

**ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ
ΣΧΟΛΗ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**« ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ & ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΚΑΙ Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΠΟΥ ΕΜΦΑΝΙΖΟΥΝ ΤΙΣ ΠΡΩΤΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ »**



ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ:

ΑΛΕΞΙΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ Α.Μ. 2009038

ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΜΑΚΡΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΚΑΛΑΜΑΤΑ

2014

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αναφέρεται στον τρόπο εκμάθησης και κατάκτησης της γραφής για παιδιά του νηπιαγωγείου και την αρχή της Α΄ δημοτικού για την αντιμετώπιση των πρώτων μαθησιακών δυσκολιών. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση στην ελληνική βιβλιογραφία, όπου παρουσιάζονται πληροφορίες για τα στάδια τυπκής ανάπτυξης και τα στάδια ανάπτυξης αδρής και λεπτής κινητικότητας, τις μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα για τις δυσκολίες στις γραφο-κινητικές δεξιότητες, την δυσγραφία.

Ακολουθεί το πρακτικό μέρος, όπου περιλαμβάνονται διάφορες δραστηριότητες και τα στάδια για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της γραφής μέσα από διάφορες ασκήσεις και μέσω του παιχνιδιού χρησιμοποιώντας και οπτικό υλικό (εικόνες) που βοηθούν περισσότερο τα μικρά παιδιά στην κατανόηση της άσκησης και δείχνουν την διαδικασία της κάθε δραστηριότητας με ευχάριστο τρόπο.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΣΤΑΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	8
1.1. Τυπικά στάδια ανάπτυξης από 0 έως 7 ετών	8
1.2. Στάδια ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων αδρής και λεπτής κίνησης από 0 έως 7 ετών	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	16
2.1. Ορισμός Μαθησιακών δυσκολιών	16
2.2. Είδη Μαθησιακών δυσκολιών	17
2.2.1. Διαταραχές στο λόγο	17
2.2.2. Διαταραχές σχολικών δεξιοτήτων	20
2.2.3. Αναπτυξιακή διαταραχή της Γραπτής έκφρασης	28
2.2.4. Αναπτυξιακή διαταραχή στην αριθμητική	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΩΤΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ	32
3.1. Η γραφή στην προσχολική ηλικία	32
3.2. Μοντέλα μάθησης της εξέλιξης της γραφής	34
3.3. Σχολική ετοιμότητα, αξιολόγηση και σχεδιασμός προγράμματος για την κατάκτηση της γραφής	36
3.4. Ο ρόλος της οικογένειας και των εκπαιδευτικών σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	39
3.5. Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου	41
3.6. Λειτουργίες και δεξιότητες για την κατάκτηση της γραφής	43
3.7. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης- Δυσγραφία	44
3.8. Τεχνικές που βοηθούν στην αντιμετώπιση της δυσγραφίας	45
3.9. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή και του εργοθεραπευτή στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της γραφής	46
2. ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ Ή ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ	48
4.1. Ορισμός φωνολογικής ενημερότητας ή φωνολογικής επίγνωσης	48

4.2. Επίγνωση ρίμας/ ομοιοκαταληξίας- αναγνώριση και εντοπισμός (οπτικό-ακουστικό υλικό)	49
4.3. Προτασιακή/ λεξική επίγνωση (οπτικό- ακουστικό υλικό)	53
4.4. Συλλαβική επίγνωση (οπτικό- ακουστικό υλικό)	57
4.5. Παραγωγή ρίμας/ ομοιοκαταληξίας (οπτικό- ακουστικό υλικό)	69
4.6. Φωνημική επίγνωση (οπτικό- ακουστικό υλικό)	70

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΓΡΑΦΟ- ΦΩΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

5.1. Ανάπτυξη γραφο- φωνολογικής επίγνωσης	81
5.2. Οπτική αντίληψη γραμμάτων σε οπτικά όμοιο περιβάλλον	84

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΠΡΟ- ΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ (ΜΕΘΟΔΟΙ)

6.1. Υλικό για το προ- γραφηματικό στάδιο	89
6.2. Φορά γραμμάτων (κεφαλαία- πεζά)	93
6.3. Εκμάθηση γραμμάτων με εικονογραφημένη μέθοδο	96
6.4. Εκμάθηση γραμμάτων με πολύ- αισθητηριακή μέθοδο	98
6.5. Βοηθητικές ασκήσεις για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών κατά την πρώτη τάξη του Δημοτικού	105

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συγγραφή της πτυχιακής αυτής εργασίας με θέμα «Ασκήσεις καλλιέργειας και ανάπτυξης γραφής σε παιδιά του νηπιαγωγείου και Α΄ Δημοτικού που εμφανίζουν τις πρώτες δυσκολίες μάθησης» εκπονήθηκε στα πλαίσια των υποχρεώσεών μας για την ολοκλήρωση των σπουδών μας στο τμήμα Λογοθεραπείας του Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος στην Καλαμάτα.

Η επιλογή του παρόντος θέματος προήλθε από το γεγονός ότι η Αναπτυξιακή διαταραχή της γραπτής έκφρασης και συγκεκριμένα η δυσγραφία είναι ένα συχνό φαινόμενο που απασχολεί τους μαθητές σήμερα και συνήθως συνυπάρχει μαζί με άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Τα περισσότερα παιδιά πλέον εμφανίζουν δυσκολίες στη γραφή και ιδιαίτερα στη σύγχυση των γραμμάτων που μοιάζουν μεταξύ τους (ακουστικά και οπτικά) καθώς και άλλες που αναλύονται μέσα στην εργασία, με αποτέλεσμα το γραπτό τους να είναι δυσανάγνωστο.

Επιπλέον, δεν έχει πραγματοποιηθεί ξανά παρόμοια εργασία από άλλους φοιτητές του τμήματος Λογοθεραπείας Καλαμάτας και οι ασκήσεις γίνονται πολύ ευχάριστες όταν πραγματοποιούνται μέσα από διάφορες μεθόδους συμπεριλαμβάνοντας και διαδραστικά παιχνίδια μαζί με οπτικό υλικό. Για όλους τους παραπάνω λόγους το θέμα της εργασίας αποτελεί ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα καθώς η πράξη είναι εκείνη που θα βοηθήσει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τους φόβους τους και τις δυσκολίες τους πάνω στο μαθησιακό πλαίσιο.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αναπτύσσονται όλο και περισσότερο και μπορεί να επηρεάσουν με δυσάρεστο τρόπο τη συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών. Η επιτυχής αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών προϋποθέτει γνώση ειδικών χειρισμών με δομημένα διδακτικά προγράμματα και πλούσιο υλικό που μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολείο, στο σπίτι ή σε κάποιο ειδικό κέντρο θεραπείας.

Σε αυτή τη πτυχιακή εργασία βασικός στόχος μας είναι η ανάπτυξη και καλλιέργεια γραφής να πραγματοποιείται μέσα από ένα πολύ-αισθητηριακό τρόπο διδασκαλίας έτσι ώστε να γίνει και πιο κατανοητή στα παιδιά και να μπορέσουν να μάθουν να γράφουν με ευχάριστο τρόπο χωρίς να παρουσιάσουν αργότερα κάποια δυσκολία στο σχολείο.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρατίθεται η θεωρητική ανασκόπηση σε ότι αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα την γραφή και στο δεύτερο μέρος ακολουθούν οι πρακτικές ασκήσεις για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της γραφής

αλλά και για τις πιθανές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει το παιδί και με ποιες τεχνικές να τις αντιμετωπίσει με την βοήθεια των μεγάλων.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται τα στάδια τυπικής ανάπτυξης από την ηλικία των 0 έως 7 ετών και τα στάδια ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων αδρής και λεπτής κινητικότητας από την ηλικία των 0 έως και 7 ετών.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες αναφέροντας τον ορισμό τους και τα είδη με τα χαρακτηριστικά τους. Ξεκινάμε με τις διαταραχές στο λόγο (δυσλαλία, δυσαρθρία, επιλεκτική αλαλία, αναγραμματισμός ή δυσγραμματισμός και καθυστέρηση λόγου). Στη συνέχεια αναφερόμαστε στις διαταραχές σχολικών δεξιοτήτων (αναπτυξιακή διαταραχή της ανάγνωσης ή δυσαναγνωσία, δυσλεξία, αναπτυξιακή διαταραχή της γραπτής έκφρασης (δυσορθογραφία, αγραφία, δυσγραφία και κακογραφία), αναπτυξιακή διαταραχή στην αριθμητική ή δυσαριθμσία).

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάπτυξη της γραφής και οι πρώτες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά δηλαδή η ανάπτυξη της γραφής στην προσχολική ηλικία, τα μοντέλα μάθησης της εξέλιξης της γραφής έτσι όπως παρουσιάζονται από κάποιους ειδικούς, η σχολική ετοιμότητα και η αξιολόγηση και ο σχεδιασμός κατάλληλου προγράμματος για την κατάκτηση της γραφής. Ακολουθεί ο ρόλος της οικογένειας και των εκπαιδευτικών σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου και οι απαραίτητες λειτουργίες και δεξιότητες για την κατάκτηση της γραφής. Επίσης, αναλύουμε την διαταραχή της γραπτής έκφρασης- δυσγραφία και προσθέτουμε τις τεχνικές που βοηθούν στην αντιμετώπισή της καθώς και ποιος είναι ο ρόλος του λογοθεραπευτή και του εργοθεραπευτή στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια της γραφής.

Ακολουθεί το πρακτικό μέρος με τις ασκήσεις και ξεκινάμε με το τέταρτο κεφάλαιο που παρουσιάζεται κάποιο δείγμα ασκήσεων της φωνολογικής ενημερότητας. Παρατίθεται ο ορισμός της φωνολογικής επίγνωσης και ακολουθούν ασκήσεις επίγνωσης ρίμας/ ομοιοκαταληξίας- αναγνώριση και εντοπισμός, προτασιακής/ λεξικής επίγνωσης, συλλαβικής επίγνωσης, παραγωγής ρίμας/ ομοιοκαταληξίας και φωνημικής επίγνωσης (όλες με οπτικό- ακουστικό υλικό).

Το πέμπτο κεφάλαιο περιέχει ασκήσεις για την ενίσχυση της γραφο-φωνολογικής επίγνωσης και για την οπτική αντίληψη των γραμμάτων σε οπτικά όμοιο περιβάλλον.

Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται προ- γραφικές ασκήσεις, η σωστή φορά των γραμμάτων (κεφαλαία και πεζά), η εκμάθηση των γραμμάτων με εικογραφημένη μέθοδο, η εκμάθηση των γραμμάτων με πολύ- αισθητηριακή μέθοδο και κάποιες βοηθητικές ασκήσεις για την αντιμετώπιση δυο συχνών μαθησιακών δυσκολιών κατά την πρώτη τάξη του δημοτικού, την εκμάθηση κενών ανάμεσα στις λέξεις μιας πρότασης και τα βήματα για τον σωστό τονισμό.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΣΤΑΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

1.1. Τυπικά στάδια ανάπτυξης από 0 έως 7 ετών

Η κατανόηση του λόγου και η ανάπτυξη της ομιλίας διαφέρει σε κάθε παιδί καθώς κάποια μπορεί να αργήσουν να μιλήσουν χωρίς αυτό να σημαίνει πως παρουσιάζουν ή θα παρουσιάσουν αργότερα δυσκολίες στον λόγο και την ομιλία τους. Παρακάτω παρουσιάζονται τα γενικά στάδια ανάπτυξης της ομιλίας του παιδιού. (Καμπανάρου 2007, σελ. 159-164)

0-6 μηνών

- Κοιτάζει και χαμογελάει προς εμάς όταν του μιλάμε
- Συχνά επαναλαμβάνει την ίδια συλλαβή «γκου», «κου»
- Μιμείται και αντιδρά στους ήχους γυρίζοντας το κεφάλι του
- Χρησιμοποιεί διαφορετικό κλάμα σε κάθε διαφορετική ανάγκη του
- Δείχνει αυτό που επιθυμεί με χειρονομίες και παράγει ήχους ευχαρίστησης
- Αναγνωρίζει φωνές και γελάει όταν βλέπει οικεία πρόσωπα αλλά προσέχει και άγνωστες φωνές ενώ έχει σταματήσει να κάνει μια δραστηριότητα
- Υπάρχει ποικιλία στην ηχηρότητα και στον τόνο της φωνής του
- Εντοπώνεται από την μουσική και τους ήχους που ακούει και παρατηρεί παιχνίδια με ήχους
- Το βάβισμά του έχει πολλούς και διαφορετικούς ήχους όπως «μπ», «μ», «π»
- Χρησιμοποιεί κινήσεις ή ήχους αν θέλει να κάνουμε κάτι

7- 12 μηνών

- Αντιδράει όταν ακούει το όνομά του και μιμείται πιο πολλούς ήχους
- Καταλαβαίνει λέξεις και απλές εντολές
- Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 1-3 λέξεις ίσως όχι «καθαρές» χρησιμοποιώντας κυρίως ουσιαστικά

- Καταλαβαίνει το «ναι» και το «όχι»
- Του αρέσουν παιχνίδια όπως « πάει ο λαγός να πει νερό»
- Ανταποκρίνεται σε ενήλικες και ακούει με προσοχή όταν του μιλάνε
- Αναγνωρίζει λέξεις κοινών αντικειμένων όπως «ποτήρι- γάλα»

1- 2 ετών

- Παράγει φράση με 2 λέξεις
- Δείχνει εικόνες σε βιβλίο και ορισμένα μέλη του σώματος όταν το ζητάει κάποιος άλλος
- Κατανοεί απλές ερωτήσεις όπως «φίλα τη μαμά» και ακολουθεί απλές εντολές
- Κάποιες φορές ηχολαλεί ότι ακούει ακόμα και μικρές φράσεις
- Του αρέσει να ακούει παραμύθια και τραγουδάκια
- Κάνει συνδυασμό χειρονομίας και λόγου
- Λέει το όνομά του
- Απαντά σε ερώτηση «Τι είναι αυτό»;
- Παραλείπει κάποια αρχικά σύμφωνα και όλα σχεδόν τα τελικά
- Έχει λεξιλόγιο έκφρασης από 50-100 ίσως και περισσότερες λέξεις
- Αρχίζει να συνδυάζει ουσιαστικά και ρήματα και χρησιμοποιεί προσωπικές αντωνυμίες
- Καταλαβαίνει από 300 και άνω λέξεις
- Η ομιλία του είναι 25-50% καταληπτή στους ξένους
- Κατονομάζει όσα αντικείμενα γνωρίζει

2- 3 ετών

- Καταληπτή ομιλία 50-75%
- Χρησιμοποιεί φράσεις με 3-4 λέξεις
- Κάνει γραμματικά και συντακτικά λάθη
- Καταλαβαίνει τις έννοιες «όλα, ένα, πολλά, ποιος, γιατί, πόσα είναι»
- Μιλάει δυνατά
- Κατανοεί διαφορές όπως «πάνω-κάτω»
- Ξεχωρίζει τον ενικό από τον πληθυντικό αριθμό
- Κατανοεί και ακολουθεί 2 απλές εντολές και απαντάει σε απλές ερωτήσεις

- Δείχνει εικόνες σε βιβλίο όταν του κατονομάζονται
- Εκφράζει την ανάγκη του όταν θέλει να πάει στην τουαλέτα
- Χρησιμοποιεί ηχολαλία όταν έχει δυσκολίες στην ομιλία
- Κατανοεί 500-900 και άνω λέξεις
- Έχει λεξιλόγιο έκφρασης 50-250 και άνω λέξεις
- Χρησιμοποιεί σωστά τα φωνήεντα, κάποια αρχικά σύμφωνα αλλά παραλείπει τα σύμφωνα στη μέση της λέξης και τα τελικά ή τα αντικαθιστά και χρησιμοποιεί σχεδόν 27 φωνήματα

3- 5 ετών

- Αναγνωρίζει 3-4 χρώματα και μερικά σχήματα
- Αναγνωρίζει την χρήση και λειτουργία των αντικειμένων
- Παρακολουθεί μεγάλες ιστοριούλες και απαντά σε απλές ερωτήσεις
- Κατανοεί σύνθετες προτάσεις
- Φτιάχνει προτάσεις με 4-8 λέξεις
- Καταλαβαίνει σχεδόν όλα όσα γίνονται γύρω του
- Διηγείται απλές ιστορίες
- Περιγράφει πως πέρασε την ημέρα του
- Αρθρώνει σωστά τους περισσότερους ήχους της γλώσσας
- Καταλαβαίνει τις έννοιες του χώρου και την έννοια των αριθμών έως το 3
- Καταλαβαίνει τα αντίθετα
- Εκφράζει συναισθήματα
- Κατανοεί 2.800 και άνω λέξεις
- Παπαγαλίζει τους αριθμούς μέχρι το 10
- Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 900-2.000 και άνω λέξεις
- Του αρέσει να ακούει στιχάκια με ομοιοκαταληξίες
- Ίσως παραλείπει ενδιάμεσα σύμφωνα αλλά παράγει 90%
- Η ομιλία τις περισσότερες φορές είναι καταληπτή στους ξένους
- Χρησιμοποιεί κάποιους ανώμαλους πληθυντικούς, χρόνους ρημάτων, κτητικές αντωνυμίες και κάνει λιγότερα γραμματικά λάθη έως και καθόλου

5- 6 ετών

- Κάνει ερωτήσεις με το «πώς» και «πόσο»
- Τραγουδάει ολόκληρα τραγούδια και απομνημονεύει ποιηματάκια
- Κατανοεί και ονομάζει αντίθετες έννοιες
- Ονομάζει σε σειρά τις ημέρες της εβδομάδας, 6 βασικά χρώματα και 3 σχήματα
- Παράγει σωστά τους φθόγγους και τα συμπλέγματά τους
- Ξεκινάει και διατηρεί το θέμα μιας συζήτησης και συμμετέχει σε διαλόγους
- Επικοινωνεί εύκολα με ενήλικες και παιδιά της ηλικίας του
- Μετράει αυτοματοποιημένα μέχρι το 30
- Απαντάει σε ερωτήσεις όπως «τι κάνεις»
- Χρησιμοποιεί αόριστο και μέλλοντα και κλίσεις
- Παράγει προτάσεις 4-6 λέξεων με λεπτομέρειες και γραμματικά πλήρης
- Καταλαβαίνει σχεδόν 13.000 λέξεις
- Αύξηση του λεξιλογίου του
- Αντικαθιστά κάποιους ήχους, κάνει ερωτήσεις και ανταλλάσει πληροφορίες

6- 7 ετών

- Κατανοεί σχεδόν 20.000 λέξεις
- Μπορεί να περιγράφει ποιο σύνθετες εικόνες
- Ονομάζει κάποια γράμματα, αριθμούς και νομίσματα
- Χρησιμοποιεί προτάσεις 6 λέξεων
- Ξέρει την αλφαβήτα και μετράει έως το 100
- Αναγνωρίζει το δεξιά και το αριστερά
- Κατανοεί αρκετές χρονικές έννοιες
- Παρεμβαίνει σε συζητήσεις
- Χρησιμοποιεί σωστά πολλούς μορφολογικούς κανόνες καθώς και την παθητική φωνή (Τζιλέρογλου 2011), (Autism- Asperger Hellas, Κασβίκης)¹

¹ <http://logoskaipaidi.blogspot.gr>
www.autismhellas.gr

1.2. Στάδια ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων αδρής και λεπτής κίνησης από 0 έως 7 ετών

0-1 μηνός

- Δε μπορεί να στηρίξει το κεφάλι του και είναι σε στάση νεογνού

1-2 μηνών

- Μπορεί να στηρίξει το κεφάλι του για λίγα δευτερόλεπτα
- Ξαπλώνει πλάγια και προσπαθεί να πάρει καθιστή θέση
- Αντανακλαστικό αντίληψης των αντικειμένων
- Κλωτσάει

2-3 μηνών

- Σηκώνει το κεφάλι του όταν είναι ανάσκελα και το κουνάει περισσότερο
- Δεν μπορεί να πιάσει αντικείμενα ενώ προσπαθεί

3-6 μηνών

- Σηκώνει και στηρίζει το κεφάλι του όταν είναι μπρούμυτα
- Όταν είναι ανάσκελα πιέζει με τα πόδια του τα χέρια του άλλου και κλωτσάει δυνατά
- Γυρίζει στο πλάι και από ανάσκελα- μπρούμυτα
- Κάθεται με στήριξη
- Αρχίζει να έχει αμφίπλευρο συντονισμό και πιάνει αντικείμενα που είναι κοντά του και χρησιμοποιεί και τα δυο χέρια
- Χρησιμοποιεί τον αντίχειρα και τον δείκτη

6-8 μηνών

- Κάθεται χωρίς υποστήριξη για λίγο
- Μετακινεί πράγματα από το ένα χέρι του στο άλλο
- Αναπηδάει
- Προσπαθεί να γυρίσει από μπρούμυτα-ανάσκελα και αντίστροφα

8-10 μηνών

- Κάθεται χωρίς υποστήριξη

- Μπουσουλάει και σηκώνεται όρθιο ενώ πιάνεται από κάποιο στήριγμα
- Κάνει πλάγια βήματα ενώ κρατιέται από κάπου
- Πιάνει αντικείμενα με τα τρία δάχτυλα
- Ξεχωρίζει τον αντίχειρα από τον δείκτη
- Ρίχνει αντικείμενα κάτω

10-12 μηνών

- Στηρίζεται με το ένα ή με τα δυο χέρια και προσπαθεί να περπατήσει
- Δείχνει με το δείκτη αντικείμενα
- Κάνει τα πρώτα του βήματα και κάθεται μόνο του
- Κάνει προσπάθεια να πιάσει αντικείμενα μέσα από κουτιά
- Χτυπάει παλαμάκια και ανοίγει ένα βιβλίο

1-1,5 έτους

- Περπατάει μόνο του
- Βάζει και βγάζει αντικείμενα σε κουτί
- Ανεβαίνει σκάλες μπουσουλώντας ή ενώ στηρίζεται στα κάγκελα
- Πετάει μια μικρή μπάλα
- Σκαρφαλώνει σε έπιπλα
- Μουτζουρώνει στο χαρτί
- Τρέχει και πέφτει
- Σκύβει για να πιάσει κάποιο αντικείμενο
- Χρησιμοποιεί 3-4 κύβους για να φτιάξει πύργο
- Μπορεί να γυρίζει σελίδες από βιβλίο
- Μπορεί να βάζει το καπάκι στο μπουκάλι
- Αρχίζει να επιλέγει το ένα από τα δυο χέρια του

1,5-2 ετών

- Κλωτσάει την μπάλα
- Τρέχει αλλά δεν πέφτει
- Πηδάει από ένα σκαλοπάτι
- Σκαρφαλώνει στην καρέκλα και κάθεται χωρίς υποστήριξη στο τραπέζι
- Ανεβαίνει σκάλες μόνο του
- Κλείνει κουτιά

- Βάζει το κλειδί στην κλειδαριά και ανοίγει την πόρτα
- Περνάει χάντρες σε κλωστή
- Χρησιμοποιεί 4 τουβλάκια για να φτιάξει πύργο
- Κάνει μοντζούρες ή οριζόντιες, κάθετες γραμμές και κύκλους ενώ το καθοδηγούν

2-3 ετών

- Στέκεται στο ένα πόδι για λίγα δευτερόλεπτα και στις μύτες
- Τρέχει
- Ανεβοκατεβαίνει σκάλες
- Πετάει την μπάλα με τα δυο χέρια
- Προσπαθεί να χρησιμοποιήσει το ψαλίδι
- Φτιάχνει μπαλίτσες με την πλαστελίνη
- Προσπαθεί να ξεβιδώσει το καπάκι από το μπουκάλι

3-4 ετών

- Πετάει την μπάλα πάνω από το ύψος του κεφαλιού χωρίς να πέφτει, τρέχει και την κλωτσάει
- Κάνει ποδήλατο με τρεις ρόδες
- Φτιάχνει πάζλ με 4-7 κομμάτια
- Φτιάχνει πύργο με 9 τουβλάκια
- Κόβει το χαρτί στη μέση
- Κάνει κούνια χωρίς βοήθεια
- Ζωγραφίζει κύκλους, τετράγωνα και σταυρούς και ανθρωπάκια με 2-4 μέλη
- Αποκτά πλευρίωση

4-5 ετών

- Κινείται μπρος-πίσω με ευκολία
- Κάνει κουτσό για λίγα δευτερόλεπτα
- Αντιγράφει τετράγωνα και κάποια κεφαλαία γράμματα
- Κάνει τούμπες και πηδάει
- Πετάει και πάνει την μπάλα
- Χορεύει

- Ξεκλειδώνει την πόρτα
- Αντιγράφει γεωμετρικά σχήματα
- Ζωγραφίζει ανθρωπάκια με 5 μέλη
- Κόβει και κολλάει χαρτάκια ενώ ακολουθεί γραμμές

5-6 ετών

- Αντιγράφει γράμματα
- Τρέχει στις σκάλες
- Κάνει σκοινάκι
- Στέκεται στο ένα πόδι τουλάχιστον 10 δευτερόλεπτα
- Αντιγράφει και άλλα σχήματα και ίσως όλα τα γράμματα
- Κλωτσάει την μπάλα όταν τρέχει
- Ζωγραφίζει άνθρωπο με όλο του το σώμα και σπίτι
- Ντύνεται και ξεντύνεται μόνο του
- Συνήθως πηγαίνει τουαλέτα μόνο του
- Χρησιμοποιεί πιρούνι και κουτάλι
- Γράφει το όνομά του με κεφαλαία γράμματα
- Κολυμπάει
- Περπατάει ανάποδα
- Διπλώνει το χαρτί στα 4
- Κάνει ποδήλατο χωρίς βοηθητικές ρόδες
- Χτίζει δύσκολες κατασκευές
- Περνάει μικρές χάντρες σε κλωστή
- Κόβει γεωμετρικά σχήματα

7 ετών

- Δένει κόμπους
- Στέκεται στο ένα πόδι για 20 δευτερόλεπτα
- Ανάπτυξη γραφής
- Χρησιμοποιεί το μαχαίρι (2013)²

² <http://eidikidiaraidagogisi.blogspot.gr> Πηγές : 1) ΕΔΑΛΦΑ Στάδια Τυπικής Ανάπτυξης, Εταιρία ψυχικής υγείας παιδιού και εφήβου Αιτωλοακαρνανίας - ΕΨΥΠΕΑ
2) Ψυχοκινητική Αγωγή, Γ. Δράκος, Ν. Μπινιάς, εκδ. Πατάκη, www.autismhellas.gr
Προσαρμογή από: GRIFFITHS MENTAL DEVELOPMENTAL SCALES EXTENDED REVISED (GMDS-ER), For testing babies and young children from birth to seven years

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

2.1. Ορισμός Μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πλέον ένα πολύ συχνό φαινόμενο καθώς επηρεάζει ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών σε διάφορες ηλικίες. Ακόμα και από την προσχολική ηλικία στο νηπιαγωγείο μπορεί να είναι εμφανής κάποιες δυσκολίες μάθησης όσον αφορά τον προφορικό καθώς και τον γραπτό λόγο. Ωστόσο, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται από την πρώτη δημοτικού και μετά και πιθανόν κάποια παιδάκια πριν την ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο να εμφανίσουν κάποια καθυστέρηση στον προφορικό τους λόγο ή δυσκολία στον τρόπο εκμάθησης της γραφής.

