



*Τ.Ε.Ι. Ηπείρου*

*Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας*

*Τμήμα Λογοθεραπείας*



*Πτυχιακή Εργασία με Θέμα:*

*Μαθησιακές Δυσκολίες σε μαθητές Δημοτικού:*

*Κατάρτιση και Πιλοτική Εφαρμογή Προγράμματος*

*Παρέμβασης με έμφαση στην Ορθογραφημένη Γραφή*

*Φοιτήτρια: Λαθύρη Ευτυχία (Α.Μ. : 9027)*

*Επιβλέπουσα: Καλυβιώτη Κατερίνα*

*Ιωάννινα, 2010*



## *Πρόλογος*

Το φαινόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών, τα τελευταία χρόνια, αποτέλεσε αντικείμενο έντονου προβληματισμού και ερευνητικών αναζητήσεων, κυρίως από μελετητές που προέρχονται από τις επιστήμες της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Παλιότερα τα παιδιά που δεν είχαν την αναμενόμενη επιτυχία στο σχολείο, χαρακτηρίζονταν ως «έξυπνα, αλλά τεμπέλικα» ή «αδιάφορα για τα μαθήματα». Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναγκάζονται να μείνουν παθητικοί ακροατές μέσα στη σχολική τάξη και να βιώνουν καθημερινά την αποτυχία. Έτσι δημιουργείται στα παιδιά το αίσθημα της χαμηλής αυτοεκτίμησης. Επίσης οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν παίρνουν τα κατάλληλα εφόδια μάθησης και αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στη διδακτική διαδικασία. Αυτό συμβαίνει, όχι γιατί δεν διαβάζουν, αλλά γιατί έχουν μαθησιακές δυσκολίες και δεν μπορούν να μάθουν όπως οι άλλοι συμμαθητές τους και επομένως χρειάζονται διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας. Αναμφισβήτητα οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν σημαντικές κοινωνικές και συναισθηματικές επιπτώσεις στην ψυχολογία των παιδιών (Φλωράτου, 2002).

Οι μαθησιακές δυσκολίες, ως σοβαρή δυσκολία εκμάθησης του γραπτού λόγου, αποτέλεσαν αντικείμενο συστηματικής μελέτης από σύγχρονες επιστημονικές μεθόδους. Οι επιστήμονες και οι ερευνητές προσπαθούν να μελετήσουν ζητήματα που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι η αιτιολογία, η διάγνωση, η αξιολόγηση και η αποκατάσταση. Με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών έχουν ασχοληθεί επιστήμονες από τον κλάδο της Ιατρικής, της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής, της Κοινωνιολογίας και τα τελευταία χρόνια και της Λογοθεραπείας (Μαυρομάτη, 2004).

Έτσι, το αποτέλεσμα είναι να υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί, οι οποίοι προσπαθούν να περιγράψουν και να καταστήσουν κατανοητή την περιγραφή, αιτιολογία, διάγνωση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες μάθησης ενός μαθητή, θα πρέπει να υπάρχει διευκρίνιση της φύσης και της αιτίας των μαθησιακών δυσκολιών. Επομένως ο σωστός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών είναι προϋπόθεση για μια αποτελεσματική αντιμετώπιση. Έτσι θα πρέπει να αποσαφηνιστούν τουλάχιστον τρία πεδία που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία είναι η συμπτωματολογία, η αιτιολογία και η αντιμετώπιση (Φλωράτου, 2002).

## *Περιεχόμενα*

Εισαγωγή.....	5
<b>Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό υπόβαθρο.....</b>	<b>6</b>
<b>Κεφάλαιο 1: Εννοιολογικοί προσδιορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών.....</b>	<b>7</b>
1.1 Η ιστορική εξέλιξη της έρευνας για τις Μαθησιακές Δυσκολίες.....	7
1.2 Οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	12
1.3 Τα είδη και οι επιμέρους στόχοι των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	15
1.4 Τα αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	19
1.5 Τα συμπτώματα και οι πρώιμες ενδείξεις των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	23
1.6 Η συχνότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	28
1.7 Η αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	33
1.8 Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου για του μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	47
<b>Κεφάλαιο 2: Οι δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή στις Μαθησιακές Δυσκολίες.....</b>	<b>51</b>
2.1 Μαθησιακές Δυσκολίες που σχετίζονται με την ορθογραφημένη γραφή.....	51
2.2 Χαρακτηριστικές δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή.....	53
2.3 Δυσκολίες σε ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα και άρθρα.....	57
2.4 Αξιολόγηση των δυσκολιών στην ορθογραφημένη γραφή.....	61
2.5 Παρέμβαση των δυσκολιών στην ορθογραφημένη γραφή.....	67
2.6 <b>Κεφάλαιο 3: Οι ΤΠΕ και οι Μαθησιακές Δυσκολίες.....</b>	<b>76</b>
3.1 Οι ΤΠΕ και η Ειδική Αγωγή.....	76
3.2 Οι ΤΠΕ και οι Μαθησιακές Δυσκολίες.....	80
3.3 Κριτική θεώρηση των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή – Μαθησιακές Δυσκολίες.....	92
<b>Μέρος Δεύτερο: Η Έρευνα.....</b>	<b>97</b>
<b>Κεφάλαιο 4: Η μεθοδολογία της έρευνας.....</b>	<b>98</b>
<b>Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....</b>	<b>109</b>
<b>Κεφάλαιο 6: Συζήτηση – Συμπεράσματα.....</b>	<b>150</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>161</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>166</b>

## *Εισαγωγή*

Αυτή η εργασία αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες και κυρίως την αντιμετώπιση των δυσκολιών μαθητών στην ορθογραφημένη γραφή και περιέχει το θεωρητικό μέρος, την κατασκευή υλικού και την χορήγηση του υλικού που κατασκευάστηκε, σε παιδιά δημοτικού. Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη:

### **1<sup>ο</sup> μέρος: Θεωρητικό υπόβαθρο.**

Σε αυτό το μέρος υπάρχουν τρία κεφάλαια, τα οποία αφορούν θεωρητικές προσεγγίσεις διαφόρων επιστημόνων και ερευνητών. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ιστορική αναδρομή της γενικής έννοιας των μαθησιακών δυσκολιών, στον ορισμό, την αιτιολογία, τα συμπτώματα, την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή, δηλαδή τα συμπτώματα, την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στο ρόλο των Η/Υ στην ειδική αγωγή, αλλά και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών.

### **2<sup>ο</sup> μέρος: Η πιλοτική εφαρμογή**

Το κομμάτι αυτό αφορά την πιλοτική εφαρμογή, δηλαδή την εφαρμογή του υλικού παρέμβασης που κατασκευάστηκε. Αποτελείται από τρία κεφάλαια: το πρώτο κεφάλαιο που αφορά τη μεθοδολογία της πιλοτικής εφαρμογής, που γράφονται τα βήματα, τα οποία ακολουθήθηκαν για την πραγματοποίηση της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο γράφονται τα αποτελέσματα των μαθητών μετά την αξιολόγηση, τη διδασκαλία και τις δραστηριότητες παρέμβασης. Τέλος στο τρίτο κεφάλαιο βρίσκονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν μετά το τέλος της πιλοτικής εφαρμογής.

### **Παράρτημα**

Στο παράρτημα περιέχεται όλο το υλικό που κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής. Υπάρχουν για κάθε κατηγορία παρέμβασης οι μέθοδοι παρέμβασης μαζί με τις δραστηριότητες παρέμβασης και τους πίνακες καταγραφής των αποτελεσμάτων. Επίσης σε αυτό το κεφάλαιο βρίσκονται και τα τεστ αξιολόγησης και επαναξιολόγησης που χορηγήθηκαν στους μαθητές.

*Μέρος Πρώτο*

*Θεωρητικό Υπόβαθρο*

# **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>**

## **Οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών**

### **1.1 Η ιστορική εξέλιξη της έρευνας για τις Μαθησιακές Δυσκολίες**

Η ιστορία των Μαθησιακών Δυσκολιών εμφανίζεται σχετικά αργά μέσα στα γενικότερα πλαίσια των ανάλογων επιστημών. Αυτό το γεγονός οφείλεται σε δύο κυρίως λόγους:

Ο πρώτος λόγος που συντελεί στο να μη γίνουν αντιληπτά τα συμπτώματα των Μαθησιακών Δυσκολιών, είναι το γενικότερο μορφωτικό επίπεδο και η γενικότερη εκπαιδευτική κατάσταση, η οποία εξελίσσεται κάπου στα τέλη του 19<sup>ου</sup> και αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

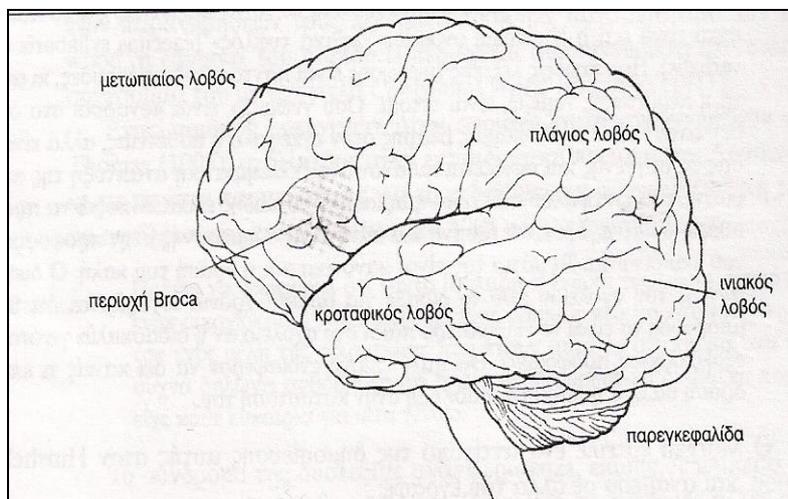
Ο δεύτερος λόγος δημιουργείται από τις αποδεδειγμένες πλέον μελέτες και έρευνες, οι οποίες δίνουν νέα ώθηση και πνοή με τη δημιουργία μιας νέας επιστήμης, της Νευροψυχολογίας, με την αναφορά του Broca, στην Ανθρωπολογική Εταιρία Παρισίων (Καρπαθίου, 1994).

Η χρήση των όρων «Μαθησιακές Δυσκολίες» και «Δυσλεξία» έχει τις πηγές του σε περιπτώσεις εγκεφαλικών τραυματισμών. Από παλιά είχε παρατηρηθεί ότι η αναγνωστική ικανότητα του ανθρώπου ή η απόκτηση αυτής της ικανότητας επηρεαζόταν αρνητικά από εγκεφαλικές αρρώστιες ή τραύματα και αργότερα με την αναγνώριση της κατάστασης της αφασίας, διαπιστώθηκε ότι η αφασία ήταν ενδεχόμενο να συνδυαστεί με διάφορες διαταραχές στην προφορική ή/ και γραπτή γλώσσα (Πόρποδας, 1981).

Έχει αναφερθεί ότι ο γιατρός Johannes Schmidt, υπήρξε ένας από τους πρώιμους μελετητές που περιέγραψε με σαφήνεια την απώλεια της αναγνωστικής ικανότητας ενός ατόμου (Στασινός, 2003).

Το 1861, ο Γάλλος χειρουργός Broca, άρχισε μια ερευνητική προσπάθεια που επρόκειτο να αποτελέσει τη βάση για τη μελέτη των διάφορων γλωσσικών δυσκολιών. Ο Broca ανακάλυψε ότι υπάρχει μια περιοχή του εγκεφάλου προορισμένη αποκλειστικά για τη λειτουργία του προφορικού λόγου και βρίσκεται στο οπίσθιο τρίτο του δεύτερου και τρίτου εμπρόσθιου έλικα. Αυτή η ιδιαίτερη περιοχή του εγκεφάλου, η οποία φαίνεται και στην Εικόνα 1.1, ονομάστηκε «περιοχή Broca» (Στασινός, 2003). Αυτή η διαπίστωση του Broca συγκέντρωσε την προσοχή και το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών σε διάφορες χώρες, όπως των Bastian, Kussmaul,

Jackson, οι οποίοι άρχισαν να μελετούν διάφορες γλωσσικές παθήσεις σε μια προσπάθεια να καθορίσουν με ακρίβεια τις περιοχές του εγκεφάλου που κατευθύνουν τις λειτουργίες της ανάγνωσης και της γραφής (Πόρποδας, 1981).



**Εικόνα 1.1:** Απεικόνιση των λοβών και της περιοχής Broca του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου. (Πηγή: Στασινός, 2003: σ. 28)

Μετά από ερευνητικές προσπάθειες τεσσάρων χρόνων εξακριβώθηκε το 1865 ότι οργανικές βλάβες στη μεσαία περιοχή του κυρίαρχου εγκεφαλικού ημισφαιρίου μπορούσαν να προξενήσουν όχι μόνο ημιπληγία, αλλά και δυσκολίες στη γλωσσική επικοινωνία (Πόρποδας, 1981). Η διαπίστωση αυτών των δυσκολιών στη γλωσσική επικοινωνία άρχισε να προξενεί μεγάλο ενδιαφέρον με αποτέλεσμα πολλοί ερευνητές να αρχίσουν να καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους.

Το 1869 ο Bastian υποστήριξε ότι η ανικανότητα αναγνώρισης των γραπτών λέξεων από άτομα με καλή όραση οφειλόταν σε εγκεφαλικές βλάβες, εντοπισμένες στην «περιοχή Broca» (Πόρποδας, 1981).

Ο Γερμανός γιατρός Kussmaul το 1877, παρατήρησε πρώτος ότι σε μερικούς αφασικούς ασθενείς οι γλωσσικές ανωμαλίες περιορίζονταν αποκλειστικά στο γραπτό λόγο, αφού πρώτα περιέγραψε έναν άντρα, ο οποίος δεν μπορούσε να μάθει να διαβάζει, παρόλο που είχε φυσιολογική νοημοσύνη και επαρκή εκπαίδευση (Στασινός, 2003). Ο Kussmaul ονόμασε αυτό το φαινόμενο «Λεκτική τύφλωση» ή «αναγνωστική τύφλωση» και τη διέκρινε σε δύο κατηγορίες:

Στην πρώτη οι ασθενείς μπορούσαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους γραπτά, αλλά δεν μπορούσαν να διαβάσουν ούτε μία λέξη ακόμα και από αυτές που είχαν γράψει.

Στη δεύτερη κατηγορία, οι ασθενείς δεν μπορούσαν ούτε να γράψουν ούτε να διαβάσουν (Πόρποδας, 1981). Η νεκροψία του εγκεφάλου τέτοιων ασθενών έδειξε ότι υπήρχαν οργανικές βλάβες στην πίσω κροταφική χώρα του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου.

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1887, ο Γερμανός γιατρός της Στουτγάρδης Berlin, αντί του όρου «λεξική τύφλωση» επέλεξε τον ελληνογενή όρο «δυσλεξία» για να περιγράψει καλύτερα αυτό το φαινόμενο (Στασινός, 2003). Αυτός ο όρος γνώρισε πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς και χρησιμοποιήθηκε λανθασμένα από κάποιους «γενικούς γιατρούς». Από τότε διάφοροι γιατροί ανέφεραν περιπτώσεις παιδιών που ενώ παρουσίαζαν παρόμοια κλινικά χαρακτηριστικά με εκείνα των αφασικών ασθενών, ωστόσο δεν είχαν υποστεί κανέναν εγκεφαλικό τραυματισμό ή αρρώστια. Πιο συγκεκριμένα, το 1895, ο Σκοτσέζος χειρουργός οφθαλμίατρος στο Οφθαλμιατρικό Νοσοκομείο της Γλασκόβης και καθηγητής της Ιατρικής Σχολής του ομώνυμου Πανεπιστημίου, Hinshelwood, δημοσίευσε σε φημισμένα ιατρικά περιοδικά μελέτες του, οι οποίες ανέφεραν την περίπτωση ενός 14χρονου ευφυούς αγοριού, που παρόλη τη νοητική του ικανότητα δεν είχε καταφέρει να μάθει να διαβάζει. Πιθανόν αυτή η περίπτωση να ήταν η πρώτη διαπίστωση και ανακοίνωση για την ειδική αναγνωστική δυσκολία που έγινε γνωστή ως «σύμφυτη λεξική τύφλωση» (Πόρποδας, 1981).

Μετά από αυτές τις ανακοινώσεις, αρκετοί οφθαλμίατροι σε πολλές χώρες της Ευρώπης και στις ΗΠΑ, άρχισαν να αναφέρουν περιπτώσεις παιδιών με σύμφυτη αναγνωστική ανικανότητα. Αυτές οι περιπτώσεις συνδέθηκαν με περιπτώσεις παιδιών που έπασχαν από «σύμφυτη αφασία» και κατά συνέπεια αποδόθηκαν σε εγκεφαλικές βλάβες παρόμοιες με εκείνων των αφασικών ενηλίκων που είχαν χάσει την ικανότητα ανάγνωσης ή/ και γραφής. Κάποιοι ερευνητές υποστήριξαν ότι η «σύμφυτη αφασία» ήταν η κυριότερη αιτία της «σύμφυτης λεξικής τύφλωσης», όμως αυτές οι ερμηνείες ήταν ασυμβίβαστες με παρατηρήσεις που πιστοποιούσαν την ύπαρξη αδιαμφισβήτητων περιπτώσεων καθαρής λεξικής τύφλωσης (Πόρποδας, 1981).

Το 1896, δύο Άγγλοι επιστήμονες, ο Pringle Morgan και ο James Kerr, παρατήρησαν και περιέγραψαν τα συμπτώματα της Δυσλεξίας, ξεχωριστά ο καθένας, την ίδια εποχή, και προσπάθησαν να δώσουν κάποια ερμηνεία και να μπορέσουν να μελετήσουν τις παθολογικές αυτές καταστάσεις. Τα συμπτώματα που περιέγραψαν ήταν παρόμοια με αυτά της «λεκτικής τύφλωσης» σε ενήλικες και έδωσαν σε αυτά τα

παθολογικά συμπτώματα τον όρο «κληρονομική λεκτική τύφλωση» (Καρπαθίου, 1994).

Μερικά χρόνια αργότερα, το 1906, ο Jackson παρατήρησε παθολογικά συμπτώματα, παρόμοια με τα ήδη παρατηρηθέντα από τους δύο Άγγλους επιστήμονες, που τα ονόμασε απλά και μόνο «αλεξία», δηλαδή αδυναμία ανάγνωσης σε γενικές γραμμές, χωρίς βέβαια να τα διαχωρίζει σε πιο εξειδικευμένες μορφές.

Την ίδια εποχή, δύο Γάλλοι επιστήμονες, οι Variot & Lecompte, παρατήρησαν όμοια παθολογικά συμπτώματα με τους άλλους επιστήμονες, τα οποία τα ονόμασαν «τυφλολεξία» από τις ελληνικές λέξεις «τυφλός» και «λέξη» (Καρπαθίου, 1994).

Το 1917, ο Hinshelwood, ύστερα από συστηματικές παρατηρήσεις, προχώρησε στην εξήγηση του φαινομένου των Μαθησιακών Δυσκολιών και της Δυσλεξίας, σύμφωνα με την οποία οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν ήταν αποτέλεσμα οργανικής εγκεφαλικής βλάβης, αλλά οφειλόταν σε ελλιπή ανάπτυξη των εγκεφαλικών κέντρων που διευθύνουν τη λειτουργία της οπτικής μνήμης των γραμμάτων και λέξεων, η οποία όμως θα είχε επηρεάσει τις ικανότητες συλλογισμού και της ακουστικής μνήμης (Πόρποδας, 1981).

Η ερμηνεία του Hinshelwood παρέμεινε αναντίρρητη μέχρι το 1925. εκείνη τη χρονιά ο Αμερικανός νευρολόγος Samuel Orton διαφοροποιήθηκε από τον Hinshelwood σε ό,τι αφορά τη χρησιμοποιούμενη οικεία ορολογία (Στασινός, 2003).

Ο Orton προσπάθησε να ερμηνεύσει κάποια συγκεκριμένα και περίεργα φαινόμενα, που αφορούσαν τη φορά των γραμμάτων κατά τη γραφή, δηλαδή τη συχνή γραφή εκ μέρους των ατόμων αυτών σαν σε καθρέφτη, αλλά και το θέμα της αριστεροχειρίας, προσπαθώντας να το συνδυάσει με τις συγκεκριμένες μαθησιακές δυσχερείες. Ο Orton τόνισε ότι τα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, στην περίπτωση αυτών των μαθησιακών δυσχερειών, συγκρούονται με αποτέλεσμα αυτές τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Η καθοριστική περίοδος για τον καθορισμό της ορολογίας των Μαθησιακών Δυσκολιών, ήταν από το 1937 μέχρι το 1943, στη διάρκεια της οποίας ο Γάλλος Obredane μελέτησε τις σχέσεις των μαθησιακών αυτών δυσχερειών με τις έννοιες αλλά και τις ανώτερες λειτουργίες που είναι ο χώρος και ο χρόνος (Καρπαθίου, 1994). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών και της μελέτης των διαφόρων φαινομένων, ο Obredane το 1937 πρότεινε τον όρο «δυσλεξία», ο οποίος σήμαινε δυσκολία στην ανάγνωση.

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε το 1962 από τον Samuel Kirk για να περιγράψει τη χαμηλή σχολική επίδοση ατόμων με κανονικό δείκτη νοημοσύνης (Κουράκης, 1997)

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιείται από τότε ευρέως στο χώρο της επιστημονικής έρευνας για να περιγράψει δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένοι μαθητές στα μαθήματα του σχολείου, παρόλο που η νοημοσύνη τους είναι φυσιολογική.

## 1.2 Οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε μια ξεχωριστή κατηγορία δυσκολιών που αφορούν τη μάθηση. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες εκφράζονται με έντονη και ασυνήθιστα επίμονη αδυναμία του μαθητή στην απόκτηση των ικανοτήτων της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής (Μαυρομάτη, 1995).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η έκφραση μιας δυσλειτουργίας των μαθησιακών μηχανισμών στην επεξεργασία του γραπτού λόγου (συμβολικού λόγου), που χαρακτηρίζει ή όχι ένα άτομο από τη γέννησή του ως το τέλος της ζωής του. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν δημιουργούνται ξαφνικά μετά από κάποιο έτος της ηλικίας και δεν εξαφανίζονται μετά από χρόνια. (Μαυρομάτη, 1995). Δεν είναι, δηλαδή, δυνατόν να αποδοθούν σε Μαθησιακές Δυσκολίες η κακή επίδοση ενός μαθητή στο γλωσσικό μάθημα, όταν είναι γνωστό ότι πριν από καιρό ο ίδιος μαθητής είχε φτάσει στο επίπεδο το ανάλογο με την ηλικία και τη νοημοσύνη του και ότι παρουσίασε τις δυσκολίες ξαφνικά, μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, εκτός αν αυτό συνέβη μετά από ατύχημα (ύπαρξη επίκτητων Μαθησιακών Δυσκολιών).

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας μεικτός πληθυσμός από παιδιά με κακή σχολική επίδοση για διάφορες αιτίες (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1997). Γι' αυτό το λόγο ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορεί να οριστεί εύκολα, έτσι ώστε να καλύπτει το σύνολο των σχετικών περιπτώσεων (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2005). Εξάλλου δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς τον όρο που χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει συνολικά το φάσμα των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Η εύρεση και στοιχειοθέτηση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών έναντι των γενικότερων μαθησιακών δυσκολιών γενικότερα αποτελεί μέχρι σήμερα μία πραγματική πρόκληση για τους ειδικούς. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο Στασινό (2003) για την περίπτωση της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας της δυσλεξίας είναι: «πολύ πιο εύκολο να ορίσει κανείς τι δεν είναι παρά να συμφωνήσει τι είναι επακριβώς η δυσλεξία»(σ.41). Αντίστοιχη τοποθέτηση υπάρχει σε περιορισμένη ομολογουμένως, ξένη κυρίως βιβλιογραφία, για την περίπτωση της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας στην ορθογραφημένη γραφή τη δυσορθογραφία. Παρά τις όποιες διαφωνίες των ειδικών πάνω στο ζήτημα του ορισμού των ειδικών αυτών μαθησιακών δυσκολιών η εργασία αυτή επιχειρεί να

προσεγγίσει τις δυσκολίες αυτές όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα ως προς την αξιολόγηση και την παρέμβασή τους. Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις βιβλιογραφικών αναφορών στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες γίνεται λόγος και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν τα άτομα αυτά σε σχέση με τα άτομα που εμφανίζουν γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι όπως αναφέρεται τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι οποίες δεν μπορούν να αποδοθούν σε νευροαισθητήρια ελλείμματα (ακοή, όραση), ψυχολογικά και ψυχιατρικά αίτια, νοητική αδυναμία και ευκαιρίες στην εκπαίδευση (Π.Ο.Υ, 1993, Νικολόπουλος και συν., 2008). Η τοποθέτηση αυτή έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχες τοποθετήσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities) γενικότερα, όπου όπως, είναι ευρύτερα αποδεκτό πρόκειται για έναν όρο ο οποίος αφορά στη μειωμένη σχολική επίδοση ενός μαθητή στα διάφορα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα (Παντελιάδου 2000, Τσιάντης και Μανωλόπουλος 1998). Χαρακτηριστικός και ενδεικτικός είναι ο «δια αποκλεισμού» και νομικά χρησιμοποιούμενος ορισμός των Τσιάντη και Μανωλόπουλου (1998) και είναι ο ακόλουθος: *«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στα άτομα και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανίζεται με άλλες μειονεξίες (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (π.χ. πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής/ ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες), δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων»*(σ.68).

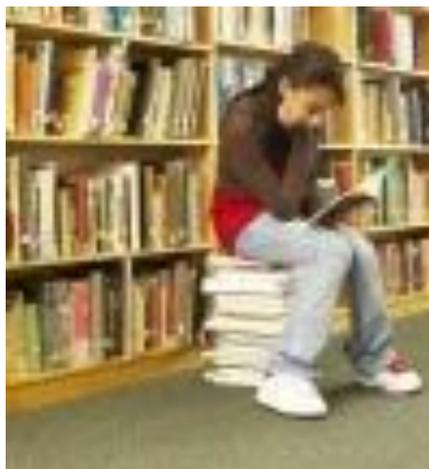
Η πρώτη φορά που ο όρος Μαθησιακή Δυσκολία εμφανίζεται στη βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής είναι το 1962 από το Samuel Kirk. Ο Kirk χρησιμοποίησε αυτόν τον όρο για να αναφερθεί στην περίπτωση ενός παιδιού και την αναντιστοιχία ανάμεσα στις εμφανείς ικανότητές του να μάθει και την τελική του απόδοση. Από τότε έχει παραχθεί ένα μεγάλο σύνολο ορισμών ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής σχετικά με τη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών ([www.el.wikipedia.org](http://www.el.wikipedia.org)).

Το 1968 οι Kirk και Bateman όρισαν τη Μαθησιακή Δυσκολία ως *«μία ανώμαλη ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε μια ή περισσότερες λειτουργικές διαδικασίες της γλώσσας*

*(ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής), της αριθμητικής, ή της μαθησιακής δραστηριότητας, η οποία είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή συναισθηματικής διαταραχής»* (Πόρποδας, 1981, σ. 25). Στη στενότερη έννοιά του, ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρεται στην αποτυχία του παιδιού να αποκτήσει μια δεξιότητα που συνδέεται με τη σχολική μάθηση, παρόλο που οι διάφοροι παράγοντες τους μάθησης είναι ικανοποιητικοί.

Στα τέλη τους δεκαετίας του 1980, η Κοινή Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities – N. J. C. L. D.) των Η. Π. Α. διατύπωσε τον εξής ορισμό:

Ένας άλλος ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών, ο οποίος διατυπώθηκε από το Σακκά (2002), περιγράφει τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως *«κάθε είδους προβλήματα που οδηγούν στη σχολική υποεπίδοση ή αποτυχία, σε παιδιά που έχουν κανονική φοίτηση, παρακολουθούν το πρόγραμμα*



*τους τάξης τους και δεν κατατάσσονται στα άτομα με ειδικές ανάγκες, δεν παρουσιάζουν δηλαδή συγκεκριμένα και σοβαρά νοητικά, ψυχολογικά ή σωματικά προβλήματα».*

Ο ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών και ο καθορισμός της φύσης τους είναι μια διαδικασία που δεν έχει περατωθεί ακόμη, αφού η επιστημονική κοινότητα βρίσκεται σε μια διαρκή προσπάθεια για τη βελτίωση του ορισμού.

### 1.3 Κατηγορίες και είδη Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι δύσκολο να κατηγοριοποιηθούν και αυτό συμβαίνει επειδή δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς την κατηγοριοποίησή τους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν διατυπωθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για τις Μαθησιακές Δυσκολίες από τους διάφορους μελετητές, οι οποίοι έχουν υιοθετήσει και διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης. Επίσης, με την πάροδο του χρόνου, παρατηρείται αλλαγή των όρων με τους οποίους υποδηλώνονται και κατηγοριοποιούνται οι Μαθησιακές Δυσκολίες και αυτό οφείλεται στην πρόοδο των διαφόρων επιστημών που ασχολούνται με αυτές, όσο και εξαιτίας της μεταβολής των κοινωνικών αντιλήψεων για τα σχετικά θέματα (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2005). Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες καλύπτει πολλές διαταραχές με διαφορετικές αιτίες, σε διαφορετικές μορφές, με διαφορετική συμπτωματολογία, με διαφορετικό βαθμό έκπτωσης της λειτουργικότητας του ατόμου και της ποιότητας ζωής του, με διαφορετική πρόγνωση και διαφορετικές δυνατότητες εξέλιξης (www.carola-alepi.gr).

Γι' αυτό το λόγο οι Μαθησιακές Δυσκολίες χωρίζονται στα εξής είδη ώστε να διαφοροποιούνται μεταξύ τους:

- **Δυσλεξία**: Σύμφωνα με το Βρετανικό Παγκόσμιο Σύνδεσμο Δυσλεξίας, «η Δυσλεξία είναι μια διαταραχή σε παιδιά, που αν και ακολουθούν τη συμβατική διδασκαλία του σχολείου, παρουσιάζουν εμφανείς ανικανότητες στις γλωσσικές διεργασίες της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας. Μια ανικανότητα που δεν αντιστοιχεί στις νοητικές τους ικανότητες. Η Δυσλεξία δεν είναι αρρώστια, αλλά σύμπτωμα» (Μπέλλα, 2007).

Η Δυσλεξία χωρίζεται σε δύο κατηγορίες (Ζακοπούλου, 2002):

- **Περιφερειακή Δυσλεξία**: Το παιδί με περιφερειακή δυσλεξία παρουσιάζει αδυναμίες στην οπτική αντίληψη, δηλαδή δυσκολίες στην αναγνώριση της μορφής και της θέσης των γραμμάτων και της ομαδοποίησής τους σε λέξεις. Η περιφερειακή δυσλεξία περιλαμβάνει:
  - **Δυσλεξία «διαγραφών»**, στην οποία το παιδί παραλείπει και αντικαθιστά αρχικά και τελικά γράμματα και συγχέει και παραποιεί γράμματα και συνδυασμό αυτών. Επίσης παρατηρούνται διαγραφές ολόκληρου ή μέρους της λέξης, κυρίως του αρχικού, από την αριστερή πλευρά και σπανιότερα του τελικού.

- **Δυσλεξία «προσοχής».** Στη δυσλεξία «προσοχής» παρατηρούνται συγχύσεις και αναμείξεις γραμμάτων διαφόρων λέξεων, οι οποίες παρουσιάζονται συγχρόνως στο παιδί.
  - **Δυσλεξία «ανάγνωσης γράμμα – γράμμα».** Το παιδί παρουσιάζει αδυναμία αναγνώρισης όλων των γραμμάτων ταυτόχρονα μέσα στη λέξη .
- **Κεντρική (Εστιακή) Δυσλεξία:** παρουσιάζονται αδυναμίες στην ανάγνωση, στην κατανόηση, στην ηχηρή ανάγνωση λέξεων και στη διαδικασία ανάγνωσης άγνωστων και ανύπαρκτων λέξεων (ψευδολέξεων). Η Κεντρική δυσλεξία περιλαμβάνει:
- **Σημασιολογικού τύπου Δυσλεξία:** τα παιδιά με δυσλεξία σημασιολογικού τύπου προσπαθούν να διαβάσουν τη λέξη μόνο από το νόημά της και πολλές φορές κατηγοριοποιούν σημασιολογικά τις λέξεις. Γι' αυτό συχνά αποδίδουν το νόημα και όχι την οπτική απεικόνιση της λέξης π.χ. «καράβι» αντί για «πλοίο». Σε αυτήν την περίπτωση η αδυναμία υφίσταται μεταξύ του οπτικού προσλαμβανόμενου γλωσσικού υλικού και του σημασιολογικού συστήματος επεξεργασίας του υλικού αυτού.
  - **Βαθιά Δυσλεξία (Deep Dyslexia):** τα παιδιά με Βαθιά Δυσλεξία κάνουν πολλά λάθη στο σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας. Δεν μπορούν να διαβάσουν και να επαναλάβουν άγνωστες σημασιολογικά γι' αυτά λέξεις.
  - **Επιφανειακή (Surface), ή Οπτική (Visual), ή Δυσειδυτική (Dyseidetic) Δυσλεξία:** το παιδί που έχει αυτή τη μορφή Δυσλεξίας, διαβάζει σωστά τις ορθογραφημένες λέξεις, και δεν προσπαθεί να τις κατανοήσει σημασιολογικά, αλλά δεν μπορεί να τις διαβάσει ανορθόγραφα. Επιπλέον το παιδί μπορεί να συγχέει λέξεις που έχουν όμοιους ήχους.
  - **Φωνολογική ή ακουστική ή δυσφωνητική Δυσλεξία:** το παιδί δεν διαχωρίζει ήχους και γράμματα. Μπορεί να διαβάσει με ευκολία τις λέξεις που είναι γνωστές, αλλά συναντά προβλήματα κατά την ανάγνωση των άγνωστων λέξεων.

➤ **Δυσορθογραφία:**

Η δυσορθογραφία είναι ειδική διαταραχή της μάθησης της ορθογραφίας που συναντάται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη. Χαρακτηρίζεται από εξαιρετική δυσκολία στην ορθογραφία τη στιγμή που η ανάγνωση μπορεί να είναι καλή. Είναι κι αυτή μια ειδική αναπτυξιακή μαθησιακή δυσκολία και δεν οφείλεται σε άλλους λόγους όπως είναι η έλλειψη εκπαίδευσης, τα ψυχολογικά προβλήματα, η αδιαφορία, η χαμηλή νοητική δυνατότητα ή άλλα προβλήματα. Τα παιδιά με δυσορθογραφία δυσκολεύονται στην απομνημόνευση της ορθογραφίας και ταλαιπωρούνται από τη δυσκολία τους. Ενώ γνωρίζουν τους κανόνες της ορθογραφίας και της γραμματικής, δεν τους εφαρμόζουν αυτόματα όταν γράφουν και όταν δεν μπορούν να συγκεντρώσουν τη σκέψη τους σε όσα έχουν διδαχτεί κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη (Μαυρομάτη, 2004). Η δυσορθογραφία πολύ συχνά συνοδεύει τη δυσλεξία, αλλά μπορεί να υπάρχει και μόνη της χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση ([www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr)). Ορισμένα χαρακτηριστικά ορθογραφικά λάθη είναι σύγχυση λέξεων, αντιστροφή, αντικατάσταση, παράληψη γραμμάτων ή λέξεων καθρεπτική γραφή κ.α.

➤ **Αγραφία και δυσγραφία:**

Αγραφία είναι η άρνηση της γραφής, αλλά και η απόλυτη αδυναμία κατάκτησης της γραφής, ενώ δυσγραφία είναι η αδυναμία κατάκτησης της σωστής γραφής. Υπάρχουν δύο είδη δυσγραφίας, η οπτική δυσγραφία, στην οποία το παιδί αδυνατεί να θυμηθεί το γράμμα με το οποίο πρέπει να συμβολίσει ένα συγκεκριμένο φθόγγο και την καθρεπτική δυσγραφία, στην οποία το παιδί γράφει από τα δεξιά προς τα αριστερά (Μπέλλα, 2007).

➤ **Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά (Δυσαριθμησία):**

Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά παρουσιάζει σοβαρή ανεπάρκεια στην εξέλιξη των αριθμητικών δεξιοτήτων, η οποία δεν εξηγείται από νοητική υστέρηση, ανεπαρκή εκπαίδευση, ακουστικά ή οπτικά προβλήματα (Μπέλλα, 2007).

Το παιδί, σύμφωνα με τον Παπαθεμελή Γ. στο άρθρο Μαθησιακές Δυσκολίες, μπορεί να παρουσιάζει δυσκολίες στους εξής τομείς:

- Στον τομέα των προμαθηματικών δεξιοτήτων, δηλαδή δυσκολίες σε δραστηριότητες που αφορούν την αντίληψη ποσότητας, ομαδοποιήσεις, σειριοθετήσεις, ταξινομήσεις, διάκριση των αριθμών όταν προφέρονται ως

λέξεις, γνώση της σειράς των αριθμών, αρίθμηση – μέτρηση αντικειμένων.

- Σε καθ' αυτού αριθμητικές δεξιότητες, οι οποίες εκδηλώνονται με πρόβλημα στην αντιστοίχιση του αριθμού και της ποσότητας που εκφράζει, στην κατανόηση του συστήματος αρίθμησης και την αξία των ψηφίων ενός αριθμού, ανάλογα με τη θέση του. Επίσης αγνοούνται αριθμητικά δεδομένα, χρήσιμα σε πολλές αριθμητικές διαδικασίες ή υπάρχει ελλιπής και λαθεμένη χρήση τους. Έτσι είναι δύσκολη η χρήση της διαδικασίας του «ανεβαίνω» δύο – δύο ή πέντε – πέντε ή δέκα – δέκα κλπ καθώς και η κατανόηση της ποσότητας του μηδέν.
- Στην εκτέλεση των τεσσάρων πράξεων, δηλαδή στην πρόσθεση, ιδιαίτερα στο επίπεδο υπέρβασης της δεκάδας, στην αφαίρεση, στον πολλαπλασιασμό και τη διαίρεση.
- Στην επίλυση προβλημάτων, δηλαδή το παιδί έχει δυσκολία στην κατανόηση συνολικά του προβλήματος.

➤ **Αλεξία:**

Η Αλεξία είναι μια διαταραχή της ανάγνωσης γραμμάτων ή λέξεων, παρόλο που η οπτική ικανότητα του ασθενούς είναι φυσιολογική (γραμματική ή λεκτική τύφλωση), οφείλεται κυρίως σε βλάβες της γωνιώδους έλικας του κάτω βρεγματικού λοβού στο επικρατούν ημισφαίριο και εμφανίζεται 2 – 3 φορές συχνότερα στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια (Μπέλλα, 2007).

Υπάρχουν τρία είδη Αλεξίας:

- Η Φωνητική Αλεξία, στην οποία το παιδί δυσκολεύεται στην ανάγνωση των μεμονωμένων γραμμάτων και στη σύνδεσή τους για τη δημιουργία συλλαβών και λέξεων.
- Η Οπτική Αλεξία, στην οποία το παιδί αδυνατεί να κατανοήσει ότι τα γράμματα αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα φωνολογικά σύνολα. Η Οπτική Αλεξία έχει δύο μορφές, τη γραμματική μορφή, που το παιδί αναγνωρίζει μεμονωμένα τα γράμματα και τη λεκτική μορφή, που το παιδί αναγνωρίζει τα γράμματα, αλλά δεν μπορεί να τα συνθέσει σε λέξεις.
- Η Καθρεπτική Αλεξία, κατά την οποία το παιδί διαβάζει καθρεπτικά, δηλαδή από τα δεξιά στα αριστερά και κύρια αιτία αυτής είναι η αδυναμία προσανατολισμού στο χώρο (Μπέλλα, 2007).

## 1.4 Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών

Τα αίτια των «Μαθησιακών Δυσκολιών» έχουν αναζητηθεί από αρκετούς ερευνητικούς και επιστημονικούς χώρους ενώ έχουν γίνει δεκάδες έρευνες και προτάσεις για τους αιτιολογικούς παράγοντες των Μαθησιακών Δυσκολιών (Κουράκης, 1997).

Η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών υπήρξε ένα θέμα που συζητήθηκε πάρα πολύ και με αρκετά έντονες διαμάχες από διάφορους εκπροσώπους διαφόρων επιστημών. Αυτές οι διαμάχες είχαν κάποια σχέση με τα συμπτώματα των Μαθησιακών Δυσκολιών, αλλά κυρίως με τα δευτερογενή συμπτώματα (Καρπαθίου, 1994). Μόνο στον αγγλοσαξονικό χώρο (ΗΠΑ, Καναδά, Αγγλία) έχουν δημοσιευτεί, από το 1960 μέχρι το 1990, περίπου 9500 συμπεράσματα από έρευνες πάνω στα αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών (Μάρκου, 1998).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες σε παιδιά που δεν έχουν πρόβλημα Νοητικής Υστέρησης, οφείλονται σε ατελείς αντιληπτικές ικανότητες ή δυσλειτουργίες του εγκεφάλου, οι οποίες επηρεάζουν την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων και παρουσιάζονται ως διαταραχές της σκέψης, του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας, της κατανόησης και της μαθηματικής σκέψης ([www.corfu-psychology.com](http://www.corfu-psychology.com)).

Είναι πλέον αποδεδειγμένο ότι τα φαινόμενα των Μαθησιακών Δυσκολιών, προέρχονται από συγκεκριμένη εγκεφαλική δυσλειτουργία, που εντοπίζεται σε καθορισμένες περιοχές στον εγκέφαλο (Καρπαθίου, 1994). Η διερεύνηση σε αυτό το επίπεδο έχει γίνει με την εξέταση εγκεφάλων ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες, μετά το θάνατό τους κυρίως από τον Galaburda και τους επιστημονικούς συνεργάτες του, καθώς και από άλλους ερευνητές. Οι έρευνες αυτές έδειξαν διάφορες ανωμαλίες στη δομή του εγκεφάλου όπως εκτοπίες και δυσπλασίες (Μαυρομάτη, 2004). Τα πρόσφατα χρόνια η πρόοδος της τεχνολογίας μας επέτρεψε να μπορούμε να κάνουμε παρατηρήσεις όχι μόνο στη δομή αλλά και στη λειτουργία του εγκεφάλου κατά τη διάρκεια διαφόρων γνωστικών διαδικασιών. Με τη χρήση ειδικών τεχνικών σε ζώντες δυσλεξικούς, όπως η Μαγνητική Τομογραφία Λειτουργίας (fMRI: functional Magnetic Resonance Imaging) και το PET – scan (Positron Emission Tomography) έχει διερευνηθεί η εγκεφαλική λειτουργία στην περίπτωση κάποιων αναπτυξιακών διαταραχών συμπεριλαμβανομένων και των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας (Μαυρομάτη, 2004).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια αποδιοργανωμένη εκμετάλλευση των λεκτικών στοιχείων, σε επίπεδο του φλοιού του εγκεφάλου, όσον αφορά τη λήψη αυτών των λεκτικών στοιχείων, αλλά στη συνέχεια και στην εκμετάλλευσή τους και έκφρασή τους, είτε προφορικά είτε γραπτά (Καρπαθίου, 1994).

Τα αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών οφείλονται και σε διάφορους παράγοντες που επιδρούν κατά την εγκυμοσύνη, στο χρονικό διάστημα του 5<sup>ου</sup> ή 6<sup>ου</sup> μήνα της εγκυμοσύνης, ή σε παράγοντες που επιδρούν μετά τη γέννα.

Αυτοί οι παράγοντες σε μεγάλο μέρος είναι άγνωστοι και διαφορετικοί στα διάφορα παιδιά, άρα η αιτιολογία τους δεν είναι εμφανής. Επίσης τα αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν είναι μονοσήμαντα, αφού διαπλέκονται μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται, με αποτέλεσμα να είναι πολύ δύσκολη η εξ ολοκλήρου απόδοση μιας δυσχέρειας σε ένα συγκεκριμένο αίτιο, έστω και αν κάποιο από αυτά θεωρείται κυρίαρχο (Κασσωτάκη, 2005). Παρόλα αυτά, σε πρόσφατες έρευνες, έχει διαπιστωθεί η υπόθεση ότι στο χρονικό διάστημα του 5<sup>ου</sup> ή 6<sup>ου</sup> μήνα της εγκυμοσύνης τα εγκεφαλικά κύτταρα δεν μεταναστεύουν μέχρι τα ακρότατα σημεία του φλοιού και έτσι δημιουργούνται ανωμαλίες και δυσπλασίες, κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο, όπου ως γνωστό, βρίσκεται το γλωσσικό κέντρο, με συνέπεια την καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Μάρκου, 1998).

Μια άλλη θεωρία που αφορά την αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι η γενετική βάση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Το 1987, οι Αμερικανοί γιατροί Pennington και Smith, διατύπωσαν τη θεωρία ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν γενετική βάση. Στο χρωμόσωμα 15 βρήκαν σημάδια κυρίαρχου χρωμοσώματος σε άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες, τα οποία προέρχονταν από οικογένειες στις οποίες υπήρχαν άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες καθώς και βλάβες στη δομή της πλευρίωσης. Ο Galaburda, την ίδια χρονιά, σε αυτοψία εγκεφάλων ανδρών με Μαθησιακές Δυσκολίες, διαπίστωσε μια βλάβη στη συνήθη ασυμμετρία των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων και κυρίως στο γλωσσικό κέντρο (Μάρκου, 1998).

Οι παραπάνω ερευνητές δεν ισχυρίζονται ότι υπάρχει κάποιο «γονίδιο» για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά ένα «σφάλμα» που μπορεί να προκαλεί βλάβη στην κινητικότητα και την εξέλιξη της πλευρίωσης, με συνέπεια την αρνητική γλωσσική εξέλιξη στο παιδί και στη συνέχεια αδυναμία και προβλήματα στην κατανόηση, ανάλυση και σύνθεση των φωνημάτων. Όλα αυτά οδηγούν στην εμφάνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών, δηλαδή στη δυσκολία εκμάθησης ανάγνωσης και ορθής γραφής (Μάρκου, 1998).

Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού, ουσιαστικό ρόλο παίζει το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες σε παιδιά στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό, μερικές φορές δεν είναι εύκολο να εντοπιστούν και σε άλλες περιπτώσεις χρειάζεται περισσότερος χρόνος και σε άλλες περιπτώσεις λιγότερος χρόνος για να γίνουν αντιληπτές.



**Εικόνα 1.3:** Μαθητής που δυσκολεύεται να διαβάσει μέσα στην τάξη.

Για την αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών υπάρχει και η θεωρία της κληρονομικότητας με κύριους εκπροσώπους τους Laubenthal και Hallgren, ενώ στη συνέχεια υπάρχουν μελετητές όπως οι Vernon, Critchley και Adlergrinberg, οι οποίοι μεταθέτουν την αιτιολογία σε μια γενετικής φύσεως προδιάθεση (Καρπαθίου, 1994). Τα τελευταία 15 – 20 χρόνια η γενετική έχει παρουσιάσει εκπληκτική πρόοδο και υπάρχουν πολλές μελέτες που είναι ενδεικτικές της κληρονομικής φύσης των μαθησιακών δυσκολιών, από τις οποίες οι κυριότερες έγιναν σε διδύμους. Μία ερευνητική μελέτη, σχετική με το ρόλο της κληρονομικότητας στις μαθησιακές δυσκολίες πραγματοποιήθηκε από το Colorado Learning Disabilities Research Centre, όπου εξετάστηκε ένα πολύ μεγάλο δείγμα από μονοζυγωτικούς και ετεροζυγωτικούς διδύμους και έδειξε ότι ανάμεσα στους μονοζυγωτικούς διδύμους κατά ποσοστό 68% παρουσίαζαν και οι δύο μαθησιακές δυσκολίες, ενώ το ποσοστό των διζυγωτικών διδύμων που είχαν και οι δύο μαθησιακές δυσκολίες ήταν μόνο 38% (Μαυρομάτη, 2004).

Άλλοι επιστήμονες μελέτησαν τις διαταραχές ή ανωμαλίες, οι οποίες παρατηρούνται στο ηλεκτροεγκεφαλογράφημα (Roudinesco et. al, Sclar et. al, Hanley & Sclar). Μια άλλη άποψη για τη συμπτωματολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι εκείνη των Dossedor & Papaioannou, οι οποίοι θέτουν προβληματισμούς όσον αφορά τη λειτουργικότητα του εγκεφαλικού φλοιού και μάλιστα σε συγκεκριμένες

περιοχές ή κέντρα. Την αιτιολογία των φαινομένων των Μαθησιακών Δυσκολιών την εντοπίζουν σε δυσχέρειες που αφορούν την εγκεφαλική πλευρίωση, συνδυάζοντάς τες με τις φλοιώδεις δυσχέρειες (Καρπαθίου, 1994).

Τέλος μια άλλη θεώρηση για την αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών, υπήρξε η μελέτη των οφθαλμικών κινήσεων, δυσχέρειες στην προσήλωση, που οφείλονται στην κληρονομική οπτικοκινητική απραξία, την ψυχική παράλυση του βλέμματος, το σύνδρομο Balint κτλ (Καρπαθίου, 1994).

Αυτό που είναι ευρέως αποδεκτό από τους επιστήμονες είναι ότι η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι η αποδιοργανωμένη εκμετάλλευση των λεκτικών στοιχείων, όσον αφορά τη λήψη και την έκφρασή τους στο φλοιό του εγκεφάλου (Μιχελιογιάννης & Τζενάκη, 2000).

## 1.5 Τα συμπτώματα και οι πρώιμες ενδείξεις των Μαθησιακών Δυσκολιών

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν ένα σύνολο συμπτωμάτων και συμπεριφορών, που γίνονται εύκολα αντιληπτά από τα άτομα που ασχολούνται καθημερινά μαζί τους (Φλωράτου, 2002).

Στα συμπτώματα των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται μια μεγάλη γκάμα από χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ανάπτυξη και τα επιτεύγματα του παιδιού. Πρέπει να σημειωθεί ότι κάποια από αυτά τα συμπτώματα μπορεί να



**Εικόνα 1.4:** Απογοητευμένος μαθητής στην προσπάθειά του να γράψει

παρουσιαστούν σε όλα τα παιδιά σε κάποιο στάδιο της ανάπτυξής τους. Επίσης θα πρέπει να σημειωθεί ότι το άτομο με Ειδική Μαθησιακή

Δυσκολία εμφανίζει μια ομάδα από συμπτώματα που συνοδεύουν το παιδί στην εξελικτική του πορεία και δεν εξαφανίζονται με το πέρασμα του χρόνου.

Τα πιο συχνά συμπτώματα είναι: διάσπαση προσοχής, φτωχή μνήμη, δυσκολία στο να ακολουθεί οδηγίες, δυσκολία στο να ξεχωρίζει μεταξύ τους τα γράμματα, τους αριθμούς και τους ήχους, περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα, προβλήματα στον οπτικοκινητικό συντονισμό, δυσκολία στη σειροθέτηση, αποδιοργάνωση και πολλά άλλα προβλήματα που μπορεί να το επηρεάσουν ([www.aftognosia.gr](http://www.aftognosia.gr)).

Ένα παιδί με Μαθησιακή Δυσκολία συναντά τις περισσότερες δυσκολίες στο να αποκτήσει και να καλλιεργήσει τις ικανότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας, αλλά συναντά δυσκολίες και στο να αυτοματοποιήσει τις γνώσεις που αποκτά και που αφορούν τη σωστή γραφή των λέξεων. Η δυσκολία του παιδιού σε αυτούς τους τομείς έχει ως αποτέλεσμα και κάποιου βαθμού δυσκολία και στα υπόλοιπα μαθήματα (Μαυρομάτη, 1995).

Τα συμπτώματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που περιγράφονται από τους γονείς είναι πολύ σημαντικά και χρήσιμα για τη διαγνωστική διαδικασία και βοηθούν στην κατανόηση του προβλήματος του παιδιού. Οι δυσκολίες που έχουν αναφερθεί από γονείς είναι: αδιαφορία για το σχολείο και τα μαθήματα, καθώς και

την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων. Τα παιδιά τους αργούν πολύ να ετοιμάσουν τα μαθήματά τους και η απόδοσή τους στο σχολείο είναι πολύ χαμηλή, καθώς και η προσοχή τους αποσπάται πολύ εύκολα κατά τη μελέτη. Ένα άλλο χαρακτηριστικό που περιγράφουν οι γονείς είναι ότι ενώ τα παιδιά στο σπίτι φαίνεται να θυμούνται όλα όσα μελέτησαν, στο σχολείο τα έχουν ξεχάσει όλα. Επίσης θέλουν να έχουν το γονιό συνέχεια δίπλα τους γιατί πιστεύουν πως μόνα τους δεν μπορούν να διαβάσουν. Συχνά ξεχνούν εργασίες, δεν ξέρουν τι μάθημα έχουν και δεν θυμούνται τις ανακοινώσεις στο σχολείο. Όταν τα καταφέρνουν στα θεωρητικά μαθήματα συμβαίνει γιατί τα κατανόησαν στη διάρκεια της παράδοσης και όχι γιατί τα διάβασαν μόνα τους. Μερικές φορές δεν κατανοούν το περιεχόμενο ενός κειμένου παρόλο που δεν έχουν άγνωστες λέξεις (Μαυρομάτη, 2004).

Στα μαθηματικά μπορεί να δυσκολευτούν να λύσουν ένα πρόβλημα και να κάνουν λάθος στη λύση του είτε από λάθη στις πράξεις είτε γιατί δεν έχουν καταλάβει την εκφώνηση του προβλήματος. Επίσης δυσκολεύονται πολύ να μάθουν την προπαίδεια, αλλά ακόμα και σε μεγαλύτερη ηλικία μπορεί να συνηθίζουν να χρησιμοποιούν τα δάχτυλά τους ή άλλα συγκεκριμένα αντικείμενα για να λύσουν απλές αριθμητικές πράξεις (Μαυρομάτη, 2004).

Αρκετό ενδιαφέρον έχει ο τρόπος με τον οποίο περιγράφουν οι δάσκαλοι τις δυσκολίες των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη μάθηση, αφού συναναστρέφονται με αυτούς τους μαθητές αρκετές ώρες την ημέρα κι έτσι παρατηρούν την ανταπόκρισή τους στα διάφορα μαθήματα που διδάσκονται. Οι παρατηρήσεις τους αφορούν κυρίως τα μαθήματα της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας (Μαυρομάτη, 2004). Τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως περιγράφονται από τους εκπαιδευτικούς, είναι τα εξής:

- Στην αρχή της πρώτης τάξης του δημοτικού τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συναντούν μεγάλη δυσκολία να μάθουν τα γράμματα της αλφαβήτου σε συνδυασμό με τον ήχο που αντιπροσωπεύει το καθένα (Μαυρομάτη, 2004).
- Δυσκολία στην αναγνώριση των γραμμάτων, παρόλο που τα έχουν ήδη μάθει και συνήθως τα λάθη παρατηρούνται είτε σε συγγενικούς φθόγγους (π.χ. β –φ, γ –χ, δ –θ, κλπ) είτε το σχήμα τους είναι μορφολογικά παρόμοιο (Φλωράτου, 2002).

- Δυσκολία στο να αποκτήσουν το μηχανισμό της σύνθεσης δύο γραμμάτων σε συλλαβή κι έτσι δεν μπορούν να διαβάσουν τις συλλαβές σωστά και με άνεση (Μαυρομάτη, 1995).
- Όσο μεγαλώνουν ξεπερνούν τις δυσκολίες τους στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά συνεχίζουν να παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και πολλές φορές παρατηρούνται κομπιάσματα και δισταγμός (Φλωράτου, 2002).
- Στην ορθογραφία συναντώνται πολλές δυσκολίες, αφού τα παιδιά συνεχίζουν να γράφουν ανορθόγραφα και ο γραπτός τους λόγος είναι ασαφής, φτωχός και με πολλά συντακτικά και σημασιολογικά λάθη, ενώ ο προφορικός λόγος είναι μονολεκτικός. Δυσκολίες συναντώνται και στην έκθεση, αφού υπάρχει δυσκολία στο να βρουν τα παιδιά τα κατάλληλα λόγια για να διατυπώσουν τις ιδέες και τις σκέψεις που έχουν στο νου τους (Φλωράτου, 2002).
- Σε άλλα μαθήματα, όπως ιστορία γεωγραφία κλπ, υπάρχει δυσκολία στο να απομνημονευθούν ονόματα, περιοχές, ημερομηνίες, χρονολογίες κλπ (Φλωράτου, 2002).
- Κατά την ανάγνωση τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χάνουν εύκολα τη σειρά του σημείου στο οποίο διαβάζουν όταν κάποιος τους διακόψει και μπορεί να δείχνουν με το δάχτυλο ή το μολύβι τη σειρά και τις λέξεις (Μαυρομάτη, 2004).
- Διαφορά ανάμεσα στην επίδοση του παιδιού σε ένα γλωσσικό μάθημα και σε εκείνη που περιμένουμε να έχει το παιδί βάσει της νοητικής του ικανότητας.
- Πιθανή δυσκολία στον χωροχρονικό προσανατολισμό (Μαυρομάτη, 2004).
- Περιορισμένη ή αδύναμη συγκέντρωση προσοχής των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες για μεγάλο χρονικό διάστημα σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα και άρα κουράζονται πιο εύκολα από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Επίσης χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα στον τρόπο που αντιδρούν ή ανταποκρίνονται (Φλωράτου, 2002).
- Πιθανή συνύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών και στην αριθμητική, ακόμα κι αν έχουν καλή μαθηματική σκέψη. Δυσκολεύονται να κάνουν απλές πράξεις νοερά και χρησιμοποιούν τα δάχτυλά τους ή άλλα αντικείμενα (Μαυρομάτη, 2004).
- Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα στην άρθρωση και την ομιλία, εκτός αν συνυπάρχει τυχαία άλλη διαταραχή. Όμως τα παιδιά με Μαθησιακές

Δυσκολίες δεν εκφράζονται με πολλές προτάσεις όταν περιγράφουν εμπειρίες, συναισθήματα και σκέψεις. Το λεξιλόγιό τους είναι φτωχό και απαντούν μονολεκτικά ή με μικρές φράσεις. Μερικές φορές παρατηρούνται και λάθη συντακτικού και σημασιολογικού τύπου (Μαυρομάτη, 1995).

- Δυσκολία στην ταξινόμηση, αποθήκευση και οργάνωση των πληροφοριών που δέχονται τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στο μυαλό τους.
- Δυσκολία στην αντίληψη διαδοχής και αλληλουχίας (μέρες, εβδομάδες, μήνες, εποχές).
- Αδιαφορία για τα βιβλία και για οτιδήποτε στο οποίο χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος (Μαυρομάτη, 2004).
- Έλλειψη στοχαστικότητας, δηλαδή τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα και κατά κανόνα δίνουν λαθεμένες απαντήσεις, αφού δεν έχουν καθόλου σκεφτεί πριν απαντήσουν (Φλωράτου, 2002).
- Εμφάνιση «ανώριμης και ανοργάνωτης συμπεριφοράς» που κάνει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης είναι εμφανής στη μελέτη, την εργασία τους, στη σχολική τους τσάντα, αλλά και στον προσωπικό τους χώρο, δηλαδή στο δωμάτιό τους, στα συρτάρια της ντουλάπας τους και στα παιχνίδια τους (Φλωράτου, 2002).
- Πολλά από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πολύ ικανά σε κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες.
- Παρόλο που υπάρχει αδυναμία στην έκφραση, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν πλούσιο συναισθηματικό κόσμο, καλή κριτική ικανότητα, συλλογίζονται και προβληματίζονται για διάφορα κοινωνικά θέματα, διαμορφώνουν τις προσωπικές τους απόψεις και θέσεις, αισθάνονται όμως σαν να μην μπορούν να βρουν λόγια για να περιγράψουν όλον αυτόν τον πλούτο των ιδεών που κρύβουν (Μαυρομάτη, 1995).
- Δυσκολία ακολουθίας περίπλοκων οδηγιών.
- Αποδιοργάνωση σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης.
- Δυσκολία αναγνώρισης της ομοιοκαταληξίας ανάμεσα σε δύο λέξεις που συναντιούνται είτε μεμονωμένα, είτε σε στροφή ποιήματος ή σε κείμενο (Μαυρομάτη, 1995).

- Σημαντική δυσκολία στην επεξεργασία του φωνολογικού επιπέδου της γλώσσας, με αποτέλεσμα να γίνονται λάθη σε ασκήσεις κατάτμησης του προφορικού λόγου, συγκερασμού γλωσσικών φθόγγων, σχέσεις συμβόλου – ακούσματος και αναγνώρισης και εντόπισης φθόγγων στη σωστή τους θέση μέσα σε λέξη ή σε πρόταση (Μαυρομάτη, 1995).
- Σημαντική δυσκολία οπτικής και ακουστικής μνήμης, ενώ παραμένει η ικανότητα οπτικής και ακουστικής αντίληψης.
- Απογοήτευση και απροθυμία για σχολική εργασία με αποτέλεσμα τη χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- Εμφάνιση ανώριμης κινητικότητας και αδεξιότητα στις κινήσεις.
- Επειδή το ΚΝΣ έχει καθυστερήσει στην ανάπτυξη, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παραμένουν για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης, το οποίο σύμφωνα με τον J. Piaget, προηγείται της αφηρημένης σκέψης (Φλωράτου, 2002).
- Δυσκολία στη μάθηση ορισμών και στη απομνημόνευση ημερομηνιών, μαχών, συνθηκών, ονομάτων κλπ.
- Δυσκολία στην κατανόηση γραφικών παραστάσεων.
- Ιδιαίτερη δυσκολία στην αντιγραφή από τον πίνακα ή στη γραφή καθ' υπαγόρευση, γιατί ο ρυθμός υπαγόρευσης είναι συνήθως πιο γρήγορος από αυτόν που μπορούν να ακολουθήσουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Φλωράτου, 2002).
- Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες κρατάνε πολύ σφιχτά το μολύβι, με αποτέλεσμα να κουράζεται το χέρι τους ή μπορεί να το κρατάνε λάθος.

Πρέπει να διευκρινιστεί ότι εάν κάποιο άτομο παρουσιάζει μόνο μερικά από αυτά τα συμπτώματα δεν σημαίνει απαραίτητα ότι έχει ειδική Μαθησιακή Δυσκολία, αφού οι περισσότεροι άνθρωποι εμφανίζουν περιστασιακά λίγα από αυτά τα συμπτώματα κάποια στιγμή της ζωής τους. Όταν όμως κάποιος παρουσιάζει αρκετά από τα παραπάνω συμπτώματα, τότε ίσως χρειάζεται να εξεταστεί το ενδεχόμενο της Μαθησιακής Δυσκολίας ([www.aftognosia.gr](http://www.aftognosia.gr)).

## 1.6 Η συχνότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η συχνότητα εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια και σαφήνεια. Το ποσοστό εμφάνισής τους μπορεί να ποικίλει από χώρα σε χώρα και μάλιστα με μεγάλες διαφορές, εξαιτίας του διαφορετικού γλωσσικού περιβάλλοντος που υπάρχει στις χώρες αυτές, αλλά και από τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Οι συγκεκριμένες απαιτήσεις της κάθε γλώσσας και τα συστήματα διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης που ακολουθούνται, έχουν σαν αποτέλεσμα άλλοτε να επιτρέπουν να εκδηλώνονται ακόμα και οι πιο ελαφρές περιπτώσεις Μαθησιακών Δυσκολιών και άλλοτε να διευκολύνουν και να προλαβαίνουν τα συμπτώματα, έτσι ώστε το ποσοστό από χώρα σε χώρα να είναι άλλοτε μικρότερο και άλλοτε μεγαλύτερο. Φαίνεται πως δεν υπάρχει καμία σχέση ανάμεσα στο πλήθος των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες και στο κοινωνικό – οικονομικό – πολιτικό επίπεδο ενός λαού (Μαυρομάτη, 1995). Όμως, φαίνεται να παίζει σπουδαίο ρόλο στο τελικό αποτέλεσμα της συχνότητας των μαθησιακών δυσκολιών το περιβάλλον, το οποίο επιδρά ακόμα και στην οργανικότητα μιας κατάστασης. Η διατροφή και η ατμόσφαιρα μπορούν να επιδράσουν στη ζωή των ανθρώπων, στην εγκυμοσύνη στο έμβρυο με πολλούς τρόπους (Μαυρομάτη, 2004).



**Εικόνα 1.5:**  
*Μαθητής που δυσκολεύεται να μεταφέρει τους τόμους των βιβλίων.*

Το ποσοστό των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα με δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή στην Ελλάδα, δεν είναι αυτή τη στιγμή γνωστό γιατί δεν υπάρχει επίσημη έρευνα που να το δείχνει (Μαυρομάτη, 2004).

Ανάλογα στατιστικά στοιχεία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής δίνονται από τον Πίνακα 1.1, στον οποίο οι ειδικές εξελικτικές διαταραχές (μαθησιακές δυσκολίες) καταλαμβάνουν με διαφορά την πρώτη θέση στα προβλήματα της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Επίσης, ο αναγνώστης μπορεί να δει πιο πρόσφατα στοιχεία (ΥΠΕΠΘ, 2005) για τις μαθησιακές δυσκολίες και τους μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες που φοιτούν στα Ειδικά Σχολεία στον Πίνακα 1.2. Στο σημείο αυτό θα πρέπει τονιστεί ότι γενικότερα οι επιδημιολογικές μελέτες για τους παιδικούς αυτούς

πληθυσμούς είναι ολιγάριθμες στον Ελλαδικό χώρο (μία από αυτές των Βογινδρούκα και Γρηγοριάδου παρουσιάζεται εκτενέστερα στην Ενότητα 2.3 του Κεφαλαίου 2).

Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία Κ.Ψ.Υ. Θεσσαλονίκης Ετήσιο Στατιστικό Δελτίο (1986)	Νέες		Επανεξετα- σθέντες		Συνεχίζο- μενες		Σύνολο
	A	Θ	A	Θ	A	Θ	
Φυσιολογική παραλλαγή	27	17	2	2	14	18	80
1. Αντιδράσεις προσαρμογής	19	10	-	3	14	7	53
2. Ειδικές εξελικτικές διαταραχές	73	32	11	7	104	42	269
3. Διαταραχή αγωγής – Χαρακτηρολογικές διαταραχές	4	1	2	1	4	1	13
4. Νευρωτικές διαταραχές	5	2	2	2	9	5	25
5. Ψυχωπικές διαταραχές	6	-	1	2	6	1	16
6. Διαταραχές προσωπικότητας	-	-	-	-	1	-	1
7. Ψυχοσωματικές διαταραχές	4	4	1	-	1	1	11
8. Άλλα κλινικά σύνδρομα	7	9	8	6	9	11	60
9. Νοητική καθυστέρηση (μόνο)	27	12	3	5	6	3	56
10. Παραπομπές για ψυχολογική αξιολόγηση (μόνο)	-	-	-	-	-	-	-
11. Αταξινόμητες λόγω διακοπής της εργασίας	12	7	-	-	2	5	26
12. Εκκρεμείς περιπτώσεις	43	26	-	-	-	-	69
<b>Σύνολο</b>	<b>237</b>	<b>120</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>170</b>	<b>94</b>	<b>679</b>

Πίνακας 1.1: Ετήσιο Στατιστικό Δελτίο (1986) Ιατροπαιδαγωγικής Υπηρεσίας Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής Θεσσαλονίκης. (Πηγή: Μαρκοβίτης και Τζουριάδου, 1991, σ.19)

Αριθμός Μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες που φοιτούν στα Ειδικά σχολεία

	Νοτινή Στέγη		Τριτάκια Ομορφ.		Τριτάκια Αοκ.		Τριτάκια Κινητά		Μαθησιακές Δυσκολίες		Ακούσιες		Πολιτισμικές		Σύνολο μαθητών		Σύνολο Τριτάκια		Επισκευασμένοι που υπηρετούν ανάγκες		
	Ειδικά	Νηπιαγωγεία	Ειδικά Δημοτικά	Ειδικά Γυμνάσια	Τμήματα Ένταξης	Νηπιαγωγείων	Τμήματα Ένταξης Δημοτικών	Τμήματα Β' θύρας	Ειδικά Λύκεια	ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής	Αγωνής ΕΕΕΚ	Σύνολο	Ειδικά Δημοτικά	Τμήματα Ειδικής Αγωγής Δημοτικών Σχολείων	Ειδικά Λύκεια	Τμήματα Ειδικής Αγωγής	ΕΕ ΕΚ	Τμήματα Ειδικής Αγωγής	ΕΕ ΕΚ	Τμήματα Ειδικής Αγωγής	ΕΕ ΕΚ
Ειδικά	110	10	35	59	0	101	70	385	115	68											
Νηπιαγωγεία	1.494	51	203	239	88	509	273	2.857	668	425											
Ειδικά Δημοτικά	51	73	51	51	34	3	25	237	45	53											
Ειδικά Γυμνάσια	74	3	7	13	80	53	18	248	78	34											
Τμήματα Ένταξης	1.037	64	98	136	10.878	209	137	12.559	1.253	540											
Νηπιαγωγείων	109	22	41	7	766	2	72	1.019	279	131											
Ειδικά Λύκεια	35	26	47	40	68				45	33											
ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής	1.054	4	15	30	128	145	91	1.467	264	61											
Αγωνής ΕΕΕΚ	3.964	154	529	622	12.042	1.022	705	19.038	2.787	1.354											
Σύνολο																					

Ιούνιος 2005 ΥΠΕΠΘ  
Επιμέλεια στοιχείων:  
Παναγιώτης Σωτηρόπουλος, Δ/ντης Ειδικής Αγωγής  
Αγγελική Πασσαλάου, Γραμματέας Δ/ντου Ειδικής Αγωγής  
Κωνσταντίνος Φύτρος, Γραφείο ΚΤΠ/ΥΠΕΠΘ

	Ειδικά Δημοτικά		Ειδικά Λύκεια		Τμήματα Ειδικής Αγωγής Δημοτικών Σχολείων		Σύνολο Τριτάκια	
	Ειδικά Δημοτικά	Τμήματα Ειδικής Αγωγής Δημοτικών Σχολείων	Ειδικά Λύκεια	Τμήματα Ειδικής Αγωγής	ΕΕ ΕΚ	Τμήματα Ειδικής Αγωγής	ΕΕ ΕΚ	Σύνολο
Τμήματα Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	78	668	1.253	2.114				
Σύνολο μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	248	2.857	12.559	16.049				

	ΕΕ ΕΚ		ΕΕ ΕΚ		Σύνολο	
	Τμήματα Ειδικής Αγωγής	ΕΕ ΕΚ	Τμήματα Ειδικής Αγωγής	ΕΕ ΕΚ	Τμήματα Ειδικής Αγωγής	ΕΕ ΕΚ
Τμήματα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	279	45	17	40	645	
Σύνολο μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	1.019	237	80	186	2.989	

Πίνακας 1.2: Αριθμός μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες που φοιτούν στα Ειδικά Σχολεία. (Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Ιούνιος 2005)

Σύμφωνα με ερευνητικές μαρτυρίες, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, στην πλειοψηφία τους είναι αγόρια, σε αναλογία 1- 4 φορές περισσότερα σε σύγκριση με τα κορίτσια και έχουν ιδιαίτερα δυσκολίες που σχετίζονται με τη λειτουργία του νευρικού συστήματος, με τη συμπεριφορά και τη μάθηση της γλώσσας, γιατί είναι πιο ευάλωτα σε προγενετικές, περιγενετικές και μεταγενετικές βλάβες. Επίσης σπουδαίο ρόλο στη διαφορά αυτών των δύο φύλλων διαδραματίζουν οι επιδράσεις του περιβάλλοντος, οι οποίες ξεκινούν από τη στάση των γονιών απέναντι στο παιδί (ανάλογα με το φύλο) και τελειώνουν μέσα από τη εκπαιδευτική διαδικασία, που επιβραβεύει συμπεριφορά, η οποία ανταποκρίνεται περισσότερο στο θηλυκό πρότυπο ([www.fa3.gr](http://www.fa3.gr)).

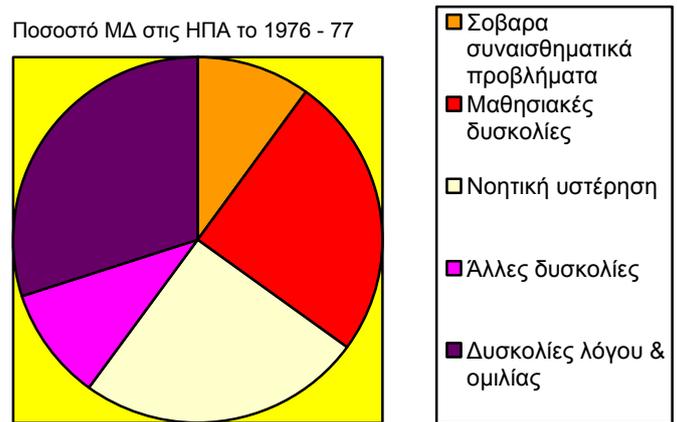
Οι πιο πολλές έρευνες που αφορούν τη συχνότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών, έχουν γίνει σε σχολεία των ΗΠΑ, της Μ. Βρετανίας, της Αυστραλίας και σε σχολεία άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες έρευνες της κυβέρνησης των ΗΠΑ, δημόσια σχολεία έχουν αναγνωρίσει σχεδόν 3.000.000 μαθητές ηλικιών από 6 μέχρι 21 ετών, οι οποίοι είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Ένα ποσοστό μαθητών των σχολικών ετών (ηλικιών 6 – 17 ετών) που χρειάζεται ειδική εκπαίδευση, λόγω των μαθησιακών δυσκολιών πλησιάζει το 5,5%. Συγκεκριμένα, όμως, αυτή η αναλογία είναι ελαφρώς υποτιμημένη σε όλες τις περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, γιατί ο αριθμητής δείχνει τον αριθμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που αναγνωρίστηκαν μόνο σε δημόσια σχολεία, ενώ ο παρονομαστής περιλαμβάνει όλους τους ανθρώπους με μαθησιακές δυσκολίες των ΗΠΑ, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών των ιδιωτικών σχολείων. Επειδή υπάρχουν αναμφίβολα μαθητές σε ιδιωτικά σχολεία, οι οποίοι έχουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν αναγνωρίζονται σαν αυτούς των δημόσιων σχολείων, μπορούμε να μη λαμβάνουμε υπόψη τον αριθμό του αριθμητή να αντιπροσωπεύει όλους τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weis & Martinez, 2005).

Άλλα αποτελέσματα από έρευνες είχαν ως εξής:

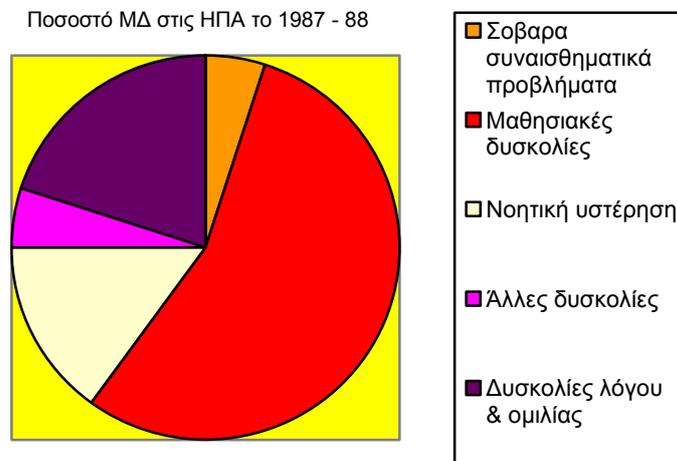
Το 15% περίπου των παιδιών των σχολείων των ΗΠΑ παρουσιάζουν σοβαρές Μαθησιακές Δυσκολίες, που αντιστοιχεί σε έναν πληθυσμό περίπου 8 εκατομμυρίων παιδιών. Ανάλογα αποτελέσματα είχαν βρεθεί και στον Καναδά, τη Μ. Βρετανία, τη Γαλλία και τη Δανία (Στασινός, 2003). Τα ποσοστά αυτά είναι πολύ ανησυχητικά για τους εκπαιδευτικούς και του ενδιαφερόμενους γονείς.

