

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ : ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΙΣ ΠΡΩΤΕΣ ΤΑΞΕΙΣ
ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ - ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ ΦΩΤΕΙΝΗ

Α.Μ : 11852

ΕΠΟΠΤΗΣ : ΧΑΡΙΣΗ ΚΑΤΕΡΙΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας στο πρώτο και θεωρητικό μέρος , γίνεται μια προσπάθεια να αναλύσουμε τον ορισμό , τα είδη , τα αίτια , τα συμπτώματα και ότι έχει να κάνει και αφορά γενικότερα με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Στην συνέχεια κάνουμε λόγο για τα εξελικτικά στάδια που περνά ένα παιδί της προσχολικής ηλικίας για την κατάκτηση της γραφής , ακόμη δίνονται διάφορα παραδείγματα γραπτής έκφρασης παιδιών κατά της αντιγραφή και την αυθόρμητη γραφή ,όπου παρατηρούνται στοιχεία και αδυναμίες που παραπέμπουν σε μαθησιακές δυσκολίες.

Ειδική αναφορά γίνεται , σε ξεχωριστό κεφάλαιο , στη δυσγραφία καθώς και στη δυσορθογραφία . Τι είναι , την κλινική τους εικόνα , αλλά και την αντιμετώπιση τους.

Παρακάτω γίνεται λόγος για την διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Ποια είναι η διαδικασία για την αξιολόγηση της που και από ποιους γίνεται και ποιες επιμέρους πτυχές υποστηρίζουν τη διάγνωση. Επιπλέον, αναφέρετε στην τυπική και άτυπη αξιολόγηση και αναλύονται κάποια από τα test –εργαλεία αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών όπως το Αθηνά Τεστ , το Ανομιλό 4 , το wise iii κ.τ.λ. Ακόμη , αντιπαρατίθεται το τεστ πρώιμης αντίχνευσης και τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση παιδιών νηπιακής ηλικίας.

Τέλος , υπάρχει το πρακτικό μέρος οπού γίνεται μια προσπάθεια να δώσει ένα δείγμα ειδικών ασκήσεων , οι οποίες θα βοηθήσουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες , συγκεκριμένα στο τομέα της δυσγραφία και της δυσορθογραφίας.

Λέξεις κλειδιά : Μαθησιακές δυσκολίες – Δυσορθογραφία – Δυσγραφία – Διάγνωση

Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας αυτής συνέβαλαν ο καθένας με τον δικό του τρόπο πολλοί φίλοι συμφοιτητές καθώς και καθηγητές μου και θα ήθελα να τους ευχαριστήσω γι' αυτό.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κ. Κατερίνα Χαρίση , καθηγήτρια του τμήματος λογοθεραπείας στο Τει Ηλείου για την πολύτιμη βοήθεια , την καθοδήγηση , της συμβουλές και την υποστήριξη της καθ' όλη την διάρκεια της εκπόνησης αυτής την εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιτροπή για τον πολύτιμο χρόνο της που μου αφιέρωσε για να μπορέσω να παρουσιάσω την πτυχιακή μου εργασία.

Τέλος , ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου καθώς και στον σύντροφο μου για την κατανόηση και την στήριξή τους, σε όλη την πορεία της φοίτησης μου στο Τει Ηλείου, σε μια πραγματικά δύσκολη περίοδο για όλους μας ,

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>Πρόλογος</i>	2
<i>Ευχαριστίες</i>	3
ΚΕΦΆΛΛΑΙΟ 1 - ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	
<i>1.1 Ορισμός</i>	6
<i>1.2 Είδη μαθησιακών δυσκολιών</i>	10
<i>1.3 Αίτια</i>	11
<i>1.4 Συνήθη συνοδευτικά χαρακτηριστικά</i>	13
<i>1.5 Ανησυχητικά σημάδια – πρώιμες ενδείξεις</i>	14
ΚΕΦΆΛΛΑΙΟ 2 – ΚΑΤΆΚΤΗΣΗ ΓΡΑΦΗΣ	
<i>2.1 Εξελικτικά στάδια κατάκτησης της γραφής από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας</i>	19
<i>2.2 Διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου</i>	23
ΚΕΦΆΛΛΑΙΟ 3 – ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΛΟΓΟΥ	
<i>3.1 Τι είναι η δυσορθογραφία</i>	28
<i>3.2 Δυσκολία στην ορθογραφία</i>	29
<i>3.3 Κλινική εικόνα της δυσορθογραφίας</i>	31
<i>3.4 Αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας</i>	32
<i>3.5 Τι είναι η δυσγραφία</i>	34
<i>3.6 Συμπτώματα</i>	36
<i>3.7 Χαρακτηριστικά</i>	37
ΚΕΦΆΛΛΑΙΟ 4- ΔΙΑΓΝΩΣΗ	
<i>4.1 Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών</i>	38
<i>4.2 Τυπική – Ατυπη αξιολόγηση</i>	40

<i>4.3 Διαγνωστικά εργαλεία προσχολικής – νηπιακής ηλικίας.....</i>	<i>41</i>
<i>4.3.1 Α΄ Τεστ</i>	<i>42</i>
<i>4.3.2 Ανομιλο 4</i>	<i>43</i>
<i>4.3.3 Τεστ πρόιμης αντίχνευσης δυσλεξίας</i>	<i>45</i>
<i>4.3.4 Μέταφων.....</i>	<i>61</i>
<i>4.4 Διαγνωστικά εργαλεία σχολικής ηλικίας.....</i>	<i>62</i>
<i>4.4.1 Τεστ Ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας.....</i>	<i>63</i>
<i>4.4.2 Αθηνά Τεστ</i>	<i>64</i>
<i>4.4.3 Ελληνικό WISCIII.....</i>	<i>67</i>
<i>4.4.4 Λάμδα Τεστ</i>	<i>69</i>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

<i>5.1 Δυσγραφία.....</i>	<i>73</i>
<i>5.2 Δυσορθογραφία</i>	<i>89</i>
<i>Βιβλιογραφία</i>	<i>102</i>

Κεφάλαιο 1 Μαθησιακές δυσκολίες

1.1



ΟΡΙΣΜΟΣ

Η πρώτη φορά που ο όρος μαθησιακή δυσκολία εμφανίζεται στη βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής είναι το 1962, από τον Samuel Kirk (Hammill, 1990). Ο Kirk χρησιμοποίησε αυτό τον όρο για να αναφερθεί στην περίπτωση ενός παιδιού και την αναντιστοιχία ανάμεσα στις εμφανείς ικανότητες του να μάθει και την τελική του απόδοση. Από τότε έχει παραχθεί ένα μεγάλο σύνολο ορισμών ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής σχετικά με τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. Πρόκειται για μια διαδικασία που δεν έχει περατωθεί ακόμη. Η επιστημονική κοινότητα βρίσκεται σε μια διαρκή προσπάθεια για βελτίωση του ορισμού.



Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνολο διαταραχών που μειώνουν την ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνήσει ή να μάθει. Πρόκειται για ένα πολυσυλλεκτικό όρο που μπορεί να αναφέρεται σε πολύ διαφορετικές συνθήκες, όπως: δυσκολίες αντίληψης, εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, αυτισμό, δυσλεξία, αναπτυξιακή αφασία κ.α.

Ένας από τους πρώτους πιο κοινά αποδεκτούς ορισμούς που στοιχεία του έχουν ενσωματωθεί σε όλους τους μεταγενέστερους, είναι αυτός που διατυπώθηκε από την Bateman (1965). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό

«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 οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες».

Μετά από το 1965 με τον ορισμό του Kirk, στο ίδιο πνεύμα διατυπώθηκαν πολλοί ορισμοί, ο οποίος υιοθετήθηκε από το National Advisor Committee on Handicapped Children (1967). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό.

«παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διεργασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία κ.α. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε εμφανείς αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές».

Ο Kirk καταλήγει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

«...παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες» (Kirk, 1972).

Το 1987, το National Joint Committee on Learning Disabilities των ΗΠΑ, ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα, κατέληξε, σ' έναν ορισμό στον οποίο επιχειρήθηκε να συγκεραστούν στοιχεία των προηγούμενων ορισμών και απόψεων. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

«μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες συνθήκες ανεπάρκειας, όπως λ.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές ή συναισθηματικές διαταραχές. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με

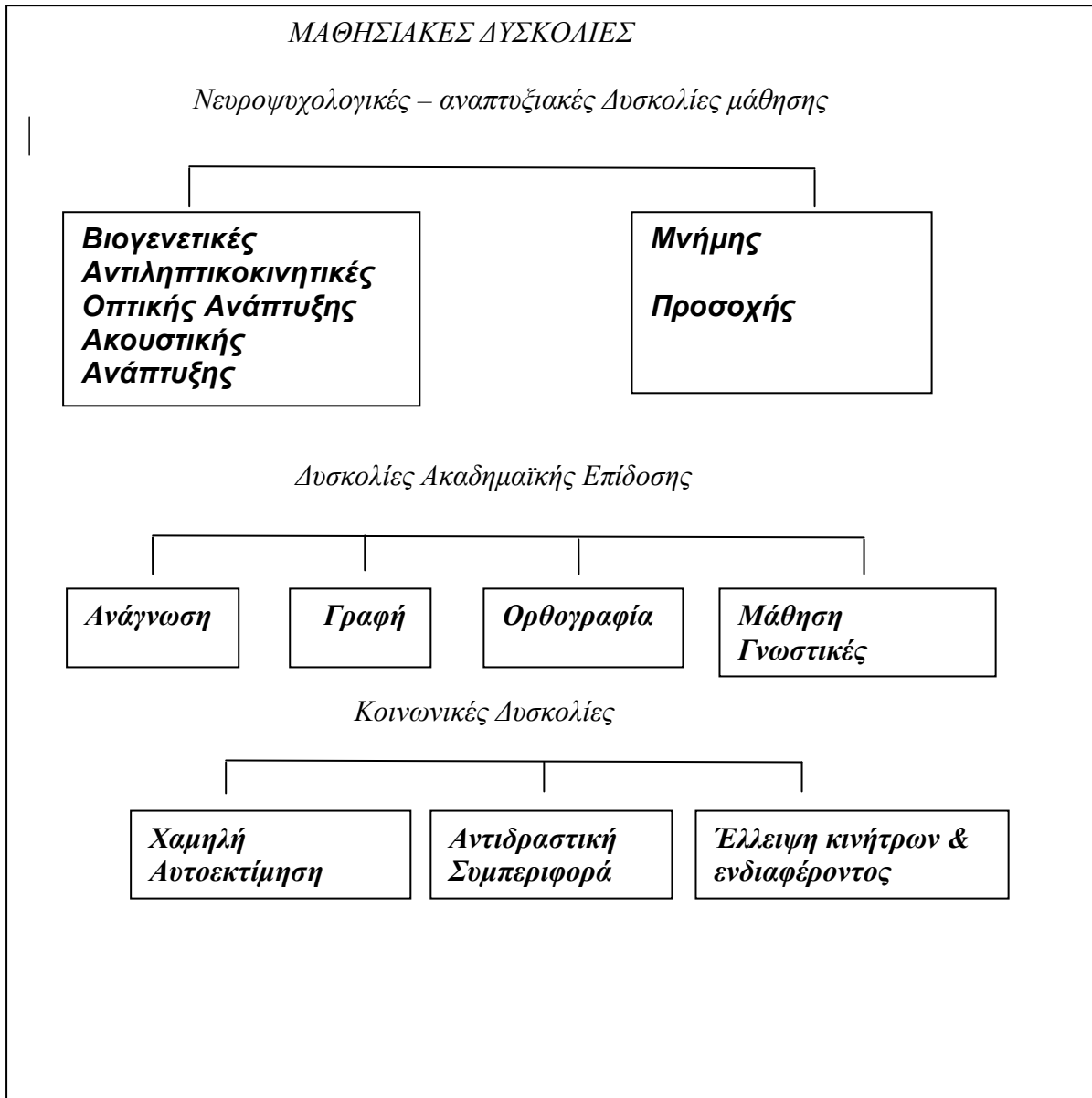
περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα, όπως πολιτισμική αποστέρηση, ανεπαρκή διδασκαλία κ.α. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών».

Ο τελευταίος ορισμός ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την εκπαίδευση ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ , IDEA (Kavale & Fomess , 2000) είναι περισσότερο περιγραφικός και δεν κάνει αναφορές σε αιτιολογικούς παράγοντες . Σύμφωνα με αυτόν:

«οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες»

Σύμφωνα πάντως με έναν ευρέως αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα ορισμό, "οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων"(Hammill, 1990).

Τέλος , στην Ελλάδα ο όρος μαθησιακές δυσκολίες έχει λαθεμένα ταυτιστεί με τον όρο δυσλεξία που πρόκειται απλά για μια κατηγορία τους. Η λέξη δυσλεξία προέρχεται από τα ελληνικά και σημαίνει δυσκολίες με τις λέξεις.








Πηγή: Τομαράς Ν. (2008) Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης

1.2



ΕΙΔΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Το εύρος των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολυποίκιλο. Διακρίνονται σε διαφορες κατηγορίες ανάλογα με το είδος της δυσκολίας. Οι κατηγορίες αυτές διακρίνονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και είναι:

-  *Δυσκολίες λόγου και ομιλίας.* Πρόκειται για δυσκολίες στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού λόγου. Οι διαταραχές αυτές διακρίνονται σε εκείνες που σχετίζονται με προβλήματα στην πρόσληψη και αντίληψη των πληροφοριών του λόγου και σ' αυτές που σχετίζονται με αδυναμίες στην έκφραση του λόγου
-  *Δυσκολίες ανάγνωσης.* Πρόκειται για δυσκολίες στην ανάγνωση , γνωστή ως δυσαναγνωσία . Στην διαταραχή αυτή διακρίνονται δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση (κομπιαστή ανάγνωση), λάθη όπως αντικαταστάσεις , παραλήψεις , αντιμεταθέσεις και αντικαταστάσεις λέξεων.
-  *Δυσκολίες γραπτού λόγου.* Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν προβλήματα ορθογραφίας και γενικότερα προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται και η, περισσότερη γνωστή, περίπτωση της δυσλεξίας (συχνά αναφέρεται και ως ειδική μαθησιακή δυσκολία).
-  *Δυσκολίες μαθηματικού λόγου.* Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν δυσκολίες, που αφορούν στην αναγνώριση αριθμών και μαθηματικών συμβόλων , στην απομνημόνευση της προπαίδειας , στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Όπως και στην περίπτωση της προηγούμενης κατηγορίας (δυσκολίες γραπτού λόγου), πρόκειται για μορφές μαθησιακής δυσκολίας, που για προφανείς , μάλλον , λόγους τις περισσότερες φορές ανιχνεύονται μετά την ένταξη του ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία.
-  *Άλλες δυσκολίες.* Σε αυτή τη κατηγορία εντάσσονται δυσκολίες οι οποίες επηρεάζουν σαφώς τη διαδικασία της μάθησης και μπορούν να ενταχθούν υπό τον όρο "μαθησιακές δυσκολίες" , χωρίς να εμπίπτουν σε μια από τις

παραπάνω κατηγορίες. Όπως οι είναι οπτικό-κινητικές διαταραχές.
(Κάκουρος & Μανιαδάκη , 2003)

1.3 ΑΙΤΙΑ

Συνήθως οι αιτιολογικοί παράγοντες των μαθησιακών δυσκολιών ταξινομούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες (βιολογικοί, γενετικοί , περιβαλλοντικοί) αν και στις περισσότερες περιπτώσεις οι αιτίες παραμένουν άγνωστες (Πολυχρονοπούλου ,1995)

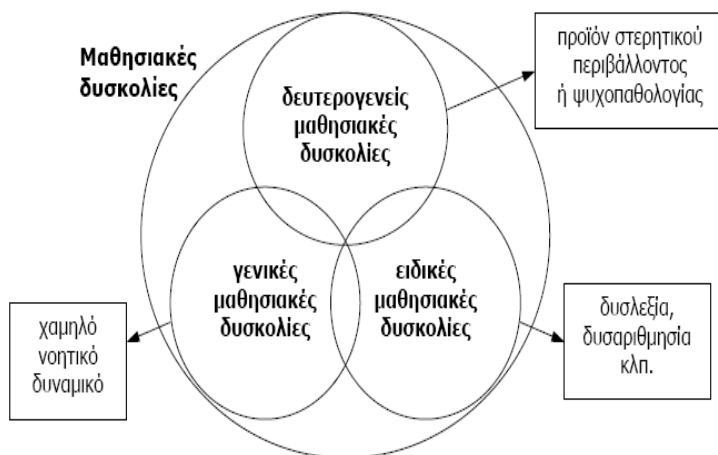
Συγκεκριμένα κάποια από τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών, αποδίδονται σε **εγκεφαλικές δυσλειτουργίες στον προμετωπιαίο ή τον κροταφικό φλοιό**, οι οποίες επιδρούν πρωτογενώς στις διαδικασίες στις οποίες εδράζεται η μάθηση. Οι νευροατομικές δυσλειτουργίες δημιουργούν δυσκολίες: στην συγκέντρωση και στην παρατεταμένη διατήρηση της προσοχής, στην επεξεργασία των πληροφοριών, τον σχεδιασμό και οργάνωση ενεργειών για λύση προβλημάτων με αφαιρετικό συλλογισμό καθώς και στον περιορισμό της ικανότητας αυτοελέγχου σε επίπεδο λόγων, πράξεων και συναισθήματος. Οι δυσλειτουργίες στον κροταφικό φλοιό έχουν ως αποτέλεσμα διαταραχές στην πρόσληψη, την κατανόηση και την παραγωγή του λόγου.

Ένας ακόμα παράγοντας που αποτελεί σημαντικό βάρη για τη διαταραχή της μαθησιακή διαδικασία είναι ο μνημονικός μηχανισμός. Υπάρχουν προβλήματα που σχετίζονται με την άμεση ή βραχυπρόθεσμη μνήμη , τη μνήμη ακουστικών η οπτικών ακολουθιών , τη μακροπρόθεσμη μνήμη και την μηχανική που δηλώνει επανάληψη χωρίς κατανόηση (Πολυχρονοπούλου ,1989). Παιδιά με προβλήματα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη , δυσκολεύονται να συγκρίνουν τα εισερχόμενα ερεθίσματα στους αισθητηριακούς καταγραφείς (αυτί , μάτι κ.λπ.) δεν μπορούν να τα οργανώσουν σε δομές τέτοιες που με κατάλληλη επεξεργασία να γίνει δυνατό να ενδυναμωθούν και να απομνημονευθούν. Έτσι η προσωρινή , αποθήκευση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη δεν είναι αποτελεσματική και πολλά στοιχεία – πληροφορίες (

γράμματα , σύμβολα, φωνήματα) χάνονται. (Μπότσας ,2007). Υπάρχουν δύο ειδών προβλήματα στη μακρόχρονη μνήμη , στην αποθήκευση και στην ανάκληση. Οι φτωχές στρατηγικές οργάνωσης της πληροφορίας καθώς και η επιφανειακή , χωρίς βάθος επεξεργασία , δημιουργούν χαλαρούς δεσμούς των νέων στοιχείων με την υπάρχουσα γνώση που είναι αποθηκευμένη στη μακρόχρονη μνήμη. Η ανάγκη σύνθεσης επεξεργασίας της νέας πληροφορίας για να ενσωματωθεί η να συγκρουσθεί με την ήδη υπάρχουσα γνώση , ώστε να την ενδυναμώσει η να την ανατρέψει είναι μεγάλη. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όμως στερούνται τέτοιων στρατηγικών , ενώ έχουν και περιορισμένη γνώση. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι οι νέες πληροφορίες να είναι ευπαθείς και να υποπίπτουν σε λήθη. (Swanson , Cooney & O' Shayghnessy, 1998)

Ακόμα, Παράγοντες προδιαθεσιακοί , γνωσιακοί, ενοχοποιούνται ότι συμβάλλουν στη δημιουργία των αιτίων που εμποδίζουν την κατάκτηση των σχολικών γνώσεων. Σε στατιστική βάση, οι περιβαλλοντικοί και συναισθηματικοί παράγοντες ευθύνονται για το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που παρουσιάζουν "μαθησιακές δυσκολίες". Ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον, υποβαθμισμένες, χαοτικές οικογενειακές συνθήκες συχνά αποτελούν εμφανείς παράγοντες που μειώνουν τις δυνατότητες ενός παιδιού για σχολική μάθηση. Επίσης, πολύ συχνά, η κατάθλιψη και το χρόνιο άγχος αναστέλλουν τις διαδικασίες μάθησης. Συχνά σε υπερπροστατευμένα ή παραμελημένα παιδιά παρατηρείται αδυναμία να επενδύσουν συναισθηματικά και νοητικά στη μάθηση και να χαρούν την ευχαρίστηση που τους προσφέρει. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών με "μαθησιακές δυσκολίες" που διαπιστώνουμε ότι αδυνατούν ν' αντέξουν καταστάσεις επιτυχίας και επιβεβαίωσης των ικανοτήτων τους τις οποίες ασυνείδητα αναστέλλουν ή ανακόπτουν.

Τέλος , σύμφωνα με την Παγκοσμία Οργάνωση Υγείας (world Health Organization , 1977) οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε ψυχολογικά η βιολογικά αίτια , σε ειδικές αναπτυξιακές καθυστερήσεις , σε προβλήματα υγείας η σε ψυχοκοινωνικά προβλήματα. (Τρίγκα- Μέτρικα , 2010 , σελ 163)



Εννοιολογική ταξινόμηση μαθησιακών δυσκολιών διακρίνοντας τρεις βασικούς τύπους διακριτής αιτιολογίας με πιθανές διαγνωστικές αλληλοεπικαλύψεις.

Πηγή : Μαθησιακές Δυσκολίες στη Β/θμια Εκπαίδευση-ΚΕΔΔΥ Ρόδου



1.4 Συνήθη συνοδευτικά χαρακτηριστικά

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνήθως συνοδεύονται από κάποια άλλα χαρακτηριστικά όπως είναι :

- ✓ Υπερκινητικότητα.
- ✓ Νευρικότητα , έντονα ξεσπάσματα
- ✓ Διαταραχές συγκέντρωσης και προσοχής
- ✓ Αντιληπτικοκινητικές δυσκολίες και αδυναμία γενικού συντονισμού
- ✓ Ειδικές δυσκολίες σε σχολικά μαθήματα
- ✓ Συναισθηματική αστάθεια
- ✓ Αταξία μνήμης και σκέψης
- ✓ Αδιαφορία για την σχολική επίδοση
- ✓ Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης
- ✓ Προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς.

- ✓ Γενικότερη έλλειψη οργάνωσης
- ✓ Αυξημένη κούραση λόγω υπερβολικής προσπάθειας
- ✓ Αποκλίσεις στη σωματική σφαίρα, π.χ. πιπίλισμα δαχτύλων, δάγκωμα, νυχιών, tics, στερεοτυπίες, δημιουργία θορύβου κ.α.
- ✓ Ψέματα, κλοπές, παραμέληση ή αλητεία, προβλήματα με τη σεξουαλικότητα. Συχνά πρόκειται για διαταραχές της παρώθησης και των κινήτρων για μάθηση. Η προσοχή διασπάται σε τέτοια έκταση, ώστε ανακόπτεται η διαδικασία της μάθησης και παρουσιάζεται κατά συνέπεια η σχολική αποτυχία (Κυπριωτάκης, 1989,



1.5 ΑΝΗΣΥΧΗΤΙΚΑ ΣΗΜΑΔΙΑ – ΠΡΩΙΜΕΣ ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ

Μερικά παιδιά ενώ φαίνονται έξυπνα , δεν τα πάνε καλά με τα μαθήματα τους, προβληματίζοντας έτσι το σχολικό και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Με τη πάροδο του χρόνου συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους , αλλά δεν γνωρίζουν γιατί δυσκολεύονται. Όλη αυτή η κατάσταση δημιουργεί χαμηλή αυτοεκτίμηση και λόγω μεγάλης πίεσης το παιδί καταφεύγει σε μηχανισμούς άμυνας, προσπαθώντας να αποφύγει τις σχολικές του εργασίες. Για την έγκαιρη πρόληψη των δυσκολιών αυτών υπάρχουν σημάδια και χαρακτηριστικά σημεία σε κάθε ηλικία, που μπορούν να μας υποψιάσουν ότι το παιδί μας στην σχολική του ζωή μπορεί να έρθει αντιμέτωπο με κάποιες δυσκολίες στην μάθηση. Παρόλα αυτά, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών δεν μπαίνει πριν την ηλικία των 9 ετών. Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποια από τα σημάδια που μπορεί να εντοπίσουμε σε κάθε ηλικία:

3 – 5 ετών

Ανησυχητικά σημάδια:

- Δυσκολίες στην απομνημόνευση ποιημάτων ή τραγουδιών.
- Καθυστέρηση στην ομιλία και δυσκολίες στη έκφραση των λέξεων, που επιμένουν παρά την πάροδο του χρόνου.

- Αδιαφορία για δραστηριότητες που απαιτούν ακουστική κατανόηση και συζήτηση.
- Δυσκολίες που αφορούν τον χωρικό προσανατολισμό του παιδιού (χρήση των λέξεων που δηλώνουν κατεύθυνση).
- Σύγχυση λέξεων που έχουν ακουστικές ομοιότητες.
- Δυσκολίες στην ακολουθία και εκτέλεση οδηγιών.
- Δυσκολίες στην αναγνώριση και ονομασία γνωστών αντικειμένων.
- Δυσκολίες στο συγχρονισμό των κινήσεων, οι οποίες μπορεί να εκδηλώνονται ως τάση του παιδιού να σκοντάφτει, να παραπατάει η και να πέφτει.
- Οικογενειακό ιστορικό με προβλήματα σε μαθησιακές δυσκολίες.
- Δυσκολία στις ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης (φαγητό, ντύσιμο, προσωπική υγιεινή).
- Δυσκολίες στη συγκέντρωση και προσοχή.
- Δυσκολίες μνήμης.

5 – 7 ετών

Ανησυχητικά σημάδια:

- Δυσκολία στη προφορά λέξεων και τη σύνταξη προτάσεων.
- Αδυναμία στην ακουστική αναγνώριση αρχικών ή τελικών φωνημάτων σε λέξεις, ειδικά όταν οι λέξεις αυτές διαφέρουν στο πρώτο γράμμα.
- Σύγχυση στην ακολουθία και εκτέλεση οδηγιών.
- Δυσκολία στο να κατασταλάξει ποια πλευρά του σώματος θα χρησιμοποιήσει (δεξιά ή αριστερά)
- Αδεξιότητα στις κινήσεις και στο συγχρονισμό, που μπορεί να εκδηλώνεται και ως τάση να ρίχνει κάτω ό,τι πάει να πιάσει.
- Δυσκολία στην αναγνώριση γραμμάτων, στην απόδοση του σωστού φωνήματος στο κάθε γράμμα, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία ή στην αντιγραφή, παρά το γεγονός ότι το παιδί θεωρείται έξυπνο και έχει κανονική ανάπτυξη σε άλλους τομείς της μάθησης.
- Τάση να χάνει εύκολα τα πράγματά του ή να τα ξεχνάει.
- Φτωχός κινητικός έλεγχος - Δυσκολία να χρησιμοποιήσει ψαλίδι, να δέσει τα κορδόνια του, να πιάσει το μολύβι, να ιχνογραφήσει σχέδια, να χαράξει

γραμμές, να ενώσει τελείες ή να βάλει μια εικόνα μέσα σε καθορισμένο πλαίσιο χωρίς να ξεφύγει από τις γραμμές.

- Δυσκολία αναγνώρισης κατευθύνσεων - σύγχυση δεξιού και αριστερού.
- Δυσκολίες στο γράψιμο και στη φορά των γραμμμάτων που επιμένουν, παρά τη διδασκαλία και την πάροδο του χρόνου.
- Αντιστροφές γραμμμάτων ή αριθμών.
- Δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων, σύνθετων προτάσεων ή μιας σειράς αριθμών.
- Όταν διαβάζει, συχνά προφέρει διαφορετική λέξη από αυτό που βλέπει
- Δυσκολία στην κατανόηση ιστοριών με διαδοχική σειρά γεγονότων ή παιχνιδιών που απαιτούν ακολουθία ή αντιστοιχία.
- Δυσχέρεια στην αποστήθιση ποιημάτων ή τραγουδιών.
- Έλλειψη προσοχής όταν του μιλούν - έλλειψη ενδιαφέροντος στο να ακούει ιστορίες και αποτυχία στο να καταλαβαίνει τις επεξηγήσεις όταν του δίνονται.
- Απροθυμία για την παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων και το διάβασμα.

