

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

*«Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών της Γενικής  
Εκπαίδευσης για Μαθητές με Προβλήματα Λόγου και  
Ομιλίας».*

**ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

**Υπεύθυνος Καθηγητής: Γεώργιος Δράκος**

**Εκπαιδευτικός: Παναγιώτα Μπαμπάλη**

**ΑΘΗΝΑ 2005**

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

<b>Εισαγωγή</b>	<b>σελ. 3</b>
<b>Κεφάλαιο 1ο</b> Προφορικός και Γραπτός Λόγος	<b>σελ. 6</b>
<b>Κεφάλαιο 2ο</b> Ιστορικό Μελέτης Περίπτωσης	<b>σελ. 11</b>
<b>Κεφάλαιο 3ο</b> Περιγραφική Αξιολόγηση Μαθητή	<b>σελ. 15</b>
<b>Κεφάλαιο 4ο</b> Διδακτικοί Στόχοι και Διδακτικές Ενέργειες	<b>σελ. 19</b>
<b>Κεφάλαιο 5ο</b> Συμπεράσματα – Περιορισμοί Έρευνας Προτάσεις για Μελλοντική Παρέμβαση	<b>σελ. 22</b>
<b>Βιβλιογραφία</b>	<b>σελ. 23</b>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένας από τους πιο βασικούς λόγους ύπαρξης του σχολείου είναι η εκπαιδευτική κατάρτιση των παιδιών. Τα παιδιά απ' ανέκαθεν αντιμετώπιζαν διαφορά προβλήματα μέσα στη σχολική πραγματικότητα, τα οποία και καλούνταν να αντιμετωπίσουν. Παλαιότερα η αντιμετώπιση αυτή των προβλημάτων δεν έβρισκε πάντοτε τους εκπαιδευτικούς αρωγούς. Μπορεί τα προβλήματα που να αντιμετώπιζαν οι μαθητές να ήταν από πολύ απλά ως όμως και πολύ σύνθετα. Ένα από τα πιο βασικά προβλήματα που ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια απασχολεί όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και άλλους παράγοντες που βρίσκονται κοντά στη σχολική ζωή είναι η αντιμετώπιση των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα ή μαθησιακές δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές δρουν ως ανασταλτικός παράγοντας στην εκπαιδευτική πρόοδο του εκάστοτε μαθητή και μπορούν να οδηγήσουν ακόμα και σε ακραίες κοινωνικές εκδηλώσεις.

Οι δυο βασικοί τομείς που παρουσιάζονται αυτές οι δυσκολίες είναι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος. Ανάλογα με τη δυσκολία που παρουσιάζεται σε καθένα από τους δύο τομείς γίνεται και η ανάλογη κατηγοριοποίηση. Έτσι γίνεται λόγος για «δυσλαλία», «τραυλισμός», «δυσαρθρία», «δυσλεξία», «δυσορθογραφία» κ.τ.λ. Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές δεν έχουν ως στόχο την περιθωριοποίηση των μαθητών ή των ατόμων που τις παρουσιάζουν άλλα είναι ένας τρόπος για την καλύτερη αντιμετώπιση τους από τους ειδικούς. Έρευνες αναφέρουν ότι το 20-30% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει μαθησιακά προβλήματα. Ένα μεγάλο μάλιστα ποσοστό παρουσιάζει προβλήματα στο γραπτό λόγο (κατανόηση και παραγωγή), ενώ μαθητές χωρίς μαθησιακά προβλήματα παρουσιάζεται να αντιμετωπίζουν

προβλήματα στο γραπτό λόγο και πιο συγκεκριμένα στην παραγωγή (Σπαντιδάκης, 2001) .

Η σύνταξη της παρούσας εργασίας οφείλεται αφενός μεν στις υπάρχουσες συνθήκες μέσα στη σχολική τάξη και σε όλα τα τρέχοντα θέματα που αφορούν το συγκεκριμένο ζήτημα, αφετέρου δε στο υλικό και τα ερεθίσματα που προκάλεσε η παρακολούθηση του προγράμματος «Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών της Γενικής Εκπαίδευσης για Μαθητές με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας». Ο γραπτός λόγος ήταν το βασικό πεδίο έρευνας και ενασχόλησης και πιο συγκεκριμένα η αντιμετώπιση διαφόρων δυσκολιών με ποικίλες μεθόδους.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χώρο εργασίας της εν λόγω εκπαιδευτικού με μαθητή δημοτικού που είχε στη τάξη της το σχολικό έτος 2004-2005. Η έρευνα έγινε στη περιοχή του Περάματος και αποτελεί μεμονωμένη μελέτη περίπτωσης. Ένας από τους πιο βασικούς περιορισμούς αυτής της εργασίας ήταν η ειδικότητα της μετεχούσης εκπαιδευτικού. Όντας καθηγήτρια Αγγλικών στην τάξη του μαθητή μελέτη περίπτωσης δεν ήταν δυνατή η πλήρης και καθημερινή επαφή μαζί του. Επίσης οι περιορισμένες ώρες διδασκαλίας των Αγγλικών στην συγκεκριμένη τάξη του δημοτικού έκανε ακόμη δυσκολότερο το έργο της έρευνας, παρατήρησης και γενικότερης λήψης πληροφοριών. Τέλος, δεν είναι δυνατή η εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων και γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι της έρευνας ήταν:

1. Παρουσίαση μεμονωμένων δυσκολιών στο γραπτό λόγο.
2. Τρόποι αντιμετώπισής τους.
3. Προτάσεις για περαιτέρω παρέμβαση και αντιμετώπιση της συγκεκριμένης περίπτωσης.