Από το 1976/ 1977, όταν η κυβέρνηση των ΗΠΑ άρχισε να κρατά δεδομένα από μαθητές της ειδικής αγωγής, ο αριθμός των μαθητών που αναγνωρίστηκαν να έχουν

μαθησιακά προβλήματα, ήταν σχεδόν ο τριπλάσιος. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιπροσωπεύουν περισσότερους από τους μισούς μαθητές που έχουν αναγνωριστεί ως μη ικανοί (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weis & Martinez, 2005). Το παρακάτω διάγραμμα δείχνει την αύξηση του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών σε σχέση με άλλα προβλήματα που έχουν διαπιστωθεί σε άλλα παιδιά.

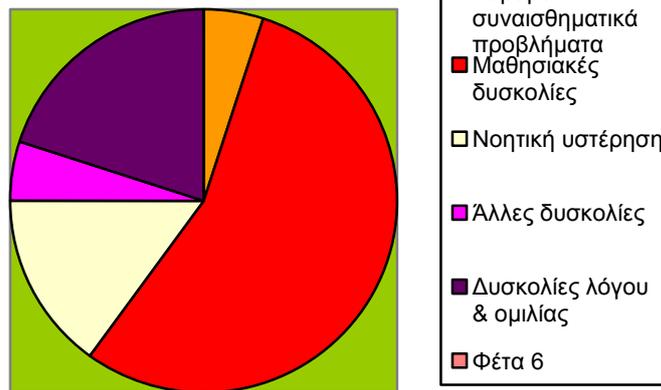


**Διάγραμμα 1.1:** Το ποσοστό των Μαθησιακών Δυσκολιών στις ΗΠΑ τα έτη 1976-77



**Διάγραμμα 1.2:** Η σημαντική αύξηση του ποσοστού των Μαθησιακών Δυσκολιών στις ΗΠΑ τα έτη 1987-88

Ποσοστό ΜΔ στις ΗΠΑ το 1999 - 2000



**Διάγραμμα 1.3:** Το ποσοστό των Μαθησιακών Δυσκολιών στις ΗΠΑ τα έτη 1999-2000

Η συχνότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών εξαρτάται επίσης και από τον ορισμό, τον οποίο υιοθετούν οι διάφοροι μελετητές και ερευνητές του προβλήματος. Επίσης προσδιορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η προσέγγιση και η διερεύνησή τους, καθώς και τα δείγματα που συλλέγονται μέσα από τις εμπειρικές έρευνες.

Ορισμένοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι το πλήθος των ατόμων που εμφανίζουν μικρές, μέτριες ή μεγάλες δυσκολίες στη μάθηση αντιπροσωπεύει ποσοστό της τάξης του 10% - 20% του γενικού πληθυσμού, ενώ άλλοι ερευνητές ανεβάζουν αυτό το ποσοστό σε πολύ υψηλότερα επίπεδα. Οι Adelman και Taylor υποστηρίζουν ότι το 30% περίπου του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει προβλήματα μάθησης. Αυτό το ποσοστό αναφέρεται όχι μόνο για τα άτομα που αντιμετωπίζουν γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά αναφέρεται και σε ποικίλα μαθησιακά προβλήματα που οφείλονται σε διάφορα αίτια, συμπεριλαμβανομένων των αιτιών ψυχοσυναισθηματικού, πολιτισμικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2005).

Αυτά τα μεγάλα ποσοστά μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες δείχνουν την ανάγκη να ληφθούν μέτρα για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών, έτσι ώστε να βοηθηθούν τα άτομα που αντιμετωπίζουν αυτές τις δυσκολίες.

## 1.7 Η Αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι μία πολύ σημαντική και απαραίτητη διαδικασία, με την οποία εντοπίζονται οι τομείς, η φύση και το μέγεθος των ανεπαρκειών και δυσκολιών. Επίσης με την αξιολόγηση καθορίζεται η παρέμβαση που χρειάζεται ο κάθε μαθητής (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000). Μια έγκυρη και λεπτομερής αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στο να αντιμετωπιστεί με επιτυχία το φαινόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών (Στασινός, 2003).

Όταν διεξάγεται η αξιολόγηση, ο εξεταστής αναζητά ένα συγκεκριμένο μοτίβο δυσκολιών, όπως δυσκολίες στην οργάνωση, την αλληλουχία, τη φωνολογική ενημερότητα, την αναγνώριση των λέξεων και προβλήματα στη μνήμη. Ταυτόχρονα η αξιολόγηση επικεντρώνεται στο πρόγραμμα του σχολείου και αναζητά τους λόγους που το παιδί έχει δυσκολίες σε κάποιον ή κάποιους συγκεκριμένους τομείς. Μέσα από την αξιολόγηση μπορεί να βρεθούν τρόποι και στρατηγικές που θα μπορούν να βοηθήσουν την πρόσβαση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό πρόγραμμα (Reid, 2003).

Ο λόγος που διεξάγεται μία αξιολόγηση είναι για να παρέχονται πληροφορίες, οι οποίες θα μπορούν να εξηγήσουν τις δυσκολίες του παιδιού στη μάθηση, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο πρόβλεψης του τρόπου με τον οποίο θα αντιμετωπιστούν συγκεκριμένες δυσκολίες του παιδιού στο σχολικό του πρόγραμμα. Επιπλέον με την αξιολόγηση μπορεί να συγκριθεί η απόδοση του παιδιού με την απόδοση των συνομηλίκων του, αλλά και να γίνεται μέτρηση των αποτελεσμάτων διδασκαλίας και καταγραφή της προόδου του μαθητή (Reid, 2003).

Η αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις τρεις πλευρές-δυσκολίες, αποκλίσεις και διαφορές. Η κεντρική δυσκολία σχετίζεται ξεκάθαρα με αποκωδικοποίηση ή την κωδικοποίηση του γραπτού λόγου και αυτό μπορεί να είναι το αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων. Για παράδειγμα, κάποιες δυσκολίες μπορεί να περιλαμβάνουν τη φωνολογική επεξεργασία, τα προβλήματα μνήμης, δυσκολίες οργάνωσης και διαδοχής, κινητικός συντονισμός, γλωσσικά προβλήματα ή δυσκολίες αντίληψης οπτικής ή ακουστικής φύσης.

Οι αποκλίσεις μπορεί να γίνονται φανερές όταν θέτουμε σε σύγκριση την αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική /ακουστική κατανόηση ανάμεσα σε προφορικές και γραπτές απαντήσεις και στην επίδοση σε διαφορετικά μαθήματα του σχολικού προγράμματος.

Είναι επίσης σημαντικό να αναγνωρίζουμε τις ατομικές διαφορές μεταξύ μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Μια αξιολόγηση, επομένως, πρέπει να λαμβάνει υπόψη επίσης τα μαθησιακά και γνωστικά στυλ, ενώ παράλληλα η εκτίμηση αυτών μπορεί να βοηθήσει στην πιο αποτελεσματική σύνδεση της αξιολόγησης και της διδασκαλίας, η οποία πρέπει να αποτελεί ένα πρώτιστο σκοπό στην αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Μια ευρεία κλίμακα στρατηγικών αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει την αναγνώριση των δυσκολιών των αντιφάσεων και των διαφορών που επιδεικνύουν οι μαθητές.

Οι κύριοι στόχοι της αξιολόγησης είναι οι εξής:

- Να προσδιοριστούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του μαθητή γενικά, καθώς και το επίπεδο επίδοσής του σε διάφορα επιτεύγματα (Reid, 2003).
- Να διαγνωστεί αν υπάρχει ή αν δεν υπάρχει μαθησιακό πρόβλημα. Σε περίπτωση που υπάρχει πρέπει να προσδιορίζεται ο τομέας και το μέγεθος του προβλήματος (Στασινός, 2003). Επίσης θα πρέπει να δίνεται εξήγηση για την έλλειψη προόδου που παρουσιάζει ο μαθητής (Reid, 2003). Απαραίτητη προϋπόθεση για την αναγνώριση ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, είναι ο αποκλεισμός άλλων παθολογικών καταστάσεων, όπως νοητική υστέρηση, χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, δυσκολίες προσαρμογής ή/ και αισθητηριακής φύσης ελλείμματα (Στασινός, 2003).
- Να εντοπιστούν τα παιδιά που είναι αναγκαία η φοίτηση και παρακολούθησή τους σε ειδικά σχολεία (Φλωράτου, 2002).
- Να εντοπιστούν οι πλευρές της επίδοσης του μαθητή στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, οι οποίες θα μπορούν να συνθέσουν ένα μοτίβο λαθών (Reid, 2003). Οι τομείς που το παιδί θα έχει χαμηλή απόδοση θα έχουν προτεραιότητα στο σχεδιασμό προγράμματος (Φλωράτου, 2002).
- Να συντεθεί το προφίλ των ειδικών δυσκολιών του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου, καθώς και των γνωστικών του ικανοτήτων και δυνατοτήτων για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του σχολείου. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να αφορούν δυσκολίες στην ακουστική μνήμη, τη σύνθεση οπτικών και ακουστικών πληροφοριών ή την οπτική αντίληψη (Στασινός, 2003).

- Να εντοπιστούν συγκεκριμένες περιοχές ικανότητας του μαθητή, να κατανοηθεί ο τρόπος μάθησής του και να αναδειχτούν πλευρές του σχολικού προγράμματος που μπορεί να ενδιαφέρουν και να κινητοποιούν το μαθητή (Reid, 2003).
- Να καταρτισθεί ένα κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο θα αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και θα θέτει κατάλληλους και συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Θα πρέπει να περιγραφεί το διδακτικό πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί, το σημείο εκκίνησης, το οποίο θα είναι ανάλογο με τη δυσκολία του παιδιού. Ακόμη περιγράφεται το πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί και οι τεχνικές και στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν για την παρέμβαση (Στασινός, 2003).

Με βάση αυτούς τους στόχους και λόγω των πολλαπλών και πολύπλοκων παραγόντων που εμπλέκονται στη μάθηση, για τη διαγνωστική αξιολόγηση επιβάλλεται διεπιστημονική ομάδα, η οποία αποτελείται από:

- παιδοψυχίατρο, που αξιολογεί πιθανή ύπαρξη άλλων διαταραχών ή προβλημάτων
- παιδιάτρο, που αξιολογεί τη σωματική υγεία του παιδιού
- λογοπεδικό / λογοθεραπευτή, ο οποίος αξιολογεί την ανάπτυξη του λόγου (Μαυρομάτη, 2004)
- οφθαλμίατρο και ΩΡΛ σε περίπτωση που υπάρχουν αμφιβολίες για την επάρκεια της οπτικής ή ακουστικής ικανότητας του παιδιού (Στασινός, 2003)
- παιδονευρολόγο, για να διαπιστώσει πιθανά προβλήματα οργανικής αιτιολογίας (Μιχελogiάννης & Τζενάκη, 2000)
- ειδικό παιδαγωγό
- κοινωνικό λειτουργό

Οι εκτιμήσεις που γίνονται στο κάθε παιδί εξαρτώνται από τα κυρίαρχα προβλήματα και δυσκολίες που εμφανίζει το παιδί. Υποστηρίζεται ότι είναι προτιμότερο η εξέταση του παιδιού να έχει παραπάνω πληροφορίες από αυτές που χρειάζονται, παρά να παραλειφθούν πληροφορίες σχετικές με το οργανικό και ψυχολογικό υπόστρωμα, οι οποίες δίνουν αρκετά χρήσιμα στοιχεία για τους τομείς επαρκείων και ανεπαρκείων του παιδιού (Μιχελogiάννης & Τζενάκη, 2000).

### Περιοχές που αξιολογούνται κατά τη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Για να είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η ιδιαίτερη φύση του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών και τον πολύ ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα της μάθησης και επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Επομένως για τη διαφορική διάγνωση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του οικογενειακού γιατρού για την κατάσταση της υγείας του μαθητή και το ιατρικό ιστορικό του, που θα περιλαμβάνει και την κατάσταση των αισθητηρίων της όρασης και ακοής. Ελέγχεται η πιθανότητα νευρολογικής και εγκεφαλικής βλάβης και συναισθηματικών διαταραχών. Επίσης λαμβάνεται και το εκπαιδευτικό ιστορικό του παιδιού για να διαπιστωθεί αν η εκπαίδευση του παιδιού ήταν κανονική. Επιπλέον ελέγχονται οι συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια και στο ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού καθώς και την ψυχολογική του κατάσταση. Ακόμη γίνεται και εκτίμηση του γνωστικού προφίλ με τη χρήση ειδικών δοκιμασιών (Μαυρομάτη, 1995).

Οι περιοχές οι οποίες σε κάθε διαγνωστική εξέταση θα πρέπει να ελέγχονται είναι οι ακόλουθες:

- νοητική ικανότητα
- γραφοκινητική ικανότητα
- οπτικοκινητικός συντονισμός
- οπτική διάκριση
- ακουστική διάκριση
- ερμηνεία προφορικού λόγου
- ερμηνεία οπτικών παραστάσεων
- εκφραστική ικανότητα
- ικανότητα συσχέτισης εννοιών
- ολοκλήρωση οπτικών, ελλιπών παραστάσεων
- ολοκλήρωση ελλιπών προτάσεων και λέξεων
- μνήμη οπτικών ακολουθιών
- μνήμη ακουστικών ακολουθιών
- ικανότητα κατάτμησης του προφορικού λόγου
- ικανότητα συγκερασμού γλωσσικών φθόγγων
- σχέση συμβόλου – ακούσματος

- ικανότητα γραφημικής – φωνημικής μετάφρασης και το αντίστροφο
- φωνολογική ενημερότητα γενικά
- διάκριση ομοιοκαταληξίας
- προσανατολισμός
- αίσθηση του χώρου
- αίσθηση του χρόνου
- διαδοχή της αλληλουχίας
- αναγνωστική ικανότητα
- ικανότητα για γραφή και ορθογραφία
- αυθόρμητη γραφή και γραπτή έκφραση
- αριθμητική ικανότητα
- γλωσσολογική ικανότητα

Τα χρησιμοποιούμενα μέσα διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών προσφέρουν αντικειμενική αξιολόγηση της γνωστικής και γλωσσικής συμπεριφοράς και ικανότητας των μαθητών και ταυτόχρονα παρέχουν κριτήρια με τα οποία διακρίνεται η ομαλή από τη μη ομαλή λειτουργία των παιδιών αυτών (Στασινός, 2003).

Εάν διαπιστωθούν δυσκολίες του παιδιού στην ανάγνωση και τη γραφή, με συνύπαρξη φυσιολογικής νοημοσύνης, συναισθηματικής σταθερότητας, αρκετών κινήτρων για εκμάθηση ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής και απουσία επαρκών οπτικών ή ακουστικών ελλειμμάτων που προκαλούν αναγνωστική αποτυχία, τότε πιθανόν το παιδί να έχει μαθησιακές δυσκολίες (Στασινός, 2003).

Τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης είναι:

1. Το **ιστορικό του παιδιού**: περιλαμβάνει α) το *εξελικτικό ιστορικό*, το οποίο παρέχει πληροφορίες για την κύηση, τον τοκετό, την περιγεννητική περίοδο, την κινητική και γλωσσική ανάπτυξη, πληροφορίες για αναπνευστικές μολύνσεις, ωτίτιδες, πιθανή πρόωμη βαρηκοΐα, αλλεργίες κλπ, πιθανή παθολογική πλαγίωση των ημισφαιρίων μετά από οργανική βλάβη, όπως και άλλες επιπρόσθετες πληροφορίες, όπως να εκτελεί απλές οδηγίες και εντολές, να δένει τα παπούτσια του, να θυμάται τη διεύθυνσή του, να λέει την ώρα, να λέει την αλφαβήτα, να αναγνωρίζει τους δρόμους για το σπίτι του, να

λογαριάζει περισσότερο από πέντε κλπ (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000). β) το *ιστορικό της εκπαίδευσής του*, στο οποίο καταγράφονται στοιχεία και πληροφορίες όπως: το όνομα και η διεύθυνση του σχολείου, του διευθυντή και του εκπαιδευτικού που σχετίζεται με τη διαδικασία εκπαίδευσης του παιδιού. Ακόμη καταγράφεται η χρονολογική σειρά των τάξεων και ενδεχόμενες επαναλήψεις τάξεων καθώς και η ηλικία εισόδου του παιδιού στο σχολείο. Επιπρόσθετα σημειώνεται ο χρόνος που εμφανίστηκε για πρώτη φορά το μαθησιακό και συναισθηματικό πρόβλημα, αν υπάρχει στο αρχείο προγενέστερη εξέταση ή διάγνωση και σε περίπτωση που υπάρχει τι περιγράφει. Σημειώνονται επίσης η σχολική σταθμισμένη αναφορά, υποκειμενικές εντυπώσεις του δασκάλου και κλίμακες βαθμολογίας, αλλαγές σχολείων και τους λόγους αυτών των αλλαγών, το επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων, τη στάση του παιδιού προς το σχολικό έργο, αν η φοίτηση είναι κανονική ή ελλιπής ή αν είναι ή όχι σε ειδική τάξη, αν έχουν ληφθεί μέτρα για ενθάρρυνση και ποια είναι και τα μέρη του αναλυτικού προγράμματος, στο οποίο αλλού το παιδί έχει επιτυχίες και αλλού παρουσιάζει δυσκολίες και αδυναμίες (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000). γ) το *οικογενειακό ιστορικό*, το οποίο παρέχει πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον και το κλίμα στο οποίο ζει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Οι πληροφορίες που καταγράφονται στο οικογενειακό ιστορικό αφορούν ζητήματα όπως τις προσδοκίες των γονιών για το παιδί τους, ποιες είναι οι στάσεις, οι απόψεις και οι φιλοδοξίες που έχουν για την ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς και αν υπάρχουν οικογενειακά προβλήματα όπως διαζύγιο, χωρισμός, παραμονή του παιδιού σε ίδρυμα, κυρίως όταν αυτή έγινε κατά την προσχολική ή πρώτη σχολική ηλικία του παιδιού (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

2. **Τεστ Νοημοσύνης και αξιολόγησης του Γνωστικού προφίλ** (WISC – III): το τεστ νοημοσύνης αποσκοπεί στον προσδιορισμό του γνωστικού πεδίου του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες. Το πιο ευρέως διαδεδομένο τεστ νοημοσύνης είναι η Κλίμακα Νοημοσύνης του Wechler για Παιδιά (Wechler Intelligence Scale for Children, WISC – R) και χορηγείται σε ατομική βάση (Στασινός, 2003). Το WISC – III περιλαμβάνει έξι κλίμακες λεκτικής νοημοσύνης, πληροφορίες, ομοιότητες, αριθμητική, λεξιλόγιο, κατανόηση και μνήμη αριθμών και επτά κλίμακες για συμπλήρωση εικόνων, κωδικοποίηση,

σειριοθέτηση, σχέδια με κύβους, συναρμολόγηση, σύμβολα και λαβυρίνθους. Εκτός από τη λεκτική και πρακτική νοημοσύνη, οι δείκτες μπορούν να δώσουν δείκτες σε σχέση με τη λεκτική κατανόηση, την αντιληπτική οργάνωση, την ικανότητα συγκέντρωσης και την ταχύτητα αντίληψης (Reid, 2003). Κατά τη χορήγηση του WISC – III προσδίδεται έμφαση στη σύγκριση των επιδόσεων του παιδιού στη λεκτική του νοημοσύνη και στην πρακτική του νοημοσύνη, καθώς και των επιδόσεών του στα έξι επιμέρους τεστ που προαναφέρθηκαν, τα οποία συνθέτουν την καθεμιά από τις δύο αυτές μορφές νοημοσύνης (Στασινός, 2003).

3. **Τεστ αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας:** Η διαδικασία αξιολόγησης της ανάγνωσης περιλαμβάνει τρία τεστ αξιολόγησης α) *το τεστ αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων*, το οποίο μετρά τον αριθμό λέξεων που το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες διάβασε σωστά και δείχνει το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού, καθώς και το είδος διδασκαλίας και εκπαίδευσης που χρειάζεται το παιδί β) *το τεστ φωναχτής ανάγνωσης*, που περιέχει προτάσεις που παρουσιάζουν διαβαθμισμένα επίπεδα δυσκολίας σε ό,τι αφορά την προφορά και την κατανόησή τους και γ) *το τεστ σιωπηρής ανάγνωσης*, κατά το οποίο το παιδί καλείται να απαντήσει γραπτά σε ερωτήσεις κατανόησης ενός κειμένου είτε γράφοντας ορισμένες φράσεις είτε επιλέγοντας τη σωστή λέξη από μια προκαθορισμένη ομάδα λέξεων (Στασινός, 2003).
4. **Τεστ αξιολόγησης της γραφής και της ορθογραφίας:** Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου ποικίλει από το να γράφει το παιδί γράμματα της αλφαβήτου μέχρι να κάνει δημιουργικές δεξιότητες στη γραφή (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000). Τα τεστ αξιολόγησης της ορθογραφημένης γραφής ελέγχουν την ικανότητα του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες να οργανώνει την κιναισθητική του συμπεριφορά στη γραπτή έκφραση, με ιδιαίτερη έμφαση στην χρήση της λεπτής κινητικότητας των χεριών του και επισημαίνουν τους τύπους ορθογραφικών λαθών του παιδιού. Για την αξιολόγηση της ικανότητας της ορθογραφίας υπάρχουν διάφορα σταθμισμένα τεστ, τα οποία έχουν διαφορετικούς τρόπους εξέτασης της ορθογραφίας. Κάποια από αυτά χορηγούν λέξεις, οι οποίες συναποτελούν μέρος του οπτικού λεξιλογίου, άλλα ελέγχουν την ορθογραφία από υπαγόρευση και άλλα συμπεριλαμβάνουν

αναγνώριση αν μια τυπωμένη λέξη έχει σωστή ορθογραφία ή όχι (Στασινός, 2003).

5. **Τεστ αξιολόγησης μαθηματικών ικανοτήτων**: Τα τεστ αξιολόγησης των μαθηματικών ικανοτήτων αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να κάνει υπολογισμούς μέχρι να γράφει μαθηματικά παραδείγματα προοδευτικά δυσκολότερα, συμπεριλαμβάνοντας διάφορες στρατηγικές. Εξετάζοντας τις μαθηματικές έννοιες, αξιολογείται η κατανόηση του παιδιού σε μαθηματικές έννοιες, όπως ο χρόνος, η μέτρηση, τα χρήματα, η αλληλουχία, η μαθηματική ορολογία και η ικανότητα να μετατρέπει το παιδί λέξεις σε αριθμούς, σύγκριση ποσοτήτων, κλάσματα, ιδιότητες στις μαθηματικές πράξεις και αντιστρεψιμότητα, δηλαδή προσθέσεις, αφαιρέσεις, πολλαπλασιασμός, διαιρέσεις. Επίσης αξιολογείται και η ικανότητα του παιδιού να επιλύει προβλήματα στα μαθηματικά εφαρμόζοντας τις γνώσεις του και συνδυάζοντας πράξεις και έννοιες (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).
6. **Τεστ αξιολόγησης εκφοράς προφορικού και γραπτού λόγου**: Η αξιολόγηση της εκφοράς του προφορικού και του γραπτού λόγου αποσκοπεί στην ανίχνευση λαθών που επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση και κυρίως την ανάγνωση και την ορθογραφία. Υπάρχουν αρκετά τεστ για την αξιολόγηση των φωνολογικών δυσκολιών και εφαρμόζουν διαφορετικές τεχνικές αξιολόγησης. Κάποια από αυτά χρησιμοποιούν τεστ παρήχησης, ομοιοκαταληξίας, ταχύτητας ονομασίας κ.α., ενώ άλλα μετρούν την έκταση στην οποία τα παιδιά μπορούν να χειρίζονται τους ήχους μέσα στις λέξεις και χρησιμοποιούν συνδυασμό συλλαβών, φωνημάτων, ομοιοκαταληξία κ.α. Επίσης υπάρχουν και τεστ που παρέχουν λεπτομερείς αναλύσεις της φωνολογικής ενημερότητας (Reid, 2003).
7. **Τεστ αξιολόγησης αυθόρμητης έκφρασης**
8. **Τεστ αξιολόγησης του τρόπου οργάνωσης της μελέτης και των στρατηγικών που ακολουθεί το παιδί**

Τα πιο πολλά σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης που αφορούν το θέμα του γραπτού λόγου, δημιουργήθηκαν στη δεκαετία του 1980 από διάφορους ερευνητές, ενώ παράλληλα γίνονταν μελέτες που αφορούσαν το αντικείμενο, το είδος και τα μέσα αξιολόγησης. Αυτά τα τεστ χρησιμοποιήθηκαν για τη διάγνωση και την κατάταξη των μαθητών σε κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Δημάκος, χ.χ.).

Τα σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν μια βαθμολογία ή μέγεθος, το οποίο συγκρίνεται με το μέσο όρο των βαθμών αυτού του σταθμισμένου τεστ. Έτσι μπορεί κανείς να συμπεραίνει πολλά πράγματα για το παιδί και να παρέχεται μία ένδειξη προόδου του παιδιού σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Οι πληροφορίες που παρέχονται από τα τεστ αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για διαγνωστικά και παρεμβατικά θέματα (Reid, 2003).

Ένα σωστό εργαλείο αξιολόγησης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία, διακριτική ικανότητα μεταξύ μαθητών διαφορετικών επιπέδων ικανότητας, εγκυρότητα και ικανότητα ανίχνευσης της προόδου του μαθητή στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Δημάκος, χ.χ.). Η αξιοπιστία αναφέρεται στη σταθερότητα των αποτελεσμάτων των αποτελεσμάτων του τεστ, δηλαδή να λαμβάνονται κάθε φορά οι ίδιες απαντήσεις από το ίδιο άτομο, όταν το τεστ χορηγείται επαναληπτικά κάτω από παρόμοιες συνθήκες (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000). Η εγκυρότητα αναφέρεται στο σχεδιασμό των τεστ και στην ικανότητά τους να μετρούν αυτό για το οποίο είναι κατασκευασμένα (Reid, 2003). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα ενός τεστ ελέγχονται με τη βοήθεια της στατιστικής και της συσχέτισης των αποτελεσμάτων. Ο έλεγχος θα πρέπει να γίνεται δύο φορές. Η συσχέτιση της μιας εξέτασης με την άλλη εξέταση με το ίδιο τεστ, κάνει το τεστ αξιόπιστο, αφού τα αποτελέσματα έχουν μεγάλη συσχέτιση (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

Όμως κάποιοι ειδικοί και ερευνητές είχαν επικρίνει τη χρήση των σταθμισμένων τεστ αξιολόγησης των μαθητών, εξαιτίας του γεγονότος ότι είναι απομακρυσμένα από τη σειρά των μαθημάτων και από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Υποστήριζαν πως η εικόνα των μαθητών που καταγράφεται από αυτά τα τεστ είναι περιορισμένη και ανακριβής των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του μαθητή, καθώς και περιορίζουν στο ελάχιστο το ρόλο του εκπαιδευτικού (Δημάκος, χ.χ.). Τα τεστ δεν μπορεί να είναι λεπτομερή και να τα περιλαμβάνουν όλα. Στα τεστ για τα οποία υπάρχει αρκετή εμπειρία, έχουν γίνει προσπάθειες να βρεθεί ένας μέσος όρος για τα παιδιά που είναι ανάγκη να εκτιμηθούν. Έτσι διαφεύγουν λιγότερα παιδιά από αυτά που θα έχουν αργότερα δυσκολίες στο σχολείο (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

Η εκτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών πραγματοποιείται από στρατηγικές αξιολόγησης, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν να αναγνωριστούν οι δυσκολίες των μαθητών (Reid, 2003). Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν:

- Σταθμισμένες διαγνωστικές αξιολογήσεις, οι οποίες παρέχουν μια βαθμολογία που συγκρίνεται με το μέσο όρο των βαθμών ενός σταθμισμένου

δείγματος. Τα τεστ αυτού του τύπου είναι τα εξής: Weschler Intelligence Scale (WISC – III), Weschler Objective Language Dimensions (WOLD), Weschler Objective Number Dimensions (WOND), Weschler Objective Reading Dimensions (WORD), British Ability Scales, New McMillan, Neale Analysis, Aston Index, As above, Miscue Analysis, Bury Infant Check, Reading Assessment for Teachers.

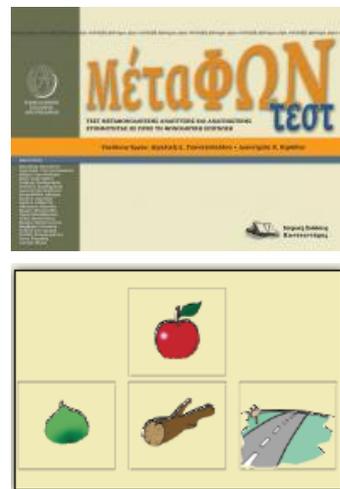
- Διαγνωστικά Τεστ Ορθογραφίας, που είναι Boder Test of Reading and Spelling Patterns, Slingerland, Adult Assessment (Klein, 1993).
- Τεστ λεπτομερούς εξέτασης, που είναι Congitive Profiling System (COPS), Dyslexia Screening Test (Fawcett and Nicolson, 1996), Quest Reading and Number Screening Tests, Bangor Dyslexia Test, Checklists.
- Φωνολογικά Τεστ Αξιολόγησης, που είναι Phonological Assessment Battery (Ph AB,1996), Soynd Linkage (Hatcher, 1994) Phonological Awareness Producers (Corrie and Parkinson, 1995), Lindamood Auiditory Conceptualisation Test (LAC Test), Phonological Abilities Test ,(Muter, Hulme and Snowling, 1997).
- Τεστ Αξιολόγησης της Προσέγγισης των συστατικών στοιχείων, που είναι Decoding/listening comprehension. Non-word Reading (Snowling).
- Τεστ Αξιολόγησης της Παρατηρητικότητας, που είναι Observational Survey/Running Record (Clay). Observational Framework (Reid, 1994)
- Μεταγνωστικά Τεστ Αξιολόγησης, που είναι Assisted Assessment (Campione and Brown), Pass Model (Das et al., 1994), Portfolio Assessment, Multiple Intelligences Approaches (Lazear, 1994).

Στην Ελλάδα τα σταθμισμένα διαγνωστικά εργαλεία για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών είναι τα εξής (Ζακοπούλου, 2008):

- Αθηνά Τεστ (διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης): Παρασκευόπουλος, Ι, Καλανζή – Αζίζι, Α. & Γιαννίτσας, Ν., 5-9 ετών, Ελληνικά Γράμματα.
- Ελληνικό WISC – III: Γεώργας, δ., Παρασκευόπουλος, Ι, Μπεζεβέγκης, Η. & Γιαννίτσας, Ν., 6 – 16 ετών, Ελληνικά Γράμματα.
- Ερωτηματολόγιο Διαπροσωπικής και Ενδοπροσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ): Παρασκευόπουλος, Ι, Γιαννίτσας, Ν., νηπιαγωγείο – σχολική ηλικία, Ελληνικά Γράμματα..

- Ερωτηματολόγιο Διαστάσεις Προσωπικότητας Παιδιών και Εφήβων για παιδιά 2 – 4 ετών (Ε-ΔΙΠΡΟΠΕ 3): Μπεζεβέγκης, Η., Παυλόπουλος, Β., (συμπληρώνεται από γονείς), 2 – 4 ετών, Ψυχομετρικό Εργαστήριο, Τομέας Ψυχολογίας, Παν/μιο Αθηνών.
- Ερωτηματολόγιο Διαστάσεις Προσωπικότητας Παιδιών και Εφήβων για παιδιά 5 – 7 ετών (Ε-ΔΙΠΡΟΠΕ) 6: Μπεζεβέγκης, Η., Παυλόπουλος, Β., (συμπληρώνεται από γονείς), 5 – 7 ετών, Ψυχομετρικό Εργαστήριο, Τομέας Ψυχολογίας, Παν/μιο Αθηνών.
- Τεστ Αναγνώρισης και Ονομασίας Αντικειμένων σε Εικόνες: (αξιολόγηση της αντιληπτικής – αναγνωριστικής και γλωσσικής ικανότητας) Μάνιου – Βακάλη, Μ., 2 – 7 ετών, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/κης.
- Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης της Δυσλεξίας στο Νηπιαγωγείο: Ζακοπούλου, Β., 5 -6 ετών, Ελληνικά Γράμματα.
- Ελληνική ADHD Rating Scale – IV (Κλίμακα Βαθμολόγησης της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας [ΔΕΠ-Υ] κατά DSM-IV: Καλαντζή – Αζίζι, Α., νηπιαγωγείο – Γ Λυκείου, Ελληνικά Γράμματα.

- Το ΜΕΤΑΦΩΝ (του ΠΣΛ), Μέταφων Τεστ (Π.Σ.Λ.: Γιαννετοπούλου & Κιρπότην, 1997). Πρόκειται για ένα σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης για την ανίχνευση πιθανών δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή. Το τεστ αποτελείται από δύο μέρη: α) το Αναπτυξιακό ΜΕΤΑΦΩΝ τεστ για ηλικίες 3,10 – 6,6 ετών και β) το Ανιχνευτικό ΜΕΤΑΦΩΝ τεστ για ηλικίες 5;0-7;0 ετών.



**Εικόνα 1.6:** Μέταφων Τεστ  
(πηγή: [www.logopedists.gr](http://www.logopedists.gr))

- Η Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης (Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2009). Αυτή η δοκιμασία είναι ένα εύχρηστο εργαλείο, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλου τους ειδικούς που ασχολούνται με

διαταραχές επικοινωνίας σε παιδιά. Η δημιουργία αυτού του εργαλείου βασίστηκε στις βασικές αρχές αξιολόγησης έγκυρων και δοκιμασμένων τεστ από το διεθνή χώρο. Στόχος αυτής της δοκιμασίας είναι η αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων ατόμων με δυσκολίες στην επικοινωνία και τη γλωσσική ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα χρησιμοποιηθούν στο σχεδιασμό θεραπευτικού προγράμματος.



**Εικόνα 1.7:** Η Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης & Έκφρασης (πηγή: [www.glafki.gr](http://www.glafki.gr))



**Εικόνα 1.8:** Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (πηγή: [www.glafki.gr](http://www.glafki.gr))

- Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας & Σιδερίδης, 2009) Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, αποτελεί την ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (4η έκδοση) της C. Renfrew. Η

δοκιμασία αποτελείται από 50 εικόνες που απεικονίζουν ουσιαστικά. Οι εικόνες αυτές επιλέχθηκαν και κατατάχθηκαν σε αναπτυξιακή σειρά για παιδιά ηλικίας 4 έως

8 ετών και οι έννοιες που απεικονίζονται προέρχονται από καθημερινά αντικείμενα, γνωστές κατηγορίες αντικειμένων, έννοιες από παιδικά παραμύθια και παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα. Η έκδοση της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου, δοκιμασίας σταθμισμένης για την Ελληνική, συνοδεύεται από λεπτομερή ψυχομετρική ανάλυση ενώ παράλληλα είναι απλή στη χρήση και σύντομη. Μπορεί να αποτελέσει, κατά συνέπεια, αξιόπιστο εργαλείο γλωσσικής αξιολόγησης, καθιστώντας εφικτή την ακριβή μέτρηση των λεξιλογικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 4-8.

Η διαδικασία της αξιολόγησης περιλαμβάνει, όπως προαναφέρθηκε, εκτίμηση από διάφορες ειδικότητες (ιατρική, ψυχολογική, εκπαιδευτική εκτίμηση), λόγω της πολυπλοκότητας της μαθησιακής διαδικασίας.

Πριν την έναρξη της εξέτασης της αξιολόγησης, γίνεται μια συζήτηση μεταξύ του εξεταστή και του ίδιου του παιδιού για τις δυσκολίες που αυτό αντιμετωπίζει στο σχολείο. Αρχικά ζητείται στο παιδί να σκεφτεί και να πει ποια μαθήματα του αρέσουν περισσότερο και πια δεν του αρέσουν. Αυτή η ερώτηση είναι πολύ σημαντική, γιατί τα μαθήματα που δεν αρέσουν στο παιδί είναι αυτά στα οποία δυσκολεύεται και δεν μπορεί να τα καταφέρει. Επομένως αυτά τα μαθήματα θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και να δοθεί η ανάλογη σημασία. Στη συνέχεια ο εξεταστής εξηγεί στο παιδί τι θα ακολουθήσει και θέτει κάποιες ερωτήσεις για να βρει τι δεν έχει καταλάβει το παιδί και να το βοηθήσει (Φλωράτου, 2002).

Κατά τη διάρκεια της εξέτασης, ο εξεταστής δεν θα πρέπει να βοηθάει καθόλου το παιδί να απαντήσει σωστά και δεν σχολιάζει, αλλά παραμένει ουδέτερος. Ο εξεταστής θα πρέπει να καταγράφει όχι μόνο τις απαντήσεις του παιδιού σε κάθε ερώτηση αλλά όλες τις πληροφορίες που μπορούν να του φανούν χρήσιμες για το σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης. Επίσης κάθε εξεταστής θα πρέπει να είναι προσεκτικός στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί και να είναι σίγουρος ότι το παιδί κατανοεί αυτό που του ζητείται και θα πρέπει να δίνεται και ο κατάλληλος χρόνος που χρειάζεται το κάθε παιδί, ώστε να μην πιεστεί να δώσει γρήγορες απαντήσεις.

Μετά το τέλος της εξέτασης ο εξεταστής θα πρέπει να συζητάει με το παιδί την απόδοσή του, δηλαδή πού πήγε καλά και πού είχε δυσκολίες, καθώς και να καθησυχάζει και να ενθαρρύνει το παιδί. Το παιδί θα πρέπει να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθηθεί, για να μην κουράζεται στο μάθημα που δυσκολεύεται και να εκφράζει τη γνώμη του για τη συνεργασία του με το θεραπευτή (Φλωράτου, 2002).

## 1.8 Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες



**Εικόνα 1.9:** Η συμβουλευτική στο σχολείο.  
(πηγή: [www.carola-alepi.gr](http://www.carola-alepi.gr))

Οι γονείς και οι δάσκαλοι είναι πολύτιμοι βοηθοί στην πορεία ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες. Όταν τα παιδιά απογοητεύονται και αποθαρρύνονται εξαιτίας της δυσκολίας τους οι γονείς θα πρέπει να είναι αυτοί που θα τα στηρίζουν για να μη χάσουν το κουράγιο τους και να συνεχίσουν να πιστεύουν στις δυνατότητές τους (Μαυρομάτη, 2004).

Για να καταφέρουν οι γονείς να αντεπεξέλθουν σε αυτό το ρόλο, θα πρέπει να ενημερωθούν αρκετά καλά για το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών, τους τρόπους αντιμετώπισης, τους χειρισμούς της

συμπεριφοράς των παιδιών τους, τον τρόπο που θα αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και πολλά άλλα. Η καλή γνώση φέρνει την κατανόηση και επομένως αλλάζει σιγά – σιγά με το χρόνο και τη στάση τους απέναντι στο παιδί (Μαυρομάτη, 2004). Αυτή η ενημέρωση μπορεί να γίνει είτε με την ανάγνωση ειδικών βιβλίων και άρθρων για τις μαθησιακές δυσκολίες, είτε με την ενημέρωση από ειδικούς επαγγελματίες. Επίσης οι γονείς μπορούν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα ενημέρωσης σχετικό με τις μαθησιακές δυσκολίες προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις δυνατότητές τους.

Παλιότερα, οι επαγγελματίες αγνοούσαν τα αιτήματα και τα ερωτήματα των γονέων, ή ακόμα χειρότερα σε αρκετές περιπτώσεις τους κατηγορούσαν για τα μαθησιακά και κοινωνικά προβλήματα των παιδιών τους. Ευτυχώς, όμως, σήμερα οι απόψεις των επαγγελματιών για το ρόλο των γονιών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αλλάξει εντυπωσιακά. Αναγνωρίζοντας ότι η συμμετοχή των γονιών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι απόλυτα θετική για τα παιδιά αυτά, οι επαγγελματίες είναι πιο θετικοί απ' ό,τι ήταν παλιότερα στο να συμπεριλαμβάνουν τους γονείς, όσο το δυνατόν περισσότερο, στη θεραπευτική διαδικασία. Οι ενημερωμένοι επαγγελματίες κατανοούν ότι οι γονείς μπορούν να παίξουν πολύ σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσουν να καλυφθούν οι ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weis & Martinez, 2005). Η ιδέα

της συμμετοχής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι καινούργια, αλλά έχει συζητηθεί αρκετά τις τελευταίες δύο δεκαετίες (Φλωράτου, 2002).

Συχνά οι γονείς θεωρούν το παιδί τους που έχει μαθησιακές δυσκολίες ως «απρόθυμο» και «αδιάφορο» για τα μαθήματα, τεμπέλικο κλπ, με αποτέλεσμα να χειρίζονται λάθος την κατάσταση στο σπίτι και να προκύπτουν φωνές, κλάματα και τσακωμοί μεταξύ του γονιού και του παιδιού. Αυτή η δυσάρεστη κατάσταση φορτίζει την οικογενειακή ατμόσφαιρα με ένταση και άγχος και διαταράσσει τη σχέση μεταξύ γονέα και παιδιού και ίσως τραυματίζει και τη σχέση του παιδιού με τα βιβλία και γενικότερα τη μάθηση (Φλωράτου, 2002).

Ο ρόλος των γονιών είναι να ξέρουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθείται για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες του παιδιού τους, έτσι ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν το παιδί τους σ' αυτό το πρόγραμμα και να το βοηθήσουν με το σωστό τρόπο, συμβάλλοντας έτσι στην πρόοδό του. Θα πρέπει οι γονείς να γνωρίζουν καλά τι και πώς διδάσκεται το παιδί στο πρόγραμμα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών και να παρακολουθούν καλά όλα όσα γράφει στο σχολείο, έτσι ώστε να εφαρμόζει παντού τη σωστή ορθογραφία και όχι μόνο κατά τη διδασκαλία παρέμβασης (Μαυρομάτη, 2004). Με την παρουσία του γονιού κοντά στο παιδί, το παιδί αισθάνεται ότι έχει ένα σημείο αναφοράς για να μπορέσει να χρησιμοποιήσει όσα μαθαίνει και στο σχολείο και όπου αλλού χρειάζεται να γράφει, ακόμα και στα καθημερινά σημειώματά του.

#### Συμβουλευτική για δασκάλους σε δημοτικά σχολεία

Αρκετοί δάσκαλοι ρωτάνε συχνά πώς μπορούν να βοηθήσουν στην τάξη έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να θυμούνται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κουράζονται πιο γρήγορα από ένας «κανονικός» μαθητής και πρέπει να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και συγκέντρωση. Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχει σταθερή απόδοση δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα κείμενο και εμφανίζει μεγάλο πρόβλημα στην αριθμητική, την ανάγνωση της μουσικής και γενικά ό,τι απαιτεί την ερμηνεία συμβόλων. Επίσης οι δάσκαλοι θα πρέπει να θυμούνται ότι ένα παιδί με δυσκολίες στη μάθηση πάσχει από συνεχή γκρίνια λόγω ανασφάλειας, καθώς και θα είναι πιθανότατα ανοργάνωτο, αδέξιο και να ξεχνάει πράγματα όσο κι αν προσπαθεί να βελτιωθεί. Το παιδί δεν μπορεί να κρατήσει καλές σημειώσεις, γιατί δεν μπορεί να ακούει και να γράφει ταυτόχρονα. Κατά την ανάγνωση, αν απομακρύνει το βλέμμα του για λίγο από το

βιβλίο που διάβαζε ή από τον πίνακα που αντέγραφε, θα έχει μεγάλη δυσκολία να ξαναβρεί σε ποιο σημείο ήταν. Επίσης το παιδί πιέζεται αρκετά από το χρόνο, γιατί διαβάζει αργά λόγω των δυσκολιών του (Μπέλλα, 2007).

Παρακάτω δίνονται κάποιες προτάσεις αντιμετώπισης των προβλημάτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην τάξη, όμως το τελικό αποτέλεσμα θα εξαρτηθεί από τις συνθήκες και την εφευρετικότητα του δασκάλου (Μπέλλα, 2007).

Οι δάσκαλοι θα ΠΡΕΠΕΙ:

- Να επιδοκιμάζουν το παιδί όσο γίνεται
- Να το ενθαρρύνουν
- Να βρίσκουν πράγματα στα οποία είναι καλό
- Να του βάζουν λιγότερη δουλειά για το σπίτι (π.χ. να του βάζουν μικρότερες εργασίες ή να επισημαίνουν τα πράγματα που πρέπει να μάθει)
- Όταν το παιδί διαβάζει μεγάλες λέξεις, να τις χωρίζουν σε συλλαβές με μια γραμμή
- Να το βοηθούν να προφέρει σωστά τις λέξεις
- Να το βάζουν να καθίσει στο μπροστινό μέρος της τάξης για να το βοηθάνε
- Να βεβαιώνονται ότι το παιδί κατάλαβε και απομνημόνευσε τις οδηγίες
- Να αφήνουν το παιδί να έχει ανοιχτό το βιβλίο
- Να γράφουν καθαρά στον πίνακα τις σημαντικές λέξεις
- Να αφήνουν στο παιδί πολύ χρόνο για να αντιγράψει από τον πίνακα και θα ήταν καλό αν χρησιμοποιούσαν διαφορετικό χρώμα κιμωλίας για κάθε γραμμή κειμένου στον πίνακα
- Να ελέγχουν αν το παιδί έχει μάθει το αλφάβητο, αν μπορεί να πει τις ημέρες της εβδομάδας και τους μήνες με τη σωστή σειρά και αν μπορεί να διαβάσει την ώρα.

Οι δάσκαλοι ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ:

- Να υποχρεώνουν ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες να διαβάζει δυνατά μπροστά σε άλλους, αν δεν το θέλει
- Να γελοιοποιούν το παιδί ή να το ειρωνεύονται
- Να διορθώνουν στα γραπτά του παιδιού όλα τα λάθη, γιατί είναι αποθαρρυντικό

- Να δίνουν στο παιδί καταλόγους με λέξεις για ορθογραφία. Θα τα καταφέρει καλύτερα μόνο αν του δώσουν δύο – τρεις λέξεις και καλύτερα να μοιάζουν, όπως φύλο – ξύλο – σκύλος κλπ
- Να υποχρεώνουν το παιδί να ξαναγράψει τις εργασίες του
- Να συγκρίνουν το παιδί με άλλους μαθητές
- Να υποχρεώνουν το παιδί να αλλάξει το γραφικό του χαρακτήρα.

Οι δάσκαλοι που έχουν παιδιά με δυσκολίες στην ορθογραφία, θα πρέπει να μην πιέζουν και εξαναγκάζουν τους μαθητές, γιατί μπορεί να προκαλέσουν στα παιδιά αυτά απέχθεια στην έκφραση με γραπτό λόγο. Σε αυτές τις περιπτώσεις καλό είναι το παιδί να έχει βοήθεια με χρήση λεξικών, καταλόγων λέξεων και εκφράσεων σχετικών με το θέμα της γραπτής έκφρασης, καθώς και με την ανάπτυξη τεχνικών αυτοδιόρθωσης των λαθών. Με τη χρήση νέων τεχνολογιών υπάρχουν προγράμματα στους Η/Υ που βοηθούν τα εν λόγω παιδιά.

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>** **Χαρακτηριστικά και δυσκολίες που αφορούν την Ορθογραφημένη γραφή**

### **2.1 Μαθησιακές Δυσκολίες που σχετίζονται με τη Γραπτή Έκφραση και την Ορθογραφημένη Γραφή**

Η γραπτή έκφραση είναι η δεξιότητα του ατόμου να εκφράσει τις σκέψεις του με το γραπτό λόγο. Οι λειτουργίες που επιτελούνται με τη γραπτή έκφραση είναι πολύ σημαντικές, γιατί με το γραπτό λόγο μπορεί κανείς να εκφράσει βιώματα και συναισθήματα, να επικοινωνήσει, να εξιστορήσει, να ανακοινώσει και να περιγράψει εμπειρίες, σκέψεις κλπ. Τη δεξιότητα της γραπτής έκφρασης την αποκτά το άτομο κατά τη σχολική ηλικία (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

Τα προβλήματα των μαθητών που σχετίζονται με τη γραφή, μαζί με τα προβλήματα ανάγνωσης, συγκαταλέγονται στις πιο σημαντικές δυσκολίες της σχολικής μάθησης. Η σχολική εκπαίδευση βασίζεται κυρίως στη λειτουργία του γραπτού λόγου, επομένως προβλήματα στη γραφή και την ανάγνωση επηρεάζουν όχι μόνο τη μάθηση της γλώσσας, αλλά και τα περισσότερα από τα διδασκόμενα στο σχολείο γνωστικά αντικείμενα (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2005). Αυτό συμβαίνει γιατί η μεν ανάγνωση αποτελεί μαζί με την προφορική διδασκαλία, το κύριο μέσο για την απόκτηση των αναγκαίων σχολικών γνώσεων, η δε γραφή είναι αναγκαία για την εκτέλεση των ασκήσεων στα περισσότερα μαθήματα, για τη γραπτή διατύπωση των γνώσεων που αποκτήθηκαν και για την έκφραση σκέψεων και ιδεών σχετικά με διάφορους τομείς.

Σύμφωνα με έρευνες στην Αγγλία, το ποσοστό παιδιών, ηλικίας από 9 έως 11 χρονών, με δυσχέρειες στο γραπτό λόγο, κυμαίνεται από 7% μέχρι 20%, ενώ οι πιο σοβαρές περιπτώσεις κυμαίνονται μεταξύ 3% και 10%.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με άρθρο των Καρλατήρα και Πετροπούλου (2000), το ποσοστό των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή είναι αρκετά υψηλό και φτάνει το 10%. Το ποσοστό των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή είναι το υψηλότερο σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση.

Ορθογραφία είναι η σωστή γραφή των λέξεων, σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες και την ετοιμολογία της λέξης (Μπαμπινιώτης, 2002). Η δεξιότητα αυτή αναφέρεται στο γραπτό λόγο, δηλαδή στην ικανότητα του ατόμου να γράφει λέξεις που του υπαγορεύονται, χωρίς λάθη και να γράφει από ορθογραφικής άποψης σωστά σε διάφορες περιπτώσεις, από την απλή αντιγραφή μέχρι τη δική του δημιουργική γραπτή έκφραση (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

Τη δεξιότητα αυτή άλλα παιδιά την αποκτούν εύκολα και άλλα κάνουν πολλά λάθη.

Η ειδική δυσκολία Ορθογραφημένης Γραφής μπορεί να ορισθεί ως μια ανεξήγητη δυσκολία που αφορά την ικανότητα του παιδιού να αντιστοιχεί με ευχέρεια φωνήματα ή γράμματα (Στασινός, 2003).

Η δυσκολία στη μάθηση της ορθογραφίας αναφέρεται συχνά και με τον όρο Δυσορθογραφία.

Δυσορθογραφία είναι η Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση μόνο της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, ενώ η ικανότητα ανάγνωσης καλλιεργείται αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο, βάσει της ηλικίας και της νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή (Μαυρομάτη, 1995).

Σύμφωνα με τον Καλαντζή (1985), η Δυσορθογραφία είναι μια διαταραχή της ολοκλήρωσης της γραπτής λεκτικής μορφής και της πιστότητας γραπτής απόδοσης. Η βασική ανεπάρκεια εδώ είναι μια έλλειψη ικανότητας του ατόμου να συσχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή, ή μια έλλειψη ικανότητας να συνταιριάζει μια οπτική ακολουθία με μια ακουστική (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

Η Δυσορθογραφία χαρακτηρίζεται από ορθογραφικά λάθη, όπως σύγχυση λέξεων, αντιστροφή, αντικατάσταση ή παράληψη συλλαβών ή λέξεων. Αυτά τα λάθη είναι ικανά να οδηγούν σε παραμορφώσεις εννοιών, στη δημιουργία αντιφατικών εννοιών ή σε μια μερική ή ολική δυσχέρεια του κειμένου (Μπέλλα, 2007).. Η φύση των λαθών συχνά φανερώνει τις αιτίες που κρύβονται πίσω από τις εκδηλώσεις αυτές, π. χ. η σύγχυση ανάμεσα στα ρήματα «έχω» και «είμαι», ανάμεσα στο γένος και τον αριθμό, είναι δυνατόν να υποδηλώνει προβλήματα ταυτότητας και προσωπικότητας του παιδιού.

## 2.2 Χαρακτηριστικές δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή

Όταν γίνεται λόγος για δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή, πρόκειται κατά κύριο λόγο για τα ορθογραφικά λάθη, στα οποία έχει επικεντρωθεί ένα μεγάλο μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας και των οποίων ο χαρακτήρας υπερτονίζεται συχνά. Αυτό δεν αναιρεί, βέβαια, το γεγονός ότι η ορθογραφία αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο ο χρήστης της γλώσσας πρέπει να ασκηθεί.



**Εικόνα 2.1** Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

(πηγή: [www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr))

Τα ορθογραφικά λάθη οφείλονται στη λεγόμενη "ιστορική ορθογραφία" και είναι θέμα ατελούς εκμάθησης ή και συνειδητοποίησης των κανόνων που τη διέπουν (λύνετε αντί του λύνεται και αντιστρόφως: αμφισβητείστε αντί αμφισβητήστε). Άλλα λάθη που μπορούν να ενταχθούν σε αυτή την κατηγορία οφείλονται στο ότι αυτός που γράφει δεν "περνάει" από την αμεσότητα του προφορικού γραπτού λόγου. Δεν κάνει, δηλαδή, την αναγκαία αφαίρεση των χαρακτηριστικών που συστήνουν τον προφορικό λόγο, ώστε να μεταβεί στα ανάλογα χαρακτηριστικά του γραπτού. Με αυτό το πρίσμα θα μπορούσαν να ιδωθούν τα προβλήματα στη στίξη, η έλλειψη υπόταξης, αλλά και η κατασκευή μη αυτόνομων πληροφοριακά κειμένων, που θεωρούν τον αποδέκτη παρόντα και σαν να ξέρει περί τίνος πρόκειται ([www.abnet.agrino.org](http://www.abnet.agrino.org)).

Τα παιδιά που έχουν δυσκολίες και προβλήματα στην Ορθογραφημένη Γραφή παρουσιάζουν ορισμένα συμπτώματα και χαρακτηριστικά από τα οποία τα κυριότερα είναι πολλά ορθογραφικά λάθη, ακόμα και σε λέξεις που έχουν συστηματικά διδαχθεί, παραλείψεις, προσθέσεις, αντιμεταθέσεις και αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων, καθρεφτική γραφή, όπως και κακογραφία, ακαταστασία, μουντζούρες στο γραπτό, αδικαιολόγητα κενά και κατάργηση των διαστημάτων, απουσία σημείων στίξης, απουσία κεφαλαίων ή παρεμβολή τους ανάμεσα στα μικρά (Μαυρομάτη, 1995).

Πιο αναλυτικά η Φλωράτου (2002) και η Μαυρομάτη (1995), αναφέρουν τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στα παιδιά με δυσκολίες στην Ορθογραφημένη Γραφή.

Αυτές οι δυσκολίες είναι οι εξής:

- ❖ Παράληψη γραμμμάτων, συλλαβών ή και λέξεων, π. χ. μλι αντί μέλι ή παραρο αντί παράθυρο.
- ❖ Πρόσθεση συλλαβών ή λέξεων εκεί που δεν χρειάζεται.
- ❖ Αντικατάσταση γραμμμάτων σε λέξεις, γιατί συγχέονται όσα μοιάζουν ακουστικά, π. χ. θ – δ, β – φ, γ – χ.
- ❖ Δεν χρησιμοποιούνται τα κεφαλαία ή χρησιμοποιούνται εκεί που δεν χρειάζεται, π. χ. εγώ Πήγα στο σχολείο.
- ❖ Δεν τονίζονται οι λέξεις ή τονίζονται σε λάθος συλλαβή ή δεν χρησιμοποιούνται καθόλου τα σημεία στίξης.
- ❖ Δεν διατηρούνται οι αποστάσεις μεταξύ των λέξεων, π. χ. σήμεραστο σχολείο διαβάσαμεεναποημα αντί Σήμερα στο σχολείο διαβάσαμε ένα ποίημα.
- ❖ Οι προτάσεις δεν είναι πάντα σωστά δομημένες και πολύ συχνά είναι περιορισμένες σε λεξιλόγιο και εκφραστική ικανότητα.
- ❖ Στο «σκέφτομαι και γράφω» το γραπτό τους είναι τόσο περιορισμένο σε νοήματα και ιδέες που μπορεί να περιγραφεί σαν «τηλεγράφημα», ενώ το περιεχόμενό του δεν ανταποκρίνεται πάντα στο θέμα που δίνεται.
- ❖ Τα γράμματα των παιδιών με δυσκολίες στη γραφή και την ορθογραφία συχνά δεν διαβάζονται
- ❖ Κατά τη γραφή, δεν τηρούνται οι βασικοί κανόνες ορθογραφίας και μπορεί να είναι το παιδί σε μεγάλη τάξη του Δημοτικού και να μην ξεχωρίζει ένα ουσιαστικό από ένα ρήμα.
- ❖ Δεν γίνεται γενίκευση της εφαρμογής ενός κανόνα εύκολα, αν δεν γίνει ειδική εξάσκηση, π. χ. τα ρήματα σε –ώνω γράφονται με ω, το οποίο διατηρείται σε όλους τους χρόνους και τα παράγωγα ουσιαστικά και αν δεν δοθούν ειδικές ασκήσεις για καθεμιά από τις περιπτώσεις, το παιδί στο ρήμα «απλώνω» δεν θα γράψει σωστά το «άπλωμα» ή το «έχουμε απλώσει».

Τα χαρακτηριστικά των δυσκολιών, αλλά και τα λάθη που κάνουν οι μαθητές με προβλήματα στην Ορθογραφημένη Γραφή μπορούν να ταξινομηθούν σε κατηγορίες,

ανάλογα με τη φύση και το είδος των λαθών. Ο Στασινός (2003) ταξινομεί τα λάθη της Ορθογραφημένης Γραφής ενός παιδιού με δυσκολίες στην ορθογραφία στις εξής κατηγορίες:

- ❖ **Φωνητικά ή Ακουστικά λάθη**, τα οποία είναι κοινά σε παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην Ορθογραφημένη Γραφή. Αυτά τα λάθη μπορεί να έχουν κάποια οπτική ομοιότητα με τη σωστή ορθογραφημένη γραφή, αλλά ηχούν διαφορετικά όταν διαβάζονται, π. χ. το παιδί μπορεί να γράφει «ζβώλος» αντί «σβώλος» ή «πίσμα» αντί «πείσμα». Αυτή η κατηγορία λαθών δείχνει ότι το φωνολογικό σύστημα του παιδιού με δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή δεν λειτουργεί κατάλληλα και συχνά παρουσιάζονται και δυσκολίες στην ανάγνωση.
- ❖ **Οπτικά λάθη**, τα οποία ηχούν σωστά, αλλά γράφονται λάθος, δηλαδή το παιδί μπορεί να γράψει «εβεργέτης» αντί «ευεργέτης» ή «αβγή» αντί «αυγή». Τα λάθη αυτά δείχνουν ότι το φωνολογικό σύστημα του παιδιού με δυσκολίες στην Ορθογραφημένη Γραφή δεν είναι αξιόπιστο, εξαιτίας του ελλείμματός του στο λεξικό σύστημα, δηλαδή εξαιτίας της δυσκολίας του με την οπτική ανάκληση γνωστών λέξεων.
- ❖ **Λάθη Αντικατάστασης γραμμάτων**, στο οποία το παιδί γράφει λέξεις, όπως «κλώσσα» αντί «γλώσσα», «βολή» αντί «χολή» ή «οδείλονται» αντί «οφείλονται». Αυτά τα λάθη μπορεί να οφείλονται σε προβλήματα ακοής, ακουστικής διάκρισης ή οπτικής αντίληψης.
- ❖ **Λάθη Προσθήκης / Παράλειψης γραμμάτων**, κατά τα οποία το παιδί προσθέτει ή παραλείπει ένα γράμμα. Στην πρώτη περίπτωση το παιδί μπορεί να γράψει «αρσστραφερός» αντί «αστραφερός» ή «καρθρέφτης» αντί «καθρέφτης», ενώ στη δεύτερη περίπτωση το παιδί μπορεί να γράψει «παδί» αντί «παιδί» ή «θανίο» αντί «θρανίο». Αυτά τα λάθη μπορεί να οφείλονται σε λεξιλογικά ή φωνολογικά προβλήματα ή σε λεπτά ακουστικά ελλείμματα του παιδιού.
- ❖ **Λάθη Ακολουθητικά / Σειριοθέτησης**, τα οποία είναι λάθη σύγχυσης στη σειρά των γραμμάτων μιας λέξης, όπως «απιδί» αντί «παιδί» ή «τηλόρεσα» αντί «τηλεόραση». Αυτά τα λάθη οφείλονται σε προβλήματα οργάνωσης της σωστής ακολουθίας ή σειριοθέτησης των γραμμάτων μιας λέξης.
- ❖ **Παράλογα λάθη**, τα οποία ούτε φαίνονται ούτε ακούγονται σωστά, δηλαδή το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί τηλεγραφικό λόγο γράφοντας «θγν» αντί «θα

γίνω» ή «σφριχ» αντί «σφυρίχτρα». Αυτά τα λάθη οφείλονται σε προβλήματα στη λειτουργία του φωνολογικού κώδικα καθώς και στη οπτική μνήμη.

## 2.3 Δυσκολίες σε ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα και άρθρα-

### Ερευνητικά στοιχεία για την ελληνική γλώσσα

Σε αυτή την ενότητα θα αναφερθούν οι δυσκολίες που έχουν οι μαθητές με Ειδικές



**Εικόνα 2.2:** Μαθητής με δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή.  
(πηγή: [www.focusonchild.gr](http://www.focusonchild.gr))

Μαθησιακές Δυσκολίες στην τήρηση των κανόνων γραμματικής και συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά λάθη που κάνουν κατά ορθογραφία των ρημάτων.

Κατά καιρούς έχουν γίνει έρευνες σε μαθητές του Δημοτικού, οι οποίες αφορούν τις δυσκολίες των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ορθογραφία.

Μία από αυτές τις έρευνες πραγματοποιήθηκε σε σχολείο της Θεσσαλονίκης από τους ερευνητές Γιάννη Βογινδρούκα (Λογοπεδικός) και Έμυ Γρηγοριάδου (Λογοπεδικός) και δημοσιεύθηκε στο περιοδικό «*Θέματα Ειδικής*

*Αγωγής*» το 2000. Η έρευνα είχε σαν στόχο τον καθορισμό των ορθογραφικών λαθών που κάνουν συνήθως τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, έτσι ώστε να βοηθηθεί η αναγνώριση των δυσκολιών της ορθογραφίας που οφείλονται σε αναπτυξιακές δυσκολίες και να συμβάλει στη βελτίωση των δυσκολιών μέσω της εκπόνησης συγκεκριμένων θεραπευτικών προγραμμάτων ([www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr)).

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 10 μαθητές Γ΄ γυμνασίου, οι οποίοι παρουσίαζαν μέτριου βαθμού μαθησιακές δυσκολίες. Η διάγνωση δόθηκε από τη διεπιστημονική ομάδα του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου Βορείου Ελλάδος του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Θεσσαλονίκης.

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά την ερευνητική διαδικασία ήταν μια λίστα 130 λέξεων, οι οποίες αντιστοιχούσαν σε όλες τις γραμματικές καταλήξεις που συναντούνται στην ελληνική γλώσσα και στις οποίες υπάρχει πιθανότητα ορθογραφικού λάθους. Οι λέξεις αυτές αφορούσαν όλα τα μέρη του λόγου (ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα, άρθρα). Αποκλείστηκαν οι λέξεις με καταλήξεις στις οποίες δεν υπήρχε πιθανότητα λάθους, όπως θηλυκά σε -α ή αρσενικά σε -ας. Εκτός από τις γραμματικές καταλήξεις των ρημάτων και των ουσιαστικών συμπεριλήφθησαν συχνά

χρησιμοποιούμενα ρήματα με στόχο να μελετηθεί η ιστορική τους ορθογραφία, το επίθετο «πολύς» και άρθρα στα οποία η γραμματική ποιότητα των λέξεων που συνοδεύουν καθορίζει τον τρόπο γραφής τους ([www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr))

Τα αποτελέσματα που πήραν οι ερευνητές από το δείγμα της έρευνας τους, έδωσαν κάποιες πληροφορίες σχετικές με τα είδη των λαθών και των δυσκολιών που έχουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

### Δυσκολίες στα ρήματα

Τα περισσότερα λάθη, αλλά και οι περισσότερες δυσκολίες και αποκλίσεις παρατηρούνται ([www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr)):

- Στα ρήματα που τελειώνουν σε –ώνω, -αίνω και –εύω.
- Στις γραμματικές καταλήξεις του Αορίστου που τελειώνουν σε –ήσα, -ίσα και –ώσα.
- Στις καταλήξεις της προστακτικής –ηστε. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να γράφουν «τηλεφωνείστε» αντί για «τηλεφωνήστε» ή «ταχυδρομείστε» αντί για «ταχυδρομήστε».
- Στην κατάληξη του τρίτου ενικού προσώπου των παθητικών ρημάτων.
- Στην κατάληξη της μετοχής –όντας.
- Σε ανώμαλα ρήματα, συνήθως που πιθανόν μοιάζουν ηχητικά, αντιστρέφοντας τον τρόπο γραφής τους, π.χ. ήπια – είπα.
- Σε ομώνυμα και παρώνυμα ρήματα, όπως κλείνω – κλίνω, σήκω – σύκο, πίνω – πεινώ, παίρνω – περνώ, οφείλω – ωφελώ.
- Σε ρήματα με διπλά σύμφωνα. Τα ρήματα που στον Ενεστώτα γράφονται με /λλ/, όπως βάλλω, καταγγέλλω, αναστέλλω, στον Αόριστο γράφονται με /λ/, δηλαδή γίνονται έβαλα, κατήγγειλα, ανέστειλα.
- Στο ρήμα «δίνω», το οποίο στην Ενεργητική Αορίστου γράφεται με /ω/, δηλαδή έδωσα – δώσαμε κλπ, ενώ ο Παθητικός Αόριστος γράφεται με /ο/, δηλαδή π.χ. δόθηκα κλπ. όπως και παράγωγα όπως δόση, παράδοση, απόδοση κλπ.
- Στο ρήμα «συμβαίνει», το οποίο στον Αόριστο γράφεται με /η/, δηλαδή γίνεται «συνέβη».

Αντιθέτως τα λιγότερα λάθη γίνονται ([www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr)):

- Στις καταλήξεις του πρώτου και δεύτερου πληθυντικού {-με και –τε}.

- Στην κατάληξη της μετοχής –οντας.

Αυτό δε συμβαίνει επειδή τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες γνωρίζουν τη γραφή αυτών των ρημάτων, αλλά γιατί τείνουν να χρησιμοποιούν υπερβολικά τα γραφήματα {ο και ε} και λιγότερο έως και καθόλου τα γραφήματα {ω και αι}, που χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση των ίδιων φωνημάτων.

Αυτά τα λάθη δεν δείχνουν μόνο δυσκολίες των παιδιών στη χρήση των γραμματικών κανόνων, αλλά και δυσκολία αυτών των παιδιών να χειριστούν ταυτόχρονα όλες τις απαραίτητες διαδικασίες που χρειάζονται για την ορθογραφημένη γραφή. Υποστηρίζεται επίσης και η δυσκολία των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες να κατασκευάσουν ένα οπτικό ορθογραφικό λεξικό, που θα τα βοηθούσε να ανακαλούν γρήγορα και σωστά την κατάλληλη λέξη, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν κάθε φορά στην ακολουθία όλης της διαδικασίας της ορθογραφημένης γραφής, αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο την πιθανότητα λάθους (Frith, 1980).

#### Δυσκολίες στα ουσιαστικά

Όπως και στα ρήματα, έτσι και στα ουσιαστικά οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες κάνουν λάθη στην ορθογραφία και δεν χρησιμοποιούν τους γραμματικούς κανόνες ([www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr)).

- Στα ουσιαστικά παρατηρούνται λάθη στις καταλήξεις που δεν γράφονται με {-η, ι ή -ο}, μια και αυτά είναι γραφήματα που χρησιμοποιούνται περισσότερο για την αναπαράσταση των φωνημάτων {-ι και -ο}.
- Τα ουδέτερα που τελειώνουν σε /ι / γράφονται με γιώτα. Όμως παρατηρούνται πολλές αποκλίσεις στις εξαιρέσεις που γράφονται με ύψιλον: βράδυ, δόρυ, δάκρυ, δίχτυ, οξύ και στάχυ. Για παράδειγμα τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες κάνουν λάθος στη λέξη «βράδυ», η οποία στη γενική του ενικού και σε όλες τις πτώσεις του πληθυντικού γράφεται με /ι / και γίνεται: βραδιά – βραδιού – βράδια.
- Ακόμη πολλές αποκλίσεις έχουν παρατηρηθεί σε ομώνυμα και παρώνυμα ουσιαστικά, όπως: κλήμα – κλίμα, ο τοίχος – το τείχος, χώρος – χορός, αμυγδαλιά – αμυγδαλη κλπ.
- Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες και σε ουσιαστικά με διπλά σύμφωνα: για παράδειγμα λέξεις οι οποίες γράφονται με

/μμ/. Έτσι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες γράφουν γράμα αντί γράμμα, βλέμα αντί βλέμμα, εκατομύριο αντί εκατομμύριο και άλλα.

Αυτά τα λάθη δείχνει την ανάγκη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες για απλοποίηση της γραπτής διαδικασίας που πηγάζει από την αδυναμία ταυτόχρονης επεξεργασίας όλων των απαιτούμενων πληροφοριών για την ορθογραφημένη γραφή. Επίσης μπορεί να δείχνει το μηχανισμό απλοποίησης που χρησιμοποιούν και σύμφωνα με τον οποίο θεωρούν σημαντική τη φωνολογική – γραφημική αντιστοιχία, την οποία και κρατούν, μια και έχει άμεση σχέση με την κατανόηση της έννοιας της λέξης, ενώ αφήνουν τους κανόνες της ορθογραφίας που έχουν μικρότερη σχέση στις περισσότερες λέξεις, με τη σημασία τους, αφού αυτή μπορεί να γίνει κατανοητή από τα συμφραζόμενα σε μια πρόταση ([www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr)).

#### Δυσκολίες στα επίθετα

Ιδιαίτερα αρκετές δυσκολίες παρατηρήθηκαν από τους μαθητές με ειδική μαθησιακή δυσκολία στους γραμματικούς τύπους του επιθέτου «πολύς», γεγονός που συναντάται και σε ορισμένες περιπτώσεις μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, με αποκορύφωμα τον τύπο του θηλυκού γένους του ενικού αριθμού «η πολλή». Το εύρημα αυτό μπορεί πιθανόν να υποστηρίξει αρχικά την ύπαρξη του οπτικού ορθογραφικού λεξικού στα άτομα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, μια και τα άτομα αυτά ανακαλούν αυτόματα από το οπτικό λεξικό τη συχνότερα χρησιμοποιούμενη λέξη, που είναι το επίρρημα «πολύ» και επίσης να δικαιολογήσει το μηχανισμό δημιουργίας λαθών που συναντάται στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όταν δεν χρησιμοποιούν όλα τα στάδια διαδικασίας της ορθογραφημένης γραφής ([www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr)).

#### Δυσκολίες στα άρθρα

Σε ότι αφορά τα άρθρα, φαίνεται να γράφουν σωστά τα οριστικά άρθρα αρσενικού και θηλυκού γένους, ενικού αριθμού, γιατί όπως προαναφέρθηκε χρησιμοποιούν κυρίως τα γραφήματα «η» και «ο». Αντίθετα όπου χρειάζεται να γίνει χρήση του γραμματικού κανόνα που αφορά τη γραφή των πτώσεων και του αριθμού, τότε αυξάνονται θεαματικά τα ποσοστά λάθους ([www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr)).

## 2.4 Η Αξιολόγηση των δυσκολιών στην Ορθογραφημένη Γραφή

Η αξιολόγηση της ορθογραφημένης γραφής πραγματοποιείται μέσα από σταθμισμένα διαγνωστικά τεστ, τα οποία παρέχουν χρήσιμες διαγνωστικές πληροφορίες. Υποστηρίζεται ότι ένα τεστ αξιολόγησης της ορθογραφίας πρέπει να περιλαμβάνεται σχεδόν πάντα στη διαδικασία αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού, γιατί με αυτόν τον τρόπο εκτιμάται η ηλικία της ορθογραφημένης γραφής του παιδιού και επισημαίνονται οι τύποι ορθογραφικών λαθών του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες (Στασινός, 2003).

Χρησιμοποιώντας τα τεστ ορθογραφημένης γραφής, ελέγχεται η ικανότητα του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες να οργανώνει την κιναισθητική του συμπεριφορά στη γραπτή έκφραση, με ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση των λεπτών κινήσεων των χεριών του (Στασινός, 2003). Τα τεστ αξιολόγησης της ορθογραφημένης γραφής εξετάζουν την ικανότητα του παιδιού να γράφει χωρίς λάθη τις λέξεις που του υπαγορεύονται, να μπορεί το παιδί να βρίσκει τη λέξη που είναι σωστά γραμμένη σε μια λίστα με λέξεις ή αντίθετα να βρίσκει τις λέξεις που είναι γραμμένες λάθος σε μια λίστα, να γράφει ορθογραφημένα σε διάφορες περιπτώσεις, όπως απλή αντιγραφή, καθώς και να μπορεί να συλλαβίζει κάθε λέξη, λέγοντας την ορθογραφία κάθε συλλαβής (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

Ένα τεστ αξιολόγησης της γραφής και της ορθογραφίας θα πρέπει να περιλαμβάνει υπαγόρευση λέξεων, προτάσεων ή ενός κειμένου, για να εξεταστούν τα λάθη που γίνονται στη γραφή και την ορθογραφία καθ' υπαγόρευση. Επίσης θα πρέπει να εξετάζεται και η αντιγραφή κειμένου. Το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί εξαρτάται από την ηλικία και την τάξη που βρίσκεται το κάθε παιδί.

