



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Διδακτική παρέμβαση για τη βελτίωση της ορθογραφίας σε μαθητές  
της Γ΄ Δημοτικού με δυσορθογραφία**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΦΩΤΕΙΝΗ ΜΠΑΤΣΙΟΥ

ΦΛΩΡΙΝΑ,

ΜΑΙΟΣ 2023

**Φύλλο Εξέτασης**

1. Επόπτρια: Κα Ανδρεοπούλου Αθανασία

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

2. Δεύτερος βαθμολογητής: Κος Καμαρούδης Σταύρος

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Γενικός βαθμός: \_\_\_\_\_

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

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

*Στην οικογένεια μου και τον  
συνοδοιπόρο της ζωής μου,  
Κυριάκο*

*To my family and my  
my life's companion,  
Kyriakos*

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, στο τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, κατά το έτος 2023. Η ολοκλήρωσή της θα ήταν αδύνατη χωρίς την πολύτιμη υποστήριξη της καθηγήτριάς μου, Κας Αθανασίας Ανδρεοπούλου, η οποία με δέχτηκε με μεγάλη προθυμία για να επιβλέψει την πτυχιακή μου εργασία. Της εκφράζω ένα βαθύ ευχαριστώ για όλη τη βοήθεια που μου πρόσφερε, που συμμερίστηκε τις ανησυχίες μου, που με ενθάρρυνε να συνεχίσω, που ήταν «δίπλα» μου και όχι «απέναντί» μου. Ακόμα, ευχαριστώ τον Κο Σταύρο Καμαρούδη, για τη συμβολή του στην αξιολόγηση και βαθμολόγηση της εργασίας μου. Ως καθηγητής είναι πάντοτε δίπλα μας και προσφέρει τις πολύτιμες γνώσεις του. Χρωστάω, επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου. Οι γονείς μου και η αδερφή μου, υπήρχαν πάντα ένα ανεκτίμητο στήριγμα για εμένα και τους οφείλω όλη τη διαδρομή των σπουδών μου, μέχρι σήμερα. Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τον συνοδοιπόρο της ζωής μου, Κυριάκο, για την άμετρη συμπαράσταση, στήριξη και κατανόηση που έδειξε σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Ήταν ο λόγος που με ωθούσε να συνεχίζω να μοχθώ για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, δίχως να χάνω το κουράγιο μου, μια αξία ανεκτίμητη. Γι' αυτά και για πολλά άλλα του είμαι ευγνώμων.

«...Να δημιουργείς και δημιουργώντας να  
δημιουργείσαι και να μην είσαι τίποτα άλλο  
από τη δημιουργία σου...»

-Αριστοτέλης

## Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	4
Περίληψη .....	9
Abstract.....	10
Εισαγωγή .....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ .....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ .....	17
2.1 Ορισμός ορθογραφίας.....	17
2.2 Θέση της ορθογραφίας στο πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού σχολείου ...	18
2.3 Ορθογραφημένη γραφή .....	19
2.4 Στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ .....	23
3.1 Ορισμός δυσορθογραφίας.....	23
3.2 Προβλήματα ορθογραφίας σε παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης .....	25
3.3 Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών.....	26
3.4 Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας .....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	33
4.1 Ερευνητική στρατηγική .....	33
4.2 Μελέτη περίπτωσης.....	34
4.3 Ιστορικό συμμετεχόντων .....	36
4.4 Διαδικασία.....	38
4.5 Ερευνητικό Εργαλείο.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ .....	43
5.1 Διδακτικές παρεμβάσεις .....	45
5.1.1 1 <sup>ο</sup> Σχέδιο ατομικής διδασκαλίας και παρέμβασης (Μ.Σ.).....	45
5.2.2 2 <sup>ο</sup> Σχέδιο ατομικής διδασκαλίας και παρέμβασης (Μ.Σ.).....	46
5.2.3 3 <sup>ο</sup> Σχέδιο ατομικής διδασκαλίας και παρέμβασης (Μ.Σ.).....	48

5.2.4 4 <sup>ο</sup> Σχέδιο ατομικής διδασκαλίας και παρέμβασης (Μ.Σ.).....	49
5.2.5 5 <sup>ο</sup> Σχέδιο ατομικής διδασκαλίας και παρέμβασης (Μ.Σ.).....	51
5.2.6 1 <sup>ο</sup> Σχέδιο ατομικής διδασκαλίας και παρέμβασης (Γ.Χ.) .....	52
5.2.7 2 <sup>ο</sup> Σχέδιο ατομικής διδασκαλίας και παρέμβασης (Γ.Χ.) .....	54
5.2.8 3 <sup>ο</sup> Σχέδιο ατομικής διδασκαλίας και παρέμβασης (Γ.Χ.) .....	57
5.2.9 1 <sup>ο</sup> Σχέδιο ομαδικής διδασκαλίας και παρέμβασης .....	59
5.2.10 2 <sup>ο</sup> Σχέδιο ομαδικής διδασκαλίας και παρέμβασης .....	60
5.2 Επαναληπτικά των διδακτικών παρεμβάσεων .....	62
5.3 Ημερολόγιο .....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	65
6.1 Αποτελέσματα προελέγχου ορθογραφικής ικανότητας.....	66
6.2 Αποτελέσματα μετελέγχου ορθογραφικής ικανότητας .....	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	73
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 .....	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 .....	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 .....	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.....	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6.....	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7 .....	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8.....	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9.....	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10 .....	109
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11 .....	113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12.....	118

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 13 .....	121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 14 .....	123
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 15 .....	125



## Περίληψη

Η παρούσα εργασία συνδυάζοντας ποσοτικές μεθόδους αξιολόγησης και ποιοτικές διαδικασίες ανάλυσης λαθών διερευνά την ορθογραφική ικανότητα δύο μαθητών της Γ' Δημοτικού, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, πραγματεύεται το ζήτημα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και συγκριμένα της δυσορθογραφίας. Βασική της επιδίωξη είναι η διερεύνηση της επίδρασης αποτελεσματικών διδακτικών παρεμβάσεων για την ενίσχυση και βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας. Το σύνολο των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία της ορθογραφίας, εκτός από την ορθογραφική γνώση, περιλαμβάνει και ένα σύνολο ορθογραφικών κανόνων που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Το ελληνικό γλωσσικό σύστημα εξαιτίας της εγγενούς δυσκολίας που έχει με τα φωνήματα να είναι λιγότερα από τα γραφήματα δημιουργεί πολλές δυσκολίες στον ορθογραφημένο γραπτό λόγο. Για τη μέτρηση των επιδόσεων των δύο μαθητών χρησιμοποιήθηκε ένα διαγνωστικό τεστ μαθησιακών δυσκολιών και οι παρεμβάσεις που μεσολάβησαν σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στην γραφοφωνημική αντιστοίχιση στον γραπτό λόγο και πραγματοποιούν πολλά ορθογραφικά λάθη.

### *Λέξεις- κλειδιά*

δυσορθογραφία, ορθογραφική ικανότητα, ποιοτική ανάλυση λαθών, παρέμβαση, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

## **Abstract**

The present study combines quantitative assessment methods and qualitative error analysis procedures to investigate the spelling ability of two third grade students with special educational needs. More specifically, it deals with the issue of Specific Learning Difficulties and comparatively dysorthography. Its main aim is to investigate the impact of effective teaching interventions to enhance and improve spelling ability. The set of processes that take place during the spelling process, in addition to spelling knowledge, includes a set of spelling rules that must be taken into account. The Greek language system, because of its inherent difficulty in having fewer phonemes than graphs, creates many difficulties in spelling the written word. A diagnostic test of learning difficulties was used to measure the performance of the two students and the interventions that were used were designed by the researcher. The results showed that students with Specific Learning Difficulties have significant deficits in graphophonemic matching in written language and make many spelling errors.

### ***Key words***

dysorthography, spelling, spelling ability, qualitative error analysis, intervention, specific learning difficulties

## Εισαγωγή

Ο γραπτός λόγος είναι ένα από τα σπουδαιότερα μέσα που έχουμε με σκοπό να μεταφέρουμε, να αποθηκεύουμε και να προσλαμβάνουμε πληροφορίες. Πρόκειται για μια σύνθετη και απαιτητική γνωστική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει την εκμάθηση κάποιων ιδιαίτερων δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα, η αποτύπωση ηχητικών μηνυμάτων ή σημείων προφορικού λόγου σε γραφήματα (Καρατζάς, 2005).

Ένα από τα πρωταρχικά ερωτήματα που μπορεί να θέσει κανείς έχει να κάνει με τον ρόλο της γραφής. Όπως αναφέρουν πολλοί γλωσσολόγοι «ο ρόλος της γραφής, κάθε γραφής, είναι να απεικονίσει περισσότερο λιγότερο πιστά την προφορά, την φωνητική την φωνολογική κατάσταση μιας γλώσσας» (Μπαμπινιώτη, 2000). Επομένως, η πιστή μεταφορά της προφοράς μιας γλώσσας στο γραπτό λόγο αποτελεί την ορθή γραφή της. Η ορθή γραφή όμως, ως απεικόνιση της φωνητικής φωνολογικής κατάστασης μιας γλώσσας προϋποθέτει έναν τρόπο γραφοφωνημικής αντιστοίχισης που συνεπάγεται τη τήρηση κανόνων που συνιστά τον ιδιαίτερο ρόλο του γραπτού λόγου. Αυτός συγκεκριμένος ρόλος που αποδίδεται στη γραπτή γλώσσα δε δίνει βαρύτητα στην αναντιστοιχία που δημιουργείται με την πάροδο του χρόνου ανάμεσα στην ορθή γραφή, την ορθογραφία και την προφορά της γλώσσας. Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο έχουν αναπτυχθεί οι ορθογραφικοί κανόνες τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό λόγο (Βάμβουκα, 1987).

Σύμφωνα με τους Μουζάκη & Πρωτόπαπα (2010) έχουν γίνει πολλές μελέτες για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στον γραπτό λόγο και ειδικότερα σε μαθητές/τριες με διαταραχές ορθογραφίας. Οι δυσκολίες αυτές συσχετίζονται σχεδόν πάντα με τις αναγνωστικές δεξιότητες. Το γεγονός αυτό εξηγείται από την

αλληλεξάρτηση που εντοπίζεται ανάμεσα στις αναγνωστικές και ορθογραφικές δεξιότητες. Με άλλα λόγια, όταν το παιδί μέσω της ανάγνωσης αξιολογείται και εξασκείται στην αναγνώριση γραμμάτων και συλλαβών, ταυτόχρονα επιδιώκεται να αξιολογηθεί η ικανότητά του στην ανάκληση και γραφή των στοιχείων αυτών. Για την κατανόηση της έννοιας της δυσορθογραφίας, θα πρέπει πρώτα να αναλυθούν οι έννοιες της ορθογραφίας και των σταδίων ανάπτυξης και κατάκτησής της.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Σε μια μακροχρόνια ιστορική εξέλιξη στον χώρο των επιστημών αναφορικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ), έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί, με σκοπό να αναδειχθεί η φύση τους. Οι ορισμοί αυτοί βρίσκονται σε μια διαρκή κριτική ανάλυση και προσαρμογή (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Οι ΜΔ είναι μια κατηγορία δυσκολιών σύμφωνα με την οποία ένα άτομο είναι ικανό να μαθαίνει, απλά παρουσιάζει μια «μαθησιακή διαφορετικότητα» (Τζιβνίκου, 2015). Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που γίνονται εμφανείς, εξαιτίας των δυσλειτουργιών στην κατάκτηση και χρήση του λόγου. Πρόκειται για δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου -αλλά και γραπτού- στην επιχειρηματολογία ή τις μαθηματικές δεξιότητες (Παντελιάδου, 2000). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ο ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών συμπεριλαμβάνει το εννοιολογικό πλαίσιο, την αιτιολογία, καθώς έμμεσα προσδιορίζεται η μέθοδος αξιολόγησης και διάγνωσης τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Επομένως, οι ΜΔ έχουν οργανική αιτιολογία και υπάρχει πιθανότητα να παρατηρούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Βλάχος, 2010. Παντελιάδου, 2000).

Οι ΜΔ με έμφαση τον γραπτό λόγο σχετίζονται με δυσκολίες κατά τη διαδικασία της γραφής. Προτού αναλυθούν οι δυσκολίες αυτές, κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, τόσο στη γραφή, όσο και στην ανάγνωση είναι εξαιρετικά σημαντικές, διότι επηρεάζουν όλη τη σχολική επίδοση και όχι μόνο τη γλώσσα. Συγκεκριμένα, η γραφή είναι απαραίτητη για την ολοκλήρωση ασκήσεων ή έκφραση ιδεών και η ανάγνωση είναι ο βασικότερος δίαυλος για την κατάκτηση σχολικών γνώσεων (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).

Αναλυτικότερα, πολλά από τα ελλείμματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με ΜΔ αφορούν πολύπλοκες διαδικασίες, όπως η ορθογραφία, η σύνταξη και η οργάνωση της γραπτής έκφρασης. Μάλιστα, επηρεάζεται σημαντικά και η ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής (Σπαντιδάκης, 2004). Οι μαθητές με ΜΔ διαφέρουν από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, σημειώνοντας σημαντικά ορθογραφικά λάθη, απουσία ή λανθασμένη χρήση σημείων στίξης και δυσκολία εναλλαγής των γραμμάτων σε κεφαλαία και πεζά. Επίσης, η γραφή με το χέρι καθίσταται ελλειμματική, χρονοβόρα και δυσανάγνωστη (Graham & Harris, 2002). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι επιδόσεις των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στον γραπτό λόγο παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση από την αναμενόμενη βάση της ηλικίας και των νοητικών δυνατοτήτων τους. Επίσης, τα λάθη που παρατηρούνται αντιστοιχούν σε λάθη που κάνουν τα παιδιά μικρότερης ηλικίας (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005). Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες υπολείπονται τουλάχιστον (δύο) 2 χρόνια από τη χρονολογική τους ηλικία (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

Έτσι, λοιπόν, χρησιμοποιούν στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μικρότερες ηλικίες. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000), χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παραμένουν στη φάση της μεταβατικής ορθογραφίας μέχρι και την Α' Γυμνασίου. Αυτό δικαιολογεί τη διάσταση που παρατηρείται μεταξύ του γνωστικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Από τα παραπάνω, λοιπόν, προκύπτει ότι η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου είναι μια σχολική δεξιότητα, κατά την οποία οι ιδέες που δημιουργούνται, αποτυπώνονται σε οργανωμένο γραπτό λόγο με συνοχή και αλληλουχία. (Πολυχρόνη & Πρίντεζη, 2011).