Η εργασία είναι χωρισμένη σε κεφάλαια που περιλαμβάνουν το θεωρητικό υπόβαθρο, το αναλυτικό ιστορικό του μαθητή, την αναλυτική

περιγραφή των παρεμβάσεων που χρησιμοποιήθηκαν, τα συμπεράσματα καθώς και τη μελλοντική παρέμβαση για άλλους εκπαιδευτικούς.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## Προφορικός λόγος

Μια από τις πιο δύσκολες και πολύπλοκες διαδικασίες που διενεργεί ο άνθρωπος είναι η εκφορά του προφορικού λόγου. Η διαδικασία αυτή είναι μια από τις πιο βασικές καθώς καθορίζει την πορεία του ανθρώπου ήδη από τη στιγμή της γέννησής του και τον συνοδεύει μέχρι το τέλος της ζωής του. Η όλη διαδικασία και εξέλιξη του λόγου περνάει από συγκεκριμένα στάδια που είναι κοινά για όλους τους ανθρώπους. Κάποιες μικρές φυσικά διαφορές υπάρχουν ανάλογα με τη μητρική γλώσσα του καθενός.

Ο προφορικός λόγος δεν θα βρεθεί στο επίκεντρο αυτής της έρευνας, καθώς ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης δεν παρουσιάζει κάποιο πρόβλημα στην άρθρωση του προφορικού λόγου αλλά επίσης δεν ήταν δυνατή η συλλογή τέτοιων πληροφοριών από το οικείο προς το μαθητή περιβάλλον.

## Γραπτός λόγος






Μια ακόμη πιο δύσκολη και απαιτητική λειτουργία που πρέπει να διατελέσει άνθρωπος είναι ο γραπτός λόγος και αυτό γιατί δεν χρειάζεται μόνο να σκεφτεί και να συντάξει τις σκέψεις αυτές αλλά και να τις πραγματώσει μέσα από τις σωστές μορφές πάνω στο χαρτί. Προκειμένου όμως ο μαθητής να φτάσει στο σημείο του να παράγει γραπτό λόγο, δηλαδή δομημένο κείμενο με νόημα, θα πρέπει να συνδυάζει αρμονικά δύο ρόλους: του συγγραφέα-δημιουργού και του γραμματέα-γραφέα (Σπαντιδάκης 2004).

Για να μπορέσουν αυτοί οι δύο ρόλοι να συνυπάρξουν αρμονικά και να επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, μια σειρά από πολύπλοκες λειτουργίες και ικανότητες θα πρέπει να έχει ενεργοποιηθεί. Ο

συγγραφέας-δημιουργός θα πρέπει να είναι σε θέση να γεννήσει ιδέες, να τις οργανώσει, να αποφασίσει σε ποιο κοινό θα απευθυνθεί, να βρει το στόχο για τον οποίο γράφει και τέλος να προβεί στις κατάλληλες βελτιώσεις και διορθώσεις με σκοπό την επίτευξη του στόχου που έχει θέσει (Σπαντιδάκης, 2004).

Από την άλλη μεριά ο ρόλος του γραμματέα-γραφέα είναι εξίσου σημαντικός και περίπλοκος. Ο μαθητής γραμματέας-γραφέας θα πρέπει να είναι σε θέση να καταγράψει τις ιδέες του συγγραφέα-δημιουργού μετατρέποντας τις σε σύμβολα, γραφήματα, αποτυπώνοντας τις στο χαρτί όσον το δυνατόν με πιο πιστό νόημα. Για να φτάσει όμως σε αυτό το σημείο θα πρέπει να χρησιμοποιήσει όλες εκείνες τις διαθέσιμες δεξιότητες κατά τέτοιο τρόπο ώστε να πετύχει το μέγιστο των ικανοτήτων του καταναλώνοντας ελάχιστη γνωστική ικανότητα (λεπτή κινητικότητα, σχεδιασμός γραμμμάτων, τήρηση αποστάσεων, γραμματικών και συντακτικών κανόνων και κανόνων δομής κειμένου) (Σπαντιδάκης, 2004).

