

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000265521



165  
ΜΠΛΕ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στη Λογοθεραπεία  
Αντιμέτωπιση προβλημάτων προφορικού και γραπτού λόγου (μαθησιακές δυσκολίες)

# Μελέτη περίπτωσης παιδιού με δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή

Επιβλέπων καθηγητής: Δήμου Γεώργιος

Διπλωματική Εργασία

Παπαμιχαήλ Δόμνα


1

3

Ιωάννινα 2007

Μ.Ε. 2

Χρ. 546



# Περιεχόμενα

## Θεωρητικό Μέρος

<b>1. Εισαγωγή</b> .....	1
<b>2. Προσδιορισμός της έννοιας «μάθηση»</b> .....	2
<b>3. Εννοιολογική διασαφήνιση των μαθησιακών δυσκολιών</b> .....	2
3.1 Ιατρική και παιδοκεντρική προσέγγιση των μ.δ. ....	3
3.2 Χαρακτηριστικά μ.δ. ....	4
3.3 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες .....	6
3.3.1 Δυσλεξία	
<b>4. Ιστορική αναδρομή μαθησιακών δυσκολιών</b> .....	7
4.1 Σύγχρονες τάσεις .....	9
4.1.1 Η σύγχρονη προσέγγιση των μ.δ. στην Ελλάδα	
<b>5. Αιτιολογία μαθησιακών δυσκολιών</b> .....	12
5.1 Ερμηνεία της νευροψυχολογίας και νευροφυσιολογίας .....	12
5.1.1 Βιογενετικές – βιοχημικές έρευνες	
5.2 Ερμηνεία της θεωρίας της προσωπικότητας .....	14
5.3 Ερμηνεία των θεωριών μάθησης .....	15
5.3.1 Συμπεριφοριστική κατεύθυνση	
5.3.2 Κοινωνική – γνωστική κατεύθυνση	
5.3.3 Το μοντέλο της επεξεργασίας των πληροφοριών	
5.3.4 Η κατεύθυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης	
5.3.5 Τα μοντέλα των Piaget και Bruner	
5.4 Η ερμηνεία της οικολογικής κατεύθυνσης .....	17
5.5 Η ερμηνεία της συστημικής θεωρίας .....	18
5.6 Το αφομοιωτικό εξηγητικό πλαίσιο .....	19
<b>6. Συνοψίζοντας</b> .....	20



## Πρακτικό Μέρος

<b>1. Σκοπός και στόχοι της μελέτης περίπτωσης .....</b>	<b>21</b>
<b>2. Διαγνωστική Διαδικασία .....</b>	<b>21</b>
2.1 Αναγνωστική δυσλειτουργία .....	22
2.1.1 Αναγνωστική κατανόηση	
2.2 Ορθογραφική δυσκολία .....	24
2.3 Φωνολογική επίγνωση .....	26
2.4 Συνυπάρχουσες δυσκολίες .....	27
2.5 Μέσα συλλογής δεδομένων .....	30
2.5.1 Ιστορικό	
2.5.2 Συζήτηση με τη μητέρα	
2.5.3 Συζήτηση με τη δασκάλα της τάξης	
2.5.4 Συζήτηση με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης	
2.5.5 Αυτοσχέδια τεστ άτυπης μορφής	
2.5.5.1 Ανάγνωση – αναγνωστική κατανόηση	
2.5.5.2 Γραφή	
2.5.5.3 Φωνολογική επίγνωση	
2.5.5.4 Αριθμητική	
2.5.5.5 Οπτική – αντιληπτική ικανότητα	
2.5.5.6 Γραφο-κινητικός συντονισμός	
2.5.5.7 Οπτικο-κινητικός συντονισμός	
2.5.5.8 Ικανότητα οργάνωσης και διαδοχικής ακολουθίας	
2.5.5.9 Ικανότητα οπτικής διάκρισης	
2.5.5.10 Μνημονική ικανότητα	
2.5.5.11 Χωροχρονικός προσανατολισμός	
2.6 Προσδιορισμός προβλήματος .....	67
2.6.1 Χαρακτηριστικά προβλήματος	
2.6.1.1 Ανάγνωση και αναγνωστική κατανόηση	



2.6.1.2 Ορθογραφία	
2.6.1.3 Φωνολογική επίγνωση	
2.6.1.4 Αριθμητική	
2.6.1.5 Μνημονική ικανότητα	
2.6.1.6 Χωροχρονικός προσανατολισμός	
2.6.1.7 Ικανότητα οργάνωσης και διαδοχικής ακολουθίας	
2.6.1.8 Επιμέρους οπτικο-γραφο-κινητικές δεξιότητες	
2.6.1.9 Ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής	
2.6.2 Συσχέτιση με το συγκινησιακό πλαίσιο της μαθήτριας	
2.6.3 Συσχέτιση με τη διδακτική διαδικασία, τα πρόσωπα και το αντικείμενο	
2.6.4 Αυτοαντίληψη προβλήματος	
2.7 Αποτελέσματα διαγνωστικής διαδικασίας .....	74
2.8 Αξιολόγηση διαδικασίας .....	77
<b>3. Διορθωτική Παρέμβαση .....</b>	<b>77</b>
3.1 Πλαίσιο παρεμβατικής διαδικασίας .....	77
3.2 Στόχοι .....	78
3.3 Δραστηριότητες παρέμβασης .....	79
3.3.1 Ανάγνωση	
3.3.2 Ορθογραφία	
3.4 Αξιολόγηση παρεμβατικής διαδικασίας .....	96
3.5 Συζήτηση – Παρατηρήσεις .....	96
Βιβλιογραφία .....	98



## **I. Εισαγωγή**

Η προσέγγιση του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών (learning difficulties) είναι αναμφισβήτητα μία απαιτητική αλλά ταυτόχρονα αναγκαία διαδικασία για την καλύτερη κατανόηση αυτού του σύγχρονου προβλήματος που εντοπίζεται στο χώρο του σχολείου και της οικογένειας. Είναι αναμενόμενο, σε ένα τόσο ευρύ πεδίο, όπως αυτό των μαθησιακών δυσκολιών, να συναντούμε κατηγοριοποιήσεις, συγχύσεις και συνεχείς αναθεωρήσεις. Η αναζήτηση ενός ξεκάθਾਰου και ικανού ν' ανταπεξέλθει σε ισχυρές κριτικές, εννοιολογικού προσδιορισμού δε νοείται, αν πρώτα δεν ξεπεραστούν εμπόδια και διαφωνίες ως προς τις μορφές, τις διαβαθμίσεις, την αιτιολογία, τα κριτήρια εντοπισμού αλλά και τις προτάσεις παρέμβασης και αντιμετώπισης του φαινομένου.

Οι μαθησιακές δυσκολίες (μ.δ.) προϋποθέτουν την από κοινού αναφορά σε ένα ερευνητικό πρόβλημα διόλου αποστασιοποιημένο από την καθημερινότητα, τη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα και οικογένεια. Το σχολείο, ως οργανωτικός και αξιολογικός παράγοντας της παρεχόμενης γνώσης συχνά βασίζεται αποκλειστικά στην αξιολόγηση των επιδόσεων του μαθητή, ενώ ταυτόχρονα προσκρούει στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του, στοιχείο που μπορεί να επιδράσει ανασταλικά στη δραστηριοποίηση ορισμένων μαθητών (Δήμου, 1996, σ. 164). Και αυτό γιατί το αυτονόητο της συνύπαρξης μαθητών και δασκάλου δε σημαίνει και αυτονόητη επικοινωνία και συνεννόηση. Το πρόβλημα λοιπόν, προκύπτει όταν ο τρόπος που συσχετίζεται και αλληλεπιδρά το στυλ μάθησης του μαθητή με την επίσημη μάθηση παύει να είναι ανταποδοτικός για ένα από τα δύο μέρη (Moat & Lyon). Σε συνάρτηση με τα παραπάνω και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η έννοια του «μέσου όρου» τίθεται υπό αμφισβήτηση, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να λαμβάνει σοβαρά υπόψη στο διδακτικό σχεδιασμό του, όχι μόνο το «μέσο» μαθητή αλλά και το σημαντικό ποσοστό των μαθητών που προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται διαφορετικά το ίδιο ερέθισμα.

Οι μ.δ. λειτουργούν κατά κάποιον τρόπο ως δείκτες αυτής της ακαμψίας του σχολείου την ίδια στιγμή που οι περιστάσεις απαιτούν ευέλικτες διαδικασίες, αλλαγή ή/και νέα ιεράρχηση στόχων. Ωστόσο τα ευρήματα των ερευνών πάνω στο φαινόμενο, οδηγούν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα για το ποιά είναι στην ουσία, η υφή και η



ποιότητα των μ.δ. Ένας λόγος είναι ότι διαπιστώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στον προσδιορισμό της έννοιας «μάθηση», και καλό θα ήταν πριν προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες», να σταθούμε στο τί ακριβώς είναι η «μάθηση».

## **2. Προσδιορισμός της έννοιας «μάθηση»**

Ανάλογος προβληματισμός παρατηρείται και στις προσπάθειες που γίνονται ακόμα και σήμερα, για τη διασάφηση του όρου «μάθηση», καθότι ακόμη δε γνωρίζουμε «τί ακριβώς συντελείται» όταν ένας μαθητής προσεγγίζει νέα ή γνωστά δεδομένα (Δράκος, 2003, σ. 114). Εντούτοις, μέσα από τη συλλογή και παράθεση κοινών θέσεων για τη μάθηση, θα θέσουμε ένα βασικό εννοιολογικό πλαίσιο που θα μας επιτρέψει την καλύτερη ανάλυση των μ.δ.

Η μαθησιακή διαδικασία είναι αποτέλεσμα μιας σύνθετης και αξεχώριστης αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον. Μέσω αυτής, το άτομο διαμορφώνει μια υποδομή κατανόησης, τάξης, ασφάλειας, επικοινωνίας, δράσης και απόλαυσης για τον περιβάλλοντα κόσμο και τον εαυτό του. Από την άλλη, το περιβάλλον δεν αποτελεί μόνο αντικείμενο μάθησης αλλά ταυτόχρονα ασκεί αξιολογικό έλεγχο στην «ποσότητα» και την «ποιότητα» της μάθησης, βάσει της λειτουργίας του νευρικού συστήματος του ατόμου, και συγκεκριμένων αλλαγών στη συμπεριφορά, τη δράση και κατ' επέκταση, στην προσωπικότητά του (Δήμου, 1991, σ. 19).

Σύμφωνα με την επιστημονική προσέγγιση, η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να εξετάζεται στις πραγματικές της διαστάσεις και να πιστοποιείται από την ποιοτική και σχετικά σταθεροποιητική αλλαγή των ψυχοφυσιολογικών μηχανισμών τού ατόμου και του περιβάλλοντος. Η παρουσία όμως, της επιθυμητής επίδοσης, αποτελεί και το μόνο κριτήριο πραγματοποίησης της μάθησης στο σχολείο, γεγονός που ακυρώνει την αμοιβαία αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μ.δ.

## **3. Εννοιολογική διασαφήνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών**

Οι μ.δ. πέρα από το ότι είναι μια κατάσταση πολυκαθοριζόμενη, με πολλαπλές



εκδηλώσεις και συμπτωματολογία, είναι και μια έννοια για την οποία προκύπτουν συνεχώς διαφορετικοί ορισμοί από διαφορετικής σύνθεσης επιτροπές, ανάλογα με την ειδικότητα που συντονίζει ή επικρατεί (Torgesen & Wong, 1986). Από το 1962 έχουν προταθεί περισσότεροι από 30 ορισμοί.

Σε αυτό που συγκλίνουν ως προς τον ορισμό των μ.δ. οι εμπλεκόμενες επιστημονικές ειδικότητες, είναι ότι πρόκειται για 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 μάλλον σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικών σχέσεων μπορεί να συνυπάρχουν με τις μ.δ., αλλά δεν αποτελούν τα ίδια μ.δ. Παρ' ότι οι μ.δ. μπορεί να παρουσιάζονται συγχρόνως με διάφορες άλλες αναπηρίες (π.χ. αισθητηριακές αναπηρίες, νοητική καθυστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές) ή με περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως είναι η πολιτισμική αποστέρηση ή η ανεπαρκής και ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή περιβαλλοντικών επιδράσεων (Γούπου & Μπέτζελου, 2005, σ. 36).

Πολλοί μελετητές υποστήριξαν ότι δεν υπάρχουν κάποιες αρχές που να ερμηνεύουν όλο το φάσμα της διαταραχής, γεγονός που απέδωσαν στην ετερογένεια του προβλήματος. Σε τέτοιους όμως ισχυρισμούς πάντα υπονοείται πως υπάρχουν ανεπαρκείς γνώσεις σχετικά με το πρόβλημα αυτό καθαυτό (Τζουριάδου, 2005, σ.148). Οι εκπαιδευτικοί κι όσοι δουλεύουν με μαθητές με μ.δ. καταλαβαίνουν ότι η φύση τού προβλήματος δεν έχει επαρκώς οριστεί αλλά οι ίδιοι την αναγνωρίζουν μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση με το παιδί. Πάνω σ' αυτό, ερευνητές παρατηρούν ότι «οι ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών που έχουν μ.δ. είναι τόσο μεγάλες που η έννοια μ.δ. χάνει το νόημά της». (Hallahan, 1996).

### **3.1. Ιατρική και παιδοκεντρική προσέγγιση των Μαθησιακών Δυσκολιών**

Οριοθετώντας την έννοια με γνώμονα τις διαφορετικές ιδεολογικο-θεωρητικές αφετηρίες αλλά και την προτεινόμενη διορθωτική γραμμή, διακρίνουμε δύο





εννοιολογικές κατηγορίες, την ιατρική προσέγγιση και την παιδαγωγική. Το ιατρικό μοντέλο αντιμετωπίζει τις μ.δ. ως μια δυσλειτουργία ή πάθηση του ατόμου ενώ το παιδαγωγικό ως μια σχολική υπόθεση και μια εκπαιδευτική πρόκληση.

Σύμφωνα με τον ιατροκεντρικό ορισμό, ένα παιδί με μ.δ. έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές του λειτουργίες δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες της αντίληψης και ολοκλήρωσης έκφρασης και ενδεχομένως κάποια δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Η παιδαγωγική επικέντρωση γίνεται περισσότερο εμφανής σε ορισμούς που δίνουν έμφαση σε δυσκολίες σχολικής επίδοσης. Παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και το πραγματικό επίπεδο επίδοσης. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να συνδέονται, όχι όμως απαραίτητα, με εμφανή δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες (Τζουριάδου, 2005, σ. 142).

### **3.2 Χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών**

Με την ενδεικτική καταγραφή περιοχών με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης των μ.δ. και παράλληλα μέσω των χαρακτηριστικών συμπεριφοράς, μπορούμε να διαμορφώσουμε μια εικόνα για το φάσμα και τη διάρθρωση των μ.δ. στο σχολείο αλλά και να προσανατολίσουμε τη διάγνωση σε συγκεκριμένα σημεία (Δήμου, 1991, σ. 26).

Οι ενδείξεις που οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ένα παιδί στην πρώτη σχολική βαθμίδα αντιμετωπίζει μ.δ. εντοπίζονται σε γλωσσικό επίπεδο: σε δυσκολίες στα μαθήματα γλώσσας και μαθηματικών, σε ελλιπή φωνολογική επεξεργασία, στην κομπιαστή αποκωδικοποίηση συμφωνικών συμπλεγμάτων, στον άσχημο γραφικό χαρακτήρα, σε δυσκολία στη σύνθεση απλών προτάσεων και στις παραλείψεις σημείων στίξης, σε δυσκολίες στην οπτική-ακουστική αντίληψη, σε δυσκολίες στη μνήμη (βραχύχρονη ή/ και μακρόχρονη), στο ρυθμό, την οργάνωση και στην επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών.

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

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

Συγκεκριμένα μπορεί να συνυπάρχουν στο γλωσσικό τομέα με: δυσκολίες στην ταξινόμηση, αποθήκευση και οργάνωση πληροφοριών, δυσκολία στις αλληλουχίες (ημέρες, μήνες, εποχές, χρόνο), διαφορά μεταξύ αυθόρμητης γλώσσας και γλώσσας κατ' απαίτηση (όπου η θεματολογία, ο τρόπος διατύπωσης και το λεξιλόγιο δεν είναι δικά του), διαφορά μεταξύ της γραπτής και της προφορικής απόδοσης της γλώσσας, δυσκολία να ακούν και να γράφουν ταυτόχρονα, δυσκολίες στο γραφοκινησιακό συντονισμό, δυσκολία στην κατανόηση γραπτών παραστάσεων, δυσκολία στην αντιγραφή από τον πίνακα και στην καθ' υπαγόρευση γραφή.

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

Τα παιδιά με μ.δ. ενδέχεται να είναι περισσότερο από το σύνηθες ευάλωτα σε ψυχοσυναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα (Maughan, 1994) όπως:



προκαταβολικό άγχος για τη μάθηση που ελέγχεται με γραφή και ανάγνωση, τάση αποφυγής γραψίματος, συχνή διάσπαση προσοχής, δυσκολία στον προσανατολισμό χώρου και στην περιγραφή χρονικών ορίων, συγκεχυμένη εικόνα αυτοαντίληψης, τάση χαμηλής αυτοεκτίμησης ιδιαίτερα στο σχολικό χώρο, κατάθλιψη, αρνητικές συμπεριφορές όπως επιθετικότητα και αντικοινωνικότητα, συχνά δισστήματα ονειροπόλησης, περίοδος συναισθηματικής μόνωσης, τάση συναναστροφής με μικρότερους, έντονη ενασχόληση με χειρωνακτικές προσωπικές κατασκευές, έκφραση μέσω χειρονομιών (δραστηριοποίηση μη λεκτικού), αυξημένη κρίση κατά τις περιγραφές ή αφηγήσεις, ευερεθιστία, παθητική στάση, έλλειψη ενδιαφερόντων (Κουράκης, 1997, σσ. 20-21).

### **3.3 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Στις μ.δ. εντάσσονται και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ε.μ.δ.) ως ειδικού τύπου μ.δ. οι οποίες δημιουργούν καταστάσεις που παρεμβάλλονται ανασταλτικά στην ικανότητα ενός παιδιού με φυσιολογική νοημοσύνη, να αποκτήσει ορισμένες φωνολογικές/ γραφοφωνημικές δεξιότητες (δεξιότητα ανάγνωσης, δεξιότητα ορθογραφημένης γραφής) ή άλλες νοητικές δεξιότητες (Λιβανίου, 2004, σ. 51). Παράλληλη τυχόν δυσκολία στην κατανόηση μπορεί να συνδέεται με το ότι η μνημονική επεξεργασία παρεμποδίζει δραστηριότητες οι οποίες ενέχουν ακουστική κατανόηση, δηλαδή κατανόηση της νοηματικής και σημασιολογικής έννοιας των ακουστικών ερεθισμάτων. Στην ομάδα των ε.μ.δ. συναντάμε παιδιά τελειώς «φυσιολογικά» όσον αφορά στο μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς τους, αλλά με σοβαρές δυσκολίες σε επιμέρους τομείς. Πρόκειται για μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα παιδιών με κύριο χαρακτηριστικό την ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων (Πολυχρονοπούλου, 2001, σ. 198).

#### **3.3.1 Δυσλεξία**

Η δυσλεξία (dyslexia) είναι η πιο κοινή και από τις ε.μ.δ. Η «ειδική ή αναπτυξιακή δυσλεξία», όπως λέγεται πληρέστερα, προσδιορίζεται ή μέσω μιας διαδικασίας περιγραφής με έμφαση στα δυνατά σημεία του παιδιού, ή μέσω της διαδικασίας του αποκλεισμού, ή μέσω της χρήσης ενός «λειτουργικού» ορισμού που



διαχωρίζει την περιγραφή της κατάστασης από αιτιολογικές εξηγήσεις της. Σε πρόσφατο ορισμό (από τη Βρετανική Ψυχολογική Εταιρία το 2003), η δυσλεξία είναι έκδηλη όταν η σωστή και ευχερής ανάγνωση ή/ και η ορθή γραφή των λέξεων (ορθογραφία) αναπτύσσονται πολύ ανεπαρκώς ή με μεγάλη δυσκολία. Εστιάζει στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης (αλφαριθμητισμός) σε επίπεδο «λέξης» και υποδηλώνει ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και εμμένον, παρά τις πρόσφορες μαθησιακές/ μορφωτικές ευκαιρίες. Παρέχει τη βάση για μια σταδιακή αξιολόγηση μέσα από τις διδακτικές διαδικασίες. Ο ορισμός αυτός συγκεκριμενοποιεί και εστιάζει τη δυσκολία μόνο σε επίπεδο ορθογραφίας και ανάγνωσης και δεν αποκλείει, ούτε οριοθετεί, την συνύπαρξη με τυχόν χαμηλό νοητικό δυναμικό του παιδιού.

Στη χώρα μας ο όρος «δυσλεξία» αποδίδεται σε παιδιά με δυσκολία στη γραφή και ανάγνωση, αλλά με φυσιολογική νοημοσύνη και μόνο αυτός ο όρος αναγνωρίζεται ως μ.δ. η οποία χρήζει συγκεκριμένης αντιμετώπισης. Βάσει της εγκυκλίου 12/224/15.01.93 του Υπουργείου Παιδείας, τα παιδιά με δυσλεξία απαλλάσσονται από τις γραπτές εξετάσεις στο Γυμνάσιο και Λύκειο (Λιβανίου, 2004, σ. 72).

#### **4. Ιστορική Αναδρομή Μαθησιακών Δυσκολιών**

Τα ερωτήματα σχετικά με την αιτιολόγηση της προέλευσης των μ.δ. και συνακόλουθα με τα κριτήρια εντοπισμού και τον τύπο διορθωτικής προσέγγισης που θα εφαρμοστεί, απαιτούν την εξέταση της εξέλιξης των μ.δ. και την παράθεση των βασικών σταθμών της πορείας προσέγγισης τού φαινομένου. «Αν και οι μ.δ. είναι ένας παιδαγωγικός όρος, στην πραγματικότητα είναι ένας διεπιστημονικός τομέας έρευνας και πρακτικής» (Ambert, 1990).

Από το 1887 όταν ο γιατρός Berlin στη Γερμανία αναφέρεται στην απώλεια της ικανότητας ορισμένων ασθενών του να διαβάσουν και να γράψουν, μέχρι σήμερα, η έννοια των μ.δ. συγκροτήθηκε βάσει της οφθαλμολογίας, της νευρολογίας, της φυσιοθεραπείας, της βιολογίας, της ψυχολογίας της μάθησης, της συμβουλευτικής, της ψυχανάλυσης, της ψυχιατρικής, της παιδαγωγικής, της διδακτικής, της λογοθεραπείας, της ψυχο-γλωσσολογίας, της κοινωνιολογίας, της νομικής (Αστέρη, 2006, σ. 1).



Το επιστημονικό ενδιαφέρον για τις μ.δ. – όπως νοούνται σήμερα – γίνεται αισθητό αρχικά στη Γερμανία, όταν μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των παιδιών με ευρύτετες μ.δ., το 1932, αντιδιαστέλλει τις ιατροβιολογικές θεωρήσεις που επικρατούσαν ως τότε, εισάγοντας τον όρο «παιδιά με αδυναμίες στη μάθηση». Την ίδια εποχή στις Η.Π.Α., οι Strauss και Lehtniman (1947) βλέπουν περισσότερο το πρόβλημα ως αποτέλεσμα βιολογικών και νευρολογικών βλαβών ή δυσλειτουργιών. Η εμφανής πρόταξη της ιατροβιολογικής άποψης συνεχίστηκε με τον Mjklebust (1968) ο οποίος υιοθέτησε τον όρο «ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες».

Η έννοια πέρασε από το ιατρικό στο σχολικό πλαίσιο και την παιδαγωγική έρευνα όταν το 1963 εμφανίζεται ο Kirk, ο οποίος και εισάγει το νέο όρο «μαθησιακές δυσκολίες» (learning disabilities) για να περιγράψει τη φύση της δυσκολίας που δεν οφείλεται σε αισθητηριακές ή διανοητικές αναπηρίες και να κάνει συνειδητή την ύπαρξη μιας ομάδας μαθητών για τους οποίους δεν υπήρχαν ως τότε διαμορφωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η ανάγκη μιας κοινώς αποδεκτής οριοθέτησης των μ.δ. ωθεί τον Kirk και τους συνεργάτες του στη διατύπωση του εξής ορισμού: «Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διαταραχές σε έναν ή περισσότερους τομείς των ψυχοδιανοητικών τους διεργασιών, ιδιαίτερα δε κατά την απόκτηση και χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές επεκτείνονται και σε τομείς, όπως της αντίληψης, της κατανόησης, της σκέψης, της δυνατότητας για ανάγνωση και ορθογραφία καθώς και σε αδυναμίες κατανόησης των μαθηματικών συμβόλων και πράξεων».

Στη Δ.Γερμανία και γενικότερα στην Ευρώπη, βλέπουν το όλο πρόβλημα ως «δυσλειτουργούσες δυνατότητες» για μάθηση, ιδιαίτερα με την είσοδο των παιδιών στο σχολείο. Σ' αυτό συμφωνεί και ο Klauer (1975) αλλά με κάποιες επιφυλάξεις, θεωρώντας προτιμότερο, αντί να μεταβάλει τους συγκεκριμένους όρους να μεταβάλει την αρνητική τοποθέτηση της κοινωνίας έναντι στα άτομα με μειωμένη απόδοση. Με τον Klauer έγινε σημαντική διεύρυνση του θέματος σε δύο σημεία. Αποδεσμεύεται ο μαθητής από καταδικαστικές ετικέτες ώστε η διδασκαλία να προσανατολίζεται στις δυνατότητες κι όχι στις αδυναμίες του και παύει να αναπαράγεται ο κύκλος της αυτοεκπληρούμενης προφητείας από τον εκπαιδευτικό, όπου μια αδυναμία του μαθητή

προκαλεί μια στάση μειωμένων προσδοκιών, η οποία προκαλεί στη συνέχεια απαξίωση και επέκταση των δυσκολιών σε μια γενικευμένη μαθησιακή διαταραχή.

Ο Waprock το 1981 στη Βρετανία επικρίνει την τάση να χαρακτηρίζονται οι μαθητές με δυσκολίες ως εκπαιδευτικά κατώτεροι του φυσιολογικού (educationally subnormal) και ενοχοποιεί τη νοοτροπία κοινωνικού αποκλεισμού και χαμηλών εκπαιδευτικών παροχών και προσδοκιών εις βάρος του μαθητή. Η κριτική αυτή επιδρά στην βρετανική εκπαιδευτική πολιτική η οποία κατατάσσει τους μαθητές ανάλογα με τη δυνατότητα παρακολούθησης του αναλυτικού προγράμματος και αντικαθιστά τον ιατρικό όρο «learning disability» με τον όρο «learning difficulty».

Αυτό που κατασταλάζει από όλη τη διαμάχη είναι ότι η τυπική διαδικασία εντοπισμού και το ερμηνευτικό μοντέλο κινούνται σε δύο πόλους. Στις Η.Π.Α. ο εντοπισμός μαθητών με μ.δ. βασίζεται στην ασυμφωνία νοητικού δυναμικού κι αναμενόμενης ακαδημαϊκής επίδοσης και γίνεται με σταθμισμένα κριτήρια νοημοσύνης κι ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Στον αντίποδα, ο ορισμός που αποδεχεται η βρετανική νομοθεσία είναι «σχολικός» και αναφέρεται πάντα στο σχολικό πρόγραμμα. Οι Βρετανοί εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για μια διαγνωστική μέθοδο που θα στηρίζεται ουσιαστικά στα στάδια του διδακτικού προγράμματος, το οποίο θα αναφέρεται σε όλα τα παιδιά με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Moseley, 1995).

#### **4.1 Σύγχρονες τάσεις**

Είτε ο μαθητής αξιολογηθεί με κριτήριο την απόδοσή του στο αναλυτικό πρόγραμμα, είτε αξιολογηθεί με κριτήριο το νοητικό του ηλικίο, απαιτούνται σταθμισμένα και αντικειμενικά εργαλεία μέτρησης. Στην Ελλάδα στο ζήτημα των μ.δ. στεκόμαστε κάπου ανάμεσα στη σχολιοκεντρική αντίληψη και την παιδοκεντρική (Αστέρη, 2002, σ. 8).

Λόγω των εκπαιδευτικών απαιτήσεων του σύγχρονου μαθητή για πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας ευκαιρίες χωρίς διακρίσεις και δεδομένου ότι ο ρυθμός, το στυλ, η γλώσσα και οι συνθήκες μάθησης δεν μπορούν να είναι ομοιόμορφες για όλους, είναι ανάγκη να εξασφαλιστεί η μάθηση με νόημα μέσω ποικίλων τυπικών και άτυπων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων (Άρθρο 8 του Σχεδίου της Συνδιάσκεψης του Dakar, 2000). Στη χώρα μας η παρούσα πρόκληση είναι η ποιοτική αναβάθμιση της

παρεχόμενης εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της ενσωμάτωσης όλων των μαθητών. Η ενσωμάτωση αυτή σημαίνει την ανάπτυξη διαφοροποιημένων μεθόδων ώστε να επιτυγχάνεται η συμμετοχή όλων των μαθητών στη γνώση, δηλαδή η μαθησιακή ενσωμάτωση. Η έμφαση δίνεται στην οργάνωση του σχολείου και τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και όχι στις διαδικασίες υποστήριξης των μαθητών που κινδυνεύουν να αποκλειστούν (Αστέρη, 2006, σ. 21).

Ενώ ως τώρα προωθείται η ανάπτυξη διαδικασιών ένταξης του αποκλίνοντος μαθητή στο κοινό πρόγραμμα (λογική του αποκλεισμού), η παιδαγωγική τάση υποστηρίζει ότι το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι έτσι σχεδιασμένο ώστε να μην αποκλείονται ή να περιθωριοποιούνται μαθητές (λογική του Σχολείου-για-Όλους). Με τα νέα δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εγκαταλείψουν πρακτικές του παρελθόντος και να δραστηριοποιηθούν με στόχο τη διαμόρφωση μιας μαθησιακής διαδικασίας που θα επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να κατακτήσουν τη μάθηση (Σούλης, 2002, σ. 316). Η υπερβολική έμφαση στον εξατομικευμένο προγραμματισμό αποπροσανατολίζει από την εξέταση άλλων παραγόντων που μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη και υποστήριξη της μάθησης για κάθε μέλος της ομάδας (Ainscow, 1995) και τελικά ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού για την «τάξη ως όλον» αποτελεί και το ζητούμενο.

#### **4.1.1 Η σύγχρονη προσέγγιση των μ.δ. στην Ελλάδα**

Η εκπαιδευτική νομοθεσία στην Ελλάδα εξακολουθεί να λαμβάνει σοβαρά υπόψη της το ιατροβιολογικό μοντέλο θεώρησης παρ' ότι οι αρχές του έχουν δεχθεί αυστηρή κριτική από τις σύγχρονες ψυχο-παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές. Η ανάγκη για μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση έχει επισημανθεί από το 2000 αλλά τα κριτήρια αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και οι προτάσεις αναπροσδιορισμού της, τελούν ακόμα προς έλεγχο και αμφισβήτηση.

Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των μ.δ. περιλαμβάνει κάποιες ώρες απόσυρσης (μοντέλο απόσυρσης) από την κοινή τάξη και υποστήριξης του μαθητή σε ειδικό τμήμα (Πολυχρονοπούλου, 2001, σ. 94). Σύμφωνα με πρόσφατα δεδομένα (Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, 2007) σε 902 δημοτικά σχολεία της χώρας λειτουργούν τμήματα ένταξης (Τ.Ε.) στα οποία φοιτούν 12.807 μαθητές με μ.δ. Στα Τ.Ε. υλοποιούνται εκπαιδευτικά

προγράμματα προσαρμοσμένα στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με σκοπό τη στήριξη των μαθητών, ώστε να υπάρχει συνέχεια και σύνδεση με το πρόγραμμα της τάξης. Οι δύο εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται τακτικά για προσαρμογή και τροποποίηση της διδασκαλίας καθώς και για αξιολόγηση της προόδου που γίνεται. Οι μαθητές αυτοί μπορεί να φοιτούν στην κανονική τάξη και σε Τ.Ε. (όχι περισσότερο από 10 ώρες την εβδομάδα σύμφωνα πάντα με σχετική εισήγηση του Κ.Δ.Α.Υ. Άλλωστε, η παροχή ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης σχεδιάζεται, εποπτεύεται και παρακολουθείται από τη διεπιστημονική ομάδα του Κ.Δ.Α.Υ. και τον εκάστοτε σχολικό σύμβουλο.

Αν και μιλώντας για Τ.Ε. αναφερόμαστε σε πολιτική σχολικής ενσωμάτωσης, ο συγκεκριμένος θεσμός αμφισβητείται ως προς την αποτελεσματικότητά του, λόγω της πρακτικής απόσυρσης του μαθητή από την τάξη του. Ο στιγματισμός του παιδιού που εγκαταλείπει το χώρο της κοινής τάξης για να βρεθεί σε ένα διαφορετικό χώρο και η ύπαρξη δύο διαφορετικών πλαισίων (δύο εκπαιδευτικοί, δύο τάξεις, δύο προγράμματα, δύο χώροι) συντηρεί παρά ενισχύει τη χαμηλή αυτο-εκτίμηση τού παιδιού (Μουταβέλης & Θώδη, 2004). Παρατηρήθηκε επίσης, σύμφωνα με άλλη έρευνα, ότι οι «διοικητικού τύπου παρεμβάσεις» των Κ.Δ.Α.Υ. στη σύνταξη του ατομικού προγράμματος εκπαίδευσης απαξιώνουν την παιδαγωγική διάσταση της παρέμβασης, ενώ ο διαθέσιμος χρόνος συνεργασίας είναι ελάχιστος. Ταυτόχρονα επιβεβαιώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου θεωρούν ότι οι μαθητές με μ.δ. δεν αποτελούν βασικά «δική τους ευθύνη» (Ημέλλου & Χαρούπιας, 2004). Ένα άλλο εμπόδιο είναι η αδυναμία των εκπαιδευτικών να παράγουν εκπαιδευτικό υλικό και να σχεδιάσουν τη διδασκαλία για όλους τους μαθητές τής τάξης, ενώ και εδώ παρατηρείται έλλειψη συνεργασίας και μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών (κοινής τάξης και Τ.Ε.).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι οι μ.δ. που βιώνουν ορισμένοι μαθητές μπορεί να εντείνονται από τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία είναι οργανωμένα και από τις μεθόδους διδασκαλίας που παρέχονται (Ainscow, 1995). Αποτελεσματική παιδαγωγική και σχολική αντιμετώπιση των μ.δ. σημαίνει ικανότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να εκπαιδεύουν όλους τους μαθητές, να εντοπίζουν τη διαφορετικότητα στη μάθηση και να ανταποκρίνονται υπεύθυνα σε αυτή με ευέλικτα προγράμματα (Δράκος, 2003, σσ. 111-112).





## 5. Αιτιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών

Ένα μαθησιακό πρόβλημα μπορεί να εμφανιστεί λόγω ενός ατομικού εμποδίου ή ενός περιβαλλοντικού εμποδίου. Μπορεί ακόμη να εμφανιστεί λόγω κωλύματος στη διαπλοκή των δύο, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στην περίπτωση της κοινωνικοπολιτισμικής αποστέρησης ή της σχολικής μη ετοιμότητας. Η βιολογική αρτιότητα και ετοιμότητα, αποτελούν βασικούς όρους για τη μάθηση (Δράκος, 2003, σ. 112). Ένας μαθητής, για να είναι σε θέση να μάθει και να δραστηριοποιηθεί απρόσκοπτα στο περιβάλλον, πρέπει ο οργανισμός του να έχει τις απαραίτητες βιολογικές προϋποθέσεις. Στις περιπτώσεις που η μάθηση παρεμβαίνει εκβιαστικά σε περιπτώσεις παραβίασης αυτής της ωριμότητας, οι μ.δ. είναι βέβαιο ότι θα προκύψουν ως άστοχες ενέργειες προσβολής της βιογενετικής λειτουργίας (Δήμου, 1991, σ. 32).

Η θέση αυτή συνεπάγεται τον επιμερισμό των «ευθυνών» ή των αιτιών του μαθησιακού προβλήματος τόσο στις σχολικές ή οικογενειακές συνθήκες όσο και στις ατομικές προϋποθέσεις. «Η κατανόηση αυτού του συνόλου των μηχανισμών είναι απαραίτητη αν θέλουμε να παρέμβουμε, ατομικά ή ομαδικά, σε παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες ή είναι διαφορετικά σε ένα δεδομένο σχολικό σύστημα» (Chancerel, 1988).