Συχνά ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται στην διαγνωστική κατηγορία που αποτελείται από ομάδες μαθητών με συγκεκριμένα ανομοιογενή χαρακτηριστικά γνώσης και συμπεριφοράς που εμφανίζουν μεγάλες δυσκολίες στην επίδοσή τους, κυρίως αναγνωστικές, στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, ίσως και σε όλο το φάσμα της ζωής του. Η έγκαιρη και σωστή παρέμβαση πριν την σχολική ηλικία σε παιδιά που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου αποτελεί την πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών καθώς επίσης και τα τμήματα ένταξης. (Βάμβουκας, Σπαντιδάκης, Μουζάκη)³

Στις μέρες μας οι μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται και ως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εξελικτικές μαθησιακές δυσκολίες που συνυπάρχουν με αισθητηριακές βλάβες και κινητικά προβλήματα, οργανικούς ή ψυχολογικούς παράγοντες, συναισθηματικές διαταραχές, ειδικές διαταραχές της ανάπτυξης, χαμηλό νοητικό επίπεδο, άσχημες συνθήκες στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (διγλωσσία, κακές συνθήκες διαβίωσης) και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα.⁴ Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν δυσκολίες στην απόκτηση ή στη χρήση ικανότητας της ομιλίας, της ακρόασης, της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας, του συλλογισμού ή της μαθηματικής σκέψης στην επίλυση προβλημάτων. (Τομαράς 2012, σελ. 19-21)

³ Έρευνα: Γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες παιδιών με δυσκολίες μάθησης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου

⁴ Κρόκου Ζ. Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης

Οι πρώτοι που ερεύνησαν τις μαθησιακές δυσκολίες ήταν γιατροί και ιδιαίτερα νευροψυχίατροι και οφθαλμίατροι, οι οποίοι διαπίστωσαν ότι κάποιοι μικροί τραυματισμοί στο κρανίο έχουν σαν αποτέλεσμα, μετά τον τραυματισμό, την εμφάνιση δυσκολιών στη μνήμη, στην ανάκληση λέξεων, στη γραφή, στη συναισθηματική ισορροπία και στην συμπεριφορά. Η ψυχοδιανοητική και μαθησιακή εξέλιξη του ατόμου μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά εάν εντοπιστεί η ακριβής αιτία του προβλήματος και αντιμετωπιστεί σωστά ενώ αντίθετα μπορεί να εξελιχθεί σε γενικευμένη μαθησιακή διαταραχή, εάν δεν παρθούν τα κατάλληλα ψυχοπαιδαγωγικά μέτρα και μέσα. (Δράκος 2003, σελ.104,115)

Σημαντικό ρόλο έχει για την διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και για την θεραπευτική παρέμβαση η συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας, του ειδικού παιδαγωγού, του λογοθεραπευτή, του εργοθεραπευτή (ιδιαίτερα στην αντιμετώπιση δυσγραφίας) και του παιδοψυχολόγου. Ωστόσο, ιδιαίτερα προσεχτικός θα πρέπει να είναι ο νηπιαγωγός ώστε να εντοπίσει έγκαιρα εάν υπάρχουν δυσκολίες ή πιθανόν να υπάρξουν αργότερα και να ενημερωθεί και αργότερα και ο εκπαιδευτικός για την σωστή πορεία του μαθητή στο δημοτικό σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στοχεύει στην αποδοτική αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας και της ακαδημαϊκής πορείας. Παράλληλα όμως θα πρέπει να υπάρχει σημαντική βοήθεια και από το οικογενειακό περιβάλλον για την αποτελεσματική πορεία του κάθε παιδιού που εμφανίζει δυσκολίες στη μάθηση.

2.2. Είδη Μαθησιακών δυσκολιών

Στις μέρες μας, περίπου το 10-16% των παιδιών εμφανίζουν κάποιο είδος μαθησιακών δυσκολιών και τα περισσότερα διαγιγνώσκονται αφού έχουν ήδη αποτύχει στο σχολικό τους πλαίσιο. Παρακάτω παρουσιάζονται τα ήδη μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να παρουσιάσει συχνότερα κάποιο παιδί.

2.2.1. Διαταραχές στο λόγο

Υπάρχουν προβλήματα στην πρόσληψη και στην αντίληψη των πληροφοριών του λόγου και αδυναμίες στην έκφραση του λόγου. Οι πιο συχνές διαταραχές που εντοπίζονται στο σχολικό πλαίσιο είναι η Δυσλαλία, η Δυσarthρία, η Επιλεκτική αλαλία, ο Αναγραμματισμός ή δυσγραμματισμός και η καθυστέρηση του λόγου.

Η **Δυσλαλία** είναι μια γλωσσική δυσλειτουργία που σχετίζεται με προβλήματα στη φώνηση. Εμφανίζεται στο 4^ο με 5^ο έτος της ηλικίας του παιδιού όπου μπορεί να θεωρηθεί και φυσιολογική. Αν όμως συνεχίσει και παραμένει και μετά την ηλικία των 5-6 ετών τότε θα υπάρχουν πολλά προβλήματα που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν από κάποιο ειδικό.

Τα συμπτώματα αυτής της διαταραχής είναι ότι το παιδί δεν μπορεί να προφέρει σωστά τα φωνήεντα, μπορεί να αφορά ένα φθόγγο ή πολλούς καθώς και σχεδόν όλα τα επίπεδα της γλώσσας. Επίσης, υπάρχουν παραλείψεις φθόγγων, αντικαταστάσεις ομόηχων φθόγγων από φθόγγους, αντιμεταθέσεις, προσθήκες, σιγματισμός (δυσκολία προφοράς του /σ/), ρωτακισμός (δυσκολία προφοράς του /ρ/), δελτακισμός (δυσκολία προφοράς του /δ/), σύγχυση γραμμάτων στη θέση του αλλοιωμένου φωνήματος και αναγραμματισμοί. Η δυσλαλία πολλές φορές συνδέεται με δυσγραμματισμό και φτωχό λεξιλόγιο και τα φωνήματα που παρουσιάζεται περισσότερη δυσκολία είναι κυρίως τα συριστικά και το /π/. (Δράκος 2003, σελ.153-158)⁵

Η **Δυσαρθρία** είναι μια νευρογενής, επίκτητη διαταραχή της ομιλίας που επηρεάζει κυρίως την άρθρωση, την φώνηση, την αναπνοή, την αντήχηση και την προσωδία και οφείλεται σε κακό συντονισμό των οργάνων φώνησης (γλώσσα, λάρυγγας, στόμα) μετά από εγκεφαλική βλάβη. (Καμπανάρου 2007, σελ.323). Σύμφωνα με τους DAB, η δυσαρθρία αναφέρεται σε μια ομάδα νευρολογικών γλωσσικών διαταραχών που προκύπτουν από ανωμαλίες στη δύναμη, την ταχύτητα, το εύρος, την σταθερότητα, τον τόνο ή την ακρίβεια κινήσεων που απαιτούνται για τον έλεγχο των αναπνευστικών, φωνητικών, αντηχητικών, αρθρωτικών και προσωδιακών πτυχών της παραγωγής της ομιλίας. (Duffy 2012, σελ.26)

Η πιο βαριά μορφή δυσαρθρίας όπου το άτομο είναι εντελώς ανίκανο να εκφραστεί είναι η αναρθρία. Σύμφωνα με τον Seeman, η προφορά των παιδιών που παρουσιάζουν αυτή την διαταραχή μοιάζει περισσότερο με δυσλαλία, παρά με δυσαρθρία. Γι' αυτό το λόγο και προτείνει, η δυσαρθρία στα παιδιά να ονομάζεται κεντρική δυσλαλία.(Δράκος 2003, σελ.187,189)

Τα είδη δυσαρθρίας χωρίζονται ως εξής: χαλαρή, σπαστική, αταξική, υποκινητική, υπερκινητική, μικτή και δυσαρθρία μονόπλευρου ανώτερου

⁵ Κρόκου Ζ. Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης

κινητικού νευρώνα. Τα γενικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου με δυσαρθρία ανάλογα το είδος είναι ανακριβής παραγωγή συμφώνων, βραχνή φωνή μιας έντασης ή τραχιά (σκληρή) με τρέμουλο, αλλοίωση φωνηέντων, υπερρινικότητα, αρθρωτικά προβλήματα, κοπιώδης φωνή με σπασίματα, σταθερό ύψος και ένταση, ανωμαλία στην ταχύτητα ομιλίας ίσως και αργή. (Καμπανάρου 2007, σελ.323-324)

Η **Επιλεκτική Αλαλία** αναφέρεται ως ψυχιατρική, αγχώδης διαταραχή με μερική αποφυγή του λόγου ενώ υπάρχει η ικανότητα της ομιλίας. Τα παιδιά μιλούν μπροστά σε οικείο οικογενειακό περιβάλλον αλλά όχι στο σχολικό πλαίσιο ή σε φίλους ενώ είναι ντροπαλά και επικοινωνούν επιλεκτικά ή με κινήσεις ή χρησιμοποιώντας την γραφή με κάποια μόνο πρόσωπα. Παρουσιάζεται κοινωνική φοβία ή κοινωνικό άγχος και συνήθως απαντούν ή ψιθυρίζουν κουνώντας το κεφάλι τους ή δείχνουν αισθήματα χωρίς έκφραση για να τους καταλάβουν οι άλλοι. Το πρώτο σύμπτωμα εμφανίζεται στην ηλικία 1-3 ετών με απροθυμία του λόγου σε ορισμένες περιστάσεις και φοβία προς τους ανθρώπους.

Αυτή η διαταραχή οφείλεται σε ψυχολογικά αίτια και συνήθως σε κάποιο τραυματικό σοκ γι' αυτό και πρέπει να αντιμετωπίζεται ιδιαίτερα προσεχτικά από παιδοψυχίατρο ή ψυχολόγο. Υπάρχει γενετική προδιάθεση για την εμφάνιση άγχους και τα περισσότερα παιδιά εμφανίζουν υπερβολική ντροπή, αγχώδεις ξεσπάσματα, αποφυγή βλεμματικής επαφής, άγχος αποχωρισμού και κρίσεις θυμού, κακοδιαθεσία, προβλήματα ύπνου και έλλειψη ευελιξίας. Μπορεί να εμφανιστεί σε οποιοδήποτε χρονική στιγμή ακόμα και σε ενήλικες. (Κρόκου) (Σέρβου 2014)⁶

Ο **Αναγραμματισμός ή δυσγραμματισμός** είναι διαταραχή που αφορά τους γραμματικούς, συντακτικούς και μορφολογικούς κανόνες της γλώσσας. Το παιδί παρουσιάζει μειωμένη ικανότητα χρήσης των παραπάνω επιπέδων της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα δεν μπορεί να σχηματίσει και να συντάξει σωστά προτάσεις τοποθετώντας σωστά τις λέξεις. Εάν υπάρχει καθυστέρηση λόγου, ο δυσγραμματισμός συνεχίζει να υπάρχει και μετά τα 4 έτη είτε μόνος του είτε μαζί με δυσλαλία. Η διαταραχή αυτή μπορεί να οφείλεται σε μειωμένα γλωσσικά ερεθίσματα, ενδοκρινικές διαταραχές,

⁶ Κρόκου Ζ. Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης
<http://eidikidiapaidagogisi.blogspot.gr/2014/05/selective-mutism.html>

συνδυασμό κεντρικών βλαβών στην εξέλιξη και πρόωρων βλαβών στον εγκέφαλο, χαμηλή νοημοσύνη, αδύναμη ακουστική μνήμη, ψυχοκινητικές βλάβες και αδυναμίες αντίληψης, διαταραγμένη ικανότητα προσοχής και αδυναμία στην ικανότητα στο να καταλάβεις τις διαφορές στο φωνητικό, οπτικό, κιναισθητικό και μουσικορυθμικό τομέα.

Ο αναγραμματισμός-δυσγραμματισμός χωρίζεται σε τρεις μορφές. Στην ελαφριά μορφή, υπάρχει δυσκολία στην σύνταξη, στην κλίση και στη χρήση των άρθρων σε πιο σύνθετες προτάσεις, μειωμένη χρήση λέξεων και γραπτά χωρίς νόημα. Στην μέτρια μορφή, η ομιλία είναι ασύντακτη, τα ρήματα χρησιμοποιούνται στο τρίτο πρόσωπο και παραποιούνται οι πτώσεις και τα γένη. Στην βαριά μορφή, περιλαμβάνεται νοητική καθυστέρηση ή κάποια βαριά εγκεφαλική βλάβη με λέξεις που προφέρονται τμηματικά και λανθασμένη προφορά ή επανάληψη απλών προτάσεων με λάθος σύνταξη.

Επίσης, η επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιείται με εκφράσεις του προσώπου ή με τον τόνο της φωνής, χρησιμοποιώντας επιφωνήματα ή χειρονομίες καθώς και σκόρπιες λέξεις χωρίς συντακτικό νόημα και μονολεκτικές προτάσεις. (Δράκος 2003, σελ.164-165)

Η **καθυστέρηση λόγου** επηρεάζει την αντίληψη, την επεξεργασία και την έκφραση του λόγου, όπου συχνά συνυπάρχει και με άλλες νευροψυχολογικές διαταραχές. Παιδιά με ελαφριά καθυστέρηση λόγου δεν εντοπίζονται εύκολα καθώς δεν τους δίνεται η απαιτούμενη σημασία με συνέπεια να εμφανίζουν σοβαρές δυσκολίες στο σχολικό πλαίσιο και ιδιαίτερα στη γραφή και στην ανάγνωση.⁷

2.2.2. Διαταραχές Σχολικών δεξιοτήτων

Η **Αναπτυξιακή διαταραχή της ανάγνωσης ή δυσαναγνωσία** είναι πλέον από τα πιο συχνά φαινόμενα της σχολικής αποτυχίας δημιουργώντας και συναισθηματικά προβλήματα. Υπάρχουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση γραπτών κειμένων όπως και στην ορθογραφία και την γραμματική. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, επειδή δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν γρήγορα και με ακρίβεια, συγκρατούν σημαντικές γνωστικές πηγές ενώ φορτώνουν υπερβολικά την περιορισμένη μνήμη τους με συνέπεια την

⁷ Κρόκου Ζ. Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης

γενικευμένη δυσκολία ανάγνωσης και την αδύναμη σωστή αναγνωστική κατανόηση. (Παντελιάδου 2011, σελ. 76-78)

Τα αναγνωστικά λάθη που μπορεί να κάνει το παιδί είναι αργή και χωρίς ρυθμό, καθρεπτική (αλλοιώσεις-στροφική ή αντίστροφη), συλλαβική ή γράμμα-γράμμα ανάγνωση, πρόσθεση, αφαίρεση ή επανάληψη γραμμάτων, συλλαβών ή μερών του κειμένου για καλύτερη κατανόηση, σύγχυση γραμμάτων και λέξεων με οπτική ή ακουστική ομοιότητα, χρήση προφοράς ασυνήθιστων λέξεων και ψευδολέξεων, παρεμβολή άσχετων φωνημάτων σε κενά λέξεων και προτάσεων. Επίσης, δεν τηρούνται τα σημεία στίξεως και ο τονισμός ή η αναπνοή είναι άρρυθμη κατά την απόδοση των σημείων στίξεως, χρωματίζεται η φωνή εκεί που δεν χρειάζεται, δυσκολία επαναφοράς σε κάθε επόμενη γραμμή ανάγνωσης (από δεξιά προς αριστερά), αντικαταστάσεις λέξεων με άλλες που μοιάζουν νοηματικά και δυσκολία προφοράς λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα. (Κουράκης, σελ. 19-20)

Η **Δυσλεξία** δεν είναι διαταραχή της εκφοράς του λόγου καθώς δεν επηρεάζεται η άρθρωση και η ομιλία εκτός και αν συνυπάρχει και άλλη διαταραχή μαζί της. Υπάρχει δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου επομένως και στην ανάγνωση αλλά και στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων και στην αυτοματοποίηση της ορθογραφικής ικανότητας. (Μαυρομάτη 1995, σελ. 17)

Αυτή η ειδική αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής δεν έχει να κάνει με τα συνηθισμένα πλαίσια επίδοσης του κάθε μαθητή και δεν σχετίζεται με την νοητική καθυστέρηση. Η νοημοσύνη του παιδιού είναι σχετικά καλή ή και πάνω από το μέσο όρο. Είναι πιο συχνή στα αγόρια σε αναλογία 4 προς 1, σε σχέση με τα κορίτσια.

Από ιατρικής πλευράς, κατά 85% είναι κληρονομική και είναι εγγενής αδυναμία εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής μαθητών με φυσιολογική νοημοσύνη. (Μάρκου 1998, σελ. 15)

Ο όρος **Δυσλεξία** παράγεται από τις δύο γαλλικές λέξεις, *dys* και *lecture*, που σημαίνουν δυσκολία στην ανάγνωση. Επιπλέον, για να προσδιοριστούν τα συμπτώματα, χρησιμοποιήθηκε ο όρος **Αλεξία** που περιλαμβάνει το στερητικό *-α-* και την λέξη *lecture*, δηλαδή στέρηση της αναγνώσεως, χωρίς όμως να συνυπάρχουν άλλες διαταραχές στη λειτουργικότητα του λόγου ή και στη φωνή. (Δάλλα, Καρπαθίου, Μάρρα, σελ. 105)

Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε κάποια βλάβη στην όραση ή σε τεμπελιά αλλά είναι μια νευρολογική διαταραχή όπου ο εγκέφαλος επεξεργάζεται και ερμηνεύει τις πληροφορίες με διαφορετικό τρόπο. (Κασσωτάκη 2013, σελ. 4)⁸ Αφορά και τον προφορικό λόγο γιατί υπάρχει δυσκολία στην επεξεργασία του σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής λειτουργίας. Πιο συγκεκριμένα επηρεάζεται η φωνολογία (αδυναμία σύνδεσης φωνήματος-γραφήματος), η μορφολογία (αδυναμία σύνδεσης μορφής και σημασίας), η σύνταξη (δυσκολία κατανόησης και παραγωγής πολύπλοκων συντακτικά προτάσεων με συνέπεια τις απλές συντακτικές δομές), η σημασιολογία (μερική αδυναμία σύνδεσης της φωνολογικής και γραφημικής εικόνας της λέξης με την σημασία της και δυσκολίες κατανόησης και παραγωγής κατάλληλου λόγου). Θεωρείται η σημαντικότερη μαθησιακή δυσκολία γιατί περιλαμβάνει στοιχεία από όλες τις μορφές των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ενώ προεκτείνεται και στη μαθηματική σκέψη. (Τομαράς 2012, σελ. 30,32)

Σύμφωνα με το βιβλίο του ψυχολόγου Ranschburg «Die Leseschwaeche und Rechenschwaeche der Schulkinder im Lichte des Experiments», από όπου προήλθε και ο όρος δυσλεξία, η ελαττωματική πνευματική μηχανή έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να μην μπορεί να αποκτήσει τη σωστή αναγνωστική ικανότητα, κατά την διάρκεια των πρώτων σχολικών χρόνων, ακόμη και αν η λειτουργία των αισθητηριακών οργάνων είναι φυσιολογική. (Δράκος 2003, σελ. 120)

Η δυσλεξία διακρίνεται σε δυο μεγάλες ομάδες, την επίκτητη και την ειδική ή εξελικτική δυσλεξία. Στην επίκτητη υπάρχει δυσκολία ή ανικανότητα επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Οι ικανότητες της ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας είχαν αποκτηθεί πλήρως αλλά χάθηκαν ή ελαττώθηκαν εξαιτίας κάποιου εγκεφαλικού τραυματισμού στην πλευρικο-κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου. Η ειδική ή εξελικτική χωρίζεται σε οπτική και ακουστική δυσλεξία. (Πόρποδας 1997, σελ.69,72-73)

Παρακάτω αναφέρονται κάποιες προειδοποιητικές ενδείξεις της δυσλεξίας από την προσχολική ηλικία μέχρι και την Δευτέρα δημοτικού που πρέπει να γνωρίζει το παιδί:⁹ (Κασσωτάκη 2013, σελ. 11-13) (Μητρακάκη 2013)

⁸ ebook: Δυσλεξία-Ένας πλήρης οδηγός, Κέντρα ανάπτυξης παιδιού www.ikidcenters.com

⁹ ebook: Δυσλεξία-Ένας πλήρης οδηγός, Κέντρα ανάπτυξης παιδιού www.ikidcenters.com
www.familylife.gr/el/paidi-2-6/ekpraideysi

ΓΛΩΣΣΑ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ	ΓΡΑΦΗ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	ΆΛΛΑ
Αλφαβήτα, αριθμοί και μέρες της εβδομάδας	Ονομασία και αναγνώριση γραμμάτων	Σωστή αντιγραφή και γραφή βάσει της ηλικίας του	Σχέση και διατήρηση φιλίας	Να γνωρίζει χωρικές έννοιες
Να διατηρεί το θέμα συζήτησης και να μην αργεί να απαντήσει σε ερωτήσεις	Να ταιριάζει και να συσχετίζει γράμματα με ήχους	Γραφή γραμμάτων, αριθμών, συμβόλων με την σωστή σειρά	Κίνητρο και αυτοπεποίθηση ως προς την μάθηση	Να εκτελεί έργα με συνέπεια καθημερινά
Ονομασία αντικειμένων & ανθρώπων	Να αναγνωρίζει και να θυμάται συνηθισμένες λέξεις	Σωστή γραφή λέξεων σε γενικό βαθμό	Ερμηνεία μη λεκτικών στοιχείων, της «γλώσσας του σώματος» και του τόνου της φωνής	Να μην έχει δυσκολίες οπτικής διάκρισης
Καθαρή ομιλία με ποικίλο λεξιλόγιο	Ανάμιξη ήχων όταν μιλάει	Διόρθωση τυπωμένων ή γραπτών κειμένων		
Ενδιαφέρον για ιστορίες & βιβλία	Να θυμάται τυπωμένες λέξεις	Να μην αντιστρέφει γράμματα		
Σωστή προφορά λέξεων	Να ξεχωρίζει λέξεις και γράμματα			

	παρόμοια			
Κατανόηση σχέσης ακροατή-ομιλητή	Να μαθαίνει και να θυμάται νέο λεξιλόγιο			
Διαχώριση λέξεων που ακούγονται παρόμοιες	Σιγουριά και ενδιαφέρον για την ανάγνωση			
Ομοιοκαταληξίες με λέξεις	Να μην χάνει την σειρά & να μην παραλείπει λέξεις κατά την ανάγνωση			
Κατανόηση οδηγιών	Κατανόηση διαφοράς ανάμεσα στους ήχους των λέξεων			
Επανάληψη αυτών που άκουσε	Να διαβάσει φωναχτά και να μην προσπερνά λέξεις			

Τα συμπτώματα των μαθητών με δυσλεξία είναι τα εξής:

Ανάγνωση

- Ανάγνωση με αργό ρυθμό χωρίς ροή και συλλαβίζοντας χωρίς να βγαίνει κάποιο νόημα, κομπιάσματα, επαναλαμβάνουν, σταματούν ή χάνουν την σειρά στο βιβλίο

- Κουράζονται εύκολα και η κατανόηση του κειμένου είναι ελλιπής με πολλά λάθη
- Παρεμβάλλουν άσχετα φωνήματα σε λέξεις που διαβάζουν
- Αντικατάσταση λέξεων με άλλες που έχουν παρόμοια σημασία
- «Καθρεπτική» ανάγνωση (το «αχ» το διαβάζουν «χα»)
- Δυσκολεύονται να προφέρουν ασυνήθιστες πολυσύλλαβες λέξεις
- Παραλείπουν, προσθέτουν, αντιμεταθέτουν και αντικαθιστούν γράμματα, συλλαβές και λέξεις
- Δυσκολία διάκρισης διαφορετικών λέξεων που περιλαμβάνουν ίδια γράμματα (το «στη» το διαβάζουν «της»)
- Λάθος προφορά φωνηέντων

Γραφή

- «Καθρεπτική» γραφή (γράφουν «κάσα» αντί «σάκα»)
- Χρησιμοποιούν κεφαλαία γράμματα μαζί με μικρά ή και τα παραλείπουν
- Ατελής ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί
- Κακογραφία, μουντζούρες, ακαταστασία, κενά ανάμεσα στις λέξεις, απουσία σημείων στίξεως και τόνων και κατάργηση των διαστημάτων
- Αντικαταστάσεις γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά και γενικές αντικαταστάσεις
- Σύγχυση στην ακουστική διαφοροποίηση των φθόγγων (το «ζ» το κάνει «σ»)
- Συχνή αντικατάσταση του γράμματος «ρ» με τον αριθμό 9
- Παραλείψεις, αντιμεταθέσεις και προσθήκες γραμμάτων μέσα στην ίδια λέξη
- Προσθέσεις, αντιμεταθέσεις, παραλείψεις συλλαβών και αντικαταστάσεις λέξεων
- Σύγχυση χρήσης συμφωνικών συμπλεγμάτων (το «ρτ» το κάνει «τρ»)
- Συντακτικά λάθη στις φράσεις

Ορθογραφία

- Πολλά ορθογραφικά λάθη ακόμα και αν έχουν διδαχθεί τις σωστές καταλήξεις

- Λάθη στην αυθόρμητη γραφή ενώ συνήθως όχι στην αντιγραφή των λέξεων
 - Κακογραφία και «κόψιμο» των λέξεων ενώ τις ενώνουν όλες μαζί χωρίς να υπάρχουν κενά
 - Δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τα λάθη τους και να συνδέσουν την ορθογραφία των λέξεων με αυτό που δηλώνουν
 - Πολλά διαφορετικά λάθη συνέχεια σε ίδιες λέξεις
- (Τομαράς 2012, σελ. 35-36), (Μαυρομάτη 1995, σελ. 20)

❖ *Πίνακας φθόγγων που μοιάζουν μεταξύ τους:*

α-ο	μ-ν	στ-τσ
ε-ω ή 3	ξ-ψ	τσ-τζ
β-φ	ψ-ω	σβ-σφ
β-θ	π-τ	Μ-Σ
γ-χ	τ-κ	Κ-Η
δ-θ	ρ-δ	Κ-4
ζ-ξ	ρ-9	Μ-Ν
η-ω	γ-γκ	Θ-Φ
κ-χ	κ-γκ	αι-ια
λ-ρ	π-μπ	οι-ιο
λ-τ	σπ-στ	ει-ιε

(Μάρκου 1998, σελ. 19)

Χωροχρονικός προσανατολισμός

- Δυσκολία εκτέλεσης διάφορων έργων και γενικά στην αίσθηση του χώρου και του χρόνου
- Δυσκολία διάκρισης του δεξιά-αριστερά, βορρά-νότου, χθες-αύριο
- Δεν μπορούν να μάθουν την ώρα ή να διαβάσουν σωστά ένα χάρτη
- Προβλήματα σε διάφορες καθημερινές λειτουργίες όπως το πώς να δένει τα κορδόνια του ή πώς φοράει τα ρούχα του
- Δυσκολία επανάληψης με την σωστή σειρά στις μέρες, στους μήνες, στην προπαίδεια

- Δεν μπορούν να αντιγράψουν τις κινήσεις που κάνει ο εργοθεραπευτής ή γυμναστής όταν έρχονται πρόσωπο με πρόσωπο
- Δεν οργανώνουν σωστά τη μελέτη τους, την εργασία τους και τον προσωπικό τους χώρο

Μνήμη

- Δεν μπορούν να θυμηθούν και να εκτελέσουν με την σειρά πολλές εντολές μαζί που τους δίνονται προφορικά, να πουν τους μήνες, τις μέρες με την σειρά ή να μάθουν την προπαίδεια
- Δυσκολία στο να μάθουν ημερομηνίες, ονόματα, τοποθεσίες, χώρες και πρωτεύουσες
- Σημαντική δυσκολία οπτικής και ακουστικής μνήμης
- Δεν συγκρατούν το πρόγραμμα των υποχρεώσεών τους
- Ανεπάρκεια μακροπρόθεσμης μνήμης και μικρή έκταση και διάρκεια βραχύχρονης μνήμης με συνέπεια να ξεχνούν τις οδηγίες του δασκάλου και τις εργασίες που έχουν να κάνουν καθώς και που βάζουν τα πράγματά τους (Λιβανίου 2004)¹⁰, (Μαυρομμάτη 1995, σελ. 20-21)

Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά που πρόκειται να παρουσιάσουν μαθησιακές δυσχέρειες τύπου δυσλεξίας, χαρακτηρίζονται σε γενικά πλαίσια αδέξια, με ψυχοκινητικές καθυστερήσεις και φαινομενικά κακομαθημένα. Επίσης, παρουσιάζεται μια μικρή καθυστέρηση στην έναρξη της ομιλίας και γενικότερα σε όλες τις δραστηριότητες του λόγου, στην κινητική εξέλιξη και ιδιαίτερα στις δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας των χεριών γενικά και των δαχτύλων.

Σοβαρή δυσλεξία αναμένεται όταν υπάρχει καθυστέρηση στο βάδισμα με στοιχεία προσπάθειας εξισορρόπησης και τρέξιμο πριν το κανονικό βάδισμα. Συχνά το δυσλεξικό παιδί χαρακτηρίζεται υπερκινητικό γιατί δεν μπορεί να κάτσει σε μια μεριά για αρκετή ώρα. Όσον αφορά την λεκτική έκφραση του παιδιού, παρουσιάζεται έντονη σύγχυση γραμμάτων στον προφορικό λόγο που είναι ηχητικά όμοια, προβλήματα ακουστικής και οπτικής αντίληψης καθώς και κατανόησης. Αρκετές δυσκολίες υπάρχουν και σε ομαδικές δραστηριότητες όπως στο παιχνίδι, στη

¹⁰ www.dyslexia-goneis.gr, άρθρο Λιβανίου Ε. «Περιγραφή συμπτωμάτων πιθανής μαθησιακής δυσκολίας-πρόληψη, παρέμβαση και αντιμετώπισή της» από το βιβλίο της «Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη»

ζωγραφική, στο τραγούδι διότι υπάρχει αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής. Τα παιδιά τείνουν να είναι ανασφαλή και να έχουν φοβίες.