7 – 13 ετών

Χαρακτηριστικά συμπτώματα:

- Δυσκολία στο να ακούει και να ξεχωρίζει διαφορετικούς ήχους, όπως «μπ, π, β, φ, θ, δ, κ, τ, χ».
- Συχνά παρουσιάζουν καθρεπτικό γράψιμο, καθώς και δυσκολία στο να σχηματίζουν γράμματα και να τα γράψουν βάσει μιας λογικής αλληλοδιαδοχικής σειράς. Σύγχυση στην διάκριση και διαφοροποίηση των γραμμμάτων «β, θ, φ, δ, π, μπ, μ, ν, ο, α, σ, ζ».
- Έλλειψη προόδου στην ανάγνωση (συλλαβιστή), γραφή και ορθογραφία, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τις δημιουργηθείσες προσδοκίες της κανονικής ανάπτυξης σε άλλους τομείς.
- Δυσκολία στην οργάνωση σκέψης και κεκτημένων γνώσεων και στη μεταφορά τους στο γραπτό ή / και προφορικό επίπεδο.
- Δυσκολία στην εύρεση και χρήση των κατάλληλων λέξεων
- Δυσκολία στην κατανόηση και επεξεργασία αυτών που ακούει ή / και διαβάζει.

- Δυσκολία στην έκφραση και διατύπωση της σκέψης και κεκτημένων γνώσεων στο γραπτό ή / και προφορικό επίπεδο.
- Δυσχέρεια στην ανάγνωση (συλλαβιστά) και αργός ρυθμός αναγνώρισης γραμμάτων, παρά τη διδασκαλία στο σχολείο.
- Δυσκολία στην αναγνώριση διφθόγγων και συλλαβισμός δίηφων ή τριηφώνων συμφώνων καθώς και πολυσύλλαβων λέξεων.
- Τάση παράλειψης ή εσφαλμένης ανάγνωσης λέξεων, όταν το παιδί διαβάζει δυνατά.
- Παραλείψεις γραμμάτων ή και ολόκληρων προτάσεων, αντικαταστάσεις, αντιστροφές γραμμάτων και αριθμών, ορθογραφικά λάθη ή έλλειψη σημείων στίξης στο γραπτό λόγο.
- Συντομία στις γραπτές εργασίες, απουσία περιγραφικής ικανότητας και επαρκούς ανάπτυξης του θέματος.
- Ιδιαίτερες δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, σε αντίθεση με την προφορική.
- Δυσχέρεια στην κατανόηση ή απομνημόνευση γραπτού λόγου, παρά το μέτριο ή και υψηλό νοητικό δυναμικό του μαθητή.
- Δυσχέρεια στην κατανόηση χωροχρονικών εννοιών.
- Δυσχέρεια στην κατανόηση αριθμητικών εννοιών
- Δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής
- Απροθυμία για το σχολείο, το διάβασμα και το γράψιμο.
- Προβλήματα με μαθήματα που απαιτούν από το μαθητή να απομνημονεύσει μηχανικά κανόνες, πίνακες ή σύμβολα.
- Δυσκολία στην εκμάθηση της ώρας και την ακολουθία των ημερησίων γεγονότων.
- Δυσκολία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.
- Απουσία οργάνωσης και τάξης στα πράγματά του.
- Έλλειψη συγχρονισμού στις κινήσεις.
- Κακή οργάνωση του χρόνου.
- Εκνευρισμός, σημάδια ματαίωσης, χωρίς κάποιον συγκεκριμένο λόγο, αισθήματα κατωτερότητας, έλλειψη αυτοπεποίθησης και συχνά απότομη και βίαιη συμπεριφορά στο σπίτι ή στο σχολείο.

13 – 18 ετών

Χαρακτηριστικά σημάδια:

- Αργός ρυθμός ανάγνωσης και δυσκολία κατανόησης των κειμένων.
- Κούραση κατά την ανάγνωση, που εκδηλώνεται και ως τάση του παιδού να ζητάει από άλλους να διαβάσουν το κείμενο.
- Συχνά ορθογραφικά λάθη.
- Δυσκολία αντιγραφής από τον πίνακα ή το βιβλίο και παραλείψεις λέξεων ή συλλαβών.
- Κείμενα με ανάμεικτα πεζά και κεφαλαία γράμματα.
- Κακή σχέση με τα σημεία στίξης.
- Δυσκολία με πολυσύλλαβες λέξεις και με λέξεις με συμφωνικές ακολουθίες.
- Αδυναμία σύνταξης εκθέσεων και γραπτών εργασιών, με οργάνωση και λογική ροή κι ελλιπής οργάνωση του θέματος.
- Λεξιλόγιο περιορισμένο στις λέξεις που ο μαθητής ξέρει ότι θα γράψει σωστά. Αντίθετα, δυνατότητα προφορικής περιγραφής γεγονότων.
- Δυσκολία σε δραστηριότητες που σχετίζονται με δεξιότητες προσανατολισμού στο χώρο και το χρόνο καθώς και την ανάκληση ακολουθιών.
- Δυσκολία καταγραφής των καίριων σημείων του μαθήματος.
- Δυσχέρεια στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.
- Αποτυχία στα διαγωνίσματα, καθώς η απόδοση μειώνεται όταν ο μαθητής αισθάνεται την πίεση του χρόνου.
- Έλλειψη αυτοπεποίθησης.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΓΡΑΦΗΣ

2.1 ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΑ ΣΤΑΔΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ



Η γραφή είναι ανώτερη μορφή γλώσσας που διατυπώνεται με σύμβολα. Η μάθηση του γραπτού λόγου των παιδιών ακολουθεί μια εξελικτική πορεία. Τα παιδιά δηλαδή, στην προσπάθειά τους να θεμελιώσουν και να οικοδομήσουν το δικό τους σύστημα γραφής περνούν, όπως θα δούμε παρακάτω από ορισμένα εξελικτικά στάδια (ferreiro & teberosky, 1982, sel. 179). Έχει παρατηρηθεί, μάλιστα, ότι μεταξύ των σταδίων αυτών δεν υπάρχει σαφή διαχωριστικά σημεία, ούτε υπάρχει μια καθολική αποδεκτή και συγκεκριμένη ιεράρχηση των σταδίων αυτών (sulzby, 1990, σελ.85). Εξάλλου ο ρυθμός με τον οποίο τα παιδιά κατακτούν τα παραπάνω στάδια διαφέρει από παιδί σε παιδί, εφόσον η επίδραση του περιβάλλοντος είναι καθοριστικής σημασίας (Hall, 1987, σελ 53. Garton & Pratt, 1989, σελ 162).

Τα εξελικτικά βήματα –στάδια, τα οποία ακολουθούν τα παιδιά κατά τη μάθηση της γραφής, φαίνεται να είναι τα ίδια για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν. Το γεγονός, ότι, σε μελέτες που έγιναν σε χώρες με διαφορετικό γλωσσικό σύστημα, παρουσιάζονται κοινά αποτελέσματα ως προς την διαδικασία μάθησης της γραφής υποδηλώνει την ευρύτητα του φαινομένου και τον οικουμενικό χαρακτήρα της διαδικασίας οικειοποίησης της γραφής από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Τάνταρος, 1999, σελ.71 .Τάνταρος & Βάμβουκας, 1999)

Οι Ferreiro και Teberosky (1982, σελ. 15) και η Ferreiro (1986, σελ. 16) με βάση τη θεωρία του Piaget, υποστήριξαν την άποψη ότι τα παιδιά, για να θεμελιώσουν και να οικοδομήσουν τη γνώση και να κατακτήσουν όλες τις συμβάσεις και τους κανόνες που διέπουν το γραπτό σύστημα της γλώσσας, προσπαθούν να αφομοιώσουν τις κατάλληλες πληροφορίες από το περιβάλλον τους. Στην προσπάθειά τους αυτή διατυπώνουν υποθέσεις και αναζητούν ερμηνείες των φαινομένων, με αποτέλεσμα να

δημιουργούνται με εξελικτικό τρόπο ερμηνευτικά συστήματα που λειτουργούν και ως αφομοιωτικά σχήματα. Κάθε φορά που εμφανίζεται μια νέα πληροφορία, τα παιδιά τροποποιούν το υπάρχον σχήμα, δημιουργώντας ένα νέο. Με αυτή τη διαδικασία το παιδί χτίζει σταδιακά τη γνώση του για τη γραφή.

Βασισμένη στις παραπάνω θεωρητικές αρχές, η Ferreiro (1990, σελ. 15-23) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της γραφής στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας πραγματοποιείται σε τρία κύρια εξελικτικά επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο τα παιδιά αναζητούν κριτήρια για να διαχωρίσουν γραμμές. Τα παιδιά σύντομα αντιλαμβάνονται ότι η διαφορά μεταξύ των δυο συστημάτων αναπαράστασης έγκειται στην οργάνωση των γραμμών. Στη ζωγραφική οι γραμμές οργανώνονται έτσι ώστε να ακολουθούν το περίγραμμα του αντικείμενου, πράγμα που απαιτείται στη γραφή. Στη γραφή οι μορφές των γραμμάτων είναι αυθαίρετες. Από τη στιγμή που τα παιδιά κατανοήσουν αυτή τη διαφορά, αρχίζουν να παράγουν σκαριφήματα και να θέτουν ερωτήσεις τόσο για την ποσότητα όσο και για το ποιόν των γραμμάτων, τα οποία απαρτίζουν τις λέξεις. Με άλλες λέξεις προσπαθούν, να υπολογίσουν πόσα γράμματα πρέπει να είναι όμοια η διαφορετικά.





Στο δεύτερο επίπεδο τα παιδιά, βασιζόμενα στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους, αρχίζουν να χρησιμοποιούν έναν ορισμένο αριθμό γραμμάτων για κάθε λέξη, χωρίς βέβαια να γράφουν αυτά τα γράμματα με την ίδια πάντοτε σειρά. Άλλοτε πάλι χρησιμοποιούν το όνομά τους για οτιδήποτε θέλουν να γράψουν. Σε αυτό το επίπεδο η ποσότητα των γραμμάτων σε κάθε λέξη εξαρτάται από το μέγεθος του αντικειμένου που η συγκεκριμένη λέξη αναπαριστά (papandropoulou & Sinclair, 1974). Για το όνομα, επομένως, ενός μεγάλου αντικειμένου γράφουν περισσότερα στοιχεία από τι για το όνομα ενός μικρού. Για παράδειγμα, γράφουν περισσότερα στοιχεία για την λέξη σπίτι από τι για τη λέξη πεταλούδα, γιατί το σπίτι είναι μεγαλύτερο σε όγκο από τι η πεταλούδα.

Τέλος, στο τρίτο επίπεδο τα παιδιά ανακαλύπτουν τη συλλαβική γραφή. Το παιδί γράφει ένα γράμμα για κάθε συλλαβή, επειδή η συλλαβή είναι η μονάδα του ήχου που αντιλαμβάνεται (curto κ.α, 1998, σελ 37). Η γραφή του παιδιού στο επίπεδο της συλλαβικής γραφής εμφανίζει αρκετή ευελιξία. Κάθε φορά δηλαδή που αυτό θέλει να γράψει την ίδια λέξη, δεν γράφει απαραίτητως τα ίδια γράμματα για κάθε συλλαβή. Όπως επίσης δεν γράφει μόνο γράμματα : μπορεί να χρησιμοποιήσει μαζί με τα

γράμματα και διάφορα άλλα στοιχεία , όπως <<μπαστουνάκια>>. Τις περισσότερες φορές βέβαια σημειώνει τόσα στοιχεία η γράμματα όσες και οι συλλαβές που απαρτίζουν την λέξη. Από τη συλλαβική γραφή προχωρεί στη συλλαβική – αλφαβητική, στην οποία τα γράμματα άλλοτε αντιπροσωπεύουν συλλαβές και άλλοτε φωνήματα. Τέλος , καταλήγει στην αλφαβητική γραφή, οπότε πλέον έχει κατακτήσει την αντιστοιχία φωνήματος – γραφήματος και γράφει όλα τα γράμματα κάθε λέξης. Εφοδιασμένο με όλες αυτές τις << αποσκευές>> , το παιδί αρχίζει να γράφει μικρά κείμενα.

Η clay (στο Hall , 1987, σελ. 47) , περιγράφοντας την εξελικτική πορεία των παιδιών της προσχολικής ηλικίας προς την κατάκτηση της γραφής, διαπίστωσε ότι υπάρχουν συγκεκριμένες <<αρχές –κλειδιά>>, τις οποίες τα παιδιά ηλικίας 4 έως 7 ετών χρησιμοποιούν για την κατάκτηση αυτής της δεξιότητας. Επισημάνεται όμως από τον Hall (1987, σελ.50) ότι οι αρχές αυτές δεν αποτελούν εξελικτικά στάδια, ούτε τα παιδιά της χρησιμοποιούν με μια συγκεκριμένη σειρά. Αυτές οι << αρχές-κλειδιά>>, οι οποίες απλώς περιγράφουν τι ακριβώς κάνουν τα παιδιά όταν γράφουν , είναι :

- 🖨 Η αρχή της αντιγραφής. Τα παιδιά , για να δημιουργήσουν τα πρώτα τους <<γραπτά>> , αντιγράφουν σχήματα, γράμματα η ψευδογράμματα, γेमίζοντας αδιακρίτως τη σελίδα του χαρτιού.
- 🖨 Η αρχή της επανάληψης. Τα παιδιά επαναλαμβάνουν συνεχώς όσα έχουν γράψει. Με την επανάληψη κατανοούν ότι τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται για τη γραφή είναι διαφορετικά από τα στοιχεία της ζωγραφικής.
- 🖨 Η αρχή της κατεύθυνσης. Τα παιδιά, μέχρι να κατακτήσουν τη σωστή κατεύθυνση της γραφής, γράφουν προς όλες τις κατευθύνσεις, τοποθετώντας σχήματα και γράμματα σε οποιοδήποτε σημείο της σελίδας επίσης, πολλές φορές γράφουν <<καθρεπτικά>> γράμματα.
- 🖨 Η αρχή της ευελιξίας. Τα παιδιά, γράφοντας, δεν εμμένουν στα ίδια σύμβολα, αλλά χρησιμοποιούν διάφορα σύμβολα αδιακρίτως.
- 🖨 Η αρχή της δημιουργίας. Τα παιδιά, γνωρίζοντας έναν περιορισμένο μόνο αριθμό συμβόλων, χρησιμοποιούν αποκλειστικά αυτά για να γράψουν οποιαδήποτε μηνύματα.

-  Η αρχή της απογραφής. Τα παιδιά <<αποθηκεύουν>> αυτά που μαθαίνουν και πολύ συχνά τα συγκεντρώνουν όλα μαζί στο χαρτί, παρουσιάζοντας λίστες από όλες τις λέξεις που γνωρίζουν.
-  Η αρχή της αντιπαραβολής και της σύγκρισης. Τα παιδιά αντιπαραβάλουν η συγκρίνουν σχήματα γράμματα η λέξεις. Πολλές φορές, μάλιστα, αντιπαραβάλουν αυτό που ζωγράρισαν με την αντίστοιχη λέξη. Για παράδειγμα, ζωγραφίζουν ένα σπίτι και γράφουν δίπλα τη λέξη σπίτι.
-  Η έννοια του κενού. Τα παιδιά χρησιμοποιούν το κενό η άλλα σύμβολα για να χωρίσουν τις λέξεις. Για παράδειγμα, καθώς γράφουν, αφήνουν τυχαία κενά μεταξύ των γραμμάτων η κυκλώνουν ομάδες γραμμάτων, υποδηλώνοντας έτσι ότι αυτές συγκροτούν <<λέξεις>>
-  Η αρχή της συντομογραφίας. Τα παιδιά στην προσπάθειά τους να γράψουν μία λέξη τη συμπύσσουν, αφαιρώντας γράμματα.

Η clay(στο hall,1987, σελ. 50) υποστηρίζει ότι παρατηρούνται διαφορές στη χρήση αυτών των αρχών από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας κατά την διάρκεια της πορείας τους προς την κατάσταση της γραφής. Η διαφορές αυτές μπορεί να σχετίζονται με τη γενικότερη νοητική ανάπτυξη των παιδιών, ενδέχεται ωστόσο να οφείλονται και στις διαφορετικές εμπειρίες τους η στο γεγονός ότι κάθε παιδί επιλέγει να εστιάσει την προσοχή τους σε διαφορετικά σημεία των δραστηριοτήτων γραφής του περιβάλλοντός του.

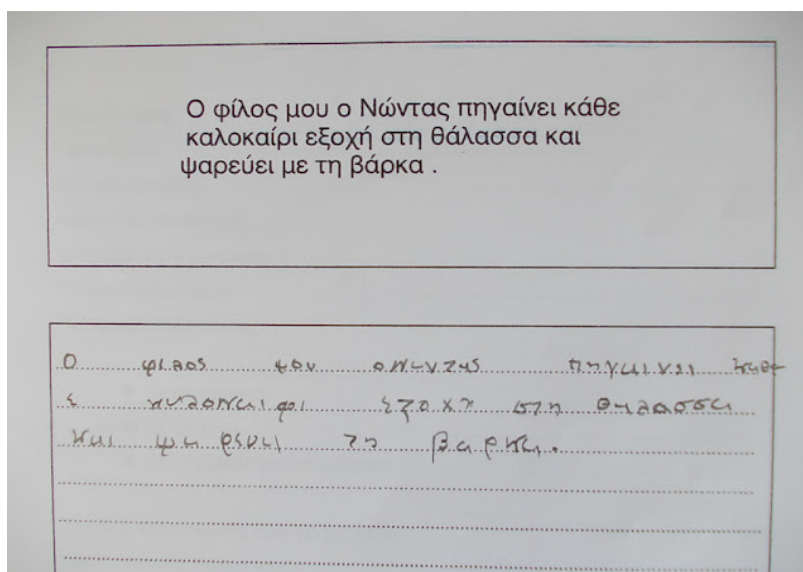
Από όσα αναφέρθηκαν , είναι προφανές ότι κάθε παιδί ακολουθεί τη δική του πορεία για την κατάσταση της γραφής. Κατά τη διάρκεια αυτής της πορείας, και μέχρι να κατακτήσει την γραφή το παιδί κάνει υποθέσεις, μαντεύει γεγονότα και αφομοιώνει πληροφορίες. Για να μπορέσει, όμως, να διανύσει με επιτυχία αυτή τη διαδρομή προς τη κατάκτηση της γραφής, της δυσκολότερης ίσως δεξιότητας που ο άνθρωπος καλείται να κατακτήσει (Hudson,1990), χρειάζεται ενήλικους , οι οποίοι θα του επιτρέπουν να πειραματίζεται, θα το εμψυχώνουν και θα το επιβραβεύουν. Χρειάζεται γονείς και παιδαγωγούς, οι οποίοι θα ασχολούνται μαζί του και θα του παρέχουν πλείστες ευκαιρίες και κίνητρα για γράψιμο, ενισχύοντας κάθε προσπάθεια του.

2.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου το παιδί με Δυσλεξία/ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πραγματοποιεί πολλά σφάλματα. Σε όλες τις μορφές του ο γραπτός λόγος έχει απαιτήσεις και κανόνες που αν δεν ακολουθούνται το αποτέλεσμα δεν είναι σαφές και πολλές φορές το νόημα δεν αποδίδεται. Οι κανόνες τους οποίους τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ή αδυνατούν να ικανοποιήσουν κυρίως είναι: ορθογραφία, φωνημική αρτιότητα, τονισμός, ευαναγνωσία και συντακτική ακεραιότητα.

Παρακάτω παρουσιάζονται παραδείγματα γραπτής έκφρασης σε δυο μορφές, Αντιγραφή και Αυθόρμητη γραφή, τα οποία δίνουν στοιχεία για παραπομπή του παιδιού σε αξιολόγηση ώστε να διαπιστωθεί αν αντιμετωπίζει ειδικές δυσκολίες στη μάθηση.

Παράδειγμα 1.



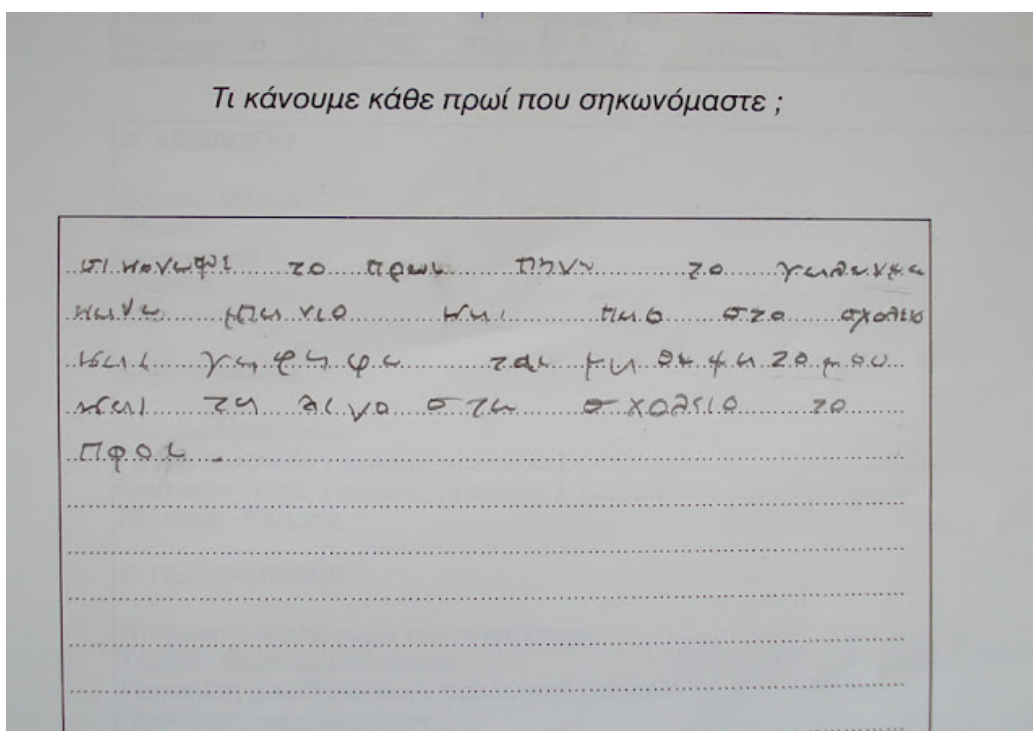
Κείμενο από αντιγραφή μαθήτριας στο τέλος Β' Δημ.

Αυτά που παρατηρούνται ως στοιχεία που παραπέμπουν σε Δυσλεξία/ειδικές μαθησιακές δυσκολίες:

- Παράλειψη λέξης ("με")

- Κακογραφία
- Καθολική αγνόηση των τόνων
- Κατά τη διαδικασία αντιγραφής "ψιθύριζε" τις αντιγραφόμενες λέξεις
- Παραβίαση ορίων των λέξεων πχ. οΝώντας

Παράδειγμα 2.



Κείμενο αυθόρμητης γραφής μαθήτριας τέλος Β' Δημ.

Αναπαραγωγή του κειμένου:

"Σηκώνομαι το πρωί πίνω το γάλα μου κάνω μπάνιο και παω σχολείο και γράφω τα μαθήματα μου και τα λύνω στο σχολείο το πρωί."

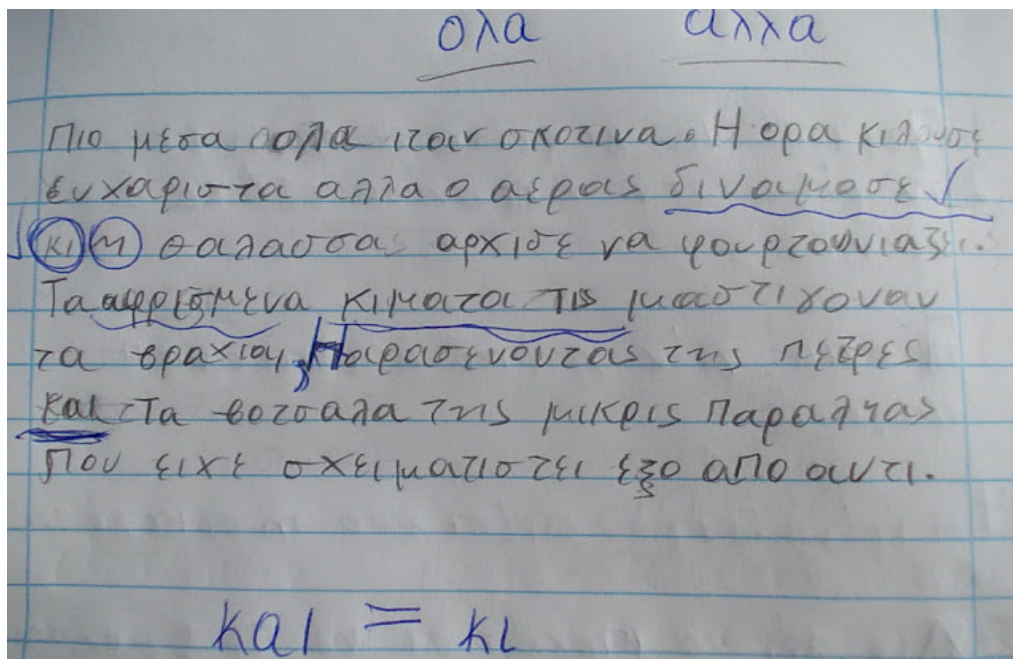
Αυτά που παρατηρούνται ως στοιχεία που παραπέμπουν Δυσλεξία/ειδικές μαθησιακές δυσκολίες:

- Η ανάπτυξη εξαντλείται σε μια πρόταση
- Υπάρχουν λάθη καταληκτικής και θεματικής ορθογραφίας πχ. παω, πηνω

- Καθολική έλλειψη τόνων
- Φωνημικά λάθη πχ. γαράφω
- Παραβίαση των ορίων των λέξεων πχ. μαθήματαμου
- Ξέφυγε απο το χωροχρονικό πλαίσιο του θέματος πχ. λύνω τα μαθήματα μου στο σχολείο
- Δεν ακολουθεί κανόνες στίξης πχ. δεν ξεκινά την πρόταση με κεφαλαίο

Παράδειγμα 3.

Το παρακάτω κείμενο είναι άλλη μία προσπάθεια αποτύπωσης γραπτού λόγου ενός παιδιού που αντιμετωπίζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το συγκεκριμένο κείμενο γράφτηκε όσο το παιδί άκουγε την υπαγόρευση. Οι μορφές του γραπτού λόγου στις οποίες πρέπει να ανταποκριθεί ο μαθητής όταν εισάγεται στην εγγράμματη παιδεία είναι α) αντιγραφή , β) από υπαγόρευση και γ) αυθόρμητη –ελεύθερη γραφή. Για κάθε μια από αυτές οι απαιτήσεις είναι διαφορετικές



Κείμενο παιδιού Δ' Δημοτικού με Δυσλεξία που γράφτηκε καθ' υπαγόρευση

Στην καθ' υπαγόρευση γραφή απαιτούνται οι εξής δεξιότητες:

- ✚ Άνεση γραφής ώστε να ολοκληρωθεί μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο.
- ✚ Γνώση ορθογραφίας
- ✚ Ακουστική μνήμη και διάκριση.
- ✚ Φωνημική επίγνωση ώστε να αποτυπώνονται όλα τα φωνήματα σε γράμματα.
- ✚ Κωδικοποίηση των ήχων σε γράμματα, λέξεις, προτάσεις.
- ✚ Συγκράτηση του νοήματος ώστε να υπάρξει αυτοδιόρθωση σε περίπτωση λάθους.
- ✚ Σημεία στίξης και τονισμού.

Είναι λοιπόν γεγονός ότι μέχρι και σε αυτές που θεωρούνται πιο "εύκολες" μορφές γραπτού λόγου όπως: η Αντιγραφή και η Υπαγόρευση, οι προϋποθέσεις επιτυχίας είναι πολύ περισσότερες από αυτές που αναμένουμε. Αν σε κάποια από τα παραπάνω απαραίτητα στοιχεία το παιδί αδυνατεί να ανταποκριθεί τότε οδηγείται σε αδυναμία επίδοσης. Αυτό οδηγεί σε ακύρωση και τελικά άρνηση και απογοήτευση.

