



**ΑΤΕΙ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΣΕΥΠ ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

*- Πτυχιακή Εργασία-*

*«Μαθησιακές δυσκολίες και παραγωγή γραπτού λόγου. Ανάλυση δειγμάτων σε συγκεκριμένα περιστατικά και προτάσεις θεραπευτικής παρέμβασης»*

*Φοιτήτρια: Καλίτσα Όλγα ΑΜ.2009064*

*Επόπτης Καθηγητής: Μακρής Γεώργιος*

*Μάιος 2014*

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

<b>Ευχαριστίες</b> .....	<b>4</b>
<b>Πρόλογος</b> .....	<b>5</b>
<b>1.Εισαγωγή</b> .....	<b>7</b>
1.1 Ορισμοί και έννοιες των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	7
1.2 Αιτιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών.....	10
1.3 Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών.....	10
1.3.1 Διαταραχές στο λόγο.....	10
1.3.2 Διαταραχές σχολικών δεξιοτήτων.....	11
1.3.3 Αναπτυξιακή διαταραχή γραπτής έκφρασης.....	11
1.3.4 Αναπτυξιακή διαταραχή στην αριθμητική.....	12
1.4 Κριτήρια διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	12
1.4.1 Κριτήριο της απόκλισης.....	12
1.4.2 Ανταπόκριση στη διδασκαλία.....	14
<b>2. Μαθησιακές Δυσκολίες στη παραγωγή γραπτού λόγου</b> .....	<b>19</b>
2.1 Λάθη στο γραπτό λόγο.....	19
2.2 Δείγματα Γραφής.....	19
2.3 Ανάλυση δειγμάτων γραφής.....	26
<b>3. Θεραπευτική παρέμβαση στη γραφή</b> .....	<b>48</b>
3.1 Αιτιολόγηση επικέντρωσης σε συγκεκριμένο δείγμα.....	48
3.2 Θεραπευτικό πρόγραμμα δείγματος.....	48
3.2.1 Ασκήσεις στα μέρη του λόγου.....	49
3.2.2 Ασκήσεις τονισμού.....	67
3.2.3 Ασκήσεις ανάπτυξης λεξιλογίου.....	69
<b>Συμπέρασμα</b> .....	<b>72</b>

**Βιβλιογραφία**.....73

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Μακρή Γεώργιο κυρίως για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την υπομονή που έκανε κατά τη διάρκεια της υλοποίησης αυτής της πτυχιακής εργασίας. Η βοήθεια του ήταν πολύτιμη καθώς και η καθοδήγηση του σε διάφορα θέματα σχετικά με τη συγγραφή της πτυχιακής και ήταν ο άμεσος αποδέκτης των ερωτημάτων που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια αυτής.

Τέλος, θα ήθελα να απευθύνω τις ευχαριστίες μου στους γονείς μου, οι οποίοι στήριξαν τις σπουδές μου με διάφορους τρόπους, φροντίζοντας για την καλύτερη δυνατή μόρφωση μου.

## **Πρόλογος**

Η συγκεκριμένη εργασία εμβαθύνει στις Μαθησιακές Δυσκολίες και ιδιαίτερα στο γραπτό λόγο μέσα από την παρουσίαση και ανάλυση συγκεκριμένων δειγμάτων γραφής καθώς και τη δημιουργία θεραπευτικών προτάσεων σε συγκεκριμένο δείγμα.

Έτσι, λοιπόν, στο πρώτο κεφάλαιο αυτού του συγγράμματος αποτυπώνονται ορισμοί και έννοιες των Μαθησιακών Δυσκολιών, η αιτιολογία αυτών καθώς και τα είδη τα οποία χωρίζονται σε διάφορες κατηγορίες διαταραχών λόγου/ γραπτών δεξιοτήτων/γραφτής έκφρασης και αναπτυξιακής διαταραχής στην αριθμητική. Τελευταία, αναφέρονται και τα κριτήρια διάγνωσης των Μ.Δ.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στις Μαθησιακές Δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Αρχικά αναφέρονται τα λάθη που παρατηρούνται στη γραφή παιδιών με Μ.Δ. Έπειτα, παρουσιάζονται οι εκθέσεις έξι παιδιών, οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται εκτενέστερα ως προς τα λάθη που παρατηρούνται σύμφωνα με τις Παντελιάδου & Πατσιοδήμου (2007) σε μορφή πινάκων.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο επιλέγεται ένα δείγμα από τα παραπάνω (για το οποίο αιτιολογείται η επιλογή του συγκεκριμένου γραπτού) και διαμορφώνεται ένα θεραπευτικό πλάνο αντιμετώπισης των λαθών που παρατηρήθηκαν στο συγκεκριμένο δείγμα. Παρουσιάζονται, δηλαδή, θεραπευτικές προτάσεις οι οποίες να είναι εύκολα προσβάσιμες και κατανοητές από το παιδί ώστε να διορθώσει τα λάθη του και να αναπτύξει το επίπεδο της γραφής του. Οι ασκήσεις που παρουσιάζονται με βάση το δείγμα είναι α) ασκήσεις στα μέρη του λόγου, β) ασκήσεις τονισμού και γ) ασκήσεις ανάπτυξης του λεξιλογίου.

*Μαθησιακές δυσκολίες και παραγωγή γραπτού λόγου. Ανάλυση δειγμάτων σε συγκεκριμένα περιστατικά και προτάσεις θεραπευτικής παρέμβασης.*

-Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>-

# Εισαγωγή

## **1. Εισαγωγή**

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν, ειδικά τα τελευταία χρόνια, ένα σύνθημα πρόβλημα, το οποίο εμφανίζεται στην ελληνική εκπαίδευση. Είναι ένα φαινόμενο το οποίο φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα εκπαιδευτικούς, αλλά παράλληλα και γονείς. Μερικοί από τους συγκεκριμένους μαθητές δεν γνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν αυτές τις δυσκολίες, ως αποτέλεσμα να προχωρούν ακαδημαϊκά αγνοώντας αυτό το γεγονός, ενώ άλλοι από αυτούς προσπαθούν να μετριάσουν τις δυσκολίες τους επωφελούμενοι από τη θεσμική υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κατανοήσουν και να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά ακόμα και με δική τους πρωτοβουλία για προσωπική τους επιμόρφωση, αν δεν έχουν κάποια εξειδίκευση στο συγκεκριμένο τομέα.

Η απογοήτευση όμως αποτελεί συχνό επακόλουθο των προσπαθειών αυτών των μαθητών, ειδικά όταν οι ίδιοι πιστεύουν ότι δεν τα καταφέρνουν καλά και αυτό οδηγεί στο να παρατήσουν τις προσπάθειες τους. Οι γονείς είναι εκείνοι που αγχώνονται και απογοητεύονται περισσότερο, προσπαθώντας να βρουν λύση για τα παιδιά τους, οι οποίοι πολλές φορές καταφεύγουν σε θεραπείες έξω από τα πλαίσια του σχολείου, οι οποίες απαιτούν υψηλό οικονομικό κόστος και δεν είναι σίγουρο ότι θα είναι πάντα αποτελεσματικές.

Οι μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται ως προς τη φύση τους αλλά και ως προς την αλληλεπίδραση με τη διδασκαλία που παρέχεται. Δεν αποτελούν αίτιο περιβάλλοντος, αλλά οι παράγοντες του περιβάλλοντος καθιστούν αν αυτές θα μειωθούν ή θα επιδεινωθούν. Η κατάλληλη λύση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών φαίνεται να αποτελεί η επιστημονική έρευνα, η οποία εντοπίζει την πραγματική αιτία και μπορεί να δώσει ασφαλή και έγκυρη ανίχνευση, διάγνωση και υποστήριξη χωρίς περιθώρια λάθους. (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

### **1.1 Ορισμοί και έννοιες των Μαθησιακών δυσκολιών**

Όπως αναφέρεται από τους (Kaplan & Sadock, 1985) στο βιβλίο της Τζουριάδου «Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες», οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα στα σχολικά χρόνια. Εκδηλώνονται ως «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά και, ανάλογα με τον ορισμό και την προσέγγιση που υιοθετείται, τα ποσοστά της κυμαίνονται σε 15%-30% του μαθητικού πληθυσμού. Τα πρώτα «σημάδια» κάνουν την εμφάνισή τους από την προσχολική ηλικία, είτε με τη μορφή οπτικο-αντιληπτικών διαταραχών είτε με τη μορφή διαταραχών του λόγου. Ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής για να περιγράψει τις ειδικές δυσκολίες μάθησης, ενώ στη Βρετανία για να περιγράψει κάθε είδους πρόβλημα μάθησης, επίδοσης και συμπεριφοράς. Οι παιδαγωγοί τον χρησιμοποιούν για κάθε μορφή μειωμένης σχολικής επίδοσης, ενώ οι γιατροί για κάθε είδους αναπτυξιακή διαταραχή.

Στο επιστημονικό πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν συσσωρευμένα

εμπειρικά δεδομένα, ιδιαίτερα τα τελευταία 50 χρόνια, τα οποία έχουν διευρύνει τις γνώσεις σχετικά με τις παραμέτρους του προβλήματος, δεν έχουν δώσει όμως απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα, έτσι ώστε να προωθηθεί η βασική θεωρία και έρευνα. Παράμετροι που έχουν διερευνηθεί ιδιαίτερα είναι λάθη και είδη λαθών ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας, ιδιαιτερότητες της φωνολογικής επίγνωσης και πιο πρόσφατα της μορφοσυντακτικής στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία, ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου καθώς και ιδιαιτερότητες στην αριθμητική λειτουργία. Επίσης έχουν διερευνηθεί γνωστικές ιδιαιτερότητες ή αδυναμίες των παιδιών σε αντιληπτικές και γνωστικές ικανότητες (έννοιες χώρου-χρόνου, διάκριση μορφής-πλαϊσίου, μνημονική λειτουργία κ.α.). Ο εμπειρικός αυτός χαρακτήρας των Μαθησιακών Δυσκολιών περιορίζει τη θεωρία στη γενίκευση, διαδικασία που απλά συνοψίζει ό,τι παρατηρείται, ενώ αγνοούνται βασικές αρχές λογικής και επιστημονικής μεθοδολογίας και για το λόγο αυτό δεν υπάρχει ερμηνεία στο πρόβλημα των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Ένας από τους πρώτους ορισμούς, ο οποίος αποτελεί τον πιο κοινά αποδεκτό αφού στοιχεία του έχουν ενσωματωθεί σε όλους τους μεταγενέστερους, αποτελεί αυτός που διατυπώθηκε από την Bateman (1965). Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο ορισμό: «Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες».

Από το 1965 διατυπώθηκαν και άλλοι ορισμοί οι οποίοι ακολουθούσαν το ίδιο πνεύμα, ανάμεσα στους οποίους ξεχώρισε εκείνος του Kirk, ο οποίος υιοθετήθηκε από το National Advisor Committee on Handicapped Children (1967). Σύμφωνα με τον αυτό τον ορισμό: «Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διεργασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία κ.α. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε εμφανείς αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές».

Ο Kirk συμπεραίνει ότι: «Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες».

Έπειτα από έξι χρόνια διεπιστημονικής έρευνας, το 1987, το National Joint Committee on Learning Disabilities των ΗΠΑ, συμπέρανε έναν ορισμό, στον οποίο επιχειρήθηκε να συγκεραστούν στοιχεία των προηγούμενων ορισμών και απόψεων. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό: «Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής,



της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες συνθήκες ανεπάρκειας, όπως λ.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές ή συναισθηματικές διαταραχές. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα, όπως πολιτισμική αποστέρηση, ανεπαρκή διδασκαλία κ.α. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών».

Το National Joint Committee επισήμανε : α) Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν επιπλέον προβλήματα στην αυτορρύθμιση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση.

β) Είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται ο όρος άτομα και όχι παιδιά για να δηλωθεί η αναπτυξιακή φύση των δυσκολιών από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή.

γ) Σχετικά με την αιτιολογία, επισημαίνεται η δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα που επηρεάζει διεργασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφοριών.

δ) Τέλος, τονίζεται ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί όμως να συνυπάρχουν μ' αυτές.

Σύμφωνα με τον τελευταίο ορισμό, ο οποίος είναι περισσότερο περιγραφικός και δεν αναφέρεται σε αιτιολογικούς παράγοντες και έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA: «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες» (IDEA, 2002).

Αναφορικά με όλους τους παραπάνω ορισμούς υπάρχουν ορισμένα κοινά στοιχεία τα οποία αποτελούν συνάδουν με α) την ασυμμετρία ή ανισομέρεια μεταξύ των ικανοτήτων και β) την διακύμανση ή ασυμβατότητα μεταξύ ικανότητας και επίδοσης. Αναλυτικότερα, ένας μαθητής δεν γίνεται να έχει πολλές γενικευμένες δυσκολίες σε όλες τις ικανότητες, διότι θα εντασσόταν στην ομάδα ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Συνεπώς, ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται ότι έχει γενική νοητική λειτουργία στο πλαίσιο του φυσιολογικού, με εσωτερικές διακυμάνσεις μεταξύ λεκτικού-πρακτικού, σύμφωνα με το τεστ νοημοσύνης WISC. Επίσης, η σχολική επίδοση είναι κατώτερη από το αναμενόμενο για την ηλικία του και το νοητικό του δυναμικό. Για παράδειγμα, ένα παιδί που φοιτά στη Γ' τάξη και το νοητικό του δυναμικό ανταποκρίνεται σε παιδί ηλικίας 8 χρονών, η επίδοσή του στο σχολείο υπολείπεται 1-2 χρόνια.

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες σαν έννοια δεν μπορούν να αποσαφηνιστούν, λόγω κάποιων μη σαφών κριτηρίων αποκλεισμού που

προκύπτουν από τους προαναφερόμενους ορισμούς και η αξιολόγηση με την ταυτοποίηση ενός μοντέλου ασυμβατότητας αποτελεί μόνη λύση (Τζουριάδου, 2006).

## **1.2 Αιτιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών**

Σύμφωνα με τους Παντελιάδου & Μπότσα (2007) στο βιβλίο «Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά», η έρευνα για την αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών κατά τις πρώιμες περιόδους της μελέτης αυτών περιστράφηκε γύρω από τη νευρολογική θεωρία, Έγινε λόγος για εγκεφαλικές βλάβες, πολύ μικρές σε έκταση, που όμως δεν μπορούσαν να εντοπισθούν από τυπικές μεθόδους απεικόνισης. Επίσης, δόθηκε έμφαση σε οπτικά και ακουστικά αντιληπτικο-κινητικά ελλείμματα, σε γενετικά αίτια και σε προβλήματα που σχετίζονται με εγκεφαλικά μέρη, όπως η παρεγκεφαλίδα.

Ο παράγοντας όμως που φαίνεται να έχει τη μεγαλύτερη βάση και να αποτελεί το σημαντικότερο αίτιο είναι τα προβλήματα στη γλωσσική επεξεργασία. Κυριότερα, έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση, τη γνώση και τη χρήση των φωνημάτων της γλώσσας, θεωρούνται ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας του κυριότερου τύπου Μαθησιακών Δυσκολιών, των αναγνωστικών δυσκολιών. Η υπόθεση είναι πως η ελλειμματική φωνολογική επίγνωση οδηγεί σε δυσκολίες αποθήκευσης ή / και ανάκλησης και επεξεργασίας των λέξεων ως ενοποιημένων συνόλων και διακριτών ορθογραφικών αναπαραστάσεων. Υπάρχει δυσκολία να δημιουργηθούν σύνδεσμοι γραπτής και προφορικής αναπαράστασης της λέξης και επομένως έλλειψη άνεσης και ευχέρειας αποκωδικοποίησης.

## **1.3 Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών**

### **1.3.1 Διαταραχές στο λόγο**

Αναγραμματισμός ή δυσγραμματισμός: Η συγκεκριμένη διαταραχή σχετίζεται με το συντακτικό και το μορφολογικό επίπεδο της γλώσσας. Υπάρχει δυσκολία στο σχηματισμό προτάσεων στον προφορικό και γραπτό λόγο και εντοπίζονται λάθη σε γραμματικό και συντακτικό επίπεδο. Ακόμη, γίνεται εμφανή η λανθασμένη κλίση και τοποθέτηση των λέξεων μέσα στην πρόταση. Αυτή η διαταραχή μπορεί να συνυπάρχει και με άλλες διαταραχές, συνήθως τη δυσλαλία, ή εμφανίζεται και ανεξάρτητη από αυτές. Χωρίζεται σε:

- βαριά μορφή, ο λεγόμενος αγραμματισμός, η οποία παρουσιάζεται σε περιπτώσεις παιδιών με νοητική καθυστέρηση ή μεγάλης εγκεφαλικής βλάβης. Εντοπίζονται δυσκολίες στη δημιουργία απλών προτάσεων ή στην επανάληψη αυτών μετά από ακρόαση τους. Χρησιμοποιούνται επιφωνήματα, χειρονομίες και η προσπάθεια επικοινωνίας γίνεται με εκφράσεις του προσώπου ή με τον τόνο φωνής.
- μέση μορφή, όπου υπάρχει επιτυχία στην επανάληψη μικρών προτάσεων. Στην παραγωγή λόγου οι λέξεις χρησιμοποιούνται σωστά συντακτικά αλλά είναι φανερή η δυσκολία στην κλίση αυτών ενώ παράλληλα τα ρήματα χρησιμοποιούνται στο τρίτο πρόσωπο.

ελαφριά μορφή, όπου δεν παρατηρείται λανθασμένος σχηματισμός μικρών προτάσεων, αλλά δυσκολία στη σύνταξη, στην κλίση και στη χρήση των άρθρων ειδικά στις πιο σύνθετες προτάσεις. Οι κανόνες γραφής δεν γίνονται εύκολα κατανοητοί, ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποιείται είναι φτωχός με αποτέλεσμα τη δυσκολία κατανόησης του νοήματος στα γραπτά των παιδιών με τη συγκεκριμένη μορφή (Κρόκου, 2007).

### **1.3.2 Διαταραχές σχολικών δεξιοτήτων**

Αναπτυξιακή διαταραχή της ανάγνωσης: Οι δυσκολίες στην ανάγνωση αποτελούν την αιτία που οδηγεί τους μαθητές στη σχολική αποτυχία, καθώς και στην δυσκολία προσαρμογής σε κοινωνικό επίπεδο. Τα προβλήματα εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, στην ορθογραφία, στην γραμματική, ακόμα και στην κατανόηση. Παιδιά με χαμηλό αλλά και με υψηλό δείκτη νοημοσύνης χαρακτηρίζονται με αυτή τη διαταραχή, ειδικά στην περίπτωση ειδικής αναγνωστικής δυσκολίας, τη δυσλεξία.

Δυσλεξία: Μια από τις πιο μελετημένες μορφές αποτελεί η δυσλεξία, η οποία σχετίζεται με τη δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επηρεάζεται η ανάγνωση, η οποία δεν συμβαδίζει με τα υψηλά ποσοστά του νοητικού επιπέδου ενός παιδιού. Οι δυσκολίες σε φωνολογικό επίπεδο (ανάκλησης/ανάλυσης φθόγγων), ο φτωχός εμπλουτισμός του λεξιλογίου, καθώς και η μη σωστή διάκριση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων σε λέξεις και προτάσεις αποτελούν τις αιτίες προέλευσης αυτής της διαταραχής. Μερικά από τα χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία αποτελούν τα παρακάτω: α) πρόσθεση ή αφαίρεση γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων, β) τάση να συγχέουν γράμματα που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά, γ) αντιστροφή γραμμάτων ή συλλαβών, δ) επανάληψη γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων, ε) προβλήματα στίξης και στ) γραμματικά, συντακτικά και σημασιολογικά λάθη (Κρόκου, 2007).