Στην ηλικία των 6-8 ετών δηλαδή από την πρώτη έως την δεύτερα δημοτικού υπάρχει μια πολύ συχνή σύγχυση, όσον αφορά την χρήση του δεξιού και αριστερού χεριού. Τα συχνά αρχικά συμπτώματα σε αυτή την ηλικία είναι οι φαινομενικές συγχύσεις που γίνονται σε συγκεκριμένα γράμματα που μοιάζουν είτε ηχητικά είτε σχηματικά. Παρατηρούνται αντικαταστάσεις γραμμάτων περισσότερο στο γραπτό λόγο είτε στην αρχή είτε στο τέλος της λέξης, η κατανόηση απλών κειμένων γίνεται μόνο ακουστικά και όχι αν τα διαβάσει μόνο του το παιδί. Όσον αφορά την γραφή σε αυτή την ηλικία παρατηρείται δυσκολία στον οπτικο-κινητικό συντονισμό ματιού και χεριού, συμβολική ανορθογραφία, κακογραφία, δυσγραφία, δυσκολία μαθηματικής σκέψης με καθυστέρηση στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών.

Η ψυχολογική κατάσταση των παιδιών αυτών επιδεινώνεται με την πάροδο της ηλικίας και έχει απρόβλεπτες και άσχημες συμπεριφορές στο σχολείο αλλά και στο σπίτι. (Δάλλα, Καρπαθίου, Μάρρα, σελ. 216-246)

Κάποια ψυχολογικά/ ψυχοσωματικά χαρακτηριστικά που μπορεί να παρουσιάσουν τα παιδιά είναι τάση αποφυγής γραψίματος με άγχος για τη μάθηση, διάσπαση προσοχής, χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθηματική μόνωση, συχνά διαστήματα ονειροπόλησης, ιδιαίτερος τρόπος σκέψης, αστάθεια απόδοσης, ψυχαναγκασμός, παρορμήσεις, φόβο ύψους, εφίδρωση, άγχος και ναυτία. (Ανανίδου, Καζαντζίδου 2000)¹¹

2.2.3. Αναπτυξιακή Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης

Η **δυσορθογραφία** είναι η ειδική μαθησιακή δυσκολία της κατάκτησης της ορθογραφικής δεξιότητας. Μαθητές που μπορεί να είναι καλοί αναγνώστες, έχουν πολύ χαμηλή ορθογραφική επίδοση. Η ειδική δυσκολία ορθογραφημένης γραφής αφορά κυρίως την ικανότητα των παιδιών να αντιστοιχούν με ευχέρεια τα γραφήματα με τα φωνήματα. Η δυσορθογραφία συχνά συνυπάρχει και με άλλες διαταραχές, κυρίως την δυσλεξία, αλλά δεν είναι καθόλου σπάνιο να εμφανίζεται μόνο μαθησιακή δυσκολία στην ορθογραφία.

Βασικά χαρακτηριστικά είναι ότι δεν τηρούνται οι βασικοί κανόνες ορθογραφίας και δεν γενικεύουν την εφαρμογή ενός κανόνα εύκολα εάν δεν εξασκηθούν με ειδικές ασκήσεις. (Φλωράτου 2009, σελ. 23-24) Ακόμη, πολλά

¹¹ grafwnimata.blogspot.gr

γραμματικά λάθη όσον αφορά χρόνους και φωνές ρημάτων και άσκοπη ή άτοπη χρήση προθέσεων και συνδέσμων. (Κουράκης, σελ. 20)

Άλλη μια μορφή δυσκολίας είναι η γλωσσική (εκφραστική) διαταραχή που αφορά την γραπτή έκφραση, δηλαδή τα λάθη είναι πάρα πολλά και ολόκληρο το κείμενο δεν έχει κατανοητό περιεχόμενο. Σε γενικό βαθμό τα λάθη ορθογραφίας των παιδιών είναι σχεδόν ίδια με τα λάθη των συνομηλίκων τους αλλά συντελούνται σε διαφορετικούς χρόνους με διαφορετικό ρυθμό. Τα γενικότερα λάθη στην ορθογραφία αναφέρονται και παραπάνω στα συμπτώματα δυσλεξίας που ουσιαστικά δεν διαφέρουν. (Παντελιάδου 2011, σελ. 289-290)

Η **αγραφία** είναι η απώλεια (ολική ή μερική) ή ελάττωση της ικανότητας γραφής που έχει ήδη κατακτηθεί παρά την φυσιολογική λειτουργία των μυών του άνω άκρου, όπου εάν εμφανιστεί στα παιδιά, ο εγκέφαλος μπορεί να την επικοδομήσει και να διορθωθεί η βλάβη. Υπάρχει αδυναμία στη γραφή ακόμα και στην υπαγόρευση αλλά και στην αντιγραφή. Συνήθως συνυπάρχει με μέρος εκφραστικής αφασίας, απραξία, αγνωσία ή αλεξία (απώλεια της ικανότητας της ανάγνωσης).

Η **δυσγραφία** χαρακτηρίζεται ως μια δυσκολία (αδυναμία) εκμάθησης της γραφής ή ακόμα και ατελής κατάκτησή της. Πιο αναλυτικά θα το δούμε στο επόμενο κεφάλαιο αναφέροντας και τα συμπτώματα των παιδιών.

Η **κακογραφία** αποτελεί μια διαταραγμένη εξωτερική έκφραση της γραφής και όχι μαθησιακή δυσκολία. Τα χαρακτηριστικά της είναι ότι ο μαθητής γράφει άσχημα, πρόχειρα και γρήγορα με αποτέλεσμα να κάνει δυσανάγνωστα γράμματα και χωρίς να έχει διορθωθεί από τον εκπαιδευτικό ή τον γονέα κατά τα πρώτα σχολικά του χρόνια. Το παιδί κάνει άνισα γράμματα χωρίς να δίνει προσοχή σε αυτά που γράφει χωρίς πολλά ορθογραφικά λάθη. Επίσης, δυσκολεύεται να γράψει πάνω στις γραμμές του τετραδίου και ξεφεύγει ακόμα και από τα πλαίσια αυτού. Η κακογραφία παρατηρείται και σε παιδιά που παρουσιάζουν έντονες διαταραχές της συμπεριφοράς ή ακόμα και σε παιδιά που πιάζονται να γράψουν με το αριστερό χέρι ή έχουν τραυματιστεί στα χέρια ή στα νεύρα των χεριών. (Παπαναστασίου 2013)¹²

2.2.4. Αναπτυξιακή Διαταραχή στην αριθμητική

Η **δυσαριθμησία** αποτελεί σοβαρή ανεπάρκεια στην εξέλιξη διάφορων βασικών μαθηματικών λειτουργιών. Στη σχολική επίδοση των μαθηματικών τα

¹² www.eidikospaidagogos.gr

παιδιά είναι γενικά κατώτερα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και με την γενική τους εικόνα.

Οι πιο σημαντικοί γνωστικοί παράγοντες που ευθύνονται για την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά είναι η χαμηλή νοημοσύνη, οι δυσκολίες οπτικής και ακουστικής αντίληψης, η οργάνωση χώρου και χρόνου, οι οπτικο-κινητικές δυσκολίες, προβλήματα μακροπρόθεσμης, βραχύχρονης μνήμης αλλά και μνήμης ακολουθιών, στην εστίαση της προσοχής, προβλήματα όσον αφορά τον εκφραστικό και προσληπτικό λόγο, δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής και αφαιρετικής σκέψης.

Στον συναισθηματικό τομέα παρουσιάζει ένταση, χαμηλό αυτοσυναίσθημα και αποθάρρυνση όταν συναντά δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων. Επί πρόσθετα, άλλος ένας γνωστικός παράγοντας είναι τα προβλήματα μεταγνώσης, δηλαδή οι μαθητές δεν μπορούν να αξιολογήσουν τις ικανότητές του με βάση αυτό που έλυσαν, να εντοπίσουν και να εφαρμόσουν την κατάλληλη και σωστή λύση, να οργανώσουν τις πληροφορίες που τους δίνονται και να γενικεύσουν τις στρατηγικές επίλυσης σε παρόμοιες περιπτώσεις.

(Πόρποδας 2003, σελ. 117-122)

Τα προβλήματα που παρουσιάζουν στα μαθηματικά είναι τα εξής:

(R. Newman 1997)¹³

- ❖ Δυσκολία στην έννοια κατεύθυνσης του χρόνου (δε μπορούν να υπολογίσουν την χρονική διάρκεια μιας δραστηριότητας) και του προσανατολισμού καθώς και γενικά όσον αφορά το χώρο (μπερδεύουν τις έννοιες πάνω-κάτω ή αρχή-τέλος, δεξιά-αριστερά κ.α.)
- ❖ Μπερδεύονται όταν πρέπει να δώσουν ρέστα, να υπολογίσουν χρήματα ή να πληρωθούν
- ❖ Δε μπορούν να θυμηθούν γρήγορα και αυτόματα αριθμητικές πράξεις (προβλήματα μνήμης) όπως και να απομνημονεύσουν πρόσωπα ιδιαίτερα όταν τα ονόματά τους αρχίζουν με το ίδιο γράμμα
- ❖ Δυσκολία στην εκτέλεση πράξεων, επίλυση προβλημάτων, να μάθουν και να χρησιμοποιούν την προπαίδεια και σύγχυση

¹³ Παραπομπή από το βιβλίο: Αγαλιώτης, Ι. (2000) Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

μαθηματικών συμβόλων (+, -, *, /) με αποτέλεσμα να βγάζουν λάθος αποτελέσματα

- ❖ Παράλειψη, πρόσθεση, αντικατάσταση και αντιμετάθεση αριθμών που μοιάζουν οπτικά και στη γραφή αλλά και στην ανάγνωση αυτών (7-1, 5-3, 8-4, 6-9, 2-3 ή διψήφιους αριθμούς 23-32, 39-93, 45-54, 71-17, 36-63, 35-53) (Μάρκου 1998, σελ. 20)
- ❖ Δεν μπορούν να εντοπίσουν διάφορες τοποθεσίες σε ένα χάρτη
- ❖ Ίσως παρουσιάσουν δυσκολίες στο μυοκινητικό συντονισμό τους δηλαδή υπάρχει χαμηλή επίδοση σε δραστηριότητες όπως είναι ο αθλητισμός, ο χορός, η μουσική και η εκμάθηση κινήσεων στο να μάθουν να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο ακόμα και δυσκολίες όσον αφορά τον στρατηγικό σχεδιασμό που απαιτείται σε συγκεκριμένα παιχνίδια όπως είναι το σκάκι
- ❖ Μετρούν με τα δάχτυλα ειδικά όταν πρέπει να υπολογίσουν πολυψήφιους αριθμούς και δυσκολεύονται να λύσουν κάθετες πράξεις, δηλαδή γράφουν τα ψηφία των αριθμών σε λάθος στήλη (προβλήματα οπτικοχωρικής αντίληψης) (Τομαράς 2012, σελ. 47-48, 52)
- ❖ Δυσκολία κατανόησης των κλασμάτων και ταξινόμησης, σειροθέτησης, διατήρησης όσον αφορά την συγκρότηση της έννοιας του αριθμού και την απαρίθμηση-μέτρηση
- ❖ Λάθη που σχετίζονται με την διάταξη των αντικειμένων ενός συνόλου προς μέτρηση εξαιτίας προβλημάτων στην εργαζόμενη μνήμη
- ❖ Λάθη όσον αφορά τον «δανεισμό» κατά την αφαίρεση και το «κρατούμενο» κατά την πρόσθεση
- ❖ Προβλήματα γενίκευσης κατά την επίλυση σύνθετων προβλημάτων καθώς και μεταγνωστικά προβλήματα
- ❖ Προβλήματα σημασιολογικής μνήμης με αδυναμία ανάκλησης βασικών αριθμητικών δεδομένων που μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα ανάγνωσης και φωνολογικά ελλείμματα

(Παντελιάδου 2011, σελ. 84-92)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΩΤΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ

3.1. Η γραφή στην προσχολική ηλικία

Η προσχολική αγωγή θεωρείται αρκετά σημαντική καθώς έχει ως στόχο την σωστή σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Τα νήπια ξεκινούν να μαθαίνουν τα πρώτα στάδια ώστε να αναπτύξουν την ανάγνωση και την γραφή και να είναι έτοιμα να ενταχθούν αργότερα στη σχολική κοινότητα χωρίς να παρουσιάσουν δυσκολίες που θα τους φέρουν πίσω σε σχέση με τα άλλα συνομήλικα παιδιά. Στόχος του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα παιδιά να προετοιμαστούν σωστά στον προφορικό και γραπτό λόγο για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν και τις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου.

Οι νηπιαγωγοί καλλιεργούν συγκεκριμένες γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών όσον αφορά την νοητική ανάπτυξη, την ακουστική και οπτική διάκριση και αντίληψη, την ανάπτυξη του λεξιλογίου, την γραφοκινητικότητα, την μνήμη, την περιγραφή και άλλα με την χρήση του παιχνιδιού για να γίνονται και πιο ευχάριστες οι δραστηριότητες. Οι μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να εμφανίσουν σε οποιοδήποτε τομέα μπορούν να διαγνωστούν κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού και αργότερα. Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον το οποίο θα είναι πλούσιο σε ερεθίσματα έτσι ώστε τα παιδιά να ανακαλύπτουν «μόνα τους» τον γραπτό λόγο και να αποκτήσουν τα κίνητρα που χρειάζονται για να τον κατακτήσουν πλήρως όταν φτάσουν στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Η θεραπευτική παρέμβαση κατά την προσχολική ηλικία έχει ως στόχο να μειώσει τα αναπτυξιακά προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν ιδιαίτερα στην κίνηση και στη γλώσσα. Η έγκαιρη διάγνωση και η πρώιμη θεραπευτική παρέμβαση έχει θετικά αποτελέσματα στην πορεία εξέλιξης του παιδιού και προλαβαίνουν την εμφάνιση άλλων προβλημάτων που επιβαρύνει το αρχικό. Ωστόσο, η θεραπευτική παρέμβαση θα είναι πλήρης αποτελεσματική εάν υπάρχει βοήθεια και από τους γονείς, δουλεύοντας στο σπίτι ότι τους συμβουλεύσει ο ειδικός θεραπευτής. Επίσης, θα πρέπει να γίνει η κατάλληλη και έγκαιρη αναγνώριση και πρόληψη τυχών προβλημάτων από τον παιδίατρο και το

παιδαγωγικό προσωπικό των φορέων προσχολικής αγωγής. (Τζουριάδου, Μπάρμπας, σελ. 103-104)

Η παιδική λογοτεχνία είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της ανάγνωσης και της γραφής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει είναι το παραμύθι (αφήγηση), οι μικρές και ευχάριστες ιστορίες (εικονογραφημένη μέθοδος), οι μύθοι, η μυθολογία, τα ποιήματα, τα τραγούδια, το κουκλοθέατρο (εναλλαγή ρόλων) και το θεατρικό παιχνίδι (δραματοποίηση ρόλων). (Παπαχρήστου)¹⁴

Με ένα καλά δομημένο αναγνωστικό περιβάλλον και με χρήση των υλικών του περιβάλλοντος θα πρέπει να εμπλέκεται ο γραπτός λόγος στις καθημερινές δραστηριότητες που γίνονται μέσα στην τάξη (παρουσιολόγιο, ημερολόγιο, πίνακας καιρού), μέσα από το παιχνίδι, η έκθεση του παιδιού σε πλούσιο αναγνωστικό περιβάλλον όπως οι εφημερίδες, τα βιβλία, οι χάρτες, οι συνταγές, τα ημερολόγια. Επίσης, τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν σε δραστηριότητες με αυθεντικά αναγνωστικά γεγονότα (καθημερινή λειτουργία τάξης με παρουσιολόγιο με τα ονόματα των παιδιών και τις φωτογραφίες τους, χρήση τηλεφωνικού καταλόγου (φωνολογική ενημερότητα, γραφή ονόματος και γνωριμία με τα γράμματα της αλφαβήτου), η δανειστική βιβλιοθήκη, ημερολόγια με τις καθημερινές και εβδομαδιαίες δραστηριότητες, αυθόρμητες (δείγματα γραπτού λόγου από κάρτες, ενημερωτικά φυλλάδια κ.α.) ή προγραμματισμένες δραστηριότητες(περιβάλλον, κυκλοφοριακή αγωγή, υγιεινή διατροφή).

(Πρεβεζάνου, Σακελλάκη)¹⁵

Επομένως, η σωστή προετοιμασία πριν την ένταξη στο δημοτικό σχολείο πρέπει να περιλαμβάνει την ενίσχυση των εξής δεξιοτήτων μέσα από διάφορες ασκήσεις: κατανόηση μαθηματικών εννοιών, ανάπτυξη ακουστικής επεξεργασίας, οπτικής διάκρισης, γραφο-φωνολογίας και λεπτής κινητικότητας.¹⁶ Οι σημαντικότερες γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά είναι η γνώση των γραμμάτων της αλφαβήτου (ονομαστική και φωνημική) και η αναγνώριση και γραφή του ονόματός τους.

¹⁴ Άρθρο: Η παιδική λογοτεχνία ως μέσο ανάπτυξης και καλλιέργειας της γραφής και ανάγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

¹⁵ Άρθρο: Η ανάπτυξη του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο: Μια διαδικασία ενεργού σκέψης του παιδιού

¹⁶ www.ikidbookstore.com

Η συμμετοχή και βοήθεια της οικογένειας επηρεάζει θετικά την πρόωμη ανάπτυξη και κατάκτηση γραμματισμού στα παιδιά ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο μέσα από δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής, την ανάγνωση ιστοριών και παραμυθιών. Επίσης στο σπίτι οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν και με άλλους τρόπους τα παιδιά στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής μέσα από διάφορες δραστηριότητες.

Με άμεσα διδακτικές να εξηγούν και απαντούν σε ερωτήσεις για διάφορα ονόματα γραμμάτων ή αριθμών καθώς και γιατί χρησιμοποιούμε κεφαλαία και μικρά γράμματα και που, γιατί βάζουμε και που σημεία στίξης, τόνους, κενά ανάμεσα στις λέξεις. Με έμμεσα διδακτικές να διαβάζουν δυνατά παραμύθια, να εξηγούν και να περιγράφουν εικόνες ή να γράφουν λίστες για ψώνια, προσκλήσεις παρέα με τα παιδιά τους. Χωρίς την άμεση εμπλοκή των παιδιών, οι γονείς μπορούν να γράφουν γράμματα, δηλώσεις εφορίας ή να διαβάζουν λογαριασμούς, περιοδικά κτλ.

3.2. Μοντέλα μάθησης της εξέλιξης της γραφής

Σύμφωνα με το μοντέλο ψυχογένεσης της γραφής λέξεων της Fetteiro (1988, 1998) διακρίνονται 4 επίπεδα εννοιολογήσεων της γραφής: το προσυλλαβικό, το συλλαβικό, το συλλαβικο-αλφαβητικό και το αλφαβητικό.

Στο προσυλλαβικό στάδιο γίνεται ταύτιση της γραφής με το σχέδιο, το ιχνογράφημα και τη ζωγραφιά. Το παιδί χρησιμοποιεί γραφισμούς (συμβατικά γράμματα, αριθμούς ή απλά σχήματα και γραμμές) οι οποίοι ονομάζονται «ψευδογράμματα» διότι έχουν μεγάλο μέγεθος και μοιάζουν με τα συμβατικά γράμματα. Γίνεται χρήση κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων ταυτόχρονα, ενώ όταν είναι να γράψει το όνομα ενός μεγάλου αντικειμένου, προτιμάει να χρησιμοποιήσει πολλά γράμματα αντί να γράψει το όνομα ενός μικρού αντικειμένου. Επομένως, το παιδί πρώτα γράφει αυτό που θέλει και μετά το εξηγεί και για να γράψει μια λέξη χρησιμοποιεί γράμματα από την αρχή της (δηλαδή το πρώτο γράμμα ισοδυναμεί με την ηχητική αξία της πρώτης συλλαβής της λέξης που θέλει να γράψει) και τα επόμενα γράμματα ίσως να μην έχουν σχέση με την φωνολογική δομή που ακολουθεί η λέξη.

Στο συλλαβικό στάδιο το παιδί έχει αντιληφθεί και χρησιμοποιεί όσα γραφήματα έχει το όνομα της λέξης με τις αντίστοιχες συλλαβές της. Συχνά στην αρχή προτιμούν να αναπαριστούν συλλαβές με μόνο φωνήεντα ή μόνο σύμφωνα. Στη

συνέχεια αντιλαμβάνονται ότι η συλλαβή αποτελείται από σύμφωνο και φωνήεν. Μετά προχωράνε στο συλλαβικό-αλφαβητικό επίπεδο της γραφής όπου το παιδί μπορεί να αναλύει τις λέξεις που θέλει να γράψει και σε συλλαβές και σε φωνήματα, δηλαδή χρησιμοποιεί περισσότερα γράμματα απ' ότι στο συλλαβικό στάδιο γραφής. Στο αλφαβητικό επίπεδο υπάρχει η ικανότητα σε κάθε φώνημα της λέξης να αποδίδεται και ένα γράφημα.

Το μοντέλο μάθησης ανάγνωσης και γραφής της U. Frith (1985) αποτελείται από το λογογραφικό στάδιο όπου η αναγνώριση των λέξεων γίνεται μέσω της οπτικής τους μορφής, που έχει αποθηκεύσει στη μνήμη του το παιδί. Το παιδί δεν διαβάζει τη λέξη απλά την αναγνωρίζει αφού συνυπάρχει με εικόνες και χρώματα. Όταν συναντήσει άγνωστη λέξη προσπαθεί να την διαβάσει με άλλες γνωστές λέξεις που μοιάζουν οπτικά. Ακολουθεί το αλφαβητικό στάδιο όπου γίνεται «αντιστοίχιση του γραπτού με τον προφορικό λόγο για την ανάγνωση και «αντιστοίχιση» της προφορικής ακολουθίας μιας λέξης με τη γραφημική της ακολουθία για την γραφή. Το παιδί συνειδητοποιεί ότι υπάρχουν μορφήματα, συλλαβές και φωνήματα στον προφορικό και γραπτό λόγο.

Το τελευταίο στάδιο είναι το ορθογραφικό όπου ταυτοποιείται η λέξη με την ολική οπτική παράστασή της με σωστούς ορθογραφικούς κανόνες. Γίνεται απομνημόνευση των πληροφοριών των κανόνων της ορθογραφίας για να γράφονται σωστά ακόμα και οι άγνωστες λέξεις.

Ένα τελευταίο εξίσου σημαντικό στάδιο είναι η επεξεργασία του συστήματος της γραφής του J. Fijalkow που παρουσιάζει την εικονιστική επεξεργασία όπου το παιδί στα πρώτα βήματα γραφής του χρησιμοποιεί ιδιοσημεία δηλαδή ιχνογραφήματα (προσπαθεί να αποδώσει την μορφή των αντικειμένων). Προχωράμε στην οπτική επεξεργασία με χρήση ψευδοσημείων ή ψευδογραμμάτων που είναι παρόμοια με τα συμβατικά γράμματα χωρίς να είναι γράμματα. Στην φωνητική- φωνογραφική επεξεργασία γίνεται επεξεργασία των προφορικών και των γραπτών λέξεων και στη γραφή χρησιμοποιούνται γράμματα με τυχαίο τρόπο ή με βάση την φωνολογική τους δομή. Η φράση χωρίζεται σε λέξεις με κενά και οι λέξεις αναλύονται φωνολογικά.

Τέλος, στο στάδιο της ιδεοοπτικής, ιδεογραφικής ή ορθογραφικής επεξεργασίας η κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής αποτελεί μακρόχρονη διαδικασία και ίσως δεν ολοκληρωθεί ποτέ. (Κοσκίδου 2010, σελ. 31-36, 38-40)¹⁷

3.3. Σχολική ετοιμότητα, αξιολόγηση και σχεδιασμός προγράμματος για την κατάκτηση της γραφής

Η εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο σηματοδοτεί ότι το παιδί μεγαλώνει ηλικιακά, γνωστικά και ψυχοσυναισθηματικά. Αλλάζει το περιβάλλον, οι απαιτήσεις καθώς και τα πρόσωπα και το παιδί αρχίζει να αντιμετωπίζει νέους και πιο δύσκολους κανόνες. Αναφέροντας τον όρο σχολική ετοιμότητα εννοούμε την ικανότητα ενός παιδιού με φυσιολογική νοημοσύνη να μπορεί να ανταπεξέλθει στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου. Η ηλικία δεν αποτελεί σημαντικό ρόλο για την αναπτυξιακή ωρίμανση του παιδιού. Δεδομένου ότι υπάρχουν 1.500 τμήματα ένταξης σε κανονικά σχολεία, έχουν αυξηθεί τα ιδιαίτερα μαθήματα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού και η ψυχολογική κατάσταση των παιδιών είναι πολύ άσχημη, καλό θα ήταν να γίνεται ένας προληπτικός έλεγχος των μαθησιακών δεξιοτήτων των παιδιών, πριν μπει στο δημοτικό παρά να προσπαθούμε αργότερα να τα βοηθήσουμε ενώ παράλληλα προσπαθούν εκείνα να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου.

Πριν ξεκινήσουμε με την παρέμβαση θα πρέπει να γίνει μια αξιολόγηση γραφής έτσι ώστε ο θεραπευτής να ελέγξει σε ποιο επίπεδο κυμαίνεται ο μαθητής. Η αξιολόγηση αποτελείται από δυο επίπεδα, το πρώτο είναι η λειτουργία της γραφής δηλαδή της γραπτής μεταβίβασης ενός μηνύματος και το δεύτερο η αξιολόγηση των συνιστωσών της γραφής. Στο πρώτο επίπεδο γίνεται η αξιολόγηση του νοήματος του κειμένου όπου ο μαθητής μπορεί να γράψει τις σκέψεις του για κάποιο θέμα της καθημερινότητας ή κάποια είδηση το οποίο το έχει συζητήσει με τον ειδικό πριν. Επίσης, να γράψει τις σκέψεις του πάνω σε ένα ερώτημα που έχει συζητηθεί, να συνεχίσει μια γραπτή ιστορία ή να την τροποποιήσει με βάση κάποιο βιβλίο, για τους ήρωες μιας ιστορίας ή μια δική του ιστορία. Επιπλέον, αξιολογούνται οι ιδέες και τρόπος παράθεσής τους, το λεξιλόγιο, η δομή και η ολοκλήρωση των προτάσεων (σύνταξη).

Στο δεύτερο επίπεδο αξιολογούνται η ορθογραφία και η τήρηση των συμβατικών κανόνων της (εικόνα γραπτού, τα γράμματα, οι αποστάσεις μεταξύ των

¹⁷ Μεταπτυχιακή εργασία «Η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού σε παιδιά του νηπιαγωγείου σε σχέση με χαρακτηριστικά της μητέρας τους», Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό τμήμα

λέξεων, η τήρηση περιθωρίων, χρήση κεφαλαίων γραμμάτων και ο γραφικός χαρακτήρας να είναι αναγνωρίσιμος ως προς το τι αντιπροσωπεύει κάθε σύμβολο). Η ορθογραφία μπορεί να αξιολογηθεί με ελεύθερη γραφή ή με κάποιο κριτήριο κατά το οποίο υπαγορεύονται λέξεις ή προτάσεις. Μπορεί να γίνει επιλογή ενός ικανού αριθμού λέξεων για να αντιπροσωπεύει όλα τα γραμματικά φαινόμενα και μετά οι λέξεις υπαγορεύονται απομονωμένες ή σε προτάσεις. Ακόμη, μπορεί να δοθεί η πρόταση με σημειωμένο το κενό της ζητούμενης λέξης που υπαγορεύεται και ο μαθητής θα πρέπει να την γράψει στο περιβάλλον της. Μπορούμε επίσης να δίνουμε την λέξη γραπτά αλλά με λαθεμένη ορθογραφία για να δίνεται η δυνατότητα επιλογής στο παιδί. (Παντελιάδου, σελ. 30-34)¹⁸

Τα τρία επίπεδα γραφής είναι η προ-γραφή, η γραφή και η μετα-γραφή όπου μπορούμε να θέσουμε κάποιους στόχους στο κάθε ένα και στη συνέχεια με τις κατάλληλες δεξιότητες να κατακτηθεί σωστά η γραφή.

