



## ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΡΗΤΗΣ

3ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Π.Δ.Ε. Κρήτης

**ΕΡΕΥΝΩ, ΔΙΔΑΣΚΩ, ΜΑΘΑΙΝΩ:**

**ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΜΙΤΟ ΣΤΟΝ ΛΑΒΥΡΙΝΘΟ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Μηλαθιανάκη Γιασεμή, PhD c., MEd

e-mail: [g.milathianaki@hotmail.com](mailto:g.milathianaki@hotmail.com)

website: [www.milathianaki.gr](http://www.milathianaki.gr)

Φοδελιανάκης Αντώνιος, PhD c., MEd

e-mail: [afodelianakis@gmail.com](mailto:afodelianakis@gmail.com)

website: [www.fodelianakis.gr](http://www.fodelianakis.gr)

Arantzazu Lopez dela Serna

e-mail: [arantzazu.lopez@ehu.eus](mailto:arantzazu.lopez@ehu.eus)

Doi: 10.5281/zenodo.4304088

# Αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας παιδιού με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση: Μια Μελέτη Περίπτωσης

ΜηλαθιανάκηΓιασεμή

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, ΜEd, Υποψήφια διδάκτορας University of the Basque Country, UPV/EHU  
g.milathianaki@hotmail.com

Φοδελιανάκης Αντώνιος

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, ΜEd, Υποψ. Διδάκτορας University of the Basque Country, UPV/EHU  
afodelianakis@gmail.com

Arantzazu Lopez dela Serna

Assistant professor at the Faculty of Education of Bilbao in the University of the Basque Country, UPV/EHU

## Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία, λαμβάνοντας υπόψη την περιγραφική αλλά και την ορθογραφική αξιολόγηση των ερευνητών για μια μαθήτρια με βαριά Νοητική Καθυστέρηση, Αυτισμό και συνοδά προβλήματα συμπεριφοράς, που φοιτά στην Ε΄ τάξη του Ε.Ε.Ε.Κ. Ηρακλείου Κρήτης, επιχειρεί να προσπελάσει διερευνητικά τις ορθογραφικές επιλογές της μαθήτριας, δημιουργώντας ένα άτυπο εργαλείο για την αξιολόγηση της ορθογραφίας (ορθογραφική κλείδα). Κατά την δόμηση του συγκεκριμένου άτυπου κριτηρίου, έρεισμα αποτέλεσαν τα συγκεκριμένα ελλείμματα του παιδιού κι έτσι στηριζόμενοι αφενός σε άλλες σταθμισμένες πρακτικές, που αφορούν στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα (ως προς την οργάνωση και χορήγηση του εργαλείου) και αφετέρου στη διδαχθείσα ύλη της Ε΄ τάξης των Ε.Ε.Ε.Κ., προσεγγίστηκαν τόσο σε ποιοτικό όσο και σε ποσοτικό επίπεδο οι ορθογραφικές επιλογές της μαθήτριας. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ποσοτικά και ποιοτικά σοβαρές μειονεξίες σε επίπεδο παραγωγής γραπτού λόγου και την επιβεβλημένη ανάγκη οργάνωσης ενός εξατομικευμένου και στοχευμένου προγράμματος παρέμβασης.

**Λέξεις-κλειδιά:** Νοητική Καθυστέρηση, φωνολογική επίγνωση, ορθογραφική αξιολόγηση.

## 1. Εισαγωγή

Ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί καθώς μεγαλώνει, νιώθει την ανάγκη να επικοινωνήσει με το περιβάλλον και τους γλωσσικούς του εταίρους. Αναπτύσσεται ψυχοκινητικά και αυτή του η εξέλιξη αντίστοιχα αυξάνει τις ανάγκες του για επικοινωνία, έκφραση συναισθήματος, σκέψεων, ιδεών και επιθυμιών. Η γλώσσα λοιπόν αποτελεί το πιο χαρακτηριστικό και άμεσο μέσο για να το επιτύχει αυτό είτε μέσω του λόγου είτε της ομιλίας. Όμως, για την περίπτωση ενός παιδιού με Νοητική Καθυστέρηση (εφεξής ΝΚ) η διαδικασία αυτή είναι πιο σύνθετη και πολυεπίπεδη.

Πράγματι, η μελέτη της ΝΚ είναι ένα σύνθετο ζήτημα εξαιτίας της ανομοιογένειας που παρουσιάζει ως κλινική οντότητα. Διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες νευροαναπτυξιακές διαταραχές, καθώς δεν είναι συγκεκριμένη διαταραχή, αλλά παρατηρείται ως κυρίαρχος ή δευτερογενής αιτιατός παράγοντας άλλων διαταραχών ή συνδρόμων, όπως οι

Συναισθηματικές Διαταραχές, η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), το Σύνδρομο Down (SD), κ.ά. (Παντελιάδου, 2017). Συνεπώς, το κοινό βιολογικό υπόβαθρο με τους συγκεκριμένους γενετικούς τύπους ευπάθειας οδηγεί στη ταυτόχρονη συνύπαρξη των διαταραχών, δυσχεραίνοντας με αυτό τον τρόπο τη διάγνωσή τους, αλλά και την αντιμετώπιση των όποιων γλωσσικών ή γνωστικών μειονεξιών (Mayes, 2000, όπ.αναφ. στο Νησιώτου & Βλάχος, 2014). Πολύ συχνά όμως μπορεί να προκύψει και ως αποτέλεσμα ενός επιβαρυντικού οικογενειακού κοινωνικο-οικονομικού και μορφωτικού περιβάλλοντος.

Ειδικότερα, σε φωνολογικό επίπεδο τα ομιλιακά πρότυπα των παιδιών με ΝΚ φαίνεται να μην ακολουθούν ούτε τη χρονολογική τους ηλικία, αλλά ούτε πάντοτε τα φωνολογικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης διαταραχής. Πράγματι, στα παιδιά με ήπια ή μέτρια ΝΚ παρατηρείται πολύ συχνά το φαινόμενο της φτωχής ομιλιακής παραγωγής, που συνοδεύεται από πρωτοπροστακτικές προτάσεις, ενώ στα παιδιά με σοβαρή ή βαριά ΝΚ διαπιστώνεται το φαινόμενο της αλαλίας, του εμμονοληπτικού λόγου (σε περιπτώσεις συνοσυρρότητας με ΔΑΦ), ή της φτωχής καταληπτότητας του λόγου. Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν τις φωνολογικές τους διεργασίες με αποτέλεσμα τη βραδεία και ανεπαρκή φωνογραφημική τους ενημερότητα, σχετίζονται με παραμέτρους, όπως η βαρηκοΐα, οι στοματοπροσωπικές ανωμαλίες (συνοσυρρότητα με SD), οι νευροκινητικές μειονεξίες, κ.ά. (Ανδρέου, 2014). Πιο συγκεκριμένα, τα συνηθέστερα φωνολογικά λάθη που γίνονται στην κωδικοποίηση είτε στην αποκωδικοποίηση του λόγου αφορούν απλοποιήσεις συμπλεγμάτων, παραλείψεις γραμμάτων ή και ολόκληρων συλλαβών, απαλοιφές τελικών συμφώνων, εμπροσθοποιήσεις, αντικαταστάσεις οδοντικών από τα αντίστοιχα χειλικά κ.ό.κ. Συνεκδοχικά, η αδυναμία τους να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τα φωνολογικά δομικά στοιχεία της γλώσσας, ιδιαίτερα σε ορθογραφικά διαφανή συστήματα όπως το ελληνικό, δυσχεραίνει την επαφή τους με το γραμματισμό και ειδικότερα με την ορθογραφική ικανότητα.

Η παρατήρηση αυτή μάλιστα προκύπτει και ως απόρροια των διαπιστωμένων ελλειμμάτων των παιδιών με ΝΚ στην ακουστικο-φωνητική επεξεργασία και στην ικανότητα αντιληπτικής διάκρισης με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο τομέα της φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης, που με τη σειρά της εμποδίζει την ικανότητα λεκτικής συνδιαλλαγής, αλλά και τη δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου.

Επιπροσθέτως, σε λεξιλογικό επίπεδο οι περισσότερες μελέτες για τη ΝΚ αφορούν παιδιά με SD. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι διαθέτουν περιορισμένο εκφραστικό λεξιλόγιο, το οποίο τις περισσότερες φορές σχετίζεται με το ΔΝ τους, τις γνωστικές τους ικανότητες, αλλά και τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες. Από την άλλη, όσον αφορά το προσληπτικό λεξιλόγιο, είναι ποιοτικά και αριθμητικά ελλιπές, ενώ τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα επίπεδα κατανόησης τους μπορούν να φτάσουν μέχρι ένα σημείο, αλλά όχι πάνω από συγκεκριμένα αναπτυξιακά ορόσημα (Ανδρέου, 2014 · Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).

Συνεκδοχικά, λαμβάνοντας υπόψη τις μειονεξίες των παιδιών με ΝΚ σε γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο, αναδεικνύεται η ανάγκη να τεθούν στο επίκεντρο οι ατομικές ανάγκες και το επίπεδο του κάθε μαθητή και να προσπελαστούν σφαιρικά οι μειονεξίες τους στηριζόμενοι σε εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης. Σκοπός, είναι η ολόπλευρη και ολιστική ανάπτυξη του παιδιού σε κοινωνικό, ακαδημαϊκό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο.

Σε αυτή λοιπόν την εργασία στόχος είναι να διερευνηθεί και να αξιολογηθεί η γλωσσική εξέλιξη μιας μαθήτριας με βαριά ΝΚ, αυτισμό και συνοδά προβλήματα συμπεριφοράς σε ορθογραφικό και λεξιλογικό επίπεδο, καθώς διαπιστώθηκε ότι έχει ελάχιστα ανεπτυγμένο επικοινωνιακό παραγωγικό λόγο, ενώ τις περισσότερες φορές

προσπαθεί να επικοινωνήσει γραπτώς τις σκέψεις της. Τέλος, στην ενότητα παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της ορθογραφικής αξιολόγησης και τίθενται μακροπρόθεσμοι στόχοι με σκοπό την οργάνωση ενός στοχευμένου στις ανάγκες του παιδιού προγράμματος παρέμβασης.

## **2. Η μελέτη περίπτωσης: Προφίλ μαθήτριας (ιστορικό, παρατήρηση και προσωπική καταγραφή-ημερολόγιο)**

### **2.1. Προφίλ μαθήτριας**

Η Ε. είναι ένα κορίτσι 21 ετών που φοιτά στην Ε΄ τάξη του Ε.Ε.Ε.Κ. Ηρακλείου Κρήτης. Σύμφωνα με τη διάγνωση του ΚΕ.Δ.ΔΥ αντιμετωπίζει βαριά Νοητική Καθυστέρηση, Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, καθώς και συνοδές Διαταραχές Συμπεριφοράς και λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή (Rispelen και Akineton). Είναι το μοναδικό παιδί της οικογένειας και ζει με τον πατέρα και τη γιαγιά της, η οποία έχει αναλάβει εξ ολοκλήρου τη φροντίδα της μετά από το θάνατο της μητέρα της.

Στον συναισθηματικό-κοινωνικό τομέα είναι ένα αρκετά πρόσχαρο, ήρεμο και ευαίσθητο παιδί, που δεν έχει ανεπτυγμένο προφορικό λόγο. Παρόλα αυτά, έχει βλεμματική επαφή και είναι σε θέση να επικοινωνήσει μη λεκτικά με άλλα άτομα. Πιο συγκεκριμένα, επιζητεί την αλληλεπίδραση συνήθως με ενήλικες, όπως είναι οι καθηγητές της, όταν θέλει να αποκτήσει κάτι ή να επικοινωνήσει εμμονοληπτικά για πράγματα που της αρέσουν, όπως είναι οι κούκλες. Ακόμη, είναι αποστασιοποιημένη από τους συμμαθητές της, ενώ το σχολείο δεν είναι πάντοτε ευχάριστο για την ίδια, καθώς κουράζεται πολύ εύκολα και αδυνατεί να συνεργαστεί ιδιαιτέρως κατά τη διαδικασία της γραφής. Επίσης, της αρέσει να παρατηρεί τους άλλους γύρω της, ενώ ασχολούνται με κάποια δραστηριότητα ή να ανοίγει τον υπολογιστή και να ακούει τραγούδια. Δουλεύει παράλληλα με τους συμμαθητές της χωρίς να τους ενοχλεί, πάντοτε όμως με παρότρυνση, καθώς δεν παίρνει πρωτοβουλία για να ξεκινήσει μια δραστηριότητα ή παιχνίδι. Όταν τα καταφέρνει σε μια δραστηριότητα κάνει φτερουγίσματα με τα χέρια της και γελάει.

Αντιμετωπίζει δυσκολία στην κοινωνικο-συναισθηματική της ανάπτυξη και ιδιαίτερα στην κατανόηση και στη διαχείριση των συναισθημάτων της, η οποία εκδηλώνεται με αυτοτραυματισμό (δάγκωμα του χεριού). Επίσης, πολύ συχνά παρουσιάζει υπερκινητικότητα, η οποία πραγματώνεται μέσω της φυγής από την τάξη ή με συμπεριφορές που τη θέτουν σε κίνδυνο, π.χ. πηδάει από το παράθυρο της τάξης, με αποτέλεσμα να χρειάζεται συνεχή επίβλεψη.

Στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης μπορεί να κάνει χρήση τουαλέτας, να πλύνει τα χέρια της και να βάλει το μπουφάν της χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Τρώει μόνη της χρησιμοποιώντας πιρούνι και κουτάλι, αλλά όχι μαχαίρι. Μόλις τελειώσει με το φαγητό της τοποθετεί το πιάτο και το πιρούνι στο νεροχύτη και πετά τη χαρτοπετσέτα ή το πλαστικό ποτήρι της στον κάδο απορριμμάτων.

Στο γνωσιολογικό τομέα, έγινε αντιληπτό τόσο στο μάθημα της γυμναστικής όσο και της κηπουρικής και των εικαστικών ότι στην οπτική αντίληψη ακολουθεί με το βλέμμα την κίνηση και την τροχιά των αντικειμένων. Τοποθετεί στη σωστή θέση ενσφηνώματα με γεωμετρικά σχήματα και χρώματα. Ακόμη, της αρέσει πολύ να φτιάχνει παζλ. Στην ακουστική αντίληψη, φάνηκε τόσο στο ενδοσχολικό πλαίσιο (π.χ. στο μάθημα της μουσικής) όσο και στο εξωσχολικό (στον προαύλιο χώρο και στον κήπο στο μάθημα της κηπουρικής) να παρατηρεί γύρω της όταν ένας ήχος παράγεται στο περιβάλλον της και προσανατολίζεται σωστά προς την κατεύθυνση του ήχου. Στις φωνολογικές όμως ασκήσεις

που αφορούσαν το μάθημα της γλώσσας ή της μουσικής, αδυνατούσε να διακρίνει τους ήχους κάθε φθόγγου/φωνήματος ή νότας.

Στο γνωστικό-εκτελεστικό τομέα φάνηκε να γνωρίζει και να δείχνει τα μέλη του προσώπου ή του σώματος της, ενώ κάποιες φορές μπορούσε να αναγνωρίζει τα χρώματα, τα σχήματα ή τα διαφορετικά μεγέθη αντικειμένων. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι έχει την ικανότητα να εκτελεί απλές αλλά όχι σύνθετες εντολές. Δεν γνωρίζει τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες ή τις εποχές. Όσον αφορά την κιναισθητική της ικανότητα φαίνεται να μιμείται τις αδρές κινήσεις με τα χέρια, τα πόδια, το κεφάλι ή το σώμα. Αντίθετα, στο επίπεδο της λεπτής κινητικότητας εμφανίζει αδυναμία να γράψει ή να ζωγραφίσει μέσα στα πλαίσια ή πάνω στις γραμμές, η γραφή της είναι κακής ποιότητας και με κακή ψυχοκινητική ταχύτητα.

Σε επίπεδο εκφραστικής γλώσσας-επικοινωνίας παρατηρήθηκε ότι έχει ελάχιστα ανεπτυγμένο επικοινωνιακό παραγωγικό λόγο, ενώ η ομιλία της χαρακτηρίζεται τις περισσότερες φορές εμμονοληπτική. Επίσης, πολλές φορές εκφράζει με μανιερισμούς ή γραπτώς (με μεμονωμένους φθόγγους) αυτό που θέλει να πει. Κάνει πολλά φωνολογικά λάθη, όπως για παράδειγμα ηχηροποιήσεις, απλοποιήσεις και αντικαταστάσεις συμπλεγμάτων, παραλείψεις φωνημάτων ή ακόμη και ολόκληρων συλλαβών.

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η γραφή της Ε. σε επίπεδο οπτικής αναπαράστασης είναι σοβαρά ελλειμματική. Τα φωνολογικά σφάλματα του προφορικού λόγου μεταφέρονται και στη δομή του γραπτού λόγου, με αποτέλεσμα η έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης να δημιουργεί προβλήματα στη γραφημική αναπαράσταση των δομικών στοιχείων της γλώσσας. Έτσι, η συγκεκριμένη μαθήτρια αντιμετωπίζει μια σειρά από μειονεξίες σε γνωστικό επίπεδο στο πλαίσιο της γραφημικής απόδοσης μιας μονοσύλλαβης, δισύλλαβης λέξης αλλά και μιας μικρής πρότασης, καθώς επίσης και στο λεξιλογικό επίπεδο.

## **2.2. Η αξιολόγηση: Περιγραφή εργαλείου αξιολόγησης: Στόχος και δομικά χαρακτηριστικά.**

Για τη σύνταξη αυτού του άτυπου εργαλείου αξιοποιήθηκαν αφενός τα στοιχεία που προέκυψαν κατά την παρατήρηση και αφετέρου τα γνωσιακά και αναπτυξιακά ορόσημα που θα έπρεπε να έχει κατακτήσει το παιδί σύμφωνα με την ηλικία του, ως μια προσπάθεια στάθμισης και επίτευξης της αξιοπιστίας του (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι ο πατέρας του παιδιού έδωσε τη συγκατάθεση του, στο πλαίσιο αυτής της μελέτης περίπτωσης, για την εφαρμογή αυτού του άτυπου εργαλείου αξιολόγησης, τη διαχείριση και χρήση των πληροφοριών για καθαρά επιστημονικούς σκοπούς. Πράγματι, αυτή η κλείδα που κατασκευάστηκε ειδικά για αυτό το παιδί, κατέστησε τον πατέρα κοινωνό της προσπάθειας, καθώς γνώριζε ότι σε πρώτη φάση θα εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα τόσο για τον σκοπό της παρούσας έρευνας όσο και για την ίδια την εικόνα του παιδιού του, ενώ σε δεύτερο χρόνο θα αποτελούσε αφορμή για την οργάνωση ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης. Ταυτόχρονα, δόθηκαν οι κατάλληλες εξηγήσεις και βεβαιώσεις αναφορικά με το σεβασμό της αξιοπρέπειας του παιδιού και τη διασφάλιση των προσωπικών του στοιχείων, διατυπώνοντας με σαφήνεια τη στοχοθεσία του συγκεκριμένου άτυπου τεστ αξιολόγησης. Βέβαια, ο τρόπος δόμησης και χορήγησης του συγκεκριμένου εργαλείου, καθιστούν την αξιοπιστία του προβληματική, καθώς επειδή χορηγήθηκε μια μόνο φορά δεν είναι εφικτή η περαιτέρω διερεύνηση της επαναληψιμότητας των αντίστοιχων αποτελεσμάτων.

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί, ότι επειδή η μαθήτρια είναι ηλικιακά αρκετά μεγάλη, άμεσος στόχος της συγκεκριμένης προσπάθειας είναι να καλυφθεί αυτό το κενό το

ταχύτερο δυνατό, παρέχοντας μια αντικειμενική εικόνα των ελλειμμάτων της στο επίπεδο του γραπτού λόγου και να προσφέρει μια άμεση και αξιόπιστη υποστηρικτική παρέμβαση, η οποία κατά τους Κωνσταντίνου και Κοσμίδου (2011) βοηθά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοεικόνας του μαθητή, αποσειόντας τις αρνητικές συνέπειες που πιθανά να συνδέονται με την ακαδημαϊκή αποτυχία. Σε μακροπρόθεσμο επίπεδο, υπάρχει η προσδοκία η παρέμβαση που θα δομηθεί ως αποτέλεσμα αυτού του άτυπου εργαλείου να συνδράμει στην ενίσχυση των ικανοτήτων του παιδιού στο επίπεδο της κωδικοποίησης του λόγου, στη βελτίωση του λεξιλογίου, αλλά και των γενικότερων γλωσσικών, γνωστικών και γραφοκινητικών ικανοτήτων του.

Το συγκεκριμένο εργαλείο συνιστά μια δοκιμασία αξιολόγησης της κωδικοποίησης του λόγου σε επίπεδο μονοσύλλαβης και δισύλλαβης λέξης, αλλά και πρότασης με τη μορφή της υπαγόρευσης των λέξεων. Πράγματι, δίνονται 15 μονοσύλλαβες και 5 δισύλλαβες λέξεις με τη μορφή σύμφωνο-φωνήεν (ΣΦ), αλλά και δυο προτάσεις με τη δομή Υ-Α και Υ-Ρ-Α, που σχετίζονται με συγκεκριμένους γραφοφωνημικούς, αλλά και γραμματικούς κανόνες. Οι συγκεκριμένες λέξεις που υπαγορεύονται στο παιδί, δομούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να διερευνηθούν η γνώση και τα ελλείμματα του παιδιού στο επίπεδο της κωδικοποίησης του λόγου, αλλά και ειδικότερα να διαφανούν τα συγκεκριμένα φωνήματα που το δυσκολεύουν (Μουζάκη, Σιδερίδη, Πρωτόπαπας, & Σίμος, 2010). Για παράδειγμα, προσδοκούμε να εξετάσουμε τη γνώση του γραφήματος /ρ/ με όλους τους δυνατούς συνδυασμούς φωνηέντων, π.χ. /πα/, /πι/, /πο/, αλλά και άλλα φωνήματα όπως είναι το /ς/, το /τ/ ή το /λ/ με τους αντίστοιχους συνδυασμούς φωνηέντων κ.ό.κ.. Επίσης, επιχειρείται να αναδειχθεί η γνώση γραφής του ονόματος της μαθήτριας στο πλαίσιο σύνταξης μια σύντομης πρότασης (3 λέξεις), αλλά και οι βασικοί κανόνες γραπτού λόγου (π.χ. τήρηση κενών, γραφή πάνω στις γραμμές, τονισμός λέξεων κ.ά).

Ακόμη, για τη διαδικασία χορήγησης του εργαλείου επελέγη σε πρώτο επίπεδο η εκφώνηση των λέξεων κατά μόνας κι έπειτα σε ένα προτασιακό πλαίσιο, χωρίς να τίθεται κάποιος συγκεκριμένος κανόνας παύσης της διαδικασίας χορήγησης του εργαλείου. Με αυτό τον τρόπο δινόταν η επιλογή στο παιδί να συνεχίσει με μεγαλύτερο θάρρος, χωρίς να νιώθει ότι υποτιμάται το εγχείρημα του (βλ. παράρτημα, 1.2. «Οδηγίες προς το παιδί»).

Τέλος, τέθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια για την αξιολόγηση των απαντήσεων της μαθήτριας (κλίμακα Likert) προκειμένου να διαφανούν τόσο σε ποσοτικό όσο και σε ποιοτικό επίπεδο οι μειονεξίες της και να οργανωθεί στη συνέχεια μια κατάλληλα στοχευμένη παρέμβαση (βλ. παράρτημα, 1.3. «Τα κριτήρια αξιολόγησης και βαθμολόγησης του άτυπου εργαλείου»).

### **2.3. Τα ευρήματα της αξιολόγησης σε ποσοτικό και ποιοτικό επίπεδο**

Η Ε. προέβη σε μια σειρά από λανθασμένες ορθογραφικές επιλογές. Η συνολική εικόνα του γραπτού της αναδεικνύει ότι η συχνότητα των σφαλμάτων της αγγίζει το 100%. Ειδικότερα, έκανε λάθος και στις 20 συνολικά λέξεις (15 μονοσύλλαβες και 5 δισύλλαβες λέξεις), καθώς είτε χρησιμοποιούσε κυρίως τα σύμφωνα γράμματα για να αναπαραστήσει τις συλλαβές και τις λέξεις (π.χ. π-, τ-,ν-, μ-, ε-) είτε χρησιμοποιούσε λανθασμένα κάποιο φώνημα (π.χ. το /η/ αντί του /ι/ ή το /τ/ αντί του /ρ/). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι αδυνατεί να αποτυπώσει το φθόγγο και τη συλλαβή που αντιστοιχεί στο εκάστοτε γράφημα με τη δομή Σ-Φ (π.χ. /ρα/, /σα/, /το/, /ne-ro/, κ.ό.κ.) είτε με τη μορφή Φ-Σ-Φ (π.χ. /e-l-a/ και /a-p-o/). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι αντικαθιστά το φώνημα /ρ/ με το /τ/ αλλά και το φώνημα /ι/ με το /η/, ενώ αδυνατεί να σχηματίσει το πεζό γράμμα « μ» και «λ».

Ταυτόχρονα, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν κατόρθωσε να αποτυπώσει γραπτά το σύμπλεγμα /μπ/ παρά μόνο το αρχικό φώνημα /m/.

Σε προτασιακό επίπεδο η Ε. κατάφερε στη πρώτη περίπτωση να γράψει το όνομα της χωρίς μεγάλη δυσκολία, όμως στη συνέχεια αποτύπωσε την επόμενη λέξη κάνοντας χρήση αρχικά του αριθμού «1» και έπειτα της λέξεως «ένα». Οι λέξεις που ακολούθησαν αργότερα ήταν κι αυτές σε αντίστοιχο επίπεδο γραφής με το προηγούμενο στάδιο, δηλαδή το ημιφωνητικό, καθώς κυριαρχούσε η χρήση κυρίως των συμφώνων. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι έκανε ταυτόχρονη χρήση κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων στην ίδια πρόταση, ενώ παράλληλα δυσκολευόταν να ακολουθήσει τις γραμμές του φύλλου αξιολόγησης. Ακόμη, οι λέξεις ήταν κολλημένες μεταξύ τους, απουσίαζαν γράμματα ή ακόμη και ολόκληρες συλλαβές από τις λέξεις, τα γράμματα ήταν κακοσχηματισμένα, ενώ ταυτόχρονα υπήρχε παντελής έλλειψη σημείων στίξης.

Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι τα σφάλματα της Ε. τόσο σε ποσοτικό όσο και σε ποιοτικό επίπεδο είναι πολύ σοβαρά. Μάλιστα, τα συγκεκριμένα ελλείμματα καθιστούν επιβεβλημένη την ανάγκη οργάνωσης ενός εξατομικευμένου και αξιόπιστου προγράμματος παρέμβασης, που θα δώσει τη δυνατότητα στο παιδί αφενός να ξεπεράσει τις μειονεξίες του τόσο στην κωδικοποίηση του λόγου όσο και στις γραφοκινητικές δεξιότητες κι αφετέρου να ενισχύσει τις γενικότερες γνωστικές του ικανότητες. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαία η παράλληλη ενίσχυση του προσληπτικού λεξιλογίου, που θα συνδράμει στη γενικότερη βελτίωση της ορθογραφημένης γραφής.

#### **2.4. Λήψη αποφάσεων: Μακροπρόθεσμοι στόχοι (ΜΣ)**

- *Ενίσχυση της ορθογραφίας*
  1. Να ασκηθεί στη γραφή γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων, πρότασης.
  2. Να ενισχύσει τη λεπτή κινητικότητα και τις γραφοκινητικές της δεξιότητες
  3. Να γνωρίζει το φθόγγο και τη συλλαβή που αντιστοιχεί στο εκάστοτε γράφημα.
  4. Να μπορεί να συνθέτει συλλαβές είτε σε επίπεδο λέξης (Σ-Φ-Σ-Φ ή Φ-Σ-Φ) είτε σε επίπεδο πρότασης με το φθόγγο και τη συλλαβή που αντιστοιχεί στο εκάστοτε γράφημα.
  5. Να γράφει τηρώντας τις βασικές συμβάσεις γραπτού λόγου (τήρηση κενών, χρήση τόνου και τελείας, κεφαλαίου γράμματος στην αρχή πρότασης).
  6. Να εμπλουτίσει το προσληπτικό της λεξιλόγιο.

#### **2.5. Συμπεράσματα-Συζήτηση**

Η συγκεκριμένη μελέτη έθεσε ως βασικό της στόχο τη δόμηση ενός άτυπου κριτηρίου αξιολόγησης για μια μαθήτρια 21 ετών της Ε΄ τάξης του Ε.Ε.Ε.Κ. Ηρακλείου Κρήτης σύμφωνα με το ατομικά και αναπτυξιακά της χαρακτηριστικά. Η συγκεκριμένη διαδικασία εντοπισμού αφενός των συγκεκριμένων δυσκολιών κι αφετέρου των περιοχών που το παιδί παρουσιάζει ιδιαίτερες δυνατότητες, συνιστά ένα νέο τρόπο προσέγγισης των ατόμων με ΝΚ, που βασίζεται στο μοντέλο των ενδοατομικών δυνατοτήτων και διαφορών κι αντιμετωπίζει το κάθε παιδί χωριστά σύμφωνα με το αναπτυξιακό και μαθησιακό του προφίλ (Tomlison, 1999, όπ.αναφ. στο Τζιβινίκου, 2015). Με αυτό τον τρόπο, η νέα αυτή προσέγγιση αναδεικνύει την «υποστήριξη» ως ουσιώδες και αναγκαίο χαρακτηριστικό της, ενώ ταυτόχρονα φανερώνει ότι με τα κατάλληλα υποστηρικτικά προγράμματα παρέμβασης, μπορεί να βελτιωθεί και να ενισχυθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (Heward, 2011). Ειδικότερα, ένα στοχευμένο και κατάλληλα οργανωμένο πρόγραμμα παρέμβασης θα μπορούσε να συνδράμει στην ακαδημαϊκή,

κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του παιδιού. Με έρεισμα λοιπόν τις διατομικές ανάγκες και τα ελλείμματα του παιδιού οργανώνεται σε δεύτερο χρόνο ένα πρόγραμμα παρέμβασης που θα στοχεύσει στην κάλυψη των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών του μειονεξιών στην κωδικοποίηση του λόγου, σε λεξιλογικό επίπεδο, αλλά και στις γενικότερες γλωσσικές, γνωστικές και γραφοκινητικές του ικανότητες.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Ανδρέου, Γ. (Επιμ.) (2014). *Γλώσσα και Ειδική Αγωγή: Ψυχογλωσσική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (επιμ.), (Χ. Λυμπεροπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Τόπος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2009).
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη Κ. (2005). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κωνσταντίνου, Μ. & Κοσμίδου, Μ. (2011). *Νευροψυχολογία των Μαθησιακών Διαταραχών*. Αθήνα: Επιστ. Εκδόσεις Παρισιάνου ΑΕ.
- Μουζάκη, Α., Σιδερίδης, Γ., Πρωτόπαπας, Α., & Σίμος Π. (2010). Μία δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Στο: Α. Μουζάκη, & Θ. Πρωτόπαπας (Επιμ.). *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νησιώτου, Ι., & Βλάχος Φ. (2014). Νευροαναπτυξιακές διαταραχές Υπάρχει κοινή βιολογική βάση;. *Ψυχιατρική παιδιού & εφήβου*, 2: 31–41.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Ή αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Παντελιάδου, Π. (2017). «Ειδική Αγωγή και αποτελεσματική διδασκαλία. Νοητική αναπηρία». Έκδοση: 1.0. Θεσσαλονίκη 2014. Ανακτήθηκε στις 6 Ιουνίου, 2019, από <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS302/>.
- Τζιβνίκου, Σ. (2018). *Αξιολογώ, Σχεδιάζω, Διδάσκω: Αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην ανάγνωση και τη γραφή για μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Στεργίου.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες-διδασκτικές παρεμβάσεις*.

### **Παράρτημα**

#### **1. 1. Το εργαλείο αξιολόγησης.**

**1.2. Οδηγίες προς το παιδί**(κατά τα πρότυπα της κλείδας των Μουζάκη, Σιδερίδη, Πρωτόπαπα & Σίμου, 2010).

«Τώρα θα σου διαβάσουμε μερικές λεξούλες κι εσύ θα θέλαμε να τις γράψεις με καθαρά γράμματα σε αυτό το χαρτί. Έπειτα θα σου πούμε και δυο προτάσεις και θα θέλαμε να προσπαθήσεις να τις γράψεις κι αυτές στο φύλλο αυτό. Είμαστε έτοιμοι; Ξεκινάμε.»

#### **Α. Κλείδα αξιολόγησης ορθογραφίας**

1. το
2. πα



3. κα
4. πι
5. λε
6. ρο
7. γα
8. λο
9. νε
10. λα
11. μο
12. πε
13. τα
14. πη
15. μπα
16. από
17. έλα
18. μήλο
19. νερό
20. παπί

B. Δοκιμασία σε επίπεδο πρότασης: Υπαγόρευση πρότασης με 3 λέξεις

1. «Λένα ένα λεμόνι».
2. «Πάρε το μήλο».

### **1.3. Τα κριτήρια αξιολόγησης και βαθμολόγησης του παιδιού.**

Για την εκτίμηση της δεξιότητας του γραπτού λόγου της μαθήτριας, επιλέγεται ένα σύστημα κατηγοριοποίησης τύπου Likert. Ειδικότερα, ορίζεται ότι η δεξιότητα είναι ανεπτυγμένη επαρκώς στη περίπτωση που η μαθήτρια έχει γράψει σωστά όλες τις λέξεις ή δίστασε ελαφρώς, αλλά τελικά απέδωσε σωστά τη συλλαβή/πρόταση. Ακόμη, η ικανότητα θα θεωρείται αναδυόμενη στη περίπτωση που το παιδί έγραψε σωστά τις 14 από τις 20 συνολικά λέξεις και τη 1 από τις 2 προτάσεις. Τέλος, η δεξιότητα θα εκτιμάται ότι είναι απύσασ στη περίπτωση που δεν κατάφερε να γράψει σωστά καμία λέξη/πρόταση ή έγραψε σωστά μονάχα τη μία από τις συνολικά 3 λέξεις της εκάστοτε πρότασης(Τζιβινίκου, 2018).

**Δεξιότητα επαρκώς ανεπτυγμένη:**20/20 και 2/2, **Δεξιότητα αναδυόμενη:**14/20 και ½, **Δεξιότητα απύσασ:**0-4/20 και 0/2.

### **1.1. Φύλλο μαθητή**

Ημερομηνία εξέτασης:.....

Σχολείο:.....Τάξη:.....

Όνομα μαθητή:.....Ημερομηνία γέννησης:.....

1.	11.
2.	12.
3.	13.
4.	14.
5.	15.
6.	16.
7.	17.
8.	18.
9.	19.
10.	20.

Β. Γράφω τις προτάσεις:

1. -----

2. ....

Επιμέλεια Μηλαθιανάκη Γιασεμή, Φοδελιανάκης Αντώνιος

### 1.4. Οι απαντήσεις της Ε.

Φύλλο μαθητή κορίτσι

Ημερομηνία εξέτασης: 24/04/2018

Σχολείο: ΕΕΕΕΚ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ Τάξη: Ε2

Όνομα μαθητή: Ε. [redacted] Ημερομηνία γέννησης: 30/07/1997

1. Τ Π	11. Μ
2. Κ Π	12. Π
3. ρ ρ	13.
4. ε	14. ε
5. √	15. Μ
6. ρ	16. ρ
7. ρ	17. Π
8. Μ	18. ω
9. √	19. Τ
10. υ	20. υ

Β. Γράφω τις προτάσεις:

1. ΕΛΠΥΤΗ ΛΕΙΘΕΜΟΥ
2. ΡΑΝΕΠΟΜΜΩ

Επιμέλεια Μηλαθιανάκη Γιασεμή, Φοδελιανάκης Αντώνιος