

Πτυχιακή εργασία

Θέμα: << Εγχειρίδιο με ηλεκτρονικές ασκήσεις για παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες Δ΄ Δημοτικού βασισμένο στο σχολικό βιβλίο της Γλώσσας>>



Εκπόνηση: Στογιάννη Ελένη Α.Μ: 12957

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Τόκη Ευγενία

-Μαιος 2014-

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Αφιέρωση	5
Περίληψη.....	6
Πρόλογος.....	7
Κεφάλαιο 1 ^ο	8
1. Εισαγωγή	8
1.1 Μαθησιακές Δυσκολίες (Γενικό Μέρος).....	11
1.1.1 Ορισμός.....	11
1.1.2 Ιστορία	13
1.1.3 Συχνότητα.....	13
1.1.4 Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών	14
1.2.1 Κλινική εικόνα των Μαθησιακών Δυσκολιών- Γενικά χαρακτηριστικά	15
1.2.2 Βασικά χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	16
1.2.3 Δυσκολίες που συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες	21
1.3.1 Αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών	23
1.3.2 Το κεντρικό νευρικό σύστημα	24
1.3.3 Ανώτερες πνευματικές λειτουργίες.....	25
Μνήμη	25
Μάθηση.....	26
Συμπεριφορά.....	27
1.4 Διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	27
1.4. 1 Διάγνωση των διαφόρων τύπων Μαθησιακών Δυσκολιών	29
1.5 Αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών	31
1.5.1 Κλινική συνέντευξη.....	32
1.5.2 Αξιολόγηση της νοημοσύνης.....	32
1.5.3 Αξιολόγηση και εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων	33
1.5.4 Αξιολόγηση των γνωστικών διεργασιών	33
1.5.5 Αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της ψυχικής υγείας	34
1.6 Διαγνωστικά εργαλεία.....	34
1.6.1 Σταθμισμένες δοκιμασίες ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυσκολιών	34
1.6.2 Επίσημα τεστ Λόγου Μεταφρασμένα στα Ελληνικά αλλά μη Σταθμισμένα στον ελληνικό πληθυσμό.....	36
1.6.3 Η άτυπη αξιολόγηση.....	37

1.7 Θεραπευτική παρέμβαση στις Μαθησιακές δυσκολίες- Στόχος της θεραπείας στην προσχολική ηλικία	38
1.7.1 Στόχος της θεραπείας στη σχολική ηλικία.....	38
1.7.2 Στόχος της θεραπείας στη σχολική ηλικία.....	38
1.7.3 Γενικές αρχές για την οργάνωση προγραμμάτων παρέμβασης	38
1.7.4 Παρέμβαση στο Μαθησιακό τομέα	39
1.7.5 Παραδείγματα εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης στον τομέα της ανάγνωσης.....	40
1.7.6 Παραδείγματα προγραμμάτων παρέμβασης στην ορθογραφία.....	41
1.7.7 Νέες Μέθοδοι για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	41
1.7.8 Αντιμέτωπιση Μαθησιακών Δυσκολιών με τη βοήθεια νέων Τεχνολογικών μέσων	42
1.7.9 Πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ	44
1.7.10 Τεχνική mind map.....	44
1.7.11 Το RehaCom για αντιμετώπιση γνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών με χρήση ειδικού λογισμικού.....	45
1.7.12 Λογισμικό «Καθώς μεγαλώνουμε στον κόσμο των ελληνικών:.....	51
1.7.13 Ιδεοκατασκευές.....	54
Μέρος 2 ^ο	55
2.1 Ηλεκτρονικό υλικό που δημιουργήθηκε στο PowerPoint και στο SmartNotebook - Ενδεικτικές ασκήσεις και η στοχοθεσία τους.....	55
3. Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	66
4. Επίλογος	67
Βιβλιογραφία.....	68
Παράρτημα.....	70

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της Πτυχιακής μου εργασίας κ. Τόκη Ευγενία για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της κατά τη διάρκεια της δουλειάς μου. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και καθηγήτριές μου, που με την αμέριστη συμπαράστασή τους με βοήθησαν να ολοκληρώσω τις σπουδές μου και να είμαι στην ευχάριστη θέση να παρουσιάζω την εργασία μου.

Ακόμη θα θελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου για τη βοήθεια και την ηθική στήριξή τους, στην προσπάθειά μου, ώστε να επιτευχθεί η ολοκλήρωση της πτυχιακής εργασίας μου.

Αφιέρωση

*Αφιερώνω την εργασία μου στη μητέρα μου για την ολόψυχη
αγάπη της και υποστήριξή της όλα αυτά τα χρόνια στις προσπάθειες μου.*

Περίληψη

Σε αυτή την Πτυχιακή εργασία ασχολήθηκα με το γνωστικό αντικείμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών και τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην αντιμετώπισή τους. Αρχικά το θέμα προσεγγίστηκε ερευνητικά, και στη συνέχεια δημιουργήθηκαν ασκήσεις για τη θεραπεία των Μαθησιακών Δυσκολιών σε παιδιά Δ' δημοτικού.

Τέλος συζητώνται τα αποτελέσματα και οι προοπτικές αυτής της εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, Διάγνωση, Νέες τεχνολογίες

Πρόλογος

Αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος αποτέλεσε το ενδιαφέρον μου για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες καθώς επίσης και τα περιστατικά που παρακολούθησα κατά τη διάρκεια της Πρακτικής μου.

Μέσα από την εργασία μου αυτή κατάφερα να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου πάνω στο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Η εργασία μου αποτελείται από 3 μέρη, εκ των οποίων το 1^ο μέρος αποτελεί το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας, ενώ το 2^ο και 3^ο μέρος αποτελούν το πρακτικό κομμάτι της.

Συγκεκριμένα:

Στο 1^ο μέρος παρατίθενται κάποια γενικά στοιχεία που αφορούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες μέσω των οποίων μπορεί κανείς να κατανοήσει περιτίνος πρόκειται στη συγκεκριμένη εργασία. Έπειτα παρουσιάζονται τα κλινικά χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες καθώς επίσης και οι επιπλέον τομείς που επηρεάζονται από αυτές. Ακολουθεί η ανάλυση της αιτιολογίας των Μαθησιακών Δυσκολιών και γίνεται αναφορά στα μέρη του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνα για τις λειτουργίες της μάθησης. Στη συνέχεια δίνονται τα διαγνωστικά χαρακτηριστικά και τα διαγνωστικά κριτήρια των Μαθησιακών Δυσκολιών σύμφωνα με το DSM- IV.

Τέλος αναφέρονται η μεθοδολογία, οι στόχοι και τα διαγνωστικά εργαλεία των Μαθησιακών Δυσκολιών, δίνονται η θεραπευτική παρέμβαση, θεραπευτικές προσεγγίσεις, προγράμματα παρέμβασης καθώς επίσης και νέες μέθοδοι αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Στο 2^ο μέρος παρατίθενται κάποια ενδεικτικά παραδείγματα από το ηλεκτρονικό υλικό που δημιούργησα στο PowerPoint, συνοδευόμενο από τη στοχοθεσία των ασκήσεων αυτών.

Στο 3^ο και τελευταίο μέρος βρίσκεται η γραμματική που διδάσκεται στη Δ' τάξη, γραμμένη σε PowerPoint συνοπτικά και εύληπτα ώστε τα παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες να μπορέσουν να την κατανοήσουν εύκολα και γρήγορα. Η γραμματική που βρίσκεται στο μέρος αυτό έχει πλήρη συνάφεια με το ηλεκτρονικό υλικό που δημιουργήθηκε στο 2^ο μέρος.

Κεφάλαιο 1^ο

1. Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες ως επιστημονικό αλλά και ως κοινωνικό πρόβλημα απασχόλησαν σχετικά πρόσφατα τα ερευνητικά δεδομένα, κυρίως μετά την ανάδειξη της ανάγκης μαζικής αλλά και ποιοτικής εκπαίδευσης.

Οι Kavale & Forness (2000) διατύπωσαν μια λειτουργική οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών που αποτελείται από πέντε επίπεδα. Αρχικά, θεωρείται πως η διαφορά μεταξύ νοητικού δυναμικού και επίδοσης είναι αναγκαία αλλά όχι επαρκής συνθήκη για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Έπειτα εξετάζεται αν υπάρχουν δυσκολίες σε συγκεκριμένες περιοχές, όπως το λόγος, την ανάγνωση, τη γραφή, και τα μαθηματικά. Στο επόμενο στάδιο αξιολογείται το μαθησιακό αποτέλεσμα σε σχέση με το ρυθμό απόκτησης της γνώσης και τις μαθησιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται. Ακόμα, αξιολογείται η ύπαρξη προβλημάτων σε διεργασίες όπως προσοχή, μνήμη, αντίληψη και μεταγνώση. Τέλος επιδιώκεται να επιβεβαιωθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν προκύπτουν από νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές βλάβες, συναισθηματικές διαταραχές, πολιτισμικές ανισότητες ή έλλειψη εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα προτείνει μια πολυεπίπεδη, διεπιστημονική αξιολόγηση και δεν πρόκειται για ένα νέο ορισμό.

Η αναφορά στους ορισμούς και τα διακριτικά τους φαίνεται χρήσιμη όταν γνωρίζει κανείς πως οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να ιδωθούν από δύο οπτικές, μια της ιατρικής αξιολόγησης και μία της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η πρώτη αξιολογεί τις ικανότητες ή κοστολογεί τις αδυναμίες ετικετοποιώντας το άτομο και ορίζοντας τα μόνιμα χαρακτηριστικά του. Η δεύτερη από την άλλη υπογραμμίζει τις ιδιαιτερότητες του ατόμου στοχεύοντας στην ιδιαίτερη προσοχή για την ανάδειξη θετικών χαρακτηριστικών και την εξάλειψη αδυναμιών. Έτσι, τίθεται στη διακριτική ευχέρεια του καθενός κατά πόσο ο τίτλος των δυσκολιών μάθησης είναι μία αδυναμία- διαταραχή που φέρει το άτομο μαζί του εφ' όρου ζωής ή αντιθέτως είναι η αδυναμία της κοινωνίας να διαχειριστεί την ατομικότητα προσφέροντας τους ίδιους όρους μάθησης σε διαφορετικούς ανθρώπους. Στη δεύτερη περίπτωση, το άτομο με δυσκολίες μάθησης θεωρείται ικανό να αγγίξει ή και να προσπεράσει το μαθησιακό αποτέλεσμα του μέσου μαθητή – υπολογίζοντας βέβαια ότι ο τελευταίος υπάρχει. Σαφώς, η διατύπωση ορισμών με έμφαση σε καθεμία από τις δύο αυτές προοπτικές παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση κοινωνικής πολιτικής και ακόλουθα στην εκπαίδευση.

Η έμφαση στην κοινωνική πολιτική και εκπαίδευση και η άρση της ατομικής μειονεξίας ήρθε με την διακήρυξη της Salamanca (1994), όπου το γενικό σχολείο θεωρήθηκε ο τόπος υποδοχής όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως

ιδιαιτεροτήτων (Σχολείο για Όλους). Από τη διακήρυξη αυτή στόχος της ειδικής αγωγής δεν ήταν πλέον αποκλειστικά η εκπαίδευση των παιδιών αλλά και η ενσωμάτωσή τους στο σχολικό και κοινωνικό σύνολο. Βεβαίως, τα παιδιά με προβλήματα μάθησης αποτέλεσαν το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού ένταξης.

«...Στόχος όλων των προγραμμάτων της γενικής εκπαίδευσης είναι πλέον οι μαθητές με δυσκολίες να έχουν πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου ενώ τους δίνεται το δικαίωμα ταυτόχρονα να αντιμετωπίζονται κατάλληλα οι ατομικές τους διαφορές» (Coutinho & Repp, 1999 σε Τζουριάδου). Παρότι όμως οι μαθητές με προβλήματα μάθησης πιθανότατα να ανταποκρίνονται σε ένα μεγάλο εύρος του σχολικού προγράμματος, υπάρχουν σημεία των προγραμμάτων στα οποία δυσκολεύονται να ανταποκριθούν. Το βάρος πλέον μεταβιβάζεται στα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία πρέπει να βρουν τρόπους να ισοσκελίσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των παιδιών, στοχεύοντας πάντοτε στην ένταξη. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η στοχοθεσία οφείλει να παραμείνει κοινή, αλλάζοντας ίσως το βαθμό δυσκολίας, το ρυθμό ή και τη μεθοδολογία προσέγγισης (Skidmore, 2004 σε Τζουριάδου). Αν δηλαδή οι δραστηριότητες και η μεθοδολογία προσέγγισης δημιουργηθούν με βάση τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, προβλέπεται πως δε θα υπάρχουν διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα μεταξύ των δύο ομάδων. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ανάγκη ειδικά σχεδιασμένων εξειδικευμένων προγραμμάτων, έτσι ώστε να αντιμετωπίζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες τους, ανάλογα με το είδος και τη σοβαρότητα του προβλήματος.

Φυσικά, τροποποιώντας το πρόγραμμα και τις μεθόδους και καλλιεργώντας δεξιότητες ανάλογα με το εκάστοτε μαθητικό δυναμικό, προβλέπεται να βοηθηθεί το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Kirk, Gallagher, Anastasiow & Coleman, 2006 σε Τζουριάδου).

Αναπόφευκτα η φιλοσοφία αυτή έχει φτάσει ήδη και στη χώρα μας με τους γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να διεκδικούν, δικαίως, την ένταξη και διακριτική μεταχείριση των παιδιών τους στο γενικό σχολείο. Θεωρείται βεβαίως δεδομένο πως η συνδιδασκαλία και η ένταξη των παιδιών αυτών στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο δεν είναι ένα σενάριο επιστημονικής φαντασίας.

Επιστρέφοντας στις μαθησιακές δυσκολίες αυτές καθαυτές αξίζει να αναφερθεί ότι είναι ένα πολυπαραγοντικό σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία συνεμφανίζονται με διαφορετικές αναλογίες σε κάθε άτομο.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι τις περισσότερες φορές εμφανείς από την προσχολική ηλικία με ενδείξεις είτε στην αισθητηριακή αντίληψη είτε στο λόγο.

Στη σχολική ηλικία πλέον, τα περισσότερα εμφανιζόμενα συμπτώματα σχετίζονται με διάφορες κατηγορίες λαθών στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία αλλά και στη αριθμητική σκέψη. Επίσης, αρκετά συχνά τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν αδυναμίες στις γνωστικές ή / και αντιληπτικές διεργασίες (πχ. Μνημονική λειτουργία, έννοιες χώρου/ χρόνου, συγκέντρωση στα σημαντικά χαρακτηριστικά ή για επαρκές χρονικό διάστημα). ή/και εσωτερικές ανεπάρκειες της επεξεργασίας των πληροφοριών (Swanson, 2000; Torgesen et al, 2001; Fletcher et al., 2001 σε Τζουριάδου). Η τάση αυτή των μαθητών με δυσκολίες μάθησης περιορίζει τις γενικευτικές τους ικανότητες, τη μεθοδολογία τους και κυρίως δημιουργεί μία ανομοιογενή ομάδα μαθητών, τα μέλη της οποίας χρειάζονται τις περισσότερες φορές ένα τύπο παρέμβασης που να ανταποκρίνεται αποκλειστικά στις δικές τους ανάγκες (Kavale, Forness, 1984 από Τζουριάδου).

Είναι σημαντικό βέβαια να μπορεί να ενστερνιστεί κανείς πως ένας μαθητής δεν μπορεί να έχει γενικευμένες δυσκολίες σε όλες τις ικανότητες γιατί τότε θα ενέπιπτε στην κατηγορία της νοητικής καθυστέρησης.

Στην πράξη, οι Werner και Strauss πρότειναν η αξιολόγηση των δυσκολιών και η επανατοποθέτηση των προγραμμάτων να γίνεται ως εξής: α) Αρχικά η αναγνώριση της φύσης των δυσκολιών του παιδιού αλλά και του τρόπου που το ίδιο έχει βρει βοηθητικό ώστε να αποδίδει, β) Οι παιδαγωγικές τεχνικές και τακτικές πρέπει να σχεδιάζονται έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις διεργασίες που έχουν ανεπάρκειες, να λαμβάνουν όμως υπόψη και τις δυνατότητες κάθε μαθητή. γ) Παιδιά με δυσκολίες στις διεργασίες μπορούν να διδαχθούν τεχνικές και μεθοδολογία που θεωρείται ότι τα υπόλοιπα παιδιά ήδη χρησιμοποιούν, ώστε να ενσωματωθούν στο καθημερινό πρόγραμμα της τάξης.

Το τελευταίο θεωρείται τόσο συχνό φαινόμενο όσο και σημαντικό κομμάτι της παρέμβασης καθώς, ανεπάρκειες σε κάποια από αυτές τις διεργασίες μπορεί να προκαλέσει τέτοιες δυσκολίες που να διαφοροποιούν τα παιδιά αυτά από τα υπόλοιπα. Με βάση αυτή την οπτική οφείλουν να αναπτύσσονται οι παρεμβάσεις. Έτσι, αναπόσπαστο κομμάτι των αναλυτικών προγραμμάτων για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η χρήση μεθόδων και υλικών, ώστε οι μαθητές να γενικεύσουν κάποια μαθησιακή στρατηγική.

1.1 Μαθησιακές Δυσκολίες (Γενικό Μέρος)

1.1.1 Ορισμός

Για τις Μαθησιακές Δυσκολίες ή Δυσκολίες στη Μάθηση έχουν διατυπωθεί

κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί χωρίς όμως να έχει λυθεί οριστικά το πρόβλημα της ορολογίας. Ο όρος <<Μαθησιακές Δυσκολίες>> χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά πριν περίπου 30 χρόνια για τα παιδιά που είχαν δυσλεξία ή ελαφριά εγκεφαλική δυσλειτουργία ή νευρολογικές νόσους, κινητικά προβλήματα, ειδικές διαταραχές στο διάβασμα και γενικά στη διανοητική απόδοση (Μιχελογιάννη, Τζενάκη 1997).

Οι μαθησιακές δυσκολίες φανερώνονται συνήθως από την αρχή της φοίτησης στο σχολείο και έχουν συνδεθεί με τις απαιτήσεις του σχολείου, τη συγκεκριμενοποίηση του έργου που πρέπει να επιτελεσθεί, τη χρονική και συναισθηματική πίεση του παιδιού κ.α. Δυστυχώς δεν υπάρχει θεσμοθετημένη διαδικασία έγκαιρης διάγνωσης και έτσι το παιδί φτάνει στο σχολείο, το οποίο έχει καθορισμένες απαιτήσεις και εκεί εμφανίζεται η δυσλειτουργία (Σακκάς, 2002).

Στη χώρα μας το πρόβλημα των Μαθησιακών Δυσκολιών αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης τα τελευταία 15 χρόνια και κυρίως συνδέθηκε με τη νομοθετική ρύθμιση υποκατάστασης των γραπτών εξετάσεων από προφορικές, ιδιαίτερα στην περίπτωση της δυσλεξίας (www.dyslexia-goneis.gr).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με το National Institute of Mental Health (NIMH) (1999) είναι μια δυσλειτουργία που επηρεάζει την ικανότητα των ανθρώπων είτε να ερμηνεύσουν αυτό που βλέπουν και ακούνε είτε να συνδέσουν πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου. Αυτοί οι περιορισμοί μπορεί να φανούν με πολλούς τρόπους σαν συγκεκριμένες δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο, στο συνδυασμό, τον αυτοέλεγχο ή την προσοχή. Τέτοιες δυσκολίες εκτείνονται και στη σχολική δουλειά και μπορούν να εμποδίσουν τη μάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Σύμφωνα με το NIMH οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να ορίζονται ως αναπτυξιακές δυσκολίες στο λόγο και στη γλώσσα, προβλήματα που είναι συχνά οι πρώτες ενδείξεις Μαθησιακών Δυσκολιών με συμπτώματα στην έκφραση, την άρθρωση ή την αντίληψη. Μπορεί να ορίζονται επίσης ως καθυστερημένη ανάπτυξη σε γλωσσικές ή μαθηματικές ικανότητες με συμπτώματα το διάβασμα, το γράψιμο ή στη μαθηματική σκέψη. Μπορεί ακόμα να οριστούν ως κινητικές ή ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές όταν υπάρχουν δυσκολίες στην απόκτηση γλωσσικών και κινητικών προσόντων τα οποία μπορεί να επηρεάσουν την ικανότητα μάθησης, αλλά δεν αποτελούν συγκεκριμένη μαθησιακή διαταραχή. Σ' αυτή την κατηγορία συμπεριλαμ-

βάνονται και δυσκολίες συντονισμού, που οδηγούν σε φτωχή ποιότητα γραψίματος καθώς και σε συγκεκριμένες δυσκολίες συλλαβισμού και μνήμης (Σακκάς, 2002).

Ένας από τους πρώτους κοινά αποδεκτούς ορισμούς για το φάσμα των διαταραχών αυτό διατυπώθηκε μόλις μερικές δεκαετίες πίσω:

«...παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία... μπορεί να οφείλονται σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες...». (Bateman, 1965 σε Τζουριάδου).

Όπως είναι εμφανές, ο παραπάνω ορισμός ήταν ιδιαίτερα κατατοπιστικός αναφορικά με το αιτιολογικό υπόβαθρο, δεν έδινε όμως περαιτέρω πληροφορίες. Είκοσι χρόνια αργότερα, ένας ακόμα ορισμός εμφανίζεται για να μας δώσει επιπλέον στοιχεία, κυρίως εκπαιδευτικού περιεχομένου:

«...Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα στα σχολικά χρόνια. Εκδηλώνεται ως «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά και, ανάλογα με τον ορισμό και την προσέγγιση που υιοθετείται, τα ποσοστά της κυμαίνονται σε 15%-30% του μαθητικού πληθυσμού...» (Karlan, Sadock, 1985 σε Τζουριάδου).

Ο τελευταίος ορισμός ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA (Kavale & Forness, 2000) θα έλεγε κανείς ότι είναι μία μείξη των παραπάνω αποφεύγοντας τις ιδιαίτερες αναφορές στην αιτιολογία:

«οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπιέρονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπιέρονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες» (IDEA, 2008 σε Τζουριάδου).

Τέλος σύμφωνα με την Εθνική Συλλογική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των ΗΠΑ (National Joint Committee on Learning Disabilities-NJCLD) οι Μαθησιακές Δυσκολίες ορίζονται σαν << μια ετερογενής ομάδα διαταραχών αποδιδόμενες σε νευρολογική αιτιολογία οι οποίες εκδηλώνονται με ποικίλη βαρύτητα στη διάρκεια ζωής του ατόμου.

1.1.2 Ιστορία

Τα τελευταία 30 κυρίως χρόνια παρατηρείται ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι διαταραχές της μάθησης ωστόσο έχουν απασχολήσει ειδικούς πολλών επιστημονικών τομέων, όπως νευρολόγους, ψυχολόγους, παιδαγωγούς, σε ολόκληρο τον κόσμο για περισσότερα από 100 χρόνια. Κατά τη διάρκεια αυτών των ετών διατυπώθηκαν πολλοί ορισμοί και προτάθηκαν πολλοί όροι για να δηλώσουν τις δυσκολίες των παιδιών αυτών. Παρακολουθώντας προσεκτικά τους ποικίλους όρους, εύκολα μπορεί κανείς να κατανοήσει τα κυριότερα επιστημονικά μοντέλα που στήριξαν τη μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών. Έως τις αρχές της δεκαετίας του 1970 η δυσλεξία αποτελούσε αντικείμενο μελέτης της Ιατρικής Επιστήμης και συγκεκριμένα της Νευρολογίας. Οι πρώτες προσπάθειες εντοπισμού του προβλήματος έγιναν στα μέσα της δεκαετίας του 1800 από γιατρούς, όπως ο Γάλλος Broca, οι Γερμανοί Kussmaul και Berlin. Οι μελέτες που πραγματοποιήθηκαν υποστήριξαν τη σχέση μεταξύ οργανικών βλαβών εντοπισμένων σε συγκεκριμένα σημεία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου και εμφανών αναγνωστικών δυσκολιών όπως είναι η αδυναμία αναγνώρισης γραπτών λέξεων (Καραπέτσας, 1988). Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες υιοθετήθηκε ευρέως στο τέλος της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970 μετά από κινητοποίηση γονέων και επαγγελματιών ψυχικής υγείας, της εκπαίδευσης και των κοινωνικών υπηρεσιών. Η επιλογή θεωρήθηκε επιτυχής, καθώς ο όρος διατηρούσε απόσταση από σοβαρές οργανικές παθήσεις και παρέπεμπε σε εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες παιδιών.

1.1.3 Συχνότητα

Οι μαθησιακές Δυσκολίες, ως ευρύτερη κατηγορία διαταραχών, έχουν συγκεντρώσει την προσοχή των ειδικών, καθώς θεωρούνται ως ένα από τα πιο σοβαρά κοινωνικά προβλήματα εξαιτίας του υψηλού ποσοστού που εμφανίζουν στο μαθητικό πληθυσμό.

Στην Ελλάδα σύμφωνα με τα στατιστικά του κέντρου Ψυχικής Υγιεινής, οι Μαθησιακές Δυσκολίες καταλαμβάνουν μεγάλο ποσοστό, στην πρώτη θέση.

Αυτό εκτός από τις πραγματικά τεράστιες διαστάσεις του προβλήματος μπορεί να αποδοθεί:

- Στην καλύτερη ενημέρωση και γνωστοποίηση του προβλήματος στους γονείς, παιδαγωγούς κ.α.
- Στη μεγάλη σημασία που έχει αποκτήσει σήμερα η εκπαίδευση ιδίως μετά της καθιέρωση της υποχρεωτικής φοίτησης (9 έτη).
- Στις ευεργετικές διατάξεις για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου 1991).

Το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001 σε ολόκληρη την Ελλάδα λειτούργησαν 190 Ειδικά Σχολεία και 728 τμήματα ένταξης. Σε αυτά φοίτησαν συνολικά 13.595 μαθητές από τους οποίους οι 8.322 είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Από αυτούς οι 925 είχαν διάγνωση από επίσημο φορέα (Κ.Δ.Α.Υ) ενώ 7.397 δεν είχαν κάποια διάγνωση (Σακκάς 2002).

Έχει επικρατήσει η άποψη ότι, σε ότι αφορά τις διαφορές των δύο φύλλων, οι Μαθησιακές Δυσκολίες διαγιγνώσκονται πιο συχνά στα αγόρια και η αναλογία αγοριών-κοριτσιών που δίνουν οι μελέτες είναι 4:1. Παρά τη γενικότερη αυτή πεποίθηση όμως, τα δεδομένα, τα οποία προέρχονται από το γενικό πληθυσμό, δείχνουν ότι τα ποσοστά των αγοριών είναι ελάχιστα υψηλότερα από ότι των κοριτσιών (www.psychologia.gr).

Σε έρευνα που έγινε από τους συγγραφείς σε συνεργασία με τη Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού διαπιστώθηκε ότι, σε σχέση με το φύλλο τα κορίτσια εμφανίζουν μικρότερο ποσοστό σοβαρών δυσκολιών στις τρεις πρώτες τάξεις. Στη Δ' τάξη τα ποσοστά αγοριών-κοριτσιών βρίσκονται στα ίδια επίπεδα (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου 1991).