Καθώς η γραφή με το χέρι είναι μια σύνθετη δραστηριότητα απαιτεί και τον ανάλογο συνδυασμό γνωστικών, κιναισθητικών, οπτικών και αντιληπτικοκινητικών δεξιοτήτων. Πιο αναλυτικά, κατά τους Graves (1994) και Richards (1998), η γραφή με το χέρι είναι μια δύσκολη και πολύπλοκη δραστηριότητα που απαιτεί:

-  Οπτική, ακουστική και οπτικοκινητική αντίληψη,
-  Λεπτό οπτικοκινητικό συντονισμό,
-  Προσανατολισμό,
-  Ανάκληση στη μνήμη τόσο της φόρμας των γραμμμάτων όσο και των απαραίτητων κινήσεων,
-  Φωνολογική και μορφηματική επίγνωση,



Κατάλληλο κράτημα του μολυβιού,



Κατάλληλη θέση του σώματος και του τετραδίου,



Αυτοαξιολόγηση.

Βασικοί παράγοντες που επιδρούν στην εκτέλεση αυτών των δεξιοτήτων είναι η ταχύτητα και η άνεση.

Κατά τον Graham,1992, για να γράφει ευανάγνωστα ο μαθητής γραμματέας-γραφέας θα πρέπει να αναγνωρίζει και να διακρίνει τα γράμματα, να υπολογίζει τα διαστήματα, να ανακαλεί και να αναπαράγει τη μορφή των γραμμάτων με ορθότητα, ταχύτητα και άνεση. Φυσικά, υπάρχουν και κριτήρια για την ευανάγνωστη γραφή όπως ο σχεδιασμός, η κλίση και το μέγεθος των γραμμάτων, το διάστημα μεταξύ τους, η αναλογία πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, η ευθυγράμμιση, η ομοιομορφία, η ποιότητα, η σταθερότητα και γενικότερα η συνολική εικόνα του κειμένου (Barbe, Wasylyk, Hackeney, & Braun, 1984, Mercer & Mercer, 1998, στο Σπαντιδάκης, 2004).

Η ομάδα των μαθητών που παρουσιάζει προβλήματα στη παραγωγή γραπτού περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία με τον όρο **δυσγραφία**. Κατά τους Castles & Coltheart, (1996) (στο Σπαντιδάκης, 2004) οι δύσγραφοι μαθητές δυσκολεύονται στην αυτόματη ανάκληση και εκτέλεση των διαδοχικών μυοκινητικών κινήσεων που είναι αναγκαίες για τη γραφή των γραμμάτων και των αριθμών.

Ο Deuel (1995) (στο Σπαντιδάκης, 2004) χωρίζει τη δυσγραφία σε **ειδική δυσγραφία** (specific dysgraphia) και **μη ειδική δυσγραφία** (non-specific dysgraphia). Η ειδική δυσγραφία, που μας απασχόλησε και με το μαθητή της μελέτης περίπτωσης, είναι αποτέλεσμα προβλημάτων ορθογραφίας, λεπτής κινητικότητας, καθώς και γλωσσικών δυσκολιών. Τα προβλήματα της δυσγραφίας προέρχονται από



προβληματική λεπτή κινητικότητα και μπορεί να σχετίζονται με ανατομικά προβλήματα, προβλήματα αδρής κινητικότητας, και προβλήματα οπτικοχωρικής αντίληψης.

Ο Levine (1994a) (στο Σπαντιδάκης, 2004) χωρίζει τη δυσγραφία σε τρεις υπό-ομάδες.

Στην πρώτη υπο-ομάδα είναι οι μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα στην κιναισθητική μνήμη. Αν και κατέχουν τις απαραίτητες κινήσεις για τον σχεδιασμό της μορφής, δεν μπορούν να τις ανακαλέσουν από τη μνήμη τους.

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν τους μεγαλύτερους μυς του καρπού και του πήχη κατά τον σχεδιασμό των γραμμάτων ανήκουν στη δεύτερη υπό-ομάδα. Οι μαθητές αυτοί ασκούν πιο εύκολα πίεση πάνω στους μεγάλους παρά σε αυτούς των δακτύλων. Ως αποτέλεσμα, αυτοί οι μαθητές γράφουν πάρα πολύ αργά αν και η γραφή τους είναι ευανάγνωστη.

Στη τρίτη υπό-ομάδα ανήκουν οι μαθητές με προβλήματα κινητικής ανατροφοδότησης. Αυτά δημιουργούνται γιατί οι μαθητές αν και παρακολουθούν οπτικά στο χώρο τη θέση του μολυβιού δεν είναι σε θέση ο εγκέφαλος να προσδιορίσει τις θέσεις των δακτύλων. Έτσι κρατούν το μολύβι με αδέξιο τρόπο, εμποδίζοντας το χέρι να κάνει αποτελεσματικά τις απαραίτητες κινήσεις.

Σύμφωνα με τους Kurtz (1994) και Barbe, Wasylyk, Hackeney, & Braun (1984) (στο Σπαντιδάκης, 2004) υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν μαθητές με προβλήματα γραφής:

- Αδέξιο ή προβληματικό κράτημα του μολυβιού,
- Προβληματική θέση του καρπού, του σώματος και της θέσης του τετραδίου.
- Πολλά σβησίματα και διορθώσεις.

