

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ: ΓΕΩΡΓΙΟΣ Δ. ΔΡΑΚΟΣ

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΤΡΙΓΚΑ Δ. ΕΛΕΝΗ

Αθήνα, 2005

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
1. Εισαγωγή	4
2. Ιστορικό παιδιού	5
2.1. Στοιχεία ταυτότητας	5
2.2. Ατομικό ιστορικό	5
2.3. Οικογενειακό ιστορικό	5
2.4. Κοινωνικό ιστορικό	6
2.5. Σχολικό ιστορικό	7
2.6. Ιατρικό ιστορικό	8
2.6.1. Σύνδρομο Williams	9
3. Έκθεση ιατροπαιδαγωγικού κέντρου	11
4. Εκπαιδευτική αξιολόγηση	11
4.1. Μέσα συλλογής πληροφοριών	11
4.1.1. Συνέντευξη με τους γονείς	12
4.1.2. Συνέντευξη με το παιδί	13
4.1.3. Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ).	14
4.1.4. ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης	15
4.1.5. Gessel test	16
4.1.6. Goodenough test	16
4.1.7. Σχέδιο αναπτυξιακών δεξιοτήτων Memphis	16
4.1.8. Κλίμακες Portage	16
4.1.9. Λίστες βασικών δεξιοτήτων (Basic Skills Check List).	17
4.1.10. Εμπειρικές τεχνικές στην τάξη	17
4.1.11. Παρατήρηση	17
4.2. Συνοπτική περιγραφή των δυνατοτήτων και αδυναμιών	17
4.2.1. Κοινωνική Προσαρμογή – Συναισθηματικές ανάγκες	18
4.2.2. Γλώσσα και Επικοινωνία	18

4.2.3. Οπτικοκινητικός και γραφοκινητικός συντονισμός	18
4.2.4. Γνωστικές δεξιότητες	19
5. Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών	20
5.1. Διαμόρφωση Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος Παρέμβασης	20
5.1.1. Κοινωνική Προσαρμογή – Συναισθηματικές ανάγκες	20
5.1.2. Γλώσσα και Επικοινωνία	21
5.1.3. Οπτικοκινητικός και γραφοκινητικός συντονισμός	25
5.1.4. Γνωστικές δεξιότητες	26
5.2. Γραφοφωνολογική ενημερότητα και συνειδητοποίηση	29
5.2.1. Γραφοφωνολογική ενημερότητα / συνειδητοποίηση	29
5.2.2. Πρόγραμμα άσκησης φωνολογικής	31
5.2.3. Ενδεικτικές παιδαγωγικές στρατηγικές παρέμβασης	34
6. Προτάσεις	35
7. Βιβλιογραφία	36

1. Εισαγωγή

Η Μαρία είναι ένα χαριτωμένο, συμπαθητικό και πρόθυμο για συνεργασία κορίτσι, χαμηλών τόνων, ηλικίας 5,5 ετών. Είναι ένα παιδί με σύνδρομο Williams και παρακολουθείται συστηματικά από το Ιατρείο Αναπτυξιακής Παιδιατρικής του Γενικού Νοσοκομείου Παίδων «Αγία Σοφία». Φοιτά σε Νηπιαγωγείο και παρακολουθεί ιδιωτικά Θεραπευτικό Πρόγραμμα Εργοθεραπείας και Λογοθεραπείας.

Κατά τη φοίτησή της στο Νηπιαγωγείο, η νηπιαγωγός παρατήρησε ότι η Μαρία δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις απαιτήσεις της προσχολικής εκπαίδευσης. Έκρινε, λοιπόν, σκόπιμο να προβεί σε μια, κατά το δυνατόν, εκτενέστερη ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση, για να έχει μια πιο σαφή εικόνα για τη μαθήτριά σε καίριους τομείς της ανάπτυξής της και να εντοπίσει συγκεκριμένες περιοχές που είναι ελλειμματικές και οι οποίες ενδεχομένως να την παρεμποδίζουν να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις του νηπιαγωγείου, ώστε να τη βοηθήσει με κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Για το σκοπό αυτό, έκανε την εκπαιδευτική αξιολόγηση χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα συλλογής πληροφοριών για το παιδί. Συγχρόνως ζήτησε από τη μητέρα τα στοιχεία για το ιστορικό του παιδιού, η οποία ανταποκρίθηκε στο αίτημα της νηπιαγωγού και έδωσε τα στοιχεία αυτά, καθώς επίσης και την ψυχολογική έκθεση από το Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο.

Από το ιστορικό του παιδιού, την ψυχολογική εκτίμηση και την εκπαιδευτική αξιολόγηση διαπιστώθηκε ότι η Μαρία παρουσιάζει ανωριμότητα στον ψυχοκινητικό, γνωστικό και κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, σε σχέση με την ηλικία της. Δυσκολίες εστιάζονται, κυρίως στη συγκέντρωση προσοχής, στον έλεγχο της υπερκινητικότητας, στην ανάπτυξη του λόγου και ομιλίας, στην επικοινωνία και δημιουργία σχέσεων, καθώς επίσης και στον οπτικοκινητικό και γραφοκινητικό συντονισμό.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της συνολικής αξιολόγησης, η νηπιαγωγός σε συνεργασία με την οικογένεια και το σχολείο γενικότερα, προέβη στη σύνταξη και εφαρμογή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που θα βοηθούσε τη

Μαρία ν' αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και αδυναμίες της στους τομείς που έχει ελλειμματική ανάπτυξη.

2. Ιστορικό παιδιού

2.1. Στοιχεία ταυτότητας

Η Μαρία Π. είναι ένα χαριτωμένο κορίτσι, 5,5 ετών, με σύνδρομο Williams και φοιτά σε Νηπιαγωγείο της περιοχής της, στην Αθήνα.

2.2. Ατομικό ιστορικό

Προγεννητική περίοδος: Κατά την κύηση υπήρξαν προβλήματα αποκόλλησης πλακούντα στους 2,5 μήνες. Στους 5 μήνες φάνηκε ότι δεν αναπτυσσόταν καλά.

Περιγεννητική περίοδος: Ο τοκετός ήταν φυσιολογικός και το βάρος της 2200 Kgr. Νοσηλεύτηκε για τρεις εβδομάδες για να πάρει βάρος.

Μεταγεννητική περίοδος: Ως βρέφος κοιμόταν αρκετά και έτρωγε πολύ λίγο κι αυτό με μεγάλη δυσκολία. Θήλασε για δύο μήνες με συμπλήρωμα. Σε ηλικία τριών ετών έκανε επέμβαση βουβονοκοιλής. Μπουσούλησε στους 14 μήνες και περπάτησε στους 18 μήνες. Μετά από κάθε πέσιμο αργούσε να ξανατολμήσει να περπατήσει χωρίς στήριγμα. Τώρα δεν υπάρχει πρόβλημα στο περπάτημα. Στους 8 μήνες είπε τη λέξη μαμά και μετά σταμάτησε τελείως. Στα 2 χρόνια είπε κάποιες λέξεις και από τα 3 χρόνια άρχισε να λέει πολλές λέξεις, αλλά με δυσκολία έκανε προτάσεις και μπερδεύονταν αρκετά. Ο έλεγχος των σφιγκτήρων επιτεύχθηκε στα 3,5 χρόνια, μετά από εκπαίδευση από τη γιαγιά με κάποιες, βέβαια, αποτυχίες κατά την νύχτα.

2.3. Οικογενειακό ιστορικό

Η οικογένεια της Μαρίας αποτελείται από το μπαμπά, τη μαμά, την αδερφή της και την ίδια. Είναι το δεύτερο παιδί της οικογένειας με τρία χρόνια διαφορά από την αδερφή της που είναι μαθήτρια δημοτικού. Ο πατέρας και η μητέρα της, ηλικίας

36 και 34 ετών αντίστοιχα, έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές Λυκείου. Ο πατέρας εργάζεται ως δημόσιος υπάλληλος και η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι καλή. Μένουν στο ίδιο οικοδόμημα με τους γονείς και την αδερφή της μαμάς της, η οποία, όπως λέει, θα προτιμούσε να μένει αλλού και μακριά από τους δικούς της. Οι σχέσεις με τις προγονικές οικογένειες είναι πολύ καλές. Τα κορίτσια έχουν κοινό δωμάτιο, αλλά ξεχωριστό κρεβάτι. Οι σχέσεις των αδερφιών είναι άλλοτε καλές κι άλλοτε με ένταση.

Ο πατέρας της Μαρίας φαίνεται εσωστρεφής και ορθολογιστής, ενώ η μητέρα της αρκετά εξωστρεφής και διεκδικητική, αλλά τρυφερή, δοτική και ήρεμη στην επικοινωνία της με τη Μαρία. Στην οικογένεια ο πατέρας είναι ανεκτικός στις ζαβολιές των κοριτσιών, ενώ η μητέρα είναι λίγο αυστηρή.

Η κύηση της Μαρίας ήταν επιθυμητή από τους γονείς, αλλά, το πρόβλημά της έπεσε ως κεραμίδα σ' αυτούς. Βέβαια, το αποδέχτηκαν και προσπάθησαν να βοηθήσουν το παιδί. Στην αρχή ένιωσαν άβολα κι άρχισαν να τσακώνονται παρόλο που δεν υπήρχε κάποιο πρόβλημα στη σχέση τους. Ήταν αρκετά βαρύ να το δεχτούν. Αφού πέρασε καιρός βρήκαν την ισορροπία κι έψαξαν στη βιβλιογραφία ό,τι υπήρχε σχετικά με το πρόβλημα της Μαρίας. Ταλαιπωρήθηκαν πολύ και οι ίδιοι και η Μαρία από τις αλληπάλληλες νοσηλείες, καθώς και από την αίσθηση ότι δεν αναπτυσσόταν, όπως όλα τα παιδιά της ηλικίας της. Συνέχεια αναζητούν ενημέρωση στο τι θα κάνουν για να είναι σωστοί γονείς και να προσφέρουν στο παιδί τους το καλύτερο θεραπευτικό και αποτελεσματικό πλαίσιο. Εκείνο που επιθυμούν είναι να είναι γερή, να πάνε όλα καλά γι' αυτήν και να φτάσει τα παιδιά της ηλικίας της κατά το δυνατόν, ως προς την σωματική, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξή της.

Και οι δυο γονείς της Μαρίας είναι αλλεργικοί. Από το άγχος ξεφλουδίζει το δέρμα τους, κυρίως στις παλάμες.

