

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



02600265496



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

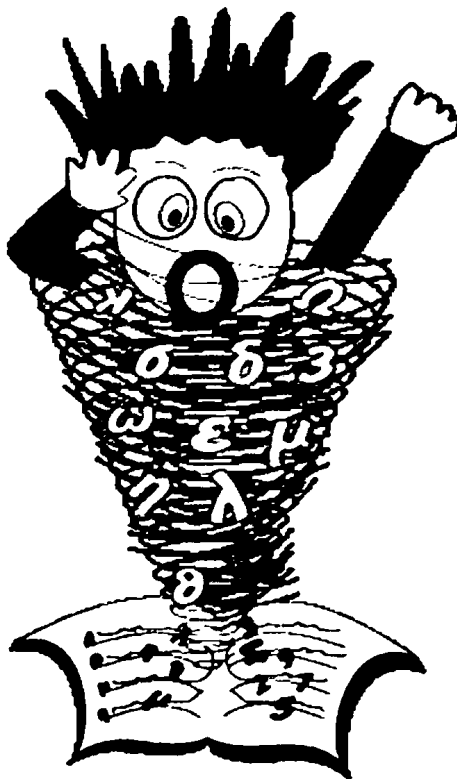
Π.Μ.Σ.: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ

ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

146
ΜΠΑΕ

**«ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ -
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ»**

Επόπτης καθηγητής : ΔΗΜΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ



Μεταπτυχιακή εργασία της Νάση Βασιλικής

(Α.Μ. 11)

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 15 Ιουνίου 2007



Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον διευθυντή του δημοτικού σχολείου Κατσικά κ. Παπαγεωργίου και ιδιαίτερα τον κ. Θ. Ρίζο, δάσκαλο του τμήματος ένταξης του δημοτικού, ο οποίος με εμπιστεύτηκε και μου έδωσε την ευκαιρία να αντιμετωπίσω παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, προσφέροντάς μου παράλληλα τις συμβουλές του.

Και φυσικά, τη μικρή Χ. με την οποία συγχρωτιστήκαμε για τέσσερις περίπου μήνες.



Περιεχόμενα

Περίληψη	1-2
1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
1. Εισαγωγή	4-6
2. Έννοια της μάθησης	6
2.1. Θέσεις που συγκροτούν το εννοιολογικό πλαίσιο του όρου	7-9
3. Οριοθέτηση μαθησιακών δυσκολιών	9-12
4. Αιτιολογία	12-15
5. Γλώσσα : Προφορικός και γραπτός λόγος	16-19
6. Ορθογραφία	20-21
6.1. Τα προβλήματα του γραπτού λόγου	22-23
7. Χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	23-29
8. Συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	29-31
9. Μια πολυπαραγοντική προσέγγιση : εκπαιδευτική περίπτωση	31-34
2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΔΙΑΓΝΩΣΗ	
1. Εισαγωγή	36-37
2. Η παρούσα μελέτη	38
2.1. Ιστορικό – Γενικά χαρακτηριστικά	38-40
2.2. Συνήθειες μαθήτριας	40-41
3. Προκαταρκτικές διαγνωστικές ασκήσεις	41-42



3.1. Προφορικός λόγος	42-43
3.2. Οπτική αντίληψη και διάκριση, οπτική και ακουστική μνήμη	44-45
3.3. Χωροχρονικός προσανατολισμός	46
3.4. Φωνολογική ενημερότητα	46-50
3.5. Γραφή	50-58
3.6. Ανάγνωση	58-63
3.7. Μαθηματικά	63-64
3.8. Ιχνογράφημα	64
4. Προσδιορισμός και διάρθρωση του προβλήματος	64-71

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1. Εισαγωγή	73-75
2. Στόχοι του προγράμματος παρέμβασης που εφαρμόστηκε	75-76
3. Χαρακτηριστικά των μέσων που δόθηκαν	76-77
4. Το πρόγραμμα παρέμβασης	77
4.1. Αντιμετώπιση του πρώτου προβλήματος	77-82
4.2. Αντιμετώπιση του δεύτερου προβλήματος	82-85
4.3. Αντιμετώπιση του τρίτου προβλήματος	86-87
5. Έλεγχος - Αξιολόγηση	87-89
Βιβλιογραφία	90-95
Παράρτημα Α (Διάγνωση)	96-166
Παράρτημα Β (Παρέμβαση)	167-282



Περίληψη

Ένα από τα σημαντικότερα θέματα έρευνας και πράξης που απασχολούν έντονα την εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο είναι ο χώρος των μαθησιακών δυσκολιών στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Οι δύο βασικές κοινωνικοποιητικές περιοχές για το παιδί είναι η οικογένεια και το σχολείο. Η δομή με την οποία το σχολείο είναι οργανωμένο και οι διδακτικές διαδικασίες που το διέπουν, συνεπάγονται μία λειτουργία που πολλές φορές δε λαμβάνει υπόψη τις βιολογικές, κοινωνικές και μαθησιακές προϋποθέσεις και ανάγκες των μαθητών. Τούτο οδηγεί στο συμπέρασμα πως, κατά την κοινωνικοποίησή τους στο σχολείο, κάποιοι μαθητές θα συναντήσουν προβλήματα. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια πραγματικότητα που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθησιακές δυσκολίες – των οποίων κυρίαρχη μορφή προσδιορίζουν οι δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής – συνδέονται με τη σχολική επίδοση και επιτυχία του ατόμου. Η σχολική επίδοση, στην ελληνική τουλάχιστον πραγματικότητα, αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους κανόνες αξιολόγησης της μαθησιακής ετοιμότητας και λειτουργίας και κατά συνέπεια αξιολόγησης του ολικού επιπέδου απόδοσης και λειτουργικότητας του ατόμου. Καθώς οι απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας μεγαλώνουν, οι πάσης φύσεως μαθησιακές δυσκολίες και, ιδιαίτερα οι δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή, αναδεικνύονται πιο έντονες και οι χαμηλές οριακές επιδόσεις φαίνονται ως ελλείψεις και ανεπάρκειες. Είναι εύκολο τότε να διατυπωθούν συμπεράσματα που περιέχουν παραπλανητικές και, γιατί όχι, επικίνδυνες αξιολογήσεις. Τι συμβαίνει με το μαθητή; Είναι τεμπέλης, δεν παίρνει τα γράμματα; Ένας, τέτοιου είδους, ευκαιριακός χαρακτηρισμός είναι πολύ πιθανό να καθιερωθεί ως μόνιμη επικοινωνιακή κατάσταση και ο ετεροπροσδιορισμός σύντομα να μετατραπεί σε αυτοπροδιορισμό, με συνέπεια τη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου και τον κλονισμό του αυτοσυναισθήματος του μαθητή. Για το λόγο

αυτό κρίνεται αναγκαία η έγκαιρη αξιολόγηση της κατάστασης, ο καθορισμός του βαθμού του προβλήματος και η συλλογή πληροφοριών –μέσω της ιατρικής, ψυχολογικής και παιδαγωγικής εξέτασης - για την κατασκευή ενός διαγνωστικού προφίλ. Αυτό θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να διαλέξει τα κατάλληλα μέσα για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του μαθητή του μέσω της κατάρτισης ενός ειδικού εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο
«ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ»



*Ο δάσκαλος δε σπαταλάει ούτε καταστρέφει
τις δυνατότητες του παιδιού, αλλά του δίνει
τα πνευματικά εργαλεία για να αναπτύξει τη
μοναδικότητά του και να συνειδητοποιήσει
το ιδιαίτερο δυναμικό που κατέχει στο σώμα,
στο πνεύμα και στην ψυχή του.*

John Fischer

1. Εισαγωγή

Ο άνθρωπος, από τη φύση του αδύναμος, ξεκινά τη ζωή του με δυσκολίες. Χρειάζεται φροντίδα, υποστήριξη και προστασία για την απόκτηση δεξιοτήτων, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ζωής, περισσότερο από ό,τι οι άλλοι ζωντανοί οργανισμοί. Η προσαρμογή του στο καινούριο περνάει πάντα μέσα από κάποιες δυσκολίες · δυσκολίες που «διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο, καθώς εξαρτώνται από βιολογικούς, νοητικούς, αντιληπτικούς, περιβαλλοντικούς και άλλους εγγενείς ή επίκτητους παράγοντες, αλλά και από ανορθόδοξους τρόπους υποστήριξής του.» (Αδαμόπουλος, 2002, Α' τόμος, 26) Το τι είναι εύκολο και το τι είναι δύσκολο είναι σχετικό. Άλλος μαθαίνει να κολυμπά εύκολα κι άλλος όχι. Άλλος μπορεί να μάθει εύκολα να γράφει και να διαβάζει κι άλλος όχι. Η δυσκολία – μικρότερη ή μεγαλύτερη- είναι δεδομένη. Εκείνο που πρέπει να εξασφαλιστεί είναι να αξιοποιηθούν οι παράγοντες που θα βοηθήσουν να εξαλειφθεί η όποια δυσκολία, ώστε το δύσκολο να γίνει απλό.

Τα τελευταία χρόνια η μελέτη των δυσκολιών μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο, αποτελεί διεθνώς ένα από τα σημαντικότερα θέματα έρευνας και πράξης και το ενδιαφέρον εκτείνεται σε όλο το εύρος και της βαθμίδες της εκπαίδευ-

σης. Κάτι τέτοιο είναι φυσικό αν σκεφθεί κανείς, πως μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την εκπληκτική αύξηση του όγκου των γνώσεων και τη γρήγορη διακίνηση των πληροφοριών, η χρήση του γραπτού λόγου απέκτησε ιδιαίτερη βαρύτητα και η ευχερής πρόσκτηση και αξιοποίηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής αποτέλεσε απολύτως αναγκαία συνθήκη για την επιβίωση του ανθρώπου · συνδέθηκε με την παραγωγική και κοινωνική επιτυχία του.

Η σχολική επίδοση –ιδιαίτερα στην ελληνική πραγματικότητα- είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες αξιολόγησης της μαθησιακής ετοιμότητας και λειτουργίας του μαθητή, άρα και αξιολόγησης του συνολικού επιπέδου λειτουργικότητας του ατόμου. Ο άνθρωπος που μπορεί να αποκτή, να συγκρατεί και να χρησιμοποιεί αμέσως τις νέες γνώσεις, έχει και αυξημένες πιθανότητες επιτυχούς ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της ζωής. (Αγαλιώτης, 1994a, 115)

Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρέθηκαν οι μαθητές εκείνοι, των οποίων το επίπεδο μάθησης ήταν χαμηλό. Παλιότερα γινόταν λόγος για παιδιά που ‘δεν παίρνουν τα γράμματα’, ‘είναι αδιάφορα για τα μαθήματα’, ‘δε θέλουν να μάθουν γιατί είναι τεμπέλικα’ · αξιολογήσεις, ενδεχομένως, παραπλανητικές και γιατί όχι, επικίνδυνες. Σήμερα, έπειτα από συστηματική και πολύπλευρη έρευνα βεβαιώνεται ότι υπάρχουν παιδιά που δε μπορούν να μάθουν όπως οι συμμαθητές τους, όχι γιατί δε διαβάζουν, «αλλά διότι λόγω ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που παρουσιάζουν, χρειάζονται ένα διαφορετικό διδακτικό τρόπο για να μάθουν» (Φλωράτου, 1992, 17).

Ο όρος ‘Μαθησιακές Δυσκολίες’ υιοθετείται από εκπαιδευτικούς και γονείς όλο και πιο συχνά. Πολλές φορές, όμως, «στην πράξη χρησιμοποιείται ελαστικά, πολυσυλλεκτικά και με ιδιαίτερη ευκολία, με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται το περιεχόμενό του». (Παντελιάδου, 2000, 16) Καθώς έχει καλλιεργηθεί η εικόνα ενός έξυπνου παιδιού που - για κάποιους ανεξήγητους λόγους - δεν τα καταφέρνει σε συγκεκριμένα

γνωστικά αντικείμενα, οι γονείς πρόθυμα οικειοποιούνται τον όρο μαθησιακές δυσκολίες, αφού αυτός στερείται οποιασδήποτε παθολογικής ή κοινωνικής επιβάρυνσης, δεν είναι φορτισμένος αρνητικά και συνάμα εξασφαλίζει τη δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικής βοήθειας. Με αυτόν τον τρόπο εντείνεται η σύγχυση αναφορικά με τα όρια της κατηγορίας των μαθησιακών δυσκολιών και κατά συνέπεια θεωρούνται, συχνά, ο μοναδικός παράγοντας που ευθύνεται για τη σχολική αποτυχία.

2. Η έννοια της μάθησης

Για τον προσδιορισμό του όρου 'μαθησιακές δυσκολίες', είναι απαραίτητο πρώτα να διευκρινιστεί το τι είναι μάθηση.

Δύο είναι οι κατευθύνσεις στις οποίες προσανατολίζεται η χρήση του όρου 'μάθηση': από τη μια, αυτή της προεπιστημονικής κατεύθυνσης, σύμφωνα με την οποία, η μάθηση θεωρείται «ως διαδικασία απόκτησης ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων μέσω σκόπιμης και σχετικά κοπιαστικής προσπάθειας», συντελώντας έτσι στην «προοδευτικά αυξητική κλιμάκωση της ικανότητας του ατόμου για επιδόσεις», η οποία «πιστοποιείται κάθε φορά από την παρουσία ή μη του προσδοκώμενου αποτελέσματος» (Δήμου, 1991, 19)

Σύμφωνα με την άλλη, την επιστημονική κατεύθυνση, η μάθηση προσεγγίζεται ως μία «καλυμμένη –γνωστική– διαδικασία μέσω της οποίας διαμορφώνεται και λειτουργεί σε σχετικά σταθεροποιημένη υπόσταση η γνωστική, συγκινησιακή και η ψυχοκινητική δομή του ατόμου.» (Δήμου, 1991, 19) Αυτό που ενδιαφέρει εδώ δεν είναι η προοδευτική κλιμάκωση της ικανότητας για επιδόσεις, αλλά οι αλλαγές που επέρχονται στη δομή και λειτουργία της προσωπικότητας μέσω της διαδικασίας της μάθησης. (Δήμου, 1991, 19)

2.1. Θέσεις που συγκροτούν το εννοιολογικό πλαίσιο του όρου μάθηση

Οι παρακάτω θέσεις περιγράφουν το εννοιολογικό πλαίσιο του όρου 'μάθηση':

- α. Δεδομένου ότι είναι αναγκαία η ίδια η συμμετοχή του ατόμου για να μάθει, η μάθηση αποτελεί μία καθαρή ατομική υπόθεση.
- β. Με τη μάθηση ενεργοποιούνται λειτουργίες (αντίληψη, μνήμη, σκέψη, καταχώριση, οργάνωση), οι οποίες επιφέρουν αλλαγές στην υπόσταση του οργανισμού. Η μάθηση συντελείται μέσω γνωστικών -κυρίως- λειτουργιών, που αποτελούν συνάμα εργαλεία και αντικείμενα της μάθησης.
- γ. Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στο γνωστικό, συγκινησιακό και ψυχοκινητικό επίπεδο καθιστούν το άτομο ικανό για τη θεμελίωση υγιών και στέρεων σχέσεων με το περιβάλλον του και την επαρκή αλληλεπίδραση με αυτό.
- δ. Η βιολογική ετοιμότητα και ωριμότητα του οργανισμού αποτελούν ως ένα σημείο βασικές προϋποθέσεις της μαθησιακής διαδικασίας.
- ε. Το περιβάλλον λειτουργεί ως:
 - προϋπόθεση της μάθησης, αφού η μάθηση συντελείται μέσα σε μία δεδομένη κοινωνικο-πολιτισμική, φυσική, τεχνική και χωροχρονική πραγματικότητα.
 - αντικείμενο της μάθησης
 - κοινωνικός έλεγχος αυτής, μέσω άτυπων και τυπικών μορφών αξιολόγησης των ποσοτικών και ποιοτικών αλλαγών στη δομή και τη λειτουργία της προσωπικότητας του ατόμου.
- στ. Η μαθησιακή διαδικασία έχει στόχους, οι οποίοι εναρμονίζονται με τα κοινωνικο-πολιτισμικά δεδομένα.

ζ. Η μάθηση πιστοποιείται από τις αλλαγές που επέρχονται στη συμπεριφορά του ατόμου. (Δήμου, 1991, 20-22) Κάθε αλλαγή σημαίνει και τη μετάβαση σε επόμενο στάδιο στην ιεραρχία της μάθησης.

Τα στάδια αυτά, δηλαδή το επίπεδο κατάκτησης και χρήσης των αποκτημένων – κατά τη διδασκαλία- δεξιοτήτων είναι τα εξής:

α) Το παιδί διδάσκεται την ακριβή χρήση μίας νέας δεξιότητας και μαθαίνει να εκτελεί με ακρίβεια τις δραστηριότητες που απαιτούν τη χρησιμοποίηση αυτής της δεξιότητας (στάδιο της κατάκτησης).

β) Μαθαίνει να τη χρησιμοποιεί με άνεση και ευχέρεια (στάδιο της ευχέρειας).

γ) Συνεχίζει να τη χρησιμοποιεί με ευχέρεια και ακρίβεια, ακόμη κι αν έχει μεσολαβήσει κάποιο χρονικό διάστημα χωρίς άσκηση (στάδιο της διατήρησης).

δ) Εφαρμόζει αυτό που έχει διδαχθεί κάτω από διαφορετικές συνθήκες και σε διαφορετικές δραστηριότητες (στάδιο της γενίκευσης) και

ε) Μαθαίνει να χρησιμοποιεί μια καινούρια δεξιότητα με τρόπους άλλους από αυτούς που έχει διδαχθεί, ώστε να λύσει τα καθημερινά του προβλήματα (στάδιο της προσαρμογής). (Χρηστάκης, 2002, 28-29)

Οι αλλαγές –ανέβασμα στην ιεραρχία- αποτελούν τον παράγοντα στον οποίο στηρίζεται η αξιολόγηση της ‘ποσότητας’ και ‘ποιότητας’ της μάθησης στο σχολείο. Αυτές είναι τα στοιχεία που συγκροτούν το σημείο εκείνο για το οποίο θα διατυπωθούν οι μαθησιακές δυσκολίες.

Μόνο φτάνοντας στα δύο τελευταία στάδια μπορεί να πει κανείς πως η γνώση έχει κατακτηθεί Έτσι, στο επίπεδο της σχολικής ύλης, όταν ο μαθητής έχει οδηγηθεί στη γενίκευση της γνώσης και επομένως στην αυτονομία, είναι σε θέση να ανακαλύπτει τους κανόνες κάνοντας χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών. Αντίθετα, «οι μαθησιακές δυσκολίες εκφράζονται με το να μην προωθούνται οι δεξιότητες», να μην

αυτοματοποιούνται από μόνες τους κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης. (Φλωράτου, 1992, 14)

3. Οριοθέτηση μαθησιακών δυσκολιών

Τι είναι τελικά οι μαθησιακές δυσκολίες; Ποιος μαθητής είναι μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες ;

Αναλογιζόμενος κανείς τη σχολική τάξη βλέπει το μαθητή εκείνο που αδυνατεί να παρακολουθήσει το μάθημα, ενοχλεί το διπλανό του ή είναι συνεχώς αφηρημένος. Παρατηρεί ένα μαθητή που έχει ανάγκη της ατομικής απασχόλησης του δασκάλου μαζί του για να μπορέσει να συγκεντρωθεί και να ακολουθήσει τη διδακτική διαδικασία. Μπορεί όμως να δει και το μαθητή που, ενώ είναι συγκεντρωμένος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και είναι επιμελής, αδυνατεί να συγκρατήσει την αντιστοιχία φθόγγου – φωνήματος και μπερδεύει συνεχώς τα γράμματα.

Και τα δύο παραδείγματα έχουν σχέση με την σχολική μάθηση, τα συμπτώματα όμως των διαταραχών και το κεντρικό τους πρόβλημα διαφέρουν.

Η αναφορά αυτή έγινε για να φανεί η ετερομορφία που χαρακτηρίζει τις μαθησιακές δυσκολίες. Λέγοντας πως ένας μαθητής έχει μαθησιακές δυσκολίες, δεν είναι το ίδιο με το να λέμε πως το παιδί έχει ιλαρά ή ανεμοβλογιά. Πρόκειται για έναν όρο που δεν υποδηλώνει μία μοναδική αιτία με προβλέψιμο αριθμό συμπτωμάτων. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μία κατάσταση πολυκαθοριζόμενη, με πολλαπλές εκδηλώσεις και συμπτωματολογία, που μεταβάλλεται από ηλικία σε ηλικία. Ο όρος είναι ευρύς και καλύπτει πολλές πιθανές αιτίες, συμπτώματα, παρεμβάσεις και αποτελέσματα.

Το θέμα προσπάθησαν να ορίσουν επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων με αποτέλεσμα να έχει δοθεί μια πληθώρα ορισμών, που αντικατοπτρίζουν τον επιστημονικό

χώρο από τον οποίο προέρχονταν οι συντάκτες τους, τις διαφορετικές επιστημολογικές τους θεωρήσεις και το πνεύμα της εποχής που συντάχτηκαν, υπογραμμίζοντας, συνάμα, πόσο σημαντικό ζήτημα είναι η κατανόηση της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών. Η γνώση γύρω από αυτό το θέμα παρουσιάζει ακόμη κενά, με αρκετά σημεία να είναι ανοικτά ή αμφιλεγόμενα. Οι προσπάθειες για βελτίωση του ορισμού συνεχίζονται.

Ανάλογα με το που δόθηκε η έμφαση -στην αιτιολογία ή τη συμπτωματολογία και την αντιμετώπιση- αυτοί διακρίνονται σε ιατροκεντρικούς και παιδαγωγικοκεντρικούς. Όμως, παρά το γεγονός ότι οι κυριότερες προσεγγίσεις αφορούν σε διαφορετικά επίπεδα, είναι σαφής η ανάγκη σύγκλισης μεταξύ των διαφόρων κλάδων. Καμία από τις διατυπωθείσες θεωρίες δεν απορρίπτεται, αλλά και καμία δεν υιοθετείται άκριτα. Ευρέως αποδεκτός είναι ο ακόλουθος ορισμός :

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος · μάλιστα είναι δυνατό να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνοπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δε συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές

διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων.»

(Παντελιάδου, 2000, 18)

Ο παραπάνω ορισμός θεωρείται παιδαγωγικοκεντρικός, γιατί δίνει έμφαση στις δυσκολίες σχολικής επίδοσης, στο κατά πόσο δηλαδή «τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του μαθητή προσεγγίζουν τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους». (Δήμου, 1989, 125)

Όπως, λοιπόν, προκύπτει από τον ορισμό, ένας μαθητής έχει μία ειδική μαθησιακή δυσκολία όταν:

α. Οι σχολικές επιδόσεις του μαθητή δεν είναι στο κατάλληλο επίπεδο για την ηλικία του και τις ικανότητες του σε μία ή περισσότερες από αρκετές ειδικές περιοχές, παρά το ότι είχε τις κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες – εμπειρίες.

β. Παρατηρείται σοβαρή ασυμφωνία ανάμεσα στις επιδόσεις του και στο νοητικό του δυναμικό σε μία ή περισσότερες από τις εξής επτά περιοχές: α) προφορική έκφραση β) ακουστική κατανόηση γ) γραπτή έκφραση δ) βασικές αναγνωστικές δεξιότητες ε) αναγνωστική κατανόηση στ) μαθηματικοί υπολογισμοί και ζ) μαθηματικό συλλογισμό. Κάποιες από τις επιμέρους αυτές ικανότητες (συνιστώσες) δεν αναπτύσσονται με ομαλό και φυσιολογικό τρόπο. Έτσι, ενώ κάποια από τα στοιχεία ωριμάζουν με την αναμενόμενη αλληλουχία ή ρυθμό, άλλα υστερούν στην ανάπτυξή τους και, ως εκ τούτου, εμφανίζονται ως συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών.

Υποδηλώνεται η ιδέα των απρόσμενων δυσκολιών του παιδιού · απρόσμενων με την έννοια ότι οι δυσκολίες που βιώνονται δε μπορούν να αποδοθούν σε διαταραχές της ακοής ή της όρασης, σε χαμηλή νοημοσύνη, σε σοβαρά γενικά προβλήματα υγείας, σε ανεπαρκή διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης και γραφής ή έλλειψη σχολικών ευ-

καιριών. Το αποτέλεσμα είναι να παρατηρείται ένα σοβαρό χάσμα ανάμεσα σε αυτό που φαίνεται ότι μπορεί να επιτευχθεί και αυτό που τελικά επιτυγχάνεται.

Οι δυσκολίες έχουν να κάνουν με τη γενικότερη χρήση του γραπτού λόγου και αφορούν σε μια έλλειψη ικανότητας του ατόμου να συσχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή ή μια έλλειψη ικανότητας να συνταιριάζει με ακρίβεια μια οπτική ακολουθία με μια ακουστική. (Στασινός, 2003, 116)

Αντί του όρου μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται επίσης ο «όρος 'εξειδικτική διαταραχή λόγου – μάθησης' που περιλαμβάνει τις εξειδικευμένες υποκατηγορίες 'ειδική δυσκολία ανάγνωσης' (δυσλεξία), 'ειδική δυσκολία γραφής' (δυσορθογραφία), 'ειδική δυσκολία αριθμητικής' (δυσαριθμησία) που συχνά συνυπάρχουν αλλά δεν ταυτίζονται.» (Αγαλιώτης, 1994a, 117)

4. Αιτιολογία

Έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί πολλές υποθέσεις και έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες - οι οποίες ακόμη βρίσκονται σε εξέλιξη - για την αναζήτηση των παραγόντων εκείνων που εμποδίζουν την μάθηση.

Η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών ουσιαστικά δεν είναι ακόμη γνωστή. Αυτά που παρουσιάζονται ως τα κυριότερα αίτια των προβλημάτων μάθησης εντάσσονται στις ακόλουθες δύο κατηγορίες :

- α) τα φυσιολογικά (οργανοκρατική και λειτουργική προσέγγιση) και
- β) τα κοινωνικά ή περιβαλλοντικά.

Στα πλαίσια της πρώτης αιτιολογικής κατηγορίας έχει υποστηριχθεί η ύπαρξη ελαφρών λειτουργικών ανωμαλιών νευρολογικής φύσεως. Υπάρχει η θεωρία που παραδέχεται «την ύπαρξη μιας κεντρικής αναπτυξιακής ανωμαλίας του εγκεφάλου»

(Πόρποδας, 1981, 82) και αυτή που κάνει λόγο για «ελαττωματική γενική οργάνωση του εγκεφάλου» (Πόρποδας, 1981, 83). Πρόκειται για θεωρίες που δεν υποστηρίζονται από σημαντικά εμπειρικά δεδομένα, ενώ από άλλους ερευνητές επισημαίνεται πως οι διάφορες, νευρολογικής φύσεως, εκδηλώσεις δεν πρέπει απαραίτητα να συνδέονται και αιτιολογικά με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Έχει γίνει λόγος και για ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία., η οποία εκδηλώνεται καθυστερημένα ή και καθόλου. Φαίνεται ότι το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι το κυρίαρχο στην επεξεργασία και παραγωγή του λόγου, ενώ το δεξιό υπεύθυνο για τις λειτουργίες αντίληψης του χώρου. Έτσι, οι δυσκολίες στο γραπτό λόγο αποδίδονται σε διαφοροποιήσεις, από το κανονικό, των δύο ημισφαιρίων ή σε προβλήματα διασύνδεσης και συνεργασίας τους.

Σχετική με την έννοια της ημισφαιρικής κυριαρχίας είναι και η έννοια της «αναπτυξιακής καθυστέρησης». Γίνεται αναφορά σε μια αργοπορημένη ή μη διαφοροποιημένη λειτουργική ανάπτυξη του εγκεφάλου κυρίως στην περιοχή του αριστερού ημισφαιρίου, κάτι που παρατηρείται και στα μικρά παιδιά. (Πόρποδας, 1981, 84-85)

Έχει παρουσιαστεί και η «γενετική υπόθεση», η οποία βασίζεται στη συχνότητα των περιστατικών που παρατηρούνται στα μέλη της ίδιας οικογένειας. Πάντως η νευρολογική και ψυχολογική φύση του παράγοντα αυτού παραμένει σκοτεινή.

Εκτός από την οργανοκρατική προσέγγιση, υπάρχει και αυτή που υποστηρίζει την ύπαρξη λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία (λειτουργική προσέγγιση). Για μία κατηγορία ερευνητών, το φαινόμενο αποδίδεται σε καθυστέρηση επεξεργασίας των οπτικών πληροφοριών, στην αντιληπτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να μειώνεται τόσο η ταχύτητα, όσο και η ποιότητα της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου και να προκαλούνται φαινόμενα αναγνωστικής σύγχυσης. Κάποιοι άλλοι ισχυρίζονται ότι οι αιτίες δε βρίσκονται

στο αντιληπτικό επίπεδο, αλλά εκτείνονται σε βαθύτερα στάδια επεξεργασίας του γραπτού λόγου και κατά συνέπεια υπάρχει μία ελαττωματική λειτουργία ανώτερων επιπέδων της γνωστικής λειτουργίας. (Πόρποδας, 1981, 92)

Στα πλαίσια των κοινωνικών – περιβαλλοντικών αιτιολογικών παραγόντων υπάρχει η προσέγγιση της κοινωνικο – πολιτιστικής αναπηρίας (J. Fijalkow, 1997, 151), η οποία αποκαλείται και «κοινωνική αναπηρία», «πολιτιστική αναπηρία» καθώς και «γλωσσολογική αναπηρία».

Σύμφωνα με αυτή τη θέση, η ευθύνη για τις δυσκολίες των παιδιών αποδίδεται στις ανεπάρκειες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι υποστηρικτές αυτής της αντίληψης έχουν ως κοινή αρχή τη θεώρηση των διαφορών που οφείλονται στην κοινωνική προέλευση των παιδιών, με όρους κατωτερότητας ή, σε μια πιο πολιτική γλώσσα, με όρους ανισοτήτων. Δεν πρόκειται, ίσως, για μιαν άμεση επίδραση του ίδιου του κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος, αλλά για μια έμμεση επίδραση που ασκείται με τη μεσολάβηση παιδαγωγικών και συναισθηματικών στάσεων του περιβάλλοντος.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά λειτουργούν σαν προσωπικότητες, που μαθαίνουν μέσα από πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον. Στο βαθμό, που οι αλληλεπιδράσεις αυτές είναι προβληματικές, είναι δυνατόν να εμφανιστούν μαθησιακές δυσκολίες. Κυριότερος παράγοντας επίδρασης θεωρείται η οικογένεια, που μπορεί, μέσα από δυσμενείς συνθήκες σχέσεων και δραστηριοτήτων, να επιδράσει αρνητικά στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Η ίδια, βέβαια, η λειτουργικότητα της οικογένειας επηρεάζεται, σε σημαντικό βαθμό από οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες και η βελτίωση των συνθηκών ζωής των γονέων βοηθά στη δημιουργία καλύτερων συνθηκών ανάπτυξης των παιδιών.

Οι διάφορες κοινωνικές τάξεις μιλούν διαφορετική γλώσσα, όχι τόσο ως προς το λεξιλόγιο, αλλά κυρίως ως προς τη δομή της και τη σχέση των ατόμων με τη

γλώσσα. Η γλώσσα που το σχολείο διδάσκει είναι η γλώσσα των μεσαίων στρώματων, με αποτέλεσμα να ευνοείται η σχολική επιτυχία των μαθητών που προέρχονται από τα μεσαία ή τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Αντίθετα, οι μαθητές από τα κατώτερα στρώματα βρίσκονται έξαφνα, με την είσοδό τους στο σχολείο, σε ανοίκειο γλωσσικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αναστέλλονται οι δυνατότητές τους για σχολική επιτυχία.

Εκτός από τη θέση που αφορά στην οικογένεια υπάρχει και αυτή, που θεωρεί το σχολείο ως τον σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Ειδικότερα, ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η συστηματική εκπαίδευση των παιδιών (σχολική εκπαίδευση), μπορεί επίσης να συντελέσει στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, όπως για παράδειγμα η διδασκαλία σε επίπεδο υψηλότερο των μαθησιακών ικανοτήτων του παιδιού. Ενοχοποιείται επίσης και η τάση, που έχουν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν, μερικές φορές, αρνητικές υποθέσεις για τις ικανότητες των μαθητών τους (φαινόμενο αυτοεκπληρούμενης προφητείας).

Το πλήθος των αποδιδόμενων αιτιών, για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, όπως και η δυσκολία να καταλήξουμε σε συγκεκριμένα συμπεράσματα, είναι φανερό ότι οφείλεται στο πολυσύνθετο της αιτιολογίας, καθώς επίσης και στις δυνατότητες του ανθρώπινου οργανισμού να ανταπεύχεται δυσκολίες, που προκαλούνται από κάποιους παράγοντες, με ενεργοποίηση και χρήση άλλων πόρων και υπερανάπληρωση πολλές φορές σε τομείς, που παρουσιάζει αδυναμίες.

Εκείνο που έχει σημασία και προέχει είναι πως οι μαθησιακές δυσκολίες, που το παιδί αντιμετωπίζει, δε μπορούν να περιμένουν να λυθούν όλα τα θεωρητικά ζητήματα. Το παιδί δε μπορεί να μείνει αβοήθητο και χωρίς υποστήριξη, περιμένοντας να συμπληρωθούν τα κενά στις θεωρίες και τις γνώσεις.

5. Γλώσσα – Προφορικός και γραπτός λόγος

Η γλώσσα αποτελεί ένα φαινόμενο πολύμορφο, πολυδιάστατο και ευρύτατο · είναι ένα σύστημα σημείων, ένας κώδικας που αποτελείται από γλωσσικές μονάδες (γλωσσικά σημεία) και από κανόνες ή αρχές, σύμφωνα με τις οποίες δομούνται τα σημεία ώστε να απαρτίσουν μηνύματα. Είναι η μορφή που παίρνει η φωνητική ύλη προκειμένου, μέσα από αυτή, να βρουν έκφραση οι έννοιες και να μπορούν να περάσουν από τον ένα ομιλητή στον άλλο. Συνιστά το τελειότερο σημειακό σύστημα στο οποίο παραπέμπουν όλοι οι άλλοι κώδικες. Τα γλωσσικά σημεία αποτελούν συμβατικό συνδυασμό ορισμένης μορφής (σειράς ήχων/φθόγγων) με ορισμένο περιεχόμενο (σημασία / έννοια) · οι ήχοι είναι φορείς σημασιών και δεν υπάρχει κανενός είδους αιτιακή σχέση που να συνδέει τη φωνητική (ηχητική) μορφή μιας λέξης με τη σημασία της. (Μήτσης, 1996, 27) Κάθε ήχος παραπέμπει σε κάποιο σημείο του κόσμου. Το ίδιο σηματινόμενο αποδίδεται με διαφορετικά σημεία σε διαφορετικές γλώσσες. Αυτή η σύνδεση ήχου και σημασίας είναι προϊόν κοινωνικής σύμβασης.

Ο ήχος, και ειδικά ο ήχος που παράγεται από τον ανθρώπινο ηχοπαραγωγικό μηχανισμό, ανεξάρτητα από την ομιλούμενη γλώσσα, έχει ορισμένες ιδιότητες και ορισμένα όρια.

Χαρακτηρίζεται από γραμμικότητα. Οι άνθρωποι ήχοι παράγονται κατά μήκος του χρονικού άξονα. Δεν είναι ήχοι ταυτόχρονοι, αλλά ήχοι διαδοχικοί. Η ομιλία εντάσσεται μέσα στο χρόνο · τα στοιχεία, που την αποτελούν, ακολουθούν γραμμικά το ένα το άλλο. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί κανείς στην ελληνική γλώσσα να εκφέρει ταυτόχρονα όλους τους ήχους που περιλαμβάνει η λέξη ‘τραπέζι’. Η διαφορετικότητα των εκφερόμενων ήχων επιτρέπει διαφορετικούς συνδυασμούς με βάση ένα σχετικά μικρό ρεπερτόριο ήχων. Θεωρητικά, οι συνδυασμοί αυτοί είναι άπειροι. Σε όλες όμως τις γλώσσες του κόσμου, με μονάδα αναφοράς τη λέξη, οι συνδυασμοί αυτοί

είναι μεμονωμένοι τόσο στο επίπεδο της συγχρονίας όσο και σε εκείνο της διαχρονίας.

Ένα δεύτερο γνώρισμα του ήχου είναι η διάρκεια. Οι συνδυασμοί των ήχων που παράγει ένας ομιλητής δε διαρκούν και πολύ, και ο φυσικός ομιλητής έχει μάλλον περιορισμένες δυνατότητες ελέγχου της διάρκειάς τους. Τα μηνύματα που μεταβιβάζονται με τον προφορικό λόγο είναι στιγμιαία. (Γκότοβος, 1992, 15-16)

Η γλώσσα διαθέτει διπλή άρθρωση : το πρώτο επίπεδο άρθρωσης περιλαμβάνει τις ελάχιστες- με την έννοια ότι δε μπορούν να αναλυθούν σε άλλες μικρότερες- σημασιολογικές μονάδες , τα μορφήματα (μονήματα), δηλαδή τα στοιχεία εκείνα που σχετίζονται με την ανάλυση της εμπειρίας και τα οποία σημαίνουν κάτι. Για παράδειγμα, η λέξη «άχαρου» αποτελείται από τρία μορφήματα : το γραμματικό (το πρόθεμα α-, που φέρει τη σημασία του στερητικού χαρακτήρα), το λεξικό (που αποτελεί φορέα της λεξικής σημασίας της χαράς) και το γραμματικό (κατάληξη -οι, που φέρει τη γραμματική σημασία του πλήθους). (Πόρποδας, 1992b, 33)

Το δεύτερο επίπεδο άρθρωσης περιλαμβάνει τις ελάχιστες διαφοροποιητικές φθογγικές μονάδες (φωνήματα) από τις οποίες αποτελούνται τα μονήματα. Έχουν διαφοροποιητική αξία : από μόνα τους δε διαθέτουν καμία σημασία, διαφοροποιούν εντούτοις τη σημασία των μονημάτων. Η λέξη ΚΟΤΑ έχει τέσσερα φωνήματα. Αν αλλάξουμε το πρώτο φώνημα θα δημιουργηθεί μία νέα λέξη. (ΡΟΤΑ)

Η διπλή άρθρωση υπάγεται στην αρχή της οικονομίας που διέπει τη γλώσσα, καθιστώντας τους ομιλητές ικανούς να παράγουν άπειρο αριθμό προτάσεων στηριγμένοι στις ελάχιστες φθογγικές/ηχητικές μονάδες που διαθέτουν οι γλώσσες και οι οποίες κυμαίνονται μεταξύ 20 και 30. (Μήτσης, 1996, 27-28)

Ο προφορικός λόγος έχει απόλυτη προτεραιότητα έναντι του γραπτού. Ο γραπτός είναι επιγένημα και προϋποθέτει τον προφορικό. Οι άνθρωποι πρώτα μαθαί-

νουν να μιλούν. Η ομιλία αναπτύσσεται σχεδόν αυτόνομα, σαν απάντηση σε ένα βιολογικά καθορισμένο πρόγραμμα ωρίμασης. Μετά, με βάση τον προφορικό λόγο, διαβάζουν και να γράφουν. Και ενώ όλοι, εκτός από παθολογικές περιπτώσεις, μαθαίνουν να μιλούν, δε μαθαίνουν όλοι να διαβάζουν και να γράφουν.

Η πρώτη ταύτιση της γλώσσας με τη γραφή γίνεται στο σχολείο. Ο γραπτός λόγος αποτελεί – σχεδόν αποκλειστικά – το βασικό διάτυπο της προγραμματικής μάθησης. Τη δεξιότητα του γραπτού λόγου επιδιώκει ο δάσκαλος να προαγάγει, σε αυτή ασκεί επίμονα το μαθητή, αυτή αξιολογείται καθημερινά και για αυτή παρέχεται συναισθηματική ενίσχυση.

«Ο 'κόσμος' γίνεται κείμενο και η επαφή του μαθητή με τον κόσμο είναι επαφή με τις κειμενικές του απεικονίσεις.» (Γκότοβος, 1992, 9) Ο ορατός κόσμος τοποθετείται πλέον μέσα σε γραμμές. Η λέξη – διακριτική μονάδα του λόγου – μετατρέπεται τώρα από ακουστική (ηχητική) και γλωσσοκινητική (στοματική) εικόνα σε οπτική εικόνα, λειτουργώντας πια με δύο αισθητές μορφές: ακουστική και οπτική.

Όμως η ανάπτυξης της γραφής δεν είναι επανάληψη των σταδίων που πέρασε η ομιλία. Ο γραπτός λόγος είναι μια ξεχωριστή γλωσσική λειτουργία · και η μικρότερη ανάπτυξη της απαιτεί ένα υψηλό επίπεδο αφαίρεσης. Είναι στη σκέψη και στην εικόνα μόνο, της λείπουν οι μουσικές, εκφραστικές και τονικές ποιότητες του εκφραστικού λόγου. Το γράψιμο είναι μια ομιλία χωρίς συνομιλητή · μία κατάσταση παράξενη και νέα για το παιδί. Έχει μια θολή ιδέα της χρησιμότητάς της. Ενώ στη συζήτηση κάθε πρόταση ενισχύεται από ένα ή περισσότερα κίνητρα – η επιθυμία οδηγεί στην απαίτηση, η ερώτηση στην απάντηση, η ασάφεια στην εξήγηση – στη γραφή τα κίνητρα είναι απομακρυσμένα από τις άμεσες ανάγκες. Απαιτείται σκόπιμη αναλυτική προσπάθεια από το παιδί. Μιλώντας, μόλις και μετά βίας έχει συνείδηση των διανοητικών λειτουργιών που παριστάνει. Αντίθετα, όταν γράφει, θα πρέπει να λάβει υπόψη

του τη φωνητική δομή κάθε λέξης, να την απομονώσει και να την αναπαράγει με σύμβολα του αλφαβήτου, που θα πρέπει να έχει μάθει (Γέρου, 1983, 90) Ο γραπτός λόγος έχει σχεδιαστεί για να είναι μονιμότερος και ευκολότερος για παραπομπή και έτσι απαιτεί πολυπλοκότερα και πιο ολοκληρωμένα λεξικά και συντακτικά χαρακτηριστικά.

Κατά την αναπαραγωγή αυτή των λέξεων δεν πρέπει να παραβλέπεται μία σημαντική παράμετρος της γραπτής γλώσσας : η ακολουθία - τα συστατικά της στοιχεία πρέπει να είναι διατεταγμένα σε μια προκαθορισμένη σειρά. Για να υπάρξει παραγωγή υπαρκτών - στην ομιλούμενη γλώσσα - και οικείων λέξεων και το περιεχόμενό τους να μην είναι αλλοιωμένο, τα αυθαίρετα σύμβολα που τη συνιστούν επιβάλλεται να συνδυαστούν με τη σωστή σειρά. (Στασινός, 2003, 136) Τα γράμματα (σύμβολα) διευθετούνται με ορισμένους συμβατικούς τρόπους πάνω στο χαρτί, ώστε να αποδίδουν τη μορφολογία και τη συντακτική υφή της γλώσσας (λέξεις, προτάσεις, περιόδους, παραγράφους κλπ.).

Κατά συνέπεια, οι διαδικασίες στις οποίες αναλύεται η γλωσσική λειτουργία (ομιλία - ακρόαση και γραπτή έκφραση - ανάγνωση) βασίζονται σε τεχνικές κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης, η δε εκμάθησή τους καταλήγει σε αντίστοιχες δεξιότητες. Τις τεχνικές αυτές αναλαμβάνει να τις μεταβιβάσει στο μικρό παιδί το σχολείο κατά τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, με το βάρος, ουσιαστικά, να πέφτει στην πρώτη τάξη. Καλείται να κάνει γνωστές στους μαθητές τις απαραίτητες γνώσεις γύρω από τις συμβάσεις γραφής, αλλά και να εμπεδώσει με διάφορες πρακτικές γραφής, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές κάποτε να μπορούν να ενεργοποιούν - τουλάχιστο κατά το μεγαλύτερο μέρος- τις συμβάσεις γραφής. Η ορθή εφαρμογή των συμβάσεων θα σημάνει και τη δημιουργία ορθογραφημένων κειμένων.

6. Ορθογραφία

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το πρώτο και «βασικότερο κανάλι επικοινωνίας στους ανθρώπους είναι το φωνητικό – ακουστικό, στο οποίο βασίζεται η ομιλία και η κατανόηση του προφορικού λόγου». (Πόρποδας, 1992b, 36) Ο δεύτερος τρόπος επικοινωνίας επιτυγχάνεται μέσω του οπτικού συστήματος.

Η ‘οπτική εικόνα’ της λέξης είναι πιο διαρκής, πιο σταθερή από την ‘ακουστική’ της εικόνα. Στη σταθεροποίηση αυτού του οπτικού αντικειμένου της γραφής συμβάλλει ένας κοινωνικός παράγοντας, η ορθογραφία · απαιτεί τη γνώση κανόνων, ώστε να μπορέσουμε να συλλάβουμε τη δομή της φράσης και να εκτιμήσουμε τη θέση και τη λειτουργία της λέξης.

Ορθογραφία είναι η αναπαράσταση μιας γλώσσας, η ανακωδικοποίηση με βάση ένα συμφωνημένο συμβατικό πρότυπο γραπτών συμβόλων και γραφημάτων. Είναι η καταγραφή των φθόγων με τυποποιημένους κανόνες που δεν τηρούν τη φωνητική πραγματικότητα της γλώσσας.

Για να εξασφαλιστεί η σωστή –ορθογραφικά- απόδοση ενός κειμένου προϋποτίθεται : «(α) γνώση των γραμμάτων, (β) ικανότητα μνήμης και ανάκλησης της σειράς των γραμμάτων και των γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών ορισμένων λέξεων με ιστορική ορθογραφία (λεξική γνώση) και (γ) γνώση του συστήματος ορθογραφίας.»(Παντελιάδου, 2000, 185) Το σύστημα αυτό συγκροτούν οι εξής αρχές :

1. Φωνητική / Φωνηματική αρχή : Σύμφωνα με αυτή, δεν υπάρχει μία μονοσήμαντη αντιστοιχία ανάμεσα στα φωνήματα (ήχους) και τα γράμματα (σύμβολα) με τα οποία αυτά αναπαρίστανται. Έτσι, για παράδειγμα, για το φώνημα /i/, υπάρχουν περισσότερες από μια γραφηματικές πραγματώσεις {ι}, {η}, {υ}, {οι}, {ει}, {υι} και τα κεφαλαία τους. Αλλά και μια γραφηματική πραγμάτωση μπορεί να παραπέμπει σε περισσότερα από ένα φωνήματα, ανά-

λογα με το λεξιλογικό και το γραμματικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται. (τρίμμα /i/ , ποδιά/χωριό /j/, σώμα /s/, σμήνος /z/). Βέβαια, είναι γενικά περισσότερες οι γραφηματικές επιλογές (για ένα σύνολο φωνημάτων) παρά οι φωνηματικές επιλογές(για ένα σύνολο γραφημάτων). Τούτο συνεπάγεται ότι, γράφοντας, ο μαθητής θα πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε πολλαπλές επιλογές με βάση κάποιο κριτήριο.

2. Γραμματική αρχή : Υπάρχουν ειδικοί κανόνες που ρυθμίζουν την ορθογραφία συλλαβών που ταξινομούνται γραμματικά. Γίνεται επιλογή του γραφήματος σύμφωνα με τη γραμματική ταυτότητα της εκάστοτε περίπτωσης. Αυτή προκύπτει από μία ταξινόμηση σε γραμματικές κατηγορίες. [ο ναύτης, η κόρη, το πόδι]
3. Αρχή της αναλογίας : Η λέξη υποτάσσεται σε ένα υπάρχον μοντέλο και η ορθογραφία των μορφημάτων ρυθμίζεται αναλογικά.[το /i/ των ρημάτων που τελειώνουν σε /izo/ γράφεται με ι, το /e/ των ρημάτων που τελειώνουν σε /epo/ γράφεται με αι, το /o/ των ρημάτων που τελειώνουν σε /opo/ γράφεται με ω κλπ.]
4. Αρχή του σημασιολογικού διαχωρισμού : Στην περίπτωση των ομόηχων λέξεων γίνεται ορθογραφική διαφοροποίηση ανάλογα με τη σημασία της λέξης [/fili/= (το) {φιλί}, (η) {φυλή}, /filo/ = {φύλο}(το),{φύλλο}(το),{φίλο}(τον, στον, έναν, κάποιο)]
5. Ετυμολογική αρχή : Η λέξη γράφεται έτσι ώστε να αποκαλύπτεται η ιστορία της.
6. Μορφολογική αρχή : Είναι προέκταση της ετυμολογικής αρχής · προσδιορίζεται η γραφή των θεματικών μορφημάτων λέξεων που συνδέονται μεταξύ τους με σχέση παραγωγής , σύνθεσης και κλίσης. (Γκότοβος, 1992, 27- 29)

6.1. Τα προβλήματα του γραπτού λόγου

Στη περίπτωση που οι δυσκολίες του παιδιού εκδηλώνονται στη γραφή, γίνεται λόγος για ειδική δυσκολία γραφής, τη δυσορθογραφία. Αφορά στη δυσκολία της γραφής τόσο σε επίπεδο λέξης όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης γραπτής παραγράφου. «Είναι μια διαταραχή της ολοκλήρωσης της γραπτής λεκτικής μορφής και της πιστότητας γραπτής απόδοσης - μια έλλειψη ικανότητας του ατόμου να συσχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή, ή μια έλλειψη ικανότητας να συνταιριάζει μια οπτική ακολουθία με μιαν ακουστική.»(Μιχελogiάννης-Τζενάκη, 2000, 122)

Ειδικότερα, οι δυσκολίες μπορεί να εντοπιστούν :

- Στην αναπαραγωγή της ακουστικής μορφής που προσλαμβάνεται. Απαιτείται ικανοποιητική α) ακουστική διάκριση των ήχων και της σειράς διαδοχής τους, β) οπτική διάκριση των χαρακτηριστικών των γραφημάτων και γ) κατανόηση του κώδικα συμβολισμού ενός ήχου από ένα γραφικό σύμβολο.

- Στο χωρισμό των λέξεων.
- Στην απομνημόνευση του κατάλληλου γραφήματος.
- Στην κατανόηση των γραμματικών χαρακτηριστικών. Η γραμματική ως κώδικας περιλαμβάνει τη φύση της λέξης, το κατάλληλο γραφικό σύμβολο για την αναπαράσταση της φύσης της λέξης και τον γραμματικό κανόνα που διέπει τα δύο προηγούμενα. Το παιδί με δυσορθογραφία μπορεί να γνωρίζει τη φύση της λέξης, αλλά όχι το γραφικό σύμβολο [π.χ. η λέξη 'αυλή' είναι θηλυκού γένους (φύση της λέξης) και το γραφικό σύμβολο είναι '-η']. Ή μπορεί να γνωρίζει το γραφικό σύμβολο για τη σωστή αναπαράσταση μιας λέξης, αλλά να μη γνωρίζει τη φύση της λέξης. Ή μπορεί ενώ γνωρίζει τη λογική σχέση που συνδέει το γραφικό σύμβολο με τη φύση της λέξης

(γραμματικός κανόνας), να 'ξεχνά' τον κανόνα, κάθε φορά που πρέπει να τον εφαρμόσει.

- Στα γραφικά σύμβολα.

7. Χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ένα ευρύ πεδίο χαρακτηριστικών και εκδηλώσεων με αρκετές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα υποκείμενα. Είναι δυνατό να εμφανίζονται μεμονωμένες ή να συνυπάρχουν. Παρατηρούνται δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, με άλλα λόγια σε ό,τι έχει να κάνει με τη χρήση συμβόλων.

Ειδικότερα, στην ανάγνωση μπορεί να παρατηρηθεί :

- Αργή και διστακτική ανάγνωση.
- Δυσκολίες στην αναγνώριση των γραμμάτων.
- Συλλαβιστή και κομπαστή ανάγνωση στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Αργότερα είναι μονότονη και μηχανική, λέξη προς λέξη, χωρίς ρυθμό και χρωματισμό στη φωνή.
- Χάσιμο της σειράς στο κείμενο. Ενδέχεται να γυρίζει δύσκολα από το τέλος της μιας γραμμής στην αρχή της άλλης.
- Παράλειψη ή επανάληψη φράσεων ή προτάσεων.
- Παρατονισμός των λέξεων.
- Αγνόηση των σημείων στίξης: ανάγνωση «χωρίς ανάσα», χωρίς να γίνεται η ανάλογη παύση σε τελείες ή κόμματα, ενώ τα ερωτηματικά και τα θαυμαστικά δε λαμβάνονται υπόψη.
- Δυσκολίες στις πολυσύλλαβες (πορτάλι αντί πορτοκάλι) και στις μη οικείες λέξεις.

- Αντικαταστάσεις λέξεων στη βάση νύξεων που σχετίζονται με το πρώτο γράμμα, την πρώτη ή μια άλλη αναγνωρίσιμη συλλαβή και την παραγωγική κατάληξη ή την ορθογραφική ομοιότητα των λέξεων (παιδί αντί πόδι, χώρος αντί χωριό, παιχνίδια αντί περιοδικά, κρεβάτι αντί στρώμα).
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία (ποτάμι – νερό, δέντρο – ξύλο).
- Πρόσθεση επιπλέον φθόγγων ή συλλαβών σε μια λέξη (πανολοπλία αντί πανοπλία).
- Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων (ποίο αντί πλοίο, σεντόνα αντί σφεντόνα).
- Παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων (και, να, το).
- Καθρεπτική ανάγνωση μικρών λέξεων (αν – να, χα – αχ, κάρο – ρόκα).
- Λαθεμένη προφορά φωνηέντων (ποτά αντί ποτό, πόλη αντί πάλη).
- Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση.
- Εμφάνιση ιδιαιζόντων (αυτοσχέδιων) λεκτικών σχημάτων.
- Μεγάλη προσπάθεια και κόπωση κατά την ανάγνωση, ιδιαίτερα όταν πρέπει να γίνει αποστήθιση κειμένων. Κατά συνέπεια εκδηλώνεται απροθυμία και άρνηση για διάβασμα ακόμη και κειμένων για τα οποία υπάρχει προσωπικό ενδιαφέρον.

Αδυναμίες και προβλήματα που παρουσιάζονται στη γραφη :

Οι διαταραχές εδώ μπορεί να εκδηλωθούν ως «παραστρατήματα γραφής στη θέση, μορφή και σύνδεση των γραφικών συμβόλων τα οποία βλάπτουν αισθητά την αναγνωστικότητα και την πιστότητα της γραπτής απόδοσης του λόγου, δηλαδή την ορθογραφία». (Μήτσιου, 2001, 82)

Τα λάθη είναι δύο ειδών : τα δυσλειτουργικά λάθη και τα κυρίως ορθογραφικά. Δε γίνεται λόγος για τυχαία σφάλματα, συνέπεια της κούρασης ή προσωρινής κάμψης της προσοχής, αλλά για εκείνα τα σφάλματα που είναι επίμονα και έχουν κάποια διάρκεια ή νομοτέλεια.

Αναλυτικά, ο μαθητής μπορεί να :

- Κάνει αντικατάσταση γραμμάτων που μοιάζουν φωνητικά ή οπτικά. Συχνότερες είναι οι αντικαταστάσεις συμφώνων, όπως β-φ, γ-χ, δ-θ, θ-φ, β-θ, π-κ, τ-π, ζ-ξ, ξ-ψ, ζ-σ (γρόνου- χρόνου, διαβάζω - βαβάζω, ζώνη -ξώνη, ξύλο-ζύλο, φροχή – βροχή, όμορφη - όμοθι). Αντικαταστάσεις γίνονται και μεταξύ των φωνηέντων, όπως α-ο, ε-ω.
- Αντιστρέφει και μεταθέτει γράμματα και συλλαβές μέσα στην ίδια λέξη (φρένω αντί φέρνω, πέρτα αντί πέτρα, μόνος αντί νομός). Οι μεταθέσεις γραμμάτων παρασύρουν ταυτόχρονα και σε μεταθέσεις συλλαβών (σήρεμα αντί σήμερα), διότι η ανορθόδοξη χρήση ενός συμφώνου παρασύρει και σε διαφοροποιήσεις συλλαβών, αφού το σύμφωνο δε διαθέτει αυτοτελή συλλαβική δομή και γι' αυτό συνοδεύεται απαραίτητως από φωνήεν. (Αδαμόπουλος, 2002, Α' τόμος, 323)
- Αντιστρέφει γράμματα (καθρεπτική γραφή). Η αντιστρεψιμότητα αυτή εντοπίζεται πιο πολύ σε ομοιοφανή σύμβολα (ε-3, ρ-9, αχ-χα, αν-να).
- Κάνει σύντμηση λέξεων ('Ηζυμαμερα' αντί 'Η Ζωή μια μέρα' , 'πριδαθμοτα' αντί 'το πρωί δε θυμόταν', 'τλαπαχλα' αντί 'τρελά παιχνίδια').
- Παραλείπει γράμματα και συλλαβές μέσα στην ίδια λέξη (τσπο αντί τσίρκο, γαρος αντί γαΐδαρος, τατι αντί Τετάρτη).
- Προσθέτει γράμματα ή συλλαβές (τσανντα αντί τσάντα, πολυκατουκιες αντί πολυκατοικίες).

