



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ**
EPIRUS INSTITUTE OF TECHNOLOGY
ARTA , ZIP CODE : 47100 , TEL NUMBER : +30 26810 50000

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: Μαθησιακές Δυσκολίες

Μελέτη της Γλώσσας Α΄ Δημοτικού

Α΄ Τεύχος Βιβλίο Μαθητή και Α΄ Τεύχος Τετράδιο Εργασιών

Σπουδάστρια: Τζουανοπούλου Αντωνία

A.M. 10898

Υπεύθυνη Καθηγήτρια: Τάσση Παρασκευή

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2012

Περίληψη

Το θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι πολυσυζητημένο και από τα πιο σημαντικά θέματα που απασχολούν κατά καιρούς εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, ειδικούς παιδαγωγούς και γονείς.

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται συχνά αντιμέτωποι με δυσκολίες μέσα στην τάξη τους και αισθάνονται την ευθύνη να μπορέσουν να τις αντιμετωπίσουν.

Οι γονείς ανησυχούν για την σχολική επίδοση των παιδιών τους, αλλά και τα ίδια τα παιδιά που βιώνουν αυτή τη δυσκολία, πολλές φορές αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι στους συμμαθητές τους και αρνούνται κάθε προσπάθεια για μάθηση.

Η παρόν πτυχιακή εργασία χωρίζεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα γίνεται αναφορά για τη μάθηση και τις μαθησιακές δυσκολίες – θεωρητική προσέγγιση-. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται η μελέτη της Γλώσσας Α' Τεύχος Βιβλίο Μαθητή και Α' Τεύχος Τετράδιο Εργασιών –πρακτική προσέγγιση- (οδηγός) για παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες Α' Δημοτικού.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια μου κα Παρασκευή Τάσση κυρίως για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε αλλά και την υποστήριξη, υπομονή και καθοδήγηση της κατά τη διάρκεια υλοποίησης της πτυχιακής μου εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την ανηψιά μου, μαθήτρια Α' Δημοτικού Μαρία Πετροπούλου, για την πολύτιμη βοήθεια της στην υλοποίηση του πρακτικού μέρους. Τέλος, θα ήθελα να απευθύνω τις ευχαριστίες μου στον σύζυγο μου και στην οικογένεια μου, οι οποίοι στήριξαν τις σπουδές μου με διάφορους τρόπους φροντίζοντας για την καλύτερη δυνατή μόρφωση μου.

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο 1 γίνεται αναφορά για τον ορισμό της μάθησης και τα στάδια της μάθησης, τα οποία διαγράφει ο μαθητής από την πρώτη επαφή του με ένα γνωστικό αγαθό, μέχρι τη συνειδητή χρήση του αγαθού αυτού. Επίσης, αναφέρεται η λειτουργία της μάθησης και οι εμπειριοκρατικές θεωρίες (Skinner) και οι βιολογικές – γενετικές θεωρίες (E. Lenneberg, J. Piaget, N.Chomsky).

Στο κεφάλαιο 2 γίνεται αναφορά στους όρους που έχουν χρησιμοποιηθεί για τις μαθησιακές δυσκολίες. Για τις εννοιολογικές θεωρίες της νευροψυχολογικής, της πληροφορικής και της εφηρμοσμένης συμπεριφοράς. Επίσης, αναφέρονται οι ταξινομήσεις των μαθησιακών δυσκολιών (σε γενικές ή διάχυτες) και η αιτιολογία τους (εγκεφαλικές και γενετικές αιτίες, προγεννητικοί και περιγεννητικοί παράγοντες, μεταγεννητικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες).

Στο κεφάλαιο 3 γίνεται λόγος για τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στο μαθησιακό, στο γνωστικό, και στο ψυχολογικό τομέα.

Στο κεφάλαιο 4 γίνεται αναφορά στη διαγνωστική εκτίμηση, στη διεπιστημονική ομάδα, στην έγκαιρη ανίχνευση – πρώιμη παρέμβαση και στη διαφορική διάγνωση. Τέλος, δίνεται πρότυπο αξιολόγησης για ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία και γίνεται λόγος για ένα ενιαίο σχολείο για όλους.

Λέξεις – κλειδιά

Μάθηση, μαθησιακές δυσκολίες, ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, συννοσυρότητα, διαφοροδιάγνωση, πρώιμη παρέμβαση.

Introduction

Chapter 1 refers to the definition of learning and its stages, which are developed by the student from his first contact with the cognitive possession, until the conscious use of it. In addition to this, the mode of learning and the empiric theories (Skinner), and the biological-genetic theories (E. Lenneberg, J. Piaget, N. Chomsky) are indicated.

Chapter 2 refers to the terminology which has been used for learning disabilities. Also, refers to the conceptual theories of the neuropsychological, information and applied behavior. Moreover, the classification of learning disabilities (general or pervasive) and their etiology (brain and genetic etiologies, prenatal and perinatal factors, postnatal and environmental factors) are referred.

Chapter 3 refers to the students' characteristics with specific learning disabilities, in the learning, cognitive and psychological field.

Chapter 4 refers to the diagnostic evaluation, the interdisciplinary team, to the early detection – early intervention and the differential diagnosis. Finally, a model of learning, writing, spelling evaluation is given and a united school for everyone is referred.

Key words:

Learning, learning disabilities, reading, writing, spelling, comorbidity, differential diagnosis, early intervention

Περιεχόμενα:

Πρώτη ενότητα

Κεφάλαιο 1

- **Ορισμός μάθησης.....6**
- **Στάδια της μάθησης ή μαθησιακή ιεραρχία.....6**
 - Το στάδιο της απόκτησης.
 - Το στάδιο της διατήρησης.
 - Το στάδιο της γενίκευσης.
 - Το στάδιο της προσαρμογής.
- **Η λειτουργία της μάθησης.....9**
- **Η ερμηνεία της μάθησης της γλώσσας.....10**
 - Οι εμπειριοκρατικές θεωρίες.
 - Οι βιολογικές – γενετικές θεωρίες.
 - Οι θέσεις του Lenneberg.
 - Οι θέσεις του Chomsky.
- **Οι διεργασίες της μάθησης.....12**
 - Μίμηση και εξαρτημένη μάθηση.
 - Έλεγχος των υποθέσεων

Κεφάλαιο 2

Μαθησιακές δυσκολίες

- **Ο προσδιορισμός των μαθησιακών δυσκολιών.....13**
 - Ιατροκεντρικοί ορισμοί
 - Παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί
 - Λειτουργικοί ορισμοί
- **Εννοιολογικές θεωρίες για τις μαθησιακές δυσκολίες.....16**
- **Ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών.....17**
- **Η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών.....18**
 - Εγκεφαλικές και γενικές αιτίες.
 - Προγεννητικοί και περιγεννητικοί παράγοντες.
 - Μεταγεννητικοί παράγοντες.
 - Περιβαλλοντικοί παράγοντες.
- **Επιδημιολογία.....21**

Κεφάλαιο 3

- **Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....22**
 - Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση.
 - Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στην ορθογραφία.
 - Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στη γραφή.
 - Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στα μαθηματικά.

- Δυσκολίες που συνυπάρχουν με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
 - Δυσκολίες στη συμπεριφορά.
 - Κινητικές δυσκολίες.
 - Δυσκολίες ως προς τη σειροθέτηση και τον προσανατολισμό.

Κεφάλαιο 4

- **Οι Μαθησιακές Δυσκολίες και άλλες διαταραχές.....26**
- **Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών.....26**
 - Διαγνωστικοί εκτίμηση και εκπαιδευτικοί.
 - Ποιοι συμμετέχουν στη διαγνωστική έρευνα – τι περιλαμβάνει αυτή.
 - Έγκαιρη ανίχνευση – πρώιμη παρέμβαση.
 - Διαφορική διάγνωση.
 - Αξιολόγηση.
- **Η εκπαίδευση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες – Ένα σχολείο για όλους.....36**
- **Βιβλιογραφία**

Δεύτερη ενότητα

- **Η μελέτη της Γλώσσας Α΄ Τεύχος Βιβλίο Μαθητή και Α΄ Τεύχος Τετράδιο Εργασιών.....**

Μέρος Α'

Κεφάλαιο 1

ΜΑΘΗΣΗ

- **Ορισμός μάθησης**

Μάθηση σημαίνει βελτίωση ή απόκτηση νέων μορφών συμπεριφοράς και ικανοτήτων, καθώς και συγκέντρωση πληροφοριών και εμπειριών ικανών για τη λύση προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Ειδικότερα, μάθηση σημαίνει:

A) Βελτίωση αναπτυξιακών δεξιοτήτων, ικανοτήτων κ.λπ., όπως:

- της αντίληψης,
- της μνήμης,
- της σκέψης,
- του συναισθήματος,
- της βούλησης,
- της προσπάθειας.

B) Απόκτηση ικανοτήτων

Η ανάπτυξη των ικανοτήτων και η βελτίωση των ικανοτήτων που ήδη υπάρχουν είναι αναγκαία προϋπόθεση για τη σωστή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την ανάπτυξη καλής σχέσης του παιδιού και του νέου με τον εαυτό του και το περιβάλλον του. (Χρηστάκης Κ., 2002)

- **Στάδια της μάθησης ή μαθησιακή ιεραρχία**

Τα «στάδια της μάθησης» ή η «μαθησιακή ιεραρχία» είναι μια διαβαθμισμένη ακολουθία επιπέδων κατοχής και χρήσης της γνώσης, μέσω της οποίας αποτυπώνεται και συγκεκριμενοποιείται η πορεία που διαγράφει ο μαθητής από την πρώτη επαφή του με ένα γνωστικό αγαθό, μέχρι τη συνειδητή χρήση του αγαθού αυτού σε ποικίλες καταστάσεις. Η ακολουθία των σταδίων έχει ως εξής:

1. Το στάδιο της απόκτησης

Είναι αυτό κατά το οποίο ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τη γνώση ή τη δεξιότητα και προσπαθεί να αποκτήσει ακρίβεια στη χρήση της (π.χ. μαθαίνει για την ύπαρξη της προπαίδειας και κατακτά τα γινόμενα με τη μορφή των πινάκων του πολλαπλασιασμού). Στην πορεία προς την επίτευξη της ακρίβειας ο μαθητής κάνει πολλά λάθη, τα οποία σταδιακά μειώνονται. Ορισμένοι συγγραφείς (π.χ. Mercer & Mercer, 1997) διακρίνουν την απόκτηση σε αρχική (όπου το ποσοστό των ορθών απαντήσεων του μαθητή κυμαίνεται μεταξύ 0%-25%) και προχωρημένη (όπου το ποσοστό των ορθών απαντήσεων του μαθητή φθάνει ή και ξεπερνά το 80%). Οι

Rosenberg, O'Shea, & O'Shea (1998) προτείνουν ως κριτήριο διαφοροποίησης των φάσεων της Απόκτησης την ικανότητα του μαθητή να διακρίνει και να χειρίζεται τα παραδείγματα και τα μη παραδείγματα της έννοιας ή της δεξιότητας που προσπαθεί να κατακτήσει. Με βάση αυτό το κριτήριο οι παραπάνω ερευνητές προτείνουν τη διαίρεση της απόκτησης στη φάση της εισαγωγής (όπου το παιδί χειρίζεται με αυξανόμενη ακρίβεια τα παραδείγματα της έννοιας) και στη φάση της διάκρισης (όπου το παιδί διακρίνει τα μη παραδείγματα της έννοιας).

2. Το στάδιο της ευχέρειας

Είναι αυτό κατά το οποίο ο μαθητής, διατηρώντας το επίπεδο ακριβείας του προηγούμενου σταδίου, αυξάνει την ταχύτητα με την οποία χρησιμοποιεί τη γνώση. Η ταχύτητα χρήσης μιας γνώσης, και πιο συγκεκριμένα η αυτοποιημένη εφαρμογή της, είναι μία βασική παράμετρος της ποιότητας και της λειτουργικότητάς της. Στο πλαίσιο μιας σύνθετης εργασίας (όπως είναι π.χ. η κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου ή η επίλυση ενός αριθμητικού προβλήματος τεσσάρων πράξεων), οι οποιοσδήποτε καθυστερήσεις στην εφαρμογή των επιμέρους γνώσεων (όπως π.χ. οι αντιστοιχίες ανάμεσα στα γράμματα και στους φθόγγους ή η εύρεση των βασικών αριθμητικών δεδομένων που εμφανίζονται στις πράξεις) επιβαρύνουν την προσοχή και τη μνήμη και εμποδίζουν ένα σημαντικό μέρος του νοητικού δυναμικού του ατόμου να εμπλακεί στο χειρισμό του κύριου έργου. Για τον προσδιορισμό της διαφοράς ανάμεσα στην αυτοματοποιημένη χρήση μιας γνώσης από ένα παιδί χωρίς ειδικές ανάγκες και στην ταχύτητα με την οποία τη χρησιμοποιεί τη γνώση αυτή ένας συγκεκριμένος μαθητής με πρόβλημα μάθησης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί χρονόμετρο. Επίσης, μπορεί να γίνει σύγκριση της ταχύτητας χρήσης της γνώσης από το μαθητή με εκπαιδευτικές ανάγκες με το μέσο όρο της ταχύτητας μιας μικρής ομάδας συμμαθητών με «μέση επίδοση».

3. Το στάδιο της διατήρησης

Είναι αυτό κατά το οποίο ο μαθητής συνεχίζει να κατέχει τα επίπεδα ακριβείας και ταχύτητας χρήσης μιας γνώσης ή δεξιότητας, παρά το γεγονός ότι έχει παρέλθει ένα χρονικό διάστημα κατά το οποίο δεν έχει δεχτεί σχετική διδασκαλία ή οποιασδήποτε μορφής ενίσχυση. Ο έλεγχος διατήρησης της γνώσης, που μπορεί να γίνει με αξιολόγηση είναι η πιο συχνά εμφανιζόμενη μορφή ελέγχου στο πλαίσιο σχεδιασμού του προγράμματος και της διδασκαλίας για τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Όταν, λοιπόν, ξεκινά η διαδικασία δόμησης ενός ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος, είναι ανάγκη να επισημανθούν οι γνώσεις που έχει διατηρήσει το παιδί, από όσα έχει ήδη διδαχθεί, έτσι ώστε να οργανωθούν κατάλληλα οι στόχοι της διδασκαλίας που θα ακολουθήσει.

4. Το στάδιο της γενίκευσης

Είναι αυτό κατά το οποίο ο μαθητής χρησιμοποιεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει στη διαθεσή του, σε πλαίσια και καταστάσεις που διαφέρουν

σημαντικά από την αρχική διδασκαλία (από τις συνθήκες της απόκτησης). Η γενίκευση της γνώσης (ή η μεταφορά μάθησης) αποτελεί αναγκαία συνθήκη της προσπάθειας του ατόμου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των διαφόρων πλαισίων στα οποία κατά περίπτωση καλείται να λειτουργήσει, κατά τη διαδικασία της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και προσαρμογής. Μια γνώση που δεν μπορεί να γενικευτεί έχει, πρακτικά, την ίδια αξία με μια γνώση που δεν υπάρχει, αφού στα συνήθη πλαίσια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων δεν είναι εύκολο να εξασφαλιστούν οι ειδικές συνθήκες στις οποίες η συγκεκριμένη γνώση μπορεί να ενεργοποιηθεί. Η αξιολόγηση της γενίκευσης γίνεται μέσω παρατήρησης, η οποία στοχεύει στον προσδιορισμό του βαθμού στον οποίο ο μαθητής είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τις γνώσεις που έχει κατακτήσει με ακρίβεια, ταχύτητα και σε ποικιλία καταστάσεων. Παραδείγματος χάρη, για να θεωρηθεί ότι η ικανότητα αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, που αποκτήθηκε με βάση κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα και βιβλίο (π.χ. του Ο.Α.Δ.Β.), έχει γενικευτεί (μπορεί να μεταφερθεί), πρέπει ο μαθητής να είναι σε θέση να τη χρησιμοποιεί αποτελεσματικά στην περίπτωση επιγραφών, φυλλαδίων, υπότιτλων ταινιών, ηλεκτρονικών μηνυμάτων, εφημερίδων κ.λπ. Αντίστοιχα, η γενίκευση της ικανότητας προσδιορισμού της ώρας μπορεί να ελεγχτεί με τη χρήση πολλών τύπων ρολογιών (ηλεκτρονικών, αναλογικών, τοίχου, χεριού κ.α.), με τη διατύπωση διαφορετικών ερωτήσεων (« τί ώρα είναι;», «παρακαλώ, τί ώρα έχετε;», «μου λες σε παρακαλώ την ώρα;», «έχεις ώρα;» κ.λπ.), με τη χρήση της σε ποικιλία καταστάσεων κοινωνικής αλληλεπίδρασης (στο δρόμο, σε μαγαζιά, σε λεωφορείο, σε υπηρεσίες κ.λπ.) και με διαφοροποίηση των ερωτώντων προσώπων (άντρες, γυναίκες, νέοι, παιδιά κ.λπ.).

5. Το στάδιο της προσαρμογής

Είναι αυτό κατά το οποίο ο μαθητής προσπαθεί να επιλύσει προβλήματα της πραγματικής ζωής, χρησιμοποιώντας αυθόρμητα και προσαρμοστικά τις γνώσεις που έχει στη διαθεσή του. Αναμφισβήτητα πρόκειται για στάδιο – «λυδία λίθο» της ποιότητας των γνώσεων του μαθητή, που όμως παρουσιάζει δυσκολίες στην αξιολόγησή του. Οι δυσκολίες προκύπτουν από το γεγονός ότι η παρουσία του αξιολογητή αλλοιώνει τη φύση του σταδίου και περιορίζει την αυθεντικότητα της κατάστασης. Παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζει η αξιολόγηση του σταδίου της προσαρμογής δεν θα πρέπει να παραμελείται, αφού μόνο η επιβεβαίωση της ικανότητας προσαρμοστικής χρήσης μιας γνώσης σηματοδοτεί το τέλος της διδασκαλίας της. (Αγαλιώτης Ι., 2006)

- **Η λειτουργία της μάθησης**

Η μάθηση αποτελεί μία σύνθετη λειτουργία του ατόμου στην οποία εμπλέκονται γνωστικοί, ψυχικοί και κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες. Πρόκειται για διαδικασία που οδηγεί στην απόκτηση γνώσης. Σε πολλές περιπτώσεις η μάθηση ταυτίζεται μονοσήμαντα με τη νοητική λειτουργία ή κρίνεται από το τελικό μαθησιακό της αποτέλεσμα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έχουν διατυπωθεί προσεγγίσεις για επιμέρους χαρακτηριστικά της, και όχι μια συνεκτική ερμηνευτική θεωρία. Ο παράγοντας που υποβαθμίζεται είναι συνήθως ο ψυχικός.

Η επιθυμία για γνώση αναφέρεται από τον Freud ως μία ενόρμηση που γίνεται εμφανής από τα πρώιμα στάδια ανάπτυξης του παιδιού και αναφέρεται ως «επιστημοφιλία». Η αναζήτηση γνώσης και η ανάπτυξη της ικανότητας μάθησης, όπως επισημαίνουν πολλοί επιστήμονες, συνδέεται άμεσα με τις πρώιμες αλληλεπιδράσεις και την ποιότητα του συναισθηματικού δεσμού με τη μητέρα. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, η μάθηση στη βρεφική ηλικία συνδέεται με τη λήψη τροφής και των χειρισμό των αμφιθυμικών συναισθημάτων που τη συνοδεύουν. Στη συνέχεια, η επίλυση εσωτερικών συγκρούσεων αποτελεί προϋπόθεση για μάθηση. Αντίθετα, η ενεργοποίηση ενοχικών συναισθημάτων ή ανασταλτικών μηχανισμών μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα δυσλειτουργίες στη μαθησιακή διαδικασία. Στη φαλλική περίοδο η ενόρμηση για γνώση σχετίζεται με τη σεξουαλικότητα και τις φαντασιώσεις γύρω από την πρωταρχική σκηνή. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία εκφράζουν πολλά ερωτήματα σχετικά με τη λειτουργία διαφόρων αντικειμένων, φυσικών φαινομένων ή σχέσεων.

Οι αντιδράσεις των γονέων σε αυτή την ασυγκράτητη περιέργεια των παιδιών σημαντική για την ενίσχυση της δίψας για μάθηση ή την ενοχοποίηση σχετικά με αυτήν. Με την επίλυση του οιδιπόδειου, τα σεξουαλικά ενδιαφέροντα μετουσιώνονται σε συμβολικές δραστηριότητες και η αναζήτηση γνώσεων εντάσσεται σε δομημένα πλαίσια, όπως το σχολικό. Η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας επηρεάζεται όχι μόνο από παράγοντες ωρίμανσης αλλά και από την ικανότητα του παιδιού να ανταπεξέλθει, με τους κατάλληλους αμυντικούς μηχανισμούς, στη συγκρουσιακή κατάσταση που δημιουργείται μεταξύ άγνοιας και γνώσης, επιθυμίας και απαγόρευσης, εξάρτησης από τους «παντοδύναμους» γονείς και ανεξαρτητοποίησης.

Οι δυσκολίες μάθησης και σχολικής επίδοσης συχνά είναι δύσκολο να διαχωριστούν, ενώ μπορεί να αποτελούν διαφορετικά τύπου προβλήματα. Ένα παιδί μπορεί να βρίσκεται σε σχολική αποτυχία, ενώ ανταποκρίνεται ικανοποιητικά σε άλλου τύπου ερεθίσματα. Επομένως, θα πρέπει να διαφοροποιούνται τα προβλήματα που συνδέονται με τη διαδικασία μάθησης γενικότερα και αφορούν στη δυνατότητα και στην επιθυμία του παιδιού να αποκτήσει νέες γνώσεις, από τα προβλήματα της σχολικής επίδοσης που σχετίζονται με την ικανότητα και τα κίνητρα του παιδιού να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις και σε ό,τι συνδέεται με αυτές. (Κοντοπούλου Μ., 2007)

Η ερμηνεία της μάθησης της γλώσσας

«Πως καταφέρνει το παιδί να αποκτή και να μαθαίνει τη γλώσσα του;»

Κάθε θεωρία που προσπαθεί να ερμηνεύσει την απόκτηση ή μάθηση της γλώσσας από το παιδί ουσιαστικά αναλαμβάνει να ερμηνεύσει πως το παιδί, σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα (δηλαδή κατά τη διάρκεια της βρεφικής, νηπιακής και σε ένα μέρος της σχολικής ηλικίας του), μπορεί να μαθαίνει τη γλώσσα του, δηλαδή μία ποικιλία φωνολογικών και συντακτικών αρχών και ένα εκτεταμένο λεξιλόγιο. Οι κυριότερες θεωρητικές ερμηνείες της γλώσσας, που έχουν προταθεί μέχρι σήμερα μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες:

1. Οι εμπειριοκρατικές θεωρίες

Οι θεωρίες για τη μάθηση της γλώσσας, αναφέρονται σε όλες εκείνες τις τάσεις της ψυχολογίας, της μάθησης οι οποίες επηρεασμένες από την εμπειρική φιλοσοφία του 17^{ου} και του 18^{ου} αιώνα, ερμηνεύουν τη μάθηση της γλώσσας (αλλά και το γενικότερο της μάθησης) ως αποτέλεσμα της δημιουργίας συνειρμών μεταξύ γλωσσικών ερεθισμάτων και των γλωσσικών αντιδράσεων και, γενικότερα, ως συνέπεια των επιδράσεων που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον στο οποίο ζει και του οποίου η γλώσσα μαθαίνει. Η κυριότερη από αυτές τις τάσεις είναι ίσως η συμπεριφοριστική θεωρία, που στην περίπτωση της γλωσσικής μάθησης εκπροσωπείται κυρίως από τον B.F.Skinner. Ο Skinner παρουσίασε μια ερμηνεία για τον τρόπο και τη διαδικασία μάθησης της γλώσσας. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μάθηση της γλώσσας από το παιδί στηρίζεται στις ίδιες αρχές, με βάση τις οποίες το πειραματόζωο του Skinner μαθαίνει να εκτελεί αυτό που θέλει ο πειραματιστής προκειμένου να ανταμειφθεί με την τροφή. Συνεπώς, και στη περίπτωση της μάθησης της γλώσσας από το παιδί, οι άναρθρες φωνές των πρώτων μηνών μετασχηματίζονται σε έναρθο λόγο λίγους μήνες αργότερα, χάρη στην τροποποιητική και σχηματοποιητική επίδραση που ασκεί το ανθρώπινο (γλωσσικό) περιβάλλον στο παιδί.

Για να γίνει σαφέστερη η ερμηνεία των συμπεριφοριστών για τη μάθηση της γλώσσας, θα αναφερθούμε σε δύο υποθετικά παραδείγματα. Το πρώτο παράδειγμα αναφέρεται στο πως ένα βρέφος μαθαίνει να κατανοεί μια λέξη, π.χ. τη λέξη "γάλα". Σύμφωνα με το μοντέλο της συμπεριφοριστικής μάθησης με κλασική υποκατάσταση, όταν το πεινασμένο βρέφος βλέπει το γάλα (ανεξάρτητο ερέθισμα), του δημιουργούνται ευχάριστες αντιδράσεις(ανεξάρτητες αντανακλαστικές αντιδράσεις), όπως ευχαρίστηση, χαμόγελο, έκκριση σάλιου, προσπάθεια να πιάσει το μπουκάλι με το γάλα κ.τ.λ. Οι αντιδράσεις αυτές δεν παρατηρούνται όταν το ερέθισμα είναι άσχετο με την τροφή, όπως π.χ. στο ακουστικό ερέθισμα "γάλα" (άσχετο ερέθισμα). Το παιδί λοιπόν θα μάθει να κατανοεί τη λέξη "γάλα" όταν στο ακουσμά της αντιδρά με τον ίδιο τρόπο όπως στη θέα του γάλακτος στο μπουκάλι. Αυτό θα επιτευχθεί όταν η μητέρα του βρέφους, φέρνοντας κάθε φορά το μπουκάλι με το γάλα (ανεξάρτητο ερέθισμα), λέει και τη λέξη "γάλα"(άσχετο ερέθισμα), πράγμα το οποίο θα βοηθήσει

στη δημιουργία μιας σχέσης εξάρτησης ανάμεσα στη λέξη "γάλα" και στις ευχάριστες αντανακλαστικές αντιδράσεις του παιδιού.

Το δεύτερο παράδειγμα αναφέρεται στο πως ένα παιδί μαθαίνει να λέει μια λέξη, π.χ. τη λέξη "μπάλα". Σύμφωνα με το μοντέλο της συμπεριφοριστικής μάθησης με συντελεστική υποκατάσταση, για να μάθει το παιδί να λέει σωστά τη λέξη "μπάλα", κάθε φορά που λέει κάτι το οποίο ακουστικά μοιάζει με τη λέξη "μπάλα" (π.χ. "άλα" ή "μάλα" ή "λάλα" ή "μπα" κ.α.) θα πρέπει να δέχεται τη γνωστική ενίσχυση του γονέα, ο οποίος μπορεί να του λέει π.χ. "θέλεις τη μπάλα;" ή "να η μπάλα" ή "πάρε τη μπάλα" κ.α. και να του δίνει τη μπάλα. Συνεπώς η αυθόρμητη γλωσσική αντίδραση του παιδιού "άλα" ή "μάλα" ή "λάλα" ή "μπα" ενισχύεται και σχηματοποιείται γλωσσικά προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση, μέχρι ότου η γλωσσική αντίδραση του παιδιού διαμορφωθεί σωστά ως "μπάλα", προσδιορίζοντας το συγκεκριμένο αντικείμενο.

2. Οι βιολογικές – γενετικές θεωρίες

Η δεύτερη μεγάλη ομάδα θεωριών που έχουν διατυπωθεί για να ερμηνεύσουν τη μάθηση της γλώσσας είναι οι βιολογικές – γενετικές θεωρίες. Οι θεωρίες αυτές, επηρεασμένες από τη φιλοσοφία του ορθολογισμού, ουσιαστικά αποτελούν τον αντίποδα των εμπειριοκρατικών θεωριών, υποστηρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο των έμφυτων παραγόντων και της βιολογικο-γνωστικής ωριμότητας στη μάθηση της γλώσσας. Η διαμόρφωση των βιολογικών – γενετικών θεωριών οφείλεται στην εργασία ερευνητών από πολλούς επιστημονικούς χώρους, οι οποίοι υποστήριζαν την άποψη ότι οι άνθρωποι καταφέρνουν και μαθαίνουν τη γλώσσα χάρη στην ύπαρξη μιας γενετικά προκαθορισμένης ή έμφυτης προδιάθεσης για τη μάθηση της γλώσσας, όπως του Eric Lenneberg, του Jean Piaget και του Noam Chomsky.