### **1.3.3 Αναπτυξιακή διαταραχή γραπτής έκφρασης**

Δυσορθογραφία: Το φαινόμενο αυτό σχετίζεται με την τάση που έχουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να κάνουν λάθη στην ορθογραφία, τα οποία είναι ανάλογα με τα λάθη που κάνουν τα παιδιά μικρότερης ηλικίας και βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο γνώσεων ορθογραφικά. Για παράδειγμα, για να γράψει ένα παιδί μια λέξη σωστά ορθογραφημένα πρέπει το ίδιο να μπορεί να τη διαβάζει, να χειρίζεται τα φωνήματα της και να έχει σωστό οπτικοκινητικό συντονισμό. Όταν υπάρχει δυσκολία στην αντιστοίχιση γραφημάτων και φωνημάτων υπάρχει πρόβλημα στην ορθογραφία. Άλλωστε όπως επισημαίνει η Μελίστα (1990) στο βιβλίο της Κρόκου «Μαθησιακές Δυσκολίες: Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης», η ορθογραφία είναι μια σύνθετη διαδικασία και σχετίζεται με τη γραφή των σκέψεων του παιδιού με ορθό τρόπο, σε σχέση με μια σειρά φωνημικών, μορφολογικών και γραμματικών κανόνων.

Πρέπει να τονιστεί ότι η ανάγνωση έχει αναπόσπαστη σχέση με τη γραφή αλλά και με την ορθογραφία, διότι μια δυσκολία στην ανάγνωση επηρεάζει και τη γραφή και την ορθογραφία. Αντίθετα, ένα υπάρχον πρόβλημα στη γραφή δεν

επηρεάζει και απαραίτητα την ανάγνωση. Η διαταραχή εμφανίζεται είτε μόνη της, είτε συνυπάρχει με δυσλεξία, κυρίως.

Αγραφία: Εμφανίζεται σε παιδιά ή σε ενήλικες και διαφέρει ανάλογα με την ομάδα εμφάνισης της. Αναφέρεται στην απώλεια της γραφής που έχει αποκτηθεί και η βλάβη συνήθως επανορθώνεται κυρίως στα παιδιά διότι ο εγκέφαλος τους μπορεί να ανοικοδομήσει τη χαμένη γνώση της.

Δυσγραφία: Είναι η ανεπαρκής κατάκτηση της γραφής ή υποδεικνύεται ως δυσκολία στην εκμάθηση της.

Κακογραφία: Αυτή η διαταραχή εμφανίζεται κυρίως σε παιδιά, τα οποία αντιμετωπίζουν έντονες διαταραχές στη συμπεριφορά τους, ή έχουν κάποια ψύχωση και σχετίζεται με διατάραξη στη γραφή, όσον αφορά την εξωτερική έκφραση της. Μπορεί επίσης να οφείλεται σε καταπιεσμένη αριστεροχειρία ή σε κάποιο τραυματισμό που πρόσβαλε τα νεύρα ή τα χέρια (Κρόκου, 2007).

### **1.3.4 Αναπτυξιακή διαταραχή στην αριθμητική**

Η αναπτυξιακή διαταραχή στην αριθμητική χαρακτηρίζεται και ως δυσαριθμησία, αριθμασθένεια ή δυσκαλκουλία. Υπάρχει σοβαρή δυσκολία στις αριθμητικές δεξιότητες. Η σχολική επίδοση των μαθητών με τη συγκεκριμένη διαταραχή είναι πολύ χαμηλή στις μαθηματικές δραστηριότητες και πράξεις σε αντίθεση με τη γενικότερη τους επίδοση, η οποία μπορεί να είναι υψηλή σε άλλες δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον Lerner (1989) στο βιβλίο της Μακρή-Μπότσαρη «Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης», ορισμένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά είναι: α) δυσκολίες σχέσεων στο χώρο, καθώς συγχέουν έννοιες όπως πάνω-κάτω, αρχή-τέλος κ.ά., β) διαταραχές στην κινητική και οπτική αντίληψη(δυσκολία κατάταξης αντικειμένων/ κατανόησης ομάδας αντικειμένων, γ) προβλήματα που συνδέονται με το λόγο( μη κατανόηση εννοιών :“συν”, “πλην”, “επί”) και δυσκολίες συμβολισμού( σύγχυση μεταξύ “συν” και “επί”, δ) ανεπαρκής κατανόηση εννοιών κατεύθυνσης και χρόνου, καθώς χάνονται εύκολα και δεν μπορούν να υπολογίσουν τη χρονική διάρκεια μιας δραστηριότητας, ε) προβλήματα στη μνήμη( δυσκολία γρήγορης και αυτόματης ανάκλησης αριθμητικών πράξεων) και στ) δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων( έλλειψη στρατηγικών εκμάθησης για τη λύση προβλημάτων) (Κρόκου, 2007).

## **1.4 Κριτήρια διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών**

### **1.4.1 Κριτήριο της απόκλισης**

Όπως αναφέρεται από τους (Kavale & Forness, 1985) στο «Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρητικό Πλαίσιο», το κυριότερο διαγνωστικό κριτήριο για τις Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζεται να είναι αυτό της απόκλισης μεταξύ του νοητικού δυναμικού και της

σχολικής επίδοσης. Καθοριστικός παράγοντας αυτού ήταν η αδυναμία στο να βρεθούν ποιοτικά διαφορετικά γνωστικά χαρακτηριστικά στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, ανάλογα με το δείκτη νοημοσύνης που εμφάνιζαν.

Παρόλο που η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών συνεχίζει μέχρι σήμερα να ευρίσκεται με τη λογική της απόκλισης, πολλοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι έχουν αρχίσει να αμφισβητούν την άποψη ότι αυτό το κριτήριο αποτελεί το κύριο και μοναδικό. Τα προβλήματα που εντοπίζονται εστιάζουν κυρίως:

- στον τρόπο μέτρησης της νοημοσύνης με τις δοκιμασίες του δείκτη νοημοσύνης που αμφισβητείται πλέον από αρκετούς επιστήμονες.
- στον τύπο νοημοσύνης που αξιολογείται.
- στον τρόπο αξιολόγησης της μαθησιακής ικανότητας.
- στον τρόπο υπολογισμού της απόκλισης και του εντοπισμού του κρίσιμου μεγέθους της που θα είναι απαραίτητο για τη διάγνωση.
- στη βασική υπόθεση ότι η νοημοσύνη σχετίζεται ευθέως με τη σχολική επίδοση.

Δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία στο λειτουργικό ορισμό της απόκλισης, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει κοινή αντιμετώπιση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Ακόμη, η φωνολογική επίγνωση, ένας παράγοντας που έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αξιολογείται από τις δοκιμασίες του δείκτη νοημοσύνης. Αντίθετα, οι δοκιμασίες του δείκτη νοημοσύνης περιλαμβάνουν στοιχεία που επηρεάζονται από τη φτωχή αναγνωστική ικανότητα (π.χ λεξιλόγιο) με αποτέλεσμα να επηρεάζεται το μέγεθος της απόκλισης.

Παράλληλα, σύμφωνα με τους Sternberg & Grigorenko, 2002 όπως αναφέρεται στο ομώνυμο σύγγραμμα της Τζουριάδου, το οποίο αναφέρθηκε παραπάνω, υπάρχει συσχέτιση του δείκτη νοημοσύνης με το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο. Αναλυτικότερα, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, εξαιτίας των κριτηρίων αποκλεισμού (άλλες μειονεξίες, κοινωνικό – οικονομικές διαφορές, ακατάλληλη διδασκαλία) πιθανότατα να μη δέχονται σωστή διάγνωση. Για παράδειγμα, η μέθοδος προσδιορισμού της απόκλισης, οδήγησε σε υπερδιάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών σε μαθητές με υψηλό δείκτη νοημοσύνης και υποδιάγνωση σε παιδιά με χαμηλό.

Στην ερευνητική βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι τα δύο βασικά κριτήρια του λειτουργικού ορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών, το κριτήριο της απόκλισης ανάμεσα στην νοητική ικανότητα και τη μαθησιακή επίδοση έχουν προκαλέσει τις ανησυχίες πολλών ερευνητών και τη βαθμιαία υιοθέτηση νέων εναλλακτικών προσεγγίσεων των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Η απάντηση στη χρήση του κριτηρίου της απόκλισης αποτελεί η εμφάνιση εναλλακτικών μεθόδων προσδιορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι κατηγορίες των μεθόδων προσδιορισμού είναι τρεις:

1. Η χρήση τύπων απόκλισης που προκύπτει από τη χρήση ψυχομετρικών δοκιμασιών. Τέτοιου είδους τύποι είναι:

- Απόκλιση μεταξύ ακουστικής και αναγνωστικής κατανόησης.
- Απόκλιση ανάμεσα στην πραγματική και στην αναμενόμενη επίδοση, με βάση την ηλικία ή την τάξη.

- Ενδοατομικές διαφορές σε ορισμένες γνωστικές δεξιότητες.

2. Η αξιολόγηση του επιπέδου ανάπτυξης συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων ή άλλων χαρακτηριστικών, όπως η φωνολογική επεξεργασία, το λεξιλόγιο και η κατανόηση προφορικού λόγου.

3. Η Ανταπόκριση στη Διδασκαλία (Response-to-instruction), η οποία βασίζεται στην απόκλιση μεταξύ επιπέδων επίδοσης πριν και μετά την παρέμβαση και όχι μεταξύ της ικανότητας και της επίδοσης.

Στις εναλλακτικές μεθόδους προσδιορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών που αναφέρθηκαν παραπάνω, η ανταπόκριση στη διδασκαλία είναι ένας εξελισσόμενος και πολλά υποσχόμενος τρόπος διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών, ο οποίος κερδίζει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Βέβαια, ακόμη βρίσκεται σε ερευνητικό και αναπτυσσόμενο στάδιο, αλλά πιθανά θα ορίσει μία νέα περίοδο στην ιστορία της εξέλιξης του πεδίου των Μαθησιακών Δυσκολιών.

#### **1.4.2 Ανταπόκριση στη διδασκαλία**

Η ανταπόκριση στη διδασκαλία (ΑσΔ) ορίζεται ως η αλλαγή στη συμπεριφορά ή επίδοση, που προκύπτει ως αποτέλεσμα μιας διδακτικής παρέμβασης. Η πιθανή ανάδειξη μιας απόκλισης μεταξύ της επίδοσης πριν και μετά την παρέμβαση αποτελεί το σκοπό της διδακτικής παρέμβασης. Αυτό που μπορεί να δώσει στοιχεία για τη πιθανή παρουσία Μαθησιακής Δυσκολίας είναι η αποτυχία δημιουργίας της συγκεκριμένης απόκλισης, η διαφορά δηλαδή μέσα σε μια λογική χρονική περίοδο, που δηλώνει ανεπαρκής αντίδραση στην παρέμβαση.

Επιτυχημένη παρέμβαση μιλώντας για την ανάγνωση και με σκοπό τη βελτίωση της ευχέρειας της θα ήταν εκείνη η οποία θα οδηγούσε σε υψηλότερα επίπεδα ευχέρειας σε μικρό χρονικό διάστημα (π.χ. 8 εβδομάδες), τα οποία θα παρέμεναν υψηλά και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Από την άλλη, ανεπιτυχής παρέμβαση θα αποτελούσε εκείνη στην οποία θα εξακολουθούσαν να σημειώνονται πολλά αναγνωστικά λάθη στο τέλος της παρέμβασης ή αν η ευχέρεια μειώνονταν όταν σταματούσε η παρέμβαση. Κάτι τέτοιο οδηγεί στην εντατικοποίηση ή αλλαγή της διδασκαλίας.

Για να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση με τη μέθοδο της ΑσΔ, κρίνεται αναγκαίο να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Τα μέσα της παρέμβασης (μέθοδοι – τρόποι διδασκαλίας) θα πρέπει είναι αξιόπιστα και τα πρωτόκολλα αξιολόγησης θα πρέπει να δίνουν μια πλήρη και σαφή εικόνα της ακαδημαϊκής προόδου του μαθητή. Επίσης, απαραίτητη είναι η αξιοπιστία μεταξύ της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή, ευαισθησία στην πιστοποίηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης και απόλυτη σαφήνεια στη διαφοροποίηση μεταξύ αποτελεσματικής και μη αποτελεσματικής διδασκαλίας, που οδηγεί σε μη αποδεκτή ατομική μάθηση. Κρίνεται απαραίτητη η δυνατότητα ελέγχου της διδασκαλίας για την κατάλληλη διάρκεια και ένταση της παρέμβασης και η άμεση ενημέρωση των μελών της διαγνωστικής ομάδας που λαμβάνει τις εκπαιδευτικές αποφάσεις.

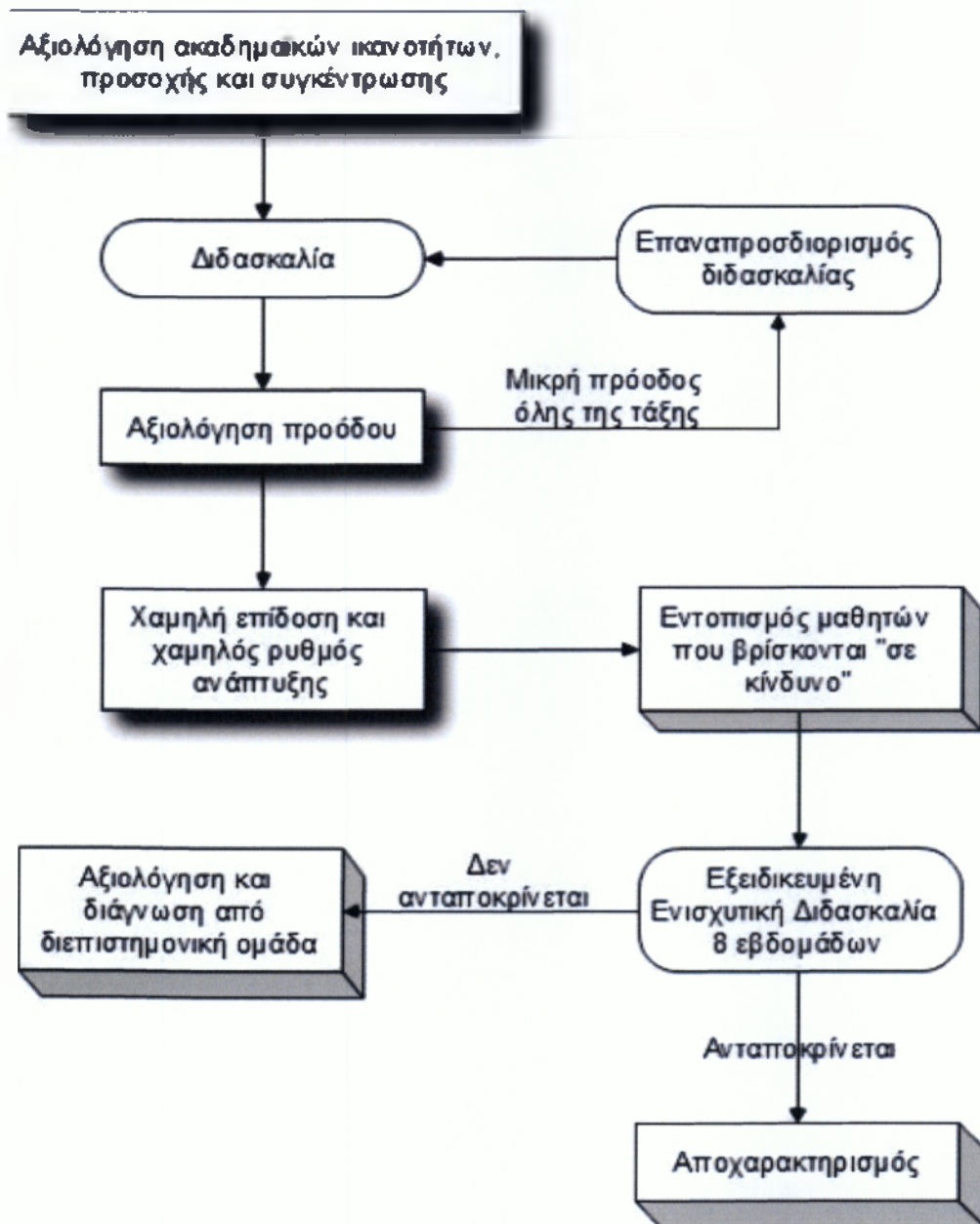
Η υλοποίηση της ΑσΔ αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις:

Α' Φάση: Στην αρχή της σχολικής χρονιάς η εκπαιδευτικός της τάξης αξιολογεί τις ακαδημαϊκές ικανότητες και τα επίπεδα προσοχής και συγκέντρωσης όλων των μαθητών. Εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας και συγχρόνως αξιολογεί την πρόοδό τους. Αν η πρόοδος της τάξης είναι μικρή και δεν την ικανοποιεί, η εκπαιδευτικός καλείται να επαναπροσδιορίσει τη διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιεί και να εφαρμόσει νέα παρέμβαση.

Β' Φάση: Εντοπίζονται οι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και χαμηλό ρυθμό ανάπτυξης σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Θεωρούνται μαθητές «σε κίνδυνο» και εφαρμόζεται εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη (εντός ή εκτός της τάξης) για διάστημα 8 εβδομάδων. Αν παρουσιάσουν σημαντική βελτίωση, αποχαρακτηρίζονται και ακολουθούν το πρόγραμμα της υπόλοιπης τάξης.

Γ' Φάση: Οι μαθητές που δεν ανταποκρίθηκαν θετικά στην εξειδικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, υπόκεινται σε περαιτέρω αξιολόγηση και διαγνωστική εκτίμηση από διεπιστημονική ομάδα. Αυτή θα διαγνώσει τελικά την ύπαρξη ή όχι των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η διάγνωση αυτή θα στηριχθεί στη χαμηλή επίδοση σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες των μαθητών, στον αποκλεισμό άλλων αιτίων γι' αυτή την επίδοση, καθώς και στην πολύ μικρή ή αμελητέα ανταπόκριση σε προγράμματα ενισχυτικής εκπαιδευτικής παρέμβασης. Παρακάτω φαίνεται αναλυτικότερα η σχηματική απεικόνιση των τριών φάσεων:

Μαθησιακές δυσκολίες και παραγωγή γραπτού λόγου. Ανάλυση δειγμάτων σε συγκεκριμένα περιστατικά και προτάσεις θεραπευτικής παρέμβασης.



ΣΧΗΜΑ 1: Η εφαρμογή της Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία(Παντελιάδου & Μπότσα, 2007)



*Μαθησιακές δυσκολίες και παραγωγή γραπτού λόγου. Ανάλυση δειγμάτων σε συγκεκριμένα περιστατικά και προτάσεις θεραπευτικής παρέμβασης.*

Όπως υποστηρίζεται από τα δεδομένα που προκύπτουν από σταθμισμένες ψυχοδυναμικές διαδικασίες, η ΑσΠ φαίνεται να είναι περίπλοκη διαδικασία και να βασίζεται σε λιγότερο «αντικειμενικά» στοιχεία. Αντίθετα, η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών βασίζεται σε πλήθος δεδομένων, που προκύπτουν σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Η αξιολόγηση δε διαρκεί μια ώρα ή μια μέρα, αλλά ένα σημαντικό χρονικό διάστημα.