2.4. Κοινωνικό ιστορικό

Η Μαρία είναι ένα όμορφο κορίτσι με ωραίο σώμα. Ντύνεται και ξεντύνεται μόνη της. Της αρέσει να κοιτάζεται στον καθρέφτη και να περιποιείται τον εαυτό της. Τρώει μόνη της. Μερικές φορές είναι παρορμητική και δεν έχει αίσθηση του κινδύνου. Της αρέσει να παίζει μόνη της με τα παιχνίδια, κυρίως με τα ζωάκια. Όταν πηγαίνει στο χωριό ξετρελαίνεται να παίζει με τα ζωάκια που έχει ο παππούς στο

σπίτι, όπως κότες, γάτες, σκυλάκια, κουνέλια και αρνάκια. Βλέπει αρκετά παιδικά προγράμματα στην τηλεόραση και παιδικές ταινίες στο βίντεο.

Στην οικογένεια είναι αρκετά δυναμική, χαρούμενη και χαδιάρα. Είναι η αδυναμία της μητέρας της , ενώ η μεγαλύτερη αδερφή της είναι η αδυναμία του πατέρα της. Στην οικογένεια θέλει να γίνεται το δικό της και ν' ασχολούνται όλοι μαζί της. Της αρέσει να παίζει με την αδερφή της και τους γονείς της, αλλά δεν δέχεται να της επιβάλλουν κάτι χωρίς να το θέλει. Τα πράγματά της τα τακτοποιεί μόνη της, μόνον όταν θέλει.. Ενθαρρύνεται στις επιλογές της και τις προσπάθειές της για να κάνει κάτι. Τα όρια που πρέπει να βάλουν οι γονείς είναι υπό διαπραγμάτευση. Συνήθως, όταν δεν της γίνεται κάποια επιθυμία της, πονάει το στομάχι της.

Της αρέσει να πηγαίνει στο σχολείο για να παίζει με τα παιδιά, να ζωγραφίζει, να μαθαίνει τραγούδια και να χορεύει. Όταν μεγαλώσει θα ήθελε να γίνει δασκάλα σε μικρά παιδιά.

Στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον είναι κοινωνική, πολύ ήσυχη και κυρίως παρατηρεί κι επεξεργάζεται το περιβάλλον. Έχει κάποια δυσκολία στο να κάνει φίλιες. Έχει μια φίλη από το σχολείο που χαίρεται να συναντιέται μαζί της και να παίζει, αλλά μετά από λίγο διαλύεται η συνεργασία και το παιχνίδι, γιατί η Μαρία δεν είναι συνεπής στους όρους του παιχνιδιού και φεύγει.

2.5. Σχολικό ιστορικό

Η Μαρία φοιτά στο Νηπιαγωγείο από την αρχή του σχολικού έτους 2004-2005. Την προηγούμενη χρονιά πήγε σε παιδικό σταθμό. Στο Νηπιαγωγείο έρχεται με καλή διάθεση. Είναι φιλική με τα παιδιά και δέχεται με χαρά κάθε εκδήλωση της αγάπης τους, εκτός από σπάνιες φορές που δεν έχει διάθεση και θέλει τον προσωπικό της χρόνο και χώρο.

Συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης. Παρουσιάζει διάσπαση προσοχής, ωστόσο προσπαθεί να ολοκληρώσει την εργασία της με μικρή παρότρυνση και καθοδήγηση. Στις χειροτεχνικές δραστηριότητες παρουσιάζει αδυναμία να χειριστεί το ψαλίδι και να ολοκληρώσει το έργο. Μετά από λίγο τα παρατάει και φεύγει. για να πάει σε άλλη γωνιά και δραστηριότητα. Όταν καταφέρνει, με βοήθεια, να ολοκληρώσει αυτό που ξεκίνησε χαίρεται και το δείχνει με καμάρι. Η

συγκέντρωσή της σε κάθε δραστηριότητα είναι συνεχώς αυξανόμενη. Η παρότρυνση και καθοδήγηση αποτελούν προϋπόθεση για να ολοκληρώσει την εργασία της.

Ιδιαίτερη χαρά δείχνει σε δραστηριότητες με μουσική και ρυθμική, καθώς επίσης και κάθε είδους ψυχοκινητικές ασκήσεις παρόλο που έχει κάποια δυσκολία.

Η ομιλία της χαρακτηρίζεται από αρθρωτικές αλλοιώσεις και παραλείψεις, ωστόσο όμως γίνεται καταληπτή και συνεχώς βελτιώνεται. Προτιμά να μιλά χαμηλόφωνα και στα νήπια και στις δασκάλες. Κατανοεί τις έννοιες απλών αντικειμένων και δραστηριοτήτων και εκτελεί απλές εντολές. Στην έκφρασή της χρησιμοποιεί κυρίως προτάσεις με απλή δομή, υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο. Απαντά σε απλές ερωτήσεις. Το λεξιλόγιό της περιλαμβάνει και λέξεις που δεν τις έχει κατανοήσει. Της αρέσει να μαθαίνει καινούριες λέξεις, τις οποίες προφέρει με αρθρωτικές αλλοιώσεις.

Κάνει ταυτίσεις και ομαδοποιήσεις με βάση το χρώμα ή το σχήμα. Έχει κατακτήσει απλές προμαθηματικές έννοιες, όπως, μέσα-έξω, πάνω-κάτω, μικρό-μεγάλο, βαρύ-ελαφρύ, μακρύ-κοντό. Αναγνωρίζει πέντε χρώματα και τέσσερα σχήματα. Μετράει μέχρι το πέντε, αλλά δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τους αριθμούς και να τους ταυτίσει με το αντίστοιχο σύνολο αντικειμένων.

Η Μαρία είναι αξιαγάπητη στην τάξη της παρόλο που δυσκολεύεται να επικοινωνεί και να συνεργάζεται. Προσπαθεί, ωστόσο, συμμετέχει σε όλες της δραστηριότητες του Νηπιαγωγείου στο επίπεδο των δυνατοτήτων της.

2.6. Ιατρικό ιστορικό

Η Μαρία είναι ένα παιδί με σύνδρομο Williams και παρακολουθείται από το Ιατρείο Αναπτυξιακής Παιδιατρικής του Γενικού Νοσοκομείου Παίδων «Αγία Σοφία». Συνεργάζεται σχετικά δύσκολα, έχει χειριστική συμπεριφορά, κάποια γνωστική ανωριμότητα, αλλά εκπαιδεύεται εύκολα. Προτάθηκε να παρακολουθήσει Πρόγραμμα για προώθηση της αντιληπτικής και ψυχοκοινωνικής της ικανότητας και οριοθέτηση της συμπεριφοράς της.

2.6.1. Σύνδρομο Williams

Το σύνδρομο Williams είναι σπάνιο, σχετικά, γενετικό σύνδρομο (1:20.000 – 1:50.000 ζώσες γεννήσεις). Οφείλεται σε απάλειψη τμήματος του χρωμοσώματος 7, το οποίο περιλαμβάνει το γονίδιο της ελαστίνης (Eward, 1993). Το ενδιαφέρον χαρακτηριστικό είναι το ιδιαίτερο νευροψυχολογικό προφίλ που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτό το σύνδρομο.

Το σύνδρομο χαρακτηρίζεται από ελαφρά έως μέτρια νοητική καθυστέρηση, ποικίλες ιατρικές ανωμαλίες (υπερκαλαιμία, αρτηκή στένωση) και δυσμορφία προσώπου. Συγκεκριμένα, έχουν προεξέχοντα αυτιά, μεγάλο στόμα, κοντή μύτη και παχιά χείλη. Τα χαρακτηριστικά είναι πιο εμφανή στο σύνδρομο βαρύτερης μορφής.

Τα άτομα με το σύνδρομο αυτό, σύμφωνα με τις πρόσφατες νευροψυχολογικές έρευνες, έχουν ένα διαφορετικό γνωστικό προφίλ από τα παιδιά με σύνδρομο Down. Η Bellugi με τους συνεργάτες της, σε μια σειρά ερευνών (1990, 1994, 1999) έδειξε ότι τα παιδιά με το σύνδρομο Williams διατηρούν τις γλωσσικές τους ικανότητες, σχεδόν ανέπαφες, παρά τη φτωχή επίδοση στις γενικές γνωστικές τους ικανότητες (δείκτης νοημοσύνης). Η αυθόρμητη χρήση του λόγου από εφήβους με το σύνδρομο αυτό είναι πολύ καλή και περιλαμβάνει τη χρήση παθητικής φωνής και δευτερευουσών προτάσεων. Πολλά παιδιά και έφηβοι με το σύνδρομο αυτό είναι σε θέση να βρουν και να διορθώσουν τα λάθη τους. Γενικά, τα παιδιά με σύνδρομο Williams, αν και είναι κοινωνικά και γλωσσικώς εκφραστικά, αδυνατούν να εφαρμόσουν αυτές τις δεξιότητες με έναν κατάλληλο τρόπο. Αν και ο λόγος τους είναι πολύ καλύτερος σε σχέση με τη νοητική τους ηλικία (υψηλός μέσος όρος μορφημάτων), νεότερες έρευνες έδειξαν ότι η γλώσσα που χρησιμοποιούν είναι σημασιολογικά παράξενη, εκτός του κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο διεξάγεται (Fowler, 1998).

Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν σημαντικές οπτικοχωρικές βλάβες σε σχέση με τη νοητική τους ηλικία σε αντίθεση με τις υψηλές, σχετικά, γλωσσικές τους δυνατότητες. Σε δοκιμασία του WISC-R, να αναπαραγάγουν τον τύπο του σχεδίου με κύβους απέτυχαν να αποδώσουν τη συνολική οργάνωση των κύβων. Απλά τοποθέτησαν τους κύβους με έναν τυχαίο τρόπο, χωρίς καν τη συνεχή τοποθέτησή τους (Bellugi, 1999). Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα όταν τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν ένα σπίτι. Η χωρική βλάβη των παιδιών με το σύνδρομο αυτό

χαρακτηρίζεται από την επιλεκτική τους προσοχή στις λεπτομέρειες του σχεδίου, σε βάρος του συνόλου (Bellugi, 1999).

Οι Jones, Rossen & Bellugi (1995) μελέτησαν την αναπτυξιακή πορεία 3 γνωστικών έργων (έργο γλωσσικής κατανόησης, έργο αναγνώρισης προσώπων και έργο χωρικής ικανότητας) σε παιδιά και ενήλικες με σύνδρομο Down και με σύνδρομο Williams. Τα άτομα με σύνδρομο Williams παρουσιάζουν διαφοροποιημένη αναπτυξιακή πορεία, σε σχέση με αυτά που έχουν σύνδρομο Down. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με σύνδρομο Down έχουν μια ομοιογενή αναπτυξιακή πορεία, δηλαδή, οι επιδόσεις τους και στις τρεις κατηγορίες έργων είναι χαμηλές. Αντίθετα, τα άτομα με σύνδρομο Williams έχουν διακριτά διαφορετικές αναπτυξιακές πορείες. Έτσι, στον τομέα της γλωσσικής ικανότητας έχουν χαμηλή επίδοση στην αρχή, αλλά παρουσιάζουν αξιοσημείωτα υψηλές επιδόσεις με το πέρασμα της ηλικίας. Η επίδοσή τους ως προς τη χωρική ικανότητα (αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων), είναι ιδιαίτερα χαμηλή και παραμένει στάσιμη σε όλη τη διάρκεια της εξελικτικής περιόδου. Τέλος, ως προς την ικανότητα αναγνώρισης προσώπων είχαν καλές επιδόσεις, ήδη από τη νηπιακή ηλικία.

