



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Τα ορθογραφικά και συντακτικά λάθη παιδιών με μαθησιακές  
δυσκολίες από δέκα έως δώδεκα ετών: Η άποψη των δασκάλων**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Κουνινιώτη Μελίνα του Μιχαήλ  
Α.Ε.Μ.: 3803

ΦΛΩΡΙΝΑ  
ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2018

## ΦΥΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

1. Επόπτης: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος

Βαθμολογητής: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: \_\_\_\_\_

Η συγγραφέας Κουνινιώτη Μ. Μελίνα βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Θεωρητική θεμελίωση και ορολογιακές διασαφηνίσεις .....</b>	<b>8</b>
1.1. Δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά .....	8
1.2. Ορισμός της Ειδικής Αγωγής.....	8
1.2.1. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση .....	9
1.2.2. Ορισμός Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών .....	9
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Ορθογραφία, σύνταξη και γραπτός λόγος.....</b>	<b>12</b>
2.1. Ορισμός Ορθογραφίας.....	12
2.1.1. Ορθογραφική επίδοση .....	13
2.1.2. Ορθογραφική επεξεργασία .....	14
2.1.3. Η ορθογραφία ως σύνθετη μηχανιστική δεξιότητα για την βελτίωση της γραπτής έκφρασης .....	15
2.2. Σύνταξη και γραπτός λόγος.....	16
2.2.1. Η σύνταξη μέσω της στίξης ως σύνθετη μηχανιστική δεξιότητα.....	17
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας.....</b>	<b>18</b>
<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία και στο συντακτικό .....</b>	<b>20</b>
4.1. Σχολική ηλικία και δυσκολίες στη γραπτή έκφραση της γλώσσας.....	20
4.2. Μαθησιακές δυσκολίες και γραπτός λόγος.....	20
4.3. Προβλήματα στο γραπτό λόγο - Δυσλεξία .....	22
4.4. Ορθογραφικά λάθη.....	22
4.4.1. Μαθησιακές δυσκολίες στην Ορθογραφία .....	23
4.4.2. Δυσορθογραφία .....	27
4.4.3. Σύγκριση σχετικής συχνότητας ορθογραφικών λαθών μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες .....	28
4.4.4. Μαθησιακές δυσκολίες σε γραφή και ορθογραφία .....	29
4.5. Συντακτικά λάθη.....	31
4.5.1. Δυσγραμματισμός.....	33
<b>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και αναλυτικό πρόγραμμα βασισμένο σε αυτές .....</b>	<b>35</b>
5.1. Διαγνωστική εκτίμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών και Εκπαιδευτικοί .....	35
5.2. Η έννοια του αναλυτικού προγράμματος.....	35
5.2.1. Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες .....	36
5.2.2. Μετρήσεις με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες .....	37

5.2.3. Ε.Ε.Π.: Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα .....	37
5.2.4. Προσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στις δυσκολίες γραφής και ορθογραφίας .....	39
5.2.5. Αξιολόγηση γραφής – ορθογραφίας.....	40
5.3. Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στην ορθογραφία.....	41
5.3.1. Τεχνικές, ασκήσεις για την βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας.....	42
5.4. Η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο συντακτικό .....	47
5.5. Ορθογραφία, Συντακτικό και Νέες Τεχνολογίες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες του Ιωάννη Κ. Δημάκου.....	48
5.6. Ο ρόλος των γονιών: Συνεργασία σχολείου-οικογένειας.....	49
<b>Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Δύο έρευνες για την ορθογραφία και το συντακτικό.....</b>	<b>52</b>
<b>Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>: ΕΡΕΥΝΑ: Η άποψη των εκπαιδευτικών .....</b>	<b>55</b>
7.1. Μεθοδολογία.....	55
7.1.1. Συμμετέχοντες .....	55
7.1.2. Μέσα συλλογής δεδομένων .....	55
7.1.3. Διαδικασία .....	56
7.2. Αποτελέσματα.....	56
7.3. Συμπεράσματα-Συζήτηση .....	68
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Συνοδευτική Επιστολή .....	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Ερωτηματολόγιο .....	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	75
ΙΣΤΟΓΡΑΦΙΑ .....	76

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία με τίτλο «Τα ορθογραφικά και συντακτικά λάθη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από δέκα έως δώδεκα ετών: Η άποψη των δασκάλων» εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας κατά το έτος 2017-2018.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος επήλθε μετέπειτα από συζήτηση με τον υπεύθυνο καθηγητή μου κ. Καμαρούδη Σταύρο, τον οποίο και ευχαριστώ ιδιαίτερα για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα αλλά και για τη βοήθειά του κατά την διάρκεια εκπόνησης της εργασίας, που συνέβαλε στην βελτίωσή της.

Η απόφασή μου να ασχοληθώ με το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών προήλθε από το έντονο ενδιαφέρον που μου προξένησε ο κλάδος της Ειδικής Αγωγής κατά τη διάρκεια των σπουδών μου και παρακολούθησης των μαθημάτων Ειδικής Αγωγής και από την επιθυμία μου να τον διερευνήσω περισσότερο. Σκοπός μου κατά τη διάρκεια της συγγραφής ήταν η ορθή και όσο το δυνατόν πληρέστερη ανάλυση του θέματος, έτσι ώστε το περιεχόμενο της εργασίας να είναι κατανοητό και σαφές. Ελπίζω το περιεχόμενό της να ανταποκρίνεται και στις απαιτήσεις των καθηγητών μου.

Θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω για την παροχή της απαραίτητης βιβλιογραφίας την Βιβλιοθήκη του Παιδαγωγικού Τμήματος Πατρών και την Βιβλιοθήκη & Κέντρο Πληροφόρησης του Πανεπιστημίου Πατρών και ιδιαίτερος τον καθηγητή Χατζηπαναγιώτου Κωνσταντίνο και τον διευθυντή της γραμματείας του Παιδαγωγικού τμήματος κ. Αποστολάκη. Ακόμη, ευχαριστώ πάρα πολύ για την συνεργασία και τη συμμετοχή στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας το Δημοτικό σχολείο του Κάτω Καστριτσίου, το 43<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Πατρών και το 59<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Πατρών και ιδιαίτερα τον διευθυντή του κ. Μπάλλα Κωνσταντίνο, την κ. Ξανθάκη Χρυσάνθη για την επιμέλεια διανομής των ερωτηματολογίων στο 1<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Αγίου Δημητρίου της περιφέρειας Αττικής αλλά και την εκπαιδευτικό Ζουρνατζή Ιωάννα για την διανομή ερωτηματολογίων σε συναδέλφους της στην περιοχή του Πλατέος Ημαθίας.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κάθε παιδί είτε είναι χωρίς πρόβλημα ή έχει κάποιας μορφής νοητική στέρηση έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση χωρίς να απομακρύνεται από το περιβάλλον του. Η εξέλιξη των επιστημών που αναφέρονται στην ειδική αγωγή συνδράμουν στη σωστή αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών του κάθε παιδιού με στόχο την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία. Η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας στο χώρο του σχολείου. Δυσκολία στη γραπτή έκφραση, χαμηλή ορθογραφική επίδοση, αδυναμία στην ανάγνωση, δυσγραμματισμός (διαταραχή στη ροή του λόγου), είναι κάποια από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ο δάσκαλος οφείλει να προσαρμόζει κάθε φορά το πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών ώστε να υπάρχει γνωσιακή επιτυχία σε μια χρονική περίοδο.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τα ορθογραφικά και συντακτικά λάθη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτές. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 30 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα βασικά ευρήματα της παρούσας εργασίας κατέδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για να υποστηρίξουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία και το συντακτικό, ωστόσο καταβάλουν κάθε προσπάθεια να φέρουν αυτό το έργο εις πέρας. Τα συμπεράσματα είναι άξια παρατήρησης και έχουν ανεκτίμητη αξία και συμβολή στη βελτίωση των μεθόδων επίλυσης των μαθησιακών δυσκολιών.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή, μαθησιακές δυσκολίες, ορθογραφία, σύνταξη, εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

## ABSTRACT

### *Children with learning disabilities in spelling and syntax between 10 and 12 years old: Teacher's opinion*

Every child, either without a problem or having some form of mental deprivation, has the right to education without departing from his or her environment. The evolution of the sciences mentioned in the special education helps to properly face the specific needs of each child having as a result its smooth integration into society. The study of learning disabilities is one of the most important problems of modern society in the school environment. The study of learning difficulties is one of the most important problems of modern society in the school environment. Difficulty in writing, poor spelling, inability of reading, dysgraphia (disorder in speech flow) are some of the problems faced by children with learning disabilities. Every teacher has to adjust the program each time according to the needs of the students so that there is knowledge in a certain period of time.

The purpose of this study was to examine the spelling and syntax errors of children with learning disabilities and the teacher's point of view about them. The survey sample is made up of 30 Primary Education teachers. The main findings of this paper have shown that teachers working in elementary schools are not properly trained to support students with learning disabilities in spelling and syntax but they make every effort to bring this work into fulfillment. Conclusions are worthy of observation and have important value and contribute to improving methods of solving learning disabilities.

Keywords: special education, learning disabilities, spelling, syntax, specialized educational program.

## **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Θεωρητική θεμελίωση και ορολογιακές διασαφηνίσεις**

### **1.1. Δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά**

Σε οποιαδήποτε κοινωνία, η εκπαίδευση αντανακλά την πολιτική της φιλοσοφία. Σε μια δημοκρατία όπου το κράτος μεριμνά για την ευημερία του πολίτη, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να οργανώνεται με βάση αυτή την αρχή. Όλοι οι άνθρωποι έχουν ίσα δικαιώματα και αυτό είναι πλέον παγκόσμια αποδεκτό. Αυτό προϋποθέτει πως όλοι οι άνθρωποι έχουν ίσες ευκαιρίες για μόρφωση. Κάθε παιδί λοιπόν, έχει το δικαίωμα να του παρέχεται βοήθεια για εκπαίδευση.

Το δημοκρατικό πνεύμα συνεπάγεται την αντίληψη ότι σε όλα τα παιδιά πρέπει να δίνεται η ευκαιρία για μάθηση, είτε είναι παιδιά χωρίς προβλήματα (εκπαιδευτικά, κοινωνικά κ.ά.) είτε έχουν νοητική υστέρηση, αισθητηριακές αναπηρίες, σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, πολλαπλές αναπηρίες.

Ο ορισμός της αναπηρίας σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012: 44) «ήταν ανέκαθεν συνάρτηση των επιστημονικών αντιλήψεων και του κοινωνικού κλίματος κάθε εποχής. Το ανάπηρο άτομο κατά καιρούς θεωρήθηκε ως άρρωστο, επικίνδυνο, κατώτερο ον ή κοινωνικό βάρος και γνώρισε τον οίκτο, τη φιλανθρωπία, την απόρριψη, την κοινωνική απομόνωση, την εγκατάλειψη ή την εκμετάλλευση».

Η ανάπτυξη των ειδικών επιστημών, η διεθνής δραστηριότητα επιστημόνων, οργανισμών και συλλόγων Ειδικής Αγωγής συντέλεσαν στην αλλαγή της στάσης της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία, ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Το πρόβλημα έχει αποκτήσει πλέον κοινωνική, παιδαγωγική, ψυχολογική διάσταση και αντιμετωπίζεται από τα προηγμένα κράτη με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων και υπηρεσιών, χωρίς να απομακρύνεται το άτομο από το φυσιολογικό του περιβάλλον (σπίτι, οικογένεια, κοινωνία). Σε μια λοιπόν δημοκρατική κοινωνία, όλα τα άτομα έχουν δικαίωμα ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

### **1.2. Ορισμός της Ειδικής Αγωγής**

Ειδική Αγωγή σημαίνει η ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που υποστηρίζεται από ειδικά προγράμματα υποστηρικτικών υπηρεσιών και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα εξοπλισμένους και διαρρυθμισμένους χώρους με τη χρήση ειδικών μέσων και μεθόδων για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2012: 50). Με την Ειδική Αγωγή το παιδί εφοδιάζεται με τις



γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να γίνει ανεξάρτητο αλλά ταυτόχρονα και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας.

### **1.2.1. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

Η Ειδική Αγωγή αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν αντικαθιστά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου, αλλά το συμπληρώνει, το ενισχύει και το υποστηρίζει.

Η Πολυχρονοπούλου (2012) τονίζει ότι, τα βασικά σημεία στην εκπαίδευση που θεωρούνται απαραίτητα για τη σωστή αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών του παιδιού είναι α) τα ειδικά προγράμματα – μέθοδοι και στρατηγικές διδασκαλίας β) οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και ειδικές συμπληρωματικές ή υποστηρικτικές υπηρεσίες γ) οι ειδικοί χώροι, τα ειδικά όργανα και το ειδικό εκπαιδευτικό υλικό.

Η Ειδική Αγωγή αφορά περισσότερο απ' όλα τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν τη διδασκαλία που αποτελεί τον πυρήνα του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ) κάθε παιδιού. Σε αυτούς περιλαμβάνονται τόσο οι δάσκαλοι της γενικής όσο και οι δάσκαλοι της ειδικής εκπαίδευσης – δάσκαλοι με «ειδική πιστοποίηση που είναι καταρτισμένοι για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Zigmond, 2007, όπ. αναφ. στο Πολυχρονοπούλου, 2012: 151). Μαζί με τους εκπαιδευτικούς τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης εργάζονται και άλλοι επαγγελματίες (σχολικοί ψυχολόγοι, σύμβουλοι, λογοθεραπευτές) που συμβάλλουν στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών τις οποίες χρειάζονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αυτή η διεπιστημονική ομάδα, που συνεργάζεται με τους γονείς και τις οικογένειες, είναι υπεύθυνη να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν και να μορφωθούν παρά τις ειδικές τους ανάγκες και να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία.

### **1.2.2. Ορισμός Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών**

Ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται σε μια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που περιλαμβάνονται στην κατανόηση, ή στη χρησιμοποίηση του γραπτού ή του προφορικού λόγου (Πολυχρονοπούλου, 2012: 554). Οι δυσκολίες αυτές εκδηλώνονται συνήθως ως διαταραχές της αντίληψης της ακοής, της μνήμης, της σκέψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας ( U.S. Office of Education, 1977).

Σύμφωνα με την NJCLD – National Joint Committee on Learning Disabilities τα προβλήματα αυτά είναι εγγενή στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία και δυσλεξία και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Ο ορισμός αυτός τονίζει ιδιαίτερα την ανομοιογένεια των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ αποκλείει από τα αίτια γνωστές καταστάσεις, όπως είναι η νοητική καθυστέρηση, οι αισθητηριακές αναπηρίες και η συναισθηματική διαταραχή.

Τη δεκαετία 1960-1970, το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε σε παιδιά που παρουσίαζαν δυσκολίες στη σχολική μάθηση παρά το γεγονός ότι οι νοητικές τους ικανότητες ήταν φυσιολογικές. Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» επινοήθηκε από τον Samuel Kirk το 1963 και τον πρωτοχρησιμοποίησε για να περιγράψει μια ομάδα παιδιών με διαταραχές στην ανάπτυξη του λόγου, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, της γραφής, της επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων και άλλων δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, κατά τη διάρκεια μιας ομιλίας του σε γονείς, των οποίων τα παιδιά αντιμετώπιζαν σοβαρές δυσκολίες σε ένα από τα παραπάνω ή σε συνδυασμό δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών. Το 1975, σύμφωνα με τον William Lee Heward (2011: 138), οι μαθησιακές δυσκολίες συμπεριελήφθησαν ως κατηγορία ειδικής αγωγής στη Νομοθετική Πράξη για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA). Ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει σχεδόν τριπλασιαστεί από τότε μέχρι σήμερα, καθιστώντας τις μαθησιακές δυσκολίες ως τη μεγαλύτερη κατηγορία στην ειδική αγωγή.

Οι απόψεις του Kirk υιοθετήθηκαν και στον πρώτο ορισμό από το Association for Children with Learning Disabilities (1967), γεγονός που αποτέλεσε την αρχή της καθιέρωσης του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών ως πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό κίνημα. Παρά τις φιλόδοξες προοπτικές, το κίνημα των μαθησιακών δυσκολιών αμφισβητήθηκε από ειδικούς λόγω των υπεργενικεύσεων στην κατηγοριοποίηση των παιδιών, με αποτέλεσμα να υπάρχουν παρερμηνείες τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο έρευνας και πρακτικής (Τζουριάδου, 2008). Με δεδομένη τη ρευστότητα της κατηγορίας, είναι δύσκολο να εντοπιστεί κάποια μοναδική παιδαγωγική παρέμβαση, η οποία να είναι αποτελεσματική για τα παιδιά αυτά. Έτσι, οι μαθησιακές δυσκολίες παραμένουν ένα αδιευκρίνιστο πεδίο μέχρι και σήμερα.

Στην Ελλάδα η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών ξεκίνησε στις αρχές του 1980 (Τζουριάδου, 1979, Πόρποδας, 1981 όπ. αναφ. στο Τζουριάδου, 2008) και αναδείχθηκε ως πρόβλημα μετά το 1985. Τα τελευταία χρόνια έχουν διεξαχθεί έρευνες σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών στην ορθογραφία και με τα χαρακτηριστικά της ανάγνωσης (Παντελιάδου, Κασσωτάκη, Αναστασίου, Πόρποδας, Τζουριάδου, 1995, όπ. αναφ. στο Τζουριάδου, 2008).

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή αλλιώς οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές δεν παρουσιάζουν εμφανή νοητικά, ψυχοκινητικά, συναισθηματικά ή άλλα προβλήματα στην ανάπτυξή τους, ωστόσο αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα διάφορα μαθησιακά επιτεύγματα, συνήθως μετά την έναρξη φοίτησης στο δημοτικό σχολείο. Παρουσιάζουν δηλαδή χαμηλή επίδοση και οδηγούνται πολλές φορές σε σχολική αποτυχία. Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν στη σύγχρονη κοινωνία ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα στο χώρο του σχολείου και αφορούν μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες προέρχονται από δυσκολίες σε λειτουργίες όπως είναι η εκμάθηση και η χρήση του λόγου, οι μηχανισμοί της γραφής κ.ά. (Μπόντη, 2013: 46). Τέτοιου τύπου δυσκολίες, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, παρουσιάζει το 12% του μαθησιακού πληθυσμού (Watson et al., 2003, Παντελιάδου, 2000, Torgesen, 1991, όπ. αναφ. στο Μπόντη, 2013). Το ποσοστό των μαθησιακών δυσκολιών δεν κατανέμεται ισομερώς στα δύο φύλλα. Τα αγόρια παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τα κορίτσια (Πόρποδας, 1998, όπ. αναφ. στο Γκαρώνη, 2009: 20). Ένα παιδί θεωρείται ότι ανήκει στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών όταν η επίδοσή του στο σχολείο είναι κατά δύο χρόνια τουλάχιστον χαμηλότερη από την αναμενόμενη.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Ορθογραφία, σύνταξη και γραπτός λόγος

### 2.1. Ορισμός Ορθογραφίας

Σύμφωνα με τη Μπόντη (2013) η ορθογραφία έχει οριστεί ως η «ικανότητα ορθής – με βάση το συμβολικό σύστημα της κάθε γλώσσας – γραφής με σκοπό την έκφραση των σκέψεων ενός ατόμου και την επικοινωνία». Με άλλα λόγια, η συμβατικά ορθή γραπτή αποτύπωση του προφορικού λόγου, θεωρείται αποτέλεσμα ενός σύνθετου πλέγματος γνωσιακών λειτουργιών που διέπουν την παγίωση και εφαρμογή της γνώσης των συμβάσεων και κανόνων γραφής στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Οι κανόνες αφορούν διάφορα πεδία γλωσσικής ανάπτυξης και επεξεργασίας (φωνολογικό, μορφολογικό, σημασιολογικό) και έχουν διαμορφωθεί σε σχέση με την ιστορική εξέλιξη κάθε γλώσσας. Η δεξιότητα στην ορθογραφία αναφέρεται στον γραπτό λόγο, στην ικανότητα δηλαδή του ατόμου να γράφει σωστά λέξεις που του υπαγορεύονται και να γράφει από ορθογραφικής άποψης σωστά σε διάφορες περιπτώσεις, από την απλή αντιγραφή μέχρι τη δική του δημιουργική γραπτή έκφραση. Αυτή τη δεξιότητα άλλα παιδιά την αποκτούν εύκολα και άλλα κάνουν πολλά λάθη. Η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας προσφέρει στο άτομο σημαντικά μαθησιακά πλεονεκτήματα, επηρεάζει την αναγνώριση της μορφής και της σημασίας των λέξεων, συνδέεται με βαθύτερη κατανόηση της ομιλούμενης γλώσσας και με καλύτερες αναγνωστικές δεξιότητες.

Η ορθογραφία προϋποθέτει το άτομο:

- Να έχει κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης.
- Να έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη *φωνολογική επίγνωση*<sup>1</sup>, ώστε να είναι σε θέση να χειρίζεται τα φωνήματα της γλώσσας και να εφαρμόζει γραφοφωνημικές αντιστοιχίες και φωνημικές γενικεύσεις.
- Να ανακαλεί και να τηρεί μορφολογικούς και γραμματικο-συντακτικούς κανόνες.

---

<sup>1</sup> *Φωνολογική επίγνωση*: Η συνειδητή γνώση ότι κάθε λέξη αποτελείται από επιμέρους ήχους (φθόγγους), τους οποίους μπορεί κάποιος να χειριστεί, δηλαδή να τους απομονώσει, να τους συγκρατήσει στη μνήμη και να τους συνθέσει σε νέες λέξεις (Τιμόθεος Κ. Παπαδόπουλος & Γεώργιος Κ. Γεωργίου όπ. αναφ. στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010: 57). Η φωνολογική επίγνωση σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα για την ανάπτυξη της ορθογραφίας (Goswami & Bryant, 1990).

- Να μπορεί, μέσω της μνημονικής ικανότητας, να «οπτικοποιεί» και να ανακαλεί τη σειρά των γραμμάτων στις λέξεις.
- Να μπορεί, μέσω των κινητικών δεξιοτήτων, να αναπαράγει γραπτά και ευανάγνωστα τις λέξεις.
- Να έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό, ικανότητες πρόσληψης και επεξεργασίας του προφορικού λόγου (Bailet, 1991, Μελίστα, 1990, Ehri, 1987, από Παντελιάδου, 2000).

Αν κάθε γράφημα αναπαριστούσε ένα φώνημα, τότε η ορθογραφία θα ήταν αρκετά απλή και θα σχετιζόταν αποκλειστικά και μόνο με την εκμάθηση γραμματικών κανόνων. Στην πραγματικότητα αυτό δεν μπορεί να συμβεί, καθώς για να γράψει το παιδί μια λέξη ορθογραφημένα, θα πρέπει να είναι σε θέση να τη διαβάσει, να χειρίζεται τα φωνήματά της, να εφαρμόζει φωνημικές γενικεύσεις, να οπτικοποιεί τη λέξη και να χρησιμοποιεί τις κινητικές δεξιότητες (Lerner ,1981, όπ. αναφ. στο Παντελιάδου, 2011).

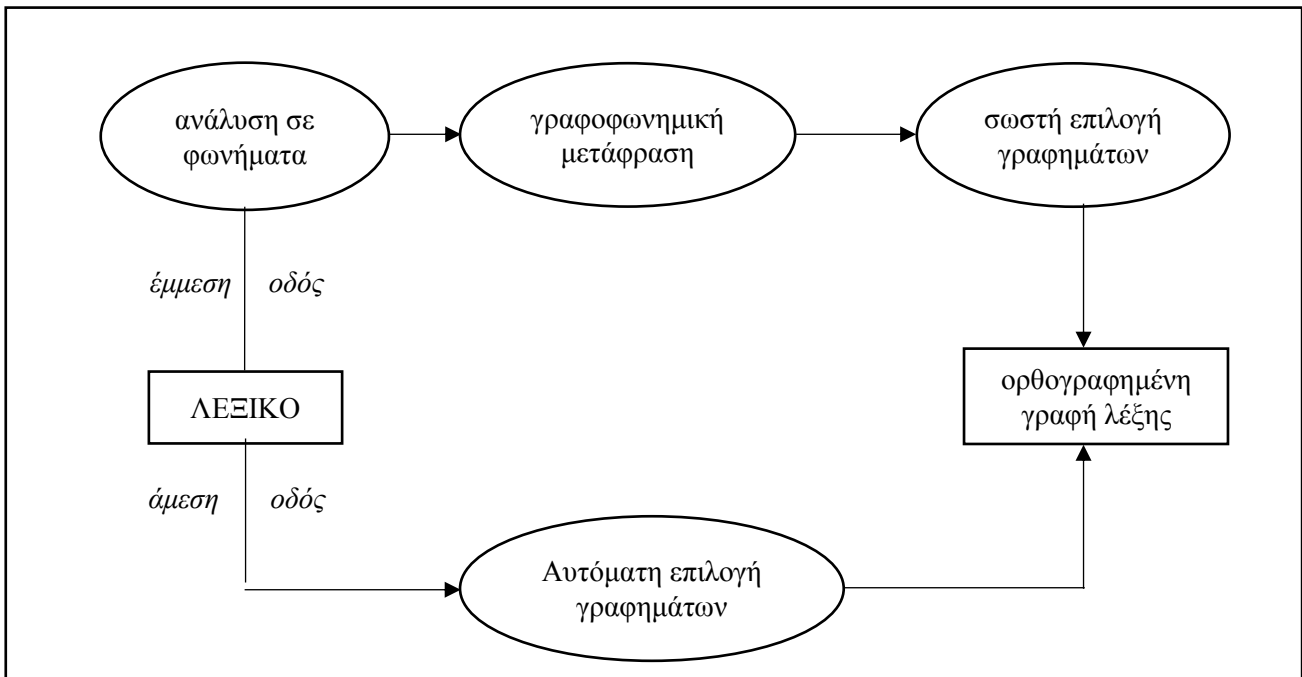
Στη διαδικασία της ορθογραφίας απαιτείται από το παιδί (Bailet, 1991):

- η γνώση των γραμμάτων
- η γνώση του συστήματος ορθογραφίας
- η ικανότητα μνήμης και ανάκλησης της σειράς των γραμμάτων και των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών ορισμένων λέξεων με ιστορική ορθογραφία (λεξική γνώση).

