- Κρεσμένα
- Πατέ,ας
- Νέπλεαν
- Λιοδάρι
- Πάν
- Κανούργια

χιονάνθρωπος

Σταύρος

εύχεται

διευθυντής

κάθονται

καρέκλες

κάμποσα

μπαλόνια

κρεμασμένα

πατέρας

έπλεαν

λιοντάρι

πάνω

καινούργια



4. Να υπογραμμίσεις με διαφορετικό χρώμα τις σωστές και τις λάθος λέξεις.

Λάθος λέξεις με κίτρινο χρώμα

Σωστές λέξεις με κόκκινο χρώμα.

<u>πάν</u>	<u>πάνω</u>
<u>εύχεται</u>	<u>εύκεται</u>
<u>διευντίς</u>	<u>διευθυντής</u>
<u>χιονάνθρωπος</u>	χιονάνθρωπος
Άνιξι	<u>Άνοιξη</u>
<u>κάμποσα</u>	κκάμποσα
<u>μπλόνιανια</u>	<u>μπαλόνια</u>
<u>καρέκλες</u>	κρέκλες
<u>κρεσμένα</u>	<u>κρεμασμένα</u>
<u>πατέρας</u>	παφέ ρς
<u>λιοντάρι</u>	λιοδάρι
<u>κανούρια</u>	<u>καινούργια</u>
<u>έπλεαν</u>	<u>νέπλεαν</u>



II. Μεταφορά

A. Μεταφορά από γραπτό κείμενο με υπογράμμιση της λέξης

Κάθε πρωί ο πατέρας με πηγαίνει στο σχολείο. Μαζί μου παίρνω την καινούργια μου τσάντα. Σε λίγο φτάνει και ο διευθυντής. Στην τάξη υπήρχαν πολλά μπαλόνια. Ο Σταύρος έχει την γιορτή του. Τα παιδιά κάθονται στις καρέκλες. Πάνω στο θρανίο υπάρχει μια τούρτα και πολλά δώρα. Ο Γιάννης του χάρισε ένα βιβλίο με λιοντάρια και η Μαρία μια ζέβρα. Όλοι του δίνουν ευχές.

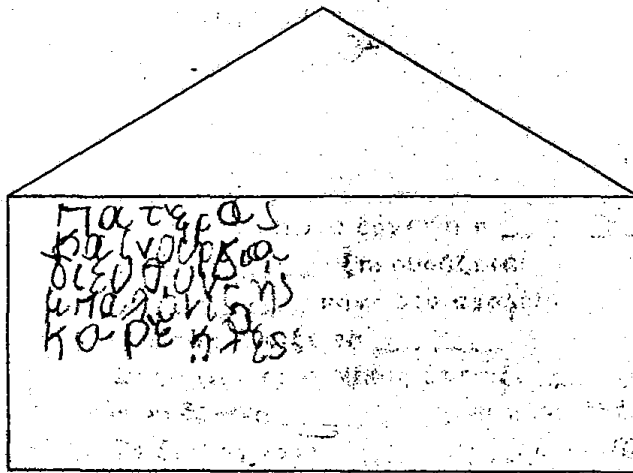


Κάθε πρωί ο Μαρί με πηγαίνει στο σχολείο. Μαζί μου παίρνω την δυναμίδα του τσάντα. Σε λίγο φτάνει και ο Διονύσης στην τάξη υπήρχαν πολλά ωπαλάκια έχει την γιορτή του. Τα παιδιά κάνουν στις κουρτί στο θρανίο υπάρχει μια τούρτα και πολλά δώρα. Ο Γιάννης του χάρισε ένα βιβλίο με Λόλα και η Μαρία μια τζιφά Όλοι του δίνουν δώρα.