1.1.4 Ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Σύμφωνα με το DSM-IV οι Μαθησιακές Δυσκολίες ταξινομούνται ως εξής:

1. Διαταραχή της Ανάγνωσης
2. Διαταραχή της Γραπτής έκφρασης
3. Διαταραχή των Μαθηματικών
4. Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

Σύμφωνα με το ICD-10 οι Μαθησιακές Δυσκολίες ταξινομούνται ως εξής:

1. Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης
2. Ειδική Διαταραχή του Συλλαβισμού
3. Ειδική Διαταραχή των Αριθμητικών Ικανοτήτων

4. Μεικτή Διαταραχή Σχολικών Ικανοτήτων
5. Μεικτή Διαταραχή Σχολικών Ικανοτήτων Μη Καθοριζόμενη

1.2.1 Κλινική εικόνα των Μαθησιακών Δυσκολιών- Γενικά χαρακτηριστικά

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ποικίλα προβλήματα σε διάφορους τομείς,όπως:

- 1) Αντίληψη (ακουστική, οπτική, απτική): σωστή συμβολοποίηση και δυνατότητα διαχείρισης και επεξεργασίας ή αναπαραγωγής των οπτικών και ακουστικών (γλωσσικών) πληροφοριών.
- 2) Μνήμη (βραχυπρόθεσμη/ και μακροπρόθεσμη): αναγνώριση, καταγραφή και αποθήκευση πληροφοριών σε πρωτογενές επίπεδο απόδοσης χαρακτηριστικών, έτσι ώστε με την κατάλληλη κωδικοποίηση (μνήμη εργασίας) να ταυτοποιούνται, κατηγοριοποιούνται και ανακαλούνται ορθά σε μακροπρόθεσμο επίπεδο (μακροπρόθεσμη μνήμη).
- 3) Προσοχή: εστίαση, ανάδειξη και κατανόηση των χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν μια πληροφορία. Αδυναμία εστίασης προσοχής (διάσπαση) και γρήγορη κόπωση.
- 4) Σκέψη: σχηματισμός ιδεών (λεκτικοποίηση των μηχανισμών κατάκτησης των γνωστικών σχημάτων), συγκρότηση, οργάνωση, ταξινόμηση και σειροθέτηση (επιλογή κριτηρίων κατηγοριοποίησης, συσχέτισης, διαφοροποίησης των πληροφοριών).
- 5) Μη λεκτικοί (αναπτυξιακοί) μηχανισμοί κατάκτησης της σχέσης <<εγώ-περιβάλλον>>: δόμηση σωματικού σχήματος, χωροχρονικός προσανατολισμός, λογικομαθηματικές έννοιες.
- 6) Αυτοεικόνα, διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική προσαρμογή, ένταξη σε ομάδες.

1.2.2 Βασικά χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών

1.2.2.1 Διαταραχή της Ανάγνωσης

Παιδιά με ειδικές δυσκολίες ανάγνωσης θεωρούνται εκείνα που η πραγματική τους επίδοση στην ανάγνωση δεν είναι η αναμενόμενη με βάση τη χρονολογική τους ηλικία, τη σχολική φοίτηση και τη γενική νοημοσύνη τους.

Η αναγνωστική ικανότητα είναι μια δεξιότητα με κεντρικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου, γι' αυτό έχει σημαντική θέση σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στη διάρκεια της ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδυάζοντας ό,τι γνωρίζει, με τις ιδέες που παρουσιάζει ο συγγραφέας (Μπότσας- Παντελιάδου, 2007).

Χαρακτηριστικά παιδιών με Διαταραχές Ανάγνωσης

- Αργούν να μάθουν το μηχανισμό της ανάγνωσης, σε σχέση με τους συμμαθητές τους.
- Όταν αρχίσουν να μαθαίνουν, η πρόοδος είναι σταθερή αλλά πάλι πιο αργή από τους συμμαθητές τους.
- Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά εμφανίζουν συχνά μειωμένη κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να μελετούν μόνα τους.
- Αργή και διστακτική ανάγνωση.
- Δυσκολίες στην αναγνώριση των γραμμάτων κατά την <<πρώτη ανάγνωση>>. Συλλαβιστή ανάγνωση στις πρώτες κυρίως τάξεις του δημοτικού. Αργότερη μηχανική και μονότονη ανάγνωση, λέξη προς λέξη, χωρίς ρυθμό και χρωματισμό στη φωνή.
- Χάσιμο της σειράς στο κείμενο, ιδιαίτερα όταν τελειώνει η μια σειρά και αρχίζει η επόμενη. Παράλειψη ή επανάληψη φράσεων ή προτάσεων. Επανάκαμψη με αργοπορία στη σωστή σειρά του κειμένου αν σημειωθεί ενδιάμεση διακοπή της αναγνωστικής προσπάθειας. Συχνά χρησιμοποιείται ως αντισταθμιστική στρατηγική το να καταδειχнется με το δάχτυλο η θέση στο κείμενο.
- Αγνόηση των σημείων στίξης. Ανάγνωση <<χωρίς ανάσα>>, χωρίς δηλαδή να γίνεται η ανάλογη παύση σε τελείες ή κόμματα. Ερωτηματικά και θαυμαστικά δεν λαμβάνονται υπόψη.
- Δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις.
- Αντικαταστάσεις λέξεων που σχετίζονται με το πρώτο γράμμα, την πρώτη συλλαβή ή την ορθογραφική ομοιότητα των λέξεων.
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία.
- Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων.
- Παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων όπως: και, να, το
- Καθρεφτική ανάγνωση μικρών λέξεων

- Λαθεμένη προφορά φωνηέντων
- Παραλείψεις αξιολόγησης γραφημάτων, συλλαβών και άλλων μορφημάτων.

(Αδαμόπουλος, 2002)

- Προσθήκες φωνηματικών στοιχείων, συλλαβών και άλλων μορφημάτων
 - Αντικατάσταση γραμμάτων με άλλα κατά τη φωνηματική αξιολόγησή τους.
 - Αναγραμματισμούς.
 - Αναγνωστική δυσλεξία συνέπεια της ομοιότητας των γραμμάτων. Το παιδί συγχέει τις εικόνες (δ, θ, β)- (N,M)- (Λ,N)- (ζ, ξ)- (γ, χ)- (θ, φ).
 - Αναγνωστική δυσλεξία συνέπεια ανορθόδοξης αξιολόγησης των δίψηφων γραφημάτων.
 - Δυσλεξική συμπεριφορά συνέπεια της χρήσης του γράμματος (υ) σε φωνηεντοσυμφωνικούς συνδυασμούς.
 - Αναγνωστικές αρρυθμίες: χαρακτηρίζουμε κάθε αναγνωστική συμπεριφορά η οποία δεν ακολουθεί τους κοινώς αποδεκτούς ρυθμούς της αναγνωστικής λειτουργίας.
 - Δυσκολεύεται στην εξαγωγή συμπεράσματος.
 - Δεν διακρίνει τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες.
 - Δεν χρησιμοποιεί αποτελεσματικά στρατηγικές για την κατανόηση.
 - Δυσκολεύεται να εντοπίσει την κεντρική ιδέα.
-
- Δυσκολεύεται να διακρίνει τις πληροφορίες που δεν ταιριάζουν νοηματικά με το περιεχόμενο.
 - Αδυνατεί να σχηματίσει προβλέψεις και υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο.

(Μπότσας, Παντελιάδου, 2007)

1.2.2.2 Διαταραχή της γραφής- Δυσγραφία

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά εμφανίζουν προβλήματα και στην παραγωγή του γραπτού λόγου, με τη μορφή αδυναμίας κατά τη γραφή ή τη γραπτή έκφραση παρά την ηλικία και το νοητικό τους δυναμικό (Παντελιάδου,2000). Τα προβλήματα αυτά αφορούν τόσο σε σύνθετες δεξιότητες, όπως η ορθογραφία, το συντακτικό και η οργάνωση του γραπτού λόγου, όσο και στην ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής (Σπαντιδάκης,2004). Η γραφή με το χέρι είναι προβληματική, αργή και δυσανάγνωστη (Μπότσας,Παντελιάδου,2007).

Χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχές γραφής

Όσον αφορά τα γραφο-συμβολικά προβλήματα το παιδί:

- Δυσκολεύεται στην κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσει το χέρι τους για το σχηματισμό της λέξης/του γράμματος (Μήτσιου,Δάκτυλα,2008).
- Δυσκολεύεται να ακολουθήσει τις γραμμές του τετραδίου
- Δυσκολεύεται στο συντονισμό κινήσεων-αδεξιότητα.
- Άλλοτε πιέζει πολύ δυνατά το μολύβι και άλλοτε όχι όσο πρέπει.
- Δεν χρησιμοποιεί τον αντίχειρά του για τον έλεγχο του μολυβιού όταν γράφει.
- Έχει κακή στάση σώματος κατά τη γραφή.
- Δυσκολεύεται στη διατήρηση της αναλογίας των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων.
- Δυσκολεύεται στη χρήση των σημείων στίξης (Μπότσας,Παντελιάδου,2007).
- Δεν τηρεί αποστάσεις μεταξύ των λέξεων (Φλωράτου,1992).
- Έχει ακατάστατη γραφή με πολλές <<μουντζούρες>> και σβησίματα,ανισομεγέθη γράμματα και ατελής ευθυγράμμιση των λέξεων (Αναστασίου,1998).

Όσον αφορά στα προβλήματα στην ορθογραφία, το παιδί:

- Κάνει συχνά αντιστροφές, προσθέσεις, παραλείψεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων (Μπότσας, Παντελιάδου,2007).
- Δεν τονίζει τις λέξεις ή τονίζει σε λάθος συλλαβή.
- Δεν γενικεύει την εφαρμογή ενός κανόνα εύκολα αν δεν εξασκήθει ειδικά, εάν δεν δοθούν ειδικές ασκήσεις για κάθε μια από τις περιπτώσεις (Φλωράτου,1992).
- Κάνει συχνά λάθη στο ετυμολογικό μέρος της λέξης και δεν αυτοδιορθώνεται.

Όσον αφορά στα προβλήματα στην οργάνωση και τη γραφή, το παιδί:

- Κάνει λάθη στη σειρά των λέξεων.

- Δεν τηρεί χρονική ή λογική αλληλουχία.
- Δυσκολεύεται στη δόμηση παραγράφων.
- Δυσκολεύεται στην ολοκλήρωση προτάσεων.

Όσον αφορά στα προβλήματα στο λεξιλόγιο, το παιδί:

- Κάνει λάθος χρήση των ρημάτων και των ουσιαστικών.
- Δυσκολεύεται στην εύρεση και χρήση κατάλληλων ουσιαστικών, επιθέτων, ρημάτων.
- Επαναλαμβάνει τις ίδιες λέξεις και χρησιμοποιεί κοινόχρηστες και όχι πρωτότυπες λέξεις.

Όσον αφορά στα προβλήματα στο περιεχόμενο, το παιδί:

- Δεν δίνει ενδιαφέροντα τίτλο.
- Οι ιδέες του δεν ανταποκρίνονται στο θέμα.
- Δυσκολεύεται στην καταγραφή κειμένων με φαντασία, πρωτοτυπία και προσωπικό ύφος.
- Γράφει κείμενα με περιορισμένο αριθμό λέξεων/πρτάσεων.
- Δυσκολεύεται στη σύνταξη.
- Παραλείπει συχνά λέξεις.
- Δυσκολεύεται στις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου.
- Δυσκολεύεται στη σύνθεση εισαγωγής.
- Δυσκολεύεται στη εύρεση και ανάπτυξη κεντρικών ιδεών
- Δυσκολεύεται στην ανάπτυξη επιχειρημάτων.

(Μπότσας, Παντελιάδου,2007)

1.2.2.3 Διαταραχή των Μαθηματικών- Δυσαριθμησία

Βασικό χαρακτηριστικό της δυσκολίας αυτής είναι η σοβαρή ανεπάρκεια στην εξέλιξη των αριθμητικών δεξιοτήτων (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991).

Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από ελαττωμένη δυνατότητα του παιδιού για μαθηματικούς υπολογισμούς και πράξεις (Μάνος, 1997) (Νιτσοπούλου, 1987).

Χαρακτηριστικά των παιδιών με διαταραχές στα μαθηματικά

- Δεν ολοκληρώνει τις ασκήσεις μιας σελίδας.
- <<Πηδάει>> γραμμές όταν εκτελεί μια άσκηση.
- Διαβάζει λάθος πολυψήφιους αριθμούς.
- Υπάρχει σύγχυση στη γραφή ή στην ανάγνωση αριθμών που παρουσιάζουν οπτικές ομοιότητες μεταξύ τους, όπως είναι το 6/9, το 2/5.

- Απεικονίζει καθρεπτικά αριθμητικά ψηφία.
- Αντιστρέφει τη σειρά των ψηφίων πολυψήφιων αριθμών κατά την αντιγραφή τους.
- Δεν διακρίνει σωστά τα νομίσματα.
- Δεν διακρίνει σωστά τους δείκτες του ρολογιού.
- Δυσκολεύεται στην ερμηνεία και το χειρισμό μαθηματικών συμβόλων.

(Μπότσας, Παντελιάδου,2007)

- Δυσκολεύεται να γράψει τους αριθμούς πάνω στη γραμμή του τετραδίου.
- Δυσκολεύεται στη διάκριση του <<πριν>> και <<μετά>> σε χωρικές ακολουθίες.
- Δυσκολεύεται στη διάκριση του <<δεξιά>> και <<αριστερά>>
- Δυσκολεύεται στη διάκριση των μεγεθών και σχημάτων.
- Μεταφέρει κρατούμενα σε λάθος στήλες στην εκτέλεση πράξεων.
- Δυσκολεύεται στη χρήση της αριθμητικής γραμμής.
- Δυσκολεύεται στη σύγκριση πολυψήφιων αριθμών.
- Δυσκολεύεται στην κατασκευή και ερμηνεία γραφημάτων

(Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

- Έχει μπέρδεμα ως προς τη θέση στην οποία πρέπει να τοποθετηθούν οι αριθμοί κατά την πρόσθεση ή την αφαίρεση (Μαριδάκη-Κασσωτάκη,2005).

1.2.2.4 Διαταραχή της μάθησης Μη προσδιοριζόμενη Αλλιώς

Όσον αφορά στα προβλήματα στην ακουστική αντίληψη, το παιδί:

- Δυσκολεύεται στις προφορικές ασκήσεις.
- Συγχέει όρους που μοιάζουν φωνολογικά.

Όσον αφορά στα προβλήματα λεπτής κινητικότητας, το παιδί:

- Το παιδί γράφει δραματικά αργά.
- Κάνει λάθη κατά τη γραφή των αριθμών.
- Δυσκολεύεται να προσαρμόσει το μέγεθος των ψηφίων που γράφει στο διαθέσιμο χώρο.

Όσον αφορά στα προβλήματα στη μνήμη, το παιδί:

- Δυσκολεύεται στη συγκράτηση νέων μαθηματικών δεδομένων.
- Δυσκολεύεται στη συγκράτηση μνήμης των πινάκων της προπαίδειας με αποτέλεσμα συχνά λάθη στον πολλαπλασιασμό.
- Δυσκολεύεται να λείει την ώρα. Η εκμάθηση της ώρας μπορεί να γίνει με σχετική καθυστέρηση. Σύγχυση με το <<και>> <<παρά>>.

Όσον αφορά στα προβλήματα στο λόγο, το παιδί:

- Δυσκολεύεται στην κατανόηση των μαθηματικών όρων.
- Δυσκολεύεται να εκφράσει προφορικά και με τη χρήση μαθηματικών όρων αυτό σκέφτεται και
- Δυσκολεύεται στην προφορική περιγραφή των βημάτων μιας στρατηγικής που ακολουθεί.

(Μπότσας, Παντελιάδου,2007).

Όσον αφορά στα προβλήματα αφαιρετικού συλλογισμού, το παιδί:

- Δυσκολεύεται στην κατανόηση μαθηματικών συμβόλων όπως, = <, >.
- Δυσκολεύεται στην επίλυση προφορικών προβλημάτων.
- Δυσκολεύεται στη σύγκριση μεγεθών και ποσοτήτων.
- Δυσκολεύεται στη σύνταξη προβλημάτων.

(Μπότσας, Παντελιάδου,2007)

- Πρόκειται για αδυναμίες που εμφανίζει το παιδί σε συντάξεις απλών ή μεικτών προβλημάτων. Δηλαδή το παιδί δυσκολεύεται να παραστήσει ένα πρόβλημα με τη χρήση ιδεογραμμάτων (Αδαμόπουλος,2002).

1.2.3 Δυσκολίες που συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες

- **Δυσκολίες στη συμπεριφορά**

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες συμβαίνει συχνά να παρουσιάζουν και άλλες δυσκολίες στη γενικότερη συμπεριφορά τους, όπως: α) αδυναμία συγκέντρωσης, διάσπαση προσοχής, β) νευρικότητα και έντονα ξεσπάσματα, γ) αδιαφορία για τη σχολική επίδοση, δ) χαμηλή αυτοεκτίμηση, ε) γενικότερη έλλειψη οργάνωσης στη σχολική τσάντα, στα παιχνίδια, στα ρούχα κλπ, ζ) αυξημένη κούραση λόγω υπερβολικής προσπάθειας στην ανάγνωση και τη γραφή.

- **Κινητικές δυσκολίες**

Τα παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες ενδεχεται να παρουσιάζουν και δυσκολίες στον κινητικό τομέα, όπως ελλιπή συντονισμό κινήσεων, κινητική αδεξιότητα, δυσκολία στη λεπτή και την αδρή κινητικότητα, προβλήματα ισορροπίας και έλλειψη ρυθμού.

- **Δυσκολίες ως προς τη σειροθέτηση και τον προσανατολισμό**

Η δυσκολία που έχουν τα παιδιά με ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες να προσανατολιστούν στο χώρο και στο χρόνο δεν τους επιτρέπει να διακρίνουν

διάφορες έννοιες όπως <<πάνω-κάτω>>, <<δεξιά-αριστερά>>, τα σημεία του ορίζοντα, τη μαθηματική σειρά των αριθμών, τη σειρά των μηνών και των ημερών της εβδομάδας. Προβλήματα αντιμετωπίζουν επίσης στη αντίληψη της έννοιας του χρόνου. Οι παραπάνω νοητικοί περιορισμοί επηρεάζουν τις επιδόσεις τους και στα μαθηματικά.

Τέλος, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να δυσκολεύονται στη διάκριση της αριστερής και της δεξιάς πλευράς τόσο του δικού τους σώματος όσο και εκείνου απέναντί τους, και να συγχέουν το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι.

1.3.1 Αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών

Οι μηχανισμοί της μάθησης και οι διαταραχές τους έχουν αποτελέσει αντικείμενο των νευροεπιστημών εδώ και πολλά χρόνια. Δεδομένα από τη νευροφυσιολογία, τη νευροανατομία, τη γενετική, τη νευροβιολογία, τη νευροψυχολογία και τη νευροαπεικόνιση, επιβεβαιώνουν την από αιώνων διαπίστωση του Ιπποκράτους, ότι η μελέτη των νοητικών διεργασιών ξεκινά από τη μελέτη του εγκεφάλου.

Η ιδέα ότι οι διαταραχές μάθησης έχουν οργανική προέλευση ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1930 και έγινε ευρύτερα αποδεκτή από τη δεκαετία του 1960. Το επόμενο βήμα ήταν ότι οι ερευνητές ξεκίνησαν να ψάχνουν για νευροβιολογικούς δείκτες στην αναζήτηση του αιτιοπαθογενετικού των μαθησιακών δυσκολιών. Η σκέψη ήταν ότι η ανεύρεση ενός νευροανατομικού, νευροφυσιολογικού ή νευροχημικού αιτιοπαθογενετικού παράγοντα θα έδινε όχι μόνον διαγνωστική βεβαιότητα, αλλά και τη δυνατότητα κατάταξης των ατόμων με δυσκολίες μάθησης.

Η σημαντική ανακάλυψη ήρθε το 1968 οπότε ένα δυσλεκτικό αγόρι πέθανε από εγκεφαλική αιμοραγία λόγω αγγειακής δυσπλασίας και ο εγκεφάλός του μελετήθηκε παθολογο-ανατομικά. Βρέθηκαν διάφορες δυσπλαστικού τύπου ανωμαλίες στις φλοιώδεις έλικες του αριστερού ημισφαιρίου, συμπεριλαμβανομένων και εκτοπιών, ευρημάτων δηλαδή που εκδήλωναν διαταραχή της εγκεφαλικής ωρίμανσης.

Αργότερα εισήχθη η ιδέα της άτυπης εγκεφαλικής πλαγίωσης για τη γλώσσα στα δυσλεκτικά άτομα από τον Αμερικανό νευρολόγο Samuel Orton. Ειδικά μία ιδέα του Orton που υιοθετήθηκε από τον Geschwind, ήταν ότι η πλαγίωση των γλωσσικών λειτουργιών στο αριστερό ημισφαίριο εμφανιζόταν καθυστερημένα στους δυσλεκτικούς, έτσι ώστε οι γλωσσικές προϋποθέσεις για τη μάθηση της ανάγνωσης δεν μπορούσαν να αναπτυχθούν φυσιολογικά.

Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από μη ακριβή και/ ή αργή και κοπιώδη ανάγνωση που συνήθως προέρχεται από αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία της γλώσσας.

1.3.2 Το κεντρικό νευρικό σύστημα

Το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα συντονίζει όλες τις λειτουργίες του οργανισμού. Αποτελείται από τον **εγκέφαλο** και από το **νωτιαίο μυελό**. Τα όργανα αυτά προστατεύονται μέσα στην κρανιακή κοιλότητα και το σπονδυλικό σωλήνα, αντίστοιχα. Επιπρόσθετα, τόσο ο εγκέφαλος όσο και ο νωτιαίος μυελός περιβάλλονται από τρεις προστατευτικές μεμβράνες, τις **μήνιγγες**. Ανάμεσα στις δύο εσωτερικές μήνιγγες (υπαραχνοειδής χώρος) κυκλοφορεί το **εγκεφαλονωτιαίο υγρό**, το οποίο μειώνει τους κραδασμούς και συμβάλλει στη στήριξη και θρέψη του εγκεφάλου και του νωτιαίου μυελού. Το εγκεφαλονωτιαίο υγρό κυκλοφορεί, επίσης, στον κεντρικό νευρικό σωλήνα του νωτιαίου μυελού και στις **κοιλίες του εγκεφάλου**. Αυτές είναι τέσσερις κοιλότητες στο εσωτερικό του εγκεφάλου, στις οποίες παράγεται το εγκεφαλονωτιαίο υγρό, και επικοινωνούν με τον κεντρικό νευρικό σωλήνα του νωτιαίου μυελού.

1.3.2.1 Ο εγκέφαλος

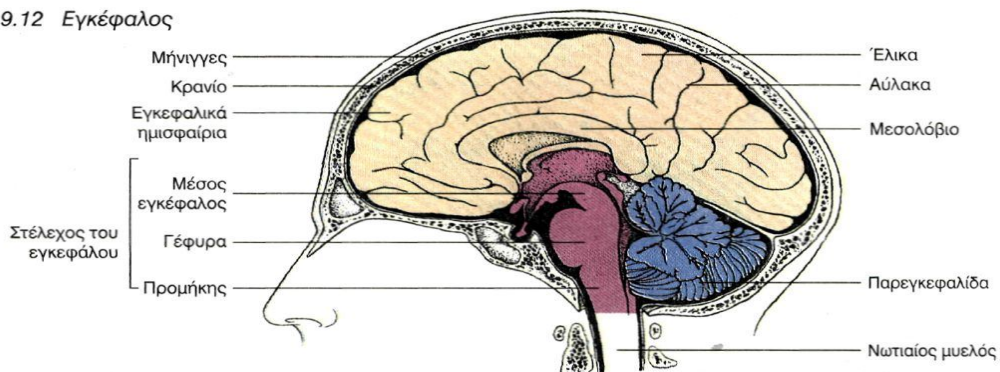
Ο **εγκέφαλος** είναι το μεγαλύτερο και το πολυπλοκότερο τμήμα του νευρικού συστήματος.

Ο εγκέφαλος αποτελείται από νευρώνες, οι οποίοι δέχονται, επεξεργάζονται και μεταβιβάζουν ερεθίσματα. Εξειδικευμένες περιοχές του εγκεφάλου, τα **κέντρα**, είναι υπεύθυνες για τις αισθήσεις, την αντίληψη, τον

έλεγχο και το συντονισμό των μυϊκών κινήσεων και τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες. Στον εγκέφαλο εντοπίζονται επίσης κέντρα και νευρικές οδοί, που σχετίζονται με τη ρύθμιση της δραστηριότητας των σπλάχνων.

Ο εγκέφαλος χωρίζεται ανατομικά σε τρεις περιοχές: στα εγκεφαλικά ημισφαίρια, στο στέλεχος και στην παρεγκεφαλίδα (εικ. 9.12).

εικ. 9.12 Εγκέφαλος



1.3.2.2 Τα εγκεφαλικά ημισφαίρια

Τα **εγκεφαλικά ημισφαίρια**, που αποτελούν το σημαντικότερο τμήμα του εγκεφάλου, εμφανίζουν στην επιφάνειά τους πολυάριθμες προεξοχές και αυλακώσεις, οι οποίες ονομάζονται **έλικες** και **αύλακες** αντίστοιχα. Οι βαθύτερες αύλακες ονομάζονται σχισμές. Η επιμήκης σχισμή χωρίζει το αριστερό από το δεξί ημισφαίριο. Τα δύο ημισφαίρια συνδέονται στη βάση τους με μία «γέφυρα» νευρικών αποφυάδων, το μεσολόβιο. Άλλες σχισμές χωρίζουν το κάθε ημισφαίριο σε **λοβούς**, οι οποίοι ονομάζονται ανάλογα με το αντίστοιχο κρανιακό οστό που τους καλύπτει, και είναι ο μετωπιαίος, ο βρεγματικός, ο κροταφικός και ο ινιακός.

Τα εγκεφαλικά ημισφαίρια αποτελούνται από ένα εξωτερικό στρώμα φαιάς ουσίας, το φλοιό των ημισφαιρίων, ο οποίος συνίσταται κυρίως από σώματα νευρώνων. Κάτω από το φλοιό των ημισφαιρίων βρίσκονται μάζες λευκής ουσίας, που περιέχουν δέσμες νευρικών αποφυάδων, οι οποίες συνδέουν τα σώματα των νευρώνων του φλοιού με άλλα τμήματα του εγκεφάλου. Η επιφάνεια του φλοιού αυξάνεται σημαντικά με την ύπαρξη των αυλάκων και των ελίκων. Ο φλοιός των ημισφαιρίων είναι η μοναδική περιοχή του ΚΝΣ που είναι υπεύθυνη για τις συνειδητές λειτουργίες.

1.3.3 Ανώτερες πνευματικές λειτουργίες

Μνήμη

Ο εγκέφαλος έχει τη δυνατότητα να αποθηκεύει πληροφορίες -τις οποίες συγκεντρώνει μέσω των αισθητηρίων οργάνων-όπως ήχους, εικόνες, οσμές, που προέρχονται από το περιβάλλον του, και να τις ανακαλεί μεμονωμένα ή συνδυάζοντάς τες. Η ικανότητα αποθήκευσης και ανάκλησης των πληροφοριών ονομάζεται **μνήμη**. Η μνήμη είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίηση των ανώτερων πνευματικών λειτουργιών όπως αυτή της μάθησης, της λογικής αιτιολόγησης, του λόγου κ.ά. Είναι, επίσης, απαραίτητη για την προσαρμογή της συμπεριφοράς του ατόμου στις άμεσες ανάγκες.

Η μνήμη είναι μία διαδικασία που πραγματοποιείται σε στάδια. Η **βραχυπρόθεσμη μνήμη** αφορά την παραμονή των πληροφοριών στον εγκέφαλο για λίγα μόνο λεπτά. Η βραχυπρόθεσμη μνήμη μπορεί να μετατραπεί σε μακροπρόθεσμη, η οποία σχετίζεται με μόνιμες δομικές και λειτουργικές αλλαγές

στα νευρικά κύτταρα του εγκεφάλου. Το χρονικό διάστημα που απαιτείται για τη μετατροπή αυτή εξαρτάται από το είδος, την ένταση και τη συχνότητα του ερεθίσματος. Ερεθίσματα πολύ έντονα ή επαναλαμβανόμενα, υπερβολικά ευχάριστα ή δυσάρεστα αποθηκεύονται ευκολότερα στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Μερικές από τις πληροφορίες που αποθηκεύονται στη

μακροπρόθεσμη μνήμη εξασθενούν με το χρόνο και τελικά διαγράφονται. Άλλες παραμένουν για πάντα ως τμήμα της συνείδησής μας, όπως είναι, για παράδειγμα, το όνομά μας.

Η **μακροπρόθεσμη μνήμη** περιλαμβάνει πολυάριθμα κυκλώματα νευρώνων, που εντοπίζονται σε διάφορες περιοχές του εγκεφάλου. Για παράδειγμα, τμήματα του ινιακού

και του κροταφικού λοβού σχετίζονται με τη μνήμη προσώπων, λέξεων, εικόνων και ήχων. Η ανάκληση από τη μνήμη ενός γεγονότος ή ενός αντικειμένου απαιτεί την ανάκληση και το συνδυασμό πληροφοριών αποθηκευμένων σε διάφορες περιοχές του εγκεφάλου. Η ικανότητα του εγκεφάλου να αποθηκεύει πληροφορίες είναι απεριόριστη.

Σε περιπτώσεις τραυματισμού του εγκεφάλου, ή λόγω διάφορων ασθενειών, μπορεί να παρατηρηθεί απώλεια μνήμης, αμνησία. Η απώλεια συγκεκριμένου τύπου μνήμης εξαρτάται από την περιοχή του εγκεφάλου, που επηρεάστηκε από τον τραυματισμό ή από την ασθένεια. Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις τραυματισμού περιοχών του κροταφικού λοβού παρατηρείται απώλεια στη μνήμη ήχων.

Μάθηση

Μάθηση είναι η διαδικασία απόκτησης καινούριας γνώσης, που συμβάλλει στην προσαρμογή της συμπεριφοράς του ατόμου. Διακρίνονται διάφοροι τύποι μάθησης όπως ή εξοικείωση, η ευαισθητοποίηση, η συνειρμική μάθηση, η αντίληψη.

Η **εξοικείωση** είναι η αναγνώριση ενός ερεθίσματος ως μη σημαντικού, με συνέπεια ο οργανισμός να μαθαίνει να μην αντιδρά σε αυτό. Για παράδειγμα, ένας επαναλαμβανόμενος ήχος παύει ύστερα από κάποιο χρονικό διάστημα να προκαλεί την αντίδρασή μας. Αντίθετα η επαναλαμβανόμενη έκθεση του οργανισμού σε ένα επώδυνο ερέθισμα έχει ως αποτέλεσμα την ταχύτερη αντίδραση, **ευαισθητοποίηση**. Η **συνειρμική μάθηση** αφορά το συσχετισμό δύο ή περισσότερων ερεθισμάτων. Για παράδειγμα, έχουμε μάθει να αναμένουμε τον ήχο της βροντής ύστερα από τη λάμψη της αστραπής. Η **αντίληψη**, τέλος, αφορά τη δυνατότητα ανάκλησης από τη μνήμη προηγούμενων εμπειριών και τη χρήση τους για την επίλυση προβλημάτων

Συμπεριφορά

Συμπεριφορά είναι το σύνολο των απαντήσεων που δίνει ο οργανισμός στις μεταβολές του περιβάλλοντος. Η συμπεριφορά διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Συνήθως γίνεται διάκριση ανάμεσα στην ενστικτώδη συμπεριφορά και σε αυτή που τροποποιείται με τη μάθηση.

Η ενστικτώδης συμπεριφορά καθορίζεται άμεσα από το γενετικό υλικό. Περιλαμβάνει στερεότυπες απαντήσεις, οι οποίες δεν τροποποιούνται από το περιβάλλον. Παραδείγματα ενστικτώδους συμπεριφοράς είναι τα αντανακλαστικά και οι εκφράσεις του προσώπου όπως το χαμόγελο, η έκφραση φόβου κτλ.

Τέλος, υπάρχει η συμπεριφορά που τροποποιείται με τη μάθηση και βοηθά στη προσαρμογή του ατόμου στις αλλαγές του περιβάλλοντος. Απλούστερη μορφή αποτελούν η εξοικείωση και η ευαισθητοποίηση.

1.4 Διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Μερικά παιδιά προβληματίζουν έντονα τους γονείς τους και τους δασκάλους τους, γιατί ενώ φαίνονται έξυπνα, δεν τα πάνε καλά με τα μαθήματά τους. Με τον καιρό συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους, αλλά δεν γνωρίζουν γιατί δυσκολεύονται. Σιγά-σιγά, αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα και σωστά, χάνουν την αυτοεκτίμησή τους, μειώνεται το αυτοσύνησημά τους και μερικές φορές, όταν δέχονται πίεση από το σχολείο και τους γονείς καταφεύγουν σε μηχανισμούς άμυνας, προσπαθώντας να αποφύγουν τις σχολικές εργασίες. Παράλληλα βρίσκονται σε μια συνεχή προσπάθεια να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες που δημιουργούνται από την χαμηλή σχολική τους επίδοση αναπτύσσοντας έτσι ποικίλα συμπεριφορικά πρότυπα.

Για την έγκαιρη πρόληψη των δυσκολιών αυτών υπάρχουν σημάδια και χαρακτηριστικά σημεία σε κάθε ηλικία, που μπορούν να μας υποψιάσουν ότι το παιδί μπορεί να έρθει αντιμέτωπο με κάποιες δυσκολίες στη μάθηση. Ενδεικτικά παρατίθενται παρακάτω ανάλογα με την ηλικία.

A) Προσχολική ηλικία

- Κινητική ανωριμότητα τόσο σε επίπεδο λεπτής κινητικότητας όσο και αδρής. Χαρακτηριστικός πολλές φορές όσο και ενδεικτικός πιθανών δυσκολιών στη μάθηση είναι και ο φτωχός κινητικός έλεγχος σε δεξιότητες που αφορούν στη χρήση του μολυβιού ή του ψαλιδιού (www.unborn.gr).

- Καθυστέρηση στην ομιλία και δυσκολίες στην προφορά των λέξεων, που επιμένουν παρά την πάροδο του χρόνου (Αθανασιάδη,2001).
- Δυσκολίες στη συγκέντρωση.
- Τάση να χάνει εύκολα τα πράγματά του ή να τα ξεχνάει.
- Δυσκολία λέξεων και στη σύνταξη προτάσεων (Αθανασιάδη,2001).

B) Σχολική ηλικία

- Δυσκολία στην εκμάθηση της ώρας και στην ακολουθία των ημερήσιων γεγονότων.
- Δεν θυμούνται προσωπικές πληροφορίες, όπως τα γεννέθλιά τους και τη διεύθυνσή τους.
- Κακογραφία.
- Συχνά παρουσιάζουν καθρεπτικό γράψιμο, καθώς και δυσκολία στο να σχηματίζουν γράμματα και να τα γράψουν βάσει μίας λογικής αλληλοδιαδοχικής σειράς.
- Έλλειψη προόδου στην ανάγνωση (συλλαβιστή), γραφή και ορθογραφία.
- Δυσχέρεια στην κατανόηση αριθμητικών εννοιών.
- Δυσκολία συγκέντρωσης και προσοχής.
- Κακή οργάνωση χρόνου (Αθανασιάδη, 2001) (www.unborn.gr).

Γ) Προεφηβική- Εφηβική ηλικία

- Σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, που φοιτούν στο γυμνάσιο, αυτό που μπορεί να παρατηρήσουμε είναι δυσκολίες στην κατανόηση και απόδοση νοήματος.
- Δυσκολία την οργάνωση και δόμηση γραπτού λόγου.
- Συχνά ορθογραφικά λάθη.
- Λεξιλόγιο περιορισμένο στις λέξεις που ο μαθητής ξέρει ότι θα γράψει σωστά.
- Αποτυχία στα διαγωνίσματα, καθώς η απόδοση μειώνεται όταν ο μαθητής αισθάνεται την πίεση του χρόνου.
- Έλλειψη αυτοπεποίθησης (Αθανασιάδη, 2001).

1.4. 1 Διάγνωση των διαφόρων τύπων Μαθησιακών Δυσκολιών

Στην περίπτωση που θέλουμε να προβούμε στη διάγνωση ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει να εξετάζουμε όλους τους παράγοντες της μάθησης και να προχωρήσουμε στη σκιαγράφηση ενός προφίλ, που απεικονίζουν τις περιοχές των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του.

Για τη διάγνωση πρέπει να χρησιμοποιούμε επιτυχείς τρόπους. Για το λόγο αυτό, οι Βρετανοί ψυχολόγοι έχουν δείξει την τάση να απομακρύνονται από τα τυποποιημένα tests μας λένε κυρίως πως ένα συγκεκριμένο παιδί "στέκεται" σε σύγκριση με τους συνομηλίκους του, ενώ τα tests που σχετίζονται με κριτήρια, μας δίνουν ένα προφίλ ικανοτήτων, πράγμα που επιτρέπει στο δάσκαλο να κρίνει τι έχει και τι δεν έχει αφομοιώσει ο μαθητής (Στασινός, 1999).

1.4.1.1 Διάγνωση της Διαταραχής Ανάγνωσης- Δυσλεξίας

Σύμφωνα με το DSM-IV τα διαγνωστικά κριτήρια είναι:

- Η επίδοση στην ανάγνωση, όπως μετρείται σε ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες και είναι ουσιαδώς κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης του νοημοσύνης και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.
- Η διαταραχή στο παραπάνω κριτήριο παρεμπιδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν δεξιότητες ανάγνωσης.
- Αν κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στην ανάγνωση ξεπερνούν αυτές που συνδέονται με αυτό (Μάνος, 1997).

Για τη διαφορική διάγνωση πρέπει να αποκλειστούν δυσκολίες ανάγνωσης που οφείλονται σε καταστάσεις όπως:

- i. Νοητική καθυστέρηση
- ii. Γενική χαμηλή επίδοση, που συνδέεται με ανεπαρκή σχολική φοίτηση ή και δυσμενείς περιβαλλοντικές συνθήκες.
- iii. Αισθητηριακές διαταραχές και χρόνιες παθήσεις.
- iv. Βαρίες συναισθηματικές διαταραχές.

Παρόλα αυτά δεν αποκλείεται η παρουσία ειδικής διαταραχής και επί των παραπάνω καταστάσεων (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991). Η διαταραχή της ανάγνωσης σπάνια διαγιγνώσκεται πριν την αρχή της πρώτης τάξης του δημοτικού, γιατί τότε αρχίζει τυπικά η διδασκαλία της ανάγνωσης.

1.4.1.2 Διάγνωση της Δυσαριθμησίας

Σύμφωνα με το DSM-IV, τα διαγνωστικά κριτήρια είναι:

- Η μαθηματική ικανότητα, όπως μετρείται σε ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες για την ακρίβεια ή κατανόηση της ανάγνωσης, είναι ουσιωδώς κάτω από την αναμενόμενη, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης του νοημοσύνης και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.
- Η διαταραχή στο παραπάνω κριτήριο παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν μαθηματική ικανότητα.
- Αν κάποιος αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται με αυτό (Μάνος, 1997).

Για τη διαφορική διάγνωση πρέπει να αποκλειστούν δυσκολίες αριθμητικής που οφείλονται σε άλλες καταστάσεις, όπως:

- i. Νοητική καθυστέρηση
- ii. Γενική χαμηλή επίδοση που συνδέεται με ανεπαρκή σχολική φοίτηση (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991).

Η διαταραχή των μαθηματικών σπάνια διαγιγνώσκεται πριν το τέλος της πρώτης τάξης του δημοτικού, γιατί τότε έχει χορηγηθεί τυπικά η βασική εκπαίδευση στα μαθηματικά, και συνήθως στη δεύτερη ή την τρίτη τάξη (Μάνος, 1997).

1.4.1.3 Διάγνωση της Δυσγραφίας

Σύμφωνα με το DSM-IV, τα διαγνωστικά κριτήρια είναι:

- Οι δεξιότητες γραφής όπως μετρούνται σε ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες είναι ουσιωδώς κάτω από την αναμενόμενη, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης του νοημοσύνης και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.
- Η διαταραχή στο παραπάνω κριτήριο παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν τη σύνθεση γραπτών κειμένων.
- Αν κάποιος αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται με αυτό.

Συχνά η διαταραχή αυτή συνυπάρχει με την διαταραχή της ανάγνωσης ή τη διαταραχή των μαθηματικών. Σπάνια εμφανίζεται μόνη της. Συνήθως η διαταραχή γίνεται εμφανής στη δεύτερη τάξη του δημοτικού, μερικές φορές και αργότερα (Μάνος, 1997).

1.5 Αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες ενός παιδιού εντοπίζονται αρχικά συνήθως από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος πρέπει να προτρέψει τους γονείς να επισκεφθούν έναν ειδικό θεραπευτή. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση πραγματοποιείται στα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης), τα οποία θεσπίστηκαν με το νόμο 2817/2000 και λειτουργούν στις διάφορες περιφέρειες της Ελλάδας.

Η αξιολόγηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα σύνθετο έργο, το οποίο απαιτεί τη συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας (σχολικό ψυχολόγο, λογοθεραπευτή, ειδικό παιδαγωγό, εκπαιδευτικό και αν χρειάζεται και άλλες ειδικότητες) και θα πρέπει να περιλαμβάνει αξιολογήσεις σε διάφορα επίπεδα.

Τα βήματα που ακολουθούνται κατά την αξιολόγηση είναι τα εξής:

- Εντοπισμός διαταραχής και βαθμού σοβαρότητας αυτής.
- Διαχωρισμός διαταραχής από παρόμοιες διαταραχές
- Καθορισμός της θεραπευτικής προσέγγισης.
- Ιεράρχηση θεραπευτικών στόχων του παιδιού
- Καθορισμός μέτρου σύγκρισης (baseline) που θα λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς κατά την έναρξη της θεραπείας ή και την Καταγραφή της Προόδου ή της Αποτελεσματικότητας της Λογοθεραπείας.

Αφού ολοκληρωθεί η αξιολόγηση, συντάσσεται η τελική έκθεση όπου αναφέρονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, και όπου κρίνεται απαραίτητο σχεδιάζεται Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα παρέμβασης στο οποίο είναι απαραίτητη η συνεργασία των ειδικών με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και το παιδί.

Αρχές αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών

- Λήψη λογοπαθολογικού ιστορικού.
- Στοματοπροσωπική εξέταση.
- Ακουολογικός έλεγχος.

(Καμπανάρου, 2007)

- Συλλογή πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό σχετικά με την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο (ακαδημαϊκές επιδόσεις, ψυχοκοινωνική επάρκεια, συγκέντρωση προσοχής....)
- Παρατήρηση του παιδιού στην τάξη.
- Αξιολόγηση του νοητικού δυναμικού και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων του.
- Λογοπαθολογική αξιολόγηση

1.5.1 Κλινική συνέντευξη

Η κλινική συνέντευξη με τους γονείς και το παιδί είναι η βάση κάθε ψυχολογικής αξιολόγησης, είτε η παραπομπή αφορά μαθησιακό είτε άλλο ψυχολογικό πρόβλημα. Η διενέργεια της κλινικής συνέντευξης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών. Πρώτα απ'όλα, σε ορισμένες περιπτώσεις φανερώνει προβλήματα και δυσκολίες του παιδιού που δεν αποτελούν μέρος της αιτίας παραπομπής. Έτσι, ένα παιδί που παραπέμπεται για μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχει πρόβλημα δυσλεξίας ή η μαθησιακή δυσκολία μπορεί να είναι αποτέλεσμα συναισθηματικών διαταραχών ή άλλων ψυχολογικών προβλημάτων. Η συνήθης πρακτική είναι να γίνεται αξιολόγηση της νοημοσύνης και των μαθησιακών δεξιοτήτων του παιδιού, μέθοδοι που σπάνια αναδεικνύουν άλλα πιθανά προβλήματα στην ψυχική λειτουργία. Γι'αυτό επιβάλλεται η διενέργεια της κλινικής συνέντευξης, η οποία μπορεί να φανερώσει δυσκολίες που συχνά απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση και ειδική αντιμετώπιση, και οι οποίες είναι δυνατόν ακόμη και να ανατρέψουν μια πιθανή διάγνωση δυσλεξίας (Μόττη- Στεφανίδη, 1999).

Δεύτερων, η διενέργεια της κλινικής συνέντευξης, μπορεί να διερευνήσει τους τομείς στους οποίους το παιδί δυσκολεύεται, τα είδη των λαθών που συνήθως κάνει στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και σε άλλα μαθήματα, στη στάση του απέναντι στο σχολείο, στα μαθήματα και στη μάθηση γενικότερα....

1.5.2 Αξιολόγηση της νοημοσύνης

Όταν αποκλειστεί η πιθανότητα οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού να οφείλονται σε συναισθηματικές διαταραχές ή άλλα ψυχολογικά προβλήματα, ο θεραπευτής πρέπει να αξιολογήσει συγκριτικά το επίπεδο της νοητικής λειτουργίας του και το επίπεδο των μαθησιακών του ικανοτήτων (Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Σε αυτή την αξιολόγηση πρέπει να λάβει υπόψη του τα εξής:

- Να υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής ικανότητας του παιδιού και της επίδοσής του στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Το παιδί δηλαδή πρέπει να παρουσιάζει τουλάχιστον ένα μέσο- φυσιολογικό επίπεδο νοητικής λειτουργίας. Στην Ελλάδα οι διαγνώσεις της δυσλεξίας στηρίζονταν και συνεχίζουν να στηρίζονται στην ασυμφωνία μεταξύ νοητικού και μαθησιακού επιπέδου λειτουργίας.
- Το παιδί πρέπει να αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση ή/ και τη γραφή. Αυτό σημαίνει ότι η επίδοσή του στους συγκεκριμένους τομείς πρέπει να υπολείπεται της αντίστοιχης επίδοσης των παιδιών της ίδιας ηλικίας και τάξης κατά ένα χρόνο όταν το παιδί φοιτά στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, κατά ενάμιση

χρόνο στην Γ' και την Δ' τάξη του δημοτικού, και κατά δύο χρόνια στις επόμενες τάξεις.

Η αξιολόγηση της νοημοσύνης επιτρέπει:

- a. Να γίνει έλεγχος του γενικού δείκτη νοημοσύνης, ώστε να αποκλειστεί η πιθανότητα τα μαθησιακά προβλήματα να οφείλονται σε νοητική υστέρηση.
- b. Να γίνει περιγραφή του γνωστικού προφίλ του παιδιού, ώστε να εντοπιστούν οι τομείς γνωστικής λειτουργίας στους οποίους δυσκολεύεται και οι τομείς στους οποίους αποδίδει καλύτερα. Η περιγραφή του γνωστικού προφίλ του παιδιού θα βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση.

1.5.3 Αξιολόγηση και εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων

Η αξιολόγηση της σχολικής και μαθησιακής ικανότητας των παιδιών σε άλλες χώρες γίνεται με σταθμισμένες δοκιμασίες μαθησιακών ικανοτήτων, που συγκρίνουν την επίδοση των παιδιών με τη μέση επίδοση παιδιών ίδιας ηλικίας σε διαφορετικά μαθήματα. Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αντίστοιχες σταθμισμένες δοκιμασίες. Ο θεραπευτής μπορεί να κάνει αυτή την εκτίμηση χρησιμοποιώντας τα σχολικά βιβλία του παιδιού. Πρέπει επίσης να ελέγξει τα τετράδια ορθογραφίας και έκθεσης των μεγαλύτερων παιδιών καθώς και το πρόχειρό τους τετράδιο. Κατά τη διαδικασία αυτή ο θεραπευτής πραγματοποιεί ανάλυση των αναγνωστικών και ορθογραφικών λαθών που κάνει το παιδί και εξετάζει εάν παρουσιάζει μερικά άλλα από τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας.

1.5.4 Αξιολόγηση των γνωστικών διεργασιών

Η αξιολόγηση των δυσκολιών και των δυνατοτήτων των παιδιών που έχουν παραπεμφθεί για μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να περιλαμβάνει και την εξέταση των γνωστικών διεργασιών που υποστηρίζουν την ικανότητα για ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή και γενικά σχολική μάθηση. Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα σε ορισμένες από αυτές τις γνωστικές διεργασίες. Γι' αυτό πρέπει να εξετάζονται η φωνολογική επίγνωση, η οπτική και ακουστική αντίληψη, η βραχύχρονη μνήμη, η ικανότητα για σειροθετική επεξεργασία των πληροφοριών κλπ. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης θα συνεισφέρουν σημαντικά τόσο στη διάγνωση όσο και στην κατάρτιση του κατάλληλου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος αντιμετώπισης των δυσκολιών του παιδιού.

1.5.5 Αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της ψυχικής υγείας

Ανεξάρτητα από την αιτία παραπομπής ενός παιδιού, η ολοκληρωμένη ψυχολογική αξιολόγηση για μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να περιλαμβάνει την αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής του προσαρμογής και της ψυχικής τους υγείας. Στόχος είναι, πρώτον, να αποκλειστεί η πιθανότητα οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού να οφείλονται σε συναισθηματικές διαταραχές, μειωμένα κίνητρα ή σοβαρότερα ψυχολογικά προβλήματα. Δεύτερον, να εξεταστεί εάν κάποια ψυχολογική διαταραχή συνυπάρχει με τη μαθησιακή δυσκολία. Τρίτον, να αξιολογηθεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού (αυτοεκτίμηση, σχέσεις με συνομηλίκους, σχέσεις με εκπαιδευτικούς...).

1.6 Διαγνωστικά εργαλεία

Άτυπη κλινική αξιολόγηση

- Προφορική γενική εξέταση
- Στοματοπροσωπικός έλεγχος
- Αυθόρμητο δείγμα τόσο της παραγωγής ομιλίας και των γλωσσικών δεξιοτήτων

Τυπική αξιολόγηση.

Πραγματοποιείται βάσει σταθμισμένων δοκιμασιών (test), δηλ. που έχουν χορηγηθεί σε μεγάλο δείγμα φυσιολογικού πληθυσμού και τα ερεθίσματα (ερωτήσεις και υλικό) έχουν καθοριστεί έτσι ώστε να μπορεί η διαδικασία να επαναληφθεί σε διαφορετικό τόπο και χρόνο από διαφορετικό εξεταστή.

1.6.1 Σταθμισμένες δοκιμασίες ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυσκολιών

Σε αντίθεση με χώρες του εξωτερικού που διαθέτουν πληθώρα εργαλείων, στην Ελλάδα πολύ πρόσφατα ξεκίνησε μια προσπάθεια κατασκευής και στάθμισης εργαλείων, δοκιμασιών και κλιμάκων αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Πρόσφατα, μέσα στο πλαίσιο κατασκευής δώδεκα εργαλείων έγκαιρης ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών (ΕΠΕΑΕΚ Μέτρο 1.1- Ενέργεια 1.1.3- Κατηγορία Πράξεων 1.1.3.α, Κατασκευή και Στάθμιση 12 Διερευνητικών – Ανιχνευτικών Εργαλείων [Κριτηρίων] των Μαθησιακών Δυσκολιών), κατασκευάστηκε το:

Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας (Οικονόμου, Μπεζεβέγκης κ.α, 2008).

Σκοπός του εργαλείου αποτελεί η αξιολόγηση και ο εντοπισμός παιδιών ηλικίας 3-6 ετών που παρουσιάζουν απόκλιση από τις αναμενόμενες επιδόσεις στην αφήγηση, κατονομασία και κατανόηση, ενώ διευκολύνει σημαντικά την παρακολούθηση των μεταβολών κατά την ανάπτυξη ή ύστερα από παρέμβαση.

Άλλα σταθμισμένα εργαλεία, πρόσφατα κι αυτά είναι:

Η Δοκιμασία Εκφραστικού λεξιλογίου(Βογινδρούκας κ.α, 2009α)

που απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 4-8 ετών και ελέγχει το επίπεδο εκφραστικού λέξιλογίου.

Η Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης (Βογινδρούκας κ.α.,2009β)

που αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών με δυσκολίες στην επικοινωνία και τη γλωσσική ανάπτυξη.

Το Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω Ι (Τζουριάδου κ.α., 2008)

το οποίο αποτελεί επίσης ένα άλλο σταθμισμένο εργαλείο για παιδιά ηλικίας 3-7 και 8-15 που αξιολογεί τα βασικά υποσυστήματα του λόγου (φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, σημασιολογικό και οργανωτικό).

Στην Ελλάδα υπάρχει έλλειψη σταθμισμένων τεστ που αξιολογούν γνωστικού τύπου διεργασίες. Για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και τον εντοπισμό παιδιών με ελλειμματικές περιοχές ανάπτυξης έχει δημιουργηθεί:

Το Αθηνά Τεστ (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή, Γιαννίτσας, Μαυρομάτη, & Παίζη, 1998).

Το Αθηνά Τεστ είναι ένα πολυθεματικό ατομικό τεστ, που στόχο έχει να αξιολογήσει την επίδοση των παιδιών σε διάφορους τομείς ανάπτυξης. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από 5-9 ετών.

Στην Ελλάδα έχει σταθμιστεί η κλίμακα νοημοσύνης:

WISC-III στον ελληνικό πληθυσμό (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1998).

Η κλίμακα αυτή απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 6-17 ετών. Η κλίμακα του WISC-III χρησιμοποιήθηκε πολλές φορές σε πληθυσμούς με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως τα παιδιά με δυσλεξία.

A ΤΕΣΤ

Ανιχνευτική Δοκιμασία Σχολικής Ετοιμότητας, σταθμίστηκε εξ'ολοκλήρου στην Ελλάδα, σε δείγμα 2000 παιδιών και η προληπτική χρήση του προτείνεται από την Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία.

Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας (Ζακοπούλου Β, 2003)

Διάγνωση ενδείξεων και τάσεων για μελλοντική εμφάνιση δυσλεξίας, όχι πλήρης διάγνωση-ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών ή γενικευμένης καθυστέρησης. Το Τεστ απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5 ετών.

Τεστ Αντίληψης της Γραμματικής- TROG (Bishop)

Το TROG είναι τεστ αντίληψης της Γραμματικής και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 4-12 χρονών.

1.6.2 Επίσημα τεστ Λόγου Μεταφρασμένα στα Ελληνικά αλλά μη Σταθμισμένα στον ελληνικό πληθυσμό

Τεστ	Κατανόηση/παραγωγή	Περιοχή	Ηλικία
Peabody Picture Vocabulary Test III(Dunn &Dunn,1997)	Κατανόηση	Λεξιλόγιο (μονολεκτικό επίπεδο)	2,06 έως 90+ ετών
Reynell Developmental Language Scales (Edwards et al., 1999) Μετάφραση: Λ. Θωμαΐδου	Κατανόηση	Προφορικός λόγος, Σημασιολογία, Σύνταξη	1 έως 6,11 ετών
Test of Auditory Comprehension of Language (Carrow-Woolfolk, 1998) Μετάφραση: Καμπανάρου Μ.	Κατανόηση	Σημασιολογία, Σύνταξη, Μορφολογία	3 έως 9,11 ετών
Clinical Evaluation of Language Function: (Celf: Semel, Wiig & Secord,1995)	Κατανόηση και έκφραση	Σημασιολογία, Σύνταξη, Φωνολογία, Μνήμη	6 έως 21,11 ετών

Boehm Test of Basic Concepts- Preschool version (Boehm,2001) Μετάφραση:	Κατανόηση	Βασικές προσχολικές έννοιες, Σημασιολογία	4 έως 5,06 ετών
--	-----------	---	-----------------

Καμπανάρου Μ.			
Test of Language Development-Primary (TOLD- P :3: Newcomer & Hammill, 1997)	Κατανόηση και Έκφραση	Σημασιολογία, Σύνταξη, Φωνολογία	4 έως 8,11 ετών
Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA- 3: Hammill, Mather & Roberts, 2001)	Έκφραση	Λεξιλόγιο, Γραμματική, Γραφή, Φωνολογία, Μορφολογία	5 έως 12,11 ετών
Test of receptive grammar (TROG- 2: Dorothy Bishop, 2003)	Κατανόηση	Γραμματική	4 ετών έως ενήλικας

(Καμπανάρου, Μ., 2001)

Κάποια επιπλέον μη σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης και διάγνωσης των Μαθησιακών δυσκολιών είναι τα εξής:

Δυσλεξία. Αντιμετώπιση- Αποκατάσταση (Κυριαζή, Ο. & Σπαντιδάκης, Ι., 2001)

Τρόποι αξιολόγησης των δυσκολιών παραγωγής του γραπτού λόγου και των κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου (Σκαλούμπakas, Χ., Πρωτόπαππας, Α., Νικολόπουλος, Δ., 2003).

Αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας στην Συναισθηματική Οργάνωση με τη Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων: ΛΕΒΔ (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2008)

1.6.3 Η άτυπη αξιολόγηση

Ο λογοθεραπευτής ζητά από το παιδί να:

Εκτελέσει προφορικές εντολές

- Να μετρήσει
- Να πει την αλφαβήτα
- Να πει τις μέρες τις εβδομάδας
- Να κατονομάσει αντικείμενα και εικόνες που του δείχνει
- Να τοποθετήσει ένα αντικείμενο σύμφωνα με κάποια τοπική έννοια
- Να περιγράψει μία εικόνα
- Να διηγηθεί ένα γεγονός ή
- Να διηγηθεί μια σύντομη ιστορία

(Καμπανάρου, Μ., 2001)

1.7 Θεραπευτική παρέμβαση στις Μαθησιακές δυσκολίες- Στόχος της θεραπείας στην προσχολική ηλικία

Η θεραπευτική παρέμβαση κατά την προσχολική ηλικία στοχεύει στη μείωση των αναπτυξιακών προβλημάτων που θέτουν το παιδί σε "επικινδυνότητα" για εμφάνιση στη σχολική ζωή μαθησιακών δυσκολιών. Άρα τα προγράμματα ειδικής βοήθειας στην προσχολική ηλικία πρέπει να περιλαμβάνουν δραστηριότητες για την ανάπτυξη των ικανοτήτων στον κινητικό και γλωσσικό τομέα. Υπάρχουν δεδομένα που στηρίζουν την άποψη ότι η έγκαιρη αναγνώριση παιδιών σε "επικινδυνότητα" και η πρώιμη έναρξη θεραπευτικής βοήθειας έχουν θετικά αποτελέσματα και πιο συγκεκριμένα "βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των παιδιών αυτών και προλαβαίνουν την εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων που επιβαρύνουν την πρωτογενή δυσκολία (Shearer & Mori, 1967)

1.7.1 Στόχος της θεραπείας στη σχολική ηλικία

Στόχος της θεραπευτικής παρέμβασης στη σχολική ηλικία είναι η βελτίωση των δυσκολιών οργάνωσης λεξιλογίου και χρήσης, τόσο προφορικά όσο και στο γραπτό λόγο. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται πρέπει οπωσδήποτε να βασίζονται στις κοινές εμπειρίες λόγου του κάθε παιδιού και να το κινητοποιούν για όλο και περισσότερη επαφή με το λόγο, σε όλες τις μορφές του.

1.7.2 Στόχος της θεραπείας στη σχολική ηλικία

Η θεραπευτική παρέμβαση στην ηλικία αυτή δίνει έμφαση κυρίως στη μείωση των προβλημάτων από το ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Στο σχολικό επίπεδο το κύριο πρόβλημα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες επικεντρώνεται στη δυσκολία χρήσης των γνώσεων που ήδη έχουν κατακτήσει. Βασικός παιαγωγικός στόχος πρέπει να είναι "πώς να μάθει ο έφηβος να μαθαίνει". Πρέπει δηλαδή να διδαχθεί τις γνωστικές στρατηγικές μάθησης (Deshler & Shumaker, 1986).

1.7.3 Γενικές αρχές για την οργάνωση προγραμμάτων παρέμβασης

Η όλη προσπάθεια του εκπαιδευτικού-σχολικού συστήματος αλλά και της οικογένειας στηρίζεται στην εφαρμογή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται στην πλήρη διαγνωστική αξιολόγηση του μαθητή και εκπονείται από την ίδια διεπιστημονική ομάδα που αξιολόγησε τις ικανότητες και τις αδυναμίες του. Το πρόγραμμα μπορεί να εφαρμόζεται στο σχολείο, αλλά είναι απαραίτητο να συνεχίζεται και στο σπίτι. Η εφαρμογή γίνεται με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και η παρέμβαση στρέφεται σε συγκεκριμένες περιοχές στις

οποίες ο μαθητής έχει αδυναμίες. Το παρεμβατικό πρόγραμμα επομένως πρέπει να διακρίνεται για τους σαφείς στόχους του.

1.7.4 Παρέμβαση στο Μαθησιακό τομέα

Η υποστήριξη του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες ξεκινά με τη μελέτη του γνωστικού, μαθησιακού και ψυχοκοινωνικού προφίλ του, το οποίο έχει προκύψει από την ψυχοδιαγνωστική και τη μαθησιακή αξιολόγηση. Για την παρέμβαση στους μαθησιακούς τομείς της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, της γραφής και της κατανόησης εφαρμόζονται τα εξής:

1. Δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, η οποία έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένων ερευνών διεθνώς τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, και
2. Τύποι παρεμβατικών προγραμμάτων, τα οποία προέρχονται κυρίως από τον αγγλοσαξονικό χώρο και θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

1.7.4.1 Δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης

Προαναγνωστικές-προγλωσσικές δραστηριότητες

Η φωνολογική επίγνωση έχει διερευνηθεί εκτενώς σε διεθνή κλίμακα κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Η σχέση της με την πρώτη ανάγνωση και με την κατάκτηση από τους μαθητές των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αποωδικοποίηση του γραπτού λόγου της ανάγνωσης είναι δεδομένη. Υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης. Οι δραστηριότητες αυτές διακρίνονται, με βάση το επίπεδο της φωνολογικής δομής της γλώσσας, σε συλλαβικές και φωνημικές. Επιπλέον, ανάλογα με το βαθμό σαφήνειας της δομής της γλώσσας, διακρίνονται σε επιγλωσσικές και μεταγλωσσικές δραστηριότητες.

Συγκεκριμένα, στις μεταγλωσσικές δραστηριότητες ζητείται από το μαθητή η σύνθεση, η κατάτμιση ή η απαλοιφή τμημάτων μιας λέξης ή ψευδολέξης. Αντίθετα, στις επιγλωσσικές ασκήσεις ο μαθητής καλείται να απαντήσει αν δυο λέξεις ομοιοκαταληκτούν, αν διαφέρουν σε τμήματά τους ή αν μοιάζουν μεταξύ τους.

Μεταγλωσσικές δραστηριότητες

Κατάτμιση: στη δοκιμασία αυτή ο μαθητής καλείται να ακούσει μια λέξη και να την “τεμαχίσει” στα δομικά της στοιχεία, σε συλλαβές και σε φωνήματα. Ξεκινώντας από δισύλλαβες λέξεις με απλή φωνοτακτική δομή (ΣΦΣΦ) και ένα ικανοποιητικό αριθμό παραδειγμάτων και ασκήσεων, ζητούμε από το μαθητή να χωρίσει τις λέξεις στις συλλαβές τους. Στη συνέχεια αυξάνουμε τον αριθμό των συλλαβών. Για την περίπτωση της κατάτμισης σε

φωνήματα, η αφετηρία θα είναι λέξεις με δομή ΣΦΣ, αλλά με μικρότερο αριθμό φωνημάτων.

Σύνθεση: η δοκιμασία αυτή είναι ουσιαστικά αντίστροφη της προηγούμενης. Στο μαθητή δίνονται συλλαβές ή φωνήματα με ρυθμό και του ζητείται να προφέρει τη λέξη που τα στοιχεία αυτά συνθέτουν. Προσοχή απαιτείται στο ρυθμό με τον οποίο <<δίνουμε>> τις συλλαβές και τα φωνήματα στο μαθητή, για να μην προσλαμβάνει πολύ γρήγορα ή πολύ αργά.

Απαλοιφή: η απαλοιφή ως δοκιμασία είναι πιο σύνθετη και από την κατάτμιση και από τη σύνθεση. Ο μαθητής ακούει τη λέξη και πρέπει να τη διακρίνει στις συλλαβές της, να αφαιρέσει ένα τμήμα και να προφέρει την υπόλοιπη λέξη. Τα τμήματα που μπορούν να αφαιρεθούν είναι δυνατόν να βρίσκονται στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης.

Αντιμετάθεση: στη δοκιμασία αυτή ο μαθητής καλείται να ακούσει μια λέξη και να αναστρέψει τις συλλαβές ή τα φωνήματα της. Η αντιμετάθεση όπως και η απαλοιφή, είναι σύνθετη. Εκτός από την προσωρινή συγκράτηση στη μνήμη εργασίας, ζητείται η επεξεργασία της λέξης με τέτοιο τρόπο ώστε το τέλος της λέξης να βρεθεί στην αρχή και η αρχική συλλαβή στο τέλος.

Επιγλωσσικές δραστηριότητες

Γενικά οι επιγλωσσικές δραστηριότητες-ασκήσεις είναι πιο σύνθετες και αρκετά διαφορετικές από τις μεταγλωσσικές.

Ομοιοκαταληξία: στην άσκηση αυτή ο μαθητής πρέπει να κρίνει αν μια λέξη έχει την ίδια κατάληξη με μια από τις δύο λέξεις που ακούει στη συνέχεια.

Αναγνώριση διαφορετικών λέξεων: σε αυτή τη δραστηριότητα ο μαθητής ακούει τρεις λέξεις, εκ των οποίων οι δύο μοιάζουν σε επίπεδο συλλαβής ή φωνήματος και πρέπει να κρίνει ποιες από αυτές τις λέξεις μοιάζουν και να τις προφέρει.

Αναγνώριση ομοιότητας: και αυτή η δοκιμασία είναι παρόμοια. Ο μαθητής ακούει δύο λέξεις και πρέπει να κρίνει αν αυτές μοιάζουν ή διαφέρουν μεταξύ τους σε κάποιο σημείο, αν έχουν ένα τμήμα το οποίο ακούγεται το ίδιο.

1.7.5 Παραδείγματα εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης στον τομέα της ανάγνωσης

Πρόγραμμα Αναγνωστικής Ανάκτησης: πρόκειται για ένα καθημερινό εξατομικευμένο πρόγραμμα το οποίο εφαρμόζεται από ειδικά εκπαιδευμένους δασκάλους με σκοπό να ενισχύσει μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης Δημοτικού που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Βασίζεται στην εκμάθηση

συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στρατηγικών μέσα από την ανάγνωση κειμένων με νόημα (Clay, 1993).

Φίλοι με το Βιβλίο: πρόκειται για ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Σύμφωνα με αυτό, τα παιδιά που έχουν εντοπιστεί να αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες λαμβάνουν εξατομικευμένα μαθήματα δύο φορές της εβδομάδα, επιπλέον των μαθημάτων που παρακολουθούν στην κανονική τάξη.

Διάβασμα σε ζεύγη: πρόκειται για το πιο διαδεδομένο πρόγραμμα, στόχος του οποίου είναι η αύξηση της ακρίβειας και της ευχέρειας στην ανάγνωση. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος το παιδί επιλέγει ένα κείμενο ή βιβλίο κατάλληλο για την ηλικία του και μαζί με το θεραπευτή ή το γονέα ξεκινούν το διάβασμα δυνατά. ο θεραπευτής ακολουθεί το ρυθμό του παιδιού, ενώ μπορεί να δείχνει και τις λέξεις. Αν το παιδί δε διαβάζει μια λέξη, τη δείχνει και ενθαρρύνεται να δοκιμάσει πάλι. Η καθημερινή εξάσκηση είναι απαραίτητη.

1.7.6 Παραδείγματα προγραμμάτων παρέμβασης στην ορθογραφία

Πολυαισθητηριακή μέθοδος: βασίζεται στη θεωρία ότι η μάθηση επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά όταν υπάρχει αλληλεπίδραση των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών στοιχείων της γλώσσας. Για παράδειγμα, χρήση ξύλινων, πλαστικών ή μαγνητικών γραμμάτων, τα οποία το παιδί βλέπει και ψηλαφίζει με ανοιχτά ή κλειστά μάτια, τα ακουμπά σε διαφορετικές επιφάνειες, τα αντιγράφει χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα (μολύβι, μαρκαδόρους...), τα κόβει και φτιάχνει κολάζ με λέξεις, έτσι ώστε κατά την αναγνώρισή τους να χρησιμοποιείται το οπτικό, το ακουστικό και το κιναισθητικό κανάλι μάθησης.

Εικονογραφική μέθοδος: η ορθογραφία μαθαίνεται μέσω των εικονογραφημάτων. Ο κύριος στόχος της εικονογραφικής μεθόδου είναι να κατακτηθεί η σύνδεση μεταξύ εικόνας και φωνημάτων έτσι ώστε τα παιδιά να ανακαλούν τα φωνήματα κατά την ορθογραφία. Τέτοιου τύπου προγράμματα είναι ειδικά σχεδιασμένα για μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία, εφόσον έχουν ικανοποιητικού βαθμού ετοιμότητα για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

1.7.7 Νέες Μέθοδοι για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών

1.7.7.1 Εφαρμογή μιας νέας μεθόδου (Touch and Say) στην ανάπτυξη της πρώτης ανάγνωσης και γραφής

Η μέθοδος << Touch and Say, << Άγγιξε και Πες>>, είναι ένα απλό σύστημα χειρονομιών που επιτελεί ο θεραπευτής και το παιδί καλείται να μιμηθεί παρατηρώντας το θεραπευτή και τον εαυτό του στον καθρέφτη. Η κάθε χειρονομία συνταιριάζεται με ένα φώνημα. Οι χειρονομίες είναι πολύ απλές

ώστε και ένα παιδί με αδεξιότητα στις κινήσεις να μπορεί να τις επιτελέσει. Οι χειρονομίες στη μέθοδο <<Άγγιξε και Πες>> χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη της αντίληψης αλλά και της έκφρασης των φωνημάτων. Η μέθοδος αυτή βοηθάει στην επεξεργασία των φωνημάτων, ενισχύει τη μνήμη εργασίας ενεργοποιώντας το φωνολογικό κύκλωμα και τον οπτικοχωρικό συνδυασμό, και μπορεί να ρυθμίσει την ταχύτητα επεξεργασίας σύμφωνα με την κρίση του θεραπευτή.

Στην εφαρμογή της μεθόδου ακολουθούνται πέντε βασικοί κανόνες (Hicks, 2006):

- Για τα φωνήεντα χρησιμοποιείται ολόκληρο το χέρι.
- Για τα άηχα σύμφωνα χρησιμοποιείται μόνο ένα δάχτυλο.
- Για τα ηχηρά δύο δάχτυλα.
- Τα στιγμιαία σύμφωνα γίνονται με εκρηκτική έξοδο αέρα.
- Τα τριβόμενα και τα φωνήεντα χωρίς έκρηξη.

Είναι η απλότητα που κάνει τη μέθοδο << Άγγιξε και Πες>> προσιτή σε μεγάλη ποικιλία δυσκολιών μάθησης και χρήσιμη στη διδασκαλία συμπληρωματικών δεξιοτήτων, όπως ανάπτυξη λεξιλογίου, εκφορά φωνημάτων, ανάπτυξη φωνολογικής ενημερότητας και δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής.

1.7.8 Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών με τη βοήθεια νέων Τεχνολογικών μέσων

Ο τρόπος διδασκαλίας που ακολουθείται σήμερα στα σχολεία έχει αποδείξει ότι, οι μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν αλλά και ν' αποδώσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρά τους αρνητές της χρήσης και χρησιμοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη, έρευνες αποδεικνύουν ότι η τεχνολογία των πολυμέσων χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο για τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης στην εκπαίδευση. Επίσης, με την μεμονωμένη – κυρίως και προσωπική διαχείριση, ο καθένας ανακαλύπτει κι οικοδομεί την μάθηση μέσα από τις δικές του δομικές συντεταγμένες, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο κριτική σκέψη και μεταγνωστικές δεξιότητες. Και αυτό γιατί, οι υποστηρικτικές πολυμορφικές δυνατότητες της τεχνολογίας στην διαδικασία της μάθησης έχουν τέτοια έκταση, η οποία είναι σε θέση να καλύψει πάσης φύσεως θέματα και διδακτικά αντικείμενα. Παρ' ότι η παρουσία τους στην αίθουσα διδασκαλίας βρίσκεται σε πρώιμα ακόμη στάδια, η διαχείριση στην επεξεργασία των κειμένων, τα αυτόματα αποτελέσματα πράξεων, οι προβολικές παρουσιάσεις, η εικονική πραγματικότητα, η άμεση εύρεση και χρήση της πληροφορίας κι η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, είναι ορισμένες από τις λειτουργίες οι οποίες υποστηρίζουν και επικουρούν τον μαθητή.

Άλλωστε, επιστημονικές έρευνες, όπως του Elliot (1994), απέδειξαν τον ουσιαστικό ρόλο που παίζουν στην διαδικασία μάθησης.

1.7.8.1 Οφέλη μέσω των Νέων Τεχνολογιών για τις Μαθησιακές Δυσκολίες

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών σε συνδυασμό με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική, ο καταϊγισμός ιδεών, το παιγνίδι ρόλων κ.ά., βοηθούν τους συγκεκριμένους μαθητές ν' αναπτύξουν ιδιαίτερα την κριτική σκέψη και ν' αποδώσουν καλύτερα, αφού μέσα από την ενεργό μάθηση, η συνένωση γνώσεων κι εμπειριών προσελκύει το ενδιαφέρον τους. Επίσης ο σύγχρονος τρόπος της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας μαζί με τον συνδυασμό: άκουσμα, εικόνα, επίδειξη αυξάνει το ποσοστό της μάθησης και διατηρεί την προσλαμβάνουσα γνώση. Γι' αυτό, η χρήση κι η χρησιμοποίηση των ΤΠΕ και Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία υποβοηθούν στην οικοδόμηση της γνώσης. Οι δυνατότητες για τους εν λόγω μαθητές που προσφέρει η τεχνολογία είναι τεράστιες. Πρακτικά στην παρούσα δεν υφίσταται κανένα εργαλείο μάθησης ή/και μερικής αποκατάστασης πλέον αποδοτικότερο, αφού επιτυγχάνει πρόσβαση σε όλους τους τύπους και βαθμούς των Μαθησιακών δυσκολιών. Τα υπερμέσα και τα πολυμέσα έχουν τη δυνατότητα να μετατρέψουν τον μαθητή από παθητικό δέκτη σε ενεργό κι από «αδιάφορο», σε συμμετοχό της εκπαιδευτικής πράξης αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο και νέες δεξιότητες, όπως της επικοινωνίας, της επεξεργασίας της πληροφορίας, της χρησιμοποίησης του υπολογιστή, κ.ά. Τα μικρής έκτασης ψηφιοποιημένα και προβαλλόμενα κείμενα, η απεικόνιση ενοτήτων μαθημάτων, η επίδειξη μικρής έκτασης video (ή ηχητικό αρχείο), η χρήση λογισμικών, παρακινούν το ενδιαφέρον ενισχύοντας την μαθησιακή διαδικασία, μέσα από τις διαδραστικές δυνατότητες που παρέχονται από τη χρήση τους. Επιπλέον, η χρήση του διαδικτύου δημιουργεί κίνητρα μάθησης, προθυμία εμπλοκής σε διαδικασίες εκπαίδευσης κι ανάπτυξη της λειτουργίας της μακροπρόθεσμης μνήμης (Kramarski & Feldman, 2002). Παράλληλα, μέσα από την εξατομικευμένη μάθηση της αίθουσας αναπτύσσεται σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού, η οποία αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους, ειδικά όταν εμπράκτως αντιλαμβάνονται ότι παρά την δυσχέρειά τους είναι ικανοί να αντεπεξέλθουν. Επιπλέον, αισθάνονται ασφάλεια αφού κατανοούν ότι υπάρχει αντιστάθμιση της δυσκολία τους. Άλλωστε, οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση βοηθούν στην απόκτηση της γνώσης, στην εξατομικευμένη διδασκαλία και στην αυτόνομη και δια βίου μάθηση (Μακράκης, 2000). Λόγω δε της ιδιοσυγκρασίας τους, η επανάληψη των ίδιων ή συναφών προς το αντικείμενο δραστηριοτήτων την οποία έχουν την δυνατότητα να πραγματοποιήσουν οι Νέες Τεχνολογίες-, είναι ιδιαίτερα σημαίνουσα για τους εν λόγω μαθητές, αφού έχει άμεση συνάρτηση με την συγκράτηση των πληροφοριών (Κολιάδης, 2002). Επίσης, η ηθελημένη ή ακόμη και η επιβεβλημένη από τον εκπαιδευτικό συμμετοχή στην αίθουσα σημαίνει

αναγνώριση της προσωπικότητάς τους, ένταξη στην ομάδα κι αποπεριθωριοποίησή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένα άτομα δεν θα μπορέσουν ποτέ να φθάσουν στο επίπεδο απαιτήσεων του μαθήματος, όπως συμβαίνει άλλωστε με πολλούς μαθητές. Όμως θα έχουν αντιληφθεί τις βασικές συντεταγμένες αυτού και θα έχουν λάβει τις βασικές γνώσεις. Άλλωστε η διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας είναι ούτως ή άλλως ελκυστική για όλους τους μαθητές.

1.7.9 Πρόγραμμα MAKATON

Η αποκατάσταση της επικοινωνίας με τη βοήθεια τεχνολογικών μέσων στην επιστήμη των διαταραχών επικοινωνίας ονομάζεται <<Εναλλακτική και Επαυξημένη Επικοινωνία>>.

Μία μέθοδος Εναλλακτικής Επαυξημένης Επικοινωνίας αποτελεί το πρόγραμμα MAKATON. Το MAKATON είναι ένα πρωτότυπο γλωσσικό πρόγραμμα το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μία συστηματική πολυαισθητηριακή προσέγγιση (αφού συνδυάζει ομιλία, νοήματα, και γραφικά σύμβολα) για την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως επικοινωνία, λόγος, γνώσεις γραφής και ανάγνωσης. Επίσης είναι μία πηγή ενός πολύ λειτουργικού λεξιλογίου για άτομα με επικοινωνιακές ανάγκες και τα συνδιαλεγόμενα πρόσωπα. Βασικός στόχος του εναλλακτικού αυτού τρόπου επικοινωνίας είναι η ανάπτυξη της κατανόησης και χρήσης του λόγου μέσω συμβόλων. Λέξεις και έννοιες έχουν ταυτιστεί με συγκεκριμένα σύμβολα τα οποία μαθαίνει το παιδί και τα οποία χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του. Έτσι με έναν απλό αλλά πολύ λειτουργικό τρόπο είναι σε θέση πια να συμμετέχει στη κοινωνική ζωή και να διεκδικεί τα δικαιώματά του.

Το MAKATON αποτελείται από ένα βασικό λεξιλόγιο 450 εννοιών που λέγεται πυρήνας και ένα λεξιλόγιο Πηγή που περιέχει πάνω από 7000 έννοιες. Αυτά χρησιμοποιούνται πάντοτε με ομιλία, νοήματα και ασπρόμαυρες εικόνες/σύμβολα. Το παιδί καθώς και οι γονείς του εκπαιδεύονται και εξοικειώνονται με τη χρήση αυτών των συμβόλων και μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα περιβάλλοντα δηλαδή στο σπίτι, στο σχολείο κτλ.. Η διδακτική του προσέγγιση εστιάζεται, σε πρώτο επίπεδο, στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και γλώσσας και σε ένα υψηλότερο επίπεδο, στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής.

1.7.10 Τεχνική mind map

Μια άλλη τεχνική για παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και συγκεκριμένα για παιδιά με διαταραχές στην ανάγνωση είναι η τεχνική υποβοήθησης του διαβάσματος, γνωστή ως mind mapping. Το mind map είναι μια τεχνική ψυχολογικής υποβοήθησης της διδασκαλίας, που χρησιμοποιεί λέξεις και

εικόνες-κλειδιά. Κατασκευάζεται εύκολα λόγω της οπτικής του υπόστασης και είναι πολύ ευκολότερο να τους ανακαλέσει και να τους επαναλάβει το παιδί.

Η τεχνική mind map βοηθάει κατά πολύ την ικανότητα κατανόησης και απομνημόνευσης και κυρίως οδηγεί σε μία αναστροφή της κακής αντίληψης και της απέχθειας για τη μάθηση που είχαν τα παιδιά.

1.7.11 Το RehaCom για αντιμετώπιση γνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών με χρήση ειδικού λογισμικού

Τι είναι

Το σύστημα RehaCom αποτελείται από ένα πακέτο λογισμικού και, προαιρετικά από συνοδευτικό ειδικό πληκτρολόγιο χειρισμού, για την αντιμετώπιση γνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών. Το λογισμικό περιλαμβάνει 30 ειδικές δραστηριότητες κάθε μία από τις οποίες επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων αισθητικο-αντιληπτικών διαταραχών.

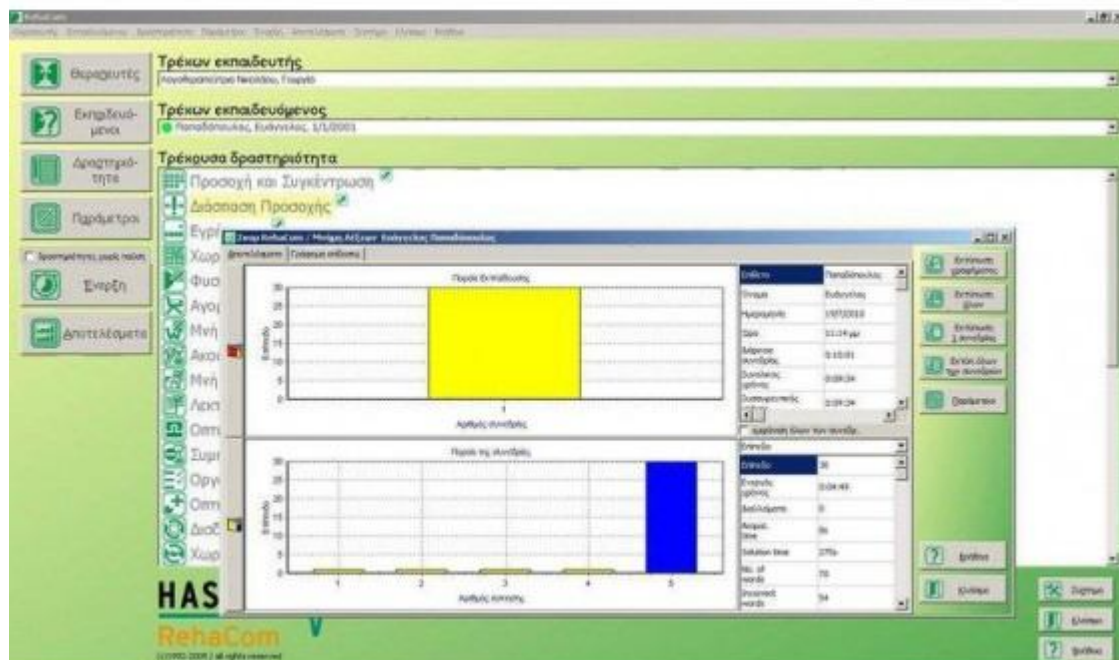
Πως λειτουργεί

Η εκπαίδευση και αποκατάσταση μέσω RehaCom βασίζεται σε οπτικοακουστικά ερεθίσματα από τον υπολογιστή στα οποία ο εκπαιδευόμενος πρέπει να ανταποκριθεί επιτυχώς χρησιμοποιώντας τα πλήκτρα ή το ποντίκι του υπολογιστή. Η προσπάθεια του εκπαιδευόμενου, ανάλογα με την επιλεγμένη δραστηριότητα, απαιτεί την απομνημόνευση εικόνων, κειμένου, προσώπων ή σειράς διαδικασιών, αναγνώριση αντικειμένων, εκτέλεση απλών ή σύνθετων χωροταξικών ενεργειών, σύγκριση αντικειμένων, επίλυση αριθμητικών ασκήσεων, λήψη αποφάσεων, οργάνωση αγορών, κ.α.

Ο θεραπευτής μπορεί εύκολα να επιλέξει μέσα από το περιβάλλον του λογισμικού μία ή περισσότερες δραστηριότητες για κάθε εκπαιδευόμενο. Η διάρκεια και βαθμός δυσκολίας κάθε δραστηριότητας ανα συνεδρία ρυθμίζεται από το θεραπευτή ή προσαρμόζεται αυτόματα από το σύστημα ανάλογα με τα κριτήρια του θεραπευτή και την πρόοδο του εκπαιδευόμενου.

Κάθε δραστηριότητα συνοδεύεται από απλές οδηγίες οι οποίες υποβοηθούν τον εκπαιδευόμενο τόσο στην αρχή όσο και κατά τη διάρκεια της εξάσκησης, ενώ ταυτόχρονα μηνύματα επιβράβευσης ή προτροπής για επιπρόσθετη προσπάθεια προσφέρουν κατάλληλη οπτικοακουστική υποστήριξη και ανάδραση ως προς το αποτέλεσμα. Ο θεραπευτής έχει τη δυνατότητα να συμβουλευτεί αναλυτικά και συγκεντρωτικά διαγράμματα της επίδοσης του

εκπαιδευόμενου τόσο για την τρέχουσα συνεδρία όσο και για τη συνολική πορεία της αποκατάστασης.



(επάνω) Το ειδικό πληκτρολόγιο RehaCom και (κάτω) το περιβάλλον του λογισμικού όπου αναλυτικά διαγράμματα για κάθε εκπαιδευόμενο παρουσιάζονται στο θεραπευτή και αποθηκεύονται μόνιμα για μελλοντική ανάλυση.

Χαρακτηριστικά συστήματος

Το RehaCom διαθέτει μία σειρά από χαρακτηριστικά τα οποία το καθιστούν εύχρηστο, παραμετροποιήσιμο και αποτελεσματικό. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του RehaCom συνοψίζονται ως ακολούθως:

- το επίπεδο δυσκολίας κάθε δραστηριότητας προσαρμόζεται αυτόματα ανάλογα με την επίδοση του εκπαιδευόμενου και σύμφωνα με τα κριτήρια που θέτει ο θεραπευτής
- το πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό και ο μεγάλος αριθμός επιπέδων δυσκολίας για κάθε δραστηριότητα επιτρέπει τη χρήση σε έναν εκπαιδευόμενο μέχρι και για 2 χρόνια χωρίς να επαναληφθεί ίδιο περιεχόμενο
- καταγραφή της προσπάθειας και επίδοσης κάθε ασθενή για κάθε συνεδρία και δημιουργία αναλυτικών και συγκεντρωτικών διαγραμμάτων για τον θεραπευτή
- το περιεχόμενο και οι οδηγίες κάθε δραστηριότητας προσαρμόζονται αυτόματα ανάλογα με το αν ο εκπαιδευόμενος είναι παιδί ή ενήλικας

Εκπαιδευτικό υλικό

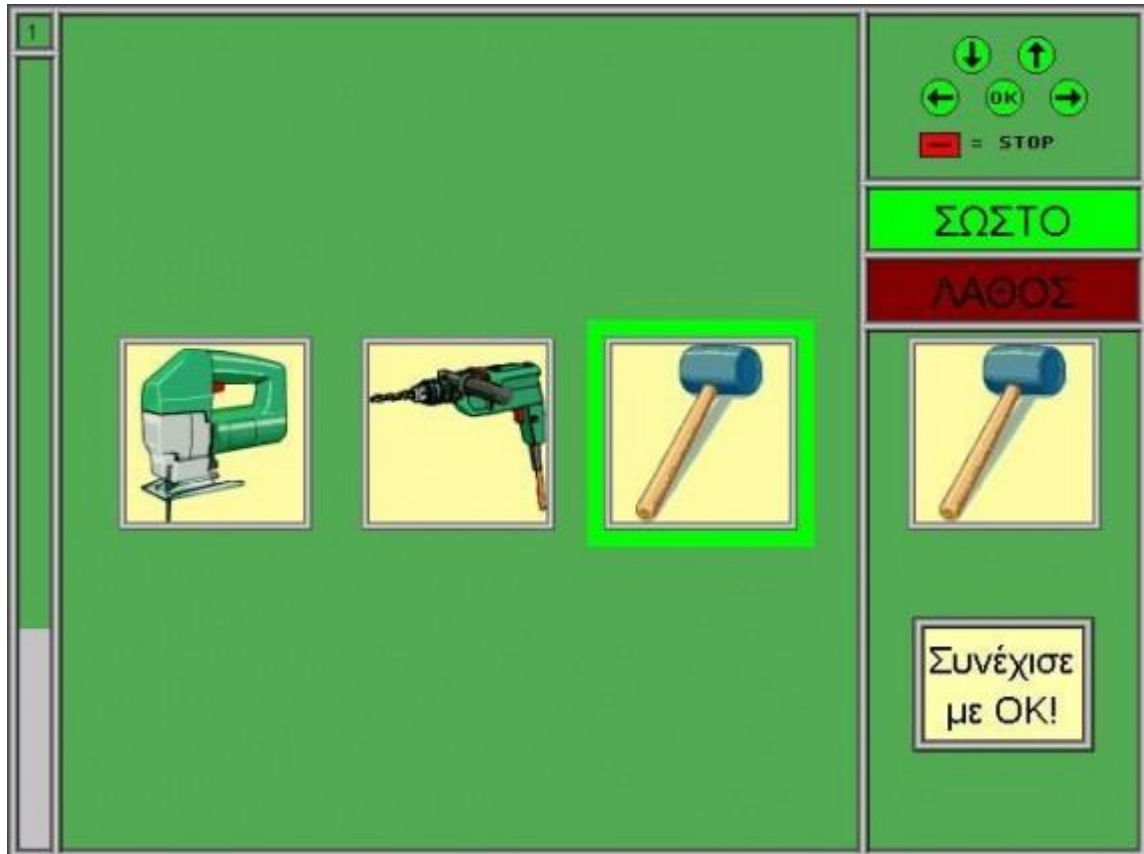
Το λογισμικό περιλαμβάνει 30 ειδικές δραστηριότητες οι οποίες διατίθενται σε 16 γλώσσες. Στα Ελληνικά είναι διαθέσιμες 18 δραστηριότητες και είναι ομαδοποιημένες σε 5 γνωστικές κατηγορίες ως ακολούθως:

- Εκπαίδευση προσοχής: Προσοχή και Συγκέντρωση, Διάσπαση Προσοχής 1 και 2, Εγρήγορη, Χωροταξικές Λειτουργίες, Δισδιάστατες Λειτουργίες, 3Δ Χωροταξικές Λειτουργίες, Οπτικο-Χωροταξική Ικανότητα, Συμπεριφορά Αντίδρασης
- Εκπαίδευση Μνήμης: Μνήμη Λέξεων, Λεκτική Μνήμη, Μνήμη Σχημάτων, Χωροταξική Μνήμη, Φυσιογνωμική Μνήμη
- Εκτελεστικές Λειτουργίες: Υπολογισμοί, Οργάνωση Αγορών, Λογικές Αποφάσεις
- Οπτικο-κινητικές Ικανότητες: Οπτικο-κινητικός Συντονισμός
- Εκπαίδευση Οπτικού πεδίου: Οπτική Αμέλεια, Οπτική Εξερεύνηση

Η κάθε δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανεξάρτητα ή σε συνδυασμό με άλλες για την αντιμετώπιση μιας συγκεκριμένης διαταραχής (υπάρχουν συμβουλευτικά εγχειρίδια και οδηγίες). Επίσης, παρέχονται εργαλεία με τα οποία ο θεραπευτής μπορεί να εμπλουτίσει μόνος του το εκπαιδευτικό υλικό, εφόσον το επιθυμεί.

Το σύστημα είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στο χώρο του θεραπευτή όσο και στο σπίτι του εκπαιδευόμενου υπό την καθοδήγηση του θεραπευτή.

- Το RehaCom κατασκευάζεται από τη γερμανική εταιρεία HasoMed και αντιπροσωπεύεται αποκλειστικά σε Ελλάδα και Κύπρο από την Ostrakon.



Στιγμιότυπο από δραστηριότητα για Προσοχή και Συγκέντρωση.

34 Οδηγίες για την άσκηση

Ποσό για πληρωμή: 160,00 €

Διαθέσιμο ποσό: 

Στο πάνω μέρος της οθόνης θα δεις μια τιμή με το ποσό που πρέπει να πληρώσεις και τα χρήματα που έχεις.

Πάτησε το **OK** για να συνεχίσεις!

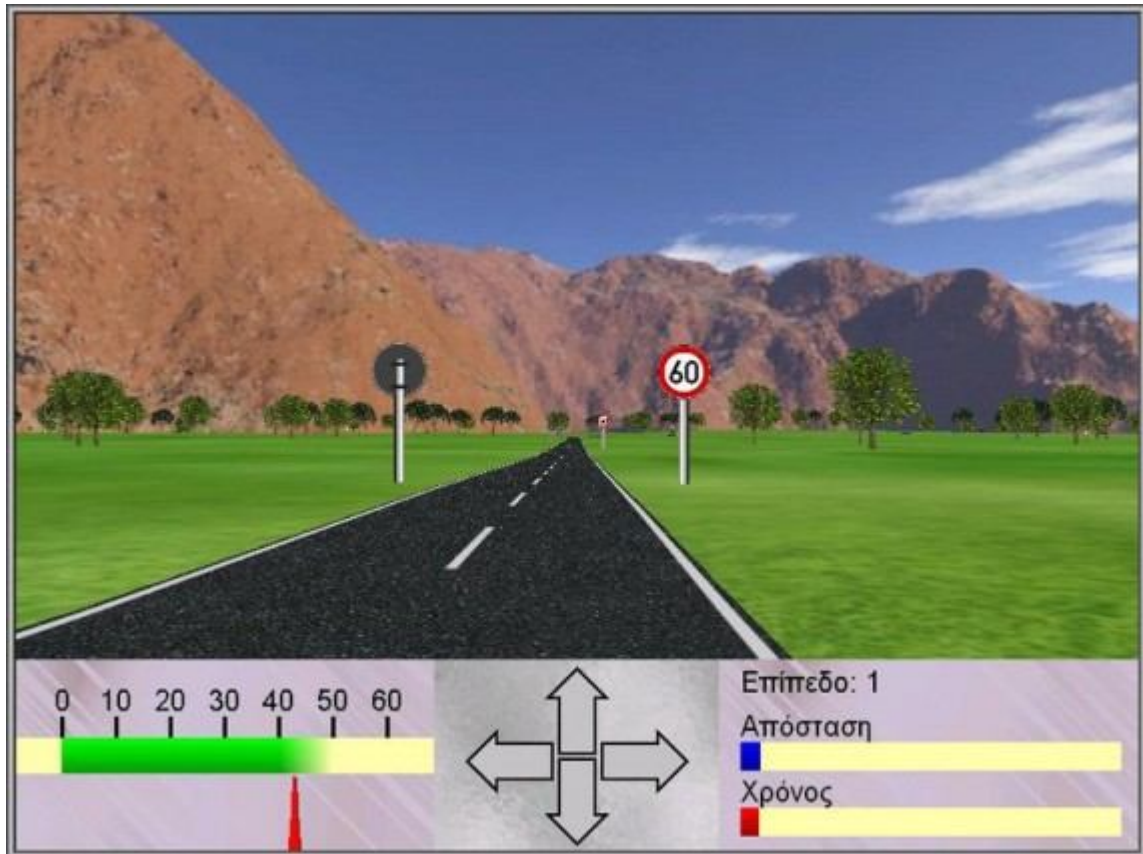
1 2 3 4 5 6 7 8 9

↓ = OK
 ✖ = ΔΙΑΓΡΑΦΗ
 ⏹ = ΣΤΟΠ

ΣΩΣΤΟ
 ΛΑΘΟΣ

Πρακτική

Στιγμιότυπο από δραστηριότητα για Υπολογισμούς όπου ο εκπαιδευόμενος εκτελεί πράξεις με χρηματικά ποσά. Επιπλέον ασκήσεις περιλαμβάνουν αριθμητικές πράξεις, σύγκριση μεγεθών, ποσοτήτων, κα.



Στιγμιότυπο από δραστηριότητα για Διάσπαση Προσοχής όπου ο εκπαιδευόμενος είναι οδηγός αυτοκινήτου και πρέπει να ελέγξει κατάλληλα την ταχύτητα οδήγησης και να αντιδράσει σε πινακίδες κυκλοφορίας και εμπόδια στο δρόμο.

1.7.12 Λογισμικό «Καθώς μεγαλώνουμε στον κόσμο των ελληνικών»:

Ο υπολογιστής, μέσω του λογισμικού «Καθώς μεγαλώνουμε στον κόσμο των ελληνικών», χρησιμοποιείται ως γνωστικό εργαλείο για την ανάπτυξη των γνώσεων, δεξιοτήτων και στρατηγικών που είναι απαραίτητες και αναγκαίες για τη συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων. Πιο συγκεκριμένα:

Το λογισμικό «Καθώς μεγαλώνουμε... στον κόσμο των ελληνικών» είναι δομημένο σε δύο τομείς: Τον τομέα του μαθητή και τον τομέα του εκπαιδευτικού.

Ο τομέας του μαθητή περιλαμβάνει: Το «Γράφω», τα «Κείμενα και ασκήσεις», τις «Δραστηριότητες και ασκήσεις, το «Τι μάθαμε», τις «Γλωσσικές δραστηριότητες», το «Φάκελο» επίδοσης και το «Χώρο δράσης και παιχνιδιού».

Ο τομέας του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει: Την «εισαγωγή και την επιμέλεια κειμένου» που έχει επιλέξει για να επεξεργαστούν οι μαθητές, τη δημιουργία του περιβάλλοντος εργασίας του μαθητή, τη δημιουργία δικών του γλωσσικών ασκήσεων, την εισαγωγή δικών του κειμένων, την παρακολούθηση των επιδόσεων του μαθητή, και το σχολιασμό του φακέλου επίδοσης του μαθητή.

1.7.12.1. Παρουσίαση του λογισμικού

Ο υπολογιστής, μέσω του λογισμικού «Καθώς μεγαλώνουμε στον κόσμο των ελληνικών», μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν γνωστικό εργαλείο του μαθητή για την συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων με την ανάπτυξη γνώσεων, κατάλληλων δεξιοτήτων και στρατηγικών.

Πιο συγκεκριμένα:

Το λογισμικό «Καθώς μεγαλώνουμε... στον κόσμο των ελληνικών» είναι δομημένο σε δύο τμήματα: **Το τμήμα του μαθητή και το τμήμα του εκπαιδευτικού.**

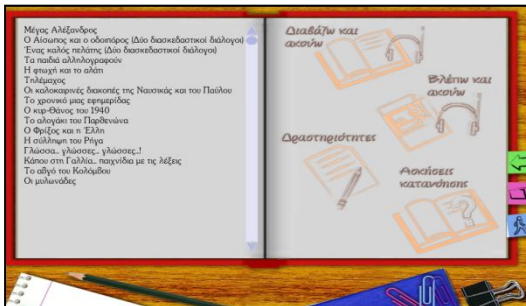
ΤΟ ΤΜΗΜΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΕΙ:

Το «Γράφω»: Χρησιμοποιείται για την ολοκλήρωση της συγγραφής κειμένου ή για την βελτίωση κειμένου που ήδη έχει γραφεί. Η εντολή «*Νέο Κείμενο*» εισάγει στη διαδικασία συγγραφής νέου πρωτότυπου κειμένου σε διαδοχικές φάσεις δημιουργίας που ορίζονται από το λογισμικό. Προϋπόθεση μετάβασης στην επόμενη φάση είναι η ολοκλήρωση της προηγούμενης φάσης. Κατά τη διαδικασία των φάσεων επιλέγεται το είδος του κειμένου, ο τίτλος του κειμένου, το είδος των αναγνωστών, η διάθεση και το ύφος του γραπτού λόγου, τα κύρια σημεία του κειμένου, η παραγωγή των ιδεών, η καταγραφή, η ταξινόμηση των ιδεών, η βελτίωση των δομών και του ενδιαφέροντος του κειμένου, η βελτίωση της ροής των πληροφοριών και της τελικής παρουσίασης του κειμένου (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Η οθόνη παραγωγής κειμένου της εντολής «Νέο κείμενο».

Τα «Κείμενα και ασκήσεις»: Παρουσιάζονται τα κείμενα που είτε περιέχονται ήδη στο λογισμικό είτε δημιουργούνται από τον εκπαιδευτικό στο τμήμα του/της εκπ/κού και ενσωματώνονται αυτόματα στο συγκεκριμένο τμήμα. Το κείμενο επιλέγεται και παρουσιάζεται είτε οπτικά, είτε ακουστικά, είτε οπτικοακουστικά με τις επιλογές «Διαβάζω και ακούω», και «Βλέπω και ακούω». Η επιλογή «Δραστηριότητες» εισάγει σε δραστηριότητες με ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού. Η επιλογή «Ασκήσεις κατανόησης» εισάγει σε ασκήσεις κατανόησης και ερμηνείας του νοήματος του επιλεγμένου κειμένου (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Η οθόνη εισαγωγής στα «κείμενα και ασκήσεις»

Στο ίδιο τμήμα, όπως και στα υπόλοιπα περιέχεται ο «φάκελος» του/της μαθητή/τριας, στον οποίο τοποθετούνται οι εργασίες, οι οποίες μπορούν να σχολιαστούν από τον ίδιο/α, από τους συμμαθητές του/της και από τον/την εκπαιδευτικό. Οι εργασίες του φακέλου είναι εκτυπώσιμες.

Το «Χώρο δράσης και παιχνιδιού» Περιλαμβάνει διάφορα παιχνίδια και διασκεδαστικές δραστηριότητες με βάση τα κουπόνια που συγκεντρώνονται κατά την ενασχόληση με τα κείμενα και τις ασκήσεις (Εικόνα 3).



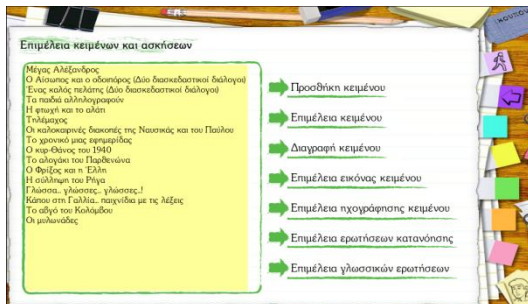
Εικόνα 3: Η οθόνη του «χώρου δράσης και παιχνιδιού»

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Το τμήμα του **εκπαιδευτικού** περιλαμβάνει:

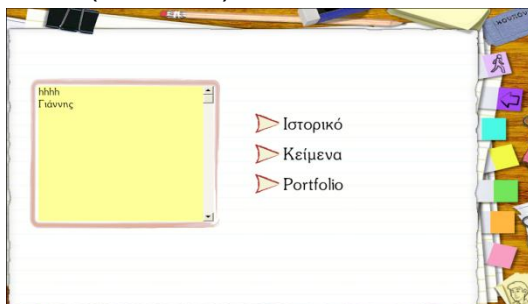
- Κείμενα – Ασκήσεις,
- Μαθητές (Ιστορικό, Κείμενα)

Το μενού «Κείμενα-Ασκήσεις» επιτρέπει την επιμέλεια κειμένων και ασκήσεων. Ειδικότερα επιτρέπει την προσθήκη κειμένου, την επιμέλεια κειμένου, τη διαγραφή κειμένου, την επιμέλεια εικόνας κειμένου, την επιμέλεια ηχογράφησης κειμένου και την επιμέλεια γλωσσικών ερωτήσεων (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Η οθόνη της επιμέλειας κειμένου και ασκήσεων

Το μενού «Μαθητές (Ιστορικό, Κείμενα)» περιέχει τις επιλογές Ιστορικό, Κείμενα, Portfolio με τις οποίες γίνεται η παρακολούθηση της επίδοσης και της πρόδου (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Η οθόνη του μενού Μαθητές (Ιστορικό, Κείμενα)

1.7.13 Ιδεοκατασκευές

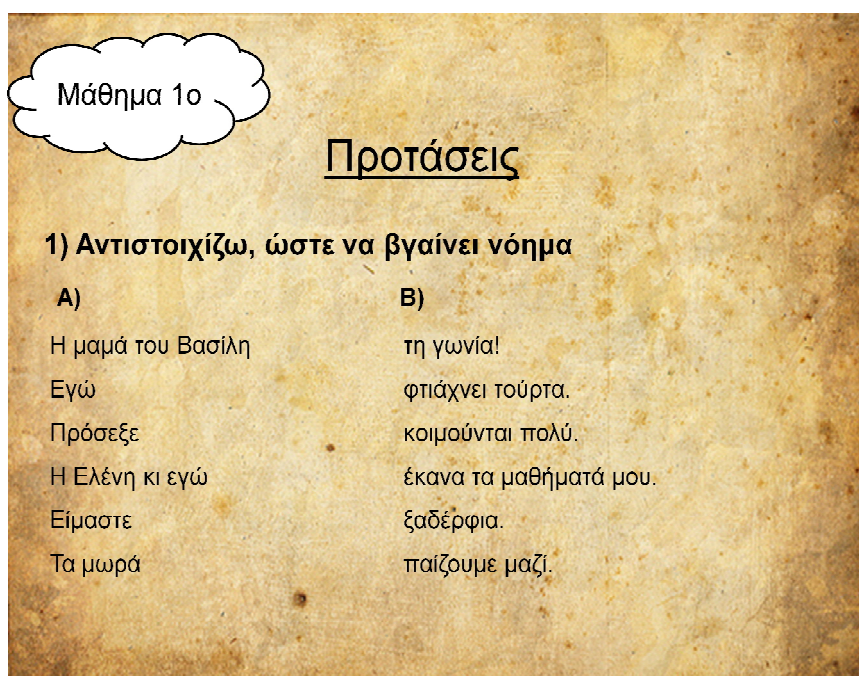
Οι «Ιδεοκατασκευές» είναι ένα λογισμικό που βασίζεται στη θεωρία μάθησης του Vygotsky και στα γνωσιακά μοντέλα γραφής των Γνωστικών ψυχολόγων Bereiter & Scardamalia. Παρέχει τις απαραίτητες οδηγίες για την ολοκλήρωση αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων σε ατομική βάση κάτι που είναι εξαιρετικά δύσκολο, αν όχι αδύνατο στην παραδοσιακή τάξη. Θα πρέπει να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι οι Ιδεοκατασκευές και το συγγενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Καθώς μεγαλώνουμε στον κόσμο των Ελληνικών», είναι προϊόντα πολύχρονης εκπαιδευτικής έρευνας του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης και του καθηγητή κου Γιάννη Σπαντιδάκη.

Βασικός στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες στη βαθμιαία μετάβαση από το μοντέλο της συνειρμικής γραφής στο μοντέλο της επεξεργασμένης γραφής. Με άλλα λόγια το πρόγραμμα έχει σκοπό να βοηθήσει στην ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές ώστε αυτοί να μπορούν να εκφράζονται με επάρκεια και ακρίβεια. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου οι Ιδεοκατασκευές όπως και τα νεότερα λογισμικά που αναφέρθηκαν πιο πάνω κι αποτελούν την εξέλιξή του παρέχουν βοήθεια με τρεις τρόπους: α) με υποστήριξη της βραχύχρονης μνήμης, β) με μεταγνωστικές οδηγίες για μια υψηλότερου επιπέδου αξιολόγηση, επανεξέταση και κατανόηση του κειμένου και της διαδικασίας γραφής και γ) με μεταγνωστικές οδηγίες που αφορούν τις δομές του κειμένου (π.χ. παράγραφοι, προτάσεις, ορθογραφία), το είδος του κειμένου, τους στόχους του συγγραφέα-μαθητή και το είδος του ακροατηρίου για το οποίο γράφεται το κείμενο.

Μέρος 2^ο

2.1 Ηλεκτρονικό υλικό που δημιουργήθηκε στο PowerPoint και στο SmartNotebook - Ενδεικτικές ασκήσεις και η στοχοθεσία τους

Στο 2^ο μέρος της πτυχιακής μου εργασίας δημιούργησα ασκήσεις βασισμένες στη Γραμματική του σχολικού βιβλίου της Δ' Δημοτικού, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση των γραμματικών φαινομένων από παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.



Μάθημα 1ο

Προτάσεις

1) Αντιστοιχίζω, ώστε να βγαίνει νόημα

A)	B)
Η μαμά του Βασίλη	τη γωνία!
Εγώ	φτιάχνει τούρτα.
Πρόσεξε	κοιμούνται πολύ.
Η Ελένη κι εγώ	έκανα τα μαθήματά μου.
Είμαστε	ξαδέρφια.
Τα μωρά	παίζουμε μαζί.

Στόχος της άσκησης είναι το παιδί να μπορέσει να κατανοήσει την έννοια της πρότασης.

**Ονοματικά και ρηματικά μέρη- Υποκείμενο/ Ρήμα/
Αντικείμενο- Κατηγορούμενο**

1) Ξαναγράψω, βάζοντας στη σωστή στήλη:

- α) βλέπω /εγώ / το δρόμο
- β) την προπαίδια/ εσύ/ διάβασες
- γ) ο Γιάννης/ ξανθός/ είναι
- δ) παίζουμε/ εμείς/ μπάλα
- ε) φαίνεστε/ κουρασμένοι
- στ) το τρένο/ ο Γιώργος και η Ελένη έχασαν

ποιός (Υ)	κάνει/είναι (Ρ)	τι (ΑήΚ)
.....
.....
.....
.....

Εδώ επιδιώκουμε την εκμάθηση των ονοματικών και ρηματικών μερών του λόγου.

Επιρρηματικοί προσδιορισμοί

1) Κυκλώνω με **κόκκινο τις λέξεις που δείχνουν χρόνο και με **πράσινο** τις λέξεις που δείχνουν τρόπο:**

- α) Χθες είδα ένα ωραίο όνειρο.
- β) Κάποιος χτύπησε δυνατά την πόρτα.
- γ) Πριν φύγεις, συμμαζέψε τα πράγματά σου!
- δ) Κοίτα προσεκτικά πριν περάσεις το δρόμο.

Στην άσκηση αυτή επιδιώκουμε, το παιδί να κατανοήσει τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς.

Μάθημα 2ο

Κύριες και δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις

1) Βρίσκω και υπογραμμίζω τις προτάσεις που έχουν νόημα και μόνες τους:

- α) Η μαμά ξεκίνησε να μαγειρεύει, όταν γύρισε από τη δουλειά.
- β) Ο Γιώργος ήταν κουρασμένος, γιατί όλο το απόγευμα έπαιζε στο δρόμο.
- γ) Η Αλίκη ήταν στη δουλειά, όταν άρχισε να βρέχει.
- δ) Τα παιδιά πίνουν γάλα, γιά να ψηλώσουν.

Στόχος της άσκησης αυτής είναι το παιδί να καταλάβει ποια από τις προτάσεις έχει νόημα μόνη της (κύρια) και ποια όχι (δευτερεύουσα).

1) Βάζω τα ρήματα στη στήλη που ανήκουν:

γράφω, έπαιζες, μιλούσαν, θα κοιτάξω, έχουμε πάει, θα τρώω, είχε αρρωστήσει, βραδιάζει, καθόμαστε, θα γυρίσετε, έφυγαν

Παρελθόν

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Παρόν

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Μέλλον

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Επιδιωκόμενος στόχος της άσκησης είναι η εκμάθηση των χρόνων των ρημάτων.

Ενεργητική- Παθητική φωνή

5) Βάζω τα ρήματα στη σωστή στήλη ανάλογα με το αν κάνουν ή αν παθαίνουν:

καίγομαι, πίνει, κοιμόμαστε, έχουν φάει, θα συζητηθεί, είχαν τελειώσει, λέγεται, υποστήριξαν, άνθισε, μεταφέρονται

Κάνουν	Παθαίνουν
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Στόχος σε αυτή την άσκηση είναι η κατανόηση της ενεργητικής και παθητικής φωνής.

Μάθημα 8ο

Εγκλίσεις

1) **Ευχή ή Διαταγή**; Βάζω τα ρήματα στη σωστή στήλη:

φύγε, να πήγαινα, ελάτε, φάτε, τρώτε, να κοιμηθείτε, να παίξουμε, να κάνεις, να λυθεί, κλείσε

Ευχή	Διαταγή
.....
.....
.....
.....
.....

Σε αυτή την άσκηση θέλουμε το παιδί να τοποθετήσει τα διάφορα ρήματα στη σωστή στήλη ώστε να κατανοήσει τις εγκλίσεις των ρημάτων.

Ενεργητικές μετοχές

2) Συμπληρώνω το **ο** ή **ω** και τονίζω:

ανοιγ...ντας
παιζ...ντας
κλαιγ...ντας
κοιτ...ντας
περν...ντας
κατεβαιν...ντας

Παθητικές μετοχές

2) Φτιάχνω τις μετοχές προσέχοντας τα **μ** ή **μμ**:

γράφω
παίζω
πίνω
κλαίω
πετάω
ζωγραφίζω

Ο στόχος στην άσκηση αυτή είναι διπλός. Επιθυμούμε το παιδί να μάθει τις ενεργητικές και παθητικές μετοχές, ενώ ταυτόχρονα να εξασκήσει και την ορθογραφία του.

Μάθημα
10ο

Επίθετα

1) Υπογραμμίζω τα επίθετα και **κυκλώνω** τα ουσιαστικά:

κόκκινο αυγό
μακρύς διάδρομος
καλός άνθρωπος
καθαρός ουρανός
αστραφτερή μπουγάδα
πράσινα φύλλα
πέτρινη εκκλησία
ψηλό κορίτσι
χρυσό δαχτυλίδι
ήσυχη βραδιά

Στην άσκηση αυτή και πάλι ο στόχος μας είναι διπλός. Εύρεση των επιθέτων και διαχωρισμός τους από τα ουσιαστικά.

Μάθημα
14ο

Συντομογραφίες και Αρτικόλεξα

1) **Κύκλωσε το πρώτο γράμμα** και προσπάθησε να βρεις το αρτικόλεξο:

Οργανισμός Αστικών Συγκοινωνιών Αθήνας

Ελληνική Αστυνομία

Οργανισμός Σιδηροδρόμων Ελλάδος

Ιδρυμα Κοινωνικών Ασφαλίσεων

Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος

Ελληνικά Ταχυδρομεία

Στόχος στη συγκεκριμένη άσκηση είναι η εκμάθηση κάποιων απλών καθημερινών φράσεων που χρησιμοποιούνται με τις συντομογραφίες τους.

Μάθημα
16ο

Ευθύς και πλάγιος λόγος

1) Βάλε στη σωστή στήλη:

-Πρόσεχε! Θα χτυπήσεις!
Ο Νίκος μου είπε πως θα έρθει.
Η μαμά ζήτησε να κάνουμε ησυχία.
- Όταν γυρίσεις, ειδοποίησέ με.

Γίνεται τώρα	Μας το περιγράφει κάποιος
.....
.....
.....

Μέσα από την άσκηση αυτή θέλουμε το παιδί να μάθει και να καταλάβει τον ευθύ και πλάγιο λόγο.

Αριθμητικά

2) Αντιστοίχισε τις λέξεις με τη σημασία:

μονόδρομος	με έξι θέσεις
διπρόσωπο	με δώδεκα βαθμίδες
δωδεκάβαθμη	τρεις φορές μεγαλύτερο
τριπλάσιος	με ένα δρόμο
τετράγωνο	με δύο πρόσωπο
εξαθέσιο	με τέσσερις γωνίες

Στην άσκηση αυτή πάλι έχουμε διπλό στόχο. Θέλουμε το παιδί να μάθει τα αριθμητικά ενώ ταυτόχρονα να μάθει και τις σημασίες τους.

Μάθημα
21ο

Σύνδεσμοι

1) Ποιοί σύνδεσμοι **ρωτούν** και ποιοί **απαντούν**;
Σημειώνω δίπλα με **κόκκινο** και **πράσινο**.

- α) Πώς τα πήγες στις εξετάσεις;
- β) Μου είπε πως θα έρθει μόλις τελειώσει
- γ) -Πού είναι τα βιβλία μου;
-Είναι εκεί που τα άφησες τελευταία φορά!
- δ) Αυτός που θα έρθει είναι θείος μας.

Στόχος στην άσκηση αυτή είναι η εκμάθηση και κατανόηση των συνδέσμων από το παιδί.

Μάθημα
22ο

Αντωνυμίες

1) **Μοιάζουν με άρθρα, αλλά πολλές φορές δεν είναι!**
Θυμάμαι και σημειώνω: Τα άρθρα είναι δίπλα σε ονόματα, ενώ οι αντωνυμίες, δίπλα σε ρήματα.
Κυκλώνω και γράφω **AP ή **AN**:**

- α) Τα μικρά παιδιά τα βάζουν για ύπνο νωρίς.
- β) Τα ξέρω αυτά τα παπούτσια, τα φορούσε ο αδερφός μου.
- γ) Τα παλιά τα χρόνια οι άνθρωποι μετακινούνταν με άμαξες.
- δ) Μη φάτε όλο το γλυκό! Θέλω να το δοκιμάσω κι εγώ.

Στην άσκηση αυτή επιδιώκουμε και πάλι 2 πράγματα. Αρχικά την εκμάθηση και κατανόηση των αντωνυμιών και κατά δεύτερων το διαχωρισμό τους από τα άρθρα.

μάθημα 1ο - SMART Notebook

Αρχείο Επεξεργασία Προβολή Εισαγωγή Μορφή Σχεδίαση Response Βοήθεια

Ομάδα 1

1
Ιουν 2-12-22 πμ

2
Ιουν 2-12-28 πμ

3
Ιουν 2-12-31 πμ

4
Ιουν 2-12-32 πμ

5
Ιουν 2-12-42 πμ

Αυτόματα απόκριση

Βάλε τις λέξεις στη σωστή σειρά, ώστε να φτιάξεις προτάσεις.

Edit Check Reset Solve ?

φάγνει τούρτα

Η μαμά

του Βασίλη

[Επ' έκταση εκτύπωσης](#)

10:09 πμ
4/6/2014

μάθημα 3ο - SMART Notebook

Αρχείο Επεξεργασία Προβολή Εισαγωγή Μορφή Σχεδίαση Response Βοήθεια

Ομάδα 1

1
Ιουν 2-11-39 πμ

2
Ιουν 2-12-11 πμ

3
Ιουν 2-12-31 πμ

4
Ιουν 2-12-32 πμ

5
Ιουν 2-12-33 πμ

Αυτόματα απόκριση

Βάζω σε χρονική σειρά τις προτάσεις χρησιμοποιώντας τους αριθμούς (1)&(2) στα κουτάκια.

Word	Description
<input type="text"/>	πριν γυρίσει η μαμά του <input type="text" value="2"/>
<input type="text"/>	Ο Άρης συμμαζέψαε το σπίτι <input type="text" value="1"/>

[Επ' έκταση εκτύπωσης](#)


10:11 πμ
4/6/2014

μάθημα 3ο - SMART Notebook


Αρχείο Επεξεργασία Προβολή Εισαγωγή Μορφή Σχεδίαση Response Βοήθεια

Βάζω τα ρήματα στο χρόνο που ανήκουν.

Edit Reset ?



παρόν



παρελθόν

μύθοσαν επάζεζ
καθόρασε γρόφω

Επίκταση σελίδας

10:12 μμ
4/6/2014

μάθημα 3ο - SMART Notebook

Αρχείο Επεξεργασία Προβολή Εισαγωγή Μορφή Σχεδίαση Response Βοήθεια

Επιλέγω τη σωστή απάντηση. Τα ρήματα **παθαίνουν** ή **κάνουν** κάτι;

Edit ?

Q.1

θα συζητηθεί

A κανένα από τα Α κ Β	C κάνει
B και το Α και το Β	D παθαίνει

Επίκταση σελίδας

10:13 μμ
4/6/2014

μάθημα 4ο - SMART Notebook

Αρχείο Επεξεργασία Προβολή Εισαγωγή Μορφή Σχεδίαση Response Βοήθεια

Βάζω σε σειρά τα γράμματα και βρίσκω τις ενεργητικές και παθητικές μετοχές.

37

μ β μ έ ο ς ν α

παθητική μετοχή του βάφω

Επίκταση ελίθας

10:14 μμ
4/6/2014

μάθημα 4ο - SMART Notebook

Αρχείο Επεξεργασία Προβολή Εισαγωγή Μορφή Σχεδίαση Response Βοήθεια

Αντιστοιχίζω τις αντωνυμίες αναλόγως με την κατηγορία στην οποία ανήκουν.

Word	Description
<input type="text"/>	κάποιος/κάποια/κάποιο οριστικές ...
<input type="text"/>	ο οποίος/η οποία/ο οποίο ερωτηματικ ...
<input type="text"/>	ποιος/ποια/ποιο αυτοπαθεις ...
<input type="text"/>	ο ίδιος/η ίδια/ο ίδιο αόριστες α ...
<input type="text"/>	ο εαυτός μου/σου/του αναφορικές ...

Επίκταση ελίθας

10:15 μμ
4/6/2014

3. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι μια εξαιρετικά δύσκολη δραστηριότητα, η οποία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα ερευνητικά δεδομένα από το πεδίο της Γνωσιακής Ψυχολογίας, της Διδακτικής της Γλώσσας και της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας. Σημειώνεται, ότι οι τεχνολογικές επινοήσεις από μόνες τους δεν κάνουν τη διαφορά αλλά η ορθά οργανωμένη χρήση τους αυξάνει τις πιθανότητες βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς αναπτύσσει μέσα σε παροτρυντικά, διευκολυντικά μαθησιακά περιβάλλοντα τις απαραίτητες συγγραφικές και αναγνωστικές δεξιότητες.

Τέλος τα αποτελέσματα και οι προοπτικές της εργασίας μου συζητώνται.

4. Επίλογος

Ο βαθμός και το είδος των δυσκολιών είναι δυνατόν να διαφέρουν από παιδί σε παιδί και να υπάρχουν με διαφορετική ένταση. Ακόμη και ένα πολύ μικρό παιδί έχει επίγνωση της δυσκολίας του στην ομιλία και αυτό προκαλεί δευτερογενείς συνέπειες στη ψυχική και συναισθηματική του κατάσταση.

Ο έγκαιρος εντοπισμός και η πρώιμη αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών, με στόχο να προληφθούν η διόγκωση των δυσκολιών του παιδιού και η συσσώρευση αρνητικών σχολικών εμπειριών, κρίνεται απαραίτητη. Άλλωστε, είναι ευρύτερα αποδεκτό πως η πρόληψη σε πρωτογενές επίπεδο είναι ευκολότερη από την παρέμβαση σε δευτερογενές ή τριτογενές επίπεδο, αφού δηλαδή εκδηλωθούν οι δυσκολίες. Επίσης σημαντικός παράγοντας για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι οι εντατικοί ρυθμοί συνεδριών 2 φορές την εβδομάδα, καθώς επίσης και η επιλογή της σωστής μεθόδου που θα εφαρμόσουμε για την καλύτερη απόδοση του παιδιού.

Τέλος, να τονιστεί πως εμείς οι θεραπευτές θα πρέπει να ενθαρρύνουμε το παιδί στις όποιες προσπάθειες τους, καθώς επίσης να δώσουμε μεγάλη βαρύτητα στη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης τόσο με το παιδί όσο και με τους γονείς του.

Βιογραφία

1. Πολυχρόνη Φωτεινή, Χατζηχρήστου Χρυσή, Μπίμπου Άννα (2006). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
2. Γλύκας Μ., Καλομοίρης Γ. (2003). Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου: Πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
3. Δημητροπούλου Π., Οικονόμου Α., Πολυχρόνη Φ., Ράλλη Α.Μ., Τάνταρος Σ., Τσαμπάρη Α., Φιλιππάτου Δ., Fijalkow J.(2011). Δυσκολίες Μάθησης- Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο
4. Βλασσοπούλου Μ., Γιαννετοπούλου Α., Διαμαντή Μ., Κιρποτιν Λ., Λεβεντή Ε., Λευθήρη Κ., Σακκελαρίου Γ. (2007). Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος. Αθήνα: Γρηγόρη
5. Καμπανάρου Μ. (2007). Διαγνωστικά θέματα Λογοθεραπείας. Αθήνα: Ελλην
6. Βιρβιδάκη, Ε. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες. [Σημειώσεις Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος]. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας: "Κλινική 2", Εαρινό Εξάμηνο 2011-2012. Ιωάννινα
7. Ζακοπούλου, Β. (2007-2008). Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξίες. [Σημειώσεις Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος]. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας: Μαθησιακές Δυσκολίες- Διγλωσσία και πολυγλωσσικό περιβάλλον, Εαρινό εξάμηνο 2007-2008. Ιωάννινα
8. American-Speech-Language-Hearing Association. (1997). Learning disabilities. 10 Απριλίου, 2014 από www.asha.org/policy/RP1991-00209
9. ebooks. (2013). Βιολογία Α΄ Λυκείου. από ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php
10. Μόκκας, Γ. (2005). Καθώς μεγαλώνουμε στον κόσμο των ελληνικών. 04 Ιουνίου 2014, από <http://www.epyna.eu/modules.php?name=News&file=article&sid=1882>
11. Σπαντιδάκης, Γ. (2013). Ιδεοκατασκευές. 04 Ιουνίου 2014 από <http://blogs.sch.gr/gregory>

12. Δρ. Διονυσωτάκης, Ι. (2009). [Το RehaCom για αντιμετώπιση γνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών με χρήση ειδικού λογισμικού](http://www.medreha.com/2010/08/%CF%84%CE%BF-rehacom). 04 Ιουνίου 2014 από <http://www.medreha.com/2010/08/%CF%84%CE%BF-rehacom>
13. Toki, E.I. (2013). Multimedia Technology for Speech and Language Diagnosis and Therapy. *Socialinis darbas*, 12 (2), 330-339.
14. Toki, E.I. and Pange, J. (2013). Social Learning Theories as tools for learning in an ICT educational system. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(1), 53-55. <http://www.tojned.net/pdf/v03i01/v03i01-07.pdf>
15. Toki, E.I., Drosos K. and Simitzi D. (2012). Development of digital multimedia resources to support early intervention for young children at-risk for learning disabilities. *Pedagogy – theory & praxis*, 5, 129-142.
16. Toki, E.I. and Pange, J. (2012). Traditional and Computer-Based evaluation of preschoolers' oral language in Greek - A review of the literature. *Sino-US English Teaching* 9(1), 840-845.
17. Pange, J., Lekka, A. and Toki, E. I. (2010). Different Learning Theories applied to diverse learning subjects. A pilot study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Elsevier*, 9, 800–804.
18. Toki, E. I. and Pange, J. (2010). The design of an Expert System for the e-assessment and treatment plan of preschoolers' speech and language disorders, *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Elsevier*, 9(0), 815-819. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.240
19. Toki, E. I. and Pange, J. (2010). E-learning activities for articulation in speech language therapy and learning for preschool children, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4274-4278. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.678
20. Zakopoulou Victoria. (2008). Learning difficulties: A retrospective study of their co morbidity and continuity as indicators of adult criminal behaviour in 18-70-year old prisoners. από https://www.researchgate.net/publication/256468850_Learning_difficulties_A_retrospective_study_of_their_co_morbidity_and_continuity_as_indicators_of_adult_criminal_behaviour_in_18-70-year-old_prisoners

Παράρτημα

Ενδεικτική φόρμα αξιολόγησης Μαθησιακών δυσκολιών

Μαθησιακές δυσκολίες

Υπάρχει συμφωνημένη ώρα για μελέτη;

Πόσες ώρες διαρκεί η μελέτη;

Γίνονται συχνά αναίτιες διακοπές;(για τουαλέτα, για νερό)

Πόση ύλη πρέπει να μαθαίνει από το μάθημα που δυσκολεύεται;

Με ποιον τρόπο μελετάει τη γλώσσα κάθε μέρα;

Πώς μαθαίνει την ορθογραφία του; Όταν τη γράφει στο σχολείο κάνει λάθη;

Διαβάζει μόνο του τα δευτερεύοντα μαθήματα (ιστορία ,θρησκευτικά....) εάν όχι, τι ακριβώς κάνει;

Ποια είναι η ατμόσφαιρα στο σπίτι την ώρα της μελέτης;

Υπάρχουν άλλα παιδιά στην οικογένεια, τι ηλικίας είναι; παρουσιάζουν
δυσκολίες στο σχολείο ή όχι; γίνεται σύγκριση με τα αδέρφια του;

Παρουσιάζει ιδιαίτερες ικανότητες σε κάποιο τομέα;

Με τι άλλο ασχολείται εκτός από τα μαθήματα του σχολείου(αθλητισμός
,μουσική);

Παρακολουθεί τμήμα σε ξένη γλώσσα;



Η ύλη της γραμματικής της Δ' Δημοτικού μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε από παιδιά που φοιτούν στην Δ' Δημοτικού και παρουσιάζουν δυσκολίες, είτε από μεγαλύτερα παιδιά που έχουν ήδη αποτύχει να παρακολουθήσουν ουσιαστικά την ύλη της και παρουσιάζουν ήδη γνωστικά κενά.

Καθώς, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι μία ομοιογενής ομάδα και δεν ανταποκρίνονται στα ίδια εργαλεία, επιχειρήθηκε να γίνει μία προσέγγιση της ύλης η οποία θα περιλαμβάνει :

- μία αρχική προσέγγιση με την πραγματεύομενη έννοια,
- την έλξη της προσοχής στο ζητούμενο κάθε φορά στόχο της άσκησης,
- τη διαδικασία απόκτησης τεχνικών ώστε να κατανοήσουν τί χρειάζεται να γνωρίζουν και -πως μπορούν να το χρησιμοποιούν.

Μάθημα 1ο

Προτάσεις

1) Αντιστοιχίζω, ώστε να βγαίνει νόημα

A)

Η μαμά του Βασίλη

Εγώ

Πρόσεξε

Η Ελένη κι εγώ

Είμαστε

Τα μωρά

B)

τη γωνία!

φτιάχνει τούρτα.

κοιμούνται πολύ.

έκανα τα μαθήματά μου.

ξαδέρφια.

παιίζουμε μαζί.

**Ονοματικά και ρηματικά μέρη- Υποκείμενο/ Ρήμα/
Αντικείμενο- Κατηγορούμενο**

1) Ξαναγράψω, βάζοντας στη σωστή στήλη:

α) βλέπω /εγώ / το δρόμο

β) την προπαιδεια/ εσύ/ διάβασες

γ) ο Γιάννης/ ξανθός/ είναι

δ) παίζουμε/ εμείς/ μπάλα

ε) φαίνεστε/ κουρασμένοι

στ) το τρένο/ ο Γιώργος και η Ελένη έχασαν

ποιός
(Υ)

κάνει/είναι
(Ρ)

ΤΙ
(ΑήΚ)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Κυκλώνω με **κόκκινο** ποιός ενεργεί και με **πράσινο** τί κάνει:

- α) Ο Γιάννης παίζει μπάλα.
- β) Εγώ σκουπίζω το σαλόνι.
- γ) Η γιαγιά έφερε γλυκά.
- δ) Τα δίδυμα αρρώστησαν.
- ε) Εσύ άργησες να ξυπνήσεις.
- στ) Η Κατερίνα κι εγώ είμαστε φίλες.

Επιρρηματικοί προσδιορισμοί

1) Κυκλώνω με **κόκκινο** τις λέξεις που δείχνουν χρόνο και με **πράσινο** τις λέξεις που δείχνουν τρόπο:

- α) Χθες είδα ένα ωραίο όνειρο.
- β) Κάποιος χτύπησε δυνατά την πόρτα.
- γ) Πριν φύγεις, συμμαζέψε τα πράγματά σου!
- δ) Κοίτα προσεκτικά πριν περάσεις το δρόμο.

Μάθημα 2ο

Κύριες και δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις

1) Βρίσκω και υπογραμμίζω τις προτάσεις που έχουν νόημα και μόνες τους:

- α) Η μαμά ξεκίνησε να μαγειρεύει, όταν γύρισε από τη δουλειά.
- β) Ο Γιώργος ήταν κουρασμένος, γιατί όλο το απόγευμα έπαιζε στο δρόμο.
- γ) Η Αλίκη ήταν στη δουλειά, όταν άρχισε να βρέχει.
- δ) Τα παιδιά πίνουν γάλα, για να ψηλώσουν.

2) Ξαναγράφω τις παραπάνω προτάσεις και χωρίζω σε στήλες:

Κύρια

(έχει νόημα μόνη της)

.....

Δευτερεύουσα

.....

3) Βάζω σε χρονική σειρά τις προτάσεις, όπως το παράδειγμα:

πχ: πριν γυρίσει η μαμά του (2) / Ο Άρης συμμαζέψαε το σπίτι (1)

- α) Τα παιδιά ήταν στην παραλία (...) / όταν άρχισε να βρέχει (...).
- β) συνάντησα την ξαδέρφη μου (...) / Ενώ ήμουν για ψώνια (...).
- γ) Η Ζωή πήγε στα αγγλικά (...) / όταν γύρισε από το σχολείο (...).

4) Υπογραμμίζω την πρόταση που μας δείχνει το χρόνο:

- α) Πριν νυχτώσει, να είσαι πίσω!
- β) Όταν γυρίσω σπίτι, θα πιω πολύ νερό!
- γ) Αφού είχαν κοιμίσει το μωρό, είδαν τηλεόραση.
- δ) Όταν ήμουν μικρός, πίστευα πως τα δέντρα μιλούν.

Μάθημα 3ο

Ρήματα

1) Μετατρέπω τα ονόματα σε

ρήματα:

πχ. βράδυ

βραδιάζω

μέτρο
 άρρωστος
 μεγάλος
 γράμμα

1) Βάζω τα ρήματα στη στήλη που ανήκουν:

γράφω, έπαιζες, μιλούσαν, θα κοιτάξω, έχουμε πάει, θα τρώω, είχε
 αρρωστήσει, βραδιάζει, καθόμαστε, θα γυρίσετε, έφυγαν

Παρελθόν

.....

Παρόν

.....

Μέλλον

.....

2) Βάζω τους χρόνους στη χρονογραμμή:

πηγαίνω, κάθεται, τρώμε, βραδιάζει, ανοίγονται, αρρωσταίνεις

παρελθόν-----παρόν-----μέλλον-----

πχ. είχα γράψει έχω γράψει έγραψα έγραφα γράφω θα γράψω θα γράφω

.....

.....

.....

.....

.....

3) Βάζω τα ρήματα στη στήλη που ανήκουν:

γράφω, έτρωγες, θα ανοίξω, έχουμε τελειώσει, είχαν έρθει, κοίταξα, θα ποτίζω, έχεις παει, θα τινάζω, κοιμόταν, θα παίξουμε, είχαν λήξει.

παρελθόν για μια στιγμή

παρόν

μέλλον για μια στιγμή

.....

.....

.....

.....

.....

.....

παρελθόν συνέχεια

μέλλον συνέχεια

.....

.....

.....

.....