Οι δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες κατά τη συγγραφή εντοπίζονται σε όλες της φάσης της, δηλαδή τον σχεδιασμό, την καταγραφή, τον επανέλεγχο και αναδιαμόρφωση μέχρι την τελική μορφή. Εξαιτίας του ότι η συγγραφική δραστηριότητα είναι ιδιαίτερα σύνθετη, οι μαθητές με ΜΔ μειονεκτούν ως προς τις επιμέρους δεξιότητες. Σύμφωνα με την Τζιβινίκου (2015), οι απαραίτητες δεξιότητες συνοψίζονται σε δύο κατηγορίες: τις συγγραφικές και τις μηχανιστικές. Ο μαθητής, λοιπόν, καλείται να ενσαρκώσει τον ρόλο του συγγραφέα και τον ρόλο του γραμματέα (Παντελιάδου, 2000. Σπαντιδάκης, 2010).

Οι συγγραφικές δεξιότητες, οι οποίες αναφέρονται στον ρόλο του συγγραφέα, περιλαμβάνουν κυρίως τις μεταγνωστικές δεξιότητες, αλλά και σε ένα βαθμό τις γνωστικές. Οι συγγραφικές δεξιότητες σχετίζονται με τον σχεδιασμό, την οργάνωση των ιδεών και την αναθεώρηση του τελικού γλωσσικού προϊόντος. Ο ρόλος του συγγραφέα θα είναι αποτελεσματικός εάν είναι γνωστά τα δομικά στοιχεία του κειμένου που πρόκειται να γράψει. Συνεχίζοντας στο επόμενο στάδιο που είναι το συγγραφικό (Berninger et. al. 2009), κύριο μέλημα του συγγραφέα είναι η καταγραφή του κειμένου. Έτσι, ο μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο του «γραμματέα» (Τζιβινίκου, 2015).

Οι μηχανιστικές δεξιότητες, λοιπόν, οι οποίες αναφέρονται στον ρόλο του μαθητή ως «γραμματέα», αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της συγγραφικής διαδικασίας, διότι δίχως αυτές δεν μπορεί να υπάρξει γραπτό κείμενο. Οι βασικότερες από αυτές είναι η καταγραφή με το χέρι, η ορθογραφία, το λεξιλόγιο και η στίξη σε συνδυασμό με την σύνταξη και την εναλλαγή κεφαλαίων και πεζών γραμμμάτων. Ο ρόλος του «γραμματέα» είναι εξαιρετικά πολύπλοκος, καθώς κατά τη διαδικασία τις γραφής πρέπει να ληφθούν υπόψη οι γραμματικοί, οι συντακτικοί και οι ορθογραφικοί κανόνες, καθώς να επιλεγθεί το κατάλληλο λεξιλόγιο (Σπαντιδάκης,

2011. Τζιβνίκου, 2015). Συμπερασματικά, οι συγγραφικές και μηχανιστικές δεξιότητες αν και έχουν διακριτές απαιτήσεις, συνδυάζονται και λειτουργούν συμπληρωματικά για την παραγωγή κειμένου (Ράλλη, 2011). Στην παρούσα επιστημονική εργασία, θα εστιάσουμε στην ορθογραφία και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

### 2.1 Ορισμός ορθογραφίας

Η ορθογραφία αποτελεί το κατεξοχήν δομικό στοιχείο της γραπτής έκφρασης και θα απασχολήσει εκτενώς το πεδίο ενασχόλησης της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (2008:75) ένας ορισμός που δίνεται είναι ο εξής: «ορθογραφία ονομάζεται η γενικώς αποδεκτή και κωδικοποιημένη με κανόνες σχέση, που έχει καθιερωθεί ανάμεσα στην προφορική μορφή της γλώσσας και στο σύστημα γραφής το οποίο την αποδίδει». Βασικός στόχος της ορθογραφίας, όπως αναφέρεται στο βιβλίο του δασκάλου για το μάθημα της γλώσσας της Α' Δημοτικού, είναι «η εμπέδωση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας και στη συνέχεια, η σωστή γραφή των λέξεων που χρησιμοποιούνται πιο συχνά». Η ορθογραφία, λοιπόν, είναι μια διαδικασία που σχετίζεται με τη τήρηση φωνηματικών, μορφολογικών και γραμματικών κανόνων, στοχεύοντας στην επικοινωνία (Παπαναστασίου, 2008). Η ορθογραφία σχετίζεται με τη σωστή αλληλουχία των γραμμάτων μιας λέξης (Reid, 1988), και διακρίνεται σε ιστορική, φωνητική και θεματική (Μαυρομάτη, 1995:197)

*1. Φωνητική ορθογραφία:* πρόκειται για την γραφοφωνημική αντιστοιχία. Σημαντικό είναι να λαμβάνεται υπόψη ότι στην ελληνική γλώσσα έχουμε πέντε φωνήεντα /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ και επτά γραφήματα.

*2. Ιστορική ορθογραφία:* βασίζεται στην ετυμολογία και ιστορία της γλώσσας και είναι απομακρυσμένη από την προφορά της γλώσσας.

*3. Θεματική ορθογραφία:* οι μαθητές μαθαίνουν να γράφουν με τον ίδιο τρόπο ένα θεματικό μόρφημα σε όλες τις λέξεις της οικογένειας.

## 2.2 Θέση της ορθογραφίας στο πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού

### σχολείου

Όσον αφορά τώρα, τη θέση της ορθογραφίας στο πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού, αναφέρεται ότι στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, στον τομέα της ορθογραφίας, ως στόχος τίθεται «ο μαθητής να ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να μπορεί:

1. Να αντιλαμβάνεται ότι έχει την δυνατότητα να διατυπώσει τις σκέψεις του και να επικοινωνεί με τους άλλους, όχι μόνο προφορικά αλλά και γραπτά.
2. Να αντιλαμβάνεται την σωστή σχέση ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής.
3. Να αντιγράφει πιστά και να γράφει με σχετική ταχύτητα και αισθητικώς αποδεκτά γράμματα, λέξεις, φράσεις και προτάσεις τηρώντας τις αποστάσεις που πρέπει, ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις.»<sup>1</sup>

Στην ουσία, στον πρώτο κύκλο σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σκοπός είναι να οδηγηθούν τα παιδιά σε μια φωνητική ορθογραφία, να αποδίδουν δηλαδή σωστά και σχετικά γρήγορα κάθε φώνημα με το ανάλογο γράφημα. Παρόμοιοι θα λέγαμε, ότι είναι και οι στόχοι στον δεύτερο κύκλο σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, (Γ΄-Δ΄ και Ε΄-ΣΤ΄ δημοτικού). Εδώ σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου προβλέπεται «ο μαθητής να δύναται να:

1. γράφει σωστά, καλαίσθητα, ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα σχολικά αλλά και εξωσχολικά κείμενα.
2. αντιγράφει σε καθορισμένο χρόνο και χωρίς σφάλματα ένα σύντομο κείμενο.

3. συσχετίζει πρακτικά και να εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες στην γραφή των λέξεων.
4. συμβουλεύεται πίνακες και λεξικά για να διορθώνει τα ορθογραφικά λάθη που κάνει.»<sup>2</sup>

Τέλος και σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου για το μάθημα της γλώσσας της Α΄ δημοτικού αναφέρεται με σαφήνεια ότι: «Στόχος της ορθογραφίας είναι η εμπέδωση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας και στη συνέχεια η σωστή γραφή των λέξεων που χρησιμοποιούνται πιο συχνά».

### **2.3 Ορθογραφημένη γραφή**

Η ορθογραφημένη γραφή βασίζεται στη λειτουργία της ανάκλησης και είναι πιο απαιτητική από εκείνη της αναγνώρισης, στην οποία βασίζεται η ανάγνωση. Εύλογα, λοιπόν, αναμένεται τα παιδιά να δυσκολεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό όταν γράφουν γράμματα και συλλαβές και λιγότερο στην ανάγνωση. Γι' αυτό τα περισσότερα λάθη εντοπίζονται στη γραφή παρά στην ανάγνωση (Πόρποδας, 2003) Δεν είναι τυχαίο άλλωστε, πως η μελέτη των διαταραχών της ανάγνωσης, τις περισσότερες φορές συνοδεύονται από σοβαρές δυσκολίες στην ορθογραφία. Αντίστοιχα, οι μαθητές/-τριες που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ορθογραφία, είναι αυτοί/-ές που παρουσιάζουν αναγνωστικές διαταραχές, όπως για παράδειγμα δυσλεξία (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

---

<sup>1</sup> [http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps\\_GlossasDimotikou.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf)

<sup>2</sup> [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/4982/10-0006-02\\_Glossa\\_A-Dimotikou\\_Vivlio-Ekpaideutikou/](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/4982/10-0006-02_Glossa_A-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou/)

Όπως προαναφέρθηκε, η ορθογραφημένη γραφή των λέξεων είναι μια πιο «επίπονη» γνωστική διαδικασία από εκείνη της ανάγνωσης των αντίστοιχων λέξεων, γι' αυτό και εντοπίζονται περισσότερα λάθη. Ωστόσο, αυτό μας δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε με μεγαλύτερη επιτυχία μια αποδοτικότερη διάγνωση της ορθογραφικής δυσκολίας που παρουσιάζει ένα παιδί. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, απαιτείται προσεκτική επιλογή των λέξεων που θα δίνονται κάθε φορά στο παιδί για ορθογραφία (Πόρποδας, 2003)

#### **2.4 Στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης**

Το παιδί ήδη από τον πρώτο χρόνο της ηλικίας αρχίζει και αποκτά επαφή με τον λόγο και πριν από τη σχολική ηλικία, το γράψιμό του θεωρείται πολύ σημαντικό με μια ορθογραφία που είναι παντελώς ακαθόριστη. Έτσι, όσο το παιδί μεγαλώνει και ξεκινάει την φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο προετοιμάζεται για να αντιμετωπίσει την γραπτή έκφραση και να έρθει σε συστηματική επαφή με τον γλωσσικό κώδικα, αποκτώντας μ' αυτόν τον τρόπο δεξιότητες ορθογραφίας (Παντελιάδου, 2011). Παρά τις πολλές διαφορετικές απόψεις που επικρατούν θα λέγαμε ότι η ορθογραφική ανάπτυξη του παιδιού ακολουθεί την αναπτυξιακή πορεία του. Το παιδί αρχίζει να προσεγγίζει την ορθογραφημένη γραφή, αφού βρεθεί πρώτα σε συστηματική επαφή με τον γραπτό λόγο και στη συνέχεια καλλιεργεί σταδιακά γραμματικές, συντακτικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Ο κύριος τρόπος ανέλιξης μέσα από τα διαδοχικά στάδια είναι η κατανόηση της αλφαβητικής αρχής και η σταδιακή κατάκτηση της φωνολογίας (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Αρχικά, σύμφωνα με τη Frith (1985, οπ. αναφ. στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010) το άτομο παρακινείται από την ανάγκη του να γράψει και να αναπαραστήσει με φθόγγους αυτό που έχει στο μυαλό του. Αυτό το μοντέλο αναδεικνύει επίσης

έντονα την αλληλεπίδραση της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας και σύμφωνα με αυτό το άτομο διέρχεται από τρία στάδια: το λογογραφικό, το αλφαβητικό και το ορθογραφικό.

**Λογογραφικό:** Το παιδί δεν έχει σαφή γνώση του αλφάβητου και προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει τις λέξεις βάσει κάποιων γνωστών του πληροφοριών.

**Αλφαβητικό:** Το παιδί γνωρίζει το αλφάβητο και μπορεί να αποκωδικοποιεί τις λέξεις, αργά-αργά στην αρχή.

**Ορθογραφικό:** Το παιδί δίνει έμφαση στις ορθογραφικές σχέσεις που εντοπίζονται στις λέξεις (μορφήματα) και αναγνωρίζει τις λέξεις με βάση τη γνώση που έχει.

Ειδικότερα για τον τομέα της ορθογραφικής δεξιότητας έχουν διατυπωθεί διαφορετικά εξελικτικά μοντέλα. Ωστόσο, το μοντέλο της Baillet (1991) χαρακτηρίζεται ως το πιο αναλυτικό και μας επιτρέπει να εντοπιστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι γνωστικές διεργασίες που ακολουθεί ένα παιδί. Σύμφωνα, λοιπόν, με το μοντέλο της Baillet (1991) όπως αναφέρεται στη Παντελιάδου (2011) εκτείνεται σε πέντε (5) στάδια.

### **1<sup>ο</sup> Στάδιο: προφωνημική ορθογραφία**

Σ' αυτό το πρώτο στάδιο, τα παιδιά κατανοούν ότι τα σύμβολα-γράμματα μεταδίδουν ένα μήνυμα, ως κώδικας επικοινωνίας, χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ορθογραφίας της λέξης και της προφοράς. Τα περισσότερα παιδιά εκφράζουν τη γραφή μέσα από ζωγραφιές ή ακόμη και γράμματα και αριθμούς που στερούνται κάποιου μηνύματος ή νοήματος.

## **2° Στάδιο: πρώιμη φωνημική ορθογραφία**

Προχωρώντας ηλιακά, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν ολοένα και περισσότερα γραπτά σημάδια και σύμβολα, ενώ παράλληλα και τα γράμματα αποκτούν συγκεκριμένους ήχους όταν ακούγονται μέσα στις λέξεις. Αναλυτικότερα, σ' αυτό το στάδιο πρώιμης φωνημικής ορθογραφίας, τα παιδιά έχουν αποκτήσει την ικανότητα να γράφουν σωστά το αρχικό γράμμα από μια λέξη ή και να γράφουν σωστά τρία-τέσσερα γράμματα, άλλοτε σε σωστή και άλλοτε σε λανθασμένη θέση μέσα σε μία λέξη.

## **3° Στάδιο: ονομασία γραμμάτων**

Στο τρίτο στάδιο της ορθογραφικής εξέλιξης, τα παιδιά σύμφωνα με την Baillet είναι ικανά να αναπτύσσουν ένα οπτικό λεξιλόγιο. Μπορούν, δηλαδή, να αναγνωρίζουν μια λέξη ολόκληρη και όχι μεμονωμένα γράμματα. Επιπρόσθετα, τα παιδιά αρχίζουν να γράφουν ορθογραφημένα και εξασκούνται στη γραφή άγνωστων λέξεων και συνεπώς χρησιμοποιώντας πιο απλές γραφοφωνημικές αντιστοιχίες.

## **4° Στάδιο: μεταβατική ορθογραφία**

Πλέον στο στάδιο αυτό, τα παιδιά είναι ικανά να χειρίζονται με ευχέρεια τα γράμματα της αλφαβήτου και να κατανοούν ορθογραφικούς κανόνες. Ακόμα, μπορούν να εντοπίζουν ορθογραφικά λάθη. Επομένως, θα λέγαμε πως έχουν αρχίσει να αναπτύσσουν και μεταγνωστικές δεξιότητες στον τομέα της ορθογραφίας.