Για τον σχεδιασμό ενός κατάλληλου προγράμματος ξεκινάμε με την προ-γραφή δηλαδή τον σχεδιασμό και την οργάνωση των σκέψεων (κατανόηση, διατήρηση σκέψεων, συσχετίσεις με άλλα γεγονότα, εξήγηση θέματος, ομαδοποίηση ιδεών, χρονική ακολουθία εκφράσεων, συμπεράσματα, περιλήψεις, συλλογή πληροφοριών μέσα από συζήτηση και επικοινωνία με τον γραπτό λόγο).

Στη συνέχεια προχωράμε στη γραφή όπου θα πρέπει να γίνεται σωστή επιλογή σημασιολογικών συστατικών όσον αφορά την οργάνωση και τον εμπλουτισμό λεξιλογίου, συντακτικών και μορφολογικών συστατικών καθώς και γραφοσυμβολικών συστατικών (σημεία στίξης, επιλογή κεφαλαίων γραμμάτων, ανακαλεί σχήματα και μορφές γραμμάτων). Στη μετα-γραφή πραγματοποιείται αυτοέλεγχος και αλληλοέλεγχος με βελτίωση περιεχομένου, δομής και γραφοσυμβολικών συστατικών.

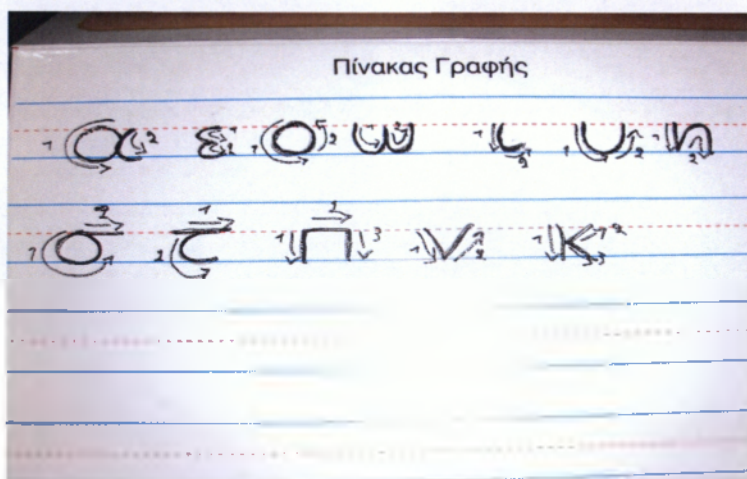
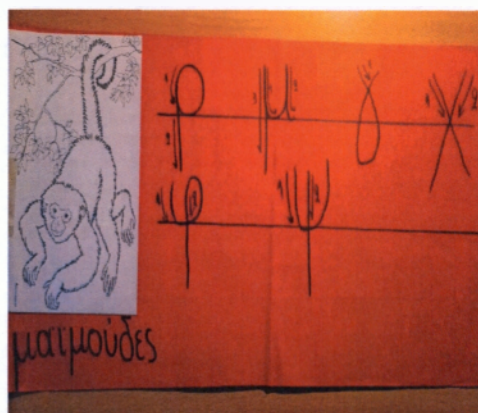
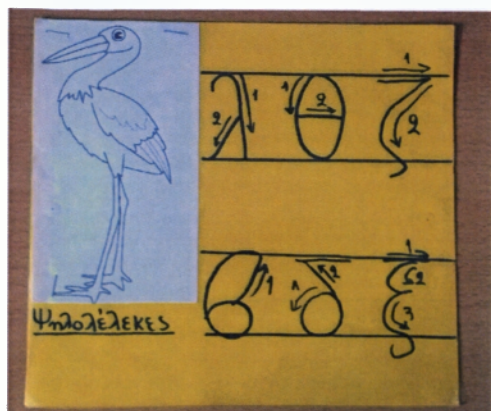
Γενικά θα πρέπει να υπάρχει θετική ατμόσφαιρα, χρήση οπτικοακουστικού και αναγνωστικού υλικού, γραπτές δραστηριότητες για όλα τα μαθήματα και αλληλεπίδραση των μαθητών. (Παντελιάδου 2011, σελ. 324-343)

Κάποιες γενικές προτάσεις για βελτίωση της γραφής είναι ο γραφικός χαρακτήρας, δηλαδή η αναγνώριση των γραμμάτων, το διαφορετικό μέγεθός τους, η θέση τους ως προς τη γραμμή γραφής. Η σωστή εξάσκηση της καλλιγραφίας στο τετράδιο θα βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν τις τρεις κατηγορίες που υπάρχουν (α,

¹⁸ Πρόγραμμα εξειδίκευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης, σε συνεργασία με Πατισιοδήμου, Κωτούλας, Μπότσας, Βεκέρη

ε, ο, ω, ι, υ, η, σ, τ, π, ν, κ / δ, β, λ, ζ, ξ, θ / ψ, χ, μ, γ, ρ, φ). Η διδασκαλία της φοράς των γραμμάτων καλό θα ήταν να γίνεται από αριστερά προς δεξιά για να μειώνονται οι αντιστροφές.

Ένα παράδειγμα είναι το παρακάτω:



19

Στη βελτίωση της γραφής αλλά και της ορθογραφίας παρεμβαίνουμε στα πιο συχνά λάθη που συναντάμε κυρίως και προχωράμε στο επόμενο βήμα μόνο εάν έχει κατακτήσει το προηγούμενο και μόνο εάν δεν έχει κάνει κανένα λάθος στην ίδια άσκηση την οποία έχει εξασκηθεί από 3 φορές και πάνω. Θέτοντας λοιπόν κάποια κριτήρια και μαθαίνοντας κάποιους κανόνες για κάθε διδακτικό στόχο μέσα από πολλά παραδείγματα που για κατανόηση του στόχου, εξασκούμε το παιδί μέσα από διάφορα φύλλα εργασίας με την σειρά των βημάτων που έχει διδαχθεί.

Σημαντικοί στόχοι όσον αφορά την γραφή είναι να μάθουν να τονίζουν γράφοντας προτάσεις με νόημα πλούσιο σε ιδέες, να κρατάνε αποστάσεις μεταξύ των

¹⁹ Το βαλιτσάκι της γνώσης: Αγαπώ το σχολείο μου 2008, εκδόσεις Σαββάλας

λέξεων, να γίνεται σωστή χρήση του λεξιλογίου και να μάθουν τους κανόνες ορθογραφίας έτσι ώστε να μειώσουν και αργότερα να εξαλείψουν τα λάθη τους.

(Φλωράτου 2009, σελ. 145-146)

Οι δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής αλλάζουν μετά από επαρκή σχολική φοίτηση επηρεάζοντας λιγότερο ή περισσότερο τις περιοχές του λόγου (γραφοφωνητικό, σημασιολογικό, μορφοσυντακτικό). Η παρέμβαση γίνεται με βάση τις καθιερωμένες μεθόδους με κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα που εξατομικεύονται ανάλογα με την περίπτωση. Το παιδί θα πρέπει να έχει κατακτήσει την ανάγνωση για να προχωρήσει στη γραφή και η εκμάθησή τους να αρχίζει να αρχίζει από το σημείο που σταμάτησε το παιδί λόγω της δυσκολίας του. Σε άλλες περιπτώσεις η παρέμβαση ξεκινάει από φθόγγους, συλλαβές, λέξεις, προτάσεις και τέλος κείμενα ενώ αν τα αρχικά στάδια έχουν κατακτηθεί τότε παρακάμπτονται.

Στα αρχικά στάδια είναι βοηθητική η χρήση ενός τύπου γραμμάτων ή τρισδιάστατα γράμματα όπως και οι διαισθητικές τεχνικές που θα παρουσιαστούν αναλυτικά παρακάτω. (Τζουριάδου, Μπάρμπας, σελ. 105-107)

Τα παιδιά λοιπόν για να μπορέσουν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν πρέπει πρώτα να μπορούν να αντιλαμβάνονται ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από γλωσσικές μονάδες, τις λέξεις, οι οποίες είναι αυθαίρετες ενότητες με περισσότερες από μία έννοιες, να διακρίνουν ότι αυτές συγκροτούνται από συλλαβές και φωνήματα και να συνειδητοποιούν ότι οι προτάσεις έχουν συγκεκριμένη συντακτική δομή. Στα πρώτα στάδια εκμάθησης του γραπτού λόγου συμβάλουν περισσότερο η φωνολογική και η σημασιολογική επίγνωση. (Tunmer & Bowey 1984, Lazo & Pumfrey 1996)²⁰

3.4. Ο ρόλος της οικογένειας και των εκπαιδευτικών σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Η οικογένεια αποτελεί σημαντική βοήθεια για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο. Όση δουλειά και αν γίνεται από τους ειδικούς θεραπευτές και από τους εκπαιδευτικούς εάν δεν υπάρχει η αντίστοιχη ενημέρωση και βοήθεια και από την ίδια την οικογένεια τότε δεν θα είναι και πλήρης αποτελεσματική η θεραπευτική παρέμβαση των παιδιών και ίσως αργήσει πολύ να φανεί το αναμενόμενο αποτέλεσμα της θεραπείας.

²⁰ http://books.eudoxus.gr/publishers/ID_0273/EG-0170-ABS.pdf σελ. 29-30

Η κάθε οικογένεια πρέπει να προσαρμοστεί στο ανάλογο περιβάλλον που ζει και να συνειδητοποιήσει την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί της. Ωστόσο, οι κάθε γονείς περνούν από συγκεκριμένα στάδια όταν ανακαλύπτουν το πρόβλημα του παιδιού τους άλλοι το αντιμετωπίζουν πιο άσχημα και άλλοι καλύτερα. Συχνά ψάχνουν να βρουν κάποιον άλλο ειδικό που θα απορρίψει ή θα επιβεβαιώσει την αρχική διάγνωση του παιδιού τους. Αν αποδεχτούν το μαθησιακό πρόβλημα που μπορεί να παρουσιάζει το παιδί τους τότε δίνουν προσοχή στις θετικές πλευρές για πιο αποτελεσματική πρόοδο. Ενώ αν παρουσιάσουν άλλες λανθασμένες απαιτήσεις τότε θα εμποδίσουν την θετική εξέλιξη του παιδιού τους.

Στο σημείο αυτό η παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντική καθώς θα πρέπει να στηρίζουν θετικά την οικογένεια παρέχοντας τις κατάλληλες πληροφορίες ώστε να επιλέξουν τους κατάλληλους ειδικούς και να πάρουν σωστές αποφάσεις. Η στενή συνεργασία γονέων, ειδικών και εκπαιδευτικών επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην εξέλιξη της μαθηματικής πορείας του κάθε παιδιού.

Παρόλα αυτά ίσως υπάρξουν και συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών διότι οι γονείς μπορεί να μην εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί να μην εμπιστεύονται τους γονείς γιατί μπορεί να διαφωνούν σε πολλά θέματα και να μην μπορούν να συνεργαστούν. Οι εκπαιδευτικοί συγκρίνουν την επίδοση των παιδιών σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και οι γονείς βασίζονται στην εμπειρία τους με το παιδί και την γενική εξέλιξή του έως τώρα. Δε θέλουν να ακούνε αρνητικά σχόλια για το παιδί τους και θεωρούν ότι δεν υπάρχει σοβαρό πρόβλημα. Σημαντικό είναι όμως και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν αποτελεσματικά το παιδί τους πρέπει να διαθέτουν ίδιες αντιλήψεις και ένα επίπεδο καλών γνώσεων.

Οι εκπαιδευτικοί θα προσπαθήσουν να δημιουργήσουν μια θετική ατμόσφαιρα παρέχοντας πολλούς και διαφορετικούς τρόπους σωστής συνεργασίας και υποστήριξης και να αναγνωρίσουν τον πλούτο πληροφοριών που διαθέτουν οι γονείς ώστε να τις αξιοποιήσει ανάλογα αναπτύσσοντας ένα σωστό πρόγραμμα μεταξύ τους αλλά και με το παιδί. Βοηθάνε παρέχοντας συστηματικές και ορθές πληροφορίες, υλικά και έντυπα οδηγίων και ασκήσεων για το σπίτι και εύχρηστες συμβουλές προς την οικογένεια.

Ίσως το καλύτερο αποτέλεσμα είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εξετάσουν και να αναγνωρίσουν τις δικές τους προκαταλήψεις οι οποίες ουσιαστικά εμποδίζουν την επικοινωνία με την οικογένεια που έχει διαφορετικές αξίες και αντιλήψεις. Να

μοιραστούν τις γνώσεις τους με τους γονείς, να τους επιβραβεύουν ακόμα και στην μικρή πρόοδο που κάνουν και να τους βοηθούν να γνωρίσουν το παιδί τους καλύτερα. (Παντελιάδου 2007, σελ. 16-20)

3.5. Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου

Τα παιδιά στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της γραφής όταν αρχίζουν να μαθαίνουν τα γράμματα μπορεί να εμφανίσουν κάποιες δυσκολίες με αποτέλεσμα να τα μπερδεύουν, είναι πολύ συνηθισμένες και παρουσιάζονται παρακάτω:

- ✓ Διαφορετικά γραφήματα αποτελούν ένα φώνημα (ο,ω= /o/, ι,ει,υ,οι= /i/) κτλ.
- ✓ Ένα φώνημα αποτελείται από δυο γραφήματα δηλαδή τα δίψηφα (ντ= /d/, μπ= /b/, γκ= /g/) κτλ.
- ✓ Δυο φωνήματα αποτελούν ένα γράφημα (ψ= /ps/, ξ= /ks/) (κσιφίας)
- ✓ Ένα φώνημα μπορεί να έχει άλλες ηχητικές παραλλαγές (σμήγμα= /zmiɣma/, τον καιρό= /to gero/, κάποιος= /karpɔs/) κτλ.

Σημαντική δυσκολία παρουσιάζουν στην διάκριση γραμμμάτων και αριθμών που μοιάζουν οπτικά καθώς στα αρχικά στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης και της γραφής τα συγχέουν και τα αντικαθιστούν (ε→3, ρ→9, θ→8, α→0), στην φωνολογική επίγνωση ή ενημερότητα όπου εστιάζουν στο νόημα των λέξεων και όχι στον ήχο τους, δυσκολίες στην ομοιοκαταληξία κτλ. Ακόμη, δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν που πρέπει να βάλουν κεφαλαία γράμματα, τα σωστά σημεία στίξεως που ίσως να μην τα χρησιμοποιούν και καθόλου όπως και τους τόνους και δεν αφήνουν κενά ανάμεσα στις λέξεις.

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνήθως εμφανίζουν και προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου και πιο συγκεκριμένα σε σύνθετες δεξιότητες όπως η ορθογραφία, το συντακτικό και η οργάνωση του γραπτού λόγου αλλά και στην ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής (Σπαντιδάκης 2004). Τα παιδιά έχουν δυσκολίες σε όλες τις φάσεις της γραφής, στον σχεδιασμό, στην καταγραφή, στην επανεξέταση και στην επιμέλεια ενός κειμένου (Αντωνίου υπό δημοσίευση, Τροία 2006, Παντελιάδου 2000). Όσον αφορά τις γραφο-κινητικές παρουσιάζονται γραφο-συμβολικά λάθη και λάθη ορθογραφίας και στην γραπτή έκφραση λάθη στην οργάνωση και στη δομή, στη χρήση λεξιλογίου και στο περιεχόμενο. (Παντελιάδου, Μπότσα 2007, σελ. 45-47)

Στις γραφο-κινητικές δεξιότητες τα παιδιά έχουν δυσκολίες στο σχηματισμό των γραμμάτων (σχήμα, μέγεθος, κλίση, ευθυγράμμιση) και των λέξεων (άνισα μεγέθη, δυσκολίες ευθυγράμμισης και σειροθέτησης), στην ακολουθία των γραμμών του τετραδίου, στον συντονισμό των κινήσεων, στην στάση σώματος και στις αποστάσεις των λέξεων. Στην ορθογραφία παρατηρούνται αντιστροφές, παραλείψεις, προσθέσεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων, λάθος τοποθέτηση τόνων ή έλλειψη, λάθη σε βασικούς κανόνες κατάληξης (καταληκτική δυσορθογραφία) και στην ετυμολογία των λέξεων (θεματική δυσορθογραφία), δεν αναγνωρίζονται και επομένως δεν διορθώνονται τα λάθη που γίνονται.

Στη γραπτή έκφραση «σκέφτομαι και γράφω» τα παιδιά κάνουν λάθη στη σειρά των λέξεων και δεν τηρούν χρονική ή λογική αλληλουχία, δυσκολεύονται στη δόμηση παραγράφων χωρίς να μπορούν να σκεφτούν και να επιλέξουν τις κατάλληλες λέξεις με συνέπεια το λεξιλόγιό τους να είναι φτωχό. Επίσης, επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις, «βγαίνουν» εκτός θέματος, χρησιμοποιούν λίγες λέξεις και προτάσεις και τα κείμενά τους έχουν μικρή έκταση, παραλείπουν λέξεις και σημεία στίξεως, λάθη στη συντακτική δομή και δεν μπορούν να βρουν και να αναπτύξουν ιδέες πάνω σε κάποιο θέμα ή δε μπορούν να το ξεκινήσουν ή να το τελειώσουν.(Τσιντσικλόγλου)²¹

Επί πρόσθετα, παρατηρούνται λάθη στην γραφή των συλλαβών και πιο συγκεκριμένα στον προσανατολισμό των γραμμάτων. Εάν δεν εμφανίζονται λάθη σε μεμονωμένα γράμματα τότε παρατηρούνται λάθη στη γραφή των συλλαβών δηλαδή στη θέση των γραμμάτων (αντί για /πα/ γράφουν /απ/). Στην ορθογραφία παρουσιάζονται λάθη στη γραφή των λέξεων και ταξινομούνται σε δυο κατηγορίες. Στην πρώτη, η λέξη γράφεται λανθασμένα αλλά διατηρεί την φωνολογική ταυτότητά της (ιστορική ορθογραφία: η λέξη σχολείο γράφεται /σχολίο/). Στην δεύτερη, υπάρχουν όλα τα υπόλοιπα λάθη όπου οι λέξεις που γράφονται δεν διατηρούν την φωνολογική ταυτότητά τους (η λέξη κάμερα γράφεται /κάρεμα/) και αυτά του είδους λάθη δηλώνουν την εμφάνιση μιας μαθησιακής δυσκολίας.

(Πόρποδας 2003, σελ. 81-82)

²¹ paidagwgos.blogspot.com

3.6. Λειτουργίες και δεξιότητες για την κατάκτηση της γραφής

Το παιδί πριν την κατάκτηση της γραφής θα πρέπει να έχει αναπτύξει κάποιες σημαντικές λειτουργίες και δεξιότητες έτσι ώστε να μην παρουσιάσει αργότερα δυσκολίες στη γραφή του που μπορεί να συνοδεύονται και με άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Παρακάτω παρουσιάζονται όλες αυτές οι λειτουργίες και δεξιότητες που καθορίζουν την σωστή ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής:

- ❖ Κατανόηση εντολών και οδηγιών που αφορούν χωρικές έννοιες έτσι ώστε να έχει αντίληψη του χώρου και να προσανατολίζεται μέσα σε αυτό
- ❖ Παρατηρητικότητα, οπτική και ακουστική διάκριση
- ❖ Οπτική και ακουστική μνήμη
- ❖ Ικανότητες σειροθέτησης και μνήμη αλληλουχιών
- ❖ Ικανοποιητικό λεξιλόγιο και κατανόηση νοημάτων που εκφράζονται μέσω λέξεων
- ❖ Ικανότητα αναγνώρισης, διάσπασης και σύνθεσης ενός αντικειμένου
- ❖ Ομαδοποίηση και ταξινόμηση των πληροφοριών
- ❖ Αυτοέλεγχος για διατήρηση της προσοχής
- ❖ Σταδιακή κατάκτηση φωνολογικής ενημερότητας²² (Θεοφίλου)
- ❖ Συμβολική λειτουργία (ονομάζει κάτι που ζωγράφισε ή το λέει πριν το σχεδιάσει κτλ.)
- ❖ Οικοδόμηση και οργάνωση της εικόνας του σώματος
- ❖ Οπτικο-κινητικός συντονισμός (ματιού-χεριού)
- ❖ Πλευρίωση (κυριαρχία και σταθερότητα χεριού)
- ❖ Αμφίπλευρη οργάνωση (συμμετρικές και ασύμμετρες κινήσεις χεριού, κρατώντας το μολύβι σταθεροποιούν το χαρτί)
- ❖ Λεπτός συντονισμός (γραφική –κάθετη μετατόπιση, στροφή μολυβιού για σβήσιμο-σύνθετη περιστροφή)
- ❖ Μυϊκός τόνος (διατήρηση στην όρθια θέση, σταθερότητα και κινητικότητα άνω άκρου, δύναμη και στατικός έλεγχος)
- ❖ Διάκριση γραμμάτων, αριθμών, λέξεων που μοιάζουν, σωστή θέση των γραμμάτων, λέξεων και αριθμών στο χώρο (σταθερότητα σχήματος)²³

²² www.paidiatros.com/children/Learning-school/nipiagagogio-paidi-diavazi

²³ Πηγή: Occupational Therapy for children, J. Case-Smith, A.S. Allen, P.N. Pratt
Καμπιώτη Ο., Παιδιατρική Εργοθεραπεία <http://paidikaergotherapie.blogspot.gr>

3.7. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης- Δυσγραφία

Η δυσγραφία είναι μια νευρολογική διαταραχή όπου υπάρχουν πολλές δυσκολίες στη γραφή με αρκετά λάθη και παραμορφώσεις με αποτέλεσμα να μην είναι αναγνώσιμη. Μπορεί να υπάρχει μόνη της ή να συνυπάρχει και με άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Συνήθως η διαταραχή γίνεται εμφανής στη δεύτερα δημοτικού (αφού έχει προηγηθεί τυπικά επαρκής διδασκαλία στη σύνθεση προτάσεων), μερικές φορές ίσως και αργότερα.

Η δυσγραφία ταξινομείται σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη είναι η αναπτυξιακή- ειδική όπου υπάρχει καθυστέρηση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτής έκφρασης που δε συμβαδίζει με το αναπτυξιακό και νοητικό επίπεδο του παιδιού, την εκπαίδευση που έχει λάβει ή σε κάποιο ιατρικό λόγο. Ανάλογα με τα προβλήματα που παρουσιάζονται διακρίνεται σε δυσλεξική (φωνολογική), κινητική και οπτικό- χωρική.

Η δεύτερη κατηγορία είναι η επίκτητη δυσγραφία όπου υπάρχει μερική ή πλήρη απώλεια της δεξιότητας της γραφής που εμφανίστηκε σε κάποιο στάδιο της ανάπτυξης που η δεξιότητα είχε κατακτηθεί επαρκώς αλλά μπορεί να οφείλεται σε εγκεφαλικό, όγκο ή τραύμα στον εγκέφαλο ή σε κάποια ασθένεια όπως το Alzheimer. Η επίκτητη κατατάσσεται και αυτή σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Στην κεντρική (γλωσσολογικά προβλήματα που προκαλούν ορθογραφικά λάθη) και στην περιφερειακή (κινητικές παραμορφώσεις στο σχηματισμό, προβλήματα προφορικού συλλαβισμού και στο σχηματισμό του κειμένου). (Γκουγκούμη, Καραμπά 2014)²⁴

Τα συμπτώματα που παρουσιάζονται είναι τα εξής:

- Λάθος μέγεθος ή κατεύθυνση γραμμάτων
- Ορθογραφικά λάθη
- Άσκηση μεγάλης ή μικρής πίεσης στη χρήση του μολυβιού
- Δυσανάγνωστα γράμματα
- Αργή, κοπιαστική γραφή με κλίση προς τα πάνω ή προς τα κάτω
- Δεν υπάρχουν κενά ανάμεσα στις λέξεις
- Μη ολοκληρωμένα γράμματα (Κυπριανός 2013)²⁵
- Λάθη γραμματικής ή τονισμού
- Λάθος χρήση λαβής του μολυβιού, μαρκαδόρου κτλ.
- Βγαίνουν εκτός πλαισίου του τετραδίου

²⁴ grafwnimata.blogspot.gr

²⁵ <http://eyaggeloskyprianos.weebly.com/1/post/2013/11/10.html>

- Γίνεται συχνή χρήση της γόμας
- Δεν χρησιμοποιούν παραγράφους
- Δυσκολίες στις γραφο-κινητικές δεξιότητες
- Μπερδεύουν την σειρά των σελίδων και δεν τελειώνουν τις εργασίες τους
- Λάθος στάση σώματος
- Δεν συμμετέχουν σε γραπτές εργασίες που είναι μεγάλες και απαιτούν χρόνο (Παπαναστασίου)²⁶

Τα διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM-IV για την διαταραχή της γραπτής έκφρασης είναι:

- I. Σύμφωνα με σταθμισμένες δοκιμασίες, οι δεξιότητες γραφής που μετριοούνται ατομικά, είναι σημαντικά κατώτερες από τις αναμενόμενες της χρονολογικής ηλικίας του παιδιού, της νοημοσύνης του και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.
- II. Η σύνθεση των γραπτών κειμένων που απαιτείται παρεμποδίζει σημαντικά την σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Απαιτείται γραμματικά σωστές προτάσεις και σωστή οργάνωση παραγράφων.
- III. Οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής είναι περισσότερες από αυτές που απορρέουν από την διαταραχή εάν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα ή βλάβη.²⁷

3.8. Τεχνικές που βοηθούν στην αντιμετώπιση της δυσγραφίας

Κάποιες τεχνικές που βοηθούν στην αναγνώσιμη γραφή είναι οι παρακάτω:

- Ο ειδικός ή εκπαιδευτικός αφήνει το παιδί να γράψει με όποιο μολύβι, στυλό, μαρκαδόρο το διευκολύνει
- Να χρησιμοποιεί όποια μορφή γραμμάτων θέλει (ίσια ή καλλιγραφικά)
- Επιβραβεύει πάντα θετικά και ενθαρρύνει το παιδί

²⁶ www.eidikospaidagogos.gr

²⁷ Πηγή: American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th ed. (DSM-IV). Washington, DC, American Psychiatric Association, 1994. www.focusonchild.org

- Οι προ-γραφικές ασκήσεις είναι ένα αρχικό και απαραίτητο στάδιο ανάπτυξης της γραφής
- Δεν πρέπει να έχουν πολλές ασκήσεις για το σπίτι ειδικά όσον αφορά την αντιγραφή
- Δίνεται περισσότερος χρόνος ολοκλήρωσης της γραπτής έκφρασης και μετά Αυτό-διόρθωση από το ίδιο το παιδί
- Ασκήσεις λεπτής κινητικότητας
- Οπτική αντίληψη διαφορών δυο εικόνων με το κεφάλι να είναι σταθερό
- Πολύ-αισθητηριακές ασκήσεις (γραφή στην άμμο, στη ζάχαρη, σε πυλό, με αφρό κτλ.)
- Να ξεπατικώσουν γράμματα, λέξεις, προτάσεις από καρτέλες πάνω σε ρυζόχαρτο
- Αν χρειαστεί δίνεται στο παιδί να γράψει με τριποδική λαβή
- Η ασταμάτητη αντιγραφή κειμένων δε βοηθάει στη δυσγραφία (Παπαναστασίου)²⁸

3.9. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή και του εργοθεραπευτή στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της γραφής

Η αξιολόγηση της γραφής αλλά και η θεραπευτική παρέμβαση γίνεται από τον λογοθεραπευτή και τον εργοθεραπευτή, δυο ειδικοί που αποτελούν σημαντικό ρόλο για την καλλιέργεια και την ανάπτυξή της. Ωστόσο, στην διεπιστημονική ομάδα για ανίχνευση ύπαρξης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών συμμετέχουν και ειδικοί παιδαγωγοί, παιδοψυχίατροι, ψυχολόγοι και αναπτυξιολόγοι.