### 5.1 Ερμηνεία της νευροψυχολογίας και νευροφυσιολογίας

Η ιατρική και συγκεκριμένα η νευρολογία με τη βοήθεια προηγμένων τεχνολογιών προσπαθεί να εντοπίσει συνάφεια μεταξύ συγκεκριμένων γνωστικο-ψυχολογικών ικανοτήτων και εγκεφαλικών λειτουργιών ή πιο συγκεκριμένα εγκεφαλικών περιοχών. Ένας όρος της νευροψυχολογίας που εμφανίζεται συχνά στη βιβλιογραφία από τις απαρχές μελέτης του φαινομένου είναι η «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία». Οι νευροψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι η αιτία που το παιδί έχει δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης βρίσκεται στις εγκεφαλικές δυσλειτουργίες και στη μειωμένη συνεργασία των εγκεφαλικών ημισφαιρίων και όχι σε ψυχολογικούς, συγκινησιακούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες (Καραπέτσας, 1993). Μια απλή διατύπωση της εξήγησης που δίνουν βασίζεται στις χημικές ουσίες των νευροδιαβιβαστών. Τα



κύτταρα των νευρών στον εγκέφαλο επικοινωνούν μεταξύ τους με τους νευροδιαβιβαστές (χημικές ουσίες). Έχει διαπιστωθεί λοιπόν, ότι η παραμικρή παραλλαγή στη σύνθεση αυτών των χημικών ουσιών μπορεί να προκαλέσει δυσλειτουργία στο νευρικό σύστημα και να επηρεάσει τα κέντρα του εγκεφάλου τα οποία είναι υπεύθυνα για τους μηχανισμούς μάθησης, τη γνωστική και γλωσσική εξέλιξη (Sternberg, 1999). Έτσι τα προβλήματα εξειδικεύονται και εισάγονται όροι όπως «τραυματική γραφοδεκτική αφασία», «δυσλεξία», «δυσγραφία», «λεξική τύφλωση», «στρεμφοσυμβολία».

Οι έρευνες με αντικείμενο την πηγή των μ.δ. κατευθύνονται ολοένα και περισσότερο από τη θεωρία της επιβράδυνσης στην ωρίμανση της λειτουργίας των ημισφαιρίων αλλά και τη θεωρία λειτουργικού ελλείμματος του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου (Στασινός, 2003, σσ. 101-104). Οι θεωρίες αυτές δεν επισημαίνουν παρά μόνο ενδείξεις της συνάφειας των εγκεφαλικών δυσλειτουργιών με τη λειτουργία της μάθησης και δεν μπορούν να σταθούν ως ερευνητικές υποθέσεις και κατ' επέκταση ως αποδείξεις.

Σύμφωνα με το Williams, η επίδραση του νευροφυσιολογικού μηχανισμού στα εκπαιδευτικά προβλήματα μπορεί να θεωρείται δεδομένη, για τον εκπαιδευτικό όμως, μια τέτοια διάγνωση δεν έχει τόση σημασία όση έχουν τα εκπαιδευτικά κριτήρια. Η ανίχνευση εγκεφαλικών δυσλειτουργιών μπορεί να μας οδηγήσει στην υπόθεση ότι ενδέχεται να προκύψει κάποια δυσκολία στη μάθηση αλλά η αντίστροφη υπόθεση, ότι δηλαδή οι δυσκολίες ενός μαθητή στη μάθηση οφείλονται σε εγκεφαλική βλάβη, μέχρι στιγμής δεν μπορεί να σταθεί.

### 5.1.1 Βιογενετικές-βιοχημικές έρευνες

Ένας μεγάλος αριθμός επιστημόνων από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα υποστήριζε ότι οι ικανότητες και οι δεξιότητες του ατόμου είναι βιολογικά προσδιορισμένες. Η προσωπικότητά του δηλαδή, εξελίσσεται βάσει βιολογικών και νομοτελειικών προϋποθέσεων (Δήμου, 1991, σ. 30). Στον τομέα της βιογενετικής, οι πιο πρόσφατες εξελίξεις σχετικά με την αιτιολογία των μ.δ. υποστηρίζουν ότι η δυσλειτουργία συγκεκριμένων γονιδίων είναι υπεύθυνη για τις μ.δ. των ατόμων που τις παρουσιάζουν. Εν συναρτήσει με το γεγονός ότι η συχνότητα μ.δ. και παρεμφερών προβλημάτων στα

3<sup>ο</sup> εξ' ε' ο' σ  
2<sup>ο</sup> για  
ικνυδραφ.  
Παραθέσει  
ερευνών

μέλη μιας οικογένειας είναι αυξημένη, τροφοδοτεί την υπόθεση ότι πρόκειται για κληρονομικά αίτια ή για βιολογικώς καθοριζόμενα αίτια.

Ερευνητικά ευρήματα στο χώρο της βιοχημείας θεωρούν πιθανό αίτιο μ.δ. την ανεπαρκή ικανότητα του αίματος του ατόμου να επεξεργαστεί τις βιταμίνες, ενώ δυσκολίες μάθησης αποδίδονται και σε κακή κληρονομικότητα.

Εντούτοις, εκτεταμένες έρευνες έχουν δείξει ότι κανένα γονίδιο δεν είναι απολύτως υπεύθυνο από μόνο του γι' αυτές τις όποιες ιδιαιτερότητες. Τα γονίδια επιτρέπουν στον ανθρώπινο εγκέφαλο να μαθαίνει, να μιμείται, να καταγράφει τη γλώσσα, αλλά δεν αποτελούν κάποιο αναλλοίωτο «καλούπι», ούτε είναι απλώς φορείς κληρονομικότητας. Είναι εν δράσει σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας, ενεργοποιώντας το ένα το άλλο και αντιδρώντας στο εκάστοτε περιβάλλον (Λιβανίου, 2004, σ. 40). Η κληρονομικότητα και το περιβάλλον βρίσκονται σε σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης ταυτόχρονα.

Αν το παιδί δεν «εκτεθεί» στη σωστή «γλώσσα» κατά τη διάρκεια της κρίσιμης μαθησιακής περιόδου, τότε θα έχει πάντοτε προβλήματα με το λόγο. Το περιβάλλον ανατροφής και οι βιωματικές εμπειρίες είναι οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν και παίζουν αποφασιστικό ρόλο στο πώς θα εξελιχθούν αυτές οι «προδιαθέσεις».

## **5.2 Ερμηνεία της θεωρίας της προσωπικότητας**

Σύμφωνα με τις απόψεις των υποστηρικτών αυτής της θεωρίας, η προσωπικότητα του ατόμου και πιο συγκεκριμένα του μαθητή, συγκροτείται από χαρακτηριστικά ικανοτήτων και δεξιοτήτων τα οποία διαμορφώνονται με συγκεκριμένη διαβάθμιση σε κάθε άτομο. Οι μαθησιακές διαδικασίες μετέχουν στη συγκρότηση της δομής της προσωπικότητας μόνο σε αρχικό στάδιο αφού η προσωπικότητα λειτουργεί σχεδόν ανεξάρτητα από περιβαλλοντικές επιδράσεις. Με βάση αυτή την υπόθεση, οι μ.δ. αποτελούν αποκλειστικά, πρόβλημα δομής και λειτουργίας της προσωπικότητας του μαθητή. Το πλαίσιο, δηλαδή, που διαμορφώνονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του είναι υποβαθμισμένης υπόστασης και περιορισμένης εμβέλειας με αποτέλεσμα την ανάλογη υπο-επίδοση του μαθητή (Δήμου, 1991, σ. 34).

Μια υποβαθμισμένη δομή της προσωπικότητας, όμως, πρέπει να πιστοποιείται ανεξάρτητα από την περίσταση δράσης. Όταν, για παράδειγμα, παρατηρείται

διακύμανση στις επιδόσεις του μαθητή ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες, τότε δεν μπορούμε να μιλάμε για υποβαθμισμένη υποδομή της προσωπικότητας, γιατί δεν πρόκειται για κάτι σταθερό και αναμενόμενο. Ως προς την εξήγηση των μ.δ., αυτή η θεωρία μπορεί να ευσταθεί μόνο όταν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τού μαθητή προσδιορίζουν τη μαθησιακή του ετοιμότητα. Ενώ, δηλαδή, διαθέτει ένα άρτιο και λειτουργικό πλαίσιο χαρακτηριστικών, για κάποιους λόγους στη συγκεκριμένη περίπτωση ο μαθητής δεν μπορεί να το ενεργοποιήσει στο βαθμό και τον τρόπο που κοινωνικά απαιτείται για να επιτύχει τις ανάλογες μαθησιακές επιδόσεις. Για να μάθει, πρέπει να αρχίσει να γίνεται ενεργητικό άτομο και εν κατακλείδι να έχει διαμορφώσει πλήρως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που οδηγούν στην ετοιμότητά του.

### **5.3 Ερμηνεία των θεωριών μάθησης**

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

#### **5.3.1 Συμπεριφοριστική κατεύθυνση**

Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική κατεύθυνση των θεωριών μάθησης, οι μ.δ. οφείλονται σε λανθασμένη μαθησιακή διαδικασία και ιδιαίτερα στην ποιότητα και τη χρήση των ενισχυτικών στοιχείων. Περιβαλλοντικές αδυναμίες και ελλείψεις, μή έγκαιρη διάγνωση, έλλειψη κατάλληλων υπηρεσιών αλλά και οι μη κατάλληλες αντιδράσεις των γονέων ή του δασκάλου μπορεί να οδηγήσουν σε μ.δ. Η μάθηση για τους συμπεριφοριστές είναι μια αλυσίδα συνεξαρτήσεων και η σπανιότητα ή η ανυπαρξία των ενισχυτικών στοιχείων δύναται να προσβάλλει την ομαλή μαθησιακή λειτουργία. Καθιστώντας όμως, αποκλειστικό παράγοντα αιτιολόγησης των μ.δ. τα ενισχυτικά στοιχεία, η συγκεκριμένη θεωρία εγκλωβίζεται σε μια μονοδιάστατη θεώρηση της μαθησιακής διαδικασίας. Βλέπει το άτομο ως παθητικό δέκτη και όχι ως ενεργό

υποκείμενο, το οποίο προβαίνει σε εκτιμήσεις και λογικές αποδοχές των ερεθισμάτων και ενισχυτικών στοιχείων (Δήμου, 1991, σ. 37).

### **5.3.2 Κοινωνική-γνωστική κατεύθυνση**

Η βασική ιδέα αυτής της κατεύθυνσης στηρίζεται στις απόψεις των Bandura (1977), Mahoney (1974, 1978) και Mischel (1976), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά, τα ενδοπροσωπικά στοιχεία και τα γεγονότα του περιβάλλοντος αλληλεπιδρούν αμοιβαία. Η συμπεριφορά, βάσει αυτής της θεωρίας, δεν μπορεί να προσδιορίζεται αποκλειστικά από το άτομο ή το περιβάλλον αλλά καθένας από τους προαναφερθέντες παράγοντες επηρεάζει και επηρεάζεται συγχρόνως από τους δύο άλλους (αλυσίδα δυαδικής αλληλεπίδρασης). Σε μία περίπτωση λοιπόν, ανάλογα με τη σκοπιά θεώρησης, μια συμπεριφορά μπορεί να είναι ένα διακριτικό ερέθισμα ή μια συνέπεια για τη συμπεριφορά του άλλου (Δήμου, 2002, σσ. 39-40).

Με κεντρικό στοιχείο την προσδοκία, η συγκεκριμένη θεωρία διαμορφώνει τις έννοιες «αυτο-ρύθμιση», «αυτοπαρατήρηση», «αυτο-ενίσχυση», «αυτο-έλεγχος», «αυτο-διαχείριση», «αυτο-καθοδήγηση». Έτσι, μια αδυναμία που διαπιστώνεται σε παιδιά με μ.δ. να διαχειριστούν τα γεγονότα και τα ερεθίσματα τού περιβάλλοντος, όπως η αδυναμία για αυτο-ρύθμιση, είναι μια βασική και αιτιώδης δυσκολία που πρέπει να αποτελέσει στόχο παρεμβατικού προγράμματος (Αστέρη, 2002, σ. 24). Η έμφαση αυτών των προγραμμάτων βρίσκεται στο μαθητή, ενώ ο δάσκαλος ενεργεί ως σύμβουλος στον ορισμό και την επίτευξη στόχων.

### **5.3.3 Το μοντέλο της επεξεργασίας των πληροφοριών**

Οι ερευνητές αυτής της θεώρησης αποδίδουν την αιτιολογία των μ.δ. στον τρόπο που προσεγγίζουν και επεξεργάζονται τις νέες πληροφορίες τα άτομα μ.δ. Ο μαθητής που αντιμετωπίζει μ.δ. συνήθως έχει βραχυπρόθεσμη μνήμη, επιλεκτική προσοχή, αδυναμία στην αντίληψη και την αποθήκευση μιας γνώσης, συντακτική ή λειτουργική γλωσσική ανεπάρκεια, δυσκολίες στη λεκτική έκφραση και κίνηση (έξοδος της πληροφορίας). Η παρέμβαση πρέπει να προσανατολιστεί στην ενδυνάμωση αυτών των δεξιοτήτων (Αστέρη, 2002, σ. 25). Το πρόβλημα που αντιμετωπίζει αυτή η θεωρία έγκειται στην εφαρμογή των ευρημάτων στη σχολική πραγματικότητα.

### **5.3.4 Η κατεύθυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης**

Η αιτιολογική αφετηρία των μαθησιακών αποκλίσεων, βάσει αυτής της θεώρησης, εντοπίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση που υπόκειται μία πράξη ή ένα αποτέλεσμα. Ως κοινωνική αλληλεπίδραση, νοούνται η κουλτούρα και οι προσδοκίες του δασκάλου, σύμφωνα με τον Vygotsky, ο οποίος προσδιορίζει τις μ.δ. ως αποτέλεσμα που προκύπτει από τη συνδυαστική συμβολή των πολιτισμικών στοιχείων της κοινωνίας και των ιδιομορφιών του ατόμου. Το μαθησιακό δυναμικό τού μαθητή πρέπει να καθορίζεται όχι μόνο από τη νοητική ηλικία αλλά και από τις ικανότητες που βρίσκονται ακόμα σε ωρίμανση και αναδύονται μέσα από την αλληλεπίδραση και υποστήριξη ενός ώριμου συνεργάτη (δάσκαλος).

### **5.3.5 Τα μοντέλα των Piaget και Bruner**

Στον αντίποδα της θεωρίας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, βρίσκονται οι θεωρίες των Piaget και Bruner (Αστέρη, 2002, σσ. 26-27). Η έμφαση εδώ, δίνεται στη μαθησιακή διαδικασία, στους στόχους και τις βασικές μαθησιακές δεξιότητες που πρέπει να διδάσκονται οι μαθητές. Ο Piaget υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν πρέπει να στηρίζεται σε διαδικασίες που προωθούν την ολοκλήρωση της παρεχόμενης γνώσης μέσα από επιμέρους στάδια αλλά στην αλληλεπίδραση των μηχανισμών ανάπτυξης με το δομημένο παιδαγωγικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με την άποψη του Bruner «την εμπιστοσύνη μας την αποθέτουμε στην ενεργητικότητα, την εντιμότητα και την κατάλληλη τεχνική και όχι στις επιτυχανόμενες επιμέρους επιδόσεις, στα αποτελέσματα δηλαδή, που θα προκύψουν από αυτές τις διαδικασίες».

## **5.4 Η ερμηνεία της οικολογικής κατεύθυνσης**

Οι οικολογικές θέσεις θεωρούν ότι οι μ.δ. στο σχολείο προκύπτουν από περιβαλλοντικούς παράγοντες και ιδιαίτερα από την κοινωνικοποίηση τού ατόμου στο οικογενειακό περιβάλλον και στη σχολική-διδασκτική πραγματικότητα. Ο μαθητής όμως, ενώ είναι σε θέση να δραστηριοποιείται χωρίς ουσιαστικά προβλήματα και να διαμορφώνει μια συγκεκριμένη υποδομή στην κατανόηση, σκέψη, επικοινωνία του μέσα

στην οικογένεια, στη σχολική του πρόοδο αυτό μπορεί να αποτελεί παράγοντα δυσκολιών.

Μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, διαμορφώνει στάσεις και αντιλήψεις για τη ζωή, το σχολείο, τη διδασκαλία, που τον βοηθούν μόνο σ' ένα βαθμό στην ομαλή και επιτυχημένη σχολική του σταδιοδρομία. Οι μαθητές που δεν έχουν διαμορφώσει θετική στάση ή/ και μαθησιακή και επικοινωνιακή υποδομή που να συμφωνεί με τις αρχές και τις διαδικασίες του σχολείου είναι πολύ πιθανό να έχουν προβλήματα στις σχολικές δραστηριότητες και περιστάσεις. Ο λειτουργικός γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιεί ο μαθητής, για παράδειγμα, μπορεί να μην ανταποκρίνεται σ' αυτόν που χρησιμοποιεί και αξιώνει το σχολείο. Σε περιπτώσεις όπως αυτή, ο μαθητής είναι αναγκασμένος να βρίσκεται σε μια διαρκή ένταση επίλυσης συγκρούσεων και να επιλέγει κάθε φορά ένα από τα δύο συστήματα.

Πολλές φορές οι εκτιμήσεις και αξιολογήσεις του δασκάλου μπορεί να δράσουν προσθετικά σ' αυτή τη σύγκυση του μαθητή. Η προσχηματισμένη αντίληψη τού δασκάλου για τις ικανότητες του μαθητή ή οι οικογενειακές του προϋποθέσεις σε οικονομικό, επαγγελματικό και μορφωτικό επίπεδο να μην του επιτρέπουν να ενεργεί ανεπηρέαστα στις κρίσεις του. Με αυτόν τον τρόπο, ο παράγοντας «οικογένεια» μπορεί να λειτουργήσει εμφατικά στη διαμόρφωση της αξιολογικής εκτίμησης τού δασκάλου και οι μ.δ. που θα προκύψουν να οφείλονται σ' αυτή την αναντιστοιχία μεταξύ οικογενειακής κοινωνικοποίησης και σχολείου.

Το σχολείο από την πλευρά του, μέσα από την οργάνωση των μαθησιακών περιστάσεων, παράγει μια σειρά από μηνύματα που δεν αποσαφηνίζουν τους όρους και τις διαδικασίες με τρόπο τέτοιο ώστε να προβάλεται ο μαθησιακός στόχος και η πορεία, γεγονός που αποτελεί πρόσθετο στοχείο για την εκδήλωση μ.δ. Οι παραπάνω αιτίες προφανώς δεν προσδιορίζουν τις μ.δ. αλλά προδιαγράφουν την πιθανότητα το μαθησιακό αποτέλεσμα να χαρακτηριστεί και να καταχωρηθεί αρνητικά.

## **5.5 Η ερμηνεία της συστημικής θεωρίας**

Η συστημική θεώρηση εξετάζει τις μ.δ. ως ένδειξη κρίσης του συστήματος και όχι ως ένδειξη ατομικής ανεπάρκειας (Γκίβαλος, 2005). Σύστημα για τον Luhmann είναι η κοινωνία, η ομάδα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Στο σύστημα, η

σταθερότητα και η αρμονία δεν είναι δεδομένα και γι' αυτό οποιαδήποτε πρόβλεψη είναι αδύνατη (Σούλης, 2002, σ. 71). Κάθε στιγμή μπορεί κάποιος να συμπεριφερθεί διαφορετικά απ' ότι οι υπόλοιποι περιμένουν, γιατί πάντα είναι δυνατόν «το να είσαι διαφορετικός».

Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, κανένα μέρος του συστήματος δε διαχωρίζεται και επομένως, κάθε άτομο με μ.δ. είναι ισάξιο και ισότιμο στοιχείο του συστήματος. Όποιος αποκλείει ή απορρίπτει κάποιον από ένα σύστημα, τότε ο ίδιος στην πραγματικότητα στιγματίζεται. Για τους συστημικούς, η αξιολόγηση της επίδοσης όλων των μαθητών πρέπει να γίνεται βάσει των οικολογικών παραμέτρων της τάξης αλλά και του αναλυτικού προγράμματος, ενώ η επιδίωξη να βελτιωθεί η μαθησιακή ικανότητα ενός μαθητή προϋποθέτει τη βελτίωση της σχέσης του με τη μάθηση.

## **5.6 Το αφομοιωτικό εξηγητικό πλαίσιο**

Λειτουργώντας αφομοιωτικά, μπορούμε να πούμε ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά του μαθητή με μ.δ. στο σχολείο, είναι αποτέλεσμα δύο κατευθύνσεων που συγκλίνουν. Ο μαθητής συναντά τη συγκεκριμένη διδακτική-μαθησιακή περίσταση με συγκεκριμένη βιολογική ωριμότητα, γνωστική, συγκινησιακή και ψυχοκινητική υποδομή (Δήμου, 1991, σ. 49). Αυτό σημαίνει ότι η περίσταση κατανοείται, ερμηνεύεται και αντιμετωπίζεται από το μαθητή με σχετικά προδιαγεγραμμένο τρόπο, γεγονός που δεν αποκλείει την αυξημένη πιθανότητα να θεωρηθεί αυτός ο τρόπος μη αποδεκτός.

Από την άλλη πλευρά, τα δεδομένα που διέπουν τις διαδικασίες και την οργανωτική δομή του σχολείου και που εφαρμόζονται μέσω της αξιωματικής προσδοκίας τού δασκάλου αλληλεπιδρούν με την πρωτογενή φάση του μαθητή. Η προσβολή της αξιωματικής προσδοκίας του δασκάλου αποτελεί το κριτήριο που καθορίζει το αρνητικό αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης και την ένταξή του στην κατηγορία των μ.δ.

Αυτή η αφομοιωτική θεώρηση της διδακτικής-μαθησιακής περιστάσης ως πλαίσιο κοινωνικών διαδικασιών, μας επιτρέπει μια προσεκτική διαγνωστική προσέγγιση και την αξιοποίηση των ελεγμένων στοιχείων που θα προκύψουν, στη διορθωτική παρέμβαση που θα ακολουθήσει.



## 6. Συνοψίζοντας

Διαφορετικές επαγγελματικές ομάδες θεωρούν και εξετάζουν το φαινόμενο των μ.δ. από διαφορετικές σκοπιές και οι διαφορές αυτές αντανακλούν τους εννοιολογικούς περιορισμούς των διαφόρων επαγγελματιών, οι οποίοι με τη σειρά τους οδηγούν σε διαφορετικές ερμηνείες. Κάθε ερμηνεία είναι μια ακόμη ταμπέλα, που δίνει την εντύπωση ότι εξηγεί το πρόβλημα και που επηρεάζει αρνητικά το μαθητή και το περιβάλλον του καθώς μειώνονται οι προσδοκίες για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του. Λειτουργεί ως συγχωροχάρτι για την ελλιπή υποστήριξη της ανάπτυξης τού μαθητή διότι παρέχει μια ψευδο-εξήγηση που ενοχοποιεί το μαθητή (Ross, 1976).

Το πλαίσιο του προβλήματος διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο από τα standards που ισχύουν κάθε φορά στο συγκεκριμένο σχολικό σύστημα (Klauer, 1975). Οι μ.δ. ως αποκλίσεις αναφέρονται σε πράξεις, συμπεριφορές, αποτελέσματα και διαδικασίες των οποίων η επίδοση ή ο τρόπος και η διάρκεια τους, προσβάλλουν την προσδοκία που αξιώνει κάθε φορά ο δάσκαλος. Η προσβολή της προσδοκίας τού δασκάλου προκύπτει είτε από την υπο-επίδοση του μαθητή είτε από το βαθμό και τον τρόπο προσέγγισης του συγκεκριμένου στόχου και συνήθως έχει σταθεροποιημένη υπόσταση. Τα κριτήρια του δασκάλου για την ταξινόμηση τού παιδιού ανάμεσα στους μαθητές με μ.δ. είναι η ατομική επίδοση, η ύπαρξη ή μη της γνώσης και ο μέσος όρος της τάξης. Τα κριτήρια αυτά λειτουργούν είτε αυτοτελώς, είτε σε συνδυασμό με τη διαμορφωμένη εκτίμηση τού δασκάλου (Δήμου, 1991, σσ. 24-25).

Ερευνητές προτείνουν ακόμα και την κατάργηση της έννοιας των μ.δ. γιατί λειτουργεί ως μηχανισμός νομιμοποίησης της συστηματικής αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας και αποτρέπει από το να ερευνηθούν οι συνθήκες μεταρρύθμισης του σχολικού συστήματος ώστε να παραχθούν διαφοροποιημένοι τύποι ακαδημαϊκής επίδοσης (Gould & Stephen, 1998).

## **I. Σκόπος και στόχοι της μελέτης περίπτωσης**

Σ' ένα πεδίο, όπως αυτό των μ.δ., όπου νέες θεωρίες προκύπτουν συνεχώς και έρχονται να συμπληρώσουν ή και να αναμετρηθούν με τις παλαιές, διατηρώντας τις διαφωνίες σχετικά με την αιτιολογία, την αξιολόγηση, την αντιμετώπιση, ακόμα και τον εννοιολογικό προσδιορισμό, εξίσου σύγχρονες και έντονες, μια έρευνα πάνω στο θέμα, αποτελεί αναμφισβήτητα πρόκληση και εγχείρημα δύσκολο και απαιτητικό. Η γνώση και η επαφή, ωστόσο, με τις εξελίξεις και τα νέα δεδομένα της παιδαγωγικής επιστήμης, αποτελεί τη βάση μιας επιστημονικά δόκιμης διαγνωστικής διαδικασίας και δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια ουσιαστική διορθωτική παρέμβαση.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παρεμβατική προσπάθεια διόρθωσης και ενίσχυσης συγκεκριμένων τομέων των δεξιοτήτων ενός παιδιού που φοιτά στη Β' Δημοτικού και παρακολουθεί εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Τμήμα Ένταξης του γενικού σχολείου.

Στόχος είναι ο εντοπισμός και η καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής/ η μαθήτρια. Η αξιολόγηση των ευρημάτων θα μας επιτρέψει στη συνέχεια το σχεδιασμό ενός συγκεκριμένου ειδικού προγράμματος, προσαρμοσμένου στις ανάγκες, δεξιότητες και την προσωπικότητα του παιδιού, που θα λειτουργήσει υποστηρικτικά εστιάζοντας στη βελτίωση συγκεκριμένων πτυχών της μαθησιακής του εικόνας.

## **2. Διαγνωστική Διαδικασία**

Η θεωρία ως γενική αρχή, δεν είναι τις περισσότερες φορές σε θέση να δώσει εξειδικευμένη απάντηση σε κάθε συγκεκριμένο πρόβλημα. Αυτό πραγματοποιείται με ερευνητική διαδικασία και στην προκειμένη περίπτωση με τη διαγνωστική διαδικασία η οποία αναδεικνύει και τη διαδικασία παρέμβασης. Η διάγνωση ως γνωστόν, προηγείται της παρέμβασης, η αξιολόγηση όμως και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός, πρέπει να βρίσκονται σε ένα συνεχές αλληλεπίδρασης (Δήμου, 1995, σ. 5). Μέσα από μια ενιαία δυναμική διαδικασία σχηματίζεται το διαλεκτικό σχήμα «παρέμβαση - διαγνωστική ανατροφοδότηση - νέες παρεμβατικές προτάσεις».

Ο εντοπισμός και η καταγραφή των μ.δ. προϋποθέτει την κατηγοριοποίηση αλλά και τη διάκρισή τους από άλλα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να συνυπάρχουν. Στην παρούσα μελέτη, κρίνοντας από την περίπτωση, θα δοθεί έμφαση σε μ.δ. γλωσσικού τύπου και πιο συγκεκριμένα, στην αναγνωστική δεξιότητα και την ορθογραφία, δηλαδή στην αποκωδικοποίηση και κωδικοποίηση του γραπτού λόγου, αντίστοιχα. Μία συνοπτική θεώρηση αυτών των προβλημάτων και των χαρακτηριστικών τους κρίνεται απαραίτητη για την μετέπειτα αξιολόγηση των διαγνωστικών ευρημάτων.

## **2.1 Αναγνωστική δυσλειτουργία**

Υπάρχουν πολλές γνώσεις σήμερα για την ανάγνωση αλλά και πολύ μεγάλη σύγχυση και αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με το πρόβλημα των μ.δ. που αφορούν αυτή τη δεξιότητα.

Η ανάγνωση ή διάβασμα είναι μια δοκιμασία οπτικής αναγνώρισης, κατά την οποία τα γραπτά σύμβολα μετατρέπονται σε φωνολογικό κώδικα, σύμφωνα με τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης. Η ανάγνωση λοιπόν, αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο δεξιοτήτων που έχουν στόχο την κατάκτηση της έννοιας του κειμένου, η οποία δεν είναι ανεξάρτητη από την αυτόματη αναγνώριση των λέξεων και των συμπλεγμάτων μέσα στις λέξεις (Reason & Boot, 1986).

Η ανάγνωση περικλείει ένα ευρύ φάσμα από γνωστικές και ψυχολογικές δραστηριότητες με την αλληλεπίδραση διαφόρων γνωστικών λειτουργιών, όπως είναι η αντίληψη μέσω των αισθήσεων, η μνήμη, οι συνειρμοί. Ο αναγνώστης συνδυάζει πληροφορίες, οι οποίες παρέχονται από το κείμενο, με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του και παράγει μια νέα ερμηνεία.

Σύμφωνα με τη διαίρεση του Jean Chall τα παιδιά περνούν από έξι στάδια στην ανάγνωση, ξεκινώντας από το αλφάβητο μέχρι το γραπτό λόγο και μέχρι το στάδιο απόκτησης πληροφοριών για τον κόσμο. Τα στάδια ονομαστικά είναι το (0) προαναγνωστικό, έως 6 ετών, το στάδιο (1) αποκωδικοποίησης, ηλικίες 6-7 ετών, το στάδιο (2) επιβεβαίωσης-ευχέρειας, ηλικίες 7-8 ετών, το στάδιο (3) ανάγνωσης για να μάθει κάτι νέο, ηλικίες 9-14 ετών, το στάδιο (4) πολλαπλών όψεων, ηλικιών 15-18 και το στάδιο (5) δόμησης και αναδόμησης, μετά την ηλικία των 18 ετών. Το παιδί λοιπόν, στις



πρώτες τάξεις μαθαίνει να διαβάζει και στις επόμενες διαβάζει για να μαθαίνει (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2002, σσ. 110-111).

Το σύγχρονο μοντέλο του Coltheart, έρχεται να υποδείξει δύο δρόμους αναγνωστικής διαδικασίας: ο αναγνώστης μεταφράζει τα γραφήματα της λέξης σε φωνήματα σύμφωνα με τους κανόνες της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας ή ανακαλεί το οπτικό λεξικό που έχει στη μνήμη του, εφόσον η συγκεκριμένη λέξη έχει κωδικοποιηθεί και καταγραφεί εκεί. Στην τελευταία περίπτωση, η λέξη είναι οικεία και αμέσως δίνονται οι οδηγίες για την ανάγνωσή της, χωρίς να είναι ανάγκη να επιστρατευτούν οι τεχνικές γραφημικής-φωνημικής μετάφρασης. Για το μαθητή με δυσκολίες στην ανάγνωση όμως, το οπτικό λεξικό του καταρτίζεται με πολύ μεγάλη δυσκολία και ο δρόμος που θα ακολουθήσει για να διαβάσει μια λέξη είναι βάσει της αντιστοιχίας συμβόλου-φθόγγου (Μαυρομμάτη, 1995, σ. 39).

Καθώς αυξάνεται η αναγνωστική τους ικανότητα, μειώνεται και η ανάγκη χρησιμοποίησης της γλώσσας. Στο στάδιο αυτό, αρχίζει η σιωπηρή ανάγνωση και ολοκληρώνεται η τεχνική όψη της αναγνωστικής λειτουργίας (η διαδικασία αυτή ολοκληρώνεται κατά το τέλος της πρώτης σχολικής χρονιάς).

Δεδομένου ότι η ανάγνωση είναι μια κυριολεκτικά σύνθετη δεξιότητα, είναι παράλογο να περιμένουμε όλοι οι μαθητές να προχωρήσουν σε μια τόσο σύνθετη διαδικασία όσο η ανάγνωση με τον ίδιο τρόπο και να προοδεύσουν με τον ίδιο ρυθμό (Τάφα, 1995, σ. 16). Λαμβάνοντας λοιπόν, ως προϋπόθεση την μαθησιακή ετοιμότητα του παιδιού, οι αναγνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι οι λέξεις διαβάζονται μόνο από αριστερά προς δεξιά
- μειωμένη κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν
- δυσκολεύονται να κρατήσουν τη σωστή σειρά που διαβάζουν – αν σηκώσουν το κεφάλι τους απ' το κείμενο θ' αργήσουν πολύ να βρουν το σημείο που είχαν μείνει
- δυσκολεύονται να γυρίσουν από το τέλος της γραμμής στην αρχή της επόμενης
- δε χρωματίζουν τη φωνή τους όταν διαβάζουν ή τη χρωματίζουν εκεί που δε χρειάζεται

- ανάγνωση αργή, με δισταγμό, με συλλαβισμό, ή πολύ γρήγορη, χωρίς νόημα, χωρίς ροή
- επαναλήψεις όσων μόλις διάβασαν
- δε σταματούν στην τελεία ούτε στο κόμμα, ίσως σταματήσουν σε λάθος σημείο
- δυσκολεύονται στον τονισμό των λέξεων
- συγχέουν γράμματα, λέξεις που μοιάζουν οπτικά, φωνολογικά ή σημασιολογικά
- αντιστρέφουν ή αλλάζουν τη σειρά των γραμμάτων, των συλλαβών, των λέξεων του κειμένου
- μαντεύουν λέξεις, παρασυρόμενα από κάποια γνωστή τους συλλαβή ή γράμματα
- παραλείπουν φωνήματα, συλλαβές, άρθρα, συνδέσμους
- προσθέτουν φωνήματα εκεί που δεν υπάρχουν

### **2.1.1 Αναγνωστική κατανόηση**

Απαραίτητη για τη γνωστική λειτουργία, προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης, είναι η κατανόηση. Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης (μνήμη) και αξιοποίησης του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης, της πρότασης, του κειμένου που διαβάζει κάποιος. (Πανταζής & Ζαράγκας, 2006, σ. 30).

Η ανάγνωση μιας λέξης είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς λειτουργίας και των δύο λειτουργιών, αποκωδικοποίησης και κατανόησης. Για την ολοκλήρωση της αναγνωστικής λειτουργίας θεωρείται απαραίτητη η κριτική στάση του αναγνώστη (διαμορφωμένη και από τις προϋπάρχουσες γνώσεις) για τον έλεγχο και την αξιολόγηση των πληροφοριών. Το σχολείο οφείλει να οικοδομεί την αντίληψη στο παιδί ότι διαβάζει με σκοπό να κατανοήσει το περιεχόμενο ενός κειμένου και όχι απλώς για να ταυτίσει φθόγγους και γράμματα (Βιβλίο Δασκάλου Γλώσσας Α' Δημοτικού).

### **2.2 Ορθογραφική Δυσκολία**

Ορθογραφία είναι η σωστή γραφή των λέξεων σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες. Η δεξιότητα αυτή αναφέρεται στο γραπτό λόγο. Αναφέρεται δηλαδή στην ικανότητα του ατόμου να γράφει λέξεις που του υπαγορεύονται χωρίς λάθη και ακόμα να γράφει από ορθογραφικής άποψης σωστά σε διάφορες περιπτώσεις, από την απλή

αντιγραφή μέχρι τη δική του δημιουργική γραπτή έκφραση (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2002, σσ. 121-122).

