

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. 2^ο ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΑΡΧΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ**

Πρόγραμμα :

**Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών και Στελεχών της Γενικής
Εκπαίδευσης για μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας.**

Επιστημονικός Υπεύθυνος : Γ. Δράκος

**Υπεύθυνη Εργασίας :
Παναγιώτα Καφετζή – Σεριώτη**

Αθήνα 2005

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
2. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	6
3. ΙΣΤΟΡΙΚΟ	12
3.1 Σχολικό Ιστορικό	13
3.1.1 Γενική Εντύπωση και Παρουσιαστικό της Ε.	13
3.1.2 Συναισθηματικός Τομέας	13
3.1.3 Συμμετοχή στο μάθημα	14
3.1.4 Συνεργασία	15
3.1.5 Γενικότερη Κοινωνικότητα	15
3.1.6 Πορεία Σχολικής Εξέλιξης	15
3.1.7 Τρόπος Εργασίας	16
4. ΠΡΟΦΙΛ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	17
4.1 Γλωσσικές Δεξιότητες	17
4.2 Γνωστικές Δεξιότητες	18
5. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	19
5.1 Σχέδιο Εξατομικευμένης Παρέμβασης	22
6. ΟΙ ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΤΗΣ Ε.	24
6.1 Τεστ Σπιτιού	24
6.2 Τεστ Δέντρον	25
6.3 Τεστ Οικογένειας	26
6.4 Τεστ Ανθρώπων	27
7. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	29
8. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	32
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α'	34
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β'	35
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ'	36
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ'	37
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	39

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ομιλία φαίνεται ότι αναπτύσσεται βαθμιαία στο παιδί από την περίοδο της βρεφικής ηλικίας. Αν και η γλωσσική εξέλιξη διαφοροποιείται χρονικά από παιδί σε παιδί επειδή τα παιδιά αναπτύσσονται με διαφορετικό ρυθμό, ωστόσο ένα «φυσιολογικό» παιδί παρουσιάζει την παρακάτω εξελικτική πορεία στην ομιλία του. (Γ. Δράκος, 1999).

Στάδια Γλωσσικής Ανάπτυξης

Ηλικία

0-3 μηνών	Άναρθρες κραυγές. Το παιδί επικοινωνεί με το περιβάλλον του με το κλάμα.
4-5 μηνών	Βάβισμα – Ψέλλισμα. Το παιδί παράγει φθόγγους και γίνεται φυσική άσκηση των φωνητικών του οργάνων.
6-8 μηνών	Ιδιόρρυθμες λέξεις. Το παιδί μιμείται την ομιλία των ενηλίκων παράγει ήχους που λειτουργούν σαν προσωπικό λεξιλόγιο, ηχολαλεί.
Έως 12 μηνών	Μεμονωμένες λέξεις. Αρχίζουν οι πρώτες λέξεις σε μωρουδιακή γλώσσα καθώς και οι λέξεις μαμά, μπαμπά. Οι πρώτες λέξεις είναι κυρίως μονοσύλλαβες και κοινές για όλες τις γλώσσες.
18 μηνών	Τηλεγραφικός λόγος. Το παιδί καταλαβαίνει απλές εντολές και ερωτήσεις. Κατανοεί πολλά και εκφράζει λίγα. Η περίοδος αυτή είναι αποφασιστική για την διάγνωση καθυστέρησης της ομιλίας.
2 χρονών	Εμπλουτισμός λεξιλογίου. Το ενεργητικό λεξιλόγιο του παιδιού περιλαμβάνει 20-50 λέξεις ενώ το παθητικό είναι πολύ ευρύτερο.

2 ½ χρονών	Ραγδαία αύξηση του λεξιλογίου. Το παιδί καταλαβαίνει τα περισσότερα απ' όσα ακούει εφ' όσον λέγονται στο αντίστοιχο γλωσσικό επίπεδο.
3 χρονών	Σχηματισμός προτάσεων. Το παιδί χρησιμοποιεί αντωνυμίες και συχνά οι καταλήξεις των ρημάτων και η θέση τους στην πρόταση είναι σωστότερη από πριν. Δυσκολίες υπάρχουν στην κατανόηση αντικειμένων και λεπτών διαβαθμίσεων π.χ. μικρός – μεγάλος κ.ά. Το παιδί προφέρει με μικρά λάθη δύσκολα συμπλέγματα συμφώνων της μητρικής γλώσσας. Το λεξιλόγιο αυξάνεται σημαντικά. Το παιδί σχηματίζει σωστές απλές προτάσεις. Είναι η 2 ^η περίοδος ερωτήσεων όπως : γιατί, πότε, πως, που, ποιος.
4-6 χρονών	Κατανόηση του λόγου ανάλογη με τη γενική ανάπτυξη. Το παιδί μιλά με ευχέρεια. Οι προτάσεις είναι πιο σύνθετες. Εκφράζει με διάφορους τρόπους μια σειρά σκέψεων και μπορεί να επαναλάβει με δικά του λόγια μια ιστορία που έχει ακούσει. Μπορεί να ξεχωρίζει και να κατονομάζει χρώματα και χρησιμοποιεί λέξεις που δηλώνουν θέση ως προς πρόσωπο ή πράγμα (κάτω, πάνω, πίσω, πριν). Δεν υπάρχουν πια δυσκολίες κατά την προσφορά των φθόγγων.

Με κάθε πρόοδο που σημειώνει το παιδί στη γλωσσική του εξέλιξη, απομακρύνεται όλο και περισσότερο από μια κατάσταση εξάρτησης από τους ενηλίκους και κατευθύνεται σε μια πιο αυτόνομη κατάσταση. Θα μπορούσε λοιπόν εύλογα να πει κανείς ότι η γλωσσική ανάπτυξη είναι απόλυτα συνυφασμένη με την προσωπική αυτονομία. (Ρ. Γκόττε, 2002).

Παρόλα αυτά, ένα ποσοστό παιδιών γύρω στο 4-5% από την ηλικία των 3 ετών και πάνω (Κ. Αλεξάνδρου, 1995) παρουσιάζουν δυσκολίες στην προφορική τους επικοινωνία και ιδιαίτερα στη συνομιλία τους με τους άλλους. Οι γλωσσικές διαταραχές ή προβλήματα λόγου που παρουσιάζει ένα παιδί στην προσχολική ηλικία καθιστούν προβληματική την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού, την ψυχοπνευματική του εξέλιξη και αποτελούν «πρώιμες ενδείξεις για μαθησιακές δυσκολίες στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Έχει βρεθεί ότι το 60-70% των παιδιών που έχουν διαταραχές λόγου στην προσχολική ηλικία εμφανίζει μετέπειτα δυσκολίες μάθησης που συνοδεύονται κάποιες φορές και με προβλήματα συμπεριφοράς. (Γ. Σπετσιώτης, 2002).

Η προβληματική άρθρωση δηλαδή κάθε απόκλιση από την ακριβή φωνητική – φωνολογική αξία των φθόγγων στην αρχή, στο μέσο ή στο τέλος της λέξης, με φαινόμενα όπως παραλήψεις, αντικαταστάσεις, παραφθορές που δεν αντιστοιχούν στο γλωσσικό κώδικα του συνομιλητή (Γ. Δράκος, 1999) είναι το πρόβλημα που θα απασχολήσει την παρούσα μελέτη, η οποία εκπονείται στα πλαίσια του Προγράμματος Εξειδίκευσης εκπαιδευτικών και στελεχών της γενικής εκπαίδευσης για μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας.

Οι αιτίες της «προβληματικής» άρθρωσης είναι πολλές και ποικίλουν. Τα φωνήματα μπορεί να μην εκφέρονται σωστά μέσα στην φωνολογική ακολουθία της λέξης επειδή :

- Το παιδί δεν ακούει αρκετά καλά ή δυσκολεύεται να διακρίνει και να διαφοροποιήσει δυο ήχους που μοιάζουν μεταξύ τους.
- Υπάρχει πρόβλημα στη διαδικασία της αναπνοής.
- Το παιδί δεν μπορεί να εκτελέσει καλά κινήσεις του στόματος, των χειλιών, της γλώσσας, των παρειών, της σιαγόνας είτε λόγω παθολογικών

καταστάσεων κεντρικής αιτιολογίας είτε δυσλειτουργιών, δυσπλασιών, απραγιών της στοματικής κοιλότητας κτλ.

- Τα κινητικά κέντρα του παιδιού είναι ανώριμα.
- Το παιδί δυσκολεύεται στην οργάνωση και αντίληψη του χρόνου.
- Η ακουστική μνήμη του παιδιού είναι αδύναμη.
- Τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος του παιδιού είναι ελλιπή.
- Το παιδί είναι ψυχοσυναισθηματικά ανώριμο. Δεν επιθυμεί να μεγαλώσει, οι γονείς του το υπερ-προστατεύουν. (Γ. Δράκος, 1999)

Στην παρούσα μελέτη έγινε έλεγχος των γλωσσικών δεξιοτήτων της Ε, του μαθησιακού της υλικού, καθώς και ανίχνευση πιθανής προβληματικής συμπεριφοράς.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων εφαρμόστηκαν τα παρακάτω :

α) Πίνακας Καταγραφής Αρθρωτικών Αποκλίσεων

β) Λειτουργικός Οδηγός Συμπεριφοράς στο Νηπιαγωγείο

γ) Αξιολόγηση Δυσλεξίας (The Bangror Dyslexia Test)

δ) Ερωτηματολόγιο για παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς του Rutter

ε) Ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς του Ι. Παρασκευόπουλου

στ) Ερωτηματολόγιο για παιδιά των R.G. Tharp και P. J. Wetzel

ζ) Προσχολικό Ευρετήριο για την Εκτίμηση της Σχολικής Ετοιμότητας της Bettye M. Caldwell,

η) Κατάλογος Ελέγχου Συμμετοχής του Παιδιού της Ε. Κουτσουβάνου

θ) Φυσική Παρατήρηση στο Περιβάλλον του σχολείου.

2. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Είναι πραγματικά θαυμαστό το γεγονός ότι όλα τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν χωρίς αυτή η διαδικασία να χρειάζεται διδασκαλία (εξαιρούνται τα παιδιά που έχουν σωματική ανεπάρκεια). Τα παιδιά απ' τη βρεφική κιόλας ηλικία χρησιμοποιούν τη γλώσσα για επικοινωνία και όχι για επανάληψη, μαθαίνοντας τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες μέσα από τη χρήση τους.

Η γλωσσική ανάπτυξη, όπως και οι άλλες εξελικτικές διαδικασίες είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης του περιβάλλοντος με την προσωπικότητα. Γι' αυτό συχνά παρατηρούμε πως παιδιά της ίδιας ηλικίας λειτουργούν σε διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα (Βοσνιάδου , 1995). Η ακριβής ηλικία που κάποιο παιδί κατακτά τα διάφορα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης δεν είναι κοινή για όλα τα παιδιά, γεγονός που οφείλεται κυρίως στη στενή σχέση ανάμεσα στη μάθηση της γλώσσας και τη γενικότερη βιοψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού. (Γ. Πόρποδας, 1996)

Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική ανάπτυξη φαίνεται ότι συμβαδίζει με τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Σ' αυτό το σημείο όμως χρήσιμο είναι να αναφερθεί η θεωρητική και μεθοδολογική διάκριση ανάμεσα στη γλώσσα και στη γλωσσική επικοινωνία. **Γλώσσα** είναι το σύστημα εννοιών και ήχων που χρησιμοποιούμε για να επικοινωνήσουμε. **Επικοινωνία** είναι η συμβολική συνδιαλλαγή ανάμεσα στα νοήμονα όντα και μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορα μέσα – κινήσεις, ήχους, οσμές, οπτικά σήματα όλων των ειδών κλπ.

Ο Saussure που θεωρείται ο πατέρας της γλωσσολογίας, έκανε τη διάκριση της γλώσσας σε **λόγο** – κοινό σύστημα ήχων και εννοιών που χρησιμοποιεί κάθε ανθρώπινη κοινότητα για να επικοινωνήσει – και στη γλώσσα ως **ομιλία** – τη χρήση

δηλαδή αυτού του συστήματος επικοινωνίας από κάθε άτομο της γλωσσικής κοινότητας (Δ. Κατή, 1996).

Ο Chomsky με τη σειρά του, έκανε τη διάκριση μεταξύ **γλωσσικής πραγμάτωσης**, της φωνούμενης γλώσσας δηλαδή αυτής που εκφράζεται και **γλωσσικής ικανότητας**, που είναι ένα πολυεπίπεδο σύστημα κανόνων που αφορούν τη γλωσσική ετοιμότητα που έχει ο καθένας. Το σύστημα αυτό προσδιορίζει την εκφορά των φθόγγων, τη σειρά τους, την ιεράρχηση των λέξεων κτλ. Αυτές οι γλωσσικές γνώσεις διακρίνονται περαιτέρω σ' αυτές που αναφέρονται στην ομιλία (παραγωγική ικανότητα) και εκείνες που αναφέρονται στην ακοή (προσληπτική ικανότητα) (Ρ. Γκόττε, 2002).

Είναι δεδομένο ότι στην καθημερινή του συνεννόηση στα πλαίσια των εκάστοτε καταστάσεων το παιδί, λειτουργεί ως «πομπός», ανακοινώνει τις σκέψεις του, τις επιθυμίες του και τις ιδέες του αλλά ταυτόχρονα είναι και «δέκτης» αφού προσλαμβάνει τις αντιδράσεις του συνομιλητή του.

Μια επιτυχημένη συνεννόηση, σύμφωνα με τον H. Friedrich (2002) προϋποθέτει :

- αισθητηριακή αντίληψη
- κοινωνική νοημοσύνη (ικανότητα αντίληψης των σκέψεων του άλλου)
- ικανότητα ενσυναίσθησης, για την ορθή εκτίμηση των καταστάσεων.
Άλλωστε για να γίνεται κάποιος κατανοητός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του και την οπτική γωνία του άλλου
- ικανότητα γλωσσικής έκφρασης.

Οι παραπάνω ικανότητες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, αλληλοεπηρεάζονται και αποτελούν προϋπόθεση κάθε συζήτησης.

Με απλά λόγια εκτός από τις γλωσσικές γνώσεις, η χρήση της γλώσσας σε συνθήκες επικοινωνίας στηρίζεται και σε μη γλωσσικές γνώσεις. Η αλληλεπίδραση αυτών των γνώσεων στη γλωσσική επικοινωνία ονομάζεται **επικοινωνιακή ικανότητα**, όρος που καθιερώθηκε από τον Hymes – και υπαγορεύει τί, πώς, σε ποιόν, κάτω από ποιες συνθήκες μπορούμε να πούμε κάτι και πως είμαστε σε θέση κάτω από τις εκάστοτε περιστάσεις να κατανοήσουμε κάτι (Δ. Κατή, 1996).

Για να μπορώ λοιπόν να μιλώ και να χρησιμοποιώ σωστά μια γλώσσα πρέπει εκτός από τη γνώση του συστήματος των γλωσσικών κανόνων, να έχω και γνώση της σύνθετης σύζευξης διαφόρων γλωσσικών κανονιστικών δομών. Η εξελικτική πορεία αυτού του συστήματος κανόνων ακολουθεί στον καθένα διαφορετική πορεία (Ρ. Γκόττε, 2002). Υποστηρίζεται μάλιστα απ' όλες τις σχετικές μελέτες η υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών, σ' όλες τις γλωσσικές δεξιότητες (Κ. Πόρποδα, 1996).

Η καλύτερη δυνατή εξέλιξη της ομιλίας και του λόγου εξαρτάται από πολυάριθμους παράγοντες όπως οι βιολογικές επιδράσεις, η ωριμότητα του ΚΝΣ και οι θετικές κοινωνικές επιρροές.

Ο Martin Herbert (1996) αναφέρει «είμαστε ό,τι λέμε. Ο τρόπος που εκφραζόμαστε αποτελεί το επίκεντρο της ύπαρξης μας : είναι ταυτόχρονα αναπόσπαστο μέρος του παιδιού, αλλά και της οικογένειας και της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει και αναπτύσσεται το παιδί».

Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις του Bernstein άλλωστε, η ομιλία του παιδιού είναι ανάλογη του πλαισίου των κοινωνικών του σχέσεων στο περιβάλλον όπου ζει και αναπτύσσεται. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό – οικονομικό επίπεδο χρησιμοποιούν τις λέξεις για να δηλώσουν αντικείμενα και συγκεκριμένες ενέργειες ενώ οι οικογένειες μέσης και ανώτερης μορφωτικής στάθμης αναφέρονται κυρίως σε λογικές σχέσεις. Από αυτές τις διαφορές

προκύπτουν οι διαφορές στις μορφές ομιλίες και στις λειτουργίες της σκέψης (M. Herbert, 1996).

Ας μην ξεχνάμε ότι η γλώσσα και η σκέψη βρίσκονται σε απόλυτη συνάφεια αφού οι γλωσσικές λειτουργίες βοηθούν στην επιτέλεση νοητικών λειτουργιών, στην ιεράρχηση και γενίκευση των εμπειριών. Ο ρόλος της γλώσσας στην ανάπτυξη της νοημοσύνης είναι κύριος (Κ. Πόρποδας, 1996) και όμως, πολλά παιδιά ξεκινούν τη ζωή τους με πολλά μειονεκτήματα στη γλώσσα εξαιτίας του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Τα μειονεκτήματα αυτά μπορεί να αφορούν τόσο τα φωνολογικά όσο και τα συντακτικά και σημασιολογικά στοιχεία της γλώσσας.

Αρχικά το παιδί νιώθει την ανάγκη να επικοινωνήσει και να γίνει κατανοητό, αλλά και να ταυτιστεί με το πρόσωπο που αισθάνεται πιο κοντά του. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού αρχίζει να μιμείται φθόγγους. Η φωνολογική ανάπτυξη ενός παιδιού όμως είναι δυνατόν να καθυστερήσει σημαντικά αν αυτό το πρόσωπο αποτελεί «κακό πρότυπο» δεν μιλά δηλαδή καθαρά ή σωστά ή καταλαβαίνει από «το βλέμμα» και μόνο τις επιθυμίες του παιδιού.

Επίσης, κάποιες φορές δίνεται στο παιδί η εντύπωση ότι είναι «χαριτωμένο» όταν μιλάει «μωρουδίστικα», γιατί έτσι παίρνει περισσότερα χάδια ή αγαπιέται πιο πολύ από το περιβάλλον του.

Όσον αφορά το σημασιολογικό σύστημα της γλώσσας η σωστή και ολοκληρωμένη ανάπτυξη του περιλαμβάνει την ανάπτυξη επιμέρους τομέων όπως :

- 1) εμπλουτισμός λεξιλογίου, 2) απόκτηση της έννοιας που ταιριάζει στην κάθε λέξη,
- 3) απόκτηση της γνώσης που αναφέρεται στη συσχέτιση εννοιών και λέξεων, 4)

απόκτηση σύνθετης διαδικασίας που καθορίζει τη δομή των εννοιών των λέξεων στην πρόταση (Κ. Πόρποδας, 1996).