Ο λογοθεραπευτής παρεμβαίνει στην θεραπεία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (στην ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, αριθμητική). Όσον αφορά, την ανάπτυξη της γραφής πρέπει να γίνει σωστή προετοιμασία για την εισαγωγή στο δημοτικό με δραστηριότητες που αφορούν την ανάγνωση και την γραφή. Η θεραπευτική παρέμβαση περιλαμβάνει την ανάγνωση και κατανόηση γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων και κειμένου, την γραφή (αντιγραφή, ορθογραφία, γραφή καθ' υπαγόρευση και αυθόρμητο γράψιμο), την οπτική και ακουστική διάκριση. Ο λογοθεραπευτής είναι ειδικός στον τομέα ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας ή φωνολογικής επίγνωσης, σημαντική για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου και τον

²⁸ www.eidikospaidagogos.gr

μηχανισμό της ανάγνωσης (εντοπισμός- αναγνώριση ρίμας, προτασιακή-λεξική επίγνωση, συλλαβική επίγνωση, παραγωγή ρίμας και φωνημική επίγνωση), μέσα από διάφορες ασκήσεις, χρησιμοποιώντας και εικόνες για καλύτερη κατανόηση και αργότερα παρεμβαίνει και στην εκμάθηση των γραμμάτων μέσα από διάφορες δραστηριότητες με φύλλα εργασίας και παιχνίδια. Με εξειδικευμένα προγράμματα εφαρμόζεται η αντιμετώπιση των ορθογραφικών λαθών και ασκήσεις για την εξάσκηση της ανάγνωσης και της γραφής.²⁹

Από την άλλη, σύμφωνα με την Παγκόσμια Ομοσπονδία Εργοθεραπευτών (World Federation of Occupational Therapists- W.F.O.T.) το 2012 ορίστηκε ότι «Η εργοθεραπεία είναι ένα επάγγελμα υγείας το οποίο πραγματεύεται την προώθηση της υγείας και της ευημερίας μέσω του έργου.

Ο εργοθεραπευτής αξιολογεί το παιδί σε διάφορους τομείς εκτέλεσης σύμφωνα με τα αναμενόμενα αναπτυξιακά πρότυπα κρίνοντας εάν υπάρχει ανωριμότητα ή όχι. Γίνεται παρέμβαση στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (τουαλέτα, σώμα, χτένισμα, στοματική υγιεινή, ένδυση- απόδυση, σίτιση, ύπνος, μετακίνηση, παιχνίδι). Εξετάζει τη λαβή του μολυβιού, τα γράμματα (ευανάγνωστα, κατεύθυνση, μέγεθος), την ταχύτητα γραφής, τα διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις, τη χρήση του ψαλιδιού και την ζωγραφική μέσα σε πλαίσιο. Επίσης, σημαντικές είναι και οι προγραφικές ασκήσεις (γραφο-κινητικές δεξιότητες), η εξάσκηση της λεπτής και αδρής κινητικότητας (κινητική ανάπτυξη), οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες, η συγκέντρωση και ο προσανατολισμός στο χώρο και στο χρόνο. (Κανάκη)³⁰

Ακόμη, αξιολογεί και παρεμβαίνει στη γνωστική και αντιληπτική ανάπτυξη, στις έννοιες, αντιγραφή σχεδίου και ελεύθερο σχέδιο και σωματογνωσία. Η αισθητικο-αντιληπτική ανάπτυξη αποτελεί σημαντικό ρόλο για την οργάνωση και προσαρμογή του παιδιού στις σχολικές απαιτήσεις. Ένα πρόγραμμα εργοθεραπείας είναι καλό να δουλεύεται παράλληλα με ένα πρόγραμμα λογοθεραπείας σε μικρή ηλικία και αργότερα στη σχολική ηλικία με ένα πρόγραμμα ειδικής διαπαιδαγώγησης.

²⁹ Πηγή: Σύλλογος Λογοπαθολόγων Λογοθεραπευτών Ελλάδας www.selle.gr από www.babyzone.gr/3-6

³⁰ mathisiakesdiskolies.wordpress.com, Κανάκη Α., εργοθεραπεύτρια

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ Ή ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

4.1. Ορισμός φωνολογικής ενημερότητας ή φωνολογικής επίγνωσης

Με τον όρο φωνολογική ενημερότητα ή φωνολογική επίγνωση εννοούμε την συνειδητή διάκριση και ανάλυση της ομιλίας στα επιμέρους στοιχεία της, δηλαδή των λέξεων που αποτελούν την πρόταση, των συλλαβών που αποτελούν την λέξη και των φωνημάτων που αποτελούν τη συλλαβή. Εκτός από την διάκριση των φωνημάτων μέσα στη λέξη θα πρέπει το παιδί να μπορεί να αντιληφθεί και τις σχέσεις μεταξύ τους (ένα σύμπλεγμα αποτελείται από δυο φωνήματα). Επίσης, η φωνολογική επίγνωση αποτελεί τον συνειδητό χειρισμό των φωνημάτων μέσα στη λέξη για την δημιουργία νέων λέξεων (αλλαγή θέσης φωνήματος, αντικατάσταση με άλλο φώνημα, πρόσθεση ή αφαίρεση φωνημάτων).

Η εξάσκηση του παιδιού στην φωνολογική ενημερότητα συνδέεται με την μετέπειτα επιτυχία του στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Αντίθετα, η μειωμένη επίδοση αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της δυσλεξίας. Ο λογοθεραπευτής θα πρέπει να θέσει πολύ προσεχτικά τους βραχυπρόθεσμους στόχους του ξεκινώντας με ασκήσεις που μπορούν να ανταποκριθούν τα παιδιά, έχοντας βέβαια πλούσιο υλικό και πολύ σωστά οργανωμένο. Η θεραπεία γίνεται μέσα από παιχνίδι, χρησιμοποιώντας και οπτικό υλικό (εικόνες) και με συνεχή επιβράβευση διότι γίνεται σε μικρά παιδιά.

Στόχος είναι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να εξασκηθούν και να ευαισθητοποιηθούν στην αντίληψη της ομοιοκαταληξίας, της συλλαβής, των φωνημάτων και τη διαδοχή τους μέσα στη λέξη, εξετάζοντας ποιες φωνές ακούγονται στις λέξεις, με ποια θέση και με ποια σειρά . Παρακάτω ακολουθούν ασκήσεις και δραστηριότητες με εικόνες και χωρίς εικόνες για τον εντοπισμό και αναγνώριση ρίμας, για την προτασιακή-λεξική επίγνωση, συλλαβική επίγνωση, παραγωγή ρίμας και φωνημική επίγνωση.³¹

³¹ Γεωργούντζου Α., σημειώσεις εργαστηρίου «Φωνολογική ανάπτυξη και διαταραχές» β εξαμήνου 2010-2011, Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας

4.2. Επίγνωση ρίμας/ ομοιοκαταληξίας- αναγνώριση και εντοπισμός (οπτικό-ακουστικό υλικό)

Η αναγνώριση και η παραγωγή της ομοιοκαταληξίας είναι μια πρώιμη δεξιότητα φωνολογικής επίγνωσης, όπου τα παιδιά διακρίνουν τις μονάδες της ομιλίας. Η ηλικία κατάκτησης επίγνωσης ρίμας (αναγνώριση και εντοπισμός) είναι 3-4 ετών. Αρχικά η εκπαίδευση γίνεται με τον εντοπισμό της ομοιοκαταληξίας και στη συνέχεια αφού διδαχθεί πρώτα η προτασιακή/ λεξική επίγνωση και η συλλαβική επίγνωση, προχωράμε στην παραγωγή της ομοιοκαταληξίας και στη φωνημική επίγνωση.

Ξεκινάμε με το πρώτο επίπεδο όπου γίνεται η αναγνώριση και ο εντοπισμός ρίμας:

1. Διαβάζουμε αργά τις λέξεις που απεικονίζουν οι εικόνες. Το παιδί ακούει και ταυτόχρονα κοιτάζει τις εικόνες και λέει αν ομοιοκαταληκτούν ή όχι. Βοηθάμε όπου χρειάζεται με πολλά παραδείγματα και επιβραβεύουμε το παιδί.



μωρό



μέλι



γάτα



σαλάτα



μπανάνα



μελιτζάνα

2. Λέμε δυνατά τις λέξεις και ζητάμε από το παιδί να πει τις εικόνες που ομοιοκαταληκτούν με την πρώτη στην κάθε σειρά.



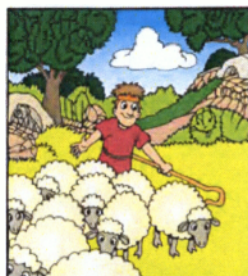
μήλα



πιπίλα



δράκος



κοπάδι

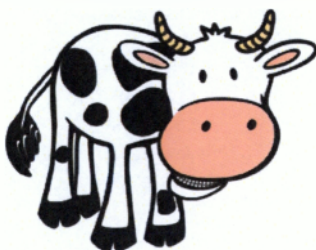


παντελόνι



λιβάδι

3. Λέμε δυνατά τις λέξεις και μετά ζητάμε να βρει και να μας πει την εικόνα που ομοιοκαταληκτεί με την πρώτη (αύξηση εικόνων σε 4).



αγελάδα



σπαθί



λεμονάδα



τρακτέρ

Χωρίς οπτική βοήθεια:

Π.χ. μήλο- κότα, ξύλο

Πόρτα- χόρτα, ψώνια

Χέρι- Μαίρη, φώτα

Σχήματα- φράση, βήματα

(Γούτσος, σελ. 2, Γαβριηλίδου 2003, σελ.136, Παντελιάδου, Πατσιοδήμου 2007, σελ. 22)

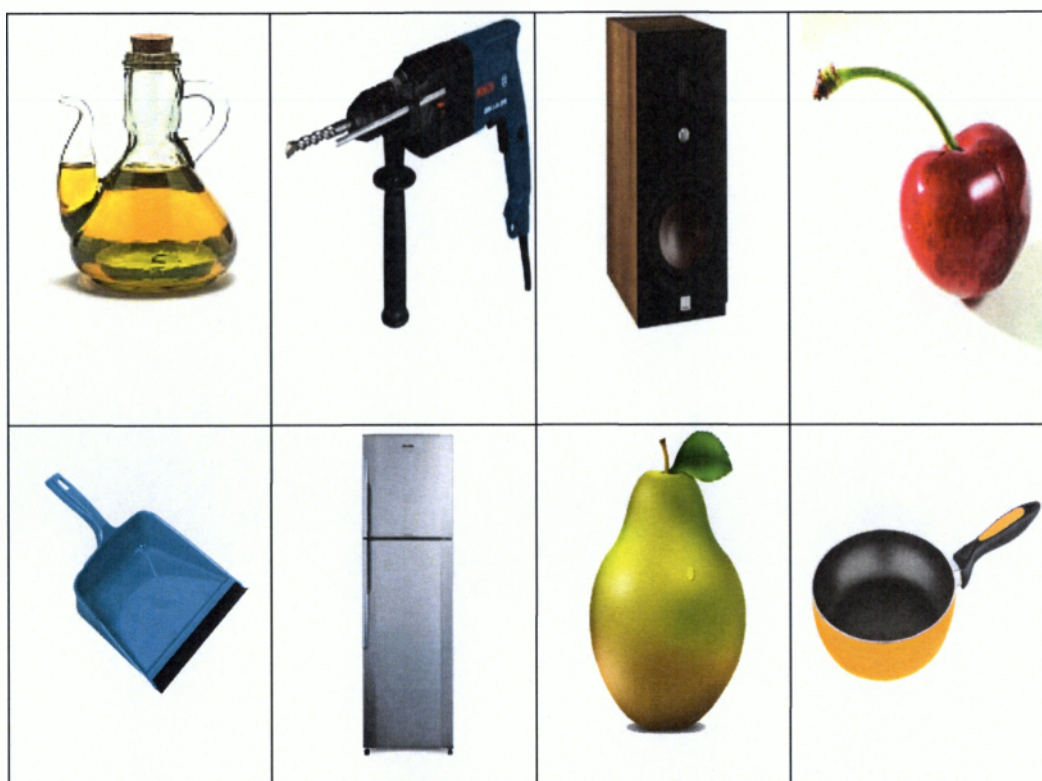
καπέλο- μολύβι, πινέλο

τυρί- νερό, κερί

πόδι- ρόδι, χώμα

κλάμα- γράμμα, άντρας

4. Δίνουμε μπερδεμένες τις κάρτες που βρίσκονται από κάτω για να τις ταιριάξει με εκείνες που ομοιοκαταληκτούν στην πρώτη στήλη.



(λάδι-αχλάδι, τρυπάνι-τηγάνι, ηχείο-ψυγείο, κεράσι-φαράσι)

5. Δίνουμε στο παιδί τις παρακάτω κάρτες να τις κρατήσει και του εξηγούμε τι σημαίνουν, στη συνέχεια λέμε αργά διάφορα ζευγάρια λέξεων και σηκώνει κάθε φορά την αντίστοιχη κάρτα αν τα ζεύγη των λέξεων ομοιοκαταληκτούν ή όχι.

Ομοιοκαταληξία

Οι λέξεις ταιριάζουν

Όχι ομοιοκαταληξία

Οι λέξεις δεν ταιριάζουν



Π.χ. καπέλο-πινέλο

παπί-μαλλί

σκουπίδι-παιχνίδι

ψυγείο-σχολείο

μαξιλαράκι- μπαλάκι

σκαλί- σκυλί

βέρα- ξέρα

(Γαβριηλίδου 2003, σελ. 138)



ψαλίδι-σπίτι

κασέτα-ομελέτα

μπαλόκι-κουτάλι

χαρά-σήμα

γάλα- μπάλα

ζάρι- μαλλί

πολλά- κατά

6. Διαβάζουμε μια πρόταση και σταματάμε απότομα στο τέλος, το παιδί πρέπει να επιλέξει και να μας πει την κατάλληλη εικόνα για να φτιάξει ρίμα.

Π.χ. Το μικρό μου βόδι έφαγε ένα



Μπισκότο



ρόδι



δαμάσκηνο

Έπεσε η γραβάτα μέσα στη



(Κασσωτάκη 2013, σελ. 16-49)

4.3.Προτασιακή/ λεξική επίγνωση (οπτικό-ακουστικό υλικό)

Με τον όρο προτασιακή/ λεξική επίγνωση εννοούμε την προφορική κατάτμηση των προτάσεων σε λέξεις που βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν ότι οι προτάσεις αποτελούνται από χωριστές λέξεις σε μια συγκεκριμένη σειρά για να μεταδώσουν την έννοια.

1. Δείχνουμε στο παιδί κάποιες εικόνες- λέξεις και εξηγούμε ότι η κάθε λέξη αντιστοιχεί με ένα κόκκινο κουμπί. Έτσι, αντιλαμβάνεται την ολότητα της έννοιας της λέξης. Κόβουμε τις λέξεις (ουσιαστικά) και τα κόκκινα κουμπιά σε κάρτες. Κρατάμε τις κάρτες με τις λέξεις και το παιδί αυτές με τα κουμπιά. Τοποθετούμε μια-μια τις κάρτες προφέροντας αργά την λέξη. Το παιδί θα πρέπει να τοποθετήσει δίπλα στην κάθε λέξη και ένα κουμπί και όταν κατανοήσει την δραστηριότητα βάζουμε περισσότερες λέξεις άρα και το παιδί πρέπει να βάλει τόσα κουμπιά όσα και οι λέξεις που άκουσε και είδε. Αργότερα αποσύρουμε τις εικόνες έτσι ώστε να επικεντρώνεται μόνο σε ακουστικά ερεθίσματα.

Π.χ.



μπάλα



καλάθι



³² E-book: Επίγνωση ρίμας, δραστηριότητες για αναγνώριση και παραγωγή ομοιοκαταληξίας
www.ikidbookstore.com

2. Η διαδικασία γίνεται με τις παραπάνω ίδιες οδηγίες αλλά τώρα χρησιμοποιούμε λέξεις- ρήματα.

Π.χ.



κλαίει



Ποτίζει



3. Τώρα δίνουμε στο παιδί συνδυασμούς εικόνων- λέξεων (ρήμα και ουσιαστικό) εξηγώντας ότι η κάθε μια λέξη αντιστοιχεί σε ένα κόκκινο κουμπάκι (δυο λέξεις- δυο στοιχεία).

Π.χ.



Τρώει



παγωτό



4. Ίδια διαδικασία με την παραπάνω αλλά με συνδυασμό (ουσιαστικό+ ουσιαστικό ή ουσιαστικό+ επιθετικός προσδιορισμός).

Π.χ.



Παιδική

χαρά



Καρότσι

μωρού



5. Διαβάζουμε δυνατά φράσεις δυο λέξεων και το παιδί έχει τις κάρτες με τα κουμπιά και αφήνει κάτω τόσα κουμπιά όσες και οι λέξεις που άκουσε στις φράσεις.

Π.χ. τρώει καρότο

πίνει χυμό

Κάθεται κάτω

πλένει ρούχα

Ψάθινη τσάντα

ουράνιο τόξο

Παγωτό χωνάκι

μάλλινη μπλούζα

6. Εξηγούμε πως όταν μιλάμε πριν από πρόσωπα, ζώα ή αντικείμενα βάζουμε μια λεξούλα (άρθρο) που είναι ξεχωριστή λέξη. Το παιδί έχει τις κάρτες με τα κουμπιά και ανάλογα πόσες λέξεις ακούει υπολογίζει και πόσες είναι. Λέμε λέξεις με άρθρο ή χωρίς.

Π.χ. το παιδί, μέρες, στην κούνια

7. Η ίδια δραστηριότητα γίνεται χρησιμοποιώντας συνδέσμους, τοπικά, χρονικά, τροπικά, ποσοτικά, διστακτικά, βεβαιωτικά και αρνητικά επιρρήματα, αντωνυμίες.

Π.χ. ψωμί και τυρί

Αύριο έχω μάθημα

Έχω πολλά ρούχα

Όχι δεν πεινάω

μέσα στο κουτί

πάμε μαζί στη λαϊκή

ίσως βγούμε το βράδυ

η τσάντα μου

8. Αφού έχει καταλάβει όλα τα παραπάνω προχωράμε σε πιο σύνθετες διαδικασίες. Δραστηριότητα με παιχνίδι: «Τα βήματα». Φτιάχνουμε μεγάλες κάρτες με αριθμούς και τις τοποθετούμε με την σειρά στο πάτωμα. Το παιδί στέκεται όρθιο και ακούει αργά τις προτάσεις που του λέμε, κάνοντας και ένα βήμα σε κάθε λέξη. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να γίνει και με άλλους τρόπους π.χ. βαγόνια τρένου, βάζο με μπισκότα κτλ.

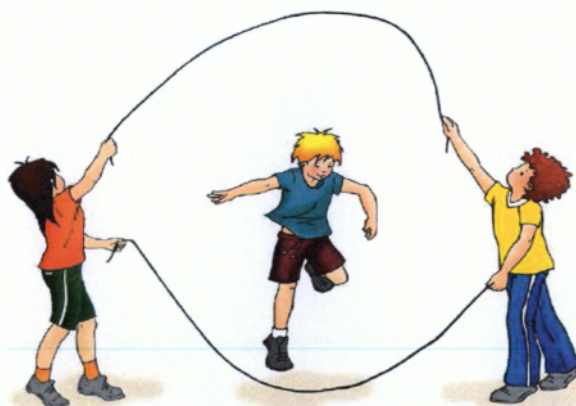


1	2	3	4	5	6
Μου	αρέσει	το	παγωτό		

9. Άσκηση ρυθμού: Λέμε με αργό ρυθμό προτάσεις και το παιδί χτυπάει παλαμάκια για κάθε λέξη που ακούει μέσα στην πρόταση ή αντί για παλαμάκια μπορεί να μετράει τα δάχτυλα των χεριών του.

Π.χ. Θέλω να πω νερό (χτυπάει παλαμάκια τέσσερις φορές)

10. Το παιδί παρατηρεί μια εικόνα και φτιάχνει μόνο του την πρόταση. Στη συνέχεια μετράει με τα δάχτυλα πόσες λέξεις είπε και μας λέει τον αριθμό.



11. Υπόδειξη λέξεων σε γνωστά παιδικά τραγουδάκια: Διαβάζουμε αργά και δυνατά γνωστά τραγουδάκια δείχνοντας μια- μια τις λέξεις οι οποίες είναι σε μεγάλο μέγεθος σαν κάρτες. Αφού το διαβάσουμε πολλές φορές και το παιδί έχει εξοικειωθεί με την διαδικασία μπορεί σιγά- σιγά να δείχνει κάθε λέξη καθώς εμείς διαβάζουμε το τραγούδι.



Γύρω - γύρω όλοι
Στη μέση ο Μανώλης
Χέρια - πόδια στη γραμμή
Κι όλοι κάθονται στη γη
Κι ο Μανώλης στο σκαμνί

(Κασσωτάκη 2013, σελ. 18-95)³³

4.4. Συλλαβική επίγνωση (οπτικό-ακουστικό υλικό)

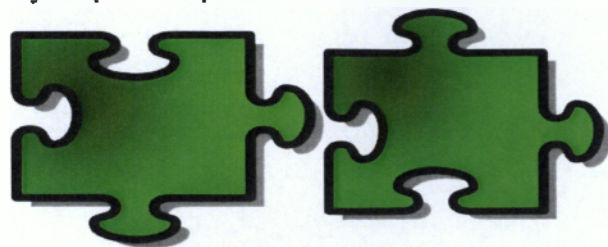
Με τον όρο συλλαβική επίγνωση εννοούμε την αναγνώριση των λέξεων που χωρίζονται σε τμήματα και το καθένα περιέχει ένα ξεχωριστό σύμπλεγμα ήχων. Τα παιδιά πρέπει να έχουν την ικανότητα συγκερασμού, κατάτμησης, εντοπισμού, αναγνώρισης, διάκρισης και χειρισμού των συλλαβών. Η ηλικία κατάκτησης της συλλαβικής επίγνωσης είναι 4-5 ετών.

Ξεκινάμε με το **πρώτο επίπεδο** που περιέχει ασκήσεις συγκερασμού και μετά ασκήσεις κατάτμησης:

1. **Συγκερασμός**: Εξηγούμε στο παιδί ότι θα φτιάξουμε ένα πάζλ όπου εμείς θα λέμε τα κομμάτια και εκείνο θα τα ενώνει και θα φτιάχνει λέξεις. Λέμε δυνατά τις

³³ E-book: Προτασιακή/ λεξική επίγνωση www.ikidbookstore.com

συλλαβές κάνοντας παύση 2 δευτερολέπτων όπου το παιδί πρέπει να βρει την λέξη και να μας δείξει την σωστή εικόνα.



(ΦΣΦ)

Έ- να >

Ω- ρα >

Έ- ξι >

Ε- σύ >



1

6

(ΣΦΣΦ)

Μπά- λα >

Μή- λο >

Μά- τι >

Μύ- γα >



Δισύλλαβες λέξεις με συμφωνικό σύμπλεγμα

Πόρ- τα >

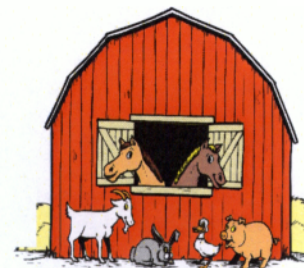
Ο- κτώ >

Φάρ- μα >

Παλ- τό >



8



(ΣΦΣΦΣΦ)

Λε- μό- νι >

Κα- ρό- το >

Μο- λύ- βι >

Πα- τά- τα >



Τρισύλλαβες λέξεις με συμφωνικό σύμπλεγμα

Κα- ρέ- κλα >

Στε- φά- νι >

Φρά- ου- λα >

Σου- βλά- κι >



Πολυσύλλαβες λέξεις

Πο- δή- λα- το >

Κα- ρα- μέ- λα >

Κα- τσα- ρό- λα >

Τη- λέ- φω- νο >



2. Κατάτμηση: Εξηγούμε ότι κάνουμε το αντίθετο από ότι κάναμε στον συγκερασμό δηλαδή τώρα χαλάμε ένα πάζλ σε κομμάτια. Εμείς λέμε ολόκληρη την λέξη και το παιδί την χωρίζει σε κομμάτια (συλλαβές) χτυπώντας ρυθμικά με

ένα κύβο ή ένα μολύβι πάνω στο τραπέζι λέγοντας ταυτόχρονα την καθεμιά συλλαβή.

π.χ. ΦΣΦ	έλα > έ- λα
ΣΦΣΦ	γόμα > γό- μα
Δισύλλαβες	χέρι > χέ- ρι
Δισύλλαβες με συμφωνικό σύμπλεγμα	φούστα > φού- στα
Τρισύλλαβες	σαλόνι > σα- λό- νι
Τρισύλλαβες με συμφωνικό σύμπλεγμα	πρόβατο > πρό- βα- το
Πολυσύλλαβες	χαμομήλι > χα- μο- μη- λι
Πολυσύλλαβες με συμφωνικό σύμπλεγμα	πολυθρόνα > πο- λυ- θρό- να

3. Υπολογισμός συλλαβών: Βλέπει τις εικόνες και τις χωρίζει σε συλλαβές χτυπώντας κάθε φορά τις μπάλες (μια μπάλα αντιστοιχεί σε μια συλλαβή). Στο τέλος υπολογίζει τον αριθμό συλλαβών μετρώντας τις μπάλες. Η ακολουθία τις φωνοτακτικής δομής είναι δισύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες λέξεις. Εναλλακτικά μπορεί να βλέπει τις εικόνες μπερδεμένες και να τις αντιστοιχεί με τις ανάλογες μπάλες ανάλογα με τις συλλαβές που έχει η κάθε λέξη.

Π. χ.



1



2

Μά

-

τι



1

Κε



2

ρά



3

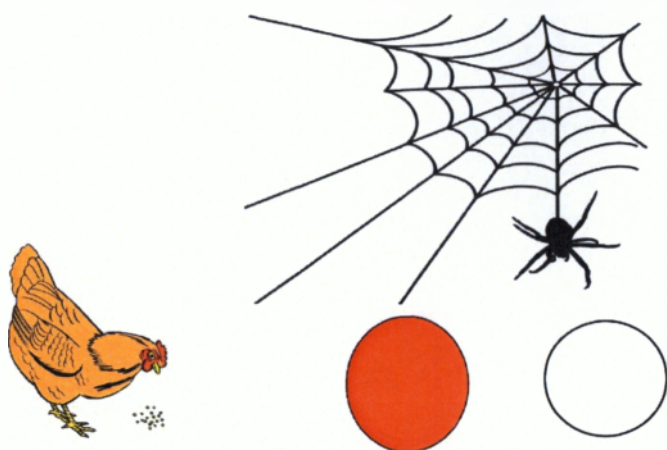
σι



Επίπεδο 2: Ασκήσεις για τον εντοπισμό και την αναγνώριση αρχικής συλλαβής

1. Διαδραστικό παιχνίδι: Η πονηρή αράχνη: Κόβουμε εικόνες με ζώα. Κάθε φορά που λέμε μια λέξη βάζουμε ένα ζώο πάνω στον κόκκινο κύκλο. Το παιδί πρέπει να

εντοπίσει και να πει την πρώτη συλλαβή της λέξης για να σώσει το ζωάκι. Αν βρει την συλλαβή τότε κερδίζει το ζωάκι αλλιώς η αράχνη πηγαίνει το ζωάκι στον ιστό της. Επαναλαμβάνουμε το παιχνίδι με δυσύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες λέξεις.



2. Έχουμε διάφορες κάρτες με εικόνες (6) και αφού τις ονομάσουμε, ζητάμε από το παιδί να μας δείξει την εικόνα που αρχίζει με την συλλαβή που του ζητήσαμε. Το ρωτάμε έξι φορές δηλαδή όσες είναι και οι εικόνες για να δούμε αν εντοπίζει όλες τις συλλαβές.



3. Ταίριαξε τις εικόνες που το πρώτο τους κομμάτι ακούγεται ίδιο.



4. Σύγκριση ζευγών με κάρτες- εικόνες: Λέμε δυο εικόνες στο παιδί και ζητάμε να βρει αν αρχίζουν από το ίδιο ή διαφορετικό κομμάτι.

Π.χ.



Παπαγάλος



σύννεφο



Ψάρι



ψαλίδι

5. Διάκριση διαφορετικού: Ονομάζουμε τις εικόνες και λέμε ότι όλες αρχίζουν από το ίδιο κομμάτι εκτός από μια. Το παιδί πρέπει να την βρει και να την διαγράψει. Σταδιακά αυξάνουμε και τις εικόνες.

Π.χ.



Σακάκι



σαλάτα



γόβα

Επίπεδο 3: Εύρεση λέξεων με υπόδειξη αρχικής συλλαβής: Εξηγούμε στο παιδί ότι από το πρώτο κομματάκι (συλλαβή) μπορούμε να βρούμε πολλές λέξεις που να αρχίζουν το ίδιο. Εμείς λέμε το πρώτο κομματάκι και το παιδί βρίσκει όσες περισσότερες λέξεις μπορεί. Δίνουμε πολλά παραδείγματα και χρησιμοποιούμε όλες τις συλλαβές που υπάρχουν ακόμα και συμπλέγματα αργότερα.

Π.χ. /na/ →



νάνος



ναύτης

Επίπεδο 4: Τελική συλλαβή

1. Λέμε λέξεις από διάφορες εικόνες (δισύλλαβες, τρισύλλαβες, πολυσύλλαβες) και ζητάμε από το παιδί να τις χωρίσει σε κομμάτια με την βοήθεια των μετρητών, εντοπίζοντας το τελευταίο κομμάτι.