Η μ.δ. που έχει να κάνει με τη δυσκολία στη μάθηση της ορθογραφίας βασίζεται στην έλλειψη της ικανότητας τού ατόμου να συσχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή, να συνταιριάζει δηλαδή, μια ακουστική ακολουθία με μια οπτική. Το παιδί μπορεί να γνωρίζει ορθογραφικούς και συντακτικούς κανόνες, αδυνατεί όμως να τους εφαρμόσει. Συνήθως οι δυσκολίες στην ορθογραφία συνυπάρχουν με αναγνωστικές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολία στην ορθογραφία:

- κάνουν παραλείψεις, προσθέσεις, αντιμεταθέσεις γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων
- καθρεπτική γραφή
- αδικαιολόγητα κενά στο γραπτό
- κακογραφία, ακαταστασία, μουτζούρες
- κατάργηση διαστημάτων μεταξύ των λέξεων
- απουσία σημείων στίξης
- απουσία κεφαλαίων γραμμάτων ή παρεμβολή τους ανάμεσα στα μικρά
- αντικαθιστούν γράμματα σε λέξεις γιατί συγχέουν όσα μοιάζουν ακουστικά ή οπτικά
- δεν τονίζουν τις λέξεις, ή τονίζουν σε λάθος συλλαβή
- οι προτάσεις τους δεν είναι πάντα σωστά δομημένες και πολύ συχνά είναι περιορισμένες σε λεξιλόγιο και εκφραστική ικανότητα
- το περιεχόμενο της γραπτής έκφρασης δεν ανταποκρίνεται πάντα στο θέμα που δίνεται
- τα γράμματά τους συχνά δε διαβάζονται, κακογραφία
- λάθη στην αντιγραφή
- δε γενικεύουν την εφαρμογή ενός κανόνα εύκολα αν δεν εξασκηθούν ειδικά

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

Ανάγνωση και γραφή διδάσκονται και μαθαίνονται ως τεχνικές που αφορούν στο γραπτό λόγο. Γίνονται όμως, με το χρόνο, τέλεια μέσα καλλιέργειας της γλώσσας, καθώς δίνουν τη δυνατότητα ν' αποκαλύπτονται στο άτομο όλο και πιο πολλές και πιο

βαθιές πτυχές της δομής του συστήματος «γλώσσα» (Ζάχος, 1992, σ. 91). Ανάγνωση και γραφή έχουν κοινή επικοινωνιακή λειτουργία και αλληλεπίδραση και πρέπει να διδάσκονται παράλληλα και με συνεχή αναφορά σε όλες τις επιμέρους φάσεις και τα επιμέρους επίπεδα της καθεμιάς διαδικασίας, ώστε να είναι αποτελεσματική η σχέση των παιδιών με το γραπτό λόγο. Η συσχέτιση των δύο διαδικασιών μεταξύ τους και με συγκεκριμένες πράξεις-ενέργειες, αυξάνει την κινητοποίηση (κίνητρο) του μαθητή.

### **2.3 Φωνολογική επίγνωση**

Το έργο της ανάγνωσης και της γραφής σε μια αλφαβητική γραπτή γλώσσα διευκολύνεται, εφόσον οι πρώτοι αναγνώστες και ορθογράφοι, ανακαλύψουν ότι οι λέξεις μπορούν να «σπάσουν» σε φωνήματα. Το πρώτο λοιπόν βήμα για την ανάγνωση και τη γραφή είναι η επίγνωση εκείνων των γλωσσικών μονάδων που το γραπτό σύστημα, ως δευτεροβάθμιος κώδικας, μεταγράφει.

Η υπόθεση ότι η επίγνωση για το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας παίζει έναν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη του γραμματισμού στηρίζεται στο ότι η απόκτηση ενός αλφαβητικού συστήματος γραφής απαιτεί μια ρητή ανασπαράσταση της φωνολογικής δομής της ομιλίας. Η Liberman και οι συνεργάτες της (1974) έδειξαν μια ισχυρή σύνδεση φωνημικής κατάτμησης με την ανάγνωση γεγονός που αποδεικνύει μια λογική και εμπειρική σχέση μεταξύ φωνημικής επίγνωσης και επιτυχούς πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Εφόσον η φωνολογία μεσολαβεί μεταξύ της οπτικής μορφής και έννοιας, είναι αντικειμενικά ένα ουσιαστικό συστατικό, τόσο της αναγνωστικής ταυτοποίησης όσο και της ορθογραφικής παραγωγής.

Η διάκριση μεμονωμένων φωνημάτων στις προφορές των λέξεων και η σύνδεσή τους με τα γραφήματα, δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση για το παιδί (Πόρποδας, 2002, σσ. 215-218). Δεν υπάρχουν σαφή όρια για το πού τελειώνει το ένα φώνημα και πού αρχίζει το άλλο. Μέσα στη συνεχή ροή της ομιλίας, τα φωνήματα αλληλοεπικαλύπτονται και συμπροφέρονται και ασφαλώς δεν υπάρχει κανένα σπάσιμο στην ομιλία που να επισημαίνει πού τελειώνει το ένα φώνημα και πού αρχίζει το άλλο (Αναστασίου, 2004, σ. 68).

Όταν ένα παιδί μπορεί να χωρίσει μια λέξη σε όλους τους φθόγγους που την αποτελούν (κατάτμηση), χωρίς να παραλείπει ή να προσθέτει, αναφέροντάς τους με τη

σωστή σειρά και όταν έχει φτάσει στο τέλος να αντιλαμβάνεται την αξία του κάθε φθόγγου και τις μεταβολές που υφίσταται όταν συνδυάζεται με άλλους φθόγγους (σύνθεση), τότε έχει αποκτήσει αυτό που λέγεται «φωνολογική ενημερότητα». Αυτό θεωρείται ως η πλέον απαραίτητη προϋπόθεση για να διδαχθεί ένα παιδί ανάγνωση και γραφή.

#### **2.4 Συνυπάρχουσες Δυσκολίες**

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

#### **Δυσκολίες στην προφορική απόδοση της γλώσσας**

Στον προφορικό λόγο το παιδί παρουσιάζει αργή εξέλιξη συγκριτικά με τη σωματική και πνευματική του ανάπτυξη. Οι προφορικές του εκφράσεις είναι ανώριμες συντακτικά και γραμματικά ενώ χρησιμοποιεί εννοιολογικά ατελείς προτάσεις και έχει πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο. Δεν μπορεί να διηγηθεί κάτι που του συνέβη ή να πει μια ιστοριούλα με τη σωστή σειρά των γεγονότων ή να περιγράψει κάτι που βλέπει. Δυσκολεύεται να συσχετίσει αντικείμενα με την ανάλογη ονομασία τους ή να αναγνωρίσει τα χρώματα. Δεν καταλαβαίνει την έννοια της ομοιοκαταληξίας και της ακολουθίας ενώ μπορεί να μπερδεύει ακουστικά παρόμοιες λέξεις ή να χρησιμοποιεί ανύπαρκτες λέξεις που μοιάζουν ηχητικά με τις σωστές.

#### **Δυσκολίες στην αυθόρμητη γραφή**

Παρουσιάζει δυσκολίες στη δομή, στη σημασιολογική και νοηματική



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

### **Δυσκολία στον προσανατολισμό και την κατανόηση χωροχρονικών εννοιών**

Το παιδί δεν είναι ποτέ σίγουρο για την «τοποθέτησή» του μέσα στο χώρο, και δεν μπορεί να καταλάβει κατευθύνσεις, όπως αριστερά/ δεξιά, ανατολικά/ δυτικά. Χάνεται συνεχώς και δεν ξέρει πού είναι η τάξη του, η θέση του ή πού μένει. Τα προβλήματα προσανατολισμού συνεπώς επηρεάζουν και την κατανόηση άλλων εννοιών, όπως πάνω/ κάτω, ψηλά/ χαμηλά. Το παιδί νιώθει αβεβαιότητα για το αν είναι πρωί, μεσημέρι ή απόγευμα και δεν έχει επίγνωση του χρόνου – π.χ. ρωτά συνεχώς πότε θα γίνει διάλειμμα ή πότε θα πάει σπίτι. Μπορεί επίσης, να παρουσιάζει πρόβλημα στη σωστή χρήση των χρονικών επιρρημάτων, όπως πριν, μετά, τώρα, χτες, προχθές, αργότερα κλπ.

### **Δυσκολίες που αφορούν στη μνήμη**

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

### **Δυσκολία στην αριθμητική**

Πρόκειται για μια άλλη μορφή μ.δ. κατά την οποία ο μαθητής δυσκολεύεται στην κατανόηση αριθμητικών εννοιών και στην εκτέλεση απλών αριθμητικών πράξεων. Συγχέει οπτικά «παρόμοια» μαθηματικά σύμβολα, δυσκολεύεται να μάθει την προπαίδεια και να ακολουθήσει τη λογική αλληλουχία των μαθηματικών προβλημάτων ώστε να μην κατανοεί ποιο είναι το ζητούμενο. Γενικότερα παρουσιάζει μια δυσκολία με τη γλώσσα των αριθμών, το χειρισμό των γεωμετρικών σχημάτων και τη θεώρηση της ποσότητας.

### **Δυσκολίες στο γράψιμο και το γραφοκινητικό συντονισμό**

Χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια χωρίς να δείχνει προτίμηση στο δεξί ή στο αριστερό χέρι. Δεν μπορεί να μάθει ποιά είναι η αρχή του χαρτιού ή της σελίδας και ξεκινά από τη μέση, την άκρη ή το τέλος. Αυτό οφείλεται είτε στο ότι το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα πλευρίωσης (αμφιδέξιο), είτε στο ότι έχει προβλήματα οργάνωσης χώρου. Δυσκολεύεται ενδεχομένως να ζωγραφίσει ή να φτιάξει ορισμένα σχήματα, όπως είναι ο ρόμβος ή ακόμη και να τα αντιγράψει από το πρωτότυπο, ενώ μπορεί να μην ξέρει να γράφει το όνομά του ή να το γράφει λάθος και να παρουσιάζει δείγματα στρεμφοσυμβολισμού και καθρεπτικής γραφής. Παρουσιάζει προβλήματα στην άσκηση της γραφής αλλά και στη αδρή κινητικότητα, οπότε το παιδί μπορεί να χαρακτηριστεί «αδέξιο».

### **Δυσκολία στη συγκέντρωση προσοχής**

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

### **Υπερκινητικότητα ή υποκινητικότητα**

Το παιδί που εμφανίζει υπερκινητικότητα βρίσκεται σε συνεχή κινησιακή ανησυχία και απασχολείται με άλλες δραστηριότητες στη διάρκεια του μαθήματος (υπερδραστηριότητα). Πηγαινοέρχεται συνεχώς, δεν μπορεί να καθήσει σε ένα μέρος, ή κουνιέται αδιάκοπα όσο κάθεται, παίζει με τα χέρια του ή με μικρά αντικείμενα γύρω του. Μπορεί να μιλά συνεχώς, να διακόπτει το μάθημα για άσχετες παρατηρήσεις, να

ανυπομονεί ή να απαντά πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση ή να λειτουργεί παρορμητικά στον τρόπο που αντιδρά και ανταποκρίνεται. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά αυτά χρειάζονται είτε απόλυτη ησυχία για να συγκεντρωθούν ή θέλουν να περιβάλλονται από πηγές θορύβου. Η υποκινητικότητα είναι ακριβώς το αντίθετο και συνήθως αξιολογείται λανθασμένα ως αδιαφορία ή τεμπελιά (Γ Πολυχρονοπούλου, 2001, σσ. 200-201).

Είναι γεγονός λοιπόν, ότι η ανώριμη ανάπτυξη κατά τη φάση εισόδου στο σχολείο, καθιστά το παιδί ανέτοιμο να ανταποκριθεί στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του (Ross, 1976). Η φράση «απαιτείται χρόνος για να κάνει τον κύκλο τής ολοκλήρωσής της η ανάπτυξη», ισχύει για τους μαθητές που μπορεί να απέκτησαν μια ικανότητα σε πιο αργούς ρυθμούς από τους συνομηλίκους τους (Αστέρη, 2006, σ. 12). Καμία δυσκολία δε σημαίνει αδυναμία του παιδιού να μάθει, σημαίνει απλώς ότι η διαδικασία της μάθησης είναι διαφορετική, ίσως πιο αργή (Faigel, 2007, σ. 10). Το κάθε παιδί ωριμάζει στους δικούς του ρυθμούς και καμιά «στρατηγική» παρέμβαση δεν μπορεί να επισπεύσει την ωρίμανση αυτών των διεργασιών (Λιβανίου, 2004, σ. 81).

## **2.5 Μέσα συλλογής πληροφοριών**

Η παρούσα μελέτη άντλησε πληροφορίες από το ιστορικό της μαθήτριας, από συζητήσεις με τη μητέρα του παιδιού, τη δασκάλα του και το δάσκαλο του στο ΤΕ. Επιπλέον στηρίχθηκε σε δίμηνες καθημερινές συναντήσεις στο χώρο του σχολείου κατά τις οποίες έγινε η παρατήρηση, η αξιολόγηση και η διορθωτική παρέμβαση.

Η Ιωάννα (ψευδώνυμο) φοιτά στη Β' Δημοτικού. Κατόπιν αξιολόγησης από το οικείο ΚΔΑΥ, η μαθήτρια έχει επαναλάβει την Α' τάξη και παρακολουθεί το ΤΕ του σχολείου. Η έρευνα διεξήχθη από 26/03/2007 έως 04/05/2007 και ολοκληρώθηκε μέσα σε 20 40λεπτες συναντήσεις με τη μαθήτρια (10 συναντήσεις για τη διαγνωστική και 10 για την παρεμβατική διαδικασία). Οι συναντήσεις έγιναν στο χώρο του σχολείου, στην αίθουσα του ΤΕ, σε ελάχιστες περιπτώσεις (4) με την παρουσία του δασκάλου στην αίθουσα.

### **2.5.1 Ιστορικό**

Η Ιωάννα είναι ένα παιδί 9½ ετών, ελληνικής καταγωγής. Έχει παραπεμφθεί σε ΚΔΑΥ

από την ηλικία των 7 ετών, το οποίο και εισηγήθηκε την επανάληψη την Α' Δημοτικού και την παράλληλη στήριξη της μαθήτριας από το ΤΕ του σχολείου. Η Ιωάννα δεν αντιμετωπίζει προβλήματα υγείας. Είναι μέλος τετραμελούς οικογένειας και ζει με τη μητέρα, τον πατέρα και τον 12χρονο αδελφό της, ο οποίος φοιτά στο ίδιο σχολείο, στην ΣΤ' Δημοτικού. Η μητέρα δεν εργάζεται και ο πατέρας είναι μηχανικός αυτοκινήτων. Η μητέρα είναι από τα αγαπημένα πρόσωπα της Ιωάννας και την αναφέρει συχνά στις συναντήσεις. Στην τάξη κάθεται στο 3<sup>ο</sup> θρανίο της μεσαίας σειράς, σε απόσταση από την έδρα και τον πίνακα. Δύο μέρες της εβδομάδας παρακολουθεί το ολόημερο σχολείο και συγκεκριμένα το μάθημα των Η/Υ. Σε ό,τι αφορά στις φιλικές της σχέσεις, προτιμά να προσεγγίζει τα κορίτσια της τάξης της αλλά και της Γ' Δημοτικού (συμμαθήτριες της περσινής της τάξης), ενώ αποφεύγει την επαφή με τους συμμαθητές της ή αγόρια άλλης τάξης. Δεν έχει εξωσχολικά ενδιαφέροντα, της αρέσει να παίζει με το σκυλάκι της, να διαβάζει παραμύθια και να ζωγραφίζει.

### **2.5.2 Συζήτηση με μητέρα**

Η μητέρα γνωρίζει το πρόβλημα της κόρης της στα μαθήματα, άλλωστε με τη συγκατάθεσή της η Ιωάννα επανέλαβε την Α' Δημοτικού. Δε δείχνει όμως να ανησυχεί ιδιαίτερα και η στάση της είναι μάλλον παθητική θεωρώντας ότι δεν μπορεί να γίνει καμιά βελτίωση αν πρώτα δεν αλλάξει συμπεριφορά η Ιωάννα. Για τη μητέρα, η Ιωάννα είναι αδιάφορη, «βαριέται» να διαβάσει και να γράψει, δε συγκεντρώνεται, έχει αλλού το μυαλό της. Η παρέμβασή της περιορίζεται μόνο σε κάποιες συστάσεις στην κόρη της σχετικά με το ελάχιστο διάβασμα που κάνει στο σπίτι και την αδιαφορία για τις δραστηριότητες του σχολείου.

### **2.5.3 Συζήτηση με τη δασκάλα της τάξης**

Η δασκάλα αναφέρει ότι η Ιωάννα έχει πολλές ελλείψεις στο μάθημα της Γλώσσας και της Αριθμητικής και δυσκολεύεται να παρακολουθήσει το μάθημα. Παρ' όλα αυτά, προτιμά να βρίσκεται η μαθήτρια στη γενική τάξη την ώρα αυτών των μαθημάτων και όχι σε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα στο ΤΕ.

Η συμμετοχή στην τάξη είναι ελάχιστη έως ανύπαρκτη, απορροφάται με άλλες ασχολίες πέραν των δραστηριοτήτων του μαθήματος (παίζει με τα πράγματά της,

χαζεύει τα άλλα παιδιά). Κουράζεται εύκολα και παραιτείται των προσπαθειών της στην πρώτη δυσκολία. Βρίσκεται συνεχώς όρθια και περιφέρεται ανάμεσα στα θρανία, συνομιλεί με τους συμμαθητές της, ενώ υπακούει στις οδηγίες της δασκάλας μόνο όταν αυτές γίνουν σε έντονο τόνο και πάνω από μία φορές. Μερικές φορές απευθύνεται στη δασκάλα στον ενικό.

Συνήθως ζητά αφορμή να βγει από την αίθουσα (να πάει τουαλέτα, να πιει νερό). Τα μαθήματα που δε θέλει να χάνει ποτέ είναι της γυμναστικής και της χειροτεχνίας, για τα οποία και δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στα διαλείμματα είναι πολύ κοινωνική και δραστήρια.

#### **2.5.4 Συζήτηση με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης**

Η μαθήτριά δεν είναι αρκετά ενθουσιώδης και δεκτική με την παρακολούθηση του ΤΕ. Δε θέλει να αφήνει την τάξη και να πηγαίνει για «ειδικό» μάθημα σε άλλη αίθουσα. Αν και στην τάξη της υπάρχει και άλλος μαθητής που παρακολουθεί το ΤΕ, εντούτοις η Ιωάννα αρνείται να συμμετέχει στο τμήμα.

Όταν βρίσκεται στο ΤΕ, δύσκολα συνεργάζεται με το δάσκαλο, δεν μπορεί να συγκεντρωθεί, είναι ανήσυχη, ανυπομονεί να σηκωθεί ή να βγει διάλειμμα. Η στάση της είναι επιθετική, μιλάει στον ενικό, απαντά μονολεκτικά και με έντονο ύφος. Στο εξατομικευμένο πρόγραμμα δίνεται έμφαση στη γλωσσική έκφραση και ορθογραφία αλλά καμία πρόοδος δεν έχει σημειωθεί.

Σύμφωνα με το δάσκαλο, συνεργασία με τους γονείς δεν υπάρχει. Η μητέρα σπάνια έρχεται να ρωτήσει για την πρόοδο της Ιωάννας και να δείξει ενδιαφέρον για την προσπάθεια βελτίωσής της. Ο πατέρας δεν έχει έρθει ποτέ στο σχολείο. Κατά τη διάρκεια της έρευνας (μια εβδομάδα αφού ξεκίνησαν οι συναντήσεις), οι γονείς προσέλαβαν άτομο για ενισχυτική μελέτη της μαθήτριάς στο σπίτι κατόπιν προτροπής του δασκάλου στη μητέρα.

Ο αδερφός της Ιωάννας έχει και αυτός σημαντικά προβλήματα στην ορθογραφία και δυσκολεύεται πολύ στην ανάγνωση (πολύ αργός ρυθμός) αλλά δεν παρακολούθησε ποτέ ΤΕ.

## 2.5.5 Αυτοσχέδια τεστ άτυπης μορφής

Ερευνήθηκαν οι τομείς της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (αντιγραφής-αυθόρμητη γραπτή έκφραση-υπαγόρευση λέξεων/ κειμένου) σε συνδυασμό με το γραφοκινητικό συντονισμό, τη φωνολογική επίγνωση, την αυθόρμητη γραφή, την οπτική-αντιληπτική ικανότητα, τη μνημονική ικανότητα, το χωροχρονικό προσανατολισμό, την κατανόηση της διαδοχής και αλληλουχίας και την κατανόηση αριθμητικών συμβόλων-εννοιών-πράξεων. Οι δραστηριότητες παραθέτονται αναλυτικά:

### 2.5.5.1 Ανάγνωση – αναγνωστική κατανόηση

#### Ανάγνωση κειμένου

**α. Περιγραφή:** Η μαθήτρια καλείται να αποδώσει προφορικά το κείμενο που της δίνεται και έπειτα να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης.

**Η βούρτσα του παππού**

Ο μπαμπάς Γιάννης, με μια βούρτσα  
σπρίτς, τη μόντρα της αυλής.  
Από κοντά κι ο Γιαννάκης, το εγγονάκι του.  
- Δώσε μου κι εμένα τη βούρτσα, παππού.  
Ο παππούς τού δίνει τη βούρτσα.  
- Πρόσεχε μη λερώσεις τη μπλούζα σου.  
Ο Γιαννάκης δεν μπορεί να σηκώσει τη βούρτσα.  
- Είναι βαριά, παππού, λέει.  
- Άμα μεγαλώσεις, αγόρι μου, θα είναι ελαφριά.

**Ερωτήσεις:**

1. Ποιά μιλάνε;
2. Τι δουλειά κάνει ο παππούς;
3. Τι δεν μπορεί να σηκώσει ο Γιαννάκης;
4. Γιατί δεν μπορεί;
5. Ποιά άλλα πράγματα θα μπορούσε να σηκώσει; θα μπορούσε να σηκώσει ένα τραπέζι; ένα μολύβι; τη σάκα του;
6. Πότε θα μπορέσει να σηκώσει τη βούρτσα;

Εικ. 1

#### Παρατηρήσεις:

- Το κείμενο είναι παρμένο από βιβλίο της Γλώσσας της Α' Δημοτικού και εξετάζει κυρίως την αποκωδικοποίηση συμφωνικών συμπλεγμάτων
- Η μαθήτρια το έχει διδαχθεί και είναι εξοικειωμένη με τις λέξεις
- Δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερη δυσκολία, διαβάζει με κανονικό ρυθμό
- Δίνει χρώμα στη φωνή της, κάνει παύσεις σύμφωνα με τα σημεία στίξης
- Οι ερωτήσεις δίνονται προφορικά και η μαθήτρια απαντά χωρίς πρόβλημα

**β. Περιγραφή:** Η μαθήτρια καλείται να αποδώσει προφορικά το κείμενο που της δίνεται.

**Καλοκαιρινή εκδρομή**

Τις πρώτες μέρες του καλοκαιριού ο καιρός έχει ζεστάνει. Τα παιδιά κανόνισαν μια εκδρομή στη θάλασσα για την Κυριακή. Από την ανυπομονησία τους όλοι ξύπνησαν πρωί πρωί πριν ακόμα χτυπήσει το ξυπνητήρι γιατί νοιάζονταν να προλάβουν. Ετοίμασαν τα πράγματά τους, φόρεσαν τα καπέλα τους και πήρα πηγάδι στο σταθμό των λεωφορείων. Προσπαθούν να βρουν τί ώρα φεύγει το λεωφορείο για την Ψηλή Άμμο. Μήπως άργησαν;

**Ερωτήσεις:**

1. Τι κανόνισαν τα παιδιά;
2. Πότε θα πάνε;
3. Το πρωί ξύπνησαν από το ξυπνητήρι.
4. Πού πήγανουν τους;

Εικ. 2

### Παρατηρήσεις:

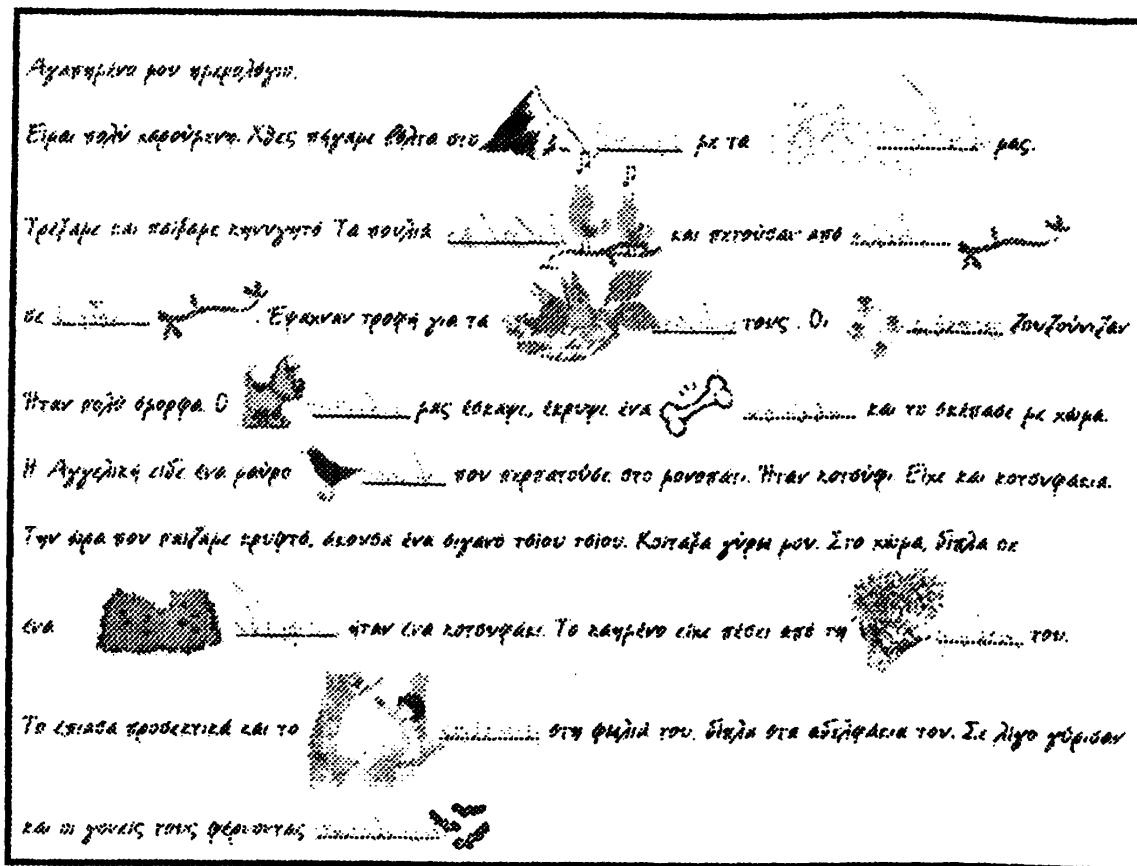
- Η μαθήτρια έρχεται πρώτη φορά σε επαφή με το κείμενο
- Ο ρυθμός της είναι γρήγορος, δε «διαβάζει» τα σημεία στίξης και κάνει παύσεις όταν δε χρειάζεται
- Παραλείπει να διαβάσει μια σειρά και συνεχίζει στην επόμενη χωρίς να αντιληφθεί το «κενό» στη νοηματική σύνδεση των λέξεων
- Παραλείπει γράμματα και συλλαβές: \_τη, καλοκαιρου, ανυπονησία
- Συγχέει λέξεις που μοιάζουν οπτικά: «άγρια» αντί «άργησαν», «την» αντί «τί», «κτύπησε» αντί «κτυπήσει»
- Ενώνει λέξεις: «γιατή» αντί «για την»,
- Προσθέτει λέξεις: καλοκαιριού και ο καιρός
- Δε χρωματίζει τη φωνή της, διαβάσει συλλαβιστά τις περισσότερες λέξεις
- Τονίζει λάθος συλλαβές: «κκανονίσαν» αντί «κκανόνισαν»
- Επαναλαμβάνει τις λέξεις στην προσπάθειά της να τις αποδώσει σωστά
- Στις ερωτήσεις κατανόησης δίνει σωστές απαντήσεις

### Συμπλήρωση ελλιών προτάσεων με αντιστοιχία εικόνας-λέξης

**α. Περιγραφή:** Δίνεται ένα κείμενο στο οποίο κάποιες λέξεις έχουν αντικατασταθεί με εικόνες. Η μαθήτρια βάζει του νοήματος και των εικόνων καλείται να συμπληρώσει τα κενά με τις λέξεις που λείπουν.

### Παρατηρήσεις

- Διαβάσει δυνατά το κείμενο και στέκεται στις εικόνες για να συμπληρώσει τα κενά
- Δε χρησιμοποιεί το νόημα του κειμένου για τη συμπλήρωση των λέξεων
- Δυσκολεύεται όταν η λέξη που λείπει είναι ρήμα ή εξαρτάται από το σύνολο του νοήματος και όχι μόνο από την εικόνα: έψαχναν τροφή για τα πουλιά (και όχι



Εικ. 3

- «μικρά»), το έπιασα προσεκτικά και το φωλιστη (και όχι «έβαλα») στη φωλιά του
- Συμπληρώνει με λέξεις που μοιάζουν ακουστικά: «κελαλιζι» αντί κελαηδούν»
  - Δεν συμφωνεί ο αριθμός του ουσιαστικού ή του ρήματος με αυτόν του κειμένου: με τα ποδιλατο μας, τα πουλιά κελαλιζι
  - Συγχέει εικόνες που μοιάζουν οπτικά: αντί για «θάμνο» γράφει «δέντρο»

### Ανάγνωση κειμένου με ορισμένες λέξεις συμπληρωμένες από το παιδί

**α. Περιγραφή:** Ζητείται από τη μαθήτριά να αναγνώσει το κείμενο (Εικ. 3).

#### Παρατηρήσεις:

- Αν και είναι εξοικειωμένη με το κείμενο, η ανάγνωσή της είναι κομπιαστή και χρωματίζει μόνο σε 1-2 σημεία
- Διαβάζει τις λέξεις που συμπλήρωσε η ίδια χωρίς τα ορθογραφικά λάθη που έχουν: το «κοκολο» το διαβάζει «κόκαλο», το «καδι» το διαβάζει «κλαδί»
- Επαναλαμβάνει λέξεις: αγαπημένο αγαπημένο
- Προσθέτει λέξεις: χαρούμενη γιατί
- Παραλείπει συλλαβές: πήγαμε



- Αντικαθιστά γράμματα: κοτούβι
- Αντιμεταθέτει γράμματα: έκσαψε, πεππρατούσε
- Αντικαθιστά λέξεις με άλλες που μοιάζουν οπτικά ή σημασιολογικά: «πετούσε» αντί «περπατούσε», «οικογένεια» αντί «γονείς»
- Παραλείπει γράμματα: φέρνοντα
- Παραλείπει συλλαβές: «με φτό» αντί «παίζαμε κρυφτό»
- Δε «διαβάζει» τα σημεία στίξης, κάνει παύσεις όταν δε χρειάζεται

### Συμπλήρωση ελλπών λέξεων

**Περιγραφή:** Ζητείται από τη μαθήτριά διαβάζοντας το κείμενο να συμπληρώσει τις λέξεις με τα γράμματα που λείπουν.

Ο Ανάστας και η Ειρήνη είναι δύο αδερφάκια.

Το καλοκαίρι, τους αρέσει πολύ να κάνουν βόλτες στην παραλία, να μαζεύουν καβέλια και να παίζουν με τη θάλασσα.

Μια μέρα το βράδυ, έζησαν πάνω στην άμμο κάτι μεγάλα αχρονιλά ήχη που έβρνούσαν από τη θάλασσα.

Ένας ψαράς τότε τους είπε: - Παιδιά προέχετε ποια κριτάρι;

Επήκατε τα ήχη μιας θαλάσσιας χελώνας!

Κάνκι εδώ έχει βόψια τα αυτιά της. Οι χελώνες αυτές βρλίνουν από τη θάλασσα τη νύχτα, ανοίγουν τρύπες στην άμμο, γεννούν εκεί τα αυγά τους και το αχρονόουν.

Μόλις τα χελωνάκια βρουν από τα αυγά, έρχουν προς τη θάλασσα.

Πολλά όμια, δεν εμποβαλίζουν τα φτάσουν στο νερό γιατί τα εβάνε οι γλάροι. Ελάχιστο μιλιά κριτάρι, νουν να νίνουν μενά με χελώνες.

Εικ. 4

### Παρατηρήσεις

- Διαβάζει αργά και σε μερικά σημεία κάνει σιωπηρή ανάγνωση
- Από τις 29 ελλειείς λέξεις, συμπληρώνει σωστά τις 16
- Δυσκολεύεται στα συμπλέγματα 2-3 συμφώνων: ερήκαν, σαρογγυλά, ερήκατε, βεαίνουν, βαουν, ερέκουν, γρολαβαίνουν, σγο, ερώνε

### Ανάγνωση κειμένου με ορισμένα γράμματα συμπληρωμένα από το παιδί

**Περιγραφή:** Η μαθήτριά καλείται να διαβάσει το κείμενο (Εικ. 4).

#### Παρατηρήσεις:

- Η ανάγνωση γίνεται στα περισσότερα σημεία συλλαβιστά και κομπιασστά, αν και είναι η δεύτερη προσπέλαση του κειμένου (στην πρώτη συμπλήρωσε τα κενά)
- Διαβάζει τις λέξεις που συμπλήρωσε όπως είναι στο χαρτί εκτός από το «αυφά» και το «κελώνες» που τα διαβάζει σωστά «αυγά» και «κελώνες»
- Επαναλαμβάνει λέξεις: καλοκαίρι καλοκαίρι
- Παραλείπει γράμματα: προσέχτε
- Δε κάνει παύσεις στα σημεία στίξης

### Συμπλήρωση γραπτών ελλιπών προτάσεων

**Περιγραφή:** Η μαθήτριά καλείται να συμπληρώσει τις προτάσεις που της δίνονται επιλέγοντας την κατάλληλη ανάμεσα σε 3.

**Διάλεξε και γράψε τη σωστή λέξη στη γραμμούλα**

Διαβάσε το καρτι εκτός από το αυφά και το κελώνες που τα διαβάζει σωστά αυγά και κελώνες

Επιλέγεται με το καρτι εκτός από το αυφά και το κελώνες που τα διαβάζει σωστά αυγά και κελώνες

Το καρτι εκτός από το αυφά και το κελώνες που τα διαβάζει σωστά αυγά και κελώνες

Επίλεξε το καρτι εκτός από το αυφά και το κελώνες που τα διαβάζει σωστά αυγά και κελώνες

Επίλεξε τη καρτι εκτός από το αυφά και το κελώνες που τα διαβάζει σωστά αυγά και κελώνες

Επίλεξε ο καρτι εκτός από το αυφά και το κελώνες που τα διαβάζει σωστά αυγά και κελώνες

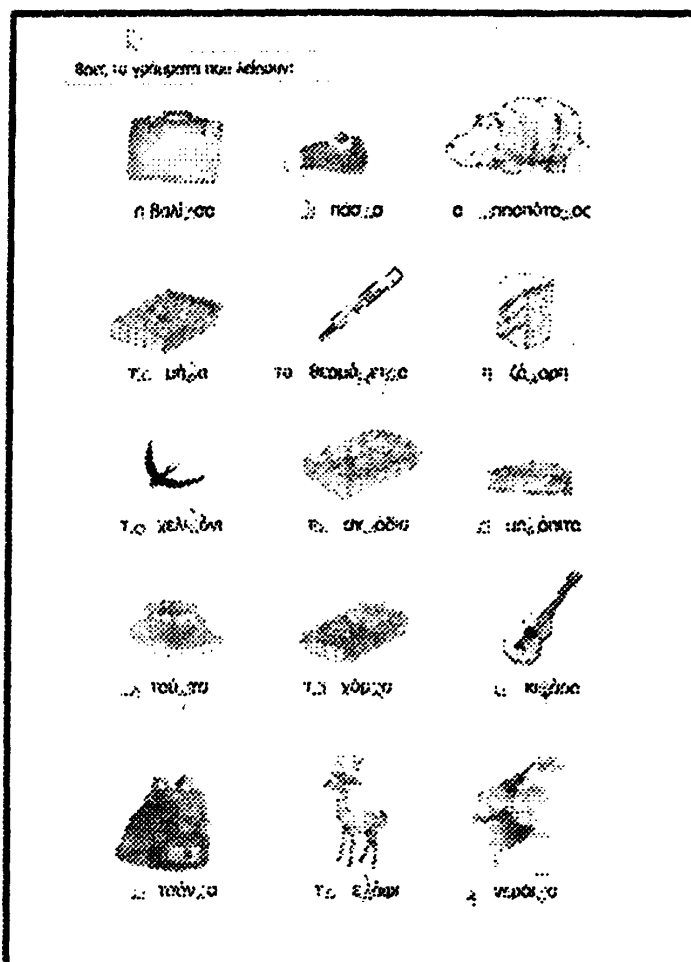
Εικ. 5

### Παρατηρήσεις:

- Η μαθήτρια κατανοεί το περιεχόμενο των προτάσεων, διαβάζει και επιλέγει με προσοχή τη σωστή λέξη
- Απαντά χωρίς δυσκολία και με αρκετή άνεση σε όλες τις προτάσεις

### Συμπλήρωση γραμμάτων σε λέξεις

**Περιγραφή:** Ζητείται από τη μαθήτρια να συμπληρώσει τα γράμματα που λείπουν, συνδυάζοντας την εικόνα της λέξης, με τα γράμματα που δίνονται.