### **2.1.1. Ορθογραφική επίδοση**

Οι Μουζάκη και Πρωτόπαπας (2010) αναφέρουν ότι, «για να γραφτεί σωστά μια λέξη πρέπει να είναι εύκολα διαθέσιμη μια λεπτομερής λεξική αναπαράσταση που να προσδιορίζει όχι μόνο τα επιμέρους γράμματα της λέξης, αλλά και τη την σειρά με την οποία εμφανίζονται. Η ορθογραφική επίδοση φαίνεται να εξαρτάται από τον βαθμό ανάπτυξης και αρτιότητας των εμπλεκόμενων διεργασιών και αναπαραστάσεων». Οι αναπαραστάσεις λέξεων που δεν είναι ιδιαίτερα οικείες στον αναγνώστη (έλλειψη ή απουσία φωνολογικής, ορθογραφικής ή σημασιολογικής πληροφόρησης) μπορεί να μην είναι επαρκείς για να υποστηρίξουν τη γραφή σπάνιων λέξεων ή λέξεων με ασυνήθιστη ορθογραφία.

## ΜΟΝΤΕΛΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ



Σχήμα1. Βασισμένο στο U. Frith (1980). Unexpected spelling problems. In U. Frith (Ed.), *Cognitive Processes in Spelling*. London: Academic Press. (Παντελιάδου, 2011: 284)

### 2.1.2. Ορθογραφική επεξεργασία

Οι Stanovich και West (1989: 404) ορίζουν την ορθογραφική επεξεργασία ως «την ικανότητα του ατόμου για τη δημιουργία, αποθήκευση και πρόσβαση στις ορθογραφικές αναπαραστάσεις». Αυτή η ικανότητα επιτρέπει να αναγνωριστούν γρήγορα λέξεις που τις βλέπουμε γραμμένες (Newby, Recht & Caldwell, 1993, όπ. αναφ. στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010) και μας παρέχει γρήγορη πρόσβαση σε οπτικο-ορθογραφικούς κώδικες για συγκεκριμένες λέξεις που χρησιμοποιούμε συχνά (Stanovich, West & Cunningham, 1991), δηλαδή μας επιτρέπει να βρίσκουμε γρήγορα πώς γράφεται μια συχνή λέξη. Τέλος, η ικανότητα αυτή μας βοηθά να μαθαίνουμε και να θυμόμαστε ευκολότερα πώς γράφονται συγκεκριμένες λέξεις.

Με άλλα λόγια η ορθογραφική επεξεργασία περιλαμβάνει την οπτική επεξεργασία των λέξεων (των γραμμάτων με τα οποία τις γράφουμε), πέρα από τη συστηματική φωνολογική επεξεργασία (τους φθόγγους με τους οποίους τις προφέρουμε) (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Η εκμάθηση της ορθογραφίας φαίνεται να διευκολύνεται από την φωνολογική επίγνωση, δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να αναλύει τις προφορικές λέξεις στα φωνητικά δομικά τους στοιχεία (φθόγγους) και να τα χειρίζεται

συνειδητά (Mattingly, 1972). Η ορθογραφία, εκτός από τη φωνολογική επίγνωση, επηρεάζεται και από τη συντακτική επίγνωση.

### **2.1.3. Η ορθογραφία ως σύνθετη μηχανιστική δεξιότητα για την βελτίωση της γραπτής έκφρασης**

Η *ορθογραφημένη γραφή*<sup>2</sup> είναι μια από τις πιο δύσκολες μηχανιστικές δεξιότητες. Η εκμάθησή της αποτελεί μεγάλο πρόβλημα για πολλούς μαθητές και ιδιαίτερα για αυτούς που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Mercer & Mercer, 1998, όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2004). Απαιτεί από τον μαθητή να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του για το γραπτό σύστημα της ελληνικής γλώσσας και τη δομή της ορθογραφίας. Ο μαθητής πρέπει να δομεί δεξιότητες που αφορούν τη φωνολογία, τη μορφολογία των λέξεων και την κατανόηση των συμφραζομένων (Νικολόπουλος, 2002, όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2004). Ακόμη θα πρέπει να αποκτήσει επίγνωση των δομικών στοιχείων της γλώσσας (φωνήματα, συλλαβές, μορφήματα, λέξεις) και να μπορεί να τα χρησιμοποιεί άνετα όταν γράφει. Τα «φωνήματα» αποτελούν τα διαφοροποιημένα φωνολογικά στοιχεία της γλώσσας. Το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας αποτελείται από είκοσι φωνήματα τα οποία διακρίνονται σε φωνήεντα και σύμφωνα. Η «συλλαβή» περιλαμβάνει κατά κανόνα ένα φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν ή δίφθογγο, των οποίων προηγούνται ή έπονται συνήθως ένα ή δύο σύμφωνα και σπάνια τρία (Παπαρηγορίου, 1997).

Η ορθογραφική ικανότητα συνεπάγεται την επίγνωση και τη χρήση των γλωσσικών κανόνων. Η γνώση και η χρήση των κανόνων μορφολογίας της ελληνικής γλώσσας κάνουν δυνατή την ορθογραφία εκατοντάδων λέξεων (Μπαμπινιώτης, 1991). Τα «μορφήματα» αποτελούν τις μικρότερες μονάδες σημασιολογικής ανάλυσης της

---

<sup>2</sup> *Ορθογραφημένη γραφή*: Σύμφωνα με τη Βασιλική Διαμαντή, *ορθογραφημένη γραφή* νοείται η απόδοση των λέξεων στη γραφή με τρόπο που οι ακολουθίες των γραμμάτων τα οποία ορίζουν τις λέξεις να σχετίζονται συστηματικά με τις αντίστοιχες ακολουθίες φθόγγων σε τρία επίπεδα: το φωνολογικό (προφορά), το μορφολογικό (γραμματική) και το ετυμολογικό (ιστορική ορθογραφία). Αυτό σημαίνει ότι μια γραμμένη λέξη είναι ορθογραφημένη όταν διατηρεί τη φωνολογική της ταυτότητα, απεικονίζει ορθά τον γραμματικό της τύπο και την προέλευσή της στο θέμα → Ορθή απεικόνιση του γραμματικού τύπου και της ετυμολογικής προέλευσης (βλ. Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

γλώσσας (Σπαντιδάκης, 2004: 41) και είναι είτε προθέματα είτε επιθέματα είτε καταλήξεις λέξεων (Παπαγρηγορίου, 1997, όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2004). Ο συνδυασμός των μορφημάτων βοηθά το μαθητή να συνθέσει άπειρες λέξεις. Η «λέξη» είναι το αποτέλεσμα της σύνθεσης μορφημάτων. Η λέξη θεωρείται η κύρια γραμματική, συντακτική και σημασιολογική μονάδα (Μπαμπινιώτης, 1985). Η επίγνωση των συμφραζομένων βοηθά το μαθητή στην επιλογή της κατάλληλης λέξης και στην ορθογραφία των ομώνυμων λέξεων, εκείνων δηλαδή που διαφέρουν ως προς το νόημα αλλά όχι ως προς τον ήχο (π.χ. θύρα – θήρα) και των παρώνυμων λέξεων, εκείνων δηλαδή που μοιάζουν στην προφορά και διαφοροποιούνται μόνο στον τονισμό (π.χ. σφάγιο – σφαγείο).

## **2.2. Σύνταξη και γραπτός λόγος**

Η σύνταξη θεωρείται ένα βασικό στοιχείο της γραμματικής που αναπαριστά τη δομή της γλώσσας. Περιλαμβάνει τους κανόνες, τις συμβάσεις και τις σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις μιας πρότασης, καθώς και τη γνώση για τη δομή των προτάσεων (ονοματικό μέρος, ρηματικό μέρος) και τους κανόνες για την παραγωγή αρνητικών, απλών, ερωτηματικών, επαυξημένων, ελλειπτικών και σύνθετων προτάσεων (Παπαγρηγορίου, 1997). Η επιλογή και η χρήση των συντακτικών δομών είναι απαραίτητες για τη σαφήνεια του κειμένου (Gregg, 1991· Βάμβουκας, 1991, όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2004:65), ενώ η επιλογή της κατάλληλης συντακτικής δομής μπορεί να κάνει ένα κείμενο πιο επικοινωνιακό και ενδιαφέρον.

Η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, μια μορφή επικοινωνίας υψηλού επιπέδου η οποία προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και είναι δύσκολο να κατακτηθεί. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011) για την παραγωγή του γραπτού λόγου απαιτούνται σημαντικές σύνθετες γνωστικές λειτουργίες. Οι ειδικοί εκφράζουν διάφορες απόψεις σχετικά με τα βασικά συστατικά του γραπτού λόγου, ένα εκ των οποίων είναι η σύνταξη της γλώσσας. Τα συντακτικά στοιχεία αφορούν τη δημιουργία προτάσεων σύμφωνα με τους κανόνες που διέπουν κάθε γλώσσα. Οι λέξεις συνδυάζονται, με βάση τους κανόνες, σε μικρές ή μεγάλες προτάσεις. Το σύνολο των κανόνων σύμφωνα με τους οποίους συντάσσονται οι διάφορες λέξεις αποτελεί τη συντακτική δομή της κάθε γλώσσας. Η Gould (1991) τονίζει τη σημασία υποβάθρου του παιδιού, δηλαδή τις εδραιωμένες γνώσεις και εμπειρίες που αξιοποιεί το ίδιο για τον σχεδιασμό και την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου. Η γνώση/κατανόηση της



σύνταξης είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας (Pennington et al., 2001, όπ. αναφ. στο Παντελιάδου, 2011), ενώ υποστηρίζεται ότι το φτωχικό λεξιλόγιο και η αδυναμία κατανόησης του προφορικού λόγου επηρεάζουν αρνητικά την αναγνωστική κατανόηση.

Τα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού πραγματοποιείται σημαντική και ραγδαία γλωσσική εξέλιξη. Οι κυριότερες περιοχές του λόγου έχουν ήδη αναπτυχθεί πριν από την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο (άρθρωση, λεξιλόγιο, σύνταξη). Η γλωσσική ανάπτυξη όμως συνεχίζεται, βελτιώνεται και τελειοποιείται κατά τη σχολική ηλικία. Σημαντική ανάπτυξη και βελτίωση γίνεται στον τομέα της σύνταξης και της γραμματικής. Κατά τη σχολική ηλικία το παιδί παρουσιάζει βαθμιαία πρόοδο στη συγκρότηση προτάσεων από τις λέξεις. Όσο καλύτερα μαθαίνει το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων, τόσο περισσότερο προοδεύει στη σύνταξη ορθών προτάσεων στον προφορικό και γραπτό λόγο (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998: 71). Προχωρώντας στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού οι προτάσεις γίνονται μεγαλύτερες σε μήκος, συνθετότερες σε πλοκή και τα γλωσσικά στοιχεία παρουσιάζουν μεγαλύτερη ποικιλία.

### **2.2.1. Η σύνταξη μέσω της στίξης ως σύνθετη μηχανιστική δεξιότητα**

Η παραγωγή του γραπτού λόγου είναι πιο απαιτητική από την παραγωγή του προφορικού λόγου, γιατί ο μαθητής θα πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί τους κανόνες του γραπτού λόγου που αφορούν τον τονισμό, τη σύνταξη, και τη στίξη. Μέσω της στίξης καθορίζονται οι διάφορες σημασιολογικές σχέσεις της δομής του κειμένου (Μπαμπινιώτης, 1991). Με αυτό τον τρόπο ορίζεται και προβάλλεται η μορφή του λόγου (ευθύς – πλάγιος). Η χρήση διαλόγου ή ευθύ λόγου, παραθετικών σχολίων και εσωτερικού μονολόγου γίνεται με τη στίξη, το ίδιο και η υπόταξη, η παράταξη, η παράθεση και άλλες σημασιολογικές σχέσεις (Σπαντιδάκης, 2004: 46).

### Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας

Η ελληνική γλώσσα διακρίνεται από τις δικιές της ιδιαιτερότητες στο σύστημα γραπτής αντιπροσώπευσης του προφορικού λόγου, οι οποίες έχουν να κάνουν με την ιστορική πορεία της προφορικής και γραπτής μορφής της γλώσσας ανά τους αιώνες. Οι δυσκολίες γραφής των λέξεων δεν μοιάζουν με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν γραφείς άλλων ορθογραφικών συστημάτων. Η ελληνική γραφή είναι πολύ διαφανής ως προς την αντιστοίχιση μεμονωμένων φθόγγων σε γράμματα, ενώ πολλές από τις ασυνέπειες που παρατηρούνται μπορούν να αναχθούν σε επιμέρους συστηματικότητες με ανάλυση στο μορφολογικό επίπεδο, τόσο της κλιτικής όσο και της παραγωγικής μορφολογίας. Η πλούσια κλιτική μορφολογία της ελληνικής γλώσσας καθορίζει μεγάλο μέρος των ορθογραφικών επιλογών και αποτελεί βασικό πεδίο ανάπτυξης των μεταγλωσσικών και ορθογραφικών δεξιοτήτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ότι πορίσματα από έρευνες σε άλλες γλώσσες δεν είναι άμεσα εφαρμόσιμα στα ελληνικά και χρειάζονται ιδιαίτερη προσαρμογή μετά από μελέτη των χαρακτηριστικών της ελληνικής ορθογραφίας και της ορθογραφικής ανάπτυξης των μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Τα ελληνικά έχουν από τη φύση τους σαφή διαχωρισμό σε φωνήεν και σύμφωνο. «Καθώς αυτά τα δύο επίπεδα φωνημάτων εναλλάσσονται στις λέξεις και σπανίως ακολουθούν σε συνέχεια περισσότερο από δύο μαζί, η συλλαβική μέθοδος απλουστεύει τη διαδικασία εκμάθησης των λέξεων. Τα ελληνικά επίσης έχουν λιγότερες μονοσύλλαβες λέξεις και αυτές δεν αποτελούν το κέντρο βάρους σε μια πρόταση, καθώς δεν μπορεί να βρίσκονται σε βασική θέση ενός ρηματικού ή ονοματικού μέρους της πρότασης. Επιπλέον, πρέπει να συνυπολογίσει κανείς ότι δεν υπάρχουν πολλά μονοσύλλαβα ρήματα ή ουσιαστικά στα ελληνικά» (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2004: 23). Οι λέξεις που πρέπει να μάθει το παιδί είναι μεγαλύτερες, γεγονός που δυσκολεύει την ανάλυσή τους απευθείας σε μορφήματα.

Μελέτη του Aidinis & Nunes (2001, όπ. αναφ. στο Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2004) πάνω στην ελληνική γλώσσα σχετικά με την ορθογραφία παρουσιάζει αρκετά σημαντικά στοιχεία για την απαραίτητη ευαισθητοποίηση που πρέπει να κατέχει τους εκπαιδευτικούς της πρώτης βαθμίδας ως προς τη διδασκαλία της ορθογραφίας και της αναγνώρισης λέξεων στο δημοτικό σχολείο. Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες στη φύση της ελληνικής γλώσσας, τις οποίες ο Έλληνας εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη του, πριν προβεί σε οποιαδήποτε

εκπαιδευτική γλωσσική διδασκαλία. Με άλλα λόγια, οι ευκολίες και οι δυσκολίες στο μάθημα των ελληνικών, η αποκωδικοποίηση ή σύνθεση των συμβόλων για την παραγωγή λόγου είναι αντικείμενο που πρέπει να γνωρίζει ο δάσκαλος καλά για να διδάξει συστηματικά τη γλώσσα (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2004: 25).

Η ελληνική ορθογραφία είναι φωνητική. Η προφορά είναι προβλέψιμη από την γραπτή εκφορά καθώς στη γλώσσα μας δεν συναντάμε το «β» να προφέρεται αλλού “mp” και αλλού “ve”. Με εξαίρεση το συνδυασμό «αυ» και «ευ» που το «υ» αλλού προφέρεται f (π.χ. ευχαριστώ) και αλλού v (π.χ. ευγένεια) δεν έχουμε τέτοιας φύσης δυσκολίας στη γραπτή ή προφορική και εκφορά λέξεων.

Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου-Μανταδάκη (2004) μια μορφή δυσκολίας για τα παιδιά είναι τα ζεύγη των γραμμάτων που προφέρονται με μια φωνή. Τα συμφωνικά συμπλέγματα, τα δίψηφα και οι συνδυασμοί αυτών αποτελούν εστίες δυσκολίας για την εκμάθηση της ορθογραφίας. Τέτοιες αποδόσεις φωνήματος δίνουν στα ελληνικά τα «μπ» και «ντ». Επίσης τα διπλά σύμφωνα «ξ» και «ψ» (κς και πς) που γράφονται με ένα μόρφημα αποκωδικοποιώντας δύο φωνήματα. Δυσκολία ακόμη μπορεί να παρουσιάζει το «γγ» και «γκ» και η ορθογραφική προφορά σε όλα τα διπλά σύμφωνα που ακούγονται ως ένα φώνημα μέσα στη λέξη (π.χ. άρρωστος, θάλασσα κτλ.).

Αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας πρέπει να λάβουμε υπόψη του ότι έχει πλήθος μεγάλων λέξεων, γεγονός που δεν βοηθά τους μαθητές στη φωνηματική ανάλυση, γιατί προϋποθέτει μεγαλύτερη προσπάθεια για απομνημόνευση συμβόλων.

Καθοριστικής σημασίας είναι και ο «τονισμός» στην ορθογραφική διαδικασία. Στα ελληνικά μπορεί να έχουμε την ίδια ακριβώς φωνηματική ανάλυση για διαφορετικές λέξεις με εντελώς διαφορετικές σημασίες (π.χ. «μόνος» και «μονός»), γεγονός που απαιτεί την διδασκαλία τέτοιου τύπου λέξεων με σημασιολογική προσέγγιση και όχι απομονωμένες.

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία και στο συντακτικό**

### **4.1. Σχολική ηλικία και δυσκολίες στη γραπτή έκφραση της γλώσσας**

Κατά τη σχολική ηλικία, ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να παρουσιάσει προβλήματα στη γραφή και στην ορθογραφία. Οι *γλωσσικές διαταραχές*<sup>3</sup> της γραφής εμφανίστηκαν ιστορικά με τους όρους «αγραφία» ή «δυσγραφία» (Myklebust, 1965, όπ. αναφ. στο Παντελιάδου, 2011) και περιέγραφαν ένα παιδί το οποίο δεν παρουσίαζε κανένα άλλο σύμπτωμα παρά μόνο την αδυναμία να γράψει. Οι περιοχές του γραπτού λόγου που επηρεάζονται από μια διαταραχή του γραπτού λόγου είναι η ορθογραφία, το συντακτικό, η οργάνωση και η αντίληψη του αναγνώστη – ακροατή (Gregg, 1986). Ο μαθητής συνηθίζει να παραλείπει, προσθέτει, ή αντικαθιστά γράμματα, συλλαβές ή λέξεις, να αφήνει κενά, να κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη ακόμη και στις πιο απλές λέξεις και δυσκολεύεται στην εκμάθηση των κανόνων συντακτικού και στην εφαρμογή τους στο γραπτό λόγο. Ακόμη, τα παιδιά με ορθογραφικά ελλείμματα παρουσιάζουν δυσκολίες στη χρήση της κλιτικής μορφολογίας στα γραπτά τους κείμενα και έχουν την τάση να παραλείπουν κλιτικά μορφήματα.

### **4.2. Μαθησιακές δυσκολίες και γραπτός λόγος**

Ο *γραπτός λόγος*<sup>4</sup>, δηλαδή η κωδικοποίηση των γραπτών γλωσσικών συμβόλων ή αλλιώς η «διαδικασία γνωστικής επεξεργασίας, κατά την οποία τα φωνήματα μετατρέπονται σε γραφήματα και μεταφέρονται στο χαρτί, μέσω της γραφοκινητικής ικανότητας με σκοπό τη δημιουργία νοήματος», αποτελεί ένα από τα αναπόσπαστα τμήματα του ενιαίου συστήματος του λόγου (Μπόντη, 2013: 276). Η γραπτή έκφραση είναι η δεξιότητα του ατόμου να εκφράζει τις σκέψεις του με το γραπτό λόγο (έκφραση

---

<sup>3</sup> Οι *γλωσσικές διαταραχές* αφορούν σε προβλήματα σε μία ή περισσότερες διαστάσεις της γλώσσας: φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία και πραγματολογία. Η διαταραχή γλωσσικής αντίληψης παρεμβαίνει στην κατανόηση της γλώσσας. Ένα παιδί μπορεί να αδυνατεί να κατανοήσει προφορικές προτάσεις ή να εκτελέσει μια ακολουθία συντακτικών οδηγιών (βλ. William Lee Heward, 2011: 323).

<sup>4</sup> Ο *γραπτός λόγος* περιλαμβάνει τη γραπτή έκφραση, τη γραφή και την ορθογραφία (βλ. Μπόντη, 2013: 276).

λόγου και γραφή). Είναι μια δεξιότητα που το άτομο αποκτά κατά τη σχολική ηλικία. Είναι πολύ σημαντικές οι λειτουργίες που επιτελούνται με τη γραπτή έκφραση. Το παιδί με το γραπτό λόγο μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματα, τα βιώματά του, να επικοινωνήσει με τους συνανθρώπους του, να περιγράψει, να ανακοινώσει, να εξιστορήσει κ.λπ.

Τα μαθησιακά προβλήματα που σχετίζονται με το γραπτό λόγο είναι η συνηθέστερη αιτία παραπομπής του παιδιού στο διαγνωστικό κέντρο. Τα προβλήματα αυτά συχνά επιμένουν να εμφανίζονται στην εφηβεία, ακόμη και στην ενηλικίωση, παρά τη βελτίωση που μπορεί να σημειωθεί κατά την περίοδο της στοιχειώδους εκπαίδευσης του μαθητή. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να εντοπίζονται τόσο σε σύνθετες δεξιότητες, όπως η ορθογραφία, το συντακτικό και η οργάνωση του γραπτού λόγου, όσο και στην ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής (Σπαντιδάκης, 2004).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν συχνά προβλήματα και στη γραφή και στη γραπτή έκφραση, παρά το νοητικό δυναμικό τους (Hooper et al., 1994, όπ. αναφ. στο Παντελιάδου, 2011: 81). Φαίνεται να αγνοούν την αναγκαιότητα του σχεδιασμού, ακολουθούν το μοντέλο της παράθεσης πληροφοριών ή της συνειρμικής γραφής όταν γράφουν, παρουσιάζουν ελλειπείς γνώσεις για το είδος του κειμένου που πρόκειται να γράψουν, δεν καταλαβαίνουν την αναγκαιότητα της βελτίωσης, ενώ όταν επιφέρουν τελικές βελτιώσεις αυτές είναι λίγες και αφορούν κυρίως την εμφάνιση του γραπτού και την ορθογραφία του κειμένου (Σπαντιδάκης, 1998, όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2004).