## **5° Στάδιο: παραγωγική ορθογραφία**

Τέλος, στο στάδιο της παραγωγικής ορθογραφίας, τα παιδιά είναι ικανά να εφαρμόζουν με ακρίβεια τους ορθογραφικούς κανόνες και καλούνται να επιδεικνύουν περισσότερη προσπάθεια και να εξοικειώνονται με ολοένα πολυπλοκότερες λέξεις με

συνθετότερη ορθογραφία. Τα όποια λάθη γίνονται πλέον αφορούν την ιστορική ορθογραφία, εφόσον δεν έχουν εξοικειωθεί πλήρως. Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα μοντέλα αυτά αποτέλεσαν έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες για την κατανόηση της ορθογραφικής και αναγνωστικής δεξιότητας (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Ένα παιδί με ΜΔ θα περάσει τα παραπάνω στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης με αισθητά βραδύτερο ρυθμό συγκριτικά με ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί. Η ελλειμματική του φωνολογική επεξεργασία επηρεάζει ακόμη και την ορθογραφική του ικανότητα προκαλώντας ορισμένα προβλήματα (Cassar & Treiman, 1997).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ**

### **3.1 Ορισμός δυσορθογραφίας**

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται αύξηση του αριθμού των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ορθογραφία. Οι ειδικοί καταλήγουν σε μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που ονομάζεται δυσορθογραφία και αφορά τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ορθογραφική τους επίδοση. Είναι ένας ειδικότερος όρος από τη «δυσγραφία» και εστιάζει κυρίως σε δυσκολίες ορθογραφίας. Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από μειωμένη ικανότητα του παιδιού να συνθέσει ένα γραπτό κείμενο. Αυτή η μειωμένη δεξιότητα εκφράζεται με λάθη στη γραμματική ή στον τονισμό, κακή οργάνωση των παραγράφων και πολλά ορθογραφικά λάθη. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στη διεθνή βιβλιογραφία, συναντάται ο όρος «ορθογραφικές διαταραχές» (spelling disorders) Ωστόσο, συχνά παρατηρείται μια σύγχυση για το αν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στη δυσορθογραφία και τη δυσλεξία. Αυτό συμβαίνει, διότι προβλήματα ορθογραφίας παρουσιάζουν τα παιδιά με δυσλεξία. Επομένως, θα λέγαμε πως η δυσορθογραφία ως μια ειδική μαθησιακή

δυσκολία, αποτελεί μια «προέκταση» της δυσγραφίας και μπορεί να συνυπάρχει με τη δυσλεξία ή/και οποιαδήποτε άλλη μαθησιακή δυσκολία ή να εμφανίζεται αυτόνομα (Μουζιάκη & Πρωτόπαπας, 2010: 224).



### **3.2 Προβλήματα ορθογραφίας σε παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης**

Τα προβλήματα που παρατηρούνται σε μη τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά κατά την διαδικασία της ορθογραφίας χρήζουν ιδιαίτερης μελέτης. Αρχικά, παρατηρείται ελλιπής η φωνολογική επεξεργασία με αποτέλεσμα το παιδί να δυσκολεύεται να μάθει και να αποθηκεύει σημαντικούς ήχους της γλώσσας, καθώς και τους κανόνες για τον συνδυασμό ήχων, ώστε να μπορεί να σχηματίσει λέξεις. Επίσης, πολλές φορές το παιδί διατηρεί την ακουστική εικόνα της λέξης, χωρίς όμως να διατηρεί τους κανόνες ιστορικής ορθογραφίας, δηλαδή τους κανόνες και τα ορθογραφικά πρότυπα που συνδέονται με παλαιότερα στάδια της γλώσσας. Επιπρόσθετα, σύνθετες πρόβλημα αποτελεί η δυσκολία στην αναγνώριση ή την ανάλυση μιας λέξης στα συνθετικά της, καθώς και η εφαρμογή μορφημικής ορθογραφίας (ρίζα, πρόσφυμα, κανόνες παράγωγων). Τέλος, δυσκολίες προκύπτουν και με τις λέξεις που δε χρησιμοποιούνται συχνά και τις λέξεις στις οποίες δεν εφαρμόζονται ακριβείς γραφοφωνημικές αντιστοιχίες (Τσεσμελή, 2009).

### 3.3 Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών

Για το ζήτημα που πραγματεύεται το εξής κεφάλαιο σχετικά με τη ταξινόμηση και ορθογραφικών λαθών σε έχουν εκφραστεί πολλές απόψεις. Οι πρώτες προσπάθειες για την κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών ανήκουν στις Μάνιου-Βακάλη και Ζακεστίδου (1987). Βασιζόμενες στον ορθογραφικό κανόνα που παραβιάζεται στο σχολείο, επιδίωξαν να ταξινομήσουν τα λάθη σε κατηγορίες. Ωστόσο, οι πρώτες προσπάθειες ήταν ανεπιτυχείς, καθώς οι ορθογραφικοί κανόνες στην ελληνική γλώσσα είναι πάρα πολλοί και δεν αρκούσαν για να θεωρεί ολοκληρωμένη η κατηγοριοποίηση, με αποτέλεσμα να είναι ελλιπής (Πρωτόπαππας & Σκαλούμπακας, 2010).

Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (2008), όταν γίνεται αναφορά σε «ορθογραφικά λάθη» νοείται η αστοχία του συντάκτη ενός κειμένου στο να επιλέξει το κατάλληλο γράφημα ώστε να αποδώσει ένα φώνημα, όπως και το να χρησιμοποιήσει στη θέση του κάποιο άλλο, το οποίο έχει την ίδια αξία, π.χ. *άλος* (παράλειψη γράμματος) *ίσσος* (προσθήκη γράμματος) *λιος* (αντικατάσταση γραφήματος) κ.τ.λ. Αν τα ορθογραφικά λάθη εξακολουθούν να υφίστανται για μεγάλο χρονικό διάστημα – και δεν αποτελούν προϊόν απροσεξίας- τότε είναι ανάγκη να εξευρεθούν οι αιτίες που τα προκαλούν και να γίνει η κατάλληλη παρέμβαση για βελτίωση. Άλλωστε, το να ερευνήσουμε τους λόγους για τους οποίους ένα παιδί παρουσιάζει πολλά ορθογραφικά λάθη στον γραπτό λόγο, θα μας δώσει χρήσιμες πληροφορίες οι οποίες αφορούν τις δυσχέρειες των νοητικών διεργασιών. Σύμφωνα με τη ταξινόμηση που προτείνουν οι Πρωτόπαππας & Σκαλούμπακας (2010: 187-195) τα ορθογραφικά λάθη χωρίζονται στις εξής δύο κατηγορίες: τις *γενικές* κατηγορίες και τις *επιμέρους* κατηγορίες ορθογραφικών λαθών. Εκκινώντας από τις

γενικές κατηγορίες συναντάμε τρία επίπεδα ανάλυσης της αντιστοιχίας μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων και τα αντίστοιχα είδη λαθών.

**A. Φωνογραφημική αντιστοίχιση:** πρόκειται για την ορθή γραφή μιας λέξης έπειτα από ακουστική ανάγνωση. Αν προκύψουν λάθη μεταξύ των φωνημάτων, τότε θα μιλάμε για φωνολογικά λάθη και θα φανερώνουν αδυναμία στην φωνογραφημική αντιστοίχιση.

**B. Γραμματική:** αποτελεί το δεύτερο σημαντικότερο παράγοντα για ορθογραφημένη γραφή. Απαιτεί την τήρηση γραμματικών κανόνων και η ελλιπής γνώση φανερώνει αδυναμία στην μορφολογική επίγνωση. Ακόμα, δύναται να φανερώνει και την αδυναμία του ατόμου να συσχετίσει τους διαφορετικούς γραμματικούς τύπους μεταξύ τους και τους τρόπους με τους οποίους γράφεται ο καθένας.

**Γ. Ετυμολογία:** Το κριτήριο αυτό προϋποθέτει η γραμμένη λέξη να απεικονίζει σωστά την προέλευσή της στο θέμα της. Τα λάθη αυτής της κατηγορίας ανήκουν στα λεγόμενα λάθη ιστορικής ορθογραφίας και φανερώνουν αδυναμίες, οι οποίες βασίζονται στη συγκράτηση της οπτικής αναπαράστασης μιας λέξης.

Ακολούθως, αναφορικά με τις επιμέρους κατηγορίες ορθογραφικών λαθών, υπάρχουν οι εξής υποκατηγορίες:

**A. Φωνολογικά λάθη:** τα λάθη αυτής της κατηγορίας οφείλονται σε λανθασμένη χρήση των φθόγγων που αποτελούν την εκάστοτε φωνολογική μονάδα και χωρίζονται σε :

⇒ Αντικατάσταση γραφήματος: όταν ένα ολόκληρο γράφημα έχει αντικατασταθεί από ένα άλλο (πχ. *φάλασσα αντί θάλασσα*)

- ⇒ Παράλειψη γραφήματος: όταν παραλείπεται ένα ολόκληρο γράφημα, χωρίς να αντικατασταθεί από ένα άλλο (π.χ. *χόνος αντί για χρόνος*)
- ⇒ Προσθήκη γραφήματος: όταν προστίθεται ένα επιπλέον γράφημα σε μια ήδη σωστά γραμμένη λέξη (π.χ. *καλαίω αντί για κλαίω*)
- ⇒ Αντιμετάθεση διπλανών φωνημάτων: όταν δύο ολόκληρα γραφήματα είναι γραμμένα με ανάποδη σειρά (π.χ. *γεωργοί αντί γεωροί*)
- ⇒ Παραλείψεις ολόκληρων συλλαβών, καθώς και παράλειψη γραφής διαλυτικών.

**Β. Γραμματικά λάθη:** πρόκειται για λάθη που εξαρτώνται αποκλειστικά από τη μορφολογία της λέξης και δεν επηρεάζουν τη φωνολογική ταυτότητά της. Τα λάθη αυτά εντοπίζονται σε κλιτό ή άκλιτο μέρος του λόγου και συνεπώς χαρακτηρίζονται αντίστοιχα: γραμματικό λάθος (σε μια κλητή κατάληξη) και γραμματικό λάθος (σε μια άκλιτη κατάληξη).

**Γ. Ετυμολογικά λάθη:** εξαιτίας του ότι η ελληνική γλώσσα περιλαμβάνει μεγάλες διαφορές μεταξύ συμφώνων και φωνηέντων στη γραφοφωνημική αντιστοιχία, τα ετυμολογικά λάθη, αναλόγως με το πού εντοπίζονται διακρίνονται σε ετυμολογικά λάθη σε φωνήεντα (π.χ. *οραία αντί ωραία*) ή ετυμολογικά λάθη σε σύμφωνα (π.χ. *άλος αντί άλλος*) ή λάθη στο θέμα της λέξης σύμφωνα με τον εκάστοτε κανόνα (π.χ. *μυρείζω αντί μυρίζω*, όπου πρέπει να τηρηθεί ο κανόνας ότι τα ρήματα σε *-ίζω* γράφονται με *-ι*). Τέλος, στα ετυμολογικά λάθη ανήκουν οι λέξεις που γράφονται με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελούν εξαίρεση από τον κανόνα. Για παράδειγμα, όπως προαναφέρθηκε τα ρήματα σε *-ίζω* γράφονται με *-ι*. Σ' αυτόν τον κανόνα υπάρχει η εξαίρεση για το ρήμα *δανείζω*, που γράφεται με *-ει* όπως και για κάποια άλλα

ρήματα. Ένα τέτοιο λάθος θα χαρακτηρίζεται ως θεματικό λάθος σε μια εξαίρεση κανόνα.

**Δ. Τονικά λάθη:** Επίσης, τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες σε ό, τι αφορά τον τονισμό ή μη μονοσύλλαβων λέξεων (*που/ πού, πως/ πώς, η/ ή*) και στην έγκλιση τόνου στην περίπτωση των κλιτικών (*ο άνθρωπός μου*). Από την παρατήρηση των μαθητικών γραπτών χαμηλών επιδόσεων διαπιστώνεται μία τάση να μη δηλώνεται εν γένει ο τόνος, γεγονός που επιβεβαιώνουν και οι Αναγνωστοπούλου & Κανταρτζή (2008).

**Ε. Λάθη στίξης:** συχνά παραλείπονται βασικά σημεία στίξης όπως ερωτηματικό, κόμμα ή τελεία, αλλά τοποθετούνται και ιδιαίτερα λανθασμένα, λόγου χάρη, μετά από κύρια ονόματα.

Παρόμοια κατηγοριοποίηση παρουσίασε και ο Πόρποδας (2003), ο οποίος ταξινομεί τα ορθογραφικά λάθη σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι περιπτώσεις κατά τις οποίες η λέξη γράφεται λανθασμένα, αλλά διατηρεί τη φωνολογική ταυτότητά της. Δηλαδή, στην κατηγορία αυτή παραβιάζεται η ιστορική ορθογραφία της λέξης. Λόγου χάρη η λέξη «*σχολείο*» γράφεται ως «*σχολίο*». Ακολούθως, στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται όλα τα άλλα λάθη που παραβιάζουν τη φωνολογική ταυτότητά του, με παραλείψεις συλλαβών, αντιστροφή συλλαβών, παραλείψεις γραμμάτων κ.α. Για παράδειγμα, η λέξη «*τραπέζι*» να γράφεται ως «*τπεζι*» ή «*τρέζι*», ή «*ρτιπέζι*». Είναι φανερό, λοιπόν, πως τα ορθογραφικά λάθη της δεύτερης κατηγορίας είναι πιο σημαντικά και σοβαρά από την πρώτη και χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και έγκαιρης παρέμβασης για βελτίωση.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν οι ορθογραφικές δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά όταν καλούνται να γράψουν μία λέξη με κεφαλαίο γράμμα πέρα

από την αρχή της πρότασης (κύριο όνομα, τίτλος), καθώς και στη γραφή των σημείων στίξης. Η στίξη έχει καθαρά συμβατικό χαρακτήρα. Πολλές φορές οι μαθητές αντιμετωπίζουν με προχειρότητα και αταξία τη χρήση των σημείων στίξης και ειδικά αυτοί με μαθησιακές δυσκολίες. Το σημείο στίξης που χρησιμοποιούν περισσότερο είναι η τελεία (Σπαντιδάκης, 2009).