Εικ. 6

### Παρατηρήσεις:

- Η μαθήτρια ονομάζει σωστά τις λέξεις
- Δυσκολεύεται στη συμφωνία άρθρου-ουσιαστικού: τη μήλα
- Συγχέει τα γράμματα: κιθ(ρ)άρα

### Συμπλήρωση προφορικών ελλিপών προτάσεων και φράσεων

**α. Περιγραφή:** Η μαθήτρια ακούει τις προτάσεις από την ερευνήτρια και συμπληρώνει

Το πρωί ήπια το \_\_\_\_\_ μου.  
Η \_\_\_\_\_ του σχολείου είναι γεμάτη παιδιά.  
Το καλοκαίρι κάνει πολλή \_\_\_\_\_ κρύο  
θερμοκρασία  
ζέστη  
Τα αγαπημένα μου χρώματα είναι το \_\_\_\_\_ και το \_\_\_\_\_.  
Το βράδυ με \_\_\_\_\_ ένα κουνούπι στο χέρι μου.  
Άφησα το βιβλίο μου πάνω στο \_\_\_\_\_.

Εικ. 7

προφορικά τη λέξη που λείπει. Σε μία από αυτές, η ερευνήτρια την καλεί να επιλέξει ανάμεσα σε 3 λέξεις παρεμφερούς σημασίας.

### Παρατηρήσεις:

- Η μαθήτρια συμπληρώνει σωστά τα κενά χωρίς να αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα

**β. Περιγραφή:** Η μαθήτρια ακούει μια λέξη και καλείται να την «προσαρμόσει» στη φράση που εκφωνεί η ερευνήτρια.

**λαγός**  
Τα δόντια του \_\_\_\_\_

**μαλόφι**  
Η μύτη του \_\_\_\_\_

**κορδίτσι**  
Η κορδέλα του \_\_\_\_\_

**διόλιμμα**  
Η ώρα του \_\_\_\_\_

**θάλασσα**  
Το κύμα της \_\_\_\_\_

**παιπέτσι**  
Τα κορδόνια των \_\_\_\_\_

**ροόχο**  
Τα \_\_\_\_\_ είναι μέσα στη ντουλάπα.

**μάθημα**  
Τα \_\_\_\_\_ του σχολείου.

**σκόλος**  
Η μουσούδα του \_\_\_\_\_.

**κοσπί, βέρμα**  
Τα \_\_\_\_\_ της \_\_\_\_\_.

Εικ. 8








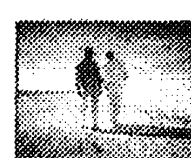
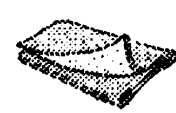
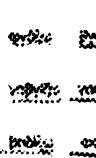
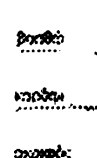
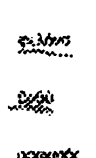




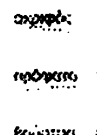
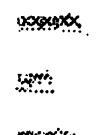

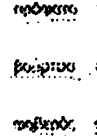
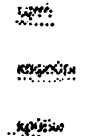
### Παρατηρήσεις:

- Και εδώ η μαθήτρια απαντά εύκολα και σε γρήγορο χρόνο σε όλες τις φράσεις
- Δεν καταφέρνει να βάλει στο σωστό τύπο (πληθυντικός) στη λέξη «μάθημα» και απαντά επαναλαμβάνοντας τη λέξη όπως δόθηκε

### Αναγνώριση και διάκριση γραμμάτων

**Περιγραφή:** Η μαθήτρια καλείται να υπογραμμίσει με πράσινο χρώμα τη σωστή λέξη και με κόκκινο τη λάθος (με παράδειγμα). Η συγκεκριμένη άσκηση έγινε για ερευνηθεί αν η μαθήτρια συγχέει το γράμμα «β» με το «φ».

Με δύο ζεύγη λέξεων υπογράμμισε τη σωστή λέξη με πράσινο και τη λάθος με κόκκινο.

 βαλίτσα    φαλίτσα	 βόλιου    φόλιου	 βιολί    φιολί	 βουτί    φουτί	 φάιτ    βουίτ	 βόιου    φόιου
 βασιλιάς    φασιλιάς	 φάιτο    βόιτο	 καβιέρτα    φαβιέρτα	 φρούο    βρούο	 βουρέο    φουρέο	 φάιλιος    βουλιος
			 φουράο    βουράο	 καρούο    φουρούο	 βουρούο    φαρούο
			 βουβίο    φαβίο	 αφουρόο    βουφουρόο	 αφουρούο    βουφουρούο
			 φουφουόο    βουφουόο	 βουφουόο    φαφουόο	 αφουφουόο    βουφουφουόο




Εικ. 9

#### Παρατηρήσεις:

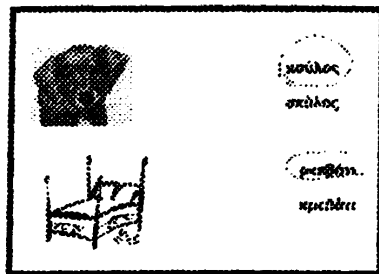
- Από τα 23 ζεύγη λέξεων, η μαθήτρια υπογράμμισε σωστά τα 15 και δυσκολεύτηκε σε 2 από αυτά

### Αναγνώριση και διάκριση λέξεων

**α. Περιγραφή:** Δίνονται ζεύγη λέξεων εκ των οποίων η μία είναι σωστή και η άλλη λάθος. Η μαθήτρια καλείται να επιλέξει ανάμεσα στις δύο λέξεις τη σωστή, βοηθούμενη και από την εικόνα της λέξης. Η άσκηση επικεντρώνεται στα συμπλέγματα 2 συμφώνων.

	αφήτη βαλίτσα
	αφάινα βαλίτσα
	φιάφια βιβλίο

Εικ. 10α

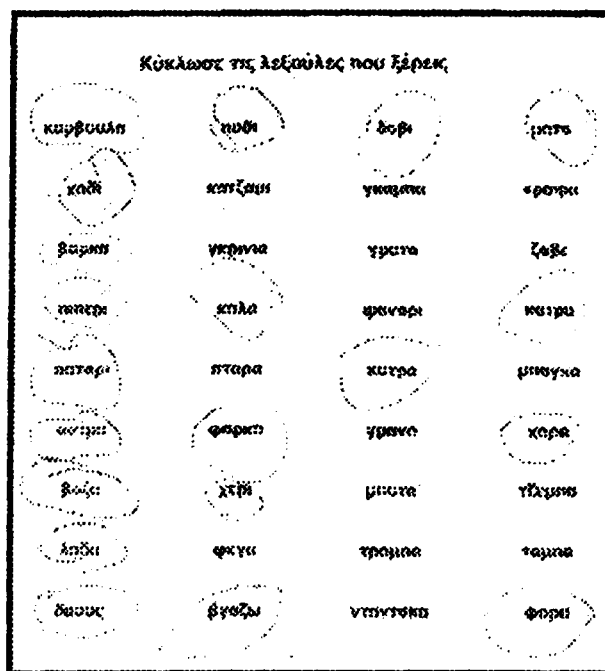


Εικ. 10β

**Παρατηρήσεις:**

- Επιλέγει τη σωστή λέξη στις 2 από τις 5 περιπτώσεις
- Αν και οι λέξεις είναι γνωστές στη μαθήτριά (τις βλέπει και τις γράφει πολύ συχνά), εντούτοις δυσκολεύεται να διακρίνει τη διαφορά στη σειρά των συμφώνων στα συμπλέγματα που περιέχονται στις λέξεις

**β. Περιγραφή:** Δίνονται στη μαθήτριά μια σειρά από λέξεις και ψευδολέξεις και καλείται να αναγνωρίσει και να κυκλώσει αυτές που ξέρει.



Εικ. 11

















































**Παρατηρήσεις:**

- Από τις 16 λέξεις που περιέχονται στη δραστηριότητα βρήκε και κύκλωσε τις 12
- Κύκλωσε 8 λάθος λέξεις, τις οποίες ζητήθηκε έπειτα να διαβάσει δυνατά και να εξηγήσει τη σημασία τους, η μαθήτριά όμως δεν τα κατάφερε

**Οπτικο-σημασιολογική διάκριση**

**α. Περιγραφή:** Ζητείται από τη μαθήτριά να διαβάσει τη λέξη και να κυκλώσει τη

σωστή εικόνα της λέξης.

ντομάτα					σιτάρινα				
γιάφοι					έχνη				
μηρίδα					πράινο				
τσουγκρένια					βράχια				
έφασι					σπράλινα				
δέντρα					κεραυνός				

Εικ 12

### Παρατηρήσεις:

- ▶ Η κάθε εικόνα έχει επιλεγεί είτε βάσει της σημασιολογικής της συγγένειας με τη λέξη είτε βάσει της οπτικής ομοιότητας της γραπτής της απόδοσης με τη λέξη
- ▶ Η μαθήτρια απάντησε σωστά στις μισές από τις 12 ασκήσεις τις δραστηριότητας
- ▶ Το «φτωχό» λεξιλόγιο και η δυσκολία στην αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος, εμποδίζουν τη μαθήτρια να διακρίνει τις διαφορές στη σημασία ή την μορφολογία των λέξεων

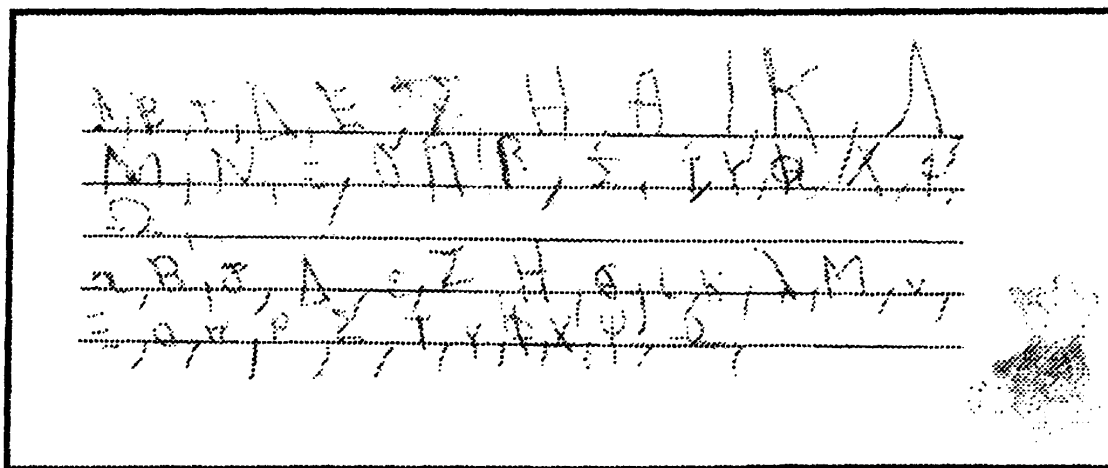
### 2.5.5.2 Ορθογραφία

#### Αλφάβητος

**Περιγραφή:** Η μαθήτρια καλείται να γράψει με τη σειρά τα γράμματα της αλφαβήτου, κεφαλαία και μικρά.

#### Παρατηρήσεις:

- Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και γράφει πρώτα τα κεφαλαία γράμματα και στη συνέχεια τα μικρά

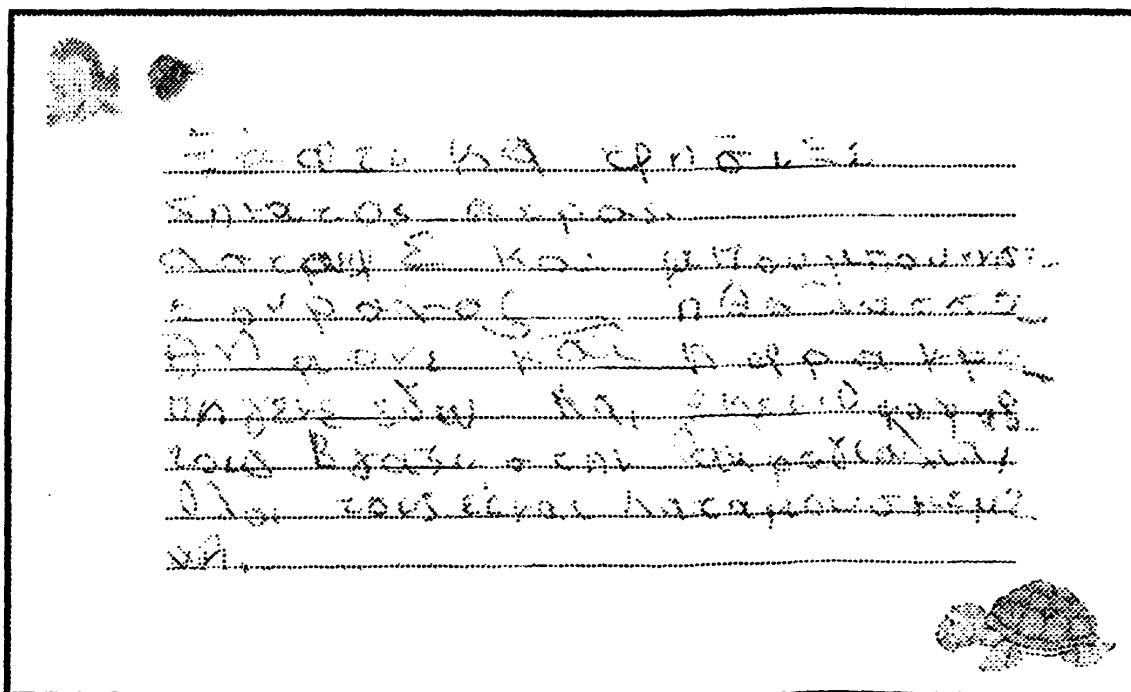


Εικ 13

- Παρεμβάλλει κεφαλαία γράμματα ανάμεσα στα μικρά
- Συγχέει γράμματα: το «Ζ» με το «Σ», το «Φ» με το «Θ»

### Υπαγόρευση κειμένου

**Περιγραφή:** Υπαγορεύεται ένα κείμενο και η μαθήτριά καλείται να το αποδώσει γραπτώς.



Εικ 14

Ξαφνικά φύσηξε δυνατός αέρας. Άστραψε και μπουμπούνησε ο ουρανός. Η θάλασσα θύμωνε και η βάρκα πήγαινε εδώ κι εκεί. Ο ψαράς τους βγάζει στην ακρογιαλιά. Όλοι τους είναι καταμουσκεμένοι.

### Παρατηρήσεις:

- Αντικαθιστά γράμματα με άλλα: ξαφρικά

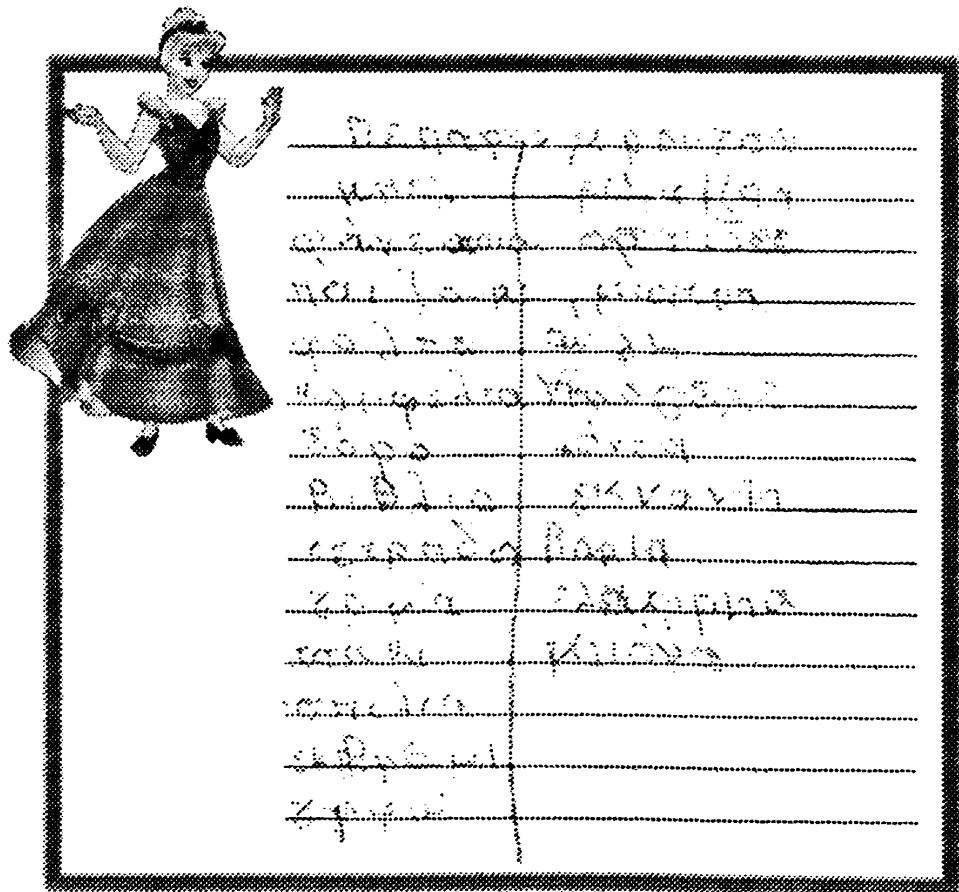


- Κάνει ορθογραφικά (γραμμαστικά και θεματικά) λάθη: δηνατος, πηγνε, βγαζι
- Δεν τονίζει τις λέξεις ή τονίζει λάθος
- Προσθέτει γράμματα: φρακρα
- Παρεμβάλλει κεφαλαίο γράμμα ανάμεσα στα μικρά: φησιΞε
- Αρχίζει με μικρό γράμμα μετά από τελεία
- Αντιμεταθέτει γράμματα: φρακρα
- Σε σύμπλεγμα σ-σ-σ-φ, γράφει το ένα γράμμα μέσα σε άλλο: αστραψε

### Υπαγόρευση λέξεων

**α. Περιγραφή:** Υπαγορεύονται λέξεις στη μαθήτριά η οποία καλείται να τις αποδώσει γραπτώς.

περπατώ	βούρτσα
μπλε	μπαρμπα
φαντασία	ασπρίζει
παίζουμε	μάντρα
βόλτα	αυλή
κουβέρτα	πρόσεχε
δώρο	κοντά
βιβλίο	εγγονάκι
τετραδίο	βαριά
γόμα	ελαφριά
τσάκι	μπορώ
σπηλιά	
εκδρομή	
γράφω	



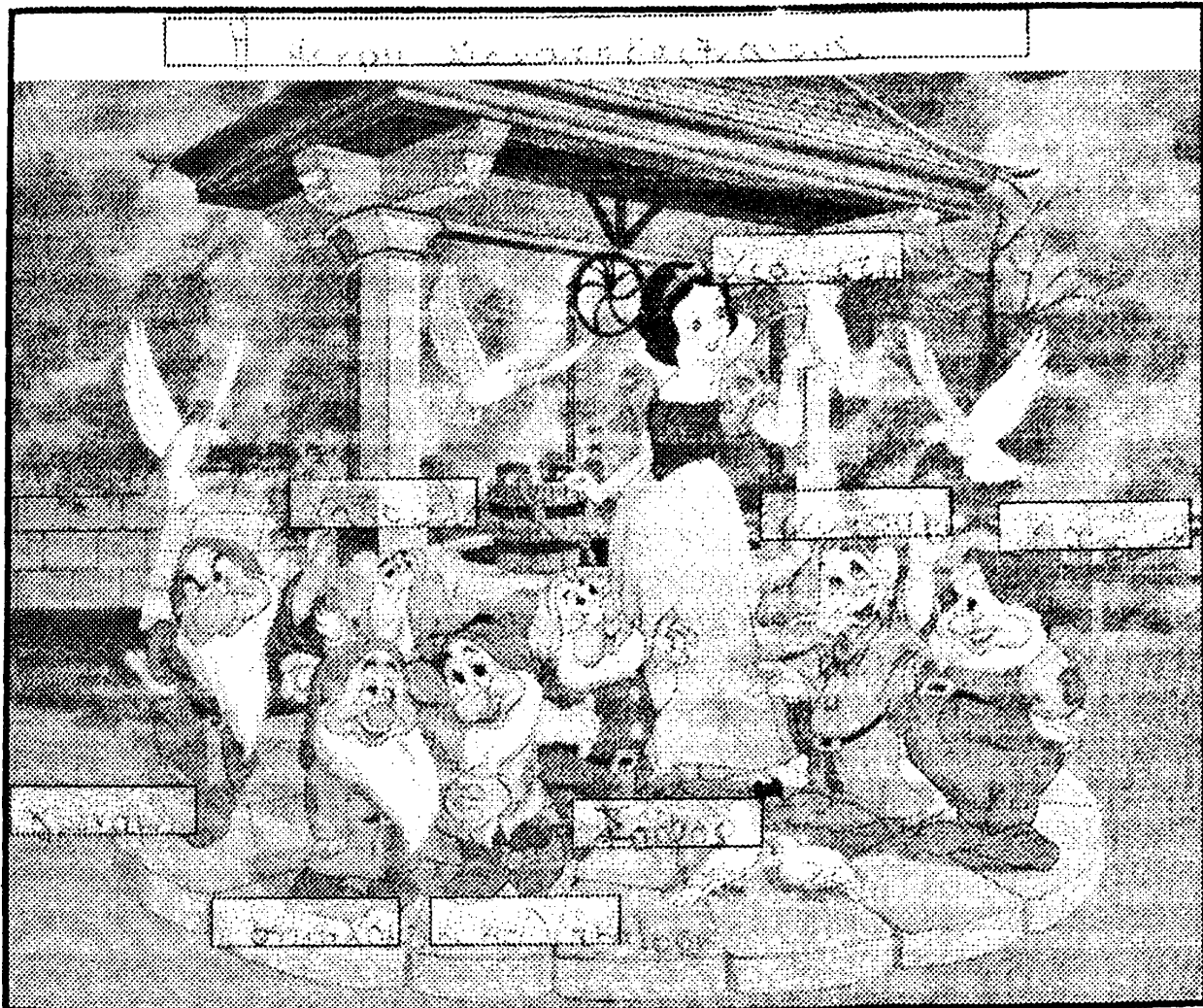
Εικ 15

### Παρατηρήσεις:

- Αντιμεταθέτει γράμματα: πεπαρτο, μπελ
- Κάνει ορθογραφικά (γραμμαστικά) λάθη: πεπαρτο, ελαφρηα, μπορο
- Παραλείπει τόνους ή τονίζει λάθος συλλαβή
- Αντικαθιστά γράμματα: φολτα, τσάκι, εκβρομι
- Παραλείπει γράμματα: γρφω, μπαμπα, ασπιζει

- Προσθέτει γράμματα: μρουσα, εκνονη
- Σε σύμπλεγμα σ-σ-σ-φ, γράφει το ένα γράμμα μέσα σε άλλο: ασρπιζει

**β. Περιγραφή:** Δίνεται στη μαθήτριά μια εικόνα με πρόσωπα. Η ερευνήτρια υπαγορεύει τα ονόματα των προσώπων και η μαθήτριά επιλέγει ποιο όνομα πρέπει να αποδοθεί σε κάθε πρόσωπο και το συμπληρώνει στο χαρτί.



Εικ. 16

**Παρατηρήσεις:**

- Παραλείπει γράμματα: γριναρη
- Συγχέει το β με το φ: σοφ(β)ος
- Αντιμεταθέτει και αντικαθιστά γράμματα: καλακαλρος
- Δύο από τα αντικείμενα ζητείται να τα ονομάσει η ίδια: μιτουλα, μανωλω

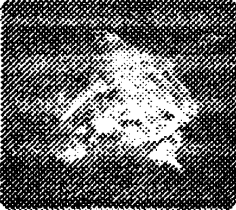
**Σημείωση:** Η δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την εξέταση της οπτικο-ακουστικής διάκρισης (αντιστοιχία εικόνας-λέξης).

### Αντιγραφή κειμένου στον ίδιο χώρο

**Περιγραφή:** Η μαθήτρια έχοντας μπροστά της το κείμενο, καλείται να το αντιγράψει από κάτω.

**ΚΑΡΕΤΤΑ ΚΑΡΕΤΤΑ**

Η θάλασσα κελύνα είναι σπητιά.  
Ξε: στη θάλασσα εδιά και εκατομμύρια χρόνια, από την εποχή των δεινοσαύρων. Το καβούκι της έχει σήμα καρδίας. Τρώει καβουριά, αστέρια, μέδουσες, ακτινίδια, σφραγγάρια και κλάμαροκα.



Η θάλασσα κελύνα είναι σπητιά.  
Ξε: στη θάλασσα εδιά και εκατομμύρια χρόνια, από την εποχή των δεινοσαύρων. Το καβούκι της έχει σήμα καρδίας. Τρώει καβουριά, αστέρια, μέδουσες, ακτινίδια, σφραγγάρια και κλάμαροκα.

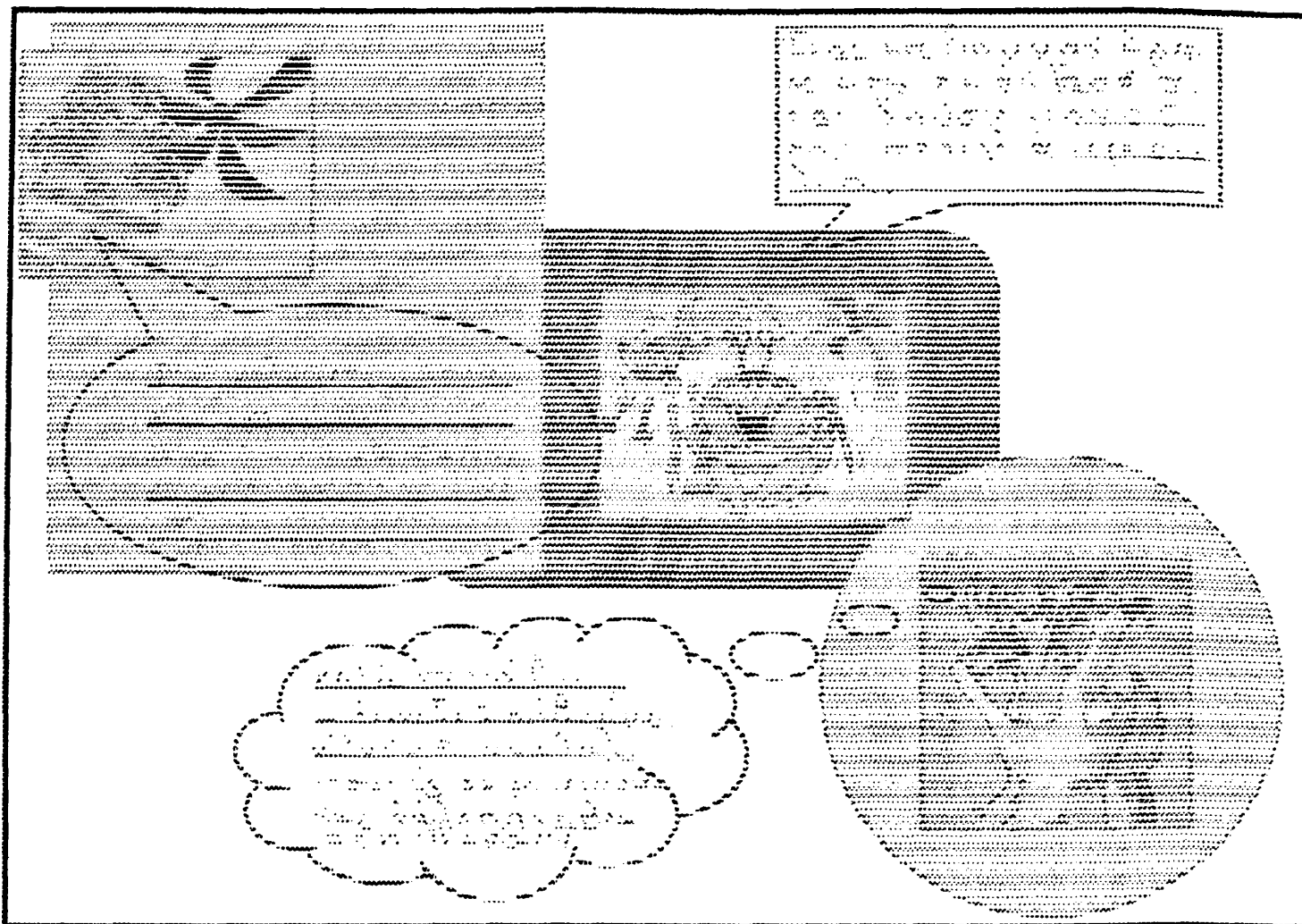
Εικ. 17

#### Παρατηρήσεις:

- Παραλείπει λέξεις
- Χάνει το σημείο που αντιγράφει
- Αντικαθιστά γράμματα: δεινοσαύραν
- Παραλείπει γράμματα: \_στερίες
- Κακογραφία όσο προχωρά στην αντιγραφή
- Χρησιμοποιεί στίξη εκεί που δε χρειάζεται.

### Αντιγραφή κειμένου και αντιστοίχιση παραγράφων και εικόνων

**Περιγραφή:** Δίνονται σε μικρά κειμενάκια τα 3 μέρη μιας ιστορίας τοποθετημένα άτακτα στο χαρτί. Η μαθήτρια καλείται, αφού διαβάσει τις παραγράφους, να τις αντιγράψει κάτω από τις ανάλογες εικόνες που δίνονται σε άλλο χαρτί.



Τον είδε μια αλεπού και αφού  
δεν είχε τίποτε άλλο να φάει,  
όρμησε και τον άρπαξε.

Ένας κάβουρας βγήκε  
από τη θάλασσα και ζούσε  
μόνος του στην αμμουδιά.

«Καλά να πάθω», φώναξε ο κάβουρας,  
«Αφού είμαι θαλασπινός τι μ' έπιασε  
και θέλησα να βγω στη στεριά»;

Εικ. 18

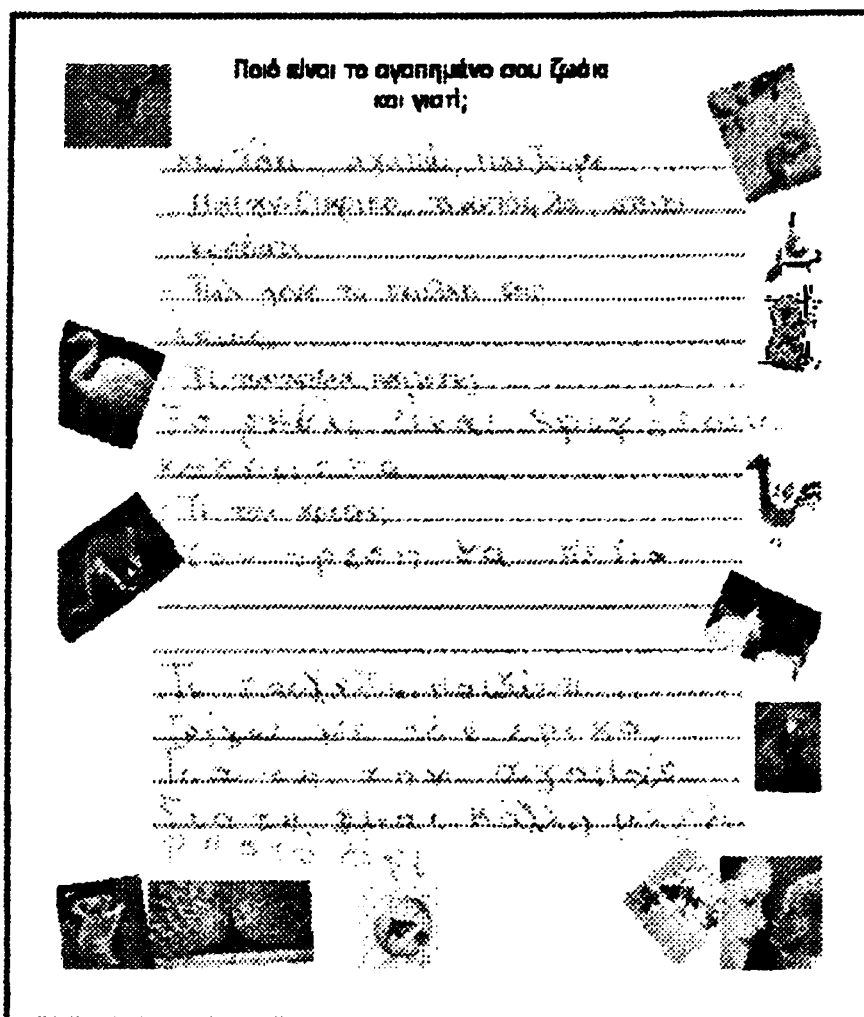
### Παρατηρήσεις:

- Αντικαθιστά γράμματα: φώναξι, θαλησα
- Αντικαθιστά λέξη με άλλη που μοιάζει οπτικά: σειρά αντί στεριά
- Παραλείπει τόνους ή τονίζει λανθασμένα

**Σημείωση:** Η συγκεκριμένη δραστηριότητα εξετάζει παράλληλα την ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης, καθώς και την επίδοση του παιδιού στη σειροθέτηση και οργάνωση πληροφοριών.

### Παραγωγή γραπτού λόγου – αυθόρμητη γραφή

**Περιγραφή:** Η μαθήτρια καλείται να γράψει λίγες γραμμές σχετικά με το θέμα που της δίνεται.



Εικ. 19

#### Παρατηρήσεις:

- Αν και το θέμα άρεσε στη μαθήτρια, δεν κατάφερε να γράψει κάτι  
Στη συζήτηση που ακολούθησε πάνω στο θέμα, η μαθήτρια ανέπτυξε τις σκέψεις της και απάντησε άνετα στις ερωτήσεις που της έγιναν. Η ερευνήτρια έπειτα, έγραψε μερικές λέξεις βασισμένες στη συζήτηση που προηγήθηκε και ζήτησε από τη μαθήτρια να σχηματίσει προτάσεις σχετικές με το αρχικό θέμα
- Η μαθήτρια δεν μπόρεσε να σχηματίσει προτάσεις και τότε η ερευνήτρια διατύπωσε γραπτώς ερωτήσεις που είχαν απαντηθεί από τη μαθήτρια προηγουμένως
- Στις ερωτήσεις που διατυπώθηκαν διαδοχικά (ερώτηση-απάντηση-ερώτηση κλπ.), η μαθήτρια απάντησε διστακτικά και με αρκετή καθυστέρηση

- Τις δύο τελευταίες ερωτήσεις, θέλησε να τις διατυπώσει γραπτώς η ίδια η μαθήτρια
- Οι απαντήσεις δόθηκαν «τηλεγραφικά» ή με πολύ απλές προτάσεις (ρήμα-αντικείμενο)
- Σε μία ερώτηση έδωσε λανθασμένη απάντηση
- Παραλείπει συνδέσμους και σημεία στίξης
- Το λεξιλόγιο της είναι περιορισμένο
- Κάνει ορθογραφικά (γραμματικά και θεματικά) λάθη: πεζι, αρεση, γιατη

**Σημείωση:** Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις που υπαγορεύτηκαν στη μαθήτρια μπορούν να λειτουργήσουν και ως δραστηριότητα υπαγόρευσης προτάσεων.

### Δομή φράσεων/ προτάσεων

**Περιγραφή:** Η μαθήτρια καλείται, με τη βοήθεια των εικόνων, να βάλει στη σειρά τις λέξεις και να σχηματίσει φράσεις ή προτάσεις.

απίτι το έχτισε που τζακ

του έντομα το κήπου

καπελάκι το με κορίτσι γυ

Καίτη πάσα βιβλία έχουν η Ζωή και η Ελπίδα! Όμως γιατί είναι στεναχωρημένες; Μηπεφδεύτηκαν οι λέξεις και τώρα δεν μπορούν να διαβάσουν τις ιστορίες! Μπορείς να βοηθήσεις το κορίτσι να βάλουν τις λέξεις στη σειρά;

η σε κόμπας αλεπού ο

άσπρο παχύ αράκι και

Οξ ο του μάγος

Εικ. 20

### Παρατηρήσεις:

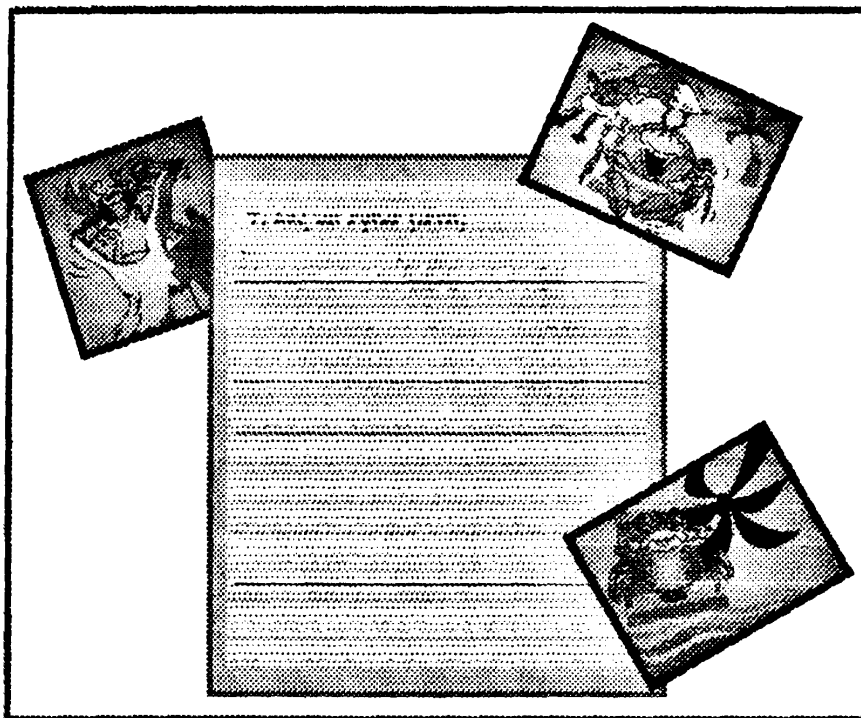
- Δε χρησιμοποιεί όλες τις λέξεις που δίνονται στο σχηματισμό των φράσεων/ προτάσεων

- Δεν κάνει σωστή χρήση των συνδέσμων, είτε τους παραλείπει είτε τους βάζει στο τέλος της φράσης/ πρότασης
- Χρησιμοποιεί σημεία στίξης μεταξύ των λέξεων
- Βάζει το άρθρο στο τέλος της φράσης
- Παραλείπει γράμματα κατά την αντιγραφή των λέξεων

**Σημείωση:** Η δραστηριότητα εξετάζει και την ικανότητα του παιδιού στην αντιγραφή λέξεων και στην ανάγνωση των φράσεων/ προτάσεων που σχημάτισε.