A) Οι θέσεις του Lenneberg

Ο Eric Lenneberg υποστήριξε ότι οι άνθρωποι έχουν μία βιολογικά καθορισμένη ικανότητα να αποκτούν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Η ικανότητα αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως ανάλογη με άλλες έμφυτες ικανότητες οι οποίες μεταβιβάζονται με το γενετικό κώδικα (όπως π.χ. η ικανότητα για βάδισμα) και να αντιδιασταλεί με δεξιότητες που είναι αποτέλεσμα μάθησης και κοινωνικής – πολιτιστικής επίδρασης (όπως π.χ. η δεξιότητα της γραφής). Τα κυριότερα κριτήρια στα οποία ο Lenneberg υποστήριξε την υπόθεση της βιολογικής υποδομής της γλώσσας είναι τα εξής:

- I. Η γλωσσική ικανότητα του παιδιού φαίνεται ότι έχει αιτιώδη σχέση με την ιδιαιτερότητα της δομής και της λειτουργίας του ανώριμου εγκεφάλου, η οποία καθιστά δυνατή την αντίληψη, επεξεργασία, συγκράτηση και χρήση των πραγματικά αφηρημένων και σύνθετων γλωσσικών συμβόλων.
- II. Η διαδοχική σειρά των σταδίων της γλωσσικής ανάπτυξης είναι σχεδόν ίδια σε όλα τα παιδιά, ακόμα σε εκείνα με νοητική καθυστέρηση.

- III. Η γλωσσική ανάπτυξη βρίσκεται σε αιτιώδη σχέση με τη γενική ανάπτυξη του ατόμου. Ως εκ τούτου, πιστεύεται ότι στη ζωή του ανθρώπου υπάρχει μια ορισμένη κρίσιμη περίοδος, κατά τη διάρκεια της οποίας ο άνθρωπος έχει ιδιαίτερη ετοιμότητα για γλωσσική απόκτηση, ανεξάρτητα από το βαθμό ή την ποιότητα της γλωσσικής εκπαίδευσης που θα δεχθεί από τους γονείς του.
- IV. Η ανθρώπινη γλώσσα δεν μπορεί να αποκτηθεί από άλλους οργανισμούς.
- V. Στον άνθρωπο υπάρχουν έμφυτες γενικές ικανότητες που του επιτρέπουν να αποκτήσει οποιαδήποτε γλώσσα.

B) Οι θέσεις του Chomsky

Ο Chomsky υποστήριξε ότι όλες οι ανθρώπινες γλώσσες διαφέρουν μεταξύ τους επιφανειακά και ότι αποτελούν διαφορετικές όψεις μιας καθολικής γλωσσικής δομής, την οποία καλείται το παιδί να ανακαλύψει και να μάθει. Το παιδί το καταφέρνει αυτό χάρη σε έναν έμφυτο μηχανισμό που διαθέτει, τον οποίο ο Chomsky ονόμασε μηχανισμό γλωσσικής απόκτησης (language acquisition device). Δηλαδή, η έμφυτη κατοχή αυτού του μηχανισμού καθιστά ικανό το παιδί να αποκτήσει τη γλώσσα που μιλιέται στο περιβάλλον που ζει. Η εσωτερική δομή του έμφυτου αυτού μηχανισμού γλωσσικής απόκτησης περιλαμβάνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε όλες τις γλώσσες. (Πόρποδας Κ., 2003)

• **Οι διεργασίες της μάθησης**

Πως αποκτούν τα παιδιά λόγο;

Είναι σαφές ότι η μάθηση παίζει κάποιο ρόλο. Για αυτό και τα παιδιά που μεγάλωσαν σε οικογένειες όπου μιλούν αγγλικά, έμαθαν αγγλικά, ενώ παιδιά που μεγάλωσαν σε οικογένειες όπου μιλούν γαλλικά, έμαθαν γαλλικά. Οι εγγενείς παράγοντες πρέπει επίσης να παίζουν κάποιο ρόλο. Για αυτό και τα παιδιά σε μια οικογένεια μαθαίνουν να μιλούν, αλλά κανένα από τα ζώα του ίδιου σπιτιού δεν μαθαίνει να μιλά.

Μίμηση και εξαρτημένη μάθηση

Μία πιθανότητα είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα μιμούμενα τους μεγάλους. Ενώ η μίμηση παίζει κάποιο ρόλο στην εκμάθηση λέξεων (ο γονιός δείχνει το τηλέφωνο, λέει "τηλέφωνο" και το παιδί προσπαθεί να επαναλάβει τη λέξη), δεν μπορεί να είναι το κύριο μέσο με το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να παράγουν και να κατανοούν προτάσεις. Τα μικρά παιδιά συνεχώς εκφέρουν προτάσεις που δεν έχουν ακούσει ποτέ από τους ενήλικους. Ακόμη και όταν τα παιδιά στο αναπτυξιακό στάδιο των δύο λέξεων προσπαθούν να μιμηθούν μεγαλύτερες προτάσεις (για παράδειγμα: «Ο κύριος Γιάννης θα προσπαθήσει»), παράγουν τη

συνηθισμένη τηλεγραφική τους πρόταση« Γιάννης προσπαθήσει»). Ακόμη και τα λάθη που κάνουν τα παιδιά υποδηλώνουν ότι προσπαθούν να εφαρμόσουν κανόνες και όχι απλώς να μιμηθούν αυτά που ακούν να λένε οι ενήλικοι.

Μία δεύτερη πιθανότητα είναι ότι τα παιδιά αποκτούν το λόγο μέσω εξαρτημένης μάθησης. Οι ενήλικοι μπορεί να ανταμοίβουν τα παιδιά όταν παράγουν μία γραμματικά σωστή πρόταση και να τα μαλώνουν όταν κάνουν λάθη.

Έλεγχος υποθέσεων:

Το πρόβλημα με τη μίμηση και την εξαρτημένη μάθηση είναι ότι εστιάζουν σε συγκεκριμένες συναθρώσεις. Τα παιδιά, όμως, συχνά μαθαίνουν κάτι γενικά, όπως ένα κανόνα. Φαίνεται ότι σχηματίζουν μια υπόθεση για έναν κανόνα της γλώσσας, τον δοκιμάζουν και, αν είναι επιτυχής, τον συγκρατούν.

Αλλά πως δημιουργούν τα παιδιά υποθέσεις; Υπάρχουν ορισμένες λειτουργικές αρχές τις οποίες όλα τα παιδιά χρησιμοποιούν ως οδηγό για να σχηματίσουν τις υποθέσεις. Μία είναι να προσέχουν τις καταλήξεις των λέξεων. Άλλη να αναζητούν τα προθέματα και τις καταλήξεις που υποδηλώνουν αλλαγή του νοήματος. Ένα παιδί εξοπλισμένο με τις δύο αυτές αρχές μπορεί να υποθέσει πως μετατρέπεται ο ενεστώτας ενός ομαλού ρήματος σε παρατατικό και αόριστο. Μία τρίτη λειτουργική αρχή είναι η αποφυγή εξαιρέσεων. (Borriá N., Ντάβου Μ., Παπαληγούρα Ζ., 2003)

Μαθησιακές δυσκολίες

- **Ο προσδιορισμός των μαθησιακών δυσκολιών:**

- ❖ **Ιατροκεντρικοί ορισμοί**

Οι πιο γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί είναι του Bannatyne και του Myklebust. Ο Bannatyne (1971) ορίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως εξής:

«Ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές λειτουργίες του δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα που εμποδίζει τη διαδικασία της μάθησης».

Ο Myklebust (1968) χρησιμοποίησε τον όρο «ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες» και σε αυτή την κατηγορία εντάσσει:

«Παιδιά που έχουν επαρκή κινητική ικανότητα, μέση ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή, παράλληλα

όμως παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στη διαδικασία μάθησης. Το είδος αυτό ανεπάρκειας πολλές φορές δεν είναι αμιγές αλλά επικαλύπτεται και από άλλες μορφές υστέρησης.

❖ Παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί

Οι παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί επικεντρώνουν το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών στη δυσκολία της σχολικής επίδοσης. Οι πιο γνωστοί παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί είναι της Bateria (1965) και του Kirk.

Η Bateria ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως εξής:

«Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να συνδέονται, όχι όμως απαραίτητα, με εμφανή δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα. Δεν μπορούν να αποδοθούν δευτερογενών σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες». (www.mathisiakes-tzouridou-barbas)

Ο Samuel Kirk το 1962 (στο έργο του *Education Exceptional Children*), όπου αναφερθεί στην περίπτωση ενός παιδιού και την αναντιστοιχία ανάμεσα στις εμφανείς ικανότητες του να μάθει και την τελική του απόδοση. Σύμφωνα με τον Kirk ως Μαθησιακές Δυσκολίες ορίζει: «μια καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου (όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η κατανόηση) ή και των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων». Κατά τον Kirk, αυτές "οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση του παιδιού ή σε αρνητικούς πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες". (el.wikipedia.org)

❖ Λειτουργικοί ορισμοί

Ένας ενδεικτικός λειτουργικός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών είναι αυτός των Hallahan & Kanfman (1976) που υποστηρίζει ότι:

«Θεωρητικά οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος που δηλώνει προβλήματα σε μια ή περισσότερες περιοχές ανάπτυξης ή ικανότητας. Αυτός ο ορισμός είναι κοινός για τη δυσλεξία, την υποεπίδοση, την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη. Επειδή όλα τα παιδιά εντάσσονται σ' αυτές τις κατηγορίες έχουν προβλήματα μάθησης, οι

μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να έχουν κοινή αντιμετώπιση, που η έμφασή της θα επικεντρώνεται ανάλογα με την ειδική συμπεριφορά, τις ικανότητες ή τις ανεπάρκειες του παιδιού.»

- Το «Εθνικό Συμβούλιο των Μαθησιακών Δυσκολιών (1988) στις ΗΠΑ η (National Joint Committee on Learning Disabilities) στον οποίο έγινε πλέον αποδεκτός ο όρος των Μαθησιακών Δυσκολιών:

«οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία, όμως, από μόνα τους, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με επιδράσεις εξωτερικών παραγόντων (όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), εντούτοις οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή εξωγενών παραγόντων». (Πόρποδας Κ., 2003)

- Ο National Dissemination Center for children and youth with Disabilities [NICHCY], 2004 έδωσε τον παρακάτω ορισμό:

Η *μαθησιακή δυσκολία* είναι ένας γενικός όρος ο οποίος περιγράφει συγκεκριμένα είδη μαθησιακών προβλημάτων. Μία μαθησιακή δυσκολία μπορεί να προκαλέσει σε ένα άτομο πρόβλημα στο να μάθει και να χρησιμοποιεί ορισμένες δεξιότητες. Οι δεξιότητες που επηρεάζονται πιο συχνά είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ακουστική δραστηριότητα, η ομιλία, η αιτιολόγηση και η μαθηματική πράξη. Οι μαθησιακές δυσκολίες ποικίλουν από άτομο σε άτομο. Ένα άτομο με μαθησιακή δυσκολία μπορεί να μην αντιμετωπίζει το ίδιο είδος μαθησιακών προβλημάτων όπως ένα άλλο άτομο με μαθησιακή δυσκολία. Ένα άτομο μπορεί να αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία στην ανάγνωση και στη γραφή. Ένα άλλο άτομο με μαθησιακή δυσκολία ίσως αντιμετωπίζει προβλήματα στην κατανόηση των μαθηματικών. Παρόλο αυτά κάποιο άλλο άτομο ίσως αντιμετωπίζει δυσκολίες σε όλους αυτούς τους τομείς καθώς επίσης και να κατανοήσει τι λένε οι άνθρωποι. (Pierangelo R., Giuliani G., 2006)

- **Εννοιολογικές θεωρίες για τις μαθησιακές δυσκολίες**

Η πρώτη θεωρία για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η νευροψυχολογική, η δεύτερη της πληροφορικής και η τρίτη της εφηρμοσμένης συμπεριφοράς.

1. Η νευροψυχολογική πλευρά έχει εμπλουτισθεί και με νευροφυσιολογικές γνώσεις, καθώς και με μελέτες της εγκεφαλικής λειτουργίας με άλλες ιατρικές μεθόδους (μαγνητική τομογραφία εγκεφάλου, μέθοδοι μελέτης αιμάτωσης και μεταβολισμού του εγκεφάλου, παρατηρήσεις σε νευροχειρουργικές επεμβάσεις κ.λπ.).

Οι νευροψυχολογικές γνώσεις βοήθησαν πολύ στη μελέτη της εγκεφαλικής λειτουργίας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Γνώσεις και μελέτες όπως η πλαγίωση των ημισφαιρίων, τα κέντρα λόγου, ο προσανατολισμός στο χώρο, η ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλειτουργίες του εγκεφάλου που εκδηλώνονται και στο ηλεκτροεγκεφαλογράφημα (ΗΕΓ) έχουν βοηθήσει στην κατανόηση και στην αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Το πεδίο αυτό βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη. Οι γνώσεις ιδίως στο τομέα του λόγου και τον οπτικοκινητικό συντονισμό έχουν βοηθήσει πολύ στην αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο σύγχρονες νευροψυχολογικές και νευροφυσιολογικές μέθοδοι βοηθούν στην καλύτερη εκτίμηση του υποστρώματος του εγκεφάλου.

2. Η δεύτερη θεωρία της πληροφορικής προσέγγισης του προβλήματος χρησιμοποιεί θεωρίες και μοντέλα, που σχετίζονται με τον τρόπο πρόσληψης – επεξεργασίας και έκφρασης της πληροφορίας. Η μεθοδολογία αυτή είναι όμοια με τη χρησιμοποιούμενη στην επιστήμη των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Βοηθά στην καλύτερη αντίληψη λειτουργιών του εγκεφάλου και στην ανεύρεση τρόπων παρέμβασης για το καλύτερο. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί στη μελέτη αυτών των ψυχολογικών διαδικασιών περιλαμβάνουν εκτός των άλλων ανάλυση των διαφόρων τύπων λαθών και τους χρόνους αντίδρασης, ανάλυση των αποτελεσμάτων μιας ειδικής διδασκαλίας και εξάσκησης και σε κάποιες περιπτώσεις ανάλυση των προτύπων κίνησης των ματιών.

Η θεωρία αυτή εστιάζεται στο πως χειρίζεται το ΚΝΣ την πληροφορία. Υπάρχουν έρευνες για τις ψυχολογικές διεργασίες, π.χ. για την κωδικοποίηση, τη μεταφορά, τη σύγκριση, την αποθήκευση, την ανάκληση και την ταξινόμηση, οι οποίες μελετώνται με πειραματικές παρατηρήσεις.

3. Η τρίτη προσέγγιση σχετίζεται με τη συμπεριφορά και έχουν γίνει πολλές προσπάθειες μεταβολής της μέχρι σήμερα. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η συμπεριφορά εξηγείται με όρους παρατηρήσιμων σχέσεων μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης. Δηλαδή η συμπεριφορά κατανοείται με όρους των λειτουργικών τους σχέσεων σε παρατηρήσιμα συμβάντα στο περιβάλλον. Η συμπεριφοριστική μεθοδολογία περιλαμβάνει μια προσεκτική εξέταση των αλλαγών στη συμπεριφορά, οι οποίες συμβαίνουν με τη παρουσία περιβαλλοντικών χειραγωγήσεων. Η αλλαγή της συμπεριφοράς και της

μαθησιακής επίδοσης μπορεί να γίνει σε κάθε παιδί, λίγο ή πολύ, ανεξάρτητα του αν υπάρχουν νευροψυχολογικές διαταράξεις. Όμως, η γνώση για τις ανεπάρκειες στις ψυχολογικές διεργασίες και στη λειτουργία του ΚΝΣ είναι χρήσιμη στην εξατομικευμένη βοήθεια των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. (Μιχελογιάννης Ι., 2000)

• Ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών

- Στη νεότερη αγγλοσαξονική βιβλιογραφία γίνεται συχνότατα διάκριση των δυσκολιών μάθησης σε γενικές (general) ή διάχυτες και σε ειδικές (specific)(Lerner,2000-Docktrell & McShane,2003).

Οι γενικές δυσκολίες μάθησης αναφέρονται σε αδυναμίες ή δυσλειτουργίες που επηρεάζουν τις επιδόσεις του ατόμου σε πολλούς τομείς όχι μόνο της σχολικής μάθησης αλλά και της καθημερινής του ζωής. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με συγκεκριμένη δυσχέρεια που εμφανίζει το άτομο σε έναν ορισμένο τομέα, π.χ. στην ανάγνωση, την γραφή, την αρίθμηση κ.τ.λ., και η οποία δεν επηρεάζει κατ'ανάγκη τις επιδόσεις του σε άλλους τομείς. Τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζουν συνήθως σημαντική μείωση στη γενική νοητική τους ικανότητα, όπως αυτή μετράται με τα συνήθη τεστ νοημοσύνης.

- Οι Adelman και Taylor χρησιμοποιούν ένα τριαδικό μοντέλο κατάταξης των δυσκολιών μάθησης, το οποίο επιτρέπει την κατηγοριοποίηση όχι μόνο των μαθησιακών προβλημάτων που οφείλονται σε νευρολογικές διαταραχές αλλά και εκείνων που προκαλούνται από ποικίλους εξωγενείς ως προς το άτομο παράγοντες. Συγκεκριμένα, διακρίνουν:

- Τα μαθησιακά προβλήματα τύπου 1, τα οποία προκαλούνται από παράγοντες που δρουν στο εξωτερικό περιβάλλον του ατόμου,
- Τα μαθησιακά προβλήματα τύπου 3, τα οποία προκαλούνται από ενδογενείς ως προς το άτομο παράγοντες (π.χ. διαταραχές του κεντρικού νευρικού συστήματος),
- Τα προβλήματα τύπου 2, τα οποία δημιουργούνται από τη συνύπαρξη και τη συνέργια περιβαλλοντικών και εδογενών παραγόντων

- Οι συνηθέστερες, πάντως, ταξινομήσεις των δυσκολιών αυτών βασίζονταν, κατά το παρελθόν τουλάχιστον, είτε στην αιτιολογία τους είτε στα λειτουργικά χαρακτηριστικά με τα οποία εμφανίζονται. Στην πρώτη περίπτωση ανήκει η ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών στις ακόλουθες κατηγορίες:

Α) Δυσκολίες που αποδίδονται σε οργανικά αίτια.

Β) Δυσκολίες που οφείλονται σε ψυχοσυναισθηματικά αίτια.

Γ) Δυσκολίες που απορρέουν από κοινωνικοπολιτισμικές ανεπάρκειες.

Δ) Δυσκολίες που σχετίζονται με εκπαιδευτικά αίτια.

Σύμφωνα με το λειτουργικό σύστημα κατηγοριοποίησης, οι δυσκολίες μάθησης ταξινομούνται ανάλογα με το βαθμό δυσλειτουργίας που προκαλούν. Τα παιδιά, με βάση το σύστημα αυτό, διακρίνονται συνήθως σε δύο κατηγορίες:

A) σε εκείνα που έχουν νοημοσύνη κατώτερη του μέσου όρου και για το λόγο αυτόν οι επιδόσεις τους σε διάφορους τομείς υστερούν έναντι των άλλων και

B) σε εκείνα που, ενώ δεν παρουσιάζουν σοβαρή νοητική απόκλιση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, αντιμετωπίζουν δυσχέρειες σε ορισμένους τομείς, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η αρίθμηση κτλ. Στην περίπτωση αυτή γίνεται λόγος για ειδικής μαθησιακές δυσκολίες ή μαθησιακές δυσχέρειες. (Μαριδάκη Α.- Κασσωτάκη 2005)

Η ταξινόμηση των Μαθησιακών Διαταραχών σύμφωνα με το DSM-IV:

Στο οι μαθησιακές διαταραχές ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

- Διαταραχή της ανάγνωσης
- Διαταραχή των μαθηματικών
- Διαταραχή της γραπτής έκφρασης
- Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

Στο οι μαθησιακές δυσκολίες ταξινομούνται ως «Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων»:

- Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης
- Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού
- Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
- Μικτή διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
- Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων και
- Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη (www.youth-health.gr)

• Η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών

1. Εγκεφαλικές και γενετικές αιτίες

Η βασική αιτία των μαθησιακών δυσκολιών αποδίδεται στη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Όπως είναι γνωστό, το κεντρικό νευρικό σύστημα αποτελείται από τον εγκέφαλο και των νωτιαίο μυελό. Ο εγκέφαλος απαρτίζεται από τα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, το αριστερό και το δεξιό, τα οποία χαρακτηρίζονται από λειτουργική διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, το αριστερό ημισφαίριο ελέγχει το κύριο μέρος της γλωσσικής λειτουργίας, ενώ το δεξιό ημισφαίριο ελέγχει τις λειτουργίες που σχετίζονται με τις ικανότητες της αντίληψης του χώρου, της δημιουργικότητας κ.ά. Η πολυπλοκότητα του κεντρικού νευρικού

συστήματος αποδεικνύεται από τα δισεκατομμύρια των νευρικών κυττάρων που το συγκρατούν και στηρίζουν τη λειτουργία του. Στον τρόπο λειτουργίας αυτών οφείλεται η κανονική ή μη κανονική λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος που, μεταξύ άλλων, έχει επιπτώσεις στη διεκπεραίωση της μάθησης.

Επίσης, μεταξύ των βασικών παραγόντων που φαίνεται ότι προκαλούν αυτή τη δυσλειτουργία είναι οι γενετικοί παράγοντες. Όπως είναι γνωστό, ο άνθρωπος έχει 23 ζεύγη χρωμοσωμάτων από τα οποία το τελευταίο αποτελείται από τα γνωστά Χ και Υ, που καθορίζουν τις γενετικές πληροφορίες και το φύλο. Οι χρωμοσωματικές διαταραχές έχουν συνδεθεί με τη νοητική καθυστέρηση (π.χ. σύνδρομο Down), ενώ όσες από αυτές έχουν σχέση με το φύλο φαίνεται ότι συνδέονται με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών.

2. Προγεννητικοί και περιγεννητικοί παράγοντες

Οι παράγοντες αυτοί έχουν σχέση με επιδράσεις κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης (οπότε είναι δυνατόν να επηρεαστεί η ανάπτυξη του εγκεφάλου) ή κατά τη γέννηση. Για παράδειγμα, έχει αναφερθεί η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σε άτομα των οποίων η μητέρα, κατά τη διάρκεια της κύησης, κατανάλωνε αλκοολούχα ποτά, κάπνιζε ή έκανε χρήση κοκαΐνης. Ειδικότερα, από τους Jones (1973) υιοθετήθηκε ο όρος «σύνδρομο εμβρυακού αλκοολισμού», ο οποίος αναφέρεται σε συμπτώματα που παρατηρήθηκαν σε παιδιά, των οποίων η μητέρα κατανάλωνε αλκοόλ κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης της. Τα συμπτώματα αυτά είναι η δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, η εξασθένηση των γνωστικών λειτουργιών, η καθυστερημένη ανάπτυξη κατά την προγεννητική και μεταγεννητική περίοδο, οι δυσμορφίες, οι δυσκολίες διατροφής και οι συναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού, που προκαλούνται από την κατανάλωση αλκοόλ εκ μέρους της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης της, θεωρούνται ότι συνδέονται με διάσπαση προσοχής, με υπερκινητικότητα και με προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού.

Όσον αφορά τις συνέπειες που φαίνεται να έχει το κάπνισμα (εκ μέρους της εγκύου) στις νοητικές λειτουργίες του παιδιού, επανειλημμένως έχει αναφερθεί ότι το κάπνισμα επηρεάζει αρνητικά τη βιολογική και νοητική ανάπτυξη του εμβρύου και είναι υπαίτιο για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, υπερκινητικότητας, παρορμητισμού και διαταραχών του νευρικού συστήματος του παιδιού.

Τέλος, η χρήση της κοκαΐνης (και άλλων ναρκωτικών ουσιών) εκ μέρους της εγκύου έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει την ανάπτυξη του νευρικού συστήματος του εμβρύου, ενώ συνηθισμένα συμπτώματα είναι το μειωμένο βάρος του εμβρύου, η καθυστερημένη ανάπτυξη, η πρόωρη γέννηση, οι νοητικές δυσκολίες και άλλα προβλήματα υγείας.

Μερικές φορές οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε παράγοντες που επιδρούν κατά τη γέννηση. Ειδικότερα, ο πρόωρος τοκετός, το μικρό βάρος του νεογέννητου, το ελλιπώς αναπτυγμένο νευρικό σύστημα, τα διάφορα προβλήματα υγείας, η αργοπορημένη οξυγόνωση του εγκεφάλου κ.ά. αποτελούν, πολλές φορές,

αιτίες μαθησιακών δυσκολιών. Σε άλλες περιπτώσεις, πιθανοί τραυματισμοί κατά τη γέννηση, προβλήματα με τον ομφάλιο λώρο καθώς, και η αργοπορημένη γέννηση είναι δυνατόν να προκαλέσουν προβλήματα στο κεντρικό νευρικό σύστημα και γνωστικές δυσλειτουργίες που, κατά πάσα πιθανότητα, θα εκδηλωθούν ως μαθησιακές δυσκολίες.

3. Μεταγεννητικοί παράγοντες

Πολλά παιδιά και ενήλικοι έχουν παρουσιάσει συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών χωρίς να έχουν προγεννητικό ιστορικό, αλλά εξαιτίας των μεταγεννητικών τραυματισμών του εγκεφάλου. Τα περισσότερα τραύματα προέρχονται συνήθως από πτώσεις, αυτοκινητικά δυστυχήματα και κακοποιήσεις. Τα συμπτώματα τους ποικίλουν ανάλογα με την περιοχή του εγκεφάλου που έχει τραυματιστεί, την έκταση του τραύματος, καθώς και με την ηλικία του ατόμου. Οι τραυματισμοί του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου έχουν συνδεθεί με τις γλωσσικές δυσλειτουργίες, ενώ τραύματα του δεξιού ημισφαιρίου με δυσκολίες στην αντίληψη του χώρου και στη δημιουργικότητα. Οι Segalowitz & Lawson (1995) συνέδεσαν τους τραυματισμούς του εγκεφάλου με δυσκολίες στη συγκέντρωση προσοχής, καθώς και με δυσκολίες στον προφορικό και γραπτό λόγο.

4. Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Οι κυριότεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες που συνήθως συνδέονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη μάθηση και απόκτηση γνώσεων, είναι εκείνοι που αναφέρονται στην οικογένεια, στην εκπαίδευση, στο φυσικό περιβάλλον και στη διατροφή του παιδιού.

➤ Οικογενειακοί παράγοντες

Ο τρόπος ανατροφής των παιδιών στην οικογένεια έχει συνδυαστεί και με τις μαθησιακές δυσκολίες τους. Οι παράγοντες που μπορεί να συμβάλουν σ' αυτό είναι π.χ. οι αυταρχικοί γονείς, οι ποινές, η έλλειψη οργάνωσης, κανονισμών και κινήτρων, η απουσία γονικής μεσολάβησης, τα πολυάριθμα μέλη, η έλλειψη του ενός γονέα, η εφηβική ηλικία των γονέων, το περιορισμένο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το σύστημα υποστήριξης της οικογένειας κ.ά. Ιδιαίτερης προσοχής χρήζουν οι έφηβοι – μητέρες με περιορισμένη ικανότητα οργάνωσης και ανεπαρκείς γνώσεις.

➤ Εκπαιδευτικοί παράγοντες

Πολλές μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με αρνητικές σχολικές εμπειρίες των παιδιών. Αυτό διαπιστώνεται από το ότι αρκετά παιδιά εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες μετά την έναρξη της φοίτησής τους στο σχολείο και χωρίς να έχουν ιστορικό δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή η αρνητική σχολική εμπειρία του παιδιού είναι δυνατόν να

αποτελεί ένα δευτερεύοντα παράγοντα που συμβάλει στην εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών.

➤ Μόλυνση του περιβάλλοντος

Ένας άλλος παράγοντας που ενοχοποιείται για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η έκθεση σε μόλυβδο. Υποστηρίζεται ότι οι τοξικές ιδιότητες του μολύβδου επηρεάζουν συνήθως τα παιδιά των βιομηχανικών περιοχών, προκαλώντας καθυστερήσεις, σπασμούς, υπνηλία, ερεθισμούς και γαστρικά προβλήματα. Τα παιδιά που έχουν επηρεαστεί από το μόλυβδο συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο, στην κατανόηση και στη συγκέντρωση της προσοχής.

