



**ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ  
ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Εκμάθηση Βασικών Κανόνων Γραμματικής  
σε Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες με την Χρήση Ηλεκτρονικού  
Υπολογιστή**

**ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΙΡΗΝΗ ΕΛΕΝΗ ΠΑΝΤΕΛΟΠΟΥΛΟΥ**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΙΩΑΝΝΑ-ΜΑΡΙΑ ΦΑΣΟΥΛΗ (ΜΗΤΡΩΟ 2010-023)**

**Καλαμάτα, ΙΟΥΝΙΟΣ 2015**

### *Ευχαριστίες*

« Για την πολύτιμη βοήθεια και συμπαράσταση ευχαριστώ θερμά την καθηγήτριά μου, κα  
Παντελοπούλου Ειρήνη-Ελένη.

Επίσης, τις λογοθεραπεύτριες του κέντρου Ψυχή & Λόγος, κα.Πουλίτση Μαυρίκη Αγγελική, την  
κα.Γεωργία και όλους τους υπόλοιπους συνεργάτες τους κέντρου καθώς και τους γονείς των  
παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, με σκοπό την ολοκλήρωση της εργασείας αυτής.  
Τέλος, ευχαριστώ όλους τους συγγενείς και φίλους που με στήριξαν στην προσπάθειά μου  
αυτή».

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	5
Εισαγωγή .....	6
<b>1. Μαθησιακές Δυσκολίες</b>	
1.1 Ο όρος "Μαθησιακές Δυσκολίες" .....	7
1.2 Η ιστορική εξέλιξη του όρου "Μαθησιακές Δυσκολίες" .....	7
1.3 Συχνότητα εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών .....	7
1.4 Διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια .....	11
1.5 Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών .....	11
1.6 Διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών .....	13
1.7 Διαγνωστικά Τεστ .....	14
1.8 Χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών .....	18
1.8.1 Γενικά Χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες .....	18
1.8.2 Νευροψυχολογικά Χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες .....	22
1.9 Τρόποι αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών .....	23
<b>2. Επιπτώσεις Μαθησιακών Δυσκολιών</b>	
2.1 Το βίωμα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες .....	24
2.2 Επιπτώσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών στην οικογένεια του παιδιού .....	24
<b>3. Κατηγορίες Μαθησιακών Δυσκολιών</b> .....	27
3.1 Δυσλεξία .....	27
3.2 Διαταραχή της ανάγνωσης- Δυσαναγνωσία .....	30
3.3 Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης- Δυσγραφία- Δυσορθογραφία .....	31
3.4 Διαταραχή των Μαθηματικών – Δυσαριθμησία .....	33
3.5 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα .....	34
3.6 Δυσπραξία .....	35
<b>4. Οι Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές ως μέσο αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών.</b>	
4.1 Ο ρόλος των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στην εκπαίδευση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες .....	36
4.2 Πλεονεκτήματα της χρήσης Ηλεκτρονικών Υπολογιστών- εκπαιδευτικών λογισμικών σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες .....	37
4.3 Τα εκπαιδευτικά λογισμικά που υπάρχουν στην Ελλάδα .....	39
<b>5. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ " ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ "</b>	
5.1 Τι είναι το λογισμικό "ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ" .....	44
5.2 Στόχος του λογισμικού .....	44
5.3 Περιγραφή του λογισμικού .....	45
5.4 Σχεδιασμός του λογισμικού .....	48
5.5 Χρησιμότητα του λογισμικού στη Λογοθεραπεία .....	48
<b>6. Εφαρμογή του λογισμικού σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.</b>	
6.1 Συμμετέχοντες .....	50
6.2 Υλικό .....	52
6.3 Διαδικασία .....	52
<b>7. Αποτελέσματα</b> .....	54
<b>8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b>	
8.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων .....	64
8.2 Μελλοντικοί Στόχοι .....	64

ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....	66
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	67
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....	69



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πτυχιακή αυτή εργασία αποτελεί την κορύφωση των σπουδών μου στο Α.Τ.Ε.Ι Καλαμάτας, τμήμα Λογοθεραπείας και αποτελεί εργασία έρευνας και καταγραφής, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι πλευρές μιας σύγχρονης διαταραχής, των Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς και η εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος για την εκμάθηση βασικών κανόνων γραμματικής σε παιδιά που πάσχουν από Μαθησιακές Δυσκολίες.

Με την στήριξη της καθηγητριάς μου Ειρήνης Ελένης Παντελοπούλου, είχα την ευκαιρία να γνωρίσω τόσα πράγματα για μια τόσο σημαντική διαταραχή, να εφαρμόσω το “δημιούργημά” μου και να έρθω σε επαφή με αυτά τα αξιολάτρευτα παιδιά.

Προχωρώντας στο κύριο σώμα της εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο συναντάμε μια ιστορική αναδρομή της εξέλιξης του όρου “Μαθησιακές Δυσκολίες” . καθώς και γενικά στοιχεία για την διαταραχή, όπως ο ορισμός, επιδημιολογικά στοιχεία, τα αίτια που την προκαλούν, τρόπους για την διάγνωσή της, τα χαρακτηριστικά των ατόμων που πάσχουν και τρόπους αντιμετώπισης. Στο δεύτερο κεφάλαιο συναντάμε τις επιπτώσεις της διαταραχής τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς τους, ενώ στο τρίτο παρουσιάζεται μια εκτενέστερη περιγραφή των ειδών των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μία αναφορά στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και στον ρόλο και τα πλεονεκτήματα αυτών στην εκπαίδευση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, στους τομείς που εστιάζουν και στα εκπαιδευτικά λογισμικά που υπάρχουν στην Ελλάδα. Στο πέμπτο κεφάλαιο βλέπουμε μία αναλυτική παρουσίαση του λογισμικού “ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ” και στο έκτο μία λεπτομερή αναφορά στην εφαρμογή του σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο έχουμε μία εκτενή παρουσίαση των αποτελεσμάτων με τη βοήθεια συγκεντρωτικών πινάκων ενώ στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από την χρήση του λογισμικού καθώς και μελλοντικοί στόχοι για την βελτίωσή του.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να τονίσω πως η μελέτη μου στηρίχθηκε σαφώς σε επιστημονικά συγγράματα, όμως το κυριότερο μέρος της εργασίας αυτής στηρίχθηκε στην πρακτική εφαρμογή και υλοποίηση του λογισμικού αυτού στα παιδιά του κέντρου Ψυχή & Λόγο.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι δυσκολίες στην μάθηση δεν αποτελούν φαινόμενο της σύγχρονης εποχής, καθώς έχουν τις ρίζες τους βαθιά στο πέρασμα των χρόνων, ωστόσο είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια έχουν έρθει στο προσκήνιο, με τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες, στρέφοντας επάνω τους την προσοχή, καθημερινά, ολοένα και περισσότερων γονιών, εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων.

Είναι γεγονός πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μία διαταραχή που πλήτει 1 στα 3 Ελληνόπουλα, τη σημερινή ημέρα ενώ εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια. Ωστόσο η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών δεν υποδηλώνει την απαραίτητη ύπαρξη νοητικής υστέρησης ή χαμηλής νοημοσύνης. Συνήθως τα άτομα που πάσχουν από αυτή τη διαταραχή παρουσιάζουν δυσκολία στους μαθηματικούς υπολογισμούς, αδυναμία συγκέντρωσης και διατήρησης της προσοχής, υπερκινητικότητα, δυσκολία στην γραπτή και προφορική παραγωγή λόγου και την ανάγνωση, λόγω αδυναμίας γνώσης και χρήσης βασικών γραμματικών κανόνων και εννοιών.

Ωστόσο με την εξέλιξη της τεχνολογίας και των ηλεκτρονικών υπολογιστών τα τελευταία χρόνια βλέπουμε πως δημιουργούνται ολοένα και περισσότερα προγράμματα τα οποία συμβάλουν σημαντικά στην καταπολέμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών και στην βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των παιδιών που πάσχουν από τη διαταραχή.

Στόχος λοιπόν αυτής της εργασίας είναι μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης να συγκεντρωθεί και να παρουσιασθεί το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών και να δημιουργηθεί ένα εκπαιδευτικό λογισμικό για την εκμάθηση βασικών κανόνων γραμματικής σε παιδιά που πάσχουν από Μαθησιακές Δυσκολίες, με στόχο την βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των παιδιών και της ομαλότερης ένταξής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## **1. Μαθησιακές Δυσκολίες**

### **1.1 Ο όρος “ Μαθησιακές Δυσκολίες”.**

Ο ευρύτατα διαδεδομένος όρος “μαθησιακές δυσκολίες” χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει ένα σύνολο διαταραχών που αφορούν την προφορική ομιλία του μαθητή, την ανάγνωση, την γραφή, την συλλογική σκέψη, την διατήρηση της προσοχής, και την ικανότητα μαθηματικών υπολογισμών. Μολονότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζονται σε πολύ νεαρή ηλικία, οι διαταραχές αυτές συνήθως δεν αναγνωρίζονται μέχρι το παιδί να φτάσει στην σχολική ηλικία.

### **1.2 Η ιστορική εξέλιξη του όρου “ Μαθησιακές Δυσκολίες”.**

Ψάχνοντας κανένας να βρει πώς και πότε ανακαλύφθηκαν και καθιερώθηκαν η χρήση του όρου “μαθησιακές δυσκολίες” διαπιστώνει πως το θέμα έχει τις πηγές του βαθιά στο πέρασμα των χρόνων. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες μέχρι τον 19<sup>ο</sup>αι. αντιμετωπιζόνταν ως «πνευματική αναπηρία» και σήμερα επηρεάζουν περίπου το 1– 2.5% του γενικού πληθυσμού και το 10–15% των παιδιών της σχολικής ηλικίας (American Psychiatric Association- APA, 2000).

Η πρώτη περιγραφή που συναντάμε για τη διαταραχή αυτή ανήκει στο Γάλλο γιατρό Itard. Ωστόσο η αλλαγή της στάσης απέναντι στον όρο «πνευματική αναπηρία» αρχίζει να πραγματοποιείται τον 19<sup>ο</sup> αι. όταν ο Γερμανός νευρολόγος Kussamaul (1877, όπως αναφ. στο Hagw & Silver, 1990, σ.4) χρησιμοποίησε τη φράση «λεξική τύφλωση» για να περιγράψει την παντελή αδυναμία επεξεργασίας κειμένου από άτομα που η όραση, η νοημοσύνη και η λεκτική τους ικανότητα ήταν φυσιολογικές. Την ίδια χρονιά, ο φυσικός συμπατριώτης του Kussamaul, Berlin (1877, όπως αναφ. στο LD OnLine, 2006) διατύπωσε τον όρο «δυσλεξία» για να αναφερθεί στη μεγάλη δυσκολία που αντιμετώπιζαν ορισμένα άτομα στην ερμηνεία χειρόγραφων ή τυπωμένων κειμένων. Παράλληλα την ίδια περίοδο σε άλλες χώρες αρχίζουν να δημοσιεύονται από νευρολόγους περιγραφές ενηλίκων ασθενών που εμφάνιζαν μια διαταραχή στην αναγνωστική τους ικανότητα, ως αποτέλεσμα τραυματισμού συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου τους, με αποτέλεσμα να γίνεται λόγος για το σύνδρομο της «ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας», με τους ασθενείς του συνδρόμου αυτού να εμφανίζουν συμπτώματα αδεξιότητας, δυσλεξίας και υπερκινητικότητας.

Παρόλα αυτά τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» τον βλέπουμε να χρησιμοποιείται επίσημα για πρώτη φορά από τον καθηγητή ειδικής αγωγής Kirk (1962) στο Σικάγο των Ηνωμένων Πολιτειών, όταν θέλησε να περιγράψει σε μια ομιλία του παιδιά με προβλήματα στη μάθηση. Ο

όρος αυτός έγινε ιδιαίτερα αποδεκτός από γονείς και εκπαιδευτικούς αυτών των παιδιών, αλλά και από επιστήμονες, παγκοσμίως.

Ο Kirk (1962) όρισε τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως: «διαταραχή καθυστέρησης ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε μία ή περισσότερες από τις διαδικασίες της ομιλίας, της γλώσσας, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, του γραψίματος ή της αριθμητικής ως αποτέλεσμα μιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή και συναισθηματικής ή και συμπεριφοριστικής διαταραχής και όχι εξαιτίας νοητικής καθυστέρησης, αισθητηριακής ανεπάρκειας ή εξαιτίας πολιτιστικών και εκπαιδευτικών παραγόντων» (Kirk, 1962, σ.263).

Ωστόσο, η φοιτήτρια του Kirk, Bateman (1965, όπως αναφ. στο Hagw & Silver, 1990), υποστήριξε ότι «τα παιδιά που έχουν διαταραχές μάθησης είναι εκείνα που επιδεικνύουν μια σημαντική απόκλιση μεταξύ του εκτιμημένου νοητικού δυναμικού και της πραγματικής επίδοσής τους στη διαδικασία μάθησης, η οποία μπορεί να συνοδεύεται ή όχι από δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και δε συνδέεται με νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτιστική αποστέρηση, συναισθηματική διαταραχή ή αισθητηριακή απώλεια» (Bateman 1965, όπως αναφ. στο Hagw & Silver, 1990, σ.11).

Έναν χρόνο μετά, ο Gallagher (1966, όπως αναφ. στο LD OnLine, 2006) περιέγραψε τις Μαθησιακές Δυσκολίες με τον όρο «αναπτυξιακές ανισορροπίες» αναφερόμενος στις αποκλίσεις που εμφάνιζαν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ψυχολογική και εκπαιδευτική τους λειτουργικότητα, συγκρινόμενοι με τους συνομηλίκους τους χωρίς δυσκολίες. Ο Kirk επανέρχεται μερικά χρόνια αργότερα, υποστηρίζοντας ότι «τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες» (Kirk, 1972, σ.27 ).

Οι ορισμοί του Kirk (1962) και της Bateman (1965) που εστίασαν περισσότερο στη περιγραφή των χαρακτηριστικών συμπεριφορών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες παρά στις αιτίες που τις προκαλούν, φαίνεται ότι επηρέασαν τον πιο διαδεδομένο ορισμό που προτάθηκε ποτέ για τις ΜΔ από την IDEA (Individuals with Disabilities Education Act, 1997). Σύμφωνα με αυτόν «ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση των ικανοτήτων της προσοχής, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού και μαθηματικής σκέψης. Ο όρος



συμπεριλαμβάνει καταστάσεις όπως ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία και αναπτυξιακή αφασία. Σε αυτόν τον ορισμό δε συμπεριλαμβάνονται Μαθησιακές Δυσκολίες που οφείλονται σε προβλήματα όρασης, ακοής ή κινητικές αναπηρίες ή δυσκολίες που οφείλονται σε νοητική υστέρηση, σε συναισθηματική διαταραχή ή σε περιβαλλοντική, πολιτισμική ή οικονομική αποστέρηση» (IDEA, 1997, όπως αναφ. στο Yell & Shriner, σ.2).

Οι Hallahan και Kauffman (1997) αφού εξέτασαν τους ορισμούς που είχαν διατυπωθεί για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, διαπίστωσαν ότι κανείς από αυτούς δεν πληρεί και τις τέσσερις βασικές προϋποθέσεις δηλαδή, την απόκλιση μεταξύ ευφυΐας και επιτεύγματος, τη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, των ψυχολογικών διαταραχών, και την εξαίρεση των Μαθησιακών Δυσκολιών που οφείλονται σε νοητική υστέρηση ή συναισθηματική διαταραχή.

Συνοψίζοντας, ένα άτομο με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει φυσιολογική νοημοσύνη και δυνατότητα να μάθει παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην επεξεργασία των πληροφοριών. Ωστόσο, χρήζει εξατομικευμένη παρέμβαση στο οικογενειακό, σχολικό και εργασιακό πλαίσιο, ώστε να μπορέσει να αξιοποιήσει τις ικανότητές του.

### **1.3 Συχνότητα εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών.**

Ο ακριβής υπολογισμός της συχνότητας εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, καθώς πρώτα πρέπει να προσδιοριστεί πλήθος άλλων παραγόντων. Ωστόσο βέβαιο είναι πως διαφέρει από χώρα σε χώρα και από περιοχή σε περιοχή. Παρόλα αυτά έρευνες αποδίδουν στις σοβαρές Μαθησιακές Δυσκολίες ποσοστό 4-5%, ενώ στις ήπιες 10-15%. Παράλληλα, οι έρευνες της Stroben έδειξαν πως το 1/3 των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει υψηλή νοημοσύνη και σχεδόν το 1/10 πάρα πολύ υψηλή, με την πλειονότητα των ατόμων αυτών να ανήκουν στο πάνω μέρος της κλίμακας νοημοσύνης (Κυπριωτάκης, 1989), ενώ οι περισσότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει το σύνολο των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζονται στα γλωσσικά μαθήματα, με ποσοστό 80% (Lyon, 1985).

Από την άλλη πλευρά στην Ελλάδα τα ποσοστά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες αυξάνεται ολοένα, σύμφωνα με τον Κυπριωτάκη (1989), με αποτέλεσμα 10 στους 30 μαθητές μιας μέσης σχολικής τάξης να παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Ο Ματσανιώτης (1982) κάνει έναν διαχωρισμό μεταξύ του ενός στα δέκα παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο, και έχει δυσκολίες στην μάθηση που μπορεί να οφείλονται σε αναπτυξιακές δυσκολίες, ενώ έχει

κανονική νοημοσύνη, φυσιολογικά αισθητηριακά όργανα και εγκέφαλο και εκείνου που η ίδια η φύση δημιουργεί προβλήματα στη μάθηση.

Μία επιπλέον υπόθεση που διαφοροποιεί τα ποσοστά της συχνότητας εμφάνισης είναι η εκμάθηση αγγλικών, καθώς παρατηρήθηκε πως τα παιδιά που μαθαίνουν γλώσσες σε αντίθεση με τα αγγλικά, των οποίων η γραφή χρησιμοποιεί ιδεογράμματα (π.χ. κινέζικα) ή γλώσσες με πιο συστηματικές σχέσεις ήχου-συμβόλου (π.χ. κροάτικα) παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα ανάγνωσης.

Στο 2-10% των παιδιών βρίσκονται οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, που συνήθως συνδέονται μεταξύ τους αλλά και με υπερκινητική διαταραχή (ADHD) ή προβλήματα προσαρμογής. Η συχνότητα της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας ανάγνωσης υπολογίζεται στο 4% των παιδιών της σχολικής ηλικίας με το 60-80% να είναι αγόρια. Η συχνότητα της ειδικής δυσκολίας στα μαθηματικά χωρίς την συνύπαρξη άλλης μαθησιακής δυσκολίας υπολογίζεται στο 1% των παιδιών της σχολικής ηλικίας (Φρανσίς, 2003).

Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό πληθυσμού μαστίζουν οι ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση επικαλυπτόμενες από ειδικές δυσκολίες στα μαθηματικά και την γραπτή έκφραση. Παράλληλα όσον αφορά τις ειδικές δυσκολίες στα μαθηματικά έχει υπολογιστεί με τη βοήθεια κλινικού δείγματος παιδιών πως καταλαμβάνει το 1% του πληθυσμού. Από την άλλη η ειδική δυσκολία της γραπτής έκφρασης σπάνια εμφανίζεται μόνη της, ωστόσο σε συνδυασμό με την ειδική δυσκολία της ανάγνωσης αφορά το 10% του μαθηματικού πληθυσμού.

Σε μικρότερο βαθμό με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών φαίνεται πως σχετίζονται κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες, οι οποίοι όμως επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται όμως με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Για το λόγο αυτό, ίσως, θα πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο η σχέση μεταξύ Μαθησιακών Δυσκολιών και γλωσσικής ανάπτυξης.

#### **1.4 Διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια.**

Σύμφωνα με πλήθος ερευνών έχει προκύψει πως τα αγόρια είναι πιο επιρρεπείς στις Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με τα κορίτσια, καταλαμβάνοντας το 60-80% των παιδιών που διαγνώσκονται με την διαταραχή αυτή. Το γεγονός αυτό θεωρείται πως οφείλεται στις περιγεννητικές ανωμαλίες, οι οποίες είναι επίσης πιο συχνές στα αγόρια (Krell & Coval, 1979) και

στο γεγονός πως τα αγόρια είναι πιο εκτεθειμένα στον κίνδυνο ελλιπούς προσαρμογής, κυρίως στην πρώτη και μέση παιδική ηλικία (Garmezy & Rutter, 1985). Ωστόσο, εκτός από αυτούς τους παράγοντες, σημαντικό ρόλο στις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων διαδραματίζουν και οι περιβαλλοντικές επιδράσεις, με πρώτη και κύρια τη γονεϊκή συμπεριφορά και στάση απέναντι στο παιδί ανάλογα με το φύλο. Σύμφωνα με τη στάση αυτή οι γονείς συνηθίζουν να επικροτούν την πιο “αντρική” συμπεριφορά, αδιαφορώντας για την ανήσυχη συμπεριφορά των παιδιών τους απλά και μόνο επειδή είναι αγόρια. Μία ανάλογη διαφοροποιημένη ωστόσο στάση υιοθετείται και από το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τη στάση αυτή οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επικροτούν την καλή και ευπρεπή συμπεριφορά των κοριτσιών, η οποία τα βοηθά ώστε να έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις, έναντι των αγοριών των οποίων η ανήσυχη αυτή συμπεριφορά που αναφέραμε παραπάνω πολλές φορές τα αποσπά από τα μαθήματα. Δεν είναι λίγες μάλιστα οι φορές που αυτή η ανήσυχη συμπεριφορά των αγοριών συμβάλει στην διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Αντιθέτως, η χαμηλών τόνων συμπεριφορά που συνηθίζουν να επιδεικνύουν τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες, κάνει πιο δύσκολη και απαιτητική τη διάγνωση της διαταραχής.

### **1.5 Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών.**

Ο προσδιορισμός των παραγόντων που οδηγούν στην εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών ήταν ένα ζήτημα που απασχόλησε τους ερευνητές για αρκετά χρόνια. Ωστόσο συμπεράσματα της έρευνας αυτής έδειξαν πως τα αίτια αυτά σχετίζονται με βιολογικούς, γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, ενώ για την διαταραχή αυτή είναι γενικώς αποδεκτό πως δεν ευθύνεται το παιδί και η συμπεριφορά του καθώς και οι γονείς. Παρόλα αυτά οι επιστήμονες αποδίδουν πολλές ευθύνες για την εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών κατά κύριο λόγο σε δυσχερείς παράγοντες κατά την κύηση, όπως ασθένειες της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης (ερυθρά, σύφιλη, τοξοπλάσμωση, τύφος ή άλλου είδους μολυσματικές νόσους), σε ασυμφωνία του rhesus (Rh) του αίματος εμβρύου – μητέρας, καθώς και η πιθανή προχωρημένη ηλικία της μητέρας κατά την κύηση, σύνηθες φαινόμενο στις μέρες μας, μπορεί να συμβάλει σε αυτό. Είναι γεγονός πως γυναίκες που τεκνοποιούν σε μεγάλη ηλικία (μετά το 40ό έτος) διατρέχουν τον κίνδυνο να γεννήσουν παιδιά τα οποία πάσχουν από μογγολοειδή ιδιοτεία. Έναν επιπλέον παράγοντα μπορεί να αποτελέσει και η κακή διατροφή της μητέρας κατά τη διάρκεια της κύησης, η οποία μπορεί να προκαλέσει αδυναμία παροχής απαραίτητων βιταμινών. Οι καταστάσεις αυτές είναι λογικό να εμφανίζονται συχνότερα σε περιόδους σοβαρών κρίσεων,

σε υποβαθμισμένα περιβάλλοντα και σε οικογένειες που υποφέρουν από στέρηση και ανέχεια, γεγονός που εξηγεί εν μέρει και τη συχνότερη εμφάνιση των δυσκολιών μάθησης σε παιδιά τα οποία έχουν γεννηθεί σε παρόμοια περιβάλλοντα. Ανάλογης σημασίας θεωρείται και η έκθεση της μητέρας σε επιβλαβή επίδραση εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά την ομαλή ανάπτυξη του εμβρύου κατά τη διάρκεια της κύησης, όπως είναι η χρήση ορισμένων φαρμάκων ή άλλων τοξικών ουσιών ( ναρκωτικά, αλκοόλ, κάπνισμα κτλ.), ακτινοβολίες, τραυματισμοί της εγκύου κτλ. Παράλληλα σπουδαίο ρόλο παίζουν οι δυσκολίες κατά τον τοκετό, όπως τραυματισμοί ή άλλες κακώσεις που μπορεί να προκληθούν κατά τον τοκετό, με τον ομφάλιο λώρο να είναι δυνατόν να περιτυλιχθεί γύρω από το νεογνό, προκαλώντας την προσωρινή διακοπή της οξυγόνωσης του εγκεφάλου του, καθώς και η πρόωρη γέννηση του νεογνού, με αποτέλεσμα το μικρό βάρος και οι ατέλειες που εμφανίζουν ενδέχεται να ασκούν επιβλαβείς επιδράσεις στη νοητική τους ικανότητα. Ανάλογες ευθύνες αποδίδονται και σε επιβαρυντικούς κληρονομικούς παράγοντες ( χρωμοσωματικές ανωμαλίες, π.χ. σύνδρομο Down κ.α.).

Ωστόσο οι ερευνητές αποδίδουν ποσοστό ευθυνών και σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως κωματώδεις καταστάσεις που ακολουθούν μετά από πολύ σοβαρούς τραυματισμούς, σε οξείες δηλητηριάσεις ή σε άλλα περιστατικά που θέτουν σε σοβαρό κίνδυνο τη ζωή του ατόμου, σε κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις από δυστυχήματα τα οποία συμβαίνουν μετά τη γέννηση και επιφέρουν βλάβες στον εγκέφαλο, ιδιαίτερα κατά τη φάση της ανάπτυξης του. Επιπλέον, πιθανές αιτίες μπορούν να αποτελέσουν εγκεφαλοπάθειες ή άλλου είδους επίκτητες ασθένειες που έχουν επιβλαβείς επιδράσεις στην ανάπτυξη και λειτουργία του εγκεφάλου ( εγκεφαλίτιδες, μηνιγγίτιδα κτλ. ), καθώς και η χρόνια χρήση τοξικών ουσιών ή η ακούσια μακροχρόνια εισπνοή καδμίου και μολύβδου, που μπορεί να προκαλέσει διαταραχές στην ανάπτυξη του εγκεφάλου. Τα παιδιά που ζουν κοντά σε δρόμους μεγάλης κυκλοφορίας είναι συχνά εκτεθειμένα σε τέτοιους κινδύνους, εξαιτίας των αναθυμιάσεων των αυτοκινήτων που χρησιμοποιούν καύσιμα με υψηλή περιεκτικότητα σε μόλυβδο.

Τέλος, πολλές είναι οι ευθύνες που αποδίδονται και στο περιβάλλον όπου ζουν τα παιδιά με την ενδεχόμενη καταπιεστική συμπεριφορά γονέων, τι πιθανές τραυματικές εμπειρίες κατά την πρώτης παιδικής ηλικίας και τα κακά πρότυπα γλωσσικής ανάπτυξης από το οικογενειακό περιβάλλον να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Ανάλογης σημασίας για την εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών αποτελεί και η δυσμενή επίδραση ενός υποβαθμισμένου κοινωνικο-



πολιτισμικού περιβάλλοντος. Ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζουν οι συνθήκες στις οποίες μεγαλώνουν τα άτομα και τα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον τους. Τα άτομα που διαβιών σε υποβαθμισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα, μέσα στη στέρηση, τη φτώχεια και την ανέχεια, εμφανίζουν νοητική υστέρηση σε μεγαλύτερη συχνότητα συγκριτικά με τα άτομα που ζουν σε αναβαθμισμένα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Kirk, 1973, Κρασανάκης, 1989 ). Είναι ενδεικτικό ότι, ενώ μόνο το 3% του συνολικού πληθυσμού εμφανίζει συμπτώματα νοητικής υστέρησης, το ποσοστό αυτό ανέρχεται και κυμαίνεται μεταξύ 10% και 30% στα φτωχά και ακαλλιέργητα κοινωνικά στρώματα ( Cytryn & Lourie, 1967).