### 3.4 Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας

Για να βελτιωθούν τα προβλήματα που παρατηρούνται στο κομμάτι της ορθογραφίας υπάρχουν αρκετές μέθοδοι που μπορούν να εφαρμοστούν. Δεδομένου ότι η γραφή μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών μπορεί να επιτευχθεί σχετικά εύκολα ακόμα και για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είναι επόμενο το ενδιαφέρον να εστιάζεται στην ορθογραφία λέξεων, άρα και προτάσεων. Όπως αναφέρεται στον Πόρποδα (2003) σύμφωνα με τη Γνωστική Ψυχολογία η ορθογραφημένη γραφή μιας λέξης εξαρτάται από την ικανότητα της ανάκλησης της ορθογραφικής αναπαράστασης που έχει το παιδί από τη μακρόχρονη μνήμη. Επομένως, μια διδακτική παρέμβαση θα πρέπει να στηρίζεται στο πώς θα ενισχυθεί η ορθογραφική αναπαράσταση των λέξεων στη μακρόχρονη μνήμη. Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα των ερευνών από το *Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας* του Πανεπιστημίου Πατρών για την ορθογραφημένη γραφή της ελληνικής γλώσσας, η καλή γνώση της ετυμολογίας και γραμματικής των λέξεων επηρεάζουν και ενισχύουν την ορθογραφική αναπαράσταση των λέξεων. Η ετυμολογία βοηθάει στην ορθογραφημένη γραφή κυρίως του θέματος των λέξεων, ενώ η γραμματική στις καταλήξεις τους. Ένας από τους πιο συνήθεις και όχι τόσο αποτελεσματικούς τρόπους προσέγγισης ορθογραφικών λαθών είναι η στείρα καταγραφή ορθογραφικά σωστών λέξεων κατ' επανάληψη. Ως μια αποτελεσματικότερη μέθοδος βελτίωσης ορθογραφημένης γραφής θα μπορούσε να είναι η κατηγοριοποίηση των λέξεων σε ομάδες με κοινή ετυμολογική προέλευση και η πολυαισθητηριακή αντίληψη της ορθογραφικής δομής της λέξης. Επιπρόσθετα, είναι περισσότερο αποτελεσματικό να μη δίνονται μεμονωμένες λέξεις στο παιδί, αλλά να είναι ενταγμένες μέσα σ' ένα πλαίσιο μιας ομάδας λέξεων από την ίδια ορθογραφική οικογένεια. Για παράδειγμα, εάν ένα παιδί παρουσιάζει δυσκολία στην

εκμάθηση της γραφής της λέξης «κατοικία», τότε θα ήταν πιο ωφέλιμο να συνδυαστεί με τη μάθηση της ορθογραφίας όλων των δυνατών ορθογραφικά συγγενών λέξεων, όπως «οικία», «κάτοικος», «οικοδομή», «πολυκατοικία» κλπ. Αυτό έχει ως στόχο την ενίσχυση της μνημονικής ικανότητας του παιδιού για να συγκρατεί την ορθογραφική αναπαράσταση του βασικού ορθογραφικού στοιχείου που είναι το δίψηφο /οι/. Θα λέγαμε, λοιπόν, πως μια τεχνική ενίσχυσης ορθογραφικών δεξιοτήτων είναι αυτή της γνώσης του λεξιλογίου. Το παιδί, μέσω της διδασκαλίας των συνδυασμών ήχων, της εξάσκησης στη φωνολογική επίγνωση και στο λεξιλόγιο λέξεων καταφέρνει να αντιμετωπίσει τα φωνολογικά και ετυμολογικά λάθη, ενώ η εκμάθηση μορφολογικών τύπων και κανόνων βοηθούν στη διόρθωση των μορφολογικών λαθών στην ορθογραφία. Από την άλλη, αν τα ορθογραφικά λάθη που παρουσιάζονται ανήκουν στην δεύτερη κατηγορία λαθών, τότε η αντιμετώπισή τους θα εξαρτηθεί από το αποτέλεσμα της συστηματικότερης ψυχο-γλωσσικής διάγνωσης που κρίνεται αναγκαία, εξαιτίας του ότι αναμένεται να προσδιοριστούν γνωστικές λειτουργίες που παρουσιάζουν λειτουργικές δυσκολίες και έχουν ως συνέπεια την ελλιπή ορθογραφική γνώση (Καρασπήλιος, 2016). Κλείνοντας, εξαιρετικά σημαντική είναι η μέθοδος της εικονογράφησης σύμφωνα με τη Μαυρομμάτη (1995). Η εικονογραφική αυτή μέθοδος προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα καλύτερης μνημονικής συγκράτησης της ορθογραφίας των λέξεων. Τα δυσνόητα γράμματα κάθε λέξης μετατρέπονται σε γραμμικά σχέδια μιας σύνθεσης, η οποία αποτελεί την οπτική αναπαράσταση της μορφολογίας και της σημασίας της λέξης (Μαυρομμάτη, 1995).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1 Ερευνητική στρατηγική

Ο τρόπος που οργανώνεται μια έρευνα αποσκοπεί πάντα στην αναζήτηση και καταγραφή δεδομένων που καλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2016). Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων με σκοπό την ενίσχυση της ορθογραφικής ικανότητας σε δύο μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Μεθοδολογικά, επιλέχθηκε ο πειραματικός σχεδιασμός, στον οποίο η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η διδακτική μέθοδος που εφαρμόστηκε στις παρεμβάσεις και οι εξαρτημένες ήταν οι επιδόσεις των μαθητών στην ορθογραφία. Ο πειραματικός σχεδιασμός έλαβε χώρα σε τρεις φάσεις: α) την αρχική μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών στην ορθογραφία, β) τη μεσολάβηση των διδακτικών παρεμβάσεων και γ) τη τελική αξιολόγηση των επιδόσεών τους στην ορθογραφία (Creswell, 2016). Τα αποτελέσματα της αρχικής και τελικής μέτρησης προέκυψαν από το *Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ' – ΣΤ' Δημοτικού* (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκου & Καραντζή, 2008). Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε η ερευνητική στρατηγική της μελέτης περίπτωσης, όπως παρουσιάζεται στο επόμενο υπο-κεφάλαιο (4.2).

Αξίζει να σημειωθεί πως και στις δύο μετρήσεις έγινε όχι μόνο ποσοτική, αλλά και ποιοτική ανάλυση ορθογραφικών λαθών. Η ποιοτική ανάλυση ορθογραφικών λαθών κατά την αρχική αξιολόγηση, βοήθησε στο να προσαρμοστούν κατάλληλα οι διδακτικές παρεμβάσεις στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Από την άλλη, η ενδελεχής ανάλυση των λαθών κατά τη τελική αξιολόγηση, προσέφερε σημαντικά

στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν (Ξάνθη, 2016).

Αμέσως μετά τη δήλωση του σκοπού, κρίνεται αναγκαίο να τεθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερωτήματα αυτά καθιστούν πιο συγκεκριμένη τη δήλωση του σκοπού, διατυπώνοντας ερωτήματα που προτίθενται να απαντήσουν οι ερευνητές. Είναι ένα από τα βασικότερα σημεία της έρευνας, γι' αυτό θα πρέπει να είναι διατυπωμένα με σαφήνεια και ξεκάθαρο περιεχόμενο για να μπορούν να διερευνηθούν (Creswell, 2016). Τα ερευνητικά ερωτήματα, λοιπόν, που τίθενται για την παρούσα έρευνα διατυπώθηκαν ως εξής:

1. Αν οι διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν ενίσχυσαν την ορθογραφική ικανότητα των μαθητών της Γ' Δημοτικού.
2. Αν η χρήση νέων τεχνολογιών ενίσχυσε την εκμάθηση της ορθογραφίας από τους μαθητές της Γ' Δημοτικού.

## **4.2 Μελέτη περίπτωσης**

Οι ερευνητές συχνά επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης, έτσι ώστε να αναπαραστήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη συνθετότητα και πολυπλοκότητά του. Όταν, λοιπόν, το ενδιαφέρον εστιάζεται σε μια καθορισμένη, σύνθετη και λειτουργική κατάσταση, τότε χρησιμοποιείται ο όρος της «μελέτης περίπτωσης» (Case Study) για να δηλώσει την ερευνητική στρατηγική. Η κάθε «περίπτωση» είναι σκόπιμη, καθώς και χωροχρονικά οριοθετημένη. «Περίπτωση» μπορεί να αποτελούν μια ομάδα ατόμων –ή και μεμονωμένων-, προγράμματα, εκπαιδευτικά ιδρύματα ή φορείς κλπ. Η μελέτη περίπτωσης αξιοποιείται όλο και περισσότερο στην αξιολόγηση προγραμμάτων, καθώς παρέχεται ως επιπλέον ερευνητική στρατηγική. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η στρατηγική αυτή έχει

επιφέρει σημαντικά οφέλη, καθώς αναδεικνύει την ποιότητα των προγραμμάτων, υπερτονίζοντας τις αδυναμίες τους (Μαγγόπουλος, 2014)

Το δείγμα συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας απετέλεσαν δύο (2) μαθητές, ένα αγόρι και ένα κορίτσι ηλικίας 8 ετών. Και τα δύο παιδιά φοιτούν στη Γ' τάξη του Δημοτικού και μάλιστα, φοιτούν στο ίδιο σχολείο, το 3<sup>ο</sup> Δημοτικό Φλώρινας. Προέρχονται από τη μεσαία αστική τάξη και έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Οι γονείς τους είναι Έλληνες και δεν αντιμετωπίζουν κάποιο οικονομικό πρόβλημα.

### 4.3 Ιστορικό συμμετεχόντων

Για την αναγνώριση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Ε.Μ.Δ.), βασίστηκα στις γνωματεύσεις του Κέντρου Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής & Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ), οι οποίες μέσα από εκθέσεις αναφέρουν τις δυσκολίες των παιδιών σε κάθε μαθησιακό τομέα.

#### Μαθήτρια

Αναφορικά με το κοινωνικό ιστορικό της μαθήτριας, η ψυχοκινητική και γλωσσική ανάπτυξή της ακολούθησε φυσιολογική πορεία. Ξεκίνησε τη σχολική ζωή σε ηλικία (δυόμιση) 2,5 ετών πηγαίνοντας στον Παιδικό Σταθμό, συνέχισε στο Νηπιαγωγείο και σήμερα φοιτά στη Γ' Δημοτικού. Στη μετάβαση από το ένα σχολικό πλαίσιο στο άλλο δυσκολεύτηκε αρκετά αλλά προσαρμόστηκε γρήγορα. Οι δυσκολίες που εντοπίζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αφορούν τη γραφή και την ανάγνωση. Σύμφωνα με τη γνωμάτευση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. η εν λόγω μαθήτρια διαγνώστηκε με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και συγκεκριμένα με δυσορθογραφία με επικινδυνότητα εμφάνισης δυσλεξίας τον επόμενο χρόνο.

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η μαθήτρια συνεργάστηκε με προθυμία με την εξετάστρια κατά τη διάρκεια χορήγησης του ψυχομετρικού τεστ. Ήταν χαρούμενη και επικοινωνιακή, μιλούσε με παραστατικό τρόπο, αλλά δεν μπορούσε να μείνει συγκεντρωμένη. Αναγκαία, λοιπόν, κρίθηκε η οριοθέτηση για την ολοκλήρωση των δοκιμασιών. Στη δοκιμασία για την ορθογραφική ικανότητα πραγματοποιήθηκαν ορθογραφικά λάθη και παραλείψεις γραμμάτων. Ακόμα, δείχνει πως δεν έχει αφομοιώσει τους γραμματικούς κανόνες, κάνοντας πολύ βασικά λάθη. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως αντιλαμβάνονταν όλες τις οδηγίες των δοκιμασιών και έδειχνε επιμονή στην προσπάθειά της να έχει καλές επιδόσεις.

Ωστόσο, υπήρξαν και οι φορές που επιχείρησε να ματαιώσει κάθε προσπάθειά της, χωρίς όμως να υποκύψει σε αυτό.

## **Μαθητής**

Ο Γ.Χ. ξεκίνησε τη σχολική του ζωή σε ηλικία τριών (3) ετών πηγαίνοντας Παιδικό Σταθμό, όπου και προσαρμόστηκε αρκετά γρήγορα. Συνέχισε στο Νηπιαγωγείο και φοιτά στο Δημοτικό έως και σήμερα. Η εξέταση του μαθητή πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στην Α' Δημοτικού και σύμφωνα με την εκτενή έκθεση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., εξάχθηκε το πόρισμα ότι ο εν λόγω μαθητής χαρακτηρίζεται από Δυσορθογραφία – Δυσγραφία και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ-Υ). Ακόμα, αναφέρει το πόρισμα του Κοινοτικού Κέντρου Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων (πρώην Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Β. Ελλάδος) κατά το οποίο χαρακτηρίζει τον μαθητή με «διαταραχή γλωσσικής έκφρασης και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής», καθώς παρουσιάζει στοιχεία Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και συγκεκριμένα δυσορθογραφία. Από τον Σεπτέμβριο του 2020 παρακολουθεί θεραπευτικό πρόγραμμα αποκατάστασης δυσκολιών στον λόγο και την ομιλία και παρότι έχει λάβει έγκριση θεραπευτικού προγράμματος εργοθεραπείας, δεν το παρακολουθεί.

Ο Γ.Χ. είναι ένα συμπαθητικό παιδί που συνεργάστηκε με την εξετάστρια κατά τη διάρκεια χορήγησης του ψυχομετρικού τεστ, δείχνοντας χαμογελαστός. Ωστόσο, δεν είχε υπομονή να ολοκληρώνει τις δοκιμασίες, αν και αντιλαμβανόταν πλήρως το τι καλούνταν να κάνει. Είχε τη τάση να εγκαταλείπει εύκολα την προσπάθεια και ομολογούσε πως βαριόταν. Οι δυσκολίες αυτές δημιουργούν δευτερογενή ψυχοκοινωνικά προβλήματα (π.χ. χαμηλή αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση) που χρήζουν συστηματικής θεραπευτικής προσέγγισης. Τα βασικότερα ελλείμματα εντοπίστηκαν στην ορθογραφία, καθώς τα ορθογραφικά λάθη

ήταν πολλά. Πιο συγκεκριμένα αφορούσαν αντιμεταθέσεις και παραλείψεις συλλαβών. Τέλος, δεν έχει επίγνωση των γραμματικών κανόνων, αναφορικά με τις καταλήξεις των ρημάτων κλπ.