Η απόκλιση που προκύπτει από την παρέμβαση δεν απαιτεί πολύ χρόνο καθώς η αξιολόγηση και η παρέμβαση ξεκινούν από τη πρώτη μέρα σχολικής ζωής του μαθητή (Τζουριάδου, 2006).

-Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>-

# Μαθησιακές Δυσκολίες στη παραγωγή γραπτού λόγου

## **2. Μαθησιακές Δυσκολίες στη παραγωγή γραπτού λόγου**

### **2.1 Λάθη στο γραπτό λόγο**

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εκτός από τις δυσκολίες που εμφανίζουν στο επίπεδο της ανάγνωσης εμφανίζουν εξίσου ένα ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών λαθών στο γραπτό λόγο, τα οποία αντιπροσωπεύουν τις συγκεκριμένη διαταραχή. Τα παρακάτω χαρακτηριστικά εντοπίζονται στη γραφή και στην ορθογραφία των παιδιών με Μ.Δ. Συγκεκριμένα:

α) Παραλείπουν γράμματα/ συλλαβές ή και λέξεις ή προσθέτουν συλλαβές και λέξεις.

β) Συγχέουν γράμματα που μοιάζουν ακουστικά (π. χ. θ-δ, φ-β, γ-χ) και τα αντικαθιστούν μεταξύ τους μέσα στις λέξεις.

γ) Δεν χρησιμοποιούν κεφαλαία γράμματα ή τα εντάσσουν μέσα στην πρόταση εκεί που δεν χρειάζεται (π. χ. εγώ Πήγα στο σχολείο).

δ) Δεν κρατάνε τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων και οι προτάσεις τους πολλές φορές δεν είναι δομημένες σωστά καθώς χαρακτηρίζονται από μειωμένο λεξιλόγιο και εκφραστική ικανότητα.

ε) Το περιεχόμενο του «σκέφτομαι και γράφω» δεν ανταποκρίνεται πάντα στο θέμα που δίνεται.

στ) Τα γράμματα τους συχνά δεν διαβάζονται, δεν τηρούν τους βασικούς κανόνες της ορθογραφίας (π. χ τα ουδέτερα γράφονται με -ι, ενώ τα ρήματα με -ει), ενώ μπορεί και να δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν ένα ουσιαστικό από ένα ρήμα.

ζ) Δεν γενικεύουν εύκολα την εφαρμογή ενός κανόνα, αν δεν εξασκηθούν ειδικά. Για παράδειγμα, ενώ διδάσκονται ότι τα ρήματα σε -ώνω γράφονται με -ω και ότι αυτό το -ω διατηρείται σε όλους τους χρόνους και τα παράγωγα του, δεν θα το γράψουν σωστά, εάν δεν εξασκηθούν σε ειδικές ασκήσεις για καθεμιά από τις περιπτώσεις.

### **2.2 Δείγματα Γραφής**

Παρακάτω παρατίθενται έξι δείγματα γραφής παιδιών από την Α΄ τάξη του δημοτικού έως και την ΣΤ΄, τα οποία θα αναλυθούν στη συνέχεια ως προς τα λάθη που εντοπίζονται στο κάθε δείγμα. Τα δείγματα έχουν παρθεί από τμήμα ένταξης δημοτικού σχολείου και είναι ανώνυμα (τήρηση προσωπικού απορρήτου). Πάνω από κάθε δείγμα δηλώνεται η τάξη, στην οποία φοιτά το παιδί. Στο Ανάλυση των δειγμάτων (επόμενο υποκεφάλαιο), εκτός από την ανάλυση κάθε δείγματος διευκρινίζονται και άλλες βοηθητικές πληροφορίες (π. χ αν είναι δίγλωσσο ,αν υπάρχει κάποια διάγνωση σχετικά με την ύπαρξη κάποιας διαταραχής όπως δυσλεξία, κ. λ. π). Παρακάτω παρατίθενται τα έξι δείγματα:

Δείγμα 1:

Ένα παιχνίδι που μου χάρωσε Δ'

Το παιχνίδι που μου χάρωσε είναι μια τριώντισια γάτα. Το όνομάς είναι Φέλι, μου το χάρωσε η ξαδέφρα μου γιατί θα έρθει στην Αρσενίδα.

Το σπένσελ 1 Αυγούστου. Μόλις το πήρα στη χάρωσ μου έμιασα πάρα πολύ χαρά. Η ενέλιπτα που έκανε πριν σε μου θιμίξε μια κριτίξ το μανό που έχι εστρελιτά είναι το θαιμάξ. Το εφινερέιμώ κινεκιρισιτάξ της είναι γαικέ σαν φαχαροτάξ. Το σχήμα της είναι γάτα, το μέγεθος της είναι μελόριξ, το χόμα της είναι άσπρο και έχι μια ροξ κλόχιστο κέρμαξ της.

Μου αρέσα γιατί μου κρατάει σενεραφία σαν κινόξιμξ, το κίσιτάξ μου το μανό εστριξό είναι πως μου θιμίξε σε ξαδέφρα μου. Με αυτό ασχολόξιμξ 2 ώρας σε κότεξ μέρα.

Για το παιχνίδι που κότεξ πως είναι η κολαξί μου και ευχαρίσιτάξ σε ξαδέφρα μου γιατί κίσιτάξ το ξίφο που μου έκανε.

Μαθησιακές δυσκολίες και παραγωγή γραπτού λόγου. Ανάλυση δειγμάτων σε συγκεκριμένα περιστατικά και προτάσεις θεραπευτικής παρέμβασης.

Δείγμα 2:

Δίταξη Δ1

Το σπίτι μας

Το σπίτι μας είναι στον Αιόλωνα και είναι

στο Ισόγειο,

Έχει μια κρεμάλα 2 Σκαφάκια και ένα ρεζακιό, στη

πλάτη του είναι το πρόσωπό μας. Το πιο σημαντικό είναι ότι

υπάρχει και το μπαρμπάκι. Το μπαρμπάκι είναι το δωμάτιο και τον λέγουν

μπαρ.

Αχώρα που το σπίτι μας μας δένει σε 10 ημερησίωση

με τους

Δείγμα 3:

Δ'

11 Δεκεμβ. 2013

Χυμόνας Κώσ. Ηλίας

Το χυμόνας συνήκως ο κώνας είναι κώνας και η κώνας ο κώνας  
Τα κώνας, σέκλησαν ποτέ από τον κώνας. Ένα βράδι  
δοκίμωσα, ο κώνας κριβήτε πλάσ αλλοτασταλάει

Όταν ο κώνας σε προβαίνει για ηλιολουλουηένια στην καρδιά  
χυμόνα χαλθωπή. Εν σπύον την να κανονιστήν κώνας  
και αυτο γιατί ο κώνας ο κώνας και σέκλησαν ο κώνας, που σέκ  
χρής και κώνας αλλοτασταλάει κώνας κώνας

Η κώνας κώνας αρχιστείνονται χαρούνη, ενώ όλα τα πρά  
σενά αναχών για να το κώνας, γέλα στα σπύον.

Τα παιδια κίνων χαρούνη για το σπύον γιατί θα κώνας να  
παισών κώνας κώνας. Η κώνας έ πολεις βράσαν τα κώνας πλά  
οχα. ένα τα κώνας κώνας ο κώνας κώνας κώνας κώνας  
την σέκλησαν κώνας κώνας.

Ο κώνας κώνας είναι κώνας και σέκλησαν, ο κώνας ο κώνας  
κώνας είναι πολύ επώματος σέκλησαν σέκλησαν στους κώνας

Δείγμα 4:

Ε'

11/11/2013

Θέμα: Το σπίτι μου στα Φιλιππίνες

Το σπίτι μου βρίσκεται στις Φιλιππίνες. Οδός 35 στην Candon City. Αν έξω από το σπίτι μου υπάρχει ένας τοίχος χρώμα καφέ και έχει μια καγκέλοπορτα που είναι χρώμα χαλιάζιο. ... απ' την πορτα της καγκέλοπορτα. Όταν περνάμε μέσα απ' την πορτα της καγκέλοπορτα μου βλέπουμε τα κήπος κήπος κ. λουλούδια φυτα και τριτα και στη κήση βλέπουμε το σπίτι μου. Έχει χρώμα καφέ είναι πολύ μικρά και κήπος το σπίτι μου.

Όταν περνάμε μέσα στην πορτα βλέπουμε πολλά δωμάτια. Το πρώτο δωμάτιο είναι το σαλόνι και το δεύτερο δωμάτιο είναι η τραπεζαρία και η κουζίνα. Το τρίτο δωμάτιο είναι τα μπάνια και η πισίνα είναι το δωμάτιο της μητέρας μου και τον πατέρα μου και δίπλα έχει ένα μπάνιο. Το πέμπτο δωμάτιο είναι το δικό μου είναι το κήπος κήπος. Όταν τοίχος και κήπος με τη γιγία μου όταν είχαμε σε ίδιο δωμάτιο το έκτο δωμάτιο είναι του αδέρφου μου το χρώμα είναι χαλιάζιο και το άλλο είναι σε άλλο δωμάτιο το μπάνιο μου και...

Τα αγαπημένα μου δωμάτια είναι το δωμάτιο μου και στο σαλόνι γιατί μαρέσ να είμαι στο δωμάτιο μου βλέπω την κήση και μαρέσει να βλέπω τα αγαπημένα μου προγράμματα τηλεόραση γι' αυτό μαρέσει να είμαι στο σαλόνι και στο δωμάτιο μου.

Δείγμα 5:

5Τ'

Το κατεστραμμένο σπίτι

Αυτό το σπίτι βρίσκεται στην οδό Πιρίου και κατασκευάστηκε από μεγάλη νεοπονεύ. Ηαίτια ήταν η μετα νεοπονεύ. Το πρόσωπο που ήταν ήταν ο υπουργός Εθνικής Ασφαλείας.

Στην αρχή ξεκίνησε μια φακίλα μερα, μερα η θρα. αρχιτε να γίνει παύση μια δουλειά. Είχα φράσει το μισό μερτα η φράση και ο υπουργός προσπάθησε να κρατήσει την πορεία. Μην έχω κλάματα να την κρατήσει ελαφρώς νερο μήνε ολα μερα.

Τα αποτελέσματα ήταν να καταστραφεί το σπίτι και αυτό να έχει εραυμωτιστεί. Τα σπέρ των κοσμον ητα μεγάλη σκευασορία και ολα τα άλλα ο υπουργός.

Οι σκευές που ήταν με αυτή την ηκούση είναι εραυμωτισ με κρεοθλιωτισ για να είναι αρχιτε που καταστραφει ολα το σπίτι.



Δείγμα 6:

ΣΤ'

ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΤΗΣ ΦΩΤΙΑΣ

ΠΙΡΕ ΦΩΤΑ ΣΤΟ ΚΑΘΕΡΕ ΤΙΣ ΑΘΗΝΕΣ ΕΝΑ ΣΠΙΤΙ.

ΕΧΑΙ ΜΑΡΙ ΦΩΤΙΑ ΕΝΑ ΣΠΙΤΙ ΕΝΟΣ ΚΥΣΟΚΑ. Η ΕΣΤΙΑ  
ΕΣΤΑΝ ΓΙΑΤΙ ΘΥΚΤΟΝΟΣ ΣΠΙΤΕ ΜΣΤΙ ΦΩΤΙΑ. ΤΑ ΠΡΟΣΘΕΜΕ ΕΨΑΝ  
ΕΝΑΣ ΚΥΣΟΚΑ. ΣΤΙΝ ΑΡΧΕΣ ΥΠΕΡΝΑΙ ΣΠΙΤΟ, ΣΤΙΝ ΑΡΧΕΣ ΦΩΤΙΑ  
ΜΕΤΕΙ ΣΦΤΑΟΣ ΙΜΠΕΡΣΘΕΣΤΙΚΗ. ΤΗΝ ΕΣΤΙΒΙΟΣΕ ΤΙ ΦΩΤΙΑ  
ΓΡΑΦΟΤΑΚΕ ΣΜΕΤΑΙΤΕΛΕ ΕΙΧΕΙ ΚΑΘΙ ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΑΥΤΗ ΙΚΟΝΑ ΜΟΥ  
ΣΙΝΙ ΔΙΠΕΙ ΘΡΕΙ ΒΔΕΣΟ ΑΥΤΙΛ ΤΙΛ ΙΚΟΝΑ. ΑΥΤΙ ΤΙΝ ΙΚΟΝΑ ΔΕΝ  
ΜΟΥ ΔΡΕΣΙ ΓΙΑΤΙ ΔΕΜΑ ΜΕ ΤΕΛΕ ΔΙΣΟΝΑ ΜΟΥ ΜΙΘΑ ΦΩΤΙΑ.

### 2.3 Ανάλυση δειγμάτων γραφής

Προηγουμένως παρατέθηκαν έξι δείγματα γραφής παιδιών, τα οποία θα αναλυθούν εκτενέστερα και θα αξιολογηθούν με τη χρήση πίνακα, όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο «Εφαρμογές Διδακτικής Προσέγγισης και Μαθησιακές Δυσκολίες» σύμφωνα με τους Παντελιάδου & Πατσιοδήμου (2007). Αναλυτικότερα:

**Δείγμα 1:** Το πρώτο δείγμα αποτελεί έκθεση παιδιού Δ' τάξης δημοτικού σχολείου. Το θέμα που κλήθηκε να αναπτύξει το συγκεκριμένο παιδί έχει τίτλο «Ένα παιχνίδι που μου χάρισαν». Υπάρχει διάγνωση επιλεκτικής Αλαλίας από Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο, δημοσίου φορέα. Η δασκάλα κάνει λόγο για ένα "μαζεμένο" παιδί χωρίς πρωτοβουλίες, με χαμηλή αυτοπεποίθηση και το μαθησιακό πρόβλημα είναι εμφανές. Ωστόσο, τον τελευταίο χρόνο παρουσιάζει μια βελτίωση.

Η δυσκολία του παιδιού να εκφραστεί και να μιλήσει ελεύθερα από μόνο του παίρνοντας πρωτοβουλίες συνάδει με τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την επιλεκτική αλαλία, όπως ότι υπάρχει κάποια ανικανότητα επικοινωνίας σε επιλεγμένες κοινωνικές καταστάσεις, όπως το σχολείο. Επίσης και από το γραπτό του φαίνεται ότι παρεμποδίζονται ορισμένα επιτεύγματα στην εκπαίδευση (στοιχείο επιλεκτικής αλαλίας), όπως η εμφάνιση μαθησιακού προβλήματος στο γραπτό λόγο. Υπάρχουν αρκετά λάθη τα οποία γίνονται αντιληπτά από τον αναγνώστη.

Στον πίνακα που ακολουθεί, αξιολογείται η γραπτή έκφραση του παιδιού, μέσα από το κείμενο του, που αναπτύχθηκε με συγκεκριμένο θέμα που του δόθηκε.

Αριθμός Λέξεων	140
Αριθμός παραγράφων	5
Εισαγωγή	Όχι
Ιδέες	Αρκετές
Φαντασία/Πρωτοτυπία	Ναι
Λεξιλόγιο	<ul style="list-style-type: none"><li>• Στην 8<sup>η</sup> σειρά παρατηρείται λανθασμένη χρήση λεξιλογίου στη φράση «το σχήμα της είναι γάτα» αντί «το σχήμα της έμοιαζε με γάτας».</li><li>• Γενικά, το λεξιλόγιο βρίσκεται σε καλό επίπεδο.</li></ul>

<p>Δομή Πρότασης Παραγράφου Κειμένου</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διακρίνεται λανθασμένη δομή πρότασης στην 10<sup>η</sup>-11<sup>η</sup>σειρά (4<sup>η</sup> παράγραφος), αλλά γενικότερα η δομή των προτάσεων είναι ικανοποιητική.</li> <li>• Σε επίπεδο παραγράφου, η ανάπτυξη των λεπτομερειών είναι αρκετή.</li> <li>• Στο κείμενο διακρίνονται 5 παράγραφοι.</li> </ul>
<p>Συνοχή Παραγράφου Κειμένου</p>	<p>Τα γεγονότα τοποθετούνται σε σωστή χρονική σειρά.</p>
<p>Συντακτικά λάθη</p>	<p>Στην 10<sup>η</sup> σειρά παρατηρείται λάθος σύνταξη, στη πρόταση «Το ιδιαίτερο που το κάνει τόσο ξεχωριστό...». Παραλείπεται δηλαδή το υποκείμενο και το ρήμα. Η σωστή σύνταξη θα ήταν «Αυτό που είναι ιδιαίτερο και το κάνει τόσο ξεχωριστό...».</p>
<p>Λάθη στη χρήση χρόνων</p>	<p>Παρατηρούνται 2 λάθη: σειρά 6,9: «έχλ» (αντί είχε) σειρά 1,6,7(x2),8: «είναι» (αντί ήταν)</p>
<p>Λάθη στη στίξη (εκτός τονισμού)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Στην 2η σειρά του κειμένου χρησιμοποιεί λάθος στίξη, για να ενώσει δύο κύριες προτάσεις. Βάζει τελεία(.) αντί (,).</li> <li>• Στην 10<sup>η</sup> σειρά παραλείπεται το κόμμα(,), πριν τον χρονικό σύνδεσμο «οταν» (όταν) και στην αμέσως επόμενη λέξη «κυμάμε» (κοιμάμαι) τοποθετεί κόμμα(,) αντί τελείας(.) στην κύρια πρόταση που ακολουθεί.</li> </ul>
<p>Ορθογραφικά λάθη Α) Φωνολογικά (αντικατάσταση φωνημάτων/ παράλειψη φωνήματος/ συλλαβής, πρόσθεση φωνήματος/ συλλαβής, τονισμός)</p>	<p>Α) σειρά 3: αντικατάσταση ρ/λ «Αρβανία» (Αλβανία) Ο τονισμός παραλείπεται σε 7 λέξεις: σειρά 5: «χαρα» (χαρά) σειρά 5: «ηταν» (ήταν) σειρά 5: «οτι» (ότι) σειρά 9: «εχλ» (έχει)</p>

<p>B)Μορφολογικά (παραβίαση γραμματικών κανόνων)</p> <p>Γ)Ετυμολογικά</p>	<p>σειρά 9: «ενα» (ένα) σειρά 10: «οταν» (όταν) σειρά 11: «τοσο» (τόσο)</p> <p>B) σειρά 1: «χάρισε» (αντί χάρισαν) σειρά 2: «ξαδέρφι» (ξαδέρφη) σειρά 4: «πίρα» (πήρα) σειρά 5: «ένιοσα» (ένιωσα) σειρά 5 «εντίποση» (εντύπωση) σειρά 7: «ζαχαροτό» (ζαχαρωτό) σειρά 10: «αρέσι» (αρέσει) σειρά 10: «κρατάη» (κρατάει) σειρά 10: «σιντροφιά» (συντροφιά) σειρά 10: «υδιέτερο» (ιδιαίτερο) σειρά 11: «κάνι» (κάνει) σειρά 11,13: «πος» (πως) σειρά 11: «θιμίζι» (θυμίζει) σειρά 12: «ασχολιέμε» (ασχολούμαι) σειρά 13: «νιόθο» (νιώθω) σειρά 13: «κολιτί» (κολλητή) σειρά 14: «ευχαρίστισα» (ευχαρίστησα)</p> <p>Γ) Αρκετά ετυμολογικά λάθη: σειρά 5 «εντίποση» (εντύπωση) σειρά 6: «θίμιζε» (θύμιζε) σειρά 6: «ηροίδα» (ηρωίδα) σειρά 8: «πελόριο» (πελώριο) σειρά 10: «κυμάμαι» (κοιμάμαι) σειρά 10: «υδιέτερο» (ιδιαίτερο) σειρά 11: «ξεχοριστό» (ξεχωριστό) σειρά 11: «θιμίζι» (θυμίζει) σειρά 12: «ασχολιέμε» (ασχολούμαι) σειρά 13: «νιόθο» (νιώθω) σειρά 13: «κολιτί» (κολλητή)</p>
<p>Συμβατικός τρόπος γραφής (τήρηση περιθωρίων, αποστάσεις λέξεων, μουντζούρες, μέγεθος γραμμάτων κ.τ.λ.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τηρούνται τα περιθώρια στην αρχή των παραγράφων (αν και αυτά δεν είναι πάντα ίδια).</li> <li>• Τηρούνται οι αποστάσεις μεταξύ των λέξεων (εκτός στη δεύτερη σειρά που ενώνει τις λέξεις «όνομα-τις» όνομα-της).</li> <li>• Δεν υπάρχουν μουντζούρες σε όλο το</li> </ul>

	κείμενο και το μέγεθος των γραμμάτων είναι φυσιολογικό.
--	---

Άλλα λάθη που παρατηρούνται είναι ότι παραλείπεται α) το εμπρόθετο άρθρο "στις" στην πρόταση: «Το απέκτησα 1 Αυγούστου.» (4<sup>η</sup> σειρά) και β) η προσωπική αντωνυμία "μου" στην πρόταση «Η αντίποση που έκανε ήταν ότι θίμιζε μια ηροίδα.» (5<sup>η</sup>-6<sup>η</sup> σειρά). Επίσης, στην πρόταση «Μου αρέσι γιατί ..... κάθε μέρα» (10<sup>η</sup>-12<sup>η</sup> σειρά) χρησιμοποιεί λάθος γένος α) στο οριστικό άρθρο «το» αντί «την» και β) στον επιθετικό προσδιορισμό «ξεχωριστό» αντί «ξεχωριστή». Παράλληλα στην ίδια πρόταση κάνει χρήση πτώσης άρθρου που δεν υπάρχει «...τι ξαδέρφι μου.» αντί «...την ξαδέρφη μου».