- Συγχέει τα συμπλέγματα (πάτσα αντί πάστα) ή τα απλοποιεί (βάφισα αντί βάφτισα).
- Επαναλαμβάνει γράμματα μέσα στη λέξη (φωονή αντί φωνή), κάτι που φαίνεται να οφείλεται «στην εξακολουθητική ηχητική των φωνηέντων». (Αδαμόπουλος, 2002, Α' τόμος, 322)
- Παραλείπει καταληκτικά φωνήματα (κυρίως το ς και το ν).
- Χρησιμοποιεί κεφαλαία γράμματα μέσα στη λέξη (καπέΛο).
- Παραλείπει ή επαναλαμβάνει μικρές λειτουργικές λέξεις (και , να , θα, ας).
- Δε διαχωρίζει τις λέξεις (της μαμάς του – της μαμάστου).
- • Δεν τονίζει ή παρατονίζει τις λέξεις.
- Αγνοεί τα σημεία στίξης.
- Η γραφή του είναι ακατάστατη με πολλές μουντζούρες και σβησίματα, ανισομεγέθη γράμματα (αστάθεια στην κλίση και το σχήμα των γραμμάτων) και ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων.
- Κάνει συντακτικά λάθη.
- Δυσκολεύεται και κάνει λάθη στην αντιγραφή.
- Κάνει κακή χρήση των γραμμών και των περιθωρίων.
- Κάνει ορθογραφικά λάθη. Αυτά αφορούν :
 - 1) στη δομή της λέξης (δυσκολία στην απεικόνιση γραφημάτων, στη φωνολογική ή και φωνοτακτική δομή της λέξης και στην επιλογή των γραφημάτων σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες).
 - 2) στη δομή της πρότασης (διαχωρισμός των λέξεων, γραμματικο-συντακτικά λάθη και δυσκολία επιλογής του κατάλληλου γραφήματος σύμφωνα με το νόημα της λέξης μέσα στην πρόταση).

3) στη σύνταξη του γραπτού κειμένου (εννοιολογικά ή σημασιολογικά λάθη και περιορισμένο περιεχόμενο). (Μήτσου, 2001, 81)

- Δε γενικεύει τους κανόνες ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις, ομοιοκατάληκτες ή παράγωγες.
- Παρουσιάζει ασυνέπεια στην ορθογραφία μιας λέξης ακόμη και μέσα στην ίδια τη σελίδα.

Προβλήματα που παρατηρούνται στα μαθηματικά :

- Ανεστραμμένα, κακοσχηματισμένα, περιστρεφμένα ή πολύ μεγάλα γραπτά σύμβολα.
- Δυσκολία στη μετακίνηση από μια μαθηματική διαδικασία ή σκέψη σε μια άλλη.
- Σύγχυση και αντικατάσταση αριθμών όμοιων σε εμφάνιση (6 με 9, 5 με 3, 2 με 5, 16 με 61).
- Δυσκολία στη διάταξη και τη διάταξη στο χώρο των αριθμών στις αριθμητικές πράξεις.
- Αδυνατούν να δεχθούν αποστάσεις μεταξύ των αριθμών (π.χ. το 4 δε φαίνεται να είναι πιο κοντά στο 5 από ότι στο 6).
- Δυσκολία στη διεύθετηση αριθμών ή αντικειμένων σε μια σειρά.
- Αποτυχία να διαβάσει ή να γράψει τη σωστή τιμή των πολυψήφιων αριθμών.
- Ανεπαρκής μνήμη για τις απλές πράξεις αριθμητικές πράξεις.
- Δυσκολία στο να δει τα αντικείμενα σε ομάδες ή σύνολα.
- Δυσκολία να διαβάσει χάρτες και πλέγματα γραμμών.
- Σύγχυση στις μαθηματικές διεργασίες.
- Δυσκολία με την ένα προς ένα αντιστοίχιση.

- Αποτυχία να αναγνωρίσει και να κατανοήσει τα σύμβολα των πράξεων.
 - Σύγχυση οπτικά όμοιων μαθηματικών συμβόλων (+ με $\times$, - με $=$, $<$ με $>$).
 - Δυσκολία να συσχετίσει ακουστικά με οπτικά σύμβολα ή οπτικά με λεκτικά ονόματα.
 - Δυσκολία να αντιγράψει αριθμούς, γεωμετρικά σχήματα κλπ. από μοντέλα.
 - Δυσκολία να αναπαράγει αριθμούς, γεωμετρικά σχήματα κλπ. από μνήμης.
 - Δυσκολία να κατανοήσει κατεύθυνση, βάρος, διάστημα, χρόνο ή μέτρηση.
 - Δυσκολία να μετακινηθεί από το συγκεκριμένο στο ημιαφηρημένο και στο αφηρημένο επίπεδο.
 - • Δυσκολία να κατανοήσει και να απαντήσει προφορικά ή γραπτά σε προβλήματα που του παρουσιάζονται προφορικά ή οπτικά. (Περικλειδάκης, 2003, 73-74)
 - Μη ικανοποιητική μαθηματική κατανόηση · μπορεί να γνωρίζει τον αριθμό, αλλά να μην αναγνωρίζει τη θέση του μέσα σε ένα διάστημα.
 - Δυσκολίες συναρτώμενες με την τήρηση της σωστής θέσης ή σειράς, τη χρήση μηδενικών και την τοποθέτηση τελειών ή κομμάτων σε αριθμητικές πράξεις. Το σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αφού αλλάζοντας η θέση ενός ψηφίου μέσα στον αριθμό αλλάζει και η αξία του (358, 835), κάτι που δεν ισχύει με την αλλαγή ενός γράμματος καθώς σε αυτή την περίπτωση μπορεί να γίνει αντιληπτό τι ήθελε να γράψει ο μαθητής (αυτουκνητο, αυτοκίνητο)
 - Προβλήματα σε νοερούς αριθμητικούς υπολογισμούς.
 - Δυσκολίες στην εκμάθηση των πινάκων πολλαπλασιασμού.
 - Δυσκολία στην κατανόηση των δεδομένων του μαθηματικού προβλήματος.
- Δεν είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς μαθηματικής σκέψης αλλά ανεπαρκούς αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Οι συσχετίσεις των παραμέτρων του

προβλήματος προβάλλονται με τρόπο που, ενδεχομένως, δυσκολεύουν το μαθητή να αποφασίσει για την (ή τις) πράξη (-εις) που θα οδηγήσουν στην επίλυση.

Άλλες δυσκολίες που μπορεί να παρατηρηθούν :

- Σύγχυση στην αντίληψη της κατεύθυνσης και ιδιαίτερα στη διάκριση του δεξιού – αριστερού.
- Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της σειράς και της διαδοχής(αλφαβήτα, μέρες της εβδομάδας, μήνες του χρόνου, σύγχυση με οδηγίες).
- Δυσκολίες στην εξεύρεση του ονόματος γνωστών αντικειμένων κατά την προφορική ομιλία..
- Προκαταβολικό άγχος για τη μάθηση που ελέγχεται με γραφή και ανάγνωση.
- Τάση αποφυγής του γραψίματος.
- Διάσπαση της προσοχής. Επηρεάζεται από ήχους και κινήσεις που κανείς άλλος μέσα στην τάξη δεν έχει παρατηρήσει ή πρόσεξε.
- Τάση χαμηλής αυτοεκτίμησης, ιδιαίτερα στο σχολικό χώρο και έλλειψη κινήτρων λόγω χαμηλών προσδοκιών.
- Ασαφής πλευρίωση.

8. Συναισθηματικά προβλήματα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι πρώτες εμπειρίες στη μάθηση αποκτούν μια ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί προσδιορίζουν , αν όχι την ίδια την εξέλιξη, τουλάχιστον την ποιότητά της στα μετέπειτα στάδια. Κανείς δε μπορεί να αμφισβητήσει ότι η επιτυχία ή αποτυχία στα πρώτα βήματα μιας πορείας παίζει σημαντικό και, καμιά φορά καθοριστικό, ρόλο για τη σχέση

που θα αποκτήσει αργότερα το παιδί με τη γνώση. Είναι σημαντική μια αρχή χωρίς εμπόδια, χωρίς δυσκολίες. Θεωρητικά, ένα παιδί με καλά θεμελιωμένη προϋστορία στη μάθηση έχει περισσότερες πιθανότητες να συνεχίσει μια καλή ποιοτική σχέση με την εκπαίδευση. Αντίθετα, η κάθε σχέση με το σχολείο που προκαλεί άγχος, συγκρούσεις ή/και ένα αίσθημα αποτυχίας δεν αφήνει μεγάλο περιθώριο για προσωπική επένδυση και εμπλοκή, και ακόμη λιγότερο για ανάπτυξη μιας εποικοδομητικής πνευματικής περιέργειας.

Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζεται, κατά κύριο λόγο, όταν έχει ήδη αποτύχει στο σχολείο. Θεωρείται, δε, υποψήφιο για ένταξη στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών, όταν η σχολική του επίδοση υπολείπεται της αναμενόμενης κατά δύο χρόνια τουλάχιστον. Κάτι τέτοιο δημιουργεί δύο προβλήματα :

α) Υπάρχει ένα παιδί που αναγνωρίζεται, όταν έχει πλέον βιώσει δύο χρόνια αποτυχίας, με όλα τα επακόλουθα. Ποια είναι αυτά; Διαπιστώνει τη δική του αδυναμία να ανταπεξέλθει στις σχολικές απαιτήσεις. Είναι φυσικό να σκέφτεται πως αυτό που πρέπει να κάνει υπερβαίνει τις ικανότητές του, οι οποίες είναι υποδεέστερες των συμμαθητών του, αφού εκείνοι μπορούν να συμβαδίσουν και αυτός όχι. Όταν έχει καθυστερήσει να μάθει τα απλά δεδομένα της ανάγνωσης , η δυσκολία δεν είναι μόνο ότι έχασε δυο χρόνια. Η βασική δυσκολία είναι ότι, όταν μαθαίνει κάτι αργότερα από την ηλικία που όφειλε να το μάθει, το μαθαίνει κατώτερο. Χάνει την αυτοπεποίθησή του αλλά και τη διάθεση και τα κίνητρα να μάθει.

β) Υπάρχει ένα πρόβλημα (στην ανάγνωση ή τη γραφή), που μετά από δύο χρόνια θα έχει σίγουρα διευρυνθεί. Η ρήση 'οι φτωχοί γίνονται φτωχότεροι και οι πλούσιοι πλουσιότεροι' βρίσκει κι εδώ την εφαρμογή της · η αποτυχία σε ένα γνωστικό αντικείμενο θα έχει μία γενικότερη διαβρωτική επίδραση. Ο μαθητής της δευτέρας δημοτικού που δυσκολεύεται στην ανάγνωση ή στη γραφή, φτάνοντας στην τετάρτη



δημοτικού θα έχει χαμηλότερη επίδοση και σε άλλες γνωστικές περιοχές. Το πρόβλημα, όπως είναι φυσικό, επιδεινώνεται. Η εικόνα που σχηματίζεται, είναι αυτή της γενικής αποτυχίας.

Είναι πολύ εύκολο, έτσι, να εγκατασταθεί ένας φαύλος κύκλος, όπου η σχολική (και κοινωνική) απόρριψη και τα αισθήματα αυτοϋποτίμησης αλληλοενισχύονται, με καταστροφικές συχνά συνέπειες κυρίως για τον μαθητή. Το παιδί δεν απέχει πολύ από το να ταυτιστεί με αυτή την κατάσταση και να γίνει 'ο κακός μαθητής'. Ένα – αρχικά- 'κακό σκάλωμα' στο εξής θα του 'κολλήσει στο πετσί'. Μια παθητική στάση εύκολα μπορεί να υιοθετηθεί · αυτή όμως διαιωνίζεται και καταλήγει δεύτερη φύση. Τη συνηθίζει, υποτάσσεται σε αυτή και δυσκολεύεται να την αποβάλει. Η συνειδητή αποφυγή μάθησης, η αρνητική στάση, η εύκολη αποθάρρυνση, η απόσυρση του παιδιού στον δικό του κόσμο, το άγχος και η συναισθηματική πίεση είναι μερικές από τις διαταραχές συμπεριφοράς που θα συνοδεύσουν τις μαθησιακές δυσκολίες.

9. Μία πολυπαραγοντική προσέγγιση : εκπαιδευτική κατάσταση

«Η ανθρώπινη δράση και επικοινωνία διαμορφώνεται, νοηματοδοτείται και αξιολογείται μέσα σε σαφή χωροχρονικά όρια και σε διατεταγμένα αντικείμενα, πρόσωπα, διαδικασίες και στόχους.» (Δήμου, 2003, 33) Η δράση μας και τα γεγονότα στα «οποία άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμαστε, βιώνονται ή κατανοούνται και κρίνονται, όχι ως μια ροή αδιαφοροποίητης εξέλιξης, αλλά ως μικρές ή μεγαλύτερες αυτοτελείς ενότητες με συγκεκριμένη διάταξη, δομή και λειτουργία.» (Δήμου, 2003, 32) Οι ενότητες αυτές ορίζουν την κατάσταση. Κατά συνέπεια, η κοινωνική κατάσταση νοείται ως μία χωροχρονικά οριοθετημένη μήτρα παραγωγής και άντλησης μηνυμάτων μέσω

των οποίων θα διαμορφωθούν οι δυνατότητες και οι όροι δράσης, κατανόησης και εφαρμογής του κοινωνικού ελέγχου. (Δήμου, 2003, 33)

Μία διαρθρωμένη λειτουργική ενότητα είναι η εκπαιδευτική περίσταση · απο-τελεί «το σημείο συνάντησης και λειτουργικής συνάρθρωσης σχεδόν όλων των μα-κρο- και μικροκοινωνιολογικών και πολιτισμικών μεγεθών και στοιχείων με τα ατο-μικά για την παραγωγή επικοινωνιακού και μαθησιακού έργου» (Δήμου, 2003, 143-144)

Μέσα σε αυτό το πεδίο δράσης και αλληλεπίδρασης των βασικών υποκειμένων – εκπαιδευτικού και μαθητή – εκδηλώνονται οι μαθησιακές δυσκολίες και η οποια-δήποτε προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησής τους δε μπορεί να γίνει έξω από αυτό.

Οι δύο μετέχοντες στην εκπαιδευτική περίσταση συναντώνται και αντιμετωπί-ζουν τη διδακτική διαδικασία με συγκεκριμένη υποδομή – βιολογική, γνωστική, γνω-σιολογική, συγκινησιακή και ψυχοκινητική- και με μία καθορισμένη ετοιμότητα. «Οι ατομικοί αυτοί παράγοντες, σε συνδυασμό με τις προϋποθέσεις και τους όρους της περίστασης, προδιαγράφουν προφανώς πιθανότητες για συγκεκριμένη ποιότητα πα-ραγωγής μαθησιακού και επικοινωνιακού έργου.» (Δήμου, 2003, 145)

Με άλλα λόγια, οι μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να συνεξεταστούν με ένα σύ-νολο παραγόντων που συγκροτούν την περίσταση και οι οποίοι δε κατατάσσονται σε αξιολογική σειρά. Είναι εξίσου σημαντικοί και αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλο, κάνοντας δυσδιάκριτα τα όρια μεταξύ τους. Πρόκειται για το στόχο της περίστασης, τις μεθόδους προσέγγισης του στόχου και τα μετέχοντα υποκείμενα.

Αναφέρθηκε πιο πριν, πως το σχολείο αναλαμβάνει να μεταβιβάσει στο μικρό παιδί τις τεχνικές της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου κατά τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, με το βάρος, ουσιαστικά, να πέφτει στην πρώτη τάξη (στόχος).

Το σύστημα γραφής είναι ένα συμβολικό, οπτικό σύστημα καταγραφής της γλώσσας. Σε αντίθεση με την οπτική, ζωγραφική απεικόνιση γεγονότων και αφηγήσεων, τα συστήματα γραφής είναι συμβατικοποιημένοι, λιγότερο ή περισσότερο σταθεροί και τυποποιημένοι τρόποι για την καταγραφή λέξεων ή φθόγγων.

Η Νεοελληνική γλώσσα, ως απόγονος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, παρουσιάζει μία σύνθετη μορφή γραφής. Έχει ένα αλφάβητο που περιέχει 24 γράμματα τα οποία συνδυάζονται για να αποδώσουν τα 25 φωνήματα της ελληνικής γλώσσας και τους επιπλέον δίφθογγους, γεγονός που την καθιστά βασικά αλφαβητική γραφή. Αλλά επειδή σε πολλές περιπτώσεις, οι λέξεις της Νεοελληνικής γλώσσας γράφονται μόνο με φωνητικό τρόπο π.χ (κ-α-π-ε-λ-ο) μπορεί να θεωρηθεί μερικώς φωνητική γραφή. Σε άλλες περιπτώσεις πάλι, η γραπτή απεικόνιση της λέξης δεν ανταποκρίνεται στην προφορική της εκφορά π.χ (λ-ο-γ-χ-η), όπου ακούγεται (λ-ο-ν-γ-χ-η) και αυτό την καθιστά μερικώς φωνημική ή φωνολογική γραφή. Η ιδιαιτερότητα αυτή της Νεοελληνικής γλώσσας μαζί με τον μεγάλο αριθμό δίψηφων συμφώνων που χρησιμοποιεί, δημιουργεί επιπρόσθετες δυσκολίες μια και δεν είναι λίγες αυτές οι περιπτώσεις (γκ, γγ, κσ, λλ, μμ, ββ, ππ, κκ, σσ, αυ, ευ, κ.λ.π.). Τέλος, σχεδόν πάντα, είναι ιδιαίτερα σημαντική η επιλογή των κατάλληλων γραφημάτων τα οποία ενώ προφέρονται με τον ίδιο τρόπο απεικονίζονται διαφορετικά (ω,ο/ αι,ε/ ει,υ,οι,η), γιατί αυτά δηλώνουν την γραμματική ποιότητα της λέξης και την ετυμολογική της καταγωγή π.χ (βάζο - βάζω, ή λέξεις - λέξης, ή κλίνω - κλείνω) και το γεγονός αυτό καθιστά την Νεοελληνική γραφή ιστορική. (Βογινδρούκος – Γρηγοριάδου, 2000, 50)

Σε αυτή τη δυσκολία εκμάθησης του γραπτού λόγου έρχεται να προστεθεί και η διδακτική διαδικασία (μέθοδος προσέγγισης του στόχου). Αυτή καθορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Ένα είναι αυτό και, όποιος τα καταφέρει, προχωρά. Αυτό

τηρούν οι εκπαιδευτικοί, αυτός είναι ο ρόλος τους, και βέβαια όποιος αποτυγχάνει σημαντικά περνάει στο επίπεδο της διάγνωσης. Η διδασκαλία είναι αδιαφοροποίητη.

Εδώ παρεμβαίνει ο παράγοντας 'μαθητής'. Η ανθρώπινη φύση έχει συγχρόνως τρεις διαστάσεις : τη βιολογική, τη ψυχολογική και την κοινωνική. Αυτές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αλληλοκαθορίζονται. Άρα, το τι μαθαίνει ο μαθητής έχει να κάνει με το τι γνώσεις έχει όταν έρχεται στο σχολείο, με το πώς προσεγγίζει την καινούρια γνώση και με το αν θέλει να προσεγγίσει την καινούρια γνώση. Αυτά τα τρία δεν είναι ασύνδετα.

Μια διδασκαλία αδιαφοροποίητη, μη ευέλικτη θα παραβιάσει αυτή την αρχή, γιατί καλεί τους πάντες μέσα στην τάξη να ξεκινήσουν από το ίδιο επίπεδο, από τις υπάρχουσες γνώσεις, να μάθουν με τους ίδιους τρόπους, και να έχουν και τα ίδια κίνητρα.

Έχει υποστηριχθεί ότι όταν το ίδιο πράγμα διδάσκεται σε όλα τα παιδιά την ίδια ώρα, το 1/3 των μαθητών ήδη το γνωρίζει, το 1/3 το μαθαίνει και το 1/3 δεν θα το μάθει ποτέ. Στο σχολείο επιβάλλεται η συνύπαρξη και αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετική κοινωνικοποιητική δομή. Συνεπώς, εκ των πραγμάτων οι μαθησιακές (και οι κοινωνικές) ανάγκες δε μπορούν να αντιμετωπιστούν ισότιμα, όταν η διδασκαλία δε διαφοροποιείται και δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή, τις ιδιαιτερότητές του και τον τρόπο που μαθαίνει.

Αφού όλα τα παιδιά δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες, καλό είναι πριν φτάσουμε στο σημείο να βάλουμε την ταμπέλα των μαθησιακών δυσκολιών στο μαθητή, ομογενοποιώντας έτσι τις ανάγκες, να λαμβάνουμε πάντα υπόψη την ατομικότητα του παιδιού και τη διαφορετική του ψυχολογική πορεία στην ανάπτυξή του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο
«ΔΙΑΓΝΩΣΗ»



1. Εισαγωγή

«Σε κάθε διαγνωστική προσπάθεια η πρώτη μας ενέργεια είναι να διερευνήσουμε συστηματικά αυτό που έχει δηλωθεί ως πρόβλημα. Δεν επιδιώκεται η αμφισβήτηση της ύπαρξης του προβλήματος, αλλά ο σαφής προσδιορισμός της κατάστασης, ώστε να συλλεγούν στοιχεία σχετικά με την ένταση, τη διάρκεια και τη συχνότητά της. Μόνο έτσι θα μπορέσει να επιχειρηθεί μεθοδική λύση του όποιου προβλήματος.» (Δήμου, 1995, 6)

Στόχος δεν είναι η αναζήτηση των αιτίων που το παιδί δε μαθαίνει, αλλά η λεπτομερής περιγραφή του προβλήματος. Από παιδαγωγική άποψη, ενδιαφέρει κυρίως η εμφάνιση των συμπτωμάτων του προβλήματος και λιγότερο οι αιτίες, αφού σε αυτές δε μπορεί να γίνει ουσιαστική παρέμβαση. Μέσα από την εκτίμηση του προβλήματος θα αναδυθεί και ο σχεδιασμός του προγράμματος συμπτωματικής αντιμετώπισής του. (Παπαθεμελής, 2001, 253)

Προκειμένου να προβούμε στη διάγνωση ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει να εξεταστούν όλοι οι παράγοντες και να σκιαγραφηθεί ένα προφίλ που θα απευκονίζει τις περιοχές δυνατοτήτων αλλά και των ελλειμμάτων του. Επιδίωξη είναι να φωτισθούν οι ιδιαίτερες γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές οδοί μέσω των οποίων εκφράζεται η μαθησιακή ετοιμότητα του παιδιού. Πρέπει να σχηματιστεί άποψη για το τι γνωρίζει ήδη το παιδί και τι χρειάζεται ακόμη να μάθει. Η σημασία της εξαγωγής του πραγματικού γνωστικού και γλωσσοκινητικού επιπέδου έχει τεράστια πρακτική χρησιμότητα καθώς δίνει το ασφαλές, χωρίς κενά σημείο εκκίνησης και καθορίζει τα σημεία παράλληλης γλωσσοκινητικής υποστήριξης. (Παλιεράκης, 2002, 77)

Οι μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντικές ποιοτικές και ποσοτικές διαφοροποιήσεις. Ίσως ο γραπτός λόγος και ο χειρισμός του να είναι η πλέον συνή-

της οδός μέσω της οποίας – στη σχολική μάθηση- γίνεται ορατή μια αντιπροσωπευτική εικόνα της μαθησιακής δυσκολίας. Όμως, πίσω από αυτή την εικόνα των γραφημάτων σε μαθησιακό επίπεδο είναι απαραίτητο να ελεγχθεί το επίπεδο καλλιέργειας, η ωρίμανση και η αναπτυξιακή φάση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που συμβάλλουν καθοριστικά στην απόκτηση της ικανότητας για ανάγνωση και ορθογραφία. Απαιτείται μια πολύ προσεχτική αξιολόγηση, που περιλαμβάνει δοκιμασίες εξέτασης νοητικού επιπέδου, αισθητηριακών και αντιληπτικών ικανοτήτων, προσανατολισμού, κινητικότητας, χρήσης του προφορικού και του γραπτού λόγου. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία θα προκύψει το προφίλ του εξεταζόμενου, που θα παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις, κατά τομείς αναμενόμενων ικανοτήτων, εάν πραγματικά υπάρχει σοβαρό πρόβλημα.

Κατά τη διεξαγωγή της διαγνωστικής διαδικασίας πρέπει να τηρούνται οι ακόλουθοι κανόνες :

- Δε παρέχουμε βοήθεια ή κατευθύνουμε το παιδί ώστε να μας απαντήσει σωστά (αυτό γίνεται όταν διδάσκουμε)

- Σε όλη τη διάρκεια της εξέτασης μένουμε ουδέτεροι και δε σχολιάζουμε τις απαντήσεις.

- Εκτός από τις απαντήσεις σε κάθε ερώτηση καταγράφουμε οποιαδήποτε πληροφορία μπορεί να φανεί χρήσιμη για το σχεδιασμό του προγράμματος.

- Είμαστε προσεχτικοί με το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούμε, ώστε να είμαστε σίγουροι ότι κατάλαβε αυτό που ζητάμε.

- Δεν πιέζουμε για γρήγορες απαντήσεις. (Φλωράτου, 1992, 54)

2. Η παρούσα μελέτη

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω πραγματοποιήθηκε η παρούσα μελέτη. Οι συναντήσεις με τη μικρή Χ. ξεκίνησαν στις 10 Ιανουαρίου 2007. Η Χ. είναι μαθήτρια της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου Κατσικά και είναι 7 ετών (Ημερομηνία γέννησης : 04-11-1999). Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα όμορφο και περιποιημένο παιδί. Η προσέγγισή της υπήρξε εύκολη · είναι κοινωνική, χαμογελαστή, έχει άποψη και πολύ συχνά γίνεται ναζιάρα.

2.1. Ιστορικό – Γενικά χαρακτηριστικά (όπως προκύπτουν από την παρατήρηση στην τάξη και τις συζητήσεις με τους δασκάλους της)

Παρακολουθεί το τμήμα ένταξης από την αρχή του τρέχοντος σχολικού έτους. Η παραπομπή της έγινε γιατί εκτιμήθηκε ότι υπήρχαν κενά στο μάθημα της γλώσσας και δεν ακολουθούσε τους ρυθμούς της υπόλοιπης τάξης. Παρατηρώντας τα τετράδιά της από τη αρχή της χρονιάς διαπιστώνει κανείς πως, πέρα από τα ορθογραφικά λάθη, κατά τους δύο πρώτους μήνες (Σεπτέμβριο και Οκτώβριο) έκανε πολλές παραλείψεις γραμμάτων και συλλαβών. Επίσης παρέλειπε τους τόνους.

Σταδιακά οι παραλείψεις συλλαβών περιορίστηκαν. Συνεχίζει να παραλείπει γράμματα και να παρατονίζει τις λέξεις.

Το σύνολο των λαθών της είναι φωνολογικού, κυρίως, τύπου. Ελέγχοντας τα τετράδιά της (περίοδος Σεπτέμβρη – Δεκέμβρη) παρατηρεί κανείς ότι προσθέτει, αντικαθιστά ή παραλείπει γράμματα :

‘Μια ομορφουη αμαζιά πτες στο δρόμο’ (Μια όμορφη άμαξα περνούσε στο δρόμο)

‘Χωργγδάκι’(χωριουδάκι), ‘Καραπζοζις’/ ‘Καρασκιοξης’ (Καραγκιόζης),

‘άγνωστο’ (άγνωστο), ‘να’ ρρω’ (να ’ρθω), ‘πόρατα’ (πόρτα), ‘κολλή’(κολλήσει),

‘χρο ματειας’(χρωμάτισα), ‘πραπέζι’ (τραπέζι), ‘πραπεζαρία’ (τραπεζαρία).

Κατά τον Ιανουάριο, οπότε και άρχισα τις παρακολουθήσεις στο τμήμα ένταξης, η Χ. κάνει ελάχιστα λάθη σε αυτό που έχει καθορισθεί ως ορθογραφία από τη δασκάλα της τάξης. Όμως, όταν γράφει 'άγνωστο κείμενο'- με την έννοια ότι δεν το έμαθε το προηγούμενο απόγευμα ως ορθογραφία, αλλά παρόλα αυτά είναι λέξεις που τις έχει διδαχθεί- παρατηρούνται πολλά λάθη. Πέρα από την έλλειψη τόνων, τους παρατονισμούς και τα ορθογραφικά λάθη (καταληκτικά και θεματικά), παρατηρείται σύγχυση σε επίπεδο φωνήματος: ντέθι (ντέφι), μπαντίκια (ποντίκια), πίστα (πίτσα), τσιμπα, τσιπι(τζιπ), μαι (μια), Τστενι(Τζένη), θορεσε (φόρεσε), παράκια (παράγκα), ξ (τζι), πανάνα (μπανάνα), τνινα (Ντίνα).

Αναφορικά με την ανάγνωση, δεν κάνει λάθη (παραλείψεις, προσθέσεις, αντικαταστάσεις ή αντιμεταθέσεις γραμμάτων). Διαβάζοντας, όμως, το μαθημένο -στο σπίτι - κείμενο, πολλές φορές, δίνει την εντύπωση ότι βλέπει τις λέξεις για πρώτη φορά, έστω κι αν τις έχει ήδη ξανασυναντήσει και διαβάσει. Ο ρυθμός ανάγνωσης είναι αργός, με συλλαβισμό. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στην περίπτωση που της ζητείται να διαβάσει κάτι διαφορετικό από το μάθημα της ημέρας (για παράδειγμα, μία παράγραφο από παραμύθια που υπάρχουν στην αίθουσα). Από την άλλη μεριά, ο προφορικός της λόγος είναι πολύ καλός.

Σημαντική είναι και η παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο η μαθήτρια συμμετέχει και ενεργοποιείται κατά το μάθημα. Δείχνει συγκεντρωμένη και επιδιώκει τον έπαινο και την επιδοκμασία. Τα λάθη την απογοητεύουν. Η επιθυμία της να τα καταφέρει και να μην κάνει λάθη φαίνεται ότι της δημιουργεί μία συναισθηματική πίεση, που εκδηλώνεται με νευρικότητα. Την ώρα που γράφει, όταν δυσκολεύεται και 'κολλάει' σκεφτόμενη ποιο είναι το γράμμα που άκουσε, αρχίζει να σηκώνει τη μία πλευρά του τετραδίου, ώστε να μη φαίνεται τι γράφει, ενώ παράλληλα ρίχνει κλεφτές

ματιές στο τετράδιο της δυτλανής. Σβήνει το γράμμα που έγραψε –βγάζοντας φωνούλες, πως τώρα θυμήθηκε ποιο είναι το σωστό- και ξαναγράφει το ίδιο.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικό της συναισθηματικής έντασης που βιώνει είναι το ακόλουθο γεγονός : Ένα πρωί -κατά την καθημερινή εξέταση της ορθογραφίας από τον δάσκαλο- γυρίζει τρομαγμένη και μου λέει: «Σήμερα θα τα κάνω όλα λάθος, το ξέρω. Εγώ διάβασα άλλα.» Παρά το γεγονός πως όλες οι λέξεις της ήταν γνωστές – με την έννοια ότι ήταν οι λέξεις που είχε διδαχθεί την προηγούμενη εβδομάδα- πράγματι εκείνη τη μέρα η πρόβλεψή της επιβεβαιώθηκε - έγραφε σα να άκουγε τις λέξεις πρώτη φορά.

Δείχνει να πιστεύει ότι οι αξιώσεις που προβάλλονται ίσως να υπερβαίνουν τις δικές της δυνατότητες. Έτσι, το να έρχεται στο τμήμα ένταξης καθόλου δεν τη στενοχωρεί, αφού «Εδώ κάνω λιγότερα λάθη. Στην τάξη δεν παίρνω εύκολα άριστα».

Σε συζήτηση με τη δασκάλα της τάξης της, έγινε λόγος για ένα άσχημο ξεκίνημα την περασμένη χρονιά, καθώς η μικρή πολύ συχνά αντιμετώπισε τη σύγκριση με την αδερφή της. Το γεγονός ότι οι ρυθμοί της ήταν πιο αργοί – συγκριτικά με το πρώτο παιδί της οικογένειας- επέφερε κάποια αναστάτωση, εκνευρισμό και μερικούς άστοχους χαρακτηρισμούς («στουρνάρι», «κοίτα την αδερφή σου πως το κάνει»).

Πήγε νηπιαγωγείο δύο χρόνια και η φοίτησή της στο δημοτικό είναι τακτική, χωρίς να σημειώνονται αδικαιολόγητες απουσίες.

2.2. Συνήθειες της μαθήτριάς

Ζει με τους γονείς της και την – κατά τρία χρόνια – μεγαλύτερη αδερφή της. Η αδερφή της παρακολουθεί την Ε' τάξη και είναι μία «πάρα πολύ καλή μαθήτριά», που κάνει Αγγλικά και μπαλέτο. Τη συμμετοχή στις δραστηριότητες αυτές, πολλά

απογεύματα, την παρακολουθεί και η Χ. Θέλει και η ίδια να μεγαλώσει λίγο ακόμη για να ξεκινήσει κι αυτή.

Στο σπίτι διαβάζει μόνη της το μάθημα της γλώσσας, ενώ τα μαθηματικά μαζί με τη μαμά της – «αυτά είναι πιο δύσκολα και χρειάζομαι βοήθεια». Μάλιστα τους τελευταίους μήνες τη βοηθά και κάποιος δάσκαλος στο σπίτι.

Αν και η εικόνα της είναι ενός κοριτσιού υπάκουου και συνεργάσιμου, στο σπίτι τα πράγματα είναι πιο δύσκολα, αφού σύμφωνα με τη μαμά της «δε στρώνεται εύκολα». Η σχέση της τόσο με τη μαμά όσο και με το μπαμπά είναι καλή. Ιδιαίτερα με το μπαμπά της είναι ναζιάρα, ώστε να της κάνει τα χατίρια.

Κοιμάται καλά και όπως λέει κι η ίδια «στις 9 είμαι στο κρεβάτι».

Δεν είναι ακατάστατη ή τσαπατσούλα. Αντίθετα, προσέχει τα πράγματά της και οργανώνει το υλικό που της δίνεται.

3. Προκαταρκτικές διαγνωστικές ασκήσεις

Τα προαναφερθέντα στοιχεία προέκυψαν από τις πληροφορίες που έδωσαν οι δάσκαλοι της μαθήτριας, η εξέταση των τετραδίων της και η παρακολούθησή της μέσα στη σχολική τάξη.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο σχεδιασμός της οποιασδήποτε διορθωτικής παρέμβασης απαιτεί μία ολοκληρωμένη διαγνωστική διαδικασία, πραγματοποιήθηκε μία σειρά από προκαταρκτικές διαγνωστικές ασκήσεις, ώστε να σκιαγραφηθεί το πλήρες μαθησιακό προφίλ της Χ.. Επιδίωξη ήταν να ελεγχθούν δεξιότητες, όπως η ερμηνεία του προφορικού λόγου, η ικανότητα συσχέτισης εννοιών, η εκφραστική ικανότητα, ο προσανατολισμός, η αίσθηση του χώρου και του χρόνου, η οπτική και ακουστική διάκριση, η μνήμη οπτικών και ακουστικών ακολουθιών, η ικανότητα για γραφή και ορθογραφία, η αναγνωστική και η αριθμητική ικανότητα.

Έγινε προσπάθεια ώστε οι ασκήσεις να είναι θελκτικές και ευχάριστες, με τη χρήση εικόνων, ώστε να μη δημιουργείται η εντύπωση της εξέτασης. Το μέγεθος των ασκήσεων δεν ήταν ιδιαίτερα μεγάλο, για να αποφευχθεί η κούραση · υπήρχε, δε, εναλλαγή του ασκησιακού υλικού – ως προς το ζητούμενο και ως προς το βαθμό δυσκολίας του - προκειμένου η μαθήτρια πάντα να βρίσκεται σε εγρήγορση και να μην αποθαρρύνεται.

3.1. Προφορικός λόγος

Καθώς ο προφορικός λόγος συνιστά τον πρωταρχικό κώδικα επικοινωνίας του ατόμου, ενώ η ανάγνωση και η γραφή τον δευτερεύοντα, είναι αναμενόμενο πως ελλείμματα στον πρώτο κώδικα δυσχεραίνουν την εκμάθηση του δεύτερου. Το παιδί πρέπει να είναι ικανό να εκφραστεί προφορικά, χωρίς τη βοήθεια της χειρονομίας, για να πλησιάσει στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Μόνο όταν είναι κυρίαρχο του προφορικού του λόγου είναι και ικανό για πνευματική διδασκαλία, πιο αφηρημένη.

Πραγματοποιήθηκαν ασκήσεις από τις οποίες ζητήθηκε :

- να δοθούν οι λέξεις που όριζαν το δημιουργό, το όργανο, το αποτέλεσμα, το σκοπό, τον τόπο και τη χρησιμότητα μιας πράξης.(Παράρτημα 1 α)
- τα συνώνυμα λέξεων (ουσιαστικών, ρημάτων, επιθέτου και επιρρήματος).(Παράρτημα 1 β)
- τα αντίθετα λέξεων μέσω εικόνων.(Παράρτημα 1 γ)
- η περιγραφή εικόνων με χρήση αντίθετων όρων (Παράρτημα 1 δ)
- να περιγραφούν και να οριστούν αφηρημένες έννοιες (Παράρτημα 1 ε)
- Εξετάστηκε, επίσης, η κατανόηση υποδείξεων που δόθηκαν προφορικά, ενώ ζητήθηκε και η εκτέλεση κάποιων εντολών με μιμητικές κινήσεις.

[Παράρτημα 1 στ (i), (ii)]

Η Χ. απάντησε στις περισσότερες των ερωτήσεων και οι απαντήσεις της ήταν κατά κύριο λόγο σωστές. (Πίνακας 1) Υπήρξαν φορές που η μαθήτρια έλεγε πως ήξερε τη λέξη, αλλά «δεν της έβγαινε» τη δεδομένη στιγμή. Σε δύο μόνο περιπτώσεις χρησιμοποίησε λέξεις μη δόκιμες («κρεατάς», «ψωμάς»). Οι ασκήσεις στις οποίες είχε καλύτερη απόδοση ήταν αυτές που συνδύαζαν και εικόνα. Στην άσκηση με τις αφηρημένες έννοιες υπήρξε μια μικρή δυσκολία στην έκφραση της σκέψης της. Αναφορικά με τον έλεγχο της ικανότητας κατανόησης μηνυμάτων προφορικής επικοινωνίας (την κατανόηση υποδείξεων) είναι φανερό πως προσεγγίζει πλήρως το εννοιολογικό περιεχόμενο του λόγου.

ΖΗΤΟΥΜΕΝΟ ΑΣΚΗΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΑΣΚΗΣΗΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΑΝΤΗ- ΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗ- ΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ορισμός	31	27	87%	24	78%
Συνώνυμα	15	12	80%	11	73%
Αντίθετα (μέ- σω εικόνας)	23	21	91%	18	86%
Αφηρημένες έννοιες	9	8	89%	7	87,5%
Κατανόηση υποδείξεων	11	11	100%	11	100%

Πίνακας 1

3.2. Οπτική αντίληψη και διάκριση, οπτική και ακουστική μνήμη

Δεδομένου πως, πολύ συχνά, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντικαθιστούν γράμματα με οπτική ή ακουστική ομοιότητα, ενώ πολύς λόγος έχει γίνει και για το πόσο καλή ή όχι μνήμη διαθέτουν, δόθηκαν οι παρακάτω ασκήσεις :

- Άσκηση διαφοροποίησης οπτικών παραστάσεων (ποιο σχέδιο διαφέρει από τα υπόλοιπα στη σειρά του).(Παράρτημα 2 α) Η Χ. ξεκίνησε λάθος – περισσότερο επιπόλαια - αυτοδιορθώθηκε όμως και συνέχισε σωστά. Μερικές φορές εκδηλώθηκε κάποια ανασφάλεια από μέρους της, όταν ζητούσε επιβεβαίωση.

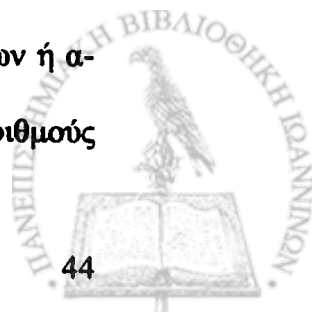
- Εύρεση του ίδιου (ποιο σχέδιο είναι το ίδιο με αυτό που δίνεται).(Παράρτημα 2 β) Και στην περίπτωση αυτή, έγιναν δύο λάθη που διορθώθηκαν αμέσως.

- Αναπαραγωγή δοσμένων σχεδίων.(Παράρτημα 2 γ) Εδώ παρατηρήθηκε μόνο η παράλειψη δύο γραμμών στο κέντρο ενός σχήματος.

- Άσκηση οπτικής μνήμης. (Παράρτημα 2 δ) Στην άσκηση αυτή ζητήθηκε από τη Χ. να κοιτάζει για λίγο μία καρτέλα και στη συνέχεια να αναφέρει αυτό που είδε. Στις καρτέλες με τα 2 αντικείμενα τα επαναλάμβανε αντίθετα (πρώτα το 2^ο και μετά το 1^ο). Στις καρτέλες με τα 3 αντικείμενα τα θυμόταν ανακατεμένα, ενώ άρχισε να δυσκολεύεται, όταν στις καρτέλες εικονίζονταν 4 αντικείμενα.(Πίνακας 2) Το ενδιαφέρον είναι πως η μόνη καρτέλα που θυμήθηκε και τα τέσσερα με τη σωστή σειρά , ήταν αυτή στην οποία εικονίζονταν γυναικεία ρούχα. Από τις καρτέλες με τα 5 αντικείμενα θυμόταν μερικά, όχι όμως και τα 5. Με τα 6 αντικείμενα καρτέλα δε δόθηκε.

- Ασκήσεις ακουστικής μνήμης [Παράρτημα 2 ε (i), (ii), (iii)]

Η ακουστική μνήμη, είναι η ικανότητα του ανθρώπου να συγκρατεί για σύντομο χρονικό διάστημα και να ξαναδίνει ένα συγκεκριμένο αριθμό φθόγγων, λέξεων ή αριθμών που του δίνονται προφορικά. Ζητήθηκε από τη Χ. να θυμηθεί τους αριθμούς



που άκουσε (i), να μου δώσει τα γράμματα που άκουσε (ii) και να τοποθετήσει εμπρός μου τις εικόνες των αντικειμένων που είπα (iii).

Ήταν πάρα πολύ καλή στην επανάληψη των αριθμών. (Πίνακας 3) Θυμήθηκε τα περισσότερα γράμματα, όχι όμως με τη σειρά που τα ανέφερα. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι συγχρόνως τα αναζητούσε κι όταν εντόπιζε κάποιο μου το έδινε ανεξαρτήτως σειράς. Το ίδιο ισχύει και για την τρίτη δραστηριότητα.

ΚΑΡΤΕΛΕΣ ΜΕ:	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΑΡ- ΤΕΛΩΝ	ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑ- ΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
2 εικόνες	3	3	100%
3 εικόνες	3	3	100%
4 εικόνες	6	3	50%
5 εικόνες	6	0	0%
6 εικόνες	1	-	-

Πίνακας 2

ΥΠΑΓΟΡΕΥΘΗΚΑΝ:	ΑΡΙΘΜΟΙ						ΓΡΑΜΜΑ- ΤΑ				ΑΝΤΙΚΕΙΜΕ- ΝΑ
	2	3	4	5	6	7	2	3	4	5	5
ΦΟΡΕΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ	2	3	3	4	5	1	2	2	4	2	4
ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗ- ΣΕΙΣ	2	3	3	4	5	0	2	2	4	0	4
ΠΟΣΟΣΤΟ %	100%					0	100%			0	100%

Πίνακας 3

3.3. Χωροχρονικός προσανατολισμός

Καθώς η γραφή είναι κίνηση και ρυθμός και συνδέεται άμεσα με τις έννοιες του χώρου και του χρόνου, κρίθηκε απαραίτητη η εφαρμογή ασκήσεων για να διαπιστωθεί ο καλός ή μη χωροχρονικός προσανατολισμός της Χ.. Δόθηκαν ασκήσεις :

- Χρονικής ακολουθίας (ημερών και μηνών): η μαθήτρια είναι σε θέση να πει τόσο τις μέρες της εβδομάδας όσο και τους μήνες του χρόνου. Καθώς τα λέει η γλώσσα της 'κυλάει', χωρίς να διστάζει καθόλου. [Παράρτημα 3 α (i), (ii)]

- Τοποθέτησης εικόνων σε σειρά [Παράρτημα 3 β(i), (ii)]

- Προσανατολισμού στο χώρο ακολουθώντας οδηγίες[Παράρτημα 3 γ (i)], ή έχοντας ως σημεία αναφοράς τα αντικείμενα.[Παράρτημα 3 γ (ii), (iii), (iv)]. Στην πρώτη άσκηση η Χ. μόλις διάβασε τη γραπτή οδηγία μου είπε ότι δεν κατάλαβε τι έπρεπε να κάνει. Καθώς σκοπός της άσκησης ήταν να διαπιστωθεί ο καλός ή όχι προσανατολισμός της, της το διάβασα εγώ και η αντίδρασή της ήταν άμεση και σωστή.

- Εύρεσης και προσδιορισμού κατεύθυνσης [Παράρτημα 3 δ (i), (ii)]

- Αντιστοίχισης αντικειμένων (Παράρτημα 3 ε)

- Έννοιας του μέσα (Παράρτημα 3 στ)

Η απόκριση της Χ. ήταν άριστη σε όλες τις δραστηριότητες.

3.4. Φωνολογική ενημερότητα

Μία από τις διαστάσεις, βάσει των οποίων, λειτουργεί η γλώσσα είναι η φωνολογική συνειδητοποίηση, η οποία συμπυκνώνει έναν αριθμό λειτουργιών που αναφέρονται στην κατανόηση και στην ακριβή αλλά και συστηματοποιημένη εφαρμογή του φωνητικού μας συστήματος, δηλαδή της γλώσσας. Το ζητούμενο είναι η ακριβής και αυτοματοποιημένη κτήση των λειτουργιών αυτών. Αυτές είναι :

- η ακουστική αντίληψη, που σημαίνει την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει εάν σε κάποια δεδομένη λέξη υπάρχει ένα συγκεκριμένο φώνημα,
- η ακουστική διάκριση, που αναφέρεται στην ικανότητα να καθορίζει εάν δύο φωνήματα είναι ίδια ή διαφορετικά,
- η ακουστική ανάλυση, δηλαδή η αντίληψη των φθόγγων από τους οποίους αποτελείται μια λέξη,
- η ακουστική σύνθεση, που σημαίνει την ικανότητα να ομαδοποιεί σε μια λέξη τους διαφορετικούς και χωριστά προφερόμενους ήχους,
- ο ακουστικός συνδυασμός, η σύνδεση δηλαδή ανάλυσης και σύνθεσης, ώστε το άτομο να είναι σε θέση να πει ποια νέα λέξη προκύπτει εάν παραλειφθούν ένα ή δύο σύμφωνα από μία λέξη που λέγεται προφορικά,
- η ακουστική μνήμη (Μάρκου, 1993, 37-39)

Η συνειδητοποίηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από ακολουθίες διακριτών φωνημάτων, δηλαδή συντίθενται - και άρα αναλύονται- σε μια σειρά από φωνήματα, η γνώση, με άλλα λόγια, της συνθετικής -και συνάμα καταταμητικής- δομής του λόγου από φωνημικές μονάδες, συνιστά αυτό που καλείται φωνολογική ενημερότητα.

Η φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται άμεσα με την ευκολία κατάκτησης της γραπτής γλώσσας και όλο και πιο συχνά προβάλλεται, από τη διεθνή βιβλιογραφία, ως κριτήριο πρόβλεψης της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Οι ασκήσεις που έγιναν για να διαπιστωθεί η φωνολογική ευαισθητοποίηση της μαθήτριας, αναφέρονται στις εξής περιοχές :

-Ικανότητα να ενώνουν τους ήχους και να δημιουργούν λέξεις (φωνημικές συνθέσεις). [Παράρτημα 4(i)] Η φωνηματική σύνθεση των λέξεων έγινε με έναν ιδεογραμματικό (ιερογλυφικό) τρόπο. Σκοπός της άσκησης αυτής ήταν να μπορέσει η μα-

θήτρια να πει τις λέξεις που δημιουργούνται, παίρνοντας την πρώτη φωνή κάθε ευκό-
νας. Το επιθυμητό ήταν να παραμείνει η δραστηριότητα αυτή σε προφορικό επίπεδο.
Αυτό όμως δε μπόρεσε να γίνει και για αυτό η Χ. κατέγραφε κάτω από κάθε σειρά
εικόνων τα αντίστοιχα γράμματα.

Φωνολογικά οι λέξεις –εκτός από μία - έχουν αποδοθεί σωστά. (Πίνακας 4)

ΛΕΞΗ ΠΟΥ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΣΧΗΜΑ- ΤΙΣΤΕΙ	ΛΕΞΗ ΠΟΥ ΣΧΗΜΑΤΙΣΤΗΚΕ
φύλη	Φύλη /fili/
ελάφι	ΕΛΑΦΙ /elafi/
πλάι	ΠΛΑΙ /plai/
- πεινώ	ΠΕΙΝΟ /pino/
κρύο	ΚΡΙΟ /krio/
χωριό	ΕΟΡΙΟ /eorio/
σχολείο	ΣΧΟΛΕΙΟ /sxolio/
βαρύς	ΒΑΡΙΣ /varis/
ταμείο	TAMEIO /tamio/

Πίνακας 4

Ζητήθηκε από το παιδί να διαβάσει τις λέξεις, ώστε να δούμε τι δημιουργήθηκε.

Μία λέξη δε διαβάστηκε («ΠΕΙΝΟ»), ενώ η λέξη ταμείο διαβάστηκε λάθος ('ταμεί-
ο'). Στην ερώτηση τι σημαίνει αυτό, χαμογέλασε και είπε πως δε ξέρει.

Αναφέρθηκε πως μία λέξη μόνο αποδόθηκε – φωνολογικά- λάθος («εορίο»).

Αυτό συνέβη γιατί το  το εξέλαβε ως 'εκατό'. Πρόκειται για ένα λάθος που
θα επαναληφθεί και σε επόμενη άσκηση.

- Ικανότητα διαφοροποίησης συνόλων που παρουσιάζονται ακουστικά. [Παράρτημα 4(ii)] Δόθηκαν 16 ζεύγη λέξεων και το ζητούμενο ήταν αν οι λέξεις ήταν ίδιες ή όχι. (Πίνακας 5)

- Ικανότητα αναγνώρισης πως οι λέξεις ενδέχεται να αρχίζουν ή τελειώνουν με τον ίδιο συνδυασμό φωνημάτων. [Παράρτημα 4(iii)] Όλες οι απαντήσεις ήταν σωστές και δόθηκαν άμεσα.

- Ικανότητα αντίληψης των λέξεων που ομοιοκαταληκτούν. [Παράρτημα 4(iv)] Ήταν μία άσκηση στην οποία η μαθήτρια συνάντησε δυσκολία. Χρειάστηκε να επαναλάβω μέχρι και 3 φορές τις ομάδες των λέξεων. Έχει κάνει λάθη αντιστροφής (μπάλα – λάμπα, σόλα – λάσο, λάμπα – μπάλα). Επέλεξε, επίσης, λέξεις που χωρίς να έχουν την ίδια κατάληξη έχουν γράμματα ομόηχα. (Στη λέξη σώμα αντί για ρόμπα επιλέγει σώμα, στη λέξη βίδα αντί για γίδα επιλέγει βήτα, στη λέξη σκαλί αντί για καλή επιλέγει σκυλί, στη λέξη κότα αντί για μπότα επιλέγει κούτα, στη λέξη μήλο αντί για ξύλο επιλέγει μυλώ και στη λέξη κόπος αντί για τόπος επιλέγει κόσμος).

- Αναγνώριση ότι οι ήχοι μπορούν να διαγραφούν και να σχηματιστεί μία νέα λέξη (φωνημική απάλειψη) [Παράρτημα 4(v)]

- Αναγνώριση ότι, αν οι ήχοι μιας λέξης αντικατασταθούν, προκύπτει μία νέα (φωνημικές αντικαταστάσεις). [Παράρτημα 4(vi)]

- Ικανότητα αντίληψης των φθόγγων που αποτελούν τη λέξη. [Παράρτημα 4(vii)]

Ποσοστό επιτυχίας ανά κατηγορία ασκήσεων

ΑΣΚΗΣΕΙΣ :	I	II	III	IV	V	VI	VII
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΣΚΗΣΕΩΝ	9	16	9	20	11	12	15
ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	8	12	9	7	9	7	12
ΠΟΣΟΣΤΟ	89%	75%	100%	35%	82%	58%	80%

Πίνακας 5

3.5. Γραφή

- Η συστηματική μελέτη των ορθογραφικών λαθών του παιδιού είναι απαραίτητη προκειμένου να οργανωθεί η διδασκαλία, ώστε να βοηθηθεί να γράφει σύμφωνα με τους κανόνες της γλώσσας που διδάσκεται. «Για την ανίχνευση της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών οι μελετητές ακολουθούν το μοντέλο με τις τρεις βασικές αρχές : αλφαριθμητική ανίχνευση, η οποία απαιτεί από τα παιδιά καλή γνώση των φωνολογικών συμβόλων. Το δεύτερο είναι η ανίχνευση γραφικού προτύπου, που προϋποθέτει οργάνωση των συμβόλων σε συλλαβές και το τρίτο είναι η σημασιολογική ανίχνευση της ορθογραφικής δεξιότητας που απαιτεί γνώση της σχέσης ετυμολογίας και μορφολογικής οργάνωσης σε ορθογραφικά πρότυπα με ανάλυση σε ρίζα και παράγωγα των λέξεων.» (Παπαδοπούλου, 2003, 20)

- Οι πρώτες ασκήσεις που πραγματοποιήθηκαν, λοιπόν, σε επίπεδο γραφής αφορούσαν στο αλφάβητο. Αρχικά, ζητήθηκε να γράφει τα γράμματα του αλφάβητου, μεγάλα και μικρά. [Παράρτημα 5 α (i)] Παρέλειψε τα Υ, υ. Τελειώνοντας, λοιπόν, το υπαγόρευσα και -λέγοντας ότι το είχε ξεχάσει- το έγραψε δίπλα στα άλλα. Υπαγόρευσα, επίσης, τα Ττ και Ππ, τα δύο γράμματα στα οποία κοντοστάθηκε όταν έγραφε. Το 'Ν' αρχικά το έγραφε 'Νι' και μετά το διόρθωσε, ενώ το 'τ' το απέδωσε 'το'.

Ο τρόπος με τον οποίο γράφει το Π, π είναι ο εξής : Το χέρι της πηγαίνει προς τα κάτω και ξαναγυρνά προς τα πάνω για να συνεχίσει αριστερά και κάτω.[↓↑→↓] Το ίδιο συμβαίνει και με τα Α, Λ, Ν.

Παραμένοντας σε επίπεδο γραμμάτων, ένωσε τα γράμματα με τη σειρά για να σχηματιστεί ένα σχέδιο.[Παράρτημα 5 α (ii)] Τα δύο σχέδια [(α) και (β)] δόθηκαν με διαφορά δύο εβδομάδων. Στο σχέδιο (α) κινήθηκε γρήγορα μέχρι το Τ. Εκεί άρχισε να δυσκολεύεται - ρώτησε πως θα πάει από το Τ στο Φ. Της απάντησα να σκεφθεί τη σειρά των γραμμάτων, όπως έκανε μέχρι εκείνη τη στιγμή, και να συνεχίσει ενώνοντας τα γράμματα σύμφωνα με αυτή. Τελικά, προσπέρασε το Υ. Στο σχέδιο (β), αρχικά, συνέβη το ίδιο. Από το Τ πήγε στο Φ, παραλείποντας το Υ. Λίγο αργότερα το ξανακοίταξε και το διόρθωσε μόνη της.

Άλλη μία άσκηση σε αυτή την κατηγορία ήταν τα ανακατεμένα γράμματα που έπρεπε να μπουν στη σειρά. [Παράρτημα 5 α (iii)]

- Σε δεύτερη φάση έγινε έλεγχος της ορθογραφίας με (α)την υπαγόρευση λέξεων, (β) την υπαγόρευση κειμένου [Παράρτημα 5 β (ii)], (γ)τη συμπλήρωση γραμμάτων σε λέξεις [Παράρτημα 5 β(iii)], (δ)την ονομασία αντικειμένων [Παράρτημα 5 β (iv)], και (ε) την αντιγραφή [Παράρτημα 5 β (v)].

Το λεξιλόγιο που επιλέχθηκε για την αξιολόγηση σε επίπεδο ορθογραφικής επάρκειας περιλάμβανε :

- Λέξεις στις οποίες η ορθογραφική ιδιαιτερότητα της ελληνικής γλώσσας δε δοκιμάζεται με αναντιστοιχία γραφήματος – φωνήματος, με άλλα λόγια, λέξεις στις οποίες γράφουμε ό,τι ακούμε.
- Λέξεις στις οποίες έχουμε δίψηφα φωνήεντα ή συμπλέγματα συμφώνων.
- Λέξεις που κάποια συλλαβή τους εμφανίζει βαθμό δυσκολίας.

Υπαγορεύθηκαν 71 λέξεις (σε πρώτη φάση 44 και μία εβδομάδα μετά 27). [Παράρτημα 5 β (i)] Όλες τους προέρχονταν από το βιβλίο της «Γλώσσας» της Α' Δημοτικού.

Η Χ. ήταν συγκεντρωμένη κατά τη διάρκεια της εργασίας της. Γράφει πάνω στη γραμμή κρατώντας αποστάσεις μεταξύ των λέξεων και ο γραφικός της χαρακτήρας είναι σχετικά καλός. Τα γράμματα είναι ευανάγνωστα, με εξαίρεση το 'ζ' που τις περισσότερες φορές θυμίζει 'ξ'.

Τα λάθη της φαίνονται στον πίνακα 6.

Ενώ γράφει σωστά τις καταλήξεις στα ουδέτερα ['βόδι', 'τσάκι', 'ψάρι', 'καρίτσι', 'πατζάρι', 'σκαλοποτι', 'σκοτάδι'], δεν ισχύει το ίδιο για τις καταλήξεις αρσενικών και θηλυκών ['πετάρτι', 'καθειτζίς', 'παλιατζίς', 'πεμι', 'σκιλοτροφι']. Στα ρήματα ενεργητικής φωνής η κατάληξη είναι η σωστή ['μιλώ', 'φέγω', 'τρέχω', 'διαβάζω', 'σκαλίζω', 'κερδίζω', 'περπατώ', 'σκορπίζω'], όχι όμως και στα ρήματα της παθητικής φωνής ['κιμάμε', 'φιμάμε', 'χέρεσε', 'λιπάτε'].

ΛΑΘΗ ΠΟΥ ΠΑΡΑΤΗ- ΡΗΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΥΠΑΓΟΡΕΥΣΗ ΛΕΞΕ- ΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΛΑΘΩΝ
Καταληκτικά	12
Θεματικά	17
Αντικαταστάσεις γραμμά- των	15
Παραλείψεις γραμμάτων	6
Τόνοι	29

Πίνακας 6

Κάνει αρκετές αντικαταστάσεις γραμμάτων. Τα γράμματα, στα οποία παρατηρείται πιο συχνά μία σύγχυση, είναι τα 'τ' και 'π' ['πετάρτι', 'παβέρνα', 'κρεαποπι-']

τα', 'πετράδιο', 'πραγούδια'] κι αμέσως μετά τα 'ο' και 'α' ['χώριά', 'καρίτσι', 'σκαλοποτι']. Άλλα γράμματα που συγχέονται μεταξύ τους είναι τα 'φ', 'θ' ['καθετζις', 'φιαμε'].

Στα συμπλέγματα έγιναν κάποια λάθη, που δείχνουν περισσότερο μια γνώση που υπάρχει αλλά δεν είναι ακόμη καλά εδραιωμένη ['ερός' αντί για 'εμπρός' κι μετά ακολούθησε το 'μπράβο' γραμμένο σωστά].

Πολλές λέξεις δεν έχουν τονιστεί ή ο τόνος έχει τοποθετηθεί λάθος.

Λέξεις που τονίστηκαν λάθος ή και καθόλου υπάρχουν και στις προτάσεις που υπαγορεύθηκαν. (Πίνακας 7)

Στις προτάσεις, εκτός από μία περίπτωση, ξεκινά με κεφαλαίο και χρησιμοποιεί σωστά τελείες, κόμματα και θαυμαστικό. Με κεφαλαίο έχει γράψει και το πρώτο γράμμα των τριών από τα πέντε κύρια ονόματα (Το όνομα Μαρίνα πρώτα το έγραψε μαρίνα και μετά το διόρθωσε).

Τα ορθογραφικά λάθη της είναι καταληκτικά ['Θυμιό', 'κουνάι', 'πλίνις', 'πρέπι', 'κιραξένις', 'ηρινι'] και θεματικά ['μάθημα', 'Ειστερα', 'μέθισε', 'θίμοσε', 'ήπε', 'ωρέα', 'σκίλος', 'κιροξένις', 'σίματα', 'φίλα', 'κόκινα' (η ίδια λέξη γράφτηκε σωστά προηγουμένως), 'παράθιρο', 'πέζουν' (ενώ η λέξη παιδιά μόλις πριν γράφτηκε σωστά), 'πίπο', 'κατικίσουν', 'άλες', 'ηκογένιες', 'θία', 'ηρίνι', 'τόρα'].

Τα λάθη των καταλήξεων αφορούν στα θηλυκά και στο /i/ των ρημάτων. Όπως και προηγούμενα, έτσι και τώρα δε σημειώνονται λάθη στο α' πρόσωπο ['βρέτω'].

Σημειώθηκαν αντικαταστάσεις ['κιροξένις' αντί 'κυρα-Ξένης', 'βρετω' αντί 'βλέπω', 'γαλάξιες' αντί 'γαλάξιες', 'σύνεσα' αντί 'σύννεφα', 'πίπο' αντί 'κήπο', 'γγριζα' αντί 'γκρίζα'], αλλά και διορθώσεις τέτοιων λαθών [το 'σκ' στη λέξη 'σκύλος' αρχικά γράφτηκε 'στ' και το 'π' στη λέξη 'παίζουν' γράφτηκε 'τ'] καθώς και ελάχιστες παραλείψεις ['γα', 'δόντα'].

Σε κάποιες περιπτώσεις έγινε μια ένωση λέξεων [‘κιροζένις’, ‘στιγασίγα’, δό-
ντασου’] ή ένα ‘σπάσιμο’ της λέξης [‘η ξέρε’, ‘βρε τω’].

ΛΑΘΗ ΠΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΗΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΥΠΑΓΟΡΕΥΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΛΑΘΩΝ
Καταληκτικά	7
Θεματικά	20
Αντικαταστάσεις γραμμάτων	8
Παραλείψεις γραμμάτων	2
Τόνοι	16
Κολλημένες λέξεις	3
Σπάσιμο λέξης	2

Πίνακας 7

Στην άσκηση κατά την οποία έπρεπε να συμπληρώσει κάθε λέξη με το γράμμα που έλειπε, τα λάθη είναι πάρα πολλά (67%). Δίνεται η εντύπωση πως η συμπλήρωση έχει γίνει εντελώς τυχαία. Έχει χρησιμοποιηθεί σχεδόν παντού το ‘ι’. Βέβαια, αυτό είναι σύμφωνο με ό,τι έχει μέχρι τώρα καταγραφεί · οι καταλήξεις των ουδετέρων εμφανίζονται πάντα σωστές, όχι όμως των αρσενικών και θηλυκών [‘ρίγανι’, ‘τσέπι’, ‘εργάτις’, ‘εποχι’, ‘λεκάνι’]. Ίσως αυτή η υπερβολή στη χρήση του ‘ι’, να οφείλεται στο ότι κάποτε ο δάσκαλος της είχε πει πως αν, κάποια στιγμή, δεν είναι σίγουρη για το /i/ που πρέπει να βάλει, να γράψει ‘ι’. Ενώ αυτό ειπώθηκε για την περίπτωση που υπήρχε μια αμφιβολία από μέρους της, εφαρμόστηκε τελείως διαφορετικά. Δε σκέφτεται καν αν υπάρχει περίπτωση να είναι κάποιο άλλο εκτός από –ι.

Και στην ονομασία των εικονιζόμενων αντικειμένων παρατηρούνται παρόμοια με τα προηγούμενα λάθη. (Πίνακας 8) Υπάρχουν πολύ λίγα καταληκτικά λάθη, δεδομένου ότι χρησιμοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο ουδέτερα και καταλήξεις σε –α, –ας, –

ο. Οι αντικαταστάσεις που επισημάνθηκαν αφορούν κυρίως στα κ-τ, κ-π, τ-π, π-τ, ο-α και ε-η.

ΛΑΘΗ ΠΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΗΘΗΚΑΝ ΣΤΗΝ ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΕΙΚΟΝΙΖΟΜΕ- ΝΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΛΑΘΩΝ
Καταληκτικά	2
Θεματικά	9
Αντικαταστάσεις γραμμάτων	6
Παραλείψεις γραμμάτων	6
Τόνοι	12

Πίνακας 8

Αναφορικά με την αντιγραφή, η Χ. αρχικά δεν έδειξε ιδιαίτερο ενθουσιασμό, λέγοντας ότι το κείμενο είναι πολύ μεγάλο.

Ο γραφικός της χαρακτήρας δεν είναι πολύ καλός, ιδιαίτερα στις τρεις τελευταίες σειρές.

Κρατά τη διάταξη του δοσμένου κειμένου και δεν παραλείπει τα σημεία στίξης (ερωτηματικά, τελείες, κόμματα και εισαγωγικά), αλλά δεν είναι πάντα ευδιάκριτο εάν ξεκινά τις προτάσεις με κεφαλαίο.

Άλλες φορές κοιτάζει τη λέξη και την αντιγράφει ολόκληρη κι άλλες φορές γράφει μερικά γράμματα και ξανακοιτά.

Σημειώθηκαν δύο αντικαταστάσεις [‘λένω’ αντί για ‘λένε’, λάθος που έγινε δύο φορές καθώς έσβησε τη λέξη και τη ξανάγραψε λάθος και ‘το’ αντί ‘τα’] και μία παράλειψη [‘Κώσας’ αντί ‘Κώστας’].

Καθόλη τη διάρκεια της αντιγραφής η Χριστίνα ήταν συγκεντρωμένη. Δε μίλησε και δεν έδειξε να χαζεύει.

- Πραγματοποιήθηκε μία άσκηση τονισμού (Παράρτημα 5 γ). Λαμβάνοντας υπόψη, πως σε όλες τις ασκήσεις που δόθηκαν, οι τόνοι ή απουσίαζαν ή έμπαιναν σε λάθος θέση, έγινε μια άσκηση που αφορούσε αποκλειστικά και μόνο στον τονισμό. Επιδίωξη ήταν να είναι η μαθήτρια συγκεντρωμένη μόνο στο που θα βάλει τον τόνο, χωρίς να αποπροσανατολίζεται στην προσπάθεια να σκεφθεί ποιο γράμμα ακολουθεί ή πιο πρέπει να επιλεγεί. Παρόλα αυτά η εικόνα είναι η ίδια. Έχουν γίνει παρατονισμοί ή παραλείψεις, ιδιαίτερα σε εκείνες τις λέξεις που δεν ακολουθούν τη σειρά ΣΦ, αλλά υπάρχουν δύο φωνήεντα συνεχόμενα [κέικ, Αγλαΐα, σόι, λεωφορείο, πλατεία, τσάι].

- Η ικανότητα για γραπτή έκφραση των ιδεών ελέγχθηκε δύο φορές [Παράρτημα 5 δ (i), (ii)] . Η ανάλυση του γραπτού ακολούθησε τους παρακάτω άξονες:

(α) περιεχόμενο : Το περιεχόμενο ανταποκρίνεται στο θέμα; Υπάρχουν νοήματα στο κείμενο; Γράφει όπως μιλάει; Έχει φαντασία;

(β) τρόπο γραφής : Ποια είναι η γενικά εικόνα του γραπτού; Τα γράμματα είναι ευανάγνωστα; Υπάρχουν σβησίματα; Είναι το μολύβι πατημένο;

(γ) μορφολογικά στοιχεία : Χρησιμοποιεί την τελεία σωστά; Χρησιμοποιεί τα άλλα σημεία στίξης; Τονίζει τις λέξεις σωστά; Όλες ή μερικές; Τονίζει σε λάθος συλλαβή; Κρατάει τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων; Αρχίζει με κεφαλαίο; Επαναλαμβάνει συχνά λέξεις στο κείμενο; Η σύνταξη των προτάσεων είναι σωστή;

(δ) οπτική αντίληψη : Παραλείπει γράμματα στις λέξεις; Προσθέτει γράμματα στις λέξεις; Αντικαθιστά γράμματα στις λέξεις; Κάνει ορθογραφικά λάθη;

Το πρώτο κείμενο γράφηκε με αφορμή ένα ταξίδι της Χ. στην Καλαμάτα, από όπου και κατάγεται. Ρωτώντας τη πως πέρασε και τι έκανε, την παρακάλεσα να μου τα γράψει για να τα διαβάσω αργότερα με την ησυχία μου. Έγραψε πρόθυμα.

Αν και αναφέρεται σε ένα πραγματικό γεγονός (που συνέβη μόλις λίγες μέρες πριν), ξεκινά την ιστορία της σα να αρχίζει παραμύθι. Γράφει όπως μιλάει.

Τα γράμματα αναγνωρίζονται εύκολα. Όταν κάνει ένα λάθος δεν το σβήνει, αλλά πατάει από πάνω το μολύβι χαλώντας έτσι την εικόνα του γραπτού.

Το κείμενο αποτελείται από δύο προτάσεις, που ξεκινούν με κεφαλαίο. Η έκταση της πρώτης πρότασης είναι ιδιαίτερα μεγάλη · οι σκέψεις της τοποθετούνται η μία δίπλα στην άλλη, σα να παρατάσσονται. Στη θέση της θα έπρεπε να είχαν σχηματιστεί 4 με 5 μικρότερες προτάσεις.

Εκτός από τη μη χρήση τελείας παραλείπονται κι οι τόνοι. Από τι 22 λέξεις που έπρεπε να έχουν τονιστεί, τονίστηκαν μόνο 5 (23%).

Παρά το γεγονός πως οι λέξεις που χρησιμοποιεί είναι απλές, βασικές και συχνής χρήσης, υπάρχουν αρκετά ορθογραφικά λάθη [μηα (μία), ειταν (ήταν), θια (θεία), πεδιά (παιδιά), τις (της), γεγας (γιαγιάς), εκι (εκεί), παλα (πολλά), ειμον (ήμουν), αροστι (άρρωση)]

Το δεύτερο κείμενο – που γράφηκε με αφορμή τις Απόκριες- δίνει, οπτικά, μία καλύτερη εντύπωση. Τα γράμματα είναι καλύτερα και δεν υπάρχουν πολλές μουντζούρες.

Αυτή τη φορά έχουν σχηματιστεί σωστές προτάσεις και εκτός από τελείες χρησιμοποιείται –ορθά- ένα θαυμαστικό. Οι τόνοι και πάλι αγνοούνται (64%).

Οι ιδέες είναι απλές, δίνοντας στο κείμενο περισσότερο μια μορφή ‘τηλεγραφήματος’. Δεν έχουν σχηματιστεί προτάσεις με πολυσύνθετα νοήματα.

Παρατηρείται ένωση λέξεων [ξαδερφίμου, επανηγίρι(= ένα πανηγύρι)], παράλειψη λέξης [Και στο καρναβαλί πρικιπια (= Και στο καρναβάλι θα ντυθώ πρικιπια)] και προσθήκη γραμμάτων [παροντι (=πάρτι)] (Πίνακας 9)

Και στα δύο κείμενα εντοπίζονται ίδια λάθη (πίγα, εταν).

- Τέλος, έγιναν ασκήσεις για τον έλεγχο της ορθογραφίας σε συνάρτηση με τη γραμματική (αντιστοίχιση άρθρου, εικόνας, λέξης). [Παράρτημα 5 ε (i), (ii), (iii)]

Επειδή η αντιστοίχιση σε τρία επίπεδα (εικόνα, άρθρο, λέξη) δυσκόλεψε αρκετά τη μαθήτριά, η άσκηση ξαναδόθηκε σε πιο απλή μορφή (αντιστοίχιση εικόνας- άρθρου). Η προσπάθεια δεν ήταν ολοκληρωμένη και η δυσκολία εστιάζεται στα 'η', 'οι' Το ίδιο παρατηρήθηκε και στην επόμενη άσκηση (συμπλήρωση με το σωστό άρθρο). Χρειάστηκε, μάλιστα, να γίνει μία εισαγωγή με παραδείγματα για να γίνει κατανοητό τι έπρεπε να κάνει. Ενδιαφέρον, ίσως, έχει και το γεγονός πως την προηγούμενη εβδομάδα το παραπάνω είχε αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας.

ΛΑΘΗ ΠΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΗΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑ- ΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΛΑΘΩΝ
Καταληκτικά	6
Θεματικά	19
Αντικαταστάσεις γραμμάτων	3
Παραλείψεις γραμμάτων	5
Προσθέσεις γραμμάτων	1
Κολλημένες λέξεις	4
Επανάληψη λέξεων	1
Παράλειψη λέξεων	1
Τόνοι	29

Πίνακας 9

3.6. Ανάγνωση

Για την «ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της ανάγνωσης φαίνεται ότι απαιτούνται δύο βασικές, ανεξάρτητες, αλλά και αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες: η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση». (Πόρποδας, 2002, 44) Ως αρχική φάση της α-

νάγνωσης, δηλαδή, προσδιορίζεται η μετάφραση ή αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα, ενώ η τελική φάση θα πρέπει να είναι η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου της και βέβαια η φωνολογική παραγωγή και προφορά της.

Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου είναι μία γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών (οπτικών) συμβόλων που αποτελούν τον γραπτό κώδικα, καθώς και τη μετάφραση τους σε φωνολογική πρόταση. Η ολοκλήρωσή της καθιστά δυνατή την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την ανάσυρση (και κατανόηση) της σημασίας της λέξης. Αυτή είναι η τεχνική όψη της αναγνωστικής διαδικασίας. Η συμπληρωματική της –περισσότερο διανοητική– λειτουργία είναι η κατανόηση. Αυτή προϋποθέτει την ερμηνεία των λέξεων μιας πρότασης με βάση τη γραμματική μορφή τους, την αναγνώριση της συνταγματικής δομής της πρότασης και του ρόλου κάθε λέξης σε αυτή, την αξιολόγηση των συμπεριλαμβανομένων πληροφοριών αλλά και την εξαγωγή συμπερασμάτων, τη διαμόρφωση συλλογισμών και σκέψεων (Πόρποδας, 2002, 419)

Οι ασκήσεις που έγιναν αφορούσαν σε αυτά τα δύο επίπεδα. Ειδικότερα, αυτές ήταν :

- Ασκήσεις εντοπισμού δοσμένης λέξης ανάμεσα σε άλλες [Παράρτημα 6 α (i)].

Σε μία λίστα λέξεων ζητήθηκε να κυκλώσει μία συγκεκριμένη λέξη (ψωμί) κάθε φορά που θα την εντόπιζε. Οι 36 λέξεις της λίστας περιλάμβαναν πολλά κοινά γράμματα και ήταν γραμμένες με διάφορους τύπους και μεγέθη γραμμάτων. Η προς αναζήτηση λέξη απαντούσε στη λίστα 7 φορές και επισημάνθηκε από τη Χ. τις 4.

- Ασκήσεις εντοπισμού δοσμένης λέξης σε κείμενο [Παράρτημα 6 α (ii)] Στην περίπτωση αυτή, αντί για λίστα λέξεων, χρησιμοποιήθηκε ένα μικρό κείμενο. Η ζητούμενη λέξη (βιβλία) υπήρχε 6 φορές. Επισημάνθηκε μία επιπλέον (βιβλίο).

- Ασκήσεις εντοπισμού λέξης, την οποία το παιδί ακούει αλλά δε βλέπει τη γραφή της [Παράρτημα 6 α (iii)] Ενώ στις δύο προηγούμενες ασκήσεις η λέξη που έψαχνε να βρει η Χ. δινόταν και γραμμένη, εδώ μόνο την άκουσε. Η λέξη ήταν 'πόδι-α' και στο κείμενο υπήρχε 5 φορές. Επισημάνθηκε μία επιπλέον (ποδιά).

- Ασκήσεις εύρεσης λέξεων σε κρυπτόλεξο [Παράρτημα 6 α (iv)] Η άσκηση αυτή φάνηκε ιδιαίτερα δύσκολη στη μαθήτριά και μετά από αρκετή προσπάθεια εγκαταλείφθηκε .

- Ανάγνωση συλλαβών (ΣΦ), (ΣΣΦ), (ΦΣ) και (ΦΦ) [Παράρτημα 6 β (i)] . Δόθηκαν προς ανάγνωση 64 συλλαβές · 24 με τη μορφή ΣΦ, 8 με τη μορφή ΦΣ, 16 με τη μορφή ΣΣΦ και 16 με τη μορφή ΦΦ. Ο αναγνωστικός της ρυθμός παρουσίαζε εναλλαγές, άλλοτε γρήγορος, άλλοτε πιο αργός. Η επίδοση ήταν αρκετά καλή (ποσοστό λαθών 16%). Σημειώθηκαν αντιστροφές σε σύμπλεγμα ΦΣ [αδ – δα, ιθ- θι], αντικαταστάσεις γραμμάτων [βδα – βρα, κτι – κνι, οε – δε, τσο – στο,στος, χνι – χτι, τζι – στι] και παράλειψη γράμματος [ιο – ι]

- Κατά την ανάγνωση κειμένου [Παράρτημα 6 β (ii)], ο αναγνωστικός ρυθμός είναι αργός (διαβάζει συλλαβιστά), αλλά σταθερός. Κάνει λάθη (δες φύλλο καταγραφής λαθών στο Παράρτημα) όμως τα αντιλαμβάνεται και –τις περισσότερες φορές- τα διορθώνει. Τότε μόνο προχωρεί στην επόμενη λέξη.

Στις τελείες δε σταμάτησε. Παρέλειψε, επίσης, να διαβάσει τον τίτλο του κειμένου.

- Ασκήσεις κατανόησης. Αυτή ελέγχθηκε :

(α) με ερωτήσεις πάνω στο κείμενο που διαβάστηκε προηγουμένως [Παράρτημα 6 γ (i)]. Δείχνει να έχει καταλάβει τι διάβασε. Για τις απαντήσεις της συμβουλευέται το κείμενο. Παρόλα αυτά οι απαντήσεις είναι σύντομες και –όπου είναι δυνατό – μονολεκτικές, χωρίς διάθεση για πιο πολλές πληροφορίες.

(β) με συμπλήρωση ελλειπόν προτάσεων [Παράρτημα 6 γ (ii)]. Σε αυτή τη φάση έγιναν δύο είδη ασκήσεων. Στην πρώτη έπρεπε να συμπληρώσει τη λέξη που έλειπε. Σε όλες σχεδόν τις προτάσεις (πλην μίας) φαίνεται ότι υπάρχει κατανόηση αυτού που διαβάστηκε. Τα λάθη που επισημαίνονται έχουν να κάνουν με τον τονισμό και την ορθογραφία των λέξεων.

Σε δύο προτάσεις γίνεται επανάληψη του άρθρου χωρίς αυτό να χρειάζεται[‘τα ποτίζει τα λουλούδια’, ‘το καθάρισα το δωμάτιό μου’].

Στη δεύτερη άσκηση υπήρχαν στο κείμενο εικόνες και η Χ. κλήθηκε να συμπληρώσει την αντίστοιχη λέξη στη σωστή γραμματική μορφή, ώστε να βγαίνει νόημα.

Οι λέξεις που έπρεπε να γραφούν στο κείμενο (εκτός από τις : υποπόταμο, μυρμήγκι, τραμπάλα και νοσοκομείο) ήταν απλές και όχι ιδιαίτερης δυσκολίας, καθώς όλες ακολουθούσαν τη μορφή ΣΦ.

Διαπιστώνεται ότι η Χ. δε χρησιμοποίησε το κείμενο για να βοηθηθεί · έβλεπε την εικόνα και απλά συμπλήρωνε. Έδειξε μια ‘έλλειψη στοχαστικότητας’, έδωσε τις απαντήσεις σχεδόν αυτόματα, δίχως να έχει σκεφθεί για αυτές.

Αν, για παράδειγμα, είχε διαβάσει σωστά την πρόταση : «Είχαμε βάλει μέσα

στο μας (...)» δε θα είχε συμπληρώσει ‘σάκος’, αλλά ‘σάκο’.

Το ίδιο ισχύει για όλες τις λέξεις στις οποίες έβαλε ‘ς’ , χωρίς να χρειάζεται.

Αυτό προκύπτει και από το ότι συμπλήρωσε « ένα  γάλα κρύο  βρύση » αντί για «ένα μπουκάλι κρύο νερό..»

Αφού τελείωσε τη συμπλήρωση της ζητήθηκε να το διαβάσει δυνατά .Διάβασε το κομμάτι και παρά το ότι δεν έβγαине νόημα δε σκέφτηκε να αλλάξει κάτι.

Εκτιμώντας ότι η άσκηση ήταν τελικά δύσκολη για τη μαθήτριά, καθώς η συμπλήρωση γινόταν τελείως μηχανιστικά χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι παράμετροι του κειμένου, παρενέβη και μετά από συζήτηση διορθώθηκε το τελευταίο μέρος του κειμένου που παρουσίαζε και τη μεγαλύτερη νοηματική ασάφεια.

- Παραμένοντας στην κατανόηση, ακολούθησε μία άσκηση κατά την οποία, αφού διάβαζε ένα κείμενο δύο προτάσεων, έπρεπε να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχούσε σε αυτό που είχε αναγνωσθεί. [Παράρτημα 6 β (iii)] Δόθηκε μία λαθεμένη απάντηση. Δυσκολεύτηκε με δύο λέξεις για τις οποίες ρώτησε τι έλεγε στο σημείο εκείνο[λέξη 'αγκίστρι' και λέξη 'ακούραστα'].

- Άσκηση τοποθέτησης σε σειρά των γεγονότων ενός παραμυθιού [Παράρτημα 6 β (iv)]. Διηγήθηκα ένα παραμύθι στη Χ., χωρίς να βλέπει τις εικόνες. Στη συνέχεια, έδωσα τις εικόνες ανακατεμένες και της ζήτησα να τις βάλει σε σειρά.

Έβαλε 1η την εικόνα Ν. 2 , μη δίνοντας σημασία στη λεπτομέρεια της 1ης που αφορούσε στον τίτλο « Η κοκέτα ποντικίνα». Στην πορεία, καθώς τοποθετούσε σωστά τις εικόνες, διαπίστωσε μόνη της το λάθος και το διόρθωσε.

Την 7η καρτέλα την έβαλε στη θέση της 5ης , παραβλέποντας ξανά την ένδειξη που υπήρχε επάνω της [«ΤΕΛΟΣ»]. Πάλι οδηγήθηκε στη σωστή τοποθέτηση μόνη της.

- Άσκηση επιλογής της σωστής λέξης (Παράρτημα 6 δ). Δόθηκαν εικόνες (15) και για κάθε μία 4 λέξεις, από τις οποίες έπρεπε να κυκλωθεί η σωστή. Οι προς επιλογή λέξεις έμοιαζαν ως προς τη σημασία τους, ήταν ομόηχες ή διαφοροποιούνταν ως προς κάποιο γράμμα τους. Έγιναν τρία λάθη [μίλα αντί μήλα, χίλια αντί εκατό, φακοί αντί φακή].

- Τοποθέτηση των ανακατεμένων συλλαβών στη σωστή σειρά (Παράρτημα 6 ε)
Η άσκηση αυτή δεν ολοκληρώθηκε. Δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα και έδειχνε 'χαμένη'

στις συλλαβές. Για τις λέξεις που συνέθεσε, χρειάστηκε να της δίνω έναν ορισμό, ώστε να προσανατολίζεται στη συλλαβή που θα βάλει πρώτη.

- Διαχωρισμός των κολλημένων λέξεων ενός κειμένου (Παράρτημα 6 στ). Δόθηκαν πέντε προτάσεις γραμμένες με μικρά και πέντε γραμμένες με μεγάλα γράμματα. Τα λάθη είναι πολύ λιγότερα στο πρώτο κομμάτι (με τα μικρά γράμματα).

Αντίθετα, στο δεύτερο κομμάτι, όπου τα όρια των λέξεων είναι πολύ δυσδιάκριτα, δεν τα κατάφερε με εξαίρεση τις λέξεις ΦΩΝΑΖΕΙ και ΖΑΒΟΛΙΕΣ , που λόγω της θέσης τους είναι λίγο πιο ευδιάκριτες.

3.7. Μαθηματικά

Στη βάση του μαθηματικού οικοδομήματος βρίσκονται οι θεμελιώδεις μαθηματικές έννοιες και δεξιότητες. Η ύλη των μαθηματικών μοιάζει με ένα πύργο, που η κάθε πέτρα του στηρίζεται στις πιο κάτω, οι μαθηματικές έννοιες και δεξιότητες στηρίζονται στις προηγούμενές τους, σχηματίζοντας μία αλυσίδα που αν χαθεί ένας κρίκος καταστρέφεται η συνοχή τους. Στην περίπτωση των μαθητών με δυσκολίες μάθησης στα μαθηματικά θεωρείται πλήρως αναποτελεσματική η διδασκαλία και η μάθηση νέων εννοιών και δεξιοτήτων, χωρίς να έχουν κατακτηθεί οι προαπαιτούμενες έννοιες ή δεξιότητες.

Οι έννοιες αυτές είναι η έννοια του αριθμού και η έννοια της αξίας θέσης των ψηφίων και οι θεμελιώδεις δεξιότητες είναι η ανάγνωση και γραφή των αριθμών και των αριθμητικών συμβόλων και η δεξιότητα απαρίθμησης - αριθμησης. (Περικλειδάκης, 2003, 133-134)

Το ζητούμενων των ασκήσεων που δόθηκαν ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο έχουν κατακτηθεί οι έννοιες αυτές. Έγιναν ασκήσεις :

- αριθμησης μέχρι το 20 ανά μονάδα, ανά 2 και αντίστροφα [Παράρτημα 7 (i)]

- συμπλήρωσης του προηγούμενου και επόμενου ενός δοσμένου αριθμού [Παράρτημα 7 (ii)]

- πρόσθεσης και αφαίρεσης μέχρι το 20. [Παράρτημα 7 (iii)] Ο ρυθμός εκτέλεσης των πράξεων είναι αργός και πολύ συχνά χρησιμοποιεί τα δάχτυλα.

- αναζήτησης του τρόπου επίλυσης μιας κατάστασης(προβλήματα) [Παράρτημα 7 (iv)]. Δόθηκε πολύς χρόνος για την επίλυση των προβλημάτων, περίπου 10 λεπτά για το καθένα. Κοιτούσε το χαρτί και έμενε άπραγη. Τόσο στο πρώτο όσο και στο τέταρτο πρόβλημα έκανε προσθέσεις με τους δοσμένους αριθμούς. Στο πρώτο πρόβλημα έδωσε – προφορικά- κάποια στιγμή και τη σωστή απάντηση, δε μπόρεσε όμως να εξηγήσει και να γράψει τη σωστή αριθμητική πράξη.

3.8. Ιχνογράφημα

Την ώρα που ζωγραφίζει κρατά το μολύβι χαλαρά. Είναι άνετη και ήρεμη, κάτι που υποδηλώνεται και από την ίδια τη ζωγραφιά της · μια γεμισμένη με σχέδια και ζωγραφιές σελίδα [Παράρτημα 8] δείχνει ένα παιδί με εξωστρέφεια και οικειότητα . Η εικόνα αυτή δεν απέχει από την εντύπωση που σχηματίζει κανείς, όταν γνωρίσει τη μικρή Χ.

4. Προσδιορισμός και διάρθρωση του προβλήματος

Η Χ. συνεργάστηκε εύκολα μαζί μου. Δε δυσανασχέτησε ούτε αρνήθηκε να κάνει οποιαδήποτε από τις ασκήσεις που της δόθηκαν.

Ο προφορικός της λόγος και η έκφρασή της είναι σε πολύ καλό επίπεδο. Πέρα από τις συγκεκριμένες ασκήσεις που έγιναν, η καθημερινή επικοινωνία μαζί της έδειξε ότι είναι ένα παιδί που περιγράφει τα γεγονότα με σαφήνεια και πληρότητα και στηρίζει το λόγο του με επιχειρήματα. Αν και κατά την εφαρμογή των ασκήσεων,

κάποιες φορές έδειξε να 'κολλάει', πολλές φορές κατά τις συζητήσεις μας με ξάφνιασε με τις λέξεις που χρησιμοποιούσε.

Εξαιρετικά καλές ήταν και οι επιδόσεις της στις ασκήσεις χωροχρονικού προσανατολισμού. Ήταν πάντα σίγουρη για τις απαντήσεις της, στιγμή δεν έδειξε να αμφιταλαντεύεται για κάποια απάντησή της.

Ανάλογη είναι και η εντύπωση που σχηματίζεται για την οπτική αντίληψη και διάκριση καθώς και την ακουστική μνήμη. Στις ασκήσεις οπτικής μνήμης η επίδοσή της υπήρξε μέτρια.

Σε φωνολογικό επίπεδο εντοπίζεται μια αδυναμία στην αναγνώριση ομοιοκατάληκτων λέξεων και στον εντοπισμό λέξεων που είναι ίδιες ή διαφορετικές. Αναφορικά με την εύρεση της λέξης που προκύπτει όταν ορισμένα φωνήματα προστίθενται ή αλλάζουν, η δυσκολία εμφανίζεται όταν η όποια αλλαγή γίνεται στη μέση της λέξης. Όσο για την άσκηση της ακουστικής ανάλυσης μία δυσκολία εντοπίζεται στο σύμπλεγμα 'μπ'.

Ως προς το επίπεδο της αναγνωστικής δεξιότητας αξιολογήθηκε : α) ο χρόνος που απαιτείται για την ανάγνωση μιας γλωσσικής ενότητας, β) η ακρίβεια της ανάγνωσης σε αντιστοιχία γραφήματος και φωνήματος, έτσι όπως αυτή επηρεάζεται από τις ορθογραφικές ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας και γ) η κατανόηση κειμένου με βάση την ικανότητα ανάκλησης των πληροφοριών του κειμένου.

Η μαθήτρια, λοιπόν, διαβάζει σχετικά αργά αλλά με ακρίβεια. Η ανάγνωση δεν είναι ακόμη ένα 'παιχνίδι μαντέματος' για εκείνη. Ενώ ο επαρκής αναγνώστης αποκωδικοποιεί ένα μέρος μόνο από τα τυπωμένα στοιχεία και τα υπόλοιπα τα εικάζει από τα συμφραζόμενα, η Χ. διαβάζει συλλαβή προς συλλαβή.

Κάνει λάθη, αλλά σχεδόν πάντα τα αντιλαμβάνεται και τότε μόνο προχωρεί στην επόμενη λέξη. Αυτό αποτελεί μία ένδειξη ότι κατανοεί το νόημα των όσων δια-

βάλει. Τα παιδιά «όταν δεν παρατηρούν τα αναγνωστικά τους λάθη, τότε δεν έχουν κατανοήσει το κείμενο - δεν έχουν φτιάξει δηλαδή στο μυαλό τους αυτό που ονομάζεται 'προσδοκία νοήματος'.» (Μάρκου, 1993, 114-115)

Ενώ πρόκειται για ένα παιδί που φαίνεται -και είναι- έξυπνο και αποκρίνεται καλά στον προφορικό λόγο, μια ματιά στα γραπτά του μας κάνει να αναρωτιόμαστε αν πρόκειται πραγματικά για το ίδιο παιδί.

Τα λάθη της είναι δυσλειτουργικά και ορθογραφικά.

Κάνει αντικαταστάσεις σε γράμματα με λεπτές γραφικές διαφορές (τ και π, ο και α) και σε γράμματα που μοιάζουν φωνητικά (φ και θ), συγχέει ή απλοποιεί τα συμπλέγματα συμφώνων (μπ, ντ), κάποιες φορές δε διαχωρίζει τις λέξεις και αγνοεί τον τονισμό των λέξεων. Πρόκειται για λάθη που δεν είναι τυχαία σφάλματα αλλά εμφανίζονται με κάποια σταθερότητα.

Υπάρχει, επίσης, μια τάση να διστάζει την ώρα που γράφει, καθώς λέει πως ξέχασε πως γράφεται το ζητούμενο γράμμα. Την ώρα που γράφει σκέφτεται για τα γράμματα που γράφει. Η διαδικασία γραφής δεν είναι ακόμη αυτοματοποιημένη. Η ίδια δείχνει να το ξέρει. Είναι ανασφαλής όταν γράφει. Έχει αγωνία για το αν έγραψε το σωστό γράμμα κι αν ναι, ξεφυσά ανακουφισμένη. Άλλες φορές θέλει να διορθώνει συνεχώς το γράμμα που έχει γράψει, σα να 'κρύβεται' με αυτό τον τρόπο το λάθος.

Διαπιστώθηκε, ακόμη, μία αστάθεια του γραφικού της χαρακτήρα, καθώς άλλαζε συχνά τον τρόπο που έγραφε συγκεκριμένα γράμματα (τ, π, θ, λ, ζ), κάνοντας συνέχεια δύσκολη, κάποιες φορές, τη διάκριση αυτού που έγραψε.

Η Χ. γνωρίζει τους ορθογραφικούς κανόνες · σε προφορικό επίπεδο είναι σε θέση να πει πως όταν η λέξη παίρνει μπροστά το 'η' γράφεται με -η ή όταν είναι ρήμα το /i/ γράφεται με -ει. Όταν, όμως, έρχεται η ώρα να γράψει, δεν τηρείται σχεδόν τίποτε από αυτά που έχουν μαθευτεί. Ο κανόνας δεν ανακαλείται και δε γενικεύεται.

Ξέρει πως γράφεται η λέξη ‘σχολείο’, αλλά δε μπορεί να το γενικεύσει και στις λέξεις ‘νοσοκομείο’ και ‘ξενοδοχείο’.

Όταν στο γραπτό της όλα τα /i/ έχουν απλοποιηθεί και γράφονται με ‘ι’ ή τα περισσότερα /o/ γράφονται με ‘ο’, σίγουρα εντυπωσιάζει το γεγονός ότι γράφει σωστά λέξεις που παρουσιάζουν κάποια ιδιαιτερότητα [‘είναι’, ‘είχα’, ‘θάλασσα’, ‘παπούς’, ‘και’] · τις έχει μάθει σωστά και τις γράφει πάντα σωστά. Από την άλλη, υπάρχουν λέξεις που μπορεί τη μία φορά να τις γράψει σωστά κι αμέσως παρακάτω να τις γράψει διαφορετικά [‘πάρτι’ και ‘παρουτι’, ‘κόκκινο’ και ‘κοκινα’, ‘(ταβα-νο)βουρτσα’ και ‘(οδοντο)βοσσα’, ‘είπε’ και ‘ηπε’]. Δείχνει να έχει μια συγκεκριμένη γνώση αυτού που έχει μάθει.

Αυτό που προκύπτει είναι πως τα λάθη της είναι κυρίως λάθη αντικατάστασης γραμμάτων (λανθασμένη αντικατάσταση ενός γλωσσικού ήχου από έναν άλλο με αποτέλεσμα να υπάρχει ηχητική διαφοροποίηση), λάθη οπτικά (αντικατάσταση κάποιου γραφήματος με κάποιο άλλο που αντιστοιχεί στο ίδιο φώνημα) και ελάχιστα λάθη παράλειψης γραμμάτων. Αντίθετα, δεν προσθέτει γράμματα και δεν κάνει λάθη σειροθέτησης. (Πίνακας 10 και Διαγράμματα 1, 2, 3)

Προβλήματα παρατηρούνται και στη γραπτή έκφραση ιδεών, καθώς εντοπίζεται ένα χάσμα μεταξύ της ευχέρειας να παράγει ιδέες και του ελλείμματος στη γραπτή τους έκφραση.

Τα μαθηματικά είναι, επίσης, ένα αντικείμενο στο οποίο δυσκολεύεται. Η ίδια δεν τα συμπαθεί, αφού πιστεύει ότι είναι δύσκολα. Μπορεί να αντιληφθεί την πορεία που πρέπει να ακολουθήσει στην επίλυση ενός προβλήματος, μόνο εφόσον τα δεδομένα δοθούν σε απτή μορφή μπροστά της και προσανατολιστεί προς την ανάλογη κατεύθυνση. Αλλά και ο υπολογισμός των αθροισμάτων – και περισσότερο των διαφο-

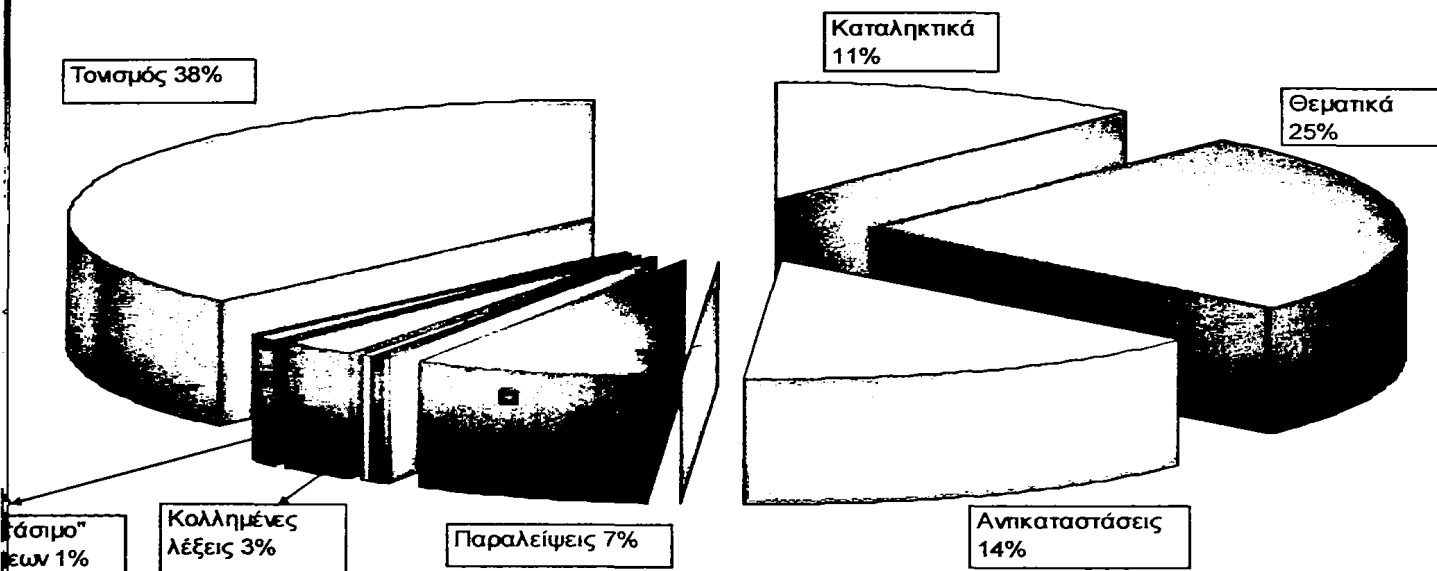
ρών- είναι ακόμη μία δεξιότητα που δεν έχει αυτοματοποιηθεί και χρειάζεται εξάσκηση.

ΕΙΔΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΥΠΑΓΟΡΕΥΣΗ ΛΕΞΕΩΝ (71)	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΥΠΑΓΟΡΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (54)	ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ (30)	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΟΝΟΜΑΣΙΑΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ (37)	ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (2 κείμενα 33 και 32 λέξεων αντίστοιχα)	ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΕ ΛΕΞΕΙΣ(18)	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΣΕ ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ ΜΕ ΤΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ (Αντιστοίχιση λέξης με το σωστό άρθρο) (38)	ΤΟΝΙΣΜΟΣ (47)
ΛΑΘΗ								
ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ	12	7		2	6	5		
ΘΕΜΑΤΙΚΑ	17	20		9	19	6		
ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	15	8	2	6	3	6		
ΠΑΡΑΛΕΙΨΗ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	6	2	1	6	5			
ΠΡΟΣΘΕΣΕΙΣ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ					1			
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΛΕΞΕΩΝ					1			
ΠΑΡΑΛΕΙΨΗ ΛΕΞΕΩΝ					1			
ΚΟΛΛΗΜΕΝΕΣ ΛΕΞΕΙΣ		3			4			
"ΣΠΑΣΙΜΟ" ΛΕΞΕΩΝ		2						
ΤΟΝΙΣΜΟΣ (Παρατονισμός, παράλειψη τόνων)	29	16		12	29			19
ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ	79	58	3	35	69	17	19	19

Πίνακας 10

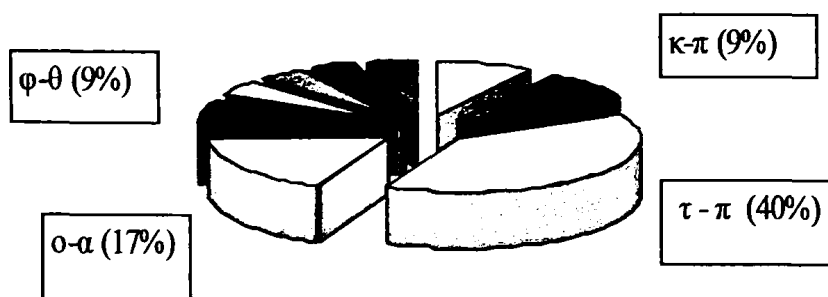


ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ



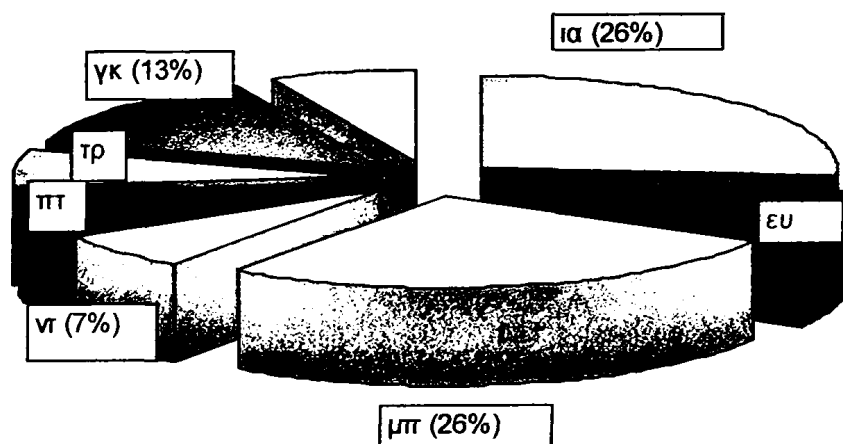
Διάγραμμα 1

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΑΝΤΙΚΑΘΙΣΤΩΝΤΑΙ



Διάγραμμα 2

ΣΕ ΠΟΙΑ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΥΣ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΣΥΓΧΥΣΕΙΣ



Διάγραμμα 3

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο
«ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ»



*Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον
τρόπο που του διδάσκουμε, τότε πρέπει
να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί
να μάθει.*

Maria Montessori

1. Εισαγωγή

Η σχολική αποτυχία δεν είναι αναπόφευκτη για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αν προβούμε σε έγκαιρη παρέμβαση –μόλις διαφανεί η δυσκολία – με τροποποίηση της διδακτικής μεθοδολογίας και μη ξεχνώντας, πως όλοι οι μαθητές δε μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο μέσα στο ίδιο χρονικό διάστημα. Για το λόγο αυτό, αντί να συνεχίζουμε να έχουμε την αντίληψη που υπάρχει ακόμα σε πολλούς δασκάλους, ότι η τάξη είναι ένα σύνολο παιδιών με διαφορετικές ικανότητες και στην πράξη αυτό δικαιολογεί τα 3-5 παιδιά να ‘πετάνε’, τα 15-20 να παρακολουθούν με κάποια δυσκολία και 2-3 παιδιά να έχουν μείνει τελείως πίσω, ας κάνουμε μια στροφή 180° και να δεχτούμε ότι η τάξη είναι ένα σύνολο παιδιών με διαφορετικές δυνατότητες και ανάγκες. Με άλλα λόγια, είναι εφικτό όλα τα παιδιά να μάθουν εάν προσφερθούν οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης (διδακτική μέθοδος, χρόνος εμπέδωσης, κατανοητό λεξιλόγιο). (Φλωράτου, 1992, 33)

Η παρέμβαση εφαρμόζεται κατά περίπτωση δυσκολίας · «δεν έχει προκαθορισμένη υπόσταση (συνταγή).» (Δήμου, 1995, 5) Πρόκειται για την καθαρά εκπαιδευτική πρόταση αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών. «Το ειδικό διδακτικό πρόγραμμα ξεκινάει από το στάδιο που βρίσκεται μια δεξιότητα που υπολείπεται και αποβλέπει στο να υποβοηθήσει τουλάχιστον ένα βαθμό αντιστοίχισής της.»(Φλωράτου, 1992, 14) Έχει να κάνει με τη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων, στα



σημεία εκείνα που το παιδί υστερεί, αξιοποιώντας τις αρχές και τις μεθόδους της άμεσης διδασκαλίας. Τα βήματα και οι αρχές της άμεσης διδασκαλίας είναι:

-Ο εκπαιδευτικός θέτει τους στόχους που θα κατακτηθούν από τους μαθητές και προσδιορίζει τις δεξιότητες που θα αποκτηθούν. Διατυπώνει σαφείς και κατανοητούς στόχους τους οποίους πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές.

-Αναλύει τις δεξιότητες για να μαθευτούν μέσα από ειδικότερα έργα μάθησης.

-Καταγράφει τα έργα μάθησης σε διαδοχική σειρά. Η ύλη που θα διδαχθεί πρέπει να είναι καλά δομημένη και προσεκτικά ιεραρχημένη. Χωρίζεται σε μικρά βήματα, τα οποία παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός οργανωμένα με λογική σειρά και σαφήνεια.

-Προσδιορίζεται ποια απ' αυτά τα έργα ο μαθητής γνωρίζει και ποια δε γνωρίζει. Πρέπει να αποκλειστούν τα κενά στη μάθηση. Αυτά δημιουργούνται αν η προσπάθεια ξεκινήσει από κάποιο επίπεδο ανώτερο από αυτό στο οποίο βρίσκεται το παιδί (π.χ. αν το παιδί δεν έχει σταθεροποιήσει τα γράμματα και η παρέμβαση αρχίσει από τα συμπλέγματα). Η αρχή, κατά συνέπεια, γίνεται από αυτά που ήδη γνωρίζει ο μαθητής, ώστε να έχει αμέσως κάποια βιώματα επιτυχίας. Είναι ανάγκη να νιώσει την ενθάρρυνση και την αποδοχή και να αποκτήσει κίνητρα για μάθηση. Η διαδικασία αντιμετώπισης θα είναι τόσο πιο αποτελεσματική, όσο περισσότερες επιτυχίες θα έχει ο μαθητής στα πρώτα στάδια. Στη συνέχεια, η προσπάθεια εστιάζεται στο να αποτελέσουν οι γνώσεις του παιδιού έναν συνεκτικό ιστό χωρίς κενά, για να αποφευχθούν τα πισωγυρίσματα και οι απογοητεύσεις.

-Ο εκπαιδευτικός δίνει πολλά παραδείγματα, ελέγχει συνεχώς το βαθμό κατανόησης με τη χρήση πολλών ερωτήσεων και προσφέρει άμεσα λεπτομερείς εξηγήσεις. Οι εργασίες είναι κατευθυνόμενης εξάσκησης, υπάρχει συνεχής καθοδήγηση, άμεση ανατροφοδότηση και πολλές ευκαιρίες εξάσκησης, ώστε να επιτευχθεί υψηλό επίπεδο αυτοματοποίησης και επίδοσης.

Τα λάθη αξιοποιούνται · γίνονται αντικείμενο συζήτησης και άσκησης. Τα λάθη κατά την άσκηση δε συμβάλλουν στην πρόοδο της μάθησης, μάλλον εντυπώνονται και σταθεροποιούνται. Καθήκον, λοιπόν, είναι η αποτροπή της σταθεροποίησης των λαθών, η παροχή βοήθειας και καθοδήγησης για εντοπισμό τους και η αυτοδιόρθωση. Οι ασκήσεις επαναλαμβάνονται ώσπου να εκτελούνται με άνετο και φυσικό τρόπο. Το περιεχόμενό τους αλλάζει, ενώ η μορφή παραμένει η ίδια. (Μπουρσιέ, 1986, 50)

Είναι όπως με το μπάσκετ · μπορούμε να μάθουμε όλες τις απαραίτητες κινήσεις για να στείλουμε τη μπάλα στο καλάθι, δε θα επιτύχουμε όμως εύκολα να τη στείλουμε σωστά και αυτόματα, εάν δεν εξασκηθούμε και δεν επαναλάβουμε πολλές φορές την ίδια κίνηση. Σε καμιά περίπτωση η εξάσκηση αυτή δε σημαίνει αναμιάσημα, δηλαδή μονοτονία και ανιαρές ασκήσεις.

-Κάθε φορά διδάσκεται ένα έργο μάθησης. Όταν το έργο έχει μαθευτεί μπορεί να προχωρήσει ο εκπαιδευτικός στο επόμενο. Είναι απαραίτητο κάθε δεξιότητα να διδάσκεται μέχρι να επιτευχθεί η πλήρης μάθησή της. Βασική επιδίωξη είναι η πλήρους μάθηση των βασικών δεξιοτήτων. Η διδακτική διαδικασία ολοκληρώνεται με μη κατευθυνόμενες μαθησιακές δραστηριότητες.

2. Στόχοι του προγράμματος παρέμβασης που εφαρμόστηκε

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω οργανώθηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Η διαδικασία παρέμβασης δε μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τη σχετική διάγνωση. Όπως, λοιπόν, αναφέρθηκε και προηγούμενα, εκτιμήθηκε πως η μεγαλύτερη δυσκολία της μαθήτριας – αλλά και ανασφάλεια της ίδιας- εντοπίζεται στη γραφή, με λάθη τόσο δυσλειτουργικά όσο και ορθογραφικά. Η προσπάθεια, λοιπόν, όφειλε να ξεκινήσει από τη βάση.

Ο πρώτος στόχος που έπρεπε να ικανοποιηθεί ήταν να καταστεί η μαθήτρια ικανή να παράγει τα σύμφωνα και τα συμπλέγματα σωστά. Να γράφει τις λέξεις χωρίς να αντικαθιστά γράμματα. Ειδικότερα, σύμφωνα με ό,τι προέκυψε από την κλίμακα μέτρησης της σχολικής επίδοσης της μαθήτριας, υπάρχει μία σύγχυση των γραμμάτων 'τ' και 'π'. (Διάγραμμα 2) Κατά συνέπεια, ο πρώτος στόχος αφορά σε αυτό ακριβώς το σημείο :

Η μαθήτρια, σε πρώτη φάση, θα πρέπει να γράφει σωστά τα 'τ' και 'π' όπου τα ακούει και σε δεύτερη φάση, να αναπαράγει ορθά τα συμπλέγματα 'μπ' και 'ντ'. (Διάγραμμα 3)

Ο επόμενος στόχος που τέθηκε ήταν να μάθει να τονίζει σωστά τις λέξεις.

2.1. Χαρακτηριστικά των μέσων που δόθηκαν

Οι ασκήσεις που κατασκευάστηκαν έχουν σαφή δόμηση, με την έννοια ότι δεν αφήνουν περιθώρια παραπλάνησης ή παρεξήγησης, ούτε περιέχουν παγίδες. Εάν γνωρίζει την απάντηση θα τη γράψει σωστά. Είναι απλές, ώστε να απελευθερώνεται η προσοχή από τις συνηθισμένες πολύπλοκες οδηγίες και να της επιτρέπεται να προσηλωθεί μόνο στο στόχο που προτείνεται. Στη διορθωτική αγωγή της ορθογραφίας δεν υπάρχει τίποτα για εξήγηση. Δε γράφουμε σωστά μετά από σκέψη, αλλά από συνήθεια, άρα αυτόματα. Βασική αρχή της διορθωτικής αγωγής αποτελεί ο αυτοματισμός. Ο αυτοματισμός πρέπει να γίνει καθαρά αντανakλαστικός και να μη γίνεται μετά από συλλογισμό.

Υπήρχε εναλλαγή των ασκήσεων για να μη δημιουργείται πλήξη και κούραση. Σε κάθε μάθημα δίνονταν διαδοχικά ασκήσεις που πραγματοποιούνταν σε διαφορετικά επίπεδα : το προφορικό, το αναγνωστικό και το γραφικό.

Τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν δεν ήταν ‘παραγεμισμένα’ για να μην κουράσουν και αποθαρρύνουν.

Το ασκησιακό υλικό βοηθούσε στην άσκηση της παρατηρητικότητας · το ζητούμενο ήταν να ανακαλύψει το ίδιο το παιδί το αντικείμενο της γνώσης του. Η κατάνκτηση του μαθησιακού αντικειμένου εξαρτάται από το δικό της, προσωπικό βαθμό ενεργοποίησης

Έγινε χρήση εύθυμων κειμένων που δημιουργούσαν γέλιο και ενδιαφέρον. Χρησιμοποιήθηκαν μικρές ιστορίες, τη συνέχεια των οποίων ήθελε να μάθει. Για αυτό, τελειώνοντας την καθορισμένη άσκηση της ημέρας γινόταν –από κοινού– ανάγνωση των παραμυθιών αυτών, ικανοποιώντας έτσι και άλλους, μη δηλωμένους, στόχους : βελτίωση του αναγνωστικού ρυθμού, κατανόηση κειμένου και δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος γύρω από την ανάγνωση ώστε να αρχίζει να απολαμβάνει το βιβλίο και τη γνώση γενικότερα. Επιπλέον, η χρήση μικρών ιστοριών αλλά και άρθρων από περιοδικά, που απευθύνονται σε παιδιά, λειτουργούσε περισσότερο ενθαρρυντικά για τη συμμετοχή στο μάθημα.

3. Το πρόγραμμα παρέμβασης

3.1. Αντιμετώπιση του πρώτου προβλήματος

ΣΤΟΧΟΣ : Να γράφει σωστά τα ‘τ’ και ‘π’

Ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

1^ο βήμα : Οπτική και ακουστική διάκριση των γραμμάτων

Αναφορικά με τα γράμματα που η Χ. συγχέει πρέπει να σημειωθεί πως πρόκειται για δύο σύμφωνα που παρουσιάζουν κάποιες ομοιότητες. Παρόλο, που το ένα είναι χελικό [‘π’] και το άλλο οδοντικό [‘τ’], και τα δύο αποτελούν συμφωνικούς φθόγγους στιγμιαίους και ψιλούς, επειδή προφέρονται λεπτά και μόνο μια στιγμή, την



ώρα που ανοίγουμε το στόμα μας. Είναι στοιχεία άηχα, με την έννοια ότι οι φωνητικές χορδές παραμένουν χαλαρές και εμπρόσθια, με την έννοια ότι το σημείο άρθρωσης βρίσκεται στο πρώτο μισό του στόματος. Επιπλέον, πρόκειται για δύο γράμματα που παρουσιάζουν σημαντική οπτική ομοιότητα.

Η σύγχυση μπορεί να οφείλεται είτε στο γεγονός ότι οι οπτικές εικόνες (γράμματα) δεν έχουν συνειδητά ενδυθεί με το συγκεκριμένο ηχητικό μανδύα είτε στο ότι δεν έχουν ακόμη μετεξελιχθεί οι οπτικές εικόνες σε εντυπώσεις διαρκείας. (Αδαμόπουλος, 2002, Α' τόμος, 324)

Αρχικά, λοιπόν, έγιναν ασκήσεις αναγνώρισης και διάκρισης (οπτική και ακουστική) των δύο φθόγγων :

-Δόθηκαν δύο εικόνες και συζητήθηκε για το τι βλέπει σε αυτές. Επιδίωξη ήταν να συνδεθεί το 'τ' με το κίτρινο χρώμα του Τουίτι και το 'π' με το μπλε χρώμα. [Παράρτημα 9 α] Θεωρείται ότι ο «αφηρημένος κόσμος των γραμμάτων που το παιδί βλέπει στο χαρτί μπορεί να αποκτήσει νόημα μόνο όταν συνδυαστεί με έντονες νοητικές παραστάσεις και όταν αποκτήσει βιωματική σημασία.» (Αθανασιάδη, 2001, 30) Επιπλέον, η σύνδεση με χρώμα δημιουργεί συνειρμό (μνημοτεχνική) για πιο ολοκληρωμένη μάθηση. (Μάρκου, 1993, 63)

-Μπροστά σε καθρέπτη παρατηρήθηκε η κίνηση της γλώσσας κατά την προφορά του 'τ' : η γλώσσα πρέπει να ανασηκωθεί κάθετα και να ακουμπήσει στον ουρανίσκο, θυμίζοντας πολύ τη μορφή του γράμματος. Αντίστοιχα, προφέρθηκε πολλές φορές και το 'π' έχοντας σε μικρή απόσταση από τα χείλη ένα χαρτί, για να γίνει αντιληπτός ο -ελάχιστος- αέρας που φεύγει από μέσα μας.

-Πριν προχωρήσουμε στη γραφή του φθόγγου πραγματοποιήθηκε ένα παιχνίδι ακουστικής διάκρισης, ώστε να επιβεβαιωθεί η καλή ακουστική αντίληψη των 'τ' και

‘π’. Ανάλογα με αυτό που άκουγε από εμένα, έπρεπε να τοποθετεί την καρτέλα με το αντίστοιχο γράμμα στο σωστό κουτάκι.

-Τα γράμματα κατασκευάστηκαν με πλαστελίνη –κάθε ένα με το χρώμα του- και η μαθήτρια ‘περπάτησε’ επάνω τους το δάκτυλό της σύμφωνα με την κατεύθυνση των γραμμάτων.

-Γράφηκαν σε μεγάλο μέγεθος στον πίνακα και πέρασε το δάκτυλο επάνω τους με ανοικτά και με κλειστά μάτια

Αναπαράστάθηκαν στον αέρα ενώ συγχρόνως προφερόταν το γράμμα.

Σκοπός αυτών των δραστηριοτήτων ήταν από τη μια να ενεργοποιηθούν όλα τα γνωστικά κανάλια της μαθήτριας, προκειμένου να τεθούν οι βάσεις για στέρεη και πλήρη γνώση και από την άλλη, μέσω της παιγνιώδους μορφής τους, να εξασφαλιστεί στο μέγιστο η συμμετοχή της Χ.

Οι ασκήσεις γινόταν, στην αρχή, για κάθε γράμμα χωριστά και στη συνέχεια παράλληλα, ώστε να επισημαίνονται οι ομοιότητες και διαφορές.

2^ο βήμα : Συνειδητοποίηση του γράμματος σε προφορικό επίπεδο

Πριν γίνει το πέραςμα στο γραπτό λόγο, είναι απαραίτητο να εξουκειωθεί με τις δομές και τους μηχανισμούς της προφορικής γλώσσας. Έτσι :

-Υπαγόρευσε λέξεις που αρχίζουν από τα συγκεκριμένα γράμματα και στη συνέχεια τα επισήμανε χρωματικά. [Παράρτημα 9 β (i)]

-Δόθηκαν εικόνες και ζητήθηκε να εντοπίσει εκείνες στις οποίες υπήρχε το γράμμα ‘τ’ ή ‘π’. [Παράρτημα 9 β (ii)]

3^ο βήμα : Ανάγνωση και γραφή του γράμματος με φωνήεν

-Σε πρώτη φάση το σύμφωνο συνδεόταν με ένα φωνήεν κάθε φορά. Καλούνταν να γράψει δίπλα από κάθε εικόνα την αρχική συλλαβή επιλέγοντας κάθε φορά από δύο [Παράρτημα 9 γ (i),(iv),(vii)], στη συνέχεια να εντοπίσει μέσα σε λέξεις τη ζητούμενη συλλαβή [Παράρτημα 9 γ (ii),(v),(viii)], και τέλος να τις αναπαράγει [Παράρτημα 9 γ (iii),(vi), (ix)].

-Δόθηκαν πίνακες σε καρτέλες προς ανάγνωση. [Παράρτημα 9 δ (i), (ii), (iii), (iv), (v), (vi), (vii)] Σε αυτούς υπήρχαν ανακατεμένοι οι συνδυασμοί των 'τ' και 'π' με όλα τα φωνήεντα και συνδυασμούς φωνηέντων (ΣΦ). Κατόπιν, έγινε ο αντίστροφος συνδυασμός · πρώτα το φωνήεν ή ο συνδυασμός φωνηέντων και μετά το σύμφωνο (ΦΣ).

Με τις αναγνωστικές επαναλήψεις επιδιώχθηκε να αυτοματοποιηθεί η ικανότητα και ετοιμότητα για ανάγνωση. Έτσι το πέρασμα από την ανάγνωση (συνθετική λειτουργία) στη γραφή (αναλυτική λειτουργία) θα έρθει αβίαστα και χωρίς σκέψη για το ποιο γράμμα θα πρέπει να γραφεί.

Η αυτοματοποίηση ενισχύεται όσο πιο πολύ εξασκείται το παιδί ακουστικά. Αυτή η ακουστική εξάσκηση προωθείται από την ανάγνωση άνευ νοήματος λέξεων. Για αυτό και ακολούθησαν πίνακες με δυσύλλαβους συνδυασμούς δίχως νόημα (ψευδολέξεις). Με αυτό τον τρόπο δεν ευνοείται το διάβασμα άλλης λέξης αντί άλλης, ελέγχεται η θέση των σημείων άρθρωσης (γλώσσας, δοντιών χειλιών) και ενισχύεται η ευκρινέστερη προφορά.

Στη συνέχεια ακούει ψευδολέξεις και γράφει. [Παράρτημα 9 δ (viii)]

4^ο βήμα : Αναγνώριση και διάκριση του 'τ' σε λέξεις και κείμενα

- Σε πίνακα δίνονται λέξεις γραμμένες σωστά και λάθος. Πρέπει να επισημανθεί το λάθος και το σωστό και να διαβαστεί φωναχτά το σωστό. [Παράρτημα 9 ε (i), (ii)]
- Εντοπίζει και επισημαίνει χρωματικά το 'τ' σε λέξεις, [Παράρτημα 9 στ (i)] σε προτάσεις [Παράρτημα 9 στ (ii)] και σε κείμενο [Παράρτημα 9 στ (iii)]. Παράλληλα διαβάζει.
- Συμπληρώνει με το γράμμα 'τ' τις λέξεις ενός κειμένου. [Παράρτημα 9 ζ (i), (ii)]

5^ο βήμα : Μεταφορά λέξεων

- Από κείμενο μεταφέρει στο χαρτί λέξεις που έχουν επισημανθεί και περιέχουν το γράμμα που δουλεύουμε [Παράρτημα 9 η (i)] και στη συνέχεια εντοπίζει μόνη της τις λέξεις που έχουν 'τ' και τις γράφει παραπλεύρως. [Παράρτημα 9 η (ii)]
- Από δεδομένο κατάλογο λέξεων επιλέγει και μεταφέρει σε κείμενο τη σωστή [Παράρτημα 9 η (iii)]

6^ο βήμα : Αυτοέλεγχος

- Σε ένα κατάλογο λέξεων, από τις οποίες έλειπε το 'τ' ή 'π', καλείται να συμπληρώσει το σωστό γράμμα. [Παράρτημα 9 θ (i)]
- Να συμπληρώσει λέξεις με τη σωστή συλλαβή. [Παράρτημα 9 θ(ii)]
- Να διορθώσει σε κείμενο τις λέξεις που είναι λάθος γραμμένες. [Παράρτημα 9 θ (iii)]
- Να γράψει δικές της λέξεις. [Παράρτημα 9 θ (iv)]
- Να φτιάξει τις δικές της προτάσεις. [Παράρτημα 9 θ (v)]

- Να κατασκευάσει καρτέλα με λέξεις που αρχίζουν από 'τ' και 'π' αφού πρώτα τις εντοπίσει σε αποκόμματα εφημερίδων ή περιοδικών. [Παράρτημα 9 θ (vi)]

3.2. Αντιμετώπιση του δεύτερου προβλήματος

ΣΤΟΧΟΣ : Να γράφει σωστά τα 'ντ' και 'μπ'

Έχοντας δουλέψει για αρκετό διάστημα με τους δύο αυτούς φθόγγους και διαπιστώνοντας πια τη βελτίωση της Χ., η προσπάθεια συνεχίστηκε εστιάζοντας στο δεύτερο στόχο, που αφορούσε στα συμπλέγματα 'ντ' και 'μπ'.

A) 1^ο βήμα : Οπτική και ακουστική διάκριση

- Το 'ντ' παρουσιάστηκε ως αδερφάκι του 'τ' που κάνει λίγη φασαρία παραπάνω· είναι πιο θορυβώδες από αυτό καθώς αποτελείται όχι από ένα αλλά δύο γράμματα. Η σειρά των γραμμάτων ποτέ δεν αλλάζει.

-Βρήκε λέξεις που ξεκινούν από 'ντ' . Η 'ντομάτα' είναι μία από αυτές. Το 'ντ' συνδέθηκε με το κόκκινο χρώμα. [Παράρτημα 10 α]

-Πραγματοποιήθηκε το παιχνίδι ακουστικής διάκρισης των 'τ' και 'ντ'. Ανάλογα με το τι άκουγε, τοποθετούσε την καρτέλα με το αντίστοιχο γράμμα στο σωστό κουτάκι.

-Το σύμπλεγμα κατασκευάστηκε με πλαστελίνη, γράφηκε σε μεγάλο μέγεθος στον πίνακα και πέρασε το δάκτυλο επάνω του με ανοικτά και με κλειστά μάτια

2^ο βήμα : Συνειδητοποίηση του συμπλέγματος σε προφορικό επίπεδο

Εντόπισε τις εικόνες εκείνες που η αντίστοιχή τους λέξη περιέχει το 'ντ'. [Παράρτημα 10 β] Για κάθε εικόνα που κύκλωσε της ζητήθηκε να λέει τα γράμματα της αντίστοιχης λέξης (π.χ. δ-ο-ν-τ-ι-α, π-ο-ν-τ-ι-κ-ι κ.λ.π.). Ο σκοπός ήταν να γίνει αντιληπτή η σειρά των γραμμάτων του συμπλέγματος.

3^ο βήμα : Ανάγνωση και γραφή του συμπλέγματος με φωνήεν

-Δόθηκαν καρτέλες με πίνακες προς ανάγνωση. Στους πίνακες περιλαμβάνονταν :

(α) οι συλλαβές που φτιάχνει το σύμπλεγμα με τα φωνήεντα ή συνδυασμούς φωνηέντων, καθώς και οι αντίστοιχες συλλαβές του 'τ'. [Παράρτημα 10 γ (i)] Αυτές ήταν ανακατεμένες, ώστε διαβάζοντας να γίνεται –ακουστικά- αντιληπτή η διαφορά μεταξύ των δύο.

(β) οι συλλαβές που συνέθεσαν τα φωνήεντα με το σύμπλεγμα και το 'τ'. [Παράρτημα 10 γ (ii)]

(γ) δισύλλαβες ψευδολέξεις με το σύμπλεγμα. [Παράρτημα 10 γ (iii)]

(δ) δισύλλαβες ψευδολέξεις με το σύμπλεγμα και με το 'τ'. [Παράρτημα 10 γ (iv)]

-Έγραψε συλλαβές. [Παράρτημα 10 γ (v)]

4^ο βήμα : Αναγνώριση και διάκριση του 'ντ' σε λέξεις και κείμενα

-Εντοπίζει το 'ντ' σε λέξεις [Παράρτημα 10 δ (i)] και σε κείμενο [Παράρτημα 10 δ (ii)].

- Διαβάζει κατάλογο λέξεων που ξεκινούν από 'ντ'. [Παράρτημα 10 δ (iii)].

5^ο βήμα : Αυτοέλεγχος

-Συμπληρώνει με τη σωστή συλλαβή τις λέξεις. [Παράρτημα 10 ε (i)] Όταν κάνει λάθος δεν της λέω που έγινε, αλλά καθοδηγείται στην αυτοδιόρθωση. Όταν πλέον συμπληρώνει σωστά τα φύλλα εργασίας ακολουθεί και η ενίσχυση της μαθήτριας.

- Συμπληρώνει λέξεις με 'ντ' ή 'τ'. [Παράρτημα 10 ε (ii)]

- Γράφει τις δικές της λέξεις. [Παράρτημα 10 ε (iii)]

- Γράφει τις δικές της προτάσεις. [Παράρτημα 10 ε (iv)]

Ακριβώς η ίδια πορεία ακολουθήθηκε και για το σύμπλεγμα 'μπ'.

B) 1^ο βήμα : Οπτική και ακουστική διάκριση

Το 'μπ' παρουσιάστηκε ως αδερφάκι του 'π' που κάνει λίγη φασαρία παραπάνω· είναι πιο θορυβώδες από αυτό καθώς αποτελείται όχι από ένα αλλά δύο γράμματα. Η σειρά των γραμμάτων ποτέ δεν αλλάζει.

-Βρήκε λέξεις που ξεκινούν από 'μπ'. Το 'μπ' συνδέθηκε με το μωβ χρώμα.

[Παράρτημα 11 α]

-Πραγματοποιήθηκε το παιχνίδι ακουστικής διάκρισης των 'π' και 'μπ'. Ανάλογα με το τι άκουγε, τοποθετούσε την καρτέλα με το αντίστοιχο γράμμα στο σωστό κουτάκι.

-Το σύμπλεγμα κατασκευάστηκε με πλαστελίνη, γράφηκε σε μεγάλο μέγεθος στον πίνακα και πέρασε το δάκτυλο επάνω του με ανοικτά και με κλειστά μάτια

2^ο βήμα : Συνειδητοποίηση του συμπλέγματος σε προφορικό επίπεδο

Εντόπισε τις εικόνες εκείνες που η αντίστοιχή τους λέξη περιέχει το 'μπ'. [Παράρτημα 11 β] Για κάθε εικόνα που κύκλωσε της ζητήθηκε να λέει τα γράμματα της αντίστοιχης λέξης (π.χ. σ-ο-μ-π-α, τ-α-μ-π-ε-λ-α κ.λ.π.). Ο σκοπός ήταν να γίνει αντιληπτή η σειρά των γραμμάτων του συμπλέγματος.

3^ο βήμα : Ανάγνωση και γραφή του συμπλέγματος με φωνήεν

-Δόθηκαν καρτέλες με πίνακες προς ανάγνωση. Στους πίνακες περιλαμβάνονταν :



(α) οι συλλαβές που φτιάχνει το σύμπλεγμα με τα φωνήεντα ή συνδυασμούς φωνηέντων, καθώς και οι αντίστοιχες συλλαβές του 'π'. [Παράρτημα 11 γ (i)] Αυτές ήταν ανακατεμένες, ώστε διαβάζοντας να γίνεται –ακουστικά- αντιληπτή η διαφορά μεταξύ των 'μπ' και 'π'..

(β) οι συλλαβές που συνέθεσαν τα φωνήεντα με το σύμπλεγμα και με το 'π'.
[Παράρτημα 11 γ (ii)]

(γ) δισύλλαβες ψευδολέξεις με το σύμπλεγμα. [Παράρτημα 11 γ (iii)]

(δ) δισύλλαβες ψευδολέξεις με το σύμπλεγμα και με το 'π'. [Παράρτημα 11 γ (iv)]

- Έγραψε συλλαβές. [Παράρτημα 11 γ (v)]

4^ο βήμα : Αναγνώριση και διάκριση του 'μπ' σε λέξεις και κείμενα

- Εντοπίζει το 'μπ' σε λέξεις [Παράρτημα 11 δ (i)] και σε κείμενο [Παράρτημα 11 δ (ii)].

- Διαβάζει κατάλογο λέξεων που ξεκινούν από 'μπ'. [Παράρτημα 11 δ (iii)].

5^ο βήμα : Αυτοέλεγχος

- Συμπληρώνει με τη σωστή συλλαβή τις λέξεις. [Παράρτημα 11 ε (i)]

- Συμπληρώνει λέξεις με 'μπ' ή 'π'. [Παράρτημα 11 ε (ii)]

- Γράφει τις δικές της λέξεις. [Παράρτημα 11 ε (iii)]

- Γράφει τις δικές της προτάσεις. [Παράρτημα 11 ε (iv)]

3.3. Αντιμετώπιση του τρίτου προβλήματος

ΣΤΟΧΟΣ : Να τονίζει σωστά τις λέξεις

Παράλληλα με τα συμπλέγματα ξεκίνησε και το πρόγραμμα που στόχευε στο να μάθει η μαθήτρια να τονίζει σωστά τις λέξεις.

1^ο βήμα : Η σημασία του τονισμού

Προκειμένου να γίνει κατανοητό το πόσο σημαντικό είναι να τονίζονται οι λέξεις και πόσο αλλάζει η σημασία τους αν τονιστούν λάθος, της δόθηκε μία καρτέλα διπλωμένη στη μέση. Στο ένα μισό ήταν γραμμένη δύο φορές η λέξη ‘ποδια’ . Ζητήθηκε να τονίσει τις λέξεις. Αφού έγινε αυτό η καρτέλα ξεδιπλώθηκε και ακολούθησε συζήτηση που αφορούσε στη συνέπεια ανάμεσα σε αυτό που ήταν γραμμένο και σε αυτό που εικονιζόταν. [Παράρτημα 12 α]

2^ο βήμα : Τονισμός λέξεων σε προφορικό επίπεδο

Ακούει λέξεις και η Χ. τις φωνάζει λέγοντας που θα μπει ο τόνος. [Παράρτημα 12 β] Συγχρόνως γίνεται μια ‘σωματοποίηση’ του τόνου, καθώς της ζητήθηκε να χτυπά ένα παλαμάκι κάθε φορά στο σημείο που πρέπει να τονιστεί η λέξη.

3^ο βήμα: Τονισμός λέξεων

Τονίζει (α) τις λέξεις σε φύλλα εργασίας που δίνονται [Παράρτημα 12 γ (i)] και (β) τις λέξεις κειμένου. [Παράρτημα 12 γ (ii)]

4ο βήμα : Διόρθωση λάθους

Διορθώνει τους τόνους σε λέξεις [Παράρτημα 12 δ (i)] και σε κείμενο. [Παράρτημα 12 δ (ii)]

5ο βήμα : Τονισμός γρακτικό

Γράφει λέξεις [Παράρτημα 12 ε (i)] και προτάσεις [Παράρτημα 12 ε (ii)] που υπογορεύονται και προσέχει τον τονισμό.

4. Έλεγχος - Αξιολόγηση

Από τη παρουσίαση του προγράμματος παρέμβασης διαπιστώνεται πως κάθε ένας από τους στόχους που τέθηκαν, επιμερίστηκε σε μικρότερα βήματα (task analysis). Όταν ολοκληρώθηκε η εφαρμογή του πλάνου που σχεδιάστηκε, έπρεπε να διαπιστωθεί κατά πόσο η διδαχθείσες δεξιότητες μπορούσαν να γενικευθούν, να χρησιμοποιηθούν, δηλαδή, από τη μαθήτρια οπουδήποτε και οποτεδήποτε. Ήταν απαραίτητο να γίνει ένας έλεγχος και αξιολόγηση της όλης προσπάθειας. Υπήρξε ή όχι αποδοτικός ο σχεδιασμός της διδασκαλίας ;

Το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα ήταν αυτό που δήλωνε ο στόχος που τέθηκε : η μαθήτρια έπρεπε να είναι σε θέση να γράφει σωστά λέξεις και φράσεις στις οποίες υπήρχαν τα σύμφωνα 'τ' και 'κ' και τα συμπλέγματα 'ντ' και 'μπ' , καθώς και να τονίζει σωστά.

Σε πρώτη φάση συμπληρώθηκαν 'σταυρόλεξα' [Παράρτημα 13 α] και υπογορεύτηκαν κείμενα στα οποία 'κυρίαρχα' ήταν τα 'τ', 'κ', 'μπ', 'ντ' ενώ συγχρόνως ελέγχθηκε κι ο τονισμός. [Παράρτημα 13 β] Πραγματοποιήθηκε έτσι μία σύγκριση των στοιχείων της αρχικής συμπεριφοράς με τα στοιχεία της τελικής συμπεριφοράς, όπως αυτά προέκυψαν από την εφαρμογή των μέτρων.

Μια τέτοιου είδους αξιολόγηση «μας πληροφορεί για τη μεταβολή που πραγματοποιήθηκε με τη εφαρμογή των μέτρων και δε δίνει καμιά πληροφορία για τη σταθεροποίηση της συμπεριφοράς στα επιθυμητά πλαίσια» (Δήμου, 2002, 167) Η μάθηση νοείται όταν υπάρχει σχετικά σταθεροποιημένη και διαρκής μεταβολή της συμπερι-



φοράς. Για το λόγο αυτό τρεις εβδομάδες αργότερα –και έχοντας μεσολαβήσει οι διακοπές του Πάσχα- υπήρξε άλλη μία συνάντηση κατά την οποία υπαγορεύτηκε κείμενο, ώστε να διαπιστωθεί η βελτίωση ή όχι της μαθήτριας. [Παράρτημα 14]

Είναι φανερό η αλλαγή στο γραπτό της μαθήτριας · δεν παρατηρούνται οι συνήθεις αντικαταστάσεις, ενώ έχει παραληφθεί ένας μόνο τόνος.

Εκείνο όμως που δε μπορεί να φανεί μέσα από το γραπτό κείμενο, αλλά παρόλα αυτά υπάρχει, εντοπίζεται και παρατηρείται μέσα από την καθημερινή επαφή και συναναστροφή, είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης της μαθήτριας. Και είναι τούτο εξίσου σημαντικό. Από έρευνες προκύπτει πως «με ένα ιστορικό γεμάτο απογοητεύσεις και αποτυχία, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, διαθέτουν πολύ λίγα κίνητρα, δεν έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, ενώ με το πέρασμα του χρόνου προκαθορίζουν μοιρολατρικά την έκβαση των προσπαθειών τους, τις οποίες σταδιακά μειώνουν, καθώς προσδοκούν ότι θα αποτύχουν». (Καρμπά -Σχοινά, Ζαφειροπούλου, 2005, 382) Βιώνουν μία κατάσταση την οποία θεωρούν ότι δε μπορούν να την αλλάξουν · γιατί να προσπαθήσουν αφού δε θα τα καταφέρουν; (μαθημένη απελπισία)

Η Χ. είναι ένα παιδί που έχει συνειδητοποιήσει κάποιες από τις αδυναμίες και δυσκολίες της · της είναι δυσάρεστο και την ενοχλεί, ενώ συγχρόνως «υποσκάπτει την αυτοεμπιστοσύνη και αυτοεκτίμησή» της (Βάμβουκας, 1986, 46), μεγιστοποιώντας τις δυσκολίες της.

Το προαναφερθέν πρόγραμμα σχεδιάστηκε με στόχο την ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων αλλά και της πίστης και της εκτίμησης ως προς την ικανότητα της Χ. να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της. Πολλές φορές η Χ. εκδήλωσε την πεποίθησή της ότι δε θα τα καταφέρει. Και αυτό είναι ένα σημαντικό εμπόδιο στο να μάθει και να εξελιχθεί. Αποκτώντας, όμως, την εμπειρία της επιτυχίας, άρχισε να εμπιστεύεται πε-



ρισσότερο τον εαυτό της και κατά συνέπεια να μη δείχνει άγχος και φόβο κατά την εκτέλεση μιας εργασίας. Εκδηλώθηκαν θετικά συναισθήματα, όπως ευχαρίστηση, ικανοποίηση πως «κι εγώ μπορώ να τα καταφέρω», που με τη σειρά τους οδηγούν στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, καθώς η μαθήτρια αρχίζει να έχει απαιτήσεις από τον εαυτό της.

Βέβαια, υπάρχουν ακόμη προβλήματα για τα οποία έχει σχεδιαστεί πρόγραμμα παρέμβασης και εφαρμόζεται. Οι στόχοι που έχουν τεθεί είναι :

- Να μπορεί να γράφει σωστά λέξεις και φράσεις στις οποίες περιέχονται τα 'φ' και 'θ'. [Παράρτημα 15]

- Να είναι σε θέση να διακρίνει τα ουσιαστικά στα διαφορετικά γένη και πτώσεις και να τα χρησιμοποιεί δίπλα σε ρήματα και επίθετα. [Παράρτημα 16]

- Να γράφει σωστά τα αρσενικά σε -ης και τα θηλυκά σε -η. [Παράρτημα 17]

- Να γράφει σωστά σε προτάσεις τα ομόηχα άρθρα 'η' και 'οι'. [Παράρτημα 18]

Φυσικά, οι ασκήσεις των επιμέρους βημάτων δίνονται –στο παράρτημα- ενδεικτικά, αφού το πόσο παραμένουμε στο κάθε βήμα και συνάμα εμπλουτίζουμε με νέες ασκήσεις, εξαρτάται από την ίδια τη μαθήτρια, την ικανότητά της να κατακτήσει τη δεξιότητα και να σταθεροποιήσει την κατάκτηση αυτή.

Πάντως, από τη στιγμή που διαπιστωμένα η μικρή Χ μπορεί να μάθει, σημασία δεν έχει το αν προχωρά γρήγορα ή αργά, αλλά το να μη σταματά. Και το πιο σημαντικό, φυσικά, είναι το ότι δε θέλει η ίδια να σταματήσει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Γ. (1994a), Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αίτια της χαμηλής σχολικής επίδοσης –Ορισμός, αιτιολογία, αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (α' μέρος). *Σχολείο και ζωή*, 3: 115-122
- Αγαλιώτης, Γ. (1994b), Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αίτια της χαμηλής σχολικής επίδοσης –Ορισμός, αιτιολογία, αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (β' μέρος). *Σχολείο και ζωή*, 4: 180-189
- Αδαμόπουλος, Π. (2002), *Δυσλεξία. Πώς να προστατέψετε το παιδί σας από την απειλή της*. ΤΟΜΟΣ Α'. Αθήνα : Σαββάλας
- Αδαμόπουλος, Π., Χατζημπαλόγλου- Αδαμοπούλου, Β. (2002), *Δυσλεξία. Πώς να προστατέψετε το παιδί σας από την απειλή της*. ΤΟΜΟΣ Β'. Αθήνα : Σαββάλας
- Αθανασιάδη, Ε. (2001), *Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης –Διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Αναστασίου, Δ. (1998), *ΔΥΣΛΕΞΙΑ. Θεωρία και έρευνα . Όψεις πρακτικής. ΤΟΜΟΣ 1 (Θεωρητικά, διαγνωστικά και ερευνητικά ζητήματα)*. Αθήνα : Ατραπός
- Βάμβουκας, Μ. (1984), *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Βάμβουκας, Μ. (1986), Ψυχοπαιδαγωγική της ανάγνωσης και του γραψίματος. Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μάθησή τους. *Γλώσσα*, 12 : 42-48
- Βογνδρούκος, Γ., Γρηγοριάδου, Ε. (2000), Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσορθογραφία. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 10: 50-61
- Βουγιούκας, Α. (1994), *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσ /κη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/κης
- Γέρου, Θ. (1982), *Ειδική Διδακτική. Γλωσσικά μαθήματα. Α' τόμος*. Αθήνα: του ιδίου

- Γέρου, Θ. (1983), *Ειδική Διδακτική. Γλωσσικά μαθήματα. Β' τόμος*. Αθήνα: Πιττακός
- Γιαννικοπούλου, Α. (2000), *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Αθήνα : Καστανιώτης
- Γιαννικοπούλου, Α. & Ομάδα Εργασίας (1999), *Προαναγνωστικές δεξιότητες, μαθήματα με τα φωνήματα*. Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1992), *Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό. Μια εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Δερέκα, Μ. (2002), *Στρατηγικές διδασκαλίας και μορφές σχολικών προγραμμάτων. Θέματα ειδικής αγωγής*, 19 : 67-73
- Δήμου, Γ. (1989), *Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Ιωαννίνων*, σελ. 121-151
- Δήμου, Γ. (1991), *Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Μία θεωρητική προσέγγιση. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Ιωαννίνων*, σελ. 13-56
- Δήμου, Γ. (1995), *Η διαγνωστική διαδικασία των αποκλίσεων στο σχολείο*. Αθήνα : του ιδίου
- Δήμου, Γ. (2002), *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Θεωρίες μάθησης*. Αθήνα : Gutenberg
- Δήμου, Γ. (2003), *Απόκλιση – Στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο*. Αθήνα : Gutenberg
- Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού (1990), *ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ : Μαθησιακές δυσκολίες - Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Κάκουρος, Ε. (1996), *Η προβληματική της διάγνωσης και αντιμετώπισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 36-37:

Καραβασίλης, Γ. (1991), *Η τέχνη της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα:

Βιβλιογώνια

Καρπαθίου, Χ. (2000), *Δυσλεξία (Συμπτωματολογία – Διάγνωση) . Τόμος 5*. Αθήνα :

Έλλην

Κασσέρης, Χ. (2002), *Η δυσλεξία. Θεωρητική προσέγγιση – Παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα : Σαββάλας

Κουράκης, Ι. (1997), *Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών δυσκολιών. (Σκιαγραφώντας το πορτραίτο μιας περίπτωσης με δυσλεξία)*. Αθήνα : Έλλην

Μαρκοβίτης, Μ. – Τζουριάδου, Μ. (1991), *Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και πράξη*. Θεσ/κη : Προμηθεύς

Μάρκου, Σ. (1993), *Δυσλεξία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Μαυρομμάτη, Δ. (1995), *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της Δυσλεξίας*. Αθήνα : της ιδίας

Μήτσης, Ν. (1996), *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος (Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη)*. Αθήνα: Gutenberg

Μήτσιου, Γ. (2001), Παιδιά με διαταραχές γραφής. *Σελίδες Υγείας*, 3: 80-82

Μιχελогιάννης, Ι. – Τζενάκη, Μ. (2000), *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα : Γρηγόρης

Μπουρσιέ, Α. (1986), *Αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Μεταφορά και προσαρμογή στα Ελληνικά : Χρυσόχοου Β.* Αθήνα : Κέδρος

Παλιεράκης, Ν. (2002), *Μαθησιακές δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής. Προς μία πολυαισθητηριακή μέθοδο αντιμετώπισης με αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Επιστήμες της Αγωγής*, 1: 75 – 88

Πανοπούλου – Μαράτου, Ο., Σόλμαν, Μ., Μίχου – Καρύδη, Μ. (1985), Τεστ Αναγνωστικής Ικανότητας για παιδιά Α΄ και Β΄ δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1985, 24, σ.71-83.

Παντελιάδου, Σ. (1995), Σχολική αποτυχία και μαθησιακές δυσκολίες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 39-40: 144-154

Παντελιάδου, Σ. (2000), *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Παντελιάδου, Σ. (2006), Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών στη διάγνωση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με τίτλο :«Μαθησιακές δυσκολίες. Δικαίωμα στη ζωή, δικαίωμα στη γνώση» Θεσσαλονίκη 11-12 Νοεμβρίου

Παπαδοπούλου – Μανταδάκη, Σ. (2003), *Η μάθηση της ορθογραφίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Παπαθεμελής, Ι. (2001), Μαθησιακές δυσκολίες. *Το σχολείο και το σπίτι*, 5 (434): 252 - 258

Περικλειδάκης, Γ. (2003), *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου με κανονική νοημοσύνη – Δυσαριθμησία (Διάγνωση – Αντιμετώπιση)* Ρέθυμνο : Διδακτορική διατριβή

Πόρποδας, Κ. (1981), *Δυσλεξία (Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου)*. Αθήνα : του ιδίου

Πόρποδας, Κ. (1983), Η ανάγνωση. *Γλώσσα*, 3 : 25-35

Πόρποδας, Κ. (1992a), Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 1 : 30-43

Πόρποδας, Κ. (1992b), *Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας. Λύση προβλημάτων*. Αθήνα

Πόρποδας, Κ. (2002), *Η ανάγνωση*. Πάτρα: του ιδίου



Ρίτσος, Σ. (2006), Φωνολογικά φαινόμενα κατά την ορθογραφημένη γραφή. *Νέα Παιδεία*, 119 : 106-124

Στασινός, Δ. (1993), *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg

Στασινός, Δ. (2003), *Δυσλεξία και σχολείο- η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg

Σταύρου, Λ. (2001), Ανάλυση περιεχομένου δυσλεξικών κειμένων μαθητών ειδικών τάξεων περιοχής Ηλείου. Προσπάθεια προσέγγισης και οριοθέτησης της δυσλεξικής συμπεριφοράς. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1: 20-36

Συγκολλίτου, Ε., Λουράκη, Ε. (2005), Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 12(2) : 210-231

Σχοινά – Καρμπά, Χ., Ζαφειροπούλου, Μ. (2005), Ένα πρόγραμμα γνωσιακής - συμπεριφοριστικής παρέμβασης για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας σε παιδιά με προβλήματα μάθησης στο σχολείο. *Ψυχολογία*, 12(3) : 381-403

Τάνος, Χ. (1987), Προφορικός λόγος : Ο παραμελημένος της εκπαίδευσης. *Γλώσσα*, 13 : 64-71

Τζουριάδου, Μ. (1996), Μια νέα προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών βασισμένη στη γνωστική κατεύθυνση της ψυχολογίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23: 97 - 111

Τριάρχη, Β. (1993), Μαθησιακές δυσκολίες ή μαθησιακά προβλήματα; *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19: 295 - 307

Τριβιζάς, Ε. (1998), *Αλφαβητάρι με γλωσσοδέτες*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Fijaikow, J. (!997), *Κακοί αναγνώστες. Γιατί;* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Φλωράτου, Μ. –Μ. (1992), *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα : Οδυσσέας

Χαρίτος, Γ. (2004), Ένας δυσλεξικός θυμάται, μας διηγείται και λέει... . *Επιστημονικό Βήμα*, 3 : 140-143

Χορτιάτη, Θ. (2001), *Παραμυθοαλφαβήτα*. Αθήνα : Άγκυρα

Χρηστάκης, Κ. (2002), *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα : Ατραπός



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α
(ΔΙΑΓΝΩΣΗ)



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 α

(πράξη και δημιουργός της)
πως λέγεται αυτός:

που φτιάχνει ψωμί
που πουλάει κρέας
που φτιάχνει γλυκά
που βάφει τοίχους
που χτίζει σπίτια
που φτιάχνει τη βρύση
(πράξη και το όργανό της)
με τι γράφουμε
με τι σκουπίζόμαστε
με τι πλένουμε
με τι καθαρίζουμε
με τι ζωγραφίζουμε
(πράξη και το αποτέλεσμα της)
τι φτιάχνουμε:

όταν ανακατεύουμε αλεύρι και νερό
όταν πατάμε τα σταφύλια
όταν ανακατέψουμε χώμα και νερό
αν ανακατέψουμε κίτρινο με κόκκινο
(πράξη και σκοπός της)
γιατί πλενόμαστε
γιατί μιλάμε
γιατί τρώμε
γιατί διαβάζουμε εφημερίδα
γιατί πηγαίνουμε στον γιατρό
(πράξη και χρησιμότητά της)
σε τι χρησιμεύει:

το αυτοκίνητο
το σωσίβιο
το μαχαίρι
τα ρούχα
το ψιγείο
τα γυαλιά
(τόπος της πράξης)
που περπατάμε
που παίζουμε
που κοιμόμαστε
που κολυμπάμε
που πηγαίνουμε το σερπολίνη



ζαχαροπλάστης
μπογιατζής
μάστορας

μολύβι
πεισέτα
νερό
πανί
μαρκαδόρους

κρασί
λάσπη

Για να είμαστε καθαροί
Γιατί πεινάμε
Δεν ξέρω
Γιατί είμαστε άρρωστοι

Για να μας πηγαίνει μακριά
Για να μη βοηλιάζουμε
Για να κόβουμε
Για να ντυνόμαστε
Για να βάζουμε μέσα τα γάλατα
Για να μη μας ο ήλιος

Στο δρόμο
Στην παιδική χαρά
Στο κρεβάτι μας
Στη θάλασσα
Στο αεροδρόμιο



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 β

Εύρεση συνώνυμων λέξεων

Συνώνυμα

κάθισμα-καρέκλα (παράδειγμα)

είσοδος – πόρτα

ωραίος – κούκλος

νικάω – κερδίζω

διευκολύνω – βοηθάω

τόπος - λιβάδι

επισκευάζω –

πλοίο - καράβι

κοπέλα- παιδί

κοντά –

αναπνοή –

ηρεμία – ησυχία

χρήματα – νομίσματα

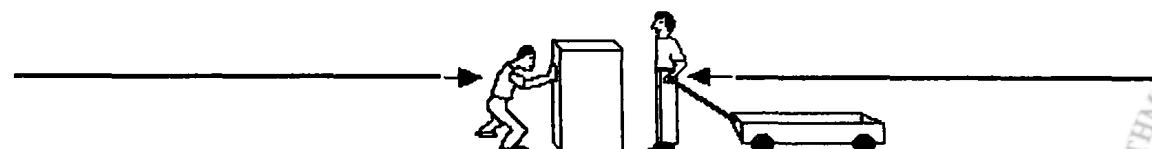
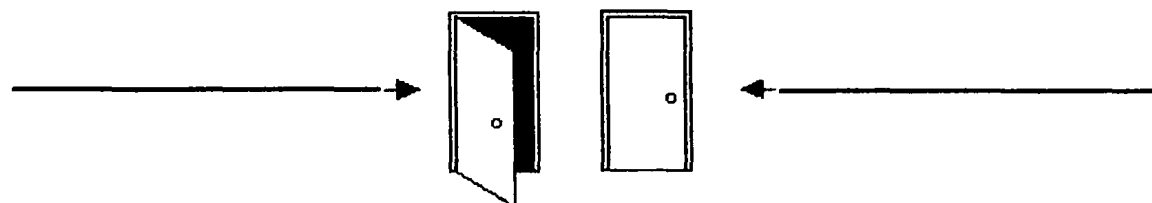
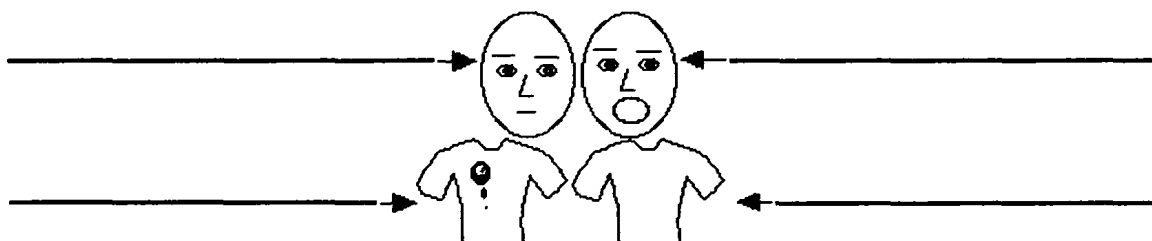
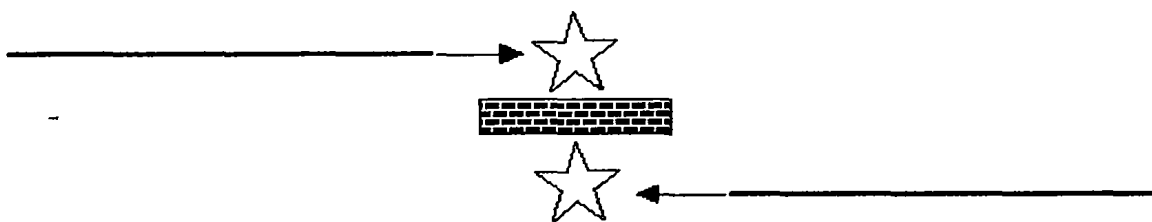
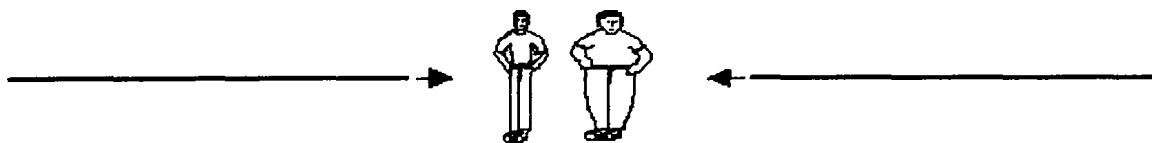
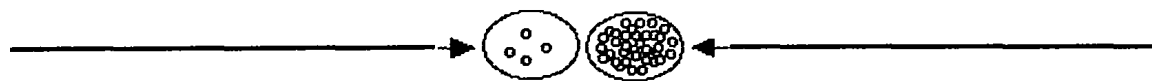
βλέπω – κοιτάζω

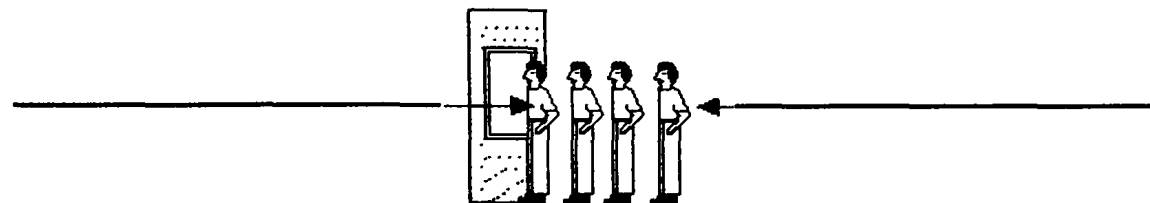
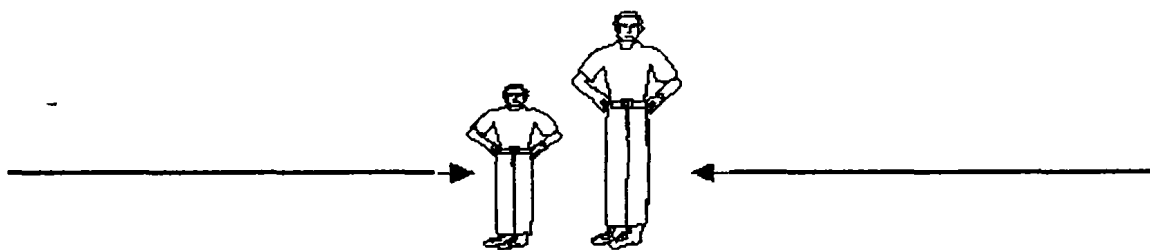
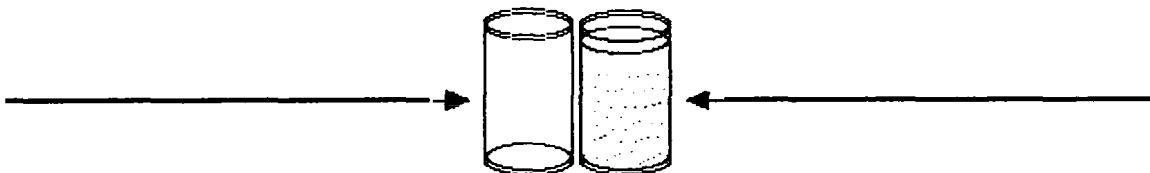
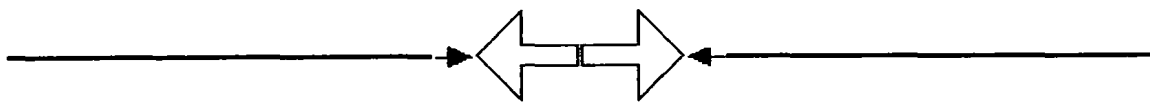
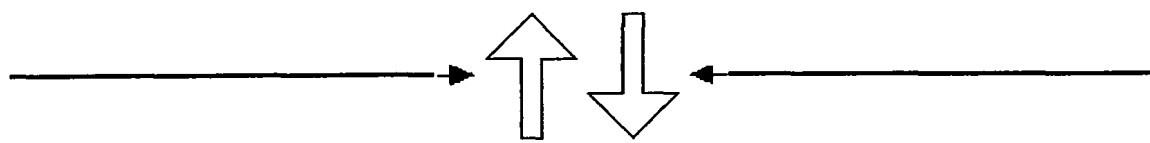
προφταίνω – τρέχω

φουστάνι - φόρεμα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 γ

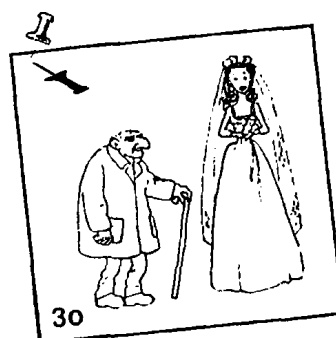
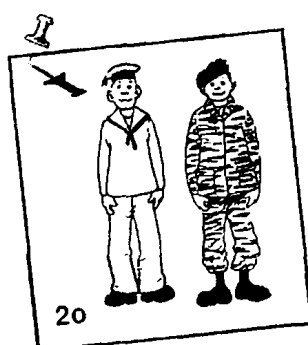
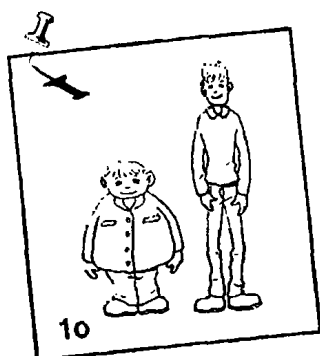
Εύρεση συνώνυμων και αντίθετων λέξεων μέσω εικόνων





ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 δ

Να περιγράψεις τα πρόσωπα κάθε ζευγαριού, επισημαίνοντας τις διαφορές σε σώμα και εμφάνιση.



1^ο : Ο ένας είναι παχύς και ο άλλος λεπτός.

Ο ένας είναι κοντός και ο άλλος ψηλός.

2ο : Ο ένας φοράει στρατιωτικά ρούχα κι ο άλλος φοράει..., είναι ναύτης.

3ο : Αυτή είναι μία νύφη και αυτός είναι ο παππούς της.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 ε

Αφηρημένες έννοιες

Τι φέρνουν στο μυαλό σου οι λέξεις ;

<u>Ειρήνη</u> : Έχουμε ειρήνη, δεν έχουμε πόλεμο.	<u>Εμπιστοσύνη</u> : Έχω εμπιστοσύνη στη μαμά μου, γιατί όταν θέλω να της πω κάτι θα της το πω.	<u>Οικογένεια</u> : παππούς
<u>Φιλία</u> : Έχω πολλούς φίλους.	<u>Κανόνας</u> : Δεν πρέπει να κάνουμε άλλα πράγματα, εκτός από αυτό που είναι κανόνας.	<u>Χαρά</u> : Παίζω
<u>Τύχη</u> : Τσιο, όπως ο πάγκος. (κατάλαβε τοίχοι)	<u>Ελπίδα</u>	<u>Υπόσχεση</u> : Έχω υποσχεθεί πως θα πάω να διαβάσω



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 στ

Κατανόηση υποδείξεων

(i) προφορικά

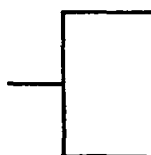
- Βάλε το τετράδιο κοντά στο δεξί σου χέρι ✓
- Περπάτησε 2 βήματα προς τα αριστερά και αμέσως μετά 4 βήματα προς τα δεξιά ✓
- Πιάσε το μολύβι με το αριστερό σου χέρι και τοποθέτησέ το κοντά στο δεξί σου πόδι ✓
- Πιάσε το αριστερό σου γόνατο με το δεξί σου χέρι ✓
- Πιάσε το δεξί σου γόνατο με το αριστερό σου χέρι ✓
- Τοποθέτησε την παλάμη του αριστερού χεριού σου πάνω από το κεφάλι σου, χωρίς να το ακουμπήσεις, και κούνησε το χέρι σου πάνω-κάτω. ✓
- Τοποθέτησε την παλάμη του δεξιού χεριού στο ύψος της κοιλιάς, χωρίς να την ακουμπήσεις, και κούνησε το χέρι σου κυκλικά ✓

(ii) με μιμητικές κινήσεις

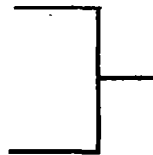
- « Να δείξεις με κινήσεις τι κάνεις κάθε πρωί όταν ξυπνάς.» ✓
- «Δείξε το χαρούμενο πρόσωπό σου» ✓
- «Περπατάς στο δρόμο και κάτι σε τρομάζει» ✓
- «Είσαι στη θάλασσα και κάνεις μπάνιο» ✓

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 α

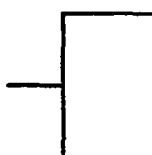
Ποιο σχέδιο / εικονίδιο διαφέρει από τα υπόλοιπα στη σειρά του



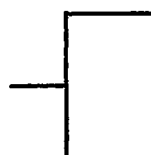
6



6



9



6

Ζ ✓

Ζ

Ζ

Ζ



83

38

83

83



Π

TH

TH

TH



πω

πω

πε

πω

δω

δω

5ω

δω

β

β

β

θ

6

δ

6

6

M

M

Σ

M

77

11

11

11

σ

σ

6

σ

9

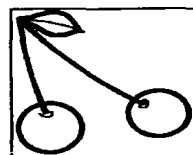
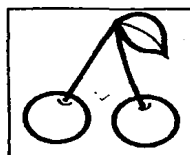
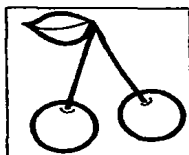
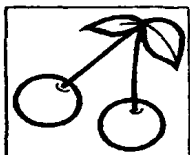
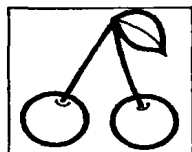
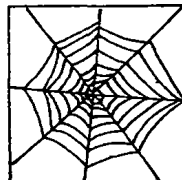
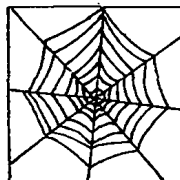
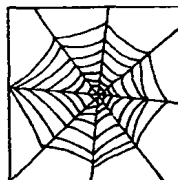
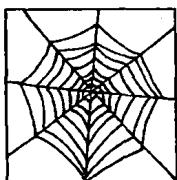
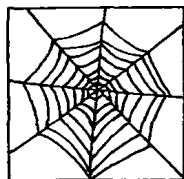
9

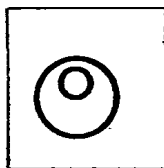
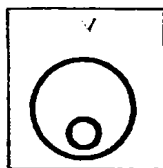
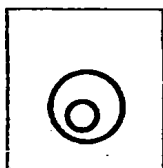
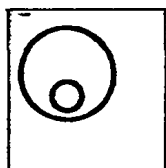
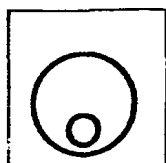
9

P

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 β

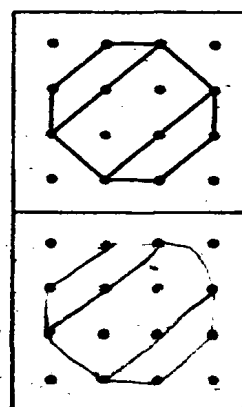
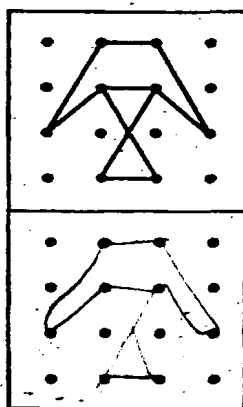
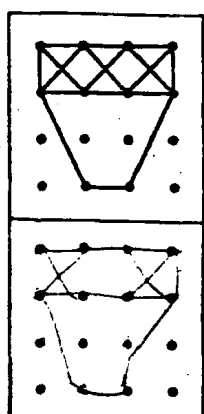
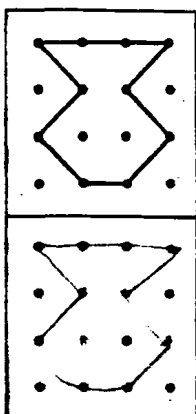
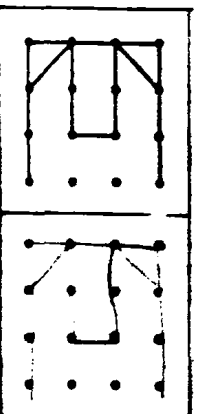
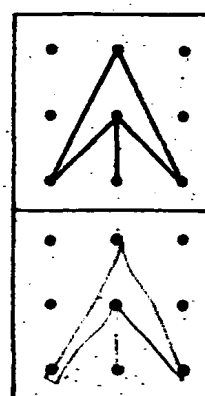
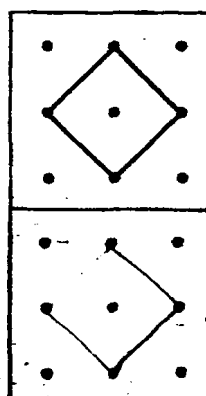
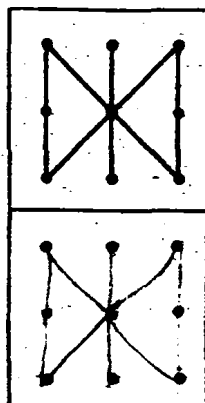
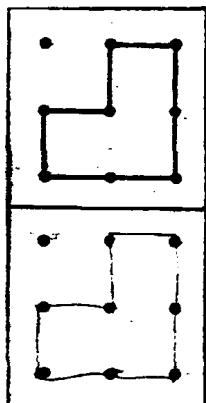
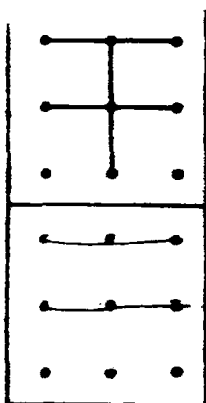
Βρες ποιο είναι το ίδιο.

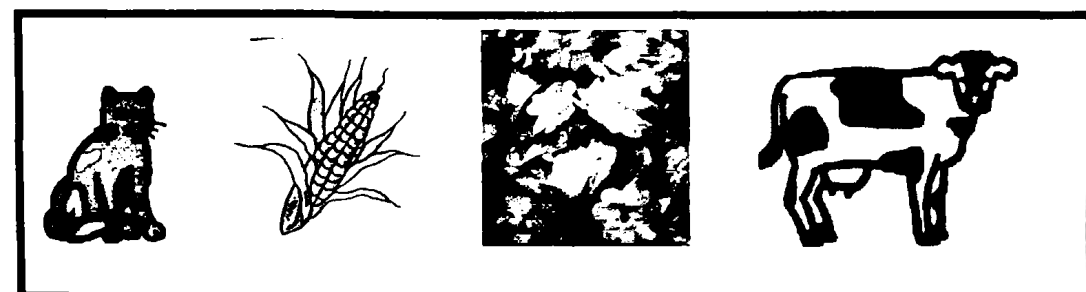
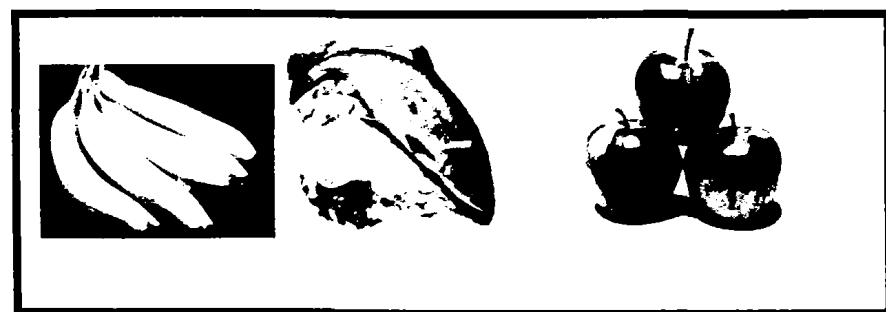
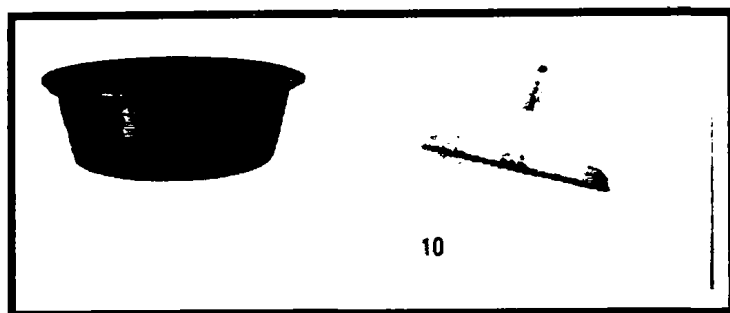


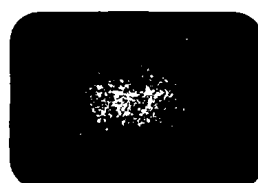
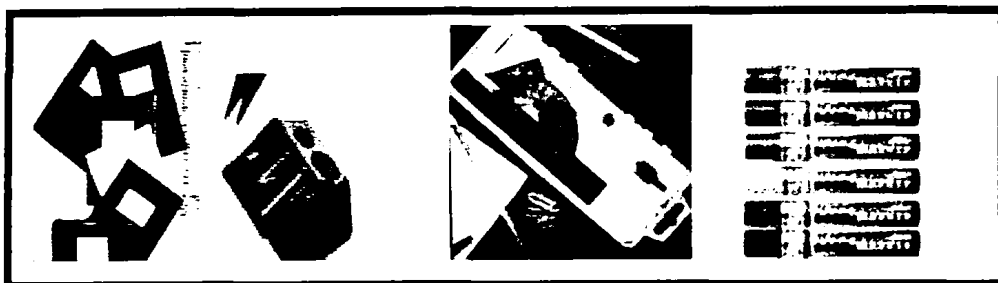


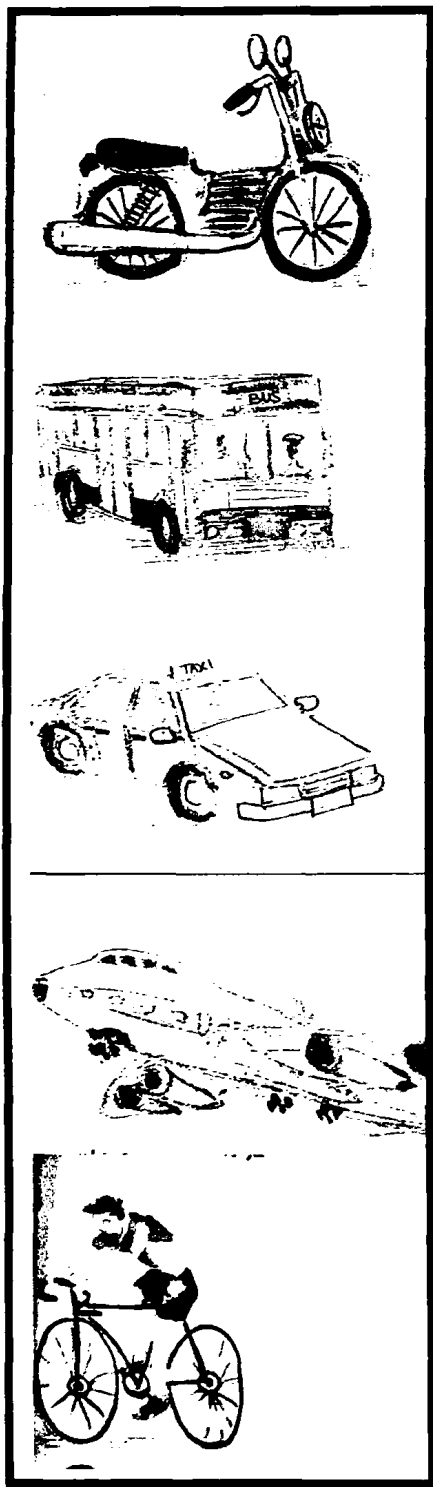
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 γ

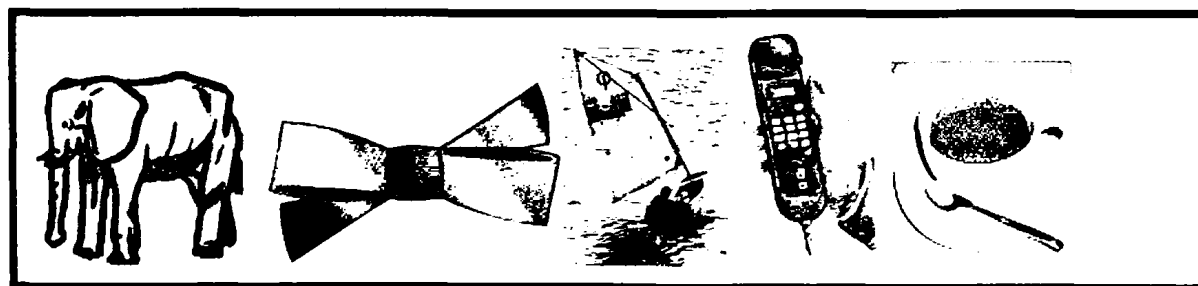
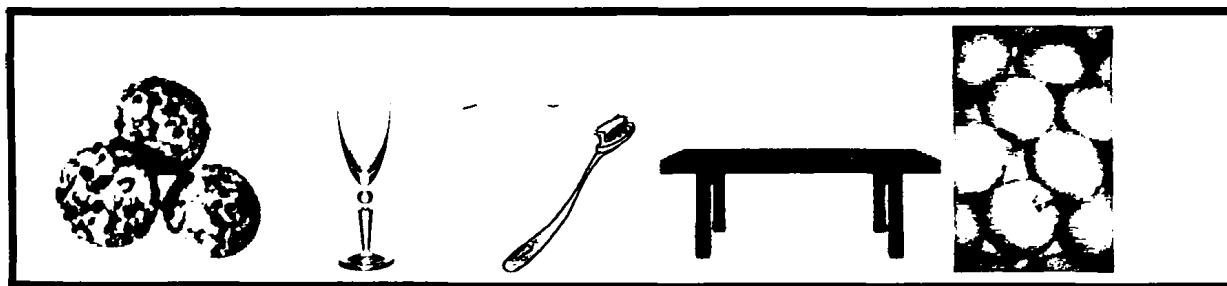
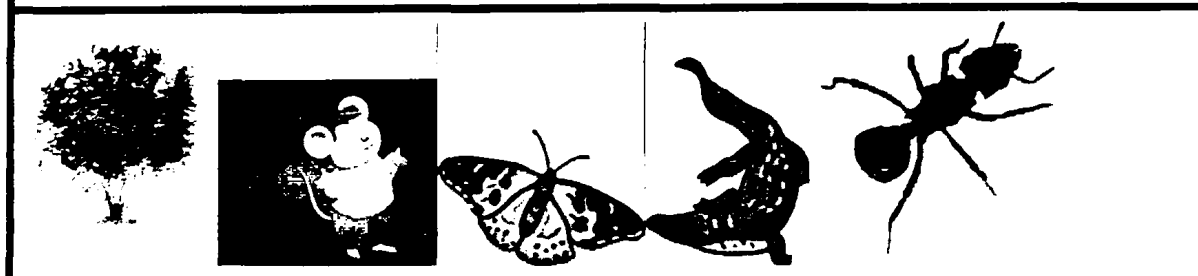
Να ξαναφτιάξεις τα σχέδια.











ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 ε (i)

3 8	4 9	2 6 8	4 0 2
5 7 1	2 6 4 9	1 6 9 2	3 7 4 0
5 8 2 3 9	3 6 1 9 5	6 8 9 0 1	2 5 0 1 9
2 5 8 3 9 1	3 6 8 1 5 2	2 6 5 1 8 0	5 2 8 1 9 3
256391		3482152	

(ii) Δώσε μου τα γράμματα που θα σου πω:

σ κ , τ ζ , σ ρ β , π γ τ

δ θ χ φ , μ κ λ ν , ξ σ ψ τ , κ ρ τ π

ι ε α χ φ , γ λ τ ξ μ

(iii) Υπάρχει ένα κουτί με καρτέλες, στις οποίες απεικονίζονται αντικείμενα.
Ζητώ να με ακούσει και να μου δώσει αυτά που ζήτησα με τη σειρά που τα άκουσε.

μολύβια φαράσι κλειδί πινέλο ξύστρα

οδοντόκρεμα βίδες μπανάνες τυρί καλαμπόκι

κόκαλο καρότσι αυγό βελόνα γραμματοκιβώτιο

κουβάς κούκλα φυτάρι καπάκι κουνέλι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 α

Χρονική ακολουθία (i) των ημερών της εβδομάδας

Τι μέρα είναι σήμερα; ✓

Τι μέρα ήταν χτες; ✓

Τι μέρα θα είναι αύριο; ✓

Μπορείς να μου γράψεις τις μέρες της εβδομάδας ;

Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη, Παρασκευή
Σάββατο, Κυριακή

(ii) των μηνών του χρόνου:

Χειμώνας	Ανοιξη
.....Γενάρης.....	Απρίλις.....
.....Φεβράριος.....	Μάιος.....
.....Μάρτιος.....	Ιούνιος.....
Καλοκαίρι	Φθινόπωρο
.....Ιούλιος.....	Αύγουστος.....
.....Αύγουστος.....	Σεπτέμβριος.....
.....Σεπτέμβριος.....	Οκτώβριος.....

Γενάρης, Μάης, Αύγουστος, Φεβράριος, Σεπτέμβριος, Ιούλιος, Μάρτιος, Δεκέμβριος,
Οκτώβριος, Απρίλις, Ιούνιος, Νοέμβριος



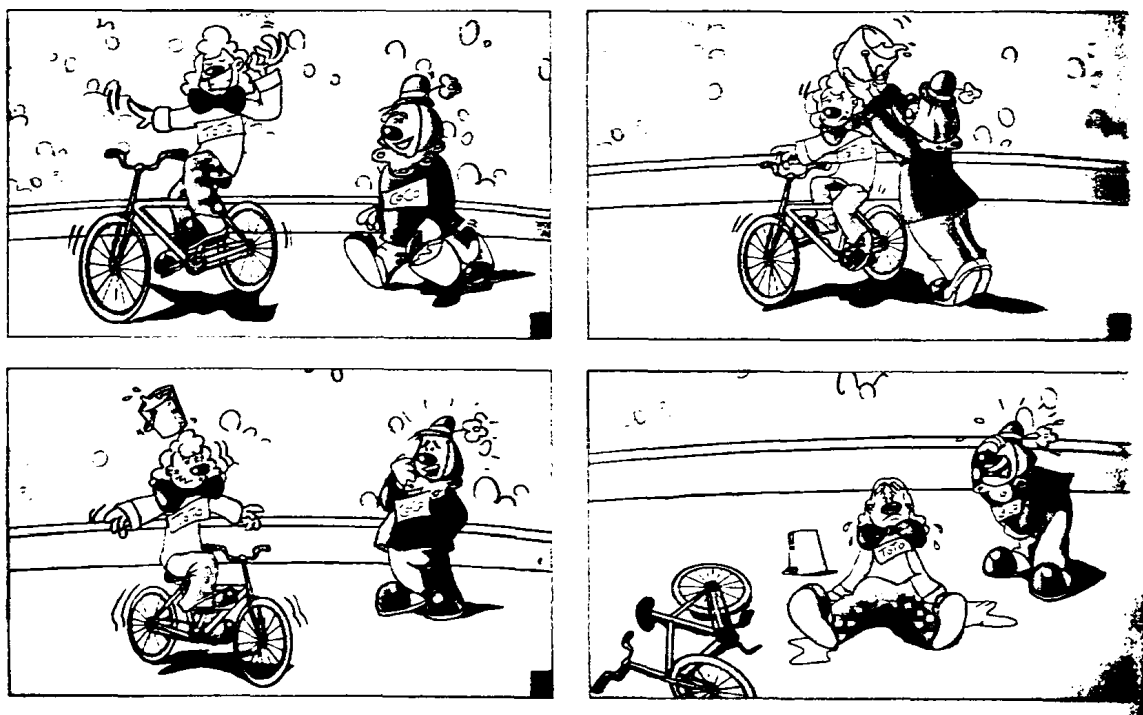
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 β

Βάζω τις εικόνες στη σειρά: (i)



✓

(ii)

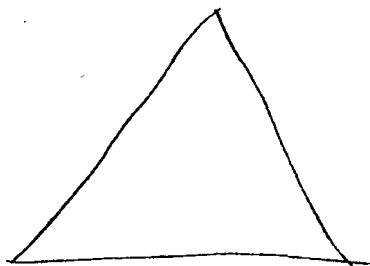
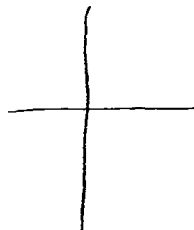
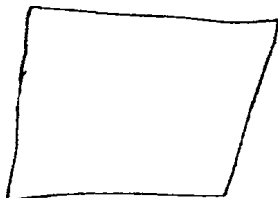
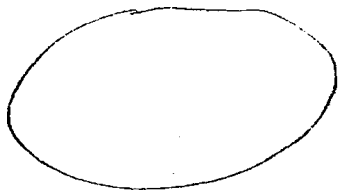


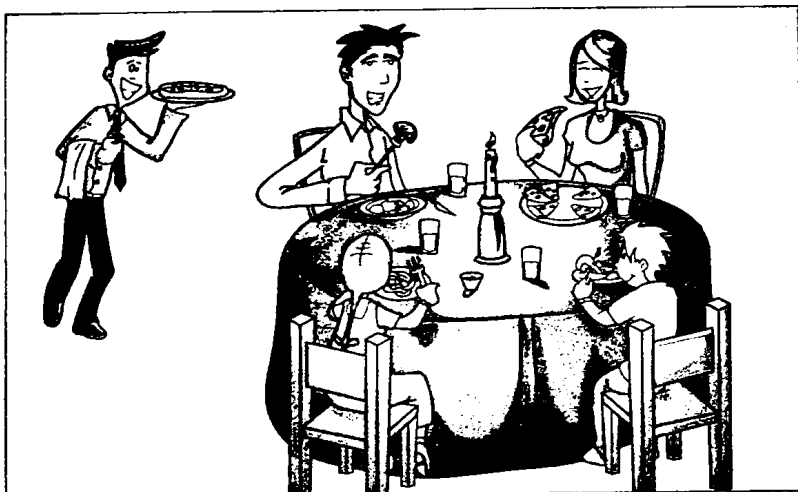
✓

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 γ

(1)

« Στο πάνω μέρος του χαρτί να φτιάξεις έναν κύκλο και στο κάτω μέρος του ένα τρίγωνο. Στα δεξιά σου φτιάξε σταυρό και στα αριστερά σου ένα τετράγωνο. »



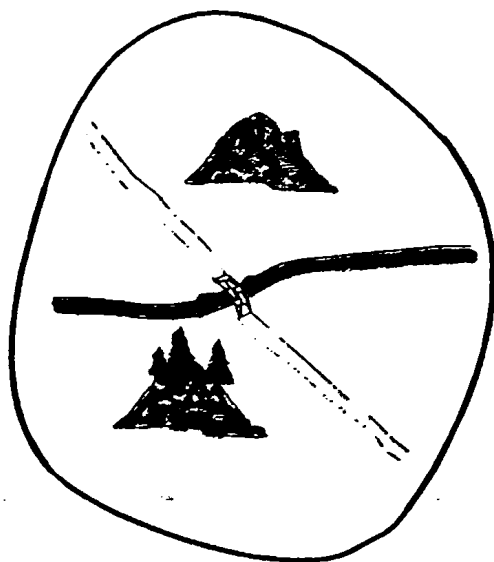


(ii)

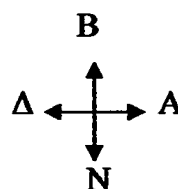
Να εντοπίσεις :

που βρίσκεται ο σερβιτόρος σε σχέση με τον πατέρα
 ποιος είναι δεξιά από το κορίτσι και ποιος αριστερά
 που βρίσκεται το ποτήρι του αγοριού (Δ-Α)
 ποιος βρίσκεται απέναντι από τη μαμά
 με ποιο χέρι τρώει ο μπαμπάς

(iii) Η εικόνα υπάρχει εις διπλούν. Η φιγούρα τοποθετείται σε κάποιο σημείο της εικόνας και το παιδί πρέπει να κάνει το ίδιο με τη δική του.



(iv) Προσανατολισμός στον χάρτη



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 δ

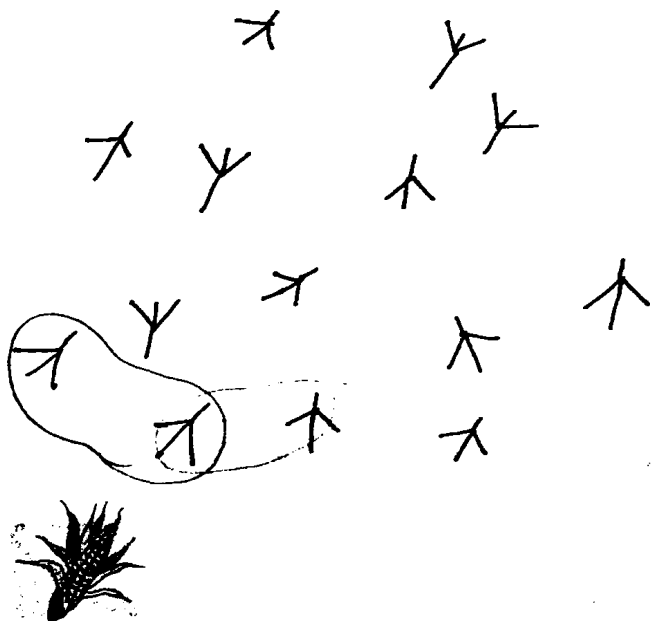
(i)

Ποιες δύο παλάμες (δεξιά και αριστερή) κατευθύνονται προς το μήλο;



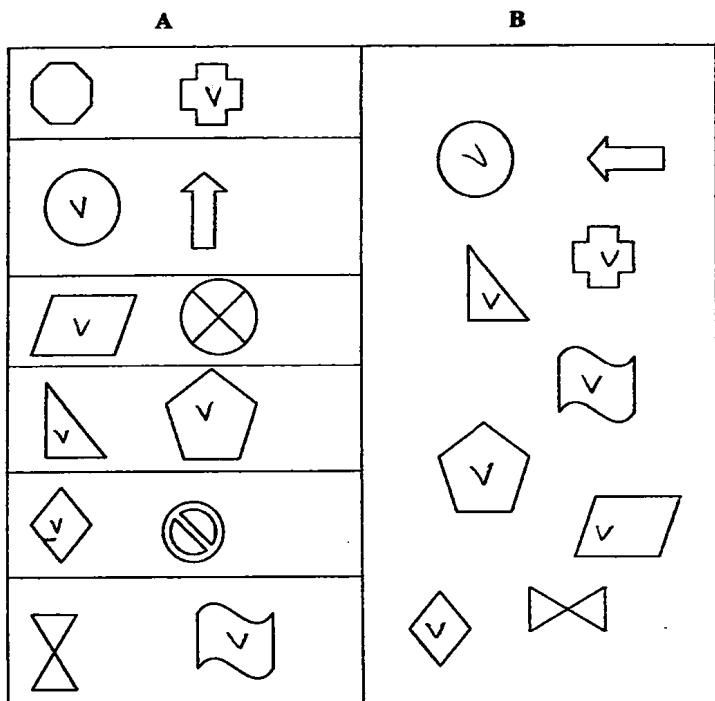
(ii)

(β) Ποια κότα πηγαίνει προς το καλαμπόκι;

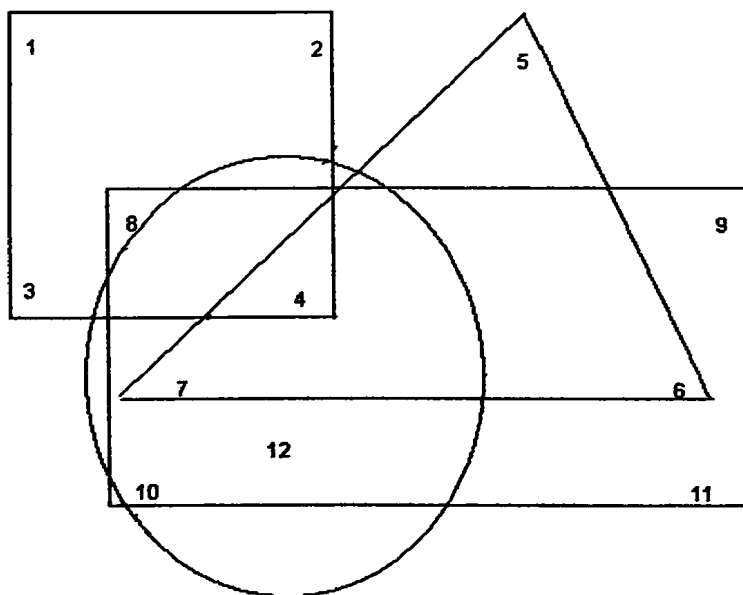


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 ε

Ποια από τα σχήματα του Α πίνακα περιέχονται στον Β.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 στ



Ζητούνται οι αριθμοί που είναι μέσα (α)στο τετράγωνο, (β)στο ορθογώνιο, (γ)στο τρίγωνο, (δ)στον κύκλο, (ε) στο ορθογώνιο και στο τρίγωνο, (στ) στον κύκλο και στο τετράγωνο, (ζ) Στο τετράγωνο και το τρίγωνο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

(i) Δες τις εικόνες και πες τις λέξεις που μπορούμε να φτιάξουμε, αν πάρουμε την πρώτη 'φωνούλα' κάθε εικόνας.

Π.χ.



= ΕΝΑ



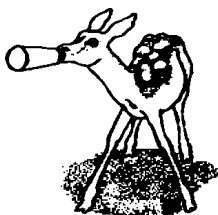
Φιλη



Ελαφι



Πλαί



Πελινό

(ii) Είναι ίδιες ή όχι οι λέξεις που ακούς ;

δάσος - βάσος (ο)	γάλα - μπάλα (ο)	φωτιά - δαδιά (ο)	φίδι - φίδι(ν)
χάδι - χάδι (ν)	<u>θήκη</u> - <u>φύκι</u> (ν)	<u>βόδι</u> - <u>ρόδι</u> (ν)	Βίκυ - δίκη (ο)
<u>ρέμα</u> - <u>ψέμα</u> (ν)	<u>ρήμα</u> - <u>λήμμα</u> (ν)	χώρος - χορός (ο)	φύλος - φύλλο(ο)
πίνω - πεινώ (ο)	πονώ - πονώ(ν)	πλάι - πάλι (ο)	θάρρος - θάρρος(ν)

(iii) Ακουστική διάκριση

Στη λέξη **θάλασσα** ή στη λέξη **χάλασα** ακούς /θα/ ;
Θάλασσα **χάλασα**

Στη λέξη **μπάλα** ή στη λέξη **σκάλα** ακούς /σκα/ ;
Μπάλα **Σκάλα**

Στη λέξη **βόδι** ή στη λέξη **ρόδι** ακούς /ρο/ ;
Βόδι **ρόδι**

Στη λέξη **κήπος** ή στη λέξη **τείχος** ακούς /κη/ ;
Κήπος **τείχος**

Στη λέξη **βρίσκω** ή στη λέξη **βρίζω** ακούς /σκω/ ;
Βρίσκω **βρίζω**

Στη λέξη **τζάμι** ή στη λέξη **τζάκι** ακούς /κι/ ;
Τζάμι **τζάκι**

Στη λέξη **κόσμος** ή στη λέξη **κόμπος** ακούς /μπος/ ;
Κόσμος **κόμπος**

Στη λέξη **εύκολος** ή στη λέξη **δύσκολος** ακούς /δυσ/ ;
εύκολος **δύσκολος**

Στη λέξη **έσκυψε** ή στη λέξη **έπαψε** ακούς /σκυ/ ;
Έσκυψε **έπαψε**



(iv) Ποια λέξη τελειώνει με τον ίδιο τρόπο . όπως και η πρώτη :

<u>Μπάλα</u>	λάμπα	γάμπα	<u>σπάλα</u>	θαμπά
<u>Χιόνι</u>	χιονίζω	χωνί	<u>πιόνι</u>	παγώνι
<u>Βράδυ</u>	χάδι	πηγάδι	βράση	βαρίδι
<u>Σόμπα</u>	μπάσο	<u>ρόμπα</u>	σούπα	<u>σώμα</u>
<u>Ρόκα</u>	ρότα	κάρο	<u>πρόκα</u>	ράκος
<u>Παπί</u>	πάπια	πίπα	πανί	<u>πικί</u>
<u>Μόνος</u>	ώμος	νόμος	μονός	<u>πόνος</u>
<u>Σόλα</u>	λάσο	σοφά	σάλα	<u>κόλλα</u>
<u>χαλί</u>	<u>μαλλί</u>	χαζή	χήνα	χάρη
<u>Λάμπα</u>	<u>γάμπα</u>	<u>μπάλα</u>	λάμπω	λαμπάδα
<u>Βίδα</u>	βήτα	<u>γίδα</u>	βήμα	δάδα
<u>φιλί</u>	<u>ψηλή</u>	φίδι	φίλος	φύκι
<u>βάρκα</u>	βαρκάδα	<u>πάρκα</u>	τράτα	βράκα
<u>σκαλί</u>	σάλι	σκάφη	<u>καλή</u>	<u>σκωλί</u>
<u>κότα</u>	κοίτα	πόρτα	<u>κούτα</u>	<u>μπότα</u>
<u>Μήλο</u>	<u>ξύλο</u>	μέλι	θέλω	<u>μυλό</u>
<u>λύκος</u>	λίπος	σκύλος	<u>Νίκος</u>	λάκκος
<u>γάλα</u>	γέλα	γάτα	γεύμα	<u>μπάλα</u>
<u>κόπος</u>	<u>τόπος</u>	κάπως	κήπος	κόσμος
<u>κολοκύθι</u>	αγγούρι	σπαθί	<u>παραμύθι</u>	<u>μαρούθι</u>



(v) «Πες αυτό χωρίς αυτό»

Πες δασκάλα χωρίς το δα → σκάλα

Πες κουκούτσι χωρίς το τσι → κουκού [Το σκέφτηκε αρκετά]

Πες τραπέζι χωρίς το τρα → πέζι

Πες αυγολέμονο χωρίς το αυγό → λέμονο

Πες καράβι χωρίς το ρα → κα

Πες φουστάνι χωρίς το φου → Πρώτα είτε φούστα και μετά από λίγη σκέψη
στάνι .

Πες τακούνια χωρίς το τα → κούνια

Πες μαχαίρι χωρίς το μα → χαίρι

Πες σκουλήκι χωρίς το σκου → λήκι

Πες αγελάδα χωρίς το αγ → γελάδα

Πες ζάχαρη χωρίς το ζ → άχαρη

(vi) Καινούρια λέξη

Τι θα βγει αν στη λέξη βίδα το βι γίνει γι → βίγα

Τι θα βγει αν στη λέξη μαλλί το μα γίνει χα → χαλί

Τι θα βγει αν στη λέξη κάστορας το κα γίνεται μα → μάστορας

Τι θα βγει αν στη λέξη πόδι το πο γίνεται βο → βόδι

Τι θα βγει αν στη λέξη καλάμι το κα γίνεται πα → παλάμι

Τι θα βγει αν στη λέξη καπάκι το κα γίνεται πα → παγκάκι(2)

Τι θα βγει αν στη λέξη μάντρα το μα γίνεται χα → χάντρα

Τι θα βγει αν στη λέξη βρέχομαι το βρ γίνεται δ → Δε μπόρεσε να απαντήσει

Τι θα βγει αν στη λέξη θυμός το θ γίνεται χ → θυμός

Τι θα βγει αν στη λέξη ρουλέτα το λ γίνεται κ → κουλέτα

Τι θα βγει αν στη λέξη πακέτα το κ γίνεται λ → παλέτα

Τι θα βγει αν στη λέξη λιβάδι το δ γίνεται ν → λινάδι



(vii) Ποιες είναι οι 'φωνούλες' που ακούς σε κάθε λέξη

ΝΕΡΟ (παράδειγμα)

ΔΕΜΑ	/δ/ /ε/ /m/ /a/
ΠΟΔΙ	/p/ /o/ /δ/ /i/
ΝΑΝΟΣ	/n/ /a/ /n/ /o/ /s/
ΤΟΞΟ	/t/ /o/ /ks/ /o/
ΤΙΜΟΝΙ	/t/ /i/ /m/ /o/ /n/ /i/
ΤΑΝΑΛΙΑ	/t/ /a/ /n/ /a/ /l/ /i/ /a/
ΑΡΧΗ	/a/ /r/ /χ/ /i/
ΨΑΧΝΩ	/ps/ /a/ /χ/ /n/ /o/
ΚΟΥΜΠΙ	/k/ /u/ /p/ /i/
ΤΖΑΚΙ	/t/ /z/ /a/ /k/ /i/ *
ΤΣΙΡΚΟ	/t/ /s/ /i/ /r/ /k/ /o/ *
ΤΗΛΕΦΩΝΟ	/t/ /i/ /l/ /e/ /f/ /o/ /n/ /o/
ΠΟΥΚΑΜΙΣΟ	/b/ /u/ /k/ /a/ /m/ /i/ /s/ /o/
ΕΛΕΦΑΝΤΑΣ	/e/ /l/ /e/ /f/ /a/ /d/ /a/ /s/ *
ΕΜΠΡΟΣ	/e/ /p/ /r/ /o/ /s/



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5 α

(i)

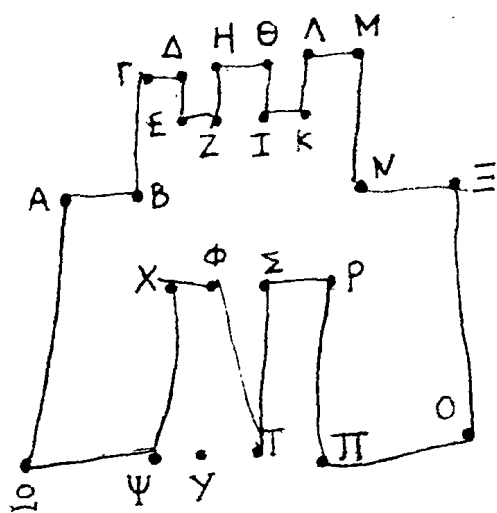
1. Γράψε τα γράμματα του αλφάβητου (μεγάλα και μικρά)

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 Φ φ Χ χ Ψ ψ Ω ω Υ υ

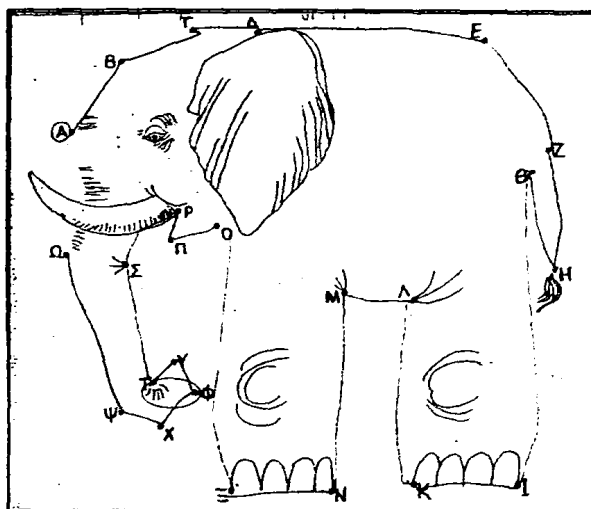
Τ τ Π π Π

(ii) Ένωσε τα γράμματα του αλφάβητου με τη σειρά και δες τι σχηματίζεται:

(α)



(β)



(iii) Γράψε πάλι τα γράμματα στα άδεια κυκλάκια αφού τα βάλεις σε αλφαβητική σειρά

λ ν κ μ

κ λ η ν

ο τ π σ

η ρ ς τ

ε γ ζ δ

δ ε ζ θ

χ ω ψ φ

φ χ ψ ω

κ ν ι λ υ

κ λ η ν

σ υ φ τ χ

σ τ γ φ χ

π ε σ ρ ο

π ο τ ρ σ

χ ψ υ ω φ

χ ψ υ ω φ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5 β

(i) Γράψε ό,τι ακούς

(1)

βόδι, νερό, νύχτα, μιλώ, ξύλα, ψάρι, τζάκι, τρέχω, εγώ, εμπρός, θησαυρός,
χωριό, φεύγω, τσίρκο, μπράβο, σβούρα, διαβάζω, όμορφη, τσάντα, παππούς,
ώρα, εμείς, γάιδαρος, αεροπλάνο, έστριψαν, ψηλός, Τετάρτη, κορίτσι, θάλασσα,
σχολείο, κοιμάμαι, εσύ, χελώνα, σκαλίζω, δάχτυλα, βλέπω, εβδομάδα, άσπρο,
κερδίζω, περπατώ, Καραγκιόζης, ευτυχώς, ταβέρνα

Βόδι νερό νύχτα μιλω ξύλα ψάρι τζάκι
τρέχω εγώ εμπρός θησαυρός χωριό φεύγω
Τσίρκο μπράβο σβούρα διαβάζω όμορφη τσάντα
παππούς ώρα εμείς γάιδαρος αεροπλάνο
έστριψαν αυτοκίνητο ψηλός πετάρτι κορίτσι
θάλασσα σχολείο κοιμάμαι έσύ χελώνα
σκαλίζω δάχτυλα βλέπω εβδομάδα άσπρο
κερδίζω περπατώ Καραγκιόζης
ευτυχώς ταβέρνα

Γράψε ό,τι ακούς

(2)

παντζάρι καφετζής παλιατζής κομπρέσα κρεατόπιτα αύριο Πέμπτη τετράδιο
κάψουλα σκαλοπάτι πρόκα ταβανόβουρτσα φευγάλα σκορπίζω σκοτούρα
σκοτάδι σκυλοτροφή θυμάμαι χαιρέσαι λυπάται ρωτάτε 'πολύ κρύο'
'πολλά τραγούδια' σκόπελος πείνασα

παντζάρι καφετζής παλιατζής κομπρέσα
κάψουλα σκαλοπάτι πρόκα ταβανόβουρτσα φευγάλα
σκορπίζω σκοτούρα σκοτάδι σκυλοτροφή θυμάμαι
χαιρέσαι λυπάται ρωτάτε πολύ κρύο
πολλά τραγούδια σκόπελος πείνασα



(ii) Γράψε κάθε πρόταση που θα ακούς . Να ελέγχεις την ορθογραφία και τον τονισμό.

Είναι ώρα για μάθημα. Πάμε!

Υστερα ο Θύμιος μέθυσε και θύμωσε η Θυμιώ.

Η Μαρίνα είπε πως πέρασε ωραία.

Ο σκύλος της κυρα- Ξένης δεν ήξερε τα σήματα και περνούσε με κόκκινο.

Ζωγραφίσαμε γαλάζιες θάλασσες, γκρίζα σύννεφα, πράσινα φύλλα και κόκκινα κεραμίδια.

Από το παράθυρο βλέπω τα παιδιά που παίζουν στον κήπο.

Θα κατοικήσουν κι άλλες οικογένειες εδώ..

Η θεία κουνάει σιγά σιγά την Ειρήνη.

Πρέπει να πλύνεις τα δόντια σου τώρα.

Είναι ώρα για μάθημα. Πάμε!

Ευστερα ο Θύμιος μέθυσε και θύμωσε η Θυμιώ.

Η Μαρίνα είπε πως πέρασε ωραία.

Ο σκύλος της κυρα- Ξένης δεν ήξερε τα σήματα και περνούσε με κόκκινο.

Ζωγραφίσαμε γαλάζιες θάλασσες, γκρίζα σύννεφα, πράσινα φύλλα και κόκκινα κεραμίδια.

Από το παράθυρο βλέπω τα παιδιά που παίζουν στον κήπο.

Θα κατοικήσουν κι άλλες οικογένειες εδώ.

Η θεία κουνάει σιγά σιγά την Ειρήνη.

Πρέπει να πλύνεις τα δόντια σου τώρα.

(iii) Σε κάθε λέξη συμπλήρωσε τα γράμματα που λείπουν

ζάρ_

εποχ_

χωράφ_

λάδ_

παγ_τό

βρίσκ_

βρ_κα

σταφύλ_

ν_χτερίδα

λίμν_

ζ_γραφιά

μεσ_μέρι

ρίγαν_

λεκάν_

πληρ_νω

τσέπ_

μυρ_ζω

αγ_αλιάζω

εργάτ_ς

δ_ρο

ζ_νη

_ρα_δί

άγ_ελος

τουρι_μός

_ωηρός

α_τοκίνητο

αί_ουσα



(iv) Γράψε τη σωστή λέξη που αντιστοιχεί στην εικόνα (1)



Βεντάλια.....



μολύβι.....



βίδα.....



τόξο.....



δώρο.....



ζαρι.....



δέντρο.....



φανεμάκι.....



χοριόλα.....



ψαλίδι.....



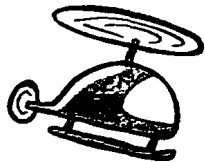
λεμόνι.....



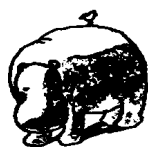
...Παγατι.....



...σ.τιλι.....



...η λεικόπερο.....



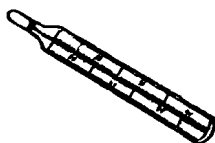
...η Πο.Ποτο.μας.....



...Πουλ.....



...Πρεβατ.....



...Θερμομερο.....

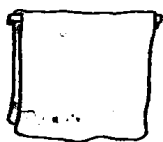


...Πικραυ.εινος.....



...οδου.Τραβαφα.....

Γράψε τη σωστή λέξη (2)



Πετ^ιετ^ο.....



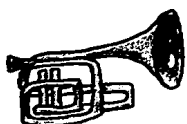
Μαν^ιτ^α.....



σ^οκ^ουρ^ος.....



Πατ^ιν^ι.....



Τρομ^ιπετ^ο.....



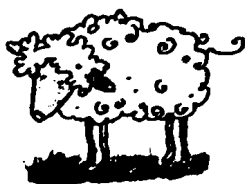
Πολ^ιτα^ι.....



Πορτοκ^αλ^ι.....



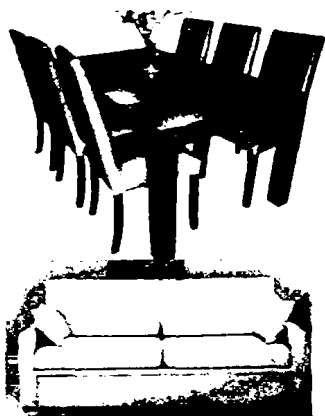
Πρ^οτιρ^ι.....



Πρ^οβατ^ο.....

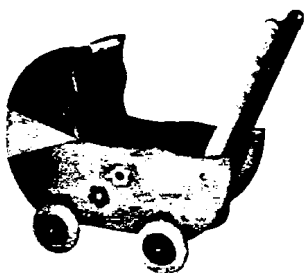


Κα^ορα^ορας.....

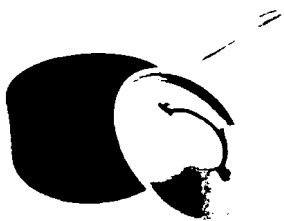


Πραξεζαρι.....

Κανατες.....



Καροτσι.....



Τιχαλι.....



Πισελα.....



Ξενοδοχιο.....



Ταβενια.....

Ο ΚΡΥΜΜΕΝΟΣ ΘΗΣΑΥΡΟΣ

Που είναι πάλι τα παιδιά;
Παίζουν το παιχνίδι που το λένε «Ο κρυμμένος θησαυρός».
Ο θησαυρός που κρύβουν σήμερα είναι ένα άσπρο μαντιλάκι.
Τώρα έχει σειρά ο Κώστας. Τα άλλα παιδιά κλείνουν
τα μάτια τους.
-Πού είναι, πού είναι; φωνάζει ο Κώστας.

Που είναι πάλι τα παιδιά;
Παίζουν το παιχνίδι που το λένε
«Ο κρυμμένος θησαυρός».
Ο θησαυρός που κρύβουν σήμερα είναι ένα
άσπρο μαντιλάκι.
Τώρα έχει σειρά ο Κώστας. Τα άλλα παιδιά
κλείνουν τα μάτια τους.
- Που είναι, πού είναι; φωνάζει ο Κώστας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5 γ

Να βάλεις τόνους όπου πρέπει

Η ΦΩΤΕΙΝΗ ΜΕ ΤΗ ΜΑΜΑ ΤΗΣ ΣΥΖΗΤΟΥΝ

-Που είναι το αλευρι; Είναι μέσα στο ντουλαπι ή μέσα στο συρταρι;

-Τι το θέλεις;

-Θέλω να φτιάξω ένα κεικ σοκολατας. Το απογευμα θα ερθει η Αγλαία και θέλω να την κερασώ κατι.

-Μονη της θα ερθει;

-Ναι, μονη της.

-Πως κι ετσι; Συνηθως ερχεται με ολο της το σοι.

-Σημερα θα ερθει μονη της με το λεωφορειο.

-Απο που θα το παρει;

-Μαλλον από τη σταση που ειναι κοντα στην πλατεια. Πηγαينه τωρα να αγορασεις τσαι για να της προσφερουμε μαζι το κεικ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5 δ

(i)

Μια φορά κι έναν καιρό πύχα στην Καθάρματα
Επτανήσια κι η Θεοφάνη με τα Πεδιάτισ και μινι
στο σπιτί τις χεχού σου εκεί είμασταν
παρα πολύ απόρη και Περασά καθάρ
Εχω έμμεν αρούτι.

(ii)

Ντιθία Πρατίνα και Πύχα σε ένα πάρτι που είταν της
Ζαβερύφου. Πύχα σε Πανχίρι και Περασά Περασά
Παρά Πολύ και κου αρέσε Παρα Πολύ επίσης
έκανα ένα Παρουσί και στο Κορνηρά Πακίπια.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5 δ

(i) Να ταιριάξεις εικόνα, κείμενο και άρθρο

	τα	καθρέπτες
	ο	άλογα
	η	καρότο
	το	λαμπάδα
	το	ποτιστήρι
	το	ιππόκαμπος
	η	υπότης
	ο	πετσέτες
	τα	άγγελοι
	οι	αράχνη
	οι	κουμπί
	οι	κουτί

Να ενώσεις την κάθε εικόνα με το σωστό άρθρο.

(ii)

	Ο
	Οι
	Τα
	Η
	Οι
	Το
	Η
	Οι
	Η
	Το
	

(iii)

ο η το οι οι τα

Να συμπληρώσεις τις λέξεις με το σωστό άρθρο.

..Ο μάγος

..Το κουτά

..Η άνθρωποι

..Η... μουσική

Ια μαχαίρι

..η... σημαίες

..Τα λεμόνια

Ια... νόχα

..Ν... λαμαδά

..η... κάμπες

..Ο γίγαντας

..η... βαλίτσες

Ια αγγούρι

..η... τσολιάδες

..η... πόρταλοι

..η... κεραυνός

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6 α

(i) Να κυκλώσεις τη λέξη ψωμί.

ψαθί	<u>ψωμί</u>	ψίχα	ράψε	ρίξε	ψάρι
ψέμα	ψαθί	<u>ψωμί</u>	κόψε	<u>ψωμί</u>	ψητό
ψαράκι	ψάχνω	ψαδική	<u>ψωμί</u>	ψαράς	κόψιμο
ψαθί	<u>ψωμί</u>	τάξε	ταψί	ψαθί	ταψί
ράψε	ψαράδα	ψαθί	ψαριά	ψαράκι	<u>ψωμί</u>
<u>ψωμί</u>	ψίχα	ψάρι	ψώρα	ψαράκι	ψώνισα

(ii) Να βρεις και να υπογραμμίσεις τη λέξη βιβλία στο παρακάτω κείμενο



Στη βιβλιοθήκη αυτή μπορούσες να βρεις συγγράμματα με
 συνταγές για τρούφες, άτλαντες με χάρτες κρυμμένων
 θησαυρών, βιβλία από τσιγαρόχαρτο, βιβλία από στυπόχαρτο,
βιβλία από χρυσόχαρτο, κινέζικα αλφαβητάρια, καζαμίες,
 ποιήματα, παραμύθια, βιβλία με μαγικές εικόνες, βιβλία
 γραμμένα με βυσσινί και θαλασσί μελάνι, βιβλία με πράσινα
 γράμματα και ροζ άνω τελείες και ό,τι άλλο βιβλίο ήθελες...

(Απόσπασμα από το «Ο Ιγνάτιος και η Γάτα» του Ευγένιου Τριβιζά)



(iii) Στο παρακάτω κείμενο να βρεις και να υπογραμμίσεις τη λέξη...

Στης Χαλκιδικής τα πόδια
τρεις ψαρεύουν οχταπόδια

πιάνουν όλοι έξι πόδια
τ' άλλα το' βαλαν στα πόδια

κουτσοπόδαρο οχταπόδι
με δυο πόδια παίρνει πόδι

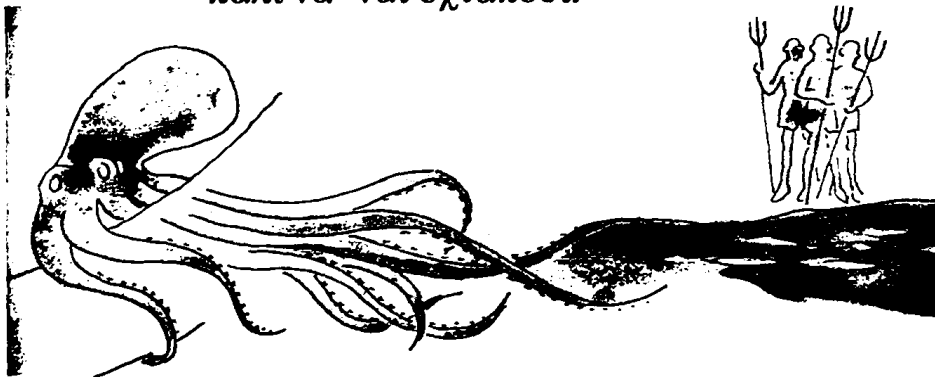
βλέπει ένα καλαπόδι
και το παίρνει καταπόδι

μέσα στην αναποδιά
βρίσκει κεντητή

την αναποδογυρίζει
την ποδοπατεί, ποδίζει

με δυο πόδια βάζει πόδι
στον καημό του δίνει πόδι

και γιατρεύει πόδι πόδι
πάλι να' ναι οχταπόδι.



(Θέτη Χορτιάτη 'Λεξοσκανταλιές')

(iv) Βρες που κρύβονται πράγματα που υπάρχουν μέσα στη σχολική τάξη (10):



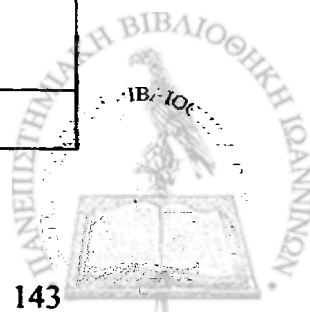
Ε Ρ Γ Φ Δ Ψ Ω Β Ε Ρ Ν Γ Β Η Η Η Υ Θ Ι Ο Μ Μ Μ
 Α Θ Ρ Α Ν Ι Ο Δ Φ Γ Υ Ν Ε Κ Ι Ο Α Σ Δ Φ Ρ Ρ Ρ
 Υ Υ Θ Ι Ο Β Β Β Η Υ Θ Θ Ι Ι Δ Δ Κ Ι Μ Ω Λ Ι Α
 Ε Δ Ρ Α Ζ Ζ Ψ Φ Ρ Ν Η Υ Ι Ο Π Β Ι Β Λ Ι Α Μ Ψ
 Ω Ω Ν Η Τ Κ Μ Α Ρ Κ Α Δ Ο Ρ Ο Ι Φ Ρ Τ Υ Η Β Ν
 Α Γ Ο Μ Α Δ Φ Ξ Υ Σ Τ Ρ Α Β Υ Ο Ο Τ Σ Α Ν Τ Α
 Β Ψ Ω Ν Ζ Σ Ρ Α Α Τ Ε Τ Ρ Α Δ Ι Α Γ Υ Κ Λ Λ Μ .
 Ω Β Μ Τ Θ Ρ Ε Δ Γ Η Θ Ε Κ Ι Ι Π Ι Ν Α Κ Α Σ Μ
 Χ Ψ Ω Β Ν Μ Κ Λ Ξ Η Γ Φ Δ Σ Α Α Ε Ρ Τ Υ Ι Ο Π



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6 β

(i) Διάβασε τα παρακάτω με κατεύθυνση από πάνω προς τα κάτω.

πα	σο	χτα	ρυ
βρο	θη	ξα	σπε
ρε	ψε	σφι	χνι /xti/
βι	νι	ζε	θο
βδα /vra/	γο	θα	χι
ντο	θε	τσο/sto//stos/	δο
πρυ	αδ /da/	γρι	δε
σβε	νε	ιθ /iθ/ /θi/	ιν
δε	ολ	πλο	συ
φο	βο	εσ	αμ
σθι	δι	κρο	θα
εν	κτι /kni/	ιφ	τζι /sti/
αο	οε /de/	ιε	ιο /i/*
εα	ωη	ευ /ev/ /ef/	ηα
ια	ηε	ιο /i/*	οε
οε	αω	οα	αη



(ii) Διάβασε το παρακάτω κείμενο.

ΣΥΝΕΡΓΕΙΟ ΤΗΣ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΣ

Χτες μπήκαν στην τάξη μας τρεις άγνωστοι.

- Ήρθαν από την τηλεόραση, είπε η δασκάλα.

Έβαλαν στην πρίζα του ηλεκτρικού ένα χοντρό καλώδιο. Μετά έστριψαν κάτι κουμπιά και έλαμψε η τάξη.

Μας ρώτησαν πως μας λένε και τι μας αρέσει. Η Αφροδίτη είπε πως της αρέσει να ζωγραφίζει καράβια κι ο Γιώργος αστροναύτες.

Ο Αντρέας είπε ότι του αρέσουν οι εκδρομές και τα διαλείμματα.

Γέλασαν και μας είπαν «μπράβο». Στο τέλος εκείνος με τη γκρίζα γραβάτα έγραψε στον πίνακα: «Άσπρη πέτρα ξέξασπρη κι απ' τον ήλιο ξεξασπρότερη».

Το διαβάζαμε, μπερδευόμασταν και γελούσαμε.

ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΛΑΘΩΝ

1. Δισταγμός : καρ...,καλ...,καλώδιο , κεραμι...,κεραβ...,καράβι
2. Σημαντική παραφθορά : -
3. Μερική παραφθορά : Φρουδίτη(Αφροδίτη), μπεδρευόμα-
σταν(μπερδευόμασταν)
4. Παράλειψη : τρε(τρεις), την(στην), κουμπί(κουμπιά), σπρη(άσπρη), έτρι-
ψαν(έστριψαν)
5. Πρόσθεση : ξεξασπρότερη(ξεξασπρη)
6. Αντικατάσταση : μια(μας), έλαμψαν(έλαμψε), αστραναύτη(αστροναύτες),
γραβάτι(γραβάτα), έχραψε(έγραψε)
7. Επανάληψη: χοντρό (2)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6 γ

(iii) Ερωτήσεις κατανόησης

Που βρίσκονται οι ήρωες της ιστοριούλας;

- Στο σχολείο.

Ποιος λες να είναι αυτός που μιλάει;

- Μαθητής.

Τι είναι αυτό για το οποίο γίνεται λόγος; Συνέβη κάτι περίεργο, ασυνήθιστο;

- Ήρθαν στο σχολείο από την τηλεόραση.

Τους γνώριζαν; Τους είχαν ξαναδεί;

- Όχι.

Πόσοι ήταν;

- Τρεις.

Γιατί ήρθαν στο σχολείο;

- Να τραβήξουν το σχολείο.

Τι έκαναν;

- Τους ρώτησαν πως τους λένε και τι τους αρέσει να κάνουν.

Θυμάσαι τι αρέσει σε κάποιο από τα παιδιά;

(ii) Συμπλήρωσε τις παρακάτω προτάσεις ώστε να βγαίνει νόημα (1)

Μου αρέσουν πολύ οι τηγανητές ... Ποτότες

Θα ήθελα ένα ... Σερί ... τσάι.

Η Νίνα Γράφει τα λουλούδια του κήπου.

Στον Γιώργο αρέσει να παίζει με ... Τα Χάμια

Ο αστυνομικός έπιασε κάποιον να ... Πατάει

Χθες Γράφω στο δωμάτιό μου, για να είναι έτοιμο για τη γιορτή.

Για να ζωγραφίσω χρειάζομαι τις ... Μαλβές ... μου.

Αφήνετε πάντα την παραλία ... Τα Χέρια

Σάββατο και Κυριακή δεν παγαίνω στο ... Το Χωριό

Αύριο θα πάω στα μαγαζιά να αγοράσω ένα ... Φάρμακ

Στη θέση των εικόνων να γράψεις τη σωστή λέξη για να διαβάσεις την περιπέτεια της Νίνας και του υποπόταμου.

(2)

Την προηγούμενη εβδομάδα είχαμε πάει με τον

 ΠαπαΔαμό στην παιδική χαρά που είναι στο πάρκο.

Είχαμε βάλει μέσα στο  σακάς μας 

 ψωμάκια και μία  σαφολάτα για να φάμε όταν θα φτάναμε εκεί.

Την τελευταία στιγμή θυμηθήκαμε να βάλουμε ένα

 χουλι κρύο  βρίσι.

Όταν φτάσαμε στο πάρκο, καθίσαμε σ' ένα 

τραπέζι για να φάμε. Βγάλαμε τα φαγητά μας από το  σακάς και... τότε άρχισε η επίθεση.

Χιλιάδες  μυρμήγκια έπεσαν πάνω στο φαγητό μας. Αρχίσαμε να τα χτυπάμε και να τα κυνηγάμε.

Αυτά, όμως, πρόλαβαν και μας πήραν και το 

 και το  σαλάμι. Μοιραστήκαμε τη

 σαλάμι του μας έμεινε και πήγαμε να

κάνουμε  τραπέζι. Μετά ανεβήκαμε στις 

κλαδιά. Εχώ, καθώς κουνιόμουν πολύ ψηλά, έπεσα

κάτω, χτύπησα το  χασμάκι* μου κι έτρεχε

αίμα. Ο υποπόταμος με πήρε αγκαλιά και

με πήγε στο  αποθήκη*. Επειδή

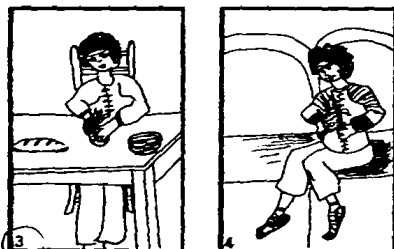
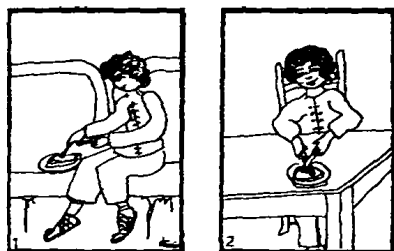
βέβαια φύγαμε βιαστικά, ξεχάσαμε το

 σακάς μας στην παιδική χαρά!

* Είχε γράψει «... χτύπησα το μπάσκε μου...» και «...με πήγε στο ραδιόφωνο...».

Διορθώθηκαν μετά από συζήτηση.

(ii) Διαβάζεις την ιστορία, κοιτάζεις τις εικόνες και βρίσκεις ποια ταιριάζει.



Ο Φάνης είναι στο τραπέζι.
Με το μαχαίρι κόβει ένα κομμάκι.



Το αγόρι σπρώχνει το αγόστη.
Πιάσε ένα μικρό πράσινο βράτσο.

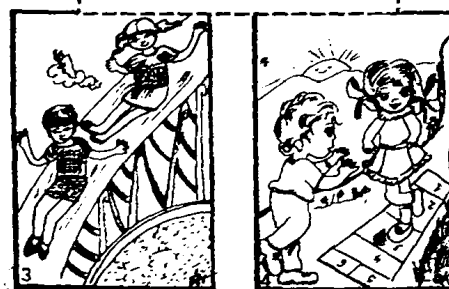


✓

✓



Δύο παιδιά παίζουν σε παιδική χαρά.
Το αγόρι είναι στην τσουλήφρα.



✓



Το μυρμήγκι μεζόνι ακούγεται σου; στήθου.
Τους κουβελών στη μυρμηγκοβαλν.

✓



Δύο κορίτσια παίζουν στην αυλή του σχολείου.
Νοσοκρόουν και παίζουν σκόνινακι.



Η κυρία Ευγενία βγήκε για ψώνια.
Πηγαίνει στον μπακάλη.
Στο χέρι της έχει περάσει ένα αλυστό κλωδάκι.

X

✓

Η Κοκέτα Ποντικίνα



Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε μια πολύ ψηλομύτα ποντικίνα
που κάθε μέρα, πολύ νωρίς,
έβγαινε να σκουπίσει την είσοδο του σπιτιού της.
Μια μέρα λοιπόν, βρήκε στο χώμα ένα αστραφτερό νόμισμα.
Η ποντικίνα χοροπήδαγε από τη χαρά της.

1



Να αγοράσω σοκολατάκια; όχι, γιατί χαλάνε τα δόντια.
Να αγοράσω κουκουνάρια; όχι γιατί τελειώνουν
γρήγορα,
έλεγε στον εαυτό της η ποντικίνα αναποφάσιστη.
Το βρήκα! Θα αγοράσω ένα φιόγκο για την ουρίτσα
μου!

2



Πήγε τρέχοντας στην αγορά και αγόρασε έναν
πανέμορφο φιόγκο για να είναι ακόμη πιο
όμορφη.

Η ποντικίνα περνούσε πολύ ώρα σκουπίζοντας
την είσοδο

του σπιτιού της φορώντας το φιόγκο, για να τη
δούνε όλοι.

3



Το γουρούνι αγάπησε την όμορφη ποντικίνα και
ήθελε να της κάνει καντάδα.

-Σώπα, μου πήρες τ' αυτιά! τον ικέτεψε εκείνη.

Μέχρι και το τρομαχτικό λιοντάρι εμφανίστηκε
για να ζητήσει το χέρι της. Εκείνη όμως αρνήθηκε
λέγοντάς του:

-Δεν μπορώ να σε παντρευτώ,
ο βρυχηθμός σου
δε θα με αφήνει να κοιμηθώ .



4



Και ενώ ήταν απογοητευμένη με τις κραυγές και τα γρυλίσματα που δεν την άφηναν ήσυχη, εμφανίστηκε ένας γάτος δείχνοντας τους κομψούς τρόπους του.

Ομολόγησε την αγάπη του στην ποντικίνα με γλυκά νιαουρίσματα.

5



Η ποντικίνα ήταν ενθουσιασμένη με τα καλοπιάσματα του γάτου. Και μια ωραία μέρα, η κοκέτα ποντικίνα και ο γλυκός της γάτος παντρεύτηκαν...

6



Αλλά μόλις έμειναν μόνοι στο σπίτι και κανένας δεν τους έβλεπε,

ο γάτος έκανε αυτό που πάντα κάνουν οι γάτες, να κυνηγούν τα ποντίκια.

Και η κακόμοιρη η ποντίκινα, είπανε ότι γλίτωσε από τα νύχια του παρά τρίχα.

- ΤΕΛΟΣ -

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6 δ

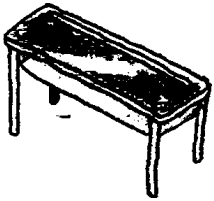
Να βάλεις σε κύκλο τη λέξη που ταιριάζει στην εικόνα:



τυρί
καλάμι
σαλάμι
σαρδέλα



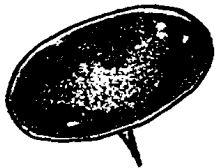
κύμα
νήμα
χρήμα
σήμα



θρανίο
θέση
θρόνος
κάθισμα



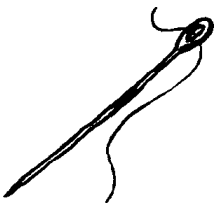
πουλί
παγόνι
σαγόνι
παγώνει



σφυρί
κινέζα
πινέζα
κορνίζα



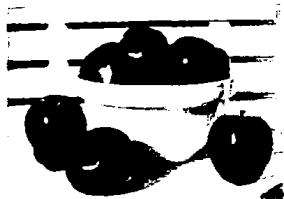
αγγούρι
χάχανο
λάχανο
σαλάτα



καρφίτσα
χελώνα
σφυρί
βελόνα



μέλι
κερί
μέλη
βάζο



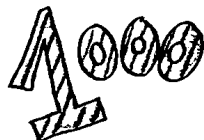
μίλα
πίτα
μήλα
φρούτα



χάδι
ξύδι
σαλάτα
λάδι



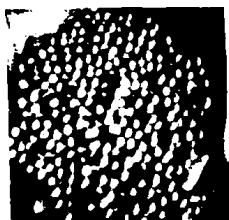
μύτη
φρύδι
μάτι
ματιά



φως
φωτιά
ξύλα
ζέστη
χείλη
αριθμός
εκατό
χίλια



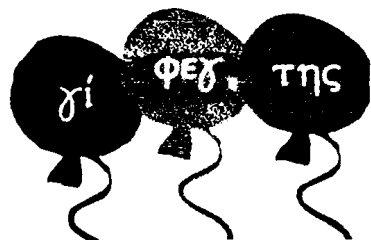
γαρίδα
μαρίδα
καρύδι
φουντούκι



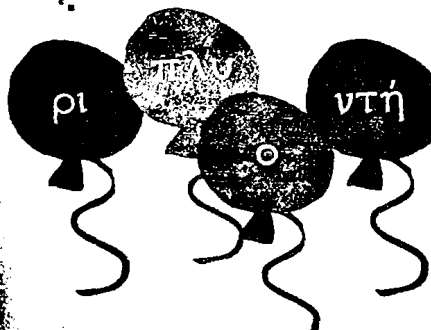
φακοί
χακί
φακός
φακή

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6 ε

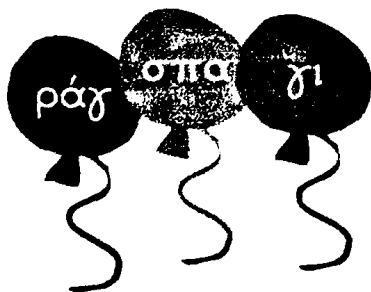
Οι συλλαβές μπερδεύτηκαν. Να τις βάλεις στη σωστή σειρά για να διαβάσεις τι λέει.



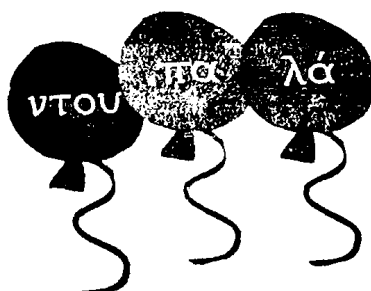
φε γι της



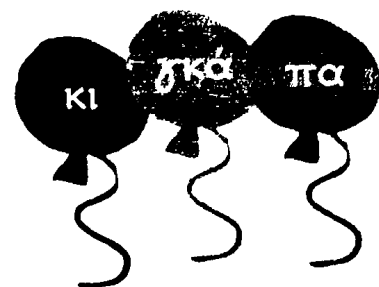
α λ υ ν τ η ρ ι ο ν



σ πα ρ α χ ι

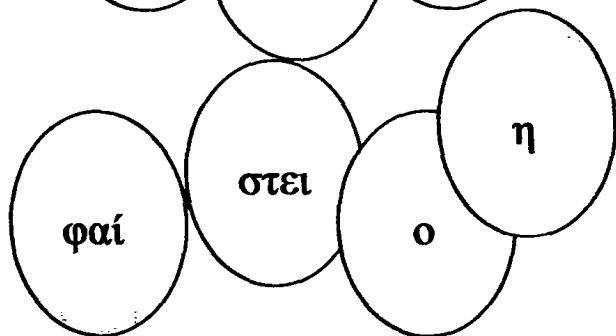
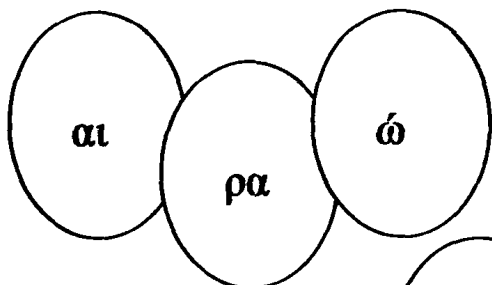
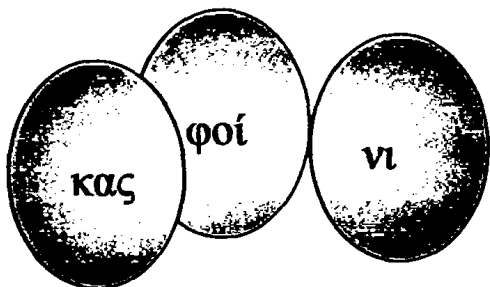
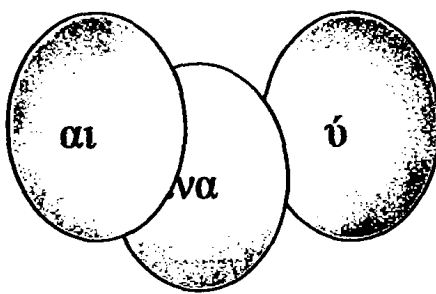
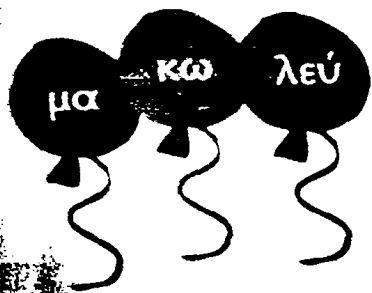
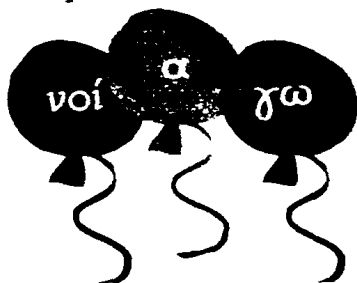


μ τ ο ς λ ο ι ο ν α

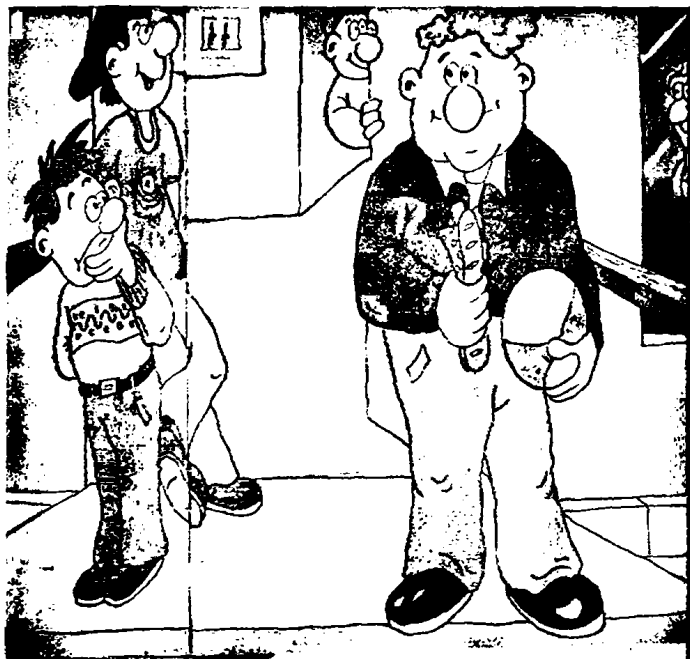


πα γ κ ο κι

α γ υ ν ο ί



Να ξεχωρίσεις τις λέξεις στις παρακάτω προτάσεις.



Νακιο Δημήτρης βγαίνει στην αυλή τρώγοντας το δικό του ψωμί.
Με το άλλο χέρι κρατά τη μπάλα του. Μια όμορφη πολύχρωμη μπάλα.
Τα βλέμματα όλων των παιδιών πέφτουν πάνω της.
Τη θαυμάζουν και ο Δημήτρης νιώθει περήφανος.

- ΠΑΙΔΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥ ΜΕ ΜΠΑΣΚΕΤ ΜΕ ΤΗ
ΜΠΑΛΑ ΜΟΥ. ΕΙΝΑΙ ΟΛΟΚΑΙΝΟΥΡΙΑ ΤΟΥΣ ΦΩΝΑΖΕΙ.
- ΔΕΝ ΠΑΙΞΟΥ ΜΕ ΜΑΖΙ ΣΟΥ ΓΙΑΤΙ ΕΙΣΑΙ ΖΑΒΟΛΙΑΡΗΣ.
ΘΕΛΕΙΣ ΠΑΝΤΑ ΝΑ ΚΕΡΔΙΖΕΙΣ ΚΙ ΟΛΟΚΑΝΕΙΣ ΖΑΒΟΛΙΕΣ.
ΟΤΑΝ ΚΛΑΙΣ ΦΩΝΑΖΕΙΣ ΚΑΙ ΜΑΣ ΧΤΥΠΑΣ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7(i)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

- β. Ανεβαίνω στο 20 ανά 2.

2	4	6	8	10
---	---	---	---	----

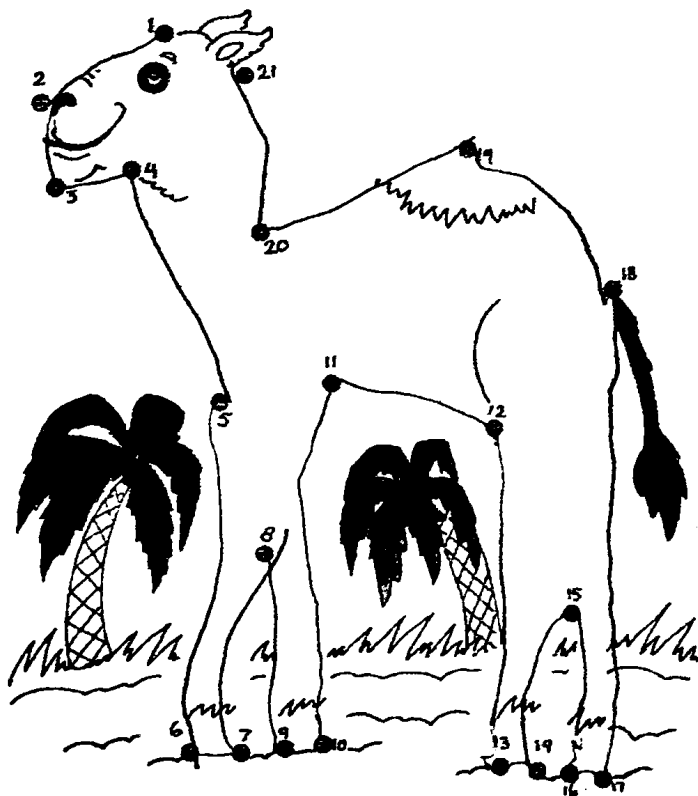
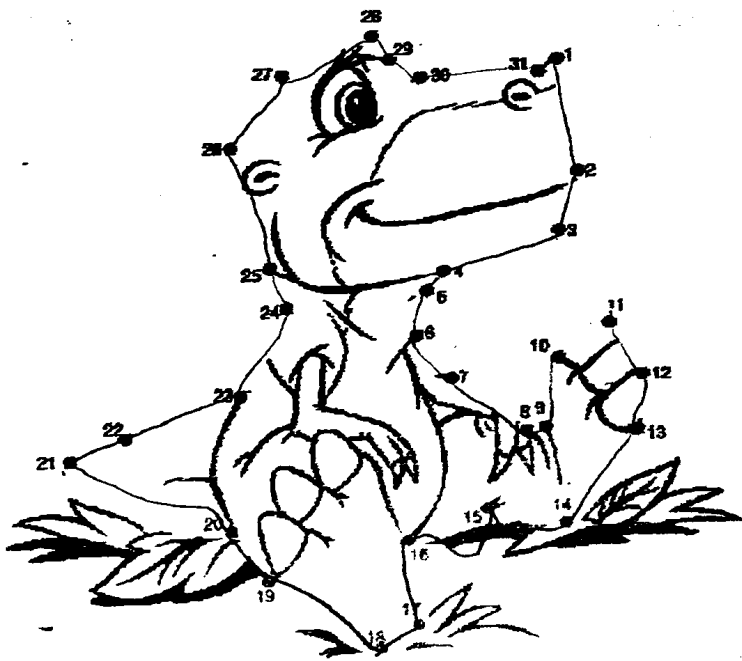
12	14	16	18	20
----	----	----	----	----

γ. Κατεβαίνω από το 20.

20	19	18	17	16	15	14	13	12	11
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

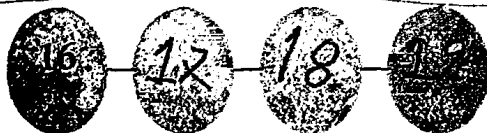
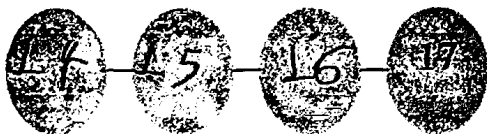
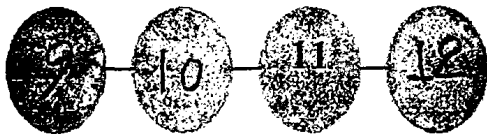
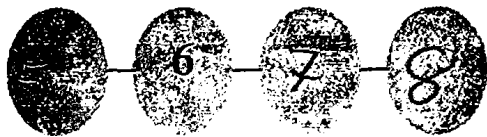
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Να ενόσεις τις τελείες



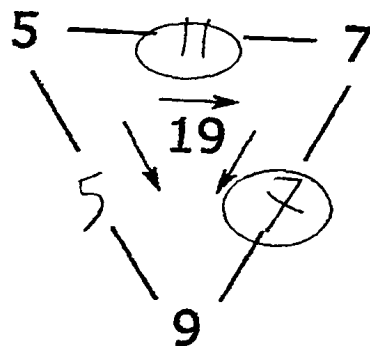
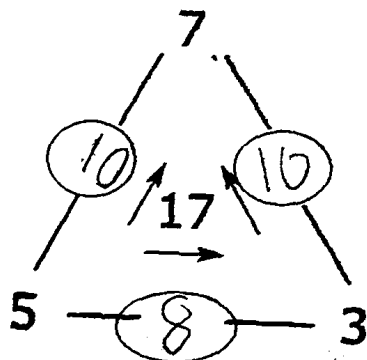
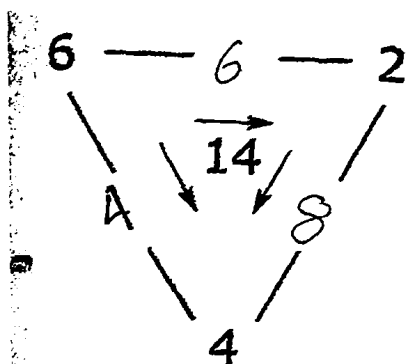
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7(ii)

2. Συμπλήρωσε τους αριθμούς που λείπουν

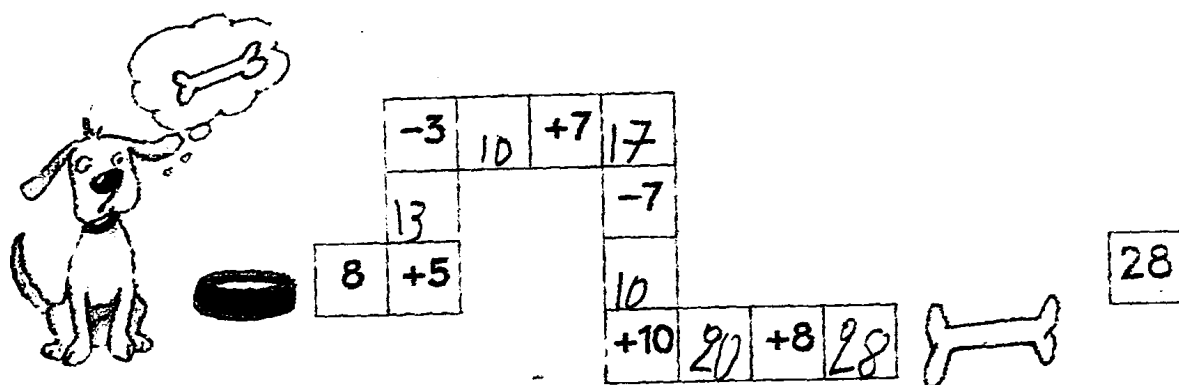


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7(iii)

3. Συμπλήρωσε τα μαγικά τρίγωνα.



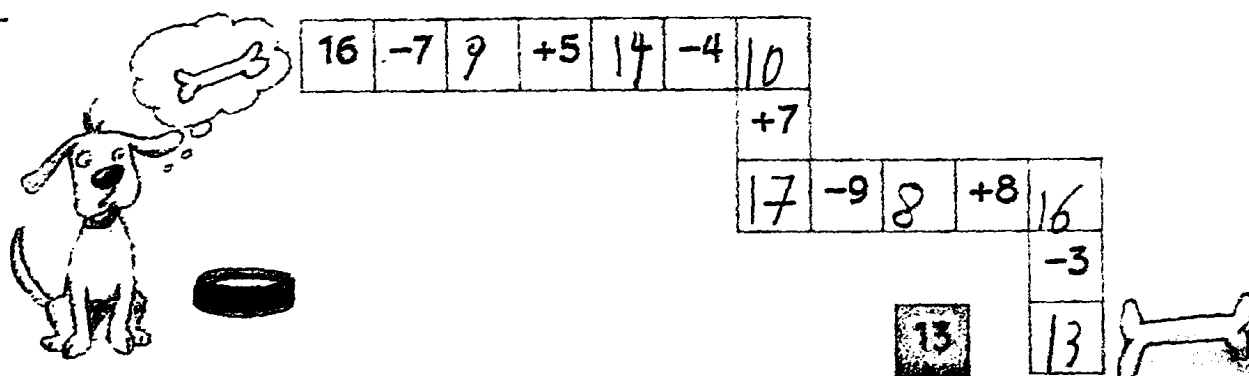
4. Βοήθησε το σκυλάκι να βρει το δρόμο του.



A dog is thinking of a bone. The path of numbers is as follows:

-3	10	+7	17
13		-7	
8	+5	10	
		+10	20
		+8	28

The final number in the path is 28, which is the number of the bone.

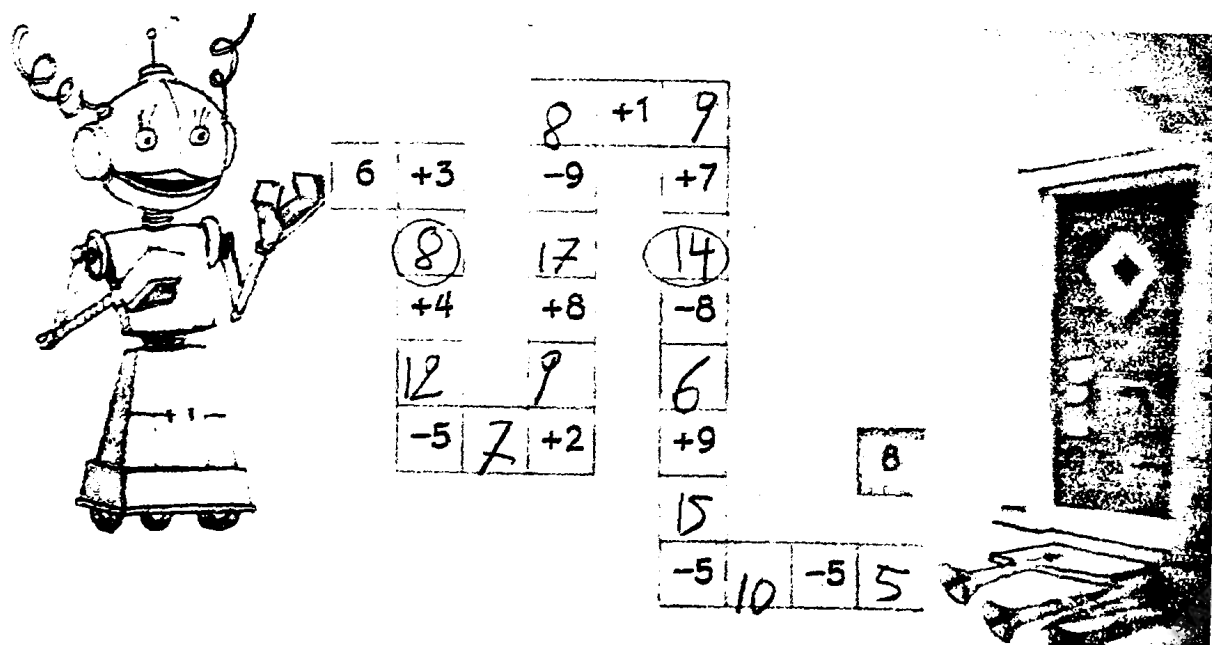


A dog is thinking of a bone. The path of numbers is as follows:

16	-7	9	+5	14	-4	10
						+7
						17
						-9
						8
						+8
						16
						-3
						13

The final number in the path is 13, which is the number of the bone.

5. Βοήθησε το ρομπότ να βρει την έξοδο.

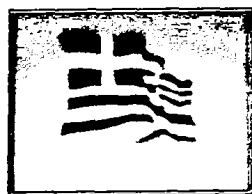


A robot is thinking of a key. The path of numbers is as follows:

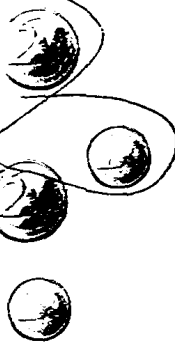
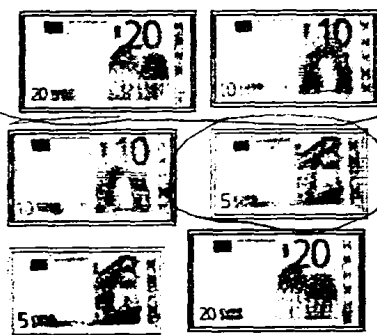
6	+3	8	+1	9
		-9		+7
		17		14
		+4		+8
		12		9
		-5		7
				+2
				6
				+9
				15
				-5
				10
				-5
				5

The final number in the path is 5, which is the number of the key.

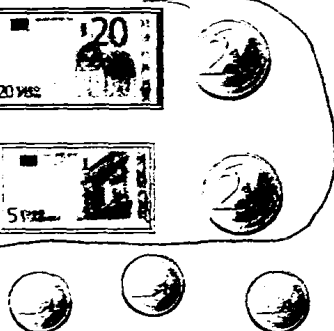
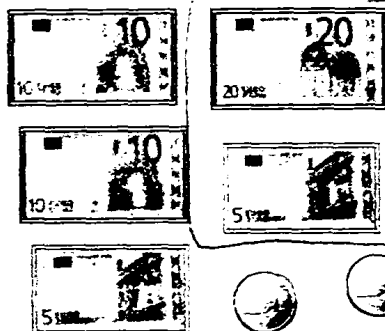
Κυκλώνω τα χρήματα με τα οποία μπορώ να αγοράσω το αντικείμενο της εικόνας.



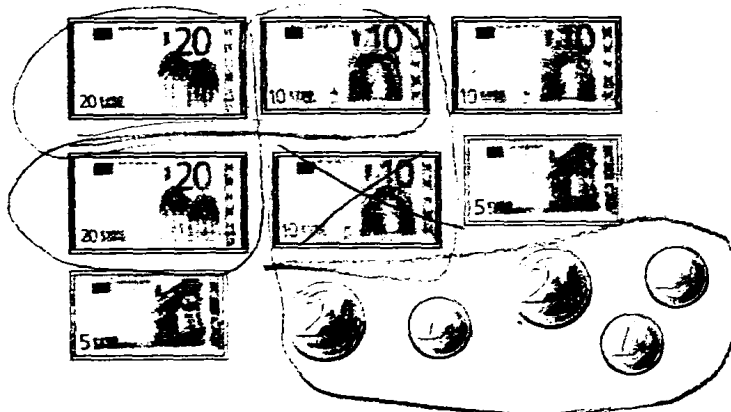
38 €



29 €



57 €

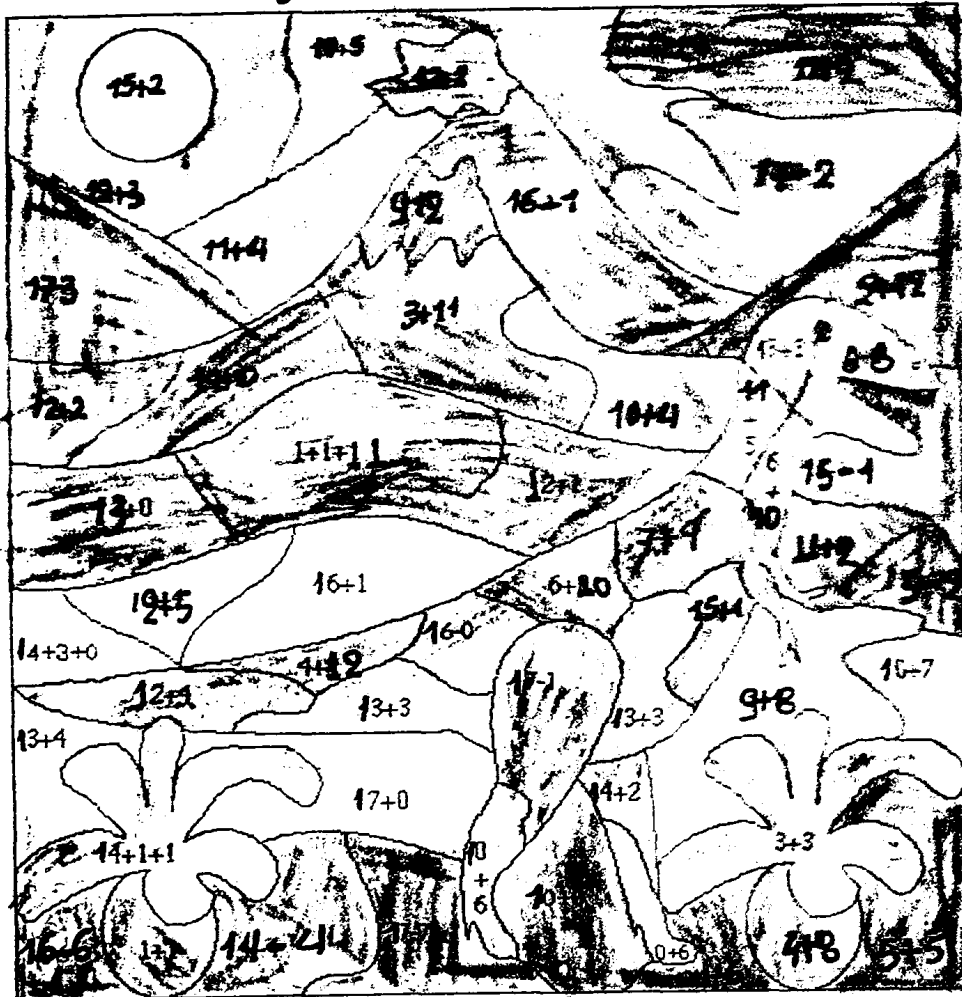


10=πορτοκαλί
11=κόκκινο

12=καφέ
13=γκρι

14 = μ_{OB}
15 = $\mu_{\lambda E}$

16=πράσινο
17=κίτρινο



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7 (iv)

Η Δήμητρα έχει (12) τριαντάφυλλα κόκκινα και άσπρα. Τα (7) είναι κόκκινα. Πόσα είναι τα άσπρα;

ΛΥΣΗ :



ΑΠΑΝΤΗΣΗ :

Ο Τάκης έχει 7 μολύβια. Ξέρουμε ότι έχει 3 λιγότερα από το Νίκο. Πόσα μολύβια έχει ο Νίκος;

ΛΥΣΗ :



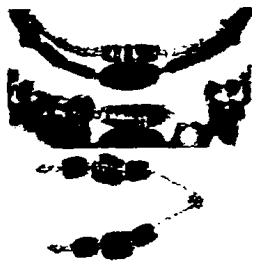
$$\begin{array}{r} 7 \\ + 3 \\ \hline 10 \end{array}$$



ΑΠΑΝΤΗΣΗ Ο Νίκος έχει 10 μολύβια

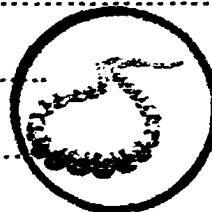


Η Ζωή έχει 34 χάντρες. Αν η Κατερίνα χάσει 12 θα έχει τις ίδιες χάντρες με τη Ζωή. Πόσες χάντρες έχει η Κατερίνα;



ΛΥΣΗ: 34

$$\begin{array}{r} + 12 \\ \hline 46 \end{array}$$



ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Η Κατερίνα έχει 46 χάντρες.

Η Χριστίνα έχει στην αυλή της κότες και σκυλάκια.

Πόσα πόδια έχουν οι 6 κότες;

Πόσα πόδια έχουν τα 3 σκυλάκια;



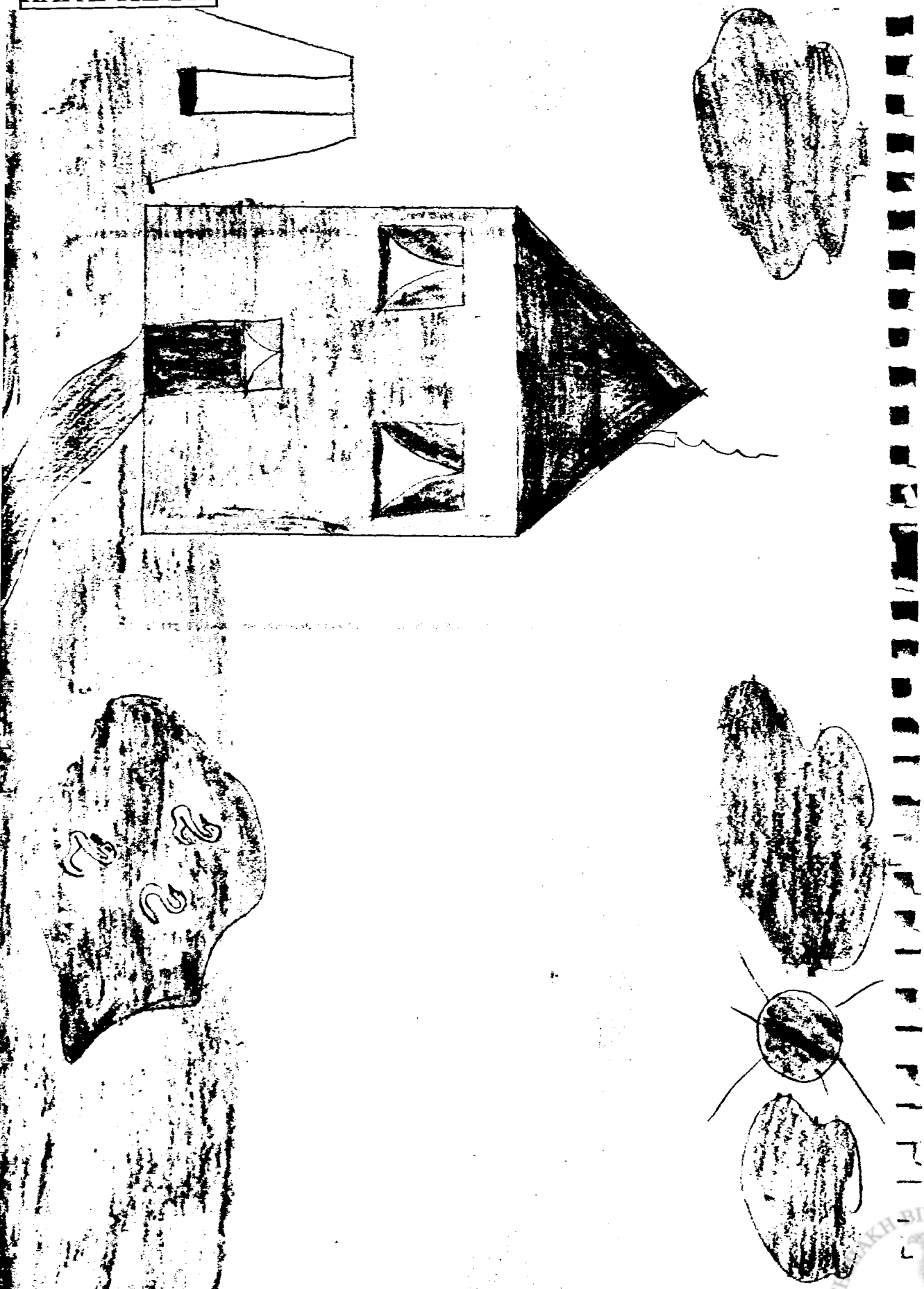
6

Λύση



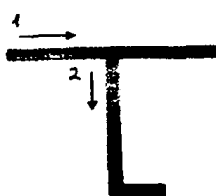
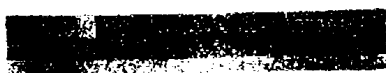
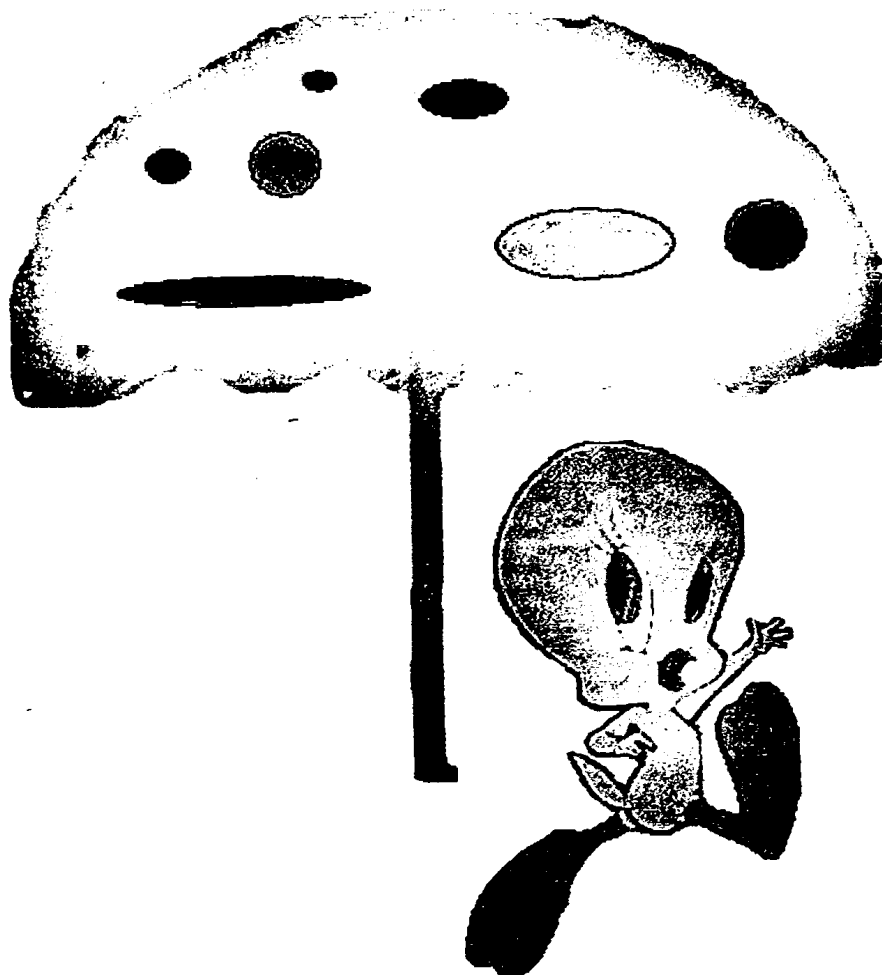
Απάντηση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8

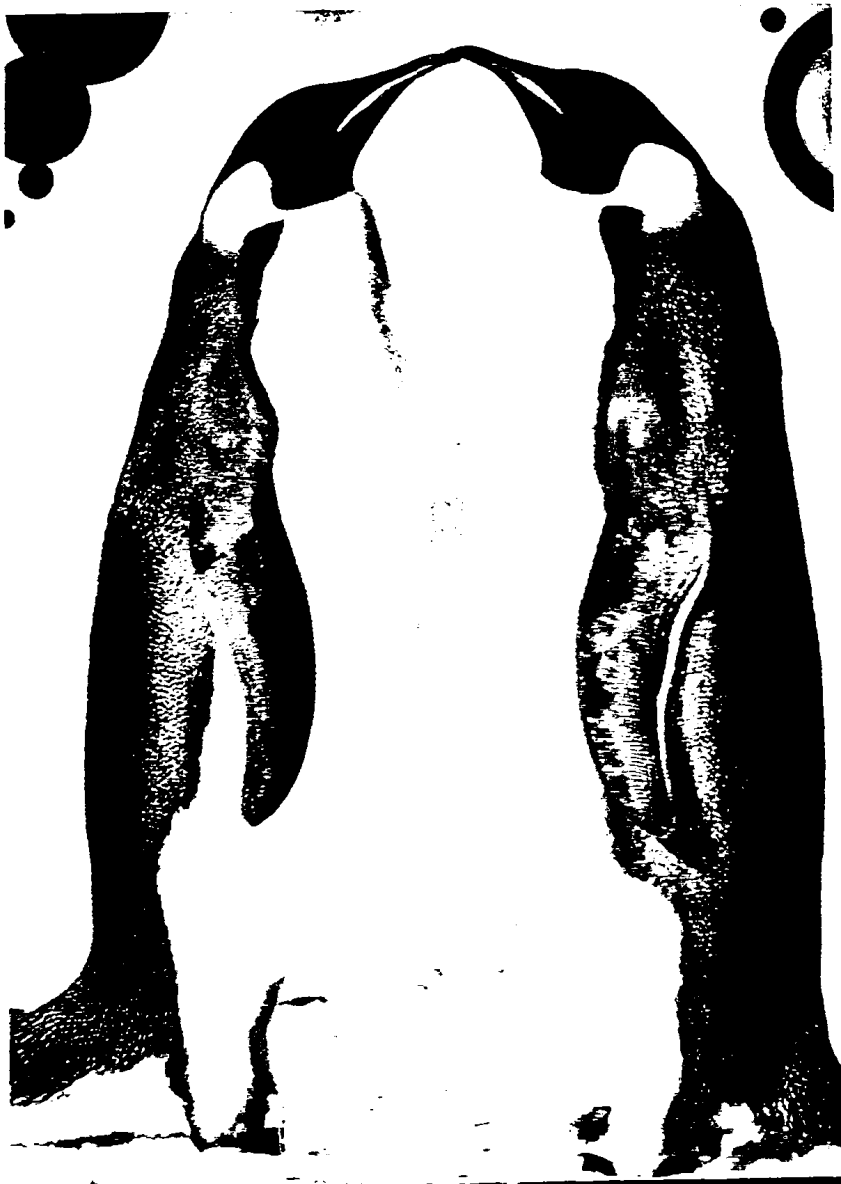


***ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β
(ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ)***





τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ
τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ
τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ τ



ΠΛΗΡΗΣ ΤΗΣ ΚΑΤΑΛΟΓΟΥ ΤΗΣ
 ΚΑΤΑΛΟΓΟΥ ΤΗΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9 β

(i)

Βρίσκω λέξεις που αρχίζουν από **τ**

τρίγωνο , τετράγωνο , τόνος , τουλίπες , τρένο
τυρί , ταμπέλα , τροπέζι , τρελός
τέρας

Βρίσκω λέξεις που αρχίζουν από **θ**

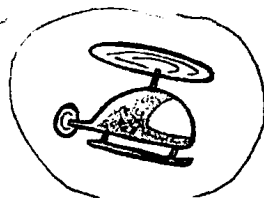
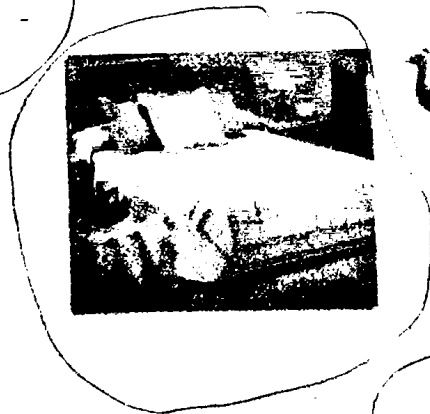
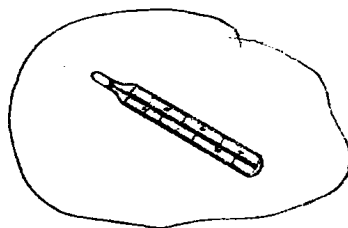
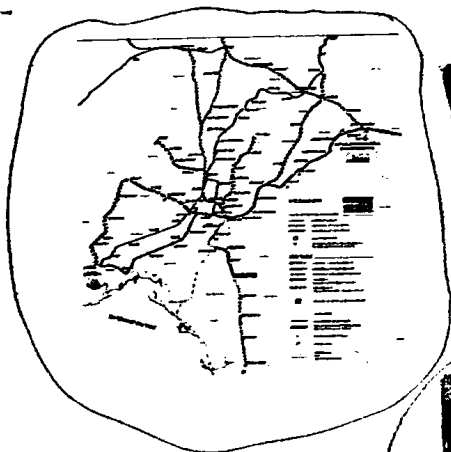
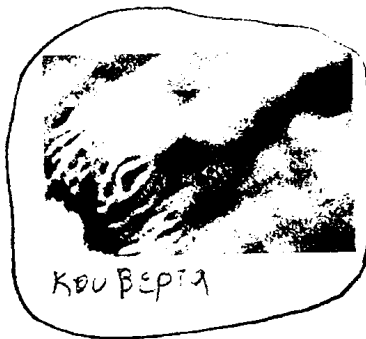
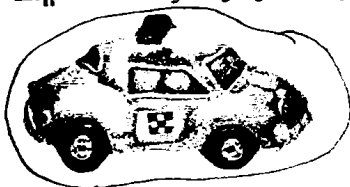
θοδήλατο , θάβυτσια , θοδρόμιο ,
θίνακας , θόρτα , θανάθυρο ,
θαυελόνι , θαρομύδι , θράσυνο ,
θαγκάκι

π

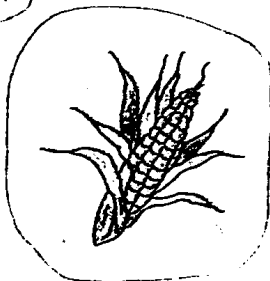
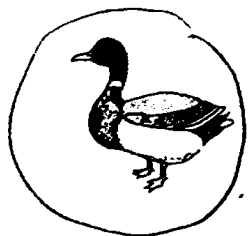
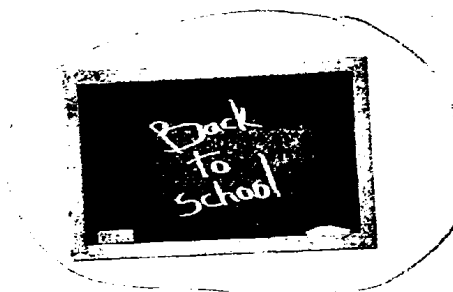
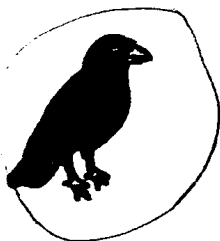
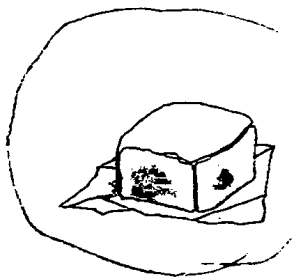
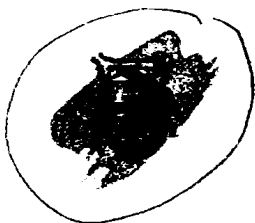


(ii)

Σημείωσε τις λέξεις που έχουν το γράμμα **β**



Σημείωσε τις λέξεις που έχουν το γράμμα



(i)

τα

πα



τα



πα



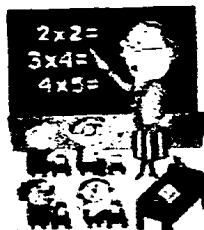
τα



τα



πα



τα



πα



τα



πα



πα



πα

(ii)

Χρωμάτισε με μπλε μπογιά όπου υπάρχει ■ και με κίτρινη όπου υπάρχει ■.

σπάλη

επιφή

ταραξίας

ομιλός

κοινότητα

αταξία

σπουσία

σπλω

επιλαμβάνω

ακαταλαβίστικος

(iii)

πα τα τα τα ηα ηα τα ηα τα τα πα

(iv)

το

πο



no



no



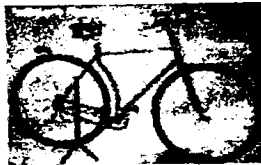
no



το



το



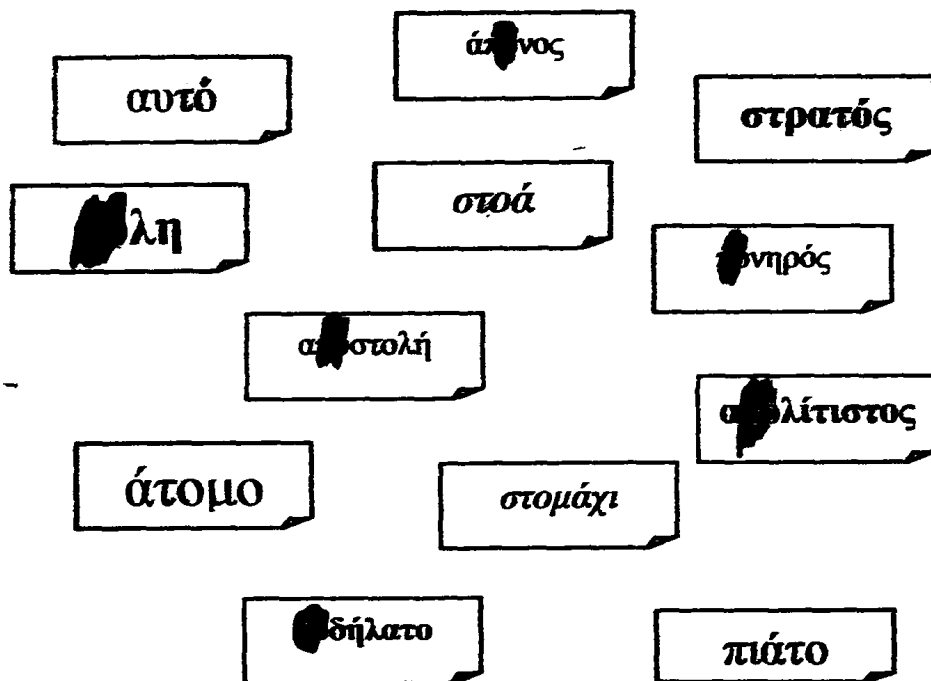
no



no

(v)

Χρημάτισε με μίλες μισογιά όπου υπάρχει ■ και με κίτρινη όπου
υπάρχει ■.



(vi)

η α το το η ο τα το η α η α το τα η ο η α
το τα η ο η α η ο τα



τε

πε



τε



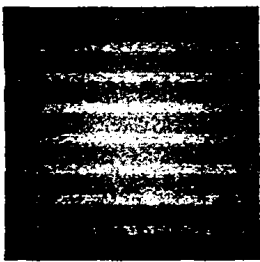
πε



πε

5

πε



τε



πε

4

τε

(viii)

Χρωμάτισε με μπλε μπογιά όπου υπάρχει ■ και με κίτρινη όπου υπάρχει ■

φίπτερο

τεράστιος

λώριος

γίδα

απείρωνας

κατεβαίνω

αφροίητος

τελείωνω

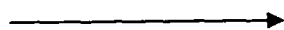
τετράδιο

(ix)

ΤΕΛΕΙΑ ΤΟ ΠΑΤΕΡΝΑΤΟ ΤΑΤΑ ΝΟ ΤΑ ΠΑΛΑΤΟ
ΤΕΤΕΝΟ

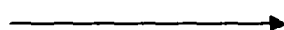
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9 δ

(i) Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές



πι	τι	πι	τι	πι
το	πο	το	πο	το
πε	τε	πε	τε	πε
τη	πη	τη	πη	τη
πα	τα	πα	τα	πα
πω	τω	πω	τω	πω
πυ	τυ	πυ	πυ	τυ
τια	πια	τια	πια	τια
πιο	τιο	πιο	πιο	τιο
που	του	που	του	που

(ii) Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές



ιπ	ιτ	ιπ	ιτ	ιπ
οτ	οπ	οτ	οπ	οτ
επ	ετ	επ	ετ	επ
ητ	ηπ	ητ	ηπ	ητ
απ	ατ	απ	ατ	απ
ωπ	ωτ	ωπ	ωτ	ωπ
υπ	υτ	υπ	υτ	υπ
ουπ	ουτ	ουπ	ουτ	ουπ



(iii) Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές



τα	ατα	ετα	ιτα	οτα
τε	ατε	ετε	ιτε	οτε
τι	ατι	ετι	ιτι	οτι
το	ατο	ετο	ιτο	οτο
του	ατου	ετου	ιτου	οτου

(iv) Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές



πα	απα	επα	ιπα	οπα
πε	απε	επε	ιπε	οπε
πι	απι	επι	ιπι	οπι
πο	απο	επο	ιπο	οπο
που	απου	επου	ιπου	οπου



(v) Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές



	τατα	τετα	τιτα	τοτα
↓	παπι	πεπι	πιπι	ποπι
	τατε	τετε	τιτε	τοτε
	παπα	πεπα	πιπα	ποπα
	τατι	τετι	τιτι	τοτι
	παπε	πεπε	πιπε	ποπε
	τατο	τετο	τιτο	τοτο
	παπου	πεπου	πιπου	ποπου
	τατου	τετου	τιτου	τοτου
	παπο	πεπο	πιπο	ποπο

ίτω συλλαβές

	ιτα	οτα
	ιπι	οπι
	ιτε	οτε
	ιπα	οπα
	ιτι	οτι
	ιπε	οπε
	ιτο	οτο
)	ιπου	οπου
)	ιτου	οτου
	ιπο	οπο

(vi) Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές

→			
ατα	ετα	ιτα	οτα
απι	επι	ιπι	οπι
ατε	ετε	ιτε	οτε
απα	επα	ιπα	οπα
ατι	ετι	ιτι	οτι
απε	επε	ιπε	οπε
ατο	ετο	ιτο	οτο
απου	επου	ιπου	οπου
ατου	ετου	ιτου	οτου
απο	επο	ιπο	οπο

(vii) Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές

	→			
↓	πατα	πετα	πιτα	ποτα
	ταπι	τεπι	τιπι	τοπι
	πατε	πετε	πιτε	ποτε
	ταπα	τεπα	τιπα	τοπα
	πατι	πετι	πιτι	ποτι
	ταπε	τεπε	τιπε	τοπε
	πατο	πετο	πιτο	ποτο
	ταπου	τεπου	τιπου	τοπου
	πατου	πετου	πιτου	ποτου
	ταπο	τεπο	τιπο	τοπο

(viii)

στα ετούτα, ανά τρία, διαβάσε τις συλλαβές που σου δίνω. Πες μου ποια είναι η πρώτη, η δεύτερη και η τρίτη συλλαβή.