Το λεξιλόγιο ενός παιδιού εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα και τη συχνότητα των εμπειριών του αλλά και τις ατομικές του ικανότητες που του επιτρέπουν την προσοικείωση εννοιών, ονομάτων και πραγμάτων (Ρ. Γκόττε, 2002).

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί και ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της γλώσσας. Η οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων και η ικανότητα να συνεννοείται και να συνδιαλέγεται ένα παιδί με άλλους ανθρώπους είναι βασική. Χωρίς την ομιλία θα ήταν αδύνατον για τα παιδιά να εξηγήσουν τι εννοούν, πώς νιώθουν ή τί έχουν ανάγκη.

Το νηπιαγωγείο έρχεται να παίξει έναν αντισταθμιστικό ρόλο και να προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να αυξήσουν τη γλωσσική τους ευελιξία. Το νηπιαγωγείο μπορεί να το πετύχει αυτό γιατί :

- σε σχέση με το δημοτικό σχολείο προσφέρει περισσότερες δυνατότητες ελευθερίας και αλληλεπίδρασης
- οι φάσεις γλωσσικής ανάπτυξης δεν έχουν ολοκληρωθεί
- τα μικρά παιδιά είναι πιο δεκτικά στο να μιμηθούν γλωσσικά σχήματα.

Βέβαια, υπάρχουν και κάποιες προϋποθέσεις για να πετύχει το νηπιαγωγείο αυτό το σκοπό. Καταρχήν η ατμόσφαιρα και το περιβάλλον του θα πρέπει να είναι ευχάριστο αλλά και πλούσιο σε μαθησιακές εμπειρίες και να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές οικογενειακές συνθήκες και εμπειρίες καθενός ώστε να προσφέρεται η ευκαιρία μιας ολόπλευρης και ισόρροπης ανάπτυξης όλων των παιδιών.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός παίζει κεντρικό ρόλο ως το δεύτερο σημαντικό ενήλικο πρόσωπο στη ζωή του παιδιού. Λειτουργεί ως πρότυπο και η συμπεριφορά του έχει επάνω στα παιδιά επίδραση διαρκείας (Η. Friedrich, 2000). Η καλή σχέση με τον εκπαιδευτικό προσφέρει ασφάλεια και ενθάρρυνση τόσο όσον αφορά τη μάθηση όσο και τη γενικότερη δραστηριότητα του παιδιού.

Η συμπληρωματική γλωσσική υποστήριξη δεν αφορά μόνο τη βελτίωση της άρθρωσης, τη διεύρυνση του λεξιλογίου ή τη διόρθωση γραμματικών λαθών, αλλά και την κινητοποίηση για μάθηση καθώς και τη μετάδοση της χαράς μέσα από την ομιλία.

Παιδιά με γλωσσικές διαταραχές διατρέχουν τον κίνδυνο να απομονωθούν και προτιμούν να σιωπούν αφού δεν τα καταλαβαίνουν τα άλλα και μπορεί να τα κοροϊδέψουν. Σκοπός μας είναι να τονώσουμε την αυτοπεποίθηση των παιδιών, να τα ενθαρρύνουμε αλλά και να τους μεταδώσουμε τη γνώση για το πώς θα ανταπεξέρχονται καλύτερα στο περιβάλλον τους.

Για να αντισταθμίσουμε τις γλωσσικές ελλείψεις των παιδιών στο νηπιαγωγείο θα πρέπει :

- να δημιουργήσουμε κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα
- να παρατηρούμε ένα παιδί και να το παίρνουμε σοβαρά
- να του δείχνουμε τη συμπάθειά μας
- να δίνουμε ευκαιρίες στο παιδί να μιλήσει σε διάφορα άτομα στην τάξη
- να το επαινούμε και να ενθαρρύνουμε το διάλογο
- να προκαλούμε το παιδί να πει με δικά του λόγια κάτι που άκουσε πριν λίγο
- να το ακούμε με προσοχή χωρίς να το διακόπτουμε για να το διορθώσουμε
- να δίνουμε χρόνο στο παιδί να σκεφθεί
- να ανταποκρινόμαστε σε ό,τι λέει
- να λειτουργούμε ως πρότυπα χρησιμοποιώντας άρτιες προτάσεις.

Είναι προτιμότερο να δίνεται έμφαση σ' αυτά που το παιδί ήδη ξέρει και σ' αυτά που μπορεί να μάθει παρά στα λάθη του. Μέλημα μας είναι να προβάλλουμε τη χαρά του να μιλά κανείς και το πόσο καλά τα καταφέρνουν όλα.

3. ΙΣΤΟΡΙΚΟ

Η παρακάτω μελέτη περίπτωσης αφορά την Ε. η οποία είναι μαθήτρια νηπιαγωγείου και βρίσκεται στην ηλικία των 5,5 χρονών. Είναι το 3^ο παιδί στην οικογένεια τα άλλα αδέρφια της είναι αγόρια 12 και 9 χρονών αντίστοιχα. Η Ε. γεννήθηκε πρόωρα 6 μηνών, μετά από το σεισμό που έγινε στην Αθήνα γιατί η έγκυος μητέρα της τρόμαξε. Η εγκυμοσύνη της μητέρας της παρουσίαζε προβλήματα από το 2^ο μήνα λόγω αποκόλλησης πλακούντα. Όταν γεννήθηκε η Ε. ζύγιζε 1,5 kg και έμεινε σε θερμοκοιτίδα για 22 ημέρες. Επειδή και οι δυο γονείς της είναι φορείς του στίγματος μεσογειακής αναιμίας η Ε. πάσχει από μικροδρεπανοκυτταρική αναιμία και σπληνομεγαλία. Από την ίδια ασθένεια πάσχει και ο ένας της αδελφός ενώ ο άλλος είναι απόλυτα υγιής. Η μητέρα της ήθελε πάρα πολύ γεννήσει ένα κοριτσάκι, κι έτσι η Ε. συνεχίζει ακόμη να είναι το «μωράκι» της. Η πρόωρη γέννηση της Ε. είχε ως συνέπεια στραβισμό και στα δυο μάτια της. Έχει κάνει χειρουργική επέμβαση όταν ήταν 10 μηνών αλλά ο στραβισμός στο ένα μάτι έχει παραμείνει και είναι έντονος.

Η Ε. έχει αρρωστήσει 3 φορές από πνευμονία και μια φορά μάλιστα χρειάστηκε μετάγγιση αίματος. Όταν την πιάνει κρίση μικροδρέπανου – συνήθως όταν έχει υγρασία και συχνά το χειμώνα – πονάει στην κοιλιά, στα χέρια και στα πόδια. Λόγω της ασθένειάς της πρέπει να πίνει συχνά νερό και να πηγαίνει συχνά στην τουαλέτα.

Η μητέρα της εργάζεται ως νοσηλεύτρια σε έναν οίκο ευγηρίας ενώ ο πατέρας της είναι ιδιωτικός υπάλληλος. Η μητέρα είναι πολύ θετική και συνεργάσιμη και δίνει πρόθυμα τις πληροφορίες που της ζητούνται.

Δεν υπάρχει έκθεση Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου για τα προβλήματα λόγου της Ε. γιατί αν και η νηπιαγωγός συνέστησε το 2003 επίσκεψη σε ειδικό για πιθανό πρόβλημα λόγου, η μητέρα απάντησε ότι της αρέσει έτσι όπως είναι η Ε. γιατί; «είναι το μωράκι μου».

Είναι η δεύτερη (2^η) χρονιά που η Ε. φοιτά στο νηπιαγωγείο.

3.1 Σχολικό Ιστορικό

3.1.1 Γενική Εντύπωση και Παρουσιαστικό της Ε.

Η Ε. είναι ιδιαίτερα μικροκαμωμένη και λεπτή. Η πρώτη εντύπωση που αποκομίζει κάποιος από την Ε. είναι ότι είναι ένα αρκετά συνεσταλμένο παιδί. Όταν έρχεται το πρωί στο σχολείο τα 2 πρώτα λεπτά κρύβεται στην αγκαλιά της μαμάς της ή πίσω από την φούστα της.

Είναι πάντα όμορφα ντυμένη, καλοχτενισμένη και καθαρή όταν έρχεται, αλλά δεν αργεί να λερώσει τα ρούχα της ή να τα φορέσει με έναν «άτσαλο τρόπο» π.χ. το φανελάκι να βγαίνει έξω από την μπλούζα.

3.1.2 Συναισθηματικός τομέας

Δίνει την εντύπωση ότι δεν την ενδιαφέρει εάν έχει φίλους ή όχι. Παίζει με μικρότερα αλλά και μεγαλύτερα παιδιά της τάξης, κυρίως όμως της αρέσει - και προτιμά - να ασχολείται μόνη της με μια δραστηριότητα ή να είναι «η βοηθός» της δασκάλας. Δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για ό,τι φτιάχνει η δασκάλα και για ό,τι βρίσκεται πάνω στο γραφείο της, γεγονός που την κάνει ιδιαίτερα ενοχλητική. Πειράζει τα πάντα στο γραφείο της δασκάλας, τα παίρνει και κάνει ζημιές. Έχει σπάσει για παράδειγμα ένα βάζο, ένα ποτήρι και χάσει πλαστικά ματάκια κατασκευών.

Κάποιες φορές όμως εμφανίζεται ευαίσθητη. Για παράδειγμα όταν μια συνάδελφος είχε ένα ατύχημα, η Ε. στεναχωριόταν γι' αυτήν και ανησυχούσε μήπως πεθάνει. Επίσης, την εποχή που η μητέρα της έψαχνε να νοικιάσει ένα καινούριο σπίτι και αγωνιούσε γι' αυτό η Ε. μου είπε ότι ήθελε να χαρίσει ένα σπίτι στη μαμά της.