Από: Ματθαίος ο υγιός του Αβελίου ο υγιός του Αβελίου ο υγιός του Αβελίου

Κάθε πρωί ο πατέρας με πηγαίνει στο σχολείο. Μαζί μου παίρνω την καινούργια μου τσάντα. Σε λίγο φτάνει και ο διδάσκαλος. Στην τάξη υπάρχουν πολλά μπλόκια. Τα παιδιά κάθονται ήσυχα στις καρέκλες

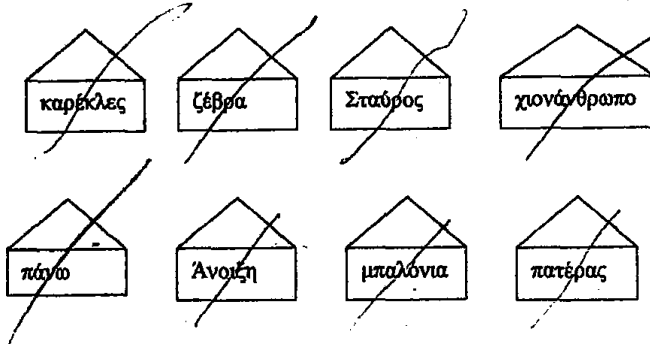


2. Μεταφορά από κατάλογο λέξεων. (σωστών λέξεων.)



- * Μετά το χειμώνα έρχεται η Άνοιξη.
- * Ο πατέρας ξεκουράζεται.
- * Τα παιδιά πάνε στο σχολείο.
- * Η Ελένη άνοιξε τα κρεμασμένα.
- * Όταν χιόνισε ο Νίκος έφτιαξε χιονάνθρωπο.
- * Η Ανδριάνα εύχεται να πάνε εκδρομή.
- * Το δέντρο έχει κρεμασμένα παιχνίδια.
- * Ο υδραυλικός μας έφτιαξε την βρύση.

6. Συμπλήρωσε τα κενά με τις κατάλληλες λέξεις.



1 Όταν είμαστε κουρασμένοι καθόμαστε στις καρτέλες για να ξεκουραστούμε.

2 Ο πατέρας δουλεύει στην δουλειά του.

3 Ο Σταύρος έχει πολύ ωραίο όνομα.

4 Με το χιόνι φτιάχνουμε χιονάνθρωπο.

5 Η ζέβρα ζει στην ζούγκλα.

6 Στη γιορτή φούσκωσαν πολλά μπαλόνια.

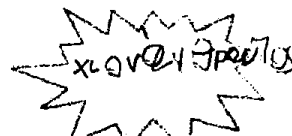
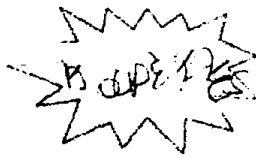
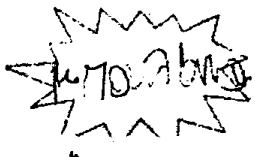
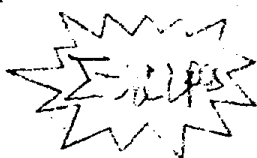
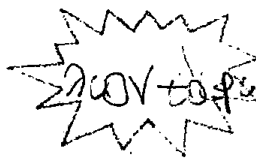
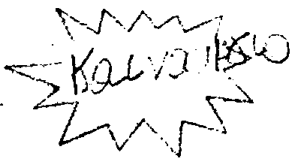
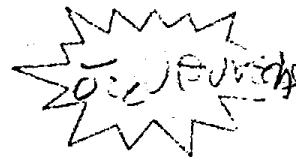
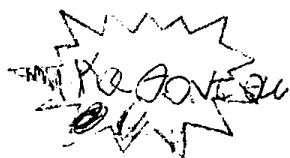
7 Την Άνοιξη ανθίζουν τα λουλούδια.

8 Το βιβλίο είναι παγω στο θρανίο.



5. Να υπογραμμίσεις στις παρακάτω προτάσεις τις λέξεις που κάνουν λάθος και να τις μεταφέρεις στα παρακάτω σεννεφάκια.

1. Ο πατέρας κοιμάται.
2. Οι μαθητές κάθονται στα θρανία τους.
3. Ο Σταύρος είναι ο καλύτερος μαθητής της τάξης.
4. Η Ελένη αγόρασε πολλά μπαλόνια.
5. Οι καρέκλες είναι λίγες.
6. Το τόπι μου είναι καινούργιο.
7. Το λιοντάρι έφυγε.
8. Ο διευθυντής του σχολείου έφτασε.
9. Η ζέβρα τρώει στη ζούγκλα.
10. Ο χιονάνθρωπος έλιωσε.



(ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΜΕ ΣΩΣΤΕΣ ΚΑΙ ΛΑΘΟΣ ΛΕΞΕΙΣ).