➤ Διατροφή

Η έλλειψη τροφής ή η μονομερής διαίτα φαίνεται ότι αποτελούν ένα ακόμα παράγοντα που είναι δυνατόν να προκαλέσει μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την έρευνα του Feingold (1976), εντοπίστηκαν προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς σε παιδιά των οποίων η διατροφή είχε βασιστεί σε ορισμένες μόνο τροφές. (Πόρποδας Κ., 2003)

• **Επιδημιολογία:**

Οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίστηκαν ως ασθένεια του 20^{ου} αιώνα. Στην δεκαετία του 1970, με κορύφωση σε εκείνη του '80, οι μελετητές προσπαθούν να τις προσεγγίσουν τόσο από την πλευρά των ατομικών διαφορών όσο και από την πλευρά του κοινωνικού φαινομένου. Στα μέσα της δεκαετίας του '90, οι μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται πλέον ως ένα από τα μεγάλα και σοβαρά προβλήματα των δυτικών κοινωνιών. Υπολογίζονται ότι παρουσιάζονται σε ποσοστό που ανέρχεται τουλάχιστον στο 20% του μαθησιακού πληθυσμού. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό χώρο συσχετίζουν τη σχολική αποτυχία και την εγκατάλειψη του σχολείου με το ζήτημα των ίσων ευκαιριών και του αποκλεισμού από αυτές των προερχόμενων από τις ασθενέστερες κοινωνικοοικονομικά τάξεις μαθητών.

Οι Rutter et al (1976), στη μεγάλη έρευνα που πραγματοποίησαν στο νησί σε πληθυσμό 2344 παιδιών ηλικίας 9-11 ετών, διαπίστωσαν καθυστέρηση της ανάγνωσης και ειδική καθυστέρηση της ανάγνωσης σε 165 παιδιά, δηλαδή στο 7,1% του πληθυσμού τους. Σε σχέση με το φύλο, η αναλογία ήταν 1,7 αγόρια προς 1 κορίτσι.

Εξάλλου, οι εξελικτικού τύπου ειδικές μαθησιακές διαταραχές υπολογίζονται σε ποσοστό 2-10% (Baker & Cantwell 1995). Οι στατιστικές μελέτες που έγιναν για τον έλεγχο της εγκυρότητας του Αμερικάνικου Ταξινομητικού Συστήματος (DSM-III-R) των ψυχικών διαταραχών βρήκαν ότι οι ειδικές διαταραχές της ανάγνωσης

συναντώνται στο 2-8% του μαθηματικού πληθυσμού και με αναλογία 4 αγόρια προς 1 κορίτσι.

Από τις έρευνες του Einsenberg (1966 και 1978) προέκυψε ότι στο σύνολο των μαθητών τις Έκτης Δημοτικού όλων των δημόσιων σχολείων της Βαλτιμόρης, το 28% παρουσίασε γενικευμένη καθυστέρηση στην ανάγνωση. Η ίδια έρευνα έδειξε ότι τα αγόρια με τέτοιου τύπου διαταραχές παραπέμπονταν για διερεύνηση της δυσκολίας τους σε σημαντικά μεγαλύτερο αριθμό απ'ό,τι τα κορίτσια.

Στην παιδοψυχιατρική υπηρεσία του Κ.Κ.Ψ.Υ. Βύρωνα – Καισαριανής, κατά το διάστημα από 1/10/1982 έως 31/9/2000, από τα 430 παιδιά στα οποία διαγνώστηκε αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, τα 306 ήταν αγόρια και τα 124 κορίτσια, δηλαδή αναλογία 2,4 αγόρια προς 1 κορίτσι.

Διαταραχές σχολικών ικανοτήτων πολύ συχνά ανευρίσκονται και σε άλλα μέλη της οικογένειας από γενιά σε γενιά. Ο Halgren (1950) υποστηρίζει ότι η εμφάνιση υψηλών ποσοστών διαταραχών του λόγου, της ανάγνωσης, του συλλαβισμού και της γραφής, που παρατηρείται πολύ συχνά στους γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, εξηγείται με την παραδοχή της ύπαρξης ενός επικρατούντος τρόπου κληρονομικότητας. Μελέτες διδύμων έδειξαν ότι η επικράτηση των μαθησιακών διαταραχών στα μέλη των οικογενειών τους ήταν πολύ υψηλότερη από εκείνη του γενικού πληθυσμού και ότι υπήρχε υψηλός δείκτης συμφωνίας για μαθησιακές δυσκολίες σε μονοζυγωτικούς διδύμους σε σύγκριση με τους διζυγωτικούς.

Υποστηρίζεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται περισσότερο στα παιδιά των πόλεων απ'ό,τι των αγροτικών περιοχών. Μία σωστή μεθοδολογικά έρευνα στη Μεγάλη Βρετανία έδειξε ότι τα παιδιά των μεγάλων αστικών κέντρων παρουσίαζαν 2,5 φορές περισσότερο μαθησιακές δυσκολίες από τα παιδιά των αγροτικών περιοχών.

Υποστηρίζεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται πολύ συχνότερα στους παραπτωματικούς εφήβους απ'ό,τι στο γενικό πληθυσμό. (Αναγνωστόπουλος Δ.Κ. 2005)

• Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστούν τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο μαθησιακό, στο γνωστικό και ψυχοκοινωνικό τομέα. Τα παρακάτω χαρακτηριστικά εμφανίζονται με διαφορετική μορφή και ένταση σε κάθε άτομο, επομένως οποιοσδήποτε τομέας ξεχωριστά δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικά υπεύθυνος για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

1. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση:

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση εμφανίζουν αδυναμίες σε βασικές γνωστικές δεξιότητες της αντίληψης, της μνήμης (οπτική και/ή ακουστικής), της γλώσσας και της φωνολογικής επίγνωσης. Ο εντοπισμός των συγκεκριμένων τομέων στους οποίους παρουσιάζονται θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες βοηθά τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν

καλύτερα ποια έργα ενδέχεται να δυσκολέψουν πολύ τα παιδιά στην εκτέλεσή τους, γεγονός που θα τους επιτρέψει να επιλέξουν την πιο ενδεδειγμένη υποστήριξη γι' αυτές τις δυσκολίες και να απομονώσουν εκείνες τις δραστηριότητες τις οποίες τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θα είναι αποτελεσματικά. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ειδική δυσκολία στην ανάγνωση δυσκολεύονται:

- Στη διάκριση διαφορετικών λέξεων που περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (αστέρι/ ασκέρι), και στη διάκριση φθόγγων (ε/α, γ/χ).
- Παραλείπουν φθόγγους σε απλές λέξεις (πότα/πόρτα) ή συλλαβές από λέξεις (κάβι/καράβι), προσθέτουν φωνήματα, συλλαβές ή λέξεις κατά την ανάγνωση, επαναλαμβάνουν γράμματα και συλλαβές.
- Συγχέουν γράμματα με λεπτές γραφικές διαφοροποιήσεις ή λέξεις που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά (μόνος/ νόμος, δένω/μένω).
- Δυσκολεύονται να διαβάσουν ασυνήθιστες και πολυσύλλαβες λέξεις.
- Μπερδεύουν τη σειρά των γραμμάτων στις λέξεις.
- Διαβάζουν καθρεπτικά (φως/ σωφ,αχ/ χα).
- Ελλιπής τήρηση τονισμού και στίξης.
- Εμφανίζουν αργό ρυθμό στην ανάγνωση ή ανάγνωση χωρίς ρυθμό.
- Έλλειψη έκφρασης κατά την ανάγνωση και χρωματισμός της φωνής σε σημεία που δεν χρειάζεται.
- Αντικατάσταση λέξεων, κατά την ανάγνωση, με άλλες νοηματικά, συγγενείς.
- Δυσχέρεια επαναφοράς σε κάθε επόμενη γραμμή ανάγνωσης (από δεξιά προς αριστερά).
- Ακανόνιστη, ά-ρυθμη αναπνοή κατά την απόδοση των σημείων στίξης.

2. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στην ορθογραφία:

- Παράληψη, επανάληψη, αντιμετάθεση ή προσθήκη γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων.
- Χρησιμοποιούν ανάμεικτα μικρά και κεφαλαία γράμματα ή γράμματα σε λάθος σειρά.
- Βασικά ορθογραφικά λάθη (καταλήξεις ουσιαστικών και ρημάτων, άρθρα).
- Σπάνια χρήση τονισμού ή τονισμός σε τυχαία επιλεγόμενες συλλαβές.
- Γραμματικά λάθη όσον αφορά χρόνους και φωνές ρημάτων.
- Άσκοπη ή άτοπη χρήση προθέσεων και συνδέσμων.
- Αδυνατούν να γενικεύσουν την εφαρμογή των κανόνων.

3. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή:

- Περιεχόμενο: χρησιμοποιούν τηλεγραφική μορφή γραπτού, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και συχνά γράφουν με παρατακτική σύνταξη.
- Τρόπος γραφής: κρατούν μεγάλες αποστάσεις ή καθόλου, ελλιπής ευθυγράμμιση, τα γράμματά τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, ενώ υπάρχουν και δυσμορφίες, μουντζούρες και σβησίματα.

- Μορφολογικά στοιχεία: δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης, χρόνους και έχουν δυσκολίες στη σύνταξη και στη γραμματική.
- Ακουστική αντίληψη: δεν βάζουν τόνους ή παρατονίζουν, διαχωρίζουν λέξεις που δεν πρέπει (ξανά πέρασε) ή συνθέτουν δύο λέξεις μαζί (σαλόνιμας).
- Οπτική αντίληψη: συγχέουν οπτικά τη φορά των γραμμμάτων (ξ,η) και χρησιμοποιούν κεφαλαία και μικρά γράμματα ανακατεμένα. (Κουράκης Ι. 1997)

4. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά:

Το 1974 ο L.Kosc διατύπωσε έναν ορισμό της δυσαριθμησίας ως: «μία δομική διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων, που έχει τις ρίζες της σε μία γενετική ή εκ γενετής διαταραχή εκείνων των τμημάτων του εγκεφάλου που είναι τα άμεσα ανατομικά – φυσιολογικά υποστρώματα της ωρίμανσης των μαθηματικών ικανοτήτων, ανάλογα με την ηλικία, χωρίς μια ταυτόχρονη διαταραχή της γενικής νοητικής λειτουργίας».

Τα παιδιά με δυσαριθμησία παρουσιάζουν, σύμφωνα με τους Johnson&Myklebust, σοβαρές δυσκολίες στους παρακάτω τομείς και σε διάφορους βαθμούς:

- Στο σχηματισμό ενός προς ένα αντιστοιχίσεων
- Στη σύνδεση των συμβόλων των αριθμών με τις ποσότητες που αντιπροσωπεύουν
- Στη σύνδεση των ακουστικών και οπτικών συμβόλων των αριθμών
- Στην κατανόηση της τακτικής και της απόλυτης διάστασης των αριθμών
- Στην κατανόηση των σχέσεων μέρους – όλου
- Στην κατάκτηση της έννοιας της διατήρησης της ποσότητας
- Στην εκτέλεση των πράξεων
- Στην κατάκτηση της σημασίας της συγκεκριμένης θέσης και ακολουθίας των αριθμητικών ψηφίων στο χώρο (θεσιακή αξία)
- Στη συγκράτηση και χρήση των αλγόριθμων
- Στις μετρήσεις μεγέθων, ποσοτήτων, όγκων
- Στην ανάγνωση χαρτών και γραφικών παραστάσεων
- Στην εκπόνηση σωστών σχεδίων για την επίλυση προβλημάτων.

(Αγαλιώτης Ι. 2003)

5. Δυσκολίες που συνυπάρχουν με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες:

A. Δυσκολίες στη συμπεριφορά

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συμβαίνει συχνά να παρουσιάζουν και άλλες δυσκολίες στη γενικότερη συμπεριφορά τους, όπως:

- Αδυναμία συγκέντρωσης, διάσπαση προσοχής.

- Νευρικότητα και έντονα ξεσπάσματα.
- Αδιαφορία για τη σχολική επίδοση.
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- Γενικότερη έλλειψη οργάνωσης στη σχολική τσάντα, στα παιχνίδια, στα ρούχα τους κ.λπ.
- Αυξημένη κούραση λόγω της υπερβολικής προσπάθειας στην ανάγνωση και τη γραφή.
- Προκαταβολικό άγχος για τη μάθηση που ελέγχεται με γραφή και ανάγνωση.
- Τάση αποφυγής του γραψίματος.
- Συχνά διαστήματα ονειροπόλησης.
- Περίοδος συναισθηματικής μόνωσης.
- Τάση συναναστροφής με μικρότερους.
- Έκφραση μέσω χειρονομιών (δραστηριοποίηση μη λεκτικού), υπερκινητικότητα.

B. Κινητικές δυσκολίες

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να παρουσιάζουν και δυσκολίες στον κινητικό τομέα, όπως:

- Ελλιπή συντονισμό κινήσεων.
- Κινητική αδεξιότητα.
- Δυσκολία στη λεπτή και αδρή κινητικότητα.
- Προβλήματα ισορροπίας.
- Έλλειψη ρυθμού.

Γ. Δυσκολίες ως προς τη σειροθέτηση και τον προσανατολισμό

Η δυσκολία που έχουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να προσανατολιστούν στο χώρο και το χρόνο δεν τους επιτρέπει να:

- Διακρίνουν διάφορες έννοιες όπως «πάνω - κάτω», «δεξιά - αριστερά», τα σημεία του ορίζοντα, τη μαθηματική σειρά των αριθμών, τη σειρά των μηνών και των ημερών της εβδομάδας κ.ά.
- Προβλήματα αντιμετωπίζουν επίσης στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου (πότε έγινε ένα γεγονός, τις έννοιες του «πριν» και του «μετά» κ.λπ.).
- Τέλος, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να δυσκολεύονται στη διάκριση της αριστεράς και της δεξιάς πλευράς τόσο του δικού τους σώματος όσο και εκείνου του απέναντί τους, και να συγχέουν το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι κ.λπ. (αδιαμόρφωτη πλευρίωση). (Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α. 2010)

- **Μαθησιακές δυσκολίες και άλλες διαταραχές**

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ πιθανό να συνοδεύονται και από μία δεύτερη ψυχιατρική διάγνωση, ιδιαίτερα κατά την περίοδο της εφηβείας. Παρόλα αυτά, η τάση να συσχετίζονται αιτιολογικά οι μαθησιακές διαταραχές με τις συνυπάρχουσες ψυχιατρικές δεν τεκμηριώνεται επαρκώς από τα μέχρι σήμερα ερευνητικά δεδομένα.

- **Μαθησιακές δυσκολίες και υπερκινητικό σύνδρομο**

Υποστηρίζεται ότι, πολύ συχνά, ακαδημαϊκές δυσκολίες παρατηρούνται μαζί με το υπερκινητικό σύνδρομο. Τα παιδιά που παρουσιάζουν και τις δύο διαταραχές (υπερκινητικό σύνδρομο και μαθησιακές δυσκολίες) παραπέμπονται συχνότερα στους ιατροπαιδαγωγικούς σταθμούς και στα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, απ' ό,τι τα παιδιά που παρουσιάζουν μία μόνο διαταραχή.

- **Μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές διαταραχές**

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές, που εκτείνονται από το απλό άγχος μέχρι τη μείζονα καταθλιπτική διαταραχή και την απόπειρα αυτοκτονίας ή την αυτοκτονία. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες πολύ συχνά εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αποθάρρυνση, καταθλιπτικό συναίσθημα και άλλα συναισθηματικά προβλήματα. Η σχολική αποτυχία, όποια και αν είναι η αιτία τους, προκαλεί έντονο ψυχικό πόνο και είναι συνηθισμένο τα παιδιά που την υφίστανται να νοιώθουν στο «περιθώριο», «χαζά» ή «τρελά» και να γίνονται ο στόχος συνεχώς πειραγμάτων και περιφρόνησης, τόσο μεταξύ συνομηλίκων όσο και εκ μέρους των «μεγάλων».

- **Μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς**

Είναι ευρύτατα παραδεκτό ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες πολύ συχνά παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς. Εξίσου παραδεκτό είναι και το αντίστροφο, δηλαδή η πολύ συχνή εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά με σοβαρή παραπτωματική συμπτωματολογία. Συχνά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς στη τάξη και θεωρούνται ευάλωτα στην ανάπτυξη συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς. (www.specialeducation.gr)

- **Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών**

Διαγνωστική εκτίμηση και εκπαιδευτικοί

Σε κάθε σχολική τάξη οι δάσκαλοι διακρίνουν ένα ευρύ φάσμα μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί συναντούν συχνά μαθητές με πολύ χαμηλή σχολική επίδοση, χωρίς να μπορούν να προσδιορίσουν με βεβαιότητα τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας. Πέρα από την αξιολόγηση ορισμένων παραγόντων

που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο, η συναισθηματική κατάσταση, το οικογενειακό περιβάλλον και η τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων, μερικές φορές είναι απαραίτητο να εκτιμηθούν και κάποιες άλλες παράμετροι. Πολλές περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας είναι δυνατόν να οφείλονται σε μειονεξίες αισθητηριακής φύσης που δεν γίνονται αντιληπτές από την πρώτη επαφή με το παιδί. Άλλες, πάλι, οφείλονται στην ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών. Η πολύπλευρη όμως φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν επιτρέπει σε ένα μόνο άτομο να διαγνώσει με ασφάλεια το πρόβλημα και να πάρει τις ανάλογες εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί. Εξάλλου, σύμφωνα με το άρθρο 10 του Π.Δ. 603/82, για να εγγραφεί ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικό σχολείο ή ειδική τάξη είναι απαραίτητο να προσκομίσει στη διεύθυνση του σχολείου έκθεση από ιατροπαιδαγωγικό κέντρο –όπου μπορούν επίσης να εξεταστούν παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ποιοι συμμετέχουν στη διαγνωστική έρευνα – τι περιλαμβάνει αυτή

Παραδοσιακά, οι διαγνωστικές ομάδες αποτελούνται από παιδοψυχίατρο, ή άλλο ειδικό ιατρό ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού (π.χ. οφθαλμίατρο, ακοολόγο, ορθοπαιδικό κ.λπ.), ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και ειδικό παιδαγωγό.

Σύμφωνα με το άρθρο 9 του Π.Δ. 472/83, έργο των κινητών διαγνωστικών ομάδων είναι η πλήρης διάγνωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί και ο καθορισμός:

- A) του τύπου των ειδικών αναγκών του παιδιού,
- B) του βαθμού και της έκτασής τους,
- Γ) των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών,
- Δ) της δομής της ειδικής εκπαίδευσης στην οποία ενδείκνυται να φοιτήσει το παιδί,
- Ε) κάθε άλλης χρήσιμης πληροφορίας για την εκπαίδευσή του.

Η διαγνωστική έρευνα περιλαμβάνει διάφορες ιατρικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές εξετάσεις. Τα αποτελέσματά τους πρέπει να μας πληροφορούν όχι μόνο για τα ειδικά προβλήματα του παιδιού αλλά επίσης για τις ικανότητές του, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρό του, τις συναισθηματικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές του ανάγκες. (Παντελιάδου Σ. 2000)

Αναλυτικά:

1. Το λεπτομερές ιστορικό του ατόμου που παρουσιάζει κάποιο πρόβλημα, στο οποίο περιλαμβάνονται πληροφορίες για τη βιο-ιατρική προϊστορία του, την αναπτυξιακή του πορεία, το χρόνο εμφάνισης και τη μορφή του προβλήματος, την οικογένειά του και την ύπαρξη παρόμοιων προβλημάτων σε άλλα άτομα του περιβάλλοντός του, την εξέλιξη του προβλήματος και άλλα παρόμοια ζητήματα.

2. Ιατρική εξέταση προκειμένου να δοθεί απάντηση στο ερώτημα αν υπάρχουν οργανικά αίτια (π.χ. δυσλειτουργίες στην όραση, την ακοή, την κινητικότητα, το κεντρικό νευρικό σύστημα κτλ.) στα οποία οφείλεται, κατά κύριο λόγο, το πρόβλημα.
3. Εξέταση με κατάλληλα ψυχοτεχνικά μέσα προκειμένου να διαγνωστεί το επίπεδο νοητικής ικανότητας του ατόμου και άλλων πτυχών της προσωπικότητάς του ή της ανάπτυξης των επιμέρους ικανοτήτων του (π.χ. μνημονικών ικανοτήτων, γλωσσικών ικανοτήτων, ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο κτλ.).
4. Άλλες συμπληρωματικές παρατηρήσεις ή πληροφορίες από εκπαιδευτικούς (π.χ. συμπεριφορά στο σχολείο) και γονείς (π.χ. συμπεριφορά στο σπίτι, τρόπος αντιμετώπισης κτλ.), που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τόσο στη σαφέστερη περιγραφή του προβλήματος όσο και στον προγραμματισμό της αντιμετώπισής του.

Η καλή διάγνωση, που αποτελεί βασικό στοιχείο για την αντιμετώπιση του προβλήματος, απαιτεί συνεκτίμηση όλων των παραπάνω στοιχείων και πραγματοποιείται συνήθως σε ειδικά Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και, πρόσφατα, τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), σκοπός των οποίων είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης μαθητών και ειδικά εκείνων που έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται και άτομα που αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες.

Σε όλες τις περιπτώσεις πρέπει να συνεκτιμάται η ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου. Βασική αρχή είναι ότι δεν υπάρχουν προβλήματα μάθησης που εμφανίζονται με ομοιόμορφο τρόπο σε όλους, αλλά άτομα με διαφορετικές προσωπικότητες, διαφορετικές ιστορίες ζωής και διαφορετικά περιβάλλοντα διαβίωσης, τα οποία εκδηλώνουν δυσκολίες μάθησης καθένα με δικό του τρόπο. (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005)

Έγκαιρη ανίχνευση – πρόωμη παρέμβαση

Ως πρόωμη παρέμβαση ορίζεται η παροχή εκπαιδευτικών ή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας τα οποία έχει εντοπισθεί ότι διατρέχουν κίνδυνο να παρουσιάσουν κάποια δυσκολία που μπορεί να επηρεάσει τη γενικότερη ανάπτυξή τους (Smith, 1998). Η πρόωμη παρέμβαση είναι στενά συνδεδεμένη με την ορθή διδασκαλία ενός μαθήματος σε όλους τους μαθητές. Δίνεται έμφαση στην προσαρμοσμένη και εξατομικευμένη διδασκαλία για όλους τους μαθητές και όχι μόνο γι' αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες.

Για την έγκαιρη ανίχνευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούνται πολλές μέθοδοι αξιολόγησης, όπως σταθμισμένες δοκιμασίες αλλά και άτυπες δοκιμασίες. Μια αξιολόγηση τέτοιου τύπου είναι η χορήγηση προκριματικών τεστ (screening) σχολικής ετοιμότητας σε μεγάλο αριθμό παιδιών ή σε όλα τα παιδιά πριν ή κατά την είσοδό τους στην Α' τάξη του Δημοτικού. Η

αξιολόγηση αυτή επιδιώκει τον εντοπισμό ελλειμματικών περιοχών και ανωριμότητας σε διάφορους τομείς της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών που προγνωστικά είναι δυνατόν να αποτελέσουν ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών. Ένας τρόπος έγκαιρου εντοπισμού μαθησιακών δυσκολιών είναι η χρήση της αξιολόγησης βασικών δεξιοτήτων. Στην Ελλάδα έχει προσαρμοστεί η κλίμακα των Desforges και Lindsay (1995) για την αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας (Κασσωτάκη & Ράλλη, 2003). Η κλίμακα αυτή αξιολογεί γλωσσικές, μαθηματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες που σχετίζονται με την κοινωνικότητα και την αυτονομία στη μάθηση.

Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και στην ελληνική γλώσσα δείχνουν ότι η διαδικασία της πρώιμης ανίχνευσης μπορεί να βοηθήσει στην έγκαιρη πρόβλεψη και την έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, κυρίως εάν πραγματοποιείται και αξιολόγηση δεξιοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας, που έχει διαπιστωθεί ότι αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών κατά τη σχολική ηλικία.

Σε γενικές γραμμές, για να είναι επιτυχημένοι αναγνώστες κατά τη σχολική ηλικία, τα παιδιά θα πρέπει πριν από την είσοδο τους στο σχολείο να έχουν αναπτύξει τις παρακάτω δεξιότητες:

α. Λεκτική μνήμη: το παιδί θα πρέπει, για παράδειγμα, να μπορεί να επαναλάβει προτάσεις, να ανακαλεί στη μνήμη του μια ιστορία που μόλις διαβάστηκε από έναν ενήλικα κ.λπ.

β. Λεξιλογικές και συντακτικές δεξιότητες: σε σχέση με τις λεξιλογικές δεξιότητες, το παιδί θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίσει τις λέξεις που του ζητούνται μέσα από μια δοκιμασία πολλαπλής επιλογής, να μπορεί να ονομάσει αντικείμενα (ακρίβεια και ταχύτητα) κ.λπ. Όσον αφορά τις σημασιολογικές, μορφολογικές και συντακτικές δεξιότητες, και ειδικότερα την κατανόησή τους, το παιδί θα πρέπει να μπορεί να κατανοήσει προτάσεις με σύνθετη συντακτική και μορφολογική μορφή. Όσο για την ικανότητα παραγωγής, αυτή μπορεί να μετρηθεί με το μήκος μιας φράσης, τη συμπλήρωση προτάσεων, τη συμπλήρωση μορφολογικών τύπων κ.λπ.

γ. Φωνολογική επίγνωση: εξετάζεται η ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται τα φωνήματα και να συνειδητοποιεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές. Η Adams (1990) περιγράφει πέντε επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης τα οποία το παιδί πρέπει να κατακτήσει, και συγκεκριμένα:

1^{ov} να ακούει ομοιοκαταληξίες και ομοιότητες στη ρίζα των λέξεων μέσα από παιδικά τραγούδια,

2^{ov} να αναγνωρίζει ομοιοκαταληξίες και ομοιότητες στη ρίζα των λέξεων,

3^{ov} να ενώνει και να χωρίζει συλλαβές,

4^{ov} να αναλύει τη λέξη στα φωνήματά της (π.χ. να μετρά τον αριθμό των φωνημάτων σε μια λέξη),

5^{ov} να προσθέτει ή να αφαιρεί συγκεκριμένα φωνήματα και να διαβάζει το υπόλοιπο της λέξης.

δ. Αναγνωστική ετοιμότητα: το παιδί θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει γράμματα, να κατανοεί πώς τα γραπτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν κ.ά. (Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., 2010)

Διαφορική διάγνωση

Το σύνολο των χαρακτηριστικών που προσδιορίζει τον τύπο της διαταραχής κάθε τομέα των σχολικών ικανοτήτων πρέπει να είναι τέτοιας βαρύτητας, συχνότητας και διάρκειας, ώστε να διακρίνεται από τις φυσιολογικές αποκλίσεις της σχολικής απόδοσης. Η ελλιπής ή διακεκομμένη φοίτηση στο σχολείο, τα διδακτικά κενά που οφείλονται σε ελλείματα του εκπαιδευτικού συστήματος, η διαφορετικότητα του εθνικού και πολιτιστικού υπόβαθρου του παιδιού (π.χ. παιδιά οικονομικών μεταναστών και παλιννοσπούδων Ελλήνων που δεν μιλούν επαρκώς την Ελληνική γλώσσα), το χαοτικό ή πολυπροβληματικό οικογενειακό περιβάλλον έχουν ως συνέπεια δυσκολίες ή αδυναμία σχολικής μάθησης.

Τα ανεπίλυτα προβλήματα όρασης και ακοής επηρεάζουν σοβαρά τις μαθησιακές ικανότητες του παιδιού και πρέπει να ελέγχονται χωριστά.

Η νοητική καθυστέρηση έχει ως άμεσο επακόλουθο δυσκολίες μάθησης. Παρόλα αυτά, σε ορισμένες περιπτώσεις ελαφράς ή μέτριας νοητικής καθυστέρησης, το παιδί παρουσιάζει διαταραχές των σχολικών του ικανοτήτων σοβαρότερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με το επίπεδο των νοητικών του δυνατοτήτων. Τότε θα πρέπει να τίθεται και η κατάλληλη διάγνωση της διαταραχής των σχολικών ικανοτήτων. Με ανάλογο τρόπο θα πρέπει να τίθεται η διάγνωση της κατάλληλης μαθησιακής διαταραχής και στα παιδιά με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή.