#### **4.4 Διαδικασία**

Με σκοπό να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, η έρευνα διενεργήθηκε σε τρεις (3) φάσεις. Έχοντας διαμορφώσει το προφίλ των παιδιών και έχοντας μελετήσει διεξοδικά τις γνωματεύσεις από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. , η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε με την πρώτη φάση. Η πρώτη φάση περιελάμβανε την αρχική μέτρηση των επιδόσεων των δύο μαθητών της Γ' Δημοτικού στην ορθογραφία με το εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στον γραπτό λόγο των μαθητών Γ' – ΣΤ' Δημοτικού των Πόρποδα, κ.ά. (2008). Η μαθήτρια αξιολογήθηκε 10.11.2022, ημέρα Πέμπτη και ο μαθητής την αμέσως επόμενη ημέρα, 11.11.2023. Επέλεξα να ξεκινήσω από δύο μήνες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, για να έχουν προσαρμοστεί στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και να μπορέσω να ολοκληρώσω τις παρεμβάσεις και την τελική αξιολόγηση μέχρι πριν το τέλος του σχολικού έτους 2022-2023. Ο χώρος διεξαγωγής της έρευνας έγινε σε προσωπικό γραφείο - όπου εργάζομαι – κατά τις μεσημεριανές ώρες έτσι ώστε να υπάρχει ησυχία και να μη μπορεί να διασπαστεί η προσοχή των παιδιών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα και στις παρεμβάσεις που έκανα πήρα γραπτά τη σύμφωνη γνώμη των γονέων. Αναφορικά, λοιπόν, με τις δοκιμασίες του τεστ αξιολόγησης, κάθε φορά παρέχονταν στους μαθητές οι κατάλληλες οδηγίες και επισημάνσεις, με σκοπό να συνειδητοποιήσω πως έχουν αντιληφθεί πλήρως αυτό που τους ζητούνταν κάθε φορά. Ο χρόνος που δίνονταν σε κάθε δοκιμασία, ήταν μισή ώρα. Μετά την ολοκλήρωση της χορήγησης του τεστ και στους δύο μαθητές, συγκεντρώθηκαν τα αποτελέσματα και καταγράφηκε ο βαθμός

ορθογραφικής ορθότητας. Εκτός από τα ποσοτικά αποτελέσματα, πραγματοποιήθηκε και ποιοτική ανάλυση ορθογραφικών λαθών σε φωνολογικά λάθη, ετυμολογικά λάθη, λάθη γραμματικών καταλήξεων και τονικά λάθη. Έχοντας, λοιπόν, καταγράψει τα αποτελέσματα της πρώτης αξιολόγησης, δημιούργησα τις παρεμβάσεις, οι οποίες σχεδιάστηκαν με βάση τα ελλείμματα που παρουσίαζε το κάθε παιδί. Συνολικά οι παρεμβάσεις ήταν δέκα (10). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως σχεδιάστηκαν τόσο ατομικές, όσο και ομαδικές παρεμβάσεις. Πιο αναλυτικά, για τη μαθήτριά δημιουργήθηκαν πέντε (5) σχέδια διδασκαλίας και παρέμβασης και για τον μαθητή τρία (3), ενώ οι ομαδικές παρεμβάσεις ήταν δύο (2). Όλη η διαδικασία διήρκησε έναν (1) μήνα. Στο τέλος των παρεμβάσεων, το κάθε παιδί συμπλήρωσε ένα ατομικό επαναληπτικό, που συνόψιζε όσα είχαν διδαχθεί στις διδακτικές παρεμβάσεις σαν ένα είδος ανακεφαλαίωσης. Εφόσον όλο αυτό το διάστημα είχαν διορθωθεί τα φύλλα εργασίας των παρεμβάσεων, ακολούθησε η δεύτερη αξιολόγηση με τη χορήγηση του ίδιου τεστ. Και τα δύο παιδιά αξιολογήθηκαν την ίδια μέρα ξεχωριστά και διαφορετικές ώρες, έτσι ώστε να μη διασπάται η προσοχή κανενός. Η αξιολόγηση χρονικά ήταν στον προβλεπόμενο χρόνο που όριζε το τεστ. Με την ολοκλήρωση και αυτής της φάσης, ακολούθησε εμπειριστατωμένη μελέτη και σύγκριση αποτελεσμάτων μεταξύ πρώτης και δεύτερης αξιολόγησης με τελικό στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη συζήτηση.

Τέλος, αξίζει να διευκρινιστεί πως εξαιτίας του ότι διερευνάται η δυσορθογραφία, που αντιμετωπίζουν δύο μαθητές ηλικίας 8 ετών, δεν αναλύονται τα αποτελέσματα του τεστ ως προς την κειμενική οργάνωση (συνοχή, συνεκτικότητα), ούτε προς την αλληλουχία όρων και προτάσεων, γι' αυτό και δεν καταγράφονται οι αντίστοιχες βαθμολογίες. Η μελέτη επικεντρώθηκε στον βαθμό της ορθογραφικής ορθότητας που υπολογιζόταν διαιρώντας τον αριθμό σωστών λέξεων προς τον

συνολικό αριθμό λέξεων και πολλαπλασιάζοντας με το 100 (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκου & Καραντζή, 2008).

#### **4.5 Ερευνητικό Εργαλείο**

Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε το «Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στον γραπτό λόγο των μαθητών Γ' – ΣΤ' Δημοτικού» (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκου & Καραντζή, 2008). Πρόκειται για ένα Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου, το οποίο είναι σταθμισμένο και δεν αποτελεί μια απλή εξέταση. Το εργαλείο αυτό αποβλέπει στη διερεύνηση των μαθησιακών δυσκολιών που συναντούν οι μαθητές του δημοτικού σχολείου κατά την παραγωγή και επεξεργασία γραπτού λόγου. Η δοκιμασία αυτή περιλαμβάνει τέσσερα (4) βασικά μέρη: τον οδηγό εξεταστή, το φυλλάδιο παρουσίασης υλικού, το φυλλάδιο εξέτασης και το δελτίο βαθμολόγησης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο, εφόσον είναι σταθμισμένο και απευθύνεται σε ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες στον γραπτό λόγο.

Ο *οδηγός του εξεταστή* αφορά αποκλειστικά τον εξεταστή, παρέχοντάς του τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζεται για την χορήγηση και την βαθμολόγηση του τεστ. Ο χρήστης, λοιπόν, οφείλει να συμβουλευτεί τον εν λόγω οδηγό και να ενημερωθεί πλήρως τόσο για τις συνθήκες χορήγησης του τεστ, όσο και για την διαδικασία εξέτασης και αξιολόγησης. Σε κάθε περίπτωση ο ρόλος του εξεταστή είναι καθοδηγητικός, παρέχοντας οποιαδήποτε απαραίτητη οδηγία και παραδείγματα με σκοπό ο/η εξεταζόμενος/η να κατανοήσουν πλήρως τις δραστηριότητες που καλούνται να φέρουν εις πέρας.



Το *φυλλάδιο παρουσίασης υλικού* περιλαμβάνει τέσσερις (4) διαδοχικές εικόνες, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την πρώτη δοκιμασία του τεστ αναφορικά με την *Παραγωγή Γραπτού Λόγου*. Το παιδί καλείται να γράψει μια ιστορία με βάση τις εικόνες που του παρουσιάζονται. Προς διευκόλυνσή του, οι εικόνες είναι αριθμημένες, έτσι ώστε να τηρηθεί η σειρά.

Το *φυλλάδιο εξέτασης* περιλαμβάνει τρεις δοκιμασίες και είναι οι εξής:

1) Παραγωγή Γραπτού Λόγου

2) Επεξεργασία Γραπτού Λόγου:

2.1) Αποκατάσταση Αποδομημένης Πρότασης

2.2) Αποκατάσταση Αποδομημένου Κειμένου

Η πρώτη δοκιμασία αφορά την *Παραγωγή Γραπτού Λόγου*, όπου το παιδί καλείται να γράψει μια ιστορία με βάση τις εικόνες, όπως προαναφέρθηκε (Παράρτημα 13). Ωστόσο, σε αυτή τη δοκιμασία ο εξεταστής οφείλει να έχει εξασφαλίσει ότι ο/η εξεταζόμενος/η έχει παρατηρήσει σχολαστικά τις εικόνες. Η δεύτερη δοκιμασία είναι η *Επεξεργασία Γραπτού Λόγου*, η οποία χωρίζεται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στην αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων, όπου το παιδί καλείται να βάλει τις λέξεις σε σωστή σειρά σχηματίζοντας προτάσεις και η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στην αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου. Στην περίπτωση των δοκιμασιών *Επεξεργασίας Γραπτού Λόγου*, πρέπει να καταστεί σίγουρο ότι ο εξεταζόμενος έχει διεκπεραιώσει με επιτυχία τα παραδείγματα *Αποκατάστασης Αποδομημένης Πρότασης και Κειμένου*.

Τέλος, το *δελτίο βαθμολόγησης* είναι το έντυπο στο οποίο καταχωρείται η βαθμολόγηση των απαντήσεων που δίνει ο/η εξεταζόμενος/η για κάθε κλίμακα

αξιολόγησης. Ακόμα, καταγράφεται ο συνολικός αριθμός μονάδων (αρχικός βαθμός) για κάθε κλίμακα αξιολόγησης. Στη δοκιμασία *Παραγωγή Γραπτού Λόγου* βαθμολογούνται η ορθογραφική ορθότητα και κειμενική οργάνωση. Στη δοκιμασία *Αποκατάσταση Αποδομημένης Πρότασης* βαθμολογείται η δεξιότητα αποκατάστασης μιας μη οργανωμένης συντακτικά πρότασης. Τέλος, στη δοκιμασία *Αποκατάσταση Αποδομημένου Κειμένου* βαθμολογούνται ο αριθμός των σωστών αλληλουχιών και η σωστή τους θέση.

Για τη σωστή χρήση του εν λόγω εργαλείου, είναι απαραίτητες δύο βασικές προϋποθέσεις. Πρώτον, το υποκείμενο που χορηγεί το Τεστ θα πρέπει να έχει μελετήσει εις βάθος και συνεπώς να έχει κατανοήσει τη γνωστική λειτουργία του γραπτού λόγου, διότι είναι εξαιρετικά πολύπλοκη και συμμετέχουν πολλές διεργασίες για την διεκπεραίωση των πληροφοριών. Δεύτερον, είναι απαραίτητη η ειδική εκπαίδευση για τη χρήση και ερμηνεία του τεστ, διότι δεν είναι μια απλή διαδικασία και ο χρήστης θα πρέπει να αποκτήσει μια σχετική εμπειρία. Το *Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου* δεν έχει μια συγκεκριμένη σειρά χορήγησης. Ο εξεταστής μπορεί να ξεκινήσει τη χορήγηση του είτε από την πρώτη δοκιμασία (τη συγγραφή κειμένου με βάση την αλληλουχία εικόνων) είτε από τις δύο δοκιμασίες αποκατάστασης αποδομημένων προτάσεων και κειμένων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Οι διδακτικές παρεμβάσεις εντάσσονται στο σύγχρονο πλαίσιο της συμπερίληψης «χτίζοντας» ένα σχολείο για όλους και αποσκοπεί στη γεφύρωση του χάσματος που παρατηρείται μεταξύ ατομικού προφίλ μαθητή και επίδοσης της υπόλοιπης τάξης. Οι παρεμβάσεις αυτές βοηθούν τον μαθητή ή την μαθήτριά να μάθει σύμφωνα με τον δικό του/της ρυθμό και τις δικές του/της ανάγκες, εφόσον αυτά δεν είναι ίδια για όλους (Αστέρη,2017). Βασική προϋπόθεση για τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων αποτελεί ο καθορισμός μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού , και συγκεκριμένα η δυσορθογραφία (Πολυχρονοπούλου, 2012). Έτσι, δίνουμε τη δυνατότητα στο παιδί να αλληλεπιδράσει με το μαθησιακό περιβάλλον, παρέχοντάς του κίνητρα και διευκολύνοντας την κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας (Βλάχου & Πατσιούδη, 2015).

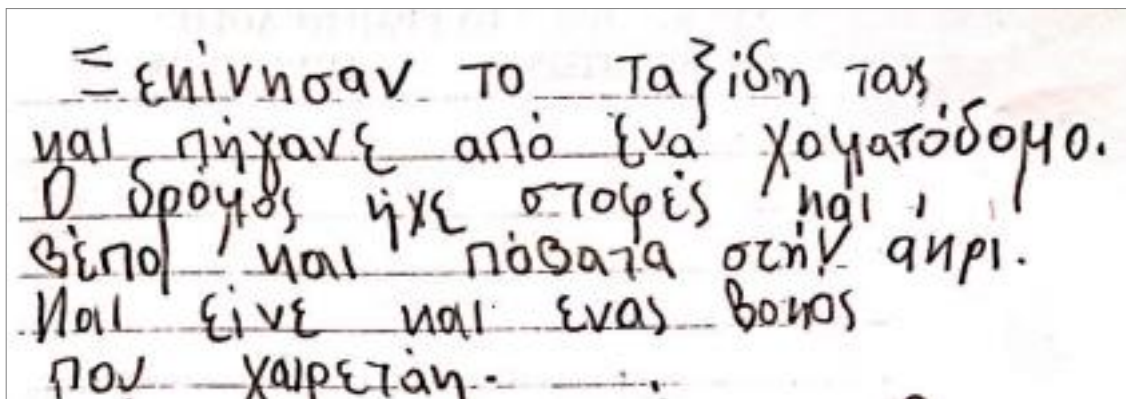
Έχοντας, λοιπόν, εντοπίσει τα ορθογραφικά σφάλματα που κάνουν οι μαθητές της Γ' Δημοτικού και ταξινομήσει στις επιμέρους κατηγορίες ορθογραφικών λαθών, οι διδακτικές παρεμβάσεις θα εστιάσουν στον ορθογραφικό τομέα. Τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα παιδιά, πρέπει να βελτιωθούν σε σημαντικό βαθμό, διότι οι Ε.Μ.Δ. μπορεί να εμμένουν για όλη τη ζωή τους (Βλάχος, 2010. Παντελιάδου, 2000). Βασικός σκοπός των διδακτικών προσεγγίσεων ήταν η ενίσχυση και η βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητάς των μαθητών. Σε κάθε παρέμβαση γινόταν αρχικά ένα σχέδιο διδασκαλίας διατυπώνοντας τη στοχοθεσία, έτσι ώστε οι δραστηριότητες να ανταποκρίνονται πλήρως στις απαιτούμενες ανάγκες των μαθητών. Κάθε σχέδιο διδασκαλίας και παρέμβασης ακολουθεί το ίδιο μοτίβο ως προς τη διάρθρωσή του. Αρχικά, αναφέρεται ο τομέας παρέμβασης και το αντικείμενο διδασκαλίας. Στη συνέχεια καταγράφεται το ορθογραφικό λάθος -που έχει εντοπιστεί – και

διατυπώνεται ο γενικός σκοπός μαζί με τους επιμέρους διδακτικούς στόχους. Ακολουθεί η καταγραφή της μεθοδολογίας που εφαρμόστηκε και η εκτιμώμενη διάρκεια. Αναφορικά με τη μεθοδολογία, η διδασκαλία θα είναι άμεση με συνεχή καθοδήγηση. Για την καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας θα χρησιμοποιηθούν γνωστικές και επεξηγηματικές τεχνικές για την αποφυγή ασαφειών. Ακόμα, τόσο κατά τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου, όσο και κατά τη διαδικασία των παρεμβάσεων θα δίνονται παραδείγματα για την εμπέδωση της θεωρίας και πριν από κάθε δραστηριότητα αντίστοιχα. Επιπρόσθετα, δε θα λείπει η λεκτική ενίσχυση, η οποία είναι εξαιρετικά σημαντική γι' αυτή τη διαδικασία (Αγαλιώτης, 2011). Για την εν λόγω παρέμβαση θα χρειαστεί ένα φύλλο εργασίας, το οποίο θα περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες προσαρμοσμένες στον τομέα παρέμβασης και αντικείμενο διδασκαλίας, καθώς θα χρειαστεί και ένα μολύβι για την απάντηση των δραστηριοτήτων. Τέλος, η διάρκεια υπολογίζεται στα 45 λεπτά. Ολοκληρώνοντας, γίνεται μια σύντομη περιγραφή των δραστηριοτήτων και του είδους της αυτό-αξιολόγησης του κάθε παιδιού. Στο παράρτημα της παρούσας επιστημονικής εργασίας, παρατίθενται όλα τα φύλλα εργασία με τις εκφωνήσεις των δραστηριοτήτων, έτσι όπως δόθηκαν στα άτομα του δείγματος. Για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων λήφθηκε υπόψη το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γ' Δημοτικού (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ).