Τα λάθη του παιδιού καταγράφονται σε πίνακες, έτσι ώστε να μπορούν να ταξινομηθούν σε κατηγορίες και να εντοπισθούν οι δυσκολίες, αλλά και τα δυνατά σημεία του μαθητή και να καθοριστεί το παρεμβατικό πρόγραμμα (Στασινός, 1999). Τα λάθη του παιδιού μπορούν να καταγραφούν και να ταξινομηθούν σε πίνακες, όπως είναι οι παρακάτω:

## Πίνακας Αξιολόγησης της Γραφής

Είδη λαθών	Πραγματοποίηση λαθών	Αριθμός λαθών
Αντικατάσταση γράμματος με ομόηχο		
Αντικατάσταση γράμματος με μη ομόηχο		
Αντικατάσταση κεφαλαίου γράμματος με μικρό ή και αντίστροφα		
Αντικατάσταση λέξης με νοηματικά συναφή		
Αντικατάσταση λέξης με νοηματικά άσχετη υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μη σημασιολογική		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά παρόμοια υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά παρόμοια μη σημασιολογική		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά άσχετη υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά άσχετη μη σημασιολογική		
Παράλειψη γράμματος ή συλλαβής		
Παράλειψη λέξης ή λέξεων		
Παράλειψη σημείων στίξης		
Προσθήκη γράμματος ή συλλαβής		
Προσθήκη λέξης ή λέξεων		
Καθρεφτική γραφή		
Μετατόπιση ορίων λέξης ή λέξεων		
Αντιμετάθεση γραμμμάτων ή συλλαβών		
Αντιμετάθεση λέξεων		
Παρατονισμός λέξης		
Χωρίς νόημα φράση ή πρόταση		
<b>Σύνολο</b>		

Αυτός ο πίνακας αφορά την αξιολόγηση της γραφής. Σε αυτόν τον πίνακα καταγράφονται αντικαταστάσεις, παραλείψεις, προσθήκες και αντιμεταθέσεις γραμμμάτων, συλλαβών και λέξεων, καταγράφεται αν υπάρχει καθρεφτική γραφή, παρατονισμός ή παράλειψη των σημείων στίξης, χάσιμο της σειράς και η γραφή προτάσεων ή φράσεων χωρίς νόημα (Ζάχος, 1999).

Τα λάθη που αφορούν την ορθογραφία είναι δυνατόν να καταγραφούν σε έναν πίνακα, ο οποίος θα ταξινομεί τα λάθη σε κατηγορίες, όπως λάθη στις καταλήξεις ρημάτων και ονομάτων, σε καταληκτικά λάθη γραμματικής διάκρισης του γένους,

του αριθμού, της γραμματικής και παραγωγικής κατάληξης και γραμματικά λάθη στη διάκριση γένους και αριθμού, αλλά και θεματικά λάθη (Ζάχος, 1999).

### Πίνακας Αξιολόγησης της Ορθογραφίας

Είδη λαθών	Πραγματοποίηση λαθών	Αριθμός λαθών
Κατάληξη ρήματος		
Κατάληξη ονόματος		
<b>Ρηματικός τύπος λέξης</b>		
Καταληκτικό λάθος κλιτικής κατάληξης ρήματος		
Καταληκτικό λάθος παραγωγικής κατάληξης		
Επιθηματικό λάθος στη συλλαβική αύξηση		
<b>Ονοματικός τύπος λέξης</b>		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης του γένους		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης του αριθμού		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης γένους και αριθμού		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής κατάληξης		
Καταληκτικό λάθος παραγωγικής κατάληξης		
<b>Άρθρα</b>		
Λάθος γραμματικής διάκρισης του αριθμού		
Λάθος γραμματικής διάκρισης γένους αριθμού		
<b>Άκλιτες λέξεις</b>		
Καταληκτικό λάθος		
<b>Λέξεις όλων των τύπων</b>		
Θεματικό λάθος		
<b>Σύνολο</b>		

Κάποια από τα πιο γνωστά ξένα τεστ για την αξιολόγηση της ορθογραφημένης γραφής είναι: το Τεστ Boder για τα μοντέλα ανάγνωσης και ορθογραφίας, η αξιολόγηση Slingerland και η Διδασκαλία Ανάγνωσης μέσα από την Ορθογραφία. Αυτά τα τεστ αξιολόγησης της ορθογραφημένης γραφής συναντώνται πιο συχνά στη βιβλιογραφία (Reid, 2003). Στην Ελλάδα προς το παρόν δεν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης των δυσκολιών των μαθητών στην ορθογραφημένη γραφή. Όμως υπάρχουν άτυπες δοκιμασίες

Το τεστ Boder (Reid, 2003) αποσκοπεί στην ικανοποίηση της ανάγκης για μια πρακτική και άμεση διαγνωστική διαδικασία εξέτασης που να μπορεί να διακρίνει τις μαθησιακές δυσκολίες από τις μη συγκεκριμένες αναγνωστικές διαταραχές και έχει

ως χαρακτηριστικό να αναλύει από κοινού την ανάγνωση και την ορθογραφία ως αλληλοεξαρτώμενες λειτουργίες. Τα βασικά στοιχεία αυτού του τεστ περιλαμβάνουν α) το τεστ ανάγνωσης και ορθογραφίας με ίσο αριθμό φωνητικών και μη φωνητικών λέξεων, β) ένα τεστ ανάγνωσης που βασίζεται στο λεξιλόγιο οπτικής επεξεργασίας και στις φωνητικές δεξιότητες και γ) ένα εξατομικευμένο τεστ γραπτής ορθογραφίας βασισμένο στα αποτελέσματα του τεστ μεγαλόφωνης ανάγνωσης. Στο τεστ Boder εξετάζονται τα δύο βασικά συστατικά της διαδικασίας της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, που είναι η μορφολογική και η αναλυτική λειτουργία, οι οποίες ανταποκρίνονται στις δύο τυποποιημένες μεθόδους της πρωτογενούς διδασκαλίας της ανάγνωσης, δηλαδή τη μέθοδο της καθόλου λέξης που χρησιμοποιεί οπτικές/μορφολογικές δεξιότητες και τη φωνητική μέθοδο που βασίζεται στην ικανότητα του παιδιού να αναλύει τις λέξεις στα φωνητικά τους συστατικά. Επίσης το τεστ Boder επιχειρεί να κατατάξει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε κατηγορίες ανάλογα με τα αναγνωστικά και ορθογραφικά τους μοντέλα, τα οποία εμφανίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία των μορφολογικών και αναλυτικών λειτουργιών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Reid, 2003). Αυτά τα μοντέλα είναι:

- Η δυσφωνητική ομάδα, στην οποία το παιδί έχει δυσκολία στην ενσωμάτωση γραπτών λέξεων με τους ήχους τους και άρα θα εμφανίζουν ανεπαρκή ανάλυση φωνητικών λέξεων και ανεπαρκής δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Τυπικά λάθη ορθογραφίας είναι οι φωνητικές ανακρίβειες και λάθη ανάγνωσης είναι οι αντικαταστάσεις λέξεων, που μπορεί να είναι σημασιολογικού τύπου, π.χ. «λεωφορείο» αντί για «αυτοκίνητο» και «δέντρο» αντί για «ξύλο» ή μπορεί να είναι μορφολογικού τύπου, π.χ. «πόδι» αντί για «ρόδι». Υποστηρίζεται ότι η δυσφωνητική ομάδα μπορεί να είναι η μεγαλύτερη ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Reid, 2003).
- Η δυσειδητική ομάδα, στην οποία παρατηρείται αδυναμία στην οπτική αντίληψη και τη συγκράτηση στη μνήμη γραμμάτων και ολόκληρων λέξεων. Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες που ανήκει σε αυτήν την κατηγορία μπορεί να μην έχει δυσκολία στην ανάπτυξη φωνητικών δεξιοτήτων, αλλά θα έχει αδυναμία στην οπτική/μορφολογική περιοχή. Τα λάθη που παρατηρούνται στην ορθογραφία σε αυτήν την κατηγορία είναι φωνολογικά ακριβής και μπορούν να κωδικοποιηθούν, ενώ τα λάθη στην ανάγνωση είναι

ικανοποιητικές φωνητικές προσπάθειες και μη φωνητικές λέξεις, καθώς και οπτικοχωρικές αναστροφές (Reid, 2003).

- Μεικτές δυσφωνητικές και δυσειδητικές ομάδες. Αυτή η ομάδα παρουσιάζει συνδυασμό των δύο παραπάνω ομάδων, δηλαδή το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες θα παρουσιάζει δυσκολίες και στην ανάπτυξη του οπτικού λεξικού και στις φωνολογικές δεξιότητες (Reid, 2003).

Ανάλογα με τα είδη των δυσκολιών και την ομάδα που ανήκει το κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, εφαρμόζεται το κατάλληλο παρεμβατικό και διδακτικό πρόγραμμα, καθώς και η ανάλογη διδασκαλία, με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες του παιδιού στην ανάγνωση και την ορθογραφία (Reid, 2003).

Η Αξιολόγηση του Slingerland μπορεί να προσφέρει πληροφορίες και στοιχεία που σχετίζονται με τις μαθησιακές δεξιότητες του μαθητή, καθώς και τις προτιμήσεις του για τον τρόπο μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής. Το τεστ περιλαμβάνει τρία μέρη, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να εφαρμοστούν σε διαφορετικό στάδιο, αλλά και να διεξαχθούν σε ατομική ή ομαδική βάση. Αυτά τα μέρη είναι: το Τεστ Α, που απευθύνεται σε νήπια, το Τεστ Β, που απευθύνεται στα παιδιά των πρώτων τάξεων του Δημοτικού και το Τεστ Γ, που απευθύνεται στα παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού. Επίσης υπάρχουν εννέα δευτερεύοντα τεστ για αξιολόγηση και υπάρχουν και προ – αναγνωστικές διαδικασίες εξέτασης, οι οποίες μπορούν να φανερώσουν ακουστικές, οπτικές και κιναισθητικές δυσκολίες. Το καθένα από αυτά τα δευτερεύοντα τεστ εκτελεί διαφορετική λειτουργία, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την επαλήθευση των στοιχείων με σκοπό την επιβεβαίωση των διαγνωστικών απόψεων (Reid, 2003).

Το τεστ του Slingerland προσπαθεί να δείξει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Το τεστ περιέχει ένα ενημερωτικό φυλλάδιο αξιολόγησης των μαθητών και ένα έντυπο παρατήρησης για τον εξεταστή, το οποίο εστιάζει στο εύρος της προσοχής, τις συμπεριφοριστικές και κοινωνικές σχέσεις, τη γενική ωριμότητα και τις ενδείξεις νοητικής ανάπτυξης, στους γλωσσικούς παράγοντες, το συντονισμό λεπτής και αδρής κινητικότητας και γενικές πληροφορίες σε σχέση με τις αναφερόμενες προτιμήσεις (Reid, 2003).

Η αξιολόγηση του Slingerland δεν έχει κανόνες, η χρήση του είναι διαγνωστική και η παροχή της βαθύτερης κατανόησης των δυνατών και αδύνατων σημείων του μαθητή, των αναφερόμενων προτιμήσεών του και του τρόπου με τον οποίο

αφομοιώνει μπορεί να βοηθήσει στο να εντοπιστούν τα κατάλληλα διδακτικά και εκπαιδευτικά υλικά και βοηθήματα για το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

Ένα ακόμη τεστ διάγνωσης που χρησιμοποιείται ευρέως για την αξιολόγηση των δυσκολιών στην ορθογραφημένη γραφή είναι το “Graded Word Spelling Test”, το οποίο έχει ως μειονέκτημα ότι αναγκάζει το χρήστη του να έχει περισσότερες μαρτυρίες σχετικά με την ορθογραφική συμπεριφορά του παιδιού, για να αναλύσει τα ιδιαίτερα λάθη της ορθογραφημένης του γραφής. Επίσης υπάρχει και το τεστ “WRAT-3”, του οποίου οι νόρμες καλύπτουν ηλικίες από 5 – 75 ετών και είναι αρκετά γνωστό και χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο (Στασινός, 2003).

Αυτές οι δοκιμασίες είναι τα πιο διαδεδομένα εργαλεία αξιολόγησης των δυσκολιών στην ορθογραφημένη γραφή που χρησιμοποιούνται σε πολλές χώρες. Όπως προαναφέρθηκε, στην Ελλάδα δεν υπάρχουν μέχρι στιγμής κάποια επίσημα και σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης για την ορθογραφημένη γραφή, αλλά γίνονται κάποιες άτυπες δοκιμές. Στην Ελλάδα υπάρχει μεγάλη ανάγκη για περισσότερη έρευνα και δημιουργία σταθμισμένων τεστ αξιολόγησης της ορθογραφημένης γραφής σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση.

## 2.5. Παρέμβαση των δυσκολιών στην ορθογραφημένη γραφή

Οι κανόνες της Γραμματικής και του Συντακτικού, βοηθούν αναμφισβήτητα ένα παιδί να αντιληφθεί τη δομή και τη μορφολογία της γλώσσας του. Μαθαίνοντας μέσα απ' αυτούς τους κανόνες την ορθογραφία των καταλήξεων, καλλιεργεί την ικανότητά του να γενικεύει και να γράφει ορθογραφημένα τις λέξεις που υπακούουν στους κανόνες, ακόμα κι αν δεν τις έχει συναντήσει στα βιβλία του. Οι κανόνες βοηθούν στην καλύτερη και συστηματικότερη επεξεργασία του γραπτού λόγου, καθώς και στην κατηγοριοποίηση των λέξεων που συναντά το παιδί (Μαυρομάτη, 2004).



**Εικόνα 2.3:** Η παρέμβαση σε παιδιά με δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή.  
(πηγή: [www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr))

Για τον καθορισμό των κατάλληλων στρατηγικών και προγραμμάτων αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, λαμβάνονται υπόψη κάποιοι πολύ σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι είναι (Reid, 2003):

- Το πλαίσιο
- Η αξιολόγηση
- Το αναλυτικό πρόγραμμα
- Ο μαθητής.

Το πλαίσιο αφορά τη σχολική τάξη, το σχολείο και τη διδασκαλία μέσα στην τάξη. Σε πολλά σχολεία οι ειδικοί παιδαγωγοί συνεργάζονται με τους δασκάλους για την αντιμετώπιση των δυσκολιών ενός μαθητή. Είναι πολύ σημαντικό ο δάσκαλος να χρησιμοποιεί το περιβάλλον στο μέγιστο βαθμό που αυτό μπορεί να αποβεί ωφέλιμο μέσα από την παροχή υλικών και διδακτικών προγραμμάτων, τα οποία μπορούν να προσαρμόζονται αποτελεσματικά σε διάφορες διδακτικές καταστάσεις και περιβάλλοντα (Reid, 2003).

Η αξιολόγηση και το αναλυτικό πρόγραμμα έχουν ως στόχο να παρέχουν κάποια καθοδήγηση για να εντοπιστούν τα διδακτικά προγράμματα και οι στρατηγικές που έχουν χρησιμοποιηθεί, έτσι ώστε να προσδιοριστούν οι διδακτικές προσεγγίσεις που πρέπει να εφαρμοστούν για κάθε μαθητή. Μέσα από την αξιολόγηση εντοπίζονται παράμετροι, όπως τα δυνατά και αδύναμα σημεία ενός μαθητή, το ενδιαφέρον του και οι μαθησιακές του προτιμήσεις και πολλά άλλα και συνδέονται με ένα κατάλληλο πρόγραμμα διδασκαλίας (Reid, 2003).

Ο μαθητής είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για τον καθορισμό του κατάλληλου προγράμματος διδασκαλίας και παρέμβασης. Θα πρέπει να υπάρχει μια γενική εικόνα για τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του μαθητή, τις προτιμήσεις του, δηλαδή κάτω από ποιες συνθήκες είναι πιθανόν να μάθει, και με ποιο τρόπο θα μπορούσαν οι διδακτικές προσεγγίσεις να διατηρήσουν το ενδιαφέρον του παιδιού στο πρόγραμμα διδασκαλίας (Reid, 2003).

Αρχικά ένας πολύ σημαντικός στόχος είναι η βαθιά κατανόηση της έννοιας των βασικών μερών του λόγου και της λειτουργίας τους από το μαθητή, αφιερώνοντας κάποιο χρονικό διάστημα για να βοηθηθεί ο μαθητής να κατανοήσει σε βάθος τον τρόπο με τον οποίο κατηγοριοποιούνται οι λέξεις στα διάφορα μέρη του λόγου. Ειδικά οι έννοιες του Ουσιαστικού, του Ρήματος και του Επιθέτου πρέπει να γίνουν πολύ καλά κατανοητές απ' τα πρώτα στάδια της παρέμβασης (Φλωράτου, 2002). Το παιδί θα πρέπει να φέρει σε συνειδητό επίπεδο τις πολύ λεπτές διαφορές, οι οποίες υπάρχουν ανάμεσα σ' αυτά τα μέρη του λόγου, για να αποκτήσει την ετοιμότητα που απαιτείται για να συνεχίσει κατόπιν με επιτυχία τη διδασκαλία της ορθογραφίας των γραμματικών τους καταλήξεων. Αν το παιδί δεν έχει κατανοήσει καλά αυτές τις έννοιες θα δυσκολευτεί να επιτύχει στην προσπάθειά του για εφαρμογή των ορθογραφικών κανόνων (Μαυρομάτη, 2004).

Αρχικά διδάσκεται η έννοια του ουσιαστικού, γιατί τα ουσιαστικά δηλώνουν πρόσωπα, ζώα και πράγματα, τα οποία ανήκουν στο οικείο περιβάλλον του παιδιού. Δηλαδή μπορεί να εξηγηθεί στο μαθητή ότι τα ουσιαστικά είναι «ό,τι βλέπουμε, ό,τι αγγίζουμε και ό,τι μπορούμε να αγγίξουμε», δηλαδή όλος ο κόσμος γύρω μας μπορεί να ειπωθεί με λέξεις και οι λέξεις αυτές στη γραμματική λέγονται «Ουσιαστικά» (Μαυρομάτη, 2004).

Αφού διδαχτεί η έννοια του ουσιαστικού, η διδασκαλία προχωράει στην κατηγοριοποίηση των ουσιαστικών σε πρόσωπα, ζώα και πράγματα, αλλά και στη διδασκαλία διάκρισης των ουσιαστικών σε αρσενικά, θηλυκά και ουδέτερα. Για τη

διδασκαλία των ουσιαστικών μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες δραστηριότητες και πολλά αντικείμενα, όπως φωτογραφίες, χρώματα, ζωγραφική, χειροτεχνία, κάρτες, αλλά και η διαδικασία του παιχνιδιού (Μαυρομάτη, 2004).

Όταν ο μαθητής διδαχθεί την έννοια του ουσιαστικού, προχωράει η διδασκαλία στην έννοια του ρήματος, το οποίο δηλώνει ενέργεια και εκφράζεται ως «κάτι που κάνω», «κάτι που νιώθω», «κάτι που μου συμβαίνει». Ακόμη, ο μαθητής μπορεί να διδαχθεί την Ενεργητική και Παθητική Φωνή μαζί αρχικά και στη συνέχεια ο θεραπευτής μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να ξεχωρίσει αυτές τις δύο φωνές χρησιμοποιώντας παραδείγματα, λίστες κ.α.

Στη συνέχεια διδάσκεται στο μαθητή η ορθογραφία των καταλήξεων της Ενεργητικής Φωνής. Για καλύτερη εμπέδωση θα πρέπει να γίνουν αρκετές γραπτές ασκήσεις εφαρμογής με υπαγόρευση προτάσεων ή μικρών φραστικών ενοτήτων με ρήματα στα τρία πρόσωπα του ενικού (Μαυρομάτη, 2004).

Τέλος διδάσκονται οι χρόνοι των ρημάτων, βοηθώντας το μαθητή να κατανοήσει τις έννοιες «παρόν», «παρελθόν» και «μέλλον», αλλά διδάσκεται και η διάρκεια της πράξης, γιατί είναι ένα πολύ βασικό στοιχείο που καθορίζει το χρόνο του ρήματος.

Στη συνέχεια ο μαθητής μαθαίνει την έννοια των πτώσεων των ουσιαστικών και τη λειτουργία τους στο λόγο. Εξηγείται στο μαθητή ότι για να βρεθεί η ονομαστική, πρέπει να απαντηθεί η ερώτηση «ποιος» π.χ. «Ποιος ήρθε στο σπίτι;» «ο Γιάννης». Για να βρεθεί η γενική πρέπει να απαντηθεί η ερώτηση «ποιου», για να βρεθεί η αιτιατική πρέπει να απαντηθεί η ερώτηση «ποιον». Για να βρεθεί η κλιτική μπορούν να γίνουν ερωτήσεις στο παιδί όπως, π.χ. «πώς φωνάζουμε το γιατρό;» «γιατρέ» (Φλωράτου, 2002).

Επίσης είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσει ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες την έννοια το επίθετου (Μαυρομάτη, 2004). Για να γίνει αυτό, πρέπει να εξηγήσουμε στο μαθητή ότι τα επίθετα είναι λέξεις που περιγράφουν τις ιδιότητες των ουσιαστικών, δηλαδή μπορεί να είναι χρώμα, σχήμα, μέγεθος, υφή, υλικό κ.α. Ακόμη εξηγούμε πώς και τα επίθετα έχουν τρία γένη αρσενικό – θηλυκό – ουδέτερο (Φλωράτου, 2002).

Αφού καταφέρει να φέρει ο μαθητής σε πολύ συνειδητό επίπεδο όλη τη μέχρι τώρα αποκτημένη γνώση για τα ουσιαστικά, τα ρήματα και τα επίθετα, μπορούμε να δώσουμε στο μαθητή ασκήσεις εμπέδωσης και κατανόησης, στις οποίες στόχος θα είναι να διακρίνει ο μαθητής τα ουσιαστικά στα διαφορετικά γένη και πτώσεις και να τα χρησιμοποιεί δίπλα σε επίθετα και ρήματα, να ξεχωρίζει τα επίθετα από τα

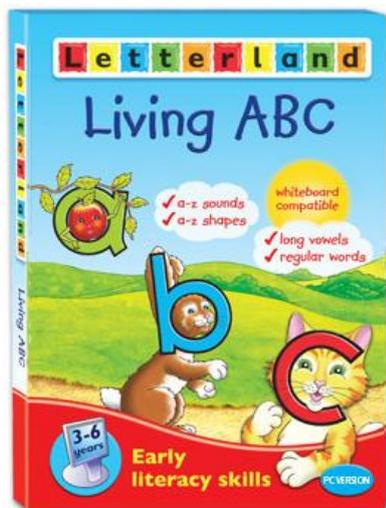
ουσιαστικά σε προτάσεις που δίνονται, να γράφει σωστά σε προτάσεις τα αρσενικά σε -ης, τα θηλυκά σε -η και τα ουδέτερα σε -ι. Επίσης μαθαίνει να γράφει σωστά σε προτάσεις και κείμενα τα άρθρα τον, στον, των, στων, τα άρθρα της, της, τις, στις, καθώς και να μάθει να γράφει σωστά τα ρήματα σε -ω και τα ρήματα σε -ει. Ακόμη μπορεί να μάθει να γράφει σωστά τα αρσενικά και τα θηλυκά ονόματα που στον πληθυντικό τελειώνουν σε -οι και -εις, να γράφει σωστά σε προτάσεις τους αορίστους και τα παράγωγα των ρημάτων, π.χ. ανοίγω - άνοιξα - άνοιγμα, να μάθει να αναγνωρίζει ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα, επιρρήματα, μετοχές και άρθρα σε λέξεις που δίνονται γραπτά (Φλωράτου, 2002).

Αυτοί οι διδακτικοί στόχοι μπορούν να μάθουν στο παιδί πολύ απλούς, αλλά σημαντικούς ορθογραφικούς κανόνες. Με αυτές τις ασκήσεις ο μαθητής καλλιεργεί την παρατηρητικότητα του, τον μαθαίνει να ανακαλεί τον κανόνα, να συγκρίνει αυτό που λέει ο κανόνας με αυτό που είναι γραμμένο και να το διορθώνει ή να προχωρά (Φλωράτου 2002).

Επομένως η αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από ορισμένες διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες ενδείκνυνται για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα πιο γνωστά και διαδεδομένα ξένα παρεμβατικά μοντέλα που χρησιμοποιούνται ευρέως για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι:

- Το πρόγραμμα **Letterland**. Το Letterland κατασκευάστηκε από τη Lyn



Εικόνα 2.4: Το εξώφυλλο το προγράμματος Letterland. (πηγή: [www.letterland.com](http://www.letterland.com))

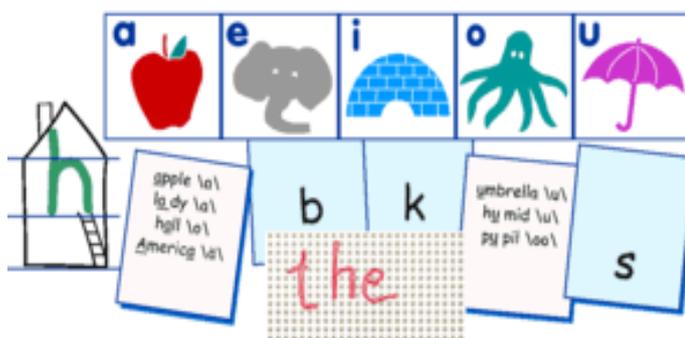
Wendon και χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας, καθώς και την ανάπτυξη και διατήρηση του κινήτρου. Το υλικό του προγράμματος αποτελείται από εγχειρίδια για το δάσκαλο, κορνίζες, κάρτες με κανονισμούς, καρτέλες, βιβλία με λεξιλόγιο, κασέτες,

βιβλία με τραγούδια, εγχειρίδια για αντιγραφή, βιβλία ασκήσεων, παιχνίδια και πηγές, λογισμικό, βίντεο και υλικά

σχεδιασμένα για χρήση στο σπίτι. Η ορθογραφία παρουσιάζεται μέσα από

ιστορίες που εστιάζουν στους χαρακτήρες του Letterland και όχι μέσα από κανόνες. Η χρήση των ιστοριών τόσο στην ορθογραφία όσο και στην ανάγνωση είναι αρκετά ωφέλιμη για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, των οποίων η μακρόχρονη μνήμη είναι γενικά αδύναμη. Οι δραστηριότητες αυτού του προγράμματος δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξει φαντασία και δημιουργικότητα όταν χρησιμοποιεί τα γράμματα και τις λέξεις (Reid, 2003).

- Το **πρόγραμμα Orton – Gillingham**. Αυτό το πρόγραμμα περιλαμβάνει ασκήσεις με κάρτες, ασκήσεις ορθογραφίας και ανάγνωσης και πολλές άλλες δραστηριότητες όπως ασκήσεις με κάρτες, οι οποίες είτε κυκλοφορούν στο εμπόριο είτε είναι κατασκευασμένες από το δάσκαλο και περιέχουν τα σχήματα των γραμμάτων για την ενίσχυση της οπτικής οδού.

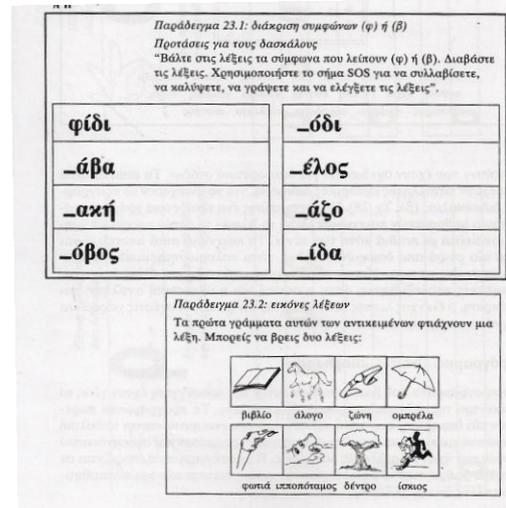


**Εικόνα 2.5:** Αποσπάσματα από το τεστ Orton – Gillingham

(πηγή: [www.orton-gillingham.com](http://www.orton-gillingham.com))

Άλλες δραστηριότητες που εφαρμόζονται είναι δραστηριότητες με λίστες λέξεων και φράσεις, επιλογή προφορικής ανάγνωσης, ορθογραφία φωνητικών και μη φωνητικών λέξεων, δραστηριότητες γραφικού χαρακτήρα και εκθέσεις για την ενθάρρυνση στην ανάπτυξη γραπτών προτάσεων, παραγράφων και μικρών ιστοριών. Το Orton – Gillingham δίνει έμφαση στην εκμάθηση δεξιοτήτων του λεξικού, αλλά και στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου αρχίζοντας από τα εικονίδια, περνώντας στα ιδεογράμματα και τέλος στην αλφαβήτα. Το πρόγραμμα φαίνεται να είναι περισσότερο κατάλληλο για εξατομικευμένη διδασκαλία παρά για ομαδική όπως να ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα (Reid, 2003).

- Η **πολυαισθητηριακή μέθοδος του Hickey**. Αυτή η μέθοδος δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ανάγκη να μαθαίνονται διαδοχικά τα γράμματα της αλφαβήτου και βασίζεται σε πολυαισθητηριακές αρχές, με το αλφάβητο να παρουσιάζεται με ξύλινα ή πλαστικά γράμματα. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται είναι διαδοχική εκμάθηση των λέξεων, η θέση κάθε γράμματος στην αλφάβητο, η ονομασία και η αναγνώριση του σχήματος των γραμμάτων. Με τη βοήθεια του παιχνιδιού το παιδί μπορεί να μάθει τη σειρά των γραμμάτων και την κατεύθυνση στην οποία πρέπει να κινηθεί. Η μέθοδος περιλαμβάνει μαθήματα ανάγνωσης και ορθογραφίας, τα οποία δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη σύνδεση των ήχων με τα σύμβολα. Το μάθημα της ορθογραφίας, το οποίο είναι παρόμοιο με αυτό της ανάγνωσης, αποτελείται από κάρτες, στις οποίες το μπροστινό μέρος υπάρχει ο ήχος του γράμματος σε παρένθεση, ενώ στο πίσω μέρος υπάρχουν τα γράμματα, καθώς και υποδειγματικές λέξεις. Η ορθογραφία στο πρόγραμμα αντιμετωπίζεται σαν μια «πολύπλευρη αντιληπτική εμπειρία» και αυτή η μέθοδος περιλαμβάνει την εξής διαδικασία: αρχικά το παιδί επαναλαμβάνει τον ήχο που άκουσε, στη συνέχεια νιώθει το σχήμα που παίρνει ο ήχος στο στόμα, παράγει τον ήχο και τον ακούει και τέλος γράφει το γράμμα (Reid, 2003).
- Η **πολυαισθητηριακή μέθοδος (Multisensory Approach)**. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο ο μαθητής θα πρέπει να βιώνει με όλες του τις αισθήσεις κάθε τι που διδάσκεται. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορα μέσα για το σκοπό αυτό, όπως χρώματα και άλλα κατασκευαστικά υλικά, κλωστές, φακές ή φασόλια, πινέζες και πολλά άλλα μέσα, τα οποία θα προσελκύουν το μαθητή και θα κάνουν πιο ευχάριστη τη μάθηση (Μαυρομάτη, 2004).
- Η μέθοδος «**Κοιτάζω, Γράφω και Ελέγχω**» (“**Look, Write and Check**”). Σε αυτή τη μέθοδο απαιτείται από το μαθητή να κοιτάζει προσεκτικά τη



**Εικόνα 2.6:** Απόσπασμα των ασκήσεων της μεθόδου του Hickey. (πηγή: Reid, 2003, σ. 119)

λέξη στην οποία πρέπει να θυμάται την ορθογραφία, στη συνέχεια τη γράφει σε ένα τετράδιο χωρίς να τη βλέπει και ύστερα ελέγχει αν την έγραψε σωστά (Μαυρομάτη, 2004).

- Η μέθοδος «**Κοιτάζω, Καλύπτω, Λέω τα γράμματα ένα – ένα δυνατά**» (“**Look, Cover and Say**”). Αυτή η μέθοδος απαιτεί από το μαθητή να κοιτάξει προσεκτικά τη λέξη και ύστερα να την καλύψει και να πει απ’ έξω όλα τα γράμματα της λέξης ένα – ένα με τη σωστή σειρά (Μαυρομάτη, 2004).
- Η μέθοδος της **κατηγοριοποίησης των λέξεων σύμφωνα με την προκαταληκτική τους ορθογραφία**. Σε αυτή τη μέθοδο ο μαθητής θα πρέπει να κατηγοριοποιήσει τις λέξεις σε λίστες ανάλογα με γραμματικές καταλήξεις τους ή με άλλες ιδιαιτερότητες (π. χ. ρήματα σε -ίζω, -ωνω, -αίνω κλπ) (Μαυρομάτη, 2004).
- Η μέθοδος της **ομαδοποίησης των λέξεων σύμφωνα με την ετυμολογική τους καταγωγή**. Σύμφωνα με την τεχνική οι λέξεις ομαδοποιούνται ανάλογα με την ετυμολογική τους καταγωγή σε οικογένειες. Ο τρόπος αυτός διευκολύνει τόσο την εκμάθηση και κατανόηση της ορθογραφίας, όσο και την εμπέδωση του συστήματος του γραπτού λόγου και της έννοιας των λέξεων (Μαυρομάτη, 2004).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αρκετές μέθοδοι παρέμβασης των δυσκολιών στην ορθογραφημένη γραφή. Οι πιο γνωστές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους θεραπευτές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ορθογραφημένη γραφή είναι οι εξής:

- Η **εικονογραφική μέθοδος της Μαυρομάτη**. Αυτή η τεχνική βοηθάει το μαθητή να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή με τη βοήθεια εικονογραφημένων λέξεων. Οι λέξεις περιέχουν ήχους, οι οποίοι έχουν πάνω από ένα σύμβολο που τους αντιπροσωπεύει, όπως είναι το /i/, /o/, /e/ και άλλοι. Στόχος αυτής της μεθόδου είναι να απομνημονευθεί η ορθογραφία των λέξεων μέσα από την αντικατάσταση των γραμμάτων με εικόνες, οι οποίες θυμίζουν έντονα μόνο το γράμμα του οποίου η ορθογραφία πρέπει να απομνημονευθεί. Η αντικατάσταση των γραμμάτων με εικόνα δεν

γίνεται σε όλα τα γράμματα της κάθε λέξης, επειδή δεν παρουσιάζουν όλα τα γράμματα δυσκολία στην απομνημόνευσή τους (Μαυρομάτη, 2004).



**Εικόνα 2.7:** Η εικονογραφική μέθοδος της Μαυρομάτη.

(πηγή: Μαυρομάτη, 2004, σ. 299, 303 & 304)

- **ΠροΑναΓράφω (Ζακοπούλου & Τσαρουχά).** Το υλικό αυτό περιέχει ασκήσεις που λειτουργούν ως μέσο παρέμβασης σε πολλούς τομείς, όπως στον τομέα της ψυχοκινητικότητας, στον τομέα της μνήμης και στον τομέα της γραφο-φωνολογίας. Ο τελευταίος τομέας αφορά τη γραφή και τη φωνολογία και σχετίζεται με τη γραφο – φωνολογική ενημερότητα. Στο πακέτο αυτό υπάρχουν 7 ασκήσεις για τη διαδικασία της ανάγνωσης και άλλες 7 ασκήσεις που αφορούν τη διαδικασία της γραφής. Επίσης περιέχεται και φυλλάδιο βαθμολόγησης, το οποίο χρησιμεύει για την καταγραφή και αξιολόγηση της προόδου του μαθητή σε αυτούς τους τομείς. Γενικά το ΠροΑναΓράφω είναι ένα πολύ χρήσιμο θεραπευτικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιείται για μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή ([www.glafki.gr](http://www.glafki.gr)).



**Εικόνα 2.8:** Το υλικό του ΠροΑναΓράφω (Ζακοπούλου, Τσαρουχά)

(πηγή: [www.glafki.gr](http://www.glafki.gr))

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι η επανάληψη της τάξης, κάτι το οποίο συχνά προτείνεται από δασκάλους και από γονείς, προκειμένου να κατακτήσει το παιδί τη σχολική ύλη που έχει διδαχτεί τη χρονιά που πέρασε, αλλά και να καλύψει τα κενά του, δεν βοηθάει καθόλου στη βελτίωση του μαθητή. Αντιθέτως γίνεται αιτία για τη δημιουργία ψυχολογικών προβλημάτων. Παρά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής, αντί να διδαχτεί ξανά την ύλη της περσινής χρονιάς και τα μαθήματα που τον δυσκόλεψαν, θα πρέπει να γίνει διδασκαλία με τέτοιον τρόπο και μεθόδους, ώστε να διευκολυνθεί να μάθει όσο περισσότερο μπορεί, ανάλογα με την προσωπικότητα και τις δυνατότητές του. Είναι πολύ οδυνηρή εμπειρία να βλέπει ένα παιδί του φίλους του και τους συμμαθητές του να προχωρούν, ενώ αυτό να ξέρει ότι θα μείνει στην ίδια τάξη (Μαυρομάτη, 2004).

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>**

### **Οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και οι Μαθησιακές Δυσκολίες**

#### **3.1 Οι ΤΠΕ και η Ειδική Αγωγή**

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές κερδίζουν καθημερινά όλο και σημαντικότερο ρόλο στη ζωή μας και έχουν ήδη αλλάξει ριζικά τον τρόπο που ζούμε και δουλεύουμε (Mendrinou, 1997). Η λογική συνέπεια είναι να αλλάξουν και τη φύση της εκπαίδευσης καθώς και τις δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύξουν οι μαθητές (Detheridge, 1996).

Η παρουσία των σύγχρονων ηλεκτρονικών υπολογιστών και πολυμέσων στο ευρύτερο τεχνολογικό πεδίο τα τελευταία χρόνια έδωσαν αφορμή για νέες σκέψεις και προσεγγίσεις στον τομέα αυτό από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Το ξεκίνημα για μια ενεργό διδασκαλία των παιδιών στο κοινό σχολείο με τη συνδρομή των Η/Υ συνδέεται κατά κύριο λόγο με την ανάπτυξη της τεχνολογίας των μικροϋπολογιστών. Μια τέτοια ανάπτυξη είχε ως αποτέλεσμα οι συσκευές των μικροϋπολογιστών να διατίθενται στην αγορά σε μεγάλες ποσότητες και σε προσιτές τιμές. Οι συσκευές αυτές συμπυκνώνουν ένα ευέλικτο λειτουργικό δυναμικό με σύνθετες ιδιότητες που του επιτρέπει να το χρησιμοποιεί για διάφορους επωφελείς σκοπούς. Για παράδειγμα, βοηθούν έναν εκπαιδευτικό να μπορεί να ενθαρρύνει το παιδί και να του παρέχει ευκαιρίες για άμεση επανατροφοδότηση αλλά και δυνατότητες για δημιουργία, να σχεδιάζει την εφαρμογή προγραμματισμένης διδασκαλίας, να ανατρέχει σε πακέτα πληροφοριακών στοιχείων που εμπεριέχονται σε προγράμματα Η/Υ σε ποικίλα και ενδιαφέροντα δυναμικά διδακτικά σχήματα, να παροτρύνει το παιδί να εισέρχεται στον κόσμο της πληροφορίας και της γνώσης μέσα από τη χρήση του διαδικτύου, να προάγει την επικοινωνία του μαθητή και του ιδίου και να αξιοποιεί δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο ενδυναμώνοντας ταυτόχρονα την ψυχική υγεία τόσο του ιδίου όσο και των μαθητών του (Στασινός, 1989).

Η διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βοηθούμενη από τις ΤΠΕ έχει αποτελέσει τελευταία μια από τις πλέον σημαντικές και πλατιά συζητημένες τεχνικές παρέμβασης στο οικείο πρόβλημα (Στασινός, 1989). Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει

πολλές έρευνες, σε πολλές χώρες της Ευρώπης, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, οι οποίες στόχευαν στην εξέταση του επιπέδου ανάπτυξης των Νέων Τεχνολογιών στην ειδική αγωγή (Σαράντη, 2004). Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι η ενσωμάτωση των Η/Υ, όχι μόνο ως παρουσία στο χώρο, αλλά και ως καθημερινό εργαλείο δουλειάς και μάθησης, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες δεν απέχει πολύ από την πραγματικότητα. Στη χώρα μας, όμως, αν εξαιρέσουμε το μάθημα της πληροφορικής καθώς και κάποια μεμονωμένα πειραματικά προγράμματα, ακόμη αυτή η εικόνα ανήκει στο μέλλον (Στασινός, 1989).

Αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχουν κάποια προβλήματα που εμποδίζουν το δάσκαλο να χρησιμοποιήσει και να εφαρμόσει τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο χώρο της ειδικής αγωγής (Βλασσοπούλου Κ. – Παπαδημητρίου Μ., χ.χ.).

Πρώτα απ' όλα υπάρχει έλλειψη αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή ΤΠΕ στα προγράμματα ειδικής αγωγής και δεν υπάρχει ανταλλαγή πληροφοριών και κοινών εμπειριών ανάμεσα στις σχολικές μονάδες. Η δυνατότητα των σχολείων για ειδικό εξοπλισμό και λογισμικό ώστε να αναβαθμιστεί το ήδη υπάρχον, είναι περιορισμένη και οι οργανωτικές δομές του σχολείου είναι ανελαστικές (Σαράντη, 2004).

Ένα ακόμη πρόβλημα είναι ότι οι αντιλήψεις των περισσότερων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα για τις Νέες Τεχνολογίες δεν είναι ορθές, με αποτέλεσμα να μην παίρνουν πρωτοβουλίες ώστε να αναλάβουν αρμοδιότητες ΤΠΕ στα σχολεία. Επίσης υπάρχει έλλειψη συντονισμού στις πηγές υποστήριξης, πληροφόρησης και συμβουλευτικής, αλλά υπάρχει έλλειψη εμπειρογνομόνων ΤΠΕ και/ ή ενδιαφέροντος του ειδικευμένου προσωπικού υποστήριξης στην ειδική αγωγή (π.χ. ψυχολόγων).

Εκτός όμως από τα προβλήματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς υπάρχουν και προβλήματα που αφορούν γενικά τους χώρους της ειδικής αγωγής (Σαράντη, 2004). Τέτοια προβλήματα είναι η έλλειψη πολιτικής σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο, η έλλειψη υποδομής σε μηχανικό εξοπλισμό, λογισμικό και πρόσβασης στο διαδίκτυο, η έλλειψη παιδαγωγικού στηρίγματος των νέων τεχνολογιών και η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των φορέων της ειδικής αγωγής για τις ΤΠΕ στο χώρο της ειδικής αγωγής.

Για να αντιμετωπιστούν αυτά τα προβλήματα προτείνεται ένα σταθερό πλαίσιο υποστήριξης προς τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς που θα είναι αποτέλεσμα ξεκάθαρης πολιτικής για την ΤΠΕ στην ειδική αγωγή.

Επίσης όλοι οι μαθητές θα πρέπει να εφοδιαστούν με το απαραίτητο υλικό και οι αίθουσες πρέπει να εξοπλιστούν με Η/Υ, λογισμικό και σύνδεση στο διαδίκτυο. Προτείνεται επίσης να βρεθούν καινούργιες θεωρίες μάθησης που να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και να καθορίζουν πότε, πώς και γιατί είναι σκόπιμο να χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ και πώς μπορεί η χρήση τους να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις και τους ατομικούς στόχους των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Παρόλα αυτά η επαρκής υποδομή και η ύπαρξη καλής ποιότητας εκπαιδευτικού υλικού ΤΠΕ δεν είναι αρκετά για την εγγύηση επιτυχίας της χρήσης των ΤΠΕ στα σχολεία. Η επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία καθώς και η κατανόηση της αξίας των ΤΠΕ απ' τους εκπαιδευτικούς, για να πετύχουν τα προγράμματα εφαρμογής των ΤΠΕ στα σχολεία. Ακόμη θα πρέπει να δημιουργηθούν εικονικά κέντρα πληροφοριών που θα μπορούσαν να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τα σχέδια και τις εξελίξεις και να προσφέρουν παραδείγματα καινοτόμων πρακτικών που εφαρμόστηκαν. Τέλος η περισσότερη εφαρμοσμένη έρευνα που θα επικεντρώνεται σε ορθολογική βάση είναι αναγκαία (Κελεσίδης, 1998).

Μέσα απ' τη διεθνή βιβλιογραφία διαφαίνεται η ανάγκη εξατομίκευσης χρήσης του Η/Υ στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, αναγνωρίζοντας τα ευεργετήματά του. Χαρακτηριστική είναι και η παρατήρηση ενός μαθητή ότι «ο Η/Υ είναι η αναπηρική καρέκλα του μυαλού. Όπως δεν πολλά άτομα μια αναπηρική καρέκλα, είναι λάθος να μοιράζονται πολλά παιδιά τον Η/Υ» (Anderson- Inman, 1999).

Οι δυνατότητες της τεχνολογίας μπορεί να παραμείνουν μια απλή προοπτική αν δεν εφαρμοστεί ένα πιο ανοιχτό, ευέλικτο και αναλυτικό πρόγραμμα που θα βοηθήσει στην ουσιαστική ένταξη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην τάξη, αλλά και την αποτελεσματικότερη εισαγωγή των Η/Υ στο καθημερινό μάθημα. Επίσης θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν για να μην αντιμετωπίζουν επιφυλακτικά τη χρήση της νέας τεχνολογίας στην καθημερινή σχολική διδασκαλία (Κελεσίδης, 1998).

Η χρήση του Η/Υ για να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, πρέπει να μεθοδευτεί κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες είναι:

- α) Ανάπτυξη νέας φιλοσοφίας της ειδικής εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τη δυνατότητα αξιοποίησης του Η/Υ στο έργο της.
- β) Ανάπτυξη παιδαγωγικών θεωριών

γ) Αναγκαιότητα συνεργασίας και «συμπόρευσης» του Υπουργείου Παιδείας με ομάδες ψυχολόγων, παιδαγωγών και επιστημονικού δυναμικού εξειδικευμένου στους Η/Υ (Κελεσίδης,1998).

Όλα αυτά τα βήματα και αυτές οι ιδέες είναι πολύ σημαντικά και όταν εφαρμοστούν μπορούν να δώσουν πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να μπορέσουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να βοηθηθούν. Γιατί η τεχνολογία και οι Η/Υ έχουν μεγάλες δυνατότητες να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

### 3.2 Οι ΤΠΕ και οι Μαθησιακές Δυσκολίες

Η αναβάθμιση και αναδόμηση του σχολείου είναι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους που θέτει η σημερινή κοινωνία. Η εκπαίδευση, το πρόγραμμα σπουδών και το περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή (Στασινός, 1989).

Είναι δεδομένο ότι οι Η/Υ διαθέτουν στο λειτουργικό τους δυναμικό τεράστια ευελιξία και ταχύτητα, πράγμα που τους κάνει να πλεονεκτούν αδιαμφισβήτητα σε σύγκριση με άλλα παραδοσιακά διδακτικά εργαλεία και να εκτελούν με ακρίβεια και σε προγραμματισμένη βάση πολλά και διαφορετικά πράγματα (Στασινός, 1989).

Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει αρκετή έρευνα σχετικά για την υποβοήθηση των παιδιών με διαγνωσμένες Μαθησιακές Δυσκολίες, ώστε να ξεπεραστούν τα προβλήματά τους και έχουν εφαρμοστεί αρκετά προγράμματα. Έχει φανεί ότι τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα που προσφέρει ο Η/Υ, η καθαρή και τακτική εμφάνιση του κειμένου, τα διάφορα είδη λογισμικού για τη διόρθωση των λαθών και την παραπομπή σε γραμματικούς κανόνες, οι γραμματικές ασκήσεις και οι επεξεργαστές κειμένου βοηθούν πολύ τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Ράπτης και Ράπτη, 2001).

Η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να βελτιώσει πολύπλοκες γλωσσικές ή και μαθηματικές δεξιότητες του παιδιού, όπως δεξιότητες που αφορούν τη γραφή, την επίλυση προβλημάτων ή την κατανόηση ενός κειμένου. Ο Η/Υ μπορεί επίσης να βοηθήσει και για την ανάπτυξη κι άλλων δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων με γρήγορους ρυθμούς ή η επίλυση αριθμητικών προβλημάτων με ευχέρεια (Στασινός, 1989).

Υπάρχει ένας αριθμός από τεχνικές που μπορούν να είναι πλέον προσιτές και οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν πρακτικά τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η αποτελεσματικότητά τους, όμως, εξαρτάται από τη φύση και την έκταση της αναπτυξιακής διαταραχής ([www.dyslexia-inst.org](http://www.dyslexia-inst.org)). Αυτές οι τεχνικές περιλαμβάνουν:

- Ορθογραφικό και γραμματικό έλεγχο. Οι περισσότεροι καινούργιοι υπολογιστές έχουν πλέον την ευκολία να διαθέτουν ορθογραφικό έλεγχο, τον οποίο πολλοί μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες τον βρίσκουν ανεκτίμητο. Μερικοί υπολογιστές διαθέτουν επίσης και γραμματικό έλεγχο ([www.dyslexia-inst.org](http://www.dyslexia-inst.org)).

- Ηλεκτρονικά λεξικά. Αυτά προσφέρουν τις ερμηνείες των λέξεων καθώς και τις εναλλακτικές σημασίες τους και είναι πιο γρήγορο να χρησιμοποιηθούν απ' ό,τι τα συμβατικά λεξικά ([www.dyslexia-inst.org](http://www.dyslexia-inst.org)).
- Προγράμματα ορθογραφίας και ηχογράφησης. Αν η ακουστική καταγραφή είναι εφικτή, η χρήση αυτών των προγραμμάτων μπορεί να γίνει ανεκτίμητη ([www.dyslexia-inst.org](http://www.dyslexia-inst.org)).
- Υπολογιστικές μηχανές. Ακόμα κι ένα κομπιουτεράκι μπορεί να είναι σωτήριο για κάποιον που έχει δυσκολία με τους αριθμούς ([www.dyslexia-inst.org](http://www.dyslexia-inst.org)).
- Υπολογιστής με ενεργοποιητή φωνής. Αυτό επιτρέπει πλήρη έλεγχο του υπολογιστή μέσω της φωνής, συμπεριλαμβανομένης της ορθογραφίας και της εκφοράς της λέξης. Παρόλα αυτά, αυτό το πρόγραμμα είναι αρκετά ακριβό ([www.dyslexia-inst.org](http://www.dyslexia-inst.org)).

#### Η μεθοδολογία των λέξεων σε μαθητές με δυσκολία στο γραπτό λόγο

Μια έρευνα σχετική με τη χρήση των ΤΠΕ με σκοπό τη βοήθεια μαθητών με προβλήματα γραφής και ορθογραφίας είναι η μεθοδολογία των λέξεων. Η μεθοδολογία των λέξεων είναι ευέλικτα εργαλεία γραφής που πιθανόν βοηθούν αυτούς που δυσκολεύονται να γράφουν με πολλές απόψεις σύνθεσης, ιδιαίτερα στη γραφή με το χέρι και τη διόρθωση. Η πιθανότητα να διορθώνονται λάθη και να παράγεται ένα ελκυστικό κείμενο μπορεί να είναι αρκετά υψηλή για μαθητές που βρίσκουν τη γραφή με το χέρι και την ορθογραφία δύσκολα. Οι μαθητές μπορούν να επικεντρωθούν σε ουσιαστικά γεγονότα και ενώ γράφουν ένα κείμενο μπορούν να διορθωθούν χωρίς ανιαρές αντιγραφές. Η συντακτική δύναμη του υπολογιστή μπορεί επίσης να διευκολύνει την ουσιαστική επανάληψη. Η πληκτρολόγηση μπορεί να διευκολύνει την αντιγραφή, αλλά είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι μπορεί επίσης να προκαλέσει νέο φορτίο αν ο μαθητής δεν έχει λάβει οδηγίες πληκτρολόγησης (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weis & Martinez, 2005).

Αποτελέσματα από έρευνες φαίνεται να δείχνουν ότι παρέχοντας απλά στους μαθητές τη μέθοδο των λέξεων δεν θα αλλάξουν ουσιαστικά τη γραφή τους, αλλά η μέθοδος των λέξεων θα διευκολύνει στις οδηγίες παραγωγής του γραπτού λόγου και να αυξήσουν την ώθηση σε τρόπους που βελτιώνουν το γραπτό λόγο των μαθητών κάθε φορά (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weis & Martinez, 2005).

## Προγράμματα και απλές εφαρμογές του Η/Υ που βοηθούν μαθητές με δυσκολίες στη γραφή και την ορθογραφία

Το γράψιμο για ένα μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια επίπονη εργασία. Το να γράψει ένα κείμενο σε χαρτί σημαίνει ότι πρέπει να συνδυάσει τις δύσκολες διαδικασίες του γραψίματος (με το χέρι), της ορθογραφίας και της επιλογής περιεχομένου. Ένας μαθητής με κακό γραφικό χαρακτήρα και δυσκολίες στην ορθογραφία μπορεί να έχει πολλές ενδιαφέρουσες ιδέες, όμως οι ιδέες χάνονται καθώς προσπαθεί να ξεπεράσει τις δυσκολίες του με το γράψιμο. Το αποτέλεσμα στο χαρτί συνήθως δεν αντιπροσωπεύει τις πραγματικές δυνατότητες του μαθητή (Crivelli, 2000). Μέσα στα πλαίσια αυτά η βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου στον Η/Υ μπορεί να είναι ανεκτίμητη. Ο επεξεργαστής κειμένου (Word) απαλλάσσει το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες από το άγχος του γραψίματος με το χέρι και παρέχει τη δυνατότητα σ' αυτό να νιώσει υπερήφανο για τη σωστή, καλογραμμένη εμφάνιση της εργασίας του (Διαμαντόπουλος, 2001). Με τη χρήση του επεξεργαστή κειμένου, ο μαθητής μπορεί να συγκεντρωθεί σε ένα μικρό κομμάτι δουλειάς κάθε φορά (Thomson and Watkins, 1998) και είναι και πιο εύκολο να βρει το σωστό γράμμα απ' το πληκτρολόγιο από το να το ανακαλέσει στη μνήμη του (McKeown, 2000). Επιπλέον ο επεξεργαστής κειμένου δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να κάνει αλλαγές στο γραπτό του, να μεταφέρει λέξεις και προτάσεις, χωρίς μουντζούρες και σβησίματα. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να εκφράζει τις σκέψεις του, να φανερώνει τις πραγματικές του ιδέες και να τις αναπτύσσει χωρίς το φόβο της κακής εμφάνισης του γραπτού (Deteridge, 1996).

Ο κειμενογράφος είναι ένα πολύτιμο εργαλείο μάθησης της ορθογραφίας, καθώς διαθέτει μηχανισμό που το βοηθά να επισημάνει τα λάθη του και να τα διορθώσει μόνο του (αυτοδιόρθωση). Βέβαια υπάρχουν πολλοί που υποστηρίζουν ότι με τους διορθωτές κειμένου ο μαθητής δεν θα μάθει ορθογραφία και μπορεί να εξαρτηθεί πλήρως απ' αυτούς. Παρόλα αυτά είναι γεγονός ότι οι διορθωτές κειμένου προσφέρουν στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μεγαλύτερη αυτονομία (Detheridge, 1996), ενώ ταυτόχρονα βελτιώνουν και την Ορθογραφία (McKeown, 2000). Οι παραδοσιακοί διορθωτές δεν μπορούν να προβλέψουν όλα τα ορθογραφικά λάθη (Thomson and Watkins, 1998) αλλά μπορούν να αναγνωρίσουν και να αποδείξουν στο μαθητή τις λέξεις που χρειάζονται διόρθωση. Ο συνδυασμός των στρατηγικών διόρθωσης με τη μεθοδολογία λέξεων, μπορεί να βελτιώσει τη διόρθωση των λαθών των μαθητών και πάνω απ' όλα το γραπτό τους λόγο. Τα

μαθήματα διόρθωσης δεν αποκαλύπτουν αν η στρατηγική θα είχε αποτέλεσμα χωρίς τη μέθοδο των λέξεων. Ευτυχώς όμως φαίνεται ότι η μεθοδολογία των λέξεων αυξάνει, έστω και στο ελάχιστο, την ώθηση για διόρθωση (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weis & Martinez, 2005).

Ένα ακόμη χρήσιμο κειμενογραφικό εργαλείο μπορεί να φανεί το Thesaurus, το οποίο δίνει συνώνυμα και μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση νέων λέξεων σχετίζοντάς τις με ήδη γνωστές λέξεις (Detheridge, 1996) Η μόνη δυσκολία μ' αυτά τα εργαλεία είναι ότι χρειάζονται χρόνο και προσπάθεια για να διδαχτούν οι μαθητές τη χρήση τους.

Μία ακόμη χρήσιμη και βοηθητική λειτουργία των υπολογιστών προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είναι τα προγράμματα πρόβλεψης των λέξεων. Αυτά τα προγράμματα «μαντεύουν» ποια λέξη σκοπεύει να χρησιμοποιήσει το άτομο που γράφει, βασισμένη στα αρχικά γράμματα που έχουν πληκτρολογηθεί. Για παράδειγμα αν ένας μαθητής γράψει: «Πήγα στο σ», το πρόγραμμα μπορεί να προτείνει μια λίστα από πιθανές λέξεις, που μπορεί να περιλαμβάνουν: σχολείο, σταθμό, σπίτι. Όσα περισσότερα γράμματα προσθέσει ο μαθητής, τόσο πιο συγκεκριμένες θα είναι οι προτεινόμενες και προβλεπόμενες λέξεις. Ο μαθητής θα μπορούσε να εντάξει την λέξη στο κείμενο κάνοντας ένα κλικ πάνω της. Οι προτεινόμενες λέξεις βασίζονται είτε μόνο από τις συλλαβές είτε από την ορθογραφία και τη σύνταξη και οι λέξεις χρησιμοποιούνται γρήγορα από το μαθητή. Η έρευνα υποστηρίζει τη χρήση του λογισμικού πρόβλεψης των λέξεων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ειδικά για αυτούς που έχουν πρόβλημα με την ορθογραφία. Ο συνδυασμός των στρατηγικών διόρθωσης με τη μεθοδολογία λέξεων, μπορεί να βελτιώσει τη διόρθωση των λαθών των μαθητών και πάνω απ' όλα το γραπτό τους λόγο. Τα μαθήματα διόρθωσης δεν αποκαλύπτουν αν η στρατηγική θα είχε αποτέλεσμα χωρίς τη μέθοδο των λέξεων. Ευτυχώς όμως φαίνεται ότι η μεθοδολογία των λέξεων αυξάνει, έστω και στο ελάχιστο, την ώθηση για διόρθωση (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weis & Martinez, 2005).

Χάρη στις παραπάνω δυνατότητες ενός κειμενογράφου, το αποτέλεσμα της δουλειάς είναι «καθαρό», απαλλαγμένο από ακαταλαβίστικες λέξεις και κακή εμφάνιση. Είναι οργανωμένο και ευπαρουσίαστο και κάνει το μαθητή, που, μέχρι τώρα έχει συνηθίσει την αποτυχία, να είναι περήφανος για τη δουλειά του (McKeown, 2000).

Ένα άλλο σημαντικό κομμάτι στο οποίο οι Η/Υ μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η ορθογραφία και η κατάκτηση της γραφής. Προγράμματα εξάσκησης μέσω παιχνιδιού ή μέσω ασκήσεων μπορούν να δώσουν κίνητρο στα παιδιά αυτά να εξασκήσουν και να βελτιώσουν την ορθογραφία τους. Επιπλέον, οι Η/Υ αποτελούν ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης αφού οι μαθητές βλέπουν τη λέξη, την ακούν και μετά πρέπει να τη γράψουν (Crivelli, 2000). Η δαχτυλογράφηση μιας λέξης φαίνεται πως είναι ωφέλιμη, καθώς, οι μαθητές μαθαίνουν υποδειγματικές κινήσεις των δαχτύλων, οι οποίες τους βοηθούν να θυμούνται τη σωστή ορθογραφία, ενώ βοηθάει τη σύνδεση ήχου-γραφήματος (Thomson and Watkins, 1998).

Η χρήση του Η/Υ φαίνεται να έχει μεγάλη αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση. Και σε αυτόν τον τομέα οι Η/Υ μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό και αποτελεσματικό βοήθημα (Lewin, 2000).

Για να είναι αποτελεσματικά αυτά τα προγράμματα στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση είναι απαραίτητη η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή και Η/Υ και η υπογράμμιση των λέξεων που διαβάζονται απ' τον εκφωνητή. Επίσης είναι αναγκαίος ο απόλυτος έλεγχος απ' την πλευρά του μαθητή και χρειάζεται να υπάρχουν οπωσδήποτε οι ζωντανές εικόνες και οι ήχοι.

Η σύνδεση φθόγγων και γραφημάτων διευκολύνεται καθώς οι λέξεις υπογραμμίζονται ενώ διαβάζονται. Επίσης κάποια προγράμματα μπορεί να επιτρέπουν στο χρήστη να κάνει κλικ πάνω σε μία άγνωστη λέξη, με σκοπό να ακούσει μια συνώνυμη ή μια επεξήγησή της, βελτιώνοντας έτσι το λεξιλόγιό του (Crivelli, 2000). Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό αυτών των προγραμμάτων είναι το γεγονός ότι προσφέρουν την αναγνωστική διαδικασία σε μικρά βήματα, καθώς και ότι δίνουν κίνητρο για ανάγνωση (Lewin, 1995).

#### Λογισμικά που κυκλοφορούν στην Ελλάδα για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Στην ελληνική αγορά υπάρχουν κάποια CD-ROM που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Διαθέσιμο λογισμικό για τα Ελληνικά είναι ο «Ηλεκτρονικός Λογογράφος» από τη VoiceIn ΕΠΕ (Speech to Text), ο «Εκφωνητής» από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου και ο «Αίσωπος-Ελληνικός Ηλεκτρονικός συνθέτης Φωνής» από τη MLS Πληροφορική (Τόκη, 2004). Αυτά τα προγράμματα για να χρησιμοποιηθούν σαν εργαλεία βασίζονται στην υπαγόρευση από το άτομο με

Μαθησιακές Δυσκολίες προς τον Υπολογιστή και ο Υπολογιστής να διαβάσει πίσω όλα όσα υπαγορεύτηκαν.

Άλλα προγράμματα / λογισμικά που κυκλοφορούν στην αγορά είναι:

- **Το λογισμικό «εΜαΔύς»**, το οποίο αποτελεί τμήμα του έργου «Υπηρεσίες προστιθέμενης αξίας στο ελληνικό δίκτυο σχολείων» του ΕΠΕΑΕΚ και έχει αναπτυχθεί από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ). Το πρόγραμμα στοχεύει στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στην πιθανή παραπομπή τους εφόσον κριθεί απαραίτητη. Μέσω μίας αυτοματοποιημένης διαδικασίας αξιολόγησης αισθητηριακών και γνωστικών παραμέτρων που στοιχειοθετούν το προφίλ των μαθησιακών δυσκολιών, εξετάζονται οι ακόλουθοι οκτώ τομείς:



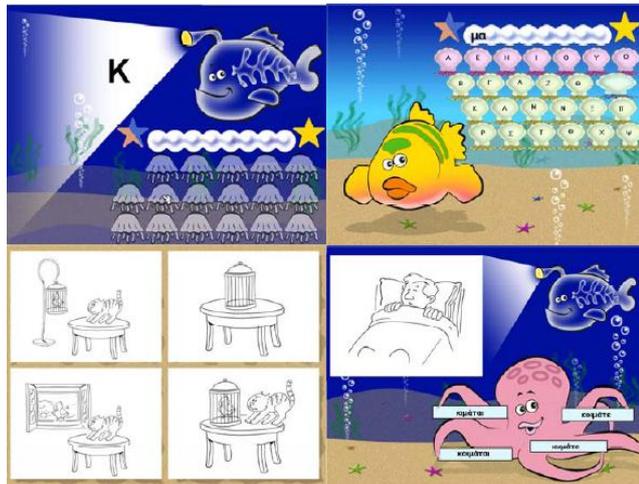
**Εικόνα 3.1:** εΜαΔύς :  
Λογισμικό εντοπισμού μαθητών με πιθανά μαθησιακά προβλήματα (πηγή:  
<http://www.ilsp.gr/emadys.html>)

γνωστικών παραμέτρων που στοιχειοθετούν το προφίλ των μαθησιακών δυσκολιών, εξετάζονται οι ακόλουθοι οκτώ τομείς:

- 1) η ταχύτητα ανάγνωσης κειμένου και κατανόησή του,
- 2) η διόρθωση ορθογραφίας,
- 3) ο εντοπισμός τόνων,
- 4) η διάκριση συχνοτήτων,
- 5) η επανάληψη αλληλουχιών,
- 6) η επανάληψη ψευδολέξεων,
- 7) η ταυτοποίηση εικόνας - λέξης
- 8) η μνήμη γραμμάτων.

Το «εΜαΔύς» είναι ένα εξειδικευμένο λογισμικό το οποίο μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για την ανίχνευση δυσκολιών των μαθητών σε σχολεία με εκπαιδευτικούς που δεν έχουν ειδικές γνώσεις και σε απομακρυσμένες περιοχές με δύσκολη πρόσβαση σε ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες. (Πρωτόπαπας και συν., 2002· Πρωτόπαπας και συν. 2004, Σκαλούμπακας και Πρωτόπαπας χ.χ.).

- Το λογισμικό **ΒΛΕΜΑ**, η δημιουργία του οποίου έγινε από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ) και κατασκευάστηκε από την κύρια ερευνητική ομάδα που ανέπτυξε και το λογισμικό, το εΜαΔύς. Το νέο λογισμικό «ΒΛΕΜΑ» αποσκοπεί σε μία έγκυρη και αξιόπιστη



**Εικόνα 3.2:** Απόσπασμα από το λογισμικό Βλέμα.  
(πηγή: [www.ilsp.gr](http://www.ilsp.gr))

αυτοματοποιημένη  
ανίχνευση πιθανών  
μαθησιακών  
δυσκολιών σε  
μαθητές της Γ' και  
Δ' τάξης του  
Δημοτικού. Μέσα  
από παιγνιώδεις  
(χαρακτήρες-  
καρτούν),  
ενδιαφέρουσες και  
αλληλεπιδραστικές

δραστηριότητες, οι μικροί μαθητές αξιολογούνται σε χρόνο λιγότερο της μίας σχολικής ώρας στους ακόλουθους τέσσερις τομείς:

- α) στην ανάγνωση και την κατανόηση του κειμένου,
- β) στην αναπαραγωγή ψευδολέξεων,
- γ) στην ταυτοποίηση εικόνας-λέξης
- δ) στη μνήμη γραμμάτων.

Το λογισμικό «ΒΛΕΜΑ» είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και διαθέτει τα σημαντικά πρακτικά πλεονεκτήματα μίας αυτοματοποιημένης ψυχομετρικής εξέτασης γενικότερα και πιο συγκεκριμένα για τον εντοπισμό ενδεχόμενων μαθησιακών δυσχερειών μέσα από τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (Πρωτόπαπας και συν. 2006, Σκαλούμπακας και Πρωτόπαπας χ.χ.).

- Το λογισμικό «**ΛΑΜΔΑ**» δημιουργήθηκε επίσης στο Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ) για το σχεδιασμό λογισμικών αυτοματοποιημένης ανίχνευσης ενδεχόμενων μαθησιακών δυσχερειών στο γραπτό λόγο. Το «ΛΑΜΔΑ» απευθύνεται σε μαθητές της Β' Τάξης του Δημοτικού έως και τη Β' Τάξη του Γυμνασίου. Οι ίδιοι οι ερευνητές του

λογισμικού υποστηρίζουν πως το ΛΑΜΔΑ χρησιμοποιείται για να εξετάσει



**Εικόνα 3.3:** Το λογισμικό  
Λάμδα  
(πηγή: [www.florasfun.gr](http://www.florasfun.gr))

δεξιότητες που αποτελούν δείκτες μαθησιακού δυναμικού και όχι να μετρήσει τη σχολική επίδοση των μαθητών. Πρόκειται για δραστηριότητες πολλαπλών επιλογών των οποίων η συνολική τους διάρκεια είναι

περίπου όσο μία σχολική ώρα. Με το λογισμικό «ΛΑΜΔΑ» αξιολογούνται οι παρακάτω τομείς:

- 1) η ορθογραφία,
- 2) η μορφοσυντακτική επεξεργασία,
- 3) η κατανόηση προφορικού λόγου,
- 4) η κατανόηση γραπτού λόγου,
- 5) το λεξιλόγιο,
- 6) οι μη λεκτικές ικανότητες,
- 7) η μνήμη εργασίας (εύρος προσοχής)
- 8) η αντίληψη μουσικών χαρακτηριστικών.

Η διατομική και ενδοατομική αξιολόγηση των αδυναμιών του κάθε μαθητή που το ΛΑΜΔΑ προσφέρει, μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, ειδικούς των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) και άλλους κατάλληλα καταρτισμένους επαγγελματίες (Σκαλούμπακας και Πρωτόπαπας, χ.χ.).

- **Το εκπαιδευτικό λογισμικό “e-Teach” (CD-ROM)**, το οποίο βρίσκεται ακόμα υπό εξέλιξη, έχει αναπτυχθεί από ομάδα φοιτητών του Τμήματος Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Το πρόγραμμα αυτό έχει στόχο να υποβοηθήσει τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα γλωσσικά μαθήματα. Επίσης η ενδυνάμωση του αυτοαισθήματος, η χρήση νέων διδακτικών προσεγγίσεων, η ανάπτυξη της επικοινωνίας, της κοινωνικοποίησης και της συνεργατικής μάθησης, συμπεριλαμβάνονται στους στόχους των ερευνητών αυτού του προγράμματος.

Οι θεματικές ενότητες που περιέχονται στην πρώτη έκδοση του λογισμικού είναι:

- 1) δραστηριότητες για το αλφάβητο (Α΄ ομάδα),
- 2) δραστηριότητες για το αλφάβητο (Β΄ ομάδα, με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας),
- 3) δραστηριότητες διάκρισης, ταξινόμησης και χρονικού προσανατολισμού
- 4) δραστηριότητες κατανόησης κειμένου.

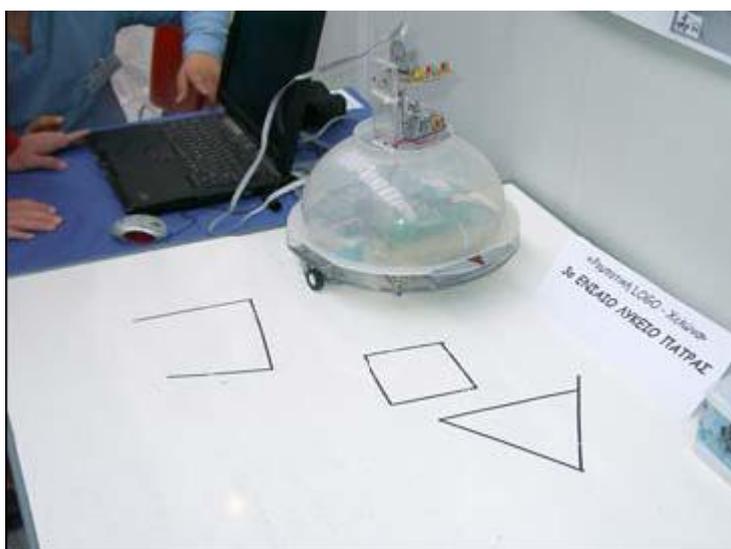
Στη δεύτερη έκδοσή του το λογισμικό “e-Teach” περιλαμβάνει επιπλέον δραστηριότητες ομοιότητας και διαφοράς, δραστηριότητες προσωπικής έκφρασης και τέλος μαθηματικές δραστηριότητες. ([www.loriens.com](http://www.loriens.com)).

- **Το πρόγραμμα *Ξεφτέρης***, το οποίο απευθύνεται στους μαθητές των πρώτων (κανονικών) τάξεων του Δημοτικού και περιλαμβάνει το «*Ταξίδι στη Χώρα των Γραμμάτων*» και «*Ο Ξεφτέρης και η Γραμματική*». Περιέχει ευχάριστες δραστηριότητες και παιχνίδια για την εκμάθηση και την εξάσκηση της αλφαβήτας και των βασικών κανόνων γραμματικής, την αντιστοίχιση γραφημάτων-φωνημάτων, τη σύνθεση και παραγωγή λέξεων από μεμονωμένα γραφήματα, την εξάσκηση της φωνολογικής ενημερότητας, ενώ δίνεται κάθε φορά η ανάλογη επιβράβευση. Το πρόγραμμα αυτό είναι ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί επιλεκτικά και επικουρικά από το δάσκαλο. Το λογισμικό αυτό είναι διαδραστικό, ενώ ταυτόχρονα παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα στους μικρούς μαθητές ([www.siem.gr/main.html](http://www.siem.gr/main.html)).

Εκτός από τις δυσκολίες στην ορθογραφία και την ανάγνωση, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στα μαθηματικά. Και σε αυτήν την περίπτωση οι υπολογιστές προσφέρουν προγράμματα και λογισμικά που αποσκοπούν στην ανάπτυξη και βελτίωση της μαθηματικής ικανότητας και σκέψης. Μια από τις πιο αποτελεσματικές και αποδοτικές μεθόδους είναι η αντιστοίχιση πληκτρολογίου με εικόνες ή έννοιες (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Η χελώνα εδάφους και η Logo είναι δύο πολύ χρήσιμα εργαλεία, τα οποία μετατρέπουν τα μαθηματικά σε ένα διασκεδαστικό παιχνίδι.

## Η χελώνα εδάφους και η LOGO

Η χελώνα εδάφους είναι μια χελώνα, την οποία την καθοδηγούν τα παιδιά πάνω στο έδαφος. Πολλές φορές μπορούν να επινοηθούν από τα ίδια τα παιδιά παιχνίδια με εντολές για να παίξουν με τη χελώνα εδάφους, όπως να κληθεί να κινηθεί με μια μπάλα ή να κάνει περιοδεία για να εκτελέσει διάφορες αποστολές πάνω σε ένα χάρτη εδάφους που αναπαριστά, είτε τον τόπο τους, είτε άλλες χώρες κλπ (Ράπτης & Ράπτη, 2001).



**Εικόνα 3.4:** Η χελώνα εδάφους της LOGO  
(πηγή: 3lyk-patras.ach.sch.gr)

Στόχος αυτού του εργαλείου είναι να αναπτύξουν οι μαθητές συνεργατική μάθηση και νέες προσεγγίσεις στην κατάκτηση της γνώσης. Επίσης να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στην πληροφορική, στα μαθηματικά και στην τεχνολογία επικοινωνιών κατά την παραγωγή, τεκμηρίωση και διάδοση του

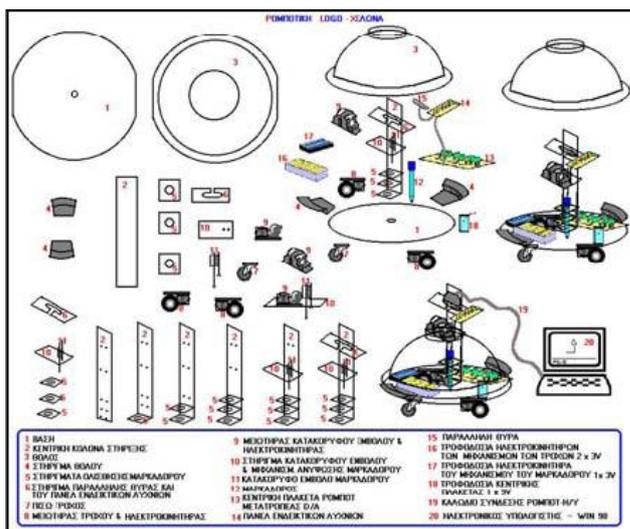
τελικού προϊόντος της έρευνάς τους. Η χελώνα εδάφους κινείται σε επίπεδες επιφάνειες και έχει την ικανότητα να ζωγραφίζει το ίχνος της κίνησής της πάνω στην επίπεδη επιφάνεια την οποία κινείται. Το ρομπότ συνδέεται μέσω της παράλληλης θύρας με τον Η/Υ από όπου καθοδηγείται με την εκτέλεση ειδικού προγράμματος (software) που έχει κατασκευαστεί ειδικά γι' αυτό το ρομπότ. Το λογισμικό αυτό εκτελεί ένα περιβάλλον προσομοίωσης εντολών της γλώσσας προγραμματισμού LOGO. Έτσι ο χρήστης καθοδηγεί το Ρομπότ από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί αυτά που κάνει το ρομπότ στο πάτωμα και πάνω στην οθόνη του μέσα από το περιβάλλον προσομοίωσης του λογισμικού (Γιαννακόπουλος Ν. , χ.χ.).

Το ρομπότ logo-χελώνα είναι μια τρισδιάστατη κατασκευή βάρους περίπου 2,5 kg και διαστάσεων (ΜxΠxΥ) 32cm x 31cm x 29cm.