### Παραγωγή γραπτού λόγου – έκφραση και δημιουργικότητα

**Περιγραφή:** Να δώσει ένα τέλος στην ιστορία που διάβασε (Εικ. 18)



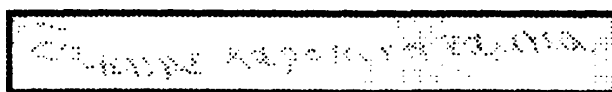
Εικ. 21

#### Παρατηρήσεις:

- Δεν κατάφερε να δώσει ολοκληρωμένη απάντηση, περιορίστηκε σε μια φράση
- Δεν χρησιμοποίησε τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη

### Παραγωγή λέξεων

**α. Περιγραφή:** Ζητήθηκε από τη μαθήτριά να γράψει τους αγαπημένους της τραγουδιστές.



Εικ. 22

(Σαρμπέλ Καλομοίρα Τάμτα)

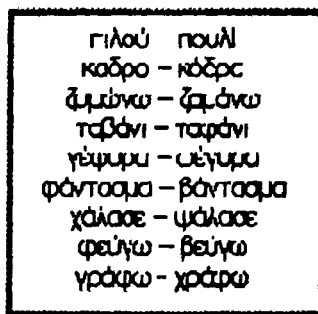
### Παρατηρήσεις:

- Δεν καταφέρνει να αποδώσει γραπτά τις λέξεις, αν και τις ακούει και τις αναπαράγει προφορικά αρκετά συχνά
- Στα τρία κύρια ονόματα που δόθηκαν, μόνο στο πρώτο γράφει με κεφαλαίο το πρώτο γράμμα

### 2.5.5.3 Φωνολογική επίγνωση

#### Διάκριση λέξεων που μοιάζουν ακουστικά

**Περιγραφή:** Η ερευνήτρια διαβάζει ζεύγη λέξεων (ένα κάθε φορά), και η μαθήτρια καλείται να αναγνωρίσει τη λέξη που ξέρει.



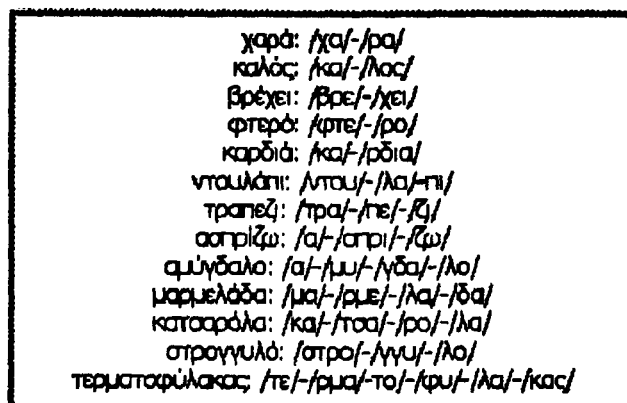
Εικ. 23

### Παρατηρήσεις:

- Από τα 9 ζεύγη λέξεων, η μαθήτρια έκανε μία λάθος αναγνώριση: γέφυρα-κέφυρα

### Συλλαβική και φωνημική κατάτμηση λέξεων

**α. Περιγραφή:** Παρουσιάζονται προφορικά στο παιδί λέξεις (μία κάθε φορά) και του ζητείται να τις χωρίσει σε συλλαβικά τμήματα (με παράδειγμα) χτυπώντας ένα παλαμάκι για κάθε συλλαβή.



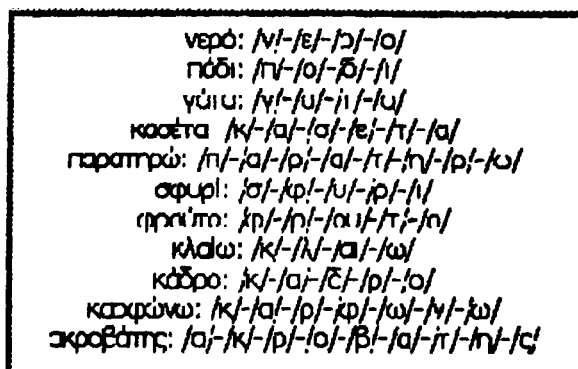
Εικ. 24



### Παρατηρήσεις:

- Οι 13 λέξεις δόθηκαν με σειρά βαθμού δυσκολίας, από την πιο απλή στην πιο σύνθετη
- Η μαθήτρια δεν αντιμετώπισε πρόβλημα στο χωρισμό συλλαβών

**β. Περιγραφή:** Παρουσιάζονται προφορικά λέξεις σε αργό ρυθμό (μία λέξη κάθε φορά) και η μαθήτρια καλείται να τις χωρίσει σε φωνήματα (με παράδειγμα).



Εικ. 25

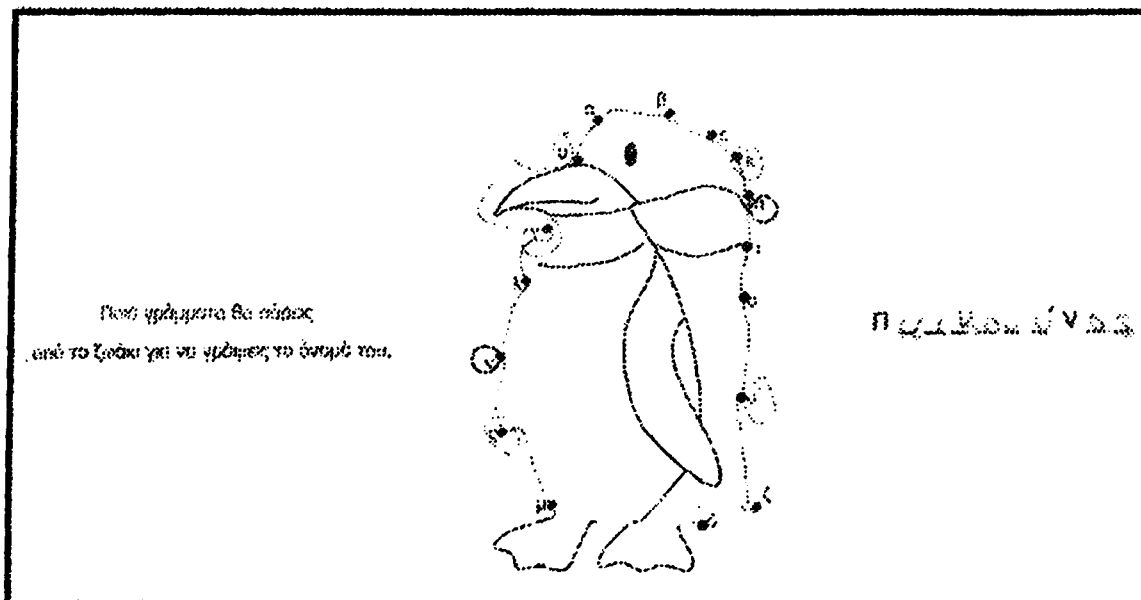
### Παρατηρήσεις:

- Οι 11 λέξεις δόθηκαν ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας, από την πιο απλή στην πιο σύνθετη
- Η μαθήτρια χώρισε σωστά τις 4 από αυτές: νερό, πόδι, γάτα, κασέτα
- Στις υπόλοιπες λέξεις που δεν κατάφερε να χωρίσει, έφτανε ως τη διάκριση των 2-3 πρώτων φωνημάτων και συνέχιζε τη λέξη όπως την άκουγε
- Στις λέξεις με σύμπλεγμα δύο συμφώνων δόθηκαν 2 παραδείγματα αλλά δεν μπόρεσε να χωρίσει μόνη της κάποια λέξη

**γ. Περιγραφή:** Δίνεται στη μαθήτρια ένα σχέδιο με κουκκίδες και καλείται να επιλέξει τα σωστά γράμματα για να σχηματίσει τη λέξη της εικόνας

### Παρατηρήσεις:

- Η επιλογή γραμμάτων ήταν ελλιπής
- Η μεταφορά των γραμμάτων στα κενά είναι λανθασμένη
- Προσθέτει γράμματα και παραλείπει άλλα που έχει επιλέξει

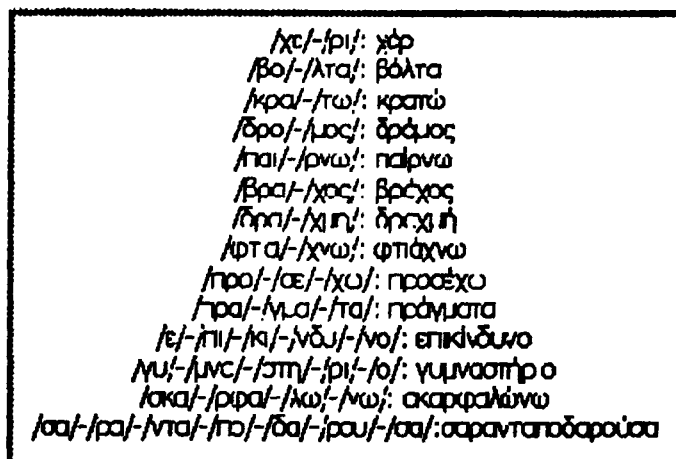


Εικ. 26

**Σημείωση:** Η δραστηριότητα γίνεται και για να εξεταστεί η ικανότητα γραφο-κινητικού συντονισμού της μαθήτριας

### Συλλαβική και φωνημική σύνθεση λέξεων

**α. Περιγραφή:** Η μαθήτρια καλείται να κάνει ακριβώς το αντίθετο απ' ό,τι στην κατάτμηση. Η ερευνήτρια εκφωνεί συλλαβές σε διαδοχική σειρά, η μαθήτρια τις συνθέτει και αναφέρει τη λέξη που σχηματίζεται (με παράδειγμα).

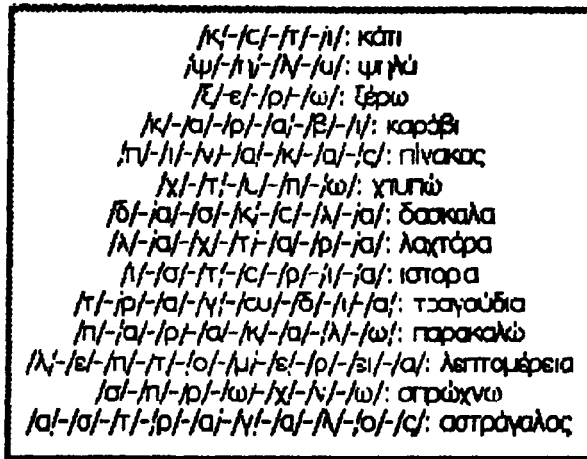


Εικ. 27

### Παρατηρήσεις:

- Οι 14 λέξεις σε συλλαβές δόθηκαν με σειρά από την πιο απλή στην πιο σύνθετη
- Η μαθήτρια συνέθεσε χωρίς δυσκολία τις συλλαβές

**β. Περιγραφή:** Η ερευνήτρια εκφωνεί φωνήματα σε διαδοχική σειρά και η μαθήτρια καλείται αφού τα συνθέσει να ονομάσει τη λέξη που σχηματίζεται (με παράδειγμα).



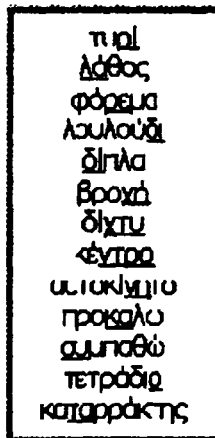
Εικ. 28

### Παρατηρήσεις:

- Τα φωνήματα δόθηκαν με τη σειρά βαθμού δυσκολίας, από την πιο απλή στην πιο σύνθετη σύνθεση λέξης
- Η μαθήτρια δεν κατάφερε να συνθέσει 4 από τις 14 λέξεις: χτυπώ, λαχτάρα, λεπτομέρεια, αστράγαλος
- Δυσκολεύεται να θυμηθεί τη σειρά των φωνημάτων που άκουσε και σταματά τη σύνθεση στο 3-4 φώνημα

### Συλλαβική απαλοιφή

**α. Περιγραφή:** Η ερευνήτρια παρουσιάζει προφορικές λέξεις (μία κάθε φορά) και ζητείται από τη μαθήτρια να αναφέρει το τμήμα της λέξης που θα μείνει αν αφαιρεθεί μία συλλαβή (με παράδειγμα).



Εικ. 29

### Παρατηρήσεις:

- Δυσκολεύεται να συγκρατήσει τη λέξη που άκουσε και να τη μετασχηματίσει χωρίς τη μια συλλαβή της
- Απαντά λανθασμένα στις περιπτώσεις που έχει αφαιρεθεί ενδιάμεση συλλαβή της λέξης: φόρεμα, αυτοκίνητο, προκαλώ, καταρράκτης

- Στη λέξη «τετράδιο» δεν αφαιρεί μόνο το «/ο/» αλλά τις δύο τελευταίες συλλαβές «/δι/-ιο/»

### Αντιστοχία γραφήματος-φωνήματος

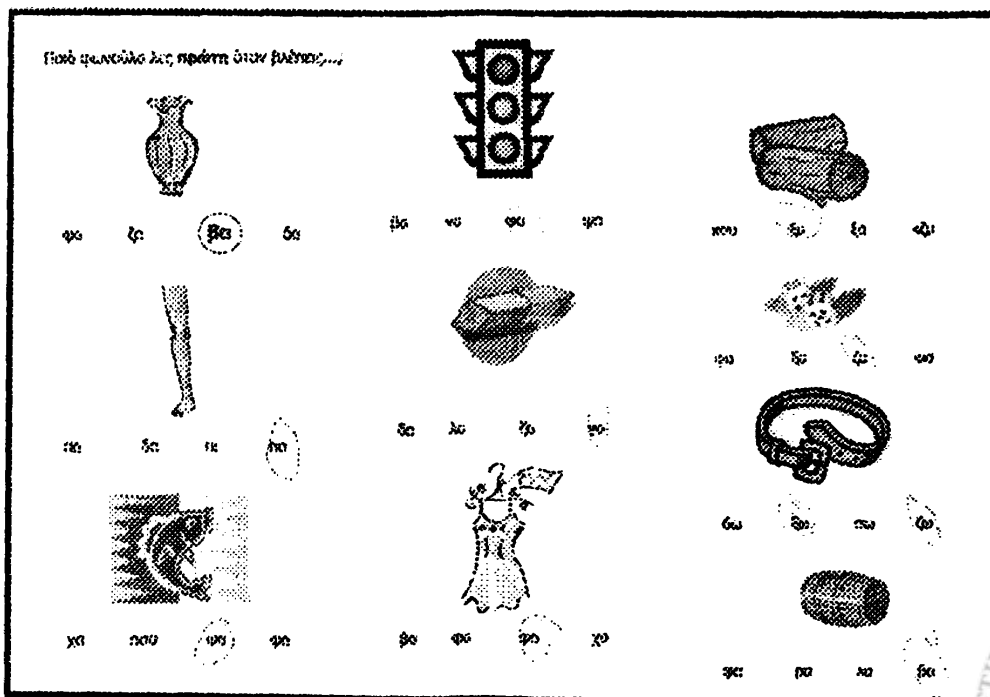
**Περιγραφή:** Η ερευνήτρια «γράφει» με το δάκτυλό της μέσα στην παλάμη της μαθήτριας ένα γράμμα και της ζητά να το γράψει στον πίνακα και να πει μια λέξη που αρχίζει μ' αυτό το γράμμα. Η άσκηση γίνεται πρώτα με μικρά και στη συνέχεια με κεφαλαία γράμματα.

### Παρατηρήσεις:

- Η δραστηριότητα αυτή ενθουσιάζει τη μαθήτρια και προτείνει η άσκηση να γίνεται εναλλάξ με την ερευνήτρια
- Τα γράμματα που «έγραψε» η ερευνήτρια στο χέρι της μαθήτριας ήταν : ν, δ, ε, ρ, ο, π, κ, φ, β, χ, ξ, γ, λ, μ και τα κεφαλαία Α, Θ, Ζ
- Η μαθήτρια ονόμασε σωστά όλα τα γραφήματα αλλά δεν μπόρεσε να πει σε όλα λέξεις που αρχίζουν με τα συγκεκριμένα φωνήματα: στο γράμμα «ρ» είπε τη λέξη «νερό», στα «ο», «ξ» και «λ» δεν είπε καμία λέξη

### Οπτική – ακουστική συσχέτιση συλλαβών

**Περιγραφή:** Η μαθήτρια καλείται να κυκλώσει την πρώτη συλλαβή του αντικειμένου που εικονίζεται αφού πρώτα το ονομάσει.



Εικ. 30



### Παρατηρήσεις:

- Η μαθήτρια κύκλωσε σωστά σχεδόν όλες τις συλλαβές
- Δυσκολεύτηκε στη «ζώνη» και κύκλωσε πρώτα τη συλλαβή «ξω»
- Στην τελευταία εικόνα δεν αναγνώρισε το αντικείμενο και αφού το ονόμασε η ερευνήτρια, κύκλωσε τη σωστή συλλαβή: βαρέλι

### 2.5.5.4 Αριθμητική

#### Κατανόηση αριθμητικών πράξεων και αντιστοιχίση με πλήθος αντικειμένων

**Περιγραφή:** Ζητείται από τη μαθήτρια να κάνει τις πράξεις και αντιστοιχίσει το αριθμητικό αποτέλεσμα με το πλήθος των αντικειμένων στις εικόνες

Κάνε τις πράξεις και ένωσε τους αριθμούς με τις σωστές εικόνες

5 + 2 = ...

8 - 4 = ...

10 + 2 = ...

7 - 2 = ...

3 + 4 = ...

6 + 2 = ...

5 + 2 = ...

Εικ. 31

### Παρατηρήσεις:

- Στις πράξεις αφαίρεσης και πρόσθεσης χρησιμοποιεί τα δάκτυλα για να βρει το αποτέλεσμα, ακόμα και για πράξεις όπως 2+1
- Για πράξεις με αριθμούς άνω του 10 χρειάζεται να μετρήσει τα αντικείμενα

- Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα χρησιμοποιεί τα δάκτυλα για να βρει το αποτέλεσμα

### Κατανόηση αριθμητικών προβλημάτων

**α. Περιγραφή:** Η μαθήτρια καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις αριθμητικών προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης.

Ο κήπος μας

Πόσα δέντρα είναι χωρίς φύλλα: ...

Γόσον δέντρα έχουν φύλλα: ...

Πόσα είναι όλα τα δέντρα μαζί: ...

Ζητήσαμε φύλλα για κερκίδες σε 3 από τα μικρότερα δέντρα... Πόσα δέντρα τώρα είναι χωρίς φύλλα: ... 20

Εικ. 32

### Παρατηρήσεις:

- Η μαθήτρια κατανοεί τις έννοιες «πρόσθεση» και «αφαίρεση»
- Οι δύο πρώτες ερωτήσεις έχουν να κάνουν με καταμέτρηση των αντικειμένων και η μαθήτρια δεν αντιμετωπίζει πρόβλημα
- Στην τρίτη ερώτηση αποφεύγει να κάνει την πράξη της πρόσθεσης και καταφεύγει πάλι στην καταμέτρηση των αντικειμένων
- Δεν κατανοεί την τελευταία ερώτηση και συμπληρώνει λανθασμένα

**β. Περιγραφή:** Η δραστηριότητα γίνεται στον πίνακα και η μαθήτρια καλείται να λύσει αριθμητικά προβλήματα με αντικείμενα ζωγραφισμένα στον πίνακα.

Η ερευνήτρια σχεδιάζει στον πίνακα ένα σπτή με 10 παράθυρα και καλεί τη μαθήτριά να χρωματίσει τα 3. Στη συνέχεια τη ρωτά πόσα παράθυρα έμειναν χωρίς χρώμα και πόσα πρέπει να χρωματίσουν ακόμα για να συμπληρώσουν 6 χρωματισμένα.

Η ερευνήτρια σχεδιάζει ένα φανάρι και 5 αυτοκίνητα στη σειρά. Έπειτα ρωτά τη μαθήτριά πόσα αυτοκίνητα θα μείνουν αν προλάβουν και περάσουν τα 3.

Η ερευνήτρια ζωγραφίζει ένα δέντρο με καρπούς πάνω και κάτω από το δέντρο και ζητά από τη μαθήτριά να της πει πόσα φρούτα είναι πάνω στο δέντρο, πόσα κάτω και πόσα είναι συνολικά.

Εικ. 33

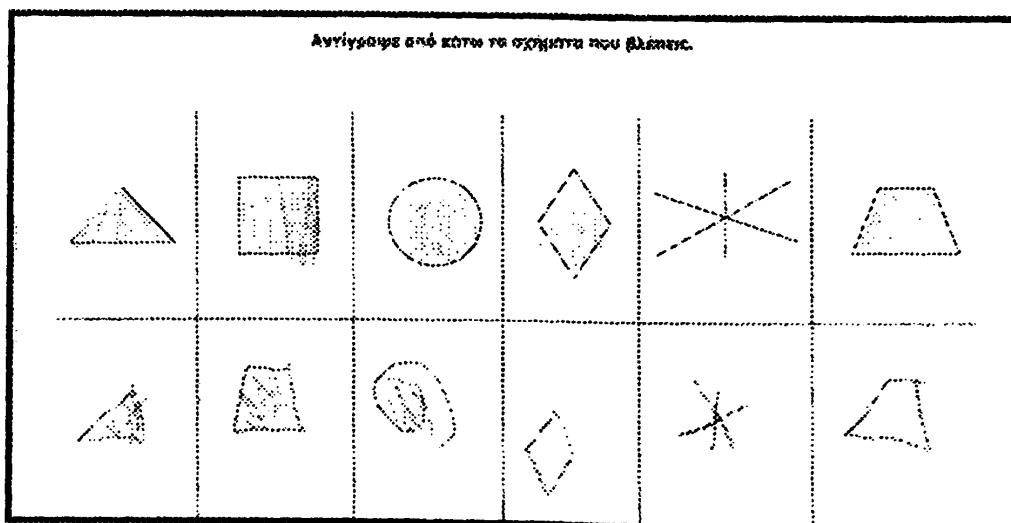
### Παρατηρήσεις:

- Τα αντικείμενα σε κάθε πρόβλημα δεν ξεπερνούν τη δεκάδα
- Η ερευνήτρια ζητά από τη μαθήτριά να μην καταμετρά τα αντικείμενα στον πίνακα αλλά αν θέλει να βοηθηθεί, να μετρά με τα δάκτυλα
- Η μαθήτριά χρησιμοποίησε τα δάκτυλα και απάντησε σωστά σε όλα τα προβλήματα
- Στο τελευταίο πρόβλημα η ερευνήτρια τής ζήτησε να γράψει στον πίνακα την αριθμητική πράξη που πρέπει να κάνει για να λυθεί το πρόβλημα αλλά η μαθήτριά δεν ήξερε να αποδώσει γραπτώς την πράξη στον πίνακα. Παρ' όλα αυτά, μέτρησε με τα δάκτυλα και απάντησε σωστά

### 2.5.5.5 Οπτική – αντιληπτική ικανότητα

#### Αντιγραφή σχημάτων

**Περιγραφή:** Η μαθήτριά καλείται να αντιγράψει τα σχήματα όπως ακριβώς τα βλέπει.



Εικ. 34

### Παρατηρήσεις:

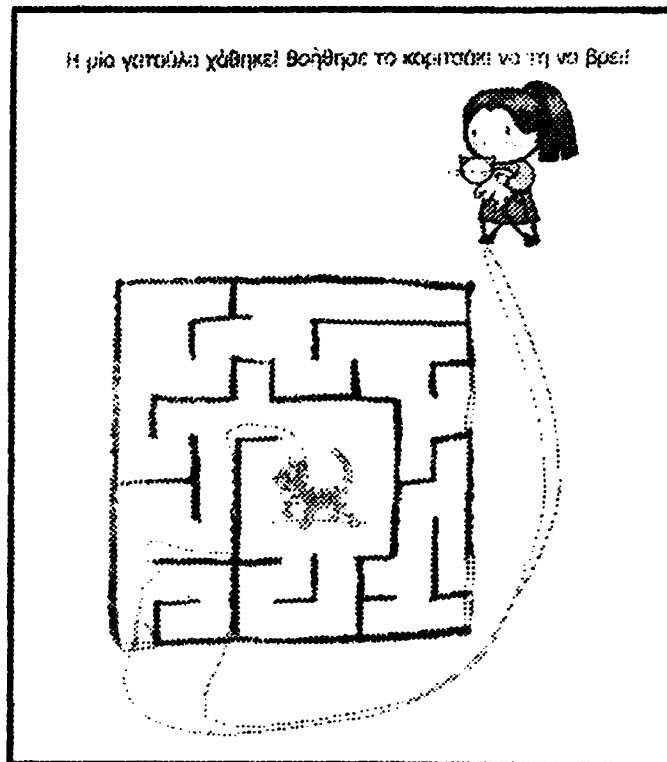
- Οι γραμμές δεν είναι ευθείες, εντούτοις η γεωμετρική μορφή των σχημάτων πλησιάζει το πρωτότυπο

- Οι γραμμές, εκτός του ρόμβου, δεν είναι ακριβείς και δεν τέμνονται σωστά
- Δεν δίνεται μεγάλη προσοχή στο σχεδιασμό των σχημάτων

### 2.5.5.6 Γραφο – κινητικός συντονισμός

#### Λαβύρινθος

**Περιγραφή:** Δίνεται μια ζωγραφιά με ένα λαβύρινθο και η μαθήτρια καλείται με ένα μολύβι να βρει το δρόμο προς το κέντρο χωρίς να «ακουμπήσει» στα τοιχώματα ή να περάσει μέσα από «τοιχούς».



Εικ 35

#### Παρατηρήσεις:

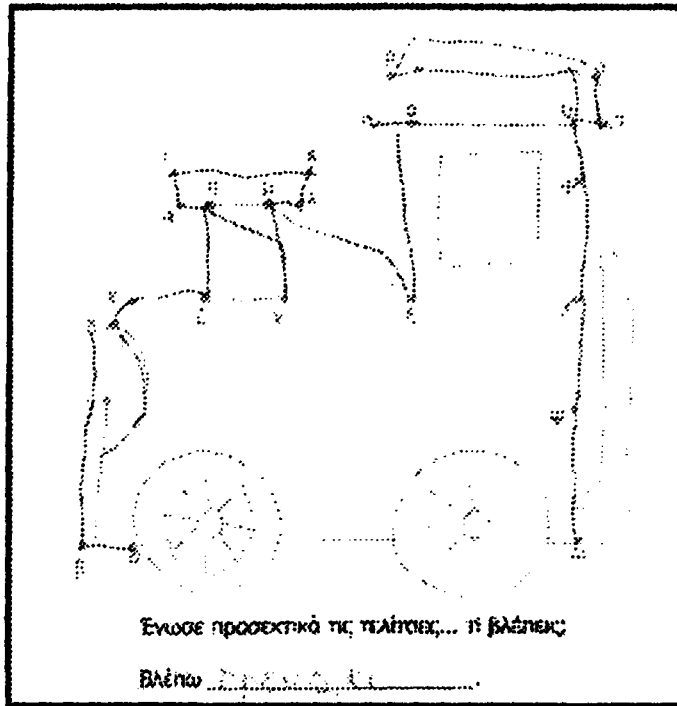
- Η μαθήτρια δεν κατανοεί τί πρέπει να κάνει σε αυτή τη δραστηριότητα
- Ύστερα από νέα επεξήγηση της ερευνήτριας, η μαθήτρια σχεδιάζει πάνω στα τοιχώματα του λαβύρινθου
- Κατόπιν νέας διευκρίνισης, η μαθήτρια κινεί το μολύβι μέσα στο διάδρομο του λαβύρινθου αλλά πάλι προς το τέλος της διαδρομής, ενώνει τη γραμμή της με τις γραμμές του λαβυρίνθου

#### Περίγραμμα εικόνας

**α. Περιγραφή:** Η μαθήτρια καλείται να ενώσει με το μολύβι μια σειρά από κουκκίδες



με τα γράμματα της αλφαβήτου, προκειμένου να σχηματίσει το περίγραμμα της εικόνας και να ονομάσει το αντικείμενο που βλέπει.



Εικ. 36

#### Παρατηρήσεις:

- Η μαθήτρια, αν και γνωρίζει τη σειρά των γραμμάτων, δυσκολεύεται να τα θυμηθεί γιατί ταυτόχρονα προσπαθεί να φτιάξει το περίγραμμα της εικόνας
- Δε βασίζεται στη σειρά των γραμμάτων αλλά στο σχέδιο της εικόνας
- Οι γραμμές είναι τραβηγμένες λάθος σε σημεία που μπλέκονται πολλά γράμματα και πρέπει να επιλέξει μία από πολλές κατευθύνσεις
- Όταν τα γράμματα βρίσκονται σε ευθεία σειρά, δε δυσκολεύεται να τραβήξει σωστά τη γραμμή

**Σημείωση:** Η δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως άσκηση γραφοφωνημικής αντιστοιχίας και ως εξέταση της αυτοματοποιημένης απομνημόνευσης, καθ' ότι το παιδί, κατά τη διάρκεια εκτέλεσης της άσκησης, ονομάζει σιωπηρά ή δυνατά τα γράμματα της αλφαβήτου.

**β. Περιγραφή:** Οι κουκκίδες σε αυτή την άσκηση είναι τοποθετημένες βάσει αριθμών από το 1 έως το 30 και η μαθήτρια καλείται να τις ενώσει με το μολύβι ώστε να σχηματιστεί η φιγούρα της εικόνας.



Εικ. 37

#### Παρατηρήσεις:

- Δε δυσκολεύεται να ολοκληρώσει την άσκηση
- Οι γραμμές σε ορισμένες σημεία ξεφεύγουν και το σχέδιο δεν παίρνει τη μορφή που θα έπρεπε
- Δεν αφήνει το μολύβι μέχρι να ενώσει όλες τις τελείες, γεγονός που δε διευκολύνει την κίνηση και τη σωστή χάραξη των γραμμών
- Προσπαθεί να χαράζει τις γραμμές στον ίδιο γρήγορο χρόνο με την εκφώνηση των αριθμών και γι' αυτό «ξεχνά» να είναι προσεκτική και ακριβής

**Σημείωση:** Η συγκεκριμένη άσκηση εξετάζει και την ικανότητα αυτοματοποιημένης αριθμητικής απομνημόνευσης.

#### 2.5.5.7 Οπτικο – κινητικός συντονισμός

##### Λεπτή κινητικότητα

**Περιγραφή:** Ζητείται από τη μαθήτριά να περάσει μικρές χάντρες σε νήμα ώστε να φτιάξει ένα βραχιόλι.

##### Παρατηρήσεις:

- Η δραστηριότητα ήταν ευχάριστη και διασκεδαστική για τη μαθήτριά αλλά γρήγορα κουράστηκε από το λεπτό συγχρονισμό κίνησης ματιού-δακτύλων

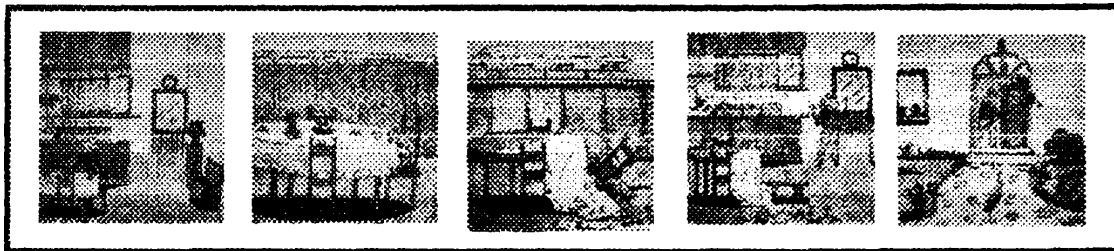
- Αν και ζήτησε βοήθεια για να τελειώσει, συνέχισε τη δραστηριότητα απορροφημένη από το συνδυασμό των χρωμάτων και σχεδίων ώστε να έχει ένα ομοιόμορφο αποτέλεσμα
- Κατάφερε να συνδυάσει τις χάντρες με τέτοιο τρόπο να έχουν οπτική αλληλουχία και ομοιομορφία

**Σημείωση:** Η δραστηριότητα εξετάζει και την ικανότητα του παιδιού να ομαδοποιεί, να ταξινομεί, να συγκρίνει, να ταυτίζει, να σειροθετεί.

### 2.5.5.8 Ικανότητα οργάνωσης και διαδοχικής ακολουθίας

#### Σειροθέτηση εικόνων

**Περιγραφή:** Δίνονται 5 εικόνες και ζητείται από τη μαθήτριά να τις τοποθετήσει με τέτοιο τρόπο ώστε οι καταστάσεις που εικονίζουν να έχουν χρονική αλληλουχία.

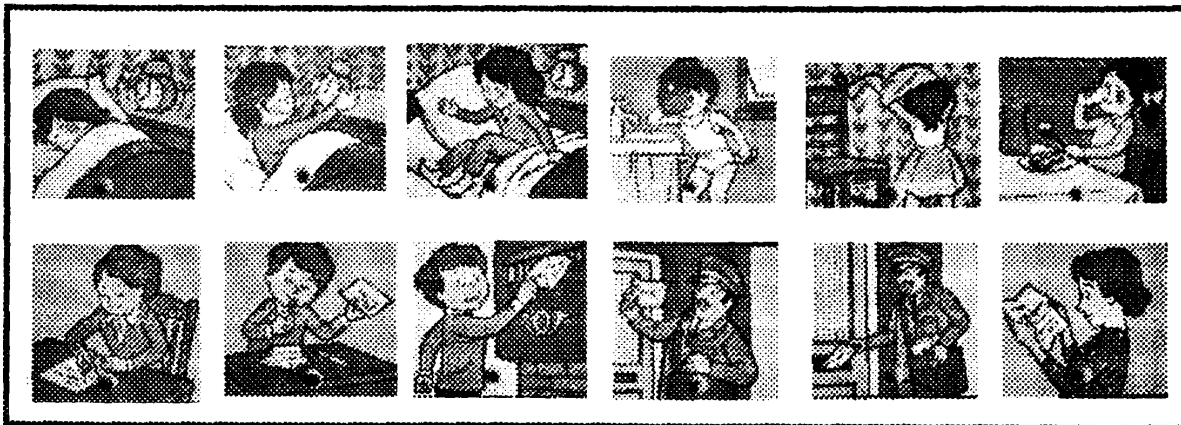


#### Παρατηρήσεις:

Εικ. 38

- Η μαθήτριά δε δυσκολεύτηκε να βάλει με τη σειρά τις εικόνες και να διηγηθεί την ιστορία στην ερευνήτριά

**Περιγραφή:** Η ίδια δραστηριότητα επαναλήφθηκε και με άλλες εικόνες, περισσότερες αυτή τη φορά.



Εικ. 39

#### Παρατηρήσεις:

- Η τοποθέτηση των εικόνων έγινε με τη σωστή σειρά

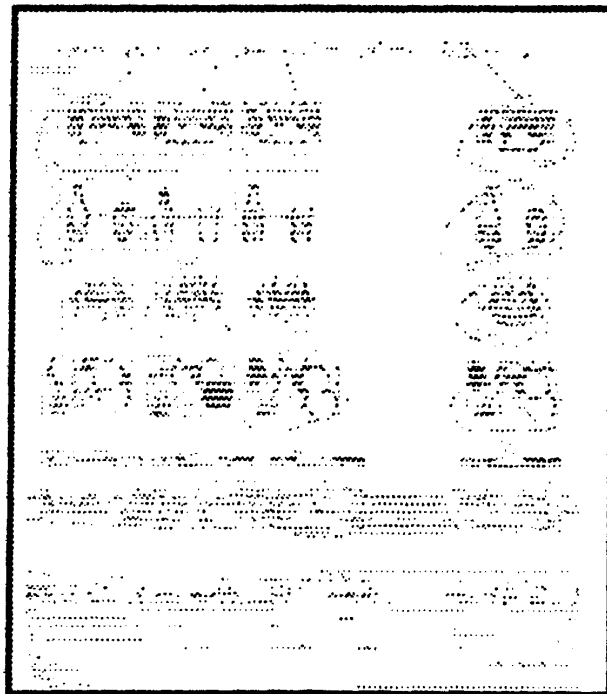
- Η μαθήτρια δυσκολεύτηκε στη σειροθέτηση της πρώτης ομάδας εικόνων και ζήτησε βοήθεια από την ερευνήτρια.
- Με ερωτήσεις που έκανε η ερευνήτρια στη μαθήτρια (π.χ. εσύ τί θα έκανες στη θέση του κοριτσιού), εκείνη κατανόησε τη δομή της ιστορίας και τοποθέτησε σωστά τις εικόνες

**Σημείωση:** Οι δραστηριότητες αυτές προωθούν αβίαστα την προφορική έκφραση του παιδιού και μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εξέταση της προφορικής απόδοσής του, του λεξιλογίου, της εκφραστικής του ικανότητας, της σαφήνειας και της δομής των προτάσεών του.

