

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Εκπαίδευσης
στην Εφαρμοσμένη Πληροφορική

Σωτηριάδου Μαργαρίτα

«Η αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες- δυσλεξία στην Α' Βάθμια εκπαίδευση. Μια μελέτη περίπτωσης σε Δημοτικό Σχολείο της Κύπρου »

Διπλωματική εργασία

Επιβλέπουσα: Δέσποινα Μακρίδου – Μπούσιου

Θεσσαλονίκη 2007-2008

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδες
ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	1
1.1 Γενική διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.....	1
1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης.....	3
1.3 Ερωτήματα της μελέτης.....	4
1.4 Όρια και περιορισμοί της έρευνας.....	5
1.5 Πρωτοτυπία της έρευνας και παραγόμενα οφέλη.....	6
1.6 Αποσαφήνιση των όρων.....	7
1.7 Διάρθρωση της μελέτης.....	8
A' ΜΕΡΟΣ	
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	10
2.1 Η διαδικασία της μάθησης και οι γνωστικές λειτουργίες.....	10
2.2 Μελέτες που έχουν γίνει για τη δυσλεξία.....	15
2.3 Ορισμός της δυσλεξίας / Ειδική μαθησιακή δυσκολία.....	19
2.4 Κριτήρια Δυσλεξίας του Dumont	28
2.4.1 Το κριτήριο της ιδιαιτερότητας.....	29
2.4.2 Το κριτήριο της κανονικής νοημοσύνης	29
2.4.3 Το κριτήριο της απόκλισης.....	30
2.4.4 Το κριτήριο του αποκλεισμού.....	30
2.4.5 Το κριτήριο της γλωσσικής εξέλιξης.....	31
2.4.5.1 Φωνολογία –φωνολογικές ικανότητες.....	31
2.4.5.2 Μορφολογική ετοιμότητα και μορφολογική συνείδηση.....	32
2.4.5.3 Στο συντακτικό της γλώσσας	32
2.4.5.4 Η σημασιολογία.....	32
2.4.6 Το κριτήριο της δυσαρμονίας στο προφίλ της νοημοσύνης.....	34
2.4.7 Το κριτήριο της κληρονομικότητας.....	34
2.5 Αίτια Δυσλεξίας.....	34
2.6 Τύποι της δυσλεξίας.....	40
2.7 Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δυσλεκτικών ατόμων.....	42
2.8 Δυσλεξία και Μαθηματικά.....	46
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	
ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	51

3.1 Οι παράγοντες που συμβάλουν στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας σαν ειδικό μαθησιακό πρόβλημα.....	56
3.2 Μεθοδολογία	57
3.2.1 Γενικές αρχές διδασκαλίας.....	60
3.2.2 Περιγραφικά στάδια της μεθόδου από το Α ως το Ω (Alpha to Omega).....	64
3.2.2.1 Τεχνικές και στρατηγικές για την ανάγνωση.....	67
3.2.2.2 Περιγραφικά στάδια διαδικασίας στην ορθογραφία.....	70
3.2.2.3 Τεχνικές-στρατηγικές στη διαδικασία του γραπτού λόγου -σκέφτομαι και γράφω.....	71
3.2.3 Οι Μέθοδοι Διδασκαλίας Γραπτού Λόγου «Δ. Μαυρομμάτη» για παιδιά με Δυσλεξία.....	72
ΠΩΣ ΟΙ Η/Υ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΝ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	78
4.1 Λύσεις λογισμικού.....	80
4.1.1 Αναγνώριση της Φωνής ως εργαλείο Υπαγόρευσης(Speech Recognition as Dictating Tool).....	80
4.1.2 Χαρακτηριστικά των συστημάτων ομιλίας (Characteristics of speech systems)	81
4.1.3 Προγράμματα Υποβοήθησης της Μνήμης (Memory Aid Software).....	84
4.1.4 Προγράμματα Διαχείρισης Χρόνου και Καθημερινού Σχεδιασμού (Daily Planning and Time Management Software).....	85
4.2 Μαθηματικό Λογισμικό (Mathematics Software).....	86
4.3 Εργαλεία Εκπαίδευσης στην Πληκτρολόγηση (Typing Training Tools)..	87
4.4 Λογισμικό Περιγράμματος και Σύνθεσης Ιδεών (Brainstorming and Outlining Software).....	87
4.5 Λογισμικό Αναφοράς, Λεξικά και Εγκυκλοπαίδειες (Reference Software, Dictionaries & Encyclopedias).....	89
4.6 Ηλεκτρονικά Βιβλία (Electronic Books)	90
4.7 Ενισχυτικό Λογισμικό (Enabling or Access Software).....	91
4.7.1 Προγράμματα Κειμένου σε Ομιλία (Text To Speech Programs and Echo options)	91

4.7.2 Ορθογράφοι με Ομιλία (Talking Spell Checkers).....	92
4.7.3 Αυτόματη Διόρθωση Αναγραμματισμών (Spelling Auto Correction).....	92
4.7.4 Πρόβλεψη Λέξεων και επέκταση Συντμήσεων (Word Prediction and Abbreviation Expansion).....	93
4.9.5 Ομόφωνα (Homophones).....	93
4.8 Φορητές Συσκευές (Portable Devices)	94
4.8.1 Προσωπικοί Ψηφιακοί Βοηθοί (PDAs-Personal Digital Assistants).....	94
4.8.2 Φορητές Συσκευές Σάρωσης (Mobile Scanning Devices).....	94
4.8.3 Φορητοί Ορθογράφοι (Handheld Spell Checkers)	95

Β' ΜΕΡΟΣ

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥΣ.....	96
5.1 Η ειδική εκπαίδευση στο Δ' Δημοτικό Σχολείο Πάφου	100
5.2 Μελέτες περιπτώσεων.....	102
5.2.1 Case study 1.....	104
5.2.2 Case study 2	113
5.2.3 Case study 3.....	123
5.2.4 Case study 4.....	133
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ.....	142
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	146
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	165

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει την αποτελεσματικότητα της συστηματικής εφαρμογής διδακτικών μεθόδων και υποστηρικτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που σκοπό έχουν την πλήρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και γενικά την πρόοδο και ευημερία των παιδιών με δυσλεξία.

Χρησιμοποιώντας την μέθοδο της παρατήρησης, μέσω της δικής μου εμπειρίας από τις περιπτώσεις σε παιδιά με δυσλεξία που έχω παρακολουθήσει (στο 4^ο Δημοτικού Σχολείου Πάφου στην Κύπρο), αναλύονται σε βάθος οι πληροφορίες που πρέπει να γνωρίζει κάποιος.

Παρουσιάζεται το ιστορικό του κάθε παιδιού, οι προαναγνωστικές / αναγνωστικές του δεξιότητες, η εξοικείωση με τις μαθηματικές έννοιες και πράξεις, η ικανότητα επικοινωνίας, η γραπτή έκφραση και γενικότερες κοινωνικές συμπεριφορές.

Καταγράφεται η διδασκαλία με το παραδοσιακό τρόπο και οι διάφορες διδακτικοί μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρακολούθησής μου στην ειδική τάξη, έχοντας σαν κύριο άξονα τους γενικούς στόχους από το ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας μου, δίνεται έμφαση στους ειδικούς στόχους του δεκαπενθήμερου προγραμματισμού 11/4/2007-26/4/2007, στο οποίο παρευρισκόμουν.

Μελετάται η έννοια και οι ορισμοί της δυσλεξίας, τα χαρακτηριστικά, τα αίτια και οι βασικές θεωρίες για την αιτιολόγηση της και επιχειρείται μια ανασκόπηση ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, προκειμένου να εξεταστούν οι μελέτες που έχουν εκπονηθεί στο συγκεκριμένο πεδίο ανάλυσης.

Τα ευρήματα που προέκυψαν οδηγούν στο ότι η διδασκαλία με ειδικές μεθόδους, διευκολύνει την επεξεργασία του γλωσσικού υλικού για να μπορέσει το παιδί να αναπτύξει, σε επαρκές επίπεδο, τις δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας.

Η μη έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, ή η έλλειψη κατάλληλων χειρισμών για την αντιμετώπισή τους, έχει σαν αποτέλεσμα τη διαιώνιση του προβλήματος στην εφηβεία και στην υπόλοιπη ζωή τους. Η δυσλεξία - ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν με συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα.

Τέλος, κρίνεται αναγκαία η ενσωμάτωση των ηλεκτρονικών υπολογιστών όχι μόνο ως παρουσία στο χώρο, αλλά και ως καθημερινό εργαλείο δουλειάς και μάθησης. Η προσέγγιση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής με ένα εντελώς νέο τρόπο για τα παιδιά, όπως μπορεί να γίνει με τον η/υ, δημιουργεί μια καινούργια μαθησιακή κατάσταση και αποτελεί το κίνητρο για μια νέα προσπάθεια.

Σύμφωνα με τη μέθοδο της πολυαισθητηριακής προσέγγισης, όσο περισσότεροι κώδικες χρησιμοποιούνται στην προσπάθεια για απομνημόνευση του γλωσσικού υλικού, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες για επιτυχία, αφού με την εξάσκηση δραστηριοτήτων που απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των αισθήσεων διευκολύνεται η προσπάθεια του δυσλεξικού μαθητή για την εκμάθηση των συμβόλων.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν την πολυπληθέστερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και απασχολούν σημαντικό αριθμό μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και ερευνητών από πολλούς επιστημονικούς χώρους.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αυξημένα και αφορούν τόσο τον γνωστικό όσο και τον συναισθηματικό-κοινωνικό τομέα.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί σε μια πολυδιάστατη παρουσίαση βασικών πληροφοριών σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία, ώστε ο αναγνώστης να πληροφορηθεί, να εντοπίσει και να κατανοήσει τα αίτια και τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ένα άτομο με δυσλεξία-ειδική μαθησιακή δυσκολία. Καθώς επίσης, παρουσιάζεται η αποτελεσματικότητα της συστηματικής εφαρμογής διδακτικών μεθόδων και υποστηρικτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σκοπό έχουν την πλήρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και γενικά την πρόοδο και ευημερία των παιδιών αυτών.

Η επιλογή του θέματος αυτού έγινε λόγω της κοινωνικής ευαισθησίας μου σε τέτοια θέματα καθώς και από τη προσωπική μου εμπειρία έχοντας έναν αδερφό ο οποίος αντιμετωπίζει παρόμοιες μαθησιακές δυσκολίες και επιπρόσθετα της αναζήτησης διεξόδων και τρόπων που θα βοηθούσαν τα άτομα που αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες αυτές.

Στην έρευνα αυτή βοήθησαν αρκετοί άνθρωποι, που πρέπει να αναφερθούν, καθώς η συμβολή τους, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, ήταν καθοριστική.

Γι' αυτό θέλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην κυρία Δέσποινα Μακρίδου – Μπούσιου, επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, για την βοήθεια και κατανόηση της.

Ευχαριστώ επίσης την κυρία Σοφία Λάμπρου, ειδική παιδαγωγό του Δ' Δημοτικού Σχολείου Πάφου, στο οποίο διεξάχθηκε η έρευνα μου, για την προθυμία, την καθοδήγηση και την πολύτιμη συνεργασία μας, καθώς και τους μαθητές που συγκρότησαν το δείγμα της έρευνας μου.

Τέλος οφείλω να αναφερθώ στο πατέρα μου τον οποίο ευχαριστώ για τη συμπαράσταση του, την αποφασιστική επιμονή του και την ενθάρρυνση του

στην επιλογή του θέματος καθ' όλη την διάρκεια της έρευνας μου ,που ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη.

Εισαγωγή

Στόχοι και δομή της εργασίας

1.1 Γενική διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.

Σαν σύμπτωμα η δυσλεξία είναι γνωστή πάνω από 100 χρόνια και συνιστά ένα «ακανθώδες και προκλητικό πρόβλημα» (Στασινός σ.265). Τα διεθνή εκπαιδευτικά ιδρύματα δέχτηκαν την ύπαρξη της, χάρη στην ανάπτυξη της τεχνολογίας και στα μέσα πληροφόρησης. Με αυτή την εξέλιξη έφεραν στο φως όχι μόνο την ύπαρξη μιας τέτοιας γλωσσικής δυσλειτουργίας αλλά και το σημαντικό μεγάλο ποσοστό ατόμων που παρουσιάζουν αυτό το σύμπτωμα. Η φύση της δυσλεξίας είναι ακόμη σε ερευνητικό στάδιο και γι'αυτό δεν υπάρχει μια μόνο εξήγηση. Είναι με απλά λόγια μια απροσδόκητη αποτυχία, ή πολύ χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση και τη γραφή, που δεν δικαιολογεί η ηλικία ούτε οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες και το νοητικό επίπεδο του παιδιού. Χαρακτηρίζεται επίσης από ανεπαρκή επεξεργασία πληροφοριών, συμπεριλαμβανομένων και των δυσκολιών στη φωνολογική επεξεργασία, στη γρήγορη ονομασία και στην αυτοματοποίηση των βασικών ικανοτήτων. Μπορεί να υπάρχουν δυσκολίες στην οργάνωση, τη σειροθέτηση, τις κινητικές δεξιότητες (ψυχολογικές επιδράσεις) και μπορεί να συνδέεται και με δυσκολίες στην ομιλία κατά την πρώιμη ηλικία.

Είναι μια μαθησιακή δυσκολία που εξακολουθεί να προκαλεί αμφιβολίες και σύγχυση, λόγω κυρίως της ελλιπούς γνώσης καθώς και τις αιτίες που την προκαλούν. Μια δυσκολία που συνεπάγεται προβλήματα εκπαιδευτικά, ψυχολογικά και κοινωνικά τα οποία επηρεάζουν κάθε πλευρά της προσωπικότητας και της εξέλιξης του παιδιού. Είναι ένα πρόβλημα που δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να κατανοήσουν και συνεπώς να δεχτούν και να αντιμετωπίσουν με τον κατάλληλο τρόπο οι γονείς, οι δάσκαλοι και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί.

Οι μαθησιακές δυσκολίες γενικά, αφορούν κοινούς και απλούς μαθητές που αποτελούν το 15-20% του σχολικού πληθυσμού (Dobbins, 1986).

Στο ποσοστό αυτό συμπεριλαμβάνονται και τα παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να οφείλονται σε ψυχολογικά αίτια, ή σε περιβαλλοντικούς, κοινωνικό – οικονομικούς, ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες, ενώ οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται μόνο στις περιπτώσεις δυσλεξίας και δυσαριθμησίας. (Λιβανίου, 1994)

Αν γίνει αποδεκτό και αναγνωρισούν οι εκπαιδευτικοί ότι ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με τα οποία ασχολούνται καθημερινά, έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζουν μαθησιακή καθυστέρηση και συγκινησιακή ανασφάλεια, τότε το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να είναι προετοιμασμένο να αντιμετωπίσει αυτές τις αναπόφευκτες καθημερινότητες μέσα στο σχολικό χώρο.

Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η δύναμή τους να δίνουν κίνητρο για μάθηση (Brooks, 1997). Επιπλέον ενισχύοντας τη συγκέντρωση της προσοχής, βοηθούν τους μαθητές να δείξουν πόσο πραγματικά έχουν κατανοήσει κάτι (Detheridge, 1996). Εξίσου σημαντικό είναι και το γεγονός ότι η δουλειά στον υπολογιστή είναι μια προσωπική ενασχόληση η οποία μειώνει την έκθεση του μαθητή σε αρνητική κριτική ενώπιον των συμμαθητών του (Brooks, 1997).

Ο Singleton (1994) περιγράφει μια ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση στις απόψεις που αφορούν στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία: “θεραπεία και μάθηση” από τη μία πλευρά και “πρόσβαση και υποστήριξη” από την άλλη. Δηλαδή, θεωρεί ότι οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί που έχουν ασχοληθεί με το θέμα χωρίζονται σε δύο ομάδες: α) αυτούς που αντιμετωπίζουν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ως μέθοδο διδασκαλίας βασικών δεξιοτήτων και β) εκείνους που τους αντιμετωπίζουν απλά ως ένα μέσο που δίνει πρόσβαση στα καθημερινά μαθήματα. Ο ίδιος ο Singleton υιοθετεί μια πιο εκπαιδευτική προσέγγιση. Υποστηρίζει ότι τόσο η θεραπεία και η μάθηση όσο και η υποστήριξη και πρόσβαση των μαθητών είναι εξίσου σημαντικές.

Γι' αυτό λοιπόν σημαντική θεωρείται η έγκαιρη και αναλυτική διάγνωση των επί μέρους δυσκολιών που συνθέτουν το όλο πρόβλημα του δυσλεκτικού μαθητή, έτσι ώστε να επιλεγούν οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι οι οποίες θα βασίζονται στη συλλογική εργασία και στην ειδική μόρφωση καθώς και η

ανάπτυξη νέας διδακτικής προσέγγισης η οποία θα βοηθήσει τα άτομα με δυσλεξία – ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Παράλληλα πιστεύεται ότι είναι αναγκαία η ενσωμάτωση των ηλεκτρονικών υπολογιστών όχι μόνο ως παρουσία στο χώρο αλλά και ως καθημερινό εργαλείο δουλειάς και μάθησης

1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Βασικός σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας συστηματικής εφαρμογής διδακτικών μεθόδων και υποστηρικτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία, καθώς και η ενσωμάτωση μιας εναλλακτικής διδακτικής μεθόδου η οποία θα περιλαμβάνει ένα μείγμα παραμέτρων των ήδη υπαρχόντων διδακτικών μεθόδων.

Σ' αυτήν παρουσιάζονται τέσσερις περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία από τις οποίες ο αναγνώστης μπορεί να πληροφορηθεί, να εντοπίσει και να κατανοήσει τα αίτια και τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ένα άτομο με δυσλεξία-ειδική μαθησιακή δυσκολία. Οι περιπτώσεις αυτές εστιάζουν κυρίως στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, που μπορεί όμως να έχει σχέση με τη δυνατότητα συγκέντρωσης της προσοχής και της αντιληπτικής ικανότητας. Ο τρόπος διδασκαλίας των παιδιών αυτών είχε στόχο να περιλάβει δοκιμασίες εξέτασης αισθητηριακών και αντιληπτικών ικανοτήτων προσανατολισμού, χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου και διαφόρων μαθηματικών εννοιών και συμβόλων καθώς και ασκήσεις κοινωνικής προσαρμογής.

Για την επίτευξη του σκοπού της εργασίας, τίθενται οι επιμέρους στόχοι. Αρχικά, πρέπει να εξεταστεί το ενδεχόμενο διαιώνισης του προβλήματος της δυσλεξίας στην υπόλοιπη ζωή του ατόμου. Αποτέλεσμα που μπορεί να οφείλεται τόσο στην έλλειψη κατάλληλων χειρισμών όσον αφορά την κοινωνική προσαρμογή, τη γνωστική ανάπτυξη και τη συμπεριφορά, όσο και στην αδυναμία των υπαρχόντων διδακτικών μεθόδων που έχουν ως σκοπό την εκπαιδευτική τους κατάρτιση. Επιπροσθέτως, είναι αναγκαία η διερεύνηση της συνύπαρξης δυσλεξίας με κοινωνικά προβλήματα και τέλος κατά πόσο η

εφαρμογή υποστηρικτικών προγραμμάτων με τη χρήση της νέας τεχνολογίας μπορούν να δημιουργήσουν ένα κατάλληλο περιβάλλον για αποτελεσματικότερη μάθηση.

1.3 Ερωτήματα της μελέτης

Η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών, έχει αναδείξει μια σειρά από χαρακτηριστικά, που είναι κοινά σε ένα μεγάλο αριθμό μαθητών. Τα ερωτήματα που προκύπτουν και θα ερευνηθούν είναι:

- ✘ Η μη έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών που συνοδεύεται με την έλλειψη κατάλληλων χειρισμών για την αντιμετώπισή τους, έχει σαν αποτέλεσμα τη δαιώνιση του προβλήματος στην εφηβεία και στην υπόλοιπη ζωή τους;
- ✘ Αυτά τα χαρακτηριστικά σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη και τις γνωστικές λειτουργίες, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά;
- ✘ Συνυπάρχουν η δυσλεξία - ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα;
- ✘ Στην εκπαιδευτική βαθμίδα χτίζεται ένα μέρος της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου όπως και της κατάκτησης του χειρισμού του γραπτού λόγου , έτσι ώστε όταν ολοκληρωθεί η εκπαίδευση κάθε μαθητής να έχει δημιουργήσει το δικό του οικοδόμημα. Ποιες είναι οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι που πρέπει να χρησιμοποιούνται και ποια η αποτελεσματικότητά τους;
- ✘ Η προσέγγιση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής με έναν εντελώς νέο τρόπο για τα παιδιά, όπως μπορεί να γίνει με τον Η/Υ, δημιουργεί μια καινούρια μαθησιακή κατάκτηση και γίνεται κίνητρο για μια νέα προσπάθεια; Πώς λοιπόν μπορούν οι Η/Υ και η χρήση της νέας τεχνολογίας να βοηθήσουν τα άτομα με δυσλεξία – ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

1.4 Όρια και Περιορισμοί

Τα όρια της έρευνας περιορίζονται στην αναγνώριση των αιτιών και χαρακτηριστικών των ατόμων με δυσλεξία-ειδικής μαθησιακής δυσκολίας και στην εκπαιδευτική τους αντιμετώπιση καθώς και την αναγκαιότητα σχεδιασμού νέων διδακτικών προγραμμάτων. Χρησιμοποιώντας την μέθοδο της παρατήρησης, μέσω της δικής μου εμπειρίας από τις περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία όπου έχω παρακολουθήσει (στο 4^ο Δημοτικού Σχολείου Πάφου στην Κύπρο), αναλύονται σε βάθος οι πληροφορίες που πρέπει να γνωρίζει κάποιος.

Παρουσιάζεται το ιστορικό του κάθε παιδιού, οι προαναγνωστικές / αναγνωστικές του δεξιότητες, η εξοικείωση με τις μαθηματικές έννοιες και πράξεις, η ικανότητα επικοινωνίας, η γραπτή έκφραση και γενικότερες κοινωνικές συμπεριφορές.

Καταγράφεται η διδασκαλία με το παραδοσιακό τρόπο και οι διάφορες διδακτικοί μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρακολούθησής μου στην ειδική τάξη.

Το σχολείο το οποίο επισκέφθηκα την περίοδο 11/4/2007-26/4/2007 ανήκει στην ομάδα λειτουργίας εργασίας για την προαγωγή του αλφαριθμητισμού και της σχολικής επιτυχίας.

Η Μόνιμη Μονάδα Εργασίας για την Προαγωγή του Αλφαριθμητισμού και της Σχολικής Επιτυχίας (Μ.Ο.Ε.Π.Α.Σ.Ε.) δημιουργήθηκε τον Ιούλιο του 1999 από το Γενικό Διευθυντή του Υ.Π.Π μετά από εισήγηση της «Διατμηματικής Ομάδας Εργασίας για τη Πρόληψη και την Αντιμετώπιση της Σχολικής Αποτυχίας και του Λειτουργικού Αναλφαριθμητισμού».

Η δημιουργία της Μ.Ο.Ε.Π.Α.Σ.Ε αποτελεί μια σημαντική καινοτομία στην κυπριακή εκπαίδευση, καθώς η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, των ανισοτήτων και του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού αποτελεί τον κύριο άξονα των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ευρώπη.

1.5 Πρωτοτυπία της έρευνας και παραγόμενα οφέλη

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελούσε και αποτελεί ένα σημαντικότατο κομμάτι τη εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι ένα θέμα που απασχολεί εκπαιδευτικούς, γονείς και ερευνητές με πολλές και σημαντικές προτάσεις σήμερα. Μια από τις σημαντικότερες είναι αυτή που υποστηρίζει ότι η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να ερμηνεύεται και να αξιοποιείται με εκπαιδευτικούς όρους και να καταβάλλονται προσπάθειες όχι μόνο για τη μείωση αλλά και για την πρόληψη των Μ.Δ., προφυλάσσοντας τους μαθητές από τη σχολική αποτυχία. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις μελέτες περιπτώσεων μια ομάδας δυσλεκτικών και παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός προγράμματος διδασκαλίας για την καλλιέργεια και ανάπτυξη όλων των νοητικών λειτουργιών, κατανόηση και απόκτηση βασικών μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων, τη σωστή χρησιμοποίηση του γραπτού λόγου και η έκφραση των σκέψεων μέσα από αυτόν.

Η έρευνα φιλοδοξεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να βελτιώσει τη μεθοδολογία και τη προσέγγιση του στη διαδικασία της εκμάθησης της πρώτης ανάγνωσης και της επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Με τα συμπεράσματα αυτής της εργασία, ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να μεθοδεύσει την αγωγή του και να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην έγκαιρη διάγνωση των συμπτωμάτων ή των τάσεων που μπορεί να έχει ο μαθητής/τρια προς τη δυσλεξία.

Επιπροσθέτως, η μελέτη των περιπτώσεων και τα συμπεράσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αφενός, ως κατευθυντήριες γραμμές στο προγραμματισμό των στόχων του εκπαιδευτικού στην εργασία του, σε θέματα που αφορούν την ανάγνωση, το γραπτό λόγο και τα μαθηματικά και αφετέρου να καθοριστεί το τι θα διδαχθεί, πώς θα διδαχθεί και ποια μέσα και υλικά θα χρησιμοποιηθούν.

Στην προσπάθεια μου αυτή να ερευνήσω την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων οι οποίοι ακολουθούνται από το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, φιλοδοξώ να παρουσιάσω μια δική μου διδακτική μέθοδο μέσω της

πολυαισθητηριακής προσέγγισης, η οποία εστιάζει στην ευρύτερη αποκατάσταση της μαθησιακής ικανότητας.

Ο ρόλος της μεθόδου είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς περιλαμβάνει το κατάλληλο μείγμα των παραπάνω παραμέτρων της διδασκαλίας, από το οποίο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης.

1.6 Αποσαφήνιση των όρων

Ξεκινώντας, θεωρείται σκόπιμο να αναλυθεί ο όρος Δυσλεξία, πάνω στον οποία βασίζεται ολόκληρη η μελέτη.

Η Δυσλεξία είναι μια μορφή μαθησιακής δυσκολίας, όπου το άτομο, μικρής ή μεγάλης ηλικίας, παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσης και στη σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεξικά σύνολα με εννοιακό περιεχόμενο.

Τα δυσλεκτικά άτομα πολλές φορές αντιμετωπίζουν πρόβλημα δυσκολίας ή ανικανότητας στο να αντιληφθούν τις ομοιότητες των αρχικών ήχων των λέξεων. Ενδέχεται π.χ. ένας δυσλεκτικός να μην αντιλαμβάνεται το διπλό ήχο στο συμφωνικό σύμπλεγμα των λέξεων π.χ. 'κλαίει', 'βάλτος' και για αυτό να διαβάζει ή να γράφει 'καίει', 'βάτος'.

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 αντιστοιχία 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.

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).

Σύμφωνα με την Ελληνική Εταιρεία Δυσλεξίας η μαθησιακή αυτή δυσκολία δεν είναι αυστηρά μόνο μια διαταραχή ανάγνωσης που χαρακτηρίζεται από τις αντιστροφές. Είναι ένα σύνδρομο των πολλών και ποικίλων συμπτωμάτων που έχει επιπτώσεις σε εκατομμύρια των παιδιών και ενηλίκων.

Από πολλούς αναγνωρίζεται η δυσλεξία ως "διαφορετικός τρόπος σκέψης": παραλληλίζοντας τη δυσλεξία με τη δυνατότητα που έχει κάποιος να "δει" πολυδιάστατα, την συνολική εικόνα, ή από οποιαδήποτε θέση κάθε φορά. Η δυνατότητα να σκέφτεται με εικόνες και να καταχωρούνται αυτές οι εικόνες ως πραγματικές. Κατά συνέπεια, αναμιγνύεται η δημιουργική σκέψη με την πραγματικότητα αλλάζοντας πολλές φορές αυτό που το δυσλεκτικό άτομο βλέπει ή ακούει. (www.dyslexia.gr)

1.7 Διάρθρωση της μελέτης

Στο κεφάλαιο 1 πέρα από το σκοπό και τους στόχους της μελέτης περιλαμβάνει τα ερωτήματα, τους όρους και περιορισμούς της έρευνας, την πρωτοτυπία της και τα παραγόμενα οφέλη.

Στο κεφάλαιο 2 τίθενται οι θεωρητικές βάσεις της έρευνας. Αναπτύσσονται η έννοια και οι ορισμοί της δυσλεξίας, τα χαρακτηριστικά, τα αίτια και οι βασικές

θεωρίες για την αιτιολόγηση της. Στο ίδιο κεφάλαιο επιχειρείται μια ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, προκειμένου να εξεταστούν οι μελέτες που έχουν εκπονηθεί στο συγκεκριμένο πεδίο ανάλυσης. Παρουσιάζονται ακόμη ξένες επιστημονικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί, με θέματα που αφορούν τη δυσλεξία και τις μαθησιακές δυσκολίες. Στο κεφάλαιο 3 θα παρουσιαστούν διάφορες διδακτικές μέθοδοι καθώς και τη σημασία τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των παιδιών με δυσλεξία- ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Στο κεφάλαιο 4 θα αναφερθούν μερικές λύσεις λογισμικού και πως αυτές μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.

Στο κεφάλαιο 5 θα παρουσιαστούν η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα της παρατήρησης αναλυτικά ,οι εκπαιδευτικές αξιολογήσεις των 4^{ων} παιδιών, ο προγραμματισμός της διδασκαλίας τους καθώς και προτάσεις από τις 4 περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία, του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πάφου στην Κύπρο.

Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα.

Α' ΜΕΡΟΣ

Στο α' μέρος της μελέτης τίθενται οι θεωρητικές βάσεις της έρευνας. Αναπτύσσονται η έννοια και οι ορισμοί της δυσλεξίας, τα χαρακτηριστικά, τα αίτια και οι βασικές θεωρίες για την αιτιολόγηση της.

Επιχειρείται μια ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, προκειμένου να εξεταστούν οι μελέτες που έχουν εκπονηθεί στο συγκεκριμένο πεδίο ανάλυσης. Παρουσιάζονται ακόμη ξένες επιστημονικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί, με θέματα που αφορούν τη δυσλεξία και τις μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπροσθέτως μελετούνται οι διάφορες διδακτικές μέθοδοι καθώς και η σημασία τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των παιδιών με δυσλεξία- ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς επίσης αναφέρονται μερικές λύσεις λογισμικού και πως αυτές μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 Η διαδικασία της μάθησης και οι γνωστικές λειτουργίες

Για το τι είναι μάθηση έχουν εκφραστεί ποικίλες απόψεις. Αναγκαία θεωρείται η παρέμβαση που όσον αφορά τη συμπεριφορά του ατόμου στη διαδικασία της μάθησης και τις γνωστικές λειτουργίες.

Θεωρείται κοινή διαπίστωση ότι κάποιος μαθαίνει όταν έχει ενεργοποιήσει συνειδητά τις δυνάμεις του, και μέσα από τις ποικίλες εμπειρίες του επέρχεται η μάθηση. Οι τρεις κυριότερες σχολές είναι:

1. Η συμπεριφορική σχολή.(Behaviorist),
2. Η μορφολογική σχολή,
3. Η σχολή της αλληλεπίδρασης (Interaction).

Παραθέτω τις απόψεις του καθηγητή Δήμου στο βιβλίο του (1994) «Κοινωνικές Γνωστικές Θεωρίες της μάθησης και της συμπεριφοράς» και αναφέρεται στις πιο ενδιαφέροντες διαπιστώσεις:

«Το βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της θεωρίας της Συμπεριφοράς είναι ότι αυτή ενδιαφέρεται για την συμπεριφορά του ανθρώπου και τον επιστημονικό της έλεγχο. Με την έννοια «συμπεριφορά» χαρακτηρίζονται όλες οι

δραστηριότητες του οργανισμού είτε άμεσα με τα αισθητήρια όργανα είτε έμμεσα (με άλλα όργανα) που μπορούν να παρατηρηθούν ή να καθοριστούν. Τέτοιες δραστηριότητες όπως η ομιλία, το διάβασμα, η γραφή, η λύση προβλήματος, η προσοχή, η δημιουργική φαντασία κ.α. αποτελούν είδη συμπεριφοράς. Ακόμα και στην περίπτωση που ένα άτομο παραμένει αδιάφορο κάτω από ορισμένες συνθήκες, θεωρείται πάλι σαν ένα είδος συμπεριφοράς. Έτσι το αντικείμενο της συμπεριφοράς είναι η ίδια η συμπεριφορά σαν τελικό αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης κυρίως διαδικασίας» (Δήμου, 1994, σελ.98).

Όταν η συμπεριφορά ενός ατόμου αντιδρά σ' ένα συγκεκριμένο ερέθισμα σαν θεληματική δράση στο περιβάλλον και συνάδει με τους κοινωνικούς κανόνες που ισχύουν, τότε αυτή η συμπεριφορά χαρακτηρίζεται σαν *κανονική*. Ενώ όταν η συμπεριφορά του ατόμου προσβάλει τις σχετικές κοινωνικές προσδοκίες και την κοινωνική αντανάκλαση χαρακτηρίζεται σαν *αποκλίνουσα* (προβληματική). Ανάλογα με τις συγκεκριμένες συνθήκες και το κριτήριο με το οποίο αξιολογείται η συμπεριφορά χαρακτηρίζεται:

- ✘ **Γνωστική συμπεριφορά** που αναφέρεται στις ενέργειες και δεξιότητες του νευρικού συστήματος όπως είναι η οπτικο-ακουστική αντίληψη, η διάκριση, η μνήμη, η βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη διατήρηση των πληροφοριών και η λύση προβλημάτων κ.α
- ✘ **Συναισθηματική συμπεριφορά** που αναφέρεται στις συναισθηματικές καταστάσεις και εκδηλώσεις ενός ατόμου όπως η αγάπη, η συμπάθεια, το μίσος, η παρόρμηση, ο φόβος κ.α
- ✘ **Ψυχοκινητική συμπεριφορά** που αφορά τις κινητικές (motor developmental skills) ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου όπως η ομιλία, το περπάτημα, το γράψιμο κ.α (Σπυροπούλου, 2000, σελ.26)

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η έννοια «συμπεριφορά» καλύπτει όλες τις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις του ανθρώπου από τις πιο πολύπλοκες γνωστικές λειτουργίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος.

Η συμπεριφορά και η μάθηση θεωρούνται δύο στοιχεία αλληλένδετα μεταξύ τους. Η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι στο μεγαλύτερο μέρος της αποτέλεσμα των λειτουργιών μάθησης. Είναι αναμφισβήτητο ότι η μάθηση και κατ' επέκταση η εκπαίδευση επηρεάζει το μεγαλύτερο μέρος των εκδηλώσεων του ανθρώπου αφού ο τρόπος που η συμπεριφορά του εκδηλώνεται

προϋποθέτει ΜΑΘΗΣΗ. Όπως για παράδειγμα ο μαθητής της πρώτης τάξης που έμαθε να γράφει και να διαβάζει, είναι σίγουρο πως στο τέλος της σχολικής χρονιάς έχει κατακτήσει αυτές τις δεξιότητες με τη διαδικασία της μάθησης.

Η διαδικασία της μάθησης και η επεξεργασία των πληροφοριών, αναφέρει ο Mahoney (1974), καθορίζει τα γνωστικά στοιχεία και τον τρόπο που αυτά μεσολαβούν όταν εισέρχονται στον οργανισμό του εγκεφάλου (stimulus input) και όταν εξέρχονται (behavior output). Ο ανθρώπινος εγκέφαλος δηλαδή μοιάζει με έναν υπολογιστή μέσα στον οποίο υπάρχει μια δυναμική αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και τη συμπεριφορά, όπου η μάθηση και οι γνωστικές λειτουργίες συμμετέχουν δυναμικά στη διαδικασία της μάθησης.

Έτσι το άτομο με τη συμπεριφορά του επενεργεί σαν ενεργό στοιχείο στην επεξεργασία των πληροφοριών.

Με βάση τη Γνωστική ψυχολογία υπάρχουν τέσσερις βασικές λειτουργίες κατά την επεξεργασία των πληροφοριών όπως τις είχε διατυπώσει ο Mahoney:

1. Την *προσοχή* που εκλέγει και προσανατολίζεται σε συγκεκριμένους ερεθισμούς και τους συσχετίζει στο άτομο με τις ήδη υπάρχουσες πληροφορίες.
2. Την *κωδικοποίηση* που περιλαμβάνει τη συμβολική αντικατάσταση των πληροφοριών.
3. Τη *διατήρηση* των ήδη κωδικοποιημένων πληροφοριών.
4. Την *αναπαραγωγή* που περιέχει τη χρησιμοποίηση των πληροφοριών προς την κατεύθυνση και την εκδήλωση της συμπεριφοράς.

Παράλληλα με τις τέσσερις πιο πάνω γνωστικές λειτουργίες παίρνουν μέρος τα εξής τρία δομημένα στοιχεία:

- ✘ Αισθητηριακή διατήρηση
- ✘ Βραχυπρόθεσμη μνήμη (short-term memory)
- ✘ Μακροπρόθεσμη μνήμη (long-term memory)

(Geschwind and Galaburda, 1985, σελ. 410)

Στη συνέχεια αναπτύσσονται, συνοπτικά, οι πιο αξιοσημείωτοι παράγοντες που συμβάλουν στη διαδικασία της μάθησης, με σκοπό ένας εκπαιδευτικός να αντιληφθεί την πολυπλοκότητα του ανθρώπινου οργανισμού και να κατανοήσει τους λόγους που ένας μαθητής όπως ο δυσλεκτικός δυσκολεύεται να μάθει για παράδειγμα την πρώτη ανάγνωση.

Η *προσοχή* είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στη μάθηση γιατί είναι η μόνη λειτουργία που έχει άμεση επαφή με το περιβάλλον.

Η *κωδικοποίηση* γίνεται όταν οι πληροφορίες μέσα από την προσοχή, επεξεργάζονται και καταχωρούνται από τον οργανισμό και μεταφράζονται στη συνέχεια μεταφράζονται σε εσωτερικούς κώδικες για να διευκολύνεται η διατήρηση και η αναπαραγωγή τους. Το άτομο με βάση κάποιων στοιχείων-κλειδί κωδικοποιεί τις πληροφορίες και τις αποκωδικοποιεί διαμορφώνοντας τις σε ΔΟΜΕΣ. Σύμφωνα με τον (Piomin, 1990, σελ.183-188) το κάθε άτομο έχει τα δικά του συστήματα κωδικοποίησης που λέγονται *γνωστικές* (cognitive schemata) και *κινητικές* (sub mental schemata) δομές. Οι γνωστικές δομές κωδικοποίησης ή σχήματα αποτελούν (Piaget, 1984) το σύνολο της καταχώρησης των εμπειριών που αντιπροσωπεύει *την υποκείμενη πραγματικότητα*. Η κωδικοποίηση γίνεται με τα συγκεκριμένα αισθητηριακά συστήματα (concrete-sensory-coding) καθώς και με τα συμβολικά συστήματα (symbolic coding) κωδικοποίησης όπως για παράδειγμα κάποιες πληροφορίες που έγιναν ορατές, κωδικοποιούνται σαν εικόνες, ενώ άλλες που ακούστηκαν σαν ακρόαμα-ήχος.

Ένα σύστημα συμβόλων και συμβολισμών είναι και τα 24 γράμματα της αλφαβήτου, τα γεωμετρικά ή άλλα σχήματα κ.τ.λ . Η πιο σημαντική ομάδα συμβολικών συστημάτων είναι αυτή που γίνεται με τη βοήθεια της γλώσσας. Το άτομο ενεργοποιεί τέτοιους γλωσσικούς κώδικες, ώστε να ανταποκριθεί ανάλογα στις διάφορες συνθήκες επικοινωνίας.

Άλλες γνωστικές δομές που κατέχουν σημαντική θέση είναι:

- ✘ Η Διάκριση (οπτική-ακουστική) (discrimination)
- ✘ Η Γενίκευση (generalization)
- ✘ Η Αφομοίωση (assimilation)
- ✘ Η Προσαρμογή (accommodation)
- ✘ Η Βραχύ-μακροπρόθεσμη μνήμη (short-long term - memory).

(Geschwind and Galaburda, 1985, σελ. 420)

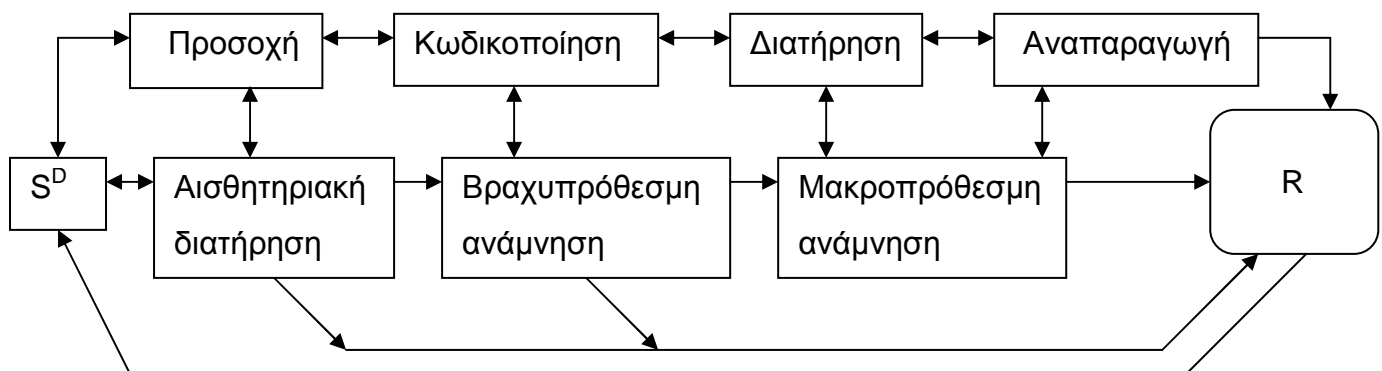
Η μακροπρόθεσμη μνήμη (long term - memory) θεωρείται ο θεματοφύλακας όλων των εμπειριών του ατόμου γιατί διατηρεί για μεγάλα χρονικά διαστήματα τις εμπειρίες του και κάνει δυνατή την αναπαραγωγή τους σε μορφή αναμνήσεων.

Η αναπαραγωγή (reproduction) των πληροφοριών δραστηριοποιείται με την αποκωδικοποίηση στην υποθετική (image) οργάνωση και την εκτέλεση της συμπεριφοράς (Geschwind and Galaburda, 1985, σελ. 428-459)

Στο παρακάτω σχήμα ο Mahoney (1974) δίνει παραστατικά το σχέδιο επεξεργασίας των πληροφοριών.

Σχεδιάγραμμα 1

Το σχέδιο της επεξεργασίας των πληροφοριών



Πηγή: Δήμου, σελ 114

Συμπερασματικά ο Δήμου καταλήγοντας υποστηρίζει ότι: «ο άνθρωπος θεωρείται σαν ένας πολύπλοκος οργανισμός με εξαιρετική ικανότητα προσαρμογής». Τονίζει ότι η προσαρμοστική ικανότητα του ανθρώπου επηρεάζεται από τα τρία Νευρικά του συστήματα που είναι: Το *Κεντρικό Νευρικό Σύστημα*, το *Περιφερειακό* και το *Αυτόνομο Νευρικό σύστημα*.

Αναφορικά με το θέμα που εξετάζουμε, τη δυσλεξία αυτή σύμφωνα με τους ειδικούς επιστήμονες του ιατρικού μοντέλου όπως νευρογλωσσολόγους, οφείλεται σε ανεπάρκεια ή δυσλειτουργία στα συστήματα που αλληλεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν για τη σωστή επεξεργασία και διαδικασία της γλώσσας.

Όλες οι έρευνες μέχρι σήμερα έδειξαν- με βάση το ιατρικό μοντέλο- ότι υπάρχουν ανατομικές διαφορές, διαφορές στους βιολογικούς μηχανισμούς όπως επίσης και λειτουργικές διαφορές στους εγκεφάλους των ανθρώπων με το σύνδρομο της δυσλεξίας (Geschwind and Levitsky ,1968, σελ.161)

Άρα η δυσλεξία δεν είναι ασθένεια αλλά υπάρχει σαν ένα σύνολο από δυσλειτουργίες που η φύση μεταλλάζει και διαφοροποιεί ανάλογα σε βαθμό ήπιο, μέτριο ή σοβαρό από άτομο σε άτομο.

2.2 Ορισμός της δυσλεξίας / Ειδική μαθησιακή δυσκολία

Η δυσλεξία επηρεάζει τη ζωή εκατομμυρίων παιδιών και ενηλίκων σε όλο το κόσμο, με σοβαρές εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες. Εκδηλώνεται τα πρώτα χρόνια φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο ως μια απροσδόκητη και ανεξήγητη μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση και γραφή, σε φυσιολογικά παιδιά με κανονική ή και ανώτερη ευφυΐα που μέχρι τότε τίποτε δεν έδειχνε ότι είχαν κάποιο πρόβλημα.

Η δυσλεξία, λοιπόν ήταν λογικό να αρχίσει να απασχολεί εκτός από την ιατρική και τις επιστήμες της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Η συνεργασία των τριών αυτών κλάδων για την καλύτερη μελέτη του συνδρόμου και την παραγωγή ακριβέστερων αποτελεσμάτων, δεν πραγματοποιήθηκε, αντίθετα άρχισαν οι διαφωνίες μεταξύ των επιστημόνων, οι οποίες συνεχίζονται ακόμα και σήμερα (Πόρποδας,1997). Η αλήθεια είναι ότι μέχρι αυτή τη στιγμή, κανένας δεν ξέρει τι πραγματικά είναι δυσλεξία ή τι την προκαλεί. Ξέρουμε όμως πολλά για το δυσλεκτικό όρο και κατά συνέπεια η δυσλεξία τείνει να περιγραφεί από την άποψη των συμπτωμάτων της ή εναλλακτικά από αυτά που δεν είναι.

«Η δυσλεξία ή ειδική δυσκολία μάθησης είναι μια εκ φύσεως οργανωτική ανικανότητα που χειροτερεύει τη γραφική επιδεξιότητα, το μικρό όριο μνήμης και αντίληψης και έτσι αναχαιτίζει την ανάπτυξη και μάθηση ανάγνωσης ορθογραφημένης γραφής και κάποτε και αριθμητικής. Συνέπεια της δυσλεξίας μπορεί να είναι απλή δυσκολία στα προαναφερθέντα, μέχρι και πλήρη αναλφαβητισμό » (British Dyslexia Institute)

Οι μαθησιακές δυσκολίες στα φυσιολογικά πλαίσια, αφορούν κοινούς και απλούς μαθητές που αποτελούν ένα 15-20% του σχολικού πληθυσμού. (Dobbins, 1986, σελ. 70-79)

Το πρόβλημα της δυσλεξίας δεν είναι καινούριο, πρωτοανακαλύφθηκε στα τέλη του περασμένου αιώνα και συγκεκριμένα το 1878 όπου ο Dr Kussmaul

όπου το ονόμασε αναγνωστική τύφλωση. Το 1887 ο νευρολόγος Dr Berlin έπλασε τον όρο δυσλεξία (dyslexia) χρησιμοποιώντας ελληνική ετυμολογία (dys-δυσ- που σημαίνει δυσκολία και lexis- γραπτή λέξη) για να δηλώσει τη δυσκολία με τις λέξεις (Λιβανίου,1994).

Ακολουθως το 1895 ο οφθαλμίατρος Dr James Hinshelwood ονόμασε τη δυσκολία στο διάβασμα λεξική τύφλωση (word blindness) και το 1925 ο αμερικανός νευρολόγος Dr Samuel Orton πρότεινε την πρώτη θεωρία για αιτιολόγηση της δυσλεξίας και τον όρο στρεφουσυμβολία.

Το 1968 ο Παγκόσμιος σύνδεσμος Νευρολόγων έδωσε την εξής εξήγηση για το σύμπτωμα της δυσλεξίας: *«Η δυσλεξία είναι είδος διαταραχής σε παιδιά που αν και παρακολουθούν την συμβατική διδασκαλία στα πλαίσια της σχολικής δραστηριότητας, παρουσιάζουν όμως εμφανή ανικανότητα στις γλωσσικές διεργασίες της ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας, ανικανότητα που δεν αντιστοιχεί στις νοητικές τους ικανότητες»* (Young & Type, 1985, σελ.65).

Πέντε χρόνια αργότερα, το 1973 ο βρετανικός σύνδεσμος δυσλεξίας ορίζει την δυσλεξία ως εξής: *«Δυσλεκτικό άτομο είναι αυτό που έχει μια χαρακτηριστική ανικανότητα στην εκμάθηση ορθογραφίας, ανάγνωσης και άλλων γλωσσικών επιδεξιότητων και του οποίου οι νοητικές ικανότητες δεν συμβαδίζουν με τις μορφωτικές του επιδόσεις, παρ'όλη τη συμβατική μέθοδο διδασκαλίας και παρ'ότι δεν υπάρχουν πρωτογενή συγκινησιακά (ψυχολογικά) προβλήματα ή αρνητικές περιβαλλοντικές συνθήκες»* (Λιβανίου ,1994,σελ.19).

Οι ερευνητές συνηθίζεται να στηρίζονται στα ευρήματα μελετών σε μεγάλα αντιπροσωπευτικά δείγματα παιδιών, γνωστές και ως επιδημιολογικές έρευνες, που είναι πολύ σημαντικές, γιατί είναι ανεξάρτητες από τις αποκλίσεις που ενυπάρχουν σε μελέτες σε κλινικές ομάδες. Οι έρευνες αυτές εστιάζονταν στην παραβίαση της εξελικτικής πορείας του αναγνωστικού προτύπου του ατόμου. Κατά τη διάρκεια του '70, στη Μεγάλη Βρετανία πραγματοποιήθηκαν μελέτες του είδους αυτού από τον Rutter και τους συνεργάτες του, οι οποίοι εξέτασαν τη συχνότητα της ειδικής αναγνωστικής καθυστέρησης σε πέντε διαφορετικούς πληθυσμούς παιδιών.