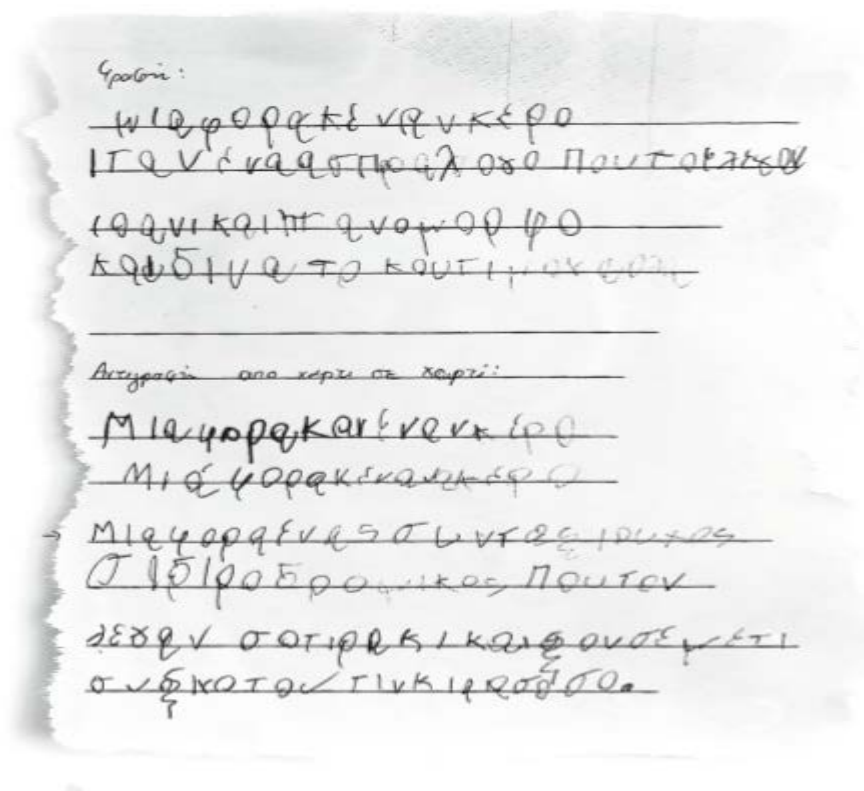
Τα στοιχεία που μαρτυρούν τις δυσκολίες του παιδιού σε αυτό το κείμενο είναι:

- ✚ Έντονη ανορθογραφία.
- ✚ Καθολική παράλειψη τονισμού.
- ✚ Παραβίαση των ορίων των λέξεων.
- ✚ Μετά απο διόρθωση ξανάγραψε λέξεις που είχε παραποιήσει φωνημικά δηλ. παράλειψη γραμμάτων μέσα στις λέξεις κτλ.

Η απαραίτητη βοήθεια για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του θα οδηγήσει σε καλύτερη επίδοση και αυτό με τη σειρά του θα ενισχύσει την αυτοπεποίθηση του παιδιού και θα καθιερώσει μια καλύτερη εικόνα για τον εαυτό του.

Παράδειγμα 4.

Στο παρακάτω κείμενο φαίνεται η προσπάθεια του μαθητή να παράγει γραπτό λόγο σε προτάσεις.



Η αδυναμία του είναι σαφής στα εξής σημεία:

- Δεν διατηρούνται τα όρια ανάμεσα στις λέξεις πχ. πουτοέλεαν
- Παραλείπονται γράμματα μέσα στις λέξεις πχ. ασπρ άλογο
- Ορθογραφικά λάθη πχ. κερό, ιταν
- Απόλυτη έλλειψη τονισμού σε όλο το γραπτό
- Παραποίηση του νοήματος
- Δεν τηρείται η σωστή γραφή των προτάσεων δηλ. ξεκινάω με κεφαλαίο τελειώνω με τελεία.
- Έλλειψη συντακτικής δομής
- Έντονη κακογραφία πχ. όχι ισομεγέθη γράμματα, δεν τοποθετούνται σωστά σε σχέση με τη γραμμή του τετραδίου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

3.1 ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

Ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει προβλήματα στην ορθογραφία. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου , ενώ είναι καλή αναγνώστες , έχουν εξαιρετική χαμηλή ορθογραφική επίδοση. Αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα δυσορθογραφίας. Η δυσορθογραφία είναι μια ειδική δυσκολία της μάθησης της ορθογραφίας που συναντάται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη. (Πολομαρκάκη, 1989) . Η δυσορθογραφία ορίζεται ως ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένης γραφής . Τα παιδιά αυτά κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη τόσο στο θέμα όσο και στις καταλήξεις των λέξεων. Συχνά τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσλεξία (δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή) παρουσιάζουν ταυτόχρονα προβλήματα και στην ορθογραφία ωστόσο η δυσορθογραφία μπορεί να υφίσταται και μόνη της χωρίς να συνοδεύεται από διαταραχές στην αναγνωστική ικανότητα.

Τα άτομα με δυσορθογραφία, δυσκολεύονται κυρίως να κατανοήσουν τους γραμματικούς κανόνες, να βάλουν δηλαδή κάθε λέξη σε μία λογική κατηγορία σύμφωνα με το μέρος του λόγου που ανήκει, το γένος, την πτώση και τον αριθμό και να εφαρμόσουν έτσι σωστά τον ορθογραφικό κανόνα. Αδυνατώντας λοιπόν να εφαρμόσουν τον κανόνα ενώ μπορεί να τον γνωρίζουν δεν μπορούν να τον γενικεύσουν και να τον χρησιμοποιήσουν στον γραπτό τους λόγο. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη γραφή και ορθογραφία πολλές φορές είναι τόσο σημαντικές ώστε τα γραπτά τους να μη γίνονται κατανοητά από τους άλλους. Οι κύριες μορφές αυτών των δυσκολιών είναι τρεις (Στασινός ,1999, σελ.195-197)

Α .Ειδική δυσκολία στη χρήση του συστήματος ορθογραφημένης γραφής , η οποία αναφέρεται σε λέξεις ανορθόγραφα γραμμένες σε βαθμό που δύσκολα αναγνωρίζονται.

Β. Ειδική δυσκολία γραφής , που αναφέρεται σε μια τόσο ακατάστατη μορφή γραφής ώστε να μην είναι αναγνώσιμη (μουτζούρες, ενωμένες λέξεις που δεν βρίσκονται στο ίδιο ύψος του τετραδίου, υπερβολικά πολλά ορθογραφικά λάθη κ.τ.λ.)

Γ. γλωσσική (εκφραστική) διαταραχή που αφορά τη γραπτή έκφραση του παιδιού. Τα λάθη του παιδιού είναι τόσο πολλά , ώστε όλο το κείμενο που γράφει δεν έχει κατανοητό περιεχόμενο.

3.2 ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

Δυσκολίες στην ορθογραφία μπορούν να προκληθούν και από :

◆ Προβλήματα που σχετίζονται με την ελλειμματική προσοχή

Παιδιά με προβλήματα προσοχής έχουν συχνά πολύ άστατο γραφικό χαρακτήρα, ο οποίος χειροτερεύει προς το τέλος του γραπτού τους. Συχνά γράφουν με φρενήρεις ρυθμούς για να αποδώσουν όλες τις σκέψεις τους

Μπορεί να γράψουν την ίδια λέξη με διαφορετικό τρόπο ακόμα και στην ίδια παράγραφο.

Επειδή η προσοχή τους στις λεπτομέρειες είναι επιφανειακή μπορεί να προσέξουν μόνο μερικά επιφανειακά χαρακτηριστικά όπως τη μορφή (π.χ. κοριτσάκι) η τη φωνολογικά απόδοση (π.χ. πεδί) και να μη δώσουν σημασία στην σωστή ορθογραφία.

Συχνά έχουν δυσκολία να εντοπίσουν και να διορθώσουν τα λάθη τους. Μερικά παιδιά που είναι ιδιαίτερα παρορμητικά και προσπαθούν να ελέγξουν τα λάθη τους συνεχώς σβήνουν η διαγράφουν τις λέξεις που νομίζουν ότι έχουν γράψει λάθος .

◆ Προβλήματα που σχετίζονται με τη μνήμη

Παιδιά με προβλήματα στην οπτική μνήμη δυσκολεύονται να θυμηθούν τη σωστή ορθογραφία των λέξεων, ιδιαίτερα αυτών με ιστορική ορθογραφία. Έτσι κάνουν πολλά φωνολογικά λάθη.

Παιδιά με προβλήματα στη φωνολογική μνήμη μπορεί να δυσκολεύονται να εντοπίσουν τη λέξη στη μνήμη τους ώστε να αποδώσουν όλους τους φθόγγους. Το πρόβλημα αυτά είναι ιδιαίτερα έντονο σε πολυσύλλαβες λέξεις, όπου μπορεί να παραλείπουν συλλαβές.

Παιδιά με προβλήματα μνήμης μπορεί να μη θυμούνται πως σχηματίζονται τα διάφορα γράμματα.

Παιδιά με προβλήματα μνήμης δυσκολεύονται να θυμηθούν τους διάφορους ορθογραφικούς και γραμματικούς κανόνες (π.χ. τα θηλυκά ουσιαστικά γράφονται με η).

Συχνά μπορεί να γράψουν τις λέξεις σωστά όταν είναι μεμονωμένες αλλά όχι σε κείμενο.

◆ Προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα

Λόγω της δυσκολίας τους στον προφορικό λόγο, τα παιδιά αυτά βρίσκονται σε μειονεκτική θέση όσον αφορά στην ορθογραφία. Επειδή έχουν αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία, συγχέουν φωνήματα τα οποία διαφέρουν πικύ λίγο μεταξύ τους. Έτσι δεν διακρίνουν ανάμερα στα ηχηρά και τα άηχα σύμφωνα (π.χ. β-φ, δ-θ) συγχέουν φθόγγους που μοιάζουν (π.χ. μ-ν, ξ-ζ, φ-θ) παραλείπουν φθόγγους που δεν είναι ευδιάκριτοι (π.χ. Νοέβριος αντί Νοέμβριος) και συγχέουν Φωνήεντα που προφέρονται παρόμοια (π.χ. ε-ι-α κορατσάκι αντί για κοριτσάκι).

Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να αναλύσουν όλα τα φωνήματα σε μια λέξη. Έτσι, μπορεί είτε να προσθέσουν είτε να παραλείψουν συλλαβές (π.χ. οιδομοι αντί για οικοδόμου).

Μερικά παιδιά μπορεί να δυσκολεύονται να καταλάβουν τη μορφολογία των λέξεων (τα συστατικά χαρακτηριστικά) και τον τρόπο με τον οποίο τα συμφραζόμενα επηρεάζουν την ορθογραφία. (π.χ. αυτός λείπει –αντί λύπη –συνέχεια από το σπίτι) Επίσης, επειδή δυσκολεύονται να συσχετίσουν εννοιολογικά τις λέξεις δυσκολεύονται να δουν και την ορθογραφική τους συγγένεια (δίκαιος- δικαίωμα).

3.3 ΚΛΙΝΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ ΤΗΣ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

Τα παιδιά με την ειδική αυτή μαθησιακή διαταραχή εκτός από τη δυσκολία που έχουν στην κατανόηση των γραμματικών χαρακτηριστικών κάνουν συνήθως δύο τύπους ορθογραφικών λαθών:

α) τα λάθη ακουστικού τύπου όπου τα παιδιά έχουν δυσκολία στην ακουστική διάκριση των ήχων και στη σειρά διαδοχής τους (αγρός αντι αργός).

β) τα λάθη οπτικού τύπου όπου τα παιδιά έχουν δυσκολία στην οπτική διάκριση των χαρακτηριστικών των γραμμάτων (βέλω αντί θέλω).

Σύμφωνα με τα λάθη , τα οποία συναντώνται στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούσε να διαμορφωθεί ο βαθμός σοβαρότητας της δυσορθογραφίας. Τα λάθη μπορούν να χωριστούν σε τρεις τομείς : τα λάθη στη δομή της λέξης , λάθη στη δομή της πρότασης και λάθη στη σύνταξη γραπτού κειμένου. (Βογινδρούκα & Γρηγοριάδου (2000).

Αναλυτικότερα τα λάθη των παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία είναι:

- Αντικαταστάσεις δίψηφων συμφώνων που μοιάζουν ακουστικά μεταξύ τους
- Ορθογραφικά λάθη θέματος και καταλήξεως των λέξεων
- Αντικαταστάσεις ομόηχων άρθρων , ουσιαστικών , επιθέτων και ρημάτων
- Παραλείψεις γραμμάτων , συλλαβών και καταλήξεων (ξύστα αντί ξύστρα)
- Παραλείψεις η προσθέσεις γραμμάτων στις λέξεις
- Αντιστροφές γραμμάτων η λέξεων
- Φωνητική γραφή των λέξεων
- Αντικαταστάσεις σωστών γραμμάτων σε λάθος θέση
- Μικρές η μεγάλες αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις και ένωση των γραμμάτων μεταξύ τους
- Ανομοιόμορφα γράμματα , μίξη κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων μέσα στη λέξη
- Γραφή εκτός ορίου τετραδίου

- Έλλειψη τονισμού στις λέξεις
- Επανάληψη των ίδιων λέξεων (και και)

Ακόμα , παρατηρούνται λάθη λεξιλογίου καθώς και άλλα που οφείλονται σε φτωχή δεξιότητα αυτό διόρθωσης (Hall , Salas & Grimes , 1999).

3.4 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

Υπάρχουν κάποιες γενικές αρχές προγραμμάτων παρέμβασης που πρέπει να διέπουν τη διαδικασία της ορθογραφίας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ,με στόχο την ορθογραφημένη γραφή. (Παντελιάδου, 2000):

- *Παροχή κινήτρων.* Ο μαθητής χρειάζεται να αποδεχθεί την ανάγκη να γράψει σωστά , να ολοκληρώσει την προσπάθεια του αλλά και να μοιραστεί την γνώση του με τους άλλους.
- *Μοντελοποίηση της διαδικασίας εύρεσης της σωστής ορθογραφίας μιας λέξης από τον εκπαιδευτικό.* Με την υποδειγματική γραφή των λέξεων από τον εκπαιδευτικό ο μαθητής κατανοεί τις διαδικασίες και τους κανόνες που ακολουθούνται στην ορθογραφία
- *Ενθάρρυνση της αυτόματης ορθογραφίας.* Τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράψουν όσο πιο σωστά γίνεται αν αντιληφθούν ότι το περιβάλλον επιτρέπει την αποτυχία , όταν βέβαια αυτή οδηγεί σε διόρθωση και μάθηση. Είναι σημαντικό να επιτρέπεται ο πειραματισμός με την αυθόρμητη ορθογραφία προκειμένου να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημα του παιδιού και το ίδιο να νιώσει την ορθογραφία σαν μια φιλική δραστηριότητα.
- *Έμφαση σε δραστηριότητες γραφής με νόημα και παροχή ανατροφοδότησης.* Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι θετική και να οδηγεί σε θετική αντίληψη της ορθογραφίας από το παιδί . με την ανατροφοδότηση τα παιδιά βοηθούνται να δημιουργούν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση , κίνητρα που δύσκολα αναπτύσσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Πέρα των βασικών αρχών , έχουν αναπτυχθεί και κάποιες μέθοδοι για παρέμβαση στη ορθογραφία όπως :

Πολυαισθητηριακή μέθοδος. Βασίζεται στη θεωρία ότι η μάθηση επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά όταν υπάρχει αλληλεπίδραση των οπτικών, ακουστικών και αισθητικών στοιχείων της γλώσσας. Για παράδειγμα , χρήση ξύλινων , πλαστικών ή μαγνητικών γραμμάτων , τα οποία το παιδί βλέπει και ψηλαφίζει με ανοιχτά ή κλειστά μάτια , τα ακουστικά σε διαφορετικές επιφάνειες , τα αντιγράφει χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα (όπως μολυβί , μαρκαδόρο , κιμωλία, δαχτυλομπογιά) , τα κόβει και φτιάχνει κολάζ με λέξεις , έτσι ώστε κατά την αναγνώριση τους να χρησιμοποιείται το οπτικό , το ακουστικό και το κιναισθητικό κανάλι μάθησης. Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται συστηματικά στις αγγλόφωνες χώρες για αρκετά χρόνια και τα αποτελέσματα της έχουν αξιολογηθεί ως θετικά.

Εικονογραφική μέθοδος. Η ορθογραφία μαθαίνεται μέσω των εικονογραφημάτων. Ο κύριος στόχος την εικονογραφικής μεθόδου είναι να κατακτηθεί η σύνδεση μεταξύ εικόνας και φωνημάτων έτσι ώστε τα παιδιά να ανακαλούν τα φωνήματα και την ορθογραφία. Τέτοιου τύπου προγράμματα είναι ιδικά σχεδιασμένα για μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία, εφόσον έχουν ικανοποιητικού βαθμού ετοιμότητα για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (φωνολογική επίγνωση , σωστή εκφορά κ.λπ.).

Προγράμματα λογισμικού για την γλώσσα, κυκλοφορούν σε πολλές χώρες του εξωτερικού. Τα τελευταία χρόνια όμως έχουν διαμορφωθεί ανάλογα προγράμματα και στην Ελλάδα, τα οποία εστιάζουν σε δραστηριότητες αναγνωστικής κατανόησης και ορθογραφίας. Τέτοια προγράμματα είναι : (α) το talking books (βιβλία που μιλούν) , το οποίο αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή προγράμματα που κυκλοφορούν σε cd-rom . στην οθόνη του υπολογιστή προβάλλονται σελίδες βιβλίου και τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν είτε ο υπολογιστής να τους διαβάσει ένα ολόκληρο κείμενο είτε να τους διαβάσει συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις. (β) το story book software (software ιστοριών) περιλαμβάνει εικονογραφημένες ιστορίες που παρουσιάζονται στον υπολογιστή και που το παιδί καλείται να διαβάσει. Πρέπει να σημειωθεί πάντως ότι παρόλο που οι νέες τεχνολογίες έχουν αναπτύξει υλικό για την βελτίωση της ανάγνωσης , παραμένει αβέβαιο κατά πόσο αυτό μπορεί να είναι διαθέσιμο σε μεγάλη μερίδα του πληθυσμού των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος , τα παιδιά που παρουσιάζουν αυτή την ειδική μαθησιακή δυσκολία χρειάζονται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας αφού δεν αρκεί η επανάληψη και η εξάσκηση που έχει ανάγκη ένα παιδί που είναι απλώς ανορθόγραφο. Η ειδική διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται σε τεχνικές εμπέδωσης των ορθογραφικών κανόνων μέσω της δημιουργίας οπτικών εικόνων και της εφαρμογής μνημονικών τεχνικών. Για παράδειγμα , κάνουμε ένα κατάλογο με τις λέξεις που το παιδί γράφει συστηματικά λανθασμένα και χρησιμοποιούμε συγκεκριμένα χρώματα για ορθογραφικούς κανόνες στους οποίους δυσκολεύονται. Ακόμα ωφελούν ασκήσεις πολλαπλής επιλογής όπου πρέπει να αναγνωρίσουν τη σωστή ορθογραφία μιας λέξης ανάμεσα σε άλλες λανθασμένες . Στόχος είναι να μπορέσει το κάθε παιδί με τη βοήθεια της κατηγοριοποίησης των λέξεων να αυτοματοποιήσει τη γνώση αλλά ταυτόχρονα να μάθει να έχει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία επιλέγοντας μεθόδους που θα καλύπτουν τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και πάνω από όλα τις ικανότητές του.

3.5 ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά εμφανίζουν προβλήματα και στη παραγωγή του γραπτού λόγου , με τη μορφή αδυναμίας κατά τη γραφή η τη γραπτή έκφραση παρά την ηλικία και το νοητικό τους δυναμικό (Παντελιάδου, 2000). Τα προβλήματα αυτά αφορούν τόσο σε σύνθετες δεξιότητες, όπως η ορθογραφία, το συντακτικό και η οργάνωση του γραπτού λόγου, όσο και στην ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής (Σπαντιδάκης, 2004). Η γραφή με το χέρι είναι προβληματική,



αργή και δυσανάγνωστη (Μπότσα, Παντελιάδου, 2007). Η λεγόμενη δυσγραφία. Η δυσγραφία ορίζεται ως η δυσκολία στην αυτόματη ανάκληση στη μνήμη στον έλεγχο των συνεχόμενων των οπτικοκινητικών συντονισμών ανάμεσα στο χέρι , το μολύβι και το μάτι και μυϊκών κινήσεων που χρειάζονται στη γραφή γραμμάτων ή αριθμών. Η δυσκολία δηλαδή της γραφής, εμφανίζεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους: Μεγάλα γράμματα, δυσκολία ακολουθίας των γραμμών του τετραδίου, αντιστροφές γραμμάτων, φτωχό επίπεδο ζωγραφικής,

δυσκολία συντονισμού κινήσεων-αδεξιότητα, κακή στάση σώματος κατά τη γραφή (σκύψιμο), κακή ποιότητα γραμμάτων, δυσανάγνωστη γραφή, η οποία εκδηλώνεται ως μεμονωμένο σύμπτωμα ή αποτελεί ένα από τα συμπτώματα ευρύτερων ειδικών μαθησιακών δυσκολιών,

Αυτή η δυσκολία δεν εναρμονίζεται με την ευφυΐα του ατόμου, με την κανονική διδασκαλία και (στις περισσότερες περιπτώσεις) με τη χρήση του μολυβιού σε μη μαθησιακές εργασίες. Νευρολογικά βασίζεται και υπάρχει σε ποικίλους βαθμούς, που κυμαίνονται από απλό έως μέτριο. Μπορεί να διαγνωστεί και να ξεπεραστεί, αν διδαχτούν καλά και εκτελεστούν συνειδητά οι κατάλληλες θεραπευτικές στρατηγικές. Ένα επαρκές θεραπευτικό πρόγραμμα γενικά αποδίδει, αν εφαρμόζεται σε καθημερινή βάση.

Ο Deuel (1995) διακρίνει τη δυσγραφία (Σπαντιδάκης, 2004) :

1. Στην ειδική δυσγραφία (specific dysgraphia) που είναι αποτέλεσμα προβλημάτων ορθογραφίας , προβλημάτων λεπτής κινητικότητας , καθώς και γλωσσικών δυσκολιών.
2. Στη μη ειδική δυσγραφία (non specific dysgraphia) που μπορεί να είναι αποτέλεσμα νοητικής στέρησης , συναισθηματικών προβλημάτων , ελλιπούς φοίτησης στο σχολείο η ακατάλληλης διδασκαλίας.

Οι δύσγραφοι μαθητές αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα , η οποία μπορεί να χωριστεί σε υπο- ομάδες , όπως (Levine ,1994a)

- I. Την πρώτη υπο- ομάδα αποτελούν μαθητές που παρουσιάζουν δυσλειτουργία στην κιναισθητική μνήμη. Ενώ κατέχουν τις απαραίτητες κινήσεις για το σχεδιασμό της μορφής ενός γράμματος , δεν μπορούν να τις ανακαλέσουν από την μνήμη τους.
- II. Την δεύτερη υπο- ομάδα αποτελούν μαθητές που χρησιμοποιούν τους μεγαλύτερους μυς του καρπού και του πήχη κατά το σχεδιασμό της μορφής του γράμματος επειδή ασκούν πιο εύκολο έλεγχο σ' αυτούς παρά στους μυς των δακτύλων. Το αποτέλεσμα είναι να γράφουν αργά και με πολύ κόπο, αν και πολλές φορές η γραφή τους είναι ευανάγνωστη.
- III. Στην Τρίτη ομάδα ανήκουν μαθητές με προβλήματα κινητικής ανατροφοδότησης. Αυτά δημιουργούνται επειδή οι μαθητές παρακολουθούν

οπτικά το χώρο της θέσης του μολυβιού και ο εγκέφαλος δεν μπορεί να προσδιορίσει τις θέσεις των δακτύλων (δακτυλική αναγνωσία). Τυπικό χαρακτηριστικό αυτών των μαθητών είναι το αδέξιο κράτημα του μολυβιού, αφού τοποθετούν τον αντίχειρα πάνω από τα άλλα δάκτυλα, εμποδίζοντας τα να εκτελέσουν αποτελεσματικά τις απαραίτητες κινήσεις. Η αδέξια αυτή λαβή του μολυβιού δημιουργεί πολύ γρήγορη κούραση, και αυτό επηρεάζει , πέρα από την εικόνα την ποσότητα και την ποιότητα του κειμένου. (Σπαντιδάκης , 2004)

3.6 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ

Συγκεκριμένα συμπτώματα που μπορούν να σημειωθούν κατά τη γραφή είναι:

Όσον αφορά τα γραφο-συμβολικά προβλήματα το παιδί:

- Δυσκολεύεται στην κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσει το χέρι τους για το σχηματισμό της λέξης/του γράμματος (σχήμα, μέγεθος, κλήση, ευθυγράμμιση) (Μήτσιου, Δάκτυλα, 2008).
- Δυσκολεύεται να ακολουθήσει τις γραμμές του τετραδίου
- Δυσκολεύεται στο συντονισμό κινήσεων-αδεξιότητα.
- Άλλοτε πιέζει πολύ δυνατά το μολύβι και άλλοτε όχι όσο πρέπει.
- Δεν χρησιμοποιεί τον αντίχειρά του για τον έλεγχο του μολυβιού όταν γράφει.
- Έχει κακή στάση σώματος κατά τη γραφή παράξενες τοποθετήσεις του καρπού, του σώματος ή του χεριού

- Δυσκολεύεται στη διατήρηση της αναλογίας των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων.
- Δυσκολεύεται στη χρήση των σημείων στίξης (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).
- Δεν τηρεί αποστάσεις μεταξύ των λέξεων π.χ. σημεραστο σχολειοδιαβάσαμεένα ποίημα (Φλωράτου, 1992).
- Έχει ακατάστατη γραφή με πολλές «μουντζούρες» και σβησίματα, ανισομεγέθη γράμματα και ατελής ευθυγράμμιση των λέξεων (Αναστασίου, 1998).
- σφίξιμο των δακτύλων κατά το γράψιμο

- υπερβολικά σβησίματα
- ανάμειξη όρθιων και πλαγιαστών γραμμών
- αστάθεια στο σχήμα και στην κλίση των γραμμών
- ακανόνιστα μεγέθη και σχήματα γραμμών
- ατελή πλαγιαστά γράμματα
- κακή χρήση των γραμμών και των περιθωρίων
- κακή οργάνωση της σελίδας
- αργοπορία κατά την αντιγραφή
- γενική κακογραφία
- μειωμένη ταχύτητα γραφής
- απροσεξία στις λεπτομέρειες κατά το γράψιμο
- συχνά είναι αναγκαία φραστικά σήματα και ψιθυρισμοί
- νιώθει αρκετή εμπιστοσύνη, όταν βλέπει σε οθόνη αυτό που κάνει το χέρι κατά το γράψιμο
- υλοποιεί αργά φραστικές κατευθύνσεις που περιλαμβάνουν διαδοχικές πράξεις και σχεδιασμό



3.7 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Τα χαρακτηριστικά που συνήθως παρουσιάζει το γραπτό κείμενο ενός παιδιού με δυσγραφία είναι:

- Αλλοίωση του σχήματος των γραμμών
- Ελλιπής σεβασμός της οριζόντιας γραμμής και των περιθωρίων του τετραδίου.
- Αλλαγές στο μέγεθος γραμμών

- Μίξη κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων μέσα στη λέξη

Επιπλέον, τα παιδιά με δυσγραφία επιδεικνύουν συνήθως ανώριμη ή ιδιότυπη σύλληψη του μολυβιού – ορισμένες φορές και στάσης του σώματος – και ενδέχεται να απαιτούν περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις γραπτές εργασίες τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΔΙΑΓΝΩΣΗ

4.1 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Ένας γονιός δεν μπορεί να κάνει διάγνωση, αλλά αν έχει υποψίες ότι το παιδί του δυσκολεύεται να εκφραστεί ή να κατανοήσει τον προφορικό ή γραπτό λόγο, δυσκολεύεται στη γραφή, στην ανάγνωση και στα μαθηματικά, στην οργάνωση του χρόνου και του καθημερινού προγράμματος του ή έχει εύκολη διάσπαση της προσοχής, αφηρημάδα, ανυπομονησία και υπερκινητικότητα, θα πρέπει να απευθυνθεί το συντομότερο στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ κέντρο διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης και υποστήριξης ή στα ιατρ παιδαγωγικά κέντρα κ.τ.λ., για να γίνει έγκαιρη διεπιστημονική αξιολόγηση. Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται από ομάδα ειδικών: παιδοψυχιάτρων, εκπαιδευτικών ψυχολόγων, ειδικών παιδαγωγών, λογοθεραπευτών, ψυχολόγων και κοινωνικός λειτουργός. Ο καθένας από αυτούς τους ειδικούς εξετάζει χωριστά το παιδί και συντάσσει σχετική έκθεση. Η κοινωνική λειτουργός παίρνει το ατομικό, οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό του παιδιού από τους γονείς, ζητά δε σχετικές πληροφορίες και από το σχολείο του παιδιού. Ακόμα υπάρχουν κάποια κύρια ευρήματα, τα οποία υποστηρίζουν τη διάγνωση και τις επιμέρους πτυχές της διάγνωσης.