### 2.5.5.9 Ικανότητα οπτικής διάκρισης

#### Ομοιότητες και διαφορές εικόνων

**Περιγραφή:** Ζητείται από τη μαθήτρια να βρει και να κυκλώσει τις 2 όμοιες εικόνες.



Εικ. 40

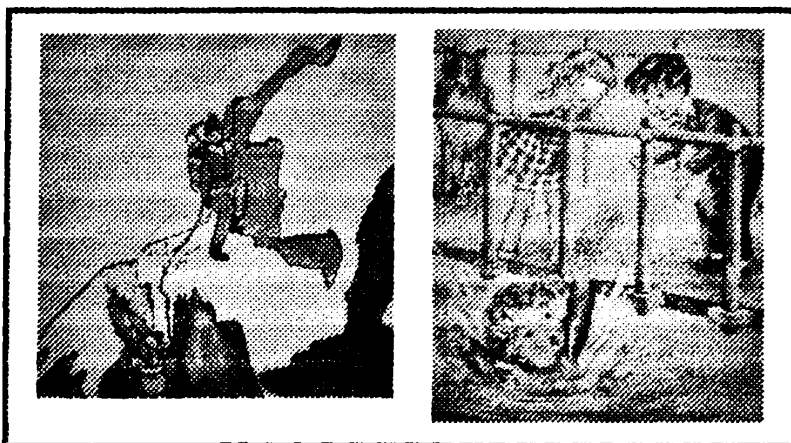
#### Παρατηρήσεις:

- Ολοκληρώνει σε σύντομο χρόνο την άσκηση και δε φαίνεται να δυσκολεύεται
- Από τις 6 τετράδες εικόνων, κάνει λάθος σε 2

### 2.5.5.10 Μνημονική ικανότητα

#### Οπτική μνήμη

**Περιγραφή:** Η ερευνήτρια δείχνει στη μαθήτριά εικόνες (μία κάθε φορά) και της ζητά να τις παρατηρήσει καλά για λίγα δευτερόλεπτα. Στη συνέχεια παίρνει την εικόνα και με ερωτήσεις της ζητά να περιγράψει τί είδε.



Εικ. 41

#### Παρατηρήσεις:

- Η μαθήτριά απαντά άμεσα και με ακρίβεια σε όλες τις ερωτήσεις της ερευνήτριας σχετικά με την περιγραφή των προσώπων, του χώρου και των γεγονότων που αποτυπώνονται στις εικόνες

**Σημείωση:** Η δραστηριότητα αυτή δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθεί παράλληλα η ικανότητα κατανόησης και επίλυσης προβλημάτων, η κριτική και δημιουργική σκέψη και η φαντασία του παιδιού στο να προβλέπει την πλοκή μιας ιστορίας.

#### Ακουστική μνήμη

**α. Περιγραφή:** Η ερευνήτρια διαβάζει 4 λέξεις και ζητά από τη μαθήτριά να τις επαναλάβει με τη σειρά που τις άκουσε. Η ίδια άσκηση συνεχίζεται με 5 λέξεις.

νερό	μπλε	τραπέζι	τρικυμια
γράφω	αιλιό	Τσάντα	φρούτο
ψαλι	μουστακι	Βιβλίο	μπαστούνι
καναπός	περίπτερος	δασκάλα	ξύστρας
		ζάρι	διώχνος

Εικ. 42

#### Παρατηρήσεις:

- Στη δραστηριότητα δεν περιλαμβάνονται λέξεις ή αφηρημένες έννοιες που μπορεί να είναι άγνωστες στη μαθήτριά
- Η μαθήτριά επαναλαμβάνει με τη σειρά τις δύο ομάδες των 4 λέξεων

- Στην πρώτη ομάδα των 5 λέξεων δεν μπόρεσε να θυμηθεί την τελευταία («ράφι») ενώ στη δεύτερη ομάδα άλλαξε τη σειρά και παρέλειψε μία («διώνω»)

### Μνήμη ακουστικών ακολουθιών

**Περιγραφή:** Ζητείται από τη μαθήτριά να αναφέρει με τη σειρά τις μέρες της εβδομάδας και στη συνέχεια τους μήνες του χρόνου

### Παρατηρήσεις:

- Η μαθήτριά αναφέρει τις μέρες της εβδομάδας χωρίς πρόβλημα
- Δεν μπορεί να θυμηθεί τους μήνες, αναφέρει μόνο τον τρέχοντα μήνα (Απρίλιος)

### 2.5.5.11 Χωροχρονικός Προσανατολισμός

**α. Περιγραφή:** Ζητείται από τη μαθήτριά να απαντήσει στις ερωτήσεις και να συμπληρώσει τα κενά με τη σωστή ημέρα, ώρα, μήνα.

Την ώρα  
Είπατε να Στρατηλάτη  
Πόσο από το στρατηλάτη μας είναι  
και πόσο από τον κόσμο μας έχεις  
πες μου από πόσο  
Σήμερα είναι .....

Εάντι δε με τονότι το μέρα είναι σήμερα  
Από το σπίτι από ποσό είναι η απόσταση  
Από πόσο έχεις το σπίτι είναι  
Πες μου .....

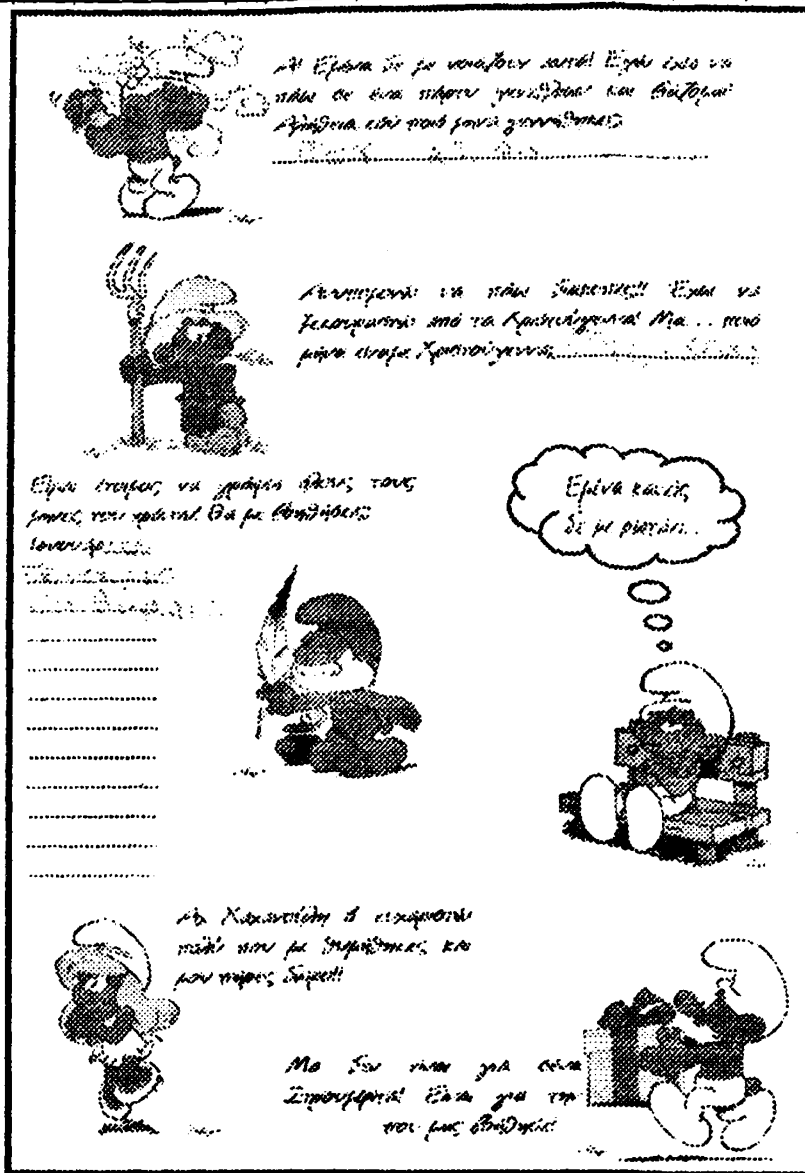
Εάντι από το Στρατηλάτη, πόσο είναι να φέρω  
πόσο είναι από το Στρατηλάτη

Μέχρι είπατε μία ώρα με τονότι το σπίτι  
Πόσο να φέρω από το σπίτι δε φέρω από  
στο σπίτι πόσο είναι πόσο από πόσο

Εάντι από πόσο να φέρω το σπίτι το σπίτι  
το σπίτι πόσο είναι πόσο από πόσο φέρω  
πόσο από πόσο είναι πόσο από πόσο

Αν είναι σήμερα Πέμπτη  
πόσο το μέρα είναι πόσο από πόσο  
και από πόσο το μέρα δε φέρω πόσο από πόσο  
Πες μου πόσο είναι πόσο

Εικ. 43α



Εικ. 43β

**Παρατηρήσεις:**

- Κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης της δραστηριότητας, η ερευνήτρια της κάνει και σχετικές ερωτήσεις
- Η μαθήτρια διαβάζει με ευχαρίστηση τη δραστηριότητα και συμπληρώνει τα κενά
- Η χρήση του ονόματος της στην άσκηση, της κινεί το ενδιαφέρον και την περιέργεια
- Είναι εξοικειωμένη με τις έννοιες «χθες-σήμερα-αύριο» και «πριν-τώρα-μετά» και τις χρησιμοποιεί σωστά
- Δεν ξέρει να «διαβάζει» την ώρα από το ρολόι και απαντά λανθασμένα στην ερώτηση: «έντεκα και δύο» αντί «έντεκα και δέκα»
- Δεν ξέρει να πει τις εποχές αλλά ξέρει να διακρίνει πότε είναι καλοκαίρι και πότε χειμώνας

- Δεν ξέρει ποιά μήνα έχει γενέθλια
- Ξέρει τους μήνες αλλά όχι με τη σειρά

**β. Περιγραφή:** Ζητείται από τη μαθήτριά να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικά με τη θέση της στο χώρο: τί βρίσκεται πίσω της, αριστερά, δεξιά, μπροστά της και τη θέση των αντικειμένων (πίνακας, θρανίο, βιβλίο) προς το χώρο και προς αυτή.

**Παρατηρήσεις:**

- Συγχέει την αριστερή με τη δεξιά της πλευρά, δε μπορεί να διακρίνει τη δεξιά από την αριστερή πλευρά κάποιου που βρίσκεται απέναντί της
- Αντιλαμβάνεται σωστά τις έννοιες «μπροστά», «πίσω», «πάνω», «κάτω», «μέσα», «έξω»

## **2.6 Προσδιορισμός του προβλήματος**

### **2.6.1 Χαρακτηριστικά προβλήματος:**

Για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του προβλήματος συλλέχθηκαν πληροφορίες από τις διαγνωστικές ασκήσεις στο γραπτό λόγο, από τις συζητήσεις που έγιναν με τη μαθήτριά στα πλαίσια των συναντήσεων με την ερευνήτρια και από τη στάση της απέναντι στην όλη ερευνητική διαδικασία. Η αξιολόγηση των παρατηρήσεων προσανατολίζεται τόσο στην ανάλυση των επιμέρους προβληματικών πτυχών στην ανάγνωση και την ορθογραφία όσο και των υπόλοιπων ικανοτήτων της μαθήτριάς.

#### **2.6.1.1 Ανάγνωση και αναγνωστική κατανόηση**

Η ανάγνωση της μαθήτριάς γίνεται σχεδόν σε κανονικό ρυθμό αλλά στερείται νοήματος και ροής. Κάνει παύσεις σε σημεία που δε χρειάζεται και δε χρωματίζει σχεδόν καθόλου τη φωνή της όταν διαβάζει. Αν και κατανοεί το περιεχόμενο του κειμένου και απαντά σωστά στις ερωτήσεις κατανόησης, συχνά κάνει τη σειρά που διαβάζει και συνεχίζει στην επόμενη χωρίς να αντιληφθεί το νοηματικό κενό που δημιουργείται.

Όταν συναντά μια δύσκολη λέξη, είτε πολυσύλλαβη είτε με συμπλέγματα δύο ή τριών συμφώνων, διαβάζει με δισταγμό και επαναλαμβάνει συλλαβιστά δύο και τρεις φορές τη λέξη. Συχνά δε «διαβάζει» την τελεία ή το κόμμα και ενώνει τις λέξεις που



βρίσκονται πριν και μετά. Δυσκολεύεται να τονίσει σωστά τις λέξεις, τονίζοντας λάθος συλλαβή. Συγχέει λέξεις που μοιάζουν μορφολογικά, σημασιολογικά ή φωνολογικά όταν προσπαθεί να «μαντέψει» τη λέξη που διαβάζει.

Παραλείπει γράμματα και συλλαβές, αντιμεταθέτει και προσθέτει γράμματα και δεν μπορεί να διακρίνει μια λέξη από μια ψευδολέξη. Σε ορισμένα σημεία της ανάγνωσης δε συμφωνεί ο αριθμός του υποκειμένου με αυτόν του ρήματος, ή ο αριθμός του άρθρου με αυτόν του υποκειμένου ή αντικειμένου της πρότασης.

## **2.6.1.2 Ορθογραφία**

### **Υπαγόρευση**

Στην καθ' υπαγόρευση γραφή, η μαθήτρια παραλείπει, αντικαθιστά και αντιμεταθέτει γράμματα και κάνει αρκετά ορθογραφικά λάθη (καταληκτικά και θεματικά) σε λέξεις που χρησιμοποιεί συχνά στο γραπτό λόγο και συναντά στην ανάγνωση. Σπάνια τονίζει τις λέξεις ή τονίζει λάθος συλλαβή. Προσθέτει γράμματα στις λέξεις και κυρίως σε όσες περιέχουν συμπλέγματα. Συγκεκριμένα στα συμπλέγματα τριών συμφώνων (σ-σ-σ-φ), γράφει το ένα γράμμα μέσα στο άλλο. Σπάνια παρεμβάλλει κεφαλαία ανάμεσα σε μικρά και αρχίζει με μικρό γράμμα μετά απο τελεία. Συγχέει κυρίως το «β» με το «φ». Τα γραπτά της συνήθως είναι κακογραμμένα και έχουν μουτζούρες.

### **Αντιγραφή**

Στην αντιγραφή κειμένου ή λέξεων παρατηρείται ότι αντικαθιστά γράμματα και λέξεις, παραλείπει τόνους ή τονίζει λάθος. Όταν κουράζεται από το γράψιμο, κακογράφει, μεγαλώνει τα γράμματα και περνά κάτω από τη γραμμή.

### **Αυθόρμητη γραφή**

Ο λόγος της στη γραπτή έκφραση είναι τηλεγραφικός. Δε χρησιμοποιεί συνδέσμους και σημεία στίξης όταν χρειάζεται. Κάνει λάθη στην ορθογραφία (θεματικά και καταληκτικά) γνωστών λέξεων και χρησιμοποιεί το κόμμα χωρίς να χρειάζεται, με αποτέλεσμα να «κομματιάζει» την πρόταση σε λέξεις. Άλλοτε, όταν βιάζεται ενώνει τις λέξεις.

Έχει δυσκολίες στο να γράψει αυτά που λέει και να διατυπώσει αυτά που σκέφτεται. Τα γραπτά της είναι πολύ σύντομα σε περιεχόμενο χωρίς καμιά επεξεργασία των ιδεών της. Κυρίως η αδυναμία της στην ορθογραφία και την αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος την αποτρέπει από την προσπάθεια να αναπτύξει γραπτώς τις σκέψεις της και πολλές φορές προτιμά να γράψει λίγες λέξεις που ξέρει ότι είναι σωστές παρά να δοκιμάσει να γράψει κάποια για την οποία δεν είναι σίγουρη. Αποφεύγει τις «δύσκολες» λέξεις και τον σύνθετο τρόπο έκφρασης. Οι προτάσεις της περιορίζονται συνήθως μόνο σε ρήμα και αντικείμενο. Ενώ μπορεί και χρησιμοποιεί άνετα τον προφορικό λόγο, όταν καλείται να μεταφέρει στο χαρτί τα λόγια της, διστάζει. Σ' αυτό το δισταγμό και την ανασφάλεια οφείλεται και η περιορισμένη έκταση των γραπτών της.

### **2.6.1.3 Φωνολογική επίγνωση**

Η μαθήτριά δεν αντιμετωπίζει πρόβλημα στη συλλαβική κατάτμηση των λέξεων. Αντίθετα στη φωνημική κατάτμηση δεν καταφέρνει να χωρίσει τις λέξεις και περιορίζεται στη διάκριση των 2-3 πρώτων φωνημάτων.

Στη σύνθεση λέξεων από συλλαβές και φωνήματα δεν είχε καμιά δυσκολία. Ωστόσο στη συλλαβική απαλοιφή συλλαβών των λέξεων δυσκολεύτηκε αρκετά, ιδίως μάλιστα όταν η συλλαβή που έπρεπε να αφαιρεθεί βρισκόταν ενδιάμεσα στη λέξη. Αν και αναγνωρίζει αμέσως όλα τα γράμματα της αλφαβήτου στη γραπτή τους μορφή, όταν καλείται να πει μια λέξη που αρχίζει με συγκεκριμένο φώνημα απαντά λανθασμένα σε ορισμένα. Εντοπίζεται και μια σύγχυση στη σωστή γραφή του «ξ», άλλοτε το γράφει ως «ζ» και άλλοτε ως «κσ» αλλά είναι επιλεκτική.

### **2.6.1.4 Αριθμητική**

Η μαθήτριά δεν έχει κάνει την υπέρβαση της δεκάδας και δεν ξέρει πολλαπλασιασμό και προπαίδεια, κατανοεί όμως τις έννοιες της πρόσθεσης και της αφαίρεσης και τα αριθμητικά σύμβολα. Ξέρει να μετράει πολύ καλά και χρησιμοποιεί τα δάκτυλα για να υπολογίσει όταν δεν έχει την εικόνα του πλήθους των αντικειμένων μπροστά της. Μπορεί να πει ποιός αριθμός έπεται ή προηγείται από έναν άλλο αλλά

δεν μπορεί να υπολογίσει το ίδιο με διαφορά δύο αριθμών πάνω ή κάτω. Δεν μπορεί να κάνει νοερές πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης.

Δυσκολεύεται να ακολουθήσει τη λογική αλληλουχία των εκφωνούμενων μαθηματικών προβλημάτων και δεν κατανοεί ποιό είναι το ζητούμενο αν δεν της δοθεί βοήθεια ανάλυσης του προβλήματος, το οποίο πρέπει να παρουσιαστεί σε μικρότερα σκέλη. Κατανοεί αριθμητικά προβλήματα που απαιτούν μόνο μία πράξη κάθε φορά.

### **2.6.1.5 Μνημονική ικανότητα**

Η μαθήτριά έχει πολύ καλή οπτική μνήμη και μπορεί να θυμηθεί με κάθε λεπτομέρεια εικόνες που μόλις είδε και να τις περιγράψει με ακρίβεια. Εντούτοις, όσον αφορά στην ακουστική μνήμη και την αυτόματη μνήμη δυσκολεύεται να θυμηθεί λέξεις που μόλις άκουσε και να τις επαναλάβει ή να θυμηθεί τους μήνες του χρόνου (όχι απαραίτητα με τη σειρά)

### **2.6.1.6 Χωροχρονικός προσανατολισμός**

Η μαθήτριά κατανοεί και χρησιμοποιεί σωστά τις χρονικές έννοιες «αχθες», «σήμερα», «αύριο», «πριν», «μετά» και τις έννοιες του προσδιορισμού τού τόπου, «πάνω», «κάτω», «μπροστά», «πίσω».

Δεν μπορεί να διακρίνει τις έννοιες «αριστερά», «δεξιά», δεν αναγνωρίζει ποιό είναι το αριστερό και ποιό το δεξί μέρος του σώματός του ή την αριστερή και δεξιά πλευρά του σώματος των άλλων. Δεν ξέρει να «διαβάσει» την ώρα και να αναφέρει τις εποχές και τους μήνες του έτους.

### **2.6.1.7 Ικανότητα οργάνωσης και διαδοχικής ακολουθίας**

Η μαθήτριά δεν αντιμετωπίζει κανένα πρόβλημα στην οργάνωση, σύγκριση και σειροθέτηση πληροφοριών.

### **2.6.1.8 Επιμέρους οπτικο-γραφο-κινητικές δεξιότητες**

Η μαθήτριά κουράζεται εύκολα στις δραστηριότητες που απαιτούν γραφο-κινητικό συντονισμό και λεπτές κινήσεις. Έχει ανεπτυγμένη την ικανότητα στην οπτική

αντίληψη και την οπτική αλληλουχία και διακρίνει άνετα τις διαφορές ή τις ομοιότητες σε αντικείμενα και εικόνες.

### **2.6.1.9 Ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής**

Η προσοχή της Ιωάννας επικεντρώνεται σε μια δραστηριότητα για ελάχιστο χρονικό διάστημα (περίπου 5 λεπτά), ενώ είναι πολύ εύκολο η προσοχή της να διασπαστεί από άλλα οπτικο-ακουστικά ερεθίσματα. Γι' αυτό και οι συναντήσεις γίνονται σε ήσυχο μέρος, χωρίς την παρουσία τρίτων προσώπων. Ακόμα και η διακριτική παρουσία του δασκάλου του ΤΕ για ελάχιστες φορές μέσα στην τάξη, την αποσπά.

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων συνήθως απασχολείται ταυτόχρονα και με άλλες δραστηριότητες, παίζει με ό,τι υπάρχει στο τραπέζι, τη γόμα, το μολύβι, με τα δάκτυλά της, κοιτά από το παράθυρο. Συνήθως βρίσκεται σε συνεχή κινησιακή ανησυχία ενώ παραμένει καθιστή, κουνάει τα πόδια της και στριφογυρίζει στο κάθισμά της. Άλλες φορές δείχνει να «ονειροπολεί» και να μοιάζει σπούσα από την τάξη και μάλιστα ενοχλείται όταν τη «διακόπτουν». Διακόπτει το μάθημα ή αφήνει στη μέση μια δραστηριότητα για να κάνει μια άσχετη παρατήρηση ή ερώτηση. Συχνά ζητά να σηκωθεί από τη θέση της, να πάει μέχρι το παράθυρο ή τον πίνακα.

Προσηλώνεται μόνο σε δραστηριότητες που της κεντρίζουν την περιέργεια και την ευχαριστούν αλλά γρήγορα κουράζεται και χάνει το ενδιαφέρον της. Της αρέσει να γράφει στον πίνακα και συγκεντρώνεται πιο εύκολα και για περισσότερο χρόνο όταν οι δραστηριότητες γίνονται εκεί.

### **2.6.2 Συσχέτιση με το συγκινησιακό πλαίσιο της μαθήτριας**

Η διαγνωστική διαδικασία για να είναι έγκυρη και αξιόπιστη δεν μπορεί να περιοριστεί στην παράθεση μόνο των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει η μαθήτρια. Είναι ουσιώδες να εξεταστεί ταυτόχρονα και το συγκινησιακό πλαίσιο του παιδιού, οι μηχανισμοί άμυνας που αναπτύσσει και οι τρόποι συναισθηματικής ικανοποίησής του (Δήμου, 1995, σ. 19).

Είναι γεγονός ότι η Ιωάννα δεν είναι ένα «εύκολο» παιδί. Είναι πολύ επιφυλακτική με τους γύρω της, αντιδρά στις προτροπές ή τις οδηγίες που της δίνουν



και συνήθως αρνείται πεισματικά να τις εκτελέσει. Η παρατήρησή της στο σχολικό περιβάλλον σκιαγραφεί ένα παιδί που δύσκολα συμβιβάζεται και αποδέχεται καταστάσεις. Δύσκολα θα συμφωνήσει να συνεργαστεί ή να συμμορφωθεί.

Είναι ένα παιδί που βρίσκεται σε συνεχή ανησυχία, που δύσκολα συγκεντρώνεται και εύκολα διασπάται. Ανυπομονεί να βγει έξω από την τάξη, είτε για να πει νερό, να πάει τουαλέτα, είτε για το διάλειμμα, είτε ακόμα και για να παρακολουθήσει το ΤΕ.

Η άρνησή της να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις (να διαβάσει, να γράψει, να απαντήσει στη δασκάλα), δηλώνει έντονα μια στάση αποστασιοποίησης της μαθήτριας από την εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς όμως να αποδίδει το πρόβλημα στην ίδια. Θεωρεί το μάθημα ως το «αναγκαίο κακό», μια αναγκαία διαδικασία που της επιτρέπει όμως να βρίσκεται στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που την ευχαριστεί. Η συζήτηση με τις φίλες της, το παιχνίδι, η ενασχόληση με ζωγραφιές και χειροτεχνίες ή με τον Η/Υ στο ολοήμερο σχολείο, αποτελούν πηγές συναισθηματικής ικανοποίησης για τη μαθήτρια και κίνητρο ενασχόλησής της με τις μαθησιακές δραστηριότητες στην τάξη, έστω και σε μειωμένο βαθμό συμμετοχής.

### **2.6.3 Συσχέτιση με τη διδακτική διαδικασία, τα πρόσωπα και το αντικείμενο**

Οι δύο εκπαιδευτικοί που σχετίζονται άμεσα με την Ιωάννα και γνωρίζουν καλά το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η μαθήτρια είναι η δασκάλα της τάξης της και ο δάσκαλος του ΤΕ. Η δασκάλα της τάξης υποστηρίζει ότι δύσκολα μπορεί να υπάρξει βελτίωση της μαθήτριας και αποδίδει το πρόβλημα στην «αδιαφορία» τόσο της μαθήτριας όσο και του οικογενειακού της περιβάλλοντος για την επίδοσή της στο σχολείο.

Την ίδια γνώμη έχει ο δάσκαλος του ΤΕ, ο οποίος αναγνωρίζει ότι η Ιωάννα είναι αδύνατον να καλύψει τα βασικά κενά που υπάρχουν στη Γλώσσα και την Αριθμητική αφού η ίδια η μαθήτρια δε συνεργάζεται και διατηρεί αρνητική στάση όσον αφορά στην παρακολούθηση του ΤΕ. Σημαντικό είναι ότι δεν υπάρχει καμία συνεργασία και μεταξύ των δύο δασκάλων για μια κοινή κατεύθυνση επίλυσης του προβλήματος, ενώ και οι δύο πλευρές αποδίδουν το πρόβλημα στη μαθήτρια και την αδιαφορία των γονέων για την πρόοδό της. Οι απόψεις των δασκάλων είναι γνωστές



στην Ιωάννα όπως επίσης και η γνώμη της μητέρας της σχετικά με το πρόβλημα που εμφανίζει στο σχολείο, η οποία το αποδίδει στην αδιαφορία της Ιωάννας για τα μαθήματα, στην τεμπελιά της και στο ότι «δεν κάθεται να διαβάσει».

Η τάξη της Ιωάννας αποτελείται από 24 μαθητές. Η χωροταξική δομή της αίθουσας επαναδιαμορφώνεται συχνά από τη δασκάλα με σκοπό την λειτουργική και οπτικοακουστική ευχέρεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Την χρονική περίοδο της έρευνας, τα θρανία βρίσκονται σε δύο παράλληλες σειρές με τη μορφή ημικυκλίου μπροστά από τον πίνακα και την έδρα. Η θέση της Ιωάννας είναι στο κέντρο της δεύτερης σειράς.

Η διδακτική διαδικασία είναι τυπική και βασίζεται στις ανάγκες και τις ικανότητες του μέσου μαθητή. Δε έχει γίνει ιδιαίτερη προσαρμογή του προγράμματος ή του τρόπου διδασκαλίας στις ανάγκες της μαθήτριάς και η σχολική ύλη «καλύπτεται» με κανονικούς ρυθμούς. Η Ιωάννα βρίσκεται στην γενική τάξη τις ώρες της Γλώσσας και της Αριθμητικής αλλά δεν μπορεί να παρακολουθήσει και να συμβαδίσει με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης της, λόγω των σημαντικών ελλείψεων που παρουσιάζει στα δύο αντικείμενα.

Οι μαθητές υπακούουν στις οδηγίες της δασκάλας, η οποία και διαχειρίζεται τον τρόπο λειτουργίας και διαμορφώνει το κλίμα της τάξης.

#### **2.6.4 Αυτοαντίληψη του προβλήματος**

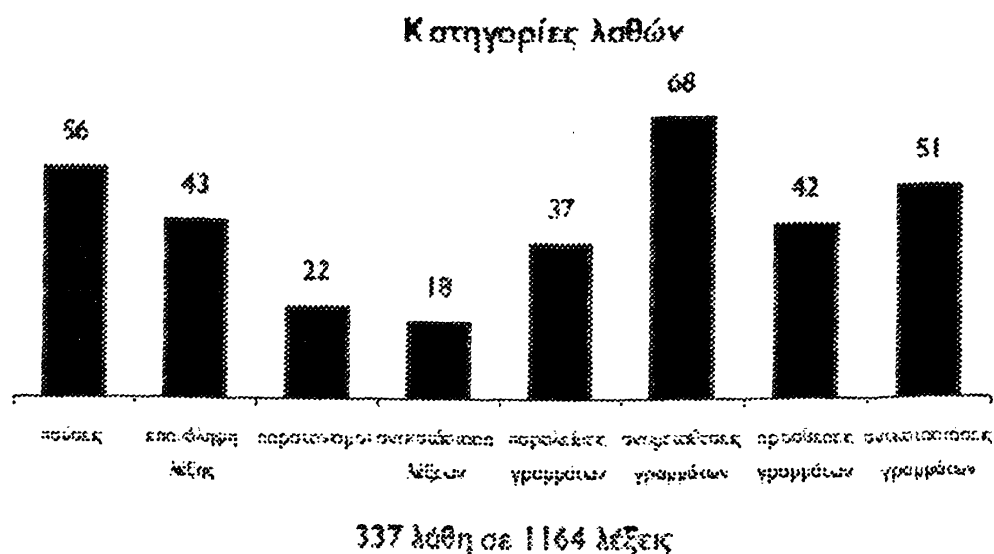
Η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης στο παιδί εξαρτάται από την αφύπνιση της συνείδησης του εαυτού του. Παρά την τάση για θετική αυτοαντίληψη, ένα παιδί με δυσκολίες στο σχολείο, ενδέχεται να επιδεικνύει αρνητικό αυτοσυναίσθημα εάν έχει εισπράξει αρνητικές κριτικές για τις δραστηριότητές του. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στην περίπτωση της Ιωάννας. Σε συζήτηση που έχει με την ερευνήτρια στην αρχή των συναντήσεων, αρνείται ότι έχει πρόβλημα στα μαθήματα. Οι στάσεις, εντούτοις, τόσο των δασκάλων, όσο και της μητέρας της, την επηρεάζουν, γι' αυτό και αντιδρά επιθετικά πολλές φορές. Πριν ξεκινήσει η προσπάθεια διορθωτικής παρέμβασης, σε νέα συζήτηση με την ερευνήτρια αναγνωρίζει ότι έχει «ένα μικρό πρόβλημα» στα μαθήματα και ότι επιθυμεί να συνεργαστεί για τη βελτίωσή της. Σε αυτό, έπαιξε ρόλο η ανάπτυξη της σχέσης της με την ερευνήτρια.

Είναι γεγονός ότι στην αρχή των συναντήσεων ήταν πολύ διστακτική και επιφυλακτική με την όλη διαδικασία, δύσκολα έφευγε από την τάξη για να συναντήσει την ερευνήτρια και στο μάθημα δυσανασχετούσε. Δεν ήθελε να παρακολουθεί μια τάξη «διαφορετική» αφήνοντας τη δική της, τη στιγμή που τα άλλα παιδιά παρέμεναν και συνέχιζαν το μάθημα. Έναν άλλος λόγος ήταν ότι οι συναντήσεις λάμβαναν μέρος στην αίθουσα του ΤΕ, το οποίο και θεωρούσε ως «ειδική τάξη» για συγκεκριμένα παιδιά και δεν ήθελε να ανήκει σ' αυτήν την κατηγορία. Με τον καιρό όμως, η στάση της άλλαξε και αυτό φάνηκε στη συμπεριφορά της. Η ερευνήτρια κέρδισε την εμπιστοσύνη της και η Ιωάννα ερχόταν με αρκετή διάθεση, άφηνε πρόθυμα την τάξη της για τις συναντήσεις και συνεργαζόταν χωρίς προβλήματα.

## 2.7 Αποτελέσματα διαγνωστικής διαδικασίας

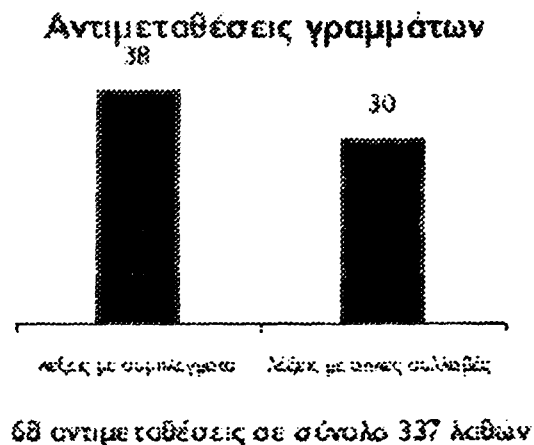
Η μελέτη και η επεξεργασία των αποτελεσμάτων της διαγνωστικής διαδικασίας μας οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση της συχνότητας και της έντασης του προβλήματος. Πιο αναλυτικά:

Όσον αφορά στα λάθη της Ιωάννας στην ανάγνωση, παρατηρείται ότι στις 1164 λέξεις που διάβασε συνολικά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, τα λάθη της περιορίζονται σε 337 λέξεις, σε ποσοστό δηλαδή περίπου 29%. Στο Σχήμα 1 φαίνεται η κατανομή των λαθών σε κατηγορίες:



Σχήμα 1

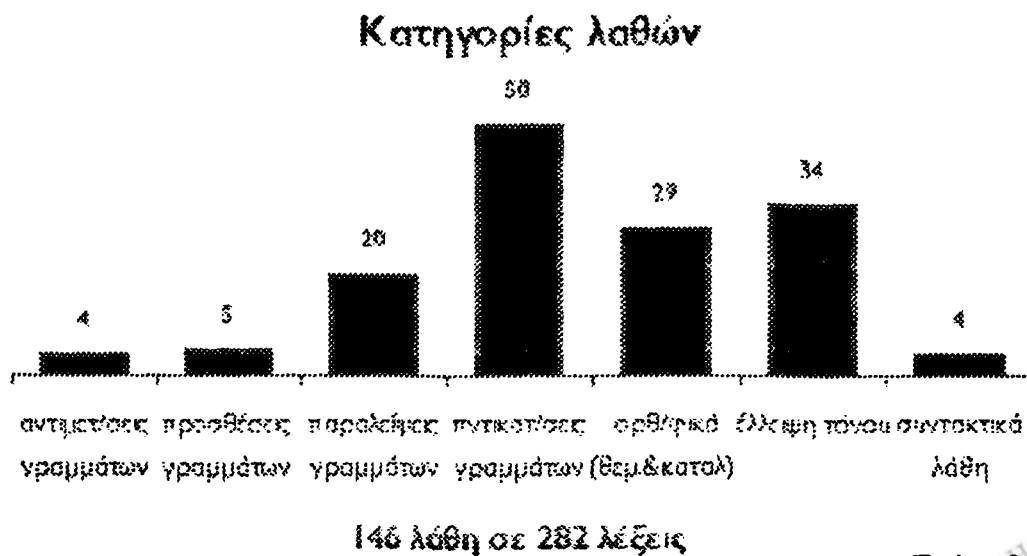
Τα λάθη της Ιωάννας στην ανάγνωση είναι σε μεγάλο ποσοστό λάθη στο ρυθμό και τη ροή του λόγου της (παύσεις εκεί που δε χρειάζεται και επαναλήψεις λέξεων) και σε αδυναμία γραφοφωνημικής αντιστοιχίας (παραλείψεις, αντιμεταθέσεις, προσθέσεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων). Τα περισσότερα λάθη της μαθήτριάς είναι οι αντιμεταθέσεις γραμμάτων μέσα στις λέξεις. Μια πιο κοντινή ματιά στη συγκεκριμένη κατηγορία λαθών (Σχήμα 2) δείχνει ότι:



Σχήμα 2

Σε ποσοστό 56% οι αντιμεταθέσεις γραμμάτων στην ανάγνωση γίνονται σε λέξεις με συμπλέγματα, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό μοιράζεται σε λέξεις με πιο απλές συλλαβές είτε αυτές είναι μονοσύλλαβες, δισύλλαβες, τρισύλλαβες ή πολυσύλλαβες.