Ίσως η πιο σημαντική επιδημιολογική έρευνα είναι αυτή που πραγματοποιήθηκε στο νησί Wight (Isle of Wight), από τους (Rutter και Yule 1975, σελ.16, 181-197), με σκοπό να διευκρινιστεί η διαφορά μεταξύ των

παιδιών με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες και των παιδιών με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες, που έχουν παράλληλα και γενικότερα μαθησιακά προβλήματα και να ανακαλυφθεί κατά πόσο τα παιδιά με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες μπορούν να περιγραφούν ως δυσλεκτικά (Snowling & Thomson, 1991).

Σε αυτό το σημείο, αναφέρουμε κάποιους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί πιο πρόσφατα, δηλαδή στα πλαίσια περίπου της τελευταίας δεκαετίας από εγκεκριμένους οργανισμούς και ερευνητές του φαινομένου. Το 1989 η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (British Dyslexia Association), η πιο ισχυρή οργάνωση για τη βοήθεια των δυσλεκτικών προσώπων δίνει τον παρακάτω ορισμό (Pumfrey & Reason ,1998; Αναστασίου, 1998,σελ. 30):

«Δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, ιδιοσυστασιακής προέλευσης, που επηρεάζει έναν ή περισσότερους από τους τομείς της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραπτής γλώσσας, και που μπορεί να συνοδεύεται επίσης και με δυσκολία στο χειρισμό αριθμών. Ιδιαίτερα σχετίζεται με τον έλεγχο του γραπτού λόγου (αλφάβητος, αριθμητική και μουσικά σημεία), παρόλο που σε ορισμένες περιπτώσεις επηρεάζει, σε κάποιο βαθμό, τον προφορικό λόγο.»

Η ίδια εταιρεία έδωσε το 1997 έναν πιο αναλυτικό ορισμό της δυσλεξίας, που είναι ο εξής (Αναστασίου, 1998; Αυλίδου, 2002):

«Δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας, και μπορεί να περιγραφεί ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραπτή γλώσσα. Ένας ή περισσότεροι από τους τομείς αυτούς μπορεί να επηρεάζονται. Ο χειρισμός των αριθμών και των μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμα να εμπλέκονται. Ωστόσο, σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό.»

Στον πιο πάνω ορισμό, επισημαίνεται η πιθανότητα ύπαρξης ελλειμμάτων στην αριθμητική ικανότητα, στις δεξιότητες που σχετίζονται με τη μουσική, στην κινητική λειτουργία και στις δεξιότητες οργάνωσης του ατόμου. Επιπρόσθετα τονίζεται ότι υπάρχει ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στη δυσλεξία και

τη μάθηση γραπτού λόγου αν και ο προφορικός λόγος μπορεί να επηρεαστεί σε κάποιο βαθμό (Αυλίδου ,2002).

Συνεπώς, αφού αναφέρονται δυσκολίες που αφορούν τις οργανωτικό-κινητικές δεξιότητες, ο ορισμός αυτός μπορεί να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα ευρύς αλλά και «τολμηρός» (Αναστασίου, 1998).

Η αμερικανική Εταιρεία Δυσλεξίας Orton Society (που σήμερα είναι γνωστή ως International Dyslexia Association), δίνοντας βαρύτητα στη ανεπάρκεια φωνολογικών δεξιοτήτων των δυσλεκτικών έδωσε τον παρακάτω ορισμό: (Snowling & Thomson,1991; Στασινός, 1999;Αναστασίου,1998).

«Η δυσλεξία είναι μια νευρολογικής φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλλει ως προς τον βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και την γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεκτικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση.»

Οι μορφές της δυσλεξίας είναι δυο: η επίκτητη, όταν έχουμε απώλεια της ικανότητας του ατόμου να γράφει και να διαβάζει που είχε αποκτηθεί και η εξελικτική δυσλεξία για άτομα σχολικής ηλικίας που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την πρόσκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Στην εξελικτική δυσλεξία διαμορφώνονται 3 τύποι(Αυλίδου ,2002,σελ 48):

α) η οπτική δυσλεξία. Τα παιδιά με αυτής της μορφής Δυσλεξία, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν μπορούν να διακρίνουν και επομένως και να ταξινομήσουν σωστά, δεν μπορούν και να συγκρατήσουν στη μνήμη τους τις λεπτές διαφορές μεταξύ μερικών γραμμάτων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων.

β) η ακουστική δυσλεξία. Τα παιδιά στην προκειμένη περίπτωση δεν μπορούν να συλλάβουν και να διακρίνουν ακουστικά τις λεπτές εκείνες αποχρώσεις που υπάρχουν στους φθόγγους. Με άλλα λόγια υπάρχει έλλειψη ακουστικής διαφοροποίησης (auditory dyslexia).Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τους φθόγγους που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους.

γ) μεικτή δυσλεξία. Από την περιγραφή των δύο περιπτώσεων που προαναφέρθηκαν, προκύπτει ο λόγος για τον οποίο παρατηρείται στο δυσλεκτικό παιδί αδυναμία ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου.

Ενώ πράγματι καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια να διακρίνει ακουστικά ή οπτικά τις συλλαβές ή τα γράμματα και τις λέξεις στο κείμενο, όχι μόνο διαβάζει αργά αλλά χάνει και το νόημα όσων διαβάζει, ακριβώς διότι η προσπάθεια του εστιάζεται στην αναγνώριση των λέξεων.

Η σημασία του διαχωρισμού είναι μεγάλη, διότι βρίσκει εφαρμογές στην αξιολόγηση και την αιτιολογία του φαινομένου καθώς και στην κατάρτιση αντίστοιχων διδακτικών προγραμμάτων και ανάπτυξη στρατηγικών για την υπέρβαση του στο σχολείο.

2.3 Έρευνες που έχουν γίνει για τη δυσλεξία

Το πρόβλημα της δυσλεξίας μπορεί να έχει εμφανιστεί στο προσκλήνιο κυρίως τα τελευταία χρόνια, αλλά σίγουρα δεν αποτελεί φαινόμενο της εποχής. Είναι ένα πρόβλημα, που έχει τις ρίζες του πολύ πιο παλιά και που σήμερα έχει προσδιοριστεί καλύτερα καθώς η διερεύνηση της είναι αντικείμενο διεπιστημονικής μελέτης. Στη συγκεκριμένη ενότητα, θα εκτεθεί η πορεία μέσα από την οποία προέκυψε και καθιερώθηκε ο όρος της δυσλεξίας. Τα περισσότερα από τα καταγεγραμμένα στοιχεία έχουν παρθεί από τις σχετικές με το θέμα βιβλιογραφίες των Πόρποδα και Στασινού καθώς και έρευνες ξένων ερευνητών.

Η έννοια της δυσλεξία αναδύθηκε, μέσα από τη σχέση που ενυπάρχει μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και των εγκεφαλικών τραυματισμών. Συγκεκριμένα, είχε παρατηρηθεί πως η αναγνωστική ικανότητα του ανθρώπου ή η απόκτηση της ικανότητας αυτής επηρεάζονταν αρνητικά από εγκεφαλικές αρρώστιες ή τραύματα.

Οι πρώτες μαρτυρίες που αφορούν την αναγνώριση της δυσλεξίας, δεν είναι εύκολο να επισημανθούν.

Αναφέρεται ότι ο ιατρός Johannes Schmidt (1624-1690) υπήρξε ένας από τους πρώιμους μελετητές, που περιέγραψε με σαφήνεια την απώλεια της

αναγνωστικής ικανότητας του ατόμου. Αργότερα, κατά τα μέσα του 19ου αιώνα, οι εντοπιστικές θεωρίες άρχισαν να αποκτούν περισσότερους οπαδούς, μετά από την ανακάλυψη του Γάλλου ιατρού ανατόμου Pierre Paul Broca.

Ο Broadbent, για παράδειγμα, το 1872 αναφέρει ένα περιστατικό με πρωταγωνιστή έναν ενήλικα, ο οποίος μετά από ένα ατύχημα που είχε, διεκομίσθη στο νοσοκομείο. Εκεί διαπιστώθηκε, ότι ο άντρας αυτός δεν μπορούσε να εκφραστεί καλά και όταν του πρόβαλαν στον τοίχο ορισμένες λέξεις, ενώ τις έβλεπε δεν 10 μπορούσε να τις κατανοήσει. Έτσι, ενώ ήταν σε θέση να συζητά πολύ καλά, δεν μπορούσε ποτέ να θυμηθεί τα ονόματα αντικείμενων, που βρίσκονταν μπροστά του

(www.accessmylibrary.com)

Κάποια χρόνια αργότερα, το 1887, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά ο ελληνογενής όρος «δυσλεξία», από τον Γερμανό καθηγητή Berlin της Στουτγάρδης, για την περιγραφή της κατάστασης της «λεξικής τύφλωσης». Η χρονιά αυτή υπήρξε αφητηρία για την καταγραφή περιστατικών, όπου τα παιδιά παρουσίαζαν παρόμοια κλινικά χαρακτηριστικά με εκείνα των αφασικών ασθενών, αλλά δεν είχαν υποστεί κανένα εγκεφαλικό τραυματισμό ή αρρώστια. (www.audiblox2000.com)

Έτσι, το 1896, στο επιστημονικό περιοδικό «British Medical Journal» περιγράφεται, από τον P.Morgan, η υπόθεση ενός δεκατετράχρονου αγοριού, του Percy, ο οποίος παρόλο που ήταν παιδί κανονικής νοημοσύνης, δεν μπορούσε να μάθει να διαβάζει (Snowling, Thomson, 1991).

Το 1991 τέθηκε από Scarborough το εξής ερώτημα:

- ✘ Υπάρχουν τρόποι ή πρώιμα συμπτώματα διάγνωσης της δυσλεξίας προτού το παιδί πάει σχολείο;

Οι ειδικοί στην έρευνα αυτή είχαν θέσει μακροπρόθεσμους στόχους. Μελετούσαν και παρακολουθούσαν τα ίδια παιδιά από δύο χρονών μέχρι που πήγαν νηπιαγωγείο, μετά στην προδημοτική και στη συνέχεια στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Τα παιδιά που είχαν προβλήματα στα πρώτα στάδια της γλωσσικής τους εξέλιξης, διαπιστώθηκαν πως είχαν δυσκολίες και στην απόκτηση των προαναγνωστικών εννοιών, εξακολουθώντας και στην Α' τάξη να έχουν Ειδικές

Μαθησιακές Δυσκολίες όπως π.χ. στην κατάκτηση του μηχανισμού της πρώτης ανάγνωσης (reading disabilities) μέσα στα πλαίσια αιτιολόγησης της δυσλεξίας. Η γλωσσική ανεπάρκεια στα πρωταρχικά εξελικτικά στάδια ήταν άμεσα υπεύθυνη – σύμφωνα με τους ερευνητές- για τη μετέπειτα αποτυχία τους να μάθουν ανάγνωση.

Στην ηλικία των 2-5 χρόνων είχαν τα πιο κάτω εμφανή συμπτώματα:

- ✘ Ανεπάρκεια στη γλωσσική εκφραστική τους ανάπτυξη (poor expressive language),
- ✘ Είχαν πολλά και σύνθετα γλωσσικά λάθη στη σύνταξη και τη δομή του προφορικού λόγου (ομιλία),
- ✘ Δεν είχαν ακρίβεια στην άρθρωση των γραμμάτων και χρησιμοποιούσαν πολύ φτωχό λεξιλόγιο,
- ✘ Στο νηπιαγωγείο είχαν δυσκολίες και αδυναμίες στις γλώσσο-αντιληπτικές τους δεξιότητες καθώς και στην απόκτηση των προ-αναγνωστικών εννοιών,
- ✘ Είχαν πρόβλημα στην εκφραστική απόδοση που είχε σχέση με τη συντακτική δομή των προτάσεων στην ομιλία,

Με τη φοίτηση τους στην Α' τάξη παρατηρήθηκαν αρκετές μαθησιακές δυσκολίες στην κατάκτηση του μηχανισμού της πρώτης ανάγνωσης.

Στην ηλικία των 5-6 χρόνων δυσκολεύονταν στην αναγνώριση των γραμμάτων καθώς και στη συσχέτιση των γραμμάτων με τους ήχους (φθόγγων) τους. Η ανάγνωση προϋποθέτει ικανότητα αποκωδικοποίησης των γραφημικών σειρών μέσα σε αναγνωρίσιμες φωνημικές διαδοχικές σειρές (sequential series).

Η μεγαλύτερη τους δυσκολία ήταν ότι δεν μπορούσαν να διακρίνουν οπτικά και ακουστικά τις λεπτές διαφορές (visual-auditory discrimination) που είχαν (οι φθόγγοι) τα γράμματα και να αντιληφθούν τη σχέση τους με τα αντίστοιχα γράμματα-ήχους. Υπήρχε δυσκολία στη φωνολογική εξέλιξη της αποκωδικοποίησης της γραπτής γλώσσας. Είχαν ακόμη, δυσκολία να αντιληφθούν τις σχέσεις που έχουν τα γράμματα με τις λέξεις και εκείνη των λέξεων και των προτάσεων. Η αποτυχία στην απόκτηση της ανάγνωσης είναι το πιο ενδεικτικό σχεδόν σύμπτωμα με αιτιολογία τη δυσλεξία, ενώ στα μαθηματικά δεν παρατηρήθηκε κανένα πρόβλημα.

Συμπέρασμα της έρευνας αυτής ήταν ότι υπήρχαν ενδείξεις ή συμπτώματα της δυσλεξίας προτού πάει ο μαθητής/τρια στο σχολείο. Οι ερευνητές τους ονόμασαν “precursors to dyslexia”.

Ο ίδιος ερευνητής προχώρησαν ακόμη πιο βαθιά και βρήκαν τα εξής στατιστικά στοιχεία που έχουν σχέση με τους “precursors to dyslexia”.

- ✘ Από τις 78 περιπτώσεις των παιδιών που εξετάστηκαν τα 34 από αυτά προέρχονταν από δυσλεκτικές οικογένειες αν και είχαν κανονικό δείκτη νοημοσύνης. Τα υπόλοιπα 44 παιδιά δεν είχαν στην οικογένεια τους άλλα μέλη με αναγνωστικές ή άλλου είδους δυσκολίες. Κατέληξαν λοιπόν στο συμπέρασμα πως η δυσλεξία τείνει περισσότερο να παρουσιάζεται:

(α) Ανάμεσα σε οικογένειες που στο γενεαλογικό της δέντρο υπάρχει ιστορικό που έχει σχέση με τη δυσλεξία.

(β) Ανάμεσα σε δυσλεκτικούς συγγενείς που είχαν προβλήματα και δυσκολίες στην ανάγνωση (Scarborough, 1991).

Για την προσχολική ηλικία

Για την προσχολική ηλικία (pre-schoolers) οι επιστήμονες Beve Hornsby και Maria Farrer (1987) επεσήμαναν τα πιο κάτω:

- ✘ Αργοπορημένη ανάπτυξη προσοχής.
- ✘ Αργοπορημένη ανάπτυξη του προφορικού λόγου και γενικά της γλωσσικής εξέλιξης.
- ✘ Αργοπορημένη διάγνωση σε οπτικά προβλήματα (στραβισμό, μειωμένη όραση κ.τ.λ.).
- ✘ Συχνή ευπάθεια στα κρυολογήματα και πόνο στα αυτιά, καθώς και περιοδική απώλεια ακοής.
- ✘ Οπτικοκινητική αδεξιότητα (eye-hand co-ordination) π.χ. στη συναρμολόγηση, στο ανεβοκατέβασμα σκαλοπατιών, στο ντύσιμο κ.α.
- ✘ Έλλειψη ενδιαφέροντος για τα βιβλία και γενικά για κάθε έντυπο.

Συμπτώματα δυσλεξίας σε παιδιά ηλικίας 5 χρονών και άνω:

- ✘ Απροσδόκητη δυσκολία στην κατάκτηση και την ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων σε σχέση με την εξυπνάδα του.

- ✘ Δυσκολίες στην εκμάθηση της διαδοχικής σειράς π.χ. μέρες της εβδομάδας, μήνες του χρόνου, το αλφάβητο, πίνακες πολλαπλασιασμού.
- ✘ Έλλειψη προσοχής και συγκέντρωσης.
- ✘ Αδεξιότητα και έλλειψη συντονισμού
 - (α) λεπτοκινητικές δεξιότητες π.χ χρήση μολυβιού, πινέλου, ψαλιδιού,
 - (β) κινητική αστάθεια.
- ✘ Γενική τάση αποδιοργάνωσης. Συγχύζει τις έννοιες «πριν» και «μετά», παρουσιάζει ακαταστασία στα σχολικά του αντικείμενα.
- ✘ Δυσκολίες στις οπτικές δεξιότητες. Σκύβει το κεφάλι όταν διαβάζει, εστιάζει το διάβασμα στο ένα μάτι, δεν μπορεί να γράψει σταθερά πάνω στις γραμμές.
- ✘ Δυσκολίες στον αριστερό-δεξιό προσανατολισμό. Δεν ξεχωρίζει αριστερό ή δεξί χέρι, δεν μπορεί να διαβάσει το γεωγραφικό χάρτη, κάνει «καθρεφτική» ανάγνωση και γραφή.
- ✘ Δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη –προβλήματα στην άρθρωση
 - (α) στην άρθρωση συμφώνων ή συμπλεγμάτων συμφώνων
 - (β) τις πολυσύλλαβες λέξεις,
 - (γ) έχει φτωχό λεξιλόγιο, δεν βρίσκει τις κατάλληλες λέξεις όταν μιλάει ή γράφει.
- ✘ Χρησιμοποιεί απλή δομή στην εκφραστική γλώσσα και στη διαδοχική σειρά των ιδεών.
- ✘ Έλλειψη μνήμης.
- ✘ Προβλήματα στη συμπεριφορά (ενδοστρέφεια, απάθεια, κατάθλιψη ή επιθετικότητα)
- ✘ Δυσκολίες να γράψει συνθέσεις, για παράδειγμα «Σκέφτομαι και Γράφω».
- ✘ Δυσκολίες στην αντιγραφή από τον πίνακα ή το βιβλίο (Horsby, 1993, p. 38)

Οι Pennington, Bookman, Smith (1999) ήθελαν να εξακριβώσουν αν υπήρχε σχέση μεταξύ των λαθών στην ορθογραφημένη γραφή των ενηλίκων δυσλεκτικών με εκείνη των μη δυσλεκτικών ενηλίκων, οι οποίοι ήταν συγγενείς τους.

Οι ενήλικες επιλέγησαν από τέσσερις οικογένειες στο Μαϊάμι. Σ' αυτές τις οικογένειες εντοπίστηκε η δυσλεξία από τις έρευνες. Κάθε μια από αυτές τις οικογένειες είχαν (στις 3 συνεχόμενες γενεές) στο γενεαλογικό τους δέντρο το κληρονομικό του «φαινοτύπου» δηλαδή του χρωματοσώματος 15. Οι δυσλεκτικοί των οικογενειών του Μαϊάμι παρουσίασαν (φαινοτυπική) ομοιότητα στην ορθογραφημένη γραφή με συγγενική σχέση στη σύνθετη **φωνολογική** ακρίβεια και συνθετική ορθογραφημένη ακρίβεια (phonological and orthographical accuracy).

Οι ενήλικες στις πιο πάνω έρευνες δεν διέφεραν ως προς την ηλικία, το δείκτη νοημοσύνης ή την εκπαίδευση μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα των ερευνών απέδειξαν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στα λάθη της ορθογραφημένης γραφής των δυσλεκτικών, με εκείνα που κάνουν οι ενήλικες μη δυσλεκτικοί συγγενείς τους. Υπήρχε δηλαδή και στους μη δυσλεκτικούς συγγενείς τους μια μορφή δυσλεξίας στην ορθογραφημένη γραφή με αιτιολογία την ένδειξη της κυριαρχίας του γενετικού χρωματοσώματος 15 (φαινότυπο).

Οι ίδιοι επιστήμονες περιέγραψαν τις γνωστικές και νευροψυχολογικές ελλείψεις που παρουσιάζονταν στην ανάγνωση και την ορθογραφία στον ίδιο πληθυσμό, επιβεβαιώνοντας ότι όλοι είχαν ως γενετική αιτιολογία το φαινότυπο χρωματοσώματος 15 στην «οικογενειακή δυσλεξία» για τις ειδικές μαθησιακές τους δυσκολίες. Οι μη δυσλεκτικοί ενήλικες είχαν τα ίδια συμπτώματα στα πρώτα στάδια της επεξεργασίας ορθογραφημένης γραφής (earlier stage of spelling development) (Pennington, 1999, p 625)

Το 1992 οι Fawcett και Nicholson εστιάζουν στην έλλειψη αυτοματοποίησης από την οποία εξυπακούονται ελλείψεις στην ικανότητα των δυσλεκτικών που έχουν σχέση με τις γνωστικές και κινητικές δεξιότητες. Στην έρευνα αυτή τα μη δυσλεκτικά άτομα είχαν πλήρη και απρόσκοπτη ισορροπία σε σύγκριση με τα δυσλεκτικά τα οποία παρουσίασαν ενδεικτική (απώλεια)- ανικανότητα στην αυτόματη ισορρόπηση. Σε πληθυσμό 5% παρουσιάστηκε η ειδική ή εξελικτική δυσλεξία σε παιδιά που είχαν δείκτη νοημοσύνης πάνω από το μέσο όρο. Τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονταν σαν άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσλεξία) κυρίως στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή.

Τα παιδιά εξετάστηκαν σε ασκήσεις στις οποίες χρειαζόταν δεξιότητα του συνειδητού αυτοματοποιημένου ελέγχου.

Αποδείχθηκε ότι τα δυσλεκτικά παιδιά δεν είχαν συνειδητό αυτόματο έλεγχο όπως για παράδειγμα να ισορροπήσουν ή να περπατήσουν στο ένα πόδι ή και στα δύο. Υπάρχει μια αδεξιότητα όχι μόνο στις γενικές κινητικές δεξιότητες αλλά και στην αυτοματοποίηση τους καθώς επίσης και στις γνωστικές λειτουργίες αλλά και στη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης.

Για τη διορθωτική τους αγωγή, οι ίδιοι επιστήμονες συστήνουν την πολυαισθητηριακή προσέγγιση (multisensory approach) και τις τεχνικές στρατηγικές στις οποίες εμπεριέχονται ασκήσεις για την εκμάθηση της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς επίσης και την έγκαιρη εκπαίδευση στις φωνολογικές γλωσσικές δεξιότητες (Fawcett & Nicholson, 1992, p. 507-529).

Το 1980 ο Καθηγητής Porpodas έκανε μια πειραματική προσέγγιση στην εξελικτική δυσλεξία.

Οι σκοποί της έρευνας του Καθηγητή Porpodas ήταν οι πιο κάτω:

(α) Μελέτη των γνωστικών διαδικασιών της ανάγνωσης στους κανονικούς αναγνώστες και στα δυσλεκτικά άτομα,

(β) ο προσδιορισμός της φύσης των αναγνωστικών λειτουργικών ατελειών των δυσλεκτικών στα δύο συστήματα επεξεργασίας του γραπτού λόγου σε σχέση με τους κανονικούς αναγνώστες.

Τα υποκείμενα της έρευνας που εξετάστηκαν ήταν όλα αγόρια και άνηκαν σε 3 ομάδες. Οι δύο ομάδες ήταν κανονικοί αναγνώστες ενώ η τρίτη ήταν με περιπτώσεις δυσλεκτικών παιδιών. Τα άτομα όλων των ομάδων του πειράματος ήταν μεταξύ τους εξισωμένα ως προς τον παράγοντα του δείκτη νοημοσύνης (I.Q).

Τα 6 δυσλεκτικά άτομα μελετήθηκαν τόσο ατομικά όσο και ομαδικά με τη βοήθεια λεπτομερών πειραμάτων που συστηματικά ανέλυαν όλες τις φάσεις της βασικής αναγνωστικής λειτουργίας. Από τα άτομα αυτά, τα 4 ήταν παιδιά σχολικής ηλικίας ενώ τα άλλα δύο ήταν σπουδαστές μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης. Αυτά τα 6 άτομα ήταν άτομα με νοητικές ικανότητες ανώτερες του μέσου όρου, είχαν όμως μεγάλες δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή. Η διάγνωση τους σαν δυσλεκτικά είχε γίνει νωρίτερα από ψυχολόγους ή γιατρούς. Έκτοτε παρακολουθούσαν εξατομικευμένα προγράμματα ειδικής αναγνωστικής αγωγής.

Παρ' όλες τις δικές τους ικανότητες και την οικογενειακή και σχολική φροντίδα, η αναγνωστική και ορθογραφική δυσκολία τους δεν ξεπεράστηκε.

Η χρησιμοποίηση δύο ομάδων (αντί μιας) κανονικών αναγνωστών κρίθηκε αναγκαία για τη καλύτερη και πιο σωστή ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Οι δύο ομάδες κανονικών αναγνωστών ήταν ισοδύναμες με τα δυσλεκτικά παιδιά ως προς τις νοητικές ικανότητες (Δ.Ν-Ι.Ο). Η μια ομάδα ήταν εξισωμένη με τα δυσλεκτικά παιδιά ως προς την ηλικία και η άλλη ως προς την αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα.

Στόχος: Ένα πείραμα φανερώνει μια λειτουργική ανωμαλία, η οποία ενδέχεται να έχει αιτιώδη σχέση με τη δυσλεκτική κατάσταση ενώ θα έπρεπε η απόδοση των δυσλεκτικών παιδιών να διαφέρει ποσοτικά ή ποιοτικά από την αντίστοιχη απόδοση των δύο ομάδων ελέγχου, δηλαδή των κανονικών αναγνωστών.

Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν ο χρόνος αντίδρασης (Χ.Α) και το ποσοστό των λαθεμένων απαντήσεων. Ο χρόνος αντίδρασης για το σχηματισμό ενός οπτικού ερεθίσματος ήταν π.χ το γράμμα, η εικόνα ή η λέξη στον προφορικό λόγο. Η έρευνα ήταν βασισμένη στη μελέτη των μεταβλητών του χρόνου αντίδρασης και της ακρίβειας των απαντήσεων.

Απόδειξη αυτής ήταν ότι τα δυσλεκτικά άτομα παρουσιάζουν λειτουργικές ανωμαλίες στην εισαγωγή και τη διατήρηση στη μνήμη τους των οπτικό-χωρικών στοιχείων του γραφικού κώδικα της λέξης.

Συμπερασματικά αυτή η έρευνα συμφωνεί με μια άλλη έρευνα που έγινε από τους Seymour & Porrodas (1978) που υποστήριξε πως τα δυσλεκτικά άτομα παρουσιάζουν αδυναμίες στη χρήση και άλλων γνωστικών πληροφοριών που συνδέονται με την έννοια της διαδοχής όπως των μηνών, μερών, εποχών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής είχαν υποστηρίξει την άποψη ότι τα δυσλεκτικά άτομα υποφέρουν από μια λειτουργική αδυναμία στην κωδικοποίηση και συγκράτηση πληροφοριών που καθορίζονται από τη συγκεκριμένη θέση και διεύθυνση. Υποστηρίχθηκε ακόμα ότι υπάρχει παράξενη ασυμφωνία μεταξύ του Δείκτη Νοημοσύνης και της αναγνωστικής επίδοσης των δυσλεκτικών παιδιών, με αναπόφευκτες επιπτώσεις στην εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας (Frith, 1985, σελ.301-307).

Ο Aaron το 1989 μέσα από έρευνα του διαπίστωσε η Ειδική αναγνωστική δυσκολία ή η Ειδική ή Εξελικτική δυσλεξία είναι η περίπτωση στην οποία το άτομο δεν κατακτά την αναγνωστική δεξιότητα παρόλο που αυτό έχει μέσο ή και άλλοτε πάνα από αυτό, Δείκτη Νοημοσύνης.

Η συγκεκριμένη μελέτη έγινε σε δυσλεκτικά άτομα και έδειξε πως πράγματι είχαν δυσκολίες στη γραφημική-κινηματική επεξεργασία και στη δεξιότητα κωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Αυτές λοιπόν οι δεξιότητες ήταν αυτόνομες και δεν είχαν σχέση με τον “g” παράγοντα όπως εκφράστηκε στο δείκτη νοημοσύνης.

Αυτό για πολλά χρόνια κίνησε το ενδιαφέρον και οι επιστήμονες διερωτόνταν γιατί το άτομο να έχει τέτοιες αναγνωστικές δυσκολίες εφόσον έχει κανονικό Δείκτη Νοημοσύνης;

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας σε δύο μελέτες του Πανεπιστημίου της Ινδιάνας έδειξαν ότι η αναλογία των αναγνωστικών δυσκολιών καθώς και οι δυσκολίες προσανατολισμού στο χώρο δεν είχαν καμία σχέση με την εξυπνάδα και τη νοημοσύνη για την ομάδα εκείνη των δυσλεκτικών (Aaron, 1989).

Το 1989 και το 1990 οι επιστήμονες Grosser και Spafford διαπίστωσαν ανωμαλίες στην περιφερειακή όραση των δυσλεκτικών ατόμων που έχουν σχέση με τις «ράβδους» και τους «κώνους». Σύμφωνα με τις αντιδράσεις οι «κώνοι» κυριαρχούν στην κεντρική και περιφερειακή όραση. Οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι υπάρχει “prostretorial deficit” στη μεταβίβαση των οπτικών καναλιών. Η υπόθεση αυτή ενισχύεται ανάλογα με τις ανατομικές, τις φυσιολογικές και τις ψυχοφυσικές ενδείξεις.

Σύμφωνα με τους Grosser και Spafford η περιφερειακή όραση των δυσλεκτικών διαφέρει από εκείνη των μη δυσλεκτικών ατόμων. Οι ίδιοι με νέες έρευνες τους το 1992, διαπίστωσαν πως τα δυσλεκτικά άτομα έχουν οπτικές δυσλειτουργίες (visual dysfunction). Με τα ευρήματα αυτά εξηγείται η σχέση με τους “prostretorial” μηχανισμούς εξ’ αιτίας των οποίων υπάρχουν ενδείξεις για ψυχοφυσιολογικές, φυσιολογικές και ανατομικές ανωμαλίες σε πολλά δυσλεκτικά άτομα. Παρουσιάστηκαν επίσης ενδείξεις ότι τα δυσλεκτικά άτομα έχουν υψηλού επιπέδου δυσκολίες σε εργασίες που χρειάζονται οπτικές ικανότητες (visual tasks). Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν οπτικά δοκίμια για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων (visual testing procedures) (Grosser, 1992, σελ.115-120).

2.4 Κριτήρια Δυσλεξίας του Dumont

Αρκετοί επιστήμονες- ερευνητές έχουν διαπιστώσει τη διαφοροποιημένη ιδιαιτερότητα του κάθε δυσλεκτικού όμως κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω εμβάθυνση, η διάκριση και τα συμπεράσματα της επιστημονικής έρευνας, που καθορίζουν πότε ένα παιδί θεωρείται δυσλεκτικό. Η δυσλεξία έχει πολλά και πολυσύνθετα χαρακτηριστικά και ένα μεγάλο εύρος της ξεκινά από την πιο ελαφρά μέχρι την πιο βαριά μορφή της. Ο Ολλανδός ελληνιστής Dumont καθορίζει με αρκετή σαφήνεια επτά επιστημονικά κριτήρια για τη διάκριση των δυσλεκτικών ατόμων. Τα κριτήρια, όπως αυτά καθορίστηκαν στη Γερμανία το 1990, θεωρούνται πολύ σημαντικά και καθοριστικά, γιατί σε αυτά εμπεριέχονται αρκετά αναλυτικά στοιχεία από τους τομείς των **«γνωστικών δυσλειτουργιών»**, στις οποίες οφείλονται οι μαθησιακές δυσκολίες των ατόμων με δυσλεξία.

Το 1990 έγινε στη Γερμανία το 9^ο Πανευρωπαϊκό Συνέδριο Δυσλεξίας. Σ' αυτό συνεργάστηκαν η «Ευρωπαϊκή Ένωση Δυσλεξίας» (European Dyslexia Association), η «Federal Dyslexia Association» της Γερμανίας και όλες οι χώρες της Ευρωπαϊκής ένωσης. Στο συνέδριο αυτό καθορίστηκαν τα κριτήρια που αφορούν την οριοθέτηση της δυσλεξίας από τις άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Με γνώμονα αυτά τα 7 κριτήρια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει και να διαγνώσει αν τα χαρακτηριστικά συμπτώματα δικαιολογούν την ύπαρξη της δυσλεξίας. Από τα κριτήρια αυτά επισημαίνονται ξεκάθαρα οι συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες, που συμβάλουν σε σημαντικό βαθμό, στη διαδικασία της Ανάγνωσης και της Ορθογραφημένης Γραφής.

Υπάρχει η άποψη πως τα κριτήρια έχουν προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα της Παιδαγωγικής και στις ιδιαιτερότητες της Ελληνικής Φωνητικής γλώσσας. Τα κριτήρια αυτά αναλύονται πιο κάτω όπως αυτά παρουσιάζονται στο βιβλίο του Μάρκου «Δυσλεξία» (1998).

2.4.1 Το κριτήριο της ιδιαιτερότητας

Η ειδική ιδιαιτερότητα στην περίπτωση της δυσλεξίας είναι η καθυστέρηση η όποια εντοπίζεται μόνο στην **ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή**. Παρατηρείται αρχικά η ανικανότητα του μαθητή /τριας να συνδέει το φθόγγο με το αντίστοιχο γράμμα. Μια δυσκολία που παρατηρείται στην **αποκωδικοποίηση των φθόγγων και των γραμμάτων** ώστε να μετατρέπει το γραπτό κείμενο σε προφορικό κατανοητό λόγο που είναι η απόκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης. Ακολούθως παρατηρείται η αδυναμία στη διατήρηση και στη συνέχεια στη πρόσβαση από την μακροπρόθεσμη μνήμη, ώστε να γίνει η **αναπαραγωγή της εικόνας των λέξεων και του ορθού τρόπου γραφής**. Η δυσλεξία εμποδίζει το παιδί να αποκτήσει την ικανότητα να διαβάζει και να κατανοεί το νόημα ενός κειμένου και παράλληλα να αποδίδει γραπτά τις σκέψεις του σε **προτάσεις αλληλουχίας**. Επιπλέον οι προτάσεις του δεν ανταποκρίνονται στους κανόνες **μορφολογίας, συντακτικού και φωνολογίας της γλώσσας**. Όσον αφορά την επεξεργασία των πληροφοριών έχει **επιβραδύνουσα αυτοματοποίηση** και έλλειψη ακρίβειας στις κινήσεις και στο λόγο (Μάρκου, 1998, σελ.30-33).

2.4.2 Το κριτήριο της κανονικής νοημοσύνης

Είναι γνωστό πως μια καθυστέρηση στην ανάγνωση και την ορθογραφία παρατηρείται σε κάθε επίπεδο νοημοσύνης, τόσο σε άτομα με Δείκτη Νοημοσύνης (I.Q.) κάτω του 90-100, άλλα και σε άτομα με πάνω από το κανονικό δηλαδή, και σε ευφυή άτομα. Αν ένα παιδί με νοητική υστέρηση κάτω του 90 (Δ.N) έχει σίγουρα σοβαρά προβλήματα στην εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής, τότε αυτό δεν οφείλεται στη δυσλεξία αλλά στη νοητική του ανεπάρκεια. Άρα η δυσλεξία μπορεί να υπάρχει σε άτομα με κανονική αλλά και σε άτομα με υπερβολικά ψηλή νοημοσύνη (Μάρκου, 1998, σελ.35-37).

2.4.3 Το κριτήριο της απόκλισης

Ο δυσλεκτικός μαθητής παρουσιάζει μια απόκλιση σε σχέση με τις πραγματικές επιδόσεις που παρουσιάζει ο μαθητής και τις αναμενόμενες επιδόσεις που επιδιώκει ο εκπαιδευτικός από τον συγκεκριμένο μαθητή στην ανάγνωση και τη γραφή. **Ανεξήγητο είναι το γεγονός πως ενώ έχει κανονική νοημοσύνη εντούτοις παρουσιάζει απόκλιση στις επιδόσεις του στο σχολείο, που είναι χαμηλές, κυρίως στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή** (Μάρκου,1998, σ.38).

2.4.4 Το κριτήριο του αποκλεισμού

Η δυσλεξία δεν έχει καμία σχέση με τις αισθητηριακές βλάβες όπως για παράδειγμα απώλεια ακοής, μειωμένη όραση, αλληθώρισμα κ.α. Στην περίπτωση της απώλειας ακοής είναι σίγουρο πως δημιουργούνται προβλήματα στη γλωσσική ανάπτυξη λόγω της μη επακριβούς μεταφοράς των ακουστικών πληροφοριών. Σαν επακόλουθο παρουσιάζονται αρνητικές επιδράσεις στην ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής, καθώς και για μεγάλο χρονικό διάστημα ίσως προβλήματα στη γλωσσική ανάπτυξη. Όμως το γεγονός αυτό δεν οφείλεται στη δυσλεξία, αλλά στη συγκεκριμένη αισθητηριακή ανεπάρκεια.

Έχει παρατηρηθεί πως οι ελαφριές εγκεφαλικές δυσλειτουργίες (M.C.D Minimale Cerebrale Dysfunktion) η υπερκινητικότητα, η αδυναμία συγκέντρωσης και προσοχής δημιουργούν προβλήματα συμπεριφοράς και παρουσιάζονται μαθησιακές δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα όπως μαθηματικά, ανάγνωση, γραφή κ.α . Στην περίπτωση αυτή υπάρχει ιατρικό πρόβλημα λόγω εγκεφαλικής προέλευσης και έχει αποδειχθεί πως κάποια βλάβη στον εγκέφαλο, τα κύτταρα του οποίου όταν καταστραφούν δεν αποκαθίστανται. Παρόλο που αναφέρεται ότι τα αίτια της δυσλεξίας είναι οργανικά εντούτοις αποκλείονται άλλες μαθησιακές δυσκολίες που έχουν διαφορετική εξέλιξη και άλλες αιτίες. (Μάρκου,1998, σελ.40-42).

2.4.5 Το κριτήριο της γλωσσικής εξέλιξης

Το κριτήριο αυτό, ίσως να είναι ένα από τα σπουδαιότερα για την οριοθέτηση και το καθορισμό της δυσλεξίας γιατί αναφέρεται σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας της γλώσσας. Το δυσλεκτικό παιδί έχει διαταραγμένη γλωσσική εξέλιξη, περιορισμένη διαθεσιμότητα μακροχρόνιας μνήμη, τόσο στην ακρίβεια όσο και της αυτοματοποίησης. Παρουσιάζει δηλαδή μια συνολική καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας ως προς τους 4 τομείς της γλώσσας:

- ✘ Φωνολογία
- ✘ Μορφολογία
- ✘ Σύνταξη
- ✘ Σημασιολογία(Μάρκου,1998, σελ.44-70).

2.4.5.1 Φωνολογία –φωνολογικές ικανότητες

Το κάθε άτομο έχει την φωνολογική συνειδητοποίηση για την οποία συμβάλουν οι λειτουργίες που αναφέρονται στη κατανόηση και την ακριβή αλλά και αυτοματοποιημένη εφαρμογή του ελληνικού φωνητικού μας συστήματος δηλ. της γλώσσας μας. Οι δεξιότητες που αναπτύσσονται για να φτάσει κανείς στην αυτοματοποιημένη εφαρμογή συνοψίζονται παρακάτω:

(α) **την ακουστική αντίληψη** που σημαίνει πως το παιδί έχει την ικανότητα να αντιληφθεί και να διακρίνει όταν ακούσει ένα συγκεκριμένο φώνημα σε μια συγκεκριμένη λέξη π.χ. το «ρ»στη λέξη «Μαρία»,

(β) **την ακουστική διάκριση** που σημαίνει ότι το άτομο έχει την ικανότητα να καθορίζει αν δύο φωνήματα (φθόγγοι) είναι ίδια ή ακούγονται διαφορετικά π.χ. στη λέξη «δάσος» αν το «δ» είναι ίδιο ή διαφορετικό από το «θ» όπου μπορεί να λει «Θάσος»,

(γ)**την ακουστική ανάλυση**, την ικανότητα του ατόμου δηλ. να αντιλαμβάνεται ακουστικά τους φθόγγους από τους οποίους αποτελείται μια λέξη π.χ. μ-ο-λ-ύ-β-ι,

(δ) **την ακουστική σύνθεση** που σημαίνει, να μπορεί να ομαδοποιεί τους διαφορετικούς και χωριστά προφερόμενους φθόγγους π.χ. καρέκλα,

(ε) **τον ακουστικό συνδυασμό**, την σύνδεση ανάλυσης και σύνθεση έτσι ώστε να μπορεί να βρει ποία νέα λέξη θα προκύψει αν παραλειφθούν 1-2 σύμφωνα από μια λέξη που λέγεται προφορικά π.χ. σήμερα- ημέρα, τρέχω, βρέχω-έχω, ή αν παραλειφθούν 1-2 συλλαβές από μια λέξη π.χ. ανα-στολή κ.τ.λ,

(στ) **την ακουστική μνήμη**, που είναι η ικανότητα του ατόμου να συγκρατεί για σύντομο χρονικό διάστημα και να ξαναδίνει ένα συγκεκριμένο αριθμό φθόγγων, λέξεων ή αριθμών που του δίνονται προφορικά,

(ζ) **την ακουστική ταξινόμηση** (σειροθέτηση) που σημαίνει την ικανότητα του ατόμου να ξαναδίνει ένα ορισμένο αριθμό λέξεων όπως δόθηκαν προφορικά, με τη σωστή τους ακολουθία,

(η)**την ακουστική αναγνώριση των λέξεων** (μορφή), η ικανότητα αναγνώρισης και συμπλήρωσης μιας λέξης, της οποίας δίνεται προφορικά ένα μέρος της π.χ. Κύπ....., αεροπ.....,

(θ)**το σχηματισμό ομοιοκαταληξίας** που σημαίνει την ικανότητα του ατόμου να αποφασίζει, αν σε καθορισμένες λέξεις τα τελευταία φωνήεντα της τονισμένης συλλαβής και οι επόμενες συλλαβές των λέξεων αυτών είναι ταυτόσημες ή όχι. Επίσης έχει την ικανότητα να βρίσκει λέξεις που ομοιοκαταληκτούν με αυτές που του δίνονται προφορικά,

(ι)**την παρήχηση**, την ικανότητα του ατόμου να ανασύρει από την μακροπρόθεσμη μνήμη του λέξεις με το ίδιο αρχικό σύμφωνο π.χ. ζυμάρι, ζώνη, ζάχαρη, ζαχαρωτό, κ.τ.λ ,

(ια)**την ένταση και τον τόνο**, που σημαίνει την ικανότητα του ατόμου να αποφασίζει πού βρίσκεται ο τονισμός μιας πρότασης ανάλογα με την περίσταση και να χρωματίζει τη φωνή του ανάλογα,

π.χ. *Το φθινόπωρο* (δίνεται έμφαση) πέφτουν τα φύλλα (όχι την άνοιξη),

Το φθινόπωρο *πέφτουν* (δίνεται έμφαση) τα φύλλα,

Το φθινόπωρο πέφτουν τα φύλα των δέντρων (όχι τα κλαδιά).

Στην περίπτωση ενός δυσλεκτικού παιδιού υπάρχει πρόβλημα στη μη ακριβή και μη αυτοματοποιημένη κτίση όλων αυτών των φωνολογικών ικανοτήτων. Υπάρχει η **δυσκολία να ερμηνεύσει τις όψεις αυτές της γλώσσας, να τις συνειδητοποιήσει και να τις αναπαραγάγει**. Κάνει επίσης λάθη όταν χρησιμοποιεί άλλες λέξεις που έχουν σημασιολογική σχέση π.χ. λει κρεβάτι αντί στρώμα ή καναπές αντί καρέκλα. (Μάρκου,1998, σελ.45-50).

2.4.5.2 Μορφολογική ετοιμότητα και μορφολογική συνείδηση

Στην περίπτωση αυτή υπάρχει το πρόβλημα ανεπάρκειας της **κατάκτησης της γραμματικής αναφορικά με τη μορφή των λέξεων**. Υπάρχει σοβαρή δυσκολία:

- (α) στη κλίση των ονομάτων (ενικός-πληθυντικός),
 - (β) στη κλίση των ρημάτων – τον διαχωρισμό σε ομαλά και ανώμαλα, στον ενεργητικό και παθητικό αόριστο,
- Παρουσιάζει επίσης αρκετές δυσκολίες στις διαφορετικές καταλήξεις των ουσιαστικών, των επιθέτων και των ρημάτων(Μάρκου,1998, σελ.52-55).

2.4.5.3 Στο συντακτικό της γλώσσας

Τα δυσλεκτικά παιδιά κοπιάζουν πολύ να σχηματίσουν σωστά ολοκληρωμένες προτάσεις και παρουσιάζουν καθυστέρηση στη σύνταξη ορθών συντακτικά προτάσεων με αποτέλεσμα:

- (α) να σχηματίζουν σύντομες, μικρές και φτωχές προτάσεις,
 - (β) να αποφεύγουν τις πολυσύνθετες προτάσεις με νοήματα,
 - (γ) να δυσκολεύονται στην κατανόηση και σημασία του τονισμού
- (Μάρκου,1998, σελ.55-60).

2.4.5.4 Η σημασιολογία

Η διαφορά που υπάρχει μεταξύ ενός κανονικού αναγνώστη και ενός δυσλεκτικού είναι η αδυναμία ανάσυρσης της μακροπρόθεσμης μνήμης των σχέσεων, μεταξύ των λέξεων και της σημασίας που αυτές έχουν. Το λεξιλόγιο του δυσλεκτικού παιδιού είναι φτωχότερο (λεξιπενία), γι' αυτό η διδασκαλία με τη χρήση εικόνων βοηθά το παιδί να ασκείται στο προφορικό λόγο. (Μάρκου,1998, σελ.52-55).

2.4.6 Το κριτήριο της δυσαρμονίας στο προφίλ της νοημοσύνης

Στο δυσλεκτικό παιδί υπάρχει μια διαφορά που υπάρχει αφ' ενός μεταξύ της οπτικής ικανότητας και ακουστικής – λεκτικής μνήμης και αφετέρου μεταξύ της οπτικοχωρικής ικανότητας και των λεκτικών στρατηγικών. Μερικοί δυσλεκτικοί είναι άριστοι στη γεωμετρία, στην άλγεβρα ακόμη και στη λύση μαθηματικών προβλημάτων και φυσικής, έχουν όμως αδυναμίες στη συνειδητή εγχάραξη στη μνήμη των φθόγγων, των λέξεων και των προτάσεων.

Έχουν αδύνατη βραχυ-μακροπρόθεσμη μνήμη, στις σειροθετήσεις, στη διαδοχή και την αλληλουχία γεγονότων π.χ. ποίο προηγείται, το έπος του 1940, ή οι αγώνες του 1821 ή οι Βαλκανικοί πόλεμοι του 1912;

2.4.7 Το κριτήριο της κληρονομικότητας

Το δυσλεκτικό παιδί έχει σαν αιτία της δυσλεξίας τη νευρολογική εξέλιξη δηλ. ο τρόπος που εκδηλώνεται η κληρονομικότητα σ' αυτό έχει σχέση με το φαινότυπο και σε σχέση με τη γενετική (γενότυπο). Έχει αποδειχθεί τα τελευταία 100 χρόνια ότι η δυσλεξία είναι κληρονομική και συναντάται σε γενεαλογικά δέντρα πολλών γενεών π.χ. σε περίπτωση διδύμων και τα δύο παιδιά είναι δυσλεκτικά, υπερτερώντας το αρσενικό.

Συμπερασματικά καταλήγουμε πως, αν τα 7 κριτήρια που αναλύθηκαν παρουσιάζονται σε ένα άτομο, τότε μπορεί λίγο-πολύ να διαπιστωθεί με αρκετή σιγουριά η διάγνωση ότι το άτομο αυτό είναι δυσλεκτικό (Μάρκου, 1998, σελ.65).

2.5 Αίτια Δυσλεξίας

Οι διαφορετικοί τύποι του ορισμού μας κάνουν να αντιληφθούμε ότι αυτή τη στιγμή η μελέτη της δυσλεξίας δεν είναι ακριβής επιστήμη. Η εμπλοκή της ιατρικής, της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας και σε αυτή την περίπτωση, είχε ως αποτέλεσμα την διατύπωση διαφόρων θεωριών για την αιτιολογία της δυσλεξίας, πολλές από τις οποίες είναι αντικρουόμενες (Μάρκου, 1998).

Συνεπώς, λόγω της επιστημονικής διένεξης η έρευνα σχετικά με τα αίτια της δυσλεξίας βρίσκεται σε εξέλιξη.

Πολλοί αποδέχονται ότι καμιά θεωρία από τις μέχρι σήμερα υπάρχουσες δεν είναι αρκετά επαρκή, ώστε να εξηγεί τα συμπτώματα όλων των μαθητών που παρουσιάζονται ως δυσλεκτικοί.

Χρόνια πριν επικρατούσες θεωρίες υποστήριζαν, ότι οι διαταραχές στις οπτικό-αισθητηριακές διεργασίες ήταν βασικές στη δυσλεξία. Άλλες θεωρίες πρότειναν, ότι οι διαταραχές στη βραχεία μνήμη ή στη διαδικασία της λειτουργίας των οπτικό-ακουστικών ερεθισμάτων ήταν υπεύθυνες για τις διαταραχές της ανάγνωσης. Τα τελευταία χρόνια γίνεται παραδεκτό ότι τα ελλείμματα στις βασικές γλωσσικές ικανότητες παίζουν τον κύριο ρόλο κι όχι τα ελλείμματα στις μη γλωσσικές-αντιληπτικές διαδικασίες. Παρόλα αυτά, η επίδραση των συναισθηματικών και πολιτιστικών παραγόντων δεν μπορεί να αγνοηθεί στην ανάπτυξη και την κλινική έκφραση των μαθησιακών διαταραχών. (Αναγνωστόπουλος, 2000).

Έτσι δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός θεωριών οι οποίες εξηγούν την ύπαρξη της δυσλεξίας. Σύμφωνα με τον (Rutter & Yule, 1975, σελ.183-185)., δύο είναι οι κύριες υποθέσεις που σχηματίζουν τη θεμελίωση της έννοιας της δυσλεξίας. Η πρώτη θεωρεί ότι η δυσλεξία οφείλεται σε συνδυασμό αιτιών και περιέχει ποικιλία συνδρόμων, ενώ η δεύτερη υποστηρίζει ότι οφείλεται σε έμφυτες βιολογικές «ανωμαλίες» , η οποία αποτελεί την ιατρική προσέγγιση, και επικεντρώνεται στη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου (Στασινός ,2003).