### **1.6 Διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών.**

Έναν από τους πιο βασικούς παράγοντες στις Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως και σε κάθε διαταραχή είναι αυτός της διάγνωσης. Η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση καθώς και η διαφοροδιάγνωση από άλλες διαταραχές είναι αυτές που μπορούν να μας οδηγήσουν στον καθορισμό ενός αποτελεσματικού θεραπευτικού προγράμματος. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, απαραίτητη είναι η ύπαρξη κατάλληλων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων στελεχωμένων επαρκώς με τις ειδικότητες που απαιτούνται, ιατρούς, ψυχολόγους, παιδαγωγούς και κοινωνικούς λειτουργούς. Ωστόσο συχνά είναι πολύ δύσκολη η διαφοροδιάγνωση μεταξύ παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες από αυτά με αναπτυξιακές ανεπάρκειες ή διανοητικές καθυστερήσεις. Βασικό διαγνωστικό κριτήριο για την επίτευξη της διάκρισης αυτής αποτελούν τα κατώτερα όρια του δείκτη νοημοσύνης με παιδιά που παραδείγματος χάρη έχουν πάνω από 85 δείκτη νοημοσύνης και προβλήματα μάθησης, να κατατάσσονται στην κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών. Εκτός αυτού μία διαγνωστική προσέγγιση για να είναι ορθή χρειάζεται να είναι διεπιστημονική, δηλαδή να συμμετέχουν διάφορες ειδικότητες, διότι οι Δυσκολίες Μάθησης, στην πλειοψηφία τους, συνυπάρχουν και με άλλου τύπου δυσκολίες (π.χ. γλωσσικές, ψυχοσυναισθηματικές, κοινωνικές). Συνεπώς, για να γίνει μια έγκυρη διάγνωση, απαιτείται πολυεπίπεδη διερεύνηση και μελέτη τόσο του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού, όσο και του νοητικού δυναμικού, της ψυχοσυναισθηματικής του κατάστασης, της κοινωνικής του λειτουργικότητας, των σχολικών του δεξιοτήτων και της φυσικής/οργανικής του κατάστασης, με την συμβολή πλήθους ειδικών επιστημόνων.

## 1.7 Διαγνωστικά Τεστ.

Εκτός από τους διαγνωστικούς παράγοντες που προαναφέρθηκαν υπάρχουν και κάποια σταθμισμένα τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών. Παρακάτω παρατίθενται μερικά από τα πιο διαδεδομένα τεστ στην Ελλάδα.

- **Αθηνά Τεστ**

Το Αθηνά Τεστ αποτελείται από 14 κύριες και 1 συμπληρωματική διαγνωστικές δοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύτατο φάσμα κινητικών, αντιληπτικών, νοητικών και ψυχογλωσσικών διεργασιών. Το Αθηνά Τεστ είναι ένα πολυθεματικό τεστ, το οποίο μας δίνει μια αναλυτική εικόνα της κατάστασης του παιδιού σε σημαντικούς τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει ελλειμματικές περιοχές, οι οποίες ενδεχομένως να παρεμποδίζουν το παιδί να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικής- διορθωτικής παρέμβασης. Το τεστ αυτό έχει κατασκευαστεί για να χρησιμοποιείται με παιδιά που βρίσκονται στις πρώτες σχολικές τάξεις, για το λόγο αυτό ο βαθμός δυσκολίας του αντιστοιχεί, σε αναπτυξιακό επίπεδο παιδιών ηλικίας 5 έως 9 ετών, δηλαδή παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, καθώς και στην Α, Β, Γ, και στην Δ τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα εξεταστικά αποτελέσματα του Αθηνά Τεστ δίνουν ένα αναλυτικό διαγνωστικό προφίλ του παιδιού το οποίο δείχνει περιοχές ανάπτυξης που είναι ελλειμματικές και που ενδεχομένως, μπορούν να ευθύνονται για τις παρούσες ή μελλοντικές δυσκολίες μάθησης του παιδιού στο σχολείο και μας βοηθούν να καταλήξουμε στον προγραμματισμό και την εφαρμογή της κατάλληλης διδακτικο-θεραπευτικής παρέμβασης, που θα βοηθούσε το παιδί να ξεπεράσει τις δυσκολίες του. Το Αθηνά Τεστ διατίθεται με ένα σύνολο εντύπων, βιβλίων και φυλλαδίων, από δελτάρια με εικόνες κοινών αντικειμένων και με γεωμετρικά αφηρημένα σχήματα, καθώς επίσης και από κοινά μικροαντικείμενα (π.χ. μια ξυλομπογιά, μια ξύστρα κλπ.). Το υλικό αυτό φυλάσσεται και μεταφέρεται σε βαλιτσάκι, ειδικά κατασκευασμένο για το Αθηνά Τεστ. ( Καλαντζή- Αζίζι και συν. 2000 ).

- **Τεστ νοημοσύνης για παιδιά Wechsler (WISC-R)**

Το WISC-R αποτελεί το πιο γνωστό εξατομικευμένο τεστ νοημοσύνης. Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC-III αποτελείται από 13 επιμέρους κλίμακες (10 κύριες, 2 συμπληρωματικές και 1 προαιρετική) που η καθεμιά αξιολογεί μια διαφορετική πλευρά της νοημοσύνης – νοητικές λειτουργίες (μνήμη, αφαιρετική

σκέψη, αντιληπτικές ικανότητες, κ.ά.) και που, όλες μαζί, εκφράζουν αυτό που αποκαλούμε γενική νοημοσύνη. Το τεστ αυτό χορηγείται σε παιδιά από την ηλικία των 6 εώς 16 ετών.

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

- Σε επίπεδο των 13 επιμέρους κλιμάκων, όπου εξάγεται ο τυπικός βαθμός κάθε κλίμακας (scaled score) καθώς και η νοητική ηλικία (εκφράζεται σε έτη και μήνες). Γίνεται χρήση κοινής μετρικής κλίμακας και για τις 13 κλίμακες με αποτέλεσμα οι 13 τυπικοί βαθμοί (που έχουν μέσο όρο το 10 και τυπική απόκλιση 3) να μπορούν να απεικονιστούν στο ψυχοδιαγνωστικό διάγραμμα ώστε να είναι δυνατόν να εντοπιστούν τομείς ανάπτυξης του παιδιού που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής.
- Σε επίπεδο λεκτικής και πρακτικής νοημοσύνης, με την εξαγωγή δύο περιεκτικότερων δεικτών: α) το Πηλίο Λεκτικής Νοημοσύνης (αντιστοιχεί σε 5 κύριες λεκτικές κλίμακες) που αξιολογεί την ακουστικο-γλωσσική δίοδο επικοινωνίας και χρησιμοποιείται ακουστικο-λεκτικό κυρίως υλικό, και β) το Πηλίο Πρακτικής Νοημοσύνης (αντιστοιχεί σε 5 κύριες πρακτικές κλίμακες) που αξιολογεί την οπτικο-κινητική δίοδο επικοινωνίας και χρησιμοποιείται οπτικο-κινητικό υλικό. Οι δύο παραπάνω δείκτες εκφράζονται στην ίδια μετρική κλίμακα (μέσος όρος 100 και τυπική απόκλιση 15) και επιτρέπουν την ενδο-ατομική σύγκριση της νοημοσύνης του παιδιού ως προς τις δύο διόδους επικοινωνίας.
- Σε επίπεδο γενικής νοημοσύνης, με την αθροιστική – στατιστική αξιολόγηση των 10 κυρίων κλιμάκων όπου εξάγεται ένας ενιαίος δείκτης, το Πηλίο Γενικής Νοημοσύνης (μέσος όρος 100 και τυπική απόκλιση 15) και που εκφράζει με τον περιεκτικότερο, σφαιρικό τρόπο τη νοητική ικανότητα του παιδιού.

Με την βοήθεια του συγκεκριμένου εργαλείου μπορούμε να λάβουμε πληροφορίες σχετικά με το κατά πόσο τα ενδεχόμενα χαμηλά επίπεδα νοημοσύνης επηρεάζουν την διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του παιδιού οδηγώντας στη δημιουργία μαθησιακών προβλημάτων. Το ΕΛΛΗΝΙΚΟ WISC-III μας δίνει πληροφορίες για το επίπεδο της ανάπτυξης που έχει κατακτήσει το παιδί τόσο σε λεκτικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, σε κάθε δεδομένη χρονολογική στιγμή.

- **Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας**

Κύριο σκοπό του τεστ αυτού, όπως μπορούμε να καταλάβουμε και από τον τίτλο του, αποτελεί η αντικειμενική μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Το τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας είναι ένα ομαδικό τεστ που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ατομικά, και μπορεί να χορηγηθεί από εκπαιδευτικούς σε παιδιά των τάξεων Β', Γ' και Δ' δημοτικού, ηλικίας από 6 ετών και 9

μηνών έως 10 ετών και 1 μηνός. Μπορεί όμως να χρησιμοποιηθεί και σε μαθητές που φοιτούν στη Α' δημοτικού ,αλλά είναι ηλικίας 6 ετών και 9 μηνών, καθώς επίσης και σε μαθητές που φοιτούν στην Ε' δημοτικού αλλά είναι ηλικίας 10 ετών και 1 μηνός. Την μορφή του τεστ απαρτίζουν 42 ελλειπείς προτάσεις που πρέπει να συμπληρωθούν με τη διαδικασία της πολλαπλής επιλογής. Το τεστ αυτό στοχεύει στον εντοπισμό των μαθητών με προβλήματα ανάγνωσης, στη σύγκριση του επιπέδου της αναγνωστικής ικανότητας μεταξύ των μαθητών της ίδιας τάξης ή μεταξύ των μαθητών δύο ή περισσότερων σχολείων και στον καθορισμό δεικτών μέτρησης της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών σε εθνικό επίπεδο.

- **Τα τεστ θεματικής αντίληψης**

Σύμφωνα με τις διεργασίες αυτού του τεστ, παιδιά ηλικίας 7 ετών καλούνται να δημιουργήσουν μία ιστορία με την χρήση 31 ασπρόμαυρων εικόνων, οι οποίες αποτελούν το τεστ, προκειμένου να προσδιοριστούν η φαντασία, η αντίληψη και τα συναισθήματα των παιδιών

- **A' Test**

Πρόκειται για ένα ελληνικό τεστ που στοχεύει στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών από την προσχολική κιόλας ηλικία. Το τεστ αυτό αποτελείται από:

- ❖ τέσσερις πρακτικές κλίμακες:

1. *Οπτικοκινητικός συντονισμός:* Στην κλίμακα αυτή ζητείται από το παιδί να αντιγράψει πέντε σχήματα, προκειμένου να εκτιμηθεί η ικανότητα του να αντιληφθεί το κάθε σχήμα, να χειριστεί το μολύβι και να αποδώσει σωστά τη συμμετρία των γραμμών, έτσι ώστε να ελεγχθεί η μελλοντική του ικανότητα στη γραφή και στην ορθογραφία.
2. *Οπτική αντίληψη:* Αποτελείται από. Σε αυτή την κλίμακα το παιδί καλείται να αναγνωρίσει τα όμοια σχήματα ανάμεσα σε δέκα κάρτες, που απεικονίζουν διαφορετικά σχήματα, των οποίων η οπτική δυσκολία αυξάνεται σταδιακά, με στόχο την εκτίμηση των ικανοτήτων του για οπτική διάκριση, αντίληψη και μνήμη γλωσσικών και μαθηματικών συμβόλων.
3. *Αδρή κινητικότητα:* Σε αυτή την κλίμακα εκτιμάται η νευρολογική ωριμότητα του παιδιού, μέσα από τον έλεγχο των αδρών κινήσεων, της ικανότητας συντονισμού διαφορετικών μυϊκών ομάδων, καθώς και της ισορροπίας του.
4. *Χωροχρονικός προσανατολισμός:* Σε αυτή την κλίμακα εκτιμάται η ικανότητα του παιδιού να τοποθετεί γεγονότα στη σωστή χρονική σειρά και περίοδο.

- ❖ τέσσερις λεκτικές κλίμακες:



1. *Γενικές Γνώσεις*: Σκοπό αυτής της κλίμακας αποτελεί η εξοικείωση του παιδιού με τη διαδικασία της εξέτασης μέσα από τέσσερις απλές και εύκολες εισαγωγικές ερωτήσεις που δε βαθμολογούνται.
2. *Κρίση – Συλλογισμός*: Σε αυτή την κλίμακα αυτή ελέγχεται η δυνατότητα του παιδιού να επεξεργασθεί και να συγκρίνει σύνθετες έννοιες προκειμένου να καταλήξει σε λογικά συμπεράσματα μέσα από τρεις ερωτήσεις.
3. *Γλωσσικές αναλογίες*: Σε αυτή την κλίμακα εκτιμάται η σύνθετη αλλά και επαγωγική σκέψη του παιδιού μέσα από τρεις ερωτήσεις. Ελέγχεται η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί μαθηματικές και φυσικές έννοιες.
4. *Πρώιμη αφαιρετική σκέψη*: Σε αυτή την κλίμακα εκτιμάται η ικανότητα του παιδιού να απομονώνει τα κοινά σημεία αντικειμένων ή εννοιών, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνεται το γενικό σύνολο, μέσα από δύο ερωτήσεις.

❖ δύο συμπληρωματικές κλίμακες:

1. *Η Υπερκινητικότητα – Ελλειμματική προσοχή*: Σε αυτή την κλίμακα εκτιμάται το κατά πόσο το παιδί μπορεί να ολοκληρώσει τις σχολικές του εργασίες μεθοδικά και χωρίς να διασπάται η προσοχή του.
2. *Η Συμπεριφορά κατά την εξέταση*: Σε αυτή τη κλίμακα εκτιμάται η ικανότητα του παιδιού να προσαρμόζεται και η ικανότητα του να αντεπεξέρχεται στις καθημερινές απαιτήσεις.

## • Ιλινόις Τεστ

Σε αυτό το τεστ εξετάζονται τρεις διαστάσεις της γλώσσας και της επικοινωνίας. Στην πρώτη διάσταση εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο το παιδί προσλαμβάνει τα ερεθίσματα, μέσα από τον έλεγχο της οπτικοκινητικής και της ακουστικοφωνητικής διάσπου επικοινωνίας. Στην δεύτερη διάσταση περιλαμβάνονται οι λειτουργίες που ενεργοποιούνται για την απόκτηση του λόγου, την πρόσληψη που είναι η ικανότητα της αναγνώρισης και κατανόησης παρατηρήσεων, την συσχέτιση που είναι η οργανωτική λειτουργία που βοηθάει στην εσωτερική επεξεργασία των αντιλήψεων, των παραστάσεων και των εννοιών, και την έκφραση, δηλαδή την ικανότητα που έχει το παιδί να εκφράζει τις ιδέες του μέσω του λόγου ή μέσω κινήσεων. Η τελευταία διάσταση περιλαμβάνει τα επίπεδα οργάνωσης, το νοητικό επίπεδο, που περιλαμβάνει ικανότητες με τις

οποίες το παιδί εκτελεί λογικές εσωτερικές διεργασίες που είναι απαραίτητες για την πρόσληψη την συσχέτιση και την έκφραση, και το επίπεδο αυτοματισμού που περιλαμβάνει δεξιότητες και ικανότητες με τις οποίες το παιδί μπορεί να εκτελέσει αυτόματες και μηχανικές ενέργειες. Το τεστ περιλαμβάνει έξι δοκιμασίες για το νοητικό επίπεδο και έξι για το επίπεδο αυτοματισμού.

### **1.8 Χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών.**

Στα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνεται μια μεγάλη γκάμα από στοιχεία που μπορούν να αποτελέσουν πιθανές ενδείξεις και κατ'επέκταση συμπτώματα για την διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και να επηρεάσουν την ανάπτυξη και τα επιτεύγματα του παιδιού. Καλό είναι να σημειωθεί ότι κάποια από αυτά τα συμπτώματα μπορεί να παρουσιαστούν σε όλα τα παιδιά σε κάποιο στάδιο της ανάπτυξής τους. Τα πιο συχνά συμπτώματα είναι: διάσπαση προσοχής, φτωχή μνήμη, δυσκολία στο να ακολουθεί οδηγίες, δυσκολία στην ανάγνωση και τη γραφή, προβλήματα στην πρόσληψη και παραγωγή προφορικού λόγου, προβλήματα συλλογισμού, προβλήματα στον οπτικο-κινητικό συντονισμό, και στα μαθηματικά, δυσκολία στη σειροθέτηση (π.χ. ακολουθία των ημερών της εβδομάδας, των μηνών του χρόνου, κ.λ.π.), αποδιοργάνωση, και πολλά άλλα προβλήματα που μπορεί να το επηρεάζουν.

#### **1.8.1 Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.**

Ένας πιο εκτεταμένος κατάλογος συμπτωμάτων περιλαμβάνει τα εξής:

- Προβλήματα στη φωνημική επίγνωση και στη φωνολογική επεξεργασία.
- Δυσκολία στην ανάκληση κάποιας προφορικής πληροφορίας.
- Δυσκολία στην ανάγνωση, ιδιαίτερα στις μεγάλες, πολυσύλλαβες και δύσκολες λέξεις. Πιθανόν πολλές από αυτές να τις "μαντεύουν". Παράλειψη και εσφαλμένη ανάγνωση λέξεων όταν διαβάζουν δυνατά. Αποφεύγουν την ανάγνωση κειμένων σε ακροατήριο.
- Φτωχό λεξιλόγιο, αργός ρυθμός κατάκτησης νέων λέξεων.
- Προβλήματα στη σύνταξη.
- Αδυναμία στο σωστό χειρισμό των γραμματικών κανόνων.
- Προβλήματα στην ορθογραφία.
- Προβλήματα στην αποκωδικοποίηση (κυρίως άγνωστων ή πολυσύλλαβων λέξεων), την ευχέρεια και την αναγνωστική ικανότητα.
- Δυσκολεύεται να ξεχωρίσει μεταξύ τους αριθμούς, γράμματα, ήχους, σύμβολα.

- Στην ανάγνωση και την γραφή παρουσιάζει επαναλήψεις, αντικαταστάσεις, μεταθέσεις, προσθήκες, παραλείψεις και αντιστροφές γραμμάτων, αριθμών και λέξεων (τραυλισμός).
- Δυσκολίες στην αντιγραφή, τον τονισμό και τη χρήση σημείων στίξης.
- Δυσκολία στην κατανόηση των κειμένων που διαβάζουν (ο μηχανισμός της ανάγνωσης δεν είναι αυτοματοποιημένος). Κατά συνέπεια άρνηση για διάβασμα ακόμη και για πράγματα που τους ενδιαφέρουν πολύ. Συχνά ζητούν από άλλους να τους διαβάσουν.
- Καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια και κουράζονται πολύ κατά τη διάρκεια του διαβάσματος ιδιαίτερα όταν αναγκάζονται να αποστηθίσουν κείμενα, κανόνες και πίνακες.
- Δυσγραφία.
- Δυσορθογραφία.
- Έλλειψη στοχαστικότητας. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες απαντούν αυτόματα σεερωτήσεις-προβλήματα, χωρίς να το σκεφούν, δίνοντας λάθος απαντήσεις.
- Δυσκολία στην αναγνώριση των απαιτήσεων ενός έργου, την επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων τεχνικών για την αποτελεσματική ολοκλήρωση του έργου.
- Δυσκολία στις μεταγνωστικές δεξιότητες.
- Δυσκολία στην εκτέλεση μαθηματικών πράξεων.
- Κακή διαχείριση χρόνου, δυσκολία στην εκμάθηση της ώρας.
- Δυσκολία στην εκμάθηση μαθηματικών ή χρονικών ακολουθιών, και της προπαίδειας.
- Δυσκολία στην εκτέλεση νοερών πράξεων, την επίλυση προβλημάτων και ανώτερων μαθηματικών.
- Δυσαριθμησία.
- Είναι καλύτεροι στα προφορικά από τα γραπτά.
- Απουσία συνοχής και ροής των κειμένων που συντάσσουν. Συνήθως τα γραπτά τους είναι σύντομα και με αρκετές μουτζούρες, αρκετές φορές δυσανάγνωστα. Δίνουν την αίσθηση ότι γνωρίζουν κάτι αλλά αδυνατούν να το περιγράψουν και το εκφράσουν σωστά.
- Δυσκολεύονται με την εκμάθηση ξένων γλωσσών.
- Προβλήματα αισθητηριακής αντίληψης και επεξεργασίας.
- Δυσκολία στην οπτική και ακουστική επεξεργασία πληροφοριών.
- Καθρεπτική γραφή (π.χ. γράφουν 3 αντί για ε).
- Άσχημος γραφικός χαρακτήρας.
- Αδυνατούν να γράψουν εντός των περιθωρίων του τετραδίου.

- Περιορισμένη οπτική μνήμη.
- Αποσπάται εύκολα από ήχους.
- Λανθασμένη επιλογή χρόνων και λέξεων.
- Φωνή αφύσικα βραχνή, έρρινη ή υπέρμετρα συνατής ή χαμηλής έντασης.
- Μονολεκτική επικοινωνία, είτε με χρήση μικρών φράσεων.
- Δεν διαφοροποιεί το λόγο του ανάλογα με τα πρόσωπα και τις περιστάσεις.
- Δυσκολία στην κατανόηση-χρήση εκφράσεων με διφορούμενη έννοια ή αφηρημένο λόγο.
- Αδυνατεί να ακολουθεί μακροσκελείς εντολές.
- Συμπεριφορά που διαφέρει από μέρα σε μέρα.
- Μη αναμενόμενη/ακατάλληλη συμπεριφορά σε καθημερινές καταστάσεις (π.χ. κοινωνικές περιστάσεις).
- Υπερκινητικότητα, δεν μπορεί να συγκεντρώσει το ενδιαφέρον του σε κάτι για πολλή ώρα, εύκολα αποσπάται η προσοχή του.
- Μπορεί να λέει κάτι και να εννοεί κάτι άλλο.
- Δυσκολεύεται να πειθαρχήσει.
- Ανώριμη ομιλία.
- Δεν ακούει και δεν θυμάται καλά.
- Δεν μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες που προέρχονται από διαφορετικές πηγές.
- Εύκολα ξεχνάει
- Έχει δυσκολία στο να οριοθετηθεί χρονικά και να ξεχωρίσει το αριστερό από το δεξί.
- Έχει πρόβλημα στο να ονομάσει οικεία/γνώριμα πρόσωπα και πράγματα.
- Έχει δυσκολία στο να προφέρει λέξεις.
- Δεν μπορεί να οργανώσει εύκολα τον χρόνο του και να συντονίσει τις ενέργειές του για την επίτευξη κάποιου στόχου.
- Έχει καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη.
- Έχει καθυστερημένη (αδρά ή λεπτή) κινητική ανάπτυξη.
- Παρορμητικότητα.

Εάν κάποιο άτομο παρουσιάζει μόνο μερικά από τα παραπάνω συμπτώματα δεν σημαίνει απαραίτητα ότι έχει μαθησιακή δυσκολία, αφού οι περισσότεροι άνθρωποι εμφανίζουν περιστασιακά λίγα από αυτά τα συμπτώματα κάποια στιγμή στη ζωή τους. Όταν όμως κάποιος



παρουσιάζει αρκετά από τα παραπάνω τότε ίσως χρειάζεται να εξετασθεί το ενδεχόμενο της μαθησιακής δυσκολίας. Μερικά ακόμη συμπτώματα είναι:

- Δυσκολία στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, δηλαδή στην ανάγνωση όπως: α) διακεκομμένος ρυθμός, β) συλλαβιστή ανάγνωση, γ) παραλείψεις, παραποιήσεις των καταλήξεων, δ) αντικατάσταση λέξεων ή/και γραφημάτων, ε) λάθος χρήση των σημείων στίξης, στ) αργός ρυθμός ανάγνωσης
- Δυσκολία στην ορθογραφία, δηλαδή δυσκολία στην κωδικοποίηση του γραφοφωνημικού συστήματος της γλώσσας ή/και στη θεματική και καταληκτική ορθογραφία συχνόχρηστων λέξεων.
- Ανεπαρκής οπτική μνήμη, αντίληψη και διάκριση γραπτών συμβόλων, λέξεων και αριθμών (κατά συνέπεια λάθη στην αντιγραφή από τον πίνακα ή/και το βιβλίο)
- Δυσκολία ή/και αργός ρυθμός στην άσκηση της γραφής, περίεργη λαβή του μολυβιού, προβληματική / ακατάστατη παρουσίαση του γραπτού (αφορά το γραφο-κινητικό συντονισμό / οπτικο-κινητικό συντονισμό)
- Δυσκολία στην κατανόηση και επεξεργασία αυτών που ακούει ή/και διαβάσει (π.χ. εύρεση βασικών ιδεών του κειμένου, επαγωγική σκέψη κλπ.)
- Δυσκολία στην αποστήθιση ή/και απομνημόνευση χρονολογιών, ημερομηνιών, προπαίδειας, ονομάτων, αριθμών ή/και πληροφοριών
- Δυσκολία στην έκφραση, δηλαδή στη δομή, διατύπωση και χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου στο γραπτό ή/και προφορικό επίπεδο
- Δυσκολία στην οργάνωση σκέψης, νέο-εισερχόμενων πληροφοριών και κεκτημένων γνώσεων και στη μεταφορά τους στο γραπτό ή/και προφορικό επίπεδο (αφορά την αλληλουχία και συνοχή των πληροφοριών)
- Δυσκολία στην κατανόηση περίτεχνων γλωσσικών σχημάτων ή/και πολύπλοκων εννοιών (π.χ. πλούσια σε καλολογικά στοιχεία κείμενα, αφηρημένες έννοιες και μεταφορές)
- Δυσκολία στην κατανόηση και επεξεργασία αλληλοδιαδοχικών οδηγιών, πληροφοριών, βημάτων (π.χ. η διαδοχική σειρά που πρέπει να ακολουθηθεί στην επίλυση προβλημάτων, στην καταγραφή ιστορικών γεγονότων, στη συναρμολόγηση ενός αντικειμένου/συστήματος, κλπ.)
- Δυσκολία στην επεξεργασία αριθμητικών πράξεων

- Αργός ρυθμός πρόσληψης και καταγραφής νέο-εισερχόμενων γλωσσικών πληροφοριών, οπότε χάνονται πληροφορίες από αυτά που ακούει η/και διαβάζει το παιδί
- Αργός ρυθμός ανάκλησης κεκτημένων γνώσεων (π.χ. προπαίδια, χρονολογίες, μήνες, πληροφορίες, κλπ.)
- Αργός ρυθμός οργανωτικής αντίδρασης (π.χ. να επεξεργαστεί και να απαντήσει σε ερωτήσεις)
- Χαμηλή σχολική επίδοση που δεν αντανακλά τις πραγματικές ικανότητες του παιδιού με αποτέλεσμα την μειωμένη αυτοεκτίμηση του παιδιού, την επιθετικότητα, τα υψηλά επίπεδα άγχους και πολλές φορές την κατάθλιψη.
- Χαμηλή επίδοση σε διαγωνίσματα και σχολικές δοκιμασίες όπου το παιδί καλείται να λειτουργήσει κάτω από πιεστικές συνθήκες και περιορισμένα χρονικά όρια (Μεχελουγιάννης και συν. 1998, <http://www.iatronet.gr>, <http://www.doxiadis.gr>.2008 )

### 1.8.2 Νευροψυχολογικά Χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ωστόσο στην περίπτωση των Μαθησιακών Δυσκολιών υπάρχουν και κάποια ενδότερα χαρακτηριστικά, τα οποία δεν κάνουν αισθητή την παρουσία τους με την πρώτη ματιά, και αφορούν ανωμαλίες στην εγκεφαλική πλευρίωση. Στην λίστα των ανωμαλιών αυτών συγκαταλέγονται οι εξής (βλ. Ε.Τρίγκα, Μαθησιακές Δυσκολίες):

- Αποτυχία στην πλευρίωση της γλωσσικής λειτουργίας στον επικρατούντα εγκεφαλικό λοβό ή αντιστροφή της εγκεφαλικής ασυμμετρίας.
- Αναπτυξιακή καθυστέρηση στην πλευρίωση, με μεγάλες συνέπειες για τον αριστερό λοβό, λόγω της καθυστερημένης ανάπτυξης που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.
- Αμφίπλευρη αντιπροσώπευση της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου ή της ικανότητας για λόγο (Witelson, 1976). Το γεγονός αυτό εξηγεί τις δυσκολίες στο διάβασμα, που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας της μειονεξίας του αριστερού εγκεφαλικού λοβού.
- Δυσλειτουργία στη δι-ημισφαιρική συνεργασία, κυρίως λόγω προβλημάτων μετάδοσης-μεταφοράς του μεσολοβίου.
- Σχετική μειονεξία του αριστερού λοβού απέναντι στον δεξιό. Κατά τους Denckla, Rudel & Broman, 1980 η δομή της εγκεφαλικής οργάνωσης στα μαθησιακά προβλήματα είναι

δομή συναλλαγής ενός μειονεκτικού αριστερού εγκεφαλικού λοβού με έναν πλεονεκτικό δεξί.

- Η αριστεροχειρία μπορεί να σχετίζεται και με τα μαθησιακά προβλήματα σύμφωνα με ερευνητές, καθώς και με διαταραχές στο ανοσοποιητικό σύστημα.