Τα παιδιά αυτά συχνά διαφέρουν από τους τυπικούς συμμαθητές τους και στην ορθογραφία. Οι δυσκολίες στην ορθογραφία μπορεί να οφείλονται είτε σε ελλειμματικές γλωσσικές δεξιότητες, που περιλαμβάνουν φωνολογικά και μορφολογικά στοιχεία, είτε σε κινητικές δεξιότητες, ειδικά στην οπτικοκινητική ολοκλήρωση (Berninger, 2004, όπ. αναφ. στο Παντελιάδου, 2011: 82). Διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται επίσης ανάλογα με τη συγκεκριμένη γλώσσα αναφοράς. Για παράδειγμα, σε γλώσσες με περισσότερο σαφή αντιστοιχία μεταξύ φωνολογίας και ορθογραφίας τα προβλήματα στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση δεν είναι τόσο σοβαρά, όσο είναι τα προβλήματα με την ορθογραφία και την ευχέρεια, γεγονός που δείχνει ότι τα φωνολογικά και τα ορθογραφικά στοιχεία στην ορθογραφία είναι αλληλένδετα (Caravolas, 2005, όπ. αναφ. στο Παντελιάδου, 2011: 82). Τα κείμενα των μαθητών αυτών είναι συνήθως μικρά σε έκταση, με ατελές περιεχόμενο και με προβλήματα στην ορθογραφία και στη στίξη, ενώ φανερό είναι και η έλλειψη

στην οργάνωσή τους (Troia, 2006). Τις περισσότερες φορές το λεξιλόγιο είναι περιορισμένο, η προτασιακή συντακτική δομή φτωχή και ο έλεγχος του γραπτού τους για ορθογραφικά λάθη σχεδόν ανύπαρκτος.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρείται ένα κενό σχετικά με την δεξιότητα της γραπτής έκφρασης και δεν είναι σπάνιο να ταυτίζεται με τη γραφή ή την ορθογραφία. Η γραπτή έκφραση, που αφορά κυρίως το περιεχόμενο, μπορεί να έχει σχέση με αυτές τις δύο δεξιότητες του γραπτού λόγου, αλλά είναι πολύ πιο σύνθετη η δεξιότητα που απεικονίζει τη σκέψη. Συχνό φαινόμενο αποτελεί η αδυναμία που αισθάνονται πολλοί μαθητές μπροστά στο άσπρο χαρτί και η δυσκολία έκφρασης μέσω του γραπτού λόγου κατά την έννοια των σωστά γραμμένων από γραμματικής και συντακτικής άποψης προτάσεων και οργανωμένων παραγράφων. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ένα χαρακτηριστικό μαθησιακής δυσκολίας. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στην παραγωγή και τη διόρθωση ομώνυμων και παρώνυμων λέξεων και χρειάζονται συστηματική διδασκαλία για να ξεπεράσουν το πρόβλημα (Baillet, 1991· Graves & Montague, 1991, όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2004).

### **4.3. Προβλήματα στο γραπτό λόγο - Δυσλεξία**

Μια άλλη μορφή διαταραχής του γραπτού λόγου αποτελεί η δυσλεξία, κατά την οποία παρατηρείται δυσκολία ή αποτυχία στην εκμάθηση της γραφής και της ορθογραφίας. Παρόλο που η δυσλεξία για πολλούς δεν αποτελεί διακριτή μαθησιακή δυσκολία, ο όρος χρησιμοποιείται ευρέως στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή. Η δυσλεξία αποτελεί απόρροια φωνολογικής δυσλειτουργίας (Goulandris, 2003· Snowling, 2000, όπ. αναφ. στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Τα συνηθέστερα χαρακτηριστικά συμπτώματα των δυσλεκτικών παιδιών στον γραπτό λόγο είναι α) σύγχυση λέξεων που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά (χιόνι-πιόνι, μίσος-ίσος) β) επανάληψη, παράλειψη ή προσθήκη συλλαβών ή και λέξεων γ) αντικατάσταση λέξεων με άλλες που έχουν την ίδια ή παρόμοια σημασία (π.χ. φωτεινός αντί για λευκός).

### **4.4. Ορθογραφικά λάθη**

Σύμφωνα με τις Βεντίκου και Ζέρβα (Βλασσοπούλου, Γιαννετοπούλου, Διαμαντή, Κιρπότην, Λεβαντή, Λευθήρη & Σακελλαρίου, 2007: 319) η ελληνική γλώσσα ανήκει

στις λεγόμενες κλιτές γλώσσες, στις οποίες η ρίζα υφίσταται εσωτερικές μεταβολές και οργανικές αναπτύξεις (π.χ. καταλήξεις, επιθέματα). Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της νέας ελληνικής γλώσσας, που είναι προϊόν σημαντικών φωνολογικών εξελίξεων, είναι σχετικά μεγάλος ο βαθμός ορθογραφικής διαφάνειας που επικρατεί και διευκολύνει την εκμάθηση της ανάγνωσης. Ενώ η αναγνωστική ορθότητα των Ελλήνων μαθητών αγγίζει υψηλά ποσοστά επιτυχίας, στην ορθογραφία διακρίνονται πολλές ασάφειες και αμφισημίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο ίδιος φωνηεντικός φθόγγος, που μπορεί να αποτυπωθεί με διάφορα γραφήματα, χαρακτηριστικό που οφείλεται στη διατήρηση ορισμένων αρχαιοελληνικών φωνηεντικών γραφημάτων που ήταν δηλωτικά των διαφορών στη διάρκεια και στο ύψος του ήχου. Έτσι, προκαλούνται πολλά προβλήματα όχι μόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και στους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα. Η κλιτή φύση της ελληνικής γλώσσας, με τις δεκάδες διαφορετικές καταλήξεις ουσιαστικών, επιθέτων και ρημάτων στην κλίση των ονομάτων, των ρημάτων, το διαχωρισμό ομαλών και ανώμαλων ρημάτων δημιουργεί σύγχυση και ανασφάλεια στους μαθητές. Η φωνολογική επίγνωση και η γνώση της σύνταξης και της σημασιολογίας αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την ορθογραφημένη γραφή (Μπαμπινιώτης, 1985). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνήθως προβλήματα στην οπτική και στην ακουστική μνήμη, στην οπτική και ακουστική διάκριση και στις κινητικές δεξιότητες. Επιπλέον αντιμετωπίζουν κωλύματα στην εμπέδωση των φωνολογικών, μορφολογικών και συντακτικών κανόνων, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να τους εφαρμόσουν με το σωστό τρόπο.

#### **4.4.1. Μαθησιακές δυσκολίες στην Ορθογραφία**

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις στη μορφολογική επίγνωση (η κατανόηση των σημασιολογικών στη γλώσσα) και συχνά κάνουν θεματικά και καταληκτικά λάθη (Mercer & Mercer, 1998). Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται νωρίς στη σχολική φοίτηση και μετά την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και συνεχίζουν και στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης (Agiel, 1992).

Τα προβλήματα ορθογραφίας επηρεάζουν αρνητικά την ικανότητα επικοινωνίας μέσω του γραπτού λόγου, το περιεχόμενο και την ποιότητα του κειμένου. Τα ορθογραφικά προβλήματα επηρεάζουν τη στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο και τις επιδόσεις

τους (Wilde, 1990). Οι μαθητές προσπαθούν να αποφεύγουν οποιαδήποτε δραστηριότητα απαιτεί γράψιμο και παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Αυτό που διαφοροποιεί τους ορθογράφους από τους ανορθογράφους μαθητές δεν είναι η οπτική μνήμη αλλά η ορθογραφική μνήμη (Lennox & Siegel, 1996, όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2004). Η καλή γνώση των συντακτικών κανόνων, της μορφολογίας και της σημασιολογίας σε συνδυασμό με την φωνολογική ενημερότητα και τη γνώση των ορθογραφικών κανόνων βοηθούν το μαθητή να γράφει ορθογραφήματα. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα ορθογραφίας γιατί, ενώ έχουν επαρκή γνώση της σχέσης ήχου – συμβόλου, δεν θυμούνται τη σειρά των γραμμάτων. Έτσι, οι ανορθογράφοι μαθητές βασίζονται κυρίως στη γνώση της σχέσης ήχου – γράμματος και δεν αξιοποιούν τόσο καλά την οπτική μνήμη και τη γνώση των ορθογραφικών κανόνων (Mercer & Mercer, 1993). Ακόμη, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία μπορεί να εμφανίζονται με ποικίλα χαρακτηριστικά και σε διάφορα επίπεδα (Pumfrey & Elliot, 1990, Ellis, 1993, Snowling, 1985, Hall et al., 1999, Glenn & Rollins-Hurley, 1993, Olson et al., 1992, Desrochesa et al., 2010, όπ. αναφ. στο Μπόντη, 2013):

- Μη τήρηση των σωστών αποστάσεων ανάμεσα στις λέξεις (ενωμένες λέξεις ή πολύ μεγάλες αποστάσεις ανάμεσα σε κάποιες λέξεις).
- Παραλείψεις, προσθήκες, αντιστροφές ή αντικαταστάσεις γραμμάτων ή και συλλαβών μέσα στις λέξεις.
- Φωνολογική ορθογραφία (όλες οι λέξεις είναι γραμμένες ακριβώς «όπως ακούγονται» – μη τήρηση μορφολογικών και γραμματικών κανόνων, π.χ. «Ι ικογένια μου ινε τριμελίζ»).
- Φτωχός σχεδιασμός γραμμάτων – ακατάστατη γραφή («άσχημα» ή δυσανάλογα γράμματα, πολύ μεγάλα ή μικροσκοπικά γράμματα, λέξεις γραμμένες κάτω ή πάνω από τις γραμμές ή στο περιθώριο του τετραδίου, πολλές μουντζούρες).
- Πολύ φτωχό βασικό οπτικό λεξιλόγιο (πολύ γνωστές και οικείες λέξεις γραμμένες ανορθόγραφα, π.χ. «ίνε, σχολίο, εγό» κλπ.).
- Απουσία στίξης, άστοχη ή λανθασμένη χρήση των σημείων στίξης.
- Απουσία τονισμού ή παρατονισμοί λέξεων ή ασταθής χρήση τόνων. Σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρείται ότι ο μαθητής τονίζει τις λέξεις μετά την ολοκλήρωση της γραφής του ή αφού γράψει όλο το κείμενο και όχι καθώς το γράφει).



- Θεματικά λάθη (τα λάθη εντοπίζονται στο «θέμα» των λέξεων, ενώ οι καταλήξεις και η υπόλοιπη βασική ορθογραφία είναι ικανοποιητικά, π.χ. «ετιμάζομαι, φοτίζω» κλπ.).
- Εκφραστικά λάθη, φτωχή απόδοση στην αναπαραγωγή του κειμένου, φτωχό λεξιλόγιο ή λανθασμένη χρήση λέξεων-εννοιών, λάθη χρονικής ακολουθίας, λάθη που αφορούν στη δομή, τη σύνταξη και το περιεχόμενο.
- Συστηματικά καταληκτικά λάθη (τα ορθογραφικά λάθη εντοπίζονται κυρίως στις καταλήξεις των ρημάτων ή και των ονομάτων, π.χ. «ονομάζομε, μαθητίς» κλπ.).
- Λάθη ιστορικής ορθογραφίας<sup>5</sup> (λέξεων που η ορθογραφία τους δεν εμπίπτει σε κάποιον μορφολογικό ή γραμματικό κανόνα και πρέπει να απομνημονευτούν).
- Ασταθής ορθογραφική επίδοση (γράφει την ίδια λέξη με δύο ή παραπάνω διαφορετικούς τρόπους, ακόμη και μέσα στο ίδιο κείμενο).
- Λάθη που οφείλονται σε δυσκολία συσχέτισης ή γενίκευσης ενός μαθημένου κανόνα (π.χ. γράφει σωστά τη λέξη «φως» αλλά την παράγωγη λέξη τη γράφει λάθος «φοτίζει, φοτισμένος» κλπ.).
- Πολύ αργός ρυθμός γραφής.
- Φτωχή μεταγνωστική<sup>6</sup> ικανότητα και ικανότητα ελέγχου και αυτοδιόρθωσης.
- Παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών.
- Αντικατάσταση γραμμάτων ή συλλαβών.
- Πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών.
- Λάθη στη χρήση του κεφαλαίου γράμματος.
- Λάθη τονισμού (παρατονισμός) ή παντελής έλλειψη τόνων.
- Λάθη στην απόσταση μεταξύ λέξεων στην πρόταση.
- Κακή γραφή των γραμμάτων.
- Συντακτικά λάθη.

---

<sup>5</sup> *Ιστορική ορθογραφία*: Γραφή των λέξεων που διατηρείται ετυμολογικά και οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο προφερόταν η λέξη σε παλαιότερες μορφές της γλώσσας (βλ. Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010: 544).

<sup>6</sup> *Μεταγνώση (metacognition)*: Επίγνωση του ατόμου για τις γνωσιακές του λειτουργίες και την αποτελεσματικότητά τους, εφαρμογή στρατηγικών αυτοελέγχου και ενεργητική παρακολούθηση και βελτίωσή τους. (βλ. Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010: 546).

- Λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας (λάθη μορφολογίας).
- Λάθη ιστορικής ορθογραφίας.
- Έλλειψη γενίκευσης των κανόνων ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις (ομοικατάληκτες/παράγωγες).
- Λάθη που οφείλονται σε φτωχή δεξιότητα αυτοδιόρθωσης.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία ακολουθούν την ίδια εξελικτική πορεία ανάπτυξης σχετικά με την ορθογραφική ικανότητα, απλά με πιο αργό ρυθμό και σε διαφορετικούς χρόνους. Κάνουν λάθη στην ορθογραφία τα οποία συχνά δεν διαφέρουν από εκείνα των άλλων παιδιών, αντιστοιχούν όμως σε λάθη που κάνουν παιδιά πολύ μικρότερης ηλικίας. Ουσιαστικά, η ανάπτυξη της ορθογραφίας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ακολουθεί το ίδιο μοτίβο (εξελικτική πορεία) με αυτό των υπόλοιπων παιδιών, εκτός του ότι συντελείται σε διαφορετικούς χρόνους και ακολουθεί διαφορετικό ρυθμό (Παντελιάδου, 2011: 290). Τα λάθη δηλαδή που κάνουν είναι ανάλογα με αυτά των υπόλοιπων παιδιών που βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ορθογραφικής ανάπτυξης. Αυτό όμως δεν σημαίνει απαραίτητα πως θα περάσουν στα επόμενα στάδια, αν απλά τους δοθεί ο χρόνος (Goswami, 1997). Αν για παράδειγμα, ένα παιδί ηλικίας 11-12 έως και 13 χρόνων μένει ακόμη – με βάση τον τύπο των λαθών του και την ποιότητα της ορθογραφικής του δεξιότητας – στο στάδιο της *μεταβατικής ορθογραφίας*<sup>7</sup>, ενώ οι συνομήλικοί τους έχουν ολοκληρώσει αυτό το στάδιο με επιτυχία και έχουν προχωρήσει στο επόμενο πριν από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, τότε θα πρέπει να διερευνηθούν όλα τα πιθανά αίτια που μπορεί να προκαλούν τις δυσκολίες του. Αρχικά, πρέπει να γίνει ανάλυση των τύπων των λαθών του παιδιού (φωνολογικά, μορφολογικά, γραμματικά, συντακτικά κ.ά.) και στη συνέχεια να εκτιμηθούν τα λάθη του σε συνδυασμό με τις γνωστικές, τις γλωσσικές

---

<sup>7</sup> *Μεταβατική ορθογραφία*: Το τέταρτο στάδιο στο εξελικτικό μοντέλο για την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας από τη Baillet (1991), κατά το οποίο το παιδί γνωρίζει αρκετούς ορθογραφικούς κανόνες, χειρίζεται με επιτυχία τα περισσότερα γράμματα, ενώ έχει αρχίσει να αναπτύσσει μεταγνωστικές δεξιότητες, αφού είναι σε θέση να εντοπίζει τα σωστά και τα λανθασμένα τμήματα των γραπτών του, παρόλο που δεν είναι ακόμη σε θέση να παρέμβει διορθώνοντας τα λάθη του (βλ. Μπόντη, 2013: 302).

και άλλες αναπτυξιακές παραμέτρους που μπορεί να επηρεάζουν την ορθογραφική του δεξιότητα. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι οι εξής:

- Έλεγχος της αναγνωστικής ικανότητας.
- Έλεγχος της φωνολογικής επάρκειας.
- Αξιολόγηση του λεξιλογίου.
- Εκτίμηση του επιπέδου εξοικείωσης του ατόμου με τις γραμματικές και συντακτικές δομές του λόγου.
- Εκτίμηση της οπτικής μνήμης.
- Εκτίμηση της αντίληψης του ρυθμού, της έντασης και της αλλαγής του τόνου της φωνής (π.χ. λάθη τονισμού).
- Αξιολόγηση της προφορικής και της γραπτής έκφρασης.
- Έλεγχος της γραφής και ειδικά της γραφοκινητικής ικανότητας, του οπτικοκινητικού συντονισμού, της οπτικοαντιληπτικής επεξεργασίας και του προσανατολισμού στο χώρο.
- Φτωχές γνώσεις γραμματικής και μορφολογίας των λέξεων εμποδίζουν το άτομο να κάνει συσχετίσεις ανάμεσα σε λέξεις, καταλήξεις, θέματα λέξεων, κλπ.
- Η ελλιπής εξοικείωση με το συντακτικό μπορεί να οδηγήσει σε απουσία στίξης ή λανθασμένη χρήση των σημείων στίξης.
- Σημαντικές για την ορθογραφία μπορεί να αποδειχτούν οι δυσκολίες στο μηχανισμό της γραφής (δυσανάγνωστα γράμματα, λάθη στο σχεδιασμό γραμμάτων κλπ.) (Μπόντη, 2013: 305).

#### **4.4.2. Δυσορθογραφία**

Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν κωλύματα τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή. Υπάρχουν όμως και μαθητές οι οποίοι, ενώ είναι καλοί αναγνώστες, έχουν εξαιρετικά χαμηλή ορθογραφική επίδοση. Αυτοί λέγονται ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα δυσορθογραφίας ή ορθογραφικών διαταραχών (spelling disorders).

Δυσορθογραφία ονομάζεται η «ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, ενώ η ικανότητα για ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και της νοητικής ικανότητας

του κάθε μαθητή» (Μαυρομμάτη, 1995). Η βασική ανεπάρκεια είναι μια έλλειψη ικανότητας του παιδιού να συσχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή, ή μια έλλειψη ικανότητας να συνταιριάζει μια οπτική ακολουθία με μια ακουστική.

Συνήθως οι δυσκολίες στην ορθογραφία συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές, δεν είναι σπάνιο όμως τα παιδιά να έχουν μαθησιακή δυσκολία μόνο στην ορθογραφία. Η δυσορθογραφία μπορεί να είναι κάποιες εγκεφαλικές βλάβες στις περιοχές του λόγου, μπορεί όμως και να υποδηλώνει κάποιο από τα παρακάτω:

- μια διαταραχή λόγου
- ένα ακουστικοαντιληπτικό πρόβλημα
- μια οπτικοαντιληπτική δυσλειτουργία
- μια κινητική – εκφραστική ανεπάρκεια στη διαδοχή
- μια ανεπάρκεια οπτικο-ακουστικής μνήμης

Η δυσορθογραφία δεν συνοδεύεται πάντοτε από δυσκολίες στην γραφή των γραμμάτων, αν και σε πολλά παιδιά παρατηρείται δυσανάγνωστη ή ακατάστατη γραφή. Επειδή η ελλειμματική ορθογραφία αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των αναγνωστικών διαταραχών, συχνά οι όροι δυσλεξία και δυσορθογραφία, δεν διαφοροποιούνται επαρκώς στη βιβλιογραφία των αναπτυξιακών διαταραχών του γραπτού λόγου, αντίθετα με την βιβλιογραφία των επίκτητων διαταραχών (Romani, Olson & Di Betta, 2005, όπ. αναφ. στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Αποτέλεσμα αυτού είναι δυσορθογραφία να μην έχει στέρεη υπόσταση ως διαγνωστική οντότητα, αλλά συνήθως να συνοδεύει διαγνώσεις αναγνωστικών δυσκολιών. Η διάγνωση της δυσορθογραφίας μπορεί να αφορά και σε περιπτώσεις ενηλίκων που είχαν διαγνωστεί με δυσλεξία ως μαθητές, οι οποίοι ξεπέρασαν τις αναγνωστικές τους δυσκολίες μετά από αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Πολλές φορές σε αυτές τις περιπτώσεις οι αδυναμίες στην ορθογραφία που παραμένουν και μετά την ενηλικίωση είναι η μόνη ένδειξη προηγούμενης δυσλεξίας.

#### **4.4.3. Σύγκριση σχετικής συχνότητας ορθογραφικών λαθών μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες**

Οι συγκρίσεις μεταξύ μαθητών που αντιμετωπίζουν ορθογραφικές δυσκολίες με συμμαθητές τους με τυπικές επιδόσεις έχουν δείξει ότι οι πρώτοι κάνουν περίπου τέσσερις φορές περισσότερα από τους δεύτερους (Δρακοπούλου, Πρωτόπαπας,

Σκαλούμπακας, Φάκου). Σύμφωνα με τους Casar, Treiman, Moats, Pollo και Kessler (2005, όπ. αναφ. Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010), τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ίδιας φύσης και σχεδόν ίδιου βαθμού δυσκολίες με τυπικούς μαθητές μικρότερης ηλικίας που έχουν παρόμοια αναγνωστική εμπειρία και επίδοση. Σε μια μελέτη των Nikolopoulou, Goulandri και Snowling (2003) στην οποία συμμετείχαν 28 Έλληνες μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στις ορθογραφικές δεξιότητες μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και της ομάδας ελέγχου που αποτελούσαν συνομήλικοί τους μαθητές μέσης αναγνωστικής επίδοσης. Η πλειονότητα των λαθών ορθογραφίας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν μορφολογικής φύσης, ενώ δεν υπήρξε καμία περίπτωση *φωνολογικού λάθους*<sup>8</sup>. Οι μαθητές αυτοί φάνηκε να έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην ορθογραφία κλιτικών μορφημάτων με πολλά γράμματα, αποκαλύπτοντας ιδιαίτερη αδυναμία στη γνώση ορθογραφικών συνδυασμών.

#### **4.4.4. Μαθησιακές δυσκολίες σε γραφή και ορθογραφία**

Για την κατανόηση και περιγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στον γραπτό λόγο έχουν γίνει πολλές μελέτες. Αρκετές από αυτές εστιάζουν σε μαθητές με διαταραχές της ορθογραφίας.

Η μελέτη των δυσκολιών στην γραφή των λέξεων διακρίνει δύο μεγάλες κατηγορίες και αντίστοιχα στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν δυο διαφορετικοί όροι για τις δυσκολίες αυτές, διακρίνοντας μεταξύ επίκτητης και αναπτυξιακής δυσγραφίας. Σύμφωνα με την Αγγελική Μουζάκη (2010: 223-224) ο όρος «επίκτητη δυσγραφία» αναφέρεται σε γενικές και σοβαρές δυσκολίες στην γραφή των λέξεων που συνδέονται αιτιακά με συγκεκριμένες νευρολογικές βλάβες οι παθήσεις (π.χ. άνοια, αγγειακά εγκεφαλικά επεισόδια ή κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις). Οι δυσκολίες αυτές έχουν να κάνουν με μυοκινητικά, γλωσσικά ή οπτικο-χωρικά προβλήματα, τα οποία παρεμποδίζουν την διαδικασία της γραφής. Από την άλλη ο όρος «αναπτυξιακή

---

<sup>8</sup> *Φωνολογικό λάθος*: Με τον όρο αυτό εννοούμε το λάθος που δεν διατηρεί τη φωνολογική ταυτότητα των λέξεων, με αποτέλεσμα αυτό που έχει γραφτεί να ακούγεται διαφορετικά από τη λέξη που εννοείται (π.χ. «παρωτό» αντί «παγωτό») (βλ. Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010: 551).