## 5.1 Διδακτικές παρεμβάσεις

### 5.1.1 1<sup>ο</sup> Σχέδιο ατομικής διδασκαλίας και παρέμβασης (Μ.Σ.)

Η πρώτη διδασκαλία και παρέμβαση θα είναι εξατομικευμένη στις ανάγκες της μαθήτριας, θα επικεντρώνεται στον γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην ορθογραφία. Απευθύνεται στην μαθήτρια της Γ' Δημοτικού, ηλικίας 8 ετών. Πρόκειται για μια μαθήτρια που πραγματοποιεί ορθογραφικά λάθη φωνολογικού τύπου, καθώς παραλείπει και αντιστρέφει γράμματα, όταν γράφει λέξεις και προτάσεις καθ' υπαγόρευση (Εικόνα 1). Ωστόσο, δεν αντιμετωπίζει προβλήματα αδρής και λεπτής κινητικότητας.



Εικόνα 1: Γραπτό της Μ.Σ.

#### Γενικός στόχος:

Μέσω της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης επιδιώκεται η μαθήτρια να ενισχύσει την ορθογραφική δεξιότητα, με έμφαση στη φωνολογική επίγνωση, ώστε να μην παραλείπει γράμματα κατά τη γραφή.

#### Ειδικότεροι στόχοι:

Μετά το πέρας της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης, η μαθήτρια επιδιώκεται να καταστεί ικανή:

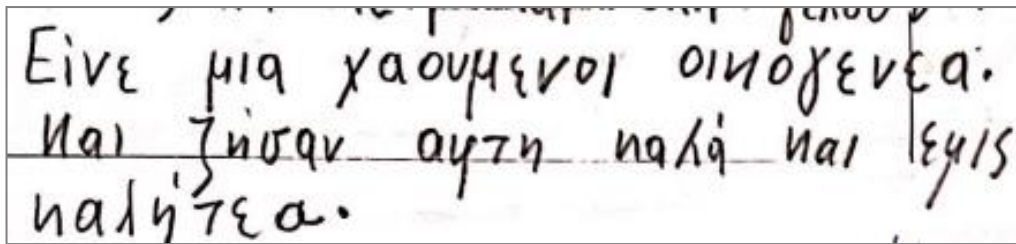
- ⇒ να αναλύει τη λέξη στα φωνήματά της, μέσω οπτικής απεικόνισης
- ⇒ να καταγράφει λέξεις μέσα σε πρόταση βλέποντας μια εικόνα
- ⇒ να καταγράφει λέξεις καθ' υπαγόρευση
- ⇒ να γράφει μια ολόκληρη πρόταση καθ' υπαγόρευση

### **Περιγραφή δραστηριοτήτων:**

Το φύλλο εργασίας ξεκινάει με το θεωρητικό μέρος για τη φωνημική ανάλυση και σύνθεση για τη δημιουργία λέξεων. Η πρώτη δραστηριότητα, αφορά την αναγνώριση λέξης. Δίνονται έξι (6) εικόνα και με βάση αυτές καλείται να πραγματοποιήσει φωνημική ανάλυση της λέξης. Η δεύτερη δραστηριότητα, περιλαμβάνει συμπλήρωση πέντε (5) κενών μέσα σε ολοκληρωμένες προτάσεις με τη βοήθεια εικόνων. Στη τρίτη και τέταρτη δραστηριότητα η μαθήτρια καλείται να γράψει πέντε (5) λέξεις καθ' υπαγόρευση και μία πρόταση αντίστοιχα καθ' υπαγόρευση. Για την καταγραφή των μεμονωμένων λέξεων δόθηκε ένα παράδειγμα. Τέλος, υπάρχει η αυτοαξιολόγηση από την ίδια τη μαθήτρια (Παράρτημα 1).

### **5.2.2 2<sup>ο</sup> Σχέδιο ατομικής διδασκαλίας και παρέμβασης (Μ.Σ.)**

Η δεύτερη διδασκαλία και παρέμβαση θα είναι εξατομικευμένη στις ανάγκες της μαθήτριας, θα επικεντρώνεται στον γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην ορθογραφία. Απευθύνεται στην μαθήτρια της Γ' Δημοτικού, ηλικίας 8 ετών. Η μαθήτρια δεν τηρεί τους κανόνες γραμματικής και κάνει λάθη στις καταλήξεις των θηλυκών, όταν γράφει (Εικόνα 2).



**Εικόνα 2: Γραπτό της Μ.Σ.**

### **Γενικός στόχος:**

Μέσω της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης επιδιώκεται η μαθήτρια να ενισχύσει την ορθογραφική δεξιότητα, με έμφαση στην ορθογραφία των καταλήξεων των θηλυκών λέξεων σε -η και την ανάκληση του κανόνα.

### **Ειδικότεροι στόχοι:**

Μετά το πέρας της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης, η μαθήτρια επιδιώκεται να καταστεί ικανή:

- ⇒ να συμπληρώνει τις καταλήξεις των θηλυκών σε -η σε μεμονωμένες λέξεις
- ⇒ να συμπληρώνει τις καταλήξεις των θηλυκών σε -η μέσα σε πρόταση
- ⇒ να καταγράφει λέξεις βλέποντας μια εικόνα
- ⇒ να καταγράφει λέξεις καθ' υπαγόρευση θηλυκού γένους
- ⇒ να γράφει μια ολόκληρη πρόταση καθ' υπαγόρευση με ουσιαστικά θηλυκού γένους
- ⇒ να ανακαλεί τον κανόνα

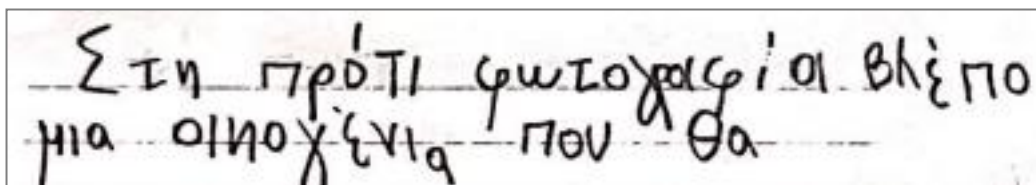
### **Περιγραφή δραστηριοτήτων:**

Το φύλλο εργασίας ξεκινάει με το θεωρητικό μέρος για τις καταλήξεις θηλυκών σε -η. Στην πρώτη δραστηριότητα, δίνονται δέκα (10) λέξεις, από τις οποίες λείπουν οι καταλήξεις. Στη δεύτερη δραστηριότητα, δίνονται δώδεκα (12) λέξεις γραμμένες

λανθασμένα και η μαθήτρια καλείται να αναγνωρίσει το λάθος και να ξαναγράψει τη λέξη σωστά βάζοντας και το οριστικό άρθρο. Ακολουθεί η επόμενη δραστηριότητα, η οποία περιλαμβάνει συμπλήρωση καταλήξεων σε λέξεις. Αυτή τη φορά οι λέξεις βρίσκονται μέσα σε πέντε (5) ολοκληρωμένες απλές προτάσεις. Οι επόμενες δύο δραστηριότητες αφορούν την καταγραφή πέντε (5) λέξεων καθ' υπαγόρευση και μιας πρότασης. Τέλος, υπάρχει η αυτοαξιολόγηση από την ίδια τη μαθήτρια (Παράρτημα 2).

### 5.2.3 3<sup>ο</sup> Σχέδιο ατομικής διδασκαλίας και παρέμβασης (Μ.Σ.)

Η τρίτη διδασκαλία και παρέμβαση θα είναι εξατομικευμένη στις ανάγκες της μαθήτριας, θα επικεντρώνεται στον γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην ορθογραφία. Απευθύνεται στην μαθήτρια της Γ' Δημοτικού, ηλικίας 8 ετών. Η μαθήτρια κάνει ορθογραφικά λάθη μορφολογικού τύπου, παραβιάζοντας τους γραμματικούς κανόνες που αφορούν τις καταλήξεις των ρημάτων σε –ω (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Γραπτό της Μ.Σ.

#### Γενικός στόχος:

Μέσω της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης επιδιώκεται η μαθήτρια να μάθει την ορθογραφία των καταλήξεων των ρημάτων ενεργητικής φωνής στο α' ενικό σε –ω και να ανακαλεί τον κανόνα.

#### Ειδικότεροι στόχοι:



Μετά το πέρας της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης, η μαθήτρια επιδιώκεται να καταστεί ικανή:

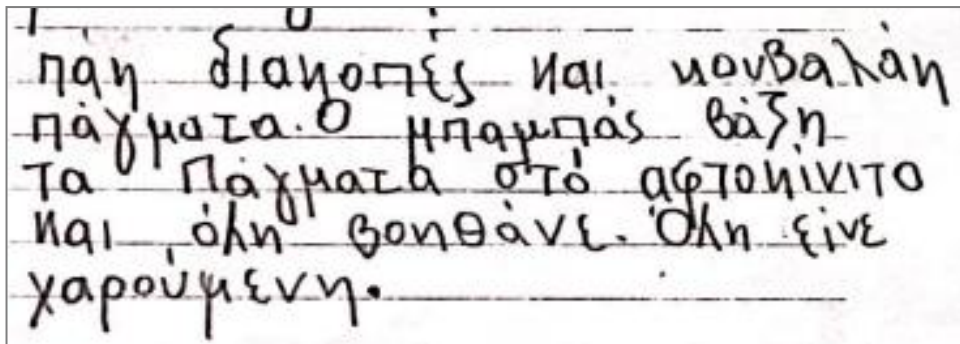
- ⇒ να εντοπίζει την σωστά γραμμένη λέξη από τη λάθος
- ⇒ να συμπληρώνει τις καταλήξεις των ρημάτων στο α' ενικό
- ⇒ να καταγράφει ρήματα καθ' υπαγόρευση σε α' ενικό
- ⇒ να γράφει μια ολόκληρη πρόταση καθ' υπαγόρευση σε α' ενικό
- ⇒ να ανακαλεί τον κανόνα κάθε φορά που γράφει

### **Περιγραφή δραστηριοτήτων:**

Το φύλλο εργασίας ξεκινάει με το θεωρητικό μέρος για τις καταλήξεις των ρημάτων σε –ω. Προκειμένου να διευκολυνθεί η μάθηση, δίνονται εικόνες και βοηθητικές σημειώσεις με χρώματα. Στην πρώτη δραστηριότητα, δίνονται δέκα (10) ζευγάρια ρημάτων, εκ των οποίων μόνο η μία από τις δύο λέξεις είναι σωστά γραμμένη και θα πρέπει να την κυκλώσει. Η επόμενη δραστηριότητα περιλαμβάνει συμπλήρωση πέντε (5) καταλήξεων ρημάτων, που βρίσκονται μέσα σε ολοκληρωμένες προτάσεις. Η τρίτη και τέταρτη δραστηριότητα αφορούν την καταγραφή πέντε (5) λέξεων καθ' υπαγόρευση και μιας πρότασης. Τέλος, υπάρχει η αυτοαξιολόγηση από την ίδια τη μαθήτρια (Παράρτημα 3).

#### **5.2.4 4<sup>ο</sup> Σχέδιο ατομικής διδασκαλίας και παρέμβασης (Μ.Σ.)**

Η τέταρτη διδασκαλία και παρέμβαση θα είναι εξατομικευμένη στις ανάγκες της μαθήτριας, θα επικεντρώνεται στον γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην ορθογραφία. Απευθύνεται στην μαθήτρια της Γ' Δημοτικού, ηλικίας 8 ετών. Η μαθήτρια κάνει ορθογραφικά λάθη μορφολογικού τύπου και δεν τηρεί τους γραμματικούς κανόνες που αφορούν καταλήξεις ρημάτων β' και γ' ενικού (σε –εις και –ει) (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Γραπτό της Μ.Σ.

### Γενικός στόχος:

Μέσω της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης επιδιώκεται η μαθήτρια να μάθει την ορθογραφία των καταλήξεων των ρημάτων ενεργητικής φωνής στο β' ενικό (σε – εις) και γ' ενικό (σε –ει) και να ανακαλεί τον κανόνα.

### Ειδικότεροι στόχοι:

Μετά το πέρας της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης, η μαθήτρια επιδιώκεται να καταστεί ικανή:

- ⇒ να συμπληρώνει σωστά τις καταλήξεις ρημάτων β' και γ' ενικού προσώπου, όταν βρίσκονται μέσα σε πρόταση
- ⇒ να εντοπίζει το λάθος και να το διορθώνει
- ⇒ να γράφει σωστά ορθογραφημένα τα ρήματα καθ' υπαγόρευση σε β' και γ' ενικό πρόσωπο
- ⇒ να γράφει μια ολόκληρη πρόταση καθ' υπαγόρευση σε β' και γ' ενικό πρόσωπο
- ⇒ να ανακαλεί τον κανόνα κάθε φορά που γράφει

### Περιγραφή δραστηριοτήτων:

Αυτή τη φορά, το φύλλο εργασίας ξεκινάει με το θεωρητικό μέρος, με διαφορετικό τρόπο, μέσω προβολής ενός βίντεο από το YouTube και αφορά τις καταλήξεις ρημάτων ενεργητικής φωνής στο β' ενικό (σε –εις) και γ' ενικό (σε –ει). Η πρώτη δραστηριότητα περιλαμβάνει συμπλήρωση πέντε (5) ρηματικών καταλήξεων, ενώ η δεύτερη δραστηριότητα απαιτεί τον εντοπισμό λάθους μέσα σε προτάσεις. Όπως κάθε φορά οι τελευταίες δραστηριότητες αφορούν την υπαγόρευση μεμονωμένων λέξεων και πρότασης με την αυτοαξιολόγηση να ολοκληρώνει το φύλλο εργασίας (Παράρτημα 4).

#### **5.2.5 5<sup>ο</sup> Σχέδιο ατομικής διδασκαλίας και παρέμβασης (Μ.Σ.)**

Η πέμπτη διδασκαλία και παρέμβαση θα είναι εξατομικευμένη στις ανάγκες της μαθήτριας, θα επικεντρώνεται στον γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην ορθογραφία. Απευθύνεται στην μαθήτρια της Γ' Δημοτικού, ηλικίας 8 ετών. Η μαθήτρια κάνει ορθογραφικά λάθη μορφολογικού τύπου μορφολογικού τύπου, καθώς δεν διαχωρίζει τις λέξεις *παίρνω* και *περνώ*.

#### **Γενικός στόχος:**

Μέσω της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης επιδιώκεται η μαθήτρια να μάθει την ορθογραφία των λέξεων *παίρνω* και *περνώ*, καθώς και τη σημασιολογική διαφορά τους.