Ο Πόρποδας (1997), χωρίζει αυτές τις δύο προοπτικές σε τέσσερις κατηγορίες, που είναι οι παρακάτω:

- α) Νευρολογικές υπολειτουργίες.
- β) Ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία.
- γ) Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών.
- δ) Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία.

Οι τρεις πρώτες αποτελούν την ιατρική προσέγγιση και η τέταρτη την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Κάθε μια από αυτές τις κατηγορίες θα περιγράψει συνοπτικά.

α) Νευρολογικές υπολειτουργίες

Πολλοί ερευνητές και κλινικοί ιατροί ισχυρίζονται, ότι η ειδική δυσλεξία προκαλείται κυρίως από δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Myers, Hammil, 1969). Φαίνεται ότι έχουμε να κάνουμε με δυσλειτουργία συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου ο οποίος είναι φυσιολογικός κατά τα άλλα, πολλές φορές μάλιστα μπορεί να είναι και μεγαλοφυής. Η δυσκολία στην αντίληψη και οργάνωση του χώρου, η διάκριση των αντικειμένων από τον περιβάλλοντα χώρο και η άρθρωση του προφορικού λόγου, παρατηρούνται ως τα κύρια συμπτώματα των ελαφρών λειτουργικών ανωμαλιών νευρολογικής φύσεως (Πόρποδας, 1997). Διαμορφώνονται έτσι δύο θεωρίες . Η πρώτη υποστηρίζει ότι η δυσλεξία οφείλεται σε μια αμφίδρομη ελαττωματική ανάπτυξη στις πίσω περιοχές του εγκεφάλου και έχει να κάνει με κληρονομικούς παράγοντες ή κάποια ασθένεια. Η δεύτερη υποστηρίζει ότι η δυσλεξία οφείλεται σε μια γενική ελαττωματική οργάνωση του εγκεφάλου η οποία προτάθηκε από τον Orton (Πόρποδας, 1997).

Μολονότι είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο, από πολλές νευρολογικές μελέτες πως η αιτία της δυσλεξίας οφείλεται σε νευρολογική διαταραχή, η ακριβής θέση των δυσλειτουργούντων κυκλωμάτων του εγκεφάλου δεν έχει ακόμα εντοπιστεί με ακρίβεια. Από πρόσφατες νευροβιολογικές και παθολο-ανατομικές μελέτες εγκεφάλων δυσλεκτικών ανθρώπων καθώς και από πειραματικά δεδομένα, ενισχύεται η πεποίθηση ότι η δυσλεξία οφείλεται σε φλοιώδη εγκεφαλική δυσγενεσία συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου. Η φλοιώδης αυτή δυσγενεσία είναι αποτέλεσμα διαταραχών στη μετανάστευση νευρικών κυττάρων που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια των τελευταίων μηνών της εμβρυϊκής ζωής.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από τους Shaywitz και άλλοι απέδειξαν ότι παρουσιάζεται μια διάσπαση του νευρικού συστήματος καθώς και των πλευρό-κροταφικών και ινο-κροταφικών περιοχών όσον αφορά την ανάγνωση των δυσλεκτικών ατόμων. Υπάρχει με βάση τα πορίσματα θετική σύνδεση ανάμεσα στην αναγνωστική ικανότητα και του μεγέθους ενεργοποίησης της αριστερής ινο-κροταφικής περιοχής. (Shaywitz, Shaywitz, Pugh, Skudlarski, Constable, Marchione, Fletcher, Lyon, Gore, 2002, σελ.101-110.)

β) Ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία

Με βάση αυτή τη θεωρία ο εγκέφαλος, ο οποίος χωρίζεται σε δύο ημισφαίρια, το ένα από τα δύο δεν λειτουργεί κανονικά. Οι λειτουργίες του λόγου στηρίζονται και στα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια και έτσι εύκολα μπορεί να γίνει κατανοητό ότι αν ένα από τα δύο ημισφαίρια δεν λειτουργεί κανονικά οι λειτουργίες του λόγου μπορεί να κριθούν δύσκολες να πραγματοποιηθούν.

Ωστόσο, το αριστερό ημισφαίριο είναι το κυρίαρχο για τις γλωσσικές λειτουργίες, κυρίως αυτές που έχουν σχέση με την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου, ενώ ο ρόλος του δεξιού ημισφαιρίου είναι πιο ασαφής. Το δεξί ημισφαίριο έχει ιδιαίτερη βαρύτητα σε λειτουργίες που αφορούν τη δομή του χώρου και σε λεπτομερείς διακρίσεις σχημάτων (Miles, Miles, 1999).

Έτσι οι δυσκολίες στο γραπτό λόγο αποδίδονται σε διαφοροποιήσεις, από το κανονικό, των δύο ημισφαιρίων ή σε προβλήματα διασύνδεσής και συνεργασίας τους.

Όταν το αριστερό ημισφαίριο, που θεωρείται το υπεύθυνο για τις διεργασίες παραγωγής λόγου, δεν είναι το κυρίαρχο, τότε έχουμε συμμετοχή και του δεξιού και συνεπώς πιθανή εμφάνιση φαινομένων δυσλεξίας (στρεφοσυμβολία). Τα παραπάνω σχετίζονται και με το είδος πλευρίωσης. Έτσι στην αριστεροχειρία φαίνεται να έχουμε περισσότερα δυσλεκτικά φαινόμενα, από ότι στη δεξιοχειρία, ενώ στη μεικτή πλευρίωση τα ποσοστά μεγαλώνουν. (www.daskalos.edu.gr/d/ergasies/math_dys)

γ) Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών

Πολλοί ερευνητές ανακάλυψαν ότι ίσως η δυσλεξία – ειδική μαθησιακή δυσκολία να είναι κληρονομική. Συγκεκριμένα ένας ερευνητής σε μια έρευνα του στη Στοκχόλμη σε παιδιά με αναπνευστικά προβλήματα έδειξε ότι στο 88% των οικογενειών των παιδιών αυτών υπήρχαν και άλλα μέλη στην οικογένεια, εκτός από το παιδί, που παρουσίαζαν αναγνωστικά προβλήματα. Ακόμα, σε δυσλεκτικά παιδιά παρατηρήθηκε ότι η αναγνωστική δυσκολία των μελών της οικογένειας ήταν εμφανής σε 2-3 προηγούμενες γενιές. Αυτό αποτελεί μια εξήγηση της «ειδικής εξελικτικής δυσλεξίας», η οποία δεν μπορεί να απορριφθεί αλλά και ούτε να θεωρηθεί βέβαια.

Μετά την περιγραφή του φαινομένου της δυσλεξίας από τον Kerr (1847) και τον Pringle-Morgan (1896), ο Hallgren (1950) ήταν που ανέλαβε την διεξαγωγή μιας επιδημιολογικής έρευνας, γενετικού χαρακτήρα, όπου

παρατηρήθηκαν διάφορα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, τα οποία επιβεβαιώθηκαν ξανά από πιο πρόσφατες έρευνες. Τα σημαντικότερα συμπεράσματα της έρευνας ήταν τα εξής (Pennington, 1999, σελ. 629-654):

- Η δυσλεξία επηρεάζει ή εκδηλώνεται συχνότερα στα αγόρια παρά στα κορίτσια σε αναλογία 5 προς 1 και
- Δεν υπάρχει συγκεκριμένη σχέση μεταξύ δυσλεξίας και αριστεροχειρίας

Επίσης, υπάρχουν στοιχεία ότι η δυσλεξία είναι γενετικά ετερογενής. Έρευνα σε δείγμα οικογενειών, που αναφέρεται στο άρθρο του Pennington B.F (Pennington, 1999, σελ. 629-654) 'Toward an integrated understanding of dyslexia: Genetic, neurological, and cognitive mechanisms', που πραγματοποιήθηκε το 1997 από τους Grigorenko et al., και αφορούσε την μελέτη του χρωμοσώματος 6 και 15, έδειξε ότι είναι πολύ πιθανό να υπάρχει ένα γονίδιο που επηρεάζει τη δυσλεξία.

Η πιθανότητα εμφάνισης δυσλεξίας, με τη σειρά που έχει ένα παιδί ανάμεσα στα αδέρφια του δεν έχει διευκρινιστεί ακόμα πλήρως αφού μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα υστερότοκα παιδιά έχουν διπλάσια πιθανότητα εμφάνισης δυσλεκτικού φαινομένου, ενώ αντίθετα κάποιοι άλλοι ερευνητές δεν κατέληξαν σε αυτό το συμπέρασμα, καθώς δε βρήκαν αξιόλογη διαφορά πάνω σε αυτό το θέμα (Γόρποδας, 1997).

δ) Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία.

Μια τέταρτη θεωρία υποστηρίζει πως οι δυσκολίες των ατόμων με δυσλεξία στο χειρισμό της γλώσσας οφείλονται στον αργό ρυθμό επεξεργασίας οπτικών μηνυμάτων και απομνημόνευσης της οπτικής εικόνας των λέξεων.

Ανεξάρτητα από τα αίτια που την προκαλούν, η δυσλεξία δημιουργεί διαφορές στον τρόπο αντίληψης του κόσμου, επεξεργασίας των ερεθισμάτων και μάθησης, οι οποίες συχνά οδηγούν σε ξεχωριστές μορφές έκφρασης και δημιουργίας.

Δυσλεξία-όραση

Στο τέλος του 19^{ου} αιώνα και στην αρχή του 20^{ου} οι Οφθαλμίατροι και κατόπιν οι νευρολόγοι ήταν οι πρώτοι που «ανακάλυψαν» επιστημονικά τη δυσλεξία.

Επομένως, ήταν φυσιολογικό γι'αυτούς να δώσουν αιτιολογική έμφαση στην όραση και τις δυσλειτουργίες της. Μία έγκυρη θεωρία, π.χ. της νεύρο-αλληλοδιαδοχής και οφθαλμοκίνησης (Pavlidis,1981, σελ.19, 57-64) πρέπει τουλάχιστον να μπορεί να περιγράψει ή ακόμη καλύτερα να προβλέπει την πραγματικότητα, π.χ. τα υπάρχοντα ποικίλα ερευνητικά ευρήματα και τη συμπτωματολογία τους.

Ορισμένες θεωρίες πρεσβεύουν ότι το πρόβλημα της δυσλεξίας οφείλεται στη δυσκολία των δυσλεκτικών να αντιστοιχίσουν την οπτική εικόνα του γράμματος (μόρφημα) με την ακουστική του έκφραση (φώνημα). (Shaywitz Shaywitz, 2003, σελ. 147-153)

Ο Rutter υποστηρίζει, ότι υπάρχει σχέση μεταξύ συγκεκριμένου τύπου κίνησης των οφθαλμών και αναγνωστικής ικανότητας, η οποία όμως δεν είναι ακριβώς σχέση αιτίου-αποτελέσματος, όπως προκύπτει από στοιχεία που έχουν έρθει στο φως ύστερα από μελέτες.(Rutter, 1978).

Λειτουργίες επεξεργασίας πληροφοριών

Σε αυτό το σημείο, υποστηρίζεται από τη μια ότι οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες απορρέουν από μια ελαττωματική λειτουργία του συστήματος της οπτικής αντίληψης, η οποία μπορεί να επηρεάζει την επεξεργασία πληροφοριών, και από την άλλη ότι η ικανότητα του παιδιού να αντιληφθεί τις λέξεις ως μορφολογικά σύνολα, επηρεάζεται από την αντιληπτική αδυναμία.

Ελάττωμα στην ολοκληρωμένη επεξεργασία πληροφοριών

Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή τα δυσλεκτικά άτομα δυσκολεύονται να διαβάσουν λόγω μιας ανωμαλίας στη λειτουργία της οπτικό - χωρικής κωδικοποίησης όπως αναφέραμε και πιο πάνω, η οποία έχει αποφασιστικό ρόλο στην διαδικασία ολοκληρωμένης επεξεργασίας πληροφοριών. Η δυσκολία αυτή κρίνεται στο προσανατολισμό, στη διαδοχή και στη σειρά των γραμμάτων μιας λέξης. Έτσι, εύκολα αντιλαμβανόμαστε τη δυσκολία ενός παιδιού να διαβάσει και να γράψει, να μπορεί να επεξεργαστεί ένα κείμενο, όταν αδυνατεί να θυμηθεί τον προσανατολισμό, τη διαδοχή και τη σειρά των γραμμάτων μιας λέξης.

Κατά την Frith κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός, ότι η δυσλεξία είναι μια εφ' όρου ζωής εξελικτική δυσλειτουργία, που έχει τις ρίζες της σε βιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τη ίδια, υπάρχουν τόσο στοιχεία που αποδεικνύουν τη γενετική βάση της δυσλεξίας όσο και στοιχεία που αποδεικνύουν εγκεφαλική της βάση, παρόλο που οι μελέτες και στα δυο αυτά πεδία είναι πρώιμες(Frith, 1997, σελ.1-19).

2.6 Τύποι της δυσλεξίας

Η δυσλεξία είχε αναγνωριστεί ως ένα μαθησιακό πρόβλημα του γραπτού λόγου από τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα. Λόγω των πολλών επιστημόνων που ασχολήθηκαν σε βάθος με το θέμα αυτό ένας ορισμός του θέματος κρίθηκε δύσκολος να πραγματοποιηθεί. Εν τέλει οι όροι που επικράτησαν και αποτελούν τις δύο μεγάλες κατηγορίες της δυσλεξίας είναι η ειδική ή εξελικτική δυσλεξία και η επίκτητη. Και οι δύο αυτές κατηγορίες χαρακτηρίζονται από δυσκολία του παιδιού για επεξεργασία του γραπτού λόγου, αλλά η βασική διαφορά τους κρίνεται στο γεγονός ότι η επίκτητη δυσλεξία είναι επακόλουθο εγκεφαλικού τραυματισμού. Σε αντίθεση η ειδική εξελικτική δυσλεξία είναι εκ γενετής

Ειδική ή εξελικτική δυσλεξία (specific or developmental dyslexia): είναι η διαταραχή των παιδιών κατά την οποία δυσκολεύονται να αποκτήσουν τη δεξιότητα του διαβάσματος, παρά τις νοητικές τους ικανότητες, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση και τη καλή κοινωνικό – πολιτιστική κατάσταση. Η ανωμαλία αυτή οφείλεται σε εκ γενετής θεμελιακή υπολειτουργία μαθησιακών μηχανισμών και η αιτιολογία της ως ένα βαθμό δεν έχει προσδιοριστεί.

Η ειδική δυσλεξία μπορεί να διακριθεί σε δύο τύπους με βάση τις δυσκολίες που παρουσιάζει το δυσλεκτικό άτομο : την «οπτική δυσλεξία» και την «ακουστική δυσλεξία».(Πόρποδας, 1997).

- οπτική δυσλεξία: Το πρόβλημα των ατόμων με οπτική δυσλεξία

εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση κυρίως μέσω της οπτικής λειτουργίας. Βέβαια, η διαταραχή αυτή έχει να κάνει ελάχιστα με την όραση και μόνο του ατόμου, και αυτό έχει διαπιστωθεί από τεστ που έγιναν σε παιδιά με οπτική δυσλεξία και έδειξαν ότι η οπτική τους ικανότητα λειτουργεί σε φυσιολογικά επίπεδα (.Στασινός,1999). Σε γενικές γραμμές, τα χαρακτηριστικά των ατόμων με οπτική δυσλεξία είναι (Στασινός,1999; Πόρποδας,1997).

- 1.Δυσκολία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων.
- 2.Δυσκολία στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών.
- 3.Αδεξιότητα στη γενική κινητικότητα. .
- 4.Συγκεχυμένη κατανόηση των γραπτών συμβόλων.
- 5.Δυσκολία στη διάκριση λέξεων ή γραμμάτων που έχουν οπτική ομοιότητα ή καθρεφτική αντιστοιχία.
- 6.Συνήθως αντιμετωπίζουν τις λέξεις σαν να τις βλέπουν για πρώτη φορά.
- 7.Δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων 'ολικά'. Τις λέξεις τις επεξεργάζονται αναλυτικά χρησιμοποιώντας την ανάλυση και τη σύνθεση, η οποία τους βοηθάει να διαβάσουν ακόμα και ψευδολέξεις. Ενδεικτικά αναφέρεται, ότι αν για την ανάγνωση μιας πρότασης τριών σειρών ο κανονικός αναγνώστης χρειάζεται περίπου τρία λεπτά της ώρας, ο μαθητής με οπτική δυσλεξία θα χρειαστεί τουλάχιστο δεκαπέντε λεπτά.

- Ακουστική δυσλεξία: Η αδυναμία ακουστικής σύλληψης και διάκρισης των φθόγγων έχει χαρακτηριστεί και με τον όρο "κωφότητα φθόγγων". Τα παιδιά στην προκειμένη περίπτωση δεν μπορούν να συλλάβουν και να διακρίνουν ακουστικά τις λεπτές εκείνες αποχρώσεις που υπάρχουν στους φθόγγους. Παρατηρούνται ελλείψεις στην αναπαράσταση ξεχωριστών ήχων, της ομιλούμενης γλώσσας, στη μείξη – σύνθεση ήχων, στη τήρηση ακουστικής ακολουθίας και στην απομνημόνευση πληροφοριών διατηρώντας τη σωστή διάταξη και σειρά.(Στασινός, 1999). Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τους φθόγγους που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους και συχνά συγχέουν τα:

α-ο
ο-ου
ε-ι

Το ίδιο συμβαίνει με την οξύτητα άλλων φθόγγων, όπως:

β-φ (φάρος-βάρος)
δ-θ (δεσμός-θεσμός)
σ-ζ-ξ (σώζω-συζήτηση-σύζευξη)

Επίσης δεν ακούν τη διαφορά στον τονισμό των λέξεων, κυρίως στα παρώνυμα, και σε συνηθισμένες λέξεις:

γνωρίζω γυρίζω χωρίζω
Φάνης-Φανή
πόδια-ποδιά

Η μειωμένη ακουστική αντίληψη προκαλεί προβλήματα στην ανάλυση και σύνθεση των λέξεων και έχει αρνητική επίπτωση στην αναγνωστική ικανότητα του μαθητή. Πέραν των καταλήξεων, οι δυσλεκτικοί μαθητές αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες στην ικανότητα τους να συλλάβουν και να συγκρατούν στη μακρόχρονη μνήμη τους τις ομοιότητες των αρχικών φθόγγων στις λέξεις:

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

[\(www.focusonchild.gr/content/view/28/9/\)](http://www.focusonchild.gr/content/view/28/9/)

Επειδή το παιδί με ακουστική δυσλεξία δεν μπορεί να αναγνωρίζει μικρές διαφορές μεταξύ ήχων, που αντιστοιχούν σε φωνήεντα ή σύμφωνα, δεν είναι κατ'ακολουθία, σε θέση να συνδέει ειδικούς ήχους με τα αντίστοιχα γραπτά τους σύμβολα

2.7 Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δυσλεκτικών ατόμων

‘Μπορεί να φαίνεται απίθανο σε σας να αντιληφθείτε ότι ο χρόνος δεν προχωράει πάντα σταθερά προς μια μόνο κατεύθυνση, φέρνοντας μαζί του μια

τέλεια διατεταγμένη ακολουθία αιτιών και αποτελεσμάτων, αλλά για μένα δεν είναι δύσκολο να το φανταστώ γιατί είμαι δυσλεκτικός. Όταν ακούσω έναν αριθμό τηλεφώνου να απαγγέλλεται γρήγορα, τότε ακούω όλους τους αριθμούς αλλά δεν έχω ιδέα για την σειρά με την οποία απαγγέλθηκαν. Είναι σαν να ειπώθηκαν όλοι οι αριθμοί μονομιάς (Hari & Renvall, 2001).

Η δυσλεξία είναι μια εφόρου ζωής πρόκληση, για το άτομο με την ειδική αυτή διαταραχή, η οποία δεν εξαφανίζεται, αλλά οι δυσκολίες που προκαλεί μπορούν να υπερνικηθούν μέσω διαφόρων στρατηγικών αντιμετώπισης (Peer & Reid, 2003). Σύμφωνα με ερευνητικές μαρτυρίες, τα δυσλεκτικά άτομα αντιπροσωπεύουν το 4-10% του πληθυσμού (Hari & Renvall, 2001, σελ. 525-532). Τα συμπτώματα που παρουσιάζει ένα δυσλεκτικό παιδί, γενικά, αφορούν την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία της γλώσσας, τη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, το συντονισμό, τις δυσκολίες στην οργάνωση, τις δυσκολίες στη διαδικασία πρόσληψης πληροφοριών, τις φωνολογικές δυσκολίες (Peer & Reid, 2003). Αξίζει να επισημανθεί ιδιαίτερα, ότι στη δυσλεξία δεν υπάρχει πρόβλημα προφορικού λόγου. Έτσι, η δυσλεξία είναι ιδιαίτερα παραπλανητική, καθώς δεν φαίνεται στην καθημερινή προφορική επικοινωνία, αφού οι δυσλεκτικοί δεν παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και συχνά έχουν εξαιρετική λογική και ευφυΐα. Μερικές φορές απλώς καθυστερεί η έναρξη της ομιλίας τους, η οποία όμως είναι κανονική ως προς την προφορά. Τα δυσλεκτικά παιδιά είναι φυσιολογικά παιδιά και λειτουργικά σε ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής τους ζωής (Αναστασίου, 1998).

Αναλυτικότερα, ο Πόρποδας (1997, σ.ελ 56-63) διακρίνει σε τρεις κατηγορίες τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι παρακάτω:

- α) Ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς.
- β) Χαρακτηριστικά της ανάγνωσης
- γ) Χαρακτηριστικά της γραφής - ορθογραφίας.

α. Τα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του δυσλεκτικού παιδιού είναι τα εξής:

1. Δυσκολία στη διάκριση αριστερού - δεξιού.

2. Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι - μάτι - πόδι.
3. Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης.
4. Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα.
5. Αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου.
6. Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου.
7. Δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά.
8. Ενδεχόμενη οπτικό-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στη διάκριση μορφών και στην οπτική μνήμη.
9. Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.

β. Τα κυριότερα αναγνωστικά λάθη είναι:

1. Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (π.χ. ΤΗΣ-ΣΤΗ).
2. Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων.
3. Λαθεμένη προφορά φωνηέντων.
4. Καθρεφτική ανάγνωση (π.χ. η λέξη «ΑΧ» διαβάζεται «ΧΑ»).
5. Παρεμβολή άσχετων φωνημάτων κατά την ανάγνωση των λέξεων.
6. Ενδεχόμενη αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία.
7. Αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία (π.χ. σκοτεινός-μαύρος)

γ. Δυσκολίες στη γραφή και ορθογραφία

Συνήθως η γραφή των δυσλεκτικών χαρακτηρίζεται από:

1. Ακαταστασία, με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες.
2. Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί.
3. Γράμματα ή λέξεις γραμμένα καθρεφτικά.
4. Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά.
5. Παραλήψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη.

Επίσης, άλλες **δυσκολίες** που παρουσιάζουν τα δυσλεκτικά παιδιά σε ένα άλλο συμβολικό σύστημα, αυτό της **αριθμητικής** είναι οι παρακάτω (Αναστασίου, 1998):

1. Δυσκολίες στην εκμάθηση των πινάκων του πολλαπλασιασμού (ιδιαίτερα του 6χ, 7χ, 8χ).
2. Προβλήματα σε νοερούς αριθμητικούς υπολογισμούς, γι'αυτό χρησιμοποιούν ως αντισταθμιστική στρατηγική το μέτρημα με τα δάχτυλα ή σημειώσεις σε ένα χαρτί.
3. Σύγχυση των οπτικά όμοιων μαθηματικών συμβόλων π.χ. + και χ, - και =, < και >.
4. Σύγχυση των οπτικά όμοιων αριθμών π.χ. 6 και 9, 16 με 61 ή 19 ή 91

Τέλος, στα **χαρακτηριστικά συμπεριφοράς** που συνήθως πλαισιώνουν παιδιά με δυσλεξία συναντάει κανείς συχνά ορισμένα από τα παρακάτω (Κουράκης, 1997, σ. 28-31):

1. Προκαταβολικό άγχος για τη μάθηση που ελέγχεται με γραφή και ανάγνωση.
2. Τάση αποφυγής του γραψίματος.
3. Συχνή διάσπαση της προσοχής.
4. Συγκεχυμένη εικόνα αυτοαντίληψης.
5. Τάση χαμηλής αυτοεκτίμησης, ιδιαίτερα στο σχολικό χώρο.
6. Συχνά διαστήματα ονειροπόλησης.
7. Περίοδος συναισθηματικής μόνωσης.
8. Δυσκολία οπτικής και ακουστικής κωδικοποίησης (εγγραφής) στη μνήμη.
9. Τάση συναναστροφής με μικρότερους.
10. Δυσκολία στην αντίληψη διαδοχής (ταξινόμηση, σειροθέτηση)
11. Έντονη ενασχόληση με χειρωνακτικές /προσωπικές κατασκευές.
12. Έκφραση μέσω χειρονομιών (δραστηριοποίηση μη λεκτικού), υπερκινητικότητα.
13. Ενδείξεις ικανοποιητικού έως υψηλού βαθμού νοημοσύνης.
14. Αυξημένη κρίση κατά τις περιγραφές και τις αφηγήσεις (Πόρτοδας 1997,σελ .56-63).

2.8 Δυσλεξία και Μαθηματικά

Στις προηγούμενες δεκαετίες, η σχέση δυσλεξίας και μαθηματικών ήταν ουσιαστικά ανεξερεύνητη. Ελάχιστα προγράμματα αποκατάστασης λάμβαναν πρόνοια να αντιμετωπίσουν κάποιες δυσκολίες των δυσλεκτικών, όπως αυτές που παρατηρούνται στους αριθμητικούς υπολογισμούς. Στη δεκαετία του 90', στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει μια συσσώρευση υλικού που αφορά τη σύνθετη σχέση δυσλεξίας και μαθηματικών.

Πρέπει να ξεκαθαριστεί εξ αρχής ότι οι δυσκολίες των δυσλεκτικών στα μαθηματικά, αφενός δεν είναι της ίδιας έντασης με τις αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες, αφετέρου υπάρχει μια μικρή μερίδα δυσλεκτικών που δεν έχουν ιδιαίτερα προβλήματα, όπως υπάρχει και μια μερίδα δυσλεκτικών που αναπτύσσουν έξοχες μαθηματικές δεξιότητες. Σύμφωνα και με τα λόγια του Tim Miles (1992, σελ.17) « Όλοι ή οι περισσότεροι δυσλεκτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν ένα είδος δυσκολιών με τα μαθηματικά, άλλα αυτές μπορούν να ξεπεραστούν σε διαφορετικό βαθμό και σε ορισμένες περιπτώσεις δυσλεκτικοί να γίνουν έξοχοι μαθηματικοί»

Η Elaine Miles (1992, σελ.58) παρατηρεί τα εξής: *«Το να λέμε ότι τα δυσλεκτικά παιδιά έχουν “μαθηματικές” δυσκολίες πιθανόν να συσκοτίζει το γεγονός πως πολλές από αυτές τις δυσκολίες είναι γλωσσικής φύσης και γι' αυτό αναμενόμενες, από την άποψη των ιδιαιτέρων αδυναμιών τους στο γραπτό γλωσσικό πεδίο »*. Αυτή η θεώρηση είναι κρίσιμη και πρωταρχικής αξιολογικής σημασίας για μια κριτική τοποθέτηση στα ευρήματα των διαφόρων ερευνών.

Για τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των δυσλεκτικών στα μαθηματικά, έρευνα είναι σχετικά φτωχή. Σε μια από τις πρώτες έρευνες η Joffe (1981) σύγκρινε 51 δυσλεκτικούς ηλικίας 8 έως 17 ετών και ισάριθμους συνομήλικους τους σε ένα τεστ αριθμητικών υπολογισμών. Όλα τα παιδιά είχαν μέση ή ανώτερη νοημοσύνη. Όταν συνδυάστηκαν τα αποτελέσματα για τις διάφορες ηλικίες, βρήκε ότι ένα 10% των δυσλεκτικών παιδιών σημείωσε ιδιαίτερα υψηλή επίδοση, ένα 30% μέτριες επιδόσεις και ένα 60% ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις. Η Joffe (1983) θα ασκήσει κριτική στη πρακτική του καιρού της που

περιορίζει τις δυσκολίες των δυσλεκτικών σε ανάγνωση, ορθογραφία και παρέβλεπε τις δυσκολίες στην αριθμητική.

Ο Miles (1992), αν και συμφωνεί με τη τελευταία διαπίστωση της Joffe, θα ασκήσει κριτική στο προσανατολισμό της έρευνας, γιατί περιορίστηκε απλά σε κάποιες γενικές ποσοστιαίες συχνότητες. Ωστόσο, μερικοί δυσλεκτικοί με «χαμηλές επιδόσεις» μπορεί να είχαν κάποια δυνατά σημεία στα μαθηματικά, όπως και κάποιοι από το υπόλοιπο 40% με τις υψηλές και μέτριες επιδόσεις να είχαν αδύνατα σημεία.

Οι Pritchard και άλλοι (1989) σύγκριναν τις επιδόσεις των δυσλεκτικών αγοριών ηλικίας 12 έως 14 ετών και συνομήλικων τους σε διάφορες αριθμητικές πράξεις του πολλαπλασιασμού (γινόμενα), οι οποίες αφορούσαν τους πίνακες του πολλαπλασιασμού ως το 16x. Όταν η απάντηση δινόταν κατευθείαν, χωρίς ιδιαίτερη επεξεργασία, δινόταν ένας βαθμός για κάθε σωστή πράξη. Οι ερευνητές βρήκαν ότι, με εξαίρεση τις πράξεις που σχετίζονταν με την προπαίδια του 2x, 5x, του 10x και του 11x, τα δυσλεκτικά αγόρια σημείωσαν χειρότερες επιδόσεις. Για τους «εύκολους» πίνακες του 5x, του 10x και του 11x, η κανονικότητα του αριθμητικού συστήματος αντιστάθμιζε τις δυσκολίες τους στους αριθμητικούς χειρισμούς.

Ο Miles (1983), σε ένα δείγμα 132 δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 7 έως 18 ετών, βρήκε ότι το 90% αυτών που είχαν ηλικία 7 και 8 ετών, το 96% αυτών που είχαν ηλικία 8 έως 12 ετών και το 85% αυτών που είχαν ηλικία 13 έως 18 ετών αντιμετώπιζαν δυσκολίες σε κάποιο από τους πίνακες των 6x, 7x, 8x. Τα αντίστοιχα ποσοστά δυσκολιών για τα μη δυσλεκτικά παιδιά- που είχαν εξισωθεί σε χρονολογική και νοητική ηλικία με τα δυσλεκτικά- ήταν 71% για την ηλικιακή ομάδα των 7-8 ετών, 51% για την ηλικιακή ομάδα των 9-12 ετών και 53% για τη ηλικιακή ομάδα των 13-18 ετών.

Οι δυσλεκτικοί μαθητές, σύμφωνα με τους Δρ S.Chinn και J.Ashcroft , δυσκολεύονται στην απόκτηση μαθηματικών γνώσεων εξαιτίας των παρακάτω παραγόντων.

Οπτική αντίληψη: Οι δυσλεκτικοί μαθητές συγχέουν διάφορα σύμβολα των μαθηματικών, όπως το σύμβολο της πρόσθεσης '+' με το σύμβολο του πολλαπλασιασμού 'x' ή αυτό της πρόσθεσης '+' με το σύμβολο της διαίρεσης '÷'. Ακόμα μπερδεύουν και αριθμούς μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα το 3 με το 5 και το 6 με το 9 (Malmer, 2000). Επιπλέον, τα δυσλεκτικά παιδιά

αισθάνονται αμήχανα και στην περίπτωση εκείνη, όπου τα παραδείγματα είναι γραμμένα στην ίδια σελίδα και πολύ κοντά το ένα με το άλλο.

Προσανατολισμός: Τα μαθηματικά έχουν μια ιδιαιτερότητα: δεν έχουν σταθερούς κανόνες που να ισχύουν σε όλες τις περιπτώσεις. Το μαθηματικό υλικό περιέχει πολλές «εξαιρέσεις του κανόνα», γενικά, αλλά και ειδικά σε ότι αφορά τον προσανατολισμό. Είναι, όμως, γνωστές οι εγγενείς δυσκολίες των δυσλεκτικών παιδιών με τη διάκριση 'δεξιού' και 'αριστερού'. Συνεπώς, είναι φυσικό να προβληματίζονται, για παράδειγμα, που η πρόσθεση και αφαίρεση αριθμών σε στήλες γίνεται από τα δεξιά στα αριστερά, αλλά η διαίρεση από τα αριστερά στα δεξιά.

Βραχυπρόθεσμη Μνήμη: Οι περισσότεροι δυσλεκτικοί έχουν πιο αδύναμη μνήμη από τους συνομηλίκους τους. Ως εκ τούτου, δυσκολεύονται στις πράξεις που απαιτούν περισσότερα του ενός βήματα. Για παράδειγμα, ξεχνούν τα «κρατούμενα».

Μακροπρόθεσμη Μνήμη: Η μνήμη των δυσλεκτικών ατόμων έχει κενά και αυτό δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την απόδοσή τους στα μαθηματικά. Ένας από τους περιορισμούς στα μαθηματικά είναι η αδυναμία του παιδιού για άμεση ανάκληση αριθμών από τη μνήμη, ενώ δεν μπορούν, για παράδειγμα, να θυμηθούν απ έξω σημαντικές αριθμητικές πράξεις, όπως την προπαίδεια. Αυτός είναι, πιθανόν, ο λόγος που οι δυσλεκτικοί μαθητές χρησιμοποιούν αντισταθμιστικές στρατηγικές για να κάνουν σωστά πράξεις, για να λύσουν ένα πρόβλημα, για να μάθουν την προπαίδεια. Σύμφωνα με τον Στασινό (1999) μια επαρκής και άμεση μνήμη είναι αναγκαία προϋπόθεση για να έχει επιτυχία το παιδί στα μαθηματικά. Επομένως, στο βαθμό που οι δυσλεκτικοί παρουσιάζουν έλλειμμα στην ικανότητα αυτή, η αδυναμία τους στα μαθηματικά δεν πρέπει να αποτελεί έκπληξη.

Ταχύτητα: Τα μαθηματικά απαιτούν ταχύτητα στις κινήσεις, την οποία όμως δε διαθέτουν οι δυσλεκτικοί μαθητές. Η απαίτηση αυτή των μαθηματικών τείνει να αυξάνει το άγχος των μαθητών και συνεπώς να μειώνει την ακρίβεια των υπολογισμών τους. Οι δυσλεκτικοί, συνήθως, είναι πιο αργοί και πιθανότερη αιτία είναι η αδυναμία ανάκλησης από την μνήμη τους θεμελιωδών στοιχείων. Γίνεται κατανοητό επομένως, γιατί τα άτομα αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκμάθηση ακόμα και βασικών μαθηματικών πράξεων.

Γλώσσα των Μαθηματικών: Τα μαθηματικά έχουν το δικό τους λεξιλόγιο και αυτό μπορεί να είναι η πηγή πολλών προβλημάτων. Λέξεις όπως 'περίμετρος', 'υπολογισμός', 'ισούται', αποτελούν μέρος της θεμελιώδους ορολογίας των μαθηματικών, αλλά είναι άγνωστες στα παιδιά. Η ορολογία των μαθηματικών πρέπει να γίνει πλήρως κατανοητή από τους μαθητές, πριν προχωρήσουν στο πρακτικό κομμάτι των μαθηματικών. Επίσης, υπάρχουν πολλές λέξεις που περιγράφουν την ίδια διαδικασία. Για παράδειγμα, 'πολλαπλασιασμός του 3 με το 4', '3 φορές το 4', 'το γινόμενο των αριθμών 3, 4', '3 επί 4' είναι εκφράσεις ισοδύναμες. Ομοίως και οι ακόλουθες εκφράσεις : 'πρόσθεση του 3 με το 4', 'αυξάνεται το 3 κατά 4', '3 συν 4', 'το άθροισμα των αριθμών 3, 4'(Pollack & Waller,1994). Επιπρόσθετα, στα μαθηματικά υπάρχει πληθώρα όρων που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή, με διαφορετική όμως έννοια από ότι στα μαθηματικά, και αυτό δημιουργεί περισσότερη αναστάτωση στα παιδιά με δυσλεξία, και όχι μόνο, που προσπαθούν να μάθουν μαθηματικά. Έτσι, ο μαθηματικός όρος 'περιττός' δηλώνει τους αριθμούς 1,3,5,7,9...τους αριθμούς δηλαδή της μορφής $2k+1$, ενώ στην καθημερινότητα χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει κάτι που δεν είναι απαραίτητο.

Ακολουθία: Απαραίτητη προϋπόθεση για να αποκτήσει κανείς μαθηματικές γνώσεις, είναι να κατανοεί την έννοια της 'σειράς'. Για παράδειγμα, μεταξύ άλλων, τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να μετρούν μπρος και πίσω, και ανά εξάδες, οκτάδες κ.ο.κ. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι σε θέση να ακολουθούν τα περίπλοκα βήματα της διαίρεσης. Όμως, οι δυσλεκτικοί συνηθίζουν να κάνουν λάθη ακολουθίας (π.χ. λάθη σύγχυσης στη σειρά των γραμμάτων μιας λέξης), με συνέπεια να δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο η μαθηματική τους εκπαίδευση. Τα λάθη σειροθέτησης μπορούν να συνδεθούν επίσης και με τα γλωσσικά προβλήματα. Έτσι, σε ερωτήσεις του τύπου ' Βγάλε 17 από το 36', παρουσιάζονται οι αριθμοί σε αντίστροφη σειρά, από αυτή που πρέπει να είναι για να γίνει ο υπολογισμός της πράξης, ενώ στην έκφραση '26 μείον 16' οι αριθμοί παρουσιάζονται με τη σειρά με την οποία όντως γίνεται ο υπολογισμός της διαφοράς. Τέλος, δυσκολίες προκαλεί στους δυσλεκτικούς μαθητές και η ακολουθία των αρνητικών αριθμών, όπως και οι αρνητικές συντεταγμένες.

Άγχος: Γενικά, τα μαθηματικά προκαλούν άγχος σε όλους τους μαθητές, αλλά

ακόμα περισσότερο στους δυσλεκτικούς. Χαρακτηριστικό των δυσλεκτικών μαθητών είναι η άρνησή τους να λύσουν μια άσκηση ή να απαντήσουν σε μια ερώτηση, όταν την έχουν προδικάσει ως 'πολύ δύσκολη'. Στα μαθηματικά, ωστόσο, χρειάζεται προσπάθεια και ρίσκο για την επίλυση μιας άσκησης. Η απροθυμία λοιπόν των δυσλεκτικών μαθητών, που πηγάζει από το φόβος πιθανής αποτυχίας, τους στερεί τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες μάθησης των μαθηματικών.

Ο Miles (1992) με τη σειρά του, αναφερόμενος στις δυσκολίες των δυσλεκτικών μαθητών στα μαθηματικά, επικεντρώνεται στα εξής σημεία:

i. Όλα ή περισσότερα δυσλεκτικά παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στα μαθηματικά, οι οποίες σε κάποιο βαθμό μπορούν να αντιμετωπιστούν. Σε ορισμένες περιπτώσεις ωστόσο μπορούν να υπερνικηθούν, και αυτά τα δυσλεκτικά άτομα να έχουν πολύ καλές επιδόσεις στα μαθηματικά.

ii. Το πιθανότερο είναι, οι δυσλεκτικοί να έχουν προβλήματα με την άμεση μνήμη τους, όταν ασχολούνται με αριθμητικές πράξεις. Για την αντιμετώπιση του παραπάνω προβλήματος, καταφεύγουν σε αντισταθμιστικές στρατηγικές. Για παράδειγμα κάνουν υπολογισμούς με τα δάκτυλά τους ή κρατούν σημειώσεις.

iii. Οι δυσλεκτικοί μαθητές δυσκολεύονται να μάθουν την προπαίδεια, και απαγγέλλοντας την μπορεί να χάσουν τη σειρά των αριθμών και να σαστίσουν.

iv. Ακόμα μπορεί οι δυσλεκτικοί μαθητές να χάνουν τη θέση ή τη σειρά αριθμών, όταν τους προσθέτουν κατά στήλες.

v. Οι δυσκολίες διάκρισης αριστερού-δεξιού που αντιμετωπίζουν τα δυσλεκτικά άτομα, μπορεί να επηρεάζουν την ακρίβεια των υπολογισμών τους.

vi. Τα δυσλεκτικά παιδιά κατανοούν καλύτερα τις βασικές αριθμητικές έννοιες, όταν αυτές διδάσκονται με τη βοήθεια συγκεκριμένων παραδειγμάτων. Σε διαφορετική περίπτωση, δεν μπορούν εύκολα να κατανοήσουν τη σημειογραφική τους παρουσίαση. Είναι πιθανό –παρόλο που δεν υπάρχουν αδιαμφισβήτητες αποδείξεις- πολλά δυσλεκτικά παιδιά να χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μάθουν κάποια βασικά σύμβολα και ακόμα και όταν έχουν αποκτήσει την απαιτούμενη γνώση, να συνεχίζουν να είναι διστακτικά και να διακατέχονται από μια αβεβαιότητα για το αν η εργασία που πρέπει να εκπονήσουν είναι πολύπλοκη .

3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται αύξηση του αριθμού των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες . Ο εκπαιδευτικός, ως συντονιστής, παίζει καθοριστικό ρόλο στην άμεση αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών και στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών.

Πρώτα από όλα, ο δάσκαλος πρέπει να εντοπίζει τους λόγους που ένας μαθητής παρουσιάζει αδυναμίες, να αναζητεί τα αίτια συγκεκριμένων λαθών και κατόπιν να εφαρμόζει διορθωτικές στρατηγικές, για την απαλοιφή αυτών των λαθών. Σε περίπτωση που ο διδάσκοντας δεν είναι καταρτισμένος στο επίμαχο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών, ωφέλιμο είναι να απευθυνθεί σε έναν ειδικό, που θα του παράσχει κατάλληλες συμβουλές.

Τα λάθη ρουτίνας που γίνονται από τους μαθητές είναι αναμενόμενα, τα επαναλαμβανόμενα λάθη όμως, σε ένα βασικό στάδιο, είναι ανησυχητικά σημάδια. Ο δάσκαλος θα πρέπει να προχωρήσει πέρα του εντοπισμού του λάθους, στην ανάλυση του λάθους. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να διαχωρίζει τα λάθη που γίνονται λόγω απροσεξίας των μαθητών, λόγω φτωχών μαθησιακών δεξιοτήτων ή λόγω περιορισμένων γνώσεων και αυτών που προκαλούνται από μαθησιακές δυσκολίες και στην προκειμένη περίπτωση από δυσλεξία, αφού σε κάθε μια από αυτές τις περιπτώσεις απαιτείται εφαρμογή διαφορετικών στρατηγικών. (Johnson, 1999, σελ. 151-153)

Άρα το πρώτο στάδιο για την αντιμετώπιση του προβλήματος, είναι η έγκαιρη διάγνωσή του.

Ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης δυσλεξίας στοχεύει αρχικά και κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη της γλωσσολογικής ικανότητας και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Χρειάζεται όμως επίσης να διευκολύνει το παιδί στην οργάνωση της μελέτης του, και να υποστηρίξει τη μάθηση γενικότερα, φροντίζοντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού για να αποκτήσει εφόδια για το μέλλον του.

Έτσι, ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα αντιμετώπισης δυσλεξίας χρειάζεται να περιλαμβάνει τα παρακάτω.

- Ανάπτυξη και καλλιέργεια της δεξιότητας για Ανάγνωση.
- Ανάπτυξη και καλλιέργεια της δεξιότητας για γραφή.
- Συστηματική διδασκαλία της Ορθογραφίας.
- Ανάπτυξη και εμπλουτισμό λεξιλογίου και του προφορικού λόγου γενικότερα.
- Εξοικείωση με τα γραμματικά μορφήματα, την έννοια και την ορθογραφία τους.
- Εξοικείωση με τα παραγωγικά μορφήματα την ορθογραφία και τη σημασία που δίνουν στη λέξη που περιέχονται.
- Εξάσκηση στην ανάλυση των λέξεων σε μορφήματα.
- Διδασκαλία της ετυμολογίας.
- Διδασκαλία της παραγωγής και σύνθεσης των λέξεων.
- Εξοικείωση με τη μεταφορική σημασία λέξεων και εκφράσεων.
- Πραγματολογικά στοιχεία της γλώσσας μας.
- Μεθοδολογία Έκθεσης και ασκήσεις Παραγωγής Λόγου.
- Διδασκαλία Περίληψης κειμένου.
- Διδασκαλία τεχνικών για την κατανόηση και την απομνημόνευση του περιεχομένου των κειμένων, ορισμών, οδηγιών και εκφωνήσεων.
- Καλλιέργεια των ικανοτήτων που δεν είναι ικανοποιητικά καλλιεργημένες με βάση τη διαγνωστική έκθεση (γνωσιακό προφίλ του παιδιού).
- Οργάνωση μελέτης με σχεδιαγράμματα, πίνακες, σημειώσεις.
- Ψυχολογική στήριξη του παιδιού για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.
- Επιμόρφωση των γονέων και των δασκάλων του σχετικά με τη φύση της δυσκολίας του.
- Ενημέρωση των γονέων και των δασκάλων του σχετικά τις μεθόδους με τις οποίες διδάσκεται.
- Συμβουλευτική των γονέων σχετικά με τους τρόπους συμπεριφοράς τους στο παιδί (Μαυρομάτη 1995, σελ. 33-54)

Τα δυσλεκτικά παιδιά μπορούν να βελτιωθούν πολύ και να τελειοποιηθούν κατά το δυνατόν αν παρακολουθήσουν ειδικό πρόγραμμα διδασκαλίας της γλώσσας σε οποιαδήποτε ηλικία.

Μερικές φορές υποστηρίζεται ότι ο δυσλεκτικός μαθητής αν δεν διδαχθεί σε μικρή ηλικία δεν θα μπορέσει ποτέ να φτάσει σε καλό επίπεδο στο γλωσσικό μάθημα. Έχει ακουστεί κάποιες φορές δυστυχώς για δυσλεκτικούς μαθητές των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού ή Γυμνασίου ή και μεγαλύτερους, η τόσο άστοχη και ταυτόχρονα προσβλητική έκφραση «τελειωμένη περίπτωση»! Αυτή η άποψη είναι εντελώς λάθος!

Αντίθετα, η πραγματικότητα είναι ότι όσο μεγαλύτερης ηλικίας είναι ένας δυσλεκτικός μαθητής τόσο περισσότερο αναπτυγμένες θα είναι και οι ικανότητές του και επομένως τόσο καλύτερα, εντατικότερα και αποτελεσματικότερα θα μπορεί να διδαχθεί.

Μαθητές Γυμνασίου ή Λυκείου αλλά και ενήλικες οποιασδήποτε ηλικίας μπορούν να διδαχθούν το γλωσσικό μάθημα, να έχουν επιτυχία, και να γίνουν πολύ καλοί αναγνώστες και πολύ καλοί ορθογράφοι. Αρκεί να διδαχθούν με ειδικές μεθόδους κατάλληλες για το είδος της δυσλειτουργίας που χαρακτηρίζει τη δυσλεξία για να διευκολύνεται η επεξεργασία του γραπτού λόγου και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της ορθογραφίας.

Βέβαια αν ένας δυσλεκτικός μαθητής έχει την ευκαιρία να διδαχθεί με ειδικό πρόγραμμα σε μικρή ηλικία βελτιώνεται μαθησιακά και απαλλάσσεται από τα δυσάρεστα συναισθήματα της ντροπής και της απογοήτευσης. Κατ' αυτήν την έννοια η παρακολούθηση ενός ειδικού προγράμματος από τις μικρές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου προτείνεται και είναι πολύ σημαντική, και για την κάλυψη των μαθησιακών κενών του παιδιού, αλλά και για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του.

Ένας δυσλεκτικός μαθητής για να ξεπεράσει τις δυσκολίες του στο γλωσσικό μάθημα πρέπει να διδαχθεί συστηματικά με:

- εξατομικευμένο πρόγραμμα,
- ειδικές μεθόδους,
- εξειδικευμένο εκπαιδευτικό

Η διδασκαλία με ειδικές μεθόδους έχει στόχο να διευκολύνει την επεξεργασία του γλωσσικού υλικού για να μπορέσει το παιδί να αναπτύξει σε επαρκές επίπεδο τις δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας.

Για το σκοπό αυτό επιβάλλεται να διδαχθεί συστηματικά τη γλώσσα σε όλα της τα επίπεδα, δηλαδή:

α) Το Φωνολογικό

- β) Το Μορφολογικό
- γ) Το Σημασιολογικό
- δ) Το Πραγματολογικό

Δυσκολίες των δυσλεκτικών στο Φωνολογικό επίπεδο του λόγου

Το δυσλεκτικό παιδί δυσκολεύεται να επεξεργαστεί το φωνολογικό επίπεδο του λόγου και γι' αυτό δεν μπορεί να συνειδητοποιήσει από ποια ακριβώς φωνήματα (ήχους, φθόγγους - γράμματα) αποτελείται ο προφορικός μας λόγος. Χρειάζεται να διδαχθεί με ειδικό και εξατομικευμένο πρόγραμμα καλλιέργειας Φωνολογικής Συνειδητότητας για να μην κάνει φωνολογικά λάθη όταν διαβάζει και όταν γράφει (π.χ. παραλείψεις, προσθέσεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων ή συλλαβών κ.λ.π.) (Μαυρομμάτη ,1995, σελ. 45).

Δυσκολίες των δυσλεκτικών στο Μορφολογικό επίπεδο του λόγου

Τα δυσλεκτικά παιδιά δυσκολεύονται να επεξεργαστούν το μορφολογικό επίπεδο του λόγου, δηλαδή τη μορφή του γραπτού λόγου (π.χ. την ορθογραφία) και γι αυτό το λόγο κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη.