- Δυσανάγνωστο κείμενο (παρόλο που παράγοντες όπως ο χρόνος και η προσοχή έχουν τηρηθεί.)
- Ανάμειξη κεφαλαίων και πεζών γραμμμάτων μέσα στις λέξεις.
- Ανάμειξη της κάθετης , της πλάγιας και συνεχούς γραφής.
- Ασυνέπειες στο μέγεθος και στο σχήμα.
- Υπέρβαση των περιθωρίων των γραμμών.
- Πολύ αργός ή πολύ γρήγορος ρυθμός γραφής ή αντιγραφής
- Μη ολοκληρωμένες λέξεις και γράμματα ή παραλείψεις γραμμμάτων και λέξεων.
- Ακατάλληλο διάστημα μεταξύ γραμμμάτων και λέξεων
- Ψιθύρισμα των λέξεων κατά τη διάρκεια της γραφής τους.
- Απουσία των φάσεων σχεδιασμού και βελτίωσης κατά τη γραφή.

Όπως, λοιπόν, μπορεί να γίνει αντιληπτό, ο προφορικός και ο γραπτός λόγος συνδέονται άρρηκτα και για να μπορέσει η μία μορφή λόγου να πραγματωθεί μέσα από την άλλη χρειάζεται να είναι και οι δύο αναπτυγμένες ισάξια. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η ύπαρξη μια επιστήμης που θα δίνει τη δυνατότητα και τα κατάλληλα εργαλεία, τις κατάλληλες λύσεις για την αντιμετώπιση σύνθετων προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς. Η παιδαγωγική (αγωγή) του λόγου και της ομιλίας είναι πράγματι μια επιστήμη που συνδέει άριστα τη θεωρία και την πράξη. Είναι αυτή η επιστήμη που ως σκοπό έχει τη διδασκαλία , την αγωγή και την άσκηση του προφορικού και γραπτού λόγου μέσα από τη παιδαγωγική διαδικασία (Δράκος, 1999).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### Ιστορικό Μελέτης Περίπτωσης

#### A. Ατομικό – Οικογενειακό Ιστορικό

Ο Ε. είναι 10 χρονών. Γεννήθηκε στην Αθήνα και κατοικεί στο Πέραμα μαζί με τους γονείς του. Ο Ε. είναι μοναχοπαίδι. Το επάγγελμα του πατέρα είναι απροσδιόριστο ενώ η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά. Η μητέρα του Ε. είναι αλλοδαπή αν και μένει χρόνια την Ελλάδα. Ο Ε. από την αρχή της σχολικής του σταδιοδρομίας εγγράφηκε στο ιδιωτικό δημοτικό όπου φοιτάει και σήμερα.

Εάν και η φοίτηση του Ε. είναι συνεχής στο ιδιωτικό σχολείο παρόλα αυτά η παρουσία της μητέρας είναι ελάχιστη έως και ανύπαρκτη. Η εμφάνισή της γίνεται μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις μια ή δύο φορές το χρόνο. Η μητέρα του Ε. δεν είχε ιδιαίτερες σχέσεις με τις δασκάλες του. Παρουσιάζεται ως κοινή γραμμή της μητέρας του Ε. να μην έρχεται σε συνελεύσεις γονέων, στις ενημερωτικές συναντήσεις με τις εκάστοτε δασκάλες και στη τρίμηνη εκπαιδευτική συνάντηση που πραγματοποιείται στο σχολείο κάθε τρίμηνο για την επίδοση των βαθμών. Αντίθετα, ειδοποιεί μέσω γραπτών σημειωμάτων την εκάστοτε δασκάλα όπως παραδώσει τους βαθμούς στον Ε.

Όπως γίνεται αντιληπτό η οποιαδήποτε συλλογή πληροφοριών σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον του Ε. είναι αδύνατη έως και ανύπαρκτη. Ακόμα και ο ίδιος ο Ε. αποφεύγει να αναφερθεί στο οικογενειακό του περιβάλλον.

### I. Η σχέση του Ε. με την προηγούμενη Δασκάλα.

Ο Ε. είχε αρκετά καλές σχέσεις με τη δασκάλα της τρίτης. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της δασκάλας, ο Ε. δεν δημιουργούσε ιδιαίτερα προβλήματα μέσα στη τάξη και δεν υπήρχε ιδιαίτερη επικοινωνία με τη μητέρα του Ε. Η μόνη επικοινωνία που υπήρξε κατά τη διάρκεια της περσυνής χρονιάς ήταν μέσω του τετραδίου επικοινωνίας και μια τηλεφωνική επικοινωνία σχετικά με τη διευθέτηση κάποιου χρηματικού ποσού για την αγορά της στολής για την γιορτή της λήξης του σχολικού έτους που διοργανώνει κάθε χρόνο το σχολείο.

### II. Η σχέση του Ε. με το σημερινό Δάσκαλο.

Ο Ε. έχει αρκετά καλές σχέσεις και με το δάσκαλο της τετάρτης. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του δασκάλου, ο Ε. είναι ένα σχετικά ήσυχο και υπάκουο παιδί που δεν δημιουργεί φασαρία μέσα στη τάξη. Για μια ακόμη φορά δεν υπάρχει συνεχής επικοινωνία με τη μητέρα.