Το ιστορικό της υπόθεσης

- Η βιο-ιατρική προϊστορία, εγκυμοσύνη, γέννηση, ασθένειες κ.λπ.
- ατομική εξέλιξη του παιδιού τόσο συναισθηματικά όσο και κοινωνικά, συνήθειες διατροφής, καθαριότητας, κοινωνικές επαφές

- ανάπτυξη των αδρών κινήσεων - μπουσούλημα στα τέσσερα , περπάτημα , τρέξιμο και λεπτών κινήσεων – πιάσιμο μολυβιού , κόψιμο με ψαλίδι , σχέδιο, ζωγραφική.
- Ανάπτυξη των οπτικών – χωρικών ικανοτήτων – οξύτητα όρασης , οπτική ανάλυση και σύνθεση , προσανατολισμός στο χώρο.
- Πλευρίωση , αριστεροχειρία , αμφιχειρία η δεξιοχειρία
- Αντίληψη χρονικής διαδοχής.
- Γλωσσική εξέλιξη , εξέλιξη στο επίπεδο της αυθόρμητης επικοινωνίας
- Σχολικό προϊστορικό , πότε υπέπεσε για πρώτη φορά στην προσοχή μας η στασιμότητα στην ανάγνωση και γραφή.

Ψυχοδιαγνωστική και ορθο-παιδαγωγική εξέταση

- Τη μέτρηση νοημοσύνης .
- Την εξέλιξη των λειτουργιών
- Οι ικανότητες στην ανάγνωση και γραφή
- Τεστ προσωπικότητας

Οι συνηθισμένες διαδικασίες αναγνώρισης και διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών αρχίζουν με το νοομετρικό έλεγχο του παιδιού, προκειμένου να αποκλειστεί η νοητική καθυστέρηση ως αιτιολογικός παράγοντας του προβλήματος. Ακολουθεί η εξέταση της συναισθηματικής κατάστασης και του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού (Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1991, σ. 3014).

Στη συνέχεια, με βάση τις ιατροπαιδαγωγικές και ενδεχομένως τις περαιτέρω εξετάσεις, συντάσσεται από την ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία ειδική έκθεση, η οποία ανάμεσα στα άλλα πρέπει να περιλαμβάνει (Ν. 3699/2008, άρθρο 4) :

- Το είδος και το βαθμό της απόκλισης του μαθητή.
- Γνώμη για τη δυνατότητα: α) παρακολούθησης από μέρους του μαθητή ειδικού προγράμματος στο χώρο του κανονικού σχολείου ή ειδικής τάξης, β) προσαρμογής του στο σχολικό περιβάλλον και γ) πρόβλεψη για την πιθανή εξέλιξή του.

Το ατομικό, οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό του μαθητή.

Στο τέλος η έκθεση αποστέλλεται στο σχολείο όπου φοιτά ο μαθητής και

αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος . Η έκθεση αυτής καθώς και κάθε στοιχείο που μπορεί να βοηθήσει, καταχωρούνται με ευθύνη του διευθυντή στον ατομικό φάκελο του μαθητή και αποτελούν τη βάση για την αποτελεσματικότερη παρέμβαση και υποστήριξή του στη μαθησιακή του πορεία, αλλά και για τον έλεγχο της εξελικτικής του πορείας (Hood & Jonson 1991, σ. 11).

Γενικά, η διάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εξακολουθεί να παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες που οφείλονται κυρίως στην έλλειψη έγκυρων τεστ για τη μέτρηση των γνωστικών ικανοτήτων που πρέπει να απομονωθούν και να εκτιμηθούν προκειμένου να αναγνωρισθεί η γνωστική αδυναμία που χαρακτηρίζει μια ειδική μαθησιακή δυσκολία (Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1991, σ. 3014).

4.2 ΤΥΠΙΚΗ – ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν τα τυπικά η σταθμισμένα και τα άτυπα εργαλεία αξιολόγησης. Σταθμισμένο τεστ καλείται το τεστ εκείνο στο οποίο η χορήγηση και η βαθμολόγηση έχουν προσαρμοστεί στα κοινωνικοοικονομικά , πολιτιστικά και ιστορικά δεδομένα της χώρας εφαρμογής. Δηλ, δεν υπάρχει περιθώριο απόκλισης από τις σταθερές διαδικασίες της εφαρμογής ή περιπτώσεις διατύπωσης προσωπικής άποψης από τον βαθμολογητή. Τα σταθμισμένα τεστ χρησιμοποιούν τη νόρμα, τα οποία επιτρέπουν τη σύγκριση των επιδόσεων ενός μαθητή με τους άλλους μαθητές ίδιας ηλικίας . Τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται για όλους τους μαθητές και ως εκ τούτου δεν λαμβάνουν υπόψη κάποιες ιδιαιτερότητες (π.χ. διαφορετική μητρική γλώσσα) και γι' αυτό χρειάζονται προσοχή κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Τέλος , η γλώσσα και τα εκφραστικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται από τον βαθμολογητή είναι σταθερά και ανταποκρίνονται στο ηλικιακό επίπεδο η στο φυσιολογικό επίπεδο ανάπτυξης.

Η άτυπη κλινική αξιολόγηση είναι μη δομημένη παρατήρηση πχ. Δίνουμε στο παιδί ορισμένα αντικείμενα για να παρατηρήσουμε αν τα χρησιμοποιεί λειτουργικά , σε επίπεδο συμβολικού παιχνιδιού αν συνοδεύει λεκτικά κ.α. Δηλαδή χρησιμοποιεί άτυπα μέσα, όπως διαγωνίσματα, γραπτές εργασίες, λίστες δεξιοτήτων, παρατήρηση, ερωτηματολόγια, συνέντευξη κλπ. Τα άτυπα μέσα είναι εξ ίσου σημαντικά με τα

τυπικά μέσα και μάλιστα διαθέτουν κάποια πλεονεκτήματα έναντι αυτών: α) συντάσσονται εύκολα μέσα από τα υλικά του αναλυτικού προγράμματος, β) είναι λιγότερο αγχογόνα για τα παιδιά, γ) μπορούν να γίνονται συχνά.



Για την διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών , πρέπει να εξεταστούν όλοι οι παράγοντες της μάθησης , γιατί κάθε παιδί μπορεί να έχει ένα μοναδικό , ξεχωριστό μαθησιακό πρόβλημα και να προχωρήσουμε στη σκιαγράφιση ενός προφίλ που να απεικονίζουν τις περιοχές των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του.

Οι βρετανοί ψυχολόγοι έχουν δείξει την τάση να απομακρύνονται από τα τυποποιημένα tests και να επικεντρώνονται στα tests που σχετίζονται με κριτήρια και αυτό γιατί τα τυποποιημένα tests μας λένε κυρίως πως ένα συγκεκριμένο παιδί "στέκεται" σε σύγκριση με τους συνομηλίκους του, ενώ τα tests που σχετίζονται με κριτήρια, μας δίνουν ένα προφίλ ικανοτήτων, πράγμα που επιτρέπει στο δάσκαλο να κρίνει τι έχει και τι δεν έχει αφομοιώσει ο μαθητής (Στασινός, 1999).

4.3 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ – ΝΗΠΙΑΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Υπάρχουν σταθμισμένα εργαλεία τεστ τα οποία απευθύνονται σε παιδιά νηπιακής ηλικίας και έχουν ανιχνευτικό χαρακτήρα , παρατηρούμε δηλαδή με αυτά αν τα παιδιά παρουσιάζουν διάφορα ελλείμματα η αν θα έχουν μια ομαλή μετάβαση στην Α΄ δημοτικού. Κάποια από τα τεστ αυτά είναι το Α΄ τεστ , Αν Ομιλο 4 , Τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας και το Μέταφων Τεστ (Πρόσχολική και Α΄ δημοτικού).

4.3.1 Α' ΤΕΣΤ - ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ

Τι είναι το Α' ΤΕΣΤ

Οι ειδικοί που ασχολούνται με το παιδί γνωρίζουν πλέον πως το καθένα ξεχωριστά έχει τον δικό του ρυθμό ανάπτυξης. Παρόλα αυτά, στην Ελλάδα σήμερα, το μοναδικό κριτήριο για την εγγραφή στο Δημοτικό σχολείο είναι η χρονολογική ηλικία.. Το Α' ΤΕΣΤ είναι μία δοκιμασία σχολικής ετοιμότητας. Ελέγχει αν και κατά πόσο ένα παιδί είναι έτοιμο να φοιτήσει στο σχολείο και αφορά παιδιά του νηπιαγωγείου, πριν την εισαγωγή τους στην Α' Δημοτικού.



Το Α' ΤΕΣΤ προτείνεται από την Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία και μπορεί να γίνεται προληπτικά σε όλα τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Είναι απλό, ευχάριστο και σύντομο (δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά) και απευθύνεται σε όλα τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών που ετοιμάζονται να πάνε την επόμενη χρονιά στο σχολείο.

Στόχος του Α' Τεστ

Στόχος του τεστ είναι η έγκαιρη διάγνωση αναπτυξιακών και μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών προκειμένου να αντιμετωπιστούν έγκαιρα τα προβλήματα που πιθανόν εμποδίσουν την ομαλή ένταξη του παιδιού στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο είμαστε σε θέση να προλάβουμε και να αποφύγουμε, τελικά, τη σχολική αποτυχία, με όλες τις σοβαρές κοινωνικές και ψυχικές διαταραχές που μπορεί αυτή να συνεπάγεται.

Προτείνεται να πραγματοποιείται τουλάχιστον 5 - 6 μήνες προτού ξεκινήσει η σχολική χρονιά, όπου θα εισαχθεί το παιδί στην Α' Δημοτικού, ώστε με τις κατάλληλες συμβουλές και τη σωστή αγωγή να υπάρχει το χρονικό περιθώριο να κατανοήσουν οι γονείς τις δυσκολίες του, να ωριμάσει αναπτυξιακά το ίδιο και να προετοιμαστεί σωστά για το σχολείο.

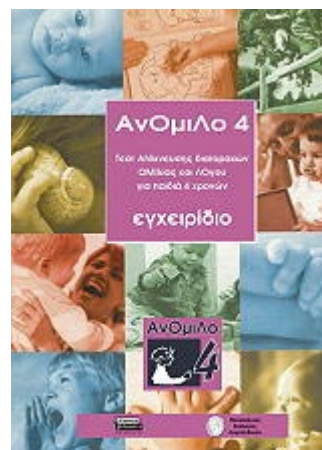
Οι λύσεις που προτείνονται από τους ειδικούς στηρίζονται στα αποτελέσματα του Τεστ, ώστε βάσει αυτού να βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει τις ελλείψεις ικανότητές του. Πρόκειται για απλές και ευχάριστες δραστηριότητες για το παιδί, που θα το βοηθήσουν να ενταχθεί ομαλά στο Δημοτικό.

Σε περίπτωση που το παιδί παρουσιάζει ήπιες δυσκολίες σε κάποιους τομείς, τότε ο ειδικός που κάνει το Α' ΤΕΣΤ δίνει τις κατάλληλες οδηγίες για την αποκατάστασή τους. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία και η δυνατότητα σε παιδιά που εμφανίζουν μικρές « ανωριμότητας » να τις διορθώσουν έγκαιρα πριν αυτές εξελιχθούν σε μαθησιακές δυσκολίες

Το Α ΤΕΣΤ σταθμίστηκε εξ ολοκλήρου στην Ελλάδα, σε δείγμα 2.000 παιδιών, και η προληπτική χρήση του προτείνεται από την Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία. Χορηγείται αποκλειστικά από ειδικά εκπαιδευμένους θεραπευτές, είτε στο χώρο τους, είτε, όταν πρόκειται για μεγαλύτερο αριθμό παιδιών, στον χώρο του νηπιαγωγείου. Η "Ανάπτυξη" διαθέτει ειδικούς θεραπευτές, εκπαιδευμένους στη χορήγηση του Α ΤΕΣΤ, που θα ελέγξουν τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού και στη συνέχεια, αν χρειαστεί, θα καθοδηγήσουν τους γονείς στα επόμενα βήματά τους.

4.3.2. Αν Ομιλο 4

Το ανομιλό 4 (ανισχευση διαταραχών ομιλίας και λόγου για παιδιά 4 χρονών) είναι η προσαρμογή στα ελληνικά του γαλλικού τεστ ERTL 4. Το ERTL 4 (epreuves de repereage des troyble du langage) δημιουργήθηκε από τις λογοπεδικούς Brigitte Roy και Christine Maeder , με τη στενή συνεργασία παιδιάτρων και άλλων λογοπεδικών. Η Τρίτη έκδοση , στην οποία βασίζεται το ΑνΟμιλο 4 , κυκλοφόρησε στη Γαλλία το 1998. Το ανομιλό 4 είναι έργο της ομάδας πρόληψης του



πανελληνίου συλλόγου Λογοπεδικών.

Στόχος του ΑνΟμιΛο 4

Το ανομιλό 4 δημιουργήθηκε για να επιτρέπει στον ειδικό την πραγματοποίηση ενός γρήγορου ελέγχου ομιλίας, του λόγου, της φωνής και της ροής της ομιλίας των παιδιών ηλικίας 3,9 έως 4,6 ετών.

Τα 4 έτη είναι ευνοϊκή ηλικία

Οι επαγγελματίες υγείας θα πρέπει να βρίσκονται σε εγρήγορση από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού, έτσι ώστε να ανιχνεύουν έγκαιρα τυχόν σημάδια καθυστέρησης, στασιμότητας ή δυσλειτουργία του λόγου. Τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι στην ηλικία των 4 ετών τα παιδιά χρησιμοποιούν επαρκώς τη μητρική τους γλώσσα. Η δομή φωνολογία, άρθρωση μορφολογία, σύνταξη, το περιεχόμενο, (σημασιολογία) και η χρήση (πραγματολογία) του λόγου στα παιδιά αυτής της ηλικίας τους επιτρέπουν να επικοινωνούν και να έχουν πρόσβαση σε μεταγλωσσικές δεξιότητες. Για τούτο και η ηλικία των 4 ετών θεωρείται ευνοϊκή για την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών του λόγου.

Τα 4 έτη είναι οριακή ηλικία

Όταν ένα παιδί παρουσιάζει μια δυσκολία στην ανάπτυξη του λόγου του, τόσο αυτό όσο και η οικογένεια του έχουν ανάγκη ειδικής βοήθειας για την αποκατάσταση ή αναπλήρωση των ελλείψεων του. Η αποκατάσταση είναι σημαντικό να έχει ολοκληρωθεί προτού το παιδί ενταχθεί στην Α' τάξη δημοτικού. Διαφορετικά, πέρα από τις διαταραχές στον προφορικό λόγο, υπάρχει κίνδυνος να αναπτύξει και άλλου τύπου διαταραχές, όπως προβλήματα στο γραπτό λόγο, δυσλεξία, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες κ.α.

Πλεονεκτήματα του AnOμιλο 4

Το ανομιλό 4 πληροφορεί τον ειδικό και διευκολύνει τη διαδικασία της ανίχνευσης. Συγκεκριμένα δίνει στον ειδικό τη δυνατότητα:

- Να επαληθεύσει ότι η γλώσσικές δεξιότητες του παιδιού είναι φυσιολογικές και επαρκείς.
- Να ανιχνεύσει πιθανά προβλήματα στη λεκτική ανάπτυξη του παιδιού.
- Να έχει άμεση πρόσβαση σε μια βάση δεδομένων , κερδίζοντας χρόνο, καθ'όσον το φυλλάδιο ενημέρωσης απαντά σε πιθανές ερωτήσεις των γονέων και το προφίλ του παιδιού δίνει άμεσες και εξειδικευμένες συμβουλές.

Επιπλέον, το ανομιλό 4 πληροφορεί και ενημερώνει τους γονείς. Η ενημέρωση και εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία ανάπτυξης του λόγου του παιδιού τους θεωρείται εξαιρετικά σημαντική.

4.3.3 ΤΕΣΤ ΠΡΩΙΜΗΣ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Το τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας (Ζακοπούλου, 2005) έχει τη δυνατότητα να διαγνώσει υπόνοιες , ενδείξεις και τάσεις για κατοπινή εμφάνιση δυσλεξίας κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες που συνδέονται με την ηλικία. Το τεστ χορηγείται σε παιδιά νηπιακής ηλικίας . Το τεστ μπορεί να χορηγηθεί από τους ίδιους τους νηπιαγωγούς ή δασκάλους ώστε να παρακολουθήσουν και να πάρουν θέση για την μαθησιακή συμπεριφορά του νηπίου , να προτείνει εξατομικευμένες μορφές διδασκαλίας και να βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει τις δυσκολίες από πολύ νωρίς ώστε να επιτύχει την πλήρη ένταξη του στην κανονική τάξη χωρίς να έχει σχολική αποτυχία . Συγκεκριμένα , το τεστ διαπιστώνει αν ένα νήπιο εμφανίζει ποικίλες δυσκολίες ή ιδιαιτερότητες , χωρίς όμως να μπορεί να αποφανθεί για το είδος ή τη μορφή της δυσκολίας. Το τεστ έχει δύο μέρη το πρώτο εξετάζει την νοητική ικανότητα , αποτελεί δηλαδή δείκτη καταγραφής γενικότερης ανάπτυξης του παιδιού και το δεύτερο μέρος τις δεξιότητες του παιδιού , κατά συνέπεια μια πιθανή αποτυχία στο πρώτο μέρος δεν αποτελεί υπόνοια δυσλεξίας αλλά μας παραπέμπει σε μια άλλη

μορφή ιδιαιτερότητας χωρίς όμως να μπορούμε να την προσδιορίσουμε και να την ερευνήσουμε.

Τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας εξετάζει οκτώ επιμέρους θεματικές ενότητες

Τεστ 1. Αναγνώριση εικόνων

Στόχος : Εξετάζει την νοητική ικανότητα του παιδιού μέσω του προφορικού λόγου. Προσπάθεια για διάγνωση του λεκτικού και του νοητικού επιπέδου του παιδιού σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία. Ο στόχος στην προκειμένη περίπτωση είναι η διάγνωση νοητικών ελλειμμάτων που να παραπέμπουν σε άλλη κατεύθυνση προσέγγισης.

Τέστ 2. Ιχνογράφημα

Στόχος: Εξετάζει αν το παιδί έχει κατακτήσει γραφοκινητικές ικανότητες , έννοιες προσανατολισμού , του σωματικού σχήματος και του χωροχρόνου.

Τεστ 3. Αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων

Στόχος: καταγράφει τον κινητικό έλεγχο , την αρμονία κινήσεων , την αναπαράσταση οπτικών ερεθισμάτων μέσα από εξειδικευμένες και συγκεκριμένες γραφικές κινήσεις , καθώς και την οργανωμένη δόμηση και εφαρμογή στο χώρο όχι πλέον αντικειμένων αλλά γραφικών συμβόλων.

Τεστ 4. Οπτική διάκριση

Στόχος: Εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να διακρίνει , να συγκρίνει , να εντοπίζει και να αξιολογεί διαφορετικά χαρακτηριστικά συμβόλων που έχουν ομαδοποιηθεί. Ειδικότερα , επιδιώκει να διακριβώσει ποιοτικά και ποσοτικά την ικανότητα του παιδιού να διαφοροποιεί χαρακτηριστικά μέσω διαδικασιών όπως αυτή της αντιστοίχισης , της σύγκρισης , του προσανατολισμού στο χώρο και της επιλεκτικής αξιολόγησης.

Τεστ 5. Τεστ πλευρικότητας

Στόχος : Αποσκοπεί στη μελέτη της πλευρικότητας του παιδιού όχι ως ερέθισμα για να δει γι'αυτήν καθεαυτή την πλευρικότητα του , αλλά προκειμένου να μελετήσει

1. Τη σωστή δόμηση του σωματικού σχήματος
2. Την ωρίμανση των διαδικασιών της λεπτής κινητικότητας
3. Τον αισθητηριακό και κινητικό του έλεγχο

Τεστ 6. Γραφή ονόματος

Στόχος: Εξετάζει τα επίπεδα ωριμότητας και ετοιμότητας του παιδιού να προσεγγίζει και να επεξεργάζεται διεργασίες συγκεκριμένου περιεχομένου με ευχέρεια - σταθερότητα κινητικού ελέγχου - συνειδητοποιημένη χρήση των γραφημάτων , με την έννοια της επιλογής λεκτικών συμβόλων και της συγκεκριμένης τοποθέτησης των κωδικοποιημένων συμβόλων στο χαρτί

Τεστ 7. Διάκριση ήχων

Στόχος : ελέγχει και αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί ακουστικά ερεθίσματα συμβολοποιημένα στο γραπτό λόγο ως λεκτικό σύνολο. Ακόμα , εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να διαφοροποιεί τα ακουστικά ερεθίσματα και να τα εκφράζει γλωσσικά μέσω του προφορικού λόγου. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που εξετάζει, είναι η δυνατότητα νοηματικής και μορφοποιητικής σύστασης αυτών των ακουστικών ερεθισμάτων ως λέξεων με συγκεκριμένο περιεχόμενο , καθώς και ομαδοποίησης φθόγγων.

Τεστ 8. Οπτικολεκτική αντιστοίχιση

Στόχος : Εξετάζει την ετοιμότητα του παιδιού να πραγματοποιεί συγκεκριμένες αντιστοιχίσεις αντικειμένων. Παρατηρούμε την ικανότητα να αναγνωρίζει ομοειδή χαρακτηριστικά αντικειμένων , να εντοπίζει διαφοροποιήσεις και να κατηγοριοποιεί χαρακτηριστικά ακολουθώντας συγκεκριμένες διαδικασίες . Επιπλέον , ως παράγοντα συσχέτισης θέτει τη γλώσσα και τον τρόπο με τον οποίο αυτή έχει κατακτηθεί από το παιδί προκειμένου να τη χρησιμοποιήσει ως μέσο έκφρασης των διεργασιών που πραγματοποιεί για να επιτύχει τους εκάστοτε συγκεκριμένους στόχους.

Το τεστ πρώιμης ανίχνευσης χορηγήθηκε σε τρία παιδιά νηπιακής Παρακάτω δίνονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις τους.

Όνομα : Μαρία

Ημερ. Γενέσεως: 24 /10/2008

Τεστ 1. Αναγνώριση εικόνων

Ζητήθηκε να δει τις κάρτες και να περιγράψει τι εικονίζει η καθεμία.

-Είναι ένα πουλάκι : << είναι ζωάκι , πετάει >>.

-Είναι δέντρο : << κάτω έχει ξύλο που το κόβουμε και πονάει , έχει πάνω πράσινα φύλλα>>.

-Είναι αυτοκίνητο : << οδηγάμε , πάμε στην Αθήνα – σχολείο>>

-Είναι κουτί : << που δεν έχει τίποτα μέσα , βάζουμε πολλά πράγματα>>

-Είναι σταφύλι : << το τρώμε έχει φύλλα που δεν τα τρώμε , είναι νόστιμο >>

-Είναι σφυρί : << φτιάχνει το σπίτι>>

-Είναι ένα Πιάτο με πιρούνι : << τρώμε >>

-Είναι Σπίτι : << έχει καμινάδα , έχει πόρτα κα παράθυρα >>

-Είναι ένα σκυλάκι: << πλένει με την γλώσσα του τα ποδαράκια και τα αυτιά του>>

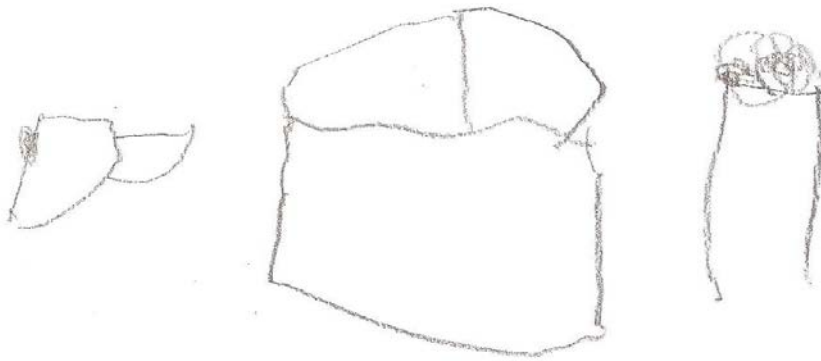
Τεστ 2. Ιχνογράφημα

Ζητήθηκε σε πρώτη φάση να ζωγραφίσει ένα σπίτι ,ένα δέντρο και έναν άνθρωπο με την σειρά που του είπα. Μετά ζητήθηκε να βλέπει τρεις κάρτες ένα ψάρι , ένα καράβι και ένα σπίρτο και να τα ζωγραφίσει με την σειρά που τα βλέπει.

Πρώτη φάση

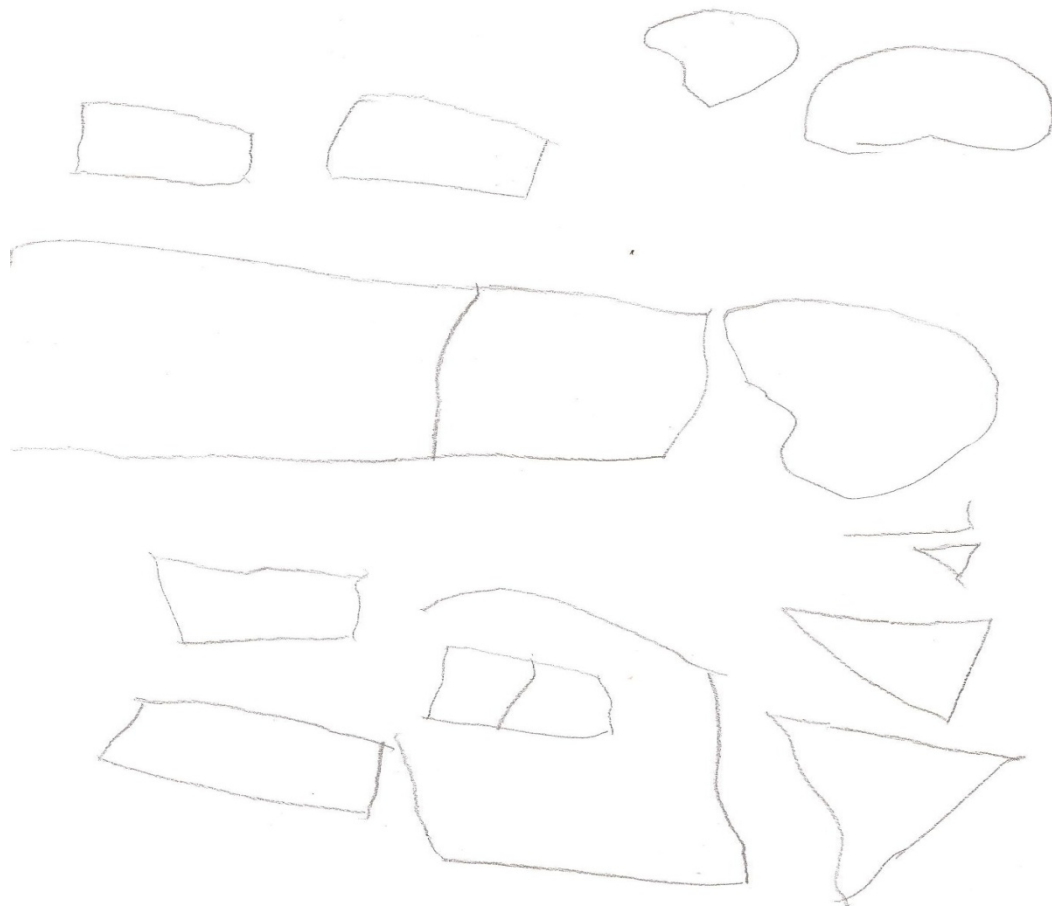


Δεύτερη φάση



Τεστ 3. Αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων

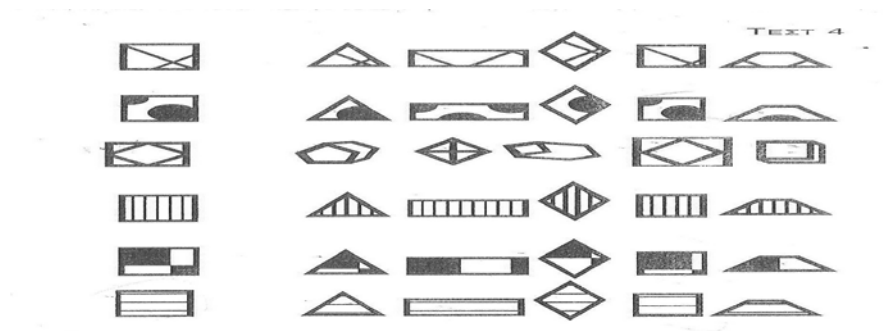
Ζητήθηκε αφού δει την κάρτα με τα σχήματα ξεχωριστά την καθεμία , να τα σχεδιάσει τρεις φορές το καθένα.