Παιδιά με πρωτογενείς συναισθηματικές διαταραχές συχνά έχουν δυσκολίες στο σχολείο εξαιτίας ανεπαρκούς κινήτρου, εμπλοκής της ψυχικής τους ενέργειας στην ενασχόληση με το πρόβλημά τους ή άγχους. Παιδιά με σοβαρή κατάθλιψη, μεθοριακή διαταραχή ή σχολική φοβία συχνά έχουν κακή σχολική απόδοση. Εντούτοις, τα παιδιά με πρωτογενείς συναισθηματικές διαταραχές διαφέρουν χαρακτηριστικά ως προς το μαθησιακό τους προφίλ από εκείνα με ειδική μαθησιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων. Ειδικότερα, αν διαπιστωθεί βαθμιαία μείωση της σχολικής απόδοσης, που εμφανίζονται ταυτόχρονα (ή αμέσως μετά) με τη συναισθηματική διαταραχή, απομακρύνεται η διάγνωση των διαταραχών των σχολικών ικανοτήτων και οι υπάρχουσες μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να συσχετιστούν με την υποκείμενη συναισθηματική διαταραχή. (Αναγνωστόπουλος Δ.Κ., Σίνη Α.Θ., 2005)

• **Αξιολογήση**

➤ Φύλλο Α (για ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία)

Όνομα μαθητή:.....
Ημερομ. γέννησης:.....
Σχολείο:..... τηλ.:.....
Τάξη:..... δάσκαλος:..... τηλ.:.....
Διεύθυνση σπιτιού:..... τηλ.:.....
Επάγγελμα πατέρα:..... τηλ.:.....
Επάγγελμα μητέρας:..... τηλ.:.....
Ημερομηνία εξέτασης:.....
Παραπομπή από:.....

Έλεγχος της επίδοσης:

- ✓ : σωστή απάντηση
- X : λανθασμένη απάντηση
- ; : ασταθής απάντηση
- : «δεν ξέρω»
- * : «δες τα σχόλια»

Σημειώνουμε πάνω από κάθε γράμμα, συλλαβή ή λέξη το ανάλογο σημάδι.

1) Αναγνωρίζει (στην καρτέλα του) τα γράμματα που του ζητάμε, π.χ. πού είναι το λ;

α β γ δ ε ζ η θ ι κ λ μ ν ξ ο π ρ σ τ υ φ χ ψ ω
Αντικαθιστά τα:
Χρειάζεται να μάθει τα:

2) Ονομάζει τα γράμματα που του δείχνουμε στην καρτέλα του, π.χ. ποιο είναι αυτό;

α β γ δ ε ζ η θ ι κ λ μ ν ξ ο π ρ σ τ υ φ χ ψ ω
Αντικαθιστά τα:
Χρειάζεται να μάθει τα:

3) Αντιγράφει τα παρακάτω γράμματα σε χαρτί που του δίνουμε:

β θ π ρ σ τ φ γ δ ο χ

Γράφει τα γράμματα με τη σωστή φορά:

Κρατάει σωστά το μολύβι:

Με ποιο χέρι γράφει:

Πως τοποθετεί το χαρτί μπροστά του για να γράψει:

ΣΧΟΛΙΑ

.....

.....

.....

.....

.....

4) Διαβάζει απλές συλλαβές στην καρτέλα που του δίνουμε:

φε το θι δα βω γι γε κη ζα ξο πυ ρω

- Διαβάζει αμέσως τη συλλαβή:
- Διαβάζει ένα ένα τα γράμματα και μετά μαζί (π.χ. φου και ε = φε):
- Διαβάζει πρώτα από μέσα του τη συλλαβή και μετά δυνατά:

5) Αντιγράφει απλές συλλαβές (σε χαρτί που του δίνουμε):

γε χη πα δο

ΣΧΟΛΙΑ:

.....

.....

.....

.....

.....

6) Γράφει τις συλλαβές που υπαγορεύουμε (σε χαρτί που του δίνουμε):

θε λι φα δο

- Γράφει σωστά:
- Παραλείπει γράμματα:
- Αντικαθιστά γράμματα:

- 7) Εάν αποτύχει στο 6, ζητάμε να μας αναλύσει τις παρακάτω συλλαβές στα γράμματα ή στις φωνές που ακούει, π.χ. ποια γράμματα ακούς όταν λέω βο:

βο κα τε χο μα

- Αναλύει σωστά:

- 8) Διαβάζει απλές λέξεις και προτάσεις και αποδίδει το νόημα (Με ερωτήσεις ελέγχουμε το νόημα π.χ. τι έκανε ο Νίκος; Ποιος άναψε την τηλεόραση;):

πως δεν σώμα χαρά γάμος δάσος
κεράσι ποτάμι νικητής ζωηρός οδηγός τηλέφωνο
εφημερίδα χελιδόνι

Ο Νίκος αγόρασε ένα κόκκινο μολύβι.

Η Μαρία άναψε την τηλεόραση.

- Διαβάζει ολοκληρη τη λέξη:
- Λέει ένα ένα τα γράμματα και μετά ολοκληρη τη λέξη:
- Λέει μία μία τις συλλαβές και μετά ολοκληρη τη λέξη:

- 9) Χωρίζει σε συλλαβές τις λέξεις που λέμε:

τυρί θάλασσα άλογο εξήγηση

- Χωρίζει σωστά:

- 10) Γράφει τις λέξεις που υπαγορεύουμε:

δεν τάξη όταν λάθος τιμόνι γερανός
όνομα αποθήκη εφημερίδα μεσημέρι

- Γράφει σωστά:
- Παραλείπει γράμματα:
- Αντικαθιστά γράμματα:
- Αφήνει αποστάσεις μεταξύ των λέξεων:
- Τονίζει τις λέξεις:
- Ελέγχει τη λέξη που γράφει:

ΣΧΟΛΙΑ:

.....
.....
.....

.....
.....

11) Διαβάζει συλλαβές, λέξεις και πρόταση με δίψηφα σύμφωνα:

κρ	τρ	κλ	πρ	φρ	χρ	σπ	στ	πλ	σκ
κρεβάτι		κλάμα		φρένο		πλαστικό		Χρήστος	βροχή
τραπέζι		βιβλίο		νυχτικό		βάτραχος			

Ο Κώστας άφησε το βιβλίο πάνω στο τραπέζι.

- Ελέγχουμε με ερωτήσεις το νόημα:
- Αργεί να διαβάσει:
- Εάν, ναι πώς προσπαθεί να τα διαβάσει:

12) Αναλύει με τη σειρά τα γράμματα που ακούει στις συλλαβές που λέμε (π.χ. ποια γράμματα ακούς με τη σειρά όταν λέω χρα...).

χρα τρο βλα φνα σπε

ΣΧΟΛΙΑ:

.....
.....
.....
.....
.....

13) Γράφει συλλαβές και λέξεις (όπως στο 12) που υπαγορεύουμε:

χτα	φλο	σπε	τρι	πλα	βρο
κρέας	χρόνος	θρανίο	δρόμος	αχλάδι	φτάνω

- Γράφει σωστά:
- Παραλείπει γράμματα:
- Αντικαθιστά γράμματα:

ΣΧΟΛΙΑ

.....
.....
.....
.....
.....

14) Διαβάζει συλλαβές, λέξεις και πρόταση με δίψηφα φωνήεντα και συνδυασμούς:

αι ου ει αυ οι ευ οη αι ια

μαζεύω παιχνίδι είδα κουλούρι βοηθός
ευχαριστώ λαιμός πουλί αυτός καλάθια

Η Εύα άνοιξε το κουτί που της έδωσε ο θείος της.

- Διαβάζει και τα δύο φωνήεντα μαζί:
- Διαβάζει ένα ένα τα φωνήεντα και μετά μαζί:
- Διαβάζει με δυσκολία τις λέξεις:
- Άλλα σχόλια:

15) Γράφει λέξεις με δίψηφα φωνήεντα που υπαγορεύουμε:

βουνό απόγευμα αυτιά Παύλος φούστα ρεύμα
λάθη που έγιναν:.....

16) Διαβάζει συλλαβές και λέξεις με δίψηφα σύμφωνα:

μπ ντ	τζ	γκ	τα	γγ	μπρ	ντρ	γκρ
αγκάθι		μπαλόني		δόντι		τζάκι	τσιγάρο
φεγγάρι		τζατζίκι		λαμπάδα		τσίγλα	μαντίλι

- Διαβάζει και τα δύο σύμφωνα μαζί:
- Λέει ένα ένα τα σύμφωνα και μετά μαζί:
- Άργησε να διαβάσει τα:
- Άλλα σχόλια:

17) Γράφει λέξεις που υπαγορεύουμε:

Καλαμπόκι	ποντικός	κουμπί	τζάμι	παράγκα
Τσιμέντο	μπράβο	γκρεμός	άσπρο	

Λάθη που έγιναν:.....

18) Διαβάζει την παρακάτω παράγραφο και απαντά σε ερωτήσεις:

Κάτω από το παράθυρό της η Βούλα είχε μια φωλιά χελιδονιών. Ένα απόγευμα βρήκε τρία αβγουλάκια. Έτρεξε χαρούμενη στον μπαμπά της να το πει.

- Άργησε να διαβάσει:
- Εάν ναι, κυκλώνουμε τις λέξεις που δυσκολεύτηκε στο δικό μας κείμενο:
- Σταμάτησε στις τελείες:
- Ελέγχουμε το νόημα με ερωτήσεις:
- Που ήταν η φωλιά:
- Τι πουλάκια είχε η φωλιά:
- Τι είδε ένα απόγευμα η Βούλα:

- Σε ποιον πήγε να το πει:

ΣΧΟΛΙΑ:

.....
.....
.....
.....
.....

(Φλωράτου Μ., 2009)

- **Η εκπαίδευση των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες – Σχολείο για όλους**

Από το 2000 με τη ψήφιση του Νόμου 2817 νομιμοποιούνται οι διαδικασίες που επιτρέπουν στους μαθητές με αναπηρία να διδάσκονται από κοινού με τους δίχως αναπηρία συμμαθητές τους. Η αναγνώριση της συνεκπαίδευσης, από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα, ως βασική διαδικασία για την προαγωγή τόσο του ατόμου με αναπηρία όσο και των υπολοίπων πολιτών φαίνεται να έχει επηρεάσει την εκπαιδευτική πολιτική και στη χώρα μας.

Συχνά ο όρος «συνεκπαίδευση» συγχέεται και με άλλους σχετικούς όρους, όπως παραδείγματος χάριν με τον όρο «ενσωμάτωση» ή τον όρο «ένταξη», των οποίων μπορεί να αποτελεί εννοιολογική εξέλιξη, χωρίς ωστόσο να ταυτίζεται με αυτούς. Η συνεκπαίδευση δεν παραπέμπει σε μια κατάσταση κατά την οποία η «γενική» εκπαίδευση απλώς συμπεριλαμβάνει και τους μαθητές με αναπηρία, δίχως να έχουν επιτευχθεί οι απαραίτητες αλλαγές ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Δεν πρόκειται για μια απλή μετακίνηση των μαθητών από μια εκπαιδευτική δομή σε μια άλλη, ούτε για τη λειτουργία δύο παράλληλων τύπων εκπαίδευσης ή τη δημιουργία ενός νέου οργανωτικού σχήματος στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης. Η συνεκπαίδευση αποτελεί μια πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία με πολλαπλές εκπαιδευτικές, πολιτικές και κοινωνικές προεκτάσεις.

Το εγχείρημα της από κοινού φοίτησης μαθητών με ή δίχως αναπηρία έχει διέλθει από διάφορα στάδια, το περοεχόμενο των οποίων αποτυπώνεται σε διαφορετικούς όρους. Συγκεκριμένα, κάποιοι από τους όρους αυτούς είναι οι εξής (Turnbull et al.2002): «μερική φοίτηση στη γενική τάξη» - «ένταξη» («mainstreaming» - «integration»), «Πρωτοβουλία στη Γενική Εκπαίδευση» («Regular Education Initiative» – REI), «συνεκπαίδευση», «πλήρη συνεκπαίδευση» (inclusion – full inclusion), «Καθολικός σχεδιασμός» («Universal Design»).

Το διαρκές αίτημα της εποχής μας για από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οδήγησε στη δημιουργία ποικίλων μοντέλων εκπαίδευσης και διαφοροποιημένων μορφών διδακτικής προσέγγισης. Αν και το καθένα από τα μοντέλα αυτά έχει το ιδιαίτερο θεωρητικό του υπόβαθρο, διακριτική δομή και οργάνωση, εντοπίζονται ανάμεσά τους κάποια βασικά κοινά στοιχεία. Μοντέλα συνεκπαίδευσης είναι:

1. «Κοινωνία της μάθησης» (Community for Learning).
2. «Προσαρμοσμένα περιβάλλοντα Μάθησης» (Adaptive Learning Environments Model).
3. «Επιτυχία για όλους» (Success for All)
4. «Αρχάριοι και Προχωρημένοι μαθητές»
5. «Τάξη μέσα στην τάξη» (Class within a Class Model).
6. «20/20 Ανάλυση: Ένα εργαλείο παιδαγωγικής αξιολόγησης και σχεδιασμού διδασκαλίας» (20/20 Analysis: A Tool for Instructional Planning).
(Σούλης Σ.2008)

Βιβλιογραφία:

- Χρηστάκης Κ., (2002), Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Αγαλιώτης Ι.,(2006), Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής οικοπροσαρμοστική προσέγγιση τόμος Α, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κοντοπούλου Μ.,(2007), Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, μια ψυχοδυναμική οπτική, Εκδόσεις GUTENBERG, Αθήνα.
- Πόρποδας Κ.,(2003), Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση), Εκδόσεις Πόρποδας, Πάτρα.
- Επιστημονική επιμέλεια: Γ.ΒΟΡΡΙΑ,Μ.ΝΤΑΒΟΥ,Ζ.ΠΑΠΑΛΗΓΟΥΡΑ,(2003), Εισαγωγή στην ψυχολογία του HILGARD,τόμος Α',σειρά Α': Ψυχολογία, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Roger Pierangelo, George Giuliani,(2006), Learning Disabilities, A practical approach to foundations, Assessment, Diagnosis and teaching, Pearson Education, Inc.
- Μιχελογιάννης Ι., (2000).Μαθησιακές Δυσκολίες. Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, 2^η έκδοση, Αθήνα.
- Μαριδάκη Α.- Κασσωτάκη, (2005), Δυσκολίες Μάθησης ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Αναγνωστόπουλος Δ.Κ., Σίνη Α.Θ.,(2005), Διαταραχές Σχολικής Μάθησης & ψυχοπαθολογία, Εκδόσεις ΒΗΤΑ, Αθήνα.
- Αγαλιώτης Ι., (2003), Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 6^η έκδοση,Αθήνα.
- Ιωσήφ Ε.Κουράκης, (1997),Ανίχνευση στον κόσμο των Μαθησιακών Δυσκολιών, Εκδόσεις "ΕΛΛΗΝ", Αθήνα.
- Επιμέλεια: Πολυχρόνη Φ.,Χατζηχρήστου Χ.,Μπίμπου Α., (2010) Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα, 5^η έκδοση, Αθήνα.
- Παντελιάδου Σ. (2000), Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 1^η έκδοση, Αθήνα.
- Φλωράτου Μ., (2009), Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Εκδόσεις Οδυσσέας,9^η Έκδοση, Αθήνα.
- Σούλης Σ. – Γ., (2008), Ένα σχολείο για όλους, Από την έρευνα στην πράξη παιδαγωγική της ένταξης, Τόμος Β', Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Πηγές διαδικτύου:

- Μαθησιακές Δυσκολίες, el.wikipedia.org, τελευταία πρόσβαση 10/02/2012.
- Τζουριάδου Μ. & Μπάρμπας Γ., Μαθησιακές Δυσκολίες Γνωστικές Προσεγγίσεις, www.mathisiakes-tzouriadou-barbas, τελευταία πρόσβαση 15/01/2011.

- Αναγνωστόπουλος Δ.Κ, Η συννοσηρότητα των μαθησιακών διαταραχών, Ψ.Υ. Βύρωνα – Καισαριανής, www.specialeducation.gr, τελευταία πρόσβαση 01/02/2012.
- Μονάδα Εφηβικής Υγείας, www.youth-health.gr, τελευταία πρόσβαση 15/02/2012.
- Πόρποδας Κ., Υλικό για την αξιολόγηση Μαθησιακών Δυσκολιών, www.specialeducation.gr, τελευταία πρόσβαση 20/03/2012.

Β μέρος

Μελέτη της γλώσσας Α' Δημοτικού

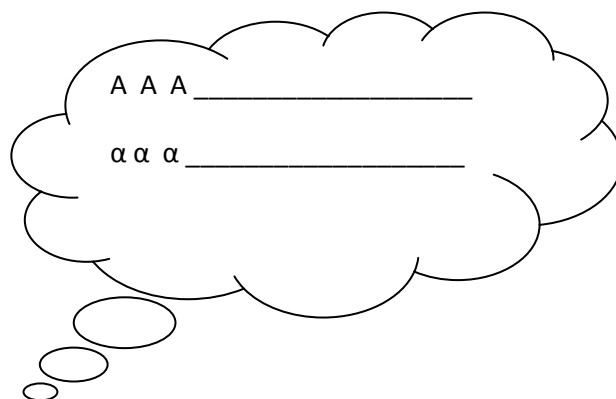
Α' τεύχος βιβλίο μαθητή και Α' τεύχος τετράδιο εργασιών

Κεφάλαιο 1

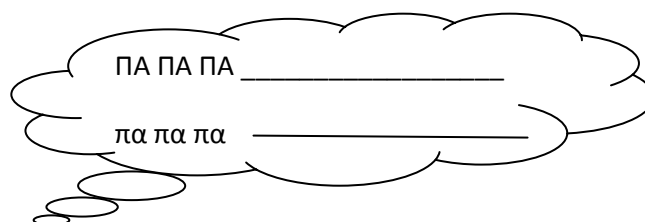
Που είναι ο Άρης;



Τι φωνάζει ο Άρης στη τσουλήθρα; Διάβασε και γράψε.

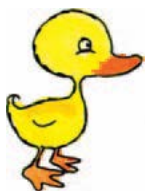


Πως φωνάζει η πάπια; Διάβασε και γράψε.





Πως φωνάζει το παπί; Διάβασε και γράψε.



πi πi πi _____
πi πi πi _____



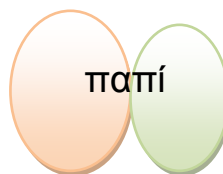
Το σαλιγκάρι θέλει να γράψεις τη λέξη παπί.



πα



πί



παπί



Ποιον θέλει να ταΐσει Μαρίνα; Γράψε τα γράμματα που λείπουν στη σωστή σειρά. Τα χρώματα θα σε βοηθήσουν.

Το παπί Το _ _ _ ί



Διάβασε και γράψε τι τραγουδά ο Άρης.



Τα τα τα _____



Διάβασε τι τρώει το παπί.

πί

τα

πίτα



Γράψε τα γράμματα στη σωστή σειρά και διάβασε τη λέξη.

π ί τ α

π ί τ α

_ ί _



Πού είναι το παπί; Είναι πάνω στην πατάτα. Διάβασε πάλι τη λέξη πατάτα και χώρισε την σε συλλαβές. Μετά διάβασε δυνατά τα γράμματα.

πατάτα

λέξη

πα τά τα

συλλαβές

π α τ ά τ

α γράμματα



Τα παπάκια μπέρδεψαν τους κύκλους. Γράψε σωστά και διάβασε τη λέξη **πατάτα**. Ακολουθήσε τα χρώματα.

τα

τά

πα

— — —



Συμπλήρωσε τα γράμματα που λείπουν και διάβασε τη λέξη **πατάτα**.

πα_ά_ _

τ α α



Διάβασε και γράψε στη γραμμή τι λέει η Μαρίνα.



Ο ο ο ο _____



Διάβασε και γράψε στη γραμμή τι λέει το παιδάκι.



πο πο πο _____



Διάβασε με τι παίζουν τα παιδιά;



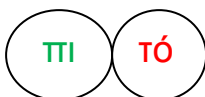
ΤΌΠΙ

ΤΟ

ΠΙ



Τα παπάκια μπέρδεψαν τους κύκλους. Γράψε σωστά και διάβασε τη λέξη. Τα χρώματα θα σε βοηθήσουν.



Συμπλήρωσε τα γράμματα που λείπουν και διάβασε τη λέξη.

ΤΌΠΙ

Τ _ Π _



Διάβασε και γράψε στη γραμμή τι τραγουδάει το κουρδιστό παπί.



Λα λα λα λα _____

Αντίο, θάλασσα

1. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός κειμένου.

Για το λόγο αυτό, η χρήση εικονογραφημένου υλικού κατά την ανάγνωση είναι σημαντική μια και προσφέρει μια οπτική διάσταση κατά την κατανόηση του κειμένου. Η κατανόηση των παιδιών αυτών μπορεί να βελτιωθεί αν πάρουν ενεργό μέρος στην ανάγνωση, βάζοντας σε κύκλο κύριες έννοιες ή το φώνημα στόχο.

2. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες στον τρόπο γραφής. Τα γράμματά τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, υπάρχουν δυσμορφίες, μουντζούρες και συχνά σβησίματα.

Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις να ενώσει τις τελίτσες και να χρωματίσει το γράμμα στόχο.

3. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμία να κατανοήσουν τη φωνολογική δομή των λέξεων, σε επίπεδο συλλαβής και σε φωνήματα, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνει την κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης και τη μετέπειτα αυτοματοποίηση της ανάγνωσης.

Για το λόγο αυτό, ο μαθητής καλείται να αναλύει και να συνθέτει τις λέξεις σε συλλαβές και σε φωνήματα.

(Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., 2010, Πόρποδας Κ.
www.specialeducation.gr)

Αντίο, θάλασσα



Βρες και βάλε σε κύκλο τα Α α:



- Αρη, Μαρίνα! Ελάτε! Πάμε.



- Αα, μαμά, έλα!

Ένας αχινός! Θα πάρω άμμο από την παραλία.



- Αντίο, θάλασσα.

Α α Α α Α α

 Συμπλήρωσε τα Α α και βρες τι έγραψε η Μαρίνα στην άμμο.



 Βρες και βάλε σε κύκλο τα Α α



Αχ, και να 'μουν αχινός,
Βουτηχτής αληθινός,
Στην άμμο να ξαπλώνω,
Τα αγκάθια μου να απλώνω!



Ένωσε τις τελίτσες και σχημάτισε τα Α α

Α α Α α Α α Α α

Α α Α α Α α Α α

Α α

Α α



Διάβασε δυνατά ποια λέξη έγραψε το σαλιγκάρι.

Μαμά



Πες πάλι τη λέξη αργά και χτύπα τα χέρια σου σε κάθε κομμάτι – συλλαβή της.

μα μά

Συλλαβές λέγονται τα μικρότερα τμήματα των λέξεων.



Πες πάλι τη λέξη αργά και χτύπα τα χέρια σου σε κάθε κομμάτι – φωνή – φθόγγο της.

μ α μ ά

Φθόγγοι λέγονται οι απλές φωνές από τις οποίες αποτελούνται οι λέξεις.

Τιτίνα, η κότα

1. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός κειμένου.

Για το λόγο αυτό, η χρήση εικονογραφημένου υλικού κατά την ανάγνωση είναι σημαντική μια και προσφέρει μια οπτική διάσταση κατά την κατανόηση του κειμένου. Η κατανόηση των παιδιών αυτών μπορεί να βελτιωθεί αν πάρουν ενεργό μέρος στην ανάγνωση, βάζοντας σε κύκλο κύριες έννοιες ή το φώνημα στόχο.

2. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν δυσκολία στην οπτική – ακουστική μνήμη και στην ικανότητα αντίληψης θέσης και διαδοχής των γραμμάτων.

Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις με τη χρήση οπτικού υλικού (εικόνες) συνδυασμένες με τη γραφική τους παράσταση.

3. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες στον τρόπο γραφής. Τα γράμματά τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, υπάρχουν δυσμορφίες, μουντζούρες και συχνά σβησίματα.

Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις να ενώσει τις τελίτσες και να χρωματίσει το γράμμα στόχο.

4. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται στη κατάκτηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας (τόσο σε επίπεδο συλλαβής όσο και σε επίπεδο φωνήματος) και στη συλλαβική και φωνημική επεξεργασία των λέξεων.

Για το λόγο αυτό οι ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για τους μαθητές.

5. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται στη θέση και στη διαδοχή των γραμμάτων και στη φωνημική αντιστοιχία.

Για το λόγο αυτό, δίνονται ασκήσεις συμπλήρωσης του γράμματος – στόχου και ανάγνωση της λέξης.

Επίσης, δίνονται ομάδες συλλαβών, οι οποίες δομούν μια συγκεκριμένη λέξη, αλλά είναι ανακατεμένες. Οι μαθητές καλούνται να τις βάλουν στη σωστή σειρά προφορικά και στη συνέχεια να γράψουν τις λέξεις.

(Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., 2010, Πόρποδας Κ.
www.specialeducation.gr)

Τιτίνα, η κότα



Βρες και βάλε σε κύκλο τα τ



- Τιτίνα! Τιτίνα, έλα, πίτα!



- Ορφέα, Ορφέα!




- Τι είναι, μαμά;



- Άσε πια την κότα.

Το τρένο θα φύγει. Πάμε.

 Τι τρώει η Τιτίνα, η κότα; Βάλε σε κύκλο τις λέξεις που έχουν **τ** όπως στο παράδειγμα και θα το μάθεις;



τυρί

πατάτα

καρότα



ψάρι

πίτα

Καραμέλα



Βάλε σε κύκλο όλα τα τ που θα βρεις:

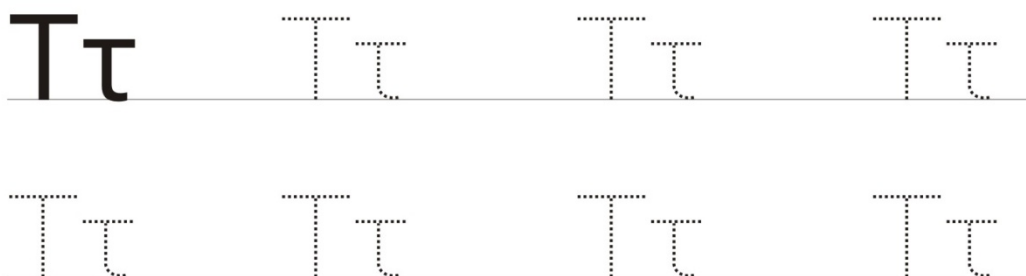


Ταξιδεύω με το τρένο,
τρέχω, τρέχω δίχως φρένο.
Και ο αετός φωνάζει:
«Εε, Τιτίνα, πάτα γκάζι».





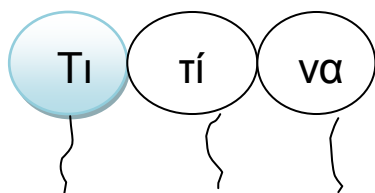
Ένωσε τις τελείες και φτιάξε το τ



Το σαλιγκάρι θέλει να διαβάσεις δυνατά τι έχει γράψει στο μπαλόνι

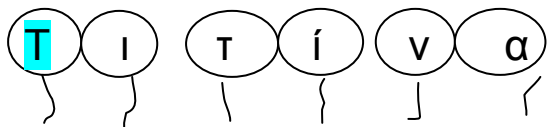


Το σαλιγκάρι θέλει να ζωγραφίσεις τα μπαλόνια που έχουν συλλαβές με το γράμμα τ. Όπως στο παράδειγμα.

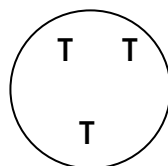




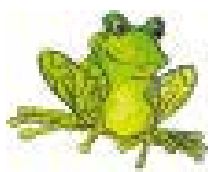
Το σαλιγκάρι θέλει να ζωγραφίσεις τα μπαλόνια που έχουν το γράμμα τ. Όπως στο παράδειγμα.



ποιοι είναι οι φίλοι της Τιτίνας; Γράψε τα τ που λείπουν και θα το μάθεις.



ο αε_ός



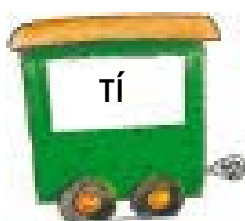
ο βά_ραχος



η νυχ_ερίδα



Ποιος ταξιδεύει με τρένο; Βάλε τα βαγόνια στη σωστή σειρά και θα το μάθεις. Τα χρώματα θα σε βοηθήσουν.



Τι ρίχνει στην πίτα η Τιτίνα, η κότα; Βάλε στη σωστή σειρά τους κύκλους, γράψε και διάβασε. **αλάτι**



Πεπόνι, πεπόνι!

1. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός κειμένου.

Για το λόγο αυτό, η χρήση εικονογραφημένου υλικού κατά την ανάγνωση είναι σημαντική μια και προσφέρει μια οπτική διάσταση κατά την κατανόηση του κειμένου. Η κατανόηση των παιδιών αυτών μπορεί να βελτιωθεί αν πάρουν ενεργό μέρος στην ανάγνωση, βάζοντας σε κύκλο κύριες έννοιες ή το φώνημα στόχο.

2. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδυναμία στη γραφημική – φωνημική αντιστοιχία και στην οπτική - ακουστική αντίληψη. Για το λόγο αυτό, οι μαθητές βλέπουν μια σειρά εικόνων οι οποίες αντιπροσωπεύουν πράγματα, πρόσωπα, ζώα και γενικότερα λέξεις, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα εικονοποίησης. Οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχήσουν τις εικόνες με τις λέξεις.

3. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες στον τρόπο γραφής. Τα γράμματά τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, υπάρχουν δυσμορφίες, μουντζούρες και συχνά σβησίματα.

Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις να ενώσει τις τελίτσες και να χρωματίσει το γράμμα στόχο.

4. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμία στη φωνολογική ενημερότητα.

Για το λόγο αυτό, δίνονται μεμονωμένα γράμματα - συλλαβές και οι μαθητές συνδυάζοντας τες δημιουργούν τις λέξεις.

(Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., 2010, Πόρποδας Κ. www.specialeducation.gr)

Πεπόνι, Πεπόνι!



Βρες και βάλε σε κύκλο τα **π**

Πεπόνι, πεπόνι!



- Παππού, ένας παπαγάλος!



- Παπαγάλε θες πεπόνι;



- Πεπόνι, πεπόνι.



- Παπαγάλε, θέλεις παγωτό;



- Παγωτό, παγωτό.



Τι θέλει να φάει ο παπαγάλος;

Αντιστοίχησε τις λέξεις με τις εικόνες και θα το μάθεις.



παγωτό



πεπόνι



Τι είδε ο παπαγάλος; Βάλε σε κύκλο τα π.



Παπαγάλε μου, τι είδες;



Είδα ένα σπίτι  στην παραλία .



Τι άλλο είδες;



Ένα παλάτι.

Ένα παλάτι από αλάτι





Γράφω το Π π

Π π

Π π

Π π

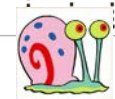
Π π

Π π

Π π

Π π

Π π



Χρωματίζω τα Π π

Π π

Π π



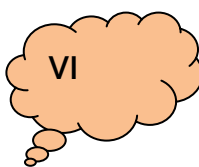
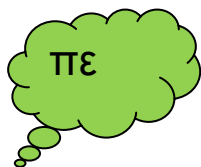
Το σαλιγκάρι μπέρδεψε τα σύννεφα.

Βάλε στη σωστή σειρά τα σύννεφα.

Κάθε σύννεφο είναι μία συλλαβή.

Τα χρώματα θα σε βοηθήσουν.

ΠΕΠΌΝΙ





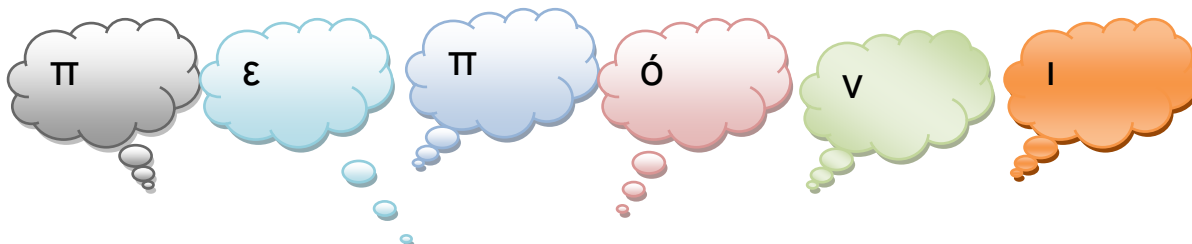
Το σαλιγκάρι μπέρδεψε τα σύννεφα.

Βάλε στη σωστή σειρά τα σύννεφα.

Κάθε σύννεφο είναι ένα γράμμα.

Τα χρώματα θα σε βοηθήσουν.

ΠΕΠΌΝΙ



— — — — —



Τι είδε ο παπαγάλος;

Πάρε **πα** από τη **πατάτα**,

Πάρε **λά** από το **αλάτι**,

Πάρε **τι** από το **σπίτι**.

Γράψε τα στη σωστή σειρά και διάβασε δυνατά.

— — —

Ένα χελιδόνι

1. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός κειμένου.

Για το λόγο αυτό, η χρήση εικονογραφημένου υλικού κατά την ανάγνωση είναι σημαντική μια και προσφέρει μια οπτική διάσταση κατά την κατανόηση του κειμένου. Η κατανόηση των παιδιών αυτών μπορεί να βελτιωθεί αν πάρουν ενεργό μέρος στην ανάγνωση, βάζοντας σε κύκλο κύριες έννοιες ή το φώνημα στόχο.

2. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες στον τρόπο γραφής. Τα γράμματά τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, υπάρχουν δυσμορφίες, μουντζούρες και συχνά σβησίματα.

Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις να ενώσει τις τελίτσες και να χρωματίσει το γράμμα στόχο.

3. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδυναμία στη γραφημική – φωνημική αντιστοιχία και στην οπτική - ακουστική αντίληψη.

Για το λόγο αυτό, οι μαθητές βλέπουν μια σειρά εικόνων οι οποίες αντιπροσωπεύουν πράγματα, πρόσωπα, ζώα και γενικότερα λέξεις, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα εικονοποίησης. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν το φώνημα στόχο και να το βάλουν σε κύκλο.

4. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμία στην ακουστική και οπτική αντίληψη. Όπως δεν βάζουν τόνους ή παρά τονίζουν και συγχέουν οπτικά τη φορά των γραμμάτων.

Για το λόγο αυτό, οι μαθητές καλούνται να αντιγράψουν τη λέξη με στόχο να συμπληρώσουν την πρόταση.

5. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμία στη φωνολογική ενημερότητα.

Για το λόγο αυτό, δίνονται μεμονωμένα γράμματα - συλλαβές και οι μαθητές συνδυάζοντας τες δημιουργούν τις λέξεις.

(Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., 2010, Πόρποδας Κ.
www.specialeducation.gr)

Ένα χελιδόνι



Βρες και βάλε σε κύκλο τις φωνούλες που ακούς το Ε ε

- Εδώ είναι ακόμα το χελιδόνι;
- Εδώ είναι. Έλα να δεις τι έχει.
- Τι έχει;
- Έχει πέντε μικρά.
- Πετάνε;
- Πετάνε όλα. Έλα.

έχει

Ε ε Ε ε Ε ε



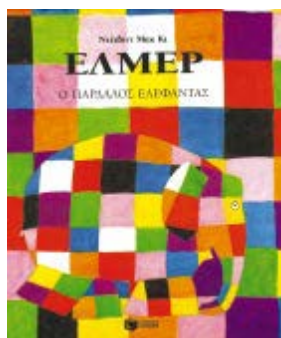
Συμπλήρωσε τα Ε ε και βρες πόσα χελιδόνια έχει η φωλιά.



΄_ΧΕΙ Π΄_ΝΤ_ Χ_ΛΙΔΟΝΙΑ.



Βάλε σε κύκλο τα Ε ε που θα βρεις στις ταμπέλες.





Γράψε Ε ε, όπως εγώ.

Εε Εε Εε Εε

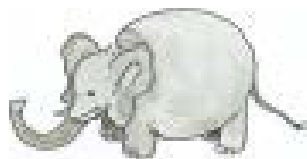
Εε Εε Εε Εε

Εε

Εε



Ποια είναι τα ζώα που βλέπει το χελιδόνη στις ζεστές χώρες; Βάλε σε κύκλο τις λέξεις που έχουν ε και θα το μάθεις.



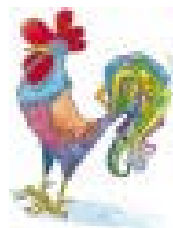
ο ελέφαντας



η ζέβρα



το ελάφι



ο κόκορας



Τι έχουν τα χελιδονάκια; Συμπλήρωσε το **έχει** και διάβασε. Οι εικόνες θα σε βοηθήσουν.

Το ένα _____ μια πιπίλα.



Το άλλο _____ ένα τόπι.



Τι λέει το χελιδόνι στο μικρό του;

Πάρε **πε** από το **πεπόνι**.

Πάρε **τα** από τη **σαλάτα**.

Γράψε τα στη σωστή σειρά, βάλε τόνο και διάβασε.



Τάσος, το σαλιγκάρι

1. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός κειμένου.

Για το λόγο αυτό, η χρήση εικονογραφημένου υλικού κατά την ανάγνωση είναι σημαντική μια και προσφέρει μια οπτική διάσταση κατά την κατανόηση του κειμένου. Η κατανόηση των παιδιών αυτών μπορεί να βελτιωθεί αν πάρουν ενεργό μέρος στην ανάγνωση, βάζοντας σε κύκλο κύριες έννοιες ή το φώνημα στόχο.

2. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες στον τρόπο γραφής. Τα γράμματά τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, υπάρχουν δυσμορφίες, μουντζούρες και συχνά σβησίματα.

Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις να ενώσει τις τελίτσες και να χρωματίσει το γράμμα στόχο.

3. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμία στη φωνολογική ενημερότητα και στην οπτική – ακουστική αντίληψη.

Για το λόγο αυτό γίνονται δραστηριότητες για εντοπισμό του φωνήματος – στόχο.

4. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμία στη φωνολογική ενημερότητα.

Για το λόγο αυτό γίνονται δραστηριότητες με σκοπό την σύνθεση και ανάλυση λέξεων, συλλαβών και φωνημάτων.

(Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., 2010, Πόρποδας Κ. www.specialeducation.gr.)

Τάσος, το σαλιγκάρι



- Ένα σαλιγκάρι μέσα στη σακούλα!
- Α! Το σαλιγκάρι από την παραλία. Το λένε Τάσο.
- Τάισέ το.
- Τι;
- Σαλάτα.

Σ σ ς

Σ σ ς

Σ σ ς



Ποιος κρύφτηκε μέσα στη σακούλα;
Γράψε τα σ ς και θα το μάθεις.

Ο Τά_ο_, το _αλιγκάρι.



Βρες και βάλε σε κύκλο όλα τα Σ σ ς, που θα βρεις.



Σαλιγκάρι, σαλιγκάρι,
μήπως να σε πω Σαλιάρη;
Μήπως Τάσο; Μήπως Σούλη;
Μήπως να σε πω Σπιτούλη;



Βρες και βάλε σε κύκλο όλα τα Σ σ ς από τις εικόνες.





Γράψε Σ σ, όπως εγώ.

Σσ Σσ Σσ Σσ

Σσ Σσ Σσ Σσ

Σσ

Σσ



Τι υπάρχει μέσα στο σάκο του Άρη; Βάλε σε κύκλο τις λέξεις που έχουν Σ σ ς και θα το μάθεις.



κασέτα



μάσκα



άμμος



παγωτό



φακός



Τι τάισε ο Άρης το σαλιγκάρι;

Πάρε **σα** από τη **σα**κούλα.

Πάρε **λα** από την πιπί**λα**.

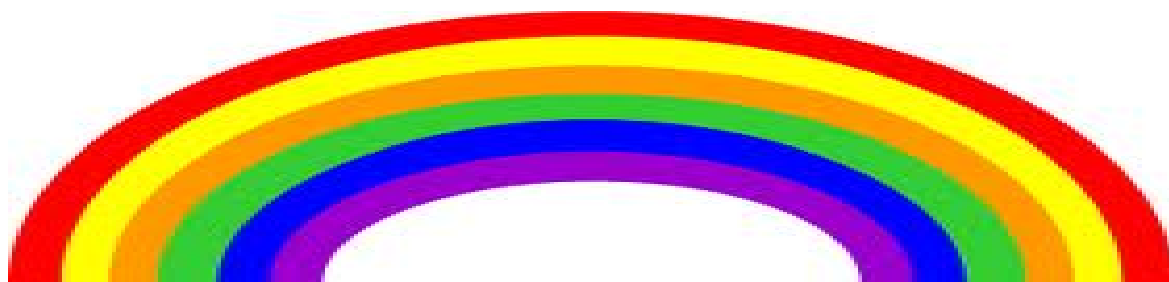
Πάρε **τα** από την πί**τα**.

Γράψε τα στη σωστή σειρά, τόνισε και θα το μάθεις.



Βάλε τα γράμματα στη σωστή σειρά και συμπλήρωσε την ετικέτα. Χρησιμοποίησε τα χρώματα από το ουράνιο τόξο.

τ α σ ά λ α



Σ _____

Ο κύριος με το καπέλο

1. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός κειμένου.

Για το λόγο αυτό, η χρήση εικονογραφημένου υλικού κατά την ανάγνωση είναι σημαντική μια και προσφέρει μια οπτική διάσταση κατά την κατανόηση του κειμένου. Η κατανόηση των παιδιών αυτών μπορεί να βελτιωθεί αν πάρουν ενεργό μέρος στην ανάγνωση, βάζοντας σε κύκλο κύριες έννοιες ή το φώνημα στόχο.

2. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμίες στην οπτική – ακουστική, μνήμη και γραφημική – φωνημική αντιστοιχία.

Για το λόγο αυτό, γίνονται δραστηριότητες για αναγνώριση του φωνήματος στόχο ακουστικά και οπτικά, μέσα από λέξεις οικείες και εικόνες. Παράλληλα, γίνεται εμπλουτισμός λεξιλογίου.

3. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες στον τρόπο γραφής. Τα γράμματά τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, υπάρχουν δυσμορφίες, μουντζούρες και συχνά σβησίματα.

Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις να ενώσει τις τελίτσες και να χρωματίσει το γράμμα στόχο.

4. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμία να κατανοήσουν τη φωνολογική δομή των λέξεων σε επίπεδο συλλαβής και σε φωνήματα.

Για το λόγο αυτό, προτείνονται δραστηριότητες με στόχο τη φωνολογική επίγνωση, όπως κατάτμηση και σύνθεση φωνημάτων και συλλαβών.

(Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., 2010, Πόρποδας Κ.
www.specialeducation.gr)

Ο κύριος με το καπέλο



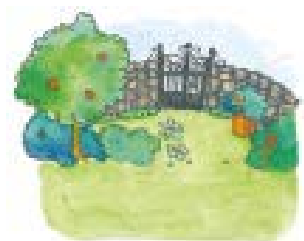
- Ένας κύριος στον κήπο!
- Κοίτα τι φοράει!
- Ένα καπέλο και ένα κόκκινο σακάκι.
- Έχει ένα σάκο και ένα πακέτο.
- Τι να έχει ο σάκος;
- Α! Έχει μία κότα!

και και

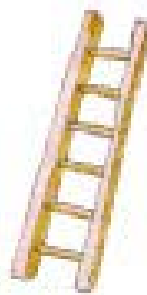
Κκ Κκ Κκ



Η γάτα πέρασε μόνο από μέρη που έχουν **κ**.
Βάλε σε κύκλο τις λέξεις που έχουν **κ** και θα μάθεις ποια είναι.



ο **κ**ήπος



η **σ**κάλα



η **φ**ωλιά



τα **κ**εραμίδια



Γράψε τα **Κ κ**, όπως εγώ.

Κ κ Κ κ Κ κ Κ κ

Κ κ Κ κ Κ κ Κ κ

Κ κ

Κ κ



τι φοράει ο κύριος; Διάβασε δυνατά τη λέξη **καπέλο**.



Τώρα φώναξε δυνατά τις φωνούλες στη λέξη **καπέλο**.



τώρα φώναξε δυνατά τα γράμματα στη λέξη **καπέλο**.



Συμπλήρωσε τα Κ κ και μάθε τι λέει η κότα.

_ο, _ο, _ο

_αι,

_ι, _ι, _ι!

Εμένα με λένε _ι_ή!



Τι έχει το πακέτο;

Πάρε **κα** από τα **κα**ρότα,

Πάρε **πε** από το **πε**πόνι,

Πάρε **λα** από το **λά**χανο.

Βάλε τα στη σωστή σειρά, τα χρώματα θα σε βοηθήσουν!



Όλοι στον κήπο

1. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός κειμένου.

Για το λόγο αυτό, η χρήση εικονογραφημένου υλικού κατά την ανάγνωση είναι σημαντική μια και προσφέρει μια οπτική διάσταση κατά την κατανόηση του κειμένου. Η κατανόηση των παιδιών αυτών μπορεί να βελτιωθεί αν πάρουν ενεργό μέρος στην ανάγνωση, βάζοντας σε κύκλο κύριες έννοιες ή το φώνημα στόχο.

2. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες στον τρόπο γραφής. Τα γράμματά τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, υπάρχουν δυσμορφίες, μουντζούρες και συχνά σβησίματα.

Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις να ενώσει τις τελίτσες και να χρωματίσει το γράμμα στόχο.

3. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμία στη γραφημική – φωνημική αντιστοιχία και στη φωνολογική ενημερότητα.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες αφορούν τη γραφή του φωνήματος στόχου. Επίσης δίνονται ομάδες συλλαβών και φωνημάτων, όπου οι μαθητές καλούνται να τις βάλουν στη σωστή σειρά. Αρχικά προφορικά και στη συνέχεια γραπτά.

4. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμία στην ακουστική – οπτική αντίληψη, με αποτέλεσμα να μη βάζουν τόνους ή να τονίζουν σε διαφορετική θέση τη λέξη. Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις με στόχο το σωστό τονισμό.

(Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., 2010, Πόρποδας Κ., www.specialeducation.gr)

Όλοι στον κήπο



- Να ο σάκος. Τι άλλο να έχει μέσα; Πάπιες;
- Και άλλες κότες;
- **Όχι!** Έχει ποντίκια.
- Σιγά μην έχει και οχιές!
- Πάμε στον κήπο να δούμε.

όχι όχι

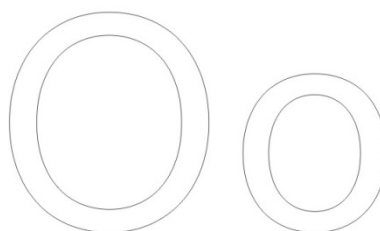
Οο Οο Οο



Η γάτα ψάχνει να βρει ένα ποντίκι. Είναι κρυμμένο στο βαρέλι με τα περισσότερα ο. Βοήθησέ τη.



Γράψε Ο ο, όπως εγώ.





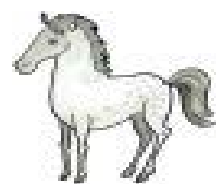
Γράψε τα ο και θα μάθεις ποιοι είναι καλεσμένοι του ΠΟΝΤΙΚΙΟΥ.



η _χιά



ο παπαγάλ_ς



το άλ_γ_



Τι παραγγέλνει από τον κατάλογο ο ποντικός;
Γράψε τα ο και θα μάθεις. Βάλε τόνο όπου χρειάζεται.



_μελέτα;



_χι, πεπ_vi.



Βοήθησε τον ποντικό να γράψει στην πρόσκληση το όνομα ενός καλεσμένου.

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

Κυρία _____,
Ελάτε για φαγητό στις 7 μ.μ.

Ο ΠΟΝΤΙΚΟΣ

κ

ό

τ

α

Νυχτώνει

1. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός κειμένου.

Για το λόγο αυτό, η χρήση εικονογραφημένου υλικού κατά την ανάγνωση είναι σημαντική μια και προσφέρει μια οπτική διάσταση κατά την κατανόηση του κειμένου. Η κατανόηση των παιδιών αυτών μπορεί να βελτιωθεί αν πάρουν ενεργό μέρος στην ανάγνωση, βάζοντας σε κύκλο κύριες έννοιες ή το φώνημα στόχο.

2. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση δυσκολεύονται στη διάκριση διαφορετικών λέξεων και φθόγγων.

Για το λόγο αυτό, δίνονται λέξεις μαζί με εικόνες γνωστές από το παιδί. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν το φώνημα - στόχο, να το βάλουν σε κύκλο και να διαβάσουν τη λέξη.

3. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες στον τρόπο γραφής. Τα γράμματά τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, υπάρχουν δυσμορφίες, μουντζούρες και συχνά σβησίματα.

Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις να ενώσει τις τελίτσες και να χρωματίσει το γράμμα στόχο.

4. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες στο τρόπο γραφής, όπως κρατούν μεγάλες αποστάσεις μεταξύ των γραμμάτων, έχουν δυσκολίες στη σύνταξη και γραμματική.

Για το λόγο, αυτό, προτείνεται η δραστηριότητα ο μαθητής να συμπληρώσει τα κενά της πρότασης.

5. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδυναμία στην ανάγνωση. Μπορεί να παραλείψουν, να αντικαταστήσουν, να αντιστρέψουν ή να προσθέσουν γράμματα ή συλλαβές.

Για το λόγο, αυτό, προτείνονται δραστηριότητες με σκοπό την αντιστοίχιση λέξεων με εικόνες, αλλά και ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης, όπως η σύνθεση φωνημάτων και δημιουργία λέξης.

(Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., 2010, Πόρποδας Κ., www.specialeducation.gr)

Νυχτώνει



- Να, μια λίμνη με νούφαρα!



- Νυχτώνει. Κάτι ακούω.



-Σςς... Τι να είναι;



- Λες να είναι η κότα;



- Λες να είναι η νυχτερίδα;



- Πάμε σπίτι.

είναι

είναι

N v

N v

N v



Ποιοι είναι οι ήρωες των παραμυθιών που προτιμά ο Άρης; Βάλε σε κύκλο τις λέξεις που έχουν v και θα το μάθεις.



ο Πινόκιο



η νεράιδα



ο λύκος



η αλεπού



η Κοκκιν**ο**σκουφίτσα



ο **ν**άνος



Γράψε N n, όπως εγώ.

N n N n N n N n

N n N n N n N n

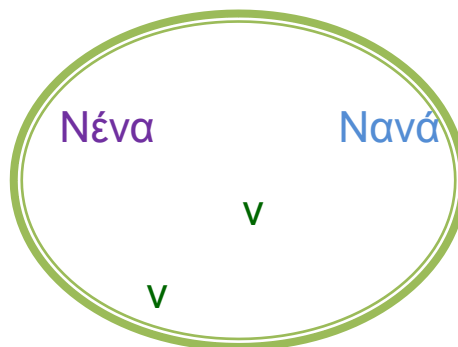
N n

N n



Συμπλήρωσε τα κενά και θα μάθεις το μυστικό που έχουν οι πεταλούδες.

Η _____ και η _____
μένουν σε ένα _ούφαρο
στη μέση της λίμ_ης.



Αντιστοίχησε τις λέξεις με τις εικόνες.



ομπρέλα



νούφαρο



νερό



αχινός



Ποιος λέει στον Άρη παραμύθια για νεράιδες.
Γράψε τα γράμματα στη σωστή σειρά και θα μάθεις.

Η _ _ _ _



Ρινόκερος και κόκορας

1. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός κειμένου.

Για το λόγο αυτό, η χρήση εικονογραφημένου υλικού κατά την ανάγνωση είναι σημαντική μια και προσφέρει μια οπτική διάσταση κατά την κατανόηση του κειμένου. Η κατανόηση των παιδιών αυτών μπορεί να βελτιωθεί αν πάρουν ενεργό μέρος στην ανάγνωση, βάζοντας σε κύκλο κύριες έννοιες ή το φώνημα στόχο.

2. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση δυσκολεύονται στη διάκριση διαφορετικών λέξεων και φθόγγων.

Για το λόγο αυτό, δίνονται λέξεις μαζί με εικόνες γνωστές από το παιδί. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν το φώνημα - στόχο, να το βάλουν σε κύκλο και να διαβάζουν τη λέξη.

3. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες στον τρόπο γραφής. Τα γράμματά τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, υπάρχουν δυσμορφίες, μουντζούρες και συχνά σβησίματα.

Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις να ενώσει τις τελίτσες και να χρωματίσει το γράμμα στόχο.

4. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες στην οπτική και ακουστική αντίληψη και στην ικανότητα αντίληψης θέσης και διαδοχής των γραφημάτων και των φθόγγων.

Για το λόγο, αυτό, προτείνονται δραστηριότητες με λέξεις που περιέχουν το φώνημα στόχο και οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχήσουν τις εικόνες με τις γραφικές τους παραστάσεις.

5. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμία στη φωνολογική ενημερότητα. Προτείνονται ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης με σύνθεση φωνημάτων και δημιουργία λέξης.

(Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α., 2010, Πόρποδας Κ., www.specialeducation.gr)

Ρινόκερος και κόκορας



- Άρη, ένα κορίτσι στο παράθυρο.



- Η Ιωάννα! Είναι στη τάξη μου. Όλη μέρα τραγουδά:

«Ρινόκερος και κόκορας,

κότα, αετός και κόρακας

παρέα περπατάνε

σε παραλία πάνε».

Ρ ρ

Ρ ρ

Ρ ρ

Ρ ρ



Τι λέει η Ιωάννα στον παπαγάλο;

Βάλε σε κύκλο τα Ρ ρ και θα μάθεις.



Ρένο, πάρε το καρότο.



Γράψε τα Ρ ρ, όπως εγώ.

Ρ ρ Ρ ρ Ρ ρ Ρ ρ

Ρ ρ Ρ ρ Ρ ρ Ρ ρ

Ρ ρ

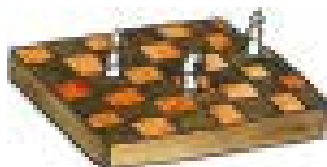
Ρ ρ



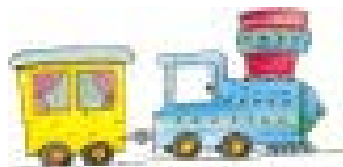
Ο παπαγάλος κρύφτηκε πίσω από ένα παιχνίδι. Για να το βρεις βάλε σε κύκλο τη λέξη που έχει ρ και διάβασέ τη.



πατίνι



σκάκι



τρένο



Πινόκιο



Αντιστοίχησε τις λέξεις με τις εικόνες.



ελάφι



νούφαρο



ομελέτα



ρινόκερος



Τι ζητά ο παπαγάλος; Ένωσε το πάζλ και γράψε πάλι.



Ιστορίες

1. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός κειμένου.

Για το λόγο αυτό, η χρήση εικονογραφημένου υλικού κατά την ανάγνωση είναι σημαντική μια και προσφέρει μια οπτική διάσταση κατά την κατανόηση του κειμένου. Η κατανόηση των παιδιών αυτών μπορεί να βελτιωθεί αν πάρουν ενεργό μέρος στην ανάγνωση, βάζοντας σε κύκλο κύριες έννοιες ή το φώνημα στόχο.

2. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση δυσκολεύονται στη διάκριση διαφορετικών λέξεων και φθόγγων.

Για το λόγο αυτό, δίνονται λέξεις μαζί με εικόνες γνωστές από το παιδί. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν το φώνημα - στόχο, να το βάλουν σε κύκλο και να διαβάζουν τη λέξη.

3. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες στον τρόπο γραφής. Τα γράμματά τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, υπάρχουν δυσμορφίες, μουντζούρες και συχνά σβησίματα.

Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις να ενώσει τις τελίτσες και να χρωματίσει το γράμμα στόχο.

4. Τα παιδιά με δυσκολίες στη γραφή έχουν αδυναμίες ως προς το περιεχόμενο. Χρησιμοποιούν τηλεγραφική μορφή γραπτού, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο.

Για αυτό το λόγο, προτείνονται δραστηριότητες με στόχο τον εμπλουτισμό λεξιλογίου και την κατανόηση του περιεχομένου.

5. Για την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας είναι απαραίτητο να υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ της οπτικής και ακουστικής αναπαράστασης των λέξεων. Για το λόγο αυτό προτείνονται δραστηριότητες για σύνθεση φωνημάτων και δημιουργία λέξης.

(Μαριδάκη – Κασσωτάκη Α. 2005)

Ιστορίες



- Παππού, παππού!

Πες μια ιστορία.



- Τι ιστορία, Ιωάννα;

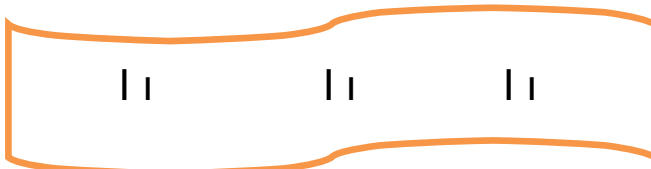
Μια ιστορία με ιππότες;



- Όχι, την ιστορία με τον ιπποπόταμο.



- Μια φορά ένας ιπποπόταμος...





Βρες και βάλε σε κύκλο τα Ι ι.



το χελιδόνι



η Ιωάννα



ο Ιπποπόταμος



το ελάφι



Βρες και βάλε σε κύκλο όλα τα Ι ι.



Ιπποπόταμε, που πας;



Πάω μέχρι το ποτάμι για να φέρω ένα καλάμι.



Και τι έχεις στο σακί;

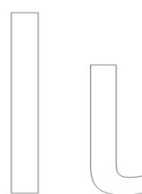


Ένα κόκκινο κουτί.





Γράψε τα Ι ι, όπως εγώ.