Π.χ.



Φί



δι

2. Λέμε όλες τις εικόνες δυνατά (δισύλλαβες, τρισύλλαβες, πολυσύλλαβες) και ζητάμε να μας δείξει ποια εικόνα τελειώνει με την συλλαβή που του είπαμε. Ποια εικόνα τελειώνει με /ρι/; Αυξάνουμε τις εικόνες.

Π.χ.



Δώρο



κερί

3. Λέμε τις εικόνες δυνατά και ζητάμε από το παιδί να μας δείξει την εικόνα που το τελευταίο της κομμάτι είναι ίδιο με το τελευταίο κομμάτι της εικόνας που είναι στο πλαίσιο.



Ψαλίδι



Κιθάρα



λουλούδι



καλάθι

4. Σύγκριση ζευγών: Λέμε τις δυο εικόνες που υπάρχουν σε κάρτες και ζητάμε να βρει αν τελειώνουν στο ίδιο ή σε διαφορετικό κομμάτι.

Π.χ.



Μέλι- μήλο



Σίδερο- μωρό

5. Διάκριση διαφορετικού: Ονομάζουμε τις εικόνες και λέμε στο παιδί ότι όλες τελειώνουν στο ίδιο κομματάκι εκτός από μια που πρέπει να την βρουν και να την διαγράψουν. Αυξάνουμε τις εικόνες αργότερα.

Π.χ.



Σάκα



δώρο



σύκα

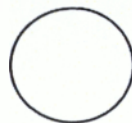
10

δέκα

Επίπεδο 5: Μεσαία συλλαβή

1. Λέμε λέξεις από διάφορες εικόνες (τρισύλλαβες) και ζητάμε από το παιδί να τις χωρίσει σε κομμάτια με την βοήθεια των μετρητών, εντοπίζοντας το μεσαίο κομμάτι.

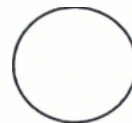
Π.χ.



Λά



χα



νο

2. Λέμε όλες τις εικόνες δυνατά (τρισύλλαβες) και ζητάμε να μας δείξει ποια εικόνα έχει στη μέση την συλλαβή που του ζητάμε. Σε ποια εικόνα ακούς στη μέση /λι/; Αυξάνουμε τις εικόνες.

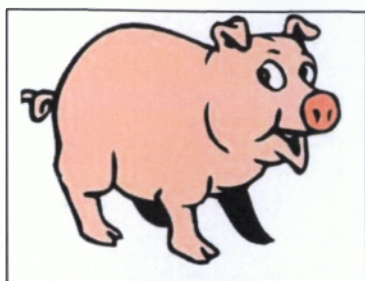
Π.χ.



Νταλικά

Πηγάδι

3. Λέμε τις εικόνες δυνατά και ζητάμε από το παιδί να μας δείξει την εικόνα που το μεσαίο της κομμάτι είναι ίδιο με το μεσαίο κομμάτι της εικόνας που είναι στο πλαίσιο.



Γουρούνι



Σαπούνι



προύνι



σέλινο

4. Σύγκριση ζευγών: Λέμε τις δυο εικόνες που υπάρχουν σε κάρτες και ζητάμε να βρει αν το μεσαίο κομμάτι ακούγεται ίδιο ή διαφορετικό.

Π.χ.



Λεμόνι

Τιμόνι



Πινέλο

Πιπίλα

5. Διάκριση διαφορετικού: Ονομάζουμε τις εικόνες και λέμε στο παιδί ότι σε όλες ακούγεται ίδιο το μεσαίο κομμάτι εκτός από μια που πρέπει να την βρουν και να την διαγράψουν. Αυξάνουμε τις εικόνες αργότερα.

Π.χ.



Σαλάτα



ντουλάπα



ελάφι



λεκάνη

Επίπεδο 6: Χειρισμός συλλαβής

1. Αρχική συλλαβή/ προσθήκη: Βάζω στην αρχή της λέξης μια συλλαβή (κομμάτι) και φτιάχνω μια καινούρια λέξη. Χρησιμοποιώ και συμπλέγματα.

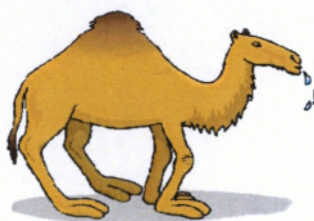
Π.χ.

κα

+



→



μήλα

καμήλα

2. Αρχική συλλαβή/ απαλοιφή: Βγάζω από την αρχή της λέξης μια συλλαβή (κομμάτι) και φτιάχνω μια καινούρια λέξη.

Π.χ.



- τρα

→



Τραμπάλα

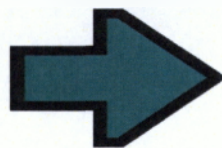
μπάλα

3. Αρχική συλλαβή/ αντικατάσταση: Αλλάζω στην αρχή της λέξης ένα κομμάτι και βάζω ένα άλλο (άλλη συλλαβή) και φτιάχνω μια καινούρια λέξη.

Π.χ.



ρο



πο



Ρόδι

πόδι

4. Τελική συλλαβή/ προσθήκη: Βάζω στο τέλος της λέξης ένα κομμάτι (συλλαβή) και φτιάχνω μια καινούρια λέξη.

Π.χ.



+ σα →



Μέλι

μέλισσα

5. Τελική συλλαβή/ απαλοιφή: Βγάζω από το τέλος της λέξης ένα κομμάτι (συλλαβή) και φτιάχνω μια καινούρια λέξη.

Π.χ.



Κερήθρα

- θρα →



κερί

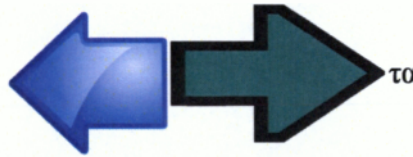
6. Τελική συλλαβή/ αντικατάσταση: Βγάζω από το τέλος της λέξης ένα κομμάτι (συλλαβή) και βάζω ένα άλλο και φτιάχνω μια καινούρια λέξη.

Π.χ.



γάλα

λα



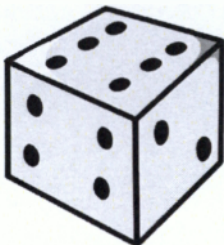
τα



γάτα

7. Μεσαία συλλαβή/ προσθήκη: Βάζω στη μέση της λέξης ένα κομμάτι (συλλαβή) και φτιάχνω μια καινούρια λέξη.

Π.χ.



+ χα →



8. Μεσαία συλλαβή/ απαλοιφή: Βγάζω από την μέση της λέξης ένα κομμάτι (συλλαβή) και φτιάχνω μια καινούρια λέξη.

Π.χ.



Ξυράφι

- ρα →



ξίφη

9. Μεσαία συλλαβή/ αντικατάσταση: Αλλάζω στη μέση της λέξης ένα κομμάτι (συλλαβή) και βάζω ένα άλλο κομμάτι και φτιάχνω μια καινούρια λέξη.

Π.χ.



Φιλάω

λα ← → σα



φυσάω

(Κασσωτάκη 2013, σελ. 24-55, 66-106, 110-140, 148-182, 186-197, 202-226, 228-233, 235-239, 244-247, 252-258, 261-264, 267-270, 273-275, 279-282, 287-290, 295)³⁴

4.5. Παραγωγή ρίμας/ ομοιοκαταληξίας (οπτικό-ακουστικό υλικό)

Η ηλικία κατάκτησης της παραγωγής ρίμας είναι 6 ετών.

1. Το παιδί πρέπει να βρει και να μας πει λέξεις που ομοιοκαταληκτούν με τις εικόνες που βλέπει. Μπορεί να πει και ψευδολέξεις αρκεί να ομοιοκαταληκτούν με την κάθε εικόνα.

Π.χ.



Ξύλο

Μπορεί να πει μήλο, φύλλο.....

2. Διαβάζουμε κάποιες φράσεις (με προσωδιακά στοιχεία και επιτονισμό), σταματάμε απότομα και το παιδί πρέπει να σκεφτεί και να βρει μια λέξη για να φτιάξει ρίμα. Μπορεί να χρησιμοποιήσει και ψευδολέξεις.

Π.χ. Έλα, έλα, έλα, έχω μια (σέλα)

Άδι, άδι, άδι, έχω (αχλάδι)

3. Δραστηριότητα «έχω.....θέλω»: Κόβουμε τις κάρτες, τις γυρνάμε ανάποδα και τις ανακατεύουμε. Παίζουμε εναλλάξ με το παιδί τραβώντας μια κάρτα κάθε φορά, λέμε δυνατά αυτό που γράφει και συμπληρώνουμε την ρίμα. Όποιος μαζέψει τις περισσότερες είναι νικητής. Επιτρέπονται και οι ψευδολέξεις.

³⁴ E-book: Συλλαβική επίγνωση www.ikidbookstore.com

Π.χ.



4. Διαβάζουμε μια πρόταση σαν ποιηματάκι, σταματάμε απότομα και το παιδί πρέπει να σκεφτεί και να βρει την κατάλληλη λέξη για να φτιάξει ρίμα.

Π.χ. Έπιασε βροχή εδώ στην..... (εξοχή)

Έπεσε η ζακέτα πάνω στην..... (ρακέτα, μοκέτα)

(Κασσωτάκη 2013, σελ. 54-69)³⁵

Το μικρό γατάκι θέλει..... (γαλατάκι, φαγητάκι)

Η φίλη μου η Γιοβάννα είναι έξω με την..... (Άννα, Λιάννα)

Ήταν ένας ποντικούλης όμορφος και (ζωηρούλης, χοντρούλης)

Δε μου αρέσει να σκουπίζω, ούτε και να (σφουγγαρίζω, καθαρίζω)

(Παντελιάδου, Πατσιοδήμου 2007, σελ. 22)

4.6. Φωνημική επίγνωση (οπτικό-ακουστικό υλικό)

Με τον όρο φωνημική επίγνωση εννοούμε την αναγνώριση, τον εντοπισμό και χειρισμό των φωνημάτων (μικρότερες μονάδες ήχων) που συνθέτουν την ροή της ομιλίας. Η ηλικία κατάκτησης της φωνημικής επίγνωσης είναι από 6+ ετών.

Επίπεδο 1: Κατανόηση και αναγνώριση φωνημάτων

Το παιδί πρέπει να κατανοήσει την έννοια του φωνήματος/ήχου (φωνούλα) μέσω σημασιολογικών δομών και οπτικοποιημένης πληροφορίας. Λέμε δυνατά την μικρή ιστοριούλα του φωνήματος και το παιδί την ακούει και επαναλαμβάνει το φώνημα.

³⁵ E-book: Επίγνωση ρίμας, δραστηριότητες για αναγνώριση και παραγωγή ομοιοκαταληξίας
www.ikidbookstore.com

Π.χ.

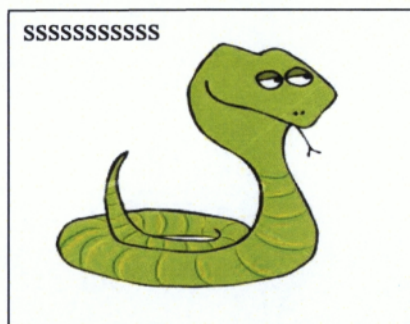


Η μέλισσα ζουζουνίζει από λουλούδι
σε λουλούδι με δυνατή φωνούλα
ζζζζζζζζ!!!!!!!

Επίπεδο 2: Εντοπισμός και αναγνώριση αρχικού φωνήματος

1. Εύρεση λέξεων (αρχικό φώνημα): Αν ξέρουμε την πρώτη φωνούλα μπορούμε να βρούμε πολλές από αυτήν. Εξηγούμε ότι εμείς θα λέμε την πρώτη φωνούλα και το παιδί θα βρίσκει όσες περισσότερες λέξεις μπορεί αρχίζοντας με αυτήν. Δίνουμε πολλά παραδείγματα.

Π.χ.



2. Εντοπισμός αρχικού φωνήματος: Χρησιμοποιούμε οπτικό βοήθημα και λέμε δυνατά τη φωνούλα της εικόνας για να θυμηθεί ξανά την ιστορία του. Μετά ζητάμε να βρει ποια εικόνα- λέξη αρχίζει με την ίδια φωνούλα. Αυξάνουμε τις εικόνες.



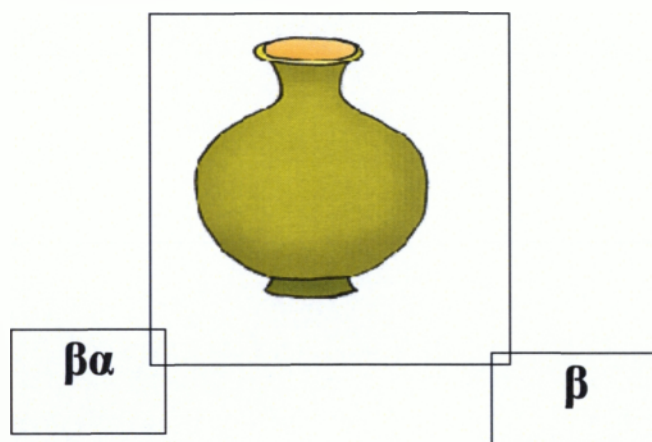
Μμμμμμμ!!!!

Π.χ.



3. Κατανόηση διαφοράς συλλαβής και φωνήματος: Λέμε δυνατά την εικόνα και εξηγούμε ότι θέλουμε να βρούμε πρώτα το πρώτο κομμάτι της λέξης και μετά την πρώτη φωνούλα του κομματιού που βρήκε.

Π.χ.



4. Λέμε δυνατά τις εικόνες και ζητάμε να εντοπίσει και να απομονώσει το αρχικό φώνημα της κάθε εικόνας-λέξης.

Π.χ.



(κ)αμήλα



(τσ)ουλήθρα

5. Εντοπισμός αρχικού φωνήματος: Αφού πούμε όλες τις εικόνες, ζητάμε να μας δείξει την εικόνα που το αρχικό φώνημά της είναι ίδιο με το αρχικό φώνημα της εικόνας που είναι στο πλαίσιο.

Π.χ.





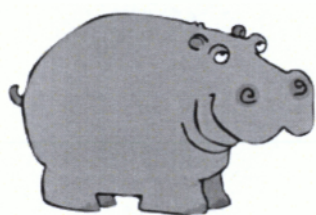
Πόρτα



ψωμί

6. Σύγκριση ζευγών: Ζητάμε από το παιδί να βρει αν οι δυο εικόνες που βλέπει αρχίζουν από το ίδιο ή από διαφορετικό φώνημα.

Π.χ.



Ιπποπόταμος
Ινδιάνος

7. Διάκριση διαφορετικού (αρχικό φώνημα): Όλες οι εικόνες αρχίζουν με το ίδιο φώνημα εκτός από μια. Το παιδί πρέπει να την βρει και να την διαγράψει.

Π.χ.



Φύλλο



κανάτα



φοίνικας

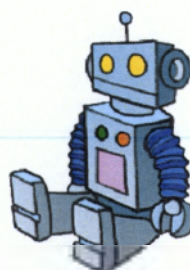
Επίπεδο 3: Εντοπισμός/ αναγνώριση τελικού φωνήματος

1. Απομόνωση τελικού φωνήματος: Ονομάζουμε τις εικόνες και ζητάμε να εντοπίσει και να απομονώσει το τελικό φώνημα.

Π.χ.



Παζ(λ)



ρομπό(τ)

2. Εντοπισμός τελικού φωνήματος: Αφού πούμε όλες τις εικόνες, ζητάμε να μας δείξει την εικόνα που το τελικό φώνημά της είναι ίδιο με το τελικό φώνημα της εικόνας που είναι στο πλαίσιο.

Π.χ.



Μασάζ

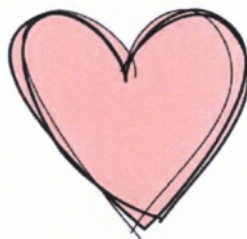


κλόουν

Γκαράζ

3. Σύγκριση ζευγών τελικού φωνήματος: Ζητάμε από το παιδί να βρει αν οι δυο εικόνες που βλέπει τελειώνουν στο ίδιο ή σε διαφορετικό φώνημα.

Π.χ.



Παπούτσι(ι)

Καρδι(ά)



Αγγούρι(ι)

Μαρούλι(ι)

4. Διάκριση διαφορετικού τελικού φωνήματος: Όλες οι εικόνες τελειώνουν με το ίδιο φώνημα εκτός από μια. Το παιδί πρέπει να την βρει και να την διαγράψει.

Π.χ.



Καρέκλα



χαρτί



κούπα

Επίπεδο 4: Εντοπισμός/ αναγνώριση μεσαίου φωνήματος

1. Απομόνωση μεσαίου φωνήματος: Ονομάζουμε δυνατά τις εικόνες και ζητάμε να εντοπίσει και να απομονώσει το μεσαίο φώνημα.

Π.χ.

6

έξι



2. Εντοπισμός μεσαίου φωνήματος: Αφού πούμε όλες τις εικόνες, ζητάμε να μας δείξει την εικόνα που το μεσαίο φώνημά της είναι ίδιο με το μεσαίο φώνημα της εικόνας που είναι στο πλαίσιο.

Π.χ.



Ζώα



Ωμό



αιμά

3. Σύγκριση ζευγών μεσαίου φωνήματος: Ζητάμε από το παιδί να βρει αν το μεσαίο φώνημα στις δυο εικόνες που βλέπει ακούγεται ίδιο ή σε διαφορετικό.

Π.χ.



Ροζ- ροκ

6

1

Έξι- ένα

Επίπεδο 5: Συγκερασμός/ κατάτμηση

Συγκερασμός: Αρχικά συλλαβές (ΣΦ). Εξηγούμε ότι κάθε λουλουδάκι αντιστοιχεί σε μια φωνούλα (φώνημα/ ήχο). Όταν ενώσουμε τις φωνούλες των λουλουδιών φτιάχνουμε μια λέξη (γλάστρα). Δίνουμε πολλά παραδείγματα και ακολουθούν λέξεις με άλλη φωνοτακτική δομή.

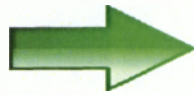
Π.χ.



/π/



/α/



πα

Άσκηση ευαισθητοποίησης: Ονομάζουμε τις εικόνες, επιλέγουμε μια λέξη από τις δυο, λέμε δυνατά τα φωνήματα με παύσεις 2 δευτερολέπτων και το παιδί βρίσκει την λέξη και δείχνει την αντίστοιχη εικόνα. Αυξάνουμε τις εικόνες.

Π.χ.



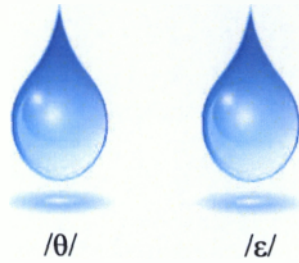
/μ/ /ο/ /τ/ /η/

Κατάτμηση: Ξεκινάμε με συλλαβές (ΣΦ). Εξηγούμε ότι κάθε σταγόνα αντιστοιχεί σε ένα φώνημα/ ήχο. Λέμε δυνατά τη λέξη και το παιδί την χωρίζει σε φωνήματα αγγίζοντας ταυτόχρονα την κάθε σταγόνα. Δίνουμε λέξεις και με άλλη φωνοτακτική δομή.

Π.χ.



θε

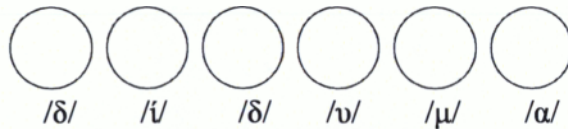


/θ/

/ε/

Άσκηση ευαισθητοποίησης: φωνοτακτική δομή (δισύλλαβες, τρισύλλαβες) λέξεις. Λέμε την λεξούλα και το παιδί την χωρίζει σε ήχους/ φωνήματα με την βοήθεια των μετρητών.

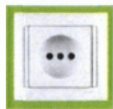
Π.χ.



Επίπεδο 6: Χειρισμός φωνημάτων

Απαλοιφή αρχικού φωνήματος: Βγάζω από την αρχή της λέξης μια φωνούλα και φτιάχνω μια καινούρια λέξη. Λέμε την λέξη και την φωνούλα (που θα αφαιρεθεί) και ζητάμε να σχηματίσει την καινούρια λέξη, χωρίς το συγκεκριμένο ήχο.

Π.χ.



Πρίζα

_____ π _____



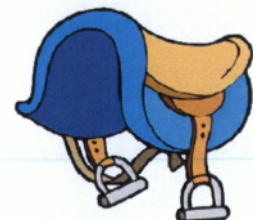
ρίζα

Προσθήκη αρχικού φωνήματος: Βάζω στην αρχή της λέξης μια φωνούλα και φτιάχνω μια καινούρια λέξη. Λέμε την λέξη και την φωνούλα που θα προσθέσουμε και ζητάμε να σχηματίσει την καινούρια λέξη, βάζοντας στην αρχή το συγκεκριμένο ήχο.

Π.χ.



_____ σ _____



Αντικατάσταση αρχικού φωνήματος: Βγάζω την φωνούλα από την αρχή της λέξης και βάζω μια άλλη, φτιάχνοντας μια καινούρια λέξη. Λέμε την λέξη και τις φωνούλες και ζητάμε να σχηματίσει την καινούρια λέξη αλλάζοντας τους συγκεκριμένους ήχους.

Π.χ.



Χέλι

_____ χ _ μ _____



μέλι

Απαλοιφή τελικού φωνήματος: Βγάζω από το τέλος της λέξης μια φωνούλα και φτιάχνω μια καινούρια λέξη. Λέμε την λέξη και την φωνούλα (που θα αφαιρεθεί) και ζητάμε να σχηματίσει την καινούρια λέξη, αφαιρώντας από το τέλος το συγκεκριμένο ήχο.

Π.χ.



Σκιά

_____ α _____



σκι

Προσθήκη τελικού φωνήματος: Βάζω στο τέλος της λέξης μια φωνούλα και φτιάχνω μια καινούρια λέξη. Λέμε την λέξη και την φωνούλα που θα προσθέσουμε και ζητάμε να σχηματίσει την καινούρια λέξη, βάζοντας στο τέλος το συγκεκριμένο ήχο.

Π.χ.



Βαν

_____ α _____



βάνα

Αντικατάσταση τελικού φωνήματος: Βγάζω την φωνούλα από το τέλος της λέξης και βάζω μια άλλη, φτιάχνοντας μια καινούρια λέξη. Λέμε την λέξη και τις φωνούλες και ζητάμε να σχηματίσει την καινούρια λέξη αλλάζοντας τους συγκεκριμένους ήχους.

Π.χ.



Αγόρι

_____ ι α _____



αγορά

Απαλοιφή μεσαίου φωνήματος: Βγάζω από τη μέση της λέξης μια φωνούλα και φτιάχνω μια καινούρια λέξη. Λέμε την λέξη και την φωνούλα (που θα αφαιρεθεί) και ζητάμε να σχηματίσει την καινούρια λέξη, αφαιρώντας το συγκεκριμένο ήχο.

Π.χ.



Χρώμα

_____ ρ _____



χώμα

Αντικατάσταση μεσαίου φωνήματος: Βγάζω την φωνούλα από τη μέση της λέξης και βάζω μια άλλη, φτιάχνοντας μια καινούρια λέξη. Λέμε την λέξη και τις φωνούλες και ζητάμε να σχηματίσει την καινούρια λέξη αλλάζοντας τους συγκεκριμένους ήχους (χωρίς οπτικό βοήθημα).

Π.χ. τεστ /ε → ο/ > τoστ

όχι /χ → λ/ όλοι

Αίμα /μ → λ/ έλα

σκάλα /κ → τ/ στάλα

(Κασσωτάκη 2013, σελ. 25, 97, 131, 153, 177, 186/ μέρος 1^ο/ 2, 8, 22, 31, 39, 48, 52, 59, 71, 95, 119, 126, 132, 138, 144, 147, 150, 153/ μέρος 2^ο)³⁶

³⁶ E-book: Φωνημική επίγνωση www.ikidbookstore.com

Αντιστροφή φωνημάτων: Λέει την συλλαβή- λέξη που ακούει ανάποδα.

Π.χ. πε→ επ

σα→ ας

ναι→ εν

και→ εκ

(Παντελιάδου, Πατσιοδήμου 2007, σελ. 24)

Στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί το θεατρικό παιχνίδι ή το κουκλοθέατρο όπου τα παιδιά θα προσπαθούν να αναλύουν από μόνα τους λέξεις στα φωνήματά τους. Άλλες δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι χρωματιστοί κύβου (για ίδιο- διαφορετικό), τόμπολα αντιστοίχισης, ρίψη κορύνων ανάλογα με τον αριθμό των φωνημάτων της λέξης, κάρτες, προφορικές ασκήσεις χωρίς την χρήση εικόνων.

Επίσης, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κάποιες κατηγορίες (τρόφιμα) που πρέπει να κοπούν σε κομμάτια για να φαγωθούν και το παιχνίδι «μουσικές καρέκλες» για την ενίσχυση της οπτικοποιημένης αφαίρεσης των φωνημάτων. Η «τυφλόμυγα» μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση και σύνθεση των συλλαβών, πάνοντας δυο παιδιά και προσπαθώντας να φτιάξει το όνομα του ζευγαριού ενώ παίρνει την πρώτη συλλαβή από το όνομα κάθε παιδιού.

(Παντελιάδου, Αντωνίου 2008, σελ. 33-34)

Ένα ακόμη γλωσσικό παιχνίδι για την ενίσχυση της φωνολογικής διάκρισης σε ακουστικό και οπτικό επίπεδο είναι το «Χτύπα τη μύγα» για την δυσκολία διάκρισης ήχων (β-φ, π-τα, β-δ, ζ-δ κτλ.). Χρησιμοποιούμε αστείες μυγοσκοτώστρες για να χτυπήσουμε τις μύγες, δηλαδή τους ήχους που ακούμε. Κόβουμε κάρτες που απεικονίζουν μύγες και τους ήχους που έχουμε ως στόχο. Δουλεύουμε ήχους σε ζευγάρια και αν θέλουμε αυξάνουμε τις κάρτες. Εκφέρουμε λέξεις ή χρησιμοποιούμε εικόνες που περιέχουν τα φωνήματα διάκρισης και το παιδί πρέπει να χτυπήσει την κατάλληλη μύγα κάθε φορά που ακούει τον ήχο που αντιπροσωπεύει. (Σούπη 2014)³⁷

³⁷ <http://logotherapeia-ioannina.blogspot.gr>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΓΡΑΦΟ- ΦΩΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

5.1. Ανάπτυξη γραφο- φωνολογικής επίγνωσης

Η γραφο- φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα να αναγνωρίζουν τα παιδιά μεμονωμένα γραμμένα γράμματα και λέξεις. Όταν τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τυπωμένα γράμματα, αναπτύσσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν ολόκληρες λέξεις.

Ακολουθούν ασκήσεις με χρήση οπτικού υλικού που βοηθούν τα παιδιά στην ενίσχυση των γραφο- φωνολογικών δεξιοτήτων:

- ❖ Ξεκινάμε με την χρήση flash cards με εικόνες που απεικονίζουν το κάθε γράμμα, τις οποίες μπορούμε να κόψουμε και να χρησιμοποιήσουμε σε πλήθος δραστηριοτήτων. Μπορούμε να τις τοποθετήσουμε ανάποδα είτε στο τραπέζι είτε στο πάτωμα και να ζητήσουμε από το παιδί να τις γυρίζει μια- μια και να λέει την λέξη της εικόνας ώστε να εξοικειωθεί με όλα τα φωνήματα της αλφαβήτα.

Π.χ.



38

- ❖ Αναγνώριση φωνήματος βλέποντας το παιδί τις εικόνες και κυκλώνοντας το φώνημα με το οποίο ξεκινά κάθε μια από αυτές. Αυξάνουμε τα γράμματα (Βάζουμε γράμματα που μοιάζουν οπτικά για να ελέγξουμε αν τα γνωρίζουν).

Π.χ.



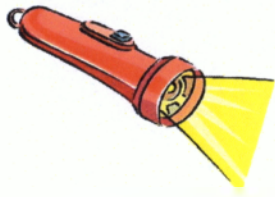
M N

³⁸ <http://class165.weebly.com>



Θ

Φ



Θ

Ο

Φ

Ρ



Δ

Α

Λ

Π

❖ Αντιστοίχιση εικόνας- φωνήματος: Ζητάμε να αντιστοιχίσει τις εικόνες με τα γράμματα, με βάση το φώνημα που ξεκινάει η λέξη κάθε εικόνας.

Π.χ.