Εύκολη αντιγραφή του κύκλου και τριγώνου αλλά δυσκολίες στην αντιγραφή και σχεδιασμό του ρόμβου καθώς και μεγάλες γραμμές στο τετράγωνο.

Τεστ 4. Οπτική διάκριση

Ζητήθηκε αφού κοιτάξει το σχήμα στην επάνω αριστερή πλευρά της σελίδας να βρει που βρίσκεται ανάμεσα στα υπόλοιπα σχήματα που φαίνονται στο δεξί μέρος της σελίδας.



Ανταποκρίθηκε σωστά στα 5 από τα 6 σχήματα.

Τεστ 5. Πλευρικότητας

Ζητήθηκε να κόψει το μισό τετράγωνο στο χαρτί με το ψαλίδι, να πετάξει το μπαλάκι προς το μέρος μου με ένα χέρι, να περάσει το σπάγκο στο χάρτινο κρίκο, να κοιτάξει μέσα από το χάρτινο ρολό τη γόμα, να κρατήσει το χαρτί κοντά στο πρόσωπο του και να δει από την τρύπα που έχει στο κέντρο το μολύβι, να κλοτσά την μπάλα και να τρέχει λίγο, να μου δείξει το αριστερό του χέρι και μετά δείξει το δεξί μου χέρι.

Ανταποκρίθηκε σε όλες τις εντολές εκτός από δύο. Υπήρχε δυσκολία στο κόψιμο του τετραγώνου (δεν έκοψε στις γραμμές του σχεδιασμένου τετραγώνου με ακρίβεια) και δεν γνώριζε το αριστερά – δεξιά.

Τεστ 6. Γραφή ονόματος

Ζητήθηκε να γράψει το όνομά του.

The image shows the handwritten name 'ΜΑΡΙΑ' in pencil on a grid background. The letters are somewhat shaky and uneven in size, indicating a child's handwriting.

Είχε ευχέρεια κατά τη εκτέλεση, σωστή σειρά λέξεων, έλεγχος του μολυβιού και η γραφή του ονόματος πραγματοποιήθηκε χωρίς καμία καθοδήγηση – υπόδειξη, χωρίς αντιγραφή.

Τεστ 7. Διάκριση ήχων

Ζητήθηκε να ακούσει τις λέξεις ανά ζεύγος και να τις επαναλάβει.

Οι λέξεις ήταν: άλλος – σάλος / καυτό – αυτό / νύχι- όχι / κακή – χακί / ένα – Άννα / Μάνη – νήμα / βίδα – βίδα / βούτυρο – δεύτερο / σόδα – δάσος / δένω – σέρνω /

ζεστός – ξυστός / ζουπ – ξουπ / κινώ – πεινώ / πάνω – χάνω / πίπα – παπί / πίτα –
τάπα / ρόδα – δώρο / ρέλι – λουρί / να – αν / όχι – χίο

Ανταποκρίθηκε και επανέλαβε όλες τις λέξεις ανα ζεύγος.

Τεστ 8. Οπτικολεκτική αντιστοίχιση

Ζητήθηκε αρχικά δυο ειδών αντιστοιχίσεων , να αντιστοιχίσει τα ασπρόμαυρα με τα
χρωματιστά όμοια σχήματα και μετά να αντιστοιχίσει τα ασπρόμαυρα και
χρωματιστά σχήματα μικρού μεγέθους με τα ομοίου σχήματα αλλά σε μεγάλου
μέγεθος. Και τέλος να κάνει όλες αυτές τις αντιστοιχίσεις προφορικά.

Αντιστοίχησε με επιτυχία τα ασπρόμαυρα με τα χρωματιστά όμοια σχήματα , υπήρχε
όμως μικρή δυσκολία στην αντιστοίχιση του μεγάλου όμοιου σχήματος με τα
υπόλοιπα και δυσκολία στην προφορική αντιστοίχιση.

Όνομα : Νικόλας

Ημερ. γενέσεως : 25/ 09 /2008

Τεστ 1. Αναγνώριση εικόνων

Ζητήθηκε να δει τις κάρτες και να περιγράψει τι εικονίζει η καθεμία.

Είναι αμάξι : << οδηγάει ο άνθρωπος >>

Είναι σφυρί : << καρφώνουμε >>

Είναι κουτί : << μπαίνει ένα πράγμα >>

Είναι σταφύλι : << έχει φύλλα , τα τρώμε >>

Είναι σπίτι : << έχει καμινάδα –παράθυρα και πόρτα>>

Ένα σκυλάκι : << κάνει γαβ-γαβ>>

Είναι δέντρο: << έχει φύλλα και κορμό>>

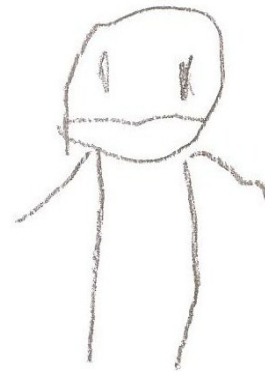
Είναι πουλάκι : << πετάει >>

Είναι πιάτο με πιρουνί : << τρώμε >>

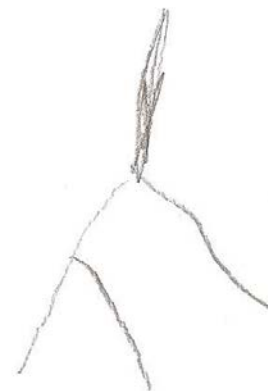
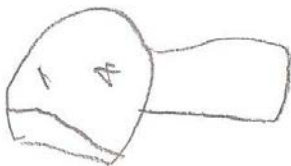
Τεστ 2. Ιχνογράφημα

Ζητήθηκε σε πρώτη φάση να ζωγραφίσει ένα σπίτι ,ένα δέντρο και έναν άνθρωπο με την σειρά που του είπα. Μετά ζητήθηκε να βλέπει τρεις κάρτες ένα ψάρι , ένα καράβι και ένα σπέρτο και να τα ζωγραφίσει με την σειρά που τα βλέπει.

Πρώτη φάση

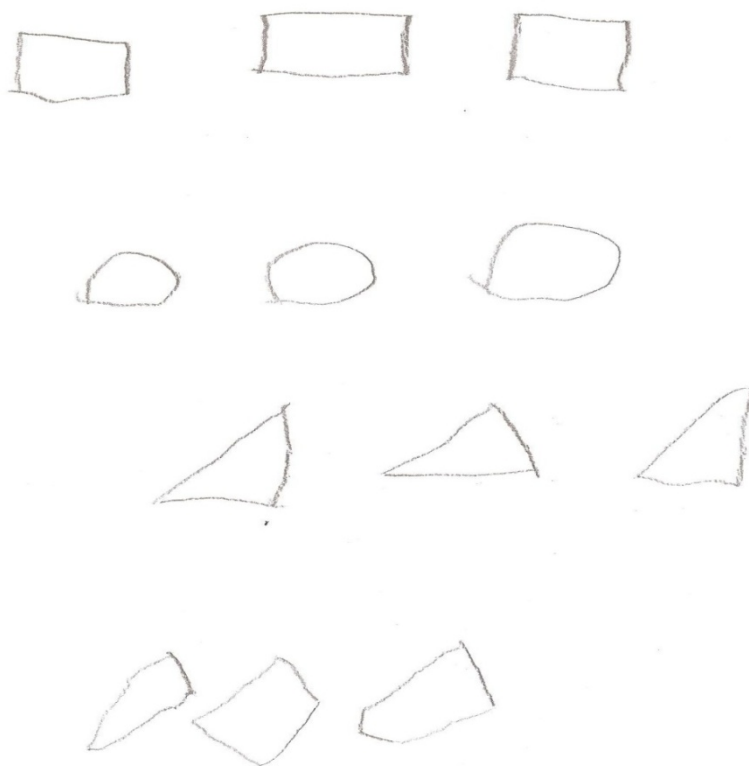


Δεύτερη φάση



Τεστ 3. Αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων

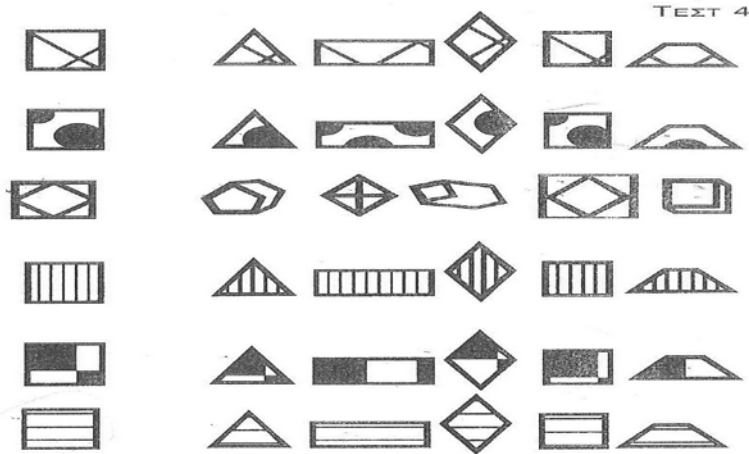
Ζητήθηκε αφού δει την κάρτα με τα σχήματα ξεχωριστά την καθεμία , να τα σχεδιάσει τρεις φορές το καθένα.



Ανταποκρίθηκε επιτυχώς στο σχεδιασμό των σχημάτων , ελάχιστη δυσκολία στον σχεδιασμό του ρόμβου.

Τεστ 4. Οπτική διάκριση

Ζητήθηκε αφού κοιτάξει το σχήμα στην επάνω αριστερή πλευρά της σελίδας να βρει που βρίσκεται ανάμεσα στα υπόλοιπα σχήματα που φαίνονται στο δεξί μέρος της σελίδας.



Ανταποκρίθηκε σωστά στα 4από τα 6 σχήματα.

Τεστ 5. Πλευρικότητα

Ζητήθηκε να κόψει το μισό τετράγωνο στο χαρτί με το ψαλίδι, να πετάξει το μπαλάκι προς το μέρος μου με ένα χέρι, να περάσει το σπάγκο στο χάρτινο κρίκο, να κοιτάξει μέσα από το χάρτινο ρολό τη γόμα, να κρατήσει το χαρτί κοντά στο πρόσωπο του και να δει από την τρύπα που έχει στο κέντρο το μολύβι, να κλοτσά την μπάλα και να τρέχει λίγο, να μου δείξει το αριστερό του χέρι και μετά δείξει το δεξί μου χέρι.

Ανταποκρίθηκε σε όλες τις εντολές, υπήρχε δυσκολία όμως στο δεξιά-αριστερά (ενώ γνώριζε το αριστερό χέρι – δεν μπορούσε να δείξει το δικό μου δεξί)

Τεστ 6. Γραφή ονόματος

Ζητήθηκε να γράψει το όνομά του.

ΝΙΚΟΛΑΣ

Η γραφή του ονόματος έγινε με αντιγραφή και υπάρχει μετατροπή του τελικού ‘Σ’ σε ‘Ζ’

Τεστ 7. Διάκριση ήχων

Ζητήθηκε να ακούσει τις λέξεις ανά ζεύγος και να τις επαναλάβει.

Οι λέξεις ήταν: άλλος – σάλος / καυτό – αυτό / νύχι- όχι / κακή – χακί / ένα – Άννα / Μάνη – νήμα / βίδα – βίδα / βούτυρο – δεύτερο / σόδα – δάσος / δένω – σέρνω / ζεστός – ξυστός / ζουπ – ξουπ / κινώ – πεινώ / πάνω – χάνω / πίπα – παπί / πίτα – τάπα / ρόδα – δώρο / ρέλι –λουρί / να – αν / όχι – χίο

Ανταποκρίθηκε και επανέλαβε όλες τις λέξεις ανα ζεύγος.

Τεστ 8. Οπτικολεκτική αντιστοίχιση

Ζητήθηκε αρχικά δυο ειδών αντιστοιχίσεων , να αντιστοιχήσει τα ασπρόμαυρα με τα χρωματιστά όμοια σχήματα και μετά να αντιστοιχήσει τα ασπρόμαυρα και χρωματιστά σχήματα μικρού μεγέθους με τα ομοίου σχήματα αλλά σε μεγάλου μέγεθος. Και τέλος να κάνει όλες αυτές τις αντιστοιχίσεις προφορικά.

Ανταποκρίθηκε σε όλες τις αντιστοιχίσεις.

Όνομα : Σπύρος

Ημερ. Γενέσεως : 13/11/2008

Τεστ 1. Αναγνώριση εικόνων

Ζητήθηκε να δει τις κάρτες και να περιγράψει τι εικονίζει η καθεμία.

- Είναι πουλάκι : << πετάει και τρώει>>
- Είναι δέντρο: << έχει φύλλα και κορμό>>
- Είναι ένα σκυλάκι : << είναι ζώακι και δαγκώνει >>
- Είναι σπιτάκι: << έχει καμινάδα ,σκεπή, πόρτα , παράθυρο >>
- Είναι σταφύλι : << το τρώμε , έχει φύλλα και κοτσάνι>>
- Είναι κουτί : << βάζουμε πράγματα μέσα >>
- Είναι αμάξι : << έχει πόρτες , τζαμάκια , λάστιχα , φώτα και φλάς >>
- Είναι σφυρί : << καρφώνουμε >>
- Είναι πιάτο με πιρούνι : << τρώμε >>

Τεστ 2. Ιχνογράφημα

Ζητήθηκε σε πρώτη φάση να ζωγραφίσει ένα σπίτι ,ένα δέντρο και έναν άνθρωπο με την σειρά που του είπα. Μετά ζητήθηκε να βλέπει τρεις κάρτες ένα ψάρι , ένα καράβι και ένα σπέρτο και να τα ζωγραφίσει με την σειρά που τα βλέπει.

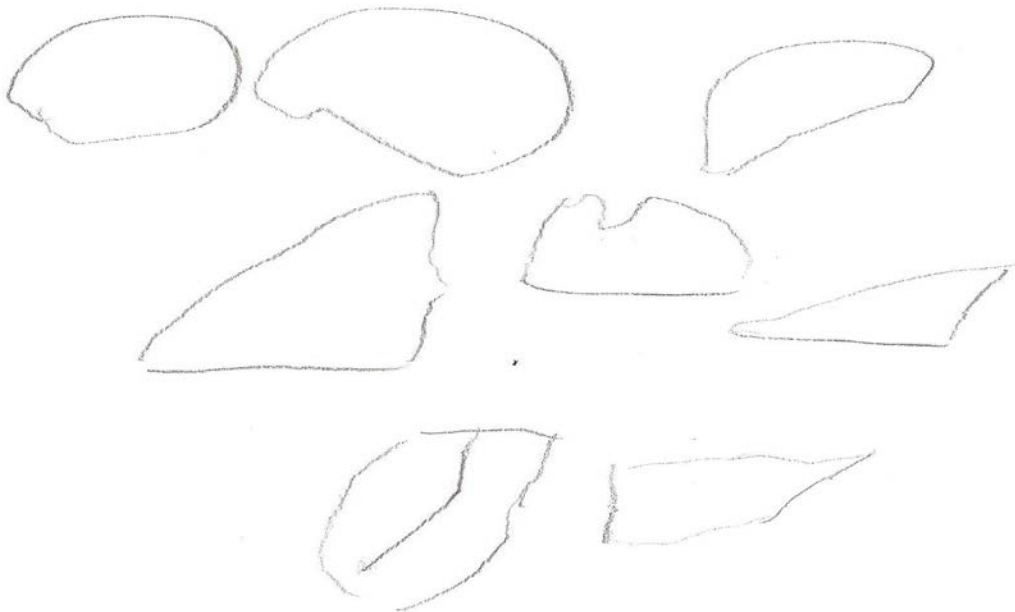
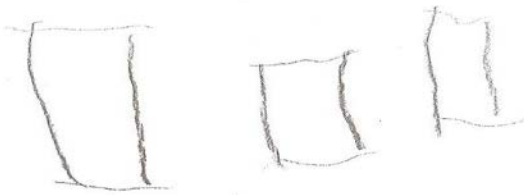
Πρώτη φάση



Δεύτερη φάση



Τεστ 3. Αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων

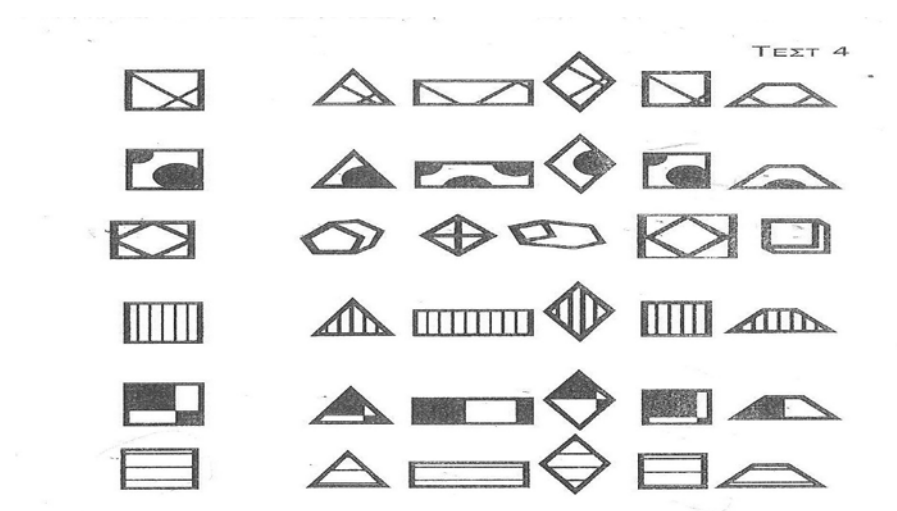


Ζητήθηκε αφού δει την κάρτα με τα σχήματα ξεχωριστά την καθεμία , να τα σχεδιάσει τρεις φορές το καθένα.

Δυσκολία στον σχεδιασμό του τριγώνου και του ρόμβου.

Τεστ 4. Οπτική διάκριση

Ζητήθηκε αφού κοιτάξει το σχήμα στην επάνω αριστερή πλευρά της σελίδας να βρει που βρίσκεται ανάμεσα στα υπόλοιπα σχήματα που φαίνονται στο δεξί μέρος της σελίδας.



Ανταποκρίθηκε στα 3 από τα 6.

Τεστ 5. Πλευρικότητα

Ζητήθηκε να κόψει το μισό τετράγωνο στο χαρτί με το ψαλίδι, να πετάξει το μπαλάκι προς το μέρος μου με ένα χέρι , να περάσει το σπάγκο στο χάρτινο κρίκο , να κοιτάξει μέσα από το χάρτινο ρολό τη γόμα , να κρατήσει το χαρτί κοντά στο πρόσωπο του και να δει από την τρύπα που έχει στο κέντρο το μολύβι , να κλοτσά την μπάλα και να τρέχει λίγο , να μου δείξει το αριστερό του χέρι και μετά δείξει το δεξί μου χέρι.

Ανταποκρίθηκε σε όλες τις εντολές , υπήρχε δυσκολία στο κόψιμο του χαρτιού και στις έννοιες αριστερά - δεξιά

Τεστ 6. Γραφή ονόματος

Ζητήθηκε να γράψει το όνομά του.



Υπήρχε δυσκολία στη γραφή ονόματος, δεν υπήρχε ευχέρεια στην εκτέλεση και η γραφή έγινε μετά από υπόδειξη με αντιγραφή.

Τεστ 7. Διάκριση ήχων

Ζητήθηκε να ακούσει τις λέξεις ανά ζεύγος και να τις επαναλάβει.

Οι λέξεις ήταν: άλλος – σάλος / καυτό – αυτό / νύχι- όχι / κακή – χακί / ένα – Άννα / Μάνη – νήμα / βίδα – βίδα / βούτυρο – δεύτερο / σόδα – δάσος / δένω – σέρνω / ζεστός – ξυστός / ζουπ – ξουπ / κινώ – πεινώ / πάνω – χάνω / πίπα – παπί / πίτα – τάπα / ρόδα – δώρο / ρέλι –λουρί / να – αν / όχι – χίο

Ανταποκρίθηκε και επανέλαβε όλες τις λέξεις ανα ζεύγος.

Τεστ 8. Οπτικολεκτική αντιστοίχιση

Ζητήθηκε αρχικά δυο ειδών αντιστοιχίσεων, να αντιστοιχίσει τα ασπρόμαυρα με τα χρωματιστά όμοια σχήματα και μετά να αντιστοιχίσει τα ασπρόμαυρα και χρωματιστά σχήματα μικρού μεγέθους με τα ομοίου σχήματα αλλά σε μεγάλου μέγεθος. Και τέλος να κάνει όλες αυτές τις αντιστοιχίσεις προφορικά.

Δυσκολία στις προφορικές αντιστοιχίσεις.

4.3.4 ΜΕΤΑΦΩΝ ΤΕΣΤ

Το Μέταφων τεστ είναι ένα συλλογικό έργο της (Αγγελική Λ. Γιαννετοπούλου, Λιουντμίλα Κιρπότην και πολλών ερευνητών, 2007) . Είναι το πρώτο τεστ στο είδος του στον ελληνικό χώρο. Πρόκειται για ένα έγκυρο και αξιόπιστο διαγνωστικό εργαλείο , σταθμισμένο πανελλαδικά , σκοπό του είναι η αξιολόγηση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης για την ανίχνευση πιθανών δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή , των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας , έχει δηλαδή προληπτικό ρόλο για της μαθησιακές δυσκολίες . Η φωνολογική επίγνωση , αποτελεί προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Το 30 % των παιδιών στην προσχολική ηλικία παρουσιάζει δυσκολίες σε αυτόν τον γλωσσικό τομέα.

Πιθανά φωνολογικά ελλείμματα κατά την προσχολική ηλικία συνδέονται άμεσα με αδυναμίες στην ανάγνωση και στη γραφή. Δυσκολίες στο γραπτό λόγο έχουν ως συνέπεια δυσκολίες στην πρόσβαση σε πλήθος γνωστικών αντικειμένων της σχολικής μάθησης , μιας και κυρίαρχο όχημα προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας είναι η γλώσσα. Το Μέταφων τεστ χρησιμεύει στον έγκαιρο εντοπισμό τους. Οι ηλικίες των παιδιών που μπορούν να αξιολογηθούν είναι από 3.10 – 7 ετών.

Αποτελείται από δύο μέρη:



Αναπτυξιακό «ΜέταΦΩΝ τεστ» πλήρη χορήγηση είναι για τις ηλικίες **3;10-6;6** ετών, με διαγνωστικό χαρακτήρα για την προσχολική ηλικία.

Η πλήρης χορήγηση περιλαμβάνει 37 κριτήρια αξιολόγησης χωρισμένα στα γλωσσολογικά επίπεδα ρίμας (ομοιοκαταληξίας) -συλλαβής-φωνήματος.

Ερμηνεύει τις επιδόσεις των παιδιών μέσω:

- α) Διαγνωστικού Διαγράμματος Φωνολογικής Επίγνωσης,
- β) Αναπτυξιακού προφίλ φωνολογικής επίγνωσης

γ) Αναπτυξιακών ηλικιών. Παρέχει επίσης, τις απαραίτητες πληροφορίες για το σχεδιασμό προγράμματος αντιμετώπισης.

Η πλήρη χορήγηση διαρκεί 1 με 1 ^{1/2} ώρα περίπου και απαιτούνται τουλάχιστον 2 συνεδρίες για την πραγματοποίηση της. Συνήθως το τεστ χορηγείται σε 3'εως 5 εικοσάλεπτες συνεδρίες ανάλογα με την ηλικία του παιδιού.



Το Ανιχνευτικό «ΜέταΦΩΝ τεστ» βραχείας χορήγησης είναι για τις ηλικίες **5;0-7;0** ετών, για νήπια και μαθητές Α΄ Δημοτικού. Έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα, (screening) με 15 κριτήρια αξιολόγησης , τα οποία αποτελούν τμήμα της πλήρους χορήγησης, που έχουν στόχο να μετρήσουν το βαθμό συνειδητοποίησης, εκ μέρους του παιδιού, της ύπαρξης μικρότερων φωνολογικών τεμαχίων από αυτό της λέξης. Αξιολογεί την Αναγνωστική Ετοιμότητα ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση και παρέχει τη δυνατότητα έγκαιρου εντοπισμού και πρόωμης παρέμβασης σε παιδιά υψηλού κινδύνου για εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών.

Για τη βραχεία χορήγηση απαιτούνται από 25' έως 35 και χορηγείται σε μια συνεδρία.

4.4 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Υπάρχουν και τα σταθμισμένα διαγνωστικά εργαλεία το οποία απευθύνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Τα τεστ αυτά μας δίνουν πληροφορίες σχετικά με προβλήματα - ελλείμματα – δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας μαθητής κατά την φοίτηση του στο σχολείο καθώς και για τις νοητικές ικανότητες κ.α . Κάποια από τα τεστ αυτά είναι το τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας , Αθηνά τεστ (νηπιακή έως εφηβική ηλικία) , Ελληνικό Wiscill (6-16 ετών) και το Λαμδα τεστ.

4.4.1 Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας

Η μέτρηση της αναγνωστικής (Τάφα, 1995) ικανότητας αποτελεί μια σπουδαία και αναγκαία διαδικασία στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Τα τεστ του τύπου συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για την ανίχνευση μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και βρίσκονται κάτω του μέσου όρου της ηλικίας τους ως προς την αναγνωστική ικανότητα.

Το Τεστ Αναγνωστικής Ικανότητας έχει ως σκοπό, πριν προχωρήσουμε σε μια περισσότερο σε βάθος διαγνωστική εξέταση των μαθητών με προβλήματα στην ανάγνωση, την ανίχνευση των μαθητών των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου που έχουν προβλήματα στην ανάγνωση και την ταξινόμηση αυτών ανάλογα με την αναγνωστική τους επίδοση.

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί Β΄, Γ΄ και Δ΄ του δημοτικού σχολείου, ηλικίας από 6 ετών και 9 μηνών έως 10 ετών και 1 μηνός. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε μαθητές που φοιτούν στη Α΄ δημοτικού, αλλά είναι ηλικίας 6 ετών και 9 μηνών, καθώς επίσης και σε μαθητές που φοιτούν στην Ε΄ δημοτικού αλλά είναι ηλικίας 10 ετών και 1 μηνός. Ο τύπος του τεστ είναι εκείνος της συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης με τη διαδικασία της πολλαπλής επιλογής.

Οι στόχοι του τεστ είναι:



- α) η αντικειμενική μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών των παραπάνω ηλικιών,
- β) ο εντοπισμός των μαθητών με προβλήματα ανάγνωσης,

γ) η σύγκριση του επιπέδου της αναγνωστικής ικανότητας μεταξύ των μαθητών της ίδιας τάξης ή μεταξύ των μαθητών δύο ή περισσότερων σχολείων και

δ) ο καθορισμός δεικτών μέτρησης της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών σε εθνικό επίπεδο.