Βάλε τις λέξεις στη σωστή σειρά και μάθε τι λέει για τον ιπποπόταμο.

ΙΠΠΟΠΟΤΑΜΟΣ
καλάμια

ΠΟΤΑΜΙ

Ο _____ ζει στο _____

και τρώει _____.



Τι κρύβει ο ιπποπόταμος μέσα στο κουτί; Γράψε τα γράμματα στη σωστή σειρά και θα το μάθεις.



1 2 3 4 5 6

Κρύβει ένα _____.

Θέατρο σκιών

1. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας. Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός κειμένου.

Για το λόγο αυτό, η χρήση εικονογραφημένου υλικού κατά την ανάγνωση είναι σημαντική μια και προσφέρει μια οπτική διάσταση κατά την κατανόηση του κειμένου. Η κατανόηση των παιδιών αυτών μπορεί να βελτιωθεί αν πάρουν ενεργό μέρος στην ανάγνωση, βάζοντας σε κύκλο κύριες έννοιες ή το φώνημα στόχο.

2. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση δυσκολεύονται στη διάκριση διαφορετικών λέξεων και φθόγγων.

Για το λόγο αυτό, δίνονται λέξεις μαζί με εικόνες γνωστές από το παιδί. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν το φώνημα - στόχο, να το βάλουν σε κύκλο και να διαβάζουν τη λέξη.

3. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες στον τρόπο γραφής.

Τα γράμματά τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, υπάρχουν δυσμορφίες, μουντζούρες και συχνά σβησίματα.

Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις να ενώσει τις τελίτσες και να χρωματίσει το γράμμα στόχο.

4. Για την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας είναι απαραίτητο να υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ της οπτικής και ακουστικής αναπαράστασης των λέξεων.

Για το λόγο αυτό προτείνονται δραστηριότητες για ανάλυση λέξεων σε συλλαβές και σε φωνήματα. Ακόμα και σύνθεση φωνημάτων με στόχο τη δημιουργία συλλαβών αλλά και λέξης.

(Μαριδάκη – Κασσωτάκη Α. 2005)

Θέατρο σκιών



- Θέατρο σκιών. Ο «Καραγκιόζης θαλασσόλυκος». Μια παράσταση από τον Σπαθάρη.



- Κρατά ένα θεόρατο σπαθί. Έχει και ένα καλάθι.

Θα πάμε στο θέατρο;

Θ θ

Θ θ

Θ θ

Θ θ



Τι θα πάρει ο Καραγκιόζης στο ταξίδι του;

Βάλε σε κύκλο τις λέξεις που έχουν **Θ θ** και θα το μάθεις. Όπως εγώ.



καλά**θ**ι



κι**θ**άρα



σπα**θ**ί



θήκη



βαλί**θ**α



θερμόμετρο



Διάβασε τι λέει ο Καραγκιόζης στο γιο του. Βάλε σε κύκλο τις λέξεις που έχουν **Θ θ**.



- Μπαμπάκο, τι θα φάμε; Η κοιλιά μου γουργουρίζει και η πείνα με θερίζει.

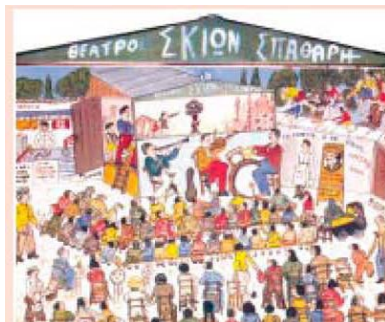


- Μια φέτα κολοκύθι και ένα ολόκληρο ρεβίθι.

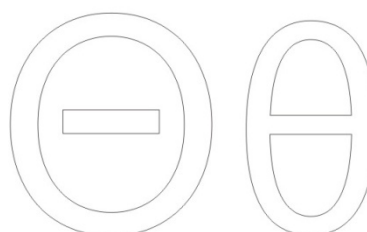




Βάλε σε κύκλο τα Θ θ από τις εικόνες



Γράψε Θ θ, όπως εγώ.

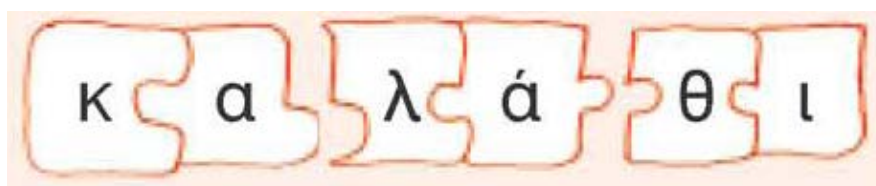




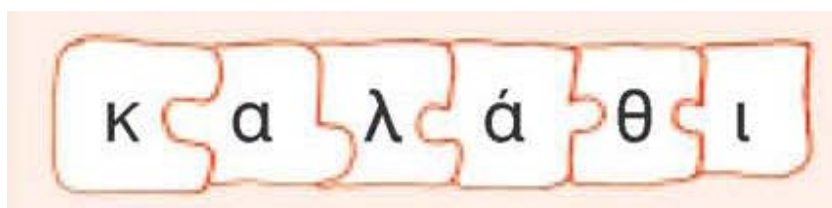
Διάβασε τα γράμματα ένα – ένα δυνατά.



Διάβασε δυνατά μία – μία τις συλλαβές.



Διάβασε δυνατά τη λέξη.



Συμπλήρωσε τα Θ Θ και μάθεις τι λένε η γάτα και ο παπαγάλος.



__α πάμε στο __έατρο Σκιών.



Γράψε τα γράμματα στη σωστή σειρά και θα μάθεις τι έχει μέσα στο καλάθι ο Καραγκιόζης. Οι αριθμοί θα σε βοηθήσουν.



Μία _____

κ ι θ ά ρ α

1 2 3 4 5 6

Μύτη σαν σαλάμι

1. Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση συχνά επαναλαμβάνει την ίδια λέξη, δε χρωματίζει τη φωνή του, δε σταματά στα σημεία στίξης.
Για το λόγο, αυτό, γίνονται δραστηριότητες, όπως, να διαβάζουν αργά κάθε λέξη σταματώντας για λίγο στα κενά μεταξύ των λέξεων ή προτάσεων. Στόχος είναι τα παιδιά να διαβάζουν τη λέξη ολιστικά.
2. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδυναμίες στην οπτική – ακουστική διάκριση των φωνημάτων.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες που συνδυάζουν εικόνα και λέξεις και χαρακτηρίζονται από αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας με στόχο το παιδί να εντοπίσει το φώνημα – στόχο.
3. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όταν γράφουν παρατηρείται αστάθεια στο σχήμα και στη κλίση των γραμμάτων. Ή τα γράμματά τους έχουν ακανόνιστα μεγέθη και σχήματα.
Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις γραφής, όπως να ενώσει τις τελείες και να χρωματίσει το φώνημα – στόχο.
4. Στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρούνται αδυναμίες στη φωνολογική ενημερότητα.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε ασκήσεις, όπου ο μαθητής καλείται να συνθέσει τα γράμματα σε συλλαβές και αργότερα να δημιουργήσει λέξεις από αυτές, αφού πρώτα κατακτήσει τη διαφορά των φωνημάτων.
(Κασσέρης Χ.,2002)

Μύτη σαν σαλάμι



- Καλημέρα σας! Είμαι ο **Μορφονιός** **μ**ε το όνομα.



- **Μμμ!** Όνομα και πράμα.



- Αχ! Η **μύτη** μου!



- **Μύτη** είναι αυτό; Σαν σαλάμι είναι!



- **Μη, με** πονάς! Άσε **με** πια.

Μ μ

Μ μ

Μ μ

Μ μ



Ποια είναι τα άλλα έργα του Καραγκιόζη που έχει δει η Μαρίνα; Βάλε σε κύκλο τα Μ μ που θα βρεις.



Βάλε σε κύκλο όλα τα Μ μ που θα βρεις.

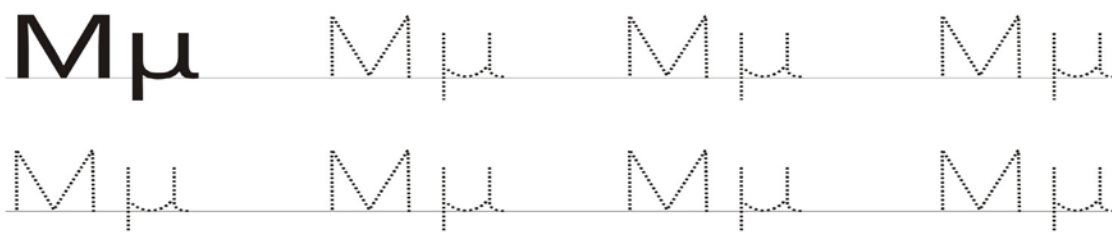


Μένα με λένε Μορφογιό
αλλιώς χρυσό καμάρι
κι οι μορφογιές τρελαίνονται
ποια θα με πρωτοπάρει.

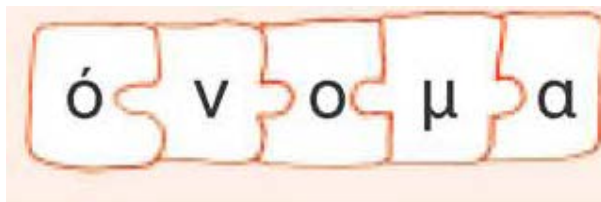
Από παράσταση Καραγκιόζη
του Αντώνη Μόλλα



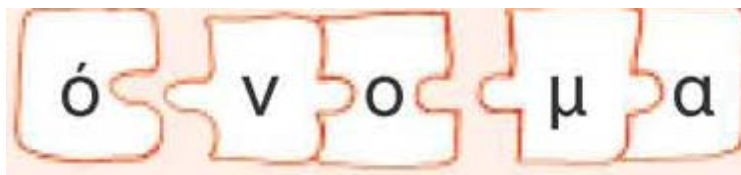
Γράψε Μ μ, όπως εγώ.



Το σαλιγκάρι θέλει να ζωγραφίσεις τη λέξη όνομα με κίτρινο.



Το σαλιγκάρι θέλει να ζωγραφίσεις τις συλλαβές με πράσινο.



Το σαλιγκάρι θέλει να ζωγραφίσεις τα γράμματα με μπλε.





Τι λέει ο παπαγάλος; Βάλε Μ μ και θα το μάθεις.

_ύτη σαν σαλά_ι



_ύτη σαν καλά_ι



_ύτη σαν πεπόνι



Συμπλήρωσε τα γράμματα που λείπουν στις λέξεις.

Στέμ_α



Κ_πέλο



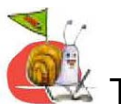
_παθί



Σα_άκι

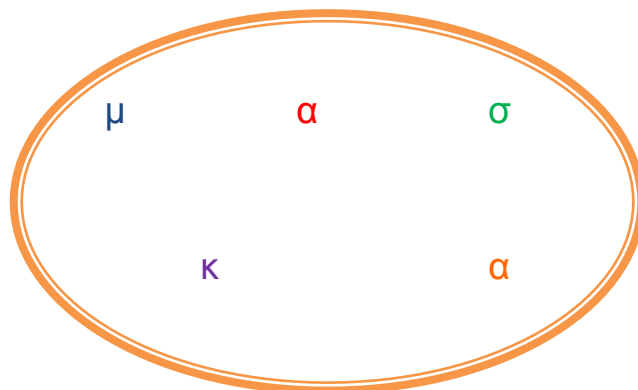


Π_νοπλία



Τι θα φορέσουν η κότα και ο κόκορας στην παράσταση τους. Πάρε τα γράμματα από πάνω και θα το μάθεις.

Μία _ _ _ _ _



Μήλα και καμήλα

1. Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση συχνά επαναλαμβάνει την ίδια λέξη, δε χρωματίζει τη φωνή του, δε σταματά στα σημεία στίξης.
Για το λόγο, αυτό, γίνονται δραστηριότητες, όπως, να διαβάζουν αργά κάθε λέξη σταματώντας για λίγο στα κενά μεταξύ των λέξεων ή προτάσεων. Στόχος είναι τα παιδιά να διαβάζουν τη λέξη ολιστικά.
2. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδυναμίες στην οπτική – ακουστική διάκριση των φωνημάτων.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες που συνδυάζουν εικόνα και λέξεις και χαρακτηρίζονται από αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας με στόχο το παιδί να εντοπίσει το φώνημα – στόχο.
3. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όταν γράφουν παρατηρείται αστάθεια στο σχήμα και στη κλίση των γραμμάτων. Ή τα γράμματά τους έχουν ακανόνιστα μεγέθη και σχήματα.
Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις γραφής, όπως να ενώσει τις τελείες και να χρωματίσει το φώνημα – στόχο.
4. Στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρούνται αδυναμίες στη φωνολογική ενημερότητα.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε ασκήσεις, όπου ο μαθητής καλείται να συνθέσει τα γράμματα σε συλλαβές και αργότερα να δημιουργήσει λέξεις από αυτές, αφού πρώτα κατακτήσει τη διαφορά των φωνημάτων.
5. Τα παιδιά δυσκολεύονται στην αντίληψη των χαρακτηριστικών των γραμμάτων, όπως ο προσανατολισμός τους (ε,3), η θέση τους και η διαδοχή των γραμμάτων στο χώρο (στη/της).
Για το λόγο αυτό, προτείνεται η δραστηριότητα αντιγραφή της πρότασης με αρχική βοήθεια τα πρώτα γράμματα των λέξεων.
(Κασσέρης Χ.2002, Πολυχρόνη Φ. Χατζηχρήστου Χ. Μπίμπου Α.,2010)

Μήλα και καμήλα



- Σήμερα ήρθε ο πασάς από το νησί.



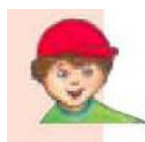
- Τι; Ήπιε όλο το κρασί;



- Με κέρασε και τρία μήλα.



- Τι; Έπεσε από τη καμήλα;



- Μαρίνα, μια γάτα στη σκηνή!

Η η

Η η

Η η

Η η



Βάλε σε κύκλο όλα τα Η η που θα βρεις.

Παίζουμε κρυφτό;
Ανεβαίνω στη μηλιά
και πατώ στη λεμονιά.
Πίνω το γλυκό κρασί
με την κούπα τη χρυσή.
Γάτα, τα φυλάς εσύ.



Γράψε Η η, όπως εγώ

Η η Η η Η η Η η

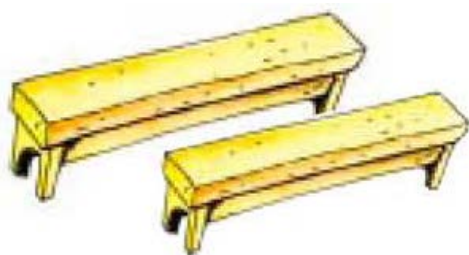
Η η Η η Η η Η η

Η η

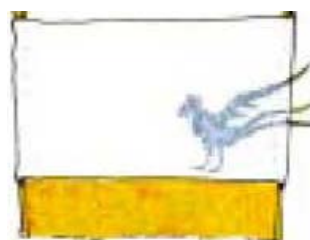
Η η



Που έφαχνε η γάτα τον παπαγάλο; Βάλε σε κύκλο τη λέξη που έχει Η η και θα τι μάθεις.



στα καθίσματα



στη σκηνή



Που κρύφτηκε ο παπαγάλος; Βάλε τα η και διάβασε.

Στ_σκ_ν_.

η η ή



Τι είναι ο παπαγάλος στη παράσταση; Γράψε τα γράμματα στη σωστή σειρά.

Είναι _ _ _ _ _

μ α θ ή
τ η ς



Γράψε πάλι τι είναι ο παπαγάλος.

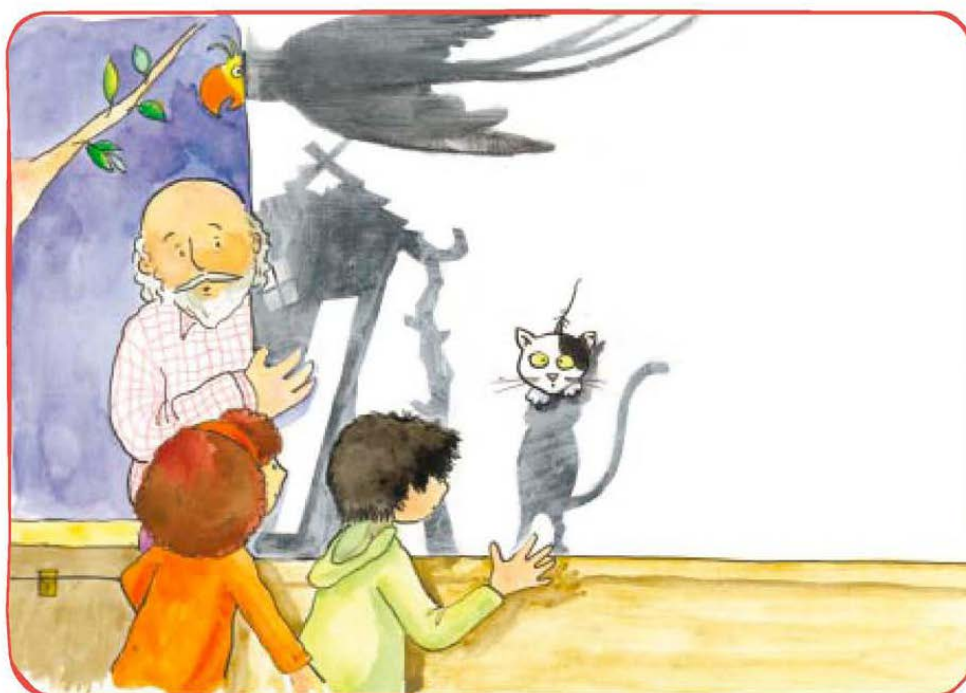


Ε_____ μ_____.

Γάτα και παπαγάλος

1. Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση συχνά επαναλαμβάνει την ίδια λέξη, δε χρωματίζει τη φωνή του, δε σταματά στα σημεία στίξης.
Για το λόγο, αυτό, γίνονται δραστηριότητες, όπως, να διαβάζουν αργά κάθε λέξη σταματώντας για λίγο στα κενά μεταξύ των λέξεων ή προτάσεων. Στόχος είναι τα παιδιά να διαβάζουν τη λέξη ολιστικά.
2. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδυναμίες στην οπτική – ακουστική διάκριση των φωνημάτων.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες που συνδυάζουν εικόνα και λέξεις και χαρακτηρίζονται από αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας με στόχο το παιδί να εντοπίσει το φώνημα – στόχο.
3. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όταν γράφουν παρατηρείται αστάθεια στο σχήμα και στη κλίση των γραμμμάτων. Ή τα γράμματά τους έχουν ακανόνιστά μεγέθη και σχήματα.
Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις γραφής, όπως να ενώσει τις τελείες και να χρωματίσει το φώνημα – στόχο.
4. Στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρούνται δυσκολίες στη θέση και στη διαδοχή των γραμμμάτων. Συχνά, παραλείπουν ή αντικαθιστούν γράμματα.
Για το λόγο αυτό, γίνονται δραστηριότητες, όπου υπάρχουν λέξεις που λείπουν κάποια γράμματά τους. Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν ποιο γράμμα λείπει από την κάθε λέξη.
(Κασσέρης Χ., 2002, Πόρποδας Κ., www.specialeducation.gr)

Γάτα και παπαγάλος



- Ο παπαγάλος μου!



- Καλή μου γάτα, έλα εδώ. Γιατί έσκισες το πανί;



- Σήμερα ήταν η παράσταση της γάτας. Γατάκι μας έκανες και γελάσαμε.



- Έκλεψες την παράσταση.

Γ γ

Γ γ

Γ γ

Γ γ



Βάλε σε κύκλο όλα τα Γ γ που θα βρεις στο κείμενο.



Γιατί γελάνε οι ακρίδες,
οι χορίλες κι οι γαρίδες;
Γιατί η γάτα κάνει μάγια
για να γίνει κουκουβάγια.

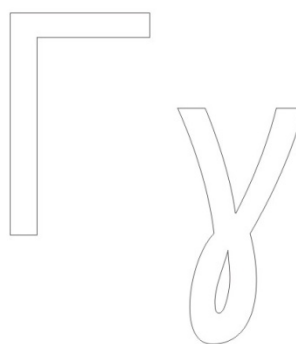
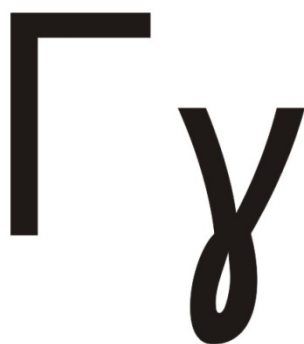
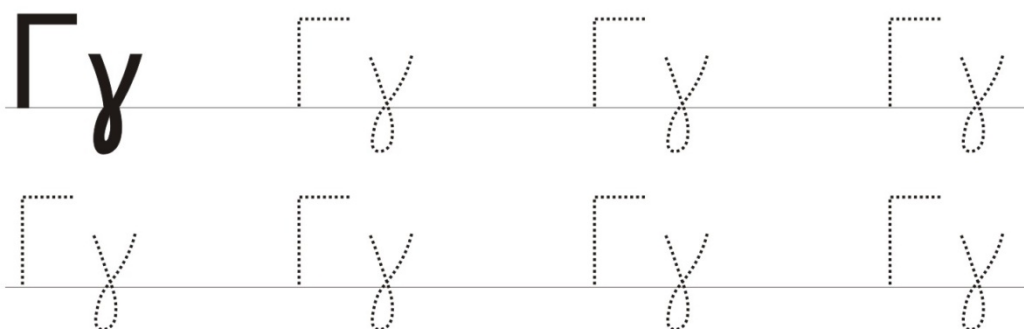


Βάλε σε κύκλο όλα τα Γ γ που θα βρεις.





Γράψε Γ γ, όπως εγώ.



Ποιοι ψάχνουν τον παπαγάλο. Βάλε σε κύκλο όσα ζώα έχουν το γράμμα Γ γ και θα το μάθεις.



ο γορίλας



το άλογο



το καναρίνι



το γουρούνι



ο γλάρος



ο ιπποπόταμος



Πάρε τα γράμματα και συμπλήρωσε τις λέξεις.



1) Ιππο_όταμος



2) Γορίλ_ς



3) Άλο_ο



4) Γλάρ_ς



5) Γουρού_ι



6) Καναρίν_



Ποιος ξέρει που είναι ο παπαγάλος; Πάρε τα γράμματα που έβαλες στην προηγούμενη άσκηση και θα φτιάξεις μία καινούργια λέξη.



Το _ _ _ _ _

Ένα λεμόνι με φτερά

1. Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση συχνά επαναλαμβάνει την ίδια λέξη, δε χρωματίζει τη φωνή του, δε σταματά στα σημεία στίξης.
Για το λόγο, αυτό, γίνονται δραστηριότητες, όπως, να διαβάζουν αργά κάθε λέξη σταματώντας για λίγο στα κενά μεταξύ των λέξεων ή προτάσεων. Στόχος είναι τα παιδιά να διαβάζουν τη λέξη ολιστικά.
2. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδυναμίες στην οπτική – ακουστική διάκριση των φωνημάτων.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες που συνδυάζουν εικόνα και λέξεις και χαρακτηρίζονται από αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας με στόχο το παιδί να εντοπίσει το φώνημα – στόχο.
3. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όταν γράφουν παρατηρείται αστάθεια στο σχήμα και στη κλίση των γραμμάτων. Ή τα γράμματά τους έχουν ακανόνιστα μεγέθη και σχήματα.
Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις γραφής, όπως να ενώσει τις τελείες και να χρωματίσει το φώνημα – στόχο.
4. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν δυσκολία στη φωνολογική ενημερότητα.
Για το λόγο αυτό, προτείνονται δραστηριότητες, όπου ο μαθητής θα πρέπει να συμπληρώσει τις λέξεις που έχουν κενά γράμματα. Αρχικά, δίνονται λέξεις με εικόνες αλλά δεν υπάρχει ακουστική ομοιότητα. Και στη συνέχεια να αντιγράψει τη λέξη που του ζητείται.
(Κασσέρης Χ., 2002, Πόρποδας Κ. www.specialeducation.gr,)

Ένα λεμόνι με φτερά



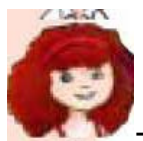
- Που είναι ο παπαγάλος;



- Λες να είναι μέσα στην κασέλα;



-Λες να είναι στο καλάθι;



- Λες να πήγε σπίτι;



- Να τος! Πήγε στη λεμονιά.



- Σαν λεμόνι με φτερά!

Λ λ

Λ λ

Λ λ

Λ λ



Βάλε σε κύκλο όλα τα Λ λ που θα βρεις.



Αν ήμουνα λαγός;

Θα κρυβόμουν στο λιβάδι.

Αν ήμουν πεταλούδα;

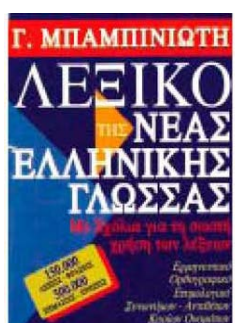
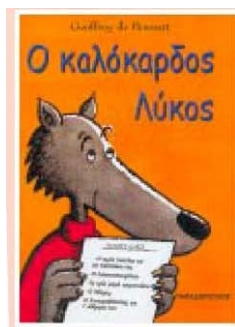
Θα κρυβόμουν στα λουλούδια.

Μα αν ήμουν αγελάδα,

θα καθόμουν στη λιακάδα.

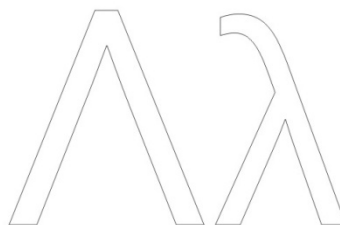


Βάλε σε κύκλο όλα τα Λ λ.





Γράψε Λ λ όπως εγώ.



Συμπλήρωσε τα Λ λ και διάβασε τι λέει ο παπαγάλος.



_εμόνι κίτρινο, _εμόνι πράσινο.

Έ_α παγόني, πιάσε ένα _εμόνι.



Συμπλήρωσε στις λέξεις τα γράμματα που λείπουν.

_απέλο



Σ_κάκι



Κα_άμι



Καρ_μέλα



Παρά_υρο



Πεπόν_



Που έβαλε ο παπαγάλος τα λεμόνια;

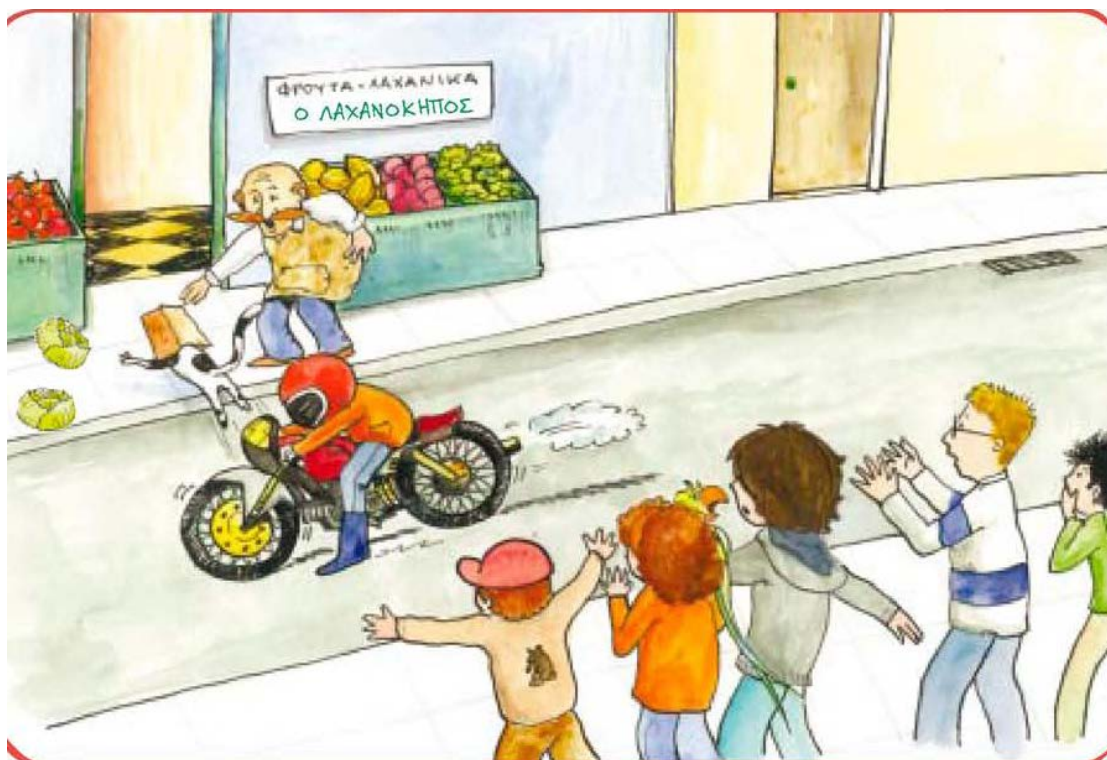
Πάρε τα γράμματα και από την προηγούμενη άσκηση, γράψε τα στη σειρά και θα το μάθεις.