### **1.9 Τρόποι αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών.**

Οι τρόποι αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, την ιατρική και την παιδαγωγική αντιμετώπιση. Σύμφωνα με την ιατρική αντιμετώπιση στα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες χορηγούνται ψυχοδιεγερτικά φάρμακα, αποσκοπώντας κυρίως στην εξάλειψη δευτερευόντων συμπτωμάτων, όπως η υπερκινητικότητα, η έλλειψη της προσοχής, και όχι των βασικών δυσκολιών.

Η παιδαγωγική αντιμετώπιση θεωρείται ως μια πολυαισθητηριακή αντιμετώπιση, ενώ αποτελεί ένα πιο εξατομικευμένο πρόγραμμα με στόχο την αποκατάσταση όλων των ικανοτήτων του παιδιού στους τομείς που εκδηλώνεται μειονεξία, βάσει του γνωσιακού προφίλ. Για τον λόγο αυτό απαιτείται η παρουσία ενός εξειδικευμένου εκπαιδευτικού που θα μπορέσει να δημιουργήσει με την συμβολή ειδικών μεθόδων διδασκαλίας ένα οργανωμένο και αυστηρά δομημένο πρόγραμμα διδασκαλίας του γραπτού λόγου, της ανάγνωσης και της ορθογραφίας. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συμβάλει στην ανάπτυξη των τεχνικών οργάνωσης της μελέτης και των εργασιών του μαθητή, καθώς και στην ανάπτυξη στρατηγικών για την επεξεργασία του κάθε γνωστικού αντικειμένου. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι οπλισμένος με υπομονετικότητα, αποδοχή, και σεβασμό. Σημαντική στην παιδαγωγική αντιμετώπιση είναι η ενθάρυνση του παιδιού, η δημιουργία κινήτρων, η τόνωση του συναισθήματος της αυτοεκτίμησης, η ενθάρρυνση, και η ψυχολογική του υποστήριξη για την αντιμετώπιση δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να γίνεται σαφής στο μαθητή η απόρριψη της πεποίθησης πως είναι υπεύθυνος για τις δυσκολίες του.

Παράλληλα, κατά την παιδαγωγική αντιμετώπιση απαιτείται η οργάνωση του γλωσσικού υλικού σε μικρές ενότητες και η εξασφάλιση της επιτυχίας σε μια ενότητα πριν την μετάβαση στην αμέσως επόμενη. Επιπλέον τα εποπτικά υλικά θα πρέπει να είναι πλούσια και ελκυστικά με ποικιλία δραστηριοτήτων, ασκήσεων, και παιχνιδιών, προσφέροντας ένα διασκεδαστικό, και ευχάριστο μάθημα. Τέλος, αρκετά σημαντική είναι και η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού.

## **2. Επιπτώσεις Μαθησιακών Δυσκολιών.**

### **2.1 Το βίωμα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.**

Δυστυχώς η ύπαρξη μιας τέτοιας διαταραχής εκτός από πρακτικές δυσλειτουργίες έχει να επιφέρει στο παιδί και ένα σύνολο αρνητικών συναισθημάτων. Ένα από τα πρώτα συναισθήματα που βιώνει ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η αδυναμία στην επικοινωνία. Συνήθως αυτό το αίσθημα υπάρχει πιο συχνά σε μοναχοπαιδιά που μεγάλωσαν χωρίς αδέρφια και υποφέρουν από μοναξιά. Η κατάσταση είναι χειρότερη όταν οι γονείς είναι εργαζόμενοι και το παιδί μένει μόνο του. Παράλληλα κυρίαρχο είναι και το αίσθημα της απόρριψης από τους συμμαθητές τους, καθώς τα υπόλοιπα παιδιά δεν δέχονται να κάνουν παρέα με αυτά τα παιδιά και συνήθως τα κοροϊδεύουν επειδή έχουν ορισμένες δυσκολίες. Αποτέλεσμα αυτού είναι η μελαγχολία, το αίσθημα μειονεκτικότητας και η απομόνωση. Ως αναπόφευκτο επακόλουθο έχουμε την ανάπτυξη άνευ λόγου νευρικότητας και της επιθετικότητας, με αποτέλεσμα ένα επιθετικό παιδί που παρενοχλεί χωρίς δισταγμούς το μάθημα, μιλά κατά τη διάρκειά του, ασχολείται με διάφορα αντικείμενα και προσπαθεί να παρασύρει και τους συμμαθητές του. Τέλος, στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες υπαρκτή είναι και η παρουσία του άγχους και του φόβου τόσο για το σχολείο και την αποτυχία, όσο και ως προς τους δασκάλους με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, και να αποδώσουν την ύλη που έμαθαν και επεξεργάστηκαν στο σπίτι.

### **2.2 Επιπτώσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών στην οικογένεια του παιδιού.**

Η γέννηση ενός παιδιού έχει μεγάλη σημασία για μια οικογένεια. Μεγάλο βάρος έχει όμως η διερεύνηση της σχέσης παιδιού -μητέρας και τις διαταραχές που συνοδεύουν αυτή τη σχέση, από τη στιγμή που η μητέρα έχει τον κύριο ρόλο στην ανάπτυξή του. Σε πρώτη φάση κατά την πρώτη ανακοίνωση της ύπαρξης της διαταραχής οι δύο γονείς αντιδρούν διαφορετικά, με τον πατέρα να εμπλέκεται λιγότερο συναισθηματικά με τις δυσκολίες του παιδιού, δίνοντας περισσότερη βαρύτητα σε θέματα οικονομικής εξασφάλισης και κοινωνικής αποδοχής, αφήνοντας τη μητέρα να το αντιμετωπίσει κατά κύριο λόγο. Από την άλλη πλευρά η μητέρα αντιδρά πιο συναισθηματικά και ανησυχεί για την ικανότητά της να ανταποκριθεί στις ανάγκες του παιδιού. Η απογοήτευση την οδηγεί στην απομόνωση, την υπερ-απασχόληση με το παιδί και την αποστασιοποίησή της από την προσωπική σχέση με τον πατέρα. Η συμπαράσταση από τον πατέρα έχει μεγάλη σημασία για το σύνολο της οικογένειας. Όταν το παιδί παρουσιάζει κάποιο χρόνιο πρόβλημα, οι σχέσεις του ζευγαριού περνούν μια σημαντική κρίση. Συχνά η γέννηση ενός



παιδιού με ιδιαιτερότητα αναφέρεται ως αιτία προβλημάτων στις συζυγικές σχέσεις. Τα συναισθήματα ενοχοποίησης, θυμού και απόρριψης μπορεί να προβάλλονται στον σύζυγο που συνέβαλε στη δημιουργία του προβλήματος, που δεν συμπαρίσταται ή που αφοσιώνεται στην φροντίδα του παιδιού και παραμελεί τη σχέση. Επίσης η πίεση, λόγω της κούρασης σε επίπεδο ψυχικό και σωματικό, του χρόνου και της οικονομικής επιβάρυνσης που απαιτεί το μέγαλωμα ενός τέτοιου παιδιού, αποτελούν παράγοντες άγχους που δυσκολεύουν τη σχέση.

Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις οι επιπτώσεις στο ζευγάρι από την απόκτηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες είναι θετικές καθώς το παιδί σε συνδυασμό με τα προβλήματα που παρουσιάζει μπορεί να λειτουργήσουν ως συνδετικός κρίκος για τους γονείς που μοιράζονται τις ευθύνες, τις ενοχές και την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Παράλληλα το παιδί με ειδικές ανάγκες βοηθά τους γονείς να απολαμβάνουν τις καθημερινές ικανοποιήσεις και τα μικρά επιτεύγματα του παιδιού και να έχουν ένα καλύτερο επίπεδο στην ποιότητα της καθημερινής τους ζωής. Επομένως μέσα από αυτό το πρίσμα μπορούμε να πούμε πως η γέννηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες δεν λειτουργεί ως αιτία αλλά ως αφορμή εκδήλωσης προβλημάτων. Η επίλυση λοιπόν μιας τέτοιας κρίσης εξαρτάται από τη μορφή και την ποιότητα της ήδη υπάρχουσας σχέσης του ζευγαριού, τις δυνατότητες του καθένα να αντιμετωπίσει μια δύσκολη κατάσταση, το κοινωνικό πλαίσιο, τις προκαταλήψεις σε σχέση με το πρόβλημα του παιδιού, και τη δυνατότητα ένταξης στο κοινωνικό περιβάλλον.

Όταν στην οικογένεια υπάρχουν και άλλα παιδιά, οι γονείς μπορεί να αισθάνονται πιο ανακουφισμένοι. Ωστόσο η παρουσία ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες μπορεί να είναι ιδιαίτερα επιβαρυντική για τα αδέρφια, καθώς και αυτά με τη σειρά τους μπορεί να επομίζονται βαριές ευθύνες, κυρίως όταν είναι μεγαλύτερα και μάλιστα κορίτσια ή ακόμη χειρότερα μπορεί να παραμελούνται από τους γονείς λόγω υπερβολικού φόρτου από τη φροντίδα του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Ένας βασικός όμως λόγος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα αδέρφια είναι τα δικά τους συναισθήματα όπως η ενοχή, ο θυμός, η ζήλια, η ντροπή, η επιθετικότητα, η συμπόνια που μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνική απομόνωση ή αντιδραστική συμπεριφορά. Άλλοτε πάλι η ύπαρξη ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες μπορεί να κάνει τα αδέρφια πιο υπεύθυνα, πιο ανεξάρτητα και να συμβάλει σε μια πιο στενή σχέση με τους γονείς. Οι αντιδράσεις των αδελφών εξαρτώνται ακόμη από την ηλικιακή διαφορά, τη σειρά τους μέσα στην οικογένεια, το φύλο, το πρόβλημα του παιδιού αλλά και τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, καθώς και τη στάση του κοινωνικού συνόλου τους.

Πέρα όμως από τις επιμέρους δυσκολίες στις σχέσεις της οικογένειας, ένα παιδί με ειδικές ανάγκες αποτελεί έναν αποδιοργανωτικό παράγοντα για το σύνολο της οικογένειας. Απαιτεί περισσότερο χρόνο φροντίδας και μεγαλύτερη οικονομική επιβάρυνση. Διαφοροποιεί τις κοινωνικές σχέσεις της οικογένειας, την επαγγελματική καριέρα των γονιών, τις υποχρεώσεις τους. Οι γονείς αναγκάζονται να περιορίσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, να αλλάξουν συχνά τον κύκλο τους, να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, να ασχολούνται λιγότερο με τα υπόλοιπα τους παιδιά. Έτσι, αν η γέννηση ενός οποιοδήποτε φυσιολογικού παιδιού απαιτεί μια αναδιοργάνωση της οικογενειακής ζωής, η γέννηση ενός παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες κάνει αυτή την αναπροσαρμογή στις νέες συνθήκες που προκύπτουν ιδιαίτερα δύσκολη και δυσάρεστη. Η οικογένεια αντιμετωπίζει όχι μόνο προβλήματα σε επίπεδο ψυχικό και πρακτικό αλλά συχνά και την κοινωνική περιθωριοποίηση και την έλλειψη κοινωνικών παροχών που κάνει την προσαρμογή ιδιαίτερα δύσκολη. Μπορεί κανείς να ισχυρισθεί ότι σε ένα μεγάλο βαθμό τα προβλήματα που δημιουργούνται στην οικογένεια συνδέονται με την στάση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Η κοινωνία είναι δομημένη έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των φυσιολογικών ατόμων. Έτσι οι γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες βρίσκονται απομονωμένοι και επιφορτισμένοι με όλες τις επιπτώσεις του προβλήματος. Ένα πρόβλημα επομένως κοινωνικό εμφανίζεται ως πρόβλημα ατομικό, γεγονός που είναι ακόμα πιο εμφανές στους γονείς χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, που φαίνονται καταδικασμένοι διπλά να ζουν σε συνθήκες απομόνωσης και φτώχειας, όταν έχουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ευτυχώς όμως σε ένα μεγάλο βαθμό οι γονείς καταφέρνουν να βρουν ένα τρόπο αναδιοργάνωσης της προσωπικής, οικογενειακής και κοινωνικής του ζωής παρά τις αντίξοες συνθήκες.

### 3. Κατηγορίες Μαθησιακών Δυσκολιών.

Το εύρος των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολυποίκιλο. Μια απλή κατηγοριοποίηση των διάφορων τύπων μαθησιακών δυσκολιών είναι: Α) Δυσλεξία, Β) Διαταραχή της ανάγνωσης-Δυσαναγνώσια, Γ) Διαταραχή της γραπτής έκφρασης:Δυσγραφία-Δυσορθογραφία, Δ) Διαταραχή των Μαθηματικών ή δυσαριθμησία, Ε) Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικότητα, Στ) Δυσπραξία.

#### 3.1 Δυσλεξία.

Με τον όρο δυσλεξία αναφερόμαστε στην πιο γνωστή κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών που πολλές φορές χρησιμοποιείται ταυτόσημα με την ευρεία έννοια του όρου Μαθησιακές Δυσκολίες. Η έννοια της δυσλεξίας έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών, για να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως: <<η δυσλεξία αποτελεί την εξελικτική αναπτυξιακή διαταραχή που περιλαμβάνει εξαιρετική δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και κατά συνέπεια δυσκολία στην ανάγνωση, δυσανάλογη προς την ηλικία και το νοητικό επίπεδο του μαθητή, επίμονη αδυναμία στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων, και στην αυτοματοποίηση της ορθογραφημένης ικανότητας>> (Μαυρομάτη, 1995). Ωστόσο, οι δυσκολίες αυτές αφενός μεν δε συνδέονται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές (π.χ. διανοητική καθυστέρηση, αντιληπτική δυσκολία, προβλήματα γλώσσας και προσωπικότητας) αφετέρου δε είναι ειδικές και προκαθορίζονται οργανικά ( Critchley, 1970 Naidoo, 1972). Η νοημοσύνη του δυσλεξικού μαθητή είναι φυσιολογική ή ακόμα και πάνω από τον μέσο όρο, ενώ εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια.

Όταν όμως αναφερόμαστε στη δυσλεξία θα πρέπει να κάνουμε έναν διαχωρισμό ανάμεσα στην **επίκτητη** και την **ειδική αναπτυξιακή** δυσλεξία. Όσον αφορά την επίκτητη δυσλεξία συναντάμε αδυναμίες που προκλήθηκαν από τραυματισμούς, μολύνσεις ή αρρώστιες ειδικών περιοχών του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, που μπορούν να προσβάλλουν την ομιλία και τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής ατόμων που διέθεταν αυτές τις ικανότητες (Π'ορποδας, 1981. Thomson, 1990). Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία διαθέτει αδυναμίες ίδιου τύπου με την επίκτητη, ωστόσο δεν υπάρχουν εμφανή αίτια και δεν έπονται προηγούμενης επάρκειας δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (Pumfrey, 1990).

Ωστόσο, η δυσλεξία έχει υποστεί και μία ακόμη διάκριση, σε οπτική, και ακουστική δυσλεξία, ενώ σήμερα γίνεται λόγος για φωνολογική δυσλεξία και δυσλεξία εικόνας των λέξεων (οπτική) και παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά :

Α) *Ακουστική δυσλεξία*: Η ακουστική δυσλεξία περιγράφει την αδυναμία της ακουστικής σύλληψης και διάκρισης των φθόγγων. Στην προκειμένη περίπτωση τα άτομα δεν μπορούν να συλλάβουν και να διακρίνουν ακουστικά τις λεπτές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους φθόγγους. Αυτό έχει ως συνέπεια την δυσκολία στον διαχωρισμό των φθόγγων που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους, όπως α-ο, ο-ου, ε-ι, και συχνά τους συγχέουν. Το ίδιο συμβαίνει με την οξύτητα άλλων φθόγγων, όπως: β-φ ( φάρος-βάρος), δ-θ ( δεσμός-θεσμός), σ-ζ-ξ (σώζω-συζήτηση-σύζευξη). Παράλληλα τα άτομα με ακουστική δυσλεξία δεν ακούνε τη διαφορά στον τονισμό των λέξεων, κυρίως στα παρώνυμα, και σε συνηθισμένες λέξεις: γνωρίζω γυρίζω χωρίζω, Φάνης-Φανή, πόδια-ποδιά. Πολλές φορές δεν ακούνε τις καταλήξεις των λέξεων και συχνά παραλείπουν το τελικό 'ς'. Η μειωμένη ακουστική αντίληψη προκαλεί προβλήματα στην ανάλυση και σύνθεση των λέξεων και έχει αρνητική επίπτωση στην αναγνωστική ικανότητα του μαθητή. Πέραν των καταλήξεων, οι μαθητές αυτής της κατηγορίας αντιμετωπίζουν περειαίρω δυσκολίες στην ικανότητα τους να συλλάβουν και να συγκρατούν στη μακρόχρονη μνήμη τους τις ομοιότητες των αρχικών φθόγγων στις λέξεις: γ-κγ-γγ και γ-γκ, κ-γκ, γ-χ, κ-χ, τ-δ, τ-ντ, π-μπ, θ-φ, ζ-τζ, τζτα, σ-τσ, θ-σ.

β) *Οπτική δυσλεξία*: Η οπτική δυσλεξία περιγράφει την αδυναμία της οπτικής αντίληψης και της μνήμης καθώς και την αδυναμία παρατηρητικότητας των γραμμάτων, των αριθμών, των μορφών ή των σχημάτων. Τα παιδιά με αυτής της μορφής δυσλεξία, δεν μπορούν να διακρίνουν και επομένως να συγκρατήσουν στη μνήμη τους τις λεπτές διαφορές μεταξύ μερικών γραμμάτων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων. Ιδιαίτερη δυσκολία παρουσιάζεται στους φθόγγους που μοιάζουν μεταξύ τους: α-ο, ε-ω ή 3, β-φ, β-θ, 6-θ, ζ-ξ, η-ω, κ-χ, ρ-9, οτ-το, κ-γκ, π-μπ. Επίσης δυσκολεύονται πολύ στη συγκράτηση της ολικής "εικόνας" των λέξεων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους: θερμός-δεσμός, προσβάλλω-προσβολή, προβάλλω-προβολή, σπάζω-στάζω. Οι δυσλεξικοί μαθητές παρουσιάζουν την καθρεπτική ανάγνωση ή γραφή, διαβάζουν δηλ. χα αντί για άχ και γράφουν τις λέξεις από δεξιά προς τα αριστερά. Σε σχέση με την αδυναμία παρατηρητικότητας των μορφών, μπορεί να ειπωθεί ότι για τον ίδιο λόγο τα δυσλεξικά παιδιά συγχέουν τους αριθμούς που μοιάζουν (είτε μονοψήφιους είτε διψήφιους), όπως : 7-1, 69, 5-3, 23-32, 39-93, 45-54. Επίσης προβλήματα δημιουργούν τα μαθηματικά σύμβολα των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων:(+), (-), με το (χ), το επί (.), με το δια(:). Αυτή η σύγχυση των συμβόλων μπορεί να συμβεί ακόμα και στις ανώτερες τάξεις του λυκείου και σε άριστους μαθητές στα μαθηματικά. Η σύγχυση αυτή επέρχεται όταν για οποιονδήποτε λόγο καταλαμβάνονται από άγχος, οπότε "μπλοκάρουν" ξαφνικά στα απλά σύμβολα της πρόσθεσης, του πολλαπλασιασμού,



της αφαίρεσης και της διαίρεσης, ενώ λύνουν ασκήσεις άλγεβρας. Τα δυσλεξικά παιδιά δυσκολεύονται όχι μόνο στην απομνημόνευση της εικόνας των λέξεων που αναφέρθηκαν πιο πάνω, αλλά ακόμα και εκείνης των προτάσεων. Όταν βλέπουν μια λέξη ή πρόταση και προσπαθούν να τη διαβάσουν ή να την γράψουν, δίνουν την εντύπωση ότι τη βλέπουν πάντα για πρώτη φορά, έστω κι αν την έχουν ήδη διαβάσει ή γράψει αρκετές φορές. Δεν μπορούν να συγκρατήσουν στη μακρόχρονη μνήμη τους τη δομή και τη μορφή της πρότασης.

Ωστόσο, τα λάθη όλων των δυσλεκτικών μαθητών διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες (Τρίγκα, 2010):

1. Λάθη γραμμάτων, όπου περιλαμβάνονται αναγραμματισμοί (π.χ. ρολόι-λορόι), παραλείψεις (π.χ. κήπος- κπος), αντικατάσταση γραμμάτων και καθρεπτική γραφή.
2. Λάθη σε συλλαβές, όπου περιλαμβάνονται τραυλισμοί, απλοποίηση φθογγικών συμπλεγμάτων και πρόσθεση συλλαβών (π.χ. νερό- νενερο).
3. Λάθη με λέξεις, όπου περιλαμβάνονται η περιληπτοποίηση μιας πρότασης σε μία λέξη (π.χ. Ο Νίκος ήρθε σπίτι- Νικοθεπιτι), η αδυναμία αναγνώρισης γνωστής λέξης σε άγνωστο κείμενο, ο χωρισμός της λέξης, και η αντικατάσταση λέξεων από άλλες.
4. Λάθη στη χρήση των σωστών γραμματικών τύπων.
5. Διακοπτόμενη ανάγνωση.

Σε γενικές γραμμές τα δυσλεκτικά άτομα δεν τρέφουν ιδιαίτερη αγάπη για το σχολείο και τα μαθήματα, με αποτέλεσμα να ξεχνούν ακόμη και τις εργασίες τους και τις ανακοινώσεις του σχολείου, ενώ δεν συνηθίζουν να διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία. Η προσοχή των παιδιών αυτών αποσπάται συνεχώς κατά την διάρκεια της μελέτης τους, με αποτέλεσμα να σπαταλούν πολύ ώρα για την προετοιμασία των εργασιών του σχολείου, ενώ αρκετές φορές απαραίτητη είναι και η παρουσία του γονεά για την ολοκλήρωση του διαβάσματος. Για το λόγο αυτό οι μαθητές αυτοί, τείνουν να είναι καλοί στα θεωρητικά μαθήματα μόνο όταν θυμούνται πληροφορίες από την παράδοση και όχι από το δικό τους διάβασμα, καθώς ορισμένες φορές αδυνατούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο των όσων διαβάζουν. Επιπλέον χαρακτηριστική είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν με την εκμάθηση της προπαίδειας και την απομνημόνευση ονομάτων, ημερομηνιών, ακόμη και της ώρας. Πολλές φορές, οι μαθητές αυτοί είναι ολιγόλογοι και δυσκολεύονται να εκφράσουν τις ιδέες τους χωρίς να επιλέγουν τα σωστά λόγια, ενώ όταν δέχονται ερωτήσεις απαντούν μονολεκτικά. Σε γενικές γραμμές αισθάνονται ντροπή και στεναχώρια για τις δυσκολίες τους, απογοητεύονται και συχνά παραιτούνται. Πολλές είναι οι

δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και στη σχολική τους δραστηριότητα, με μεγαλύτερες αυτές στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Η ανάγνωσή τους χαρακτηρίζεται από αργό ρυθμό με λάθη, δισταγμό, και την συμβολή του δαχτύλου/μολυβιού με το οποίο δείχνουν τις λέξεις για να μην χάνουν τη σειρά όταν διαβάζουν. Από την άλλη ο γραπτός τους λόγος είναι συνήθως ασαφής, φτωχός με συντακτικά και ορθογραφικά λάθη ακόμη και κατά την αντιγραφή. Παράλληλα στις μικρές τάξεις του σχολείου κατά την γραφή παραλείπουν ή αντικαθιστούν γράμματα, ενώ τόσο στις μεγαλύτερες τάξεις όσο και κατά την ενήλικη ζωή συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ορθογραφία, χωρίς της ύπαρξη παραλείψεων ή αντικαταστάσεων. Αρκετές είναι οι δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν και στα μαθηματικά (βλ. 3.4) αλλά και στην μουσική.

Μπορεί τα δυσλεκτικά παιδιά να είναι αρκετά ζωηρά και να μην μπορούν να διατηρήσουν την προσοχή τους, ωστόσο διαθέτουν και αρκετά θετικά στοιχεία (Pumfrey, 1997). Μεταξύ αυτών τα παιδιά με τη διαταραχή διαθέτουν πολύ καλή παρατηρητικότητα, κριτική σκέψη, και πλούσια φαντασία. Επιπλέον τρελαίνονται για τον αθλητισμό, κατακτώντας διακρίσεις σε ατομικά αθλήματα, έχουν πρακτικό πνεύμα, καταφέρνοντας να χειριστούν ηλεκτρονικό υπολογιστή πριν ακόμη από τους συμμαθητές τους, ενώ χρησιμοποιούν τα χέρια τους με μεγάλη επιδεξιότητα.

### **3.2 Διαταραχή της Ανάγνωσης- Δυσαναγνωσία.**

Με τον όρο δυσαναγνωσία αναφερόμαστε στην ειδική μαθησιακή διαταραχή κατά την οποία συναντάμε την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή να είναι σημαντικά μειωμένη για την ηλικία του, την εκπαίδευση και το νοητικό του επίπεδο. Αποτέλεσμα αυτής της διαταραχής αποτελούν οι αντικαταστάσεις, οι παραλείψεις, οι αλλοιώσεις, η μειωμένη ταχύτητα και τα λάθη στη κατανόηση, που συναντάμε στο διάβασμα του εκάστοτε μαθητή με δυσαναγνωσία. Επιπλέον, συναντάμε μειονεξία στη διάκριση των λέξεων, δυσκολία με την διαδοχή τους και δυσκολία στην φωνητική ακουστικο-οπτική απαρτίωση (Φρανσίς, 2003). Παράλληλα η αδυναμία κάποιου μαθητή στην αναγνωστική επάρκεια αποτελεί βασικό παράγοντα διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών.

Ωστόσο, σε γενικές γραμμές τα παιδιά με δυσαναγνωσία χαρακτηρίζονται από αργό ρυθμό κατάκτησης του μηχανισμού ανάγνωσης σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Επιπλέον διαθέτουν μειωμένο ρυθμό ανάγνωσης, συλλαβιστό/κομπιαστό διάβασμα χωρίς χρώμα, και μειωμένη κατανόηση κειμένου. Συχνά φαινόμενα αποτελούν το χάσιμο της σειράς κατά την μετάβαση από το τέλος της μίας σειράς στην αρχή της επόμενης ενώ τείνουν να μην ακολουθούν τα σημεία στίξης, παραλείποντας την παύση όταν συναντάνε τελεία ή κόμμα στο κείμενό τους. Τέλος, σε

επίπεδο λέξεων, τα άτομα με τη διαταραχή τείνουν να συγχέουν γράμματα που μοιάζουν μεταξύ τους (π.χ. π-τα, γ-χ), παρατονίζουν λέξεις, αντιστρέφουν ή αλλάζουν σειρά γραμμάτων στο –τος, αντιμετωπίζουν δυσκολία στις πολυσύλλαβες και μη οικείες λέξεις, μαντεύουν λέξεις παρασυρόμενοι από γνωστή συλλαβή, και αντικαθιστούν λέξεις με άλλες που έχουν ίδια ή συγγενή σημασία π.χ. δέντρο-ξύλο.

### 3.3 Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης- Δυσγραφία- Δυσορθογραφία.

Η διαταραχή αυτή αναφέρεται στην ελαττωμένη ικανότητα του παιδιού να συνθέσει γραπτό λόγο τόσο σε επίπεδο λέξης, όσο και σε επίπεδο πρότασης και σύνταξης παραγράφου, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η σχολική επίδοση του και άλλες δραστηριότητες που απαιτούν τη σύνθεση γραπτών κειμένων. Η διαταραχή αυτή μπορεί να υπάρχει και μόνη της, ωστόσο πολύ συχνά συνυπάρχει με την δυσαναγνωσία (Snowling & Stackhouse, 1997). Η ύπαρξη της διαταραχής αυτής βρίσκει τις πιθανές ρίζες της σε διαταραχές της οπτικής και ακουστικής αντίληψης και ακολουθίας, σε διαταραχές της ανάπτυξης του προφορικού λόγου, και σε δυσκολία στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου (Borel- Maisony, 1977).

Όσον αφορά τα λάθη που συναντάμε στα γραπτά των παιδιών με δυσορθογραφία θα μπορούσαμε να τα ταξινομήσουμε σε τρεις κατηγορίες (Βογινδρούκα & Γρηγοριάδου, 2000):

1. Τα λάθη που αφορούν στη δομή της λέξης, περιλαμβάνοντας δυσκολία στην απεικόνιση γραφημάτων, στην επιλογή αυτών σύμφωνα με γραμματικούς κανόνες, και δυσκολία στην φωνολογική/ φωνοτακτική δομή της λέξης.
2. Τα λάθη που αφορούν στη δομή της πρότασης, περιλαμβάνοντας διαχωρισμό των λέξεων, γραμματοσυντακτικά λάθη, και δυσκολία στην επιλογή του κατάλληλου γραφήματος σύμφωνα με το νόημα της λέξης μέσα στην πρόταση.
3. Τα λάθη που αφορούν στη σύνταξη γραπτού κειμένου, περιλαμβάνοντας εννοιολογικά ή σημασιολογικά λάθη, και περιορισμένο περιεχόμενο, το οποίο έρχεται σε αντίφαση με την προφορική περιγραφική ικανότητα (Βογινδρούκα & Γρηγοριάδου, 2000).