δυσγραφία» (developmental dysgraphia) αφορά περιπτώσεις ατόμων με σοβαρές και επίμονες δυσκολίες στη μάθηση της γραφής και της ορθογραφίας στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης, οι οποίες δεν συνδέονται με κάποια εμφανή νευρολογική βλάβη ή αλλοίωση. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν κυρίως στην παραγωγή των γραμμμάτων αλλά και στην ορθογραφημένη γραφή. Εκδηλώνονται συνήθως κατά την σχολική ηλικία και τις περισσότερες φορές συνοδεύονται από αναγνωστικές διαταραχές, χωρίς όμως να υπάρχει μία ξεκάθαρη εικόνα για την σύνδεσή τους. Σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (2004), τα χαρακτηριστικά της αναπτυξιακής δυσγραφίας αφορούν τόσο στη φυσική στάση κατά τη γραφή (προβληματικό κράτημα μολυβιού, θέση του καρπού, σώματος, τετραδίου), όσο και στο παραγόμενο κείμενο το οποίο είναι δυσανάγνωστο και δεν τηρεί τις συμβάσεις της γραφής. Για παράδειγμα, το γραπτό αυτών των παιδιών περιέχει πολλές υπερβάσεις των περιθωρίων, γράμματα που δεν ακολουθούν τις γραμμές, γράμματα διαφορετικού μεγέθους, ακανόνιστα ή ακατάλληλα διαστήματα μεταξύ γραμμών και λέξεων, ανάμειξη κεφαλαίων και πεζών μέσα στις λέξεις, καθώς και άφθονα ορθογραφικά λάθη. Άλλα λάθη που παρατηρούνται σε αυτά τα γραπτά είναι τα εξής:

- Αντικαταστάσεις γραμμμάτων σε λέξεις σε λέξεις (συγχέουν όσα μοιάζουν ακουστικά π.χ. θ-δ, δ-φ, γ-χ).
- Μη χρήση κεφαλαίων κεφαλαία ή τοποθέτηση εκεί που δεν χρειάζονται.
- Ανύπαρκτες αποστάσεις μεταξύ των λέξεων.
- Όταν γράφουν δεν τηρούν τους κανόνες ορθογραφίας και ακόμη και στην ηλικία των 10 ετών δυσκολεύονται πολλές φορές να ξεχωρίσουν ένα ουσιαστικό από ένα ρήμα.
- Δεν τηρούν στο γραπτό λόγο τους συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες που πρέπει να διέπουν ένα κείμενο.
- Οι προτάσεις τους δεν είναι πάντα σωστά δομημένες και πολλές φορές είναι περιορισμένες σε λεξιλόγιο και εκφραστική ικανότητα. (Φλωράτου, 1996: 23-24).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη γραφή και την ορθογραφία είναι πολλές φορές τόσο σημαντικές ώστε τα γραπτά τους δεν γίνονται κατανοητά από τους άλλους. Οι κυριότερες μορφές αυτών των δυσκολιών είναι τρεις (Στασινός, 1999: 195-197):

1. Ειδική δυσκολία στη χρήση του συστήματος ορθογραφημένης γραφής, η οποία αναφέρεται σε λέξεις γραμμένες ανορθόγραφα, σε σημείο που δύσκολα αναγνωρίζονται.
2. Ειδική δυσκολία γραφής, η οποία οδηγεί σε μια τόσο ακατάστατη μορφή γραφής ώστε δεν είναι αναγνωρίσιμη (υπερβολικά πολλά ορθογραφικά λάθη, ενωμένες λέξεις που δεν βρίσκονται στο ίδιο ύψος, περνώντας πάνω και κάτω από τις γραμμές του τετραδίου, πολλές μουντζούρες κ.λπ.).
3. Γλωσσική (εκφραστική) διαταραχή που αφορά τη γραπτή έκφραση του παιδιού. Σε αυτή την περίπτωση τα λάθη του παιδιού είναι τόσα πολλά ώστε όλο το κείμενό του δεν έχει κατανοητό περιεχόμενο.

#### **4.5. Συντακτικά λάθη**

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο κάνουν λανθασμένη χρήση του ενικού και του πληθυντικού αριθμού, καθώς και ασυνεπή χρήση των χρόνων και των ρημάτων (Σπαντιδάκης, 1997) και σημειώνουν πολύ χαμηλές επιδόσεις στη γνώση του συντακτικού (Gillon & Dodd, 1994· Nation & Snowling, 2000, όπ. αναφ. στο Παντελιάδου, 2011), ενώ σύμφωνα με έρευνες του Bishop και Adams (1990) η επίγνωση της σύνταξης αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό δείκτη μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. Οι μαθητές αυτοί χρησιμοποιούν περιορισμένης συνθετότητας προτάσεις και μειωμένο αριθμό λέξεων ανά πρόταση συγκριτικά με τους συμμαθητές τους (Mercer & Mercer, 1998· Σπαντιδάκης, 1998). Επιπλέον, δυσκολεύονται στη χρήση της παθητικής σύνταξης, σπάνια περιλαμβάνουν ερωτηματικές και αρνητικές προτάσεις στα κείμενά τους και χρησιμοποιούν περισσότερο τον ευθύ από τον πλάγιο λόγο (Σπαντιδάκης, 1998). Έρευνες δείχνουν ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κάνουν πολλά συντακτικά λάθη, όπως:

- παραλείψεις λέξεων,
- λανθασμένη δομή προτάσεων,
- λάθη στις καταλήξεις,
- εσφαλμένη χρήση του ενικού και του πληθυντικού αριθμού,
- ασύμβατη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων,
- ασυνεπή χρήση του χρόνου των ρημάτων,
- προβληματική συνοχή κειμένου,

- περιορισμένη χρήση προσδιορισμών, επιθέτων και εμπρόθετων φράσεων (Gregg, 1991· Lerner, 1997).

Οι μαθητές που κατά τη γραφή χρησιμοποιούν απλές ή προβληματικές συντακτικές δομές συναντούν παρόμοια προβλήματα και στον προφορικό λόγο (Gould, 1991· Cox, 1992). Έτσι η βελτίωση του προφορικού λόγου και των δεξιοτήτων των παιδιών αυτών θα έχει και θετικές συνέπειες στο γραπτό λόγο.

Ο σημασιολογικός και μορφο-συντακτικός τομέας της γλώσσας βρίσκεται σε συνάρτηση με την ανάγνωση. Το σύστημα ανάγνωσης συνδέεται άμεσα με το σημασιολογικό και το γνωστικό σύστημα. Σε ότι αφορά το σημασιολογικό σύστημα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα αντιμετωπίσουν μεγάλη δυσκολία στην κατανόηση ενός γραπτού κειμένου (Snowling, 1983 όπ. αναφ. στο Παντελιάδου, 2011: 337-338).

Η κατάκτηση των γραμματικο-συντακτικών κανόνων γίνεται σταδιακά και με βάση τις γλωσσικές εμπειρίες τις οποίες το άτομο αποκτά από το περιβάλλον του. Η χρήση των κανόνων αυτών είναι αυθόρμητη και μόνο τα εκπαιδευόμενα άτομα μαθαίνουν συστηματικά τις αρχές που διέπουν τη λειτουργία της γλώσσας και αποκτούν συνείδηση του τρόπου εφαρμογής τους. Οι προτάσεις που διατυπώνουν τα παιδιά κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους δεν ακολουθούν τους σχετικούς γραμματικο-συντακτικούς κανόνες. Η κατάκτησή τους αρχίζει από την προσχολική ηλικία και προχωρεί σταδιακά κατά τα μετέπειτα έτη. Η επίτευξη αυτού του μαθησιακού στόχου δεν είναι εύκολη. Τα γραμματικο-συντακτικά λάθη είναι συχνά κατά την εξελικτική πορεία και μειώνονται όσο προχωρεί η κατάκτηση της γλώσσας, όπως άλλωστε συμβαίνει και με τις άλλες πτυχές της.

Πολλά παιδιά ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή παρουσιάζουν γραπτά με σοβαρά συντακτικά και γραμματικά λάθη. Διάφορα προβλήματα στη λειτουργία μνήμης, της αντίληψης και της προσοχής είναι δυνατόν να προκαλούνται από τις δυσκολίες στην κατάκτηση ή την εφαρμογή των συντακτικών και μορφολογικών κανόνων που διέπουν κάθε γλώσσα. Αν, όμως, τα λάθη υπερβαίνουν κατά πολύ το μέσο όρο των σφαλμάτων που διαπράττουν τα συνομήλικα άτομα ή πρόκειται για λάθη που δεν εμφανίζονται σ' αυτά, τότε γίνεται λόγος για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γραμματικο-συντακτικό επίπεδο. Τέτοιου είδους λάθη μπορεί να είναι:

- Η παράλειψη στοιχείων μιας πρότασης μη δηλωτικών περιεχομένου, όπως είναι τα άρθρα, οι προθέσεις, τα βοηθητικά ρήματα, κ.τ.λ. Ένα παιδί, δηλαδή, αντί



να λέει «Η γάτα κυνηγάει το ποντίκι.», μπορεί να λέει «γάτα κυνηγάει ποντίκι.».

- Δυσκολίες που μπορεί να αφορούν την ορθή χρήση των καταλήξεων. Για παράδειγμα, «Τα παιδιά κοιτάζου» αντί «Τα παιδιά κοιτάζουν», «Κάν' το πολλές φορές» αντί «Κάν' το πολλές φορές».
- Δυσλειτουργία της οπτική μνήμης και του συστήματος κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης για γράμματα, λέξεις και προτάσεις.
- Οι δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής επηρεάζουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, ανάλογα με τη σοβαρότητά τους, τις περιοχές του λόγου (γραφοφωνητικό, σημασιολογικό, μορφοσυντακτικό).

#### **4.5.1. Δυσγραμματισμός**

Ο δυσγραμματισμός αναφέρεται σε διαταραχή του λόγου που σχετίζεται με το συντακτικό – μορφολογικό επίπεδο της γλώσσας και επηρεάζει τη δυνατότητα του ατόμου να εκφράσει τις σκέψεις του (ροή του λόγου), σύμφωνα με τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998: 77). Είναι η διαταραχή στην ικανότητα σχηματισμού προτάσεων, στον προφορικό και το γραπτό λόγο, που να είναι σωστές από γραμματικής και συντακτικής άποψης (σωστή τοποθέτηση λέξεων, σωστή σύνταξη της πρότασης, σωστή κλίση των κλιτών λέξεων).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει προβλήματα στην έκφραση των σκέψεών τους με το πρότυπο των κανόνων της γραμματικής και συντακτικής δομής της μητρικής γλώσσας. Οι μαθητές επαναλαμβάνουν μικρές απλές προτάσεις χωρίς ιδιαίτερα λάθη. Σε μεγαλύτερες και πιο σύνθετες προτάσεις όμως κάνει περισσότερα λάθη στη σύνταξη και παρατηρούνται ορθογραφικά λάθη στις γραπτές εργασίες. Τα παιδιά αυτά έχουν μεγάλες δυσκολίες και χρειάζονται πολύ καιρό για να μάθουν να χρησιμοποιούν σωστά το γραπτό λόγο.

Στη γραπτή έκφραση και κατά τη διάρκεια παραγωγής μιας γραπτής έκθεσης το παιδί της Δ' Δημοτικού, όπου ηλικιακά είναι σε θέση να συντάξει απλής μορφής εκθέσεις, χρειάζεται να ανακαλέσει τις εμπειρίες για να «κατασκευάσει» ένα κείμενο, να τοποθετήσει τα γεγονότα σε μια σειρά, να σκεφτεί μια αρχή, ένα κύριο μέρος και ένα τέλος με βάση τις αρχές της παραγράφου, να δημιουργήσει ολοκληρωμένες προτάσεις τηρώντας ταυτόχρονα τους μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες, να γράψει ορθογραφήμενα (να μην παραλείψει, ξεχάσει ή αντικαταστήσει γράμματα ή συλλαβές,

να γράψει σωστά τη θεματική ορθογραφία, τα άρθρα, τις αντωνυμίες κλπ.), να μην «ξεφύγει» από το θέμα. Η βασική δυσκολία, έγκειται στην ταυτόχρονη επεξεργασία όλων των παραπάνω δεδομένων. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα άτομα αυτά «θυσιάζουν» ένα ή περισσότερα από τα προαπαιτούμενα στοιχεία της ορθής γραπτής έκφρασης, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, προκειμένου να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν. Ωστόσο, ο γραπτός λόγος, δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως μια μεμονωμένη ικανότητα, αλλά ως μια σειρά αλληλένδετων ικανοτήτων και η εκτίμηση της ανάπτυξής του σε ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να περιλαμβάνει πολλές δοκιμασίες, οι οποίες να αξιολογούν πολλαπλές δεξιότητες (Ζάχος, 1992, Marsh & Burke, 1992, όπ. αναφ. στο Μπόντη, 2013). Ταυτόχρονα η διδασκαλία του, θα πρέπει να εμπεριέχει εκπαίδευση σε πολλές, επιμέρους γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες (Chanquoy, 2001).

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και αναλυτικό πρόγραμμα βασισμένο σε αυτές**

### **5.1. Διαγνωστική εκτίμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών και Εκπαιδευτικοί**

Σε κάθε σχολική τάξη οι δάσκαλοι διακρίνουν ένα ευρύ φάσμα μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συναντούν συχνά μαθητές με πολύ χαμηλή σχολική επίδοση, χωρίς να μπορούν να προσδιορίσουν με βεβαιότητα τις αιτίες της σχολικής τους αποτυχίας. Πέρα από την αξιολόγηση ορισμένων παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η συναισθηματική κατάσταση, το οικογενειακό περιβάλλον και η τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων, μερικές φορές είναι απαραίτητο να εκτιμηθούν και άλλοι παράμετροι (Παντελιάδου, 2011: 94). Πολλές περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας είναι δυνατόν να οφείλονται στην ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Η πολύπλευρη φύση αυτών ωστόσο δεν επιτρέπει σε ένα μόνο άτομο να διαγνώσει με ασφάλεια το πρόβλημα και να πάρει τις ανάλογες εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί. Απαιτείται μια πολυεπιστημονική ομάδα και μια διεπιστημονική προσέγγιση. Με βάση τον τελευταίο νόμο της ειδικής αγωγής (Ν. 3699/2008, άρθρα 4 και 5), οι μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώνονται από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα άλλων υπουργείων, τα οποία έχουν πιστοποιηθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα στα οποία μπορούν να απευθυνθούν οι ενδιαφερόμενοι είναι συνήθως σταθερές μονάδες σε γενικά ή ειδικά νοσοκομεία ή σε συμβουλευτικά κέντρα, όπως τα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής. Στην πράξη, ο κύριος διαγνωστικός φορέας είναι τα ΚΕΔΔΥ, στα οποία όμως – λόγω ελλιπούς στελέχωσης – οι διαδικασίες είναι συχνά αργές, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται μεγάλοι κατάλογοι αναμονής και οι γονείς να αποθαρρύνονται.

### **5.2. Η έννοια του αναλυτικού προγράμματος**

Αφού πραγματοποιηθεί η διάγνωση της όποιας μαθησιακής δυσκολίας από τα διαγνωστικά κέντρα, ρόλο αναλαμβάνει το σχολείο. Η σχολική διαδικασία ακολουθεί ορισμένους κανόνες σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας κάθε τάξης, ωστόσο αυτούς πολλές φορές τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να

ακολουθήσουν. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να τροποποιήσει και να προσαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των μαθητών αυτών για να υπάρξει γνωσιακή και συναισθηματική επιτυχία.

Με τον όρο αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) νοείται σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια, ένας λεπτομερής κατάλογος μαθημάτων, τα οποία πρέπει να διδαχτούν σ' ορισμένη εκπαιδευτική βαθμίδα και κατά τη διάρκεια ορισμένου χρόνου, καθώς και άλλων δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα υπό την εποπτεία του σχολείου, και συνδέονται, άμεσα ή έμμεσα, με τα μαθήματα αυτά. Ο παραπάνω κατάλογος, εκτός από τους τίτλους των διαφόρων μαθημάτων και των λοιπών σχολικών δραστηριοτήτων, περιλαμβάνει, συνήθως, τους γενικούς σκοπούς τους και τη διδακτέα ύλη για κάθε μάθημα (Μελανίτης, 1976: 292· Taylors, & Richards, 1979: 25· Φλουρής & Πασιάς, 2007: 206-207).

Σύμφωνα με νεότερους ορισμούς (Foshay, 2000), το Α.Π. έχει ευρύτερη έννοια. Ορισμένοι συγγραφείς θεωρούν ως Α.Π. το σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές υπό την καθοδήγηση του σχολείου, ενώ άλλοι το εκλαμβάνουν ως το σύνολο των προγραμματισμένων ευκαιριών μάθησης (Saylor et al., 1981, όπ. αναφ. στο Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013) ή ως ένα γενικό σχέδιο για το περιεχόμενο της σχολικής μάθησης.

### **5.2.1. Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες**

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι έχουν ανάγκη τις υπηρεσίες της ειδικής αγωγής στο πλαίσιο όμως της γενικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Τζουριάδου (2008), μετά το 1995, σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκαν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στα οποία δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο και στη διεργασία μέσω της διαθεματικότητας. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι γίνονται περισσότερο βιωματικές και συνεργατικές, οι οποίες διευκολύνουν την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, ομάδες project κ.ά.). Στόχος είναι η πρόσβαση των παιδιών αυτών στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Αλλαγές στο περιεχόμενο των μαθημάτων, προσαρμογές στις διδακτικές στρατηγικές και εισαγωγή νέων τεχνολογιών, είναι μερικοί τρόποι προς την εξυπηρέτηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μέσω του Α.Π.

### **5.2.2. Μετρήσεις με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες**

Οι τεχνικές αξιολόγησης που βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum-based measurement ή CBM) αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της κίνησης για τον έλεγχο της προόδου του μαθητή στο σχολείο (Progress monitoring) από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 (Deno, 1985· Deno, 1989). Σκοπός ήταν η σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με τη διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον Deno (Μουζάκη, 2010: 321), η μέτρηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα συγκεντρώνει πολλά πλεονεκτήματα για τον εκπαιδευτικό, γιατί βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα που χρησιμοποιείται από το σχολείο, αφορά την πρόοδο του κάθε μαθητή σε μια χρονική περίοδο αλλά ταυτόχρονα επιτρέπει και τη σύγκριση με την πρόοδο ενός ευρύτερου δείγματος αναφοράς που είναι οι συμμαθητές του, είναι ένα εργαλείο που υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη λήψη διδακτικών αποφάσεων αλλά ταυτόχρονα και μια μέθοδος που επιτρέπει την άμεση και διαρκή εκτίμηση των μαθητικών επιδόσεων σε σχέση με τις προσδοκώμενες επιδόσεις που προσδιορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα.

Τα δεδομένα αυτών των μετρήσεων έχουν χρονική συνέχεια και επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων όχι μόνο για τις επιδόσεις των μαθητών σε μια χρονική στιγμή, αλλά και για τον ρυθμό μάθησης (Deno, 1985, 2005). Έτσι, τυχόν ασυμφωνία μεταξύ του παρατηρούμενου μαθησιακού επιπέδου και του προσδοκώμενου ρυθμού ανάπτυξης αποτελεί κριτήριο για τον εντοπισμό πιθανής μαθησιακής δυσκολίας και τη λήψη αποφάσεων για την παροχή στοχευμένης ενισχυτικής διδασκαλίας.

### **5.2.3. Ε.Ε.Π.: Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα**

Το *εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα*<sup>9</sup> αποτελεί θεμέλιο λίθο της ειδικής αγωγής όσον αφορά την εκπαίδευση ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες (Lipsky & Gartner,

---

<sup>9</sup> *Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*: Σύμφωνα με τον Lerner (1997) αποτελεί το πλαίσιο το οποίο καθιστά το μαθητή ικανό να αλληλεπιδρά με το μαθησιακό του περιβάλλον κάτω από συνθήκες που τον κινητοποιούν, τον παροτρύνουν, τον υποστηρίζουν, τον διευκολύνουν και τον βοηθούν να αναπτύξει τις δεξιότητές του (βλ. Σπαντιδάκης, 2004: 126).

1996· Mercer & Mercer, 1998, όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2004). Κάθε μαθητής ο οποίος διαπιστώνεται ότι αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου χρειάζεται να έχει το δικό του Ε.Ε.Π. (Lerner, 1997). Το Ε.Ε.Π. περιλαμβάνει το σύνολο των σκοπών και των διδακτικών στόχων, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί θα επιτευχθούν (Yell & Drasgow, 1999). Επιπλέον, επιτρέπει στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και σε όσους συμμετέχουν και εμπλέκονται στην εκπαίδευση του μαθητή να συνεργαστούν για να βελτιώσουν τις συνθήκες μάθησης και να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τους Yell και Drasgow (2000) και Eyer (1998) τα στάδια του Ε.Ε.Π. είναι τα εξής:

- Ανίχνευση
- Διάγνωση
- Καθορισμός διδακτικών στόχων
- Καθορισμός και επιλογή των διδακτικών μεθόδων των υπηρεσιών και των υποστηρικτικών μέσων
- Καθορισμός των κριτηρίων επιτυχίας
- Παροχή συνεχούς υποστήριξης και αξιολόγησης (βλ. Σπαντιδάκης, 2004: 127-130).

Σύμφωνα με την Μπόντη (2013) στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα Ε.Ε.Π. το οποίο θα εστιάζει στην αποκατάσταση και βελτίωση, αρχικά, των μεμονωμένων ικανοτήτων (φτωχή ορθογραφική ικανότητα, ελλιπείς γνώσεις συντακτικού και δομής του γραπτού λόγου).

Στη συνέχεια, οι ικανότητες αυτές θα πρέπει σταδιακά να ενσωματωθούν στο γραπτό λόγο, έτσι ώστε το άτομο να είναι σε θέση να τις ελέγξει και να κάνει αυτοδιόρθωση. Βοηθητικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια λίστα, η οποία κατασκευάζεται σταδιακά και περιλαμβάνει γραπτές ερωτήσεις που αφορούν στον έλεγχο της κάθε ικανότητας ξεχωριστά. Η λίστα αυτή χρησιμοποιείται από το παιδί με τη μορφή αυτοελέγχου-αυτοδιόρθωσης, καθώς τη συμβουλεύεται πριν και αφού γράψει μια έκθεση.

Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας, πρέπει να καλύπτει τις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός κατά την οργάνωση ενός Ε.Ε.Π. χρειάζεται να θέτει στον εαυτό του ορισμένα ερωτήματα σχετικά με τις ικανότητες που παρουσιάζει κάθε παιδί, με σκοπό να προσαρμοστεί το όλο πρόγραμμα στις ανάγκες του παιδιού. Πρέπει να ελέγξει αν υπάρχουν λάθη στην βασική ορθογραφία (παραλείψεις, αντικαταστάσεις, επαναλήψεις

γραμμάτων ή συλλαβών κ.ά.), και αν ναι, σε τί ποσοστό, τι τύπου ορθογραφικά λάθη γίνονται συχνότερα (καταληκτικά, θεματικά), αν τηρούνται οι βασικοί μορφολογικοί κανόνες, αν οι προτάσεις είναι σωστές συντακτικά και ολοκληρωμένες, αν τηρούνται οι συντακτικοί κανόνες σε όλο το κείμενο κ.ά.

#### **5.2.4. Προσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στις δυσκολίες γραφής και ορθογραφίας**

Οι δυσκολίες στο γραπτό λόγο μπορούν να εμφανιστούν με τη μορφή αναστροφών, σύγχυσης γραμμάτων, παραλείψεων ή πρόσθεσης γραμμάτων, συντακτικών και γραμματικών λαθών κ.ά. Στο δημοτικό οι μαθητές με δυσκολίες στο γραπτό λόγο παρουσιάζουν γραμματικά λάθη κυρίως στις καταλήξεις των λέξεων, δυσκολεύονται στην ορθογραφία, τα γραπτά τους χαρακτηρίζονται από ασυνταξία και γενικά εμφανίζουν δυσκολίες στην οργάνωση και χρήση του γραπτού λόγου.

Για τη διδασκαλία της γραφής σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν επικρατήσει δύο βασικές προσεγγίσεις (Pollington, 2001, όπ. αναφ. στο Τζουριάδου, 2008), η «παραδοσιακή» με βασικό χαρακτηριστικό τη διδασκαλία δεξιοτήτων γραφής και η «διαδικαστική ή στρατηγική» (δημιουργική γραφή) η οποία είναι πολύ δημοφιλής τα τελευταία χρόνια, με στρατηγικές τύπου γραφής, εξάσκησης, καθοδηγούμενης γραφής, επιμερισμένης γραφής (Τζουριάδου, 2008). Στην παραδοσιακή προσέγγιση ο δάσκαλος χρησιμοποιεί δομημένες ασκήσεις, επιλέγει ο ίδιος το κείμενο που θα γράψουν οι μαθητές και συνηθώς, χωρίς να διδάσκει ιδιαίτερα τα παιδιά, τα αξιολογεί. Η μέθοδος αυτή, η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα στην Ελλάδα, έχει δεχθεί κριτική γιατί οι μαθητές διδάσκονται ασκήσεις ρουτίνας, δεν υποστηρίζει την ελεύθερη γραφή και συνηθώς δεν δίνει κίνητρα στους μαθητές (Chan, 2000, Pollington, 2001). Βέβαια, κάποιοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με την επανάληψη μαθαίνουν ορθογραφία αλλά δεν μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν ιδιαίτερα στον ελεύθερο λόγο. Αντίθετα, στη διαδικαστική προσέγγιση η διδασκαλία της γραφής και της ορθογραφίας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες γίνεται με τη μορφή εργαστηρίου στο οποίο συμμετέχουν και οι συμμαθητές τους. Ο μαθητής με δυσκολίες υποστηρίζεται από το δάσκαλο αλλά και από τα άλλα παιδιά. Μπορεί να γίνεται συζήτηση σχετικά με αυτά που γράφονται και έτσι να επωφεληθούν σε επίπεδο ιδεών τουλάχιστον και μαθητές χωρίς προβλήματα (Worthy, 2001). Ένα άλλο στοιχείο της διαδικαστικής προσέγγισης είναι η καθοδηγούμενη γραφή, η παρουσίαση δηλαδή

από το δάσκαλο συγκεκριμένων στρατηγικών οι οποίες συνοδεύονται από καθοδηγούμενη εφαρμογή (Fountash, 2001). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διευκολύνονται ιδιαίτερα με τη μέθοδο αυτή γιατί έχουν ανάγκη πλαισίου κινήτρων αλλά και ατμόσφαιρας για να μπορέσουν να γράψουν. Η έρευνα για την παρέμβαση στη γραφή παρουσιάζει αυξανόμενο ενδιαφέρον γιατί ο γραπτός λόγος αξιολογείται σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα (Τζουριάδου, 2008: 42).