Επισκόπηση: Γενικά παρατηρείται ότι ο μαθητής κάνει σημαντικά λάθη που αφορούν τη χρήση των χρόνων. Επίσης, παραβιάζει τους γραμματικούς κανόνες και παραλείπει τον τονισμό μερικές φορές. Δεν γνωρίζει την ορθογραφία, ακόμη και συχνόχρηστων λέξεων και φαίνεται να προτιμάει το απλό γράφημα για τις αντιστοιχίες ι, ο έναντι η, υ, ει, ω. Συμπερασματικά, το επίπεδο της γραφής του αναδεικνύεται χαμηλό.

**Δείγμα 2:** Το δεύτερο δείγμα αποτελεί, εξίσου, έκθεση παιδιού Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Ο τίτλος της έκθεσης που αναπτύσσει το παιδί είναι «Το σπίτι μας». Το συγκεκριμένο παιδί είναι δίγλωσσο, με καταγωγή από την Αλβανία. Έχει ενταχθεί σε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας, καθώς παρουσιάζει πολλά μαθησιακά κενά, τα οποία τονίζονται από τα δασκάλα.

Στον παρακάτω πίνακα αξιολογείται ο γραπτός λόγος του παιδιού, μέσα από την έκθεση του.

Αριθμός Λέξεων	57
Αριθμός παραγράφων	3
Εισαγωγή	Όχι
Ιδέες	Λίγες
Φαντασία/Πρωτοτυπία	Όχι
Λεξιλόγιο	Φτωχό
Δομή <i>Πρότασης</i> <i>Παραγράφου</i> <i>Κειμένου</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η δομή των προτάσεων δεν είναι αρκετά ικανοποιητική.</li> <li>• Σε επίπεδο παραγράφου, η ανάπτυξη λεπτομερειών είναι περιορισμένη.</li> <li>• Στο κείμενο διακρίνονται 3 παράγραφοι, αλλά η πρώτη με τη δεύτερη παράγραφος θα έπρεπε να είναι ενιαία, καθώς φαίνεται να κυριαρχεί η ίδια ιδέα και στις δύο (περιγραφή του σπιτιού). Αυτό φαίνεται ιδιαίτερα και από την παράλειψη υποκειμένου στη δεύτερη παράγραφο (αρχίζει με ρήμα).</li> </ul>
Συνοχή <i>Παραγράφου</i> <i>Κειμένου</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η πρώτη με τη δεύτερη παράγραφο συνδέεται με το ρήμα «Έχει» αλλά αυτοί οι δύο παράγραφοι θεωρούνται ενιαίοι.</li> <li>• Στην τελευταία παράγραφο «κλείνει» ομαλά το θέμα περιγράφοντας το συναίσθημα που κυριαρχεί.</li> </ul>
Συντακτικά λάθη	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Στην 3<sup>η</sup> σειρά του κειμένου παραλείπεται το υποκείμενο (Το σπίτι μου..). Η πρόταση αρχίζει με το ρήμα «Έχει».</li> <li>• Υπάρχει λάθος συντακτική δομή στη δεύτερη πρόταση της 3<sup>ης</sup> σειράς του κειμένου. Προσθέτει λανθασμένα το</li> </ul>

	τοπικό επίρρημα «εκι» (εκεί), το οποίο φαίνεται να παίρνει και αυτό το ρόλο του υποκειμένου εκτός από το κυρίαρχο (Στο σαλόνι...).
Λάθη στη χρήση χρόνων	Όχι
Λάθη στη στίξη (εκτός τονισμού)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Στην 2<sup>η</sup> σειρά του κειμένου τοποθετεί κόμμα (,) αντί τελείας (.) στο τέλος κύριας πρότασης.</li> <li>• Στην 3<sup>η</sup> σειρά του κειμένου παραλείπεται το κόμμα, ενώ παράλληλα, βάζει κόμμα(,) λανθασμένα στο τέλος της κύριας πρότασης.</li> </ul>
<p>Ορθογραφικά λάθη</p> <p>A)Φωνολογικά (αντικατάσταση φωνημάτων/ παράλειψη φωνήματος/ συλλαβής, πρόσθεση φωνήματος/ συλλαβής, τονισμός)</p> <p>B)Μορφολογικά (παραβίαση γραμματικών κανόνων)</p> <p>Γ)Ετυμολογικά</p>	<p>A) σειρά 3: αντικατάσταση σ/ζ «κουσινα» (κουζίνα) Όλο το κείμενο είναι άτονο.</p> <p>B) σειρά 1: «βρισκετε» (βρίσκεται) σειρά 4: «εκι» (εκεί) σειρά 7: «αγαπο» (αγαπώ) σειρά 7: «θελο» (θέλω)</p> <p>Γ) σειρά 3: «δοματια» (δωμάτια) σειρά 4: «προινο» (πρωινό) σειρά 4,5: «δοματιο» (δωμάτιο) σειρά 5: «αλο» (άλλο)</p>
Συμβατικός τρόπος γραφής (τήρηση περιθωρίων, αποστάσεις λέξεων, μουντζούρες, μέγεθος γραμμάτων κ.τ.λ.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τηρούνται τα περιθώρια στην αρχή όλων των παραγράφων.</li> <li>• Τηρούνται οι αποστάσεις μεταξύ των λέξεων εκτός της 1<sup>ης</sup> και της 5<sup>ης</sup> σειράς του κειμένου που φαίνεται ότι “κολλάει” κάποιες λέξεις μεταξύ τους.</li> <li>• Δεν υπάρχουν μουντζούρες στο κείμενο και τα γράμματα είναι ικανοποιητικά.</li> </ul>

Επιπρόσθετα παρατηρείται ότι στην 3<sup>η</sup> σειρά του κειμένου χρησιμοποιεί τον αριθμό «2» αντί της λέξης «δύο» για να αναφερθεί στα δωμάτια του σπιτιού. Επίσης, στην 4<sup>η</sup> σειρά του κειμένου κάνει χρήση εμπρόθετου άρθρου «στο» αντί του οριστικού «το» στην πρόταση «Στο ένα δωμάτιο...».

Επισκόπηση: Ο μαθητής κάνει σημαντικά λάθη στις περισσότερες κατηγορίες, ιδιαίτερα στη σύνταξη αλλά και στο λεξιλόγιο, το οποίο είναι περιορισμένο. Επίσης, παρατηρούνται λάθη στο σχηματισμό γραμματικών τύπων και ο τονισμός παραλείπεται σε όλο το κείμενο. Γενικότερα, κρίνεται σημαντική η εκμάθηση τονισμού στις λέξεις και η παρέμβαση σχετικά με την εκμάθηση σωστής δομής και σύνταξης.



**Δείγμα 3:** Το τρίτο δείγμα αποτελεί, επίσης, κείμενο παιδιού Δ' τάξης δημοτικού σχολείου. Το κείμενο που αναπτύσσεται έχει τίτλο «Ο χειμωνιάτικος ήλιος». Μετά από αξιολόγηση από τα ΚΕΔΔΥ γίνεται λόγος ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο μαθητής έχει ένα μικρότερο αδερφό (3,5 χρονών) με εμφανή νοητική, κινητική και γνωστική ανωριμότητα. Παρόλο αυτά δεν έχει πραγματοποιηθεί έλεγχος της νοημοσύνης του μαθητή με το τεστ wise.

Η δασκάλα αναφερόμενη στο μαθητή κάνει λόγο για ένα παιδί που δεν ενδιαφέρεται για τα μαθήματα του και κουράζεται εύκολα, δυσανασχετεί με τις γραπτές εργασίες και δυσκολεύεται να κατανοήσει επαρκώς τα κείμενα.

Στον παρακάτω πίνακα αξιολογείται ο γραφή του παιδιού, μέσα από το κείμενο που έχει αναπτύξει.

Αριθμός Λέξεων	147
Αριθμός παραγράφων	5
Εισαγωγή	Η εισαγωγή του είναι αρκετά ικανοποιητική και πρωτότυπη.
Ιδέες	Αρκετές και πλούσια διαμορφωμένες.
Φαντασία/Πρωτοτυπία	Έχει μεγάλη φαντασία, πρωτοτυπία και δημιουργική σκέψη.
Λεξιλόγιο	Το λεξιλόγιο του είναι πάρα πολύ ικανοποιητικό. Εμπλουτίζει το κείμενο του με μη κοινόχρηστες λέξεις (π. χ. ξεπροβάλλει, ηλιόλουστη) και μεταφορικές φράσεις (π. χ. δίνει υγεία, δίνει ζωντάνια).
Δομή Πρότασης Παραγράφου Κειμένου	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η δομή των προτάσεων είναι αρκετά ικανοποιητική.</li> <li>• Σε επίπεδο παραγράφου, η ανάπτυξη λεπτομερειών είναι ικανοποιητική.</li> <li>• Στο κείμενο διακρίνονται 5 παράγραφοι.</li> </ul>
Συνοχή Παραγράφου Κειμένου	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η τελευταία πρόταση της πρώτης παραγράφου συνδέεται με τη δεύτερη παράγραφο με τον χρονικό σύνδεσμο «όταν» στην αρχή της παραγράφου. Οι υπόλοιποι παράγραφοι είναι αυτούσιοι.</li> <li>• Η συνοχή του κειμένου εξελίσσεται με ομαλή σειρά τοποθέτησης</li> </ul>

	γεγονότων.
Συντακτικά λάθη	Όχι
Λάθη στη χρήση χρόνων	Πραγματοποιείται 1 λάθος: σειρά 11: «αρχίζεται» (αρχίζει)
Λάθη στη στίξη (εκτός τονισμού)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Στην 1<sup>η</sup> σειρά του κειμένου παραλείπεται η τελεία(.).</li> <li>• Στην 2<sup>η</sup> και την 6<sup>η</sup> σειρά του κειμένου παραλείπεται το κόμμα (,) πριν τον χρονικό σύνδεσμο «ενο» (ενώ). Αντίθετα βάζει κόμμα στην 7<sup>η</sup> σειρά πριν τον ειδικό σύνδεσμο «που» ενώ δεν χρειάζεται.</li> <li>• Στην 11<sup>η</sup> σειρά «χωρίζει» τη λέξη (παράθυρα) χωρίς να βάλει παύλα(-).</li> <li>• Στην 15<sup>η</sup> σειρά δεν τοποθετεί κόμμα ανάμεσα στη συνδετική λέξη (επίσης) και πριν τον σύνδεσμο (ενώ) στην 16<sup>η</sup> σειρά.</li> </ul>
<p>Ορθογραφικά λάθη</p> <p>A)Φωνολογικά (αντικατάσταση φωνημάτων/ παράλειψη φωνήματος/ συλλαβής, πρόσθεση φωνήματος/ συλλαβής, τονισμός)</p>	<p>A)σειρά 6: αντικατάσταση υ/η και η/ε (δήναμε)</p> <p>σειρά 19: πρόσθεση «υ» και αντικατάσταση η/ι (σκυλιρός)</p> <p>Ο τονισμός παραλείπεται σε αρκετές λέξεις:</p> <p>σειρά 2,3: «συννεφα» (σύννεφα)</p> <p>σειρά 3,7: «ηλιος» (ήλιος)</p> <p>σειρά 3: «πισω» (πίσω)</p> <p>σειρά 5: «οταν» (όταν)</p> <p>σειρά 5: «ηλιολουστη» (ηλιόλουστη)</p> <p>σειρά 5: «καρδια» (καρδιά)</p> <p>σειρά 6: «κανουν» (κάνουν)</p> <p>σειρά 7: «αυτό» (αυτό)</p> <p>σειρά 8: «απολαμβανουν» (απολαμβάνουν)</p> <p>σειρά 11: «ενω» (ενώ)</p> <p>σειρά 11: «ολα» (όλα)</p> <p>σειρά 11: «παραθυρα» (παράθυρα)</p> <p>σειρά 14: «παιδια» (παιδιά)</p> <p>σειρά 15: «μητερες» (μητέρες)</p> <p>σειρά 15: «βγαζουν» (βγάζουν)</p> <p>σειρά 17: «ζεστασια» (ζεστασιά)</p>

<p>B)Μορφολογικά (παραβίαση γραμματικών κανόνων)</p> <p>Γ)Ετυμολογικά</p>	<p>σειρά 20:«πολυ» (πολύ) σειρά 20:«γιατι» (γιατί) σειρά 20:«ανθρωπους(ανθρώπους) Λανθασμένος τονισμός: σειρά 5: «ομός» (όμως) σειρά 16: «γεμιζούν» (γεμίζουν)</p> <p>B) σειρά 1,5,15: «η» (οι) σειρά 1: «σκοτινές» (σκοτεινές) σειρά 2: «ληπουν» (λείπουν) σειρά 2: «ενο» (ενώ) σειρά 3: «κρυβετε» (κρύβεται) σειρά 5: «ξεπροβαλη» (ξεπροβάλλει) σειρά 5: «ανθρωπη» (άνθρωποι) σειρά 7: «δεινη» (δίνει) σειρά 8: «χέρετε» (χαίρονται) σειρά 11: «θλυμένη» (θλιμμένη) σειρά 12: «το» (τον) σειρά 14: «μπωρέσουν» (μπορέσουν) σειρά 15: «χορις» (χωρίς) σειρά 15: «εποίσεις» (επίσης) σειρά 19: «μπωρι» (μπορεί) σειρά 20: «δύνη» (δίνει)</p> <p>Γ) σειρά 1: «χυμόνα» (χειμόνα) σειρά 2: «φωρές» (φορές) σειρά 5: «ξεπροβαλη» (ξεπροβάλλει) σειρά 6: «χυμόνα» (χειμόνα) σειρά 7: «υγία» (υγεία) σειρά 8: «χορτενουν» (χορταίνουν) σειρά 11: «θλυμένη» (θλιμμένη) σειρά 11: «ατμόσφερα» (ατμόσφαιρα) σειρά 15: «κρυόνουν» (κρυώνουν) σειρά 16: «ηλικιομένους» (ηλικιωμένους) σειρά 19: «χημόνας» (χειμόνας) σειρά 19: «χημονιατικος» (χειμωνιάτικος) σειρά 20: «επιθυμητός» (επιθυμητός)</p>
<p>Συμβατικός τρόπος γραφής (τήρηση περιθωρίων, αποστάσεις λέξεων, μουντζούρες, μέγεθος γραμμάτων κ.τ.λ.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δεν τηρούνται τα περιθώρια στην αρχή των παραγράφων και υπάρχουν μεγάλα κενά μεταξύ αυτών (μια ή δύο γραμμές του τετραδίου είναι κενές ανάμεσα τους).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Η ανάγνωση είναι κουραστική λόγω των αποστάσεων μεταξύ των λέξεων (μεγάλες, ελάχιστες ή ανύπαρκτες). Επίσης, η απόσταση των γραμμάτων μέσα στις λέξεις δεν είναι πάντα κανονική (γράφει γράμματα πάνω σε άλλα σε αρκετές λέξεις). Ακόμη, διορθώνει αρκετές λέξεις χωρίς να τις σβήνει γράφοντας από πάνω (π. χ. πίσω, σύννεφα κ. α ).</li><li>• Πατάει πολύ το μολύβι.</li><li>• Το μέγεθος των γραμμάτων είναι άλλοτε μεγάλο και άλλοτε μικρό και η θέση τους πάνω στη γραμμή σε ορισμένες περιπτώσεις δεν είναι σωστή.</li></ul>
--	--

Επισκόπηση: Στο παραπάνω κείμενο που αξιολογήθηκε παρατηρήθηκε ότι παραβιάζονται γραμματικοί κανόνες των λέξεων αλλά και η ιστορική ορθογραφία αυτών( η ετυμολογία τους). Ειδικότερα, στη λέξη «χειμόνα», η οποία χρησιμοποιείται λανθασμένα, υπάρχει αστάθεια των λαθών κάθε φορά που την διατυπώνει γραπτά ο μαθητής (διατυπώνεται λάθος και ο τίτλος του κειμένου).Ο τονισμός παραλείπεται αρκετές φορές, άλλες χρησιμοποιείται λανθασμένα, ενώ άλλες χρησιμοποιείται σωστά σε λανθασμένες λέξεις( μορφολογικά ή ετυμολογικά).

Στο κείμενο λόγω ότι δεν τηρείται ο συμβατικός τρόπος γραφής (μη τήρηση περιθωρίων και αποστάσεις μεταξύ των λέξεων, συμπύκνωση γραμμάτων και γραφή ενός γράμματος πάνω σε άλλο κ. τ. λ), η ανάγνωση του προσεγγίζει δύσκολα τον αναγνώστη και καθίσταται κουραστική(κάποιες λέξεις δεν διαβάζονται εύκολα). Άλλωστε η ύπαρξη της μαθησιακής δυσκολίας συνάδει με πολλά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Παρόλο αυτά ο μαθητής κατέχει ένα λεξιλόγιο καλού επιπέδου και οι ιδέες του είναι πρωτότυπες, γεγονός το οποίο καθιστά ενδιαφέρουσα τη ροή του κειμένου, η οποία εξελίσσεται με φαντασία.