### III. Η σχέση του Ε. με τη Καθηγήτρια των Αγγλικών.

Ο Ε. δεν έχει ιδιαίτερες σχέσεις με τη καθηγήτρια των Αγγλικών. Αν και τη γνωρίζει 2 χρόνια τώρα, δεν φαίνεται να έχει δημιουργήσει κάποιο ιδιαίτερο δεσμό μαζί της. Φυσικά, πρέπει να σημειωθεί ότι το μάθημα των Αγγλικών γίνεται μόνο 2 ώρες την εβδομάδα. Όπως εξηγεί και η καθηγήτρια των Αγγλικών ο Ε. είναι λίγο πιο ζωηρός σε σχέση με τη περσινή σχολική χρονιά και αρκετά πιο φλύαρος με τους συμμαθητές του. Η μητέρα του Ε. δεν έχει ποτέ αυτά τα δύο χρόνια απευθυνθεί στη καθηγήτρια Αγγλικών για να ρωτήσει για τη πρόοδο του Ε. άρα είναι ανύπαρκτες οι σχέσεις μεταξύ της εκπαιδευτικού και της μητέρας του Ε.

## Β. Σχολικό Ιστορικό

### Ι. Μαθησιακό επίπεδο

Ο Ε. είναι ένας μέτριος μαθητής με αρκετά γνωσιακά κενά τόσο στο μάθημα της γλώσσας όσο και στα μαθηματικά αλλά και στα δευτερεύοντα μαθήματα. Παρουσιάζει βραδεία ανάγνωση και μια δυσπραγία την μαθηματική γνώση όπως επίσης και τη γραφή. Τα γράμματα του είναι πολύ ακατάστατα όπου μερικές φορές ούτε ο ίδιος δεν καταλαβαίνει τι έχει γράψει ένα τον ρωτήσεις. Είναι όμως από τους πιο γρήγορους μέσα στη τάξη στη αντιγραφή από τον πίνακα.

Του αρέσει στην κυριολεξία να μασάει το ξύλινο μολύβι με το οποίο γράφει. Σύμφωνα με τη δασκάλα της τρίτης, το δάσκαλο της τετάρτης και την καθηγήτρια των Αγγλικών αρκετές φορές ξεχνιέται μέσα στο μάθημα και το μασάει σαν να ήταν τσίχλα.

Το ενδιαφέρον του για το δευτερεύοντα μαθήματα είναι ελάχιστο, εκτός και εάν το μάθημα είναι ιδιαίτερα παραστατικό, με στοιχεία περιπέτειας. Παρουσιάζει κενά στους γραμματικούς, ορθογραφικούς και συντακτικούς κανόνες, παρ'όλες τις προσπάθειες του Δασκάλου της τάξης. Παρόλα αυτά είναι συνεπής ως προς τα βιβλία και τετράδια που πρέπει να φέρει καθημερινά.

Στο μάθημα των Αγγλικών συμμετέχει και του αρέσει να σχολιάζει το λόγια των χαρακτήρων του κειμένου του μαθήματος. Μάλιστα αρκετές φορές διακόπτει τον ειρμό της τάξης μόνο και μόνο για να πει το σχόλιο του.

Η επίδοσή του στα επαναληπτικά διαγωνίσματα κρίνεται μέτρια από το δάσκαλο και αν και πηγαίνει φροντιστήριο αγγλικών δεν έχει γράψει ποτέ σωστή ορθογραφία στο μάθημα των Αγγλικών καθώς και σε τεστ.

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ο γεγονός ότι ο Ε. φέτος έλλειψε αρκετά και έκανε αρκετές απουσίες. Κατά τη διάρκεια του τελευταίου τριμήνου έλλειψε από το σχολείο σχεδόν ένα μήνα. Κατά τα λεγόμενα του Ε. είχε πάει με τη μητέρα του στην Φιλανδία να δουν τον παππού του.

## Π.Ατομικό – Κοινωνικό επίπεδο.

Ο Ε. είναι ένα αγαπητό παιδί και ιδιαίτερα πρόσχαρο. Έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του και παίζουν ακούραστα όλοι μαζί μπάλα στο διάλλειμα. Αν και λόγω της μικροσκοπικής του κατασκευής, ο Ε. συχνά πέφτει «θύμα» ενός σκληρού και ιδιαίτερος βίαιου συμμαθητή του και προβαίνει σε διαμαρτυρίες στο δάσκαλό του.

Οι σχέσεις του Ε. με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι καλές, αν και φαίνεται να φοβάται αρκετά τη διευθύντρια του σχολείου και αυτό γιατί είναι η μόνη που τόσο πολύ έντονα τον κατακρίνει ακόμα και μπροστά στους συμμαθητές του για τον γραφικό του χαρακτήρα.