#### **Ειδικότεροι στόχοι:**

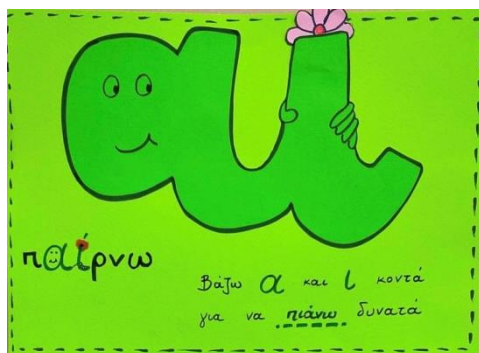
Μετά το πέρας της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης, η μαθήτρια επιδιώκεται να καταστεί ικανή:

- ⇒ να διαχωρίζει την ορθογραφία των λέξεων *παίρνω* και *περνώ* με βάση τη σημασία τους

- ⇒ να αντιλαμβάνεται την σημασία τους
- ⇒ να γράφει σωστά δύο προτάσεις καθ' υπαγόρευση
- ⇒ να ανακαλεί τον κανόνα κάθε φορά που γράφει

### Περιγραφή δραστηριότητας:

Το φύλλο εργασίας ξεκινάει με το θεωρητικό μέρος για τον διαχωρισμό της γραφής των λέξεων *παίρνω* και *περνώ*. Προκειμένου να διευκολυνθεί η μάθηση, η θεωρία δίνεται με παιγνιώδη τρόπο για να θυμάται πιο εύκολα η μαθήτρια (Εικόνες 5 και 6). Στην πρώτη δραστηριότητα, δίνονται η μαθήτρια θα πρέπει να συμπληρώσει τα κενά των προτάσεων με το κατάλληλο ρήμα. Για την κατανόηση της άσκησης, δίνεται ένα παράδειγμα. Στη συνέχεια, θα πρέπει να επιλέξει ένα από τα δύο ρήματα που βρίσκονται και να το τοποθετήσει μέσα στις προτάσεις. Στη τρίτη δραστηριότητα θα υπαγορευτούν δύο προτάσεις και θα πρέπει να καταγραφούν. Τέλος, υπάρχει η αυτοαξιολόγηση της μαθήτριας, όπως κάθε φορά (Παράρτημα 5).



Εικόνα 5: Διδακταλία της ορθογραφίας του ρήματος παίρνω

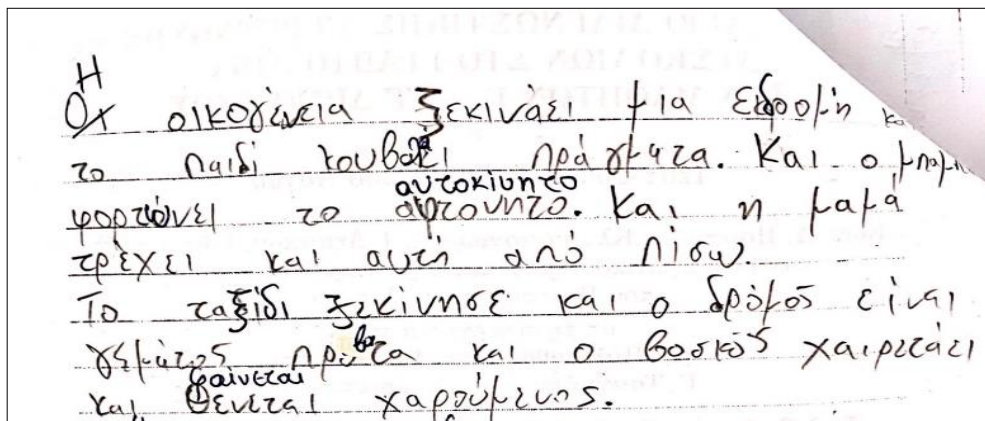


Εικόνα 6: Διδακταλία της ορθογραφίας του ρήματος περνώ

### 5.2.6 1<sup>ο</sup> Σχέδιο ατομικής διδασκαλίας και παρέμβασης (Γ.Χ.)

Η πρώτη διδασκαλία και παρέμβαση θα είναι εξατομικευμένη στις ανάγκες του μαθητή, θα επικεντρώνεται στον γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην ορθογραφία. Απευθύνεται στον μαθητή της Γ' Δημοτικού, ηλικίας 8 ετών. Πρόκειται για έναν μαθητή που πραγματοποιεί ορθογραφικά λάθη φωνολογικού τύπου, καθώς

παραλείπει και αντιστρέφει ολόκληρες συλλαβές, όταν γράφει λέξεις και προτάσεις καθ' υπαγόρευση (Εικόνα 7). Ωστόσο, δεν αντιμετωπίζει προβλήματα αδρής και λεπτής κινητικότητας.



Εικόνα 7: Γραπτό του Γ.Χ.

#### Γενικός στόχος:

Μέσω της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης επιδιώκεται ο μαθητής να ενισχύσει την ορθογραφική δεξιότητα, με έμφαση στη φωνολογική επίγνωση, ώστε να μην παραλείπει συλλαβές κατά τη γραφή.

#### Ειδικότεροι στόχοι:

Μετά το πέρας της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης, ο μαθητής επιδιώκεται να καταστεί ικανός:

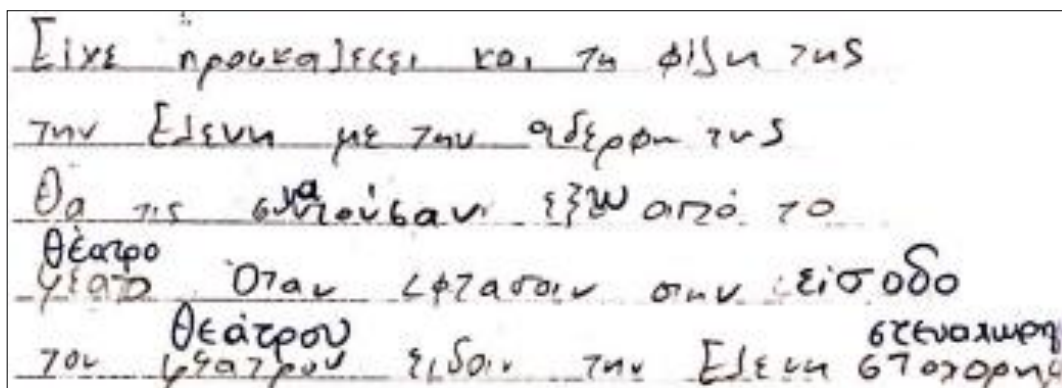
- ⇒ να αναλύει τη λέξη στις συλλαβές, μέσω οπτικής απεικόνισης
- ⇒ να καταγράφει λέξεις βλέποντας μια εικόνα
- ⇒ να καταγράφει λέξεις καθ' υπαγόρευση
- ⇒ να γράφει μια ολόκληρη πρόταση καθ' υπαγόρευση

### **Περιγραφή δραστηριοτήτων :**

Το φύλλο εργασίας ξεκινάει με το θεωρητικό μέρος για τη φωνημική ανάλυση σε επίπεδο συλλαβής. Η θεωρία δίνεται με παραστατικό τρόπο, έτσι ώστε να αντιληφθεί ο μαθητής την ανάλυση και σύνθεση των συλλαβών. Η πρώτη δραστηριότητα αφορά την εύρεση της λέξης με βάση την εικόνα που δίνεται και η φωνημική ανάλυση σε συλλαβές. Συγκεκριμένα, δίνονται έτοιμα τα κενά του αριθμού των συλλαβών που πρέπει να συμπληρώσει ο μαθητής. Στη δεύτερη δραστηριότητα, ο Γ.Χ. καλείται να συμπληρώσει τα κενά πέντε (5) λέξεων με λέξεις που υποδεικνύουν οι εικόνες. Στις επόμενες δύο δραστηριότητες θα γίνει η καταγραφή πέντε (5) λέξεων καθ' υπαγόρευση, καθώς και μιας πρότασης. Πρώτα θα δοθεί ένα παράδειγμα και στη συνέχεια, ο μαθητής θα κληθεί να ακούει και να γράφει. Τέλος, υπάρχει η αυτοαξιολόγηση του μαθητή (Παράρτημα 6).

#### ***5.2.7 2<sup>ο</sup> Σχέδιο ατομικής διδασκαλίας και παρέμβασης (Γ.Χ.)***

Η δεύτερη διδασκαλία και παρέμβαση θα είναι εξατομικευμένη στις ανάγκες του μαθητή, θα επικεντρώνεται στον γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην ορθογραφία. Απευθύνεται στον μαθητή της Γ' Δημοτικού, ηλικίας 8 ετών. Πρόκειται για έναν μαθητή που πραγματοποιεί ορθογραφικά λάθη φωνολογικού τύπου, καθώς μπερδεύει τα φωνήματα /θ/ -/φ/ (Εικόνα 8).



Εικόνα 8: Γραπτό του Γ.Χ.

### Γενικός στόχος:

Μέσω της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης επιδιώκεται ο μαθητής να ενισχύσει την ορθογραφική δεξιότητα, με έμφαση στη διάκριση φωνημάτων /θ/ -/φ/.

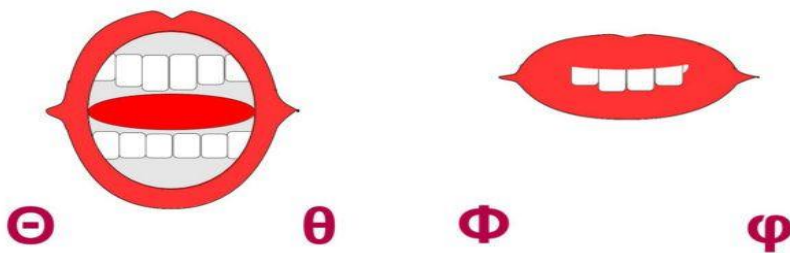
### Ειδικότεροι στόχοι:

Μετά το πέρας της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης, ο μαθητής επιδιώκεται να καταστεί ικανός:

- ⇒ να αντιλαμβάνεται ηχητικά τα φωνήματα /θ/ -/φ/.
- ⇒ να διαχωρίζει τα δύο φωνήματα.
- ⇒ να βρίσκει λέξεις με αρχικό γράμμα ένα από τα εν λόγω φωνήματα
- ⇒ να γράφει λέξεις από /θ/ -/φ/ πρόταση καθ' υπαγόρευση
- ⇒ να γράφει μια ολόκληρη πρόταση καθ' υπαγόρευση

### Περιγραφή δραστηριοτήτων :

Το φύλλο εργασίας ξεκινάει με το θεωρητικό μέρος για τη διάκριση των φωνημάτων /θ/ -/φ/. Όπως σε κάθε παρέμβαση, έτσι κι σε αυτή, η θεωρία δίνεται με εικόνες και με παραστατικό τρόπο, με στόχο ο μαθητής της Γ' Δημοτικού να τη συγκρατήσει ευκολότερα στη μνήμη του (Εικόνα 9).



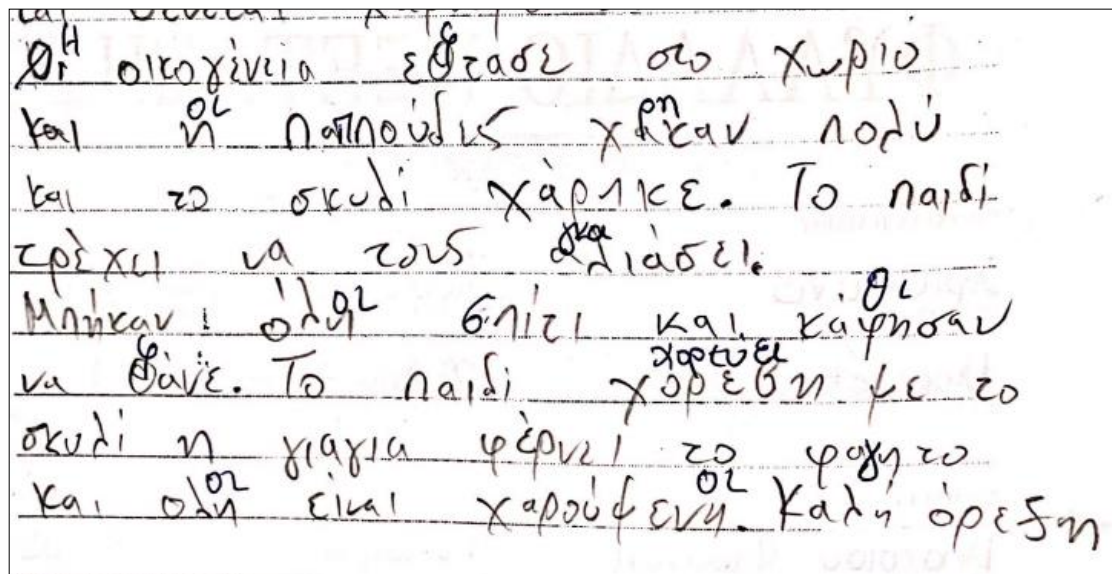
**Εικόνα 9:** Αναπαράσταση για τη διάκριση φωνημάτων /θ/ και /f/

Η πρώτη δραστηριότητα, λοιπόν, περιλαμβάνει την καταγραφή οχτώ (8) λέξεων που αρχίζουν από /θ/ και /f/, με βάση αυτό που δείχνει η κάθε εικόνα. Στη δεύτερη δραστηριότητα δίνονται δεκαπέντε (15) λέξεις, στις οποίες λείπει το πρώτο γράμμα. Ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει επιλέγοντας /θ/ ή /f/. Στην επόμενη δραστηριότητα, ο μαθητής διαβάζει τις συλλαβές που του δίνονται. Πρόκειται για συνδυασμούς συλλαβών με τα εν λόγω φωνήματα, που συγχέει. Τέλος, υπαγορεύονται κάποιες λέξεις που είτε αρχίζουν με αυτά τα φωνήματα, είτε βρίσκονται στη μέση της λέξης. Ακολουθεί, η αυτοαξιολόγηση από τον μαθητή και ολοκληρώνεται η δεύτερη, γι' αυτόν, παρέμβαση (Παράρτημα 7).



### 5.2.8 3<sup>ο</sup> Σχέδιο ατομικής διδασκαλίας και παρέμβασης (Γ.Χ.)

Η τρίτη διδασκαλία και παρέμβαση θα είναι εξατομικευμένη στις ανάγκες του μαθητή, θα επικεντρώνεται στον γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην ορθογραφία. Πρόκειται για έναν μαθητή που πραγματοποιεί ορθογραφικά λάθη μορφολογικού τύπου, ο οποίος δεν γράφει σωστά το άρθρο του αρσενικού γένους στον πληθυντικό αριθμό (οι) (Εικόνα 10).



Εικόνα 10: Γραπτό του Γ.Χ.

#### Γενικός στόχος:

Μέσω της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης επιδιώκεται ο μαθητής να ενισχύσει την ορθογραφική δεξιότητα, με έμφαση την ορθογραφία του άρθρου του αρσενικού γένους στον πληθυντικό αριθμό.

#### Ειδικότεροι στόχοι:












Μετά το πέρας της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης, ο μαθητής επιδιώκεται να καταστεί ικανός:

⇒ να γράφει σωστά το άρθρο του αρσενικού γένους στον πληθυντικό.