Χρειάζεται να διδαχθούν με ειδικές μεθόδους που να διευκολύνουν την απομνημόνευση του γλωσσικού υλικού, να φέρουν σε συνειδητό επίπεδο τις ιδιαιτερότητες του γραπτού λόγου, και να βοηθήσουν τα παιδιά να γίνουν καλοί ορθογράφοι και καλοί αναγνώστες. (Μαυρομμάτη ,1995, σελ. 47)

Δυσκολίες των δυσλεκτικών στο σημασιολογικό επίπεδο του λόγου

Τα δυσλεκτικά παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις ετυμολογικές σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις μιας οικογένειας όταν αυτές δεν είναι εμφανείς (π.χ. εγκυμοσύνη, κύμα), ή γενικότερα τη σημασία που προσδίδει στις λέξεις της οικογένειας το κοινό μόρφημα (ένα μικρό μέρος της λέξης) όπως για παράδειγμα το θεματικό μόρφημα «κυμ» στις λέξεις κύμ-α, κυμ-ατ-ίζ-ει, εγκυμ-οσ-ύν-η, και δια-κύμ-ανσ-η.

Η αδυναμία στην κατανόηση των λέξεων σε βάθος συνεπάγεται αδυναμία στην κατανόηση του νοήματος των προτάσεων, και επομένως και του περιεχομένου των κειμένων που διαβάζουν στα βιβλία της Ιστορίας, Γεωγραφίας, Βιολογίας, Φυσικής και όλων των μαθημάτων. Για να ξεπεράσουν αυτή την δυσκολία τα δυσλεκτικά παιδιά χρειάζεται να διδαχθούν με ειδικούς τρόπους και μεθόδους. (Μαυρομμάτη ,1995, σελ. 50)

Δυσκολίες των δυσλεκτικών στο πραγματολογικό επίπεδο του λόγου

Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν μεγάλη αδυναμία να κατανοήσουν ότι τα μορφήματα (μικρά μέρη των λέξεων) διατηρούν την ίδια ακριβώς ορθογραφία όχι μόνο στην κυριολεκτική σημασία της λέξης αλλά και στην μεταφορική ή συμβολική σημασία με την οποία τη χρησιμοποιούμε στο λόγο μας.

Για παράδειγμα κάποιος δυσλεκτικός μαθητής υπάρχει περίπτωση να ξέρει μεν την ορθογραφία της λέξης «κλείνω» και να τη γράφει με «ει» σε εκφράσεις με την κυριολεκτική σημασία της λέξης όπως π.χ. «κλείνω το παράθυρο», «κλειστή πόρτα», «κλείσε τα μάτια», αλλά στις εκφράσεις που περιλαμβάνουν την λέξη με τη συμβολική της σημασία όπως π.χ. «κλειστός χαρακτήρας», «όπου ζήτησα βοήθεια συνάντησα κλειστές πόρτες», «κλείστηκε στον εαυτό του», να έχει την εντύπωση ότι πρόκειται για εντελώς νέα και «άλλη» λέξη η οποία πιθανόν να γράφεται διαφορετικά.

Έτσι στα γραπτά των δυσλεκτικών μαθητών παρατηρούμε πολλές φορές λέξεις που είναι ορθογραφημένες, και λέξεις παράγωγες αυτών ή ακόμα και τις ίδιες λέξεις με διαφορετική, συμβολική σημασία, ανορθόγραφες. Για να ξεπεράσει ο δυσλεκτικός μαθητής αυτές τις αδυναμίες πρέπει να διδαχθεί συστηματικά και με ειδικές μεθόδους για να κατανοήσει τη σχέση ορθογραφίας και σημασίας στα θεματικά και στα παραγωγικά μορφήματα. (Μαυρομμάτη, 1995, σ. 57-93)

Ο διδάσκοντας θα πρέπει να παρουσιάσει το παιδαγωγικό /διδακτικό του έργο, τις έννοιες και δεξιότητες μέσω πολυαισθητηριακής διδασκαλίας και προσέγγισης του μαθήματος. Η χρησιμοποίηση του λόγου και μόνο, κατά τη διδακτική διαδικασία, 'κουράζει' όλους τους μαθητές μα ιδιαίτερα τους δυσλεκτικούς, που αντιμετωπίζουν προβλήματα με το συμβολικό σύστημα της γλώσσας. Κατά την πολυαισθητηριακή προσέγγιση όμως, συμμετέχουν όλες οι αισθήσεις του μαθητή. Για την προβολή παιδαγωγικού υλικού χρησιμοποιείται χειροπιαστό υλικό, που βοηθά τους μαθητές να ανταποκριθούν καλύτερα στη μαθησιακή διαδικασία και να αποκτήσουν ευκολότερα τις ανάλογες δεξιότητες (Αναγνωστόπουλος, 2000).

Ένας δυσλεκτικός μαθητής που θα διδαχθεί με ειδικό πρόγραμμα το γλωσσικό μάθημα μπορεί να αναπτύξει τις σχετικές δεξιότητες σε πολύ

ικανοποιητικό επίπεδο και έτσι να βελτιωθεί πάρα πολύ γενικά η επίδοσή του στο σχολείο σε όλα τα μαθήματα. Θα αναγνωρίσουμε πρόοδο και βελτίωση:

- στην ανάγνωση,
- στη γραφή,
- στην ορθογραφία,
- στην παραγωγή του γραπτού λόγου (έκθεση ιδεών κ.λπ.),
- στην διήγηση και περιγραφή του περιεχομένου των μαθημάτων,
- στην κατανόηση των κειμένων σε όλα τα βιβλία και σε όλα τα μαθήματα
- στην κατανόηση των ορισμών, των οδηγιών, των εκφωνήσεων στις εργασίες και στα προβλήματα,
- στην κατανόηση της ορολογίας στα Μαθηματικά, τη Φυσική και τη Χημεία,
- στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και της έκφρασης στον προφορικό και στο γραπτό λόγο,
- στην ανάπτυξη του επιπέδου της δομής και της σύνταξης του λόγου,
- στην οργάνωση των ιδεών και του λόγου. (Αναγνωστόπουλος, 2000,σελ. 30-35).

3.1 Οι παράγοντες που συμβάλουν στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας σαν ειδικό μαθησιακό πρόβλημα

Οι πιο σημαντικοί παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη στην αντιμετώπιση της ανάγνωσης των δυσλεκτικών ατόμων είναι οι πιο κάτω:

1. Είναι αναγκαία η αναλυτική και συστηματική διερεύνηση του προβλήματος ώστε να καθοριστεί η φύση της λειτουργικής ανωμαλίας που σχετίζεται με τη ειδική μαθησιακή δυσκολία.
2. Απαραίτητη και αναγκαία κρίνεται η επιστημονική τεκμηρίωση και αντιμετώπιση των διδακτικών και παιδαγωγικών έργων. Στην προκειμένη περίπτωση καθορίζεται η διορθωτική «αναγνωστική αγωγή» του δυσλεκτικού παιδιού. Η τεκμηριωμένη αναλυτική επιστημονική γνώση του συγκεκριμένου προβλήματος.
3. Η υπεύθυνη ενημέρωση προς τους γονείς για το πλαίσιο της ειδικής αναγνωστικής αγωγής που θα ακολουθηθεί.

4. Οι στόχοι να καθορίζονται ανάλογα με την κάθε περίπτωση στην εξατομικευμένη διδασκαλία της διορθωτικής αγωγής αφού γίνει μια λεπτομερής εξέταση του κάθε δυσλεκτικού μαθητή.
5. Σε κάθε πρόγραμμα ειδικής αναγνωστικής αγωγής το δυσλεκτικό άτομο είναι ένα «ειδικό» άτομο ανάμεσα στα άλλα άτομα με μαθησιακά προβλήματα στο κανονικό σχολείο και όχι απλώς ένα άτομο με αναγνωστική δυσκολία.
6. Η δημιουργία κατάλληλης ψυχικής διάθεσης του παιδιού προς το διορθωτικό έργο. Να υπάρχει συνειδητή πνευματική προσπάθεια από μέρους του.
7. Η βασική αρχή του ατομικού προγράμματος της ειδικής αναγνωστικής αγωγής θα πρέπει να σχεδιάζεται στις ιδιαίτερες δυσκολίες του κάθε παιδιού οι οποίες θα έχουν επισημανθεί εκ των προτέρων μετά από συστηματική διάγνωση.
8. Στην περίπτωση της εκμάθησης της «πρώτης ανάγνωσης» δεν πρέπει να αποκλειστεί η μέθοδος στην οποία χρησιμοποιείται η λέξη ή τα γράμματα σαν μονάδες ανάγνωσης. Από τις έρευνες (Πόρποδας 1991) η ασφαλέστερη μέθοδος που ταιριάζει περισσότερο στις ανάγκες των δυσλεκτικών παιδιών είναι φωνημική ή η συλλαβική μέθοδος. Από έρευνες αποδείχθηκε πως η φωνημική ή συλλαβική μέθοδος στο σύστημα της γραφημικής – φωνηματικής μετάφρασης παρουσίασε ελαφρότερο λειτουργικό ελάττωμα από ότι το λεξικό – σημαντικό σύστημα. (Αναγνωστόπουλος, 2000, σελ. 37-39).

3.2 Μεθοδολογία

Η γλωσσική ανάπτυξη είναι μια πολύπλοκη δεξιότητα, καθώς επίσης και η διαδικασία της εκμάθησης της πρώτης ανάγνωσης. Σύμφωνα με τους επιστήμονες της παιδαγωγικής, η εκμάθηση της ανάγνωσης απαιτεί νοητική λειτουργία, αλλά και οπτική αντίληψη η οποία παίζει πρωταρχικό ρόλο. Το παιδικό μυαλό προχωράει από το απλό στο σύνθετο και η πρόταση με 2-3 λέξεις γίνεται αντιληπτή με το οπτικό σύνολο των γραμμάτων. Υποστηρίζεται ότι αναγνωρίζουμε και καταλαβαίνουμε τα διάφορα αντικείμενα συνολικά και η

κάθε λέξη έχει το σχήμα της. Ο Decroly κατόρθωσε να μάθει την πρώτη ανάγνωση στα παιδιά με την «ολική μέθοδο» διδάσκοντας πρώτα φράσεις-λέξεις και μετά τις συλλαβές και τα γράμματα.

Ο Velluntino (1987, σελ.20-27) εισηγείται μια ισορροπημένη προσέγγιση της μικτής μεθόδου διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, δηλαδή της «ολικής» και «αναλυτικό-συνθετικής» μεθόδου με εξατομικευμένες οδηγίες και στρατηγικές προς τους μαθητές/τριες που παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην κατάκτηση της ανάγνωσης.

Στις συνθετικές μεθόδους χρησιμοποιούνται οι φθόγγοι και τα γράμματα που είναι αφηρημένα και εντελώς συμβατικά σύμβολα. Για παράδειγμα στην Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο χρησιμοποιούνται συλλαβές και λέξεις χωρίς νόημα: τα τα τα τα, λα λα λα λα, ταπ και τοπ κ.ά.

Η Αναλυτικοσυνθετική μέθοδος, ενώ παραδέχεται το λογικό σχήμα ολότητα – ανάλυση – σύνθεση, ακολουθεί συνθετικές μεθόδους και ασχολείται με τη σύνθεση των λέξεων, πριν την κατάκτηση από το μαθητή της ολικής εντύπωσης (οπτικής – ακουστικής – νοηματικής) της φράσης και τον οδηγεί στο συλλαβισμό.

Αρκετά παιδιά κατορθώνουν να μάθουν ανάγνωση, ενώ μερικά άλλα έχουν μεγάλες δυσκολίες να καταλάβουν την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδος γιατί συγχύζουν την αποκωδικοποίηση του κειμένου με τους ήχους. Ανάμεσα στα παιδιά αυτά είναι και εκείνα που έχουν αποκλίσεις προς τη δυσλεξία. Έχοντας υπόψη τα 7 κριτήρια του Dumont (βλ: κεφ 2.3) ο δάσκαλος της πρώτης τάξης μπορεί να κάνει έγκαιρη διάγνωση των μαθητών του, οι οποίοι παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή.

Στην Κύπρο, στα δημοτικά σχολεία διδάσκεται η πρώτη ανάγνωση με την «ολική μέθοδο», στην οποία από την αρχή ο μαθητής διδάσκεται την ανάγνωση λέξης ή πρότασης με πλήρες νόημα

Σύμφωνα με τα πορίσματα της Μορφολογικής Ψυχολογίας, η ανάγνωση ακολουθεί την πορεία: οπτική εικόνα – γλωσσολογική ενέργεια – ακουστική εντύπωση – κατανόηση σημασιολογικού φαινομένου. Κατά συνέπεια μια πρόταση ή ένα κείμενο με πλήρες νόημα διαβάζεται και γίνεται αντιληπτό σε μικρότερο χρόνο και με περισσότερη ευκολία από κάποιο αντίστοιχο που δε δίνει ολοκληρωμένο νόημα ή είναι δυσνόητο.

Η πρώτη ανάγνωση πρέπει να αρχίζει με λέξεις και φράσεις με ολοκληρωμένο νόημα. Η εκμάθηση μεμονωμένων γραμμάτων ή φθόγγων και ο συλλαβισμός δημιουργούν ασάφεια στο μυαλό του μικρού μαθητή και πολλές φορές πανικό και τρόμο για το μάθημα της ανάγνωσης.

Όταν το κείμενο της πρώτης ανάγνωσης είναι γνωστό και προσιτό στο παιδί, η πρώτη ανάγνωση του δημιουργεί χαρά κι ευχαρίστηση, διότι συνδέεται με το συναίσθημα της ανακάλυψης ότι τα αντικείμενα υπάρχουν, λέγονται και γράφονται με το όνομά τους, σε αντίθεση με τη μέθοδο ανάγνωσης φθόγγων και λέξεων χωρίς νόημα.

Η Αναλυτική Μέθοδος αρχίζει από το όλο και καταλήγει στα μέρη. Η μορφή των παραστάσεων είναι αποτέλεσμα των αισθήσεων (εξωτερικοί ερεθισμοί) και του πνεύματος (αντιλήψεις). Οι εξωτερικοί ερεθισμοί τυχαίνει να μεταβάλλονται, αλλά οι αντιλήψεις των παραστάσεων παραμένουν οι ίδιες. Όπως, για παράδειγμα, δεν έχουμε πάντα την ίδια αντίληψη για μια πόλη, που τη βλέπουμε από διαφορετικά σημεία. Όταν βλέπουμε από ένα σημείο το κέντρο της πόλης, από άλλο τις ανατολικές ή δυτικές της συνοικίες και από κάποιο τρίτο τη βιομηχανική της περιοχή, την αναγνωρίζουμε επειδή έχουμε την ολική της παράσταση, που ανακαλείται από μόνη της στη συνείδησή μας. Ουδέποτε ανακαλούμε μεμονωμένα τις επιμέρους παραστάσεις για να συνθέσουμε αθροιστικά τη συνολική εικόνα της πόλης.

Η Ολική ή Αναλυτική Μέθοδος πρώτης ανάγνωσης χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω θεμελιώδη:

- ✘ Στηρίζεται στην αρχή ότι ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται πάντοτε ολοκληρωμένες μορφές. Οι ψυχολόγοι είναι σύμφωνοι με αυτή την αρχή, οποιαδήποτε ψυχολογική κατεύθυνση κι αν ακολουθούν.
- ✘ Ανταποκρίνεται στη φύση της ομιλίας, η οποία είναι λόγος με πλήρες νόημα, μορφή και περιεχόμενο μαζί.
- ✘ Υποστηρίζει και αναπτύσσει την αυτενέργεια του μαθητή, ο οποίος ανακαλύπτει τις λέξεις και τις φράσεις και αργότερα τους φθόγγους και τα γράμματα.
- ✘ Καλύπτει κάθε ιδιαίτερη περίπτωση μαθητή μεμονωμένα, αφήνοντας περιθώριο να αφομοιώσει ο μαθητής ανάλογα με τις δυνατότητές του.
- ✘ Μπορεί να ενταχθεί στη διαθεματική διδασκαλία (www.komvos.edu.gr)

Όπως κάθε μεθοδολογία, έτσι και η Ολική ή Αναλυτική Μέθοδος κρύβει κάποιους κινδύνους, τους οποίους ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει για να τους αποφύγει.

- ❖ Η υπερφόρτωση του μαθητή με λέξεις, προτάσεις ή κείμενα πρέπει να αποφεύγεται με επανάληψη γνωστών λέξεων μέσα στις προτάσεις ή με τη δημιουργία νέων προτάσεων από γνωστές λέξεις.
- ❖ Το «μάντεμα» των λέξεων εμποδίζει τη σταθερή και ασφαλή ανάγνωση. Ο ρυθμός της ανάγνωσης πρέπει να γίνεται με μέτρο. Οι διάφοροι συνδυασμοί των λέξεων στις προτάσεις, οι συνεχείς επαναλήψεις και η ανάλυση σε εύλογο χρονικό διάστημα βοηθούν την κατάκτηση της σωστής ανάγνωσης.
- ❖ Ο ενθουσιασμός των δασκάλων, που λειτουργούν με αυτή τη μέθοδο, τους οδηγεί πολλές φορές σε παρερμηνείες. Τυχαίνει οι μαθητές να κατανοούν την ανάλυση των προτάσεων ή λέξεων, πριν ακόμη τις διδαχθούν. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν πρέπει να διδάσκεται η ανάλυση. Η ανάλυση είναι το ίδιο απαραίτητη όσο και η σύνθεση που ακολουθεί. Ανάλυση και σύνθεση πρέπει να διδάσκονται, όταν οι μαθητές είναι έτοιμοι να τις δεχθούν. Επίσης, οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν όλους τους φθόγγους και τα γράμματα που συνθέτουν τις λέξεις, για να γίνει εύκολη η ανάγνωση και η σωστή γραφή.
(www.komvos.edu.gr)

3.2.1 Γενικές αρχές διδασκαλίας

Υποθέτουμε ότι ο δάσκαλος της τάξης ή ο ειδικός παιδαγωγός έχει επισημάνει την ύπαρξη Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών που συγγενεύουν με τη δυσλεξία στην τάξη του. Το επόμενο βήμα θα είναι η ερώτηση: Ποια είναι η πιο αποδοτική διορθωτική μέθοδος ώστε ο δυσλεκτικός να μάθει να διαβάζει; Δεν υπάρχει μια και μοναδική μέθοδος, αλλά υπάρχουν πολλές και διαφορετικές μέθοδοι (Naidoo, 1970, p. 29-30) προσέγγισης, οι οποίες στηρίζονται στην πολυαισθητηριακή (multisensory approach) προσέγγιση μάθησης. Σαν γενικός κανόνας σε οποιαδήποτε μέθοδο ο σημαντικότερος παράγοντας πρέπει να είναι η μοναδικότητα (uniqueness) και η διαφορετική ιδιαιτερότητα του κάθε δυσλεκτικού μαθητή.

Η ελληνίδα Dr Νάτα Γουλανδρή η οποία εργάζεται σε ένα κλινικό κέντρο δυσλεξίας στη Μ. Βρετανία σε ένα άρθρο της (Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: an alternative to the discrepancy model of LD.(learning disabilities) τον Ιούνιο του 2006 δήλωσε ότι τα δυσλεκτικά παιδιά χρειάζονται διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας από εκείνες των κανονικών παιδιών. Η ίδια εξειδικευμένη επιστήμονας προτείνει τις πιο κάτω βασικές αρχές διδασκαλίας της γλωσσικής αγωγής και ιδιαίτερα της πρώτης ανάγνωσης για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες:

- ❖ Η πορεία της μεθόδου να είναι όσο γίνεται προγραμματισμένη και καλά οργανωμένη έτσι ώστε το κάθε μάθημα και το νέο υλικό να κτίζεται με βάση το προηγούμενο και να συνδέεται με ότι έχει ήδη διδαχθεί- STRUCTURE.
- ❖ Να υιοθετείται μια λογική σειρά στη μεθοδολογία της μάθησης. Να υπάρχει ιεραρχημένη διαδικασία η οποία θα ακολουθεί την αρχή από το εύκολο και μετά στο δύσκολο υλικό διδασκαλίας- SEQUENTIAL.
- ❖ Να εμπεδώνεται καλά ένα στάδιο και μετά να προχωρεί στο επόμενο. Μέσα στο γνωστό υλικό θα πρέπει να ενσωματώνεται το νέο υλικό και ο δάσκαλος να ενθαρρύνει το παιδί να αφομοιώνει τη νέα γνώση με βάση την ήδη υπάρχουσα, η οποία έχει ήδη κατακτηθεί και εμπεδωθεί. Δεν συστήνεται να διδάσκεται στο παιδί άγνωστο υλικό χωρίς τη δομημένη σειρά γιατί ο μαθητής δεν μπορεί να αφομοιώνει πολλά καινούργια στοιχεία την ίδια στιγμή- CUMULATIVE.
- ❖ Ο δάσκαλος ενθαρρύνει τον μαθητή να χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις του όταν μαθαίνει νέες πληροφορίες και παίρνει νέο υλικό. Όταν χρησιμοποιεί την όραση, την ακοή, την αφή και τα κιναισθητικά κανάλια (visual, auditory, tactile and kinesthetic channels) είναι κοινώς αποδεκτό ότι θα μπορέσει να έχει μεγαλύτερη επιτυχία στη διαδικασία της μάθησης του. Ο δάσκαλος ζητά από το μαθητή να ακούσει τη νέα λέξη, να την προσέξει και να αισθανθεί (να νιώσει) πώς γίνεται η λέξη με τα χείλη του και τέλος να τη γράψει, ενώ την νιώθει με τις κινήσεις του χεριού του

γράφοντας την, τότε σίγουρα θα τη μάθει καλύτερα. Χρησιμοποιώντας τα κανάλια των πέντε αισθήσεων του και ενισχύοντας το ένα κανάλι το άλλο, σε περίπτωση που κάποιος υστερεί, τότε είναι βέβαιο πως ο μαθητής θα τα θυμάται καλύτερα-MULTI SENSORY.(Goulandri,2006,σελ 10)

Σύμφωνα τώρα με την Ολική μέθοδο, η διδασκαλία αρχίζει με τη χρήση ολοκληρωμένων λέξεων και φράσεων δανεισμένων από τις άμεσες καθημερινές ενέργειες και πράξεις του παιδιού, μέσα σε φανταστικούς διάλογους με τα αγαπημένα του ζώα. (Chal, 1996)

Η φράση, όταν παρουσιάζει μια πλήρη και συγκεκριμένη ιδέα και συνδέεται με τα συναισθήματα και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, σταθεροποιείται και μένει πιο εύκολα στη μνήμη, σε αντίθεση από μια ξεκομμένη λέξη, η οποία είναι κομματιασμένη σε συλλαβές και γράμματα.

Το παιδί αντιλαμβάνεται την ομιλία πριν αρχίσει να εκφράζεται με λέξεις. Έτσι, είναι απαραίτητο ο μαθητής να διαβάζει και να επαναλαμβάνει τη φράση πολλές φορές με δυνατή φωνή.

Οι φράσεις, που ανακοινώνονται στις ασκήσεις παρατήρησης, γράφονται στον πίνακα, ο δάσκαλος τις διαβάζει και οι μαθητές τις διαβάζουν πολλές φορές.

Στη συνέχεια οι ίδιες φράσεις γράφονται σε μεγάλες καρτέλες και τοποθετούνται στον πίνακα. Από εκεί τις διαβάζουν και πάλι οι μαθητές, οι οποίοι ήδη έχουν πάρει μικρές ταινίες όπου είναι γραμμένες οι ίδιες ακριβώς φράσεις.

Κάθε καινούρια φράση προστίθεται σε αυτό το καθημερινό «παιχνίδι» της τάξης, μέχρι τη στιγμή που τα παιδιά θα αναγνωρίζουν και θα απομονώνουν τις λέξεις εκείνες που συναντούν πολλές φορές.

Καλό είναι ο δάσκαλος να κάνει την παραγωγή των καρτελών με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και να φροντίζει οι αναρτημένες καρτέλες να διακοσμούν την αίθουσα διδασκαλίας για την καλύτερη αισθητική της. Αυτό παράλληλα θα ενισχύει συνειρμικά τις γνώσεις των μαθητών, με την οπτική επανάληψη.

Αυτή η πρώτη φάση διαρκεί περίπου δύο μήνες, και πιθανόν κάποιες φορές λίγο λιγότερο, και ολοκληρώνεται όταν όλοι οι μαθητές είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τις επαναλαμβανόμενες λέξεις.

Στη συνέχεια αρχίζει η δεύτερη φάση αυτής της ανάλυσης. Ο δάσκαλος αναλύει τις φράσεις σε λέξεις, αρχίζοντας από τις πρώτες, οι οποίες είναι πολύ γνωστές.

Οι φράσεις στις μικρές ταινίες που έχουν δοθεί στους μαθητές κόβονται σε λέξεις.

Η ανάλυση αυτή στη συνέχεια θα οδηγήσει αβίαστα τους μαθητές στη διάκριση των συλλαβών και των γραμμάτων.

Για να γίνει ευκολότερη η αφομοίωση, ο δάσκαλος λειτουργεί όπως στην προηγούμενη φάση, με καθημερινό «παιχνίδι». Και η δεύτερη φάση διαρκεί άλλους δύο μήνες, περίοδος που διασφαλίζει την πραγματική εμπέδωση της ύλης απ' όλους τους μαθητές, χωρίς να τους κουράζει η επανάληψη.

Στην τρίτη και τελευταία φάση, η οποία διαρκεί ως το τέλος, ο δάσκαλος ασχολείται με τη σύνθεση φράσεων. Καθοδηγεί τους μαθητές να συνθέσουν προτάσεις με τη βοήθεια των γνωστών λέξεων στην αρχή και στη συνέχεια με τη χρήση συλλαβών και γραμμάτων.(www.eduportal.gr)

Ξεκινώντας από το αξίωμα του συνολικού, η Ολική Μέθοδος επιδιώκει την εκμάθηση της γραφής και της ορθογραφίας λίγες μέρες αμέσως τη μύηση του μαθητή στην ανάγνωση.

Ο μαθητής έχοντας τη συνολική εικόνα της γνωστής φράσης, την ιχνογραφεί με την επιτήρηση του δασκάλου, ο οποίος δείχνει τη σωστή φορά των γραμμάτων.

Σ' αυτό το στάδιο μπορούμε να εντάξουμε στο μάθημα και ασκήσεις γραμματικής.

Με την Ολική Μέθοδο ο μαθητής επιτυγχάνει καλύτερα, ευκολότερα και πιο ευχάριστα το στόχο της πρώτης ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής. Το σχολείο γίνεται ένας τόπος ευχάριστος για το παιδί – μαθητή, που αισθάνεται το μάθημα σαν παιχνίδι και δεν βλέπει την ώρα διδασκαλίας σαν καταναγκαστικό έργο που θα πρέπει να υποστεί καθημερινά για αρκετές ώρες.

Με την Ολική Μέθοδο το παιδί είναι ο πρωταγωνιστής. Αυτενεργεί και οδηγείται μόνο του στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Καθετί που κατακτείται από τον ίδιο το μαθητή γίνεται κτήμα του αβίαστα και του δίνει την ικανοποίηση ότι μπορεί να τα καταφέρει μόνο του. Αισθάνεται ότι συμβάλλει το ίδιο στη

μόρφωσή του και δεν είναι το παιδί που δεν ξέρει τίποτα και ήρθε στο σχολείο να μάθει από το δάσκαλο – «αυθεντία».

Οι πιο γνωστές διαδεδομένες μέθοδοι διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης θεωρούνται οι παρακάτω:

(α) The Initial Teaching Alphabet (I. T. A Alpha to Omega Approach)

([_www.spellingsociety.org/journals/j17/fonicsfobia](http://www.spellingsociety.org/journals/j17/fonicsfobia))

(β) The Fernald Tracing Method, ([_www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov))

(γ) The Simultaneous Oral Spelling (S.O.S) method or Gillman Stillman's method,

(δ) Look, Cover, Say, Write, Check (www.bbc.co.uk)

Στην Κύπρο οι δάσκαλοι δεν έχουν εκπαιδευτεί σε μια μόνο μεθοδολογική προσέγγιση στη δυσλεξία. Όμως ξέρουμε ότι στην Κυπριακή Εκπαίδευση χρησιμοποιούσαμε και χρησιμοποιούμε τις εμπειρίες και τα αποτελέσματα ξένων διακεκριμένων Επιστημόνων, τα οποία ασφαλώς καλούνται οι δάσκαλοι κατά καιρούς να προσαρμόζουν στα Κυπριακά Δεδομένα.

Ακολουθεί η περιγραφική ανάλυση των σταδίων μιας τουλάχιστον μεθόδου διδασκαλίας, η οποία έγκειται στους εκπαιδευτικούς να τη προσαρμόσουν στις ιδιαιτερότητες των δυσλεκτικών μαθητών.

3.2.2 Περιγραφικά στάδια της μεθόδου από το Α ως το Ω (Alpha to Omega)

Η πιο πετυχημένη και αποτελεσματική μέθοδος που χρησιμοποιείται για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας είναι η γλωσσο-φωνητική (phonetic and linguistic) μέθοδος από το Α ως το Ω (Alpha to Omega). Θεωρείται η καλύτερη μέθοδος γιατί συγκεντρώνει την προσοχή του μαθητή όχι μόνο στην κατάκτηση της αναγνωστικής και ορθογραφικής αλλά και της γραφικής δεξιότητας με την ανάπτυξη των ικανοτήτων να δημιουργεί συλλαβές, λέξεις, προτάσεις, και ιδέες που έχουν νόημα. Η ίδια μέθοδος δοκιμάστηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο σαν πειραματική μέθοδος σε κάποια δημοτικά σχολεία. Για το σκοπό αυτό είχαν εκδώσει σε μια πολύ καλά οργανωμένη βάση όλα τα κατάλληλα μέσα διδασκαλίας, τόσο για το δάσκαλο, όσο και για το μαθητή. Η

μέθοδος αυτή υπάρχει με λεπτομερειακή ανάλυση στο βιβλίο των Hornsby και Shear (1993, σελ:42).

Τα στάδια της μεθόδου αυτής είναι:

1. Ο / Η δάσκαλος παρουσιάζει σε μια καρτέλα (Flashcard) για παράδειγμα το Οχταπόδι και τη λέξη- κλειδί στη μια πλευρά και το αρχικό Ο από την άλλη πλευρά. Η δασκάλα διαβάζει τη λέξη κλειδί ονομάζοντας το γράμμα Ο και ο μαθητής επαναλαμβάνει.
2. Η δασκάλα λει τη λέξη- κλειδί της εικόνας και μετά γυρίζει την καρτέλα και διαβάζει το «Ο».
3. Ο μαθητής επαναλαμβάνει τη λέξη-κλειδί και το φθόγγο-γράμμα (ήχο) «Ο».
4. Η δασκάλα επαναλαμβάνει τον ήχο-φθόγγο του γράμματος «Ο» δίνοντας και το όνομα του γράμματος και ο μαθητής το επαναλαμβάνει.
5. Ο μαθητής διαβάζει αυτό τον ήχο και ονομάζει τον το γράμμα και το γράφει δίνοντας τον η ήχο-φθόγγο μεταφράζοντας το γραμμένο γράμμα στον ήχο του «Ο» όπως το είχε ακούσει.
6. Ο μαθητής διαβάζει αυτό που έγραψε, δίνοντας τον ήχο μεταφράζοντας το γράμμα που άκουσε.
7. Ο μαθητής προχωρεί και γράφει το «Ο» με τη μέθοδο της πολυαισθητηριακής προσέγγισης, δηλαδή στον αέρα, στο θρανίο με το δάκτυλο του, με κλειστά μάτια, ιχνηλατώντας το σε ξύλινα γράμματα, με πλαστελίνη, στο τετράδιο του, Με τον τρόπο αυτό παίρνουν μέρος όλες τις αισθήσεις, αφομοιώνοντας τελικά καλύτερα το γράμμα- φώνημα και τέλος το αποκωδικοποιεί σε γραπτό σύμβολο.
8. Αφού μάθει τα φωνήεντα μέσα από τις λέξεις- κλειδιά τότε τα ενώνει με ένα νέο σύμφωνο-φθόγγο και κάνει συλλαβές.
9. Όταν ο μαθητής εξοικειωθεί με τα ονόματα των φωνημάτων (ή φθόγγων) και των γραμμάτων τους τότε προχωράει στο στάδιο όπου διαβάζει τις λέξεις μεγαλόφωνα. Έτσι αρχίζει η διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης (reading process).
10. Ο μαθητής προχωράει σταδιακά από τις μονοσύλλαβες λέξεις στις πιο σύνθετες και πολυσύλλαβες.

11. Αφού ο μαθητής εμπεδώσει καλά το προηγούμενο στάδιο προχωρεί παράλληλα με την ανάγνωση και τη γραφή και στην ορθογραφία αυτών που μαθαίνει, χρησιμοποιώντας πάντοτε την πολυαισθητηριακή προσέγγιση.

12. Έτσι σταδιακά ο μαθητής κτίζει βήμα βήμα τα στάδια της αναγνωστικής, ορθογραφική αλλά και της γραφικής δεξιότητας, από τα γράμματα στις συλλαβές, τις λέξεις και τέλος στις προτάσεις και το κείμενο.

Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται και ως η πιο επιτυχημένη για την αντιμετώπιση-αποκατάσταση της δυσλεξίας από το 1974 μέχρι σήμερα. Θεωρείται σαν ένα πολύ καλά οργανωμένο πρόγραμμα στο οποίο το ένα στάδιο ακολουθείται από το επόμενο, με ιεραρχική και λογική σειρά, που βοηθάει έτσι στην κατάκτηση της φωνολογικής γλώσσας.

Στον παρακάτω πίνακα δίνεται ένα παράδειγμα στρατηγικής της πολυαισθητηριακή προσέγγισης (multi sensory approach method) στη διδασκαλία των συμφώνων δ, θ, φ.

1.	Να προσέξει τη θέση του στόματος όταν προφέρεται π.χ. : β → χειλικό δ → οδοντικό
2.	Να δοκιμάσει με το στόμα χωρίς να βγάλει ήχο το γράμμα-φώνημα που πρόκειται να προφέρει
3.	Να νιώσει το γράμμα αν βγάζει αέρα ή όχι όπως το (β- φ- δ)
4.	Να το σχηματίσει με πλαστελίνη
5.	Να το γράψει με το δάκτυλο του με τα μάτια κλειστά στον αέρα/ θρανίο/ χαρτί
6.	Να το γράψει από τη μνήμη του ακούγοντας το.
7.	Να ξεχωρίσει το «β» ανάμεσα στις λέξεις ενός καταλόγου.
8.	Να χρωματίσει όπου βρει στο κείμενο, π.χ το β με κόκκινο το φ με γαλάζιο το δ με πράσινο

9.	Να ακούσει και να γράψει συλλαβές από τη μνήμη του με το β, φ, δ
10	Να ακούσει και να γράψει λέξεις με β, φ, δ στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης
11.	Να γράψει πρόταση με γνωστές λέξεις που περιέχουν το β, φ, δ.

(Δακτυλά,2007,σελ 29)

3.2.2.1 Τεχνικές και στρατηγικές για την ανάγνωση

Οι Hornsby και Shear πιστεύουν πως η μέθοδος Alpha to Omega σαν τεχνική ανάγνωσης βοηθά το δυσλεκτικό μαθητή να διαβάσει με ακρίβεια, ευχέρεια και τον βοηθά να φτάνει σε μια κανονική αναγνωστική ικανότητα σύμφωνα με την ηλικία, τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφία. Οι ίδιοι εισηγούνται κάποιες χρήσιμες τεχνικές και στρατηγικές για να βοηθήσουν το δυσλεκτικό μαθητή να αναπτύξει τις δυνατότητες του, σε αυτό το τομέα, στον ανώτερο δυνατό βαθμό. Τέτοιες στρατηγικές μπορούν να είναι:

Ανάγνωση με ακρίβεια (reading for accuracy)

Μια συνεχής αγωγή για αποκατάσταση μπορεί να έχει πρακτική εξάσκηση, με τη χρήση ηχογραφημένης κασέτας, η όποια θα κατευθύνεται με τη συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού και του μαθητή. Στη συνεχή εξάσκηση για την αναγνωστική ακρίβεια θα διατυπώνονται προδιαγεγραμμένες δεξιότητες στις οποίες χρειάζεται η ενεργός συμμετοχή του μαθητή και επεκτείνεται μέχρι και την κατανόηση της έννοιας του περιεχομένου των κειμένων.

Ανάγνωση για αύξηση της αναγνωστικής ταχύτητας (increasing reading speed)

Ο ειδικός παιδαγωγός επιλέγει αρχικά το κατάλληλο αναγνωστικό υλικό για το επίπεδο του συγκεκριμένου μαθητή. Η αύξηση της αναγνωστικής ταχύτητας συνάδει με τη γρήγορη αντίληψη του περιεχομένου, η οποία επιτυγχάνεται όταν το κείμενο είναι εύκολο και εμπίπτει στα ενδιαφέροντα του μαθητή διατηρώντας του έτσι την προσοχή. Ενθαρρύνεται με το τρόπο αυτό η γρήγορη εμπέδωση των πληροφοριών. Όσον αφορά τη ψηλότερη ταχύτητα

απομνημόνευσης των πληροφοριών – από εμπειρίες δυσλεκτικών – επιτυγχάνεται στα κείμενα με ελαφρότερη αποφόρτιση και ευκολότερη διαδικασία. Ο λόγος που συστήνεται το εύκολο υλικό κατά την εξάσκηση απόκτησης αναγνωστικής ταχύτητας είναι επειδή έχει άμεση σχέση με τις ασυνήθιστες αιτίες της χαμηλής αναλογίας στην ανάγνωση. (Hornsb & Shear 1993, σελ:52).

Εδώ να αναφέρουμε ότι η αύξηση της αναγνωστικής ταχύτητας έχει σχέση με τις κινήσεις των ματιών την ώρα της ανάγνωσης. Ένας ενήλικας μπορεί να αρπάζει 3-5 λέξεις με μια ματιά από την κάθε γραμμή, ενώ ένα δυσλεκτικό παιδί χρειάζεται να δείχνει με το μολύβι ή το δάκτυλο του την κάθε λέξη που αυτό λανθασμένα μπορεί να χαρακτηριστεί από τον δάσκαλο σαν ανωριμότητα. Εντούτοις για το δυσλεκτικό μαθητή θεωρείται απαραίτητο, για να μην μεταπηδά και χάνει τις γραμμές. Γι'αυτό στην περίπτωση αυτή, ενθαρρύνεται ο μαθητής να δείχνει την ώρα που διαβάζει γιατί αυτό συμβάλει στην αρμονία με τις κινήσεις των ματιών του (eye fixation).

Ο ανασταλτικός παράγοντας στην έλλειψη απόκτησης αναγνωστικής ταχύτητας είναι η περίπτωση που ο μαθητής επαναλαμβάνει λέξεις και επιστρέφει πίσω κάθε φορά, οπισθοδρομώντας, για να ξαναδιαβάσει λέξεις ή ομάδες λέξεων που έχει ήδη διαβάσει. Οι εφημερίδες αποτελούν χρήσιμο υλικό για εξάσκηση της αναγνωστικής ταχύτητας και της αρμονικής κίνησης των ματιών επειδή τα άρθρα τους είναι γραμμένα σε στενές στήλες.

Ανάπτυξη μνήμης και κατανόησης του περιεχομένου

Η ανάγνωση δεν έχει καμία χρησιμότητα χωρίς τη δεξιότητα της κατανόησης του περιεχομένου. Η κατανόηση του περιεχομένου προϋποθέτει επαρκή και καλή δεξιότητα σε συνδυασμό με την αποτελεσματική χρήση της βραχυπρόθεσμης μνήμης. Η κατανόηση του κειμένου αποκαλύπτεται με την ικανότητα του μαθητή να εξαγάγει το νόημα του περιεχομένου.

Η πραγματική αναγνωστική ταχύτητα προϋποθέτει και επαρκή κατανόηση του περιεχομένου ώστε ο μαθητής να μπορεί να απαντήσει ορθά στις 4-5 προφορικές ή γραπτές απαντήσεις. Ασφαλώς η κατανόηση της έννοιας του περιεχομένου δεν θυσιάζεται χάριν της αναγνωστικής ταχύτητας, γιατί αυτό δεν σημαίνει επάρκεια ανάγνωσης.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι χρειάζεται ο κάθε μαθητής να προσαρμόζεται σε κάποιου είδους τεχνικές και στρατηγικές που προτείνονται από τον ειδικό

παιδαγωγό. Η αποτυχία του μαθητή να προσαρμοστεί σε ποικίλες αναγνωστικές ταχύτητες θα έχει σαν αποτέλεσμα την φτωχή αναγνωστική τεχνική καθώς και τη χαμηλή επάρκεια στην αποτελεσματικότητα.

Τεχνικές για την ανάπτυξη νοητικών εικόνων

Οι τεχνικές του ειδικού παιδαγωγού που βοηθούν τον μαθητή να χρησιμοποιήσει όλες τις αισθήσεις του, μέσα από μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση, θεωρούνται χρήσιμες για ταχύρυθμα συστήματα μάθησης. Ο μαθητής με τη βοήθεια του ειδικού παιδαγωγού δημιουργεί μια φανταστική ή πραγματική σκηνή από τις εμπειρίες του και έπειτα προχωράει στη περιγραφή τους. Η μέθοδος αυτή έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε διάφορους τομείς της μάθησης καθώς και σε επαναληπτικές εργασίες και κρίθηκε ότι έχει μια ξεχωριστή επαρκή αποτελεσματικότητα στο «Σκέφτομαι και γράφω»

Μπορεί, όπως πιστεύεται, να υπάρξει μια διαδικασία πληροφοριών του εσωτερικού κόσμου διαμέσου των 5 γνωστών αισθητηριακών καναλιών δηλαδή της όρασης, της ακοής, της αφής, της όσφρησης και της γεύσης. Σ'αυτή τη φιλοσοφία είναι που στηρίζεται η μάθηση και η αποκατάσταση όχι μόνο στο δυσλεκτικό άτομο αλλά και σε οποιονδήποτε κανονικό αναγνώστη η χρήση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης (multi sensory approach) (Hornsby & Shear 1993, σελ:63).

.Μερικές τεχνικές και στρατηγικές για την ανάπτυξη νοητικών εικόνων με τη χρήση των 5 αισθήσεων:

ΟΠΤΙΚΕΣ:	<p>Ο μαθητής να κλείσει τα μάτια του και να φανταστεί ότι βλέπει στη σκέψη του (εσωτερικός κόσμος):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αριθμούς, γράμματα γραμμένα σε πίνακα • Ένα χρωματιστό κύκλο, τρίγωνο ή τετράγωνο • Ένα αστέρι, ένα ήλιο κ.ο.κ
ΑΚΟΥΣΤΙΚΕΣ:	<p>Ο μαθητής να προσπαθήσει να ακούσει μέσα του:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Μια φωνή να του φωνάζει από μακριά • Παιδιά που πηγαίνουν με τρένο, μια καμπάνα εκκλησίας κ.ο.κ
ΚΙΝΑΙΣΘΗΤΙΚΗ:	<p>Ο μαθητής να δει στον εσωτερικό του κόσμο και να νιώσει:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τρέξιμο, κολύμπι, χορό κ.ο.κ

ΑΦΗ:	Ο μαθητής να φανταστεί και να νιώσει ότι: <ul style="list-style-type: none"> • Τα χέρια του κουνιούνται • Τρέχει νερό στα δάκτυλα του, κ.ο.κ
ΓΕΥΣΗ:	Ο μαθητής να φανταστεί ότι δοκιμάζει: <ul style="list-style-type: none"> • Ένα ζεστό ρόφημα • Ένα φρούτο • Ένα αναψυκτικό, κ.ο.κ
ΟΣΦΡΗΣΗ:	Ο μαθητής να σκεφτεί και να φανταστεί ότι: <ul style="list-style-type: none"> • Μυρίζεται ένα άρωμα • Μυρίζεται ένα λουλούδι, κ.ο.κ

(Hornsby & Shear 1993, σελ:69)

Δημιουργήθηκαν έτσι κάποιες καινοτομίες για να βοηθήσουν το μαθητή να ανακαλέσει πληροφορίες. Τα περισσότερα ευρήματα των επιστημόνων κρίθηκαν ενδεικτικά για τη βελτίωση και την αποκατάσταση των δυσλεκτικών ατόμων. Μέχρι σήμερα έχει διευρυνθεί η χρήση εξειδικευμένων τεχνικών και στρατηγικών όπως οι οπτικές προσβάσεις που βοηθούν το μαθητή στη ταχύρυθμη επιτυχημένη μάθησης, ιδιαίτερα στο μάθημα της ορθογραφίας. Οι μαθητές έτσι μαθαίνουν να ενεργοποιούν το μέρος του εγκεφάλου τους που οπτικοποιεί την απομνημόνευση «ειδώλων λέξεων» παρά να προσπαθούν να δημιουργούν νέα είδωλα κάθε φορά στην περίπτωση που θέλουν να ορθογραφήσουν τις λέξεις.

3.2.2.2 Περιγραφικά στάδια διαδικασίας στην ορθογραφία

Σύμφωνα με την Dr Hornsby (1976) ακολουθείται παράλληλα με την ανάγνωση και η διδασκαλία της ορθογραφίας.

Αυτή η διαδικασία, όπως και της ανάγνωσης, στηρίζεται στην πολυαισθητηριακή τεχνική όπου ο μαθητής πρώτα πρέπει να ακούσει την πρόταση, να τη πει και να τη διαβάσει.

Η διαδικασία στην ορθογραφία ακολουθεί την εξής σειρά (Hornsby 1976):

1. Η/Ο δασκάλα, υπαγορεύει ολόκληρη την πρόταση την οποία ο μαθητής έμαθε να διαβάζει προηγουμένως και γνωρίζει ένα-ένα τα γράμματα.
2. Ο μαθητής καλείται να επαναλάβει προφορικά την πρόταση μεγαλόφωνα.

3. Ο δάσκαλος επαναλαμβάνει ολόκληρη την πρόταση για ακόμα μια φορά, αφού απομονώσει την κάθε λέξη όπως ακριβώς θα γραφτεί από το μαθητή.
4. Ο μαθητής γράφει την πρόταση, ψιθυρίζοντας την κάθε λέξη καθώς την γράφει, μεταφράζοντας με τον τρόπο αυτό στον εαυτό του την προφορική πρόταση σε γραπτή (κωδικοποίηση σε γραπτά σύμβολα)
5. Ζητείται ακολούθως από το μαθητή να διαβάσει δυνατά ότι ακριβώς έχει γράψει.
6. Ο δάσκαλος προτείνει στο μαθητή να κάνει τυχόν διορθώσεις γιατί ποτέ δεν υποδεικνύεται σε αυτόν τι θα έπρεπε να είχε γράψει. Ενθαρρύνεται λοιπόν ο μαθητής να ελέγξει ξανά και ξανά την πρόταση αν είναι σωστή.

Έτσι με την μέθοδο της αυτοδιόρθωσης ο μαθητής καλείται να ανακαλύψει από μόνος του να βρει τα λάθη του.

Η ορθογραφία αρχίζει με την υπαγόρευση σύντομων προτάσεων και σταδιακά οι προτάσεις αυξάνονται σε σύνθετες και πιο πολύπλοκες.

Εισάγονται στη συνέχεια τα σημεία στίξης όπως το «κόμμα» (,) ανάμεσα σε δύο προτάσεις, το κεφαλαίο στην αρχή και η τελεία στο τέλος της κάθε πρότασης (Hornsby ,1976)

3.2.2.3 Τεχνικές-στρατηγικές στη διαδικασία του γραπτού λόγου-σκέφτομαι και γράφω

Οι δυσλεκτικοί μαθητές έχουν δυσκολίες στους γραμματικούς κανόνες και στη συντακτική δομή στο γραπτό λόγο όπως για παράδειγμα «Σκέφτομαι και γράφω» . Έχουν περισσότερες δυσκολίες στη γραπτή τους έκφραση, ενώ προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν ή να αποφύγουν λέξεις τις οποίες δεν ξέρουν να γράφουν ορθογραφημένα. Είναι πολύ συνηθισμένο φαινόμενο στο γραπτό λόγο να σπάζουν τη δομή της γλώσσας, επειδή απαιτεί περισσότερη προσπάθεια τόσο στη τεχνική και στη δομή όσο και στην ορθογραφημένη γραφή και την τοποθέτηση του θέματος. Αυτό, γιατί απαιτείται περισσότερη διευκρίνιση της σκέψης και της ικανότητας ώστε να εκφράζεται ο μαθητής σωστά και να τοποθετεί τα γεγονότα με λογική και κατάλληλη διαδοχική σειρά.

Μια καλή αρχή είναι να δοθούν από τον δάσκαλο κάποιες σκέψεις σε σειρά μέσα από συζήτηση έτσι ο μαθητής να κατευθυνθεί και να τα βάλει σε μια γραπτή σωστή σειρά.

Ως εναλλακτική μέθοδο θεωρείται η χρήση εικόνων ή η διήγηση μιας ιστορίας όπου ταυτόχρονα θα δίνονται διάφορες λέξεις κλειδιά όπως ξύπνησα, ντύθηκα, έπλυνα τα δόντια μου, πήρα το πρόγευμα μου, κ.τ.λ. Προχωρώντας ο δάσκαλος στις πιο σύνθετες πληροφορίες δίνει στο μαθητή διάφορες κατευθύνσεις, γενικούς κανόνες για ένα παιχνίδι ή του περιγράφει ένα σημαντικό γεγονός με τη μέθοδο της οπτικοποίηση του υλικού γιατί θεωρείται πολύ βοηθητική για να ένα δυσλεκτικό παιδί.

Η γλωσσική αγωγή η οποία γίνεται μέσα από τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος ενθαρρύνει τους μαθητές να εξασκούνται στη προσεκτική ακρόαση και στην ανάπτυξη της σωστής γλωσσικής αγωγής. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι ο προφορικός λόγος επιδρά άμεσα και αποτελεσματικά στην κατανόηση του κειμένου και στην παραγωγή σωστού γραπτού γλωσσικού λόγου.