Τα κυριότερα μέρη της LOGO-ΧΕΛΩΝΑΣ, όπως φαίνονται στην Εικόνα 3..., είναι:

- ο σκελετός

- μηχανικά μέρη κίνησης
- ηλεκτρονική πλακέτα και πάνελ ενδεικτικών λυχνιών η οποία δεν κυκλοφορεί στο εμπόριο αλλά προστατεύεται με δίπλωμα ευρεσιτεχνίας. Η αρχική χρήση της ίδιας
- πλακέτας έχει γίνει με επιτυχία για τον έλεγχο ηλεκτρικών κινητήρων στο “Σύστημα Αλγοριθμικού Ηλιακού Σκοπευτή” (Οργανισμός Βιομηχανικής Ιδιοκτησίας 2002).
- συσσωρευτές τροφοδοσίας ρεύματος.



Εικόνα 3.5: Τα μέρη της χελώνας LOGO, αριθμημένα από το 1 – 20.  
(πηγή: 3lyk-patras.ach.sch.gr)

Μία επίσης πολύ χρήσιμη μέθοδος για τη βελτίωση της μαθηματικής σκέψης είναι διάφορα άλλα προγράμματα της Logo, με τα οποία τα παιδιά μπορούν να κατασκευάσουν σχήματα εξερευνώντας το αποτέλεσμα της διαδοχής των εντολών με μια σειρά αριθμών. Στόχος είναι να ανακαλύψουν ποσοτικά φαινόμενα, τα οποία

μεταφράζουν σε οπτικές αναπαραστάσεις και σχήματα κανόνες και υπολογιστικούς πίνακες. Έτσι τα παιδιά σχεδιάζουν καταπληκτικά σχήματα και σχέδια με τη βοήθεια του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και η Γεωμετρία γίνεται γι' αυτά ένα συναρπαστικό και εξερευνητικό παιχνίδι. Κάποιοι ερευνητές έχουν παρατηρήσει ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν σε προγράμματα Logo, παρουσίασαν σημαντικές βελτιώσεις σε θέματα που αφορούν τη λεπτή κινητικότητα, την εργαζόμενη και βραχυπρόθεσμη μνήμη και έμαθαν να χρησιμοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο μορφές επανατροφοδότησης που τους παρείχε ο Η/Υ και τέλος διαμόρφωσαν μια θετική και υπεύθυνη στάση απέναντι στο ρόλο του σχολείου και του εαυτού τους (Στασινός, 1989).

Πολύ χρήσιμα είναι και τα προγράμματα προσομοίωσης με τα οποία συμμετέχουν τα παιδιά σε δραματοποιημένες καταστάσεις καθημερινής συναλλαγής με χρήματα, π.χ. παίζοντας το μαγαζί με τα ψώνια και διάφορες μετρήσεις και υπολογισμοί

μεγεθών που υπάρχουν στο περιβάλλον τους. Με αυτά τα προγράμματα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά θα βοηθηθούν, μέσω του παιχνιδιού, στην εκμάθηση των βασικών αριθμητικών πράξεων και θα μάθουν να λύνουν στοιχειώδη μαθηματικά προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν στις καθημερινές τους συναλλαγές, όπως ο υπολογισμός των ρέστων και ο εντοπισμός ενδεχόμενης λάθους ή ανέντιμης δοσοληψίας (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Η ερευνητική μαρτυρία δείχνει ότι σε ορισμένα στάδια της μάθησης η λεγόμενη ανάμεικτη άσκηση είναι περισσότερο αποτελεσματική σε σύγκριση με τη μεμονωμένη άσκηση. Στην πρώτη περίπτωση, η άσκηση εκτείνεται σε ορισμένες διαφορετικές δεξιότητες σε ένα δοσμένο χρόνο, ενώ στη δεύτερη η άσκηση αφορά μια δεξιότητα που στη συνέχεια τη διαδέχεται μια άλλη. Σε προχωρημένα στάδια μάθησης η ανάμεικτη άσκηση σε σύγκριση με τη μεμονωμένη άσκηση είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν το μαθησιακό υλικό προσφάιρεται για πρώτη φορά στο παιδί (Στασινός, 1989).

Είναι φανερό ότι η τεχνολογία και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές έχουν πολλές δυνατότητες και μπορούν να προσφέρουν μεγάλη βοήθεια σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Γι' αυτό η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί απαραίτητη για την κάλυψη των αναγκών και την αποκατάσταση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί αυτό, είναι να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες στα σχολεία και γενικά στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε οι δυνατότητες των ΤΠΕ να είναι χρήσιμες, δημιουργικές και αποτελεσματικές. Αυτό που χρειάζεται δηλαδή, είναι η ουσιαστική ένταξη των υπολογιστών στο σχολικό πρόγραμμα και να υπάρξει ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη σωστή αντιμετώπιση και χρήση των υπολογιστών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

### **3.3 Κριτική Θεώρηση των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή-Μαθησιακές Δυσκολίες**

Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός ερευνητών και επιστημόνων στη βιβλιογραφία συμφωνούν με το μέγεθος της θετικής προσφοράς των Η/Υ στη μαθησιακή διαδικασία στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

H J. Day (1995) περιγράφει τρεις τρόπους με τους οποίους οι Η/Υ μπορούν να διευκολύνουν την πρόσβαση στη μάθηση:

- 1) Να απομακρυνθούν τα «φυσικά» εμπόδια, δηλαδή εμπόδια που έχουν σχέση με δυσκολίες κινητικότητας.
- 2) Να παρουσιάζονται τα μαθήματα με διαφορετικούς τρόπους
- 3) Να υποστηρίζονται οι μαθητές σε ιδιαίτερους τομείς δυσκολιών.

Ο C. Singleton (1994) περιγράφει μια ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση στις απόψεις που αφορούν τη χρήση των Η/Υ στη διδασκαλία μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες: «θεραπεία και μάθηση» από τη μια πλευρά και « πρόσβαση και υποστήριξη» από την άλλη. Δηλαδή θεωρεί ότι οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί που έχουν ασχοληθεί με το θέμα, χωρίζονται σε δύο ομάδες α) αυτούς που αντιμετωπίζουν τους Η/Υ ως μέθοδο διδασκαλίας βασικών δεξιοτήτων και β) εκείνους που τους αντιμετωπίζουν απλά ως μέσο που δίνει πρόσβαση στα καθημερινά μαθήματα. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι τόσο η θεραπεία και η μάθηση όσο και η υποστήριξη και πρόσβαση των μαθητών είναι εξίσου σημαντικές. Γι' αυτό θα πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση, όσον αφορά τη χρήση των Η/Υ σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ένας μαθητής μπορεί να χρειάζεται περισσότερη εξάσκηση μέσω των κατάλληλων προγραμμάτων, ώστε να κατακτήσει μια δεξιότητα, ένας άλλος μπορεί να χρειάζεται τον επεξεργαστή κειμένου για να διευκολύνει τη συμμετοχή του στην τάξη κι ένας τρίτος μπορεί να έχει ανάγκη και τα δύο.

#### **Πλεονεκτήματα της χρήσης των ΤΠΕ σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες**

Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της χρήσης των Η/Υ με παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η δύναμή τους να δίνουν κίνητρο για μάθηση, ακόμα και όταν απογοητεύονται ή αισθάνονται ότι απειλούνται από την άμεση διδασκαλία (Brooks, 1997).

Επιπλέον ενισχύοντας τη συγκέντρωση ης προσοχής, βοηθούν τους μαθητές να δείξουν πόσο πραγματικά έχουν κατανοήσει κάτι (Detheridge, 1996). Εξίσου

σημαντικό είναι το γεγονός ότι η δουλειά στον Η/Υ είναι μια προσωπική ενασχόληση, η οποία μειώνει την έκθεση του μαθητή σε αρνητική κριτική ενώπιον των συμμαθητών του και ο μαθητής μπορεί να εκφραστεί αυθόρμητα χωρίς το φόβο της γελοιοποίησης και του λάθους (Brooks, 1997). Επιπλέον οι Η/Υ είναι σταθεροί στη «συμπεριφορά» τους κι έτσι ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες νιώθει να απειλείται λιγότερο όταν διορθώνεται απ' τον Η/Υ προσφέρουν μεγάλο βαθμό εξάσκησης, εφόσον δεν κουράζονται, δεν αντιδρούν αρνητικά όταν ζητηθεί να επαναλάβουν πληροφορίες ή δραστηριότητες και μπορούν να δείξουν μεγαλύτερη υπομονή από ένα δάσκαλο, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να μαθαίνουν στους δικούς τους ρυθμούς (Rooms, 2000).

Επιπλέον οι Η/Υ παρέχουν στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αυτό που έχουν ανάγκη, δηλαδή εργασίες σε μικρά διαδοχικά βήματα (Detheridge, 1996). Αυτή η στρατηγική της κατάτμησης σε μικρά βήματα έχει αποδεχτεί ότι είναι ένας επιτυχημένος τρόπος διδασκαλίας για παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ένα επιπλέον θετικό στοιχείο των Η/Υ είναι ότι τα διδακτικά προγράμματα προσφέρουν άμεσα τις απαντήσεις και τα αποτελέσματα της κάθε δράσης του μαθητή και προσφέρουν και θετική ενίσχυση σε κάθε σωστή απάντηση. Αυτό μπορεί να μειώσει το ποσοστό των λαθών (Σαράντη, 2004). Οι πληροφορίες και απαντήσεις μπορούν να τυπωθούν και να σωθούν, με αποτέλεσμα οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να αισθάνονται περήφανοι για την παρουσίαση των εργασιών. Επίσης τα πιο πολλά παιδιά βρίσκουν σχετικά πιο εύκολο να χειριστεί κανείς τους Η/Υ μόλις του δοθεί η βασική απ' την οθόνη του Η/Υ απ' ότι ένα δικό τους κείμενο.

Τέλος πολλά προγράμματα συμπεριλαμβάνουν το οπτικό, ακουστικό και κιναισθητικό στοιχείο, που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων στο γλωσσικό και μαθηματικό αλφαριθμητικό.

#### Μειονεκτήματα της χρήσης των ΤΠΕ σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Παρά τη θετική προσφορά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι Η/Υ δεν μπορούν να θεωρηθούν το μοναδικό μέσο για την επίλυση των μαθησιακών προβλημάτων. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι παράλληλα με τις πολλές δυνατότητες, οι Η/Υ έχουν κάποιες λειτουργικές ιδιότητες που συνθέτουν το πρόβλημα των αδυναμιών τους. (Ράπτης και Ράπτη, 2001).

Οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι ο ορθογραφικός έλεγχος βοηθάει τους μαθητές με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο γραπτό λόγο, να διορθώνουν τα περισσότερα

λάθη τους, αλλά έχουν σημαντικούς περιορισμούς. Ο πιο σημαντικός περιορισμός είναι ότι αποτυγχάνουν να εντοπίσουν τα ορθογραφικά λάθη, που είναι άλλες λέξεις, συμπεριλαμβάνοντας και τα ομόφωνα και άλλες υπαρκτές λέξεις. Ένας δεύτερος σημαντικός περιορισμός είναι ότι η σωστή ορθογραφία μπορεί να μην εμφανίζεται στη λίστα των προτεινόμενων λέξεων, κυρίως όταν οι λέξεις είναι ξεχωριστά ανορθόγραφες. Άλλος ένας περιορισμός του ορθογραφικού ελέγχου περιλαμβάνει την πιθανότητα οι μαθητές να μην αναγνωρίζουν τη σωστή συλλαβή από τη λίστα των προτεινόμενων λέξεων, με αποτέλεσμα τα σωστά ονόματα να τα εκλαμβάνουν λανθασμένα ως λάθη (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weis & Martinez, 2005).

Ο γραμματικός έλεγχος, ο οποίος εντοπίζει την πληκτρολόγηση μορφολογικών και συντακτικών λαθών που πραγματοποιήθηκαν από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, θα μπορούσε να είναι μια αξιοσημείωτη αξία. Όμως μια ομάδα ερευνητών (Lewis, Ashton, Haara, Kieley & Fielden, 1999) εξέτασαν τα αποτελέσματα του γραμματικού ελέγχου ειδικά σχεδιασμένου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και διαπίστωσαν πως η χρήση του προγράμματος ελέγχου γραμματικής δεν είχε κανένα αποτέλεσμα βελτίωσης των λαθών γραμματικής. Το πρόγραμμα ελέγχου της γραμματικής αναγνώρισε λιγότερο από τα μισά λάθη των μαθητών και οι δάσκαλοι και οι μαθητές παραπονέθηκαν πως η ανατροφοδότηση (feedback) ήταν περίπλοκη.

Ένα ακόμη σημαντικό πρόβλημα της χρήσης του υπολογιστή για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ότι τα λεκτικά μηνύματα που προσλαμβάνει κανείς απ' τον Η/Υ είναι μόνο ρυθμοί και δεν έχουν την ανθρώπινη αμεσότητα που χαρακτηρίζουν τα χαρακτηριστικά των ανθρώπινων σχέσεων στη φυσική τους διάσταση (Στασινός, 1987). Είναι μια «τεχνητή ομιλία» από την οποία λείπει η αμεσότητα και ο αυθορμητισμός, καθώς λειτουργεί χωρίς συνείδηση και συναισθηματικούς τόνους, τους οποίους οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες τους έχουν ιδιαίτερη ανάγκη.

Ένα άλλο πολύ σημαντικό πρόβλημα είναι η επιλογή του λογισμικού καθώς υπάρχουν προγράμματα που δεν προάγουν καθόλου τη διαδικασία μάθησης (Σιμάτος, 1995). Επομένως υπάρχει άμεση ανάγκη για συνεχή ενημέρωση και παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα του εκπαιδευτικού λογισμικού από το δάσκαλο, αλλά και η ανάγκη να δοκιμάζονται πρώτα τα εργαλεία και οι σχετικές εφαρμογές πριν εφαρμοστούν στα παιδιά.

Επίσης εντοπίζεται και το πρόβλημα της ελάχιστης ερευνητικής διαδικασίας των προγραμμάτων που διατίθενται για να υποβοηθήσουν τους μαθητές με Μαθησιακές

Δυσκολίες (Anderson-Inman,1999). Δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να διερευνούν την αποτελεσματικότητα των διαφόρων προγραμμάτων και αν πράγματι επιτυγχάνουν τους στόχους που έχουν θέσει. Η έρευνα είναι απαραίτητη για τη σύνθεση και αναγνώριση του λόγου. Στην περίπτωση της σύνθεσης του λόγου η έρευνα είναι απαραίτητη σε σχετικές μεθόδους που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα του λόγου τους. Στην περίπτωση της αναγνώρισης του λόγου, το ζήτημα της επιτυχίας πρέπει να συμβαδίζει με την εκτίμηση της ποιότητας της γραφής. Πολλά υποσχόμενα αιτήματα δεν έχουν ερευνηθεί. Αντίθετα έχει υπάρξει αρκετή δουλειά σε ζητήματα που πιθανόν δεν υποστηρίζουν περισσότερα αποτελεσματικά σχέδια. Οι έρευνες δεν έχουν εξετάσει το σχεδιασμό του πλάνου γραφής, ούτε οι ερευνητές τη σχεδίαση λογισμικού (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weis & Martinez, 2005).

Μία άλλη υποσχόμενη περιοχή για έρευνα είναι η χρήση των ΤΠΕ για την υποστήριξη των κοινωνικών επιπτώσεων που προκαλεί ο γραπτός λόγος. Πολλοί μαθητές σχετίζονται με εργασίες και άρθρα, τα οποία δημοσιεύονται στο internet. Όμως οι ερευνητές δεν έχουν ακόμα ερευνήσει τέτοιου είδους δραστηριότητες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weis & Martinez, 2005). Γι' αυτό είναι ανάγκη να αναπτυχθούν καινούργιες εκπαιδευτικές μέθοδοι που να ενσωματώσουν και τη χρήση του Η/Υ στη μαθησιακή διαδικασία. Βέβαια το υλικό του Η/Υ και το λογισμικό πρέπει να είναι προσαρμοσμένα σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Wilkinson-Tilbrook, 1995).

### Συμπεράσματα

Αδιαμφισβήτητη η εμφάνιση των μικροϋπολογιστών και των πολυμέσων στο πεδίο της τεχνολογίας, αποτέλεσε μια καινοτομία στη διδακτική πράξη. Η χρήση τους στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει σε γενικές γραμμές θετικά αποτελέσματα ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και τα μαθηματικά. Όμως, ο ρόλος των Η/Υ δεν θα πρέπει να αντικαθιστά το ρόλο του δασκάλου, αλλά να συμβαδίζει με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Στασινός, 1989).

Για να καταστεί η διδασκαλία με τη χρήση Η/Υ ένα αποτελεσματικό και χρήσιμο θεραπευτικό εργαλείο, θα πρέπει να διασφαλιστούν στο μέλλον ορισμένες βασικές προϋποθέσεις όπως να αναθεωρηθεί ο προσανατολισμός και οι μορφές έρευνας σε

αυτό το πεδίο, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύονται και να επιμορφώνονται για την καλλιέργεια της θετικής τους στάσης απέναντι στις ΤΠΕ καθώς και να υπάρχει επάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία και βελτίωση των αντίστοιχων λογισμικών προγραμμάτων. Η χρήση των ΤΠΕ θα πρέπει να συνδέεται με την προαγωγή και της διδασκαλίας, αλλά και της διάγνωσης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή παρόμοιων δυσκολιών, με τρόπο έγκυρο και αξιόπιστο (Στασινός, 1989).

*Μέρος Δεύτερο*

*Η Πιλοτική Εφαρμογή*

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>**

### ***Η μεθοδολογία της εργασίας***

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στο κίνητρο που ώθησε για την πραγματοποίηση της εργασίας, στην αναγκαιότητα της πιλοτικής εφαρμογής, στο βασικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους της, στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, στα ερωτήματα της πιλοτικής εφαρμογής, στο υλικό και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, στο δείγμα και στη διαδικασία διεξαγωγής της πιλοτικής εφαρμογής.

#### Κίνητρο για τη διεξαγωγή της πιλοτικής εφαρμογής

Ο λόγος που πραγματοποιήθηκε αυτή η πιλοτική εφαρμογή προέκυψε ύστερα από ανάγνωση και μελέτη βιβλίων και άρθρων που αφορούσαν τις μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα το κομμάτι της ορθογραφημένης γραφής. Η ανάγνωση και η μελέτη αύξησαν το ενδιαφέρον για ανακάλυψη και κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη γραφή, την ανάγνωση και την ορθογραφία.

Με αυτή την έρευνα δόθηκε η δυνατότητα να εφαρμοστούν θεωρητικές γνώσεις πάνω στην αξιολόγηση και την παρέμβαση που αφορά το κομμάτι της ορθογραφημένης γραφής, αλλά δόθηκε και η ευκαιρία για συνεργασία με τους δασκάλους και για συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς, των συναισθημάτων, των δυνατών και αδύναμων σημείων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και του νοητικού τους δυναμικού και των καθημερινών τους δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολείου. Κύριος στόχος, όμως, αυτής της εργασίας ήταν η κατασκευή υλικού αξιολόγησης και παρέμβασης, το οποίο θα περιέχει διάφορες τεχνικές για αξιολόγηση και παρέμβαση που βασίζονται στη βιβλιογραφία και στη συνέχεια η εφαρμογή του υλικού αυτού σε παιδιά της Ε΄ Δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες. Η δημιουργία αυτού του υλικού παρέμβασης αποσκοπούσε στην προσπάθεια να βοηθηθούν οι μαθητές να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους.

#### Αναγκαιότητα της πιλοτικής εφαρμογής

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα πρόβλημα, το οποίο χρόνο με το χρόνο παίρνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις. Συνεχώς καταφτάνουν παιδιά και γονείς σε

λογοθεραπευτές, ειδικούς παιδαγωγούς και άλλες ειδικότητες για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών. Όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο μέρος της εργασίας, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ο όρος που περιγράφει κάθε είδους προβλήματα που οδηγούν στη χαμηλή σχολική επίδοση ή αποτυχία, σε παιδιά που φοιτούν κανονικά και παρακολουθούν το πρόγραμμα της τάξης και δεν κατατάσσονται σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Η εργασία αυτή εστίασε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή, δηλαδή στην αδυναμία του μαθητή να αποκτήσει την ικανότητα να γράφει ορθογραφημένα λέξεις και προτάσεις και στη δυσκολία του να συσχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή ή την έλλειψη ικανότητας να συνταιριάζει μια οπτική ακολουθία με μια ακουστική.

Πιο συγκεκριμένα η εργασία επικεντρώνεται σε τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών που συναντούν οι μαθητές με αδυναμία στην ορθογραφημένη γραφή. Δηλαδή έγινε πιλοτική εφαρμογή και χορήγηση κατάλληλα τροποποιημένου και εξατομικευμένου λογοθεραπευτικού – παιδαγωγικού υλικού για την καταγραφή των ειδών, των περιοχών, της συχνότητας, της ποιότητας και της ποσότητας των ορθογραφικών λαθών, καθώς και την ταξινόμησή τους σε κατηγορίες. Το λογοθεραπευτικό – παιδαγωγικό υλικό αποτελείται από ασκήσεις και δραστηριότητες, σύμφωνες με την ηλικία του μαθητή και ευχάριστες για το παιδί, οι οποίες αρχικά θα αξιολογούν και στη συνέχεια θα χρησιμοποιούνται για την παρέμβαση και αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ορθογραφημένη γραφή.

### Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Βασικός σκοπός της κατασκευής αυτού του υλικού ήταν η μείωση, κατόπιν διδασκαλίας και παρέμβασης, ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών, σε επίπεδο λέξεων, φράσεων/ προτάσεων και αυθόρμητης γραφής σε 5 μαθητές της Ε΄ Δημοτικού.

Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν η διερεύνηση των περιοχών και των τομέων που εμφανίζονται τα ορθογραφικά λάθη και η διερεύνηση του βαθμού δυσκολίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή. Επιπλέον διερευνήθηκε κατά πόσο το υλικό που χορηγήθηκε και εφαρμόστηκε πιλοτικά, στα πλαίσια της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας ήταν αποτελεσματικό για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ορθογραφημένη γραφή.

### Ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας

Στο παρελθόν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες σχετικές με το θέμα της παρέμβασης στις μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα στις δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή, από διάφορους επιστήμονες και ερευνητές. Μέσα από τις έρευνές τους έχουν προκύψει προτάσεις σχετικές με τις όψεις και τις λύσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ορθογραφημένη γραφή. Όμως οι λύσεις που προτείνονται δεν βρίσκουν εφαρμογή σε όλες τις περιπτώσεις. Αυτό συμβαίνει για τους λόγους ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύπλοκη και εξελίσσεται συνεχώς, και κάθε μαθητής είναι μια μοναδική περίπτωση και θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ατομικά. Επίσης η μάθηση μπορεί να πραγματοποιείται με διαφορετικούς τρόπους και στο χώρο της εκπαίδευσης οι αποφάσεις παίρνονται μετά από αξιολογητικές εκτιμήσεις και όχι μετά από αντικειμενικές αναλύσεις ή αυστηρές ποσοτικοποιήσεις.

Έτσι υπάρχει περίπτωση μία πρόταση ή μια λύση που δόθηκε από κάποιον ερευνητή να μην είναι δυνατόν να εφαρμοστεί σε έναν συγκεκριμένο μαθητή με δυσκολίες στην ορθογραφία (Βάμβουκας, 2006).

### Τα ερωτήματα της πιλοτικής εφαρμογής

Τα ερωτήματα στα οποία προσπαθεί να απαντήσει και να καταγράψει η εργασία αυτή είναι τα εξής:

- **Ερώτημα 1:** *Ποια είναι τα είδη των λαθών γραφής και ορθογραφίας σε επίπεδο λέξεων, προτάσεων και αυθόρμητης γραφής; Ποια είναι η συχνότητα εμφάνισής τους;*

Πρόκειται για την διαγραμματική καταγραφή των ειδών των ορθογραφικών λαθών και της συχνότητάς εμφάνισής τους, προκειμένου να εντοπιστούν και να καταγραφούν οι τομείς και οι περιοχές με τα συχνότερα λάθη.

- **Ερώτημα 2:** *Μειώνονται τα ορθογραφικά λάθη μετά την παρέμβαση;*

Σε αυτή την περίπτωση, σημειώνεται η πρόοδος των μαθητών με δυσκολίες στην ορθογραφία και καταγράφεται η συχνότητα και τα είδη των ορθογραφικών λαθών μετά τη χορήγηση του προγράμματος παρέμβασης. Με αυτό τον τρόπο καταγράφεται η πιθανή πρόοδος του μαθητή, αλλά φαίνεται

επίσης κατά πόσο αξιόπιστος, αποτελεσματικός και επιτυχής είναι ο τρόπος παρέμβασης που θα εφαρμοστεί και το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί.

- **Ερώτημα 3:** Ποια είναι η σύγκριση στην πρόοδο μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία, που επιλέχθηκαν για τη διεξαγωγή της πιλοτικής εφαρμογής;

Σημειώνονται τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών και στη συνέχεια συγκρίνονται, ώστε να διαπιστωθεί ποιος μαθητής έχει μεγαλύτερη πρόοδο.

- **Ερώτημα 4:** Σε ποια μέθοδο διδασκαλίας δείχνουν τα παιδιά περισσότερη προτίμηση: στην παραδοσιακή ή στη μέθοδο χρήσης των ΤΠΕ;

Σε αυτό το ερώτημα πρέπει να απαντηθεί αν οι μαθητές έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση στις ΤΠΕ συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Οι απαντήσεις αυτών των ερωτημάτων δίνονται στο Κεφάλαιο 6 αυτής της εργασίας και προέκυψαν μετά την επαναξιολόγηση της Ορθογραφημένης Γραφής.

#### Το εργαλείο και υλικό της πιλοτικής εφαρμογής

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, αλλά και για να πραγματοποιηθεί η διαδικασία της παρέμβασης, δεν είναι διαθέσιμο στην αγορά, αλλά κατασκευασμένο από τη συγγραφέα της εργασίας και βασισμένο στους τρόπους και τις τεχνικές αξιολόγησης και παρέμβασης που έχουν εφαρμοστεί από άλλους Έλληνες επιστήμονες και συγγραφείς, όπως η Φλωράτου (2002), ο Ζάχος (1999), η Μαυρομάτη (2004), ο Στασινός (2003) και άλλοι. Οι τεχνικές αυτών των επιστημόνων έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τα αποτελέσματά τους ήταν αξιόπιστα και αποτελεσματικά. Το εκπαιδευτικό υλικό που κατασκευάστηκε για την αξιολόγηση και παρέμβαση στις δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή αποτελεί συνδυασμό των τρόπων αξιολόγησης και παρέμβασης των παραπάνω επιστημόνων.

Το υλικό που κατασκευάστηκε και χορηγήθηκε περιλάμβανε:

- ένα κείμενο για υπαγόρευση
- ένα ιστορικό για τη συλλογή πληροφοριών
- ένα τεστ αξιολόγησης
- τεστ παρέμβασης και εκμάθησης ορθογραφικών και γραμματικών κανόνων σε έντυπο υλικό

- υλικό διδασκαλίας, παρέμβασης και εκμάθησης ορθογραφικών και γραμματικών κανόνων σε Η/Υ και έντυπο υλικό (Μαυρομάτη, 2004 & Φλωράτου, 2002)
- ένα τεστ επαναξιολόγησης σε έντυπο υλικό
- ένα έντυπο με πίνακες καταγραφής των ειδών, των περιοχών και των ποσοστών των ορθογραφικών λαθών

**Το κείμενο** που υπαγορεύτηκε συντάχθηκε από λέξεις οι οποίες βρίσκονταν στην ενότητα που διδάσκονταν τα παιδιά από το σχολικό τους βιβλίο με σκοπό να εκτιμηθεί η ανταπόκριση των μαθητών στην ορθογραφία καθ' υπαγόρευση πάνω στις συγκεκριμένες λέξεις.

**Το ιστορικό** περιείχε ερωτήσεις οι οποίες έδιναν στοιχεία που πληροφορούν για την ημερομηνία και τον τόπο γέννησης του παιδιού, την ηλικία του, την οικογένειά του, για άλλες δυσκολίες που πιθανόν αντιμετωπίζει κλπ (Μαυρομάτη, 2004).

**Το υλικό της αξιολόγησης** περιείχε ασκήσεις, που αξιολογούσαν όλους τους τομείς και τις περιοχές της ορθογραφίας και της γραμματικής καθώς και αρκετά φαινόμενα που απαντώνται στην ελληνική γλώσσα. Ο μαθητής καλείται, μέσα από ασκήσεις πολλαπλής επιλογής και ασκήσεις Σωστό – Λάθος να βρει τη σωστή λέξη, καθώς και μέσα από προτάσεις και ένα κείμενο να εντοπίσει τα ορθογραφικά λάθη και να τα διορθώσει. Επίσης αξιολογούσε και την αυθόρμητη γραφή του μαθητή, ζητώντας του να περιγράψει μία εικόνα, να βάλει στη σειρά εικόνες και να φτιάξει μια ιστορία, αλλά και υπαγορεύοντάς του λέξεις και προτάσεις. Το τεστ αξιολόγησης μπορούσε να δώσει πληροφορίες και να καταγράψει τι είδους λάθη γίνονται, σε ποιες περιοχές, σε ποια γραμματικά φαινόμενα, γιατί γίνονται αυτά τα λάθη και κάτω από ποιες συνθήκες (Φλωράτου, 2002, Μαυρομάτη, 2004 & Ζάχος, 1999).

**Το υλικό παρέμβασης** περιείχε ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, Σωστό – Λάθος κλπ. Το κάθε τεστ που χορηγήθηκε μια συγκεκριμένη μέρα διδασκαλίας και παρέμβασης, ασχολήθηκε με έναν συγκεκριμένο τομέα, για παράδειγμα τη μία μέρα έγινε παρέμβαση στις καταλήξεις αρσενικών, θηλυκών και ουδέτερων ουσιαστικών, την επόμενη μέρα οι ασκήσεις αφορούσαν τις καταλήξεις ρημάτων κοκ. Αυτό έγινε για να μπορέσουν τα παιδιά να επικεντρωθούν σε έναν μόνο τομέα και να μην υπάρξει περίπτωση να μπερδευτούν. Το τεστ παρέμβασης αποσκοπούσε στην εκμάθηση, την κατανόηση και αυτοματοποίηση των

βασικών κανόνων γραμματικής και ορθογραφίας (Φλωράτου, 2002, Μαυρομάτη, 2004, Ζάχος, 1999 & Στασινός, (2003).

**Τα τεστ επαναξιολόγησης** κατασκευάστηκαν με στόχο την επανεξέταση του μαθητή και την διαπίστωση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου παρέμβασης που εφαρμόστηκε. Οι ασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν περιείχαν όλα τα ορθογραφικά και γραμματικά φαινόμενα που διδάχτηκαν οι μαθητές, αλλά και κάποιες από τις ασκήσεις ήταν ίδιες με αυτές που χρησιμοποιήθηκαν κατά την πρώτη αξιολόγηση, έτσι ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα και να διαπιστωθεί η πιθανή πρόοδος των μαθητών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή (Φλωράτου, 2002, Μαυρομάτη, 2004 & Ζάχος, 1999).

**Τα έντυπα καταγραφής** περιείχαν πίνακες, στους οποίους καταγράφονταν τα αποτελέσματα της έρευνας, δηλαδή οι επιδόσεις, η πρόοδος, τα λάθη και οι δυσκολίες που παρουσίαζε το παιδί (Ζάχος, 1999).

Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν έδωσαν τη δυνατότητα στο μαθητή να χρησιμοποιεί χρώματα και να περιγράφει και να ζωγραφίζει εικόνες, καθώς επίσης να χρησιμοποιήσει Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, έτσι ώστε η διαδικασία της παρέμβασης να μην είναι ανιαρή και κουραστική για το παιδί, αλλά ευχάριστη και εποικοδομητική. Στόχος ήταν μέσα από μία ευχάριστη διαδικασία να μπορέσει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσει, να μάθει και να αυτοματοποιήσει τους διάρκεια όλων των σχολικών, αλλά και καθημερινών του δραστηριοτήτων.

#### Οι συμμετέχοντες της πιλοτικής εφαρμογής

Το δείγμα, το οποίο επιλέχθηκε για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων παρέμβασης, ήταν 5 παιδιά που φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού, στο 10<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Λαμίας. Ο λόγος της επιλογής του συγκεκριμένου δείγματος ήταν ότι το υλικό που κατασκευάστηκε αφορούσε παιδιά που έπρεπε να έχουν την ίδια ηλικία, να είναι Ελληνόπουλα και στο τεστ αξιολόγησης να έχουν επιτυχία κάτω από 80%. Έγινε αυτή η επιλογή έτσι ώστε το δείγμα να είναι ομοιογενές και να πραγματοποιούνται πιο εύκολα συγκρίσεις και να παρακολουθούνται τα αποτελέσματα της διαδικασίας της παρέμβασης ανάμεσα σε παιδιά τα οποία μιλούν την ίδια γλώσσα και δεν είναι δίγλωσσα, αλλά είναι και στην ίδια ηλικία, που σημαίνει ότι έχουν περίπου την ίδια ανάπτυξη, τις ίδιες εκπαιδευτικές εμπειρίες και έχουν διδαχθεί την ίδια σχολική ύλη. Επίσης επιλέχθηκαν παιδιά από αυτή τη συγκεκριμένη τάξη, την Ε΄ Δημοτικού, επειδή έπρεπε τα παιδιά του δείγματος της

εργασίας να έχουν ήδη διδαχτεί από το σχολείο τους διάφορους κανόνες και τα διάφορα φαινόμενα γραμματικής και ορθογραφίας που συναντώνται στην ελληνική γλώσσα.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την επιλογή των παιδιών ήταν η εξής: αρχικά παραπέμφθηκαν από τους δασκάλους 5 παιδιά που αντιμετώπιζαν προβλήματα στην ορθογραφημένη γραφή, και ήταν 3 αγόρια και 2 κορίτσια. Ύστερα υπαγορεύτηκε σε όλα τα παιδιά της Ε΄ τάξης ένα μικρό κείμενο, το οποίο ανταποκρινόταν στις γνώσεις και τις ικανότητες των παιδιών αυτής της τάξης, για να αξιολογηθεί η επίδοση και το επίπεδο όλων των μαθητών της Ε΄ Δημοτικού, αλλά και να συγκριθεί η επίδοση των μαθητών με δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Έπειτα ενημερώθηκαν οι δάσκαλοι για το δείγμα των μαθητών που επιλέχθηκε για να πραγματοποιηθεί η πιλοτική εφαρμογή και αυτοί με τη σειρά τους ενημέρωσαν τους γονείς των παιδιών για τη διαδικασία που θα ακολουθήσει.

#### Η διεξαγωγή της πιλοτικής εφαρμογής

Οι πρώτες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά την έναρξη της πιλοτικής εφαρμογής, είναι η λήψη ιστορικού και μία μικρή συζήτηση με τους μαθητές που επιλέχθηκαν, δηλαδή τους μαθητές με τις δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή. Η συζήτηση και το ιστορικό περιλάμβαναν ερωτήσεις οι οποίες αποσκοπούσαν στη συγκέντρωση πληροφοριών όπως, προσωπικές πληροφορίες που αφορούσαν την οικογένεια του παιδιού, τις δραστηριότητές του, τον ελεύθερο χρόνο του, τους φίλους του, καθώς και πληροφορίες που αφορούν το σχολείο, όπως ποιο είναι το αγαπημένο του μάθημα, πού δυσκολεύεται περισσότερο κλπ. Στο ιστορικό καταγράφηκαν στοιχεία που πληροφορούν για την ημερομηνία και τον τόπο γέννησης του παιδιού, τη ηλικία που πήγε σχολείο, για άλλες δυσκολίες που πιθανόν αντιμετωπίζει κλπ.

Αρχικά αξιολογήθηκε η γνώση των μαθητών στα κυριότερα μέρη του λόγου, που είναι το ουσιαστικό, το ρήμα και το επίθετο. Χορηγήθηκε σε κάθε μαθητή ένα έντυπο τεστ που περιείχε ασκήσεις κατηγοριοποίησης διάφορων λέξεων, καθώς και ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, για να διαπιστωθεί αν οι μαθητές γνώριζαν τη διαφορά ανάμεσα σε αυτά τα πολύ σημαντικά μέρη του λόγου.

Στη συνέχεια χορηγήθηκε στο παιδί το τεστ αξιολόγησης, στο οποίο έπρεπε ο μαθητής να εντοπίσει, να σημειώσει και να διορθώσει τα ορθογραφικά λάθη που βρίσκονται σε λέξεις και προτάσεις. Ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, δηλαδή τα είδη, οι περιοχές των ορθογραφικών λαθών κλπ, κατασκευάστηκε για κάθε

παιδί ένα υλικό παρέμβασης και διδασκαλίας που θα αποσκοπεί στην εκμάθηση των βασικών κανόνων γραμματικής και ορθογραφίας, καθώς και στη μείωση των ορθογραφικών λαθών. Τα αποτελέσματα καταγράφηκαν σε πίνακες και χρησιμοποιήθηκαν ως σημείο αναφοράς για να συγκρίνονται μεταξύ τους κάθε φορά που θα εξετάζεται το παιδί. Έτσι ήταν δυνατόν να διαπιστωθεί αν έχει υπάρξει πρόοδος και κατά πόσο είναι αποτελεσματικές οι δραστηριότητες που εφαρμόζονται.

Προς το τέλος έγινε μία επαναξιολόγηση, κατά την οποία οι μαθητές εξετάστηκαν ξανά σε όλους τους τομείς και τις περιοχές της ορθογραφίας και της γραμματικής. Αυτό έγινε για να αξιολογηθεί αν οι μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία έχουν βελτιώσει τις επιδόσεις τους και μπορούν να εφαρμόσουν τους κανόνες που διδάχτηκαν σε επίπεδο γενίκευσης.

Η παρέμβαση και η αξιολόγηση ήταν ομαδικές και η ομάδα αποτελούταν και από τα 5 παιδιά ταυτόχρονα, αφού δεν υπήρχε η δυνατότητα να εξεταστούν το κάθε ένα ξεχωριστά. Οι συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν σε έναν αρκετά άνετο χώρο, ο οποίος βρισκόταν στον τελευταίο όροφο του κτηρίου, ήταν αρκετά ευάερος και ευήλιος και διέθετε πολλά θρανία και καρέκλες, μία έδρα και έναν πίνακα. Στην αίθουσα υπήρχε αρκετή ησυχία, γεγονός που διευκόλυνε αρκετά τη διεξαγωγή της πιλοτικής εφαρμογής, αφού τα παιδιά μπορούσαν άνετα να συγκεντρωθούν, χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους από εξωτερικούς θορύβους. Επίσης η αίθουσα ήταν αρκετά καλά διακοσμημένη, με μπλε και άσπρο χρώμα στους τοίχους και τις κουρτίνες και διάφορες ζωγραφιές, φωτογραφίες ηρώων και άρθρα κρεμασμένα σε πίνακες ανακοινώσεων. Στην αίθουσα παρέχονταν πολύ καλή θέρμανση και όλα τα αντικείμενα που ήταν χρήσιμα για τη διδασκαλία. Έτσι η διδασκαλία γινόταν με ευχαρίστηση σε ένα ευχάριστο και άνετο περιβάλλον.

Ο συνολικός χρόνος που χρειάστηκε για την πραγματοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής ήταν 20 επισκέψεις στο σχολείο και διάρκεσε από 27 – 11 – 2009 μέχρι 20 – 01 - 2010. Για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης χρειάστηκε μία φορά και τα παιδιά απασχολήθηκαν και αξιολογήθηκαν για μία ώρα και ένα τέταρτο. Οι συνεδρίες για την παρέμβαση διαρκούσαν κι αυτές μία ώρα το πρωί, από τις 8:10 μέχρι τις 9:10. Στο σχολείο οι επισκέψεις ήταν τακτικές και συστηματικές, δηλαδή 4 φορές την εβδομάδα, Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη και Παρασκευή, τις μέρες δηλαδή που τα παιδιά στο σχολικό τους πρόγραμμα είχαν το μάθημα της γλώσσας. Έτσι δινόταν ο χρόνος στα παιδιά να αφομοιώσουν όσα έμαθαν και ήταν δυνατόν να διαπιστωθεί

στην επόμενη συνεδρία κατά πόσο θυμόνταν και είχαν κατανοήσει και αφομοιώσει αυτά που είχαν διδαχτεί κατά την παρέμβαση.

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι δάσκαλοι ήταν αρκετά συνεργάσιμοι και πρόθυμοι να βοηθήσουν για την επιτυχή πραγματοποίηση αυτής της εργασίας. Επίσης έδειξαν αρκετό ενδιαφέρον για την πρόοδο των μαθητών τους και προθυμοποιήθηκαν να προσφέρουν οτιδήποτε μπορούσε να φανεί χρήσιμο για να βοηθηθούν οι μαθητές. Η συνεργασία ήταν πολύ καλή και γινόταν συνεχώς ενημέρωση για την πρόοδο των μαθητών. Επίσης παραχώρησαν χώρο και χρόνο από τη διδασκαλία τους για να πραγματοποιηθεί αυτή η εργασία.

Επίσης όλοι οι μαθητές ήταν πολύ πρόθυμοι να συνεργαστούν, χωρίς να υπάρχουν από κανέναν μαθητή παράπονα ή δυσαρέσκεια. Πραγματοποίησαν με πολύ μεγάλη προθυμία και ευχαρίστηση τις δραστηριότητες που τους ζητήθηκαν και φάνηκαν πολύ ευχαριστημένοι από τη συνεργασία τους και για τα αποτελέσματα της δουλειάς που έγινε.

Σαν ενισχυτή και επιβράβευση χρησιμοποιήθηκαν αυτοκόλλητα, ζωγραφιές, κάρτες και διάφορα άλλα μικρά δώρα, καθώς και λίγα λεπτά παιχνίδι στον Η/Υ.

#### Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων σε ηλεκτρονικό υπολογιστή

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης έγινε χρήση του Η/Υ από τους μαθητές μέσα στην τάξη. Ο Η/Υ ήταν laptop και ανήκε στη συγγραφέα αυτής της εργασίας. Επιπλέον διέθετε ποντίκι και internet. Οι δραστηριότητες στον Η/Υ, τόσο στη διδασκαλία όσο και στην ενίσχυση πραγματοποιούνταν από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι ήταν αρκετά καλοί γνώστες Η/Υ και έτσι δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου στη διαδικασία χρήσης του Η/Υ. Η χρήση του Η/Υ είχε δύο κύριους στόχους: α) την ενίσχυση και β) την επιβράβευση.

Για τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν χρησιμοποιήθηκαν οι εξής εφαρμογές:

- **Word**, μέσω του οποίου σχεδιάζονταν και στη συνέχεια εκτυπώνονταν οι δραστηριότητες σε έντυπο υλικό.
- **PowerPoint**, το οποίο χρησιμοποιούταν για να ενισχύσει και να κάνει πιο ευχάριστη τη διδασκαλία στον κάθε γραμματικό και ορθογραφικό κανόνα, με τη χρήση χρωμάτων, εικόνων, κίνησης και ήχου.
- **Internet**, το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως επιβράβευση μετά το τέλος κάθε συνεδρίας. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να παίζουν online παιχνίδια,

ευχάριστα και κατάλληλα για παιδιά της ηλικίας τους, όπως το Penguin Dinner (εικόνα 4.2), το Hotdog Bush (εικόνα 4.3) και το Cake Shop (εικόνα 4.4). Η πρόσβαση και πλοήγηση στο internet γινόταν με USB κινητής τηλεφωνίας.

Οι εντυπώσεις των μαθητών για τη χρήση Η/Υ ήταν πολύ καλές. Υπήρξε η δυνατότητα στους μαθητές να πραγματοποιούν ευχάριστα τις δραστηριότητες και τα σχόλιά τους ήταν θετικά, αφού, όπως ανέφεραν και οι ίδιοι οι μαθητές, έμειναν πολύ εντυπωσιασμένοι από τον τρόπο διδασκαλίας με Η/Υ και ότι μπόρεσαν να κατανοήσουν καλύτερα τους ορθογραφικούς κανόνες των λέξεων. Όμως οι δραστηριότητες μέσω Η/Υ δεν ήταν αρκετές, αφού λόγω τεχνικών προβλημάτων δεν υπήρχε η δυνατότητα μεταφοράς του Η/Υ στο σχολείο.



Εικόνα 4.1: Δραστηριότητα διδασκαλίας σε PowerPoint



Εικόνα 4.2: Penguin Dinner (πηγή: [www.2dplay.com](http://www.2dplay.com))



**Εικόνα 4.3:** *Hotdog Bush*  
(πηγή: [www.2dplay.com](http://www.2dplay.com))



**Εικόνα 4.4:** *Cake Shop*  
(πηγή: [www.bigfishplay.com](http://www.bigfishplay.com))

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>**

### ***Η Αξιολόγηση-Επαναξιολόγηση και Παρέμβαση των δυσκολιών στην Ορθογραφημένη Γραφή. Παρουσίαση των επιδόσεων των συμμετεχόντων***

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναλυθούν τα αποτελέσματα των μαθητών που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, μέσα από τα τεστ αξιολόγησης και παρέμβασης που τους δόθηκαν. Οι επιδόσεις τους θα καταγραφούν σε πίνακες και γραφήματα, τα οποία θα δείχνουν την εξέλιξη και την πρόοδο των μαθητών, μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης και παρέμβασης που εφαρμόστηκε.

#### **5.1 Η Αξιολόγηση της Ορθογραφημένης Γραφής - Γραφής**

Μετά την απαραίτητη γνωριμία και δημιουργία ενός κλίματος φιλικότητας και συνεργασίας μεταξύ της συγγραφέως και των συμμετεχόντων μαθητών (Καραντζής, 2001), ακολουθούσε η σύντομη ενημέρωσή τους για τους σκοπούς και τον τρόπο διεξαγωγής των δοκιμασιών αξιολόγησης. Όπως έχει ήδη προαναφερθεί στην ενότητα 4, οι γονείς των συμμετεχόντων μαθητών είχαν έγκαιρα ενημερωθεί από τους δασκάλους του σχολείου για τον σκοπό και τις ανάγκες της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας και είχαν συναινέσει στην συμμετοχή των παιδιών τους σε αυτήν. Πριν την χορήγηση κάθε δοκιμασίας-άσκησης προηγούνταν σαφείς οδηγίες και αναλυτικά παραδείγματα, τα οποία δίνονταν από την συγγραφέα στους συμμετέχοντες μαθητές.

##### ***5.1.1 Περιγραφή των χορηγούμενων δοκιμασιών αξιολόγησης και επαναξιολόγησης των δυσκολιών στην Ορθογραφημένη Γραφή. Παρουσίαση των επιδόσεων των συμμετεχόντων.***

Παρακάτω γίνεται σύντομη περιγραφή των χορηγούμενων δοκιμασιών, ενώ παρουσιάζονται και αναλυτικοί πίνακες και γραφήματα με την ανάλυση των λαθών των μαθητών στην ορθογραφημένη γραφή.

5.1.1.1 Χορηγούμενη δοκιμασία -1: «Κείμενο καθ' υπαγόρευση»

Στα παιδιά υπαγορεύτηκε ένα κείμενο 135 λέξεων, για να αξιολογηθεί η ικανότητα γραφής τους καθ' υπαγόρευση. Οι παρακάτω πίνακες δείχνουν τον αριθμό λαθών των παιδιών, που αφορούσαν τη γραφή και την ορθογραφία.

Λάθη παιδιών κατά τη γραφή	Αριθμός λαθών ανά μαθητή.					
	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Αντικατάσταση γραμμάτων	24	25	37	18	28	26,4
Αντικατάσταση συλλαβών - λέξεων	8	1	9	12	11	8,2
Παραλείψεις γραμμάτων - συλλαβών	14	0	5	8	9	7,2
Παραλείψεις λέξεων	1	3	3	2	2	2,2
Προσθήκη γραμμάτων- συλλαβών- λέξεων	3	2	4	0	0	1,8
Μετατόπιση ορίων λέξης	5	2	8	7	7	5,8
Αντιμετάθεση γραμμάτων- συλλαβών- λέξεων	6	2	0	0	0	1,6
Καθρεφτική γραφή	0	0	0	0	0	0
Παρατονισμός λέξεων	0	0	98	8	0	21
<b>Σύνολο</b>	<b>61</b>	<b>35</b>	<b>164</b>	<b>55</b>	<b>57</b>	<b>74,4</b>

Περιοχές εξέτασης λαθών κατά την ορθογραφία	Αριθμός λαθών ανά μαθητή					
	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Κλιτική κατάληξη ρημάτων	3	0	6	12	11	6,4
Παραγωγική κατάληξη ρημάτων	1	0	1	3	6	2,2
Καταλήξεις ουσιαστικών	14	5	9	6	16	10
Άρθρα	4	1	0	4	2	2,2
Καταλήξεις άκλιτων λέξεων	3	3	4	7	5	4,4
Θεματικά λάθη	8	15	17	14	14	13,6
<b>Σύνολο</b>	<b>33</b>	<b>28</b>	<b>37</b>	<b>46</b>	<b>54</b>	<b>39,6</b>

Ο μέσος όρος των συνολικών λαθών που πραγματοποίησαν τα παιδιά κατά τη γραφή ήταν 74,4. Τα περισσότερα λάθη τα πραγματοποίησε ο Κώστας, με μεγαλύτερη δυσκολία στο σωστό τονισμό των λέξεων, ενώ τα λιγότερα λάθη τα έκανε ο Ανδρέας. Επίσης παρατηρείται ότι οι μαθητές έκαναν περισσότερα λάθη που αφορούσαν αντικαταστάσεις γραμμάτων, λιγότερα λάθη που αφορούσαν αντικαταστάσεις και προσθήκη συλλαβών ή λέξεων και δεν παρατηρήθηκε κανένα λάθος καθρεφτικής γραφής.

Όσον αφορά τα λάθη των μαθητών στην ορθογραφία, παρατηρείται ότι ο μέσος όρος λαθών των παιδιών είναι 39,5. Τα περισσότερα λάθη έγιναν από τον Κώστα, ενώ τα λιγότερα από τον Ανδρέα. Οι μαθητές φαίνεται να έκαναν τα περισσότερα λάθη στο θέμα κάποιων λέξεων, ενώ τα λιγότερα τα έκαναν σε παραγωγικές καταλήξεις ρημάτων και άρθρα.

### Δοκιμασίες αξιολόγησης Ορθογραφημένης Γραφής

5.1.1.2 Χορηγούμενη δοκιμασία -2: «Ζευγάρια λέξεων» - Άσκηση πολλαπλής επιλογής: Σε αυτή την άσκηση δίνονταν 60 ζευγάρια λέξεων, στα οποία υπήρχε η ίδια λέξη, όμως η μία ήταν σωστή ορθογραφικά και η άλλη ήταν λάθος. Οι μαθητές καλούνταν να κυκλώσουν τη λέξη η οποία είχε τη σωστή ορθογραφία. Ο πίνακας δείχνει τις επιτυχίες των παιδιών ανά κατηγορία.

Περιοχές εξέτασης	Επιτυχίες μαθητών ανά κατηγορία εξέτασης						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Καταλήξεις αρσενικών ονομάτων	4	3	3	2	4	2	2,8
Καταλήξεις θηλυκών ονομάτων	4	3	3	4	4	4	3,6
Καταλήξεις ουδέτερων ονομάτων	4	2	4	3	4	2	3
Πληθυντικός ουσιαστικών	4	3	4	3	3	4	3,4
Καταλήξεις ρημάτων	5	5	4	4	5	4	4,4
Ρήματα σε -ίζω	4	4	4	2	4	2	3,2
Ρήματα σε -ωνω	4	3	3	0	3	0	1,8
Ρήματα σε -αίνω	4	2	2	1	3	4	2,4
Καταλήξεις Αορίστου	4	3	2	2	3	1	2,2
Ενεργητική – παθητική φωνή	4	3	2	1	2	2	2
Μετοχές	4	2	2	4	3	2	2,6
Άρθρα των – τον	4	4	4	2	4	2	3,2
Άρθρα της – τις	4	4	2	4	4	4	3,6
Κύρια ονόματα	4	4	4	4	4	4	4
Παράγωγα	4	3	2	2	3	1	2,2
<b>Σύνολο</b>	<b>60</b>	<b>48</b>	<b>45</b>	<b>39</b>	<b>53</b>	<b>41</b>	<b>45,2</b>
<b>Ποσοστό %</b>	<b>100%</b>	<b>80%</b>	<b>75%</b>	<b>65%</b>	<b>88,3%</b>	<b>68%</b>	<b>75,3%</b>

**Χορηγούμενη δοκιμασία -3: Άσκηση Σωστό – Λάθος.** Σε αυτή την άσκηση δόθηκαν στους μαθητές 36 λέξεις που αφορούσαν διάφορες κατηγορίες της γραμματικής και της ορθογραφίας. Από αυτές τις λέξεις κάποιες ήταν ορθογραφημένες και κάποιες ανορθόγραφες. Οι μαθητές έπρεπε να σημειώσουν δίπλα από κάθε λέξη που θεωρούσαν σωστή το γράμμα Σ και δίπλα από κάθε λέξη που θεωρούσαν λάθος, το γράμμα Λ. Αυτή η άσκηση είχε σαν στόχο να αξιολογήσει την ικανότητα των μαθητών να ξεχωρίζουν στις σωστές λέξεις από τις λάθος χωρίς την ύπαρξη και των δύο περιπτώσεων ταυτόχρονα. Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται οι επιτυχίες ανά μαθητή και ανά κατηγορία σε αυτή την άσκηση.

Περιοχές εξέτασης	Επιτυχίες μαθητών ανά κατηγορία εξέτασης						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Καταλήξεις αρσενικών ονομάτων	4	4	3	3	4	3	3,4
Καταλήξεις θηλυκών ονομάτων	4	4	4	3	4	4	3,8
Καταλήξεις ουδέτερων ονομάτων	4	4	3	2	3	4	3,2
Καταλήξεις ρημάτων	4	4	4	1	4	3	3,2
Ρήματα σε –ίζω	4	4	3	1	3	2	2,6
Ρήματα σε –ωνω	4	3	4	0	3	1	2,2
Ρήματα σε –αινω	4	1	3	2	3	2	2,2
Ενεργητική – παθητική φωνή	4	3	2	0	2	0	1,4
Παράγωγα	4	0	2	0	3	2	1,4
<b>Σύνολο</b>	<b>36</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>12</b>	<b>29</b>	<b>21</b>	<b>23,4</b>
<b>Ποσοστό %</b>	<b>100%</b>	<b>75%</b>	<b>78%</b>	<b>33%</b>	<b>80%</b>	<b>58%</b>	<b>65%</b>

Σε αυτές τις ασκήσεις οι μαθητές σημείωσαν τα εξής ποσοστά: στην άσκηση πολλαπλής επιλογής ο μέσος όρος της συνολικής επιτυχίας ήταν 75,3%, με το υψηλότερο ποσοστό να φτάνει το 88,3%, ενώ το χαμηλότερο το 65%. Στην άσκηση Σ

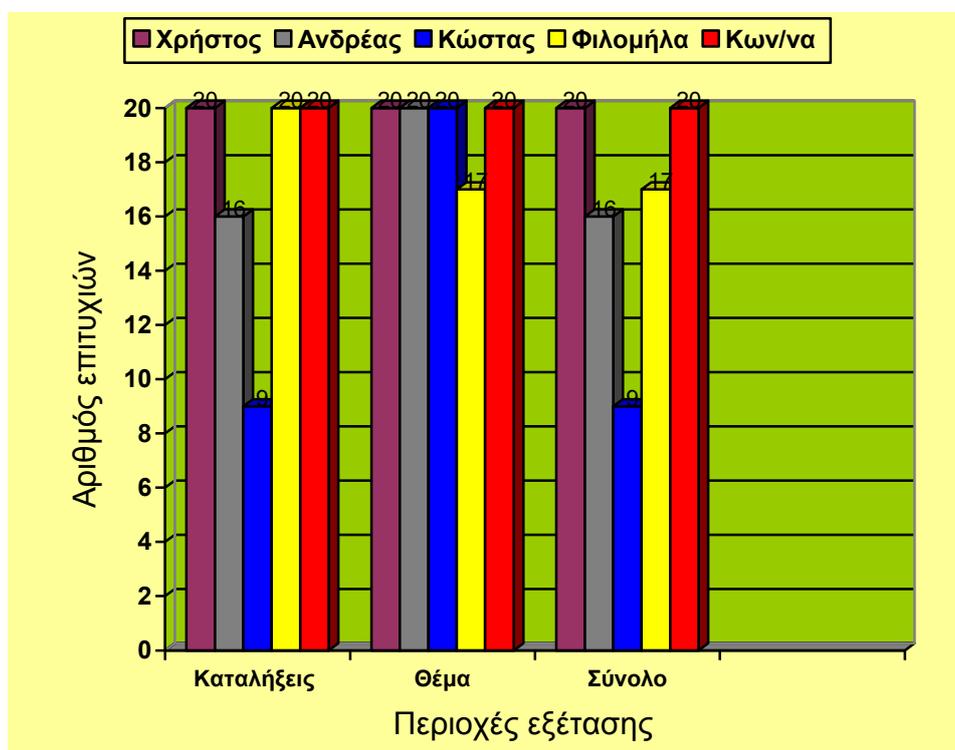
– Λ το συνολικό ποσοστό επιτυχίας ήταν 65%, με το υψηλότερο ποσοστό να φτάνει το 80%, ενώ το χαμηλότερο να φτάνει το 58%.

**Χορηγούμενη δοκιμασία -4: Άσκηση πολλαπλής επιλογής σε προτάσεις.** Σε αυτή την άσκηση δόθηκαν στους συμμετέχοντες 34 προτάσεις που εξέταζαν συγκεκριμένους τομείς της ορθογραφίας και της γραμματικής. Κάθε πρόταση είχε ένα κενό, στο οποίο έλλειπε η λέξη που εξεταζόταν και κάτω από την πρόταση υπήρχε, από δύο φορές, η λέξη που έλλειπε, η μία με σωστή ορθογραφία και η άλλη λάθος. Οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν τη λέξη που θεωρούσαν εκείνοι ότι είναι σωστή. Στον πίνακα καταγράφονται οι επιτυχίες των μαθητών σε αυτήν την άσκηση.

Περιοχές εξέτασης	Επιτυχίες μαθητών ανά κατηγορία εξέτασης						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Καταλήξεις ονομάτων	5	5	5	5	5	5	5
Καταλήξεις ρημάτων	5	4	4	2	5	5	3,2
Ρήματα σε –ίζω	4	4	3	3	4	2	3,2
Ρήματα σε –ωνω	4	4	4	1	4	4	3,4
Ρήματα σε –αινω	4	0	3	1	4	3	2,2
Ενεργητική – παθητική φωνή	4	4	3	2	3	4	3,2
Άρθρα των – τον	4	4	4	1	4	4	3,4
Άρθρα της – τις	5	5	4	5	4	4	4,4
<b>Σύνολο</b>	<b>34</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>20</b>	<b>33</b>	<b>31</b>	<b>28,8</b>
<b>Ποσοστό %</b>	<b>100%</b>	<b>88%</b>	<b>88%</b>	<b>59%</b>	<b>97%</b>	<b>91%</b>	<b>84,7%</b>

Σε αυτή την άσκηση ο μέσος όρος των συνολικών επιτυχιών των μαθητών είναι 84,7%. Το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας σημειώθηκε από τη Φιλομήλα, με 97% επιτυχία, ενώ το μικρότερο ποσοστό σημειώθηκε από τον Κώστα με 59% επιτυχία.

**Χορηγούμενη δοκιμασία -5: Εύρεση λέξεων σε κείμενο, με τη βοήθεια εικόνων.** Στην άσκηση αυτή δινόταν στους μαθητές ένα κείμενο, από το οποίο έλλειπαν κάποιες λέξεις και στη θέση τους υπήρχαν εικόνες. Οι μαθητές έπρεπε να γράψουν στα κενά του κειμένου τη λέξη που απεικόνιζε κάθε εικόνα από πάνω. Στόχος της άσκησης ήταν να αξιολογηθεί η ικανότητα του κάθε μαθητή που εξεταζόταν, να βρει τη σωστή λέξη στη σωστή πτώση και στο σωστό αριθμό, ώστε να ταιριάζει με το υπόλοιπο κείμενο, και οι λέξεις που θα γράψει να έχουν σωστή ορθογραφία. Τα αποτελέσματα των μαθητών βρίσκονται στο παρακάτω γράφημα.



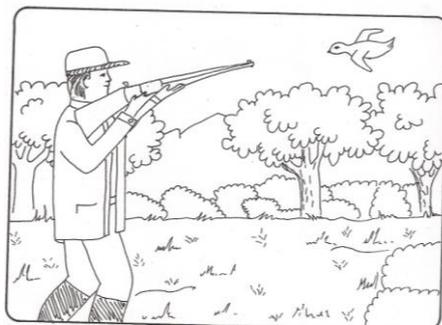
Το γράφημα μας δείχνει ότι οι περισσότεροι μαθητές είχαν αρκετά καλή επίδοση. Βλέπουμε ότι δύο μαθητές δεν έκαναν κανένα λάθος σε αυτή την άσκηση, δύο μαθητές έκαναν λάθος στις καταλήξεις των λέξεων που ζητούνταν, ενώ ένας μόνο μαθητής έκανε λάθος στο θέμα των λέξεων. Παρατηρούμε επίσης ότι κανένας μαθητής δεν έκανε λάθος και στις καταλήξεις και στο θέμα των λέξεων. Τις πιο καλές επιδόσεις σημείωσαν οι μαθητές Χρήστος και Κωνσταντίνα με 100% επιτυχία, ενώ τις πιο χαμηλές επιδόσεις σημείωσε ο Κώστας με 9 σωστές απαντήσεις και 45% επιτυχία.

**Χορηγούμενη δοκιμασία -6: Εξέταση ορθογραφικής ικανότητας κατά την αυθόρμητη γραφή με τη βοήθεια εικόνας.** Σε αυτή την άσκηση δόθηκε στα παιδιά μία εικόνα και τους ζητήθηκε να την περιγράψουν με δικά τους λόγια και να τη σχολιάσουν. Στόχος ήταν να αξιολογηθεί όχι μόνο η περιγραφική ικανότητα των παιδιών, αλλά και ο γραπτός τους λόγος και η ορθογραφία τους κατά την αυθόρμητη γραφή. Τα αποτελέσματα της άσκησης δίνονται στους παρακάτω πίνακες, στους οποίους ο πρώτος αναλύει τα λάθη που έγιναν κατά τη γραφή και ο δεύτερος τα λάθη που αφορούν την ορθογραφία.

Λάθη παιδιών κατά τη γραφή	Αριθμός λαθών ανά μαθητή					
	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Αντικατάσταση γραμμάτων	4	8	5	1	5	4,6
Αντικατάσταση συλλαβών - λέξεων	0	1	0	0	0	0,2
Παραλείψεις γραμμάτων - συλλαβών	0	0	0	2	0	0,6
Παραλείψεις λέξεων	0	0	0	0	0	0
Προσθήκη γραμμάτων-συλλαβών- λέξεων	0	0	0	0	0	0
Μετατόπιση ορίων λέξης	0	1	0	0	0	0,2
Αντιμετάθεση γραμμάτων-συλλαβών- λέξεων	0	0	0	0	0	0
Καθρεφτική γραφή	0	0	0	0	0	0
Παρατονισμός λέξεων - Παράλειψη τόνων	0	3	4	3	7	3,4
<b>Σύνολο</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>9</b>

Περιοχές εξέτασης λαθών κατά την ορθογραφία	Αριθμός λαθών ανά μαθητή					
	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Κλιτική κατάληξη ρημάτων	2	2	1	0	2	1,4
Παραγωγική κατάληξη ρημάτων	0	1	0	0	1	0,8
Καταλήξεις ουσιαστικών	0	5	3	4	0	2,4
Άρθρα	0	0	0	0	0	0
Καταλήξεις άκλιτων λέξεων	0	0	0	0	1	0,2
Θεματικά λάθη	2	3	2	0	0	1,4
<b>Σύνολο</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>

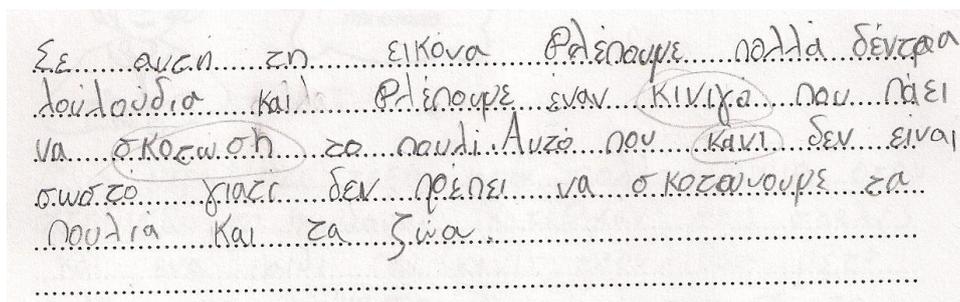
Πρέπει να σημειωθεί, ότι σε αυτή την άσκηση εκτός από τα γραμματικά και ορθογραφικά λάθη, έγιναν και κάποιες άλλες παρατηρήσεις που αφορούν το γραπτό λόγο. Οι παρατηρήσεις αυτές αφορούν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά περιέγραψαν την εικόνα και ανέπτυξαν το θέμα που τους ζητήθηκε. Η εικόνα που δόθηκε ήταν η εξής:



**Εικόνα 5.1:** Ο κυνηγός  
(πηγή: Γούπος, 1995)

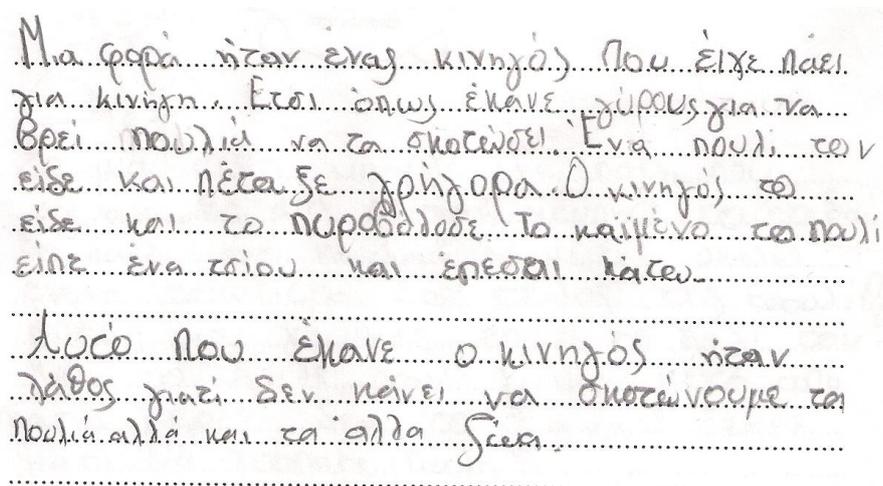
Παρακάτω γίνεται περιγραφή της επίδοσης του κάθε μαθητή ξεχωριστά:

### Χρήστος:



Παρατηρείται ότι ο Χρήστος έκανε μία πολύ σύντομη περιγραφή της εικόνας και ένα σύντομο σχόλιο για την κατάσταση που δείχνει η εικόνα. Ο Χρήστος έκανε 4 ορθογραφικά λάθη τα οποία σχετίζονταν τα 2 με την κλιτική κατάληξη ρημάτων και τα άλλα 2 με το θέμα ενός ουσιαστικού. Επίσης βλέπουμε ότι σε καμία πρόταση ο Χρήστος δεν κάνει χρήση υποκειμένου. Το περιεχόμενο της περιγραφής του και του σχολιασμού του, παρόλο που ήταν σύντομο, ήταν αρκετά κατανοητό, εύστοχο και σχετικό με την εικόνα που δόθηκε.

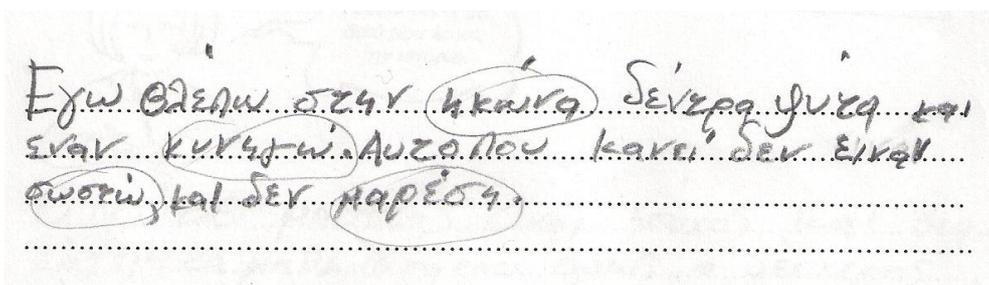
### Ανδρέας:



Σε αυτή την άσκηση ο Ανδρέας έκανε μια πολύ καλή περιγραφή της εικόνας χρησιμοποιώντας τη φαντασία του και πολύ καλό περιγραφικό λόγο. Ο Ανδρέας ανέλυσε και σχολίασε την εικόνα σαν να αφηγείται μια σύντομη ιστορία. Τα ορθογραφικά λάθη που έκανε σχετίζονταν με κλιτικές και παραγωγικές καταλήξεις ρημάτων και ουσιαστικών, καθώς και με το θεματικό μέρος κάποιων λέξεων. Επίσης

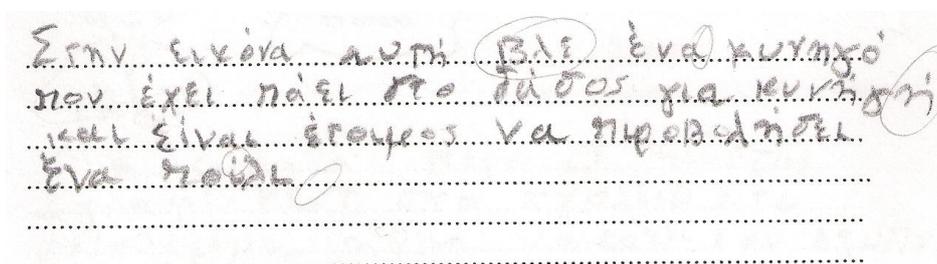
παρατηρήθηκε αντικατάσταση ενός γράμματος με μη ομόηχο καθώς και ότι σε κάποιες λέξεις δεν υπάρχει κενό μεταξύ τους, μεταξύ των παραγράφων υπάρχει μία γραμμή κενό. Ακόμη παρατηρείται ότι υπάρχουν στην αρχή κάποιες προτάσεις διατυπωμένες τηλεγραφικά και χωρίς νόημα.

Κώστας:



Ο Κώστας σε αυτή την άσκηση δεν ανέπτυξε καθόλου το θέμα που δινόταν στην εικόνα, αλλά ο λόγος του ήταν πολύ σύντομος και τηλεγραφικός. Παρατηρούνται ορθογραφικά λάθη που σχετίζονται με το καταληκτικό και θεματικό μέρος ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων, καθώς και παρατονισμοί λέξεων ή έλλειψη σημείων στίξης και αντικατάσταση γράμματος με μη ομόηχο. Επίσης παρατηρείται απουσία υποκειμένου και έλλειψη νοήματος στις προτάσεις.

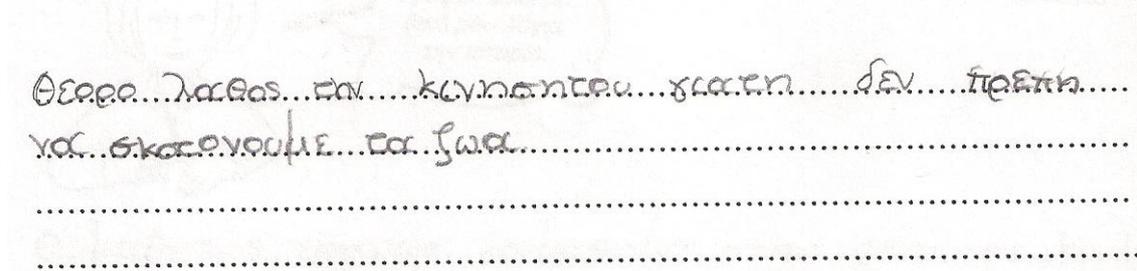
Φιλομήλα:



Η Φιλομήλα περιγράφει την εικόνα με μία πρόταση, ενώ έχει παραλείψει να τη σχολιάσει. Η πρότασή της είναι συντακτικά σωστή και κατανοητή και ο λόγος της είναι αρκετά περιγραφικός. Παρατηρείται παράλειψη γράμματος, συλλαβής και

σημείων στίξης, παρατονισμοί λέξεων και ορθογραφικό λάθος που αφορά την κατάληξη ουδέτερου ουσιαστικού.

Κωνσταντίνα:



Η Κωνσταντίνα δεν περιέγραψε καθόλου την εικόνα, αλλά μόνο σχολίασε την κίνηση του κυνηγού. Ο λόγος της είναι τηλεγραφικός και καθόλου περιγραφικός. Υπάρχει έλλειψη υποκειμένου στην πρόταση, έλλειψη κενού ανάμεσα σε δύο λέξεις και ορθογραφικά λάθη που σχετίζονται με κλιτικές και παραγωγικές καταλήξεις και το θεματικό μέρος των ρημάτων που χρησιμοποίησε, καθώς και την κατάληξη της άκλιτης λέξης «γιατί».

**Χορηγούμενη δοκιμασία -7: Εξέταση ορθογραφικής ικανότητας κατά την αυθόρμητη γραφή με τη βοήθεια εικόνων.** Σε αυτή την άσκηση δόθηκε στα παιδιά μία σειρά εικόνων που σχημάτιζαν μία μικρή ιστορία και ζητήθηκε από τα παιδιά να σειροθετήσουν τις εικόνες και να περιγράψουν την ιστορία που προκύπτει με δικά τους λόγια. Στόχος ήταν να αξιολογηθεί όχι μόνο η περιγραφική ικανότητα των παιδιών, αλλά και ο γραπτός τους λόγος και η ορθογραφία τους κατά την αυθόρμητη γραφή. Τα αποτελέσματα της άσκησης δίνονται στους παρακάτω πίνακες, στους οποίους ο πρώτος αναλύει τα λάθη που έγιναν κατά τη γραφή και ο δεύτερος τα λάθη που αφορούν την ορθογραφία.

Λάθη παιδιών κατά τη γραφή	Αριθμός λαθών ανά μαθητή					
	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Αντικατάσταση γραμμάτων	6	5	4	6	6	5,4
Αντικατάσταση συλλαβών – λέξεων	0	0	0	1	0	0,2
Παραλείψεις γραμμάτων - συλλαβών	2	0	0	0	0	0,4
Παραλείψεις λέξεων	1	2	0	0	0	0,6
Προσθήκη γραμμάτων- συλλαβών- λέξεων	4	1	0	0	0	1
Μετατόπιση ορίων λέξης	0	0	4	0	0	0,8
Αντιμετάθεση γραμμάτων- συλλαβών- λέξεων	0	0	0	1	0	0,2
Καθρεφτική γραφή	0	0	0	0	0	0
Παρατονισμός λέξεων – Παράλειψη τόνων	1	0	10	4	0	3
<b>Σύνολο</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>11,6</b>

Περιοχές εξέτασης λαθών κατά την ορθογραφία	Αριθμός λαθών ανά μαθητή					
	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Κλιτική κατάληξη ρημάτων	4	1	0	0	0	1
Παραγωγική κατάληξη ρημάτων	0	0	1	0	1	0,4
Καταλήξεις ουσιαστικών	1	5	0	0	1	1,2
Άρθρα	0	1	0	0	0	0,2
Καταλήξεις άκλιτων λέξεων	0	2	0	1	2	1
Θεματικά λάθη	3	0	1	4	2	1,6
<b>Σύνολο</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>

**Χορηγούμενη δοκιμασία -8: Πίνακας εντοπισμού και διόρθωσης λαθών σε προτάσεις.** Σε αυτή την άσκηση δόθηκαν στα παιδιά 5 προτάσεις, οι οποίες περιείχαν λέξεις που ήταν ανορθόγραφες. Τα παιδιά καλούνταν να τις εντοπίσουν, να τις κυκλώσουν και να γράψουν από κάτω τις προτάσεις σωστά. Στον πίνακα καταγράφονται οι σωστές απαντήσεις ανά μαθητή.