**Δείγμα 4:** Το τέταρτο δείγμα που παρουσιάζεται παραπάνω είναι μια έκθεση παιδιού Ε΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Το θέμα της έκθεσης είναι «Το σπίτι μου στις Φιλιπίνες». Όπως φαίνεται και από το τίτλο της έκθεσης πρόκειται για ένα δίγλωσσο παιδί, το οποίο έχει καταγωγή από τις Φιλιπίνες.

Γίνεται λόγος για ένα δειλό παιδί, το οποίο δεν συμμετέχει στα μαθήματα και διακρίνεται για το χαμηλό τόνο της φωνής του. Δεν γνωρίζει καλά ελληνικά, καθώς στο σπίτι η ομιλούμενη γλώσσα είναι η μητρική του (Φιλιπινέζικα). Τα σχολικά του χρόνια άρχισαν στην Ελλάδα.

Στον πίνακα που ακολουθεί αξιολογείται ο γραπτός λόγος που αναπτύχθηκε με συγκεκριμένο θέμα.

Αριθμός Λέξεων	214
Αριθμός παραγράφων	4
Εισαγωγή	Μικρή εισαγωγή
Ιδέες	Αρκετές
Φαντασία/Πρωτοτυπία	Ναι
Λεξιλόγιο	Καλό επίπεδο παρόλο τη δίγλωσσία.
Δομή <i>Πρότασης</i> <i>Παραγράφου</i> <i>Κειμένου</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η δομή των προτάσεων δεν είναι πάντα σωστή. Στην 3<sup>η</sup> σειρά του κειμένου προσθέτει δεύτερο ρήμα (έχει) και στην 4<sup>η</sup> υπάρχει πρόταση που δεν υφίσταται.</li> <li>• Σε επίπεδο παραγράφου αρκετές είναι οι λεπτομέρειες. Πρόβλημα δομής παραγράφου ειδικά στην τελευταία παράγραφο (μια πρόταση όλη η παράγραφος).</li> <li>• Στο κείμενο παρουσιάζονται 4 παράγραφοι.</li> </ul>
Συνοχή <i>Παραγράφου</i> <i>Κειμένου</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τα γεγονότα τοποθετούνται σε σωστή χρονική σειρά.</li> <li>• Συνδέονται κυρίως με τον χρονικό σύνδεσμο «όταν», ο οποίος επαναλαμβάνεται 2 φορές (2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> παράγραφος).</li> </ul>
Συντακτικά λάθη	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Πρόβλημα στη δομή των προτάσεων</li> <li>• Πολύ μεγάλες προτάσεις, οι οποίες συχνά συνδέονται με τον συμπλεκτικό σύνδεσμο «και».</li> </ul>
Λάθη στη χρήση χρόνων	Όχι

<p>Λάθη στη στίξη (εκτός τονισμού)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Στην πρώτη σειρά του κειμένου τοποθετείται λανθασμένα η τελεία(.) αντί κόμματος (,). Δεν αρχίζει κύρια πρόταση μετά την τελεία αλλά μια δευτερεύουσα.</li> <li>• Τοποθετείται τελεία (.) στην 19<sup>η</sup> και 22<sup>η</sup> σειρά μετά το συμπλεκτικό σύνδεσμο «και».</li> <li>• Παράλειψη κόμματος (,) στην 18<sup>η</sup> σειρά του κειμένου πριν τον χρονικό σύνδεσμο «όταν».</li> <li>• Παραλείπεται η απόστροφος (') στις λέξεις (μου αρέσει)/ «μαρέσει», όποτε χρησιμοποιούνται από το παιδί (3 φορές).</li> <li>• Η τελευταία παράγραφος δεν χωρίζεται με κανένα σημείο στίξης.</li> </ul>
<p>Ορθογραφικά λάθη  <i>A)Φωνολογικά</i>  <i>(αντικατάσταση φωνημάτων/</i>  <i>παράλειψη φωνήματος/ συλλαβής.</i>  <i>πρόσθεση φωνήματος/ συλλαβής.</i>  <i>τονισμός)</i></p>	<p>A) Δεν παρατηρούνται φωνολογικά λάθη. Υπάρχει αστάθεια στον τονισμό. Άλλες λέξεις τονίζονται και άλλες όχι. Οι άτονες λέξεις είναι αρκετές και είναι οι εξής :</p> <p>σειρά 1: «βρησκεται» (αντί βρίσκεται)  σειρά 2: «εξω» (έξω)  σειρά 3: «καγκελοπορτα» (καγκελόπορτα)  σειρά 4: «πορτα» (πόρτα)  σειρά 5,10: «μεσα» (μέσα)  σειρά 6: «βλεπουμε» (βλέπουμε)  σειρά 6: «ενα» (ένα)  σειρά 6,8: «μεγαλο» (μεγάλο)  σειρά 6: «φυτα »(φυτά)  σειρά 7: «μεση» (μέση)  σειρά 8: «καφε» (καφέ)  σειρά 8,14,16,17,21: «ειναι» (είναι)  σειρά 8: «πολυ» (πολύ)  σειρά 8: «σπιτι» (σπίτι)  σειρά 10: «πολλα» (πολλά)  σειρά 11: «προτο» (πρώτο)  σειρά 11,13,19,24,27: «δωματιο» (δωμάτιο)  σειρά 14: «μητερας» (μητέρας)  σειρά 18: «κημαμαι» (κοιμάμαι)  σειρά 18: «γιαγια» (γιαγιά)</p>

<p>B)Μορφολογικά (παραβίαση γραμματικών κανόνων)</p> <p>Γ)Ετυμολογικά</p>	<p>σειρά 18: «οταν» (όταν) σειρά 18: «ειμαστε» (είμαστε) σειρά 19: «ιδιο» (ίδιο) σειρά 19: «εκτο» (έκτο) σειρά 20: «αδερφου» (αδερφού) σειρά 20: «χρωμα» (χρώμα) σειρά 20: «γαλαζιο» (γαλάζιο) σειρά 21 (x2): «αλλο» (άλλο) σειρά 22: «μπανιο» (μπάνιο) σειρά 23: «δωματια» (δωμάτια) σειρά 24: «γιατι» (γιατί) σειρά 24,27: «ειμαι» (είμαι) σειρά 24: «ολη» (όλη) σειρά 24: «ωρα» (ώρα) σειρά 25,26: «αρεσει» (αρέσει) σειρά 26: «τηλεωραση» (τηλεόραση) σειρά 26: «αυτο» (αυτό)</p> <p>B) σειρά 1: «βρησκετε» (βρίσκεται) σειρά 1: «στης» (στις) σειρά 2: «υπαρχη» (υπάρχει) σειρά 18: «κημαμε» (κοιμάμαι) σειρά 24,28: «σαλονη» (σαλόني)</p> <p>Γ) σειρά 1: «βρησκετε» (βρίσκεται) σειρά 5: «μπένουμε» (μπαίνουμε) σειρά 10: «μπενω» (μπαίνω) σειρά 11: «δωμάτεια» (δωμάτια) σειρά 11: «προτο» (πρώτο) σειρά 18: «κημαμε» (κοιμάμαι) σειρά 27: «τηλεωραση» (τηλεόραση)</p>
<p>Συμβατικός τρόπος γραφής (τήρηση περιθωρίων, αποστάσεις λέξεων, μουντζούρες, μέγεθος γραμμάτων κ.τ.λ.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τηρούνται τα περιθώρια στην αρχή των παραγράφων, αν κα δεν είναι ικανοποιητικά (ελάχιστα περιθώρια).</li> <li>• Τηρούνται οι αποστάσεις μεταξύ των λέξεων αλλά κάποιες φορές προσθέτει λέξεις, είτε με βέλος ανάμεσα σε δύο λέξεις (είναι/ 8<sup>η</sup> σειρά), είτε στα πλαϊνά περιθώρια μιας λέξης (γιατί/26<sup>η</sup> σειρά).</li> <li>• Μερικές φορές πατάει πολύ το μολύβι (ειδικά στη αρχή του κειμένου), ενώ</li> </ul>

	<p>άλλες όχι.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Τα γράμματα (ειδικά στην αρχή του κειμένου) είναι πιο καλοσχηματισμένα αλλά όσο εμπλουτίζεται το κείμενο λαμβάνουν μεγαλύτερο μέγεθος (πιθανή κούραση του παιδιού).</li><li>• Δεν υπάρχουν μουτζούρες στο κείμενο.</li></ul>
--	--

Άλλο λάθος που παρατηρούνται είναι ότι στην 1<sup>η</sup> – 2<sup>η</sup> σειρά του κειμένου, εκτός από τη λάθος στίξη (αναλύεται παραπάνω), παραλείπεται το εμπρόθετο άρθρο «στην» και δεν περιγράφεται η οδός της πόλης, που αναφέρει ο μαθητής αλλά μόνο ο αριθμός. Επιπλέον, παρατηρείται στην 11<sup>η</sup> σειρά του κειμένου μετά την τελεία (.) ότι δεν ξεκινάει με κεφαλαίο γράμμα στην κύρια πρόταση που ακολουθεί. Ακόμη, χρησιμοποιείται λάθος γένος στο αριθμητικό άρθρο η τέταρτη αντί το τέταρτο στην 14<sup>η</sup> σειρά. Τέλος, στην τελευταία παράγραφο ότι κάνει χρήση αριθμών (1,2) αντί των αριθμητικών επιθέτων ( πρώτον, δεύτερον).

Επισκόπηση: Στο τέταρτο κείμενο που αξιολογήθηκε παρατηρήθηκε πρόβλημα στη δομή των προτάσεων ως επακόλουθο να επηρεάζονται και οι παράγραφοι. Δεν τηρείται πάντα η δομή (Y-P-A). Επαναλαμβάνονται λέξεις αρκετές φορές με αποτέλεσμα να επεξηγείται πάνω από μια φορά κάτι. Παραβιάζονται οι γραμματικοί κανόνες αλλά και η ετυμολογία των λέξεων. Σε ορισμένες περιπτώσεις, δηλαδή, υπάρχει αστάθεια των λαθών ακόμα και στην ίδια τη λέξη όπου άλλες φορές εμφανίζεται σωστά ορθογραφημένη και άλλες όχι. Για παράδειγμα η λέξη «δωμάτια» γράφεται άλλες φορές λάθος και άλλοτε σωστά. Το ίδιο συμβαίνει και με τη λέξη «σαλόνι». Παρόλο όμως την ύπαρξη διγλωσσίας το λεξιλόγιο κυμαίνεται σε ένα καλό επίπεδο και η έκταση του κειμένου είναι ικανοποιητική αλλά σημαντική κρίνεται η εκμάθηση σωστής δομής πρότασης χωρίς να επηρεάζεται το νόημα.



**Δείγμα 5:** Το πέμπτο δείγμα που αναλύεται αποτελεί έκθεση παιδιού ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Το θέμα που κλήθηκε να αναπτύξει το συγκεκριμένο παιδί δόθηκε με αφορμή μια εικόνα ενός παλιού και κατεστραμμένου σπιτιού. Υπήρχαν βοηθητικές ερωτήσεις (‘‘Πότε και που νομίζεις ότι έγινε;’’ ‘‘Γιατί έγινε;’’ ‘‘Τι έγινε στην αρχή και τι στο τέλος;’’ ‘‘Ποια πρόσωπα συμμετείχαν;’’ ‘‘Ποια τα αποτελέσματα;’’ ‘‘Συναισθήματα και σκέψεις;’’, οι οποίες βοηθούσαν στη δημιουργία ιστορίας.

Η δασκάλα του τμήματος ένταξης μιλώντας για το παραπάνω παιδί αναφέρει πως διακρίνονται έντονα στοιχεία δυσλεξίας, πολλά ορθογραφικά λάθη, ελλείψεις στη γνώση και την κατανόηση γραμματικών κανόνων και περιορισμένο λεξιλόγιο σε σχέση με την ηλικία. Στον παρακάτω πίνακα μέσα από τη δημιουργία ιστορίας αναλύεται εκτενέστερα ο γραπτός λόγος του μαθητή.

Αριθμός Λέξεων	120
Αριθμός παραγράφων	4
Εισαγωγή	Όχι
Ιδέες	Αρκετές
Φαντασία/Πρωτοτυπία	Ναι
Λεξιλόγιο	Περιορισμένο
Δομή Πρότασης Παραγράφου Κειμένου	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η δομή των προτάσεων είναι ικανοποιητική.</li> <li>• Σε επίπεδο παραγράφου περιορισμένες είναι οι λεπτομέρειες.</li> <li>• Στο κείμενο παρουσιάζονται 4 παράγραφοι.</li> </ul>
Συνοχή Παραγράφου Κειμένου	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τα γεγονότα τοποθετούνται χρονικά σωστά με τη βοήθεια και των ερωτήσεων.</li> </ul>
Συντακτικά λάθη	Όχι
Λάθη στη χρήση χρόνων	Όχι
Λάθη στη στίξη (εκτός τονισμού)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Στην 4<sup>η</sup> σειρά του κειμένου τοποθετούνται δύο τελείες (..).</li> <li>• Στην 13<sup>η</sup> σειρά το σημείο στίξης δεν είναι ξεκάθαρο. Υπάρχει τελεία(.) και από πάνω μια γραμμή σαν κόμμα(,).</li> </ul>
Ορθογραφικά λάθη Α) Φωνολογικά (αντικατάσταση φωνημάτων/ παράλειψη φωνήματος/ πρόσθεση φωνήματος/ συλλαβής, συλλαβής,	<p>Α) Τίτλος κειμένου: παράλειψη «μ» (κατεστραμένο)</p> <p>σειρά 1: παράλειψη «σ» (βρικοταν)</p> <p>σειρά 5: παράλειψη «π» (μπόρα)</p>

<p>τονισμός)</p> <p>B)Μορφολογικά (παραβίαση γραμματικών κανόνων)</p> <p>Γ)Ετυμολογικά</p>	<p>σειρά 7: αναδιπλασιασμός «τρ» (μετρητρο) σειρά 9: πρόσθεση «ε» (νερεο) σειρά 12: παράλειψη «ν» (ητα) Όλο το κείμενο είναι άτονο.</p> <p>B) σειρά 1: «βρικοταν» (βρίσκονταν) σειρά 5: «πιρεος» (Πειραιώς) σειρά 6: «γινετε» (γίνεται) σειρά 6: «πολι» (πολύ) σειρά 6: «δυνατι» (δυνατή) σειρά 6: «ειχαι» (είχε) σειρά 8,9: «κρατισει» (κρατήσει) σειρά 8: «ομος» (όμως) σειρά 9: «αλο» (άλλο) σειρά 9: «μπικε» (μπήκε) σειρά 12: «κατικον» (κατοίκων) σειρά 15: «τραγηκες» (τραγικές)</p> <p>Γ) σειρά 2: «καταστραυηκε» (καταστράφηκε) σειρά 5: «πιρεος» (Πειραιώς) σειρά 12: «κατικον» (κατοίκων) σειρά 12: «στεναχορια» (στεναχώρια) σειρά 14: «ηκονα» (εικόνα) σειρά 15: «κρημα» (κρίμα)</p>
<p>Συμβατικός τρόπος γραφής (τήρηση περιθωρίων, αποστάσεις λέξεων, μουντζούρες, μέγεθος γραμμάτων κ.τ.λ.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τηρούνται τα περιθώρια στην αρχή των παραγράφων (αν και αυτά δεν είναι πάντα ίδια).</li> <li>• Τηρούνται οι αποστάσεις μεταξύ των λέξεων.</li> <li>• Τα γράμματα δεν έχουν πάντα ομοιόμορφο μέγεθος, ενώ κάποιες φορές γράφει γράμματα πάνω σε άλλα. Επίσης, ορισμένες λέξεις δεν «ακουμπάνε» πάντα πάνω στη γραμμή του τετραδίου. Τέλος, στην 11<sup>η</sup> σειρά δεν ολοκληρώνει τη λέξη “συναισθήματα” αλλά την «κόβει» εκεί που τελειώνει η συγκεκριμένη σειρά.</li> </ul>

*Μαθησιακές δυσκολίες και παραγωγή γραπτού λόγου. Ανάλυση δειγμάτων σε συγκεκριμένα περιστατικά και προτάσεις θεραπευτικής παρέμβασης.*

Επισκόπηση: Από την ανάλυση του παραπάνω δείγματος παρατηρούνται πολλά ορθογραφικά λάθη τόσο φωνολογικά (συχνές παραλείψεις) όσο και μορφολογικά ( παραβίαση γραμματικών κανόνων. Επίσης, σχετικά με την ορθογραφία των λέξεων φαίνεται να μπερδεύει τα μορφήματα λέξεων που μοιάζουν ακουστικά (π. χ ι/η, ει/ι, οι/ι, ο/ω). Οι παραλείψεις όσο και τα λάθη που παρατηρούνται σε μορφήματα λέξεων που ηχητικά μοιάζουν αποτελούν χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, μαρτυρία που επισημαίνεται και από τη δασκάλα, όπως και τα πολλά ορθογραφικά λάθη. Ακόμη, το λεξιλόγιο είναι περιορισμένο σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία. Το περιορισμένο λεξιλόγιο επισημαίνεται και από τη δασκάλα. Επιπρόσθετα, δεν υπάρχει ο τονισμός σε όλο το κείμενο, τομέας στον οποίο ενδείκνυται η γρήγορη εκμάθηση του καθώς και η εκμάθηση σωστών και γραμματικών τύπων και λέξεων.

**Δείγμα 6:** Το έκτο δείγμα που θα αξιολογηθεί αποτελεί, επίσης, έκθεση παιδιού ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Η ιστορία που δημιουργήθηκε βασίστηκε στο ίδιο μοτίβο με το προηγούμενο δείγμα. Δόθηκε, δηλαδή, η εικόνα ενός παλιού και κατεστραμμένου σπιτιού καθώς και βοηθητικές ερωτήσεις (‘‘Πότε και που νομίζεις ότι έγινε;’’, ‘‘Γιατί έγινε;’’, ‘‘Τι έγινε στην αρχή και τι στο τέλος;’’, ‘‘Ποια πρόσωπα συμμετείχαν;’’, ‘‘Ποια τα αποτελέσματα;’’, ‘‘Συναισθήματα και σκέψεις;’’).

Το συγκεκριμένο παιδί είναι δίγλωσσο, με καταγωγή από την Αλβανία. Επίσης, υπάρχει διάγνωση Δυσλεξίας από ΚΕΔΔΥ. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται και αναλύεται η γραπτή έκθεση.