3.2.3 Οι Μέθοδοι Διδασκαλίας Γραπτού Λόγου «Δ. Μαυρομμάτη» για παιδιά με Δυσλεξία

Οι Διδακτικές μέθοδοι για να είναι κατάλληλες για την αποτελεσματική διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε παιδιά με δυσλεξία πρέπει να είναι: (Μαυρομμάτη, 1998, σελ. 50-69)

- Εικονογραφική Μέθοδος για τη διδασκαλία των γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου (συνήθως για μαθητές 5-7χρ).
- Συλλαβική Μέθοδος για την διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής(συνήθως για μαθητές 6-8χρ).
- Εικονογραφική Μέθοδος και Γλωσσολογική προσέγγιση παράλληλα, και ταυτόχρονα, σε συνδυασμό, για τη διδασκαλία της ορθογραφίας (συνήθως για μαθητές μεγαλύτερους της Γ΄ τάξης δημοτικού ως και ενήλικες κάθε ηλικίας).

Η Εικονογραφική Μέθοδος για τη διδασκαλία των γραμμάτων

Τα δυσλεκτικά παιδιά δυσκολεύονται να θυμηθούν τα γράμματα σε συνδυασμό με τον ήχο – φθόγγο του το καθένα και αργούν περισσότερο από τα άλλα παιδιά να τα μάθουν.

Με την Εικονογραφική Μέθοδο «Δ. Μαυρομάτη» κάθε γράμμα μετατρέπεται σε ένα γραμμικό σχέδιο που θυμίζει ακριβώς το σχήμα του συγκεκριμένου γράμματος και τον ήχο του.

Το σχέδιο συνοδεύεται από μια «ιστορία» που ταιριάζει στην εικονογραφική αναπαράσταση του γράμματος, που επινοήθηκε για να ενισχύσει την συνειρμική σχέση σχήματος του γράμματος και φθόγγου.

Η Μέθοδος εφαρμόζεται στα παιδιά της Α΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου, στα παιδιά του Νηπιαγωγείου αλλά και σε κάθε άλλο άτομο ανεξαρτήτως ηλικίας, που δεν ξέρει τα γράμματα της ελληνικής αλφαβήτου. Προσφέρει έναν εύκολο και γρήγορο τρόπο απομνημόνευσης των γραμμάτων που είναι η βάση για την διδασκαλία της ανάγνωσης. (Μαυρομάτη, 1998, σελ. 51)

Η Διδακτική της Εικονογραφικής Μεθόδου για τα γράμματα

Το γράμμα με την Εικονογραφική Μέθοδο διδάσκεται από τον εκπαιδευτικό ως εξής:

1. Ο εκπαιδευτικός δείχνει το εικονογράφημα του γράμματος στο παιδί από τις κάρτες που υπάρχουν στο πακέτο του «Προγράμματος Πρώτης Ανάγνωσης».
2. Επισημαίνει στο παιδί το σχήμα του γράμματος και λει καθαρά τον ήχο του.
3. Καλεί το παιδί να «γράψει» με το δάχτυλό του το γράμμα στην κάρτα πατώντας ακριβώς πάνω στο τυπωμένο γράμμα και ακολουθώντας τη σωστή φορά γραφής του γράμματος.
4. Περιγράφει στο παιδί το εικονογράφημα με πολύ παραστατικό τρόπο.
5. Τονίζει την κάθε λεπτομέρεια της γραμμής του γράμματος και εξηγεί τον τρόπο που το κάθε σημείο της απεικονίζεται στο εικονογράφημα.
6. Εξηγεί το λόγο για τον οποίο το συγκεκριμένο εικονογράφημα μπορεί να του θυμίζει τον ήχο – φθόγγο του γράμματος αυτού.
7. Καλεί το παιδί να γράψει πολλές φορές το γράμμα για να συνηθίσει τη σωστή φορά γραφής του και για να καταφέρει να το γράψει εύκολα,

γρήγορα και ωραία.

Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ένα-ένα όλα τα γράμματα με τον παραπάνω τρόπο, αρχίζοντας πρώτα από τα γράμματα που έχουν διάρκεια και ηχηρότητα, και αφήνοντας τελευταία εκείνα που είναι άηχα και στιγμιαία (τ, κ, π) (Μαυρομμάτη, 1998, σελ. 53)

Η Συλλαβική Μέθοδος για την διδασκαλία Πρώτης Ανάγνωσης & Γραφής

Οι δυσλεκτικοί μαθητές Α΄ τάξης Δημοτικού ακόμα και όταν έχουν μάθει τα γράμματα δυσκολεύονται πολύ στην επόμενη φάση, που απαιτείται να αναγνώσουν τις συλλαβές και τις λέξεις αυτόματα σαν ολότητες.

Τα περισσότερα παιδιά προσπαθούν να διαβάσουν λέγοντας ένα-ένα τα γράμματα (π.χ. κ+α) και προσπαθώντας κατόπιν να τα συνθέσουν με το νου τους για να διαβάσουν τη συλλαβή ή τη λέξη.

Η διαδικασία όμως αυτή έχει αποδειχθεί ότι δεν βοηθάει τα παιδιά στην απόκτηση ευχέρειας στην ανάγνωση. Όταν προσπαθούν να διαβάσουν με τον τρόπο αυτόν τις λέξεις (π.χ. κ+α+ρ+α+β+ι), συνήθως ξεχνάνε ακόμα και το τι έχουν ήδη πει, και δυσκολεύονται πολύ να πουν στο τέλος ολόκληρη τη λέξη.

Εκτός αυτού, ο παραπάνω τρόπος θυμίζει «αναγνώριση» γραμμάτων στη σειρά και όχι ανάγνωση λέξεων. Επίσης φαίνεται ότι δημιουργεί επιπτώσεις σύγχυσης στο παιδί και δεν συμβάλλει στην κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης.

Η μέθοδος που διεθνώς έχει αποδειχτεί σαν η πλέον διευκολυντική για τα παιδιά που δυσκολεύονται, και μάλιστα όχι μόνο για την ελληνική γλώσσα αλλά και για κάθε άλλη αλφαβητική γλώσσα (π.χ. Αγγλική, Ιταλική), είναι η Συλλαβική Μέθοδος.

Σύμφωνα με τις αρχές της Συλλαβικής Μεθόδου διδάσκονται όλες οι γλωσσικές ιδιαιτερότητες ξεχωριστά και σε όλους τους πιθανούς συλλαβικούς τύπους (οι συλλαβές είναι φωνητικές και όχι σύμφωνα με τους κανόνες γραμματικής).

Το γλωσσικό υλικό δίνεται στο παιδί για ανάγνωση με σειρά αυστηρά διαβαθμισμένης δυσκολίας και οι λέξεις παρουσιάζονται για ανάγνωση και γραφή κατηγοριοποιημένες και ταξινομημένες με ειδική και συγκεκριμένη σειρά ανάλογα με τη δομή τους.

Το Πρόγραμμα Πρώτης Ανάγνωσης «Μαυρομμάτη» βασίζεται στην εφαρμογή της Συλλαβικής Μεθόδου και περιλαμβάνει όλα τα γλωσσικά φαινόμενα με τα οποία πρέπει να εξοικειωθεί ο μαθητής σε συλλαβές και σε λέξεις. Προτείνεται για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου σε παιδιά που δυσκολεύονται, είτε από δυσλεξία είτε και από κάποιο άλλο μαθησιακό πρόβλημα.

Συνήθως εφαρμόζεται σε μαθητές Α΄ ή Β΄ τάξης Δημοτικού αλλά και σε κάθε άλλο μαθητή που δεν έχει ακόμα κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής (Μαυρομμάτη, 1998, σελ. 55).

Εικονογραφική Μέθοδος για τη διδασκαλία της ορθογραφίας

Τα δυσλεκτικά παιδιά παρουσιάζουν έντονη και ανυπέρβλητη αδυναμία στην ορθογραφία.

Δυσκολεύονται να θυμηθούν την ορθογραφία των λέξεων ακόμα και αν τις έχουν συστηματικά διδαχθεί και αν τις έχουν επαναλάβει πολλές φορές. Κάνουν λάθη ακόμα και σε λέξεις που γνωρίζουν ή σε καταλήξεις πολύ απλές και πολύ γνωστές τους από τη γραμματική (π.χ. ρήματα σε -ώνω).

Επαναλαμβάνουν τα ίδια και τα ίδια λάθη όταν δεν συγκρατούν την προσοχή τους. Αν εξετάσουν το γραπτό τους με προσοχή μπορούν ακόμα και να διορθώσουν αρκετά από τα λάθη τους αλλά όταν γράφουν ελεύθερα και αυθόρμητα συνήθως τα επαναλαμβάνουν.

Τα δυσλεκτικά παιδιά αν και διορθώνονται αργά-αργά με το χρόνο και παρουσιάζουν βελτιωμένη εικόνα στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, πάντα έχουν μεγάλη διαφορά από τους συνομηλίκους τους. Η έντονη ανορθογραφία τους συνεχίζει ακόμα και στην ενήλικη ζωή.

Η Εικονογραφική Μέθοδος «Δ. Μαυρομμάτη» προσφέρει στους δυσλεκτικούς μαθητές τη δυνατότητα να απομνημονεύσουν εύκολα, γρήγορα, χωρίς πολλές επαναλήψεις και εργασίες την ορθογραφία των λέξεων. Σύμφωνα με τις αρχές της τα δύσκολα γράμματα κάθε λέξης έχουν μετατραπεί σε γραμμικά σχέδια μιας σύνθεσης που αποτελεί την εικονογραφική αναπαράσταση της μορφολογίας και της σημασίας της.

Τα δυσλεκτικά άτομα που δεν δυσκολεύονται να θυμούνται εικόνες συγκρατούν εύκολα στη μνήμη τους την παρουσία των εικονογραφημάτων, κι

αυτά με τη σειρά τους θυμίζουν τα συγκεκριμένα γράμματα και συνεπώς και την ορθογραφία της λέξης.

Η Εικονογραφική Μέθοδος προτείνεται για διδασκαλία σε δυσλεκτικά άτομα κάθε ηλικίας, ακόμα και σε ενήλικες, και οδηγεί με επιτυχία σε πολύ καλό επίπεδο ορθογραφίας και ανάγνωσης. Εφαρμόζεται οπωσδήποτε ταυτόχρονα και παράλληλα με τη Γλωσσολογική Μέθοδο.

Η Γλωσσολογική Μέθοδος για τη διδασκαλία της ορθογραφίας

Η Γλωσσολογική Μέθοδος «Δ. Μαυρομμάτη» στηρίζεται κατά βάση στις αρχές της σύγχρονης γλωσσολογίας μεν, εμπλουτίζεται όμως επίσης και με κάποιες συγκεκριμένες μνημονικές τεχνικές που επινοήθηκαν ειδικά για τη διευκόλυνση δυσλεκτικών μαθητών στην απομνημόνευση της ορθογραφίας των παραγωγικών κυρίως μορφημάτων.

Στα πλαίσια της εφαρμογής της διδάσκονται αναλυτικά τα μορφήματα, κυρίως τα παραγωγικά, και η σημασία την οποία φέρουν ή προσδίδουν στη λέξη στην οποία περιέχονται. Το παιδί μαθαίνει να αναλύει τις λέξεις στα μορφήματα από τα οποία αποτελούνται, και συνειδητοποιεί τη σημασία τους.

Ένα σύστημα μνημονικών τεχνικών επινοήθηκε με το οποίο επιδιώκεται η δημιουργία ενός νοητού πλέγματος που περιλαμβάνει τα μορφήματα που έχουν παρόμοια ορθογραφία. Λόγω του ότι το πλέγμα αυτό προσδιορίζεται και ανακαλείται με βάση ελάχιστα στοιχεία και ισχυρές συνειρμικές σχέσεις, διευκολύνει την απομνημόνευση και ανάκληση της ορθογραφίας ολόκληρου του μέρους της λέξης που βρίσκεται μετά το Θέμα.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η Εικονογραφική Μέθοδος οδηγεί στην απομνημόνευση της θεματικής κυρίως ορθογραφίας και στον εμπλουτισμό του Οπτικού Λεξικού στη μνήμη, και η Γλωσσολογική Μέθοδος στοχεύει και συμβάλλει στην βαθύτερη κατανόηση της δομής της γλώσσας, στη διδασκαλία της ετυμολογίας, της Παραγωγής και της Σύνθεσης, στην κατανόηση της κυριολεκτικής και μεταφορικής σημασίας των λέξεων, και στην συνειδητοποίηση της χρήσης των λέξεων στο λόγο μας.

Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι με την Εικονογραφική Μέθοδο επεξεργαζόμαστε το Μορφολογικό επίπεδο του λόγου, ενώ με τη Γλωσσολογική Μέθοδο επεξεργαζόμαστε το Σημασιολογικό και το Πραγματολογικό επίπεδο.

Οι δύο μέθοδοι εφαρμόζονται πάντοτε απαραίτητα παράλληλα και ταυτόχρονα για τη διδασκαλία της ορθογραφίας και προτείνονται ως κατάλληλες για δυσλεκτικούς μαθητές συνήθως μεγαλύτερους της Γ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου (ή μεγαλύτερους των 8-9 χρόνων) καθώς και σε ενήλικες κάθε ηλικίας χωρίς περιορισμό. (Μαυρομμάτη, 1998, σελ. 62)

4. ΠΩΣ ΟΙ Η/Υ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΝ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Είναι γεγονός ότι στη σημερινή εποχή η πληροφορική έχει εισχωρήσει σε όλους τους τομείς κάθε σύγχρονης κοινωνίας. Ο τομέας της εκπαίδευσης δε θα μπορούσε να μείνει μακριά από την εξέλιξη αυτή και να μείνει ανεπηρέαστος. Στο χώρο της ειδικής αγωγής, σχετικά με τη χρήση η/υ, η Κυπριακή πραγματικότητα είναι ακόμα αρκετά μακριά από εκεί που όλοι επιθυμούσαμε, λόγω της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά λόγω έλλειψης κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού και κατάλληλα εκπαιδευμένων δασκάλων.

Ο Η/Υ μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένας αμερόληπτος δάσκαλος, παρέχοντας ένα ακίνδυνο κι ενεργό περιβάλλον για δημιουργική και ανεξάρτητη μάθηση. Τα άτομα μπορούν να ρυθμίσουν και να προσαρμόσουν τον η/υ στις δικές τους ανάγκες, ελέγχοντας τη μέθοδο εισόδου (π.χ άγγιγμα ή φωνή) και τον τύπο εξόδου (π.χ γραφικά, κείμενο ή ήχο). Τα διαφορετικά είδη μάθησης με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρο για τη συμμετοχή ατόμων στη διαδικασία της μάθησης ενισχύοντας τις δυνατότητες τους και αντισταθμίζοντας τις αδυναμίες τους.

Οι υπολογιστές έχουν επίσης απλοποιήσει τη διαδικασία της γραφής. Επεξεργαστές κειμένου που μπορούν να μιλάνε το περιεχόμενο τους αποδείχθηκαν πολύ αποτελεσματικοί. Χαρακτηριστικά όπως είναι η πρόβλεψη λέξεων και συντμήσεις μπορούν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα.

Οι Η/Υ μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως ψηφιακή επέκταση την ανθρώπινης μνήμης. Επιτρέπουν την γρηγορότερη καταγραφή των σκέψεων χωρίς να απαιτείται από το χρήστη να διαθέτει ικανοποιητική μνήμη. Επιπλέον, η ψηφιακή αποθήκευση της πληροφορίας καθιστά εφικτή την επεξεργασία και αλλαγή της στο μέλλον καθώς οι σκέψεις και οι ιδέες μπορούν να αλλάζουν. Η αναζήτηση και εύρεση των δεδομένων είναι γρηγορότερη και ευκολότερη.

Όπως ο κύριος Παρασκευόπουλος Μαρίνος αναφέρει στην ομιλία του στο 3^ο πανελλήνιο επιστημονικό συνέδριο ειδικής αγωγής του Π.Ε.Σ.Ε.Α:

«Οι κυριότεροι τομείς στους οποίους μπορεί να συνεισφέρει η χρήση του η/υ στην ειδική τάξη είναι τόσο ο τομέας της ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ της όσο και ο τομέας της εφαρμογής και υλοποίησης ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.

Πεποίθησή μου είναι η αποτελεσματικότητα και η επιτυχία ειδικότερα σε μια ειδική τάξη, χώρο τόσο ευαίσθητο, με απαιτήσεις και ιδιαιτερότητες, εξαρτάται εξίσου σημαντικά τόσο από το πόσο οργανωμένη είναι αυτή όσο και από τη σωστή εφαρμογή των κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων»

Η προσέγγιση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής με ένα εντελώς νέο τρόπο για τα παιδιά, όπως μπορεί να γίνει με τον η/υ, δημιουργεί μια καινούργια μαθησιακή κατάσταση και γίνεται το κίνητρο για μια νέα προσπάθεια.

Ειδικά για τα άτομα με δυσλεξία, παρότι υποστηρίζεται από πολλούς ειδικούς ότι καμιά μέθοδος δεν είναι η κατάλληλη για όλα τα δυσλεκτικά παιδιά, η σύγχρονη έρευνα αποδεικνύει ότι η διδασκαλία τους με φωνητικές- γλωσσικές μεθόδους και πολυαισθητηριακές τεχνικές αποκτά όλο και μεγαλύτερη αποδοχή μεταξύ των ειδικών (Πολυχρονοπούλου, 1995, σελ: 218).

Σύμφωνα με τη μέθοδο της πολυαισθητηριακής προσέγγισης, όσο περισσότεροι κώδικες χρησιμοποιούνται στην προσπάθεια για απομνημόνευσης του γλωσσικού υλικού, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες για επιτυχία, αφού με την εξάσκηση δραστηριοτήτων που απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των αισθήσεων διευκολύνεται η προσπάθεια του δυσλεκτικού μαθητή για την εκμάθηση των συμβόλων (Μαυρομάτη, 1995, σελ; 108).

Επιλογή λογισμικού(Software Selection)

Από τη στιγμή που θα πραγματοποιηθεί η πρόσβαση στον Η/Υ το επόμενο βήμα είναι η επιλογή του κατάλληλου λογισμικού. Υπάρχουν διαθέσιμα προγράμματα για ένα μεγάλο πλήθος μαθησιακών αναγκών από απλές εφαρμογές με σκοπό την πρόκληση ερεθισμάτων, την ενίσχυση γνωστικών λειτουργιών, την ανάπτυξη της σχέσης "Αίτιου και Αποτελέσματος" μέχρι πολυπλοκότερα προγράμματα που αναπτύσσουν την αναγνώριση αντικειμένων, την ταξινόμηση, το ταίριασμα, καθώς και τις ικανότητες ομαδοποίησης. Είναι λοιπόν σημαντικό η επιλογή του λογισμικού να γίνεται με γνώμονα το σκοπό, την ηλικία, και τις ανάγκες του χρήστη.(www.dys.gr)

Ηχητικές και Οπτικές Διευκολύνσεις (Sound and Visual Facilities)

Οι ηχητικές δυνατότητες ενός υπολογιστή πρέπει να αξιοποιηθούν πλήρως αφού ήχος, ομιλία και μουσική, είναι χαρακτηριστικά που οι περισσότερες εφαρμογές διαθέτουν σήμερα. Για την ενίσχυση της σχέσης "Αίτιου και Αποτελέσματος " πρέπει οι διάφοροι ήχοι να αποτελούν απάντηση στις ενέργειες του χρήστη. Τα ηχεία τοποθετούνται κοντά στην οθόνη, καθώς αυτό βοηθάει το χρήστη να επικεντρώσει την προσοχή του και να μην αποσπάται από ήχους και θορύβους. Ο υπολογιστής μπορεί να παρέχει οπτικά εφέ με τη χρήση γραφικών και κίνησης, στοιχεία σημαντικά για την ενίσχυση της μάθησης (www.specialeducation.gr).

Μεγέθυνση της οθόνης και Χρωματισμένο Κείμενο (Speech Recognition as Dictation Tool)

Η μεγέθυνση της οθόνης μπορεί να βοηθήσει το άτομο με γνωστικά προβλήματα να εστιάσει την προσοχή του και να διαβάσει την κάθε λέξη ξεχωριστά. Ο χρωματισμός του κειμένου επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να τονίσει ή να υπενθυμίσει κάτι στο χρήστη. Χρωματίζοντας κατάλληλα συγκεκριμένες φράσεις μέσα σε ένα άρθρο γίνεται ευκολότερη η εύρεση τους, ιδιαίτερα σε μεγάλο όγκο πληροφορίας. Ο χρήστης μπορεί να επιλέξει τα χρώματα που επιθυμεί καθώς μερικά δυσλεκτικά άτομα βρίσκουν κάποιους χρωματικούς συνδυασμούς περισσότερο εύχρηστους και κατανοητούς από κάποιους άλλους (www.specialeducation.gr).

4.1 Λύσεις Λογισμικού (Software Solutions)

4.1.1 Αναγνώριση της Φωνής ως εργαλείο Υπαγόρευσης (Speech Recognition as Dictating Tool)

Η αναγνώριση της φωνής χρησιμοποιείται συχνά ως ένα βοηθητικό εργαλείο γραφής για τα άτομα που υποφέρουν από δυσλεξία ή δυσγραφία ή έχουν τις γλωσσικές τους λειτουργίες περισσότερο αναπτυγμένες από τις γραφικές τους ικανότητες. Επιτρέπει στο χρήστη να υπαγορεύει κείμενο στον υπολογιστή χρησιμοποιώντας τη φωνή του . Ο χρήστης μιλάει σ' ένα μικρόφωνο

προσαρμοσμένο κατάλληλα στο στόμα του και το σύστημα μετατρέπει τις λέξεις σε ισοδύναμη ηλεκτρονική μορφή.

Για να μπορέσει να χρησιμοποιήσει κανείς ένα σύστημα αναγνώρισης φωνής θα πρέπει να είναι σε θέση να τροποποιήσει τον τρόπο ομιλίας του. Δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει τον η/υ με τον ίδιο τρόπο που πραγματοποιεί μια συνομιλία, γιατί απλά οι υπολογιστές δεν είναι τόσο έξυπνοι. Μπορεί να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα όταν απαγγέλλει ξεχωριστά την κάθε λέξη, με σταθερή ένταση και ρυθμό ομιλίας. Ένας τέτοιος τρόπος υπαγόρευσης απαιτεί σίγουρα κάποιο χρόνο εξάσκησης.

4.1.2 Χαρακτηριστικά των συστημάτων ομιλίας (Characteristics of speech systems)

Εκπαίδευση (Enrolment of training)

Όλα τα συστήματα περιέχουν μια διαδικασία εκπαίδευσης πριν μπορέσουν να ξεκινήσουν τη διαδικασία αναγνώρισης. Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης παρουσιάζεται στο χρήστη μια σειρά από προτάσεις, τις οποίες αυτός πρέπει να διαβάσει στο σύστημα. Στη συνέχεια αυτά τα δείγματα φωνής χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση του φωνητικού μοντέλου.

Δημιουργία Λεξικού (Vocabulary building)

Στο βήμα αυτό γίνεται η εισαγωγή του εξειδικευμένου λεξιλογίου στο σύστημα. Ο χρήστης προμηθεύει το σύστημα αναγνώρισης φωνής με κάποιο αριθμό εγγράφων τα οποία είναι χαρακτηριστικά της ορολογίας που αυτό χρησιμοποιεί. Το πρόγραμμα αναγνωρίζει τις καινούργιες λέξεις και προτρέπει το χρήστη να καταγράψει την προφορά τους για να μπορεί να τις αναγνωρίζει στο μέλλον.

Φωνητικές εντολές για τη λειτουργία του η/υ (Voice commands to operate the computer)

Κάθε σύστημα έχει το δικό του σετ εντολών που χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο του υπολογιστή. Σήμερα προωθείται η ιδέα της ανάπτυξης ενός ευρύτερου και πιο ευέλικτου σετ εντολών που θα πραγματοποιεί παντού τις ίδιες λειτουργίες. Για παράδειγμα ο χρήστης θα μπορεί να πει «άνοιξε το Microsoft word », «ξεκίνα Microsoft word », «τρέξε το Microsoft word». Ένα

από τα πλεονεκτήματα του φυσικού αυτού τρόπου ομιλίας, είναι ότι απαιτεί λιγότερη απομνημόνευση πληροφορίας.

Μακροεντολές για υπαγόρευση και έλεγχο (Macros for dictation and commands)

Μια μακροεντολή είναι η καταγραφή μιας σειράς από ενέργειες που μπορεί στη συνέχεια να αναπαραχθεί. Όλα σχεδόν τα συστήματα, επιτρέπουν την αντιστοίχιση ενός μεγάλου σε μήκος κειμένου σε μια λέξη ή μικρότερη φράση. Είναι πολύ πιο εύκολο για παράδειγμα να πει κανείς «η διεύθυνση μου» και η φράση αυτή να αναπτυχθεί στις 4 γραμμές της πλήρους διεύθυνσης που διαφορετικά θα έπρεπε να υπαγορεύσει ο χρήστης. Οι μακροεντολές για τον έλεγχο λειτουργίας του η/υ στηρίζονται στην ίδια ιδέα, με τη διαφορά ότι εδώ ο χρήστης αντιστοιχεί μια σειρά από εντολές σε μια φωνητική εντολή. Για παράδειγμα μπορεί να δημιουργήσει μια μακροεντολή η οποία θα παίρνει το επιλεγμένο κείμενο και θα το ταχυδρομεί ηλεκτρονικά σε μια προκαθορισμένη λίστα αποδεκτών, καταγράφοντας όλα τα απαραίτητα βήματα (αντιγραφή του επιλεγμένου κειμένου, εκκίνηση του προγράμματος αλληλογραφίας, δημιουργία νέου μηνύματος, εισαγωγή της λίστας αποδεκτών, επικόλληση του κειμένου, αποστολή του μηνύματος) και στη συνέχεια αντιστοιχίζοντας την παραπάνω διαδικασία σε μια φωνητική εντολή όπως «ταχυδρόμησε αυτό το κείμενο στους συναδέλφους μου» (<http://homeworktips.about.com/od/lerningstyles/a/speechtools.htm>).

Διόρθωση σε συγκεκριμένες εφαρμογές (Correction into specific applications)

Τα συστήματα αναγνώρισης φωνής μπορούν να λειτουργήσουν με μεγάλο πλήθος εφαρμογών και με διαφορές στο τρόπο διόρθωσης. Όλα τα συστήματα υποστηρίζουν με κάποιο τρόπο τη μέθοδο «επέλεξε και πες», κυρίως σε σημαντικές εφαρμογές όπως είναι το Word. Μπορεί να μετακινηθεί και να διορθώσει κανείς τη λανθασμένη λέξη λέγοντας απλά «διόρθωσε» και στη συνέχεια τη λέξη ή να μετακινηθεί με μια φωνητική εντολή όπως «μετακινήσου 2 γραμμές επάνω, 3 λέξεις δεξιά» κλπ.

(www.ability.com/speech/speech-description.htm).

Αναπαραγωγή ηχογραφημένης ομιλίας (Playback of recorded speech)

Μετά την υπαγόρευση ενός μπλοκ κειμένου είναι πολύ δύσκολο να θυμηθεί κανείς αυτά που έχει πει κάνοντας τις διορθώσεις. Για το λόγο αυτό πολλά συστήματα καταγράφουν αυτά που λει ο χρήστης κατά την υπαγόρευση. Στη

συνέχεια μπορεί να ακούσει όσα έχει πει και να τα συγκρίνει με το αναγνωρισμένο κείμενο.

Κείμενο σε Φωνή (Text-to-Speech)

Είναι ένα χαρακτηριστικό πολύτιμο για τη διόρθωση και επαλήθευση. Μέσο κάποιας συνθετικής φωνής ο χρήστης μπορεί να ακούσει το αναγνωρισμένο κείμενο επισημαίνοντας τα λάθη αναγνώρισης και ελέγχοντας τις διάφορες έννοιες και σημεία στίξης.

<http://homeworktips.about.com/od/lerningstyles/a/speechtools.htm>

Ομώνυμα (Homonyms)

Λέξεις οι οποίες ακούγονται το ίδιο αλλά γράφονται διαφορετικά (ομώνυμες λέξεις) πολλές φορές δημιουργούν προβλήματα. Τα συστήματα αναγνώρισης φωνής δεν επιλύουν πλήρως το πρόβλημα αυτό. Μπορεί για παράδειγμα ο χρήστης να πει τη λέξη «αυτή» και το πρόγραμμα να αναγνωρίσει «αυτί». Η περίπτωση αυτή έχει την ιδιομορφία ότι η αναγνωρισμένη λέξη είναι ορθογραφικά σωστή και επομένως το σύστημα δεν θα ζητήσει από το χρήστη να τη διορθώσει. Τα συστήματα τα οποία διορθώνουν κατά τη διάρκεια της υπαγόρευσης είναι περισσότερο επιρρεπή σ' αυτή τη κατηγορία λαθών. Ελέγχουν μόνο την τελευταία κάθε φορά λέξη για να αποφασίσουν. Λέγοντας κανείς «to» και μετά «big», είναι πιθανότερο να πάρει ως αναγνώριση τη φράση «to big» (με τη λογική ότι η λέξη «to» χρησιμοποιείται πιο συχνά από τις λέξεις «too» , «two»). Περισσότερο έξυπνα συστήματα κοιτάνε ένα σύνολο λέξεων πριν αποφασίσουν προτείνοντας έτσι τη λέξη «too», που είναι και η σωστή στη φράση «too big».

Ακρίβεια

Κάθε φορά που τα συστήματα αναγνώρισης φωνής επεξεργάζονται αυτό που ο χρήστης λει, χρησιμοποιούν ένα μεγάλο λεξικό και στατιστικά στοιχεία για το πώς αυτές οι λέξεις συνήθως χρησιμοποιούνται. Ταυτόχρονα διατηρούν ένα προφίλ της φωνής κάθε ατόμου που χειρίζεται το σύστημα, όπου αποθηκεύονται πληροφορίες για το πώς υπαγορεύει τις λέξεις και για το εξειδικευμένο λεξιλόγιο που ενδεχομένως χρησιμοποιεί. Όλες αυτές οι μέθοδοι επιτρέπουν στα συστήματα αναγνώρισης φωνής να έχουν ακρίβεια αναγνώρισης μεγαλύτερη από 95%. Τα περισσότερα λάθη που γίνονται είναι η αντικατάσταση των λέξεων που ο χρήστης λει με άλλες λέξεις οι οποίες όμως έχουν σωστή ορθογραφία (ομώνυμες λέξεις).

Για να μπορέσει κανείς να αξιοποιήσει το σύστημα αναγνώρισης φωνής όσο γίνεται καλύτερα, χρειάζεται να εντοπίσει και να διορθώσει τις λέξεις που δεν έχουν σωστά αναγνωρισθεί. Κάθε φορά που δίνεται μια διόρθωση το σύστημα μπορεί και μαθαίνει ρυθμίζοντας παράλληλα και το αντίστοιχο φωνητικό προφίλ που χρησιμοποιεί (www.ability.com/speech/speech-description.htm).

4.1.3 Προγράμματα Υποβοήθησης της Μνήμης (Memory Aid Software)

Τα δυσλεκτικά άτομα παρουσιάζουν συχνά προβλήματα μνήμης, ιδιαίτερα με την μνήμη μικρής διάρκειας ή εργασίας. Πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν επίσης αδύναμη ακουστική και/ή οπτική μνήμη. Αυτό δεν αποτελεί απαραίτητα τη μοναδική αιτία των προβλημάτων τους, αλλά σίγουρα μια φτωχή μνήμη εργασίας δημιουργεί δυσκολίες σε δραστηριότητες που αφορούν την καθημερινή οργάνωση και την εκτέλεση των μαθητικών υποχρεώσεων. Η βελτίωση της μνήμης αντιθέτως, βοηθάει τα δυσλεκτικά άτομα να επανακτήσουν πολλές ικανότητες και ιδιαίτερα αυτές που σχετίζονται με τη γραφή και ανάγνωση. Υπάρχουν επίσης χρήσιμα προγράμματα για τα άτομα που δυσκολεύονται να θυμηθούν εντολές, γεγονότα και λέξεις. Μερικά από αυτά παρουσιάζουν μια σειρά από εικόνες την οποία πρέπει ο χρήστης να θυμηθεί. Η διάταξη εξαφανίζεται από την οθόνη και ο χρήστης προσπαθεί να δημιουργήσει την ίδια διευθέτηση μέσα από τις διαθέσιμες επιλογές. Τα αντικείμενα παρουσιάζονται οπτικά και/ή ακουστικά για να ελέγξουν ή να βελτιώσουν την οπτική και/ή ακουστική μνήμη αντίστοιχα. Έχουν διάφορα επίπεδα δυσκολίας και μια μεγάλη ποικιλία από εικόνες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του κάθε χρήστη. Ο αριθμός των αντικειμένων, η ταχύτητα παρουσίασης και η πολυπλοκότητα της διάταξης μπορούν να προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου. Το μέγεθος της λεπτομέρειας που πρέπει να θυμάται ο χρήστης αυξάνει σε κάθε επίπεδο, ενισχύοντας έτσι τη μνήμη και την ικανότητα συγκέντρωσης (www.gerasimosfampiatos-speechtherapy.gr)

Για τα άτομα που δυσκολεύονται να εστιάσουν την προσοχή τους υπάρχουν προγράμματα τα οποία παρουσιάζουν ένα πλέγμα από εικόνες, στην συνέχεια εξαφανίζουν από την οθόνη κάποιες από αυτές, επανεμφανίζουν όλες τις εικόνες και ζητάνε από το χρήστη να αναγνωρίσει εκείνες, τις εικόνες

που είχαν παραμείνει. Είναι δυνατός ο καθορισμός του αριθμού των εικόνων και η χρονική διάρκεια που αυτές εμφανίζονται.

Άλλες εφαρμογές οξύνουν τις ικανότητες της μνήμης και της γλώσσας ταιριάζοντας λέξεις με αντικείμενα που ενσωματώνουν χρώματα, ήχο και κίνηση. Ο χρήστης καλείται να ταιριάξει εικόνα με εικόνα, εικόνα με λέξη ή λέξη με λέξη. Γενικά τα προγράμματα υποβοήθησης της μνήμης έχουν σχεδιαστεί σαν εργαλεία που μπορούν να βελτιώσουν τη μνήμη (ονομασία, άσκηση, οπτικοποίηση, σύνδεση, ομαδοποίηση και ταξινόμηση) και να αυξήσουν την προσοχή και τη συγκέντρωση. (www.mindtools.com/pages/articles/newISS_01.htm)

4.1.4 Προγράμματα Διαχείρισης Χρόνου και Καθημερινού Σχεδιασμού (Daily Planning and Time Management Software)

Τα άτομα με δυσλεξία δυσκολεύονται συχνά να οργανώσουν τις δραστηριότητες της καθημερινής τους ζωής. Συνήθως προτιμούν να σκέπτονται με εικόνες παρά με λέξεις και να δημιουργούν νοητούς πίνακες από ιδέες και εικόνες με χρώματα και σχήματα, καθώς επίσης πολλές φορές κρατάνε σημειώσεις για να μπορέσουν να θυμηθούν πράγματα και καταστάσεις. Η κατάλληλη διαχείριση του χρόνου απαιτεί συγκράτηση της πληροφορίας και ικανότητες οργανωτικές, συσχέτισης και βασικών υπολογισμών.

Υπάρχουν προγράμματα τα οποία έχουν σχεδιαστεί για να διευκολύνουν την οργάνωση της καθημερινής ζωής των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να μπορέσουν να ζήσουν υπεύθυνα και ανεξάρτητα. Υποστηρίζουν το χρήστη στη δημιουργία πλάνων και χρονοδιαγραμμάτων, κρατώντας στοιχεία και λεπτομέρειες που τον δυσκολεύου. Περιέχουν ατζέντα η οποία καταγράφει τις δραστηριότητες σε ημερήσια, εβδομαδιαία και μηνιαία βάση. Η πληροφορία μπορεί να παρουσιάζεται με κείμενο και/ή εικόνες και ήχο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του χρήστη. Πληροφορίες που κρατούνται σχετικά με τις διάφορες δραστηριότητες είναι:

- ✘ Πότε θα πραγματοποιηθεί,
- ✘ Ο απαιτούμενος χρόνος,
- ✘ Προτεραιότητα,

✖ Συχνότητα

Επιπλέον είναι δυνατή η εισαγωγή πληροφορίας, η οποία θα βοηθήσει το χρήστη να πραγματοποιεί τα διάφορα βήματα μιας δραστηριότητας. Μπορεί επίσης να δει την ατζέντα και τις προγραμματισμένες ενέργειες, να προσθέσει ή να αλλάξει το χρονοδιάγραμμα και να θέσει υπενθυμίσεις για τις πιο σημαντικές ενέργειες (www.mindtools.com/pages/articles/newHTE_03.htm, www.mindtools.com/pages/articles/newHTE_96.htm, www.devplanner.com).

4.2 Μαθηματικό Λογισμικό (Mathematics Software)

Οι αριθμοί, οι υπολογισμοί και γενικά μαθηματικές πράξεις αποτελούν συχνά πρόβλημα για τα δυσλεκτικά άτομα τα οποία αναζητούν λύσεις για να μπορέσουν να διδαχθούν και να ενισχύσουν την ικανότητα τους στους μαθηματικούς υπολογισμούς. Υπάρχουν πολλά προγράμματα για τη εκμάθηση της λύσεις προβλημάτων, βασικών πράξεων, υπολογισμών, κλασμάτων, αναγνώρισης σχημάτων και τη δημιουργία λογικών σχημάτων. Μερικά παραδείγματα περιλαμβάνουν:

- Προγραμματιστικά εργαλεία τα οποία επιτρέπουν στους χρήστες να επιλύουν βασικά μαθηματικά προβλήματα απευθείας στον υπολογιστή, όπως ακριβώς και αν χρησιμοποιούσαν το παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή χαρτί και μολύβι. Τα προγράμματα αυτά έχουν επιπλέον χαρακτηριστικά όπως είναι η ηχητική ανάδραση, ρυθμίσεις για έντονο κοντράστ και μεγάλη ποικιλία σε χρώματα και μεγέθη γραμματοσειρών.
- Παιχνίδια τα οποία επιβραβεύουν το μαθητή κάθε φορά που απαντάει σωστά σε μια ερώτηση. Διαθέτουν διάφορα επίπεδα με διαφορετικό δείκτη δυσκολίας, σχετικά με τις μαθηματικές πράξεις.
- Puzzle με κρυμμένες εικόνες όπου ο χρήστης επανατοποθετεί τα κομμάτια του puzzle για να ανακτήσει την κρυμμένη εικόνα. Ενισχύουν τις γνώσεις της γεωμετρίας, την αίσθηση του χώρου και βελτιώνουν την ικανότητα; Επίλυσης προβλημάτων.

Τα προγράμματα αυτής της κατηγορίας αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο γιατί στηρίζονται στη συνεχή άσκηση και την εκμάθηση μαθηματικών από

παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς αυτά να χάνουν την υπομονή τους. Παρέχουν αρκετά ερεθίσματα για να διατηρούν το παιδικό ενδιαφέρον (www.dyslexia.ie/maths.htm, www.fileland.com/software/dyslexia.htm).

4.3 Εργαλεία Εκπαίδευσης στην Πληκτρολόγηση (Typing Training Tools)

Η πρόσβαση στους υπολογιστές στη σημερινή εποχή γίνεται από πολύ μικρή ηλικία, πριν ακόμα τα παιδιά μάθουν να διαβάζουν. Η πληκτρολόγηση είναι μια ικανότητα που πρέπει όλα τα παιδιά να αποκτήσουν και κυρίως τα δυσλεκτικά άτομα που δυσκολεύονται να μεταφέρουν τις ιδέες τους στο χαρτί. Κατάλληλα προγράμματα διδάσκουν τα παιδιά πως να πληκτρολογούν αποτελεσματικά και τα βοηθούν να αναπτύξουν πρόωρες ικανότητες γραφής και ανάγνωσης. Διδάσκουν τη θέση και τη χρήση των πλήκτρων συσχετίζοντας τα γράμματα με εικόνες και ομιλία και ενσωματώνουν χαρακτηριστικά όπως:

- ✘ Πλήθος λέξεων για κάθε κατηγορία,
- ✘ Εμφάνιση εικόνας, γραμμάτων ή λέξεων,
- ✘ Είσοδο δεδομένων με πληκτρολόγιο, ποντίκι ή πληκτρολόγιο οθόνης,
- ✘ Ηχητικά εφέ, παραμέτρους ομιλίας, επιλογή γραμματοσειράς και μεγέθους,
- ✘ Εκτύπωση αναφοράς επίδοσης στο τέλος κάθε άσκησης,
- ✘ Δυνατότητα δημιουργίας λίστας, από το χρήστη, με λέξεις και εικόνες, προσθέτοντας φωνή στις λέξεις και επισυνάπτοντας ακόμα τον φωνητικό συλλαβισμό της κάθε μιας (www.rehabtool.com).

4.4 Λογισμικό Περιγράμματος και Σύνθεσης Ιδεών (Brainstorming and Outlining Software)

Η παραγωγή γραπτής δουλείας για πολλά δυσλεκτικά άτομα αποτελεί συχνά πρόβλημα. Τις περισσότερες φορές αυτό δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης γνώσεων ή ιδεών για το σχετικό θέμα, αλλά δυσκολία μεταφοράς των

γνώσεων στο χαρτί με το κατάλληλο στυλ και την απαραίτητη μορφοποίηση. Τα προγράμματα σύνθεσης ιδεών παρέχουν μια άλλη προσέγγιση για τη διεκπεραίωση των γραπτών καθηκόντων, αποθηκεύοντας αρχικά την πληροφορία με ένα τρόπο αδόμητο και οργανώνοντας την κατάλληλα στη συνέχεια. Προγράμματα που λειτουργούν ως πρόχειρο και εφαρμογές αποτύπωσης ιδεών, επιτρέπουν στο χρήστη να σχεδιάσει και να καταγράψει τις ιδέες του και στη συνέχεια να τις συσχετίσει μεταξύ τους. Η απεικόνιση αυτή των ιδεών μετατρέπεται σε κάποιο περίγραμμα, το περίγραμμα σε πρόχειρη παρουσίαση και η πρόχειρη παρουσίαση σε τελικό έγγραφο. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι ιδιαίτερα βοηθητικές στα άτομα που δυσκολεύονται να ξεκινήσουν, να οργανώσουν, να συσχετίσουν και να τελειοποιήσουν τις γραπτές τους εργασίες, αποτελώντας ένα πολύτιμο εργαλείο αφού είναι εφικτή η δημιουργία ιστογραμμάτων, διαγραμμάτων ροής κλπ.

Τα προγράμματα σύνθεσης ιδεών καθοδηγούν το χρήστη στα διάφορα στάδια της δημιουργίας ενός καλού γραπτού δοκιμίου όπως τη καταγραφή των πρόχειρων σημειώσεων, την δόμηση τους σε μια λογική σειρά, την αυτόματη δημιουργία μιας πρόχειρης παρουσίασης και τη δημιουργία τελικής παρουσίασης. Μπορούν και υποστηρίζουν διάφορα είδη προτύπων :

- ✘ Φανταστικό (imaginative)- για τη γραφή μυθιστορηματικών έργων,
- ✘ Προσωπικό (Personal) – για τη γραφή προσωπικής ιστορίας ή ημερολογίου
- ✘ Λειτουργικό (Functional)- για τη δημιουργία αναφορών, οδηγιών, άρθρων, εκθέσεων.

Στο χρήστη παρέχεται ένα πλήθος από εργαλεία ανάλογα με το στυλ γραφής του και τον απαιτούμενο βαθμό βοήθειας.

- ✘ Κατασκευή λέξεων (Word Builder). Πρόκειται για ένα ανεξάρτητο πρόγραμμα που επιτρέπει την αποθήκευση ουσιαστικών μαζί με κάποια σχετικά επίθετα και μια πρόταση ως παράδειγμα,
- ✘ Θησαυρός (Thesaurus). Επιλογή ανάμεσα σε συνώνυμες λέξεις και η δυνατότητα αντικατάστασης της αρχικής λέξης με κάποια άλλη.
- ✘ Σημειωματάριο (Note Maker). Καταγράφει τις βασικές σκέψεις και ιδέες και χρησιμοποιεί τις ερωτήσεις Ποίος, Που και Πότε για να δημιουργήσει λεπτομέρειες σχετικά με χαρακτήρες, τοποθεσίες και χρόνους.

- ✘ Εργαλείο Δόμησης (Structure Maker). Αλλάζει συνεχώς τον τρόπο παρουσίασης πρόχειρων σημειώσεων μέχρι ο χρήστης να βρει την κατάλληλη γι' αυτόν διάταξη.
- ✘ Πρόχειρη Διάταξη (Draft Maker). Όλα τα τμήματα του γραπτού τοποθετούνται στην οθόνη και ο χρήστης πρέπει να μετατρέψει τις σημειώσεις σε ολοκληρωμένες προτάσεις.
- ✘ Διόρθωση (Proof Maker). Ελέγχει την ορθογραφία και κάνει τις απαραίτητες διορθώσεις και βελτιώσεις στις προτάσεις. Μετρητής που προειδοποιεί τον χρήστη σε περίπτωση που δεν έχει χρησιμοποιήσει τον απαιτούμενο αριθμό προτάσεων.
- ✘ Επεξεργαστής Κειμένου (Word Processor). Ρωτάει το χρήστη αν είναι έτοιμος να προχωρήσει στο τελικό στάδιο επεξεργασίας και μορφοποίησης. Γίνεται έτσι ο τελικός έλεγχος, εισάγονται τυχόν εικόνες και δημιουργείται ένας κατάλληλος τίτλος για την εργασία.
(www.abdn-ac.uk/atech/equip.shtml)

4.5 Λογισμικό Αναφοράς, Λεξικά και Εγκυκλοπαίδειες (Reference Software, Dictionaries & Encyclopedias)

Είναι γνωστό ότι μπορεί κανείς να παράγει πλήθος άρθρων με την αναφορά σε κατάλληλο υλικό όπως είναι τα λεξικά και οι εγκυκλοπαίδειες. Η μετατροπή του υλικού από έντυπη σε ηλεκτρονική μορφή αλλάζει τον τρόπο χρήσης του όπως ακριβώς το πληκτρολόγιο αντικαθιστά το στυλό. Οι εγκυκλοπαίδειες, τα λεξικά και τα άλλα εργαλεία αναζήτησης, επιτρέπουν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να ολοκληρώσουν εκθέσεις και γραπτές εργασίες με τρόπο αξιόπιστο και ανεξάρτητο.

Χρήση των Λεξικών

Υπάρχουν τρεις κύριοι λόγοι για να χρησιμοποιήσει κανείς λεξικό:

- 1) για τον έλεγχο ορθογραφίας,
- 2) για επεξήγηση μιας λέξης,
- 3) για έλεγχο αν χρησιμοποιείται η σωστή λέξη

Λόγω του ότι τα δυσλεκτικά άτομα δεν γνωρίζουν την ορθογραφία αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην εύρεση της επιθυμητής λέξης, άρα τους είναι δύσκολο να χρησιμοποιούν λεξικά.

Για τον παραπάνω λόγο, τα περισσότερα λεξικά που απευθύνονται σε δυσλεκτικά άτομα διαθέτουν ένα επιπλέον χαρακτηριστικό «Σύγχυσης» («common Confusable»). Ο χρήστης εισάγει τη δυσλεκτική του σκέψη όπως η λέξη ηχεί στα αυτιά του και το λεξικό του προτείνει μια λίστα από πιθανές λέξεις μαζί με την επεξήγηση της κάθε μιας για να μπορέσει ο χρήστης να επιβεβαιώσει τη σωστή. Συχνά υπάρχει παραπομπή σ' ένα θησαυρό (μια λίστα από συνώνυμες λέξεις που έχουν παρόμοια σημασία) για τη παροχή επιπλέον βοήθειας. Κάποια λεξικά επίσης μπορούν όταν τους ζητηθεί να «μιλήσουν» το περιεχόμενό τους (www.dys.gr)

4.6 Ηλεκτρονικά Βιβλία (Electronic Books)

Τα ηλεκτρονικά βιβλία είναι πολύ χρήσιμα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αφού ανοίγουν νέους δρόμους στην εκπαίδευση, αποτελώντας το μαθησιακό περιβάλλον των παραπάνω ατόμων.

Η συμβατική και ηλεκτρονική παρουσίαση της πληροφορίας έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά όπως είναι η μορφοποίηση του κειμένου, σύμβολα, γραφικά και ένα πλάνο για την οργάνωση του περιεχομένου ώστε αυτό να παρουσιάζει μια ροή και λογική συνέχεια. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι σίγουρα περισσότερο ευπαρουσίαστα στην ηλεκτρονική τους μορφή. Οι γραμματοσειρές και οι εικόνες για παράδειγμα μπορούν εύκολα να αλλάξουν σε μέγεθος ανάλογα με τις ανάγκες του χρήστη. Επιπλέον η ηλεκτρονική παρουσίαση ενσωματώνει χαρακτηριστικά όπως:

- ✘ Υπερσυνδέσεις (hyperlinks) που συνδέουν ένα τμήμα του κειμένου με άλλα τμήματα στο ίδιο ή σε άλλα έγγραφα, τοπικά ή στο διαδίκτυο,
- ✘ Λειτουργίες αναζήτησης για την άμεση εύρεση της επιθυμητής πληροφορίας,
- ✘ Πρόσθετες επιλογές παρουσίασης και μορφοποίησης όπως είναι η κίνηση, ο ήχος και η ομιλία,

- ✘ Αμεσότητα και αλληλεπίδραση που επιτρέπει στον αναγνώστη να ελέγξει, τροποποιήσει και διαχειριστεί όλους τους διαθέσιμους πόρους.

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους, αφού κυκλοφορούν όλο και περισσότερα ηλεκτρονικά βιβλία.

4.7 Ενισχυτικό Λογισμικό (Enabling or Access Software)

Τα προγράμματα αυτής της κατηγορίας παρέχουν στα δυσλεκτικά άτομα την πρόσθετη εκείνη βοήθεια ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν τις ικανότητες γραφής και ανάγνωσης σε μεγάλο βαθμό.