θ



σ



ο



α

❖ Αντιστοίχιση φωνημάτων (κεφαλαία-πεζά) με καρτέλες.

Π.χ.

Φ

υ

Δ

φ

Κ

δ

Α

α

Υ

κ

Ε

τ

Σ

λ

Ρ

ε

Τ

σ

Λ

ρ

❖ Γράφω το φώνημα, τη συλλαβή και μετά την λέξη: Ζητάμε να γράψει κάτω από κάθε εικόνα το φώνημα από όπου αρχίζει, επιλέγοντας από τα φωνήματα που βρίσκονται δίπλα. Κάνουμε την ίδια διαδικασία με την αρχική συλλαβή και μετά γράφοντας ολόκληρη την λέξη. Βάζουμε και περισσότερες εικόνες αργότερα.

Π.χ.



τ κ β

(Πόρποδας 2005, σελ.143, 146) (Νικολόπουλος & Σια ΕΕ 2013, σελ. 7, 47, 57, 120, 126)³⁹

5.2. Οπτική αντίληψη γραμμάτων σε οπτικά όμοιο περιβάλλον

- ❖ Αναγνώριση γραμμάτων σε σχετικά όμοια οπτικά ερεθίσματα (γραμμάτων, αριθμητικών ψηφίων).

Π.χ. Κύκλωσε το ε

3 3 ε 3 ω 8 8 ε 3 8 ω ω ε 3

Κύκλωσε το θ

8 θ θ 8 9 6 β σ β δ δ 8 θ 9

Κύκλωσε το ρ

6 ρ 6 9 ρ 9 σ 9 δ ρ 6 δ 9 ρ

Κύκλωσε το γ

γ χ κ γ λ χ λ γ κ κ γ λ χ γ

Κύκλωσε το τ

π τ κ τ τ π κ π τ τ π κ τ

Κύκλωσε το ψ

μ ρ ψ μ φ φ μ ψ ρ ρ ψ μ

Κύκλωσε το Ν

Μ Ν Ν Μ Σ Μ Ν Σ Σ Ν

Κύκλωσε το Τ

Γ Τ Ε Γ Ε Τ Τ Γ Τ Ε Γ

(Πόρποδας 2005, σελ. 66)

³⁹ E-book: Γραφο-φωνολογία: Σειρά βιβλίων «Προετοιμάζομαι για το σχολείο»
www.ikidbookstore.com

Κύκλωσε το π

μ	ο	τ	τ	π	ι
ι	π	ο	ν	ε	μ
τ	ε	μ	ι	π	α
ο	ν	α	τ	ι	π

Κύκλωσε το ν

ν	ο	μ	ε	τ	ι
ι	π	ο	ν	α	π
τ	α	μ	ι	τ	ε
ο	ν	ε	μ	ο	τ

(Καρπαθίου, Δάλλα, Μάρρα 1991, σελ. 4)

Κύκλωσε το ο

ο	α	ο	ι	α	ο	ε
ε	ε	ο	ι	α	ι	ι
ε	ο	α	ο	ε	ι	ο
α	ι	ι	ε	ε	ο	ι
ο	ο	ι	ο	ε	α	ι

(Καρπαθίου, Δάλλα, Μάρρα 1991, σελ. 2)

- ❖ Αναγνώριση γράμματος ανάμεσα σε ένα άλλο που μοιάζουν οπτικά χωρίς αριθμητικά στοιχεία.

Π.χ. Βρες και κύκλωσε το α

ο ο α α α α ο ο α ο α ο ο α

Βρες και κύκλωσε το ξ

ζ ξ ξ ζ ζ ξ ζ ζ ζ ξ ξ ζ ζ ζ ξ ζ

Βρες και κύκλωσε το η

ω η η ω ω η ω η ω η η

Βρες και κύκλωσε το φ

φ φ θ θ φ θ θ φ φ φ θ φ θ

Βρες και κύκλωσε το ω

ψ ω ω ψ ω ψ ψ ω ψ ψ ω

- ❖ Να βρει και να κυκλώσει τη σωστή φορά του γράμματος στους παρακάτω πίνακες.

Π.χ.

Ε	Ξ	Λ	Λ	Ι	Ν	Π	Π
Σ	Ζ	Ε	Ζ	Ψ	Ψ	Η	Η
Τ	Τ	Μ	Μ	Λ	Υ	Χ	Κ
Ζ	Ζ	Β	Β	Γ	Γ	Α	Δ

ε ε	α ο	π τ	+ χ
τ ρ	ω ρ	η η	ζ ς
ζ ε	ν ν	ψ ω	υ υ
π π	μ μ	ε ρ	η ρ

(Καρπαθίου, Δάλλα, Μάρρα 1991, σελ. 64, 66)

ζ ρ ξ λ
 ρ μ σ τ
 ϑ δ ω κ

ζ α ξ λ
 ρ μ ο τ
 ϑ ρ φ κ

(Μπούκας 2007, σελ. 181)

❖ Να κυκλώσει την συλλαβή και μετά την λέξη που του ζητάμε.

Π.χ. Βάλε σε κύκλο το «μα»

να μα λα κα το τη μα πε

σι νε μο μα ρα κι μα ρο

Βρες και υπογράμμισε το «στ»

Στ σπ τσ οτ στ

τσ στ σπ ατ τσ

σπ τσ στ σπ Στ

στ Στ τα στ το

Βρες και υπογράμμισε την λέξη «Νίνα»

Λίνα Μίνα Νίνα

Νίνα Νανά Νίτσα

Βρες τη λέξη «τόπι»

τόσο τόση τόπι Πόπη

πίτα τόπι πόσο ότι

κότα Πόπη παπί τόπι

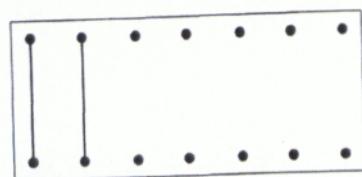
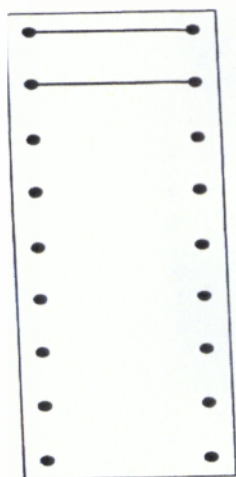
(Μπάνος 2002, σελ. 41, 53, 119, 220)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΠΡΟ-ΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ (ΜΕΘΟΔΟΙ)

6.1. Υλικό για το προ-γραφηματικό στάδιο

Ξεκινάμε προ-γραφικές ασκήσεις μόλις το παιδί καταφέρει να πιάσει σωστά το μολύβι ή το μαρκαδόρο. Όταν είναι μικρό κάνουμε τις ασκήσεις σε ένα πίνακα. Από την ηλικία των 5 περίπου ξεκινάμε τις ασκήσεις σε χαρτί οι οποίες περιλαμβάνουν σχεδίαση οριζόντιων και κάθετων γραμμών, κύκλου, τετραγώνου, κυμάτων, κορυφών VVV και ΛΛΛ, σχεδίαση ελατηρίων UUU, τριγώνου, σπιτιού, λαβύρινθοι κτλ. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια παραδείγματα προ-γραφικών ασκήσεων.⁴⁰

➤ Π.χ. Οριζόντιες, κάθετες και πλάγιες γραμμές



Συνέχισε.

(Καψή 2006, σελ. 12) (Δήμας & ομάδα Δασκάλων- Νηπιαγωγών, σελ. 66, τόμος 4)

➤ Σχήματα (κύκλος, τετράγωνο, τρίγωνο), κύματα

Π.χ.



(Καψή 2006, σελ. 5)

⁴⁰ Special-edu-gr.blogspot.gr

Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____
 ■ Σχεδιάσε με τα ματάκια σου τις φωνάκις στον πίνακα. Χρωμάτισέ τον πίνακα.



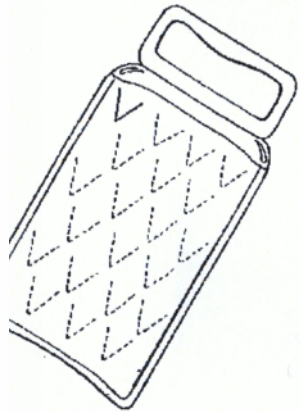
41



(Καυή 2006, σελ. 22)

➤ Κορυφές VVV και ΛΛΛ, σχεδίαση ελατηρίων UUU

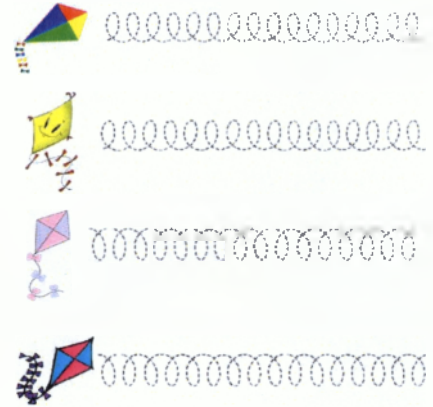
Π.χ.



42

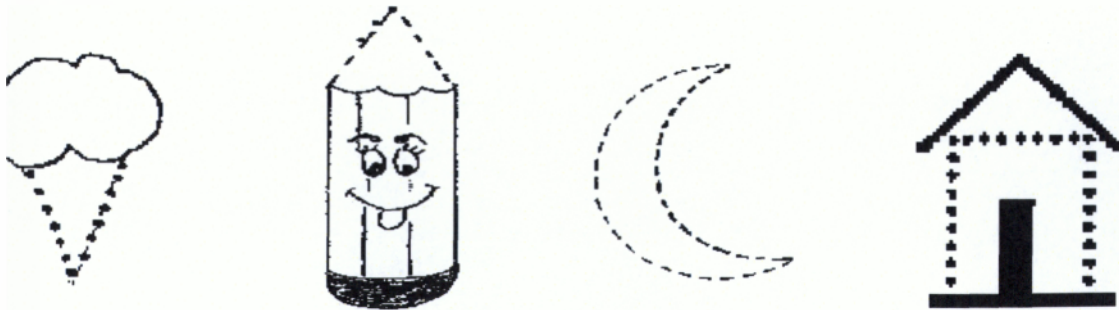


Οι χαρταετοί τραλάθηκαν και όπου θέλουν πάνε.
 Ακαλούσθες την διαδρομή τους.



Συντάκτης: Μαρία...

(Δήμας & ομάδα Δασκάλων- Νηπιαγωγών, σελ. 91, τόμος 4)

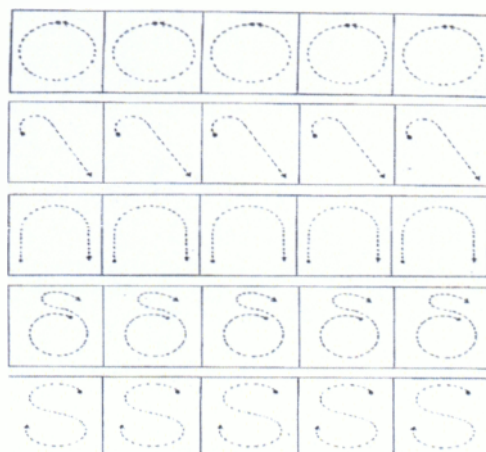
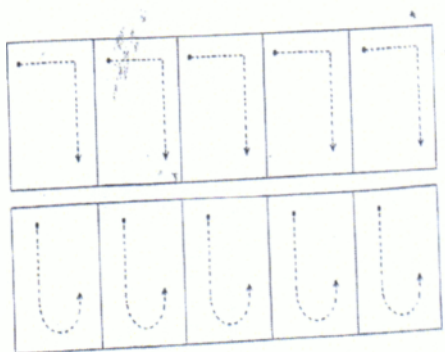


⁴¹ <http://paidagwgos.blogspot.gr>

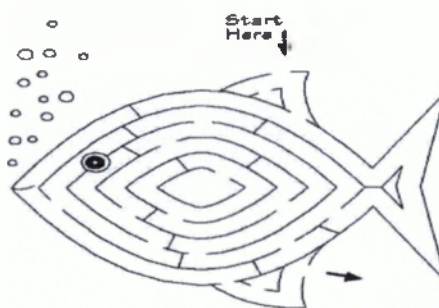
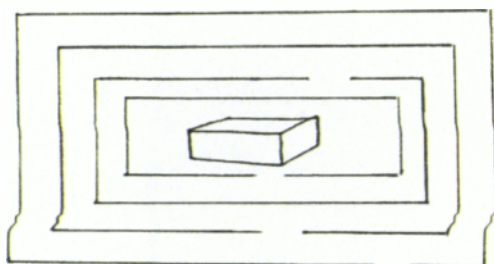
⁴² taniamanesi-kourou.blogspot.gr, <https://astropoleki.wordpress.com/category>

➤ Άλλες προ-γραφικές ασκήσεις και λαβύρινθοι

Π.χ.



(Αδαμόπουλος, Χατζημάλογλου- Αδαμοπούλου, σελ. 47-48)



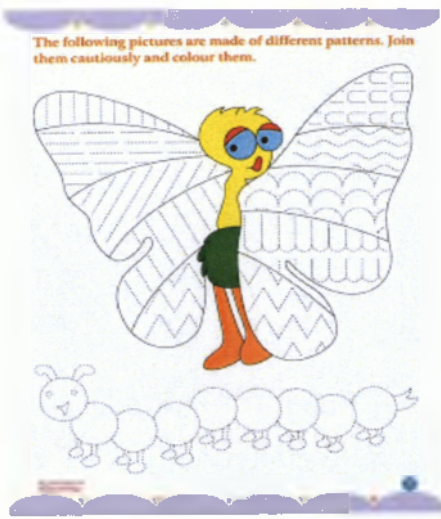
(Δήμας & ομάδα Δασκάλων- Νηπιαγωγών, σελ. 98, τόμος 2)

Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____
 Βοήθησε τους άρσες να φτάσουν στα τάρμα. Σκίνα από το ● για να φτάσεις στο ●



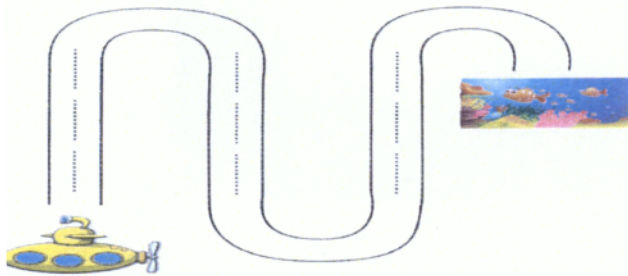
elenimamanou.blogspot.com





➤ Άλλες ασκήσεις ιχνογράφησης κατά επίπεδα δυσκολίας

Π.χ.



(Κασσωτάκη & Σια ΕΕ 2013, σελ. 23- 48)⁴⁵

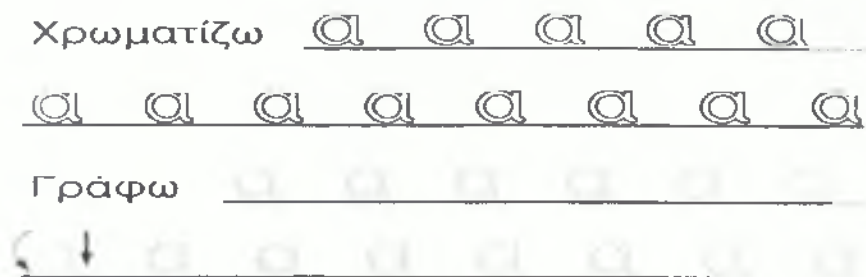
⁴⁴ <http://paidagwgos.blogspot.gr>

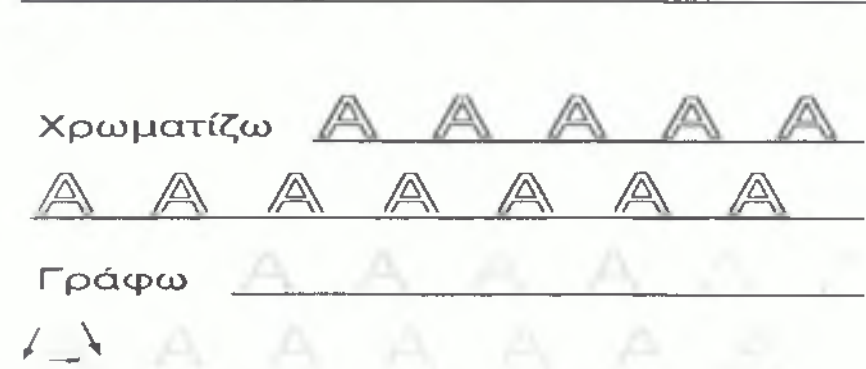
⁴⁵ E-book: Λεπτή κινητικότητα: Σειρά βιβλίων «Προετοιμάζομαι για το σχολείο» www.ikidbookstore.com

6.2. Φορά γραμμάτων (κεφαλαία- πεζά)

- ❖ Εκμάθηση κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων (φορά γραμμάτων): Ζητάμε από το παιδί να ολοκληρώσει τα γράμματα ακολουθώντας τις διακεκομμένες γραμμές και στη συνέχεια ακολουθώντας τα βελάκια. Φροντίζουμε να του δώσουμε την απαραίτητη βοήθεια στην αρχή.

Π.χ.

Χρωματίζω 

Γράφω 

(Δήμας & ομάδα Δασκάλων- Νηπιαγωγών, σελ. 15, τόμος 5)

Γράψε κι εσύ το γράμμα Δ,δ:







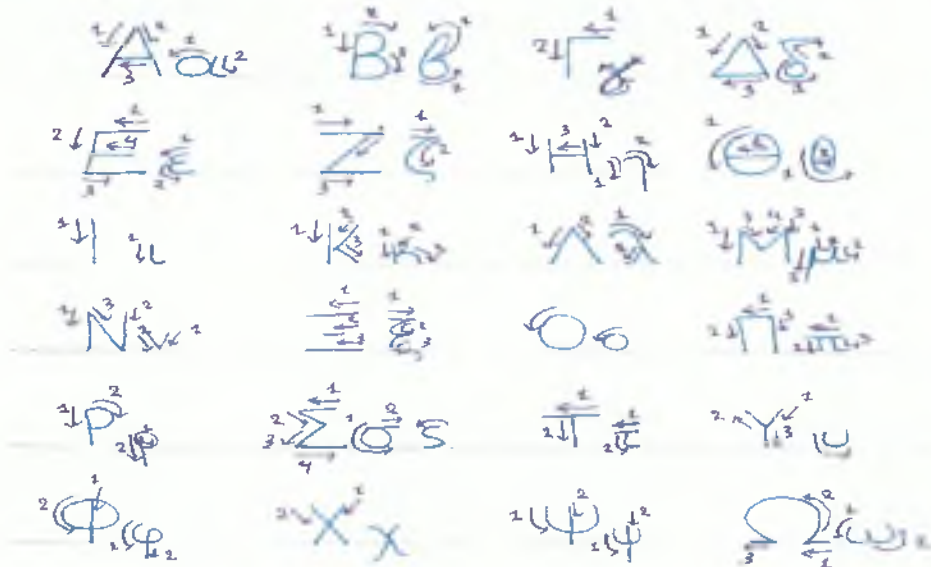




ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΑΛΦΑΒΗΤΟΥ
ΜΕ ΤΗ ΦΟΡΑ ΠΟΥ ΓΡΑΦΟΝΤΑΙ



Για αριστερόχειρες ακολουθείται η παρακάτω φορά γραμμάτων:⁴⁶



⁴⁶ <http://daskalos4o.blogspot.gr>, <http://prwtikasetina.blogspot.gr>

Μετά την εκμάθηση φοράς γραμμάτων συνεχίζουμε με την γραφή δίφθογγων και μετά με συλλαβές:

Π.χ.

αι

αι

αι

οι

οι

οι

ει

ει

ου

ου

ει

ου

μπ

μπ

μπ

ντ

ντ

ντ

γκ

γκ

γκ

τσ

τσ

τσ

τσ

τσ

τζ

τζ

τσ

τζ

τζ

τζ

τζ

αυ,
αυ,

αυ, ευ,

αυ, ευ,

ευ,

ευ,

πε,

πε,

πέ,

σά,

σα,

σα,

47

6.3. Εκμάθηση γραμμάτων με εικονογραφημένη μέθοδο

Στη διδασκαλία των γραμμάτων στόχος είναι να απομνημονεύσει το παιδί το σχήμα του κάθε γράμματος σε συνδυασμό με τον ήχο τον οποίο αντιπροσωπεύει. Η μέθοδος αυτή μπορεί να βοηθήσει πολύ τα παιδιά με δυσλεξία τα οποία μπερδεύουν τα γράμματα που συγγενεύουν φωνολογικά (στον ήχο και στο τρόπο παραγωγής τους π.χ. β-φ, β-δ, φ-θ) και μορφολογικά (δηλαδή στην εμφάνισή τους). Έτσι για πιο εύκολη απομνημόνευση προτείνεται η διδασκαλία με εικονογραφήματα, μια εικόνα της οποίας η βασική γραμμή σχεδίασης είναι ακριβώς αυτό το ίδιο το σχήμα του

⁴⁷ www.hellofriendbooks.com, item code: 1354, Εκπαιδευτικές κάρτες 2013

γράμματος. Οι εικόνες αναπαριστούν σκηνές από την καθημερινή ζωή που συνδέονται άμεσα με τον φθόγγο τον οποίο αντιπροσωπεύει το γράμμα. Κάποιες από αυτές αναπαριστούν το σχέδιο ενός ανθρώπου ή ζώου κτλ., το οποίο βγάζει μια φωνή (ήχο), ίδιο με εκείνον του συγκεκριμένου γράμματος που θέλουμε να διδαχθεί. Αντίθετα τα γράμματα (δ, κ, λ, π) μπορούν να μετατραπούν σε εικονογραφήματα σχετικά με τον ήχο μιας συλλαβής τους.

Εξηγούμε τον τρόπο που σχεδιάστηκε το κάθε γράμμα και την ιστοριούλα που παριστάνει η εικονογράφηση του και το πώς συνδέεται ο φθόγγος σαν ήχος με την ζωγραφιά και με την ιστορία. Επίσης, για να βοηθήσουμε περισσότερο το παιδί του δίνουμε μεγάλα περιγράμματα του γράμματος, τυπωμένο ή γραμμένο για να χρωματίσει τον κενό εσωτερικό χώρο για να καταλάβει έτσι το σχήμα του γράμματος και την σωστή φορά της γραφής του.



Ο μπαμπάς φωνάζει στα παιδιά
θυμωμένος:
«Σσσσσς.....!!!!!! Ησυχία!
Είμαι πολύ κουρασμένος».

(Μαυρομάτη 2004, σελ. 157-159, 162)

❖ Δραματοποίηση- Θεατρικό παιχνίδι- Παντομίμα

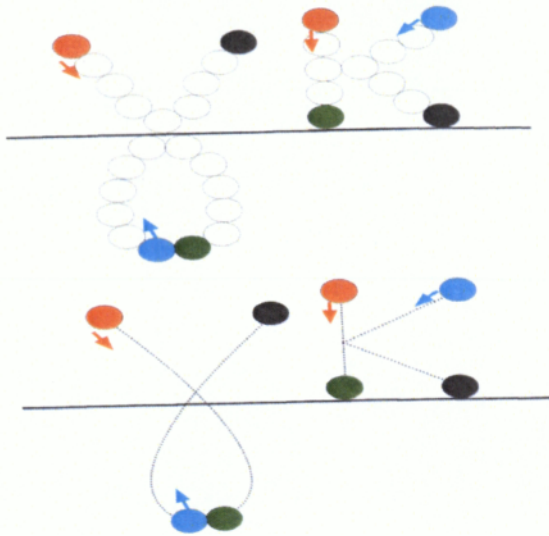


τζ



τζ τζ τζ

❖ Χρωματίζω τον κενό εσωτερικό χώρο



(Μπούκας 2009, σελ. 14, 15, 20, 107)

❖ Εικονογραφήματα φωνημάτων για σωστή ορθογραφία των λέξεων



(Μαυρομάτη 1995, σελ. 213, 276)

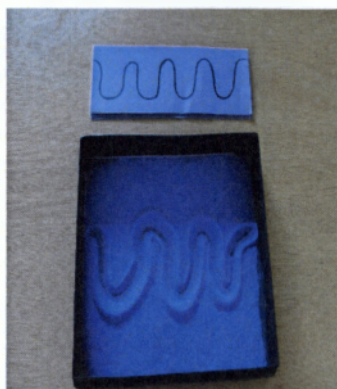
6.4. Εκμάθηση γραμμάτων με πολύ-αισθητηριακή μέθοδο

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα δυσλεξία δυσκολεύονται στην απεικόνιση και καταγραφή των γραμμάτων. Έτσι στα προγράμματα παρέμβασης για να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες εφαρμόζονται ασκήσεις που βασίζονται σε μεγαλύτερη συμμετοχή των αισθήσεων και της κίνησης. Με αυτό τον τρόπο πετυχαίνουμε ισχυρότερη εντύπωση του ορθού προσανατολισμού, της κίνησης και

της φοράς του κάθε γράμματος. Οι ασκήσεις μπορούν να γίνουν και στο σπίτι καθώς χρησιμοποιούνται φθηνά υλικά που μπορούμε να τα βρούμε παντού. Έτσι προσελκύουμε το ενδιαφέρον του παιδιού μέσα από το παιχνίδι. Η εξοικείωση με την γραφή αρχίζει από την προσχολική ηλικία και συνεχίζεται και στη σχολική ηλικία του παιδιού ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζει δυσλεξία, δυσγραφία και άλλες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που το εμποδίζουν να αποκτήσουν άνεση και ευκολία στη γραφή. Παρακάτω παρουσιάζονται μέθοδοι για μια πολύ- αισθητηριακή μέθοδο διδασκαλίας χρησιμοποιώντας την αφή, την όραση και την ακοή.

- ✓ Γραφή στην άμμο: Γεμίζουμε ένα πλατύ μπολ, ταψάκι ή δίσκο με άμμο θαλάσσης ή από καταστήματα γραφικής ύλης (χρωματιστή) ή φυτώριο, προτρέποντας το παιδί να κάνει σχέδιο με το δάχτυλό του. Αργότερα μπορούμε να δώσουμε κάποιο άλλο εργαλείο για να γράψει πάνω στην άμμο (πινέλο, μικρό ξυλάκι, ξύλινη κουτάλα, μολύβι, χοντρό ή λεπτό μαρκαδόρο, ξυλομπογιά κτλ.). Το παιδί μπορεί να σχεδιάσει γραμμές, σχήματα, γράμματα, λέξεις, προτάσεις είτε μόνο του είτε με την βοήθεια του ειδικού ή του γονέα. Η άσκηση μπορεί να γίνει και με αφρό ξυρίσματος.⁴⁸

Π.χ.



- ✓ Γράφει το όνομά του πάνω σε ζάχαρη άχνη που έχουμε βάλει μέσα σε ένα βαθύ ορθογώνιο ταψί ή δίσκο.

Π.χ.

⁴⁸www.prasinipriza.com/E00-BIBLIO-DYSLEXIAS1.html



- ✓ Γραφή με πλαστελίνη: Βοηθάει το παιδί να μάθει τη σωστή φορά του γράμματος και να εμπεδώσει καλύτερα τη μορφή του. Σχεδίαση γράμματος, συλλαβής ή λέξης χωρίς βοήθεια ή αναγνώριση γράμματος που φτιάξαμε εμείς και μετά προσπαθεί να το φτιάξει μόνο του.

Π.χ.



49

- ✓ Όνομα από πυλό και μακαρόνια: Απλώνουμε ένα μεγάλο κομμάτι πυλό πάνω στο τραπέζι, πάχους 2-3 εκατοστά και μήκος ανάλογα με το μέγεθος του ονόματος. Κρατάμε το δαχτυλάκι του παιδιού και χαράζουμε το όνομά του. Ταυτόχρονα ονομάζουμε και τη φωνούλα κάθε γράμματος για να συνδέει την εικόνα του γράμματος με τον ήχο του. Στη συνέχεια, τοποθετεί τα μακαρόνια μόνο του επάνω στα βαθουλώματα του πυλού.

Π.χ.



⁴⁹ <http://dyslexiaathome.blogspot.gr>

- ✓ Παιχνίδι με δαχτυλομπογιές: Σε ένα χαρτόνι σχηματίζουμε τα γράμματα του ονόματος του παιδιού. Το παιδί βάζει το δείκτη του χεριού του μέσα στο χρώμα που θέλει και ακολουθεί την φορά των γραμμάτων για να τα καλύψει με χρώμα. Εναλλακτικά, γεμίζουμε ένα σακουλάκι με μπογιά και το ασφαλίζουμε βάζοντας και κολλητική ταινία. Μετά λέμε στο παιδί να «γράψει» πάνω στο σακουλάκι με μια μπατονέτα ασκώντας πίεση. Επίσης, μπορεί να ακολουθήσει με το πινέλο του γράμματα, σχήματα κτλ. Τα οποία έχουμε σχεδιάσει εμείς με κόλλα.