Ωστόσο τα λάθη αυτά μπορούν να ταξινομηθούν και με έναν εναλλακτικό τρόπο σε επτά μεγάλες κατηγορίες (Estienne, 1971):

1. Φωνολογικά λάθη: απλοποίηση συμπλέγματος (π.χ. βάφτισα- βάφισα), επένθεση (π.χ. κλαίω-καλαίω), αντικατάσταση άηχου- ηχηρού φωνήματος, παραποίηση φωνηέντων (π.χ. πέντε- πέντα), αφομοίωση (π.χ. παγώνω- παγώγω).
2. Λάθη στη χρήση διαφορετικών γραμμάτων ενός ίδιου ήχου (π.χ. ευχαριστώ- εφχαριστώ).

3. Ομόηχες λέξεις (π.χ. λίπη- λύπη).
4. Λάθη συμφωνίας γραμματικής κλίσης (πιθανή γνώση γραμματικών κανόνων χωρίς εφαρμογή).
5. Λάθη χρήσης (π.χ. ωραίος- ορέος).
6. Αντικατάσταση λέξεων (γάτα- σκύλος).
7. Λάθη στην τοποθέτηση γραφημάτων στο χώρο: παράλειψη- πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών, σύνδεση λέξεων (της μαμάς του- της μαμάστου), αντιστροφή αρχικού φωνήεντος (π.χ. αρ- ρα), αντιστροφές μέσα στην συλλαβή ή σε διαδοχικά σύμφωνα (π.χ. τρία- τίρα), αντικατάσταση γραμμάτων από άλλα γειτονικών μορφών όπως διαφορετικά προσανατολισμένα (π.χ. ε3, ρ9, δ2) και γειτονικής μορφής (π.χ. χ-γ).

Παράλληλα, έναν αντίστοιχο διαχωρισμό συναντάμε και ως προς τα είδη της δυσορθογραφίας σύμφωνα με τον Deuel (1995), ο οποίος διαχωρίζει την διαταραχή σε τρεις κατηγορίες (Σπαντιδάκης, 2004):

1. *Δυσλεξική δυσγραφία (dyslexic dysgraphia)*. Στην κατηγορία αυτή συναντάμε τα δυσανάγνωστα, γεμάτα ορθογραφικά λάθη κείμενα του μαθητή, χωρίς ωστόσο την ύπαρξη προβλημάτων στο κράτημα του μολυβιού, την αντιγραφή, και την ταχύτητα κινήσεων σχεδιασμού γραμμάτων. Παράλληλα, σε αυτή την κατηγορία, γίνεται λόγος για προβληματική ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης και για δυσλειτουργία της φωνολογικής βραχυπρόθεσμης μνήμης που προκαλεί προβλήματα στη μάθηση συμβατικών κανόνων γραφής (Goulandris & Snowling, 1991), με αποτέλεσμα οι μαθητές με αυτή τη διαταραχή να μην μπορούν να αντιστοιχίσουν τα φωνήματα σε γραφήματα και τα γραφήματα σε φωνήματα.
2. *Δυσγραφία οφειλόμενη σε προβλήματα λεπτής κινητικότητας*. Στην κατηγορία αυτή συναντάμε τα δυσανάγνωστα κείμενα του μαθητή, ωστόσο χωρίς την ύπαρξη ορθογραφικών λαθών. Παρόλα αυτά σε αυτή την κατηγορία, αντίθετα από την πρώτη έχουμε την ύπαρξη προβλημάτων στο κράτημα του μολυβιού, την αντιγραφή, και την ταχύτητα κινήσεων σχεδιασμού γραμμάτων.
3. *Δυσγραφία οφειλόμενη σε προβλήματα χωρικής αντίληψης*. Στην κατηγορία αυτή συναντάμε τα μη ευανάγνωστα κείμενα του μαθητή, σε συνδυασμό με την ύπαρξη προβλημάτων στην αντιγραφή χωρίς ωστόσο την ύπαρξη ορθογραφικών λαθών σε συνδυασμό με την κανονική ταχύτητα γραφής.



Τέλος, όσον αφορά τα ίδια τα άτομα με διαταραχή της γραπτής έκφρασης (Αναστασίου, 1998, 2000) τείνουν να προσθέτουν, να παραλείπουν ή να επαναλαμβάνουν γράμματα, συλλαβές και λέξεις. Παράλληλα πολλές φορές αντικαθιστούν γράμματα σε λέξεις με οπτικά ή ακουστικά όμοια. Συνήθως από τα κείμενά τους απουσιάζουν εντελώς οι τόνοι, είτε είναι λάθος τοποθετημένοι, ενώ απουσιάζουν και τα κεφαλαία γράμματα καθώς και οι αποστάσεις μεταξύ των λέξεων. Σε γενικές γραμμές οι προτάσεις τους είναι συχνά ασύντακτες και οι εκθέσεις τους τηλεγραφικές χωρίς να τηρούν γραμματικούς κανόνες, με πολλά ορθογραφικά λάθη, ακόμη και σε λέξεις που έχουν διδαχθεί, και αρκετές μουτζούρες. Τέλος, σε επίπεδο λέξεων, οι μαθητές με διαταραχή της γραπτής έκφρασης παρουσιάζουν συντομεύσεις σε λέξεις (π.χ. στρατιώτης-στάτης), αντιστρέφουν και μεταθέτουν γράμματα και συλλαβές μέσα στην ίδια λέξη (π.χ. φέρνω-φρένω), συγχέουν τα συμπλέγματα συμφώνων (π.χ. πάστα- πάτσα), παρουσιάζουν δυσκολία στην αντιγραφή ενώ χαρακτηριστικό τους είναι και η καθρεφτική γραφή (π.χ. ε-3, 1pp4-1994).

#### **3.4 Διαταραχή των Μαθηματικών ή Δυσαριθμησία.**

Με τον όρο Δυσαριθμησία αναφερόμαστε στην διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων του παιδιού. Σε αυτό το είδος της μαθησιακής διαταραχής τα άτομα παρουσιάζουν δυσκολία στην εκτέλεση μαθηματικών υπολογισμών. Η διαταραχή αυτή συναντάται στο 1% του σχολικού πληθυσμού ενώ η διαγνωσή της δεν μπορεί να γίνει πριν το τέλος την πρώτης τάξης του δημοτικού. Χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσαριθμησία αποτελούν η κατανόηση μαθηματικών όρων, πράξεων, ή συμβόλων, η αναγνώριση αυτών και ομαδοποίηση τους. Επιπλέον, τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα αυτής της διαταραχής τείνουν να δυσκολεύονται στην ανάγνωση και στη γραφή των αριθμών, να παραλείπουν αριθμούς (συνεχής παράλειψη των κρατούμενων στις μαθηματικές πράξεις), ή να τους αντικαθιστούν με κάποιον άλλον. Παράλληλα τα παιδιά αυτά παρόλο που αρκετές φορές καταφέρνουν να κάνουν πρόσθεση και πολλαπλασιασμό, δεν μπορούν να κάνουν αφαιρέσεις και διαιρέσεις, ενώ συνήθως είναι κατά την εκτέλεση των μαθηματικών πράξεων και η χρήση των δαχτύλων για το μέτρημα των αριθμών, ακόμη και σε ηλικία άνω των 8 ετών που θεωρητικά έχει γίνει η αυτοματοποίηση των πράξεων. Τέλος, τα παιδιά με δυσαριθμησία δυσκολεύονται στη σειροθέτηση, δηλαδή, στην τοποθέτηση των αριθμών στη σωστή σειρά, στην εκμάθηση των χρημάτων και στη καθημερινή τους χρήση, στην εκμάθηση της ώρας, και της προπαίδειας, ενώ παρουσιάζουν προβλήματα προσανατολισμού στο χώρο μπερδεύοντας το δεξιά-αριστερά και αδυνατούν να κατανοήσουν το παρόν και το παρελθόν.

### **3.5 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα.**

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), είναι μία νευροβιολογική διαταραχή που προκαλεί διάσπαση της προσοχής, υπερβολική κινητικότητα και παρορμητική συμπεριφορά σε βαθμό ασύμβατο με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού.

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν συνήθως εξελικτικές ανωμαλίες, όπως καθυστερημένη ομιλία, αδεξιότητα στις κινήσεις, δυσκολία στην ανάγνωση, αντιληπτικές ανεπάρκειες, δυσκολία στην κατανόηση σχημάτων και μορφών, και αδυναμία προσανατολισμού στο χώρο. Ωστόσο, κύρια χαρακτηριστικά της διαταραχής παραμένουν η απροσεξία και η υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα. Η ΔΕΠ-Υ αποτελεί μια από τις συχνότερες διαταραχές κατά τη σχολική ζωή, με μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης στα αγόρια, με συμπτώματα που εμμένουν τόσο κατά την εφηβική όσο και κατά την ενήλικη ζωή. Τέτοια συμπτώματα μπορεί να αποτελέσουν η αποτυχία εστίασης της προσοχής σε λεπτομέρειες, τα λάθη απροσεξίας, η δυσκολία διατήρησης της προσοχής σε εργασίες, η δυσκολία στην οργάνωση δραστηριοτήτων, και η διάσπαση της προσοχής από εξωτερικά ερεθίσματα. Παράλληλα τα άτομα με ΔΕΠ-Υ φαίνονται να μην ακολουθούν εντολές, να είναι αφηρημένα, να αποφεύγουν εργασίες που απαιτούν νοητική προσπάθεια, να χάνουν πράγματα, και να ξεχνούν καθημερινές δραστηριότητες. Επιπλέον, τα παιδιά με την διαταραχή αυτή συνηθίζουν να μιλούν υπερβολικά, να κινούν νευρικά τα χέρια/πόδια τους, να σηκώνονται συνεχώς από τη θέση τους, και να δυσκολεύονται να εμπλακούν στον ελεύθερο τους χρόνο σε δραστηριότητες με ησυχία. Τέλος, χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών είναι πως πολλές φορές δίνουν απερίσκεπτες απαντήσεις, δυσκολεύονται να περιμένουν τη σειρά τους, ενώ συχνά διακόπτουν ή παρεμβάλλονται. Ωστόσο, για να διαγνωστεί κάποιο παιδί επίσημα με ΔΕΠ-Υ θα πρέπει κάποια από τα συμπτώματα να έχουν εμφανιστεί πριν την ηλικία των 7 ετών και οι δυσκολίες που προκύπτουν από τη διαταραχή να είναι εμφανείς σε δύο τουλάχιστον περιβάλλοντα (π.χ. στο σπίτι και στο σχολείο).

### **3.6 Δυσπραξία.**

Με τον όρο δυσπραξία περιγράφεται η δια βίου, ειδική διαταραχή της περιοχής της ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων του ανθρώπου. Τα άτομα με δυσπραξία αντιμετωπίζουν δυσκολία με τον σχεδιασμό και την ολοκλήρωση πράξεων. Η δυσκολία αυτή μπορεί να κυμαίνεται από

δυσκολία σε ένα απλό κινητικό έργο, όπως είναι η χειρονομία του χαιρετισμού, έως πιο σύνθετα, όπως είναι το πλύσιμο των δοντιών. Η διαταραχή έχει μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στα αγόρια, ενώ ο τύπος των δυσκολιών που βιώνει το άτομο μπορεί να αλλάξει στη διάρκεια της ζωής του. Η δυσπραξία μπορεί να γίνει αντιληπτή ακόμη και από την βρεφική ηλικία, με τα μωρά να αποφεύγουν το μπουσούλημα και τα έργα που απαιτούνται κινητικές δεξιότητες, όπως η χρήση σκευών φαγητού, το περπάτημα, το παιχνίδι. Από την άλλη πλευρά, παιδιά σχολικής ηλικίας με δυσπραξία, αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα την ύπαρξη προβλημάτων στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Μολονότι είναι έξυπνα παιδιά, ωστόσο φαίνονται ανώριμα και μερικά μπορεί να αναπτύξουν φοβίες και ψυχαναγκαστική συμπεριφορά. Τέλος τα συμπτώματα της διαταραχής σε έφηβους και ενήλικες αφορούν δυσκολίες στην ολοκλήρωση καθημερινών δραστηριοτήτων (π.χ. μαγείρεμα, οδήγηση κ.α.), στην προσωπική περιποίηση και αυτοεξυπηρέτηση, στην απαραίτητη επιδεξιότητα των χεριών για γράψιμο, στον έλεγχο της έντασης της φωνής, του τόνου, της άρθρωσης, στη σύγχυση της αντίληψης εξαιτίας της ευαισθησίας στο φως, στο άγγιγμα, στον χώρο, στην γεύση και στις οσμές

#### **4. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές ως μέσο αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών.**

##### **4.1 Ο ρόλος των υπολογιστών στην εκπαίδευση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.**

Είναι γνωστό πως η εξέλιξη της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια είναι ραγδαία, εισβάλλοντας σε πολλές πτυχές της καθημερινής ζωής, και φέρνοντας σε πέρας πολλές δραστηριότητες με πολύ θετικά αποτελέσματα. Ένας από αυτούς τους τομείς είναι και αυτός της μάθησης. Το μάθημα της πληροφορικής και των ηλεκτρονικών υπολογιστών αποτελεί βασικό μάθημα σε κάθε σχολείο, ενώ είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια η διδασκαλία ακόμη και βασικών μαθημάτων (π.χ. νεοελληνική γλώσσα, μαθηματικά κ.α.) γίνεται με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Ως αναπόφευκτο αποτέλεσμα των παραπάνω και σε συνδυασμό με το γεγονός πως μάθηση και Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν αλληλένδετους παράγοντες μεταξύ τους, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές δεν θα μπορούσαν να μην εισβάλλουν και στην διαδικασία της μάθησης παιδιών με την συγκεκριμένη διαταραχή, διευκολύνοντας την πρόσβασή τους σε αυτή.

Πολλοί είναι οι επιστήμονες που έχουν συμβάλει με τα συμπεράσματά τους σε αυτή την πεποίθηση. Μεταξύ αυτών, η J. Day (1995) αναφέρει πως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορούν να απομακρύνουν τα “φυσικά” εμπόδια, δηλαδή τα εμπόδια που έχουν σχέση με κινητικές δυσκολίες (physical access), να υποστηρίζουν τους μαθητές σε ιδιαίτερους τομείς δυσκολιών (supportive access), και να παρουσιάζουν τα μαθήματα με διαφορετικούς τρόπους (cognitive access), διευκολύνοντας έτσι την πρόσβαση στη μάθηση.

Από την άλλη πλευρά ο C. Singleton (1994) διαφοροποιεί το σύνολο των ερευνητών και των εκπαιδευτικών που έχουν ασχοληθεί με το θέμα, μεταξύ αυτών που αντιμετωπίζουν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ως μέθοδο διδασκαλίας βασικών δεξιοτήτων, εντάσσοντας τους στην κατηγορία “θεραπεία και μάθηση” και αυτών που τους αντιμετωπίζουν απλά ως ένα μέσο πρόσβασης στα καθημερινά μαθήματα, εντάσσοντας τους στην κατηγορία “πρόσβαση και υποστήριξη”. Ωστόσο, ο ίδιος ο Singleton πρεσβέβει την πεποίθηση πως οι ανάγκες του κάθε μαθητή ποικίλουν και διαφοροποιούνται από του άλλου, με αποτέλεσμα, παραδείγματος χάρη ένας μαθητής να χρειάζεται περισσότερη εξάσκηση μέσω κατάλληλων προγραμμάτων, ώστε να κατακτήσει μία δεξιότητα, ένας άλλος να χρειάζεται απλά τη χρήση επεξεργαστή κειμένου για να διευκολύνει τη συμμετοχή του στη τάξη κι ένας τρίτος να έχει ανάγκη και τα δύο.



## 4.2 Πλεονεκτήματα της χρήσης υπολογιστών-εκπαιδευτικών λογισμικών σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Όπως ήταν λογικό η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διαδικασία της μάθησης παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είχε να επιφέρει αρκετά θετικά στοιχεία, τόσο σε ψυχολογικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Είναι γνωστό πως η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ενθουσιάζει κάθε παιδί κεντρίζοντας το ενδιαφέρον του, και κερδίζοντας την προσοχή του. Όταν όμως το γεγονός αυτό συνδυάζεται και με τον παράγοντα μάθηση, τότε οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές αποκτούν μεγάλη δύναμη, δίνοντας στους μαθητές ένα ισχυρό κίνητρο για μάθηση. Όπως προαναφέρθηκαν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές έχουν την ικανότητα να ενισχύουν την συγκέντρωση της προσοχής των μαθητών, βοηθώντας τους έτσι να δείξουν πόσο πραγματικά έχουν κατανοήσει κάτι. Επιπλέον, η ενασχόληση με τον υπολογιστή αποτελεί μια πιο προσωπική δραστηριότητα, απαλλαγμένη από τα αδιάκριτα βλέμματα τρίτων και μειώνει την έκθεση του μαθητή σε αρνητική κριτική, δεδομένου ότι ο υπολογιστής αποτελεί ένα απλό μηχάνημα. Παράλληλα ο υπολογιστής όντας μηχάνημα είναι "ακούραστος" δίνοντας την δυνατότητα εξάσκησης περισσότερη ώρα, ενώ μπορεί να προσαρμόζεται στους ρυθμούς του εκάστοτε μαθητή (Rooms, 2000). Τέλος, οι υπολογιστές παρέχουν στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εργασίες σε μικρά διαδοχικά βήματα, γεγονός που αποτελεί επιτυχημένο τρόπο διδασκαλίας για παιδιά με αυτή τη διαταραχή.

Είναι γεγονός πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή είναι πολλές, και μπορεί να κυμαίνονται απλά από έναν κακό γραφικό χαρακτήρα μέχρι αδυναμία αποτύπωσης ιδεών στο χαρτί. Στο σημείο αυτό τη λύση έρχεται να δώσει ο επεξεργαστής κειμένου δίνοντας στο μαθητή τη δυνατότητα να εκφράζει τις σκέψεις του, χωρίς το φόβο της κακής εμφάνισης του γραπτού, μέσα από την σωστότερη επιλογή των γραμμάτων (καθώς το να βρει ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες το σωστό γράμμα από το πληκτρολόγιο είναι πιο εύκολο από το να πρέπει να το ανακαλέσει από τη μνήμη του), και την δυνατότητα συγκέντρωσής του σε ένα μικρό κομμάτι δουλειάς κάθε φορά.

Ωστόσο υπάρχουν και οι μαθητές με τις πιο σοβαρές δυσκολίες στο γράψιμο, όπου για αυτούς υπάρχει μια ποικιλία εκπαιδευτικών λογισμικών, όπως προγράμματα που μπορούν να προβλέψουν τη λέξη που θα ακολουθήσει, καθώς και προγράμματα που ονομάζονται "τράπεζες λέξεων", συμβάλλοντας στην ολοκληρωμένη έκφραση των σκέψεων τους χωρίς την ύπαρξη

κενών ή μισών λέξεων (BECTa, 2001b). Εξίσου χρήσιμοι μπορούν να είναι και οι διορθωτές κειμένου, οι οποίοι μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές μεγαλύτερη αυτονομία (Detheridge, 1996) ενώ ταυτόχρονα βελτιώνουν την ορθογραφία (McKeown, 2000). Βέβαια οι παραδοσιακοί διορθωτές δεν μπορούν να προβλέψουν όλα τα "λάθη" (Thomson and Watkins, 1998 και Pedler, 2001). Παρόλα αυτά όμως μπορούν να αναγνωρίσουν και να υποδείξουν στο μαθητή τις λέξεις που χρειάζονται διόρθωση. Άλλα εκπαιδευτικά λογισμικά είναι εκείνα τα οποία πραγματεύονται τα συνώνυμα και μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση νέων λέξεων σχετίζοντάς τες με ήδη γνωστές λέξεις.

Επιπλέον η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών μπορεί να συμβάλει και στη βελτίωση της ορθογραφίας μέσα από προγράμματα εξάσκησης μέσω παιχνιδιού ή μέσω ασκήσεων, καθώς ο υπολογιστής όντας πολυαισθητηριακό όργανο επιτρέπει στον μαθητή πρώτα να βλέπει τη λέξη, ύστερα να την ακούει και τέλος να την γράφει. Σπουδαία είναι και τα ωφέλη που παρέχονται από την δακτυλογράφηση με τους μαθητές να μαθαίνουν υποδειγματικές κινήσεις των δαχτύλων, οι οποίες τους βοηθούν να θυμούνται τη σωστή ορθογραφία, και να συνδέουν ήχους με γραφήματα.

Η ύπαρξη, λοιπόν, όλων αυτών των λογισμικών μπορεί να βελτιώσει την ψυχολογία του μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς μέσα από όλα αυτά θα μπορέσει μπλέον να δημιουργήσει ένα ευπαρουσίαστο γραπτό, απαλλαγμένο από μουτζούρες και ακατανόητες λέξεις.

Ένας άλλος τομέας που πλήττεται από τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η κατάκτηση της ανάγνωσης. Ωστόσο οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορούν να δώσουν και εδώ την λύση, μέσω εκπαιδευτικών λογισμικών που διατίθενται στην αγορά. Τα λογισμικά αυτά παρέχουν αλληλεπίδραση μεταξύ υπολογιστή – μαθητή, δίνουν την δυνατότητα υπογράμμισης των λέξεων που διαβάζονται από τον εκφωνητή διευκολύνοντας έτσι τη σύνδεση μεταξύ φθόγγων και γραφημάτων, παρέχουν τον απόλυτο έλεγχο από την πλευρά του μαθητή, περιλαμβάνουν ζωντανές εικόνες και ήχους κεντρίζοντας έτσι το ενδιαφέρον του. Παράλληλα υπάρχουν και προγράμματα που επιτρέπουν στο χρήστη να κάνει κλικ πάνω σε μία άγνωστη λέξη με σκοπό να ακούσει μία συνώνυμη ή μια επεξήγησή της, βελτιώνοντας έτσι το λεξιλόγιό του. Ωστόσο, το πιο σημαντικό στοιχείο αυτών των προγραμμάτων είναι το γεγονός ότι προσφέρουν την αναγνωστική διαδικασία σε μικρά βήματα δίνοντας κίνητρο για ανάγνωση.

Τέλος, η συμβολή των ηλεκτρονικών υπολογιστών στον τομέα της επικοινωνίας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ σπουδαία, καθώς μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων προγραμμάτων ο μαθητής μπορεί να επικοινωνεί όσα θέλει να πει πληκτρολογώντας τα στον υπολογιστή και το εκάστοτε πρόγραμμα που χρησιμοποιείται να τα αρθρώνει, αποκαθιστώντας έτσι την στέρηση της έκφρασης της αποψής τους, εξαιτίας των δυσκολιών του λόγου που αντιμετωπίζουν. Ταυτόχρονα, για παιδιά που δεν μπορούν καν να μιλήσουν δίνεται η επιλογή της χρήσης tablet, το οποίο μπορεί να αποτελέσει μέσο για να δείξουν μια επιλογή ή να δώσουν οδηγίες για τις επιθυμίες και τις καθημερινές τους ανάγκες και δραστηριότητες

Συνοψίζοντας, παραπάνω αναφέρθηκαν τρόποι και παραδείγματα που μπορούν να ενισχύσουν την ουσιαστική παρουσία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην τάξη με τη βοήθεια των υπολογιστών, είτε δίνοντάς τους την ευκαιρία να εξασκήσουν και να βελτιώσουν μία δεξιότητα είτε δίνοντάς τους τον τρόπο να κάνουν την ίδια εργασία με τους συμμαθητές τους με διαφορετικό τρόπο, πιο φιλικό προς τις ανάγκες τους. Υπάρχουν, όπως θα δούμε παρακάτω, αρκετά προγράμματα- εκπαιδευτικά λογισμικά για τους υπολογιστές που μπορούν να ενισχύσουν τις ελλειπίες δραστηριότητες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Σε γενικές γραμμές είναι γεγονός ότι η τεχνολογία και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, την σήμερα ημέρα έχουν μεγάλες δυνατότητες να μας βοηθήσουν στην εκπαίδευση των παιδιών με όλων των ειδών τις μαθησιακές ανάγκες και με σημαντικές προοπτικές εξέλιξης στο μέλλον, μπορούμε να οδηγηθούμε με τον σχεδιασμό προγραμμάτων σύμφωνων με ολόένα και περισσότερες ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε πιο αποτελεσματικούς τρόπους έτσι ώστε να βοηθήσουμε ακόμη πιο πολύ αυτή την ιδιαίτερη ομάδα μαθητών.

#### **4.3 Τα εκπαιδευτικά λογισμικά που υπάρχουν στην Ελλάδα.**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στην Ελλάδα τη σήμερα ημέρα υπάρχουν αρκετά εκπαιδευτικά λογισμικά, τα οποία συμβάλλουν στη διευκόλυνση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά που υπάρχουν στην Ελλάδα είναι κυρίως γενικότερου εκπαιδευτικού χαρακτήρα και συνήθως εμπεριέχουν πολλά θέματα για ταυτόχρονη μάθηση. Τα προγράμματα αυτά δε σχεδιάστηκαν αποκλειστικά για τα παιδιά αυτά και μπορεί λόγω αυτού του γεγονότος να έχουν σημαντικές ελλείψεις. Μερικά από τα διαθέσιμα ελληνικά προγράμματα που μπορούν λοιπόν ίσως να χρησιμοποιηθούν στην περίπτωση αυτή είναι:

- ❖ **Αλφαβήτα με τον Ζαχαρία:** Τα παιδιά μπορούν να μάθουν τα γράμματα της αλφάβητου και ταυτόχρονα να εκπαιδευτούν στη χρήση του ελληνικού πληκτρολογίου και του ποντικιού.

**Εταιρεία:** ΙΝΦΟΔΟΜΗ

**Ηλικία:** 4-7 ετών

- ❖ **Θέματα ανάγνωσης:** Τα παιδιά μπορούν να μάθουν να συλλαβίζουν, να διαβάζουν λέξεις και να συνθέτουν προτάσεις μέσα σε 5 ψυχαγωγικές δραστηριότητες.

**Εταιρεία:** Πληροφορική Τεχνογνωσία

**Ηλικία:** 4 ετών και άνω

- ❖ **Θέματα λόγου:** Τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν και να οργανώσουν την ακουστική αντίληψη, την ακουστική μνήμη, την ακουστική διάκριση ήχων και φθόγγων, τη συσχέτιση φθόγγων με διάφορα σύμβολα και τη βελτίωση προσοχής.

**Εταιρεία:** Πληροφορική Τεχνογνωσία

**Ηλικία:** 4 ετών και άνω

- ❖ **Οι πειρατές ανακαλύπτουν γλώσσα και μαθηματικά:** Στη γλώσσα τα παιδιά μπορούν να μάθουν συλλαβισμό λέξεων, αντωνυμίες, αναγραμματισμούς λέξεων, αντίθετα, κεφαλαία-μικρά γράμματα, επίθετα, ουσιαστικά, ενεργητικά-παθητικά ρήματα, φωνήεντα-σύμφωνα, ορθογραφία ρημάτων και ουσιαστικών. Στα μαθηματικά τα παιδιά μπορούν να μάθουν πολλαπλάσια αριθμών, τέσσερις πράξεις, αντιστοιχίσει αριθμών-ποσότητας, σύνολα, σύγκριση αριθμών, μονάδες, δεκάδες, εκατοντάδες.

**Εταιρεία:** SIEM

**Ηλικία:** 7 ετών και άνω

- ❖ **Ο Ξεφτέρης και η γραμματική:** Τα παιδιά μπορούν να μάθουν θέματα της γραμματικής (π.χ. κύρια ονόματα, τονισμός, σημεία στίξης, ορθογραφία, συλλαβισμός, γένη, άρθρα, ρήματα, καταλήξεις, κλπ.)

**Εταιρεία:** SIEM

**Ηλικία:** 6-9 ετών

- ❖ **Γράμματα και αριθμοί:** Τα παιδιά μπορούν να μάθουν να αναγνωρίζουν τους αριθμούς, να εξασκηθούν στη μέτρηση και τη δημιουργία συνόλων, να αναγνωρίζουν τα γράμματα και τις λέξεις, να εξασκηθούν στη γραφή των λέξεων, να εξασκηθούν στη μνήμη σε γράμματα και αριθμούς.

**Εταιρεία:** INTELEARN

**Ηλικία:** 4-7 ετών

- ❖ **Λογομάθεια:** Τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν το συντακτικό, τη γραμματική, την ορθογραφία και το λεξιλόγιο.