4.7.1 Προγράμματα Κειμένου σε Ομιλία (Text To Speech Programs and Echo options)

Όπως ήδη αναφέραμε, η γραφή είναι μια διαδικασία δύσκολη και επίπονη για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Προγράμματα επεξεργασίας κειμένου και ιδιαίτερα αυτά με ομιλία, αποτελούν χρήσιμα εργαλεία από το αρχικό στάδιο της καταγραφής και του πρόχειρου σχεδιασμού της πληροφορίας, έως το στάδιο της τελικής επεξεργασίας και έκδοσης. Η άμεση ανάδραση που ο υπολογιστής παρέχει βοηθάει το χρήστη να εκτιμήσει την πρόοδο που έχει επιτευχθεί και τον ενθαρρύνει στην συνέχεια της προσπάθειας του. Πολλά άτομα που δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα συντακτικά και ορθογραφικά λάθη τους όταν τα βλέπουν, μπορούν να τα διακρίνουν αμέσως μόλις τα ακούσουν.

Οι επεξεργαστές κειμένου με δυνατότητες ομιλίας μπορούν και διαβάζουν αυτό που πληκτρολογείται χρησιμοποιώντας μια κατάλληλη συνθετική φωνή, ενώ ταυτόχρονα τονίζεται και το τρέχων κείμενο. Υπάρχει έτσι μια απευθείας σχέση σ' αυτό που ακούγεται και σ' αυτό που γράφεται. Μπορούν να αντηχήσουν γράμματα, λέξεις, προτάσεις και παραγράφους και να διαβάσουν επιλεγμένα τμήματα κειμένου. Ο χρήστης μπορεί να ακούσει το κείμενο όποτε

επιθυμεί και να ρυθμίσει παραμέτρους όπως την ένταση, το ρυθμό, τη προφορά της φωνής και το χρώμα (www.dyslexic.com/textcomp).

4.7.2 Ορθογράφοι με Ομιλία (Talking Spell Checkers)

Ο ορθογράφος είναι συνήθως μια λειτουργία που οι περισσότεροι επεξεργαστές κειμένου έχουν ενσωματωμένη. Συγκρίνουν κάθε λέξη που εισάγεται με μια υπάρχουσα λίστα από σωστές λέξεις και προτείνουν σε περίπτωση λάθους τη σωστή.

Ειδικοί ομιλούντες ορθογράφοι μπορούν και κάνουν πολύ περισσότερα από το να επισημαίνουν απλά τα ορθογραφικά λάθη. Το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει τη σωστή λέξη ανάμεσα α' αυτές που του προτείνονται. Οι ορθογράφοι αυτής της κατηγορίας μπορούν και «λένε» τόσο τη λανθασμένη λέξη όσο και τις διαθέσιμες επιλογές, είτε σαν ολοκληρωμένες λέξεις είτε το κάθε γράμμα ξεχωριστά. Μερικοί από αυτούς μπορούν και διαβάζουν την επεξήγηση των λέξεων και ενημερώνουν το χρήστη για τις πιθανές ομώνυμες λέξεις (www.aurora-systems.com/awin3/files/Aurora3BrochureLD.pdf).

4.7.3 Αυτόματη Διόρθωση Αναγραμματισμών (Spelling Auto Correction)

Πρόκειται για την αυτόματη διόρθωση λαθών αναγραμματισμού που γίνονται συχνά κατά την πληκτρολόγηση. Εάν για παράδειγμα πληκτρολογήσει κάποιος «teh» το πρόγραμμα θα αλλάξει τη λέξη με «the», αμέσως μόλις ο χρήστης πιέσει το πλήκτρο διαστήματος. Τη λειτουργία αυτή τη διαθέτουν οι περισσότεροι επεξεργαστές κειμένου, η διαφορά όμως βρίσκεται στο ότι τα εργαλεία που προορίζονται για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, διαθέτουν μια ευρεία λίστα λέξεων που αποτελείται κυρίως από τις συχνότερα ανορθόγραφες λέξεις.

Μπορούν επίσης να καταγράφουν σε κάποιο αρχείο τις λέξεις που ο χρήστης έχει πληκτρολογήσει λάθος ώστε να μπορεί να το ελέγξει αργότερα.

Ο χρήστης μπορεί να ενημερώσει με αυτόματες διαδικασίες το σύστημα με το αρχείο λαθών και τις αντίστοιχες ορθογραφημένες λέξεις, για να λαμβάνονται υπόψιν και να διορθώνονται

(www.aurura-systems.com/awin3/files/Aurora3BrochureLD.pdf).

4.7.4 Πρόβλεψη Λέξεων και επέκταση Συντμήσεων (Word Prediction and Abbreviation Expansion)

Τα εργαλεία πρόβλεψης λέξεων έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν όσους λόγω μαθησιακών δυσκολιών αντιμετωπίζουν προβλήματα γραφής. Βελτιώνουν την ορθογραφία διατηρώντας ένα πολύ μεγάλο λεξικό με σωστά ορθογραφημένες λέξεις. Έτσι αντί ο χρήστης να απογοητεύεται προσπαθώντας να θυμηθεί πως γράφεται μιας λέξη, μπορεί να ανατρέξει σε μια λίστα προτάσεων, να επιλέξει τη λέξη που επιθυμεί και να συνεχίσει την έκφραση των σκέψεων και ιδεών του. Τα προγράμματα μειώνουν σημαντικά που απαιτείται για τη πληκτρολόγηση και συνεργάζονται χωρίς πρόβλημα με τις περισσότερες εφαρμογές επεξεργασίας κειμένου. Η πρόβλεψη στηρίζεται στα πρώτα γράμματα, στις προσωπικές προτιμήσεις και στη συχνότητα χρησιμοποίησης των λέξεων.

Υπάρχουν επίσης εργαλεία που επιτρέπουν στο χρήστη να εισάγει κάποιες συντμήσεις οι οποίες αυτόματα αναπτύσσονται σε ολοκληρωμένες φράσεις και προτάσεις

(www.aurura-systems.com/awin3/files/Aurora3BrochureLD.pdf).

4.7.5 Ομόφωνα (Homophones)

Πολλά προγράμματα βοηθούν το χρήστη να επιλέξει ανάμεσα σε ομόφωνα (λέξεις που ακούγονται το ίδιο αλλά γράφονται και σημαίνουν κάτι διαφορετικό), όπως για παράδειγμα οι λέξεις «the», «their» και «they're». Παρέχουν επεξηγήσεις και χρήσιμα παραδείγματα για να βοηθήσουν στη σωστή επιλογή και ειδοποιούν ηχητικά κάθε φορά που πληκτρολογείται μια ομόφωνη λέξη

(www.aurura-systems.com/awin3/files/Aurora3BrochureLD.pdf).

4.8 Φορητές Συσκευές (Portable Devices)

4.8.1 Προσωπικοί Ψηφιακοί Βοηθοί (PDAs-Personal Digital Assistants)

Τα δυσλεκτικά άτομα όπως ήδη αναφέραμε αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα σε θέματα οργάνωσης. Η καταγραφή της πληροφορίας στο χαρτί είναι βοήθεια για τα παραπάνω άτομα, αλλά εάν χάσουν τις σημειώσεις τους το αποτέλεσμα είναι χάος.

Οι συσκευές PDA είναι φορητοί υπολογιστές που λειτουργού ως organizer, σημειωματάρια, και συχνά ως σύστημα επικοινωνίας. περιέχουν ατζέντα, Βιβλίο διευθύνσεων, δυνατότητα αναζήτησης κειμένου, προγράμματα για διαχειρίζονται ηλεκτρονικά βιβλία, μέχρι ασκήσεις και παιχνίδια. Λόγω του πολύ μικρού τους μεγέθους ενσωματώνουν συνήθως την τελευταία λέξη της τεχνολογίας. Όπως οθόνες επαφής, χειρόγραφο αναγνώριση και πληκτρολόγια μινιατούρες. Είναι εύκολοι στη χρήση τους αφού είναι στηριζόμενοι σε εικόνες και αναδιπλωμένα μενού. Διαθέτουν ενσωματωμένο μεγάφωνο και μικρόφωνο και μπορούν να συνδεθούν με η/υ για τη μεταφορά και ανταλλαγή αρχείων (www.engsc.ac.uk/downloads/miniproject/pda.pdf).

4.8.2 Φορητές Συσκευές Σάρωσης (Mobile Scanning Devices)

Πρόκειται για φορητές συσκευές που επιτρέπουν στο χρήστη να σαρώσει μια λέξη από ένα έντυπο κειμένου, να δει τη λέξη με μεγάλα γράμματα στην οθόνη, να ακούσει τη λέξη από ένα ενσωματωμένο ηχείο και να την ερμηνεύσει με το πάτημα ενός κουμπιού. Χαρακτηριστικά που διαθέτουν:

- ✘ Πάνω από 200.000 ορισμούς,
- ✘ Εμφάνιση συλλαβών,
- ✘ Δυνατότητα προφοράς της λέξης,
- ✘ Ιστορικό με τις λέξεις που έχουν σαρωθεί,
- ✘ Αναγνώριση πάνω από 400.000 λέξεων,
- ✘ Υποστηρίζουν διάφορα μεγέθη και γραμματοσειρές

(www.easytranslator.com/scanners/index.htm)

4.8.3 Φορητοί Ορθογράφοι (Handheld Spell Checkers)

Ιδιαίτερα χρήσιμες συσκευές για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες όπως η δυσλεξία.

Απαγγέλλουν λέξεις και ορισμούς. Ο χρήστης πληκτρολογώντας τη λέξη όπως αυτή ακούγεται προκαλεί την εμφάνιση μιας λίστας από επιλογές. Για παράδειγμα δίνοντας «noij» θα πάρει ως απάντηση «Knowledge» Δίνοντας «kaufee» θα πάρει «coffee». Φέρουν ακουστικά καθώς και οδηγίες σε έντυπη μορφή και σε κασέτα (www.abilityhub.com/read/handspell-tts.htm).

Β' ΜΕΡΟΣ

Στο β' μέρος της εργασίας αναλύεται αρχικά η εξέλιξη δύο εκπαιδευτικών θεσμών :του θεσμού της ειδικής εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού ψυχολόγου για τα κυπριακά δεδομένα και πως αντιμετωπίζονται. Παρουσιάζονται επίσης η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα της παρατήρησης μου από τα 4 παιδιά αναλυτικά ,οι εκπαιδευτικές αξιολογήσεις των 4^{ων} παιδιών, ο προγραμματισμός της διδασκαλίας τους καθώς και προτάσεις από τις 4 περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία, του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πάφου στην Κύπρο.

Στο τέλος παρατίθενται τα συμπεράσματα της μελέτης καθώς και μερικές προτάσεις εφαρμογής νέων διδακτικών προσεγγίσεων.

5. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥΣ

Στη προσπάθεια προσέγγισης του αντικειμένου, που αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού στα σχολεία της Κύπρου, δρομολογείται από την εικονογράφηση της εξέλιξης δύο συναφών εκπαιδευτικών θεσμών: του θεσμού της ειδικής εκπαίδευσης και του θεσμού του εκπαιδευτικού ψυχολόγου.

A. Ο θεσμός της ειδικής εκπαίδευσης

1. Οι σωματικές και νοητικές αναπηρίες

Η παροχή οργανωμένης φροντίδας και ειδικής εκπαίδευσης σε παιδιά που παρουσιάζουν ειδικά προβλήματα, έγιναν πριν την ανακήρυξη της Κύπρου σε ανεξάρτητο κράτος ,παιδιά με αισθητηριακές αναπηρίες: τυφλά και κωφά. Την έναρξη έκαναν με λειτουργία της η ειδική «Σχολή τυφλών παιδιών» και «Σχολή κωφών » το 1929 και 1953 αντίστοιχα. Ακολούθησε, το 1959, η δημιουργία από τον Κυπριακό ερυθρό σταυρό ιδρύματος για παιδιά με σωματικές αναπηρίες (εγκεφαλική παράλυση, μυοπάθειες, σοβαρές αισθητήριο-κινητικές δυσκολίες κλπ). Η ανάπτυξη της ειδικής εκπαίδευσης έγινε στα πρώτα χρόνια μετά τη ανεξαρτησία της Κύπρου με τη δημιουργία ειδικών σχολών για παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση στη Λευκωσία και Λεμεσό. Έως το 1974 ακολούθησε η λειτουργία παρόμοιων σχολών σε όλες

τις πόλεις τις Κύπρου, μέχρι τον Ιούλιο του 1974, όπου έγινε η τούρκικη εισβολή και έγινε κατορθωτό όπως όλα τα παιδιά που φοιτούσαν στις κατεχόμενες σχολές να συνεχίσουν τη φοίτηση τους στις ανάλογες σχολές των ελεύθερων πόλεων (www.moec.cy)

Οι προσπάθειες ίδρυσης δομής για νοητικά καθυστερημένους ενήλικες υλοποιήθηκαν το 1983 με τη δημιουργία στη Λευκωσία του ιδρύματος «Χρίστου Στέλιου Ιωάννου», το οποίο προσφέρει θεραπευτικά προγράμματα σε άτομα άνω των 18 ετών με πνευματική καθυστέρηση, με σκοπό την ένταξη τους στην κοινωνία, καθώς και την επαγγελματική τους αποκατάσταση

2. Ο Νόμος «περί ειδικής εκπαιδεύσεως του 1979»

Η θέσπιση ειδικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας το 1979 αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Μερικά από τα βασικά σημεία του νόμου είναι τα ακόλουθα:

α) Η ίδρυση και λειτουργία «ψυχοπαιδαγωγικών επιτροπών» σε κάθε επαρχία. Το άρθρο 8 του νόμου αναφέρεται στη λειτουργία ψυχοπαιδαγωγικής επιτροπής, η οποία είναι πενταμελής και αποτελείται από ένα εκπαιδευτικό λειτουργό, ένα εκπαιδευτικό ψυχολόγο, ένα ψυχίατρο και ένα κλινικό ψυχολόγο οι οποίοι ορίζονται από το υπουργείο παιδείας και ένα κοινωνικό λειτουργό ο οποίος ορίζεται από το υπουργείο εργασίας και κοινωνικών ασφαλίσεων. Έργο της επιτροπής είναι η παρέμβαση της στη διαδικασία ένταξης, κατάταξης και ανακατάταξης παιδιών από και σε ειδικά σχολεία, καθώς και η γνωμοδότηση για τυχόν άλλες μορφές ειδικής αγωγής, ανάλογα με την εξεταζόμενη περίπτωση.

β) Ο καθορισμός των παιδιών που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση. Με το νόμο αυτόν ορίζονται τα παιδιά που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση και που είναι:

- τα δυσπροσάρμοστα,
- τα ασκήσιμα,
- τα σωματικώς ανάπηρα,
- τα εκπαιδευτικώς καθυστερημένα.

3) Οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίς την ύπαρξη αναπηρίας και η αρχή της ενσωμάτωσης (ένταξης)

Το 1982, τρία χρόνια μετά το διορισμό Επιθεωρητή Ειδικής Εκπαίδευσης στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο πληροφοριακό Δελτίο του

Υπουργείου Παιδείας (αριθμό 8, Οκτώβριο 1982) και σε ειδικό αφιέρωμα για τη ειδική εκπαίδευση αναφέρεται πως:

«Πολιτική του υπουργείου παιδείας είναι ο περιορισμός, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, του αριθμού των περιπτώσεων που απομακρύνονται από το κανονικό δημοτικό σχολείο. Στόχος του είναι η παροχή όλων των ευκαιριών για αγωγή μέσα στο σύνολο, χωρίς να χρειάζεται η απομάκρυνση παιδιών σε ειδικά σχολεία ή ιδρύματα».

Επιπρόσθετα η αρχή της ενσωμάτωσης υλοποιείται με το θεσμό του «δασκάλου ειδικής εκπαίδευσης» στα δημοτικά. Για την υλοποίηση του στόχου αυτού διορίζονται ειδικοί δάσκαλοι μέσα στα δημοτικά κανονικά οι οποίοι βοηθούν τα παιδιά που χρειάζονται ειδική προσέγγιση, για όσο χρόνο απαιτεί το πρόβλημα του καθενός ξεχωριστά. Τα παιδιά αυτά εξακολουθούν να αποτελούν μέλη της τάξης τους, η ειδική δε βοήθεια παρέχεται σ' αυτά σε περίοδο που στη τάξη τους γίνεται μάθημα το οποίο αδυνατούν να παρακολουθήσουν

(Πληροφοριακό Δελτίο Υπουργείου Παιδείας, Οκτώβριος 1982)

Παράλληλα με το θεσμό του δασκάλου ειδικής εκπαίδευσης, λειτουργεί και ο θεσμός του «μερικώς απασχολούμενου δασκάλου ειδικής εκπαίδευσης». Δασκάλους οι οποίοι διδάσκουν το περισσότερο χρόνο τους σε «κανονική» τάξη και ένα μικρό μέρος του διδακτικού τους χρόνου ασχολούνται με την παροχή εξατομικευμένων προγραμμάτων σε παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες.

Για την παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ο υπουργός μεριμνά για τη δημιουργία ειδικών μονάδων ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν από τις εκθέσεις αξιολόγησης που εκδίδει η Επαρχιακή Επιτροπή, εκθέσεις για τον εντοπισμό και την γνωστοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού. Μεριμνά για τη διασφάλιση της ενημέρωσης, πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς αλλά και οποτεδήποτε αυτό κριθεί σκόπιμο, με σεμινάρια, διαλέξεις ή με κάθε άλλο τρόπο των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται, αμέσως ή εμμέσως, στην εκπαίδευση παιδιών για τα οποία προσδιορίστηκε ειδική αγωγή και εκπαίδευση, καθώς και για τη διασφάλιση της ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των άλλων μαθητών μέσω του διευθυντή

B. Ο θεσμός του εκπαιδευτικού ψυχολόγου

Η Κύπρος είναι μια από τις πρώτες χώρες της Ευρώπης που εισήγαγε το θεσμό του εκπαιδευτικού ψυχολόγου. Ο ορισμός των αρμοδιοτήτων του ήταν αρκετά ολοκληρωμένος, στο βαθμό που εικονογραφούσε τις βασικές λειτουργίες που πρέπει να έχει ο ψυχολόγος στην εκπαίδευση. Η Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας είναι ανεξάρτητη υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και υπάγεται απευθείας στο Γενικό Διευθυντή. Είναι διατμηματική και οι υπηρεσίες των Εκπαιδευτικών Ψυχολόγων απευθύνονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, δηλαδή την Προδημοτική, Δημοτική Μέση και Τεχνική. Οι πρώτες θέσεις Ψυχολόγων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου άρχισαν να δημιουργούνται από το 1954. Το 1995 η ομάδα των Εκπαιδευτικών Ψυχολόγων, αναγνωρίστηκε ως ανεξάρτητη Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, με 9 οργανικές θέσεις. Το 2000 το Υπουργικό Συμβούλιο αποφάσισε την αναβάθμιση και ενίσχυση της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας. Η διοικητική δόμηση της έχει ολοκληρωθεί και συνεχίζεται η ενίσχυση της σε προσωπικό. Στην Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας εργάζονται σήμερα 34 Ψυχολόγοι οι οποίοι στελεχώνουν τα τρία επαρχιακά γραφεία της Υπηρεσίας, στη Λευκωσία, Λεμεσό και Λάρνακα. Σε οργανικές θέσεις υπηρετούν 19 Εκπαιδευτικοί Ψυχολόγοι.

Ο ρόλος της υπηρεσίας εκπαιδευτικής ψυχολογίας αποτελεί την κατ' εξοχήν Υπηρεσία του Κράτους που μεταφέρει τις αρχές της ψυχολογίας στο χώρο της εκπαίδευσης, συμβάλλοντας έτσι σημαντικά στον ποιοτικό εκδημοκρατισμό του θεσμού του σχολείου, στην αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας και στη σχολική επιτυχία όλων των παιδιών.

Παρά το ότι παραδοσιακά η Υπηρεσία ασχολείται με την ατομική παρέμβαση και την ατομική αντιμετώπιση των παιδιών με προβλήματα μάθησης και προσαρμογής στο χώρο του σχολείου, σήμερα η πολιτική της ΥΕΨ στοχεύει περισσότερο στην πρόληψη γιατί είναι πιο αποτελεσματική, πιο ανώδυνη και πιο οικονομική από τη θεραπεία. Έτσι τα τελευταία χρόνια, επενδύει ολοένα και περισσότερο σε δράσεις, παρεμβάσεις και προγράμματα που στοχεύουν στην πρόληψη των ψυχικών προβλημάτων και προάγουν τη ψυχική υγεία. Οι δράσεις αυτές απευθύνονται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και καλύπτουν μεγάλο αριθμό παιδιών. (www.moec.gov.cy)

Υπάρχουν δύο κύριοι τομείς δραστηριοτήτων στην Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας. Ο τομέας των ατομικών περιπτώσεων και ο τομέας

προγραμμάτων, ερευνών και μελετών. Ο τομέας των ατομικών περιπτώσεων παρά την επένδυση της Υπηρεσίας σε προληπτικές δράσεις και προγράμματα εξακολουθεί να απορροφά το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου των Εκπαιδευτικών Ψυχολόγων. Για διεκπεραίωση του έργου τους οι λειτουργοί της Υπηρεσίας, συνεργάζονται στενά με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα. Στους ΕΨ μπορούν να αποταθούν εκπαιδευτικοί και γονείς/ κηδεμόνες για εξειδικευμένη βοήθεια στην αντιμετώπιση ευρέως φάσματος δυσκολιών που μπορεί να παρουσιάζουν μαθητές στο σχολείο, όπως μαθησιακές, συναισθηματικά προβλήματα, δυσκολίες συμπεριφοράς και προσαρμογής, σωματικές και άλλες αναπηρίες. Για παροχή της βοήθειας αυτής οι ΕΨ εργάζονται στο επίπεδο ολόκληρου του σχολείου, σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο, με το ίδιο το παιδί, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και, όπου θεωρείται αναγκαίο, με άλλους ειδικούς επαγγελματίες ή φορείς.

Σε ότι αφορά τον τομέα των προγραμμάτων ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις παρεμβάσεις πρόληψης της σχολικής αποτυχίας και του λειτουργικού αναλφαβητισμού, στην αγωγή της υγείας και στην ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στα συνηθισμένα σχολεία.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί Ψυχολόγοι αναπτύσσουν πολύπλευρη δράση σε θέματα επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης και κατάρτισης. Διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχολογίας, στην ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση του ευρύτερου κοινού γενικά, αλλά των γονέων ειδικά. Γενικά προσπαθούν να μεταφέρουν τις αρχές της ψυχολογίας στο σχολείο και την κοινότητα (Στασινός 1999).

5.1 Η ειδική εκπαίδευση στο Δ' Δημοτικό Σχολείο Πάφου

Το σχολείο το οποίο επισκέφθηκα την περίοδο 11/4/2007-26/4/2007 ανήκει στην ομάδα λειτουργίας εργασίας για την προαγωγή του αλφαβητισμού και της σχολικής επιτυχίας.

Η Μόνιμη Μονάδα Εργασίας για την Προαγωγή του Αλφαβητισμού και της Σχολικής Επιτυχίας (Μ.Ο.Ε.Π.Α.Σ.Ε.) δημιουργήθηκε τον Ιούλιο του 1999 από το Γενικό Διευθυντή του Υ.Π.Π μετά από εισήγηση της «Διατμηματικής

Ομάδας Εργασίας για τη Πρόληψη και την Αντιμετώπιση της Σχολικής Αποτυχίας και του Λειτουργικού Αναλφαριθισμού»

Στο Δ' Δημοτικό Σχολείο Πάφου φοιτούν τέσσερις μαθητές, οι οποίοι είναι εγκεκριμένοι για παροχή ειδικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου λειτουργεί τμήμα ειδικής εκπαίδευσης το οποίο επισκέπτονται οι μαθητές δύο φορές τη βδομάδα. Οι περιπτώσεις των μαθητών που παρακολουθούν ειδική εκπαίδευση εμφανίζουν τα συμπτώματα της δυσλεξίας, των σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών και της ελαφριάς νοητικής υστέρησης.

Στην αρχή του διδακτικού έτους πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών με σκοπό την άντληση εμπιστευτικών πληροφοριών όσον αφορά το ιστορικό της οικογένειας και υγείας του κάθε μαθητή και την ενημέρωση από την ειδική παιδαγωγό για τα ατομικά προγράμματα που θα καταρτίζονταν για τον κάθε μαθητή. Κατόπιν ακολούθησε παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών στα πλαίσια του προαυλίου, της γενικής τάξης και των ομαδικών δραστηριοτήτων, με σκοπό την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και του μαθησιακού δυναμικού. Ακολούθως ενημερώθηκε η διεύθυνση του δημοτικού σχολείου για τα παραπάνω με σκοπό την κατάρτιση των αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Έπειτα, οργανώθηκε το εκπαιδευτικό υλικό, τα εποπτικά μέσα και προετοιμάστηκε κατάλληλα ο χώρος της ειδικής εκπαίδευσης για την ομαλή έναρξη της συνεργασίας με τις περιπτώσεις των μαθητών.

Το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του κάθε μαθητή που είναι εγκεκριμένος για την παροχή ειδικής εκπαίδευσης έχει ως κύριο γνώμονα την εξάσκηση εκείνων των πτυχών στις οποίες φαίνεται να υστερεί τόσο στον μαθησιακό, όσο και στον κοινωνικό τομέα. Η συνεργασία με τους μαθητές πραγματοποιείται σε ατομικές αλλά και σε ομαδικές δραστηριότητες, εφόσον η ομαδοποίηση ως έννοια και ως πρακτική ενισχύει την λειτουργικότητα και το βαθμό ετοιμότητας του κάθε μαθητή. Με το τόπο αυτό μειώνεται το αίσθημα της αποξένωσης ή απομόνωσης που τυχόν ο μαθητής έχει αποχωρώντας από τη γενική τάξη, ώστε να μεταβεί στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Επίσης κύριο μέλημα της ειδικής παιδαγωγού είναι η ανά τακτά χρονικά διαστήματα ενημέρωση του δασκάλου του κάθε μαθητή της ειδικής εκπαίδευσης για τις μεθόδους και τακτικές εκμάθησης δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται, ώστε να ακολουθείται παράλληλη δράση με κοινούς στόχους

και επιδιώξεις. Επιπλέον κατά τη διάρκεια κάθε εξαμήνου πραγματοποιούνται επισκέψεις από την επιθεωρήτρια, τη συνδετική λειτουργό και τη σύμβουλο της ειδικής εκπαίδευσης με σκοπό την αξιολόγηση του προγράμματος του κάθε μαθητή, τη συμβουλευτική προσέγγιση για τυχόν προβλήματα που προκύπτουν και την συνάντηση και ενημέρωση των γονιών του κάθε μαθητή. Το ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης περιλαμβάνει τους τομείς της κοινωνικής αγωγή-προσαρμογής, της διορθωτικής ανάγνωσης-γραφής, εξάσκηση της δεξιότητας της μαθησιακής ετοιμότητας μέσω κινήτρων επίδοσης, της αυτοδιόρθωσης και της σταδιακής μαθησιακής ανεξαρτητοποίησης του μαθητή.

Στο τομέα των μαθηματικών, περιλαμβάνει, ανάλογα με τις δεξιότητες του κάθε μαθητή, τακτικές εξάσκησης των μαθηματικών εννοιών και πράξεων, καθώς και επίλυση μαθηματικών προβλημάτων.

Εν κατακλείδι μπορούμε να πούμε πόσο σημαντική είναι η συμβολή παροχής της ειδικής εκπαίδευσης, εφόσον σημειώνεται σημαντική βελτίωση στην εν γένει μαθησιακή και συμπεριφορική στάση των συγκεκριμένων μαθητών.

5.2 Το δείγμα

Χρησιμοποιώντας την μέθοδο της παρατήρησης των παιδιών με δυσλεξία τα οποία έχω παρακολουθήσει (στο 4^ο Δημοτικού Σχολείου Πάφου στην Κύπρο), συνελέγησαν πληροφορίες οι οποίες αναλύονται σε βάθος

Παρουσιάζεται το ιστορικό του κάθε παιδιού, οι προαναγνωστικές / αναγνωστικές του δεξιότητες, η εξοικείωση με τις μαθηματικές έννοιες και πράξεις, η ικανότητα επικοινωνίας, η γραπτή έκφραση και γενικότερες κοινωνικές συμπεριφορές.

Καταγράφεται η διδασκαλία με τον παραδοσιακό τρόπο και οι διάφορες διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρακολούθησής μου στην ειδική τάξη, έχοντας σαν κύριο άξονα τους γενικούς στόχους από το ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, επικεντρώνοντας όμως στους ειδικούς στόχους του δεκαπενθημέρου προγραμματισμού 11/4/2007-26/4/2007, οπότε και παρευρισκόμενοι για τη διεξαγωγή της έρευνας μου.

Η ανωνυμία ή και μεταποίηση των ονομάτων έγινε σκόπιμα για ευνόητους λόγους.

5.2.1 Case study 1

A. Ιστορικό παιδιού:

Η Α είναι το πρώτο παιδί μιας τετραμελούς οικογένειας. Σύμφωνα με τη μητέρα, κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης κυοφορούσε δίδυμα, ωστόσο έζησε μόνο το ένα.

Τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού εξελίχθηκαν φυσιολογικά, ωστόσο άργησε να μιλήσει πράγμα το οποίο ανησύχησε τη μητέρα.

Η μαθήτριά παραπέμφθηκε στην Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της αναγκών κατά το έτος 2004 και σύμφωνα με το τεστ WISC-III το νοητικό επίπεδο του παιδιού εμπίπτει στα πλαίσια της ελαφριάς νοητικής υστέρησης, Τα αποτελέσματα έφεραν ακόμα ενδεικτικά στοιχεία για την ύπαρξη βαριάς μορφής δυσλεξία.

Η Α παρουσιάζει σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες κυρίως στη γραφή, τη γραπτή έκφραση και τα μαθηματικά και αδυναμία στη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη. Επίσης ο χρόνος συγκέντρωσης της είναι πού σύντομος. Την οικογένεια της Α επισκέπτεται στο σπίτι λειτουργός του γραφείου ευημερίας.

Η Α φοιτά στη Στ' τάξη. Είναι παιδί πολύ φιλικό και συνεργάσιμο. Παρουσιάζει δυσκολίες κυρίως στη γραφή και στα μαθηματικά, καθώς και στη γραπτή έκφραση.

B. Κινητικός - Αισθητηριακός τομέας:

Η μαθήτριά δεν παρουσιάζει οποιεσδήποτε κινητικές και αισθητηριακές αδυναμίες. Ανταποκρίνεται χωρίς δυσκολίες σε δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας. Μπορεί να κρατά με το σωστό τρόπο το μολύβι και το ψαλίδι και να συντονίζει με ευκολία τις κινήσεις των δύο χεριών. Επίσης μπορεί να εκτελεί με ευκολία δραστηριότητες οπτικοκινητικού συντονισμού.

Γ. Συναισθηματικός τομέας:

Η Α είναι ένα παιδί με πολλές ευαισθησίες που πληγώνεται εύκολα. Η ψυχολογική της κατάσταση δεν είναι σταθερή και παρουσιάζει αυξομειώσεις. Πολλές φορές είναι λυπημένη και σκεφτική γιατί της θύμωσαν στο σπίτι, ή γιατί την κορόιδεψαν τα άλλα παιδιά γεγονός το οποίο την πληγώνει πολύ.

Ωστόσο σε μικρό χρονικό διάστημα μπορεί να το ξεχάσει και να συνεχίσει τη μέρα της ευτυχισμένη.

Είναι ήρεμο παιδί και πολλές φορές κλείνεται στον εαυτό της, περπατάει μόνη της στην αυλή και παραμιλά.

Συχνά πλάθει ιστορίες με το μυαλό της συνήθως για πράγματα τα οποία θα ήθελε να της συμβούν και της αρέσει να μιλά για τις εμπειρίες της.

Δεν συμπεριφέρεται ανάλογα με την ηλικία της και μπορεί να χαρακτηριστεί σαν ένα συναισθηματικά ανώριμο παιδί.

Μερικές φορές νιώθει την ανάγκη να συζητήσει με κάποιον, να εκφράσει τις απορίες της ή να μιλήσει για πράγματα που την απασχολούν, ωστόσο δεν το κάνει με ευκολία και μόνο με άτομα τα οποία έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη της.

Παρουσιάζει χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα και δεν την ενδιαφέρει καθόλου ο εαυτό της. Νιώθει απομονωμένη από τα άλλα παιδιά και φοβάται να τα πλησιάσει μήπως την κοροϊδέψουν.

Δ. Κοινωνικός τομέας (Συμπεριφορά, Κοινωνικές Σχέσεις, Ατομική φροντίδα):

Είναι ένα παιδί πρόθυμο και υπάκουο. Είναι παρορμητική και μπορεί να εμπιστευθεί πολύ εύκολα τον οποιοδήποτε της μιλήσει.

Δεν συμμετέχει καθόλου στη τάξη, ασχολείται συνεχώς με διαφορετικά πράγματα και γενικότερα στο χώρο του σχολείου δεν αναλαμβάνει καμία πρωτοβουλία. Έχει μόνο δύο φίλους και όταν δεν βρίσκεται μαζί τους περιφέρεται μόνη της στο προαύλιο παραμιλώντας ή έχοντας σκυμμένο το κεφάλι, χωρίς να δίνει καμία σημασία στα άλλα παιδιά τριγύρω της. Δεν επιδιώκει τη κοινωνικοποίηση με τα άλλα παιδιά και δεν συμμετέχει ενεργά σε ομαδικές δραστηριότητες. Αυτό πιθανότατα συμβαίνει γιατί νιώθει ότι θα την απορρίψουν και ότι το σχολικό πλαίσιο δεν τη δέχεται. Στη τάξη της ειδικής εκπαίδευσης είναι χαρούμενη και εκφράζεται ελεύθερα.

Αγαπά και νοιάζεται τους δύο φίλους που έχει και πολύ συχνά αναφέρεται για αυτούς με θαυμασμό.

Η Α δεν ενδιαφέρεται καθόλου για την ατομική της φροντίδα και φαίνεται να μην γνωρίζει τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να το κάνει. Έρχεται στο σχολείο αχτένιστη με λερωμένα ρούχα και δεν μπορεί να διατηρήσει τον εαυτό της καθαρό. Δεν γνωρίζει για θέματα ατομικής φροντίδας που αφορούν την

ηλικία της και πολλές φορές δεν μπορεί να χειριστεί τέτοιου είδους καταστάσεις. Επίσης αγνοεί βασικούς κανόνες συμπεριφοράς με αποτέλεσμα να συμπεριφέρεται πολλές φορές με τρόπο μη αποδεχτό προς το σχολικό περιβάλλον αλλά και έξω από αυτό.

ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

A. Κατάσταση παιδιού κατά την έναρξη του προγράμματος:

Η Α παρουσιάζει δυσκολίες κυρίως στη γραφή και στα μαθηματικά, καθώς και στη γραπτή έκφραση. Η ανάγνωση της είναι καλή και όταν είναι συγκεντρωμένη μπορεί να απαντά με σαφήνεια σε ερωτήσεις κατανόησης. Ωστόσο η διάσπαση προσοχής που παρουσιάζει είναι έντονη και δεν της επιτρέπει να αφοσιώνεται σε μια δραστηριότητα.

Η γραφή της αν και είναι καλή, παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία στο να κατανοήσει και εφαρμόσει τα γραμματικά φαινόμενα. Στη γραπτή έκφραση δεν μπορεί να αποτυπώσει τις σκέψεις της στο χαρτί και συχνά οι προτάσεις της είναι χωρίς νόημα.

Στα μαθηματικά δυσκολεύεται πολύ στην επίλυση απλών προβλημάτων καθώς και στις πράξεις των ακέραιων αριθμών.

Η ψυχολογική της κατάσταση δέχεται αυξομειώσεις και καθότι είναι πολύ ευαίσθητο παιδί χρειάζεται στήριξη στο συναισθηματικό τομέα. Αναγνωρίζει το πρόβλημα της και προσπαθεί να βελτιωθεί.

Στο σχολείο δεν έχει φίλες, είναι απομονωμένη και πολλές φορές γυρνάει άσκοπα στους χώρους του σχολείου και μιλά μόνη της.

Δεν νοιάζεται καθόλου για την ατομική της φροντίδα γεγονός που συντελεί στο να την κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά.

B. Ανάλυση Εκπαιδευτικού Προγράμματος:

ΘΕΜΑ: Ελληνικά, Γραφή-Γραπτή Έκφραση

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1. Να περιορίσει τα ορθογραφικά λάθη.
2. Να βελτιώσει τη προφορική και γραπτή έκφραση.
3. Να εφαρμόσει απλούς γραμματικούς κανόνες στο γραπτό λόγο.
4. Να αναπτύξει την ικανότητα κατανόησης κειμένου.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

- 1α. Να αρχίζει με κεφαλαίο.
- 1β. Να χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης.
- 1γ. Να μειωθούν τα ορθογραφικά λάθη.
- 1δ. Να μην παραλείπει γράμματα μέσα στις λέξεις.
- 2α. Να εμπλουτίζει το λεξιλόγιο της με νέες λέξεις μέσα από αντικείμενα.
- 2β. Να περιγράφει γραπτώς το περιεχόμενο ενός κειμένου χωρίς να ξεφεύγει από το θέμα.
- 2γ. Να περιγράφει πρόσωπα, πράγματα, καταστάσεις.
- 2δ. Να γράφει μικρές εκθέσεις χρησιμοποιώντας ορθή δομή (πρόλογο, κυρίως θέμα, επίλογο).
- 3α. Να αναγνωρίζει το ρήμα, το ουσιαστικό και το επίθετο σε μια πρόταση.
- 3β. Να εφαρμόζει σωστά το γένος του άρθρου και τις καταλήξεις τους.
- 3γ. Να αναγνωρίζει τις μετοχές και τις καταλήξεις τους -όντας, -ώντας.
- 3δ. Να μεταφέρει προτάσεις από τον ενικό στο πληθυντικό και αντίστροφα.
- 3ε. Να αποδίδει ορθά τα ρήματα σε -ώνω, -ω, -αίνω, -ίζω, -ησα.

ΘΕΜΑ: Ελληνικά, Ανάγνωση- Κατανόηση κειμένου

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1. Να βελτιώσει την αναγνωστική ικανότητα.
2. Να βελτιώσει τη κατανόηση κειμένου.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

- 1α. Να διαβάζει με άνεση απλά κείμενα (10 γραμμών).
- 1β. Να διαβάσει με άνεση μέχρι 2 παραγράφους από τα κανονικά κείμενα της τάξης
- 2α. Να επισημαίνει τα κύρια στοιχεία του κειμένου.
- 2β. Να απαντά με σαφήνεια σε ερωτήσεις κατανόησης.
- 2γ. Να κάνει περίληψη χωρίς να δίνει άσχετες με το κείμενο πληροφορίες.
- 2δ. Να συνεχίζει ημιτελές κείμενο.
- 2ε. Να συμπληρώνει στο κείμενο τις λέξεις που λείπουν.

ΘΕΜΑ: Μαθηματικά

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1. Να κατανοήσει την έννοια της δεκάδας και της μονάδας.

2. Να εκτελεί πράξεις προσθέσεων και αφαιρέσεων 0-50.
3. Να κατανοήσει την έννοια του πολλαπλασιασμού και να μάθει τους πίνακες μέχρι το 10.
4. Να κατανοήσει τη διαδικασία επίλυσης απλών προβλημάτων.
5. Να κατανοήσει τις έννοιες «περισσότερο-λιγότερο», «μισά-διπλάσια» και να τα χρησιμοποιεί στη λύση απλών προβλημάτων.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

- 1α. Να γράφει την αξία του κάθε αριθμού, π.χ 35, 3 δεκάδες + 5 μονάδες
- 2α. Να εκτελεί πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης 0-20 , μετέπειτα 0-40 και αργότερα 0-50 χωρίς βοηθήματα.
- 2β. Να εκτελεί κάθετες προσθέσεις και αφαιρέσεις χωρίς και με δανεισμό
Δεκάδας
- 3α. Να λύνει απλές πράξεις πολλαπλασιασμού αρχικά με βοήθεια αντικειμένων και στη συνέχεια χωρίς αυτά.
- 3γ. Να μάθει τους πίνακες του πολλαπλασιασμού.

ΔΕΚΑΠΕΝΘΗΜΕΡΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ**ΟΝΟΜΑ ΕΙΔΙΚΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ:****ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ:****ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ****ΤΑΞΗ****ΣΤΟΧΟΣ: Κατανόηση κειμένου****Να αναπτύξει την ικανότητα κατανόησης κειμένων****ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ****ΜΕΣΑ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**

A. να συγκεντρώνει τη προσοχή της κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης,
 B. να επισημαίνει τη κύρια ιδέα του κειμένου και να κάνει περίληψη χωρίς να εισαγάγει δικά της στοιχεία,
 - να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης με σαφήνεια,
 - να κατανοεί τη σημασία των λέξεων, φράσεων και προτάσεων από το κείμενο που διαβάζει.

- Εργασία σε περιβάλλον με μειωμένα ερεθίσματα,
 - Ερωτήσεις κατανόησης από το κείμενο,
 - Προφορική περίληψη,
 - Συζήτηση πάνω στο κείμενο,
 - Ερωτήσεις κατανόησης,
 - Κείμενα με επίκαιρα θέματα,
 - Απομόνωση λέξεων, φράσεων και προτάσεων από τα κείμενα για ανάγνωση και επεξεργασία.

ΣΤΟΧΟΣ: Γραπτή έκφραση- Γραφή**1. Να βελτιώσει τη γραπτή έκφραση,****2. Να περιορίσει τα ορθογραφικά λάθη****ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ****ΜΕΣΑ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**

1. Να κατανοήσει και να εφαρμόσει τα στάδια για τη συγγραφή εκθέσεων,
 - Να καταγράφει τις ιδέες της,
 - Να καταγράφει τι θα γράψει σε κάθε παράγραφο,
 - Να γράφει μικρές εκθέσεις χρησιμοποιώντας παραγράφους,
 - Να γράφει εκθέσεις με ορθή δομή(πρόλογο, κυρίως θέμα),

1. Διάφορα επίκαιρα θέματα για τη συγγραφή εκθέσεων ,
 - Η μαθήτρια περιγράφει προφορικά τις σκέψεις της και ο δάσκαλος τις καταγράφει σε σημεία,
 - Η μαθήτρια να καταγράφει μόνη της σε σημεία τις σκέψεις της,
 - Ακολουθία σχεδιαγράμματος για τη δόμηση μιας έκθεσης,

<p>2. Να γράφει ορθογραφικά σωστές 10 λέξεις (νύχτα, τυρί, γυάλα, πτηνό, φωτιά, φωλιά, δάκτυλο, τύμπανο, φυτό, ζυγαριά)</p>	<p>2. Διδασκαλία των λέξεων με βάση την εικονογραφημένη μέθοδο,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Πολύ σύντομη συζήτηση γύρω από τη σημασία της λέξης, - Απόφαση σχετικά με το τι θα ήταν πιο ταιριαστό να ζωγραφιστεί στο γράμμα το οποίο δύσκολα απομνημονεύεται, - Ζωγραφίζεται στο πίνακα το σκίτσο έτσι ώστε το παιδί να παρακολουθήσει τη μετατροπή του σχήματος του γράμματος, - Ζωγραφίζει το παιδί στη συνέχεια το σκίτσο που είχε προταθεί, πάνω στα γράμματα της λέξης (η λέξη ήταν ήδη γραμμένη στα τετράδια με πολύ μεγάλα γράμματα, με παχύ μαρκαδόρο)
---	---

ΣΤΟΧΟΣ: Μαθηματικά- Να επιλύει πράξεις ακεραίων με αριθμούς μέχρι το 50	
ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΜΕΣΑ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
<p>Να κατανοήσει την έννοια του κρατούμενου και δανεισμού στις πράξεις των αφαιρέσεων.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Να λύνει κάθετες αφαιρέσεις μέχρι το 50 με κρατούμενο. - Να λύνει οριζόντιες αφαιρέσεις μέχρι το 50 με κρατούμενο 	<p>-Βήματα για την κατανόηση της έννοιας του κρατούμενου και δανεισμού:</p> <ul style="list-style-type: none"> α) Επανάληψη των όρων Εκατοντάδα Δεκάδα Μονάδα, β) επανάληψη της αξίας της θέσης του κάθε ψηφίου, γ) Δίνεται η πράξη υπό μορφή προβλήματος, δ) Εκτελείται η πράξη με εικονιστικό υλικό και με συμβολική αναπαράσταση. <p>-Φυλλάδια με μαθηματικές ασκήσεις αφαιρέσεων</p>

ΣΤΟΧΟΣ: : Κοινωνική προσαρμογή. Να κατανοήσει την έννοια της ατομικής φροντίδας και να την εφαρμόζει στην καθημερινότητα της	
ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΜΕΣΑ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
<ul style="list-style-type: none"> -Να διατηρεί τον εαυτό της καθαρό και περιποιημένο, - Να έρχεται στο σχολείο χτενισμένη, με καθαρά ρούχα και καθαρά νύχια, - Να γνωρίσει προϊόντα περιποίησης του σώματος, - Να γνωρίζει σε ποιους χώρους μπορούμε να τα προμηθευτούμε, 	<ul style="list-style-type: none"> - Εικόνες σχετικές με την ατομική φροντίδα, - Θετική ενίσχυση κάθε φορά που έρχεται το παιδί καθαρό στο σχολείο, -Εύρεση τρόπων από το παιδί μέσα από συζήτηση για το πώς μπορούμε να διατηρούμε τον εαυτό μας καθαρό, - Δημιουργία καταλόγου με τα βήματα τα οποία μπορούμε να κάνουμε καθημερινά για να διατηρούμε τον εαυτό μας καθαρό, -Εικόνες με προϊόντα καθαρισμού του σώματος, -Εύρεση από το παιδί εικόνων (από περιοδικά) περιποίησης του σώματος.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

A. Γνωσιοαντιληπτικός τομέας:

1. Προαναγνωστικές / Αναγνωστικές δεξιότητες (αποκωδικοποίηση, ευχέρεια, κατανόηση)

Η Α κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης μου παρουσίαζε μεγάλη διάσπαση προσοχής, ο χρόνος συγκέντρωσης της ήταν πολύ μικρός και έμοιαζε συνεχώς σαν να την απασχολούσε κάτι. Πολλές φορές αδυνατούσε να ακολουθήσει οδηγίες και να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα.

Στο τομέα της αναγνωστικής ικανότητας η Α μπορούσε να αναγνώσει με ταχύτητα και ρυθμό χωρίς να κάνει λάθη αποκωδικοποίησης, τηρώντας τα σημεία στίξης. Στη κατανόηση κειμένου όταν ήταν συγκεντρωμένη μπορούσε να αποδώσει το νόημα του κειμένου που διάβαζε, να κάνει περίληψη και να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης, να απομονώσει πρόσωπα και γεγονότα παρεμβάλλοντας όμως πολλές φορές δικά της στοιχεία τα οποία δεν

ανταποκρίνονταν στο περιεχόμενο του κειμένου, με αποτέλεσμα να χάνει την ουσία.

Λόγω της αδυναμίας που παρουσιάζει στη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη, παρατηρώντας κάποιες εικόνες μπορούσε να συγκρατήσει και να ανακαλέσει μερικές μόνο από αυτές που είχε δει και μόνο όταν ήταν συγκεντρωμένη. Σε κείμενο με σειροθέτηση εικόνων μπορούσε να βάλει τις εικόνες στη σειρά, ωστόσο στη διαδικασία περιγραφής τους συμπεριλάμβανε άσχετα στοιχεία που δεν ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο των εικόνων.

Επίσης ήταν σε θέση να κατανοήσει και να εκτελέσει απλές οδηγίες, αλλά για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας χρειαζόταν αρκετό χρόνο λόγω συχνών παύσεων κατά την διάρκεια των οποίων έλεγε ή έκανε κάτι το οποίο δεν ήταν σχετικό με τη δραστηριότητα με αποτέλεσμα να χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να την επαναφέρει.

2. Μαθηματικά (έννοιες, αριθμητικές πράξεις, λύση προβλήματος)

Στα μαθηματικά ήταν σε θέση να γνωρίζει έννοιες όπως περισσότερα-λιγότερα, μεγαλύτερο-μικρότερο, μισά-διπλάσια. Μπορούσε να γράψει και συγκρίνει τους αριθμούς μέχρι το 1000, να λύσει απλές πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης, οριζόντιες και κάθετες με αριθμούς μέχρι το 100 με κρατούμενο και δανεισμό, ωστόσο δεν μπορούσε να ανακαλέσει αυτόματα αποτελέσματα και χρησιμοποιούσε τα δάχτυλα της για να δώσει το αποτέλεσμα.

Χρειαζόταν βοήθεια στην επίλυση απλών προβλημάτων πολλαπλασιασμού λόγω του ότι δεν είχε κατακτήσει πλήρως το μηχανισμό και την έννοια του πολλαπλασιασμού. Παρόλα αυτά ήταν σε θέση να επιλύει πολύ απλές οριζόντιες πράξεις πολλαπλασιασμού και διαιρέσεων αλλά οι γνώσεις της δεν ήταν οργανωμένες.

Στην επίλυση απλών προβλημάτων πρόσθεσης, αφαίρεσης χρειαζόταν βοήθεια στη κατανόηση του προβλήματος, γιατί δεν μπορούσε να κατανοήσει τι ζητά το πρόβλημα και να επιλέξει την πράξη την οποία θα χρησιμοποιούσε.

3. Προφορικός λόγος / Επικοινωνία:

Η Α είναι ένα εκφραστικό παιδί όπου μπορεί να περιγράψει γεγονότα, να εκθέτει τις εμπειρίες της με σαφήνεια και να διηγείται ιστορίες με λογική χρονική συνέχεια. Συνήθως χρησιμοποιούσε ωραίες λέξεις όπου θα μπορούσε να διεξαχθεί το συμπέρασμα ότι ανταποκρίνεται στο επίπεδο της

ηλικίας της σε θέμα έκφρασης. Πολύ συχνά παρέμβαλλε στις περιγραφές της φανταστικά γεγονότα που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα περιγράφοντας τα με αρκετή λεπτομέρεια.

4. Γραφή / Γραπτή Έκφραση:

Η γραφή της ήταν ευανάγνωστη και τα γράμματα της καλοσχηματισμένα. Συχνά δεν χρησιμοποιούσε τόνους και τελείες όταν έγραφε, ωστόσο μετά από παρότρυνση μπορεί και να το έκανε. Δεν μπορούσε να κατανοήσει την χρήση του κόμματος. Αν και γνωρίζει τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας δεν τους χρησιμοποιούσε κατά τη διάρκεια της γραφής με αποτέλεσμα τα γραπτά της να είναι ανορθόγραφα.