## Αιτιολόγηση της Συγγραφής του Ιστορικού

Όλες οι παραπάνω πληροφορίες από το οικογενειακό και σχολικό ιστορικό του Ε. παρατέθηκαν για να μπορέσει η ερευνήτρια να αποκλίσει με κάποια ενδεχόμενη βεβαιότητα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζει ο Ε. στον γραπτό λόγο δεν οφείλονται σε ενδογενείς-παθολογικούς παράγοντες αλλά μάλλον σε περιβαλλοντικούς. Φυσικά μια τέτοια διατύπωση καθιστά το έργο της παρέμβασης ευκολότερο αν και δεν αποκλείονται εντελώς οι παθολογικοί παράγοντες καθώς δεν ήταν δυνατόν να υπάρξει μεγαλύτερη και πιο λεπτομερής συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον Ε. από τη μητέρα του.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### Περιγραφική Αξιολόγηση Μαθητή

#### A. Συγγραφικό Προφίλ Μαθητή

Η κατάρτιση του συγγραφικού προφίλ του Ε. δυστυχώς δεν ήταν εφικτή. Το γεγονός ότι όλη η διαδικασία παρατήρησης και παρέμβασης έγιναν κατά τη διάρκεια των ωρών διδασκαλίας των Αγγλικών με τη συμμετοχή της καθηγήτριας των Αγγλικών παρουσιάζεται ως εμπόδιο στη καταγραφή του συγγραφικού προφίλ του Ε. Όπως και η ίδια η καθηγήτρια των Αγγλικών εξηγεί το επίπεδο της τάξης δεν επιτρέπει τη συγγραφή εκθέσεων, δηλαδή σκέφτομαι και γράφω όπως στο μάθημα της Γλώσσας στα ελληνικά, παρά μόνο τη δημιουργία προτάσεων και την αντιγραφή μικρών παραγράφων από τον πίνακα.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς θα γίνει αναφορά μόνο στο γραμματειακό προφίλ του Ε.

#### B. Γραμματειακό Προφίλ Μαθητή

Για την κατάρτιση του γραμματειακού προφίλ του Ε. και την εξακρίβωση περί προβλήματος στο ρόλο του γραμματέα-γραφέα, έξι δείγματα γραφής του Ε. συλλέχθηκαν από μια δραστηριότητα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τα τρία πρώτα δείγματα είναι ελληνικής γραφής (ταχύτερης, μέτριας και καλλιγραφικής), ενώ τα τρία επόμενα δείγματα είναι αγγλικής γραφής (ταχύτερης, μέτριας και καλλιγραφικής).

Όπως είναι δυνατόν να παρατηρηθεί, ο Ε. παρουσιάζει κάποιο είδος δυσγραφίας (σύμφωνα με το Σπαντιδάκη, 2004) καθώς πληρεί τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν οι Kurtz (1994) και Barbe, Wasylyk, Hackeney, & Braun (1984) (στο Σπαντιδάκης, 2004). Στην επόμενη σελίδα παρατίθενται τα δείγματα και φωτογραφία του Ε.

Δείγματα ελληνικής γραφής.

• Η Μάγδα πήγε στο φαρμακείο να αγοράσει σιρόπια, χάπια, ιωσίο και γάλακτες γιατί έωθεσε και χτυπήσε.

• Η Μάγδα πήγε στο φαρμακείο να αγοράσει σιρόπια, σιρόπια, χάπια, ιωσίο και γάλακτες γιατί έωθεσε και χτυπήσε.

• Η Μάγδα πήγε στο φαρμακείο να αγοράσει σιρόπια, χάπια, ιωσίο, γάλακτες γιατί έωθεσε και χτυπήσε.

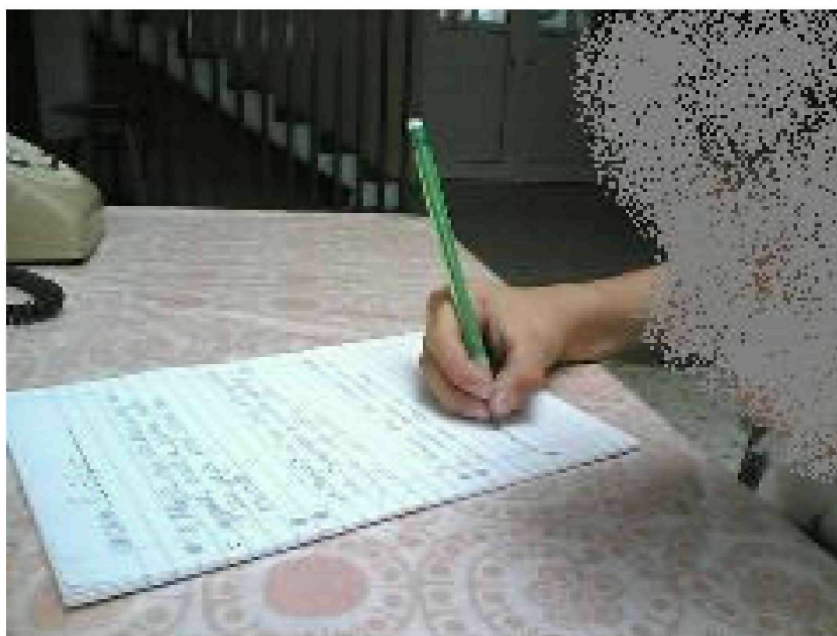


Δείγματα Αγγλικής γραφής

Susan went to school  
with a broken arm.

susan went to school with a broken  
arm.