Αριθμός Λέξεων	76
Αριθμός παραγράφων	2
Εισαγωγή	Μικρή εισαγωγή
Ιδέες	Ελάχιστες
Φαντασία/Πρωτοτυπία	Όχι
Λεξιλόγιο	Φτωχό
Δομή <i>Πρότασης</i> <i>Παραγράφου</i> <i>Κειμένου</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η δομή των προτάσεων δεν καθορίζεται πάντα από το υποκείμενο, που συναντάται συνήθως στην αρχή της πρότασης. Σε κάποιες προτάσεις το ρήμα είναι πρώτο (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup> πρόταση), ενώ το υποκείμενο βρίσκεται στο μέσον της πρότασης, είναι τελευταίο ή παραλείπεται. Επίσης, στην 6<sup>η</sup> σειρά του κειμένου παραλείπεται ο συνδετικός σύνδεσμος «ότι» και το οριστικό άρθρο «η» πριν τη λέξη (ικόνα/εικόνα).</li> <li>• Στο κείμενο διακρίνεται ότι η πρώτη σειρά καταλαμβάνει μια παράγραφο(σαν πρόλογος), καθώς στην επόμενη πρόταση που ακολουθεί τηρείται το περιθώριο παραγράφου, κάτι το οποίο πυροδοτεί την έναρξη νέας παραγράφου (2<sup>η</sup> παράγραφος).</li> </ul>
Συνοχή <i>Παραγράφου</i> <i>Κειμένου</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τα γεγονότα τοποθετούνται χρονικά σωστά.</li> </ul>
Συντακτικά λάθη	Όχι
Λάθη στη χρήση χρόνων	σειρά 2: «εχαι» (αντί είχε)

<p>Λάθη στη στίξη (εκτός τονισμού)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Παραλείπεται η τελεία(.) στην 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> και στην 6<sup>η</sup> σειρά, ανάμεσα σε δύο κύριες προτάσεις πριν την δεικτική αντωνυμία «αυτι» (Αυτή).</li> <li>• Παραλείπεται το κόμμα (,) στην 7<sup>η</sup> σειρά πριν τον χρονικό σύνδεσμο «οταν» (όταν) 8<sup>η</sup> σειρά πριν την αναφορική αντωνυμία (που).</li> </ul>
<p>Ορθογραφικά λάθη</p> <p>A)Φωνολογικά (αντικατάσταση φωνημάτων/ παράλειψη φωνήματος/ συλλαβής, πρόσθεση φωνήματος/ συλλαβής, τονισμός)</p> <p>B)Μορφολογικά (παραβίαση γραμματικών κανόνων)</p>	<p>A) σειρά 1: παράλειψη «ι» στο «φωτα» (φωτιά) σειρά 2: παράλειψη «ε» στο «παρι» (πάρει) σειρά 2,3,4,8: παράλειψη «ε» στο «γιτονα/γιτονας» (γείτονα/γείτονας) σειρά 5,6: αντικατάσταση σ/ζ «πυροζβεστικι» (πυροσβεστική), «εζβισε» (έσβησε), «αποτελεζματα» (αποτελέσματα) σειρά 5: προσθήκη «ι» στο «μεται» (μετά) σειρά 6,7 (x2): παράλειψη «ε» στο «ικονα» (εικόνα) σειρά 7: παράλειψη «ε» στο «δινι» (δίνει) σειρά 7: παράλειψη «ε» στο «λιπει» (λείπει) σειρά 8: παράλειψη «ε» στο «αρεσι» (αρέσει) Όλο το κείμενο είναι άτονο.</p> <p>B) Τίτλος κειμένου, σειρά 1: «τις» (της) σειρά 3/6: «ειτανε /ιτανε» (ήταν) σειρά 3: «τι» (τη) σειρά 4: «στιν» (στην) σειρά 4: «αρχει» (αρχή) σειρά 4: «επερναι» (έπερνε) σειρά 5: «ι» (η) σειρά 5,7 (x2): «τιν» (την) σειρά 5: «τι» (την) σειρά 6: «ειχαι» (είχε) σειρά 6,7: «αυτι» (αυτή) σειρά 7: «βλεπο» (βλέπω) σειρά 7: «αυτιν» (αυτήν) σειρά 8: «λιπαμε» (λυπάμαι)</p>

<p>Γ)Ετυμολογικά</p>	<p>Γ) σειρά 1,8: «πιρε» (πήρε) σειρά 2: «ετια» (αιτία) σειρά 3: «προσοπα» (πρόσωπα) σειρά 8: «λιπαμε» (λυπάμαι)</p>
<p>Συμβατικός τρόπος γραφής (τήρηση περιθωρίων, αποστάσεις λέξεων, μουντζούρες, μέγεθος γραμμάτων κ.τ.λ.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η ανάγνωση είναι κουραστική, διότι οι λέξεις δεν είναι πάντα ευδιάκριτες, λόγω μη ομοιομορφίας των γραμμάτων και δυσγραφίας αυτών κάποιες φορές.</li> <li>• Η θέση των γραμμάτων πάνω στη γραμμή, σε ορισμένες περιπτώσεις, δεν είναι πάντα η σωστή.</li> <li>• Κάποιες φορές πατάει πολύ το μολύβι ενώ άλλες όχι.</li> </ul>

Επισκόπηση: Όπως φαίνεται από την ανάλυση του γραπτού διακρίνονται τα στοιχεία δυσλεξίας (σύμφωνα και με τη διάγνωση του ΚΕΔΔΥ). Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής μπερδεύει τα μορφήματα των λέξεων που μοιάζουν ακουστικά σ/ζ, ε/αι, ι/ει, υ/η, ο/ω κ. τ. λ. Γι' αυτό το λόγο παρατηρούνται αρκετά λάθη στους γραμματικούς τύπους καθώς και στην ετυμολογία κάποιων λέξεων. Σε αυτό το γεγονός συνάδει, βεβαίως, και η ύπαρξη διγλωσσίας. Ακόμη, απουσιάζει ο τονισμός σε όλο το γραπτό. Τέλος, λείπουν οι παράγραφοι που συναντάμε σε μια έκθεση και η έκταση του κειμένου είναι μικρή.

-Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>-

# Θεραπευτική Παρέμβαση στη γραφή

### **3. Θεραπευτική παρέμβαση στη γραφή**

#### **3.1 Αιτιολόγηση επικέντρωσης σε συγκεκριμένο δείγμα**

Παραπάνω, παρατέθηκαν και αναλύθηκαν έξι δείγματα γραπτού λόγου από εκθέσεις έξι παιδιών, τα οποία φοιτούν σε τμήμα ένταξης δημοτικού σχολείου. Χρησιμοποιήθηκαν πίνακες, σύμφωνα με τους Παντελιάδου & Πατσιοδήμου (2007), στους οποίους γίνονταν εμφανή τα λάθη των παιδιών μέσα από τις κατηγορίες τους: α) αριθμός λέξεων, β) αριθμός παραγράφων, γ) εισαγωγή, δ) ιδέες, ε) φαντασία/πρωτοτυπία, στ) λεξιλόγιο, ζ) δομή πρότασης/παραγράφου/κειμένου, η) συνοχή παραγράφου/κειμένου, θ) συντακτικά λάθη, ι) λάθη στη χρήση χρόνων, κ) λάθη στη στίξη, λ)ορθογραφικά λάθη (φωνολογικά, μορφολογικά, ετυμολογικά) και μ) συμβατικός τρόπος γραφής.

Από τα έξι δείγματα επιλέχθηκε ένα με σκοπό να παρουσιαστεί μια θεραπευτική προσέγγιση, σύμφωνα με τα λάθη που παρατηρήθηκαν στο συγκεκριμένο γραπτό. Το δείγμα που θα «λάβει» θεραπεία είναι το πέμπτο δείγμα(5<sup>ο</sup>), το οποίο αντιστοιχεί σε έκθεση παιδιού έκτης τάξης δημοτικού σχολείου. Όπως προαναφέρθηκε και στη ανάλυση του συγκεκριμένου δείγματος, παραπάνω, δεν υπάρχει κάποια διάγνωση από ΚΕΔΔΥ ή Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο για ύπαρξη δυσλεξίας, παρόλο που παρουσιάζονται έντονα στοιχεία δυσλεξίας. Το λεξιλόγιο είναι περιορισμένο και οι γραμματικοί κανόνες δεν κατανοούνται επαρκώς από το παιδί γεγονός που «χαρακτηρίζει» τα αρκετά ορθογραφικά λάθη. Γενικά, αναδεικνύεται ένα χαμηλό επίπεδο γραφής, το οποίο δεν αντιστοιχεί χρονολογικά με την ηλικία ενός 12χρονου παιδιού (ΣΤ΄ τάξη).

Για τους λόγους, λοιπόν, που αναφέρθηκαν προηγουμένως θα τεθεί ένα ενδεικτικό θεραπευτικό πλάνο με αντιπροσωπευτικές ασκήσεις έναντι των λαθών που παρουσιάζονται στο κείμενο του παιδιού, με σκοπό την αντιμετώπιση αυτών καθώς και την άρση του επιπέδου της γραφής, όσο γίνεται πιο αντιπροσωπευτικού για την ηλικία του.

Οι ασκήσεις θα λειτουργούν βοηθητικά (να μάθει το παιδί να διορθώνει τα λάθη του) και θα έχουν ως στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών του γραπτού λόγου με εύκολο τρόπο, το οποίο συνεπάγεται τον εμπλουτισμό γνώσεων( λεξιλογίου και γραμματικής). Επίσης, η μετάβαση στο Γυμνάσιο θα γίνει πιο ομαλά, αφού θα μειωθούν τα κενά και τα λάθη του μαθητή.

#### **3.2 Θεραπευτικό πρόγραμμα δείγματος**

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως το επίπεδο γραφής που αναδεικνύεται από την έκθεση μαθητή ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου είναι χαμηλό και δεν αντιστοιχεί χρονολογικά στη ηλικία του. Τα λάθη που παρατηρούνται στις λέξεις παραβιάζουν κανόνες της γραμματικής ή η ετυμολογία τους δεν είναι σωστή. Συγκεκριμένα παρατηρούνται λάθη σε ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα, αντωνυμίες και συνδέσμους τα οποία από ότι φαίνεται δεν έχουν κατανοηθεί ως προς τους



γραμματικούς κανόνες από το παιδί και διατυπώνονται λανθασμένα απ' αυτό. Επίσης, ο τονισμός απουσιάζει από όλες τις λέξεις. Επιπρόσθετα, και το λεξιλόγιο είναι περιορισμένο.

Λαμβάνοντας ως γνώμονα τα παραπάνω λάθη θα τεθεί μια ιεραρχία ασκήσεων ως προς τα λάθη που θα αντιμετωπιστούν με βάση τους κανόνες της Γραμματικής.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη Νεοελληνική Γραμματική, η Ελληνική Γλώσσα έχει δέκα είδη λέξεων, τα οποία ονομάζονται μέρη του λόγου. Αυτά είναι α) το άρθρο, β) το ουσιαστικό, γ) το επίθετο, δ) η αντωνυμία, ε) το ρήμα, στ) η μετοχή, ζ) το επίρρημα, η) η πρόθεση, θ) ο σύνδεσμος και ι) το επιφώνημα. Το άρθρο, το ουσιαστικό, το επίθετο, η αντωνυμία, το ρήμα και η μετοχή χαρακτηρίζονται ως «κλιτά» μέρη του λόγου, ενώ τα υπόλοιπα ως «άκλιτα». Τα κλιτά μέρη του λόγου ονομάζονται έτσι επειδή κλίνονται, όπως λέει και το όνομα τους και παίρνουν στο λόγο διάφορες μορφές, ανάλογα με τη λειτουργία τους μέσα στην πρόταση (π. χ. καφές και καφέδες, γράφω και γράψαμε, εκείνος και εκείνες κόκκινος και κόκκινα). Τα άκλιτα παραμένουν στην ίδια μορφή πάντοτε στο λόγο (π. χ. επειδή, μετά, από, ωχ).

### 3.2.1 Ασκήσεις στα μέρη του λόγου<sup>1</sup>

**Άσκηση 1:** Αρχικά να διδαχθεί στη σωστή ετυμολογία των λέξεων. Αυτό θα επιτελεστεί με τη μέθοδο της αντιγραφής. Βάζουμε το παιδί να διαβάσει σωστά τις λέξεις που έγραψε λανθασμένα (σε μορφή πίνακα). Έμφαση δίνεται κυρίως στα ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα. Τονίζεται, ότι η συγκεκριμένη άσκηση αφορά τις λέξεις που είναι ετυμολογικά και φωνολογικά λανθασμένες και όχι σε μορφολογικά. Για τις τελευταίες θα δοθεί άλλη άσκηση.

<u>Λέξεις στόχοι κειμένου</u>	<u>Αντιγραφή λέξεων</u>
κατεστραμμένο	
βρίσκονταν <sup>2</sup>	
Πειραιώς <sup>3</sup>	
μετρό	
νερό	
μπόρα	
κατοίκων	
στεναχώρια	
εικόνα	
τραγικές	
κρίμα	

<sup>1</sup> Οι ασκήσεις που θα ακολουθήσουν αφορούν μόνο το δείγμα που αναλύθηκε και δεν είναι γενικού τύπου.

<sup>2</sup> Η λέξη χρησιμοποιείται διότι παρατηρείται και φωνολογικό λάθος εκτός από το μορφολογικό.

<sup>3</sup> Διευκρινίζεται η ετυμολογία της λέξης και ότι αρχίζει με κεφαλαίο γράμμα διότι είναι όνομα (οδού).

Μαθησιακές δυσκολίες και παραγωγή γραπτού λόγου. Ανάλυση δειγμάτων σε συγκεκριμένα περιστατικά και προτάσεις θεραπευτικής παρέμβασης.

Σημείωση: Η παραπάνω άσκηση είναι σκόπιμο να διδαχθεί πάνω από μία φορά για την καλύτερη εξοικείωση του παιδιού στην ορθογραφία αυτών.

**Άσκηση 2:** Μετά την αντιγραφή των λέξεων, παρακινούμε το παιδί να σχηματίσει φράσεις συμπληρώνοντας τις λέξεις στόχους. Οι λέξεις – στόχοι δίνονται και χρησιμοποιούνται εικόνες για την καλύτερη κατανόηση από το παιδί.

κατεστραμμένο	μπόρα	μετρό	νερό	Πειραιώς
κατοίκων	στεναχώρια	εικόνες	τραγικές	κρίμα



\_\_\_\_\_ σπίτι.  
\_\_\_\_\_ στεναχώρια.  
\_\_\_\_\_ εικόνες.



Ξαφνική \_\_\_\_\_  
Είναι \_\_\_\_\_!  
Οδός \_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_ Αθήνας.  
Σπίτια \_\_\_\_\_

Μαθησιακές δυσκολίες και παραγωγή γραπτού λόγου. Ανάλυση δειγμάτων σε συγκεκριμένα περιστατικά και προτάσεις θεραπευτικής παρέμβασης.



\_\_\_\_\_ ποταμού.

Όμορφες \_\_\_\_\_.

**Άσκηση 3:** Με βάση τις παραπάνω λέξεις στόχους, οι οποίες θα δίνονται στο παιδί, ώστε να τις βλέπει θα πρέπει τώρα να τις εντάξει μέσα σε προτάσεις. Γίνεται χρήση εικόνων και σ' αυτή την άσκηση.

κατεστραμμένο	μπόρα	μετρό	νερό	Πειραιώς
κατοίκων	στεναχώρια	εικόνες	τραγικές	κρίμα

Ξέσπασε μεγάλη \_\_\_\_\_ το βράδυ.

Το \_\_\_\_\_ είναι πολύ σημαντικό για τον άνθρωπο.



Το \_\_\_\_\_ αυτοκίνητο το πήγαμε στη χωματερή.

Με το \_\_\_\_\_ μετακινούνται αρκετοί άνθρωποι για να πάνε στις δουλειές τους.



Τα σπίτια των \_\_\_\_\_ βρίσκονται κοντά στη θάλασσα.



Τι \_\_\_\_\_ που δεν μπορώ να έρθω να παίξουμε!

Οι εικόνες που αντικρίσαμε ήταν \_\_\_\_\_.

Ο καλύτερος μου φίλος μένει στην οδό \_\_\_\_\_.

**Άσκηση 4:** Τέλος, αφού προηγηθούν όλες οι παραπάνω ασκήσεις με τη σειρά που παρουσιάζονται θα ήταν σκόπιμο να γίνει η ορθογραφία των λέξεων αυτών. Καλούμε το παιδί να διαβάσει ξανά τις λέξεις στο σπίτι του, πολλές φορές, ώστε να είναι σε θέση, αργότερα, να τις γράψει σωστά ακούγοντας τες. Η άσκηση αυτή μπορεί να επαναληφθεί πάνω από μια φορά μέχρι το παιδί να εξοικειωθεί στη σωστή ορθογραφία των λέξεων αυτών.

Ένας άλλος εύκολος και εναλλακτικός τρόπος εκμάθησης της ορθογραφίας που θα μπορούσε να υλοποιηθεί είναι η διδασκαλία της ορθογραφίας, με βάση την εικονογραφημένη μέθοδο. Αυτή η ιδέα εφαρμόστηκε για πρώτη φορά σε μια μικρή ομάδα από 20 λέξεις που δοκιμαστικά διδάχθηκαν σε δυσλεξικά παιδιά, ειδικών τάξεων δημοσίων δημοτικών σχολείων. Τα αποτελέσματα αυτής της εφαρμογής ήταν εντυπωσιακά με αποτέλεσμα αυτό το σύστημα να αποδειχθεί ιδανικό για την εκμάθηση της ορθογραφίας. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή την ιδέα μετατρέπονται τα σύμβολα σε σκίτσα. Συγκεκριμένα, στο γράμμα που ήταν πιο δύσκολα κατανοητό στις λέξεις που παρουσιάζονταν κάθε φορά ζωγραφίζονταν ένα σκίτσο που θα απομνημονεύονταν καλύτερα στην μνήμη των παιδιών με οπτικό τρόπο. Με αυτή τη διαδικασία καταρτίζεται το οπτικό λεξικό στη μνήμη των παιδιών με εύκολο τρόπο και χωρίς πολλές επαναλήψεις (Μαυρομμάτη, 1995).

#### **Α) Ασκήσεις στα κλιτά μέρη του λόγου**

Στις κλιτές λέξεις αυτό που αλλάζει τη μορφή των λέξεων είναι η κατάληξη. Πιο συγκεκριμένα στο δείγμα που αναλύθηκε η κατάληξη ουσιαστικών, επιθέτων, ρημάτων είναι λανθασμένη τις περισσότερες φορές. Στις ασκήσεις που θα ακολουθήσουν παρακάτω θα δοθεί έμφαση στην εξοικείωση του παιδιού σωστών καταλήξεων στα κλιτά μέρη του λόγου.

## ΤΡΑΠΕΖΑ ΛΕΞΕΩΝ

(λέξεις κινδύνου κειμένου που πρέπει να διδαχθεί το παιδί)

<u>Όμως</u>	<u>κατοίκων</u>	<u>δυνατή</u>	<u>γίνεται</u>
			<u>είχε</u>
			<u>κρατήσει</u>
			<u>μπήκε</u>
			<u>ήταν</u>
Σύνδεσμοι	Ουσιαστικά	Επίθετα	Ρήματα

### ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

#### **1) ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ:**

**κατοίκων**= σύνθετο ουσιαστικό, αρσενικού γένους, αποτελείται από τη λέξη οίκος σπίτι και το θέμα "κατ". Ανήκει στη β' κλίση των ουσιαστικών που καταλήγουν τα αρσενικά σε -ος.

**Άσκηση 1:** Διδάσκουμε στο παιδί την κλίση του ουσιαστικού σε ενικό και πληθυντικό αριθμό με προσοχή στις καταλήξεις.

Ενικός αριθμός	
Ονομαστική.	ο κάτοικ-ος
Γενική.	του κάτοικ-ου
Αιτιατική.	τον κάτοικ-ον
Κλητική.	- κάτοικ-ε

Πληθυντικός αριθμός	
Ονομαστική.	οι κάτοικ-οι
Γενική.	των κατοίκ-ων
Αιτιατική.	τους κατοίκ-ους
Κλητική.	- κάτοικ-οι

**Άσκηση 2:** Αφού διδαχθεί η κλίση του ουσιαστικού και κατανοηθεί από το παιδί, χρησιμοποιούμε προτάσεις που εμπεριέχουν όλες τις πτώσεις του ουσιαστικού και τις διαβάζουμε μαζί με το παιδί.