Το τεστ αποτελείται από 42 ερωτήσεις items. Κάτω από κάθε ερώτηση υπάρχουν τέσσερις (4) περισπαστικές λέξεις από τις οποίες το παιδί επιλέγει την σωστή λέξη έννοια για την συμπλήρωση της ελλειμματικής πρότασης ερώτησης, με βάση τις γνώσεις του.

Στην κατασκευή όλων των ερωτήσεων λαμβάνεται υπόψη το βασικό λεξιλόγιο των μαθητών των τάξεων Β', Γ', Δ' και Ε' του δημοτικού σχολείου, όπως αυτό αναφέρεται στα βιβλία «Η Γλώσσα μου» (ΟΕΔΒ), καθώς επίσης και το ανάλογο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, επίπεδο γνώσης της γραμματικής και του συντακτικού της ελληνικής γλώσσας.

4.4.2 ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ

Τι είναι το αθηνά τεστ

Το Αθηνά τεστ (Παρασκευόπουλος, 1999) διάγνωσης δυσκολιών μάθησης είναι μια δέσμη από επιμέρους διαγνωστικές δοκιμασίες, (14) κύριες και (1) συμπληρωματική, οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύτατο φάσμα κινητικών, αντιληπτικών, νοητικών και ψυχογλωσσικών διεργασιών. Οι κλίμακες αυτές, όπως έχει δείξει η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και η κλινική πράξη, σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά για να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις τους σχολείου.

Οι δοκιμασίες του Αθηνά Τέστ είναι σε μορφή ψυχομετρικών κλιμάκων και αξιολογούν το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού σε διάφορους τομείς, όπως είναι: η νοητική ικανότητα, η άμεση μνήμη ακολουθιών, η ολοκλήρωση ελλιπών παραστάσεων, η γραφο-φωνολογική ενημερότητα, καθώς και η νευρο-ψυχολογική ωριμότητα, όπως είναι ο οπτικο-κινητικός συντονισμός, η πλευρίωση και ο προσανατολισμός του σώματος.

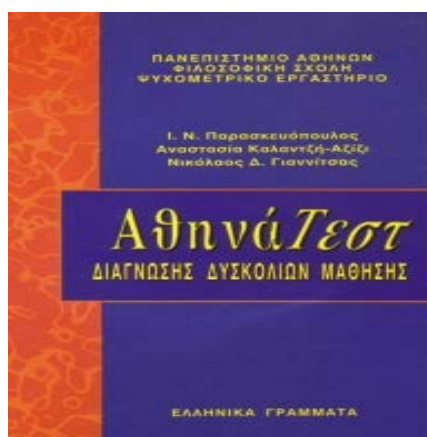
Το Αθηνά Τεστ είναι ένα πολυθεματικό τεστ ενδο-ατομικής αξιολόγησης, το οποίο μας δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει ελλειμματικές περιοχές, οι οποίες, ενδεχομένως, να παρεμποδίζουν το παιδί να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικής – διορθωτικής παρέμβασης.

Σε τι χρησιμεύει το Αθηνά Τεστ

Το Αθηνά Τεστ προορίζεται να χρησιμοποιείται από τους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς, με τα παιδιά της τάξης τους, για να έχουν, για το καθένα, μια ορθολογική οργανωμένη και συστηματική περιγραφή του επιπέδου και του ρυθμού ανάπτυξης του παιδιού σε κρίσιμους για τη σχολική μάθηση τομείς ανάπτυξης.

Τα εξεταστικά αποτελέσματα του Αθηνά Τεστ δίνουν ένα αναλυτικό διαγνωστικό προφίλ του παιδιού, το οποίο, προφίλ, δείχνει περιοχές ανάπτυξης που είναι ελλειμματικές και που, ενδεχομένως, μπορούν να ενοχοποιηθούν για τις παρούσες ή μελλοντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο.

Ο απώτερος σκοπός της διαφορικής –αναλυτικής αξιολόγησης του παιδιού με το Αθηνά Τεστ είναι ο προγραμματισμός και η εφαρμογή της κατάλληλης διδακτικο-θεραπευτικής παρέμβασης, για να βοηθηθεί το παιδί να ξεπεράσει της δυσκολίες του αυτές πριν εκδηλωθούν δηλαδή για την πρόληψη τους. Η εφόσον έχουν ήδη εκδηλωθεί οι δυσκολίες αυτές, να βοηθηθεί το παιδί να τις ξεπεράσει, πριν παγιωθούν, δηλαδή για την έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία τους.



Ποιες ηλικίες παιδιών καλύπτει το Αθηνά Τεστ

Το Αθηνά Τεστ, επειδή αποσκοπεί στην έγκαιρη διάγνωση , έχει κατασκευαστεί για να χρησιμοποιείται με τα παιδιά που βρίσκονται στα πρώτα στάδια-χρόνια της φοίτησης τους στο σχολείο. Γι' αυτό , ως προς το βαθμό δυσκολίας , έχει καταβληθεί ιδιαίτερη φροντίδα, ώστε το Αθηνά Τεστ να αντιστοιχεί, πρωτίστως, σε αναπτυξιακό επίπεδο παιδιών ηλικίας από την αρχή του 5^{ου} έως το τέλος του 9^{ου} έτους. Δηλαδή παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, καθώς και στην Α' ,στη Β', στην Γ' και στην Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Στα παιδιά αυτά , είναι δυνατόν να χορηγηθούν όλες οι επιμέρους κλίμακες του Τέστ.

Ασφαλώς , το Αθηνά Τέστ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και με μεγαλύτερα παιδιά – παιδιά που φοιτούν σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, ακόμα και του γυμνασίου-,τα οποία παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες. Επίσης ορισμένες μεμονωμένες επιμέρους κλίμακες όπως π.χ. η <<πλευρίωση>> και οι άλλες κλίμακες νευρο-ψυχολογικής ωριμότητας , μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παιδιά όλων των ηλικιών, από της νηπιακής μέχρι και της εφηβικής ηλικίας.

Περιγραφή των κλιμάκων του Αθηνά Τεστ

Το Αθηνά Τέστ αποτελείται, όπως ελέχθη, από επιμέρους δοκιμασίες , (14) κύριες και (1) συμπληρωματική , σε μορφή αναπτυξιακών ψυχομετρικών κλιμάκων. Οι κλίμακες αυτές αξιολογούν πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού που θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική μάθηση και προσαρμογή.

Οι κλίμακες του Αθηνά Τέστ , με τη σειρά χορήγησης τους, κατά τομείς ανάπτυξης είναι:

1. Νοητική ικανότητα
2. Γλωσσικές αναλογίες
3. Αντιγραφή σχημάτων
4. Λεξιλόγιο
5. Μνήμη ακολουθιών
6. Μνήμη αριθμών
7. Μνήμη εικόνων
8. Μνήμη σχημάτων
9. Ολοκλήρωση παραστάσεων

10. Ολοκλήρωση προτάσεων
11. Ολοκλήρωση λέξεων
12. Γραφο-φονωλογική ενημερότητα
13. Διάκριση γραφημάτων
14. Διάκριση φθόγγων
15. Σύνθεση φθόγγων
16. Νευρο- ψυχολογική ωριμότητα
17. Οπτικο-κινητικός συντονισμός
18. Αντίληψη <<δεξιά-αριστερά>>
19. Πλευρίωση

4.4.3 ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISCIII

Το Ελληνικό WISCIII είναι η ελληνική έκδοση της πολύ γνωστής και ευρέως αναγνωρισμένης κλίμακας νοημοσύνης για παιδιά , Wechsler Intelligence Scale for Children.

Σύμφωνα με τον Wechsler η νοημοσύνη δεν είναι μια σύνθετη λειτουργία παρά μια μονόσημη ικανότητα, συναποτελούμενη από πολλές επιμέρους ικανότητες.

Από τι αποτελείται

Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC-III ,αποτελείται από 13 επιμέρους κλίμακες, 10 κύριες κλίμακες, 2 συμπληρωματικές και 1 προαιρετική, οι οποίες αξιολογούν διαφορετικές πλευρές της νοημοσύνης, νοητικές λειτουργίες όπως για παράδειγμα την ακουστική μνήμη, την αφαιρετική σκέψη, την οπτική αντίληψη και την κατανόηση, Το σύνολο των υποδοκιμασιών εκφράζει τη λεγόμενη «γενική νοημοσύνη» και ο συνδυασμός συγκεκριμένων δοκιμασιών, δίνει εκτιμήσεις για την «πρακτική» καθώς και τη «λεκτική» νοημοσύνη.

Με τη βοήθεια του WISCIII μπορεί να αξιολογηθεί το νοητικό δυναμικό παιδιών ηλικίας 6 – 16 ετών. Η χορήγηση του, εξασφαλίζει ένα μεγάλο εύρος αξιόπιστων και έγκυρων πληροφοριών για τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού και αποτελεί μεταξύ άλλων αναπόσπαστη προϋπόθεση για τον αποτελεσματικό προγραμματισμό υποστηρικτικών παρεμβάσεων για το παιδί.

Η αξιολόγηση της νοημοσύνης του παιδιού μπορεί να γίνει σε τρία επάλληλα ιεραρχικά επίπεδα:

Σε επίπεδο των 13 επιμέρους κλιμάκων (αναλυτική πολυθεματική αξιολόγηση που επιτρέπει τον εντοπισμό ενδοατομικών διαφορών), όπου εξάγεται ο τυπικός βαθμός κάθε κλίμακας (scaled score) καθώς και η νοητική ηλικία (test age, που εκφράζεται σε έτη και μήνες). Σε επίπεδο γενικής νοημοσύνης, με την αθροιστική στατιστική αξιολόγηση των 10 κυρίων κλιμάκων όπου εξάγεται ένας ενιαίος δείκτης, το Πηλίο Γενικής Νοημοσύνης (μέσος όρος 100 και τυπική απόκλιση 15) και που εκφράζει με τον περιεκτικότερο, σφαιρικό τρόπο τη νοητική ικανότητα του παιδιού.

Που χρησιμοποιείται

Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC-III, ως μέσο μέτρησης της γενικής νοητικής ικανότητας, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί σε αρκετές περιπτώσεις, όπως π.χ. στην ψυχολογική αξιολόγηση ατομικών περιπτώσεων, στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στην πρόβλεψη για την πορεία εξέλιξης του νοητικού δυναμικού και για τη μελλοντική σχολική, και επαγγελματική επίδοση, για την τοποθέτηση του παιδιού σε ειδική μονάδα ενισχυτικής διδασκαλίας, για τη λήψη διοικητικών αποφάσεων ειδικής πρόνοιας (χαρακτηρισμός του παιδιού ως "ατόμου με ειδικές ανάγκες") κ.ά. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επισήμανση παιδιών με ασυνήθιστο προφίλ νοητικών ικανοτήτων (παιδιά σχολικής ηλικίας με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες ή μαθησιακές δυσκολίες), και για την κλινική και νευρολογική αξιολόγηση.

Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC-III μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά που έχουν προβλήματα.

4.4.4 ΛΑΜΔΑ ΤΕΣΤ

Λογισμικό ανίχνευσης μαθησιακών δεξιοτήτων και αδυναμιών ΛΑΜΔΑ (Ε- Β΄ Γυμνασίου). Το ΛΑΜΔΑ εξετάζει δεξιότητες που αποτελούν δείκτες μαθησιακού δυναμικού και όχι μετρήσεις σχολικής επίδοσης. Οι επιλεγμένοι δείκτες θεωρούνται διεθνώς αξιόπιστες διαστάσεις μαθησιακής αξιολόγησης. Όλοι οι δείκτες συναποτελούν ένα ολοκληρωμένο κριτήριο διερεύνησης πιθανών μαθησιακών δυσκολιών στον προφορικό και γραπτό λόγο για κάθε ηλικιακή ομάδα. Οι δοκιμασίες που συμπεριλαμβάνονται στο ΛΑΜΔΑ, με τη μορφή παιχνιδιών στον υπολογιστή, αφορούν στους εξής 8 τομείς:

1. Ορθογραφία
2. Μορφοσυντακτική επεξεργασία
3. Κατανόηση προφορικού λόγου
4. Κατανόηση γραπτού κειμένου
5. Λεξιλόγιο
6. Μη λεκτική νοητική ικανότητα
7. Μνήμη εργασίας (εύρος προσοχής)
8. Αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής

Σκοπός του ΛΑΜΔΑ είναι η αυτοματοποιημένη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών στο λόγο (γραπτό και προφορικό). «Αυτοματοποιημένη» σημαίνει ότι η διαδικασία δεν απαιτεί από το προσωπικό που αξιοποιεί το λογισμικό καμία παρέμβαση, ούτε προϋποθέτει ειδική εκπαίδευση ή κατάρτιση, διότι το λογισμικό ελέγχεται πλήρως από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τόσο για τη χορήγηση των δοκιμασιών (ασκήσεων) στους μαθητές όσο και για την έκδοση των αποτελεσμάτων. «Ανίχνευση» σημαίνει ότι δεν γίνεται πλήρης κλινική εκτίμηση ή διάγνωση, παρά μόνο μια αδρή σκιαγράφηση των τομέων ιδιαίτερης αδυναμίας των μαθητών, ώστε να μπορούν να εντοπιστούν όσα παιδιά πιθανώς χρειάζονται πληρέστερη αξιολόγηση και ενδεχομένως ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη.

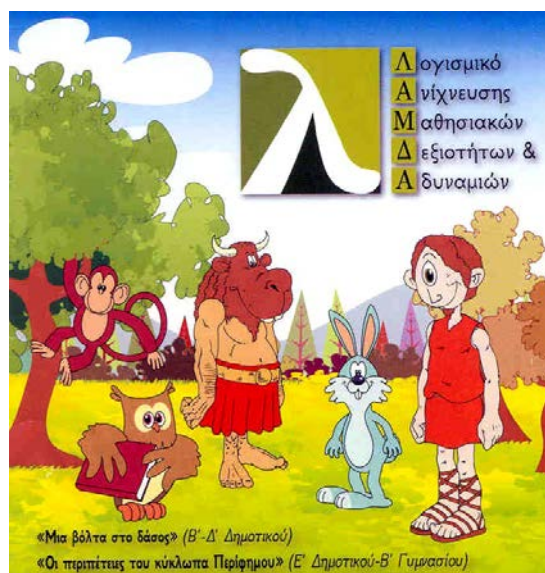
Τι ακριβώς κάνει το ΛΑΜΔΑ;

Το ΛΑΜΔΑ περιλαμβάνει μια σειρά από επιλεγμένες ασκήσεις για τους μαθητές,

διαφορετικές για κάθε τάξη. Με τις ασκήσεις αυτές εξετάζεται το επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή σε τομείς του γραπτού και προφορικού λόγου και εντοπίζονται τομείς αδυναμιών

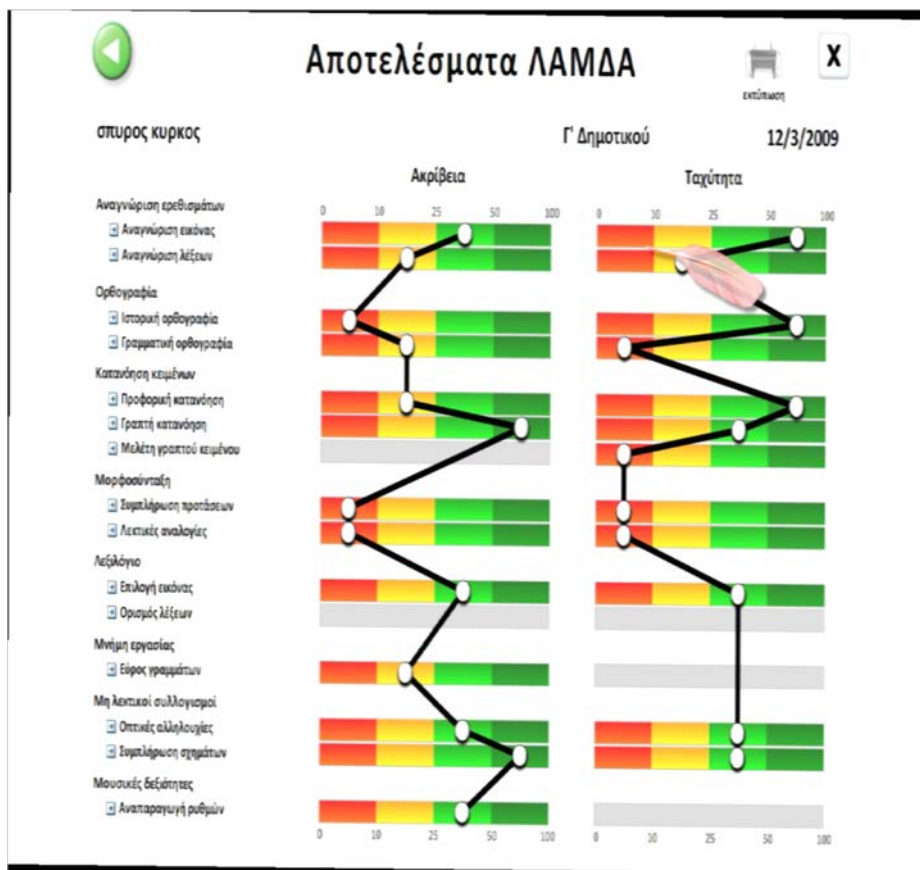
Τι σημαίνουν τα αποτελέσματα του ΛΑΜΔΑ;

Το ΛΑΜΔΑ παρέχει ενδείξεις σχετικής επίδοσης για καθεμιά από τις ασκήσεις του, συγκριτικά με τον πληθυσμό της ίδιας σχολικής τάξης (Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, η σύγκριση γίνεται με μαθητές της προηγούμενης τάξης, προσεγγίζοντας καλύτερα τα στοιχεία της στάθμησης). Έτσι, μπορεί κανείς να δει τους τομείς στους οποίους η επίδοση του παιδιού είναι χαμηλότερη από το 75% ή από το 90% των συμμαθητών του. Η πληροφορία αυτή είναι η καταλληλότερη για να εντοπίσει πιθανούς τομείς αδυναμιών και να καθοδηγήσει περαιτέρω ενέργειες.



Γιατί δεν κάνει διάγνωση το ΛΑΜΔΑ;

Μια διάγνωση απαιτεί λήψη ιστορικού, πολύωρη εξέταση σε ευρύ φάσμα δεξιοτήτων με κατάλληλα εργαλεία υπό την επίβλεψη ειδικού, συνυπολογισμό συναισθηματικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και άλλων παραγόντων, αποκλεισμό αισθητηριακών, νευρολογικών και ψυχιατρικών προβλημάτων, καθώς και κλινική παρατήρηση και αξιολόγηση από τον ειδικό. Συνεπώς, δεν μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, και μάλιστα μέσα σε διάστημα μιας σχολικής ώρας. Το περισσότερο που μπορεί να γίνει, εφόσον το λογισμικό είναι έγκυρο και αξιόπιστο, είναι να δοθεί μια χρήσιμη ένδειξη όσον αφορά σε πιθανούς τομείς αδυναμιών



Μπορεί το ΛΑΜΔΑ να εντοπίσει τους μαθητές με δυσλεξία;

Το ΛΑΜΔΑ θα εντοπίσει τους μαθητές που πιθανώς έχουν μαθησιακά προβλήματα, γενικά ή ειδικά, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και οι μαθητές με δυσλεξία. Κάτι πιο εξειδικευμένο θα ισοδυναμούσε με διάγνωση και συνεπώς δεν μπορεί να γίνει για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω. Επιπλέον, το «προφίλ» της δυσλεξίας δεν είναι ομοιόμορφο για όλους τους μαθητές αλλά παρουσιάζει μεγάλες διακυμάνσεις. Για παράδειγμα, ένα παιδί που δυσκολεύεται στην ανάγνωση μπορεί να εγκαταλείπει χωρίς την προσπάθεια στο ΛΑΜΔΑ, κάνοντας πολλά λάθη. Ένα άλλο παιδί μπορεί να επιμένει, με πολλή υπομονή, και να κάνει ελάχιστα ή καθόλου λάθη, αλλά με μεγάλη καθυστέρηση στην ολοκλήρωση των ασκήσεων. Τα «προφίλ» των επιδόσεων των δύο αυτών παιδιών θα είναι εντελώς διαφορετικά, ακόμα και αν και τα δύο παιδιά τελικά διαγνωστούν με δυσλεξία από ειδικό.

Κεφάλαιο 5 – Πρακτικό μέρος

Παρακάτω ακολουθούν μερικές ενδεικτικές ειδικές ασκήσεις για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα για παιδιά με δυσκολίες στο γραπτό λόγο , στη δυσγραφία και στη δυσορθογραφία .

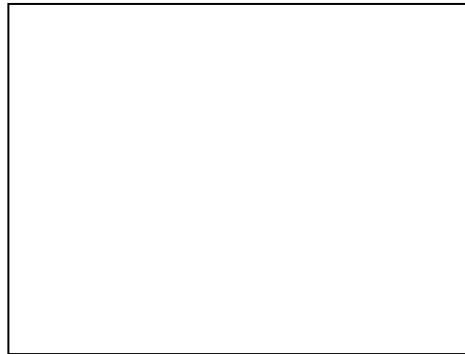
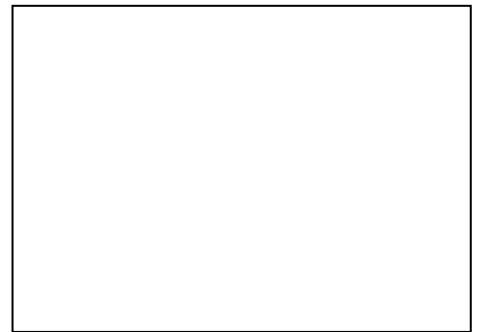


5.1 Δυσγραφία



Φύλλο εργασίας 1

Βοήθησε τα παιδιά να φτάσουν στο σχολείο χωρίς να πατήσουν στα τετράγωνα





Φύλλο εργασίας 2

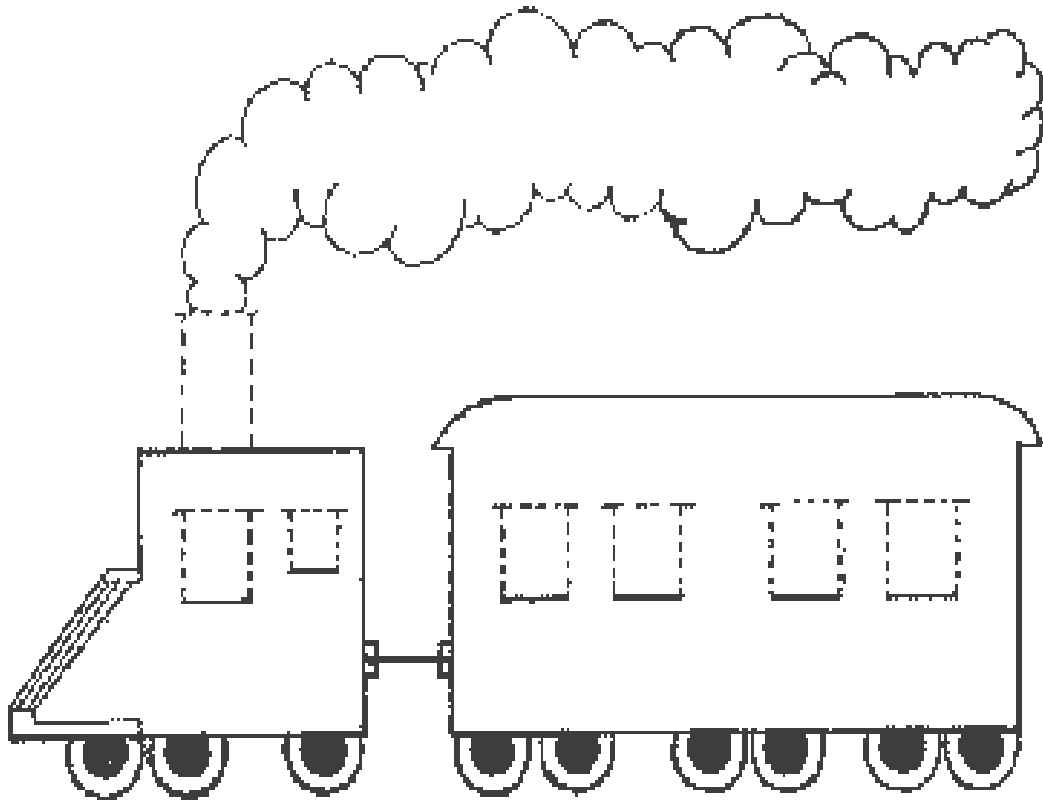
Φτιάξε τις βροχούλες όπως δείχνει το βέλος





Φύλλο εργασίας 3

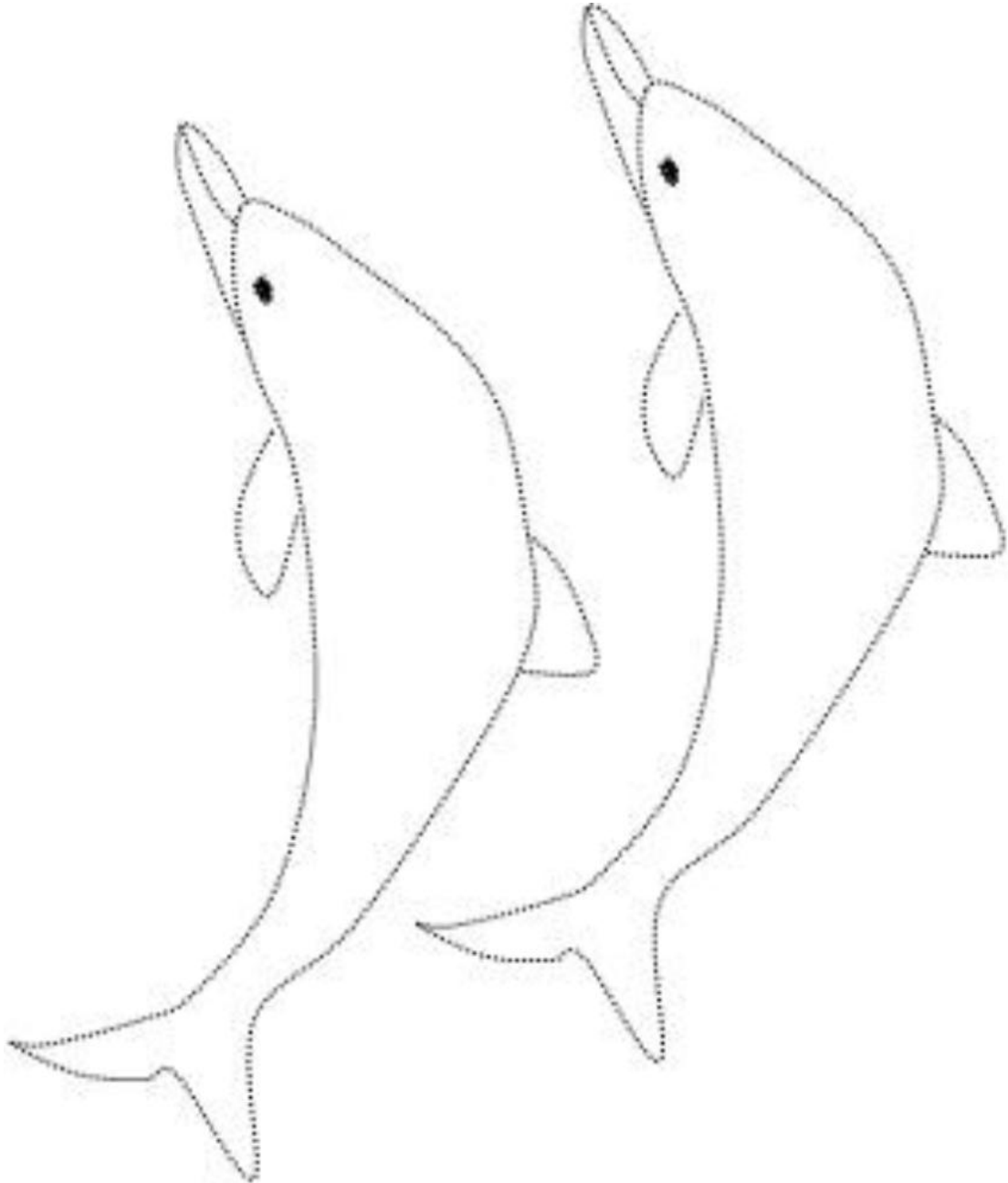
Ένωσε τις τελείες για να φτιάξεις τα παράθυρα.