Περιοχές εξέτασης	Επιτυχίες μαθητών ανά κατηγορία εξέτασης						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Καταλήξεις ονομάτων	6	4	3	1	6	2	3,2
Καταλήξεις ρημάτων	5	3	4	3	5	1	3,2
Άρθρα	3	3	0	2	3	1	1,8
<b>Σύνολο</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>8,2</b>
<b>Ποσοστό %</b>	<b>100%</b>	<b>71%</b>	<b>50%</b>	<b>44%</b>	<b>100%</b>	<b>26%</b>	<b>59%</b>

**Χορηγούμενη δοκιμασία -9: Πίνακας εντοπισμού και διόρθωσης λαθών σε κείμενο.** Σε αυτή την άσκηση δόθηκε στα παιδιά ένα κείμενο, οι οποίες περιείχαν λέξεις που ήταν ανορθόγραφες. Τα παιδιά καλούνταν να τις εντοπίσουν, να τις κυκλώσουν και να γράψουν από κάτω τις προτάσεις σωστά. Στον πίνακα καταγράφονται οι σωστές απαντήσεις ανά μαθητή.

Περιοχές εξέτασης	Επιτυχίες μαθητών ανά κατηγορία εξέτασης						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Καταλήξεις ονομάτων	4	3	1	2	2	0	1,6
Καταλήξεις ρημάτων	12	9	3	1	9	0	4,4
Άρθρα	4	3	0	0	2	0	1
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>6,8</b>
<b>Ποσοστό %</b>	<b>100%</b>	<b>75%</b>	<b>20%</b>	<b>15%</b>	<b>60%</b>	<b>0%</b>	<b>34%</b>

**Χορηγούμενη δοκιμασία -10: Υπαγόρευση λέξεων.** Στην άσκηση αυτή υπαγορεύτηκαν στα παιδιά 10 λέξεις όλων των γραμματικών τύπων, για να εξεταστεί η απόδοσή τους στη γραφή καθ' υπαγόρευση σε επίπεδο λέξεων. Οι παρακάτω πίνακες δείχνουν τις επιτυχίες των παιδιών σε αυτή την άσκηση.

Λάθη παιδιών κατά τη γραφή	Αριθμός λαθών ανά μαθητή					
	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Αντικατάσταση γραμμάτων	6	0	9	7	9	6,2
Αντικατάσταση συλλαβών – λέξεων	0	0	0	0	0	0
Παραλείψεις γραμμάτων - συλλαβών	0	0	0	0	0	0
Παραλείψεις λέξεων	0	0	0	0	0	0
Προσθήκη γραμμάτων- συλλαβών- λέξεων	2	0	0	0	0	0,4
Μετατόπιση ορίων λέξης	0	0	0	0	0	0
Αντιμετάθεση γραμμάτων- συλλαβών- λέξεων	0	0	1	0	0	0,2
Καθρεφτική γραφή	0	0	0	0	0	0
Παρατονισμός λέξεων – Παράλειψη τόνων	0	0	4	0	0	0,8
<b>Σύνολο</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>7,6</b>

Περιοχές εξέτασης λαθών κατά την ορθογραφία	Αριθμός λαθών ανά μαθητή					
	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Κλιτική κατάληξη ρημάτων	3	0	2	4	1	2
Παραγωγική κατάληξη ρημάτων	2	0	4	0	2	1,6
Καταλήξεις ουσιαστικών	0	0	1	0	2	0,6
Άρθρα	0	0	0	0	0	0
Καταλήξεις άκλιτων λέξεων	0	0	0	0	0	0
Θεματικά λάθη	4	0	0	2	2	1,6
<b>Σύνολο</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>5,8</b>

**Χορηγούμενη δοκιμασία -11: Υπαγόρευση πρότασης.** Στην άσκηση αυτή υπαγορεύτηκε στα παιδιά μία πρόταση, για να εξεταστεί η απόδοσή τους στη γραφή καθ' υπαγόρευση σε επίπεδο πρότασης. Οι παρακάτω πίνακες δείχνουν τις επιτυχίες των παιδιών σε αυτή την άσκηση.

Λάθη παιδιών κατά τη γραφή	Αριθμός λαθών ανά μαθητή					
	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Αντικατάσταση γραμμάτων	5	3	8	3	10	5,8
Αντικατάσταση συλλαβών – λέξεων	0	0	0	0	0	0
Παραλείψεις γραμμάτων - συλλαβών	2	0	1	0	0	0,6
Παραλείψεις λέξεων	1	0	2	0	0	0,6
Προσθήκη γραμμάτων- συλλαβών- λέξεων	0	0	0	0	0	0
Μετατόπιση ορίων λέξης	0	0	0	0	0	0
Αντιμετάθεση γραμμάτων- συλλαβών- λέξεων	0	0	0	0	0	0
Καθρεφτική γραφή	0	0	0	0	0	0

Παρατονισμός λέξεων – Παράλειψη τόνων	1	0	2	1	0	0,8
<b>Σύνολο</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>7,8</b>

Περιοχές εξέτασης λαθών κατά την ορθογραφία	Αριθμός λαθών ανά μαθητή					
	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Κλιτική κατάληξη ρημάτων	1	2	1	0	2	1,2
Παραγωγική κατάληξη ρημάτων	2	0	1	0	1	0,8
Καταλήξεις ουσιαστικών	0	0	0	0	0	0
Άρθρα	0	0	0	0	0	0
Καταλήξεις άκλιτων λέξεων	0	0	1	0	0	0,2
Θεματικά λάθη	1	1	4	1	3	2
<b>Σύνολο</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>4,2</b>

## 5.2 Η Παρέμβαση των δυσκολιών στην Ορθογραφική Γραφή – Γραφή

Μετά την ολοκλήρωση της αρχικής διαδικασίας της Αξιολόγησης και τον εντοπισμό των ορθογραφικών δυσκολιών των μαθητών, ακολούθησε η διαδικασία κατάρτισης και πιλοτικής εφαρμογής ενός πρότυπου προγράμματος παρέμβασης. Αφού καταγράφηκαν και τροποποιήθηκαν κατάλληλα έγκυρες και αξιόπιστες δραστηριότητες που υπάρχουν σε ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τους γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες, αλλά και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στην ορθογραφία. Μετά την ολοκλήρωση της κάθε συνάντησης και εκπαίδευσης των συμμετεχόντων μαθητών, δίνονταν ατομικά έντυπα συμπλήρωσης με δραστηριότητες-ασκήσεις εμπέδωσης, κατανόησης και εφαρμογής των γραμματικών κανόνων που περιλαμβάνονταν στην στοχοθεσία της συνάντησης εκείνης της ημέρας.

Παρακάτω καταγράφονται σε πίνακες και διαγράμματα οι επιδόσεις των μαθητών, σε κάθε τομέα ξεχωριστά, μετά την μετά την χορήγηση του λογοθεραπευτικού-παιδαγωγικού υλικού για την καλύτερη εμπέδωση των γραμματικών κανόνων.

### 5.2.1 Περιγραφή των χορηγούμενων δραστηριοτήτων για την παρέμβαση στην Ορθογραφική Γραφή. Παρουσίαση των επιδόσεων των συμμετεχόντων.

- 1) **Δραστηριότητες παρέμβασης για τα ουσιαστικά και τα επίθετα, αρσενικού και θηλυκού γένους που τελειώνουν σε –ης και –η αντίστοιχα.** Στην πρώτη συνάντηση οι μαθητές κλήθηκαν να παρακολουθήσουν και ολοκληρώσουν δραστηριότητες σχετικές με την ορθογραφία των καταλήξεων αρσενικών ονομάτων κα επιθέτων με κατάληξη –ης και θηλυκών με κατάληξη –η. Τα αποτελέσματα της επίδοσής τους γι' αυτόν τον τομέα καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα.

Τύποι ασκήσεων	Σωστές απαντήσεις ανά μαθητή						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Συμπλήρωση καταλήξεων	20	20	18	20	20	11	17,8
Άσκηση Σ – Λ	20	19	20	19	20	14	18,4
Πολλαπλή επιλογή	20	17	19	20	20	16	18,4

Διόρθωση λάθους	<b>10</b>	10	10	9	10	10	9,8
Εντοπισμός & διόρθωση λάθους σε προτάσεις	<b>10</b>	9	9	9	10	4	8,2
Εντοπισμός & διόρθωση λάθους σε κείμενο	<b>10</b>	10	8	8	10	10	9,2
Κείμενο καθ' υπαγόρευση	<b>10</b>	10	10	9	10	9	9,6
<b>Σύνολο</b>	<b>100</b>	93	94	94	100	74	91
<b>Ποσοστό</b>	<b>100%</b>	93%	94%	94%	100%	74%	91%

Σε αυτόν τον πίνακα βλέπουμε ότι η συνολική επίδοση των μαθητών γι' αυτόν τον τομέα διδασκαλίας ήταν αρκετά καλή, αφού ο συνολικός Μέσος Όρος των επιτυχιών που σημείωσαν και οι 5 μαθητές ήταν 91%. Την υψηλότερη επίδοση την είχε η Φιλομήλα που σημείωσε επιτυχία 100%, ενώ τη χαμηλότερη επίδοση τη σημείωσε η Κωνσταντίνα με επιτυχία 74%.

Επίσης παρατηρείται ότι στις ασκήσεις που παρατηρήθηκαν τα λιγότερα λάθη από τους μαθητές ήταν η άσκηση διόρθωσης λάθους σε λέξεις, αφού ο μέσος όρος των επιτυχιών των μαθητών ήταν συνολικά 9,8 σε 10 δοκιμές και οι ασκήσεις Σ – Λ και πολλαπλής επιλογής με επιτυχίες 18,4 σε 20 δοκιμές.

2) Δραστηριότητες παρέμβασης για τα ουσιαστικά και τα επίθετα, ουδέτερου γένους που τελειώνουν σε -ι. Σε αυτό το μάθημα διδάχτηκαν τα παιδιά την ορθογραφία των καταλήξεων ουδέτερων ουσιαστικών σε –ι, αλλά και τις εξαιρέσεις τους. Τα αποτελέσματα της επίδοσής τους γι’ αυτόν τον τομέα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Τύποι ασκήσεων	Σωστές απαντήσεις ανά μαθητή						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Συμπλήρωση καταλήξεων	20	20	20	20	20	20	20
Άσκηση Σ – Λ	20	20	20	20	20	14	18,8
Πολλαπλή επιλογή	20	20	20	20	20	16	19,2
Διόρθωση λάθους	10	10	7	9	10	10	9,2
Εντοπισμός & διόρθωση λάθους σε προτάσεις	10	10	10	10	10	9	9,8
Εντοπισμός & διόρθωση λάθους σε κείμενο	10	10	10	10	10	8	9,6
Κείμενο καθ’ υπαγόρευση	10	10	10	10	10	8	9,6
<b>Σύνολο</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>93</b>	<b>99</b>	<b>100</b>	<b>85</b>	<b>95,4</b>
<b>Ποσοστό</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>93%</b>	<b>99%</b>	<b>100%</b>	<b>85%</b>	<b>95,4%</b>

Ο πίνακας μας δείχνει ότι οι μαθητές σημείωσαν πολύ μεγάλη πρόοδο. Το συνολικό ποσοστό των επιτυχιών και των 5 μαθητών είναι 95,4%. Το μεγαλύτερο ποσοστό σημείωσαν οι μαθητές Χρήστος και Φιλομήλα με επιτυχία 100%, ενώ το χαμηλότερο η Κωνσταντίνα με ποσοστό επιτυχίας 85%. Η άσκηση που είχε τις περισσότερες επιτυχίες ήταν αυτή με τη συμπλήρωση των καταλήξεων, ενώ στην άσκηση Σ – Λ σημειώθηκαν οι λιγότερες επιτυχίες.

3) **Δραστηριότητες παρέμβασης για τη διάκριση των άρθρων θηλυκών ενικού και πληθυντικού.** Σε αυτή τη συνάντηση έγινε διδασκαλία της ορθογραφίας των άρθρων «η – οι» και μαθεύτηκαν τρόποι για να διακρίνουν οι συμμετέχοντες πότε χρησιμοποιείται το κάθε ένα. Τα αποτελέσματα της επίδοσής τους γι' αυτόν τον τομέα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Τύποι ασκήσεων	Σωστές απαντήσεις ανά μαθητή						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Διάκριση άρθρων ενικού - πληθυντικού	20	20	20	20	20	20	20
Συμπλήρωση σωστού άρθρου	30	30	30	30	30	30	30
Συμπλήρωση σωστού άρθρου με βοήθεια εικόνων	4	4	3	4	4	4	3,8
Πολλαπλή επιλογή	20	20	19	20	20	20	19,8
Διόρθωση λάθους	10	10	10	10	10	10	10
Εντοπισμός & διόρθωση λάθους σε προτάσεις	6	6	6	6	6	6	6
Κείμενο καθ' υπαγόρευση	10	10	10	10	10	10	10
<b>Σύνολο</b>	<b>110</b>	<b>110</b>	<b>108</b>	<b>110</b>	<b>110</b>	<b>110</b>	<b>109,6</b>
<b>Ποσοστό</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>98%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>99,5%</b>

Ο πίνακας παρουσιάζει ότι οι μαθητές σημείωσαν πολύ μεγάλη πρόοδο. Το συνολικό ποσοστό των επιτυχιών και των 5 μαθητών είναι 99,5%. Σχεδόν όλοι οι μαθητές είχαν 100% επιτυχία, με εξαίρεση τον Ανδρέα που έκανε κάποια λάθη και σημείωσε 98% επιτυχία.

4) **Δραστηριότητες παρέμβασης για τη διάκριση των άρθρων θηλυκών ενικού και πληθυντικού «τον – των».** Σε αυτή τη συνάντηση με τους μαθητές πραγματοποιήθηκε διδασκαλία για την ορθογραφία των άρθρων «τον – των» και παρουσιάστηκαν τρόποι για να διακρίνουν οι μαθητές πότε χρησιμοποιείται το κάθε ένα. Τα αποτελέσματα της επίδοσής τους γι' αυτόν τον τομέα καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα.

Τύποι ασκήσεων	Σωστές απαντήσεις ανά μαθητή						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Διάκριση άρθρων ενικού - πληθυντικού	30	30	30	30	30	30	30
Πολλαπλή επιλογή	10	10	10	10	10	10	10
Συμπλήρωση σωστού άρθρου με βοήθεια εικόνων	6	6	6	6	6	6	6
Διόρθωση λάθους	10	10	10	10	10	10	10
Εντοπισμός & διόρθωση λάθους σε προτάσεις	5	5	5	5	5	5	5
Υπαγόρευση λέξεων	20	20	12	19	20	20	18,2
Υπαγόρευση προτάσεων	10	10	10	10	10	10	10
Κείμενο καθ' υπαγόρευση	14	14	14	13	14	14	13,8
<b>Σύνολο</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>92</b>	<b>96</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>97,6</b>
<b>Ποσοστό</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>92%</b>	<b>96%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>97,6%</b>

Ο πίνακας δείχνει ότι οι μαθητές σημείωσαν πολύ μεγάλη πρόοδο. Το συνολικό ποσοστό των επιτυχιών και των 5 μαθητών είναι 97,6%. Οι 3 στους 5 μαθητές σημείωσαν 100% επιτυχία, άλλα και τα ποσοστά των άλλων δύο μαθητών είναι επίσης πολύ υψηλά, δηλαδή 92% για τον Ανδρέα και 96% για τον Κώστα.

Σε αντίστοιχο τεστ παρέμβασης για τη διάκριση των άρθρων «της – τις», και οι 5 μαθητές σημείωσαν 100% συνολική επιτυχία στις ασκήσεις παρέμβασης που τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν.

5) **Δραστηριότητες παρέμβασης για την εκμάθηση της ορθογραφίας των καταλήξεων ρημάτων σε Α', Β' και Γ' ενικό πρόσωπο.** Σε αυτό το μάθημα διδάχτηκαν τα παιδιά την ορθογραφία των καταλήξεων των ρημάτων στα τρία πρόσωπα ενικού της ενεργητικής φωνής, αλλά έμαθαν επίσης να ξεχωρίζουν πότε να βάζουν –ω και πότε -ο. Τα αποτελέσματα της επίδοσής τους γι' αυτόν τον τομέα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Τύποι ασκήσεων	Σωστές απαντήσεις ανά μαθητή						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Συμπλήρωση καταλήξεων	20	20	20	20	20	20	20
Συμπλήρωση σωστού άρθρου με βοήθεια εικόνων	4	4	4	4	4	4	4
Πολλαπλή επιλογή	10	10	10	10	10	10	10
Συμπλήρωση ρήματος στο σωστό πρόσωπο	6	6	6	6	6	4	5,6
Διάκριση ρημάτων από ουσιαστικά & επίθετα σε –ω & –ο	60	57	60	45	60	57	55,8
Υπαγόρευση λέξεων	10	10	10	10	10	8	9,6
Υπαγόρευση προτάσεων	5	5	5	5	5	5	5
Κείμενο καθ' υπαγόρευση	5	5	5	5	5	5	5
<b>Σύνολο</b>	<b>120</b>	<b>117</b>	<b>120</b>	<b>105</b>	<b>120</b>	<b>115</b>	<b>115,5</b>
<b>Ποσοστό</b>	<b>100%</b>	<b>97,5</b>	<b>100%</b>	<b>87,5</b>	<b>100%</b>	<b>95,8</b>	<b>96,3%</b>

Στον πίνακα αυτό φαίνεται ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με πολύ μεγάλη επιτυχία σε αυτή την άσκηση. Το συνολικό ποσοστό των επιτυχιών και των 5 μαθητών είναι 96,3%. Οι 2 στους 5 μαθητές, ο Ανδρέας και η Φιλομήλα, σημείωσαν 100% επιτυχία, άλλα και τα ποσοστά των άλλων μαθητών είναι επίσης πολύ υψηλά, δηλαδή 97,5% ο Χρήστος, 87,5% ο Κώστας και 95,8 η Κωνσταντίνα.

6) **Δραστηριότητες παρέμβασης για την εκμάθηση της ορθογραφίας των καταλήξεων ρημάτων σε -ιζω.** Σε αυτό το μάθημα διδάχτηκαν τα παιδιά την ορθογραφία των καταλήξεων των ρημάτων σε -ιζω, αλλά και τις εξαιρέσεις που υπάρχουν σε αυτόν τον κανόνα. Τα αποτελέσματα της επίδοσής τους γι' αυτόν τον τομέα καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα.

Τύποι ασκήσεων	Σωστές απαντήσεις ανά μαθητή						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Συμπλήρωση καταλήξεων	10	10	10	10	10	10	10
Συμπλήρωση ρήματος σε εικόνες	6	6	6	6	6	6	6
Πολλαπλή επιλογή	10	10	9	10	10	10	9,8
Συμπλήρωση ρήματος στο σωστό πρόσωπο	5	5	5	5	5	5	5
Εντοπισμός & διόρθωση λαθών σε προτάσεις	4	4	4	3	4	3	3,6
Υπαγόρευση λέξεων	10	10	10	10	10	10	10
Υπαγόρευση προτάσεων	10	10	10	9	10	10	9,8
<b>Σύνολο</b>	<b>55</b>	<b>55</b>	<b>54</b>	<b>53</b>	<b>55</b>	<b>54</b>	<b>54,2</b>
<b>Ποσοστό</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>98,1</b>	<b>96,3</b>	<b>100%</b>	<b>98,1%</b>	<b>98,5%</b>

Ο πίνακας δείχνει ότι οι μαθητές σημείωσαν πολύ μεγάλα ποσοστά σε αυτόν τον διδακτικό τομέα. Το συνολικό ποσοστό των επιτυχιών και των 5 μαθητών είναι 98,5%. Οι 2 στους 5 μαθητές, ο Χρήστος και η Φιλομήλα, σημείωσαν 100% επιτυχία,

άλλα και τα ποσοστά των άλλων μαθητών είναι επίσης πολύ υψηλά, δηλαδή 98,1% για τον Ανδρέα, 96,3% για τον Κώστα και 98,1 για την Κωνσταντίνα.

7) **Δραστηριότητες παρέμβασης για την εκμάθηση της ορθογραφίας των καταλήξεων ρημάτων σε -ωνο.** Σε αυτό το μάθημα διδάχτηκαν τα παιδιά την ορθογραφία των καταλήξεων των ρημάτων σε -ωνο. Τα αποτελέσματα της επίδοσής τους γι' αυτόν τον τομέα καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα.

Τύποι ασκήσεων	Σωστές απαντήσεις ανά μαθητή						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Συμπλήρωση καταλήξεων	10	10	10	10	10	10	10
Πολλαπλή επιλογή	10	10	10	7	10	10	9,4
Συμπλήρωση ρήματος στο σωστό πρόσωπο	5	5	5	4	5	5	4,8
Εντοπισμός & διόρθωση λαθών σε προτάσεις	5	5	4	4	5	5	4,6
Υπαγόρευση λέξεων	10	10	10	5	10	10	9
Υπαγόρευση προτάσεων	10	10	10	8	10	8	9,2
Υπαγόρευση κειμένου	10	10	10	7	10	8	9
<b>Σύνολο</b>	<b>60</b>	<b>60</b>	<b>59</b>	<b>45</b>	<b>60</b>	<b>56</b>	<b>56</b>
<b>Ποσοστό</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>98,3%</b>	<b>75%</b>	<b>100%</b>	<b>93,3%</b>	<b>93,3%</b>

Ο πίνακας μας δείχνει ότι σχεδόν όλα τα παιδιά είχαν αρκετά καλές επιδόσεις σε αυτόν τον διδακτικό τομέα, με εξαίρεση τον Κώστα. Το συνολικό ποσοστό των επιτυχιών και των 5 μαθητών είναι 93,3%. Οι 2 στους 5 μαθητές, ο Χρήστος και η Φιλομήλα, σημείωσαν 100% επιτυχία και τα ποσοστά των άλλων μαθητών, του Ανδρέα και της Κωνσταντίνας, είναι επίσης πολύ υψηλά, δηλαδή 98,3% για τον Ανδρέα και 93,3 για την Κωνσταντίνα. Τη χαμηλότερη επίδοση τη σημείωσε ο Κώστας, με ποσοστό επιτυχίας 75%.

8) Δραστηριότητες παρέμβασης για την εκμάθηση της ορθογραφίας των καταλήξεων ρημάτων σε –αινω και -ενω. Σε αυτό το μάθημα διδάχτηκαν τα παιδιά την ορθογραφία των καταλήξεων των ρημάτων σε –αινω, καθώς και τα ρήματα που εξαιρούνται και γράφονται με -ενω. Τα αποτελέσματα της επίδοσης των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Τύποι ασκήσεων	Σωστές απαντήσεις ανά μαθητή						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Συμπλήρωση καταλήξεων	20	20	20	20	20	20	20
Πολλαπλή επιλογή	20	16	19	16	20	19	18
Συμπλήρωση ρήματος στο σωστό πρόσωπο	12	9	12	12	12	11	11,2
Συμπλήρωση αι ή ε όπου χρειάζεται	20	17	19	17	20	18	18,2
Εντοπισμός & διόρθωση λαθών σε προτάσεις	8	8	8	6	8	8	7,6
Υπαγόρευση λέξεων	10	8	10	9	10	8	9
Υπαγόρευση κειμένου	10	9	10	8	10	7	8,8
<b>Σύνολο</b>	<b>110</b>	<b>87</b>	<b>98</b>	<b>88</b>	<b>110</b>	<b>91</b>	<b>94,8</b>
<b>Ποσοστό</b>	<b>100%</b>	<b>79%</b>	<b>89%</b>	<b>80%</b>	<b>100%</b>	<b>82,7%</b>	<b>86,2%</b>

Στον πίνακα αυτόν παρατηρείται ότι σχεδόν όλα τα παιδιά είχαν καλές επιδόσεις σε αυτόν τον τομέα, όμως φαίνεται πως δυσκόλεψε αρκετά τους μαθητές. Το συνολικό ποσοστό των επιτυχιών και των 5 μαθητών είναι 86,2%. Η Φιλομήλα σημείωσε το υψηλότερο ποσοστό επιτυχίας, που ήταν 100%, ενώ το μικρότερο ποσοστό επιτυχίας το σημείωσε ο Χρήστος, με 79% επιτυχία.

9) Δραστηριότητες παρέμβασης για την εκμάθηση της ορθογραφίας των καταλήξεων ρημάτων σε παθητική φωνή. Σε αυτό τη συνεδρία πραγματοποιήθηκε διδασκαλία σχετική με την ορθογραφία των καταλήξεων των ρημάτων σε παθητική φωνή, καθώς και τρόποι να διακρίνουν και να ξεχωρίζουν οι συμμετέχοντες τα ρήματα ενεργητικής φωνής από την παθητική. Τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών αναλύονται στον παρακάτω πίνακα.

Τύποι ασκήσεων	Σωστές απαντήσεις ανά μαθητή						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Διάκριση Ενεργ. – Παθ. φωνής	40	33	32	34	35	25	31,8
Συμπλήρωση καταλήξεων	40	40	40	40	40	40	40
Συμπλήρωση της σωστής κατάληξης	40	10	13	30	36	27	23,2
Πολλαπλή επιλογή	20	11	12	12	18	13	13,2
Εντοπισμός & διόρθωση λαθών	12	10	9	9	11	8	9,4
Υπαγόρευση λέξεων	10	8	8	8	10	7	8,2
Υπαγόρευση προτάσεων	10	6	7	8	10	6	7,4
<b>Σύνολο</b>	<b>172</b>	<b>118</b>	<b>121</b>	<b>141</b>	<b>160</b>	<b>126</b>	<b>133,2</b>
<b>Ποσοστό</b>	<b>100%</b>	<b>68,6%</b>	<b>70,3%</b>	<b>81,9%</b>	<b>93%</b>	<b>73,2%</b>	<b>77,4%</b>

Ο πίνακας δείχνει ότι τα περισσότερα παιδιά αντιμετώπισαν κάποιες δυσκολίες για την εκμάθηση της ορθογραφίας των καταλήξεων της παθητικής φωνής, αλλά δυσκολεύτηκαν επίσης και να διακρίνουν τα ρήματα της ενεργητικής από την παθητική φωνή. Το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας το παρουσίασε η Φιλομήλα, με 93% επιτυχία, ενώ το μικρότερο ποσοστό επιτυχίας το παρουσίασε ο Χρήστος με 68,6% επιτυχία.

10) Δραστηριότητες παρέμβασης για την εκμάθηση της ορθογραφίας των καταλήξεων ουσιαστικών πληθυντικού αριθμού. Τα αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών γι' αυτόν τον τομέα παρέμβασης παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Τύποι ασκήσεων	Σωστές απαντήσεις ανά μαθητή						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Συμπλήρωση καταλήξεων	30	30	30	30	30	30	30
Συμπλήρωση της σωστής κατάληξης	15	15	15	15	15	15	15
Πολλαπλή επιλογή	20	20	20	20	20	20	20
Εντοπισμός & διόρθωση λαθών	5	5	5	5	5	5	5
Υπαγόρευση λέξεων	10	10	10	10	10	10	10
Υπαγόρευση κειμένων	10	10	10	10	10	10	10
<b>Σύνολο</b>	<b>90</b>	<b>90</b>	<b>90</b>	<b>90</b>	<b>90</b>	<b>90</b>	<b>90</b>
<b>Ποσοστό</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Ο πίνακας δείχνει ότι όλα τα παιδιά είχαν 100% επιτυχία στη διδασκαλία παρέμβασης στον τομέα των καταλήξεων των ουσιαστικών πληθυντικού αριθμού.

11) Δραστηριότητες παρέμβασης για την εκμάθηση της ορθογραφίας των μετοχών. Η διδασκαλία αυτής της συνάντησης αφορούσε τις μετοχές σε –οντας και –ώντας. Οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να διδαχτούν πότε πρέπει να βάζουν –ο και πότε –ω στις μετοχές. Τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα.

Τύποι ασκήσεων	Σωστές απαντήσεις ανά μαθητή						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Πολλαπλή επιλογή	10	10	10	10	10	10	10
Άσκηση Σ – Λ	10	9	10	7	10	8	8,8

Συμπλήρωση -ο ή -ω σε λέξεις	<b>20</b>	17	20	16	20	16	17,8
Συμπλήρωση μετοχής σε πρόταση	<b>10</b>	8	10	9	10	8	9
Εντοπισμός & διόρθωση λαθών	<b>5</b>	5	5	5	5	5	5
Υπαγόρευση λέξεων	<b>10</b>	10	10	10	10	10	10
Υπαγόρευση προτάσεων	<b>5</b>	5	5	5	5	5	5
Υπαγόρευση κειμένου	<b>10</b>	10	10	8	10	9	9,4
<b>Σύνολο</b>	<b>80</b>	74	80	70	80	71	75
<b>Ποσοστό</b>	<b>100%</b>	92,5%	100%	87,5%	100%	88,8%	93,3%

Ο πίνακας δείχνει ότι όλα τα παιδιά είχαν συνολικά 93,3% επιτυχία στη διδασκαλία παρέμβασης στον τομέα των μετοχών. Το υψηλότερο ποσοστό πραγματοποιήθηκε από τους μαθητές Φιλομήλα και Ανδρέα, που ήταν 100%, ενώ το χαμηλότερο από τον Κώστα, που ήταν 87,5%. Γενικά οι μαθητές είχαν πολύ καλή απόδοση και αρκετά υψηλά ποσοστά επιτυχίας.

12) **Δραστηριότητες παρέμβασης για την εκμάθηση της ορθογραφίας των ρημάτων του Αορίστου.** Σε αυτή τη συνάντηση με τους μαθητές πραγματοποιήθηκε διδασκαλία που αφορούσε τις καταλήξεις των ρημάτων του αορίστου που τελειώνουν σε -ησα, αλλά και τις καταλήξεις αορίστου που εξαιρούνται και δεν γράφονται με -η. Τα αποτελέσματα της επίδοσης των συμμετεχόντων γι' αυτόν τον τομέα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Τύποι ασκήσεων	Σωστές απαντήσεις ανά μαθητή						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Πολλαπλή επιλογή	<b>10</b>	8	9	7	10	8	8,4
Άσκηση Σ – Λ	<b>10</b>	7	8	6	10	8	7,8
Συμπλήρωση κατάληξης σε λέξεις	<b>10</b>	10	10	9	10	9	9,6

Συμπλήρωση κατάληξης σε πρόταση	5	4	4	3	5	4	4
Εντοπισμός & διόρθωση λαθών	5	5	5	4	5	4	4,6
Υπαγόρευση λέξεων	10	8	9	8	10	8	8,6
Υπαγόρευση κειμένου	10	7	8	7	10	6	7,6
<b>Σύνολο</b>	<b>60</b>	<b>42</b>	<b>53</b>	<b>44</b>	<b>60</b>	<b>47</b>	<b>45,2</b>
<b>Ποσοστό</b>	<b>100%</b>	<b>70%</b>	<b>88,3%</b>	<b>73,3%</b>	<b>100%</b>	<b>78,3%</b>	<b>75,3%</b>

Ο πίνακας δείχνει ότι όλα τα παιδιά είχαν συνολικά 75,3% επιτυχία στον τομέα των καταλήξεων του αορίστου. Αυτό το ποσοστό είναι αρκετά χαμηλό σε σχέση με τις προηγούμενες δραστηριότητες, γεγονός που δείχνει ότι δυσκόλεψε αρκετά αυτός ο τομέας τους περισσότερους συμμετέχοντες. Το υψηλότερο ποσοστό πραγματοποιήθηκε από τη Φιλομήλα, που ήταν 100%, ενώ το χαμηλότερο από τον Χρήστο, που ήταν 70%. Σχεδόν στα ίδια επίπεδα με το Χρήστο κινήθηκαν και οι υπόλοιποι μαθητές, όπως δείχνει και ο παραπάνω πίνακας.

13) **Δραστηριότητες παρέμβασης για την εκμάθηση της ορθογραφίας των παράγωγων λέξεων.** Τα παιδιά σε αυτό το μάθημα διδάχτηκαν τις καταλήξεις των λέξεων που προκύπτουν μέσα από ρήματα και έμαθαν ότι τα ρήματα επηρεάζουν την ορθογραφία των παράγωγων λέξεων. Τα αποτελέσματα της επίδοσης των παιδιών γι' αυτόν τον τομέα παρέμβασης αναλύονται στον παρακάτω πίνακα.

Τύποι ασκήσεων	Σωστές απαντήσεις ανά μαθητή						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Πολλαπλή επιλογή	10	9	9	8	10	8	8,8
Άσκηση Σ – Λ	10	8	9	8	10	8	8,6
Συμπλήρωση κατάληξης σε πρόταση	10	10	9	9	10	9	9,4
Εντοπισμός &	5	5	5	4	5	4	4,8

διόρθωση λαθών							
Συμπλήρωση κατάληξης σε λέξεις	<b>20</b>	<b>18</b>	18	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	16,8
Υπαγόρευση λέξεων	<b>10</b>	<b>9</b>	8	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	9,2
Υπαγόρευση προτάσεων	<b>5</b>	<b>5</b>	5	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	4,8
Υπαγόρευση κειμένου	<b>10</b>	<b>8</b>	7	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	8,4
<b>Σύνολο</b>	<b>80</b>	<b>72</b>	70	<b>58</b>	<b>77</b>	<b>67</b>	68,8
<b>Ποσοστό</b>	<b>100%</b>	<b>90%</b>	87,5%	<b>72,5%</b>	<b>96,5%</b>	<b>84%</b>	86%

Στον πίνακα αυτόν φαίνεται ότι όλα τα παιδιά είχαν συνολικά 86% επιτυχία στη διδασκαλία παρέμβασης στον τομέα των παράγωγων λέξεων. Το υψηλότερο ποσοστό πραγματοποιήθηκε από τη Φιλομήλα, που ήταν 96,5%, ενώ το χαμηλότερο από τον Κώστα, που ήταν 72,5%. Γενικά οι μαθητές είχαν καλύτερη απόδοση και υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τις καταλήξεις αορίστου.

### 5.3 Η Επαναξιολόγηση της Ορθογραφημένης Γραφής – Γραφής

#### 5.3.1 Περιγραφή των χορηγούμενων δοκιμασιών επαναξιολόγησης των δυσκολιών στην Ορθογραφημένη Γραφή. Παρουσίαση των επιδόσεων των συμμετεχόντων.

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται οι δοκιμασίες που χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες κατά την επαναξιολόγηση της Ορθογραφημένης Γραφής. Η διαδικασία επαναξιολόγησης ήταν παρόμοια με τη διαδικασία αξιολόγησης της Ορθογραφημένης Γραφής που πραγματοποιήθηκε αρχικά. Η επαναξιολόγηση είναι μία πολύ σημαντική διαδικασία, επειδή με τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με την αξιολόγηση, φάνηκε η πρόοδος του κάθε μαθητή, αλλά και η αποτελεσματικότητα της πιλοτικής εφαρμογής. Στους πίνακες που δίνονται παρακάτω βρίσκονται οι επιτυχίες και τα ποσοστά επιτυχιών των συμμετεχόντων.

**5.3.1.1 Χορηγούμενη δοκιμασία -1: «Άσκηση πολλαπλής επιλογής»** Σε αυτή τη δοκιμασία δόθηκαν 60 ζευγάρια λέξεων, στα οποία υπήρχε η ίδια λέξη, όμως η μία ήταν σωστή ορθογραφικά και η άλλη ήταν λάθος. Οι μαθητές καλούνταν να κυκλώσουν τη λέξη η οποία είχε τη σωστή ορθογραφία. Ο πίνακας δείχνει τις επιτυχίες των παιδιών ανά κατηγορία.

Περιοχές εξέτασης	Επιτυχίες μαθητών ανά κατηγορία εξέτασης						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Καταλήξεις αρσενικών ονομάτων	4	4	4	3	4	4	3,8
Καταλήξεις θηλυκών ονομάτων	4	4	4	4	4	4	4
Καταλήξεις ουδέτερων ονομάτων	4	4	4	4	4	3	3,8
Πληθυντικός ουσιαστικών	4	4	4	3	4	4	3,8
Καταλήξεις ρημάτων	5	5	5	4	5	4	4,6
Ρήματα σε –ίζω	4	4	4	3	4	3	3,6
Ρήματα σε –ωνω	4	4	4	4	4	4	4
Ρήματα σε –αίνω	4	4	4	3	4	4	3,8

Καταλήξεις Αορίστου	4	3	4	3	4	3	3,4
Ενεργητική – παθητική φωνή	4	3	4	3	4	3	3,4
Μετοχές	4	3	4	4	4	4	3,8
Άρθρα των – τον	4	4	4	3	4	4	3,8
Άρθρα της – τις	4	4	4	4	4	4	4
Κύρια ονόματα	4	4	4	4	4	4	4
Παράγωγα	4	3	4	3	4	2	3,2
<b>Σύνολο</b>	<b>60</b>	<b>56</b>	<b>60</b>	<b>52</b>	<b>60</b>	<b>54</b>	<b>56,4</b>
<b>Ποσοστό %</b>	<b>100%</b>	<b>93%</b>	<b>100%</b>	<b>86,6%</b>	<b>100%</b>	<b>90%</b>	<b>94%</b>

5.3.1.2 **Χορηγούμενη δοκιμασία -2: Σωστό – Λάθος.** Σε αυτή την άσκηση δόθηκαν στους μαθητές 36 λέξεις που αφορούσαν διάφορες κατηγορίες της γραμματικής και της ορθογραφίας. Από αυτές τις λέξεις κάποιες ήταν ορθογραφημένες και κάποιες ανορθόγραφες. Οι μαθητές έπρεπε να σημειώσουν δίπλα από κάθε λέξη που θεωρούσαν σωστή το γράμμα Σ και δίπλα από κάθε λέξη που θεωρούσαν λάθος, το γράμμα Λ. Αυτή η άσκηση είχε σαν στόχο να αξιολογήσει την ικανότητα των μαθητών να ξεχωρίζουν στις σωστές λέξεις από τις λάθος χωρίς την ύπαρξη και των δύο περιπτώσεων ταυτόχρονα. Στον παρακάτω πίνακα αναλύονται οι επιτυχίες ανά παιδί και ανά κατηγορία σε αυτή την άσκηση.

Περιοχές εξέτασης	Επιτυχίες μαθητών ανά κατηγορία εξέτασης						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Καταλήξεις αρσενικών ονομάτων	4	4	4	4	4	4	4
Καταλήξεις θηλυκών ονομάτων	4	4	4	4	4	4	4
Καταλήξεις ουδέτερων ονομάτων	4	4	4	4	4	4	4

Καταλήξεις ρημάτων	4	4	4	3	4	3	3,6
Ρήματα σε -ίζω	4	4	3	3	4	3	3,4
Ρήματα σε -ωνω	4	4	4	4	4	3	3,8
Ρήματα σε -αίνω	4	4	4	4	4	4	4
Ενεργητική – παθητική φωνή	4	3	3	2	4	2	2,8
Παράγωγα	4	3	3	2	4	2	2,8
<b>Σύνολο</b>	<b>36</b>	<b>34</b>	<b>33</b>	<b>30</b>	<b>34</b>	<b>29</b>	<b>32</b>
<b>Ποσοστό %</b>	<b>100%</b>	<b>94,4%</b>	<b>97%</b>	<b>83,3%</b>	<b>100%</b>	<b>80,5%</b>	<b>88,8%</b>

**Χορηγούμενη δοκιμασία -3: Άσκηση συμπλήρωσης κενών με γράμματα.** Σε αυτές τις ασκήσεις δόθηκαν στους μαθητές 120 λέξεις που αφορούσαν διάφορες κατηγορίες της γραμματικής και της ορθογραφίας, κυρίως κλιτικές και παραγωγικές καταλήξεις ρημάτων και ουσιαστικών, ενικού και πληθυντικού αριθμού. Οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν σε κάθε κενό το σωστό γράμμα, ώστε η κάθε λέξη να είναι ορθογραφημένη. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι επιτυχίες ανά μαθητή και ανά κατηγορία σε αυτή την άσκηση.

Περιοχές εξέτασης	Επιτυχίες μαθητών ανά κατηγορία εξέτασης						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Συμπλήρωση ι, η, υ, ει & οι	60	52	54	45	58	49	51,6
Συμπλήρωση ο & ω	30	27	26	21	30	24	25,6
Συμπλήρωση ε & αι	30	26	28	21	30	26	26,2
<b>Σύνολο</b>	<b>120</b>	<b>105</b>	<b>108</b>	<b>87</b>	<b>118</b>	<b>82</b>	<b>100</b>
<b>Ποσοστό %</b>	<b>100%</b>	<b>87,5%</b>	<b>90%</b>	<b>72,5%</b>	<b>100%</b>	<b>82,5%</b>	<b>83,3%</b>

Σε αυτές τις ασκήσεις παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες πήγαν πολύ καλά, αφού το συνολικό ποσοστό επιτυχίας τους ήταν 83,3%. Το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας το σημείωσε η Φιλομήλα, με 100% επιτυχία, ενώ το μικρότερο ποσοστό ο Κώστας με 72,5% επιτυχία.

**Χορηγούμενη δοκιμασία -4: Πίνακας εντοπισμού και διόρθωσης λαθών σε κείμενο.** Σε αυτή την άσκηση δόθηκε στα παιδιά ένα κείμενο, οι οποίες περιείχαν λέξεις που ήταν ανορθόγραφες. Τα παιδιά καλούνταν να τις εντοπίσουν, να τις κυκλώσουν και να γράψουν από κάτω τις προτάσεις σωστά. Στον πίνακα καταγράφονται οι σωστές απαντήσεις ανά μαθητή.

Περιοχές εξέτασης	Επιτυχίες μαθητών ανά κατηγορία εξέτασης						
	Δοκιμές	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Καταλήξεις ονομάτων	10	7	8	6	8	7	7,2
Καταλήξεις επιθέτων	4	3	3	4	4	4	3,6
Κλιτικές καταλήξεις ρημάτων	7	7	7	5	7	4	6
Παραγωγικές καταλήξεις ρημάτων	6	4	6	4	6	6	5,2
Μετοχές	3	3	3	3	3	3	3
<b>Σύνολο</b>	<b>30</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>28</b>	<b>24</b>	<b>25</b>
<b>Ποσοστό %</b>	<b>100%</b>	<b>80%</b>	<b>90%</b>	<b>73,3%</b>	<b>93,3%</b>	<b>80%</b>	<b>83,3%</b>

**Χορηγούμενη δοκιμασία 5: Αυθόρμητη γραφή.** Σε αυτή την άσκηση οι μαθητές εξετάστηκαν στην αυθόρμητη γραφή τους. Επειδή εξετάζεται ο γραπτός λόγος, μαζί με την ορθογραφική και περιγραφική ικανότητα των μαθητών κατά την αυθόρμητη γραφή, οι απαντήσεις των μαθητών δεν είναι συγκεκριμένες και σταθερές, άρα τα γραπτά των μαθητών δίνονται παρακάτω.

Αυτές είναι οι εικόνες που δόθηκαν στους μαθητές για να περιγράψουν την ιστορία:



**Εικόνα 5.2:** Ο Άτακτος Μαθητής  
(πηγή: Γούπος, 1995)

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των γραπτών του κάθε μαθητή για αυτή την άσκηση.

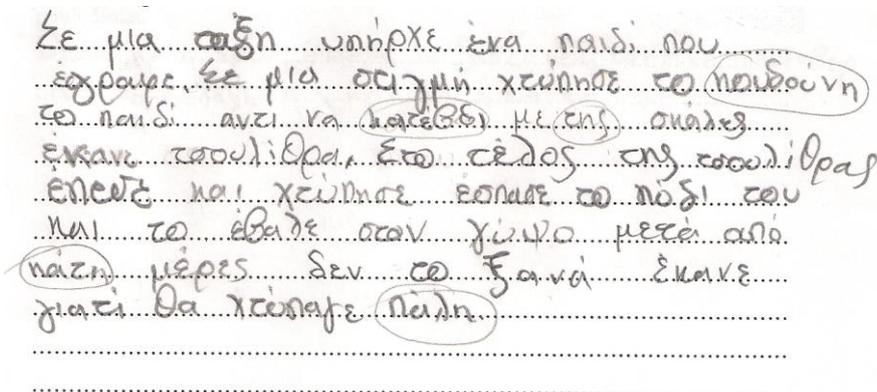
Χρήστος:

Μια μέρα στη τάξη ήταν πολλά παιδιά όταν  
 χρησιμοποίησε το κουδούνι. Κατέβηκαν στις σκάλες.  
 και ένα παιδί που κάνει τσουλίθρα μετά  
 πήγε στο γυμναστήριο αλλά έσπασε το  
 πόδι του και μετά με ισπασμένο το πόδι  
 διάβασε. Μετά από μία εβδομάδα έγινε καλά  
 το πόδι του και συνέχισε το σχολείο.

Ο Χρήστος σε αυτή την άσκηση έκανε καλή περιγραφή της ιστορίας των εικόνων. Επίσης έκανε σωστή χρήση του χρόνου, χρησιμοποίησε τη φαντασία του και αυτοσχέδιασε. Όμως χρησιμοποίησε πολύ μεγάλες προτάσεις, οι οποίες συνδέονται με το «και», με αποτέλεσμα να βγαίνει δύσκολα νόημα από το κείμενό του. Έχει κάνει αρκετά ορθογραφικά λάθη που σχετίζονται με το καταληκτικό μέρος των

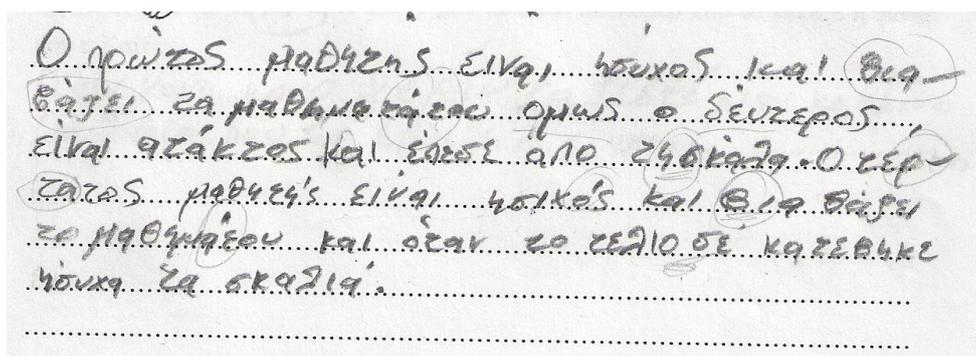
ρημάτων, κυρίως του Αορίστου, και πολλά θεματικά λάθη σε ρήματα, ουσιαστικά και άκλιτες λέξεις.

Ανδρέας:



Σε αυτή την άσκηση ο Ανδρέας περιέγραψε πολύ καλά την ιστορία που του ζητήθηκε, αφού ανέπτυξε σωστά όλες τις εικόνες. Χρησιμοποίησε σωστό χρόνο, φαντασία και καλή έκφραση. Παρόλα αυτά παρατηρείται ότι χρησιμοποίησε μεγάλες προτάσεις, οι οποίες δεν συνδέονται πάντα σωστά, αφού άλλες φορές χρησιμοποιεί άσκοπα το «και» και άλλες φορές το παραλείπει ενώ δεν πρέπει. Τα ορθογραφικά λάθη που έκανε αφορούν καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών και άκλιτων λέξεων, αλλά και λάθη σε άρθρα.

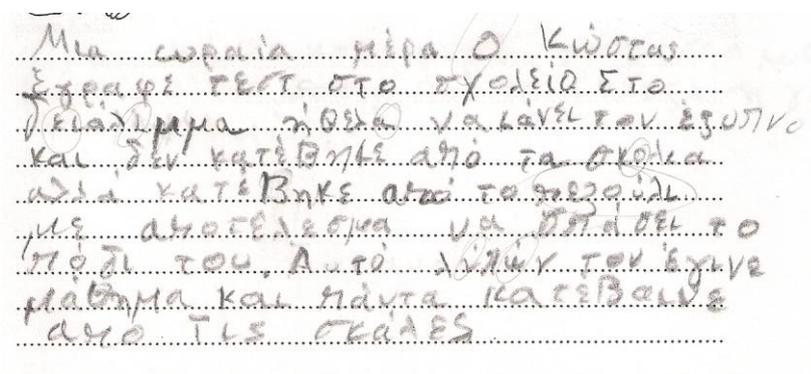
Κώστας:



Ο Κώστας φάνηκε να μην κατάλαβε τι ζητούσε η άσκηση, γι' αυτό δεν περιέγραψε την ιστορία που προκύπτει από τις εικόνες, αλλά περιέγραψε μεμονωμένα κάθε εικόνα ξεχωριστά. Στο γραπτό του παρατηρήθηκαν αντικαταστάσεις γραμμάτων με μη ομόηχα, αντιμεταθέσεις γραμμάτων σε σύμπλεγμα, κολλημένες λέξεις και άσκοπα κενά, καθώς και απουσία σημείων στίξης και παρατονισμοί. Ο γραπτός του λόγος

είναι σύντομος και τηλεγραφικός. Τα ορθογραφικά του λάθη σχετίζονται με παραγωγική κατάληξη ρήματος και το θεματικό μέρος επιθέτου.

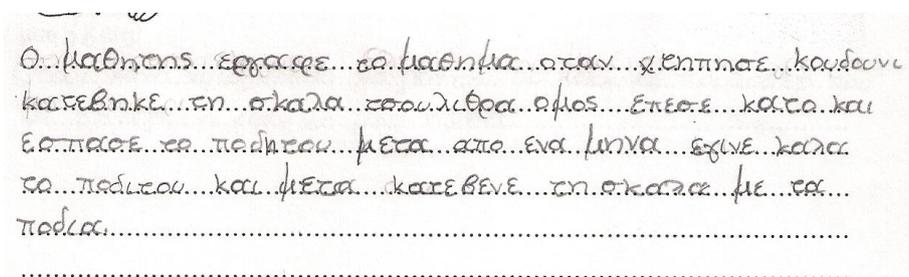
#### Φιλομήλα:



Μια ωραία μέρα ο Κώστας  
έγραψε γρήγορα στο σχολείο στο  
παιχνίδι ποδοσφαίρου να κάνει τον έμπορο  
και δεν κατέβηκε από τα σκαλιά  
αλλά κατέβηκε από τα σκαλιά  
με αποθέματα να πάρει το  
πρόβι του. Αυτό λόγω του έγινε  
μαθημα και πάντα κατεβαίνει  
από τις σκαλές

Η Φιλομήλα έκανε πολύ καλή ανάπτυξη της ιστορίας και χρησιμοποίησε φαντασία και πολύ ωραίες εκφράσεις. Οι προτάσεις της έχουν πολύ καλή σύνταξη και είναι κατανοητές. Παρατηρήθηκαν αντικαταστάσεις γραμμάτων με ομόηχα και μη ομόηχα γράμματα και τα ορθογραφικά λάθη που έγιναν αφορούσαν θέματα και καταλήξεις ουσιαστικών και άκλιτων λέξεων.

#### Κωνσταντίνα:



Ο μαθητής έγραψε το μαθημα στον χημικό και άνοιξε  
κατεβήκε τη σκάλα του λιθραφείου επείγει και  
έσπασε τα παλιού μεσα από ένα μύνη είχε και  
τα παλιού και μετά κατεβήκε τη σκάλα με τα  
παλιά

Σε αυτή την άσκηση η Κωνσταντίνα περιέγραψε σωστά την ιστορία, όμως χρησιμοποίησε μία πρόταση μεγάλου μήκους, με αποτέλεσμα να βγει δύσκολα νόημα. Δεν έκανε καθόλου χρήση των σημείων στίξης και τα ορθογραφικά λάθη που έκανε ήταν σχετικά με το θεματικό και καταληκτικό μέρος όλων των τύπων των λέξεων.

**Χορηγούμενη δοκιμασία -6: Κείμενο καθ' υπαγόρευση.** Στους συμμετέχοντες δόθηκε το κείμενο, των 135 λέξεων, που τους είχε υπαγορευτεί κατά την πρώτη αξιολόγηση. Αυτό έγινε για να συγκριθεί η απόδοση των παιδιών πριν και μετά τη διδασκαλία παρέμβασης. Τα αποτελέσματα καταγράφονται στους παρακάτω πίνακες. Ο πρώτος πίνακας περιέχει τα λάθη των παιδιών που αφορούν τη γραφή, ενώ ο δεύτερος πίνακας περιέχει τα λάθη των παιδιών που αφορούν την ορθογραφία.

Λάθη παιδιών κατά τη γραφή	Αριθμός λαθών ανά μαθητή					
	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Αντικατάσταση γραμμάτων	19	14	21	10	14	15,6
Αντικατάσταση συλλαβών - λέξεων	0	0	2	2	2	1,2
Παραλείψεις γραμμάτων - συλλαβών	5	2	1	0	3	2,2
Παραλείψεις λέξεων-φράσεων	0	0	0	2	3	2,2
Προσθήκη γραμμάτων-συλλαβών- λέξεων	2	0	3	1	0	1,2
Μετατόπιση ορίων λέξης	3	4	6	1	3	3,4
Αντιμετάθεση γραμμάτων-συλλαβών- λέξεων	0	0	0	0	0	0
Καθρεφτική γραφή	0	0	0	0	0	0
Παρατονισμός λέξεων	2	0	89	4	0	19
<b>Σύνολο</b>	<b>31</b>	<b>20</b>	<b>122</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>43,6</b>

Περιοχές εξέτασης λαθών κατά την ορθογραφία	Αριθμός λαθών ανά μαθητή					
	Χρήστος	Ανδρέας	Κώστας	Φιλομήλα	Κωνσταντίνα	Μ.Ο.
Κλιτική κατάληξη ρημάτων	2	0	0	1	1	0,8
Παραγωγική κατάληξη ρημάτων	0	0	0	0	0	0
Καταλήξεις ουσιαστικών - επιθέτων	2	1	5	2	2	2,4
Άρθρα	0	0	0	0	0	0
Καταλήξεις άκλιτων λέξεων	1	1	1	1	0	0,8
Θεματικά λάθη	10	12	14	8	11	11
<b>Σύνολο</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>15</b>

Ο μέσος όρος των συνολικών λαθών που πραγματοποίησαν τα παιδιά κατά τη γραφή ήταν 43,6. τα περισσότερα λάθη τα πραγματοποίησε ο Κώστας, με μεγαλύτερη δυσκολία στο σωστό τονισμό των λέξεων, ενώ τα λιγότερα λάθη τα έκαναν ο Ανδρέας και η Φιλομήλα. Επίσης παρατηρείται ότι οι μαθητές έκαναν περισσότερα λάθη που αφορούσαν αντικαταστάσεις γραμμάτων, λιγότερα λάθη που αφορούσαν αντικαταστάσεις και προσθήκη συλλαβών ή λέξεων και δεν παρατηρήθηκε κανένα λάθος αντιμετάθεσης γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων, καθώς και καθρεφτικής γραφής.

Όσον αφορά τα λάθη των μαθητών στην ορθογραφία, παρατηρείται ότι ο μέσος όρος λαθών των παιδιών είναι 15. Τα περισσότερα λάθη έγιναν από τον Κώστα, ενώ τα λιγότερα από τη Φιλομήλα. Οι μαθητές φαίνεται να έκαναν τα περισσότερα λάθη στο θέμα κάποιων λέξεων, ενώ τα λιγότερα τα έκαναν σε κλιτικές καταλήξεις ρημάτων και καταλήξεις άκλιτων λέξεων. Επίσης κανένα λάθος δεν έγινε από κανέναν μαθητή που να αφορά τα άρθρα.

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>

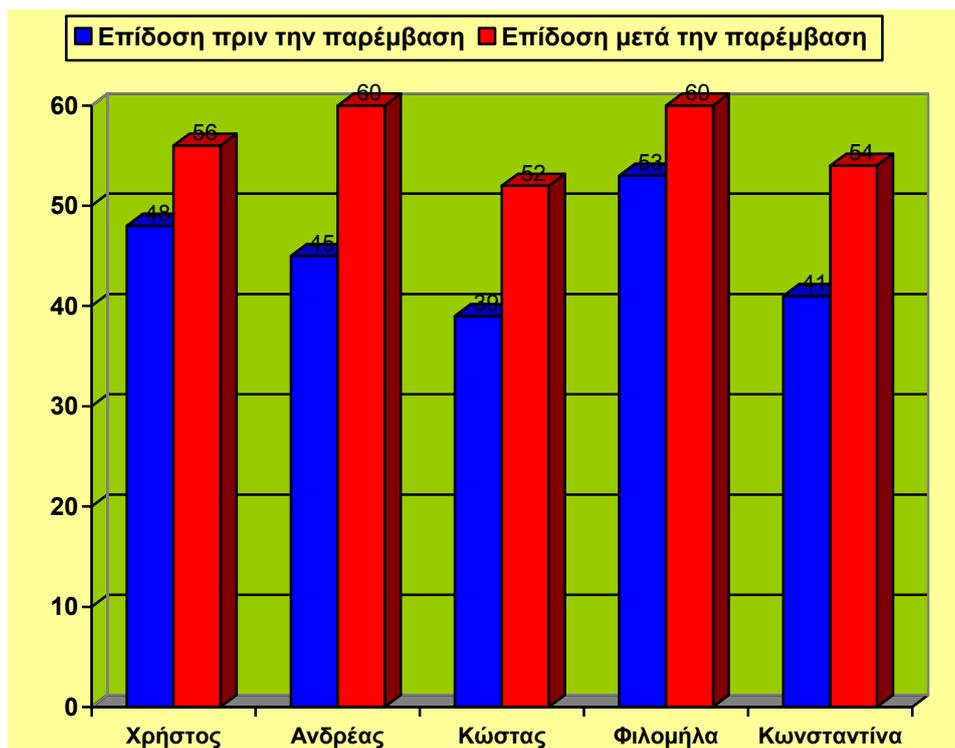
### Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό περιέχονται οι απαντήσεις στα διερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στο κεφάλαιο 4. Επίσης γίνονται συγκρίσεις των αποτελεσμάτων των μαθητών σε ορισμένες από τις δοκιμασίες για να παρατηρηθεί αν υπάρχει πρόοδος στους συμμετέχοντες μετά τις συναντήσεις παρέμβασης και επομένως να διαπιστωθεί η χρησιμότητα και αξιοπιστία του υλικού που κατασκευάστηκε.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πιλοτική εφαρμογή φαίνεται ότι το υλικό που κατασκευάστηκε, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ορθογραφημένη γραφή σε μαθητές Δημοτικού, αφού βοήθησε αρκετά και τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής. Κατά την αξιολόγηση φάνηκε πως οι μαθητές που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή είχαν αρκετές ελλείψεις που αφορούσαν τους ορθογραφικούς και γραμματικούς κανόνες, σε σχέση με την ηλικία τους αλλά και τους συνομηλίκους τους. Όμως, μετά την παρέμβαση, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των επιδόσεών τους, παρατηρείται σημαντική αλλαγή και βελτίωση στην απόδοσή τους. Τα παρακάτω γραφήματα δείχνουν τις επιδόσεις των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση:

#### Άσκηση πολλαπλής επιλογής:

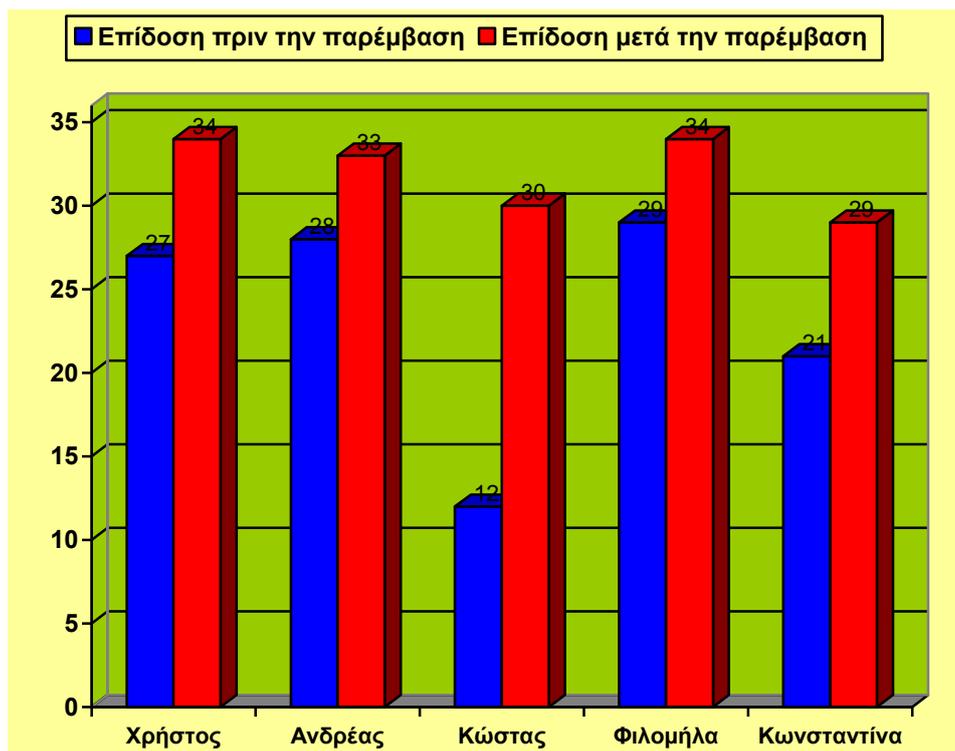
Στα παιδιά δόθηκε ένας πίνακας από ζευγάρια λέξεων από τα οποία έπρεπε να διαλέξει τη σωστή λέξη. Στο γράφημα συγκρίνονται οι επιδόσεις του κάθε μαθητή και οι συνολικές επιτυχίες του, πριν και μετά τις συναντήσεις παρέμβασης.



Το γράφημα δείχνει ότι οι μαθητές είχαν πολύ καλές επιδόσεις σε αυτή την άσκηση, γιατί οι επιτυχίες που σημειώθηκαν ήταν αρκετές απ' όλους τους μαθητές, και πριν και μετά την παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ενώ στην πρώτη αξιολόγηση σημειώθηκαν κάποια λάθη, στη δεύτερη αξιολόγηση υπήρχε άνοδος των συνολικών επιτυχιών σε όλους τους μαθητές. Σε κάποιες περιπτώσεις σημειώθηκε 100% επιτυχία στην άσκηση, ενώ και τα υπόλοιπα ποσοστά ήταν αρκετά υψηλά.

#### Άσκηση Σωστό – Λάθος :

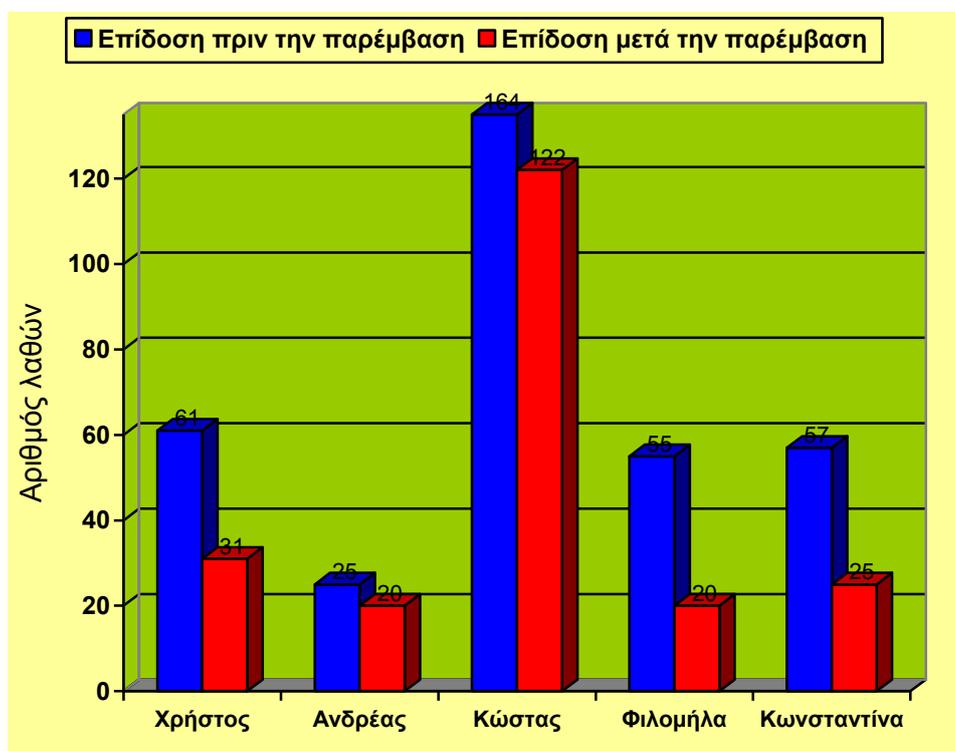
Στους συμμετέχοντες δόθηκε ένας πίνακας από λέξεις από τις οποίες έπρεπε να διαλέξουν ποια είναι σωστή και ποια η λάθος λέξη. Στο γράφημα συγκρίνονται οι επιδόσεις του κάθε μαθητή και οι συνολικές επιτυχίες του, πριν και μετά τη διδασκαλία παρέμβασης.



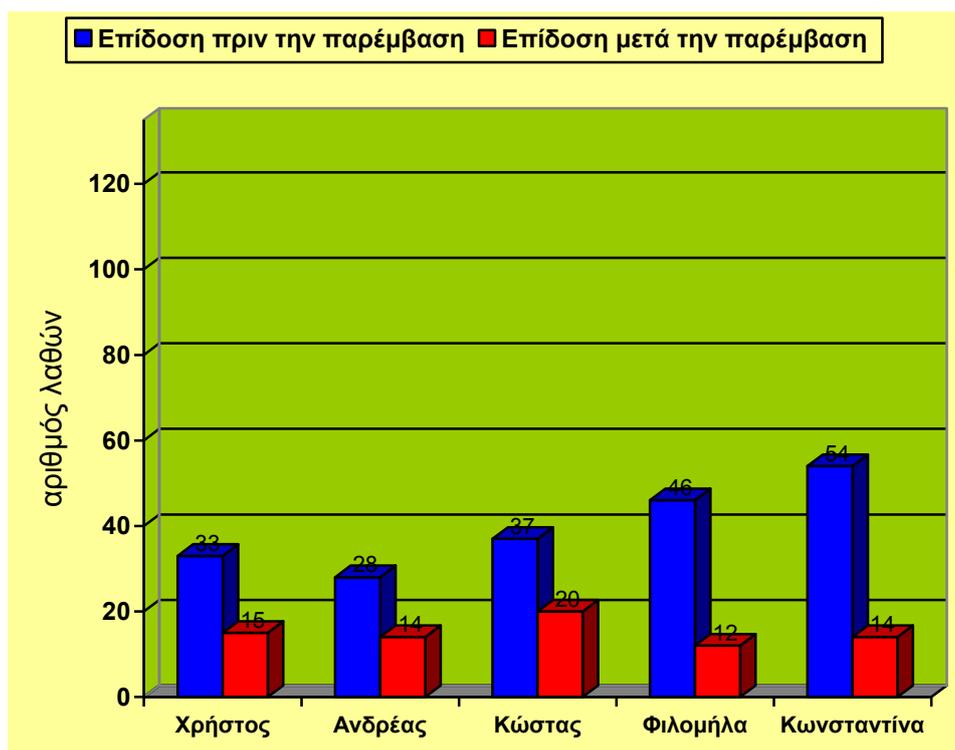
Το γράφημα παρουσιάζει ότι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν αρκετά σε αυτή την άσκηση, γιατί οι επιτυχίες που σημειώθηκαν στην πρώτη αξιολόγηση ήταν σε κάποιες περιπτώσεις αρκετά χαμηλές. Παρατηρείται ότι ενώ στην πρώτη αξιολόγηση σημειώθηκαν αρκετά λάθη, στη δεύτερη αξιολόγηση υπήρχε άνοδος των συνολικών επιτυχιών σε όλους τους μαθητές, η οποία σε κάποιους μαθητές παρατηρείται έντονα.

### Κείμενο καθ' υπαγόρευση:

Στα παιδιά υπαγορεύθηκε ένα κείμενο 135 λέξεων δύο φορές: μία πριν την παρέμβαση και μία μετά. Στο πρώτο γράφημα συγκρίνονται οι επιδόσεις του κάθε μαθητή και τα συνολικά λάθη που έκανε που αφορούσαν τη γραφή.



Στο παραπάνω γράφημα παρατηρείται ότι οι μαθητές που εξετάστηκαν στη γραφή καθ' υπαγόρευση, κατά την πρώτη αξιολόγηση, έκαναν αρκετά λάθη που αφορούν τη γραφή. Όμως μετά από δύο περίπου μήνες που επαναλήφθηκε η εξέταση, τα αποτελέσματα είναι θαυματικά καλύτερα σε σχέση με την πρώτη φορά. Παρατηρείται ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν χαμηλώσει αισθητά τα λάθη τους και η γραφή τους φαίνεται να είναι πολύ προσεγμένη σε σχέση με την πρώτη φορά. Στο δεύτερο γράφημα συγκρίνονται οι επιδόσεις του κάθε μαθητή και τα συνολικά λάθη που έκανε που αφορούσαν την ορθογραφημένη γραφή.



Όπως και στο παραπάνω γράφημα που αφορά τη γραφή, έτσι και στο γράφημα για την ορθογραφία, φαίνεται πως οι μαθητές πραγματοποίησαν αρκετά ορθογραφικά λάθη στην πρώτη αξιολόγηση, ενώ στη δεύτερη τα ορθογραφικά λάθη ήταν εντυπωσιακά μειωμένα από όλους τους μαθητές.

Και στα δύο γραφήματα η μπλε στήλη δείχνει τα συνολικά λάθη των παιδιών πριν την διδασκαλία παρέμβασης, ενώ η κόκκινη στήλη δείχνει τα συνολικά λάθη των παιδιών μετά την παρέμβαση. Παρατηρείται λοιπόν ότι τα συνολικά λάθη που έκαναν τα παιδιά στο κείμενο καθ' υπαγόρευση, τόσο στη γραφή όσο και στην ορθογραφία, είναι περισσότερα πριν την παρέμβαση και πολύ λιγότερα μετά την παρέμβαση. Κάποιοι μαθητές δυσκολεύτηκαν περισσότερο και κάποιοι λιγότερο, αλλά όλοι σημείωσαν πρόοδο και βελτίωση στην απόδοσή τους την δεύτερη φορά που τους υπαγορεύτηκε το ίδιο κείμενο. Στις παρακάτω σελίδες δίνεται το δείγμα της καθ' υπαγόρευση γραφής των μαθητών, πριν και μετά την παρέμβαση.

1<sup>ος</sup> μαθητής (Χρήστος):

8. Γράψε το κείμενο που θα σου πω.

**α.**

Τι προσφέρει η τέχνη  
 Η τέχνη είναι απαραίτητη για τον ανώτερο  
 καθώς αγκαλιάζει όλες τις εκδηλώσεις της  
 ζωής του και του προσφέρει αναρίθμητα  
 αγαθά.  
 Πρώτα απ' όλα τα έργα τέχνης  
 μας ψυχαγωγούν και μας βοηθούν να  
 αξιοποιήσουμε δημιουργικά τον ελεύθερο  
 χρόνο μας ενώ τα προγράμματα μας διδάσκουν  
 μας κάνουν να προσηλωθούμε και  
 βοηθούν να αναζητήσουμε την κρίση μας  
 και να αποκρίσουμε πνευματικά ενδιαφέροντα.  
 Επίσης μας μάθαινει να αγαπάμε το  
 υψαίο και να απεχθανόμαστε την ασχήμια,  
 μας καθααρχούν νέες ιδέες και μας ενθαρρύνουν  
 έτσι ώστε να γινόμαστε όλο ένα και  
 πιο δημιουργικά.  
 Τέλος η τέχνη εκτός του ότι  
 κάνει τη ζωή μας πιο ευχάριστη και μας  
 χαρίζει την εθιλοδοξία μας χνερίζει τη γήινη  
 τα ήθη, τα έθνη μας και μας δίνει πληροφορίες  
 για το παρελθόν, την ιστορία μας και τη  
 σχέση μας με άλλους λαούς.

**β.**

Τη προσφέρει η τέχνη  
 Η τέχνη είναι απαραίτητη για τον ανώτερο, καθώς αγκαλιάζει  
 όλες της εκδηλώσεις της ζωής του και του προσφέρει  
 αναρίθμητα αγαθά.  
 Πρώτα απ' όλα τα έργα τέχνης μας ψυχαγωγούν και  
 μας βοηθούν να αξιοποιήσουμε δημιουργικά το ελεύθερο  
 χρόνο μας, ενώ τα προγράμματα μας διδάσκουν, μας κάνουν να προση-  
 λωθούμε και μας βοηθούν να αναζητήσουμε την κρίση μας  
 και να αποκρίσουμε πνευματικά ενδιαφέροντα.  
 Επίσης μας μάθαινει να αγαπάμε το υψαίο και να  
 απεχθανόμαστε την ασχήμια, διδάσκει τη φαντασία μας  
 μας καθααρχούν νέες ιδέες και μας ενθαρρύνουν έτσι ώστε  
 να γινόμαστε όλο ένα και πιο δημιουργικά.  
 Τέλος η τέχνη εκτός του ότι κάνει τη ζωή μας  
 πιο ευχάριστη και μας χαρίζει τη εθιλοδοξία, μας  
 χνερίζει τη γήινη, τα ήθη, τα έθνη μας και μας  
 δίνει πληροφορίες για το παρελθόν, την ιστορία  
 μας και της σχέσης με άλλους λαούς.

Εικόνα 6.1 (α & β): Δείγματα γραφής του 1<sup>ου</sup> μαθητή (Χρήστος) στην πρώτη δοκιμασία «Κείμενο καθ' υπαγόρευση» αξιολόγησης και επαναξιολόγησης αντίστοιχα, πριν (α) και μετά (β) την παρέμβαση.

2<sup>ος</sup> μαθητής (Ανδρέας):

<b>α.</b>
Ανδρέας Τη προσφέρει η τέχνη
Η τέχνη είναι απαραίτητη για τον άνθρωπο, καθώς σχημάτισε όλες της εκδηλώσεις της ζωής σου και σου προσφέρει αναθιμωτά αγαθά.
Πρώτα απ' όλα τα έργα τέχνης μας ψυχαγωγούν και μας βοηθούν να αξιοποιήσουμε δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο μας, ενώ τα αυτόχρονα μας διδάσκουν, μας κάνουν να προβληματιστούμε, μας βοηθούν να αναπτύξουμε την κριση μας και να αποκτήσουμε πνευματικά ενδιαφέροντα.
Επίσης μας μαθαίνουν να αγαπάμε τον κόσμο και απεχθανόμαστε την ασχήμια, διεγείρουν την φαντασία μας, μας καληφέρουν νέες ιδέες και μας εντρέουν έτσι ώστε να χυμόμαστε από ένα πιο δημιουργική.
Τέλος η τέχνη, εκτός σου ότι κάνει την ζωή μας πιο εφάρμοστη και μας εσειοδοεί, μας χυμίζει την γλώση, τα είδη, τα έθιμα μας και μας δίνει πληροφορίες για το παρελθόν, την ιστορία μας και την σχέσεις μας με τους ανθρώπους.