**Ο κάτοικος** του διπλανού σπιτιού λείπει σε ταξίδι.  
Η συμπεριφορά **του κάτοικου** ήταν θαυμάσια.  
Ο ιδιοκτήτης της πολυκατοικίας φώναξε **τον κάτοικο** για να  
πληρώσει το πετρέλαιο του σπιτιού.  
**Κάτοικε**, γιατί το έκανες αυτό;

**Οι κάτοικοι** της περιοχής είναι πολύ φιλόξενοι.  
Ο ταχυδρόμος μοιράζει τα γράμματα στα σπίτια **των κατοίκων**.



Συμπαθώ πολύ **τους κατοίκους** αυτού του χωριού.  
**Κάτοικοι**, συμφωνείτε να κάνουμε παιδική χαρά στη γειτονιά ;

**Άσκηση 3:** Έπειτα, καλούμε το παιδί να συμπλήρωσε τα κενά των λέξεων με τις σωστές καταλήξεις.

**Ο κάτοικ\_ \_** που μένει στη διπλανό διαμέρισμα της πολυκατοικίας μας είναι λίγο περίεργος.  
Το διαβατήριό **του κάτοικ\_ \_** ήταν πλαστό.



Η γειτονιά έκανε παρατήρηση **τον κάτοικ\_** γιατί έκανε φασαρία.  
**Κάτοικ\_**, γιατί δεν τηρείς τις ώρες κοινής ησυχίας.

Οι κάτοικ\_ \_ του χωριού αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους λόγω πυρκαγιάς.



Η φετινή σοδιά των κατοίκ\_ \_ από τις ελιές ήταν περισσότερη σχετικά με πέρυσι.

Ο δήμαρχος κάλεσε σε συγκέντρωση τους κατοίκ\_ \_ του χωριού για να τους ενημερώσει σχετικά με τις εκλογές.



Κάτοικ\_ \_, γιατί δεν ήρθατε στη συγκέντρωση;

## 2) ΕΠΙΘΕΤΑ

δυνατή: επίθετο, θηλυκού γένους με κατάληξη σε -η

Άσκηση 1: Να διδαχθούν τα 3 γένη του επιθέτου και να ακολουθήσουν παραδείγματα με εικόνες.

Ο δυνατός(αρσενικό)

Η δυνατή ( θηλυκό)

Το δυνατό (ουδέτερο)

### Ο δυνατός άντρας



### Η δυνατή αρκούδα



### Το δυνατό ξυπνητήρι



**Άσκηση 2:** Να συμπληρωθούν τα κενά με τις σωστές καταλήξεις του επιθέτου. Αρχικά γίνεται χρήση εικόνων για την καλύτερη εμπέδωση του κάθε γένους του επιθέτου.



*Μαθησιακές δυσκολίες και παραγωγή γραπτού λόγου. Ανάλυση δειγμάτων σε συγκεκριμένα περιστατικά και προτάσεις θεραπευτικής παρέμβασης.*

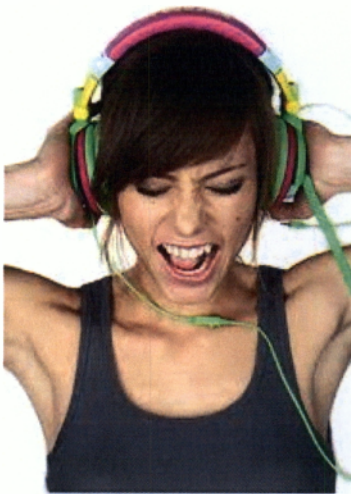
**Ο δυνατ\_\_ πονοκέφαλος**



**Το δυνατ\_ παιδί**



**Η δυνατ\_ μουσική**



**Η δυνατ\_ κόλλα**  
**Το δυνατ\_ κρασί**

Ο δυνατ\_\_ σκύλος

**Άσκηση 3:** Να συμπληρωθούν τα σωστά τα τρία γένη του επιθέτου στις φράσεις.

\_\_\_\_\_ άνεμος  
 \_\_\_\_\_ καταιγίδα  
 \_\_\_\_\_ καφές  
 \_\_\_\_\_ λύκος  
 \_\_\_\_\_ παυσίπονο  
 \_\_\_\_\_ φάρμακο

### 3) ΡΗΜΑΤΑ

1) **γίνεται**<sup>4</sup>: ρήμα, χρόνος ενεστώτας, παθητική φωνή οριστικής έγκλισης ρημάτων που τελειώνουν σε **-ομαι**, τρίτο ενικό πρόσωπο

**Άσκηση 1:** Εκμάθηση ρήματος σε χρόνο Ενεστώτα και Αόριστο Παθητικής φωνής.

ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ		ΑΟΡΙΣΤΟΣ
α' ενικό πρόσωπο :	γίν-ομαι	έ-γινα
β' ενικό πρόσωπο:	γίν-εσαι	έ-γινες
γ' ενικό πρόσωπο:	γίν-εται	έ-γινε
α' πληθυντικό πρόσωπο:	γιν-όμαστε	γίναμε
β' πληθυντικό πρόσωπο:	γίν-εστε	γίνατε
γ' πληθυντικό πρόσωπο:	γίν-ονται	έ-γιναν

**Άσκηση 2:** Αφού εμπεδωθεί η κλίση του ρήματος να συμπληρωθούν τα πρόσωπα(ενικού και πληθυντικού αριθμού) που λείπουν σε Ενεστώτα και Αόριστο.

ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ		ΑΟΡΙΣΤΟΣ
α' ενικό:	γίνομαι	έγινα
β' ενικό:	γίνεσαι	
γ' ενικό		έγινε
α' πληθ:		γίναμε
β' πληθ:	γίνεστε	
γ' πληθ:		

<sup>4</sup> Σύμφωνα με τη Νεοελληνική Γραμματική (2003) το ρήμα «γίνομαι» ανήκει στα ανώμαλα ρήματα και αποτελείται από Ενεστώτα, Αόριστο (Παθητικός) και τη Παθητική Μετοχή του.

**Άσκηση 3:** Να συμπληρωθούν οι σωστοί χρόνοι α) Ενεστώτα και β) Αόριστου στις παρακάτω προτάσεις.

- α) Σήμερα \_\_\_\_\_ δεκαπέντε χρονών!  
\_\_\_\_\_ να συναντηθούμε στις τρεις;  
Όταν κάνεις μια καλή πράξη \_\_\_\_\_ καλύτερος άνθρωπος.  
Τελευταία \_\_\_\_\_ όλο και περισσότεροι στην ομάδα μας.  
Αυτή την εβδομάδα \_\_\_\_\_ έργα στη γειτονιά μας.  
Μην \_\_\_\_\_ ενοχλητικοί! Πρέπει να κάνετε ησυχία.
- β) \_\_\_\_\_ κατακόκκινος από την ντροπή του.  
Αυτά \_\_\_\_\_ χθες στο γήπεδο.  
Χθες \_\_\_\_\_ μούσκεμα γιατί δεν είχα πάρει ομπρέλα.  
Εμείς \_\_\_\_\_ πολύ καλοί φίλοι.  
Τώρα που κέρδισες το λαχείο \_\_\_\_\_ πλούσιος.  
Εσείς \_\_\_\_\_ πολύ καλοί συνεργάτες.

2) είγε<sup>5</sup>: ρήμα, χρόνος αόριστος, τρίτο ενικό πρόσωπο

**Άσκηση 1:** Να διδαχθεί η κλίση του Ενεστώτα και Παρατατικού του ρήματος.

ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ	ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ
έχω	είχα
έχεις	είχες
έχει	είχε
έχουμε	είχαμε
έχετε	είχατε
έχουν	είχαν

**Άσκηση 2:** Να συμπληρωθεί το σωστό πρόσωπο του ρήματος στο Ενεστώτα στις παρακάτω προτάσεις.

- Εγώ \_\_\_\_\_ πολλά βιβλία.  
Εσύ \_\_\_\_\_ ωραίο ποδήλατο.  
Αυτός \_\_\_\_\_ έναν μεγαλύτερο αδελφό.

<sup>5</sup> Σύμφωνα με τη Νεοελληνική Γραμματική (2003), το βοηθητικό ρήμα «έχω» αποτελείται από 3 χρόνους: Ενεστώτα, Παρατατικό, Μέλλοντα χρόνο και τη Μετοχή του

Εμείς \_\_\_\_\_ ένα ωραίο κήπο στο σπίτι μας.  
Εσείς \_\_\_\_\_ καλούς βαθμούς στο σχολείο.  
Αυτοί \_\_\_\_\_ πολλά παιχνίδια.

**Άσκηση 3:** Ζητάμε από το παιδί να κυκλώσει το σωστό πρόσωπο του ρήματος σε Παρατατικό χρόνο στις παρακάτω προτάσεις.

Που είναι το μολύβι που **είχα/είχαν** αφήσει πάνω στο γραφείο μου;  
Εσύ δεν μου **είχες/είχε** πει να προσέχω;  
Ο φίλος μου ο Νίκος **είχατε/είχε** πάει στη παιδική χαρά χθες.  
Την προηγούμενη εβδομάδα οι γονείς μου και εγώ **είχαμε/είχε** στο λούνα παρκ.  
Εσείς δεν **είχατε/είχες** ένα σκυλάκι;  
Αυτοί **είχατε/είχαν** περπατήσει πολύ δρόμο μέχρι να φτάσουν στο σπίτι τους.

- 3) **κρατήσει**<sup>6</sup>: ρήμα, χρόνος αόριστος, ενεργητική φωνή υποτακτικής έγκλισης ρημάτων που τελειώνουν σε -ώ, τρίτο ενικό πρόσωπο (στο κείμενο: να κρατήσει/να την κρατήσει)

**Άσκηση 1:** Διδάσκουμε τους χρόνους της υποτακτικής έγκλισης του ρήματος.

ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ	ΑΟΡΙΣΤΟΣ	ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ
να κρατώ	να κρατήσω	να έχω κρατήσει
να κρατάς	να κρατήσεις	να έχεις κρατήσει
να κρατά ή (-άει)	να κρατήσει	να έχει κρατήσει
να κρατούμε ή (-άμε)	να κρατήσουμε ή (-ομε)	να έχουμε κρατήσει
να κρατάτε	να κρατήσετε	να έχετε κρατήσει
να κρατούν ή (-άν)/ε	να κρατήσουν	να έχουν κρατήσει

**Άσκηση 2:** Ζητάμε να συμπληρωθούν τα πρόσωπα που λείπουν (σύμφωνα και με τον παραπάνω πίνακα).

<sup>6</sup> Σύμφωνα με τη Νεοελληνική Γραμματική (2003), η Υποτακτική ρημάτων που τελειώνουν σε (-ώ) εμπεριέχει τους χρόνους: Ενεστώτα, Αόριστο και Παρακείμενο.

ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ	ΑΟΡΙΣΤΟΣ	ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ
να κρατώ	να κρατήσω	να έχω κρατήσει
να	Να	να
να κρατά ή (-άει)	Να	να
να	να κρατήσουμε ή (-ομε)	να έχουμε κρατήσει
να	να	να
να κρατούν ή (-άν)/ε	να	να

**Άσκηση 3:** Να συμπληρωθούν τα σωστά πρόσωπα του ρήματος στις προτάσεις που ακολουθούν. Για περισσότερη βοήθεια δίνεται ο χρόνος που πρέπει να συμπληρωθεί σε κάθε πρόταση.

Σήμερα πρέπει εσύ να \_\_\_\_\_ το μωρό γιατί θα πάω για δουλειά.(Αόριστος)

Είδα τον μπαμπά μου να \_\_\_\_\_ το στυλό μου.(Ενεστώτας)

Ο φίλος μου ο Πέτρος πρέπει να \_\_\_\_\_ το τετράδιο μου γιατί δεν μπορώ να το βρω.(Παρακείμενος)

Πρέπει να \_\_\_\_\_ τα μυστικά που μας λένε οι φίλοι μας και όχι να τα μαρτυράμε. (Ενεστώτας)

Μήπως μπορείτε να \_\_\_\_\_ για λίγο τη σειρά μου; Έρχομαι σε λίγο! (Αόριστος)

Οι φίλοι μας πρέπει να \_\_\_\_\_ λίγη τούρτα και για εμάς! (Παρακείμενος)

4) **μπήκε**<sup>7</sup>: ρήμα, χρόνος αόριστος, ενεργητική φωνή οριστικής έγκλισης ρημάτων που τελειώνουν σε -αίνω, τρίτο ενικό πρόσωπο

**Άσκηση 1:** Διδάσκουμε τον Ενεστώτα και Αόριστο του ρήματος.

ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ	ΑΟΡΙΣΤΟΣ
Εγώ μπαίνω	μπήκα
Εσύ μπαίνεις	μπήκες
Αυτός μπαίνει	μπήκε

<sup>7</sup> Σύμφωνα με τη Νεοελληνική Γραμματική (2003), το ρήμα «μπαίνω» ανήκει στην κατηγορία ρημάτων με άσιγμο Αόριστο με κατάληξη (-ήκα) στον Αόριστο. Επίσης είναι ανώμαλο ρήμα και αποτελείται από Ενεστώτα, Αόριστο (Ενεργητικός) τη Παθητική Μετοχή και το Απαρέμφατο.

Μαθησιακές δυσκολίες και παραγωγή γραπτού λόγου. Ανάλυση δειγμάτων σε συγκεκριμένα περιστατικά και προτάσεις θεραπευτικής παρέμβασης.

Εμείς μπαίνουμε	μπήκαμε
Εσείς μπαίνετε	μπήκατε
Αυτοί μπαίνουν	μπήκαν

**Άσκηση 2:** Ζητάμε από το παιδί να υπογραμμίσει το σωστό πρόσωπο σε χρόνο Ενεστώτα στις παρακάτω προτάσεις.

- Αυτός μπαίνουν/μπαίνει στο αμάξι.
- Εμείς μπαίνουμε/μπαίνουν στο λεωφορείο.
- Οι γονείς μου μπαίνουν/μπαίνετε στο σπίτι μας.
- Εσείς μπαίνετε/μπαίνεις στο βιβλιοπωλείο.
- Εγώ μπαίνεις/μπαίνω στο σχολείο.
- Εσύ μπαίνεις/μπαίνετε στον κήπο.

**Άσκηση 3:** Καλούμε το παιδί να συμπληρώσει τις σωστές καταλήξεις σε χρόνο Αόριστο στις παρακάτω προτάσεις.

- Εγώ μπήκ\_ στο γυμναστήριο για να κάνω γυμναστική.
- Εσύ μπήκ\_ \_ στο γήπεδο για να δεις τον αγώνα.
- Εμείς μπήκ\_ \_ \_ στο ξενοδοχείο μετά τη βόλτα μας.
- Εσείς μπήκ\_ \_ \_ στο σουπερ μάρκετ για να ψωνίσετε τρόφιμα.
- Αυτός μπήκ\_ στο μαγαζί του θείου του για να τον δει.
- Αυτοί μπήκ\_ \_ στο παρκινγκ για να παρκάρουν το αυτοκίνητο τους.

**ήταν**<sup>8</sup>: ρήμα, χρόνος παρατατικός, τρίτο ενικό πρόσωπο

**Άσκηση 1:** Ζητάμε από το παιδί να αντιστοιχήσει τις φράσεις όπως στο παράδειγμα.

Εγώ	είναι
Εσύ	είμαστε
Αυτός	είμαι
Εμείς	είσαστε
Εσείς	είναι
Αυτοί	είσαι

<sup>8</sup> Σύμφωνα με τη Νεοελληνική Γραμματική (2003), το βοηθητικό ρήμα «είμαι» αποτελείται από 3 χρόνους: Ενεστώτα, Παρατατικό, Μέλλοντα χρόνο και τη Μετοχή του.

**Άσκηση 2:** Εκμάθηση του Παρατατικού χρόνου του ρήματος μέσα από προτάσεις.

Εγώ ήμουν στο κομμωτήριο.

Εσύ ήσουν στη θάλασσα το πρωί.

Αυτός ήταν στα γενέθλια του φίλου του το απόγευμα.

Εμείς ήμασταν στην γιαγιά και στον παππού για φαγητό το μεσημέρι.

Εσείς ήσασταν στον οδοντίατρο.

Αυτοί ήταν για γλυκό στο ζαχαροπλαστείο της γειτονιάς.

**Άσκηση 3:** Καλούμε το παιδί να συμπληρώσει το σωστό πρόσωπο σε χρόνο (Ενεστώτα ή Παρατατικό) στις παρακάτω προτάσεις. Για περισσότερη βοήθεια δίνεται σε παρένθεση ο χρόνος που πρέπει να συμπληρωθεί.

Τώρα η φίλη μου η Μαρία \_\_\_\_\_ στη σχολή χορού.  
(Ενεστώτας)

Χθες εμείς \_\_\_\_\_ στο θέατρο και είδαμε μια ωραία παράσταση. (Παρατατικός)

Μήπως χθες \_\_\_\_\_ στην λαϊκή αγορά; Γιατί νομίζω πως σε είδα. (Παρατατικός)

Την προηγούμενη εβδομάδα ο καλύτερος μου φίλος \_\_\_\_\_ στο νοσοκομείο γιατί ήταν άρρωστος. (Παρατατικός)

Εσύ \_\_\_\_\_ μεγαλύτερος κατά ένα χρόνο από τον αδελφό σου, σωστά; (Ενεστώτας)

Αυτός \_\_\_\_\_ πολύ καλό παιδί και τον αγαπάνε όλοι.  
(Ενεστώτας)

#### **4) ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ**

**άλλο<sup>9</sup>:** αντωνυμία αόριστη (άλλος, άλλη, άλλο)

**Άσκηση 1:** Χρησιμοποιούμε προτάσεις με τη συγκεκριμένη αντωνυμία για καλύτερη κατανόηση της ορθογραφία της και της χρήσης μέσα στο λόγο από το παιδί.

Σκόρπισαν **άλλος** εδώ και **άλλος** εκεί.

Πήγα εκεί **άλλη** μια φορά.

**Άλλο** έλεγε και **άλλο** εννοούσε.

Που είναι ο **άλλος**;

<sup>9</sup> Σύμφωνα με τη Νεοελληνική Γραμματική της ε' και στ' δημοτικού (2001) η αόριστη αντωνυμία «άλλος, άλλη, άλλο» κλίνεται όπως τα επίθετα που έχουν τις ίδιες καταλήξεις (π. χ. ο μαύρος).

Έλα άλλη μέρα σπίτι μου.

Αλλα παιδιά φώναζαν συνθήματα.