Susan went to school with a broken  
arm.



Τρόπος λαβής του μολυβιού από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης.

Ύστερα από την παρατήρηση όλων των παραπάνω και έχοντας υπόψη ότι οι διδακτικοί στόχοι θα πρέπει να είναι ρεαλιστικοί και μετρήσιμοι (Σαλβαράς, 1996 & Ματσαγγούρας, 1997 στο Σπαντιδάκης, 2004), και να ικανοποιούν τις ατομικές, κοινωνικές και γνωστικές ανάγκες του μαθητή, τέθηκαν οι παρακάτω διδακτικοί στόχοι:

- Να πιάνει το μολύβι με την κατάλληλη «σωστή» λαβή,
- Να διατηρεί τη σωστή θέση του σώματος κατά τη διάρκεια της γραφής,
- Να σχεδιάζει τα γράμματα της ελληνικής και αγγλικής αλφαβήτας με τη σωστή φορά,
- Να διατηρεί στη μνήμη του το σωστό σχηματισμό των γραμμάτων,
- Να μπορεί να γράφει με ταχύτητα και ευανάγνωστα.

Φυσικά για τη σωστή επίτευξη των διδακτικών στόχων που τέθηκαν θα πρέπει να υπάρξει και η αντίστοιχη σύνταξη **Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ)**. Σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (2004), το ΕΕΠ είναι μοναδικό για κάθε μαθητή γιατί μοναδικές είναι και οι μαθησιακές και συγγραφικές του ανάγκες. Το ΕΕΠ περιλαμβάνει το σύνολο των σκοπών και των διδακτικών στόχων, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί θα επιτευχθούν.

Ως διαδικασία το ΕΕΠ απαιτεί την ουσιαστική συνεργασία των μελών της ομάδας που το δημιουργεί, την έγκυρη διάγνωση, τη σαφή και ακριβή περιγραφή του προβλήματος, τη διατύπωση ρεαλιστικών, παρατηρήσιμων και μετρήσιμων διδακτικών στόχων, επιλογή του καταλληλότερου τρόπου και των αποτελεσματικότερων υποστηρικτικών μέσων, καθώς και την αρχική αξιολόγηση του μαθητή (Graham, Harris, MacArthur, & Schwartz, 1991, Reed, 1997, στο Σπαντιδάκης, 2004).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### Διδακτικοί στόχοι και Διδακτικές ενέργειες

Κατά τους Bereiter & Scardamalia (1987) (στο Σπαντιδάκης 2004) η γραφή ως δραστηριότητα μοιάζει με τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, και για να την πραγματοποιήσουμε επιστρατεύουμε γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές από διαφορετικά γνωστικά επίπεδα. Έτσι θα πρέπει να γίνεται και από τον μαθητή γραμματέα-γραφέα όσο το δυνατόν πιο εύκολα, δαπανώντας ελάχιστο δυναμικό από τις δεξιότητες του.

Ένας από του πρώτους διδακτικούς στόχους για τη βελτίωση της κατάστασης του Ε. είναι:

Να πιάνει το μολύβι με την κατάλληλη «σωστή» λαβή,

Για να πραγματοποιηθεί αυτός ο διδακτικός στόχος, θα πρέπει να θέσουμε ορισμένες διδακτικές δραστηριότητες.

I. Ανάπτυξη των προδεξιοτήτων οπτικοκινητικού συντονισμού.

Για την επίτευξη αυτό του υποστόχου που σκοπό έχει την ενδυνάμωση των μυών των δακτύλων, ο Ε. θα πρέπει να κόψει με το ψαλίδι διάφορα κομματάκια από γράμματα και να τα κολλήσει έπειτα μεταξύ τους φτιάχνοντας έτσι ένα πιο μεγάλο γράμμα.

II. Εκμάθηση σωστής λαβής του μολυβιού.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, ο Ε. θα πρέπει να μάθει να συμβουλευεται την κάρτα υπενθύμισης της ορθής λαβής και την συνεχή εξάσκηση πάνω σε διαφορετικών υφών επιφάνειες, που θα του προσφέρουν πολυαισθητηριακή αντίληψη της λαβής.

- Να διατηρεί τη σωστή θέση του σώματος κατά τη διάρκεια της γραφής,

Στον διδακτικό αυτό στόχο δίνεται στον Ε. κάρτα υπενθύμισης της ορθής στάσης του σώματος και την εξάσκησή της χρησιμοποιώντας διαφορετικά αντικείμενα για στήριξη. Επίσης για των επίτευξη αυτού το στόχου είναι απαραίτητη και η επίδειξη της σωστής στάσης από τον εκπαιδευτικό που έχει να λάβει την εκπλήρωση του ΕΕΠ.