Όσον αφορά στην ορθογραφία, τα λάθη της Ιωάννας κατανέμονται ως εξής:



Σχήμα 3



Σε σύνολο 282 λέξεων η Ιωάννα έκανε 146 λάθη. Η κατηγοροποίηση των λαθών δείχνει μια σημαντική αδυναμία στην αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος που εκφράζεται με το υψηλό ποσοστό 34% στις αντικαταστάσεις γραμμάτων. Στη συγκεκριμένη κατηγορία εμφανίζεται με μεγάλη ένταση και συχνότητα η αντικατάσταση του φθόγγου «β» από το φθόγγο «φ». Αν εξαιρέσουμε την περιοχή της αντιγραφής – στην οποία η μαθήτρια συμβουλεύεται πρώτα το γραπτό κείμενο και δε γράφει από μνήμης – στις άλλες δύο περιοχές της καθ' υπαγόρευσης και της αυθόρμητης γραφής (74 και 154 λέξεις αντίστοιχα), η μαθήτρια αντικαθιστά το «β» με το «φ» σε 6 από τις 15 λέξεις που περιέχουν το γράμμα «β».

Συγκρίνοντας συνολικά τα λάθη της στην ανάγνωση και τη γραφή (Πίνακας 1), παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα εντοπίζεται στη γραφή:

	Σύνολο λέξεων	Σύνολο λαθών	Ποσοστό λαθών
<b>Ανάγνωση</b>	1164	337	<b>29%</b>
<b>Γραφή</b>	282	146	<b>52%</b>

Πίνακας 1

Πιο αναλυτικά, στον Πίνακα 2, παρουσιάζονται τα λάθη της μαθήτριας κατηγοριοποιημένα και με ποσοστιαίες αναλογίες:

Λάθη σε ανάγνωση και γραφή		
Κατηγορίες λαθών	Ανάγνωση	Γραφή
Παύσεις	56 (16,6%)	—
Επαναλήψεις λέξεων	43 (12,8%)	—
Αντικαταστάσεις λέξεων	18 (5,3%)	—
Λάθη τονισμού	22 (6,5%)	34 (23,3%)
Αντικαταστάσεις γραμμάτων	51 (15,1%)	50 (34,2%)
Παραλείψεις γραμμάτων	37 (11%)	20 (13,7%)
Αντιμεταθέσεις γραμμάτων	68 (20,2%)	4 (2,7%)
Προσθέσεις γραμμάτων	42 (12,5%)	5 (3,4%)
Ορθογραφικά λάθη (βε ματ& καταληκτ.)	—	29 (19,9%)
Συντακτικά λάθη	—	4 (2,7%)
<b>Σύνολα λαθών</b>	<b>337</b>	<b>146</b>

Πίνακας 2

Στη συνέχεια αντιπαραβάλλονται τα λάθη που από κοινού εμφανίζονται τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή:

Καινά λάθη σε ανάγνωση και γραφή σε ποσοστιαίες αναλογίες	
Λάθη τονισμού	14,9
Αντικαταστάσεις γραμμάτων	24,7
Παραλείψεις γραμμάτων	12,4
Αντιμεταθέσεις γραμμάτων	11,5
Προσθέσεις γραμμάτων	8
Συνολικό ποσοστό	71,3%

Πίνακας 3

Τα λάθη αυτά αποτελούν και το μεγαλύτερο μέρος του συνόλου των λαθών της μαθήτριας (71,3%), με τις αντικαταστάσεις γραμμάτων να πλησιάζουν το 25%.

## 2.8 Αξιολόγηση διαδικασίας

Τα λάθη της Ιωάννας συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό σε αντιμεταθέσεις φωνημάτων στην ανάγνωση και αντικαταστάσεις γραμμάτων στην ορθογραφία. Το γεγονός αυτό δηλώνει μια αδυναμία στη γραφο-φωνημική αντιστοιχία, η οποία πρέπει να αποδοθεί στο χαμηλό επίπεδο κατανόησης και κατάκτησης των φθόγγων της γλώσσας. Σ' αυτή την περίπτωση, μια παρεμβατική προσπάθεια πρέπει να λειτουργήσει υποστηρικτικά και ενισχυτικά βοηθώντας τη μαθήτρια να κατακτήσει την ικανότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του λόγου, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπ' όψιν, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά της.

## 3. Διορθωτική Παρέμβαση

### 3.1 Πλαίσιο παρεμβατικής διαδικασίας

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

Ο καθορισμός των διδακτικών στόχων, η συγκεκριμενοποίησή τους και η αποφυγή γενικοτήτων είναι ζητήματα καθοριστικά για την αξιολόγηση της προόδου της

μαθήτριας. Επίκεντρο της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων της Ιωάννας και η δημιουργία ενός ζεστού και υποστηρικτικού κλίματος που θα την κινητοποιήσει. Σημαντική παράμετρος επιτυχίας της παρεμβατικής προσπάθειας είναι η διαβάθμιση δυσκολίας στην χορήγηση του ασκησιακού υλικού (από την πιο εύκολη στην πιο δύσκολη δραστηριότητα) και ο καθορισμός της ροής του προγράμματος, ώστε η μετάβαση στην πιο δύσκολη φάση να γίνεται όταν πραγματικά είναι η κατάλληλη στιγμή και όχι νωρίτερα ή αργότερα. Η προσέγγιση πρέπει να είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο, ώστε οι δραστηριότητες να κινούν το ενδιαφέρον της μαθήτριας, να την κρατούν σε εγρήγορση και να μην την κουράζουν, ώστε να συγκεντρώνει την προσοχή της για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στην κάθε δραστηριότητα και να αποδίδει καλύτερα. Είναι λοιπόν, σαφές ότι ο τρόπος χειρισμού και κατεύθυνσης της συγκεκριμένης μαθήτριας απαιτεί μια στρατηγική προσέγγισης η οποία:

- θα αξιοποιεί τις οπτικές δεξιότητες της μαθήτριας αφού η οπτικής της μνήμη είναι ανεπτυγμένη,
- θα παρέχει σαφείς, σύντομες και απλουστευμένες οδηγίες και επεξηγήσεις όπου χρειάζονται
- θα μπορεί είναι εύελικτη για να προλαβαίνει τυχόν απρόβλεπτες αλλαγές στη διάθεση της μαθήτριας, να εναλλάσσει γρήγορα ερεθίσματα και δραστηριότητες και να επιτρέπει συχνά διαλείμματα γιατί κουράζεται εύκολα
- θα δίνει την ευκαιρία να κινηθεί στο χώρο (π.χ. ζητώντας να γράψει κάτι στον πίνακα)
- θα επιτρέπει την ταυτόχρονη ενασχόλησή της με κάτι άλλο (π.χ. να παίζει με τη γόμα) αφού αυτό τη βοηθά να συγκεντρωθεί
- θα επιδιώκει συχνά τη βλεμματική επαφή που θα την επαναφέρει όταν διασπάται
- θα την επιβραβεύει και θα την ενθαρρύνει χωρίς όμως συγκατάβαση
- θα τηρεί τους όρους που έχουν από κοινού συμφωνηθεί με τη μαθήτρια

### **3.2 Στόχοι**

Η διαδικασία της παρέμβασης επικεντρώνεται στις περιοχές της ανάγνωσης και της ορθογραφίας. Για να βελτιωθούν οι δεξιότητες που απαιτούνται σ' αυτές τις δύο

περιοχές που εξελίσσονται παράλληλα, χρειάζεται να εξασκηθεί το παιδί στην αποκωδικοποίηση, στην ευχερή ανάγνωση, στην κατανόηση γραπτού κειμένου και στην αρχική και βασική γραπτή γλώσσα (Lorna, 1997).

Συγκεκριμένα στην ανάγνωση, η παρέμβαση αναπτύσσεται γύρω από τον άξονα της αυτοματοποιημένης ανάγνωσης και συγκεκριμένα της αναγνώρισης συλλαβών και λέξεων που περιέχουν διπλό συμφωνικό σύμπλεγμα (δύο διαδοχικά σύμφωνα και ένα φωνήεν: σ-σ-φ) – εξετάζεται η περίπτωση των συμπλεγμάτων «γρ» και «ργ».

Στην ορθογραφία η παρεμβατική προσπάθεια επικεντρώνεται στη διάκριση του φθόγγου «β» από το φθόγγο «φ».

Καθ' όσον οι δύο διεργασίες, γραφή και ανάγνωση είναι αλληλένδετες και μόνο για μεθοδολογικούς λόγους αναφερόμαστε χωριστά σε καθεμία, πολλές από τις παρεμβατικές δραστηριότητες έχουν διττούς στόχους, αυτοματοποίηση της ανάγνωσης και άμεση κωδικοποίηση των φωνημάτων στο γραπτό λόγο.

### **3.3 Δραστηριότητες Παρεμβατικής Διαδικασίας**

#### **3.3.1 Ανάγνωση**

##### **1. Περιγραφή:**

Ξεκινώντας την διορθωτική προσπάθεια από την ανάγνωση, χορηγούμε στη μαθήτριά ένα κείμενο χωρισμένο σε επιμέρους σημεία (Εικ. 44). Το κείμενο περιέχει μόνο απλές συλλαβές (σ-φ) όπου δε δυσκολεύεται ιδιαίτερα, ώστε να δοθεί έμφαση στο ρυθμό της ανάγνωσης. Για να γίνει πιο ενδιαφέρον για τη μαθήτριά συνδυάσαμε το κείμενο με εικόνες τις οποίες καλείται να αντιστοιχίσει βάσει του νοήματος των παραγράφων.

Ζητήθηκε από τη μαθήτριά να αναγνώσει το κείμενο όσο πιο αργά μπορεί, να μη βιάζεται και να σταματά στα σημεία στίξης.

Η μαθήτριά μετά από κάθε ανάγνωση παραγράφου αντιστοιχίζει με την εικόνα που αποδίδει νοηματικά το περιεχόμενο που μόλις διάβασε. Ο τύπος του κειμένου (μικρή αυτοτελής ιστοριούλα) εξάπτει την περιέργεια της μαθήτριάς που θέλει να δει «τί θα γίνει παρακάτω».

Η δραστηριότητα πάνω στην αυτοματοποιημένη ανάγνωση λέξεων με απλές συλλαβές συνεχίστηκε στον πίνακα. Τώρα η ερευνήτριά γράφει σ' όλη την επιφάνεια


Αντιστοιχίστε τις προτάσεις με τις εικόνες:

Η κοπέλα κάνει έναν περπάτο.  
Φερτάει ένα ψάθινο καπέλο.

Ο ένεμκος πετό το ψάθινο καπέλο  
από το κεφάλι της κοπέλας.

Το αγόρι σηκώνει το ψάθινο καπέλο  
από κάτω.

Το αγόρι δίνει πίσω το ψάθινο καπέλο  
στην κοπέλα που το έχασε..



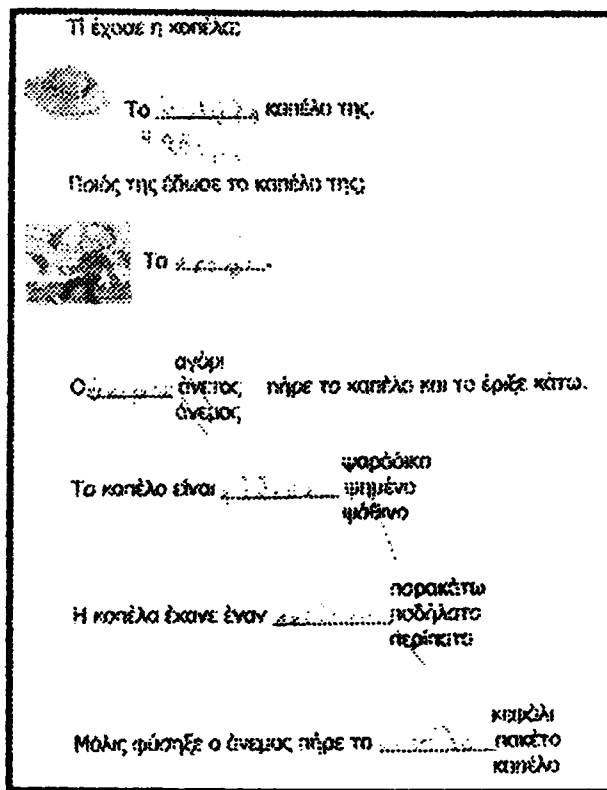
Εικ. 44

του πίνακα, απλές συλλαβές (σ-φ) παρμένες από το κείμενο και καλεί τη μαθήτριά αφού αναγνωρίζει μία μία τις συλλαβές να τις σβήνει από τον πίνακα. Η μαθήτριά πρέπει να αναγνωρίσει όσες περισσότερες συλλαβές μπορεί στο χρόνο ενός λεπτού. Σε περίπτωση που δυσκολεύεται σε κάποια, την αφήνει και προχωρά στην επόμενη.

Αφού τελειώσει η άσκηση στον πίνακα, η μαθήτριά κάθεται στο τραπέζι και χωρίς να κρύβει το προηγούμενο κείμενο, η ερευνήτριά της δίνει να συμπληρώσει προτάσεις που συνδεόνται νοηματικά με το κείμενο που διάβασε πριν (Εικ. 45).

Οι προτάσεις είναι πάλι με λέξεις με απλές συλλαβές. Οι δύο πρώτες είναι πιο απλές και συνδυάζονται με εικόνες. Όπως και στο κείμενο, η χρήση των εικόνων είναι πολύ σημαντική, από τη μια γιατί κινείται το ενδιαφέρον της μαθήτριάς και από την άλλη γιατί η εικόνα είναι βασική για την ανάγνωση και την κατανόηση.

Οι ασκήσεις αυτής της δραστηριότητας είναι μια επιπλέον εξάσκηση στη σωστή αναγνώριση λέξεων με απλές συλλαβές. Η μαθήτριά μεταφέρει τις λέξεις είτε με τη βοήθεια του κειμένου, είτε με επιλογή από τις λέξεις που της δίνονται. Παρόμοια άσκηση είχε γίνει και στα πλαίσια της διαγνωστικής διαδικασίας και άρεσε πολύ στη μαθήτριά.



Εικ 45

Στις τέσσερις τελευταίες ελλειπείς προτάσεις, η μαθήτριά καλείται να επιλέξει τη σωστή από 3 επιλογές. Οι λέξεις που δίνονται μοιάζουν μορφολογικά, ώστε η μαθήτριά να σταθεί περισσότερο στην ανάγνωση και να διαβάσει την κάθε λέξη από την αρχή μέχρι το τέλος χωρίς να «μαντεύει».

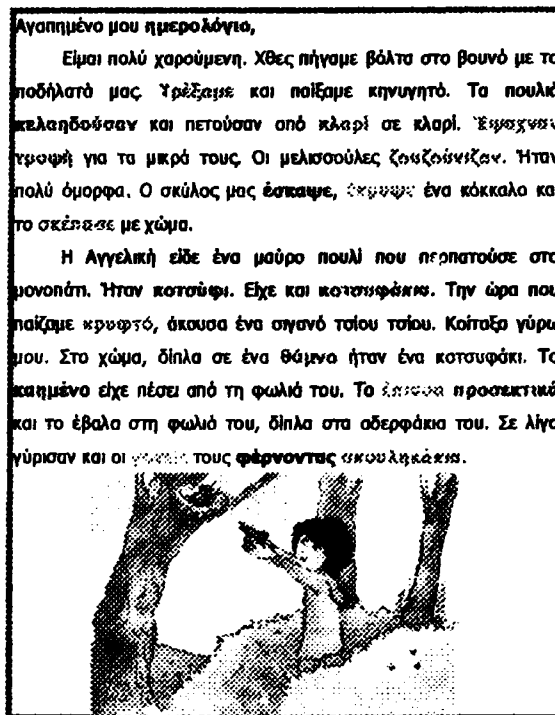
Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με συζήτηση γύρω από το θέμα του κειμένου χρησιμοποιώντας τις λέξεις που ανέγνωσε πριν. Αυτό τη βοηθά να εξοικειωθεί με τις λέξεις ακουστικά, να γνωρίσει καλύτερα το νόημά τους και να τις εντάξει στο νοητικό λεξικό της ώστε να μπορεί όταν θα τις ξανασυναντήσει γραπτώς να τις ανακαλέσει και να τις αναγνωρίσει με περισσότερη ευκολία.

## 2. Περιγραφή:

Μετά από την αναγνώριση απλών συλλαβών και λέξεων, η προσπάθεια προσανατολίζεται στην εξοικείωση της μαθήτριάς με πιο σύνθετες λέξεις είτε πολυσύλλαβες είτε με δύο σύμφωνα στη σειρά (σση). Γι' αυτό το σκοπό, εισάγουμε την μαθήτριά σε ένα κείμενο που είχε συναντήσει και στην διαγνωστική διαδικασία και της είναι οικείο τόσο το περιεχόμενο όσο και το νόημα (Εικ 46).

Στο κείμενο, είναι πιο έντονες και με χρώμα, οι λέξεις που δυσκολεύτηκε στο παρελθόν να αναγνωρίσει. Οι οδηγίες που δόθηκαν ήταν πρώτα να διαβάσει δυνατά τις

χρωματισμένες λέξεις, χτυπώντας ένα παλαμάκι για κάθε συλλαβή. Η άσκηση αυτή της άρεσε πολύ γιατί δραστηριοποιούσε ταυτόχρονα όραση, ομιλία, κίνηση και ακοή.



Εικ. 46

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τη μαθήτριά να διαβάσει αργά την πρώτη παράγραφο και να κάνει παύσεις στα σημεία στίξης. Με αυτό τον τρόπο, γίνεται προσπάθεια να αποφεύγει τις επαναλήψεις λέξεων και να αποκτήσει ένα σταθερό ρυθμό ανάγνωσης. Οι λέξεις με συμπλέγματα τη δυσκόλεψαν και επανέλαβε αρκετές από αυτές στην προσπάθειά της να τις διαβάσει σωστά. Η διαδικασία αυτή την κούρασε και γι' αυτό διακόπηκε. Αντίθετα προτιμήθηκε η δραστηριότητα να συνεχιστεί στον πίνακα με ένα διαφορετικό τρόπο.







Η ερευνήτρια γράφει στον πίνακα δύο λέξεις από τις χρωματισμένες του κειμένου που διαβάστηκε. Η μαθήτριά καλείται να τις προσέξει καλά και μετά από 10 δευτερόλεπτα παρατήρησης, η ερευνήτρια κρύβει με ένα χαρτόνι τις λέξεις και ζητά από τη μαθήτριά να τις γράψει ακριβώς όπως τις είδε. Έπειτα, η ερευνήτρια απομακρύνει το χαρτόνι και η μαθήτριά συγκρίνει τις λέξεις της με τις αρχικές. Η άσκηση είχε επιτυχία και συνεχίστηκε με 3 λέξεις γραμμένες. Αυτή τη φορά όμως, η ερευνήτρια δεν αφήνει το πρότυπο δίπλα στο γραπτό της μαθήτριάς. Κρύβει αυτό που έγραψε η μαθήτριά και την αφήνει να επεξεργαστεί τις αρχικές λέξεις για μερικά δευτερόλεπτα, ώστε επιστρέφοντας στο γραπτό της να επαληθεύσει την ακρίβεια όσων

έγραψε. Αυτή η άσκηση βοηθά τη μαθήτριά να αναγνωρίζει τα λάθη της και να τα διορθώνει μόνη της.

Επιστρέφοντας στο τραπέζι και στο γραπτό κείμενο, η ερευνήτρια ζητά να επαναλάβει πάλι την πρώτη παράγραφο του κειμένου. Τώρα η μαθήτριά κινείται με μεγαλύτερη άνεση στο κείμενο και αποφεύγει να κάνει επαναλήψεις.

Μια δραστηριότητα παρόμοιας μορφής με την πρώτη, όμως αυτή τη φορά με κείμενο που συναντά πρώτη φορά η μαθήτριά, είναι η επόμενη.

Ένωσε τις προτάσεις με τις εικόνες

Το κορίτσι έχει καταβρόχια στα μιάλια και μια ποδίτσα στη μέση. Τώρα ξεσκονίζει με μια πετσέτα την καρέκλα.	
Βγάζει το χέρι απ' το παράθυρο για να πιάσει την πετσέτα.	
Όμως η πετσέτα της φεύγει απ' το χέρι. Ένας περυστικός κύρκος είναι κόνια από το παράθυρο.	
Η πετσέτα πέφτει πάνω στο κεφάλι του περυστικού και εκείνος κοπάζει παρλένα.	
Ο περυστικός πιάνει την πετσέτα και φέρνει να βρει πελάς την έρμει.	
Το κορίτσι ζητάει συννάμη από τον περυστικό και αυτός της δίνει πίσω την πετσέτα.	

Εικ. 47

Το κείμενο μαζί με απλές λέξεις περιέχει και συμφωνικά συμπλέγματα των δύο συμφώνων. Η μαθήτριά καλείται να διαβάσει με αργό ρυθμό την πρώτη παράγραφο και να κάνει παύσεις όπου χρειάζεται. Η παράλληλη άσκηση της αντιστοίχισης παραγράφων-εικόνων τη βοηθά να συγκεντρωθεί και να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενο του κειμένου. Η καλύτερη κατανόηση των λέξεων συντείνει στην επιτυχημένη αναγνώριση τους.

### 3. Περιγραφή

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων της διαγνωστικής διαδικασίας φέρνει στο



επίκεντρο την αδυναμία της μαθήτριας να αναγνωρίσει τα συμπλέγματα γρ και ργ στο γραπτό λόγο. Χαρακτηριστικό είναι ότι όσες φορές διάβαζε λέξεις που περιέχουν τα συγκεκριμένα συμπλέγματα, πάντοτε αντιμεταθέτει τα δύο γράμματα. Γι' αυτό, η παρεμβατική προσπάθεια στάθηκε στην αποσαφήνιση των δύο συμπλεγμάτων.

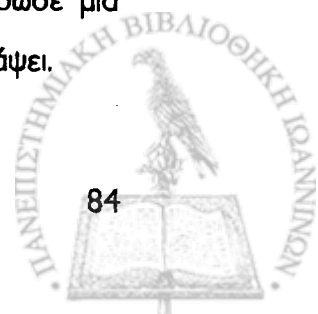
Δίνεται στη μαθήτρια μια λίστα από λέξεις που περιέχουν το σύμπλεγμα «γρ» τοποθετημένες σύμφωνα με σειρά εμφάνισής του στη λέξη (στην αρχή, στη μέση της λέξης).

Γράμμα περιγραφή	Λέξη τύπος
Στβ – ζε	γρ
α γ ρ α μ α α	γρ
α κ α α α α α	γρ
ζ α α α α α α	γρ
θ α α α α α α α	γρ
α γ ρ α α α α α	γρ
α γ ρ α α α α α	γρ
α γ ρ α α α α α	γρ
α γ ρ α α α α α	γρ
α γ ρ α α α α α	γρ
α γ ρ α α α α α	γρ
α γ ρ α α α α α	γρ
α γ ρ α α α α α	γρ
α γ ρ α α α α α	γρ
α γ ρ α α α α α	γρ
α γ ρ α α α α α	γρ
α γ ρ α α α α α	γρ
α γ ρ α α α α α	γρ
α γ ρ α α α α α	γρ

Εικ 48

Η μαθήτρια καλείται να διαβάσει δυνατά την πρώτη λέξη και να τη γράψει δίπλα. Οι πρότυπες λέξεις παραθέτονται στη δεξιά πλευρά για να διευκολύνουν τη μαθήτρια στην αντιγραφή (είναι αριστερόχειρη). Η ίδια διαδικασία ακολουθείται για τις υπόλοιπες λέξεις. Στη συνέχεια στον πίνακα, η ερευνήτρια ζωγραφίζει κάποια αντικείμενα που περιέχουν το σύμπλεγμα «γρ» και η μαθήτρια καλείται να τα ονομάσει και να γράψει τη λέξη δίπλα. Η δραστηριότητα είναι ευχάριστη για τη μαθήτρια, τις αρέσει να «μαντεύει» τις λέξεις των αντικειμένων που σχεδιάζει η ερευνήτρια πριν τελειώσει το σχέδιο.

Ανάλογη άσκηση έγινε και με το σύμπλεγμα «ργ». Η ερευνήτρια έδωσε μια σειρά από λέξεις στη μαθήτρια και ζήτησε να τις αναγνωρίσει και να τις αντιγράψει.





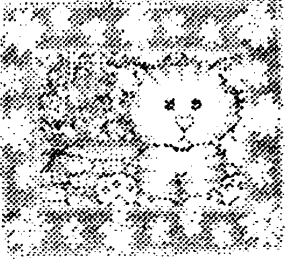
Μετά από τις ασκήσεις αναγνώρισης των δύο συμπλεγμάτων, δίνεται στη μαθήτριά ένα κείμενο που περιέχει όσες λέξεις με «γρ» και «ργ» χρησιμοποιήθηκαν στις προηγούμενες δραστηριότητες.

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας γρηγοράς και δύο γατάκια. Ζούσε με τη γριά γυναικίκα του και τη γάτα τους. Όλοι τη μέρα, ο γρηγοράς μάζευε ψαρόψατα και έπαιζε με το γάτο, γάτα νερό και τις μπάλες στοίχειοις. Έλαστο έγγυμα (βραχάκι δε φέρει) ποτέ του.

Του ήρθε όμως να γράσει και να ζωγραφίσει. Έχει γεμίσει το σπίτι του με γράμματα και υπάκουσέ. Ζωγράφισε έγκλη δάγκω και γράψε γράμματα. Κάλυψε χίμαιρα, σπύρη και έβρισε τα γράμματα στο γραμματιστήριο.

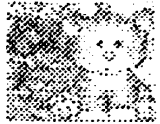
Μια μέρα όταν πήγε να πλύνει τα γρηγοράκια βούτησε αραυσε ένα δαμάτιο γκούγκου από μέσα... Σηκώνει το κορμί και η να δει; Ήταν η γάτα τους!

Η κατέρωρα! Έχει φάει ένα μεγάλο μπάλα και τώρα γράφει από τον κόλπο. Ένας την είδε, πήγε γρηγορά γράφω να πάρει τα εργαλεία του. Με καλή κόπο έβγαλε το μπάλα. Αν φάσας, λίγο σήμα θα τον έδε γραμματιστήριο...



Εικ. 51

Η μαθήτριά καλείται να διαβάσει την κάθε παράγραφο ξεχωριστά και να κυκλώνει με κόκκινη μπογιά το «γρ» και με μπλε το «ργ» μετά από κάθε ανάγνωση παραγράφου ώστε να μη διακόπτεται η ροή του κειμένου. Ακολουθεί συζήτηση για την κατανόηση του κειμένου με σκοπό την προφορική παραγωγή των λέξεων που προσπέλασε και την αναγνώρισή τους στο κείμενο για καλύτερη εξάσκηση. Στη



Εδώ τις λέξεις που λείπουν στις ερωτές:

εργαλεία, διαγράμμιση, γράφω, μοιραζομαι, γραμμάτιο

Ο ..... έβρισε ..... έπαιζε ..... έβρισε.

Έλαστο ..... έβρισε ..... έβρισε.

Του ήρθε να πλύνει και η ..... έβρισε.

Η κατέρωρα! ..... έβρισε.

Ο αραυσε την ..... έβρισε.

Εικ. 52

συνέχεια, ζητείται από τη μαθήτριά να συμπληρώσει τα κενά των προτάσεων με τις λέξεις που δίνονται (Εικ 52).

Η εξάσκηση στη διάκριση των συμπλεγμάτων «γρ» και «ργ» ολοκληρώνεται στον πίνακα. Η ερευνήτρια γράφει λέξεις που περιέχουν τα παραπάνω συμπλέγματα, άλλες με λάθη στη σειρά των δύο γραμμάτων και άλλες σωστά. Η μαθήτριά καλείται να διορθώσει όπου χρειάζεται.

### **3.3.2 Ορθογραφία**

#### **1. Περιγραφή:**

Το μεγαλύτερο μέρος της διορθωτικής παρέμβασης ασχολείται με τη διάκριση του γράμματος «β» από το γράμμα «φ». Αρχικά, γίνεται προσπάθεια να αισθανθεί η μαθήτριά τη διαφορά των δύο φθόγγων στον προφορικό λόγο.

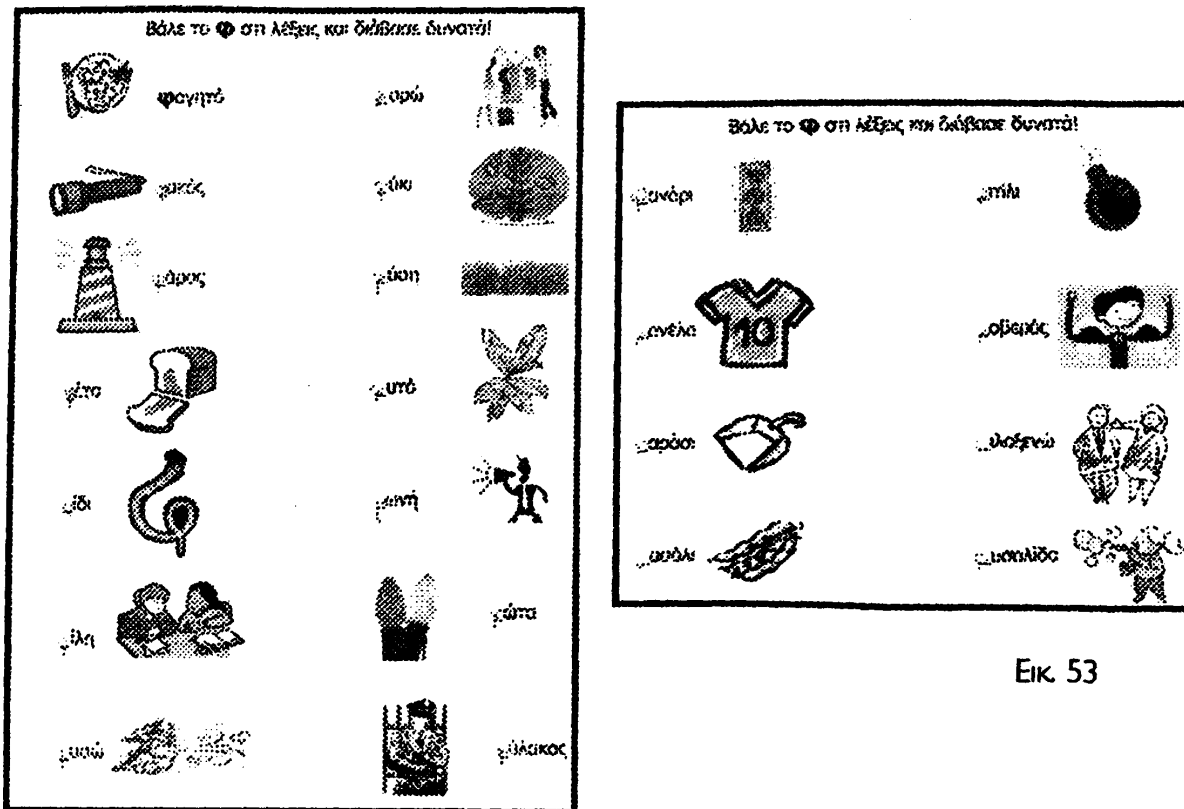
Ζητείται από τη μαθήτριά να τοποθετήσει τα δάκτυλά της στο κάτω χείλος και να προφέρει τους φθόγγους τον ένα μετά τον άλλο. Παρατηρεί ότι τη «γαργαλάει» όταν προφέρει το «β» ενώ στο «φ» δεν αισθάνεται τίποτα. Η άσκηση συνεχίζεται με την προσπάθεια της μαθήτριάς να προφέρει λέξεις που περιέχουν πότε το ένα και πότε το άλλο γράμμα.

Έπειτα στον πίνακα, η ερευνήτρια γράφει σε σειρά το «φ» και το «β» εναλλάξ και καλεί τη μαθήτριά να τα διαβάσει. Το ίδιο γίνεται και με λέξεις. Η μαθήτριά χρησιμοποιεί τα δάκτυλά της στο κάτω χείλος γιατί της αρέσει να αισθάνεται το γαργάλημα.

Η προφορά του γράμματος «φ» παρομοιάζεται με την κίνηση όταν σβήνει κεράκια στην τούρτα. Ο συνδυασμός αφής (γαργάλημα) και φαντασίας (φύσημα των κεριών στην τούρτα) εξάπτει το ενδιαφέρον της μαθήτριάς.

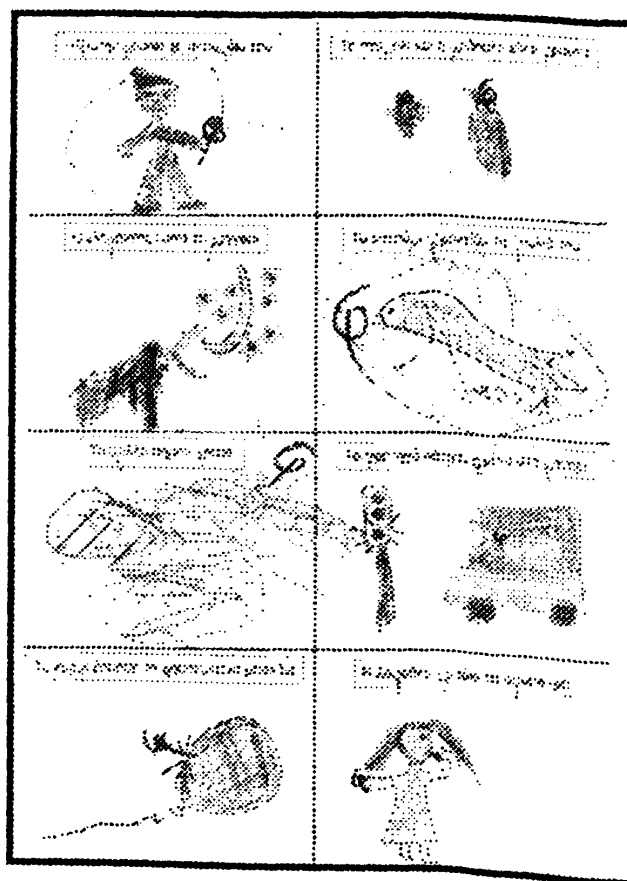
#### **2. Περιγραφή:**

Στη συνέχεια, εξετάζονται ξεχωριστά τα δύο γράμματα. Ζητείται από τη μαθήτριά να συμπληρώσει με το γράμμα «φ» τις λέξεις και να διαβάσει δυνατά (Εικ 53). Η άσκηση αυτή γίνεται περισσότερο για εξοικείωση με το γράμμα και τον ήχο που παράγει, αλλά και για να έρθει σε επαφή η μαθήτριά με κάποιες λέξεις που χρησιμοποιεί καθημερινά και να αναγνωρίσει τη γραφή τους. Η καλή οπτική της μνήμη βοηθά σ' αυτό.