**Άσκηση 2:** Διδάσκουμε την κλίση της αντωνυμίας στα τρία γένη.

Ενικός αριθμός			
Ονομαστική.	ο άλλος	η άλλη	το άλλο
Γενική.	του άλλου	της άλλης	του άλλου
Αιτιατική.	τον άλλον	την άλλην	το άλλο
Κλητική.	- άλλε	- άλλη	- άλλο

Πληθυντικός αριθμός			
Ονομαστική.	οι άλλοι	οι άλλες	τα άλλα
Γενική.	των άλλων	των άλλων	των άλλων
Αιτιατική.	τους άλλους	τις άλλες	τα άλλα
Κλητική.	- άλλοι	- άλλες	- άλλα

**Άσκηση 3:** Ζητάμε να συμπληρωθούν οι φράσεις με το κατάλληλο γένος της αντωνυμίας.

- \_\_\_\_\_ ζωή
- \_\_\_\_\_ δρόμος
- \_\_\_\_\_ μονοπάτι
- \_\_\_\_\_ φορές
- \_\_\_\_\_ σχολεία
- \_\_\_\_\_ άνθρωποι

## **B) Ασκήσεις στα άκλιτα μέρη του λόγου**

**όμως:** σύνδεσμος αντιθετικός

**Άσκηση 1:** Σύμφωνα με τη Νεοελληνική Γραμματική της ε' και στ' δημοτικού (2001) εξηγούμε τη λειτουργία των συνδέσμων στο λόγο και αναφέρουμε τα είδη με τους επιμέρους συνδέσμους τους<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Εξηγούμε ότι το όνομα κάθε είδος συνδέσμων περιγράφει και τη λειτουργία τους μέσα στην φράση/ πρόταση. Για παράδειγμα ο αντιθετικός σύνδεσμος όμως δηλώνει αντίθεση.



**Σύνδεσμοι** είναι οι άκλιτες λέξεις που συνδέουν λέξεις ή προτάσεις.

<b>Είδη</b>	<b>Σύνδεσμοι</b>
1. Συμπλεκτικοί	και (κι), ούτε, μήτε, ουδέ, μηδέ
2. Διαχωριστικοί	ή, είτε
3. Αντιθετικοί	μα, παρά, αλλά, όμως, ωστόσο, ενώ, αν και, μολονότι, μόνο
4. Αποτελεσματικοί	λοιπόν, ώστε, άρα, επομένως, που
5. Επεξηγηματικός	δηλαδή
6. Ειδικοί	πως, που, ότι
7. Χρονικοί	όταν, σαν, ενώ, καθώς, αφού, αφότου, πριν (να), μόλις, προτού, ώσπου, ωστόσο, όσο που, οπότε
8. Αιτιολογικοί	γιατί, επειδή, αφού
9. Υποθετικοί	αν, σαν, άμα
10. Τελικοί	να, για να
11. Διστακτικοί	μη(ν), μήπως
12. Συγκριτικοί	παρά

**Άσκηση 2:** Χρησιμοποιούμε τον αντιθετικό σύνδεσμο **όμως** μέσα σε προτάσεις για καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας του από το παιδί.

Σε κοίταξα, **όμως** εσύ όχι.

Έψαχνε το κόκκινο φόρεμα της, **όμως** δεν το έβρισκε πουθενά.

Σε πήρα τηλέφωνο χθες, **όμως** δεν απαντούσες.

Πέρασα, **όμως** δεν ήσουν εκεί.

Κι **όμως** μας λένε ότι μοιάζουμε.

Κι **όμως** ακόμα σε σκέφτομαι.

**Άσκηση 3:** Καλούμε το παιδί να προσπαθήσει να δημιουργήσει προτάσεις χρησιμοποιώντας τον αντιθετικό σύνδεσμο **όμως**.

**πολύ:** επίρρημα ποσοτικό

**Άσκηση 1:** Διευκρινίζουμε τη διαφορά του επιθέτου **πολύς-πολλή-πολύ** από το επίρρημα **πολύ** και δίνουμε παραδείγματα για το καθένα.

*Το επίθετο **πολύς-πολλή-πολύ** συνοδεύει ουσιαστικά και κλίνεται στα τρία γένη.*

**Παραδείγματα:** Έριξε **πολύ** ζάχαρη στο καφέ της.

Μαθησιακές δυσκολίες και παραγωγή γραπτού λόγου. Ανάλυση δειγμάτων σε συγκεκριμένα περιστατικά και προτάσεις θεραπευτικής παρέμβασης.

Χθες έριχνε πολλή βροχή.  
Έχει έρθει πολύς κόσμος στο θέατρο σήμερα.

Το επίρρημα πολύ δεν κλίνεται και συνοδεύει ρήματα, επιρρήματα, επίθετα ή μετοχές.

Παραδείγματα Έβρεξε πολύ.

Έτρεξε πολύ γρήγορα.

Είναι πολύ καλός μαθητής.

Ήταν πολύ ευτυχισμένος.

**Άσκηση 2:** Καλούμε το παιδί να συμπληρώσει τις προτάσεις με το επίθετο πολύς-πολλή-πολύ και με το επίρρημα πολύ ανάλογα με το ποιο ταιριάζει στην πρόταση κάθε φορά. Δίνονται και εικόνες για περισσότερη βοήθεια.

Σήμερα κάνει \_\_\_\_\_ κρύο.



Βιάζομαι! Θα κάτσω για \_\_\_\_\_ λίγη ώρα.

Θέλεις να σε βοηθήσω; \_\_\_\_\_ ευχαρίστως!

Το δώρο σου με συγκίνησε! Ευχαριστώ \_\_\_\_\_.

Μαζεύτηκαν \_\_\_\_\_ άνθρωποι στο γήπεδο.



Το τσάι είχε \_\_\_\_\_ ζάχαρη.



**Άσκηση 3:** Δίνουμε ένα μικρό κείμενο που εμπεριέχει το επίθετο πολύς-πολλή-πολύ και με το επίρρημα πολύ αλλά η χρήση τους είναι λανθασμένη μέσα στις προτάσεις του κειμένου. Ζητάμε, λοιπόν, να διορθωθούν τα λάθη τα οποία είναι με έντονα γράμματα.

Ο Φώτης είναι **πολλή** λαίμαργος. Σήμερα έφαγε **πολά** γλυκά. Όμως το **πολλή** φαγητό και η **πολύ** ζάχαρη είναι βλαβερά για την υγεία μας. Αργότερα, μπορεί να έχει σοβαρό πρόβλημα με τα δόντια του. **Πολλή** φίλοι του συμβουλεύουν να προσέχει τι τρώει. Όμως αυτός δεν ακούει κανέναν και εξακολουθεί να τρώει **πολλή**.

### 3.2.2 Ασκήσεις τονισμού

Σύμφωνα με τον Τριανταφυλλίδη (2003) στο βιβλίο «Νεοελληνική Γραμματική», κάθε λέξη, η οποία έχει τουλάχιστον δύο συλλαβές, μια συλλαβή απ' αυτές προφέρεται δυνατώτερα από τις άλλες, δηλαδή τονίζεται. Στο σημάδι αυτό που ονομάζεται τόνος, χρησιμοποιείται η οξεία (´) και τοποθετείται πάνω στο φωνήεν της συλλαβής που προφέρεται πιο δυνατά.

Όπως παρατηρήθηκε στο δείγμα που αναλύθηκε περαιτέρω (5<sup>ο</sup> δείγμα γραφής) ο τονισμός απουσιάζει από όλο το κείμενο. Ο διδακτικός στόχος, λοιπόν, είναι η εκμάθηση τονισμού στις λέξεις. Στις ασκήσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω, ο τονισμός μπορεί να διδαχθεί παράλληλα σε κάθε λέξη που παρουσιάζεται αλλά για καλύτερη κατανόηση εκμάθησης τονισμού παρουσιάζεται παρακάτω η εκμάθηση τονισμού με συγκεκριμένα βήματα.

Σύμφωνα με τη Φλωράτου (2009) στο βιβλίο «Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά» παρουσιάζονται 8 βήματα εκμάθησης σωστού τονισμού στις λέξεις.<sup>11</sup>

**Πρώτο βήμα:** Φωνάζουμε λέξεις από γνωστά αντικείμενα γύρω μας και ζητάμε από το παιδί να μας πει ποια συλλαβή ακούστηκε πιο δυνατά από τις άλλες, άρα θα μας πει που θα μπει ο τόνος.

**Δεύτερο βήμα:** Λέμε λέξεις στο παιδί και ζητάμε να μας τις φωνάξει και να μας πει που θα μπει ο τόνος.

<sup>11</sup> Στα παραδείγματα που ακολουθούν στα βήματα κάθε φορά χρησιμοποιούνται και λέξεις του κειμένου στόχου που δεν υπήρχε ο τονισμός.

*Μαθησιακές δυσκολίες και παραγωγή γραπτού λόγου. Ανάλυση δειγμάτων σε συγκεκριμένα περιστατικά και προτάσεις θεραπευτικής παρέμβασης.*

**Τρίτο βήμα:** Ζητάμε να τονίσει τις λέξεις σε φύλλο εργασίας που θα δώσουμε.

**Παράδειγμα:**

φως, λιγο, τρενο, πισω, μετα, ειχε, δυνατη, όμως, κρατησει, τοξο, βημα, κρεββατι, βιδα, χανω, ροδα, ποδι, καλος, ζωνη

**Τέταρτο βήμα:** Ζητάμε να τονίσει τις λέξεις του κειμένου.

**Παράδειγμα:**

Η Άννα ήταν ένα κοριτσάκι που έμενε με τη μητέρα της και τις αδελφές της σε ένα μικρό αγροτοσπίτι, κάπου στην Αμερική. Ο πατέρας της δούλευε στο σιδηροδρομικό σταθμό. Οι γραμμές του τρένου διέσχίζαν την κοιλάδα και περναγαν κοντά στο σπίτι της. Κάθε φορά που περνούσε το τρένο όλες χαιρετάγαν.

**Πέμπτο βήμα:** Ζητάμε να διορθώσει, όπου χρειάζεται, τα λάθη σε α) λέξεις και β) προτάσεις που του δίνουμε.

**Παράδειγμα:**

α) κάρδια, κάτοικων, μπάλα, νήσι, μπορά, μετρό, μπηκέ, είχε, γινέτε, ηλιός, τραγικές, εικόνα, νέρο, μήλο, λουλούδι, τηλεοράση, βιβλίο, καλαθί

β) Άκουσε με προσόχη τι θα σου πω.

Το σπίτι καταστραφήκε τελείως από την φώτια.

Το βραδύ είδα ενά μεγάλο ονείρο.

**Έκτο βήμα:** Ζητάμε να διορθώσει τους λάθους τόνους και να τονίσει εκεί που λείπει ο τόνος σε κείμενο που του δίνουμε.

**Παράδειγμα:**

## Ο ΔΙΑΣΤΗΜΑΝΘΡΩΠΟΣ ΜΕ ΤΗ ΦΩΤΕΙΝΗ ΟΥΡΑ

Αν αναποδογυρισω το ουρανό τοξο  
και κρεμαστώ στη μια ακρη  
η αλλη θα σηκωθεί ψήλα

οπώς στην παιδική χαρά όταν κανούμε τραμπαλα/  
( Φλωράτου, 2009)

**Έβδομο βήμα:** Ζητάμε να γράψει ορισμένες προτάσεις που θα του πούμε.

**Όγδοο:** Λέμε στο παιδί να γράψει 5 δικές του προτάσεις.

### 3.2.3 Ασκήσεις ανάπτυξης λεξιλογίου

Σύμφωνα με τον Δράκο (2003) στο βιβλίο «Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων λόγου και ομιλίας», η ανάπτυξη του λεξιλογίου στηρίζεται στην ικανότητα της χρήση των συμβόλων καθώς και στη μνήμη και στις άλλες γνωστικές λειτουργίες. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι « Στην περίπτωση των λέξεων, ένα ακουστικό σήμα συνδέεται αυθαίρετα με τα γνωρίσματα ενός αντικείμενου (δηλαδή το συμβολίζει), με αποτέλεσμα στο άκουσμα του να ανακαλούνται στη μνήμη οι αισθητηριακές εντυπώσεις από αυτό το αντικείμενο».

Στο κείμενο που επεξεργάστηκε εκτενέστερα και αναλύθηκε (5<sup>ο</sup> δείγμα) παρατηρήθηκε, ότι η έκθεση του παιδιού δεν έχει πλούσιο λεξιλόγιο παρόλο που οι ιδέες είναι αρκετές και έχει φαντασία. Κάτι τέτοιο επισημαίνεται και από τη δασκάλα του παιδιού, η οποία αναφέρει ότι το λεξιλόγιο είναι περιορισμένο, σε σχέση με την ηλικία του παιδιού. Άλλωστε, παρατηρείται ότι ορισμένες λέξεις επαναλαμβάνονται έως και 3 φορές μέσα στο κείμενο. Αυτές οι λέξεις είναι: υπουργός, κρατήσει, καταστραφεί/ καταστράφηκε.

Για την επίτευξη του στόχου, της ανάπτυξης του λεξιλογίου, αναφέρονται κάποιες δραστηριότητες, οι οποίες θα ενισχύσουν το ευρύτερο λεξιλόγιο του παιδιού. Η σειρά τους είναι τυχαία και μπορούν να επιτελεστούν από οποιαδήποτε είναι ευχάριστη για το παιδί.

#### **Δραστηριότητες:**

1) Πλαστικοποίηση καρτών από εικόνες δράσεις που καλείται να κατονομάσει.

2) Ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων με θέμα που είναι ευχάριστο και ενδιαφέρον για το παιδί και προτείνεται από τη δασκάλα.

3) Παντομίμα, με έννοιες δράσης, τις οποίες το παιδί τότε θα αναπαριστά και τότε θα μαντεύει.

4) Παράγωγα λέξεων από α) ουσιαστικά σε ουσιαστικά, β) ουσιαστικά σε ρήματα με τη μορφή προτάσεων, γ) ρήματα σε ουσιαστικά και δ) κατάλληλες καταλήξεις σε επίθετα.

#### **Παράδειγμα:**

α) Η μικρή γάτα λέγεται: \_\_\_\_\_.

Ο μικρός σκύλος: \_\_\_\_\_.

Μια έκταση με ελιές: \_\_\_\_\_.

*Μαθησιακές δυσκολίες και παραγωγή γραπτού λόγου. Ανάλυση δειγμάτων σε συγκεκριμένα περιστατικά και προτάσεις θεραπευτικής παρέμβασης.*

β) Όταν φτάνω στο τέλος: \_\_\_\_\_ .  
Όταν είμαι στην αρχή: \_\_\_\_\_ .  
Όταν βλέπω όνειρο: \_\_\_\_\_ .

γ) Γυμνάζομαι στο \_\_\_\_\_ .  
Κάθομαι στην \_\_\_\_\_ .  
Κολυμπάει συχνά γιατί της αρέσει το \_\_\_\_\_ .

δ) Αυτός που ενοχλεί είναι \_\_\_\_\_ .  
Αυτός που φτιάχνεται από ασήμι είναι \_\_\_\_\_ .  
Η μέρα που θα έρθει αύριο λέγεται \_\_\_\_\_ .

5) Ολοκλήρωση ημιτελών προτάσεων.

**Παράδειγμα:**

Όταν πάω στην αγορά θέλω να \_\_\_\_\_ αθλητικά παπούτσια.  
Ο γιατρός που θεραπεύει τα ζώα λέγεται \_\_\_\_\_ .  
Το μαγαζί που αγοράζουμε λουλούδια λέγεται \_\_\_\_\_ .

6) Λύση σταυρολέξων και λογοπαίγνιων.

Σημείωση: Οι παραπάνω δραστηριότητες είναι ενδεικτικές και βοηθητικές για την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Ωστόσο, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν ακόμα περισσότερες για τον καλύτερο εμπλουτισμό του λεξιλογίου του μαθητή.

## Επίλογος - Συμπεράσματα

## **Συμπεράσματα:**

Φτάνοντας στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας θα ήθελα να εκφράσω συμπεράσματα, εμπειρίες και γνώσεις που δημιουργήθηκαν από τη συγγραφή αυτής της εργασίας.

Η αφορμή για την επιλογή της συγκεκριμένης εργασίας ήταν ο εμπλουτισμός γνώσεων γύρω από το θέμα των «Μαθησιακών Δυσκολιών», καθώς και η δημιουργία ενός θεραπευτικού προγράμματος που θα είχε ως στόχο να βοηθήσει μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο γραπτό λόγο και έχουν μαθησιακά κενά.

Ο σκοπός αυτός υλοποιήθηκε, καθώς αναλύθηκε εκτενέστερα ο όρος των Μ. Δ , η αιτιολόγηση προέλευσης αυτών, τα είδη και τα κριτήρια διάγνωσης αυτών. Το θεραπευτικό πλάνο που δημιουργήθηκε βάσει συγκεκριμένου δείγματος, το οποίο επιλέχθηκε από μια ποικιλία έξι εκθέσεων παιδιών δημοτικού σχολείου, που φοιτούσαν σε τμήμα ένταξης, με βοήθησε στο πώς να μαθαίνω να «δουλεύω» και να αναλύω εκθέσεις παιδιών με μαθησιακά κενά και πώς να δημιουργώ θεραπευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα στοχεύουν σε συγκεκριμένο σκοπό. Δυστυχώς, οι θεραπευτικές προτάσεις που παρουσιάστηκαν δεν ήταν δυνατόν να εφαρμοστούν στο συγκεκριμένο παιδί λόγω έλλειψης χρόνου. Παρόλο αυτά, οι συγκεκριμένες προτάσεις θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε παιδιά που έχουν κοινές δυσκολίες στο γραπτό λόγο με αυτές που παρουσιάζονται στο δείγμα. Οι συγκεκριμένες ασκήσεις είναι ενδεικτικές, πρότυπες και βοηθητικές και αποτελούν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα αλλά βάσει αυτών μπορούν να δημιουργηθούν περισσότερες ασκήσεις οι οποίες με τη σειρά τους θα έχουν συγκεκριμένο στόχο.

Τέλος, μετά την τελειοποίηση αυτής της πτυχιακής η μεταγενέστερη επαφή μου με παρόμοιο θέμα θα είναι πιο προσεγμένη και θα είμαι σε θέση να αντιμετωπίσω με μεγαλύτερη ευκολία παρόμοια περιστατικά. Επίσης , θα ήθελα να αναφέρω ότι όλη η διαδικασία μέχρι την περάτωση της πτυχιακής ήταν μια ευχάριστη πορεία χωρίς κούραση.



## **Βιβλιογραφία:**

1. Δράκος, Γ. Δ., (2003). *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας*. (Έκδοση Β'). Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών Ατραπός
2. Κρόκου, Ζ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες (Τόμος Α'). Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ. Έκδ), *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σ. 27-37). Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις.
3. Μάρκου, Σ. Ν., (1994). *Δυσλεξία: Αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα / Θεωρία, Διάγνωση και Αντιμετώπιση με Ειδικές Ασκήσεις* (Έκδοση Β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
4. Μαυρομάτη, Δ., (1995). *Η Κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
5. Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά* (σ. 8-15). Βόλος: Γράφημα.
6. Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Προσέγγισης και Μαθησιακές Δυσκολίες* ( σ. 31-37). Βόλος: Γράφημα.
7. Πόρποδα, Κ. Δ., (1997). *Δυσλεξία: Η Ειδική Διαταραχή στη Μάθηση του Γραπτού Λόγου (Ψυχολογική Θεώρηση)*. Αθήνα: Εκδόσεις «Μορφωτική».
8. Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου Β., & Σταμούλη, Σ. (2007). *Βασική Γραμματική της Ελληνικής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου - Ε.Κ. «Αθηνά».
9. Τζουριάδου, Μ. (2006). *Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρητικό Πλαίσιο*. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις.
10. Τριανταφυλλίδη Μ., (2003). *Νεοελληνική Γραμματική*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
11. Φλωράτου, Μ-Μ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά*. (Έκδοση Θ'). Αθήνα: Εκδόσεις «Οδυσσέας».
12. Τσολάκη, Χ. (2001). *Νεοελληνική Γραμματική της ε' και στ' δημοτικού*. (Έκδοση ΙΗ'). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.