**Εταιρεία:** Ινστιτούτο επεξεργασίας λόγου

**Ηλικία:** 9 ετών και άνω

- ❖ **Μύγκι το μυρμήγκι:** Τα παιδιά μπορούν να μάθουν τα ζώα και να βρουν διαφορές και ομοιότητες σε διάφορα θέματα (π.χ. μεγάλο-μικρό, πάνω-κάτω, κλπ.).

**Εταιρεία:** INTELEARN

**Ηλικία:** 4-7 ετών

- ❖ **Το εργαστήρι της γλώσσας:** Τα παιδιά μπορούν να μάθουν γραμματική, ορθογραφία και συντακτικό.

**Εταιρεία:** INTELEARN

**Ηλικία:** 8-15 ετών

- ❖ **Οι πρώτες μου χίλιες λέξεις:** Τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την νοητική και αισθητική τους αντίληψη. Πρόκειται για ένα ελληνικό multimedia παιδικό λεξικό που συνδυάζει εικόνα και λέξη, ήχο και κίνηση.

**Εταιρεία:** EXODUS

**Ηλικία:** 6-10 ετών

- ❖ **Σωκράτης 102:** Τα παιδιά μπορούν να βελτιώσουν την γραφή, την ανάγνωση, τη μνήμη και την ικανότητα τους στις κατασκευές.



**Εταιρεία:** CD-MEDIA

**Ηλικία:** 4-8 ετών

- ❖ **Παιχνίδια αριθμητικής και γλώσσας "Τα ταξίδια του ΝΟ":** Τα παιδιά μπορούν να μάθουν γραφή και ανάγνωση, να εξοικειωθούν με τους αριθμούς και τα σχήματα, τις ποσότητες και τα μεγέθη.

**Εταιρεία:** MLS

**Ηλικία:** 7-9 ετών

- ❖ **Ταξίδι στην χώρα των γραμμάτων:** Τα παιδιά μπορούν να εξοικειωθούν με την αναπαράσταση, την προφορά και τον τρόπο γραφής των γραμμάτων της ελληνικής γλώσσας, με στόχο την βελτίωση της γραφής και της ανάγνωσης.

**Εταιρεία:** SIEM

**Ηλικία:** 4-6 ετών

- ❖ **Ο Ξεφτέρης και ο θησαυρός του Κοκκινομούτη:** Τα παιδιά μπορούν να εξοικειωθούν με τις έννοιες αρχή-μέση-τέλος, την οπτική αναγνώριση λέξεων και γραμμάτων, τη δημιουργία δυσύλλαβων λέξεων και το συλλαβισμό, με στόχο την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας.

**Εταιρεία:** SIEM

**Ηλικία:** 5-7 ετών

- ❖ **Η Σπίθα, ο Κεραυνός και ο ύποπτος της οδού Ανέμων!:** Το λογισμικό αυτό συμβάλει στην εξοικείωση των παιδιών με το μάθημα της Γλώσσας της Γ' και Δ' τάξης του Δημοτικού, καλύπτοντας τις ακόλουθες ενότητες: Συνώνυμα, Αντίθετα, Σύνθετα, Περιφραστικά ουσιαστικά, Κλίση Ουσιαστικών, Αιτιατική πτώση, Καταλήξεις ουσιαστικών, Ενικόκλιτα – Πληθυντικόκλιτα, Κλίση ουσιαστικού και επιθέτου, Παραθετικά επιθέτων, Χρόνοι ρημάτων, Ορθογραφία ρημάτων, Ρηματικές περιφράσεις, Αντωνυμίες, Προθέσεις, Σύνταξη απλών προτάσεων.

**Εταιρεία:** SIEM

**Ηλικία:** 8 ετών και άνω

- ❖ **Η Σπίθα, ο Κεραυνός και η αποκάλυψη της αλήθειας!:** Το λογισμικό αυτό συμβάλει στην εξοικείωση των παιδιών με το μάθημα της Γλώσσας της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού, καλύπτοντας τις ακόλουθες ενότητες: Συνώνυμα, Αντίθετα, Σύνθετα, Παραγωγή, Παρώνυμα, Ομόηχα, Κλίση Ουσιαστικών, Κλίση ουσιαστικού και επιθέτου, Γενική (Υποκειμενική - Αντικειμενική - Προσδιοριστική - Κατηγορηματική), Χρονική Αντικατάσταση, Εγκλιτική Αντικατάσταση, Ορθογραφία Ρημάτων, Ενεργητική - Παθητική σύνταξη, Ρηματικές Περιφράσεις, Σύνταξη - Όροι πρότασης, Είδη προτάσεων.

**Εταιρεία:** SIEM

**Ηλικία:** 10 ετών και άνω

- ❖ **Ο Ξεφτέρης στη Χώρα των Ονείρων:** Το λογισμικό αυτό συμβάλει στην βελτίωση της ορθογραφίας των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού.

**Εταιρεία:** SIEM

**Ηλικία:** 6-7 ετών

## **5. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ : «ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ »**

### **5.1 Τι είναι το λογισμικό : «ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ» :**

Το λογισμικό «Της Γραμματικής τα Παραμύθια» αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο που εστιάζεται στον τομέα της κατανόησης της γλώσσας και συγκεκριμένα στη θεραπεία των προσχολικών εννοιών.

### **5.2 Στόχος του λογισμικού.**

Το λογισμικό «Της Γραμματικής τα Παραμύθια » χωρίζεται σε δύο μέρη:

Το Α' μέρος αποτελείται από δύο στόχους:

1. -η παρουσίαση (έκθεση) των προσχολικών εννοιών σε μορφή μικρής ιστορίας και  
- η εκμάθηση των προσχολικών εννοιών.
2. -η επιβεβαίωση της κατάκτησης της κάθε έννοιας του Α1' μέρους τόσο σε μεμονομένα ζεύγη λέξεων, όσο και σε μορφή συγκεκριμένου αριθμού προτάσεων για την κάθε κατηγορία.

Ο στόχος του Β' μέρους είναι:

η επιβεβαίωση της κατάκτησης όλων των προσχολικών εννοιών του Α' μέρους σε μορφή προτάσεων με εναλλασσόμενο ζητούμενο επιλογής σε κάθε μία.

Έναυσμα για τη δημιουργία αυτού του προγράμματος αποτέλεσε η έλλειψη απλών ελληνόφωνων ηλεκτρονικών προγραμμάτων, τα οποία να στοχεύουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της γλώσσας και να μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως προαναφέρθηκε, τα υπάρχοντα προγράμματα είναι γενικότερου εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος και ίσως να μη βρίσκουν απόλυτη εφαρμογή στη Λογοθεραπεία.

Για το λόγο αυτό, το πρόγραμμα «Της Γραμματικής τα Παραμύθια» σχεδιάστηκε έχοντας ως σκοπό να αποτελέσει ένα χρήσιμο θεραπευτικό εργαλείο, το οποίο να αποβλέπει αποκλειστικά στην κάλυψη των παραπάνω αναγκών.

### 5.3 Περιγραφή του λογισμικού.

Το λογισμικό αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες προσχολικών εννοιών που είναι οι ακόλουθες:

- Ουσιαστικά
- Γένη
- Άρθρα
- Ρήματα

Το λογισμικό «Της Γραμματικής τα Παραμύθια» χωρίζεται σε δύο μέρη:

Το Α' μέρος αποτελείται από δύο υποενότητες: Α'1 την παρουσίαση (έκθεση) των προσχολικών εννοιών και στη συνέχεια την εκμάθησή τους με την βοήθεια μικρών ιστοριών.

#### Κατηγορία 1<sup>η</sup> : Ουσιαστικά

Κύριος σκοπός αυτής της κατηγορίας είναι η παρουσίαση (έκθεση) των κατηγοριών που αποτελούν ουσιαστικά και στη συνέχεια η εκμάθησή τους μέσα από μια μικρή ιστορία, την *''Ιστορία του Γιώργου''*, που περιλαμβάνει τις παραπάνω κατηγορίες, μέσα από τη χρήση παραδειγμάτων σε εικόνες.

#### Κατηγορία 2<sup>η</sup> : Γένη

Κύριος σκοπός αυτής της κατηγορίας είναι η παρουσίαση (έκθεση) των τριών γενών στα οποία χωρίζονται τα ουσιαστικά και στη συνέχεια η εκμάθησή τους μέσα από μια μικρή ιστορία, την *''Οικογένεια ΓΕΝΗ''*, που περιέχει τα τρία γένη μέσα από τη χρήση παραδειγμάτων σε εικόνες.

#### Κατηγορία 3<sup>η</sup> : Άρθρα

Κύριος σκοπός αυτής της κατηγορίας είναι παρουσίαση (έκθεση) των άρθρων που συνοδεύουν τα ουσιαστικά και στη συνέχεια την εκμάθησή τους μέσα από μια μικρή ιστορία, την *''Ντουλάπα με τα Άρθρα''*, που περιέχει τις ενότητες που χωρίζονται τα άρθρα με την βοήθεια παραδειγμάτων σε εικόνες.

## Κατηγορία 4<sup>η</sup> : Ρήματα

Κύριος σκοπός αυτής της κατηγορίας είναι παρουσίαση (έκθεση) των ρημάτων και στη συνέχεια την εκμάθηση τους μέσα από τις 3 θεματικές υποενότητες: **κάποιος/κάτι κάνει κάτι**(π.χ.Ο Αντρέας τρέχει) ή **κάποιος/κάτι παθαίνει κάτι**(π.χ. Το δάσος καίγεται.) ή **κάποιος/κάτι βρίσκεται σε μία κατάσταση**(π.χ.Η γάτα κοιμάται.) με την βοήθεια μιας μικρής ιστορίας, ‘*Κάθε μέρα...με τα Ρήματα*’, η οποία περιλαμβάνει παραδείγματα με τις υποενότητες αυτές σε εικόνες.

Το κάθε παιδί στο παρόν μέρος του λογισμικού, αποτελεί απλό δέκτη πληροφοριών και δεν του ζητείται να εκτελέσει οποιαδήποτε εντολή. Οι εικόνες της κάθε κατηγορίας, οι οποίες αναφέρονται παραπάνω, παρουσιάζονται σταδιακά στο παιδί, με στόχο την εκμάθηση των εννοιών που αντιπροσωπεύει η κάθε μία. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει απλές, κατανοητές εικόνες, με έννοιες που συναντώνται συνεχώς στην καθημερινή ζωή, επιλεγμένες προσεκτικά με στόχο την καλύτερη και ευκολότερη κατανόηση του παιδιού ώστε το παιδί να μπορεί να γενικεύσει την έννοια σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα ξεκινά με την παρουσίαση των εννοιών, αναλυτικά, για να ολοκληρωθεί με μια μικρή ιστορία για την κάθε κατηγορία, όπου σε κάθε μία από αυτές το παιδί μπορεί να δει οπτικά, μέσα από εικόνες τις έννοιες που αναφέρθηκαν, καθώς και να τις παρομοιάσει με αντικείμενα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής, για την καλύτερη κατανόησή τους.

Οφείλουμε να συμπληρώσουμε ότι οι εικόνες έχουν τοποθετηθεί με τέτοιο τρόπο στις διαφάνειες του λογισμικού, με στόχο την ευκολότερη αντίληψη της έννοιας από το παιδί, καθώς και οι προτάσεις που επιλέχθηκαν να τοποθετηθούν στις εικόνες έχουν συνταχθεί με τον απλούστερο δυνατό τρόπο, ώστε να διευκολύνουν το παιδί στην εστίαση και κατανόηση των εννοιών.

Τέλος, το παιδί έχει την δυνατότητα να παρατηρεί για όσο χρόνο αυτό χρειάζεται την διαφάνεια με τις εικόνες και να ακούσει όσες φορές επιθυμεί την περιγραφή της εικόνας, καθώς και τις έννοιες οι οποίες διδάσκονται.

Η δεύτερη υποκατηγορία του Α μέρους (Α2) περιλαμβάνει σε πρακτικό επίπεδο την εκμάθηση των παραπάνω εννοιών. Συγκεκριμένα, σε αυτό το μέρος του λογισμικού το παιδί καλείται να



επιλέξει με το ποντίκι του ηλεκτρονικού υπολογιστή την σωστή εικόνα, η οποία αντιπροσωπεύει την έννοια που του ζητείται στην εκάστοτε κατηγορία (ουσιαστικό/συγκεκριμένο γένος/συγκεκριμένο άρθρο/ρήμα) σε πρώτο επίπεδο μεταξύ μεμονομένων ζευγαριών λέξεων και στη πορεία μέσα σε ολοκληρωμένη πρόταση. Αναλυτικότερα, το παιδί μπαίνοντας σε αυτό το στάδιο του προγράμματος, ακούει την εκφώνηση της άσκησης, όπου του ζητείται στην εκάστοτε κατηγορία να επιλέξει το σωστό, μεταξύ ζευγών λέξεων. Στην πορεία, το παιδί ακούει μεμονομένα το κάθε ζεύγος λέξεων, εντοπίζει ακουστικά αλλά και οπτικά την έννοια που του ζητείται και τέλος, καλείται να επιλέξει την σωστή εικόνα που αντιπροσωπεύει την έννοια που του ζητείται. *(Βαθμός δυσκολίας: 1)*

Σε αυτό το στάδιο του προγράμματος το παιδί, ακούει την εκφώνηση της άσκησης, όπου του ζητείται στην εκάστοτε κατηγορία να επιλέξει το σωστό, μεταξύ δύο λέξεων της ίδιας πρότασης. Στην πορεία, το παιδί ακούει την κάθε πρόταση, εντοπίζει ακουστικά αλλά και οπτικά την έννοια που του ζητείται και τέλος, καλείται να επιλέξει την σωστή εικόνα που αντιπροσωπεύει την έννοια που του ζητείται στην κάθε κατηγορία. *(Βαθμός δυσκολίας: 2).*

Επιπροσθέτως, παρέχεται στο παιδί η δυνατότητα να παρατηρήσει για όσο χρόνο επιθυμεί την κάθε διαφάνεια, να ακούσει όσες φορές επιθυμεί τόσο τα ζεύγη των λέξεων, όσο και τις προτάσεις, αλλά και να μεταβεί στην αμέσως προηγούμενη, στην αμέσως επόμενη διαφάνεια επιλέγοντας τα βελάκια που υπάρχουν κάτω αριστερά στην κάθε διαφάνεια.

**Το Β' μέρος** περιλαμβάνει ένα σύνολο προτάσεων, οι οποίες δεν διαθέτουν ένα κοινό ζητούμενο, αλλά έχουν ως ζητούμενο, σε τυχαία σειρά, τις έννοιες που παρουσιάστηκαν στο πρώτο στάδιο του προγράμματος. *(Βαθμός δυσκολίας: 3)*

Το παρόν μέρος του λογισμού αποτελεί το τελευταίο στάδιο εκμάθησης των εννοιών. Παρουσιάζονται στο παιδί προτάσεις με τρεις εικόνες (αντιστοιχούν στις εναλλακτικές επιλογές), η μία από τις οποίες αντιπροσωπεύει την ζητούμενη έννοια. Το παιδί καλείται να αναγνώσει ή να ακούσει την πρόταση και στην συνέχεια να παρατηρήσει τις τρεις εικόνες που του δίνονται ώστε να επιλέξει την σωστή με βάση την έννοια που του ζητείται. Οι εικόνες που περιλαμβάνει η κάθε διαφάνεια έχουν τοποθετηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ευδιάκριτες στο παιδί, έχουν και οι τρεις το ίδιο μέγεθος και η σωστή εικόνα, με βάση την ιστορία δεν βρίσκεται πάντα στην ίδια θέση. Όταν το παιδί επιλέξει με το ποντίκι την σωστή εικόνα, σύμφωνα με την έννοια που ζητείται, ακούγεται αυτόματα η επιβράβευση «Μπράβο, διάλεξες το

σωστό!» και σε περιπτώσεις που η εικόνα που θα επιλέξει είναι λανθασμένη ακούγεται αυτόματα «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.».

Οφείλουμε να συμπληρώσουμε πως και σε αυτό το μέρος του λογισμικού, για/προς διευκόλυνση του παιδιού, η ζητούμενη έννοια μέσα στην πρόταση που του δίνεται, διαφέρει οπτικά από τις υπόλοιπες λέξεις, ώστε το παιδί να αντιληφθεί εύκολα την ζητούμενη έννοια.

Τέλος, και σε αυτό το μέρος του προγράμματος το παιδί μπορεί να παρατηρήσει για όσο χρόνο επιθυμεί την εκάστοτε διαφάνεια αλλά και να ακούσει όσες φορές επιθυμεί την εκάστοτε πρόταση.

#### **5.4 Σχεδιασμός του λογισμικού.**

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι προσιτό σε όλους τους χρηστές, ανεξαρτήτως ηλικίας και να είναι συμβατό με οποιοδήποτε λειτουργικό σύστημα υολογιστή. Αρχικά, δημιουργήθηκαν ο σκελετός του προγράμματος, η σειρά παρουσίασης των εικόνων και ο τρόπος λειτουργίας του. Έπειτα, επιλέχθηκαν προσεκτικά οι εικόνες που θα περιλαμβάνονταν στο πρόγραμμα, μέσω της ιστοσελίδας αναζήτησης <https://www.google.com> και αποθηκεύτηκαν στον υπολογιστή σε μορφή εικόνας JPEG.

Επεξεργάστηκαν, τροποποιήθηκαν και άλλαξαν μέγεθος ώστε να μπορέσουν να εισαχθούν στο παρόν λογισμικό, μέσω του προγράμματος της Ζωγραφικής, των Microsoft Windows XP, αλλά και των ιστοσελίδων <http://photoshoponlinefree.com/> και <http://www.picmonkey.com/> . Το παρόν πρόγραμμα κατασκευάστηκε μέσω του προγράμματος Power Point του Microsoft Office XP.

Τέλος, οι ήχοι που περιέχονται στο πρόγραμμα, δημιουργήθηκαν μέσω του προγράμματος ηχογράφησης του Windows Phone, Nokia Lumia 930, The Sound Recorder και μεταφέρθηκαν στον υπολογιστή με την χρήση USB καλωδίου του κινητού. Τέλος, αποθηκεύτηκαν και τοποθετήθηκαν στο πρόγραμμα υπό την μορφή αρχείου .wav.

#### **5.5 Χρησιμότητα του λογισμικού στη λογοθεραπεία.**

Το λογισμικό « Της Γραμματικής τα Παραμύθια » αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο που εστιάζεται στη θεραπεία- εκμάθηση βασικών κανόνων γραμματικής. Μέσα από αυτό το πρόγραμμα δίνεται η δυνατότητα να μάθει βασικούς κανόνες γραμματικής, να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο του παιδιού ως προς τις έννοιες που περιέχει το πρόγραμμα, να αυξηθεί η κατανόηση

των γραμματικών εννοιών, να αυξηθεί η κατανόηση των εννοιών της κατηγοριοποίησης, να βελτιώσει τις σχολικές επιδόσεις και να προάγει γενικότερα την ανάπτυξη της εκφραστικής γλώσσας μέσα από το ενδιαφέρον του παιδιού και την αλληλεπίδραση του για τον Η/Υ .

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε παιδί σχολικής ηλικίας με διαταραχή λόγου.

Εν αντιθέσει με τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά υλικά που χρησιμοποιούνται σε τέτοιες περιπτώσεις για την ανάπτυξη του λεξιλογίου και των εννοιών (όπως κάρτες, βιβλία, παιχνίδια), το πρόγραμμα περιλαμβάνει προσεκτικά διαλεγμένες εικόνες που επιλέχθηκαν αποκλειστικά για το πρόγραμμα αυτό. Επιπλέον, το πρόγραμμα περιέχει άμεση ηχητική ενίσχυση για τη σωστή απάντηση.

Επιπροσθέτως, κατά τη διάρκεια του θεραπευτικού προγράμματος ο λογοθεραπευτής μπορεί οποιαδήποτε στιγμή το κρίνει σκόπιμο, συμφωνά με τις ανάγκες του παιδιού, να επιστρέψει σε προηγούμενο μέρος (Α1', Α2' ή Β') ή κατηγορία (Ουσιαστικά, Γένη, Άρθρα ή Ρήματα) ή να επαναλάβει μια άλλη κατηγορία περισσότερες φορές.

Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να διαλέξει οποιοδήποτε μέρος ή κατηγορία τον ενδιαφέρει ή και να το παραλείψει.

## 6. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Το λογισμικό « Της Γραμματικής τα Παραμύθια » εφαρμόστηκε σε τρία παιδιά σχολικής ηλικίας 8 και 10 χρονών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο κέντρο λογοθεραπείας *Ψυχή & Λόγος*.

### 6.1 Συμμετέχοντες.

Στην συγκεκριμένη/παρούσα έρευνα συμμετείχαν τρία παιδιά σχολικής ηλικίας, ένα κορίτσι 8 ετών, ένα αγόρι αντίστοιχης ηλικίας και ένα αγόρι 10 ετών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Η Δέσποινα είναι ένα παιδί ηλικίας 8 ετών, με Μαθησιακές Δυσκολίες, που φοιτεί στην Γ' Δημοτικού σε Δημοτικό Σχολείο της Καλαμάτας. Πρόκειται για ένα πολύ συμπαθητικό κορίτσι που παρουσιάζει καλή κατανόηση του προφορικού λόγου και είναι σε θέση να εκτελέσει απλές εντολές, προκειμένου να ολοκληρώσει δραστηριότητες που της ανατίθενται. Παρακολουθεί μαθήματα λογοθεραπείας από την 1<sup>η</sup> Δημοτικού, ενώ έχει παρουσιάσει μεγάλη πρόοδο από τότε.

Όσον αφορά τον προφορικό λόγο, παρουσιάζει επικοινωνιακή διάθεση ενώ η έκφραση και ο λόγος της είναι σε φυσιολογικά επίπεδα για την ηλικία της. Ωστόσο παρουσιάζει μία μικρή δυσκολία στην άρθρωση του /ks/. Παράλληλα παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάγνωση και τα μαθηματικά, ενώ μπερδεύει και σημαντικές γραμματικές κατηγορίες μεταξύ τους ( π.χ. άρθρα, ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα κ.α.).

Στον τομέα της γνωστικής ανάπτυξης φαίνεται ότι υπολείπεται, καθώς παρουσιάζει δυσκολία κυρίως στην ακουστική μνήμη και αντίληψη.

Στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα, είναι ένα συνεργάσιμο, κοινωνικό και ήσυχο παιδί, που αναζητά την κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ έχει αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους της.

Η Δέσποινα δεν δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα να κατανοήσει το πρόγραμμα και τι της ζητούνταν να κάνει, ενώ παράλληλα ήταν πολύ ενθουσιασμένη με τις εικόνες του προγράμματος και με το γεγονός ότι θα « έπαιζε » με τον Η/Υ.

Ο Γιάννης είναι ένα παιδί ηλικίας 8 χρονών που φοιτεί στην Γ' Δημοτικού σε Δημοτικό Σχολείο της Καλαμάτας. Πρόκειται για ένα πολύ συμπαθητικό παιδί, που παρακολουθεί εδώ και πέντε μήνες μαθήματα Λογοθεραπείας. Το αγόρι αυτό δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα καλή κατανόηση του προφορικού λόγου καθώς η προσοχή του διασπάται συνεχώς. Παρόλα αυτά είναι

σε θέση να αντιληφθεί απλές εντολές, προκειμένου να εκτελέσει δραστηριότητες που του ανατίθενται.

Όσον αφορά τον προφορικό λόγο, ο λόγος του δεν είναι τηλεγραφικός, αλλά στο επίπεδο προτάσεων με μεγάλη ροή. Ωστόσο διαθέτει περιορισμένο λεξιλόγιο, ενώ μειωμένη είναι και η περιγραφική του ικανότητα. Επιπλέον, παρουσιάζει σημαντική δυσκολία στην ανάγνωση, ακόμη και μεμονομένων λέξεων και ιδιαίτερα σε λέξεις που περιλαμβάνουν συμπλέγματα. Παράλληλα, ο ρυθμός γραφής του είναι αρκετά μειωμένος, είναι εντελώς ανορθόγραφος, ενώ από το γραπτό του λόγο απουσιάζουν και τα σημεία στίξης και οι τόνοι. Τέλος, μπερδεύει και σημαντικές γραμματικές κατηγορίες μεταξύ τους ( π.χ. άρθρα, ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα κ.α.).

Στον τομέα της γνωστικής ανάπτυξης φαίνεται ότι υπολείπεται, καθώς παρουσιάζει δυσκολία κυρίως στην ακουστική μνήμη και αντίληψη.

Στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα, είναι ένα πολύ ενθουσιώδες παιδί, που αναζητά την κοινωνική αλληλεπίδραση ενώ έχει αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάπτυξη ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους του.

Ο Γιάννης κατανόησε πιο δύσκολα το πρόγραμμα και τι του ζητούνταν να κάνει απ'ότι η Δέσποινα. Ωστόσο του άρεσε πολύ που θα "έπαιζε" με τον Η/Υ και στενοχωριόταν κάθε φορά που τελείωνε η συνεδρία !

Ο Τάσος είναι ένα παιδί 10 ετών με Μαθησιακές Δυσκολίες και Εγκεφαλική Παράλυση που φοιτεί στην Ε' Δημοτικού σε Δημοτικό Σχολείο της Καλαμάτας. Πρόκειται για ένα αξιολάτρευτο αγόρι που παρακολουθεί εδώ και αρκετά χρόνια μαθήματα Λογοθεραπείας. Το αγόρι αυτό παρουσίαζε καθυστερημένη γλωσσική και κινητική ανάπτυξη, καθώς μέχρι την ηλικία των 2-3 χρόνων δεν μιλούσε και δεν περπατούσε.

Όσον αφορά τον προφορικό του λόγο παρουσιάζει αρκετά προβλήματα άρθρωσης με αποτέλεσμα ο λόγος του να είναι ιδιαίτερα δυσκατάληπτος. Ανάλογες δυσκολίες παρουσιάζει και στην ανάγνωση αλλά και στην γραφή, ενώ και η περιγραφική του ικανότητα είναι μειωμένη. Τέλος, μπερδεύει και σημαντικές γραμματικές κατηγορίες μεταξύ τους ( π.χ. άρθρα, ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα κ.α.).

Στον τομέα της γνωστικής ανάπτυξης παρουσιάζει δυσκολία στην ακουστική και οπτική μνήμη και στην αντίληψη.



Στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα, είναι ένα ιδιαίτερα ενθουσιώδες, συνεργάσιμο και ήσυχο παιδί, που αναζητά την κοινωνική αλληλεπίδραση. Τέλος, μεγάλο ήταν και το ενδιαφέρον που έδειξε όταν του ζητήθηκε να συμμετάσχει στο πρόγραμμα και πρωτοήρθε σε επαφή με τον Η/Υ.

## **6.2 Υλικό.**

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το λογισμικό « Της Γραμματικής τα Παραμύθια» που εστιάζεται, όπως είπαμε στην εκμάθηση βασικών κανονων γραμματικής. Το λογισμικό αυτό, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες γραμματικών εννοιών που είναι οι ακόλουθες: Ουσιαστικά, Γένη, Άρθρα και Ρήματα.

Το λογισμικό « Της Γραμματικής τα Παραμύθια » χωρίζεται σε δύο μέρη, όπου το Α' μέρος περιλαμβάνει μέσα από δύο υποκατηγορίες την παρουσίαση (έκθεση) των γραμματικών εννοιών και στη συνέχεια την εκμάθηση τους μέσα από τέσσερις μικρές ιστορίες, μία για την κάθε κατηγορία εννοιών, το Β' μέρος περιλαμβάνει σύνολο προτάσεων με εναλλασσόμενη ζητούμενη έννοια σε κάθε πρόταση.

## **6.3 Διαδικασία.**

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στο κέντρο λογοθεραπείας Ψυχή & Λόγος. Σε πρώτο στάδιο ενημερώθηκε η αρμόδια Λογοθεραπεύτρια για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης, η οποία έδωσε την προφορική άδεια για την συνέχιση της έρευνας και δέχθηκε να βοηθήσει με μεγάλη χαρά ισχυριζόμενη πως η θεραπεία μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι ένας διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας από τον συνηθισμένο που ίσως κεντρίσει περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Το θεραπευτικό πρόγραμμα πραγματοποιούνταν 3 φορές την εβδομάδα, διαρκούσε περίπου 30' η κάθε συνεδρία και συνολικά διήρκεσε γύρω στους 2 μήνες για τα συγκεκριμένα παιδιά. Η θεραπεία γινόταν κάθε φορά στην αίθουσα Λογοθεραπείας και ξεχωριστά το ένα παιδί από το άλλο. Ο αριθμός των συνεδριών διέφερε απ'το ένα παιδί στο άλλο, διότι το κάθε παιδί είχε διαφορετικές δυνατότητες και αντιμετώπισε διαφορετικές δυσκολίες.