~~πατέρας~~

~~πατέρας~~

~~βρα~~

ζέβρα

καρέκλας

~~καρέκλας~~

διευθυντής

διευτής

ικλαόνια

μπαλόνια

3. Συμπλήρωσε τα κενά. Διάλεξε την σωστή λέξη από τα «συννεφάκια».

- Ο πατέρας δουλεύει.
- Οι μαθητές κάθονται στις καρέκλες.
- Στο πάρτυ φούσκωσαν πολλά μπαλόνια.
- Στο τσίρκο βρήκα μια ζέβρα.
- Μόλις έφτασε στο σχολείο ο κύριος Δεσφάνης.



ΠΑΤΕΡΑΣ

ΛΟΝΤΟΝ

ΚΟΡΕΚΛΑΣ

ΔΕΥΘΥΝΤΕΣ

ΧΕΘΝΑΝΕΡΩΤΟΣ

ΤΕΒΡΑ

ΜΠΛ.ΛΟΝΙΟ

ΥΠΡΑΥ ΛΕΚΟΣ

Γ' φάση - Αγγλίσια (από κ. Κίδορ Λέκω)



παραδοχὴ χρονογράφου

μετρίως χρονολογία

διευθύνθη

libam: Anafneum (αὐτὸ βιβλίον)



Πιο το λάθος. Να το διαβάσεις αφού το εντοπίσεις.

Κείμενο να το διαβάσει και να επισημάνει δυνατά τις λέξεις που κάνει λάθος. Να τις μεταφέρει από κάτω.

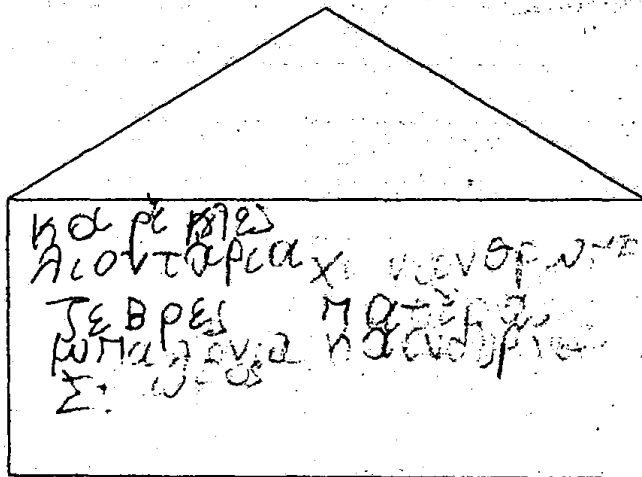
Κάθε πρωί ο πατέρας με πηγαίνει στο σχολείο. Μαζί μου παίρνω την καινούργια μου τσάντα. Σε λίγο φτάνει και ο διευθυντής. Στην τάξη υπήρχαν πολλά μπαλόνια. Τα παιδιά κάθονται ήσυχα στις καρέκλες.

ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΣΙΩΠΗΡΑ.

Τα παιδιά πήγαν στο τσίρκο. Κάθισαν στις καρέκλες και περίμεναν να ξεκινήσει το πρόγραμμα. Είδαν πολλά λιοντάρια και ζέβρες. Παντού υπήρχαν πολλά μπαλόνια. Ο Σπαύρος είδε έναν αστείο χιονάνθρωπο. Φορούσε μια καινούργια τσάντα. Ο πατέρας γελούσε.



Τα παιδιά πήγαν στο τσίρκο. Κάθισαν στις καρέκλες και περίμεναν να
 ξεκινήσει το πρόγραμμα. Είδαν πολλά λιοντάρια και ζέβρες. Παντού υπήρχαν
 πολλά μπαλόνια. Ο Σταύρος είδε έναν αστείο χιονάνθρωπο. Φορούσε μια
 καινούργια τσάντα. Ο πατέρας γελούσε.



Ποινὴ τῶν ἐπιπέδων καὶ τῶν κωνικῶν

ἢ τῶν κωνικῶν καὶ τῶν ἐπιπέδων

ἢ τῶν κωνικῶν καὶ τῶν ἐπιπέδων

Ὁμογενῆς καὶ ἑτερογενῆς
ἢ τῶν κωνικῶν καὶ τῶν ἐπιπέδων

ὉΝ καὶ ὁΝ καὶ ὁΝ καὶ ὁΝ



Δευτέρα

Τετάρτη

Πατέρα

Μαμά

Κορμάκι

Ηρθα να σου πω.