### **5.2.5. Αξιολόγηση γραφής – ορθογραφίας**

Όταν αναφέρεται η έννοια της γραφής, αυτή δεν αφορά μόνο την ορθογραφία, αλλά και την παραγωγή γραπτού λόγου. Για να εκφράσει ένα παιδί γραπτώς μια ιδέα, είναι αναγκαίο να μπορεί να δημιουργήσει μια ιδέα και να έχει επαρκή γλωσσική ανάπτυξη ώστε να τη μεταφράσει σε λέξεις και προτάσεις. Χρειάζεται ακόμη να μπορεί να αναπαραστήσει ορθά τις λέξεις με σύμβολα και να διαθέτει ικανοποιητικό επίπεδο οπτικοκινητικού συντονισμού. Τέλος, θα πρέπει να τηρεί όλους τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού. Πρόβλημα σε οποιαδήποτε από αυτές τις δεξιότητες μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα ένα φτωχό και κακογραμμένο κείμενο (Παντελιάδου, 2011: 158).

Για την ορθογραφημένη γραφή απαιτείται από το παιδί η αξιοποίηση τριών πηγών πληροφοριών:

A. Η γνώση των γραμμάτων

B. Η γνώση του συστήματος ορθογραφίας

Γ. Η ανάκληση από μνήμης της ορθογραφίας συγκεκριμένων λέξεων (λεξική γνώση)

(Παντελιάδου, 2011: 170).

Η γνώση του συστήματος της ορθογραφίας προϋποθέτει τη γνώση των αντιστοιχιών μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων, καθώς και της κατάτμησης των λέξεων σε φωνήματα. Η λεξική γνώση προϋποθέτει τη γνώση της σειράς των γραμμάτων σε συγκεκριμένες λέξεις και της αντιστοιχίας αυτών των γραμμάτων με τα φωνήματα της λέξης.

Όταν ένα παιδί πρέπει να γράψει μια λέξη, πρώτα ψάχνει το λεξικό του για να τη βρει. Εάν δεν τη βρει, τότε παράγει μια ορθογραφία με βάση τη γνώση του συστήματος ορθογραφίας της γλώσσας. Τα παιδιά κατακτούν την ορθογραφημένη γραφή σταδιακά και αργά. Ωστόσο, μεταξύ του αρχικού και του τελικού επιπέδου υπάρχει σημαντική



εξέλιξη. Εάν η αξιολόγηση της ορθογραφίας επικεντρωθεί μόνο στον αριθμητικό υπολογισμό των λαθών, τότε όλη αυτή η εξέλιξη δεν γίνεται αντιληπτή.

Για την πλήρη κατανόηση του επιπέδου αλλά και των διδακτικών αναγκών ενός μαθητή είναι απαραίτητη η ποιοτική ανάλυση των λαθών στην ορθογραφία. Με βάση αυτή την ποιοτική ανάλυση μπορεί να διαπιστωθεί σε ποιο στάδιο εξέλιξης βρίσκεται ένα παιδί.

Σύμφωνα με τον Moats (1995 όπ. αναφ. στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010), τα χαρακτηριστικά που καθιστούν ένα τεστ ορθογραφίας καλό για την αξιολόγησή της είναι τα παρακάτω:

- Αντιπροσωπευτική δειγματοληψία του ορθογραφικού συστήματος προς αξιολόγηση
- Επαρκής κάλυψη για κάθε επίπεδο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας
- Οικολογική εγκυρότητα
- Επαρκείς ψυχομετρικές ιδιότητες
- Παροχή δυνατότητας στον εκπαιδευτικό να αξιολογεί τις αναδυόμενες ορθογραφικές δεξιότητες του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι πιο συνηθισμένοι τρόποι αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας των μαθητών είναι ο καθημερινός έλεγχος της ορθογραφίας λέξεων και προτάσεων. Οι μεμονωμένες λέξεις μπορεί να προέρχονται από τις λίστες του βασικού λεξιλογίου ή να έχουν διδαχθεί σε συνάρτηση με γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες (Διακογιώργη, Βαλμάς & Μπαρής, 2006). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι διαθέτουν αρκετή εμπειρία στην αξιολόγηση της ορθογραφίας ως μέρος της καθημερινής πρακτικής και σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας (Βάμβουκας, 1994· Χαριτοπούλου, Βλάχου, Πρωτόπαπας & Μουζάκη, 2005). Η αξιολόγηση της ορθογραφημένης γραφής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο δεν είναι πάντα εύκολο να συνοδευτεί από αντίστοιχες τροποποιήσεις του διδακτικού έργου με σκοπό την παροχή υποστηρικτικής διδασκαλίας.

### **5.3. Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στην ορθογραφία**

Για να επωφεληθούν από τη διδασκαλία και να βελτιώσουν την ορθογραφική τους ικανότητα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται να συμμετέχουν σε μια διδακτική διαδικασία η οποία διαφέρει από την παραδοσιακή σχολική διδασκαλία. Χρειάζεται να περιέχει δραστηριότητες οι οποίες θα διευκολύνουν το παιδί να

αναπτύξει τις δεξιότητες που απαιτούνται για την βελτίωση της ορθογραφικής του ικανότητας. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), ορισμένοι βασικοί διδακτικοί άξονες είναι οι ακόλουθοι:

1. Δίνεται έμφαση στις λέξεις που θα πρέπει να μάθει ο μαθητής. Οι λίγες έστω λέξεις που θα διδαχθούν πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο χρήσιμες.
2. Για να μην βιώσει ο μαθητής άλλη μια αποτυχία, οι λέξεις που θα διδαχθεί πρέπει να μην είναι περισσότερες από αυτές που μπορεί να μάθει.
3. Αφιερώνεται περισσότερος χρόνος στη συζήτηση σχετικά με τις λέξεις που θα μαθευτούν. Πρέπει να γίνει σαφές ότι ο μαθητής γνωρίζει τη σημασία της λέξης. Πρέπει επιπλέον να καθοδηγείται με ερωτήσεις, ώστε να παρατηρεί τις λέξεις από άποψη δομής.
4. Όταν ο μαθητής ιχνηλατεί τις λέξεις με το δάχτυλο, οι εικόνες που έχει για αυτές ενδυναμώνονται.
5. Παρατηρούνται και εντοπίζονται οι κακές συνήθειες μελέτης. Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει στον μαθητή ότι αυτές οι συνήθειες ενδέχεται να παρεμποδίσουν την επιτυχή εκμάθηση της ορθογραφίας.
6. Ελέγχεται, αν και είναι αναγκαίο αναπροσαρμόζεται, η μέθοδος ατομικής μελέτης του παιδιού.

Οι βασικότερες διδακτικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία της ορθογραφίας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η παροχή κινήτρων, η ενθάρρυνση της αυθόρμητης ορθογραφίας του παιδιού, η έμφαση σε δραστηριότητες γραφής με νόημα και η παροχή ανατροφοδότησης.

Στους εκπαιδευτικούς που έχουν μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία θα πρέπει να τονιστεί ότι ο εξαναγκασμός και η πίεση στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων, μπορεί να προκαλέσει απέχθεια στην έκφραση με το γραπτό λόγο. Είναι καλύτερο σε αυτές τις περιπτώσεις το παιδί να έχει βοήθεια μέσω της χρήσης λεξικών, καταλόγων λέξεων και εκφράσεων και με την ανάπτυξη τεχνικών αυτοδιόρθωσης των λαθών μέσω προγραμμάτων των νέων τεχνολογιών (H/Y).

### **5.3.1. Τεχνικές, ασκήσεις για την βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας**

Ήταν, αλλά συνεχίζει να είναι συνήθεια στο σχολείο, να γράφονται πολλές φορές οι λέξεις που έγιναν λάθος, να γράφεται η λέξη στον αέρα, να μαθαίνονται απ' έξω οι κανόνες ορθογραφίας. Αυτά όλα σύμφωνα με έρευνες δεν είναι αποτελεσματικά.

Πρέπει να αντικατασταθούν από μεθόδους και τεχνικές που αναπτύχθηκαν για την ορθογραφία. Οι τεχνικές αυτές που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές έχουν να κάνουν με την:

- 1) αυτοδιόρθωση προκαταρκτικής δοκιμασίας και άμεση διδασκαλία,
- 2) ανάπτυξη ευέλικτης γνώσης για την ορθογραφία,
- 3) μελέτη ολόκληρων λέξεων,
- 4) μεγαλύτερη άσκηση στη γραφή.

Ακολουθούν διάφορες προτάσεις ασκήσεων και τεχνικών που έχουν ερευνηθεί και εφαρμοστεί από ειδικούς για την βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες:

- Η εξάσκηση στην ακουστική αντίληψη των ήχων και των γραμμάτων, της ομοιοκαταληξίας, των κοινών καταλήξεων των λέξεων, πάντα σε συνδυασμό με το αντίστοιχο οπτικό ερέθισμα, βοηθά στη γενίκευση της γνώσης που αφορά στη δομική ανάλυση των λέξεων. Έχει αποδειχθεί ότι η προφορική επεξεργασία των επιμέρους χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου (φωνολογική επίγνωση) συμβάλλει καθοριστικά τόσο στην κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής όσο και της αναγνωστικής ικανότητας (Pumfrey & Reason, 1991, Torgesen, 1996, Engen & Haein, 2002, όπ. αναφ. στο Μπόντη, 2013).
- Προσεκτική παρατήρηση της λέξης από το παιδί και συζήτηση των δύσκολων ορθογραφικών σημείων της. Είναι προτιμότερο ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες να «φτιάχνει» τους *ορθογραφικούς κανόνες*<sup>10</sup> σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό παρά να τους αποστηθίζει, καθώς αποτελεί πολύ συχνό φαινόμενο το παιδί να γνωρίζει όλους τους ορθογραφικούς κανόνες μέσω της αποκλειστικής διδασκαλίας των κανόνων από τον παιδαγωγό, αλλά να μην μπορεί να τους εφαρμόσει στα γραπτά του. Διπλώνουμε σταδιακά ένα χαρτί και γράφουμε μια φορά τη λέξη σωστά και διπλώνουμε το χαρτί κρύβοντάς τη. Ζητάμε από το παιδί να ξαναγράψει τη λέξη και έπειτα να τη συγκρίνει με την

---

<sup>10</sup> *Ορθογραφικός κανόνας*: Περιγράφει τις τεκμηριωμένες και γενικά αποδεκτές σχέσεις μεταξύ της προφορικής και της γραπτής μορφής μιας γλώσσας και εφαρμόζεται σε πρακτικό επίπεδο (βλ. Παπαναστασίου, 2008: 76).

αρχική. Αν δεν είναι σωστή, ακολουθείται η ίδια διαδικασία έως ότου γράψει τη λέξη σωστά. Η διαδικασία πρέπει να έχει παιγνιώδη μορφή και σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η επιβράβευση του παιδιού.

- Στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, όπου τα παιδιά έχουν κατακτήσει τον μηχανισμό ορθής αποκωδικοποίησης των γραπτών γλωσσικών συμβόλων και των δίψηφων φωνηέντων, μπορούμε να «παίζουμε» με τη φωνολογική προφορά μιας λέξης, η οποία ενισχύει τη μνήμη σχετικά με τον τρόπο γραφής της. Συχνά η διαδικασία αυτή είναι διασκεδαστική, καθώς μερικές λέξεις ακούγονται αστείες, όταν προφέρονται διαφορετικά (π.χ. προφέρουμε τη λέξη «παιδιά» ως «παϊδιά»). Αυτή η διαδικασία συμβάλλει στο να θυμάται καλύτερα το παιδί την ορθογραφία της λέξης.
- Η χρήση Η/Υ και η καταγραφή λέξεων ή μικρών κειμένων από το παιδί, όπου ο ορθογραφικός έλεγχος γίνεται αυτόματα από τον υπολογιστή, μειώνει το αίσθημα της αποτυχίας που αισθάνεται το παιδί όταν καλείται να σβήσει και να ξαναγράψει στο χαρτί.
- Σύμφωνα με τη Μπόντη (2013) η πιο σημαντική μέθοδος για τη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας, καθώς μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους τους τύπους ορθογραφικών λαθών, εμπεριέχει εξάσκηση της μεταγνωστικής ικανότητας του ατόμου, καθώς βασίζεται στον υπό καθοδήγηση αυτοέλεγχο και αυτοδιόρθωση των λαθών του μαθητή στο γραπτό λόγο. Ταυτόχρονα, συνδυάζει τη μέγιστη δυνατότητα οπτικοποίησης και συγκεκριμενοποίησης (με τη χρήση συμβόλων) τόσο των διαφορετικών τύπων ορθογραφικών, γραμματικών και συντακτικών λαθών όσο και των βασικότερων εννοιών της γραμματικής του συντακτικού, της εμφάνισης και του περιεχομένου του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, ο παιδαγωγός κατασκευάζει καρτέλες, οι οποίες (με ένα συγκεκριμένο σύμβολο η καθεμιά), απεικονίζουν ένα τύπο λάθους. Οι καρτέλες παρουσιάζονται στον μαθητή σταδιακά, ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το παιδί. Ανάλογα με το αναγνωστικό επίπεδο, το επίπεδο γραφής, γραπτής έκφρασης και ορθογραφίας που βρίσκεται, και με βάση τα συνηθέστερα λάθη που κάνει, προστίθεται κάθε φορά και μία ή περισσότερες νέες καρτέλες. Οι καρτέλες αναπαριστούν ένα σύμβολο, το οποίο μπορεί να σχετίζεται με λάθη καταληκτικής ή θεματικής ορθογραφίας, αντιστροφές, παραλείψεις ή προσθήκες γραμμάτων ή συλλαβών, λάθη τονισμού και στίξης, δυσανάγνωστα γράμματα, λάθη στη δομή (συντακτικά ή γραμματικά) κ.ά. Για να βεβαιωθεί ο

εκπαιδευτικός ότι ο μαθητής έχει οικειοποιηθεί των συμβόλων, μπορεί να δώσει στην αρχή μια σειρά «έτοιμων» λαθών και να του ζητήσει να επιλέξει και να «δείξει» την αντίστοιχη καρτέλα με το εκάστοτε σύμβολο. (Ένα σύμβολο μπορεί να είναι ένα ζώο στο οποίο το πίσω μέρος του σώματος να απεικονίζει λάθη στις καταλήξεις των λέξεων, ενώ το κεφάλι του ζώου αναπαριστά τα θεματικά λάθη).

Οι παραπάνω τεχνικές βασίζονται στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας, την απόκτηση στρατηγικών αυτοδιόρθωσης και την οπτικοποίηση πληροφοριών με τη βοήθεια συμβόλων με στόχο τη συγκεκριμενοποίηση των αφηρημένων εννοιών και την ενίσχυση της μνήμης για τα γλωσσικά σύμβολα.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον ειδικό παιδαγωγό Φώτη Παπαναστασίου (2013) άλλες μέθοδοι που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες είναι οι εξής:

1. Μέθοδος Gillingham: Αποτελεί μέθοδο προφορικής ορθογραφίας και δίνει έμφαση στην άσκηση και στην επανάληψη. Ο μαθητής ξεκινά από τις λέξεις όπου υπάρχει αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων. Αφού μάθει να γράφει σωστά τέτοιες λέξεις προχωρά στις πιο περίπλοκες λέξεις που ομαδοποιούνται ανάλογα με το μοτίβο που ακολουθούν. Γράφει προτάσεις και ιστορίες με τις λέξεις που τις έχει μάθει.
2. Πολυαισθητηριακή προσέγγιση Fernald: Η τεχνική αυτή εμπλέκει οπτική, ακουστική, κιναισθητική και απτική αίσθηση. Η προσέγγιση ακολουθεί τα βήματα:
  - 1) Ο εκπαιδευτικός γράφει και λέει τη λέξη.
  - 2) Το παιδί ιχνηλατεί την λέξη στον αέρα, ενώ την λέει. Γράφει τη λέξη σε χαρτί.
  - 3) Ο μαθητής ξαναγράφει από μνήμης τη λέξη. Αν είναι σωστή μπαίνει στο κουτί των λέξεων. Αλλιώς επαναλαμβάνεται η διαδικασία από την αρχή.
3. Μέθοδος Horn: Η μέθοδος αυτή επιτυγχάνει την πρόοδο του μαθητή μέσω της ανάκλησης, της προφοράς, της οπτικοποίησης και της διόρθωσης της ανάγνωσης. Αν ο μαθητής κάνει λάθος κατά τη διάρκεια της παραπάνω διαδικασίας, καλείται να την επαναλάβει μέχρι το λάθος να μην επαναληφθεί.
4. Εικονογραφικές μέθοδοι: Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιεί τα «εικονογραφήματα». Ο εκπαιδευτικός έχει επιλέξει από πριν τις λέξεις που θα διδαχθούν, όπως και τις εικόνες που θα τις αντιπροσωπεύουν. Γίνεται μια συζήτηση με τους μαθητές γύρω από τη σημασία της λέξης και αποφασίζεται

ποια περίπου θα είναι η εικόνα. Η συζήτηση είναι κατευθυνόμενη, αφού ο εκπαιδευτικός έχει προεπιλέξει την εικόνα. Ωστόσο, θα πρέπει να υπάρχει μια σχετική ευελιξία στην περίπτωση που το πλήθος των μαθητών έχει συγκεκριμένη εικόνα για τη λέξη και είναι διαφορετική απ' αυτή του εκπαιδευτικού. Σκοπός αυτής της μεθόδου είναι να δημιουργηθεί ισχυρός μνημονικός σύνδεσμος μεταξύ της εικόνας και της φόρμας της λέξης.

5. Φωνοοπτική μέθοδος: Ο δάσκαλος παρουσιάζει στον μαθητή απομονωμένα φωνήματα με τη χρήση εικόνων. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να συνδέσει ο μαθητής κάποιο δύσκολο φώνημα με την εικόνα κάποιου αντικειμένου του οποίου η ονομασία αρχίζει ή περιέχει το συγκεκριμένο φώνημα. Η σύνδεση αυτή δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να θυμηθεί με τη βοήθεια της εικόνας και να γράψει το σωστό φώνημα όταν πρέπει.
6. Μέθοδοι μίμησης: Οι μέθοδοι μίμησης χρησιμοποιούνται για να μάθουν ορθογραφία οι μαθητές που δεν τα κατάφεραν με τις παραδοσιακές μεθόδους. Ο εκπαιδευτικός προφέρει και γράφει τη λέξη δειγματικά. Το παιδί κάνει το ίδιο αντιγράφοντας το μοντέλο του εκπαιδευτικού, μέχρι να μάθει τη λέξη. Τότε άλλες λέξεις διδάσκονται με τον ίδιο τρόπο. Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι πιο ενδιαφέρουσα για τα παιδιά και πιο αποτελεσματική αν η όλη διαδικασία πραγματοποιηθεί μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή.
7. Διδασκαλία βασισμένη σε κανόνες: Η μέθοδος βασίζεται στη διδασκαλία κανόνων και γενικεύσεις. Διδάσκονται οι κανόνες που ισχύουν σε μεγάλο αριθμό λέξεων (π.χ. τα ρήματα που τελειώνουν σε -αίνω) και έχουν λίγες εξαιρέσεις (π.χ. τα ρήματα μένω, δένω, πλένω). Μπορεί ο ίδιος ο μαθητής να ανακαλύψει τον κανόνα μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Έπειτα εφαρμόζεται ο κανόνας σε άγνωστες λέξεις και γενικεύεται. Μετά διδάσκονται οι λέξεις που εξαιρούνται από τον κανόνα.
8. Αυτοδιόρθωση: Η προσέγγιση της αυτοδιόρθωσης στηρίζεται στην προσπάθεια του μαθητή να διορθώσει ο ίδιος τις λέξεις ή το κείμενο που γράφει, χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ή κάποιου συμμαθητή. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι απαραίτητο είναι ο μαθητής να έχει κατακτήσει τις απαιτούμενες στρατηγικές αυτοδιόρθωσης. Η αυτοδιόρθωση γίνεται αρχικά γράμμα-γράμμα και μετά γίνεται διόρθωση ολόκληρης της λέξης.

Όλες αυτές οι τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιούνται συνδυαστικά. Ωστόσο, δεν πρέπει να γίνεται συνεχής αλλαγή των τεχνικών γιατί μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση

στο μαθητή. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή διαδραματίζει η ενίσχυση του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, η επιβράβευση καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής των παραπάνω και ο γενικότερος στόχος είναι η ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή στην ορθογραφία. Ο μαθητής θα πρέπει να φτάσει στο επίπεδο να μπορεί να προβλέψει την ορθή γραφή της λέξης, χρησιμοποιώντας γνωστικές πηγές όπως τα φωνήματα και οι κανόνες χειρισμού τους, η δομή της λέξης, μνημονικές στρατηγικές και αναλογία. Ο μαθητής έτσι θα οδηγηθεί στη γενίκευση της γνώσης και άρα στην αυτονομία, ανακαλύπτοντας τους ορθογραφικούς κανόνες.

#### **5.4. Η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο συντακτικό**

Οι συντακτικές δομές της ελληνικής γλώσσας συνδέονται άμεσα τόσο με την ορθογραφημένη γραφή όσο και με το γραπτό λόγο και τη γραπτή έκφραση. Έτσι, σε περιπτώσεις που υπάρχουν γραμματικο-συντακτικές δυσκολίες από παιδιά με μαθησιακές διαταραχές, το Ε.Ε.Π. πρέπει να περιλαμβάνει τεχνικές για την αντιμετώπισή τους, όπως:

- Εξάσκηση παιδιού στην ομιλία με πολλές ακουστικές προτάσεις. Η επανάληψη από το μαθητή προτάσεων και φράσεων, ο συνδυασμός πολλών μεθόδων σε συνδυασμό με την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή βοηθούν πολύ. Εικόνες και αρχεία ήχου είναι χρήσιμα για την προσπάθεια αναδιήγησης.
- χρήση φθογγικών συμπλεγμάτων με αυξανόμενη δυσκολία (δίφθογγοι, διπλοί και τριπλοί φθόγγοι, συνδυασμός τους σε συλλαβές).
- διάκριση ομόηχων φθόγγων και λέξεων, π.χ. β – φ - θ, λάμπα - μπάλα • εκμάθηση κανόνων που διέπουν φωνήεντα και σύμφωνα.
- εκμάθηση καταλήξεων.
- εκμάθηση κτητικών, αντωνυμιών.
- ασκήσεις με σύνθετες λέξεις, παράγωγα και συνώνυμα.
- ασκήσεις περιεχομένου με κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, καθώς και μετατροπή του ευθύ λόγου σε πλάγιο και αντίστροφα.
- εμπλουτισμός λεξιλογίου.

Επιπλέον, η Μπόντη (2013) προτείνει τις παρακάτω δοκιμασίες εξοικείωσης και αξιολόγησης των γραμματικών και συντακτικών δομών:

- Προφορική ανάγνωση προτάσεων που ακούει ο εξεταζόμενος, με σταδιακά μεγαλύτερη έκταση και πιο σύνθετη δομή. Οι προτάσεις αρχικά είναι απλές

και σύντομες, ενώ σταδιακά γίνονται μεγαλύτερες και πιο περίπλοκες όσον αφορά στις συντακτικές και γραμματικές δομές τους. Τα άτομα που δεν είναι εξοικειωμένα με τη γραμματική και το συντακτικό, συχνά απλοποιούν τις προτάσεις ή παραλείπουν, παραποιούν, ή και αντικαθιστούν τμήματά τους.

- Σχεδιασμός ασκήσεων που περιλαμβάνουν εικόνες ή και ημιτελείς φράσεις που ο εξεταζόμενος καλείται να ολοκληρώσει, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο, υπαγόρευση προτάσεων ή μικρού κειμένου, όπου ο εξεταζόμενος καλείται να τα επαναλάβει, αλλάζοντας το χρόνο, τον αριθμό κλπ.