Π.χ.



- ✓ Γράμματα που κολλάνε και ξεκολλάνε: Γράφουμε το όνομα του παιδιού με μεγάλα γράμματα στον υπολογιστή χρησιμοποιώντας 2 αντίγραφα. Στη συνέχεια, το ένα το κολλάμε πάνω σε ένα χρωματιστό χαρτόνι και το άλλο το κόβουμε το κάθε γράμμα σε κάρτες, βάζοντας πίσω από την κάθε κάρτα ένα κομματάκι velcro (κριτς κριτς). Το παιδί παρατηρεί το όνομά του που είναι κολλημένο στο χαρτόνι και επιλέγει το κάθε γράμμα για να το κολλήσει στην κατάλληλη θέση. Αν κάνει λάθος μπορεί να τα ξεκολλήσει και να τα ξανακολλήσει όσες φορές θέλει. (Αυγερινού 2013)⁵⁰
- ✓ Σβήσε τη λέξη από τον πίνακα: Γράφεις μια λέξη στον πίνακα και το παιδί προσπαθεί να την σβήσει με μια μπατονέτα βουτηγμένη σε νερό ακολουθώντας τα γράμματα όπως ακριβώς γράφεται η λέξη.

⁵⁰ <http://pigolampides.gr/2013/11/11/mathiano-na-grafo>

Π.χ.



- ✓ Γράμματα με κολλάζ: σχεδιάζουμε ένα τρισδιάστατο γράμμα και ζητάμε από το παιδί να κολλήσει πολύχρωμα χαρτάκια που έχουμε κόψει μέσα στο σχήμα. Άλλη παραλλαγή της άσκησης είναι να γεμίσει το περίγραμμα του γράμματος με μικρά αυτοκόλλητα ή με χρωματιστές βούλες ενώ έχουμε δείξει τη σωστή κατεύθυνση σχεδιασμού των γραμμάτων.

Π.χ.



- ✓ Σχεδιάζουμε τα γράμματα με πέτρες:

Π.χ.



- ✓ Γραφή σε άσπρο πίνακα με μαύρο μαρκαδόρο
- ✓ Γραφή σε μαύρο πίνακα με κιμωλίες
- ✓ Κατασκευή τρισδιάστατων γραμμάτων με φύλλα φελλού
- ✓ Γραφή χρησιμοποιώντας φακές, ρύζι, αλάτι κτλ.
- ✓ Μαγνητικά γράμματα (κεφαλαία- πεζά) με μαγνητικό πίνακα για ανάγνωση και κατασκευή συλλαβών, λέξεων
- ✓ Χρήση υπολογιστή με ηλεκτρονικό υλικό (ανάγνωση και γραφή με ευαισθητοποίηση μέσω αφής και κίνησης)
- ✓ Χρήση γυαλόχαρτου για κατασκευή τρισδιάστατων γραμμάτων και γραφή στον αέρα

Π.χ.



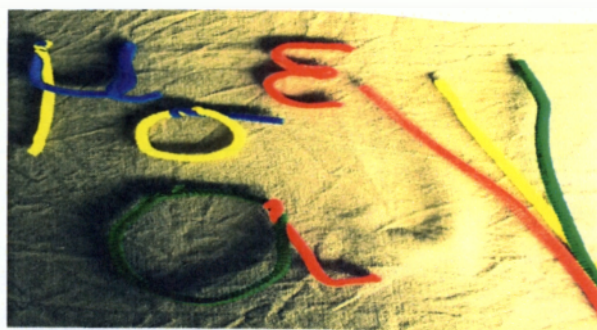
- ✓ Άλλες ασκήσεις για τις μορφές των γραμμάτων είναι: Μαντεύω τα γράμματα (πλαστικά ή ξύλινα) τα οποία είναι ανακατεμένα σε πλαστική σακούλα ή σε ένα κουτί και το παιδί πιάνει ένα χωρίς να το βλέπει και προσπαθεί να μαντέψει ποιο είναι. Επίσης, τα ίδια πλαστικά γράμματα μπορούμε να τα βάλουμε μέσα σε μια κατσαρόλα με νερό κάνοντας την ίδια δραστηριότητα για να αναγνωρίσει ποιο γράμμα είναι.

Π.χ.



- ✓ Φτιάχνουμε εύπλαστα γράμματα με πολύχρωμα pipe cleaners (αναγνώριση και κατασκευή).

Π.χ.



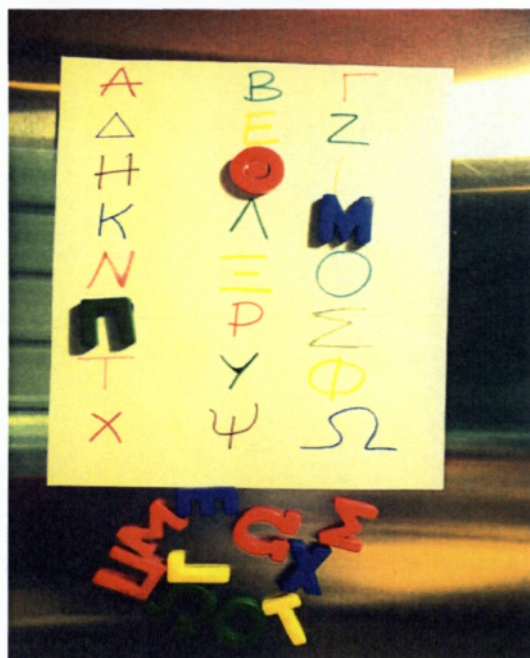
- ✓ Μαθαίνουμε τα γράμματα σε σχέση με το πώς τοποθετούνται πάνω στη γραμμή και χωρίζονται σε 3 κατηγορίες. Χρησιμοποιούμε μαγνητικά γράμματα για να τα μάθει το παιδί και να καταλάβει την διαφορά της κάθε κατηγορίας.

Π.χ.



- ✓ Άκου, δεξ και βάλε τα γράμματα πάνω στο χαρτί. Γράφουμε όλα τα γράμματα με χρωματιστούς μαρκαδόρους πάνω σε ένα χαρτί. Το τοποθετούμε στο ψυγείο ώστε να φτάνει το παιδί και από κάτω βάζουμε τα μαγνητάκια (γράμματα). Προφέρουμε τον ήχο κάποιου γράμματος και το παιδί πρέπει να το βρει και να το βάλει πάνω στο αντίστοιχο ίδιο γράμμα. Το παιχνίδι εμπλουτίζεται με πολλές παρόμοιες οδηγίες.

Π.χ.



(Μητρακάκη)⁵¹

6.5. Βοηθητικές ασκήσεις για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών κατά την πρώτη τάξη του Δημοτικού

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα δυσγραφία και δυσλεξία αντιμετωπίζουμε και άλλες δυσκολίες εκτός από το να μπερδεύουν τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά και ακουστικά. Μια από αυτές τις συχνές δυσκολίες είναι ότι ενώνουν τις λέξεις όταν γράφουν μια πρόταση χωρίς να αφήνουν κενά και ότι δεν τονίζουν τις λέξεις.

- ❖ Παρακάτω αναφέρονται κάποιοι τρόποι που μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να μην ενώνει τις λέξεις όταν γράφει μια πρόταση. Ανάμεσα στα λευκά κουτάκια υπάρχουν και χρωματιστά κουτάκια τα οποία χωρίζουν την κάθε λέξη.

⁵¹ <http://dyslexiaathome.blogspot.gr>

1. Γράφει την πρόταση ενώ την βλέπει μέσα στα κουτάκια χωρίζοντας τις λέξεις. Μετά μπορεί να την γράψει και χωρίς να την κοιτάει.

Π.χ.

Η γιαγιά κάθε μέρα έδινε νερό στα ζώα



Αφού μάθει την παραπάνω άσκηση μετά κάνει πάλι το ίδιο με την ίδια πρόταση χωρίς να βλέπει την προηγούμενη αλλά μαυρίζει μόνο του τα κουτάκια ανάλογα με το που χωρίζεται η κάθε λέξη.

Π.χ. Η γιαγιά κάθε μέρα έδινε νερό στα ζώα.

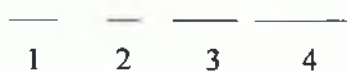


(Μπούκας 2007, σελ. 46, 190)

2. Ακόμα ένας τρόπος για να κρατάνε αποστάσεις μεταξύ των λέξεων είναι τα παρακάτω βήματα:

- Δίνουμε προτάσεις στο παιδί με απλή φωνοτακτική δομή όπως ταιριάζει με την ηλικία του και ζητάμε να τις διαβάσει και στη συνέχεια να τραβάει γραμμές κάτω από κάθε λέξη και να τις αριθμεί.

Π.χ. Θέλω να φάω παγωτό.



1 2 3 4

- Ενώ λέμε κάποια πρόταση το παιδί προσπαθεί να αριθμήσει τις λέξεις που ακούει ενώ εμείς χτυπάμε το χέρι μας για κάθε λέξη.

- Λέμε την πρόταση και ζητάμε από το παιδί να αριθμήσει τις λέξεις χτυπώντας το χέρι του και στη συνέχεια να την γράψει πάνω στην κάθε γραμμή που έχουμε τραβήξει εμείς.
- Το παιδί λέει μια δική του πρόταση, αριθμώντας τις λέξεις και την γράφει χωρίς βοήθεια.
- Λέμε εμείς μια πρόταση που περιέχει μικρές δύσκολες λέξεις, τις μετράμε μαζί με το παιδί και μετά την γράφει.
- Γράφει την πρόταση καθ' υπαγόρευση χωρίς καμία βοήθεια.
- Γράφει μικρές προτάσεις που επιλέγει μόνο του το παιδί, χωρίς βοήθεια, αφήνοντας κενά μεταξύ των λέξεων. (Φλωράτου 2009, σελ. 152)

❖ Βήματα εκμάθησης σωστού τονισμού.

- Φωνάζουμε στο παιδί λέξεις από διάφορα γνωστά αντικείμενα που υπάρχουν στο χώρο, χτυπώντας με το μολύβι στο τραπέζι με διαφορετική δύναμη έτσι ώστε να ακουστεί πιο δυνατά. Πρώτα με δυο χτυπήματα και στη συνέχεια αυξάνω τον αριθμό των χτυπημάτων. Ζητώ να χτυπήσει και εκείνο μετά από εμένα. Θέλουμε να μας πει ποια συλλαβή ακούστηκε πιο δυνατά από τις άλλες, δηλαδή που θα μπει ο τόνος.
- Λέμε λέξεις και ζητάμε να μας τις φωνάξει και να πει που θα μπει ο τόνος.
- Μπορούμε να ζωγραφίσουμε γραμμές στο χαρτί και να ζητήσουμε να βάλει ένα σημαδάκι πάνω από τον αριθμό της γραμμής, ανάλογα με τη σειρά που χτύπησα το μολύβι πιο δυνατά.
- Γράφουμε «τα» και «λα» και ζητάμε να τονίσει τη συλλαβή που προφέραμε πιο δυνατά (ταυτόχρονα το λέω τραγουδιστά).
- Περνάμε σε λέξεις (δισύλλαβες, τρισύλλαβες, πολυσύλλαβες και προτάσεις).
- Δίνουμε λάθος τονισμένες συλλαβές και λέξεις και ζητάμε να βρει το λάθος και να τονίσει σωστά.

Π.χ. 1. — —

— — —

2. τα τά

τά τα τα

3. γάτα

- Τονίζει τις λέξεις σε φύλλο εργασίας.
- Τονίζει τις λέξεις του κειμένου.
- Διορθώνει τα λάθη σε γραπτές λέξεις και προτάσεις.
- Διορθώνει τα λάθη του κειμένου.
- Γράφει προτάσεις που του λέμε.
- Γράφει 5 δικές του προτάσεις. Ελέγχουμε σε όλα τον σωστό τονισμό.

(Φλωράτου 2009, σελ. 147)

- ❖ Άσκηση για την δυσλεξία και τον τονισμό (παρατονισμό): «Άναψε το φως στην δυνατή φωνή».

Λέμε λέξεις με (Σ-Φ) και βάζουμε φωτάκια που ανάβουν όταν τα πατάμε με το χέρι τόσα όσες είναι και οι συλλαβές τις λέξης που προφέραμε. Δίνουμε παραδείγματα στο παιδί για να καταλάβει ότι στη συλλαβή που η φωνή μας ακούγεται πιο δυνατά πρέπει να πατήσει το φωτάκι. Στη συνέχεια ζητάμε από το παιδί να κάνει το ίδιο ενώ επαναλαμβάνει την λέξη σωστά τονισμένη και μετά το κάνει ψιθυριστά και αργότερα σιωπηλά από μέσα του όσο θα πατάει το φωτάκι. Όσο το παιδί ανταποκρίνεται επαναλαμβάνουμε εναλλάξ μαζί του κάνοντάς το παιχνίδι.

Στόχος της άσκησης αυτής είναι ότι συνδυάζεται η ακουστική διάκριση του τονισμού (μόνος- μονός), με την οπτική σημείωση (φως) και την κίνηση (πατάω το φως) και έτσι γίνεται πιο κατανοητή η αίσθηση του τόνου στη γλώσσα.

(Μητρακάκη 2011)⁵²



⁵² http://dyslexiaathome.blogspot.gr/2011/11/blog-post_28.html

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνοψίζοντας, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα από τα πιο συχνά φαινόμενα τις εποχής. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά πλέον εμφανίζουν μεγάλες δυσκολίες όσον αφορά τις σχολικές δεξιότητες (δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δυσγραφία, δυσλεξία, δυσαριθμησία) οι οποίες μπορούν να διαγνωστούν συνήθως μετά την πρώτη τάξη του δημοτικού. Ωστόσο, πολλά παιδιά όταν ακόμα βρίσκονται στην προσχολική ηλικία δυσκολεύονται πολύ στην κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας (φωνολογικής επίγνωσης) και συνεπώς στην ανάγνωση και στη γραφή. Επίσης, δυσκολεύονται στην σωστή άρθρωση των φωνημάτων και συμπλεγμάτων, στη περιγραφή, στην αφήγηση, στην οπτική και ακουστική αντίληψη, στην λεπτή κινητικότητα και στον χώρο- χρονικό προσανατολισμό.

Πολλά από τα παραπάνω συμπτώματα μπορεί να εμφανιστούν πριν την σχολική ηλικία και να παραπέμπουν σε κάποια μαθησιακή δυσκολία. Ιδιαίτερα εάν υπάρχουν δυσκολίες σε τουλάχιστον τρεις τομείς από αυτούς που αναφέρθηκαν παραπάνω (π.χ. στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία) τότε πιθανόν το παιδί να εμφανίσει δυσλεξία. Κατά την προσχολική ηλικία το παιδί μαθαίνει τις βασικές φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές και σημασιολογικές δομές. Θα πρέπει να υπάρχει σωστή συνεργασία του γονέα με τον ειδικό θεραπευτή αλλά και με τον εκπαιδευτικό και το παιδί να εξασκείται και στο σπίτι ενώ φυσικά οι γονείς έχουν συζητήσει και έχουν λάβει τις κατάλληλες συμβουλές από κάποιο ειδικό.

Η έγκαιρη διάγνωση κάποιας πιθανής δυσκολίας από την διεπιστημονική ομάδα ειδικών και φυσικά από το σωστό ενδιαφέρον των γονιών πριν την ένταξη στη σχολική ηλικία μπορεί να αποτρέψει την εμφάνιση μιας πιθανής μαθησιακής δυσκολίας. Σημαντικό ρόλο αποτελούν τα βήματα και οι στόχοι της θεραπευτικής παρέμβασης για την εξέλιξη της πορείας του παιδιού. Συνεπώς, η εξέλιξη του αναδυόμενου γραμματισμού (αναγνωστική ετοιμότητα) εξαρτάται από την ανάπτυξη του προφορικού λόγου του παιδιού καθώς και από τις εμπειρίες γραμματισμού του.

(Γιάντσιος 2006, σελ. 61-62)⁵³

⁵³ Επιστημονικό βήμα: Γλωσσικές & επικοινωνιακές γνώσεις που αναπτύσσει το παιδί κατά την προσχολική & σχολική ηλικία και πως αυτές σχετίζονται με τη χρήση του γραπτού λόγου στο Δημοτικό σχολείο, τ. 6, Ιούνιος 2006

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αδαμόπουλος Π., Χατζημπάλολου- Αδαμοπούλου Β., Δυσλεξία- Πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της, τόμος Β΄, Σαββάλας, 47-48.
- Γαβριηλίδου Ζ. (2003), Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος, 136, 138.
- Γεωργούντζου Α. (2010-2013), Φωνολογική ανάπτυξη και διαταραχές, σημειώσεις εργαστηρίου β΄ εξαμήνου, τμήματος Λογοθεραπείας, Ανώτατου Τεχνολογικού Ιδρύματος Καλαμάτας.
- Δάλλα Β., Καρπαθίου Χ., Μάρρα Μ., Δυσλεξία, 4^η Έκδοση, Αθήνα: Έλλην, 105, 216-246.
- Δήμας Δ. & ομάδα Δασκάλων- Νηπιαγωγών, Παιδικά χαμόγελα, τόμος 2, Πάτρα: Τρίγκας, 98.
- Δήμας Δ. & ομάδα Δασκάλων- Νηπιαγωγών, Παιδικά χαμόγελα, τόμος 4, Πάτρα: Τρίγκας, 66, 91.
- Δήμας Δ. & ομάδα Δασκάλων- Νηπιαγωγών, Παιδικά χαμόγελα, τόμος 5, Πάτρα: Τρίγκας, 15.
- Δράκος Γ. (2003), Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας, Β΄ Έκδοση, Παιδοψυχολογικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία, Αθήνα: Εκπαιδευτικών Ατραπός, 104, 115, 120, 153-158, 164-165, 187, 189.
- Duffy J. (2012), Νευρογενείς κλητικές διαταραχές ομιλίας, Υποστρώματα, Διαφορική διάγνωση & αντιμετώπιση, Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Νάσιος Γ., Ιγνατίου Μ., Αθήνα: Π. Χ. Πασχαλίδης, 26.
- Καμπανάρου Μ. (2007), Διαγνωστικά θέματα Λογοθεραπείας, Αθήνα: Έλλην, 159-164, 323-324.
- Καρπαθίου Χ., Δάλλα Β., Μάρρα Μ. (1991), Διάγνωση Δυσλεξίας, Μέθοδος '222', Αθήνα: Έλλην, 2, 4, 64, 66.
- Καψή Γ. (2006), Ασκήσεις παρατήρησης και μνήμης, Παρατηρώ, σκέφτομαι και βρίσκω, Αθήνα: Καστούμη, 5, 12, 22.
- Κοσκίδου Π. (2010), Μεταπτυχιακή εργασία: Η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού σε παιδιά του νηπιαγωγείου σε σχέση με χαρακτηριστικά της μητέρας τους, Παιδαγωγικό τμήμα Δ.Ε. τομέας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας & Μεθοδολογίας της έρευνας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 31-36, 38-40.
- Κουράκης Ι., Ανίχνευση στο κόσμο των μαθησιακών διαταραχών, Σκιαγραφώντας το Πορτρέτο μιας περίπτωσης με Δυσλεξία, 19-20.

Μάρκου Σ. (1998), Δυσλεξία, αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα, θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις, Δ΄ Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 15, 19, 20.

Μαυρομμάτη Δ. (1995), Η Κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας, Αθήνα, 17, 20-21, 213, 276.

Μαυρομμάτη Δ. (2004), Δυσλεξία, Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 157-159, 162.

Μπάνος Μ. (2002), Πρώτη Γραφή και Ανάγνωση, 1^{ος} τόμος, Αθήνα: Πατάκη, 41, 53, 119, 220.

Μπούκας Δ. (2007), Πρακτικός Οδηγός για τις Μαθησιακές δυσκολίες, Ανίχνευση και παιδαγωγική αντιμετώπιση για εκπαιδευτικούς και γονείς, Αθήνα: Κέρδος, 46, 181, 190.

Μπούκας Δ. (2009), Προγραφικές- Προαναγνωστικές δραστηριότητες, Αντιμετώπιση των πρώτων μαθησιακών δυσκολιών για τα παιδιά του νηπιαγωγείου και την αρχή της Α΄ Δημοτικού, Αθήνα: Κέρδος, 14-15, 20, 107.

Παντελιάδου Σ., Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης, 30-34.

Παντελιάδου Σ., Μπότσας Γ. (2007), Μαθησιακές δυσκολίες, Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά, τεύχος 1^ο, Βόλος: Γράφημα, 16-20, 45-47.

Παντελιάδου Σ., Πατσιοδήμου Α. (2007), Εφαρμογές Διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες, τεύχος 2^ο, Βόλος: Γράφημα, 22, 24.

Παντελιάδου Σ., Αντωνίου Φ. (2008), Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τεύχος 3^ο, Βόλος: Γράφημα, 33-34.

Παντελιάδου Σ. (2011), Μαθησιακές δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη- Τι και Γιατί, Αθήνα: Πεδίο, 76-78, 84-92, 289-290, 324-343.

Πόρποδας Κ.Δ.(1997), Δυσλεξία, Η Ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση), Αθήνα, 69, 72-73.

Πόρποδας Κ.Δ. (2003), Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά), Πάτρα: Στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Μέτρο 1.1., ενέργεια 1.1.3., κατηγορία πράξεων Α), 81-82, 117-122.

Πόρποδας Κ.Δ. (2005), Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου, Πάτρα: Στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Μέτρο 1.1., ενέργεια 1.1.3., κατηγορία πράξεων Α), 66, 143, 146.

Newman R. (1997), Παραπομπή από το βιβλίο: Αγαλιώτης Ι. (2000), Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου Μ., Μπάρμπας Γ., Μαθησιακές δυσκολίες, Γνωστικές Προσεγγίσεις, 103-107.

Ζώη Α. (2008), Το βαλιτσάκι της Γνώσης 4- Αγαπώ το σχολείο μου, Αθήνα: Σαββάλας.

Τομαράς Ν. (2012), Μαθησιακές δυσκολίες- Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, πρακτικές απαντήσεις στα ερωτήματα γονιών και εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, τις δυσαριθμησίες και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητα, Αθήνα: Πατάκη, 19-21, 30, 32, 35-36, 47-48, 52.

Φλωράτου Μ. (2009), Μαθησιακές δυσκολίες και όχι Τεμπελιά, 9^η Έκδοση, Αθήνα: Οδυσσεάς, 23-24, 145-147, 152.

Διαδίκτυο

American Psychiatric Association: Diagnostic-and statistical Manual of Mental Disorders 4th ed. (DSM-IV). Washington, DC, από www.focusonchild.gr.

Ανανίδου & Καζαντζίδου (2000), από grafwnimata.blogspot.gr.

Αυγερινού (2013), από <http://pigolampides.gr/2013/11/11/mathiano-na-grafo>.

Βάμβουκας Μ., Σπαντιδάκης Ι., Μουζάκη Α., Γνωστικές και Ακαδημαϊκές δεξιότητες παιδιών με δυσκολίες μάθησης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Γιάντσιος Β. (2006), Γλωσσικές και επικοινωνιακές γνώσεις που αναπτύσσει το απδί κατά την προσχολική και σχολική ηλικία και πως αυτές σχετίζονται με τη χρήση του γραπτού λόγου στο Δημοτικό σχολείο, Επιστημονικό άρθρο, τεύχος 6^ο, Ιούνιος, 61-62.

Γούτσος Χ., Άτυπα τεστ γλώσσας, Φωνολογική επίγνωση, 2.

Γκουγκούμη Μ., Καραμπά Α. (2014), από grafwnimata.blogspot.gr.

Θεοφύλου, από www.paidiatros.com/children/Leaming-school/nipiagogogio-paidi-dianazi.

Καμπιώτη Ο., Occupational Therapy for children, J.Case-Smith, A.S. Allen, P.N. Pratt, από <http://paidikaiergotherapeia.blogspot.gr>.

Κανάκη Α., από mathisiakesdiskolies.wordpress.com.

Κασβίκης Δ., από www.autismhellas.gr.

Κρόκου Ζ., Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης, Μαθησιακές δυσκολίες, 28-33.

Κασσωτάκη Α. (2013), Δυσλεξία- Ένας πλήρης οδηγός, e-book από www.ikidbookstore.com, 4, 11-13.

Κασσωτάκη Α. (2013), Επίγνωση ρίμας, δραστηριότητες για αναγνώριση και παραγωγή ομοιοκαταληξίας, e-book από www.ikidbookstore.com, 16-49, 54-69.

Κασσωτάκη Α. (2013), Προτασιακή/ λεξική επίγνωση, e-book από www.ikidbookstore.com, 18-95.

Κασσωτάκη Α. (2013), Συλλαβική επίγνωση, e-book από www.ikidbookstore.com, 24-55, 66-106, 110-140, 148-182, 186-197, 202-226, 228-233, 235-239, 244-247, 252-258, 261-264, 267-270, 273-275, 279-282, 287-290, 295.

Κασσωτάκη Α. (2013), Φωνημική επίγνωση, e-book από www.ikidbookstore.com, 25, 97, 131, 153, 177, 186/ μέρος 1^ο 2, 8, 22, 31, 39, 48, 52, 59, 71, 95, 119, 126, 132, 138, 144, 147, 150, 153/ μέρος 2^ο

Κασσωτάκη Α. & Σια ΕΕ (2013), Λεπτή κινητικότητα: Σειρά βιβλίων «Προετοιμάζομαι για το σχολείο», e-book από www.ikidbookstore.com, 23-48.

Λιβανίου Ε. (2004), Περιγραφή συμπτωμάτων πιθανής μαθησιακής δυσκολίας- πρόληψη, παρέμβαση και αντιμετώπισή της, από το βιβλίο της «Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη, από www.dyslexia-goneis.gr.

Μητρακάκη Α., από <http://dyslexiaathome.blogspot.gr>.

Μητρακάκη Α. (2013), από www.familylife.gr/el/paidi-2-6/ekpaideysi.

Νικολόπουλος & Σια ΕΕ (2013), Γραφο- φωνολογία: Σειρά βιβλίων «Προετοιμάζομαι για το σχολείο», e-book από www.ikidbookstore.com, 7, 47, 57, 120, 126.

Παπαναστασίου Φ. (2013), από www.eidikospaidagogos.gr.

Παπαχρήστου Ε., Η παιδική λογοτεχνία ως μέσο ανάπτυξης και καλλιέργειας της γραφής και ανάγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Πρεβεζάνου Β., Σακελλάκη Κ., Η ανάδυση του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο: Μια διαδικασία ενεργού σκέψης του παιδιού.

Προσαρμογή από: Griffiths Mental Developmental Scales Extended Revised (GMDS-ER), for testing babies and young children from birth to seven years.

Σούπη Ε. (2014), Χτύπα τη μύγα, από <http://logotherapeia-ioannina.blogspot.gr>.

Σύλλογος Λογοπαθολόγων Λογοθεραπευτών Ελλάδας www.selle.gr από www.babyzone.gr/3-6.

Τζιλέρογλου Κ. (2011), από <http://logoskaipaidi.blogspot.gr>.

Τσιντσικλόγλου, από paidagwgos.blogspot.com.

Tunmer & Bowey (1984), Lazo & Pumfrey (1996), από http://books.eudoxus.gr/publishers/ID_0273/EG-0170-ABS.pdf/29-30.

<https://astropoleki.wordpress.com/category>.

<http://class165.weebly.com>.

<http://daskalos4o.blogspot.gr>

eidikidiapaidagogisi.blogspot.gr, Πηγές : 1) ΕΔΑΛΦΑ Στάδια Τυπικής Ανάπτυξης, Εταιρία ψυχικής υγεία παιδιού και εφήβου Αιτωλοακαρνανίας - ΕΨΥΠΕΑ
2) Ψυχοκινητική Αγωγή, Γ. Δράκος, Ν. Μπινιάς, εκδ. Πατάκη,
Σέρβου Α. (2014), από eidikidiapaidagogisi.blogspot.gr/2014/05/selective-mutism.html.

elenimamanou.blogspot.com.

<http://eyaggeloskyprianos.weebly.com/1/post/2013/11/10.html>.

www.hellofriendbooks.com, item code 1354, Εκπαιδευτικές κάρτες 2013.

www.prasinipriza.com/E00-BIBLIO-DYSLEXIAS1.html.

<http://prwtikasetina.blogspot.gr>.

Special-edu-gr.blogspot.gr.

taniamanesi-kourou.blogspot.gr.