Πο ταπι τι πε πιο του οπ ετ ατ τα του τι πε ουτ
ετ οπ οτ

τα οτ πι πιο τια τα ρια επ γε γε πε ουτ ουπ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9 ε

(i)

Γ.1α.Βρίσκω το ~~πατώ~~ και το ~~στούτω~~

πα τ ώ	πα ^τ ώ
πε τ ώ	πε ^τ ώ
πό τ ε	πό ^τ ε
πο τ έ	πο ^τ έ
τά τ ω	τά ^τ ω
τά τ μα	τά ^τ μα
τά τ ξη	τά ^τ ξη
τα τ ξι	τα ^τ ξι
τά τ ση	τά ^τ ση
τα τ ψί	τα ^τ ψί
τι τ μή	τι ^τ μή
το τ μή	το ^τ μή
τό τ ξο	τό ^τ ξο
τυ τ ρί	τυ ^τ ρί
τύ τ χη	τύ ^τ χη
τύ τ ψη	τύ ^τ ψη
στο τ λή	στο ^τ λή
πέ τ ρα	πέ ^τ ρα
πό τ ρα	πό ^τ ρα
σύ τ ρης	σύ ^τ ρης
χάρ τ ης	χάρ ^τ ης
βου τ ιά	βου ^τ ιά

(ii)

1β. Βρίσκω το ~~παράτα~~ και το ~~πατάτα~~

πα α τάτα	πα α τάτα
πε α άνε	πε α άνε
τυ α ράκι	τυ α ράκι
τα α ψάκι	τα α ψάκι
πα α κέτο	πα α κέτο
τα α ξίδι	τα α ξίδι
πο α τήρι	πο α τήρι
τί α ποτε	τί α ποτε
πα α λάτι	πα α λάτι
πά α τωμα	πά α τωμα
πα α γωτό	πα α γωτό
κρα α τικό	κρα α τικό
κρε α βάτι	κρε α βάτι
πρό α βατο	πρό α βατο
τρα α πεζα	τρα α πεζα
πα α τρίδα	πα α τρίδα
πα α τρικό	πα α τρικό
τρα α πουλα	τρα α πουλα
πε α τράδι	πε α τράδι
πε α τρώνω	πε α τρώνω

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9 στ

(i)

2. α) Υπογράμμιση του σε λέξεις

πρώτο	σκέτο	στήλη
πίτα	τόξε	ταχύ
τέλι	τηρώ	τόπι
πλωτό	στάζω	στέγη
τμήμα	κίτρο	πέτρα
τράγος	τράτα	τροπή
τρέλα	τρέχω	τρένο
βούτυρο	πολίτης	πελάτης
πιλότος	ποταμός	πυρετός
ταραμάς	τελικός	τενεκές
φυτικός	τωρινός	τυπικός
καρτέλα	τορπίλη	κουβέρτα
περπατώ	πέταγμα	Πέμπτη

(ii)

β) Υπογράμμιση του Γ σε προτάσεις

Δύο παπιά πετάνε ψηλά.
Πέπη φέρει μου τη μπάλα.
Ο Νίκος έχει ένα πακέτο.
Ανέβηκα δέκα σκαλοπάτια.
Πήρες σοκολάτες;
Ο σάκος έχει πολλά κάστανα.
Αγόρασε ένα κίτρινο ρολόι.
Τα ραπανάκια είναι νόστιμα.

Το σπίτι θέλει βάψιμο.
Φόρεσε το παλτό σου.
Τα παπούτσια σου είναι λασπωμένα.
Χθες έχασα τα χρήματά μου.
Τα σπόρια είναι μέσα στο σακί
Θα μας πεις μια ιστορία με ιππότες;
Το κέικ έχει άρωμα πορτοκάλι.
Το κουνέλι ψάχνει για καρότα.

Πήγαμε βόλτα με τα ποδήλατα.
Τι δώρο θέλεις για τη γιορτή σου;
Κρατάει ένα τεράστιο καλάμι.
Τα γατάκια είναι στη στέγη.
Ο αστυνομικός κυνήγησε το ληστή.
Ο Πέτρος παίζει κυνηγητό με τον Νίκο.
Το καλοκαίρι τρώω συνέχεια παγωτά.
Έβαλες τις μπογιές στην κασετίνα σου;

(iii)

Να υπογραμμίσεις το 1 στο κείμενο

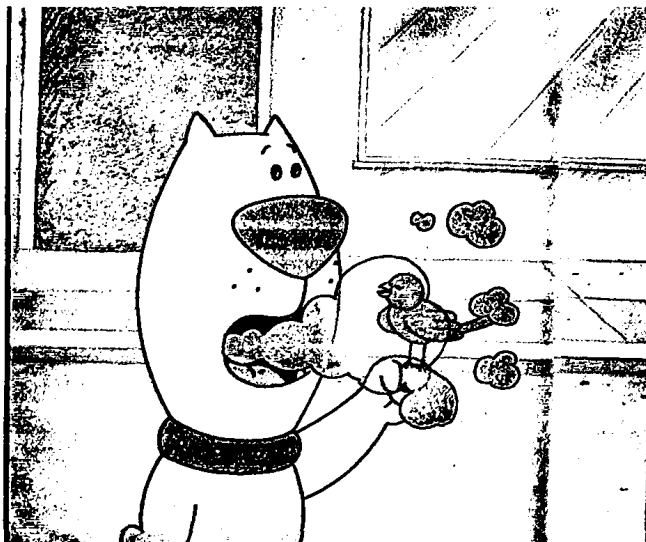


Ήταν μια φορά κι έναν καιρό ένα όμορφο σκυλάκι μπλε μικρό, που προτιμούσε να τρώει φαγητά με μπόλικο σκόρδο και αρκετά καυτερά.

Απ' το σκόρδο το πολύ βρώμαγε η αναπνοή. Το στόμα του σαν άνοιγε μια λέξη για να πει, όλοι οι άλλοι γύρω του έπεφταν ξεροί! «Τι το θέλεις τόσο σκόρδο ;» όλοι οι φίλοι του φωνάζαν · το καημένο το σκυλάκι συνεχώς το κατσαδιάζαν.

«Μου αρέσει το σκορδάκι! Μ' αρέσει και το πιπεράκι και η καυτερή η κέτσαπ!» απαντούσε το σκυλάκι.

(i)

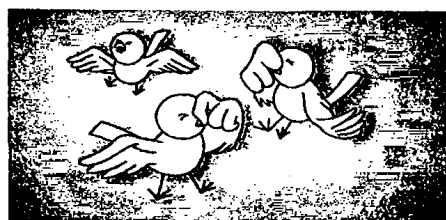


Καθώς πήγαινε στο σπίζι κάττι πουλάκια συναντά.

«Γεια χαρά! Πώς πάνε τα κέφια;» ρώτησε ο σκύλος δυνατά.

Μα μόλις άνοιξε το στόμα το ένα πουλί λιποθυμά και τα άλλα έκλεισαν τις μύζες.

«Πο πο! τι απαίσια μυρωδιά!»



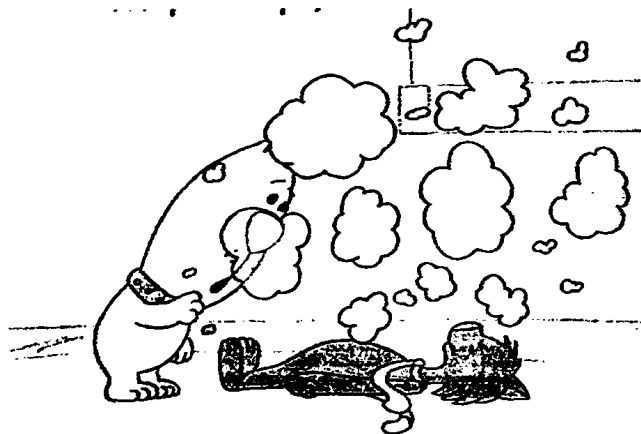
(ii)



Λίγο πιο κάτω συνάντησε μια γάτα. Σαμάτησε να της μιλήσει
μα πριν καλά το καταλάβει η γάτα είχε λιποθυμήσει!

Καημένε σκύλε, που να ξέρεις πόσο βρομάει η αναπνοή όταν
δεν πλένουμε τα δόντια κάθε βράδυ και πρωί;

Το βράδυ που έφιασε στο σπίτι έφαγε πάλι φαγητά που
είχαν πάνω σάλσα σκόρδου κι ήταν λιγάκι καυτερά.



(i)

ΟΙ ΙΠΠΟΠΟΤΑΜΟΙ

Τρεις ιπποπόταμοι χοντροί, πήγανε στις Ινδίες
 ιδρώσαν, γρίπη έπαθαν και άλλες ιστορίες.

Και αρρωστήσαν σοβαρά, με ίκτερο και ιλαρά!

Καλή ιδέα είχανε και πήγανε το τρίο

να βρύνε έναν Ισπανό που είχε ιατρείο.

Κι αυτός διάταξε ευθύς να πάρουν βιταμίνες

ένα σακί καθαρτικό κι ένα σακί ασπιρίνες!



ιπποπόταμοι,

χοντροί στις

ιστορίες αρρωστήσαν με ίκτερο το τριό

αυτός διάταξε βιταμίνες καθαρτικό

(ii)

ιβ. Μεταφορά από γραπτό κείμενο χωρίς υπογράμμιση της λέξης



Η ΤΟΥΡΤΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΟΥΡΑΝΟ

Κάνω όνειρα τρελά, όχι όμως για
μένα
να, ονειρεύομαι μια τούρτα για να
δώσω και σε σένα.

τρελά,

Τούρτα

Θα 'ναι από σοκολάτα και μεγάλη
όσο μια πόλη
θα 'ρχεται απ' τον ουρανό, θα τη
δοκιμάσουν όλοι.

σοκολάτα

πόλη του ουρανού

Σύννεφο ψηλά θα μοιάζει, θα
κατέβει στην πλατεία
κι από τις παράγκες όλοι θα τη
βλέπουν μ' αφορία.

Τις παράγκες

κατέβει πλατεία

Σαν κομήτης όλο γλύκα θα
προσγειωθεί
πολύς κόσμος στην πλατεία θα
'ρθει για να τη γευτεί.

κομήτης, όλο γλύκα

προσγειωθεί

Κάθε μία φέτα θα 'χει γαρνιτούρα
σαντιγύ
Κι όποιος δε θα πει «ωραία»
σίγουρα θα πει «ελκυστική».

κάθε φέτα γαρνιτούρα

σαντιγύ

Και αφού τη φάνε όλοι τότε πια
μαθευτεί
πως κάποιος επρόκειτο να ρίξουν
μία βόμβα ατομική.

και αφού τη φάνε όλοι

μαθευτεί

πως κάποιος

Μα στους υπολογισμούς τους
μάλλον τα 'καναν σαλάτα
κι αντί για βόμβα ρίξαν μία τούρτα
σοκολάτα...

μα στους υπολογισμούς

τους

μάλλον τα

καναν σαλάτα

κι αντί για βόμβα

ρίξαν μία τούρτα

σοκολάτα

(iii) 2α. Μεταφορά της λέξης σε κείμενο με δεδομένο κατάλογο λέξεων

Καλώς (1) ήρθατε στη Χώρα της Μιζέριας.

Είναι η πιο (2) δυστυχισμένη χώρα σε ολόκληρο τον κόσμο.

Αρκεί να (3) ρίξετε μια ματιά στην εικόνα

και θα (4) καταλάβετε.

(5) Κοιτάξτε κλάμα τα σκουλήκια (6) της!

Τα πουλιά δεν (7) τραγουδούν κάθε πρωί.

Κλαίνε (8) απαρηγόρητα.

Τι ακαίσιο μέρος.

(1)	ήρθατε	ήρθατε
(2)	δυστυχισμένη	δυστυχισμένη
(3)	ρίξετε	ρίξετε
(4)	καταλάβετε	καταλάβετε
(5)	Κοιτάξτε	Κοιτάξτε
(6)	της	της
(7)	τραγουδούν	τραγουδούν
(8)	απαρηγόρητα	απαρηγόρητα

Η κυρία (1) Γελασπούλα γόριζε από (2) διακοπές της στη θάλασσα.

Είχε περάσει (3) πες και (4) της (5) στο (6) αυτοκίνητό.

Οδηγούσε το (7) αυτοκίνητό της (8) αυτοκίνητο.

χαρούμενα, (9) όταν είδε με την άκρη του (10) ματιού της μία επιγραφή.

Προς
Χώρα της Μιζέριας

(1)	Γελασπούλα	Γελασπούλα
(2)	πες	της
(3)	φανταστικά	φανταστικά
(4)	πέρα	πέρα
(5)	εξόστρεφε	εξόστρεφε
(6)	σπίτι	σπίτι
(7)	αυτοκίνητό	αυτοκίνητο
(8)	σφορίζοντας	σφορίζοντας
(9)	όταν	όταν
(10)	ματιού	ματιού

(i)

Συμπλήρωσε με το σωστό γράμμα (Τ) ή (Π) και διάβασε .

Τ άξη -Τ αψίΤ ιμήΤ υρίΠ έτραΠ ίταΤ όξοΠ ιλότοςΠ όρταΤ ενεκέςΠ ερπατώτρα Π έξικανα Π έςκου Τ ιάσύρ Τ ηςβου Τ ιάπά Τ ωμαπα Τ άτακρεβά Τ ιΠ αγωτότρά Π εζατρά Π ουλαΠ ατρίδαχάρ Τ ης

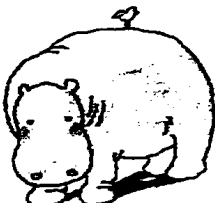
(ii)

Συμπλήρωσε με τη σωστή συλλαβή.

	κα
	τα
	πα
η α σχαλίτσα	

	το
	πο
	κο
η ι ντίκι	

	τα
	κα
	πα
πε λούδα	

	κα
	τα
	πα
υποπό τ μος	

	κα
	τα
	πα
τρομπέ τ	

	πη
	κη
	τη
τ λεόραση	

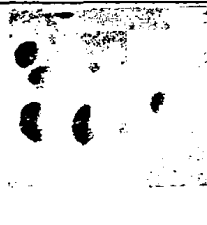
	το
	πο
	κο
πρόβα ι	

	κο
	πο
	το
η ο τήρι	

Συμπλήρωσε με τη σωστή συλλαβή.

	πα
	τα
	κα
καρό <u>τα</u>	

	κου
	του
	που
<u>τ</u> ρτα	

	τυ
	πυ
	κυ
<u> </u> ρί	

	τι
	κι
	πι
<u>πι</u> ρούνι	

	τι
	πι
	κι
σκου <u>πι</u> δια	

	πυ
	κυ
	τυ
βού <u>υ</u> ρο	

	το
	κο
	πο
<u> </u> ρτοκάλια	

	το
	πο
	κο
κο <u> </u> πουλο	

(iii)

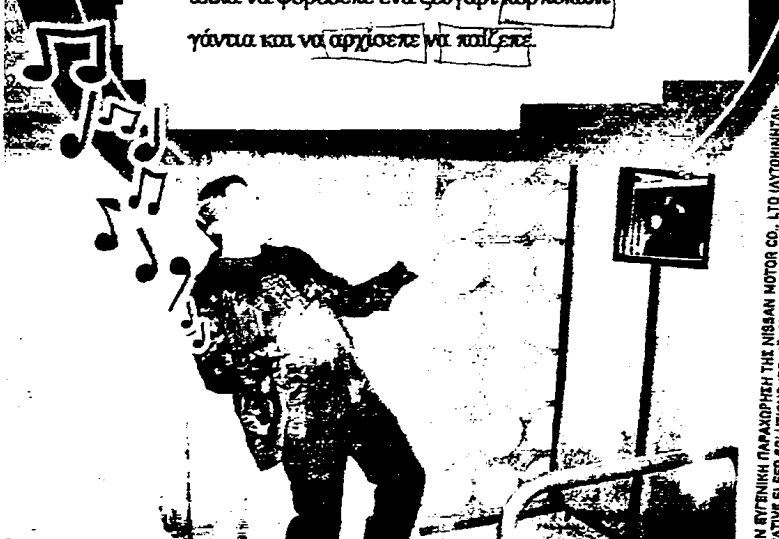
2. Να διορθώσεις το κείμενο.

τ

π

ΑΟΡΑΤΗ ΚΙΘΑΡΑ

Να κι ένα ιδανικό όργανο για όσους αγαπούν τη μουσική : η Αόρατη κιθάρα σας επιτρέπει να συνθέσετε μουσική κουνώντας τα χέρια σας στον αέρα. Σα να παίζετε μια φανταστική κιθάρα την οποία μόνο εσείς βλέπετε. Πρέπει απλά να φορέσετε ένα ζευγάρι κορποκαλί γάντια και να αρχίσετε να παίζετε.



HN EVTENIKH PARAKORHETI THE NISSAN MOTOR CO., LTD. IANOTIKHNTOS
INATIVE SLEEP SOLUTIONS (PRAOTI) ΠΩΛΕΑ ΑΛΛΗΛΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Αόρατη

να κι ένα ιδανικό όργανο

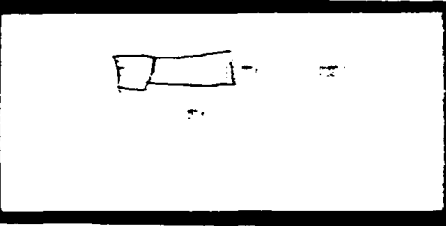
Παίζετε

βλέπετε

απλά να φορέσετε

ζευγάρι

β. Να διορθώσεις το κείμενο.





Όταν αρχίσει η ώρα του μαθήματος, οι μαθητές
 κάνουν διακρίσεις. Τρέννε συχνά τα χέρια. Πάν
 ανακαλύπτουν με φως το κλειδί στο χέρι τους
 τα κλάμα. όμοιο οι ομοιομορφίες φέρνουν το
 μαρ. Η αχούρα αυτή είναι όλη πράσινη και με τις
 μονοτονίες. Έτσι οι μαθητές οι μαθητές τους
 είναι οι είναι μαθητές.

το τ.ο. 21-70 τ.λν
 το φ.η.τ.ο.
 το
 κ. τ.ο.
 τ.τ.ο.
 τ.τ.ο.ο.ο.ο.ο.ο.ο.ο.ο.ο.
 το
 το
 το
 τ.τ.ο.ο.ο.ο.ο.ο.ο.ο.ο.ο.

(iv)

Γράψε τις δικές σου λέξεις.

τ



TOUCA

π



Πγκουίνος

...στίτι... τίλι...
...κουρίνα... δικάτα...
...τραπέζης... Πάρια...
...κίτρινα... τραπέζης...
...τραπέζης... τραπέζης...
...τραπέζης... τραπέζης...
...τραπέζης... τραπέζης...
...τραπέζης... τραπέζης...
...τραπέζης... τραπέζης...
...τραπέζης... τραπέζης...
...τραπέζης... τραπέζης...

...πλήν... Πλήκας...
...παράθυρο... Πλήκας...
...Πλήκας... Πλήκας...
...Πλήκας... Πλήκας...
...Πλήκας... Πλήκας...
...Πλήκας... Πλήκας...
...Πλήκας... Πλήκας...
...Πλήκας... Πλήκας...
...Πλήκας... Πλήκας...
...Πλήκας... Πλήκας...
...Πλήκας... Πλήκας...

(v)

Φτιάξε προτάσεις με τις παρακάτω λέξεις.

τετράδιο

Το τετράδιό μου είναι κόκκινο.

πράσινα

Η μαμά θα σου πει πράσινα.

ταξίδι

Το Σάββατο πάλι θα σου ταξίδι.

πορτοκάλι

Σήμερα δεν έχω καμιά πορτοκάλι.

πατάρι

Δεν έλαβε πατάρι στο σπίτι.

παιδί

παιδί

παιδί

παιδί

παιδί

παιδί

παιδί

παιδί

(vi)

Τ

τάξη
τέλος
τέρας
τέρμα
ταμίας
τιμή
τοίχος
τόνος
τόξο
τρέχω
τρίβω
τρίχα
τσάι
ταβάνι
ταγάρι
ταξίδι
ταράζω
τακούνι
τετράδιο
τηγάνι
τρίγωνο
Τετάρτη
τετράγωνο
ταχύτητα
τράπεζα

Π

πάγος
πάνω
πάλη
πανί
παπί
πάρκο
πεζός
πέτρα
πηγή
πηδώ
πιάνω
πίνω
πάθημα
πέδιλο
πηγάδι
πανέρι
πίθηκος
πιλάφι
πιπέρι
πισίνα
πλάκα
πλέκω
πουλάκι
περιμένω
περίληψη

Nτ

ντ

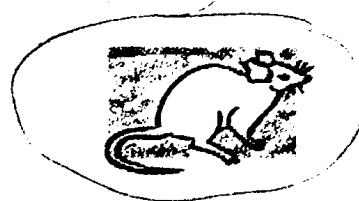
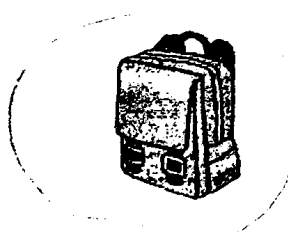
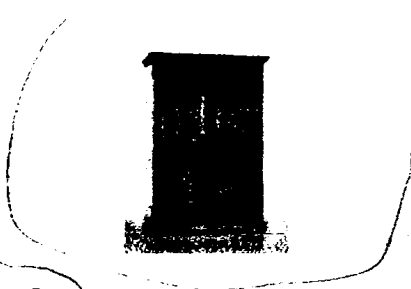


- Nτ Nτ Nτ Nτ Nτ Nτ Nτ Nτ Nτ Nτ
Nτ Nτ Nτ Nτ Nτ Nτ Nτ Nτ Nτ Nτ

ντ ντ ντ ντ ντ ντ ντ ντ ντ ντ ντ ντ ντ
ντ ντ ντ ντ ντ ντ ντ ντ ντ ντ ντ ντ ντ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10 β

Κύκλωσε τις εικόνες στις οποίες υπάρχει **νε**



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10 γ

(i) Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές

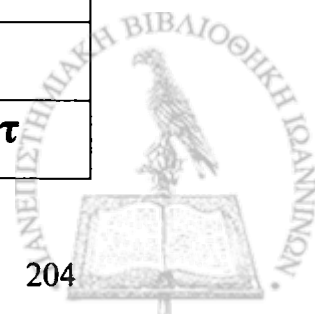


ντι	τι	ντι	τι	ντι
το	ντο	το	ντο	το
ντε	τε	ντε	τε	ντε
τη	ντη	τη	ντη	τη
ντη	τα	ντη	τα	ντη
τω	ντω	τω	ντω	τω
ντυ	τυ	ντυ	τυ	ντυ
τια	ντια	τια	ντια	τια
ντιο	τιο	ντιο	τιο	ντιο
του	ντου	του	ντου	του

(ii) Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές



ιτ	ιντ	ιτ	ιντ	ιτ
οντ	οτ	οντ	οτ	οντ
ετ	εντ	ετ	εντ	ετ
ηντ	ητ	ηντ	ητ	ηντ
ατ	αντ	ατ	αντ	ατ
ωντ	ωτ	ωντ	ωτ	ωντ
υτ	υντ	υτ	υντ	υτ
ουντ	ουτ	ουντ	ουτ	ουντ



(iii) Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές

αντα	εντα	ιντα	οντα
αντε	εντε	ιντε	οντε
αντι	εντι	ιντι	οντι
αντο	εντο	ιντο	οντο
αντου	εντου	ιντου	οντου

(iv) Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές

τα	ατα	ετα	ιτα	οτα
ντα	αντα	εντα	ιντα	οντα
τε	ατε	ετε	ιτε	οτε
ντε	αντε	εντε	ιντε	οντε
τι	ατι	ετι	ιτι	οτι
ντι	αντι	εντι	ιντι	οντι
το	ατο	ετο	ιτο	οτο
ντο	αντο	εντο	ιντο	οντο
του	ατου	ετου	ιτου	οτου
ντου	αντου	εντου	ιντου	οντου

(V)

VTa TE VTO VTi VTa Ta Tou VTW Tia OUT avt
EVT T3 AT VId

20-3-2007

1011 ✓

21-3-2007

VTa PE TE PE VTO VTn ET
IVTn TI NT TO ET NVT NT OT

22-3-2007

VTa OTI EVTO ITE IVTO OTI OVTO AVTOY
ETOU VTO VTA EVTE OVTE ATOU EVTOY

'Αριστα!!!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10 δ

(i)

Χρωμάτισε με κόκκινη μπογιά όπου υπάρχει ■ και με κίτρινο όπου υπάρχει □.

άρχοντς

αλήτης

κοζόπουλο

φασασία

τίνα

λεβάτα

τουφέκι

άτομο

τετράδιο

χαρτομάτηλο

κατίνα

νεροποτή

ειμόνι

όμινο

Κατίνα

εμπέλης

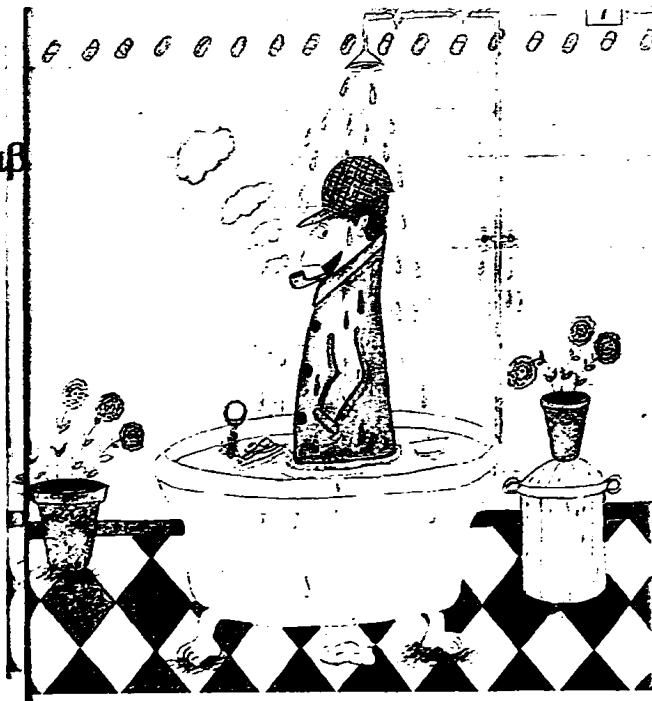
(ii)

Βρες στο κείμενο το **ντ**

Γλέπι έχουν τα πασούλια
ξεφασώνουν τα κλαρίνα
ματαρίνια δυο σακούλια
ματολάτα ματολίνα.



Ένας τετέκτιβ, μα ποιος τετέκτιβ
Ένας ροπαλός τετέκτιβ
που κάνει ρουζ!



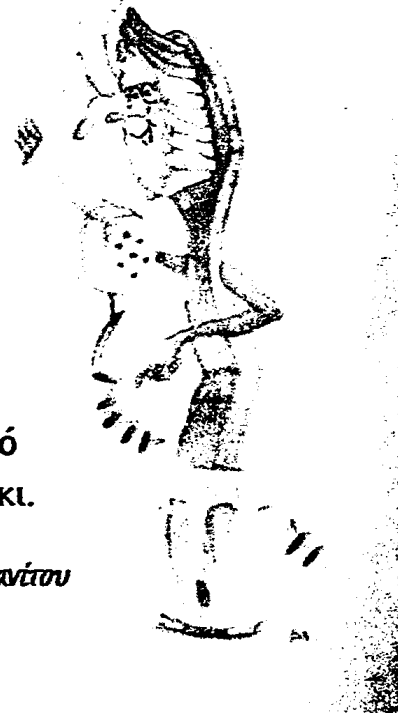
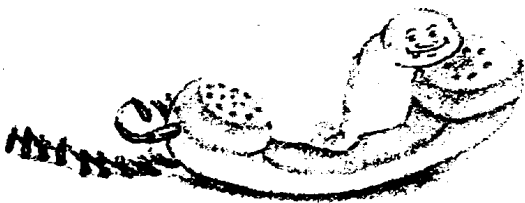


[Η οδοντόβουρτσα]



Μια οδοντόβουρτσα σκληρή μέσα στο
ποτηράκι,
τα δόντια του αφέτη της βαρέθηκε
λιγάκι.
Σ' ένα σκουλήκι των δοντιών τηλεφωνεί
και λέει:
«Τα δόντια σάπισέ του τα ώστε
να μη με θέλει!»
Η ΔΟΛΙΟΤΡΙΧΗ* οδοντόβουρτσα από
το ποτηράκι.

Λιάνα Αρανίτου



(iii)

ντάλια

ντάμα

νταντά

ντέφι

ντόρος

ντύνω

νταλικά

νταμάρι

νταντεύω

ντροπή

νταούλι

ντελάλης

ντιβάνι

ντομάτα

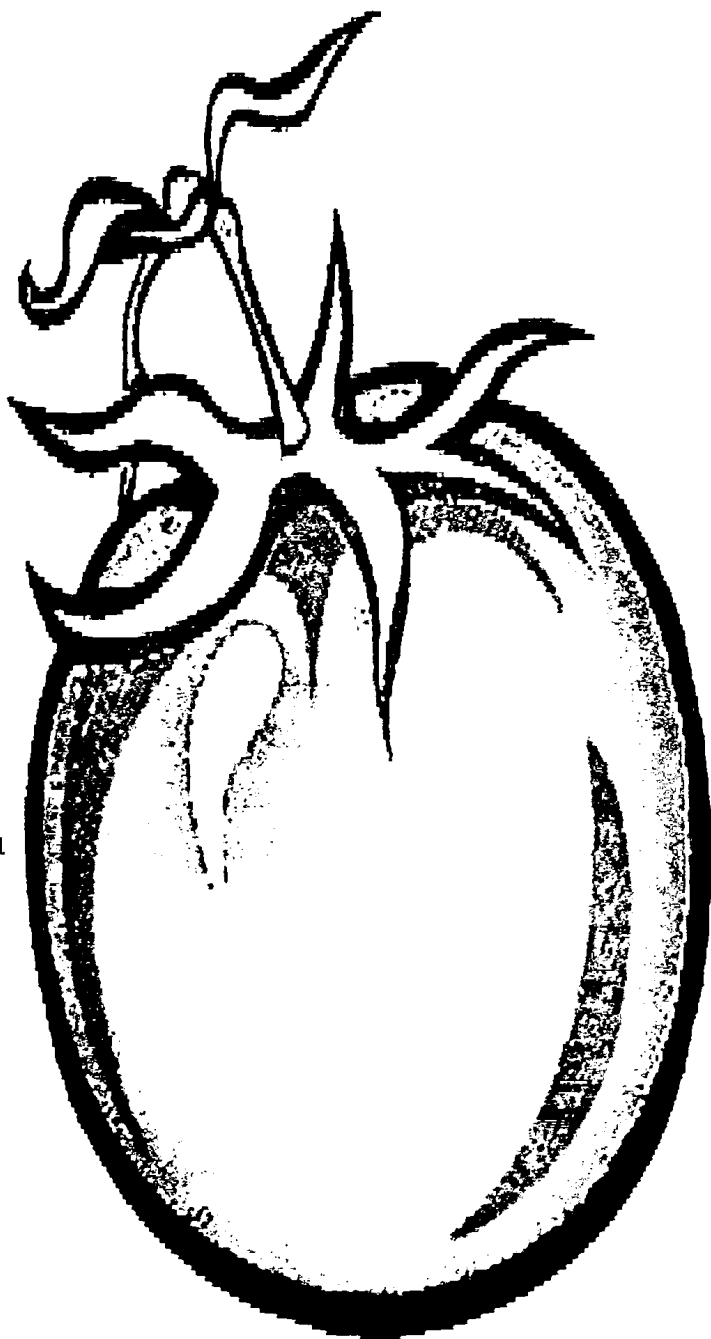
ντόμινο

ντουζίνα

ντουλάπα

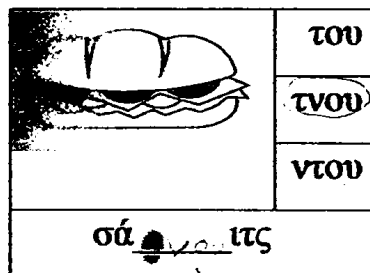
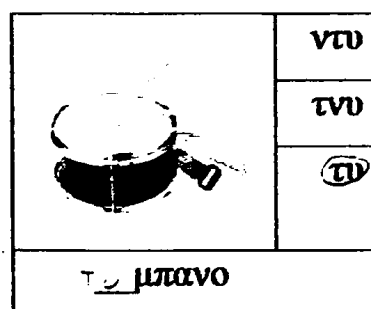
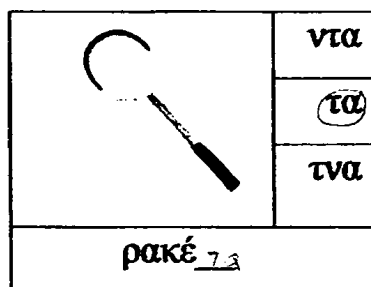
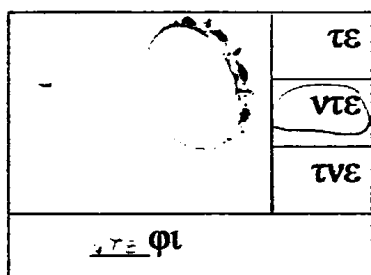
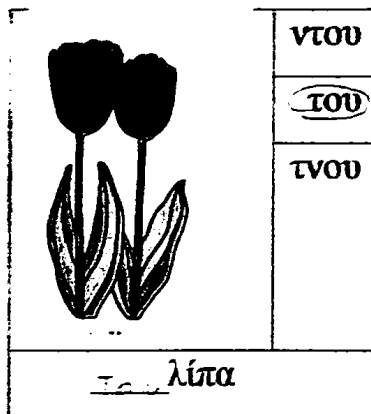
ντρέπομαι

ντύσιμο

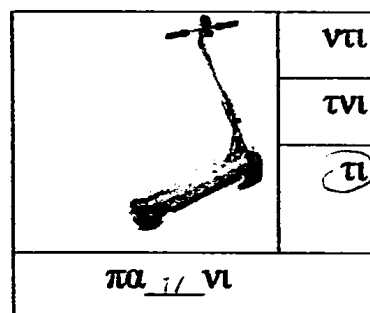
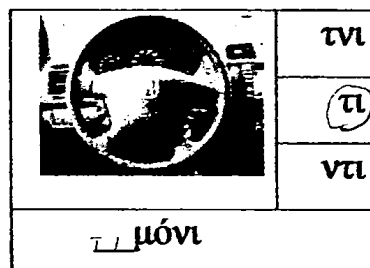
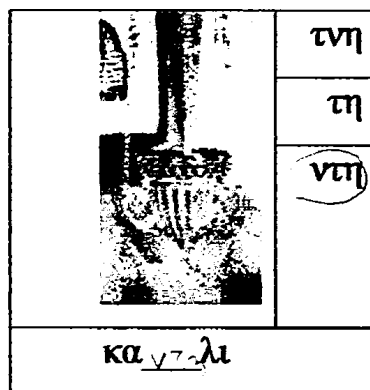


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10 ε

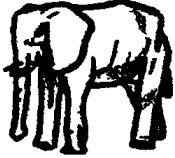
(i)



σαντουιτς



Συμπλήρωσε με τη σωστή συλλαβή

	τνα
	τα
	<u>ν</u> τα
ελέφα <u>ν</u> ας	

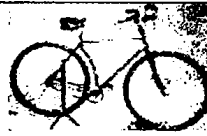
	ντι
	τι
	<u>ν</u> τι
- <u>γ</u> ρη	

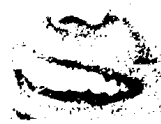
	του
	<u>ν</u> του
	ντου
- <u>ν</u> ταλάπα	

	τα
	<u>ν</u> τα
	<u>ν</u> τα
λιο <u>ν</u> τιρι	

βεννταλνια

	
	τα
	<u>ν</u> τα
βε <u>ν</u> ταλ <u>ν</u> ια	

	<u>ν</u> το
	ντο
	ντο
ποδήλα <u>ν</u> το	

	τι
	ντι
	<u>ν</u> τι
δό <u>ν</u> τι <u>ν</u> ια	

	ντι
	
	<u>ν</u> τι
γά <u>ν</u> τι <u>ν</u> ια	

γάνντια

Συμπλήρωσε με τη σωστή συλλαβή

	νη
	τη
	νη
πλυ <u>ν</u> τριο	

	να
	τα
	να
πε <u>λ</u> λούδα	

	το
	ντο
	νο
πα <u>ν</u> τφλα	

	του
	νου
	ντου
φου <u>ν</u> τκι	

	νες
	τες
	νες
κανά <u>ν</u>	

	τα
	να
	να
γίγα <u>ν</u> ς	

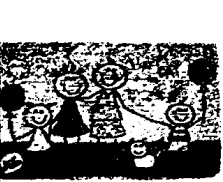
	να
	να
	τα
πλά <u>ν</u> νος	

	το
	νο
	ντο
σε <u>ν</u> τι	



Συμπλήρωσε με τη σωστή συλλαβή

	τνα
	τα
	ντα
τέ <u>τα</u>	

	τα
	ντα
	τνα
πα <u>τα</u> κι	

	ντα
	τα
	τα
μα <u>τα</u> ρίνια	

	τνι
	ντι
	τι
πο <u>ντι</u> κι	

	ντα
	τα
	τνα
πατα <u>τα</u> κια	

	τι
	τνι
	ντι
ακό <u>τι</u> ο	

	τα
	ντα
	τνα
νομίσμα <u>τα</u>	

11	τε
	τνε
	ντε
έ <u>ντε</u> κα	



Συμπλήρωσε τις λέξεις με **ντ** ή **τ**

μα ο τ ὶ λι

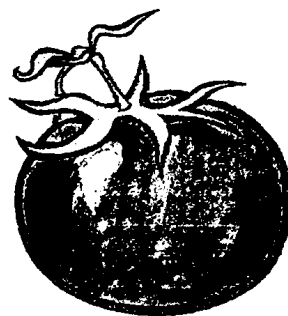


(iii)

Γράψε τις δικές σου λέξεις

Ντ

ντ



..νταλία...ντινω...ντοντα...ντουξινε.
..βενταλία...ελεφαντας...πανταριν...
..καντη...ντουξινε...ντουξ...φουντουκ,
..σεντονι...χαντια...δοντι...καντη...λεβαντα
..ντιβανι...ντακαρ...νταντα...νταλικα...κανταδα
..χαντασι...πεντανω...σεντονι...κονταρε...
..φουντουκ...χιχαντας

(iv)

Γράψε προτάσεις με τις παρακάτω λέξεις

ντουλάπα

Έφερα... στην... θα... στην... μου... θα... φτάσω
... την... ντουλάπα... μου...

παντόφλα

Φοράω... παντόφλες... να... μου... κρατάω... τα... βάλια... μου...

καντήλι

Έτα... στην... μου... κα... θα... βράδυ... αναβόμει... τα... καντήλι...

τεντώνω

Όταν... ξυπνάω... τεντώνω... τα... χέρια... μου...

μανταρίνι

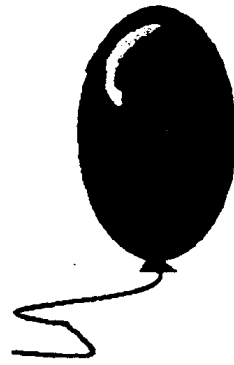
Έστην... στην... μου... έχω... μανταρίνια...

ποντίκι

Έχαυ... ένα... Ποντίκι... και... πά... έφερε... με... στην...

Μπ

μπ

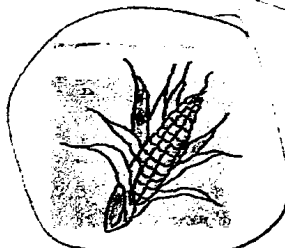


Μπ Μπ Μπ Μπ Μπ
μπ μπ μπ μπ μπ

μπ μπ μπ μπ μπ μπ μπ
μπ μπ μπ μπ μπ μπ μπ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11 β

Κύκλωσε τις εικόνες στις οποίες υπάρχει μπ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11 γ

(i) Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές



μπι	πι	μπι	πι	μπι
πο	μπο	πο	μπο	πο
μπε	πε	μπε	πε	μπε
πη	μπη	πη	μπη	πη
μπη	πα	μπη	πα	μπη
πω	μπω	πω	μπω	πω
μπυ	πυ	μπυ	πυ	μπυ
πια	μπια	πια	μπια	πια
μπιο	πιο	μπιο	πιο	μπιο
που	μπου	που	μπου	που

(ii) Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές



ιπ	ιμπ	ιπ	ιμπ	ιπ
ομπ	οπ	ομπ	οπ	ομπ
επ	εμπ	επ	εμπ	επ
ημπ	ηπ	ημπ	ηπ	ημπ
απ	αμπ	απ	αμπ	απ
ωμπ	ωπ	ωμπ	ωπ	ωμπ
υπ	υμπ	υπ	υμπ	υπ
ουμπ	ουπ	ουμπ	ουπ	ουμπ

(iii) Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές

→

↓

αμπα	εμπα	ιμπα	ομπα
αμπε	εμπε	ιμπε	ομπε
αμπι	εμπι	ιμπι	ομπι
αμπο	εμπο	ιμπο	ομπο
αμπου	εμπου	ιμπου	ομπου

(iv) Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές

→

↓

πα	απα	επα	ιπα	οπα
μπα	αμπα	εμπα	ιμπα	ομπα
πε	απε	επε	ιπε	οπε
μπε	αμπε	εμπε	ιμπε	ομπε
πι	απι	επι	ιπι	οπι
μπι	αμπι	εμπι	ιμπι	ομπι
πο	απο	επο	ιπο	οπο
μπο	αμπο	εμπο	ιμπο	ομπο
που	απου	επου	ιπου	οπου
μπου	αμπου	εμπου	ιμπου	ομπου

(v)

ΠΟ
ΕΠΙ
ΟΠ
ΕΠ
ΕΠΕ
ΗΠΑ
ΠΑ
ΠΑ
ΕΠΕ
ΗΠΟΥ
ΠΙ
ΠΠ
ΕΠΠ
ΟΠΠΟΥ
ΕΠΠΟΥ
ΗΠΠΟΥ

26-3-2007

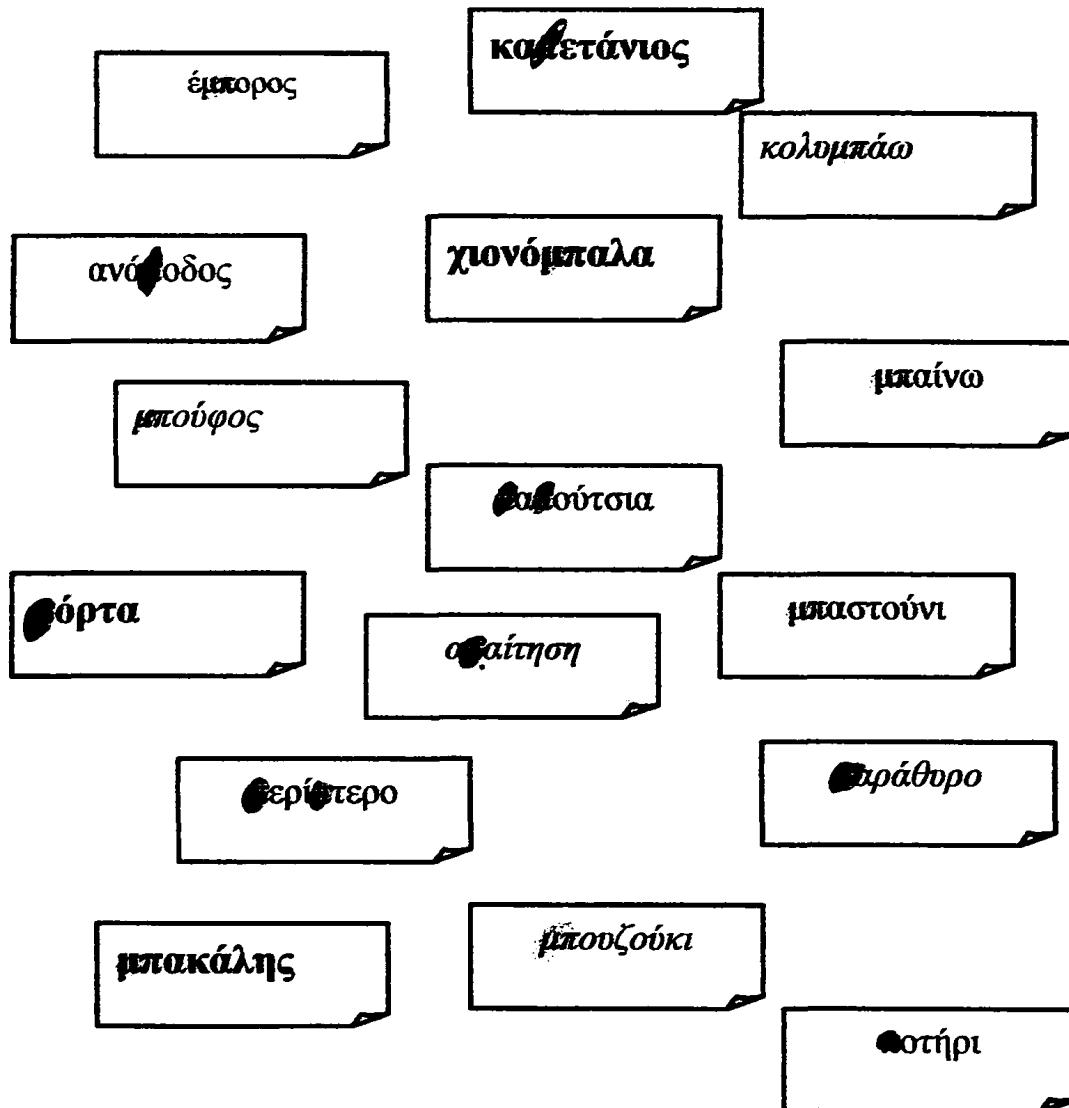
A! 3

ΠΕ ΠΠΟ ΠΙ ΟΠ ΠΠΑ ΠΠΑ ΕΠΠ ΕΠ ΠΠΟ ΟΠ ΠΠΟ ΠΠΠ
ΠΠΕ

27-3-2007 ΑΠΠΑ... 3

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11 δ

(i) Χρωμάτισε με ροζ μπογιά όπου υπάρχει  και με μπλε όπου υπάρχει .



(ii)

Σημείωσε στο κείμενο το **μπ**



Ο γιος του Ρουμπή, του κουμπή, του ρουμποκομπολογή,
βγήκε να ρουμπέψει, να κουμπέψει
να ρουμποκομπολογέψει,



και τον πιάσαν οι ρουμπήδες, οι κουμπήδες,
οι ρουμποκομπολογήδες
και του πήραν τα ρουμπιά του, τα κουμπιά του
τα ρουμποκομπολόγά του.



Μια μπανάνα, μια μπομπότα
δυο μπαγιάτικα μπισκότα
μπήκαν μέσα σε μια μπότα
για να μην τα φάει η κότα.



Ένα μπουλντόγκ, μα ποιο μπουλντόγκ;
Ένα στρουμπουλό μπουλντόγκ
μπουκωμένο με μπακλαβαδάκια.



(III)

μπαίνω

μπάλα

μπάμια

μπαμπάς

μπάνιο

μπελάς

μπλούζα

μπογιά

μπαζώνω

μπακάλης

μπαλάκι

μπαλέτο

μπανάνα

μπαούλο

μπαρούτι

μπαστούνι

μπεκάτσα

μπέρδεμα

μπιζέλι

μπισκότο

μπόλικος

μπόμπιρας

μπουκάλι

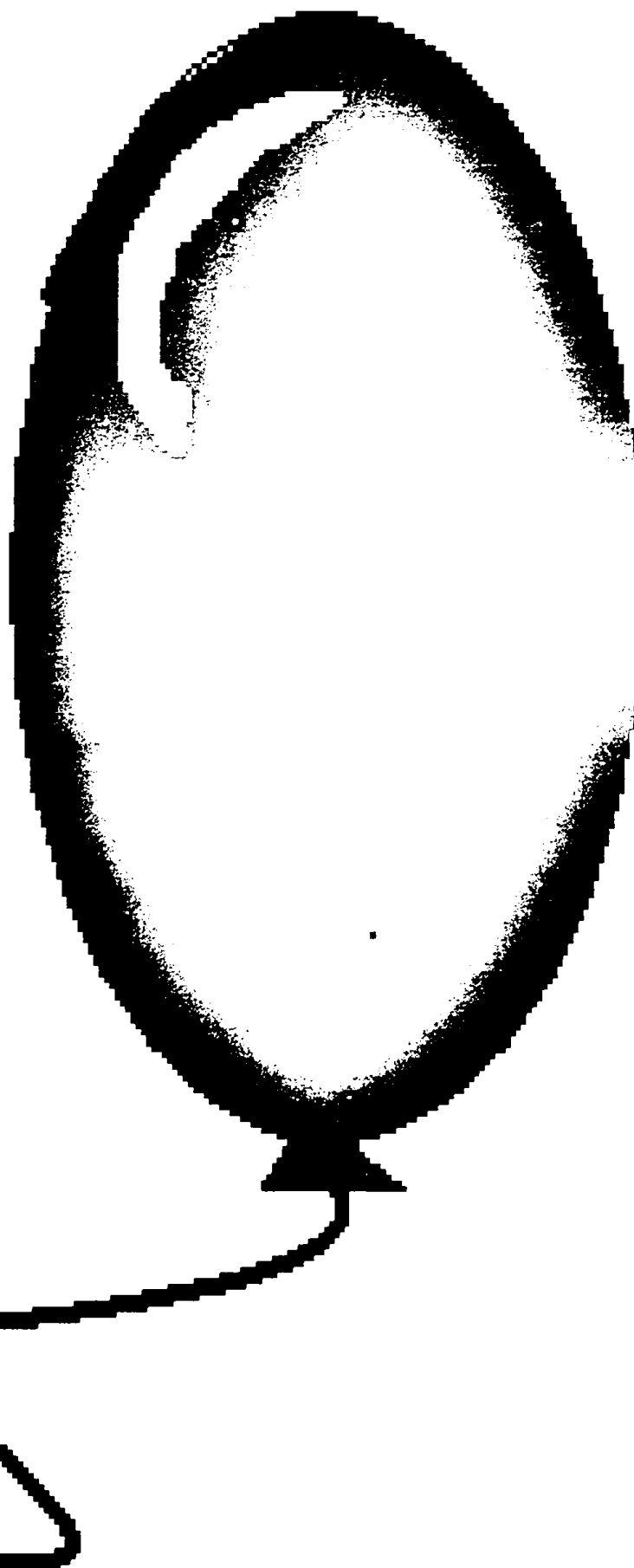
μπαγιάτικο

μπακάλι

μπαχαρικά

μπαταρία

μπουπονιέρα



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11 ε

(i)

Συμπλήρωσε με τη σωστή συλλαβή

	μου
	<u>που</u>
	μπου
____ κάμισο	

	πα
	<u>μπα</u>
	μα
____ λα	

	<u>μπι</u>
	πι
	μι
κου <u>μι</u>	

	μι
	<u>πι</u>
	μπι
<u>πι</u> στόλι	

	μα
	<u>μπα</u>
	πα
λά <u>μπα</u>	

	<u>που</u>
	μπου
	μου
<u>που</u> λί	

	μα
	<u>μπα</u>
	πα
τύ <u>μπα</u> νο	

	μο
	μπο
	<u>πο</u>
<u>πο</u> ντίκι	

Συμπλήρωσε με τη σωστή συλλαβή

	μα
	πα
	<u>μπο</u>
κα <u>μ</u> να	

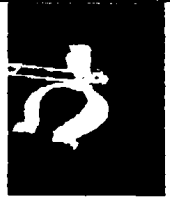
	πο
	<u>μπο</u>
	μο
κο <u>μ</u> λοί	

	μπα
	<u>πα</u>
	μα
<u>πα</u> πούτσια	

	με
	πε
	<u>μπε</u>
μπι <u>μ</u> ρό	

	με
	μπε
	<u>πε</u>
κα <u>μ</u> λο	

	<u>πο</u>
	μπο
	μο
<u>πο</u> δήλατο	

	με
	μπε
	πε
<u>πε</u> ταλο	

	μι
	<u>μπι</u>
	πι
κά <u>μ</u> α	



(ii)

Συμπλήρωσε τις λέξεις με **μπ** ή **π**

<u>π</u> απάκι	τα <u>π</u> έλα	<u>π</u> όρτα
<u>μπ</u> αταρία	κο <u>π</u> έλα	ντουλά <u>π</u> α
<u>μπ</u> αλαρίνα	<u>μπ</u> ουζούκι	<u>π</u> όδι
<u>π</u> απός	<u>μπ</u> αλκόνι	<u>π</u> απαγάλος
<u>μπ</u> ουκάλι	<u>π</u> αστούνι	<u>π</u> ουκάμισο
	<u>π</u> αντελόνι	<u>π</u> οδήλατο
<u>π</u> οτήρι	λα <u>π</u> άδα	τα <u>π</u> έλα
	<u>μπ</u> ότα	<u>π</u> ιάτο
κα <u>π</u> έλο	<u>π</u> αίρνω	<u>π</u> ορώ
<u>μπ</u> άμιες	κο <u>π</u> όστα	α <u>π</u> ορία
<u>π</u> ίνακας	λά <u>π</u> α	<u>π</u> ελάς

μπαταρία

μπουζούκι

(iii)

Γράψε τις δικές σου λέξεις

Μπ

μπ



..μπάλα...μπανάνα...μπαρανέρι...μπιζέλι...
..μπάτσα...μπουζούκι...μπαστανι...μπαταρία
..μπάλω...μπαστα...τιμπανα...καμπιλό...
..μπασκό...μπασ...μπασ...μπασ...μπασ...
..μπασ...μπασ...μπασ...μπασ...μπασ...
..μπασ...μπασ...μπασ...μπασ...μπασ...
..μπασ...μπασ...μπασ...μπασ...μπασ...
..μπασ...μπασ...μπασ...μπασ...μπασ...

(iv)

Γράψε προτάσεις με τις παρακάτω λέξεις.

μπουκάλι

Πάντα πέρνω στα χέρια μου... μπουκάλι...

μπαλέτο

Πηδώνω... μπαλέτο...

καμπάνα

Την... κυριακή... χιππαι... καμπάνα...

λαμπάδα

Η Νονά μου... σου... μου... φέρει λαμπάδα...

χιονόμπαλα

Όταν... πηδώνω... στην... καλομάτα... παίζαμε... χιονόμπαλα...

Που μπαίνει ο τόνος;

ποδια



πο̂δια



Τόνος βαρύς , πολύ βαρύς,
πατάει μια συλλαβή και
από το πάτημά του βγάζει
μια δυνατή φωνή.