### **5.5. Ορθογραφία, Συντακτικό και Νέες Τεχνολογίες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες του Ιωάννη Κ. Δημάκου**

Οι υπολογιστές και οι νέες τεχνολογίες αδιαμφισβήτητα κατέχουν σημαντικό ρόλο στην προσωπική ζωή του ατόμου, την εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα. Μελέτες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς δείχνουν την συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και τη βοήθεια που μπορούν να παρέχουν σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τον Ιωάννη Κ. Δημάκο, μια μελέτη εξέτασε και συνέκρινε τα χειρόγραφα κείμενα μαθητών που είχαν μαθησιακές δυσκολίες με κείμενα που έγραψαν οι ίδιοι οι μαθητές με τη βοήθεια του Η/Υ. Τα κείμενα αξιολογήθηκαν ως προς τον συνολικό αριθμό λέξεων και τον αριθμό ορθογραφικών λαθών που έκαναν οι μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως με την πάροδο του χρόνου τόσο τα γραπτά που γράφτηκαν με το χέρι όσο και εκείνα που γράφτηκαν σε Η/Υ περιείχαν προοδευτικά μεγαλύτερο αριθμό λέξεων και μικρότερο αριθμό ορθογραφικών λαθών. Επιπλέον, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε πως τη μεγαλύτερη βελτίωση (στον αριθμό των λαθών και τον συνολικό αριθμό λέξεων) εμφάνισαν οι μαθητές με έντονα μαθησιακά προβλήματα, δηλαδή μαθητές για τους οποίους το 30% με 60% των λέξεων των κειμένων τους ήταν ανορθόγραφο (Outhred, 1989). Μεταγενέστερες έρευνες από την ίδια ερευνητική ομάδα (Vaughn, Schumm & Gordon, 1992, 1993) έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προτιμούν την εργασία στον υπολογιστή για την εξάσκηση της ορθογραφίας. Όμως, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η απόδοσή τους δεν διέφερε λόγω του μέσου διδασκαλίας (Η/Υ ή χαρτί και μολύβι).



Μια άλλη έρευνα του Zhang (2000) που διεξήχθη σε μικρό αριθμό μαθητών που είχε μαθησιακές δυσκολίες, έδειξε ότι η συστηματική εφαρμογή και χρήση ειδικού λογισμικού μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με δυσκολίες να εστιάσουν σε θέματα περιεχομένου, οργάνωσης του κειμένου τόσο σε γραμματικό όσο και σε συντακτικό επίπεδο και επιλογής του κατάλληλου λεξιλογίου, ξεπερνώντας τις δυσκολίες της γραφής κειμένων με το χέρι. Όταν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποίησαν το εξειδικευμένο λογισμικό, η βελτίωσή τους σε αυτούς τους τομείς ήταν σημαντική. Επιπλέον, οι μαθητές ένιωσαν ικανοποίηση με το τελικό γραπτό τους κείμενο και με την διαδικασία συγγραφής του.

Πιο πρόσφατες μελέτες δείχνουν πως η συστηματική παρέμβαση με σκοπό την ενίσχυση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραπτή έκφραση με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών (H/Y) μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην αντιμετώπιση προβλημάτων ορθογραφημένης γραφής. Αυτό όμως πρέπει να συνοδεύεται πάντα και από μια εξατομικευμένη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης. Ο μαθητής θα πρέπει να επενδύσει στην προετοιμασία του κειμένου (λεξιλόγιο, συντακτική και γραμματική δομή, ορθογραφημένος λόγος), στον καταγισμό ιδεών και στην οργάνωσή τους, στη σωστή μεταφορά τους σε γραπτό κώδικα αλλά και στην πιθανή διόρθωσή τους. Το εξειδικευμένο λογισμικό σε μια τέτοια περίπτωση θα μπορούσε να βοηθήσει τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες να θέσει τα κατάλληλα ερωτήματα, ώστε να προετοιμάσει τις κατάλληλες ιδέες για το κείμενο και να τις οργανώσει σωστά. Με άλλα λόγια δεν πρέπει να αντικαθίσταται η διδασκαλία της γλώσσας, της ορθογραφημένης γραφής και της σύνθεσης της γραπτής έκφρασης από τον H/Y στην τάξη. Οι νέες τεχνολογίες λειτουργούν υποστηρικτικά τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μαθητή στην κοινή τους προσπάθεια για αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή. Οι τεχνολογίες πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και να μην αναμένεται να συμβεί το αντίθετο. «Η διαδικασία διδασκαλίας δεν μπορεί να αντικατασταθεί από έναν υπολογιστή κι ένα έξυπνο (ή όχι και τόσο έξυπνο) πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου» (Δημάκος, 2002, όπ. αναφ. στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010: 120).

## **5.6. Ο ρόλος των γονιών: Συνεργασία σχολείου-οικογένειας**

Η αρχή της συμμετοχής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί καινούρια ιδέα αλλά έχει απασχολήσει αρκετά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Η

ενεργός συμμετοχή των γονέων έχει σημαντικά οφέλη για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την ηλικία, το γνωστικό προφίλ, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό πλαίσιο που βρίσκονται (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn και Van Voorhis (2002, όπ. αναφ. στο Φουρνογεράκη, 2017), έδειξαν ότι τα οφέλη που αποκομίζει το παιδί μέσα από τη συνεργασία μεταξύ των γονέων του και των παιδαγωγών του, αφορούν την υψηλότερη μαθησιακή ανάπτυξή του, τη βελτιωμένη συμπεριφορά του στο σπίτι και στο σχολικό πρόγραμμα, τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του και τη σχολική προσαρμογή του. Στη χώρα μας, το 1985 με το νόμο 1566 αναγνωρίστηκε η αναγκαιότητα αυτής της συνεργασίας που θα οδηγήσει στην «ομαλή λειτουργία του σχολείου με κάθε τρόπο, στην καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών, καθώς και στην υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος» (άρθρο 51,3) (Μάρθα Φλωράτου, 1996: 87). Ωστόσο μέχρι και σήμερα η συμβολή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι τυπική και έχουν και οι δύο πλευρές ίσες ευθύνες. Σύμφωνα με τις Α. Φρειδερίκου και Φ. Φολέρου-Τσερούνη (1991) «οι σχέσεις δασκάλων-γονέων τις περισσότερες φορές είναι ανταγωνιστικές χωρίς παιδαγωγική βάση και προβληματισμό». Οι δάσκαλοι από την πλευρά τους παραπονιούνται ότι οι γονείς παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό τους έργο και δέχονται συνεχώς πιέσεις, ενώ οι γονείς παρατηρούν ότι «όλοι οι δάσκαλοι, επιθυμούν την παρουσία των γονέων μόνο στις τακτές συναντήσεις για την πρόοδο των παιδιών, ώστε να γίνονται συνυπεύθυνοι στην εκπαιδευτική διαδικασία».

Όσον αφορά την ειδική αγωγή, μελέτες δείχνουν ότι η συμμετοχή των γονέων οδηγεί σε ένα πλήθος θετικών αποτελεσμάτων, όπως είναι η αύξηση της συνολικής ακαδημαϊκής επίδοσης και η διαρκέστερη φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Για το μαθητή με ειδικές ανάγκες δημιουργείται σταθερότητα στους δυο πιο σημαντικούς χώρους όπου ο μαθητής αναπτύσσεται και οι ευκαιρίες για μάθηση είναι πιο πολλές, καθώς εκκινούν στο σχολείο και ολοκληρώνονται στο σπίτι (Τσιμπιδάκη, 2007). Η *γονεϊκή εμπλοκή*<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> *Γονεϊκή εμπλοκή*: Ως «γονεϊκή εμπλοκή» νοούνται «... δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, και στις οποίες οι γονείς με διάφορους τρόπους συμμετέχουν ή δραστηριότητες οι οποίες γίνονται στο σπίτι και συνδέονται με το σχολείο και τη διαδικασία μάθησης όπως -για παράδειγμα- η βοήθεια στις ασκήσεις για το σπίτι, οι συζητήσεις σχετικά με το σχολείο» (Νόβα-Καλτσούνη, 2004 όπ. αναφ. στο Φουρνογεράκη, 2017: 21).

μπορεί επιπλέον να βοηθήσει στη βελτίωση συμπεριφορών και κοινωνικών σχέσεων, (Jordan, Orozco & Averett, 2001). Τέλος, κινητοποιεί τους μαθητές βοηθώντας τους να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα και ικανότητες αυτοβοήθειας (Palenchar, Vondra & Wilson, 2001).

## **Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Δύο έρευνες για την ορθογραφία και το συντακτικό**

Σε αυτό το κεφάλαιο παρατίθενται δυο έρευνες που εκπονήθηκαν σε μαθητές από 10 έως 12 ετών. Οι εν λόγω έρευνες διαπραγματεύθηκαν τα εμπόδια που έχουν να χειριστούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με εκείνα που δεν ανήκουν σ αυτήν την κατηγορία. Επιπροσθέτως εντοπίζεται κατά πόσον είναι εξαρτημένη η αναγνωστική ευχέρεια από την ορθογραφική επίδοση του εκάστοτε μαθητή, ο οποίος διαγιγνώσκεται με ελλιπή νοητική ικανότητα. Ένα σημαίνον συμπέρασμα αυτών των ερευνών είναι το γεγονός ότι υπό συγκεκριμένες συνθήκες μπορεί οι δυο κατηγορίες μαθητών να πορευθούν παράλληλα με επιτυχία.

### ***Έρευνα για την ορθογραφική επεξεργασία στις ηλικίες 10-12 ετών της Αγγελικής Μουζάκη και του Αθανάσιου Πρωτόπαπα (2010)***

Στην έρευνα αυτή εξετάστηκε η ανάπτυξη της ορθογραφικής επεξεργασίας από την Δ' στην Στ' τάξη και τις γνωσιακές μεταβλητές που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ορθογραφικής επεξεργασίας σε αυτές τις ηλικίες. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 66 παιδιά (28 αγόρια, 38 κορίτσια) της Δ' δημοτικού με μέσο όρο ηλικίας 9 έτη και 8 μήνες (τ.α. = 3,5 μήνες), τα οποία επανεξετάστηκαν στην Στ' δημοτικού. Χρησιμοποιήθηκαν και πάλι οι δοκιμασίες λεκτικής νοητικής ικανότητας (κλίμακα «Λεξιλόγιο» από το ελληνικό WISC-III) και μη λεκτικής νοητικής ικανότητας (κλίμακα «Κύβου») για τον έλεγχο των γενικών γνωσιακών ικανοτήτων. Επίσης, ως ανεξάρτητες μεταβλητές πρόβλεψης, χρησιμοποιήθηκαν: (α) μια δοκιμασία φωνολογικής επεξεργασίας (απαλοιφή φθόγγου), μια δοκιμασία ταχείας κατονομασίας ερεθισμάτων (αριθμών) και μια δοκιμασία φωνολογικής μνήμης (μνήμη αριθμών), ως δείκτες φωνολογικής επίγνωσης, και (β) δύο δοκιμασίες ανάγνωσης, μια πραγματικών λέξεων και μία ψευδολέξεων, ως δείκτες αναγνωστικής ευχέρειας. Για την αξιολόγηση της ορθογραφικής επεξεργασίας χρησιμοποιήθηκαν οι δοκιμασίες ορθογραφικής επιλογής και οι αλυσίδες λέξεων.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάπτυξη της ορθογραφικής επεξεργασίας ήταν στατιστικά σημαντική κατά τη διάρκεια των δύο αυτών χρόνων και για τις τρεις δοκιμασίες. Όσον αφορά στους παράγοντες που προβλέπουν την ορθογραφική επεξεργασία, τόσο διαχρονικά όσο και συγχρονικά, φάνηκε πάλι ότι στη νοητική ικανότητα μπορεί να αποδοθεί ένα σημαντικό μέρος της διακύμανσης όλων των

δοκιμασιών ορθογραφικής επεξεργασίας, καθώς μοιράζεται μαζί της ένα υψηλό ποσοστό διακύμανσης, της τάξης του 10-25%, ιδιαίτερα όσον αφορά στο απαιτητικότερο έργο της γρήγορης ορθογραφίας παρά στο έργο της ορθογραφικής επιλογής.

Τέλος, όπως αναμενόταν με βάση τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, η αναγνωστική ευχέρεια είχε σημαντική ανεξάρτητη συμβολή στην πρόβλεψη της επίδοσης στο έργο ορθογραφικής επιλογής στη Δ' τάξη και σε όλες τις δοκιμασίες ορθογραφικής επεξεργασίας στην Στ' τάξη.

***Έρευνα της Παρασκευής Γκαρώνη (2009) σε μαθητές από 10 έως 12 ετών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες για την επίδοση στη χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφία.***

Σύμφωνα με την έρευνα της Π. Γκαρώνη πάνω στη μελέτη των στρατηγικών που χρησιμοποιούν μαθητές από 10 έως 12 ετών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες για την ορθογραφική απόδοση των λεξικών μορφημάτων λέξεων που παρουσιάζουν ορθογραφικές δυσκολίες (π.χ. ανακύκλωση, κίνδυνος κ.ά.) και των ικανοτήτων αυτών των παιδιών να συνδέουν ορθογραφικά λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια λέξεων, φάνηκε ότι τα συνολικά ποσοστά επιτυχίας ήταν υψηλά έως πολύ υψηλά για τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και αρκετά υψηλά έως υψηλά για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Σημαντικό συμπέρασμά της αποτελεί το γεγονός ότι καθώς αυξάνεται η ηλικία, τα ποσοστά γίνονται υψηλότερα για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ενώ για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες η ανάπτυξη δεν είναι σημαντική μετά την Ε' δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το προφίλ των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι απόλυτα διακριτό από αυτών των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Μια ενδογενής δυσκολία που οδηγεί σε χαμηλές επιδόσεις μόνο των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η απόδοση του πρώτου φωνήματος /i/ της λέξης «δύστυχος». Η ρητή διδασκαλία στην Δ' δημοτικού με βάση το διδακτικό πρόγραμμα έδειξε ότι δεν ωφέλησε αρκετά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πλήρης διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο κατηγορίες μαθητών εμφανίζεται μέσω των λαθών που αλλοιώνουν τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης (π.χ. για τη λέξη «κίνδυνος» → «κυδινος», «κυνηνος» και για τη λέξη «ανακύκλωση» → «ανακοίλακτω», «ανακκωσης» κ.ά.). Ωστόσο, υπάρχουν λέξεις οι οποίες, λόγω εγγενούς δυσκολίας ή λόγω απουσίας κάποιου είδους δυσκολίας, αμβλύνουν ή ακόμη και εξαφανίζουν τις διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών. Χαρακτηριστικό

παράδειγμα αποτελεί η ορθογραφική απόδοση των φωνημάτων /i/ στη λέξη «κίνδυνος» όπου στα περισσότερα τεστ δεν προέκυψε σημαντική διαφορά. Συμπερασματικά, η Γκαρόνη διαπίστωσε ότι «η ορθογραφική συμπεριφορά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο προφίλ αυτών των παιδιών το οποίο τα διαφοροποιεί, συνολικά από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ως προς τις επιδόσεις τους και ποιοτικά ως προς το είδος των λαθών που αλλοιώνουν τη φωνολογική ταυτότητα των λέξεων και τα χαρακτηριστικά αυτών των λέξεων».

## **Κεφάλαιο 7ο: ΕΡΕΥΝΑ: Η άποψη των εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με τις Καραντούλα και την Καρπαθίου (2013: 187) στην σύγχρονη βιβλιογραφία υπάρχουν περιορισμένες μελέτες για τη άποψη των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες και τονίζεται η ανάγκη για τον εμπλουτισμό γνώσεων καθώς και βελτίωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθεί η γνώση και η άποψη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες στην ορθογραφία και το συντακτικό των μαθησιακών δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος ήταν να αντληθούν πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την ικανότητα ανίχνευσης και την παροχή βοήθειας (τόσο μορφωτικής όσο και συναισθηματικής) παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και την γενικότερη συμπεριφορά και στάση απέναντί τους, καθώς και για το ενδιαφέρον τους για ενίσχυση των γνώσεών τους σχετικών με το θέμα.

### **7.1. Μεθοδολογία**

Δημιούργησα ένα ερωτηματολόγιο 12 ερωτήσεων για τις μαθησιακές δυσκολίες (εμπνευσμένο από την έρευνα των Καραντούλα και Καρπαθίου το 2013), που θα εστίαζε στις βασικές πληροφορίες που ήθελα να αντλήσω από τους εκπαιδευτικούς που θα το συμπλήρωναν. Στη συνέχεια αναλύονται όλα τα στοιχεία της έρευνάς μου.

#### **7.1.1. Συμμετέχοντες**

Στην παρούσα μελέτη έλαβαν συνολικά μέρος 30 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 6 ήταν άνδρες και οι 24 γυναίκες, χωρισμένοι σε δύο ηλικιακές ομάδες, 22-45 ετών και 45-65 ετών, που προέρχονταν από σχολεία της περιοχής της Πάτρας, της Αττικής και του Πλατέος Ημαθίας.

#### **7.1.2. Μέσα συλλογής δεδομένων**

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελούταν από 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έπρεπε υποχρεωτικά να απαντήσουν στις 11 από τις 12, καθώς η μία έπρεπε να απαντηθεί μόνο από όσους επέλεξαν την επιλογή «Ναι» της προηγούμενης ερώτησης. Η πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου αφορούσε ερωτήσεις με γενικές πληροφορίες (το φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση, τα έτη

υπηρεσίας). Οι ερωτήσεις 1-2 αφορούσαν την ικανότητα αντίχνευσης των μαθησιακών δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς, οι ερωτήσεις 3-8 αφορούσαν την παροχή βοήθειας προς τους μαθητές και οι ερωτήσεις 9-12 αφορούσαν τη γενικότερη συμπεριφορά και στάση των δασκάλων σχετικά με το εξεταζόμενο ερευνητικό θέμα.

### **7.1.3. Διαδικασία**

Η έρευνα ξεκίνησε στις 24 Σεπτεμβρίου 2018 και ολοκληρώθηκε στις 5 Οκτωβρίου 2018. Αναγκαία ήταν η εύρεση όσο περισσότερων εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή στην έρευνα και τη σωστότερη εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τον συνολικό πληθυσμό των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Η διαδικασία επίσκεψης Δημοτικών σχολείων ξεκίνησε στη 1 Σεπτεμβρίου 2018, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν παραπάνω χρόνο διαθέσιμο για πιθανή συνεργασία, αφού η σχολική χρονιά για τους μαθητές ξεκινά κάθε χρόνο στις 11 Σεπτεμβρίου. Πριν ξεκινήσω, γνώριζα ότι η διαδικασία αυτή δεν θα ήταν εύκολη, αφού δεν είναι όλοι πρόθυμοι να συνεργαστούν και οι προσδοκίες μου δεν ήταν υψηλές ως προς τον τελικό αριθμό συμμετοχής, όπως και τελικά αποδείχθηκε. Στα πρώτα Δημοτικά σχολεία της περιοχής Πατρών που επισκέφθηκα συνομιλούσα με τους διευθυντές ή τις διευθύντριες αλλά σε όλες τις επισκέψεις η απάντηση για συνεργασία και συμμετοχή ήταν αρνητική. Στο επόμενο διάστημα αναζήτησα εκπαιδευτικούς που γνώριζα προσωπικά για να με βοηθήσουν στη συμπλήρωση και στη διανομή ερωτηματολογίων σε σχολεία άλλων περιοχών. Έτσι κατάφερα να συνεργαστώ με το 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο του Αγίου Δημητρίου στη Αττική και με εκπαιδευτικούς από το Πλατύ Ημαθίας. Την τελευταία βδομάδα του Σεπτεμβρίου κατάφερα να πάρω θετική απάντηση από τρία Δημοτικά σχολεία της Πάτρας και οι δάσκαλοι ζήτησαν κάποιες μέρες για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Παρέλαβα όλα σχεδόν τα ερωτηματολόγια στις 4 Οκτωβρίου και περίμενα ότι θα μάζευα με βάση τα ερωτηματολόγια που μοίρασα περίπου 45-50. Κατά τη διαδικασία ελέγχου συνειδητοποίησα ότι αρκετοί δεν τα συμπλήρωσαν και τα παρέδωσαν κενά. Έτσι, κατάφερα να συγκεντρώσω 30 απαντημένα ερωτηματολόγια.

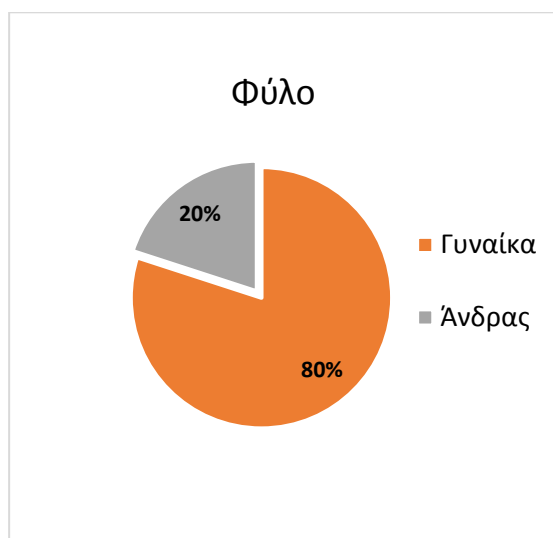
### **7.2. Αποτελέσματα**

Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων έγινε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων με το πρόγραμμα Excel και παρουσιάζονται σε μορφή κυκλικού διαγράμματος σε ποσοστό



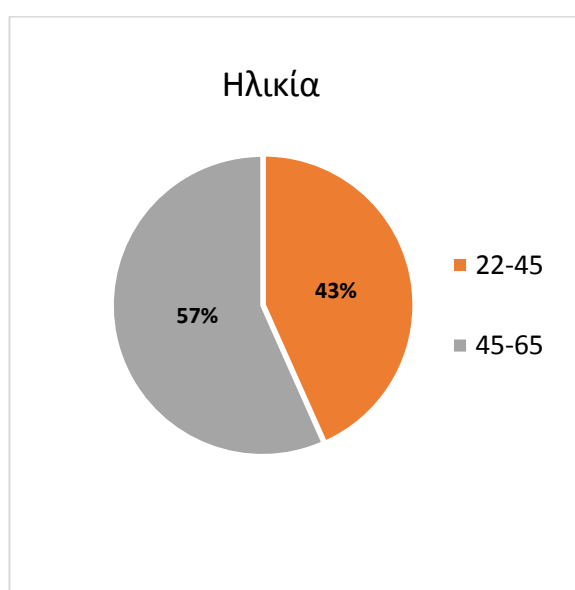
επί τοις εκατό και σε μορφή ραβδογράμματος όπου υπάρχουν ερωτήσεις με παραπάνω από μία επιλογές.

Στο διάγραμμα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα με βάση το φύλο. Συμμετείχαν 24 γυναίκες και 6 άνδρες, δηλαδή το δείγμα αποτελείται από 80% γυναίκες και 20% άνδρες.



Διάγραμμα 1: Ποσοστά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση το φύλο.

Στο διάγραμμα 2 παρουσιάζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα με βάση την ηλικία. Το 43% εκπαιδευτικών ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 22-45 και το 57% στην κατηγορία 45-65.



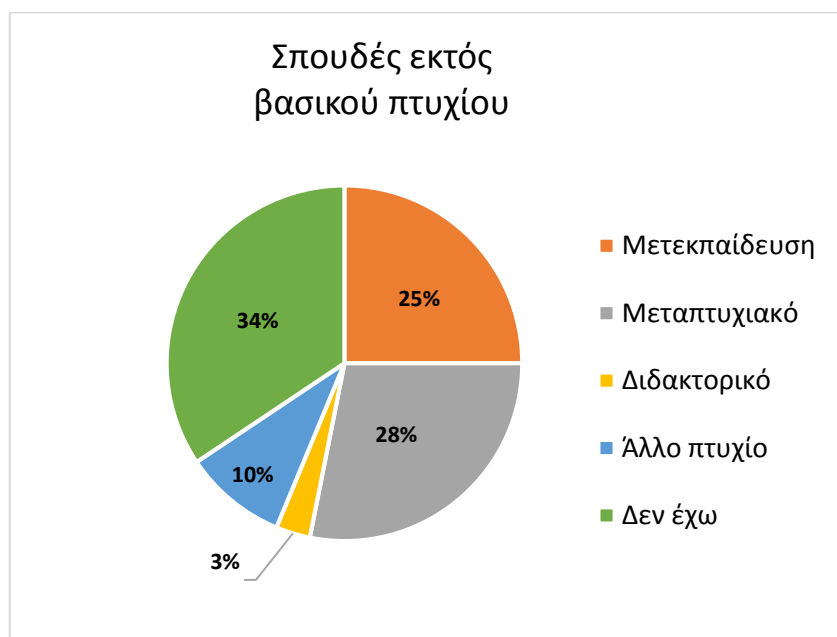
Διάγραμμα 2: Ποσοστά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση την ηλικία.

Στο διάγραμμα 3 παρουσιάζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση τις σπουδές τους. Το 97% είναι απόφοιτοι ελληνικού πανεπιστημίου, ενώ μόλις το 3% είναι απόφοιτοι ξένου πανεπιστημίου.



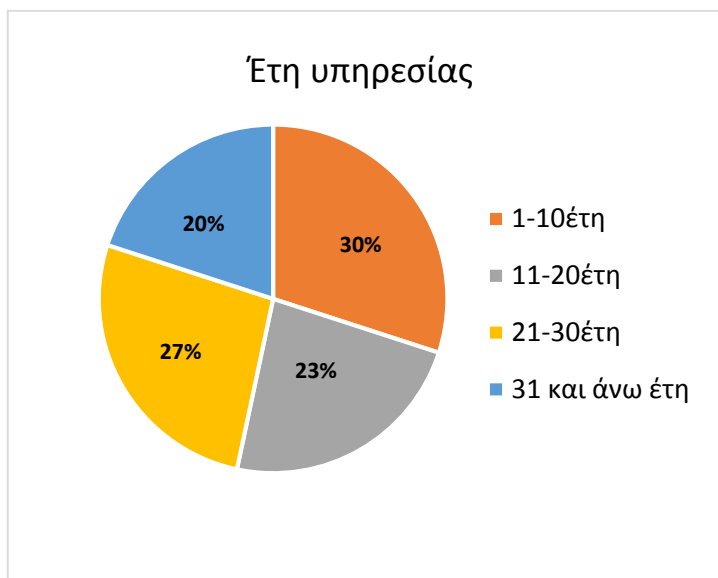
Διάγραμμα 3: Ποσοστά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση τις σπουδές.

Στο διάγραμμα 4 παρουσιάζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών με βάση τις σπουδές εκτός βασικού πτυχίου. Το 34% των εκπαιδευτικών έχουν μόνο ένα βασικό πτυχίο, ενώ, το αμέσως επόμενο ποσοστό του 28% κατέχει μεταπτυχιακό, το 25% φαίνεται να έχει μετεκπαιδευτεί. Τέλος, μικρά είναι τα ποσοστά αυτών που έχουν ασχοληθεί με άλλο πτυχίο και διδακτορικό της τάξεως του 10% και 3% αντίστοιχα.



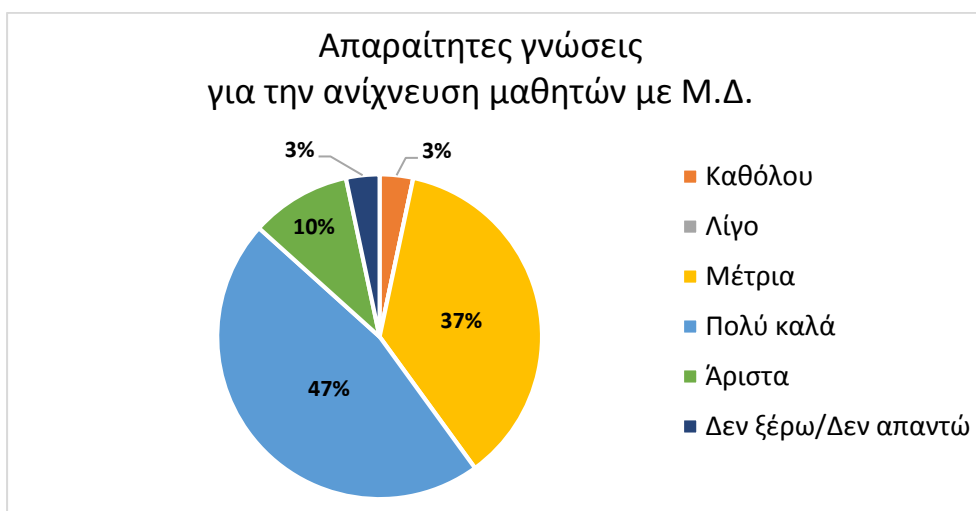
Διάγραμμα 4: Ποσοστά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση τις σπουδές εκτός βασικού πτυχίου.

Στο διάγραμμα 5 παρουσιάζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό κατέχουν τα 1-10 έτη με ποσοστό 30%. Το 27% έχει 21-30 έτη υπηρεσίας, το 23% 11-20 έτη και το 20% έχει 31 έτη και πάνω.



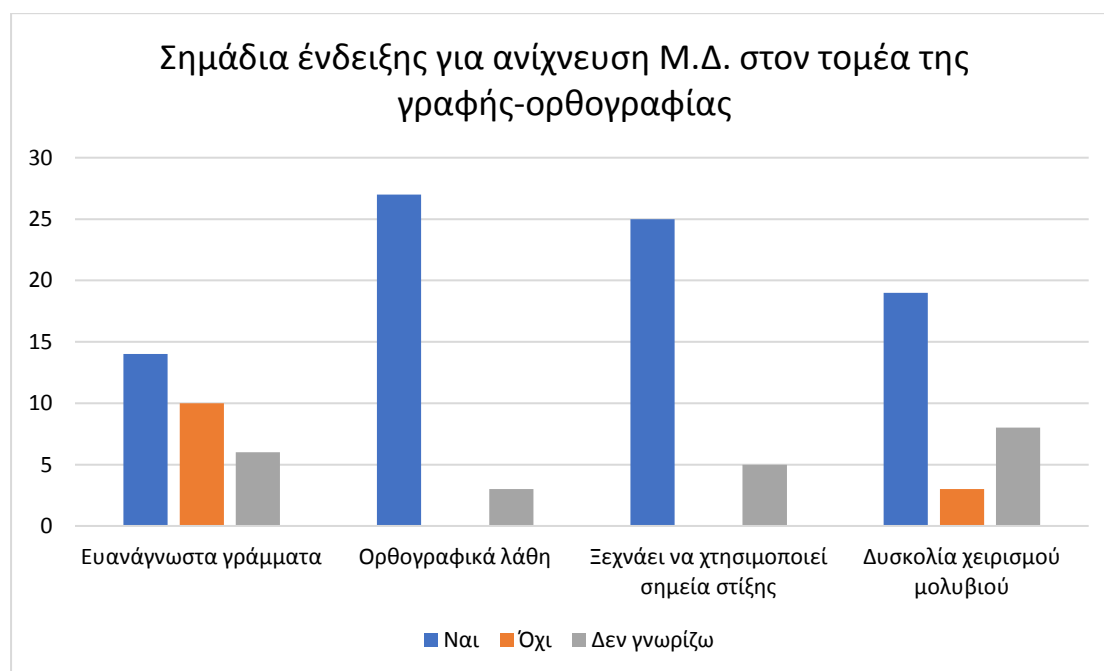
Διάγραμμα 5: Ποσοστά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση τα έτη υπηρεσίας τους.

Το διάγραμμα 6 μας πληροφορεί για το που κυμαίνονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών στην ορθογραφία και το συντακτικό. Το μεγαλύτερο ποσοστό (47%) δήλωσε ότι μπορεί πολύ καλά να ανιχνεύσει μαθητή/τρια με Μ.Δ. στην ορθογραφία και το συντακτικό. Το 37% θεωρεί ότι κατέχει σε μέτριο βαθμό τις απαραίτητες γνώσεις για την ανίχνευση των Μ.Δ., ενώ ένα μικρό ποσοστό του 10% θεωρεί πως γνωρίζει άριστα. Μόλις το 3% δήλωσε «καθόλου» και άλλο ένα 3% δήλωσε «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ».



Διάγραμμα 6: Ερώτηση 1: Έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για να ανιχνεύσετε μαθητή/τρια με Μ.Δ. στην ορθογραφία και στο συντακτικό;

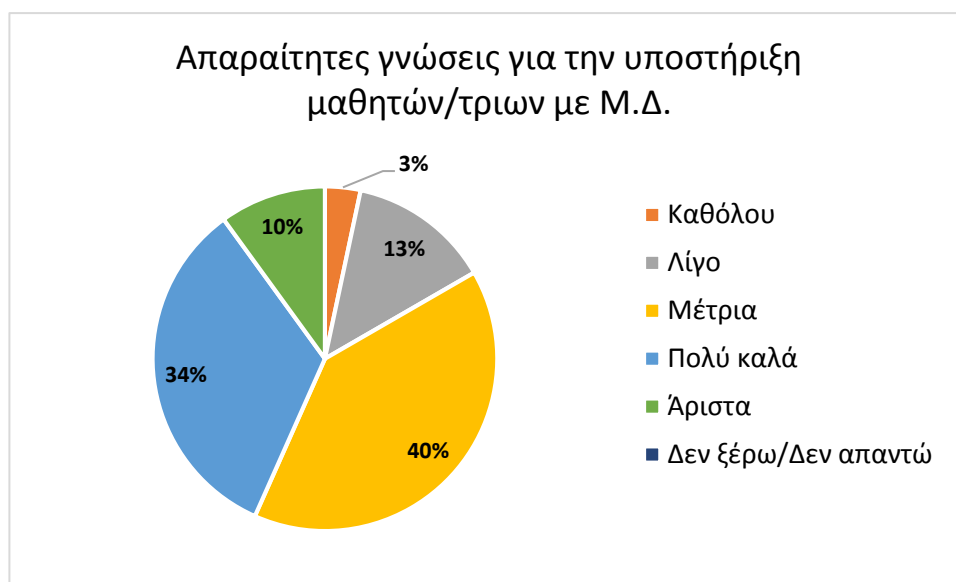
Το ραβδόγραμμα 1 παρουσιάζει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα σημάδια στον τομέα της γραφής-ορθογραφίας που αποτελούν ενδείξεις ανίχνευσης ενός μαθητή/τριας με Μ.Δ. Στην συγκεκριμένη ερώτηση οι ερωτηθέντες επέλεξαν ανάμεσα σε «Ναι», «Όχι», «Δεν γνωρίζω» για τέσσερις περιπτώσεις. Στο συνολικό δείγμα των 30 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με τα ευανάγνωστα γράμματα οι 14 (47% του δείγματος) θεωρούν ότι τα ευανάγνωστα γράμματα αποτελούν χαρακτηριστικό ανίχνευσης Μ.Δ., οι 10 (33% δείγματος) πιστεύουν πως «όχι», ενώ οι 6 (20% του δείγματος) δεν γνωρίζουν αν αποτελεί χαρακτηριστικό ανίχνευσης. Σχετικά με τα ορθογραφικά λάθη, οι 27 (90% του δείγματος) πιστεύουν ότι αυτά αποτελούν χαρακτηριστικό ανίχνευσης, ενώ οι υπόλοιποι 3 (10% του δείγματος) δεν γνωρίζουν. Στην επιλογή «ξεχνάει να χρησιμοποιεί σημεία στίξης», οι 25 (84% του δείγματος) θεωρούν ότι αποτελεί χαρακτηριστικό ανίχνευσης, ενώ οι 5 (16% του δείγματος) δεν γνωρίζουν. Για την δυσκολία χειρισμού του μολυβιού οι 19 (63% του δείγματος) εκπαιδευτικοί το θεωρούν χαρακτηριστικό ανίχνευσης Μ.Δ., οι 8 (27% του δείγματος) δεν γνωρίζουν, ενώ οι 3 (10% του δείγματος) επέλεξαν «όχι».



Ραβδόγραμμα 1: Ερώτηση 2: Ποια από τα παρακάτω σημάδια στον τομέα της γραφής-ορθογραφίας μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις, ώστε να ανιχνεύσετε ένα μαθητή/τρια με Μ.Δ.;

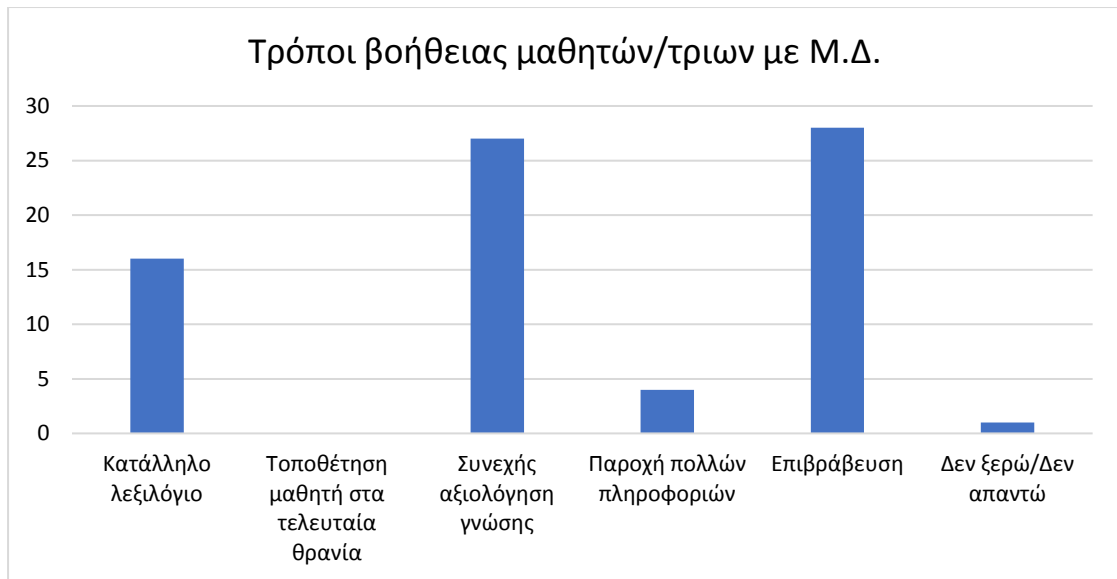
Το διάγραμμα 7 μας πληροφορεί για το που κυμαίνονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακή δυσκολία στην ορθογραφία και στη γραπτή έκφραση. Το 40% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι κατέχει σε μέτριο βαθμό τις απαραίτητες γνώσεις για την υποστήριξη ενός μαθητή/τριας με μαθησιακές δυσκολίες

στην ορθογραφία και στην γραπτή έκφραση. Το 34% θεωρεί πως τις κατέχει πολύ καλά και επίσης δύο μικρά ποσοστά του 13% και του 10% θεωρούν πως μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές/τριες με Μ.Δ. λίγο και άριστα αντίστοιχα. Μόλις το 3% απάντησε «καθόλου», πως δεν έχει καμία γνώση σε αυτόν τον τομέα.



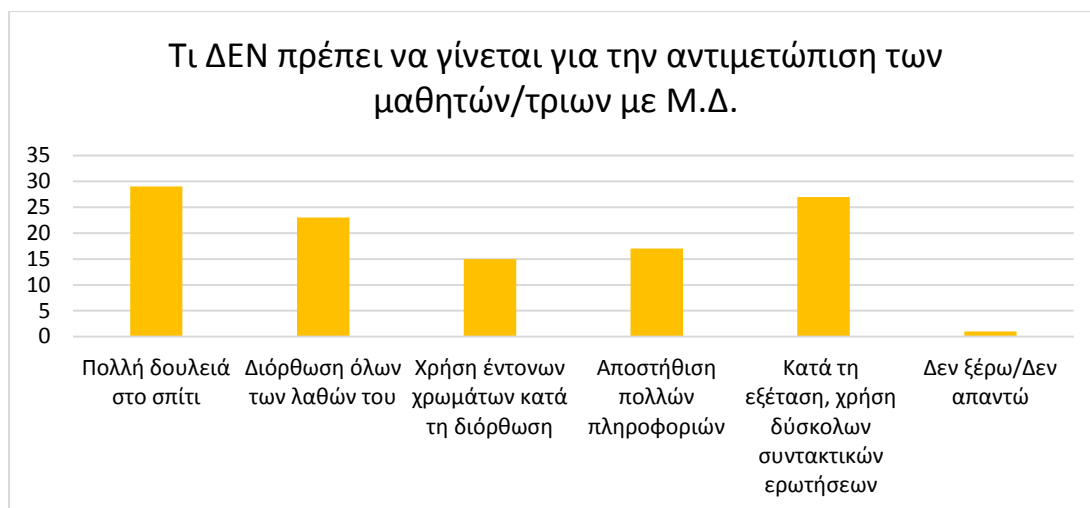
Διάγραμμα 7: Ερώτηση 3: Έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για να υποστηρίξετε μαθητή/τρια με Μ.Δ. στην ορθογραφία και στη γραπτή έκφραση;

Το ραβδόγραμμα 2 μας πληροφορεί για τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν μαθητή/τρια με Μ.Δ. Στην συγκεκριμένη ερώτηση οι ερωτηθέντες επέλεξαν σε αρκετές περιπτώσεις παραπάνω από μία επιλογές. Οι 28 εκπαιδευτικοί (93% του δείγματος) από το σύνολο των 30 που συμμετείχαν στην έρευνα, πιστεύουν ότι επιβραβεύοντας τους μαθητές με Μ.Δ. μπορούν να τους βοηθήσουν, οι 27 (90% του δείγματος) πιστεύουν ότι είναι καλή η συνεχής αξιολόγηση της γνώσης που έχει κατακτήσει κάθε μαθητής. Οι 16 (53% του δείγματος) θεωρούν ότι πρέπει να χρησιμοποιούν κατάλληλο λεξιλόγιο για να βοηθήσουν. Οι 4 (13% του δείγματος) πιστεύουν ότι μέσω της παροχής πολλών πληροφοριών συμβάλλουν στην βοήθεια των μαθητών, ενώ 1 εκπαιδευτικός (3% του δείγματος) δεν γνωρίζει. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν επέλεξε την τοποθέτηση στα τελευταία θρανία της τάξης.



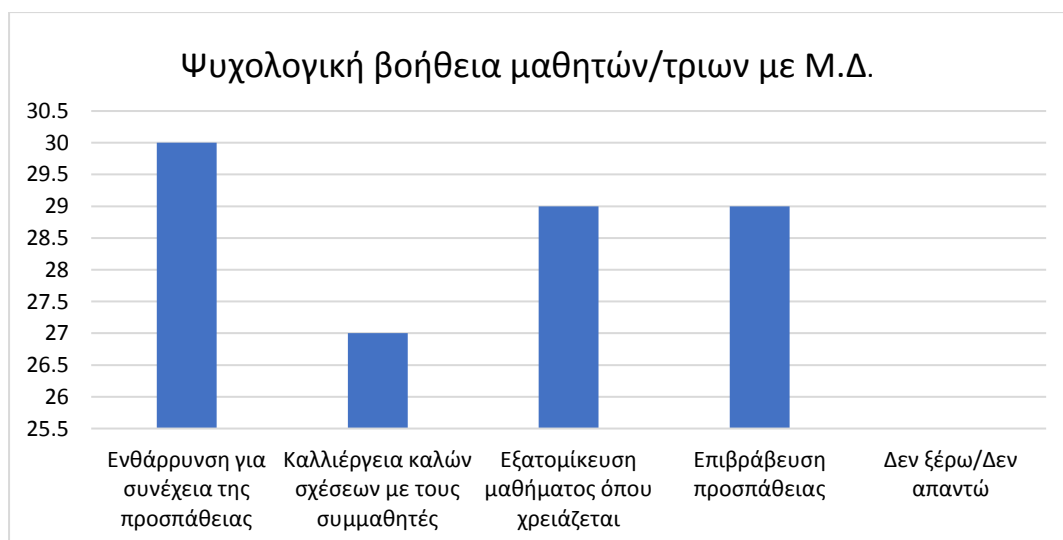
Ραβδόγραμμα 2: Ερώτηση 4: Με ποιους από τους παραπάνω τρόπους μπορείτε να βοηθήσετε μαθητή/τρια με Μ.Δ.;

Το ραβδόγραμμα 3 μας πληροφορεί για το τι ΔΕΝ πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί όταν έχουν να αντιμετωπίσουν ένα μαθητή/τρια με Μ.Δ. Στην συγκεκριμένη ερώτηση οι ερωτηθέντες επέλεξαν σε αρκετές περιπτώσεις παραπάνω από μία επιλογές. Στο συνολικό δείγμα των 30 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 29 απάντησαν ότι δεν πρέπει να βάζουν πολλή δουλειά στο σπίτι (96% του δείγματος), οι 27 ότι δεν πρέπει κατά την εξέταση να κάνουν δύσκολες συντακτικά ερωτήσεις (90% δείγματος), οι 23 (76% του δείγματος) από τους 30 θεωρούν ότι δεν πρέπει να διορθώνουν όλα τα λάθη των μαθητών με Μ.Δ., οι 17 πιστεύουν ότι δεν είναι σωστό να ζητούν από τους μαθητές να αποστηθίζουν πληροφορίες σχετικά με τους κανόνες της γραφής-ορθογραφίας (56% του δείγματος), οι 15 θεωρούν ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιούν έντονα χρώματα κατά τη διόρθωση (50% του δείγματος), ενώ 1 εκπαιδευτικός δεν ξέρει να απαντήσει (3% του δείγματος).



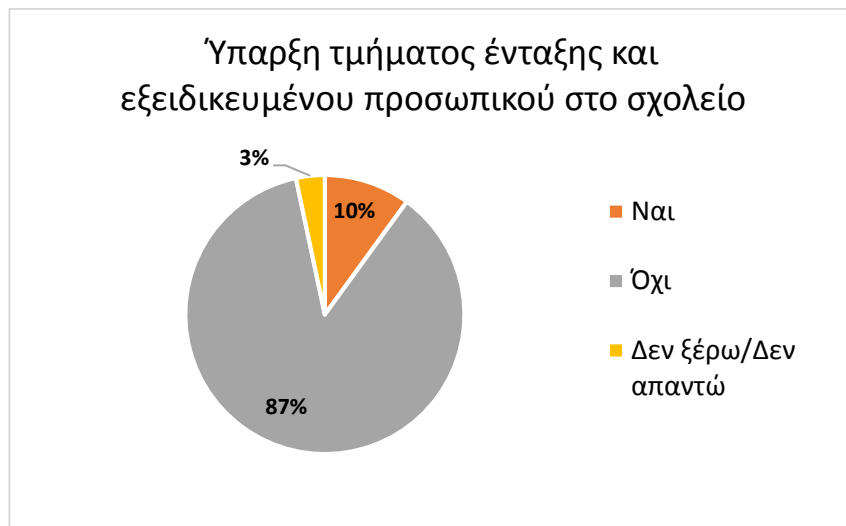
Ραβδόγραμμα 3: Ερώτηση 5: Τι ΔΕΝ πρέπει να κάνετε όταν έχετε να αντιμετωπίσετε ένα μαθητή/τρια με Μ.Δ.;

Το ραβδόγραμμα 4 μας πληροφορεί για τους τρόπους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν ψυχολογικά τους μαθητές με Μ.Δ. Στην συγκεκριμένη ερώτηση οι ερωτηθέντες επέλεξαν σε αρκετές περιπτώσεις παραπάνω από μία επιλογές. Στο συνολικό δείγμα των 30 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και οι 30 απάντησαν πως πρέπει να ενθαρρύνουν την προσπάθεια των παιδιών με Μ.Δ. Οι 29 (96% του δείγματος) θεωρούν ότι όπου χρειάζεται πρέπει να εξατομικεύουν το μάθημα και να επιβραβεύουν την προσπάθεια που καταβάλει ο μαθητής. Οι 27 (90% του δείγματος) θεωρούν ότι πρέπει να καλλιεργούν καλές σχέσεις στους μαθητές με Μ.Δ. με τους συμμαθητές τους. Κάνεις δεν απάντησε «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ».



Ραβδόγραμμα 4: Ερώτηση 6: Πώς μπορείτε να βοηθήσετε ψυχολογικά τους μαθητές με Μ.Δ.;

Το διάγραμμα 8 μας πληροφορεί για την ύπαρξη τμημάτων ένταξης και εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης. Το 87% των εκπαιδευτικών απάντησε «Ναι», το 10% απάντησε «Όχι», ενώ ένα 3% δεν γνωρίζει αν υπάρχει τμήμα ένταξης και εξειδικευμένο προσωπικό στο σχολείο που εργάζεται.



Διάγραμμα 8: Ερώτηση 7: Υπάρχει τμήμα ένταξης και εξειδικευμένο προσωπικό στο σχολείο σας;

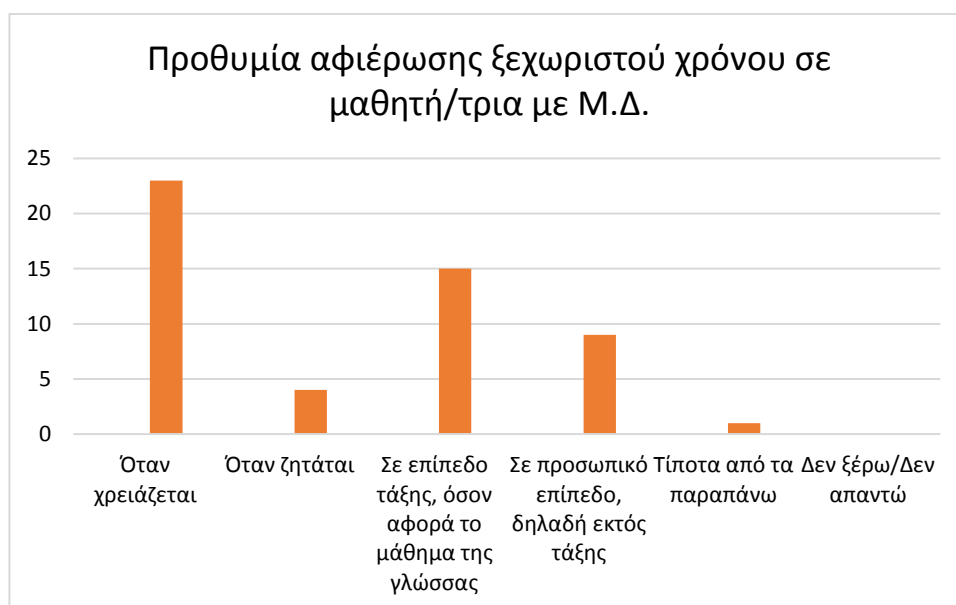
Το διάγραμμα 9 μας πληροφορεί για την αρμονική συνεργασία δασκάλων στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης. Αυτή η ερώτηση είναι συνέχεια της ερώτησης 7 και απαντήθηκε μόνο από 3 άτομα, τα οποία στην προηγούμενη ερώτηση επέλεξαν «Ναι». Φαίνεται ότι το 100% των απαντήσεων ήταν θετικό σχετικά με την συνεργασία μεταξύ δασκάλων όταν υπάρχει τμήμα ένταξης ή παράλληλη στήριξη.