Μέσα στο _ _ _ _ _.

Χάσαμε τη γάτα

1. Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση συχνά επαναλαμβάνει την ίδια λέξη, δε χρωματίζει τη φωνή του, δε σταματά στα σημεία στίξης.
Για το λόγο, αυτό, γίνονται δραστηριότητες, όπως, να διαβάζουν αργά κάθε λέξη σταματώντας για λίγο στα κενά μεταξύ των λέξεων ή προτάσεων. Στόχος είναι τα παιδιά να διαβάζουν τη λέξη ολιστικά.
2. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδυναμίες στην οπτική – ακουστική διάκριση των φωνημάτων.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες που συνδυάζουν εικόνα και λέξεις και χαρακτηρίζονται από αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας με στόχο το παιδί να εντοπίσει το φώνημα – στόχο.
3. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όταν γράφουν παρατηρείται αστάθεια στο σχήμα και στη κλίση των γραμμάτων. Ή τα γράμματά τους έχουν ακανόνιστα μεγέθη και σχήματα.
Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις γραφής, όπως να ενώσει τις τελείες και να χρωματίσει το φώνημα – στόχο.
4. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν δυσκολία στη φωνολογική ενημερότητα.
Για το λόγο αυτό, γίνεται η άσκηση, όπου ο μαθητής διαβάζει τη λέξη, τη χωρίζει σε συλλαβές και στο τέλος σε φωνήματα. Έτσι ενισχύουμε ένα – ένα τα φωνήματα που ακούγονται στη λέξη.
5. Επίσης, για φωνολογική ενημερότητα προτείνονται δραστηριότητες, όπου ο μαθητής θα πρέπει να συμπληρώσει τις λέξεις που έχουν κενά γράμματα. Αρχικά, δίνονται λέξεις με εικόνες αλλά δεν υπάρχει ακουστική ομοιότητα. Τέλος, δίνεται στους μαθητές εικόνα από οικείο αντικείμενο και η λέξη με ανακατεμένα τα γράμματά της. Υπάρχουν κουτάκια και οι μαθητές θα γράψουν τα φωνήματα στη σειρά μέσα στα κουτάκια.
(Κασσέρης Χ., 2002, Πόρποδας Κ. www.specialeducation.gr,)

Χάσαμε τη γάτα



- Βρήκαμε τον παπαγάλο, αλλά **χ**άσαμε τη γάτα.



- Να τη στο δρόμο.



- Αχ! Ένα μη**χ**ανάκι. Γάτα, πρόσε**χ**ε. Τρέ**χ**α γρήγορα!



- **Χ**ώθηκε στη **χ**αρτοσακούλα! Σκόρπισε και τα λά**χ**ανα. Πάλι θάλασσα τα έκανε!

Χ χ

Χ χ

Χ χ

Χ χ



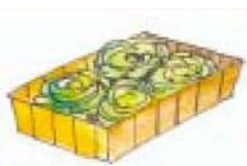
Τι πέταξε έξω η γάτα; Βάλε σε κύκλο όλες τις λέξεις που έχουν Χ χ και θα το μάθεις.



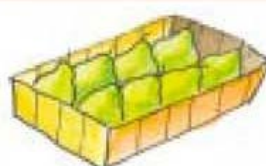
χόρτα



μήλα



λάχανα



αχλάδια



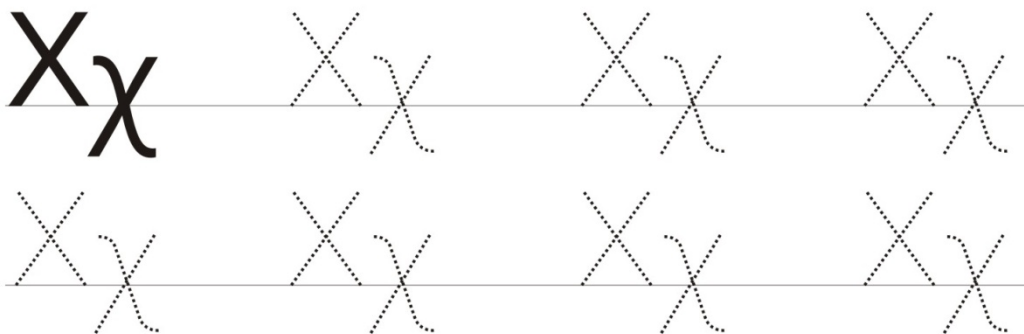
Βάλε σε κύκλο όλα τα Χ χ που θα βρεις.

Να 'χανα, τι να 'χανα,
να 'χανα τα λάχανα.
Αχ, με τόσα χάχανα
έχασα τα λάχανα.

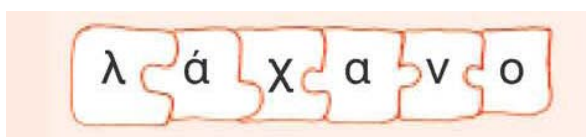




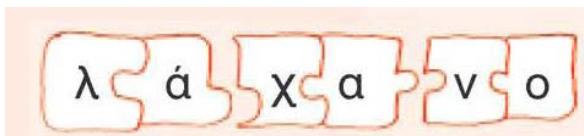
Γράψε X x, όπως εγώ.



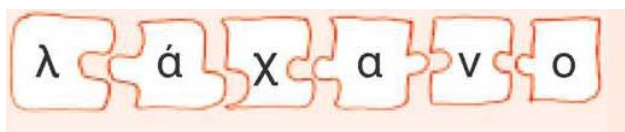
Διάβασε τη λέξη που είναι στο πάζλ.



Ζωγράφισε τη συλλαβή χα.



Ζωγράφισε το γράμμα χ.





Συμπλήρωσε τα Χ χ και θα μάθεις τι είπε το σκουλήκι στη γάτα.



_αλάλι σου τα λά_ανα , για τα τόσα _ά_ανα.



Συμπλήρωσε στις λέξεις τα γράμματα που λείπουν.

1. _όρτα



2. Πατάτ_



3. Μη_ο



4. Σέλ_νο



5. Κολο_ύθι



6. Λεμόν_



Τι λέει η γάτα;

Γράψε τα γράμματα με τη σωστή σειρά και θα το μάθεις. Οι αριθμοί θα σε βοηθήσουν.



Πάτησα ένα _ _ _ _ _ .

1 2 3 4 5 6

Ένα ζιζάνιο στη ζύμη

1. Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση συχνά επαναλαμβάνει την ίδια λέξη, δε χρωματίζει τη φωνή του, δε σταματά στα σημεία στίξης.
Για το λόγο, αυτό, γίνονται δραστηριότητες, όπως, να διαβάζουν αργά κάθε λέξη σταματώντας για λίγο στα κενά μεταξύ των λέξεων ή προτάσεων. Στόχος είναι τα παιδιά να διαβάζουν τη λέξη ολιστικά.
2. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδυναμίες στην οπτική – ακουστική διάκριση των φωνημάτων.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες που συνδυάζουν εικόνα και λέξεις και χαρακτηρίζονται από αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας με στόχο το παιδί να εντοπίσει το φώνημα – στόχο.
3. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όταν γράφουν παρατηρείται αστάθεια στο σχήμα και στη κλίση των γραμμάτων. Ή τα γράμματά τους έχουν ακανόνιστα μεγέθη και σχήματα.
Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις γραφής, όπως να ενώσει τις τελείες και να χρωματίσει το φώνημα – στόχο.
4. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν δυσκολία στη φωνολογική ενημερότητα.
Για το λόγο αυτό, γίνεται η άσκηση, όπου ο μαθητής διαβάζει τη λέξη, τη χωρίζει σε συλλαβές και στο τέλος σε φωνήματα. Έτσι ενισχύουμε ένα – ένα τα φωνήματα που ακούγονται στη λέξη.
5. Επίσης, για φωνολογική ενημερότητα προτείνονται δραστηριότητες, όπου ο μαθητής θα πρέπει να συμπληρώσει τις λέξεις που έχουν κενά γράμματα. Αρχικά, δίνονται λέξεις με εικόνες αλλά δεν υπάρχει ακουστική ομοιότητα. Τέλος, δίνεται στους μαθητές εικόνα από οικείο αντικείμενο και η λέξη με ανακατεμένα τα γράμματά της. Υπάρχουν κουτάκια και οι μαθητές θα γράψουν τα φωνήματα στη σειρά μέσα στα κουτάκια.
(Κασσέρης Χ., 2002, Πόρποδας Κ., www.specialeducation.gr)

Ένα ζιζάνιο στη ζύμη



- Εδώ είναι η γάτα; Έκανε πολλές ζημιές;



- Όχι και τόσες! Σκόρπισε τη ζάχαρη στο τραπέζι. Ύστερα πάτησε στη ζύμη.



-Και τώρα που είναι;



- Να τη στο καζάνι με τη σοκολάτα.



- Είναι μεγάλο ζιζάνιο.

ζ ζ ζ ζ

Υ υ Υ υ Υ υ Υ υ



Τι δοκίμασε η γάτα; Βάλε σε κύκλο όλες τις λέξεις που έχουν Ζ ζ.



Ζάχαρη



Ρυζόγαλο



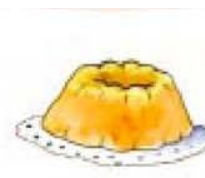
Πάστα



Τι της άρεσε περισσότερο; Βάλε σε κύκλο όλες τις λέξεις που έχουν Υ υ.



Μηλόπιτα



Κέικ



Ρυζόγαλο



Διάβασε τι λέει ο παπαγάλος και βάλε σε κύκλο όλες τις λέξεις που έχουν Ζ ζ και Υ υ.



Ζάχαρη, ζύμη, παγωτά,
ρυζόγαλο, ζαχαρωτά,
ένα καζάνι σοκολάτα...

Κι άλλη ζαβολιά η γάτα.

Δυο μεγάλες τούμπες κάνει,
να τη μέσα στο καζάνι.





Γράψε Ζ ζ, όπως εγώ.

Ζζ Ζζ Ζζ Ζζ

Ζζ Ζζ Ζζ Ζζ

Ζζ

Ζζ



Γράψε Υ υ, όπως εγώ.

Υυ Υυ Υυ Υυ

Υυ Υυ Υυ Υυ

Υυ

Υυ



Ζωγράφισε το γράμμα ζ και φώναξε το δυνατά.



Ζωγράφισε τη συλλαβή ζύ και φώναξε τη δυνατά.



Ζωγράφισε τη λέξη ζύμη και φώναξε τη δυνατά.



Τι όνομα προτείνει το κάθε ζώο για τη γάτα; Συμπλήρωσε τα Ζ ζ που λείπουν και διάβασε.

__αχαρένια



Ρο__αλία



__ι__άνιο





Η γάτα έγραψε τα υλικά για το γλυκό. Ξέχασε όμως τα **Υ υ**.
συμπλήρωσε τα και θα τα μάθεις.



___λικά για γλ___κό

μέλι

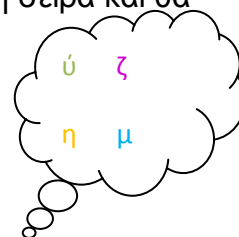
σ___κα

ζ___μη

γάλα



Τι ονειρεύεται η γάτα; Γράψε τα γράμματα στη σωστή σειρά και θα
το μάθεις.



Ένα σπίτι από γλυκιά _ _ _ _ _ .



Γράψε πάλι τι ονειρεύεται η γάτα.

Έ_____ σ_____ α___ γ_____ ζ_____.

Στο ζαχαροπλαστέιο του Γλυκόσαυρου

1. Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση συχνά επαναλαμβάνει την ίδια λέξη, δε χρωματίζει τη φωνή του, δε σταματά στα σημεία στίξης.
Για το λόγο, αυτό, γίνονται δραστηριότητες, όπως, να διαβάζουν αργά κάθε λέξη σταματώντας για λίγο στα κενά μεταξύ των λέξεων ή προτάσεων. Στόχος είναι τα παιδιά να διαβάζουν τη λέξη ολιστικά.
2. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδυναμία στη διάκριση φθόγγων.
Για το λόγο αυτό, γίνονται δραστηριότητες, όπου οι μαθητές καλούνται να γράψουν τα κεφαλαία γράμματα δίπλα στα μικρά. Καθώς, οι μαθητές βλέπουν την εικόνα και το μικρό γράμμα καλούνται να θυμηθούν το κεφαλαίο και στο τέλος φωνάζουν δυνατά το φώνημα.
3. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν δυσκολία στη φωνολογική ενημερότητα.
Για το λόγο αυτό, γίνεται η άσκηση, όπου ο μαθητής διαβάζει τη λέξη, τη χωρίζει σε συλλαβές και στο τέλος σε φωνήματα. Έτσι ενισχύουμε ένα – ένα τα φωνήματα που ακούγονται στη λέξη.
4. Επίσης, για φωνολογική ενημερότητα προτείνονται δραστηριότητες, όπου ο μαθητής θα πρέπει να συμπληρώσει τις λέξεις που έχουν κενά γράμματα. Δίνονται λέξεις με εικόνες που υπάρχει ακουστική ομοιότητα. Τέλος, δίνεται στους μαθητές εικόνα από οικείο αντικείμενο και η λέξη με ανακατεμένα τα γράμματά της.
5. Στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρείται ότι δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης, χρόνους και έχουν δυσκολίες στη σύνταξη μιας πρότασης. Τέλος, προσπαθούν να αποφύγουν το γράψιμο.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες, όπου οι μαθητές συμπληρώνουν πρόταση με συγκεκριμένες λέξεις που δίνονται.
(Πόρποδας Κ., www.specialeducation.gr, Πολυχρόνη Φ. Χατζηχρήστου Χ. Μπίμπου Α.,2010)

Στο ζαχαροπλαστέιο του Γλυκόσαυρου

- Πες μου πού να βρω το γλυκόσαυρο;



- Να 'μαι!
Σε μια σκάφη μαρμελάδα μπήκα να δροσιστώ. Με του μπακλαβά το φύλλο τώρα θα τυλιχτώ.
Εγώ όλο το χρόνο προσπαθούσα να φτιάξω το πιο γλυκό γλυκό που έγινε ποτέ.
Και το μεγαλύτερο παγωτό το 'κανα, και το άγαλμα της προπροπροπρογιαγιάς μου το 'φτιαξα με ζελέ φράουλα.
Αλλά το πιο γλυκό γλυκό, τίποτε.
Δεν μου πετυχαίνει.



Μαριανίνα Κριεζή

Από την παιδική ραδιοφωνική εκπομπή
«Εδώ Λιλιπούπολη», α' μετάδοση
από το Γ' πρόγραμμα της ΕΡΑ, 31/12/1987



Γράψε τα κεφαλαία γράμματα.



θ _ _



μ _ _



η _ _



γ _ _



χ _ _



ζ _ _



υ _ _



λ _ _



Η γάτα και ο ποντικός φτιάχνουν γλυκά. Ποια υλικά βάζουν; Γράψε τις λέξεις και διάβασε. Θυμήσου να βάλεις τους τόνους.



μ _ _ _



α _ _ _ _



κ _ _ _ _ _



κ _ _ _ _ _



σ _ _ _



μ _ _ _



ζ _ _ _ _



γ _ _ _





Διάβασε τα υλικά που έγραψες και σκέψου ποιος θα φτιάξει το πιο γλυκό γλυκό; Η γάτα ή ο ποντικός;



Λύσε τα αινίγματα.

Στο παπούτσι σου ανήκω,
είμαι πάντα από κάτω
και θα βρεις το όνομά μου
με στη λέξη **σο κο λά τα**.



Τι είμαι; _ _ _ _ .



Έχω μπόλικά φτερά,
κακαρίζω δυνατά
και θα βρεις το όνομά μου
μες στη λέξη **σο κο λά τα**.

Ποια είμαι; _ _ _ _ .



Η κότα ανακάτεψε τα κομμάτια της σοκολάτας. Βάλε τα στη σειρά γράψε και τόνισε τα . Ποιο κομμάτι θα φας πρώτο, ποιο δεύτερο, ποιο τρίτο και ποιο κομμάτι θα φας στο τέλος;





Που πάνε η κότα , ο λαγός και ο σκύλος; Γράψε στη σωστή σειρά και διάβασε.

γε θλι νέ α κο κό ρα

Στα _____ του _____ .



Τι δώρο έχει κάθε ζώο για τον κόκορα; Γράψε τις απαντήσεις και διάβασε.

κότα η
μήλα έχει



Τι έχει η κότα στο καλάθι;

_____ .

ο έχει
λαγός καρότα



Τι έχει ο λαγός στα σακιά;

_____ .

κόκαλα έχει
σκύλος ο



Τι έχει ο σκύλος στην κασέλα;

_____ .



Συμπλήρωσε τη λέξη **και**. Ύστερα διάβασε.

Η κότα, ο λαγός _____ ο σκύλος πήγαν στα γενέθλια του κόκορα.

Ο κόκορας έβαλε στο τραπέζι πιάτα _____ ποτήρια.

Γέμισε τα πιάτα με σοκολάτες _____ πάστες.

Έβαλε στα ποτήρια γάλα _____ χυμό πορτοκάλι.



Τα ζώα έπαιξαν κρυφτό. Βρες που είναι γράψε, τόνισε και διάβασε. Το παράδειγμα θα σε βοηθήσει.

- Που είναι ο σκύλος;

Ο σκύλος είναι στη λίμνη

- Που είναι η κότα;

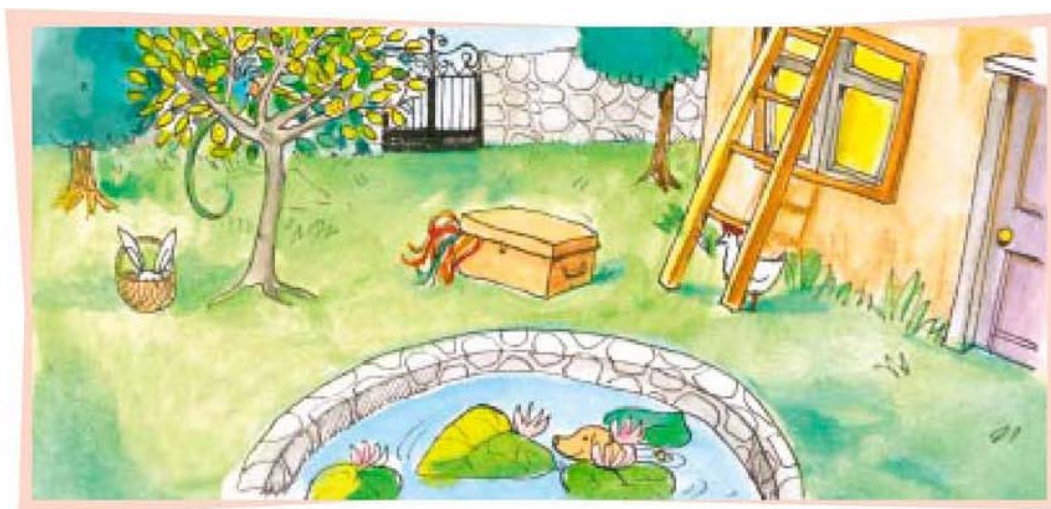
_____.

- Που είναι ο παπαγάλος;

_____.

- Που είναι ο λαγός;

_____.





Γράψε πάλι στα κουτάκια τη λέξη **καλάμι**.

κ α λ ά μ ι	□	□	□	□	□	□
-------------	---	---	---	---	---	---

Βάλε το **σ** στη θέση του **κ**

καλάμι	σαλάμι
--------	--------

□	□	□	□	□	□
---	---	---	---	---	---

Βάλε το **θ** στη θέση του **μ**

καλάμι	καλάθι
--------	--------

□	□	□	□	□	□
---	---	---	---	---	---

Τώρα γράψε τις λέξεις που βρήκες στη σωστή θέση.



Να το _____ μέσα στο _____.



Το **γα** ταιριάζει μόνο με δύο συλλαβές.

γα (τα) (κα) (θα) (λα)

Ταίριαξε τις συλλαβές και θα βρεις δύο καινούργιες λέξεις.

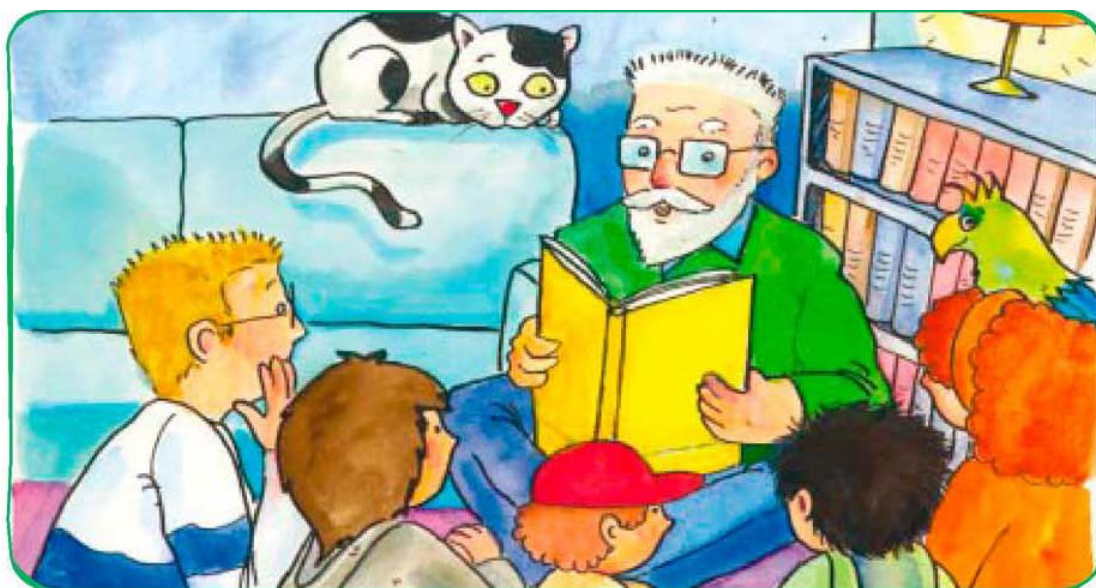
1. _____ 2. _____

Η _____ η σοκολάτα, ήπια όλο το _____.

Μου χαρίζεις την ουρά σου

1. Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση συχνά επαναλαμβάνει την ίδια λέξη, δε χρωματίζει τη φωνή του, δε σταματά στα σημεία στίξης.
Για το λόγο, αυτό, γίνονται δραστηριότητες, όπως, να διαβάζουν αργά κάθε λέξη σταματώντας για λίγο στα κενά μεταξύ των λέξεων ή προτάσεων. Στόχος είναι τα παιδιά να διαβάζουν τη λέξη ολιστικά.
2. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδυναμίες στην οπτική – ακουστική διάκριση των φωνημάτων.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες που συνδυάζουν εικόνα και λέξεις και χαρακτηρίζονται από αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας με στόχο το παιδί να εντοπίσει το φώνημα – στόχο.
3. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όταν γράφουν παρατηρείται αστάθεια στο σχήμα και στη κλίση των γραμμάτων. Ή τα γράμματά τους έχουν ακανόνιστα μεγέθη και σχήματα.
Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις γραφής, όπως να ενώσει τις τελείες και να χρωματίσει το φώνημα – στόχο.
4. Στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρείται ότι δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης, χρόνους και έχουν δυσκολίες στη σύνταξη μιας πρότασης. Τέλος, προσπαθούν να αποφύγουν το γράψιμο.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες, όπου οι μαθητές συμπληρώνουν πρόταση με συγκεκριμένες λέξεις που δίνονται.
5. Επίσης, για φωνολογική ενημερότητα προτείνονται δραστηριότητες, όπου ο μαθητής θα πρέπει να συμπληρώσει τις λέξεις που έχουν κενά γράμματα. Δίνονται λέξεις με εικόνες που υπάρχει ακουστική ομοιότητα. Τέλος, δίνεται στους μαθητές εικόνα από οικείο αντικείμενο και η λέξη με ανακατεμένα τα γράμματά της.
(Πόρποδας Κ., www.specialeducation.gr , Πολυχρόνη Φ. Χατζηχρήστου Χ. Μπίμπου Α.,2010, Κασσέρης Χ., 2002)

Μου χαρίζεις την ουρά σου



Ένα απόγευμα ο παππούς διαβάζει στα παιδιά ένα παραμύθι. Έξω βρέχει!



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

ΟΥ ΟΥ ΟΥ ΟΥ



Ο σκύλος ζήτησε και από άλλα ζώα την ουρά τους. Ποια ζώα ήταν; Βάλε σε κύκλο τις λέξεις που έχουν **ου** και θα το μάθεις.

η αρκούδα



ο λύκος



ο κάστορας



το άλογο



ο στρουθοκάμηλος



το κουνέλι



Διάβασε το κείμενο και βάλε σε κύκλο τα **ου** που θα βρεις.



Τι ουρά να μου ταιριάζει;
Φουντωτή ή πουπουλένια;
Παρδαλή ή λουλουδένια;
Μια ουρά με μαύρες βούλες
ή με κόκκινες καρδούλες;





Γράψε **ου**, όπως εγώ.

ου ου ου ου

ου ου ου ου

ου ου



Συμπλήρωσε τα **ου ου** και βάλε τόνο όπου χρειάζεται. Να θυμάσαι ότι μετά από τα σημεία στίξης ξεκινάμε με κεφαλαίο γράμμα!



- Τι προτιμάς; Μια πράσινη ή μια ριγέ ρά;

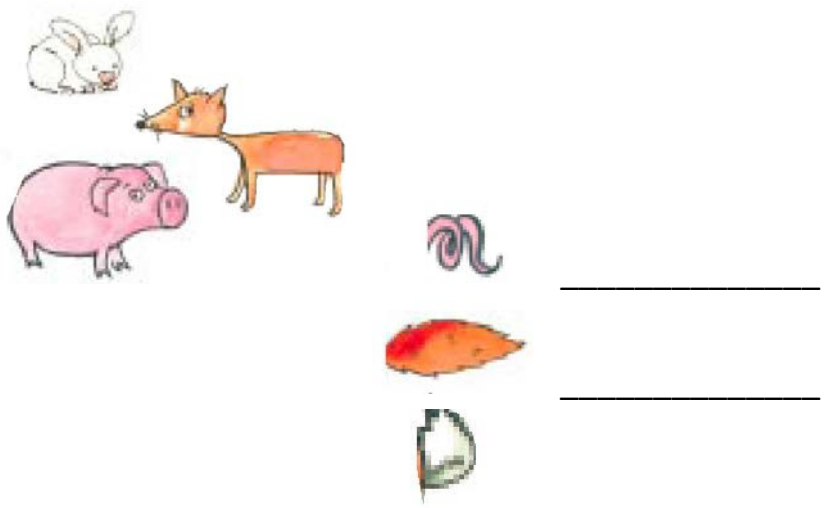



- τε τη μία, τε την άλλη.

Θα ήθελα μια κόκκινη παχ λή ρά.




Τα ζώα μπέρδεψαν τις ουρές τους. Γράψε το όνομα του κάθε ζώου δίπλα στην ουρά του.



 Συμπλήρωσε τα **ου**, βάλε τόνο και διάβασε τι ουρά
ονειρεύεται το γουρούνι. ου ού ου



Μια __ρά από π_π_λα.

 Βάλε τις λέξεις στη σωστή σειρά και θα μάθεις τι
ονειρεύεται το γουρούνι.

πούπουλα ουρά
Μια από

Μια βάρκα με σωσίβιο

1. Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση συχνά επαναλαμβάνει την ίδια λέξη, δε χρωματίζει τη φωνή του, δε σταματά στα σημεία στίξης.

Για το λόγο, αυτό, γίνονται δραστηριότητες, όπως, να διαβάζουν αργά κάθε λέξη σταματώντας για λίγο στα κενά μεταξύ των λέξεων ή προτάσεων. Στόχος είναι τα παιδιά να διαβάζουν τη λέξη ολιστικά.

2. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδυναμίες στην οπτική – ακουστική διάκριση των φωνημάτων.

Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες που συνδυάζουν εικόνα και λέξεις και χαρακτηρίζονται από αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας με στόχο το παιδί να εντοπίσει το φώνημα – στόχο.

3. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όταν γράφουν παρατηρείται αστάθεια στο σχήμα και στη κλίση των γραμμάτων. Ή τα γράμματά τους έχουν ακανόνιστα μεγέθη και σχήματα.

Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις γραφής, όπως να ενώσει τις τελείες και να χρωματίσει το φώνημα – στόχο.

4. Στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρείται ότι δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης, χρόνους και έχουν δυσκολίες στη σύνταξη μιας πρότασης. Τέλος, προσπαθούν να αποφύγουν το γράψιμο.

Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες, όπου οι μαθητές συμπληρώνουν πρόταση με συγκεκριμένες λέξεις που δίνονται.

(Πόρποδας Κ., www.specialeducation.gr, Πολυχρόνη Φ. Χατζηχρήστου Χ. Μπίμπου Α., 2010, Κασσέρης Χ., 2002)

Μια βάρκα με σωσίβιο



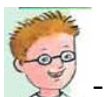
- Νύχτωσε. Ωρα να γυρίσουμε σπίτι!



Ο κήπος πλημμύρισε.



- Και τώρα; Πως θα περάσουμε;



- Βρήκα τη λύση! Με βάρκα.



- Σιγά μη βάλουμε και σωσίβιο!



- Ένα κουτάβι στο πεζούλι!



- Είναι μόνο του μέσα στη βροχή.



- Πάω να το βοηθήσω.

β β β β

ω ω ω ω



Διάβασε το κείμενο και μάθε να βρίσκεις τα Ω ω και τα Β β.

Βάλε σε κύκλο με μπλε μαρκαδόρο τα Ω ω που θα βρεις.

Βάλε σε κύκλο με κόκκινο μαρκαδόρο τα Β β που θα βρεις.



Με ένα παπούτσι για καράβι
ταξιδεύει το κουτάβι.
Κάνει τα χέρια του χωνί,
βάζει δυνατή φωνή.
– Το καράβι μου βουλιάζει
κι όπου να 'ναι σκοτεινιάζει.



Γράψε Ω ω, όπως εγώ.

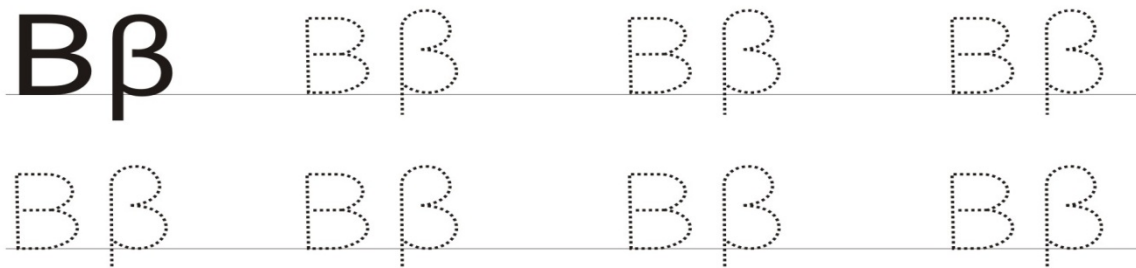
Ωω Ωω Ωω Ωω

Ωω Ωω Ωω Ωω

Ωω Ωω



Γράψε Β β, όπως εγώ.



Συμπλήρωσε τα Ω ω που λείπουν, βάλε τόνο όπου χρειάζεται και μάθε τι τραγουδάει ο πράσινος βάτραχος στη βροχή.

_ρα για χορό!

Τρέχ_ , γελά_ και βουτά_ ,

την βροχή την αγαπά_!



Συμπλήρωσε τα Β β που λείπουν, βάλε τόνο όπου χρειάζεται και μάθε τι τραγουδάει ο πιτσιλωτός βάτραχος.

_αρέθηκα να ζω μες τη _ροχή,

_ουτιές να ρίχνω ως το πρωί.



Βάλε σε κύκλο τις λέξεις που έχουν Ω ω.

1. ζώο λαχανικό
2. κόκκινο πρασινωπό
3. γλώσσα μύτη

Γράψε τις λέξεις που έβαλες σε κύκλο στη σωστή σειρά και διάβασε το αίνιγμα.

Είναι _____ κι έχει _____ μακριά.

1

2

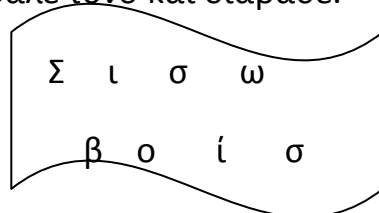
3

Τι είναι; Γράψε το σωστό. Βάλε τόνο στη λέξη.

Ο β _____.



Τι λέει ο βάτραχος στο κουτάβι; Βάλε τα γράμματα στη σωστή σειρά. Βάλε τόνο και διάβασε.



Έλα. Έχω _____.



Γράψε πάλι τι λέει ο βάτραχος στο κουτάβι.

_____ . _____ .

Μόνος στο σκοτάδι

1. Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση συχνά επαναλαμβάνει την ίδια λέξη, δε χρωματίζει τη φωνή του, δε σταματά στα σημεία στίξης.
Για το λόγο, αυτό, γίνονται δραστηριότητες, όπως, να διαβάζουν αργά κάθε λέξη σταματώντας για λίγο στα κενά μεταξύ των λέξεων ή προτάσεων. Στόχος είναι τα παιδιά να διαβάζουν τη λέξη ολιστικά.
2. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όταν γράφουν παρατηρείται αστάθεια στο σχήμα και στη κλίση των γραμμάτων. Ή τα γράμματά τους έχουν ακανόνιστα μεγέθη και σχήματα.
Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις γραφής, όπως να ενώσει τις τελείες και να χρωματίσει το φώνημα – στόχο.
3. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδυναμίες στην οπτική – ακουστική διάκριση των φωνημάτων.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες που συνδυάζουν εικόνα και λέξεις και χαρακτηρίζονται από αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας με στόχο το παιδί να εντοπίσει το φώνημα – στόχο.
4. Στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρείται ότι δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης, χρόνους και έχουν δυσκολίες στη σύνταξη μιας πρότασης. Τέλος, προσπαθούν να αποφύγουν το γράψιμο.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες, όπου οι μαθητές συμπληρώνουν πρόταση με συγκεκριμένες λέξεις που δίνονται.
5. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση.
Για το λόγο αυτό, γίνονται δραστηριότητες όπου ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει το γράμμα που λείπει από τη κάθε λέξη.
(Πόρποδας Κ., www.specialeducation.gr , Πολυχρόνη Φ. Χατζηχρήστου Χ. Μπίμπου Α.,2010, Κασσέρης Χ., 2002)

Μόνος στο σκοτάδι



- Πως βρέθηκες εδώ κουταβάκι;



- Μάλλον έχασε το δρόμο του.



- Καλά, και πώς ανέβηκε στο πεζούλι;



- Θα πάτησε στη σανίδα.



- Το καημένο, μόνο του στο σκοτάδι και τη βροχή. Τρέμουν τα ποδαράκια του.



- Με λίγα χάδια στη μουσούδα θα είναι μια χαρά.



- Δώστε του λίγο γάλα.

Δ δ Δ δ Δ δ Δ δ



Βάλε σε κύκλο όλα τα Δ δ. Μάθε τι αρέσει στο κουτάβι.

Δε φοβάμαι το σκοτάδι.
Είμαι δυνατό κουτάβι.
Οι αστραπές δε με τρομάζουν
κι οι βροντές με διασκεδάζουν.



Γράψε Δ δ, όπως εγώ.

Δδ Δδ Δδ Δδ

Δδ Δδ Δδ Δδ

Δδ

Δδ



Συμπλήρωσε τα Δ δ που λείπουν και διάβασε τι σκέφτεται το κουταβάκι.

_ε θέλω γάλα, ούτε μακαρονά_α!

_ως μου _ύο κόκαλα μεγάλα.



Τι αρέσει στη γάτα; Βάλε σε κύκλο τις λέξεις που έχουν Δ δ και θα το μάθεις.



ποδήλατο



χορός



διάβασμα



κρυφό



Τι λέει η γάτα; Συμπλήρωσε τις λέξεις που έβαλες σε κύκλο στην προηγούμενη άσκηση και θα το μάθεις.



Επιτέλους βρήκα παρέα για _____ και για

_____.



Τι φοράει η γάτα; Συμπλήρωσε τα γράμματα που λείπουν και διάβασε.



1. α_ιάβροχο

2. σ_σίβιο

3. _ολόι

4. καπέλ_



Γράψε στη σειρά τα γράμματα που συμπλήρωσες στην προηγούμενη άσκηση. Θα μάθεις τι είναι μέσα στο κουτί.

Ένα _ _ _ _ για το κουτάβι.

1 2 3 4



Γράψε πάλι τι είναι μέσα στο κουτί.

_____ .

Χωρίς φως

1. Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση συχνά επαναλαμβάνει την ίδια λέξη, δε χρωματίζει τη φωνή του, δε σταματά στα σημεία στίξης.
Για το λόγο, αυτό, γίνονται δραστηριότητες, όπως, να διαβάζουν αργά κάθε λέξη σταματώντας για λίγο στα κενά μεταξύ των λέξεων ή προτάσεων. Στόχος είναι τα παιδιά να διαβάζουν τη λέξη ολιστικά.
2. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδυναμίες στην οπτική – ακουστική διάκριση των φωνημάτων.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες που συνδυάζουν εικόνα και λέξεις και χαρακτηρίζονται από αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας με στόχο το παιδί να εντοπίσει το φώνημα – στόχο.
3. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όταν γράφουν παρατηρείται αστάθεια στο σχήμα και στη κλίση των γραμμάτων. Ή τα γράμματά τους έχουν ακανόνιστα μεγέθη και σχήματα.
Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις γραφής, όπως να ενώσει τις τελείες και να χρωματίσει το φώνημα – στόχο.
4. Στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρείται ότι δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης, χρόνους και έχουν δυσκολίες στη σύνταξη μιας πρότασης. Τέλος, προσπαθούν να αποφύγουν το γράψιμο.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες, όπου οι μαθητές συμπληρώνουν πρόταση με συγκεκριμένες λέξεις που δίνονται.
5. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση.
Για το λόγο αυτό, γίνονται δραστηριότητες όπου ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει το γράμμα που λείπει από τη κάθε λέξη.
(Πόρποδας Κ., www.specialeducation.gr , Πολυχρόνη Φ. Χατζηχρήστου Χ. Μπίμπου Α.,2010, Κασσέρης Χ., 2002)

Χωρίς φως



- Ωχ! Σκοτάδι!



- Και φοβερές αστραπές.



- Μη φοβάστε! Ιωάννα, φέρε το φακό.

Και εγώ, όταν ήμουν μικρός, φοβόμουν τις αστραπές.

Φοβόμουν όμως περισσότερο το δυνατό φύσημα του ανέμου.

Τότε η γιαγιά μου, η Φανή μου, έλεγε μία ιστορία.

Φ φ

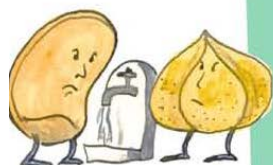
Φ φ

Φ φ

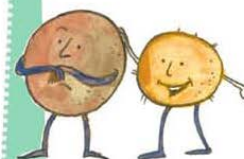
Φφ



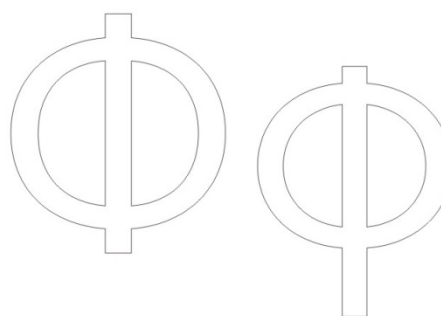
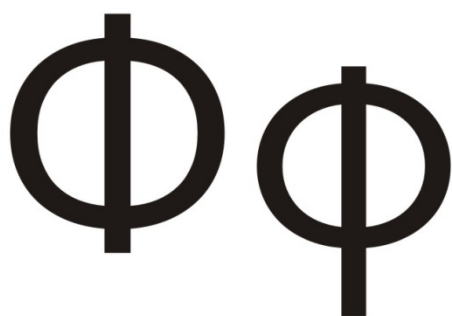
Βάλε σε κύκλο όλα τα Φ φ, που θα βρεις. Θα μάθεις την ιστορία της φακής.



Παραμύθι, μύθι, μύθι
το κουκί και το ρεβίθι,
εμαλώνανε στη βρύση.
Και περνάει η φακή
και τα βάζει φυλακή.
Και η φάβα τής φωνάζει:
«Φακή, άσ' τα, δεν πειράζει».



Γράψε Φ φ, όπως εγώ.





Συμπλήρωσε τα Φ φ που λείπουν. Διάβασε την ιστορία με τις νεράιδες.



Κάθε ___ορά που ο άνεμος ___υσά δυνατά,
είναι γιατί οι νεράιδες έχουν γάμο.

Τότε στήνουν χορό
από τη γη
μέχρι τα σύννε___α.

___υσά και η τραγουδιστή ___ωνή τους
είναι το σ___ύριγμα του ανέμου.

Λαϊκή παράδοση από τη Ζάκυνθο
και τη Λακωνία, ελεύθερη διασκευή.
Πολίτης, Ν. 1994. *Παραδόσεις*. Αθήνα: Γράμματα



Ποια ζώα πήγαν στο χορό της νεράιδας; Βάλε σε κύκλο όλες τις λέξεις που έχουν Φ φ και θα το μάθεις.



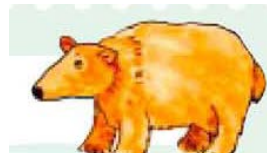
η αλεπού



το ελάφι



το φίδι



η αρκούδα η φώκια



Τι λέει το ελάφι; Γράψε τα γράμματα στη σωστή σειρά. Μη ξεχάσεις το τόνο!



ν ω φ η



Η νεράιδα έχει πολύ γλυκιά _ _ _ _.



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



σύννεφο βροχή. Το έφερε

_____.



Γράψε πάλι τα λόγια του τραγουδιού.

_____.

Το παράξενο ταξίδι της Συννεφένιας

1. Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση συχνά επαναλαμβάνει την ίδια λέξη, δε χρωματίζει τη φωνή του, δε σταματά στα σημεία στίξης.
Για το λόγο, αυτό, γίνονται δραστηριότητες, όπως, να διαβάζουν αργά κάθε λέξη σταματώντας για λίγο στα κενά μεταξύ των λέξεων ή προτάσεων. Στόχος είναι τα παιδιά να διαβάζουν τη λέξη ολιστικά.
2. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδυναμίες στην οπτική – ακουστική διάκριση των φωνημάτων.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες που συνδυάζουν εικόνα και λέξεις και χαρακτηρίζονται από αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας με στόχο το παιδί να εντοπίσει το φώνημα – στόχο.
3. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όταν γράφουν παρατηρείται αστάθεια στο σχήμα και στη κλίση των γραμμάτων. Ή τα γράμματά τους έχουν ακανόνιστα μεγέθη και σχήματα.
Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις γραφής, όπως να ενώσει τις τελείες και να χρωματίσει το φώνημα – στόχο.
4. Στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρείται ότι δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης, χρόνους και έχουν δυσκολίες στη σύνταξη μιας πρότασης. Τέλος, προσπαθούν να αποφύγουν το γράψιμο.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες, όπου οι μαθητές συμπληρώνουν πρόταση με συγκεκριμένες λέξεις που δίνονται.
5. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση.
Για το λόγο αυτό, γίνονται δραστηριότητες όπου ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει το γράμμα που λείπει από τη κάθε λέξη.
(Πόρποδας Κ., www.specialeducation.gr , Πολυχρόνη Φ. Χατζηχρήστου Χ. Μπίμπου Α.,2010, Κασσέρης Χ., 2002)

Το παράξενο ταξίδι της Συννεφένιας



- Ξέρω κι εγώ ένα παραμύθι για τον άνεμο και την βροχή.

« Ο βασιλιά Φωτιάς, η Συννεφένια και η κόρη τους η Χιονένια ζούσαν σε ένα παλάτι. Ο Φωτιάς δεν τις άφηνε να βγουν έξω ποτέ. Στερέωνε την πόρτα με ένα βαρύ ξύλο.

Μια μέρα όμως το ξέχασε. Τότε ο Άνεμος φύσηξε δυνατά και άρπαξε τη Συννεφένια. Την πήρε μαζί του στο ταξίδι του.....

Ξ ξ

Ξ ξ

Ξ ξ

Ξ ξ



Τι λέει ο Άνεμος στον Ήλιο;



Ξημέρωσε, ήλιε.

Εξήντα πέπλα μεταξένια

φτιάξε για την Συννεφένια.



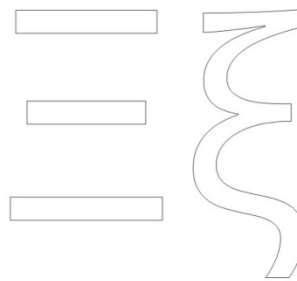
Βάλε σε κύκλο όλα τα Ξ ξ που θα βρεις στο κείμενο.



Ταξιδεύει η Συννεφένια
με του Ανέμου τα φτερά.
Χίλια δάκρυα μεταξένια
στο ταξίδι της σκορπά.



Γράψε Ξ ξ, όπως εγώ.



Τι έκανε ο Φωτιάς όταν έχασε τη Συννεφένια; Βάλε σε κύκλο τις λέξεις που έχουν Ξ ξ και θα το μάθεις.

ζαλίστηκε

φώναξε

αναστέναξε

δάκρυσε



Τι πήρε ο Άνεμος μαζί με την Συννεφένια;

Συμπλήρωσε τα γράμματα που λείπουν και διάβασε.

ξ ί τ α δ ι

μανι_άρια



φύλλ_



_ύλα



καλάμ_α



λουλού_ια



κεραμίδ_



Που πήγε η Συννεφένια; Βάλε τα γράμματα στη σωστή σειρά και θα το μάθεις.

Ένα _ _ _ _ _ μακρινό.



Γράψε πάλι που πήγε η Συννεφένια.

_____ .

Ψιγάλες

1. Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση συχνά επαναλαμβάνει την ίδια λέξη, δε χρωματίζει τη φωνή του, δε σταματά στα σημεία στίξης.
Για το λόγο, αυτό, γίνονται δραστηριότητες, όπως, να διαβάζουν αργά κάθε λέξη σταματώντας για λίγο στα κενά μεταξύ των λέξεων ή προτάσεων. Στόχος είναι τα παιδιά να διαβάζουν τη λέξη ολιστικά.
2. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αδυναμίες στην οπτική – ακουστική διάκριση των φωνημάτων.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες που συνδυάζουν εικόνα και λέξεις και χαρακτηρίζονται από αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας με στόχο το παιδί να εντοπίσει το φώνημα – στόχο.
3. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες όταν γράφουν παρατηρείται αστάθεια στο σχήμα και στη κλίση των γραμμάτων. Ή τα γράμματά τους έχουν ακανόνιστα μεγέθη και σχήματα.
Για το λόγο αυτό, γίνονται ασκήσεις γραφής, όπως να ενώσει τις τελείες και να χρωματίσει το φώνημα – στόχο.
4. Στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρείται ότι δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης, χρόνους και έχουν δυσκολίες στη σύνταξη μιας πρότασης. Τέλος, προσπαθούν να αποφύγουν το γράψιμο.
Για το λόγο αυτό, προτείνουμε δραστηριότητες, όπου οι μαθητές συμπληρώνουν πρόταση με συγκεκριμένες λέξεις που δίνονται.
5. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση.
Για το λόγο αυτό, γίνονται δραστηριότητες όπου ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει το γράμμα που λείπει από τη κάθε λέξη.
(Πόρποδας Κ., www.specialeducation.gr , Πολυχρόνη Φ. Χατζηχρήστου Χ. Μπίμπου Α.,2010, Κασσέρης Χ., 2002)

Ψιχάλες



... Ο Φωτιάς έψαχνε σε όλη τη γη, πουθενά η Συννεφένια.

Ο Άνεμος πετούσε ψηλά με την Συννεφένια στα φτερά του.

«Θέλω να δω την κόρη μου» έλεγε η Συννεφένια και δάκρυζε.

Ψιχάλες τότε έπεφταν στη διψασμένη γη.

Ο Άνεμος τότε της φώναζε: «κλάψε όσο θες, στη γη δεν ξαναγυρνάς».

Τότε το κλάμα της δυνάμωσε και γινόταν βροχή.

ψ ψ

ψ ψ

ψ ψ

ψ ψ



Βοήθησε τη Χιονένια να βρει τη μαμά της.

Βάλε σε κύκλο όλες τις λέξεις που έχουν Ψ ψ.

Ξέρεις και άλλες λέξεις με Ψ ψ;



Βάλε σε κύκλο όλα τα Ψ ψ που θα βρεις.

Όταν δακρύζει η Συννεφένια,
ψιχάλες πέφτουν απαλά.
Ψηλά κοιτά τότε η Χιονένια,
στο σύννεφο χαμογελά.





Γράψε Ψ ψ, όπως εγώ.

Ψ ψ Ψ ψ Ψ ψ Ψ ψ

Ψ ψ Ψ ψ Ψ ψ Ψ ψ

Ψ ψ

Ψ ψ



Τι συζητούν η Χιονένια και ο Άνεμος;

Συμπλήρωσε τα Ψ ψ και θα μάθεις.



Άνεμε, _άχνω τη μαμά μου. Που την έκρυ_ες;

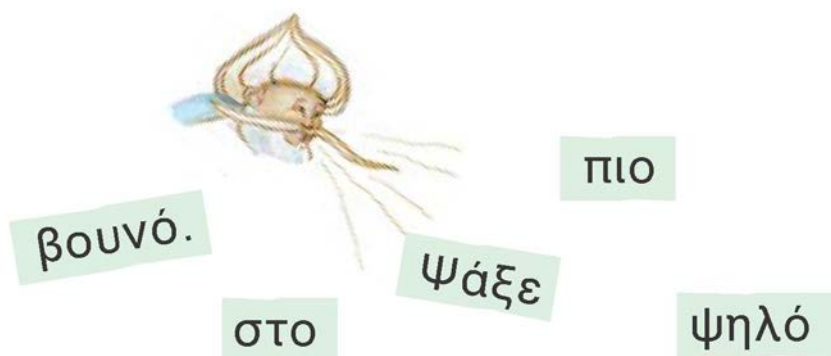


_ήσε ένα _άρι στο τα_ί. Δώσε μου _ωμί.

Κό_ε μου τα γένια με ένα _αλίδι. Και τότε θα σου πω.



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



Να θυμάσαι ότι κάθε πρόταση αρχίζει με **κεφαλαίο γράμμα**. Στο τέλος της πρότασης βάζουμε **τελεία**.

Ψ _____ σ__ π__ ψ _____ β _____ .



Γράψε πάλι τι είπε ο Άνεμος στην Χιονένια.

_____ .

Πουπουλένια σύννεφα



Πού πουλάνε πουπουλένια σύννεφα;
Στων ονείρων τα παζάρια.
Πού πουλάνε πουπουλένια όνειρα;
Στων παιδιών τα μαξιλάρια.

Ποιος τινάζει φτερωτά παπλώματα
και στη γη πέφτουν νιφάδες;
Τ' ουρανού ποιος πλένει τα παπλώματα
και γεμίζουν σαπουνάδες;

Ποιος μετράει προβατάκια αμέτρητα
Και τα όνειρα ποτίζει;
Ποιος χαϊδεύει νυσταγμένα βλέφαρα
Και το σύννεφο δακρύζει;

Θωμάς Μοσχόπουλος, Ξένια Καλογεροπούλου
για το θεατρικό έργο *Μια ιστορία με ιστορίες* του Τζ. Ροντάρι.
Κυπουργός, Ν. 2001. *Τα μυστικά του κήπου* (ψηφιακός δίσκος).
Αθήνα: Σείριος

Καλά Χριστούγεννα, καλή χρονιά

Χριστούγεννα, Πρωτούγεννα,
πρώτη γιορτή του χρόνου
για βγείτε, δείτε, μάθετε
πως ο Χριστός γεννάται.
Γεννάται και ανατρέφεται
με μέλι και με γάλα.
Το μέλι τρώνε οι άρχοντες
το γάλα οι αφεντάδες.
Εμείς εδώ δεν ήρθαμε
να φάμε και να πιούμε,
παρά σας αγαπούσαμε
κι ήρθαμε να σας δούμε.
Δώστε μας και τον κόκορα,
δώστε μας και την κότα,
δώστε μας και πέντ' έξι αυγά
να πάμε σ' άλλη πόρτα.

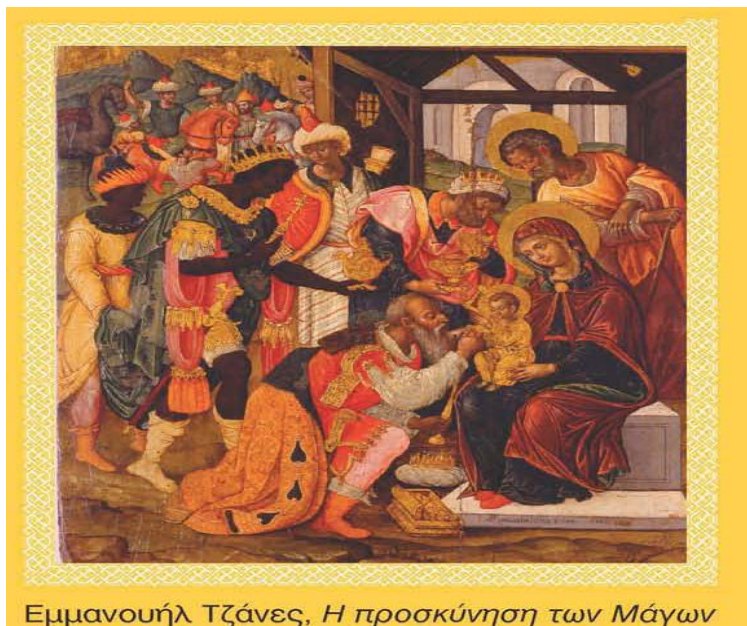
Κάλαντα Πελοποννήσου



Συζήτηση στη τάξη:

- Τι γιορτάζουμε τα Χριστούγεννα;
- Τι είναι τα κάλαντα και ποιοι τα τραγουδούν;
- Τι κρατούν τα παιδιά όταν τα τραγουδούν;
- Σε ποια άλλη γιορτή λέμε τα κάλαντα;
- Εσύ έχεις πει τα κάλαντα; Πως ένιωσες;
- Τι γιορτάζουμε την Πρωτοχρονιά;
- Πες μια ευχή για τον νέο χρόνο.
- Την Πρωτοχρονιά λέμε κάλαντα για τον Άγιο Βασίλη. Τι ξέρεις εσύ για τον Άγιο Βασίλη;

Παρατηρούμε τον πρώτο πίνακα ζωγραφικής



Εμμανουήλ Τζάνες, *Η προσκύνηση των Μάγων*

- Τι βλέπεις σε αυτόν τον πίνακα;
- Διηγήσου με λίγα λόγια ότι ξέρεις για τη γέννηση του Χριστού.

Παρατηρούμε το δεύτερο πίνακα ζωγραφικής



Νικηφόρος Λύτρας, *Τα κάλαντα*


- Τι κάνουν τα παιδιά που βλέπεις στον πίνακα;
- Πως είναι ντυμένα; Μοιάζουν με τα δικά σου ρούχα;
- Ποιο μουσικό όργανο κρατούν;
- Εσύ λες τα κάλαντα; Διηγήσου μία εμπειρία που έχεις από τα κάλαντα;

Τα Χριστούγεννα φτιάχνουμε κάρτες και γράφουμε τις ευχές μας σε αυτούς που αγαπάμε.

Φτιάξε τη δική σου κάρτα στον δάσκαλο ή στη δασκάλα σου.



Φτιάξε ένα χριστουγεννιάτικο στολίδι



Χριστουγεννιάτικο στολίδι

Υλικά

- ένας φελλός
- σύρμα
- ένα μικρό κόκκινο κουρέλι
- πινέλο
- χρώματα
- κόλλα

Οδηγίες

Ζωγραφίζουμε πάνω στο φελλό το πρόσωπο του Αϊ-Βασίλη. Χώνουμε στο φελλό κομματάκια από σύρμα για χέρια και για πόδια. Από το κόκκινο κουρέλι φτιάχνουμε τα ρούχα και το καπέλο του. Κολλάμε το καπέλο στο κεφάλι του.

Περιοδικό Γέφυρες

Γέφυρες, 7. Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2002, σελ. 42

Page 165



Συμπλήρωσε τα κεφαλαία γράμματα και τις λέξεις που λείπουν, όπως στο παράδειγμα.

Α α  αχινός

_β  β_ _ _ _ _

_γ  γ_ _ _ _

_δ  δ_ _ _ _ _

_ε  ε_ _ _ _ _

_ζ  ζ_ _ _ _ _

_η  η_ _ _ _ _

_θ  θ_ _ _ _ _

_ι  ι_ _ _ _ _

_κ  κ_ _ _ _ _