Στη γραπτή έκφραση έχει φαντασία και εκφράζει αρκετά καλά τις σκέψεις της στο χαρτί. Αν και το λεξιλόγιο της είναι καλό, πολλές φορές οι προτάσεις της δεν ήταν ορθά δομημένες. Η έκφραση της και οι ιδέες της έμοιάζαν παιδικές και δεν ανταποκρίνονται στο επίπεδο της ηλικίας της.

Μπορούσε να αποδώσει γραπτώς το περιεχόμενο ενός κειμένου που είχε διαβάσει καθώς και να ολοκληρώσει ένα ημιτελές κείμενο.

5.2.2 Case study 2

A. Ιστορικό παιδιού:

Ο Π είναι μέλος μιας τετραμελούς οικογένειας. Είναι το δεύτερο παιδί από τα δύο παιδιά της οικογένειας. Σύμφωνα με τη μητέρα και το ιστορικό του παιδιού κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης δεν υπήρξαν οποιοσδήποτε επιπλοκές και η γέννα έγινε με καισαρική τομή. Υπέφερε από ίκτερο και παρέμεινε στη κλινική για μια μέρα. Το παιδί δεν παρουσίασε ιδιαίτερα ιατρικά προβλήματα. Τα στάδια ανάπτυξης του σημειώθηκαν εντός φυσιολογικών πλαισίων, χωρίς σημαντικές καθυστερήσεις. Περπάτησε όταν ήταν 12 μηνών και ήταν υπερκινητικός και ζωηρός. Απέκτησε έλεγχο των σφικτήρων σε ηλικία 2 χρόνων. Μέχρι την ηλικία των τριών χρόνων η ομιλία του δεν ήταν καθαρή και αδυνατούσε να σχηματίσει δομημένες προτάσεις. Στην Α΄ τάξη του Δημοτικού παρατηρήθηκε να παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή. Στη Γ΄ τάξη του Δημοτικού αξιολογήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας όπου εντοπίστηκαν μαθησιακές δυσκολίες. Ο Π τώρα φοιτά στη Στ΄ τάξη του δημοτικού.

Μετά από αξιολόγηση που έγινε με τα τεστ WISC-III και Αθηνά φάνηκε ότι η νοημοσύνη του παιδιού είναι στα όρια του φυσιολογικού, οι νοητικές του ικανότητες κυμαίνονται εντός φυσιολογικών πλαισίων σε σχέση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας του. Επίσης τα αποτελέσματα έφεραν ενδεικτικά στοιχεία για την ύπαρξη ενδεικτικής Μαθησιακής Διαταραχής στην Ανάγνωση και Γραπτή έκφραση. Επιπλέον παρουσιάζει χαρακτηριστικά της Διαταραχής της ελλειμματικής προσοχής.

Β. Κινητικός - Αισθητηριακός τομέας:

Ο Π δεν παρουσιάζει οποιοσδήποτε κινητικές και αισθητηριακές αδυναμίες. Ανταποκρίνεται χωρίς δυσκολίες σε δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας. Μπορεί να κρατά με το σωστό τρόπο το μολύβι και το ψαλίδι και να συντονίζει με ευκολία τις κινήσεις των δύο χεριών. Επίσης μπορεί να εκτελεί με ευκολία δραστηριότητες οπτικοκινητικού συντονισμού.

Γ. Συναισθηματικός τομέας:

Είναι ένα παιδί με χαμηλά κίνητρα επίδοσης και χαμηλή αυτοπεποίθηση στο μαθησιακό τομέα. Παρατηρείται αδιαφορία για τη μάθηση και αντιπάθεια προς σχολικού τύπου δοκιμασίες. Όταν η δραστηριότητα που καλείται να κάνει δεν του αρέσει γίνεται αντιδραστικός και αρνείται πεισματικά να τη διεκπεραιώσει. Φαίνεται να νιώθει μειονεκτικά ως προς τους συμμαθητές του στα πλαίσια της τάξης. Τον ενδιαφέρουν και τον ευχαριστούν ιδιαίτερα τα πρακτικά μαθήματα στα οποία συμμετέχει με ευχαρίστηση. Ωστόσο στα υπόλοιπα μαθήματα της τάξης δεν συμμετέχει και είναι εντελώς αδιάφορος. Στη τάξη της ειδικής αγωγής εργάζεται με περισσότερη προθυμία αν και αντιδρά και πάλι αρνητικά σε δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με ανάγνωση και γραφή.

Στο σχολείο συνήθως είναι καλοδιάθετος ωστόσο η διάθεση του δεν είναι σταθερή και συχνά φαίνεται να τον απασχολεί κάτι. Παραπονιέται για διάφορα πράγματα και συνήθως για τη συμπεριφορά των συμμαθητών του απέναντί του. Είναι ένα παιδί που εκνευρίζεται εύκολα και πολλές φορές γίνεται αντιδραστικός με το παραμικρό.

Δ. Κοινωνικός τομέας (Συμπεριφορά, Κοινωνικές Σχέσεις, Ατομική φροντίδα):

Ο Π είναι ένα παιδί που φαίνεται να παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς. Στο σχολείο είναι ανυπάκουος, αντιμιλά και εκνευρίζεται εύκολα. Επίσης κάποιες φορές λείπει ψέματα και συχνά εμπλέκεται σε καυγάδες.

Είναι κοινωνικός και ομιλητικός. Στο σχολείο έχει φίλους και συμμετέχει με προθυμία σε ομαδικές δραστηριότητες. Ωστόσο πολύ συχνά παραπονιέται για τη συμπεριφορά των άλλων απέναντι του και θεωρεί ότι πάντοτε φταίνε οι άλλοι.

Το τελευταίο καιρό παρατηρείται στο παιδί ένας έντονος αρνητισμός και αδιαφορία προς σχολικού τύπου δραστηριότητες και προσπαθεί με χειριστικά μέσα και ψέματα να τις αποφύγει. Ο Π ίσως δεν έχει αποδεχτεί το σχολικό πλαίσιο και η αντιδραστικότητα του πιθανότατα να οφείλεται τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζει.

Φαίνεται να νοιάζεται ιδιαίτερα για τα προσωπικά του αντικείμενα και όταν του ενοχλήσουν κάτι από αυτά αντιδρά πολύ άσχημα.

ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

A. Κατάσταση παιδιού κατά την έναρξη του προγράμματος:

Ο Π παρουσιάζει έντονα προβλήματα στην ανάγνωση, τη γραφή και τη γραπτή έκφραση, ενώ στα μαθηματικά είναι σε θέση να ακολουθήσει το επίπεδο της τάξης του.

Δεν υπάρχει ροή στην ανάγνωση του, στις πολυσύλλαβες λέξεις σταματά και συλλαβίζει, παρατονίζει μερικές λέξεις και αντιστρέφει μερικά γράμματα.

Η κατανόηση άγνωστου κειμένου είναι σε χαμηλό επίπεδο και αυτό οφείλεται περισσότερο στη δυσκολία του στην ανάγνωση. Αντιθέτως όταν το κείμενο είναι γνωστό ή όταν διαβάζεται από τρίτο πρόσωπο είναι σε θέση να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης και να κάνει περίληψη. Το λεξιλόγιο του είναι φτωχό, τόσο στο προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο.

Η γραφή του είναι ακατάστατη, μερικές φορές αντικαθιστά ή παραλείπει γράμματα, παραλείπει τους τόνους και κάνει ορθογραφικά λάθη.

Η ανάγνωση και η γραφή του προκαλούν μεγάλο άγχος και δεν θέλει να γράφει ή να διαβάζει. Αποφεύγει σε μεγάλο βαθμό να γράψει έκθεση. Η διατύπωση και η έκφραση του βρίσκονται σε χαμηλό επίπεδο και παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία να οργανώσει τη σκέψη του και να διατυπώσει τις απόψεις του. Τόσο στο προφορικό αλλά ιδιαίτερα στο γραπτό λόγο δεν μπορεί να περιγράψει κάτι με σαφήνεια.

Γενικότερα ο Π έχει χαμηλά κίνητρα στο σχολείο, ντρέπεται για το πρόβλημα του και πολλές φορές παρουσιάζεται ιδιαίτερα αρνητικός και επιθετικός.

B. Ανάλυση Εκπαιδευτικού Προγράμματος:

ΘΕΜΑ: Ελληνικά, Γραφή-Γραπτή Έκφραση

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1. Να βελτιώσει το τρόπο γραφής.
2. Να βελτιώσει τη γραπτή έκφραση.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

- 1α. Να γράφει καθαρά και ευανάγνωστα.
- 1β. Να γράφει χωρίς να παραλείπει γράμματα .
- 1γ. Να γράφει χωρίς να αντικαθιστά γράμματα στις λέξεις.
- 1δ. Να γράφει χωρίς να παραλείπει τους τόνους και τα σημεία στίξης.
- 1ε. Να γράφει σωστά ορθογραφημένες τις λέξεις.
- 2α. Να εμπλουτίζει το λεξιλόγιο του μέσα από την επεξεργασία κειμένων.
- 2β. Να περιγράφει γραπτός το περιεχόμενο ενός κειμένου χωρίς να ξεφεύγει από το θέμα.
- 2γ. Να εκφράζει τις απόψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματα του μέσα από το γραπτό λόγο.
- 2δ. Να γράφει μικρές εκθέσεις χρησιμοποιώντας ορθή δομή (πρόλογο, κυρίως θέμα, επίλογο).
- 2ε. Να εκφράζεται με σαφήνεια.

ΘΕΜΑ: Ελληνικά, Ανάγνωση- Κατανόηση κειμένου

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1. Να βελτιώσει την αναγνωστική ικανότητα.
2. Να αναπτύξει την ικανότητα κατανόησης κειμένου.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

- 1α. Να βελτιώσει το ρυθμό στην ανάγνωση.
- 1β. Να διαβάζει με ευχέρεια πολυσύλλαβες λέξεις.
- 1γ. Να μην παραποιεί τις λέξεις.
- 1δ. Να μην αντιστρέφει γράμματα μέσα στις λέξεις.
- 1ε. Να μην παραλείπει γράμματα μέσα στις λέξεις.
- 1στ. Να μπορεί να διαβάζει με ευχέρεια κείμενα του επιπέδου της τάξης του.
- 2α. Να συγκεντρώνει τη προσοχή του κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός

κειμένου.

- 2β. Να κατανοεί τη σημασία λέξεων και φράσεων από το κείμενο που διαβάζει.
- 2γ. Να απομονώνει πρόσωπα και γεγονότα από το κείμενο.
- 2δ. Να κατανοεί κείμενο με σειροθέτηση εικόνων.
- 2ε. Να κάνει περίληψη του κειμένου που διάβασε.
- 2στ. Να κατανοεί και να αποδίδει τη κύρια ιδέα του κειμένου.
- 2ζ. Να απαντά με σαφήνεια σε ερωτήσεις κατανόησης.

ΘΕΜΑ: Ελληνικά, Γραμματικά Φαινόμενα

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

- 1. Να γνωρίζει τα βασικά γραμματικά φαινόμενα και να τα εφαρμόζει.
- 2. Να γνωρίζει όλους τους χρόνους του ρήματος.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

- 1α. Να μάθει τα πρόσωπα του ρήματος και να αποδίδει σωστά την καταληκτική τους ορθογραφία.
- 1β. Να μάθει τα γένη του άρθρου.
- 1γ. Να εντοπίζει τα ουσιαστικά στις προτάσεις.
- 1δ. Να μάθει τα γένη του ουσιαστικού και να αποδίδει σωστά την καταληκτική τους ορθογραφία.
- 1ε. Να εντοπίζει τα επίθετα μέσα στις προτάσεις.
- 1στ. Να εμπλουτίζει κείμενα βάζοντας επίθετο.
- 1ζ. Να μάθει τα γένη των μετοχών και να αποδίδει ορθά την καταληκτική τους ορθογραφία.
- 1η. Να εντοπίζει τα μέρη του λόγου σε προτάσεις.
- 1ι. Να συντάσσει προτάσεις με ρήμα- ουσιαστικό- επίθετο-μετοχή.
- 2α. Να μάθει τους χρόνους του ρήματος.
- 2β. να κλίνει τα ρήματα σε όλους τους χρόνους.
- 2γ. Να συμπληρώνει τα κενά των προτάσεων με το κατάλληλο ρήμα στο κατάλληλο χρόνο.

ΘΕΜΑ: Μαθηματικά

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

- 1. Να εκτελεί πράξεις ακεραίων (πολλαπλασιασμού -διαίρεσης) στο επίπεδο

της τάξης του.

2. Να λύνει προβλήματα του επιπέδου της τάξης του .

3. Να λύνει ασκήσεις κλασμάτων του επιπέδου της τάξης του.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1α. Να κάνει πολλαπλασιασμούς από το 0 -100000

1β. Να λύνει διαιρέσεις με διψήφιο διαιρέτη.

1γ. Να λύνει διαιρέσεις με τριψήφιο διαιρέτη.

1δ. Να κατανοήσει την έννοια της τέλειας και ατελούς διαίρεσης και να λύνει ασκήσεις.

2α. Να κατανοεί τις οδηγίες προβλημάτων.

2β. Να συλλέγει τα αναγκαία δεδομένα του προβλήματος.

2γ. Να επιλέγει τη σωστή αριθμητική πράξη σε κάθε πρόβλημα.

2δ. Να λύνει προβλήματα όλων των πράξεων στο επίπεδο της τάξης του.

3α. Να μπορεί να υπολογίσει το $1/2, 1/3, 1/4, 2/4, 3/4$ κ.τ.λ μας επιφάνειας ή ενός πλήθους αντικειμένων.

3β. Να μετατρέπει το κλάσμα σε δεκαδικό ,ποσοστό και αντίστροφα.

3γ. Να χρησιμοποιεί τα σύμβολα $< >$ και να συγκρίνει τα κλάσματα.

3δ. Να κατανοήσει τις έννοιες «καταχρηστικό κλάσμα» και «μεικτός αριθμός» και να λύνει ασκήσεις.

ΘΕΜΑ: Κοινωνική προσαρμογή

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1. Να κατανοήσει και να εφαρμόσει τους κανόνες συμπεριφοράς τόσο στο Σχολείο όσο και έξω από αυτό.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1α. Να αναπτύξει αυτοπεποίθηση και θάρρος.

1β. Να μάθει να σέβεται τα συναισθήματα και τα δικαιώματα των άλλων.

1γ. Να αντιληφθεί τους κανόνες που διέπουν τη τάξη και το μάθημα.

1δ. Να αντιληφθεί τους κανόνες που διέπουν το μάθημα της ειδικής αγωγής.

1ε. Να διαχωρίσει ποια είναι τα δικαιώματα και ποιες οι υποχρεώσεις του.

ΔΕΚΑΠΕΝΘΗΜΕΡΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

ΟΝΟΜΑ ΕΙΔΙΚΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ:
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΤΑΞΗ
Ε. Π	ΣΤ'

ΣΤΟΧΟΣ: : Ανάγνωση-κατανόηση κειμένου

1.Να βελτιώσει την αναγνωστική του ικανότητα

2.Να αναπτύξει την ικανότητα κατανόησης κειμένων

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΜΕΣΑ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
<p>1-Να βελτιώσει το ρυθμό της ανάγνωσης του</p> <p>-Να διαβάζει με ευχέρεια πολυσύλλαβες λέξεις</p> <p>-Να μην σταματά σε επίπεδο λέξεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης</p> <p>-Να μπορεί να αποδίδει κείμενο του επιπέδου της Ε΄ τάξης μιας περίπου σελίδας</p> <p>2--Να συγκεντρώνει τη προσοχή του κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.</p> <p>-Να κατανοεί το νόημα κειμένου του επιπέδου της τάξης του το οποίο διαβάζει ο ίδιος</p> <p>-Να περιγράφει με σαφήνεια το περιεχόμενο του κειμένου</p>	<p>1-Να απομονώνεται η λέξη στην οποία κάνει λάθος το παιδί</p> <p>-Να εντοπίζει το ίδιο το παιδί το λάθος</p> <p>-Να γίνεται συλλαβική κατάτμηση της λέξης από το μαθητή</p> <p>-Ο μαθητής να διαβάζει ολόκληρη τη λέξη</p> <p>-Ο μαθητής να επαναλάβει ολόκληρη τη πρόταση</p> <p>-Θετική ενίσχυση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης έτσι ώστε το παιδί να αποκτήσει θετική αυτοεικόνα.</p> <p>2.-Κείμενα για ανάγνωση του επιπέδου της Ε΄ τάξης. Κείμενα με επίκαιρα θέματα</p> <p>-Συζήτηση πάνω στο κείμενο</p> <p>-Επεξεργασία κάθε παραγράφου ξεχωριστά</p> <p>-Ερωτήσεις κατανόησης για ολόκληρο το κείμενο</p>

ΣΤΟΧΟΣ : Γραπτή έκφραση-Γραφή.	
1.Να βελτιώσει τον τρόπο γραφής του	
2.Να βελτιώσει τη γραπτή έκφραση	
ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΜΕΣΑ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
<p>1 -Να γράφει παράγραφο τηρώντας τα σημεία στίξης</p> <p>-Να γράφει καθαρά και ευανάγνωστα</p> <p>-Να γράφει καλοσχηματισμένα γράμματα</p> <p>2.-Να περιγράφει γραπτός το περιεχόμενο ενός κειμένου που έχει διαβαστεί από τον ίδιο χωρίς να ξεφεύγει από το θέμα</p> <p>-Περιγραφή του περιεχομένου της κάθε παραγράφου ξεχωριστά</p> <p>-Περιγραφή ολόκληρου του κειμένου</p> <p>-Να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο του μέσα από την επεξεργασία κειμένων</p> <p>-Απομόνωση των καινούριων λέξεων και φράσεων</p> <p>-Δημιουργία καινούριων προτάσεων με αυτές</p>	<p>1-Συνεχής παρότρυνση και υπενθύμιση στο μαθητή να χρησιμοποιεί τόνους και σημεία στίξης κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της γραφής.</p> <p>-Συνεχής παρότρυνση για καλοσχηματισμένα γράμματα</p> <p>2.-Κείμενα για ανάγνωση</p> <p>-Γραπτή περίληψη των κειμένων για ανάγνωση</p> <p>-Καταγραφή των καινούριων λέξεων</p>

ΣΤΟΧΟΣ: Μαθηματικά	
1. .Να λύνει προβλήματα του επιπέδου της τάξης του	
ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΜΕΣΑ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
<p>1.-Να λύνει προβλήματα όλων των πράξεων με αριθμούς μέχρι το 1000</p> <p>-Να κατανοεί τις οδηγίες των προβλημάτων</p> <p>-Να κατανοεί τα ζητούμενα των προβλημάτων</p> <p>-Να επιλέγει και να καταγράφει τα δεδομένα</p> <p>-Να επιλέγει τη σωστή αριθμητική πράξη που θα χρησιμοποιήσει σε κάθε πρόβλημα</p>	<p>-Ασκήσεις μαθηματικών προβλημάτων</p> <p>-Λεκτική καθοδήγηση των βημάτων που πρέπει να ακολουθήσει</p> <p>- Το παιδί να κυκλώνει η να υπογραμμίζει τις λέξεις κλειδιά που θα το βοηθήσουν στην επίλυση του προβλήματος</p> <p>-Το παιδί να διαγράφει τις περιττές πληροφορίες</p>

ΣΤΟΧΟΣ: : Κοινωνική προσαρμογή.	
1.Να κατανοήσει και να εφαρμόζει τους κανόνες συμπεριφοράς τόσο στο σχολείο όσο και έξω από αυτό	
ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΜΕΣΑ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
<ul style="list-style-type: none"> -Να εφαρμόζει τους κανόνες συμπεριφοράς που επιβάλλονται στη γενική τάξη -Να αποσαφηνίσει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του -Να έχει τη σωστή συμπεριφορά απέναντι στο δάσκαλο και στους συμμαθητές του -Να ακολουθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης -Να μειωθεί το αίσθημα αδιαφορίας που δείχνει για τις δραστηριότητες της γενικής τάξης. 	<ul style="list-style-type: none"> Δημιουργία καταλόγου με τους κανόνες συμπεριφοράς στη γενική τάξη -Εφαρμογή των κανόνων σε πρακτικό επίπεδο -Παιγνίδι ρόλων -Φυλλάδια με ερωτήσεις σωστό λάθος που αφορούν τη συμπεριφορά στη τάξη

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

A. Γνωσιοαντιληπτικός τομέας:

1. Προαναγνωστικές / Αναγνωστικές δεξιότητες (αποκωδικοποίηση, ευχέρεια, κατανόηση)

Ο Π κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης μου παρουσίαζε ιδιαίτερα προβλήματα στην αναγνωστική ικανότητα. Ο αναγνωστικός ρυθμός ήταν βραδύς και η ανάγνωση του συλλαβική. Παρουσίαζε ιδιαίτερες δυσκολίες στην απόδοση πολυσύλλαβων λέξεων, διέκοπτε την αναγνωστική ροή συλλαβίζοντας και κάνοντας στάσεις μέσα στις λέξεις. Ωστόσο μπορούσε να αναγνωρίζει τα δίψηφα σύμφωνα και φωνήεντα και ήταν σε θέση να τα αποδώσει με ευχέρεια. Γενικότερα διέκρινε με ποιο αργό ρυθμό τα γραφήματα και τους φθόγγους από ότι τα παιδιά της ηλικίας του. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του παρατηρούνται παρατονισμοί και μερικές φορές αντικατάσταση ή παράλειψη γραμμάτων. Συνήθως αγνοούσε και δεν τηρούσε τα σημεία στίξης. Λόγω των αναγνωστικών του δυσκολιών το παιδί κουραζόταν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός κειμένου, διαδικασία την οποία προσπαθούσε να αποφύγει.

Ο Π φαίνεται να παρουσιάζει μνημονικές δυσκολίες. Στη παρατήρηση εικόνων μπορούσε να συγκρατήσει και να ανακαλέσει μερικές μόνο από αυτές που είχε δει.

Επίσης παρουσιάζει πρόβλημα συγκέντρωσης, δυσκολία στο να ακολουθεί οδηγίες και να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα που αρχίζει.

Στην κατανόηση κειμένου δυσκολεύεται να αποδώσει το νόημα του κειμένου, να απομονώσει πρόσωπα και γεγονότα και να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης όταν η ανάγνωση γίνεται από τον ίδιο. Ωστόσο όταν το κείμενο το αναγνώσει τρίτο πρόσωπο μπορούσε να αποδώσει το νόημα και να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης με σαφήνεια. Όταν πρόκειται για ερωτήσεις κρίσεως που αφορούν το κείμενο δυσκολευόταν να αναπτύξει τη κρίση του και να δώσει απαντήσεις.

2. Μαθηματικά (έννοιες, αριθμητικές πράξεις, λύση προβλήματος)

Στα μαθηματικά δεν παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες και είναι σε θέση να ακολουθεί το επίπεδο της τάξης του, ωστόσο με κάποιες δυσκολίες. Είναι σε θέση να γνωρίζει έννοιες όπως περισσότερα- λιγότερα, μεγαλύτερο- μικρότερο, μισά-διπλάσια και τα σύμβολα < και > και να τα χρησιμοποιεί. Λύνει με ευχέρεια κάθετες και οριζόντιες πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης. Γνωρίζει τους πίνακες πολλαπλασιασμού(με λίγη δυσκολία στους πίνακες 7-10) και μπορεί να λύνει πράξεις πολλαπλασιασμών. Στην επίλυση πράξεων διαίρεσης παρουσιάζει λίγη δυσκολία στις διαιρέσεις με διψήφιο διαιρέτη. Στην επίλυση προβλημάτων λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει στην ανάγνωση πολλές φορές δυσκολευόταν στη κατανόηση του προβλήματος και χρειαζόταν κάποιον να του το διαβάσει. Επίσης πολλές φορές δυσκολευόταν να επιλέξει τη πράξη που θα πρέπει να χρησιμοποιήσει για την επίλυση του προβλήματος.

3. Προφορικός λόγος / Επικοινωνία:

Στο προφορικό λόγο ο Π εκφράζεται με σαφήνεια. Είναι σε θέση να δώσει πληροφορίες, να περιγράψει γεγονότα με χρονική αλληλουχία και να εκφράσει τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του. Υστερεί λίγο στη διατύπωση των απόψεων του και το λεξιλόγιό του είναι φτωχό.

4. Γραφή / Γραπτή Έκφραση:

Η γραφή του Π είναι ακατάστατη και τα γράμματα του δεν είναι καθαρά και ευανάγνωστα. Γράφει πολύ μικρά και μη καλοσχηματισμένα γράμματα. Δεν

έχει αποκτήσει αυτοπεποίθηση στο γράψιμο και η διαδικασία της γραφής του προκαλούσε δυσαρέσκεια.

Κατά τη διάρκεια της γραφής πολύ συχνά παρέλειπε τους τόνους και άφηνε μεγάλη απόσταση μεταξύ των λέξεων.

Αν και γνωρίζει τους κανόνες ορθογραφίας, χρειαζόταν συνεχής επαναλήψεις για να τους επαναφέρει στη μνήμη του και δεν τους εφάρμοζε με αποτέλεσμα τα γραπτά του να είναι πάντοτε ανορθόγραφα.

Στη γραπτή έκφραση η διατύπωση και η έκφραση του είναι χαμηλού επιπέδου. Οι προτάσεις του συχνά ήταν σύντομες και λανθασμένα δομημένες. Χρειαζόταν βοήθεια στην οργάνωση των ιδεών του και στο πώς θα τις αποδώσει γιατί πολλές φορές λόγω της διάσπασης προσοχής που παρουσιάζει ξεχνούσε τι ήθελε να γράψει.

Δυσκολευόταν να αναπτύξει θέματα τα οποία απαιτούσαν κρίση και ανάπτυξη ιδεών.

Οι εκθέσεις του δεν ακολουθούσαν ορθή δομή με πρόλογο κυρίως θέμα και επίλογο. Μπορούσε όμως να αποδώσει το νόημα ενός κειμένου με σαφήνεια στο γραπτό λόγο και να δώσει τις απαραίτητες πληροφορίες.

5.2.3 Case study 3

A. Ιστορικό παιδιού:

Η Γ είναι το πρώτο παιδί της οικογένειας, ακολουθούν άλλα δύο μικρότερα αδέρφια από τα οποία το μικρότερο απεβίωσε μετά από πνιγμό στην ιδιωτική πισίνα της οικογένειας σε ηλικία μόλις τριών χρόνων. Η Γ γεννήθηκε στη Αγγλία μετά από μια φυσιολογική εγκυμοσύνη και φυσιολογικό τοκετό. Έξι μήνες αργότερα λόγω προβλήματος κυκλοφορίας αίματος μπήκε σε αναπνευστήρα για 4 μήνες. Ακολούθως υπέστη δύο χειρουργικές επεμβάσεις καρδιάς και παρέμεινε στο νοσοκομείο της Σκωτίας για δύο χρόνια. Λόγω του προβλήματος αυτού οι γιατροί ανέφεραν ότι η Γ θα έχει καθυστέρηση 2 χρόνων στην ανάπτυξη της.

Μίλησε σε ηλικία τριών χρόνων και σε ηλικία τριάμισι ετών φοίτησε σε Ειδικό Σχολείο στην Αγγλία. Στη Κύπρο επανέλαβε τη Α΄ τάξη Δημοτικού. Η Γ τώρα είναι μαθήτρια της ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού.

Παρουσιάζει έντονες μαθησιακές δυσκολίες, διάσπαση προσοχής και συναισθηματικά προβλήματα.

Το περιστατικό με το μικρότερο αδερφό της ο οποίος πέθανε μπροστά στα μάτια της την επηρέασε πολύ τη ψυχολογική της κατάσταση.

Β. Κινητικός - Αισθητηριακός τομέας:

Η Γ δεν παρουσιάζει οποιεσδήποτε κινητικές και αισθητηριακές αδυναμίες. Ανταποκρίνεται χωρίς δυσκολίες σε δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας. Μπορεί να κρατά με το σωστό τρόπο το μολύβι και το ψαλίδι και να συντονίζει με ευκολία τις κινήσεις των δύο χεριών. Επίσης μπορεί να εκτελεί με ευκολία δραστηριότητες οπτικοκινητικού συντονισμού.

Γ. Συναισθηματικός τομέας:

Η Γ είναι ένα πολύ ευαίσθητο και καλοσυνάτο παιδί. Την πληγώνει σε μεγάλο βαθμό το γεγονός ότι τα άλλα παιδιά την κοροϊδεύουν και το αναφέρει συνεχώς. Επίσης το περιστατικό που έγινε με το μικρό της αδερφό έχει επηρεάσει πολύ το ψυχισμό της αφού νιώθει η ίδια υπεύθυνη για το χαμό του αδερφού της. Πολλές φορές έρχεται στο σχολείο πολύ λυπημένη γιατί όπως λει της λείπει ο μικρός της αδερφός και ρωτάει συνεχώς που βρίσκεται τώρα και θέλει να μάθει πώς περνάει. Επίσης τη ψυχολογική της κατάσταση επηρέασε ο πρόσφατος χωρισμός των γονιών της και η φυγή του πατέρα στο εξωτερικό για τον οποίο αναφέρεται συχνά ότι της λείπει.

Η Γ είναι ένα ανώριμο παιδί με συναισθηματικά προβλήματα. Η διάθεση της δεν σταθερή και μπορεί πολύ εύκολα να ξεχάσει ότι ήταν λυπημένη και να συνεχίσει τη μέρα της ευτυχισμένη. Σε γενικές γραμμές φαίνεται να είναι ένα ευτυχισμένο παιδί γεμάτο ενέργεια.

Δεν έχει αναπτύξει καθόλου θετική αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση. Αναφέρεται συχνά στον εαυτό της λέγοντας ότι όταν θα μεγαλώσει δεν θα είναι πουθενά χρήσιμη γιατί δεν μπορεί να κάνει τίποτα . Έχει πολύ χαμηλά κίνητρα επίδοσης λέγοντας και πάλι ότι ποτέ δεν θα καταφέρει να μάθει να διαβάζει και να γράφει

Δ. Κοινωνικός τομέας (Συμπεριφορά, Κοινωνικές Σχέσεις, Ατομική φροντίδα):

Είναι παιδί υπάκουο, ευγενικό και πάντοτε πρόθυμο. Στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος είναι πολύ φρόνιμη και συσταλμένη.

Τη χαρακτηρίζει μια πρωτοφανής παρορμητικότητα και είναι πολύ διαχυτική ακόμα και με άτομα τα οποία δεν γνωρίζει καθόλου. Είναι έτοιμη να τους αγκαλιάσει όλους και φυσικά εμπιστεύεται πολύ εύκολα ανθρώπους ακόμα και αγνώστους. Είναι πολύ κοινωνική και μπορεί να γνωριστεί εύκολα με ανθρώπους και να αρχίσει αμέσως να μιλά ακόμα και για προσωπικά της θέματα.

Παρόλα αυτά στο σχολείο έχει μόνο δύο φίλους και δεν πλησιάζει τα άλλα τα παιδιά γιατί όπως λει την κοροϊδεύουν και δεν θέλουν να την κάνουν παρέα πράγμα που την πληγώνει πολύ. Πολλές φορές δεν εκφράζεται ελεύθερα όταν βρίσκεται μπροστά στους συμμαθητές της για να μην την κοροϊδέψουν.

Στη τάξη είναι πολύ φρόνιμη, δεν συμμετέχει καθόλου στο μάθημα και δε γενικότερο επίπεδο δεν αναλαμβάνει καμία πρωτοβουλία.

Στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης δείχνει να είναι ευτυχισμένη γιατί μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα

Δεν συμπεριφέρεται ανάλογα με την ηλικία της και μερικές φορές οι αντιδράσεις της μοιάζουν πολύ παιδικές.

Η Γ δεν ενδιαφέρεται καθόλου για την ατομική της φροντίδα ενώ μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί πλήρως. Έρχεται στο σχολείο με λερωμένα ρούχα, λερωμένα μαλλιά και αχτένιστη. Δεν γνωρίζει βασικούς θέματα ατομικής φροντίδας που αφορούν την ηλικία της με αποτέλεσμα να μην μπορεί να χειριστεί τέτοιου είδους καταστάσεις.

Επίσης δεν εφαρμόζει βασικούς κανόνες συμπεριφοράς με αποτέλεσμα πολλές φορές να συμπεριφέρεται και να ενεργεί με μη αποδεκτό κοινωνικά τρόπο με αποτέλεσμα και πάλι να τυγχάνει χλευασμού από τα άλλα παιδιά.

ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

A. Κατάσταση παιδιού κατά την έναρξη του προγράμματος:

Η Γ αντιμετωπίζει σοβαρά μαθησιακά προβλήματα. Η ανάγνωση της είναι πολύ αργή και συλλαβιστή και δυσκολεύεται να αποδώσει ακόμα και απλές λέξεις. Δυσκολία επίσης παρουσιάζει στη κατανόηση κειμένου. Η γραφή της είναι ακατάστατη και για να αποδώσει σωστά τις λέξεις χρειάζεται συνεχή καθοδήγηση. Ο προφορικός της λόγος είναι αρκετά , σε αντίθεση με τη

γραπτή έκφραση όπου δυσκολεύεται να εκφράσει τις σκέψεις της και να γράψει έστω και μια έκθεση λίγων γραμμών.

Στα μαθηματικά γνωρίζει τους αριθμούς μέχρι το 200 αλλά δεν μπορεί να τους χειριστεί μέσα σε πράξεις. Μπορεί να εκτελέσει μόνο απλές πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης.

Η Γ αν και είναι πολύ πρόθυμο και φιλικό παιδί στο σχολείο δεν έχει φίλες και νιώθει μειονεκτικά απέναντι στα άλλα παιδιά. Στο σχολείο έρχεται ατημέλητη, δεν φροντίζει καθόλου για την ατομική της καθαριότητα, γεγονός το οποίο προκαλεί την απόρριψη των άλλων συμμαθητών της. Επιθυμεί να έρχεται συνεχώς στο χώρο της ειδικής αγωγής και δεν θέλει να πηγαίνει στη τάξη της γιατί δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσει και να κατανοήσει την ύλη σε αυτήν.

B. Ανάλυση Εκπαιδευτικού Προγράμματος:

ΘΕΜΑ: Ελληνικά, Ανάγνωση – Κατανόηση κειμένου

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1. Να βελτιώσει την αναγνωστική της ικανότητα.
2. Να κατανοεί το περιεχόμενο μικρών και απλών κειμένων.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

- 1α. Να τονίζει σωστά τις λέξεις.
- 1β. Να αποδίδει ορθά τα δίψηφα σύμφωνα.
- 1γ. Να αποδίδει ορθά τα δίψηφα φωνήεντα.
- 1δ. Να αποδίδει σωστά τα συμπλέγματα.
- 1ε. Να διαβάζει με ευχέρεια δισύλλαβες λέξεις.
- 1ζ. Να διαβάζει με ευχέρεια τρισύλλαβες λέξεις.
- 1η. Να διαβάζει με ευχέρεια πολυσύλλαβες λέξεις.
- 1θ. Να διαβάζει μικρά κείμενα (4-5 γραμμών) με τη σωστή ταχύτητα.
- 2α. Να κατανοεί λέξεις και απλές φράσεις.
- 2β. Να απομονώνει τα κύρια σημεία της παραγράφου που διαβάζει.
- 2γ. Να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης.
- 2δ. Να αποδίδει το νόημα μικρού κειμένου.

ΘΕΜΑ: Ελληνικά, Γραφή-Γραπτή Έκφραση

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1. Να βελτιώσει το τρόπο γραφής.

2. Να βελτιώσει τη γραπτή έκφραση.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

- 1α. Να αποδίδει ορθά την ένδειξη του τόνου και της τελείας.
- 1β. Να γράφει λέξεις με τα δίψηφα σύμφωνα.
- 1γ. Να γράφει λέξεις με τα δίψηφα φωνήεντα.
- 1δ. Να γράφει λέξεις με συμπλέγματα.
- 1ε. Να γράφει λέξεις χωρίς να παραλείπει γράμματα.
- 1ζ. Να γράφει προτάσεις χωρίς να ενώνει τις λέξεις.
- 2α. Να γράφει μικρές ολοκληρωμένες προτάσεις (συντακτικά ορθές).
- 2β. Να γράφει προτάσεις με νόημα που να αποτελούν ένα μικρό κείμενο.
- 2γ. Να απαντά με σαφήνεια και ορθή δομή σε ερωτήσεις.
- 2δ. Να αποδίδει τις σκέψεις και τα συναισθήματα της σε προτάσεις που να αποτελούν μικρό κείμενο.

ΘΕΜΑ: Μαθηματικά

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1. Να γράφει και να μετρά τους αριθμούς από 0-200.
2. Να εκτελεί πράξεις προσθέσεων και αφαιρέσεων 0-50.
3. Να κατανοήσει τις έννοιες «μισά-διπλάσια», «περισσότερα-λιγότερα».
4. Να κατανοήσει την έννοια του πολλαπλασιασμού και να μάθει τους πίνακες 1-5.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

- 1α. Να γράφει και να μετρά τους αριθμούς από 0-100.
- 1β. Να γράφει και να μετρά τους αριθμούς από 0-150.
- 1γ. Να γράφει και να μετρά τους αριθμούς από 0-200.
- 2α. Να εκτελεί πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης από 0-50 σταδιακά (0-10, 0-20, 0-30, 0-40, 0-50).
- 2β. Να εκτελεί κάθετες προσθέσεις διψήφιων αριθμών χωρίς δανεισμό δεκάδας.
- 2γ. Να εκτελεί κάθετες αφαιρέσεις διψήφιων αριθμών χωρίς δανεισμό δεκάδας.
- 3α. Να κατανοήσει τις έννοιες «περισσότερα-λιγότερα» και να λύνει απλά προβλήματα.

- 3β. Να κατανοήσει τις έννοιες «μισά-διπλάσια» με τη βοήθεια αντικειμένων και να λύνει απλά προβλήματα.
- 4α. Να εκτελεί απλές πράξεις πολλαπλασιασμού με τη βοήθεια αντικειμένων.
- 4β. Να εκτελεί απλές πράξεις πολλαπλασιασμού χωρίς βοηθήματα.
- 4γ. Να γνωρίζει τους πίνακες 1-5 σταδιακά (1-3, 1-5) και να μπορεί να εκτελεί πράξεις.

ΘΕΜΑ: Κοινωνική προσαρμογή

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1. Να εφαρμόζει στη καθημερινότητα τους κανόνες συμπεριφοράς.
2. Να κατανοήσει την έννοια της ατομικής φροντίδας και να την εφαρμόσει στη καθημερινότητα της.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

- 1α. Να χτυπά την πόρτα και να περιμένει απάντηση πριν εισέλθει στο χώρο.
- 1β. Να συμπεριφέρεται με την πρέπουσα συμπεριφορά ανάλογα με το χώρο που βρίσκεται.
- 1γ. Να περιορίσει την παρορμητικότητα της.
- 2α. Να έρχεται στο σχολείο λουσμένη και με καθαρά ρούχα.
- 2β. Να διατηρεί τον εαυτό της καθαρό κατά την διάρκεια της μέρας.
- 2γ. Να αποκτήσει θετική αυτοεικόνα.

ΔΕΚΑΠΕΝΘΗΜΕΡΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

ΟΝΟΜΑ ΕΙΔΙΚΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ:

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΤΑΞΗ

Σ.Γ

ΣΤ'

ΣΤΟΧΟΣ: : Ανάγνωση-κατανόηση κειμένου

1.Να βελτιώσει την αναγνωστική της ικανότητα

2.Να κατανοεί το περιεχόμενο μικρών και απλών κειμένων

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

- 1- Να αποδίδει ορθά την ένδειξη του τόνου.
-Να αποδίδει ορθά τα συμπλέγματα τρ, βρ, γρ.
α) Να ονομάζει τα συμπλέγματα.
β) Να εντοπίζει τα συμπλέγματα μέσα σε λέξεις.
γ) Να διαβάζει λέξεις που περιέχουν τα συμπλέγματα.
δ) Πρόγραμμα αποκατάστασης. Συγκερασμός γλωσσικών φθόγγων με εικόνες.
- 2 - Να αποδίδει το νόημα του κειμένου που διαβάζει.
α)Να κατανοεί λέξεις και φράσεις από το κείμενο που διαβάζει

ΜΕΣΑ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

- 1- Συλλαβική κατάτμηση της λέξης που το παιδί δυσκολεύεται να τονίσει σωστά.
α) Χτύπημα του χεριού στη συλλαβή που πρέπει να τονιστεί
- 2.- Φυλλάδια με άτονες λέξεις για τονισμό.
- Λέξεις για ανάγνωση.
- Συσχέτιση όλων των συμπλεγμάτων με λέξεις κλειδιά.
- Να ενώνει κομμένα γράμματα που συνθέτουν τα συμπλέγματα
- Να σχηματίζει λέξεις με αυτά.
- Να χωματίζει τα συμπλέγματα που εντοπίζει μέσα στις λέξεις.
- Άσκηση: Άκουσε προσεχτικά και δείξε τη σωστή εικόνα.
- Αναγνώριση λέξης ανάμεσα σε άλλες που περιλαμβάνουν πολλά κοινά γράμματα και είναι γραμμένες με διάφορους τύπους και μεγέθη γραμμάτων (π.χ τρένο, φρένο)
α) ένωσε τα συμπλέγματα με την εικόνα που περιέχει το σύμπλεγμα βρ, τρ, γρ.

	<ul style="list-style-type: none"> - Άσκηση με λανθασμένες λέξεις. Το παιδί να εντοπίσει το λάθος και να το διορθώσει (Άντρας, Ατνρας). - Απλά κείμενα για ανάγνωση 4-5 γραμμών. <ul style="list-style-type: none"> α) Ερωτήσεις κατανόησης από απλοποιημένα κείμενα. β) Επεξήγηση λέξεων και φράσεων από το δάσκαλο. γ) Επεξήγηση λέξεων και φράσεων από το μαθητή .
--	--

ΣΤΟΧΟΣ : Γραπτή	
1.Να βελτιώσει τον τρόπο γραφής της	
ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΜΕΣΑ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
<ul style="list-style-type: none"> - Να αποδίδει ορθά την ένδειξη του τόνου - Να αποδίδει σωστά στη γραφή τα συμπλέγματα βρ, γρ, τρ. - Να γράφει δισύλλαβες λέξεις χωρίς να παραλείπει γράμματα. 	<ul style="list-style-type: none"> - Συλλαβική κατάτμηση των λέξεων ώστε να κατανοήσει που μπαίνει ο τόνος. - Ασκήσεις: συμπληρώνω τις λέξεις με βρ, τρ, γρ και τις διαβάζω. - Λέξεις ακούω και γράφω. - Να συνδυάσει τα συμπλέγματα με όλα τα φωνήεντα. - Γράφω και μαθαίνω λέξεις με τα συμπλέγματα. - Να βρίσκει λέξεις που αρχίζουν ή περιέχουν συμπλέγματα και να τις γράφει. - Συμπλήρωσε τα γράμματα που λείπουν για να σχηματιστεί η λέξη - Κατά τη διάρκεια της γραφής το παιδί κάνει συλλαβική κατάτμηση για να αποδοθεί σωστά η λέξη.

ΣΤΟΧΟΣ: Μαθηματικά	
1. .Να επιλύει πράξεις ακεραίων με αριθμούς μέχρι το 50	
ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΜΕΣΑ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
<p>Να κατανοήσει την έννοια του κρατούμενου και δανεισμού στις πράξεις των αφαιρέσεων.</p> <p>-Να λύνει κάθετες αφαιρέσεις μέχρι το 50 με κρατούμενο.</p> <p>-Να λύνει οριζόντιες αφαιρέσεις μέχρι το 50 με κρατούμενο</p>	<p>- Βήματα για την κατανόηση της έννοιας του κρατούμενου και δανεισμού: -Επανάληψη των όρων Εκατοντάδα Δεκάδα Μονάδα, - επανάληψη της αξίας της θέσης του κάθε ψηφίου.</p> <p>- Δίνεται η πράξη υπό μορφή προβλήματος. Εκτελείται η πράξη με εικονιστικό υλικό και με συμβολική αναπαράσταση.</p> <p>- Φυλλάδια με μαθηματικές ασκήσεις αφαιρέσεων.</p>

ΣΤΟΧΟΣ: : Κοινωνική προσαρμογή.	
1.Να κατανοήσει την έννοια της ατομικής φροντίδας και την εφαρμόζει στην καθημερινότητα της	
ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΜΕΣΑ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
<p>-Να διατηρεί τον εαυτό της καθαρό και περιποιημένο.</p> <p>-Να έρχεται στο σχολείο χτενισμένη, με καθαρά ρούχα και καθαρά νύχια.</p> <p>-Να γνωρίσει προϊόντα περιποίησης του σώματος.</p>	<p>- Εικόνες σχετικές με την ατομική φροντίδα.</p> <p>- θετική ενίσχυση κάθε φορά που το παιδί έρχεται καθαρό στο σχολείο.</p> <p>-Δημιουργία καταλόγου με τα βήματα τα οποία μπορούμε να κάνουμε καθημερινά για να διατηρούμε τον εαυτό μας καθαρό,</p> <p>-Εικόνες με προϊόντα καθαρισμού του σώματος,</p>

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Α. Γνωσιοαντιληπτικός τομέας:

1. Προαναγνωστικές / Αναγνωστικές δεξιότητες (αποκωδικοποίηση, ευχέρεια, κατανόηση)

Η Γ παρουσίαζε σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση και χρειαζόταν βοήθεια σε επίπεδο διορθωτικής ανάγνωσης. Αν και ήταν σε θέση να γνωρίζει τα γράμματα της αλφαβήτας πολλές φορές μπερδευε μερικά σύμφωνα μεταξύ τους. Συχνά αντικαθιστούσε και παρέλειπε γράμματα μέσα στις λέξεις με έντονη δυσκολία σε συνδυασμούς μερικών συμφώνων. Επίσης δυσκολευόταν να διαβάσει πολυσύλλαβες λέξεις ειδικά όταν αυτές περιείχαν δίψηφα σύμφωνα. Διάβαζε απλά κείμενα μικρά σε έκταση αλλά συλλαβιστά. Διέκοπτε την αναγνωστική ροή σε επίπεδο λέξης με αποτέλεσμα ο ρυθμός της ανάγνωσης να ήταν βραδύς. Δεν τόνιζε σωστά τις λέξεις και δεν ακολουθούσε τα σημεία στίξης.

Στη κατανόηση κειμένου μπορούσε να αποδώσει το νόημα ενός κειμένου ακόμα και αν το διάβαζε η ίδια και μπορούσε να απομονώσει πρόσωπα και γεγονότα και να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης. Στη προφορική περίληψη όμως η ιστορία που διηγότανε δεν παρουσίαζε χρονική αλληλουχία και πολλές φορές παρέμβαλλε δικά της στοιχεία.

2. Μαθηματικά (έννοιες, αριθμητικές πράξεις, λύση προβλήματος)

Στα μαθηματικά είναι σε θέση να γνωρίζει έννοιες όπως περισσότερα-λιγότερα, μεγαλύτερο-μικρότερο, μισά-διπλάσια. Μπορεί να λύσει απλές πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης οριζόντιες και κάθετες πράξεις με αριθμούς μέχρι το 100 με κρατούμενο και δανεισμό ωστόσο δεν μπορεί να ανακαλέσει αυτόματα αποτελέσματα και χρησιμοποιεί τα δάχτυλα της για να δώσει το αποτέλεσμα.

Έχει κατανοήσει την έννοια του πολλαπλασιασμού και γνωρίζει τους πίνακες μέχρι το 5. Ωστόσο δυσκολεύεται στην επίλυση πράξεων πολλαπλασιασμού και διαιρέσεων

Στην επίλυση προβλημάτων χρειάζεται βοήθεια στη κατανόηση του προβλήματος, συνήθως δεν μπορεί να κατανοήσει τι ζητά το πρόβλημα και να επιλέξει τη πράξη την οποία θα χρησιμοποιήσει.

3. Προφορικός λόγος / Επικοινωνία:

Ο προφορικός λόγος της Γ δεν ήταν συντακτικά σωστός. Εκφράζεται κάνοντας χρήση και της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας ταυτοχρόνως όπου αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στο σπίτι δεν μιλούν ελληνικά. Το λεξιλόγιο της είναι φτωχό και οι προτάσεις της πολλές φορές δεν έχουν νόημα.

Η διατύπωση της και η έκφραση είναι χαμηλού επιπέδου. Δεν μπορεί να εκφράσει τις απόψεις και τις ιδέες της με σαφήνεια.

4. Γραφή / Γραπτή Έκφραση:

Η Γ παρουσίαζε ιδιαίτερες αδυναμίες στη γραφή και τη γραπτή έκφραση. Η γραφή της ήταν ακατάστατη και τα γράμματα της δεν ήταν καλοσχηματισμένα. Παρουσίαζε δυσκολίες φωνολογικής ενημερότητας και όταν έγραφε παρέλειπε και αντικαθιστούσε γράμματα μέσα στις λέξεις ειδικά όταν περιείχαν δίψηφα σύμφωνα. Ένωσε τις λέξεις μεταξύ τους και χρειαζόταν βοήθεια στη σύνταξη προτάσεις. Μπορούσε να εφαρμόσει τους πολύ βασικούς κανόνες ορθογραφίας και μετά από προτροπή και λεκτική καθοδήγηση.

Η διαδικασία της γραφής είναι κάτι που την κούραζε ιδιαίτερα και ο χρόνος συγκέντρωσης της ήταν πολύ λίγος.

5.2.4 Case study 4

A. Ιστορικό παιδιού:

Ο Α φοιτά στη Δ' τάξη Δημοτικού. Είναι το τρίτο παιδί της οικογένειας, γεννήθηκε μετά από μια φυσιολογική εγκυμοσύνη, ωστόσο σε μικρή ηλικία παρουσίασε προβλήματα, καθυστέρησε να μιλήσει και παρουσιάζει γενική καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, καθώς και προβλήματα όρασης.