Είναι προσκολλημένη στις δασκάλες και θέλει πάντα αυτή να είναι η βοηθός τους. Της αρέσει να παίζει τη δασκάλα ή να αναλαμβάνει το ρόλο της δασκάλας στο νηπιαγωγείο. Συχνά κάνει τους συμμαθητές της να θυμώνουν πειράζοντας τα πράγματά τους και δεν διστάζει όταν της αρέσει ιδιαίτερος κάτι, να το παίρνει με τρόπο και να το κρύβει στην τσάντα της. Όταν το παιδί, στο οποίο ανήκει το αντικείμενο αυτό, το αναζητά, αυτή κάνει την εντελώς αδιάφορη.

Δεν θυμώνει εύκολα, σπάνια κλαίει στο νηπιαγωγείο και δεν παρουσιάζει προβλήματα στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης.

3.1.3 Συμμετοχή στο μάθημα

Έχει δυσκολία να συγκεντρωθεί στην «παρεούλα» και όταν είμαστε εκεί σπανίως προσέχει. Προτιμά να μιλά με κάποια συμμαθήτριά της, να πειράζει κάποιον ή κάτι (π.χ. βιβλίο), να αλλάζει συνεχώς θέση κ.ά. Σε κινητικές δραστηριότητες συμμετέχει πιο εύκολα.

Λείπει πολύ συχνά από το σχολείο με την αιτιολογία ότι τη χρειάζεται η μητέρα της για παρέα. Στις γιορτές συμμετέχει και λέει το ποίημα της. Όταν της αρέσει κάποια εργασία ή δραστηριότητα προσηλώνεται σ' αυτή και αδιαφορεί για ό,τι γίνεται γύρω της. Προτιμά να μη βγαίνει έξω στην αυλή γιατί της αρέσει να παίζει μέσα με τα παιχνίδια που δεν μπορεί να διεκδικήσει όταν είναι παρόντες οι συμμαθητές της. Στην αυλή παίζει συνήθως με το χώμα ή κάθεται κοντά στη δασκάλα.

3.1.4 Συνεργασία

Δεν έχει σταθερή συμπεριφορά. Κάποιες φορές είναι πρόθυμη, συνεργάσιμη και υπάκουη ενώ άλλες φορές κάνει αρνητικά πράγματα (π.χ. συχνά παίρνει και χτυπάει το τύμπανο της δασκάλας με σκοπό να τραβήξει την προσοχή). Ξέρει τους κανόνες του νηπιαγωγείου μας και όταν δει ότι παραβιάζονται «θυμίζει» στους συμμαθητές της τη σωστή συμπεριφορά π.χ. στο σχολείο είμαστε όλοι φίλοι ή μιλάμε ευγενικά ο ένας στον άλλον. Παρόλα αυτά, η ίδια ακολουθεί οδηγίες μόνο όταν της αρέσει είτε αφορά τις εργασίες είτε άλλες δραστηριότητες. (Βλ. Παράρτημα Α σ. 1)

3.1.5 Γενικότερη Κοινωνικότητα

Στο παιχνίδι συνήθως είναι άλλοτε συνεργάτης και άλλοτε «καταστροφέας». Σπάνια είναι αρχηγός. Είναι ευγενική μόνο όταν θέλει, παρόλο που γνωρίζει τη «σωστή» συμπεριφορά.

3.1.6 Πορεία σχολικής εξέλιξης

Η Ε. είναι αριστερόχειρας και κρατάει σωστά το μαρκαδόρο όταν γράφει ή ζωγραφίζει. Στη λεπτή κινητικότητα όμως υστερεί τόσο όσον αφορά το ψαλίδι όσο και τα φύλλα εργασίας ή τη ζωγραφική. (Βλ. Παράρτημα Α σ. 2,3) Βγαίνει από τις γραμμές, βάζει συνήθως μόνο ένα ή δυο χρώματα σε όλη τη φωτοτυπία και δεν κόβει πάνω σε γραμμές. (Βλ. Παράρτημα Α σ. 4,5,6) Σε σχέση με τον προηγούμενο χρόνο έχει παρατηρηθεί μόνο μια μικρή εξέλιξη στο σχέδιο. Γενικότερα, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ανώριμη.

Σε αντίθεση με τους συμμαθητές της που αναγνωρίζουν τους αριθμούς ως το 10 και μετρούν ακόμη περισσότερο, η Ε. ξέρει λίγα γράμματα, είναι το μόνο παιδί στην τάξη που δεν γράφει το όνομά του, μετρά ως το 4 ενώ δεν αναγνωρίζει τους αριθμούς. (βλ. Παράρτημα Α σ. 7).

Δεν παρουσιάζει προβλήματα προσανατολισμού παρά μόνο χρονικού και χειρίζεται με ευκολία έννοιες όπως πάνω – κάτω, αριστερά – δεξιά, μέσα – έξω, πίσω – μπρός, βαρύ – ελαφρύ, πολλά – λίγα (βλ. Παράρτημα Α σ. 8,9). Δεν γνωρίζει όλα τα χρώματα παρά μόνο τα βασικά και κάποιες αποχρώσεις. Γνωρίζει τα σχήματα. Κάνει ομαδοποιήσεις κατά χρώμα και κατά σχήμα. Στα ομαδικά παιχνίδια συμμετέχει αλλά όταν διαρκούν πολύ, βαριέται και φεύγει αθόρυβα (χωρίς να ενοχλεί).

3.1.7 Τρόπος Εργασίας

Δεν έχει καμία οργάνωση. Όταν κάνει λάθη δεν δείχνει να ανησυχεί, ούτε να στεναχωριέται και συχνά δεν καταβάλλει προσπάθεια να τα βελτιώσει. Υπάρχουν μέρες που μπορεί να είναι ιδιαίτερα παραγωγική, να κάνει δηλαδή πολλές και σωστές εργασίες (βλ. Παράρτημα Α σ. 10,11) και άλλες που να μην έχει όρεξη να κάνει καμία (βλ. Παράρτημα Α σ. 12,13). Στα παζλ δεν τα καταφέρνει διότι της είναι δύσκολο να συγκεντρωθεί για πολύ ώρα. Όταν της αρέσει κάτι το κάνει για ώρα, αδιαφορώντας για το αποτέλεσμα. Όταν για παράδειγμα της είχε δοθεί να κόψει έναν κύκλο με το ψαλίδι, αυτή τον έκοβε μέχρι που έμεινε μόνο ένα μικρό κομμάτι από αυτόν.

Όταν ξεκινά μια εργασία ρωτά μέχρι να είναι σίγουρη ότι ξέρει τι πρέπει να κάνει για να ολοκληρώσει την εργασία της, όταν όμως βαρεθεί κάνει πρόχειρη και άτσαλη δουλειά (βλ. Παράρτημα Α σ. 14).

Έχοντας ένα ιδιαίτερα ευλύγιστο κορμί επιδίδεται σε ασκήσεις πολλές φορές επικίνδυνες, με σκοπό να αποσπάσει την προσοχή των άλλων. Είναι γενικά ένα παιδί που σπάνια μένει ακίνητο. Ακόμη και όταν κάθεται κουνιέται και στριφογυρίζει στην καρέκλα της.

4. ΣΥΝΤΑΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΗΣ Ε.

4.1 Γλωσσικές Δεξιότητες (έκφραση και πρόσληψη)

Η Ε. χρησιμοποιεί απλές προτάσεις 4-5 λέξεων, αλλά η ομιλία της τις περισσότερες φορές είναι δυσνόητη. Σύμφωνα με τον «Πίνακα Καταγραφής αρθρωτικών αποκλίσεων» (βλ. Παράρτημα Δ) παρατηρήθηκε ότι κάνει παραλήψεις π.χ. Αντιγόνη → Γόνη, Αρκουδάκι → Κουδάκι, αλλοιώσεις και αντικαταστάσεις π.χ. το ρ με λ, το δ με το ζ, και το λ(ουρανικό) με το γ και το τζ με το ζ.

Εντύπωση προκάλεσε επίσης το γεγονός ότι σε παιχνίδι με καρτέλες «μπέρδεψε» απλές εικόνες και τους απέδωσε εντελώς διαφορετικό νόημα. Πιο συγκεκριμένα, μια «τσαγιέρα» την ονόμασε «βάζο», ένα κομμάτι «τυρί» το ονόμασε «πάζλ», «αστέρια» το ονόμασε «ψάρια». Ακόμη, έκανε γενικεύσεις όπως : τη «φώκια» την ονόμασε «ψάρι» γιατί ζει στη θάλασσα όπως μας είπε, τα «παπούτσια» τα ονόμασε «μπότες» κ.ά.

Βέβαια, υπήρχαν και εικόνες που ήξερε τη χρήση των αντικειμένων που απεικονίζουν αλλά δεν μπορούσε να τα ονομάσει, π.χ. το «φτυάρι» μου είπε ότι «μ' αυτό βγάζεις έξω το χώμα», τις «νερομπογιές» μου είπε «πας να βάψεις» κ.ά.

Η ανακλητική της ικανότητα είναι εξαιρετικά αδύναμη. Όταν για παράδειγμα μετά από διδασκαλία της θεματικής ενότητας «φώκια» της ζητήθηκε να ονομάσει την εικόνα δεν το έκανε. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι η γενίκευση που αναφέρθηκε παραπάνω σχετικά με τη «φώκια», εξακολούθησε να υπάρχει ακόμη και μετά τη διδασκαλία του συγκεκριμένου θέματος.

Δεν διακρίνει τη διαφορετική χρηματική αξία των νομισμάτων, κάνοντας ακόμη μια γενίκευση και ονομάζοντάς τα «λεφτά», δεν γνωρίζει την ηλικία της ούτε τη διεύθυνση κατοικίας της.

Ιδιαίτερη δυσκολία έχει επίσης στην ακρόαση ενός παραμυθιού ή μιας ιστορίας είτε τη διηγείται κάποιος είτε τη διαβάζει.

4.2 Γνωστικές Δεξιότητες

Δεν επαναλαμβάνει μια εικονογραφημένη ιστορία ούτε μπορεί να τοποθετήσει εικόνες σε λογική σειρά. Οι έννοιες του χρόνου (χθές, σήμερα, αύριο, πριν, μετά) δεν χρησιμοποιούνται με ακρίβεια, ούτε συσχετίζει το ρολόι με το πρόγραμμα της ημέρας.

Δυσκολεύεται να συγκεντρώσει την προσοχή της για πολύ ώρα. Χρησιμοποιεί τα αντικείμενα της τάξης με πρόθεση και νόημα, δηλαδή για το σκοπό για τον οποίον έχουν κατασκευαστεί αλλά και για άλλους λόγους π.χ. την κατσαρόλα από το σπιτάκι μας στο σχολείο την είχε χρησιμοποιήσει και σαν καπέλο.

Μαθαίνει μέσω οδηγιών των ενηλίκων μόνο όταν ενδιαφέρεται για κάτι.

Κοινωνικές Δεξιότητες (πρωτοβουλία για φιλία, ομαδικό παιχνίδι)

Παίζει περισσότερο μόνη της αλλά όταν επιλέγει να παίζει με τους συμμαθητές της, επιλέγει συγκεκριμένους με τους οποίους μπορεί να συνεργαστεί. Δεν παίζει απλά επιτραπέζια παιχνίδια. Συμμετέχει σε παιχνίδια ανταγωνισμού, αλλά σπάνια παίρνει μέρος στη λήψη αποφάσεων στην ομάδα.

5. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Θεματική : Πεταλούδες

Βιολογικές Επιστήμες

Περιοχή Ανάπτυξης : Ακρόαση Δίηγησης

Προκαταβολικά οργανωτές

Τα παιδιά βρήκαν στην αυλή πεταλούδες. Ενθουσιάστηκαν μαζί τους, τις κυνήγησαν και προσπάθησαν να τις πιάσουν.

Σκοπός : Να ακούει και να κατανοεί μια διήγηση ή απλά κείμενα που κάποιος του διαβάζει φωναχτά.

Στόχοι

Γνωστικός: Να κατανοήσει τις φάσεις εξέλιξης της πεταλούδας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτού του εντόμου.

Να συνεργάζεται και να χαίρεται το παιχνίδι με τους συμμαθητές της και να αναπτύξει ομαδικό πνεύμα.

Να συγκεντρώνεται, να παρατηρεί και να αντιλαμβάνεται ομοιότητες και διαφορές.

Δραστηριότητες : Γίνεται ανάγνωση εικονογραφημένης ιστορίας της κάμπιας που γίνεται πεταλούδα απ' τους εκπαιδευτικούς. Η ανάγνωση γίνεται σε ήρεμο, χαλαρό και χωρίς διάσπαση και βιασύνη κλίμα επικοινωνίας. Για το σκοπό αυτό η ανάγνωση συνοδεύεται από απαλή μουσική υπόκρουση. Ακολουθεί συζήτηση γύρω από διάφορα στοιχεία του κειμένου (πλοκή, χαρακτήρες, συγκρούσεις, το χρόνο και το χώρο που διαδραματίζονται τα γεγονότα κτλ).

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες 3-4 ατόμων και δραματοποιούν τα στάδια μεταμόρφωσης της πεταλούδας.

Τέλος, παίζουμε όλοι μαζί το πεταλουδοπαιχνίδι και το ομαδικό παιχνίδι κάμπια – κάμπια πεταλούδα.

ΠΕΤΑΛΟΥΔΟΠΑΙΧΝΙΔΙ : Φωτοτυπώ πολλές φορές μια πεταλούδα. Τις μοιράζω στα παιδιά και τους ζητώ να τις χρωματίσουν με διάφορα σχέδια και χρώματα και να τις κόψουν γύρω – γύρω στο περίγραμμα. Πλαστικοποιώ τις έτοιμες πεταλούδες, τις κόβω στη μέση και τις ανακατεύω. Μαζευόμαστε στη «παρεούλα» και παίζουμε το παιχνίδι συνταιριάσματος.

Έπειτα, σε κύκλο καθισμένοι οκλαδόν παίζουμε το κάμπια – κάμπια – πεταλούδα. Ένα παιδί κάνει χοπ-λα γύρω – γύρω από τον κύκλο των παιδιών και τραγουδάει «κάμπια – κάμπια – πεταλούδα πάει σε όλα τα λουλούδια» και αφήνει πίσω απ' την πλάτη ενός παιδιού μια πεταλούδα. Το παιδί πρέπει να πάρει την πεταλούδα και να κυνηγήσει το συμμαθητή του που προσπαθεί να κάτσει πρώτος στην άδεια θέση του φίλου του.

Λέξεις – Κλειδιά : κουκούλι, κάμπια, χρυσαλλίδα, νέκταρ λουλουδιών, ρύγχος, φτερά.

Υλικά – Μέσα : Βιβλίο με έντονη εικονογράφηση
Φωτοτυπίες πεταλούδας
Μαρκαδόροι σε διάφορα χρώματα
Κασετόφωνο

Χρόνος – Τόπος : Η ανάγνωση της ιστορίας καλό είναι να γίνει μέσα στην τάξη (όπου δεν υπάρχουν διασπαστές προσοχής) όταν τα παιδιά είναι ξεκούραστα. Το παιχνίδι «κάμπια – κάμπια – πεταλούδα» μπορεί να γίνει και στην αυλή, όπου ο χώρος είναι πιο άνετος για κινητικά παιχνίδια ώστε να μπορούν τα παιδιά να τρέξουν άνετα. Εννοείτε ότι κάτι τέτοιο είναι εφικτό μόνο αν οι καιρικές συνθήκες το επιτρέπουν (π.χ. δεν έχει έντονο ήλιο, βροχή).

Κριτήρια Αξιολόγησης

Το παιδί είχε έντονο ενδιαφέρον για την ιστορία της πεταλούδας. Οι εικόνες αλλά και το περιεχόμενο της ιστορίας τράβηξε το ενδιαφέρον του. Στη συζήτηση που ακολούθησε μίλησε για τις πεταλούδες που είδε το Πάσχα όταν επισκέφθηκε τη γιαγιά της στο χωριό.

Συνεργάστηκε και φάνηκε να χαίρεται το παιχνίδι με τους συμμαθητές της. Προσπάθησε και κατάφερε αρκετά καλά να κόψει τη φωτοτυπημένη πεταλούδα, ενώ βρήκε αρκετές πεταλούδες στο «πεταλουδοπαιχνίδι».

5.1 Σχέδιο Εξατομικευμένης Παρέμβασης

Θεματική : Τα γράμματα της ΑΒ

Περιοχή Ανάπτυξης : Ανάγνωση

Συνάφεια με ΑΠ : Να συνειδητοποιήσει τα φωνήματα της ομιλούμενης γλώσσας και ότι σ' αυτά τα φωνήματα αντιστοιχούν γράμματα.

Προκαταβολικά οργανωτές : Το παιδί γνωρίζει το σύμβολο και το φθόγγο «Δδ» από τις καρτέλες ονομάτων (π.χ. Δέσποινα, Δημήτρης). Στον πίνακα παρουσιών υπάρχουν οι φωτογραφίες όλων των παιδιών και δίπλα το όνομά τους. Έτσι, το παιδί έχει έρθει αρκετές φορές σ' επαφή με το φθόγγο «Δδ», ιδίως αφού αρκετές φορές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους τοποθέτησε την καρτέλα των συμμαθητών της στον πίνακα παρουσιών.

Σκοπός : Να αναγνωρίζει και να διακρίνει τους φθόγγους της ΑΒ καθώς και τα γράμματα που τους αντιστοιχούν.

Στόχοι

Γνωστικός : Να αναγνωρίζει το φθόγγο «Δδ» και το γράμμα που του αντιστοιχεί.

Στάσεων : Να συνεργαστεί και να αναπτύξει ομαδικό πνεύμα.

Δεξιότητων : Να χειρίζεται με ευχέρεια το ψαλίδι και να κόβει πάνω σε περίγραμμα.

Δραστηριότητα

Αφού έχει προηγηθεί επίδειξη του γράμματος «Δδ» απ' την εκπαιδευτικό, ειπώνονται αρκετές λέξεις που αρχίζουν από αυτό το φθόγγο και αναγιγνώσκεται από το Αλφαβητάρι του Ε. Τριβιζά το ποίημα του «Δ» : Ένας Δράκος μα ποιος Δράκος; Ένας δακρυσμένος δράκος που του λείπουν 2 δόντια. Τα παιδιά έχουν απαντήσει σωστά στις ερωτήσεις που ακολουθούν π.χ. Που ζει ο δράκος; Σ' έναν κήπο, σ' ένα

δάσος ή σ' ένα παλάτι; κτλ. Μετά μοιράζονται στα παιδιά περιοδικά με εικόνες και τους ζητείται να χωριστούν σε μικρές ομάδες και να κόψουν εικόνες που αρχίζουν από το γράμμα «Δδ» αλλά και λέξεις που το περιέχουν. Νικήτρια είναι η ομάδα που θα συγκεντρώσει τις πιο πολλές σωστές λέξεις και εικόνες. Σε περίπτωση που κάποιες ομάδες δεν βρίσκουν αρκετές εικόνες μπορούν να ζωγραφίσουν και να κόψουν αντικείμενα από «Δ». Ο έλεγχος των εικόνων και των λέξεων των ομάδων γίνεται στην «παρεούλα» με την ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών.