Φύλλο εργασίας 3

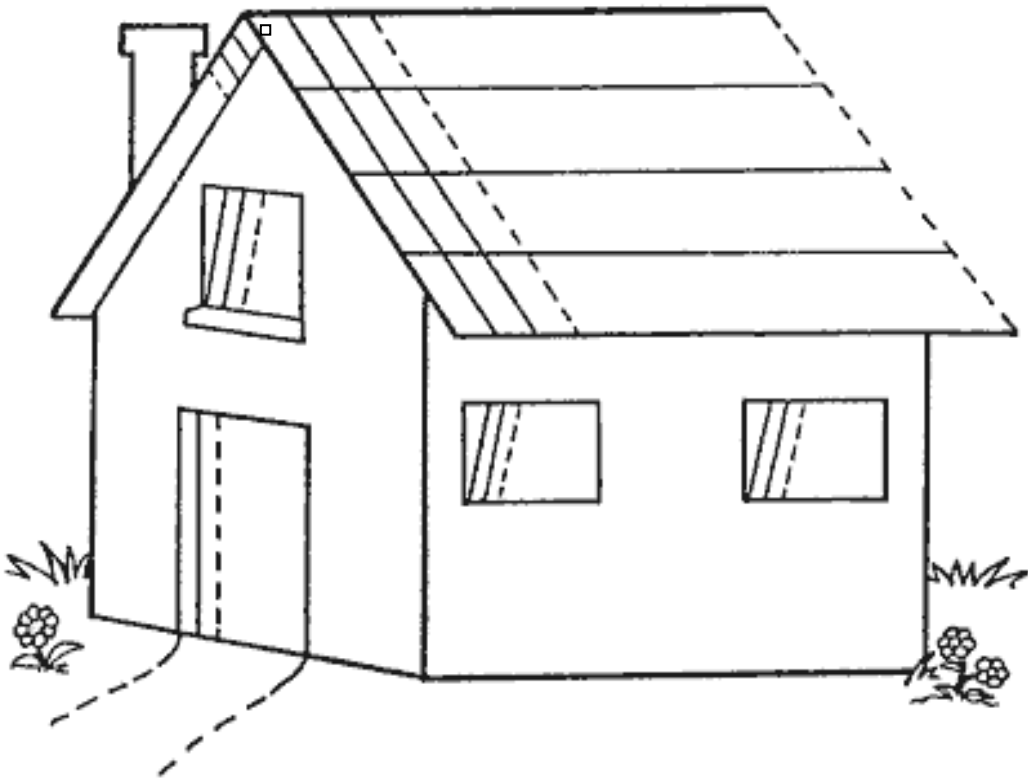
Ενώνω τις τελείες και χρωματίζω τα δελφίνια





Φύλλο εργασίας 5

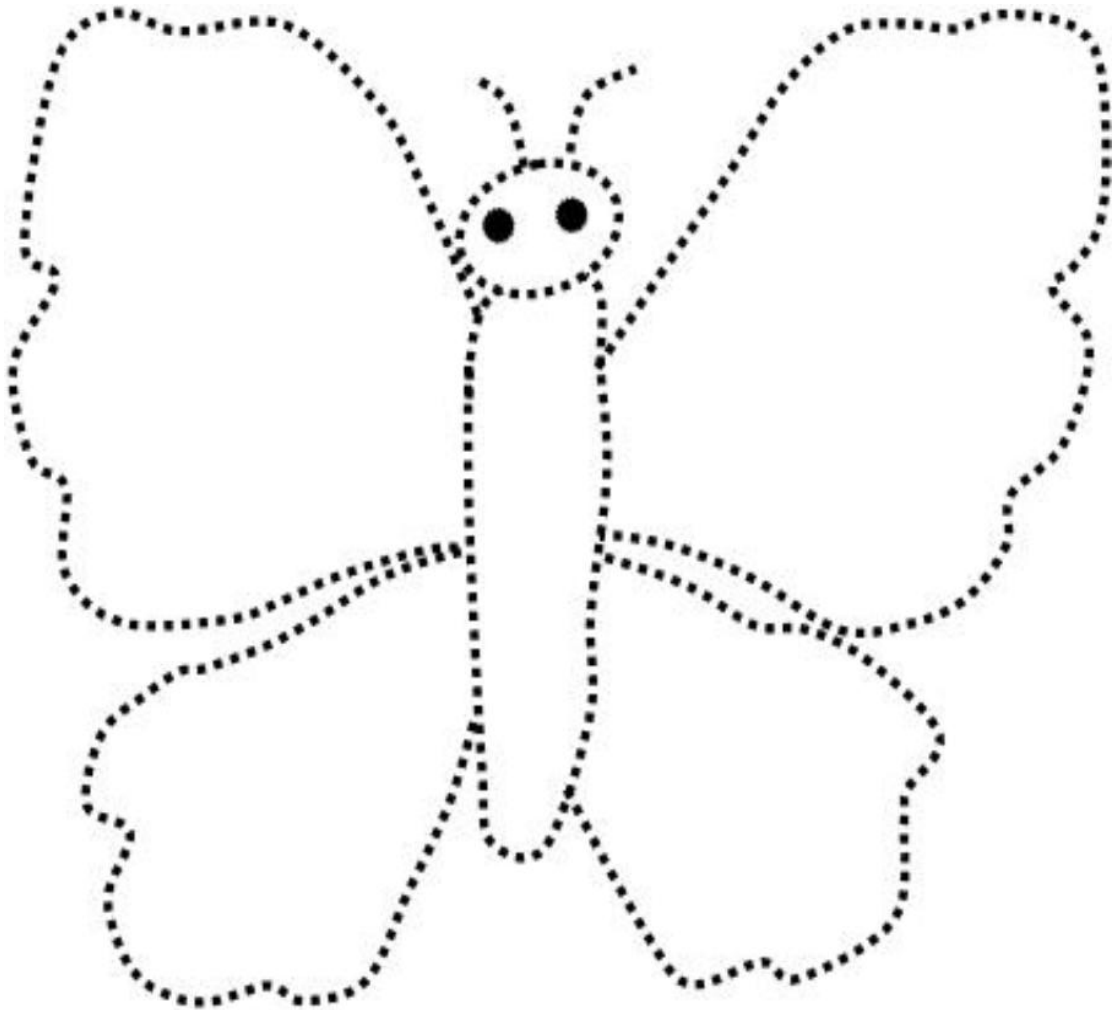
Ένωσε τις τελείες και συμπλήρωσε ότι λείπει για να φτιάξεις το σπίτι





Φύλλο εργασίας 6

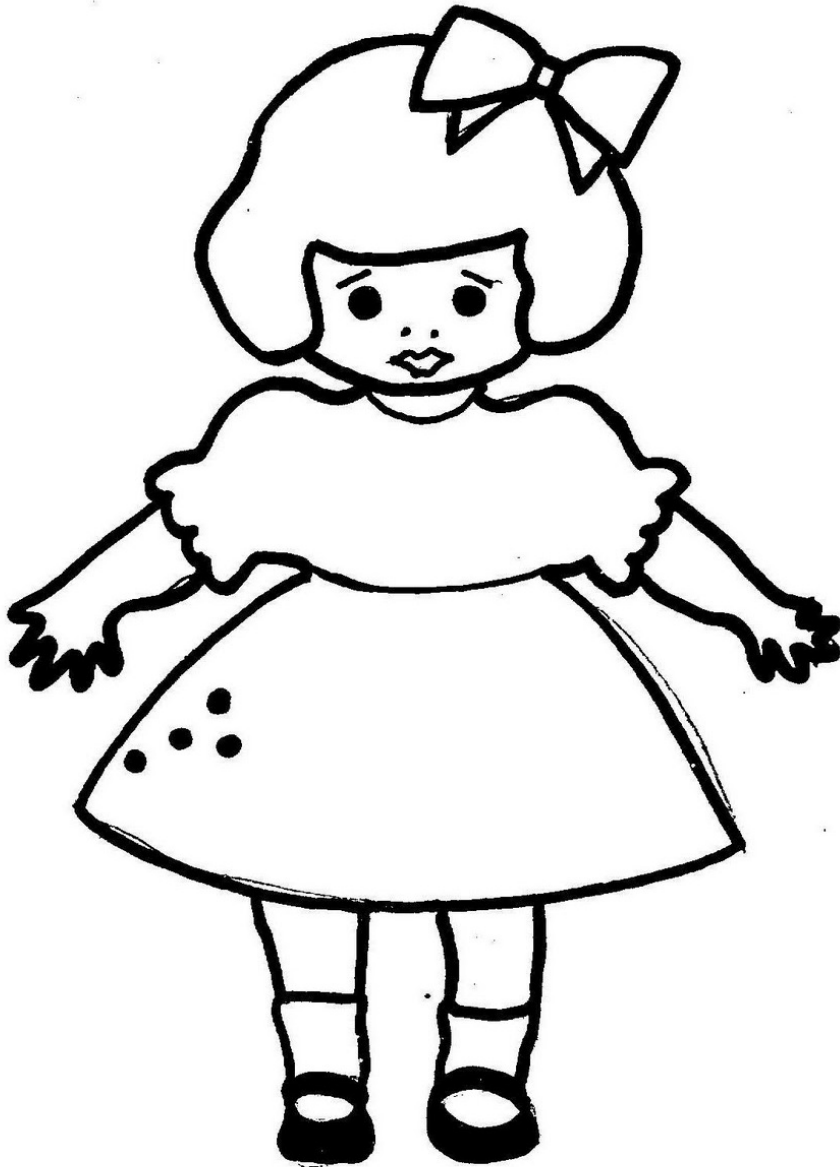
Ένωσε τις τελείες για να φτιάξεις μια πεταλούδα





Φύλλο εργασίας 7

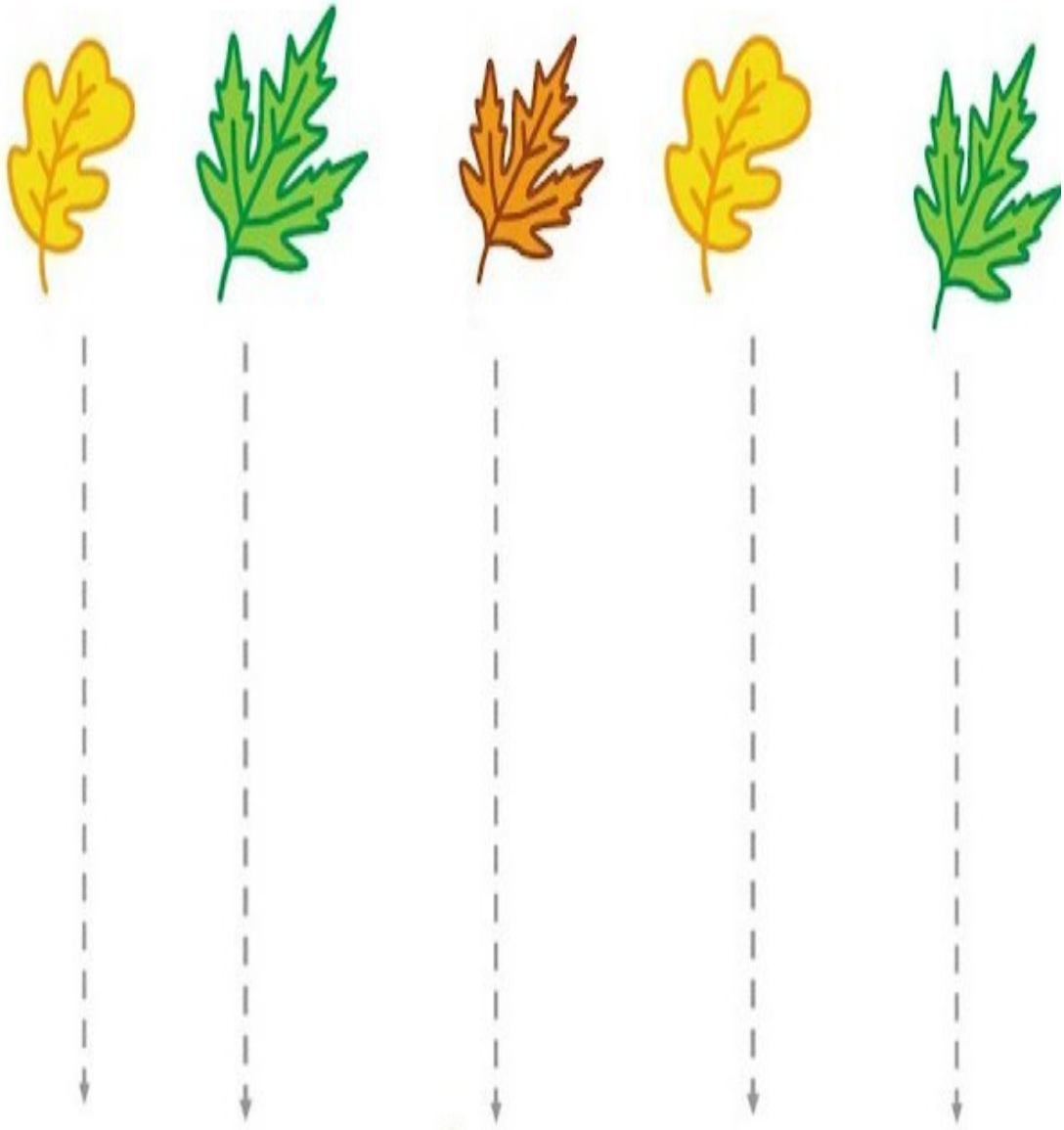
Στόλισε το φόρεμα τις κούκλας με παρόμοιες βούλες





Φύλλο εργασίας 8

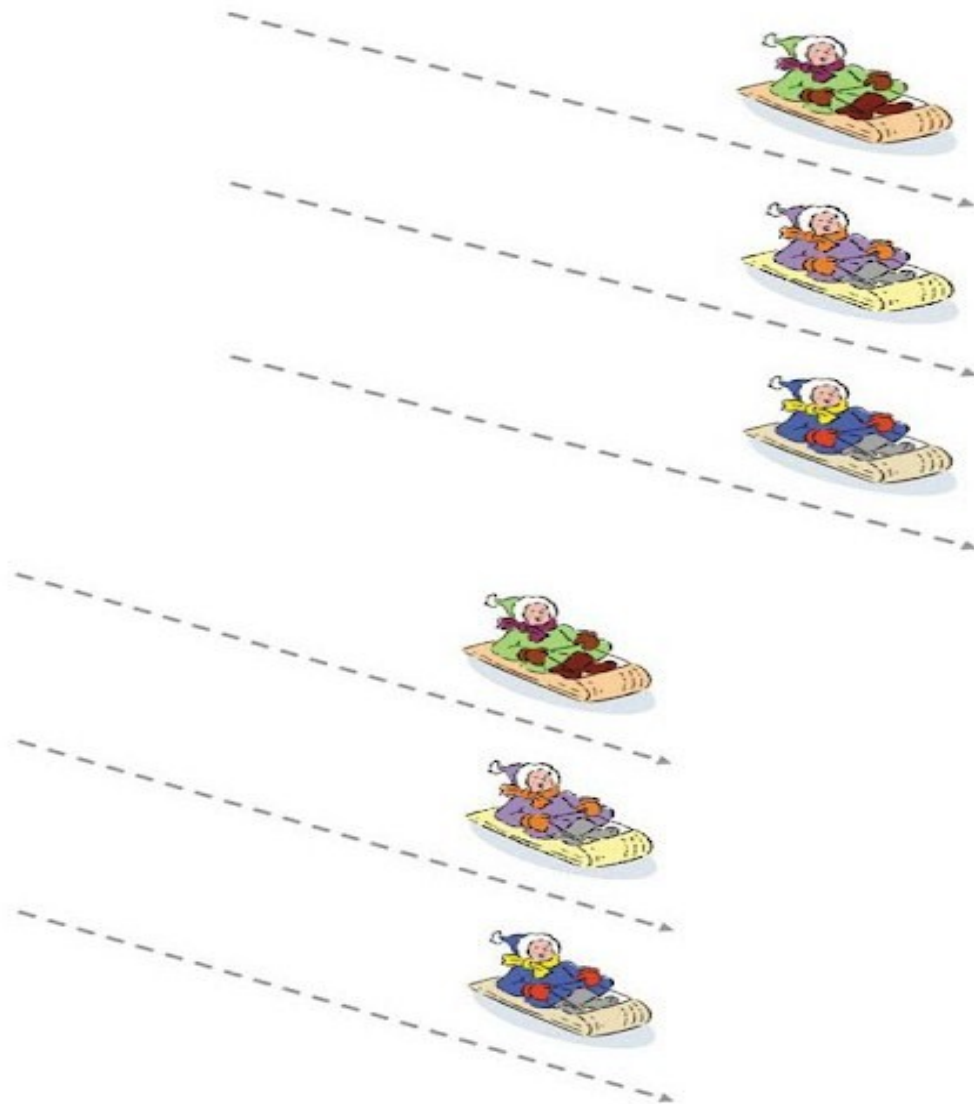
Τα φθινοπωρινά φύλλα πέφτουν προς τα κάτω.. ζωγράφισε την πορεία τους





Φύλλο εργασίας 9

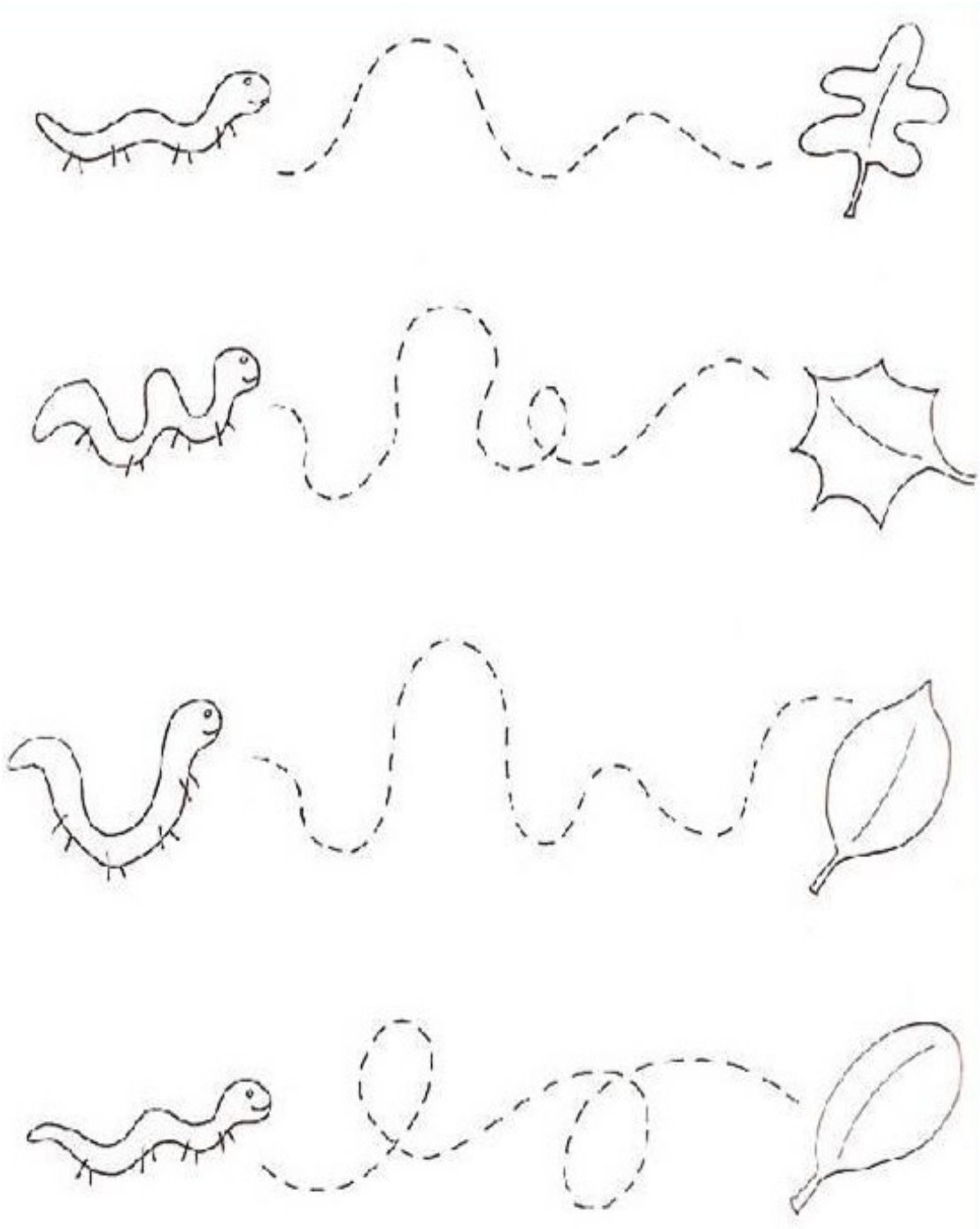
Τα έλκηθρα κατεβαίνουν το χιονισμένο βουνό... ζωγράφισε την πορεία τους





Φύλλο εργασίας 10

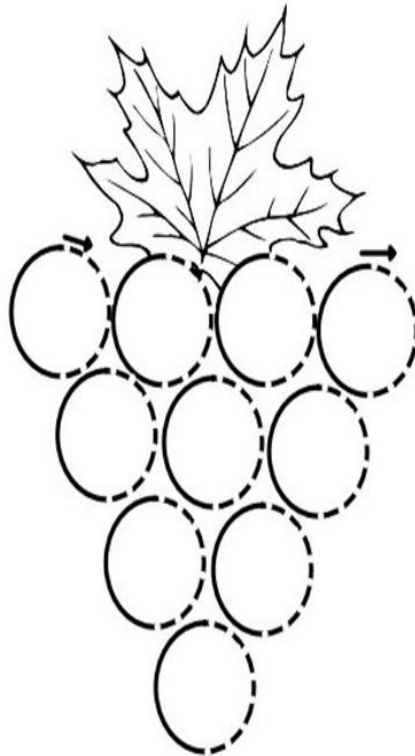
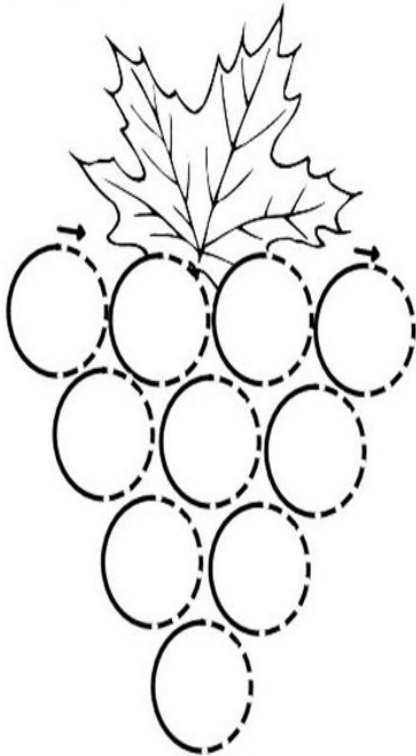
Τα σκουληκάκια τρελαίνονται για φυλλαράκια ...ζωγράφισε την πορεία τους





Φύλλο εργασίας 11

Ακολούθα τη διακεκομμένη γραμμή σύμφωνα με τη φορά του βέλους για να φτιάξεις τα σταφύλια και το γράμμα **ο**



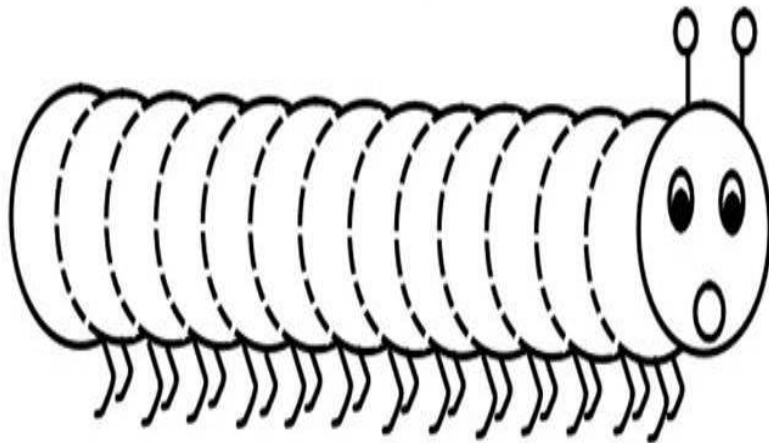
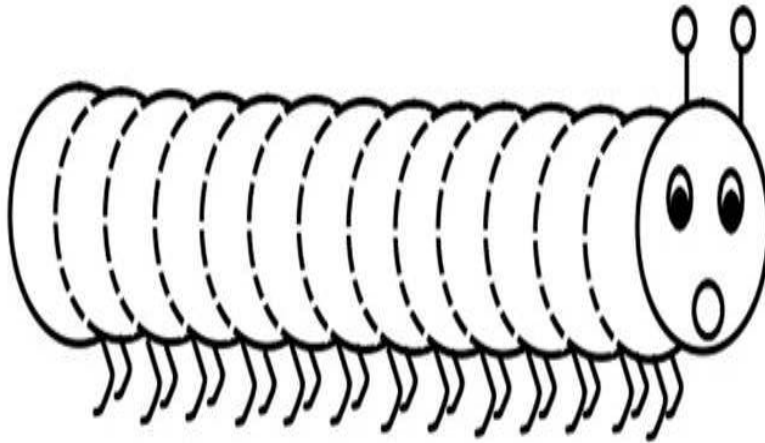
ο





Φύλλο εργασίας 12

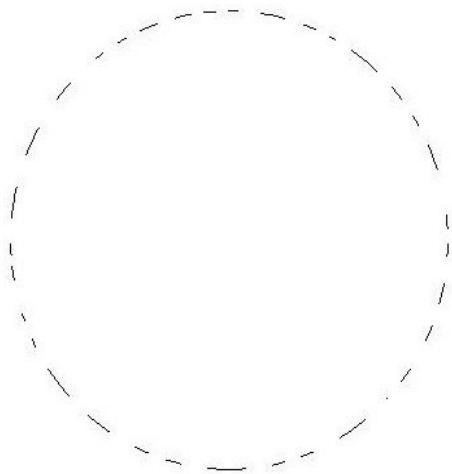
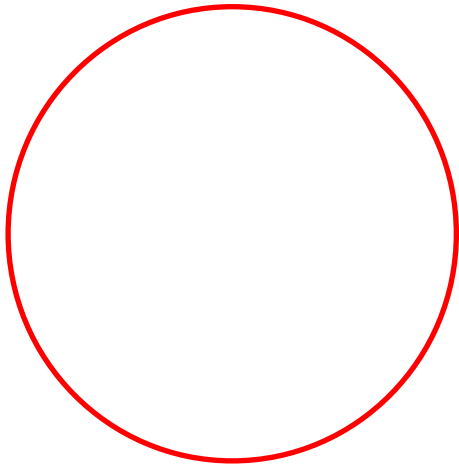
Ένωσε τις γραμμές για να φτιάξεις τα σκουληκάκια





