

Πανεπιστημιακές Παραδόσεις

**«Εφαρμογές  
για τη διαγνωστική αξιολόγηση  
και εκπαιδευτική αντιμετώπιση  
της Δυσλεξίας  
και άλλων Μαθησιακών Δυσκολιών»**

Αργυρώ Παλαιοθόδωρου

**ΤΟΜΕΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΠΤΔΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ**

**ΠΑΤΡΑ, 2009**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	4
---------------	---

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: Αποσαφήνιση του όρου «μαθησιακές δυσκολίες»**

1.1. Τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες.....	8
1.2. Πότε έχουμε μαθησιακές δυσκολίες ως πρωτογενή αιτία.....	15

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : Διαγνωστική αξιολόγηση**

2.1. Πηγές διαγνωστικής αξιολόγησης μαθητή.....	28
2.1.1. Περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή – Γνωστικό προφίλ.....	28
2.2. Διαγνωστική αξιολόγηση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Παρουσίαση – Ανάλυση περιπτώσεων διαγνωστικών αξιολογήσεων).....	32
2.3. Διερευνητικά – Ανιχνευτικά εργαλεία των μαθησιακών δυσκολιών (Συνοπτική παρουσίαση των 12 διερευνητικών – ανιχνευτικών εργαλείων των μαθησιακών δυσκολιών).....	42
2.4. Άτυπα τεστ αξιολόγησης.....	53
2.4.1. Άτυπο τεστ αξιολόγησης Φωνολογικής Επίγνωσης.....	56
2.4.2. Άτυπο τεστ αξιολόγησης Αναγνώρισης Γραμμάτων.....	59
2.4.3. Άτυπο τεστ αξιολόγησης Ανάγνωσης – Ορθογραφίας Συλλαβών ...	60
2.4.4. Άτυπο τεστ αξιολόγησης Ανάγνωσης – Ορθογραφίας Λέξεων.....	60
2.4.5. Άτυπο τεστ αξιολόγησης ανάγνωσης προτάσεων (με τρεις όρους και πάνω).....	65
2.4.6. Άτυπο τεστ αξιολόγησης κατανόησης (μικρής έκτασης) κειμένου.....	66
2.4.7. Άτυπο τεστ αξιολόγησης ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου....	67
2.4.8. Άτυπο τεστ αξιολόγησης αριθμητικής ικανότητας .....	71
2.4.8.1.Εφαρμογή: Σχηματισμός άτυπου κριτηρίου αριθμητικής ικανότητας .....	72

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : Πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών**

3.1. Αναγκαιότητα σχηματισμού στόχων - Είδη στόχων.....	77
3.2. Ενδεικτικό πρόγραμμα παρέμβασης στη μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής σε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.....	84
3.2.1. Πρόγραμμα άσκησης στη φωνολογική επίγνωση .....	84
3.2.2. Εκμάθηση των γραμμάτων.....	92
3.2.3. Ανάγνωση Συλλαβών – Λέξεων .....	99
3.2.4. Ενδεικτικό πρόγραμμα εκμάθησης (διδασκαλίας) γράμματος.....	106
3.2.5. Χρόνος ανάγνωσης.....	111
3.2.6. Ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν τη γραφή λέξεων και προτάσεων.....	116
3.2.7. Ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν την κατανόηση λέξεων, προτάσεων και μικρών κειμένων .....	119

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Ελληνική.....	124
Αγγλική.....	129

## Εισαγωγή

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών φαίνεται να αποσχολεί τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, ψυχολόγους και κυρίως, γονείς σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν επιμόρφωση στις μαθησιακές δυσκολίες καθώς οι περιπτώσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν, όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, να αυξάνονται και οι ίδιοι, νιώθοντας ότι αδυνατούν να βοηθήσουν επιστημονικά και υπεύθυνα τους εν λόγω μαθητές, χρειάζονται περισσότερη και κυρίως, επιστημονικά ολοκληρωμένη επιμόρφωση για τη διαγνωστική αξιολόγηση και βεβαίως, αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στη σχολική τάξη. Δεν είναι τυχαίο μάλιστα ότι σε κάθε προτεινόμενο, από επίσημο φορέα πρόγραμμα, που αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες είτε την παρουσίαση είτε την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών συρρέουν, με μεγάλη προθυμία, εκπαιδευτικοί τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να τα παρακολουθήσουν και να αντλήσουν απ'αυτά, πληροφορίες ή στοιχεία που θα τους βοηθήσουν στην εκπαιδευτική πράξη και κυρίως, στον τρόπο που θα παρέμβουν (με εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας) να βοηθήσουν το μαθητή που αντιμετωπίζει μαθησιακή δυσκολία.

Η συγγραφή του παρόντος υλικού στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη συμμετοχή μου σε πρόγραμμα μαθησιακών δυσκολιών (Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α΄ & Β΄βάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Ελλάδα και νησιά Ιονίου, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που πραγματοποιήθηκε την περίοδο 2007-08 και στο οποίο επιλέχθηκα να συμμετάσχω ως επιμορφώτρια) και από το οποίο αποκόμισα αρκετούς προβληματισμούς, απορίες και ερωτήματα για τα θέματα των μαθησιακών δυσκολιών από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης.

Κάνοντας μια συνοπτική αναφορά στα επόμενα κεφάλαια επιχειρείται ο προσδιορισμός των μαθησιακών δυσκολιών ώστε να αποσαφηνιστεί πληρέστερα ο όρος, καθώς και οι τρόποι αξιολόγησης αυτών δηλαδή τα κριτήρια που μπορούν να σχηματιστούν και να εφαρμοστούν σε μαθητές με

μαθησιακές δυσκολίες ώστε να εντοπιστεί το είδος και ο βαθμός της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι εν λόγω μαθητές. Το επόμενο βήμα που επιχειρείται να αναπτυχθεί και με έχοντας υπόψη τα αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης είναι ο σχηματισμός προγράμματος παρέμβασης για το μαθητή που αντιμετωπίζει μαθησιακή δυσκολία με σκοπό την ουσιαστική βοήθεια και αντιμετώπιση της δυσκολίας που παρουσιάζει.

Ειδικότερα, στο **πρώτο κεφάλαιο** επιχειρείται να αποσαφηνιστεί ο όρος μαθησιακή δυσκολία και για το σκοπό αυτό αναπτύσσονται περιπτώσεις μαθητών όπου η μαθησιακή δυσκολία τείνει να είναι απόρροια ενός δύσκολου ή προβληματικού περιβάλλοντος του μαθητή που αντιμετωπίζει κάποιο γνωστικό (και όχι μόνο) πρόβλημα. Ωστόσο, παρουσιάζονται και περιπτώσεις μαθητών όπου η μαθησιακή δυσκολία συνίσταται (περισσότερο) σε δυσκολία του γνωστικού συστήματος του μαθητή και όχι ως αποτέλεσμα άλλων εξωγενών παραγόντων.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη **διαγνωστική αξιολόγηση** του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και τους τρόπους με τους οποίους πραγματοποιείται η συλλογή δεδομένων για την, όσο το δυνατό, πολύπλευρη και πολυεπίπεδη εξέταση του προβλήματος που αντιμετωπίζει ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες. Η εν λόγω συλλογή στοιχείων μπορεί να γίνει από επίσημο φορέα (π.χ. *ΚΕΔΔΥ: Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών*) μετά από ενδελεχή εξέταση του μαθητή (ή και του περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκεται) ή από χορήγηση από εγκεκριμένους επιστήμονες (ψυχολόγους, ειδικούς εκπαιδευτικούς, κ.ά.) σταθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης (τα οποία παρουσιάζονται στο κεφάλαιο αυτό) ή από μη επίσημο φορέα (π.χ. εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό, γονέα κτλ) με τη χορήγηση άτυπων κριτηρίων αξιολόγησης των γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή. Στο κεφάλαιο αυτό μάλιστα γίνεται διττή αναφορά τόσο στην τυπική και επίσημη, κατά το νόμο, αξιολόγηση ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (με διαγνωστικές αξιολογήσεις από ΚΔΑΥ) όσο και στην άτυπη μορφή διαμόρφωσης κριτηρίων αξιολόγησης των γνωστικών ικανοτήτων και αδυναμιών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (όπως αυτά προκύπτουν από την πολύχρονη και μεθοδικά οργανωμένη επιστημονική έρευνα μελέτης των θεμάτων μάθησης της ανάγνωσης).

Στην πρώτη περίπτωση η παρουσίαση της τυπικής αξιολόγησης οδηγεί στην άντληση πληροφοριών που αφορούν τις γνωστικές δεξιότητες αλλά και αδυναμίες ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και στη διευκρίνιση των σύνθετων, ενδεχομένως, όρων που χρησιμοποιούνται σε αυτή. Στην άτυπη μορφή αξιολόγησης παρουσιάζονται και αναλύονται εκτενώς, κριτήρια που ελέγχουν και αξιολογούν μια δεδομένη κάθε φορά, γνωστική ικανότητα καθώς και το επίπεδο κατάκτησής της, από έναν μαθητή. Ο τρόπος σχηματισμού και διαμόρφωσης των συγκεκριμένων κριτηρίων αναπτύσσεται, αναλύεται και τεκμηριώνεται επιστημονικά στο εν λόγω κεφάλαιο.

Το τρίτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στον **τρόπο παρέμβασης** και στο **σχηματισμό εκπαιδευτικού προγράμματος** για μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, σε αυτό οριοθετούνται οι στόχοι (μακρόχρονοι και βραχύχρονοι) σε κάθε γνωστική δραστηριότητα, δίνεται παράδειγμα μαθητή με συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες και σχηματίζεται ειδικό πρόγραμμα παρέμβασης με σαφείς και οριοθετημένους στόχους που ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο του συγκεκριμένου μαθητή, ως παράδειγμα για μελέτη κι εφαρμογή των όσων αναπτύσσονται στα παραπάνω κεφάλαια.

Το εγχειρίδιο αυτό ελπίζω να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών (και όχι μόνο) της τάξης που καθημερινά έρχονται σε άμεση επαφή με το φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών και καλούνται να το χειριστούν όσο αποτελεσματικότερα για το μαθητή μπορούν, ώστε να περιορίσουν τη γνωστική δυσκολία του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες έως, αν αυτό μπορεί να επιτευχθεί, να την περιορίσουν σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Στο σημείο αυτό αξίζει να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή κ. Κ. Δ. Πόρποδα για την τιμή που μου έκανε να διδάξω το μάθημα «*Δυσκολίες Μάθησης Ανάγνωσης & Γραφής – Δυσλεξία*» στο Διδασκαλείο του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών καθώς και για τη συμμετοχή μου στο σχηματισμό, χορήγηση, συλλογή και επεξεργασία στοιχείων των ανιχνευτικών – διαγνωστικών κριτηρίων (Εργαλείο 1 & 2) από τα οποία άντλησα πολλά στοιχεία για τη διαμόρφωση των σημειώσεων αυτών. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω τους αξιότιμους συναδέλφους εκπαιδευτικούς κ. Γ. Τσαγγάρη και κ. Κ. Υφαντή που μέσα από τη συστηματική και πολύμηνη συμμετοχή μας σε προγράμματα μαθησιακών δυσκολιών, όπου, αφού συζητήσαμε εκτενώς,

καταθέτοντας ο καθένας, από τη σκοπιά του, τις επιστημονικές του γνώσεις, επεξεργαστήκαμε και σχημάτισαμε κάποιο πρωτόλυο υλικό για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ορισμένα δε στοιχεία του οποίου χρησιμοποίησα για τη διαμόρφωση του εν λόγω εγχειριδίου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

### Αποσαφήνιση του όρου «μαθησιακές δυσκολίες»

#### 1.1.Τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα ευρύ φάσμα περιπτώσεων δυσκολίας στη μάθηση του γραπτού λόγου δηλαδή της ανάγνωσης και γραφής. Ο μέχρι τώρα, ευρέως αποδεκτός, επιστημονικά πληρέστερος, περισσότερο (από κάθε άλλον) σαφής και περιγραφικός ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες όπου, σύμφωνα με τη Ματή – Ζήση (2004, σ.162) γίνεται «διαφοροποίηση της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας ως πρωτογενούς διαταραχής από τις περιπτώσεις όπου το μαθησιακό πρόβλημα αποτελεί συνοδευτικό ελάττωμα μιας ευρύτερης διαταραχής», είναι ο ορισμός που έχει δοθεί από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities) των Η.Π.Α (1988).

Σύμφωνα δε με τον ορισμό αυτό (όπως αναφέρεται στους Πόρποδα, 2003, σ.22 και Παντελιάδου, 2000, σ.18 και Ματή – Ζήση, 2004, σ.162) «*οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία, όμως, από μόνα τους, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων (όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), εντούτοις οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή εξωγενών παραγόντων».*

Πριν προχωρήσουμε ωστόσο, στην εκτενή ανάλυση του παραπάνω ορισμού θα πρέπει να αναφέρουμε το νέο νόμο 3699/2-10-2008 που



ψηφίστηκε πρόσφατα σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες καθώς, μέσα σε αυτές περιλαμβάνονται και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με αυτόν (άρθρο 3) «...Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμηση, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες (φάσμα αυτισμού) ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες....».

Επιστρέφοντας στον προηγούμενο ορισμό περί μαθησιακών δυσκολιών της Εθνικής Μικτής Επιτροπής για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και προσπαθώντας να αναλύσουμε τον εν λόγω ορισμό, αντιλαμβανόμαστε το μέγεθος της δυσκολίας που πιθανόν να αντιμετωπίζουν οι εμπλεκόμενοι με το θέμα (δηλαδή εκπαιδευτικοί, σχολικοί ψυχολόγοι, γονείς) αφού οι μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τον ορισμό, δεν αναφέρονται σε μια ομοιογενή ομάδα διαταραχών αλλά σε μια **ανομοιογενή** και εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή ακόμα και των μαθηματικών ικανοτήτων. Επομένως, σύμφωνα με τον ορισμό, μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να μην εμφανίζουν το ίδιο ακριβώς πρόβλημα μεταξύ τους καθώς κάποιος μπορεί να έχει μεγαλύτερη δυσκολία στην ανάγνωση και λιγότερη ή ίσως, και καθόλου στην αριθμητική ικανότητα ενώ, κι αν έχουν ακριβώς το ίδιο πρόβλημα ενδέχεται να μην το εμφανίζουν στον ίδιο βαθμό, γεγονός που έχει άμεσο αντίκτυπο στο πρόγραμμα παρέμβασης και στο ρυθμό μάθησης του κάθε μαθητή.

Με βάση την παραπάνω πρόταση γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχουν «συνταγολόγια» που μπορούν να εφαρμοστούν σε κάθε μαθησιακή δυσκολία ως έτοιμη λύση που θα οδηγήσει σε γρήγορο και επιτυχές αποτέλεσμα.

Γνωρίζουμε όλοι ότι κάθε μαθητής είναι μοναδική προσωπικότητα με τις ατομικές του ικανότητες, δεξιότητες και ενδεχομένως, αδυναμίες. Αν επιχειρήσουμε να εφαρμόσουμε συγκεκριμένο παρεμβατικό πρόγραμμα που ακολουθήθηκε σε κάποιο μαθητή και είχε μεγάλο βαθμό επιτυχίας στην αντιμετώπιση κάποιας μορφής μαθησιακής δυσκολίας, ενδεχομένως το ίδιο παρεμβατικό πρόγραμμα να μην έχει το ανάλογο αποτέλεσμα σε κάποιον άλλο μαθητή που ενώ, μπορεί να έχει το ίδιο (γνωστικό) πρόβλημα με τον προηγούμενο (π.χ. στη μάθηση της ανάγνωσης) ωστόσο, επειδή ο δεύτερος έχει διαφορετικό ρυθμό στη συγκράτηση των πληροφοριών στη βραχυχρονη μνήμη (working memory) αλλά και στην περαιτέρω επεξεργασία των πληροφοριών (άρα και στο ρυθμό μάθησης), το αποτέλεσμα να μην είναι το ίδιο ούτε στο χρόνο εφαρμογής του εν λόγω προγράμματος ούτε βεβαίως, και στη μείωση του βαθμού της μαθησιακής δυσκολίας που παρουσιάζει ο μαθητής.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται εμφανής η αναγκαιότητα μελέτης της ανάγνωσης και η συστηματική διερεύνηση του τρόπου μάθησής της από τους μαθητές. Αν ο οποιοσδήποτε εμπλεκόμενος με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει σαφείς και τεκμηριωμένες γνώσεις για το **πώς μαθαίνουμε, ποιες γνωστικές διαδικασίες παίζουν ρόλο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ή γραφής ή ποιος ο είναι ρόλος της βραχυπρόθεσμης μνήμης στη συγκράτηση και επεξεργασία των πληροφοριών που λαμβάνει ένας μαθητής τότε, τόσο το πρόγραμμα παρέμβασης όσο και το αποτέλεσμα της εν λόγω παρέμβασης (δηλαδή η μείωση, όσο το δυνατόν, των μαθησιακών δυσκολιών), ενδέχεται είτε να κουράσει το μαθητή, αφού δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητές του είτε ακόμα και να τον οδηγήσει σε μεγαλύτερη δυσκολία, εντείνοντας το άγχος και την ανασφάλεια που πιθανόν τον διακατέχει.**

«Οι διαταραχές», σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, «είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος». Είναι δυνατόν μάλιστα να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και επομένως, να μην εξαιρεθούν ποτέ. Μια αρκετά γνωστή για τον εκπαιδευτικό κόσμο διαταραχή είναι και η περίπτωση της δυσλεξίας. Σύμφωνα με τους Kandel, Schwartz & Jessell (2000) η δυσλεξία

μπορεί να εμφανιστεί ως αποτέλεσμα κάποιας εγκεφαλικής κάκωσης (επίκτητη μορφή) ή είναι αναπτυξιακής μορφής όπου, σύμφωνα με τις έρευνες για τις Η.Π.Α. εκτιμάται να αγγίζει το 10-30% του συνολικού πληθυσμού. Η περίπτωση της αναπτυξιακής μορφής της δυσλεξίας (ή εξελικτική) (developmental), σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές (Kandel, Schwartz & Jessell, 2000) είναι αυτή που απασχολεί περισσότερο τόσο τον εκπαιδευτικό κόσμο όσο και τους ερευνητές των θεμάτων των μαθησιακών δυσκολιών, διότι τα άτομα που εντάσσονται σε αυτήν την κατηγορία, ενώ έχουν φυσιολογικό ή και πολλές φορές, υψηλότερο του μέσου όρου επίπεδο νοημοσύνης, ωστόσο αποτυγχάνουν στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής.

Κι αν στην επίκτητη μορφή δυσλεξίας αξιολογούνται οι ικανότητες ενός ασθενή πριν και μετά την εγκεφαλική βλάβη, ώστε να ελεγχθεί πού εντοπίζεται το πρόβλημα τόσο γνωστικά όσο και νευροπαθολογοανατομικά, στην περίπτωση της αναπτυξιακής διαταραχής, εφόσον δεν υπάρχει εγκεφαλική κάκωση ή βλάβη ή κάποια εμφανής και έκδηλη αιτία (π.χ. φτωχή όραση, προβλήματα οπτικής αντίληψης) οι γνωστικές ικανότητες αυτών των μαθητών συγκρίνονται με τις αντίστοιχες ικανότητες των μαθητών που συνιστούν τον υπόλοιπο πληθυσμό. Το κυριότερο βέβαια είναι ότι αναζητούνται και διερευνούνται σε βάθος οι πηγές αυτής της διαταραχής ενώ, αρκετές φορές, λόγω των ειδικών δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές στην κατάκτηση του γραπτού λόγου και στην επεξεργασία των γραφημικών, οπτικών συμβόλων, δημιουργείται σύγχυση ως προς το ποια είναι η αιτία που προκαλεί τις παραπάνω δυσκολίες.

Σύμφωνα με την άποψη νευροφυσιολόγων και νευροβιολόγων (όπως αναφέρεται στους Kandel, Schwartz & Jessell, 2000, σελ. 678) «πιθανές ανωμαλίες των συνδέσεων μεταξύ των οπτικών και γλωσσικών περιοχών του εγκεφάλου φαίνεται να ευθύνονται για την εμφάνιση αυτής της αναπτυξιακής, γνωστικού τύπου, διαταραχής». Μάλιστα οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι «η δυσκολία των μαθητών αυτών εντοπίζεται περισσότερο στο χειρισμό των οπτικών συμβόλων (δηλαδή των γραμμάτων, με την ηχητική και γραφημική παράσταση του κάθε συμβόλου) και λιγότερο με σήματα κυκλοφορίας ή σύμβολα επικοινωνίας τα οποία τείνουν να αναγνωρίζουν με ευχέρεια (π.χ. το σήμα κατατεθέν ή το λογότυπο μιας εταιρείας προϊόντων (Coca-Cola))» (Kandel et al., 2000, σελ. 678).

Αυτό βεβαίως, δε σημαίνει ότι ο μαθητής που αντιμετωπίζει αυτής ή οποιασδήποτε άλλης μορφής μαθησιακή δυσκολία δεν πρέπει να τύχει κάποιου προγράμματος παρέμβασης επειδή παρουσιάζει κάποια δυσλειτουργία στις εγκεφαλικές περιοχές που ευθύνονται για τη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής. Κάθε άλλο μάλιστα καθώς κάθε μαθητής που αντιμετωπίζει μαθησιακή δυσκολία θα πρέπει, αφού διαγνωστεί το είδος και το μέγεθος της δυσκολίας που αντιμετωπίζει, να ακολουθήσει **ατομικό πρόγραμμα παρέμβασης** προσαρμοσμένο στις ατομικές, γνωστικές δεξιότητες και ανάγκες του και το οποίο ο ίδιος να εφαρμόσει στο βαθμό και στο ρυθμό βεβαίως, που μπορεί. Αυτό θα βελτιώσει τις δυνατότητές του και κατά συνέπεια, θα ελαχιστοποιήσει τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετώπιζε εξ αρχής.

Ωστόσο, αυτό που επισημαίνεται είναι ότι λόγω της δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος στο οποίο αποδίδεται η μαθησιακή δυσκολία ενδεχομένως, η εν λόγω μαθησιακή δυσκολία να μην εξαιρεθεί εντελώς αλλά να υπάρχει για το υπόλοιπο της ζωής ενός ατόμου καθώς τα αίτια αφορούν το νευροβιολογικό σύστημα του ατόμου για το οποίο οποιαδήποτε βλάβη, εκφυλισμός, δυσλειτουργία ίσως να μην έχει ανάστροφο χαρακτήρα.