4) Συμπληρώνω τις στήλες:

τώρα
(Ενεστώτας)

εγώ παίζω
εσύ παίζεις
αυτός
εμείς παίζουμε
εσείς
αυτοί

πριν συνέχεια
(Παρατατικός)

έπαιζα
.....
έπαιζε
παίζαμε
.....
έπαιζαν

πριν για μια στιγμή
(Αόριστος)

έπαιξα
έπαιξες
.....
.....
παίξατε
.....

Μάθημα 4ο

Συνέχεια.....

μέλλον για μια στιγμή
(Στιγμιαίος μέλλοντας)

εγώ θα παίξω
εσύ θα παίξεις
αυτός
εμείς θα παίξουμε
εσείς
αυτοί

μέλλον συνέχεια
(Εξακολουθητικός Μέλλοντας)

θα παίξω
.....
.....
θα παίξουμε
.....
.....

Συνέχεια.....

παρελθόν ως το παρόν
(Παρακείμενος)

παρελθόν που τελείωσε στο παρελθόν
(Υπερσυντέλικος)

εγώ έχω παίξει
εσύ έχεις παίξει
αυτός
εμείς
εσείς έχετε παίξει
αυτοί

είχα παίξει
.....
.....
είχαμε παίξει
.....
.....

5) Συμπληρώνω τις στήλες:

τώρα
(Ενεστώτας)

πριν συνέχεια
(Παρατατικός)

πριν για μια στιγμή
(Αόριστος)

εγώ γράφω
εσύ
αυτός
εμείς
εσείς
αυτοί

έγραφα
.....
.....
.....
.....
.....

έγραψα
.....
.....
.....
.....
.....

Συνέχεια.....

μέλλον για μια στιγμή
(Στιγμιαίος μέλλοντας)

μέλλον συνέχεια
(Εξακολουθητικός Μέλλοντας)

εγώ θα γράψω

θα γράφω

εσύ

.....

αυτός

.....

εμείς

.....

εσείς

.....

αυτοί

.....

Συνέχεια.....

παρελθόν ως το παρόν
(Παρακείμενος)

παρελθόν που τελείωσε στο παρελθόν
(Υπερσυντέλικος)

εγώ έχω γράψει

είχα γράψει

εσύ

.....

αυτός

.....

εμείς

.....

εσείς

.....

Μάθημα 5ο

Παθητική φωνή- Χρόνοι ρημάτων

1) Συμπληρώνω τις στήλες:

τώρα (Ενεστώτας)	πριν συνέχεια (Παρατατικός)	πριν για μια στιγμή (Αόριστος)
εγώ γράφομαι	γραφόμεουν	γράφηκα
εσύ γράφεσαι	.....	γράφηκες
αυτός	γραφόταν	.....
εμείς γραφόμαστε	γραφόμαστε	.....
εσείς .....	.....	γραφήκατε
αυτοί	γράφονταν	.....

Συνέχεια.....

μέλλον για μια στιγμή (Στιγμιαίος μέλλοντας)	μέλλον συνέχεια (Εξακολουθητικός Μέλλοντας)
---	--

εγώ θα γραφτώ	θα γράφομαι
εσύ θα γραφτείς	.....
αυτός .....	.....
εμείς θα γραφτούμε	θα γράφεστε
εσείς .....	.....
αυτοί .....	.....

Συνέχεια.....

παρελθόν ως το παρόν
(Παρακείμενος)

παρελθόν που τελείωσε στο παρελθόν
(Υπερσυντέλικος)

εγώ έχω γραφτεί
εσύ έχεις γραφτεί
αυτός
εμείς
εσείς έχετε γραφτεί
αυτοί

είχα γραφτεί
.....
.....
είχαμε γραφτεί
.....
.....

Μάθημα 6ο

Παθητική φωνή- Χρόνοι ρημάτων

2) Συμπληρώνω τις στήλες:

τώρα
(Ενεστώτας)

πριν συνέχεια
(Παρατατικός)

πριν για μια στιγμή
(Αόριστος)

εγώ δένομαι
εσύ
αυτός
εμείς
εσείς
αυτοί

δενόμουν
.....
.....
.....
.....
.....

δέθηκα
.....
.....
.....
.....
.....

Συνέχεια.....

μέλλον για μια στιγμή
(Στιγμιαίος μέλλοντας)

εγώ θα δεθώ
εσύ
αυτός
εμείς
εσείς
αυτοί

μέλλον συνέχεια
(Εξακολουθητικός Μέλλοντας)

θα δένομαι
.....
.....
.....
.....
.....

Συνέχεια.....

παρελθόν ως το παρόν
(Παρακείμενος)

εγώ έχω δεθεί
εσύ
αυτός
εμείς
εσείς

παρελθόν που τελείωσε στο παρελθόν
(Υπερσυντέλικος)

είχα δεθεί
.....
.....
.....
.....

Συνέχεια.....

3) Γράφω την ίδια φράση στους χρόνους που μου ζητάει η άσκηση:

α) Ενεστώτας: Η Μαρία παίζει με τα παιχνίδια της.
 Παρατατικός:.....
 Στιγμιαίος Μέλλοντας:.....

β) Αόριστος: Ο παππούς έφτιαξε ένα ξύλινο τρενάκι.
 Παρακείμενος:.....
 Υπερσυντέλικος:.....

Συνέχεια.....

γ) Παρατατικός: Κάθε πρωί πηγαίναμε στη θάλασσα.
 Εξακολουθητικός Μέλλοντας:.....
 Ενεστώτας:.....

δ) Ενεστώτας: Το μωρό κοιμάται στο δωμάτιο.
 Παρατατικός:.....
 Υπερσυντέλικος:.....
 Στιγμιαίος Μέλλοντας:.....

Μάθημα 7ο

Ενεργητική- Παθητική φωνή

4) Κυκλώνω τις καταλήξεις τις ενεργητικής φωνής και υπογραμμίζω τις καταλήξεις τις παθητικής:

καίγομαι, πίνει, κοιμόμαστε, έχουν φάει, θα συζητηθεί, είχαν τελειώσει, λέγεται, υποστήριξαν, άνθισε, μεταφέρονται

Ενεργητική- Παθητική φωνή

5) Βάζω τα ρήματα στη σωστή στήλη ανάλογα με το αν κάνουν ή αν παθαίνουν:

καίγομαι, πίνει, κοιμόμαστε, έχουν φάει, θα συζητηθεί, είχαν τελειώσει, λέγεται, υποστήριξαν, άνθισε, μεταφέρονται

Κάνουν

Παθαίνουν

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Μάθημα 8ο

Εγκλίσεις

1) Ευχή ή Διαταγή; Βάζω τα ρήματα στη σωστή στήλη:

φύγε, να πήγαινα, ελάτε, φάτε, τρώτε, να κοιμηθείτε, να παίζαμε, να κάνεις, να λυθεί, κλείσε

Ευχή

.....
.....
.....
.....
.....

Διαταγή

.....
.....
.....
.....
.....

Εγκλίσεις

2) Συμπληρώνω τις στήλες:

παρόν

(ενεστώτας ενεργητικής)

εγώ να λύνω
εσύ να λύνεις
αυτός
εμείς να λύνουμε
εσείς
αυτοί

ευχή

(υποτακτική)

λύνε

.....
.....
.....
.....
.....

διαταγή

(προστακτική)

.....
.....
.....
.....
.....

Εγκλίσεις

3) Συμπληρώνω τις στήλες:

Παρελθόν (αόριστος παθητικής)	ευχή (υποτακτική)	διαταγή (προστακτική)
να λυθώ
.....
.....
να λυθούμε
να λυθείτε
να λυθούν

Εγκλίσεις

4) Αντιστοίχισε τα ρήματα με τις καταλήξεις στις προστακτική και μετά γράψε, όπως το παράδειγμα:

λύνομαι	λυθείτε	
ποτίζω	-είτε	.....
δένομαι	-ήστε	.....
σκαλίζω	-ίστε	.....
απαντώ		.....
Περπατώ		.....
τιμώ		.....

Ανώμαλα Ρήματα

5) Κυκλώνω ό,τι μου κάνει εντύπωση και συζητάω γιατί:

Ενεστώτας	Οριστική Αόριστος	Υποτακτική Αόριστος	Προστακτική Αόριστος	
ανεβαίνω	ανέβηκα	(να) ανεβώ	ανέβα	ανεβείτε
μπαίνω	μπήκα	(να) μπω	μπες	μπείτε
τρώω	έφαγα	(να) φάω	φάε	φάτε
βλέπω	είδα	(να) δω	δες	δείτε
πίνω	ήπια	(να) πιω	πιες	πιείτε
έρχομαι	ήρθα	(να) έρθω	έλα	ελάτε
βρίσκω	βρήκα	(να) βρω	βρες	βρείτε
λέω	είπα	(να) πω	πες	πείτε

Μάθημα 9ο

Ενεργητικές μετοχές

1) Υπογραμμίζω ο ή ω και τονίζω:

βλεποντας	κοιτωντας	κανοντας
λεγοντας	γραφοντας	περνωντας
παιζοντας	διαλεγοντας	κυλωντας
ανεβαινοντας	τραβωντας	κλεινοντας

Ενεργητικές μετοχές

2) Συμπληρώνω το **ο** ή **ω** και τονίζω:

ανοιγ...ντας
 παιζ...ντας
 κλαιγ...ντας
 κοιτ...ντας
 περν...ντας
 κατεβαιν...ντας

Ενεργητικές μετοχές

3) Βάζω στη σωστή στήλη:

βλέποντας, κοιτώντας, κάνοντας, λέγοντας, γράφοντας, περνώντας
 παίζοντας, διαλέγοντας, κυλώντας, ανεβαίνοντας, τραβώντας,
 κλείνονοντας.

-οντας

.....

-ώντας

.....

Ενεργητικές μετοχές

4) Κυκλώνω τα λάθη:

παίζοντας, μιλώντας, γράφοντας, κάνοντας, περνώντας, οδηγώντας

Ενεργητικές μετοχές

5) Γράφω τις ενεργητικές μετοχές των ρημάτων:

βραδιάζω

χτυπάω

ασπρίζω

θέλω

αγαπώ

αντιγράφω

περπατάω

τιμάω

ξεκινάω

αρχίζω

Παθητικές μετοχές

1) Βάζω μ ή μμ εκεί που πρέπει:

βα....ένος
γυρισ....ένος

κλα....ένος
πετα.....ένος

θα....ένος
ανα.....ένος

Παθητικές μετοχές

2) Φτιάχνω τις μετοχές προσέχοντας τα μ ή μμ:

γράφω
παίζω
πίνω
κλαίω
πετάω
ζωγραφίζω

Μάθημα
10ο

Επίθετα

1) Υπογραμμίζω τα επίθετα και **κυκλώνω** τα ουσιαστικά:

κόκκινο αυγό
μακρύς διάδρομος
καλός άνθρωπος
καθαρός ουρανός
αστραφτερή μπουγάδα
πράσινα φύλλα
πέτρινη εκκλησία
ψηλό κορίτσι
χρυσό δαχτυλίδι
ήσυχη βραδιά

Επίθετα

2) Υπογραμμίζω τα επίθετα σε **-ινος,-ινη,-ινο**:

κόκκινα	χρυσή	ψηλός
υπέροχη	κίτρινος	πέτρινο
βαθύς	ξύλινο	στενή

Επίθετα

3) Αντιστοιχίζω τα επίθετα με την κατάληξη -ινος,-ινη,-ινο:

γλυκός	
καρτερικός	
ξύλινος	-ινη
πράσινος	-ινο
φιλικός	-ινος
περαστικός	
μαρμάρινος	

Επίθετα

4) Συμπληρώνω τις καταλήξεις των επιθέτων,
προσέχοντας τις εξαιρέσεις:

φωτ.....	κέρ.....	σκοτ.....	πράσ.....
ορ.....	μαρμάρ.....	ξύλ.....	υγι.....
φτ.....	πεδ.....	ανεύθ.....	υπεύθ.....
κόκκ.....	ταπ.....	επικίνδ.....	

Μάθημα
11ο

Επίθετα

1) Γράφω στα τρία γένη:

πράσινος	.....	.....
σκοτεινός	.....	.....
.....	κέρινη	.....
.....	.....	πύρινο

Επίθετα (Παραθετικά)

2) Συμπληρώνω τα κενά:

Θετικός	Συγκριτικός	Απόλυτος συγκριτικός	Υπερθετικός
πλούσιος	πλουσιότερος	ο πλουσιότερος	πλουσιότατος
γενναίος	.....	ο γενναιότερος	.....
.....	ψηλότερος	.....	.....
.....	.....	.....	φτωχότατος

Επίθετα (Παραθετικά)

3) Συμπληρώνω τα κενά με τον κατάλληλο τύπο:

- α) Ο Γιάννης είναι.....(ψηλός) από εμένα.
- β) Η μαμά μου είναι.....(καλή) του κόσμου.
- γ) Το αμάξι είναι(ταχύ) από το ποδήλατο.
- δ) Το ποντίκι είναι..... (μικρό) από το σκύλο.

Επίθετα ο πολύς- η πολλή- το πολύ

4) Συμπληρώνω το επίθετο **“πολύ”** στον κατάλληλο τύπο:

- α) Μη βάλεις πολ.... ζάχαρη στο γλυκό!
- β) Στο δάσος έχει πολ..... λύκους και πολ.... αλεπούδες.
- γ) Το φαγητό έχει πολ.... αλάτι.
- δ) Το πολ.... το “Κύριε Ελέησον” το βαριέται και ο παπάς!

Επίθετα ο πολύς- η πολλή- το πολύ

5) Σωστό ή Λάθος; Συμπληρώνω δίπλα σε κάθε πρόταση:

- α) Πολλή νερό μου έβαλες!
- β) Πολύ ζέστη έχει απόψε.
- γ) Στο πανηγύρι συνάντησα πολλούς φίλους.
- δ) Το σπίτι είναι πολλορόφο.

Μάθημα
12ο

Ουσιαστικά - Ανισοσύλλαβα

1) Σκέψου τη γενική, πες δυνατά και γράψε:

- το λάθος
- το παιδί
- το γράμμα
- το δάσος
- το σήμα
- το πιάτο

Ουσιαστικά - Ανισοσύλλαβα

2) Σκέψου την ονομαστική πληθυντικού, πες δυνατά και γράψε:

ο φάρος
ο παππούς
ο γλάρος
ο φαντάρος
ο ποιητής
ο δάσκαλος
ο παπάς

Ουσιαστικά - Ανισοσύλλαβα

3) Σκέψου την ονομαστική πληθυντικού, πες δυνατά και γράψε:

η φυλή
η γιαγιά
η ελιά
η μαιμού
η αλεπού

Ουσιαστικά - Ανισοσύλλαβα

4) Βάλε στη σωστή στήλη:

ο ψαράς, ο Γιάννης, η γιαγιά, το παιχνίδι, η ημέρα, η μαμά, το ψέμα, ο κυνηγός, το πόδι, ο άνθρωπος, το πείραμα, η μπάλα

Ισοσύλλαβα

Ανισοσύλλαβα

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

Μάθημα
13ο

Ουσιαστικά- Παροξύτονα

1) Σκέψου **τη γενική**, πες δυνατά και γράψε:

ο άνθρωπος
ο νερόμυλος
ο άκακος
ο διάβολος
ο παράδεισος

Ουσιαστικά- Παροξύτονα

2) Βάλε στη σωστή στήλη:

ο έμπορος, ο κάτοικος, άρρωστος, ατιμώρητος, ο αδιαπέραστος, ο
ανίδεος, ο απείραχτος

Κρατούν τον τόνο

.....
.....
.....
.....
.....

Χάνουν τον τόνο

.....
.....
.....
.....
.....

Ουσιαστικά- Παροξύτονα

3) Βάλε τόνους εκεί που πρέπει:

του ανθρωπου
Αγησιλαου
του ανεμομυλου
του αδιαβαστου
του παραδεισου
του κατοικου

Μάθημα
14ο

Συντομογραφίες και Αρτικόλεξα

1) **Κύκλωσε το πρώτο γράμμα** και προσπάθησε να βρεις το αρτικόλεξο:

Οργανισμός Αστικών Συγκοινωνιών Αθήνας

Ελληνική Αστυνομία

Οργανισμός Σιδηροδρόμων Ελλάδος

Ιδρυμα Κοινωνικών Ασφαλίσεων

Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος

Ελληνικά Ταχυδρομεία

Συντομογραφίες και Αρτικόλεξα

2) Γράφω τις συντομογραφίες:

παραδείγματος χάρη

και τα λοιπά

και άλλα

βλέπε

προ Χριστού

μετά Χριστόν

προ μεσημβρίας

μετά μεσημβρίας

Υποκοριστικά

Αντιστοιχίζω με τα υποκοριστικά και συμπληρώνω:

γάτα	-άκι	.....
σκύλος	-άκος	.....
ποντίκι	-ούλα	.....
κοντός	-ίτσα	.....
παντόφλα	-άκης	.....
Γιάννης	-ούλης	.....

Μάθημα
15ο

Ασύνδετο σχήμα

1) Βάλε + στις προτάσεις που περιλαμβάνουν το ασύνδετο σχήμα (πολλές λέξεις ή προτάσεις χωρισμένες με “και” ή με “,”) :

- Η Μαρία και η Ελένη και η Τασούλα είναι φίλες μου από το σχολείο.
- Με τους συμμαθητές μου παίζουμε κρεμάλα.
- Η μαμά αγόρασε μήλα, πορτοκάλια, αχλάδια, ντομάτες , πιπεριές, μαρούλι.
- Όταν μεγαλώσω, θέλω να γίνω γιατρός.

Μάθημα
16ο

Ευθύς και πλάγιος λόγος

1) Βάλε στη σωστή στήλη:

-Πρόσεχε! Θα χτυπήσεις!

Ο Νίκος μου είπε πως θα έρθει.

Η μαμά ζήτησε να κάνουμε ησυχία.

- Όταν γυρίσεις, ειδοποίησέ με.

Γίνεται τώρα

.....

.....

.....

Μας το περιγράφει κάποιος

.....

.....

.....

Ευθύς και πλάγιος λόγος

2) Συμπλήρωσε αυτά που λείπουν:

Ευθύς

Μη φωνάζετε!

.....

Μη με περιμένετε, θα αργήσω.

Πλάγιος

Ο δάσκαλος είπε να μη φωνάζουμε.

Η γιαγιά ζήτησε να της φέρω νερό.

Ο Τάσος είπε να.....

Η Ζωή μουρμούρισε ότι ήθελε να φύγει.

Ευθύς και πλάγιος λόγος

3) Αντιστοίχισε τις προτάσεις:

Πάμε να παίξουμε;

Η Ελένη είπε ότι θα πάει ταξίδι.

Πού είναι το παλτό μου; ρώτησε η θεία Όλγα.

Ο Γρηγόρης έλεγε συνέχεια

πως θέλει να πάει βόλτα.

Ευθύς

Πλάγιος

Μάθημα
17ο

Πάθη φωνηέντων

1) Κύκλωσε το γράμμα που μπορεί να αφαιρεθεί:

το απόγευμα
μέσα από το τζάμι
θα είναι

σε έφαχνα
μου αρέσει
θα έρθω

Μάθημα
18ο

Τελικό "ν"

1) Υπογράμμισε το τελικό -ν:

την καταπακτή
το κουτάβι
την πόρτα
τον τερματοφύλακα
το άσυλο
το γράμμα
τη βάρκα
τον αρουραίο

Τελικό "ν"

2) Βάλε -ν όπου χρειάζεται

το.... σκύλο
τη.... άβυσσο
τη.... βάρκα
το.... ήλιο
το... ψαρά
τη.... γκαραζόπορτα
τη.... δουλειά
το..... Φαίδωνα

Μάθημα
19ο

Επιφωνήματα

1) Κύκλωσε τα **επιφωνήματα**:

- α) Τί καλά να πηγαίναμε σήμερα εκδρομή! Μακάρι!
- β) Ωχ! Με πόνεσε αυτό το τσίμπημα!
- γ) Ω! Εδώ έχει θαυμάσια θέα!
- δ)ε! Μη πας από 'κει, θα χαθείς!
- ε) Χμ! Δεν είμαι σίγουρη ότι θέλωνα πάω μαζί τους!
- στ) Χα, χα! Φόρεσες ανάποδα τη μπλούζα σου!
- ζ) Ουφ! Νόμιζα δε θα τελειώνα ποτέ!

Επιφωνήματα

2) Βάλε τα επιφωνήματα εκεί που πρέπει:

αχ, ωχ, χα χα χα, α μπα, μπράβο!

- α) Έκανες πολύ καλή δουλειά!
- β) Πάντα γελάω μαζί σου!
- γ) Ξέχασα την κασετίνα μου σπίτι!
- δ) μάλλον δε θα έρθω στο πάρτυ.
- ε) τί ωραία που ζωγραφίζεις!

Μάθημα
20ο

Αριθμητικά

1) Αντιστοίχισε τις λέξεις με τους αριθμούς:

ένας	13
τρεις	90
μία	1
τέσσερις	8
οχτώ	1
δεκαεννιά	35
ενενήντα	4
τριάντα πέντε	6
έξι	3
δεκατρείς	19

Αριθμητικά

2) Αντιστοίχισε τις λέξεις με τη σημασία:

μονόδρομος	με έξι θέσεις
διπρόσωπο	με δώδεκα βαθμίδες
δωδεκάβαθμη	τρεις φορές μεγαλύτερο
τριπλάσιος	με ένα δρόμο
τετράγωνο	με δύο πρόσωπο
εξαθέσιο	με τέσσερις γωνίες

Αριθμητικά

3) Συμπλήρωσε τα κενά με ό,τι γράφει στην παρένθεση:

Ο Κωστής αποφάσισε να φτιάξει ένα μεγάλο κέικ. Σκέφτηκε, λοιπόν, αντί να βάλει(4) αυγά, να βάλει(8). Έπειτα, αντί για(3) κουταλιές ζάχαρη, έβαλε(6). Τέλος, πρόσθεσε το(x2) αλεύρι. Τοποθέτησε το μείγμα σε ένα(4γωνο) ταψί. Έτσι, αντί για(10) κομμάτια, έφτιαξε ένα γλυκό(20) κομματιών!

Μάθημα
21ο

Σύνδεσμοι

1) Ποιοί σύνδεσμοι **ρωτούν** και ποιοί **απαντούν**;
Σημειώνω δίπλα με **κόκκινο** και **πράσινο**.

- α) Πώς τα πήγες στις εξετάσεις;
- β) Μου είπε πως θα έρθει μόλις τελειώσει
- γ) -Πού είναι τα βιβλία μου;
-Είναι εκεί που τα άφησες τελευταία φορά!
- δ) Αυτός που θα έρθει είναι θεός μας.

Σύνδεσμοι

2) Αντιστοιχίζω τα είδη των συνδέσμων με τις λέξεις:

και	συμπλεκτικοί
μήτε	αντιθετικοί
πως	ειδικοί
ότι	
όμως	
αλλά	

Σύνδεσμοι

3) Βρίσκω ποια από τα παρακάτω “**ότι**” σημαίνουν “**πως**” και τα σημειώνω με **κόκκινο**:

- α) Ό,τι κι αν πεις, εγώ δε σε πιστεύω.
- β) Μου είπε ότι θα πάμε μόλις σχολάσουμε.
- γ) Θα πάμε στην αγορά και θα σου αγοράσω ό,τι θέλεις.
- δ) Ό,τι κι αν κάνω, το μωρό συνεχίζει να κλαίει.
- ε) Νομίζω ότι σήμερα θα φάμε μακαρόνια.

Σύνδεσμοι

4) Βάζω (,) κόμμα, όπου το “ότι” σημαίνει “οτιδήποτε” (ό,τι):

- α) Ότι κι αν πιω, πάλι διψάω!
- β) Η δασκάλα είπε ότι αύριο θα πάμε εκδρομή.
- γ) Πιστεύω ότι θα φτάσουμε πριν νυχτώσει.
- δ) Θα πάμε στην αγορά και θα σου αγοράσω ότι θέλεις.

Μάθημα
22ο

Αντωνυμίες

1) Μοιάζουν με άρθρα, αλλά πολλές φορές δεν είναι!

Θυμάμαι και σημειώνω: Τα άρθρα είναι δίπλα σε ονόματα, ενώ οι αντωνυμίες, δίπλα σε ρήματα.

Κυκλώνω και γράφω AP ή AN:

- α) Τα μικρά παιδιά τα βάζουν για ύπνο νωρίς.
- β) Τα ξέρω αυτά τα παπούτσια, τα φορούσε ο αδερφός μου.
- γ) Τα παλιά τα χρόνια οι άνθρωποι μετακινούνταν με άμαξες.
- δ) Μη φάτε όλο το γλυκό! Θέλω να το δοκιμάσω κι εγώ.

Αντωνυμίες

2) Αντιστοιχίζω τις αντωνυμίες:

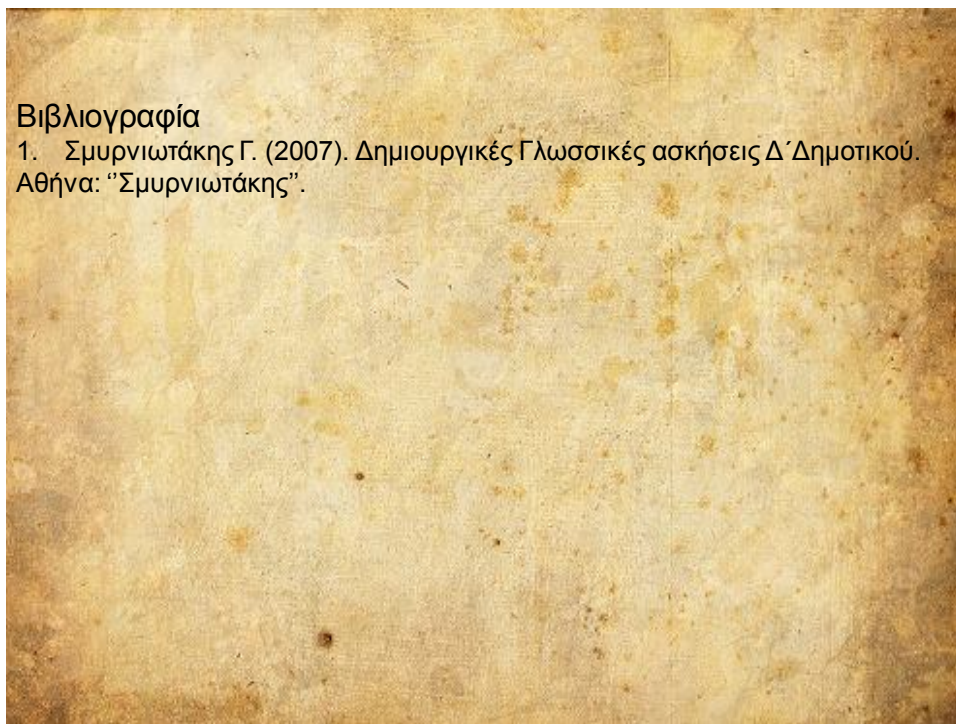
αναφορική	μόνος-η-ο μου/ σου/ του
οριστική	ο εαυτός μου/ σου /του
αόριστη	ο ίδιος/ η ίδια/ το ίδιο
ερωτηματική	ο οποίος/ η οποία/ το οποίο
αυτοπαθής	ένας/μία /ένα
	κάποιος/ κάποια/ κάποιο
	αυτός/αυτή/ αυτό
	καθένας/ καθεμία/ καθένα

Αντωνυμίες

3) Συμπληρώνω την κατάλληλη αντωνυμία:

κάποιος, αυτό, μόνη της, ο οποίος, κάτι, η ίδια

- α) Άκου,χτυπάει το κουδούνι.
 β) Αφού εγώ.....το έβαλα εκεί, πώς γίνεται να λείπει;
 γ)που λες δεν ισχύει,άλλο θα έχει γίνει.
 δ) Η αδερφή μου μπορεί να περάσει..... το δρόμο.
 ε)Αυτός.....θα λύσει την άσκηση, θα πάρει και το δώρο!