<b>β.</b>
8. Γράψε το κείμενο που θα σου πω.
Τη προσφέρει η τέχνη
Η τέχνη είναι απαραίτητη για τον άνθρωπο, καθώς σχημάτισε όλες της εκδηλώσεις της ζωής σου και σου προσφέρει αναθιμωτά αγαθά.
Πρώτα απ' όλα τα έργα τέχνης μας ψυχαγωγούν και μας βοηθούν να αξιοποιήσουμε δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο μας, ενώ ταυτόχρονα μας διδάσκουν, μας κάνουν να προβληματιστούμε, μας βοηθούν να αναπτύξουμε την κριση μας και να αποκτήσουμε πνευματικά ενδιαφέροντα.
Επίσης μας μαθαίνει να αγαπάμε τον κόσμο και να απεχθανόμαστε την ασχήμια, μας καληφέρουν νέες ιδέες και μας εντρέουν έτσι ώστε να χυμόμαστε από ένα πιο δημιουργική.
Τέλος η τέχνη εκτός σου ότι κάνει την ζωή μας πιο εφάρμοστη και μας εσειοδοεί, μας χυμίζει την γλώση, τα είδη, τα έθιμα μας και μας δίνει πληροφορίες για το παρελθόν, την ιστορία μας και την σχέσεις μας με τους ανθρώπους.

Εικόνα 6.2 (α & β): Δείγματα γραφής του 2<sup>ου</sup> μαθητή (Ανδρέας) στην πρώτη δοκιμασία «Κείμενο καθ' υπαγόρευση» αξιολόγησης και επαναξιολόγησης αντίστοιχα, πριν (α) και μετά (β) την παρέμβαση.



4<sup>η</sup> μαθήτρια (Φιλομήλα):

Τι προσφέρει η τέχνη

Οι τέχνη είναι απαραίτητη για τον άνθρωπο καθώς αποκτάσει όλες τις εθικές της βιολογίας του και του προσφέρει αναρίθμητα αγαθά.

Πρώτα από όλα τα έργα τέχνης μας ψυχαγωγεί και μας βοηθούν να αξιοποιήσουμε δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο μας, όσα τα αφοσιωμένα και σταθερά μας κάνουν να προβληματιστούμε, μας βοηθούν να απελευθερώσουμε την κρίση μας και να ακτινώσουμε πνευματικά ενδιαφέροντα.

Επίσης μας μαθαίνει να ανταλλάσσουμε το όραμα και να απελευθερώσουμε την ασχημία μας και την εργασία μας ώστε και μας εμπνέει ώστε να γινόμεστε πιο ευχαριστικά και μας χαρίζουν την ευστοχία, μας μαθαίνει γλώσσα, τα ήθη τα έθιμα και μας δίνει πληροφορίες για το παρελθόν της ιστορίας μας και τη σχέση με τους άλλους λαούς.

Τι προσφέρει η τέχνη

8. Γράψε το κείμενο που θα σου πω.

Η τέχνη είναι απαραίτητη για τον άνθρωπο, καθώς αποκτάσει όλες τις εθικές της βιολογίας του και του προσφέρει αναρίθμητα αγαθά.

Πρώτα από όλα τα έργα τέχνης μας ψυχαγωγεί και μας βοηθούν να αξιοποιήσουμε δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο μας, όσα τα αφοσιωμένα και σταθερά μας κάνουν να προβληματιστούμε, μας βοηθούν να απελευθερώσουμε την κρίση μας και να ακτινώσουμε πνευματικά ενδιαφέροντα.

Επίσης μας μαθαίνει να ανταλλάσσουμε το όραμα και να απελευθερώσουμε την ασχημία μας και την εργασία μας ώστε και μας εμπνέουν έτσι ώστε να γινόμεστε πιο ευχαριστικά και μας χαρίζουν την ευστοχία, μας μαθαίνει γλώσσα, τα ήθη τα έθιμα και μας δίνει πληροφορίες για το παρελθόν της ιστορίας μας και τη σχέση με τους άλλους λαούς.

Εικόνα 6.4 (α & β): Δείγματα γραφής της 4<sup>ης</sup> μαθήτριας (Φιλομήλα) στην πρώτη δοκιμασία «Κείμενο καθ' υπαγόρευση» αξιολόγησης και επαναξιολόγησης αντίστοιχα, πριν (α) και μετά (β) την παρέμβαση

5<sup>η</sup> μαθήτρια (Κωνσταντίνα):

<b>α</b>
<p style="text-align: center;">Τη προσφέρει η τέχνη</p> <p>Η τέχνη είναι απαραίτητη για το ανθρώπινο, καθώς αγκαλιάζει όλες της εκδηλώσεις της ζωής σου και σου προσφέρει. Πρώτα πολλά τα έργα τέχνης μας ψυχαγωγούν και μας βοηθούν να αξιολογήσουμε δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο μας ενώ ταυτόχρονα μας διδάσκουν, μας κάνουν να προβληματιστούμε, μας κάνουν να αναπτύξουμε πνευματικά ενδιαφέροντα. Έπειτα μας μαθαίνει να αγαστήμε το όραμα και να απεθονομαστού την ασχημία, μας καλλιεργούν έτσι ώστε να γινόμαστε όλο ένα και πιο δημιουργική. Τέλος η τέχνη, εκτός απ' αυτήν τη ζωή μας πιο ευχαρίστη και μας δίνει πληροφορίες για το παρόν μας, την ιστορία μας, και τη σχέση μας με όλους τους άλλους.</p>

<b>β</b>
<p>8. Γράψε το κείμενο που θα σου πω.</p> <p style="text-align: center;">Τη προσφέρει η τέχνη</p> <p>Η τέχνη είναι απαραίτητη για τον άνθρωπο, καθώς αγκαλιάζει όλες της εκδηλώσεις της ζωής σου και σου προσφέρει αναρίθμητα αγαθά. Πρώτα απ' όλα τα έργα τέχνης μας ψυχαγωγούν και μας βοηθούν να αξιολογήσουμε δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο μας ενώ ταυτόχρονα μας διδάσκουν, μας κάνουν να προβληματιστούμε, μας κάνουν να αναπτύξουμε πνευματικά ενδιαφέροντα. Έπειτα μας μαθαίνει να αγαστήμε το όραμα και να απεθονομαστού την ασχημία, μας καλλιεργούν έτσι ώστε να γινόμαστε όλο ένα και πιο δημιουργική. Τέλος η τέχνη, εκτός απ' αυτήν τη ζωή μας πιο ευχαρίστη και μας χαρίζει την ευχαρίστη, τα ηθικά ενδιαφέροντα και μας δίνει πληροφορίες για το παρόν μας, την ιστορία μας, και τη σχέση μας με όλους τους άλλους.</p>

**Εικόνα 6.5 (α & β):** Δείγματα γραφής της 5<sup>ης</sup> μαθήτριας (Κωνσταντίνα) στην πρώτη δοκιμασία «Κείμενο καθ' υπαγόρευση» αξιολόγησης και επαναξιολόγησης αντίστοιχα, πριν (α) και μετά (β) την παρέμβαση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες μαθητές παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στον τομέα της ορθογραφημένης γραφής από 10% μέχρι 30%. Κατ' επέκταση η βελτίωση αυτή υποδηλώνει καλύτερη κατανόηση και εφαρμογή των γραμματικών κανόνων από τους συμμετέχοντες μαθητές. Σημαντική ήταν η συμβολή του χορηγούμενου λογοθεραπευτικού-παιδαγωγικού υλικού τόσο στην αξιολόγηση-επαναξιολόγηση όσο και στην παρέμβαση. Το γεγονός αυτό οφείλεται και στην εμπειριστατωμένη αναζήτηση εξειδικευμένων δοκιμασιών και δραστηριοτήτων, στην σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία, οι οποίες προσαρμόστηκαν και τροποποιήθηκαν κατάλληλα για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας.

Οι συμμετέχοντες εκφράστηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό για τη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, όμως υποστήριξαν πως ο συνδυασμός τόσο των ΤΠΕ όσο και των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, ήταν μία πολύ ευχάριστη εμπειρία για τους ίδιους τους μαθητές και τους βοήθησε αρκετά να κατανοήσουν και να βελτιώσουν την ορθογραφημένη γραφή.

Η χρήση του συγκεκριμένου υλικού αξιολόγησης/ επαναξιολόγησης και παρέμβασης, σε συνδυασμό με την εφαρμογή και άλλων τέτοιων υλικών, μπορεί να δώσει σημαντικές πληροφορίες και μία ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τις περιοχές που ο κάθε μαθητής εμφανίζει μεγαλύτερες δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή. Επίσης, ο αναγνώστης μπορεί να αντλήσει πληροφορίες για δραστηριότητες και τον τρόπο εφαρμογής τους για τους μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή.

Μια μελλοντική διεξοδικότερη μελέτη των δυσκολιών αυτών με την συμβολή ενός μεγαλύτερου δείγματος μαθητικού πληθυσμού θα μπορέσει να δώσει πολύτιμες πληροφορίες πάνω στο ζήτημα των δυσκολιών στην ορθογραφημένη γραφή τόσο στον τομέα της αξιολόγησης/ διάγνωσης, όσο και στον τομέα της αντιμετώπισης/ παρέμβασης των δυσκολιών αυτών.

## Βιβλιογραφία

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αδαμόπουλος, Π. (2002). *Δυσλεξία. Πώς να προστατέψετε το παιδί σας από την απειλή της. (Τόμος Α')*. Αθήνα: Σαββάλας
2. Αναστασιάδη, Ε., (2001). Η δυσλεξία και πώς αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης – Διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας. Αθήνα: Καστανιώτη
3. Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία. Θεωρία και Έρευνα. Όψεις Πρακτικής. Θεωρητικά, Διαγνωστικά και Ερευνητικά Ζητήματα. (Τόμος 1)*. : Αθήνα: Ατραπός
4. Βάμβουκας, Μ., (1994). *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Γρηγόρης
5. Βάμβουκας, Μ., (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
6. Γεωργούσης, Π., (1981). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Φελέκης
7. Ζακοπούλου, Β., (2008) *Μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξίες ΣΤ' εξαμήνου*. Ιωάννινα: χ. ε.
8. Ζάχος, Δ., (1992) *Ανάγνωση – Γραφή. Ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών
9. Καμπανάρου, Μ., (2007). *Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας*. Αθήνα: Έλλην
10. Καραντζής, Ι. (2001). *Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση (Γνωστική θεώρηση - Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις)*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός
11. Καρπαθίου, Χ., Δάλλα, Β., Μάρρα, Μ., (1994). *Δυσλεξία (4<sup>η</sup> έκδ.)*. Αθήνα: Ίων
12. Καρπαθίου, Χ., (1995). *Θεραπεία της δυσλεξίας*. Αθήνα: Έλλην
13. Κασσωτάκης, Μ., (1981). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης
14. Κατσούδα, Γ., (χ. χ.) *Σύγχρονο πρακτικό ασκησιολόγιο για τη νεοελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Αγκυρα
15. Κελεσιδής, Ε., (1998). Το εικονικό σχολείο. <http://www.auth.gr/virtualschool>.

16. Κουράκης, Ι. (1997). *Ανίχνευση στον Κόσμο των Μαθησιακών Διαταραχών. Σκιαγραφώντας το πορτραίτο μιας περίπτωσης με δυσλεξία*. Αθήνα: Έλλην
17. Μάρκου, Σ. (1998). *Δυσλεξία. Αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα. Θεωρία, Διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
18. Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
19. Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία. Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
20. Μεταλληνός, Γ., (1987). *Εγκόλπιο επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: χ. ε.
21. Μιχελογιάννης, Ι., Τζενάκη, Μ. (1997). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρης
22. Μπέλλα, Σ., (2007). *Κλινικά θέματα λογοπαθολογίας. Διδακτικές σημειώσεις για τους φοιτητές 3<sup>ου</sup> εξαμήνου*. Ιωάννινα: χ.ε.
23. Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή- Αζίζι, Α., Γιαννίτσας, Ν. (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Οδηγός εξέταστή. Δομή και Χρησιμότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
24. Παπαδόπουλος, Α., (1997). *Το παιχνίδι της ορθογραφίας*. Αθήνα: Πατάκης.
25. Παπαδόπουλος, Α., (2000). *Ελάτε να παίζουμε ορθογραφία*. Αθήνα: Πατάκης.
26. Παπαδόπουλος, Ν., Ζάχος, Δ., (1985). *Ψυχολογία*. Αθήνα: Κέντρο ψυχολογικών μελετών
27. Πόρποδας, Κ. (1988). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (Ψυχολογική Θεώρηση)*. Αθήνα: χ.ε.
28. Παλαιολόγου, Ν., Γαβριήλ, Γ., Αγοραστός, Α., Αντρέου, Κ., Πέτρου, Κ., Αρχοντοβασίλης, Α. (2004). *Ανάπτυξη, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Λογισμικού για μαθητές με δυσλεξία: Πρώτη Πειραματική Εφαρμογή. 4<sup>ο</sup> Συνέδριο ΕΤΠΕ 29/09-03/10/2004, Πανεπιστήμιο Αθηνών σσ.469-471*
29. Πρωτόπαπας, Α., Σκαλούμπακας, Χ., Ηλιοπούλου, Μ., Βροντός, Π. (2004). *Αυτόματη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών με λογισμικό: Έλεγχος αξιοπιστίας με επαναλαμβανόμενη χορήγηση. 4<sup>ο</sup> Συνέδριο ΕΤΠΕ 29/09-03/10/2004, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ.229-238*
30. Πρωτόπαπας, Α., Σκαλούμπακας, Χ., Νικολόπουλος, Δ., Αρχοντή, Α., Τριανταφυλλάκος, Τ. (2002). *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθητών με Πιθανές*

- Μαθησιακές Δυσκολίες: Πρώτα Αποτελέσματα από Δοκιμαστική Εφαρμογή σε Μαθητές 1ης Γυμνασίου. 3<sup>ο</sup> Συνέδριο ΕΤΠΕ 26-29/9/2002 Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Εκδόσεις Καστανιώτη - «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Τόμος Α΄, Επιμ. Α. Δημητρακοπούλου, Πρακτικά σσ.433-442*
31. Πρωτόπαπας, Α., Σκαλούμπακας, Χ., Τσαγκαράκη, Χ., Γερακάκη, Σ., Αλεξανδρή, Σ., Γρηγοριάδου, Α. (2006). *Λογισμικό αυτοματοποιημένου εντοπισμού μαθητών Δημοτικού με πιθανές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: ανάπτυξη και εφαρμογή. 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή «Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνιών στην εκπαίδευση», Θεσσαλονίκη, σσ.156-163*
  32. Ράπτης, Α., Ράπτη, Α (2002). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση. (Τόμος Α΄). Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης*
  33. Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια: παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: χ. ε.*
  34. Σιμάτος, Α., (1995). *Τεχνολογία και εκπαίδευση: Επιλογή κα χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Αθήνα: Πατάκης*
  35. Στασινός, Δ. (1989). *Κομπιούτερς και Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος*
  36. Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης. Αθήνα: Gutenberg*
  37. Στασινός, Δ., (2003). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα. Αθήνα: Gutenberg*
  38. Τόκη, Ε., (2004). *Εφαρμογές Η/Υ και νέων τεχνολογιών στη λογοπαθολογία. Ιωάννινα: χ. ε.*
  39. Φλωράτου, Μ. Μ. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Αθήνα: Οδυσσέας*
  40. Φράγκου, Χ., (1983). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης. Δεύτερη έκδοση. Αθήνα: Gutenberg*

#### **ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ.**

1. American Psychiatric Association (1996). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV. (Μετάφραση – Επιμέλεια: Κ. Γκοτζαμάνης). Αθήνα: Λίτσας*

2. Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (1993). *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς. Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για διάγνωση*. (Επιμέλεια και απόδοση στα Ελληνικά: Στεφανής, Κ., Σολδάτος, Κ., Μαυρέας, Β.). Αθήνα: Βήτα
3. Reid, G. (2003). *Δυσλεξία. Εγχειρίδιο για ειδικούς*. (Επιμέλεια και απόδοση στα Ελληνικά: Γ. Παπαδάτος). Αθήνα: Παρισιάνος

## ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.

1. Anderson- Inman, L. (1997). *National Center for Learning Empowering Students with Power Books Computer – Based Study Strategies for Students with Learning Disabilities*. χ. ε.
2. Anderson- Inman, L. (1999). *Computer – Based Solutions for Secondary Student with Learning Disabilities: Emerging Issues. Reading & Writing Quarterly*. χ. ε.
3. Brooks, R. (1997). *Special Educational Needs and Information Technology: Effective Strategies for Mainstream Schools*. Berkshire: National Foundation for Educational Research
4. Crivelli, V. (2000). *Write to Read with ICT*. London: BDA
5. Day, J. (1995). *Access Technology: Making the Right Choice (2<sup>nd</sup> edition)* Coventry: NCET
6. Davis, N., Desforges, C., Jessel, J., Somekh, B., Taylor, C. and Vaughan, G. (1997) *Using Information Technology in Teaching and Learning*. London: Routledge
7. Detheridge, T., (1996) *Enabling Access: Effective Teaching and Learning for Pupils with Learning Difficulties*. London David: Fulton
8. Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, P., Martinez, E. (2005). *Learning Disabilities. Foundations, characteristics and affective teaching*. USA: Pearson Education, Inc
9. Lewin, C. (1995) *The Evaluation of Talking Book Software: A Pilot study*. The Open University
10. McKeown, S. (2000) *Dyslexia and ICT: Building on success*. Coventry: Becta
11. Mendrinis, R. (1997) *Using Educational Technology with At Risk Students*. London: Greenwood Press

12. Rooms, M. (2000) *Information and Dyslexia*. New York: Kluwer Academic/  
Plenum Publishers
13. Singleton, C., (1994) *Computers and Dyslexia: Educational Applications of  
New Technology*. Hull: Dyslexia Computer Resource Centre
14. Thomson, M. E. and Watkins, E. J. (1998) *Dyslexia: A Teaching Handbook  
(2<sup>nd</sup> edition)*. London: Whurr Publishers

## ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

1. [www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr)
2. [www.focusonchild.gr](http://www.focusonchild.gr)
3. [www.corfu-phcology.com](http://www.corfu-phcology.com)
4. [www.proseggisi.gr](http://www.proseggisi.gr)
5. [www.fa3.gr](http://www.fa3.gr)
6. [www.loriens.com](http://www.loriens.com)
7. [www.siem.gr/main.html](http://www.siem.gr/main.html)

# *Παράρτημα*

## **Υλικό που κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης και της διδασκαλίας**

Στις σελίδες που ακολουθούν παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό που κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση και την παρέμβαση των παιδιών που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή. Το υλικό περιέχει έντυπα που αξιολογούν τη γνώση των παιδιών για ορισμένα πολύ βασικά μέρη του λόγου, καθώς και τη γνώση τους για ορισμένους κανόνες και φαινόμενα γραμματικής και ορθογραφίας. Τα υπόλοιπα έντυπα είναι έντυπα με τη διδασκαλία και τις δραστηριότητες παρέμβασης σε ορθογραφικά και γραμματικά φαινόμενα, στα οποία τα παιδιά αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Επίσης περιέχονται και οι πίνακες καταγραφής των αποτελεσμάτων μετά από τις αξιολογήσεις και μετά από κάθε μάθημα παρέμβασης, οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν για να καταγραφεί η επίδοση και η πρόοδος των μαθητών που συμμετείχαν στη διδασκαλία παρέμβασης.

## ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΑΙΔΙΟΥ

Όνομα \_\_\_\_\_

Επώνυμο \_\_\_\_\_

Ημερομηνία γέννησης \_\_\_\_\_

Τόπος γέννησης \_\_\_\_\_

Διεύθυνση \_\_\_\_\_

Τηλέφωνο \_\_\_\_\_

Έχει υπάρξει επαφή με άλλον ειδικό; \_\_\_\_\_

Γλώσσα που μιλάς στο σπίτι \_\_\_\_\_

Τάξη \_\_\_\_\_

Σχολείο \_\_\_\_\_

Αγαπημένα μαθήματα \_\_\_\_\_

Λιγότερο αγαπημένα μαθήματα \_\_\_\_\_

Δυσκολίες στα μαθήματα \_\_\_\_\_

Ξένες γλώσσες που μαθαίνεις \_\_\_\_\_

Όνομα πατέρα \_\_\_\_\_

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα \_\_\_\_\_

Επάγγελμα πατέρα \_\_\_\_\_

Όνομα μητέρας \_\_\_\_\_

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας \_\_\_\_\_

Επάγγελμα μητέρας \_\_\_\_\_

Γλώσσα που μιλούν οι γονείς \_\_\_\_\_

Παρούσα κατάσταση γονέων \_\_\_\_\_

Άλλα αδέρφια \_\_\_\_\_

Ηλικίες από αδέρφια \_\_\_\_\_

Γλώσσα που μιλούν τα αδέρφια \_\_\_\_\_

Χόμπι τον ελεύθερο χρόνο \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

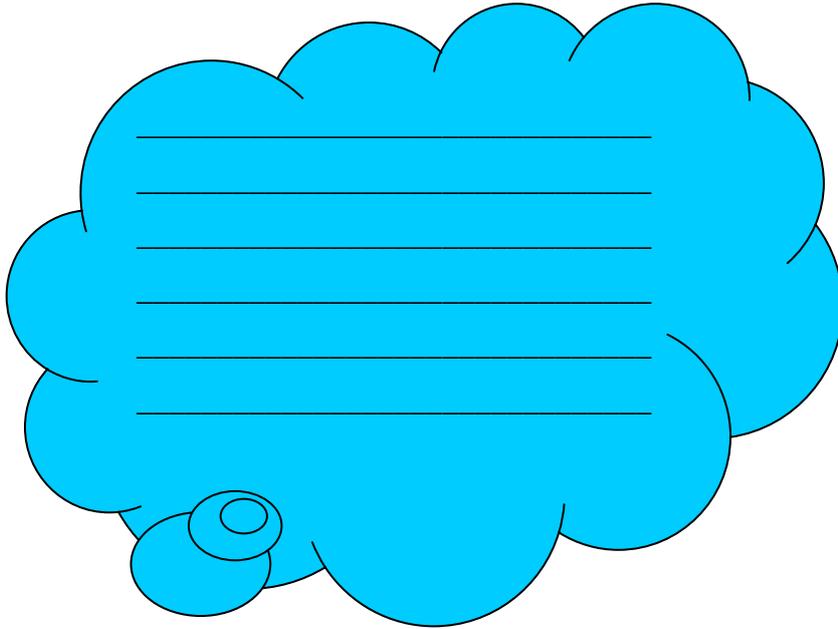
\_\_\_\_\_

## ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ – ΡΗΜΑΤΑ – ΕΠΙΘΕΤΑ.

Όνομα & Επίθετο \_\_\_\_\_

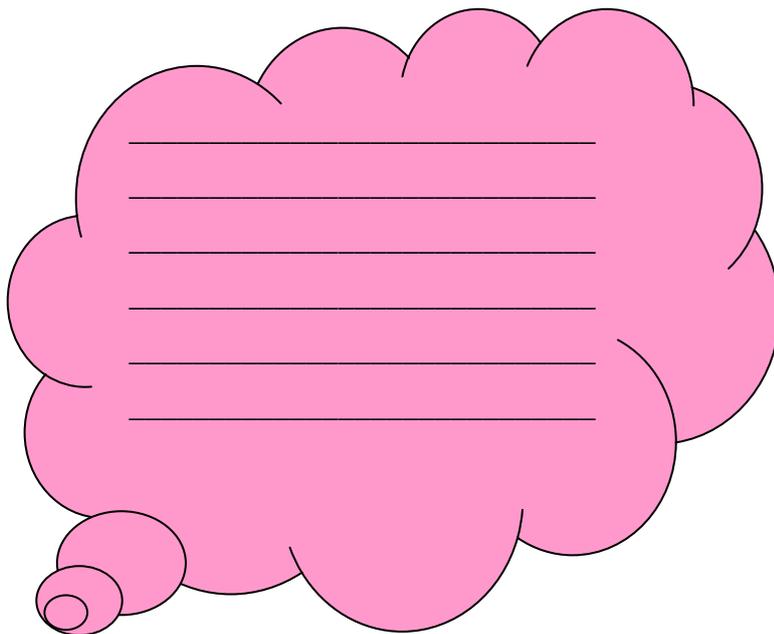
### Άσκηση 1.

Γράψε στο παρακάτω σύννεφο μερικά **ουσιαστικά** που μπορείς να σκεφτείς.



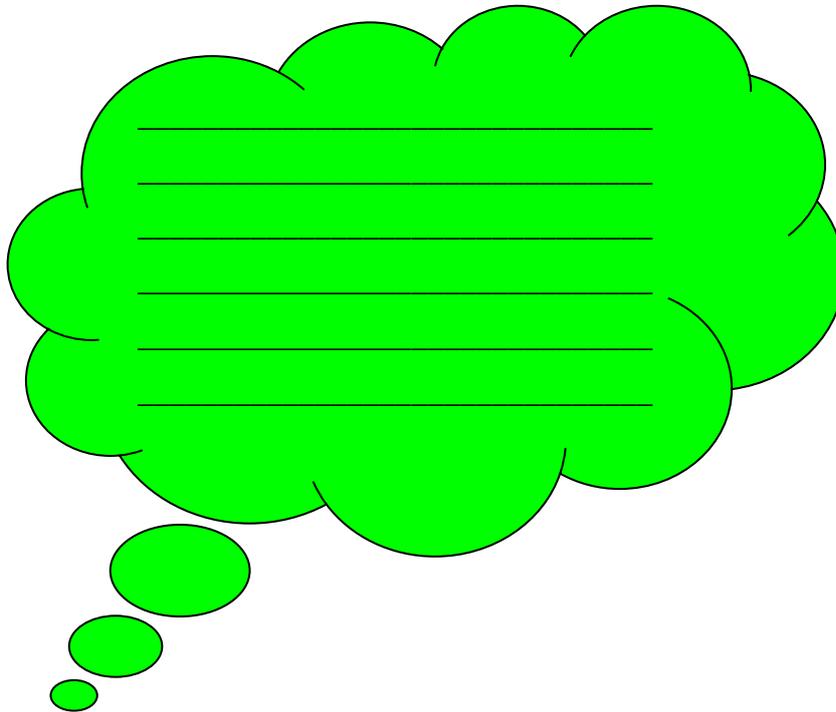
### Άσκηση 2.

Γράψε στο παρακάτω σύννεφο μερικά **ρήματα** που μπορείς να σκεφτείς.



### Άσκηση 3.

Γράψε στο παρακάτω σύννεφο μερικά **επίθετα** που μπορείς να σκεφτείς.



### Άσκηση 4.

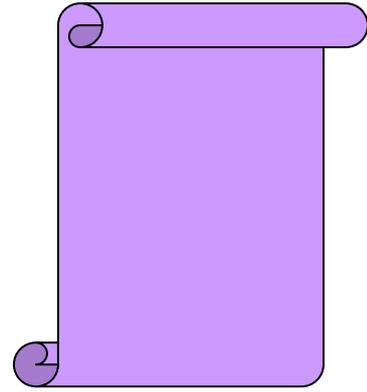
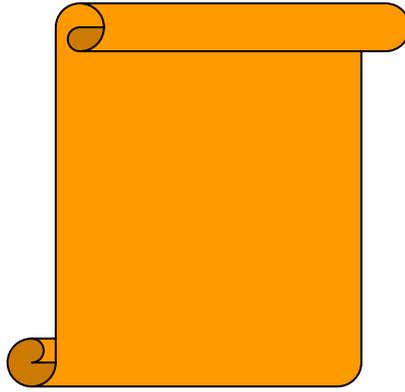
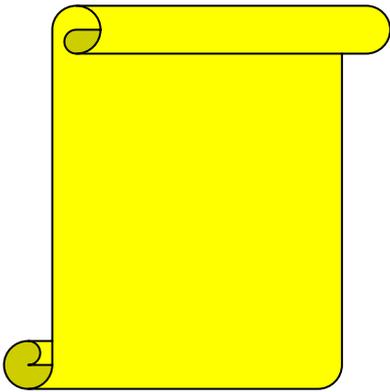
Κύκλωσε με **μπλε** χρώμα τα ουσιαστικά, με **κόκκινο** τα ρήματα και με **πράσινο** τα επίθετα που δίνονται στον παρακάτω πίνακα.

ουρανός	διαβάζω	μικρός
παίζω	καρέκλα	παράθυρο
τρέχω	ζεστός	πέτρινο
ξύλινος	κόκκινη	πίνακας
τηλεόραση	γράφω	τραγουδώ

### Άσκηση 5.

Ταξινόμησε τις λέξεις που σου δίνονται παρακάτω: στο **κίτρινο** λάβαρο βάλε όλα τα ουσιαστικά, στο **πορτοκαλί** όλα τα ρήματα και στο **μοβ** όλα τα επίθετα.

τραπέζι, πίνω, πόρτα, βαμβακερός, περπατώ, πλαστικός, βιβλίο,  
όμορφος, κατσίκι, οδηγώ, ελευθερία, άσπρος, γράφω, κρατώ, μεγάλος.



## Έντυπο Αξιολόγησης για το παιδί.

Όνομα & Επώνυμο.....

Ημερομηνία.....

1. Κύκλωσε τη λέξη που είναι σωστή:

μαγνήτης – μαγνήτις	βγαίνω – βγένω
υπολογιστής – υπολογιστής	πηγαίνω – πηγένω
δρόμος – δρόμος	ζεστένω - ζεσταίνω
ουρανός – ουρανός	ανεβαίνω - ανεβένω
μουσική – μουσική	καθαρίστηκε – καθαρίστηκε
εκδρομή – εκδρομή	χτενίστικα - χτενίστικα
τηλεόραση – τηλεόραση	χάθηκα - χάθηκα
γυμναστική – γυμναστική	κουράστηκες – κουράστηκες
βλέπω – βλέπω	εγώ ντύνομαι – εγώ ντύνομαι
γράφω – γράφω	αυτός έτρεξε – αυτός έτρεξε
διαβάζεις – διαβάζεις	αυτή κρύβετε – αυτή κρύβεται
παίζει – παίζει	εμείς πήγαμε – εμείς πήγαμε
στρώνω – στρώνω	παίζοντας – παίζοντας
απλώνω – απλώνω	τραγουδώντας - τραγουδώντας
μαλώνω – μαλώνω	κλαίγοντας - κλαίγοντας
θυμώνω – θυμώνω	γελώντας - γελώντας
ποτίζω – ποτίζω	Γιάννης – Γιάννης
καθαρίζω – καθαρίζω	αθήνα – Αθήνα
κοιμίζω – κοιμίζω	ελένη - Ελένη
σφυρίζω – σφυρίζω	Ελλάδα - Ελλάδα

ποτάμη – ποτάμι	τον δάσκαλο – των δάσκαλο
καλάμη – καλάμι	των Γιώργο – τον Γιώργο
σπίτη – σπίτι	των σχολείων – τον σχολείων
πουλί – πουλή	τον παιδιών – των παιδιών
οι δρόμοι – οι δρόμει	τις γιορτές – της γιορτές
οι εκδηλώσις – οι εκδηλώσεις	της Μαρίας – τις Μαρίας
οι χρόνοι – οι χρόνι	της μπάλες – τις μπάλες
τα δάσοι – τα δάση	της κυρίας – τις κυρίας
λούστηκες - λούστηκαις	στρώμα – στρώμα
βάφτιση – βάφτηση	άνοιξη - άνηξη

2. Συμπλήρωσε το γράμμα **Σ** στις λέξεις που είναι γραμμένες σωστά και **Λ** στις λέξεις που έχουν γραφτεί λάθος.

συνταγή .....	γυμναστικό .....
Ακρόπολι .....	κηπουρική .....
δικαστής .....	οδηγός .....
δυναμίτης .....	κόσμος .....
καρύδι .....	παιχνίδι .....
ποτάμι .....	κρεμμύδι .....
ανοίγω .....	παίρνω .....
δίνο .....	κρατό .....
παγώνω .....	διπλώνω .....
θυμώνω .....	διορθώνω .....
καθαρίζει .....	ψωνίζω .....
σκουπίζω .....	γυρήσεις .....
μπαίνεις .....	μαθένω .....
ανεβένω .....	πετυχαίνω .....
στρώσιμο .....	καθάρισμα .....
ανήξαμε .....	σημείωμα .....
αυτός ντύνετε .....	αυτή έτρεξαι .....
εσύ κρύβεσε .....	εμείς πήγαμαι .....

3. Βάλε σε κύκλο τη λέξη που έχει σωστή ορθογραφία.

1) Ο Γιώργος ..... το μάθημά του.

α) διαβάζει      β) διαβάζη

2) Η Γωγώ ..... ένα κόκκινο αυτοκίνητο.

α) οδηγή      β) οδηγεί

3) Συνήθως εγώ ..... στα παιχνίδια.

α) νικό      β) νικώ

4) Μου αρέσει να ..... καραμέλες από τη γιαγιά μου.

α) ζητώ      β) ζητό

5) Εγώ ..... τις σκάλες του σπιτιού μου.

α) ανεβένω      β) ανεβαίνω

6) Το παιδί ..... την ιστορία του βιβλίου.

α) καταλαβαίνει      β) καταλαβένει

7) Εσύ κάθε μέρα ..... καινούρια πράγματα στο σχολείο.

α) μαθαίνεις      β) μαθένεις

8) Αυτό το βάζο ..... το σαλόνι.

α) ομορφένει      β) ομορφαίνει

9) Η Μαρία ..... τα ρούχα της.

α) απλώνει      β) απλώνει

10) Όταν κάνει κρύο ..... τα χέρια μου.

α) παγώνουν      β) παγόνουν

11) Θέλω να ..... νωρίς τα μαθήματά μου.

α) τελειώνω      β) τελειόνω

12) Ο γεωργός ..... οργώνει το χωράφι του.

- α) οργώνει      β) οργώνει

13) Το φαγητό ..... σε όλο το σπίτι.

- α) μυρίζει      β) μυρίζει

14) Η μαμά ..... πατάτες στην κουζίνα.

- Α) τηγανίζει      β) τηγανίζει

15) Εγώ ..... το σχολείο κάθε μέρα στις 8.

- α) αρχίζω      β) αρχίζω

16) Κάθε εβδομάδα ..... στο σούπερ μάρκετ.

- α) ψωνίζω      β) ψωνίζω

17) Μου αρέσει να ακούω ..... όταν δεν διαβάζω.

- α) μουσική      β) μουσική

18) Ο ..... εξετάζει τον ασθενή.

- α) γιατρός      β) γιατρός

19) Είμαι πολύ καλός ..... του ποδοσφαίρου.

- α) παίχτης      β) παίχτης

20) Το ..... πηγαίνει βόλτα στο πάρκο.

- α) κορίτσι      β) κορίτσι

21) Η ..... μου πήγε εκδρομή.

- Α) αδερφί      β) αδερφή

22) Η αυλή ..... σχολείων είναι μεγάλη.

- α) των      β) τον

23) Όταν αρρωσταίνω φωνάζω ..... γιατρό.

- α) τον      β) των

24) Τα όργανα ..... μουσικών είναι πολύ χρήσιμα στο θέατρο.

α) τον                    β) των

25) Η γιαγιά ψωνίζει τα ψάρια από ..... ψαρά.

α) των                    β) τον

26) Το μολύβι είναι ..... δασκάλας.

α) τις                    β) της

27) Η Φανή πήγε βόλτα με ..... φίλες της.

α) της                    β) τις

28) Κάθε πρωί πηγαίνω και ταΐζω ..... γάτες.

α) τις                    β) της

29) Το πόμολο ..... πόρτας είναι χρησό.

α) τις                    β) της

30) Το μωρό ..... στην κούνια του.

α) κοιμάται            β) κοιμάτε

31) Στο λεωφορείο ..... από τη χειρολαβή.

α) κρατιέμε            β) κρατιέμαι

32) Κάθε μέρα ..... πολύ από τις δουλειές και το διάβασμα.

α) κουράζομε            β) κουράζομαι

33) Η Ξένια ..... τα παραμύθια που διάβαζε μικρή.

α) θυμάται            β) θυμάτε

34) Το σκυλί ..... στο σπίτι του κάθε βράδυ.

α) δένεται            β) δένετε

4) Συμπλήρωσε τις λέξεις που λείπουν.



Κάθε εικόνα είναι και μια λέξη. Αντικαθιστώ τις εικόνες με λέξεις και διαβάζω το μύθο.

### Το γέρικο λιοντάρι και η αλεπού



Χρόνια και χρόνια το ..... , ο ..... του δάσους, ζούσε τρώγοντας τα άλλα ζώα, μικρά και μεγάλα, που δεν τολμούσαν να του αντισταθούν.



Ωστόσο, πέρασαν τα χρόνια και ήρθε μια μέρα που το αγέρωχο .....

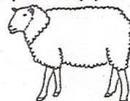


δεν τα κατάφερνε πια μήτε βυζανιάρικο ..... να φτάσει στο τρέξιμο. Είχε γεράσει και τα πόδια του δεν το κρατούσαν, όπως παλαιότερα.

Βάλθηκε τότε να βασανίζει το μυαλό του, για να βρει κάποιο τρόπο να τα βγάλει πέρα. Συλλογίστηκε μέρες πολλές και βρήκε έναν εύκολο τρόπο. Ξάπλωσε το



..... στη σπηλιά του και καμώθηκε πως ήταν άρρωστο βαριά.



Το 'μαθαν τα άλλα ζώα, ο ....., το ....., το .....,



ο ....., και ένα ένα άρχισαν να ανηφορίζουν κατά τη σπηλιά, για να κάνουν



μια τελευταία επίσκεψη στον ετοιμοθάνατο ..... του δάσους και να τον παρηγορήσουν.



Πολλά ζώα βρήκαν έτσι το θάνατο. Όμως, η ....., που μυρίστηκε την πονηριά, πήγε στη σπηλιά, αλλά έμεινε απέξω.



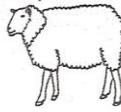
— Πώς τα περνάς, ..... μου; ρώτησε η .....



— Δε νιώθω καθόλου καλά, αποκρίθηκε το ....., αφήνοντας ένα ψεύτικο βογκητό. Λίγες μέρες ακόμα μου μένουν, τίποτα δε με γλιτώνει. Έλα μέσα να τα πούμε από κοντά και να σ' αποχαιρετήσω.



— Θα 'μπαινα, αποκρίθηκε η ....., αν δεν έβλεπα τούτα τα χνάρια. Να οι



πατημασιές του ....., του ....., του ....., του



..... Ωστόσο, παρόλο που παιδεύτηκα πολύ, δεν κατάφερα να βρω χνάρι από κάποιο ζώο που ξαναβγήκε. Δε μ' αρέσουν καθόλου οι δρόμοι που δεν έχουν γυρισμό.

Έτσι, η αλεπού έφυγε γρήγορα γρήγορα προς τον κάμπο, ενώ ξοπίσω της ακουγόταν



το θυμωμένο μούγκρισμα του γέρικου .....



7) Να κυκλώσεις τις λάθος λέξεις στις παρακάτω προτάσεις και στη συνέχεια να ξαναγράψεις τις προτάσεις σωστά.

α) Ο Φώτις, όταν ανέβαινε τη σκάλα χτύπησε το πόδι του.

.....  
.....

β) Όταν πηγαίνο στην παιδική χαρά, μου αρέση να κάνο κούνια και τραμπάλα.

.....  
.....

γ) Το καλοκαίρη που κάνη ζέστι, τρέχουμε στις παραλίες για μπάνιο.

.....  
.....

δ) Μου αρέση πολύ να κοιτάο της φωτογραφίες από της εκδρομές του σχολείου.

.....  
.....

ε) Όταν κάνη κρύο, φοράο το ζεστό μου κόκκινο πουλόβερ που το έπλεξε η γιαγιά μου η Καίτι.

.....  
.....

8) Κύκλωσε τις λάθος λέξεις που υπάρχουν στο κείμενο και ύστερα να τις γράψεις παρακάτω σωστά.

### Η χελώνα

Η χελώνα κουβαλάει το σπιτάκι της πάνω στη ράχη της. Έτσι με το σπιτάκι της μαζί, τραβάει όπου θέλει, κοιμάται όπου θέλει. Δε βιάζεται σαν κι εμάς να γυρίσει σπίτι. Μόλις αρχίσει να σκοτινιάζει, η χελώνα κρύβεται μέσα στο σπιτάκι της και κοιμάται. Μα όταν σκάσει ο ήλιος, το σπιτάκι ζεσταίνεται και η χελώνα καταλαβάνει πως ξημέρωσε και βγάζει έξω το μικρό κεφαλάκι της. Με τα όμορφα μάτια της κοιτάζει το πράσινο χορτάρι και τα λουλούδια και είναι ευχαριστημένη.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9) Γράψε τις λέξεις που θα σου πω.

.....

.....

.....

.....

.....

10) Γράψε την πρόταση που θα σου πω.

.....

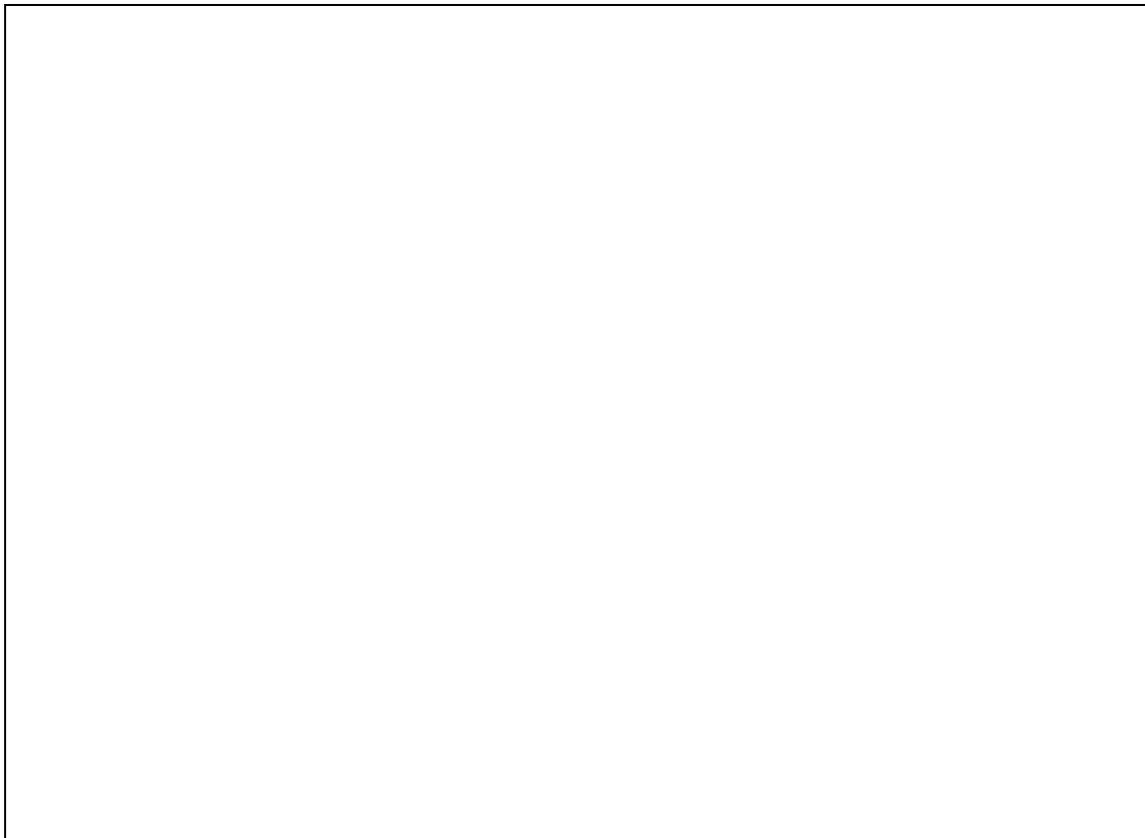
.....

.....

.....

.....

Ζωγράφισε ό,τι θέλεις.



**ΤΕΣΤ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ  
ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Όνομα & Επώνυμο.....

Ημερομηνία.....

**Πίνακας 1**

Περιοχές λαθών	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Καταλήξεις αρσενικών	4		
Καταλήξεις θηλυκών	4		
Καταλήξεις ουδέτερων	4		
Καταλήξεις ρημάτων	5		
Καταλήξεις ουσιαστ. πληθυντικού	4		
Καταλήξεις ρημάτων σε -ίζω	4		
Καταλήξεις ρημάτων σε -ωνω	4		
Καταλήξεις ρημάτων σε -αίνω	4		
Καταλήξεις ρημάτων στον Αόριστο	4		
Διάκριση ενεργητικής – παθητικής φωνής	4		
Κύρια ονόματα	4		
Διάκριση άρθρων τον – των	4		
Διάκριση άρθρων της – τις	4		
Μετοχές	4		
Παράγωγες λέξεις	3		
<b>Σύνολο</b>	<b>60</b>		

**Πίνακας 2**

Περιοχές λαθών	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Καταλήξεις αρσενικών	4		
Καταλήξεις θηλυκών	4		
Καταλήξεις ουδέτερων	4		
Καταλήξεις ρημάτων	4		
Ρήματα σε -ίζω	4		
Ρήματα σε -ωνω	4		
Ρήματα σε -αίνω	4		
Ρήματα σε παθητική φωνή	4		
Παράγωγες λέξεις	4		
<b>Σύνολο</b>	<b>36</b>		

**Πίνακας 3**

<b>Περιοχές λαθών</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Καταλήξεις ρημάτων	4		
Ρήματα σε -αίνω	4		
Ρήματα σε -ωνω	4		
Ρήματα σε -ίζω	4		
Καταλήξεις ουσιαστικών	5		
Ρήματα σε παθητική φωνή	4		
Διάκριση των άρθρων τον - των	4		
Διάκριση των άρθρων της - τις	5		
<b>Σύνολο</b>	<b>34</b>		

**Πίνακας 4**

<b>Περιοχές λαθών</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Καταλήξεις αρσενικών ουσιαστικών	7		
Καταλήξεις θηλυκών ουσιαστικών	3		
Καταλήξεις ουδέτερων ουσιαστικών	10		
Θέμα ουσιαστικών	20		
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>		

**Πίνακας 5.1**

<b>Είδη λαθών</b>	<b>Πραγματοποίηση λαθών</b>	<b>Αριθμός λαθών</b>
Αντικατάσταση γράμματος με ομόηχο		
Αντικατάσταση γράμματος με μη ομόηχο		
Αντικατάσταση κεφαλαίου γράμματος με μικρό ή και αντίστροφα		
Αντικατάσταση λέξης με νοηματικά συναφή		
Αντικατάσταση λέξης με νοηματικά άσχετη υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μη σημασιολογική		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά παρόμοια υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά παρόμοια μη σημασιολογική		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά άσχετη υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά άσχετη μη σημασιολογική		
Παράλειψη γράμματος ή συλλαβής		
Παράλειψη λέξης ή λέξεων		
Παράλειψη σημείων στίξης		
Προσθήκη γράμματος ή συλλαβής		
Προσθήκη λέξης ή λέξεων		
Καθρεφτική γραφή		
Μετατόπιση ορίων λέξης ή λέξεων		
Αντιμετάθεση γραμμμάτων ή συλλαβών		
Αντιμετάθεση λέξεων		
Παρατονισμός λέξης		
Χωρίς νόημα φράση ή πρόταση		
<b>Σύνολο</b>		

**Πίνακας 5.2**

Είδη λαθών	Πραγματοποίηση λαθών	Αριθμός λαθών
Κατάληξη ρήματος		
Κατάληξη ονόματος		
<b>Ρηματικός τύπος λέξης</b>		
Καταληκτικό λάθος κλιτικής κατάληξης ρήματος		
Καταληκτικό λάθος παραγωγικής κατάληξης		
Επιθηματικό λάθος στη συλλαβική αύξηση		
<b>Ονοματικός τύπος λέξης</b>		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης του γένους		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης του αριθμού		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης γένους και αριθμού		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής κατάληξης		
Καταληκτικό λάθος παραγωγικής κατάληξης		
<b>Άρθρα</b>		
Λάθος γραμματικής διάκρισης του αριθμού		
Λάθος γραμματικής διάκρισης γένους αριθμού		
<b>Άκλιτες λέξεις</b>		
Καταληκτικό λάθος		
<b>Λέξεις όλων των τύπων</b>		
Θεματικό λάθος		
<b>Σύνολο</b>		

**Πίνακας 7**

Είδη λαθών	Δοκιμές	Εντοπισμός λαθών	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Καταλήξεις αρσενικών ονομάτων				
Καταλήξεις θηλυκών ονομάτων				
Καταλήξεις ουδέτερων ονομάτων				
Καταλήξεις ρημάτων				
Άρθρα (σ)της – (σ)τις				
<b>Σύνολο</b>				

### Πίνακας 8

Είδη λαθών	Δοκιμές	Εντοπισμός λαθών	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Καταλήξεις αρσενικών ονομάτων				
Καταλήξεις θηλυκών ονομάτων				
Καταλήξεις ουδέτερων ονομάτων				
Καταλήξεις ρημάτων				
Άρθρα (σ)της – (σ)τις				
<b>Σύνολο</b>				

### Πίνακας 9.1

Είδη λαθών	Πραγματοποίηση λαθών	Αριθμός λαθών
Αντικατάσταση γράμματος με ομόηχο		
Αντικατάσταση γράμματος με μη ομόηχο		
Αντικατάσταση κεφαλαίου γράμματος με μικρό ή και αντίστροφα		
Αντικατάσταση λέξης με νοηματικά συναφή		
Αντικατάσταση λέξης με νοηματικά άσχετη υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μη σημασιολογική		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά παρόμοια υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά παρόμοια μη σημασιολογική		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά άσχετη υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά άσχετη μη σημασιολογική		
Παράλειψη γράμματος ή συλλαβής		
Παράλειψη λέξης ή λέξεων		
Παράλειψη σημείων στίξης		
Προσθήκη γράμματος ή συλλαβής		
Προσθήκη λέξης ή λέξεων		
Καθρεφτική γραφή		
Μετατόπιση ορίων λέξης ή λέξεων		
Αντιμετάθεση γραμμμάτων ή συλλαβών		
Αντιμετάθεση λέξεων		
Παρατονισμός λέξης		
Χωρίς νόημα φράση ή πρόταση		
<b>Σύνολο</b>		

**Πίνακας 9.2**

<b>Είδη λαθών</b>	<b>Πραγματοποίηση λαθών</b>	<b>Αριθμός λαθών</b>
Κατάληξη ρήματος		
Κατάληξη ονόματος		
<b>Ρηματικός τύπος λέξης</b>		
Καταληκτικό λάθος κλιτικής κατάληξης ρήματος		
Καταληκτικό λάθος παραγωγικής κατάληξης		
Επιθηματικό λάθος στη συλλαβική αύξηση		
<b>Ονοματικός τύπος λέξης</b>		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης του γένους		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης του αριθμού		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης γένους και αριθμού		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής κατάληξης		
Καταληκτικό λάθος παραγωγικής κατάληξης		
<b>Άρθρα</b>		
Λάθος γραμματικής διάκρισης του αριθμού		
Λάθος γραμματικής διάκρισης γένους αριθμού		
<b>Άκλιτες λέξεις</b>		
Καταληκτικό λάθος		
<b>Λέξεις όλων των τύπων</b>		
Θεματικό λάθος		
<b>Σύνολο</b>		

**Πίνακας 10.1**

<b>Είδη λαθών</b>	<b>Πραγματοποίηση λαθών</b>	<b>Αριθμός λαθών</b>
Αντικατάσταση γράμματος με ομόηχο		
Αντικατάσταση γράμματος με μη ομόηχο		
Αντικατάσταση κεφαλαίου γράμματος με μικρό ή και αντίστροφα		
Αντικατάσταση λέξης με νοηματικά συναφή		
Αντικατάσταση λέξης με νοηματικά άσχετη υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μη σημασιολογική		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά παρόμοια υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά παρόμοια μη σημασιολογική		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά άσχετη υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά άσχετη μη σημασιολογική		
Παράλειψη γράμματος ή συλλαβής		
Παράλειψη λέξης ή λέξεων		
Παράλειψη σημείων στίξης		
Προσθήκη γράμματος ή συλλαβής		
Προσθήκη λέξης ή λέξεων		
Καθρεφτική γραφή		
Μετατόπιση ορίων λέξης ή λέξεων		
Αντιμετάθεση γραμμάτων ή συλλαβών		
Αντιμετάθεση λέξεων		
Παρατονισμός λέξης		
Χωρίς νόημα φράση ή πρόταση		
<b>Σύνολο</b>		

**Πίνακας 10.2**

<b>Είδη λαθών</b>	<b>Πραγματοποίηση λαθών</b>	<b>Αριθμός λαθών</b>
Κατάληξη ρήματος		
Κατάληξη ονόματος		
<b>Ρηματικός τύπος λέξης</b>		
Καταληκτικό λάθος κλιτικής κατάληξης ρήματος		
Καταληκτικό λάθος παραγωγικής κατάληξης		
Επιθηματικό λάθος στη συλλαβική αύξηση		
<b>Ονοματικός τύπος λέξης</b>		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης του γένους		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης του αριθμού		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης γένους και αριθμού		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής κατάληξης		
Καταληκτικό λάθος παραγωγικής κατάληξης		
<b>Άρθρα</b>		
Λάθος γραμματικής διάκρισης του αριθμού		
Λάθος γραμματικής διάκρισης γένους αριθμού		
<b>Άκλιτες λέξεις</b>		
Καταληκτικό λάθος		
<b>Λέξεις όλων των τύπων</b>		
Θεματικό λάθος		
<b>Σύνολο</b>		

## Μάθημα 1°.

### ΚΑΝΟΝΑΣ

1) Όλα τα αρσενικά ουσιαστικά και επίθετα που τελειώνουν σε **-ης** γράφονται πάντα με

**η**

2) Όλα τα θηλυκά ουσιαστικά και επίθετα που τελειώνουν σε **-η** γράφονται πάντα με

**η**

### ΕΞΑΙΡΟΥΝΤΑΙ

Εξαιρούνται τα επίθετα: **πλατύς**, **φαρδύς**, **βραδύς**, **θρασύς** και **πολύς** που γράφονται με

**υ**

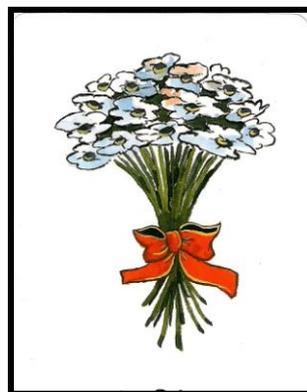
## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Αρσενικά σε ης

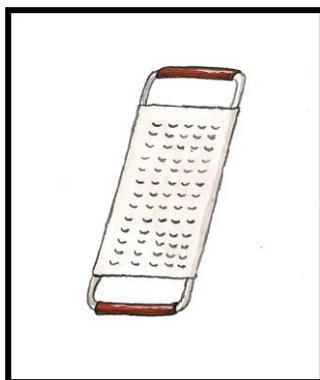


ο καταρράκτης

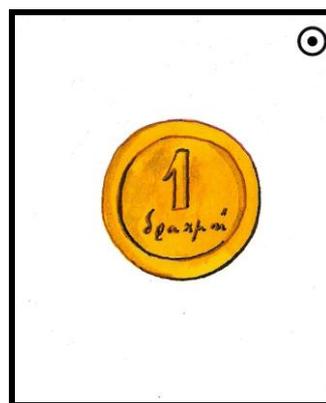
Θηλυκά σε η



η ανθοδέσμη



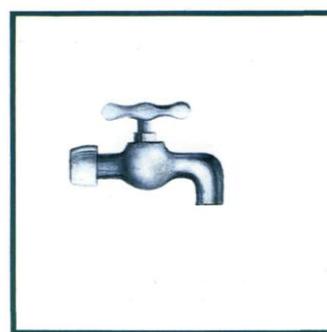
ο τρίφτης



η δραχμή

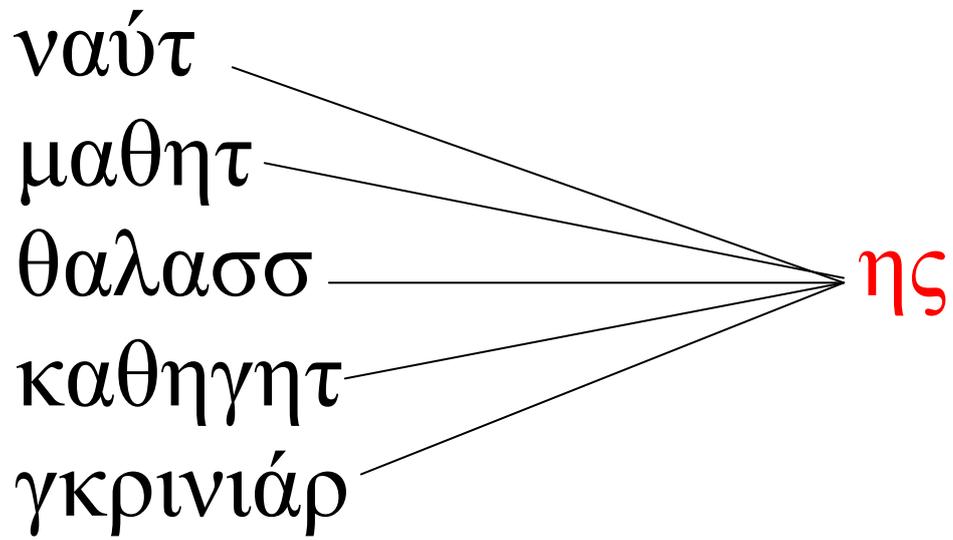


ο νεροχύτης

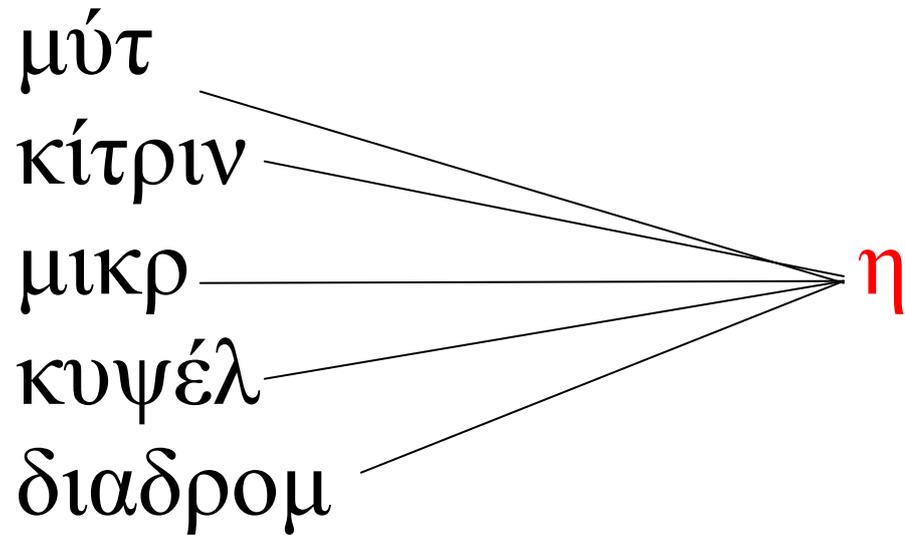


η βρύση

Αρσενικά ουσιαστικά και επίθετα σε **ης**



Θηλυκά ουσιαστικά και επίθετα σε **η**



## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 1

Όνομα και επώνυμο.....

Ημερομηνία.....

### Άσκηση 1.

Κύκλωσε με **μπλε** χρώμα τα αρσενικά, με **κόκκινο** τα θηλυκά και με **πράσινο** τα ουδέτερα ουσιαστικά και επίθετα.

ο κήπος	την αγορά	η ακτή
η γάτα	του μαγαζιού	ο δρόμος
της αυλής	η γυναίκα	η μικρή
το παιδί	το κρασί	το παντελόνι
του μαθητή	τους περιπάτους	των ταξιδιών
της πόρτας	το δάσος	των σκύλων
τα σπίτια	ο μαύρος	τις πράξεις
η κόκκινη	οι μέρες	των εκδρομών
ο λεπτός	τα στολίδια	ο δάσκαλος
του μήλου	το όμορφο	τη σημαία

### Άσκηση 2.

Ζωγράφισε το -η στις καταλήξεις των αρσενικών και θηλυκών ουσιαστικών και επιθέτων που σου δίνονται.

Ο μαθητής

Η εκδήλωση

Η κίτρινη

Την παρέλαση

Του δικαστήη

Τον καθηγητήη

Της εκδρομης

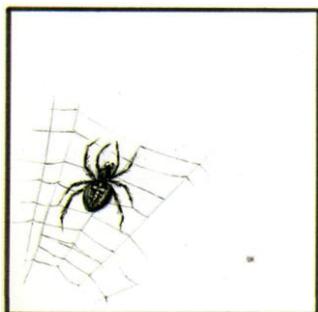
Την διαδρομη

Ο γκρινιάρης

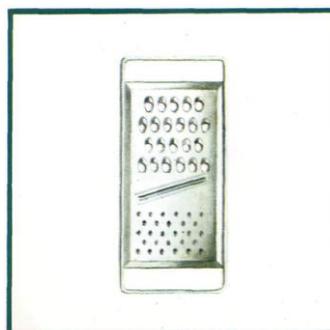
Η μικρη

### Άσκηση 3.

Συμπλήρωσε το -η στις λέξεις που βρίσκονται κάτω από την εικόνα.



η αράχν.....



ο τρίφτ....ς



ο δρυκολάπτ.....ς



η κυψέλ.....

### Άσκηση 4.

Συμπλήρωσε το -η στα αρσενικά και θηλυκά ουσιαστικά και επίθετα.

ο διευθυντ....ς	η ψυχ....
ο εργάτ....ς	την απάντησ....
ο θαλασσ....ς	του πειρατ....
η άνοιξ....	η αύξησ....
η άσπρ....	ο καθηγητ....ς
του νικητ....	του ζηλιάρ....
την πηγ....	την ψηλ....
της μικρ....ς	ο ληστ....ς
τον αθλητ....	της κόκκιν....ς
ο χρυσαφ....ς	η στάχτ.....

### Άσκηση 5.

Να σημειώσεις το γράμμα Σ για τη λέξη που είναι Σωστή και το γράμμα Λ για όποια λέξη είναι Λάθος.

η βροχή .....	του μανάβι .....
η μαύρι .....	τη γιορτί .....
ο θεατής .....	την αποθήκη .....
ο αληθής .....	του γκρινιάρη .....
της μεγάλης .....	τον αληθί .....
του πολεμιστή .....	η λίγι .....
τον επιεική .....	ο καφετίς .....
η στιγμί .....	του μετρητή .....
την κίτρινη .....	της μαύρις .....
ο μαθητής .....	τη λεπτή .....

### Άσκηση 6.

Κύκλωσε τη λέξη που είναι σωστή.

Ο συγγενής – ο συγγενίς	τη Μαίρη – τη Μαίρι
η παρέλασι – η παρέλαση	του διαβήτι – του διαβήτη
ο ακριβίς – ο ακριβής	την Κρήτι – την Κρήτη
το θεατή – το θεατί	ο διεθνίς – ο διεθνής
η Ακρόπολι – η Ακρόπολη	του Βασίλη – του Βασίλι
της αποθήκισ – της αποθήκης	η πράξι – η πράξη
τον τοξότη – τον τοξότι	τον μετρητή – τον μετρητί
του πεισματάρη – του πεισματάρι	ο σταχτής – ο σταχτίς
η αποθήκι – η αποθήκη	της μικρίς – της μικρής
του δικαστή – του δικαστί	την επίσκεψη – την επίσκεπι

### **Άσκηση 7.**

Διόρθωσε τα λάθη στις παρακάτω λέξεις.

Ο τραγουδιστής .....

Η σκέψη .....

Τον μπακάλι .....

Της καλοπέρασις .....

Η κούρασι .....

Ο μανάβις .....

Την ανάγκι .....

Του επιβάτι .....

Το νοικοκύρι .....

Τη διάθεσι .....

### **Άσκηση 8.**

Διόρθωσε τα λάθη στις παρακάτω προτάσεις.

1) Κάθε νέα χρονιά αρχίζει με το Γενάρι.

.....  
.....

2) Ο Κυρ-Γιάννις ο βαρκάρης είναι πάντα πρόθυμος να μας πάει βόλτα.

.....  
.....

3) Έδειξα στη φίλι μου τη Μαίρι φωτογραφίες από τη βάφτισί μου.

.....  
.....

4) Ο Βασίλις, που είναι δύτες, φοράει ειδική στολί πριν βουτήξει στη θάλασσα.

.....  
.....

### Άσκηση 9.

Διόρθωσε τα λάθη του παρακάτω κειμένου.

Υπάρχει πιο ωραία εποχή από το καλοκαίρι; Μια μέρα στο διάλειμμα, συζητούσα με τη φίλι μου την Ελένι και τον αδερφό της τον Κωστί για τις διακοπές. Η Ελένι δεν συμφωνούσε μαζί μας. Έλεγε ότι αγαπάει το χειμώνα να ανάβει το τζάκι. Της αρέσει πολύ η σκέψι να παίζει με τη γατούλα της. Ο Κωστίς κι εγώ υποστηρίξαμε το καλοκαίρι που δεν έχουμε μαθήματα και μόνο κολυμπάμε και παίζουμε. Αυτό το καλοκαίρι θα πάω κατασκήνωσι μαζί με τι φίλι μου τη Μαίρι για 20 μέρες. Αχ, με πόση λαχτάρα το περιμένω!

Γράψε τις λέξεις σωστά.

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

**Άσκηση 10.**

Γράψε το κείμενο που θα σου υπαγορεύσω.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 1 – ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.**

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

**Πίνακας 1.** – συμπλήρωση του -η σε καταλήξεις αρσενικών & θηλυκών ονομάτων & επιθέτων.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Αρσενικά ουσιαστικά σε -ης	7		
Αρσενικά επίθετα σε -ης	3		
Θηλυκά ουσιαστικά σε -η	5		
Θηλυκά επίθετα σε -η	5		
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>		

**Πίνακας 2.** – άσκηση Σωστού – Λάθους.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Αρσενικά ουσιαστικά σε -ης	7		
Αρσενικά επίθετα σε -ης	3		
Θηλυκά ουσιαστικά σε -η	7		
Θηλυκά επίθετα σε -η	3		
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>		

**Πίνακας 3.** – άσκηση πολλαπλής επιλογής.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Αρσενικά ουσιαστικά σε -ης	6		
Αρσενικά επίθετα σε -ης	4		
Θηλυκά ουσιαστικά σε -η	8		
Θηλυκά επίθετα σε -η	2		
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>		

**Πίνακας 4.** – διόρθωση λάθους σε αρσενικά –ης και θηλυκά σε –η.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Αρσενικά ουσιαστικά σε -ης	5		
Θηλυκά ουσιαστικά σε -η	5		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 5.** – εντοπισμός και διόρθωση λαθών σε προτάσεις.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Αρσενικά ουσιαστικά σε -ης	5		
Θηλυκά ουσιαστικά σε -η	4		
<b>Σύνολο</b>	<b>9</b>		

**Πίνακας 6.** – εντοπισμός και διόρθωση λαθών σε κείμενο.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Αρσενικά ουσιαστικά σε -ης	3		
Θηλυκά ουσιαστικά σε -η	7		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 7.** – κείμενο καθ' υπαγόρευση.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Αρσενικά ουσιαστικά σε -ης	4		
Θηλυκά ουσιαστικά σε -η	2		
<b>Σύνολο</b>	<b>6</b>		

## Μάθημα 2°.

### ΚΑΝΟΝΑΣ

1) Όλα τα ουδέτερα ουσιαστικά και επίθετα που τελειώνουν σε **-ι** γράφονται πάντα με

**ι**

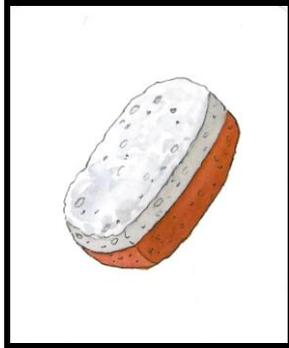
### ΕΞΑΙΡΟΥΝΤΑΙ

Εξαιρούνται τα ουσιαστικά: βράδ**υ**, δάκρ**υ**, δόρ**υ**, στάχ**υ** και  
τα επίθετα: βραδ**ύ**, φαρδ**ύ**, πλατ**ύ**, θρασ**ύ** και πολ**ύ**  
που γράφονται με

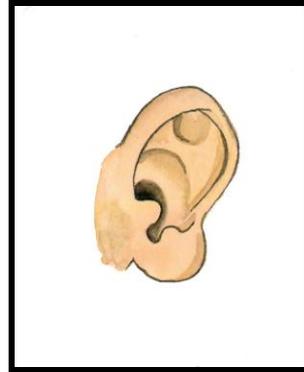
**υ**

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

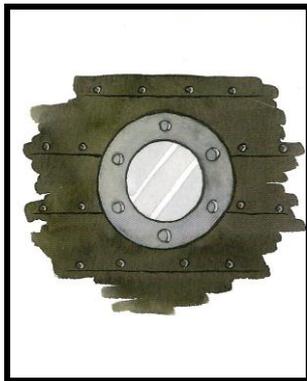
Ουδέτερα ουσιαστικά σε **ι**.



το σφουγγά**ρι**



το αυ**τί**



το φινιστρί**νι**



το τσαρού**χι**

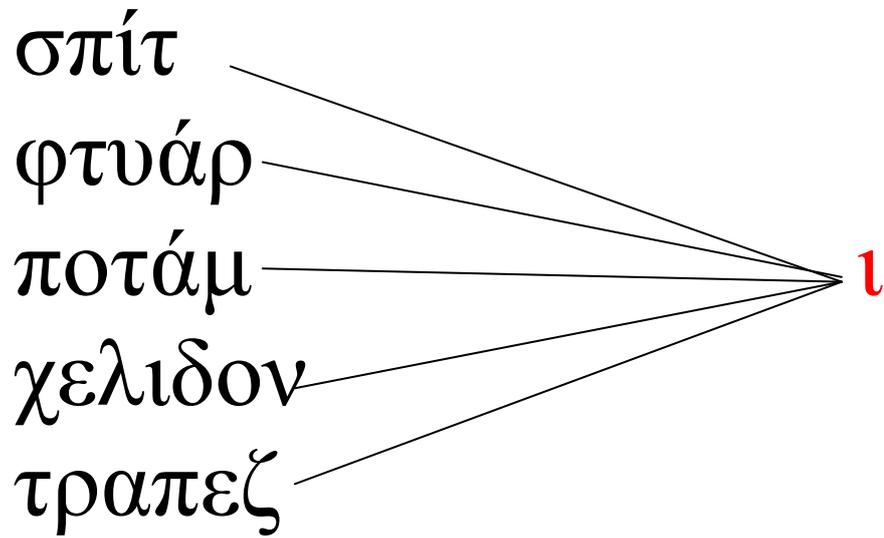


το σφυ**ρί**

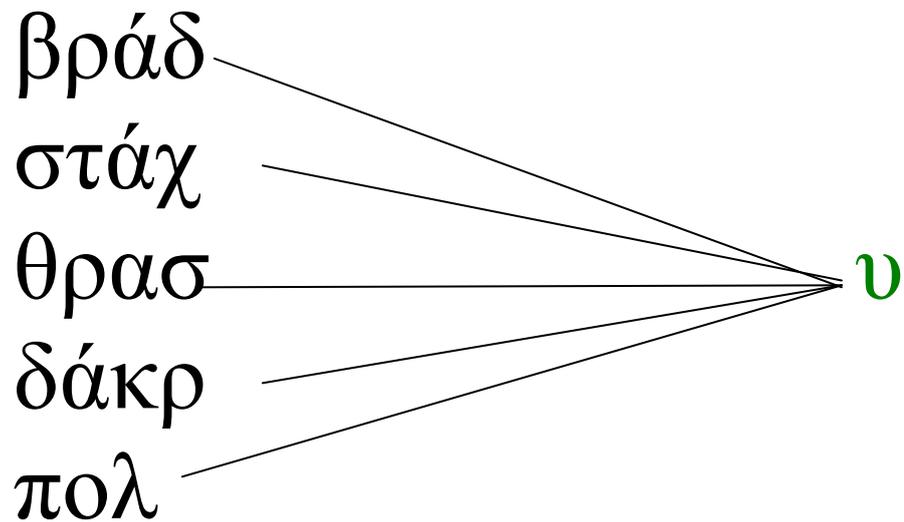


το σκά**κι**

Ουδέτερα ουσιαστικά σε ι



Ουδέτερα ουσιαστικά και επίθετα σε υ



## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 2

Όνομα και επώνυμο.....

Ημερομηνία.....

### Άσκηση 1.

Κύκλωσε μόνο τα ουδέτερα που τελειώνουν σε -ι.

ο φράχτης	το σφουγγάρι	το στόμα
η εκδρομή	ο φίλος	το μοναστήρι
το χελιδόνι	το λιμάνι	η ώρα
η ζάχαρη	το φιστίκι	ο πειρατής
το περίπτερο	η στιγμή	το φλούδι
το παιδί	η παρέλαση	το λουλούδι
το μεσημέρι	το αγλάδι	η Άνοιξη
το γυαλί	ο εργάτης	το καράβι
το δάσος	το ζευγάρι	ο φόβος
το καρύδι	η βλάστηση	το μολύβι

### Άσκηση 2.

Ζωγράφισε το -ι στις καταλήξεις των ουδέτερων ουσιαστικών που δίνονται παρακάτω.

Το ποτάμι

Το μάτι

Το μολύβι

Το κυπαρίσσι

Το τραπέζι

Το σπαθί

Το σπίτι

Το κρασί

Το δαχτυλίδι

Το καλάθι

### Άσκηση 3.

Συμπλήρωσε το -ι στις λέξεις που βρίσκονται κάτω από την εικόνα.



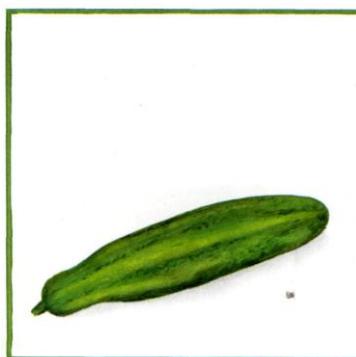
το βιολ...



το αρκουδάκ....



το δαχτυλίδ....



το αγγούρ....

### Άσκηση 4.

Συμπλήρωσε το -ι στα ουδέτερα ουσιαστικά που δίνονται παρακάτω.

το παιδ....	το κλειδ....
το σπίτ....	το κουνέλ....
το ποτάμ....	το ρολό....
το λουλούδ....	το καλάμ....
το δαχτυλίδ....	το χέρ....
το βιολ....	το ξυπνητήρ....
το κουτ....	το χελιδόν....
το κεφάλ....	το μπαλκόν....
το συρτάρ....	το παντελόν....
το τραπέζ....	το πουλ....

### Άσκηση 5.

Να συμπληρώσεις το γράμμα Σ για κάθε λέξη που είναι Σωστή και το γράμμα Λ για κάθε λέξη που είναι Λάθος.

Το κλειδή ....	Το σφυρί ....
Το παιδί ....	Το πλακάκη .....
Το σπίτι ....	Το στολίδη .....
Το τραγούδη .....	Το φρύδι .....
Το πιστόλι ....	Το κρεβάτι .....
Το τιμόνη ....	Το γυαλή .....
Το λιμάνη ....	Το μάτι ....
Το σπαθή ....	Το παντελόνη .....
Το κουτί ....	Το καράβη .....
Το αλάτι .....	Το τσιμπίδι .....

### Άσκηση 6.

Κύκλωσε τη λέξη που είναι σωστή.

το σπίτι – το σπίτη	το φουστάνι – το φουστάνη
το παιδή – το παιδί	το περιστέρη – το περιστέρι
το λουλούδι – το λουλούδει	το καρύδη – το καρύδι
το κουτή – το κουτί	το τραπέζη – το τραπέζι
το στραγάλι – το στραγάλη	το σκυλί – το σκυλή
το μολύβι – το μολύβη	το σταφύλι – το σταφύλη
το τυρή – το τυρί	το κορίτση – το κορίτσι
το καρπούζι – το καρπούζη	το ταξίδι – το ταξίδη
το χελιδόνη – το χελιδόνι	το χέρι – το χέρη
το καλάμι – το καλάμη	το πιρούνι – το πιρούνη

### **Άσκηση 7.**

Διόρθωσε τα λάθη στις παρακάτω λέξεις.