Οι μνημονικές ικανότητες των παιδιών αυτών έχουν μελετηθεί ελάχιστα. Οι Vicari, Brizzolara, Carlesimo, Pezzini & Volterra (1996) μελέτησαν τη λεκτική μνήμη και τη βραχύχρονη οπτικοχωρική μνήμη των παιδιών με σύνδρομο Williams και διαπίστωσαν ότι η βραχύχρονη λεκτική μνήμη ήταν ανέπαφη σε αντίθεση με τη μακρόχρονη λεκτική και τη βραχύχρονη & μακρόχρονη οπτικοχωρική μνήμη.

Γενικά, σύμφωνα με τα δεδομένα, τα άτομα με σύνδρομο Williams, όχι μόνο διαφέρουν ποιοτικά από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα, αλλά φαίνεται ότι κάποιες γνωστικές ικανότητες έχουν βλάβη και κάποιες άλλες όχι.

Σχετικά με την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά τους, οι Udwin, Yule & Martin (1987) αναφέρουν ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής και δυσκολία συγκέντρωσης. Είναι ιδιαίτερα φιλικά, ακόμα και σε άτομα που γνωρίζουν ελάχιστα, γι' αυτό η πιθανότητα σεξουαλικής κακοποίησης είναι αυξημένη στα παιδιά αυτά (Dykens, 1998). Στην ενήλικη ζωή τους έχουν αυξημένη πιθανότητα να αναπτύξουν ψυχικές διαταραχές, όπως κατάθλιψη, αγχώδη διαταραχή, προβλήματα ύπνου, κ.α. (Einfeld, Tonge & Florio, 1997).

Για την ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των παιδιών αυτών θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι αν και φαίνονται κοινωνικά και χρησιμοποιούν καλά τη γλώσσα, έχουν δυσκολία να κάνουν και να διατηρήσουν φιλίες. Η διδασκαλία

κοινωνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη, έτσι ώστε οι υψηλές, σχετικά, λεκτικές τους δεξιότητες να διοχετευθούν σωστά. Πολλοί άνθρωποι με το σύνδρομο αυτό τα καταφέρνουν καλά, αφού εκπαιδευτούν, σε διάφορες βοηθητικές δουλειές, όπου το επίκεντρο είναι ο άνθρωπος. Αντίθετα, σε εργασίες που απαιτούν οπτικοχωρική οργάνωση παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τα μαθηματικά, αλλά τα καταφέρνουν καλά με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τις αριθμομηχανές, οι οποίες μειώνουν κατά πολύ τον οπτικοχωρικό παράγοντα (Dykens & Hoddap, 1997) (Αλευριάδου, 2002).

3. Έκθεση ιατροπαιδαγωγικού κέντρου

Η ψυχολογική αξιολόγηση της Μαρίας πραγματοποιήθηκε στις 12/4/2005 στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο, όπου της χορηγήθηκε το BSID II και το Stanford-Binet. Νοητικά εκτιμάται ότι λειτουργεί σε επίπεδο παιδιού 4,5 χρονών, με αδυναμίες στην άμεση μνήμη και στην κατανόηση. Παρατηρήθηκε ελλειμματική προσοχή και συγκέντρωση.

Συγκριτικά με τις άλλες αξιολογήσεις (2003, 2004), φαίνεται πως υπάρχει πρόοδος σε όλους τους αναπτυξιακούς τομείς.

4. Εκπαιδευτική αξιολόγηση

4.1. Μέσα συλλογής πληροφοριών

Για την εκπαιδευτική αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκαν τα εξής μέσα:

1. Συνέντευξη με τους γονείς
2. Συνέντευξη με το παιδί
3. Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής (Ε.Δ.Ε.Π.)
4. ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης
5. Gessel test
6. Goodenough test
7. Σχέδιο αναπτυξιακών δεξιοτήτων Memphis

8. Κλίμακες του Portage
9. Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Basic Skills Check List)
10. Εμπειρικές τεχνικές στην τάξη.
11. Παρατήρηση στην τάξη και στην αυλή την ώρα του διαλείμματος

4.1.1. Συνέντευξη με τους γονείς

Η συνέντευξη με τους γονείς μας παρέχει πληροφορίες για τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού, την τωρινή και προηγούμενη προσαρμογή του, τους τομείς στους οποίους αντιμετωπίζει δυσκολία, τις προσδοκίες τους για το παιδί καθώς και τη δυνατότητά τους να εφαρμόσουν τις συμβουλευτικές προτάσεις του εκπαιδευτικού. Όλες οι πληροφορίες από τη συνέντευξη βοηθούν να ερμηνευτούν καλύτερα τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις ψυχοπαιδαγωγικές κλίμακες και τεστ και να εντοπιστούν οι πιθανοί παράγοντες που ενδεχομένως έδρασαν ανασταλτικά στην εξέλιξη του παιδιού, καθώς και τα πιθανά προβλήματα στην ψυχολογική του λειτουργία, τα οποία μπορεί να μη συγκαταλέγονται στα δεδομένα των διαγνωστικών μέσων, γι' αυτό και υπάρχει ο κίνδυνος να μην εντοπιστούν και να μην αντιμετωπιστούν θεραπευτικά.

Είναι απαραίτητο να τηρείται το απόρρητο των πληροφοριών που δίνονται κατά τη συνέντευξη, διαφορετικά χάνεται η εμπιστοσύνη του εξεταζόμενου. Η εχεμύθεια, λοιπόν, αποτελεί βασική αρχή της συνέντευξης.

Η αποτελεσματικότητα της συνέντευξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του εξεταστή / εκπαιδευτικού, αφενός να ακούει προσεκτικά το περιεχόμενο αυτών που λέει ο γονιός και αφετέρου να παρατηρεί και να καταγράφει τον τρόπο με τον οποίο τα λέει (π.χ. αλλαγές στον τόνο της φωνής, εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις, κοκκίνισμα του προσώπου, τρέμουλο στη φωνή, κ.λ.π.). Πρέπει να εξετάζει αν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των όσων λέει και του τρόπου με τον οποίο τα λέει. Παράλληλα, θεωρείται αναγκαίο να αντιλαμβάνεται και να δίνει προσοχή και σε όσα δεν λέει και τα οποία αισθάνεται ότι υπάρχουν πίσω από τα λεγόμενά του. Έτσι, πρέπει να διερωτηθεί τι αποφεύγει να πει ο γονιός και για ποιο λόγο. Ακόμα, ο εξεταστής/εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ικανός να δείχνει ενσυναίσθηση και παράλληλα να κρατά την αντικειμενικότητά του και δεν ταυτίζεται με το πρόβλημα. Είναι σημαντικό να δώσει το μήνυμα ότι τον αποδέχεται, τον σέβεται, δεν τον κρίνει και δεν τον κατακρίνει για όσα περιγράφει. Ιδιαίτερης

σημασίας είναι η ικανότητα του εξεταστή/εκπαιδευτικού να αφουγκράζεται και τις δικές του αντιδράσεις σε όσα του λέει ο γονιός και ίσως και σε όσα αυτός αντιπροσωπεύει, δηλαδή, πώς οι αξίες, οι προσδοκίες, οι ανάγκες και οι εμπειρίες του ίδιου μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοεί και αντιμετωπίζει τα όσα περιγράφει ο γονιός. Κατά τον Sattler (1992) θα πρέπει να γίνεται ένας εσωτερικός διάλογος μεταξύ των όσων ακούει και των όσων αισθάνεται και σκέπτεται ο ίδιος (Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

Κατά τη συνέντευξη με τη μητέρα της Μαρίας τηρήθηκαν, κατά το δυνατόν, τα παραπάνω και συγκεντρώθηκαν πληροφορίες σημαντικές για το ιστορικό του παιδιού (τα στοιχεία ταυτότητας, το ατομικό ιστορικό, το οικογενειακό, κοινωνικό και ιατρικό) και συγχρόνως διαπιστώθηκε ότι υπήρχε αντιστοιχία των όσων έλεγε η μητέρα και του τρόπου που τα έλεγε.

4.1.2. Συνέντευξη με το παιδί

Η συνέντευξη με το παιδί προσφέρει πληροφορίες, μεταξύ άλλων, σχετικά με τον τρόπο που το ίδιο αντιλαμβάνεται το πρόβλημα, τον εαυτό του, τις διαφορές καταστάσεις της ζωής του και τις σχέσεις του με τους άλλους. Από τη συνέντευξη ο εξεταστή/εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αντλήσει επίσης πληροφορίες που προέρχονται από την παρατήρηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του παιδιού.

Βασικός στόχος θα πρέπει να είναι η δημιουργία μιας θερμής ατμόσφαιρας που θα κάνει το παιδί να αισθανθεί άνετα, θα του δείξει ότι το σέβεται, ότι δεν το κρίνει και βεβαίως δεν το κατακρίνει. Φυσικά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για τη συνέντευξη με τους γονείς.

Ο τρόπος διεξαγωγής της συνέντευξης με το παιδί εξαρτάται κυρίως από την ηλικία του και το αναπτυξιακό του επίπεδο. Παιδιά ηλικίας 5 έως 7 ετών είναι πιθανό να μη μπορούν να παρακολουθήσουν τη διαδικασία λήψης συνέντευξης. Σ' αυτές τις περιπτώσεις η αξιολόγηση μπορεί να γίνει μέσω του παιχνιδιού (Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

Η συνέντευξη με τη Μαρία έγινε μέσω παιχνιδιού και παραμυθιού λόγω ηλικίας. Τα θέματα που καλύφθηκαν κατά τη συνέντευξη αυτή αφορούσαν στην προσαρμογή στο σχολείο, στις σχέσεις της με τα άλλα παιδιά, στην οικογένειά της, στα ενδιαφέροντά της, στα συναισθήματα και διάθεσή της, στην αυτοεικόνα της, στους φόβους και ανησυχίες της, στις αναμνήσεις και όνειρά της, στα μελλοντικά της

σχέδια και στα ψυχοσωματικά της συμπτώματα. Όλα τα στοιχεία αυτά περιλαμβάνονται στο ιστορικό του παιδιού.

4.1.3. Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ)

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 110 συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού που τυχόν δυσκολεύουν τις σχέσεις του τόσο με τον εαυτό του όσο και με τους άλλους και παρεμποδίζουν την ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένεια. Η προσαρμογή έχει δυο όψεις:

1.τη δια-προσωπική προσαρμογή που αναφέρεται σε συμπτώματα που παρεμποδίζουν το παιδί να ζει αρμονικά με τους άλλους. Πρόκειται για μορφές συμπεριφοράς που βλάπτουν τους άλλους και δημιουργούν προβλήματα στις σχέσεις του παιδιού με τα άλλα πρόσωπα, συνομηλίκους και ενηλίκους, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η ομαλή ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο.

2.την ενδο-προσωπική προσαρμογή που αναφέρεται σε συμπτώματα που παρεμποδίζουν το παιδί να ζει αρμονικά με τον εαυτό του. Πρόκειται για μορφές εσωστρεφούς συμπεριφοράς και υπερβολικής αναστολής που ταλαιπωρούν εσωτερικά, το ίδιο το άτομο, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η ομαλή ενεργοποίηση και εκδίπλωση των δυνατοτήτων του ατόμου και η αυτό-πραγμάτωση. Χορηγείται σε παιδιά και εφήβους (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, 1999).

Από την αξιολόγηση των συμπτωμάτων του ερωτηματολογίου αυτού παρατηρήθηκε ότι η Μαρία ως προς την ενδο-προσωπική της προσαρμογή παρουσιάζει μια εσωτερική ανασφάλεια, γενικευμένο φόβο, υπερευαισθησία, κατήφεια, κοινωνική απόσυρση, επιφυλακτικότητα, ντροπαλότητα, συστολή, αποφυγή αλληλεπίδρασης και ενίοτε μελαγχολική διάθεση.

Σχετικά με τη δια-προσωπική της προσαρμογή δεν παρατηρήθηκαν μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς που βλάπτουν τους άλλους και δημιουργούν προβλήματα στις σχέσεις του παιδιού με τα άλλα πρόσωπα, συνομηλίκους και ενηλίκους, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η ομαλή ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο.

Από τα αταξινόμητα συμπτώματα παρατηρήθηκε ότι υπάρχει διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα.

4.1.4 ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης

Το ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης είναι ένα πολυθεματικό ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό μέσο, το οποίο δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει συγκεκριμένες περιοχές που είναι ελλειμματικές και οι οποίες ενδεχομένως να παρεμποδίζουν το παιδί να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου και να χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικο-θεραπευτικής παρέμβασης. Χορηγείται σε παιδιά από πέντε έως δέκα ετών (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι & Γιαννίτσας, 1999).

Σύμφωνα με την αξιολόγησή της με το ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, η Μαρία στις κλίμακες «Γλωσσικές αναλογίες» και «Ολοκλήρωση προτάσεων», με Αναπτυξιακό ηλικίο 9, έχει εκατοστιαία θέση 37, δηλαδή η επίδοσή της είναι ίση ή καλύτερη του 37% των συνομηλίκων της. Στις κλίμακες, «Αντιγραφή σχημάτων», «Μνήμη εικόνων», «Μνήμη σχημάτων» και «Διάκριση γραφημάτων», με Αναπτυξιακό ηλικίο 6, έχει εκατοστιαία 9, δηλαδή η επίδοσή της είναι στο κατώτερο 9% των άλλων παιδιών. Στις κλίμακες, «Λεξιλόγιο», «Μνήμη αριθμών», «Διάκριση φθόγγων» και «Σύνθεση φθόγγων», με Αναπτυξιακό ηλικίο 8, έχει εκατοστιαία θέση 25, δηλαδή η επίδοσή της είναι ίση ή καλύτερη του 25% των συνομηλίκων παιδιών. Στην κλίμακα «Ολοκλήρωση λέξεων», με Αναπτυξιακό ηλικίο 14, έχει εκατοστιαία θέση 91, δηλαδή η επίδοσή της είναι στο ανώτερο 9% των άλλων παιδιών.

Σχετικά με τις διαγνωστικές κατηγορίες, στις κλίμακες, «Γνωστικές αναλογίες» και «Ολοκλήρωση προτάσεων» έχει μέση κατώτερη επίδοση, στις κλίμακες, «Λεξιλόγιο», «Μνήμη αριθμών», «Διάκριση φθόγγων» και «Σύνθεση φθόγγων» έχει οριακώς χαμηλή επίδοση, στις κλίμακες, «Αντιγραφή σχημάτων», «Μνήμη εικόνων», «Μνήμη σχημάτων» και «Διάκριση γραφημάτων» έχει ανεπαρκή επίδοση και στην κλίμακα «Ολοκλήρωση λέξεων» η επίδοσή της είναι εξαιρετική.

Παρατηρήθηκε ότι στις κλίμακες που χρησιμοποιούν την ακουστικο-φωνητική δίοδο επικοινωνίας η επίδοσή της είναι καλύτερη των κλιμάκων που χρησιμοποιούν την οπτικο-κινητική δίοδο επικοινωνίας. Ο οπτικοκινητικός της συντονισμός είναι ελλιπής, αλλά έχει αντίληψη του δεξιού και αριστερού μέρους του σώματός της. Σχετικά με την πλευρίωση είναι δεξιόπλευρη (χέρι, μάτι, αυτί, πόδι).

Στο σύνολο σχεδόν των δοκιμασιών του τεστ, η Μαρία παρουσιάζει κατώτερη-ελλειμματική ανάπτυξη και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μελλοντικές δυσκολίες μάθησης στο σχολείο. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να καταρτιστεί και να εφαρμοστεί εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διορθωτικής παρέμβασης.

4.1.5. Gessel test

Το τεστ αυτό αποτελείται από επτά σχήματα, τα οποία το παιδί καλείται να αντιγράψει. Αντιστοιχούν στις ηλικίες από τριών έως επτά ετών.

Η επίδοση της Μαρίας σ' αυτό το τεστ αντιστοιχεί στην ηλικία των 4,5 χρόνων, αφού μπόρεσε να αντιγράψει μόνο κύκλο, σταυρό και τετράγωνο.

4.1.6. Goodenough test

Στο τεστ αυτό το παιδί καλείται να ζωγραφίσει έναν άνθρωπο. Στο σχέδιο ανθρώπου της Μαρίας υπάρχει κεφάλι, μάτια, μύτη, στόμα, πόδια και χέρια. Σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης του ιχνογραφήματος του «ανθρώπου», η Μαρία υπολείπεται της ηλικίας της.

4.1.7. Σχέδιο αναπτυξιακών δεξιοτήτων Memphis

Οι αναπτυξιακές δεξιότητες που καταγράφονται σ' αυτό το σχέδιο είναι: προσωπικές δεξιότητες, γενικές κινητικές δεξιότητες, λεπτές κινητικές δεξιότητες, γλωσσικές δεξιότητες, γνωσιοαντιληπτικές δεξιότητες και κοινωνικές δεξιότητες.

4.1.8. Κλίμακες Portage

Οι κλίμακες Portage αναφέρονται σε αναπτυξιακές δεξιότητες στους τομείς: αυτοεξυπηρέτηση, κοινωνικοποίηση, γνωστικές δεξιότητες, λόγος, κίνηση.

4.1.9. Λίστες βασικών δεξιοτήτων (Basic Skills Check List)

Οι λίστες βασικών δεξιοτήτων αναφέρονται: στις κοινωνικές δεξιότητες, στις δεξιότητες επικοινωνίας, στις ακαδημαϊκές δεξιότητες (Γλώσσα, Ανάγνωση, Μαθηματικά).

4.1.10. Εμπειρικές τεχνικές στην τάξη

Οι εμπειρικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην τάξη και η χρήση του παιδαγωγικού υλικού που υπάρχει δίνουν σημαντικές πληροφορίες στη συνολική εκτίμηση για την ανάπτυξη του παιδιού.

4.1.11. Παρατήρηση

Η απλή παρατήρηση και κυρίως η συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού στο χώρο του σχολείου δίνει μια συνολική εικόνα της σκέψης και των συναισθημάτων του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί, με τη συστηματική παρατήρηση κάθε παιδιού ξεχωριστά, συγκεντρώνουν πληροφορίες για το πώς το παιδί δρα στον πραγματικό κόσμο, πώς σκέφτεται και πώς αισθάνεται, προκειμένου να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον που υποστηρίζει, ενθαρρύνει και υποκινεί την ανάπτυξή του. Κατά συνέπεια, βελτιώνεται το παιδαγωγικό τους έργο.

4.2. Συνοπτική περιγραφή των δυνατοτήτων και αδυναμιών

Η συνοπτική περιγραφή των δυνατοτήτων και αδυναμιών της Μαρίας κατά τομείς ανάπτυξης, σύμφωνα με τη συνέντευξη με τον γονιό και με το παιδί, το ΑθηνάΤεστ, το Gessel test, το Goodenough test, τις κλίμακες Portage, Λίστες βασικών δεξιοτήτων, τις Εμπειρικές τεχνικές στην τάξη και την παρατήρηση στην τάξη & στην αυλή του σχολείου, είναι:

4.2.1. Κοινωνική Προσαρμογή – Συναισθηματικές ανάγκες.

Η Μαρία παρουσιάζει σχετική ανωριμότητα ως προς την ψυχοκοινωνική της ανάπτυξη. Είναι ένα κορίτσι χαμηλών τόνων που συνεργάζεται αρκετά καλά σε δυαδική σχέση. Παρουσιάζει διάσπαση προσοχής και χάνει γρήγορα το ενδιαφέρον της γι' αυτό που μόλις ξεκίνησε να ασχολείται. Έχει την τάση να πετάγεται από τη μια δραστηριότητα στην άλλη και να επισκέπτεται παρέες παιδιών που παίζουν, χωρίς ωστόσο να συμμετέχει ιδιαίτερα. Τα παιδιά τη συμπαθούν γενικά, γιατί είναι χαμηλών τόνων και δεν δημιουργεί προβλήματα. Η ίδια δείχνει κάποια ανασφάλεια και δειλία στις προσωπικές της σχέσεις, ωστόσο μερικές φορές επιδιώκει την παρέα. Προσπαθεί και ολοκληρώνει με μικρή παρότρυνση και καθοδήγηση την εργασία που της δίνεται με την προϋπόθεση ότι είναι ανάλογη των δυνατοτήτων της.

4.2.2. Γλώσσα και Επικοινωνία

Κατανοεί έννοιες απλών αντικειμένων και δραστηριοτήτων. Εκτελεί απλές εντολές. Σε ερωτήσεις που της γίνονται απαντά με απλές προτάσεις δύο-τριών λέξεων με απλή δομή Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο (Y-P-A) και είναι σε θέση να κάνει η ίδια ερωτήσεις και να δηλώσει ή να ζητήσει κάτι. Αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί τον ενεστώτα και αόριστο. Επίσης, χρησιμοποιεί ενικό και πληθυντικό αριθμό και έχει εντάξει στο λόγο της άρθρα, επίθετα επιρρήματα και αντωνυμίες. Η ομιλία της παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στην άρθρωσή της, που χαρακτηρίζεται από αντικαταστάσεις, π.χ. τάτω αντί κάτω, παραλείψεις, π.χ. καίω αντί κλαίω, το τελικό ς και ρ στα συμπλέγματα και παραποιήσεις κυρίως στους ήχους ρ, γ, χ. που ορισμένες φορές επηρεάζουν την καταληπτότητα των όσων λέει.

4.2.3. Οπτικοκινητικός συντονισμός

Παρουσιάζει δυσκολίες στον οπτικοκινητικό και γραφοκινητικό συντονισμό. Χαρακτηριστική είναι η αδεξιότητά της και η έλλειψη ακρίβειας σε θέματα συντονισμού. Έχει σχετικά αδύναμο μυϊκό τόνο στα χέρια και κάνει χαλαρό πιάσιμο του μολυβιού. Παρόλα αυτά αντιγράφει οριζόντια & κάθετη γραμμή και κύκλο. Με δυσκολία εκτελεί απλές προγραμματικές ασκήσεις και χρωματίζει κλειστή γραμμή (απλό σχέδιο). Της αρέσει η χειροτεχνική εργασία (κολάζ, χαρτοκολλητική, κ.α.) και

προσπαθεί να τα καταφέρει με λίγη βοήθεια, ωστόσο όμως παρουσιάζει αδυναμία χειριστεί το ψαλίδι. Προσθέτει με αδρό τρόπο βασικά χαρακτηριστικά σε ημιτελές σχήμα ανθρώπου. (πόδια, χέρια, μάτια). Ολοκληρώνει με διάθεση παζλ με λίγα κομμάτια.

4.2.4. Γνωστικές δεξιότητες

Η Μαρία γνωρίζει και ονομάζει τα μέρη του προσώπου και αρκετά του σώματός της (σωματογνωσία). Προσθέτει με αδρό τρόπο βασικά χαρακτηριστικά σε ημιτελές σχέδιο ανθρώπου (δίνεται μόνο ένας κύκλος) και σχεδιάζει και μόνη της έναν άνθρωπο με κεφάλι, μάτια, μύτη, στόμα, χέρια και πόδια

Κατέχει ορισμένες δεξιότητες της προσχολικής εκπαίδευσης. Κατανοεί απλές έννοιες αντικειμένων και δραστηριοτήτων και εκτελεί απλές εντολές. Δυσκολεύεται να περιγράψει μια εικόνα και να διηγηθεί ό,τι έχει δει. Βρίσκει τη λογική συνέχεια μιας ιστορίας με εικόνες, χρησιμοποιώντας τα προηγούμενα στοιχεία. Κάνει απλές ταυτίσεις, ομαδοποιήσεις και κατηγοριοποιήσεις με βάση ένα χαρακτηριστικό, όπως το χρώμα ή το μέγεθος. Έχει κατακτήσει απλές προμαθηματικές έννοιες, όπως, μέσα-έξω, πάνω-κάτω, βαρύ-ελαφρύ, μακρύ-κοντό, μεγάλο-μικρό. Αναγνωρίζει και ονομάζει δύο σχήματα (κύκλος, τετράγωνο) και τέσσερα χρώματα (κόκκινο, κίτρινο, πράσινο και μπλε), όχι όμως το μαύρο και το λευκό. Της αρέσουν τα επιτραπέζια παιχνίδια με κάρτες και τα λογικά μπλοκ. Σε δοκιμασίες ακουστικής και οπτικής μνήμης η επίδοσή της είναι χαμηλή. Αφαιρείται εύκολα και χρειάζεται παρότρυνση για να συνεχίσει και να ολοκληρώσει την εργασία της. Μετράει ως το 3 μιμούμενη και κατέχει την έννοια των αριθμών μέχρι το 2. Αδυνατεί να ταυτίσει αντικείμενα και αριθμό. Δεν αναγνωρίζει σύμβολα (γράμματα και αριθμούς). Στη γραφο-φωνολογική ενημερότητα και στην ακουστική και οπτική αντίληψη παρουσιάζει ελλειμματική ανάπτυξη.

5. Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

5.1. Διαμόρφωση Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος Παρέμβασης

5.1.1. Κοινωνική προσαρμογή – Συναισθηματικές ανάγκες

1^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος

Να συνεργάζεται αποτελεσματικά σε δυαδική ή μικροομαδική σχέση σε διαρκώς αυξανόμενα χρονικά διαστήματα.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- * Να συνεργάζεται με ενήλικα, ολοκληρώνοντας μια εργασία κάθε φορά και να αυξάνεται προοδευτικά ο βαθμός δυσκολίας και η έκτασή της.
- * Να συμμετέχει σε ομαδική εργασία με τα άλλα παιδιά, αναλαμβάνοντας προοδευτικά μεγαλύτερο μέρος ευθύνης.

2^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος

Να συγκεντρώνεται και να ολοκληρώνει την εργασία της.

Βραχυπρόθεσμος στόχος

- *. Να διευκολύνεται από τον εκπαιδευτικό στη διεκπεραίωση της εργασίας της , έτσι ώστε να μην αποσπάται η προσοχή της και παραιτείται από το ζητούμενο έργο:
 - α) με την κατάλληλη επιλογή θέσης, μακριά από εξωτερικά ερεθίσματα.
 - β) με τη διατήρηση συχνής οπτικής επαφής με τη Μαρία.
 - γ) με σαφείς και σύντομες οδηγίες, συνεχείς υπενθυμίσεις και ενθαρρυντικές προτροπές.

3^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος

Να εξασφαλιστεί η προσοχή και η συγκέντρωση του παιδιού.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- * Να διατηρεί οπτική επαφή με κάποιο αντικείμενο. Να παρακολουθεί τη διαγραφόμενη φωτεινή πορεία του φακού πάνω σε πίνακα σκούρου χρώματος.
- * Να εντοπίζει τις πηγές του ήχου. Να εντοπίζει την κατεύθυνση από την οποία έρχεται ο συγκεκριμένος ήχος.
- * Να ανταποκρίνεται σε εύκολες οδηγίες με διάφορα αντικείμενα αντικείμενα που τα χρησιμοποιεί στην καθημερινή του ζωή.

5.1.2. Γλώσσα και Επικοινωνία

1^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος

Ανάπτυξη κατανόησης λόγου

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- * Να κατανοεί και να εκτελεί σύνθετες εντολές:
 - α) Χρησιμοποιούμε ένα αντικείμενο που γνωρίζει το παιδί π.χ. μια μπάλα. Δίνουμε τη μπάλα στο παιδί δίνοντας την οδηγία «Μαρία, πάρε τη μπάλα». Το παιδί πρέπει να πάρει τη μπάλα. Σε δεύτερη φάση, ζητάμε από το παιδί να κάνει δύο διαφορετικά πράγματα με τη μπάλα, δίνοντας την οδηγία «Μαρία, πάρε τη μπάλα και βάλ' την κάτω από την καρέκλα». Το παιδί πρέπει να ακολουθήσει τις οδηγίες. Επαναλαμβάνουμε και με άλλα αντικείμενα και με πιο σύνθετες οδηγίες.

* Να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό της.

α). Να αναγνωρίζει αντικείμενα

Τοποθετούμε τρία αντικείμενα ή εικόνες αντικειμένων μπροστά στο παιδί. Δίνουμε την οδηγία «δείξε το...» ζητώντας να μας δείξει το ένα από τα τρία αντικείμενα. Το παιδί πρέπει να δείξει το αντικείμενο. Επαναλαμβάνουμε με άλλα αντικείμενα. Προχωρούμε σε νέες εικόνες, όταν το παιδί κατακτήσει τις προηγούμενες.

β). Να αναγνωρίζει δραστηριότητες.

Τοποθετούμε δύο εικόνες απλών δραστηριοτήτων (Υποκείμενο – Ρήμα) μπροστά στο παιδί. Δίνουμε την οδηγία «δείξε το παιδί που...». Το παιδί πρέπει να δείξει την εικόνα-στόχο.

2^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος

Να επικοινωνεί με διαφορετικά άτομα και σε διαφορετικούς χώρους χρησιμοποιώντας τον προφορικό λόγο.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- * Να χρησιμοποιεί και να ακολουθεί τις βασικές δραστηριότητες αλληλεπίδρασης, όπως «Δείχνω», «Μοιράζομαι», «Δίνω».
- * Να συμμετέχει σε δραστηριότητες – παιχνίδια που απαιτούν σειρά και ανταλλαγή.
- * Να εκτιμά και να ευχαριστιέται με σύντομες και απλές ιστορίες. Ενθαρρύνεται να διηγείται ιστορίες από την προσωπική της εμπειρία.
- * Να μαθαίνει να αρχίζει μια συζήτηση προσφέροντάς της ευκαιρίες με διάφορα παιχνίδια ερωτήσεων.

3^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος

Να αναπτύξει την έκφραση του λόγου

Βραχυπρόθεσμος στόχος

* Να εξοικειωθεί με βασικές προτασιακές δομές

α) Να κατονομάζει απλές δραστηριότητες.

Δείχνουμε στο παιδί μια εικόνα που απεικονίζει δραστηριότητα (Υποκείμενο – Ρήμα). Ρωτάμε «τι κάνει το παιδί;». Το παιδί πρέπει να απαντήσει π.χ. «το παιδί κοιμάται». Σ' αυτό το στάδιο δε μας ενδιαφέρει η άρθρωση της ομιλίας του παιδιού, οπότε δε το διορθώνουμε αν αντικαθιστά, παραλείπει ή αλλοιώνει κάποιον ήχο. Αντίθετα, ενισχύουμε θετικά κάθε προσπάθεια του παιδιού να Χρησιμοποιήσει προφορικό λόγο.

β) Να κατονομάζει σύνθετες δραστηριότητες.

Δείχνουμε στο παιδί μια εικόνα που απεικονίζει δραστηριότητα (Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο). Ρωτάμε: «τι κάνει η γυναίκα;». Το παιδί πρέπει να απαντήσει π.χ. «η γυναίκα πλένει τα πιάτα, ο παππούς βάζει χυμό στο ποτήρι».

4^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος

Να γίνει λογική οργάνωση του προφορικού λόγου

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

* Να ονομάζει διάφορες ιδιότητες αντικειμένων, όπως όμορφο, άσχημο, κρύο, ζεστό, κόκκινο, κ.α.

* Να περιγράφει πρόσωπα, πράγματα και δραστηριότητες

α) Χρησιμοποιούμε μια εικόνα από ένα πρόσωπο ή αντικείμενο. Ζητούμε από το παιδί να το περιγράψει κάνοντας κατευθυντήριες ερωτήσεις, π.χ. «τι φοράει; Τι χρώμα είναι; πού κάθεται;». Σταδιακά μειώνουμε

τη δική μας παρέμβαση.

β) Χρησιμοποιούμε εικόνες δραστηριοτήτων και ακολουθούμε την ίδια διαδικασία.

γ) Ζητούμε από το παιδί να περιγράψει μια κατάσταση ή κάποια πρόσωπα με αφορμή μια εμπειρία που έζησε.

* Να διατυπώνει εύκολους τρόπους άρνησης, όπως «δεν μπορώ», «δεν θέλω», «δεν κάνω», κ.α.

* Να μάθει να υποβάλλει εύκολες ερωτήσεις, πρώτα με τη χρήση κατάλληλων εικόνων και αργότερα χωρίς βοήθεια.

* Να αφηγείται ιστορία

α) Διαβάζουμε στο παιδί ένα σύντομο παραμύθι και του ζητάμε να το πει και αυτό με το δικό του τρόπο.

β) Χρησιμοποιούμε μια αλληλουχία εικόνων και ζητάμε από το παιδί να φτιάξει μια σύντομη ιστορία.

γ) Ζητάμε από το παιδί να μας πει ένα παραμύθι, ένα ανέκδοτο ή μια προσωπική του ιστορία.

5^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος

Να αναπτυχθεί η άρθρωση στην ομιλία της.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

* Να αρθρώνει απλούς φθόγγους (φωνήεν, σύμφωνο, σύμφωνο με φωνήεν, Φωνήεν με σύμπλεγμα συμφώνων, σύμπλεγμα συμφώνων με φωνήεν), μιμούμενη τους ήχους από τους φθόγγους.

* Να αναγνωρίζει και να προφέρει συγκεκριμένο φθόγγο μέσα στη λέξη.

5.1.3. Οπτικοκινητικός και γραφοκινητικός συντονισμός

1^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος

Να αντιλαμβάνεται το χώρο και να τον οργανώνει έτσι ώστε να δημιουργείται σχέση ανάμεσα στο σώμα της και τα γύρω αντικείμενα, με σημείο αναφοράς το δικό της σώμα.

Βραχυπρόθεσμος στόχος

- * Να προσανατολίζεται και να μετακινείται στο χώρο με διαδρομές:
 - α) σε διάφορους σχηματισμούς (κύκλο, ευθεία, τεθλασμένη, κ.λ.π.).
 - β) ανάμεσα σε δύο σημεία αναφοράς (π.χ. εκκίνηση – άφιξη).
 - γ) ανάμεσα στο σώμα της και σε άλλη δοσμένη θέση.

2^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος

Να συντονίζει, ενώ συγχρόνως χρησιμοποιεί λόγο, την οπτική αντίληψη με τις λεπτές κινήσεις των χεριών, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιεί τα χέρια της με τη μεγαλύτερη δυνατή, γι' αυτήν, επιδεξιότητα.

Βραχυπρόθεσμος στόχος

- * Να ασκηθεί ο οπτικοκινητικός της συντονισμός μέσα από παιχνίδια, όπως π.χ.:
 - α) Να χρησιμοποιεί την πλαστελίνη για να δημιουργήσει κάτι που θα έχει αποφασίσει και ανακοινώσει εκ των προτέρων.
 - β) Να ασκήσει τα χέρια της με ασκήσεις, όπως παιχνίδια δαχτύλων, παλάμης, καρπού.
 - γ) Να ψηλαφίζει και να αναγνωρίζει με την αφή μικροαντικείμενα που βρίσκονται σε σακουλάκι και τα έχει δει προηγουμένως κ.λ.π.
 - δ) Να χρωματίζει με χοντρές ξυλομπογιές ή κηρομπογιές εικόνες με ευχάριστες μορφές που περιέχουν κλειστές γραμμές μένοντες εντός της κλειστής γραμμής.

5.1.4. Γνωστικές δεξιότητες

1^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος

Να αναπτυχθεί η σκέψη της.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- * Να κατανοήσει και να κατακτήσει την έννοια της μονιμότητας των αντικειμένων.
- * Να αρχίσει τη συμβολική χρήση των αντικειμένων. Το παιδί καλείται να προσποιηθεί ότι χρησιμοποιεί συγκεκριμένα αντικείμενα στην αρχή και αργότερα άσχετα αντικείμενα με τα πραγματικά για τις ίδιες ενέργειες. Σε πιο ανώτερο στάδιο, δηλαδή στο συμβολικό παιχνίδι χωρίς όμως αντικείμενα, να ασχολείται με συμβολικές δραστηριότητες.
- * Να συμμετέχει σε μιμητικές δραστηριότητες, όπως χειροκρότημα, μορφασμός, χτένισμα και άλλες ενέργειες.
- * Να προβαίνει με ευκολία σε απλές ταξινομήσεις όλο και περισσότερων αντικειμένων και να δικαιολογεί την επιλογή του.
- * Να αντιλαμβάνεται τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των αντικειμένων.
- * Να προβαίνει σε διάφορες σύνθετες ταξινομήσεις. Το παιδί καλείται να κατηγοριοποιεί τα αντικείμενα με βάση κάθε φορά κι άλλη ιδιότητά τους και να δικαιολογείται η επιλογή.
- * Να κάνει διάφορες σειροθετήσεις. Το παιδί καλείται να βάλει σε σειρά, π.χ. μεγέθους, κάποια αντικείμενα και να δικαιολογήσει την ενέργεια αυτή.

- * Να κατανοήσει και να κατακτήσει τις έννοιες χώρου και χρόνου με δραστηριότητες.
- * Να βάλει σε σωστή σειρά κάρτες που δείχνουν μια ενέργεια, να τις περιγράψει και να διηγηθεί με τη σωστή σειρά ένα παραμύθι.

2^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος

Να αναπτυχθεί η ακουστική κατανόηση

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- * Να συσχετίζει ιεραρχικά λέξεις-έννοιες με αντικείμενα-ενέργειες. Το παιδί καλείται να δείξει με την παρακάτω σειρά: Μέλη του σώματος, αντικείμενα, υποκείμενο, υποκείμενο και ενέργεια, υποκείμενο και ενέργεια και αντικείμενο, χρώμα, μέγεθος και τόπος.
Να ακούει, να παρακολουθεί και να σχολιάζει τις ενέργειές του.
- * Να ακολουθεί απλές και σύνθετες εντολές. Το παιδί καλείται να εκτελέσει μια σειρά από οδηγίες μιας, δύο ή τριών ενεργειών και να σχολιάσει τη συμπεριφορά του χρησιμοποιώντας λόγο.
- * Να κατανοεί τη διαφορά του «ναι» και του «όχι» και να απαντάει σε ερωτήσεις που αρχίζουν με «τι», «ποιος», «πού», «πότε», «πώς», «γιατί».
- * Να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες και δημιουργικές ερωτήσεις που απαιτούν σκέψη, όπως «τι θα έκανες αν θα ...;».

3^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος

Να κατακτήσει το μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής της ελληνικής γλώσσας, μέσα από δραστηριότητες γραφισμού και διαδρομές ψυχοκινητικότητας.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- * Να αποκτήσει τη συνήθεια να ξεκινά από αριστερά προς τα δεξιά στην ανάγνωση και τη γραφή.
- * Να αποκτήσει την έννοια πάνω – κάτω στην ανάγνωση και τη γραφή.
- * Να αποκτήσει την έννοια πριν – μετά στην ανάγνωση και τη γραφή.
- * Να οικοδομήσει το αντιληπτικό σχήμα των διαδρομών ψυχοκινητικότητας και μέσα από αυτές να ανακαλύψει σχήματα και σύμβολα (γράμματα και αριθμούς).
- * Να μεταφέρει σε γραφικό επίπεδο, τις διαδρομές που βίωσε μέσα από την κίνηση, πρώτα σε μεγάλες και μετά σε μικρές επιφάνειες για την προετοιμασία της στη γραφή.

4^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος

Να απαριθμεί σωστά από το 1 μέχρι το 5 και να κατακτήσει την έννοια των αριθμών 1 μέχρι 5.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- * Να απαριθμεί μιμούμενη
- * Να δείχνει με ευχέρεια 1 ή 2 ή και περισσότερα αντικείμενα, ξεκινώντας από το σώμα της .
- * Να συνδέσει την έννοια του αριθμού με το αντίστοιχο αριθμητικό του σύμβολο.
- * Να συνδέσει το αριθμητικό σύμβολο με τον αντίστοιχο αριθμό αντικειμένων.

5^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος

Εισαγωγή στη γραφοφωνολογική ενημερότητα

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- * Να προσέξει και να παίζει με περισσότερο ή λιγότερο συνηθισμένους ήχους του περιβάλλοντός της.
- * Να αναγνωρίζει και να προφέρει συγκεκριμένο φθόγγο στην αρχή μέσα στη λέξη και αργότερα σε φράσεις και προτάσεις.
- * Να αναγνωρίζει και να προφέρει συγκεκριμένους φθόγγους σε μεγάλες προτάσεις, παραμύθια, ιστορίες, περιγραφές και γενικά σε συνεχή λόγο.
- * Να ασκηθεί στην συνειδητοποίηση της λέξης και τα όριά της.
- * Να ασκηθεί στη συνειδητοποίηση της συλλαβής.
- * Να αντιληφθεί την έννοια και τη φύση του φωνήματος.

5.2. Γραφοφωνολογική ενημερότητα / συνειδητοποίηση

5.2.1. Γραφοφωνολογική ενημερότητα / συνειδητοποίηση

Μία από τις διαστάσεις βάσει των οποίων λειτουργεί η γλώσσα είναι η φωνολογική συνειδητοποίηση ή φωνολογική ενημερότητα. Αυτή συμπυκνώνει έναν αριθμό λειτουργιών που αναφέρονται στην κατανόηση και στην ακριβή, αλλά και αυτοματοποιημένη εφαρμογή του φωνητικού μας συστήματος, δηλαδή της γλώσσας (Μάρκου, 1996).

Η φωνολογική συνειδητοποίηση δηλώνει την ευαισθητοποίηση των παιδιών στο γεγονός ότι οι λέξεις αποτελούνται από επιμέρους ήχους, στους οποίους μπορούν

να αναλυθούν. Έτσι, για παράδειγμα, στη λέξη «φως» έχουμε τρία φωνήματα (φ,ο,ς), που αντιστοιχούν σε τρία γράμματα (φ.ω.ς).

Έρευνες έδειξαν ότι όσα παιδιά, πριν αρχίσουν το δημοτικό σχολείο, έχουν ευαισθητοποιηθεί στην ύπαρξη φωνημάτων και μπορούν να αναλύσουν τον προφορικό λόγο στις φωνημικές μονάδες που τον απαρτίζουν, υπερέχουν στην εκμάθηση ανάγνωσης από τα νήπια εκείνα που δεν έχουν αυτήν την ικανότητα. Εκείνα, δηλαδή τα νήπια που αν και δεν γνωρίζουν ακόμη ανάγνωση, ακούγοντας μια λέξη εντοπίζουν, ακούν συλλαβές, καταλήξεις, φωνήματα, θα διδαχθούν αργότερα ανάγνωση και γραφή πιο εύκολα από τα άλλα. Και ελληνικές μακροχρόνιες έρευνες υποστηρίζουν ότι και για την ελληνική γλώσσα η εκμάθηση ανάγνωσης επηρεάζεται θετικά και μακροπρόθεσμα από τα βαθμό φωνολογικής συνειδητοποίησης των νηπίων. Οι έρευνες δείχνουν ότι ο βαθμός φωνολογικής συνειδητοποίησης των νηπίων επηρεάζει θετικά την εκμάθηση ανάγνωσης, όχι μόνο αν υιοθετηθεί η παραδοσιακή αναλυτικοσυνθετική μέθοδος διδασκαλίας της, αλλά ακόμη και για ένα πρόγραμμα ενταγμένο στα πλαίσια της ολικής θεώρησης της γλώσσας και της θεωρίας της αναδυόμενης γραφής και ανάγνωσης. Ειδικότερα δε, η αναδυόμενη ικανότητα γραφής έχει πολλά να κερδίσει από τη φωνολογική ευαισθητοποίηση των παιδιών.

Είναι ευρέως αποδεκτό, σήμερα, ότι ο βαθμός φωνολογικής συνειδητοποίησης των προαναγνωστών αποτελεί ασφαλή πρόβλεψη της μετέπειτα αναγνωστικής τους ικανότητας, ακόμη και ανεξάρτητα από τη νοημοσύνη τους. Και ενώ η νοημοσύνη και η αντιληπτική ικανότητα καθόριζαν μέχρι πριν λίγο καιρό την αναγνωστική ετοιμότητα των νηπίων, νέα επιστημονικά δεδομένα τις θεωρούν λιγότερο σημαντικές από ό,τι το βαθμό φωνολογικής συνειδητοποίησης των παιδιών.

Σύμφωνα με έρευνες, επιστήμονες υποστηρίζουν ότι με τη μέτρηση της φωνολογικής ενημερότητας των νηπίων όχι μόνο μπορούμε να προβλέψουμε ποια παιδιά θα παρουσιάσουν αργότερα αναγνωστικές δυσκολίες, αλλά ότι έχουμε πλέον τη δυνατότητα να αποτρέψουμε παρόμοια προβλήματα. Αυτό μπορεί να γίνει με το να υποβάλλουμε αυτά τα παιδιά σε πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης, οπότε θα βελτιώσουν το βαθμό φωνολογικής τους συνειδητοποίησης και, κατά συνέπεια, θα μάθουν καλύτερα και ευκολότερα να γράφουν και να διαβάζουν.

Βέβαια, η φωνολογική συνειδητοποίηση δεν περιορίζεται μόνο στον ακουστικό εντοπισμό τμημάτων των λέξεων, αλλά καλύπτει ένα ευρύ φάσμα

δυνατοτήτων. Εκτείνεται από την ανακάλυψη των ορίων των λέξεων μέχρι την πλήρη φωνημική ανάλυση.

Αν τα παιδιά στην πρώτη τάξη πρόκειται να μάθουν ανάγνωση και γράφή διδασκόμενα τις αντιστοιχίες γραμμάτων και φωνημάτων, η ευαισθητοποίηση των παιδιών να ακούν τα φωνήματα, δηλαδή να μπορεί το αυτί τους να ξεχωρίσει ποια φωνήματα διαδέχονται το ένα το άλλο σε μια λέξη (κ, ο, τ, α) αποτελεί πολύτιμη προετοιμασία για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Επιπλέον, τα μικρά παιδιά έχουν την τάση να επικεντρώνονται στο σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας, τοποθετώντας σε δεύτερη μοίρα το φωνολογικό. Έτσι αν ρωτηθεί ένα νήπιο για το τι κοινό έχει η πορτοκαλάδα με τη μαρμελάδα και τη φασολάδα κι όλα αυτά με την Ελλάδα και τη βαρκάδα, το πιο πιθανό είναι να σου απαντήσει ότι τα πρώτα τρώγονται, ενώ τα δεύτερα όχι. Ίδια περίπτωση είναι όταν τα νήπια θεωρούν τη λέξη τρένο ως μια πραγματικά μακριά λέξη. Για να μάθει, όμως ένα παιδί να γράφει και να διαβάζει, εκτός από τη γνώση της σημασίας των λέξεων, χρειάζεται να έχει αντιληφθεί ότι σε γενικές γραμμές όσα ακούγονται ίδια, γράφονται ίδια. Αν ένα παιδί καταφέρει να ξεφύγει από το σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας (τι σημαίνει η λέξη) και να περάσει στο φωνολογικό (πως ακούγεται) θα βοηθηθεί σημαντικά στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (Γιαννικοπούλου, 2002).

5.2.2. Πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης

Ένα πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης στο νηπιαγωγείο δεν περιορίζεται μόνο σε έναν τομέα, αλλά περιλαμβάνει ποικιλία ασκήσεων. Αρχίζοντας Από δραστηριότητες που αποσκοπούν στην άσκηση της προσοχής σε ήχους του περιβάλλοντος και στην κατανόηση των ορίων των φράσεων και των λέξεων, συνεχίζει με άλλες που ευαισθητοποιούν σε συλλαβές και καταλήξεις για να φθάσει σε κάποιες που εξασκούν στη δύσκολη φωνημική διάσπαση και σύνθεση (ανάλυση των λέξεων σε φωνήματα ή σύνθεση φωνημάτων σε λέξεις).

Σε παρόμοια προγράμματα έχουν θέση παιχνίδια με λέξεις, ομοιοκαταλήξεις, συλλαβές και φυσικά με φωνήματα. Τα παιδιά μαθαίνουν να κατηγοριοποιούν και να αναγνωρίζουν κοινά φωνολογικά στοιχεία, ενώ ενθαρρύνονται να εξασκούνται και στις τρεις συνιστώσες της φωνολογικής ενημερότητας, συλλαβή, κατάληξη, φώνημα. Έτσι, τα νήπια βοηθούνται να αντιληφθούν ότι ο αρχικός ήχος στη λέξη «σαλιγκάρι», για παράδειγμα, είναι ίδιος με τον τελικό στη λέξη «πάσα», κατορθώνουν να

ακούσουν «λι» στη λέξη «σκαλί» και να καταλάβουν ότι το «χ» προηγείται και το «ο» ακολουθεί στη λέξη «τρέχω».

Φαίνεται, λοιπόν, πως όλα ξεκινούν από ένα **παιχνίδι ήχων**. Τα παιδιά καλούνται να προσέξουν και να παίξουν με περισσότερο ή λιγότερο συνηθισμένους ήχους του περιβάλλοντός τους. Μόνο όταν τα νήπια συνηθίσουν να ακούν, θα κατορθώσουν να ακούσουν και τα φωνήματα της γλώσσας μας. Τους στόχους της φωνολογικής συνειδητοποίησης εξυπηρετούν μια σειρά από ασκήσεις όπου ελέγχεται και εξασκείται η ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης του παιδιού σε μια ποικιλία ερεθισμάτων, όσο και φαίνονται μακρινές. Ενδεικτικές δραστηριότητες είναι:

1. «Τι ακούς;». Τα νήπια καλούνται να ακούσουν και να αναγνωρίσουν μαγνητοφωνημένους ήχους από το περιβάλλον, όπως το νερό που τρέχει, ένα μίξερ που δουλεύει, το κουδούνισμα του τηλεφώνου, τον ήχο της βροχής, κ.λ.π.

2. «Βρες πού κρύβεται το ρολόι;». Ένα νήπιο προσπαθεί να προσδιορίσει από πού ακούγεται ο ήχος του ρολογιού (ξυπνητήρι με δυνατό τικ τακ) και να κατευθυνθεί προς αυτόν και να το ανακαλύψει.

Μετά το παιχνίδι ήχων σειρά έχει η **λέξη** και τα όριά της. Εξαιτίας της συνεχούς ροής του προφορικού λόγου και της συνεκφοράς των λέξεων σε αυτόν, τα νήπια δυσκολεύονται να αποφανθούν για το πού σταματά η μια και πού αρχίζει η επόμενη. Ενδεικτικές ασκήσεις που αποσκοπούν στην κατανόηση των ορίων των λέξεων είναι:

1. «Η ξεχασμένη λέξη». Τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν την ξεχασμένη λέξη που η νηπιαγωγός σε μια σειρά επαναλήψεων μιας συγκεκριμένης πρότασης ξεχνά κάθε φορά.

2. «Τα ραβδάκια». Τα παιδιά τοποθετούν στο πάτωμα τόσα ραβδάκια όσα και οι λέξεις της πρότασης που εκφωνεί η νηπιαγωγός και κάθε φορά που ακουμπούν ένα καινούριο ραβδάκι, αναφέρουν ποια συγκεκριμένη λέξη αντιπροσωπεύει.

Αργότερα τα νήπια ασκούνται και στην συνειδητοποίηση **της συλλαβής**. Τα παιδιά εντοπίζουν συγκεκριμένες συλλαβές μέσα σε ορισμένες λέξεις, βρίσκουν λέξεις που να αρχίζουν, να τελειώνουν ή να περιέχουν δεδομένες συλλαβές. Πολύ συχνά τα νήπια προσπαθούν να χωρίσουν λέξεις σε συλλαβές. Είναι γνωστό ότι τα νήπια προφέρουν συλλαβιστά συνήθως τα ονόματά τους, κρατώντας το ρυθμό με παλαμάκια ή με χτυπήματα στο ταμπουρίνο

Τα νήπια ενώ τα καταφέρνουν καλύτερα με τις λέξεις και τις συλλαβές, δυσκολεύονται αρκετά **στα φωνήματα**. Σ' ένα πρόγραμμα, όμως φωνολογικής

εξάσκησης εκτός από τις εύκολες ασκήσεις οφείλουμε να συμπεριλάβουμε και αρκετές δύσκολες ασκήσεις φωνημάτων, γιατί η μετέπειτα πρόοδος στην ανάγνωση συνδέεται κυρίως με τη συνειδητοποίηση του φωνήματος (την έννοια και τη φύση του φωνήματος).