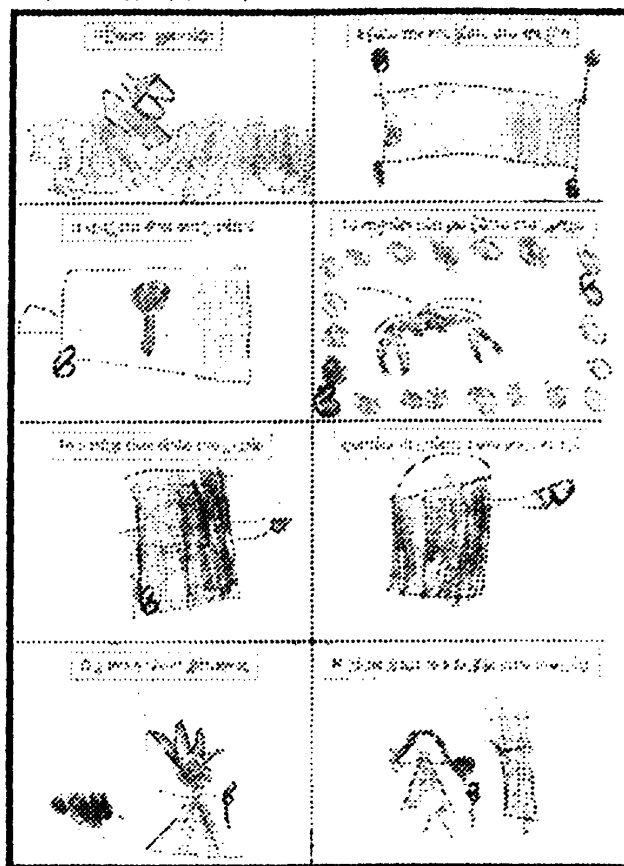
Εικ. 53

Ανάλογη άσκηση, με λέξεις με «φ» συνδυάστηκε με ζωγραφική ώστε να κινησει το ενδιαφέρον της μαθήτριας και να αντιστοιχίσει την εικόνα με τη λέξη και τον τρόπο γραφής της.



Εικ. 54

Το ίδιο έγινε και με το γράμμα «β».



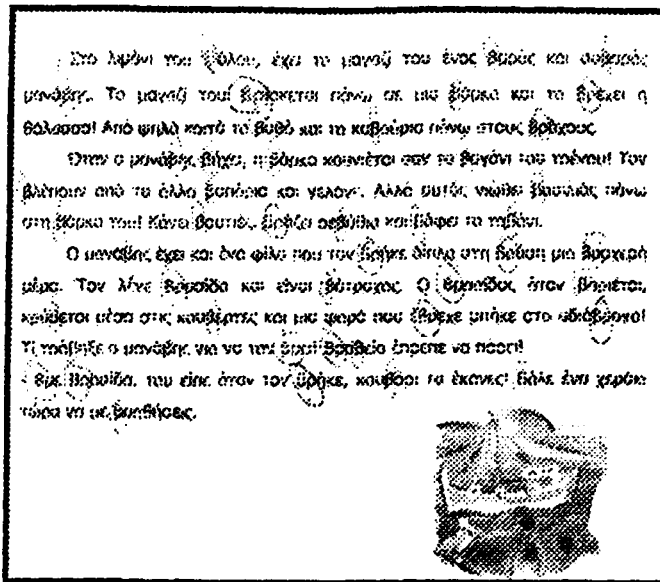
Εικ. 55

Οι παραπάνω δραστηριότητες έγιναν με διάθεση από τη μαθήτριά. Οι λέξεις που εμφανίζονται ήταν όλες γνωστές και συχνές στη χρήση τους και μπόρεσε άνετα να τις ζωγραφίσει στο χαρτί. Η αντιστοιχία, λέξης και εικόνας και το γράμμα μέσα στην εικόνα, τη βοηθά να συγκρατήσει καλύτερα στη μνήμη της τη μορφολογία της κάθε λέξης και να διακρίνει τα δύο γραφήματα καλύτερα.

### 3. Περιγραφή:

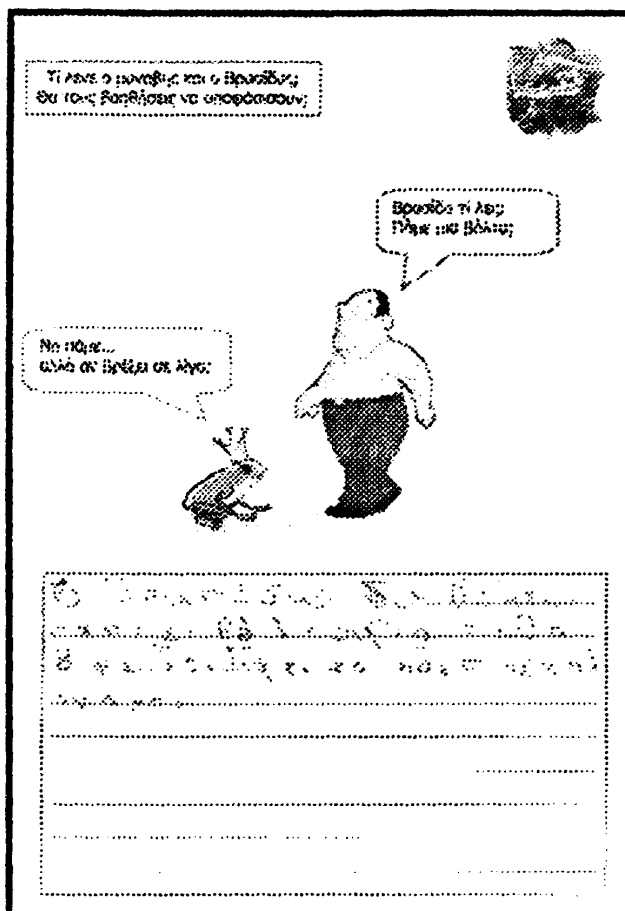
Επειδή στα γραπτά της Ιωάννας κατά τη διαγνωστική διαδικασία, γίνεται αντικατάσταση του «β» από το «φ» και όχι το αντίθετο, δόθηκε στη συνέχεια ένα κείμενο με αρκετές λέξεις με β και ζητήθηκε να το διαβάσει και να κυκλώνει το γράμμα όποτε εμφανίζεται (Εικ. 56).

Η δραστηριότητα αυτή χρησιμοποιείται για να το οπτικό της λεξικό με λέξεις που περιέχουν «β» αλλά και για να εξασκηθεί η μαθήτριά για μια ακόμα φορά στην ανάγνωση. Η μαθήτριά διάβασε το κείμενο αργά και σταθερά και σταματούσε σε κάθε παράγραφο για να τονίζει τις λέξεις με «β». Το κείμενο που έχει τη μορφή σύντομης ιστορίας, δεν κούρασε τη μαθήτριά.



Εικ. 56

Με σκοπό την παραγωγή λέξεων με «β» από την ίδια τη μαθήτριά, δόθηκε από την ερευνήτρια, ένας διάλογος μεταξύ των δύο ηρώων της ιστορίας που προηγήθηκε και ζητήθηκε να σχολιάσει. Η άσκηση αυτή ενδείκνυται και για την παραγωγή αυθόρμητου λόγου.

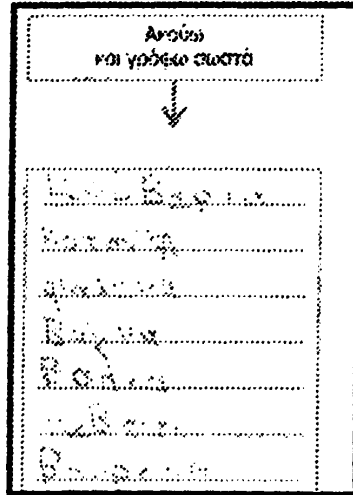


Εικ. 57

Η μαθήτριά χρησιμοποίησε λέξεις με «β» σωστά μέσα στο κείμενό της. Επίσης η έκταση του γραπτού είναι αρκετά μεγαλύτερη από προηγούμενα γραπτά όπου ο λόγος της ήταν τηλεγραφικός. Τα ορθογραφικά θεματικά ή καταληκτικά λάθη δεν αξιολογούνται.

#### 4. Περιγραφή:

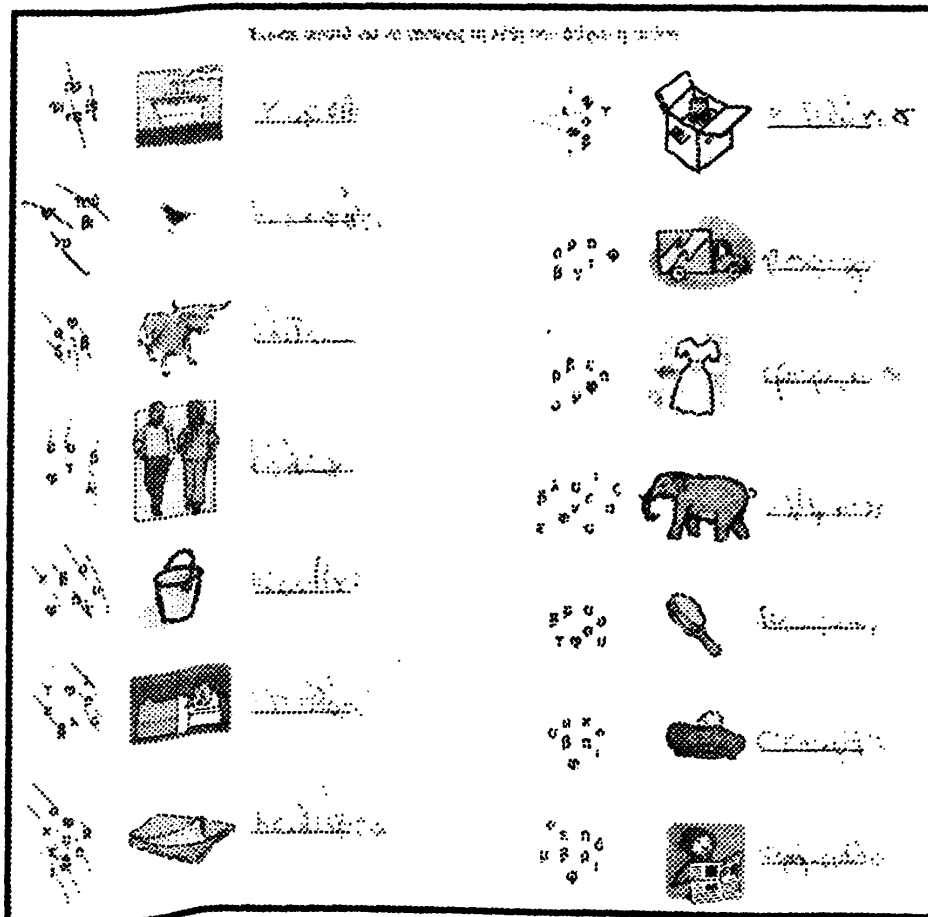
Η αναπαραγωγή υπαγορευμένων λέξεων από τη μαθήτριά δίνει τη δυνατότητα στην ίδια τη μαθήτριά να ελέγξει κατά πόσο δυσκολεύεται ακόμα στη φωνημική-γραφική αντιστοιχία. Οι λέξεις που επιλέχθηκαν για υπαγόρευση είναι αυτές που δυσκολεύεται περισσότερο όταν καλείται να τις αποδώσει γραπτώς.



Εικ. 58

#### 5. Περιγραφή:

Μια άσκηση με χαρακτήρα αξιολογικό, καλεί τη μαθήτριά να ενώσει τις σωστές συλλαβές και τα σωστά γράμματα ώστε να σχηματίσει τις λέξεις που εικονίζονται.



Εικ. 59



Η μαθήτρια δε δυσκολεύτηκε στη σύνθεση των λέξεων, μάλιστα τις τελευταίες λέξεις τις έγραψε χωρίς να χρειαστεί να συμβουλευτεί τα γράμματα που δίνονταν. Η άσκηση επιτρέπει στη μαθήτρια να διασταυρώνει αν αυτό που γράφει είναι αυτό που σκέφτεται.

## 6. Περιγραφή:

Μία δραστηριότητα η οποία ήταν ιδέα της μαθήτριας ήταν το παιχνίδι ρόλων. Η μαθήτρια έθεσε το πλαίσιο και η ερευνήτρια διευκρίνισε το στόχους. Η μαθήτρια και η ερευνήτρια υποδύονται δύο δημοσιογράφους που παρουσιάζουν το δελτίο καιρού στην τηλεόραση.

Η δραστηριότητα έγινε με τη χρήση του πίνακα. Η ερευνήτρια ζωγραφίζει σχετικά θέματα (σύννεφα, βροχή, φουρτούνα, βάρκα που βουλιάζει, ο άνεμος που φυσάει, κλπ) φροντίζοντας οι λέξεις των σχεδίων να περιέχουν «β» και «φ». Η μαθήτρια παρουσιάζει το δελτίο γράφοντας κάτω από κάθε ζωγραφιά και τη λέξη ή λέξεις που την προσδιορίζουν.

## 7. Περιγραφή:

Η χρήση του παραμυθιού είναι ένας ευχάριστος τρόπος να έρθει σε επαφή η μαθήτρια με το γραπτό λόγο και να δεχτεί με θετική διάθεση ασκήσεις που μπορεί να τη δυσκολέψουν και να την κουράσουν. Πάνω σ' αυτή την υπόθεση στηρίχτηκαν και παρακάτω δραστηριότητες.

Τοποθετείται πάνω στο τραπέζι ένα χαρτί που μοιάζει με χάρτης. Το μόνο που υπάρχει πάνω είναι ο τίτλος του παραμυθιού, ο οποίος αποτελεί το ερέθισμα για τη μαθήτρια. Η ερευνήτρια αφηγείται το παραμύθι με παραστατικό τρόπο χρωματίζοντας τη φωνή της. Η πλοκή του παραμυθιού είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγεί τον ήρωα σε μία αναζήτηση, σε ένα ταξίδι με σταθμούς-δοκιμασίες ενδιάμεσα. Κάθε φορά που φτάνει σε ένα σταθμό δίνεται στη μαθήτρια μια άσκηση.

Γράψε τα γράμματα που λείπουν.  
Ποιά λέξη κρύβεται;

Το μαλλιά του Πέτρου είναι στρ...βά καιμένα.  
Η Μαρία γλί...τηρησε στο δρόμο.  
Η γη είναι σ...ρογγυλή.  
Το φη...πρόσπεσε στο αγάστ...ι.  
Το κάστρ...δεν έχει βασίλ...ιά.

Η λέξη είναι: .....

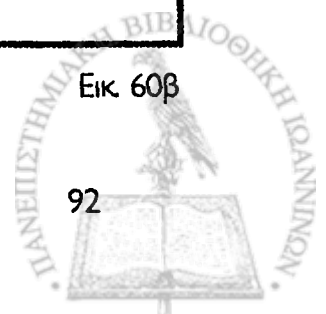
Εικ. 60α

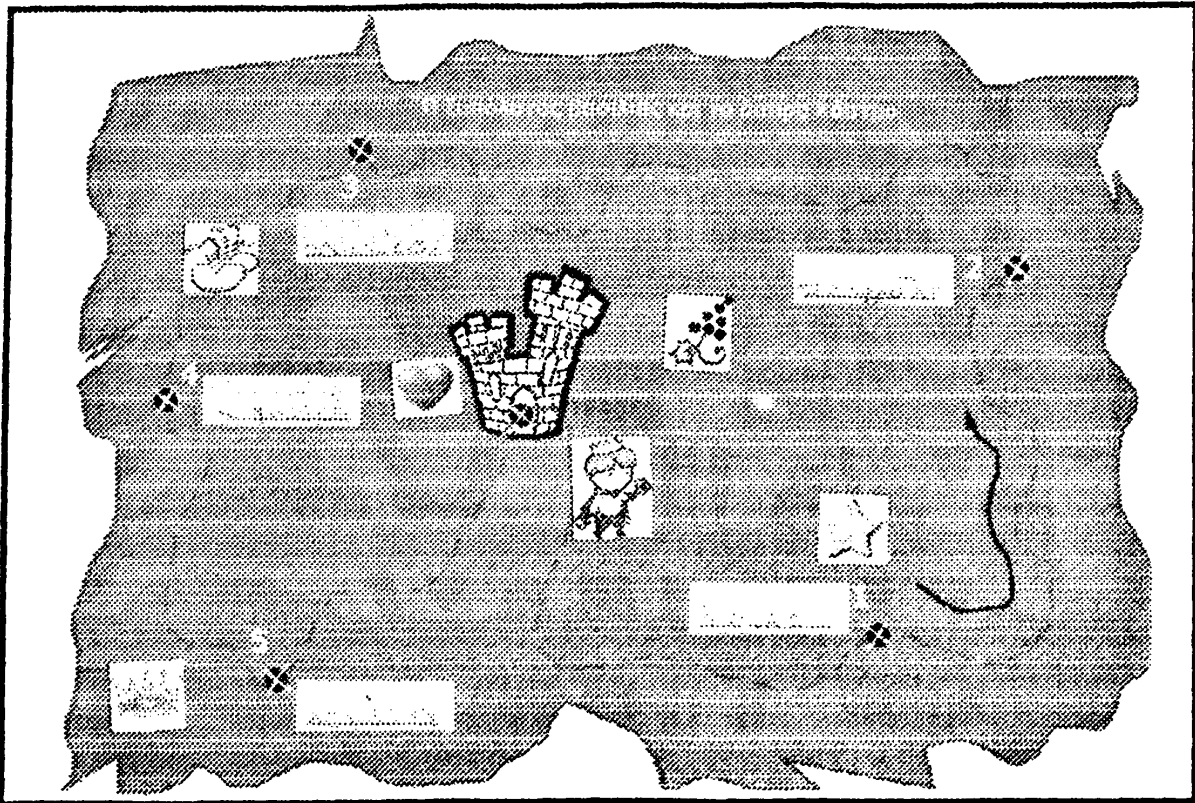
Συμπλήρωσε τα κενά, ένωσε τα κόκκινα γράμματα και βρες τη λέξη.

Ο Φάνης στον καιρόταν έπεσε κάτω από το ... του.  
Η ... έχει όσφρη πανιά.  
Φέρε μου την ομπρέλα γιατί έζη ...  
Η βαλίτσα είναι έτοιμη για το ...  
Το ... έσκασε το μπαλόνι.  
Πήγαινε να φέρεις το παγωτό από την ...

Η λέξη είναι: .....

Εικ. 60β





Εικ. 60γ

Τι δείχνουν οι εικόνες;  
 Βάλτε στη σειρά τα γράμματα με την κίτρινη γραμμή  
 και βρες την κρυμμένη λέξη.

- β. β. β. β. β. β.
- κ. κ. κ. κ. κ. κ.
- ρ. ρ. ρ. ρ. ρ. ρ.
- π. π. π. π. π. π.
- λ. λ. λ. λ. λ. λ.
- φ. φ. φ. φ. φ. φ.
- ε. ε. ε. ε. ε. ε.

Η λέξη είναι:

Εικ. 60δ

**έσπερο, τρ, δεν, βοσιλιά, κάστρο, έχει**

Βάλτε στη σειρά τις λέξεις, και κέρδισε ένα ακόμη αντικείμενο.

Εικ. 60ε

Γράψε παππ στα κενά, διάβασε διαντά και κέρδισε ξανά!

η πέτρα

και οπ' τον ήλιο

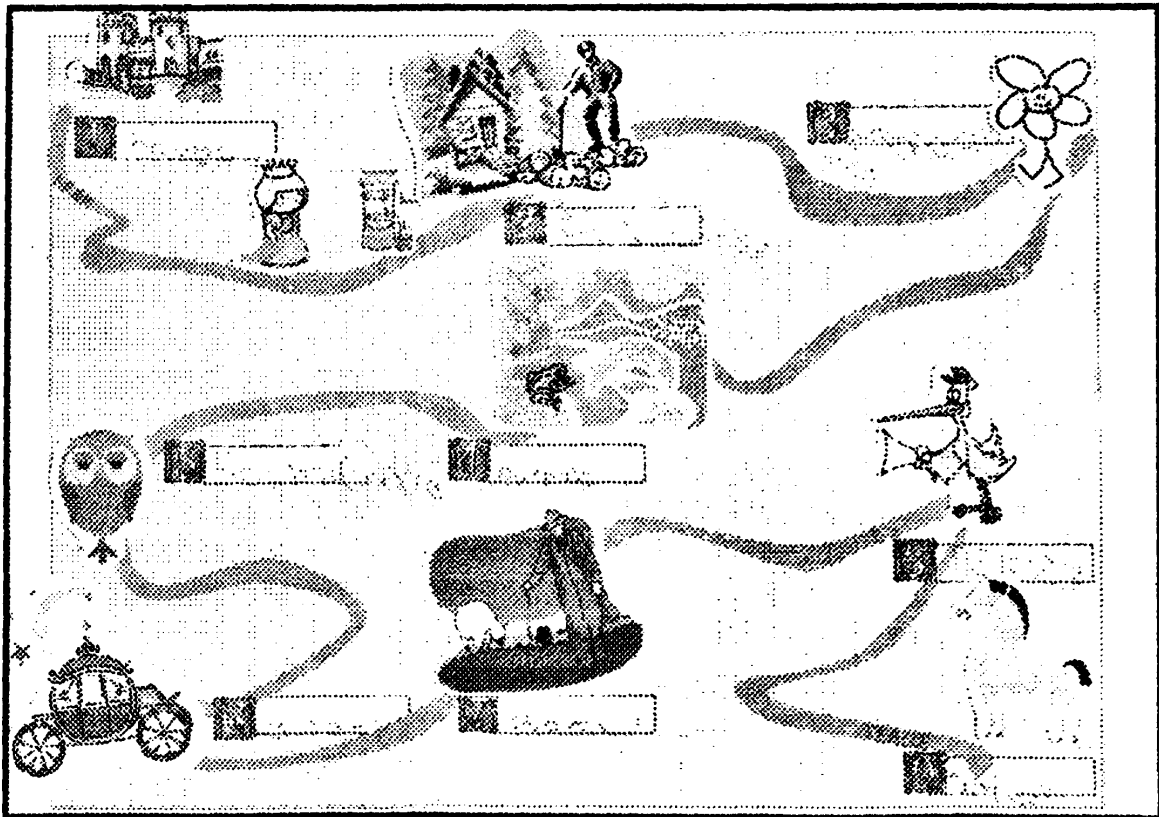
Εικ. 60στ

Οι ασκήσεις περιέχουν προτάσεις με λέξεις με συμπλέγματα και τους φθόγγους «β» και «φ». Η ανάγνωση και η γραφή εναλλάσσονται και εξετάζονται ταυτόχρονα. Η κάθε άσκηση είναι έτσι δομημένη (ακροστοιχίδες, ελλειπείς προτάσεις) ώστε με την ολοκλήρωση της η μαθήτρια να βρίσκει και τη λέξη που ψάχνει ο ήρωας και να κερδίζει ένα αυτοκόλλητο που κολλά στο χάρτη.

Αυτό δραστηριοποιεί τη μαθήτριά η οποία αντιλαμβάνεται ότι για την ολοκλήρωση του στόχου δε χρειάζεται μόνο ταχύτητα αλλά και προσοχή και συγκέντρωση. Η όλη διαδικασία άρεσε πολύ στη μαθήτριά και ζήτησε να επαναλάβει κάτι ανάλογο.

### 8. Περιγραφή:

Στα πλαίσια μιας ιστορίας κινείται και η παρακάτω άσκηση. Και εδώ όπως και πριν, η μαθήτριά παίρνει τη θέση της ηρωίδας και προσπαθεί να φτάσει στο τέλος της διαδρομής.



Εικ 61α

🌀 Ποιά είσαι;

🌀 Και ποιά ηρωίδα;

🌀 Από ποιά πέρασες για να βρεις αλάτι;

🌀 Ξερίνωσι από το ... συνάντησα στο δρόμο ...

🌀 Τότε κάνε γρήγορα! Πέρασε κι από τη φίλη μου τη σφήκη κουκουβάγα που ξέρει πολλά! Καλή τύχη!

Εικ 61β

Βοσκός, ξέρει, Ό, κρύβεται, πού, Αστραπή, η

Γράψε με τη σειρά τις λέξεις και μαθε πού θα πας μετά.

Εικ 61γ

Πώς να ονομάσουμε αυτό το παραμύθι;

Γράψε τον τίτλο και φτάσε στο τέλος!

Εικ 61δ



### 3.4 Αξιολόγηση παρεμβατικής διαδικασίας

Στο τέλος της παρεμβατικής προσπάθειας, η μαθήτρια φαίνεται να χειρίζεται το γραπτό λόγο με περισσότερη άνεση και να έχει καλύτερη ροή στο διάβασμά της. Έμαθε να διακρίνει σχεδόν αυτόματα τις συλλαβές μιας λέξης και να προσεγγίζει με αυτοπεποίθηση το κείμενο. Μειώθηκαν σημαντικά οι παραλείψεις και οι αντιμεταθέσεις γραμμάτων στην ανάγνωση, τόσο σε λέξεις με απλές συλλαβές, όσο και σε λέξεις που περιέχουν συμπλέγματα. Ως προς την ορθογραφία, κατάφερε να πετύχει ένα καλό επίπεδο αντιστοιχίας του φωνήματος με το γράφημα «β» και έμαθε να συνθέτει με επιτυχία λέξεις που περιέχουν το γράμμα αυτό.

Οι δραστηριότητες, ο οποίες κατά ένα μεγάλο μέρος είχαν τη μορφή παιχνιδιού, ενεργοποίησαν από την πρώτη στιγμή την Ιωάννα και διευκόλυναν τη συνεργασία της με την ερευνήτρια. Λόγω του ενδοστομικού χαρακτήρα της εξατομικευμένης παρέμβασης, το είδος των ασκήσεων ήταν πολύ κοντά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της, γεγονός που της επέτρεπε να τολμά περισσότερο και να διστάζει λιγότερο. Έγινε πιο προσεκτική στο διάβασμα και το γράψιμό της και άρχισε συγκεντρώνεται για περισσότερο χρόνο σε κάθε δραστηριότητα.

Πέρα από τους γλωσσικούς στόχους που τέθηκαν στο πλαίσιο της παρέμβασης, η μαθήτρια δεν κατάφερε να βελτιώσει μόνο την ικανότητά της στη διάκριση φθόγγων και στην αυτοματοποίηση της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας. Έμαθε και να εκτιμά την ανάγνωση και τη γραφή ως πηγή ευχαρίστησης και όλα αυτά μέσα από την ενεργό συμμετοχή της στην εκπαιδευτική πράξη.

### 3.5 Συζήτηση – Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη, παρά το μικρό χρονικό διάστημα αξιολόγησης των 20 συναντήσεων, παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τον τρόπο μαθησιακής προσέγγισης ενός παιδιού με δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Χαρακτηριστική είναι η βελτίωση που παρουσίασε προς το τέλος των συναντήσεων, τόσο της επίδοσής της στους τομείς που αναφέρθηκαν όσο και στη στάση της απέναντι στη μάθηση και τη μαθησιακή διαδικασία γενικότερα.

Το πρόγραμμα λειτούργησε ως αφορμή για την εκ νέου γνωριμία της μαθήτριας με την ανάγνωση και την ορθογραφία (έστω και περιορισμένα στους τομείς



που αναφέρθηκαν) αλλά και ως ψυχολογικό στήριγμα. Με το τέλος των συναντήσεων η μαθήτρια είχε αποκτήσει μια άλλη άποψη για το τί μπορεί και τί δεν μπορεί να κάνει. Ανακάλυψε ότι υπάρχει και άλλος τρόπος να γίνεται το μάθημα και να το απολαμβάνει και όχι να ασχολείται καταναγκαστικά. Ότι μπορεί να μετέχει, να δραστηριοποιείται και γιατί όχι, να παίρνει και τη θέση της «δασκάλας».

Χωρίς να ξεχνάμε τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης, θα ήταν μέσα στα πλαίσια του δυνατού, το συγκεκριμένο πρόγραμμα να αποτελέσει βοήθημα για τη δημιουργία ανάλογων δραστηριοτήτων παρέμβασης στους συγκεκριμένους τομείς δυσκολιών. Κάτι τέτοιο πιθανόν να διευκόλυνε τη δασκάλα της τάξης της μαθήτριας και το δάσκαλο του ΤΕ να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ικανότητες της μαθήτριας, που μπορεί να αποτελούν ανάγκες και ικανότητες και άλλων μαθητών. Άλλωστε το υλικό παρέμβασης μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για κάθε παιδί που μπορεί να έχει μεγάλη, μικρή ή και καθόλου δυσκολία στα γλωσσικά μαθήματα.

## Βιβλιογραφία

- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Αν. (1995)**, "Ψυχολογία ανάγνωσης και γραφής", Σημειώσεις μαθημάτων, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών ΦΠΨ Πρόγραμμα Ψυχολογίας
- Αναστασίου, Δ. (2004)**, "Αξιολόγηση της επίδρασης δύο εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης στη φωνολογική και ορθογραφική επεξεργασία του γραπτού λόγου σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες", Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών ΦΠΨ Τομέας Ψυχολογίας
- Αστέρη, Θ. (2002)**, "Διεπιστημονική θεώρηση των μαθησιακών δυσκολιών-επιδράσεις στο σύστημα της εκπαίδευσης", Διπλωματική εργασία, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών ΠΤΔΕ
- Αστέρη, Θ. (2006)**, "Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, αξιολόγηση του θεσμού βάσει της συστημικής θεωρίας και των αρχών του Σχολείου-για Όλους", Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών ΠΤΔΕ
- Βάμβουκας, Μ. (1994)**, "Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων", Αθήνα: Γρηγόρη
- Bos C. & Vaughn Sh. (1998<sup>d</sup>)**, "Strategies for teaching students with learning and behaviour problems", Massachusetts: Allyn and Bacon
- Bourcier Ar. (1996γ)** "Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας", μτφρ. Χρυσοχόου Β., Αθήνα: Κέδρος
- Γλύκας Μ. & Καλομοίρης Γ. (2003)**, "Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου-Πρόληψη, έρευνα, παρέμβαση και νέες τεχνολογίες στην υγεία", Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γούπος Θ. & Μπέτζελος Ν. (2005)**, "Μαθησιακές δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής", *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 27, σσ. 34-51
- Curto L., Morillo M. & Teixido M. (199;)**, "Γραφή και ανάγνωση" (Τομ. 2, 3), μτφρ. Παναγιωτίδου Μ., Θεσ/κη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/κης
- Δερβίσης, Στ. (1998)**, "Διδακτική της πρώτης ανάγνωσης και γραφής", Αθήνα: Gutenberg
- Δήμου Γ. (1996)**, "Απόκλιση και στιγματισμός: αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο", Αθήνα: Gutenberg

- Δήμου, Γ. (1991)**, "Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο-μια θεωρητική προσέγγιση",  
Επιστημ. Επετηρίδα ΠΤΔΕ, 4, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ. 17-51
- Δήμου, Γ. (1995)**, "Η διαγνωστική διαδικασία των αποκλίσεων στο σχολείο",  
Πανεπιστημιακό τυπογραφείο Ιωαννίνων
- Δήμου, Γ. (2002)**, "Εκπαιδευτική ψυχολογία: Θεωρίες μάθησης", Αθήνα: Gutenberg
- Δράκος, Γ. (2003<sup>β</sup>)**, "Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας", Αθήνα:  
Αυτοέκδοση
- Faigel, H. (2007)**, "Μαθησιακή δυσκολία ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής:",  
Απαντήσεις για τη σύγχρονη οικογένεια, 44, σσ. 4-10
- Ζάχος, Δ. (1993)**, "Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου-Η εμπειρία της  
Ευρώπης", στο: Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Γιάννινα 1988, σσ. 29-37  
Αθήνα: Gutenberg
- Ζάχος, Δ. (1992)**, "Ανάγνωση-γραφή, ψυχογλωσσική προσέγγιση", Αθήνα: Κέντρο  
Ψυχολογικών Μελετών
- Ημέλλου, Ολυ. (2003)**, "Ήπιες δυσκολίες μάθησης: προσεγγίσεις στο γενικό  
σχολείο", Αθήνα: Ατραπός
- Hammill D. & Bartel N. (1990<sup>ε</sup>)**, "Teaching students with learning and behaviour  
problems", London: Allyn and Bacon
- Καραγιώργος, Δ. (2005, Απριλίου 7)**, "Διαβάστε τις μαθησιακές δυσκολίες έγκαιρα",  
Εφημερίδα Έθνος
- Καραντζίνη, Θ. & Σίμου Ι. (2006)**, "Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα  
μάθησης και συμπεριφοράς", Το σχολείο και το σπίτι, 5 (479), σσ. 312-317
- Καραντζόλα, Ελ., Κύρδη Κ., Σπανέλλη Τ. & Τσιαγκάνη, Θ.**, "Γλώσσα Α' Δημοτικού,  
βιβλίο δασκάλου", Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Καρβούνης, Μ. & Σταύρου, Δ. (2007)**, "Συγκρότηση και κατασκευή ενός  
αναγνωστικού τεστ για τα παιδιά ηλικίας 6-10 ετών", στο: Πρακτικά Συνεδρίου "Η  
ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης" (2), σσ. 388-397, Αθήνα: Γρηγόρη
- Κουράκης, Ι. (1997)**, "Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών διαταραχών-  
ζωγραφίζοντας το πορτραίτο μιας περίπτωσης με δυσλεξία", Αθήνα: Έλλην
- Κουτσουβάνου, Ευγ. (2002<sup>α</sup>)**, "Πρώτη ανάγνωση και γραφή, στρατηγικές διδακτικής",  
Αθήνα: Οδυσσεάς



- Λεβάντη Ειρ. (1990)**, "Διαταραχές του προφορικού λόγου και η συνέπειά τους στο γραπτό λόγο", στο: *Σεμινάριο μαθησιακές δυσκολίες*, σσ.43-51, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λιβανίου, Ελ. (2004)**, "Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς", Αθήνα: Κέδρος
- Μανιάτογλου Δ. (2006)**, "Μαθησιακές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-αντιμετώπισή τους", *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 60, σσ. 110-113
- Μαυρομμάτη, Δ. (1995)**, "Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της Δυσλεξίας", Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Μουταβέλης, Ανδρ. & Μέλλον Ρ. (2007)**, "Πίση, υποστήριξη, αδιαφορία ως γονικές πρακτικές σχετικές με τη μελέτη στο σπίτι, τα παιδιά που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης", στο: *Πρακτικά Συνεδρίου "Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης" (2)*, σσ. 180-195, Αθήνα: Γρηγόρη
- Πανταζής Σ. & Ζάραγκας Χ. (2006)**, "Ανάγνωση και νοητικές εικόνες, ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση", Αθήνα: Ατραπός
- Παντελιάδου, Σ. (2000)**, "Μαθησιακές δυσκολίες-Τί και γιατί", Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή-Αζίζι Αν. & Γιαννίτσας Ν. (1996)**, "Αθηνά Τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης: οδηγός εξεταστή", Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πεντοβούλου-Ζιάκα, Αν. (2007)**, "Η αυτοαντίληψη σε παιδιά με γνωστικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες", στο: *Πρακτικά Συνεδρίου "Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης" (1)*, σσ. 89-98, Αθήνα: Γρηγόρη
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2001)**, "Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες", (1), Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Πόρποδας, Κ. (1997)**, "Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου", Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Πόρποδας, Κ. (2002)**, "Η ανάγνωση", Πάτρα: Αυτοέκδοση
- Patrizio Tr., Giacomo St. & Marzia F. (2001)**, "The development of reading speed in Italians with Dyslexia: A longitudinal study", *Journal of learning disabilities*, 34 (5), pp. 414-417
- Σακκάς, Β. (2002)**, "Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια", Αθήνα: Ατραπός

- Σούλης, Σπ. (2002)**, "Παιδαγωγική της ένταξης" (2), Τυπωθήτω
- Σούλης, Σπ. (2005)**, "Οι μαθησιακές δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση", διαθέσιμο on line: <http://www.specialeducation.gr>, προσπελάστηκε στις 16/03/2007
- Στασινός, Δ. (2003)**, "Δυσλεξία και σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα", Αθήνα: Gutenberg
- Τάφα Ευφ. (1995)**, "Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας", Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τζουριάδου, Μ. & Μπιτζαράκης, Π. (1990)**, "Μοντέλα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών", στο: *Σεμινάριο μαθησιακές δυσκολίες*, σσ.95-103, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τζουριάδου, Μ. (1990)**, "Εξελικτική διαταραχή λόγου-μάθησης", στο: *Σεμινάριο μαθησιακές δυσκολίες*, σσ.11-23, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τζουριάδου, Μ. (2005)**, "Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση", Θεσ/κη: Προμηθεύς
- Τσομπανίδης, Γ. (2004)**, "Στρατηγικές μελέτης-Βοηθώντας τους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να μελετούν αποδοτικά", Αθήνα: Ατραπός
- Φλωράτου Μ. (1990)**, "Παιδαγωγική-μαθησιακή αξιολόγηση", στο: *Σεμινάριο μαθησιακές δυσκολίες*, σσ. 75-81, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Φλωράτου Μ. (1994<sup>β</sup>)**, "Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά", Αθήνα: Οδυσσέας
- Χρηστάκης, Κ. (2002)**, "Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης", Αθήνα: Ατραπός
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό (1990)**, "Θεωρίες μάθησης", 5 (σσ. 3003-3004), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα