

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



02600026538



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ
ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ
(ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ)»

108

ΜΠΛΕ

Διπλωματική εργασία με θέμα:
«Μελέτη περίπτωσης παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες»



Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Λώλου Αναστασία
Επιβλέπων καθηγητής: Δήμου Γεώργιος

Ιωάννινα
Ιούλιος 2007



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	2
Γλώσσα.....	3
Λόγος και ομιλία.....	6
Προφορικός και γραπτός λόγος.....	8
Μάθηση.....	11
Μαθησιακές δυσκολίες.....	16
Θεωρητική προσέγγιση μαθησιακών δυσκολιών.....	21
Η διαδικασία της ορθογραφίας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.....	34
Προφίλ μαθητή.....	38
Διαγνωστική παρέμβαση.....	40
Περιγραφή διαγνωστικών ασκήσεων.....	42
Προσδιορισμός του προβλήματος.....	44
Παρέμβαση.....	56
Διδακτικοί στόχοι.....	57
Το πλαίσιο δόμησης της παρεμβατικής διαδικασίας.....	58
Συμπεράσματα παρεμβατικής διαδικασίας.....	60
Επίλογος.....	63
Βιβλιογραφία.....	64
Παράρτημα.....	66



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος ευρύς και πολυδιάστατος. Παιδαγωγοί, λογοθεραπευτές και ψυχολόγοι συστήνουν μια ομάδα που θα προσπαθήσει να περιγράψει το φαινόμενο αυτό.

Οι δύο βασικοί άξονες κοινωνικοποίησης του παιδιού είναι το σχολείο και η οικογένεια. Η κοινωνικοποίηση είναι μία από τις σπουδαιότερες λειτουργίες της οικογένειας. Με την είσοδο του λοιπόν στο σχολείο, το παιδί έχει να αντιμετωπίσει ένα περιβάλλον αρκετά αυστηρό, το οποίο απαιτεί πειθαρχία και λιγότερο ελεύθερη έκφραση. Πολύ συχνό επίσης το σχολικό περιβάλλον αποδεικνύεται καθόλου οικείο και φιλόξενο για το μαθητή.

Η εργασία αυτή είναι χωρισμένη σε δύο βασικά μέρη. Στο θεωρητικό μέρος κυριαρχεί η προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου μαθησιακές δυσκολίες. Προηγείται βέβαια μια ανάλυση των βασικών εννοιών της γλώσσας και της μάθησης αλλά και η θεωρητική προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την παρουσίαση της περίπτωσης του μαθητή, ο οποίος παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες που εντοπίζονται στον τομέα της ορθογραφίας. Ακολουθήθηκε ένα πρόγραμμα με ασκήσεις διάγνωσης για να εντοπίσουμε τα στοιχεία εκείνα που μας οδηγούν στο προηγούμενο συμπέρασμα. Έτσι, το πρόβλημα της ορθογραφίας ήταν εκείνο με τη μεγαλύτερη συχνότητα και αυτό αποτέλεσε αφορμή να προβούμε σε μια διαδικασία παρέμβασης.

Το πρόγραμμα παρέμβασης έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενθαρρύνει σε μεγάλο βαθμό το μαθητή και να τον οδηγήσει σε μια σταθερή προσπάθεια προόδου καθώς επίσης και σε μια συνεχή ενδυνάμωση της σκέψης του.

ΓΛΩΣΣΑ

Χωρίς τη γλώσσα οι άνθρωποι θα ήταν ανίκανοι να μεταδώσουν ο ένας στον άλλο οτιδήποτε πέρα από τα στοιχειώδη. Ένας κόσμος δίχως γλώσσα, θα ήταν και ένας κόσμος δίχως σκέψη. Όταν ο άνθρωπος κατέκτησε τη γλώσσα, η εξέλιξη του έκανε ένα τεράστιο άλμα προς τα εμπρός, όχι απλώς όσον αφορά στην ικανότητα των ατόμων να μοιράζονται τη σκέψη τους με άλλους, αλλά στην ποιότητα αυτής της σκέψης.

Η γλώσσα είναι ένα χρηστικό εργαλείο συνεννόησης και όχι μόνο. Είναι καθοριστικό στοιχείο ύπαρξης του ανθρώπου. Με τη βοήθεια της γλώσσας πραγματοποιείται η γνώση του κόσμου. Είναι ένα κοινωνικό μέσο για τη μετάδοση της πληροφορίας και για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς του ατόμου.

Σε αντίθεση με άλλες επιστήμες, οι οποίες είναι σε θέση να περιγράψουν επαρκώς το ερευνητικό τους αντικείμενο, η γλωσσολογία δεν μπόρεσε και ίσως δε θα μπορέσει ποτέ να ορίσει επακριβώς και κατά τρόπο γενικώς αποδεκτό την έννοια της γλώσσας. Ο πολύς κόσμος διατυπώνει προτάσεις όπως:

1. η γλώσσα είναι ένα από τα πολυτιμότερα αγαθά του ανθρώπου,
2. δεν καταλαβαίνω τι γλώσσα μιλά αυτός ο τουρίστας,
3. οι Πόντιοι έχουν δικούς τους γλώσσα,
4. η γλώσσα του Παπαδιαμάντη, χωρίς να συνειδητοποιεί ότι η λέξη γλώσσα χρησιμοποιείται στις παραπάνω προτάσεις με τέσσερις διαφορετικές σημασίες:
 1. ανθρώπινος λόγος,
 2. μια συγκεκριμένη εθνική γλώσσα με την ιδιαίτερη δομή της, όπως εξελίχθηκε ιστορικά σ' ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο,
 3. διάλεκτος και
 4. ιδιόλεκτο. Αλλά και για τους ειδικούς είναι εμφανής πολλές φορές η αμηχανία απόδοσης στη νεοελληνική των αντίστοιχων όρων που έχουν καθιερωθεί στις δυτικοευρωπαϊκές γλώσσες.



Συνήθως, όταν λέμε γλώσσα, εννοούμε τη φυσική ανθρώπινη γλώσσα σε αντιπαράθεση με τις γλώσσες των ζώων. Αμέσως ανακύπτει το ερώτημα αν η γλώσσα αποτελεί αποκλειστικό γνώρισμα του ανθρώπου.¹

Η γλώσσα είναι κάτι που το ξέρουμε (ξέρει αγγλικά), είναι κάτι που το κατακτούμε (το παιδί κατακτά βαθμιαία τη γλώσσα), είναι μια πράξη (μιλά και γράφει), μια ικανότητα (μιλά ωραία), μια μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς (λέει αισχρολόγα), ένα συμβάν (έγινε καβγάς), ένα αντικείμενο (μιλάμε για τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας της), ένας οργανισμός (κάνουμε λόγο για μητέρα - γλώσσα και θυγατρικές γλώσσες, για ζωντανές και τεχνητές γλώσσες). Θα λέγαμε ότι η γλώσσα είναι όλα αυτά τα επιμέρους, αλλά και το σύνολο τους. Συνήθως οι ορισμοί που διατυπώνονται τονίζουν μια μόνο πλευρά της γλώσσας ή αντανακλούν τις απόψεις μιας ορισμένης γλωσσολογικής σχολής.²

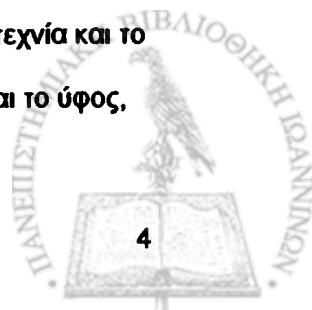
Πιο συγκεκριμένα, γλώσσα είναι ένας κώδικας σημείων, με τον οποίο επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας. Τα συστατικά του γλωσσικού κώδικα απαρτίζονται από γλωσσικά σημεία, δηλαδή από συνδυασμούς φθόγγων και διαρθρώνονται συντακτικά σε προτάσεις βάσει κάποιων κανόνων.

Η γλώσσα συνδέεται με τη σκέψη. Δεν μπορεί να υπάρχει γλώσσα χωρίς σκέψη και σκέψη που να μη μορφοποιείται γλωσσικά. Με τη γλώσσα δεν περιγράφουμε απλά την πραγματικότητα, ούτε εκφράζουμε σκέψεις και συναισθήματα. Δεν είναι μόνο εργαλείο επικοινωνίας αλλά υπαρξιακό στοιχείο κάθε ατόμου. Η γλώσσα είναι ένας τρόπος κοινωνικής ζωής και επιβάλλει όρους στις κοινωνικές σχέσεις. Είναι το σύστημα που υπόκειται στη σκέψη και το οποίο μεταβιβάζεται από ομιλητή σε ομιλητή.

Συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε, ότι η ανθρώπινη γλώσσα είναι φωνητικο-ακουστικό σύστημα συμβατικών σημείων για τη διατύπωση ή ανταλλαγή σκέψεων, γνώσεων και πληροφοριών, καθώς και για τη μετάδοση από γενιά σε γενιά εμπειρίας και γνώσης, το οποίο βασίζεται σε νοητικές διαδικασίες, καθορίζεται κοινωνικά και υπόκειται στην ιστορική εξέλιξη. Ο ορισμός αυτός, όπως και κάθε φορά ορισμός

¹ Χααραλαμπάκης, Χ., (1982), Νεοελληνικός λόγος, Μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος, Εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα, Σελ. 15

² Χααραλαμπάκης, Χ., Νεοελληνικός λόγος, Μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος, Σελ. 23



της γλώσσας, έχει ενδεικτική μόνο αξία. Η δυσκολία ενός γενικά αποδεκτού ορισμού της γλώσσας έγκειται στο γεγονός ότι το αντικείμενο της γλωσσολογίας δεν προϋπάρχει της γνώσης του, αφού δεν είναι τίποτε άλλο παρά το δημιούργημα του γλωσσολόγου.³

³ Χαραλαμπάκης, Χ., Νεοελληνικός λόγος, Μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος, Σελ. 34



ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑ

Η διάκριση λόγου και ομιλίας είναι καθοριστική στη γλωσσολογία. Ο λόγος είναι η γενική γλώσσα των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας. Ο άνθρωπος από τα πρώτα χρόνια της ζωής του μαθαίνει ένα έτοιμο σύστημα, το οποίο εφαρμόζει στα πλαίσια της επικοινωνίας του με τα άλλα μέλη της γλωσσικής κοινότητας. Το σύστημα αυτό εξελίσσεται και βελτιώνεται μέσα από την επαφή του ατόμου με τον κοινωνικό περίγυρο.

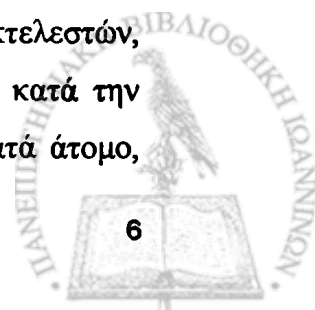
Σε αντίθεση με το λόγο, η ομιλία είναι η ατομική πλευρά της γλώσσας. Είναι η εφαρμογή του λόγου και έχει πάντα ως απαραίτητη προϋπόθεση το άτομο που μιλάει. Στην ομιλία του κάθε άτομο επιλέγει τα μέσα (λεξιλογικά, συντακτικά) με τα οποία θα εκφραστεί.

Ο λόγος αντιπροσωπεύει την εσωτερική πλευρά της γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, η ομιλία είναι η εφαρμογή της γνώσης της γλώσσας που έχει το άτομο, έτσι ώστε να εκπληρώσει μια ορισμένη επικοινωνιακή του ανάγκη.

Επίσης, ο λόγος είναι ο μηχανισμός με τον οποίο δημιουργούμε την ομιλία μας σε κάθε μορφή επικοινωνίας. Η ομιλία είναι προσιτή στις αισθήσεις και μπορεί να καταγραφεί με ανάλογα όργανα.

Η διάκριση λόγου – ομιλίας μπορεί να μελετηθεί βάσει ορισμένων παραμέτρων, οι κυριότερες από τις οποίες είναι η κοινωνική – ατομική γλώσσα, η εσωτερική – εξωτερική γλώσσα, η συστηματική – ασυστηματική γλώσσα. Ομοίως ουσιώδεις είναι οι σχέσεις γλώσσας και λόγου καθώς και η διάκριση ομιλίας και ύφους.

Ο Saussure χρησιμοποιεί μια επιτυχημένη παρομοίωση, που διασαφεί χαρακτηριστικά το περιεχόμενο της διάκρισης μεταξύ λόγου και ομιλίας. Παρομοιάζει το λόγο με μουσική συμφωνία, που χαρακτηρίζεται φυσικά από ορισμένη δομή. Κάθε μουσική συμφωνία αποτελεί μια ιδιαίτερη σύνθεση, που διαφέρει από όλες τις άλλες κατά τον τρόπο που έχουν συντεθεί τα στοιχεία της, απαρτίζοντας ένα ιδιαίτερο σύστημα. Αντιθέτως η ομιλία ισοδυναμεί με τις εκτελέσεις της συγκεκριμένης συμφωνίας από διάφορες ορχήστρες, που φυσικά ως εκτελέσεις πραγματώνουν ή ερμηνεύουν διαφορετικά κάθε φορά την ίδια, στην ουσία της, μουσική σύνθεση. Μπορούν ακόμη να παρεκκλίνουν ή να περιέχουν και λάθη των μουσικών εκτελεστών, που όμως δεν επηρεάζουν τη δομή της συμφωνίας. Επομένως, η ομιλία, κατά την έννοια αυτή, είναι μια σειρά παραλλαγών ή εκτελέσεων, διαφορετικών κατά άτομο,



ενός κοινού στη γλωσσική κοινότητα συστήματος, που είναι ο λόγος. Είναι, όπως λέει ο Saussure, το εκτελεστικό μέρος της γλώσσας.

Από την άλλη πλευρά θεωρούμενη η σχέση λόγου – ομιλίας θα μπορούσε να οριστεί ως αντίθεση μεταξύ εσωτερικής γλώσσας (λόγου) και εξωτερικής (ομιλίας). Η ομιλία, αντιθέτως, είναι πάνω απ' όλα πράξη συνειδητή, πρακτική εφαρμογή της γνώσης της γλώσσας που έχει το άτομο, για να πληρώσει ορισμένη επικοινωνιακή του ανάγκη.

Ο εσωτερικός χαρακτήρας του λόγου καθορίζει και την υφή του. Ο λόγος είναι ψυχολογική οντότητα, υπάρχει στο νου μας ως γνώση και είναι ο μηχανισμός με τον οποίο δημιουργούμε την ομιλία μας σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Προσπαθώντας να τονίσει την ανεξαρτησία του λόγου από την ομιλία και την αυτοτελή και την αυτοτελή εσωτερική του ύπαρξη, ο Saussure επιμένει στο ότι ο λόγος δεν είναι ένα ιδεατό, αφηρημένο σύστημα, αλλά συγκεκριμένη, υπαρκτή οντότητα.

Στο λόγο αντιτίθεται από πλευράς υφής η ομιλία. Η ομιλία ανήκει στη φυσική και ψυχοφυσική πραγματικότητα. Είναι δηλαδή προσιτή στις αισθήσεις και μπορεί να καταγραφεί με ανάλογα όργανα. Αυτή είναι αναντίρρητα υπαρκτή και συγκεκριμένη.

Τέλος, εν αντιθέσει προς την ομιλία, η οποία ως διαδικασία πλήρωσης συγκεκριμένων αναγκών επικοινωνίας έχει κατ' ανάγκη προσωρινό, στιγμιαίο, περιπτωσιακό χαρακτήρα, ο λόγος διακρίνεται για τη μόνιμη, σταθερή υφή του. Ο κοινωνικός, δηλαδή ο γενικός και συμβατικός, χαρακτήρας του λόγου εξασφαλίζει μια σταθερότητα στη μορφή του, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δε μεταβάλλεται εν χρόνω η συστηματική του κατάσταση, οι σχέσεις που τον αποτελούν. Κι από άλλη όμως πλευρά ο λόγος έχει ένα μονιμότερο χαρακτήρα, μεγαλύτερη διάρκεια. Εν αντιθέσει δηλαδή προς την ομιλία, η οποία για διάφορα αίτια είναι δυνατό να αφαιρεθεί από το άτομο, ο λόγος είναι κάτι αναφαίρετο. Η γνώση του λόγου και η ικανότητα επικοινωνίας παραμένει στο άτομο και μετά από ενδεχόμενη απώλεια της ικανότητάς του να μιλάει.

Κύριο χαρακτηριστικό του λόγου είναι ότι απαρτίζει σύστημα. Αποτελείται δηλαδή από ένα αριθμό στοιχείων, που επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες και διαπλέκονται σε δίκτυο σχέσεων. Τα στοιχεία, οι λειτουργίες και οι σχέσεις τους, στα πλαίσια, πάντοτε ενός ενιαίου όλου, συνιστούν τη μορφή ή δομή του συστήματος, την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του.⁴

⁴ Μπαμπινιώτης Γ.(1998), Θεωρητική γλωσσολογία, Εκδόσεις Ρωμανός, Αθήνα, Σελ. 61



ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

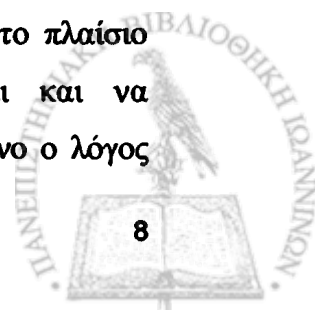
Αρχικά, η ομιλία χωρίζεται σε προφορική και γραπτή. Στη συνέχεια, μιλάμε για προφορικό και γραπτό λόγο. Αυτό συμβαίνει γιατί με το λόγο δημιουργείται η ομιλία κατά την επικοινωνία και η ομιλία εκδηλώνεται προφορικά αλλά και γραπτά.

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να κυριαρχεί η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας, πρώτα προφορικά και έπειτα γραπτά. Ο γραπτός λόγος θεωρείται ως αποτέλεσμα του προφορικού.

Η σημασία της γλώσσας είναι πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολείο θέτει κάποιους στόχους. Ένας από αυτούς είναι και η εκπαίδευση της γλώσσας. Η γλώσσα είναι το μοναδικό μέσο, όπως επίσης και πολύ σημαντικό, μετάδοσης της γνώσης. Είναι ένα μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή.

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος διαφέρουν πολύ ως επικοινωνιακές δραστηριότητες. Ο πρώτος έχει στο δυναμικό του το πλούσιο φορτίο της ομιλίας για τη μετάδοση των πληροφοριών, ενώ ο δεύτερος μόνο τη σύνταξη, το λεξιλόγιο και τη στίξη. Ο επιτονισμός και το ύψος της φωνής του ομιλητή κάνουν ένα εκφώνημα να υπερβαίνει την ονομαστική αξία του νοήματός του. Και όταν οι συνομιλητές έχουν οπτική επαφή και βρίσκονται σε μικρή απόσταση μεταξύ τους, όπως συμβαίνει κατά κανόνα, οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος, τα βλέμματα, ακόμη και οι σιωπές συστήνουν ένα ολόκληρο δίκτυο παράλληλων σημασιών δίπλα στις εκφρασμένες, που βοηθά και τους συνομιλητές ή ακροατές να ερμηνεύσουν κατάλληλα το περιεχόμενο των λόγων του τρέχοντος ομιλητή. Μάλιστα είναι φορές που το κύριο βάρος της σημασίας ενός εκφωνήματος φέρουν τα παραγλωσσικά του στοιχεία και όχι το προτασιακό του περιεχόμενο. Αυτό είναι αδύνατο να συμβεί με το γραπτό λόγο, όπου όλα πρέπει να λέγονται ανοιχτά, με την εξαίρεση της μουσικής στίξης, η οποία εισάγει, με τρόπο μάλλον συμβατικό, σημασίες δευτέρου επιπέδου.

Από το γεγονός ότι ο γραπτός λόγος είναι λόγος μονής κατεύθυνσης, ενώ ο προφορικός λόγος αμφίδρομος προκύπτει και η διαφορετική κοινωνική λειτουργία τους. Ο προφορικός λόγος είναι ο λόγος μέσω του οποίου οι ομιλητές συγκροτούν την κοινωνική τους ταυτότητα και παίζουν τους κοινωνικούς τους ρόλους στο πλαίσιο κάθε συνομιλιακής διεπίδρασης, με αποτέλεσμα να θεμελιώνονται και να διατηρούνται οι διανθρώπινες σχέσεις. Ο προφορικός λόγος δεν είναι μόνο ο λόγος

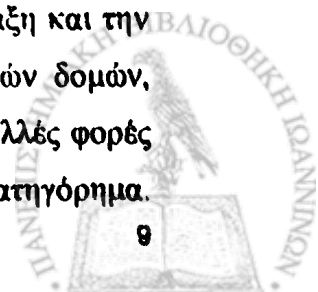


των διακοπών, των επικαλύψεων, των διορθώσεων, των δισταγμών και των παύσεων, των επαναλήψεων και των υστερόχρονων προσθηκών, των στερεότυπων και χωρίς συγκεκριμένη σημασία φράσεων που καλύπτουν τα κενά της αμηχανίας του ομιλητή. Δεν είναι μόνο ο λόγος της συντακτικής ακαταστασίας και έλλειψης, του πλήθους των υπονοημάτων, της χαλαρής συμπαράθεσης νοημάτων και της απλοϊκής δείξης των προσώπων και των πραγμάτων που ανήκουν στο πλαίσιο των συμφραζομένων. Είναι και ο λόγος της φαιτικής επικοινωνίας, δηλαδή της επικοινωνίας όπου υποχωρεί το κυριολεκτικό νόημά του, για να διευκολυνθεί η γνωριμία των συνομιλητών και να διευρυνθεί η μεταξύ τους οικειότητα. Πάνω απ' όλα, όμως, ο προφορικός λόγος είναι ο κατεξοχήν λόγος της διατύπωσης και διαπραγμάτευσης γνώμων, και της έκφρασης και ανταλλαγής συναισθημάτων, που αποτελούν το θεμέλιο κάθε επικοινωνιακής πράξης.

Ο γραπτός λόγος, αντίθετα, έχει κατεξοχήν αποθηκευτική λειτουργία, στηρίζεται δηλαδή στην προγραμματισμένη καταχώριση πληροφοριών μέσα στο κείμενο, πράγμα που διαστέλλει την ανθρώπινη επικοινωνία έξω από τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου. Αυτό έχει ως συνέπεια να μπορεί ο γραπτός λόγος να αποσπάται από τα χωροχρονικά συμφραζόμενα της παραγωγής του και να αποκτά ένα χαρακτήρα αυτονομίας μέσα στη διαδρομή του ιστορικού χρόνου. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι ο γραπτός λόγος είναι ο λόγος διανομής πληροφοριών, που καταξιώνεται κοινωνικά, επειδή ξεπερνά το εδώ και τώρα και γίνεται λόγος της μεγάλης διάρκειας, ενώ ο προφορικός λόγος είναι ο λόγος της συνομιλιακής διεπίδρασης, ο λόγος του εδώ και τώρα, λόγος φευγαλέος, λόγος της μικρής διάρκειας. Εξάλλου, αν ο προφορικός λόγος είναι ο λόγος της διαπροσωπικής επικοινωνίας, ο γραπτός λόγος είναι ο λόγος της κοινωνικής χρησιμότητας. Επιτρέπει στους ακροατές και τους αναγνώστες να βοηθούν τη μνήμη τους καταγράφοντας τις πιο χρήσιμες από τις πληροφορίες που δέχονται και, επιπλέον, επιτρέπει στην κοινωνία ή το έθνος να μην ξεχνούν κείμενα καταστατικού χαρακτήρα και ιστορικής σημασίας.

Παρόλο που οι έρευνες για το ύφος του προφορικού και γραπτού λόγου δεν έχουν καταλήξει σε καθολικά συμπεράσματα για τις γλωσσικές παραμέτρους που το καθορίζουν, μπορούμε να προτείνουμε μια δοκιμαστική περιγραφή των δύο ποικιλιών.

Ο προφορικός λόγος περιλαμβάνει πολλές συντακτικά ατελείς προτάσεις ή ακολουθίες ανολοκλήρων φράσεων. Χρησιμοποιεί ευρύτατα την παράταξη και την ασύνδετη συμπαράθεση προτάσεων. Βρίθει από επαναλήψεις συντακτικών δομών, προτιμά την ενεργητική σύνταξη και αποφεύγει την παθητική. Προτιμά πολλές φορές την προτασιακή δομή θέμα-σχόλιο και όχι τη δομή υποκείμενο-κατηγορημα.



Περιλαμβάνει πολλές επανεκκινήσεις, που βελτιώνουν προηγούμενες διατυπώσεις και χαρακτηρίζεται από αφθονία λέξεων ασαφούς σημασίας. Ο προφορικός λόγος είναι διάσπαρτος από πραγματολογικά μόρια.

Ο γραπτός λόγος περιλαμβάνει μεγάλη ποικιλία υποτακτικών συνδέσμων και συνδετών. Περιλαμβάνει μετακειμενικούς δείκτες, δηλαδή λέξεις που δείχνουν τα μέρη της οργάνωσης του κειμένου, όπως οι όροι μιας απαρίθμησης. Προτιμά ονοματικές φράσεις, όπου αφθονούν οι προσδιοριστικοί όροι και αρέσκεται στην παθητική σύνταξη. Αρέσκεται στην πρόταξη και την εστίαση σε συστατικά του κατηγορήματος και επιλέγει κανονικά την προτασιακή δομή υποκείμενο-κατηγορημα.⁵

⁵ <http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema>



ΜΑΘΗΣΗ

Ο όρος μάθηση δημιουργεί την εντύπωση ότι πρόκειται για μια έννοια απόλυτα προσδιοριζόμενη. Η ευκολία και η συχνότητα δηλαδή με την οποία η έννοια αυτή εμπλέκεται στην καθημερινή επικοινωνία, δημιουργεί την εντύπωση ότι πρόκειται για έναν όρο απόλυτα προσδιορισμένο. Με την υπόσταση που ο όρος μάθηση κυκλοφορεί στην ευρύτερη κοινωνική αντίληψη μόνο ως προσανατολιστικό στοιχείο για το συγκεκριμένο φαινόμενο θα μπορούσε να σταθεί. Θεωρούμε αναγκαίο να αναζητήσουμε και να προσδιορίσουμε τα στοιχεία που θα μπορούσαν να καταστήσουν τον όρο μάθηση επικοινωνιακά δόκιμο και λειτουργικό.⁶

Είναι μια πολυδιάστατη έννοια που επεκτείνεται σε όλες τις εκφάνσεις της συμπεριφοράς που μπορούν να εμφανιστούν αλλαγές μέσω εμπειριών από το περιβάλλον. Γι' αυτό και ως όρος είναι ευρύτερος από τον όρο εκπαίδευση και απόκτηση σχολικών γνώσεων.

Από τις σχετικές αναλύσεις προκύπτει ότι η χρήση του όρου μάθηση προσανατολίζεται σε δύο κατευθύνσεις: την προεπιστημονική της καθημερινότητας και την επιστημονική της ψυχολογίας. Στα πλαίσια της προεπιστημονικής κατεύθυνσης η μάθηση θεωρείται ως διαδικασία απόκτησης ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων μέσω σκόπιμης και κοπιαστικής προσπάθειας. Η μάθηση στην περίπτωση αυτή κατανοείται ως παράγοντας ο οποίος συντελεί στην προοδευτικά αυξητική κλιμάκωση της ικανότητας του ατόμου για επιδόσεις και πιστοποιείται κάθε φορά από την παρουσία ή μη του προσδοκώμενου αποτελέσματος - επίδοσης. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η μάθηση συντελείται μόνο στις περιπτώσεις που εμφανίζεται η κοινωνικά αποδεκτή τελική επίδοση. Από επιστημονική άποψη ο όρος μάθηση εμφανίζεται περισσότερο διευρυμένος. Ως βάση όλων των εννοιολογικών προσεγγίσεων στον επιστημονικό χώρο λαμβάνεται η θέση ότι η μάθηση είναι μια γνωστική διαδικασία μέσω της οποίας διαμορφώνεται και λειτουργεί σε σχετικά σταθεροποιημένη υπόσταση η γνωστική, συγκινησιακή και η ψυχοκινητική δομή του ατόμου. Στις επιστημονικές εννοιολογικές προσεγγίσεις το ενδιαφέρον στρέφεται στις αλλαγές που επιφέρει η διαδικασία

⁶ Δήμου Γ. (2005), Εκπαιδευτική ψυχολογία, Θεωρίες μάθησης, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, Σελ. 27

της μάθησης στη δομή και λειτουργία της προσωπικότητας ενός ατόμου και όχι στην προοδευτική κλιμάκωση της ικανότητας για επιδόσεις. Η πραγματοποίηση της μάθησης πιστοποιείται από την αλλαγή της δράσης και της συμπεριφοράς με άμεσα ή έμμεσα αντιληπτό τρόπο και όχι από την παρουσία της επιθυμητής επίδοσης.⁷

Η μάθηση αναφέρεται σε μια στοχευόμενη ενέργεια του ατόμου και περιλαμβάνει τις διαδικασίες με τις οποίες ένας οργανισμός γνωρίζει, κατανοεί και προσανατολίζεται στο περιβάλλον. Η αντίληψη, η καταχώριση πληροφοριών, η επεξεργασία και η γνωστική τους οργάνωση ενεργοποιούνται με τη μάθηση και επιφέρουν αλλαγές στη γνωστική, συγκινησιακή και ψυχοκινητική υπόσταση του οργανισμού. Μέσω των αλλαγών αυτών, το άτομο αναπτύσσει πληρότητα δράσης και επικοινωνίας σε ένα περιβάλλον το οποίο του προσφέρεται ως προϋπόθεση και αντικείμενο μάθησης και παράλληλα αξιολογεί τη μάθηση αναφορικά με τις αλλαγές που προκαλεί στην προσωπικότητα του ατόμου.

Από τη φύση της η μάθηση δεν μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα. Η παρουσία και επίδραση της γίνονται συγκεκριμένες με την αναγωγή στη μεταβολή της συμπεριφοράς.

Αν παρατηρείται μεταβολή η οποία δεν μπορεί να αιτιολογηθεί βιολογικά ή κληρονομικά, τότε έχει μεσολαβήσει η λειτουργία της μάθησης. Μάθηση έχουμε μόνο όταν υπάρχει μεταβολή που οδηγεί σε σταθερή μορφή συμπεριφοράς.

Εάν δεν αλλάξει το άτομο και δε γίνει διαφορετικό από αυτό που ήταν, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι έχει μάθει. Η αλλαγή αυτή δεν προκύπτει από αλλαγές που οφείλονται στην ωρίμανση ή στη σωματική ανάπτυξη, αλλά προκύπτει μέσω της εμπειρίας.

Στα πλαίσια της παιδαγωγικής - ψυχολογικής προσέγγισης έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη μάθηση μια σειρά από εννοιολογικά μοντέλα. Ανάλογα με τα ερευνητικά ενδιαφέροντα και τους θεωρητικούς τους προσανατολισμούς, οι ερευνητές προσδιορίζουν εννοιολογικά και το συγκεκριμένο φαινόμενο. Οι βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους στρέφονται οι διάφορες εννοιολογικές προσεγγίσεις στα μοντέλα αυτά είναι: ο

3)

⁷ Δήμου Γ., Εκπαιδευτική ψυχολογία, Θεωρίες μάθησης, Σελ. 28



πραγματολογικός και ο θεωρητικός άξονας. Ανάλογα με τη βαρύτητα που παίρνει κάθε φορά ο καθένας από τους άξονες αυτούς, προκύπτει και ο αντίστοιχος εννοιολογικός προσδιορισμός. Έτσι οι έννοιες που προσανατολίζονται στην πραγματολογική κατεύθυνση αναγορεύουν ως βασικό στοιχείο προσδιορισμού της μάθησης τα ερεθίσματα και τη συγκεκριμένη αλλαγή που παρατηρείται στη συμπεριφορά, ενώ οι έννοιες της θεωρητικής κατεύθυνσης επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις έμμεσα παρατηρούμενες ή στις συμπεριαινόμενες γνωστικές διαδικασίες και λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος.⁸

Το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται κυρίως στην επεξεργασία και καταγραφή βασικών θέσεων για τη μάθηση που αποτελούν λίγο ή πολύ κοινό τόπο συνάντησης όλων των ερευνητών. Με τον τρόπο αυτό πιστεύουμε ότι θα μπορέσουμε να διαμορφώσουμε ένα εννοιολογικό-θεωρητικό πλαίσιο βασισμένο σε συγκεκριμένες θέσεις που θα μας διευκολύνουν στην επικοινωνία και θα μας επιτρέψουν τη συστηματική ανάλυση των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο. Το πλαίσιο αυτό περιγράφεται από τις ακόλουθες θέσεις.

Η μάθηση είναι ατομική υπόθεση. Η μάθηση προφανώς δεν έχει αντεπιστέλλοντα χαρακτήρα και συνεπώς καθιστά αναγκαία τη συμμετοχή του ίδιου του ατόμου. Ο καθένας, δηλαδή, μαθαίνει για τον εαυτό του και όχι κάποιος άλλος γι' αυτόν.

Η μάθηση συντελείται κυρίως μέσω γνωστικών διαδικασιών. Η μάθηση συντελείται στον οργανισμό του ατόμου μέσω συντονισμένων λειτουργιών του κεντρικού, νευρικού, αισθητηριακού και ψυχοκινητικού συστήματος και των οργανικών δομικών αλλαγών των εγκεφαλικών κυττάρων. Οι λειτουργίες αυτές (αντίληψη, καταχώριση, γνωστική οργάνωση) ενεργοποιούνται με τη μάθηση και επιφέρουν κάθε φορά αλλαγές στη γνωστική, συγκινησιακή και ψυχοκινητική υπόσταση του οργανισμού. Στις αλλαγές αυτές προφανώς συμπεριλαμβάνονται ως αναπόσπαστα στοιχεία του οργανισμού και οι συγκεκριμένες λειτουργίες με τις οποίες καθίσταται δυνατή η μάθηση. Οι λειτουργίες αυτές αποτελούν συγχρόνως εργαλεία και αντικείμενα μάθησης.

Με τη μάθηση διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ατόμου. Με τις δομήσεις ή τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στο γνωστικό, συγκινησιακό και ψυχοκινητικό επίπεδο, καθώς επίσης και με τις λειτουργικές διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από τους συνδυασμούς των παραγόντων αυτών αποκτάει το άτομο την ικανότητα και

⁸ Δήμου Γ., Εκπαιδευτική ψυχολογία, Θεωρίες μάθησης, Σελ. 29



ετοιμότητα για κοινωνική δράση και συγκίνηση. Με τη μάθηση, δηλαδή, το άτομο διαμορφώνει μια υποδομή κατανόησης, τάξης, ασφάλειας, επικοινωνίας, δράσης και απόλαυσης για τον περιβάλλοντα κόσμο και τον εαυτό του.⁹

Η μάθηση προϋποθέτει βιολογική ωριμότητα και ετοιμότητα του οργανισμού. Η βιολογική αρτιότητα, υγεία και ωριμότητα του σκελετικού, μυϊκού, ενδοκρινικού, αισθητηριακού και κεντρικού νευρικού συστήματος αποτελούν ως ένα σημείο βασικές προϋποθέσεις για τη διαδικασία της μάθησης. Ανάλογα με το επίπεδο, στο οποίο βρίσκονται οι προϋποθέσεις αυτές, διαμορφώνεται αντίστοιχα και η βιολογική ικανότητα και ετοιμότητα του οργανισμού. Η βιολογική ικανότητα και ετοιμότητα χαρακτηρίζονται από ένα είδος αυτόνομης εξέλιξης, παρά το γεγονός ότι αυτές ως ένα βαθμό διαμορφώνονται από την ίδια τη μάθηση.

Το περιβάλλον ως προϋπόθεση, αντικείμενο και κοινωνικός έλεγχος της μάθησης. Η εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμική, φυσική, τεχνική, χωροχρονική και λειτουργική πραγματικότητα συνθέτει το αναγκαστικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης και αντιδιαστολής του ατόμου μέσω του οποίου πραγματοποιείται η μάθηση. Παράλληλα το περιβάλλον αποτελεί για το άτομο το κατεξοχήν αντικείμενο μάθησης για το οποίο αυτό διαμορφώνεται και προσαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό. Στην προκειμένη περίπτωση το περιβάλλον λαμβάνει μαθησιακή υπόσταση και αξία, όταν η μορφή, η κατάσταση και η λειτουργία του μπορεί να υπαχθεί ως άμεσα ή έμμεσα προκύπτουσα ή ως κοινωνικά ή ατομικά αποδιδόμενη σε μία νομοτέλεια. Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται η δυνατότητα στο άτομο να κατανοεί το περιβάλλον, να το αξιοποιεί σύμφωνα με τις ανάγκες του, να προβλέπει τη λειτουργία και να επικοινωνεί με τους άλλους.

Η ποσότητα και η ποιότητα της μάθησης ως κοινωνικό και ατομικό αγαθό υπόκεινται σε κοινωνικό έλεγχο, ο οποίος ασκείται κατεξοχήν από το κοινωνικό περιβάλλον σε άτυπες και τυπικές μορφές αξιολόγησης. Κατά κύριο λόγο το κοινωνικό περιβάλλον με βάση συγκεκριμένα στοιχεία, που προκύπτουν άμεσα από τη συμπεριφορά ή τα προϊόντα της δράσης ή έμμεσα από αναγωγές στη λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, αξιολογεί τη μάθηση σχετικά με την ποσότητα και ποιότητα των αλλαγών που αυτή επιφέρει στη δομή και τη λειτουργία της προσωπικότητας του ατόμου. Με την ίδια υπόσταση ως προϋπόθεση και ως αντικείμενο στη διαδικασία της μάθησης λειτουργεί και η κατοχυρωμένη εκπροσώπηση του περιβάλλοντος στον οργανισμό, η οποία δύναται να λειτουργεί είτε

⁹ Δήμου Γ. (1991), Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, Μια θεωρητική προσέγγιση, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα, Σελ. 20



αυτοτελώς είτε συνδυαστικά με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος.

Η μάθηση είναι μια στοχευμένη διαδικασία. Η μάθηση συνήθως, δεν έχει συμπτωματικό χαρακτήρα. Αυτή είναι στην ουσία μια στοχευμένη ενέργεια η οποία, παρά τις όποιες περιβαλλοντικές δεσμεύσεις και αναγκαιότητες, καθιστά δυνατή την ενεργό συμμετοχή του ατόμου. Στα πλαίσια της διαπραγμάτευσης των όρων μιας περίπτωσης η ενεργός συμμετοχή του μαθητή σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να προσκρούει στα περιβαλλοντικά δεδομένα, στο χαρακτήρα της αλληλεπίδρασης και στα προτεινόμενα κίνητρα. Ο τρόπος όμως αντίληψης της συγκεκριμένης μαθησιακής περίπτωσης και των κινήτρων είναι κατεξοχήν επιλογές του ατόμου ανεξάρτητα από τις προθέσεις και τις σκοπιμότητες του περιβάλλοντος. Η αυτονομία αυτή προφανώς έχει σχετικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι το άτομο μέσω της κοινωνικοποίησής του έχει διαμορφώσει ένα πλαίσιο κατανόησης και ερμηνείας, το οποίο αναγκαστικά είναι σε μεγάλο βαθμό εναρμονισμένο με τα κοινωνικο-πολιτισμικά δεδομένα. Η σχετική αυτονομία προφανώς παρέχει στο περιβάλλον τη νομιμοποιητική δυνατότητα για αξιολόγηση της μάθησης.

Η μάθηση πιστοποιείται από τις αλλαγές που επιφέρει στη συμπεριφορά και στις προϋποθέσεις της συμπεριφοράς. Οι οποιοσδήποτε αλλαγές στη συμπεριφορά και στις προϋποθέσεις της που δεν οφείλονται σε τοξικές, μολυσματικές ή σε βίαιες παρεμβάσεις του περιβάλλοντος, καθώς επίσης και σε καταστάσεις κόπωσης ή ενστικτώδεις ψυχοκινητικές εκδηλώσεις, προϋποθέτουν τη μάθηση. Οι άμεσα ή έμμεσα πιστοποιούμενες αλλαγές στη δράση ή στα αποτελέσματά της προφανώς αποτελούν τους βασικούς παράγοντες πάνω στους οποίους στηρίζεται η αξιολόγηση της ποσότητας και της ποιότητας της μάθησης στο σχολείο. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν προφανώς το σημείο εκείνο μέσω του οποίου διατυπώνονται οι μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο.

Οι θέσεις αυτές που προαναφέρθηκαν, μπορούμε να δεχτούμε ότι παρά το γενικό τους χαρακτήρα μπορούν να αποτελέσουν μια αξιόπιστη βάση για την ανάλυση και κατανόηση του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο. Είναι βέβαιο ότι σε πολλές περιπτώσεις χρειάζεται οι θέσεις αυτές να εξειδικευτούν. Στα σημεία που οι αναλύσεις μας θα επιβάλλουν την εξειδίκευση των θέσεων αυτών, θα προσπαθήσουμε με συγκεκριμένες απόψεις να τις καταστήσουμε σαφείς και λειτουργικές.¹⁰

¹⁰ Δήμου Γ., Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, Μια θεωρητική προσέγγιση, Σελ. 22



ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζεται ως αθροιστική έννοια που παραπέμπει προσανατολιστικά σ' ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο από το οποίο πλήττονται ετησίως πολλές χιλιάδες μαθητές.

Ο όρος αυτός είναι σχετικά πρόσφατος. Χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις ψυχολογικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρο κατά την κατανόηση ή τη χρησιμοποίηση της προφορικής ή της γραπτής γλώσσας. Οι διαδικασίες αυτές συμπεριλαμβάνουν τη μνήμη, την οπτική και ακουστική αντίληψη και τη σκέψη. Ως αποτέλεσμα αυτών των διαταραχών, τα άτομα μπορούν να συναντούν δυσκολίες στη μάθηση του προφορικού λόγου, στην ακουστική κατανόηση, στην ανάγνωση, στη γραφή ή στα μαθηματικά.

Τόσο στην εκμάθηση της προφορικής όσο και στην κατάκτηση της γραπτής γλώσσας μπορεί να παρουσιαστούν προβλήματα. Βέβαια η προφορική γλώσσα διαθέτει μια μεγάλη αυτονομία, αφού είναι μικρότερος ο αριθμός των ατόμων που αποτυγχάνει στο να μάθει να μιλήσει σε σχέση με τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατάκτηση του γραπτού λόγου. Εν μέρει αυτό δικαιολογείται, αν λάβει κανείς υπόψη ότι ο γραπτός λόγος απαιτεί ένα ανώτερο επίπεδο πνευματικής και νοητικής ωρίμανσης προκειμένου να αποκωδικοποιηθεί.

Εκεί που ξεκινούν οι δυσκολίες στην κατάκτηση του προφορικού και γραπτού λόγου ανοίγει ο δρόμος για μια σχετικά πρόσφατη ορολογία, τις μαθησιακές δυσκολίες.

Μας ενδιαφέρει να συζητήσουμε τις βασικές κατευθύνσεις που διέπουν το υπάρχον εννοιολογικό φάσμα και να αναλύσουμε τις ουσιαστικές πτυχές του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών, ώστε να διαμορφώσουμε ένα πλαίσιο κατανόησης και επικοινωνίας.

Οι σημαντικότερες έννοιες μπορούν να ταξινομηθούν καταρχήν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: τις έννοιες γενικού και τις έννοιες ειδικού τύπου. Στις έννοιες γενικού τύπου εντάσσονται οι όροι μαθησιακές ανωμαλίες, μαθησιακές παρεμποδίσεις - αναπηρίες, μαθησιακές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες,

μαθησιακές - σχολικές αποτυχίες η αποτυχία στις επιδόσεις και τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις. Με τις έννοιες αυτές επιχειρείται μια γενική περιγραφή του συγκεκριμένου φαινομένου έχοντας στο επίκεντρο τη διαδικασία της μάθησης ή τις σχετικές επιδόσεις της. Στις έννοιες ειδικού τύπου συγκαταλέγονται οι έννοιες δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμηση κ.τ.λ. Με αυτές επιδιώκεται η περιγραφή μιας συγκεκριμένης πτυχής του φαινομένου με διαγνωστικό χαρακτήρα και στενή συσχέτιση με το ειδικό αντικείμενο της μάθησης.

Τα προβλήματα αυτά είναι εγγενή στο άτομο και υπάρχουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι μαθησιακές δυσκολίες αν και εξομαλύνονται, εμμένουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

Τέτοιες δυσκολίες μπορεί να προκληθούν και εξαιτίας διαφόρων περιβαλλοντικών παραγόντων. Στις περιπτώσεις αυτές, σημαντικό ρόλο παίζουν τα γλωσσικά ερεθίσματα και η ψυχοσυναισθηματική αλληλεπίδραση παιδιού και γονιού. Οι μαθησιακές δυσκολίες επίσης, είναι δυνατόν να συνυπάρχουν με άλλες δυσκολίες, όπως νοητική υστέρηση, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ψυχοκινητική ανωριμότητα, αισθητηριακές ανεπάρκειες.

Εξετάζοντας τις έννοιες αυτές, μπορούμε να ταξινομήσουμε σε έννοιες που σχετίζονται με το ιατρικό μοντέλο (ανωμαλίες, αναπηρίες, λεγασθένειες κ.τ.λ.) και σε έννοιες που σε μεγάλη συχνότητα εμφανίζονται στο κοινωνιολογικό μοντέλο (μαθησιακές - εμποδισιακές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες κ.τ.λ.).

Οι ειδικοί όροι, παρά τη διαγνωστική τους αξία, δεν μπορούν να αξιοποιηθούν για τη σφαιρική περιγραφή του συγκεκριμένου φαινομένου. Οι γενικοί όροι επίσης, που έχουν έναν εμφανή βιολογικό προσανατολισμό, δεν μπορούν να σταθούν λόγω της θεωρητικής τους δέσμευσης η οποία έρχεται σε αντίθεση με την υπόσταση και τις αρχές που διέπουν τη διαδικασία της μάθησης. Περισσότερο δόκιμοι εμφανίζονται οι όροι που σχετίζονται με το κοινωνιολογικό μοντέλο και ειδικά εκείνοι που έχουν στο επίκεντρο τη μάθηση και όχι τις επιδόσεις, αφού οι επιδόσεις θεωρούνται και αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της μάθησης. Οι όροι λοιπόν μαθησιακές δυσκολίες και μαθησιακές διαταραχές ως γενικές περιγραφές σήμανσης του συγκεκριμένου

φαινομένου θα μπορούσαν στο σημείο αυτό να γίνουν αποδεκτοί. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να κινείται αναγκαστικά στα πλαίσια της διαδικασίας της μάθησης, να συλλαμβάνει πειστικά την πραγματικότητα στην οποία παραπέμπει και να πληροφορεί σαφώς για το συγκεκριμένο φαινόμενο. Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε, αναλύοντας τις διάφορες πτυχές του φαινομένου, να καταστήσουμε τον όρο μαθησιακές δυσκολίες λειτουργικά και επικοινωνιακά δόκιμο.

Οι μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται ως ειδική περίπτωση στο φαινόμενο των αποκλίσεων, αποδίδοντας στα άτομα μια διαφορετικότητα σε σχέση με άλλα άτομα της ίδιας κατηγορίας τους. Αυτές παρουσιάζουν όλα τα χαρακτηριστικά και ακολουθούν τις ίδιες διαδικασίες καταγραφής και πιστοποίησης που διέπουν το φαινόμενο των αποκλίσεων. Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αποκλίσεις παραπέμπουν σε μια αρνητικά προσδιοριζόμενη κατάσταση η οποία σηματοδοτεί για το μαθητή δυσφήμιση της ταυτότητας του και επισφαλή σχολική καριέρα. Αυτές έχουν την υπόσταση ενός συσχετιζόμενου όρου, καθόσον προσδιορίζονται με βάση ένα συγκεκριμένο κανονιστικό πλαίσιο. Το κανονιστικό πλαίσιο για το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο από τα στάνταρ που ισχύουν κάθε φορά στο συγκεκριμένο σχολικό σύστημα. Με την κοινωνικοποίηση του - μαθητής, φοιτητής, δάσκαλος - ο δάσκαλος έχει εσωτερικεύσει τις αξίες που διέπουν το σχολείο και τη μάθηση ως γενικά χαρακτηριστικά της δράσης και της αξιολόγησης.

Οι περιπτώσεις που έχουμε μαθησιακά προβλήματα από πιστοποιημένη ιατρική διάγνωση που αφορούν σε ανωμαλίες του κεντρικού συστήματος, των αισθητηρίων οργάνων και των σκελετομυικών αρθρώσεων που ορίζουν την ικανότητα του μαθητή σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο είναι περιπτώσεις που εντάσσονται στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Όλες οι υπόλοιπες περιπτώσεις που αφορούν μαθησιακά προβλήματα, θα πρέπει να αναζητήσουν την αιτιολόγησή τους στη γλώσσα και στις διαδικασίες του σχολείου.

Όσον αφορά τις γλωσσικές δυσκολίες υπάρχει περίπτωση να εμφανίζονται δυσκολίες στην ανάγνωση, στην υπαγόρευση κειμένων, στην ανάλυση των λέξεων σε φωνήματα, στη χρήση πλούσιου λεξιλογίου, στην

ορθογραφία και στη σύνταξη. Στον τομέα των μαθηματικών, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες δεν ακολουθεί τη διάταξη των αριθμών, δε χρησιμοποιεί με ευχέρεια τα μαθηματικά σύμβολα και δεν εκτελεί αριθμητικές πράξεις. Όσον αφορά τις μη γλωσσικές δυσκολίες, παρατηρείται έλλειψη προσοχής και δυσκολία συντονισμού και ισορροπίας των κινήσεων.

Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αποκλίσεις αναφέρονται σε πράξεις, συμπεριφορές, αποτελέσματα και διαδικασίες άμεσα εμφανείς ή συμπεραινόμενες των οποίων η επίδοση ή ο τρόπος και η διάρκεια τους προσβάλλουν στοιχειοθετημένα ή μη την προσδοκία που αξιώνει κάθε φορά ο δάσκαλος. Κριτήριο, επομένως, για τις μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί η αξιωματική προσδοκία του δασκάλου. Η προσβολή της προσδοκίας του δασκάλου προκύπτει είτε από την κατεύθυνση της σχετικής επίδοσης ως παρεκκλίνουσα είτε από τον τρόπο και το βαθμό προσέγγισης του συγκεκριμένου στόχου ως ελλειμματική. Ως ελλειμματική εννοείται στην περίπτωση αυτή με την έννοια ότι η συγκεκριμένη επίδοση δεν παρουσιάζει την αναμενόμενη αυξητική τάση, ως ελαχιστοποίηση - μεγιστοποίηση και ως έλλειψη σιγουριάς - κυριαρχίας των μαθημένων. Οι ενέργειες ή τα αποτελέσματα, που πραγματοποιεί ο μαθητής, προσβάλλουν συνήθως την προσδοκία του δασκάλου και ταξινομούνται στις μαθησιακές δυσκολίες, όταν έχουν σταθερά σταθεροποιημένη υπόσταση χωρίς βέβαια να αποκλείεται και το αντίθετο. Τα κριτήρια στα οποία προσανατολίζει ο δάσκαλος την εκτίμηση του για την ταξινόμηση ενός μαθητή & αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες είναι κυρίως η ατομική επίδοση και η κοινωνική νόρμα. Τα κριτήρια αυτά δρουν είτε αυτοτελώς ή σε συνδυασμό στη διαμόρφωση της εκτίμησης του δασκάλου για το συγκεκριμένο μαθητή και τις επιδόσεις του.

Η προσβολή της προσδοκίας του δασκάλου ως κριτηρίου μας παρέχει τη δυνατότητα όχι μόνο να απαντήσουμε αξιόπιστα στην απαίτηση του εννοιολογικού προσδιορισμού αλλά μας εξυπηρετεί και στην παραπέρα διαγνωστική και παρεμβατική μας προσπάθεια. Ως διαπιστωτική πράξη η προσβολή της προσδοκίας δεν παραπέμπει απλά στον αρνητικό χαρακτηρισμό και την αρνητική ταξινόμηση συγκεκριμένου γεγονότος, αλλά δηλώνει συγχρόνως την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου προβλήματος. Σε μία διαδικασία

επίλυσης ενός προβλήματος η αξία της αξιωματικής προσδοκίας του δασκάλου συνίσταται κυρίως στο ότι προσδιορίζει τα πράγματα σε ένα επιχειρησιακό επίπεδο και στο ότι παραπέμπει σε μια παρεμβατική διαδικασία στην οποία συνεκτιμάται τόσο ο δάσκαλος όσο και η περίπτωση. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες, συνεπώς, θεωρείται ως διαπιστωτική πράξη, ο οποίος μας επιτρέπει μια διάγνωση κοντά στα πράγματα χωρίς να μας δεσμεύει στον προσανατολισμό της παρέμβασης. Η ουδετερότητα αυτή μας επιτρέπει να επιχειρούμε κάθε φορά μια σφαιρική και συνολική διάγνωση του φαινομένου μέσα από τα στοιχεία της οποίας είναι δυνατό να προσδιορίσουμε την κατεύθυνση και τη διαδικασία της διορθωτικής μας παρέμβασης. Με τον τρόπο αυτό δεν προδικάζεται η καταχώριση των μαθησιακών δυσκολιών στο μαθητή, αλλά η αντιμετώπιση τους είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένης διαγνωστικής διαδικασίας που πραγματοποιείται στα πλαίσια μιας εξίσου αποδεσμευτικής θεωρητικής αντίληψης. Έτσι ο όρος μαθησιακές δυσκολίες εντάσσεται λειτουργικά και επιχειρησιακά σε μια ολοκληρωμένη διαδικασία αντιμετώπισης του συγκεκριμένου φαινομένου.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Τα θεωρητικά μοντέλα που ισχύουν σήμερα κινούνται συνήθως γύρω από δύο άξονες, οι οποίοι συγχρόνως τα ταξινομούν σε δύο γενικές κατηγορίες. Υπάρχουν θεωρητικές θέσεις με τις οποίες επιχειρείται μονοδιάστατα η αιτιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών και θέσεις που χρησιμοποιούν μια πολυδιάστατη αιτιολογική προσέγγιση. Ανεξάρτητα από τον τρόπο εξήγησης και στις δύο περιπτώσεις για την εξήγηση του συγκεκριμένου φαινομένου επανέρχονται θεωρητικές θέσεις που μπορούν να ενταχθούν σε συγκεκριμένες θεωρητικο-ιδεολογικές κατευθύνσεις.

Στις μαθησιακές δυσκολίες, επικράτησε στο παρελθόν ένα ιατρικό πρότυπο εκτίμησης των προβλημάτων αυτών, σύμφωνα με το οποίο οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν βιολογικές αφετηρίες. Σίγουρα βιολογικές μεταβολές και κληρονομικοί παράγοντες που οφείλονται σε ασθένειες ή τραύματα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στις περιπτώσεις των προβλημάτων μάθησης. Οι μαθησιακές δυσκολίες λοιπόν πρέπει να εντάσσονται στα πλαίσια της βιολογικής κατηγορίας κάθε ατόμου και όχι σύμφωνα με τους φυσιολογικούς μαθητές.

Οι μαθησιακές δυσκολίες προκύπτουν λόγω της υποβαθμισμένης υπόστασης των ικανοτήτων του ατόμου. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που αποτελούν αντικείμενο μελέτης για την ερμηνεία των μαθησιακών δυσκολιών είναι η ευφυΐα, η προσοχή, το ενδιαφέρον και τα κίνητρα για επιδόσεις.

Κάθε μαθητής διαμορφώνει μια κοινωνικοποιητική υποδομή, η οποία τον βοηθάει να κατανοεί τους κανόνες που διέπουν τη σχολική ζωή και να προσαρμόζεται στο περιβάλλον διαμορφώνοντας τα κατάλληλα πλαίσια επικοινωνίας. Στο σημείο αυτό αναπτύσσεται και η ετοιμότητα των μαθητών για μάθηση. Όμως, υπάρχει περίπτωση ένας μαθητής ενώ διαθέτει τη μαθησιακή ετοιμότητα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας να μην τα ενεργοποιεί, προκαλώντας την αρνητική αντίληψη του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού περιγύρου που ερμηνεύουν τις ενέργειες του ως αποκλίσεις.

Οι θέσεις των θεωριών της μάθησης στηρίζουν τις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών στη μάθηση. Η συνειρμική κατεύθυνση αποδίδει τα προβλήματα της μάθησης σε εξωγενείς παράγοντες (απουσία, περιορισμένη παροχή ενισχυτικών στοιχείων, έλλειψη προγραμματισμένης προσέγγισης των στόχων μάθησης) και η γνωστική κατεύθυνση σε εσωγενείς παράγοντες (προσοχή, αναπαραγωγή, ψυχοκινητική οργάνωση, κατανόηση, αξιοποίηση κινήτρων, λογική σκέψη).

Οι υποστηρικτές της συνειρμικής άποψης παραγνωρίζουν το γεγονός ότι ο μαθητής είναι ενεργό υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας και αξιολογεί τα ερεθίσματα και τα ενισχυτικά στοιχεία, τα οποία δεν είναι αποκλειστικοί παράγοντες που προσδιορίζουν τη διαδικασία της μάθησης. Οι υποστηρικτές της γνωστικής κατεύθυνσης δε λαμβάνουν υπόψη τους ότι ένα μαθησιακό πρόβλημα δε φανερώνει απαραίτητα την υποβάθμιση των γνωστικών λειτουργιών.

Οι κατευθύνσεις που θα εξετάσουμε και οι οποίες προκύπτουν ως σημαντικότερες είναι: η βιολογική κατεύθυνση, η ψυχολογική κατεύθυνση, η οικολογική κατεύθυνση και η κατεύθυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η βιογενετική κατεύθυνση

Στις αρχές του αιώνα μας ένα ευρύ φάσμα επιστημόνων είχε την αντίληψη ότι οι ικανότητες και οι δεξιότητες του ατόμου και κατ' επέκταση και του μαθητή είναι βιολογικά προσδιορισμένες. Η προσωπικότητα, δηλαδή, του μαθητή προσδιορίζεται και εξελίσσεται με βάση τις βιολογικές προϋποθέσεις. Επομένως, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες δεν ασκούν καμία επιρροή στη διαμόρφωση της παρά μόνο ως επικουρικά στοιχεία τα οποία κατά κάποιο τρόπο συμβάλλουν στην επιτάχυνση ή επιβράδυνση της διαδικασίας για βιολογική ωριμότητα και ανάπτυξη του μαθητή.

Σύμφωνα με την άποψη αυτή, οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν βιολογικές αφετηρίες και περιγράφονται ως αποτελέσματα μιας χαμηλού επιπέδου βιολογικής λειτουργίας και ανάπτυξης τα όρια της οποίας δεν επιτρέπουν επιδόσεις ανάλογες με αυτές που αξιώνονται από το σχολείο και την κοινωνία.

Από την ασκηθείσα αυστηρή και εμπειριστατωμένη κριτική οι βιογενετικές θέσεις έχασαν σημαντικό μέρος της αξιοπιστίας τους. Επειδή όμως, η βιολογική αρτιότητα και ετοιμότητα του οργανισμού αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη μάθηση, πολλές φορές ανασύρεται μια τέτοια αντίληψη και προβάλλεται η βιολογία ως σημαντική αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών.

Είναι βέβαιο ότι οι κληρονομικοί παράγοντες όπως και οι προγεννητικές, γεννητικές και μεταγεννητικές τοξικές, μολυσματικές ή βίαιες παρεμβάσεις του περιβάλλοντος είναι δυνατόν να προσδιορίζουν τη βιολογική υπόσταση και εξέλιξη του οργανισμού. Μπορούμε επομένως να δεχτούμε ότι οι παράγοντες αυτοί για συγκεκριμένες περιπτώσεις διαμορφώνουν ένα βιολογικό υπόβαθρο, το οποίο είναι δυνατόν να προσδιορίζει διαχρονικά προϋποθέσεις μάθησης διαφορετικής υπόστασης από το συνηθισμένο τύπο ανθρώπου. Στις περιπτώσεις αυτές, δηλαδή, προκύπτει στο σύνολο του ή μερικώς ένας άλλος τύπος ανθρώπου, του οποίου η βιολογική αρτιότητα και ετοιμότητα ως προϋπόθεση μάθησης προσδίδει μια άλλη ποιότητα στην κατεύθυνση και στα όρια των ικανοτήτων του. Έτσι π.χ. ο κωφάλαλος ή ο τυφλός μαθητής έχει προφανώς μειωμένο σύστημα πληροφόρησης και αντιδιαστολής με το περιβάλλον, ή όπως με τα παιδιά με σύνδρομο Down έχουν βιολογικά διαφορετικό κεντρικό και ψυχοκινητικό σύστημα, το οποίο τους προσδίδει άλλη ποιότητα γνωστικής και ψυχοκινητικής δραστηριοποίησης από το συνηθισμένο τύπο ανθρώπου.

Παρά το γεγονός ότι σε συγκεκριμένες περιπτώσεις διαπιστώνεται μια ουσιαστική βιολογική διαφοροποίηση ορισμένων μαθητών, η οποία ως προϋπόθεση επηρεάζει κατά κάποιο τρόπο τη μάθηση του, οι διαφοροποιήσεις αυτές εμφανείς ή λανθάνουσες προφανώς δεν παραπέμπουν σε μαθησιακές δυσκολίες, αλλά σε μια διαφορετική κατηγορία ατόμων. Τις μαθησιακές δυσκολίες κατά την άποψη μας θα πρέπει να τις αναζητήσει κανείς στα πλαίσια της βιολογικής τους κατηγορίας και όχι σε συνάρτηση με την κυρίαρχη κοινωνική κατηγορία των «φυσιολογικών» μαθητών. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορεί και δεν πρέπει να διατυπώνονται κατ' αναλογία με βάση τη βιολογική υπόσταση των συγκεκριμένων μαθητών. Η ανάγκη ένταξης των

ατόμων αυτών στις δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής δε νομιμοποιεί ούτε δικαιολογεί να συνάγουμε τέτοιου είδους συμπεράσματα με τα οποία μάλιστα να επιχειρούμε να εξηγήσουμε ένα συγκεκριμένο φαινόμενο. Στην περίπτωση αυτή προσφέρουμε καλές υπηρεσίες, όταν αναγνωρίσουμε τη διαφοροποίηση των ατόμων αυτών και αξιοποιήσουμε με εξειδικευμένη και συστηματική εκπαίδευση τις ικανότητες τους, αντιμετωπίζοντας τις όποιες μαθησιακές δυσκολίες που πιθανόν θα προκύπτουν στα πλαίσια της κατηγορίας τους.

Η βιολογική ωριμότητα και ετοιμότητα ως προϋπόθεση μάθησης για μαθητές που δεν εντάσσονται στις πιο πάνω ειδικές κατηγορίες μαθητών, είναι πολύ πιθανό να έχει σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες, δεν μπορεί όμως να τις αιτιολογήσει. Είναι βέβαιο ότι ένας μαθητής είναι σε θέση να μάθει και να δραστηριοποιείται απρόσκοπτα στο περιβάλλον, όταν ο οργανισμός του έχει τις απαραίτητες βιολογικές προϋποθέσεις ωριμότητας και ετοιμότητας. Τη βιολογική ωριμότητα κατά κύριο λόγο τη χαρακτηρίζει η αυτονομία, τα όρια της οποίας σε καμιά περίπτωση δεν μπορούν να παραβιαστούν. Έτσι π.χ. ένα παιδί πέντε μηνών είναι αδύνατον να μάθει να περπατάει. Στις περιπτώσεις αυτές, αν και η σχέση αλληλεπίδρασης της βιολογικής ωριμότητας με τη μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένη, η μάθηση δεν μπορεί να παρεμβαίνει εκβιαστικά. Οι μαθησιακές δυσκολίες στις περιπτώσεις αυτές προκύπτουν ως άστοχες ενέργειες παραβίασης ή εκβιασμού της ωριμότητας η οποία σαφώς ανθίσταται. Η βιολογία στις περιπτώσεις αυτές δεν αιτιολογεί ως πλημμελώς λειτουργούσα τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως πρεσβεύει η βιογενετική κατεύθυνση, αλλά απλώς επισημαίνει απορριπτικά τα όρια της αυτονομίας της.

Η ψυχολογική κατεύθυνση

Για την εξήγηση των μαθησιακών δυσκολιών χρησιμοποιούνται μια σειρά από θεωρητικές θέσεις, οι οποίες σε πολλά σημεία διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι τέτοιες που θα μπορούσαμε να τις ταξινομήσουμε σε δύο ευρύτερες κατηγορίες συγκεκριμένης θεωρητικής

αντίληψης: τις θέσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και τις θέσεις των θεωριών μάθησης.

Οι θέσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Τη θεωρητική αφετηρία της κατηγορίας των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, όπως είναι φυσικό, αποτελούν οι σχετικές θέσεις των θεωρητικών της προσωπικότητας. Η προσωπικότητα ενός ατόμου – μαθητή σύμφωνα με αυτές τις θεωρητικές θέσεις συγκροτείται από χαρακτηριστικά ικανοτήτων, δεξιοτήτων, τα οποία με την υπόσταση σταθερών διαχρονικά στοιχείων διαμορφώνονται με συγκεκριμένη διαβάθμιση στο κάθε άτομο. Η διαβάθμιση αυτή αντικατοπτρίζεται στα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία της δράσης και των επιδόσεων του ατόμου. Αν και γίνονται αποδέκτες, σε μια αρχική φάση, οι μαθησιακές διαδικασίες για τη συγκρότηση της δομής της προσωπικότητας, πιστεύεται ότι η προσωπικότητα λειτουργεί στη συνέχεια σχεδόν ανεξάρτητα από περιβαλλοντικές επιδράσεις. Με αυτόν τον τρόπο δικαιολογείται ο συστηματικός προγνωστικός προσανατολισμός της ερευνητικής δραστηριότητας στην κατεύθυνση αυτή.¹¹

Σύμφωνα με τη θεωρητική αυτή αντίληψη οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται ως προβλήματα της δομής και της λειτουργίας της προσωπικότητας του μαθητή. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, δηλαδή, του μαθητή διαμορφώνουν ένα πλαίσιο του οποίου η ικανότητα έχει υποβαθμισμένη υπόσταση και περιορισμένη εμβέλεια με αποτέλεσμα να οδηγούν σε ανάλογη έκβαση τις επιδόσεις του. Έτσι οι μαθησιακές δυσκολίες αιτιολογούνται από υποβαθμισμένα, στο σύνολο ή σε επιμέρους, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα οποία μπορούμε να διαπιστώσουμε και να προβλέψουμε τη σχολική καριέρα ενός μαθητή.

Οι οικογένειες των χαρακτηριστικών οι οποίες αποτέλεσαν αντικείμενο έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος και οι οποίες εμπλέκονται συστηματικά στην επιστημονική συζήτηση ως παράγοντες εξήγησης των μαθησιακών δυσκολιών είναι η ευφυΐα, η προσοχή, τα κίνητρα για επιδόσεις και το ενδιαφέρον.

Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι η θεωρητική αυτή προσέγγιση παρουσιάζει μεθοδολογικά και θεωρητικά προβλήματα και ανεξάρτητα εάν η υποβαθμισμένη εικόνα της προσωπικότητας προκύπτει από μεμονωμένα ή μη χαρακτηριστικά, στην προκειμένη περίπτωση προέχει να διαπιστώσουμε κατά πόσο η υποβάθμιση των χαρακτηριστικών μπορεί να σταθεί ως παράγοντας για την αιτιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών.

¹¹ Δήμου Γ., Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, Μια θεωρητική προσέγγιση, Σελ. 33



Είναι εύλογο να δεχτούμε ότι μια υποβαθμισμένη υποδομή της προσωπικότητας, όπως την αντιλαμβάνεται η συγκεκριμένη θεωρητική κατεύθυνση, εξαντλείται στα όριά της και μπορεί να πιστοποιείται προγνωστικά ή διαγνωστικά ανεξάρτητα από την κατάσταση δράσης. Η απροσεξία για παράδειγμα ενός μαθητή ως χαρακτηριστικό θα πρέπει σύμφωνα με τις θέσεις της κατεύθυνσης αυτής κατ' ανάγκη να πιστοποιείται ανεξάρτητα από το αντικείμενο και την κατάσταση. Η πραγματικότητα όμως καθημερινά μας τροφοδοτεί με πάρα πολλά παραδείγματα τα οποία πιστοποιούν το αβάσιμο μιας τέτοιας αντίληψης. Ο μαθητής μπορεί να μην προσέχει στο συγκεκριμένο ή στα συγκεκριμένα μαθήματα, δείχνει όμως ιδιαίτερη προσήλωση σε παιχνίδια, σε τηλεοπτικές εκπομπές και σε άλλες δραστηριότητες της κοινωνικής του ζωής. Οι επιδόσεις της προσοχής ενός ατόμου – μαθητή ακόμη και σε στενά χρονικά όρια ανάλογα με το αντικείμενο και την κατάσταση παρουσιάζουν μια αξιοπρόσεκτη διακύμανση, η οποία προφανώς δεν παραπέμπει σε σταθερά υποβαθμισμένο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.

Οι θέσεις των θεωριών της μάθησης. Στην κατεύθυνση αυτή μπορούμε να διακρίνουμε δύο επιμέρους κατηγορίες θεωρητικών μοντέλων μέσω των οποίων επιδιώκεται η εξήγηση του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών. Οι κατηγορίες αυτές αντιστοιχούν στα θεωρητικά μοντέλα των συνειρμικών θεωριών και των γνωστικών θεωριών μάθησης.

Σύμφωνα με τη συνειρμική άποψη, η μάθηση προκύπτει από τη διασύνδεση διακριτικών ερεθισμάτων με τις αντιδράσεις του οργανισμού μέσω του χειρισμού των συνεπειών τους. Οι μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με την άποψη της συνειρμικής κατεύθυνσης, οφείλονται σε λαθεμένη μαθησιακή διαδικασία και ιδιαίτερα στην ποιότητα και τη χρήση των ενισχυτικών στοιχείων. Σύμφωνα με το Skinner οι μαθησιακές δυσκολίες προκύπτουν από τη σπανιότητα ή ανυπαρξία ενισχυτικών στοιχείων στο σχολείο και τη διδασκαλία, από την εφαρμογή των ενισχυτικών στοιχείων, από την έλλειψη προγραμματισμένης προοδευτικής προσέγγισης των στόχων μάθησης, από μη ελεγχόμενη ενίσχυση συμπεριφοράς η οποία αντικρούει την επιθυμητή συμπεριφορά και από τη μη παροχή βοήθειας για εμφάνιση της συμπεριφοράς που θα ενισχυθεί.¹²



Η γνωστική κατεύθυνση θεωρεί ότι η μάθηση προκύπτει μέσω γνωστικών λειτουργιών και διαδικασιών του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι μαθησιακές δυσκολίες στην περίπτωση αυτή εμφανίζονται ως αποτέλεσμα πλημμελούς συγκρότησης και λειτουργίας συγκεκριμένης ή συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών ή διαδικασιών. Από τις μέχρι σήμερα ερευνητικές προσπάθειες στο χώρο αυτό, για το συγκεκριμένο φαινόμενο οι γνωστικές λειτουργίες και διαδικασίες οι οποίες φαίνεται ότι έχουν μια σχετικά αυξημένη συχνότητα πλημμελούς λειτουργίας είναι η προσοχή, η κωδικοποίηση-αποκωδικοποίηση, η υποθετική οργάνωση, η αναπαραγωγή, η ψυχοκινητική οργάνωση και εκτέλεση, η κατανόηση και αξιοποίηση κινήτρων και η λογική σκέψη.

Οι θέσεις των θεωριών της μάθησης, αν και εξ αντικειμένου θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως οι επιπλέον ενδεδειγμένες για την εξήγηση των μαθησιακών δυσκολιών, εντούτοις όμως, κατά την άποψή μας, παρά τη σημαντική διαγνωστική τους αξία, δεν μπορούν να απαντήσουν ολοκληρωμένα στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Η λογική που διέπει τις δύο αυτές επιμέρους κατευθύνσεις αναφορικά με την εξήγηση του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών, βασίζεται στην ατελέσφορη μάθηση. Για μεν τη συνειρμική άποψη η αναποτελεσματικότητα αυτή εντοπίζεται κατά κύριο λόγο σε εξωγενείς παράγοντες, για δε τη γνωστική θέση σε γνωστικούς εσωγενείς παράγοντες.

Η συνειρμική άποψη χαρακτηρίζεται από μία στενότητα και μία μονομέρεια, καθόσον καθιστά τα ενισχυτικά στοιχεία και τον τρόπο εφαρμογής τους ως τον αποκλειστικό παράγοντα αιτιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών. Η αυστηρή προσήλωσή της σε συγκεκριμένη θεωρητική αντίληψη την εγκλωβίζει και δεν της επιτρέπει να κατανοήσει ότι το άτομο δεν είναι ένας παθητικός δέκτης αλλά ενεργό υποκείμενο, το οποίο προβαίνει σε επιλογές, εκτιμήσεις και λογικές αποδοχές των διακριτικών ερεθισμάτων και των ενισχυτικών στοιχείων. Έτσι άκριτα προσδιορίζει το περιεχόμενο των ενισχυτικών στοιχείων από τις προθέσεις και τις σκοπιμότητες του περιβάλλοντος και όχι με τον τρόπο που τις βιώνει και ερμηνεύει το άτομο. Εξάλλου η μαθησιακή περίσταση σε καμία περίπτωση δεν προσδιορίζεται μονοδιάστατα. Από κάθε περίσταση προκύπτουν μια σειρά από μηνύματα τα οποία στο σύνολό τους διαρθρώνουν ένα συγκεκριμένο σύνολο που μπορεί να λειτουργήσει ως διακριτικό ερέθισμα και το οποίο όμως αποκτάει υπόβταση και περιεχόμενο μέσα από την ενεργό συμμετοχή και παρέμβαση του ατόμου.¹³

1

¹³ Δήμου Γ., Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, Μια θεωρητική προσέγγιση, Σελ. 37



Ασφαλώς μπορούμε να δεχτούμε ότι τόσο τα διακριτικά ερεθίσματα όσο και οι συνέπειες έχουν ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης και στην ενεργοποίηση της συμπεριφοράς, δεν είναι όμως οι μόνοι παράγοντες που προσδιορίζουν τη διαδικασία της μάθησης. Η ατελέσφορη ή ετερόκλητη μάθηση δεν παραπέμπουν αναγκαστικά σε εσφαλμένη χρήση ή επιλογή διακριτικών ερεθισμάτων ή συνεπειών. Η οποιαδήποτε περιβαλλοντική παρέμβαση ή σκοπιμότητα υπόκειται σε ερμηνευτική, αξιολογική και λογική επεξεργασία για τη σκοπιμότητα και την προοπτική της, γεγονός που προσδίδει αποφασιστικής σημασίας βαρύτητα στην προηγηθείσα κοινωνικοποίηση του μαθητή.

Η γνωστική άποψη σε γενικές γραμμές διέπεται από την ίδια λογική που χαρακτηρίζει τις θέσεις για την προσωπικότητα. Θεωρεί, δηλαδή, ως αιτία των μαθησιακών δυσκολιών συγκεκριμένη δομική στρεβλότητα συγκεκριμένης ή συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών. Στην ουσία στην περίπτωση αυτή έχουμε να κάνουμε με ένα άλλου είδους υποβαθμισμένο χαρακτηριστικό. Η κατεύθυνση αυτή μπορούμε να θεωρήσουμε ότι όσον αφορά τον εντοπισμό και τη συγκεκριμενοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών. Για την εξήγησή τους όμως οι συγκεκριμένοι παράγοντες της κατεύθυνσης αυτής μόνο ως διαμεσολαβητικά μεγέθη μπορούν να αξιοποιηθούν.

Κατά την άποψή μας οι γνωστικές θέσεις δε λαμβάνουν υπόψη ότι η μη εμφάνιση ενός μαθησιακού αποτελέσματος δεν παραπέμπει αποκλειστικά και σε απουσία ή υποβάθμιση των γνωστικών λειτουργιών. Είναι προφανές ότι ο μαθητής σε κάθε μαθησιακή διαδικασία, ακόμη και σε περιπτώσεις αυστηρού πειθαναγκασμού, έχει το προνόμιο να μαθαίνει, το πρόβλημα όμως συνίσταται στο εάν αυτό και με τον τρόπο που το μαθαίνει και το εξωτερικεύει γίνεται κοινωνικά αποδεκτό. Η μη αποδεκτή πράξη ή το αποτέλεσμα δεν μπορεί να προδικάσει απουσία συγκεκριμένης ή συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών και διαδικασιών δεδομένου ότι μαθαίνω δε σημαίνει πάντοτε και ενεργώ, όπως και όταν ενεργώ διαφορετικά από τις προσδοκίες των άλλων δε σημαίνει αποκλειστικά ότι στερούμαι της απαραίτητης μαθησιακής και γνωστικής υποδομής.

Η οικολογική κατεύθυνση

Σύμφωνα με τις αρχές της διαδικασίας της μάθησης οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αποτελούν μιά από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις της. Οι ψυχολογικές θέσεις δεν αποσαφηνίζουν με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό οι περιβαλλοντικοί παράγοντες εμπλέκονται στην εξήγηση των μαθησιακών δυσκολιών. Εάν, δηλαδή, ασκούν παρεμποδιστικές ή αποπροσανατολιστικές επιδράσεις για ατελέσφορη

μάθηση στο σχολείο. Οι οικολογικές θέσεις θεωρούν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο προκύπτουν ουσιαστικά από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ιδιαίτερη σημασία για την οικολογική κατεύθυνση αποκτούν η κοινωνικοποίηση στο οικογενειακό περιβάλλον και η σχολική - διδακτική πραγματικότητα. Οι παράγοντες αυτοί σύμφωνα με την άποψη της οικολογικής κατεύθυνσης διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις και προσδιορίζουν τους όρους για τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών στο σχολείο. Η οικογένεια και οι προσδοκίες της επιδρούν καταλυτικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Μέσα στην οικογένεια κάθε παιδί δέχεται εφόδια, διαμορφώνει στάσεις και αντιλήψεις για τη ζωή και το σχολείο προδικάζοντας την επιτυχία ή την αποτυχία στη σχολική του σταδιοδρομία. Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις αποτυγχάνουν στο σχολείο, όχι εξαιτίας νοητικής υστέρησης, αλλά επειδή μεγάλωσαν σε ένα στερημένο οικογενειακό περιβάλλον.

Με την είσοδο του στο σχολείο, ο μαθητής βρίσκεται σε ένα περιβάλλον όπου του παρέχονται γνώσεις με σκοπό την ανάπτυξη και καλλιέργεια των δεξιοτήτων του. Η εκπαιδευτική διαδικασία όμως φαίνεται να παραβλέπει το γεγονός ότι τα παιδιά μπαίνοντας στο σχολείο έχουν ήδη κατακτήσει την ικανότητα να επικοινωνούν με τους γύρω τους και να εκφράζουν τα συναισθήματα τους με το δικό τους τρόπο.

Σύμφωνα με έρευνες εξακριβώνεται ότι η δομή του σχολείου ευνοεί τους μαθητές των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων σε αντίθεση με τους μαθητές των κατώτερων στρωμάτων. Έτσι πολλοί μαθητές δεν ανταποκρίνονται πάντα με τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις τους στο σχολείο, με συνέπεια να ορίζονται αρνητικά και να ταξινομούνται ως αποκλίνοντες.

Ο δάσκαλος διδάσκει και οι μαθητές διδάσκονται. Ο δάσκαλος καθορίζει το πρόγραμμα της διδακτέας ύλης και οι μαθητές προσαρμόζονται σ' αυτό. Ο δάσκαλος είναι το υποκείμενο της διαδικασίας της μάθησης ενώ οι μαθητές είναι απλά αντικείμενα. Το πρόβλημα επικοινωνίας ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό διαγράφεται μέσα στα πλαίσια της διδασκαλίας, η οποία δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Η κατεύθυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες θεωρητικές θέσεις τα μοντέλα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης θεωρούν ότι για τις αποκλίσεις οι αιτιολογικές τους αφετηρίες δεν έχουν ιδιαίτερη αξία όσο οι κοινωνικές αντιδράσεις που προσελκύουν οι πράξεις και τα αποτελέσματα τους. Δίνουν, δηλαδή, βαρύτητα στην κοινωνική μεταχείριση που υπόκειται μια πράξη ή ένα αποτέλεσμα.

Το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες εισάγεται στο ρόλο του αποκλίνοντος ατόμου, ενός ατόμου που διαφέρει κατά μειωτικό τρόπο από τους υπόλοιπους. Η εισαγωγή του στο ρόλο αυτό, αναγκάζει το μαθητή να υφίσταται τις συνέπειες μιας αρνητικά προσδιορισμένης επικοινωνίας με το σχολικό περίγυρο. Διαμορφώνεται μια ολόκληρη αρνητική αντίληψη γύρω από τη σχολική σταδιοδρομία του μαθητή που δύσκολα ανατρέπεται.

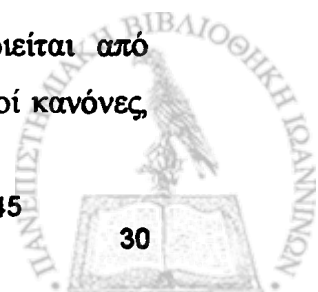
Σύμφωνα με την άποψη των θεωρητικών της κατεύθυνσης αυτής, οι κοινωνικές αντιδράσεις διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο μέσω του οποίου οι πράξεις ή τα αποτελέσματα των πράξεων ενός ατόμου αποκτούν υπόσταση και περιεχόμενο. Με τις κοινωνικές αντιδράσεις οι πράξεις ή τα αποτελέσματα ορίζονται ως αποκλίσεις και αντιμετωπίζονται ως τέτοιες.

Οι κοινωνικές αντιδράσεις στα πλαίσια του μοντέλου αυτού έχουν το χαρακτήρα μιας δυναμικής διαδικασίας στην οποία μπορούμε να διακρίνουμε τις ακόλουθες λειτουργικά συνδεδεμένες διαδοχικές φάσεις.¹⁴

Η θέσπιση και η εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων. Η κοινωνική ζωή είναι συνυφασμένη με τους κοινωνικούς κανόνες. Αυτό ακριβώς το στοιχείο αποτελεί σύμφωνα με την άποψη του Becker την αφετηρία για ταξινόμηση των πράξεων και των αποτελεσμάτων του ατόμου σε αποδεκτές και μη αποδεκτές κοινωνικές κατηγορίες. Οι κοινωνικοί κανόνες συγχρόνως με τη θέσπισή τους εμπεριέχουν προφανώς και την πιθανότητα της παράβασής τους και κατά κάποιον τρόπο περιορίζουν το άτομο στη δράση του. Το εκάστοτε ρυθμιστικό πλαίσιο λοιπόν αποτελεί το σημείο αναφοράς για ταξινόμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του μαθητή στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών.

Η εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων προφανώς πραγματοποιείται από συγκεκριμένα όργανα και άτομα με διαμεσολαβητικό τρόπο. Οι κοινωνικοί κανόνες,

¹⁴ Δήμου Γ., Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, Μια θεωρητική προσέγγιση, Σελ. 45



δηλαδή, δεν εφαρμόζονται άμεσα και αυτεπάγγελτα. Στα πλαίσια του σχολείου ο ρόλος αυτός έχει ανατεθεί κατά κύριο λόγο στο δάσκαλο. Η διαμεσολαβητική εφαρμογή των κανόνων που διέπουν το υπαρκτό σχολικό σύστημα πραγματοποιείται μέσω της αξιωματικής προσδοκίας του δασκάλου. Αυτή έχοντας ως σημείο αναφοράς τους σχετικούς κοινωνικούς κανόνες εξειδικεύεται και διαμορφώνεται στα πλαίσια συγκεκριμένων περιστάσεων στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών της μαθησιακής – διδακτικής περίπτωσης. Η προσβολή της αξιωματικής προσδοκίας του δασκάλου προφανώς ταξινομεί το συγκεκριμένο μαθησιακό αποτέλεσμα στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών.

Η καταγραφή και ο προσδιορισμός της απόκλισης. Η πράξη – το μαθησιακό αποτέλεσμα που προσβάλλει την αξιωματική προσδοκία του επικοινωνιακού απέναντι ή τρίτου – δασκάλου επιλέγεται, καταγράφεται και καταχωρείται αρνητικά. Η καταχώριση και η καταγραφή πραγματοποιείται συνήθως με δημόσια διακήρυξη καθάρσεως και επαναπροσδιορισμού του ρόλου του ατόμου – μαθητή. Μία αποκλίνουσα πράξη – μαθησιακή δυσκολία παράλληλη με την καταγραφή της τίθεται στην κοινωνική κυκλοφορία μέσω συγκεκριμένων στοιχείων σήμανσης. Της προσάπτεται δηλαδή μια συγκεκριμένη ετικέτα με αρνητικό περιεχόμενο με την οποία διευκολύνεται η αναγνώρισή της και η επικοινωνία. Με τη διαδικασία της γενίκευσης στα πλαίσια λειτουργίας του στερεότυπου αυτή μετατρέπεται σε προσδιοριστικό στοιχείο του ατόμου – μαθητή και το στιγματίζει αρνητικά. Ο αρνητικός χαρακτηρισμός ενός ατόμου – μαθητή παραπέμπει σύμφωνα με τα κοινωνικά δεδομένα αναγκαστικά σε ανάλογη κοινωνική μεταχείριση.

Η κατανομή ενός αρνητικού ρόλου. Η πρόσαψη μιας αρνητικής ετικέτας στο άτομο, το ταξινομεί σε μια ειδική κατηγορία στην οποία τα άτομα υπόκεινται σε κάποια ειδική μεταχείριση. Αυτό έχει ως συνέπεια να οριοθετείται ένα αρνητικό αντικειμενικό και υποκειμενικό πλαίσιο επικοινωνίας με τον κοινωνικό του περίγυρο. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνονται όροι μέσω των οποίων κατανέμεται στο άτομο ένας συγκεκριμένος αρνητικός ρόλος. Ο ρόλος του αυτός μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων συγκεκριμενοποιείται και παγιώνεται σε σημείο που το άτομο – μαθητής προοδευτικά προσαρμόζεται όλο και περισσότερο στην καινούρια κατάσταση που έχει διαμορφωθεί. Με την πάροδο του χρόνου το άτομο αναγκάζεται να αποδεχτεί και να ασκεί το ρόλο αυτό ως εγγενές στοιχείο της ταυτότητάς του. Έτσι η ετεροπροσδιορισμένη αρνητική αντίληψη του κοινωνικού περιγύρου προοδευτικά μετασχηματίζεται σε αυτοαντίληψη του ατόμου. Η μετασχηματική αυτή διαδικασία γίνεται περισσότερο αποτελεσματική, όταν ένα ευρύ φάσμα ατόμου του κοινωνικού

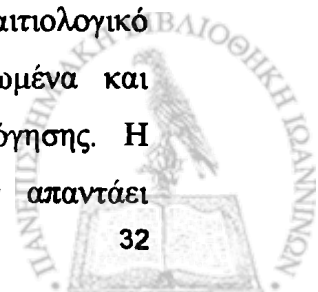
περίγυρου αντιμετωπίζει με την ίδια αντίληψη το συγκεκριμένο άτομο.

Η κατανομή ενός αρνητικού ρόλου έχει ως αποτέλεσμα να παγιώνει και να εξελίσσει μία αρνητική κατάσταση για το άτομο – μαθητή με επιβαρυντικές επιπτώσεις για την ταυτότητα, το κοινωνικό του status και την καριέρα του.

Οι υποκειμενικές επιδράσεις. Οι ετεροπροσδιορισμοί, όπως προαναφέραμε, με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μετασηματίζονται προοδευτικά σε αυτοπροσδιορισμούς. Στην περίπτωση αυτή παρατηρείται μια ριζική μεταστροφή στην προσωπικότητα του ατόμου – μαθητή με στόχο την όσο το δυνατό γρηγορότερη και τελειότερη προσαρμογή του στην καινούρια κατάσταση που διαμορφώθηκε. Το άτομο, με τον ασφυκτικό κλοιό που διαμορφώνεται γύρω του παρουσιάζεται ανυπεράσπисто και αδύναμο να ανατρέψει τη σε βάρος του κατάσταση και αναγκάζεται να αποδεχτεί τον αρνητικό ρόλο και να επιδιώκει μέσα από την άσκησή του την αυτοεκπλήρωση και την κοινωνική του καταξίωση. Το άτομο αρχίζει να βλέπει, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τον κοινωνικό του περίγυρο μέσα από μια άλλη οπτική γωνία και έναν ανορθόδοξο τρόπο ο οποίος λειτουργεί ανατροφοδοτικά στη στάση του περίγυρου.

Παράλληλα πραγματοποιείται μια προσαρμοστική μεταστροφή στα αυτοσυναισθήματα του ατόμου. Εκεί που πρώτα ενδεχόμενα να αισθανόταν θλίψη και οργή για τον τρόπο που τον αντιμετώπιζαν οι άλλοι και για το ρόλο που του επέβαλλαν, προοδευτικά εξοικειώνεται και αρχίζει να μην τον συγκινεί η κατάσταση αυτή. Σε προχωρημένο στάδιο αυτοπροσδιορισμού του το άτομο διαμορφώνει θετικά συναισθήματα για το ρόλο του σε σημείο που αυτός να αποτελεί μόνιμη πηγή συγκίνησης και απόλαυσης. Με τον τρόπο αυτό ολοκληρώνεται η διαδικασία του στιγματισμού του ατόμου που προκύπτει από τις επιδράσεις των κοινωνικών αντιδράσεων του κοινωνικού περιγυρου.

Οι κοινωνικές αντιδράσεις, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, εντάσσονται σε μία ενιαία διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία καταλήγει στην αποσαφήνιση και την καθιέρωση των αποκλίσεων και των αποκλινόντων ατόμων. Η διαδικασία αυτή κατά την άποψή μας αποτελεί συνέχεια προγενέστερων διαδικασιών που συντελούν στην πραγματοποίηση και της συγκεκριμένης πράξης – μαθησιακού αποτελέσματος παρά τις σχετικές αντιρρήσεις συγκεκριμένων θεωρητικών της αντιδραστικής κατεύθυνσης. Πιστεύουμε, δηλαδή, ότι τόσο οι προϋποθέσεις και οι περιστάσεις δράσης όσο και οι αντίστοιχες κοινωνικές αντιδράσεις έχουν αιτιολογικό χαρακτήρα. Αυτές αποτελούν κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία διαρθρωμένα και αλληλοεπηρεάζονται σε μία ενότητα κοινωνικής δράσης και αξιολόγησης. Η μεμονωμένη θεώρησή τους καταλήγει σε μονομέρεια η οποία δεν απαντάει



ολοκληρωμένα και πειστικά στο πρόβλημα.

Στα πλαίσια της ενιαίας θεώρησης οι κοινωνικές αντιδράσεις, κατά την άποψή μας, εμφανίζονται ως ένα επιπλέον λειτουργικά διαρθρωμένο αίτιο εξήγησης των μαθησιακών δυσκολιών. Θεωρούμε, δηλαδή, ότι η διαδικασία των κοινωνικών αντιδράσεων αποτελεί μία διαδοχική φάση ενός αιτιολογικού πλαισίου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εξήγηση των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο.

Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Η ειδική δυσκολία του ατόμου που συναρτάται με την εκμάθηση ορθογραφημένης γραφής καλείται δυσορθογραφία.

Όταν το παιδί αρχίζει από μόνο του να διαβάζει ένα γραπτό κείμενο, η σημειούμενη πρόοδος του καθορίζεται πρωταρχικό από την ανάπτυξη δύο πηγών ζωής: το υπάρχον οπτικό νοητικό λεξιλόγιο του και την προσκτώμενη γνώση του που αφορά το σύστημα ορθογραφημένης γραφής. Με τις οπτικές λέξεις που είναι εναποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη του, ο αρχάριος αναγνώστης είναι ικανός να διαβάζει μόνος του κείμενο που δεν του είναι από πριν γνωστό. Γνωρίζοντας πώς ένα αλφαβητικό σύστημα λειτουργεί, το άτομο αυτό είναι επίσης σε θέση να αποκωδικοποιεί λέξεις που δεν του είναι γνωστές και να αποθηκεύει την οπτική τους μορφή στη μνήμη του.

Είναι ενδιαφέρον να περιγράψουμε πώς ο αρχάριος αναγνώστης προχωρεί στην πρόσκτηση της γνώσης που αφορά το σύστημα της ορθογραφημένης γραφής στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του. Παρόλο που οι δυσκολίες ορθογραφημένης γραφής παρουσιάζονται σε άτομα κάθε ηλικίας, ουσιαστικά το σύνολο των συναφών ερευνών έχουν διεξαχθεί σε παιδιά. Ο αναγνώστης στα πρώτα του αναγνωστικά βήματα προχωρεί στη ανακάλυψη του συστήματος ορθογραφημένης γραφής μέσα από ορισμένες τεχνικές. Αυτές είναι η χρήση της γνώσης του γύρω από τα ονόματα γραμμάτων, οι εκφερόμενοι ήχοι τους, καθώς και οι συνήθειες που αφορούν τη μετατροπή τους σε τυπωμένα σύμβολα, προκειμένου ο ίδιος να φτάσει σε εύλογες ορθογραφημένες γραφές λέξεων, των οποίων οι συναφείς σωστοί τύποι του είναι άγνωστοι. Οι ανακαλύψεις αυτές υφίστανται αλλαγές, καθώς το παιδί αποκτά πρόσθετες εμπειρίες συναφείς με την ανάγνωση και τη γραφή.

Τα στάδια ανάπτυξης του συστήματος ορθογραφημένης γραφής στο παιδί είναι τα εξής: το προφωνητικό, το ημιφωνητικό, το φωνητικό και το μορφημικό.

Προφωνητικό στάδιο: Το στάδιο αυτό συνιστά τα ελάχιστα ώριμα δείγματα ορθογραφημένης γραφής του παιδιού, που παρουσιάζει μέσω απρόσεκτων ή κακογραμμένων κειμένων του. Τα γραπτά του είδους αυτού μπορεί να περιλαμβάνουν διατεμένόμενες γραμμές και καμπύλες, που συνθέτουν ένα σύστημα γραφής στο οποίο δε διακρίνονται γράμματα. Τα παιδιά μπορεί να γράφουν προσδένοντας ταυτόχρονα γράμματα και αριθμούς. Ωστόσο πρέπει να

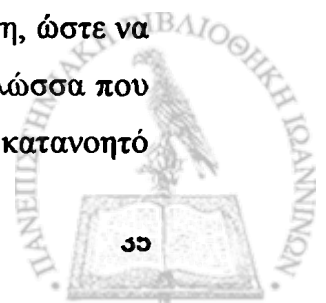
σημειωθεί ότι η επιλογή των γραμμάτων δε γίνεται με βάση την αντιστοιχία τους με οποιουσδήποτε εκφερόμενους ήχους των αναγραφόμενων λέξεων.

Ημιφωνητικό στάδιο: Αυτό το στάδιο συνιστά μια μεγάλη στροφή στην ορθογραφημένη γραφή του παιδιού και λαμβάνει χώρα όταν αυτό αναγνωρίζει ότι οι εκφερόμενοι ήχοι από τα γράμματα λέξεων αντιστοιχούν σε ήχους που αποκαλύπτει στην προφορά λέξεων. Σ' ένα αρχικό στάδιο το παιδί συμβολοποιεί με γράμματα τους πλέον βασικούς ήχους που ακούει και είναι ο πρώτος ήχος ή οι πρώτοι και οι τελευταίοι εκφερόμενοι ήχοι λέξεων. Τα ονόματα γραμμάτων αποτελούν τη βάση των επιλογών του παιδιού που ανήκει στο στάδιο αυτό.

Φωνητικό στάδιο: Η ανάπτυξη του συστήματος ορθογραφημένης γραφής σημειώνει ένα σημαντικό βήμα προς τα μπρος, όταν το παιδί καθίσταται ικανό να παράγει φωνητικά πλήρεις ορθογραφημένες γραφές λέξεων. Αναγνωρίζει πλέον ότι κάθε γράμμα αντιστοιχεί σε ορισμένο ήχο. Το πλέον δύσκολο σημείο αυτής της διαδικασίας είναι να μάθει το παιδί ν' αναλύει την προφορά λέξεων στα συστατικά της φωνήματα. Η δυσκολία αυτή προκύπτει επειδή δεν υπάρχουν ακουστικά όρια μεταξύ των εκφερόμενων ήχων στον προφορικό λόγο. Οι ήχοι περισσότερο είναι συνεχείς, διπλώνονται μεταξύ τους και ταυτόχρονα συναρθρώνονται. Επίσης, τα φωνήματα που δύσκολα αποκαλύπτονται είναι όσα βρίσκονται στη μέση των συλλαβών και αυτό που συνθέτουν συμπλέγματα συμφώνων.

Μορφημικό στάδιο: Από τη στιγμή που το παιδί κατανοήσει σχεδόν πλήρως τις συνήθειες συσχετίσεις γραφημάτων και φωνημάτων, έχει πλέον τη βάση να διακρίνει και να μαθαίνει τους τύπους ορθογραφημένης γραφής που συμβαίνουν σε λέξεις. Η κατανόηση των κανόνων που διέπουν την ορθογραφημένη γραφή πολυσύλλαβων λέξεων απαιτεί από το παιδί να κινηθεί πέρα από τους κανόνες φωνητικής τους γραφής. Με άλλα λόγια, στην περίπτωση αυτή, η ορθογραφημένη γραφή λέξεων πρέπει να βασίζεται περισσότερο στη γνώση των μορφημικών τους χαρακτηριστικών παρά των φωνητικών.

Υπάρχουν τρία είδη δυσκολιών που μπορούν να κάνουν μια γραπτή εργασία του παιδιού μη κατανοητή. Πρώτον, ειδική δυσκολία στη χρήση του συστήματος ορθογραφημένης γραφής όπου μερικές λέξεις μπορεί να είναι τόσο κακογραμμένες ορθογραφικά, ώστε να είναι δύσκολο να τις αναγνωρίσει κανείς. Δεύτερον, ειδική δυσκολία γραφής όπου η γραφή με το χέρι μπορεί να είναι τόσο ακατάστατη, ώστε να μην είναι αναγνώσιμη. Τρίτον, γλωσσική διαταραχή κατά την οποία η γλώσσα που χρησιμοποιεί το παιδί έχει τόσα λάθη, ώστε να μην εμπεριέχει κατανοητό περιεχόμενο.



Τα λάθη ορθογραφημένης γραφής του δυσλεξικού παιδιού μπορούν να ταξινομηθούν στους παρακάτω τύπους: φωνητικά ή ακουστικά, οπτικά, αντικατάσταση / προσθήκη / παράλειψη γραμμάτων, ακολουθητικά / σειροθέτησης και λάθη που δεν έχουν λογική βάση.

Φωνητικά ή ακουστικά λάθη: Ο τύπος των λαθών αυτών είναι πολύ κοινός σε παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή. Αναγνωρίζονται από το γεγονός ότι έχουν κάποια οπτική ομοιότητα με τη σωστή ορθογραφημένη γραφή, ηχούν όμως διαφορετικά όταν διαβάζονται. Ο τύπος των λαθών αυτών υποδεικνύει ότι το φωνολογικό σύστημα του δυσλεξικού παιδιού δε λειτουργεί κατάλληλα. Το παιδί αυτό, εξαιτίας των φωνητικών ή ακουστικών του λαθών, συχνό παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάγνωση.

Οπτικό λάθη: Τα λάθη αυτά, σε αντίθεση με τα φωνητικά, ηχούν σωστά αλλά γράφονται εσφαλμένα. Τα λάθη αυτά υποδεικνύουν ότι το φωνολογικό σύστημα του δυσλεξικού παιδιού δεν είναι αξιόπιστο εξαιτίας του ελλείμματος του στο λεξικό σύστημα, δηλαδή εξαιτίας της δυσκολίας του με την οπτική ανάκληση γνωστών λέξεων.

Λάθη αντικατάστασης γραμμάτων: Τα λάθη αυτά μπορεί να οφείλονται σε προβλήματα ακοής ή ακουστικής διάκρισης ή οπτικής αντίληψης. Η διαφοροποίηση των αιτιών αυτών μπορεί να γίνει με τη χορήγηση στο παιδί ειδικών τεστ ορθογραφημένης γραφής.

Λάθη προσθήκης / παράλειψης γραμμάτων: Τα λάθη αυτά αφορούν την προσθήκη ενός επιπλέον γράμματος ή την παράλειψη ενός γράμματος σε μια λέξη. Παρόμοια λάθη μπορεί να οφείλονται σε λεξιλογικά ή φωνολογικά προβλήματα, ή ακόμη σε λεπτά ακουστικά ελλείμματα του παιδιού, εφόσον πρόκειται ιδιαίτερα για εκφερόμενους λεπτούς ήχους με υψηλή συχνότητα χρήσης.

Λάθη ακολουθητικά / σειροθέτησης: Πρόκειται για λάθη σύγχυσης στη σειρά των γραμμάτων μιας λέξης. Παρόμοια λάθη οφείλονται ενδεχομένως σε προβλήματα οργάνωσης στο νου του δυσλεξικού παιδιού της σωστής ακολουθίας ή σειροθέτησης των γραμμάτων μιας λέξης.

Παράλογα λάθη: Είναι λάθη που δεν υπάγονται στις συναφείς κατηγορίες που περιγράψαμε παραπάνω. Με άλλα λόγια, τα λάθη αυτά ούτε φαίνονται ούτε ακούγονται σωστά. Παιδιά που περιπίπτουν σε παρόμοια λάθη έχουν προβλήματα στη λειτουργία του φωνολογικού κώδικα καθώς και στην οπτική τους μνήμη. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν ευρύτερες γλωσσικές δυσκολίες.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως τα δυσλεξικά άτομα που παρουσιάζουν

υστέρηση στην ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή διέπονται από ένα γενικευμένο έλλειμμα στις γλωσσικές ικανότητες. Όμως η ακριβής φύση του ελλείμματος που διέπει τα παιδιά με δυσκολίες μόνο στην ορθογραφημένη γραφή παραμένει ακόμη ασαφής. Με άλλα λόγια, παρόλο που είναι πλέον γνωστό ότι τα άτομα αυτά δεν παρουσιάζουν το ίδιο έλλειμμα στο ρεπερτόριο των γλωσσικών τους ικανοτήτων, δεν έχει προσδιοριστεί ακόμη με σαφήνεια αν έχουν κάποιο άλλο γλωσσικό έλλειμμα. Η κατανόηση, επομένως, των θεμελιωδών αιτιών που διέπουν τις δυσκολίες του παιδιού στην ορθογραφημένη γραφή παραμένει το ζητούμενο και συνιστά γι' αυτό ένα ενδιαφέρον θέμα για έρευνα στο μέλλον.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ

ΜΑΘΗΤΗ

Επώνυμο - Όνομα: Χ Χ Τάσος

Ημερομηνία Γέννησης: 25 - 4 - 1995

Σχολείο: 14^ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων

Τάξη: Στ' Διάγνωση: Δυσορθογραφία

Οι πληροφορίες που συνέλεξα για τον Τάσο δίνουν μια σφαιρική εικόνα για το άτομό του.

Ο Τάσος μένει με τους γονείς του στα Ιωάννινα. Ο πατέρας του κατάγεται από το Συρράκο και η μητέρα του από την Ανθούσα.

Ο πατέρας του Τάσου είναι δικηγόρος ενώ η μητέρα του είναι γραμματέας σε Λύκειο της πόλης. Αυτό το θεωρεί θετικό η ίδια, γιατί μπορεί να προγραμματίζει τις απογευματινές ώρες της ημέρας σύμφωνα με τις ανάγκες του Τάσου και να περνά αρκετό χρόνο μαζί του βοηθώντας τον στα σχολικά μαθήματα. Σε αντίθεση με τον πατέρα του που δεν το βλέπει συχνά, για το λόγο ότι διατηρεί δικηγορικό γραφείο και συνεπώς περνάει τις περισσότερες ώρες της ημέρας εκεί.

Ο Τάσος είναι το μοναδικό παιδί στην οικογένεια με αποτέλεσμα οι γονείς να είναι σε μεγάλο βαθμό ελαστικοί μαζί του και να του κάνουν τα χατίρια. Συνεπώς δε δέχεται μεγάλη πίεση από αυτούς.

Η οικογένεια του Τάσου φαίνεται να έχει μια αρκετά καλή οικονομική κατάσταση. Οικονομικά προβλήματα δε φαίνεται να προκύπτουν και αξιολογώντας πάντα την καθημερινή παρουσία του Τάσου, τόσο η εξωτερική του εμφάνιση, όσο και από τις διατροφικές του συνήθειες, φαίνεται να

απολαμβάνει μια ιδιαίτερη μεταχείριση από την οικογένεια του και μια άκρως φυσιολογική οικογενειακή θαλπωρή.

Ο Τάσος έχει αποκτήσει αρκετούς φίλους αλλά γενικώς είναι ένα μοναχικό παιδί και αρκετά κλεισμένο στον εαυτό του. Μια από τις δραστηριότητες όμως που τον ευχαριστεί είναι ο χορός. Μαθαίνει παραδοσιακούς χορούς σε χορευτικό τμήμα του χωριού του.

Ο Τάσος δεν έχει παρακολουθήσει ποτέ πρόγραμμα Λογοθεραπείας. Κι αυτό λόγω άγνοιας της μητέρας, γιατί εκτιμούσε ότι η Λογοθεραπεία έχει να κάνει μόνο με τον προφορικό και όχι με το γραπτό λόγο, πράγμα την οποία ενδιέφερε.

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Στοιχεία που έχουν να κάνουν με την αιτιολογία και την εκτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών, αξιοποιούνται σε σχετικές προσεγγίσεις παρέμβασης και αντιμετώπισης.

Αντιληπτικοκινητική παρέμβαση: Στο βαθμό που ο μαθητής υστερεί σε γενικότερες αντιληπτικοκινητικές δεξιότητες, η παρέμβαση ξεκινά με βελτίωση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Εφαρμόζονται ασκήσεις αδρής και λεπτής κινητικότητας, προσανατολισμού, σωματογνωσίας, συγχρονισμού ματιού -χειριού και οπτικής - ακουστικής αντίληψης.

Παρέμβαση κατά περίπτωση δυσκολίας: Πρόκειται για την καθαρά εκπαιδευτική πρόταση αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας ειδικότερα.

Η περισσότερο χρησιμοποιούμενη σήμερα παρέμβαση έχει να κάνει με τη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπου ακριβώς υστερεί το παιδί, αξιοποιώντας τις αρχές και τις μεθόδους της άμεσης διδασκαλίας.

Οι διαδικασίες της όποιας εκπαιδευτικής παρέμβασης πρέπει να είναι συνεπείς, με συγκεκριμένες αρχές, προκειμένου να εξασφαλισθούν οι προϋποθέσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της προσπάθειας.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη του παιδιού και να δημιουργήσει το απαραίτητο θετικό κλίμα. Ο μαθητής είναι πολύ πιθανόν να έχει βιώσει μία κατάσταση πλήρους αποτυχίας σε σχολικό επίπεδο και να χρειάζεται μεγάλες δόσεις ενθάρρυνσης και τόνωση της αυτοπεποίθησης του. Ένα αποτελεσματικό τρुक είναι να ξεκινάμε με δραστηριότητες λίγο κάτω από τις δυνατότητες του, για να εξασφαλίσουμε σίγουρη επιτυχία και να προχωρούμε σταδιακά σε καινούρια και δυσκολότερα πράγματα στο ρυθμό και στο μέγεθος των δυνατοτήτων του.

Ο μαθητής πρέπει να συμμετέχει, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατόν, στη στοχοθέτηση της προσπάθειας και να μπορεί να παρακολουθεί την εξέλιξη του απολαμβάνοντας τις επιτυχίες του μέσα από τον έλεγχο και την αξιολόγηση των εργασιών του και ανατροφοδοτούμενος από την πρόοδο του. Είναι πολύ πιθανόν να είναι απαραίτητη στην αρχή η χρησιμοποίηση

εξωτερικών υλικών ή ηθικών κινήτρων, που σταδιακά θα αντικαθίστανται με εσωτερικά.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει εμπιστοσύνη τόσο στον εαυτό του και στις προσπάθειες του, όσο και στις δυνατότητες και προσπάθειες του εκπαιδευόμενου, δεδομένου ότι οι θετικές προσδοκίες, έχει αποδειχθεί ότι έχουν θετικό αποτελέσματα. Τέλος, πρέπει να επιδιώκεται η συνεργασία των γονέων στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, καθώς και η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και σχολικούς συμβούλους ώστε να μεγιστοποιείται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελούσε και αποτελεί ένα σημαντικότατο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι ένα θέμα που απασχολεί εκπαιδευτικούς, γονείς και ερευνητές με πολλές και σημαντικές προτάσεις σήμερα. Μια από τις σημαντικότερες είναι αυτή που υποστηρίζει ότι η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να ερμηνεύεται και να αξιοποιείται με εκπαιδευτικούς όρους και να καταβάλλονται προσπάθειες όχι μόνο για τη μείωση αλλά και για την πρόληψη των μαθησιακών δυσκολιών, προφυλάσσοντας τους μαθητές από τη σχολική αποτυχία.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΣΚΗΣΕΩΝ

Η διαγνωστική διαδικασία απαιτεί τη συνεργασία διαφόρων ειδικοτήτων για τη διεργασία εκμάθησης της ορθογραφίας. Σημαντικά στοιχεία για την εξέταση ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες είναι η αισθητηριακή λειτουργία, νευρολογική λειτουργία και η ψυχολογική εξέταση λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και τη νοημοσύνη του παιδιού. Οι εξετάσεις αυτές μας δίνουν πληροφορίες για τον τύπο των αναγκών του παιδιού και προτείνουν την εκπαίδευση που πρέπει να παρέχεται. Επίσης, μας πληροφορούν για τις ανάγκες, τις ικανότητες τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα του.

Οι ασκήσεις που δόθηκαν στο πρώτο αυτό στάδιο συμπεριλάμβαναν ένα μεγάλο μέρος από γνωστικές περιοχές που στόχο είχαν να αναδείξουν τυχόν προβλήματα του παιδιού και να επιλέξουν τα σωστά εργαλεία για τη διαδικασία παρέμβασης. Εκτός λοιπόν από ασκήσεις γραφής, ανάγνωσης, έκφρασης έκθεσης δόθηκαν και ασκήσεις μνήμης, χρονικής σειράς, ελέγχου παρατηρητικότητας και χωροχρονικού προσανατολισμού.

Συγκεκριμένα, για τη μνήμη, έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν δυσκολία στη μνήμη διαφόρων σχημάτων, αλλά στη μνήμη γλωσσικών πληροφοριών, όπως επίσης και στην επεξεργασία του συνδυασμού του οπτικού και του γλωσσικού μέρους μιας πληροφορίας. Έτσι, ο μαθητής από σειρά με οχτώ διαφορετικές κάρτες, συγκράτησε και ανακάλεσε σωστά τις εφτά.

Στο μαθητή δόθηκε μια ιστορία σπασμένη σε έξι κάρτες, τις οποίες έπρεπε να οργανώσει σε μια λογική χρονική σειρά και να αποδώσει γραπτά την εξέλιξη της. Στη συναρμολόγηση της ιστορίας εμφανίστηκε η λογική πορεία της ιστορίας που είχε αρχή, μέση και τέλος.

Η ικανότητα διάκρισης ομοιοτήτων και διαφορών σε εικόνες, αφού εντοπίστηκαν οχτώ από τα δέκα διαφορετικά σημεία σε δυο ζευγάρια εικόνων φαινομενικά όμοια.

Για τη διερεύνηση της ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο χρησιμοποιήθηκαν εικόνες με στόχο τη διάκριση της θέσης των πραγμάτων, τη διάκριση των εννοιών δεξιά - αριστερά, πάνω - κάτω. Από τις

δραστηριότητες αυτές, ο μαθητής δεν αντιμετώπισε καμία δυσκολία στη διάκριση των εννοιών αυτών, ούτε και σε σχέση με τη θέση των πραγμάτων και του εαυτού της στο χώρο. Σε θέματα προσανατολισμού στο χρόνο, ο μαθητής κλήθηκε να καταγράψει τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου. Φάνηκε λοιπόν ότι υπάρχει εξοικείωση στα θέματα διαδοχής και ακολουθίας.

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Σε κάθε διαγνωστική διαδικασία η πρώτη μας ενέργεια είναι η διερεύνηση της πράξης που έχει δηλωθεί ως πρόβλημα. Τα χαρακτηριστικά της πράξης αυτής μπορούν να μας δώσουν οι πληροφορίες που θα μας επιτρέψουν να προσδιορίσουμε το πρόβλημα και τη λύση του, γι' αυτό θα πρέπει να συλλέξουμε τα στοιχεία εκείνα που σχετίζονται με την ένταση, τη διάρκεια και τη συχνότητα του προβλήματος.

Η οποιαδήποτε διαγνωστική διαδικασία πρέπει να αποβλέπει στην εξειδικευμένη λύση του συγκεκριμένου προβλήματος. Η διάγνωση και η παρέμβαση είναι στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους. Η διάγνωση σαφώς προηγείται της παρέμβασης.

Ο προσδιορισμός του προβλήματος προϋποθέτει την καταγραφή των χαρακτηριστικών του, όσον αφορά την ένταση, τη διάρκεια και τη συχνότητα του, το πώς το πρόβλημα αυτό διαρθρώνεται προκαλώντας την εμφάνιση και άλλων προβλημάτων.

Για να μάθει ένα παιδί να γράφει και να διαβάζει πρέπει πρώτα να συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε φωνήματα που συμβολίζονται με γραφήματα. Αν όμως το παιδί δεν μπορέσει να αντιληφθεί τι αντιπροσωπεύουν τα φωνήματα, δεν μπορεί να εκτελέσει επιτυχώς γραφοφωνημικές αντιστοιχίες.

Σύμφωνα με όλες τις ασκήσεις διαγνωστικής παρέμβασης, συμπεράνα πως ο Τάσος έχει σοβαρά προβλήματα ορθογραφίας. Αυτό συμβαίνει πιθανώς γιατί δεν είναι παρατηρητικός όσο θα έπρεπε παρά μόνο σε πράγματα που τον ενδιαφέρουν και εκτός αυτού βιάζεται να τελειώσει γρήγορα. Είναι αρκετά αφηρημένος, αφού την περισσότερη ώρα που ήμασταν μαζί ήθελε να ασχολείται με κάτι άλλο. Επίσης, η σκέψη του είναι συνεχόμενη, χωρίς πολλούς συνδέσμους και τελείες.

Παρατήρησα τα γραπτά του και εντόπισα τα εξής λάθη. Αρχικά, όσον αφορά τη γραφή, τα λάθη του εντοπίζονται κυρίως στο θέμα της λέξης. Στις ασκήσεις αυτές βρήκα 14 λάθη τέτοιου είδους. Για παράδειγμα κ τάζω, φούσκ νε. 2 λάθη εντόπισα στην κατάληξη της λέξης, π.χ. βοσκ, χώθ κε, 3

λάθη σε άρθρα, π.χ. τ (τη), τ (τι), 1 λάθος σε αύξηση ρήματος σε παρελθοντικό χρόνο, π.χ. σουν, 1 λάθος σε αντικατάσταση του γράμματος β με ομόηχό του από το συνδυασμό ευ, π.χ. ε δομάδα και 1 λάθος παράλειψης του ενός από τα διπλά όμοια γράμματα, π.χ. γρό α.

Συνεχίζουμε με την αντιγραφή κειμένου, όπου εκεί διαπίστωσα ότι έχει το σημαντικότερο πρόβλημα. Και εδώ τα λάθη του εντοπίζονται στο θέμα της λέξης, 11 στον αριθμό, π.χ. ανθ σμένα, εγκαταλελ ένα. 3 λάθη υπήρχαν στο θέμα και στην κατάληξη της ίδιας λέξης, π.χ. γ ρ , αρ ωματισμέν (θηλ.) και 2 λάθη προσθήκης γράμματος που ακούγεται όταν προφέρουμε τη λέξη αλλά που δεν το γράφουμε, π.χ. κλειματαρ άς, ξεθωρ ιάζουν.

Αναφορικά με την έκφραση - έκθεση του παιδιού, εντοπίζουμε λάθη και σε αυτή τη φάση στο θέμα των λέξεων. Εδώ βρήκα 12 λάθη τέτοιου είδους, π.χ. π ρε, φ ρές, 3 λάθη που αφορούν την κατάληξη της λέξης, π.χ. φάγαμ , δαχτυλίδι ν, 2 λάθη που βρίσκονται και στο θέμα και στην κατάληξη της λέξης, π.χ. π γαμ , π ξαμ , 2 λάθη που σημαίνει ότι δε γνωρίζει πώς κλίνονται τα άρθρα, π.χ. τ ν (τον), τ ς (τις) και 1 λάθος σε αύξηση ρήματος σε παρελθοντικό χρόνο, π.χ. ρθε.

Τέλος, στις γλωσσικές ασκήσεις είχε 16 λάθη πάλι στο θέμα της λέξης, π.χ. χ ρτοφάγος, κάθ σε, 5 στην κατάληξη των λέξεων, π.χ. αρπάχτ κε, ακινητοποιήθ κε, 1 λάθος στο θέμα και ταυτόχρονα στην κατάληξη της λέξης, π.χ. σταματείση και 1 λάθος σε παράλειψη του ενός από τα διπλό όμοια γράμματα, π.χ. γραμή.

Όσον αφορά τη μνήμη, τη χρονική σειρά των πραγμάτων, τον έλεγχο της παρατηρητικότητας του, αλλά και το χωροχρονικό προσανατολισμό δεν έχει κανένα πρόβλημα για περαιτέρω εξέταση.

Όλο αυτό το διάστημα διαπίστωσα πως έχει πολύ προχωρημένη σκέψη και αντίληψη για την ηλικία του και ίσως τα μαθήματα του σχολείου να του φαίνονται ανιαρά. Γνωρίζει θέματα που αφορούν την πολιτική, το περιβάλλον και διάφορα άλλα θέματα που μου κέντρισαν κατά πολύ το ενδιαφέρον.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ
ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ - ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ		αντιγραφή	ορθογραφία	υπαγόρευση	αυθόρμητος λόγος	σύνολο
καταληκτικά ή γραμματικά λάθη	ρήματα σε-ω	-	2/12	-	5/18	7/30
	ρήματα σε-αι	-	1/8	-	-	1/8
	ρήματα σε-εις					
	αρσενικά σε -ης	-	1/10	-	-	1/10
	θηλυκά σε-η	2/14	-	-	-	2/14
	ουδέτερα σε-ι	-	-	-	1/3	1/3
	συσχετικά θεματικά λάθη	15/82	26/84	21/70	22/34	84/270
	αντικαταστάσεις απαλείψεις αναστροφές προσθήκες	16/82	13/84	5/70	4/34	38/270
μαδοποιήσεις	-	-	-	-	-	
αχωρισμοί	-	-	-	-	-	
αράλειψη κεφαλαίου	-	-	1/6	7/10	8/16	
ονισμός	-	-	-	-	-	

Τα λάθη στο θέμα αλλά και στην κατάληξη των λέξεων είναι ένας τομέας στον οποίο ο μαθητής παρουσίασε ελλείψεις και ασυνέπειες στον τρόπο σχηματισμού και χρήσης τους.

Παρουσιάστηκαν λάθη στο θέμα της λέξης: πλατιά (πλατεία) - φθινόπορο (φθινόπωρο) - κειτάζω (κοιτάζω) - φούσκονε (φούσκωνε) Λάθη στην κατάληξη της λέξης: βοσκή (βοσκοί) - χύθεικε (χύθηκε) - παίζουμαι (παίζουμε) - φάγαμαι (φάγαμε) - δαχτυλιδιών (δαχτυλιδιών) Λάθη παράλειψης γράμματος: γράμα (γράμμα) - γραμή (γραμμή) Λάθη αντικατάστασης γραμμάτων: ευδομάδα (εβδομάδα) Λάθη προσθήκης γράμματος: κληματαργιάς (κληματαριάς) - ξεθωργιάζουν (ξεθωριάζουν)

Όσον αφορά τους όρους τελεία και κόμμα, φαίνεται πως παρουσιάζει μικρές ελλείψεις. Ο λόγος του παρουσιάζει συντομία και απουσία επιρκούς ανάπτυξης του θέματος. Η σκέψη του παρουσιάζει συνοχή αλλά πολλές φορές ξεφεύγει από τα πλαίσια που του ζητήθηκαν να επεκταθεί. Η κατηγορία με το υψηλότερο ποσοστό εμφάνισης αποδείχτηκε αυτή με τα λάθη στην κατάληξη των λέξεων.

ΓΡΑΦΗ¹

Σε πρώτη φάση ξεκινήσαμε με το αλφάβητο από μνήμης και υπό υπαγόρευση. Εκεί δεν έχει κανένα πρόβλημα. Συνεχίσαμε με υπαγόρευση μεμονωμένων λέξεων αλλά και ολόκληρου κειμένου. Εδώ εντοπίζουμε πολλά ορθογραφικά λάθη. Τα περισσότερα λάθη που κάνει εντοπίζονται στο θέμα της λέξης, π.χ. πλατιά, φθινόπορο. Λιγότερα λάθη εντοπίζουμε στην κατάληξη της λέξης, π.χ. βοσκή, χώθεικε, σε άρθρα, π.χ. τεις (της), τι (τη), σε αύξηση που παίρνουν τα ρήματα στους παρελθοντικούς χρόνους, π.χ. είσουν, σε αντικατάσταση γράμματος με ομόηχό του, π.χ. ευδομάδα και σε παράλειψη του ενός από τα διπλά όμοια γράμματα, π.χ. γράμα.

ΑΝΑΓΝΩΣΗ²

Όσον αφορά την ανάγνωση κειμένου, δεν παρατήρησα κάποιο αξιόλογο πρόβλημα. Στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου αυτού φαίνεται να μην έχει κάποιο πρόβλημα στην απάντηση τους. Συνεχίσαμε με αντιγραφή κειμένου, όπου εκεί διαπίστωσα το μεγαλύτερο πρόβλημα του. Είναι πολύ σοβαρό το γεγονός ότι κάνει λάθη και από αντιγραφή. Και εδώ τα περισσότερα λάθη βρίσκονται στο θέμα της λέξης, π.χ. βρείσκειται, πλακόστρωτη. Λιγότερα εντοπίζουμε στο θέμα και στην κατάληξη στην ίδια λέξη, π.χ. ασβεστομαίνοι (θηλ.), γείρο και σε προσθήκη γράμματος που ακούγεται όταν προφέρουμε τη λέξη αλλά που δεν το γράφουμε, π.χ. κλειματαργειάς, ξεθωργιάζουν.

*1. Παράρτημα, σελ. 67

*2. Παράρτημα, σελ. 73

ΕΚΦΡΑΣΗ - ΕΚΘΕΣΗ³

Παρατήρησα ότι ο λόγος έκφρασης του είναι συνεχόμενος, χωρίς πουθενά να υπάρχουν σημεία στίξης. Ορθογραφικά λάθη συνεχίζουν να υπάρχουν. Τα λάθη που κυριαρχούν είναι στο θέμα της λέξης, π.χ. ξεκίνησε, αρχείσαμε. Υπάρχουν βέβαια και λάθη στην κατάληξη, λιγότερα όμως, π.χ. παίζουμε, φάγαμαι, λάθη στο θέμα και ταυτόχρονα στην κατάληξη της ίδιας λέξης, π.χ. πείγαμαι, πέξαμαι, λάθη σε άρθρα, π.χ. των (τον), της (τις) και λάθη σε αύξηση του ρήματος σε παρελθοντικό χρόνο, π.χ. είρθε.

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ⁴

Αρχικά του ζητήθηκε να συμπληρώσει τα σωστά γράμματα μέσα σε δοσμένες προτάσεις. Εκεί δεν εντόπισα κάποιο λάθος, όπως επίσης και στο συλλαβισμό λέξεων και προτάσεων. Έχει αντίληψη και κατανοεί σε μεγάλο βαθμό το νόημα των λέξεων, γι' αυτό και δεν έχει πρόβλημα στο εντοπισμό αντίθετων λέξεων, λέξεων που δεν ταιριάζουν με την ομάδα, ορισμούς λέξεων καθώς και συμπλήρωση του σωστού άρθρου ή του σωστού τύπου των ρημάτων ή και απλών λέξεων μέσα σε προτάσεις. Επίσης, δεν εντόπισα λάθος και στη μεταφορά λέξεων και προτάσεων στον πληθυντικό αριθμό.

Σε όλο το πλήθος όμως των ασκήσεων υπάρχουν σοβαρά ορθογραφικά λάθη. Και εδώ τα περισσότερα λάθη εντοπίστηκαν στο θέμα της λέξης, π.χ. απέσειο, ανθιγεινή. Ακολουθούν σε μικρότερο βαθμό λάθη στη κατάληξη, π.χ. χρειάστηκε, βρέθεικα, λάθη στο θέμα και στην κατάληξη στη ίδια λέξη, π.χ. σταματείση και λάθη με παράλειψη του ενός από τα διπλά όμοια γράμματα, π.χ. γραμή.

*3. Παράρτημα, σελ. 77

*4. Παράρτημα, σελ. 79



**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΣΗΜΕΙΩΘΗΚΑΝ ΣΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ ΓΙΑ
ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ**

Καταληκτικά λάθη	Θεματικά λάθη
κάθεισε (κάθισε)	ευδομάδα (εβδομάδα)
χρειάστεικε (χρειάστηκε)	απέσειο (απαίσιο)
διέσχισε (διέσχισε)	ανθυγειινή (ανθυγειινή)
βρέθεικα (βρέθηκα)	χωρτοφάγος (χορτοφάγος)
αρπάχτεικε (αρπάχτηκε)	γραμή (γραμμή)
σταματείση (σταματήσει)	βρείσκειται (βρίσκεται)
συνέβει (συνέβη)	γείνονταν (γίνονταν)
ακινητοποιήθεικε (ακινητοποιήθηκε)	ανάπτιζε (ανάπτυξε)
απόρεισε (απόρησε)	χειμώνας (χειμώνας)
απέσειο (απαίσιο)	πλατιά (πλατεία)
	καλοκέρι (καλοκαίρι)
	πλίο (πλοίο)
	οδηγείες (οδηγίες)
	αντιπροσωπία (αντιπροσωπεία)

53

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΣΗΜΕΙΩΘΗΚΑΝ ΣΤΗΝ ΥΠΑΓΟΡΕΥΣΗ

ΛΕΞΕΩΝ

Καταληκτικά λάθη	Θεματικά λάθη
φούσκονε (φούσκωνε)	γράμα (γράμμα)
πλατία (πλατεία)	ευδομάδα (εβδομάδα)
χώθεικε (χώθηκε)	αφείσει (αφήσει)
σείμοσε (σίμωσε)	φθινόπορο (φθινόπωρο)
βοσκή (βοσκοί)	κειταζω (κοιτάζω)
	κειλιά (κοιλιά)
	αλαπού (αλεπού)
	ψόφια (ψόφια)
	θρεινολογούσε (θρηνολογούσε)
	σείμοσε (σίμωσε)
	όσπου (ώσπου)
	γείνεις (γίνεις)
	όπος (όπως)
	είσουν (ήσουν)
	μπείκες (μπήκες)

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΣΗΜΕΙΩΘΗΚΑΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Θεματικά λάθη	Καταληκτικά λάθη
βρείσκεται (βρίσκεται)	ασβεστομένοι (ασβεστωμένη)
πλακόστρωτη (πλακόστρωτη)	κλειματαργειάς (κληματαριάς)
ασβεστομένοι (ασβεστωμένη)	αρρωματισμένοι (αρρωματισμένη)
ανθεισμένα (ανθισμένα)	
γείρο (γύρω)	
κλειματαργειάς (κληματαριάς)	
αρρωματισμένοι (αρρωματισμένη)	
εγκαταλελιμένα (εγκαταλελειμμένα)	
διόροφο (διώροφο)	
διο (δυο)	
παράθειρα (παράθυρα)	
παραμιθένια (παραμυθένια)	
μίκος (μήκος)	
τετράγωνα (τετράγωνα)	
παράθειρα (παράθυρα)	
ανιχτό (ανοιχτό)	
ξεθωργιάζουν (ξεθωριάζουν)	



ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΣΗΜΕΙΩΘΗΚΑΝ ΣΤΟΝ ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ ΛΟΓΟ

Θεματικά λάθη	Καταληκτικά λάθη
είρθε (ήρθε)	ξεκίνησε (ξεκίνησε)
πείρε (πήρε)	αρχείσαμε (αρχίσαμε)
πείγαμαι (πήγαμε)	πείγαμαι (πήγαμε)
πέξαμε (παίξαμε)	παίζουμαι (παίζουμε)
πέξαμαι (παίξαμε)	φάγαμαι (φάγαμε)
γειρίσαμε (γυρίσαμε)	πέξαμαι (παίξαμε)
φορές (φορές)	δαχτυλιδιόν (δαχτυλιδιόν)
δειλαδή (δηλαδή)	
πίστες (πίστες)	
μακαρόνια (μακαρόνια)	
υπολογιστές (υπολογιστές)	
άρχοντα (άρχοντα)	
φύλος (φίλος)	



ΜΝΗΜΗ⁵

Δόθηκαν οχτώ κάρτες με διαφορετικά αντικείμενα η καθεμία. Τις παρατήρησε για λίγα δευτερόλεπτα και μετά τις έκρυψε. Κατάφερε να θυμηθεί τις εφτά από τις οχτώ.

ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΕΙΡΑ⁶

Όσον αφορά τη χρονικά σειρά των πραγμάτων δεν έχει κανένα πρόβλημα. Τοποθέτησε στη σωστή χρονική σειρά οχτώ κάρτες και στη συνέχεια έγραψε την ιστορία που προκύπτει. Επίσης δόθηκαν προτάσεις ανακατεμένες να μπουν σε λογική σειρά, όπου και εκεί δεν αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα.

*5. Παράρτημα, σελ. 89

*6. Παράρτημα, σελ. 91

ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ⁷

Δόθηκαν δύο ζευγάρια εικόνων τα οποία διαφέρουν σε κάποια σημεία. Στο μεν ένα κατάφερε να βρει και τις οχτώ λεπτομέρειες ενώ στο δεύτερο βρήκε τις έξι από τις οχτώ.

ΧΩΡΟΧΡΟΝΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ 8

Μέσα από ασκήσεις αλλά και εικόνες προσδιορίστηκαν σωστά χωροχρονικές έννοιες. Οι έννοιες αυτές αφορούν προσανατολισμό του χώρου αλλά και χρονικές έννοιες, όπως μέρες, μήνες κ.τ.λ. αλλά και την ώρα.

*7. Παράρτημα, σελ. 97

*8. Παράρτημα, σελ. 100



ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Οι μαθησιακές δυσκολίες δε δημιουργούν κίνητρα για γνώση και πρόοδο, γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την ώθηση των μαθητών για σωστή ορθογραφία. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για το πώς να διδάξουν ορθογραφία, όπως επίσης και τα σχόλια τους για τα γραπτά των παιδιών καθώς και την πρόοδο τους είναι πολύ σημαντικές. Θα πρέπει οι δάσκαλοι να αντιμετωπίσουν τις δεξιότητες της ορθογραφίας ως ευκαιρίες να προσφέρουν σημαντικά οφέλη στους μαθητές.

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό μαθησιακές δυσκολίες μαθαίνουν τη γλώσσα διαφορετικά από τα άλλα παιδιά. Θα πρέπει λοιπόν να διδαχτούν αργά και σταθερά τα βασικά στοιχεία της γλώσσας μέσα από το συσχετισμό γραφήματος και φωνήματος καθώς και την αναγνώριση των γραφημάτων. Σύμφωνα με αυτό, οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά και να ασχολούνται με ειδικά υλικά που να μην προκαλούν κούραση και εν τέλει αδιαφορία στα παιδιά.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ*

1. Να γράφει σωστά τις καταλήξεις των ουσιαστικών που λήγουν σε -η, -ι, -ει και -οι.
2. Να μάθει να γράφει σωστά τα η, ι, υ, ει, και οι που υπάρχουν μέσα στις λέξεις.

*Παράρτημα, σελ. 105



ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΟΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Η παρεμβατική διαδικασία που δημιουργήθηκε, έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε να δοθούν θετικά κίνητρα στο μαθητή. Για να προκαλέσουμε τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή επιλέχθηκαν οικεία θέματα και των οποίων ο βαθμός δυσκολίας δεν ήταν πολύ χαμηλός αλλά προσέφερε συνεχώς κίνητρα.

Σύμφωνα με τον πίνακα των επιμέρους προβλημάτων του γραπτού λόγου και τη συχνότητα τους, αξιολόγησα ότι οι διδακτικοί στόχοι θα πρέπει να επικεντρωθούν γύρω από το να γράφει σωστά τις καταλήξεις των ουσιαστικών που λήγουν σε η, ι, υ, ει και οι. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε με μια σειρά από ασκήσεις, όπως η άσκηση 1 που ζητούσε από το παιδί να συμπληρώσει τις καταλήξεις των ουσιαστικών με το σωστό η, ι, υ, ει και οι σε όλα τα γένη και πτώσεις στον ενικό και πληθυντικό αριθμό. Η άσκηση 2, που ζητούσε να κυκλώσει τη σωστή λέξη ανάμεσα από δύο, στην οποία υπήρχαν λέξεις σε διάφορες πτώσεις και αριθμούς. Μια 3^η άσκηση, που έβαζε το παιδί να κυκλώσει τα ουδέτερα ουσιαστικά με κατάληξη -ι, στην οποία συμπεριλαμβάνονταν ουδέτερα ουσιαστικά και με άλλες καταλήξεις που ίσως να παραπλανούσαν το παιδί. Στη συνέχεια, (4^η άσκηση), το παιδί καλείται να διορθώσει τα λάθη & ένα πλήθος λέξεων ανάλογα με τον αριθμό και την πτώση, μια άσκηση που περιείχε σωστές λέξεις για παραπλάνηση. Η 5^η άσκηση, που περισσότερο είναι οπτική, ζητούσε από το παιδί να αντιστοιχίσει το σωστό η, ι, υ, ει και οι ανάμεσα από τρία διαφορετικό η, ι, υ, ει και οι. Στην 6^η άσκηση είχαμε πλέον μια μετάβαση από μεμονωμένες λέξεις σε οργανωμένες προτάσεις, που μπορεί να είχαν ένα ή περισσότερα λάθη ή και κανένα. Μια παρόμοια άσκηση με την έκτη ήταν και η 7^η, με τη διαφορά όμως ότι ζητούσε να συμπληρώσει τις καταλήξεις μέσα σε λέξεις. Τέλος, η 8^η άσκηση προέτρεπε το παιδί να διαβάσει τα κείμενα και να διορθώσει τυχόν λάθη που είναι λιγότερο ή περισσότερο φανερά.

Και στους δύο στόχους, οι ασκήσεις που δόθηκαν στο παιδί είχαν έναν αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας, ξεκινώντας από τις ευκολότερες (λέξεις) και καταλήγοντας στις δυσκολότερες (κείμενο).

Ο δεύτερος στόχος που επικεντρώθηκα ήταν το να μάθει να γράφει σωστά τα η, ι, υ, ει και οι που υπάρχουν μέσα στις λέξεις. Η 1^η άσκηση αυτού του στόχου ήταν να συμπληρώσει στα ουσιαστικά το σωστό η, ι, υ, ει και οι, όπου σε πολλές λέξεις δεν ήταν μόνο ένα, αλλά και περισσότερα. Η 2^η άσκηση αναφερόταν στα επίθετα και του ζητούσε αναλόγως το γένος να συμπληρώσει το σωστό η, ι, υ, ει και οι. Μετά τα επίθετα, η 3^η άσκηση απαιτούσε να συμπληρώσει το σωστό η, ι, υ, ει και οι σε μια σειρά ρημάτων. Ακολουθεί η 4^η άσκηση, πάλι με συμπλήρωση του σωστού η, ι, υ, ει και οι αλλά αυτή τη φορά σε μετοχές. Μια παρόμοια άσκηση με αντίστοιχη του πρώτου στόχου, ήταν η 5^η που ζητούσε να κυκλώσει τη σωστή λέξη ανάμεσα από δύο, ενικού και πληθυντικού αριθμού, ρημάτων ή και μετοχών. Η επόμενη 6^η άσκηση ζητούσε να διορθώσει το λάθος ή τα λάθη στις λέξεις ενώ η 7^η να αντιστοιχίσει το σωστό η, ι, υ, ει και οι ανάμεσα σε τρία. Οι λέξεις αυτές αφορούσαν επίθετα, ουσιαστικά και ρήματα. Μια δυσκολότερη άσκηση σε σχέση με τις προηγούμενες ήταν η 8, που ζητούσε να διορθώσει τα λάθη, ένα ή περισσότερα που είχαν οι προτάσεις. Τελειώνοντας, η 9^η άσκηση αφορούσε διόρθωση λαθών σε κείμενα.

Και στους δύο στόχους, οι ασκήσεις που δόθηκαν στο παιδί είχαν έναν αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας, ξεκινώντας από τις ευκολότερες (λέξεις) και καταλήγοντας στις δυσκολότερες (κείμενα). Απ' όλες τις παραπάνω ασκήσεις παρατήρησα ότι τα λάθη ποικίλουν, όπως στις πτώσεις και σε καταλήξεις ουσιαστικών, αλλά και σε ρήματα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Με τον Τάσο έγιναν 20 συναντήσεις. Στο διάστημα αυτών των συναντήσεων υπήρξε μια συνεχής παρατήρηση, όσον αφορά τον τρόπο σκέψης του, τη συμπεριφορά του και γενικά το πόσο πρόθυμος ήταν σε σχέση με αυτό που υλοποιούσαμε.

Θεωρώ ότι η πορεία και η προσπάθεια του Τάσου είναι πολύ σημαντική. Μέσα από τους στόχους που έκρινα ότι έπρεπε να υλοποιηθούν, πάντα με βάση το πρόβλημα του, πιστεύω πως έγινε μια σημαντική δουλειά και πως ο Τάσος αποκόμισε πολλά θετικά στοιχεία. Μέσα από τις συμβουλές αλλά πολλές φορές και τις προτροπές μου, κατάφερε αρκετά πράγματα, αφού φαίνεται ότι έχει πολλές δυνατότητες εξέλιξης.

Η βελτίωση του Τάσου καθ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεων μας ήταν αρκετά καλή με τάση, κάθε φορά, βελτίωσης. Η συχνότητα των λαθών του κυμαινόταν περίπου στα 30 λάθη στις 100 λέξεις, σε αντίθεση με τώρα που κυμαίνεται στα 10 λάθη στις 100 λέξεις. Μπορεί πλέον να γράφει σε μεγάλο βαθμό σωστά τις καταλήξεις των ουσιαστικών. Είναι πιο σωστά ορθογραφημένα απ' ό,τι πριν. Με την πάροδο των ασκήσεων, η επιλογή της σωστά ορθογραφημένης λέξης, έγινε όλο και πιο συχνό φαινόμενο. Επίσης, όσον αφορά λέξεις που εμπεριέχουν όλων των ειδών τα 'ι', μπορώ να πω, ότι τα λάθη του είναι σε μικρότερη συχνότητα, πράγμα πολύ θετικό.

Συγκεκριμένα, στις ασκήσεις που αφορούσαν τον πρώτο διδακτικό στόχο: Συμπληρώνοντας τις καταλήξεις των ουσιαστικών με το σωστό ι, βλέπουμε αρκετή βελτίωση, για παράδειγμα η λέξη «έξοδου» τώρα πλέον μπορεί να συνειδητοποιήσει ότι όλα τα ουσιαστικά στον πληθυντικό αριθμό γράφονται με οι. Συνεχίζουμε με την επιλογή σωστά ορθογραφημένης λέξης ανάμεσα από δύο λέξεις, για παράδειγμα η λέξη «σπαθί». Σε προηγούμενα γραπτά του διαπιστώναμε πληθώρα λαθών στα ουδέτερα ουσιαστικά και συγκεκριμένα αυτά που τελειώνουν σε ι. Τώρα τα λάθη αυτά είναι φανερά λιγότερα. Ομοiotρόπως και σε παρόμοια άσκηση κυκλώνοντας τα ουδέτερα ουσιαστικά σε ι, τα λάθη του ήταν σχεδόν ανύπαρκτα. Σε συγκεκριμένη άσκηση που έπρεπε να διορθώσει τα λάθη σε λέξεις η συχνότητα των λαθών του ήταν κι εδώ μειωμένη, αφού φαίνεται να κατανοεί σε μεγάλο βαθμό τις καταλήξεις των ουσιαστικών, για παράδειγμα η λέξη «κούραση» είναι σωστά ορθογραφημένη, γιατί δείχνει να κατανοεί αρκετά τις καταλήξεις των θηλυκών ουσιαστικών σε αυτή



την άσκηση. Στη συνέχεια καλείται να αντιστοιχίσει τη σωστή κατάληξη σε ουσιαστικά από όλα τα γένη. Συγκεκριμένα τα λάθη του κυμαίνονταν στα 2 από τα 14 κι αυτό, πιστεύω από βιασύνη και απροσεξία. Ακολούθησαν ασκήσεις με λάθη σε μεμονωμένες λέξεις, προτάσεις αλλά και σε κείμενο. Εντόπισε τα περισσότερα λάθη αλλά έδωσε μεγάλη βαρύτητα στις καταλήξεις των ουδέτερων ουσιαστικών σε ι και αυτό γιατί του το είχα τονίσει πολλές φορές και φαίνεται πως το αντιλήφθηκε εν μέρει. Σωστές ήταν και πολλές καταλήξεις των θηλυκών ουσιαστικών σε η, για το λόγο ότι έπαιρνε σαν κανόνα τη λέξη «τηλεόραση», με την οποία έχει μια ιδιαίτερη σχέση θα έλεγα.

Συνεχίζοντας με το δεύτερο διδακτικό στόχο μπορούμε να κάνουμε κάποιες διαπιστώσεις πιο σαφείς. Ο δεύτερος στόχος είχε ασκήσεις ενός βαθμού δυσκολίας μεγαλύτερου. Συγκεκριμένα, στην πρώτη άσκηση που ζητούσε συμπλήρωση ουσιαστικών μέσα στις λέξεις, τα λάθη του εντοπίζονται σε μικρότερο βαθμό απ' ό,τι σε γραπτά του στις διαγνωστικές ασκήσεις. Για παράδειγμα τη λέξη «ελπίδα» τη γράφει σ' αυτή τη φάση σωστά. Καλείται να συμπληρώσει στην πορεία σε μια επόμενη άσκηση, σωστά κάποια επίθετα. Το επίπεδο της άσκησης αυτής ήταν αρκετά ανεβασμένο, κι αυτό γιατί ήθελα να ελέγξω τις δυνατότητές του. Υπήρχαν κάποια λάθη αλλά όχι όσα θα περιμέναμε. Παρόμοια άσκηση επαναλήφθηκε, αλλά αυτή τη φορά με ρήματα και μετοχές. Και εδώ η διαδικασία ήταν η γνωστή και τα λάθη του, παρόλο τη δυσκολία των ασκήσεων, παρέμειναν σε χαμηλό επίπεδο. Κυκλώνει πλέον με μεγαλύτερη ευχέρεια και κάνοντας ορατά λιγότερα λάθη τη σωστή εκ των δύο λέξεων. Διορθώνει, όπως και στον προηγούμενο στόχο, αυτή τη φορά σε πιο δύσκολο επίπεδο λέξεις, προτάσεις αλλά και κείμενα. Η συχνότητα των λαθών του είναι αρκετά μειωμένη, κάποια λάθη βέβαια εξακολουθούν να υπάρχουν.

Η διαδικασία αυτή προσπάθησε να εξισώσει τις δυνατότητες και τις ελλείψεις του Τάσου με μια σωστά επιλεγμένη μέθοδο και με στόχο όχι μόνο την αντιμετώπιση του προβλήματος της ορθογραφίας που έχει αλλά και την ευκαιρία να του δοθεί η χαρά της επιτυχίας και της προσωπικής δημιουργίας.

Η παρεμβατική αυτή διαδικασία κινητοποίησε το ενδιαφέρον αλλά και την ενεργή συμμετοχή του μαθητή. Ήταν προσαρμοσμένη στις δυνατότητες του προχωρώντας σταδιακά σε αυξημένο βαθμό δυσκολίας. Οι ασκήσεις αυτές δημιουργούσαν την αγωνία και το ενδιαφέρον του μαθητή, προσφέροντας διαρκώς ποικιλία και εναλλαγή ασκήσεων. Ο μαθητής διαμόρφωσε την αίσθηση ενός χώρου οικείου όπου ένιωθε ασφάλεια.



Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να τονώνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών αυτών και να ενισχύει την πρωτοβουλία τους για ενεργητική συμμετοχή, γιατί τα κίνητρα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για γλωσσική ανάπτυξη είναι περιορισμένα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί ακόμα και από την ύπαρξη συνεργατικού κλίματος μέσα στην τάξη.

Το μάθημα στην τάξη θα πρέπει να είναι σε καθημερινή βάση μια ευχάριστη διαδικασία για το μαθητή, γεμάτη αίσθηση ικανοποίησης, ενδιαφέροντος και ενεργής συμμετοχής. Γενικά τα προγράμματα παρέμβασης των μαθησιακών δυσκολιών, θα πρέπει να στοχεύουν στην καλλιέργεια της ικανότητας της γραφής αλλά και στην ψυχολογική υποστήριξη του μαθητή.

Εκτιμώ ότι θα πρέπει να παρακολουθήσει πρόγραμμα Λογοθεραπείας για τη βελτίωση του γραπτού του λόγου. Πιστεύω, ότι έχει ανάγκη από εξειδικευμένη βοήθεια για να μπορέσει να έχει μια καλύτερη πορεία στο μέλλον.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που θα πρέπει να αντιμετωπιστεί. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αυτές τις δυσκολίες, έχουν επίσης δυσκολίες και με την κοινωνική ζωή της τάξης. Έχουν δηλαδή λίγες επαφές με τα υπόλοιπα παιδιά και το δάσκαλο και γενικώς είναι απομονωμένα.

Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι μόνο πρόβλημα του παιδιού. Είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού κατά τη μάθηση. Είναι λοιπόν πρόβλημα της οικογένειας, του σχολείου ευρύτερα και όλων όσων έχουν να κάνουν με το παιδί. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται στη βοήθεια που του παρέχεται, τότε πρέπει να δούμε αν το παιδί αναγνωρίζει τη βοήθεια αυτή ή αν την αντιλαμβάνεται ως τιμωρία, με σκοπό να νιώσει μειονεκτικά.

Το σχολείο έχει λοιπόν ως στόχο να προσφέρει στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες την ευκαιρία να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και όχι να τα περιθωριοποιήσει και να τα θέσει στην ομάδα των αποκλινόντων. Τα προγράμματα που θα εφαρμόσει θα πρέπει να είναι εξατομικευμένα και προσαρμοσμένα στις δυνατότητες και ανάγκες των μαθητών αυτών. Για το λόγο αυτό, η ύλη που θα να διδαχθεί θα πρέπει να είναι διαφορετική απ' όλα τα υπόλοιπα παιδιά και ο βαθμός δυσκολίας δε θα πρέπει να είναι ο ίδιος με όλους.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως το πρόβλημα είναι να βρούμε τον τρόπο και τα μέσα για να κατανοήσουμε πώς καταλαβαίνουν οι μαθητές. Μέσα από τις σκέψεις και αναλύσεις τους θα ψάξουμε να βρούμε τον τρόπο για να τους διδάξουμε τη γνώση με το σωστό τρόπο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αθανασιάδη, Ε.(2001), Η δυσλεξία και πώς αντιμετωπίζεται, Διαφορετικός τρόπος προσέγγισης. Διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας, Καστανιώτης, Αθήνα
2. Γκότοβος, Α.(1992), Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό, Μια εμπειρική έρευνα, Gutenberg, Αθήνα
3. Δήμου, Γ.(1991), Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, Μια θεωρητική προσέγγιση. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα
4. Δήμου, Γ.(1995), Η διαγνωστική διαδικασία των αποκλίσεων στο σχολείο, Αθήνα
5. Δήμου, Γ.(1998), Απόκλιση και στιγματισμός, Αφομοιωτική, θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο, Gutenberg, Αθήνα
6. Δήμου, Γ.(2005), Εκπαιδευτική ψυχολογία, Θεωρίες μάθησης, Gutenberg, Αθήνα
7. Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου Α., Γαλανόπουλος Ι., Δρυς Ι., Κόττα Α., Χαλικιάς Π., Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, Αθήνα
8. Ιορδανίδου Α., Κανελλοπούλου Ν., Κοσμά Ε., Κουταβά Β., Οικονόμου Π., Παπαϊωάννου, Λέξεις.. Φράσεις.. Κείμενα, Αθήνα
9. Μαυρομμάτη, Δ.(1995), Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας, Μαυρομμάτη, Αθήνα
10. Μπαμπινιώτης, Γ.(1998), Θεωρητική γλωσσολογία, Ρωμανός, Αθήνα
11. Παιδαγωγικό ινστιτούτο, Ανοίγω το παράθυρο, Αθήνα
12. Παιδαγωγικό ινστιτούτο, Η Γλώσσα μου για την Στ' δημοτικού, Αθήνα
13. Πρακτικά πανελλήνιου παιδαγωγικού συνεδρίου, Επιμέλεια Κωνσταντίνου Χ. - Πλείος Κ.(1998), Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, Ιωάννινα
14. Σούλης, Σ.(2002), Παιδαγωγική της ένταξης, Δάρδανος, Αθήνα
15. Στασινός, Δ.(1999), Δυσλεξία και σχολείο, Η εμπειρία ενός αιώνα, Gutenberg, Αθήνα

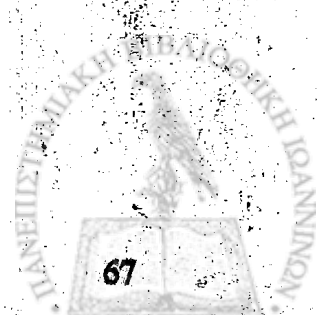
16. Σταύρου, Λ.(2001), Ανάλυση περιεχομένου δυσλεξικών κειμένων μαθητών ειδικών τάξεων περιοχής Ηπείρου, Παρατηρήσεις προσέγγισης και οριοθέτησης του συνδρόμου δυσλεξικής συμπεριφοράς, Θέματα ειδικής αγωγής
17. Τσολάκης, Χ.(2001), Νεοελληνική γραμματική της Ε' και Στ' δημοτικού, Αθήνα
18. Φλωράτου, Μ.Μ.(2002), Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά, Οδυσσέας, Αθήνα
19. Φραγκουδάκη, Α.(1987), Γλώσσα και ιδεολογία, Κοινωνιολογική προσέγγιση της γλώσσας, Οδυσσέας, Αθήνα
20. Χαραλαμπίκης, Χ.(1992), Νεοελληνικός λόγος. Μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος, Νεφέλη, Αθήνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄
ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ



ΓΡΑΦΗ

ΟΝΟΜΑ: Γεωργίου



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΕΡΓΑΣΙΟ

ΟΝΟΜΑ: ΤΡΙΑΣ.....



ΑΛΦΑΒΗΤΟ

Από μνήμης

Α α
Β β
Γ γ
Δ δ
Ε ε
Ζ ζ
Η η
Θ θ
Ι ι
Κ κ
Λ λ
Μ μ
Ν ν
Ξ ξ
Ο ο
Π π
Ρ ρ
Σ σ
Τ τ
Υ υ
Φ φ
Χ χ
Ψ ψ
Ω ω



ΑΛΦΑΒΗΤΟ Υπό υπαγόρευση

αα
Β β
Γ γ
Δ δ
Ε ε
Ζ ζ
Η η
Θ θ
Ι ι
Κ κ
Λ λ
Μ μ
Ν ν
Ξ ξ
Ο ο
Π π
Ρ ρ
Σ σ
Τ τ
Υ υ
Φ φ
Χ χ
Ψ ψ
Ω ω



ΥΠΑΓΟΡΕΥΣΗ ΛΕΞΕΩΝ

άνθρωπος, αυγό, χάρις, βροχή, ευδαιμόνια, δέντρο, εκκρηστικός, κόκκος,
μάζα, πλατιά, δάρι, φαινόμενο, φωνάσει, χαρδιά, προσέχει,
καππούς, πέρυα, καγκιά, χράισα, κείτωση



ΥΠΑΓΟΡΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Η ΑΛΕΠΟΥ ΠΟΥ ΘΩΝΕΚΟΝΕ Η ΚΕΛΙΑ ΤΗΣ

Αίτι αλεπού, ψήφισα τής πείνας, αδε μέσα στην κοιτώνα
μας βεδανιδίος ψηφία και κρέατα, και τα είχαν α φείσηβακί,
και χάνθηκε μέσα και τα χαψέσθε ο κοιλία της γούσκασε
κι επειδή δεν μπορούσε να βγει, βούκασε και θανατολογήσε
και αλλη αλεπούς, περαστική αγκί ειρεί, ακούοντος το βούκασε
της σείκασε και τι ρα τούσε τι έχει. και σολυ έμασε το τη
έπαθε, της ειπείσθε αγκί μέσα, όσπου να γείνε όρος είναι
όσπου ηπείρες κίεττι θα βγεις εύκολα)?



Ε. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΕΙΣ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΟΓΟΝ ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ

ΕΙΣ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΟΓΟΝ ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ

ΕΙΣ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΟΓΟΝ ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ

ΕΙΣ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΟΓΟΝ ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ

ΕΙΣ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΟΓΟΝ ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ

ΕΙΣ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΟΓΟΝ ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ

ΕΙΣ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΟΓΟΝ ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ

ΕΙΣ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΟΓΟΝ ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ

ΕΙΣ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΟΓΟΝ ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ

ΕΙΣ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΟΓΟΝ ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ

ΕΙΣ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΟΓΟΝ ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ

ΕΙΣ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΟΓΟΝ ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ

ΕΙΣ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΟΓΟΝ ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ

ΕΙΣ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΟΓΟΝ ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ

ΕΙΣ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΟΓΟΝ ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΧΗΣ



ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ



Ο Μάγκας

Πρώτη φορά βρισκόμουν σε βαπόρι. Η θάλασσα μύριζε δυνατά, ο άνεμος φυσούσε.

Μαζί ταξίδευε όλη η οικογένεια. Μα ιδιαίτερη γνωριμία και φιλία είχα με το Λουκά και τις δίδυμες Άννα και Λίζα, τα τρία μικρότερα παιδιά του αφέντη μου. Αυτά έρχονταν κι έπαιζαν τακτικά μαζί μου, στην άκρη του περιβολιού της Κηφισιάς, όπου καθόταν ο Σωτήρης ο υπηρέτης, και όπου ήταν και το δικό μου σπιτάκι.

Τον αφέντη μου δεν τον πολυήξερα. Είχε φτάσει από ταξίδι την παραμονή που φύγαμε από την Κηφισιά, με το μεγάλο του γιο, το Μήτσο. Ως προς τις δυο κυρίες, την κυρία Βασιωτάκη και την Εύα, τη μεγάλη της κόρη, που ήταν δεκαπέντε χρονών και δεν καταδεχόταν πια παιχνίδια, σχεδόν δεν τις γνώριζα. Σπάνιες ήταν οι επισκέψεις τους στη δική μου γωνιά του κήπου και μετρημένα τα χάρδια τους.

Το Βαπόρι ήταν πανηγύρι. Πολλοί οι επιβάτες, και με όλους ήμουν φίλος.

Μόνο με μια κοπέλα, νόστιμη γαλανομάτα Εγγλεζίτσα, τα χάλασα από την πρώτη μέρα.

Μα μήπως έφταιγα εγώ;

Καθόταν σε μια πάνινη καρέκλα κοντά στο Μήτσο και κουβέντιαζε μαζί του. Στο χέρι της, που τ' άφηνε και κρεμόταν απ' έξω από την καρέκλα, βαστούσε ένα άσπρο κουρελάκι και, ενόσω μιλούσε του Μήτσου, το κουνούσε μια εμπρός και μια πίσω, αργά αργά.

Ανασπώθηκα και ύψωσα τ' αυτιά μου. Το κουρελάκι εξακολουθούσε να πηγαινοέρχεται σαν να μου λέει:

— Και αμέ δε θα με πιάσεις ποτέ... και αμέ δε... και αμέ δε... και αμέ δε...

— Α, έτσι είναι; του φώναξα.

Μ' έναν πήδο όρμησα στο χέρι της μικρής Εγγλέζας, άρπαξα το κουρέλι, το τίναξα δυο τρεις φορές, έτσι που να βγάλω από μέσα του κάθε πνοή, και, πιάνοντάς το ανάμεσα στα πόδια μου, του τράβηξα δυο δαγκωματιές και το έκανα τρία κομμάτια.

Πού να φανταστώ εγώ πως θα σπκωνόταν τέτοια επανάσταση για ένα κουρέλι που σκότωσα!

Η κοπέλα έβαλε τις φωνές σαν να την είχα προσβάλει, φώναξε πως της έσχισα το νταντελένιο της μαντίλι. Ο Μήτσος, ο Λουκάς, ο κύριος Βασιωτάκης, οι δίδυμες, όλοι σπκώθηκαν ξεφωνίζοντας:

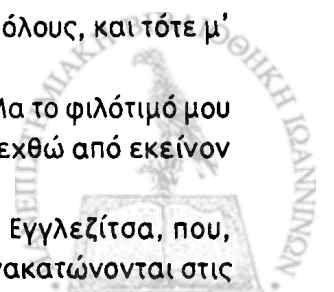
— Μάγκα! Μάγκα!

Δεν ήξερα ποιον να πρωτακούσω, σε ποιον να πρωτοτρέξω. Η κυρία Βασιωτάκη έλεγε και ξανάλεγε πως τα σκυλιά δεν είναι για συντροφιάς. Μόνο η Εύα δεν είχε κουνήσει από την πλαγιαστή της καρέκλα, και γελούσε με την καρδιά της.

Σταμάτησα να συλλογιστώ πώς να ευχαριστήσω όλους, πώς να πάω μεμιάς σε όλους, και τότε μ' έπιασε ο Μήτσος και μ' έδειρε.

Δεν πόνεσα πολύ. Μια δυο μπατσιές στη ράχη δεν είναι πράμα να γίνει λόγος. Μα το φιλότιμό μου πειράχτηκε πολύ, γιατί το Μήτσο δεν τον γνώριζα ακόμα αρκετά, ώστε να παραδεχθώ από εκείνον τέτοιες ελευθερίες απέναντί μου.

Θύμωσα κι εγώ. Κακιωμένος με όλους, αρνήθηκα να πάω στη γαλανομάτα Εγγλεζίτσα, που, μετανιωμένη τώρα, με ξαναφώναζε κοντά της. Δε μ' αρέσουν οι άνθρωποι που ανακατώνονται στις δουλειές των άλλων. Κι εννοούσα να της το αποδείξω.



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

- Ποιος είναι ο Μάγκας; Ποια είναι η Εγγλεζίτσα;
- Ποιες πληροφορίες δίνει το κείμενο για τα πρόσωπα της ιστορίας;
 - Μήτσος
 - Λουκάς
 - Άννα και Λίζα
 - Εύα

Ο Μάγκας είναι ο Μήτσος.

Η Εγγλεζίτσα είναι 170 κορίτσι με τούκα, εσθίει τα καλύτερα φαγητά.

Ο μεγάλος γιος

Ο μικρός γιος

Οι δίδυμοι

Η μεγάλη κόρη



Ένα παλιό αρχοντικό

Το παλιό αυτό αρχοντικό βρίσκεται στην είσοδο του χωριού μετά από μια γέφυρα. Σπρώχνοντας μια ρημαδιασμένη πόρτα, βρίσκομαι μέσα σε μια μικρή αυλή, πλακόστρωτη κι αβεστωμένη, μ' ανθισμένα γύρω της πεζούλια. Μοβ λουλούδια κρέπονται από ένα υποβάσταγμα κληματαριάς κι από κάτω όλη η αυλή είναι αρωματισμένη.

Από την αυλή το σπίτι παρουσιάζει μια παράξενη εικόνα: φαίνεται και πλούσιο και εγκαταλελειμμένο. Διώροφο, λίθινο, με μικρά καγκελόφραχτα παράθυρα στα δυο πρώτα του πατώματα. Από έξω, το δεύτερο πάτωμα έχει μια χάρη παραμυθένια. Διάτρητο σε όλο του το μήκος από τετράγωνα παράθυρα με ζωγραφικές διακοσμήσεις, θα έκανε μια λαμπρή εντύπωση στην εποχή του.

Στο εσωτερικό, τα δωμάτια δε χωρίζονται με τοιχώματα, αλλά με ξύλινα διαφράγματα. Τα ταβάνια είναι σκαλισμένα και το τζάκι καταστόλιστο με έγχρωμα πλαστικά φρούτα και πολύχρωμα γυαλιά. Σε ένα ανοιχτό σκονισμένο ράφι ξεθωριάζουν ακόμα μερικά παλιά βιβλία.

ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Το παλιό αυτό αρχοντικό βρίσκεται στην είσοδο του χωριού μετά από μια γέφυρα. Σπρώχνοντας μια ρημαδιασμένη πόρτα, βρίσκομαι μέσα σε μια μικρή αυλή, πλακόστρωτη και αβεστωμένη με ανθισμένα γύρω της πεζούλια. Μοβ λουλούδια κρέπονται από ένα υποβάσταγμα κληματαριάς κι από κάτω όλη η αυλή είναι αρωματισμένη.

Από την αυλή το σπίτι παρουσιάζει μια παράξενη εικόνα: φαίνεται και πλούσιο και εγκαταλελειμμένο. Διώροφο, λίθινο, με μικρά καγκελόφραχτα παράθυρα στα δυο πρώτα του πατώματα. Από έξω, το δεύτερο πάτωμα έχει μια χάρη παραμυθένια. Διάτρητο σε όλο του το μήκος από τετράγωνα παράθυρα με ζωγραφικές διακοσμήσεις, θα έκανε μια λαμπρή εντύπωση στην εποχή του.

Στο εσωτερικό, τα δωμάτια δε χωρίζονται με τοιχώματα, αλλά με ξύλινα διαφράγματα. Τα ταβάνια είναι σκαλισμένα και το τζάκι καταστόλιστο με έγχρωμα πλαστικά φρούτα και πολύχρωμα γυαλιά. Σε ένα ανοιχτό σκονισμένο ράφι ξεθωριάζουν ακόμα μερικά παλιά βιβλία.



ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΚΑΙ ΓΡΑΦΩ

Η μέρα ξεκίνησε όπως έχω κάποτε των Σκύρο να παίζουμε.
Όταν ήρθε αρχίσαμε να παίζουμε κάρτες και για να μας περνε
περίπου μια ώρα κι εγώ έχασα όλες της γαίες (δειλαδύ
και της τ) τελικά μετά από της κάρτες παίχαρα να παίζουμε
Pλα-στεισον & πέσαμε κάρπωση ώρα κι μετά περάσαμε 5 κείστες
Μετά είχαμε μια αράνη περίπου μια ώρα μετά παίχαρα
στους υποδυσίστες εκεί πέσαμε αρχίσαμε των δειλαδιδίου
α είδος μου περνε τους ανθρωπους κι εγώ τα φωτίνια και σταίξανε
έναν μεγάλο στρατό κι εκείνη τη στιγμή οι υποδυσίστες
έκλεισαν το τε χειρίσαμε στίτι κι πέσαμε κι από
Pλα-στεισον & και μετά κείδη κάρτες.



➤ Συμπλήρωσε τα κενά με τα γράμματα που πρέπει.

μ.λ.άλα
τ.ζ.άμι
μικ.ρ.ός
κορ.θ.έλα
ξυπ.νητήρι
τ.ε.ίρκο
πέμ.πτη
τ.έ.ουλήθρα
κουβέ.ρατα
β.ρ.οχή
αφ.ρ.ός
π.α.ωί
γενέθ.θ.ια
π.σάντα
γμ.ρίζω
άν.θ.ος
φεγγ.άρι
τ.ζ.άκι
π.ραπέζι
β.θ.έπω
στιγ.μ.ή
εκ.θ.ρομή
νύ.χ.τα
καραγ.κ.ιόζης
μ.κρεμίζω
χ.ρ.υσό
κλειδί
εκ.δομάδα
τα.ακώνομαι
ηλεκ.τ.ρικό
μπ.λούζα



➤ Ξαναγράψε τις προτάσεις. Να τις χωρίσεις σε συλλαβές.

1. Περνώ στην απέναντι όχθη του ποταμού.

πε-ρνώ / ^{στην} α-πέ-να-ντι ό-χθη το-πο-τα-μού.....

2. Το ρολόι δείχνει την ώρα.

το-ρο-λόι... δεί-χνει τη-ν ω-ρά.....

3. Φτιάχνω πύργους στη άμμο.

φ-τιά-χνω... πύ-ργους στη ά-μμο.....

➤ Να χωρίσεις τις λέξεις σε συλλαβές.

Λέξεις	Συλλαβισμός
έντομο	έ-ντο-μο
μοιάζω	μοι-ά-ζω
θάλασσα	θα-λά-σα
ζαρκάδι	ζαρ-κά-δι
αμμουδιά	αμ-μου-διά
άνθρωπος	άν-θρω-πος
κεντρικός	κεντ-ρι-κός
εκδρομή	εκ-δρο-μή
προστατεύω	προ-στα-τεύ-ω
πραγματικός	πρα-γμα-τι-κός
μαζεύει	μα-ζεύ-ει
κομπολόι	κο-μπο-λόι



► Συμπληρώστε τα κενά με το σωστό τύπο της αντίθετης λέξης.

- Απίστευτο! Παρά την πολύωρη προσπάθεια στην κουζίνα, το τελικό αποτέλεσμα ήταν ένα (νόστιμος) απίστευτος..... φαγητό.
- Οι γιατροί τονίζουν ότι το να τρώει κανείς συνέχεια έτοιμο φαγητό είναι μια πολύ (υγιεινός) αυθόχρηστη... συνήθεια.
- Παρακαλώ, το μπιφτέκι μου δεν είναι (άψητος) ψημένο..... ! Μήπως μπορείτε να το φροντίσετε;
- Στην ταβέρνα ο Γιάννης είχε πρόβλημα γιατί είναι (κρεατοφάγος) χαρακίς... και δεν έβρισκε κάτι να διαλέξει.
- Στα ψυγεία του σουπερμάρκετ βρίσκεις μόνο (φρέσκος) μαγειρικά..... ψάρια.

► Βρείτε ποια λέξη δεν ταιριάζει με τις άλλες στην ομάδα της και πείτε γιατί.

- A. ποδηλάτης, πλοίαρχος, πιλότος, ναύτης, αεροδρόμιο
- B. εκδρομή, κρουαζιέρα, αωμάτιο, ταξίδι, δρομολόγιο
- Γ. πέλαγος, διαδρομή, ωκεανός, θάλασσα, γιαλός



► Συμπληρώστε τα κενά βάζοντας το σωστό τύπο του επιθέτου:

Η συναυλία του δημοφιλής (δημοφιλής) καλλιτέχνη αναβλήθηκε.

Η ορχήστρα θα παίξει στην αίθουσα πολυτελής (αίθουσα πολυτελής) του Μεγάρου Μουσικής.

Η διαφορά στην ποιότητα του ήχου ανάμεσα στα δύο βιολιά είναι εμφανής (εμφανής).

Πιστεύετε ότι οι μαθητές παίρνουν επαρκής (επαρκής) μουσική παιδεία στη χώρα μας;

Το ενδιαφέρον του για το θέατρο είναι βαθύ και ειλικρινής (ειλικρινής).

Θα ήμαστε ευτυχής (ευτυχής) αν βρίσκαμε εισιτήρια για την παράσταση!

Το άκουσμα του πιάνου προκαλεί λεπτά και ευγενής (ευγενής) συναισθήματα.

Παρατηρήθηκε συνεχής (συνεχής) προσέλευση επισκεπτών στην έκθεση ζωγραφικής στην Εθνική Πινακοθήκη.

(αφετηρία, τέρμα, στάση, σταθμός, γραμμή, αστικός)

► Βάλτε τις λέξεις μπροστά από τους ορισμούς τους:

αφετηρία

= το σημείο από όπου ξεκινάει σε τακτά διαστήματα ένα μεταφορικό μέσο

αστικός

= αυτός που έχει σχέση με την πόλη

γραμμή

= το καθορισμένο δρομολόγιο μεταφορικού μέσου

στάση

= το μέρος όπου σταθμεύει ένα μέσο μαζικής μεταφοράς για να επιβιβάσει ή να αποβιβάσει επιβάτες

στάση

= το να σταθεί για λίγο ένα όχημα κάπου, χωρίς να βγει ο οδηγός του, για να επιβιβάσει ή να αποβιβάσει κάποιον

τερμα

= η τελευταία στάση που κάνει ένα μεταφορικό μέσο

από

► Στο αγρόκτημα τα ζώα έχουν ένα μεγάλο εχθρό, το λύκο. Διαβάστε το παρακάτω κείμενο και συμπληρώστε τα κενά με το οριστικό ή το αόριστο άρθρο που ταιριάζει:

Η κατσίκα απομακρύνθηκε μια μέρα από το κοπάδι της, χωρίς να το καταλάβει, και βρέθηκε ανάμεσα σε μερικούς θάμνους. Ξαφνικά, μέσα από το θάμνο ξεφυτρώνει έναν λύκος.

η κατσίκα τρόμαξε τόσο πολύ, που έμεινε ακίνητη, γιατί είχαν παραλύσει τα πόδια της. Φοβήθηκε πως ήρθε το τελευταία της στιγμή. Ο λύκος θα έπεφτε πάνω της και...

Όμως ο λύκος δεν κουνήθηκε από τη θέση του....



► Ένα παιδί αφηγείται στο ημερολόγιό του μια ιστορία, όμως δε χρησιμοποιεί καθόλου άρθρα. Μπορείτε να το βοηθήσετε συμπληρώνοντας οριστικά ή αόριστα άρθρα, όπου νομίζετε ότι χρειάζονται (σε μερικές περιπτώσεις δε χρειάζεται να συμπληρώσετε τίποτα).

Με φουριά π.ρ. μήνα, ..θ. παππούς μου έπαιρνε ..τ.η ώρα ..το ήρωινού ..μ.χ ύφος αυστηρό, σπκωνόταν δίχως να βγάλει άχνα κι έφευγε μόνος για ..η. αγορά. Καταλαβαίναμε τότε πως ήταν ..η. μεγάλη μέρα. Υ... γιαγιά μου ύψωνε ..π. βλέμμα στον ουρανό και μουρμούριζε μέσα από ..το δόντια της πως «τώρα θα βρομάειτόπος για αιώνες».

Με φ'ώρα αργότερα, ..θ. παππούς μου επέστρεψε από ..τ.θ λιμάνι με ..η. ηελώριο κασόνι που σκορπούσε ..μ.θ μωρωδιά θαλασσινών. Όταν, κατά ..τ.η μία μ... ώρα, γυρίζαμε, ..η. σαρδέλες στη σχάρα πλημμύριζαν όλη ...η. γειτονιά με ..π.η θαλασσινή ευωδιά και ..η.γ τσίκνα τους. πυκνός γκρίζος καπνός έβγαινε μέσα από ..η. κρουκουναριές γύρω από ..π. κήπο μας. Πάνω σε πελώριες σχάρες, ..μ.η μικρά ασημένια ψάρια ξεροψήνονταν. Όλοι γελούσαν, κουβέντιαζαν, άνοιγαν ..τ.η μπουκάλια παγωμένο λευκό κρασί και γλεντούσαν.



► Συμπληρώστε τα κενά στο κείμενο βάζοντας τα ρήματα στον τύπο και στο χρόνο που ταιριάζουν, για να διαβάσετε την περιπέτεια ενός άπειρου οδηγού.

Ο κύριος Φαίδων ήταν πάντα αφηρημένος. Την πρώτη φορά που ...*κάθισα*..... (κάθομαι) στη θέση του οδηγού, ...*χρειάζομαι*..... (χρειάζομαι) μισή ώρα για να θυμηθεί πού ...*βρισκόμαι*..... (βρίσκομαι) τα κλειδιά. Τελικά τα ...*ανακαλύπτω*..... (ανακαλύπτω) στην πόρτα του αυτοκινήτου.

Ακούστε τι ...*γίνομαι*..... (γίνομαι) σήμερα το πρωί. Πρώτα ...*διασχίζω*..... (διασχίζω) τη διασταύρωση χωρίς να σταματήσει στο κόκκινο φανάρι.

Χάος! Τα άλλα αυτοκίνητα ...*κορνάρω*..... (κορνάρω) ασταμάτητα, οι οδηγοί ...*χειρονομώ*..... (χειρονομώ) και ...*ουρλιάζω*..... (ουρλιάζω). Εκείνος μέσα στον πανικό του ...*αναπτύσσω*..... (αναπτύσσω) ταχύτητα και ξαφνικά ...*βρίσκομαι*..... (βρίσκομαι) να οδηγεί πάνω στην πλατεία. ...*κλείνω*..... (κλείνω) τα μάτια του σφιχτά και ...*αρπάζομαι*..... (αρπάζομαι) από το τιμόνι, λες και ...*μπορώ*..... (μπορώ) να ...*σταματάω*..... (σταματάω) το αυτοκίνητο με αυτό τον τρόπο. Οι πεζοί ...*σκορπίζομαι*..... (σκορπίζομαι) σε διάφορες κατευθύνσεις πανικόβλητοι. Από θαύμα δε ...*συμβαίνει*..... (συμβαίνει) κάποιο ατύχημα.

Όταν πια το αυτοκίνητο ...*ακινήτοποιούμαι*..... (ακινήτοποιούμαι) σε ένα παγκάκι, ο κύριος Φαίδων ...*ανοίγω*..... (ανοίγω) τα μάτια του και ...*απορώ*..... (απορώ): «Πότε φύτεψε εδώ αυτή η πλατεία;»



▶ Βάζω τις προτάσεις στον πληθυντικό:

Ο κηπουρός ποτίζει το δέντρο.

Οι κηπουροί ποτίζουν τα δέντρα.

Η φίλη μου πηγαίνει στο μαγαζί.

Οι φίλες μου πηγαίνουν στα μαγαζιά.

Το κιτρινωμένο φύλλο πέφτει.

Τα κιτρινωμένα φύλλα πέφτουν.

Όταν η μέρα θα μικραίνει, η νύχτα θα μεγαλώνει.

Όταν οι μέρες θα μικρεύουν οι νύχτες θα μεγαλώνουν.



Ξεχωρίζω τα ανακατεμένα ουσιαστικά. Γράφω το καθένα και στον πληθυντικό:

ο δρόμος το ψάρι
το χαλοκαίρι το δέντρο
το πλοίο η πλατεία
ο κήπος η γραμμή η μνηστή
ο αθλητής η ντομάτα

ΑΡΣΕΝΙΚΑ

ο δρόμος
οι δρόμοι
ο χειμώνας
οι χειμῶνες
ο αθλητής
οι αθλητές
ο κήπος
οι κήποι

ΘΗΛΥΚΑ

η γραμμή
οι γραμμές
η ντομάτα
οι ντομάτες
η πλατεία
οι πλατίες
η μνηστή
οι μνηστές

ΟΥΔΕΤΕΡΑ

το ψάρι
τα ψάρια
το κοιλοκέρι
τα κοιλοκέρια
το πλοίο
τα πλοία
το δέντρο
τα δέντρα



► Συμπληρώστε τα κενά διαλέγοντας όποιες λέξεις θέλετε από τον πίνακα και βάζοντάς τες στον κατάλληλο τύπο.

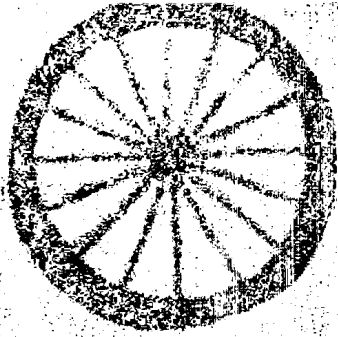
Πολύ συχνά δεν τα καταφέρνω με τις καινούριες συσκευές. Άλλοτε φταίνε οι δύσκολες α.δ.η.γ.ε.ε.ς..... χ.ρ.ή.σ.ε.ς....., άλλοτε φταίει που η συσκευή είναι πολύ ... π.ρ.ί.σ.θ.α.κ.η..... Πάντως, η περιπέτεια που είχα τις προάλλες με την καινούρια μου φωτογραφική μηχανή οφειλόταν στη δική μου απροσεξία. Όσο κι αν προσπαθούσα να την κάνω να λειτουργήσει, δεν κατάφερνα τίποτα. Άλλαξα ... κ.ά.ρ.ι.α....., διάβασα το ... φ.υ.λ.λ.ά.δ.ι.ο..... ξανά και ξανά, αλλά όσο και να πατούσα το κουμπί δε γινόταν τίποτα. Στο τέλος ήμουν βέβαιος ότι υπήρχε ... β.λ.ά.β.η..... και πήγα στην ... α.ν.τ.ί.π.ρ.ο.σ.ω.π.ί.α. Εκείνοι με ρώτησαν αν η μηχανή καλύπτεται από την ... ε.χ.κ.ί.κ.σ.η..... και, όταν τους είπα ότι ήταν καινούρια, μου είπαν να πάω στο τμήμα ε.π.τ.μ.κ.ε.υ.ή.ς.... Ευτυχώς, ένας πολύ .. ε.ξ.ο.π.η.ρ.ε.τ.ι.κ.ό.ς. υπάλληλος κοίταξε για λίγο τη μηχανή, μετά κοίταξε εμένα χαμογελώντας και μου έδειξε ότι, πριν τοποθετήσουμε στη μηχανή το .. φ.ι.λ.μ....., πρέπει πρώτα να το βγάλουμε από το πλαστικό του σακουλάκι! Ένιωσα τόσο α.δ.ξ.ξ.ι.ο.ς....., που υποσχέθηκα στον εαυτό μου να ζητάω πάντα βοήθεια πριν δοκιμάσω για πρώτη φορά μια καινούρια συσκευή.

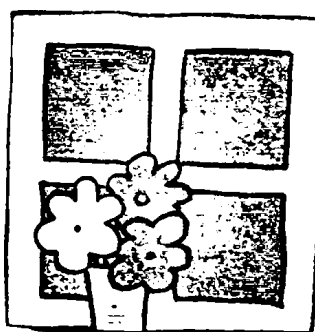
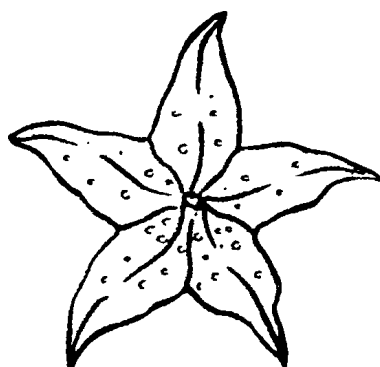
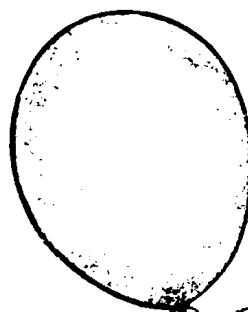
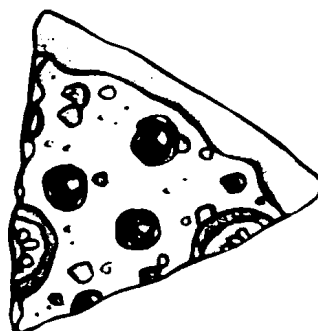
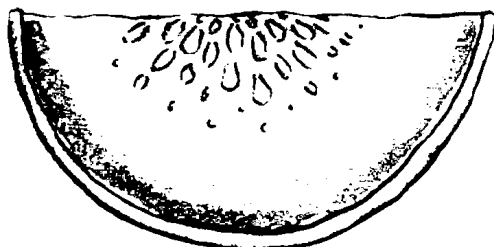
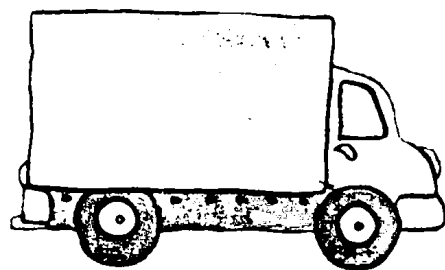
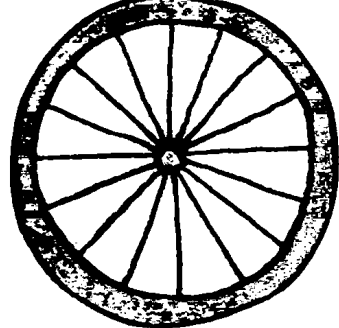
αδέξιος, οδηγίες χρήσης, εφευρετικός,
εξυπηρετικός, περίπλοκος, επισκευή,
ανταλλαγή, αντιπροσωπεία, κατάσταση,

μπαταρία, φιλμ, φυλλάδιο, εγγύηση,
βλάβη, κανόνες ασφαλείας, κάρτα
αλλαγής, ακρίβεια

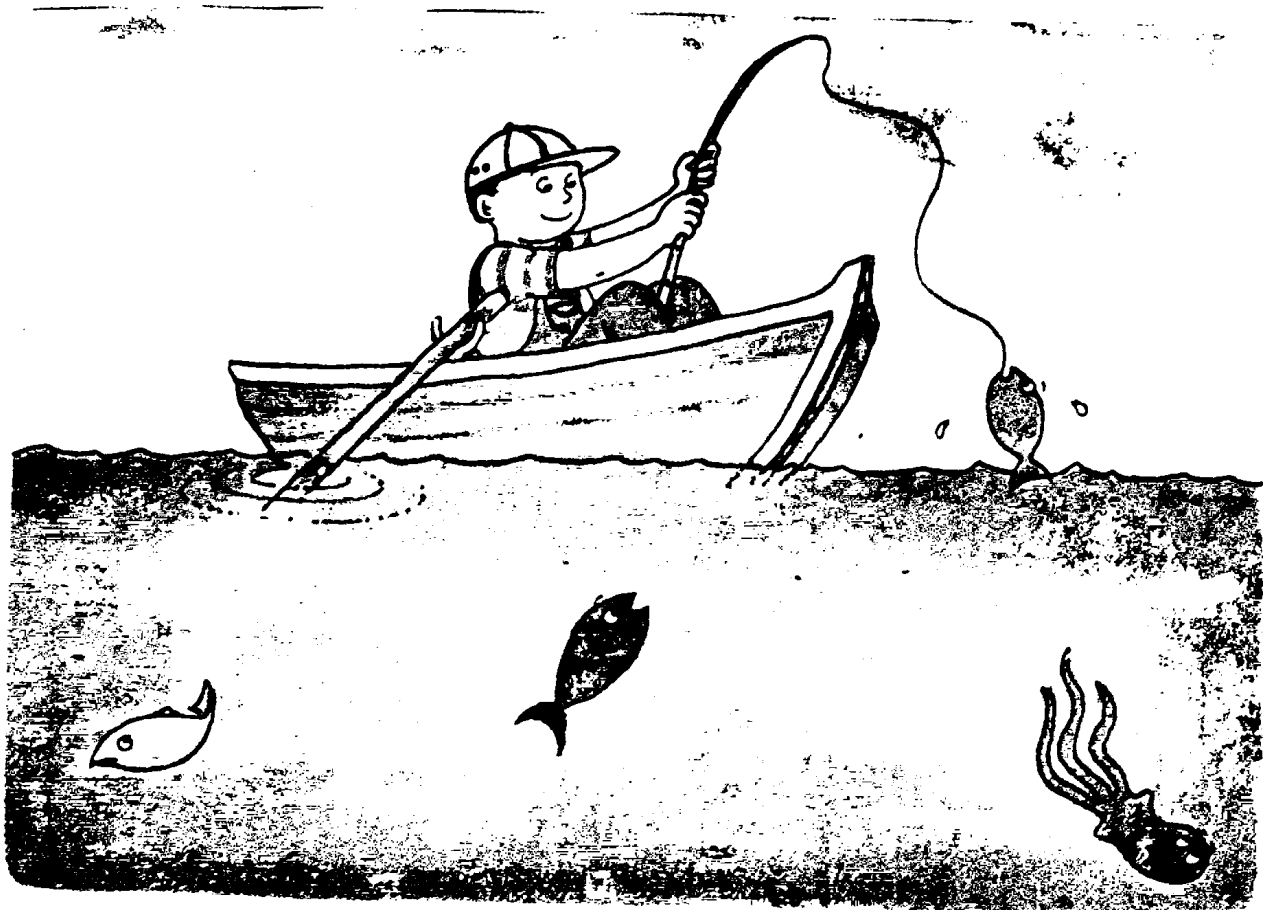


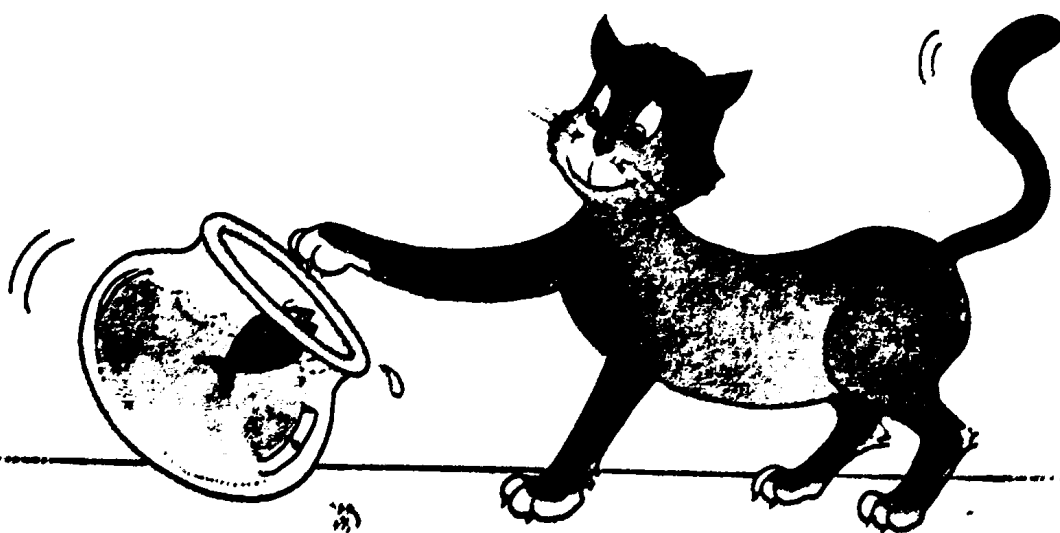
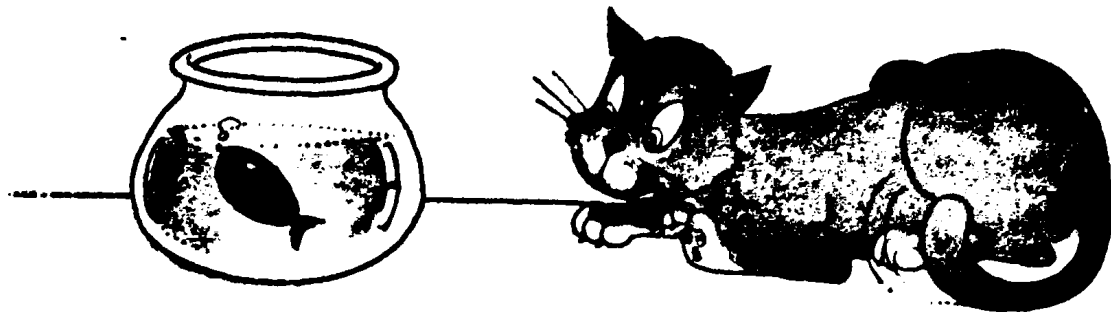
MNHMH

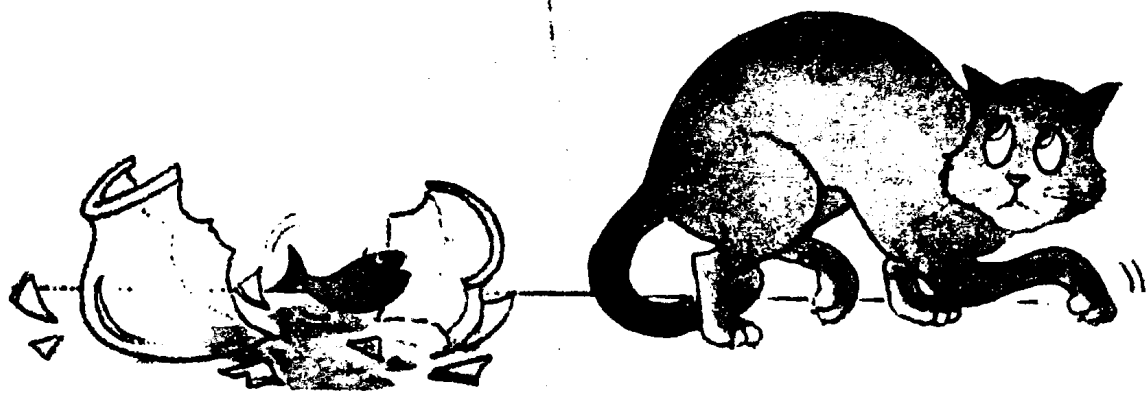




➤ **Βάλε τις προτάσεις στη σωστή χρονική σειρά και γράψε την ιστορία που προκύπτει.**



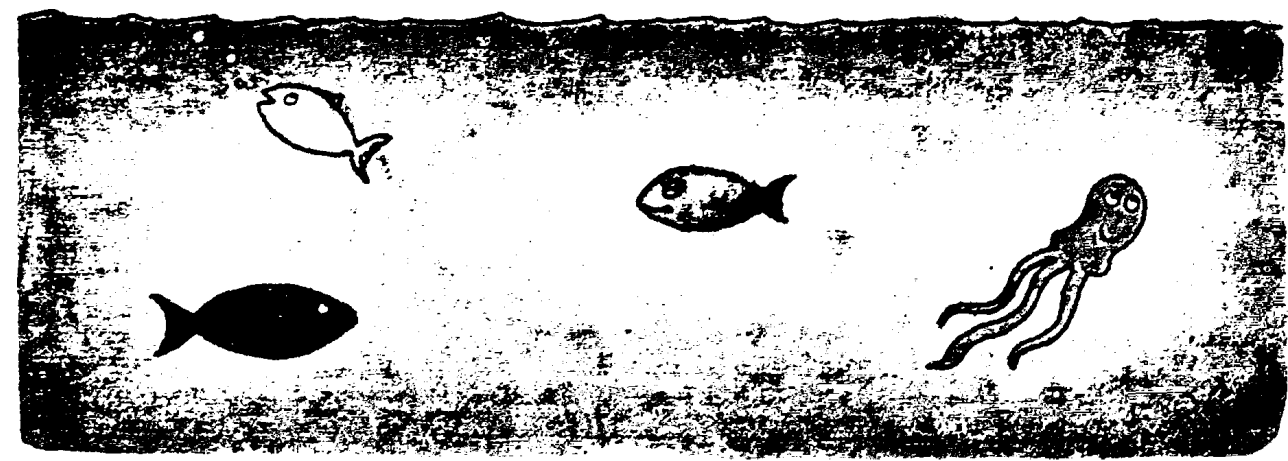
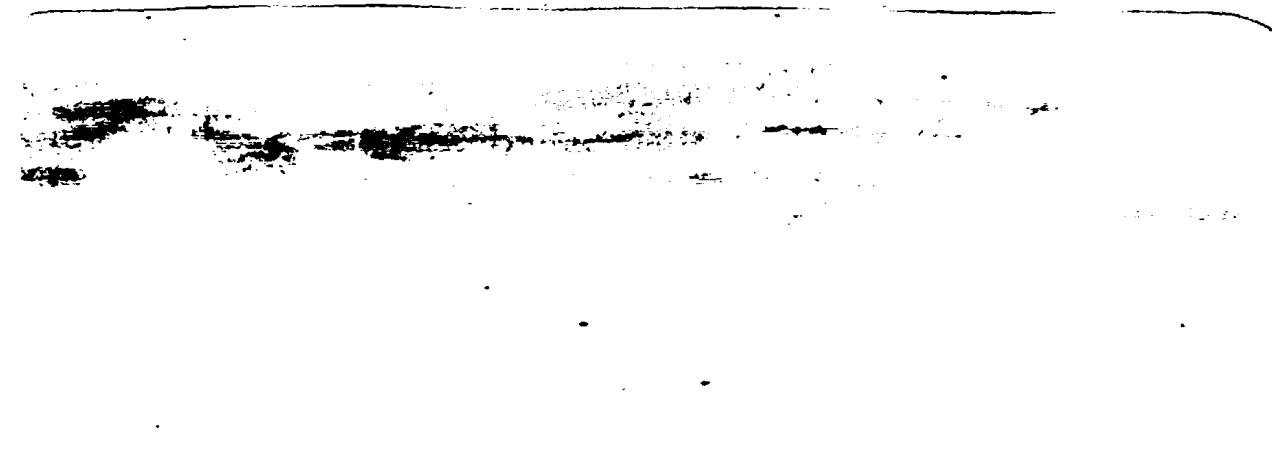




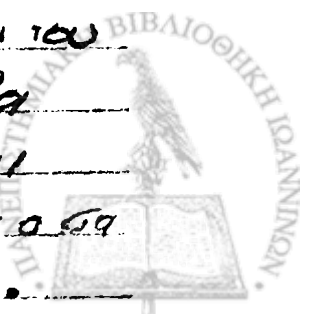
+



3



Ο ψάρας ψάρεψε ένα ψάρι
 το έβαλε σε μια γαρούσα στο σπίτι του
 ή για το του πείνασε το γαρι ή για να
 εσπασε αυτός το κέρφι και
 το έριξε πάνω στη θάλασσα
 να παίζει με τους φίλους του.



➤ Ο Νίκος γράφει πώς περνάει τα καλοκαίρια του.
Μπορείς να βάλεις τις προτάσεις σε λογική σειρά;

Το μεσημέρι τρώμε και ξαπλώνουμε λίγο.
Τα καλοκαίρια πηγαίνουμε στο νησί.
Το βραδάκι όλα τα παιδιά παίζουμε στην πλατεία.
Κάθε πρωί στη θάλασσα κάνουμε βουτιές και
μαζεύουμε κοχύλια.

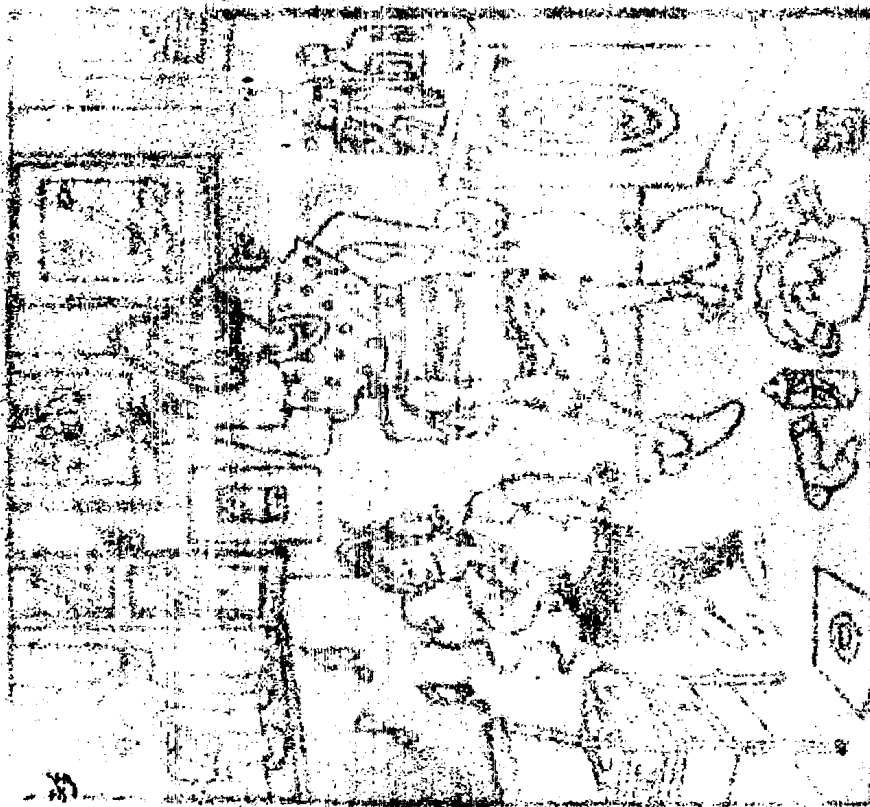
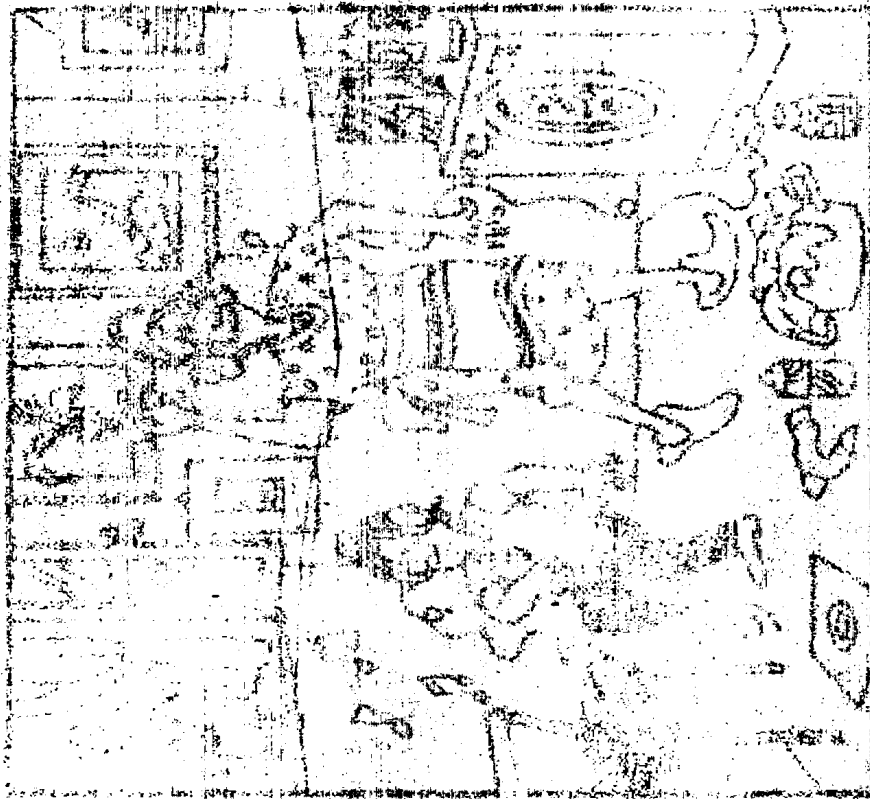
Τα...καλοκαίρια...πηγαίνουμε...στο...νησί
Κάθε...πρωί...στη...θάλασσα...κάνουμε...βουτιές
βουτιές...και...μαζεύουμε...κοχύλια
Το...μεσημέρι...τρώμε...και...ξαπλώνουμε λίγο
Το...βραδάκι...όλα...τα...παιδιά...παίζουμε...στην
πλατεία



ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

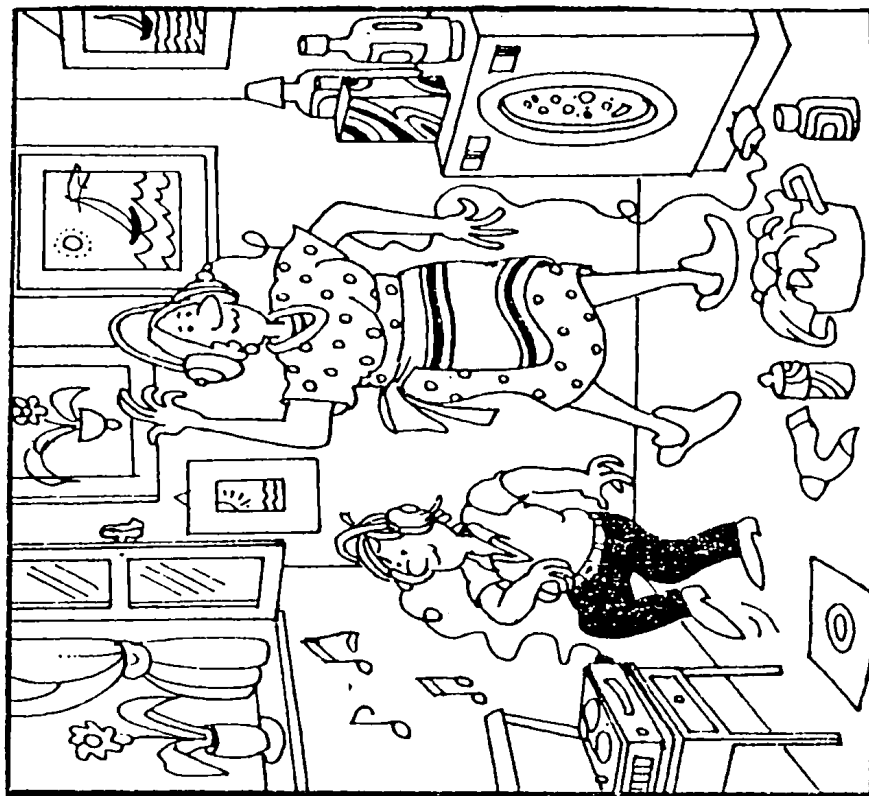
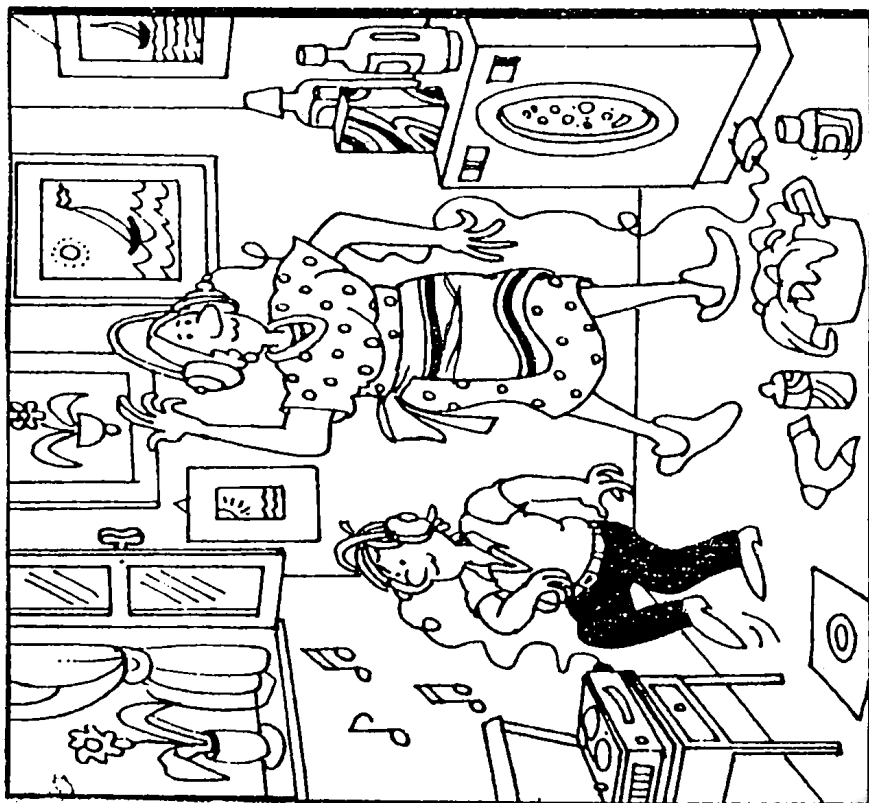
ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Α. Ορίστε μικρές λεπτομέρειες κρυμμένες στις εικόνες, ως μικρά ερωτήματα-κώδικες.



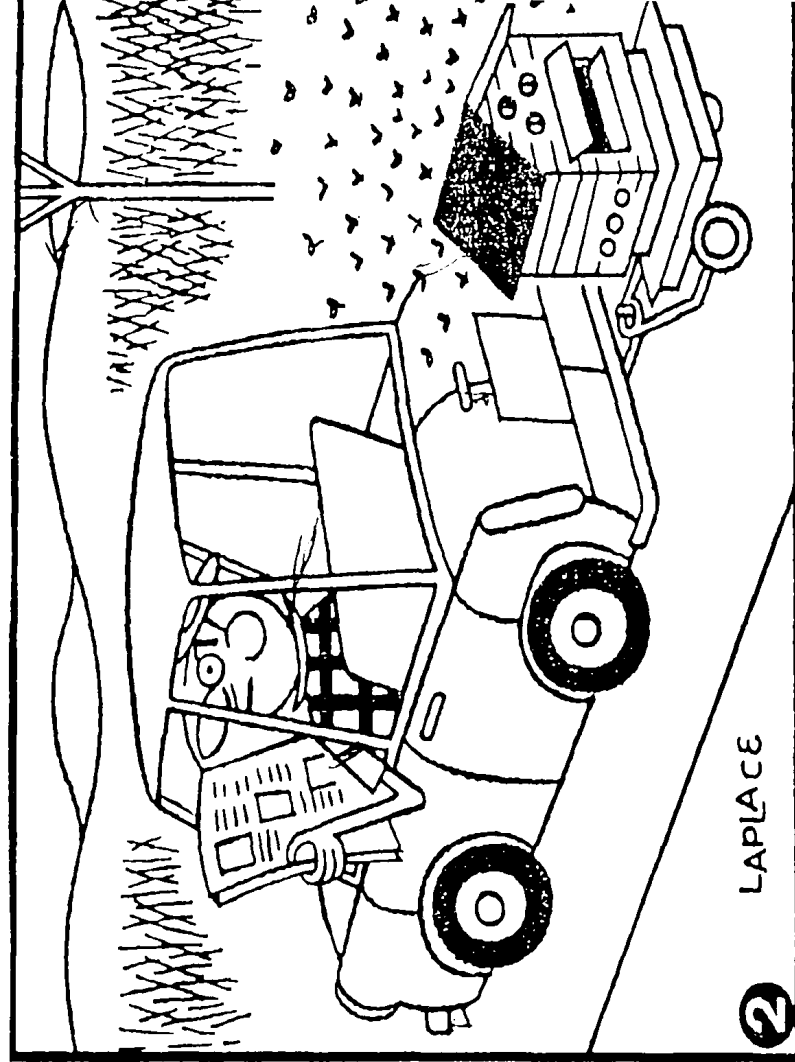
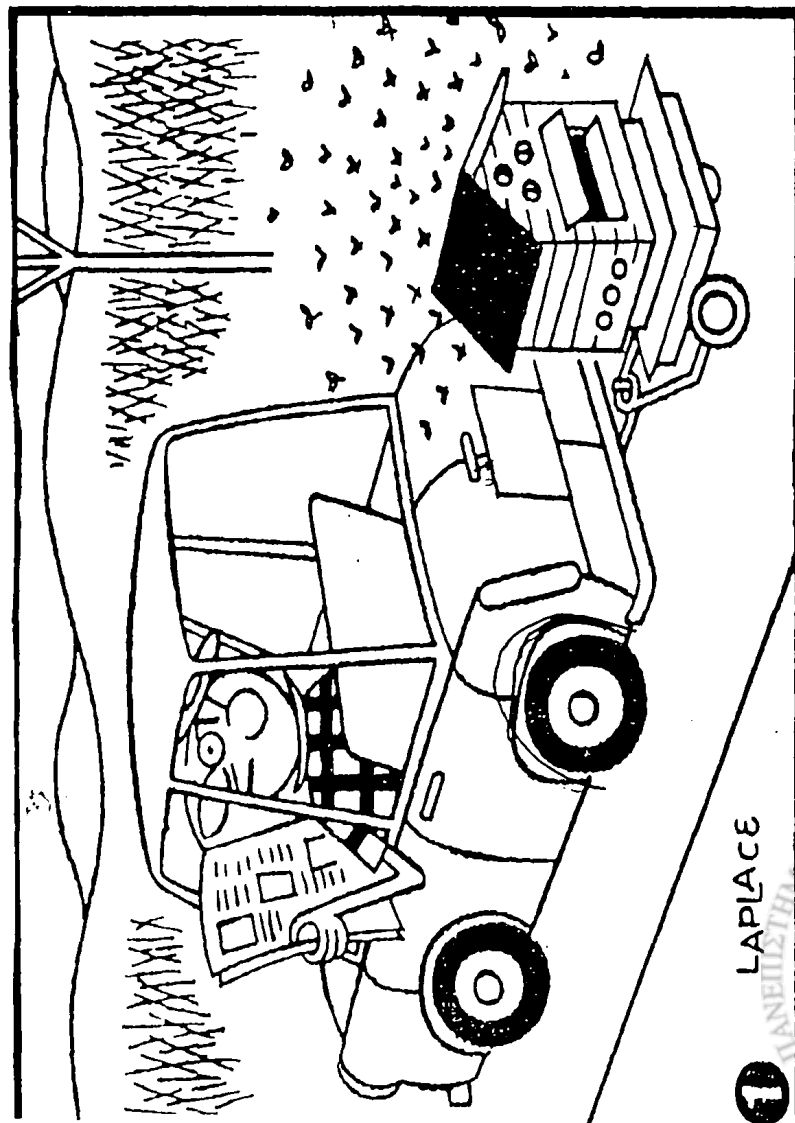
ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

➤ Οκτώ μικρές λεπτομέρειες κάνουν αυτές τις εικόνες να μην είναι εντελώς ίδιες.



ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

➤ Οι δύο εικόνες διαφέρουν σε οκτώ σημεία. Μπορείς να τα βρεις;



Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να προσφέρει στους μαθητές και μαθήτριες πληροφορίες σχετικά με τον χώρο και τον χρόνο, να αναπτύξει την ικανότητα της χωρικής και χρονικής προσανατολισμού, να ενισχύσει την αυτονομία και την υπευθυνότητα των μαθητών, να αναπτύξει την κριτική σκέψη και την ικανότητα της λήψης αποφάσεων, να ενισχύσει την κοινωνική αλληλεγγύη και την αλληλεπίδραση, να αναπτύξει την ικανότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας, να ενισχύσει την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμηση, να αναπτύξει την ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων, να ενισχύσει την ικανότητα της μάθησης και της αυτομόρφωσης, να αναπτύξει την ικανότητα της κριτικής σκέψης και της λήψης αποφάσεων, να ενισχύσει την κοινωνική αλληλεγγύη και την αλληλεπίδραση, να αναπτύξει την ικανότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας, να ενισχύσει την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμηση, να αναπτύξει την ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων, να ενισχύσει την ικανότητα της μάθησης και της αυτομόρφωσης.

ΧΡΟΝΟΣ	ΧΩΡΟΣ
ΠΡΩΤΟ	ΠΑΡΟΥΣΙΑ
ΔΕΥΤΕΡΟ	ΧΩΡΟΣ
ΤΡΙΤΟ	ΧΩΡΟΣ
ΤΕΤΑΡΤΟ	ΧΩΡΟΣ
ΠΕΜΠΤΟ	ΧΩΡΟΣ
ΕΚΤΟ	ΧΩΡΟΣ
ΕΠΤΟ	ΧΩΡΟΣ
ΟΚΤΩ	ΧΩΡΟΣ

▶ Στο παρακάτω κείμενο λείπουν λέξεις που προσδιορίζουν τον τόπο.
Μπορείτε να τις συμπληρώσετε με τις κατάλληλες από τον πίνακα;

Όταν βγήκα από τον επαρχιακό σιδηροδρομικό σταθμό, βρέθηκα ..μ.κ.ρ.α.σ.τ.ά.....
σε ένα μοναδικό θέαμα: ο δρόμος ήταν πλημμυρισμένος από κάθε λογής άμαξες και
ανθρώπους. Η κίνηση ήταν τόση, που δεν μπορούσα να περάσω ..α.π.ξ.ν.α.π. Αφού άφησα
το σταθμό ..πί.σ.ω..... μου, προχώρησα ..π.ρ.α.σ.... την αγορά που βρισκόταν λίγα
τετράγωνα ..μ.κ.ρ.α.σ.τ.ά.. Μπήκα στο πρώτο μαγαζί που βρήκα ..μ.ε.π.α.σ.π.ά... μου και
ρώτησα το δρόμο για το πανηγύρι. Μου απάντησαν ότι, όποιο δρόμο και να ακολουθούσα,
είτε ..α.ρ.α.σ.τ.ε.ρ.ά.. είτε δεξιά, είτε ..πί.σ.ω..... από το πάρκο είτε γύρω από
αυτό, όλοι οι δρόμοι οδηγούσαν ..π.κ.ε.ί.....

<u>προς</u>	<u>πριν</u>
<u>ποτέ</u>	<u>μπροστά</u>
<u>απέναντι</u>	<u>τότε</u>
<u>πάντα</u>	<u>πίσω</u>
<u>αριστερά</u>	<u>μακριά</u>
<u>αργότερα</u>	<u>ποτέ</u>
<u>μέσα</u>	<u>νωρίς</u>
<u>έπειτα</u>	
<u>εκεί</u>	



➤ Πόσες ημέρες έχει η εβδομάδα;

.....7.....

➤ Πόσες ημέρες έχει ο μήνας;

.....30, 31.....

➤ Ποιος μήνας έχει τις λιγότερες ημέρες;

.....απρίλιος.....

➤ Πόσους μήνες έχει η κάθε εποχή;

.....3.....

➤ Ποιοι είναι οι μήνες του χειμώνα και του καλοκαιριού;

.....Δεκέμβριος, Ιανουάριος, Φεβρουάριος.....

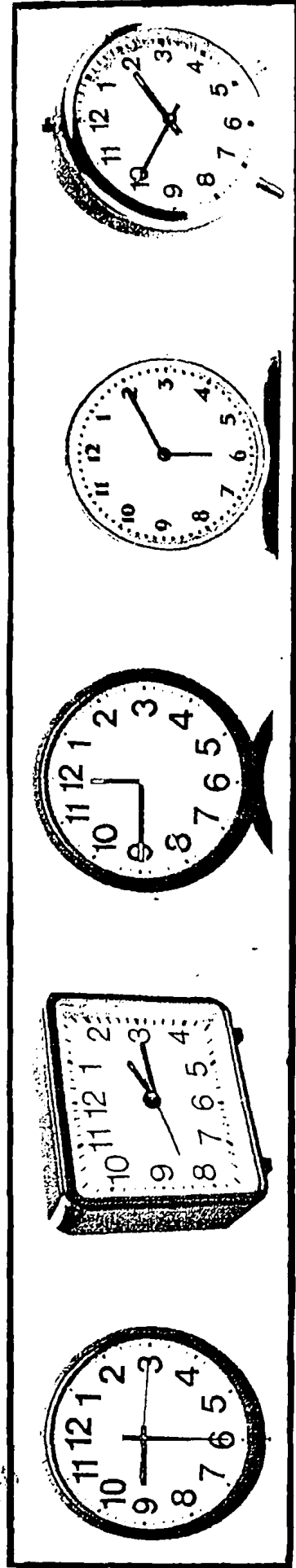
.....Ιούνιος, Ιούλιος, Αύγουστος.....

➤ Πόσους μήνες έχει ο χρόνος;

.....12.....