Παρουσιάζει υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, προβλήματα μνήμη και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και σοβαρής μορφής δυσλεξίας. Πρόκειται για ένα συνεργάσιμο και πρόθυμο παιδί που δέχεται να διεκπεραιώσει οποιαδήποτε δραστηριότητα με προθυμία και ευχαρίστηση.

B. Κινητικός - Αισθητηριακός τομέας:

Ο Α είναι υπερκινητικό άτομο και όταν δεν συγκεντρώνεται συμπεριφέρεται ανήσυχα, γελάει χωρίς λόγο ή χτυπά τα χέρια τους στο θρανίο.

Αν και παλαιότερα αντιμετώπιζε προβλήματα λεπτής κινητικότητας, τώρα δεν παρουσιάζει οποιεσδήποτε κινητικές και αισθητηριακές αδυναμίες. Ανταποκρίνεται χωρίς δυσκολίες σε δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας. Μπορεί να κρατά με το σωστό τρόπο το μολύβι και να συντονίζει με ευκολία τις κινήσεις των δύο χεριών. Αντίθετα δεν μπορεί να εκτελεί με ευκολία δραστηριότητες οπτικοκινητικού συντονισμού λόγω του προβλήματος όρασης του.

Γ. Συναισθηματικός τομέας:

Ο Α είναι παιδί ντροπαλό αλλά πολύ πρόθυμο. Ακολουθεί κανονικά το πρόγραμμα της τάξης της και δέχεται να ακολουθήσει το πρόγραμμα της ειδικής αγωγής με προθυμία. Είναι παιδί με χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλά κίνητρα επίδοσης. Ωστόσο στη γενική τάξη συμμετέχει στο μάθημα και γενικότερο στο πλαίσιο του σχολείου είναι σε θέση να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες.

Δ. Κοινωνικός τομέας (Συμπεριφορά, Κοινωνικές Σχέσεις, Ατομική φροντίδα):

Ο Α συμμορφώνεται με τους κανόνες του σχολικού περιβάλλοντος και συνήθως προσπαθεί να κερδίσει τη σημασία των άλλων παιδιών με διάφορους τρόπους. Όταν δεν θέλει να ακολουθήσει μια δραστηριότητα παρουσιάζει έντονο αρνητισμό και πείσμα προκειμένου να την αποφύγει.

Έχει πολλούς φίλους στο σχολείο, ωστόσο πολλές φορές στη σχολική αυλή είναι μόνος του και σιγοψιθυρίζει παραμιλώντας.

Του αρέσει να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες και το κάνει με προθυμία έστω και αν η δραστηριότητα είναι δύσκολο να διεκπεραιωθεί από αυτόν. Του αρέσει πολύ να μιλά για τις εμπειρίες της ωστόσο το κάνει μόνο με άτομα τα οποία έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη του.

Στο σχολείο συνήθως είναι χαρούμενος και καλοδιάθετος. Του αρέσει να φροντίζει τον εαυτό του αλλά και το χώρο που ζει.

A. Κατάσταση παιδιού κατά την έναρξη του προγράμματος:

Ο Α κατά την έναρξη του προγράμματος παρουσίαζε υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, προβλήματα μνήμης και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία. Λόγω της υπερκινητικότητας και της διάσπασης προσοχής που παρουσίαζε αδυνατούσε να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα που ξεκινούσε.

Ο ρυθμός της ανάγνωσης της ήταν βραδύς και δυσκολευόταν έντονα να αποδώσει πολυσύλλαβες λέξεις. Αν και γνωρίζει τα γράμματα της αλφαβήτας πολλές φορές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης παρατηρήθηκε κατ'επανάληψη αντικατάσταση και παράλειψη γραμμάτων.

Στη κατανόηση κειμένου ήταν σε θέση να κατανοήσει και να αποδώσει το νόημα του κειμένου και να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης μόνο όταν το κείμενο διάβαζε τρίτο πρόσωπο.

Η γραφή του ήταν ακατάστατη και τα γράμματα του δεν ήταν καλοσχηματισμένα

B. Ανάλυση Εκπαιδευτικού Προγράμματος:

ΘΕΜΑ: Ελληνικά, Ανάγνωση – Κατανόηση κειμένου

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1. Να βελτιώσει την αναγνωστική του ικανότητα.
2. Να κατανοεί το περιεχόμενο μικρών και απλών κειμένων.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

- 1α. Να τονίζει σωστά τις λέξεις.
- 1β. Να αποδίδει ορθά τα δίψηφα σύμφωνα.
- 1γ. Να αποδίδει ορθά τα δίψηφα φωνήεντα.
- 1δ. Να αποδίδει σωστά τα συμπλέγματα.
- 1ε. Να διαβάζει με ευχέρεια δισύλλαβες λέξεις.
- 1ζ. Να διαβάζει με ευχέρεια τρισύλλαβες λέξεις.
- 1η. Να διαβάζει με ευχέρεια πολυσύλλαβες λέξεις.
- 1θ. Να διαβάζει μικρά κείμενα (4-5 γραμμών) με τη σωστή ταχύτητα.
- 2α. Να εντοπίζει δίψηφα σύμφωνα μέσα σε λέξεις.
- 2β. Να διαβάζει λέξεις που περιέχουν τα δίψηφα σύμφωνα.
- 2γ. Να διαβάζει προτάσεις που περιέχουν δίψηφα σύμφωνα.

2δ. Να αποδίδει ορθά το συνδυασμό δύο συμφώνων με ένα φωνήεν.

2ε. Να κατανοεί το νόημα του κειμένου που διάβασε.

ΘΕΜΑ: Ελληνικά, Γραφή-Γραπτή Έκφραση

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1. Να βελτιώσει το τρόπο γραφής.

2. Να βελτιώσει τη γραπτή έκφραση.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1α. Να αποδίδει ορθά την ένδειξη του τόνου και της τελείας.

1β. Να γράφει λέξεις με τα δίψηφα σύμφωνα.

1γ. Να γράφει λέξεις με τα δίψηφα φωνήεντα.

1δ. Να γράφει λέξεις με συμπλέγματα.

1ε. Να γράφει λέξεις χωρίς να παραλείπει γράμματα.

1ζ. Να γράφει προτάσεις χωρίς να ενώνει τις λέξεις.

2α. Να γράφει μικρές ολοκληρωμένες προτάσεις (συντακτικά ορθές).

2β. Να γράφει προτάσεις με νόημα που να αποτελούν ένα μικρό κείμενο.

2γ. Να γράφει λέξεις και προτάσεις χωρίς να παραλείπει ή να συγχέει γράμματα.

2δ. Να περιγράφει εικόνες σε μια παράγραφο 4-6 γραμμών.

ΘΕΜΑ: Μαθηματικά

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1. Να λύνει απλά προβλήματα όλων των πράξεων.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1α. Να λύνει μαθηματικά προβλήματα όλων των πράξεων με αριθμούς μέχρι το 50.

1β. Να λύνει προβλήματα που περιέχουν τις έννοιες «μισά- διπλάσια», «περισσότερα- λιγότερα».

1γ. Να συλλέγει τα δεδομένα του προβλήματος.

1δ. Να επιλέγει την πράξη που θα χρησιμοποιήσει και να δικαιολογεί την επιλογή του.

ΘΕΜΑ: Κοινωνική προσαρμογή

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1. Να εφαρμόσει στην καθημερινότητα του τους κανόνες καλής συμπεριφοράς.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

1α. Να χρησιμοποιεί τις λέξεις «ευχαριστώ», «παρακαλώ», «συγνώμη» και να τις εκφράζει με το δικό του τρόπο

ΔΕΚΑΠΕΝΘΗΜΕΡΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

ΟΝΟΜΑ ΕΙΔΙΚΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ:
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΤΑΞΗ
Σ.Α	ΣΤ'

ΣΤΟΧΟΣ: : Ανάγνωση-κατανόηση κειμένου	
1.Να βελτιώσει την αναγνωστική της ικανότητα	
2.Να κατανοεί το περιεχόμενο μικρών και απλών κειμένων και να κάνει περίληψη	
ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΜΕΣΑ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
1- Να αποδίδει ορθά την ένδειξη του τόνου. -Να αποδίδει ορθά τα δίψηφα – συμπλέγματα γγ, γκ α) Να ονομάζει τα δίψηφα σύμφωνα. β) Να εντοπίζει δίψηφα σύμφωνα μέσα σε λέξεις. γ) Να διαβάζει λέξεις που περιέχουν τα δίψηφα σύμφωνα. δ) Να διαβάζει προτάσεις που περιέχουν δίψηφα σύμφωνα. ε) Να αποδίδει ορθά το συνδυασμό δύο συμφώνων με ένα φωνήεν - Να διαβάζει με ευχέρεια τρισύλλαβες λέξεις.	1 - Φυλλάδια με άτονες λέξεις για τονισμό. - Συλλαβική κατάτμηση της λέξης που το παιδί δυσκολεύεται να τονίσει σωστά. α) Χτύπημα του χεριού στη συλλαβή που πρέπει να τονιστεί - Καρτέλες με τα δίψηφα σύμφωνα. - Συνδυασμός των δίψηφων συμφώνων με λέξεις κλειδιά. - Συνδυασμός των δίψηφων συμφώνων με όλα τα φωνήεντα. - Να ενώνει κομμένα γράμματα που συνθέτουν τους φθόγγους. - Να χωματίζει τα δίψηφα που εντοπίζει

<p>2 -Να διαβάζει κείμενο 4-5 γραμμών του επιπέδου Α' τάξης.</p> <p>α) Να κατανοεί το νόημα του κειμένου που διάβασε.</p> <p>β) Να αποδίδει το περιεχόμενο του.</p>	<p>μέσα στις λέξεις.</p> <p>- Να σχηματίζει λέξεις με αυτά.</p> <p>- Άσκηση όπου καλείται το παιδί να εντοπίσει το λάθος στη λέξη και να το διορθώσει προφορικά</p> <p>- Φωνημική και συλλαβική κατάτμηση της κάθε λέξης.</p> <p>- Άσκηση: Άκουσε προσεκτικά και δείξε τη σωστή Εικόνα.</p> <p>α) Ένωσε τις συλλαβές για να σχηματιστεί η λέξη.</p> <p>β) Ένωσε τα συμπλέγματα με την εικόνα που περιέχει το σύμπλεγμα.</p> <p>2 – Μικρά και απλά κείμενα για ανάγνωση.</p> <p>α) Ερωτήσεις κατανόησης από τα κείμενα για ανάγνωση</p> <p>β) Ανάλυση του νοήματος κατά παράγραφο (συντακτική διόρθωση).</p>
---	---

<p>ΣΤΟΧΟΣ : Γραπτή- Γραπτή Έκφραση</p> <p>1.Να βελτιώσει τον μηχανισμό γραφής του.</p> <p>2. Να αναπτύξει τη γραπτή του έκφραση</p>	
<p>ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ</p>	<p>ΜΕΣΑ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</p>
<p>1- Να γράφει καλοσχηματισμένα γράμματα.</p> <p>- Να τονίζει σωστά τις λέξεις.</p> <p>- Να αποδίδει σωστά στη γραφή τα δίψηφα σύμφωνα γγ και γκ.</p> <p>- Να αποδίδει σωστά στη γραφή το συνδυασμό δύο συμφώνων, ενός φωνηέντου (γγα).</p> <p>- Να αποδίδει σωστά στη γραφή το συνδυασμό δύο φωνηέντων, ενός συμφώνου.</p> <p>- Να γράφει λέξεις και προτάσεις χωρίς να</p>	<p>-Τετράδιο πρώτης γραφής.</p> <p>- Να κρατά το μολύβι με το σωστό τρόπο.</p> <p>- Σχηματισμός των γραμμάτων με τελείες ή διακεκομμένες γραμμές ώστε το παιδί να σχηματίζει το γράμμα.</p> <p>- Κατά τη διάρκεια της γραφής ο μαθητής να τονίζει κάθε λέξη που γράφει και να βάζει σημεία στίξης σε κάθε πρόταση.</p> <p>- Ασκήσεις: συμπληρώνω τις λέξεις με γγ και γκ</p>

<p>παραλείπει ή να συγχέει γράμματα.</p> <p>2- Να περιγράφει εικόνες σε μια παράγραφο 4-6 γραμμών.</p>	<p>και τις διαβάζω.</p> <p>α) Ασκήσεις με λέξεις όπου απουσιάζει το ένα σύμφωνο από τα δύο και το παιδί καλείται να το συμπληρώσει.</p> <p>β) Ασκήσεις όπου το παιδί καλείται να εντοπίσει το λάθος στη λέξη και να το διορθώσει γραπτώς.</p> <p>γ) ο μαθητής να συνδυάσει τα δίψηφα σύμφωνα με όλα τα φωνήεντα.</p> <p>δ) γράφω και μαθαίνω λέξεις με δίψηφα σύμφωνα.</p> <p>- Ο μαθητής να αποδώσει προφορικά τη λέξη που έχει γράψει.</p> <p>α) να υπογραμμίσει το λάθος του.</p> <p>β) να κάνει συλλαβική κατάτμηση της λέξης.</p> <p>γ) να αποδώσει τη λέξη με το σωστό τρόπο πρώτα προφορικά και μετά γραπτώς.</p> <p>2- Εικόνες για περιγραφή</p>
--	--

<p>ΣΤΟΧΟΣ: Μαθηματικά</p>	
<p>1. Να λύνει απλά προβλήματα όλων των πράξεων.</p>	
<p>ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ</p>	<p>ΜΕΣΑ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Να λύνει μαθηματικά προβλήματα όλων των πράξεων με αριθμούς μέχρι το 50. - Να λύνει προβλήματα που περιέχουν τις έννοιες «μισά- διπλάσια», «περισσότερα- λιγότερα». - Να συλλέγει τα δεδομένα του προβλήματος. - Να επιλέγει την πράξη που θα χρησιμοποιήσει και να δικαιολογεί την επιλογή του. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ασκήσεις απλών προβλημάτων. - Διάφορα αντικείμενα που θα χρησιμοποιηθούν ως οπτικά βοηθήματα. - Λεκτική καθοδήγηση. - Σταδιακή μείωση ερεθίσματος. - Μέθοδος αυτοδιόρθωσης από το μαθητή

ΣΤΟΧΟΣ: : Κοινωνική προσαρμογή.	
1.Να εφαρμόσει στην καθημερινότητα του τους κανόνες καλής συμπεριφοράς.	
ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΜΕΣΑ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
- Να χρησιμοποιεί τις λέξεις «ευχαριστώ», «παρακαλώ», «συγνώμη» και να τις εκφράζει με το δικό του τρόπο	-Δημιουργία καταλόγου: πότε χρησιμοποιούμε αυτές τις λέξεις. - Παιχνίδι ρόλων για εφαρμογή στη πράξη των κανόνων του καταλόγου. - Υπενθύμιση από το δάσκαλο σε περίπτωση που το παιδί ξεχάσει να εφαρμόσει τον κανόνα. - Χρησιμοποίηση του βιβλίου: το μικρό βιβλίο των καλών τρόπων.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

A. Γνωσιοαντιληπτικός τομέας:

1. Προαναγνωστικές / Αναγνωστικές δεξιότητες (αποκωδικοποίηση, ευχέρεια, κατανόηση)

Ο Α κατά τη δεκαπενθήμερη διάρκεια της παρακολούθησης μου παρουσίαζε δυσκολίες στην ανάγνωση και χρειαζόταν βοήθεια σε επίπεδο διορθωτικής ανάγνωσης. Αν και ήταν σε θέση να γνωρίζει τα γράμματα της αλφαβήτας πολλές φορές μπέρδευε πολλά σύμφωνα μεταξύ τους. Αντικαθιστούσε και παρέλειπε γράμματα μέσα στις λέξεις και δυσκολευόταν να αποδώσει μερικούς συνδυασμούς συμφώνων. Επίσης παρατηρήθηκε δυσκολία στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων, ειδικά όταν αυτές περιείχαν δίψηφα σύμφωνα. Διάβαζε συλλαβιστά απλά κείμενα μικρά σε έκταση, διακόπτοντας την αναγνωστική ροή σε επίπεδο λέξης με αποτέλεσμα ο ρυθμός ανάγνωσης να είναι βραδύς. Δεν μπορούσε να τονίσει σωστά τις λέξεις και δεν ακολουθούσε τα σημεία στίξης.

Λόγω της φοβίας που παρουσίαζε για τη διαδικασία της ανάγνωσης, χρειαζόταν συνεχώς ενίσχυση και ενθάρρυνση για να διαβάσει.

Στην κατανόηση κειμένου όταν ήταν συγκεντρωμένος μπορούσε να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης. Στην προφορική περίληψη όμως, η

ιστορία που διηγούνταν δεν παρουσίαζε χρονική αλληλουχία και πολλές φορές ξεχνούσε να αναφέρει στοιχεία του κειμένου.

2. Μαθηματικά (έννοιες, αριθμητικές πράξεις, λύση προβλήματος)

Στα μαθηματικά ο Α ήταν σε θέση να γνωρίζει έννοιες όπως περισσότερα-λιγότερα, μεγαλύτερο- μικρότερο, τα σύμβολα < και >, ωστόσο δυσκολευόταν σε απλές έννοιες όπως μισά- διπλάσια. Γνώριζε, έγραφε και σύγκρινε τους αριθμούς μέχρι το 50 και μπορούσε να λύσει απλές πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης, κάθετες και οριζόντιες με δανεισμό δεκάδας και κρατούμενο.

Στην επίλυση απλών προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης χρειαζόταν βοήθεια στη κατανόηση του προβλήματος, λόγω του ότι δεν μπορούσε να κατανοήσει τι ζητούσε το πρόβλημα και ποία πράξη έπρεπε να χρησιμοποιήσει.

3. Προφορικός λόγος/ Επικοινωνία.

Στον προφορικό λόγο ο Α περιέγραφε με σαφήνεια γεγονότα και μπορούσε να εκθέσει τις ιδέες και τις απόψεις του, ωστόσο το λεξιλόγιο του ήταν φτωχό, η διατύπωση και η έκφραση του ήταν χαμηλού επιπέδου και ο λόγος του ήταν ανώριμος σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας του.

Αντικαθιστούσε ή παρέλειπε γράμματα μέσα στις λέξεις και πολλές φορές οι προτάσεις του να είναι ατελείωτες, με αποτέλεσμα ο προφορικός του λόγος να μην είναι συντακτικά ορθός.

4. Γραφή/ Γραπτή Έκφραση.

Ο Α παρουσίαζε ιδιαίτερες αδυναμίες στη γραφή και τη γραπτή έκφραση. Η γραφή του ήταν ακατάστατη, τα γράμματα του δεν ήταν καλοσχηματισμένα και δεν είχαν ένα μέγεθος με αποτέλεσμα να ήταν δυσανάγνωστα.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Έχοντας υπ' όψη την πολυπλοκότητα της δυσλεξίας, καταλήγουμε στη διαπίστωση πως τόσο η διάγνωσή της όσο και η αποκατάσταση δεν αποτελούν εύκολη υπόθεση, μέσα σε ένα ευρύτερο πλήθος ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία.

Παρ' όλο που η αντιμετώπιση της δυσλεξίας είναι αρκετά δύσκολη, υπάρχουν όμως τρόποι που μπορούν να βοηθηθούν αυτά τα άτομα . Μέσα από τη μελέτη έχει αναπτυχθεί πώς τους έχει δοθεί η ευκαιρία να παρακολουθήσουν ειδικές τάξεις στις οποίες οι προσπάθειες εστιάζονται στην εκμάθηση φωνητικών, ειδικού τρόπου εκπαίδευσης ή σε ιδιαίτερα μαθήματα με προσωπικό εκπαιδευτή. Σε αυτές τις τάξεις παρέχεται περισσότερος χρόνος για την ολοκλήρωση ενός τεστ (η λιγότερη πίεση βοηθά) ή δίνεται η άδεια στο μαθητή να μαγνητοφωνήσει το μάθημα, έτσι ώστε να μπορέσει να το επεξεργαστεί με την ησυχία του στο σπίτι. Υπάρχει πάντα η δυνατότητα ιδιαίτερων μαθημάτων, μέσω των οποίων τα παιδιά μαθαίνουν να αναπτύσσουν ιδιαίτερες ικανότητες για να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες που ανακύπτουν λόγω της δυσλεξίας.

Η συναισθηματική υποστήριξη των δυσλεκτικών έχει επίσης πολύ μεγάλη σημασία. Συνήθως, οι μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν με συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας για ορθογραφημένη γραφή, στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών, δημιουργούν γνωστικές ελλείψεις, που συνεπάγονται τις περισσότερες φορές αυξημένο άγχος, μειωμένη αυτοεκτίμηση, έλλειψη κινήτρων και προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις.

Συχνά, τα άτομα αυτά αναστατώνονται και νιώθουν ιδιαίτερα μειονεκτικά επειδή, όσο και να προσπαθούν, δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Συχνά νιώθουν άχρηστοι ή χαζοί, ενδέχεται να προσπαθήσουν να καλύψουν την ανεπάρκειά τους κάνοντας το γελωτοποιό της τάξης ή πολλές σκανταλιές. Ακόμη, μπορεί να επιδεικνύουν με αδιαφορία τις κακές σχολικές τους επιδόσεις ή να βάζουν συμμαθητές τους να τους κάνουν τα μαθήματα.

Η οικογένεια και οι φίλοι του δυσλεκτικού παιδιού οφείλουν να το βοηθήσουν

να καταλάβει ότι είναι ικανό, ότι δεν το θεωρούν τεμπέλη και ότι καταλαβαίνουν πως προσπαθεί όσο γίνεται περισσότερο. Θα πρέπει να αναγνωρίζουν και να επιβραβεύουν τις ικανότητές του σε οποιονδήποτε τομέα, όπως τα αθλήματα, ο χορός, το θέατρο, και να προσπαθούν με κάθε τρόπο να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή του.

Από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι η αναγνωστική δυσκολία των παιδιών με δυσλεξία μπορεί να βελτιωθεί άμεσα με την μέθοδο πολυαισθητηριακής προσέγγισης, η οποία εστιάζει στην ευρύτερη αποκατάσταση της μαθησιακής ικανότητας του παιδιού. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την έννοια και τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών, την έγκαιρη εντόπιση και αναγνώρισή τους και την εκπαιδευτική αξιολόγηση, θα βοηθήσει τους παιδαγωγούς στην κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης.

Το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο προτείνω μετά τη διεξαγωγή της έρευνας μου, περιλαμβάνει ένα μείγμα παραμέτρων των ήδη υπαρχόντων διδακτικών μεθόδων, εστιάζοντας στη μέθοδο της πολυαισθητηριακής προσέγγισης. Αποτελείται από γράμματα από γυαλόχαρτο (μικρά), κολλημένα σε λευκά χαρτόνια. Αυτά τα γράμματα θα δίνονται στα παιδιά, ώστε να μπορούν να τα αγγίξουν και να τα «αισθανθούν», χρησιμοποιώντας συνήθως δύο δάχτυλα (το δείκτη και το μέσο), ενώ θα κρατούν τα μάτια τους κλειστά. Παράλληλα θα προσπαθήσουν να ακολουθήσουν το σχήμα των γραμμάτων, κινώντας τα δάχτυλά τους στο σχήμα του γράμματος. Η όλη διαδικασία μπορεί να παρουσιαστεί στα παιδιά ως ένα παιχνίδι που μπορούν να το παίξουν ατομικά. Μ' αυτόν τον τρόπο, το σχήμα και η κίνηση απομνημονεύονται, διευκολύνοντας πολύ τη διαδικασία της γραφής.

Επίσης ένα άλλο είδος άσκησης πολυαισθητηριακής προσέγγισης είναι χρησιμοποιώντας τρία καλάθια, από τα οποία το πρώτο περιέχει μικρά αντικείμενα από πλαστικό ή ξύλο, το δεύτερο κάρτες με τις εικόνες αυτών των αντικειμένων και τη λέξη του αντικειμένου γραμμένη στο κάτω μέρος της κάρτας, και το τρίτο περιέχει μόνο τις λέξεις των αντικειμένων γραμμένες σε κάρτες. Ο τρόπος με τον οποίο δουλεύονται αυτά τα υλικά είναι ο ακόλουθος: Παίρνουμε ένα αντικείμενο από το πρώτο καλάθι και μια κάρτα με την εικόνα αυτού του αντικειμένου από το δεύτερο. Τοποθετούμε το αντικείμενο πάνω στην εικόνα, και καθώς το παιδί εξοικειώνεται με τη δραστηριότητα, διαλέγουμε την αντίστοιχη κάρτα με τη γραμμένη λέξη. Αυτό που κατορθώνει

το παιδί είναι να φέρει μαζί τρία διαφορετικά αντικείμενα με βάση τις ομοιότητες που παρατηρεί. Αλλά, καθώς ο εγκέφαλός του κάνει τους συσχετισμούς μεταξύ των τριών αυτών αντικειμένων, την ίδια στιγμή ενεργοποιεί μια διαδικασία κατανόησης των σχέσεων του συγκεκριμένου (το αντικείμενο καθ'εαυτό) με τη συμβολική του απεικόνιση (την εικόνα) και με την αφηρημένη του μορφή (τη γραμμένη λέξη).

Οι λέξεις που δίδονται στα παιδιά ανήκουν σε τρεις κατηγορίες διαφορετικής δυσκολίας. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει λέξεις δύο συλλαβών (τέσσερα γράμματα) με συνδυασμό συμφώνων και φωνηέντων. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τους παρακάτω συνδυασμούς: δύο σύμφωνα και ένα φωνήεν, δύο όμοια σύμφωνα και ένα φωνήεν, και τρία σύμφωνα με ένα φωνήεν. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει λέξεις με τρία σύμφωνα και ένα διπλό φωνήεν και δύσκολες, πολυσύλλαβες λέξεις

Ακολούθως θα πρέπει να αναπτυχθούν οι δεξιότητες ανάγνωσης και φωνολογικά σωστής γραφής. Θα πρέπει να εφαρμοστούν διευκολυντικές μέθοδοι διδασκαλίας ανάγνωσης και εξατομικευμένο πρόγραμμα με φωνολογικές ασκήσεις για την καλλιέργεια της φωνολογικής συνειδητότητας και ακολούθως να διδάσκεται η ορθογραφία.

Για την διδασκαλία της ορθογραφίας προτείνεται:

- α) Εφαρμογή της Εικονογραφικής Μεθόδου
- β) Καλλιέργεια της γλωσσολογικής ικανότητας με γλωσσολογική μέθοδο.

Με συγκεκριμένες στρατηγικές ταυτόχρονης, παράλληλης εφαρμογής των δύο παραπάνω μεθόδων επιδιώκεται η καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή και στα άλλα επίπεδα του λόγου:

- το Μορφολογικό, με την διευκόλυνση απομνημόνευσης της ορθογραφίας των λέξεων μέσω των εικονογραφημάτων
- το Σημασιολογικό, με την επεξεργασία της σημασίας των λέξεων και της ετυμολογικής καταγωγής τους
- το Πραγματολογικό, με την επεξεργασία της κυριολεκτικής ή μεταφορικής σημασίας των λέξεων και της χρήσης τους στο λόγο.

Η Εικονογραφική Μέθοδος με το τρόπο αυτό μετατρέπει τη μορφολογία της ελληνικής γλώσσας, σε εικονογραφική αναπαράσταση του σημασιολογικού της περιεχομένου. Τα γράμματα που αναπαριστούν ίδιους ήχους (π.χ. «ι», «η», «υ», «ει», «οι», ή τα «μμ», «λλ» αντί για «μ», «λ» κ.λπ) μετατρέπονται σε

εικονογραφήματα με περιεχόμενο τη σημασία της λέξης και βασική γραμμή σχεδίασης αυτό το ίδιο το σχήμα του γράμματος.

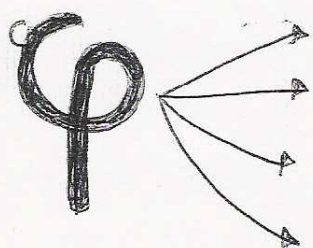
Ταυτόχρονα εφαρμόζεται γλωσσολογική μέθοδος για την ορθογραφία των παραγωγικών μορφημάτων, την κατανόηση σημασιολογικών, πραγματολογικών, ορθογραφικών και ετυμολογικών σχέσεων, και τη συνειδητοποίηση της παρουσίας κοινών μορφημάτων στις λέξεις (π.χ. «κύμα», «εγ-κυμ-οσ-ύν-η», «δια-κύμ-ανσ-η» κ.λπ.). Ειδικότερα, για την ορθογραφία παραγωγικών μορφημάτων αναπτύχθηκε σύστημα μνημονικών τεχνικών (βλ. «Δυσλεξία: Φύση του προβλήματος και Αντιμετώπιση», Δ. Μαυρομάτη, Αθήνα 2004).

Ξ Ψ

ΞΞΞΞΞΨΨΨΨΞΞΞΞΞΨΨΨΨΞΞΞΞΞΨ
ΨΨΨΞΞΞΞΨΨΨΨΞΞΞΞΨΨΨΞΞΞ
ΞΨΨΨΨΨΞΞΨΨΞΞΨΨΞΞΞΞΞΨ
ΨΨΨΨΨΞΞΞΞΞΨΨΨΨΞΞΞΞΞΞ
ΞΞΞΞΨΨΨΨΨΨΨΞΞΞΞΞΞΞΞΞΞ
ΞΨΨΨΨΨΨΨΞΞΞΞΞΞΞΨΨΨΨ
ΨΨΨΞΞΞΞΞΞΞΞΞΨΨΨΨΨΞΞ
ΞΞΞΞΞΨΨΨΨΨΨΞΞΞΞΞΞΞΨΨΨΨ

ραχωση:

Σήμερα ήρθε στη γειτονιά μας το ασθενοφόρο.
Η γειτόνισσα μας έπεσε από τη σκάλα και
λιποθύμησε.
Οι νοσοκόμοι την έβαλαν στο ασθενοφόρο και
πήραν στο νοσοκομείο.



φ, θ, δ, θ

(1) — ροντίω

(2) — αρετό

(3) — υνατός

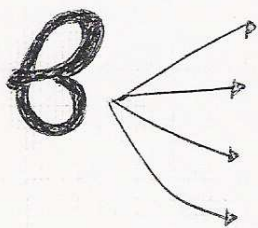
(4) — όρυθος

(5) — άκρυ

(6) — ράδυ

(7) — ερίω

(8) — οβάμαι



ΕΚΘΕΣΗ ΣΚΕΨΕΤΟΣ

1) Πως τη λένε;
Πόσων ετών είναι;
Την αγαπάς και πόσο;

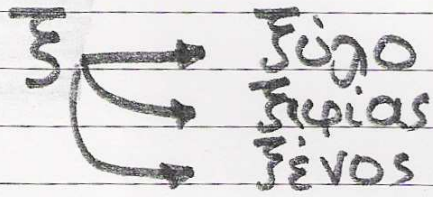
2) Πως μοιάζει ;;;

Η μητέρα μου

3) Πως είναι ο
Χαρακτήρας της ;;

4) Τι πράγματα
κάνουμε μαζί ;;

5) Γιατί την αγαπάς;
Μια εικόνα για τη
παπια μου



(3)

ζ , ξ , φ , θ

(1) ζ ηγεύω ✓

(4) ξ έρω ✓

(2) ξ ίδι ✓

(5) φ υγρακή ✓

(3) θ έρω ✓

(6) ζ αίρι ✓

Ξ → Ξύλο
→ Ξύπιας
→ Ξένος

Ξ, Ξ, φ, Θ

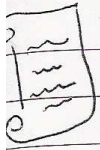
(1) Ξ ηγεύω ✓ (4) Ξ έρω ✓

(2) Ξ ίδι ✓ (5) φ υγακή ✓

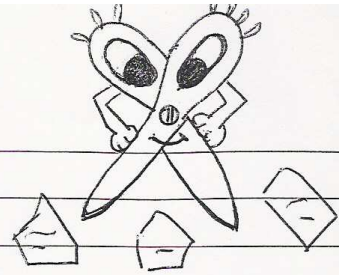
(3) Θ έρω ✓ (6) Ξ άρι ✓

Λ (2:30)

φίλη
Θεοφάνης



Αναγνώση

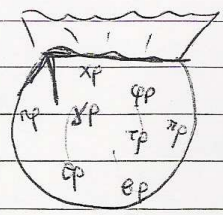


Οι ακτίνες του ήλιου τρυπώνουν από το ανοιχμένο παράθυρο και χαϊδεύουν τα δαντελωτά βεντόνια. Τότε το υπνοδωμάτιο χερνίζει με ένα έντονο χρυσαφί χρώμα. Ξαφνικά ανοίγει η πόρτα και μπαίνει στο δωμάτιο η μητέρα με ένα δίσκο φορτωμένο με ελιόφρεσκα, μινωδάτα κρουασάν και ζεστό κακάο.

Συμπλήρωση λέξεων

Συμπλήρωσε με : τρ, βρ, γρ, δρ, θρ, κρ, πρ, φρ, χρ

- έχω μίτα έας
- αμμα
- ανιο ύση άουζα ένο
- εμμύδι ιγυρο δά υ
- άσινο ώμα
- άρω οντιγώ
- Πέ α ίσκω
- άκος ίχα
- ησκευτικά πεζο όμιο
- οχή

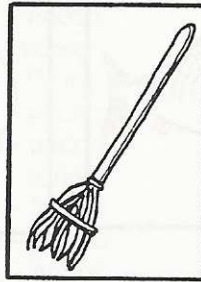
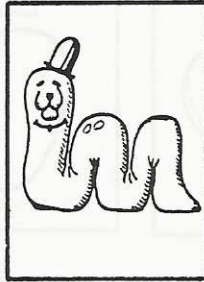


Παράδειγμα από το Πρόγραμμα Αποκατάστασης

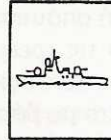
Συγκερασμός γλωσσικών φθόγγων με εικόνες

Άκουσε προσεχτικά και δείξε τη σωστή εικόνα

(Λέξεις: σκουλήκι, σκούπα)

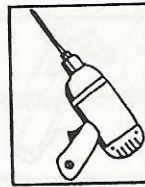
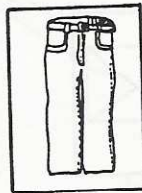
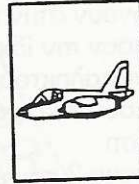
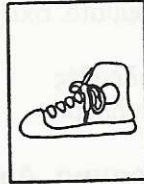


(Λέξεις: κανάτα, καράβι, κλειδί, καρφί, κάλτσα)

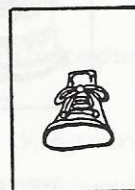


Παράδειγμα από το Πρόγραμμα Αποκατάστασης

Να βρεις τρεις (3) λέξεις που έχουν τη συλλαβή «ΠΑ»

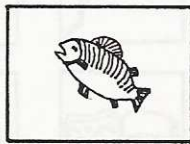
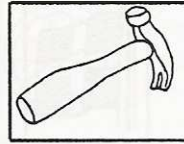
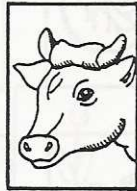
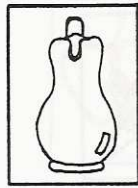


Ποιές από τις παρακάτω λέξεις έχουν τέσσερις (4) συλλαβές;

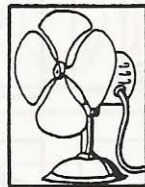


Παράδειγμα από το Πρόγραμμα Αποκατάστασης

Ένωσε τις λέξεις που τελειώνουν στην ίδια συλλαβή



Να βρεις ποιες από τις παρακάτω λέξεις έχουν ένα «ΤΣ» και ένα «Α» (και τα δύο κάθε φορά στην ίδια λέξη)



Παράδειγμα από το Πρόγραμμα Αποκατάστασης

Γράψε, βλέποντας την εικόνα, λέξεις που περιέχουν τα παρακάτω γράμματα

κ_ρ_ _ _ς

δ_ _ τ_ _ _

κ_ _ _ _ σ_ _

μ_ λ_ _ _ _

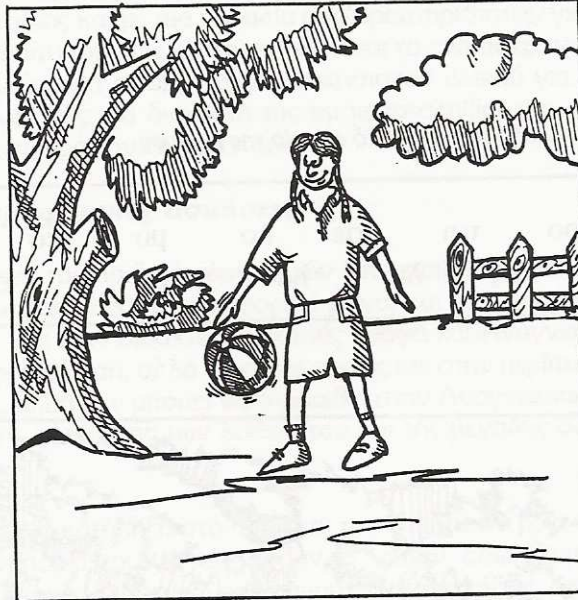
μ_ ά_ _ _

σ_ νν_ _ _

π_ _ ο_ _ _ _

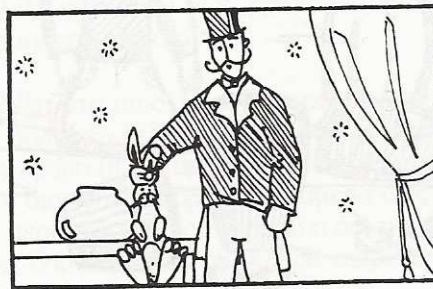
χ_ μ_ _

φ_ _ _ τ_ _ _



Ένωσε την κάθε συλλαβή με το σωστό σημείο της εικόνας

τα κα λα σα πα



Να βρεις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν με τις παρακάτω

φεγγάρι _____ στρώμα _____

παιδάκι _____ ποδίτσα _____

κλπ.

α) Ποιά λέξη ομοιοκαταληκτεί με την πρώτη;

βροχούλα ματάκι, στολίδι, καρδούλα, παιχνίδι

μπάλα: γράμμα, κορίτσι, στρατός, στάλα

παιδάκι: ζωηρό, φαγάκι, μητέρα, τηλέφωνο

ποτίζω: παγωτό, παίζω, παγώνω, σκαλίζω

κλπ.

β) Ποιά λέξη ομοιοκαταληκτεί με την πρώτη;

μπάλα: λάμπα, γάμπα, στάλα, μήλα

βράδυ: βροχή, κάδι, πάλι, πηγάδι

χιόνι: κωνί, χιονίζω, παγώνι, πόνι

ποδιά: παιδιά, πόδι, ροδιά, ποδιά

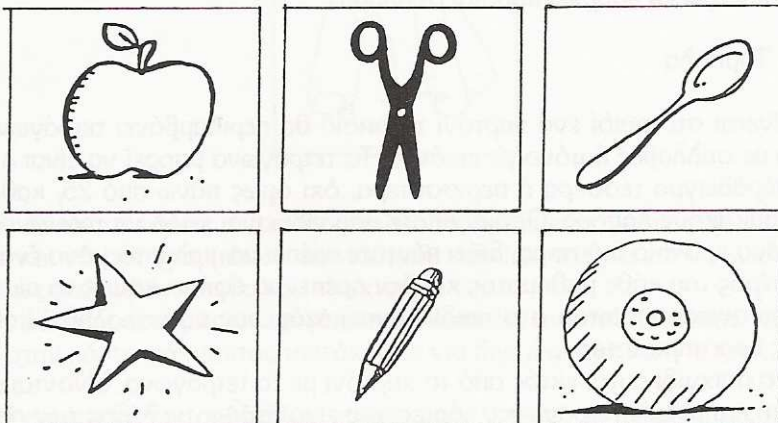
κλπ.

Τόμπολα (με τελικές συλλαβές)

Το χαρτόνι

λι	βι	ρι
δα	λο	δι

Οι κάρτες



Τετρασύλλαβες λέξεις με «το»

(και απλές συλλαβές -ΣΦ-)

κατσαβίδι	καισούφικο	πεισετάκι	τσαλαπατώ
κατσαρίδα	κοτσιδάκι	πιπισιλίζω	τσιγαρίζω
κατσαρώνω	κοτσανάκι	τσακίρικο	τσιγαράκι
κατσικάκι	πατερίτσα	τσαλακώνω	κλπ.

Δισύλλαβες λέξεις με «γγ» και «γκ»

(και μια απλή συλλαβή -ΣΦ-)

«γγ»	«γκ»
-	γκάζι
	γκάφα

Τρισύλλαβες λέξεις με «γγ» και «γκ»

(και απλές συλλαβές =ΣΦ)

«γγ»	«γκ»
λαρύγγι	γκαμήλα
μηλίγγι	γκαρίζω
σύριγγα	δαγκώνω
φάλαγγα	δάγκωμα
φαλάγγι	δαγκωτό
φαράγγι	μαγκάλι
φεγγάρι	μαγκάνι
κλπ.	μαγκώνω
	μέγκενη
	συγκαλώ
	συγκοπή
	κλπ.

Τετρασύλλαβες λέξεις με «γγ» και «γκ»

(και απλές συλλαβές -ΣΦ-)

«γγ»	«γκ»
βεγγαλικό	συγκίνηση
παραγγέλω	συγκομιδή
συγγενικό	κλπ.
Μεσολόγγι	
κλπ.	

VUXTOA

yuàna

τ ο ρ ί

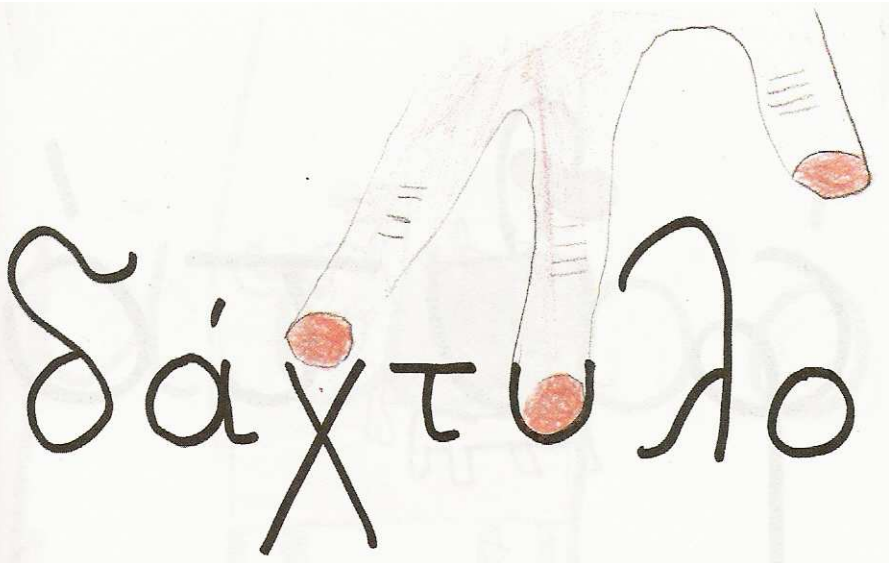
Επι λέξη - ονόμα, το πρώτο με συρραχίδια και ένα κομμάτι από
με τις χερσές του

π τ μ ν ό

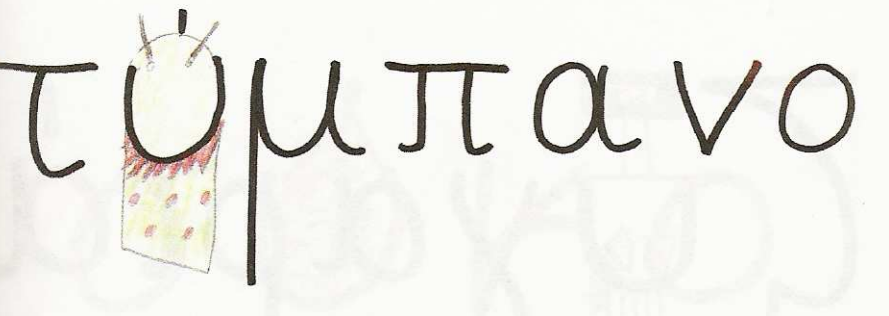


Το γράμμα Ψ, συνήθετα, μετατρέπεται σε μια ψάλα ποταμού.
Το μικρό ποταμάκι αυτό περνάει πάνω από το γράμμα Ι. Η ψάλα είναι κλειστή,
όπως οι δύο άκρα.





Εκεί, στη Λέξη «δάχτυλο», μετακίνησε τη φωνή σε ένα τμήμα.



φούτο



To κείμενο έχει δημιουργηθεί χρησιμοποιώντας την εφαρμογή

φουαριά



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aaron, P.G (1989). *Dyslexia and Hyperlexia*. U.S.A:University of Indiana.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *ΔΥΣΛΕΞΙΑ- Θεωρία και έρευνα, Όψεις Πρακτικής*. Τόμος ά. Αθήνα: Ατραπός.
- Αυλίδου- Δοΐκου, Μ. (2002). *ΔΥΣΛΕΞΙΑ- Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Αναγνωστόπουλος, Κ.Δ. (2000). *Η Αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών*. Αρχαία Ελληνική Ιατρική, vol. 17, no.5, 506-517).
- Chinn, S.J., Ashcroft, J.R. (1993). *Mathematics for Dyslexics*. London: Whurr.
- Chinn, S. & Ashcroft, R. (1993). *Mathematics for Dyslexics. A Teaching Handbook*. London :Whurr.
- Dobbins D.A (1986), “An empirical classification of children with learning difficulties”, *British Journal of education Psychology*, 70-79.
- Frith, U. (1997). *Brain, Mind and Behaviour in Dyslexia*. In Hulme, C., Snowling, M. *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. Whurr Publishers Ltd. 1-19.
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*, In K.E Patterson, J.C Marshall & M. Coltheart (Eds), *Surface dyslexia*. London , Erlbaum. 301-330
- Fawcett, A.J & Nicholson, R.I (1992). “Automatisation deficits in balance for dyslexic children”.*Perceptual and Motor skills*. University of Sheffield. 75, 507-529

Geschwind, N & Galaburda, A. (1985). Cerebral lateralization. Biological mechanisms, associations, and pathology: I. A Hypothesis and a program of research. Archives of Neurology. 428-459

Geschwind, N & Levitsky, W. (1968). Human brain: Left – right asymmetries in temporale speech region. Science 161.

Grosser, G. S & Spafford, C.S (1992). Reply to Stuart and Loregrove's question," Visual Processing deficits in dyslexia: Perceptual and motor skills. 75,115-120. Australian National University.

Hari, R., Renvall, H. (2001). Impaired Processing of Rapid Stimulus Sequences in Dyslexia. Trends in Cognitive Sciences, vol.5, No.12. 525-532.

Hornsby. B and Shear. F (1993, 4th edition) Alpha to Omega – The A-Z of Teaching Reading, Writing and Spelling –UK.

Joffe, L.S (1983). School mathematics and dyslexia – a matter of verbal labeling, generalization, horses and carts. Cambridge Journal of Education 13 (3) 22-27

Johnson, M.L. (1999). A classroom note on diagnosing mathematical errors and recognizing basic learning disabilities. Mathematics and Computer Education, vol 33, no 2, 151-153

Κουράκης, Ι.Ε. (1997). Ανίχνευση στον κόσμο των Μαθησιακών Διαταραχών. Αθήνα: Έλλην.

Μαυρομάτη, Δ, (1995). Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Αθήνα 33-54,

Μάρκου, Σ.Π. (1998). Δυσλεξία (4η Εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Malmer, G. (2000). Mathematics and Dyslexia- An Overlooked Connection.

Dyslexia, 6, 223-230

Myers, P.I., Hammil, D.D. (1969). *Methods for Learning Disorders*.
John Wisley & Sons.

Miles, T.R., Miles, E. (1999). *Dyslexia: a hundred years on* (2nd Ed.). Open
University Press

Miles, T.R. (1992). Some theoretical consideration. In T.R Miles & E. Miles
(Eds.), *Dyslexia and Mathematics*, 1-22., 58-69 London: Routledge

Naidoo, S. (1970). The assessment of dyslexic children. In A.W. Franklin & S.
Naidoo, (Eds) *Assessment and teaching of Dyslexic Children*, London: ICAA.
29-30

Πόρποδας, Κ.Δ. (1997). *Δυσλεξία: Η ειδική Διαταραχή του Γραπτού Λόγου*.
Αθήνα: Έκδ. του συγγραφέα.

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα, (1995) "Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες
και δυνατότητες", Αθήνα. 218)

Pumfrey, P.D., Reason, Rea. (1998). *Specific Learning Difficulties (Dyslexia)-
Challenges and Responses* (2nd Ed.). Routledge/ Falmer.

Pennington, B.F. (1999). Toward an integrated understanding of dyslexia:
Genetic, neurological, and cognitive mechanisms. *Development and
Psychopathology*, 11. 629-654. Cambridge University Press

Pavlidis GTh. (1981) 'Do eye movements hold the key to dyslexia?'
Neuropsychologia, 19, 57-64

Peer, L., Reid, G. (2003). *Introduction to Dyslexia*. David Fulton Publishers
L.T.D.

Pollack, J., Waller, E. (1994). Day-To-Day Dyslexia in the Classroom. London: Routledge.

Plomin, R. (1990). The role of inheritance in behavior. Science 183-188

Rutter, M. & Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. Journal of Child Psychology and Psychiatry.16, 181-197

Rutter, M. (1978). Prevalence and Types of Dyslexia. In Benton, A.L., Pearl, D. Dyslexia: An Appraisal of Current Knowledge. New York: Oxford University Press

Στασινός, Δ. (1999). Δυσλεξία και Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2003). Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Αθήνα: Gutenberg.

Scarboround, S. Hollis. (1991). Very early Symptoms of dyslexic pre-schoolers, Brooklyn College, City University of New York.

Shaywitz, B.A., Shaywitz, S.E., Pugh, Skudlarski, P., Constable, R.T., Marchione, K.E., Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Gore,J.C. (2002). Disruption of Posterior Brain Systems for Reading in Children with developmental Dyslexia. Society of Biological Psychiatry, 52.101-110.

Shaywitz ES, Shaywitz BA. (2003) 'Dyslexia Specific Reading Disability'. Paediatrics in Review, Vol. 24, N. 5, 147-153

Snowling, M., Thomson, M. (1991). Dyslexia. Integrating Theory and Practice. London: Whurr Publishers.

Velluntino, FR. (1987). Dyslexia. Scientific American. 256, 20-27