Έπειτα, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό « Της Γραμματικής τα Παραμύθια » και άρχισε η θεραπεία του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Τα συγκεκριμένα παιδιά δεν γνώριζαν τη φοιτήτρια Λογοθεραπείας, οπότε και χρειάστηκε να γίνει γνωριμία με αυτά. Η φοιτήτρια εξήγησε στα παιδιά

τί επρόκειτο να ακολουθήσει. Τους έλεγε πως θα έπαιζαν ένα παιχνίδι με εικόνες μαζί στον υπολογιστή και πως θα πατούσαν οι ίδιοι τα πλήκτρα του για να βρουν τη σωστή απάντηση. Με αυτή την προσέγγιση, και τα δυο παιδιά ήταν πρόθυμα να παίξουν και όλη η διαδικασία τους φάνηκε πολύ ευχάριστη.

Κάθε φορά που τελείωνε η κάθε συνεδρία, η φοιτήτρια κατέγραφε τα αποτελέσματα στις αντίστοιχες φόρμες που είχαν φτιαχτεί για το κάθε μέρος του προγράμματος. Η σειρά με την οποία χορηγήθηκαν το πρόγραμμα στα συγκεκριμένα παιδιά ήταν ολοκληρωμένη και ήταν η ακόλουθη: Α1' μέρος (παρουσίαση), Α2' μέρος (εκμάθηση), Β' μέρος (συγκεντρωτικό).

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε 20 Απριλίου 2015 για το ένα παιδί, 27 Απριλίου 2015 για το άλλο παιδί και 6 Μαΐου 2015 για το τρίτο.

## 7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Το 1<sup>ο</sup> παιδί, η Δέσποινα χρειάστηκε 9 συνεδρίες για να κατορθώσει να ολοκληρώσει πλήρως το θεραπευτικό πρόγραμμα με επιτυχία. Παρόλα αυτά υπήρξαν και φορές που η προσοχή της διασπόταν με αποτέλεσμα να προτρέχει και να δίνει λανθασμένες απαντήσεις. Ωστόσο όταν ξαναγύριζε στην ερώτηση μετά από την προτροπή της λάθος απάντησης «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος!» το συνειδητοποιούσε και επέλεγε το σωστό. Τέλος παρατηρώντας τα αποτελέσματα που ακολουθούν διαπιστώνουμε πως για την Δέσποινα η επιλογή της σωστής απάντησης ήταν ευκολότερη μεταξύ απλών ζευγαριών λέξεων, από ότι σε προτάσεις.

### ΠΙΝΑΚΑΣ Ι. ΠΟΡΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΔΕΣΠΟΙΝΑΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ

#### A1' και A2' ΜΕΡΟΣ

Αριθμός Συνεδρίας	Υλικό	Ενέργεια	Αποτελέσματα
1	A1' Ουσιαστικά	Παρουσίαση	-
2	A2' Ουσιαστικά (σε ζεύγη λέξεων)	Εφαρμογή	100,00%
3	A2' Ουσιαστικά (σε προτάσεις)	Εφαρμογή	74,28%

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι. ΠΟΡΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΔΕΣΠΟΙΝΑΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΓΕΝΗ

Α1' και Α2' ΜΕΡΟΣ

Αριθμός Συνεδρίας	Υλικό	Ενέργεια	Αποτελέσματα
4	Α1' Γένη Α2' Γένη (σε ζεύγη λέξεων)	Παρουσίαση Εφαρμογή	100,00%
5	Α2' Γένη (σε προτάσεις)	Εφαρμογή	75,00%

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι. ΠΟΡΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΔΕΣΠΟΙΝΑΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΑΡΘΡΩΝ

Α1' και Α2' ΜΕΡΟΣ

Αριθμός Συνεδρίας	Υλικό	Ενέργεια	Αποτελέσματα
6	Α1' Άρθρα Α2' Άρθρα (σε ζεύγη λέξεων)	Παρουσίαση Εφαρμογή	100,00%
7	Β' Άρθρα (σε προτάσεις)	Εφαρμογή	76,00%

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι. ΠΟΡΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΔΕΣΠΟΙΝΑΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΡΗΜΑΤΩΝ

Α1' και Α2' ΜΕΡΟΣ

Αριθμός Συνεδρίας	Υλικό	Ενέργεια	Αποτελέσματα
8	Α1' Ρήματα Α1' Ρήματα (σε ζεύγη λέξεων)	Παρουσίαση Εφαρμογή	100,00%
8	Α2' Ρήματα (σε προτάσεις)	Εφαρμογή	100,00%

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι. ΠΟΡΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΔΕΣΠΟΙΝΑΣ Β' ΜΕΡΟΣ

Αριθμός Συνεδρίας	Υλικό	Ενέργεια	Αποτελέσματα
9	Συγκεντρωτικό	Εφαρμογή	100,00%



Το 2<sup>ο</sup> παιδί, ο Γιάννης, χρειάστηκαν 11 συνεδρίες για να κατορθώσει να ολοκληρώσει πλήρως το θεραπευτικό πρόγραμμα. Όπως βλέπουμε και στην περίπτωση του Γιάννη, παρακάτω, και εδώ ήταν πιο εύκολο για το παιδί να επιλέξει την σωστή απάντηση μεταξύ απλών ζευγαριών λέξεων, από ότι μέσα σε προτάσεις. Ωστόσο, στην περίπτωση του Γιάννη υπήρχε και η εκδήλωση πολλών αποριών τύπου “Τι είναι αυτό;”. Επιπλέον, υπήρξαν και στιγμές που η προσοχή του διασπόταν κάνοντας άσχετες ερωτήσεις.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΠΟΡΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΓΙΑΝΝΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ

##### A1' και A2' ΜΕΡΟΣ

Αριθμός Συνεδρίας	Υλικό	Ενέργεια	Αποτελέσματα
1	A1' Ουσιαστικά (διαχωρισμός από υπόλοιπα μέρη του λόγου)	Παρουσίαση	-
2	A1' Ουσιαστικά A2' Ουσιαστικά (σε ζεύγη λέξεων)	Παρουσίαση Εφαρμογή	74,28%
3	A2' Ουσιαστικά (σε προτάσεις)	Εφαρμογή	100,00%

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι. ΠΟΡΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΓΙΑΝΝΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΓΕΝΗ

Α1' και Α2' ΜΕΡΟΣ

Αριθμός Συνεδρίας	Υλικό	Ενέργεια	Αποτελέσματα
4	Α1' Γένη	Παρουσίαση	-
5	Α2' Γένη (σε ζεύγη λέξεων)	Εφαρμογή	100,00%
6	Α2' Γένη (σε προτάσεις)	Εφαρμογή	77,50%

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι. ΠΟΡΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΓΙΑΝΝΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΑΡΘΡΩΝ

Α1' και Α2' ΜΕΡΟΣ

Αριθμός Συνεδρίας	Υλικό	Ενέργεια	Αποτελέσματα
7	Α1' Άρθρα Α2' Άρθρα (σε ζεύγη λέξεων)	Παρουσίαση Εφαρμογή	100,00%
8	Α2' Άρθρα (σε προτάσεις)	Εφαρμογή	76,00%

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι. ΠΟΡΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΓΙΑΝΝΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΡΗΜΑΤΩΝ

Α1' και Α2' ΜΕΡΟΣ

Αριθμός Συνεδρίας	Υλικό	Ενέργεια	Αποτελέσματα
9	Α1' Ρήματα Α2' Ρήματα (σε ζεύγη λέξεων)	Παρουσίαση Εφαρμογή	100,00%
10	Α2' Ρήματα (σε προτάσεις)	Εφαρμογή	66,66%

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι. ΠΟΡΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΓΙΑΝΝΗ Β' ΜΕΡΟΣ

Αριθμός Συνεδρίας	Υλικό	Ενέργεια	Αποτελέσματα
11	Συγκεντρωτικό	Εφαρμογή	100,00%

Το 3<sup>ο</sup> παιδί, ο Τάσος, χρειάστηκαν 14 συνεδρίες για να ολοκληρώσει πλήρως το θεραπευτικό πρόγραμμα. Ο Τάσος, όπως θα δούμε παρακάτω είχε μια μικρότερου βαθμού δυσκολία στα γένη, μπερδευε κυρίως το θηλυκό με το αρσενικό μεταξύ τους, ενώ δυσκολία παρουσίασε και στην εκμάθηση των ουσιαστικών, τα οποία μπερδευε με τα επίθετα, αλλά με επιπρόσθετες συνεδρίες κατάφερε να τα μάθει και να φέρει εις πέρας το θεραπευτικό πρόγραμμα!

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΠΟΡΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΤΑΣΟΥ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ

##### Α1' και Α2' ΜΕΡΟΣ

Αριθμός Συνεδρίας	Υλικό	Ενέργεια	Αποτελέσματα
1	Α1' Ουσιαστικά (διαχωρισμός από υπόλοιπα μέρη του λόγου)	Παρουσίαση	-
2	Α1' Ουσιαστικά Α2' Ουσιαστικά (σε ζεύγη λέξεων)	Παρουσίαση Εφαρμογή	74,28%
3	Α1' Ουσιαστικά (επιστροφή σε παρουσίαση)	Παρουσίαση	-
4	Α2' Ουσιαστικά (σε προτάσεις)	Εφαρμογή	100,00%

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι. ΠΟΡΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΤΑΣΟΥ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΓΕΝΗ

Α1' και Α2' ΜΕΡΟΣ

Αριθμός Συνεδρίας	Υλικό	Ενέργεια	Αποτελέσματα
5	Α1' Γένη (διαχωρισμός από υπόλοιπα μέρη του λόγου)	Παρουσίαση	-
6	Α2' Γένη (σε ζεύγη λέξεων)	Εφαρμογή	74,28%
7	Α2' Γένη (σε προτάσεις)	Εφαρμογή	74,28%

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι. ΠΟΡΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΤΑΣΟΥ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΑΡΘΡΩΝ

Α1' και Α2' ΜΕΡΟΣ

Αριθμός Συνεδρίας	Υλικό	Ενέργεια	Αποτελέσματα
8	Α1' Άρθρα (διαχωρισμός από υπόλοιπα μέρη του λόγου)	Παρουσίαση	-
9	Α2' Άρθρα (σε ζεύγη λέξεων)	Εφαρμογή	100,00%
10	Α2' Άρθρα (σε προτάσεις)	Εφαρμογή	74,28%



ΠΙΝΑΚΑΣ Ι. ΠΟΡΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΤΑΣΟΥ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΡΗΜΑΤΩΝ

Α1' και Α2' ΜΕΡΟΣ

Αριθμός Συνεδρίας	Υλικό	Ενέργεια	Αποτελέσματα
11	Α1' Ρήματα (διαχωρισμός από υπόλοιπα μέρη του λόγου)	Παρουσίαση	-
12	Α2' Ρήματα (σε ζεύγη λέξεων)	Εφαρμογή	74,28%
13	Α2' Ρήματα (σε προτάσεις)	Εφαρμογή	74,28%

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι. ΠΟΡΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΤΑΣΟΥ Β' ΜΕΡΟΣ

Αριθμός Συνεδρίας	Υλικό	Ενέργεια	Αποτελέσματα
14	Συγκεντρωτικό	Εφαρμογή	72,00%

Ο χρόνος ολοκλήρωσης ήταν ίδιος και για τα τρία παιδιά, ωστόσο όπως βλέπουμε και από τους πίνακες παραπάνω τα αγόρια μας, ο Γιάννης και ο Τάσος χρειάστηκαν πολύ περισσότερο συνολικό χρόνο όπως μας δείχνει και ο αριθμός των συνεδριών (εφόσον έγιναν και περισσότερες παρουσιάσεις) από τη Δέσποινα για να ολοκληρώσουν το θεραπευτικό πρόγραμμα.

Αυτό που παρατηρήθηκε και στα τρία παιδιά είναι πως δυσκολεύτηκαν περισσότερο όταν κλήθηκαν να διαλέξουν την σωστή απάντηση μέσα σε ολόκληρες προτάσεις από ότι σε ζεύγη λέξεων, σημειώνοντας υψηλότερα ποσοστά στην πρώτη άσκηση (Α2i'). Τα ουσιαστικά και τα γένη ήταν οι κατηγορίες που "δυσκόλεψαν" πιο πολύ τα παιδιά, και για το λόγο αυτό ο αριθμός των συνεδριών που ασχοληθήκαμε με αυτές τις κατηγορίες ήταν μεγαλύτερος. Το Β' μέρος, το οποίο συγκέντρωνε όλες τις κατηγορίες που πραγματεύεται το πρόγραμμα, ως ζητούμενο, δεν δυσκόλεψε ιδιαίτερα τα παιδιά με εξαίρεση τον Τάσο, ο οποίος έκανε κάποια λάθη κυρίως λόγω απροσεξίας.

Και στα τρία παιδιά έδειξε να αρέσει το λογισμικό ενώ τα ενθουσίασαν πολύ οι εικόνες του, το γεγονός ότι όσα έβλεπαν μπορούσαν και να τα ακούσουν καθώς και το γεγονός ότι μπορούσαν μόνα τους να χειριστούν τον υπολογιστή, ακόμα και με τη βοήθεια του θεραπευτή, όσες φορές και από όποια από τα τρία παιδιά κρινόταν αναγκαίο.

Στο παράρτημα παρατίθενται τα πρότυπα από τις φόρμες της Αξιολόγησης και της χορήγησης του Θεραπευτικού Προγράμματος που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και τα αποτελέσματα που φαίνονται πιο αναλυτικά στην εφαρμογή του λογισμικού με μορφή συνεδριών αλλά και ενδεικτικές εικόνες από το ίδιο το λογισμικό.

## **8.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

### **8.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων.**

Συνοψίζοντας, βλέπουμε πως η Δέσποινα κατόρθωσε να ολοκληρώσει με επιτυχία το Θεραπευτικό Πρόγραμμα μέχρι και το Β΄ μέρος του με ποσοστό 91,69%. Καθόλη την διάρκεια του προγράμματος δεν παρουσίασε ιδιαίτερες δυσκολίες, ούτε κενά κατά τη μετάβαση από τη μία κατηγορία στην άλλη. Ωστόσο συνιστάται στο παιδί να συνεχίσει την εξάσκησή του στις συγκεκριμένες έννοιες με στόχο την καλύτερη κατάκτησή τους, καθώς και την θεραπεία του με επιπλέον έννοιες προκειμένου να εμπλουτίσει περισσότερο της γραμματικές της γνώσεις, το λεξιλογίο της καθώς και τις σχολικές της επιδόσεις.

Σε ανάλογο επίπεδο, αν και με μικρότερο ποσοστό, ο Γιάννης κατόρθωσε να ολοκληρώσει και αυτός με επιτυχία το Θεραπευτικό Πρόγραμμα μέχρι και το Β΄ μέρος του με ποσοστό 88,27%. Καθόλη την διάρκεια του προγράμματος δεν παρουσίασε ιδιαίτερες δυσκολίες με εξαίρεση την κατηγορία με τα γένη τα οποία τα μπέρδευε αρκετές φορές μεταξύ τους. Παρόλα αυτά το παιδί συνιστάται να συνεχίσει την εξάσκησή του κυρίως στον διαχωρισμό άρθρων και γενών, καθώς σε ερώτηση που του παρουσιάστηκαν ένα θηλυκό ουσιαστικό και το θηλυκό άρθρο η και του ζητήθηκαν να διαλέξει το θηλυκό ουσιαστικό εκείνος προέτρεξε και επέλεξε το άρθρο. Επιπλέον χρήσιμη θα ήταν η συνέχιση της θεραπείας και με επιπλέον έννοιες προκειμένου να βελτιώσει τις γραμματικές του γνώσεις και τις σχολικές του επιδόσεις.

Τέλος, ο Τάσος δεν κατόρθωσε να ολοκληρώσει με επιτυχία το Θεραπευτικό Πρόγραμμα συγκεντρώνοντας ποσοστό 79,74%. Κατά την διάρκεια του προγράμματος το παιδί παρουσίασε κάποιες δυσκολίες κυρίως στην κατανόηση της κάθε κατηγορίας και στην διάκρισή της από τις υπόλοιπες. Και στην περίπτωση του Τάσου συνιστάται η συνέχιση της θεραπείας τόσο στις υπάρχουσες έννοιες, όσο και σε καινούριες με στόχο την βελτίωση των γνώσεων του, της επικοινωνίας του και των σχολικών του επιδόσεων.

### **8.2 Μελλοντικοί στόχοι.**

Μελλοντικοί μας στόχοι αποτελούν η διεύρυνση και ανάπτυξη του λογισμικού με επιπλέον κατηγορίες γραμματικών εννοιών, με κυριότερες αυτές των επιθέτων και των αντωνυμιών, η περαιτέρω ανάπτυξη των υπάρχοντων κατηγοριών με περισσότερα παραδείγματα, ζεύγη λέξεων, προτάσεις και ιστορίες και η εφαρμογή του λογισμικού σε περισσότερα παιδιά τόσο με μαθησιακές

δυσκολίες όσο και με διαφορετικές διαταραχές λόγου. Μακροπρόθεσμο στόχο μας αποτελεί η εισχώρηση του λογισμικού και σε άλλα βασικά χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών

Πρέπει να σημειωθεί πως το λογισμικό “ Της Γραμματικής τα Παραμύθια ” είναι πιλοτικό και ασφαλώς θα ακολουθήσουν διορθώσεις και επεκτάσεις για την καλύτερη λειτουργικότητα και την σωστότερη ολοκλήρωσή του.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στα πλαίσια αυτής της πτυχιακής εργασίας επιχειρήθηκε η προσέγγιση των Μαθησιακών Δυσκολιών μέσα από επιστημονικά τεκμηριωμένα δεδομένα. Κθώς και η εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες για την εκμάθηση βασικών κανόνων γραμματικής.

Συνοψίζοντας, είναι γεγονός πως το ζήτημα των Μαθησιακών Δυσκολιών, παραμένει μέχρι σήμερα αρκετά περίπλοκο όσον αφορά την οριοθέτηση, των κριτηρίων, την αξιολόγηση αλλά και την παρέμβαση, η οποία οφείλει να είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε παιδιού.

Στην Ελλάδα παρά τη θέσπιση ορισμένων μέτρων για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, η απουσία των ανάλογων σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών από τα δημόσια σχολεία, οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργούν ως κέντρα υποστήριξης για τους μαθητές αλλά και ως χώροι ενημέρωσης και επιμόρφωσης για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, καθιστά την επίλυση του προβλήματος δύσκολη. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η έμπρακτη μέριμνα του κράτους όσον αφορά τη σωστή ενημέρωση των γονιών, τη σωστή καθοδήγησή τους στο πως θα μπορούσαν να στηρίζουν ψυχοσυναισθηματικά το παιδί τους, και όχι να τους καθιστά υπεύθυνους για τα μαθησιακά και συμπεριφορικά προβλήματα των παιδιών τους.

Τέλος, έχουμε όλοι υποχρέωση να δείξουμε ευαισθησία απέναντι στις ενδεχόμενες δυσκολίες των παιδιών με Μαθησιακές Διαταραχές, είστε είμαστε γονείς, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές ή απλοί παρατηρητές, ώστε να συμβάλουμε στην έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση του προβλήματός τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υπερβούν προβλήματα και ελλείψεις, καθώς και το «υπηρεσιακό» τους καθήκον και να γίνουν «λειτουργοί» χαρίζοντας στους μαθητές τους, όραμα και ελπίδα.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Timothy J. Newby, Donald A. Stepich, James D. Lehman, James D. Russell. *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση*. 3<sup>η</sup> έκδοση. Εκδόσεις επίκεντρο.
2. Keith Landis, Judith Vander Woude, Arthur E. Jongsma, Jr. (2012). *ΟΔΗΓΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ*. 2<sup>η</sup> έκδοση. Εκδόσεις ΡΟΔΩΝ. Θεσσαλονίκη.
3. Bennett Paul. *Κλινική ψυχολογία και ψυχοπαθολογία*. Εκδόσεις πεδίο.
4. M. N. Hegde. *Οδηγός Λογοθεραπευτικής Παρέμβασης*. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΡΙΣΙΑΝΟΥ Α.Ε.
5. Ιωάννου Ν. Παρασκευόπουλου. *εξελικτική ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από την σύλληψη ως την ενηλικίωση*. ΤΟΜΟΣ 1 προγεννητική περίοδος- βρεφική ηλικία.
6. Σούλης Σπυρίδων- Γεώργιος. *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Εκδόσεις τυπωθήτω.
7. Νευρολογική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών. Πόταγας Κ., Ευδοκίμης Ι., *σζητήσεις για τον Λόγο στο αιγινήτιο*. Εκδόσεις /συνάψεις.
8. Κουρμπέτης Β., Χατζοπούλου Μ. *Μπορώ και με τα μάτια μου*. Εκδόσεις ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ.
9. Ζακοπούλου Β., (2002). *Πρώιμη ανίσχευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία*. Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα. Παν/μιο Ιωαννίνων.
10. Καραπέτσας, Α. (1991). *Η δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία*. Εκδόσεις Ελληνικά Γραμματα.
11. Δρ. Καμπανάρου Μ. *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*. Εκδόσεις έλλην.
12. Πόρποδα Κ.Δ. (1997). *δυσλεξία*. Αθήνα.
13. Τρίγκα- Μερτίκα Ε. Δ. *ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ*. Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.
14. Φλωράτου Μ. Μ. *ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ και όχι ΤΕΜΠΕΛΙΑ*. 9<sup>η</sup> έκδοση. Εκδόσεις ΟΔΥΣΣΕΑΣ.
15. Μυλωνάς Κ. (2006-2007). *Σημειώσεις μαθήματος Ψυχομετρία Α'*.
16. Τσίρος Χ. (2012). *Σημειώσεις μαθήματος Μαθησιακές Δυσκολίες*. Τμήμα Λογοθεραπείας, Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας.

17. Μπαχούρου Δ. (2010). *Σημειώσεις μαθήματος ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ*. Τμήμα Λογοθεραπείας, Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας.
18. Μπέλση Ε., Μπουράκη Α., Οικονόμου-Ευμορφούτσικου Κ. (2014) «*Στάσεις και αντιλήψεις των παιδαγωγών ειδικής αγωγής ως προς τη χρήση εκπαιδευτικών εφαρμογών στον Η/Υ για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες*». Πτυχιακή Εργασία, ΑΤΕΙ Κρήτης. Ηράκλειο.

#### Από το διαδίκτυο

19. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες του γραπτού λόγου και Πολυμέσα  
<http://sldofwritingandwell.wikidot.com/tpe>
20. Βλασσοπούλου Κ., Παπαδημητρίου Μ. (χ.χ.). «Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές ως μέσο αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών»  
[http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/Computers\\_and\\_learning\\_difficulties.doc](http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/Computers_and_learning_difficulties.doc).

#### Μηχανές αναζήτησης :

- [www.google.gr](http://www.google.gr)
- [www.yahoo.com](http://www.yahoo.com)
- [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com)



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**  
**Φόρμες Αξιολόγησης Προσχολικών Εννοιών**



Όνοματεπώνυμο: Δέσποινα

Ηλικία: 8 χρ.

Διάγνωση: Μαθησιακές Δυσκολίες

Ημερομηνία αξιολόγησης: 02/03/2015

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

Αναγνώριση Ουσιαστικών				
α) Δείξε μου	Εικόνες με λέξεις ουσιαστικών	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
(κατανόηση)	1.καρέκλα	√		
	2.παιχνίδι	√		
	3.μαμά		√	
	4.σχολείο	√		
	5.παιδί		√	
	6.αγελάδα	√		
	7.Χριστούγεννα		√	
	8.αυτοκίνητο	√		
	9.καρπούζι	√		
	10.γάτα	√		
	11.κουζίνα	√		
	12.δάσκαλος		√	
	13.τραπέζι	√		
	14.Τρίτη		√	
	15.σπίτι		√	
	16.παντελόνι	√		

Αναγνώριση Ρημάτων

α) Δείξε μου	Εικόνες με λέξεις ρημάτων	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
(κατανόηση)	1. γράφω	√		
	2. πληρώνω		√	
	3. ζωγραφίζω		√	
	4. τρέχω	√		
	5. παίζω	√		
	6. πλένω-ομαι	√		
	7. χτενίζομαι	√		
	8. ντόνομαι		√	
	9. μιλάω(τηλ.)	√		
	10. κάθομαι		√	
	11. τρώω	√		
	12. πίνω	√		
	13. βουρτσίζω		√	
	14. διαβάζω	√		
	15. φιλάω		√	
	16. κοιμάμαι	√		

Αναγνώριση Άρθρων

<b>α) Δείξε μου(ποιο άρθρο πάει σε κάθε λέξη)</b>	<b>Εικόνες για την επιλογή του σωστού άρθρου</b>	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>	<b>ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ</b>
(κατανόηση)	1. αλεπού	√		
	2. άντρας		√	
	3. καράβι	√		
	4. βάρκα		√	
	5. κουμπαράς	√		
	6. ταβάνι		√	
	7. θάλασσα	√		
	8. ήλιος		√	
	9. τηλέφωνο	√		
	10. τηλεόραση		√	
	11. τσάντες	√		
	12. ψάρια	√		
	13. τραπέζι		√	
	14. γιατροί	√		
	15. παπούτσια	√		
	16. μπάλα	√		

Αναγνώριση Θηλυκών				
α) Δείξε μου	Εικόνες θηλυκών	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
(κατανόηση)	1. γυναίκα	√		
	2. κότα		√	
	3. καρέκλα		√	
	4. τηλεόραση	√		
	5. τριανταφυλλιά	√		
	6. άμμος		√	
	7. θάλασσα	√		
	8. τραγουδίστρια	√		
	9. βροχή		√	
	10. αλεπού		√	
	11. ζώνη	√		
	12. μαιμού		√	

Αναγνώριση Αρσενικών				
α) Δείξε μου	Εικόνες αρσενικών	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
(κατανόηση)	1. άντρας	√		
	2. καθρέφτης		√	
	3. ουρανός		√	
	4. δρόμος	√		
	5. σκύλος	√		
	6. τραγουδιστής		√	
	7. καφές		√	
	8. παλπούς	√		
	9. πίνακας		√	
	10. παπάς		√	

	11. πυροσβέστης	√		
	12. κουρέας	√		

Αναγνώριση Ουδέτερων				
α) Δείξε μου	Εικόνες ουδέτερων	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
(κατανόηση)	1. άλογο	√		
	2. κοχύλι	√		
	3. δάσος		√	
	4. βιβλίο	√		
	5. φως		√	
	6. σύννεφο		√	
	7. γρασίδι	√		
	8. βουνό	√		
	9. σώμα		√	
	10. αυτοκίνητο	√		
	11. τραπέζι	√		
	12. στόμα		√	



Όνοματεπώνυμο: Γιάννης

Ηλικία: 8 χρ.

Διάγνωση: Μαθησιακές Δυσκολίες

Ημερομηνία αξιολόγησης: 02/03/2015

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

Αναγνώριση Ουσιαστικών				
α) Δείξε μου	Εικόνες με λέξεις ουσιαστικών	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
(κατανόηση)	1.καρέκλα	√		
	2.παιχνίδι		√	
	3.μαμά		√	
	4.σχολείο		√	
	5.παιδί		√	
	6.αγελάδα	√		
	7.Χριστούγεννα		√	
	8.αυτοκίνητο	√		
	9.καρπούζι	√		
	10.γάτα	√		
	11.κουζίνα		√	
	12.δάσκαλος		√	
	13.τραπέζι	√		
	14.Τρίτη		√	
	15.σπίτι		√	
	16.παντελόνι	√		

Αναγνώριση Ρημάτων

α) Δείξε μου	Εικόνες με λέξεις ρημάτων	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
(κατανόηση)	1. γράφω	√		
	2. πληρώνω		√	
	3. ζωγραφίζω		√	
	4. τρέχω	√		
	5. παίζω		√	
	6. πλένω-ομαι		√	
	7. χτενίζομαι	√		
	8. ντόνομαι		√	
	9. μιλάω(τηλ.)	√		
	10. κάθομαι		√	
	11. τρώω	√		
	12. πίνω	√		
	13. βουρτσίζω		√	
	14. διαβάζω	√		
	15. φιλάω		√	
	16. κοιμάμαι		√	

Αναγνώριση Άρθρων

α) Δείξε μου(ποιο άρθρο πάει σε κάθε λέξη)	Εικόνες για την επιλογή του σωστού άρθρου	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
(κατανόηση)	1. αλεπού		√	
	2. άντρας		√	
	3. καράβι	√		
	4. βάρκα		√	
	5. κουμπαράς	√		
	6. ταβάνι		√	
	7. θάλασσα	√		
	8. ήλιος		√	
	9. τηλέφωνο	√		
	10. τηλεόραση		√	
	11. τσάντες	√		
	12. ψάρια	√		
	13. τραπέζι		√	
	14. γιατροί		√	
	15. παπούτσια	√		
	16. μπάλα	√		

Αναγνώριση Θηλυκών				
α) Δείξε μου	Εικόνες θηλυκών	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
(κατανόηση)	1. γυναίκα		√	
	2. κότα	√		
	3. καρέκλα		√	
	4. τηλεόραση	√		
	5. τριανταφυλλιά	√		
	6. άμμος		√	
	7. θάλασσα		√	
	8. τραγουδίστρια	√		
	9. βροχή	√		
	10. αλεπού		√	
	11. ζώνη	√		
	12. μαιμού		√	

Αναγνώριση Αρσενικών				
α) Δείξε μου	Εικόνες αρσενικών	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
(κατανόηση)	1. άντρας	√		
	2. καθρέφτης		√	
	3. ουρανός		√	
	4. δρόμος	√		
	5. σκύλος	√		
	6. τραγουδιστής		√	
	7. καφές		√	
	8. παπούς	√		
	9. πίνακας		√	
	10. παπάς	√		

	11. πυροσβέστης		√	
	12. κουρέας		√	

Αναγνώριση Ουδέτερων				
α) Δείξε μου (κατανόηση)	Εικόνες ουδέτερων	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
	1. άλογο		√	
	2. κοχύλι	√		
	3. δάσος		√	
	4. βιβλίο	√		
	5. φως		√	
	6. σύννεφο		√	
	7. γρασίδι		√	
	8. βουνό	√		
	9. σώμα		√	
	10. αυτοκίνητο	√		
	11. τραπέζι	√		
	12. στόμα		√	

Όνοματεπώνυμο: Τάσος

Ηλικία: 10χρ.