Βιβλιογραφία

1. Σμυρνιωτάκης Γ. (2007). Δημιουργικές Γλωσσικές ασκήσεις Δ' Δημοτικού. Αθήνα: "Σμυρνιωτάκης".

Εγχειρίδιο με
τους Βασικούς
κανόνες
Γραμματικής
που πρέπει να
μάθω και να
θυμάμαι



Η πρόταση

Πρόταση λέγεται ένα σύντομο κομμάτι του λόγου, που περιλαμβάνει μια σειρά από λέξεις με ένα τουλάχιστον ρήμα και έχει ολοκληρωμένο νόημα.



Ορθογραφικές παρατηρήσεις

1. Το πρώτο γράμμα κάθε πρότασης πάντα με κεφαλαίο.
2. Στο τέλος κάθε πρότασης βάζουμε πάντοτε τελεία και συνεχίζουμε μετά με κεφαλαίο γράμμα.

Οι κύριοι όροι της πρότασης

- 1) Υποκείμενο
- 2) Ρήμα
- 3) Αντικείμενο ή Κατηγορούμενο



Υποκείμενο: λέγεται το πρόσωπο, το ζώο ή το πράγμα για το οποίο μιλάμε σε μια πρόταση.

Ρήμα: λέγεται η λέξη η οποία μας λέει τι κάνει, τι παθαίνει ή σε ποια κατάσταση βρίσκεται ένα ουσιαστικό.

Αντικείμενο: λέγεται η λέξη η οποία μας φανερώνει το πρόσωπο, το ζώο ή το πράγμα, στο οποίο πηγαίνει η ενέργεια του υποκειμένου.

Κατηγορούμενο: λέγεται η λέξη που δίνει ένα γνώρισμα, μια ιδιότητα ή ποιότητα στο υποκείμενο. Φανερώνει, δηλαδή, τι είναι το υποκείμενο ή τι λέγεται για το υποκείμενο.



Τα δύο μέρη της πρότασης

Κάθε πρόταση αποτελείται από δύο μέρη, από δύο μικρότερες ομάδες λέξεων, που λέγονται **φράσεις ή σύνολο**. Στη μια, βασική λέξη είναι ένα όνομα ουσιαστικό και γι' αυτό η φράση αυτή λέγεται **ονοματική ή ονοματικό σύνολο**, και στην άλλη βασική λέξη είναι ένα ρήμα και γι' αυτό η φράση αυτή λέγεται **ρηματική ή ρηματικό σύνολο**. Το ονοματικό σύνολο αποτελείται από ένα όνομα ουσιαστικό και από άλλες λέξεις και το ρηματικό από ένα ρήμα συνοδευόμενο από άλλες λέξεις.

Κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις

Οι προτάσεις που έχουν από μόνες τους ένα ολοκληρωμένο νόημα και δεν εξαρτώνται από άλλες, λέγονται **κύριες ή ανεξάρτητες προτάσεις**. Αντίθετα, οι προτάσεις οι οποίες δε μπορούν να σταθούν μόνες τους στο λόγο, λέγονται **δευτερεύουσες ή εξαρτημένες προτάσεις**.



Επιρρηματικοί προσδιορισμοί: λέγονται οι άκλιτες λέξεις που συνοδεύουν, κυρίως, τα ρήματα και φανερώνουν τόπο, τρόπο, χρόνο, ποσό ή βεβαίωση.

Τοπικά επιρρήματα είναι αυτά που φανερώνουν **τόπο** και απαντούν στην ερώτηση **που;**

Τέτοια είναι τα εξής: πού, εδώ, εκεί, πάνω, κάτω, μπροστά, πίσω, κοντά, δίπλα, ανάμεσα, γύρω, βόρεια, απέναντι....

Τόπο, επίσης, δηλώνουν και κάποιοι προσδιορισμοί όπως: στην πλατεία, στο λιμάνι κλπ

Χρονικά επιρρήματα είναι αυτά που φανερώνουν **χρόνο** και απαντούν στην ερώτηση **πότε;**

Τέτοια είναι τα εξής: σήμερα, χθες, πέρυσι, γρήγορα, πάντα, κάποτε, ποτέ, άλλοτε, συνήθως, κατόπιν, έπειτα, απόψε....

Χρόνο, επίσης, δηλώνουν και κάποια ουσιαστικά όπως: πρωί, βράδυ, μέρα, νύχτα, μεσάνυχτα, εβδομάδα, μήνας, έτος....



Ρήματα

Ρήματα: λέγονται οι λέξεις οι οποίες μας λένε τι κάνει, τι παθαίνει ή σε ποια κατάσταση βρίσκεται ένα ουσιαστικό.

1. Όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε **-ο** γράφονται με ωμέγα (**-ω**).
2. Όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε **-με** γράφονται στον ενικό αριθμό με άλφα γιώτα (**-αι**) και στον πληθυντικό με έψιλον (**-ε**).
3. Όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε **-τε** στον ενικό αριθμό γράφονται με άλφα γιώτα (**-αι**) και στον πληθυντικό με έψιλον (**ε**).
4. Όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε **-ει** και **-εις** γράφονται με έψιλον γιώτα (**-ει**).
5. Όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε **-ονται** γράφονται με όμικρον (**-ο**).
6. Όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε **-νται** γράφονται με άλφα γιώτα (**-αι**).



7. Όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε **-ίζω** και **-ιάζω** γράφονται με γιώτα (-ι) σε όλους τους χρόνους και τα πρόσωπα.
Εξαιρούνται: τα ρήματα: **δανείζω**, **αθροίζω**, **δακρύζω**, **γογγύζω**, **κατακλύζω**, **πήζω**, **πρήζω**, **συγχύζω**....
8. Όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε **-ώνω** γράφονται και στην παραλήγουσα με ωμέγα (-ω) σε όλους τους τύπους.
9. Όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε **-αίνω** γράφονται παντού με άλφα γιώτα (-αι).
Εξαιρούνται: τα ρήματα: **μένω**, **δένω**, **πλένω**.
10. Όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε **-έρνω** γράφονται με έψιλον (-ε).
Εξαιρείται το ρήμα: **παίρνω**.
11. Όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε **-ιέμαι** γράφονται με γιώτα (-ι) παντού.
Εξαιρείται το ρήμα: **σειέμαι**.



12. Τα ρήματα της δεύτερης συζυγίας γράφονται στον αόριστο και στον στιγμιαίο μέλλοντα με ήτα (-η) στην παραλήγουσα και στη προπαραλήγουσα.
13. Από τα ρήματα που τελειώνουν σε **-ίνω** γράφονται:
- με γιώτα (-ι) τα εξής: **κρίνω**, **δίνω**, **κλίνω**, **πίνω**
 - με ήτα (-η) τα εξής: **αφήνω**, **σβήνω**, **στήνω**, **συστήνω**, **ψήνω**
 - με ύψιλον (-υ) τα εξής: **λύνω**, **ντύνω**, **ξύνω**, **χύνω**, **διευθύνω**, **ενθαρρύνω**
 - με έψιλον γιώτα (-ει) τα εξής: **κλείνω**, **προτείνω**, **εκτείνω**, **εντείνω**.
14. Όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε **-λλω** και τονίζονται στην παραλήγουσα γράφονται με δύο **-λλ-** στον ενεστώτα.
Εξαιρούνται: τα ρήματα: **θέλω**, **οφείλω**



Οι χρόνοι του ρήματος

Οι τύποι του ρήματος που φανερώνουν πότε γίνεται μια ενέργειά του λέγονται **χρόνοι**. Οι χρόνοι δείχνουν τη χρονική βαθμίδα της ενέργειας, δηλαδή το παρελθόν, το παρόν ή το μέλλον.

- Ο **ενεστώτας** φανερώνει κάτι που γίνεται τώρα που μιλάμε
- Ο **παρατατικός** φανερώνει κάτι που γινόταν στο παρελθόν και είχε μεγάλη διάρκεια ή επαναλαμβανόταν.
- Ο **εξακολουθητικός μέλλοντας** φανερώνει κάτι που θα γίνεται στο μέλλον συνέχεια, εξακολουθητικά.
- Ο **στιγμιαίος μέλλοντας** φανερώνει κάτι που θα γίνει στο μέλλον, αλλά θα κρατήσει λίγο, μια στιγμή, όχι συνέχεια.



- Ο **αόριστος** φανερώνει, συνοπτικά, κάτι που έγινε στο παρελθόν, όχι σε κάποιον ορισμένο χρόνο και αφού κράτησε λίγη ή πολλή ώρα, τελείωσε.
- Ο **παρακείμενος** φανερώνει κάτι που έχει γίνει στο παρελθόν και έχει Τελειώσει την ώρα που μιλάμε.
- Ο **υπερσυντέλικος** φανερώνει ότι κάτι είχε τελειώσει στον παρελθόν, πριν γίνει κάτι άλλο.
- Ο **συντελεσμένος μέλλοντας** δείχνει ότι κάτι θα έχει τελειώσει στο μέλλον, πριν γίνει κάτι άλλο.



Ενεργητική και παθητική φωνή

Με βάση τις καταλήξεις τα ρήματα χωρίζονται σε δύο φωνές, την **ενεργητική** και την **παθητική φωνή**. Έτσι, όσα ρήματα τελειώνουν σε **-ω** ανήκουν στην **ενεργητική φωνή** και όσα τελειώνουν σε **-μια** ανήκουν στην **παθητική φωνή**.

Ρήματα ενεργητικής φωνής είναι αυτά που τελειώνουν σε **-ω** ή σε **-ώ** στο πρώτο ενικό πρόσωπο του ενεστώτα.

Ρήματα παθητικής φωνής είναι αυτά που τελειώνουν σε **-μια** στο πρώτο ενικό πρόσωπο του ενεστώτα.



Οι εγκλίσεις των ρημάτων

Εγκλίσεις λέγονται οι τύποι του ρήματος που δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται ή θέλουμε να γίνει ή προστάζουμε να γίνει κάτι.

Οι εγκλίσεις είναι τρεις: η **οριστική**, η **υποτακτική** και η **προστακτική**.

✓ Η **οριστική** έγκλιση φανερώνει κάτι το βέβαιο, το πραγματικό.

✓ Η **υποτακτική** φανερώνει κάτι το αβέβαιο, κάτι που θέλουμε ή που περιμένουμε να γίνει, μια ευχή, μια επιθυμία ή προτροπή.

Η υποτακτική ξεχωρίζει από την οριστική, γιατί έχει μπροστά τις λέξεις: **ας, να, για να, αν, εάν, όταν....**

✓ Η **προστακτική** φανερώνει την πράξη του ουσιαστικού ως παράκληση, προσταγή, προτροπή ή εντολή.



Μετοχές

Οι τύποι του ρήματος που τελειώνουν σε **-οντας** ή **-ώντας** και **-μένος**, **-μένη**, **-μένο** λέγονται **μετοχές**. Όσες από αυτές γίνονται από ενεργητικά ρήματα λέγονται ενεργητικές και όσες γίνονται από παθητικά ρήματα λέγονται παθητικές.

Οι ενεργητικές μετοχές τελειώνουν σε **-οντας** ή **-ώντας**. Αυτές είναι μετοχές του ενεστώτα της ενεργητικής φωνής και είναι **άκλιτες**.

Οι παθητικές μετοχές τελειώνουν σε **-μένος**, **-μένη**, **-μένο** ή **-σμένος**, **-σμένη**, **-σμένο**.



Τα επίθετα

Επίθετα λέγονται οι λέξεις που συνοδεύουν τα ουσιαστικά, για να μας δείξουν πώς ακριβώς είναι αυτά, δηλαδή την ποιότητα ή την ιδιότητα που έχουν.

Να θυμάμαι για τα επίθετα:

Τα επίθετα έχουν τρία γένη: **αρσενικό**, **θηλυκό** και **ουδέτερο**.

Τα επίθετα είναι πολύ χρήσιμα στο λόγο μας, γιατί μας βοηθούν να χαρακτηρίσουμε ένα ουσιαστικό και να δώσουμε να καταλάβουν οι άλλοι πώς ακριβώς είναι αυτό.

Τα επίθετα συμφωνούν πάντα με το ουσιαστικό που συνοδεύουν στο γένος, τον αριθμό και την πτώση.

Ο τόνος στα επίθετα παραμένει **πάντα** σε όλες τις πτώσεις τους και στα τρία γένη τους στην ίδια συλλαβή που τονίζεται η ονομαστική του ενικού στο αρσενικό γένος τους.



Τα παραθετικά των επιθέτων

Οι τρεις τύποι, οι οποίοι μας δείχνουν τον διαφορετικό βαθμό της ιδιότητας ενός ουσιαστικού, λέγονται **βαθμοί του επιθέτου**. Οι βαθμοί του επιθέτου είναι τρεις. Ο πρώτος λέγεται **θετικός**, ο δεύτερος λέγεται **συγκριτικός** και ο τρίτος λέγεται **υπερθετικός**. Ο συγκριτικός και ο υπερθετικός βαθμός ενός επιθέτου λέγονται **παραθετικά του επιθέτου**.



Τα παραθετικά σχηματίζονται με δύο τρόπους: **μονολεκτικά** (με μία λέξη) και **περιφραστικά** (με δύο λέξεις).

Για το σχηματισμό του συγκριτικού βαθμού **μονολεκτικά** χρησιμοποιούμε τις καταλήξεις **-ότερος, -ότερη, -ότερο, -ύτερος, -ύτερη, -ύτερο** ή **-έστερος, -έστερη, -έστερο**.

Για το σχηματισμό του υπερθετικού βαθμού **μονολεκτικά** χρησιμοποιούμε τις καταλήξεις **-ότατος, -ότατη, -ότατο, -ύτατος, -ύτατη, -ύτατο**, ή **-έστατος, -έστατη, -έστατο**.

Περιφραστικά ο συγκριτικός βαθμός σχηματίζεται από τον θετικό βαθμό, παίρνοντας μπροστά το επίρρημα **πιο**.



Τα ουσιαστικά

Ουσιαστικά λέγονται οι λέξεις που φανερώνουν πρόσωπα, ζώα ή πράγματα, ενέργεια, κατάσταση ή ιδιότητα.

Ισοσύλλαβα ουσιαστικά είναι αυτά που έχουν ίσο αριθμό συλλαβών στον ενικό και στον πληθυντικό αριθμό.

Ανισοσύλλαβα ουσιαστικά είναι αυτά που έχουν στον πληθυντικό αριθμό μια συλλαβή παραπάνω.

Παροξύτονα είναι τα ουσιαστικά που κατεβάζουν τον τόνο τους στη λήγουσα στη γενική του πληθυντικού. Υπάρχουν όμως και μερικά από αυτά, τα οποία διατηρούν τον τόνο τους *στην ίδια συλλαβή* σε όλες τις πτώσεις.

Προπαροξύτονα είναι τα ουσιαστικά που κατεβάζουν τον τόνο τους στην παραλήγουσα στη γενική του πληθυντικού.



Συντομογραφίες- Αρκτικόλεξα

Ο τρόπος γραφής μιας λέξης με περικοπή λέγεται **συντομογραφία**. Η συντομογραφία συνηθίζεται σε μερικές λέξεις που τις χρησιμοποιούμε πολύ συχνά και έτσι μας είναι γνωστές. Για ευκολία μας, και για να κερδίζουμε χρόνο στη γραφή τους, τις περικόπτουμε.

Οι συντομογραφίες χρησιμοποιούνται πολύ στα λεξικά και στις εγκυκλοπαίδειες για να εξοικονομείται χώρος.

Σχετικά με τις συντομογραφίες είναι και τα **αρκτικόλεξα**. Αυτά αποτελούνται από τα αρχικά γράμματα συλλόγων, Δημόσιων Υπηρεσιών, επιχειρήσεων κλπ.

Με αυτά κερδίζουμε πάλι χρόνο και χώρο, όταν τα γράφουμε. Τα αρκτικόλεξα τα χρησιμοποιούμε για συνηθισμένες ονομασίες που είναι εύκολο να εννοηθούν, γιατί χρησιμοποιούνται συχνά και είναι γνωστές.



Τα υποκοριστικά

Τα ουσιαστικά τα οποία παράγονται από άλλα ουσιαστικά και φανερώνουν κάτι το μικρό ή κάτι που θέλουμε να το πούμε χαϊδευτικά, για να δείξουμε την αγάπη μας σε αυτό, λέγονται **υποκοριστικά**.

Τα υποκοριστικά ουσιαστικά σχηματίζονται με τις παραγωγικές καταλήξεις -άκος, -άκι, -άκα, -ίτσα, -άκης, -ούλης, -ούλα, -οπουλο, -ίσκος....



Το ασύνδετο σχήμα

Πολλές φορές δύο ή και περισσότερες προτάσεις ή όμοιες λέξεις (ρήματα, ουσιαστικά ή επίθετα) μπορεί να *μη συνδέονται* μεταξύ τους με τον συμπλεκτικό σύνδεσμο **και**, αλλά να χωρίζονται με κόμματα. Αυτό γίνεται, για να παρουσιάζει ο λόγος μια γοργότητα. Έτσι, δημιουργείται ένα νέο σχήμα λόγου, που λέγεται **ασύνδετο**.



Ευθύς και πλάγιος λόγος

Τα λόγια κάποιου προσώπου μπορούμε να τ' ακούσουμε με δύο τρόπους:
α) άμεσα, δηλαδή απευθείας από αυτόν που μιλάει, όπως ακριβώς τα είπε, οπότε λέμε ότι έχουμε **ευθύ λόγο**, ή β) έμμεσα, δηλαδή μέσω ενός άλλου προσώπου, το οποίο μας τα μεταφέρει, επομένως λέμε ότι έχουμε **πλάγιο λόγο**.

Γενικά, θα πρέπει να ξέρουμε ότι, όταν ακούμε ή διαβάζουμε τα λόγια κάποιου προσώπου όπως ακριβώς τα είπε, έχουμε **ευθύ λόγο**.
Αντίθετα, όταν πληροφορούμαστε τα λόγια αυτά από κάποιο άλλο πρόσωπο, διατυπωμένα κάπως αλλιώς αλλά με το ίδιο νόημα, τότε έχουμε **πλάγιο λόγο**.



Τα πάθη των φωνηέντων

Τα πάθη των φωνηέντων είναι τρία: η έκθλιψη, η αφαίρεση και η αποκοπή.

Όταν μια λέξη τελειώνει σε φωνήεν και ακολουθεί μετά απ' αυτήν κάποια άλλη που αρχίζει, επίσης, από φωνήεν ή δίφθογγο, τότε φεύγει το τελικό φωνήεν της πρώτης λέξης και στη θέση του μπαίνει ένα σημαδάκι, που λέγεται **απόστροφος**. Το φαινόμενο αυτό λέγεται **έκθλιψη** και συμβαίνει, συνήθως, στα άρθρα **το, του, τα**, στα μόρια **θα, να**, στις αντωνυμίες **με, σε, το, τα**, στις προθέσεις **από, για**, στο σύνδεσμο **αλλά** και στα επιρρήματα **ύστερα** και **μέσα**.

Εκτός από την έκθλιψη η απόστροφος μπαίνει και όταν συμβαίνει ένα άλλο γραμματικό φαινόμενο η **αφαίρεση**. Στην αφαίρεση φεύγει το αρχικό φωνήεν μιας λέξης, όταν η προηγούμενή της τελειώνει και αυτή σε φωνήεν. Τέλος, η απόστροφος μπαίνει και όταν έχουμε **αποκοπή**. Δηλαδή, όταν μία λέξη χάνει το τελικό της φωνήεν μπροστά από λέξη που αρχίζει από σύμφωνο.



Το τελικό -v

Το τελικό **-v** άλλοτε διατηρείται και άλλοτε χάνεται σε ορισμένες λέξεις. Αυτές τις λέξεις πρέπει να τις ξέρουμε. Έτσι:

1. Τα άρθρα **το(ν), τη(ν), στο(ν), στη(ν)**

<p>Παίρνουν -v Όταν η επόμενη λέξη αρχίζει από <u>φωνήεν</u> ή από κ, π, τ, ξ, ψ, μπ, ντ, γκ, τσ, τζ</p>	<p>Δεν παίρνουν -v Όταν η επόμενη λέξη αρχίζει από β, γ, δ, ζ, θ, λ, μ, ν, ρ, σ, φ, χ</p>
--	---



2. Η προσωπική αντωνυμία **την**

<p>Παίρνει -v Όταν η επόμενη λέξη αρχίζει από <u>φωνήεν</u> ή από κ, π, τ, ξ, ψ, μπ, ντ, γκ, τσ, τζ</p>	<p>Δεν παίρνει -v Όταν η επόμενη λέξη αρχίζει από β, γ, δ, ζ, θ, λ, μ, ν, ρ, σ, φ, χ</p>
---	--

3. Ο αδύνατος τύπος της προσωπικής αντωνυμίας **τον** και η αντωνυμία του τρίτου προσώπου στο αρσενικό γένος **αυτόν** παίρνει πάντα το **-v**, για να μην μπερδευόμαστε με το ουδέτερο **το** και **αυτό**.



4. Το επίρρημα **σαν** διατηρεί πάντα το **-v**.
 5. Τα άκλιτα **δε(v)** και **μη(v)** και το αόριστο άρθρο ή αριθμητικό **ένα(v)**

<p>Παίρνουν -v Όταν η επόμενη λέξη αρχίζει από <u>φωνήεν</u> ή από κ, π, τ, ξ, ψ, μπ, ντ, γκ, τσ, τζ</p>	<p>Δεν παίρνουν -v Όταν η επόμενη λέξη αρχίζει από β, γ, δ, ζ, θ, λ, μ, ν, ρ, σ, φ, χ</p>
---	--



Τα επιφωνήματα

Επιφωνήματα είναι οι άκλιτες λέξεις που φανερώνουν *χαρά, λύπη, πόνο, θαυμασμό, απορία, ευχή, έπαινο, ειρωνεία, άρνηση ή δυσπιστία*.
 Μετά από τα επιφωνήματα βάζουμε θαυμαστικό.



Τα αριθμητικά

Αριθμητικά λέγονται οι λέξεις που φανερώνουν μια ορισμένη αριθμητική ποσότητα, μία αριθμητική σειρά ή παρουσιάζουν διάφορες αριθμητικές σχέσεις. Τα αριθμητικά διακρίνονται σε **αριθμητικά ουσιαστικά** και σε **αριθμητικά επίθετα**.

Τα **αριθμητικά επίθετα** ανάλογα με τη σημασία τους χωρίζονται σε:

- 1) **Απόλυτα**
- 2) **Τακτικά**
- 3) **Πολλαπλασιαστικά**
- 4) **Αναλογικά και**
- 5) **Περιληπτικά**



Τα περισσότερα χρησιμοποιούμενα αριθμητικά είναι **τα απόλυτα**. Τα απόλυτα αριθμητικά φανερώνουν ορισμένο πλήθος προσώπων, ζώων ή πραγμάτων. Τα **τακτικά αριθμητικά** φανερώνουν τη σειρά, δηλαδή τη θέση, που παίρνει το ουσιαστικό που συνοδεύουν σε μια σειρά από όμοια πράγματα.

Τα **πολλαπλασιαστικά αριθμητικά** φανερώνουν από πόσα απλά μέρη αποτελείται κάτι και λήγουν όλα σε **-πλός, -πλή, -πλό**.

Τα **αναλογικά αριθμητικά** φανερώνουν πόσες φορές μεγαλύτερο είναι κάτι από ένα άλλο, με το οποίο το συγκρίνουμε.

Τα αριθμητικά που φανερώνουν ένα πλήθος μονάδων, οι οποίες αποτελούν ένα σύνολο ή έχουν την έννοια του <<περίπου>>, λέγονται **περιληπτικά**.

Τα περιληπτικά αριθμητικά είναι όλα αφηρημένα ουσιαστικά.



Σύνδεσμοι

Σύνδεσμοι είναι οι άκλιτες λέξεις, οι οποίες συνδέουν λέξεις, φράσεις ή προτάσεις μεταξύ τους. Οι σύνδεσμοι είναι πολλών ειδών. Όλοι εισάγουν εξαρτημένες/δευτερεύουσες προτάσεις. Οι σύνδεσμοι κάνουν δύο ειδών σύνδεση: **παρατακτική** και **υποτακτική**. Στην παρατακτική σύνδεση συνδέονται δύο όμοιες προτάσεις, κύριες ή δευτερεύουσες και στην υποτακτική συνδέεται μια εξαρτημένη πρόταση με μία κύρια. Ο πιο συνηθισμένος σύνδεσμος είναι το **και**, που καμιά φορά γίνεται **κι**, όταν βρεθεί πριν από λέξη που αρχίζει από φωνήεν.



Αντωνυμίες

Αντωνυμίες λέγονται οι λέξεις που μπαίνουν αντί για τα ονόματα. Οι αντωνυμίες, ανάλογα με το τι φανερώνουν, κατατάσσονται σε **οκτώ** είδη, τα εξής:

1. Προσωπικές
2. Κτητικές
3. Αυτοπαθείς
4. Οριστικές
5. Δεικτικές
6. Αναφορικές
7. Ερωτηματικές
8. Αόριστες



1. **Προσωπικές αντωνυμίες** λέγονται αυτές που φανερώνουν τα τρία πρόσωπα του λόγου.
2. **Κτητικές αντωνυμίες** λέγονται αυτές που φανερώνουν σε ποιον ανήκει κάτι.
3. **Αυτοπαθείς** λέγονται οι αντωνυμίες που φανερώνουν πως το ίδιο πρόσωπο, το οποίο ενεργεί, δέχεται και την ενέργεια που κάνει.
4. **Οριστικές αντωνυμίες** λέγονται αυτές που ορίζουν και ξεχωρίζουν κάτι από άλλα του ίδιου είδους.
5. **Δεικτικές αντωνυμίες** λέγονται αυτές που τις χρησιμοποιούμε, όταν θέλουμε να δείξουμε κάτι.
6. **Αναφορικές αντωνυμίες** λέγονται εκείνες που αναφέρονται σε άλλες λέξεις μέσα στην πρόταση, για να τις εξηγήσουν ή καλύτερα αντικαθιστούν άλλες λέξεις.
7. **Ερωτηματικές αντωνυμίες** λέγονται αυτές που χρησιμοποιούμε, όταν θέλουμε να ρωτήσουμε για κάτι.
8. **Αόριστες αντωνυμίες** λέγονται αυτές που χρησιμοποιούμε για κάποιο πρόσωπο, ζώο ή πράγμα, το οποίο δεν το ονομάζουμε, γιατί δεν το ξέρουμε ή γιατί δε θέλουμε να πούμε ποιο είναι.



Βιβλιογραφία

1. Σμυρνωτάκης Γ. (2010). Το κλειδί της Γραμματικής Δ΄ Δημοτικού.
Αθήνα: "Σμυρνωτάκης"