- Να σχεδιάζει τα γράμματα της ελληνικής και αγγλικής αλφαβήτας με τη σωστή φορά,

I. Χρήση δακτυλομπογιών σε λευκό πίνακα από χαρτί.

Ο Ε. ζωγραφίζει ένα ένα τα γράμματα χρησιμοποιώντας τα δάχτυλά του καθώς και πολύχρωμες μπογιές πάντα με την αρχική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και πάντα μετά από παρότρυνση για τη χρήση της σωστής φοράς.

II. Χρήση μαρκαδόρων για την συνέχιση της εγγραφής ένα ένα τα γράμματα.

Ο Ε. ενώνει τις τελείες προς τη σωστή κατεύθυνση για τη εκμάθηση της σωστής φοράς των γραμμάτων καθώς και της σωστής λαβής στο κράτημα του μαρκαδόρου. Πολυαισθητηριακή δραστηριότητα γιατί περιλαμβάνει χρώματα (οπτικό ερέθισμα), αφή (κινητικό ερέθισμα).

- Να διατηρεί στη μνήμη του το σωστό σχηματισμό των γραμμάτων,

Ο Ε. σχηματίζει στον αέρα ή την πλάτη ενός άλλου παιδιού το γράμμα που του υπέδειξε φωνητικά ο εκπαιδευτικός.

Να μπορεί να γράφει με ταχύτητα και ευανάγνωστα.

### I. Ρυθμική γραφή

Ο Ε. θα γράφει μια πρόταση με βάση το ρυθμό της μουσικής. Ο Ε. με αυτόν τον τρόπο θα κάνει εξάσκηση στον ακουστικό-κινητικό συντονισμό. Η ταχύτητα της γραφής θα εξαρτάται από το ρυθμό της μουσικής. Όσο πιο γρήγορη η μουσική τόσο πιο γρήγορη η γραφή. Όσο πιο αργά η μουσική τόσο πιο αργά η γραφή. Με αυτόν τον τρόπο ο Ε. θα αποκτήσει εσωτερικό ρυθμό (Δράκος, 2002).

Με τη συνεχή επανάληψη των διδακτικών δραστηριοτήτων θα επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι που έχουν τεθεί.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>**

### **A. Συμπεράσματα – Περιορισμοί Έρευνας**

Το συμπέρασμα της έρευνας – μελέτης περίπτωσης θα μπορούσε ταυτόχρονα να αποτελέσει και την αξιολόγηση των παρεμβάσεων που τέθηκαν σε εφαρμογή. Δυστυχώς όμως αυτό δεν ήταν εφικτό καθώς ο πολύ περιορισμένος χρόνος που είχε στη διάθεση του ο εκπαιδευτικός για την ολοκλήρωση του ΕΕΠ δεν επέτρεψε την αξιολόγηση των παρεμβάσεων που τέθηκαν σε εφαρμογή.

Το γεγονός πάντως ότι ο Ε. αντέδρασε θετικά και με ιδιαίτερο κέφι στην πραγματοποίηση των διδακτικών ενεργειών, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα είδος πρωτογενούς συμπεράσματος.

Ένας άλλος βασικός περιορισμός ήταν το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση. Η σχολική τάξη δεν ήταν και ο καταλληλότερος χώρος καθώς δεν εξασφάλιζε την ήρεμη διεξαγωγή της παρέμβασης. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, υπήρχαν και άλλα παιδιά μέσα στη τάξη που επιζητούσαν τη βοήθεια της καθηγήτριας Αγγλικών ενώ η προσοχή της ήταν στραμμένη στο ΕΕΠ του Ε.

### **B. Προτάσεις για Μελλοντική Παρέμβαση**

Για μια σωστή και ολοκληρωμένη εικόνα των αποτελεσμάτων της παρέμβασης, προτείνεται η συνέχιση του προγράμματος παρέμβασης, καθώς και η επέκτασή του στο τομέα του Συγγραφικού Προφίλ του Ε. για την εξεύρεση και κει τυχόν δυσκολιών που ίσως να επιβαρύνουν ακόμη περισσότερο το Γραμματειακό Προφίλ του Ε.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Δράκος, Γ. 1996. *Ζητούμενα Ζητήματα: Παιδαγωγική διαδικασία και δράση, Αγωγή-ειδική, Αγωγή λόγου και ομιλίας, Ψυχολογία γλώσσας*. Αθήνα: Άτραπος – «Περιβολάκι».
- Δράκος, Γ. 1999. *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας*. Αθήνα: Άτραπος – «Περιβολάκι».
- Δράκος, Γ. 2002. *Σύγχρονα Θέματα Ειδικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Άτραπος
- Σπαντιδάκης, Ι. 2004. *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## **ΠΗΓΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ**

<http://www.ekseliksh.gr/dyslexiam1.htm>.

[http://www.kenepap.gr/eidiki\\_agogi.html](http://www.kenepap.gr/eidiki_agogi.html)

<http://www.patris.gr/archive/2001/6/19>