Λέξεις – Κλειδιά : Δαμάσκηνο, Δράκος, Δάσος, Δελφίνι, Δέντρο κτλ.

Υλικά – Μέσα : Εικόνες με το γράμμα Δ, δ,
Περιοδικά με εικόνες και λέξεις
Μαρκαδόροι
Ψαλίδια
Σελίδες Α4

Χρόνος – Τόπος : Η δραστηριότητα γίνεται μέσα στην τάξη για να ελαχιστοποιηθεί η απόσπαση της προσοχής τους. Καλό είναι να γίνεται πρωινή ώρα, όταν δηλαδή τα παιδιά είναι ακόμη ξεκούραστα.

Κριτήρια Αξιολόγησης : Το παιδί ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Βρήκε και έκοψε εικόνες με το φθόγγο Δ, δ και λέξεις που το περιείχαν. Πιο συγκεκριμένα έκοψε μια εικόνα με δαχτυλίδια και άλλη μια με πακέτα τυλιγμένα. Όταν τη ρώτησα γιατί έκοψε τα πακέτα μου είπε «είναι δώρα κυρία». Ανέπτυξε ομαδικό πνεύμα και συνεργάστηκε με ζήλο με τα παιδιά της ομάδας της. Προσπάθησε και έκοψε αρκετά καλά τις εικόνες από το περιοδικό αλλά θέλει περισσότερη εξάσκηση σ' αυτόν τον τομέα.

6. ΟΙ ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΤΗΣ Ε.

Το παιδί χωρίς να το συνειδητοποιεί εκφράζει με τις ζωγραφιές τους τα συναισθήματά του. Οτιδήποτε εικονίζεται, όσο ασήμαντο κι αν είναι, έχει τη σημασία του, και μπορεί να μας πληροφορήσει σχετικά με τον «κόσμο» του παιδιού. Από τις ζωγραφιές των παιδιών καταλαβαίνουμε όσα θέλουν να μας πουν για τους γονείς τους, για τους φόβους τους, για τις ιδέες τους (Ε. Κρότι – Μάνι Α., 2003).

Η χρήση των χρωμάτων είναι ουσιαστικής σημασίας αφού αυτά αποτελούν το κατεξοχήν σύμβολο της συναισθηματικότητας του παιδιού. (Ε. Κρότι – Μάνι Α., 2003).

Η γλώσσα του παιδικού σχεδίου είναι παγκόσμια (Λ. Κακίση, 1994). Αν δούμε χωρίς προκατάληψη το σχέδιο ενός παιδιού θα μπορέσουμε να διακρίνουμε την επιρροή του περιβάλλοντός του έστω κι αν το παιδί είναι από άλλο κράτος.

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, ζητήθηκε από την Ε. να ζωγραφίσει έναν άνθρωπο, ένα σπίτι, μια οικογένεια και ένα δέντρο. Το παιδί ανταποκρίθηκε θετικά, κι έτσι παραθέτονται τα αντίστοιχα τεστ με μια στοιχειώδη ανάλυση.

6.1 Το τεστ του σπιτιού

Το τεστ του σπιτιού έχει συναισθηματικό περιεχόμενο μεγάλης σημασίας αφού αναπαριστά τον τρόπο ζωής του παιδιού, τη σχέση του με τους γονείς του, το ρόλο του στην οικογένεια και τον τρόπο προετοιμασίας του για να αντιμετωπίσει τον έξω κόσμο.

Ορισμένοι μελετητές συνέδεσαν το σπίτι με το μητρικό πρόσωπο : η στέγη είναι τα μαλλιά, τα παράθυρα τα μάτια, η πόρτα το στόμα. Πρόκειται για έναν ανθρωπομορφισμό που επαναλαμβάνεται πολύ συχνά κυρίως στα μικρά παιδιά και

ενισχύει την άποψη ότι το παιδί προβάλλει τα συναισθήματά του μέσα απ' το σχέδιο.
(E. Κρότι – Μάνι Α., 2003)

Ανάλυση κατά Κρότι E. – Μάνι Α., 2003

Η Ε. ζωγράφισε ένα μεγάλο πολύχρωμο σπίτι, με πόρτα, δυο μικρά κλειστά παράθυρα, αναμμένο φως και πολύχρωμη σκεπή. Στη δεξιά μεριά του σπιτιού υπάρχει μια τεράστια μαργαρίτα που το μέγεθός της είναι περίπου το ίδιο με του σπιτιού. (βλ. Παράρτημα Γ σ. 1)

Το μεγάλο σπίτι είναι στοιχείο εγκαρδιότητας και ευθυμίας, προδιαθέτει επίσης για φιλοξενία. Τα μανταλωμένα παράθυρα αποτελούν ένδειξη ότι το παιδί είναι κλεισμένο στον εαυτό του και ίσως αισθάνεται φυλακισμένο και περιορισμένο από συγκρούσεις στο εσωτερικό της οικογένειας. Πρόκειται συνήθως για παιδιά που δυσκολεύονται να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους. Η πλατιά «πατικωμένη» στέγη φανερώνει κάποιο πρόβλημα στο εσωτερικό της οικογένειας. Η έλλειψη καμινάδας φανερώνει ότι στο σπίτι δεν υπάρχει επικοινωνία και το παιδί αισθάνεται την έλλειψη μιας συναισθηματικής σχέσης. Η πόρτα εκφράζει τον τρόπο που επικοινωνεί το παιδί με το περιβάλλον. Είναι κλειστή με ευδιάκριτο χερούλι, που σημαίνει ότι το παιδί είναι διαθέσιμο. Τα δέντρα κοντά στο σπίτι εκφράζουν την ανάγκη του παιδιού για αγάπη, προστασία και σιγουριά στην οικογένεια.

6.1 Το τεστ του δέντρου

Το δέντρο αναπαριστά το άτομο που το σχεδιάζει και είναι ένα αποτελεσματικό βοήθημα για να κατανοήσουμε τις ενδόμυχες πλευρές της προσωπικότητας του παιδιού.

Ανάλυση κατά Κρότι E. – Μάνι Α., (2003)

Η Ε. έχει ζωγραφίσει 3 δέντρα. Τα δυο δέντρα είναι μαύρα ενώ για το μεσαίο έχει χρησιμοποιήσει 4 χρώματα : Μαύρο, γαλάζιο, ροζ και το κίτρινο που είναι και το

κυρίαρχο. Από το μεσαίο δέντρο κρέμονται μήλα, ενώ δεν υπάρχουν κλαδιά, φύλλα ή ρίζες. (βλ. Παράρτημα Γ σ. 2)

Το δέντρο που τοποθετείται στη μέση της κόλας φανερώνει την ανάγκη του παιδιού να βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής. Ο κορμός εκφράζει την αντίληψη που έχει το παιδί για τον εαυτό του καθώς και την ασφάλεια που νιώθει. Ο χοντρός κορμός εκφράζει την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση του παιδιού για τις ικανότητές του. Ένα δέντρο με φρούτα θεωρείται σύμβολο αφθονίας και παραγωγικότητας. Εκφράζει το συναισθηματικό πλούτο του παιδιού και τη διάθεσή του να προσφέρει και να κάνει ευτυχισμένο όποιον βρίσκεται δίπλα του. Όταν τα φρούτα μοιάζουν να κρέμονται απ' το φύλλωμα του δέντρου ωστόσο δείχνουν μελαγχολία, έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό του και στις δυνατότητές τους, γεγονός που αντιτίθεται στην εξήγηση των E. Κρότι – A. Μάνι αναφορικά με το χοντρό κορμό. Η έλλειψη ριζών συμβολίζει τη μητρική φιγούρα που στηρίζει και προστατεύει αλλά δεν μπορεί να θρέψει επειδή λείπει η επαφή με τη γη. Στο σημείο αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι σε πολλά σχέδια ή ζωγραφιές παιδιών που απεικονίζουν δέντρα, δεν αναπαρίστανται οι ρίζες των δέντρων επειδή δεν φαίνονται και στην πραγματικότητα.

6.3 Το τεστ της οικογένειας

Αυτό το τεστ μας βοηθά να αντιληφθούμε τα θετικά αλλά και αρνητικά στοιχεία που μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη του παιδιού. Ακόμη και όταν δεν του ζητείται, κατά την εφαρμογή του τεστ, το παιδί ζωγραφίζει σχεδόν πάντα τη δική του οικογένεια και μας περιγράφει κατά αυτόν τον τρόπο τα προβλήματα, τις αγωνίες, τους φόβους του αλλά και τη χαρά, τις επιθυμίες του και την αγάπη του για τη ζωή. (E. Κρότι – A. Μάνι, 2003)

Ανάλυση κατά Κρότι Ε. – Μάνι Α., (2003)

Η Ε. ζωγράφισε και ονόμασε όλα τα μέλη της οικογένειάς της. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι σχεδίασε τον αδελφό της Κ. ως μωρό που το κρατάει αγκαλιά ενώ αυτός είναι κατά 3 χρόνια μεγαλύτερός της. Τα μέλη στέκονται το ένα δίπλα στο άλλο χωρίς να κρατιούνται. Εξαιρέση αποτελεί ο Θ. που είναι παράμερα. Επάνω απ' όλα τα μέλη υπάρχουν μικροί και μεγάλοι καφέ κύκλοι με πράσινο περίγραμμα. Πρώτη και μεγαλύτερη σε μέγεθος αναπαρίσταται η μαμά, δίπλα της λίγο πιο μικρός βρίσκεται το μπαμπάς και δίπλα σ' αυτόν η Ε. με τον Κ. στην αγκαλιά της και τον Θ. παράμερα. (βλ. Παράρτημα Γ σ. 3)

Το πρόσωπο που κατέχει την πρώτη θέση στο σχέδιο – εδώ η μαμά – είναι εκείνο για το οποίο το παιδί αισθάνεται μεγαλύτερο θαυμασμό και με το οποίο ταυτίζεται. Η μεγάλη της διάσταση είναι σημάδι της περίοπτης θέσης που έχει στην καρδιά του παιδιού. Η τοποθέτηση του Θ. παράμερα φανερώνει τη μη ένταξή του στην οικογένεια και τη δυσκολία του παιδιού να δημιουργήσει με αυτό το πρόσωπο σχέση εμπιστοσύνης. Το συγκεκριμένο στοιχείο έχει επαληθευθεί και από συζήτηση με τη μητέρα, η οποία ανέφερε ότι ο Θ. βρίσκεται στην εφηβεία και αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα προσαρμογής. Στη ζωγραφιά η μαμά, η Ε. αλλά και ο Κ., φοράνε το ίδιο χρώμα στα ρούχα τους που μπορεί να αποτελεί ένδειξη της ιδιαίτερης αγάπης της Ε. για τα συγκεκριμένα μέλη της οικογένειάς της.

6.4 Το τεστ της ανθρώπινης φιγούρας

Μ' αυτό το τεστ εξετάζεται το επίπεδο εξέλιξης του παιδιού στο σχέδιο αλλά παράλληλα δείχνει και μια εικόνα της ψυχοσωματικής ανάπτυξής του.

Ανάλυση κατά Κρότι Ε. – Μάνι Α. (2003)

Χρησιμοποιήθηκαν δυο χρώματα, το μωβ και το μαύρο ενώ το παιδί είχε στη διάθεση του μεγάλη ποικιλία. Το μαύρο κυριαρχεί. (βλ. Παράρτημα Γ σ. 4) Ο

άνθρωπος αναπαριστάται με κεφάλι στο οποίο υπάρχουν δυο τεράστια (αναλογικά) μάτια, μύτη και στόμα. Πάνω στο κεφάλι υπάρχουν πολύ μακριά μαλλιά ενώ από αυτό ξεκινούν και τα χέρια – κυρίως διακρίνουμε τα δάχτυλα ενώ φαίνεται να απουσιάζουν οι βραχίονες και οι παλάμες. Ο κορμός αναπαριστάται ως δυο συνεχόμενες γραμμές που καταλήγουν στα πόδια – παπούτσια.

Η κυριαρχία του μαύρου χρώματος φανερώνει μια υπερευαισθησία του παιδιού η οποία χρειάζεται να τεθεί υπό έλεγχο. Δείχνει επίσης, ότι το παιδί θα μπορούσε να παρουσιάσει αστάθεια χωρίς να υπάρχουν εμφανείς λόγοι. Η παρουσία και το μέγεθος του κεφαλιού, συμβολίζει την αυτοαντίληψη του παιδιού. Τα μάτια εκφράζουν τη δύναμη και τη ζωτικότητα της σχέσης του παιδιού με τους άλλους. Τα δυσανάλογα μεγάλα μάτια βγάζουν στο προσκήνιο την επιθετικότητα του παιδιού που στρέφεται προς τους άλλους, τον έξω κόσμο. Το στόμα μέσο πραγματικής και συναισθηματικής τροφής αφού εκτός από την λήψη τροφής – απαραίτητο στοιχείο ζωής, υγείας και δύναμης είναι αυτό που τρέφει και συναισθηματικά το παιδί μ' ένα φιλί από τους γονείς, ένα χαμόγελο ή έναν έπαινο. Τα μακριά μαλλιά εκφράζουν ζωτικότητα και σεξουαλικότητα. Στα κορίτσια μας δείχνουν μια πρόωρη ίσως επιθυμία να αρέσουν και να δημιουργήσουν έναν κύκλο φιλενάδων και φίλων, ίσως και να ταυτιστούν ακόμη με κάποιο διάσημο πρόσωπο. Τα χέρια τέλος αποτελούν βασικά στοιχεία επικοινωνίας.

7. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Σκοπός : Να είναι κατανοητή η ομιλία του παιδιού μέσω του ορθού τρόπου άρθρωσης.

Στόχος : 1) Να αρθρώνει σωστά το φθόγγο «Δδ».

Εισαγωγή : Ένα πρώτο βήμα πριν την έναρξη του προγράμματος αποκατάστασης, είναι η δημιουργία ευνοϊκού και κατάλληλου κλίματος συνεργασίας. Είναι βασικό το παιδί να ενισχυθεί θετικά, να αυξήσει την αυτοπεποίθησή του και να νιώσει ότι μπορεί να τα καταφέρει ώστε να ανταποκριθεί θετικά και να συνεργαστεί όταν δουλέψουμε με φθόγγους που το δυσκολεύουν ή που δεν μπορεί να προφέρει. Έτσι, ξεκινάμε με ασκήσεις προφοράς μονοσύλλαβων και δισύλλαβων λέξεων χωρίς συμπλέγματα, τις οποίες το παιδί προφέρει χωρίς καμία δυσκολία. Έχοντας ως δεδομένο ότι το παιδί μερικές φορές προφέρει το «Δδ» σωστά σχεδιάζονται τα εξής βήματα :

α) Να αρθρώνει συλλαβές με πρώτο γράμμα το φθόγγο «Δδ». Το παιδί επαναλαμβάνει κατόπιν μίμησης τα εξής : Δα, δο, δε, δη, δου. Σε περίπτωση άρνησης ή κούρασης, προφέρουμε λέξεις στις οποίες το παιδί δεν έχει πρόβλημα σε κανένα φθόγγο. (Οι λέξεις είναι δισύλλαβες και έχουν τη μορφή : σύμφωνο – φωνήεν).

β) Να αρθρώνει ψευδολέξεις με το φθόγγο «Δδ» μέσα στη λέξη. Οι ψευδολέξεις έχουν τη μορφή φωνήεν – σύμφωνο – φωνήεν. Όλα τα φωνήεντα τοποθετούνται μπροστά και πίσω από το «δ» δηλαδή αδα, αδε, αδο, αδή, εδα, εδέ, κ.ό.κ.

γ) Να αρθρώνει δισύλλαβες λέξεις με το φθόγγο «Δδ» στην αρχή των λέξεων (χωρίς συμπλέγματα). Οι λέξεις έχουν τη μορφή σύμφωνο – φωνήεν. Προσέχουμε το

δεύτερο σύμφωνο να είναι φθόγγος που το παιδί εκφέρει χωρίς πρόβλημα. Τέτοιες λέξεις είναι : Δέμα, Δέκα, Δίκη, Δούλε

δ) Να αρθρώνει δισύλλαβες λέξεις με το φθόγγο «Δδ» μέσα στις λέξεις. Οι λέξεις είναι πάλι της μορφής σ-φ.

Σε περίπτωση που το παιδί δυσκολεύεται στην προφορά του «δ» βοηθάω παρατείνοντας την εκφορά του «δ» στην ομιλία μου.

Τέτοιες λέξεις είναι : παιδδδί, πόδδδι, βόδδδι

ε) Να αρθρώνει λέξεις με το «Δδ» και στην αρχή και μέσα στις λέξεις.

Τέτοιες λέξεις είναι Δαδί, Δίδω, δάδα κ.ά.

στ) Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμη η ανατροφοδότηση του παιδιού ώστε να εμπεδώσει την άρθρωση του φθόγγου στην αρχή και μέσα σε δισύλλαβες λέξεις. Έτσι, επαναλαμβάνουμε τα παραπάνω βήματα 1-5.

ζ) Να αρθρώνει το φθόγγο «Δδ» ως 3^η συλλαβή. Προφέρουμε λέξεις της μορφής σ-φ-σ, χωρίς συμπλέγματα με το φθόγγο «Δδ» ως 3^η συλλαβή. Τέτοιες λέξεις είναι : κουβαδάκι, ψαλίδι, λαβίδα κ.ά.

η) Να αρθρώνει το φθόγγο «Δδ» ως 4^η συλλαβή. Προφέρουμε λέξεις όπως π.χ. πινακίδα, κουνουπίδι κ.ά.

θ) Να αρθρώνει το φθόγγο «Δδ» μέσα σε απλές προτάσεις που περιέχουν λέξεις που αρχίζουν από το φθόγγο «Δδ». Προφορά προτάσεων, απλής μορφής Y-P-A, με λέξεις με το «δ» στην αρχή. Προσέχω οι λέξεις να έχουν φθόγγους που το παιδί μπορεί να πει π.χ. : 1. Δίνω τη μπάλα, 2. Κοίτα το δέμα, 3. Δίνω την κούπα κ.ά.

ι) Να αρθρώνει το φθόγγο «Δδ» μέσα σε απλές προτάσεις που περιέχουν λέξεις με το φθόγγο «Δδ» μέσα σ' αυτές. Οι προτάσεις έχουν τη μορφή του βήματος 10, α) Μαδάω τη κότα, β) Το βόδι πάει στο ποτάμι, κ.ά.

ια) Να αρθρώνει απλές προτάσεις που περιέχουν λέξεις με δυο «Δδ». Σ' αυτό το βήμα οι προτάσεις έχουν την ίδια μορφή με τα βήματα 10, 11 μόνο που προσέχω να περιέχουν δυο «Δ» : α) Δένω το δέμα, β) Βιδώνω τη βίδα, κ.ά.

ιβ) Να αρθρώνει απλές προτάσεις όπου ο φθόγγος «Δδ» έχει τη θέση 3^{ης} – 4^{ης} συλλαβής. Προφέρει προτάσεις που το «δ» έχει τη θέση τρίτης ή τέταρτης συλλαβής : α) Κοίτα την πινακίδα, β) Κοίτα μια πεταλούδα, γ) Κόβω ένα λουλούδι, κ.ά.

ιγ) Σ' αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμη μια επανάληψη των βημάτων 7-12 ώστε να εμπεδώσει το παιδί την σωστή άρθρωση του φθόγγου «Δδ» μέσα σε προτάσεις.

ιδ) Επόμενο βήμα είναι να αρθρώνει το παιδί το φθόγγο «Δδ» και μέσα σε λέξεις με συμπλέγματα. Αν το παιδί τα καταφέρει συνεχίζω με συμπλέγματα . Αν το παιδί δυσκολεύεται, επαναλαμβάνω τα ίδια βήματα με τον επόμενο φθόγγο που το παιδί δυσκολεύεται π.χ. τον φθόγγο «Ζζ».

8. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τον «Λειτουργικό Οδηγό Συμπεριφοράς στο Νηπιαγωγείο» (Παράρτημα Β), η δυσκολία της Ε. να καθίσει ήσυχα για λίγη ώρα και η διαρκή της κινητικότητα μπορεί να φανερώνει δυσκολία στην ενοποίηση οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων γεγονός που έχει άμεση σχέση με τη δυσκολία στην ενοποίηση των παρορμήσεων της συμπεριφοράς και της διοχέτευσης. Πολλά παιδιά έχουν πρόβλημα στο να απομονώσουν κάποια ερεθίσματα και να εστιάσουν την προσοχή τους σε κάτι συγκεκριμένο επειδή δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν. Η δυσκολία της στην εστίαση προσοχής επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι χάνει συχνά τα πράγματά της (π.χ. την τσάντα της, το νερό της κ.ά.). Ενδεικτικός τρόπος παρέμβασης για τη συγκέντρωση της προσοχής, κρίνεται σ' αυτές τις περιπτώσεις η εξάσκηση με ασκήσεις ακουστικής και οπτικής αντίληψης.

Εντύπωση προκαλεί στο BANGOR DYSLEXIA TEST (Παράρτημα Β) η δυσκολία της Ε. στην ανάκληση των αριθμών. Η δυσκολία της να αριθμήσει έχει πιθανόν την αιτιολογία της στην ανεπαρκή μνημονική ικανότητα της Ε., γεγονός που εκφράζεται και με την αδυναμία της Ε. να γράφει το όνομά της.

Το «Ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς» του Ι. Παρασκευόπουλου (Παράρτημα Β) απαντήθηκε από τη μητέρα της Ε.. Τα στοιχεία που έδωσε η μητέρα συμπίπτουν με την εικόνα του παιδιού στο σχολείο και οδηγούν στο συμπέρασμα αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγει και το Ερωτηματολόγιο του Rutter (Παράρτημα Β).

Το «Ερωτηματολόγιο για παιδιά» των R. G. Thoup & P.J. Wetzel εντυπωσιάζει με τις απαντήσεις Νο6 και Νο17, αφού δείχνει μια έντονη επιθυμία για σεξ (Παράρτημα Β). Η Ε. είναι «ερωτευμένη» με την Περικλή – παίκτη Fame Story – διάσημο πρόσωπο. Έχω παρατηρήσει πως η μητέρα της ενισχύει αυτή τη συμπάθεια

της Ε. προς το συγκεκριμένο πρόσωπο αφού πολλές φορές την έχω ακούσει να λέει στην Ε.: «Πάμε να δούμε τον Πέρι».

Το «Προσχολικό Ευρετήριο για την εκτίμηση της Σχολικής Ετοιμότητας» της Bettye M. Caldwell επιβεβαίωσε το γνωστικό προφίλ της Ε. και τη δυσκολία της στην αρίθμηση κ.ά.

Σε γενικές γραμμές η Ε. συνεργάστηκε θετικά στη συμπλήρωση των παραπάνω τεστ, της άρεσε που «δουλεύαμε» οι δυο μας, ένιωθε σπουδαία και κάθε φορά που ερχόταν κάποιος/α συμμαθητής/τρια να μου πει κάτι τον έδιωχνε λέγοντας : «Πήγαινε από κει, κάνω με την κυρία εργασία». Κάποιες φορές βέβαια κουραζόταν ή βαριόταν και έψαχνε αφορμές για να φύγει, π.χ. διψάω, θέλω να πάω τουαλέτα κ.ά. Μια φορά μάλιστα με ρώτησε και αν τελειώνουμε. Όταν τη ρώτησα αν κουράστηκε και θέλει να σταματήσουμε, αρνήθηκε και συνέχισε.

Η Ε. συνεχίζει να δυσκολεύεται στην άρθρωση κάποιων φθόγγων. Παρόλο που στην αρχή η ομιλία της ήταν δυσκολονόητη, τώρα έχει παρατηρηθεί μεγάλη βελτίωση και ο λόγος της δεν είναι πλέον δυσκατάληπτος παρά τις αλλοιώσεις και αντικαταστάσεις των φθόγγων.

Παίζει περισσότερο με τους συμμαθητές της και σπάνια ασχολείται μόνη της με κάποιο παιχνίδι ή εργασία - κάτι που έκανε συχνά παλιότερα. Τα άλλα παιδιά της τάξης τη δέχονται περισσότερο απ' ό τι πριν κι ας ξέρουν ότι αυτή τους παίρνει («κλέβει») κάποια πράγματά τους. Ζητούν και διεκδικούν όσα τους παίρνει αλλά δεν την απορρίπτουν.

Φαίνεται ότι και η ίδια νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια και ευχαρίστηση στο σχολείο. Κάποια φορά, που η μητέρα της ήρθε να την πάρει νωρίτερα η Ε. δεν ήθελε με τίποτα να φύγει, τόσο μάλιστα που έβαλε και τα κλάματα ενώ στις αρχές της σχολικής χρονιάς δεν ήθελε να φύγει από την αγκαλιά της μητέρα της.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄

Τα τεστ

- α) Σπιτιού**
- β) Δέντρου**
- γ) Οικογένειες**
- δ) Ανθρώπου**

Άλλες ζωγραφιές της Ε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄

Πίνακας Καταγραφής Αρθρωτικών Αποκλίσεων

π	χ (υπ.)	ξ
κάπου	χάνω	ξέρω = ξέλω
κόπος	πάχος	ρίξε = λίξε
κήπος	γκ (υπ)	τάξη
πέρα	γκαράζ = γκαλάζ	ξύλο
β	γκάζι	τσ
βάζο	γκόλ	τσίγλα = κίκλα
βίδα = βίζα	γκάφα	τσάντα
γόβα	πάγκος = μπάγκος	κάτσε = κάσε
τ	ν (φ)	τσίλι = σίλι
τόπι	νερό = νελό	τσίσα
κότα	μάνα	α
κάτω	μήνας	άσε
δ	λ (φ)	άλλα
δέμα	λάδι	καλό
κάδος	καλά	βάνα
βίδα = βίζα	γάλα	παπί
παιδί = παιζί	ρ	ο
κ (υπερ)	ρόδα = λόδα	όλα
κόμμα	βέρα = βέλα	κόμμα
ρόκα = λόκα	ς	πολλά
γ (υπ.)	σήμα	κόλα
άγχος	πάσα	πόλη
γάλα	καλός	πάνω
μάγος	γ (ουρ.)	ζ
μ	γιαγιά	ζάρι = ζάλι
μάνα	γιατί	πόζα = πόδα
μέρα = μέλα	γατί	ψ
κιμάς	χ (ουρ.)	ψωμί
φ	χιόνι	ψέμα
φόρα = φόλα	παχύς	κόψε
φυσάς	γκ (ουρ)	ψείρα
φύγε	γκιώνης	τζ
ευχή	γκέμα	τζάμι
αφτί	άγκυρα	τζιτζίκι = ζιζίκι
ντ	μουγκή	ε
ντόνω	ν (ουρ)	αίμα
κοντό	νιάτα	έλα
παντού	πανιά	καλέ
θ	λ (ουρ)	βέρα = βέλα
θέση	ήλιος = ήγιος	πάρε
θυμός	λιώνω	δώσε
θάμνος	ου	μπ
μέθη	ούτε	μπύρα = μπόλα
κάθε	κουτί	κουμπί
κ (ουρ.)	ποτού	μπαμπάς
κυάλια = κυάγια	πόντου	μπράβο = πράβο
κύμα	παντού	ι
σακί	ουρά = ουλά	είσαι
κυρία = κυλία		ήταν
κόκα κόλα, σήκω		κιλά
		καλή
		τέλεια
		μικρή = μικλή

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αλεξάνδρου Κ. : Μαθησιακές Δυσκολίες, εκδόσεις Δανιάς, Αθήνα 1995.
2. Βοσνιάδου Σ. : Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών (επιμ.), εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1995.
3. Γκόττε Ρ. : Γλώσσα και παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα 2002.
4. Δράκος Γ. : Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας, Αθήνα 1999.
5. Κακίση Λ. : Και όμως ζωγραφίζουν, εκδόσεις Δελφοί, Αθήνα 1994.
6. Κατή Δ. : Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 1996.
7. Κρότι Ε. – Μάνι Α. : Πώς να ερμηνεύουμε τα παιδικά σχέδια, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 2003.
8. Πόρποδας Κ. : Γνωστική Ψυχολογία, τόμος 2^{ος}, Αθήνα 1996.
9. Σπετσιώτη Γ. : Οι Διαταραχές του Λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, περιοδικό «Παράθυρο στην Εκπαίδευση του παιδιού», τεύχος 17^ο - 18^ο, 2002.
10. Τσιάντης Γ. – Μανωλόπουλος Σ. : Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής (επιμ.), τόμος 2^{ος}, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1988.
11. Friedrich Hedi : Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο, εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα 2000.
12. Herbert Martin : Ψυχολογικά Προβλήματα παιδικής ηλικίας, τόμος 2^{ος}, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.