Το αγόρη.....

Το ποτάμη.....

Το μαχαίρη.....

Το καναρίνη.....

Το κουνουπίδη.....

Το παντελόνη.....

Το δαχτυλίδη.....

Το μοναστήρη.....

Το κυπαρίσση.....

Το μεσημέρη.....

### **Άσκηση 8.**

Διόρθωσε τα λάθη στις παρακάτω προτάσεις.

1) Στο δωμάτιό μου έστρωσα ένα κόκκινο χαλί.

.....  
.....

2) Το τιμόνη του αυτοκινήτου μας είναι μαλακό.

.....  
.....

3) Πήγα στο μαγαζί και αγόρασα ένα ωραίο φουστάνη.

.....  
.....

4) Ανέβηκα στη σκάλα να κόψω ένα σταφύλη, αλλά έπεσα και χτύπησα το κεφάλι μου, το πόδι μου και το χέρι μου.

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

### Άσκηση 9.

Διόρθωσε τα λάθη του παρακάτω κειμένου.

Κάθε καλοκαίρη πηγαίνω στη γιαγιά μου στο χωριό. Αυτή μου ετοιμάζει πάντα ένα καλάθη με πολλά καλοκαιρινά φρούτα, όπως ροδάκινο, καρπούζη , πεπόνη, σταφύλη, κεράση, φράουλα και πολλά άλλα. Εγώ της πηγαίνω δώρο ένα όμορφο λουλούδη που το αγοράζω από ένα μαγαζή στην πόλη. Ύστερα εγώ ανεβαίνω τη σκάλα από το σπίτη και πηγαίνω στους φίλους μου για παιχνίδη.

Γράψε τις λέξεις σωστά.

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

**Άσκηση 10.**

Γράψε το κείμενο που θα σου υπαγορεύσω.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 2. – ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.**

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

**Πίνακας 1.** – συμπλήρωση του –ι σε καταλήξεις ουδέτερων ονομάτων.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ουδέτερα ουσιαστικά σε -ι	20		

**Πίνακας 2.** – άσκηση Σωστού – Λάθους.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ουδέτερα ουσιαστικά σε -ι	20		

**Πίνακας 3.** – άσκηση πολλαπλής επιλογής.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ουδέτερα ουσιαστικά σε -ι	20		

**Πίνακας 4.** – διόρθωση λάθους σε ουδέτερα σε -ι.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ουδέτερα σε -ι	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 5.** – εντοπισμός και διόρθωση λαθών σε προτάσεις.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Ουδέτερα ουσιαστικά σε -ι	7		

**Πίνακας 6.** – εντοπισμός και διόρθωση λαθών σε κείμενο.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Ουδέτερα ουσιαστικά σε -ι	10		

**Πίνακας 7.** – κείμενο καθ' υπαγόρευση.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Ουδέτερα ουσιαστικά σε -ι	4		

### Μάθημα 3°.

#### ΚΑΝΟΝΑΣ

1) Όλα τα θηλυκά ουσιαστικά και επίθετα στον ενικό αριθμό παίρνουν πάντα το άρθρο

η

2) Όλα τα αρσενικά, και θηλυκά ουσιαστικά και επίθετα στον πληθυντικό αριθμό παίρνουν πάντα το άρθρο

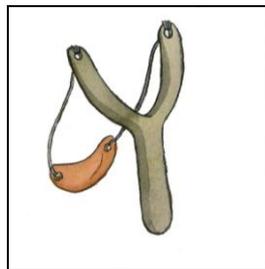
οι

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Θηλυκά ουσιαστικά με άρθρο **η**.



**η** ασπίδα



**η** σφεντόνα

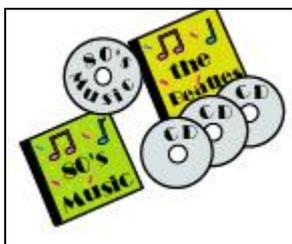


**η** γραβάτα

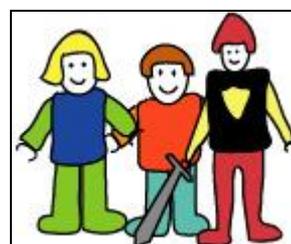


**η** κούνια

Ουσιαστικά πληθυντικού αριθμού με άρθρο **οι**.



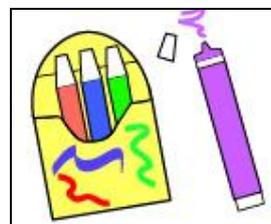
**οι** δίσκοι



**οι** κούκλες

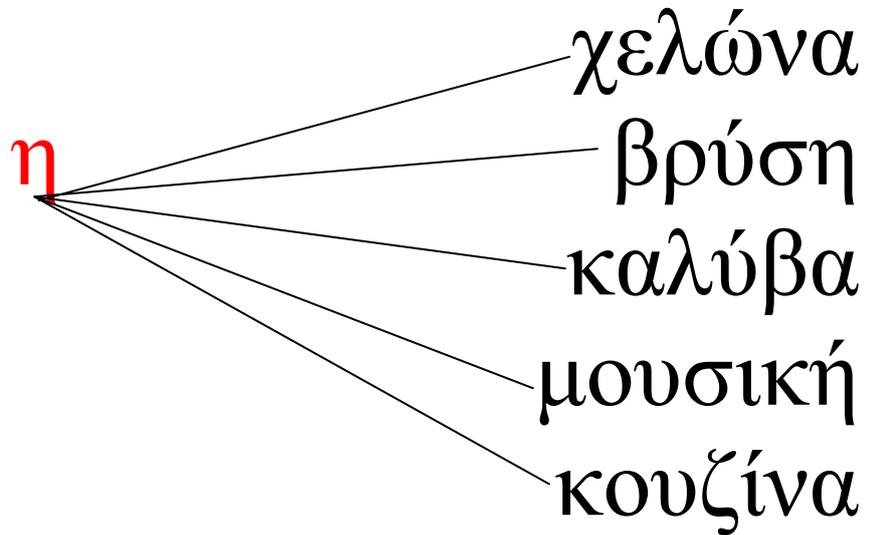


**οι** αριθμοί

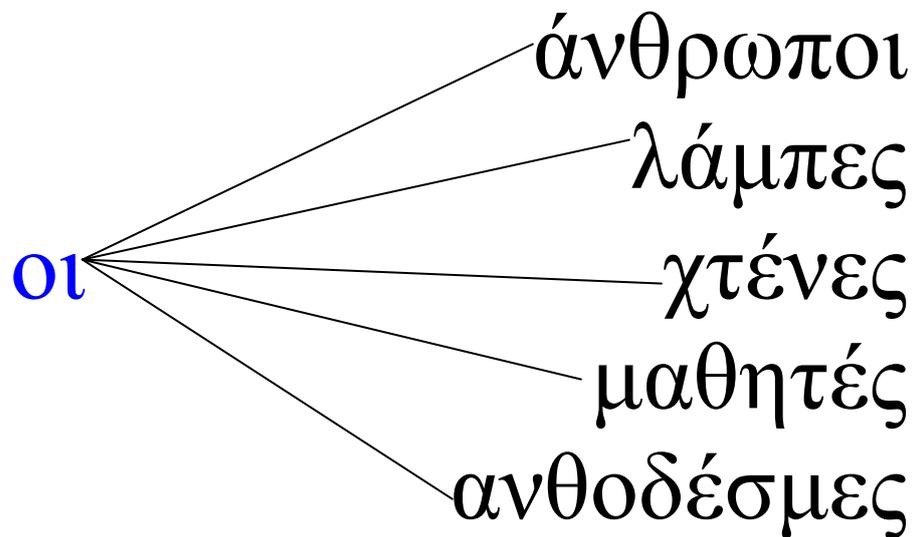


**οι** μαρκαδόροι

Θηλυκά ουσιαστικά με άρθρο **η**.



Ουσιαστικά πληθυντικού αριθμού με άρθρο **οι**



### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 3

Όνομα και επίθετο.....

Ημερομηνία.....

#### Άσκηση 1.

Κύκλωσε με κόκκινο χρώμα το άρθρο **η** και με μπλε χρώμα το άρθρο **οι**.

η παρέλαση	οι δρόμοι
η εκδρομή	οι άνθρωποι
οι φωνές	η απόφαση
η μαμά	οι ώρες
οι γάτες	η άνοιξη
η αυλή	η αγορά
οι αγώνες	οι μέλισσες
οι φίλοι	η μηχανή
η θάλασσα	οι μέρες
οι γραμμές	η αμαζόνα

#### Άσκηση 2.

Συμπλήρωσε το άρθρο **η** μπροστά από τις λέξεις.

_ κότα	_ μέρα	_ κυψέλη
_ τσάντα	_ πόρτα	_ αράχνη
_ καρέκλα	_ ώρα	_ εντύπωση
_ θάλασσα	_ τηλεόραση	_ αγορά
_ εφημερίδα	_ μέλισσα	_ θέληση

### Άσκηση 3.

Συμπλήρωσε το άρθρο **οι** μπροστά από τις λέξεις.

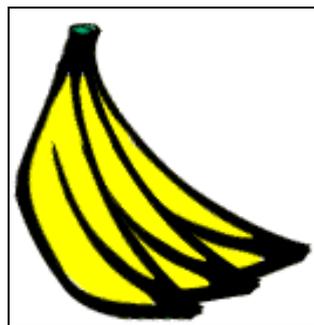
<input type="checkbox"/> κήποι	<input type="checkbox"/> αχλαδιές	<input type="checkbox"/> άνθρωποι
<input type="checkbox"/> ναύτες	<input type="checkbox"/> πόρτες	<input type="checkbox"/> δάσκαλοι
<input type="checkbox"/> βάρκες	<input type="checkbox"/> δρόμοι	<input type="checkbox"/> γειτονιές
<input type="checkbox"/> κιθάρες	<input type="checkbox"/> μαθητές	<input type="checkbox"/> βιβλιοθήκες
<input type="checkbox"/> καφέδες	<input type="checkbox"/> εκδρομές	<input type="checkbox"/> τσάντες

### Άσκηση 4.

Συμπλήρωσε στα κενά κάτω από τις εικόνες το άρθρο η ή οι όπου χρειάζεται.



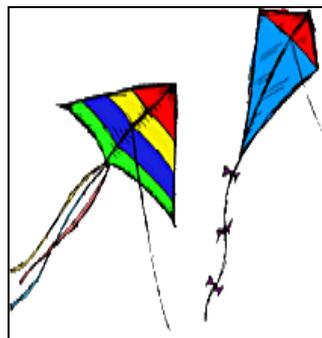
..... χελώνα



..... μπανάνες



..... φωλιά



..... χαρταετοί

### Άσκηση 5.

Κύκλωσε το σωστό.

η βόλτα – οι βόλτα	οι εκδρομή – η εκδρομή
η τσάντες – οι τσάντες	η κιθάρα – οι κιθάρα
οι θάλασσα – η θάλασσα	η μαθήτρια – οι μαθήτρια
η δρόμοι – οι δρόμοι	οι πηγή – η πηγή
η μητέρα – η μητέρα	οι σκέψεις – η σκέψεις
η κήποι – οι κήποι	οι Αθήνα – η Αθήνα
οι μαθητές – η μαθητές	η γιαγιά – οι γιαγιά
η φωνή – οι φωνή	οι μέλισσα – η μέλισσα
η εποχές – οι εποχές	η πλατεία – οι πλατεία
οι άνθρωποι – η άνθρωποι	οι γιορτή – η γιορτή

### Άσκηση 6.

Διόρθωσε τα λάθη στις λέξεις.

- Οι βόλτα.....
- Η ναύτες.....
- Οι γιαγιά.....
- Οι κιθάρα.....
- Η μαθητές.....
- Η δρόμοι.....
- Οι θάλασσα.....
- Οι πόλη.....
- Η γιορτές.....
- Η άνθρωποι.....

### Άσκηση 7.

Κύκλωσε τα λάθη που υπάρχουν και ξαναγράψε τις προτάσεις σωστά.

1) Οι πόλη της Αθήνας δεν έχει πολλά πάρκα.

.....  
.....

2) Η ολυμπιακοί αγώνες γίνονται κάθε 4 χρόνια.

.....  
.....

3) Η εποχές του χρόνου είναι τέσσερις.

.....  
.....

4) Οι πλατεία του χωριού έχει πολλά πλατάνια και καρυδιές.

.....  
.....

5) Οι αχλαδιά του κήπου είναι γεμάτη άνθη.

.....  
.....



**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 3. – ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.**

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

**Πίνακας 1.** –διάκριση άρθρων θηλυκών ονομάτων ενικού αριθμού με άρθρα πληθυντικού αριθμού.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Άρθρα θηλυκών σε –η	10		
Άρθρα πληθυντικού σε –οι	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>		

**Πίνακας 2.** – συμπλήρωση του σωστού άρθρου μπροστά από ουσιαστικά.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Άρθρα θηλυκών σε –η	15		
Άρθρα πληθυντικού σε –οι	15		
<b>Σύνολο</b>	<b>30</b>		

**Πίνακας 3.** - συμπλήρωση του σωστού άρθρου σε εικόνες.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Άρθρα θηλυκών σε –η	2		
Άρθρα πληθυντικού σε –οι	2		
<b>Σύνολο</b>	<b>4</b>		

**Πίνακας 4.** – άσκηση πολλαπλής επιλογής.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Άρθρα θηλυκών σε –η	12		
Άρθρα πληθυντικού σε –οι	8		
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>		

**Πίνακας 5.** – διόρθωση λαθών σε άρθρα.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Άρθρα θηλυκών σε –η	5		
Άρθρα πληθυντικού σε –οι	5		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 6.** – εντοπισμός και διόρθωση λαθών σε προτάσεις.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Άρθρα θηλυκών σε –η	3		
Άρθρα πληθυντικού σε –οι	2		
<b>Σύνολο</b>	<b>5</b>		

**Πίνακας 7.** – κείμενο καθ' υπαγόρευση.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Άρθρα θηλυκών σε -η	4		
Άρθρα πληθυντικού σε -οι	3		
<b>Σύνολο</b>	<b>7</b>		

#### Μάθημα 4°.

##### ΚΑΝΟΝΑΣ

1) Όλα τα αρσενικά ουσιαστικά και επίθετα στην αιτιατική πτώση του ενικού αριθμού παίρνουν πάντα το άρθρο

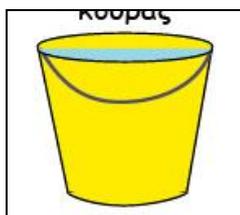
**ΤΟΝ**

2) Όλα τα αρσενικά, θηλυκά και ουδέτερα ουσιαστικά και επίθετα στην γενική πτώση του πληθυντικού αριθμού παίρνουν πάντα το άρθρο

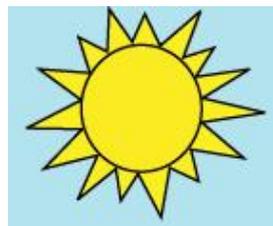
**ΤΩΝ**

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Αρσενικά ουσιαστικά με άρθρο **τον**.



**τον** κουβά



**τον** ήλιο

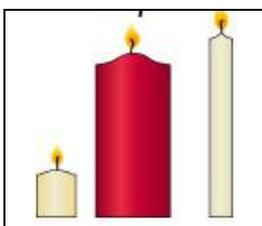


**τον** αστυνομικό

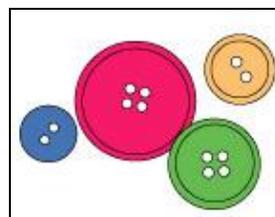


**τον** αγρότη

Ουσιαστικά πληθυντικού αριθμού με άρθρο **των**.



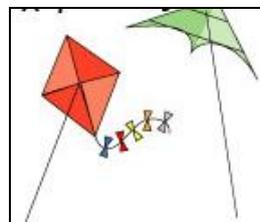
**των** κεριών



**των** κουμπιών

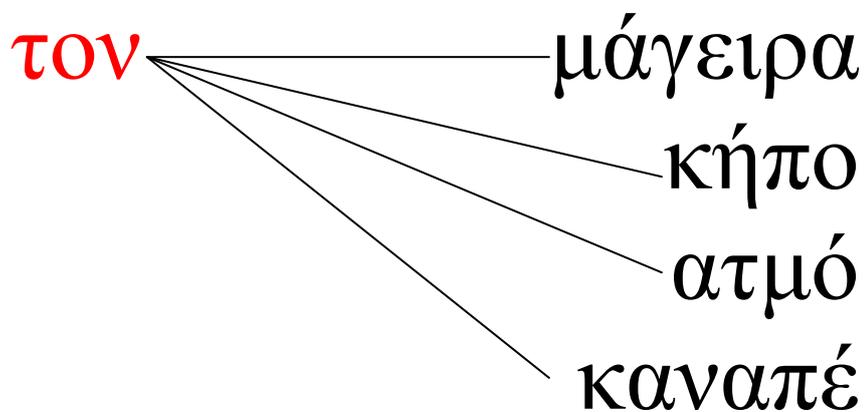


**των** μπαταριών

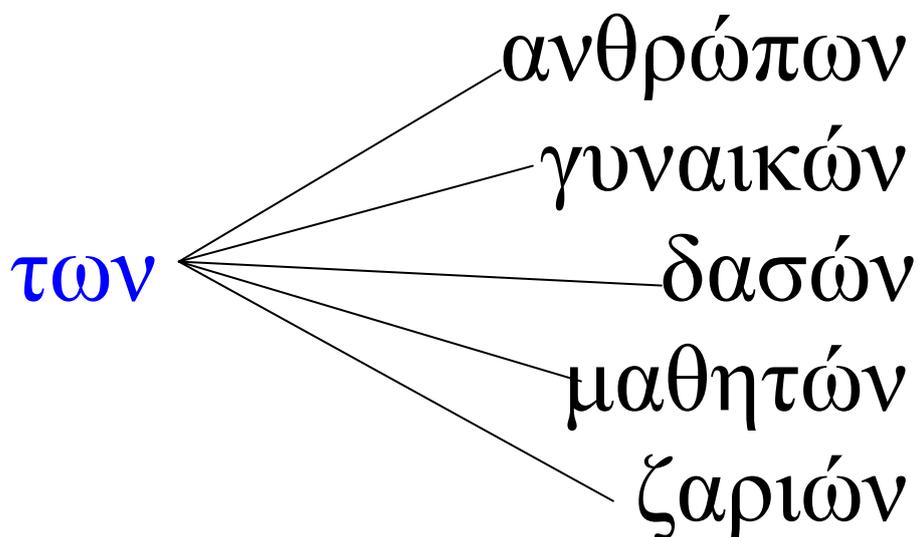


**των** χαρταετών

Αρσενικά ουσιαστικά αιτιατικής ενικού με άρθρο **τον**.



Ουσιαστικά πληθυντικού αριθμού γενικής πτώσης με άρθρο **των**.



#### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 4.

Όνομα & επίθετο.....

Ημερομηνία.....

##### Άσκηση 1.

Συμπλήρωσε το **ο** στα άρθρα που βρίσκονται μπροστά από τις λέξεις του πίνακα.

τ_ν μαθητή	τ_ν φάκελο	τ_ν δάσκαλο
τ_ν κήπο	τ_ν ξεναγό	τ_ν βυθό
τ_ν χάρακα	τ_ν μανάβη	τ_ν τοξότη
τ_ν μουσικό	τ_ν βιβλιοπώλη	τ_ν γιατρό
τ_ν Κώστα	τ_ν ποιητή	τ_ν αθλητή

##### Άσκηση 2.

Συμπλήρωσε το **ω** στα άρθρα που βρίσκονται μπροστά από τις λέξεις του πίνακα.

τ_ν παιδιών	στ_ν σχολείων	τ_ν Χριστουγέννων
τ_ν κηπουρών	τ_ν διευθυντών	στ_ν ανθρώπων
τ_ν μαγαζιών	τ_ν αθλητών	τ_ν πηγών
στ_ν γραμμών	τ_ν γυναικών	τ_ν παραμυθιών
τ_ν δασκάλων	στ_ν θέσεων	τ_ν επιγραφών

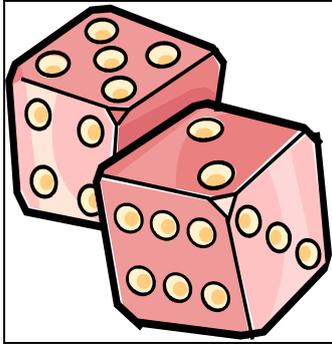
##### Άσκηση 3.

Κύκλωσε το σωστό.

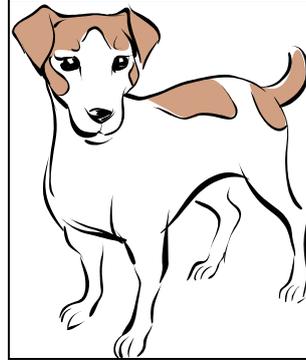
τον γιαγιάδων – των γιαγιάδων	στον πόλεμο – των πόλεμο
στων σπιτιών – τον σπιτιών	των πατέρα – τον πατέρα
τον μισθό – των μισθό	των ειδήσεων – τον ειδήσεων
τον χελωνών – των χελωνών	στων δικηγόρων – τον δικηγόρων
των λαγών – τον λαγών	τον ελπίδων – των ελπίδων

#### Άσκηση 4.

Συμπλήρωσε **των** ή **των** όπου χρειάζεται κάτω από τις εικόνες.



\_\_\_\_\_ ζαριών.



\_\_\_\_\_ σκύλο.



\_\_\_\_\_ κηπουρό.



\_\_\_\_\_ αυγών.



\_\_\_\_\_ πουλιών.



\_\_\_\_\_ μάγειρα.

### **Άσκηση 5.**

Διόρθωσε τα λάθη στις παρακάτω λέξεις.

Τον σχολείων.....

Των δάσκαλο.....

Των δρόμο.....

Τον γυναικών.....

Τον κήπων.....

Τον λουλουδιών.....

Των άνθρωπο.....

Τον γιορτών.....

Των μαθητή.....

Τον εποχών.....

### **Άσκηση 6.**

Κύκλωσε τα λάθη στις παρακάτω προτάσεις και να τις ξαναγράψεις από κάτω σωστά.

1) Η δουλειά τον γιατρών είναι πολύ δύσκολη.

---

---

2) Ο δάσκαλος φώναξε των μαθητή στην τάξη.

---

---

3) Οι μέρες τον Χριστουγέννων είναι πολύ ωραίες.

---

---

4) Όταν αρρωσταίνω πηγαίνω στον γιατρό για να γίνω καλά.

---

---

5) Οι πλατείες τον χωριών έχουν πολλά λουλούδια και θάμνους.

---

---





**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 4. – ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.**

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

**Πίνακας 1.** – συμπλήρωση του σωστού άρθρου μπροστά από ουσιαστικά.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Άρθρα τον	15		
Άρθρα των	15		
<b>Σύνολο</b>	<b>30</b>		

**Πίνακας 2.** – άσκηση πολλαπλής επιλογής.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Άρθρα τον	3		
Άρθρα των	7		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 3.** - συμπλήρωση του σωστού άρθρου σε εικόνες.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Άρθρα τον	3		
Άρθρα των	3		
<b>Σύνολο</b>	<b>6</b>		

**Πίνακας 4.** – διόρθωση λαθών σε άρθρα.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Άρθρα τον	5		
Άρθρα των	5		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 5.** – εντοπισμός και διόρθωση λαθών σε προτάσεις.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Άρθρα τον	3		
Άρθρα των	2		
<b>Σύνολο</b>	<b>5</b>		

**Πίνακας 6.** – υπαγόρευση λέξεων.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Λάθη σε άρθρα τον	5		
Λάθη σε άρθρα των	5		
Λάθη σε καταλήξεις ενικού	5		
Λάθη σε καταλήξεις πληθυντικού	5		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 7.** – υπαγόρευση προτάσεων.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Λάθη σε άρθρα τον	2		
Λάθη σε άρθρα των	3		
Λάθη σε καταλήξεις ενικού	2		
Λάθη σε καταλήξεις πληθυντικού	3		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>5</b>		

**Πίνακας 8.** – υπαγόρευση κειμένου.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Λάθη σε άρθρα τον	3		
Λάθη σε άρθρα των	5		
Λάθη σε καταλήξεις ενικού	3		
Λάθη σε καταλήξεις πληθυντικού	5		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>8</b>		

Μάθημα 5°.

ΚΑΝΟΝΑΣ

1) Όλα τα θηλυκά ουσιαστικά και επίθετα στη γενική πτώση του ενικού αριθμού παίρνουν πάντα το άρθρο

της

2) Όλα τα θηλυκά ουσιαστικά και επίθετα στην αιτιατική πτώση του πληθυντικού αριθμού παίρνουν πάντα το άρθρο

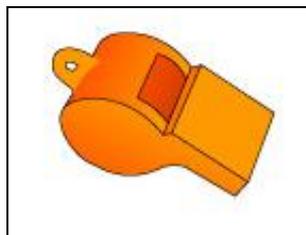
τις

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Θηλυκά ουσιαστικά με άρθρο **της**.



**της** τσάντας



**της** σφυρίχτρας

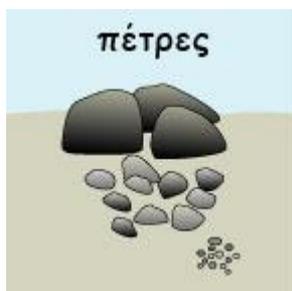


**της** χτένας

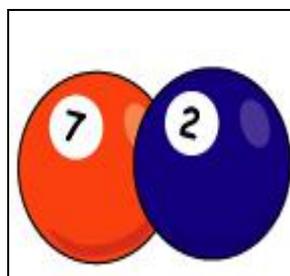


**της** τσουλήθρας

Θηλυκά ουσιαστικά πληθυντικού αριθμού με άρθρο **τις**.



**τις** πέτρες



**τις** μπάλες

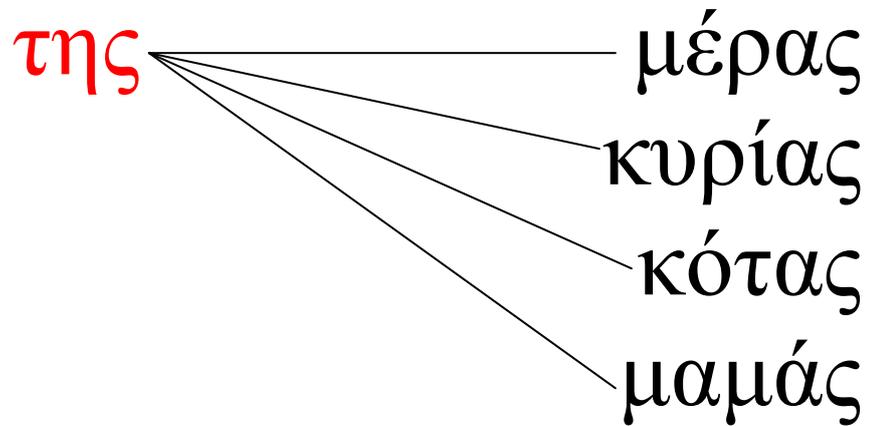


**τις** μάσκες

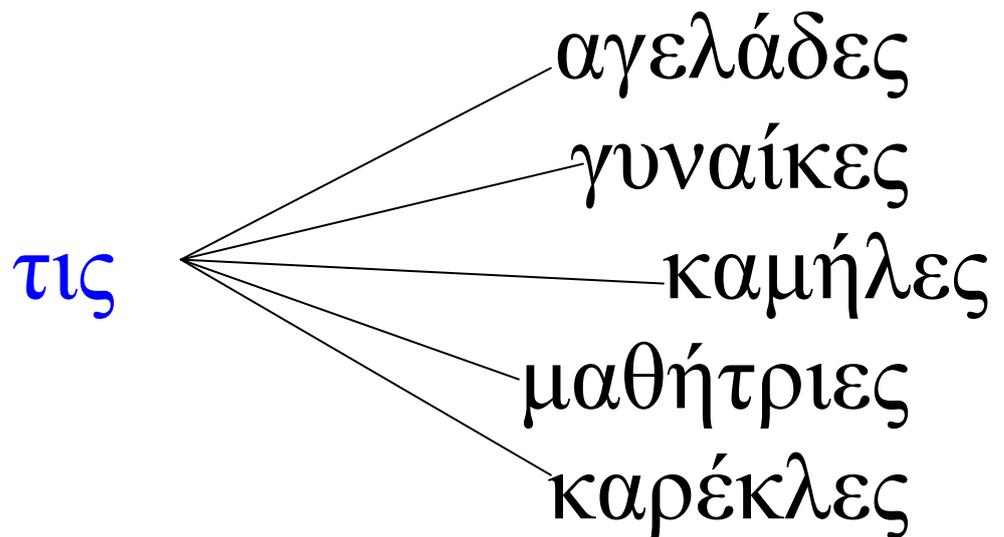


**τις** κούνιες

Θηλυκά ουσιαστικά γενικής ενικού με άρθρο **της**.



Ουσιαστικά πληθυντικού αριθμού αιτιατικής πτώσης με άρθρο **τις**.



## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 5.

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

### Άσκηση 1.

Συμπλήρωσε το **η** στα άρθρα μπροστά από τις λέξεις του πίνακα.

τ_ς γραμμής	τ_ς καμήλας	τ_ς πατρίδας
τ_ς ελπίδας	τ_ς τηλεόρασης	τ_ς Ελένης
τ_ς Άννας	τ_ς πλατείας	τ_ς ώρας
τ_ς ζάχαρης	τ_ς μπλούζας	τ_ς ντουλάπας
τ_ς μητέρας	τ_ς θάλασσας	τ_ς πολυκατοικίας

### Άσκηση 2.

Συμπλήρωσε το **ι** στα άρθρα μπροστά από τις λέξεις του πίνακα.

τ_ς φώκιες	τ_ς πόλεις	τ_ς λέξεις
τ_ς ορέξεις	τ_ς αλεπούδες	τ_ς αποφάσεις
τ_ς θέσεις	τ_ς εισόδους	τ_ς επιγραφές
τ_ς αλλαγές	τ_ς χρήσεις	τ_ς κότες
τ_ς γυναίκες	τ_ς γιαγιάδες	τ_ς λεωφόρους

### Άσκηση 3.

Κύκλωσε το σωστό.

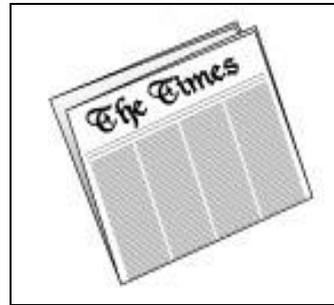
Της φανέλας – της φανέλας	Της μητέρας – τις μητέρας
Της γιαγιάδες – της γιαγιάδες	Της πλημμύρας – της πλημμύρας
Της θήκης – τις θήκης	Της Μαίρης – της Μαίρης
Της μηχανές – τις μηχανές	Της ιστορίας – τις ιστορίας
Της χαράς – τις χαράς	Της κιθάρες – τις κιθάρες

#### Άσκηση 4.

Συμπλήρωσε **της** ή **τις** όπου χρειάζεται κάτω από τις εικόνες.



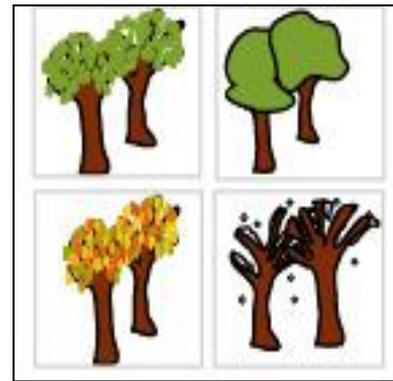
\_\_\_\_\_ κατσαρόλες



\_\_\_\_\_ εφημερίδας



\_\_\_\_\_ τσάντας



\_\_\_\_\_ εποχές



\_\_\_\_\_ μπαταρίες



\_\_\_\_\_ μπάλας

### **Άσκηση 5.**

Διόρθωσε τα λάθη στις παρακάτω λέξεις.

Τις δουλειάς .....

Της γυναίκες .....

Τις μαθήτριας .....

Τις δασκάλας .....

Της πετσέτες .....

Τις γιορτής .....

Της εποχές .....

Τις φάλαινας .....

Τις Κικής .....

Τις μέρες .....

### **Άσκηση 6.**

Κύκλωσε τα λάθη στις παρακάτω προτάσεις και να τις ξαναγράψεις από κάτω σωστά.

1) Το σώμα τις φάλαινας είναι πιο μεγάλο από το σώμα της φώκιας.

---

---

2) Σήμερα ο Γιάννης έμαθε της τέσσερις εποχές του χρόνου.

---

---

3) Τα λουλούδια τις άνοιξης είναι πολύχρωμα και πολύ όμορφα.

---

---

4) Κάθε χρόνο περιμένω της διακοπές για να ξεκουραστώ από το διάβασμα.

---

---



**Άσκηση 8.**

Να γράψεις το κείμενο που θα σου υπαγορεύω.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## ΤΕΣΤ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 5. – ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

**Πίνακας 1.** – συμπλήρωση του σωστού άρθρου μπροστά από ουσιαστικά.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Άρθρα της	15		
Άρθρα τις	15		
<b>Σύνολο</b>	<b>30</b>		

**Πίνακας 2.** – άσκηση πολλαπλής επιλογής.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Άρθρα της	3		
Άρθρα τις	7		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 3.** - συμπλήρωση του σωστού άρθρου σε εικόνες.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Άρθρα της	3		
Άρθρα τις	3		
<b>Σύνολο</b>	<b>6</b>		

**Πίνακας 4.** – διόρθωση λαθών σε άρθρα.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Άρθρα της	5		
Άρθρα τις	5		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 5.** – εντοπισμός και διόρθωση λαθών σε προτάσεις.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Άρθρα της	2		
Άρθρα τις	2		
<b>Σύνολο</b>	<b>4</b>		

**Πίνακας 6.** – υπαγόρευση λέξεων.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Λάθη σε άρθρα της	5		
Λάθη σε άρθρα τις	5		
Λάθη σε καταλήξεις ενικού	5		
Λάθη σε καταλήξεις πληθυντικού	5		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 7.** – υπαγόρευση προτάσεων.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Λάθη σε άρθρα της	3		
Λάθη σε άρθρα τις	4		
Λάθη σε καταλήξεις ενικού	3		
Λάθη σε καταλήξεις πληθυντικού	4		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>7</b>		

**Πίνακας 8.** – υπαγόρευση κειμένου.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Λάθη σε άρθρα της	3		
Λάθη σε άρθρα τις	4		
Λάθη σε καταλήξεις ενικού	3		
Λάθη σε καταλήξεις πληθυντικού	4		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>7</b>		

## Μάθημα 6°.

### ΚΑΝΟΝΑΣ

1) Όλα τα ρήματα στο Α΄ πρόσωπο του ενικού αριθμού παίρνουν πάντα κατάληξη

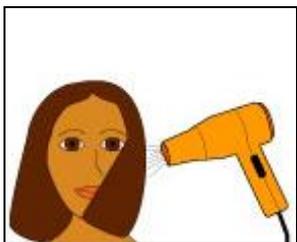
Ω

2) Όλα τα ρήματα στο Β΄ και Γ΄ πρόσωπο του ενικού αριθμού παίρνουν πάντα αντίστοιχα κατάληξη

εις & ει

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Ρήματα σε Α' πρόσωπο με κατάληξη **ω**.



εγώ στεγνών**ω**



εγώ βάφ**ω**

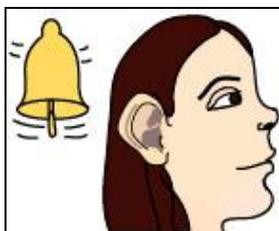


εγώ γράφ**ω**

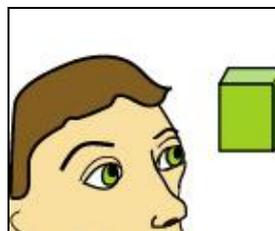


εγώ παίζ**ω**

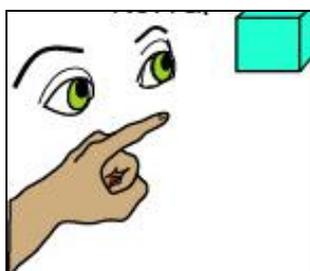
Ρήματα σε Β' και Γ' πρόσωπο με κατάληξη **εις** και **ει**.



αυτή ακού**ει**



αυτός βλέπ**ει**

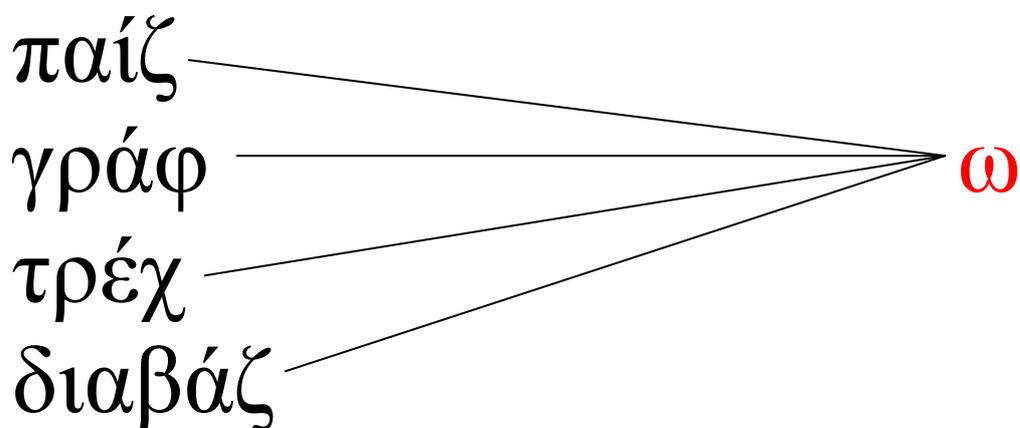


εσύ κοιτάζ**εις**

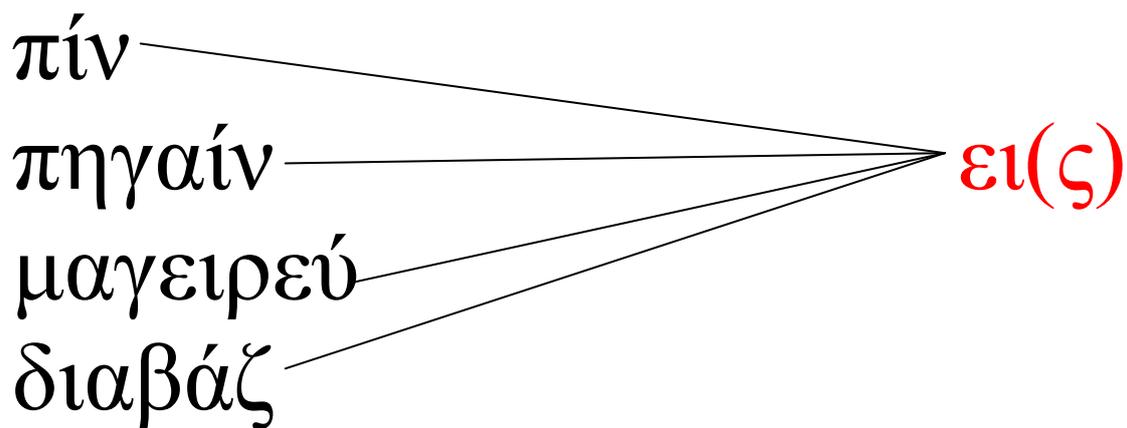


αυτή πετά**ει**

ρήματα σε Α' πρόσωπο ενικού με κατάληξη ω.



Ρήματα Β' και Γ' προσώπου ενικού αριθμού με κατάληξη εις και ει.



## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 6.

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

### Άσκηση 1.

Χρωμάτισε τις καταλήξεις των παρακάτω ρημάτων.

εγώ γράφω	εγώ παίζω
εσύ γράφεις	εσύ παίζεις
αυτός γράφει	αυτός παίζει
αυτή γράφει	αυτή παίζει
αυτό γράφει	αυτό παίζει
εμείς γράφουμε	εμείς παίζουμε
εσείς γράφετε	εσείς παίζετε
αυτοί γράφουν	αυτοί παίζουν
αυτές γράφουν	αυτές παίζουν
αυτά γράφουν	αυτά παίζουν

### Άσκηση 2.

Συμπλήρωσε το ω στο τέλος των λέξεων.

παίζ_	διαβάζ_
κοιτ_	αρχίζ_
ζητ_	γράφ_
αγαπ_	τρέχ_
ανοίγ_	ξέρ_

### Άσκηση 3.

Συμπλήρωσε το **ει** στις καταλήξεις των παρακάτω ρημάτων.

αυτός ανάβ__	εσύ πληρών__ς
εσύ πίν__ς	αυτή αγκαλιάζ__
αυτή βγαίν__	αυτός σκάβ__
αυτό τρέχ__	εσύ αδειάζ__ς
εσύ απλών__ς	αυτό παχαίν__

### Άσκηση 4.

Συμπλήρωσε τη λέξη που λείπει κάτω από κάθε λέξη.



αυτός \_\_\_\_\_



αυτή \_\_\_\_\_



αυτή \_\_\_\_\_



αυτός \_\_\_\_\_

### Άσκηση 5.

Βάλε σε κύκλο τη σωστή λέξη.

Κλαδεύω – κλαδεύο	Δανείζο – δανείζω
Στρώνο – στρώνω	Αντικρίζω – αντικρίζο
Οφείλο – οφείλω	Τρέχω – τρέχο
Αδειάζω – αδειάζο	Αναβάλλω – αναβάλλο
Αφήνω - αφήνω	Αγκαλιάζω - αγκαλιάζο

### Άσκηση 6.

Συμπλήρωσε το ρήμα που βρίσκεται στην παρένθεση στις παρακάτω προτάσεις.

- 1) Ο Δημήτρης \_\_\_\_\_ (διαβάζω) ένα βιβλίο.
- 2) Η Ελένη \_\_\_\_\_ (παίζω) με τις κούκλες της.
- 3) Εσύ \_\_\_\_\_ (πηγαίνω) στο σχολείο κάθε πρωί.
- 4) Το τζάκι \_\_\_\_\_ (ζεσταίνω) όλο το σπίτι.
- 5) Εσύ \_\_\_\_\_ (πληρώνω) τους λογαριασμούς κάθε μήνα.
- 6) Εμένα μου \_\_\_\_\_ (αρέσω) να κάνω δουλειές στο σπίτι.

### Άσκηση 7.

Γράψε τις λέξεις που θα σου υπαγορεύω.

.....

.....

.....

.....

Βάζω ω στα ρήματα και ο στα επίθετα και ουσιαστικά.

αρχίζ.....	πόν.....ς	άψυχ.....
ορκίζ.....	πον.....	να ξεψυχήσ.....
όρκ.....ς	ξέρ.....	σιωπηλ.....
όργαν.....	ξερ.....	σωπαίν.....
οργανικ.....	θάρρ.....ς	σιωπ.....
οργανών.....	θαρρ.....	βουβ.....
οργών.....	καταγγέλλ.....	βουβαίν.....
οργανισμ.....ς	άγγελ.....ς	χτύπ.....ς
να στείλ.....	αγγελικ.....	χτυπητ.....
φύλλ.....	κομμέν.....	θα χτυπήσ.....
φιλ.....	επιμέν.....	χτυπ.....
φίλ.....ς	περιμέν.....	γυρίζ.....
μήλ.....	σπασμέν.....	γυρν.....
μιλ.....	κρεμασμέν.....	γύρ.....ς
χώρ.....ς	να κρεμάσ.....	μαύρ.....
χωρίζ.....	μετρ.....	μαυρίζ.....
χωρι.....	μέτρ.....	μαυριδερ.....
χωρ.....	φυτεύ.....	ποτ.....
χωρικ.....ς	φυτ.....	πίν.....
θα πεινάσ.....	φυτεμέν.....	πειν.....



**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 6. – ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.**

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

**Πίνακας 1.** – συμπλήρωση καταλήξεων ρημάτων.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ρήματα σε –ω	10		
Ρήματα σε –ει	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>		

**Πίνακας 2.** – συμπλήρωση του σωστού ρήματος σε εικόνες

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ρήματα	4		
<b>Σύνολο</b>	<b>4</b>		

**Πίνακας 3.** – άσκηση πολλαπλής επιλογής.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ρήματα	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 4.** – συμπλήρωση ρήματος στο σωστό πρόσωπο.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ρήματα	6		
<b>Σύνολο</b>	<b>6</b>		

**Πίνακας 5.** – διάκριση ρημάτων από ουσιαστικά και επίθετα και συμπλήρωση –ω ή –ο.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ρήματα	30		
Ουσιαστικά	17		
Επίθετα	13		
<b>Σύνολο</b>	<b>60</b>		

**Πίνακας 6.** – υπαγόρευση λέξεων.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Λάθη σε ρήματα Ά προσώπου ενικού			
Λάθη σε ρήματα Ά προσώπου πληθυντικού			
Λάθη σε ρήματα Β προσώπου ενικού			
Λάθη σε ρήματα Β προσώπου πληθυντικού			
Λάθη σε ρήματα Γ προσώπου ενικού			
Λάθη σε ρήματα Γ προσώπου πληθυντικού			
<b>Σύνολο λέξεων</b>			

**Πίνακας 7.** – υπαγόρευση προτάσεων.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Λάθη σε ρήματα Ά προσώπου ενικού			
Λάθη σε ρήματα Ά προσώπου πληθυντικού			
Λάθη σε ρήματα Β προσώπου ενικού			
Λάθη σε ρήματα Β προσώπου πληθυντικού			
Λάθη σε ρήματα Γ προσώπου ενικού			
Λάθη σε ρήματα Γ προσώπου πληθυντικού			
<b>Σύνολο λέξεων</b>			

**Πίνακας 8.** υπαγόρευση κειμένου.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Λάθη σε ρήματα Ά προσώπου ενικού			
Λάθη σε ρήματα Ά προσώπου πληθυντικού			
Λάθη σε ρήματα Β προσώπου ενικού			
Λάθη σε ρήματα Β προσώπου πληθυντικού			
Λάθη σε ρήματα Γ προσώπου ενικού			
Λάθη σε ρήματα Γ προσώπου πληθυντικού			
<b>Σύνολο λέξεων</b>			

Μάθημα 7°.

ΚΑΝΟΝΑΣ

1) Όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε -ίζω γράφονται πάντα με ι και έχουν κατάληξη

ιζω

ΕΞΑΙΡΟΥΝΤΑΙ

Υπάρχουν κάποια ρήματα που παρόλο που τελειώνουν σε ίζω δεν γράφονται με ι. Αυτά τα ρήματα είναι:

Δανείζω

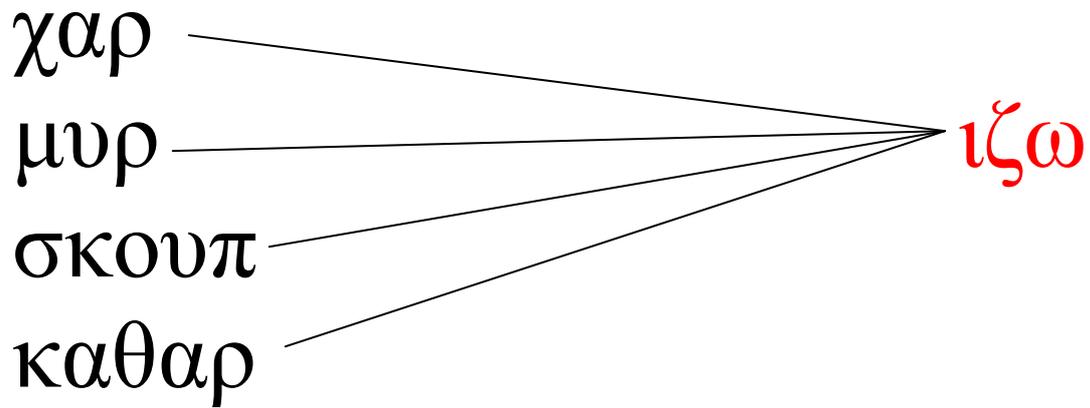
Αθροίζω

Πρήζω

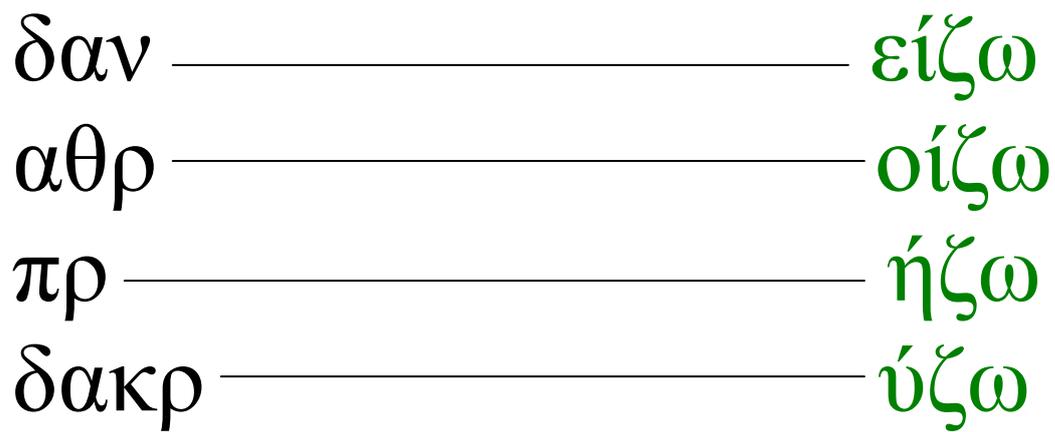
Πήζω

Δακρύζω

Ρήματα σε με κατάληξη **ιζω**.



Ρήματα σε ιζω που δεν γράφονται με ι.



## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 7.

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

### Άσκηση 1.

Χρωμάτισε τις κατάληξεις των παρακάτω ρημάτων.

εγώ χαρίζω	εγώ καθαρίζω
εσύ χαρίζεις	εσύ καθαρίζεις
αυτός χαρίζει	αυτός καθαρίζει
αυτή χαρίζει	αυτή καθαρίζει
αυτό χαρίζει	αυτό καθαρίζει
εμείς χαρίζουμε	εμείς καθαρίζουμε
εσείς χαρίζετε	εσείς καθαρίζετε
αυτοί χαρίζουν	αυτοί καθαρίζουν
αυτές χαρίζουν	αυτές καθαρίζουν
αυτά χαρίζουν	αυτά καθαρίζουν

### Άσκηση 2.

Συμπλήρωσε την κατάληξη **-ίζω** στο τέλος των ρημάτων και ανάλογα με το πρόσωπο των ρημάτων.

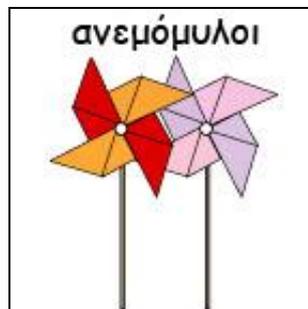
Εγώ σκαλ_____	Εμείς σκουπ_____
Αυτή καθαρ_____	Εγώ κοιμ_____
Εσύ αντικρ_____	Εσείς χαρ_____
Αυτοί ανεμ_____	Αυτός μυρ_____
Αυτό δροσ_____	Αυτές κοστ_____

### Άσκηση 3.

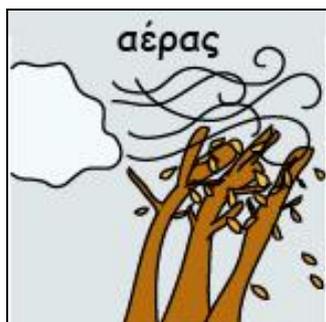
Κοίταξε τις εικόνες με προσοχή και συμπλήρωσε τα ρήματα κάτω από την πρόταση της κάθε εικόνας.



Μου αρέσει πολύ να  
\_\_\_\_\_.



Οι ανεμόμυλοι \_\_\_\_\_  
από τον αέρα.



Ο αέρας \_\_\_\_\_  
τα φύλλα των δέντρων.



#### Άσκηση 4.

Κύκλωσε το σωστό και αιτιολόγησε.

ποτίζω – ποτείζω	σκουπήζετε – σκουπίζετε
ζωγραφήζει – ζωγραφίζει	μυρήζεις – μυρίζεις
βουρτσίζεις – βουρτσύζεις	ζαλίζω – ζαλήζω
καθαρίζουμε – καθαρήζουμε	δροσίζει – δροσήζει
χαρήζω – χαρίζω	αντικρήζουμε - αντικρίζουμε

#### Άσκηση 5.

Συμπλήρωσε τις προτάσεις.

1. Η Κατερίνα \_\_\_\_\_ (ποτίζω) τον κήπο με τα λουλούδια κάθε πρωί.
2. Ο Δημήτρης και η Μαρία \_\_\_\_\_ (ζωγραφίζω) μια ωραία ζωγραφιά χθες το απόγευμα.
3. Μου αρέσει πολύ όταν οι φίλοι μου μου \_\_\_\_\_ (χαρίζω) δώρα.
4. Όταν το χειμώνα \_\_\_\_\_ (χιονίζω) βγαίνω έξω και παίζω χιονοπόλεμο.
5. Εσύ κάθε μέρα \_\_\_\_\_ (σκουπίζω) το πάτωμα και \_\_\_\_\_ (ξεσκονίζω) τα έπιπλα, ενώ η Κική \_\_\_\_\_ (καθαρίζω) την αυλή.

#### Άσκηση 6.

Κύκλωσε τα λάθη στις προτάσεις και γράψε από κάτω το σωστό.

1. Λίγο πριν βρέξει, ο ουρανός μαυρήζει.  
\_\_\_\_\_

2. Κάθε χρόνο στολείζω το χριστουγεννιάτικο δέντρο με όμορφες μπάλες.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Αν ξεχάσω για μέρες τα φρούτα έξω από το ψυγείο, θα σαπήσουν.  
\_\_\_\_\_

4. Η ιστορία μας θυμείζει τα πολιτικά γεγονότα που έγιναν παλιά.  
\_\_\_\_\_

**Άσκηση 7.**

Γράψε τις λέξεις που θα σου πω.

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

**Άσκηση 8.**

Γράψε τις προτάσεις που θα σου πω.

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

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 7. – ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.**

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

**Πίνακας 1.** – συμπλήρωση καταλήξεων ρημάτων.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ρήματα σε -ίζω	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 2.** – συμπλήρωση ρήματος σε εικόνες

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ρήματα σε -ίζω	6		
<b>Σύνολο</b>	<b>6</b>		

**Πίνακας 3.** – άσκηση πολλαπλής επιλογής.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ρήματα σε -ίζω	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 4.** – συμπλήρωση ρήματος στο σωστό πρόσωπο.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Ρήματα σε -ιζω	5		
<b>Σύνολο</b>	<b>5</b>		

**Πίνακας 5.** – εντοπισμός και διόρθωση λαθών σε προτάσεις.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Ρήματα σε -ιζω	4		
<b>Σύνολο</b>	<b>4</b>		

**Πίνακας 6.** – υπαγόρευση λέξεων.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Λάθη σε ρήματα -ιζω	10		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 7.** – υπαγόρευση προτασεων.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Λάθη σε ρήματα -ωνω			
<b>Σύνολο λέξεων</b>			

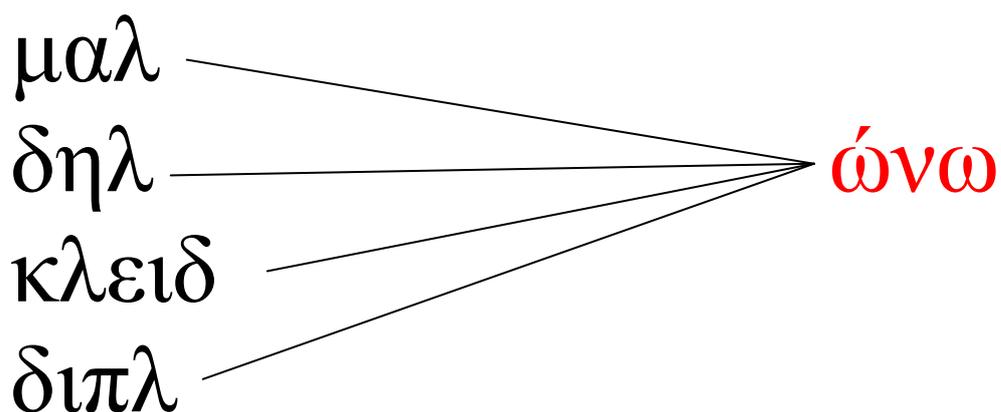
## Μάθημα 8°.

### ΚΑΝΟΝΑΣ

1) Όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε –ωνω γράφονται πάντα με ω και έχουν κατάληξη

**ΩΝΩ**

Ρήματα σε με κατάληξη **ωνω**.



## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 8.

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

### Άσκηση 1.

Χρωμάτισε τις κατάληξεις των παρακάτω ρημάτων.

Εγώ παγώνω	Εγώ θυμώνω
Εσύ παγώνεις	Εσύ θυμώνεις
Αυτός παγώνει	Αυτός θυμώνει
Αυτή παγώνει	Αυτή θυμώνει
Αυτό παγώνει	Αυτό θυμώνει
Εμείς παγώνουμε	Εμείς θυμώνουμε
Εσείς παγώνετε	Εσείς θυμώνετε
Αυτοί παγώνουν	Αυτοί θυμώνουν
Αυτές παγώνουν	Αυτές θυμώνουν
Αυτά παγώνουν	Αυτά θυμώνουν

### Άσκηση 2.

Συμπλήρωσε την κατάληξη **-ωνω** στο τέλος των ρημάτων ανάλογα με το πρόσωπο των ρημάτων.

Αυτός παγ_____	Αυτοί καρφ_____
Εμείς μαλ_____	Εγώ διπλ_____
Εγώ θυμ_____	Αυτές επιπλ_____
Αυτή σκαρφαλ_____	Εσύ βιδ_____
Εσείς γαζ_____	Αυτό κουμπ_____

### Άσκηση 3.

Κύκλωσε το σωστό.

φουσκώνω – φουσκώνω	ζαρώνετε – ζαρώνετε
μαλώνεις – μαλώνεις	γλιτώνουμε – γλιτώνουμε
θαμπώνει – θαμπώνει	κοκαλώνω – κοκαλώνω
βουλώνουμε – βουλώνουμε	χαρακώνεις – χαρακώνεις
φαρμακώνει - φαρμακώνει	φανερώνω - φανερώνω

### Άσκηση 4.

Συμπλήρωσε τις προτάσεις.

1. Το σκυλί του γείτονα δεν \_\_\_\_\_ (δαγκώνω) και είναι πολύ φιλικό.
2. Τα φώτα του σπιτιού μου με \_\_\_\_\_ (θαμπώνω) γιατί είναι πολύ έντονα.
3. Εγώ πηγαίνω στο σχολείο για να \_\_\_\_\_ (μορφώνω) και να μάθω καινούργια πράγματα.
4. Κάποιες φορές τα παιδιά \_\_\_\_\_ (τσακώνομαι), αλλά μετά από λίγη ώρα \_\_\_\_\_ (φιλιώνω).
5. Εσύ κάθε πρωί \_\_\_\_\_ (διπλώνω) τα ρούχα σου για να μην \_\_\_\_\_ (τσαλακώνομαι).

### Άσκηση 5.

Κύκλωσε τα λάθη στις προτάσεις και γράψε από κάτω το σωστό.

1. Όταν βγαίνει το πλυντήριο απλώνω τα ρούχα για να στεγνώσουν.

.....  
.....

2. Το κέικ φουσκώνει όταν ψήνεται στο φούρνο.

.....  
.....

3. Κάθε βράδυ ξαπλώνω στις 10 για να σηκοθώ νωρίς το πρωί.

.....  
.....

4. Το χειμώνα φοράω γάντια γιατί παγόνουν τα χέρια μου.

.....  
.....

5. Όταν πηγαίνω βόλτα στη εξοχή σκαρφαλώνω στα δέντρα και νιώθω πως έχω ψηλώσει.

.....  
.....

**Άσκηση 6.**

Γράψε τις λέξεις που θα σου πω.

---

---

---

---

---

**Άσκηση 7.**

Γράψε τις προτάσεις που θα σου πω.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Άσκηση 8.**

Γράψε το κείμενο που θα σου πω.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 8. – ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.**

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

**Πίνακας 1.** – συμπλήρωση καταλήξεων ρημάτων.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ρήματα σε –ωνω	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 2.** – άσκηση πολλαπλής επιλογής.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ρήματα σε -ωνω	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 3.** – συμπλήρωση ρήματος στο σωστό πρόσωπο.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ρήματα σε -ωνω	5		
<b>Σύνολο</b>	<b>5</b>		

**Πίνακας 5.** – εντοπισμός και διόρθωση λαθών σε προτάσεις.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Ρήματα σε -ωνω	5		
<b>Σύνολο</b>	<b>5</b>		

**Πίνακας 6.** – υπαγόρευση λέξεων.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Λάθη σε ρήματα -ωνω	10		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 7.** – υπαγόρευση προτάσεων.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Λάθη σε ρήματα -ωνω			
<b>Σύνολο λέξεων</b>			

**Πίνακας 7.** – υπαγόρευση κειμένου.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Λάθη σε ρήματα -ωνω			
<b>Σύνολο λέξεων</b>			

## Μάθημα 9°.

### ΚΑΝΟΝΑΣ

1) Όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε –αινω γράφονται πάντα με **αι** και έχουν κατάληξη

**αινω**

### ΕΞΑΙΡΟΥΝΤΑΙ

Υπάρχουν κάποια ρήματα που παρόλο που τελειώνουν σε αινω δεν γράφονται με αι, αλλά με ε. Αυτά τα ρήματα είναι:

**μένω**

**δένω**

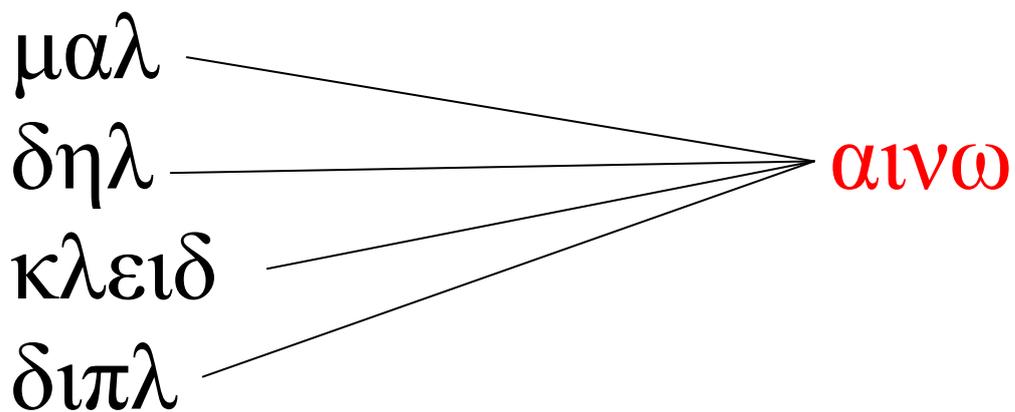
**πλένω**

**περιμένω**

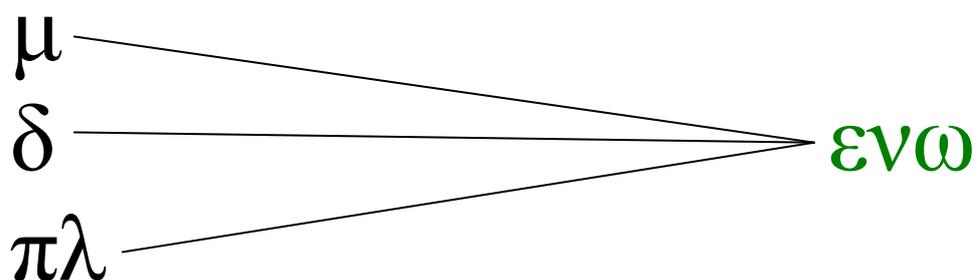
**παραμένω**

**επιμένω**

Ρήματα σε με κατάληξη **αινω**.



Ρήματα σε με κατάληξη **ενω**.



## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 9.

Όνομα και Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

### Άσκηση 1.

Χρωμάτισε τις κατάληξεις των παρακάτω ρημάτων.

Εγώ ζεστ <u>αίνω</u>	Εγώ πλ <u>ύνω</u>
Εσύ ζεστ <u>αίνεις</u>	Εσύ πλ <u>ύνεις</u>
Αυτός ζεστ <u>αίνει</u>	Αυτός πλ <u>ύνει</u>
Αυτή ζεστ <u>αίνει</u>	Αυτή πλ <u>ύνει</u>
Αυτό ζεστ <u>αίνει</u>	Αυτό πλ <u>ύνει</u>
Εμείς ζεστ <u>αίνουμε</u>	Εμείς πλ <u>ύνουμε</u>
Εσείς ζεστ <u>αίνετε</u>	Εσείς πλ <u>ύνετε</u>
Αυτοί ζεστ <u>αίνουν</u>	Αυτοί πλ <u>ύνουν</u>
Αυτές ζεστ <u>αίνουν</u>	Αυτές πλ <u>ύνουν</u>
Αυτά ζεστ <u>αίνουν</u>	Αυτά πλ <u>ύνουν</u>

### Άσκηση 2.

α) Συμπλήρωσε την κατάληξη **-αίνω** στο τέλος των ρημάτων ανάλογα με το πρόσωπο των ρημάτων.

Αυτό ομορφ_____	Εσύ κατεβ_____
Εμείς καταλαβ_____	Αυτοί αρρωστ_____
Εγώ βγ_____	Αυτή μαθ_____
Εσείς παθ_____	Εγώ παχ_____
Αυτός κουτσ_____	Εμείς διαβ_____

β) Συμπλήρωσε την κατάληξη **-ενω** στο τέλος των ρημάτων ανάλογα με το πρόσωπο των ρημάτων.

Εγώ μ _____	Εσείς πλ _____
Εμείς δ _____	Εγώ παραμ _____
Αυτή πλ _____	Αυτός επιμ _____
Αυτοί δ _____	Αυτές αναμ _____
Εσύ περιμ _____	Αυτό δ _____

### Άσκηση 3.

Κύκλωσε το σωστό.

ανασένω – ανασαίνω	κουτσαίνεις – κουτσένεις
περιμένω – περιμαίνω	μαθένετε – μαθαίνετε
μακραίνεις – μακρένεις	αναμαίνεις – αναμένεις
καταλαβένουμε – καταλαβαίνουμε	μαραίνονται – μαρένονται
δαίνω - δένω	παραμένει - παραμαίνει
μπένουν – μπαίνουν	θερμαίνω – θερμένω
επιμένουμε - επιμαίνουμε	παθένει – παθαίνει
ξανθαίνει – ξανθένει	δένετε - δαίνετε
πλένετε – πλαινετε	ψυχρένω – ψυχραίνω
μικρένω - μικραίνω	διαμένουμε – διαμαίνουμε

### Άσκηση 4.

Συμπλήρωσε τις προτάσεις.

1. Κάθε μέρα στο σχολείο τα παιδιά \_\_\_\_\_ (μαθαίνω) καινούργια πράγματα.
2. Ο παππούς και η γιαγιά \_\_\_\_\_ (μένω) σε ένα όμορφο σπίτι στο χωριό.

3. Η Άννα έχει ένα όμορφο γατάκι και το \_\_\_\_\_ (πλένω) κάθε μέρα για να είναι καθαρό.
4. Ο καιρός \_\_\_\_\_ (ψυχραίνω) το χειμώνα και \_\_\_\_\_ (ζεσταίνω) πολύ το καλοκαίρι.
5. Όλα τα παιδιά \_\_\_\_\_ (περιμένω) τις διακοπές για να ξεκουραστούν.
6. Ο Γιώργος στο σπίτι του έχει έναν σκύλο που τον \_\_\_\_\_ (δένω) από το λουρί του και του \_\_\_\_\_ (πλένω) και το σπιτάκι του.
7. Το μωρό όταν \_\_\_\_\_ (αρρωσταίνω), \_\_\_\_\_ (παραμένω) μέσα στο σπίτι για να γίνει γρήγορα καλά.
8. Όταν με την οικογένειά μου \_\_\_\_\_ (πηγαίνω) διακοπές, \_\_\_\_\_ (διαμένω) σε ένα άνετο και όμορφο ξενοδοχείο.

### Άσκηση 5.

Συμπλήρωσε **-αι** ή **-ε** όπου χρειάζεται στις παρακάτω λέξεις.

μαθ___νω	μικρ___νω
αρρωστ___νω	κατεβ___νω
μ___νω	κουτσ___νω
ζεστ___νω	πλ___νω
ανασ___νω	περιμ___νω
καταλαβ___νω	βουβ___νω
παραμ___νω	παχ___νω
παθ___νω	επιμ___νω
φαρδ___νω	παραβ___νω
δ___νω	χορτ___νω

### **Άσκηση 6.**

Κύκλωσε τα λάθη που υπάρχουν στις παρακάτω προτάσεις και γράψε το σωστό από κάτω.

1. Είναι πολύ κουραστικό όταν ανεβένω τις σκάλες του σπιτιού μου.

---

---

2. Όταν έχω πολλά μαθήματα στο σχολείο, βαρένει η τσάντα μου.

---

---

3. Ο Δημήτρης χτύπησε το πόδι του στη γυμναστική και τώρα κουστένει.

---

---

4. Το σπίτι που μαίνω έχει θέα όλη την πόλη και τον κάμπο μαζί.

---

---

5. Κάθε φορά που τρώω κάτι, μετά πλαίνω πάντα το πιάτο μου.

---

---

6. Το καλοκαίρι που πηγένω στην παραλία, όσο μπένω μέσα στη θάλασσα, αυτή βαθένει.

---

---

**Άσκηση 7.**

Γράψε τις λέξεις που θα σου πω.

---

---

---

---

---

**Άσκηση 8.**

Γράψε το κείμενο που θα σου πω.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 9. – ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.**

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

**Πίνακας 1.** – συμπλήρωση καταλήξεων ρημάτων.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Ρήματα σε -αινω	10		
Ρήματα σε -ενω	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>		

**Πίνακας 2.** – άσκηση πολλαπλής επιλογής.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Ρήματα σε -αινω	10		
Ρήματα σε -ενω	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>		

**Πίνακας 3.** – συμπλήρωση ρήματος στο σωστό πρόσωπο.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Ρήματα σε -αινω	5		
Ρήματα σε -ενω	7		
<b>Σύνολο</b>	<b>12</b>		

**Πίνακας 4.** – συμπλήρωση του αι ή ε στη σωστή λέξη.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ρήματα σε -αινω	14		
Ρήματα σε -ενω	6		
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>		

**Πίνακας 5.** – εντοπισμός και διόρθωση λαθών σε προτάσεις.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ρήματα σε -αινω	5		
Ρήματα σε -ενω	2		
<b>Σύνολο</b>	<b>7</b>		

**Πίνακας 6.** – υπαγόρευση λέξεων.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
ρήματα -αινω			
ρήματα -αινω			
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 7.** – υπαγόρευση κειμένου.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
ρήματα -αινω			
ρήματα -ενω			
<b>Σύνολο λέξεων</b>			

## Μάθημα 10<sup>ο</sup>.

### ΚΑΝΟΝΑΣ

1) Όλα τα ρήματα της παθητικής φωνής, Α΄, Β΄, Γ΄ ενικό και Γ΄ πληθυντικό γράφονται πάντα με κατάληξη

**αι**

2) Όλα τα ρήματα της παθητικής φωνής, Α΄, Β΄ πληθυντικού γράφονται πάντα με κατάληξη

**ε**

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

1)

Εγώ κοιμάμαι

Εσύ κοιμάσαι

Αυτός κοιμάται

Αυτοί κοιμούνται

2)

Εμείς κοιμόμαστε

Εσείς κοιμάστε

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 10.

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

### Άσκηση 1.

Κύκλωσε τα ρήματα της ενεργητικής φωνής με **μπλε** και τα ρήματα της παθητικής φωνής με **πράσινο** χρώμα.

Εγώ αγαπώ	Εσύ διψάς
Εγώ ξεχνιέμαι	Εμείς μπορούμε
Εμείς τρέχουμε	Αυτοί στολίζονται
Εσείς πετάτε	Αυτός δίνει
Εγώ πηγαίνω	Αυτοί αλλάζουν
Εσύ κρύβεσαι	Εγώ δροσίζομαι
Εγώ πλένω	Εμείς ήρθαμε
Εσύ λογαριάζεις	Εμείς είπαμε
Αυτοί απλώνονται	Είχαμε σηκωθεί
Εμείς απλωθήκαμε	Εμείς φτιάχνουμε
Εσύ αγαπήθηκες	Είχα κολυμπήσει
Εμείς βλέπαμε	Αυτή ήρθε
Αυτός φυλακίστηκε	Εμείς δροσιστήκαμε
Εμείς παραπονεθήκαμε	Εσύ ανέβηκες
Έχει κατοικηθεί	Εσύ προσπαθούσες
Εμείς αγαπιόμασταν	Είχαμε αργήσει
Εγώ ντράπηκα	Εγώ τηλεφωνιέμαι
Εμείς κεντήσαμε	Αυτός γράφει
Εγώ αργώ	Αυτοί καθαρίζουν
Εσύ τραγουδάς	Εσύ χαλάς

## Άσκηση 2.

Συμπλήρωσε το **-ε** στις παρακάτω λέξεις.

Αυτός έτρεξ_____	Εμείς τηλεφονούσαμ_____
Εμείς απαντάμ_____	Αυτή είδ_____
Εσείς στολιστήκατ_____	Εμείς τρυπάμ_____
Εμείς αγαπηθήκαμ_____	Εσείς ξεχωρίζετ_____
Εσείς διαφέρετ_____	Αυτή έπλεξ_____
Αυτό χάλασ_____	Εμείς καλούμ_____
Εμείς διαφέρουμ_____	Εσείς καθαρίσατ_____
Αυτή φίλησ_____	Εμείς φιλάμ_____
Εσείς ανεβαίνετ_____	Αυτός έβαφ_____
Αυτός ήξερ_____	Αυτό δρόσισ_____

## Άσκηση 3.

Συμπλήρωσε το **-αι** στις παρακάτω λέξεις.

Εγώ εργάζομ_____	Εσύ δένεσ_____
Αυτός κοιμάτ_____	Αυτό κρέμετ_____
Αυτοί φοβούντ_____	Εγώ στενοχωριέμ_____
Εγώ κρατιέμ_____	Αυτή πουλιέτ_____
Αυτή ονειρεύετ_____	Αυτό πουλιέτ_____
Εσύ δανείζεσ_____	Αυτά ακούγοντ_____
Εγώ ντύνομ_____	Εσύ πλένεσ_____
Αυτοί χτυπιούντ_____	Αυτοί βαριούντ_____
Εσύ θυμάσ_____	Εγώ κρύβομ_____
Αυτή βάφετ_____	Εσύ στολίζεσ_____

#### Άσκηση 4.

Συμπλήρωσε -ε ή -αι όπου χρειάζεται.

Εσείς διψάτ _____	Εσείς κουράζετ _____
Αυτοί μαραίνοντ _____	Εμείς διδάσκουμ _____
Εσύ γιατρεύεσ _____	Αυτός διδάσκειτ _____
Αυτός χτενίζετ _____	Εσείς απαγορεύετ _____
Εσείς χτενίζετ _____	Αυτό απαγορεύετ _____
Αυτή κουράζετ _____	Αυτά απαγορεύοντ _____
Αυτοί λέγοντ _____	Εμείς επιτρέπουμ _____
Εμείς λεγόμαστ _____	Αυτό επιτρέπετ _____
Εγώ διδάσκομ _____	Εσείς επιτρέπετ _____
Εμείς ασπαζόμαστ _____	Εγώ κοιμάμ _____
Εγώ διηγούμ _____	Αυτό πουλιέτ _____
Εμείς κυβόμαστ _____	Εσείς αναρωτιέστ _____
Αυτοί βαριούντ _____	Αυτοί φοβούντ _____
Εμείς βαριόμαστ _____	Εμείς φοβόμαστ _____
Αυτή λούζετ _____	Εγώ στενοχωριέμ _____
Αυτός δένετ _____	Εσύ χτυπιέσ _____
Εσείς δένετ _____	Αυτός τρέφετ _____
Εσύ κρατιέσ _____	Εσείς καθαρίζετ _____
Εσείς κρατιέστ _____	Εμείς δανειζόμαστ _____
Εγώ κρατιέμ _____	Αυτό ποτίζετ _____

### Άσκηση 5.

Κύκλωσε το σωστό.