Απ' τη δική της τη φωνή
η λέξη παίρνει αξία, γιατί
έτσι μόνο μπορεί να δώσει
σημασία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12 β

γάζα	βράδυ	βλέφαρο
γαζί	κλέβω	βραδινό
γάλα	λάσπη	γραβάτα
γελώ	μακρύ	πατρίδα
γύρω	νύχτα	πλατάνι
γυρνάω	ραβδί	πράσινο
δάδα	χτυπώ	προσέχω
δαδί		χτύπημα
δέμα	βάσανο	
δένω	βότανο	
θέση	γαλανό	απεργία
θολό	γέφυρα	επαρχία
μέθη	καράβι	ζωγραφική
μεθώ	κιθάρα	νυχτερίδα
μόνο	λεξικό	οδηγίες
μονό	μάθημα	
μήλο	παγωτό	
μιλώ	πακέτο	αϊτός
νίκη	πιπέρι	γάϊδαρος
νικώ	ρίγανη	κοροϊδία
ξέρω	σαλάτα	παϊδάκια
ξερό	φαγητό	
πόλη	ψαλίδι	
πολύ		
πόσο	γεράματα	
ποσό	ζαχαρωτό	
πότε	ζυμαρικό	
ποτέ	καναρίνι	
ράφι	κατάψυξη	
ραφή	κεραμίδι	
τάξη	κυνηγητό	
ταξί	λεμονάδα	
φίλη	μανάβικο	
φιλί	μαξιλάρι	
ψέμα	μετακινώ	
	ξεχωρίζω	
	παράθυρο	
	παρέλαση	
	ταχύτητα	
	τηγανίτα	
	τηλέφωνο	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12 γ

(i)

Να τονίσσεις σωστά τις λέξεις.

τζακι	ήλιος	νησι	ότι
ευτυχία	η	μαθητής	μαθήτρια
λες	τοξο	σχολείο	δεν
φως	σημερα	εβδομάδα	κεικ
κεφαλι	σοι	χαρά	τον
μαίμου	καπελο	αθρομβος	τσαι
σας	βρες	ραντζω	φιδι
παίζω	ταίζω	ρολοι	φταις
ρωτάς	ερώτηση	χαϊδεω	κομπολοι
σάιτα	χελώνα	φιλη	καιρος

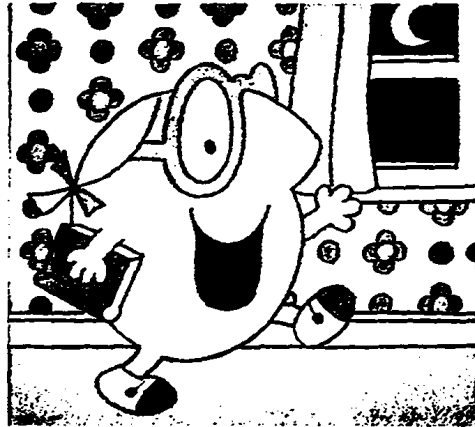
Να τονίσσεις σωστά τις λέξεις.

προταση	θες	ευκαιρια	πισω
απογευμα	ώμος	παίζω	εξω
πρωι	χερι	πινακας	ήρωας
χρονος	κοιλια	πιανω	μηλια
βαρκα	καλοκαιρι	μπογια	ελικοπτερο
φευγω	ανοιγω	χρωμα	αυτοκινητο
ζωγραφια	ψωμι	ιδεα	περιπολικο
λεμονι	τυρι	μηλο	κρεμμυδακι
καρπουζι	πιτα	ζωηρος	σπανακοπιτα

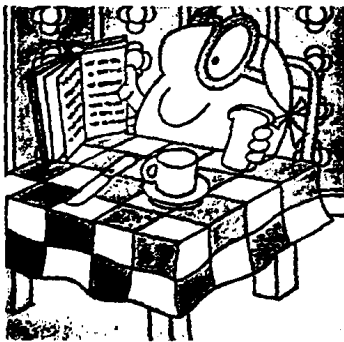
(ii)

Τόνισε σωστά τις λέξεις του κειμένου .

Η ΚΥΡΙΑ ΕΡΓΑΤΙΚΗ



Η κυρία Εργατική αγαπούσε πολύ τη δουλειά. Συνεχώς ήταν
απασχολημένη. Ήταν εργατική σαν μέλισσα! Ή για την ακρίβεια , σαν
μια ολόκληρη κυψέλη από μέλισσες.
Κάθε μέρα ξυπνούσε πολύ πολύ πρωί! Θέλετε να μάθετε την ώρα;
Ακριβώς στις τρεις τα ξημερώματα.



Την ώρα που έτρωγε το πρωινό της διαβαζε
πάντα ένα κεφάλαιο από το αγαπημένο της βιβλίο.

Ο τίτλος του βιβλίου ήταν : «**Η ΔΟΥΛΕΙΑ ΚΑΝΕΙ ΚΑΛΟ**»

Αμέσως μετά ξεκινούσε τις δουλειές της.

Τόνισε σωστά τις λέξεις του κειμένου .

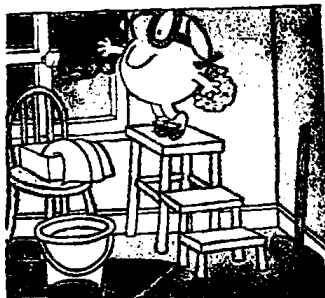


Όμως κάποια Δευτέρα δε σηκώθηκε στις τρεις το πρωί. Δε σηκώθηκε ούτε στις έξι, ούτε στις εννέα. Δυστυχώς η κυρία Εργατική είχε αρρωστήσει.

« Τι συμφορά! Δεν έχω τη δύναμη να κάνω τίποτα απολύτως! » είπε κλαιγοντας.

έλεγξες τους τόνους;

Τόνισε σωστά τις λέξεις του κειμένου .



Ξεκινούσε από το συγύρισμα. Μετά ξεσκόνιζε κι έπλενε τα τζάμια.
Σκούπιζε, σφουγγάριζε, έτριβε και γυάλιζε ο,τι έβρισκε μπροστά της.
Με λίγα λόγια καθάριζε το σπίτι από την κορφή ως τα νύχια.
Δεν ξεκουραζόταν καθόλου όλη την ημέρα. Ούτε ένα λεπτό. Η κυρία
Εργατική ήταν ευτυχισμένη μόνο όσο εργαζόταν.



έλεγχες τους τόνους;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12 δ

(i)

Διόρθωσε τους τόνους όπου δεν είναι σωστοί.

ἀκόμα	απάντῶ	απογευμά	αγκάλιαζω
Μάρτης	Πάσχα	γιορτή	αφήνῶ
βαριά	γυμναστική	έτσι	εὐκόλος
καπνός	κατουκιά	οικοπέδο	ζωγράφος
κόκκινός	αλέπου	πίνελο	κούμπι
ασθενόφορο	σκύλος	νοσοκόμειο	πολυκάτουκιά

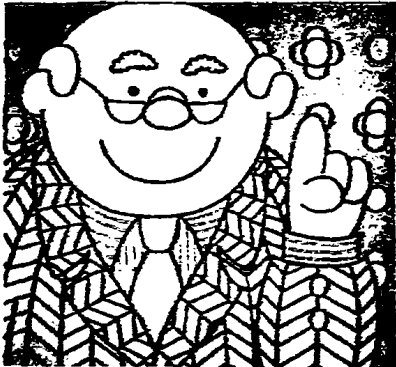
έλεγξες τους τόνους;

Διόρθωσε τους τόνους όπου δεν είναι σωστοί.

ανέβαινω	ηλεκτρίσμος	δώρο	λάμπάδα
κατήφορα	όμοιος	όμορφός	κλαιῶ
κεριά	κύρια	πάτριδα	ἄγγελος
μήνυμά	εφημέριδα	ανάσαινῶ	περιόδικῶ
γρήγορα	περίστερι	ψιλικατζιδίκο	ζωή
συνέργειο	τέσσέρα	Καραγκιόζης	τραπέζαρια

(ii)

Διόρθωσε τους τόνους όπου δεν είναι σωστοί, ή τόνισε εκεί όπου λείπει ο τόνος.



Αποφάσισε λοιπόν να τηλεφωνήσει στο γιατρό κύριο Περαιστικούλη.

- Πέντε λεπτά αργότερα ο γιατρός ήρθε στο πλευρό της. Αφού εξέτασε τη λαμιά της, τα χέρια της και τα πόδια της, ο κύριος Περαιστικούλης της είπε χαμογελώντας:

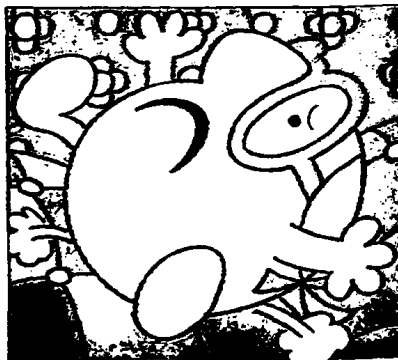
«Δεν έχεις τίποτα άπολύτως. Αυτό που χρειάζεσαι είναι ξεκούραση, μόνο ξεκούραση».

«ΞΕΚΟΥΡΑΣΗ;» επανέλαβε έντρομή η κυρία Εργατική.

«Ω! Θεέ μου, όχι! Δεν το πιστεύω!»

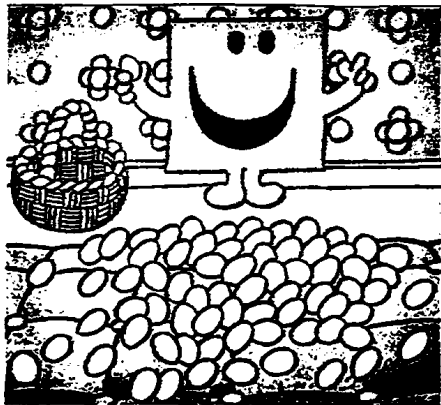
Και αμέσως μετά ακούστηκε ένα δυνατό ΜΠΑΠ!

Ήταν η κυρία Εργατική που είχε λιποθυμήσει. Κι ευτυχώς γι' αυτή είχε πέσει προς τα πίσω, πάνω στο κρεβάτι της.



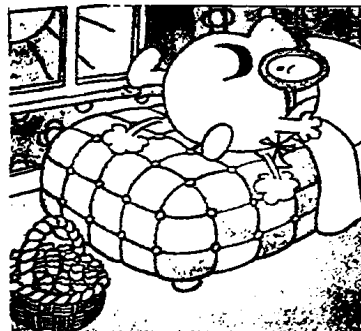
Έλεγξες τους τόνους;

Διόρθωσε τους τόνους όπου δεν είναι σωστοί, ή τόνισε εκεί όπου λείπει ο τόνος.



Την Τρίτη, ο κύριος Δυνατός επισκέφτηκε την κυρία Εργατική. Είχε μάθει ότι ήταν άρρωστη και ήθελε να δει πως πάει. Της έφερε για δώρο εβδομήντά δυο αυγά.

Έφαγε τα αυγά και άρχισε να νιώθει πολύ καλύτερα. Όμως αυτό δεν κράτησε για πολύ. Γιατί μόλις ο κύριος Δυνατός της είπε πως πρέπει να κοιμηθεί για να αποκτήσει ξανά τη δύναμή της, ακούστηκε ένα μεγάλο ΜΠΑΠ! Η κυρία Εργατική είχε λιποθυμήσει ξανά.



Που
πως

που ;
πως ;

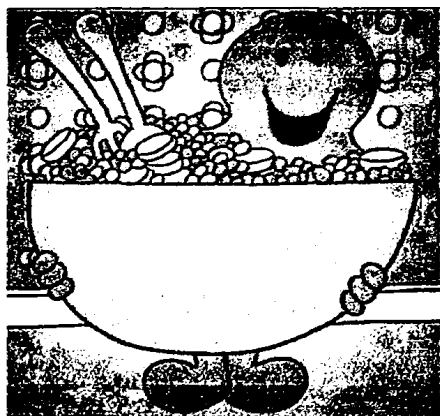
έλεγξες τους τόνους;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12 ε

(i)

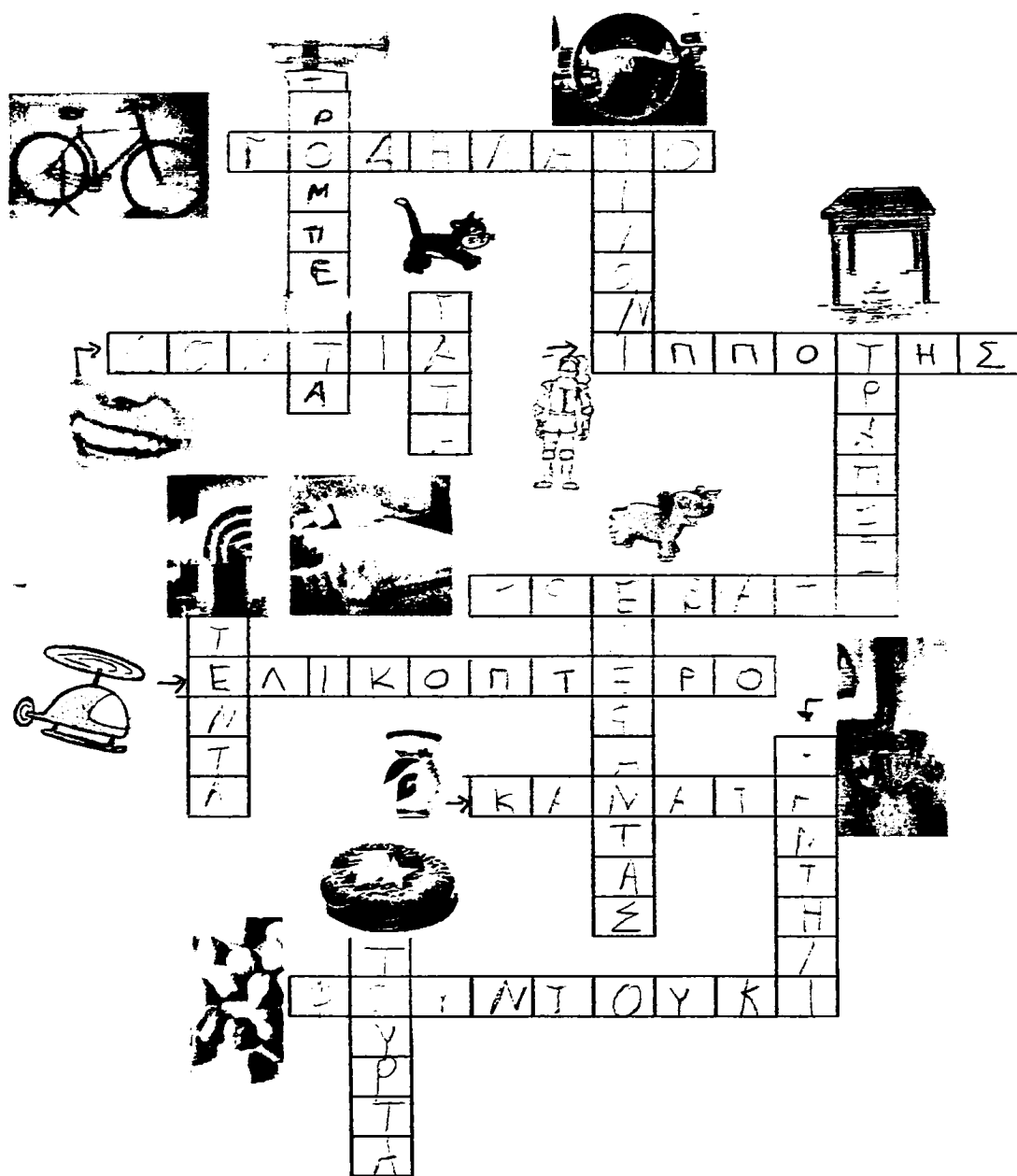
γάλα γάλα μόνο μονώ πώτα πωτά τάζη τάζι φήλη φυλί
 ποσο ποσο ξέρω ξέρω μολό μολό πόλη πολύ δάδα δαδί γάλα

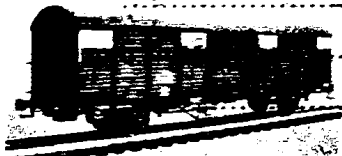
(ii)



της έφερε για δώρο ένα γράστιο μολό με ραχινό
 τρέλι να κινείται για να κινείται να κινείται
 την αέριστη ο κύρος κουταλάκι της έφερε για
 αμύγδαλο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 13 α

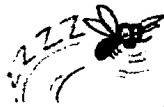




Τρελοί τούτοι στο βαγόνι, κα' ένα... ήταν... ατα... ήταν, ήταν
... ένα... ήταν... ένα... ένα...
... ήταν... ένα... ένα...
... ένα... ένα... ένα...
... ένα... ένα... ένα...

**Μια φορά ένα παλιό..... και η..... ούρα..... τρελά..... αβό-
χας..... και..... το φαν..... και η.....**





Μαύρες μύγες και μυγάκια, μέλισσες και μυρμηγκάκια. Ήρθαν μέρες

μες... σε... ένα... πολ... με... με...

Με... με... με... με... με... με...

Με... με... με... με... με... με...

Με... με... με... με... με... με...



ΠΡΟ



Ο Ντάι... έχ... έχ... έχ... έχ... έχ...

Π... Π... Π... Π... Π... Π...

Κ... Κ... Κ... Κ... Κ... Κ...

Το... Το... Το... Το... Το... Το...

Το... Το... Το... Το... Το... Το...

Το... Το... Το... Το... Το... Το...

Το... Το... Το... Το... Το... Το...

Το... Το... Το... Το... Το... Το...

25 - 4-2007

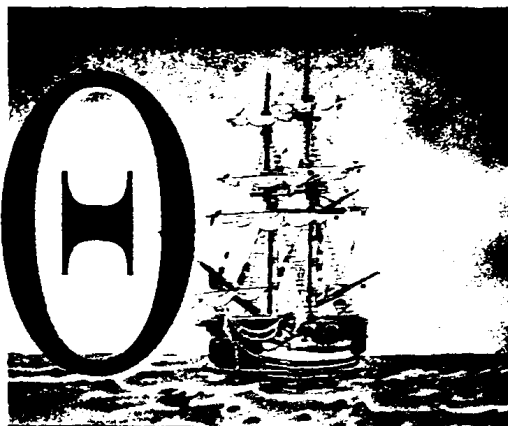
Η κυρία αμπακατζήδρα ζύμωσε νορίς στο σπρίντς,
που βρούσαν αγρότιρα ζυμιντού.

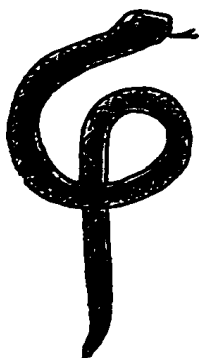
Η πρώτη δουλιά ήταν το πλάσιμο των δοντιών.

Μπίκε στο μάνιο και φώναζε δυνατά >>> οδοντό κρέμα άνιζε >>>
και το σολινόριο πιδίσε από το πατράτι και πατίθικε μοο του
πάνο στην οδοντόβουρσα. Όταν έλεγε κάτι να χίνι, α τ'ό χινόταχ
μόνο του. Μετά καίβικε στην κουζίνα >>> ψιτό ψομί και βούτιρα >>>
διδέταξε και το πατρί άλιψε το βούτιρο πάνω στο ψομί.

Ένας χτίνος ακούστικε >>> πόρτα άνιζε >>> είπε και ήσασ μπίκε
ο κύριος τρενάλης. Στο χέριτα είχε μια τούρτα με πέντε κεράτα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 15

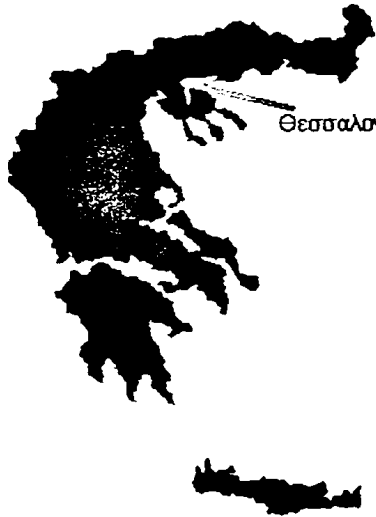




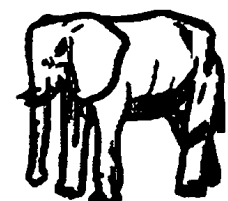
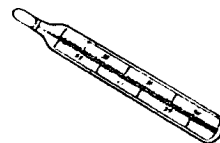
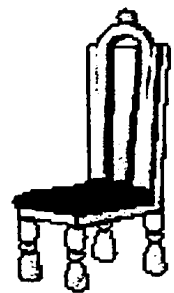
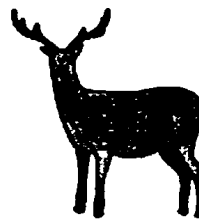
Βρίσκω λέξεις που αρχίζουν από **Θ**

Βρίσκω λέξεις που αρχίζουν από **Φ**

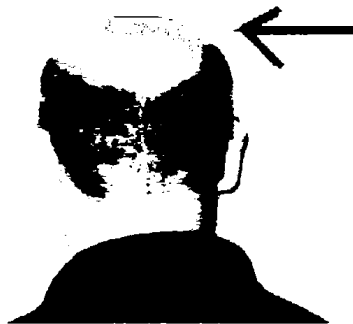
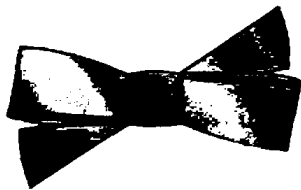
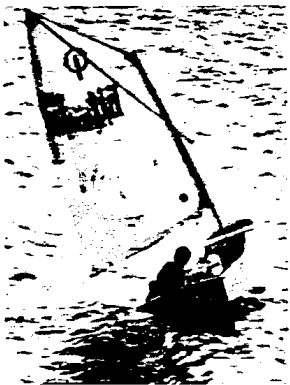
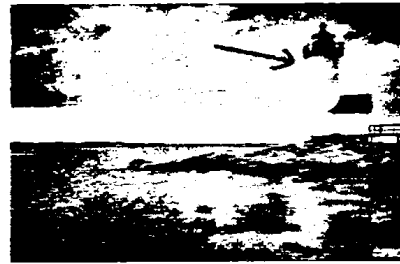
Σημείωσε τις λέξεις που έχουν το γράμμα **θ**



Θεσσαλονίκη



Σημείωσε τις λέξεις που έχουν το γράμμα **φ**



Χρωμάτισε με μπλε μπογιά όπου υπάρχει ■ και με κίτρινη όπου υπάρχει ■.

θέμα

καφενείο

θεραπεία

φελλός

αφέλεια

φέσι

θέση

ξεθεώνω

φέρνω

θέατρο

Χρωμάτισε με μπλε μπογιά όπου υπάρχει ■ και με κίτρινη όπου υπάρχει ■.

φάλαινα

φακίρης

θάρρος

θαμπώ-

θάμνος

μεθάω

γαρίφαλο

φακή

άφαντος

κεφάλι

εμφάνιση

καθαρός

Χρωμάτισε με μπλε μπογιά όπου υπάρχει ■ και με κίτρινη όπου υπάρχει ■.

τρ

θολός

πάθος

φόρεμα

αποφόρι

φορτίο

τροχοφόρο

θόρυβος

φορτηγό

θολούρα

Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές .

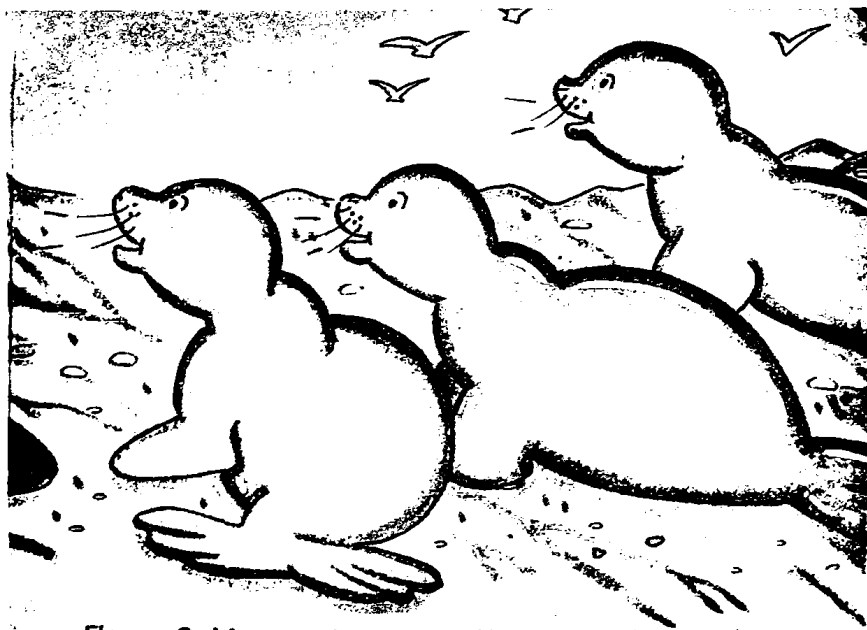
θι	φι	θι	φι	θι
φο	θο	φο	θο	φο
θε	φε	θε	φε	θε
φη	θη	φη	θη	φη
θα	φα	θα	φα	θα
θω	φω	θω	φω	θω
φυ	θυ	φυ	θυ	φυ
φια	θια	φια	θια	φια
θιο	φιο	θιο	φιο	θιο
φου	θου	φου	θου	φου

Διάβασε τις παρακάτω συλλαβές .

ιθ	ιφ	ιθ	ιφ	ιθ
οφ	οθ	οφ	οθ	οφ
εθ	εφ	εθ	εφ	εθ
ηφ	ηθ	ηφ	ηθ	ηφ
αθ	αφ	αθ	αφ	αθ
ωθ	ωφ	ωθ	ωφ	ωθ
υφ	υθ	υφ	υθ	υφ
ουφ	ουθ	ουφ	ουθ	ουφ

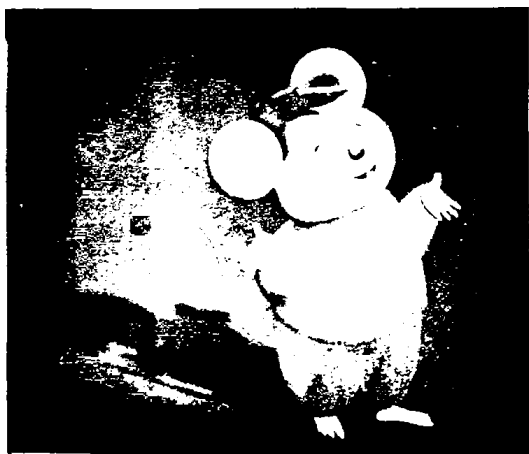
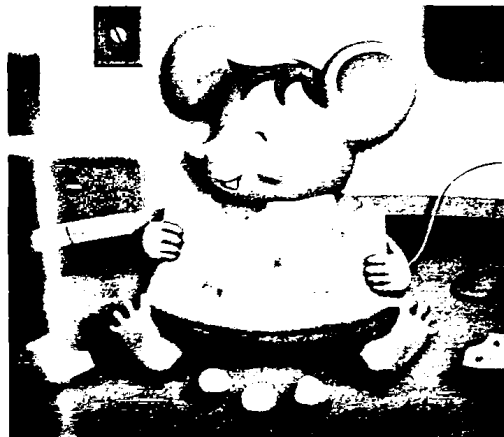
Διάβασε το κείμενο και σημείωσε το ■.

Φίλες φώκιες φαλακρές,
φάβα φτιάχναν και φακές.
Φρέσκα φύκια, φασολάκια
και φουρνίζαν φραντζολάκια.
Φώναζαν και φλυαρούσαν
κι όλο τη φωτιά φυσούσαν.
Κι από πάνω το φεγγάρι
φώτιζε σα φως φανάρι.



Διάβασε το κείμενο και σημείωσε το  .

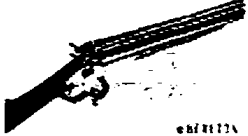
Ο Θοδωρής και ο Θανάσης,
δυο θαρραλέοι ποντικοί,
κάναν τη θερμοφόρα βάρκα
και το θερμόμετρο κουπί.
Κάναν τους θαλασσόλυκους
στη θάλασσα που βγήκαν,
όμως τα θαλασσώσανε
και θαλασσοπνιγήκαν!



Συμπλήρωσε με τη σωστή συλλαβή

	θα
	φα
	βα
κι__ρα	

	βα
	θα
	φα
στε__νι	

	φε
	θε
	βε
__του__κι	

	βα
	φα
	θα
πι__ρι	

	θου
	φου
	βου
__στα	

	φω
	θω
	βω
__ρακας	

	θη
	βη
	φη
μα__τές	

	θι
	φι
	βι
ξι__ας	

Συμπλήρωσε με τη σωστή συλλαβή

	θα
	φα
	βα
μεγά__νο	

	βι
	θι
	φι
κά__σμα	

	φα
	θα
	βα
__μνος	

	βω
	φω
	θω
τηλέ__νο	

	θε
	φε
	βε
κα__ς	

	φα
	θα
	βα
σκα__ρι	

	θε
	βε
	φε
__σι	

	θι
	φι
	βι
ελά__	

Φ

φως
φακή
φάπα
φέτα
φίδι
φιλί
φίλος
φρούτο
φυτό
φωνή
φωτιά
φαγητό
φακίρης
φανέλα
φασόλι
φόρεμα
φουγάρο
φυλακή
φωτίζω
φασαρία

Θ

θέα
θεός
θέλω
θολός
θρόνος
θυμός
θάλαμος
θάλασσα
θέατρο
θερίζω
θηλυκό
θηρίο
θυμάμαι
θυμώνω
θυρωρός
θυσία
θώρακας
θαυμάσιο
θεραπεία
θερμόμετρο

Συμπλήρωσε με το σωστό γράμμα (Φ ή Θ) και διάβασε

__αῖ	__ρόνος
__εός	__υμάμαι
__άντασμα	κα__ετζής
__ολός	σπα__ιά
__ακή	βά__ω
__ιλί	δελ__ίνι
__έατρο	καλά__ι
__αυμάζω	με__υσμένος
__υτό	__ασολάδα
__εατής	μά__ημα
__ερμόμετρο	ασθενο__όρο
__λέβα	παραμύ__ι
__ησαυρός	ψη__ίζω
__αγητό	πα__αίνω
__εγγάρι	σύννε__ο
__ασαρία	πε__ερά

Γράψε τις δικές σου λέξεις.

φ



φίδι

θ



θάλασσα

Handwriting practice lines for the word 'φίδι' (snake). The section contains 20 horizontal dotted lines for writing.

Handwriting practice lines for the word 'θάλασσα' (sea). The section contains 20 horizontal dotted lines for writing.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 16

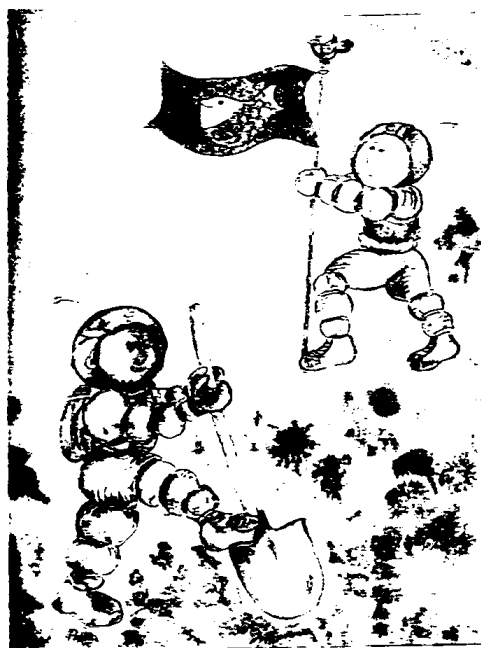
Να βάλεις σε κύκλο τα ουσιαστικά .



Τρεις αστροναύτες , τρία παιδιά,
πήγανε στον Άρη μια φορά,
για να τον εξερευνήσουν
κι αν τους άρεσε αρκετά ,
ίσως να τον κατακτήσουν.

Αλλά δυστυχώς, τι συμφορά,
ο ένας αρρώστησε με ιλαρά
και γέμισαν με κόκκινα σπυράκια και τα δύο μάγουλά του.

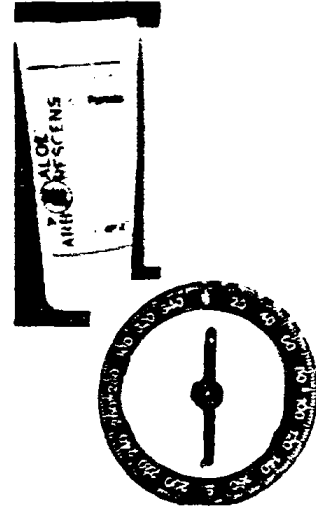
Ο άλλος νοστάλγησε το παστίτσιο,
που μαγείρευε η μαμά του,
και της αποστολής ο αρχηγός,
ένας αφηρημένος σμηναγός,
θυμήθηκε ότι στο σπίτι του στη Γη ξέχασε τη βρύση ανοιχτή.



Να βάλεις σε κύκλο τα ουσιαστικά .



Αφήσαν λοιπόν ένα πρωί την αποστολή,
μαζέψανε τα πράγματά τους όλα,
τα όπλα τα ακτινοβόλα,
την πυξίδα και τα μπρίκια,
την αλοιφή για τα μπιμπίκια,
την κουνουπιέρα, το τηγάνι,
και τα ανταλλακτικά τα κράνη,
τα σούπερ-τελειοποιημένα ,
τα φορτώσανε ένα ένα στις ρουκέτας το αμπάρι,
με μεγάλη προσοχή,
αποχαιρετήσανε τον Άρη,
κι επιστρέψανε στη Γη.



Χρωμάτισε με μπλε τα αρσενικά (Ο), με κόκκινο τα θηλυκά (Η) και με πράσινο τα ουδέτερα (ΤΟ) .

η καρδιά	η χούφτα	το νερό
το παράθυρο	το ποτήρι	η αλεπού
η άμαξα	το κορίτσι	η γριά
ο παππούς	το αγόρι	το δρομάκι
το ποδήλατο	η μαμά	η ρυτίδα
ο ήλιος	η πίτα	ο δρόμος
η τάξη	ο φούρνος	η γραμμή
το χωριό	η κανάτα	η φωνή
η βρύση	το κρασί	ο καπνός

Χρωμάτισε με μπλε τα αρσενικά (Ο), με κόκκινο τα θηλυκά (Η) και με πράσινο τα ουδέτερα (ΤΟ) .

το στόμα	ο κυνηγός	η φανέλα
η ουρά	η τσάντα	η κούκλα
το χώμα	η γιαγιά	το αυτοκίνητο
η καμπάνα	το χιόνι	ο οδηγός
το ψωμί	η γέφυρα	το θρανίο
το πόδι	η μύτη	ο χάρακας
ο κήπος	ο βάτραχος	η θάλασσα
ο δάσκαλος	το τηλέφωνο	η πόρτα
το παιδί	το πουλί	το φεγγάρι

Τα κοιτάξεις καλά;

Χρωμάτισε με μπλε τα αρσενικά (Ο), με κόκκινο τα θηλυκά (Η)και με πράσινο τα ουδέτερα (ΤΟ) .

τα πουλιά	ώρα	μηχανάκι
βάρκα	αχλάδια	νάνοι
λεμονάδα	κουτιού	μάγισσας
μηλιές	γωνίες	ρολόι
τα τρένα	θείος	οι φωνές
τα μωρά	λάμπες	γιατρός
ο άνεμος	ταμίας	νύχτας
της εξοχής	καπέλων	λαιμός
ποτάμια	ταχυδρόμοι	γάτος

Χρωμάτισε με μπλε τα αρσενικά (Ο), με κόκκινο τα θηλυκά (Η)και με πράσινο τα ουδέτερα (ΤΟ) .

λουλούδια	δέντρα	κόλλες
οι πόλεις	σκάλας	θησαυρό
χώρας	κλουβί	τοίχοι
αυτιά	ανθρώπους	ζωγραφιές
γρασίδι	σφυρίχτρα	φύλλα
σημαίας	κανόνια	αυλής
ουρανός	δράκοι	χάρακες
πόρτες	φάρμακο	καραβιού
κόσμος	ενέσεις	ροδιά

Τα κοιτάξεις καλά;

Συμπλήρωσε το ουσιαστικό δίπλα σε κάθε ρήμα .

τρώω το

οι έτρεξαν

μιλάω στη

το χτύπησε

ακούω → τα
 → τις.....

η άνθισε

παίζω → με τα
 → με τις.....

ο ήρθε

γράφεις τις

οι.....ντύθηκαν

βλέπουμε τους

τα έλιωσαν

Να συμπληρώσεις τα κενά .

ελληνική

γαλάζιος

ήσυχα.....

όμορφες.....

επικίνδυνος.....

κόκκινα.....

ψηλά.....

δυνατοί.....

γρήγορων.....

λαχταριστές.....

Να συμπληρώσεις τα κενά .

ζεστή.....

μεγάλες.....

εύκολος.....

παλιάς.....

πονηρή.....

χοντροί.....

μαύρα.....

νόστιμου.....

κλειστής.....

άδειου.....

ψηλοί.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 17

Να συμπληρώσεις το –η στα αρσενικά και θηλυκά.

ο πολίτ__ς	το νικητ__	του ναύτ__
την αύξησ__	τον εργάτ__	ο μαθητ__ς
ο θεατ__ς	η επίσκεψ__	η στιγμ__
της γραμμ__ς	του αγοραστ__	το μαγνήτ__
τον τεχνίτ__	τη δίκ__	η Βασιλικ__
ο Γιάνν__ς	ο συγγεν__ς	η μασχάλ__
του δανειστ__	την τάξ__	η αγάπ__
τον καθηγητ__	ο διαβήτ__ς	τη φήμ__
του Βασίλ__	της τέχν__ς	ο μανάβ__ς

Να συμπληρώσεις το –η στα αρσενικά και θηλυκά.

το δικαστ__	η νίκ__	ο Δημήτρ__ς
του Θανάσ__	της πηγ__ς	ο φράχτ__ς
ο πειρατ__ς	του φούρναρ__	τη ζάχαρ__
της καλοσύν__ς	το διευθυντ__	η γιορτ__
την παρέλασ__	ο τσαγκάρ__ς	της ντροπ__ς
τη βρύσ__	του νεροχύτ__	το Βαγγέλ__
η πόλ__	της γ__ς	τον αθλητ__
την αποθήκ__	του χάρτ__	της αυγ__ς
την προσευχ__	ο πελάτ__ς	τον ποιητ__
του πολεμιστ__	η κόρ__	της εξάτμισ__ς

Βάλε σε κύκλο το σωστό .

ο πειρατής – ο πειρατής
την Κρήτη – την Κρήτι
της πηγής – της πηγής
την γιορτή – την γιορτί
του λογιστί – του λογιστή
ο αφέντης – ο αφέντις
η Κλαίρι – η Κλαίρη
της Θεσσαλονίκις – της Θεσσαλονίκης
το δικαστί – το δικαστή
της αριθμητικής – της αριθμητικίς
την πρόσθεση – την πρόσθεσι
η αφαίρεσι – η αφαίρεση
ο Κωστής – ο Κωστής
τον πυροσβέστι – τον πυροσβέστη
του αθλητή – του αθλητί
τον προπονητή – τον προπονητί
της γυμναστικίς – της γυμναστικής
την τεχνική – την τεχνική
του τοξότι – του τοξότη
της στάχτης – της στάχτις
η αποθήκι – η αποθήκη
τη βενζίνι – τη βενζίνη
η μασχάλη – η μασχάλη
ο Άρις – ο Άρης
της Αφροδίτης – της Αφροδίτις
του λεβέντη – του λεβέντι
ο στίφτις – ο στίφτης

Βάλε σε κύκλο το σωστό .

την παλάμι – την παλάμη
του παίκτη – του παίκτι
της αυλής – της αυλί
την Τρίτι – την Τρίτη
της Κυριακής – της Κυριακίς
ο ασκητής – ο ασκητίς
τον Απρίλη – τον Απρίλι
η ζωί – η ζωή
της βλάστησις – της βλάστησης
ο Μάις – ο Μάης
την εκπομπί – την εκπομπή
η τηλεόρασι – η τηλεόραση
τη συσκευή – τη συσκευί
της αρπαγίς – της αρπαγής
την Αφρική – την Αφρική
του ράφτη – του ράφτι
ο μαγνήτις – ο μαγνήτης
τον αλήτη – τον αλήτι
η σκηνί – η σκηνή
του Καραγκιόζη – του Καραγκιόζι
την υπομονί – την υπομονή
της υπεροχής – της υπεροχής
την οροφί – την οροφή
ο διαιτητής – ο διαιτητής
τον τραγουδιστί – τον τραγουδιστή
του ταξιτζή – του ταξιτζί
ο ψάλτις – ο ψάλτης
τον ποδηλάτη – τον ποδηλάτι

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν .

ο θεατής	του στρατιώτι	της εποχής
της Ελένης	η μετάφραση	η λέξη
τον ακροατή	το μπογιατζί	την πρότασι
του παρουσιαστή	τον καβαλάρη	της διήγησις
η Ανθί	της παρέλασις	ο σεΐχης
ο διευθυντής	την Ευρώπη	τον Ηρακλί
τη δόσι	ο ζαχαροπλάστης	της βάφτισης
την επιταγή	τον ιδιοκτήτη	η μήνυσι
ο εθελοντής	ο Στρατής	του ηγέτη

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν .

της εφεύρεσις	την επίδοση	ο φροντιστής
ο ακοντιστής	η εκπομπή	της ανάγκης
τον άλτη	ο εφιάλτις	την παρέλαση
ο εφευρέτις	του ψεύτη	του ιδρυτί
της ανακάλυψης	η μνήμη	τον υποκριτί
η Σπάρτη	της υπόθεσις	του ψεύτη
τη διάθεσι	ο Γιαννιώτης	τη συνταγή
της απόρριψης	την υπεράσπισι	την είδησι
ο πολίτης	της μουσικής	ο ιππότης

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν .

Κάθε καινούρια χρονιά αρχίζει με το Γενάρι.

Γύρισε από το ταξίδι του την Παρασκευή.

Οι κάτοικοι της Αμερικής μιλούν Αγγλικά.

Ο καλός караβοκύρις στη φουρτούνα φαίνεται.

Πήγα τα παπούτσια στον τσαγκάρι για φτιάξιμο.

Ήθελε οπωσδήποτε τη νίκη.

Ο νικητής πήρε το πρώτο βραβείο.

Σου αρέσει η γυμναστική;

Η τιμή της φάνηκε αρκετά υψηλή.

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν .

Ο πολεμιστής δε φοβήθηκε.

Η δασκάλα ρώτησε το μαθητή αν ήξερε το μάθημα.

Κάθισε στη μέση του κύκλου και περίμενε.

Τα παιδιά παίζουν στην αυλή.

Κάθισε στην άκρη και κοίταζε.

Δε βάζω άλλη ζάχαρι για να μη γίνει πολύ γλυκό.

Ποια είναι η φίλη σου;

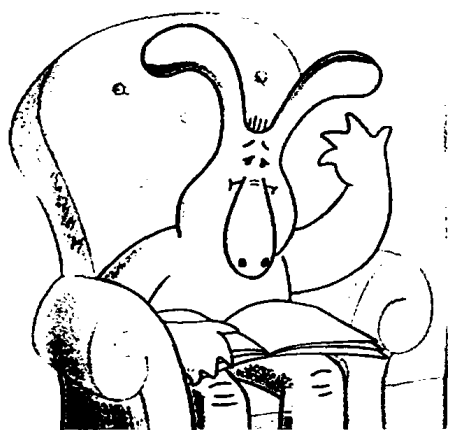
Στις ειδήσεις είπαν πως έπιασαν το ληστή.

Η φωνή του ήταν βροντερή.

Σε λίγες μέρες ο Γιάννης έχει τη γιορτή του.

Σε είδαμε στην παρέλαση και σε χειροκροτήσαμε.

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν .



Η ΟΜΟΡΦΗ ΜΥΡΜΗΓΚΟΦΑΓΟΣ

Μια φορά κι έναν καιρό σ' ένα δάσος μακρινό ζούσε μια μυρμηγκο-
φάγος.

Ήταν όμως λυπημένη και υπέφερε από ντροπί.

Μακάρι να είχε και αυτή μια χαίτι σαν του λιονταριού.

Αχ! Και να ήταν ψηλή σαν την καμηλοπάρδαλι.

Να είχε δυο αφτιά πιο μικρά και μια μύτι πιο λεπτή.

Έτσι αποφάσισε να κάνει εγχείρισι πλαστική.

Στο πρόβλημα αποφάσισε να δώσει λύσι.

Θα πήγαινε στην κλινική να κάνει μία πλαστική.

Μπήκε στο ταξί κι έφυγε στη στιγμί.

Όταν έφτασε στην κλινική είδε όλα τα ζώα να φορούν σακούλα πλα-
στική.

Η μικρή μας φίλι κατάλαβε ότι όλοι πίστευαν πως ήταν άσχημοι .

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν .



Η ΚΥΡΙΑ ΑΤΑΚΤΟΥΛΑ

Την Κυριακή το πρωί η κυρία Άτακτι ξύπνησε χαρούμενη.
Σκέφτηκε ότι ήταν μια ωραία μέρα για αταξίες.
Είδε τον κύριο Έξυπνο στην αυλή του να διαβάζει ένα βιβλίο και αμέ-
σως έκανε την πρώτη κακή της πράξη : του έσπασε τα γυαλιά.
Τα ίδια έκανε και με τον κύριο Μικρούλι.
Τη Δευτέρα έκαναν συνέλευσι για να πάρουν κάποια απόφασι.
Φώναξαν , λοιπόν, τον κύριο Αόρατο.
Έτσι, όταν την Τρίτη η Ατακτούλα πλησίασε κάποιον με κόκκινη βα-
φί για να χρωματίσει τη μύτι του, κάποιος την τσίμπησε!
Την Τετάρτη που ο κύριος Χαρούμενος έβλεπε τηλεόρασι στο σπίτι
του , πήγε να πετάξει μια πέτρα στο παράθυρό του.
Και πάλι κάτι την τσίμπησε στη μύτι. Ο αόρατος μυτοτσιμπητής είχε
κάνει καλά τη δουλειά του.

Γράψε ό,τι ακούς

Στάζει η βρύση του μπάνιου.
Την Τρίτη γιορτάζει η Ειρήνη.
Ο Αντώνης είναι μαθητής στην Α' τάξη.
Ο χτίστης άρχισε δουλειά από το πρωί.
Ο μπαμπάς του Άκη είναι ταξιτζής.
Είσαι φίλη της Μαίρης;
Το κουνούπι πιάστηκε στον ιστό της αράχνης.
Η διαδρομή ήταν ευχάριστη.
Ο ναύτης περνά πολύ χρόνο στη θάλασσα.
Έχεις όρεξη για φαγητό;
Πρόσεξε μην ακουμπήσεις στον ασβέστη.
Ο Άρης περιμένει στη στάση .
Σφουγγάρισα τις πλάκες της αυλής.
Στάζει νερό από τη στέγη.
Η φανέλα του αθλητή ήταν βρεγμένη.
Πήγαν τον κλέφτη στη φυλακή.
Σου αρέσει η καινούρια μου ζώνη;
Με είδε μέσα από τον καθρέπτη.
Χτύπησε με δύναμη την πόρτα.

Συμπλήρωσε το **η** στα άρθρα μπροστά από τις λέξεις

___ αυλή	___ αυγή	___ βίδα	___ γάζα
___ γόμα	___ γόμα	___ γάτα	___ δίψα
___ ζώνη	___ θέση	___ μάχη	___ ευτυχία
___ εφημερίδα	___ δασκάλα	___ εκδρομή	___ παρέα

Συμπλήρωσε το **οι** στα άρθρα μπροστά από τις λέξεις

___ κότες	___ λύσεις	___ μάχες
___ κύριοι	___ νύφες	___ πατάτες
___ σανίδες	___ αρχηγοί	___ σκύλοι
___ κοπέλες	___ ποντικοί	___ παραβάσεις
___ νίκες	___ πόλεις	___ καραμέλες
___ τόποι	___ δρόμοι	___ σκόνες
___ αστυνομικοί	___ θάλασσες	___ άνθρωποι
___ κουβέντες	___ μαθητές	___ γιαγιάδες

Συμπλήρωσε το **Π** στα άρθρα μπροστά από τις λέξεις

___ πίσσα	___ ζωγραφιά	___ ουρά	___ συναυλία
___ νύχτα	___ πολυκατοι-	___ χαρά	___ μυρωδιά
___ χλόη	κία	___ φωνή	___ κουζίνα
___ παπαρούνα	___ εξοχή	___ μέρα	___ ρίγανη
	___ μύτη		

Συμπλήρωσε το **ΟΙ** στα άρθρα μπροστά από τις λέξεις

___ μύγες	___ βροντές	___ δάσκαλοι
___ παππούδες	___ κεραυνοί	___ γλώσσες
___ μύτες	___ αστραπές	___ γέφυρες
___ καρφίτσες	___ πάγοι	___ λύκοι
___ οδηγοί	___ κόσμοι	___ γάτες
___ μέρες	___ αδερφοί	___ σκλάβοι
___ φύλακες	___ θείες	___ γιατροί
___ νόμοι	___ ποταμοί	___ κήποι

Να σημειώσεις το σωστό.

η σωροί – οι σωροί
οι γέροι – η γέροι
η τύχη – οι τύχη
οι τοίχοι – η τοίχοι
οι γεωργή – οι γεωργοί
η κυνηγοί – οι κυνηγοί
η ώρα – οι ώρα
η εποχές _ οι εποχές
οι μαμάδες – η μαμάδες
οι φορά – η φορά
η καρδιά – οι καρδιά
η εβδομάδες – οι εβδομάδες
η καρέκλες – οι καρέκλες

Να σημειώσεις το σωστό.

οι άνθρωποι – η άνθρωποι
η ουρά – οι ουρά
η δρόμοι – οι δρόμοι
η σκιά – οι σκιά
οι άκρες – η άκρες
οι γριά – η γριά
οι βρύση – οι βρύση
οι φίλη – η φίλη
η φούρνοι – οι φούρνοι
οι μηλιές – η μηλιές
η παρέα – οι παρέα

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν.

η στιγμή	η σάκοι
η σκούπες	η δύση
οι λιακάδα	η διακοπές
η φηγούρες	οι δουλειές
η τοίχοι	η βοριάδες
οι φίλοι	η Έλληνες
η φαντασία	οι νύχτες
οι σκύλοι	η βραδιά
η αυλές	η κανόνες
οι θάλασσα	οι καφέδες
οι ωκεανοί	η μέρα

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν.

οι κουτάλες	η γριούλα
η ιστορία	η γωνιές
οι άνοιξη	η πόρτες
οι βοσκοί	η κάμποι
η ουρανοί	η πόλεις
οι ναύτες	η εργάτες
η γαίδαροι	η μαϊμούδες
η αρχή	η γαϊδουρίτσα
οι σημαίες	οι φαντάροι

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν.

Οι ελληνική σημαία έχει μπλε και άσπρο χρώμα.

Οι μουσική της ορχήστρας είναι διάσημοι.

Η τραγουδίστρια τραγουδάει.

Μου αρέσει οι βόλτα με το ποδήλατο.

Σε πολλά νησιά υπάρχουν ανεμόμυλη.

Η εφημερίδες κυκλοφόρησαν.

Οι μαμά τηγανίζει ψάρια.

Η ζάχαρη είναι άσπρη.

Εσύ είσαι η φίλη της Τζένης;

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν.

Οι σκύλη γαβγίζουν.

Οι αίθουσα είναι καθαρή.

Φώναξα τον υδραυλικό γιατί οι βρύση έσταζε.

Μερικοί παπαγάλη ξέρουν να μιλούν.

Πάνω στο χιόνι υπήρχαν δύο χιονάνθρωπη.

Η μελιτζάνα είναι λαχανικό.

Η φωνές των παιδιών ακούγονταν από μακριά.

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν.

Η μαμά φτιάχνει γλυκό νερατζάκι.

Οι αδερφή μου πήγε στο γιατρό.

Η Μελίνα είναι άρρωστη.

Πλησιάζει οι γιορτή μου και σκέφτομαι τα δώρα που θα μου κάνουν.

Λένε ότι οι τηλεόραση είναι χαζοκούτι.

Η αυλή μας γέμισε σκουπίδια από τον αέρα.

Οι σκύλοι κυνηγούν τις γάτες και η γάτες τα ποντίκια.

Η λαγοί τρώνε καρότα.

Η τσαγιέρα είναι ζωγραφισμένη με μωβ λουλούδια.

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν.

Μου αρέσουν η τηγανιτές πατάτες.

Η σκαντζόχοιροι προστατεύονται με τα αγκάθια τους.

Η πόρτα άνοιξε μόνη της από τον αέρα.

Η εκδρομή ήταν καταπληκτική.

Όταν λείπει η γάτα χορεύουν η ποντικοί.

Τι δουλειά κάνουν η ασυρματιστές;

Οι τοίχοι θέλουν βάψιμο.

Η πέτρες έπεσαν και έκλεισαν το δρόμο.

Οι ειδήσεις δεν είναι ποτέ ευχάριστες.

Η κερανοί με κάνουν και φοβάμαι.

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν.

Μια φορά κι έναν καιρό , ψηλά, πολύ ψηλά, πάνω από τα σύννεφα ήταν χτισμένη οι πόλη που λεγόταν Ονειρούπολη.

Η λίμνες της έχουν κρυστάλλινα νερά και κολυμπούν γαλάζια χρυσόψαρα. Η γέφυρες είναι φτιαγμένες από ουράνια τόξα και η μικροί ποταμοί της τρέχουν μέλι και γάλα.

Στα δέντρα της έχει το βασίλειό της οι Άνοιξη και στα κλαδιά έχουν φωλιά αμέτρητα πουλιά.

Η δρόμοι της είναι στρωμένοι με ηλιαχτίδες και αστρολούλουδα και στα σπίτια της ζούνε τα όνειρα. Είναι κάτι μικρά φτερωτά πλασματάκια, πολύχρωμα όπως η πεταλούδες, γλυκά σαν τα φίλιά και τρυφερά σα να σε χαϊδεύει οι μαμά.

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν.

Βασιλιάς είναι ένας ασπρομάλλης γέρος. Είναι καλόκαρδος και σοφός όπως όλοι η παππούδες του κόσμου. Δεν έχει παλάτια και πλούτη.

Μόνη του περιουσία είναι οι ασημένια βρύση. Από αυτή δεν τρέχει νερό , αλλά ό,τι λαχταρά οι ψυχή του ανθρώπου.

Όλη τη μέρα οι βρύση μένει κλειστή. Αλλά όταν έρθει οι νύχτα ανοίγει. Και τότε έρχονται τα όνειρα για να ζητήσουν πράγματα και θαύματα. Είναι η άνθρωποι λυπημένοι; Θα ζητήσουν χαρά. Είναι εκείνη οι κοπέλα μόνη της; Θα ζητήσουν μία φίλη. Είναι η ναυτικοί με το νου τους στη θάλασσα; Θα ζητήσουν βάρκες με κατάσπρα πανιά.

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν.

Τέτοια πράγματα ζητούν τα όνειρα από τη βρύση του βασιλιά τους. Και εκείνη είναι πάντα έτοιμη να τα βοηθήσει: «Είναι μεγάλη οι χαρά μου, μικρούλια μου» τους λέει και τους δίνει ό,τι ζητούν.

Όταν έρχεται οι ώρα για να πούνε καληνύχτα η άνθρωποι και η μάδες να δώσουν το τελευταίο φιλί της ημέρας, τα όνειρα ξεχύνονται από την Ονειρούπολη και έρχονται στη γη.

Αλλά τότε γιατί υπάρχουν εκείνες η νύχτες που δε βλέπουμε όνειρα; Για αυτό δε φταίει οι βρύση αλλά ο μαύρος καβαλάρης. Οι ιστορία του είναι πολύ παλιά.

Διόρθωσε τα λάθη όπου υπάρχουν.

Πριν από πολλά χρόνια εμφανίστηκε ένα πελώριο μαύρο σύννεφο στον ουρανό της Ονειρούπολης. Μαζί του δεν ήρθε και οι βροχή, ούτε το χαλάζι. Η ονειράνθρωποι το έβλεπαν και ανησυχούσαν. Η ονειρόδρομοι ερήμωσαν και η μεγάλοι αναρωτιόταν τι να είναι. Ούτε κι ο βασιλιάς είχε μία εξήγηση να δώσει. Οι ανησυχία του όμως ήταν μεγάλη κι όλη την ώρα έσφιγγε ένα μικρό ασημένιο κλειδί που φορούσε σα φυλαχτό. Ήταν το κλειδί που άνοιγε και έκλεινε τη βρύση των ονείρων.

Οι φοβερή στιγμή ήρθε. Το σύννεφο προσγειώθηκε κοντά στη βρύση και από μέσα ξεπρόβαλλε ένας μαύρος καβαλάρης.