➤ Τα παρακάτω ρολόγια δείχνουν διαφορετική ώρα. Μπορείς να γράψεις τι ώρα δείχνει το καθένα;



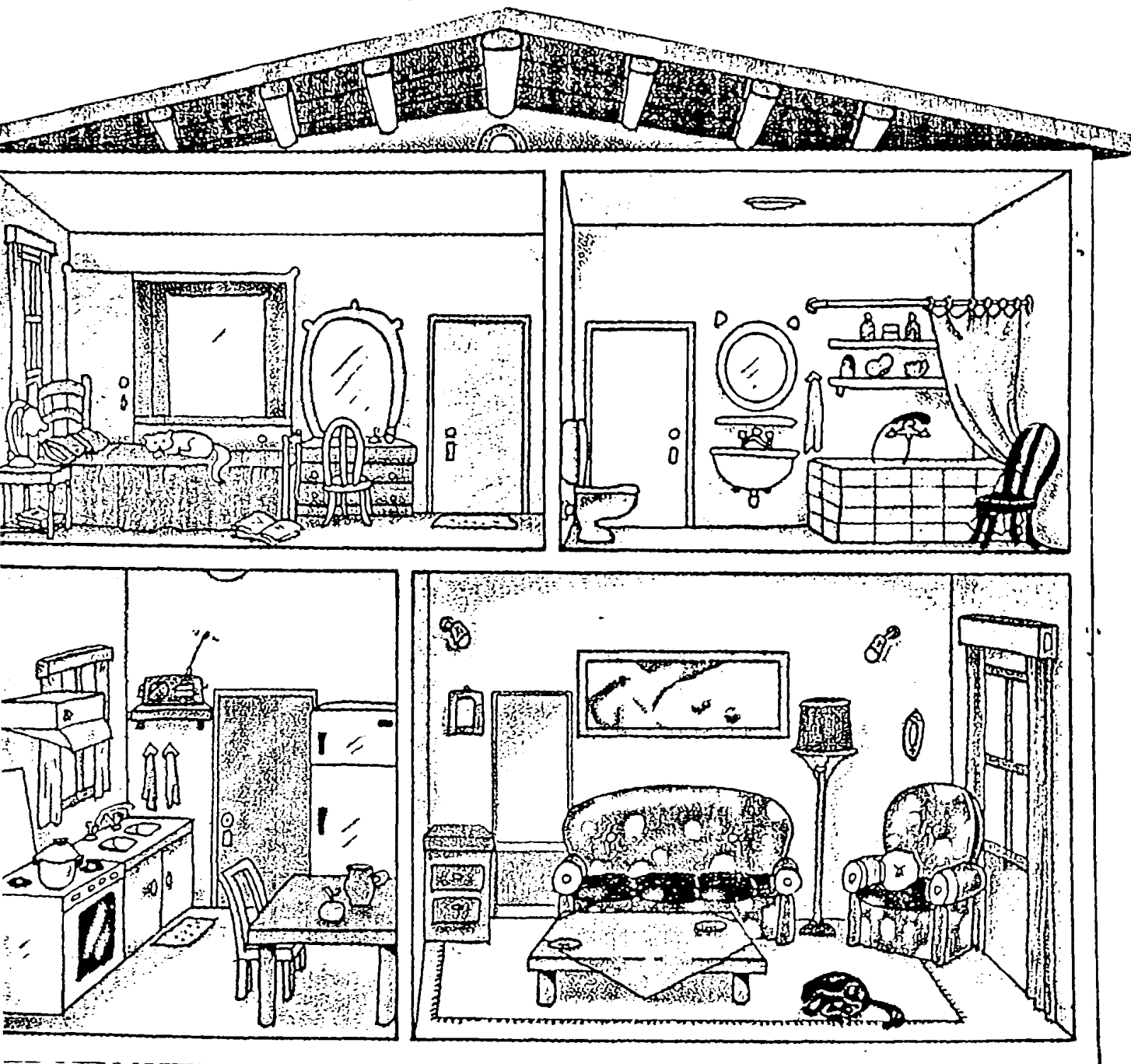
9 και 10 η

9 και 10 η

12 παρά τρεις και δέκα

2 παρά τέτα

ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΧΩΡΟΥ
ΕΝΝΟΙΕΣ: ΠΑΝΩ – ΚΑΤΩ – ΔΕΞΙΑ – ΑΡΙΣΤΕΡΑ –
ΜΕΣΑ – ΕΞΩ – ΜΠΡΟΣΤΑ – ΠΙΣΩ



ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ 1

1. Συμπλήρωσε τις καταλήξεις των ουσιαστικών με το σωστό η, ι, υ, ει και οι.

το κουδούν.ι.
τα βάρ.οι
οι κυνηγ.οι
η πρότασ.ις
το αρν.η
το λουλούδι.η
η ευχαρίστησ.η
το γυαλί.
η αυλή
το τριφύλλι.
οι μέθοδοι.ς
οι παραστάσεις.ς
το παπούτσι.ι
οι συντάξεις.ς
οι υπουργοί.οι
οι γιατροί.οι
το μάτι.ι
τις εκρήξεις.ς
το μολύβι.ι
τις δυνάμεις
οι υπάλληλοι.οι
το παντελόνι.ι
οι άνοδοι.οι
οι σκέψεις.ς
οι έξοδοι.οι
το μοναστήρι.ι

οι αριθμοί.οι
η γραμμή.η
οι δάσκαλοι.οι
το κρασί.ι
οι αρχηγοί.οι
η άνοιξη.η
η φωνή.η
το σκυλί.ι
το καράβι.ι
οι άνθρωποι.οι
το καλάθι.ι
οι κυβερνήτες.οι
οι διάμετροι.οι
το στόχι.ι
τις πωλήσεις.ς
η λύση.η
οι πρόεδροι.οι
οι γνώσεις.ς
το νεράντζι.ι
το κυπαρίσσι.ι
οι διαγωνισμοί.οι
οι πράξεις.ς
το φρούδι.ι
το περιβάλλον.ι
οι εισοδοί.οι
οι παραδόσεις.ς

η κορυφή.η
το ταξίδι.ι
το ποτάμι.ι
οι περίπατοι.οι
οι πύργοι.οι
η λίμνη.η
το νησί.ι
η πράξη.η
τα λάθη.οι
το καλάθι.ι
το χελιδόνι.ι
το αλάτι.ι
οι γεννήσεις.ς
οι λεωφορεία.οι
το σφουγγάρι.ι
η δήλωση.η
οι κάθοδοι.οι
το ξυπνητήρι.ι
οι αστυνομικοί.οι
τις ενοικιάσεις.ς
το τραγούδι.ι
η επιχείρηση.η
το βράδι.ι
το καρπούζι.ι
τις βελτιώσεις.ς
το δάκρυ.ι



2. Κύκλωσε τη σωστή λέξη.

ο συγγενίς - ο συγγενής
την παρέλαση - την παρέλασι
της πηγίς - της πηγής
του Βασίλι - του Βασίλη
της γιορτίς - της γιορτής
της παραίτησις - της παραίτησης
του πρεσβευτί - του πρεσβευτή
η βλάστηση - η βλάστησι
την πράξι - την πράξι
της αποθήκισ - της αποθήκης
η ενόχληση - η ενόχλησι
ο πειρατίς - ο πειρατής
του μανάβι - του μανάβη
το θεατί - το θεατή
ο τραπεζίτης - ο τραπεζίτης
το λιμάνη - το λιμάνι
το αλάτι - το αλάτι
το πεπόνι - το πεπόνη
το καρφύ - το καρφί
το γυαλή - το γυαλί
το μολύβι - το μολύβη
το σπαθή - το σπαθί
το καλάμη - το καλάμι
το κρεβάτι - το κρεβάτι
το φυστίκι - το φυστίκι

την υποδοχή - την υποδοχή
ο τεχνίτις - ο τεχνίτης
το μαγνήτι - το μαγνήτι
την Κρήτη - την Κρήτη
του τοξότι - του τοξότη
η μασχάλη - η μασχάλη
του μαγνήτι - του μαγνήτη
του μετρητί - του μετρητή
η αύξησι - η αύξησι
του διαβήτι - του διαβήτη
την επίσκεψι - την επίσκεψη
η αποθήκι - η αποθήκη
η Ακρόπολη - η Ακρόπολη
η εφεύρεσι - η εφεύρεση
τη στάχι - τη στάχι
το κουτί - το κουτή
το κεφάλι - το κεφάλη
το λουλούδη - το λουλούδι
το καρπούζι - το καρπούζη
το ακρογυάλη - το ακρογυάλι
το δαχτυλίδι - δαχτυλίδι
το σφουγγάρι - το σφουγγάρι
το νεράντζι - το νεράντζη
το καρπούζι - το καρπούζη
το μαξιλάρι - το μαξιλάρι



3. Κύκλωσε τα ουδέτερα ουσιαστικά σε -ι.

η παρέλαση

ο δάσκαλος

το στεφάνι

η Μαίρη

η Κρήτη

ο ληστής

το περιβόλι

η φωνή

το παιδί

το ζευγάρι

το τσιμπίδι

η ζάχαρη

η ώρα

η εκδρομή

το ξύλο

η ληστεία

η στιγμή

το τραπέζι

ο εργάτης

ο τροχονόμος

η φλοκάτη

η Άνοιξη

ο μαγνήτης

η στάχτη

το δάσος

ο δίσκος

η Άννα

η Αθήνα

το σφουγγάρι

το ποτάμι

το σιντριβάνι

το γυαλί

η αποθήκη

το φλούδι

η βλάστηση

ο κήπος

το περίπτερο

το μεσημέρι

το χελιδόνι

ο δικαστής

το μοναστήρι

το στόμα

ο πειρατής

ο φόβος

ο ποιητής

η ενόχληση

ο φίλος

το λιμάνι

ο φράχτης

το φιστίκι

το καράβι

το αχλάδι

το μολύβι

το φύλλο



4. Διόρθωσε τα λάθη στις παρακάτω λέξεις.

η ψυχή
την αγάπη
του Γιάννη
ο αφέντης
του βαρκάρι
της κούρασης
η κούραση
της δύναμης
ο Γενάρης
η Τρίπολη
η γέννησι
ο φούρναρης
του δύτη
η κρίση
του ράφτη
η πρόσθεση
ο θεατής
το πεπόνι
το λουλούδι
το γυαλί
το καλάμι
το χέρι
το ξυπνητήρι
το σπαθί
το μεσημέρι
το μολύβι
το κυπαρίσσι
το φουστάνι
το μάτι
το φρύδι

ο ιατροδικαστής
του μετρητή
της νίκης
ο τραγουδιστής
τον Περικλή
της βόψισης
τον κυβερνήτη
την ευχαρίστηση
το νοικοκύρι
του βιβλιοπώλη
την προφύλαξη
του μπαλωματί
της συννεόησης
της καλοπέρασης
του Πειραιώτη
στην Ελένη
στο διευθυντή
το σταφύλι
το ζευγάρι
το καρπούζι
το καλάθι
το πλακάκι
το ακρογιάλι
το παιχνίδι
το τσιμπιδάκι
το σπαθί
το τραγούδι
το κουτή
το μοναστήρι
το τραπέζι

της ζάχαρης
της Αφροδίτης
την ανάγκη
τη σκέψη
η φράση
τον μπακάλη
τον επιβάτη
η διάθεση
της είδησης
της ένεσης
η απόφαση
της διαίρεσης
τον Κωστή
τον εθελοντή
ο ενοικιαστής
ο Βασίλης
στην Αλεξανδρούπολη
το πιμόνι
το λιμόνη
το πιστόλι
το δαχτυλίδι
το σφουγγάρι
το αλάτι
το κρεβάτι
το αυτί
το χελιδόνι
το παντελόνι
το χαλί
το νεράντζι
το μπαλκόνι



5. Αντιστοίχισε τη σωστή κατάληξη στα παρακάτω ουσιαστικά.

το παλικάρ ~~_____~~
 . η
 . ι
 . υ

η ακτ ~~_____~~
 . οί
 . ι
 . ή

οι περίπατ ~~_____~~
 . οι
 . ει
 . η

της εξετός ~~_____~~
 . ις
 . εις
 . οίς

το στάχ ~~_____~~
 . υ
 . η
 . ι

η σκέψ ~~_____~~
 . η
 . ι
 . ει

της στάχτ ~~_____~~
 . ις
 . υς
 . ης

οι ουραν ~~_____~~
 . οί
 . ει
 . ύ

το στεφάν ~~_____~~
 . υ
 . ι
 . η

της αισθήσ ~~_____~~
 . ης
 . οίς
 . εις

η λίμν ~~_____~~
 . υ
 . η
 . ι

οι νεαρ ~~_____~~
 . οί
 . ει
 . ι

της λαμπρ ~~_____~~
 . εις
 . ής
 . ις

ο ναύτ ~~_____~~
 . ις
 . υς
 . ης



6. Διόρθωσε τα λάθη στις παρακάτω προτάσεις.

- Κάθε καινούρια χρονιά αρχίζει με το Γενάρι.)
- Ο κυρ-Γιάννης ο βαρκάρης είναι πάντα πρόθυμος να μας πάει μια βόλτα στο λιμανάκι.
- Ο κυβερνήτης του πλοίου διέταξε αμέσως τους ναύτες να σηκώσουν τα πανιά.
- Ο Βασίλης, που είναι δύτες, φοράει ειδική στολή από λάσπη και φέρει ειδικά όργανα πάνω του πριν βουτήξει στο βυθό της θάλασσας.
- Τι ευχαρίστησι νιώθει όταν τρως ένα παγωτό από φράουλα, μπανάνα και σοκολάτα!
- Έδειξα στη φίλη μου τη Μαίρη τις φωτογραφίες από τη βάρησή μου.
- Η μητέρα μου δε βάζει ζάχαρη στον καφέ της, για να μην παχύνει.
- Στο δωμάτιό μου έστρωσα μια κόκκινη φλοκάτη και ένα πράσινο χαλί από το χωριό του μπαμπά μου.
- Ανεβήκαμε με τα πόδια στο μοναστήρι και εκεί μας κέρασαν οι καλόγριες κουλούρια.
- Το τιμόνι του αυτοκινήτου μας είναι ξύλινο.
- Το βάζο που είναι πάνω στον μπουφέ είναι φτιαγμένο από ακριβό μπλε γυαλί.
- Θυμωμένος ο πολεμιστής τράβηξε το αστραφτερό του σπαθί και τραυμάτισε τον αντίπαλό του.
- Ανέβηκε στη σκάλα να κόψει ένα ώριμο σταφύλη και δεν πρόσεξε και έπεσε.
- Το μαγαζί του πατέρα μου έχει μια όμορφη βιτρίνα.
- Όταν ήμουνα παιδί, μου άρεσε να παίζω «πού 'ν' το, πού 'ν' το το δαχτυλίδι, ψάξε, ψάξε, για να το βρεις».



7. Συμπλήρωσε τις καταλήξεις των ουσιαστικών στις παρακάτω προτάσεις.

- Τα βέλ() έπεφταν βροχή.
- Τα γέν() είναι τρία.
- Τον έπνιξαν τα χρέ() .
- Πήρε το βιολ() και άρχισε να παίζει.
- Τράβηξαν τα ξιφ() από τις θήκες τους.
- Πόσες στάσ()ς κάνει το λεωφορείο;
- Οι οπαδ() προκάλεσαν επεισόδια.
- Ο μαθητ()ς σηκώθηκε στον πίνακα.
- Πέρασαμε ωραία στην εκδρομ() .
- Οι άνθρωπ() έρχονταν και έφευγαν.
- Ο βαρκάρ()ς πάλευε με τα κύματα.
- Τράβα το δίχτ() σου ψαρά.
- Σε μια γωνιά του ανθόκηπου στεκόταν ένα μικρό κορίτσ() .
- Ο δάσκαλος έβαλε πολλές ασκήσ()ς.
- Σε πέντε γωνίες αντιστοιχούν πέντε διχοτόμ() .
- Έσπασε το ποτήρ() με το νερό.
- Ένα δάκρ() έτρεξε από τα μάτια του.
- Ήρθε η ώρα της κρίσ()ς.
- Ο Θεός ρωτούσε, οι άγγελ() απαντούσαν.
- Η φίλ() μου η Ελένη τραγουδάει μελωδικά.
- Το φεγγάρ() ήταν ολοστρόγγυλο.
- Ο αστροναύτ()ς περπάτησε στο φεγγάρι.
- Το ρόδο είναι λουλουδ() .
- Οι φθόγγ() της ελληνικής γλώσσας είναι 25.
- Ήρθε ένας απρόσμενος επισκέπτ()ς στο σπίτι μας.
- Μας τρέλανε όλους το διαβολάκ() .
- Το συμβούλιο έλαβε σημαντικές αποφάσ()ς.
- Ο λύκος και η αλεπού έγιναν φίλ() .
- Φάνηκε ένα χαμόγελο στα χείλ() του.



8. Διόρθωσε τα λάθη στα παρακάτω κείμενα.

Υπάρχει πιο ωραία εποχή από το καλοκαίρι; Μια μέρα, στο διάλειμμα, συζητούσα με τη φίλη μου την Ελένη και τον αδερφό της τον Κωστή για τις διακοπές. Η Ελένη δε συμφωνούσε μαζί μας. Έλεγε ότι αγαπάει το χεμόνα να ανάβει το τζάκι. Της αρέσει επίσης πολύ να κάθεται κοντά στο τζάκι και να παίζει με τη γατούλα της. Ο Κωστής κι εγώ υποστηρίξαμε το καλοκαίρι που δεν έχουμε μαθήματα και μόνο κολυμπάμε και παίζουμε. Αυτό το καλοκαίρι θα πάω κατασκήνωσι μαζί με τη φίλη μου τη Μαίρι για 20 ημέρες. Αχ, με πόση λαχτάρα το περιμένω!

Μια φορά κι έναν καιρό, κάπου στη μακρινή Γερμανία, ζούσε ένας βασιλιάς και μια βασίλισσα. Είχαν κι ένα γιο, ένα όμορφο παλικάρη, που το έλεγαν Ζίγκφριντ. Ζούσαν κι οι τρεις ευτυχισμένοι σ' ένα λαμπρό παλάτι με υπέροχο κήπο. Εκείνες τις ημέρες οι αίθουσες σ' όλο το παλάτι γέμισαν από χαρούμενες φωνές, ετοιμασίες, διαταγές και στέλειωτα σουρτα φέρτα: ετοιμαζόταν μια μεγάλη γιορτή για τα γενέθλια του βασιλόπουλου. Ο Ζίγκφριντ, σε λίγες μέρες, θα γινόταν 21 χρονών, πράγμα που σήμαινε πως θα ενηλικιώνόταν και θα έπρεπε να σοβαρευτεί ν' αφήσει το κυνήγι.



ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ 2

1. Συμπλήρωσε στα παρακάτω ουσιαστικά το σωστό η, ι, υ, ει και οι.

οι συμμαθη^ιτές
το φρο^νιδι
το τραπεζομάντ^ιλο
η γι^αλάα
η σβ^ιστρα
το πλ^ιο
οι κλη^ιματαριές
το φαγ^ιτό
το σβ^ισιμο
η άνθι^ιση
το χτύπ^ιμα
το φίλ^ιμα
το άν^ιγμα
το κρ^ιφτό
το ντύσ^ιμο
η απελ^ισία
η ελι^ιδα
η πληροφόρ^ιση
ο αθλ^ιτής
ο ποι^ιτής
ο ιδρ^ιτής
ο περιηγ^ιτής

ο συντοπ^ιτης
ο Μεσολογγ^ιτης
ο μαγν^ιτης
ο διαβ^ιτης
η ελ^ια
η γεπον^ια
η βραδ^ια
η παντρ^ια
η ηγεμον^ια
η τυραν^ια
η ερμην^ια
η θητ^ια
η δασ^ια
η άδ^ια
η ελικρίν^ια
η συγγέν^ια
η διχόν^ια
η έν^ια
η άγν^ια
η γεπον^ια
ο λ^ιφτής
ο ζυγ^ιστής

το σωματε^ιο
το σχέδ^ιο
το παραμιλ^ιτό
το σιδερωτ^ιο
το πιεστ^ιο
το τουφεκ^ιδι
το ξυπνητ^ιρι
το αντικλ^ιδι
το στρ^ιδι
το κτ^ιο
το μαρτ^ιο
το ισόγ^ιο
το καρ^ιδι
η ανατριχ^ιλα
η μεγαλοσ^ινη
η χριστιανοσι^ινη
η βαρ^ιτητα
η διευθύντρ^ια
το ιατρ^ιο
ο μεσ^ιτης
ο ανθρωπ^ιστής
ο καθ^ιτής



2. Συμπλήρωσε στα παρακάτω επίθετα το σωστό η, ι, υ, ει και
οι.

ο ελι.ι.δοφόρος

ο αγαπη.ι.τός

ο όμ.ι.ος

ο γε.ι.ος

ο φωτ.ι.νός

ο θ.ι.ος

ο μ.ι.ραίος

ο δαπαν.ι.ρός

ο υγι.ι.νός

ο αλμ.ι.ρός

ο βορ.ι.νός

ο αθλητ.ι.κός

ο δαν.ι.κός

ο Πελοπον.ι.σος

ο νόστ.ι.μος

ο βραδ.ι.νός

ο εύθ.ι.μος

ο θηλ.ι.κός

ο μαρμάρ.ι.ηνος

ο μειωτ.ι.κός

ο ισχ.ι.ρός

ο άγρ.ι.ος

ο τίμ.ι.ος

ο πυθαγόρ.ι.ος

ο δ.ι.ψαλσιος

ο τέλ.ι.ος

ο κτρ.ι.νωπός

ο πον.ι.ρός

ο επίγ.ι.ος

ο βόρ.ι.ος

ο περίφ.ι.μος

ο άσχ.ι.μος

ο αντρικ.ι.ος

ο φετ.ι.νός

ο περσ.ι.νός

ο τεχν.ι.ητός



3. Συμπλήρωσε στα παρακάτω ρήματα το σωστό η, ι, υ, ει και οι.

δρόσ..ισα	προσπάθ..ισα
αλ..ωφω	έξ..ισα
λι..νω	μετεωρ..ίζω
αποφάσ..ισα	σφραγ..ίζω
κρ..ιβω	ξενι..ίζω
ρώτ..ωρα	επιπαχι..ίνω
βαρ..έμαι	κλι..ίνω
λυπήθ..ωκα	προτι..ίνω
δακρ..ίζω	αναβλ..ίζω
έπ..ισα	συγχ..ίζω
κ..νήγω	αθρ..ίζω
ν..ήκησα	δαν..ίζω
τ..λεφωνώ	μι..ίζω
χαιρέτ..ισα	χρ..ίζομαι
συμμάχ..ισα	καθαρ..ίζω
αγάπ..ωρα	ξαναδ..ίνω
έπ..ήξα	αδ..ίζω
σβ..ίνω	μονο..ίζω
αν..γω	έστ..ήσα
άργ..ήσα	κρ..νω
αδ..κώ	έψι..ισα
ανθ..ίζω	αφι..ίνω
έδξ..ισα	αγκάλ..ισα
στόλ..ισα	έπρξ..εα
ντ..ίνω	ν..όστηκα
φ..λώ	όπλ..ήσα
ωφέλ..ισα	λέπτ..ίνα
κς..μήθηκα	ανάστ..ισα



4. Να συμπληρώσεις στις παρακάτω μετοχές το σωστό η, ι, υ, ει
και οι.

σβ. | σμένος
σνθ. | . σμένος
χτυπ. | σμένος
φιλ. | σμένος
ανδ. | σμένος
αγαπ. | σμένος
ντ. | σμένος
κρί. | σμένος
δ. | πλωμένος
λ. | ωμένος
απελπ. | σμένος
εν. | μερωμένος
πληροφορ. | σμένος
εντ. | χισμένος
συναθρ. | σμένος
δαν. | σμένος
κλ. | σμένος
καταψ. | φ. | σμένος
αφ. | σμένος
καταφοβ. | σμένος
απομακρ. | σμένος
πρ. | σμένος
συγχ. | σμένος
τιμ. | σμένος
χτ. | σμένος
δυστ. | χ. | σμένος
ενδ. | αφερόμενος
εκτ. | μώμενος



5. Κύκλωσε τη σωστή λέξη.

οι εκρήξεις - οι εκρήξεις

οι εντηπώσεις - οι εντυπώσεις

οι γεννήσεις - οι γεννίσεις

οι χρήσεις - οι χρίσεις

οι ειδίσεις - οι ειδήσεις

οι διάμετροι - οι δειάμετροι

οι δηαιρέσεις - οι διαιρέσεις

οι διαγώνιοι - οι δηαγώνιοι

οι κνίσεις - οι κνήσεις

οι σπητάξεις - οι συντάξεις

οι αισθήσεις - οι αισθείσεις

η κηβέρνηση - η κυβέρνηση

η υπόθεση - η ηπόθεση

οι βαφτίσεις - οι βαφτήσεις

η οίσοδος - η είσοδος

χτενίζεται - χτενήζεται

βρείσκομαι - βρίσκομαι

ξεβιδώνω - ξεβοιδώνω

κατέβηκε - κατέβηκε

τρήβω - τρίζω

μαγνητοφωνώ - μαγνετοφωνώ

ανηχνεύω - ανηχνεύω

αγαπήθηκα - αγαπήθεικα

φωτήστηκαν - φωτίστηκαν

κλήνει - κλείνει

ανοίγει - ανείγει

κειμούνται - κοιμούνται

γεννήθηκε - γεννήθηκε

ανηλαλεί - ανηλαλεί

κοπάζουμε - κοπάζουμε



6. Διόρθωσε τα λάθη στις παρακάτω λέξεις.

δρόσια	ένθηρα	προσπάθησα
ωφέλησα	έζησα	ελπίδα
καφότό	ενημέρωση	άνοιγμα
χτύπημα	χτυπημένος	αγαπημένος
στολισμένος	ντημένος	χτύπησα
αγάπια	στόλισα	ντύθηκα
άνθησα	έκρυσα	ενημερώθηκα
έλησα	στολιστική	αδικημένος
τριπύμενος	ανθημένος	οργώθηκαν
αδίκησα	ανθίασε	άνθιση
τρύπησαν	τηλέφωνο	κυνηγιμένος
τρύπημα	μετρήμένος	κυνήγηρα
σπλώθηκε	καρφωθήκαμε	μέτρησα
μετρήθηκα	κυνήγι	έδειξα
άληψα	δάκρυσα	έλειψα
λυπήθηκα	κύκλωσε	δάκρυ
έλλημη	λύπη	δειξιμο
τηλεφωνητής	λυπημένος	δακρυμένος

7. Αντιστοίχισε το σωστό η, ι, υ, ει και οι στις παρακάτω λέξεις.

τζίτζ...κος ~~.ι~~
 . η
 . υ

~~. η~~
 δρύ...νος . ι
 . ει

α...δόνι ~~. η~~
 . ι
 . ει

~~. ει~~
 νερά...δα . υ
 . ι

~~. ει~~
 ενοχλ...τικός . οι
 . η

~~. ι~~
 διστακτ...κός . οι
 . η

έστ...λαν ~~. η~~
 . ει
 . οι

~~. ι~~
 παρ...μία . οι
 . ει

οξ...τονος ~~. ι~~
 . ή
 . ύ

~~. ι~~
 ξεντ...θηκε . ή
 . ύ

~~. ει~~
 μ...όζω . οι
 . η

~~. ει~~
 αυτοκίν...το . η
 . ι

βού...ξε ~~. η~~
 . ει
 . ι

~~. υ~~
 γ...ρεύω . η
 . ει



8. Διόρθωσε τα λάθη στις παρακάτω προτάσεις.

- Τα Χριστούγεννα που στολίζουμε το δέντρο, ανάμεσα στα κλαδιά του κρήβουμε τα δώρα μας.
- Προσπάθησε να πετύχει με την μπάλα το καλάθι αλλά δεν τα κατάφερε.
- Έσβησε το κερί και πήγε να κοιμηθεί.
- Ενώ άρχισε να βρέχει, όλοι συνεχίσαμε το παιχνίδι.
- Ήταν γιορτή και έντησα τις κούκλες μου με τα καλά τους ρούχα.
- Άνοιξα την πόρτα του κήπου και βρέθηκα μπροστά στο ανθισμένο γιασεμί.
- Έπεσε κάτω χτυπημένος από τις σφαίρες κάποιου αγνώστου.
- Ο αγαπημένος μου φίλος, ο Γιάννης, έρχεται στο σπίτι μου και παίζουμε.
- Μου αρέσει το δωμάτιό μου με απλωμένα όλα τα παιχνίδια στο πάτωμα.
- Αυτή τη φορά οι εκκρίσεις του ηφαιστείου ήταν καταστρεπτικές για τους κατοίκους.
- Στις ελληνικές πόλεις γκρεμίζουν τα παλιά όμορφα σπίτια με τους κήπους, αντί να τα σηνητρούν.
- Με τα μάτια ορθάνοιχτα παρακολουθούσε τις αθόρυβες κινήσεις των κατασκόπων.
- Όλες οι κυβερνήσεις συζητήσαν και πείραν σοβαρές αποφάσεις.
- Στο σοκολατένιο δρόμο, οι εισοδοί των πολυκαταστημάτων είναι φτιαγμένοι από σαντινί με κερασάκια.
- Ο Δημήτρης αντρευτόταν τον αγώνα, τις επιθέσεις που θα έκανε στην αντίπαλη ομάδα τη άλλη μέρα.
- Ο παππούς και η γιαγιά περημένουν με χαρά κάθε μήνα τις συντάξεις τους.
- Στα θέατρα οι θέσεις είναι αριθμημένες.
- Στον μπισκοτενίο τραγανό δρόμο, όλες οι εισοδοί των σπιτιών μελίζουν με τάρτες από δαμάσκηνα.



9. Διόρθωσε τα λάθη στα παρακάτω κείμενα.

Ο υδραυλικός της γήτεινιάς μας, ο κυρ Τάσος, ήναι ένας μεσόκοπος άντρας ξερακιανός με υπόξανθα μαλλιά και ροζασμένα χέρια. Πρώτη δουλιή του, όταν φτάσει στο σπίτι μας, είναι να εξετάσει με περιήσκεψη, όπως ο γιατρός, τη χαλασμένη βρύση. Ύστερα, αφού κάνει τη δειάνγωση, ανέλγει το βαλιτσάκι του, βγάξει απ' εκεί τα εργαλία και αρχίζει την εργασία. Βιδώνει και ξεβιδώνει, σφύγγει και ξεσφύγγει, ώσπου τελικά η βρύση μας διορθώνεται από το επειδέξιο χέρι του. Τότε ο κυρ Τάσος πλένεται και χτενίζετα. Ύστερα κάθεται, πίνει τον καφέ του και ξεκουράζετα λιγάκι, γιατί τον περιμένουν και άλλες βρύσες.

Φτάσαμε στη Αθήνα και προχωρήσαμε μέσα στην πόλη. Δεξιά και αριστερά μας βλέπαμε ωραία αγάλματα, όμορφους ναούς μαρμαροχτφισμένους και σπίτια χρωματημένα. Τι πλήθος, τι φωνές, τι θόρυβος! Δύσκολα τα δηνατά άλογα σέρνουν το βαρύ αμάξι ανάμεσα σε τόσο κόσμο. Αφού περάσαμε πολλούς ωραίους δρόμους και ωραίες πλατίες με ψηλά πλατάνια, φτάσαμε σ' ένα φτωχικό δρομάκι με χαμηλά σπίτια. Εκεί κατήκούσε η Κλεώνη με τη μικρή εγγονή της, τη Νικομάχη. Οι δύο γηναίκες, μόλις άκουσαν τον κρότο που έκανε το βαρύ αμάξι επάνω στον ανώμαλο δρόμο, βγήκαν στη βαριά αυλόπορτα να μας καλωσορίσουν.