Η συνειδητοποίηση της λέξης και της συλλαβής κατακτιέται από τα παιδιά εύκολα μέσω της επαφής τους με τον προφορικό λόγο της γλωσσικής κοινότητας, στην οποία ζουν, κάτι που δε συμβαίνει με το φώνημα. Για το ελληνικό όμως σύστημα που τα γράμματα αντιστοιχούν σε φωνήματα, η συνείδηση του φωνήματος είναι πολύ σημαντική από εκείνη της συλλαβής. Αν το παιδί αντιληφθεί ότι οι λέξεις «κότα, καρέκλα, κουτί, κερί, κύμα» έχουν κοινό πρώτο φώνημα το «κ», τότε εύκολα θα καταλάβει ότι αυτές οι λέξεις, όταν γράφονται, θα αρχίζουν με το ίδιο γράμμα. Μόνο αν τα παιδιά συνειδητοποιήσουν την έννοια του φωνήματος είναι δυνατόν να κατανοήσουν και την έννοια του γράμματος που δείχνει να τα μπερδεύει πολύ περισσότερο από τους αριθμούς, γιατί ενώ οι αριθμοί εκφράζουν ποσότητες, τα γράμματα δεν έχουν καμιά άλλη σημασία εκτός της αναπαράστασης των ήχων της γλώσσας.

Ασκήσεις, όπως αντικατάσταση φωνημάτων (κλώσσα – γλώσσα) και απάλειψης του πρώτου φωνήματος (παλάτι – αλάτι), όσο δύσκολες κι αν φαίνονται αξίζει να δοθούν στα νήπια, γιατί συμβάλλουν σημαντικά στη φωνολογική συνειδητοποίηση των παιδιών. Βέβαια, η επιτυχία ενός προγράμματος φωνολογικής άσκησης δεν απαιτεί την επίτευξη πλήρων φωνημικών αναλύσεων από τα παιδιά. Ακόμη και αυτός ο εντοπισμός των φωνημάτων σε μια λέξη φάνηκε να είναι το ασφαλέστερο κριτήριο πρόβλεψης της μετέπειτα αναγνωστικής πορείας των παιδιών.

Στη φωνολογική συνειδητοποίηση των παιδιών, σύμφωνα με έρευνες, βοηθά ιδιαίτερα η επαφή τους από τα βρεφικά τους χρόνια, με παιδικά τραγούδια, στιχουργήματα, ποιήματα, διαφημιστικά σλόγκαν, λεκτικά παιχνίδια. Έτσι, παιδιά που στην ηλικία των τριών ετών γνώριζαν παιδικά τραγουδάκια, αντιλαμβάνονταν καλύτερα και πληρέστερα τη φωνολογική φύση της γλώσσας, πολλαπλασιάζοντας έτσι τις πιθανότητες επιτυχούς εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης στο δημοτικό σχολείο. Ως φωνολογικές ασκήσεις μπορεί να λειτουργήσουν και ορισμένα κείμενα, λαϊκά ή επώνυμων δημιουργών. Ακόμη και οι γλωσσοδέτες, όπου οι έντονες παρηγήσεις καθιστούν εύκολη την αναγνώριση ενός φωνήματος, προσφέρονται ως κατεξοχήν φωνολογικά παιχνίδια.

Θα άξιζε τον κόπο το νηπιαγωγείο να ενημερώνει και τους γονείς για την αξία της φωνολογικής ενημερότητας και να ζητά τη συνδρομή τους, ώστε παρόμοια παιχνίδια να συνεχίζουν και στο σπίτι. Κάτι τέτοιο θα προσφέρει σημαντική βοήθεια ιδιαίτερα σε εκείνα τα παιδιά που δυσκολεύονται περισσότερο.

Για την επίτευξη θετικότερων αποτελεσμάτων στις αναγνωστικές επιδόσεις των παιδιών έχει μεγάλη σημασία όχι μόνο η εξάσκηση στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας να αρχίσει νωρίς, από την προσχολική ακόμη περίοδο, αλλά και να μην διακοπεί όταν τα παιδιά περάσουν στην πρώτη τάξη του δημοτικού και ξεκινήσει πλέον η συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής. Στην περίπτωση που η εξάσκηση συνδυάζεται και με ενημέρωση των μαθητών για την πρακτική εφαρμογή όλων αυτών, η πρόοδός τους είναι ταχύτατη και οι επιδόσεις τους ικανοποιητικές.

(Γιαννικοπούλου, 2002).

5.2.3.Ενδεικτικές στρατηγικές παρεμβάσεις για την αγωγή λόγου και ομιλίας

(Δράκος, 1999)

- * Η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων εξασφαλίζει ευχάριστη επικοινωνία.
- * Η δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας για τη διαδικασία μάθησης και Γλώσσας.
- * Ταυτόχρονη εξάσκηση τόσο στην κατανόηση όσο και στη χρήση της γλώσσας.
- * Χρησιμοποίηση πολλών προσωπικών παραδειγμάτων για διευκόλυνση στο παιδί.
- * Ευκαιρίες και παρότρυνση κάθε μαθητή να μιλήσει περισσότερο και με διαφορετικά άτομα.
- * Προσαρμογή του γλωσσικού επιπέδου των προτάσεων στο αντίστοιχο των μαθητών.

- * Παραμονή σε θέμα που άρχισε ένα παιδί.
- * Χρήση λεξιλογίου με εύκολους φθόγγους, κατανοητούς και εύχρηστους από το παιδί.
- * Ανταπόκριση στην πρόθεση του παιδιού για επικοινωνία.
- * Όχι διορθώσεις άμεσα σε συντακτικά λάθη του παιδιού.
- * Παραχώρηση αρκετού χρονικού περιθωρίου για να σκεφτεί το παιδί.
- * Άμεση ανταπόκριση στο παιδί, καλός ακροατής.
- * Ενθάρρυνση, διευκόλυνση και παροχή στο παιδί τα απαραίτητα βοηθητικά Στοιχεία.
- * Ουσιαστική βοήθεια στο μαθητή, ώστε να γίνει δραστήριος και καλός χρήστης της γλώσσας.
- * Χρησιμοποίηση ασκήσεων που απαιτούν αλληλεπίδραση.
- * Χρησιμοποίηση αντικειμένων και εικόνων για άμεση και έμμεση εποπτεία.
- * Ο εκπαιδευτικός οφείλει να λειτουργεί ως πρότυπο χρησιμοποιώντας προτάσεις άρτιες συντακτικά και επεκτείνοντας ή συμπληρώνοντας γραμματικές ελλείψεις του παιδιού.

6. Προτάσεις

Σύμφωνα με τα δεδομένα της αξιολόγησης, κρίνεται απαραίτητο η Μαρία να παρακολουθήσει υποστηρικτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής σε τμήμα ένταξης / συνεκπαίδευσης στο γενικό νηπιαγωγείο, για να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες προσχολικής εκπαίδευσης στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, τη γλώσσα κι

επικοινωνία, τον οπτικοκινητικό και γραφοκινητικό συντονισμό, τη συγκέντρωση προσοχής, την ανάπτυξη της σκέψης και την ανάπτυξη προμαθηματικών και προαναγνωστικών ικανοτήτων και της γραφοφωολογικής συνειδητοποίησης.

Επίσης, προτείνεται η Μαρία να ακολουθήσει ένα σύντομο πρόγραμμα ανάπτυξης λόγου και ομιλίας, καθώς επίσης να ασχολείται με δραστηριότητες, όπως το κολυμβητήριο, το μπαλέτο, ζωγραφική, χειροτεχνία και κατασκευές..

Παράλληλα, προτείνεται ως σημαντικό το να δεχθούν οι γονείς συμβουλευτική υποστήριξη προκειμένου να διαχειριστούν το άγχος και την ανησυχία τους που τους βαραίνει έντονα, ώστε να βοηθούν αποτελεσματικά και τη Μαρία.

7. Βιβλιογραφία

- Αλευριάδου, Α. (2002). *Σύνδρομο Turner και Williams: Το νευροψυχολογικό τους προφίλ και η ψυχοπαιδαγωγική τους αντιμετώπιση*. Επιστημ. Περιοδικό: Θέματα ειδικής αγωγής. Τεύχ. 15. Αθήνα: Π.Ε.Σ.Ε.Α.
- Cohen, D. & Stern, V. (1995). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Επιμέλεια: Βοσνιάδου, Σ.(2001). Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2000). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γιαννικοπούλου, Α. και ομάδα εργασίας. (2002). *Προαναγνωστικές δεξιότητες, Μαθήματα με τα Φωνήματα*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Δράκος, Γ. (1999). *Ζητούμενα Ζητήματα*. Αθήνα.
- Δράκος, Γ.(1999). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα
- DSM-IV (1994). *American Psychiatric Association*. Ελληνική μετάφραση, εκδ. Λίτσας (1996).
- Καλαντζή-Αζίζι, Α.(2000). *Θέματα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμπάτσος, Α. (2000). *Παράγοντες και Εκτιμήσεις Σχολικής Ετοιμότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Γ' Γνωστικές*

Θεωρίες. Αθήνα

- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*.
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Σ. (1996). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής
Ηλικίας και Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ο.Ε.Δ.Β. (1990). *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Γιαννίτσας, Ν. (1999).
*ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης (Δομή και χρησιμότητα –
Οδηγός εξεταστή)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. & Γιαννίτσας, Ν. (1999). *Ερωτηματολόγιο Δια-
προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ)*. Αθήνα:
Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, Σ. (1995). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές
Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα.
- Ρούσσου, Α. (2002). *Θέματα Ψυχομετρίας στην Κλινική Πράξη και Έρευνα*.
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαλβαράς, Γ. (2000). *Μελετήματα διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Σαλβαράς, Γ. (2000). *Γλωσσική Διδασκαλία για όλους τους Μαθητές*. Αθήνα.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών
Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης
και Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2005). *Διάσπαση Προσοχής και Υπερκινητικότητα
Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Πλοηγός.
- Φλωράτου, Μ. (1992). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά*. Αθήνα:
Οδυσσέας.
- Χρηστάκης, Κ. (1996). *Παιδαγωγικό υλικό για την αξιολόγηση μαθητών με
ιδιαίτερες δυσκολίες στο ειδικό ή κοινό σχολείο*. Σημειώσεις από τις
παραδόσεις στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Αθήνα.
- Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και
σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