Διάγραμμα 9: Ερώτηση 8: Συνεργάζεστε αρμονικά με τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης ή παράλληλης στήριξης;

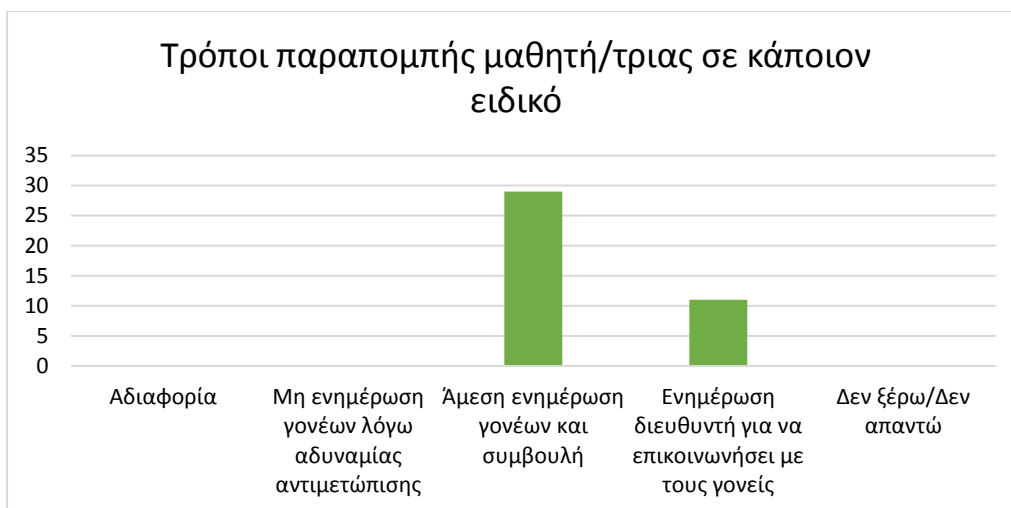


Το ραβδόγραμμα 5 παρουσιάζει την προθυμία αφιέρωσης ξεχωριστού χρόνου από την πλευρά του εκπαιδευτικού στον κάθε μαθητή/τρια με Μ.Δ. Και σε αυτή την ερώτηση οι ερωτηθέντες επέλεξαν σε αρκετές περιπτώσεις παραπάνω από μία επιλογές. Οι 23 από το σύνολο των 30 είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν ξεχωριστό χρόνο (76% του δείγματος). Οι 15 (50% του δείγματος) επέλεξαν ότι σε επίπεδο τάξης προθυμοποιούνται να εξειδικεύσουν το μάθημα. Οι 9 (30% του δείγματος) εκπαιδευτικοί προτίθενται σε προσωπικό επίπεδο να αφιερώσουν χρόνο εκτός σχολικής τάξης. Οι 4 μόνο όταν τους το ζητήσουν θα αφιερώσουν ξεχωριστό χρόνο, ενώ 1 (3% του δείγματος) εκπαιδευτικός δεν επέλεξε καμία από τις επιλογές.



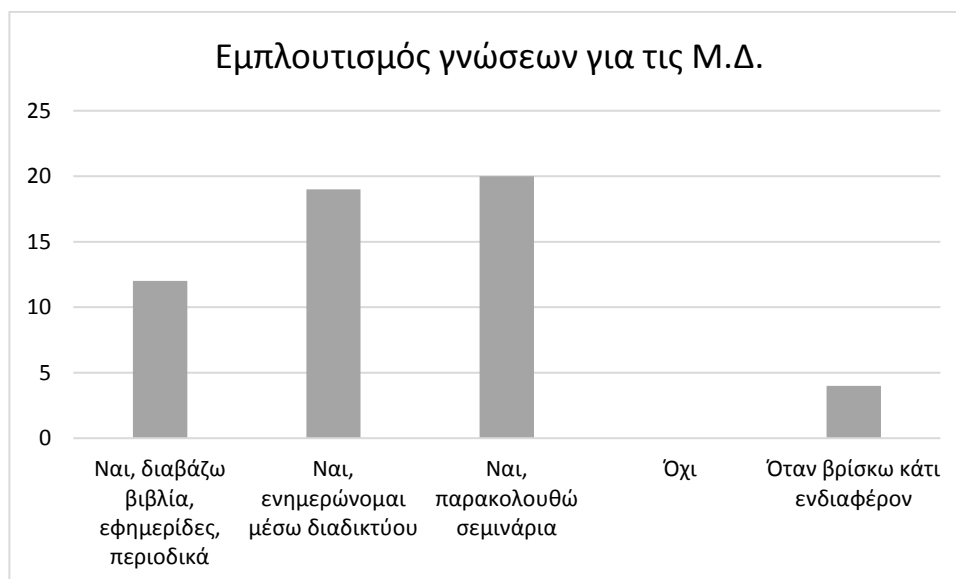
Ραβδόγραμμα 5: Ερώτηση 9: Είστε πρόθυμοι να αφιερώσετε ξεχωριστό χρόνο στον κάθε μαθητή/τρια με Μ.Δ.;

Στο ραβδόγραμμα 6 παρουσιάζεται η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την απαραίτητη παραπομπή ενός μαθητή/τριας σε κάποιον ειδικό και ο τρόπος με τον οποίο θα ενεργούσαν. Και σε αυτή την ερώτηση οι ερωτηθέντες επέλεξαν σε αρκετές περιπτώσεις παραπάνω από μία επιλογές. Οι 29 (96% του δείγματος) επέλεξαν ότι θα ενημέρωναν άμεσα τους γονείς και θα τους συμβούλευαν, ενώ 10 (33% του δείγματος) εκπαιδευτικοί επέλεξαν ΚΑΙ να ενημερώσουν τον διευθυντή για να επικοινωνήσει εκείνος με τους γονείς αλλά και να το κάνουν οι ίδιοι. Μόνο 1 εκπαιδευτικός επέλεξε να ενημερώσει τον διευθυντή έτσι ώστε να αναλάβει εκείνος την ενημέρωση γονέων.



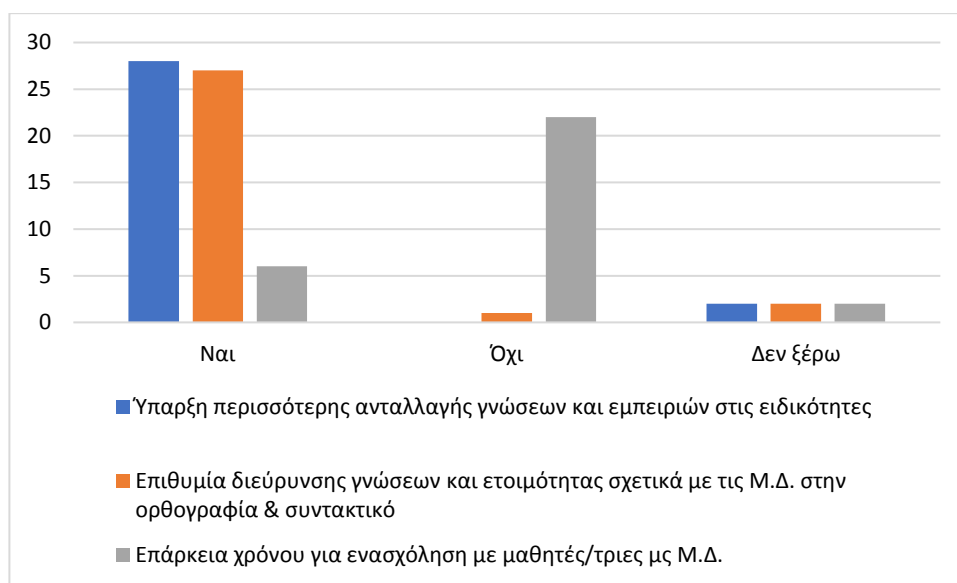
Ραβδόγραμμα 6: Ερώτηση 10: Εάν κρίνατε απαραίτητη την παραπομπή του μαθητή/τριας σε κάποιον ειδικό, τί από τα παρακάτω θα κάνατε;

Το ραβδόγραμμα 7 μας πληροφορεί για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Μ.Δ. μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Σε αυτή την ερώτηση οι εκπαιδευτικοί είχαν πάλι την δυνατότητα να επιλέξουν παραπάνω από μία επιλογές. Οι 20 (66% του δείγματος) εκπαιδευτικοί από τους 30 παρακολουθούν σεμινάρια, οι 19 (63% του δείγματος) ενημερώνονται μέσω Διαδικτύου, οι 12 (40% του δείγματος) διαβάζουν βιβλία, εφημερίδες και περιοδικά και οι 4 (13% του δείγματος) εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους όταν βρίσκουν κάτι ενδιαφέρον.



Ραβδόγραμμα 7: Ερώτηση 11: Μετά την ολοκλήρωση των σπουδών σας, συνεχίζετε τον εμπλουτισμό των γνώσεών σας σε ό,τι αφορά τις Μ.Δ.;

Στο ραβδόγραμμα 8 παρουσιάζονται πληροφορίες που αφορούν τις απόψεις των δασκάλων σχετικά με την ύπαρξη περισσότερης ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών στις ειδικότητες, με την διεύρυνση των γνώσεών τους στη μαθησιακή δυσκολία της ορθογραφίας και του συντακτικού και με την επάρκεια του χρόνου που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να δουλέψει με ένα μαθητή/τρια με Μ.Δ. Οι 28 εκπαιδευτικοί (93% του δείγματος) πιστεύουν ότι πρέπει να υπάρχει περισσότερη ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών μεταξύ ειδικοτήτων ενώ ο 1 εκπαιδευτικός (3% του δείγματος) όχι. Σχετικά με την επιθυμία διεύρυνσης των γνώσεων και της ετοιμότητας σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία και στο συντακτικό, οι 27 εκπαιδευτικοί (91% του δείγματος) απάντησαν θετικά, ο 1 (3% του δείγματος) επέλεξε «όχι» και 2 εκπαιδευτικοί (6% του δείγματος) δεν ήξεραν αν έχουν αυτή την επιθυμία ή όχι. Σχετικά με την επάρκεια του χρόνου για παραπάνω ενασχόληση με μαθητές/τριες με Μ.Δ, 22 εκπαιδευτικοί (73% του δείγματος) δεν θεωρούν ότι επαρκεί ο χρόνος, 6 εκπαιδευτικοί (20% του δείγματος) νιώθουν ότι ο χρόνος είναι αρκετός, ενώ 2 εκπαιδευτικοί (7% του δείγματος) δεν ξέρουν αν επαρκεί ή όχι.



Ραβδόγραμμα 8: Ερώτηση 12: Μετά την ολοκλήρωση των σπουδών σας, συνεχίζετε τον εμπλουτισμό των γνώσεών σας σε ό,τι αφορά τις Μ.Δ.;

### 7.3. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στο να προσδιορίσει τις απόψεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τις ορθογραφικές και συντακτικές δυσκολίες παιδιών με Μ.Δ. και επιμερίστηκε σε τρεις κατηγορίες:

- 1) την ικανότητα ανίχνευσης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία και το συντακτικό,
- 2) την ικανότητα παροχής βοήθειας,
- 3) και την γενικότερη συμπεριφορά και στάση απέναντί τους, καθώς και για το ενδιαφέρον τους για ενίσχυση των γνώσεών τους σχετικών με το θέμα.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά το φύλο πλειοψηφούν οι γυναίκες στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επικρατούν οι ηλικίες 45-65 ετών. Σχετικά με τις σπουδές εκτός βασικού πτυχίου, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία δεν έχουν κάποιο άλλο πτυχίο εκτός από ένα μικρότερο ποσοστό της τάξεως του 25% που έχει μετεκπαιδευτεί, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει η απαραίτητη κατάρτιση για ενασχόληση με θέματα της ειδικής αγωγής. Μέτριες θα έλεγα ότι είναι οι γνώσεις στην ανίχνευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία και στον γραπτό λόγο, καθώς στις επιλογές των σημαδιών ένδειξης προς ανίχνευση δεν αναγνωρίστηκαν από την πλειοψηφία όλα τα σωστά τα χαρακτηριστικά, παρόλο που μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι κατέχουν πολύ καλά τις γνώσεις για ανίχνευση. Μέτρια γνώση της τάξεως του 40% παρατηρήθηκε στο θέμα της υποστήριξης, ωστόσο στην αντιμετώπιση οι γνώσεις φάνηκαν να είναι αρκετά καλές. Επιπλέον στην συναισθηματική παροχή βοήθειας η πλειοψηφία ανταποκρίθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό. Σε ό,τι αφορά την γενικότερη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, στο σύνολό τους ήταν πρόθυμοι να αφιερώσουν χρόνο σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, περισσότερο σε περιπτώσεις που κάτι τέτοιο χρειάζεται και λιγότερο σε προσωπικό επίπεδο. Επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε να αναλαμβάνουν την ευθύνη να ενημερώσουν οι ίδιοι τους γονείς σε περίπτωση που η παραπομπή ενός μαθητή σε έναν ειδικό κρινόταν απαραίτητη. Και πάλι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συνεχίζει να ενημερώνεται και να εμπλουτίζει τις γνώσεις σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών κυρίως μέσω της παρακολούθησης σεμιναρίων. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχει ανταλλαγή γνώσεων και

εμπειριών και θα ήθελαν να διευρύνουν τις γνώσεις τους και πως δεν επαρκεί ο χρόνος τους να δουλέψουν με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αιτιολογημένα δεδομένης της έλλειψης κρατικής υποστήριξης, αυτό φαίνεται και από την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού στα σχολεία, τόσο σε μορφωτικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο κατάλληλων υποδομών για την ορθή άσκηση του επαγγέλματος. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η δημιουργία υποδομών και η παροχή υπηρεσιών προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μετεκπαιδευτούν και να επιμορφώνονται διαρκώς για τα ζητήματα που προκύπτουν στην σύγχρονη πραγματικότητα του δημοτικού σχολείου και ιδιαίτερα στα θέματα της ειδικής αγωγής, που τα τελευταία χρόνια κατακλύζουν τις τάξεις του δημοτικού.

Σε μελλοντική επέκταση της έρευνας, η χρήση μεγαλύτερου δείγματος και η τοποθέτηση σε ακριβέστερα στοιχεία, θα μπορούσε να βοηθήσει στην εξαγωγή πιο εμπειριστατωμένων αποτελεσμάτων.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Συνοδευτική Επιστολή

### ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ



Αγαπητέ εκπαιδευτικέ,

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει συνταχθεί στα πλαίσια της Πτυχιακής μου Εργασίας ως φοιτήτρια της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με επιβλέποντα τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Καμαρούδη Σταύρο. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να ερευνηθεί η γνώση και η άποψη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες στην ορθογραφία και το συντακτικό των μαθησιακών δυσκολιών. Η συμμετοχή στην παρούσα έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη και συμβάλλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας. Διευκρινίζεται ότι η απάντηση του ερωτηματολογίου δεν είναι κάποιο τεστ αξιολόγησης και ότι θα αποδοθούν μόνο στατιστικά στοιχεία. Ζητείται μόνο η ειλικρινής κατάθεση των προσωπικών σας απόψεων.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση

Κουνινιώτη Μελίνα

Φοιτήτρια στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Ερωτηματολόγιο

### ΟΔΗΓΙΕΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Συμπληρώστε με ✓ ή X.

Σε κάθε ερώτηση επιλέγετε ΜΟΝΟ μία απάντηση. Στις ερωτήσεις που υπάρχει αστερίσκος(\*), μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις. Στην ερώτηση με πίνακα βάζετε ✓ ή X για κάθε ένα στη στήλη που θέλετε. Απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

Όπου Μ.Δ. = Μαθησιακές Δυσκολίες

### Γενικές Πληροφορίες

Φύλο:  Άνδρας ,  Γυναίκα

Ηλικία:  22-45,  45-65

Απόφοιτος Πανεπιστημίου:

- Ελληνικό
- Ξένο
- Άλλο .....

Σπουδές εκτός βασικού πτυχίου:

- Μετεκπαίδευση
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Άλλο πτυχίο
- Δεν έχω

Έτη υπηρεσίας:  1-10,  11-20,  21-30,  31 και άνω

## Ερωτήσεις

1. Έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για να ανιχνεύσετε μαθητή/μαθήτρια με Μ. Δ. στην ορθογραφία και στο συντακτικό;

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ Καλά, Άριστα, Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

2. Ποια από τα παρακάτω σημάδια στον τομέα της γραφής-ορθογραφίας, μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις, ώστε να ανιχνεύσετε ένα μαθητή/τρια με Μ.Δ.;

Χαρακτηριστικά	Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω
Ευανάγνωστα γράμματα			
Ορθογραφικά λάθη			
Ξεχνάει να χρησιμοποιεί σημεία στίξης			
Δυσκολία χειρισμού μολυβιού			

3. Έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για να υποστηρίξετε ένα μαθητή/τρια με Μ.Δ. στην ορθογραφία και στη γραπτή έκφραση (γραπτός λόγος);

Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ Καλά, Άριστα, Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

4.\* Με ποιους από τους παρακάτω τρόπους μπορείτε να βοηθήσετε μαθητές/τριες με Μ.Δ.;

- Χρησιμοποιώντας κατάλληλο λεξιλόγιο
- Βάζοντας το μαθητή να κάτσει στα τελευταία θρανία
- Συνεχής αξιολόγηση της γνώσης που έχει κατακτήσει
- Με το να δίνετε πολλές πληροφορίες
- Επιβραβεύοντάς τους
- Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

5.\* Τι ΔΕΝ πρέπει να κάνετε όταν έχετε να αντιμετωπίσετε ένα μαθητή/τρια με Μ.Δ.;

- Βάλτε του/της πολλή δουλειά για το σπίτι
- Διορθώστε όλα του τα λάθη
- Χρησιμοποιείτε έντονα χρώματα όταν διορθώνετε
- Ζητήστε να αποστηθίσει βασικές πληροφορίες σχετικά με τους κανόνες γραφής-ορθογραφίας
- Όταν τον/την εξετάζετε κάντε δύσκολες συντακτικά ερωτήσεις



Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

**6\***. Πώς μπορείτε να βοηθήσετε ψυχολογικά τους μαθητές με Μ.Δ.;

Χαρακτηρίστε τον «τεμπέλη» ή «αδιάφορο»

Ενθαρρύνετε τον/την να συνεχίσει την προσπάθεια

Καλλιεργήστε καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του/της

Εξατομικεύστε το μάθημά του/της όταν είναι εφικτό

Επιβραβεύστε τον/την για την προσπάθεια του/της

Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

**7.** Υπάρχει τμήμα ένταξης και εξειδικευμένο προσωπικό στο σχολείο σας;

Ναι,  Όχι, δεν υπάρχει τμήμα ένταξης και εξειδικευμένο προσωπικό στο σχολείο,

Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

**8.** Συνεργάζεστε αρμονικά με τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης ή της παράλληλης στήριξης;

(Απαντήστε εφόσον επιλέξατε στην ερώτηση 7 το κουτάκι με την επιλογή «Ναι»)

Ναι,  Όχι,  Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

**9\***. Είστε πρόθυμοι να αφιερώσετε ξεχωριστό χρόνο στον κάθε μαθητή/τρια με Μ.Δ.;

Όταν χρειάζεται

Όταν μου ζητηθεί

Σε επίπεδο τάξης, όσον αφορά το μάθημα της γλώσσας

Σε προσωπικό επίπεδο, δηλαδή εκτός τάξης

Τίποτα από τα παραπάνω

Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

**10\***. Εάν κρίνατε απαραίτητη την παραπομπή του μαθητή/τριας σε κάποιον ειδικό, τί από τα παρακάτω θα κάνατε;

Θα αδιαφορούσα.

Δεν θα ενημέρωνα τους γονείς επειδή δεν είμαι σε θέση να τους αντιμετωπίσω.

Θα ενημέρωνα αμέσως τους γονείς και θα τους συμβούλευα.

Θα ενημέρωνα τον διευθυντή ώστε να επικοινωνήσει αυτός μαζί τους.

Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

**11\***. Μετά την ολοκλήρωση των σπουδών σας, συνεχίζετε τον εμπλουτισμό των γνώσεών σας σε ό,τι αφορά τις Μ.Δ.;

Ναι, διαβάζω βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά.

Ναι, ενημερώνομαι μέσω του Διαδικτύου.

Ναι, παρακολουθώ σεμινάρια.

Όχι

Όταν βρίσκω κάτι ενδιαφέρον.

**12.** Λαμβάνοντας υπόψιν το ερωτηματολόγιο αυτό για τον εντοπισμό και τη διδασκαλία παιδιών με Μ.Δ., απαντήστε στα παρακάτω:

	Ναι	Όχι	Δεν ξέρω
Πρέπει να υπάρχει περισσότερη ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών στις ειδικότητες.			
Θα ήθελα να διευρύνω τις γνώσεις μου και την ετοιμότητά μου σχετικά με τις Μ.Δ. στην ορθογραφία και το συντακτικό.			
Επαρκεί ο χρόνος μου για να δουλέψω με μαθητές/τριες με Μ.Δ.			

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου Ε., Ευκαρπίδης Π., Καρακίτσιος Α. (2008). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό-Σχέδια διδασκαλίας και υποστηρικτικό υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (τεύχος Α')*. Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βλασσοπούλου Μ., Γιαννετοπούλου Α., Διαμαντή Μ., Κιρπότην Λ., Λεβαντή Ε., Λευθήρη Κ., Σακελλαρίου Γ. (2007). *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Cole M., Cole S.R., Lightfoot C. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κασσωτάκης Μ., Φλουρή Γ. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κυπριωτάκης Α. (1989). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μιχελογιάννης Ι., Τζενάκη Μ. (1998). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μουζάκη Α., Πρωτόπαπας Α. (2010). *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπόντη Ε. Ι. (2013). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Μια εναλλακτική προσέγγιση...για όλους*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μέθεξις.
- Παντελιάδου Σ. (1998-1999). *Εντοπισμός και αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. - Π.Τ.Δ.Ε. – Μονάδα Ειδικής Αγωγής Μαθησιακών Δυσκολιών.
- Παντελιάδου Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σ. (2004). *Η μάθηση της ορθογραφίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Παπαναστασίου (2008). *Νεοελληνική ορθογραφία, ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Πολυχρονοπούλου Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιδιωτική.

Σπαντιδάκης Ι. Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου Μ. (2008). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φλωράτου Μ. (1996). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά: Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέα.

William Lee Heward (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

## ΙΣΤΟΓΡΑΦΙΑ

<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/3329> Γκαρόνη Παρασκευή (2010). *Ανάπτυξη ορθογραφικών δεξιοτήτων σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. (Προσπελάστηκε στις 16/07/2018 13:34)

<http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/637> Καραντούλα Μαρία, Καρπαθίου Ειρήνη-Αλεξάνδρα (2013). *Μαθησιακές Δυσκολίες και η άποψη των Εκπαιδευτικών* (Πτυχιακή Εργασία). Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. (Προσπελάστηκε 22/09/2018 10:23)

<http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/474> Ορφανού Χριστίνα-Μαρία (2013). *Μαθησιακές δυσκολίες: Ασκήσεις παρέμβασης για την οπτική, απτική και οσφρητική αντίληψη. Ασκήσεις παρέμβασης για την αντίληψη της έννοιας του χώρου, του χρόνου, του μεγέθους και της ποσότητας* (Διπλωματική Εργασία). Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. (Προσπελάστηκε στις 23/08/2018 20:59)

<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20429> Φουρνογεράκη Θεώνη (2017). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή για*

τη συνεργασία τους με τους γονείς (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. (Προσπελάστηκε στις 23/08/2018 12:18)

➤ <https://eidikospaidagogos.gr/writingdisabilities/> (Προσπελάστηκε στις 24/08/2018 15:18)