Διάγνωση: Μαθησιακές Δυσκολίες

Ημερομηνία αξιολόγησης: 02/03/2015

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

Αναγνώριση Ουσιαστικών				
α) Δείξε μου	Εικόνες με λέξεις ουσιαστικών	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
(κατανόηση)	1.καρέκλα	√		
	2.παιχνίδι		√	
	3.μαμά		√	
	4.σχολείο		√	
	5.παιδί		√	
	6.αγελάδα	√		
	7.Χριστούγεννα		√	
	8.αυτοκίνητο	√		
	9.καρπούζι		√	
	10.γάτα	√		
	11.κουζίνα		√	
	12.δάσκαλος		√	
	13.τραπέζι	√		
	14.Τρίτη		√	
	15.σπίτι		√	
	16.παντελόνι	√		



Αναγνώριση Ρημάτων

α) Δείξε μου	Εικόνες με λέξεις ρημάτων	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
(κατανόηση)	1. γράφω	✓		
	2. πληρώνω		✓	
	3. ζωγραφίζω	✓		
	4. τρέχω	✓		
	5. παίζω	✓		
	6. πλένω-ομαι		✓	
	7. χτενίζομαι		✓	
	8. ντόνομαι		✓	
	9. μιλάω(τηλ.)		✓	
	10. κάθομαι		✓	
	11. τρώω	✓		
	12. πίνω	✓		
	13. βουρτσίζω		✓	
	14. διαβάζω	✓		
	15. φιλάω		✓	
	16. κοιμάμαι		✓	

Αναγνώριση Άρθρων

<b>α) Δείξε μου(ποιο άρθρο πάει σε κάθε λέξη)</b>	<b>Εικόνες για την επιλογή του σωστού άρθρου</b>	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>	<b>ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ</b>
(κατανόηση)	1. αλεπού		√	
	2. άντρας		√	
	3. καράβι	√		
	4. βάρκα		√	
	5. κουμπιράς		√	
	6. ταβάνι		√	
	7. θάλασσα	√		
	8. ήλιος		√	
	9. τηλέφωνο	√		
	10. τηλεόραση		√	
	11. τσάντες	√		
	12. ψάρια	√		
	13. τραπέζι		√	
	14. γιατροί		√	
	15. παπούτσια	√		
	16. μπάλα	√		

Αναγνώριση Θηλυκών				
α) Δείξε μου	Εικόνες θηλυκών	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
(κατανόηση)	1. γυναίκα	√		
	2. κότα		√	
	3. καρέκλα	√		
	4. τηλεόραση		√	
	5. τριανταφυλλιά		√	
	6. άμμος		√	
	7. θάλασσα		√	
	8. τραγουδίστρια	√		
	9. βροχή		√	
	10. αλεπού		√	
	11. ζώνη	√		
	12. μαιμού		√	

Αναγνώριση Αρσενικών				
α) Δείξε μου	Εικόνες αρσενικών	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
(κατανόηση)	1. άντρας	√		
	2. καθρέφτης		√	
	3. ουρανός		√	
	4. δρόμος		√	
	5. σκύλος	√		
	6. τραγουδιστής	√		
	7. καφές		√	
	8. παπούς	√		
	9. πίνακας		√	
	10. παπάς	√		

	11. πυροσβέστης	✓		
	12. κουρέας	✓		

Αναγνώριση Ουδέτερων				
α) Δείξε μου	Εικόνες ουδέτερων	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΆΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
(κατανόηση)	1. άλογο	✓		
	2. κοχύλι	✓		
	3. δάσος		✓	
	4. βιβλίο	✓		
	5. φως		✓	
	6. σύννεφο		✓	
	7. γρασίδι	✓		
	8. βουνό	✓		
	9. σώμα		✓	
	10. αυτοκίνητο		✓	
	11. τραπέζι	✓		
	12. στόμα	✓		

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**

**Φόρμες Χορήγησης Θεραπευτικού Προγράμματος**

**Α΄ ΜΕΡΟΣ (παρουσίαση):**

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ** \_\_\_\_<sup>η</sup> : *Οπτική και ακουστική παρουσίαση (έκθεση) ουσιαστικών. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί μία ιστορία μέσω εικόνων που απεικονίζουν ουσιαστικά. Η ιστορία μπορεί να επαναληφθεί όσες φορές επιθυμεί το παιδί .*

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡ: \_\_\_\_\_

Εικόνες ουσιαστικών	
1.	Γιώργος
2.	Αγόρι
3.	Χωριό
4.	Ρούχα
5.	Σχολείο
6.	Σπίτι
7.	φαγητό
8.	Χριστούγεννα
9.	Αι Βασίλης
10.	Δέντρο
11.	σκυλάκι
12.	γατάκι

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....  
.....  
.....  
.....



## Α2' ΜΕΡΟΣ (εκμάθηση)

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ \_\_\_** <sup>1</sup>: Ο θεραπευτής εξετάζει την εκμάθηση των ουσιαστικών στο παιδί μεταξύ ζευγαριών λέξεων σε εικόνες και του ζητάει να επιλέξει αυτή που απεικονίζει το ουσιαστικό ανάμεσα σε 2 εικόνες (κάθε φορά) που απεικονίζουν διαφορετικά μέρη του λόγου μεταξύ τους. Το κάθε ζεύγος λέξεων που εικονίζονται μπορούν να επαναλαμβάνονται όσες φορές θέλει το παιδί. **Κριτήριο επιτυχίας: 80%. (2/3 minimum)!**

**Βαθμός δυσκολίας: 1**

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡ: \_\_\_\_\_

Εικόνες ουσιαστικών	ΣΥΝΕΔΡΙΑ ___ :	
	Επέλεξε τη σωστή εικόνα	Επέλεξε τη λάθος εικόνα
(Διάλεξε)		
1. τηλεόραση		
2. ποδήλατο		
3. ήλιος		
4. τρέξιμο		
5. εκκλησία		
6. Τρίτη		
7. καρδιά		
8. Χριστ/ννα		
9. ομπρέλα		
10.γάτα		
11.νύφη		
12.μπαλόνι		
13.γόμα		
14.κουτάλι		

**ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ: / \*100=**

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:**.....  
.....  
.....  
.....

## Α2' ΜΕΡΟΣ (εκμάθηση):

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ \_\_\_<sup>1</sup>:** Ο θεραπευτής εξετάζει την εκμάθηση των ουσιαστικών στο παιδί μεταξύ λέξεων που βρίσκονται σε προτάσεις (απεικονίζονται σε εικόνες) και του ζητάει να επιλέξει την εικόνα που απεικονίζει το ουσιαστικό ανάμεσα σε 2 εικόνες (κάθε φορά) που απεικονίζουν διαφορετικά μέρη του λόγου μεταξύ τους. Το κάθε ζεύγος λέξεων που εικονίζονται μπορούν να επαναλαμβάνονται όσες φορές θέλει το παιδί. **Κριτήριο επιτυχίας: 80%. (2/3 minimum)!**

**Βαθμός δυσκολίας: 2**

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡ: \_\_\_\_\_

Εικόνες ουσιαστικών σε προτάσεις	ΣΥΝΕΔΡΙΑ ___ :	
	Επέλεξε τη σωστή εικόνα	Επέλεξε τη λάθος εικόνα
(Διάλεξε)		
1.Γεωργία		
2. σκούπα		
3. χειμώνας		
4. αυτοκίνητο		
5. παπούς		
6. τάξη		
7. χτένα		
8. σακούλες		
9. τριαντά/λο		
10.δασκάλα		
11.κουζίνα		
12.παγωτό		
13.θάλασσα		
14.πιάτα		
<b>ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ: / *100=</b>		

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....

.....

.....

.....



## Α2' ΜΕΡΟΣ (εκμάθηση):

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ** \_\_\_\_ " : Ο θεραπευτής εξετάζει την εκμάθηση των αρσενικών στο παιδί μεταξύ ζευγαριών λέξεων σε εικόνες και του ζητάει να επιλέξει αυτή που απεικονίζει το αρσενικό ανάμεσα σε 2 εικόνες (κάθε φορά) που απεικονίζουν διαφορετικά γένη. Το κάθε ζεύγος λέξεων που εικονίζονται μπορούν να επαναλαμβάνονται όσες φορές θέλει το παιδί. **Κριτήριο επιτυχίας: 80%. (2/3 minimum)!**

**Βαθμός δυσκολίας: 1**

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡ: \_\_\_\_\_

Εικόνες αρσενικών	ΣΥΝΕΔΡΙΑ ____ :	
	Επέλεξε τη σωστή εικόνα	Επέλεξε τη λάθος εικόνα
(Διάλεξε)		
1. μάγειρας		
2. γιατρός		
3. συγγραφέας		
4. παππούς		
5. καναπές		
6. σκύλος		
7. ληστής		
8. ήλιος		
<b>ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ: / *100=</b>		

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....  
.....  
.....  
.....



## Α2' ΜΕΡΟΣ (εκμάθηση):

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ \_\_\_**: Ο θεραπευτής εξετάζει την εκμάθηση των θηλυκών στο παιδί μεταξύ ζευγαριών λέξεων σε εικόνες και του ζητάει να επιλέξει αυτή που απεικονίζει το θηλυκό ανάμεσα σε 2 εικόνες (κάθε φορά) που απεικονίζουν διαφορετικά γένη. Το κάθε ζεύγος λέξεων που εικονίζονται μπορούν να επαναλαμβάνονται όσες φορές θέλει το παιδί.  
**Κριτήριο επιτυχίας: 80%. (2/3 minimum)!**

**Βαθμός δυσκολίας: 1**

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡ: \_\_\_\_\_

Εικόνες θηλυκών	ΣΥΝΕΔΡΙΑ ___ :	
	Επέλεξε τη σωστή εικόνα	Επέλεξε τη λάθος εικόνα
(Διάλεξε)		
1. γόμα		
2. μπάλα		
3. ζώνη		
4. αλεπού		
5. αγελάδα		
6. πόλη		
7. άμμος		
8. γυναίκα		
<b>ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ: / *100=</b>		

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....  
.....  
.....  
.....

## Α2' ΜΕΡΟΣ (εκμάθηση):

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ** \_\_\_<sup>η</sup>: Ο θεραπευτής εξετάζει την εκμάθηση των αρσενικών στο παιδί μεταξύ ζευγαριών λέξεων σε εικόνες και του ζητάει να επιλέξει αυτή που απεικονίζει το αρσενικό ανάμεσα σε 2 εικόνες (κάθε φορά) που απεικονίζουν διαφορετικά γένη. Το κάθε ζεύγος λέξεων που εικονίζονται μπορούν να επαναλαμβάνονται όσες φορές θέλει το παιδί. **Κριτήριο επιτυχίας: 80%. (2/3 minimum)!**

**Βαθμός δυσκολίας: 1**

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡ: \_\_\_\_\_

Εικόνες αρσενικών	ΣΥΝΕΔΡΙΑ ___ :	
	Επέλεξε τη σωστή εικόνα	Επέλεξε τη λάθος εικόνα
(Διάλεξε)		
1. μάγειρας		
2. γιατρός		
3. συγγραφέας		
4. παπούς		
5. καναπές		
6. σκύλος		
7. ληστής		
8. ήλιος		
<b>ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ: / *100=</b>		

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....  
.....  
.....  
.....

## Α2΄ ΜΕΡΟΣ (εκμάθηση):

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ \_\_\_ :** Ο θεραπευτής εξετάζει την εκμάθηση των ουδέτερων στο παιδί μεταξύ ζευγαριών λέξεων σε εικόνες και του ζητάει να επιλέξει αυτή που απεικονίζει το ουδέτερο ανάμεσα σε 2 εικόνες (κάθε φορά) που απεικονίζουν διαφορετικά γένη. Το κάθε ζεύγος λέξεων που εικονίζονται μπορούν να επαναλαμβάνονται όσες φορές θέλει το παιδί. **Κριτήριο επιτυχίας: 80%. (2/3 minimum)!**

**Βαθμός δυσκολίας: 1**

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡ: \_\_\_\_\_

Εικόνες ουδέτερων	ΣΥΝΕΔΡΙΑ ___ :	
	Επέλεξε τη σωστή εικόνα	Επέλεξε τη λάθος εικόνα
(Διάλεξε)		
1. παγωτό		
2. αστέρι		
3. φόρεμα		
4. γράψιμο		
5. σύμπαν		
6. βιβλίο		
7. κουτάλι		
8. παπούτσι		
<b>ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ: / *100=</b>		

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....  
.....  
.....  
.....

## Α2' ΜΕΡΟΣ (εκμάθηση):

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ** \_\_\_<sup>η</sup>: Ο θεραπευτής εξετάζει την εκμάθηση των αρσενικών στο παιδί μεταξύ λέξεων που βρίσκονται σε προτάσεις (απεικονίζονται σε εικόνες) και του ζητάει να επιλέξει την εικόνα που απεικονίζει το αρσενικό ανάμεσα σε 2 εικόνες (κάθε φορά) που απεικονίζουν διαφορετικά γένη. Το κάθε ζεύγος λέξεων που εικονίζονται μπορούν να επαναλαμβάνονται όσες φορές θέλει το παιδί. **Κριτήριο επιτυχίας: 80%. (2/3 minimum)!**

**Βαθμός δυσκολίας: 2**

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡ: \_\_\_\_\_

Εικόνες αρσενικών	ΣΥΝΕΔΡΙΑ ___ :	
	Επέλεξε τη σωστή εικόνα	Επέλεξε τη λάθος εικόνα
(Διάλεξε)		
1. κόκορας		
2. ήλιος		
3. ψαράς		
4. οδηγός		
5.αστροναύτης		
6. παπούς		
7. καφές		
8. Αι Βασίλης		
<b>ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ: / *100=</b>		

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....  
.....  
.....  
.....

## Α2' ΜΕΡΟΣ (εκμάθηση):

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ** \_\_\_<sup>η</sup>: Ο θεραπευτής εξετάζει την εκμάθηση των θηλυκών στο παιδί μεταξύ λέξεων που βρίσκονται σε προτάσεις (απεικονίζονται σε εικόνες) και του ζητάει να επιλέξει την εικόνα που απεικονίζει το θηλυκό ανάμεσα σε 2 εικόνες (κάθε φορά) που απεικονίζουν διαφορετικά γένη. Το κάθε ζεύγος λέξεων που εικονίζονται μπορούν να επαναλαμβάνονται όσες φορές θέλει το παιδί. **Κριτήριο επιτυχίας: 80%. (2/3 minimum)!**

**Βαθμός δυσκολίας: 2**

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡ: \_\_\_\_\_

Εικόνες θηλυκών	ΣΥΝΕΔΡΙΑ ___ :	
	Επέλεξε τη σωστή εικόνα	Επέλεξε τη λάθος εικόνα
(Διάλεξε)		
1. κούνια		
2. νύφη		
3. μαιμού		
4. κιβωτός		
5. τσάντα		
6. ομπρέλα		
7. τάξη		
8. γάτα		
<b>ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ:</b> / *100=		

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....  
.....  
.....  
.....

## Α2' ΜΕΡΟΣ (εκμάθηση):

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ** \_\_\_<sup>η</sup>: Ο θεραπευτής εξετάζει την εκμάθηση των ουδέτερων στο παιδί μεταξύ λέξεων που βρίσκονται σε προτάσεις (απεικονίζονται σε εικόνες) και του ζητάει να επιλέξει την εικόνα που απεικονίζει το ουδέτερο ανάμεσα σε 2 εικόνες (κάθε φορά) που απεικονίζουν διαφορετικά γένη. Το κάθε ζεύγος λέξεων που εικονίζονται μπορούν να επαναλαμβάνονται όσες φορές θέλει το παιδί. **Κριτήριο επιτυχίας: 80%**. (2/3 minimum)!

**Βαθμός δυσκολίας: 2**

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡ: \_\_\_\_\_

Εικόνες ουδέτερων	ΣΥΝΕΔΡΙΑ ___ :	
	Επέλεξε τη σωστή εικόνα	Επέλεξε τη λάθος εικόνα
(Διάλεξε)		
1. παντελόνι		
2. κόκκαλο		
3. στέμα		
4. μπαλόνι		
5. μωρό		
6. χέρι		
7. δώρο		
8. κοχύλι		
<b>ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ:</b> / *100=		

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣ

ΕΙΣ:.....  
.....



.....  
.....  
**Α2' ΜΕΡΟΣ (εκμάθηση):**

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ** \_\_\_\_<sup>η</sup>: Ο θεραπευτής εξετάζει την εκμάθηση των άρθρων στο παιδί μεταξύ ζευγαριών λέξεων σε εικόνες (όπου παρουσιάζεται η ίδια λέξη συνοδευόμενη από δύο διαφορετικά άρθρα) και του ζητάει να επιλέξει αυτή που απεικονίζει τη λέξη που συνοδεύεται από το σωστό άρθρο ανάμεσα σε 2 εικόνες (κάθε φορά). Το κάθε ζεύγος λέξεων που εικονίζονται μπορούν να επαναλαμβάνονται όσες φορές θέλει το παιδί.

**Κριτήριο επιτυχίας: 80%. (2/3 minimum)!**

**Βαθμός δυσκολίας: 1**

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡ: \_\_\_\_\_

Εικόνες ουσιαστικών	ΣΥΝΕΔΡΙΑ ____ :	
	Επέλεξε τη σωστή εικόνα	Επέλεξε τη λάθος εικόνα
(Διάλεξε)		
1. η γάτα		
2. το ποντίκι		
3. ο σκύλος		
4. το στέμμα		
5. η σκούπα		
6. ο αστροναύτης		
7. ένα παντελόνι		
8. ένας ήλιος		
9. μία γυναίκα		
10. η τσάντα		
11. το μπαλόνι		
12. το μήλο		

13.οι γυναίκες		
14.ο μπαμπάς		
15.τα μωρά		
16.το φόρεμα		
17.η γόμα		
18.ένας γιατρός		
19.ο χυμός		
20.ένα αστέρι		
<b>ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ: / *100=</b>		

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....  
.....  
.....

## Α2' ΜΕΡΟΣ (εκμάθηση):

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ \_\_\_**: Ο θεραπευτής εξετάζει την εκμάθηση των άρθρων στο παιδί μεταξύ ζευγαριών λέξεων που βρίσκονται σε προτάσεις, σε εικόνες (όπου παρουσιάζεται η ίδια λέξη συνοδευόμενη από δύο διαφορετικά άρθρα) και του ζητάει να επιλέξει αυτή που απεικονίζει τη λέξη που συνοδεύεται από το σωστό άρθρο ανάμεσα σε 2 εικόνες (κάθε φορά). Το κάθε ζεύγος λέξεων που εικονίζονται μπορούν να επαναλαμβάνονται όσες φορές θέλει το παιδί. **Κριτήριο επιτυχίας: 80%. (2/3 minimum)!**

**Βαθμός δυσκολίας: 2**

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡ: \_\_\_\_\_

Εικόνες ουσιαστικών	ΣΥΝΕΔΡΙΑ ___ :	
	Επέλεξε τη σωστή εικόνα	Επέλεξε τη λάθος εικόνα
(Διάλεξε)		
1. η ζώνη		
2. το αυτοκίνητο		
3. το ρολόι		
4. μία ομπρέλα		
5. η χτένα		
6. το μωρό		
7. το τυρί		
8. μία παραλία		
9. ένας κλέφτης		
10.ο Άγιος Βασιλής		
11.ένα αγόρι		
12.ο συγγραφέας		

13.οι σταγόνες		
14.τα παιδιά		
15.τα πιάτα		
16.η αγελάδα		
17.το ψάρι		
18.ο χαρταετός		
19.οι μάσκες		
20.τα Χρισ/να		
<b>ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ: / *100=</b>		

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....

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

**Α΄ ΜΕΡΟΣ (παρουσίαση):**

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ** \_\_\_\_<sup>η</sup> : *Οπτική και ακουστική παρουσίαση (έκθεση) ρημάτων.* Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί μία ιστορία μέσω εικόνων που απεικονίζουν ρήματα. Η ιστορία μπορεί να επαναληφθεί όσες φορές επιθυμεί το παιδί.

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡ: \_\_\_\_\_

Εικόνες ρημάτων	
1.	ξυπνάει
2.	πλένεται
3.	ντύνεται
4.	βουρτσίζει
5.	τρώει
6.	πηγαίνει (σχολείο)
7.	κάνει (μάθημα)
8.	γυρίζει (σπίτι)
9.	διαβάζει
10.	παίζει
11.	κοιμάται

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Α2΄ ΜΕΡΟΣ (εκμάθηση):**

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ \_\_\_\_**": Ο θεραπευτής εξετάζει την εκμάθηση των ρημάτων στο παιδί μεταξύ ζευγαριών λέξεων σε εικόνες και του ζητάει να επιλέξει αυτή που απεικονίζει το ρήμα ανάμεσα σε 2 εικόνες (κάθε φορά) που απεικονίζουν διαφορετικά μέρη του λόγου μεταξύ τους. Το κάθε ζεύγος λέξεων που εικονίζονται μπορούν να επαναλαμβάνονται όσες φορές θέλει το παιδί. **Κριτήριο επιτυχίας: 80%. (2/3 minimum)!**

**Βαθμός δυσκολίας: 1**

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡ: \_\_\_\_\_

Εικόνες ρημάτων	ΣΥΝΕΔΡΙΑ ____ :	
	Επέλεξε τη σωστή εικόνα	Επέλεξε τη λάθος εικόνα
(Διάλεξε)		
1. γράφω		
2. οδηγώ		
3. πίνω		
4. τρώω		
5. κλαίω		
6. χτενίζω		
7. πλένομαι		
8. κοιμάμαι		
9. ψαρεύω		
10. τρέχω		
11. τραγουδάω		
12. χορεύω		
<b>ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ: / *100=</b>		



ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....  
.....  
.....  
.....

## Α2' ΜΕΡΟΣ (εκμάθηση):

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ** \_\_\_\_<sup>η</sup>: Ο θεραπευτής εξετάζει την εκμάθηση των ρημάτων στο παιδί μεταξύ λέξεων που βρίσκονται σε προτάσεις (απεικονίζονται σε εικόνες) και του ζητάει να επιλέξει την εικόνα που απεικονίζει το ρήμα ανάμεσα σε 2 εικόνες (κάθε φορά) που απεικονίζουν διαφορετικά μέρη του λόγου μεταξύ τους. Το κάθε ζεύγος λέξεων που εικονίζονται μπορούν να επαναλαμβάνονται όσες φορές θέλει το παιδί. **Κριτήριο επιτυχίας: 80%. (2/3 minimum)!**

**Βαθμός δυσκολίας: 2**

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡ: \_\_\_\_\_

Εικόνες ουσιαστικών σε προτάσεις	ΣΥΝΕΔΡΙΑ ____ :	
	Επέλεξε τη σωστή εικόνα	Επέλεξε τη λάθος εικόνα
(Διάλεξε)		
1.κατεβαίνουν		
2.καθαρίζει		
3.χτενίζει		
4.κρατάει		
5.βλέπει		
6.ξαπλώνει		
7.πέφτει		
8.πλένει		
9.τραγουδάει		
10.ψαρεύει		
11.τρώει		
12.σκουπίζει		
13.κάθεται		
14.κουρεύει		
<b>ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ: / *100=</b>		

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....

.....

.....

.....

### Β' ΜΕΡΟΣ (εκμάθηση):

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ \_\_\_**: Ο θεραπευτής εξετάζει την εκμάθηση όλων των εννοιών στο παιδί μεταξύ τριάδων λέξεων που βρίσκονται σε προτάσεις, σε εικόνες και του ζητάει να επιλέξει αυτή που απεικονίζει τη λέξη που του ζητείται κάθε φορά, ανάμεσα σε 3 εικόνες. Το κάθε ζεύγος λέξεων που εικονίζονται μπορούν να επαναλαμβάνονται όσες φορές θέλει το παιδί. **Κριτήριο επιτυχίας: 80%. (2/3 minimum)!**

**Βαθμός δυσκολίας: 3**

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ: \_\_\_\_\_

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ: \_\_\_\_\_

ΗΜΕΡ: \_\_\_\_\_

Εικόνες ουσιαστικών	ΣΥΝΕΔΡΙΑ ___ :	
	Επέλεξε τη σωστή εικόνα	Επέλεξε τη λάθος εικόνα
(Διάλεξε)		
1. γρασίδι		
2. το		
3. κοιμάται		
4. ψαρεύει		
5. μία		
6. τηλεόραση		
7. πλένει		
8. μπαμπάς		
9. η		
10. τα		
11. κρεβάτι		
12. χτενίζεται		
13. σκάλα		
14. παμά		
15. μολυβι		

18.παπλούς		
19.έλεσε		
20.στέμμα		
<b>ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ: / *100=</b>		

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:.....  
.....  
.....  
.....

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3**

#### **Εφαρμογή του λογισμικού σε συνεδρίες**

## ΔΕΣΠΟΙΝΑ

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 1<sup>η</sup>:** Α1' ΜΕΡΟΣ - *Κατηγορία: Ουσιαστικά*

ΗΜΕΡ: 27/03/2015

Οπτική και ακουστική παρουσίαση (έκθεση) ουσιαστικών. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί μία ιστορία απαρτιζόμενη από εικόνες που απεικονίζουν ουσιαστικά.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Η προσοχή της Δέσποινας διασπóταν αρκετές φορές.

**Σε αυτή τη συνεδρία δεν υπάρχουν στατιστικά στοιχεία.**

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 2<sup>η</sup>:** Α2' ΜΕΡΟΣ - *Κατηγορία: Ουσιαστικά*

ΗΜΕΡ: 30/03/2015

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Ο θεραπευτής εξετάζει τα ουσιαστικά μέσα από ένα σύνολο ζευγαριών λέξεων, εκ των οποίων σε κάθε ζεύγος η μία λέξη είναι ουσιαστικό και η άλλη άλλο μέρος του λόγου ( π.χ. καρδιά- οδηγώ), και ζητάει από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στο ουσιαστικό. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Η Δέσποινα ήταν απόλυτα προσηλωμένη και προσεκτική κατά τη διάρκεια της άσκησης, και ενθουσιαζόταν κάθε φορά που έβλεπε το σωστό.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 100% για όλες τις έννοιες της 1<sup>ης</sup> άσκησης.



### **ΣΥΝΕΔΡΙΑ 3<sup>η</sup>: Α2' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Ουσιαστικά**

ΗΜΕΡ: 01/04/2015

#### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει τα ουσιαστικά μέσα από ένα σύνολο προτάσεων αυτή τη φορά, μεταξύ δύο λέξεων κάθε πρότασης εκ των οποίων η μία λέξη είναι ουσιαστικό και η άλλη άλλο μέρος του λόγου ( π.χ. Ο μαθητής **τρέχει** στη **τάξη.**), και ζητάει από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στο ουσιαστικό. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Η Δέσποινα ήταν αρκετά συνεργάσιμη κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί δεν ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 74.28%

### **ΣΥΝΕΔΡΙΑ 4<sup>η</sup>: Α1' Α2' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Γένη**

ΗΜΕΡ: 03/04/2015

#### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Οπτική και ακουστική παρουσίαση (έκθεση) των τριών γενών. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί μία ιστορία απαρτιζόμενη από εικόνες ( ενός άντρα, μιας γυναίκας και ενός μωρού) όπου κάθε μία αντιστοιχίζεται με το ανάλογο γένος.

#### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει τα γένη μέσα από τρεις υποκατηγορίες ασκήσεων, στην κάθε μία από τις οποίες ζητείται από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στην λέξη που ανήκει σε ένα συγκεκριμένο γένος σε κάθε υποκατηγορία μέσα από ένα σύνολο ζευγαριών λέξεων, εκ των οποίων σε κάθε ζεύγος η μία λέξη ανήκει στο εκάστοτε ζεύγος που ζητείται και η άλλη σε διαφορετικό γένος ( π.χ. μάσκα- γιατρός). Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Η Δέσποινα ήταν συνεργάσιμη κατά τη διάρκεια της άσκησης αν και υπήρχαν φορές που αφαιρέθηκαν.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 100% για όλες τις έννοιες της 1<sup>ης</sup> άσκησης.

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 5<sup>η</sup>:** Α2' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Γένη

ΗΜΕΡ: 06/04/2015

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει τα γένη μέσα από τρεις υποκατηγορίες ασκήσεων, στην κάθε μία από τις οποίες ζητείται από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στην λέξη που ανήκει σε ένα συγκεκριμένο γένος σε κάθε υποκατηγορία, μέσα από ένα σύνολο προτάσεων αυτή τη φορά, μεταξύ δύο λέξεων κάθε πρότασης εκ των οποίων η μία λέξη ανήκει στο εκάστοτε γένος που ζητείται και η άλλη σε διαφορετικό γένος ( π.χ. Η γάτα τρώει το ποντίκι. Βρες το θηλυκό). Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Η Δέσποινα ήταν λίγο απρόσεκτη κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί δεν ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 75.00%

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 6<sup>η</sup>:** Α1' Α2' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Άρθρα

ΗΜΕΡ: 08/04/2015

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Οπτική και ακουστική παρουσίαση (έκθεση) άρθρων. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί μία ιστορία απαρτιζόμενη από εικόνες όπου κάθε μία αντιστοιχίζεται με το ανάλογο άρθρο.

## **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει τα άρθρα μέσα από ένα σύνολο ζευγαριών λέξεων, όπου σε κάθε ζεύγος περιλαμβάνεται η ίδια λέξη τη μία φορά συνοδευόμενη από το σωστό άρθρο και την άλλη από το λάθος ( π.χ. η σκούπα- ο σκούπα), και ζητείται από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στην λέξη που συνοδεύεται από το σωστό άρθρο. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Η Δέσποινα ήταν συνεργάσιμη κατά τη διάρκεια της άσκησης αν και υπήρχαν φορές που αφαιρέθηκαν.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 100% για όλες τις έννοιες της 1<sup>ης</sup> άσκησης.

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 7<sup>η</sup>:** Α2' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Άρθρα

ΗΜΕΡ: 15/04/2015

## **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει τα άρθρα μέσα από ένα σύνολο προτάσεων αυτή τη φορά, όπου σε κάθε πρόταση περιλαμβάνεται η ίδια λέξη τη μία φορά συνοδευόμενη από το σωστό άρθρο και την άλλη από το λάθος ( π.χ. η ζώνη- ο ζώνη), και ζητείται από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στην λέξη που συνοδεύεται από το σωστό άρθρο. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Η Δέσποινα διασπόταν συνεχώς κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί δεν ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 76,00%

## **ΣΥΝΕΔΡΙΑ 8<sup>η</sup>: Α1' Α2' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Ρήματα**

ΗΜΕΡ: 17/04/2015

### ***Παρουσίαση***

Οπτική και ακουστική παρουσίαση (έκθεση) ρημάτων. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί μία ιστορία απαρτιζόμενη από εικόνες που απεικονίζουν ρήματα.

Ο θεραπευτής εξετάζει τα ρήματα μέσα από ένα σύνολο ζευγαριών λέξεων, εκ των οποίων σε κάθε ζεύγος η μία λέξη είναι ρήμα και η άλλη άλλο μέρος του λόγου ( π.χ. καρδιά- οδηγώ), και ζητάει από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στο ρήμα. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

Ο θεραπευτής εξετάζει τα ρήματα μέσα από ένα σύνολο προτάσεων αυτή τη φορά, μεταξύ δύο λέξεων κάθε πρότασης εκ των οποίων η μία λέξη είναι ρήμα και η άλλη άλλο μέρος του λόγου ( π.χ. Ο μαθητής τρέχει στη τάξη.), και ζητάει από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στο ρήμα. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Η Δέσποινα ήταν πολύ προσεκτική κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 100% για όλες τις έννοιες της 1<sup>ης</sup> και της 2<sup>ης</sup> άσκησης.

## **ΣΥΝΕΔΡΙΑ 9<sup>η</sup>: Β' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Συγκεντρωτικό**

ΗΜΕΡ: 20/04/2015

### ***ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ***

Ο θεραπευτής εξετάζει όλες τις έννοιες που διδάχθηκαν στο πρόγραμμα μέσα από ένα σύνολο προτάσεων αυτή τη φορά, μεταξύ τριών λέξεων κάθε πρότασης (π.χ. Ο ψαράς ψαρεύει το ψάρι.), και ζητάει από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στη λέξη, που ανήκει στην έννοια που ζητείται στην εκάστοτε πρόταση. Η ενίσχυση

παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Η Δέσποινα ήταν προσειλωμένη στο πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 100% για όλες τις έννοιες της άσκησης.

## **ΓΙΑΝΝΗΣ**

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 1<sup>η</sup>:** Α1' ΜΕΡΟΣ - *Κατηγορία: Ουσιαστικά*

ΗΜΕΡ: 30/03/2015

Οπτική και ακουστική παρουσίαση (έκθεση) ουσιαστικών. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί μία ιστορία απαρτιζόμενη από εικόνες που απεικονίζουν ουσιαστικά.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Γιάννης ήταν αρκετά απρόσεκτος.

**Σε αυτή τη συνεδρία δεν υπάρχουν στατιστικά στοιχεία.**

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 2<sup>η</sup>:** Α1' Α2' ΜΕΡΟΣ - *Κατηγορία: Ουσιαστικά.*

ΗΜΕΡ: 01/04/2015

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Συνέχιση οπτικής και ακουστικής παρουσίασης (έκθεσης) ουσιαστικών. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί τη συνέχεια μίας ιστορίας που απαρτίζεται από εικόνες που απεικονίζουν ουσιαστικά

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει τα ουσιαστικά μέσα από ένα σύνολο ζευγαριών λέξεων, εκ των οποίων σε κάθε ζεύγος η μία λέξη είναι ουσιαστικό και η άλλη άλλο μέρος του λόγου ( π.χ. καρδιά- οδηγώ), και ζητάει από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στο ουσιαστικό. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Γιάννης ήταν πιο προσεκτικός αυτή τη φορά κατά τη διάρκεια της παρουσίασης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί δεν ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 74.28%.

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 3<sup>η</sup>: Α2' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Ουσιαστικά**

ΗΜΕΡ: 03/04/2015

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει τα ουσιαστικά μέσα από ένα σύνολο προτάσεων αυτή τη φορά, μεταξύ δύο λέξεων κάθε πρότασης εκ των οποίων η μία λέξη είναι ουσιαστικό και η άλλη άλλο μέρος του λόγου ( π.χ. Ο μαθητής **τρέχει** στη **τάξη**.), και ζητάει από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στο ουσιαστικό. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Γιάννης ήταν αρκετά συνεργάσιμος και προσεκτικός κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 100% για όλες τις έννοιες της 2<sup>ης</sup> άσκησης.

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 4<sup>η</sup>: Α1' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Γένη**

ΗΜΕΡ: 06/04/2015

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Οπτική και ακουστική παρουσίαση (έκθεση) των τριών γενών. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί μία ιστορία απαρτιζόμενη από εικόνες ( ενός άντρα, μιας γυναίκας και ενός μωρού) όπου κάθε μία αντιστοιχίζεται με το ανάλογο γένος.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Γιάννης ήταν αρκετά μπερδεμένος με τα τρία γένη..

**Σε αυτή τη συνεδρία δεν υπάρχουν στατιστικά στοιχεία.**



**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 5<sup>η</sup>: Α2' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Γένη**

**ΗΜΕΡ:** 08/04/2015

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει τα γένη μέσα από τρεις υποκατηγορίες ασκήσεων, στην κάθε μία από τις οποίες ζητείται από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στην λέξη που ανήκει σε ένα συγκεκριμένο γένος σε κάθε υποκατηγορία μέσα από ένα σύνολο ζευγαριών λέξεων, εκ των οποίων σε κάθε ζεύγος η μία λέξη ανήκει στο εκάστοτε ζεύγος που ζητείται και η άλλη σε διαφορετικό γένος ( π.χ. μάσκα- γιατρός). Η ενίσχυση παρέχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Γιάννης ήταν πολύ προσεκτικός κατά τη διάρκεια της άσκησης αν και υπήρχαν φορές που μπερδευόταν.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 100% για όλες τις έννοιες της 1<sup>ης</sup> άσκησης.

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 6<sup>η</sup>: Α2' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Γένη**

**ΗΜΕΡ:** 15/04/2015

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει τα γένη μέσα από τρεις υποκατηγορίες ασκήσεων, στην κάθε μία από τις οποίες ζητείται από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στην λέξη που ανήκει σε ένα συγκεκριμένο γένος σε κάθε υποκατηγορία, μέσα από ένα σύνολο προτάσεων αυτή τη φορά, μεταξύ δύο λέξεων κάθε πρότασης εκ των οποίων η μία λέξη ανήκει στο εκάστοτε γένος που ζητείται και η άλλη σε διαφορετικό γένος ( π.χ. Η γάτα τρώει το ποντίκι. Βρες το θηλυκό). Η ενίσχυση παρέχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Γιάννης ήταν λίγο ανήσυχος κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί δεν ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 77,50% .

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 7<sup>η</sup>: Α1' Α2' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Άρθρα**

ΗΜΕΡ: 17/04/2015

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Οπτική και ακουστική παρουσίαση (έκθεση) άρθρων. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί μία ιστορία απαρτιζόμενη από εικόνες όπου κάθε μία αντιστοιχίζεται με το ανάλογο άρθρο.

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει τα άρθρα μέσα από ένα σύνολο ζευγαριών λέξεων, όπου σε κάθε ζεύγος περιλαμβάνεται η ίδια λέξη τη μία φορά συνοδευόμενη από το σωστό άρθρο και την άλλη από το λάθος ( π.χ. η σκούπα- ο σκούπα), και ζητείται από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στην λέξη που συνοδεύεται από το σωστό άρθρο. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Γιάννης ήταν αρκετά συνεργάσιμος κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 100% για όλες τις έννοιες της 1<sup>ης</sup> άσκησης.

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 8<sup>η</sup>: Α2' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Άρθρα**

ΗΜΕΡ: 20/04/2015

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει τα άρθρα μέσα από ένα σύνολο προτάσεων αυτή τη φορά, όπου σε κάθε πρόταση περιλαμβάνεται η ίδια λέξη τη μία φορά συνοδευόμενη από το σωστό άρθρο και την άλλη από το λάθος ( π.χ. η ζώνη- ο ζώνη), και ζητείται από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στην λέξη που συνοδεύεται από το σωστό άρθρο. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Γιάννης διασπόταν συνεχώς κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί δεν ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 76.00% .

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 9<sup>η</sup>:** Α1' Α2' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Ρήματα

ΗΜΕΡ: 22/04/2015

### ***Παρουσίαση***

Οπτική και ακουστική παρουσίαση (έκθεση) ρημάτων. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί μία ιστορία απαρτιζόμενη από εικόνες που απεικονίζουν ρήματα.

Ο θεραπευτής εξετάζει τα ρήματα μέσα από ένα σύνολο ζευγαριών λέξεων, εκ των οποίων σε κάθε ζεύγος η μία λέξη είναι ρήμα και η άλλη άλλο μέρος του λόγου ( π.χ. καρδιά- οδηγώ), και ζητάει από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στο ρήμα. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Γιάννης ήταν απόλυτα συγκεντρωμένος κατά τη διάρκεια της άσκησης

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 100% για όλες τις έννοιες της 1<sup>ης</sup> άσκησης.

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 10<sup>η</sup>:** Α2' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Ρήματα

ΗΜΕΡ: 24/04/2015

### ***ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ***

Ο θεραπευτής εξετάζει τα ρήματα μέσα από ένα σύνολο προτάσεων αυτή τη φορά, μεταξύ δύο λέξεων κάθε πρότασης εκ των οποίων η μία λέξη είναι ρήμα και η άλλη άλλο μέρος του λόγου ( π.χ. Ο μαθητής **τρέχει** στη τάξη.), και ζητάει από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στο ρήμα. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Γιάννης ήταν λίγο απρόσεκτος κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί δεν ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 66.66%

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 11<sup>η</sup>:** Β' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Συγκεντρωτικό

ΗΜΕΡ: 27/04/2015

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει όλες τις έννοιες που διδάχθηκαν στο πρόγραμμα μέσα από ένα σύνολο προτάσεων αυτή τη φορά, μεταξύ τριών λέξεων κάθε πρότασης (π.χ. **Ο ψαράς ψαρεύει το ψάρι.**), και ζητάει από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στη λέξη, που ανήκει στην έννοια που ζητείται στην εκάστοτε πρόταση. Η ενίσχυση παρέχεται μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Γιάννης ήταν συγκεντρωμένος στο πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 100% για όλες τις έννοιες της άσκησης.

## **ΤΑΣΟΣ**

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 1<sup>η</sup>:** Α1' ΜΕΡΟΣ - *Κατηγορία: Ουσιαστικά*

ΗΜΕΡ: 30/03/2015

Οπτική και ακουστική παρουσίαση (έκθεση) ουσιαστικών. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί μία ιστορία απαρτιζόμενη από εικόνες που απεικονίζουν ουσιαστικά.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Η προσοχή του Τάσου διασπóταν αρκετές φορές.

**Σε αυτή τη συνεδρία δεν υπάρχουν στατιστικά στοιχεία.**

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 2<sup>η</sup>:** Α2' ΜΕΡΟΣ - *Κατηγορία: Ουσιαστικά.*

ΗΜΕΡ: 01/04/2015

## **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει τα ουσιαστικά μέσα από ένα σύνολο ζευγαριών λέξεων, εκ των οποίων σε κάθε ζεύγος η μία λέξη είναι ουσιαστικό και η άλλη άλλο μέρος του λόγου ( π.χ. καρδιά- οδηγώ), και ζητάει από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στο ουσιαστικό. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Τάσος ήταν συγκεντρωμένος κατά τη διάρκεια της άσκησης, και ενθουσιαζόταν κάθε φορά που έβλεπε το σωστό.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί δεν ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 74,28%.

### **ΣΥΝΕΔΡΙΑ 3<sup>η</sup>: Α1' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Ουσιαστικά**

ΗΜΕΡ: 03/04/2015

Επανάληψη οπτικής και ακουστικής παρουσίασης (έκθεσης) ουσιαστικών. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί μία ιστορία απαρτιζόμενη από εικόνες που απεικονίζουν ουσιαστικά.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Τάσος ήταν αρκετά ανχομένος.

**Σε αυτή τη συνεδρία δεν υπάρχουν στατιστικά στοιχεία.**

### **ΣΥΝΕΔΡΙΑ 4<sup>η</sup>: Α1' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Ουσιαστικά**

ΗΜΕΡ: 06/04/2015

#### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει τα ουσιαστικά μέσα από ένα σύνολο προτάσεων αυτή τη φορά, μεταξύ δύο λέξεων κάθε πρότασης εκ των οποίων η μία λέξη είναι ουσιαστικό και η άλλη άλλο μέρος του λόγου ( π.χ. Ο μαθητής **τρέχει** στη **τάξη**.), και ζητάει από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στο ουσιαστικό. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Τάσος ήταν πολύ προσεκτικός και συνεργάσιμος κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 100% για όλες τις έννοιες της 2<sup>ης</sup> άσκησης.

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 5<sup>η</sup>: Α1' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Γένη**

ΗΜΕΡ: 08/04/2015

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Οπτική και ακουστική παρουσίαση (έκθεση) των τριών γενών. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί μία ιστορία απαρτιζόμενη από εικόνες ( ενός άντρα, μιας γυναίκας και ενός μωρού) όπου κάθε μία αντιστοιχίζεται με το ανάλογο γένος.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Τάσος ήταν αρκετά ανχομένος.

**Σε αυτή τη συνεδρία δεν υπάρχουν στατιστικά στοιχεία.**

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 6<sup>η</sup>: Α2' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Γένη**

ΗΜΕΡ: 15/04/2015

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει τα γένη μέσα από τρεις υποκατηγορίες ασκήσεων, στην κάθε μία από τις οποίες ζητείται από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στην λέξη που ανήκει σε ένα συγκεκριμένο γένος σε κάθε υποκατηγορία μέσα από ένα σύνολο ζευγαριών λέξεων, εκ των οποίων σε κάθε ζεύγος η μία λέξη ανήκει στο εκάστοτε ζεύγος που ζητείται και η άλλη σε διαφορετικό γένος ( π.χ. μάσκα- γιατρός). Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Τάσος ήταν συνεργάσιμος κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί δεν ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 74.28%.



**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 7<sup>η</sup>: Α2' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Γένη**

ΗΜΕΡ: 17/04/2015

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει τα γένη μέσα από τρεις υποκατηγορίες ασκήσεων, στην κάθε μία από τις οποίες ζητείται από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στην λέξη που ανήκει σε ένα συγκεκριμένο γένος σε κάθε υποκατηγορία, μέσα από ένα σύνολο προτάσεων αυτή τη φορά, μεταξύ δύο λέξεων κάθε πρότασης εκ των οποίων η μία λέξη ανήκει στο εκάστοτε γένος που ζητείται και η άλλη σε διαφορετικό γένος ( π.χ. Η **γάτα** τρώει το **ποντίκι**. *Βρες το θηλυκό*). Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Η προσοχή του Τάσου διασπόταν συνεχώς κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί δεν ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 74.28%.

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 8<sup>η</sup>: Α1' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Άρθρα**

ΗΜΕΡ: 20/04/2015

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Οπτική και ακουστική παρουσίαση (έκθεση) άρθρων. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί μία ιστορία απαρτιζόμενη από εικόνες όπου κάθε μία αντιστοιχίζεται με το ανάλογο άρθρο.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Τάσος ήταν αρκετά συγκεντρωμένος

**Σε αυτή τη συνεδρία δεν υπάρχουν στατιστικά στοιχεία.**

## **ΣΥΝΕΔΡΙΑ 9<sup>η</sup>: Α2' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Άρθρα**

ΗΜΕΡ: 22/04/2015

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει τα άρθρα μέσα από ένα σύνολο ζευγαριών λέξεων, όπου σε κάθε ζεύγος περιλαμβάνεται η ίδια λέξη τη μία φορά συνοδευόμενη από το σωστό άρθρο και την άλλη από το λάθος ( π.χ. η σκούπα- ο σκούπα), και ζητείται από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στην λέξη που συνοδεύεται από το σωστό άρθρο. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Τάσος ήταν πολύ συνεργάσιμος και προσεκτικός κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 100% για όλες τις έννοιες της 1<sup>ης</sup> άσκησης.

## **ΣΥΝΕΔΡΙΑ 10<sup>η</sup>: Α2' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Άρθρα**

ΗΜΕΡ: 24/04/2015

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει τα ουσιαστικά μέσα από ένα σύνολο προτάσεων αυτή τη φορά, όπου σε κάθε πρόταση περιλαμβάνεται η ίδια λέξη τη μία φορά συνοδευόμενη από το σωστό άρθρο και την άλλη από το λάθος ( π.χ. η ζώνη- ο ζώνη), και ζητείται από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στην λέξη που συνοδεύεται από το σωστό άρθρο. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Τάσος δεν ήταν τόσο συγκεντρωμένος κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί δεν ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 74.28%.

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 11<sup>η</sup>:** Α1' ΜΕΡΟΣ - *Κατηγορία: Ρήματα*

ΗΜΕΡ: 27/04/2015

#### *Παρουσίαση*

Οπτική και ακουστική παρουσίαση (έκθεση) ρημάτων. Ο θεραπευτής παρουσιάζει στο παιδί μία ιστορία απαρτιζόμενη από εικόνες που απεικονίζουν ρήματα.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Τάσος ήταν αρκετά προσεκτικός.

**Σε αυτή τη συνεδρία δεν υπάρχουν στατιστικά στοιχεία.**

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 12<sup>η</sup>:** Α2' ΜΕΡΟΣ - *Κατηγορία: Ρήματα*

ΗΜΕΡ: 29/04/2015

#### *Παρουσίαση*

Ο θεραπευτής εξετάζει τα ρήματα μέσα από ένα σύνολο ζευγαριών λέξεων, εκ των οποίων σε κάθε ζεύγος η μία λέξη είναι ρήμα και η άλλη άλλο μέρος του λόγου ( π.χ. καρδιά- οδηγώ), και ζητάει από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στο ρήμα. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Τάσος ήταν πολύ προσεκτική κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί δεν ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 74.28%.

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 13<sup>η</sup>:** Α2' ΜΕΡΟΣ - *Κατηγορία: Ρήματα*

ΗΜΕΡ: 04/05/2015

#### *Παρουσίαση*

Ο θεραπευτής εξετάζει τα ρήματα μέσα από ένα σύνολο προτάσεων αυτή τη φορά, μεταξύ δύο λέξεων κάθε πρότασης εκ των οποίων η μία λέξη είναι ρήμα και η άλλη άλλο μέρος του λόγου ( π.χ. Ο μαθητής **τρέχει** στη **τάξη.**), και ζητάει από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στο ρήμα. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Τάσος ήταν αρκετά ανησυχος κατά τη διάρκεια της άσκησης και η προσοχή του αφαιρέθηκε πολλές φορές.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί δεν ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 74,28%.

**ΣΥΝΕΔΡΙΑ 14<sup>η</sup>:** Β' ΜΕΡΟΣ - Κατηγορία: Συγκεντρωτικό

ΗΜΕΡ: 06/05/2015

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ**

Ο θεραπευτής εξετάζει όλες τις έννοιες που διδάχθηκαν στο πρόγραμμα μέσα από ένα σύνολο προτάσεων αυτή τη φορά, μεταξύ τριών λέξεων κάθε πρότασης (π.χ. Ο ψαράς **ψαρεύει** το **ψάρι.**), και ζητάει από το παιδί να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχεί στη λέξη, που ανήκει στην έννοια που ζητείται στην εκάστοτε πρόταση. Η ενίσχυση παρεχόταν μέσω ήχου και ήταν: «Μπράβο, βρήκες το σωστό!» ή «Δυστυχώς, διάλεξες το λάθος.». Κριτήριο επιτυχίας του στόχου είχε οριστεί το 80% των εννοιών.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Ο Τάσος ήταν πολύ ανήσυχος κατά τη διάρκεια της άσκησης.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Το παιδί δεν ανταποκρίθηκε σε ποσοστό 72,00%.

#### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4**

**Ενδεικτικές εικόνες από το λογισμικό ‘‘Της Γραμματικής τα Παραμύθια’’**



**ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ**

Είναι οι λέξεις που μπορεί να δηλώνουν: **ΠΡΟΣΩΠΟ** (π.χ. μπαμπάς, δάσκαλος, Μυρία), **ΦΥΤΟ** (π.χ. ελιά, μαργαρίτα, τριαντάφυλλο), **ΖΩΟ** (π.χ. γάτα, κότα, ψάρι), **ΠΡΑΓΜΑ** (π.χ. κρεβάτι, αυτοκίνητο, πατάτες), **ΤΟΠΟ** (π.χ. σπίτι, Αθήνα, παραλία), **ΕΝΕΡΓΕΙΑ** (π.χ. τρέξιμο, διάβασμα), **ΕΝΝΟΙΑ** (π.χ. αγάπη, σεβασμός), **ΜΕΡΕΣ-ΜΗΝΕΣ-ΓΙΟΡΤΕΣ** (π.χ. Τρίτη, Μάρτης, Πάσχα)

**<<Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΓΙΩΡΓΟΥ>>**



-Ο Γιώργος είναι ένα αγόρι και μένει στο χωριό.



Διάλεξε την εικόνα που δείχνει το ουσιαστικό

τηλεόραση  σκουπίζω 

μαγειρεύω  ποδήλατο 

Διάλεξε σε κάθε πρόταση την εικόνα που δείχνει το ουσιαστικό.

Η Γεωργία τρώει.

Η μαμά σκουπίζει με τη σκούπα.

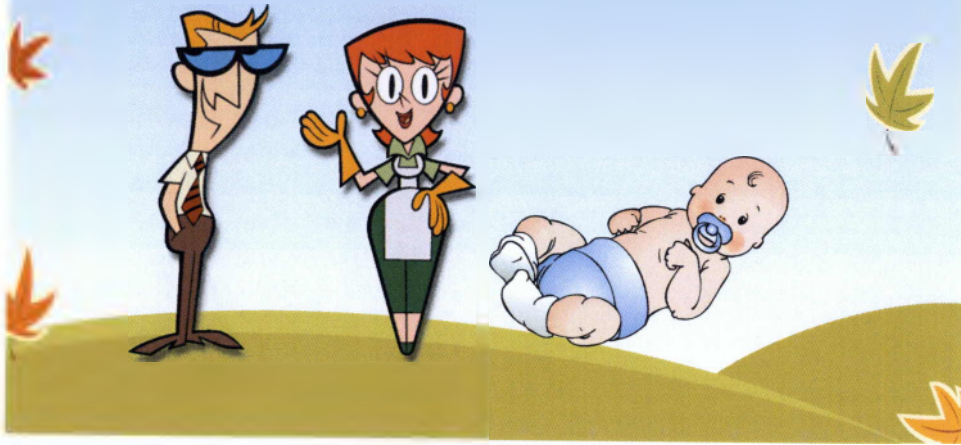
 



# ΓΕΝΗ

Για ουσιαστικά χωρίζονται σε 3 γένη. **ΑΡΣΕΝΙΚΟ** (με καταλήξεις: -ας, -ης, -ος, -ές, -ούς, -έας), **ΘΗΛΥΚΟ** (με καταλήξεις: -α, -η, -ος, -ον), **ΟΥΔΕΤΕΡΟ** (με καταλήξεις: -ι, -ο, -ος, -μα, -μο, -ν)

<<Η οικογένεια "ΓΕΝΗ">>



Διάλεξε την εικόνα που δείχνει το αρσενικό.

μάγειρας



ντομάτα



μάσκα



γιατρός



Διάλεξε σε κάθε πρόταση την εικόνα που δείχνει το θηλυκό.

Το αγόρι κάνει κούνια.



Ο γαμπρός περιμένει τη νύφη.



# ΑΡΘΡΑ

Είναι οι μικρές λέξεις που μπαίνουν μπροστά από τα ουσιαστικά. Μας δείχνουν το ΓΕΝΟΣ της λέξης που ακολουθεί, εάν πρόκειται για ένα ή πολλά (ΑΡΙΘΜΟΣ), την ΠΤΩΣΗ και κατά πόσο είναι ΟΡΙΣΜΕΝΟ ή ΑΟΡΙΣΤΟ.

<<Η 'ντουλάπα' με τα ΑΡΘΡΑ>>



-Όλοι οι άνθρωποι για να βγουν έξω πρέπει να είναι ντυμένοι με τα ρούχα τους. Έτσι και τα ουσιαστικά πρέπει να 'φοράνε'-συνοδεύονται από τα άρθρα τους.



Διάλεξε την εικόνα που έχει το σωστό άρθρο.

η γάτα  το γάτα 

το ποντίκι  ο ποντίκι 

η σκύλος  ο σκύλος 

Διάλεξε σε κάθε πρόταση την εικόνα που ταιριάζει στο σωστό άρθρο.

\_\_\_ ζώνη του μπαμπά είναι στη ντουλάπα.

Η  Ο 

\_\_\_ αυτοκίνητο είναι στο γκαράζ.

Ο  Το 

# ΡΗΜΑΤΑ

Είναι οι λέξεις που μας δείχνουν πως ένα πρόσωπο, ζώο ή πράγμα, κάνει κάτι (π.χ. Ο Αντρέας τρέχει) ή παθαίνει κάτι (π.χ. Το δάσος καίγεται) ή βρίσκεται σε μία κατάσταση (π.χ. Η γάτα κοιμάται).

<<Κάθε μέρα ... με τα ΡΗΜΑΤΑ>>



-Κάθε μέρα ο Θοδωρής ξυπνάει και πλένεται.

Διάλεξε την εικόνα που δείχνει το ρήμα.

ντομάτα



γράφω



οδηγώ



μπάλα



μολύβι



πίνω





Διάλεξε σε κάθε πρόταση την εικόνα που δείχνει το ρήμα.

Τα παιδιά κατεβαίνουν τη σκάλα.

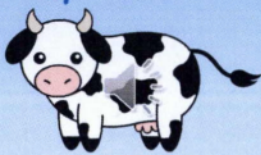


Η μαμά καθαρίζει το τραπέζι.



Διάλεξε σε κάθε πρόταση την εικόνα που δείχνει την έννοια που σου ζητείται.

Η αγελάδα τρώει το γρασίδι.



(διάλεξε το ουδέτερο)

Το κορίτσι παίζει στις κούνιες.



(διάλεξε το άρθρο)