σκέφτομε – σκέφτομαι	βρίσκομαι – βρίσκομε
πλενόμαστε – πλενόμαστε	απλόνομε – απλόνομαι
μαγεύεσε – μαγεύεσαι	έρχομαι – έρχομε
κρινόμαστε – κρινόμαστε	εσείς γράφεται – εσείς γράφετε
ντρέπεσαι – ντρέπεσε	σκέφτεσαι – σκέφτεσε
γράφομαι – γράφομε	διδάσκομαι – διδάσκομε
φαινόμαστε – φαινόμαστε	αυτή βρέχετε – αυτή βρέχεται
κρατιέμαι – κρατιέμε	αγωνίζομαι – αγωνίζομε
γελιόμαστε – γελιόμαστε	απαγορεύετε – απαγορεύεται
αυτός ζεσταίνεται – αυτός ζεσταίνετε	αποκλείονται – αποκλείοντε

### Άσκηση 6.

Κύκλωσε τα λάθη στις προτάσεις και μετά διόρθωσε τα, γράφοντας από κάτω σωστά.

1. Χτίσαμε ένα ωραίο σπίτι, πέτρινο στο χωριό.

.....  
.....

2. Το καλοκαίρι κετεβαίνουμε στο ποτάμι και ψαρεύουμε.

.....  
.....

3. Ξυπνήσαμε πολύ νωρίς σήμερα για να πάμε εκδρομή στο βουνό.

.....  
.....

4. Γελάσαμε πολύ με το Γιάννη, γιατί έλεγε απίθανα ανέκδοτα.

.....  
.....

5. Μέσα σε κλειστούς χώρους απαγορεύετε το κάπνισμα.

.....  
.....

6. Κάθε βράδυ κοιμάμε νωρίς για να ξεκουράζομε.

.....  
.....

7. Τα απογεύματα, μετά το διάβασμα, έρχοντε οι φίλοι μου στο σπίτι και παίζουμε.

.....  
.....

8. Το σχολείο μου βρίσκετε μέσα στο κέντρο της πόλης.

.....  
.....

**Άσκηση 7.**

Γράψε τις λέξεις που θα σου πω.

.....

.....

.....

.....

.....

**Άσκηση 8.**

Γράψε το κείμενο που θα σου πω.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 10. – ΠΙΝΑΚΕΣ

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

**Πίνακας 1.** – Διάκριση ρημάτων ενεργητικής και παθητικής φωνής.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ρήματα σε ενεργητική φωνή	23		
Ρήματα σε παθητική φωνή	17		
<b>Σύνολο</b>	<b>40</b>		

**Πίνακας 2.** – άσκηση συμπλήρωσης καταλήξεων.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ρήματα σε ενεργητική φωνή	20		
Ρήματα σε παθητική φωνή	20		
<b>Σύνολο</b>	<b>40</b>		

**Πίνακας 3.** – συμπλήρωση των –αι και –ε στις καταλήξεις των ρημάτων.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Καταλήξεις σε -αι	20		
Καταλήξεις σε -ε	20		
<b>Σύνολο</b>	<b>40</b>		

**Πίνακας 4.** – πολλαπλή επιλογή.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Ρήματα σε ενεργητική φωνή	10		
Ρήματα σε παθητική φωνή	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>		

**Πίνακας 5.** – εντοπισμός και διόρθωση λαθών σε προτάσεις.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Ρήματα σε ενεργητική φωνή	5		
Ρήματα σε παθητική φωνή	5		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 6.** – υπαγόρευση λέξεων.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
ρήματα σε ενεργητική φωνή	5		
ρήματα σε παθητική φωνή	5		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 7.** – υπαγόρευση κειμένου.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
ρήματα σε ενεργητική φωνή	5		
ρήματα σε παθητική φωνή	5		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>10</b>		

## Μάθημα 11<sup>ο</sup>.

### ΚΑΝΟΝΑΣ

1) Όλα τα ουσιαστικά του πληθυντικού αριθμού που τελειώνουν σε –ς γράφονται πάντα με ει και έχουν κατάληξη

**εις**

2) Όλα τα ουσιαστικά του πληθυντικού αριθμού που δεν τελειώνουν σε –ς γράφονται πάντα με οι και έχουν κατάληξη

**οι**

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

1)

οι εκδηλώσεις

οι γνώσεις

οι ειδήσεις

οι στάσεις

2)

οι εισοδοί

οι κάθετοι

οι μέθοδοι

οι λεωφόροι

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 11.

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

### Άσκηση 1.

Συμπλήρωσε το **-οι** στον πληθυντικό αριθμό των αρσενικών και θηλυκών ονομάτων.

οι μέθοδ___	οι γιατρ___	οι υπουργ___
οι δάσκαλ___	οι κάθοδ___	οι λεωφόρ___
οι άνθρωπ___	οι αστυνομικ___	οι πρόεδρ___
οι είσοδ___	οι υπάλληλ___	οι άνοδ___
οι έξοδ___	οι διαγώνι___	οι διάμετρ___

### Άσκηση 2.

Συμπλήρωσε το **-ει** στον πληθυντικό αριθμό των ονομάτων που τελειώνουν με **-ς**.

οι σκέψ___ς	οι δηλώσ___ς	τις παραστάσ___ς
οι γνώσ___ς	τις δυνάμ___ς	οι πωλήσ___ς
τις στάσ___ς	οι γεννήσ___ς	τις ενοικιάσ___ς
οι πράξ___ς	οι συντάξ___ς	οι παραδόσ___ς
τις λύσ___ς	οι βελτιώσ___ς	οι εκρήξ___ς

### Άσκηση 3.

Συμπλήρωσε το **-οι** ή το **-ει** όπου χρειάζεται.

οι μέθοδ___	οι λεωφόρ___	οι εκρήξ___ς
οι εντυπώσ___ς	οι ειδήσ___ς	οι κάθετ___
οι στάσ___ς	οι κάθετ___	οι μέθοδ___
οι οδ___	οι έξοδ___	οι γνώσ___ς
οι βαφτίσ___ς	οι κινήσ___ς	οι παραδόσ___ς

#### Άσκηση 4.

Κύκλωσε το σωστό.

οι συντάξεις – οι συντάξις	οι παραδόσεις – οι παραδόσεις
οι αισθήσεις – οι αισθήσεις	οι έξοδοι – οι έξοδει
οι γνώσεις – οι γνώσεις	οι βαφτίσεις – οι βαφτίσεις
οι κυβερνήσεις – οι κυβερνήσεις	οι οδοί – οι οδεί
οι κάθετοι – οι κέθετει	οι ειδήσεις – οι ειδήσεις
οι είσοδοι – οι είσοδει	οι διαιρέσεις – οι διαιρέσεις
οι γνώσεις – οι γνώσεις	οι λεωφόροι – οι λεωφόροι
οι άνοδοι – οι άνωδοι	οι διαγώνιοι – οι διαγώνιοι
οι στάσεις – οι στάσεις	οι υποθέσεις – οι υποθέσεις
οι διαιρέσεις – οι διαιρέσεις	οι μέθοδοι – οι μέθοδοι

#### Άσκηση 5.

Διόρθωσε τα λάθη που υπάρχουν στις παρακάτω προτάσεις.

1. Ο παππούς και η γιαγιά παίρνουν κάθε μήνα τις συντάξεις τους.

.....  
.....

2. Στα θέατρα οι θέσεις είναι πολύ άνετες και είναι και αριθμημένες.

.....  
.....

3. Οι είσοδοι των σπιτιών στα νησιά έχουν όμορφα χρώματα και πολλά λουλούδια.

.....  
.....

4. Οι λεωφόροι των πόλεων είναι πολύ μεγάλοι οδοί και περνούν από εκεί πολλά αυτοκίνητα.

.....  
.....

**Άσκηση 6.**

Γράψε τις λέξεις που θα σου πω.

---

---

---

---

---

**Άσκηση 7.**

Γράψε το κείμενο που θα σου πω.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 11 – ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΩΝ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

**Πίνακας 1.** – Συμπλήρωση καταλήξεων σε ουσιαστικά.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ουσιαστικά σε –οι	15		
Ουσιαστικά σε –εις	15		
<b>Σύνολο</b>	<b>30</b>		

**Πίνακας 2.** – άσκηση συμπλήρωσης καταλήξεων.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ουσιαστικά σε –οι	7		
Ουσιαστικά σε –εις	8		
<b>Σύνολο</b>	<b>15</b>		

**Πίνακας 3.** – πολλαπλή επιλογή.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ουσιαστικά σε –οι	10		
Ουσιαστικά σε –εις	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>		

**Πίνακας 4.** – εντοπισμός και διόρθωση λαθών σε προτάσεις.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ουσιαστικά σε –οι	5		
Ουσιαστικά σε –εις	5		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 5.** – υπαγόρευση λέξεων.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ουσιαστικά σε –οι	5		
Ουσιαστικά σε –εις	5		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 7.** – υπαγόρευση κειμένου.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ουσιαστικά σε –οι	5		
Ουσιαστικά σε –εις	5		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>10</b>		

## Μάθημα 12°.

### ΚΑΝΟΝΑΣ

1) Όταν στις μετοχές δεν τονίζεται η κατάληξη στο ο, τότε η μετοχή γράφεται πάντα με ο και έχει κατάληξη

**ΟΝΤΑΣ**

2) Όταν στις μετοχές τονίζεται η κατάληξη στο ω, τότε η μετοχή γράφεται πάντα με ω και έχει κατάληξη

**ΩΝΤΑΣ**

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

1)

πηγαίν**οντας**

κρύβ**οντας**

διαβά**ζοντας**

γράφ**οντας**

2)

ζητ**ώντας**

τραγουδ**ώντας**

μιλ**ώντας**

γελ**ώντας**

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 12.

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

### Άσκηση 1.

Κύκλωσε το σωστό.

παίζοντας – παίζοντας	πηγαίνοντας – πηγαίνοντας
τραγουδώντας – τραγουδώντας	ζητώντας – ζητώντας
γράφοντας – γράφοντας	δίνοντας – δίνοντας
γελώντας – γελώντας	ξεκινώντας – ξεκινώντας
μετρώντας - μετρώντας	κλαίγοντας – κλαίγοντας

### Άσκηση 2.

Γράψε δίπλα από κάθε λέξη το γράμμα Σ αν νομίζεις ότι είναι σωστή και το γράμμα Λ δίπλα από τη λέξη που είναι λάθος.

διαβάζοντας .....	κρατώντας .....
γλεντώντας .....	κρίνοντας .....
γυρίζοντας .....	τραγουδώντας .....
μιλώντας .....	κατεβαίνοντας .....
ανοίγοντας .....	κοιτώντας .....

### Άσκηση 3.

Συμπλήρωσε σωστά –ο ή –ω στις παρακάτω λέξεις.

ξεκιν.....ντας	απαντ.....ντας
μυρίζ.....ντας	διαβάζ.....ντας
παίρν.....ντας	ζητ.....ντας
περν.....ντας	κρατ.....ντας
γράφ.....ντας	πίν.....ντας
πουλ.....ντας	πετ.....ντας
ρωτ.....ντας	κολυμπ.....ντας
κλείν.....ντας	ανοίγ.....ντας
μαθαίν.....ντας	βλέπ.....ντας
πηγαίν.....ντας	κοιτ.....ντας

### Άσκηση 4.

Γράψε –οντας ή –ώντας στις λέξεις που δίνονται στις παρακάτω προτάσεις.

- 1) ..... (πηγαίνω) στο σχολείο το πρωί, έπιασε βροχή και έγινα μούσκεμα.
- 2) Μου αρέσει πολύ να τρώω πατατάκια ..... (κοιτώ) τηλεόραση.
- 3) Η Μαίρη θέλει να έχει πολύ ησυχία ..... (διαβάζω) και ..... (γράφω) τις ασκήσεις της.
- 4) Ο Γιάννης ..... (κολυμπώ) στη θάλασσα, έκανε μια ωραία βουτιά.
- 5) Τα πουλιά ..... (πετώ) στον ουρανό κάνουν περίεργες κινήσεις.
- 6) Η μαμά μου είπε ..... (φεύγω) να κλειδώσω την πόρτα.
- 7) ..... (τρώω) φαγητό και ..... (πίνω) δεν κάνει να μιλάμε.
- 8) Η Καίτη ..... (περπατώ) στο δρόμο βρήκε ένα χαρτονόμισμα.

### **Άσκηση 5.**

Διόρθωσε τα λάθη που υπάρχουν στις παρακάτω προτάσεις.

1. Ψάχνοντας την κασετίνα μου στην τάξη, θυμήθηκα ότι την ξέχασα στο σπίτι.

.....  
.....

2. Η Άννα κοιτώντας τηλεόραση, αποκοιμήθηκε στον καναπέ.

.....  
.....

3. Βουτώντας στη θάλασσα, παίρνω πριν μια βαθιά ανάσα.

.....  
.....

4. Η δασκάλα ανοίγοντας την τάξη, μπήκαν όλα τα παιδιά μέσα.

.....  
.....

5. Το αυτοκίνητο ανεβαίνοντας το δρόμο έμεινε από καύσιμα.

.....  
.....

### **Άσκηση 6.**

Γράψε τις λέξεις που θα σου πω.

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

**Άσκηση 7.**

Γράψε τις προτάσεις που θα σου πω.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Άσκηση 8.**

Γράψε το κείμενο που θα σου πω.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 12 – ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΩΝ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

**Πίνακας 1.** – Πολλαπλή επιλογή.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Μετοχές σε –οντας	5		
Μετοχές σε –ώντας	5		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 2.** – άσκηση Σ – Λ.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Μετοχές σε –οντας	5		
Μετοχές σε –ώντας	5		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 3.** – Συμπλήρωση –ο ή –ω, όπου χρειάζεται.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Μετοχές σε – οντας	10		
Μετοχές σε –ώντας	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>		

**Πίνακας 4.** – Συμπλήρωση της σωστής μετοχής σε προτάσεις.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Μετοχές σε –οντας	5		
Μετοχές σε –ώντας	5		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 5.** – Εντοπισμός και διόρθωση λαθών σε προτάσεις.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Μετοχές σε –οντας	3		
Μετοχές σε –ώντας	2		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>5</b>		

**Πίνακας 6.** – υπαγόρευση λέξεων.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Μετοχές σε –οντας	5		
Μετοχές σε –ώντας	5		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 7.** – υπαγόρευση προτάσεων.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Μετοχές σε –οντας	2		
Μετοχές σε –όντας	3		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>5</b>		

**Πίνακας 8.** – υπαγόρευση κειμένου.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Μετοχές σε –οντας	5		
Μετοχές σε –όντας	5		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>10</b>		

## Μάθημα 13<sup>ο</sup> & 14<sup>ο</sup>.

### ΚΑΝΟΝΑΣ

1) Όλες οι καταλήξεις του Αορίστου και όλα τα παράγωγα ουσιαστικά που βγαίνουν από κάθε ρήμα παίρνουν την ίδια κατάληξη με το ρήμα από το οποίο προέρχονται.

### ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Απλ<sup>ω</sup>ν<sup>ω</sup> – άπλ<sup>ω</sup>σα – απλ<sup>ω</sup>στρα

Ανθ<sup>ί</sup>ζ<sup>ω</sup> – άνθ<sup>ι</sup>σα – άνθ<sup>ι</sup>ση

Ανο<sup>ί</sup>γ<sup>ω</sup> – άνοι<sup>ι</sup>ξα – άνοι<sup>ι</sup>ξη

Ντ<sup>ύ</sup>ν<sup>ω</sup> – έντ<sup>υ</sup>σα – ντ<sup>ύ</sup>σιμο

Κρ<sup>ύ</sup>β<sup>ω</sup> – έκρ<sup>υ</sup>σα – κρ<sup>υ</sup>φτό

Χτυπ<sup>ώ</sup> – χτύπ<sup>η</sup>σα – χτύπ<sup>η</sup>μα

Δαν<sup>εί</sup>ζ<sup>ω</sup> – δάν<sup>ει</sup>σα – δάν<sup>ει</sup>ο

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 13.

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

#### Άσκηση 1.

Κύκλωσε το σωστό.

νίκησα – νίκισα	χτήπισε – χτήπησε
άνθησε – άνθισε	δάνεισα – δάνισα
στόλησες – στόλισες	έντυσες – έντησες
έδειξα – έδηξα	τηλεφώνισε – τηλεφώνησε
ρώτησα – ρώτισα	κοιμήθικα – κοιμήθηκα

#### Άσκηση 2.

Γράψε δίπλα από κάθε λέξη το γράμμα Σ αν νομίζεις ότι είναι σωστή και το γράμμα Λ δίπλα από τη λέξη που είναι λάθος.

αγάπησα.....	κράτισες.....
ωφέλισα.....	στόλισε.....
ζήτισες.....	έδιξα.....
άνοιξε.....	κυνήγισα.....
έκρυψα.....	τηλεφώνησες .....

### Άσκηση 3.

Συμπλήρωσε σωστά τις καταλήξεις αορίστου στις παρακάτω λέξεις.

τηλεφωνώ – τηλεφών.....σα	δανείζω – δάν.....σα
φιλώ – φίλ.....σα	ντύνω – έντ.....σα
αδικώ – αδίκ.....σα	ωφελώ – ωφέλ.....σα
ανοίγω – αν.....ξα	πείθω – έπ.....σα
χτυπώ – χτύ.....σα	λύνω – έλ.....σα

### Άσκηση 4.

Γράψε τη σωστή κατάληξη του αορίστου στα ρήματα που δίνονται στις παρακάτω προτάσεις.

1. Ο Γιάννης, χθες, ..... (λύνω) σωστά το πρόβλημα στα μαθηματικά.
2. Η Μαίρη ..... (αποφασίζω) να πάει μια εκδρομή στην εξοχή.
3. Εγώ ..... (στόλισα) το δέντρο, τα Χριστούγεννα που πέρασαν.
4. Εσύ ..... (τηλεφωνώ) στις φίλες σου για να βγείτε έξω.
5. Εμείς ..... (προσπαθώ) να απαντήσουμε στις ερωτήσεις, αλλά δεν μπορέσαμε.

**Άσκηση 5.**

Διόρθωσε τα λάθη που υπάρχουν στις παρακάτω προτάσεις.

1. Το πρωί με πήρε ο ύπνος και άργισα στο σχολείο.

.....  
.....

2. Η Δανάη άνηξε τα παράθυρα για να αεριστεί ο χώρος.

.....  
.....

3. Το παιδί έπεσε στα σκαλιά και χτύπισε το πόδι του.

.....  
.....

4. Ο αέρας που φύσηξε δρόσησε την περιοχή.

.....  
.....

5. Όταν μπήκε η μαμά μέσα έκρηψα τις σοκολάτες για να μην τις δει.

.....  
.....

**Άσκηση 6.**

Γράψε τις λέξεις που θα σου πω.

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

**Άσκηση 7.**

Γράψε το κείμενο που θα σου πω.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 13 – ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΩΝ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

**Πίνακας 1.** – Πολλαπλή επιλογή.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Καταλήξεις αορίστου	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 2.** – άσκηση Σ – Λ.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Καταλήξεις αορίστου	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 3.** – Συμπλήρωση –ο ή –ω, όπου χρειάζεται.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Καταλήξεις αορίστου	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 4.** – Συμπλήρωση της σωστής μετοχής σε προτάσεις.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Καταλήξεις αορίστου	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 5.** – Εντοπισμός και διόρθωση λαθών σε προτάσεις.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Καταλήξεις αορίστου	5		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>5</b>		

**Πίνακας 6.** – υπαγόρευση λέξεων.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Καταλήξεις αορίστου	10		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 7.** – υπαγόρευση κειμένου.

<b>Περιοχές εξέτασης</b>	<b>Δοκιμές</b>	<b>Επιτυχίες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Καταλήξεις αορίστου	10		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>10</b>		

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 14

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

### Άσκηση 1.

Κύκλωσε το σωστό.

απλόστρα – απλώστρα	παγωτό – παγοτό
διαφήμιση – διαφήμηση	ελπήδα – ελπίδα
ενημέρωση – ενημέρωση	οργάνωση – οργάνωση
άνοιξη – άνηξη	δίπλωμα – δίπλωμα
ανθισμένος – ανθησμένος	σβισμένος – σβησμένος

### Άσκηση 2.

Γράψε δίπλα από κάθε λέξη το γράμμα Σ αν νομίζεις ότι είναι σωστή και το γράμμα Λ δίπλα από τη λέξη που είναι λάθος.

λιωμένος .....	δάνιο.....
άνηγμα.....	στόλισμα.....
χτύπημα.....	ερώτιση.....
όργωμα.....	κρηφτό.....
τηλεφώνημα.....	αλοιφή.....

### Άσκηση 3.

Συμπλήρωσε το σωστό γράμμα στις παρακάτω λέξεις.

διπλώνω – δίπλ....μα	αθροίζω – άθρ....σμα
ανοίγω – αν.....ξη	κρύβω – κρ....φτό
παγώνω – παγ....το	στολίζω – στολ....σμός
δανείζω – δάν....ο	ενημερώνω – ενημέρ.....ση
πρήζω – πρ.....ξιμο	ξημερώνω – ξημέρ.....μα
ντύνω – ντ....σιμο	θερίζω – θερ.....σμός
οργώνω – όργ....μα	πληρώνω – πληρω.....μή
δείχνω – δ.....κτης	ρώτησα – ερώτ.....ση
βαφτίζω – βάφτ....ση	οργανώνω – οργάν.....ση
σβήνω – σβ.....σιμο	ελπίζω – ελπ.....δα

### Άσκηση 4.

Γράψε τη σωστή παράγωγη λέξη στις προτάσεις που δίνονται παρακάτω.

1. Η ..... (ανοίγω) είναι η πιο όμορφη εποχή του χρόνου.
2. Το αγαπημένο παιχνίδι των παιδιών είναι το ..... (κρύβω).
3. Την Κυριακή θα γίνει η ..... (βαφτίζω) του μωρού.
4. Το ..... (παγώνω) σοκολάτα είναι το αγαπημένο μου γλυκό.
5. Η μαμά μου είπε να βάλω τα ..... (διπλώνω) ρούχα στην ντουλάπα.

**Άσκηση 5.**

Διόρθωσε τα λάθη που υπάρχουν στις παρακάτω προτάσεις.

1. Στο σχολείο έγινε ενημέρωση για την εκδρομή που θα γίνει.

.....  
.....

2. Η Μαρία πήγε μια βόλτα στο οργωμένο χωράφι της.

.....  
.....

3. Οι γονείς μου πήραν ένα δάνιο από την τράπεζα.

.....  
.....

4. Όταν γίνω 18 χρονών θα πάρα το δίπλωμα

.....  
.....

5. Ο δάσκαλος ανέλαβε το στολισμό της τάξης για τη γιορτή.

.....  
.....

**Άσκηση 6.**

Γράψε τις λέξεις που θα σου πω.

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

**Άσκηση 7.**

Γράψε το κείμενο που θα σου πω.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 14 – ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΩΝ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Όνομα & Επίθετο.....

Ημερομηνία.....

**Πίνακας 1.** – Πολλαπλή επιλογή.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ορθογραφία παράγωγων	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 2.** – άσκηση Σ – Λ.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ορθογραφία παράγωγων	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 3.** – Συμπλήρωση –ο ή –ω, όπου χρειάζεται.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ορθογραφία παράγωγων	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 4.** – Συμπλήρωση της σωστής μετοχής σε προτάσεις.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ορθογραφία παράγωγων	10		
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 5.** – Εντοπισμός και διόρθωση λαθών σε προτάσεις.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ορθογραφία παράγωγων	5		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>5</b>		

**Πίνακας 6.** – υπαγόρευση λέξεων.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ορθογραφία παράγωγων	10		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>10</b>		

**Πίνακας 7.** – υπαγόρευση κειμένου.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Ορθογραφία παράγωγων	10		
<b>Σύνολο λέξεων</b>	<b>10</b>		

## Έντυπο Επαναξιολόγησης.

Όνομα & Επώνυμο.....

Ημερομηνία.....

1. Κύκλωσε τη λέξη που είναι σωστή:

ποιητής –ποιητής	μαθαίνω –μαθένω
φοιτητής –φοιτητής	πηγαίνω – πηγένω
κόσμως –κόσμος	ομορφένω - ομορφαίνω
ουρανός – ουρανώς	παχαίνω - παχένω
μουσική – μουσική	καθαρίστηκε – καθαρίστηκε
αρετή – αρετή	χτενίστικα - χτενίστηκα
σκέψι –σκέψη	χάθηκα - χάθικα
γυμναστική – γυμναστική	κουράστηκες – κουράστικες
βλέπω – βλέπο	εγώ ξεχνιέμαι – εγώ ξεχνιέμε
γράφω – γράφω	αυτός έτρεξε – αυτός έτρεξαι
διαβάξης – διαβάξεις	αυτή στολίζετε – αυτή στολίζεται
παίζη – παίζει	εμείς πήγαμαι – εμείς πήγαμε
ξηλώνω –ξηλώνω	παίζοντας – παίζοντας
διπλώνω – διπλώνω	τραγουδόντας - τραγουδώντας
μπαλόνω – μπαλώνω	κλαίγοντας - κλαίγοντας
θυμώνω – θυμόνω	γελώντας - γελώντας
χαρίζω – χαρήζω	Γιάννης – γιάννης
σκουπήζω –σκουπίζω	αθήνα – Αθήνα
μυρίζω –μυρήζω	ελένη - Ελένη
δροσίζω –δροσήζω	Ελλάδα - ελλάδα

ποτάμη – ποτάμι	τον δάσκαλο – των δάσκαλο
καλάμη – καλάμι	των Γιώργο – τον Γιώργο
σπίτη – σπίτι	των σχολείων – τον σχολείων
πουλί – πουλή	τον παιδιών – των παιδιών
οι δρόμοι – οι δρόμει	τις γιορτές – της γιορτές
οι εκδηλώσις – οι εκδηλώσεις	της Μαρίας – τις Μαρίας
οι χρόνοι – οι χρόνι	της μπάλες – τις μπάλες
τα δάσοι – τα δάση	της κυρίας – τις κυρίας
λούστηκες - λούστηκαις	στρώμα – στρώμα
βάφτιση – βάφτηση	άνοιξη - άνηξη

2. Συμπλήρωσε το γράμμα **Σ** στις λέξεις που είναι γραμμένες σωστά και **Λ** στις λέξεις που έχουν γραφτεί λάθος.

εκδρομή .....	κυψέλι .....
Σπάρτι .....	γυμναστική .....
δικαστής .....	δρόμος .....
μαγνίτης .....	κύκλως .....
αγόρη .....	ποτήρι .....
ποτάμι .....	μύδη .....
κλείνω .....	παίρνω .....
γράφω .....	κρατό .....
κουμπώνω .....	διπλώνω .....
κυκλώνω .....	γαζώνω .....
σφουγγαρίζει .....	ρυθμίζω .....
σφυρήζω .....	γυρήζεις .....
μπαίνεις .....	μένω .....
ανεβένω .....	πετυχένω .....
στρώσιμο .....	καθάρσιμα .....
ανήξαμε .....	σημείωμα .....
αυτός κρύβετε .....	αυτή έτρεξαι .....
εσύ γράφεσε .....	εμείς πήγαμαι .....

3. Συμπλήρωσε **ι, η, υ, ει** και **οι** εκεί που ταιριάζει στα παρακάτω ουσιαστικά.

Ο ιδρυτ___ς	Το καράβ___	Το κλειδ___
Η αυλ___	Οι ειδήσ___ς	Η μηχαν___
Το σπίτ___	Η εκδρομ___	Οι σκέψ___ς
Οι δρόμ___	Ο τρίφτ___ς	Οι οδ___
Οι ασκήσ___ς	Το δάκρ___	Ο ληστ___ς
Το βράδ___	Οι εκδηλώσ___ς	Η καμηλοπάρδαλ___
Ο φοιτητ___ς	Η δραχμ___	Οι πράξ___ς
Το παιδ___	Το δόρ___	Το βαρέλ___
Ο αγρότ___ς	Οι γιατρ___	Η βροχ___
Οι μέθοδ___	Ο εργάτ___ς	Το σεντόν___

4. Συμπλήρωσε **ι, η, ει** και **οι** εκεί που ταιριάζει στα παρακάτω ρήματα.

Εγώ χαρ___ζω	Εμείς ανεμ___ζουμε	Αυτός κοιτάζ___
Αυτός παίζ___	Αυτό διαβάζ___	Εγώ αθρ___ζω
Εσύ γράφ___ς	Αυτή πετά___	Αυτός απλών___
Αυτή καθαρίζ___	Εγώ αποφασ___ζω	Αυτή μαζεύ___
Εγώ αθρ___ζω	Εσύ δείχν___ς	Εσύ βγαίν___ς
Εμείς μυρ___ζουμε	Αυτό κυνηγά___	Εγώ δαν___ζω
Αυτοί ρυθμ___ζουν	Εγώ πρ___ζω	Εγώ γυρ___ζω
Εσύ τρέχ___ς	Εσύ κάν___ς	Εμείς ζαλ___ζουμε
Αυτός τινάζ___	Αυτή φεύγ___	Εσείς θυμ___ζετε
Αυτές κοιμ___ζουν	Εμείς σκουπ___ζουμε	Εσύ μαγειρεύ___ς

5. Συμπλήρωσε **ο** ή **ω** εκεί που ταιριάζει στις παρακάτω λέξεις.

Αρχίζ___	Περιμέν___	Άγγελ___ς
Όρκ___ς	Πίν___	Χωρικ___ς
Φύλλ___	Χώρ___ς	Μιλ___
Θααρ___	Χωρ___	Οργών___
Θάρρ___ς	Χωρι___	Διπλών___
Φιλ___	Πον___	Κυνηγ___ς
Κρεμ___	Μετρ___	Φίλ___ς
Μήλ___	Μέτρ___	Πειν___
Πόν___ς	Οργών___	Φυτεύ___
Χτύπ___ς	Φυτ___	Ξέρ___

6. Συμπλήρωσε **ε** ή **αι** εκεί που ταιριάζει στις παρακάτω λέξεις.

Εγώ παραπονιέμ___	Εσύ κρεμιέσ___	Αυτοί βαριούντ___
Εσύ πλ___νεις	Εσείς περιμένετ___	Εγώ δ___νω
Εμείς απλώνουμ___	Εμείς τρυπάμ___	Εσύ επιμ___νεις
Αυτός κρύβετ___	Εγώ θυμάμ___	Αυτή πλένετ___
Εσείς κρύβετ___	Εμείς διαφέρομ___	Εγώ ονειρεύομ___
Εγώ κρατιέμ___	Αυτός ντύνετ___	Αυτός έβαφ___
Αυτή ανεβ___νει	Αυτό πουλιέτ___	Εμείς τηλεφωνήσαμ___
Εμείς ανασ___νομε	Εμείς φιλάμ___	Εσύ έπλεξ___ς
Αυτοί χτυπιούντ___	Εσείς ξεχωρίζετ___	Εσύ φοβάσ___
Εγώ μ___νω	Αυτά ακούγοντ___	Αυτός κοιμάτ___

7. Στο παρακάτω κείμενο βρες πού υπάρχουν λάθη και να τα γράψεις από κάτω σωστά.

Το ξένο αγόρη έφυγε τινάζοντας τη σκόνη από τα ρούχα του, κλαίγοντας και ρουφώντας τη μύτη του και κάθε τόσο κοιτάζε πίσω και απειλούσε τον Τομ με το δάχτυλο πως «άμα ξαναέπεφτε στα χέρια του, θα του ‘δειχνε αυτός». Σ’ όλα αυτά ο Τομ απάντησε με γιουχαΐσματα και κίνησε μα φύγι με αέρα θριαμβευτί. Αλλά μόλις γύρισε την πλάτι το άλλο παιδή άρπαξε μια πέτρα και του την πέταξε και τον χτύπησε ανάμεσα στους ώμους. Ύστερα από αυτό το βαλε στα πόδια.

Ο Τομ κυνήγησε τον ύπουλο τύπο μέχρι το σπίτι του, κι έτσι έμαθε πού μαίνει. Για κάμποσι ώρα στάθηκε στην εξώπορτα και προκαλούσαι τον εχθρό να βγι έξω αν ήταν άντρας. Ο εχθρός όμως του έκανε διάφορες γκριμάτσες πίσω απ’ το παράθυρω και δεν έλεγε να βγι. Τελικά εμφανίστηκε η μητέρα του εχθρού και αποκάλεσαι τον Τομ αλήτι και παλιόπαιδω και τον διέταξε να φύγι. Έτσι εκείνος αναγκάστηκε να φύγι λέγοντας πως «σύντομα θα τα ξαναπούμε».

Εκείνο το βράδι έφτασε μάλλον αργά στο σπίτι του κι όταν σκαρφάλοσε με προφύλαξη του παράθυρω ανακάλυψε πως του είχε στήσι καρτέρη η θεία του. Μόλις μάλιστα είδε σε τι χάλη ήταν τα ρούχα του, η απόφασί της να τον βάλι να δουλέψι σκληρά την αργία του Σαββάτου έγινε αμετάκλητι.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....





**ΤΕΣΤ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**  
**ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Όνομα & Επώνυμο.....

Ημερομηνία.....

**Πίνακας 1:** Πολλαπλή επιλογή

Περιοχές λαθών	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Καταλήξεις αρσενικών	4		
Καταλήξεις θηλυκών	4		
Καταλήξεις ουδέτερων	4		
Καταλήξεις ρημάτων	5		
Καταλήξεις ουσιαστ. πληθυντικού	4		
Καταλήξεις ρημάτων σε -ίζω	4		
Καταλήξεις ρημάτων σε -ωνω	4		
Καταλήξεις ρημάτων σε -αινω	4		
Καταλήξεις ρημάτων στον Αόριστο	4		
Διάκριση ενεργητικής – παθητικής φωνής	4		
Κύρια ονόματα	4		
Διάκριση άρθρων τον – των	4		
Διάκριση άρθρων της – τις	4		
Μετοχές	4		
Παράγωγες λέξεις	3		
<b>Σύνολο</b>	<b>60</b>		

**Πίνακας 2:** Άσκηση Σωστό – Λάθος.

Περιοχές λαθών	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Καταλήξεις αρσενικών	4		
Καταλήξεις θηλυκών	4		
Καταλήξεις ουδέτερων	4		
Καταλήξεις ρημάτων	4		
Ρήματα σε -ίζω	4		
Ρήματα σε -ωνω	4		
Ρήματα σε -αινω	4		
Ρήματα σε παθητική φωνή	4		
Παράγωγες λέξεις	4		
<b>Σύνολο</b>	<b>36</b>		

**Πίνακας 3:** Άσκηση συμπλήρωσης των σωστών καταλήξεων.

Περιοχές εξέτασης	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Συμπλήρωση ι, η, υ, ει, ή οι σε καταλήξεις ονομάτων ενικού & πληθ.	30		
Συμπλήρωση ι, η, υ, ει & οι σε κλιτικές και παραγωγικές καταλήξεις ρημάτων	30		
Συμπλήρωση ω & ο σε καταλήξεις ρημάτων & ονομάτων	30		
Συμπλήρωση ε & αι σε κλιτικές & παραγωγικές καταλήξεις ρημάτων	30		
<b>Σύνολο</b>	<b>120</b>		

**Πίνακας 4:** Εντοπισμός και διόρθωση λαθών σε κείμενο.

Περιοχές λαθών	Δοκιμές	Επιτυχίες	Ποσοστό %
Καταλήξεις ονομάτων	10		
Καταλήξεις επιθέτων	4		
Κλιτικές καταλήξεις ρημάτων	7		
Παραγωγικές καταλήξεις ρημάτων	6		
Μετοχές	3		
<b>Σύνολο</b>	<b>30</b>		

### Αυθόρμητη γραφή.

**Πίνακας 1**

<b>Είδη λαθών</b>	<b>Πραγματοποίηση λαθών</b>	<b>Αριθμός λαθών</b>
Αντικατάσταση γράμματος με ομόηχο		
Αντικατάσταση γράμματος με μη ομόηχο		
Αντικατάσταση κεφαλαίου γράμματος με μικρό ή και αντίστροφα		
Αντικατάσταση λέξης με νοηματικά συναφή		
Αντικατάσταση λέξης με νοηματικά άσχετη υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μη σημασιολογική		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά παρόμοια υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά παρόμοια μη σημασιολογική		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά άσχετη υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά άσχετη μη σημασιολογική		
Παράλειψη γράμματος ή συλλαβής		
Παράλειψη λέξης ή λέξεων		
Παράλειψη σημείων στίξης		
Προσθήκη γράμματος ή συλλαβής		
Προσθήκη λέξης ή λέξεων		
Καθρεφτική γραφή		
Μετατόπιση ορίων λέξης ή λέξεων		
Αντιμετάθεση γραμμάτων ή συλλαβών		
Αντιμετάθεση λέξεων		
Παρατονισμός λέξης		
Χωρίς νόημα φράση ή πρόταση		
<b>Σύνολο</b>		

## Πίνακας 2

<b>Είδη λαθών</b>	<b>Πραγματοποίηση λαθών</b>	<b>Αριθμός λαθών</b>
Κατάληξη ρήματος		
Κατάληξη ονόματος		
<b>Ρηματικός τύπος λέξης</b>		
Καταληκτικό λάθος κλιτικής κατάληξης ρήματος		
Καταληκτικό λάθος παραγωγικής κατάληξης		
Επιθηματικό λάθος στη συλλαβική αύξηση		
<b>Ονοματικός τύπος λέξης</b>		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης του γένους		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης του αριθμού		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης γένους και αριθμού		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής κατάληξης		
Καταληκτικό λάθος παραγωγικής κατάληξης		
<b>Άρθρα</b>		
Λάθος γραμματικής διάκρισης του αριθμού		
Λάθος γραμματικής διάκρισης γένους αριθμού		
<b>Άκλιτες λέξεις</b>		
Καταληκτικό λάθος		
<b>Λέξεις όλων των τύπων</b>		
Θεματικό λάθος		
<b>Σύνολο</b>		

### Κείμενο καθ' υπαγόρευση

**Πίνακας 1:** Πίνακας καταγραφής λαθών που αφορούν τη γραφή.

Είδη λαθών	Πραγματοποίηση λαθών	Αριθμός λαθών
Αντικατάσταση γράμματος με ομόηχο		
Αντικατάσταση γράμματος με μη ομόηχο		
Αντικατάσταση κεφαλαίου γράμματος με μικρό ή και αντίστροφα		
Αντικατάσταση λέξης με νοηματικά συναφή		
Αντικατάσταση λέξης με νοηματικά άσχετη υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μη σημασιολογική		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά παρόμοια υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά παρόμοια μη σημασιολογική		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά άσχετη υπαρκτή		
Αντικατάσταση λέξης με μορφολογικά άσχετη μη σημασιολογική		
Παράλειψη γράμματος ή συλλαβής		
Παράλειψη λέξης ή λέξεων		
Παράλειψη σημείων στίξης		
Προσθήκη γράμματος ή συλλαβής		
Προσθήκη λέξης ή λέξεων		
Καθρεφτική γραφή		
Μετατόπιση ορίων λέξης ή λέξεων		
Αντιμετάθεση γραμμάτων ή συλλαβών		
Αντιμετάθεση λέξεων		
Παρατονισμός λέξης		
Χωρίς νόημα φράση ή πρόταση		
<b>Σύνολο</b>		

**Πίνακας 2:** Πίνακας καταγραφής λαθών που αφορούν την ορθογραφία.

<b>Είδη λαθών</b>	<b>Πραγματοποίηση λαθών</b>	<b>Αριθμός λαθών</b>
Κατάληξη ρήματος		
Κατάληξη ονόματος		
<b>Ρηματικός τύπος λέξης</b>		
Καταληκτικό λάθος κλιτικής κατάληξης ρήματος		
Καταληκτικό λάθος παραγωγικής κατάληξης		
Επιθηματικό λάθος στη συλλαβική αύξηση		
<b>Ονοματικός τύπος λέξης</b>		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης του γένους		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης του αριθμού		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής διάκρισης γένους και αριθμού		
Καταληκτικό λάθος γραμματικής κατάληξης		
Καταληκτικό λάθος παραγωγικής κατάληξης		
<b>Άρθρα</b>		
Λάθος γραμματικής διάκρισης του αριθμού		
Λάθος γραμματικής διάκρισης γένους αριθμού		
<b>Άκλιτες λέξεις</b>		
Καταληκτικό λάθος		
<b>Λέξεις όλων των τύπων</b>		
Θεματικό λάθος		
<b>Σύνολο</b>		

## Τα θηλυκά σε -η



<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> η αρετή</li> <li><input type="checkbox"/> ... καράβ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... γιορτ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... τραπέζ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... βιολ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... λέξ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... μολύβ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... ποτάμ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... άνοιξ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... ανατολ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... καλάθ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... βρύσ...</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> ... χωράφ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... δραχμ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... αστέρ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... πόλ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... σκέψ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... φεγγάρ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... σπίτ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... Τετάρτ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... πανέρ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... φύσ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... μανιτάρ...</li> <li><input type="checkbox"/> ... μηχαν...</li> </ul>
---	--	--

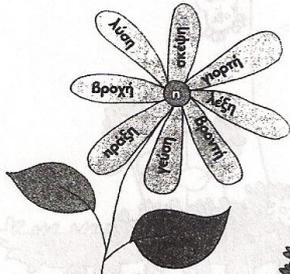
# Θηλυκά σε -η



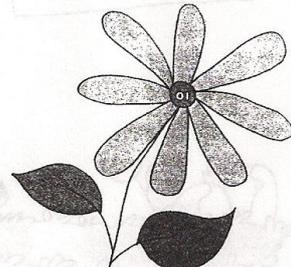
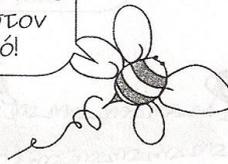
Όλα τα θηλυκά ουσιαστικά σε -η γράφονται με ήτα.



Πολλά απ' αυτά στον πληθυντικό τελειώνουν σε -εις και γράφονται με έψιλον γιώτα.



Ελάτε, παιδιά μου, να πετάξουμε από τον ενικό στον πληθυντικό!



Πόσων ετών είναι η κάθε κελώνα;

- της γνώσης
- τις γνώσεις
- της λέξ....
- τις λέξ....
- τις αποφάσ....
- της δύναμ....
- τις δυνάμ....
- τις παρατηρήσ....
- της απόστασ....
- τις αποφάσ....
- τις βάσ....
- της βάσ....
- τις δηλώσ....

**-ης**



**-εις**

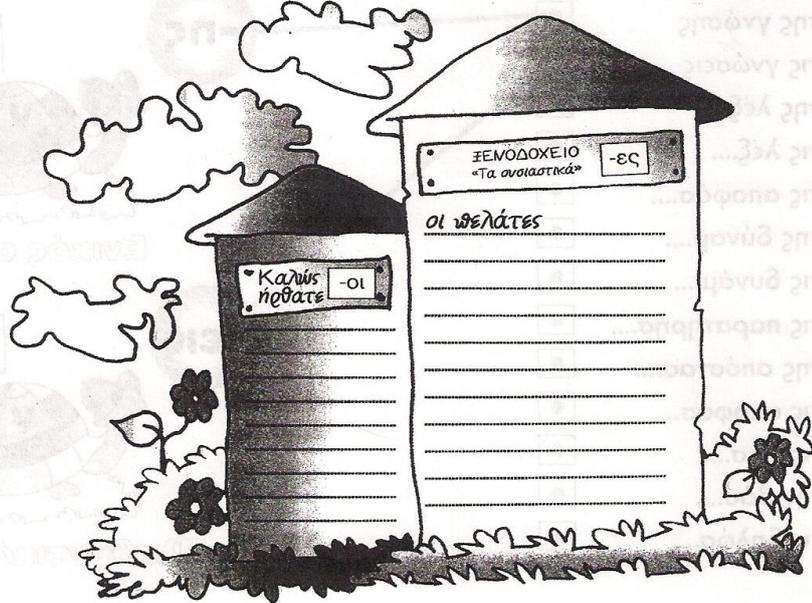


## Τα αρσενικά σε -ης

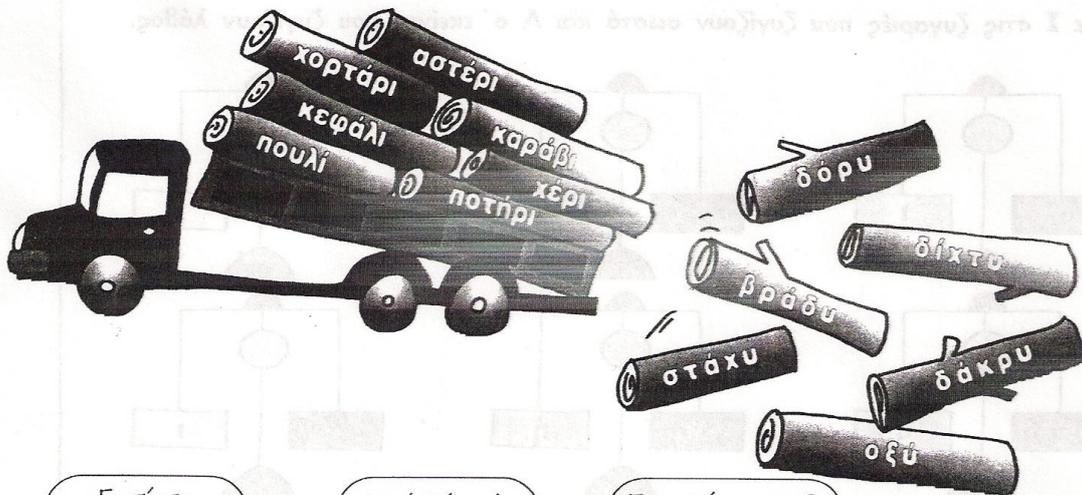


- ο πελάτης
- ο τεχνίτ....
- ο βοσκ....
- ο τηλεφωνητ....
- ο φοιτητ....
- ο νοσοκόμ....
- ο στρατιώτ....
- ο υδραυλικ....
- ο αθλητ....
- ο γυμναστ....
- ο καθηγητ....
- ο δήμαρχ....
- ο νικητ....
- ο πρόεδρ....
- ο υπηρέτ....
- ο ζωγράφ....
- ο μαθητ....
- ο γέρ....
- ο αρχηγ....
- ο πολεμιστ....

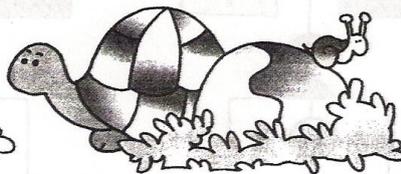
Συμπληρώνω ό,τι λείπει και ύστερα γράφω τα ονόματα στον πληθυντικό αριθμό στη σωστή θέση.



## Τα ουδέτερα σε -ι



Γιατί τα ξεφόρτωσαν αυτά;



Γιατί λέει ότι εξαιρούνται.



Ευτυχώς που δε μου ήρθε καμιά εξαίρεση στο κεφάλι!

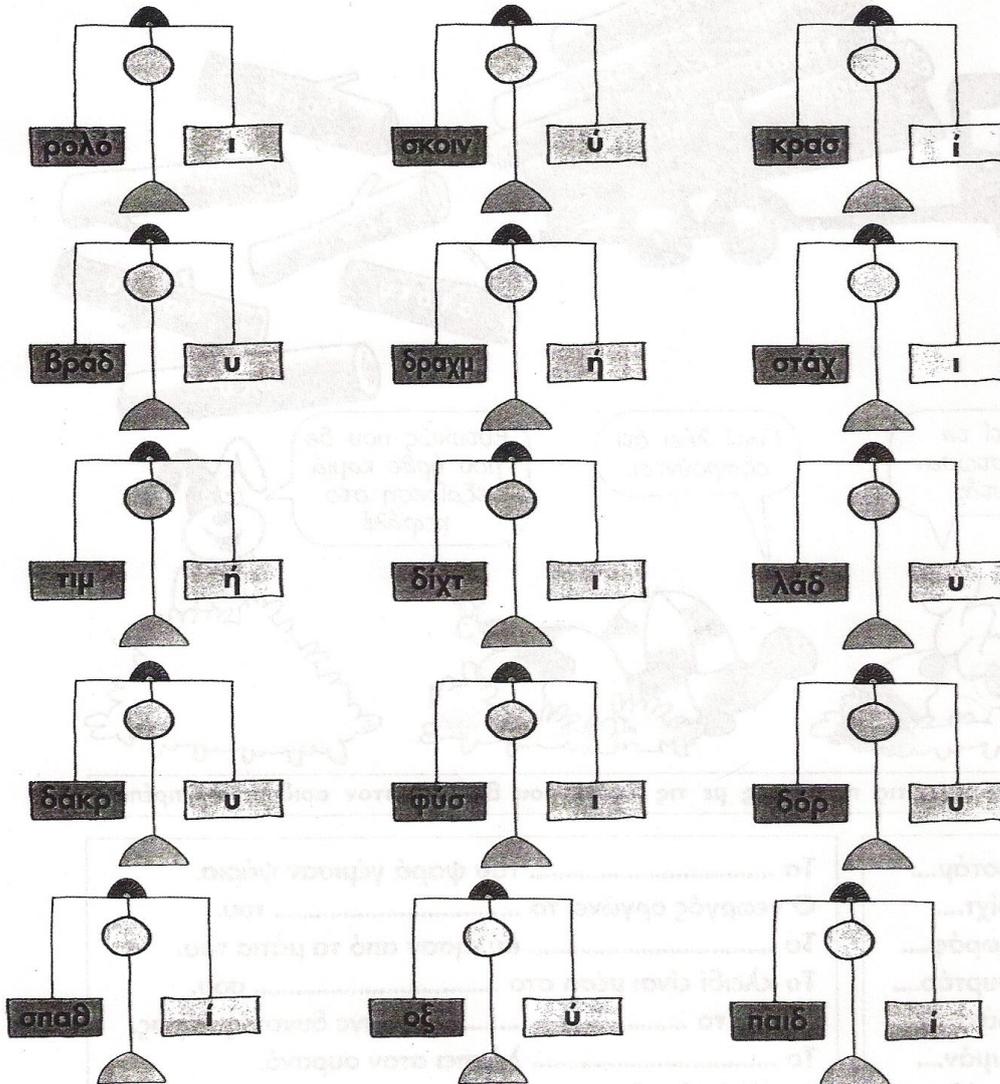
Συμπλήρωσε τις προτάσεις με τις λέξεις που βλέπεις στον αριθμό που πρέπει.

το ποτάμ....  
το δίχτ....  
το χωράφ....  
το συρτάρ....  
το δάκρ....  
το λιμάν....  
το βράδ....  
το φεγγάρ....

Τα ..... του ψαρά γέμισαν ψάρια.  
Ο γεωργός οργώνει το ..... του.  
Τα ..... κύλησαν από τα μάτια του.  
Το κλειδί είναι μέσα στο ..... σου.  
Εκείνο το ..... φύσαγε δυνατός αέρας.  
Το ..... λάμπει στον ουρανό.  
Τα πλοία άραξαν στο ήσυχο .....  
Τα ..... έχουν γλυκό νερό.

## Λέξεις στη ζυγαριά

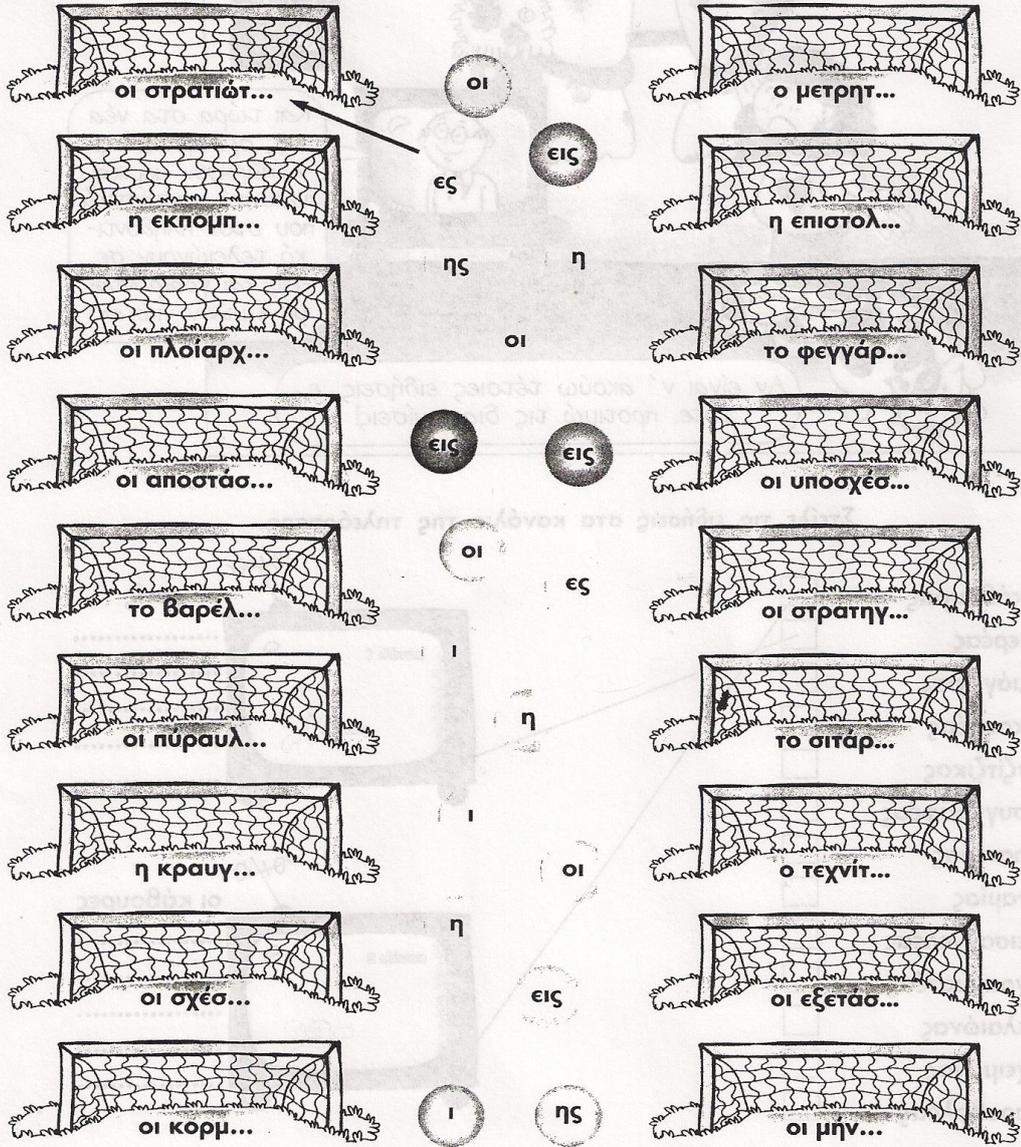
Βάλε Σ στις ζυγαριές που ζυγίζουν σωστά και Λ σ' εκείνες που ζυγίζουν λάθος.



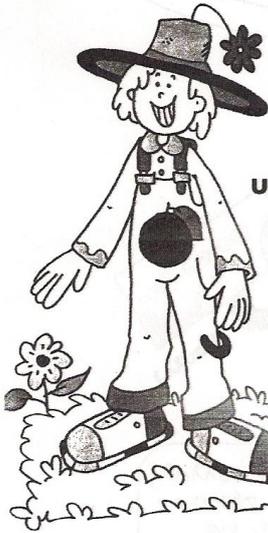
Η δικαιοσύνη μοιάζει με τετράγωνο που έχει όλες τις πλευρές ίσες.  
**ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ**

# Και... λίγο ποδόσφαιρο

Σε κάθε τέρμα μπορείς να βάλεις κι ένα γκολ. Όμως πρόσεξε μήπως ο διαιτητής σφουρίζει οφσάιντ.



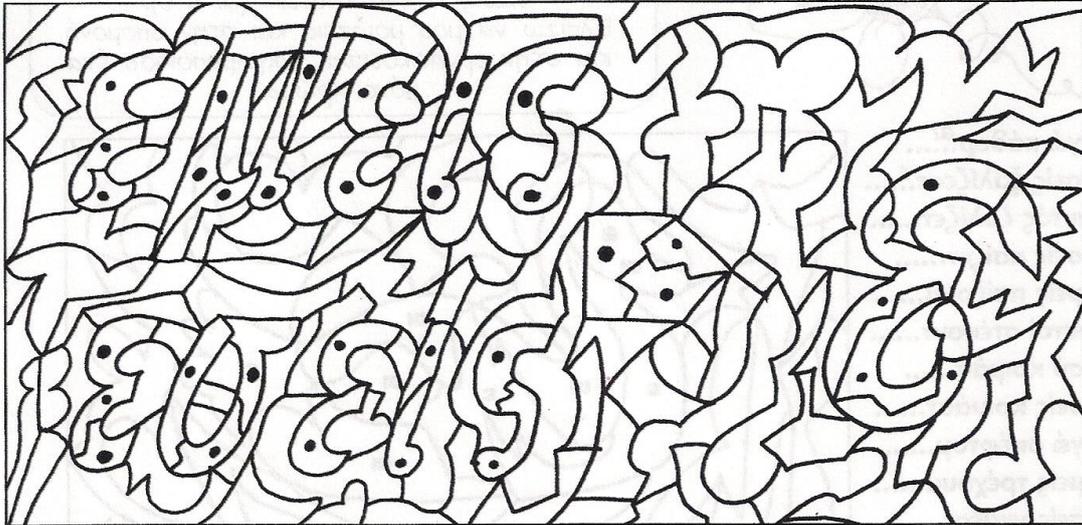
## Αυτά που μάθαμε



Στα χωριά τ.....ς πατρίδας μας ..... περισσότερ..... κάτοικ..... είναι γεωργ..... . ..... εργασία τους είναι πολύ σκληρ..... . Δεν υπάρχει γι' αυτούς γιορτ..... και Κυριακ..... Από το πρω..... ως το βράδ..... δουλεύουν με όλες τους τ.....ς δυνάμ.....ς στο χωράφ..... . Κάθε άνοιξ..... , καλοκαίρ..... και φθινόπωρο ..... κάμπ..... βουίζουν απ' τ.....ς φωνές τους. Νέ..... , γέρ..... , παιδιά, όλ..... στον αγώνα μέχρι να σκορπίσουν τα στάχ.....α, να κοκκινίσει το σταφύλ..... , να σκάσει το βαμβάκ..... . Μαζί τους και ..... γεωπόν..... , που με τ.....ς γνώσ.....ς τους δίνουν λύσ.....ς στα προβλήματα των γεωργών. Τέλος, ..... έμπορ..... αγοράζουν τα προϊόντα και τα μεταφέρουν στ.....ς πόλ.....ς. Εκεί ..... μανάβ.....δες τα βάζουν στο μαγαζ..... τους και ..... άνθρωπ..... αγοράζουν ό,τι τους αρέσει. Βλέπετε, παιδιά, πόσο σπουδαίος είναι ο ρόλος του αγρότ..... στ..... ζωή μας; Χάρ..... σ' αυτόν έχουμε τα πάντα στο σπίτι..... μας. Χάρ..... σ' αυτόν μπορούμε να έχουμε μια πλούσια, δρεπτικ..... και υγιειν..... διατροφ..... .

# ε ή αι

Χρωμάτισε τις τελείες, και θα καταλάβεις.



Τα ρήματα που μας δείχνουν πως κάτι κάνουμε τώρα, όταν παίρνουν μπροστά τις λέξούλες εμείς, εσείς, γράφονται με ε στο τέλος.

Βάλε ε ή αι:

Εσείς γράφετ.....

Αυτός κάδετ.....

Εσείς πηγαίνετ.....

Εμείς συγκινούμ.....

Εγώ συγκινούμ.....

Εσείς καλλιεργείτ.....

Εμείς κουράζουμ.....

Εγώ κουράζουμ.....

Αυτός δικαιολογείτ.....

Εσείς δικαιολογείτ.....

Αυτοί φοβούντ.....

Κάδετ..... στην καρέκλα.

Γιατί φύγατ..... τόσο νωρίς;

Όταν τον ενοχλείτ..... , θυμώνει.

Ο σκύλος ενοχλείτ..... .

Απαγορεύετ..... το κάπνισμα.

Γιατί του το απαγορεύετ..... ;

Πάμε να πλύνουμ..... το σκύλο.

Κάδε πρωί πλένομ..... .

Όταν αδικείτ..... , παραπονιέτ..... .

Νομίζω ότι την αδικείτ..... .

Τιμωρούμ..... για τα λάθη μου.

Άδικα τον τιμωρούμ..... .

## -οντας ή -ώντας

Όταν δεν παίρνω τόνο στο ο, τότε γράφομαι με ομικρονί (κλαίγοντας)



Όταν παίρνω τόνο στο ω, τότε γράφομαι με ωμέγα (γελώντας)



Μα εγώ γιατί όταν παίρνω τόνο στο κεφάλι βλέπω αστεράκια;



Για κάθε σωστή λέξη χρωμάτισε και τρία κυκλάκια:

- 1 ρωτώντας
- 2 κρατώντας
- 3 ετοιμάζοντας
- 4 φτιάχνοντας
- 5 μπορώντας
- 6 στηρίζοντας
- 7 βλέποντας
- 8 αδειάζοντας
- 9 γελώντας
- 10 φιλώντας
- 11 ζαλίζοντας

- 12 ζώντας
- 13 διαλέγοντας
- 14 απλώνοντας
- 15 νικώντας
- 16 τραγουδώντας
- 17 δωρίζοντας
- 18 ακουμπώντας
- 19 καταργώντας
- 20 δυναμώνοντας
- 21 τιμωρώντας
- 22 γράφοντας

- 23 περιμένοντας
- 24 δακρύζοντας
- 25 τοποθετώντας
- 26 δένοντας
- 27 μιλώντας
- 28 χτυπώντας
- 29 παίζοντας
- 30 ζητώντας
- 31 μυρίζοντας
- 32 διαρκώντας

1	26	19	6	12	32	4	8	18	17	19	2	23	19	18	8	
20	2	7	23	21	7	20	30	9	6	30	1	18	10	31	22	14
30	4	15	10	25	1	3	13	10	23	26	21	32	13	5	17	
14	9	11	31	17	2	9	15	7	14	8	16	15	20	26	27	25
21	25	5	3	13	11	16	5	16	3	12	11	4	6	24	12	

# Για ένα χαμόγελο 2

Βάζω ι, η, υ, ει, οι στις λέξεις του κειμένου.

Η Υ... τον... ά μου ... ναι πολ... όμορφ... Απέναντι... από το σπ... Τ... μου, βρ... σκεται το κτ... μα του κ... ρ Αρ... σσιτέλ... που ... ναι πλ... ρ... σμένο απ' Τ... κλ... ματαρ... ές. Π... σω απ' Τ... κλ... ματόβερνες με τα πλατ... ά φ... λλα, χτ... ζουν Τ... φωλ... ές τους ... μ... κρ... φτερωτ... μας φ... λ... Ένας πέτρ... νος Τ... χος κ... ένα παν... ψ... λο πλατάν... κρ... βουν το κτ... ρ... ο Τ... ς Π... ροσβεστ... κ... ς.

Λ... γα μέτρα π... ο πέτρα, ... πάρχ... ένα παλ... ό πέτρ... νο ... δραγωγ... ο από τα β... ζαντ... νά χρόν... α. Στους δρόμους Τ... ς Υ... τον... άς δεν κ... κλοφορούν πολλά αυτοκ... νητα.

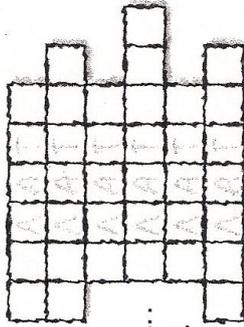
Η μ... κρ... πλατ... α κάθε βράδ... γεμ... ζ... παιδ... ά που παί- ζουν σ... ν... θως κρ... φτό και κ... ν... Υ... τό, ... στερα σ... γκε- ντρώνονται στο ζαχαροπλαστ... ο και ψων... ζουν ό,τι τους αρέσ... Π... ο πολ... απ' τα ... πέροχα γλ... κά του κ... ρ Μ... χάλ... .

Ο Γ... άνν... ς αντι... μετωπ... ζει δ... σκαλ... ές στ... λ... σ... των προβλ... μάτων. Γέμ... σε το πρόχ... ρό του με κ... κλους και ... μ... κ... κλ... α, αλλά δεν μπορ... να βρ... εύκολα Τ... ς λ... σ... ς.

Π... ρε Τ... λέφωνο στο φ... λο του τον ... πποκράτ... , αλλά και αυτός δεν ... ναι σε θέσ... να του προσφέρ... βο... θ... α. Καν... ς από Τ... ν ... κογέν... ά του δεν μπορ... να τον βο... θ... σ... Ο πατέρας του ... ναι λογ... στής και δουλεύ... ως αργά το βράδ... στο γραφ... ο του. Η μ... τέρα του σ... Υ... ρ... ζ... το σπ... Π... .

Η μ... κρ... του αδερφ... παίζ... με τα παιχν... δ... α Τ... ς και ο παππούς σ... ν... θως βλέπ... Τ... λέόραση?

Κουράστ... κε π... α να ταξ... δεύ... σ' όλα τα μ... κ... και τα πλατ... Τ... ς Υ... ς. "Η πολλ... δουλ... ά τρώ... τον αφέντ... " σκέφτ... κε κι αποφά... σε να ξεκουραστ... . Βέβαια η δουλ... ά τού πρό- σφερε πολ... μεγάλ... εμπ... ρ... α. Γ... ρ... σε μέρ... , γνάρ... σε κρ... τ... , πόλ... ς, χωρ... ά, φ... λές, πολ... Τ... σμούς. Δεν ... ταν λ... γες ... στ... γιές που δάκρ... σε σι... ν ξεν... Τ... ά. Πολλές φορές αποφά... σε να παραι... σ... το καράβ... και να εγκατασταθ... μόν... μα στο ν... σί, μα εκ... νο το δάν... ο Υ... α Τ... ν αγορά του β... βλ... σπωλ... ου δεν τον άφ... νε να πάρ... Τ... ς αποφά... ς που πραγματ... κά ... θελε.



Ένα σπύ από τα παραμύθια.

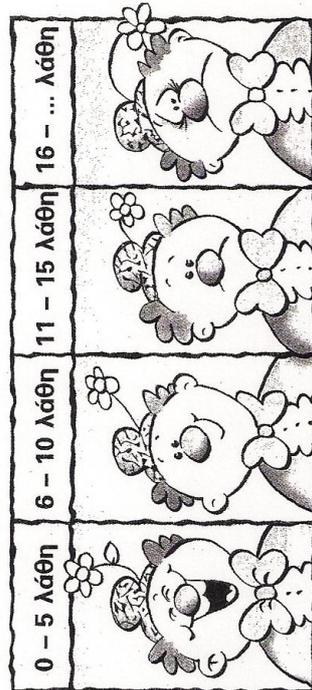
Ο... έχει πάντα δίκιο.

Νοστιμίζει τα φαγητά.

Κάθε χωριό ή πόλη έχει και μια...

Το στολίζουμε τα Χριστούγεννα.

Της τρώμε και ωμές.



# Για ένα κομμάτι

3

Βάζω ο ή ω στα παρακάτω κείμενα:

Η βασικ...τερη επιδί...ξη των ανθρ...π...ν σι...ν αι...να που ζούμε είναι να γλιτ...σει ...πλανήτης μας απ...τ...ν κίνδυν...τ...ν πυρηνικ...ν ...πλ...ν. Γν...ρίζουμε ...λοι μας π...ς σι...τέλ...ς του Δευτέρου Παγκ...σμιου π...λέμου οι επιστήμ...νες τ...ν Ην...μέν...ν Π...λιτει...ν της Αμερικής κατασκεύασαν τ...καταστρ...φικ...τερ...πλ... που τ... χρησιμ...ποίησαν οι στραπ...τικοί σι...ν π...λεμ...εναντί...ν τ...ν Ιαπ...ν...ν. Η πρ...τη β...μβα έπεσε στη Χιρ...σima. Σκ...τ...σε γύρ... στους 90.000 κατοίκους και τραμάυτες άλλους 100.000. Η δεύτερη β...μ...βα που έπεσε σι... Ναγκασάκι σκ...τ...σε 39.000 και τραμάυτες 25.000 άτομα.

... απ...λ...γισμ...ς ήταν τραγικ...ς. Ακ...μα και τ...ρα που βρισκ...μαστε στο κατ...φλι του εικ...στού πρ...του αι...να οι συνέπειες τ...ν ραδιενεργ...ν ακτινοβ...λι...ν δημιουργούν αλλοι...σεις στα κύτταρα τ...ν ανθρ...π...ν που ζουν στις περ...χές τ...ν δυ...π...λε...ν που πρ...αναφέρουμε.

Η παγκ...σμια κοιν...νία ένι...σε την ανάγκη να δυναμ...σει τη φιλία μεταξύ τ...ν λα...ν. Η μ...νη λύση τ...ρα πια είναι ... αγ...νας για την παγί...ση της ειρήνης.

Δυστυχ...ς ...μ...ς, αν και η ηχ... του πολέμου δεν έχει σι...π...σει σι' αυτή μας, οι άρχ...νες τ...ν αναπτυγμέν...ν χ...ρ...ν, αντί να διδάχτούν απ' τ... παρελθ...ν, πρ...χ...ρησαν στην κατασκευή ακ...μα πι... σύγχρ...ν ...πλικ...ν συστημάτ...ν. Σε

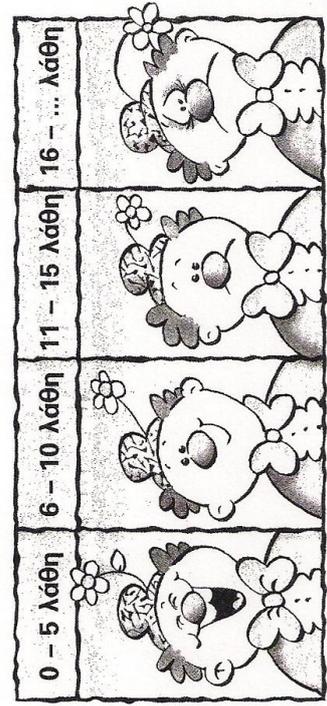
πολλές γ...νιές της υδρ...γείου η φλ...γα του π...λέμου απλ...νεται επικίνδυνα.

Πού ...φείλεται αυτή η επιμ...νή τ...ν ηγεμ...ν...ν να συντηρουν κάποιες εστίες φ...τιές;

Ποι...ς τελικά ...φειλείται απ' αυτή την τραγ...διά; Γιατί η ανθρ...π...τητα να ζει μια τέτοια αγ...νία; Ποιος επιτέλους θα μας δ...σει κάπ...τε μια απάντηση σ' αυτά τα ερ...τηματικά;

**10** Αν αλλάξω τη σειρά των γραμμάτων, θα σχηματιστούν τα ορθογραφικά σημεία που βλέπω.

- |                   |       |                |
|-------------------|-------|----------------|
| ΑΜΜΟΚ             | _____ | παρένθεση      |
| ΑΤΕΛΙΕ            | _____ | θαυμαστικό     |
| ΑΠΥΛΑ             | _____ | εισαγωγικά     |
| ΜΑΤΙ – ΕΡΩΤΗΚΟ    | _____ | διαλυτικά      |
| ΓΡΑΦΕΥΣ – ΣΤΟΜΙΟΝ | _____ | απόστροφος     |
| ΠΑΣΤΟ – ΦΟΡΟΣ     | _____ | ερωτηματικό    |
| ΑΛΑΤΙ – ΔΙΚΥ      | _____ | παύλα          |
| ΓΙΓΑΣ – ΑΚΩΕΙ     | _____ | τελεία         |
| ΣΤΑΚΑ – ΘΥΜΙΟ     | _____ | συντομογραφίες |
| ΠΑΡΕ – ΘΕΣΗΝ      | _____ | κόμμα          |



# Γοι Ένοι Χοιρόγελο

4

Βάζω ε ή αι στις παρακάτω λέξεις του κειμένου:

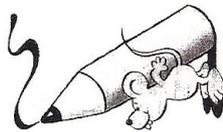
...σείς οι μ...γάλοι συν...χεια θ...λ...τε να συμβουλευέ...Τ...τα  
 π...διά. "Να προσ...χ...Τ...όταν βγ...ν...Τ...ξω", "να μην  
 π...ζ...Τ...πικίνδυνα π...χνίδια", να διαβάζ...Τ...τα μαθηματά  
 σας" ... "Αυτό ...πιρ...Τ..., ...κείνο απαγορεύ...Τ..., ...τούτο  
 συγχωρεί..., το άλλο τιμωρεί...", κ... τόσα άλλα!  
 ...μείς δ...ν απαντάμ... Μονάχα ακούμ... και πειθαρχούμ...  
 Όταν ...να π...δί π...ζει στην π...δική χαρά, στο γήπ...δο ή στη  
 γειτονιά, το πολύ πολύ να γρατσουνίσει το γόνάτο του ή να σπάσει  
 ...να τζάμι.

Εσείς οι μ...γάλοι δ...ν π...ζ...Τ...στις αλάν...ς όπως ...μείς,  
 παρά συγκ...ντρών...στ...στα π...δια των μαχών κ...σκορπί-  
 ζ...Τ...παντού το θάνατο. Πώς είν...δυνατόν η ωριμότητά σας να  
 δικ...ολογεί τόσο...μα αδικοχαμ...νων π...διών, γυν...κών και  
 γ...νικά ανθρώπων που δ...φτ...ν...σ...τίποτα;  
 Γιατί δ...ν ...σθάν...στ...το δικό μας πόνο; Γιατί δ...μας ακούτ...  
 που κλ...με, παρακαλάμ...κ...φωναζομ...για ειρήνη; Γιατί  
 καν...νας από ...σας δ...σκ...φτ...Τ...το δρόμα μας;  
 Φ...ν...Τ...πως Τ...λικά ...μείς τα π...διά μπορούμ...να π...ρνομε  
 πιο σβαρ...ς αποφάσεις από σας τους μ...γάλους που σας αρ...σει  
 μόνο να συμβουλευέ...Τ...  
 Π...ρασ...τόσ...ς μπόρ...ς η ανθρωπότητα. Τα χρόνια π...ρ-  
 νούν, οι συμφορ...ς ξ...χνιούνται...λιγάκι κι ...σείς πάλι  
 ...πιμ...ν...Τ...να σπ...ρν...Τ...το μίσος ανάμ...σα στους λαούς  
 κ...τα ...θνη.

Οι σφ...ρ...ς που φτιάχν...Τ...είν...π...ρισσότ...ρ...ς απ' τα  
 βιβλία.

Πόσο λυπούμαστ...γι' αυτό! Πόσο θα θ...λαμε να φροντίζατ...  
 π...ρισσότ...ρο για μια καλύτ...ρη π...δεία που να υπηρ...τεί το  
 καλό, να ...γγυαίτ...την ...λευθ...ρία κ...μ...σα απ' αυτή να  
 καλλι...ργείτ...η αρ...πή, να λάμπει ο ήλιος της δικ...σύνης κι  
 όλο ψηλότε...ρα ν' αν...β...νουμ...!

Η ...λιθά δ...χάν...Τ... "Π...θ...νει τ...λευτ...α", όπως πολύ  
 σοφά λ...Τ...Κρατάμ...αυτά τα λόγια κ...δ...αμευόμαστ...να  
 χτίσομ......ναν κόσμο γ...μάτο χαμόγ...λο. Πιστεύομ...στη  
 γ...νά μας! ...σιοδοζούμ...για το μ...λλον!  
 Ο κόσμος μπορεί να ζήσει στην καλοκ...ριά!



0 - 5 Λάθη	6 - 10 Λάθη	11 - 15 Λάθη	16 - ... Λάθη