Φύλλο εργασίας 13

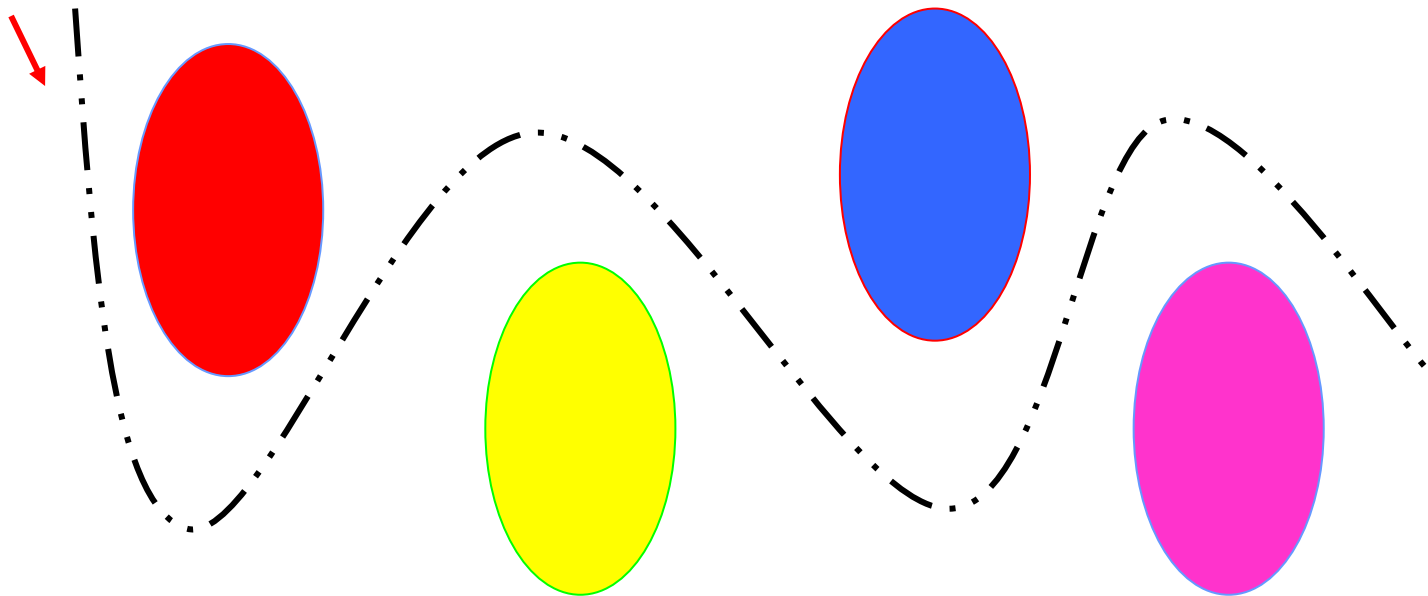
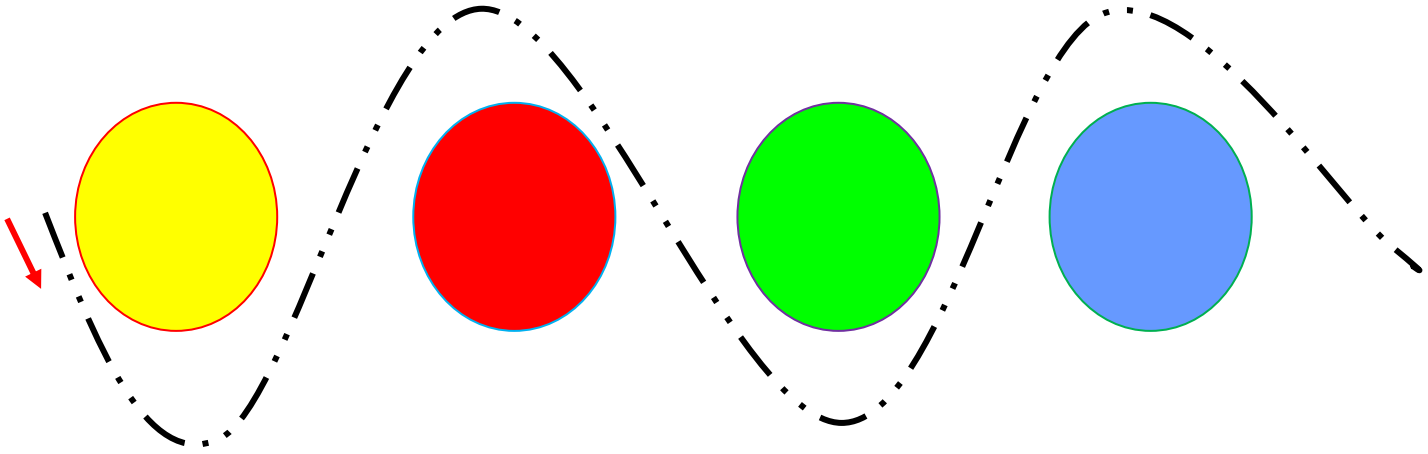
Ένωσε τις γραμμές για να φτιάξεις τα σχήματα





Φύλλο εργασίας 13

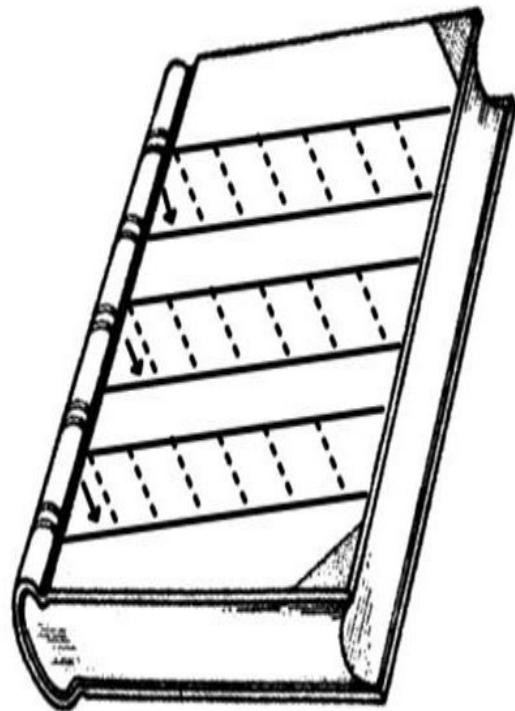
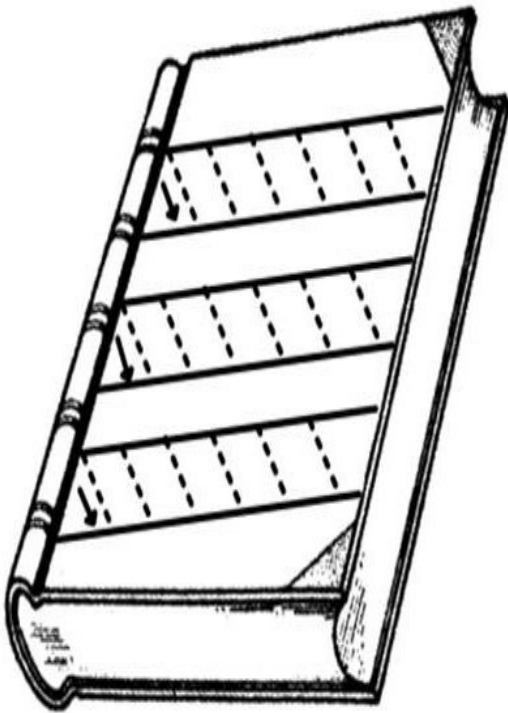
Ένωσε τις τελίτσες και σχημάτισε τις γραμμές γύρω από τους κύκλους.





Φύλλο εργασίας 14

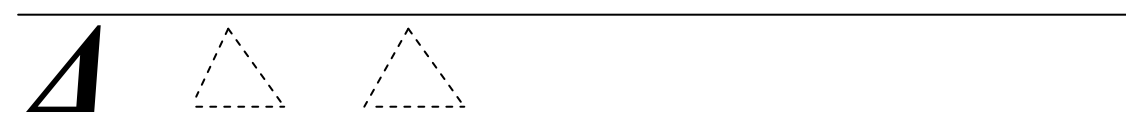
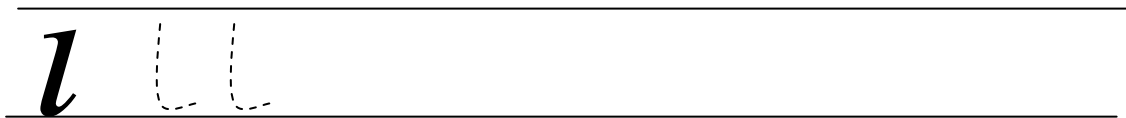
Ένωσε τις γραμμές για να φτιάξεις το βιβλίο.





Φύλλο εργασίας 14

Ένωσε τις γραμμές για να φτιάξεις το **ι** και το **Δ**.



5.2 Δυσορθογραφία



Φύλλο εργασίας 1

Διορθωτική αγωγή ορθογραφίας των άρθρων **η** και **οι**

Πρώτο βήμα

Δίνουμε στο παιδί λέξεις αρσενικού και θηλυκού γένους και το καλούμε να γράψει δίπλα τους το σωστό άρθρο, αφού πρώτα του γίνει κατανοητό τι είναι ενικός και τι πληθυντικός αριθμός των ονομάτων. Πρέπει δηλαδή το παιδί να μπορεί να ξεχωρίζει ανάλογα με το άρθρο το ένα και τα πολλά.

Δεύτερο βήμα

Δίνουμε στο παιδί έναρθρα ουσιαστικά και το καλούμε να υπογραμμίσει όσα από αυτά έχουν σωστό άρθρο.

Τρίτο βήμα

Δίνουμε λέξεις, προτάσεις η και μικρά κείμενα στο παιδί με λανθασμένα άρθρα και το καλούμε να διορθώσει τα λάθη.

Τέταρτο βήμα

Δίνουμε λέξεις στον ενικό και το παιδί καλείται να συμπληρώσει τον πληθυντικό αριθμό και το αντίστροφο.

Ασκήσεις

1. Συμπλήρωσε τα παρακάτω ουσιαστικά με το σωστό άρθρο.



.....θάλασσα



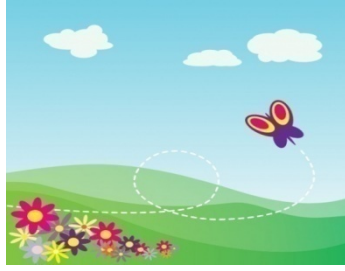
..... ντομάτα



... γάτα



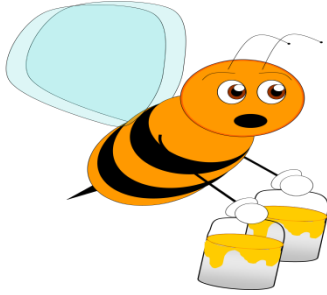
..... αλεπού



.....άνοιξη



.....κιθάρα



..... μέλισσα



.... άνθρωποι



.... δρόμοι

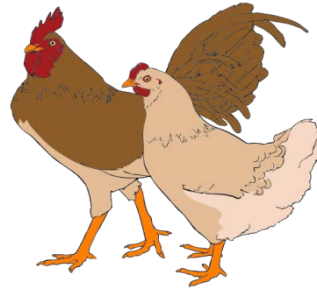
© Pamela
Acclaimimages.com
0515-0811022-3312



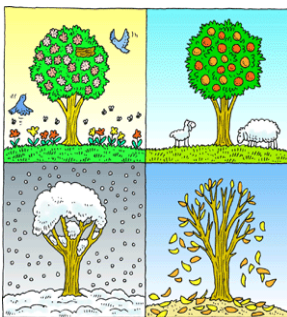
..... αστυνομικοί



..... ώρες



..... κόττες



..... εποχές



... μαθητές



.... Πεταλούδες

2. Υπογράμμισε τις λέξεις που έχουν σωστά άρθρα

η γεωργοί η νύχτα οι στάβλοι η γυναίκα οι θεία
οι αδελφή οι αρκούδα η εργάτες οι κανόνες
οι πηγές η νίκη οι κανόνες η μαθήτρια
οι ελπίδα οι δικαστές οι φωτιά οι θεατές
οι βοσκοί η ώρα οι σαλάτα η ανάγνωση
οι αγελάδα η γεωμετρία η ακριβοί οι καστανάδες
η κιθάρα οι δικαστές η αγοραστής οι θέληση η ζάχαρη
οι αλεπού η αχλαδιά η γονείς

3. Στις παρακάτω προτάσεις διόρθωσε τα λάθη που υπάρχουν στα άρθρα.

- ◆ **Οι μητέρα καθημερινά πηγαίνει για ψώνια.**
- ◆ **Η εργάτες δεν δουλεύουν την Κυριακή.**
- ◆ **Οι φωνή της δασκάλας μας είναι γλυκιά.**
- ◆ **Η πόλεις δεν έχουν αρκετές παιδικές χαρές.**
- ◆ **Οι μαθητές του σχολείου μας θα πάνε εκδρομή.**
- ◆ **Οι εποχή του καλοκαιριού είναι η καλύτερη.**
- ◆ **Οι σειρήνες ξανακούστηκαν στον περσικό κόλπο.**

4. Να μετατρέψεις τα παρακάτω ουσιαστικά από τον ενικό στον πληθυντικό αριθμό και το αντίστροφο όπως το παράδειγμα.

Η μηχανή

Οι μηχανές

Η θάλασσα



.....



.....

Οι κοπέλες



.....

Οι φωνές

Η εκδρομή



.....



.....

Οι μέρες

Η εφημερίδα



.....

Η πόρτα



.....



Φύλλο εργασίας 2

Διορθωτική αγωγή ορθογραφίας των ρημάτων σε **-ω**

Πρώτο βήμα

Δίνουμε στο παιδί ρήματα και του ζητάμε να συμπληρώσει τις καταλήξεις τους. Βασική προϋπόθεση είναι να αναγνωρίζει το παιδί τι είναι ρήμα.

Δεύτερο βήμα

Δίνονται στο παιδί ρήματα και το καλούμε να υπογραμμίσει όσα από αυτά έχουν σωστή κατάληξη.

Τρίτο βήμα

Δίνονται στο παιδί προτάσεις η και κείμενα και του ζητάμε να βρει και να διορθώσει τα λάθη που υπάρχουν στις καταλήξεις των ρημάτων.

Ασκήσεις

1. Συμπλήρωσε τις καταλήξεις των ρημάτων.



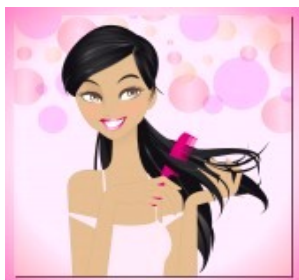
εγώ πίν.....



εγώ πλέν.....



εγώ τρέχ.....



Εγώ χτενίζ.....



Εγώ τρώ.....

Εγώ διβάζ.....



εγώ κλαί.....

εγώ μυρίζ.....



Εγώ ανοίγ.....



Εγώ παίζ.....



Εγώ μαγειρεύ.....



εγώ γράφ.....

2. Υπογράμμισε το σωστό ρήμα.

δαγκώνω – δαγκώνο

δίνω – δίνο

τραγουδο – τραγουδώ

ράβο- ράβω

παχαίνω – παχαίνο

αρχίζω – αρχίζο

ζωγραφίζω – ζωγραφίζο

σκουπίζο – σκουπίζω

αρέσω – αρέσο

ζεσταίνο – ζεσταίνω

3. Διόρθωσε τα λάθη στις καταλήξεις των ρημάτων που θα βρεις στο ποίημα.

*Με το χάραμα τ' αφήνω
το θαλάμι μου το φίνο,
για να βγαίνο στο κυνήγι
τι μπορεί να μου ξεφύγει.*

*Στρείδια , μύδια , καβουράκια
και λογής λογής ψαράκια
στα πλοκάμια μου τ' αρπάζω
και στο στόμα μου τα βάζω.*

*Μπρος πατό και πίσω πάω
Φάγε με , τι θα σε φάω.*



Φύλλο εργασίας 3

Διορθωτική αγωγή ορθογραφίας των ρημάτων σε **-αι** και **-ε**

Πρώτο βήμα

Δίνουμε στο παιδί προτάσεις και του ζητάμε να συμπληρώσει τις καταλήξεις τους. Βασική προϋπόθεση είναι να αναγνωρίζει το παιδί τι είναι ρήμα.

Δεύτερο βήμα

Δίνονται στο παιδί προτάσεις και το καλούμε να διαλέξει και να συμπληρώσει τα κενά.

Τρίτο βήμα

Δίνονται στο παιδί προτάσεις η και κείμενα και του ζητάμε να βρει και να διορθώσει τα λάθη που υπάρχουν στις καταλήξεις των ρημάτων.

Ασκήσεις

1. Συμπλήρωσε τις καταλήξεις των ρημάτων.

[εγώ] πλένομαι με νερό και σαπούνι.

[εμείς] πλένουμε τα ρούχα στο πλυντήριο

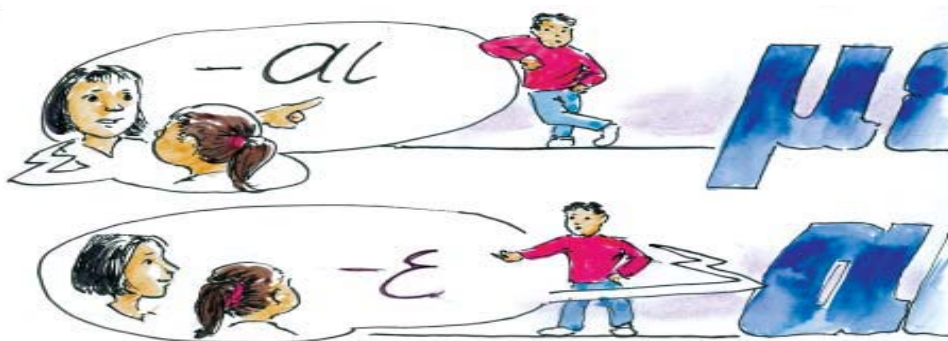


- ❖ Λέγομ..... Γιώργος πετρόπουλος και είμαι μαθητής Δ' δημοτικού
- ❖ Ενδιαφέρομ..... πολύ για το θέατρο. Εσύ;
- ❖ Πότε έχουμ..... διαγώνισμα στα μαθηματικά;
- ❖ Εμείς φεύγουμ.... τώρα. Εσείς μπορείτε να έρθετε λίγο αργότερα;

- ❖ Χαίρομ..... πολύ που τα κατάφερες και ήρθες , Πέτρο.
- ❖ Μαμά , μπορούμ... να πάμ... μαζί για ψώνια. Χτενίζομ....., ντόνομ..... και έρχομ..... αμέσως !

2. Διάλεξε ε ή αι και συμπλήρωσε τα κενά.

Ο Γιώργος χτενίζεται πολύ προσεκτικά.
Γιατί χτενίζετε το σκύλο με τη βούρτσα της γιαγιάς;



- Αυτή η άσκηση λύνετ.... Με δυο τρόπους.
- Για να δούμε , παιδιά , θα λύσετ.... Αυτήν την άσκηση;
- Η μαμά είναι στη δουλεία . Γιατί δεν πλένετ.... τα πιάτα να της κάνετε έκπληξη;
- Αυτό το παιχνίδι παίζετ.... μόνο με τέσσερις παίχτες.
- Παιδιά , σταματήστε να παίζετ.... με το τηλέφωνο.
- Αυτός ο χυμός είναι πολύ ζινός ! Δεν πίνετ..... .
- Πότε θα γράφετ.... τις ασκήσεις της φυσικής;
- Παιδιά, γιατί δεν πίνετ..... την πορτοκαλάδα σας;

3. Διόρθωσε τα λάθη στις προτάσεις , όπου υπάρχουν

1. Πώς λέγετε ο μαθητής που κάθεται με την Μαρία; λέγεται
2. Πρέπει να μάθετε να γράφεται σωστά το ονομά σας. _____
3. Ο πέτρος έσπασαι το καλό βάζο της γιαγιάς. _____
4. Δεν σας ακουσαμαι όταν φτάσαται. _____
5. Διαβασαι αυτό το βιβλίο , θα σου αρέσει πολύ. _____
6. Θα θυμάμαι πάντα τις φετινές διακοπές! _____
7. Δεν φοβάσε να γυρίζεις μόνος σου σπίτι το βράδυ; _____
8. Πως έσπασε το βάζο; _____





Φύλλο εργασίας 4

Συμπλήρωσε με **-ισα** ή **-ησα**.



Αγαπάω → _____



Οδηγάω → _____



Περπατάω → _____



Μιλάω → _____



Χτενίζω → _____



Ξυρίζω → _____



Μορρίζω → _____



Φύλλο εργασίας 5

1. Συμπληρώνω με **ποίο** / **πιο** και **ποια** / **πια**, όπως στο παράδειγμα.



Ποια τσάντα θέλεις ; την κόκκινη η την μπλέ;

_____ μάθημα σου αρέσει πιο πολύ;

Ο Γιάννης είναι ο _____ ψηλός μαθητής της τάξης.

_____ είναι το αγαπημένο σου τραγούδι.

_____ παιδιά θα πάνε εκδρομή;

Σε αγαπάς πολύ, _____ πολύ δε γίνεται.

Τώρα νιώθω _____ καλά που είπα την αλήθεια.

Είσαι _____ πολύ μεγάλος για να γκρινιάζει.

Έχουν περάσει _____ τρία χρόνια από τότε

τελευταία φορά.

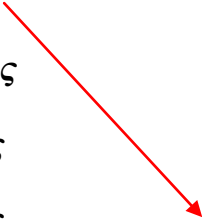
.<<Από τα πολλά που μου 'χεις καμωμένα δε σ

, δε σε θέλω _____ ..>>



2. Αντιστοίχησε αυτά που ταιριάζουν όπως στο παράδειγμα

<i>εγώ</i>	<i>τρέχουν</i>	<i>εγώ</i>	<i>κρύβεσαι</i>
<i>εσύ</i>	<i>τρέχουμε</i>	<i>εσύ</i>	<i>κρύβεται</i>
<i>αυτός</i>	<i>τρέχω</i>	<i>αυτός</i>	<i>κρυβόμαστε</i>
<i>εμείς</i>	<i>τρέχει</i>	<i>εμείς</i>	<i>κρύβονται</i>
<i>εσείς</i>	<i>τρέχεις</i>	<i>εσείς</i>	<i>κρύβεστε</i>
<i>αυτοί</i>	<i>τρέχετε</i>	<i>αυτοί</i>	<i>κρύβομαι</i>



βιβλιογραφία

Ελληνική

Αθανασιάδη Ε. (2001) Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης. Διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας. Αθήνα: Καστανιώτη.

Αλεξάνδρου Κ., (1988) Μαθησιακές δυσκολίες, εκδ. ανιά, Αθήνα

Αναστασίου Δ. (1998) Δυσλεξία. Θεωρία και έρευνα. Όψεις πρακτικής. Αθήνα: Άτραπος.

Γιαννετοπούλου, Αγγελική Λ (2007) . ΜέταΦΩΝ τεστ : Τεστ φωνολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση / Αγγελική Λ.

Γιαννετοπούλου, Λιουντιμίλα Κιρπότην. - 1η έκδ. - Αθήνα : Ιατρικές Εκδόσεις Κωνσταντάρας. Έρευνήτες: Βαγγέλης Βασιλείου, Αγγελική Γιαννετοπούλου, Μαρία Γιαννουλάκη, Όλγα Ιωάννοβιτς, Γιώργος Καλομοίρης, Ευδοκία Καρδαμίτση, Λιουντιμίλα Κιρπότην, Σπυριδούλα Λάζαρη, Ειρήνη Λαμπίρη, Ειρήνη Λεβαντή, Αθανασία Μανέτα, Μαρία Μαυρουδή, Παρή Μεράβογλου, Νίκη Παπακώστα, Μαρία Παπαντωνίου, Βαρβάρα Ρούσσου, Στέλλα Σαντζακλή, Γιούλη Σκουρογιάννη, Άννα Σταμάτη, Λουίζα Φωκά.

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Επιστημονικός υπεύθυνος 'εργου ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ. ΠΟΡΠΟΔΑΣ ΠΑΤΡΑ 2005
ΕΚΔΟΣΗ : ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006
ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Ζακοπούλου , Β. (2005) . Τεστ πρώιμης αντίχνευσης δυσλεξίας. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα , Αθήνα

Κάκουρος , Ε & Μανιαδάκη , Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα : Τυπωθήτω

Κασσέρης, Χ. (2002) *Η δυσλεξία, θεωρητική προσέγγιση. Παιδαγωγική αντιμετώπιση. Εκδόσεις: Σαββάλα, Αθήνα*

Κολιάδης Εμ. – Πολυχρονοπούλου Στ., (1991), *Μαθησιακές δυσκολίες, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα*

Κυπριωτάκης Α., (1989), *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους, εκδ. Ψυχοτεχνική, Ηράκλειο.*

Μαντόγλου. Σ. Σαμαρτζής & Ν. Χηστάκης (επιμ). *Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας. Αθήνα: Καστανιώτης.*

Μήτσιου-Δακτύλα, Γ. (2008) *Δυσλεξία. Νευροψυχολογία μαθησιακών διαταραχών. Διάγνωση και αντιμετώπιση. Αθήνα: Χρ. Ε. Δάρδανος.*

Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές δραστηριότητες στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. <<Μεταγινώσκειν>>, κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Διδακτορική διατριβή, παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος*

Παντελιάδου Σ (2000) *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*

Παντελιάδου Σ.-Μπότσας Γ. (2007) *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Γράφημα*

Παρασκευόπουλος Ιωάννης Ν. (1999) *Αθηνά τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης εκδ. - Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,*

Πολομαρκάκη Ε., *Δυσορθογραφία, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τόμος 3, 1989, Ελληνικά Γράμματα.*

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). *Ο δυσλεξικός έφηβος. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β*

Σουζάνα παντελιάδου (2000), Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη τι και γιατί. Εκδόσεις ελληνικά γράμματα ,Αθήνα

Σπαντιδάκης Ι. (2004) Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός , Δ.Ε. (1999), δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα

Στασινός Δ. (1999) Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης. Αθήνα: Gutenberg.

Τάνταρος, Σ. (1999). Η εξέλιξη των μηχανισμών οικειοποίησης της γραπτής γλώσσας στο παιδί. Γλώσσα 47, 57-75

Τάνταρος , Σ. & Βάμβουκας,Μ. (1999). Η επινοημένη γραφή από παιδιά του νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Στο Στ.Παπαστάμου, Σ. Κανελλάκη, Α.

Τάφα, Ε. (1995). Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας.. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τομαράς Ν. (2008) Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.

Τρίγκα – Μερτίκα , Ε. (2010). Μαθησιακές δυσκολίες , γενικές και ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες – Δσλεξία. Εκδόσεις : Γρηγόρη , Αθήνα.

Φλωράτου Μ. (1989) Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά.

Ανάγνωση-γραφή-ορθογραφία. Διδακτικά προγράμματα για αντιμετώπιση στο σχολείο και στο σπίτι. Αθήνα: Οδυσσέας.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Bateman, B. (1965). An educator's view of the diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (ed) Learning Disorders, Vol. 1 Special Child Publications, Seattle, WA

. Curto, L.M, Morillo, M.M.,& Teixido, M.M. (1998). Γραφή και ανάγνωση Ι. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.

Ferreiro, E & Teberosky, A (1982). Literacy before schooling. London : Heinemann educational

Ferreiro , E (1986). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. Στο W.H Teeale & E. Sulzby (επιμ). Emergent literacy : writing and reading. Norwood, NJ :Ablex

Ferreiro, E. (1990). Literacy development: psychogenesis. Στο Y.M. Goodman (επιμ). How children construct literacy : piagetian perspectives. Delaware : international Reading Association

Garton , A & Pratt, C. (1989). Learning to be literate. The development of spoken and written language. Oxford : Blackwell

Hall, N. (1987). The emergence of literacy. Kent: Hodder & Stoughton.

Hall J.K. Salas ,B.,& Grimes. A.E (1999) evaluating and improving written expression- A practical guide for teachers (3rd ed). Austin : texas :Pro-ed

Hood, A.,& Jonson, R. (1991). Assessment in counseling: A guide to the use of psychological assessment procedures. Alexandria, VA: American Association of Counseling Development

Hudson, J. (1990). The teacher's role in early writing development. Education , 3, 34-40

Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2000). "The Great Divide in Special Education: Inclusion, Ideology and Research", in Advances in Learning and Behavioural Disabilities, Volume 14, pp 179-215.

Kirk, S.A. (1972). Educating exceptional children, Houghton-Mifflin, Boston.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1987). Learning disabilities and the preschool child, Asha, 29, 35-38.

Papandropoulou , I. & Sinclair, H. (1974). What is a word? Experimental study of children's ideas on grammar. *Human Development*, 17, 241-258.

Sulzby, E. (1990). Assessment of writing and children's language while writing. Στο L.M Morrow & J.K. Smith (επιμ.) *assessment for instruction in early literacy*. New jersey: Prentice-Hall.

Swanson , H.L.,Cooney , J.B. & O'Shaughnessy, T.E. (1998). Learning disabilities and memory. In B.Y.L. Wong (ed). *Learning about learning disabilities* (pp.107-162). San Diego , CA: Academic Press.

Internet

el.wikipedia.org

www.pi-schools.gr

www.childmentalhealth.gr

astropeleki.wordpress.com

www.specialeducation.gr

ygeianews.gr

www.ergotherapy.gr/disgrafia.

www.gkoltsiou.gr

www.paidiatros.com

dyslexiaathome.blogspot.gr

www.anptyxi.com.gr

paidagwgos.blogspot.gr

www.anptyxikaikinisi.gr

www.autepignosi.gr