Στο σημείο αυτό ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε **ότι όσο νωρίτερα γίνει η διάγνωση του είδους και του βαθμού της μαθησιακής δυσκολίας που ενδεχομένως αντιμετωπίζει κάποιος μαθητής, εφαρμόζοντας επιστημονικά τεκμηριωμένα κριτήρια, τόσο μεγαλύτερη πιθανότητα υπάρχει να οδηγηθεί στη μείωση της έντασης έως και εξάλειψη του προβλήματός του.** (Αρκεί βέβαια να υπάρξει πρόγραμμα παρέμβασης του ανάλογου επιπέδου του μαθητή και το οποίο, όπως επισημάνθηκε παραπάνω, να εφαρμοστεί σταθερά και συστηματικά). Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε αυτό που αναφέρει η Μότη – Ζήση (2004, σ.189) ότι «ένας μαθητής με ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφημένη γραφή ή στα μαθηματικά δεν είναι ανίκανος, αλλά τα καταφέρνει διαφορετικά». «Εκεί», σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, «ο μαθητής, ίσως χρειάζεται βοήθεια να αναπτύξει αντισταθμιστικές στρατηγικές που θα διευκολύνουν τις αδυναμίες του και θα αναδείξουν τα χαρίσματά του ακολουθώντας όμως πλάνο εργασίας με μεθοδικότητα, υπομονή κι επιμονή στην επίτευξη των στόχων του».

Από τον παραπάνω ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών διαπιστώνουμε ότι «με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία, όμως, από μόνα τους, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία». Σύμφωνα με την πρόταση αυτή οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν δυσλειτουργίες του γνωστικού συστήματος και του τρόπου συγκράτησης και επεξεργασίας των πληροφοριών που λαμβάνονται από το μαθητή. Πολλές φορές, ωστόσο, γίνεται σύγχυση του όρου με κάποιο είδος προβληματικής συμπεριφοράς που πιθανόν να εμφανίζει ο μαθητής όπως π.χ. επιθετικότητα, βιαιότητα του χαρακτήρα του, άρνηση συμμόρφωσης προς τις επιταγές της ομάδας ή ακόμα και το αντίθετο εσωστρέφεια, παλλινδρόμηση κοινωνικής συμπεριφοράς κ.ά. Οι εκδηλώσεις αυτού του τύπου κοινωνικής συμπεριφοράς δεν αποτελούν μαθησιακή δυσκολία αλλά ενδέχεται να συνοδεύουν και να εντείνουν τη μαθησιακή δυσκολία. Συνεπώς, η μαθησιακή δυσκολία που ενδεχομένως παρουσιάσει ένας μαθητής με «προβληματική συμπεριφορά» δεν είναι το αίτιο, αλλά το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης συμπεριφοράς και της ανασφάλειας που έχει ο μαθητής, λόγω των δύσκολων και άσχημων, ενδεχομένως, καταστάσεων που βιώνει από το οικογενειακό ή σχολικό του περιβάλλον.

Ορισμένες φορές μάλιστα οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί συγχέουν την κοινωνική εικόνα του μαθητή και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητά του με τις μαθησιακές δυσκολίες γεγονός, που αν δεν τύχει της ανάλογης διευκρίνισης, μπορεί, αφενός μεν ο μαθητής να μη βοηθηθεί σωστά, δηλαδή να λυθεί πρώτα το θέμα που τον απασχολεί σε συναισθηματικό – ψυχολογικό επίπεδο και έπειτα, αφού περιοριστούν όσο είναι εφικτό οι παράγοντες που εντείνουν την ανασφάλεια, το φόβο ή και το άγχος του, τότε να επισημανθεί η μαθησιακή δυσκολία που έχει, και επομένως, να υπάρξει το ανάλογο πρόγραμμα παρέμβασης.

Στο σημείο αυτό καταλαβαίνουμε όλοι πόσο σημαντική είναι η επίδραση της οικογένειας και της ψυχικής και συναισθηματικής ισορροπίας που προσφέρει στο μαθητή. Αν υπάρχουν σοβαρά προβλήματα στην οικογένεια, γεγονός που αντανακλάται στην εικόνα του μαθητή, τα οποία δε λυθούν, τότε η μαθησιακή δυσκολία θα υφίσταται γιατί η γενεσιουργός αιτία είναι το δύσκολο ή προβληματικό περιβάλλον της οικογένειας και η έλλειψη

αγάπης και φροντίδας για το παιδί, η οποία όσο εξακολουθεί να υφίσταται τόσο η μαθησιακή δυσκολία συνεχίζει να υπάρχει και να διογκώνεται. Αναρωτιόμαστε όλοι πώς μπορεί να μελετήσει τα μαθήματά του ένας μαθητής αν δεν έχει δικό του χώρο για τη μελέτη του ή αν οι γονείς συνεχώς φιλονικούν μεταξύ τους ή αδιαφορούν για την πορεία του στο σχολείο; Πώς μπορεί κάποιος μαθητής να αφοσιωθεί στη μελέτη του αν ο μικρότερος (ή μεγαλύτερος) αδερφός ή οι γονείς έχουν συνεχώς και δυνατά την ένταση της τηλεόρασης ή αν υπάρχει στην οικογένεια κάποιο πρόσωπο που αντιδρά βίαια προς τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας;

Αν και αυτά τα θέματα χρήζουν τη μελέτη και τη συστηματικότερη αντιμετώπιση από ειδικούς των θεμάτων (όπως π.χ. ψυχολόγους, συμβούλους για οικογενειακά θέματα, κοινωνικούς λειτουργούς) ωστόσο η επισήμανσή τους στο σημείο αυτό μπορεί να βοηθήσει στη διευκρίνιση της διαφοράς των μαθησιακών δυσκολιών από προβλήματα που αφορούν την συναισθηματική – ψυχολογική ισορροπία των μαθητών.

Με βάση όσα παρουσιάστηκαν και σχολιάστηκαν παραπάνω η Ματή – Ζήση (2004, σσ.162-163) αναφέρει ότι «ο περιγραφικός ορισμός του προβλήματος επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κάνει με ακρίβεια τη διαφορική διάγνωση ανάμεσα σε μια ειδική μαθησιακή δυσκολία και σε άλλης φύσης συναφή ως προς τα αποτελέσματά τους προβλήματα μάθησης». Ωστόσο τίθεται το ερώτημα αν και σε ποιο βαθμό ο εμπλεκόμενος εκπαιδευτικός μπορεί με σαφήνεια, ακρίβεια και επιστημονική υπευθυνότητα να αναγνωρίσει την πηγή της δυσκολίας ενός μαθητή. Είναι ευδιάκριτα τα χαρακτηριστικά κάθε είδους προβλήματος που μπορεί να παρουσιάζει ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες; Επειδή η απάντηση για το θέμα αυτό είναι αρκετά δύσκολη και η προσέγγισή του απαιτεί πολύπλευρες γνώσεις από εξειδικευμένους επιστήμονες, στην παρούσα φάση θα επιχειρηθεί να αποσαφηνιστεί σε ποιες περιπτώσεις μπορούμε να θεωρήσουμε τις μαθησιακές δυσκολίες ως πρωτογενή ή ως δευτερογενή αιτία.

Κι αυτό διότι μια σωστή παιδαγωγική και γνωστική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ενός μαθητή θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα αίτια που μπορεί να οδηγήσουν σε μαθησιακή δυσκολία ώστε, αφού ληφθεί μέριμνα για την όσο το δυνατό εξάλειψη των παραγόντων που δημιουργούν δυσκολία στο μαθητή ή που ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για την παρουσίαση

μαθησιακών δυσκολιών, έπειτα να καταρτίζεται ατομικό πρόγραμμα παρέμβασης που να ανταποκρίνεται στις ικανότητες του δεδομένου μαθητή.

Η αναγκαιότητα του επόμενου κεφαλαίου και της παρουσίασης ορισμένων περιπτώσεων πηγάζει από το γεγονός ότι πολλές φορές στην εκπαιδευτική πράξη (όπως επισημαίνεται από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς), συγχέεται η μαθησιακή δυσκολία του μαθητή με την «προβληματική συμπεριφορά», την «παραβατική συμπεριφορά» ή την ανωριμότητα του μαθητή γεγονός, που μπορεί να οδηγήσει είτε στη μονομερή εφαρμογή μέτρων περιορισμού της προβληματικής συμπεριφοράς αποκλειστικά και μόνο (και τα οποία βέβαια δεν έχουν καμία επίδραση στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή) είτε να δοθεί βαρύτητα στη γνωστική δυσκολία που παρουσιάζει ο εν λόγω μαθητής, χωρίς όμως να ληφθεί υπόψη η πραγματική γενεσιουργός αιτία της προβληματικής συμπεριφοράς και επομένως, οποιοδήποτε πρόγραμμα γνωστικής - εκπαιδευτικής παρέμβασης που μπορεί να εφαρμοστεί να μην έχει τα ανάλογα (ικανοποιητικά) αποτελέσματα παρά τις συστηματικές και μεθοδικές, ενδεχομένως, προσπάθειες του εμπλεκόμενου εκπαιδευτικού.

## **1.2. Πότε έχουμε μαθησιακές δυσκολίες ως πρωτογενή αιτία**

Παρακάτω θα αναφέρουμε ορισμένες (πραγματικές) περιπτώσεις μαθητών (από το βιβλίο των Κάκουρου & Μανιαδάκη, 2002) τις οποίες αναλύουμε, σχολιάζουμε κι ερμηνεύουμε αν πρόκειται για αμιγή περίπτωση μαθησιακής δυσκολίας, δηλαδή αν η μαθησιακή δυσκολία οφείλεται αποκλειστικά και μόνο σε δυσκολία των γνωστικών λειτουργιών της κατάκτησης του γραπτού λόγου. Σκοπός αυτής της παρουσίασης είναι η αποσαφήνιση του όρου "μαθησιακές δυσκολίες" καθώς η περιπλοκότητα του εν λόγω θέματος δεν επιτρέπει την άμεση αναγνώριση της περίπτωσης της μαθησιακής δυσκολίας ως πρωτογενούς αιτίας και της περίπτωσης που αυτή είναι απόρροια άλλων κοινωνικών ενδεχομένως, προβλημάτων που αντανakλώνται στη μάθηση και στη γνωστική κατάκτηση του μαθητή (δευτερογενής αιτία). Η άμεση αντανάκλαση του παραπάνω σκεπτικού είναι στο σχηματισμό εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο για να

οδηγήσει στη βελτίωση των γνωστικών αδυναμιών ενός μαθητή θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του και άλλους παράγοντες (από το κοινωνικό, οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή) καθώς και το ιστορικό του, αν αυτό σχετίζεται με το είδος και το βαθμό της δυσκολίας που παρουσιάζει ο μαθητής.

### **Περίπτωση 1<sup>η</sup> :**

*«Η Μαριάννα είναι ένα χαριτωμένο κοριτσάκι τεσσάρων ετών. Είναι το μοναδικό παιδί της οικογένειας και ζει σε ένα αρμονικό οικογενειακό περιβάλλον χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Ο μπαμπάς της είναι δικηγόρος και λείπει από το σπίτι πολλές ώρες την ημέρα ενώ η μαμά της δε δουλεύει και ασχολείται με τα οικιακά. Αν και την υπεραγατούν, οι γονείς της είναι απελπισμένοι μαζί της. Περιγράφουν τη Μαριάννα ως ένα πολύ δύσκολο παιδί, το οποίο απαιτεί από τους ενήλικες που ασχολούνται μαζί της ένα σημαντικό απόθεμα δύναμης, υπομονής και αντοχής. Ξεκινά τη μέρα της κάνοντας θόρυβο και από τότε που ο πατέρας της της τόνισε πόσο ενοχλητικό είναι αυτό, ανοίγει την τηλεόραση στο τέρμα κάθε πρωί. Γκρινιάζει καθ' όλη τη διάρκεια του πρωινού γιατί τίποτα δεν της αρέσει και αρνείται να ντυθεί, ιδιαίτερα όταν οι γονείς της δείχνουν να βιάζονται. Ζητά διαρκώς να ασχολούνται μαζί της και όταν δεν το πετυχαίνει, κλαίει με λυγμούς. Όταν θυμώνει, πετάει πράγματα και φωνάζει με όλη της τη δύναμη. Απαιτεί να ικανοποιούνται οι επιθυμίες της αμέσως και συνεργάζεται με τους γονείς της μόνο με την υπόσχεση κάποιας ανταμοιβής. Όσον αφορά τις σχέσεις της με τ' άλλα παιδιά, παίζει μαζί τους μόνο όσο αυτά κάνουν ό,τι τους λέει».*

(Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002, σ.129).

Αντιλαμβανόμαστε όλοι ότι η Μαριάννα δεν έχει μαθησιακές δυσκολίες γιατί ακόμα δεν παρακολουθεί μαθήματα δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, αναρωτιόμαστε αν το παιδί αυτό αποκτήσει αργότερα μαθησιακές δυσκολίες όχι γιατί αντιμετωπίζει κάποιο πιθανό γνωστικό πρόβλημα στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής, αλλά λόγω της ανασφάλειας που βιώνει στις σχέσεις του με τους γονείς του και στο χρόνο που αυτοί του αφιερώνουν. Η έλλειψη μάλιστα προσοχής και αφιέρωσης κάποιου χρόνου μαζί του από τους γονείς του ίσως του δημιουργήσουν ισχυρά ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα τα



οποία, με τη σειρά τους, να έχουν άμεση αντανάκλαση στη μάθηση αλλά και στα κίνητρα για μάθηση και περαιτέρω απόκτηση γνώσεων.

Σύμφωνα με τους Κάκουρο & Μανιαδάκη (2002), η διαγνωστική αξιολόγηση της Μαριάννας είναι ότι **η Μαριάννα είναι ένα παιδί με εναντιωματική προκλητική διαταραχή και όχι ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες**. Σύμφωνα με το σύνδρομο αυτό (κατά τους Κάκουρο & Μανιαδάκη, 2002, σ.129) το παιδί δείχνει έλλειψη συνεργατικής διάθεσης, έλλειψη υπακοής και προκλητική και αντιδραστική συμπεριφορά. Γεγονός που, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μπορεί να έχει άμεση αντανάκλαση στην ενασχόλησή του με τη μάθηση και την απόκτηση του γραπτού λόγου. Επομένως, αν δε γίνει παρέμβαση στο θέμα που αφορά την ψυχολογική ωριμότητα και ασφάλεια που χρειάζεται αυτό το παιδί, η ενδεχόμενη μαθησιακή δυσκολία δε θα οφείλεται σε εγγενές πρόβλημα του κεντρικού νευρικού συστήματος αλλά στο «προβληματικό» περιβάλλον της οικογένειας για το οποίο θα πρέπει να υπάρξει η ανάλογη μέριμνα και βεβαίως ο ανάλογος προβληματισμός από τους γονείς για το τι θα πρέπει να διορθωθεί στις σχέσεις τους με το παιδί.

### Περίπτωση 2<sup>η</sup> :

*«Ο Γιώργος, 10 ετών, προκαλεί διαρκώς προβλήματα με τη συμπεριφορά του τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Εμπλέκεται διαρκώς σε καβγάδες με τους συμμαθητές του και χτυπάει καθημερινά τον μικρότερο αδερφό του. Είναι ανυπάκουος και βρίζει τους γονείς του και τη δασκάλα του. Χάνει πολύ εύκολα την ψυχραιμία του, φωνάζει ανεξέλεγκτα και σπάει πράγματα. Προκαλεί διάφορες ζημιές στο σπίτι και στο σχολείο και κλέβει χρήματα από τους γονείς του. Όταν τον μαλώνουν, λέει ψέματα και κατηγορεί τους άλλους. Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για ένα πολύ έξυπνο παιδί, οι σχολικές του επιδόσεις είναι πολύ χαμηλές και οι δάσκαλοι απειλούν να τον διώξουν από το σχολείο γιατί παρεμποδίζει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και οι υπόλοιποι γονείς εκφράζουν συχνά παράπονα γι' αυτόν».*

(Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002, σσ.138-139)

Η εικόνα του Γιώργου παραπέμπει σε προβληματική συμπεριφορά καθώς αρκετά στοιχεία από την κοινωνική και σχολική του ζωή μαρτυρούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Ωστόσο, οι μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζει ο μαθητής είναι η πρωτογενής αιτία που δημιουργεί με τη σειρά της όλα τα παραπάνω προβλήματα ή αυτές είναι απόρροια της δύσκολης και προβληματικής συμπεριφοράς στο μαθητή; Αν εξετάσουμε τη διαγνωστική αξιολόγηση του μαθητή αντιλαμβανόμαστε αμέσως ποια είναι η γενεσιουργός αιτία των μαθησιακών δυσκολιών.

Σύμφωνα με αυτή (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002) **ο Γιώργος είναι ένα παιδί με διαταραχή διαγωγής και όχι ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες (ως πρωτογενή αιτία)**. Επομένως, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, οι μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή δεν οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος αλλά σε κοινωνικά αίτια που αφορούν τον τρόπο αγωγής, συμπεριφοράς και ψυχολογικής στήριξης και ισορροπίας του εν λόγω μαθητή.

### **Περίπτωση 3<sup>η</sup> :**

*«Ο Στέφανος, 7 ετών, είναι μαθητής της Α΄ Δημοτικού. Πρόκειται για το μικρότερο από τα πέντε παιδιά της οικογένειας, η οποία αντιμετωπίζει σοβαρά οικονομικά προβλήματα. Οι γονείς του εργάζονται και ο Στέφανος μεγαλώνει ουσιαστικά με τη γιαγιά του, η οποία είναι μεγάλης ηλικίας, αντιμετωπίζει προβλήματα υγείας και δεν ασχολείται ιδιαίτερα με το παιδί. Όταν ο Στέφανος ήταν τεσσάρων ετών, οι γονείς του ανησύχησαν για την καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας του Στέφανου. Οι ειδικοί πρότειναν την παραμονή του παιδιού στο Νηπιαγωγείο για άλλον ένα χρόνο. Κατά τη διάρκεια της Α΄ Δημοτικού όμως, ο Στέφανος αντιμετώπισε σοβαρά προβλήματα προσαρμογής καθώς είχε σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης και δυσκολευόταν να επικοινωνήσει ικανοποιητικά με τους συνομηλίκους του με αποτέλεσμα να εμφανίζει ενίοτε επιθετική και αντιδραστική συμπεριφορά. Η μητέρα του σταμάτησε να δουλεύει και άρχισε να ασχολείται συστηματικά μαζί του με την καθοδήγηση του ειδικού δασκάλου και του σχολικού ψυχολόγου. Σύντομα ο Στέφανος κατάφερε να μάθει να γράφει και να διαβάζει απλές λέξεις και κρίθηκε ότι μπορεί να προαχθεί στη Β΄*

Δημοτικού, υπό την προϋπόθεση να εξακολουθήσει η συστηματική ενασχόληση της μητέρας του μαζί του».

(Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002, σ.295)

Ο Στέφανος, αν και εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες ωστόσο αυτές δεν αποτελούν πρωτογενή αιτία καθώς η ανωριμότητα που παρουσιάζει οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ενδεχομένως, άλλα προβλήματα που οδηγούν στην απόκτηση και διόγκωση των μαθησιακών δυσκολιών. Η διαγνωστική αξιολόγηση του εν λόγω μαθητή είναι ότι **ο Στέφανος είναι ένα παιδί με ελαφριά νοητική υστέρηση και όχι ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες (ως πρωτογενή αιτία)** (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002). Η οριακά χαμηλή νοητική του κατάσταση φαίνεται να ευθύνεται για το βαθμό ανωριμότητας αλλά και για την απόκτηση μαθησιακών δυσκολιών ως απόρροια του αργού ρυθμού κατανόησης και επεξεργασίας των πληροφοριών που λαμβάνει. Επομένως, ένα πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τον παράγοντα χαμηλό επίπεδο νοημοσύνης διότι οποιοδήποτε νοητικό – γνωστικό έργο στηρίζεται στο επίπεδο συγκράτησης και επεξεργασίας των πληροφοριών και επομένως, κατ' επέκταση στο επίπεδο νοημοσύνης.

#### **Περίπτωση 4<sup>η</sup> :**

«Ο Μάνος, πέντε ετών, είναι ένα όμορφο αγοράκι που φοιτά στο νηπιαγωγείο. Έχει μια μεγαλύτερη αδερφή 8 ετών. Ο Μάνος παρουσίαζε πολλές ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά του από τους πρώτους μήνες της ζωής του. Η μητέρα του θυμάται ότι ο Μάνος δεν έδειχνε να επιζητά τη μητρική αγκαλιά ούτε άπλωνε ποτέ τα χεράκια του για να τον σηκώσουν από το καρότσι. Αντίθετα, έδειχνε να αισθάνεται άβολα όταν τον άγγιζαν και δεν ανταπέδιδε ποτέ τα χάρδια και τα φιλιά των γονιών και της αδερφής του. Ο Μάνος απέφευγε από πολύ μικρή ηλικία τη βλεμματική επαφή και δεν προσπαθούσε σχεδόν ποτέ να προκαλέσει την προσοχή των γονιών του ώστε να ασχοληθούν μαζί του. Αντίθετα, έβρισκε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον σε ορισμένα από τα παιχνίδια του, με τα οποία ήταν ικανός να απασχολείται μόνος του για ώρες. Ακόμα και αυτά όμως τα χρησιμοποιούσε με πολύ ανορθόδοξο τρόπο. Για παράδειγμα, δεν έπαιζε με τα αυτοκινητάκια του όπως

τα άλλα αγοράκια αλλά τα χρησιμοποιούσε για να κάνει σταθερά την ίδια στερεότυπη κίνηση πολλές φορές κάθε μέρα: να τους βάζει και να τους βγάζει τις ρόδες. Κάθε αυτοκινητάκι είχε τη δική του θέση στο κουτί των παιχνιδιών. Ο Μάνος τα έβγαζε από το κουτί και τα έβαζε ξανά σε αυτό με τον ίδιο τελετουργικό τρόπο.

Μια μέρα που διαπίστωσε ότι κάποιος είχε αλλάξει θέση σε ένα από τα αυτοκινητάκια του, άρχισε να ουρλιάζει με απόγνωση, να τραβάει τα μαλλιά του και να χτυπάει το κεφάλι του στο κρεβάτι. Μόλις η μητέρα του κατάλαβε τι τον είχε ενοχλήσει και αποκατέστησε τη σωστή θέση του παιχνιδιού, οι αντιδράσεις του Μάνου σταμάτησαν απότομα ως δια μαγείας. Στα πέντε του χρόνια, ο Μάνος έχει αναπτύξει λόγο ανάλογο με αυτόν ενός παιδιού τριών ετών αλλά δεν τον χρησιμοποιεί αποτελεσματικά για την επικοινωνία. Προτιμά να δείχνει με χειρονομίες στους άλλους τι επιθυμεί. Επίσης, σπάνια απαντά όταν οι άλλοι απευθύνονται σε αυτόν και σπάνια μιλά εκείνος πρώτος στους άλλους. Ο Μάνος έχει απομνημονεύσει τα νούμερα των παπουτσιών όλων των συγγενών του, των μελών της πολυκατοικίας και πολλών γειτόνων και απαντά με ακρίβεια ανά πάσα στιγμή ερωτηθεί γι' αυτό. Στο χώρο του νηπιαγωγείου δε δημιουργεί προβλήματα και συνήθως ανταποκρίνονται σε αυτά που του ζητούν να κάνει. Ωστόσο, δεν έχει επαφή με κανένα άλλο παιδί και συχνά απομονώνεται στην ίδια πάντα γωνία».

(Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002, σσ.322-323)

Η προβληματική συμπεριφορά του Μάνου παραπέμπει σε άτομο με ιδιαίτερα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα (αναπτυξιακή διαταραχή). Η διαγνωστική αξιολόγηση του Μάνου είναι ότι ο μαθητής αυτός έχει **αναπτυξιακή διαταραχή (περίπτωση αυτισμού)** (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002). Σύμφωνα με το σύνδρομο αυτό, όπως αναφέρεται στον Κάκουρο & Μανιαδάκη (2002, σ. 323), «βασικά χαρακτηριστικά του εν λόγω συνδρόμου είναι η έλλειψη επιθυμίας για επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους, η τάση για απομόνωση, η επίμονη ενασχόληση με στερεότυπες κινήσεις και δραστηριότητες, η αντίσταση σε οποιαδήποτε αλλαγή του περιβάλλοντός του ατόμου που φέρει το εν λόγω σύνδρομο καθώς και οι ιδιαιτερότητες στην ποιότητα και τη χρήση του λόγου κατά την επικοινωνιακή του διαδικασία».

Επομένως, οι μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζει ο εν λόγω μαθητής τείνουν να αποτελούν απόρροια πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής χρειάζεται ειδικό πρόγραμμα παρέμβασης που αφορά την εν λόγω διαταραχή και μάλιστα αρκετά εξειδικευμένο για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους δυσκολίας (η οποία, βεβαίως, δεν αφορά μόνο το γνωστικό τομέα). Επισημαίνουμε ότι περισσότερο για το θέμα των μαθητών σχετικά με τον αυτισμό και τα προγράμματα μάθησης των εν λόγω ατόμων, υπάρχουν και στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και ειδικότερα στον δικτυακό τόπο: [http://www.pi-schools.gr/special\\_education](http://www.pi-schools.gr/special_education) (Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής, Α.Π.Σ. για μαθητές με Αυτισμό).

#### **Περίπτωση 5<sup>η</sup> :**

*«Ο Μανώλης 9 ετών είναι ένα ζωντανό παιδί, το οποίο κινείται αδιάκοπα χωρίς να κουράζεται. Δυσκολεύεται ιδιαίτερα όταν είναι υποχρεωμένος να παραμείνει καθιστός για πολλή ώρα, όπως, για παράδειγμα στη σχολική τάξη ή στο σπίτι την ώρα της μελέτης. Πρόκειται για ένα παιδί εξαιρετικά ανυπόμονο και παρορμητικό. Αρνείται να περιμένει τη σειρά του στα παιχνίδια, διακόπτει συχνά τους άλλους όταν μιλούν και στην τάξη πετάγεται χωρίς να του δοθεί ο λόγος. Πολλές φορές ενεργεί απερίσκεπτα. Στο σπίτι βαριέται γρήγορα τα παιχνίδια του και παρατάει γρήγορα αυτό που έχει ξεκινήσει προκειμένου να ασχοληθεί με κάτι άλλο, το οποίο θα βαρεθεί επίσης πολύ σύντομα. Ο Μανώλης δίνει συχνά την εντύπωση ότι είναι απρόσεκτος και αφηρημένος. Οι γονείς του παραξενεύονται βλέποντας ότι ο Μανώλης δυσκολεύεται τόσο πολύ να συγκεντρωθεί όταν μελετά για το σχολείο, καταφέρνει όμως να συγκεντρώνεται πολύ εύκολα όταν ασχολείται με το ηλεκτρονικό του παιχνίδι. Εκπλήσσονται επίσης με τη δυνατότητα συγκέντρωσής του όταν του υπόσχονται μία αμοιβή. Όσον αφορά στη συμπεριφορά του, πολλές φορές είναι αγενής, απότομος και ανυπάκουος. Οι συνεχείς παρατηρήσεις και τιμωρίες δε φαίνεται να έχουν καμία επίδραση επάνω του. Συχνά λέει ψέματα και μερικές φορές γίνεται επιθετικός απέναντι στα άλλα παιδιά, τα οποία αποφεύγουν την παρέα του και δε θέλουν να παίζουν μαζί του γιατί κάνει ζαβολιές και εκνευρίζεται πολύ εύκολα όταν χάνει. Γενικά, ο Μανώλης*

βρίσκεται πάντοτε στο επίκεντρο της προσοχής γιατί η συμπεριφορά του είναι προκλητική και ενοχλεί εξαιρετικά τους άλλους».

(Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002, σ.91)

Ο μαθητής, όπως φαίνεται από τα στοιχεία που δίνονται για αυτόν, αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες όχι διότι αντιμετωπίζει κάποιο γνωστικό πρόβλημα ή δυσκολία, αλλά διότι υπάρχουν άλλοι παράγοντες που δεν του επιτρέπουν να επικεντρώνεται σε αυτό που κάνει και επομένως, έχοντας κατά τακτά χρονικά διαστήματα διασπασμένη την προσοχή του χάνει πληροφορίες και δημιουργεί κενά στις γνώσεις του.

Σύμφωνα με τη διαγνωστική αξιολόγηση **ο Μανώλης είναι ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ και όχι ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες (ως πρωτογενή αιτία)** (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002). Η δυσκολία του προκύπτει από το γεγονός ότι έχει διαγνωστεί σε αυτόν το σύνδρομο διαταραχής ελλειμματικής προσοχής. Σύνδρομο κατά το οποίο λόγω της συστηματικής διάσπασης της προσοχής του μαθητή οδηγεί στην αποσπασματική επιλογή κι άρα, επεξεργασία των πληροφοριών που λαμβάνει ο εν λόγω μαθητής. Η εν μέρει αυτή επιλογή πληροφοριών τείνει να ευθύνεται για τις όποιες, γνωστικής φύσεως, δυσκολίες και προβλήματα παρουσιάζει ο μαθητής με το σύνδρομο αυτό. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Barkley (1995) (όπως αναφέρεται στους Κάκουρο & Μανιαδάκη, 2002, σ.101) η ελλειμματική προσοχή αν και φαίνεται να «επηρεάζει τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού σε μικρότερο βαθμό στην απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων ωστόσο, επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό την ικανοποιητική και αποτελεσματική αξιοποίηση των δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί» από τον εν λόγω μαθητή.

Η αντιμετώπιση αυτής της δυσκολίας απαιτεί πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο θα λαμβάνει σε μέγιστο βαθμό υπόψη του τον παράγοντα «διάσπαση προσοχής» και επομένως, η επεξεργασία του όποιου υλικού που θα χρειαστεί να επεξεργαστεί ο εν λόγω μαθητής θα πληροί ορισμένες προϋποθέσεις όπως: δεν θα τον κουράζει τόσο ώστε να δυσκολεύεται να ανταποκριθεί σε αυτό και επομένως, να διασπάται συστηματικά η προσοχή του καθώς θα αδυνατεί να το επεξεργαστεί ικανοποιητικά. Σχετικά με το εν λόγω θέμα μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες και από το δικτυακό τόπο:

<http://www.specialeducation.gr> και στον πίνακα περιεχομένων Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα.

### **Περίπτωση 6<sup>η</sup> :**

Ο Παναγιώτης 11 ετών είναι μαθητής με φυσιολογική νοημοσύνη. Έχει αρκετά καλό προφορικό λόγο. Οι προτάσεις του έχουν δομή και η επικοινωνία του είναι αρκετά ικανοποιητική. Ωστόσο, ο μαθητής αυτός έχει φτωχή λεκτική έκφραση και περιορισμένο λεξιλόγιο. Φαίνεται αρκετά συχνά να παρουσιάζει δυσκολία στην άρθρωση και εκφορά του λόγου του (ειδικά όταν βιάζεται) με αποτέλεσμα, κάποιες φορές καθώς ο λόγος του δεν είναι αρκετά ευκρινής δε γίνεται αντιληπτός και κατανοητός. Η ανάγνωσή του χαρακτηρίζεται από βεβιασμένη ροή και (αρκετές φορές) μονότονη επιτόνηση. Ο τόνος της φωνής του μειώνεται προοδευτικά και στο τέλος διαβάζει ψιθυριστά. Στην ορθογραφία δεν παρουσιάζει φωνολογικά λάθη παρά μόνο κάποια που αφορούν τη γραμματική μορφή της λέξης. Μπορεί να παράγει αυθόρμητο γραπτό λόγο ο οποίος όμως χαρακτηρίζεται από απουσία σημείων στίξης, χρήσης κεφαλαίων γραμμάτων, τονισμού των λέξεων και κυρίως δυσανάγνωστων γραμμάτων, γεγονός που καθιστά ορισμένες φορές το γραπτό του ακατάληπτο. Στα μαθηματικά δυσκολεύεται στην πρόσθεση και αφαίρεση πέρα από τη δεκάδα, δε γνωρίζει τον αλγόριθμο της αφαίρεσης (και ειδικά) πολυψήφιων αριθμών με κρατούμενο ενώ δε γνωρίζει καλά και την προπαίδια, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στην εφαρμογή της (πράξεις πολλαπλασιασμού και κατ' επέκταση και διαίρεσης).

Στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα φαίνεται να είναι πρόθυμος στη συνεργασία αλλά εκδηλώνει έντονο άγχος και χαμηλό κίνητρο για μάθηση με αποτέλεσμα να παραιτείται από κάθε προσπάθεια και να χάνει εύκολα το ενδιαφέρον του».

Ο μαθητής αυτός παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες στο γραπτό λόγο και στην αριθμητική ικανότητα γεγονός που παραπέμπει σε κάποιας μορφής μαθησιακή δυσκολία. Ωστόσο η διαγνωστική αξιολόγηση του Λευτέρη είναι ότι είναι μαθητής με σοβαρά προβλήματα στην ακοή. Ο εν λόγω μαθητής, μάλιστα, φοιτά σε σχολείο ακουόντων και χωρίς βοηθητικό - ενισχυτικό ακοής. Οι μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζει καθώς και η δυσκολία

στην ευκρίνεια του προφορικού του λόγου τείνουν να είναι απόρροια του προβλήματος ακοής κι όχι άλλων εγγενών γνωστικών αδυναμιών που πιθανόν να έχει. Η περίπτωση αυτού του μαθητή είναι χαρακτηριστική καθώς για μεγάλο χρονικό διάστημα δεν έγινε αντιληπτό το πρόβλημά του από τους εκπαιδευτικούς της τάξης κι έτσι αυτός εξακολουθούσε να φοιτά σε τάξη ακουόντων μέχρι τη χρονική στιγμή της διάγνωσης, δηλαδή την πέμπτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

### **Περίπτωση 7<sup>η</sup> :**

*«Ο Νίκος, μαθητής Β΄ τάξης δημοτικού, φυσιολογικού επιπέδου νοημοσύνης, παρουσιάζει αρκετή δυσκολία στο γραπτό του λόγο. Ειδικότερα, στην ορθογραφία κάνει πολλά λάθη τόσο στις καταλήξεις των λέξεων (ουσιαστικών, ρημάτων) όπου δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει σωστά τα /l/ και τα /e/ (ενικός – πληθυντικός, ρήματα ενεργητικής - παθητικής φωνής και κλίση αυτών). Επίσης, αρκετές φορές παραλείπει γράμματα (σαν να μην τα «ακούει»), προσθέτει γράμματα ή συλλαβές ενώ, στην περίπτωση των λέξεων χαμηλής συχνότητας (λέξεις που δε συναντάει τακτικά στο σχολικό του εγχειρίδιο) και καθώς αδυνατεί να τις ανασύρει σωστά από τη μνήμη του, μπορεί να γράψει μόνο ένα μέρος από αυτές (π.χ. ορισμένα γράμματα ή συλλαβές). Οι λέξεις συχνά είναι κολλημένες μεταξύ τους, τόνοι σπανίως τοποθετούνται στις λέξεις ενώ και η ανάγνωσή τους από τον ίδιο το μαθητή είναι αρκετά δύσκολη. Αν και ορισμένες φορές κάποιες (συχνόχρηστες) λέξεις γράφονται σωστά, ενδέχεται στο ίδιο κείμενο παρακάτω να γράφονται λανθασμένα δείχνοντας ότι η γραφή τους είναι τυχαία. Στην ανάγνωση παρατηρείται αρκετή δυσκολία στην αποκωδικοποίηση ενώ και ρυθμός ανάγνωσης είναι αργός. Αναγνωρίζει ορισμένες λέξεις που συναντά τακτικά ενώ φαίνεται να έχει μεγάλη δυσκολία στις (νέες) λέξεις που περιέχουν /ai/ /ei/ ή /oi/. Ο προφορικός του λόγος δεν παρουσιάζει κάποια δυσκολία, ενώ και η κατανόηση των πληροφοριών που λαμβάνει από τον προφορικό λόγο είναι αρκετά ικανοποιητική».*

Εξετάζοντας αυτή την περίπτωση αντιλαμβανόμαστε ότι ο εν λόγω μαθητής έχει συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες και σαφείς γνωστικές αδυναμίες. Επομένως, έχει μαθησιακές δυσκολίες που αφορούν τη μάθηση



της ανάγνωσης και γραφής και οι οποίες χρήζουν άμεσης και συστηματικής εκπαιδευτικής παρέμβασης ώστε αυτές να μειωθούν όσο αυτό είναι εφικτό. Η διαγνωστική αξιολόγηση του μαθητή είναι ότι **ο Νίκος έχει (αποκλειστικά και μόνο) μαθησιακές δυσκολίες.**

(Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι δεν έχουν παρατηρηθεί άλλου είδους προβλήματα στον εν λόγω μαθητή όπως κοινωνικά, συναισθηματικά, ψυχολογικά και άλλα ώστε να επηρεάζουν τη γνωστική διαδικασία της μάθησής του. Έστι, η αναφορά των προβλημάτων του επικεντρώνεται αποκλειστικά και μόνο στη δυσκολία που αντιμετωπίζει στην επεξεργασία και χρήση του γραπτού λόγου).

Επίσης, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι παρόμοια προβλήματα στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου μπορεί να έχουν και οι μαθητές των προηγούμενων προαναφερόμενων περιπτώσεων. Ωστόσο, έχοντας μια διευρυμένη εικόνα της ψυχοσυναισθηματικής και κοινωνικής κατάστασης του μαθητή και συνεκτιμώντας κι άλλους παράγοντες (όπως βαθμός νοημοσύνης, άγχος, πιθανή ασθένεια του ίδιου του μαθητή ή μέλους της οικογένειάς του, επαναληπτικότητα λαθών κτλ.) μπορούμε με μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας να διακρίνουμε αν οι μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζει ο μαθητής αποτελούν πρωτογενή αιτία ή είναι αποτέλεσμα ψυχοσυναισθηματικών ή κοινωνικών, δύσκολων ή «προβληματικών» καταστάσεων.

Η παρουσίαση των παραπάνω προεπιλεγμένων περιπτώσεων δε δείχνει παρά ένα ελάχιστο δείγμα μορφών μαθησιακών δυσκολιών που παρουσιάζονται σε μια σχολική τάξη. Αυτό που επισημαίνεται και που θα θέλαμε να γίνει γίνεται περισσότερο εμφανές με τη δεδομένη επιλεκτική παρουσίαση είναι αφενός μεν, η αναγκαιότητα επιστημονικής ενημέρωσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού (σε θέματα που αφορούν τόσο στις μαθησιακές δυσκολίες όσο και σε θέματα ψυχολογικής ανάπτυξης των μαθητών) αφετέρου δε, η συνεργασία σχολικών ψυχολόγων, σχολικών συμβούλων αλλά και άλλων επιστημονικών ειδικοτήτων μέσα στο χώρο του σχολικού περιβάλλοντος για υπεύθυνη, έγκυρη και επιστημονική αξιολόγηση των δυσκολιών των μαθητών. Μια τέτοια πρόταση ασφαλώς θα είχε αντίκτυπο στο μαθητή που αντιμετωπίζει κάποιας μορφής μαθησιακή δυσκολία, καθώς αυτός δε θα έχανε πολύτιμο χρόνο για τη διαγνωστική αξιολόγηση των

δυνατοτήτων ή αδυναμιών του (η διαγνωστική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα) ενώ και το πρόγραμμα παρέμβασης κι αντιμετώπισης θα ήταν έγκαιρο και του ανάλογου γνωστικού επιπέδου του ενώ και η εφαρμογή του θα μπορούσε να είναι άμεση και χωρίς οποιεσδήποτε καθυστερήσεις.

Ένα άλλο σημείο που θα πρέπει να επισημανθεί είναι η αναγκαιότητα συνέχισης της μελέτης και επιστημονικής διερεύνησης των θεμάτων τόσο των μαθησιακών δυσκολιών όσο και των γενικότερων προβλημάτων των μαθητών που μπορεί να οδηγήσουν σε μαθησιακές δυσκολίες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται επιστημονικά και υπεύθυνα στα παραπάνω θέματα που αφορούν και αγγίζουν την ποιότητα της δουλειάς τους. Αυτό επίσης που όλοι αντιλαμβανόμαστε είναι η μοναδικότητα του κάθε παιδιού και κάθε προσπάθεια ομοιομορφίας στην προσέγγιση, επεξεργασία και απόκτηση της γνώσης θα πρέπει να μας προβληματίζει κατά πόσο είναι ωφέλιμη για το μαθητή κι αν άπτεται των γνωστικών δυνατοτήτων ή αδυναμιών του.

Μετά την παραπάνω προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου των μαθησιακών δυσκολιών ακολουθεί το επόμενο ερώτημα που αφορά τον τρόπο αξιολόγησης των επιμέρους γνωστικών ικανοτήτων - αδυναμιών των μαθητών. Ο τρόπος αξιολόγησης βεβαίως, και κατ' επέκταση, το πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της μαθησιακής δυσκολίας στηρίζονται στις επιστημονικές γνώσεις ενός εκπαιδευτικού για το **τι** αξιολογεί κάθε φορά και το **γιατί** αξιολογεί κάθε επιμέρους γνωστική ικανότητα. Επισημαίνουμε δε ότι, τόσο η αξιολόγηση ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες όσο και η διαμόρφωση αλλά και εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης (για τον εν λόγω μαθητή) θα στηρίζονται σε ένα δεοντολογικό κώδικα σχετικά με τη διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων του μαθητή αλλά κυρίως, του σεβασμού της προσωπικότητάς του. (Σχετικά με τον κώδικα αυτό και το ήθος του εκπαιδευτικού γίνεται εκτεταμένη αναφορά στο βιβλίο του καθηγητή κ. Κ. Δ. Πόρποδα «*Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*» (επιμέλεια), 2003, σελ. 35-37).

Παρακάτω και σε ό,τι αφορά το είδος και την ταξινόμηση των λαθών τόσο κατά την ανάγνωση, την ορθογραφημένη γραφή όσο και για τα

μαθηματικά ακολουθεί το επόμενο κεφάλαιο όπου γίνεται παρουσίαση των ειδών των λαθών σε κάθε επιμέρους γνωστικό τομέα και εντοπίζονται οι πιθανές γνωστικές αδυναμίες.

Επισημαίνουμε δε ότι, η **έγκαιρη και έγκυρη παρέμβαση** μπορεί να οδηγήσει στη μείωση έως και εξάλειψη των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών καθώς η **διαμόρφωση και εφαρμογή ατομικού προγράμματος παρέμβασης στηριζόμενο στις δεδομένες γνωστικές δυνατότητες κι αδυναμίες** (όσο νωρίτερα βεβαίως, γίνει η διαγνωστική αξιολόγηση και συνταχθεί το ανάλογο πρόγραμμα παρέμβασης) των μαθητών μπορεί να οδηγήσει, με μεγάλο ποσοστό επιτυχίας, στη βελτίωση της γνωστικής (σε ό,τι αφορά την παρούσα μελέτη) κατάστασης του μαθητή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### Διαγνωστική αξιολόγηση

#### 2.1. Πηγές διαγνωστικής αξιολόγησης μαθητή

##### 2.1.1. Περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή – Γνωστικό προφίλ

Θέλοντας να έχουμε μια πλήρη εικόνα των γνωστικών ικανοτήτων ή και δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να συντάξουμε το γνωστικό του προφίλ το οποίο θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε το βαθμό αλλά και το είδος της δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Επισημαίνουμε ότι η δυσκολία που παρουσιάζει ο μαθητής ενδέχεται να μην είναι μόνο γνωστικού επιπέδου. Επομένως, η σύνταξη ενός τέτοιου εργαλείου ίσως, αποτελέσει χρήσιμο οδηγό στην αποτελεσματικότερη οργάνωση του τρόπου, του χρόνου αλλά και του ρυθμού παρέμβασης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζει.

Η διαμόρφωση ενός τέτοιου εργαλείου προκειμένου να μας δώσει όσο το δυνατό πολύπλευρες πληροφορίες για τις δυνατότητες – αδυναμίες του μαθητή θα πρέπει να στηρίζεται στα στοιχεία που προκύπτουν από τουλάχιστον τρεις φορείς δηλαδή την οικογένεια, το σχολείο, και τον επίσημο φορέα για τη διαγνωστική αξιολόγηση των ικανοτήτων αδυναμιών του μαθητή δηλαδή το ΚΔΑΥ ή με το σημερινό πλέον όρο (ΚΕΔΔΥ: *Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών*).

Κάθε ένας από τους παραπάνω φορείς προσφέρει διαφορετικά στοιχεία καθώς ο μαθητής είναι μέλος μιας οικογένειας, μιας σχολικής κοινότητας, ενός, δεδομένου κάθε φορά, κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος με το οποίο αλληλεπιδρά. Σύμφωνα μάλιστα με τους Μπάρμπα, Τουτουντζή και Παππά (2006) για να διαπιστωθεί το είδος και η σοβαρότητα των δυσκολιών ενός μαθητή, απαιτείται σφαιρική εκτίμηση και διαφορική διάγνωση η οποία στηρίζεται στη διεπιστημονικότητα και την

πολύπλευρη αξιολόγηση του εν λόγω μαθητή, ώστε τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα, αξιόπιστα και κυρίως να λειτουργήσουν προς όφελος του μαθητή.

Με βάση την παραπάνω πρόταση από την οικογένεια μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία που αφορούν την προσωπικότητα του μαθητή μέσα από τη μελέτη του ιστορικού του τόσο σε ιατρικό, ψυχολογικό, κοινωνικό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο. Μπορούμε να εντοπίσουμε πιθανές προβληματικές οικογενειακές καταστάσεις, κάποιες συνήθειες και γενικότερα ασχολίες ή και ενδιαφέροντα, ώστε να εντοπίσουμε πιθανές πηγές αναδυόμενων δυσκολιών που αντανακλώνται στη μάθηση του μαθητή και βεβαίως, στην εκπαιδευτική-σχολική του πορεία.

Από το σχολείο και την παρατήρηση του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον (τάξη, χώρος παιχνιδιού) μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία που αφορούν τόσο τη γνωστική του υποδομή όσο και την επικοινωνία του με άλλους μαθητές ή την κοινωνικότητά του, τις διαπροσωπικές του σχέσεις, τη στάση του απέναντι στη μάθηση κ.ά. Βέβαια, ορισμένα στοιχεία μπορεί να μας τα δώσει ο άμεσα εμπλεκόμενος εκπαιδευτικός. Σύμφωνα μάλιστα με τους Μπάρμπα, Τουτουτζή και Παππά (2006) ο εκπαιδευτικός είναι ο πρώτος που εντοπίζει συστηματικά τις δυσκολίες του μαθητή και αξιολογεί την κατάσταση, καθώς ο γονιός ενδέχεται, λόγω έλλειψης γνώσεων αλλά και αντικειμενικής κρίσης να μη μπορεί να εντοπίσει το είδος και το μέγεθος της δυσκολίας του παιδιού και επομένως, να παρέμβει για την επιτυχή επίλυσή τους. Ωστόσο, ένας επιπλέον ανασταλτικός παράγοντας της έγκυρης παρέμβασης τείνει να αποτελεί και η έλλειψη ειδικών διαγνωστικών – ανιχνευτικών εργαλείων τα οποία στερούν τη δυνατότητα σε έναν εκπαιδευτικό να επιχειρήσει επιστημονική και υπεύθυνη αξιολόγηση του είδους και του μεγέθους της δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Αυτό με τη σειρά του έχει ως συνέπεια τη μη ολόπλευρη και σφαιρική διαμόρφωση εκπαιδευτικού προγράμματος για την αντιμετώπιση της δύσκολης όσο και προβληματικής κατάστασης του μαθητή.

Από τα ΚΔΑΥ ή ΚΕΔΔΥ μπορούμε να πάρουμε μια πιο επίσημη διαγνωστική αξιολόγηση η οποία περιλαμβάνει πληροφορίες για ένα σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών, ψυχολογικών, κοινωνικών ικανοτήτων ή αδυναμιών του ατόμου τις οποίες θα πρέπει να μελετήσουμε προσεχτικά, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε, προκειμένου να συντάξουμε ένα

εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, θέτοντας τους ανάλογους μακροπρόθεσμους και κυρίως, μικρούς και λειτουργικούς, βραχυπρόθεσμους στόχους.

Ειδικότερα:

Οι πληροφορίες που θα μπορούσαμε να συλλέξουμε σχετικά με το μαθητή σύμφωνα με τη Χυτήρη (2005, σελ.36-38) και σε ένα πρώτο επίπεδο θα πρέπει να αφορούν τα ακόλουθα στοιχεία:

## **Πρωτόκολλο πληροφοριών μαθητή**

### **A. Ατομικά στοιχεία μαθητή**

Όνοματεπώνυμο:.....  
 Ημερομηνία γέννησης:.....  
 Ηλικία:.....  
 Τάξη:.....  
 Σχολείο:.....  
 Ημερομηνίες αξιολόγησης:.....

### **B. Αίτια της παραπομπής σε ΚΔΑΥ**

Ποιος ζήτησε την αξιολόγηση:.....  
 Λόγοι για τους οποίους κρίθηκε αναγκαία η αξιολόγηση:.....  
 .....  
 .....  
 .....

### **Γ. Πλήρες ιστορικό**

Σωματική ανάπτυξη:.....  
 Γλωσσική ανάπτυξη:.....  
 Νοητική ανάπτυξη:.....  
 Κοινωνική & συναισθηματική ανάπτυξη:.....  
 Ασθένειες:.....  
 Κληρονομικότητα:.....

### **Δ. Στοιχεία από τις συνεντεύξεις**

Με τον μαθητή:.....  
 Τους γονείς:.....  
 Τους εκπαιδευτικούς:.....

**Ε. Παρατηρήσεις από τη σχολική τάξη**

Πού κάθεται ο μαθητής:.....  
 Η συμμετοχή του στο μάθημα:.....  
 Η στάση του προς τους άλλους μαθητές:.....  
 Η στάση του προς το διδάσκοντα:.....  
 Προσοχή (επιλεκτική, προβλήματα διάσπασης προσοχής):.....  
 Υπερκινητικότητα:.....

**Ζ. Άλλες πληροφορίες σχετικά με τον μαθητή**

Επίδοση σε άλλα μαθήματα:.....  
 Αγαπημένο μάθημα:.....  
 Αυτοπεποίθηση/αυτοεκτίμηση:.....  
 Σχέση με τους συνομηλίκους του:.....  
 Ικανοποίηση /χαρά στο σχολείο:.....  
 Παράγοντας άγχος (βαθμός άγχους):.....  
 Αντιμετώπιση άγχους:.....  
 Συνεργασιμότητα κατά την άτυπη αξιολόγηση:.....  
 Δυνατά σημεία /ιδιαιτέρως κλίσεις:.....  
 Αγαπημένη ασχολία /χόμπυ:.....  
 Εμφάνιση:.....

Επισημαίνουμε ότι τα άτυπα ερωτηματολόγια ως μεθοδολογικά εργαλεία για τη συγκέντρωση πληροφοριακών στοιχείων για το μαθητή, μπορεί μεν να στερούνται την εγκυρότητα και αξιοπιστία των σταθμισμένων τεστ ωστόσο, παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για τον εν λόγω μαθητή, οι οποίες μπορούν να μας δώσουν αρκετά στοιχεία για το πρόβλημα ή το μέγεθος της δυσκολίας που παρουσιάζει ο μαθητής.

Έτσι, και σε ό,τι αφορά τις πληροφορίες που θα πρέπει να αντλήσουμε από **την οικογένεια** (οι οποίες μπορούν να ληφθούν υπόψη συνεπικουρικά), ο σχηματισμός ενός άτυπου ερωτηματολογίου μπορεί να μας δώσει επιπρόσθετες πληροφορίες, όπως αν οι γονείς γνωρίζουν για τη μαθησιακή δυσκολία του παιδιού, αν έχουν λάβει κάποια μέτρα (π.χ. επιπρόσθετη βοήθεια), ποιες είναι οι αναγνωστικές συνήθειες της οικογένειας, αν το παιδί που παρουσιάζει κάποια μαθησιακή δυσκολία έχει περάσει κάποια σοβαρή ασθένεια, αν έχει νοσηλευτεί για κάποιο χρονικό διάστημα σε νοσοκομείο, αν άργησε να μιλήσει ή αν παρουσιάζει γενικότερα κάποιο πρόβλημα το οποίο, ενδεχομένως, να έχει κάποια σχέση με την επικείμενη μαθησιακή δυσκολία του παιδιού (Παντελιάδου, 2002).

Σε ό,τι αφορά τη σχολική μάθηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να χορηγήσει σχετικό ερωτηματολόγιο το οποίο να παρέχει πληροφορίες που μπορούν να βοηθήσουν στην επιτυχέστερη και μεθοδικότερη οργάνωση του μαθήματος (για την ατομική εκπαιδευτική πορεία του μαθητή). Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο μπορεί να περιέχει ερωτήσεις που αφορούν το πώς αισθάνεται ο μαθητής με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατά την αξιολόγηση κάποιων μαθημάτων, αν πιστεύει ότι μπορεί να βελτιωθεί η επίδοσή του σε κάποια μαθήματα, αν νιώθει ικανός να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των μαθημάτων του σχολείου, αν θέλει να συνεχίσει το σχολείο, αν αντλεί χαρά κι ικανοποίηση από το σχολικό περιβάλλον κ.ά.

## **2.2. Διαγνωστική αξιολόγηση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Παρουσίαση – Ανάλυση περιπτώσεων διαγνωστικών αξιολογήσεων)**

**Αξιολόγηση 1<sup>η</sup>:** «Ο μαθητής Χ είναι συνεργάσιμος και προσπαθεί να ολοκληρώσει κάποιο γνωστικό έργο που του ζητείται. Κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης του έργου δείχνει είναι συγκεντρωμένος και προσεκτικός. Κατανοεί απλές οδηγίες που του δίνονται αλλά σε πιο σύνθετες αδυνατεί να ανταποκριθεί ικανοποιητικά. Οι γνώσεις που διαθέτει για την ηλικία του δεν είναι επαρκείς. Δυσκολεύεται έως αδυνατεί στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων και λέξεων χαμηλής για το επίπεδο της ηλικίας του λέξεων. Αδυνατεί επίσης, σε μεγάλο βαθμό να αναγνωρίσει τα φωνήματα των λέξεων (φωνολογική επίγνωση) ενώ είναι εμφανής και η δυσκολία του στην οπτική διάκριση σχημάτων καθώς και στον οπτικό - κινητικό συντονισμό. Τα γράμματα δεν τοποθετούνται σε νοητή γραμμή ενώ λείπουν σημεία στίξης. Διαπιστώνεται επίσης δυσκολία στη συγκράτηση πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη καθώς η χωρητικότητα της μνήμης αυτής φαίνεται να είναι περιορισμένη. Ωστόσο, η κατανόηση σε επίπεδο προφορικού λόγου είναι αρκετά ικανοποιητική». (Α΄ τάξη)



Η παραπάνω αξιολόγηση αφορά μαθητή πρώτης δημοτικού ο οποίος μετά από παρέμβαση του εκπαιδευτικού του σχολείου παραπέμφθηκε σε ΚΔΑΥ της πόλης του για να υπάρχει μια αξιολόγηση των ικανοτήτων αλλά και αδυναμιών του. Από τη μελέτη της εν λόγω αξιολόγησης διαπιστώνεται ότι η άντληση των πληροφοριών για το συγκεκριμένο μαθητή είναι σχετικά εύκολη. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι δε μπορούμε να κατανοήσουμε και επομένως, να ερμηνεύσουμε και κατά συνέπεια, να εφαρμόσουμε πρόγραμμα παρέμβασης αν δεν έχουμε αρκετές γνώσεις στο χώρο της ψυχολογίας της μάθησης. Κάθε όρος που αναφέρεται σε μια διαγνωστική αξιολόγηση παραπέμπει σε ανάλογο γνωστικό υπόβαθρο. Για παράδειγμα ο όρος «φωνολογική επίγνωση» αφορά την ικανότητα ενός μαθητή να συνειδητοποιεί ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από λέξεις οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούνται από δομικά συστατικά που είναι τα φωνήματα (Πόρποδας, 2002, σ.217, Coltheart, 1983, Bryant & Bradley, 1985, σ.40). Ποια η σχέση ωστόσο αυτής της γνωστικής ικανότητας με τη μάθηση της ανάγνωσης ή ποια ή ποιες γνωστικές λειτουργίες της ανάγνωσης σχετίζονται περισσότερο με την απόκτηση της εν λόγω ικανότητας είναι ερωτήματα που τίθενται αμέσως μετά την ανάπτυξη του όρου «φωνολογική επίγνωση». Η απάντηση στα εν λόγω ερωτήματα προϋποθέτει, αφενός μεν τη γνώση των θεμάτων που αφορούν τη μάθηση της ανάγνωσης αφετέρου δε, τη συνεχή ενημέρωση για τις εξελίξεις των ερευνητικών μελετών που σχετίζονται με το συγκεκριμένο χώρο.

Επομένως, πριν κάποιος εκπαιδευτικός προσπαθήσει να μελετήσει κάποια αξιολόγηση που ενδεχομένως του σταλεί από κάποιο ΚΔΑΥ θα πρέπει να έχει γνώσεις τόσο των αρχών της Γνωστικής Ψυχολογίας όσο και αυτών της Ανάγνωσης, Γραφής και Δυσλεξίας. Σε κάθε άλλη περίπτωση οι όροι ίσως να μην είναι πλήρως κατανοητοί και σε συνδυασμό με πιθανή ελλιπή ενημέρωση να οδηγήσουν σε παρερμηνεία με άμεση συνέπεια στην εκπαιδευτική παρέμβαση κι αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών.

Με προϋπόθεση τις παραπάνω επισημάνσεις η διαγνωστική αξιολόγηση του εν λόγω μαθητή τείνει να στηρίζεται στους εξής άξονες:

- I) ελλιπής φωνολογική επίγνωση,
- II) δυσκολία οπτικοκινητικού συντονισμού
- III) περιορισμένη χωρητικότητα βραχύχρονης μνήμης.

Κάθε προαναφερόμενος όρος έχει τη δική του αξιολογική βαρύτητα και σε κάθε έναν θα πρέπει να δοθεί η ανάλογη προσοχή ώστε να μειωθούν τα ενδεχόμενα μαθησιακά προβλήματα που προκύπτουν από κάθε επιμέρους γνωστική δυσλειτουργία. Τα προβλήματα αυτά, ενδεχομένως, θα εξακολουθούν να υφίστανται αν δεν ακολουθηθεί πρόγραμμα παρέμβασης που να στηρίζεται στην επιμέρους αντιμετώπιση των προαναφερόμενων γνωστικών δυσλειτουργιών.

Παρακάτω παρουσιάζεται απόσπασμα μιας άλλης διαγνωστικής αξιολόγησης η οποία αφορά μαθητή Β΄ δημοτικού και η οποία παρουσιάζει άλλο τύπο γνωστικών προβλημάτων που παρουσιάζει ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες.

**Αξιολόγηση 2<sup>η</sup>:** *«Οι νοητικές ικανότητες του Γ. τείνουν να είναι αρκετά υψηλές. Διαπιστώνεται ευρύ λεξιλόγιο και αρκετά καλό επίπεδο συλλογιστικής ικανότητας. Εντοπίζεται όμως πρόβλημα στη μνημονική συγκράτηση πληροφοριών καθώς ο μαθητής αδυνατεί να ανασύρει από τη μνήμη του πληροφορίες που για το επίπεδο της ηλικίας του θα έπρεπε να είχε. Αν και ο βαθμός ανάκλησης πληροφοριών είναι πολύ μικρός ωστόσο η αναγνώριση των ίδιων πληροφοριών φαίνεται να είναι πιο εύκολη γνωστική διαδικασία. Η ορθογραφική ικανότητα του μαθητή σε ό,τι αφορά τις λέξεις με /αι/, /ει/ /οι/ τείνει να είναι αρκετά δύσκολη και κάθε φορά που γράφει μια λέξη με παραβίαση της αντιστοιχίας φωνήματος – γραφήματος φαίνεται να είναι σαν να τη γράφει πρώτη φορά κάνοντας κάθε φορά διαφορετικά λάθη».* (Β΄ τάξη)

Από τη μελέτη του παραπάνω κειμένου διαπιστώνουμε ότι ο μαθητής, αν και βρίσκεται σε πολύ καλό επίπεδο νοητικής ανάπτυξης ωστόσο, αντιμετωπίζει συγκεκριμένες δυσκολίες που αφορούν τη μνημονική συγκράτηση και βεβαίως, αναζήτηση πληροφοριών από τη μνήμη του. Επομένως, ένα πρόγραμμα παρέμβασης για αυτό το μαθητή με τις δεδομένες ικανότητες και αδυναμίες θα πρέπει να εστιαστεί στην ανάπτυξη της συγκράτησης και ανάσυρσης των πληροφοριών από τη μνήμη αλλά και της οργάνωσης και ομαδοποίησης των εν λόγω πληροφοριών στη μνήμη. Η οργάνωση των πληροφοριών σε επίπεδο λέξεων (και η οποία μπορεί να έχει αντίκτυπο στη βελτίωση της ορθογραφίας του μαθητή) μπορεί να αφορά το

σχηματισμό οικογενειών λέξεων, την ανάλυση της ετυμολογίας των λέξεων αλλά και τη μεθοδική και συστηματική γνώση και εφαρμογή των γραμματικών κανόνων των γλώσσας μετά από συστηματικά και αναλυτικά παραδείγματα καθενός ξεχωριστά γραμματικού φαινομένου κι εμπέδωση αυτών.

Ωστόσο, η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων ή αδυναμιών ενός μαθητή μπορεί να δοθεί πιο αναλυτικά παρέχοντας περισσότερα πληροφοριακά στοιχεία για δεδομένες γνωστικές ικανότητες ή αδυναμίες του. Παρακάτω παρουσιάζεται μια διαγνωστική αξιολόγηση μαθητή η οποία, αν και είναι ενδελεχής, ωστόσο, παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στην κατανόησή της (Διαγνωστική αξιολόγηση, Μαγγίνας, 2007). Σκοπός, όμως, της εν λόγω παρουσίασης που αποτελεί μια περισσότερο σύνθετη διαγνωστική αξιολόγηση (σε σχέση με τις προαναφερόμενες) είναι, αφενός μεν η μελέτη μιας τέτοιας εκπαιδευτικής αξιολόγησης και αφετέρου, η επισήμανση των δυσκολιών που παρουσιάζει και η εστίαση στους βασικούς άξονες εκπαιδευτικής παρέμβασης και αντιμετώπισης.

**Αξιολόγηση 3<sup>η</sup>:** «Ο μαθητής Χ (8 ετών, Γ΄ τάξη) παρουσιάζει την ακόλουθη εικόνα σε ό,τι αφορά τις νοητικές και γνωστικές του ικανότητες.

**1) Νοητικές ικανότητες:** Το επίπεδο νοητικής λειτουργίας του μαθητή σύμφωνα με την απόδοσή του στο τεστ WISC-III είναι ανώτερο φυσιολογικό. Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ πρακτικής και λεκτικής απόδοσης, επομένως θεωρείται ότι μετρά ένα ενιαίο σύνολο νοητικής λειτουργίας. Ο μαθητής παρουσιάζει αδυναμία στην ταχύτητα με την οποία σκέπτεται και συντονίζει τις κινήσεις του ώστε να λύνει μη λεκτικά προβλήματα, καθώς και στην ικανότητα να χειρίζεται ερεθίσματα με σειροθετική επεξεργασία, να χειρίζεται αριθμούς, να συγκρατεί στη **βραχύχρονη μνήμη** λεκτικά ερεθίσματα.

Ο μαθητής διαθέτει καλή αντιληπτική οργάνωση, καθώς και πολύ καλή λογική αφαιρετική σκέψη, ανάπτυξη της γλώσσας, γνώση της σημασίας των λέξεων. Συνεργάζεται πολύ καλά. Διαθέτει υπομονή και μεθοδικότητα στην επίλυση των προβλημάτων καθώς και συγκροτημένη σκέψη.

**2) Γνωστικές ικανότητες – Μαθησιακή συμπεριφορά** (Ο εντοπισμός και βεβαίως η αξιολόγηση των ικανοτήτων του μαθητή έγινε μετά από χορήγηση του Αθηνά τεστ)

*Νοητική ικανότητα:* Απόλυτα κανονική για την ηλικία του επίδοσης.

*Βραχύχρονη μνήμη:* Ανεπαρκής επίδοση στην ακουστική μνήμη, κανονική επίδοση οπτικής μνήμης για σημασιολογικό υλικό και ανεπαρκής επίδοση για μη σημασιολογικό υλικό.

*Μακρόχρονη μνήμη:* Οριακή επίδοση (ολοκλήρωση λέξεων) έως και μέση (κλίμακα ολοκλήρωσης προτάσεων).

*Γραφοφωνολογική επίγνωση:* Μέση επίδοση στην οπτική διάκριση γραφημάτων και ανεπαρκής επίδοση στη σύνθεση φθόγγων.

*Αντίληψη δεξιού- αριστερού:* Η αντίληψη δεξιού- αριστερού υπήρξε επαρκής τόσο ως προς την ευθεία αντίληψη όσο και ως προς την καθρεπτική. Συνολική αντίληψη δεξιού- αριστερού επαρκής.

*Πλευρίωση:* Είναι δεξιόπλευρη ως προς το χέρι, αδιαφοροποίητη ως προς το πόδι και αριστερόπλευρη ως προς το μάτι και αυτί.

*Υψηλότερη επίδοση στην υποκλίμακα του λεξιλογίου.*

*Χαμηλότερη επίδοση στις υποκλίμακες μνήμη αριθμών, μνήμη σχημάτων, σύνθεση φθόγγων».*

«Η εικόνα που παρουσιάζει ο μαθητής», σύμφωνα με το συντάκτη της εν λόγω αξιολόγησης, «φανερώνει **ειδική δυσκολία μάθησης τύπου δυσλεξίας**. Ο μαθητής δε φαίνεται να παρουσιάζει αδυναμίες στο αναλυτικό – συνθετικό επίπεδο, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα υψηλή ικανότητα αφαίρεσης και γενίκευσης με θετική επίπτωση στην κατανόηση λέξεων, στο σχηματισμό λεκτικών εννοιών και στο είδος και την ποιότητα των απαντήσεων. Οι όποιες αδυναμίες παρουσιάζονται αποκλειστικά και μόνο στο αυτοματιστικό – ολιστικό επίπεδο οργάνωσης των πληροφοριών χωρίς ωστόσο, μεγάλες ενδοατομικές διαφορές.

Ο μαθητής δεν παρουσιάζει στοιχεία έλλειψης συγκέντρωσης αλλά παρουσίασε στοιχεία αγχώδους συμπεριφοράς. Τα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζει δείχνουν να οφείλονται σε δυσκολίες συγκράτησης των πληροφοριών λόγω μερικής αδυναμίας της βραχύχρονης ακουστικής μνήμης

και μη ικανοποιητικής λειτουργίας της μη σημασιολογικής οπτικής μνήμης. Συγκεκριμένα:

Η χαμηλή βραχύχρονη ακουστική μνήμη επιδρά στην ανάγνωση και ορθογραφία των λέξεων αφού η αποκωδικοποίηση των γραφημάτων και η μετατροπή τους σε ήχους καθίσταται δύσκολη, καθώς και στη μη επαρκή απόδοση σειράς αριθμητικών δεδομένων (π.χ. εκμάθηση πυθαγόρειου πίνακα, αλγορίθμων κ.α.). Η χαμηλή βραχύχρονη οπτική μη σημασιολογική μνήμη επιδρά στην ορθογραφία με το μαθητή να κάνει αρκετά ορθογραφικά λάθη φωνολογικού τύπου (λάθη ιστορικής ορθογραφίας). Συνολικά η χαμηλή ακουστική βραχύχρονη μνήμη σε συνδυασμό με την οριακά χαμηλή οπτική βραχύχρονη μη σημασιολογική μνήμη επηρεάζει την ακουστική και οπτική αντίληψη με αποτέλεσμα τις δυσκολίες στο γραπτό λόγο.

Η μακρόχρονη μνήμη (αποθήκευση πληροφοριών) η οποία κινείται από χαμηλά μέσα φυσιολογικά έως οριακά χαμηλά επίπεδα φαίνεται να είναι αποτέλεσμα της μη επαρκούς συγκράτησης των πληροφοριών ώστε να καταστούν μόνιμη γνώση. Αυτό φαίνεται να έχει συνέπεια τόσο στην κατανόηση των αναγνωστικών κειμένων όσο και στην ταχύτητα ανάγνωσης αλλά και στον αναγνωστικό ρυθμό.

Η δυσκολία του μαθητή στη σύνθεση φθόγγων έχει επιπτώσεις στην ικανότητα ακουστικής αντίληψης (σε συνδυασμό και με τη χαμηλή συγκράτηση ακουστικών πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη). Έτσι ο μαθητής παρουσιάζει αδυναμίες και δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή με αποτέλεσμα τα λάθη οπτικού τύπου (π.χ. παραλείψεις γραμμάτων).

Ο βαθμός αποκωδικοποίησης δεν είναι ο αναμενόμενος σε σχέση με τις ικανότητες του μαθητή λόγω των δυσκολιών φωνολογικής επίγνωσης και βραχύχρονης ακουστικής και οπτικής, μη σημασιολογικής μνήμης.

Ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος τόσο σε οριζόντια όσο και σε κάθετη διαστρωμάτωση (υπερκείμενες έννοιες) είναι εξαιρετικά πλούσιοι, παρόλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής αναφορικά με τις προσλαμβανόμενες πληροφορίες. Το γεγονός αυτό τείνει να οφείλεται στη νοητική ικανότητα του μαθητή η οποία είναι σε κανονικά υψηλά για την ηλικία του επίπεδα και στην καλή οργάνωση των πληροφοριών στη μνήμη αλλά και την αντίστοιχη ανάσυρση των πληροφοριών από τη μνήμη.

*Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε πως τα μαθησιακά προβλήματα του μαθητή είναι χαρακτηριστικά της περίπτωσης **ειδική μαθησιακή δυσκολία τύπου δυσλεξίας** και οφείλονται κυρίως στην ανεπάρκεια βραχύχρονης ακουστικής και μη, σημασιολογικής οπτικής μνήμης και στις δυσκολίες λόγω έλλειψης φωνολογικής επίγνωσης» (Διαγνωστική αξιολόγηση, Μαγγίνας, 2007).*

Η μελέτη της δεδομένης διαγνωστικής αξιολόγησης αν και είναι αρκετά αναλυτική, ωστόσο, τείνει να είναι αρκετά περίπλοκη ως προς τους βασικούς άξονες εκπαιδευτικής παρέμβασης. Χρειάζεται περισσότερο συστηματική μελέτη για την αξιολόγηση των δυνατοτήτων αλλά και αδυναμιών του εν λόγω μαθητή ώστε βάσει αυτού να σχηματιστεί πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης και αντιμετώπισης της εν λόγω δυσκολίας. Η κατάληξη από την παραπάνω διαγνωστική αξιολόγηση είναι η περίπτωση ειδικής μαθησιακής δυσκολίας που χαρακτηρίζεται ως δυσλεξία. Μια τέτοια διαγνωστική αξιολόγηση ίσως οδηγεί τον εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό στο να αναζητήσει περισσότερες πληροφορίες για αυτού του είδους τη δυσκολία και κυρίως, τον τρόπο εκπαιδευτικής παρέμβασης προς όφελος του μαθητή. Στα επόμενα κεφάλαια δίνονται αρκετές πληροφορίες σχετικά με την εκπαιδευτική παρέμβαση για την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή που φαίνεται να μη λειτουργούν ικανοποιητικά με άμεσο αντίκτυπο στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής (όπως για παράδειγμα η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης που τείνει για τον εν λόγω μαθητή να είναι σε πολύ χαμηλά επίπεδα).

Με αφορμή την παρουσίαση της δεδομένης διαγνωστικής αξιολόγησης προκύπτει μια αξιόλογη αναφορά, όπως επισημαίνει η Παντελιάδου (2000, σ. 31). Σύμφωνα με αυτή «οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να υπερεκτιμούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διαγνωστική εκτίμηση όταν η καθημερινή επαφή τους με το παιδί δίνει διαφορετικά στοιχεία. Η διαγνωστική ομάδα ενδέχεται να παρουσιάσει στη δασκάλα (ή γενικότερα στον εκπαιδευτικό του μαθητή) μια εικόνα που διαφέρει σημαντικά από αυτήν που έχει σχηματίσει η ίδια για το μαθητή. Σε αυτή την περίπτωση είναι απαραίτητο να ενημερώνονται οι ειδικοί επιστήμονες και να επαναλαμβάνονται οι δοκιμασίες στις οποίες παρουσιάζεται η απόκλιση». «Άλλωστε», συνεχίζοντας

η ίδια ερευνήτρια επισημαίνει ότι «οι εργαστηριακές συνθήκες της διαγνωστικής έρευνας ποτέ δεν είναι όμοιες με αυτές της μαθησιακής διαδικασίας» με αποτέλεσμα, «οι αντιδράσεις που θα προκαλέσουν στο παιδί μπορεί να διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από εκείνες που παρουσιάζει στη σχολική τάξη».

Η επανάληψη σε τακτά χρονικά διαστήματα της διαγνωστικής αξιολόγησης όσο και ο περιορισμός των παραγόντων που δημιουργούν άγχος στο μαθητή ενδεχομένως να μας δώσουν εγκυρότερη εικόνα του μεγέθους των δυσκολιών που αυτός τείνει να παρουσιάζει.

Από την παρουσίαση όλων των παραπάνω διαγνωστικών αξιολογήσεων των μαθητών γίνεται εμφανές ότι υπάρχουν ορισμένες δυσκολίες στην ανάλυση, επεξεργασία και βεβαίως, κατανόηση των επιστημονικών όρων της διαγνωστικής αξιολόγησης. Αν και μπορούμε να αποκτήσουμε κάποια εικόνα των γνωστικών ικανοτήτων ή αδυναμιών των μαθητών, ωστόσο η έλλειψη σαφήνειας των δεδομένων όρων ή η έλλειψη πολλές φορές, εκ μέρους μας, επιστημονικών με το θέμα, γνώσεων και κυρίως, η αναφορά σε ποιο σημείο ακριβώς παρουσιάζει ο μαθητής γνωστικές αδυναμίες, μας οδηγούν στο να ακολουθήσουμε την εξής διπλή πορεία:

(α) είτε αναζητάμε ένα σταθμισμένο και επιστημονικά έγκυρο κι αξιόπιστο τεστ αξιολόγησης των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών το οποίο να μας δίνει όσο το δυνατόν και με περισσότερη σαφήνεια το είδος και το βαθμό (μέγεθος) της μαθησιακής δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο μαθητής,

(β) είτε καταφεύγουμε στην κατασκευή κι εφαρμογή δικού μας, άτυπου τεστ αξιολόγησης το οποίο όμως να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις, ώστε κι αυτό με τη σειρά του, **να είναι έγκυρο, αξιόπιστο και να λειτουργεί προς όφελος του μαθητή.**

Σε ό,τι αφορά τα έγκυρα και σταθμισμένα τεστ που μπορούν να χορηγηθούν σε μαθητές, επισημαίνεται ότι η άδεια εφαρμογής και χρήσης τους χορηγείται σε εξειδικευμένα άτομα που έχουν τόσο τις γνώσεις όσο και την εμπειρία της σωστής εφαρμογής και κυρίως, της ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Είναι εμφανές ότι η χρήση ενός τέτοιου εργαλείου από κάποιον μη εξειδικευμένο παιδαγωγό ή ψυχολόγο μπορεί να οδηγήσει είτε σε

λανθασμένα συμπεράσματα για το είδος και το επίπεδο δυσκολίας που αντιμετωπίζει κάποιος μαθητής είτε και στον πιθανό στιγματισμό (ετικετοποίηση) σχετικά με τη δεδομένη δυσκολία που παρουσιάζει μαθητής που αξιολογείται. Η δεύτερη μάλιστα περίπτωση, έχοντας ευρύτερες συναισθηματικές και ψυχολογικές προεκτάσεις μπορεί να οδηγήσει σε ενδεχόμενη "προβληματική" και παραβατική συμπεριφορά λόγω της χαμηλής αυτοεκτίμησης και κοινωνικής καταξίωσης αλλά και εικόνας που διαμορφώνει ο μαθητής από το κοινωνικό του περιβάλλον (σχολικό και οικογενειακό) (Παντελιάδου, 2002).

Επομένως, για την αποφυγή τέτοιων προβλημάτων **είτε καταφεύγουμε σε κάποιον εξειδικευμένο παιδαγωγό για τη χορήγηση συγκεκριμένου διαγνωστικού – ανιχνευτικού εργαλείου είτε κατασκευάζουμε (εάν γνωρίζουμε αρκετά καλά το γνωστικό πεδίο) δικό μας άτυπο (μη σταθμισμένο τεστ) για τη διερεύνηση των γνωστικών δυσκολιών του μαθητή και ακολουθώντας το δεοντολογικό κώδικα περί σεβασμού της προσωπικότητας του αξιολογούμενου μαθητή, το χορηγούμε μεθοδικά, υπεύθυνα και με μόνο γνώμονα την επισήμανση του βαθμού και του είδους της δυσκολίας του μαθητή αλλά και της περαιτέρω βοήθειας με πρόγραμμα παρέμβασης που μπορούμε να διαμορφώσουμε και να εφαρμόσουμε στο μαθητή αυτό.**

Αξίζει να σημειώσουμε ότι τα άτυπα κριτήρια διαγνωστικής αξιολόγησης συντάσσονται εύκολα, ελαχιστοποιούν το άγχος των μαθητών (λόγω του ανεπίσημου χαρακτήρα τους) (γεγονός που επισημάνθηκε παραπάνω από τη διαγνωστική αξιολόγηση μαθητή σε επίσημο φορέα) και γίνονται αλλά και επαναλαμβάνονται συχνά από το δάσκαλο της τάξης. «Στοιχεία», (σύμφωνα με τον Πόρποδα, 2003, σελ. 33) «που αποτελούν σημαντικά πλεονεκτήματα έναντι των επίσημων διαγνωστικών κριτηρίων και λειτουργούν άμεσα και σε σύντομο χρονικό διάστημα μέσα στη σχολική τάξη».

Πριν αναπτύξουμε ωστόσο, τον τρόπο κατασκευής άτυπων κριτηρίων αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών θα αναφέρουμε ορισμένα στοιχεία σχετικά με τα σταθμισμένα και με έλληνες μαθητές τεστ που μπορούν, με μεγάλο βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας να χορηγηθούν και να μας δώσουν ασφαλή κι επιστημονικά υπεύθυνα, αποτελέσματα σχετικά με τις γνωστικές δυνατότητες ή αδυναμίες των μαθητών. Κι αυτό διότι ένας μεγάλος



αριθμός εκπαιδευτικών που εμπλέκονται με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών, αναζητώντας όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία από υπεύθυνους κι ενημερωμένους επιστήμονες – παιδαγωγούς, ενδεχομένως να θέλει να εντρυφήσει περισσότερο στο θέμα και να αναζητήσει να πληροφορηθεί πιο ενδελεχώς για τη χρήση, και βεβαίως, εφαρμογή του εν λόγω τεστ μέσα από μια διαδικασία πιστοποίησης για την ικανότητα να χορηγεί το εν λόγω κριτήριο αλλά και να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα του εν λόγω κριτηρίου ανίχνευσης των μαθησιακών δυσκολιών.

Το κυριότερο μέχρι σήμερα, τεστ ανίχνευσης (πρώιμων) μαθησιακών (και όχι μόνο) δυσκολιών ήταν (και βεβαίως, εξακολουθεί να υφίσταται) το ΑΘΗΝΑ τεστ (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή – Ασίζι & Γιαννίτσας, 1999) το οποίο, σύμφωνα με τη Ματή – Ζήση (2004, σ.164) «παρέχει μια πολυπρισματική εικόνα του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία βάσει της οποίας είναι δυνατόν να μας παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τη νοητική, κινητική, αντιληπτική, νευροψυχολογική και ψυχογλωσσική κατάσταση του παιδιού».

Το τελευταίο όμως διάστημα (περίοδος 2006 - 2008), πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά για τα ελληνικά δεδομένα και με έλληνες μαθητές, η κατασκευή και στάθμιση μια σειράς (12) διαγνωστικών – ανιχνευτικών εργαλείων με την επιστημονική επίβλεψη του καθηγητή Ψυχολογίας του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Πατρών κ. Κ. Δ. Πόρποδα από τέσσερα Πανεπιστήμια της Ελλάδας και το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου (ΙΕΛ) με σκοπό την (πρώιμη) ανίχνευση των (επικείμενων) μαθησιακών δυσκολιών ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο και καταλήγοντας, μέχρι τις ανώτερες τάξεις της Μέσης εκπαίδευσης.

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα 12 διερευνητικά – ανιχνευτικά εργαλεία των μαθησιακών δυσκολιών όπως πάρθηκαν από την ιστοσελίδα <http://www.elemedu.upatras.gr/testsmadyskolies> όπου ήταν αναρτημένες όλες οι πληροφορίες σχετικά με τα εν λόγω εργαλεία.

### **2.3. Διερευνητικά – Ανιχνευτικά εργαλεία των μαθησιακών δυσκολιών (Συνοπτική παρουσίαση των 12 διερευνητικών – ανιχνευτικών εργαλείων των μαθησιακών δυσκολιών)**

**Εργαλείο 1ο:** Ανίχνευση και διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ & Β΄ Δημοτικού (Πανεπιστήμιο Πατρών). Σκοπός του εργαλείου είναι αφενός μεν η ανίχνευση (στην προσχολική ηλικία) της πιθανότητας εμφάνισης δυσκολιών κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης στο δημοτικό σχολείο, αφετέρου δε η αναλυτική διερεύνηση των γνωστικών-γλωσσικών παραγόντων που συνθέτουν την αναγνωστική λειτουργία και ο προσδιορισμός εκείνων των παραμέτρων που παρουσιάζουν ελλειμματική ανάπτυξη ή λειτουργία, προκειμένου να διαγνωσθεί και να ερμηνευθεί η φύση της δυσκολίας και, συνεπώς, να συνταχθεί πρόγραμμα εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης για την πρόληψη (κατά την προσχολική ηλικία) ή την αντιμετώπισή της (κατά τη σχολική ηλικία).

**Τα επιμέρους κριτήρια (κλίμακες) του εργαλείου είναι:**

- (1). Δοκιμασίες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης**
- (2). Δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης**
- (3). Δοκιμασίες φωνημικής επίγνωσης.**
- (4). Δοκιμασίες βραχύχρονης μνήμης.**

**Η ηλικία των παιδιών που θα εξετάζονται** με το προτεινόμενο εργαλείο ανίχνευσης και διαγνωστικής διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών, είναι εκείνη του νηπιαγωγείου (με τις κλίμακες φωνολογικής επίγνωσης και βραχύχρονης μνήμης) και της Α΄ και Β΄ δημοτικού με όλες τις κλίμακες.

**Εργαλείο 2ο:** Διερεύνηση των δυσκολιών στη γραπτή έκφραση των μαθητών Γ΄ - ΣΤ Δημοτικού (Πανεπιστήμιο Πατρών). Σκοπός του Εργαλείου αυτού είναι η συστηματική και σε βάθος διερεύνηση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μαθητές του δημοτικού σχολείου κατά τη διαδικασία

παραγωγής γραπτών κειμένων. Το κριτήριο θα αποτελεί ένα έγκυρο, αξιόπιστο και εύκολο στη χρήση διαγνωστικό-διερευνητικό εργαλείο, χρήσιμο σε ειδικούς παιδαγωγούς, σχολικούς ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς, που εργάζονται με μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση. Τα **βασικά κριτήρια** του παρόντος Εργαλείου είναι:

(1) **Κριτήριο δημιουργικής γραφής**, ο υπό διάγνωση μαθητής θα καλείται να γράψει ένα κείμενο (αφηγηματικό-περιγραφικό), το οποίο και θα αποτελεί τη βάση της διαγνωστικής διερεύνησης. Το κείμενο αυτό θα αξιολογείται στη συνέχεια από τον εξεταστή με βάση μια σειρά από κριτήρια, η ύπαρξη ή η απουσία των οποίων θα κωδικοποιείται (ύπαρξη = 1, απουσία = 0) στο φυλλάδιο εξέτασης του μαθητή. Τα κριτήρια αυτά θα αφορούν διάφορες πτυχές της διαδικασίας γραπτής έκφρασης (π.χ. λέξεις, προτάσεις, γραμματική ορθότητα, ορθογραφική ορθότητα, τονισμός, στίξη, χρήση κεφαλαίων γραμμάτων).

(2) **Κριτήριο καθοδηγούμενης γραφής**, όπου ο υπό διάγνωση μαθητής θα καλείται να ολοκληρώσει μια σειρά από δραστηριότητες που θα αφορούν την εφαρμογή κανόνων γραμματικής, σύνταξης και στίξης σε επίπεδο πρότασης και παραγράφου. Οι δραστηριότητες θα αποσκοπούν στην:

(α) *αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης*, όπου ο μαθητής θα καλείται να τοποθετήσει λέξεις στη σωστή τους θέση μέσα στην πρόταση και,

(β) *στην αποκατάσταση αποδομημένης παραγράφου*, όπου ο μαθητής θα καλείται να τοποθετήσει προτάσεις στη σωστή τους θέση μέσα στην παράγραφο.

**Η ηλικία των παιδιών που θα εξετάζονται** είναι εκείνη των μαθητών του δημοτικού σχολείου και συγκεκριμένα των τάξεων Γ' - ΣΤ'.

**Εργαλείο 3ο:** Ανίχνευση διαταραχών λόγου και ομιλίας, μέσω του αφηγηματικού λόγου, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Πανεπιστήμιο Αθηνών). Σκοπός του προτεινόμενου εργαλείου είναι η αξιολόγηση της δομής (σύνταξης, μορφολογίας), της ροής, του λεξιλογίου και του περιεχομένου του

αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας (3-6 ετών), με στόχο την πρώιμη ανίχνευση διαταραχών λόγου και ομιλίας για την περαιτέρω αξιολόγηση της φύσης των διαταραχών και την έγκαιρη παρέμβαση. Μια επιπρόσθετη μέτρηση του λεξιλογίου, που θα επιτευχθεί μέσω μιας κλίμακας κατονομασίας και κατανόησης λέξεων από εικόνες θα προσφέρει την ικανότητα ανίχνευσης διαταραχών της ανάπτυξης του λεξιλογίου. Η πρώιμη ανίχνευση διαταραχών λόγου και ομιλίας είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική λογοθεραπευτική παρέμβαση, ιδίως όταν οι διαταραχές είναι σημαντικές και συντελεί στο σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης για τη μείωση της πιθανότητας σχολικής αποτυχίας στο Δημοτικό.

**Τα επιμέρους κριτήρια (κλίμακες) του εργαλείου είναι:**

**(α). Η δοκιμασία αφήγησης**

**(α.1). Το τυποποιημένο σετ αντικειμένων**

**(α.2). Η σειρά εικόνων που δείχνουν μια ιστορία**

**(β). Η δοκιμασία κατονομασίας-κατανόησης λέξεων από εικόνες**

**(β.1) Δοκιμασία κατονομασίας αντικειμένων για τα μικρότερα παιδιά**

**(β.2) Δοκιμασία κατονομασίας διαφορετικών εικόνων για τα μεγαλύτερα παιδιά**

**Η ηλικία των παιδιών που θα εξετάζονται** είναι από τρία έως έξι έτη, με δυνατότητα μελλοντικής επέκτασης έως τα δώδεκα έτη.

**Εργαλείο 4ο:** Ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών μνήμης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο (Πανεπιστήμιο Αθηνών). Σκοπός του εργαλείου είναι η ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών μνήμης στην προσχολική ηλικία και στο Δημοτικό. Η **ανίχνευση** περιλαμβάνει μια σύντομη εκτίμηση διαφορετικών τομέων της μνήμης. Η **διερεύνηση** περιλαμβάνει την πιο εκτεταμένη εκτίμηση διαφορετικών τομέων της μνήμης, καθώς και την αξιολόγηση του βαθμού σοβαρότητας των διαταραχών, με στόχο την εκπαιδευτική παρέμβαση ή τη διδασκαλία αντισταθμιστικών στρατηγικών.

**Τα επιμέρους κριτήρια (κλίμακες) του εργαλείου είναι:**

**(α).Η σύντομη κλίμακα λεκτικής και οπτικής μνήμης**

**(α.1) Υποκλίμακα λεκτικής μνήμης**

**(α.2) Υποκλίμακα οπτικής μνήμης**

**(β).Η κλίμακα ανάκλησης ιστοριών**

**(γ).Η κλίμακα ανάκλησης οπτικών πληροφοριών**

**Η ηλικία των παιδιών που θα εξετάζονται είναι** από πέντε έως δώδεκα έτη, με δυνατότητα μελλοντικής επέκτασης έως τα δεκαέξι έτη. Λόγω εξελικτικών αλλαγών, οι ηλικίες των παιδιών που θα εξετάζονται με τις κλίμακες του εργαλείου ανίχνευσης και διερεύνησης διαταραχών μνήμης είναι τα 4-6 έτη, τα 7-9 έτη και τα 10-12 έτη.

**Εργαλείο 5ο:** Ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών της διαδικασίας της μάθησης και της κατηγοριοποίησης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο (Πανεπιστήμιο Αθηνών). Σκοπός του εν λόγω εργαλείου είναι η ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών της διαδικασίας της μάθησης και της κατηγοριοποίησης στην προσχολική ηλικία και στο Δημοτικό. Η διερεύνηση των διαταραχών της διαδικασίας της μάθησης περιλαμβάνει την εκτίμηση διαφορετικών τομέων της διαδικασίας αυτής, όπως το εύρος προσοχής, η εννοιολογική οργάνωση, η ικανότητα ανάκλησης χωρίς εννοιολογική υποστήριξη, η διατήρηση της πληροφορίας στη μνήμη και η ικανότητα διαχωρισμού πληροφοριών που έχουν δοθεί από άλλες που δεν έχουν δοθεί ή δεν είναι σχετικές.

Η διερεύνηση των διαταραχών της κατηγοριοποίησης περιλαμβάνει την εκτίμηση της ικανότητας του παιδιού να δημιουργεί κατηγορίες βάσει διαφορετικών διαστάσεων και ιδιοτήτων των αντικειμένων. Απώτερος στόχος του εργαλείου είναι η ανάπτυξη εξατομικευμένων στρατηγικών εκπαιδευτικής παρέμβασης ή αντιστάθμισης των δυσκολιών μάθησης των παιδιών.

**Τα επιμέρους κριτήρια (κλίμακες) του εργαλείου είναι:**

**(α) Η κλίμακα εκμάθησης ενός καταλόγου λέξεων**

**(β) Η κλίμακα αξιολόγησης του σημασιολογικού συστήματος μέσω εξελικτικών δοκιμασιών επιμέρους μορφών κατηγοριοποίησης.**

Η ηλικία των παιδιών που θα εξετάζονται είναι από πέντε έως δώδεκα έτη, με δυνατότητα μελλοντικής επέκτασης έως τα δεκαέξι έτη. Λόγω εξελικτικών αλλαγών, οι ηλικίες των παιδιών που θα εξετάζονται με τις κλίμακες του εργαλείου ανίχνευσης και διερεύνησης διαταραχών μάθησης είναι τα 4-6 έτη, τα 7-9 έτη και τα 10-12 έτη.

**Εργαλείο 6ο:** Ανίχνευση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Πανεπιστήμιο Αθηνών). Σκοπός του εν λόγω εργαλείου είναι η ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών της διαδικασίας της μάθησης και της κατηγοριοποίησης στην προσχολική ηλικία και στο Δημοτικό. Η διερεύνηση των διαταραχών της διαδικασίας της μάθησης περιλαμβάνει την εκτίμηση διαφορετικών τομέων της διαδικασίας αυτής, όπως το εύρος προσοχής, η εννοιολογική οργάνωση, η ικανότητα ανάκλησης χωρίς εννοιολογική υποστήριξη, η διατήρηση της πληροφορίας στη μνήμη και η ικανότητα διαχωρισμού πληροφοριών που έχουν δοθεί από άλλες που δεν έχουν δοθεί ή δεν είναι σχετικές.

Η διερεύνηση των διαταραχών της κατηγοριοποίησης περιλαμβάνει την εκτίμηση της ικανότητας του παιδιού να δημιουργεί κατηγορίες βάσει διαφορετικών διαστάσεων και ιδιοτήτων των αντικειμένων. Απώτερος στόχος του εργαλείου είναι η ανάπτυξη εξατομικευμένων στρατηγικών εκπαιδευτικής παρέμβασης ή αντιστάθμισης των δυσκολιών μάθησης των παιδιών.

**Τα επιμέρους κριτήρια (κλίμακες) του εργαλείου είναι:**

**(α) Η κλίμακα εκμάθησης ενός καταλόγου λέξεων**

**(β) Η κλίμακα αξιολόγησης του σημασιολογικού συστήματος μέσω εξελικτικών δοκιμασιών επιμέρους μορφών κατηγοριοποίησης**

**Η ηλικία των παιδιών που θα εξετάζονται** είναι από πέντε έως δώδεκα έτη, με δυνατότητα μελλοντικής επέκτασης έως τα δεκαέξι έτη. Λόγω εξελικτικών αλλαγών, οι ηλικίες των παιδιών που θα εξετάζονται με τις κλίμακες του εργαλείου ανίχνευσης και διερεύνησης διαταραχών μάθησης είναι τα 4-6 έτη, τα 7-9 έτη και τα 10-12 έτη.

**Εργαλείο 7ο:** Αναγνώριση μαθησιακών δυσκολιών στην τάξη για μαθητές 8-15 ετών (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Σκοπός του εργαλείου αυτού είναι η έγκαιρη και έγκυρη ανίχνευση των πιθανών μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, πριν από οποιαδήποτε παραπομπή σε διαγνωστικές υπηρεσίες. Το εργαλείο αξιοποιεί τις πληροφορίες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το επίπεδο κάθε μαθητή σε δεξιότητες που συνδέονται ερευνητικά με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών.

**Οι επιμέρους κλίμακες του εργαλείου είναι:**

**(1) Δύο κλίμακες προφορικού λόγου (ομιλία και ακρόαση).**

**(2) Δύο κλίμακες γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή).**

**(3) Κλίμακα μαθηματικών δεξιοτήτων.**

**(4) Κλίμακα δεξιοτήτων συλλογισμού.**

**Η ηλικία των παιδιών που θα εξετάζονται είναι μαθητές 8 έως 15 ετών.**

**Εργαλείο 8ο:** Εντοπισμός αναγνωστικών λαθών σε μαθητές 8-15 ετών (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Σκοπός του εργαλείου αυτού είναι η σφαιρική αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας και ο εντοπισμός όσων μαθητών αντιμετωπίζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες σ' αυτές τις ηλικίες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το εργαλείο Εντοπισμού Αναγνωστικών Λαθών είναι μια δέσμη από δοκιμασίες που καλύπτουν και την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα μορφο-συντακτικά λάθη και στα λάθη κατανόησης. Ακόμη, δίνει τη δυνατότητα για καταγραφή ποιοτικών

χαρακτηριστικών της ανάγνωσης (π.χ. ποιότητα των λαθών αποκωδικοποίησης) ώστε να συνδράμει όχι μόνον στην ανίχνευση αλλά και στη δημιουργία κατάλληλου εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

**Οι επιμέρους δοκιμασίες του εργαλείου είναι:**

- (α). Δοκιμασία ανάγνωσης λέξεων**
- (β). Δοκιμασία γνώσης μορφολογίας**
- (γ). Δοκιμασία γνώσης συντακτικού**
- (δ). Δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης**

**Η ηλικία των παιδιών που θα εξετάζονται είναι μαθητές 8 έως 15 ετών.**

**Εργαλείο 9ο:** Ανίχνευση και αξιολόγηση εκτελεστικών λειτουργιών στο Δημοτικό σχολείο (Πανεπιστήμιο Κρήτης). Σκοπός του εργαλείου είναι η εξαγωγή αξιόπιστων και επαρκών στοιχείων για τον καλύτερο σχεδιασμό προγραμμάτων εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης για την πρόληψη (στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού) ή την αντιμετώπισή δυσκολιών μάθησης (στις μεγαλύτερες τάξεις) λαμβάνοντας υπ' όψη τις γνωστικές ιδιαιτερότητες του μαθητή. Το προτεινόμενο εργαλείο συμπληρώνει το Εργαλείο 10 (Συστοιχία δοκιμασιών προσοχής και συγκέντρωσης) καθώς είναι γενικά παραδεκτό ότι η ικανότητα διαμόρφωσης και τήρησης σχεδίων δράσης αποτελεί τον κύριο παράγοντα ελέγχου της προσοχής και της συγκέντρωσης, ιδιαίτερα στην ύστερη παιδική ηλικία.

Επίσης, διαταραχές προσοχής παρουσιάζουν σημαντική συννοσηρότητα με ελλείμματα τόσο σε εκτελεστικές λειτουργίες όσο και σε λειτουργίες της μνήμης, σε παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και παιδιά που έχουν υποστεί έστω και ήπια κρανιοεγκεφαλική κάκωση. Επιπρόσθετα, το προτεινόμενο εργαλείο συμπληρώνει το Εργαλείο 4 (Συστοιχία δοκιμασιών μνήμης), με δεδομένο ότι διεργασίες στρατηγικού γνωστικού ελέγχου αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του γνωστικού μηχανισμού της λειτουργίας της μνήμης, τόσο της πρωτογενούς (βραχυπρόθεσμη συγκράτηση δεδομένων) όσο και της δευτερογενούς υπολειτουργίας της μνήμης (μακρόχρονη αποθήκευση-παγίωση). Επιπλέον,



υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (αποτελούν στόχο του Εργαλείου 6) σχετίζονται στενά με ελλειμματικές εκτελεστικές λειτουργίες.

Τέλος, η ικανότητα κατανόησης του προφορικού λόγου αλλά και γραπτών κειμένων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από μεταγνωστικές ικανότητες (και επομένως εκτελεστικές λειτουργίες) καθώς απαιτεί τη συνδυαστική επεξεργασία των επιμέρους νοημάτων της κάθε λέξης και των συντακτικών δεδομένων που επισημαίνονται από επιμέρους μορφολογικές δομές σε σχέση με την υπάρχουσα γνώση του παιδιού.

**Τα επιμέρους κριτήρια (κλίμακες) του εργαλείου είναι:**

- (1). Η δοκιμασία Πύργου**
- (2). Παρατεταμένη εφαρμογή σύνθετης στρατηγικής απάντησης**
- (3). Δοκιμασία επαγωγικής σκέψης: Μη λεκτικές λογικές αλληλουχίες**
- (4). Δοκιμασία επαγωγικής σκέψης: Λεκτικές λογικές αλληλουχίες**
- (5). Δοκιμασία επαγωγικής σκέψης: Μη λεκτικές αναλογίες**
- (6). Δοκιμασία επαγωγικής σκέψης: Λεκτικές αναλογίες**

**Η ηλικία των παιδιών που θα εξετάζονται** είναι μαθητές που φοιτούν στις Α'-Ε' Τάξεις του Δημοτικού, ώστε να παρέχει τη δυνατότητα τόσο της πρώιμης ανίχνευσης (κυρίως στην Α' Τάξη) γνωσιακών ελλειμμάτων που σχετίζονται με την μετέπειτα εμφάνιση δυσκολιών μάθησης, όσο και την σφαιρική εκτίμηση μαθησιακών προβλημάτων (Β'-Ε' Τάξη).

**Εργαλείο 10ο:** Ανίχνευση και αξιολόγηση δοκιμασιών για την αξιολόγηση της λειτουργίας της προσοχής και της συγκέντρωσης στο Δημοτικό σχολείο (Πανεπιστήμιο Κρήτης). Σκοπός του προτεινόμενου εργαλείου είναι (α) η ανίχνευση (κυρίως στην Α' Τάξη) της πιθανότητας εμφάνισης δυσκολιών μάθησης στο δημοτικό σχολείο, και (β) η αναλυτική εκτίμηση (στις Β'-Ε' Τάξεις) πιθανών ελλειμμάτων **σε κάθε μία από τις δύο διαστάσεις (διάρκεια και εύρος) των λειτουργιών της προσοχής και της συγκέντρωσης.** Απώτερος στόχος της χρήσης του εργαλείου είναι η εξαγωγή

αξιόπιστων και επαρκών στοιχείων για τον καλύτερο σχεδιασμό προγραμμάτων εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης για την πρόληψη (κατά την προσχολική ηλικία) ή την αντιμετώπιση δυσκολιών μάθησης (κατά τη σχολική ηλικία) λαμβάνοντας υπ' όψη τις γνωστικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.

Το προτεινόμενο εργαλείο συμπληρώνει το Εργαλείο 4 (Συστοιχία δοκιμασιών μνήμης), με δεδομένο ότι η ικανότητα παρατεταμένης εστίασης της προσοχής σε προκαθορισμένα χαρακτηριστικά ερεθισμάτων κατά τη διαδικασία της μάθησης μειώνει την επίδραση παρεμβολών και βελτιώνει την ικανότητα μεταγενέστερης ανάκλησης.

**Τα επιμέρους κριτήρια (κλίμακες) του εργαλείου είναι:**

- (1) Παρατεταμένη ακουστική προσοχή-Απλή στρατηγική απάντησης**
- (2) Παρατεταμένη οπτική προσοχή**
- (3) Εύρος ακουστικής προσοχής (προτάσεις)**
- (4) Εύρος οπτικής προσοχής (θέσεις στο χώρο)**

**Η ηλικία των παιδιών που θα εξετάζονται** είναι μαθητές που φοιτούν στις Α'-Ε' Τάξεις του Δημοτικού, ώστε να παρέχει τη δυνατότητα τόσο της πρώιμης ανίχνευσης (κυρίως στην Α' Τάξη) γνωσιακών ελλειμμάτων που σχετίζονται με την μετέπειτα εμφάνιση δυσκολιών μάθησης, όσο και την σφαιρική εκτίμηση μαθησιακών προβλημάτων (Β'-Ε' Τάξη).

**Εργαλείο 11ο:** Αυτοματοποιημένη διερεύνηση (με την ανάπτυξη ειδικού λογισμικού) ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην παραγωγή και πρόσληψη γραπτού και προφορικού λόγου για μαθητές Β'- Δ' Δημοτικού [Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου (Ι.Ε.Λ.)]. Σκοπός του εργαλείου αυτοματοποιημένης ανίχνευσης είναι ο εντοπισμός των μαθητών με πιθανές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην πρόσληψη, επεξεργασία, και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, δηλαδή των δυσκολιών εκείνων που αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και ως εκ τούτου αποτελούν σημαντικό εκπαιδευτικό πρόβλημα.

Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών έχει ως στόχο την ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και την αποφυγή μελλοντικών εντονότερων δυσκολιών (αδυναμία παρακολούθησης σχολικού προγράμματος, φτωχές επιδόσεις, πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου).

Ειδικότερα, σκοπός του συγκεκριμένου εργαλείου είναι ο έγκυρος και αξιόπιστος αυτοματοποιημένος εντοπισμός των μαθητών που χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη σε τομείς γραπτού και προφορικού λόγου χωρίς να απαιτείται εξαρχής εξειδικευμένο προσωπικό, σε σύντομο χρονικό διάστημα, με χαμηλό κόστος, με υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία.

**Τα επιμέρους κριτήρια (κλίμακες) του εργαλείου είναι:**

- (1).Ορθογραφία.**
- (2).Μορφοσυντακτική επεξεργασία.**
- (3). Προφορική κατανόηση κειμένου.**
- (4). Γραπτή κατανόηση κειμένου.**
- (5). Μνήμη εργασίας**
- (6). Λεξιλόγιο.**
- (7). Μη λεκτική νοητική ικανότητα.**
- (8). Αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής.**

**Η ηλικία των παιδιών που θα εξετάζονται** είναι μαθητές Β'-Δ' Δημοτικού (7-10 ετών)

**Εργαλείο 12ο:** Αυτοματοποιημένη διερεύνηση (με ανάπτυξη ειδικού λογισμικού) των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην παραγωγή, επεξεργασία και πρόσληψη γραπτού και προφορικού λόγου για μαθητές Ε' Δημοτικού - Β' Γυμνασίου [Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου (Ι.Ε.Λ.)]. Σκοπός του εν λόγω εργαλείου είναι ο εντοπισμός των μαθητών με πιθανές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην πρόσληψη, επεξεργασία, και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, δηλαδή των δυσκολιών εκείνων που αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και ως εκ τούτου αποτελούν σημαντικό εκπαιδευτικό πρόβλημα. Στις τελευταίες τάξεις του

Δημοτικού σχολείου και στο Γυμνάσιο ο εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών έχει ως στόχο την ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση για την υποστήριξη των μαθητών στην παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος και την αποτροπή της εγκατάλειψης του σχολείου και άλλων αρνητικών επιπτώσεων στο μέλλον (σε επίπεδο επαγγελματικής, κοινωνικής, και προσωπικής ανάπτυξης).

Ειδικότερα, σκοπός του συγκεκριμένου εργαλείου είναι ο έγκυρος και αξιόπιστος αυτοματοποιημένος εντοπισμός των μαθητών που χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη σε τομείς γραπτού και προφορικού λόγου, χωρίς να απαιτείται εξαρχής εξειδικευμένο προσωπικό, σε σύντομο χρονικό διάστημα, με χαμηλό κόστος, με υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία.

**Τα επιμέρους κριτήρια (κλίμακες) του εργαλείου είναι:**

- (1). Ορθογραφία.**
- (2). Μορφοσυντακτική επεξεργασία.**
- (3). Προφορική κατανόηση κειμένου.**
- (4). Γραπτή κατανόηση κειμένου.**
- (5). Μνήμη εργασίας**
- (6). Λεξιλόγιο.**
- (7). Μη λεκτική νοητική ικανότητα.**
- (8). Αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής.**

**Η ηλικία των παιδιών που θα εξετάζονται είναι μαθητές Ε' Δημοτικού - Β' Γυμνασίου (10-14 ετών).**

## 2.4. Άτυπα τεστ αξιολόγησης

Αν η χορήγηση ενός σταθμισμένου κριτηρίου αξιολόγησης δεν είναι εφικτή από έναν άμεσα εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό ή ψυχολόγο, η αμέσως επόμενη κίνηση είναι η κατασκευή και χορήγηση ενός άτυπου κριτηρίου αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή από τον ίδιο τον εκπαίδευτικό ή ψυχολόγο. Τα κριτήρια αυτά, αν και στερούνται συστηματικής εφαρμογής, καθώς δεν είναι σταθμισμένα στον ευρύτερο πληθυσμό, ωστόσο μπορούν να μας δώσουν αρκετά αξιόπιστα στοιχεία για τις γνωστικές ικανότητες ενός μαθητή, αρκεί βέβαια η κατασκευή τους να στηρίζεται σε επιστημονικά τεκμηριώμενα στοιχεία αλλά και η εφαρμογή τους, να γίνει με μεθοδικότητα, ακρίβεια και υπευθυνότητα από τον εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό. Τα άτυπα κριτήρια αξιολόγησης των γνωστικών ικανοτήτων – αδυναμιών των μαθητών θα πρέπει να περιλαμβάνουν μια σειρά επιμέρους γνωστικών δραστηριοτήτων οι οποίες απεικονίζουν τόσο το είδος όσο και το βαθμό δυσκολίας που παρουσιάζει ο μαθητής.

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε μια σειρά τέτοιων κριτηρίων που αφορούν τις γνωστικές ικανότητες που σχετίζονται με τη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής πριν την έναρξη της αναγνωστικής ικανότητας, κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας αλλά και μετά την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, δίνοντας έμφαση στην κατανόηση και περαιτέρω επεξεργασία και συγκράτηση των πληροφοριών στη μνήμη. Η παρουσίαση των εν λόγω κριτηρίων αφορά στο τι θα πρέπει να περιλαμβάνουν αλλά και στο τι θα αξιολογούν κάθε φορά, δίνοντας σαφείς κι αξιόπιστες πληροφορίες για τις γνωστικές δυνατότητες – αδυναμίες του μαθητή. Η αξιολόγηση μάλιστα αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση κατασκευής προγράμματος παρέμβασης για το μαθητή που αντιμετωπίζει μαθησιακό πρόβλημα.

Η επιτυχημένη αναγνωστική ικανότητα σε ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής φαίνεται να στηρίζεται στο βαθμό απόκτησης της φωνολογικής επίγνωσης, της γνωστικής δηλαδή ικανότητας για αναγνώριση των επιμέρους δομικών συστατικών των λέξεων του προφορικού λόγου (Πόρποδας, 2002· Bryant & Bradley, 1985· Ball & Blackman, 1991). Επομένως, η ανάπτυξη ή

όχι, της συγκεκριμένης γνωστικής ικανότητας φαίνεται να έχει άμεσο αντίκτυπο στη μάθηση της ανάγνωσης καθώς, σύμφωνα με τους Torgessen et al. (1989) η ύπαρξη της συνδέεται με την επιτυχημένη μάθηση της ανάγνωσης ενώ η έλλειψή της με ενδεχόμενες μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2000· Πόρποδας, 2003). Σύμφωνα μάλιστα με τους Bryant & Bradley (1985) η σχέση φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης σε ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής είναι **αιτιώδης** καθώς η μάθηση της ανάγνωσης τόσο από άποψη αναγνωστικής ευχέρειας όσο και αναγνωστικής ακρίβειας (ορθής φωνητικής απόδοσης της λέξης), στηρίζεται στο ικανοποιητικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης που διαθέτουν οι μαθητές πριν την έναρξη της αναγνωστικής διαδικασίας.

Η άποψη αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όσο καλύτερο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης διαθέτουν οι μαθητές πριν την αναγνωστική διαδικασία τόσο πιο επιτυχημένοι αναγνώστες θα είναι (Lundberg, Frost & Petersen, 1988· Defior & Tudela, 1994· Cary & Verhaeghe, 1994). Σύμφωνα μάλιστα με τους Bryant & Bradley (1985) καθώς και Torgesen et al. (1989) το επίπεδο ανάπτυξης της δεδομένης γνωστικής ικανότητας μπορεί να αποτελέσει **ισχυρό προγνωστικό παράγοντα** του ικανοποιητικού επιπέδου μάθησης της ανάγνωσης σε ένα αλφαβητικό σύστημα ή ενδεχομένως, και των μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να παρουσιάσει ο μαθητής με χαμηλό επίπεδο συνειδητότητας των δομικών στοιχείων των λέξεων του προφορικού λόγου.

Για το ελληνικό σύστημα γραφής τόσο οι έρευνες που εξετάζουν την ύπαρξη της γνωστικής ικανότητας για αναγνώριση και χειρισμό των δομικών στοιχείων των λέξεων (φωνολογική επίγνωση) πριν την εκμάθηση της ανάγνωσης (Πόρποδας & Παλαιοθόδωρου, 1990· Kotoulas, 2004) όσο και οι έρευνες που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών στη φωνολογική επίγνωση πριν την απόκτηση της αναγνωστικής διαδικασίας (Πόρποδας & Παλαιοθόδωρου, 1998· Παλαιοθόδωρου, 2004) δείχνουν ότι το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης έχει άμεση σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης σε ό,τι αφορά τόσο την αναγνωστική ακρίβεια όσο και ευχέρεια των λέξεων του ελληνικού αλφαβητικού συστήματος.

Ειδικότερα, σύμφωνα με την έρευνα της Παλαιοθόδωρου (2004), οι μαθητές που έχουν ασκηθεί, κατά τη διάρκεια των τελευταίων μηνών του

Νηπιαγωγείου, στη συνειδητοποίηση των δομικών συστατικών των λέξεων του προφορικού λόγου, αποκωδικοποιούν με μεγαλύτερη ευχέρεια το γραπτό λόγο έναντι άλλων μαθητών που είτε ασκούνται σε ασκήσεις οπτικο-χωρικού περιεχομένου (γραφημικού τύπου) είτε ακολουθούν το πρόγραμμα του σχολείου χωρίς καμία επιμέρους εκπαιδευτική και εξειδικευμένη παρέμβαση.

Το χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, σύμφωνα με τους Barron (1980) καθώς και Coltheart (1983) φαίνεται να ευθύνεται για τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη μάθηση της ανάγνωσης και γενικότερα στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Οι μαθητές αυτοί, σύμφωνα με έρευνες, φαίνεται να μην έχουν συνειδητοποιήσει, και βεβαίως, να μην έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την αλφαβητική αρχή η οποία, ωστόσο, μπορεί να τους βοηθήσει (αν την κατακτήσουν σε εύλογο χρονικό διάστημα) στη βελτίωση της αναγνωστικής και ορθογραφικής τους ευχέρειας (Παλαιοθόδωρου, 2006).

Την ίδια δυσκολία στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου φαίνεται να αντιμετωπίζουν και οι μαθητές με αναπτυξιακού τύπου δυσλεξία (εξελικτική μορφή). Το χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης το οποίο με έγκυρα κι αξιόπιστα κριτήρια έχει διαπιστωθεί (γνωστό και ως «φωνολογικό έλλειμμα» (Παντελιάδου, 2000) φαίνεται να ευθύνεται για τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εν λόγω μαθητές (Πόρποδας, 1992).

Με βάση το σημαντικό και ουσιώδη ρόλο που παίζει το επίπεδο συνειδητότητας και χειρισμού των δομικών συστατικών των λέξεων (δηλαδή των φωνημάτων), και έχοντας υπόψη τα αποτελέσματα από την κατασκευή, εφαρμογή και στάθμιση του πρώτου κατά σειρά, διαγνωστικού – ανιχνευτικού εργαλείου των μαθησιακών δυσκολιών του καθηγητή Πανεπιστημίου Πατρών κ. Κ. Δ. Πόρποδα (2007), τα άτυπα κριτήρια αξιολόγησης αναγνωστικών δυσκολιών θα πρέπει να περιλαμβάνουν ενδεικτικά τα ακόλουθα:

### 2.4.1. Άτυπο τεστ αξιολόγησης Φωνολογικής Επίγνωσης

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΕΠΙΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ		
Α/Α	Δ Ο Κ Ι Μ Α Σ Ι Α	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ (%)
1.	<b>Απόφαση για την ομοιότητα ή διαφορά:</b> <b>α) Σε επίπεδο συλλαβής.</b> Π.χ. τόπι – τώρα (ναι) μέλι – δέμα (όχι)	
	<b>β) Σε επίπεδο φωνήματος.</b> Π.χ. σε – σα (ναι) λα – μι (όχι) έλα – έχω (ναι) όχι – φως (όχι)	
2.	<b>α) Επισήμανση της ομοιοκαταληξίας.</b> Π.χ. ρόδι – πόδι (ναι) μέρη – χέρι (ναι) μήλο – τόπι (όχι) ψάρι – δέμα (όχι)	
	<b>β) Εύρεση λέξης που ομοιοκαταληκτεί με μία αρχική</b> Π.χ. κύμα (σήμα, ποίημα, ρήμα) πόδι (βόδι, ρόδι) κότα (ρώτα, φώτα, πρώτα)	
3.	<b>α) Εύρεση ηχητικά κοινών λέξεων από μία δεδομένη αρχική συλλαβή</b>  Π.χ. από την αρχική συλλαβή «κα» βρίσκουμε τις λέξεις:  καράβι, καπέλο, καλάθι, καναπές, κανόνι, καβούρι, κανάτα, κασέτα, κασετίνα, καρβέλι, καλύβα, κάστανο, καφές, καρδιά, καρότσι	
	<b>β) Εύρεση ηχητικά κοινών λέξεων από μία δεδομένη τελική συλλαβή</b>  Π.χ. από την τελική συλλαβή «τα» βρίσκουμε τις λέξεις  πίτα, κότα, πέτα, ρώτα, κοίτα, φώτα, πατάτα, σαλάτα, κανάτα	



4.	<p><b>Επισήμανση - αναγνώριση φωνήματος</b></p> <p><b>α) Εύρεση λέξεων από ένα αρχικό φώνημα</b>  Π.χ. από το φώνημα «ε»  Έλα, ένα, έλατο, ελάφι, έρχομαι</p> <p><b>β) Επισήμανση συγκεκριμένου φωνήματος σε λέξεις</b>  Π.χ. με, παρέα, πεπόνι, πακέτο, καπέλο</p> <p>Ή από το αρχικό φώνημα «σ»  Σάκα, σέλα, σώμα, σύκο, σαλάμι, σαρδέλα, σανίδα, σακούλα, σέλινο, στόμα, σήμα, σούπα, σάκος.</p> <p>Μέσα σε λέξη:  κασετίνα, ανάσα, πόσο, πίσω, θάλασσα</p>	
5.	<p><b>Διάκριση της διαφορετικής λέξης:</b></p> <p><b>α) Σε επίπεδο συλλαβής</b>  Π.χ. μέλι – μέσα – τώρα  γάτα - χέρι – γάλα  κότα – δέμα - κύμα</p>	
	<p><b>β) Σε επίπεδο φωνήματος</b>  Π.χ. μα –με- λο  σε – τα - τι  κα – πε - κο</p>	
<p><b>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ  ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ</b></p>		
6.	<p><b>Συλλαβική κατάτμηση</b>  Π.χ. νερό (νε-ρό)  καράβι (κα- ρά- βι)  σοκολάτα (σο-κο-λά-τα)</p>	
7.	<p><b>Φωνημική κατάτμηση</b></p> <p><b>α) Λέξεων</b>  Π.χ. να (ν-α)  έλα (έ-λ-α)  όχι (ο-χ-ι)  τόπι (τ-ό-π-ι)  δάσος (δ-ά-σ-ο-ς)  καλάθι (κ-α-λά-θ-ι)</p> <p><b>β) Ψευδολέξεων</b>  Π.χ. φρον (φ-ρ-ο-ν)  δρες (δ-ρ-ε-ς)  πρίνο (π-ρ-ι-ν-ο)</p>	

	γράφο (γ-ρ-α-ζ-ο) κραλέζι (κ-ρ-α-λ-ε-ζ-ι)	
8.	<b>Συλλαβική σύνθεση</b> Π.χ. δέ-μα (δέμα) κα-ρά-βι (καράβι) κα-σε-τί-να (κασετίνα)	
9.	<b>Φωνημική σύνθεση</b>  <b>α) Λέξεων</b> Π.χ. ν-α (να) έ-λ-α (έλα) δ-έ-μ-α (δέμα) λ-α-γ-ό-ς (λαγός)  <b>β) Ψευδολέξεων</b> Π.χ. β-ί-λ-ο (βίλο) χ-ρ-έ-μ-α (χρέμα) κ-ρ-α-ν-έ-ζ-ι (κρανέζι)	
10.	<b>Απαλοιφή συλλαβής</b> Π.χ. Αν κόψουμε την <b>πρώτη συλλαβή</b> στη λέξη (δῶ)-ρο θα μείνει το (ρο) (ψά)-ρι θα μείνει το (ρι) (κα)-πέλο θα μείνει (πέλο) (λε)-μόνι θα μείνει (μόνι)  Αν κόψουμε την <b>τελευταία συλλαβή</b> στη λέξη χέ-(ρι) θα μείνει το (χε) ζώ-(νη) θα μείνει το (ζω) καρά-(βι) θα μείνει (καρά) τιμό-(νι) θα μείνει (τιμό)	
11.	<b>Απαλοιφή φωνήματος</b> Π.χ. Αν κόψουμε την <b>πρώτη φωνή</b> στη λέξη (α)χ θα μείνει το (χ) (τ)ο θα μείνει το (ο)  (έ)λα θα μείνει το (λα) (ώ)ρα θα μείνει το (ρα)  Αν κόψουμε την <b>τελευταία φωνή</b> στη λέξη ν(α) θα μείνει το (ν) μ(ε) θα μείνει το (μ)  έν(α) θα μείνει το (εν) όχ(ι) θα μείνει το (οχ)	

12.	<b>Αντιστροφή λέξης:</b> <b>α) Αντιστροφή στις συλλαβές</b> Π.χ. νερό – ρόνε* δέμα – μαδέ* χέρι – ριχέ*	
	<b>β) Αντιστροφή στα φωνήματα</b> Π.χ. να – αν δέ – εδ ρο – ορ	
<b>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ          ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΜΙΑΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ</b>		
13.	<b>Κατάτμηση προτάσεων σε λέξεις.</b> Π.χ. Το/ παιδί/ γράφει/ ένα/ γράμμα. Ο/ παππούς/ ποτίζει/ τα/ λουλούδια/ του/ κήπου.	

\* Σημείωση: Ο τόνος δεν αποτελεί λάθος όταν ο μαθητής έχει καταφέρει να αποδώσει αντίστροφα τη λέξη.

#### 2.4.2. Άτυπο τεστ αξιολόγησης Αναγνώρισης Γραμμάτων

Κάθε γραπτό σύμβολο του ελληνικού αλφαβητικού συστήματος έχει μια γραφημική όσο και φωνημική ταυτότητα. Θέλοντας να εντοπίσουμε τη δυσκολία του μαθητή αν αυτή οφείλεται σε δυσκολία ανάσχυσης της οπτικής ταυτότητας και των δεδομένων προσδιοριστικών χαρακτηριστικών του εν λόγω γράμματος ή στη φωνημική κωδικοποίηση, κι επομένως, στη λανθασμένη συγκράτηση της ηχητικής του ταυτότητας, μπορούμε να κατασκευάσουμε το ακόλουθο κριτήριο το οποίο στηρίζεται στην αναγνώριση τόσο της γραφημικής όσο και φωνημικής του ταυτότητας.

Έτσι,

- είτε δίνουμε μια σειρά γραμμάτων και ζητάμε από το μαθητή να μας τα ονομάσει, σημειώνοντας αν και σε ποιο σημείο, παρουσίασε κάποιο λάθος
- είτε του ζητάμε να μας αποδώσει γραπτά την ηχητική ταυτότητα ορισμένων γραμμάτων που του ονομάζουμε

- είτε να μας αναγνωρίσει τη γραφημική ταυτότητα ορισμένων όταν δίνονται σε ένα σύνολο, όπως για παράδειγμα να μας αναγνωρίσει το Ζ τόσο στην πρώτη όσο και δεύτερη δυάδα γραμμάτων.

ΕΜΞΛΣΜΧΕΞΣΧΜ  
ΧΜΖΕΛΣΧΧΜΕΞΣ

ΘΡΟΘΟΦΩΖΦΟΩΟ  
ΟΦΩΥΘΡΟΩΨΦΟΘ

### 2.4.3. Άτυπο τεστ αξιολόγησης Ανάγνωσης – Ορθογραφίας Συλλαβών

Για την ανάγνωση και ορθογραφία **μονοσύλλαβων λέξεων** ζητάμε από το μαθητή να μας διαβάσει και να γράψει μονοσύλλαβες λέξεις π.χ. *Μας, Θες, Δεν, Πως, Τον, Γης* ή και λέξεων όπως *και, ναι κτλ.*

### 2.4.4. Άτυπο τεστ αξιολόγησης Ανάγνωσης – Ορθογραφίας Λέξεων

Πριν προχωρήσουμε στο σχηματισμό του ακόλουθου κριτηρίου θα πρέπει να επισημάνουμε ότι το ελληνικό σύστημα γραφής έχει μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας φωνήματος – γραφήματος όπου, σύμφωνα με το διαχωρισμό που προτείνεται από το Sheerer (1986) (όπως αναφέρεται στον Πόρποδα, 2002, σ.112) μπορεί να συμπεριληφθεί στα ρηχά αλφαβητικά συστήματα με μεγάλο βαθμό διαφάνειας. Αυτό έχει ως συνέπεια, ένα μεγάλο μέρος λέξεων να γράφεται ακολουθώντας την αντιστοιχία φωνήματος – γραφήματος. Ωστόσο, υπάρχει κι ένα ποσοστό λέξεων που παραβιάζει αυτή την αντιστοιχία και η γραφή καθώς και η ανάγνωση των λέξεων αυτών τείνουν να ακολουθούν τους κανόνες της ιστορικής ορθογραφίας (με βάση την ετυμολογία της λέξης και τη γραμματική κατάληξη) (Πόρποδας, 2002, σσ.110-111).

Συνεπώς, η σωστή γραφή κι ανάγνωση των λέξεων αυτών προϋποθέτει την προηγούμενη γνώση και συγκράτηση της αναντιστοιχίας στη μνήμη, δηλαδή της οπτικής παράστασης της λέξης (Waters, Bruck & Malus – Abramowitz, 1988· Kreiner & Gough, 1990). Επομένως, ένα κριτήριο

αξιολόγησης της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας θα πρέπει να περιλαμβάνει λέξεις τόσο με πλήρη γραφοφωνημική αντιστοιχία όσο και λέξεις που δεν ακολουθούν την εν λόγω αντιστοιχία, ώστε να διερευνάται συνολικά και ολόπλευρα η αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα ενός μαθητή.

Λαμβάνοντας δε υπόψη και τον παράγοντα συχνότητα (υψηλής ή χαμηλής χρήσης κι εφαρμογής με βάση το σχολικό εγχειρίδιο της τάξης που παρακολουθεί ο μαθητής) αλλά και αριθμό συλλαβών (καθώς και συμπλεγμάτων) ανά λέξη, οι λέξεις που θα επιλεγούν να χορηγηθούν ως αντιπροσωπευτικές της δυσκολίας που παρουσιάζει ο μαθητής τόσο στην ανάγνωση όσο και ορθογραφημένη γραφή, θα πρέπει να κατατάσσονται όσο το δυνατόν, στις ακόλουθες κατηγορίες.

<i><b>ΛΕΞΕΙΣ</b></i>				
<i><b>ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΛΕΞΕΩΝ</b></i>	<i><b>ΟΜΑΔΕΣ</b></i>		<i><b>ΕΞΑΙΡΕΣΙΜΕΣ</b></i>	
	<i><b>ΥΨΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ</b></i>	<i><b>ΧΑΜΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ</b></i>	<i><b>ΥΨΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ</b></i>	<i><b>ΧΑΜΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ</b></i>
<i>2-συλ/βες</i>	<i>π.χ.</i>			
<i>3-συλ/βες</i>				
<i>4-συλ/βες</i>				
<i>5-συλ/βες*</i>				
<i><b>ΣΥΝΟΛΟ</b></i>				

\*Λέξεις αυτού του τύπου μπορούν να χορηγηθούν σε μαθητές πέραν των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου λόγω του μεγάλου βαθμού γνωστικής συγκράτησης κι επεξεργασίας που απαιτούν.

Σημειώνεται ότι για τη διαγνωστική αξιολόγηση της αναγνωστικής λειτουργίας δηλαδή τόσο της αποκωδικοποίησης όσο και της κατανόησης θα πρέπει να επιλέγονται λέξεις από όλες τις προαναφερόμενες κατηγορίες ώστε να εντοπίζεται τόσο ο βαθμός δυσκολίας του μαθητή όσο και το επίπεδο της εν λόγω δυσκολίας. Επισημαίνεται επίσης ότι οι λέξεις που θα επιλέγονται θα πρέπει να έχουν την ίδια ή περίπου (σε ορισμένες περιπτώσεις) την ίδια γνωστική βαρύτητα για τον εξεταζόμενο μαθητή. Δηλαδή δε θα πρέπει σε μία κατηγορία λέξεων να επιλέγονται λέξεις με δομή ΣΦ ενώ σε κάποια άλλη ΣΣΦ γιατί οι λέξεις με περισσότερα γράμματα και μάλιστα με συμφωνικά

συμπλέγματα απαιτούν μεγαλύτερο βαθμό επεξεργασίας σε σχέση με αυτές που έχουν δομή του τύπου ΣΦ. Άρα δε θα μπορεί να ελεγχθεί και επομένως, να επισημανθεί με ακρίβεια η δυσκολία ενός μαθητή αν αυτή οφείλεται για παράδειγμα στη μη ικανοποιητική εφαρμογή της γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας ή στη δυσκολία αναγνώρισης ή εκφοράς σύνθετου συμφωνικού συμπλέγματος που περιλαμβάνει η λέξη την οποία καλείται να διαβάσει ή να αποδώσει ορθογραφικά σωστά.

Μετά τη διαμόρφωση και την εφαρμογή του κριτηρίου της αναγνωστικής αξιολόγησης στο μαθητή που παρουσιάζει πιθανή μαθησιακή δυσκολία ακολουθεί η αξιολόγηση του είδους των λαθών σε κάθε κατηγορία λέξεων, ώστε να εντοπιστεί ο βαθμός δυσκολίας σε κάθε επιμέρους κατηγορία και επομένως, να σχεδιαστεί με μεγάλο βαθμό εγκυρότητας, πρόγραμμα παρέμβασης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και γνωστικές δυσκολίες του μαθητή. Στον επόμενο πίνακα ακολουθεί σχηματικός τρόπος παρουσίασης της καταγραφής των λαθών ανάλογα με τις δυσκολίες που παρουσιάζει κάθε φορά ο μαθητής και με κάθε ομάδα λέξεων.

### Καταγραφή και ταξινόμηση αναγνωστικών λαθών των λέξεων

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ						
Λέξεις	Αδυναμία ανάγνωσης	Αντικαταστάσεις (γραμμάτων, συλλαβών)	Προσθέσεις (γραμμάτων, συλλαβών)	Λάθη παραβίασης της ιστορικής ορθογραφίας	Ανάγνωση (εντελώς) διαφορετικής λέξης από τη δεδομένη	Τονισμός*
<u>Παρατηρήσεις:</u>						
<u>Σύνολο λανθασμένων λέξεων:</u>				<u>Ποσοστό (%):</u>		

\*Ο τονισμός αν και δε θεωρείται σημαντική ένδειξη λάθους από μόνη της ωστόσο συνυπολογίζεται αν υπάρχουν κι άλλες ενδείξεις λαθών.

Ομοίως και για την καταγραφή και ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών ακολουθείται ανάλογος διαχωρισμός των λαθών.

### Καταγραφή και ταξινόμηση ορθογραφικών λαθών των λέξεων

<i>ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ</i>						
<i>Λέξεις</i>	<i>Παραλείψεις</i>	<i>Αντικαταστάσεις</i>	<i>Προσθήσεις</i>	<i>Λάθη Ιστορικής Ορθογραφίας</i>	<i>Καταλήξεις Ονομάτων-Ρημάτων</i>	<i>Τονισμός*</i>
<i>Παρατηρήσεις:</i>						
<i>Σύνολο λανθασμένων λέξεων:</i>				<i>Ποσοστό (%):</i>		

\*Ομοίως με την ανάγνωση των λέξεων ο τονισμός ή όχι μιας λέξης συνυπολογίζεται αν υπάρχουν κι άλλες ενδείξεις λαθών.

Για την αξιολόγηση των προβλημάτων που αφορούν το γραπτό λόγο εκτός των λέξεων, χρησιμοποιούνται συχνά, ως μεθοδολογικό εργαλείο οι **ψευδολέξεις**. Λέξεις δηλαδή που στερούνται εννοιολογικού περιεχομένου για να μην υπάρχει προηγούμενη μνημονική συγκράτηση και χρειάζεται να ακολουθηθούν οι κανόνες γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας προκειμένου να αποκωδικοποιηθούν σωστά. Όπως με τις λέξεις, αντίστοιχα και με τις ψευδολέξεις ακολουθείται η ίδια αναλογία ως προς την κανονικότητα (ομαλές – εξαιρέσιμες), τη συχνότητα (υψηλής – χαμηλής συχνότητας) και τον αριθμό των συλλαβών (2-σύλλαβες, 3-σύλλαβες, 4-σύλλαβες). Άλλωστε κάθε νέα ψευδολέξη προέρχεται από την αρχική λέξη αλλάζοντας ένα ή δύο γράμματα ώστε να μην είναι εμφανής η αρχική λέξη από την οποία προέρχεται. Ωστόσο, ένας βασικός όρος που θα πρέπει να λαμβάνεται πάντοτε υπόψη είναι ότι η ψευδολέξη που θα σχηματίζεται κάθε φορά μπορεί να προφερθεί από το μαθητή καθώς έχει την κανονικότητα (δομή) μιας πραγματικής λέξης. Δηλαδή, για παράδειγμα, από τη λέξη **νερό** μπορούμε να σχηματίσουμε τις ψευδολέξεις **βερό, περό** κλπ. αλλά όχι τη λέξη, βεόρ (από τα αντίστοιχα

γράμματα /β/,/ε/,/ρ/,/ο/) καθώς, αν και συναντάται σε άλλα αλφαβητικά συστήματα γραφής, παραβιάζει τη φωνητική δομή και κανονικότητα των λέξεων της ελληνικής γλώσσας.

Ως προς την ταξινόμηση των λαθών ακολουθείται η ανάλυση όπως παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα. Επισημαίνεται ότι στις ψευδολέξεις δεν υπάρχουν λάθη που αφορούν την ανάγνωσή τους με βάση την «ιστορική» ορθογραφία, δηλαδή η παραβίαση για παράδειγμα του «αι» που θα έπρεπε να διαβαστεί ως «ε» δεν θεωρείται λάθος αν αποκωδικοποιηθεί ξεχωριστά ως /α/ και /ι/ διότι δεν υπάρχει προηγούμενη γνώση της λέξης αυτής στο μνημονικό λεξικό του μαθητή.

### Καταγραφή και ταξινόμηση αναγνωστικών λαθών των ψευδολέξεων

Λέξεις	Αδυναμία ανάγνωσης	Αντικαταστάσεις (γραμμάτων, συλλαβών)	Προσθέσεις (γραμμάτων, συλλαβών)	Ανάγνωση (εντελώς) διαφορετικής λέξης από τη δεδομένη	Τονισμός*
<u>Παρατηρήσεις:</u>					
<u>Σύνολο λανθασμένων ψευδολέξεων:</u>			<u>Ποσοστό (%):</u>		

Ομοίως και για την ορθογραφία των ψευδολέξεων. Η σωστή απόδοση της λέξης αφορά την αντιστοιχία φωνήματος- γραφήματος κι όχι τη λέξη που σχηματίσαμε εμείς με βάση την αρχική. Έτσι, αν από τη λέξη «παιδεία» σχηματίσουμε την ψευδολέξη «ραιδεία» η σωστή αποκωδικοποίηση την εν λόγω λέξης θα είναι οι πιθανές λέξεις «ρεδία», «ραιδία», «ρεδεία», «ρεδοία» κτλ.



## Καταγραφή και ταξινόμηση ορθογραφικών λαθών ψευδολέξεων

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ						
Ψευδολέξεις	Αδυναμία γραφής λέξης	Αντικαταστάσεις γραμμάτων	Προσθήσεις γραμμάτων ή συλλαβών	Παραλείψεις γραμμάτων ή συλλαβών	Γαφή μόνο ενός γράμματος ή συλλαβής	Γραφή εντελώς διαφορετικής λέξης
<u>Παρατηρήσεις:</u>						
<u>Σύνολο λανθασμένων ψευδολέξεων:</u>				<u>Ποσοστό (%):</u>		

### 2.4.5. Άτυπο τεστ αξιολόγησης ανάγνωσης προτάσεων (με τρεις όρους και πάνω).

Αν ο μαθητής δε δυσκολεύεται στην αποκωδικοποίηση των λέξεων αλλά στην κατανόηση, τότε μπορούμε να κατασκευάσουμε και να χορηγήσουμε ένα κριτήριο που να αφορά την ανάγνωση μικρών προτάσεων τύπου Υ-Ρ-Α (Υποκείμενο- Ρήμα- Αντικείμενο) και σταδιακά, να προχωράμε σε μεγαλύτερες προτάσεις με περισσότερους όρους.

Π.χ. Δίνουμε προς ανάγνωση τις προτάσεις

*Ο παππούς ποτίζει τον κήπο.*

*Η γιαγιά διαβάζει ένα παραμύθι.*

*Το μωρό παίζει με τα παιχνίδια που του έκαναν δώρο ο παππούς και η γιαγιά.*

*Ο πατέρας ανεβαίνει τη σκάλα για να μαζέψει τα ώριμα φρούτα από το δέντρο.*

*«Αν ο καιρός είναι καλός, θα πάμε περίπατο με το σχολείο» είπε η δασκάλα στους μικρούς μαθητές.*

Έπειτα από την ανάγνωση κάθε πρότασης ζητάμε από το μαθητή να μας επισημάνει τι κατανοεί σε κάθε μία απ' αυτές και σημειώνουμε σε ποια πρόταση εντοπίζεται κάποια δυσκολία αλλά και τι είδους δυσκολία είναι αυτή

(π.χ. δυσκολία στην ανάγνωση (σωστή αποκωδικοποίηση λέξης), δυσκολία στην κατανόηση).

#### **2.4.6. Άτυπο τεστ αξιολόγησης κατανόησης (μικρής έκτασης) κειμένου.**

Η αξιολόγηση της κατανόησης ενός κειμένου μπορεί να γίνει αν δώσουμε στο μαθητή ένα κείμενο το οποίο, αφού το διαβάσει ο ίδιος ή του το διαβάσουμε εμείς, του ζητάμε να μας **πει τι θυμάται απ' αυτό** που διάβασε καταγράφοντας όλες τις πληροφορίες που μας είπε και αξιολογώντας το αν συγκράτησε τα κύρια κι αξονικά σημεία του κειμένου ή μερικές μόνο πληροφορίες που αφορούσαν ορισμένα (λεπτομερέστερα) σημεία του κειμένου ή αδυνατούσε να συγκρατήσει οποιαδήποτε πληροφορία (σε περίπτωση σοβαρής αναγνωστικής κατανόησης).

Η αξιολόγηση της κατανόησης ενός κειμένου αφορά την επεξεργασία που έχει υποστεί το κείμενο από το μαθητή (δηλαδή αν έχει προσληφθεί σωστά, έχει οργανωθεί, έχει επεξεργαστεί -και σε ποιο βαθμό- και αν έχει συγκρατηθεί ικανοποιητικά ώστε να μπορεί να ανασυρθεί όταν ζητηθεί. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να γίνει:

1. αν ο μαθητής μπορεί να μας απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούν το εν λόγω κείμενο (δηλαδή ποια ήταν τα κύρια πρόσωπα, ποια η δομή της ιστορίας, ποια η κατάληξη),
2. αν μας αναδιηγηθεί ο ίδιος ο μαθητής την ιστορία όπως την αντιλήφθηκε ο ίδιος (ελέγχοντας αν τα σημεία που συγκράτησε ήταν τα κύρια κι αξονικά ή δευτερεύοντα),
3. αν μας απαντήσει γραπτώς σε ένα κριτήριο πολλαπλών επιλογών (που του χορηγούμε) τις σωστές, κατ' αυτόν, απαντήσεις,
4. αν επισημάνει τη λέξη που λείπει σε πρόταση που αφορά το κείμενο και στην οποία επιμελώς λείπει μία συγκεκριμένη λέξη κλειδί.

### 2.4.7. Άτυπο τεστ αξιολόγησης ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου

Για την αξιολόγηση της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου μπορούμε να ζητήσουμε από το μαθητή να μας γράψει μια δική του ιστορία με αφορμή κάποιο ερέθισμα (π.χ. μια εικόνα, έναρξη ένα – δυο προτάσεων όπου ο μαθητής συνεχίζει, γράφοντας μια ιστορία ή ζητάμε μια αιτιολόγηση για ένα θέμα ή μια περιγραφή ενός χώρου, αντικειμένου, προσώπου κ.τ.λ.). Μετά την καταγραφή (αλλά και κατά τη διάρκεια) του κειμένου από το μαθητή μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα ακόλουθα κριτήρια αξιολόγησης του γραπτού του.

Παρακάτω θα αναφέρουμε ορισμένα κριτήρια αξιολόγησης (Δημάκος, 2005, σελ. 114-117) σχετικά με την εικόνα του γραπτού κειμένου και τα σημεία στα οποία θα πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας ώστε να εντοπίσουμε πιθανά προβλήματα στη γραπτή έκφραση του μαθητή.

#### α) Κριτήριο αξιολόγησης του γραπτού κειμένου

<b>Αξιολόγηση Κειμένου</b>				
<b>Στοιχείο Αξιολόγησης</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Εμφάνιση κειμένου (ευανάγνωστο, καλογραμμένο, χωρίς μουτζούρες)				
Χρήση λεξιλογίου (πολυσύλλαβες, νέες, σπάνιες λέξεις ή πρόσφατες λέξεις του μαθήματος)				
Εφαρμογή γραμματικών και συντακτικών κανόνων				
Σωστή στίξη και κεφαλαιοποίηση (αρχή προτάσεων, κύρια ονόματα)				

Χρήση άλλων σημείων στίξης και όχι μόνο τελεία και κόμμα (! ; :)				
Σωστή σύνδεση προτάσεων (υπάρχει νοηματική συνέχεια στο κείμενο)				
Δημιουργία /ανάπτυξη παραγράφου (υπάρχει θεματική πρόταση )				
Μορφοποίηση παραγράφου (υπάρχουν εσοχές αρχής, τέλους)				
Οργάνωση (ροή) ολόκληρου του κειμένου (αρχή, ανάπτυξη, τέλος)				
Δημιουργικότητα του συντάκτη (όπως φαίνεται από το κείμενο)				

### β) Αξιολόγηση Διαδικασίας

Αξιολόγηση Διαδικασίας				
Στοιχείο Αξιολόγησης	0	1	2	3
Ο μαθητής κατάλαβε τι ζητούσε το “θέμα” για το οποίο θα έγραφε κείμενο;				
Προσπάθησε να “κατεβάσει” αρκετές ιδέες για το κείμενο που έγραψε;				
Αξιολόγησε αν οι ιδέες αυτές ταιριάζουν με το θέμα του κειμένου;				
Προσπάθησε να οργανώσει τις ιδέες αυτές σε ένα επαρκές πλαίσιο;				
Δημιούργησε ένα σκελετό του				

κειμένου που θα έγραφε;				
Χρησιμοποίησε βοηθήματα κατά τη γραφή;				
Μετά τη γραφή, διάβασε το κείμενο τουλάχιστον μία φορά;				
Προσπάθησε να διορθώσει το κείμενο (λέξεις, συντακτικό γραμματική);				
Προσπάθησε να διορθώσει και να βελτιώσει το νόημα του κειμένου;				
Ξαναδιάβασε το κείμενο μετά τις διορθώσεις πριν το παραδώσει;				

<b>0</b> = Απουσία του κριτηρίου ή ανεπαρκής χρήση του: 0 – 10%	<b>2</b> = Ικανοποιητική (όχι συστηματική) χρήση του κριτηρίου: 41 – 70%
<b>1</b> = Πολύ περιορισμένη και σπάνια χρήση του κριτηρίου: 11 – 40%	<b>3</b> = Συστηματική χρήση του κριτηρίου ποσοστό > 71%

### γ) Κριτήριο αξιολόγησης των δεξιοτήτων του μαθητή

<i>Αξιολόγηση του Επιπέδου του Μαθητή – Συντάκτη</i>					
Στοιχείο αξιολόγησης	Πολύ χαμηλά (0 – 30%)	Χαμηλά (31 – 50%)	Μέτρια (51 – 70%)	Καλά (71 – 90%)	Πολύ καλά (90 – 100)%
Πού βρίσκεται ο μαθητής ως προς την ικανότητα γραφής;					
Σε σχέση με το αναμενόμενο για την ηλικία και τάξη επίπεδο;					
Σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του στην τάξη;					
	Πολύ λίγες	Λίγες,	Αρκετές	Πολλές	Παρά πολ-

		<b>Μερικές</b>			<b>λές ή όλες</b>
Τι ποσοστό των εργασιών που του ανατίθενται παραδίδει;					
	<b>Πολύ χαμηλή</b>	<b>Χαμηλή</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Καλή</b>	<b>Πολύ καλή</b>
Ποια είναι η ακρίβεια των εργασιών αυτών που παραδίδει;					
Η εμφάνιση των γραπτών (γραφικός χαρακτήρας, καθαρό κείμενο)					
Η εικόνα του γραπτού από άποψη περιεχομένου και ανάπτυξης;					
Ποια είναι η συνολική εικόνα των γραπτών του μαθητή (ολικά);					
Πόσο κοντά είναι η εικόνα των γραπτών με τη γενικότερη εικόνα του μαθητή;					

Από την επιμέρους, κάθε φορά, αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου του μαθητή, μπορούμε να διαπιστώσουμε σε ποιες γνωστικές περιοχές αντιμετωπίζει δυσκολίες και σε ποιο βαθμό, ώστε να επέμβουμε διαμορφώνοντας ανάλογο πρόγραμμα παρέμβασης και αντιμετώπισης της

δυσκολίας που παρουσιάζει ο μαθητής. Παραπάνω αναφέρεται το ποσοστό κατά το οποίο γίνεται συστηματική ή όχι χρήση του κριτηρίου και επομένως, αν μια γνωστική δεξιότητα ενός μαθητή τείνει να αποτελεί γνωστικό πρόβλημα (και επομένως χρήζει άμεσης εκπαιδευτικής παρέμβασης) ή όχι.

#### **2.4.8. Άτυπο τεστ αξιολόγησης αριθμητικής ικανότητας**

Η αξιολόγηση της αριθμητικής ικανότητας και κατ' επέκταση η αξιολόγηση και διερεύνηση των δυσκολιών που παρουσιάζει ένας μαθητής θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή πάνω στο οποίο έχουν θεμελιωθεί μεθοδικά και σταδιακά οι μαθηματικές του γνώσεις. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν και σε ποιο βαθμό έχουν αναπτυχθεί συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες που αφορούν ενδεχομένως την κατανόηση μαθηματικών εννοιών, την κατανόηση μαθηματικών όρων ή συμβόλων, την εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, την κατανόηση ενός προβλήματος ή την επιλογή της σωστής αριθμητικής πράξης για την ορθή επίλυση ενός προβλήματος.

Από την εξέταση των περιπτώσεων των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες στην αριθμητική ικανότητα, σύμφωνα με τους Lyon (1996) και Taylor (1988) (όπως αναφέρεται στους Κάκουρο και Μανιαδάκη, 2002, σσ. 270-271) έχει διαπιστωθεί ότι «οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα μαθηματικά αφορούν συνήθως την αδυναμία κατανόησης μαθηματικών εννοιών στις οποίες βασίζονται συγκεκριμένες αριθμητικές πράξεις. Άλλου είδους δυσκολίες είναι η αδυναμία κατανόησης μαθηματικών όρων ή συμβόλων, η αδυναμία αναγνώρισης των αριθμητικών συμβόλων, η δυσκολία διεξαγωγής βασικών αριθμητικών υπολογισμών, η δυσκολία κατανόησης των αριθμών που σχετίζονται με συγκεκριμένο πρόβλημα αριθμητικής, η δυσκολία ορθής στοίχισης των αριθμών κατά τη διεξαγωγή αριθμητικών υπολογισμών και η αδυναμία αποστήθισης των πινάκων του πολλαπλασιασμού».

Έχοντας υπόψη τις παραπάνω δυσκολίες που αφορούν την αριθμητική ικανότητα θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση ενός μαθητή σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς κατασκευάζοντας τα ανάλογα (άτυπα) κριτήρια αξιολόγησης για τον έλεγχο και τη διερεύνηση της δυσκολίας

ενός μαθητή στην απόκτηση της δεδομένης κάθε φορά, γνωστικής ικανότητας.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι η πορεία μπορεί να γίνει κι αντίστροφα καθώς, πρώτα μπορεί να κατασκευαστεί ένα άτυπο κριτήριο αξιολόγησης ώστε να εντοπιστούν πιθανές δυσκολίες ενός μαθητή κι έπειτα, καταγράφοντας σε πίνακα τις δυσκολίες που διαπιστώσαμε να προχωρήσουμε στο σχηματισμό προτεινόμενου προγράμματος παρέμβασης.

Βεβαίως αυτό θα μπορούσε να αποτελεί πηγή προβληματισμού για κάθε επιστήμονα εκπαιδευτικό ο οποίος, όταν αναλαμβάνει κάποια σχολική τάξη θα πρέπει να γνωρίζει τις γνωστικές δυνατότητες ή αδυναμίες των μαθητών που έχει. Έτσι, αν κατασκεύαζε κι εφάρμοζε ένα τέτοιο τεστ αξιολόγησης των γνωστικών δυνατοτήτων ή αδυναμιών των μαθητών της τάξης του, θα μπορούσε να οργανώσει καλύτερα κι αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία του, προσαρμοσμένη στο επίπεδο και τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών που έχει κάθε σχολική περίοδο.

Στο σημείο αυτό ίσως εγείρονται ερωτήματα που αφορούν τόσο στην ύλη που διδάσκεται ο μαθητής όσο και στη μέθοδο διδασκαλίας που «πρέπει» να ακολουθηθεί. Αυτό όμως που θα πρέπει να έχει υπόψη του ο ενημερωμένος κι επιστημονικά υπεύθυνος εκπαιδευτικός είναι ότι το υλικό προς μάθηση πρέπει να κατακτηθεί από τον ίδιο το μαθητή, αρκεί ο εμπλεκόμενος εκπαιδευτικός να γνωρίζει το μαθητή που έχει, δηλαδή τις δεδομένες γνωστικές του δυνατότητες καθώς και το ρυθμό μάθησής του, ώστε να επιτύχει τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα.

#### **2.4.8.1.Εφαρμογή: Σχηματισμός άτυπου κριτηρίου αριθμητικής ικανότητας**

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε περίπτωση μαθητή που δυσκολεύεται στα ακόλουθα σημεία (και για τα οποία θα προσπαθήσουμε να σχηματίσουμε άτυπο κριτήριο αξιολόγησης). Έστω λοιπόν ότι ο μαθητής έχει δυσκολία στα ακόλουθα:



Μαθηματικές ικανότητες μαθητή	ΝΑΙ	ΙΣΩΣ	ΟΧΙ
Γνωρίζει τα αριθμητικά σύμβολα: της πρόσθεσης, της αφαίρεσης, του πολλαπλασιασμού της διαίρεσης καθώς και των ανισοτήτων (μεγαλύτερο/μικρότερο)			
Γνωρίζει τη γραφή των αριθμών μονοψήφιων, διψήφιων και τριψήφιων (μέχρι το τριακόσια)			
Γνωρίζει την ακολουθία των αριθμών και τα σύμβολα των ανισοτήτων μεταξύ των αριθμών (μέχρι το τριακόσια)			
Αναγνωρίζει: μονοψήφιους, διψήφιους και τριψήφιους αριθμούς (μέχρι το τριακόσια)			
Γνωρίζει τη θεσιακή αξία των αριθμών			

**Για τη γνώση των αριθμητικών συμβόλων των πράξεων** μπορούμε να κατασκευάσουμε το ακόλουθο αριθμητικό κριτήριο:

1) Να διαβάσει ο μαθητής κάθε αριθμητικό σύμβολο που υπάρχει στο αντίστοιχο κουτί

Αριθμητικό Σύμβολο	Ονομασία	Πράξη	Σωστό	Λάθος
+				
-				
*				

:				
<				
>				

ή

2) Να γράψει τα παρακάτω σύμβολα

Συν	
Πλην	
Επί	
Δια	
Μεγαλύτερο	
Μικρότερο	

**Για τη γνώση της γραφής των μονοψήφιων, διψήφιων και τριψήφιων αριθμών (μέχρι το τριακόσια)**

Να γράψει τους παρακάτω αριθμούς

Δύο		Πενήντα επτά	
Πέντε		Ενενήντα εννέα	
Εννιά		Εκατόν είκοσι τέσσερα	
Δεκατρία		Εκατόν εβδομήντα τρία	
Δέκαοχτώ		Εκατόν ογδόντα οχτώ	
Είκοσι έξι		Εκατόν ενενήντα πέντε	
Τριάντα έξι		Διακόσια	

**Για τη γνώση των αριθμητικών συμβόλων των ανισοτήτων και τη χρήση τους**

Ο μαθητής μπορεί να βρει το μεγαλύτερο αριθμό και να βάλει το σύμβολο της ανισότητας:

Ανισότητα	Σωστό/Λάθος	Ανισότητα	Σωστό/Λάθος
9.....6		33.....29	
2.....5		25.....10	
8.....3		27.....42	
9.....12		34.....26	
24.....95		88.....37	

89.....101		114.....129	
128.....156		298.....289	
147.....165		300.....256	

**Για τη γνώση (αναγνώριση) μονοψήφιων, διψήφιων και τριψήφιων αριθμών (μέχρι το τριακόσια)**

Ο μαθητής μπορεί να διαβάσει τους αριθμούς και να τους γράψει δίπλα

7=.....	59=.....
9=.....	78=.....
11=.....	99=.....
17=.....	101=.....
25=.....	145=.....
39=.....	169=.....
48=.....	198=.....
295=.....	288=.....
205=.....	231=.....

**Για τη γνώση της θεσιακής αξίας των αριθμών**

1) Ο μαθητής να αναφέρει και να γράψει σε ποια θέση βρίσκεται το ψηφίο 3

13=.....	31=.....	93=.....
3=.....	103=.....	113=.....
320=.....	232=.....	363=.....

ή

2) Ο μαθητής να γράψει το μικρότερο ή το μεγαλύτερο αριθμό που σχηματίζεται με τα πιο κάτω στοιχεία

	=	Μικρότερος	Μεγαλύτερος
2,7	=	.....	.....
8,0	=	.....	.....
0,6	=	.....	.....
1,5,3	=	.....	.....
2,9,7	=	.....	.....
5,8,0	=	.....	.....
4,0,6	=	.....	.....

ή

3) Ο μαθητής να βρει τον αμέσως προηγούμενο και τον αμέσως επόμενο αριθμό

.....<6<.....	.....<17<.....	.....<124<.....
.....<9<.....	.....<19<.....	.....<157<.....
.....<5<.....	.....<21<.....	.....<170<.....
.....<12<.....	.....<59<.....	.....<139<.....

4) Ο μαθητής να βρει τον αμέσως επόμενο και τον αμέσως προηγούμενο αριθμό

.....>8>.....	.....>14>.....	.....>129>.....
.....>4>.....	.....>18>.....	.....>160>.....
.....>1>.....	.....>30>.....	.....>115>.....
.....>10>.....	.....>99>.....	.....>187>.....

Για το θέμα της παρέμβασης στα Μαθηματικά και γενικότερα στην ανάπτυξη της μαθηματικής ικανότητας μπορούμε να αναφέρουμε ότι γίνεται διεξοδική και μεθοδική ανάλυση στο βιβλίο του καθ. Κ. Κ. Δ. Πόρποδα (2005) Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου (επιμέλεια) και ειδικότερα στην ενότητα «Διαγνωστική αξιολόγηση και εκπαιδευτική παρέμβαση στα μαθηματικά» (σελ. 217-268) του κ. Καραντζή όπου στο κομμάτι αυτό, αναπτύσσεται διεξοδικά η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων αλλά και επίλυση προβλημάτων. Έτσι, προτείνεται η συστηματική μελέτη της ενότητας αυτής η οποία προσφέρει αρκετό υλικό πάνω στη διαγνωστική αξιολόγηση αλλά και εκπαιδευτική παρέμβαση στις δυσκολίες που προκύπτουν από τη μη ικανοποιητική ανάπτυξη της αριθμητικής ικανότητας των μαθητών.