Η Τετάρτη είναι ψιγάκι

Ο πατέρας με πλάθει
στο σπίτι.

Αλλά και η μάνα σου.

Σε κάνει και καθορίζει.



Κάθε πρωί ο πατέρας με πηγαίνει στο σχολείο. Μαζί μου παίρνω την κανούρια μου τάντα. Σε λίγο φτάνει και ο διευθυντής. Στην τάξη υπήρχαν πολλά μπαλόνια. Ο Σταυρος έχει την γιορτή του. Τα παιδιά κάθονται στις κρέκλες. Πάνω στο θρανίο υπάρχει μια τούρτα και πολλά δώρα. Ο Γιάννης του χάρισε ένα βιβλίο με λιοντάρια και η Μαρία μια ζ. βρα. Όλοι του δίνουν ευχές.

Βοήθημα λέξεων (σωστών)

Κανούργια

Πατέρας

Σταυρος

Κάθονται

Διευθυντής

Κρέκλες

Λιοντάρια

Ζέβρα

μπαλόνια

1. πατέρας

2. κανούργια

3. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

4. μπαλόνια

5. Σταυρος

6. κρέκλες

7. λιοντάρια

8. λιοντάρια

9. Ζέβρα



Τα Χριστούγεννα ο πατέρας μου έφερε πολλά δώρα. Ένα λιοντάρι και μια μεγάλη ζέβρα. Στο δέντρο ήταν κρεμασμένα στολίδια. Παντού υπήρχαν μπαλόνια. Η μητέρα μου πήρε καινούργιο παιχνίδι. Ένα μεγάλο χιονάνθρωπο με κόκκινη μύτη.

Κατάλογος λέξεων (σωστές και λάθος)

Πατέρας

Δώρα

Λιοντάρι

Ζέβρα

Κρεμασμένα

Μπαλόνια

Καινούργιο

Χιονάνθρωπος

πατέρας

δώρα

λιοντάρι

ζέβρα

κρεμασμένα

μπαλόνια

καινούργιο

χιονάνθρωπος



Βρες τη λάθος λέξη και διόρθωσέ την.

1. Εμείς σας δίνουμε εν ές ΕΥΧ ΕΣ
2. Η μητέ,α μου με αγκάλιασε σφιχτά. ΚΑΤΗΓΕΡΑ
3. Τα λουλούδια την Άνοιξη αβίζουν, ΑΝΘΙΣΤΟΥΝ
4. Ένα λιοντάρι με μεγάλα δότια. ΔΟΝΤΙΑ
5. Οι βάρκες επλ. αν στη θάλασσα. ΕΠΙΠΛΑΝ
6. Ο αγ.ρας περνά από τα φύλλα αγέρω.
7. Η Ελένη κρατάι το βιβλίο. κρετάει
8. Ο Στα. φός καθαρίζει. ΣΤΑΘΡΟ

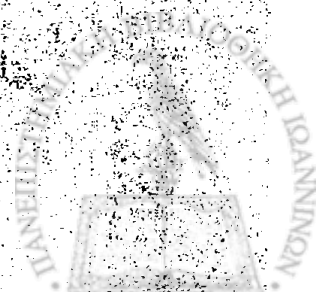


4. Συμπλήρωσε το κείμενο με τη λέξη που νομίζεις ότι ταιριάζει. Μετά υπογράμμισε την λέξη που πριν έκανες λάθος.

- Ο Ματθαίος δουλεύει στο εργοστάσιο.
- Στα γενέθλιά μου φούσκωσα πολύχρωμα μπαλόνια.
- Ήρθε το καλοκαίρι και ο χιονοάνθη έλιωσε από την ζέση.
- Η Τεβία ζει στην ζούγκλα και τρώει χόρτα.
- Η μαμά μου έχει την γιορτή της. Της πήρα ένα μεγάλο δωρο.



Η ευχή



Ένας ψαράς πήδη στη θάλασσα.
 έμεινε ένα μικρό ψαράκι
 και συμπλήρωσε το αψίδα
 να βλέπει του έδωσε ένα
 κλειδί του είπε να μην έχει

Θάλασσα
 ψύχει

Κάνει

Ανόρθωτα Αθλέων

~~Α~~