- ⇒ να εντοπίζει τα λάθη.
- ⇒ να γράφει λέξεις καθ' υπαγόρευση στην ονομαστική πληθυντικού αριθμού.
- ⇒ να γράφει μια ολόκληρη πρόταση καθ' υπαγόρευση.
- ⇒ να ανακαλεί τον κανόνα.

### Περιγραφή δραστηριοτήτων :

Το φύλλο εργασίας ξεκινάει με το θεωρητικό μέρος την ορθογραφία του άρθρου του αρσενικού γένους στον πληθυντικό αριθμό. Στην πρώτη δραστηριότητα ζητείται η καταγραφή του άρθρου σε δέκα λέξεις, επιλέγοντας ανάμεσα σε *οι* και *η*. Στη συνέχεια, ζητείται ο σχηματισμός ουσιαστικών αρσενικού γένους στον ενικό και πληθυντικό με τη βοήθεια των εικόνων (Εικόνα 11). Στη τρίτη δραστηριότητα πρέπει να εντοπιστούν τα λάθη, ανάμεσα σε δεκαέξι (16) λέξεις. Τέλος, υπαγορεύεται μια πρόταση και όπως κάθε φορά γίνεται η αυτοαξιολόγηση από τον ίδιο τον μαθητή (Παράρτημα 8).

 <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Ο ένας</span>	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Οι πολλοί</span>
 ο σκύλος	οι σκύλοι 
 ο πίθηκ_____	_____ 
 ο _____	_____ 
 ο _____	_____ 
 ο _____	_____ 

Εικόνα 11: Δραστηριότητα κατά τη διδακτική παρέμβαση

### 5.2.9 1<sup>ο</sup> Σχέδιο ομαδικής διδασκαλίας και παρέμβασης

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας αφορά το πρώτο σχέδιο ομαδικής διδασκαλίας και παρέμβασης, δηλαδή κοινό και για τα δύο παιδιά της Γ' Δημοτικού, ηλικίας 8 ετών. Και τα δύο παιδιά κάνουν ορθογραφικά λάθη μορφολογικού τύπου και δεν τηρούν τους γραμματικούς κανόνες που αφορούν καταλήξεις ρημάτων σε –ώνω στο α' ενικό πρόσωπο.

#### Γενικός στόχος:

Μέσω της παρούσας ομαδικής διδασκαλίας και παρέμβασης επιδιώκεται και οι δύο μαθητές να μάθουν την ορθογραφία των καταλήξεων των ρημάτων σε –ώνω και να ανακαλούν τον κανόνα.

#### Ειδικότεροι στόχοι:

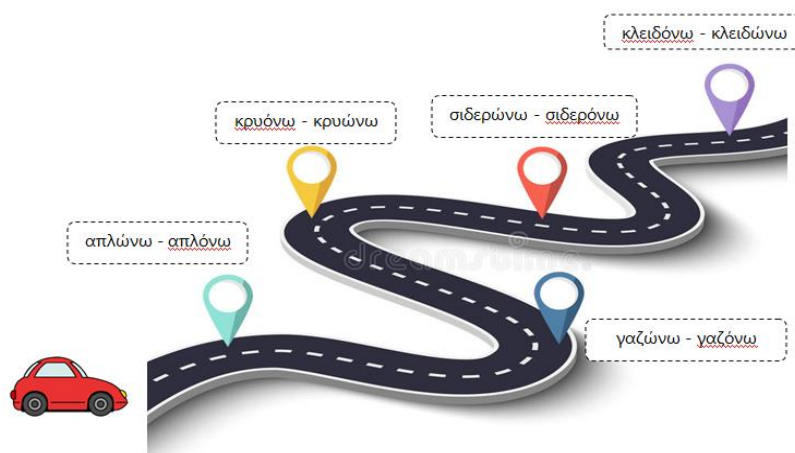
Μετά το πέρας της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης, οι μαθητές επιδιώκεται να καταστούν ικανοί:

- ⇒ να συμπληρώνουν σωστά τις καταλήξεις ρημάτων σε –ώνω.
- ⇒ να ανακαλούν τον κανόνα κάθε φορά που γράφουν.
- ⇒ να καλλιεργήσουν την ομαδικότητα και την συνεργασία.
- ⇒ να αλληλοβοηθούνται.

#### Περιγραφή δραστηριοτήτων:

Όπως και στις ατομικές παρεμβάσεις, έτσι και στις ομαδικές, το πρώτο φύλλο εργασίας εκκινεί με τη θεωρία με τον γραμματικό κανόνα αναφορικά με τις καταλήξεις ρημάτων σε –ώνω στο α' ενικό πρόσωπο. Στην πρώτη δραστηριότητα, οι μαθητές καλούνται να κυκλώσουν τη σωστή κατάληξη (Εικόνα 12). Στην επόμενη δραστηριότητα, ζητείται η συμπλήρωση καταλήξεων των

λέξεων, οι οποίες βρίσκονται μέσα σε δέκα (10) ολοκληρωμένες προτάσεις. Η τρίτη και η τέταρτη δραστηριότητα αφορά την καταγραφή λέξεων και προτάσεων καθ'υπαγόρευση, από το κάθε παιδί ξεχωριστά. Στο τέλος αυτοαξιολογούν – ξεχωριστά ο καθένας - την προσπάθεια και τη συνεργασία που είχαν μεταξύ τους (Παράρτημα 9).



Εικόνα 12: Δραστηριότητα κατά τις διδακτικές παρεμβάσεις

### 5.2.10 2<sup>ο</sup> Σχέδιο ομαδικής διδασκαλίας και παρέμβασης

Το δεύτερο σχέδιο ομαδικής διδασκαλίας και παρέμβασης αφορά και τα δύο παιδιά της Γ' Δημοτικού, ηλικίας 8 ετών, τα οποία συχνά πραγματοποιούν ορθογραφικά λάθη μορφολογικού τύπου και δεν τηρούν τους γραμματικούς κανόνες που αφορούν τον συνδυασμό φωνηέντων αυ και ευ.

#### Γενικός στόχος:

Μέσω της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης επιδιώκεται οι μαθητές να μάθουν την ορθογραφία του συνδυασμού φωνηέντων αυ και ευ, καθώς και τη διαφορά στην προφορά τους.

**Ειδικότεροι στόχοι:**

Μετά το πέρας της παρούσας διδασκαλίας και παρέμβασης, οι μαθητές θα καταστούν ικανοί:

- ⇒ να καταγράφουν σωστά τους συνδυασμούς φωνηέντων *αυ* – *ευ*
- ⇒ να πραγματοποιούν σωστά την ανάγνωση
- ⇒ να γνωρίζουν πού θα τονίζουν
- ⇒ να συμπληρώνουν κενά στις λέξεις
- ⇒ να ανακαλούν τον κανόνα κάθε φορά που γράφουν

**Περιγραφή δραστηριοτήτων:**

Το δεύτερο φύλλο εργασίας εκκινεί με τη θεωρία σχετικά με τους γραμματικούς κανόνες που αφορούν τον συνδυασμό φωνηέντων *αυ* και *ευ*. Ο τρόπος παρουσίασης της θεωρίας γίνεται μέσω σχεδιαγράμματος. Η πρώτη δραστηριότητα αφορά την καταγραφή λέξεων σύμφωνα με την εικόνα που βλέπουν. Οι εικόνες αποτελούν λέξεις που περιέχουν μέσα τους τον συνδυασμό φωνηέντων *αυ* και *ευ*. Στη δεύτερη δραστηριότητα δίνεται μια αντιστοίχιση λέξεων και στην αμέσως επόμενη το κάθε παιδί γράφει από δύο δικές του προτάσεις, περιγράφοντας την εικόνα που δίνεται. Πρόκειται για αυθόρμητη γραφή. Τέλος, ζητείται να συμπληρώσουν τα κενά λέξεων με *αυ* και *ευ*. Η ομαδική αυτή παρέμβαση, ολοκληρώνεται με την αυτοαξιολόγηση της προσπάθειας και της συνεργασίας από το κάθε παιδί ξεχωριστά (Παράρτημα 10).

## **5.2 Επαναληπτικά των διδακτικών παρεμβάσεων**

Εφόσον είχαν ολοκληρωθεί οι διδακτικές παρεμβάσεις, τόσο οι ατομικές, όσο και οι ομαδικές, πραγματοποιήθηκε επανάληψη όσων είχαν διδαχθεί και εξασκηθεί. Σχεδιάστηκαν δύο ατομικά επαναληπτικά φύλλα εργασίας, καθένα από τα οποία περιλάμβανε δραστηριότητες βάσει των ελλειμμάτων του καθενός (Παράρτημα 11). Σκοπός αυτής της ενέργειας, ήταν να διαπιστώσω τι συγκράτησαν οι μαθητές για την ομαλή συνέχιση προς τη τελική αξιολόγηση. Επισημαίνεται, πως οι ασκήσεις που δόθηκαν, σχεδιάστηκαν σύμφωνα με την πολυαισθητηριακή προσέγγιση, έτσι ώστε να υπάρχουν και οπτικά ερεθίσματα για τους μαθητές. Το ατομικό επαναληπτικό φύλλο εργασίας για τη Μ.Σ. περιλάμβανε έξι (6) επαναληπτικές ασκήσεις, οι οποίες συμπεριλάμβαναν όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η ίδια. Αντίστοιχα, το επαναληπτικό φύλλο εργασίας για τον Γ.Χ. περιλάμβανε πέντε (5) ασκήσεις, βασισμένες στα ελλείμματα που παρουσίαζε (Παράρτημα 12). Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, η συμπλήρωσή τους έγινε ξεχωριστά και όχι ομαδοσυνεργατικά, διότι στόχος είναι να δοθεί ανατροφοδότηση για όσα διδάχθηκαν κατά τις διδακτικές παρεμβάσεις (Αγαλιώης, 2011).

### 5.3 Ημερολόγιο

Μετά το πέρας των διδακτικών παρεμβάσεων, μπορώ να δηλώσω την ευχαρίστηση που εισέπραξα από την προσπάθειά μου να εγείρω το ενδιαφέρον των παιδιών. Και οι δύο μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού συνεργάστηκαν άψογα μαζί μου, αλλά και μεταξύ τους. Αρχικά, η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποίησα ήταν μαθητοκεντρική, διότι το επίκεντρο της μάθησης ήταν η μοναδική προσωπικότητα του μαθητή και της μαθήτριας αντίστοιχα. Ακόμα, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση απέβη εξαιρετικά αποτελεσματική, διότι κινητοποίησε σημαντικά το ενδιαφέρον των παιδιών. Μάλιστα, η χρήση νέων τεχνολογιών είτε για να προβληθεί βίντεο με γραμματικούς κανόνες, είτε για να προβληθούν και ηλεκτρονικά τα φύλλα εργασίας, άρεσε πολύ στα παιδιά και έτσι εξακολουθούσα να το κάνω. Ακόμα, όπου υπήρχαν εικόνες και γενικότερα οπτικοακουστικό υλικό, λειτούργησε αρκετά καλά, όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματα. Κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων δεν αντιμετώπισα κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, διότι τα παιδιά ήταν αρκετά συνεργάσιμα. Και οι δύο μαθητές ανταποκρίθηκαν επαρκώς στις δραστηριότητες. Ωστόσο, πρέπει να γίνουν οι εξής επισημάνσεις:

- Η Μ.Σ. (μαθήτρια) έφερε εις πέρας τις δραστηριότητες για τη φωνημική ανάλυση και σύνθεση των λέξεων, αλλά δυσκολεύτηκε και χρειάστηκε να τη βοηθήσω. Εξαιτίας του ότι έχει διαγνωσθεί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ο φωνολογικός τομέας είναι ιδιαίτερα ελλειμματικός.
- Η Μ.Σ. (μαθήτρια) δυσκολεύτηκε στο φύλλο εργασίας για τη διάκριση της ορθογραφίας των λέξεων παίρνω και περνώ, οπότε χρειάστηκε περισσότερο χρόνο για να το ολοκληρώσει. Μάλιστα, όπου έπρεπε να βάλει το ρήμα στον σωστό χρόνο και πρόσωπο, χρειάστηκε τη βοήθειά μου. Ίσως δεν θα έπρεπε

να είχα επιλέξει τέτοιου είδους άσκηση με αλλαγή χρόνου και προσώπου, διότι αποδείχθηκε πιο σύνθετη δραστηριότητα.

- Ο Γ.Χ. (μαθητής) δυσκολεύτηκε στους συνδυασμούς φωνηέντων *αυ* και *ευ* και χρειάστηκε κάποιες διευκρινήσεις.

Γενικότερα, ο Γ.Χ. χρειάστηκε να τον ενθαρρύνω αρκετά και να εφιστώ την προσοχή του γιατί εκτός από τη διαταραχή της δυσορθογραφίας έχει διαγνωσθεί και με ΔΕΠΥ. Σε ένα γενικό πλαίσιο είμαι στην ευχάριστη θέση να πω πως τα περισσότερα σημεία της διδακτικής παρέμβασης υλοποιήθηκαν με επιτυχία. Άλλωστε αυτό αποδεικνύεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο. Κάνοντας, λοιπόν, μια αυτοκριτική τη διδασκαλίας μου, θα έλεγα πως ανταποκρίθηκε σε μεγάλο βαθμό στους στόχους που είχα θέσει. Ωστόσο, ο σημαντικότερος στόχος ήταν η δημιουργία ενός ευχάριστου και εποικοδομητικού περιβάλλοντος μάθησης, προσιτό στα παιδιά. Δε θα άλλαζα κάτι στη συγκεκριμένη παρέμβαση. Σύμφωνα με τη ταπεινή μου γνώμη, οι δραστηριότητες βρίσκονταν σε πλήρη αντιστοιχία με το επίπεδο των παιδιών, καθώς και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Κλείνοντας, αν μου δοθεί η ευκαιρία μελλοντικά, θα ήθελα να διερευνήσω την επίδραση του λεξιλογίου στην ορθογραφική ικανότητα μαθητών, ενδεχομένως και της Γ' Δημοτικού.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προκειμένου να αξιολογηθεί αντικειμενικά η ορθογραφική επίδοση των μαθητών, κρίνεται αναγκαίο να εκτιμηθεί η ορθογραφική ακρίβεια. Χρειάστηκε, λοιπόν, να γίνει η μέτρηση των ορθογραφικών λαθών που πραγματοποιεί το κάθε παιδί. Ωστόσο, ο αριθμός των ορθογραφικών σφαλμάτων αποτελεί μια γενική ποσοτική εκτίμηση της ορθογραφικής ικανότητας και δεν αρκεί για να εξαχθούν ακριβή αποτελέσματα, διότι υπάρχουν κατηγορίες ορθογραφικών λαθών. Επομένως, ήταν απαραίτητη η διάκριση των λαθών και η καταγραφή τους σε κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές αφορούν φωνολογικά, μορφολογικά, οπτικά και τονικά λάθη, καθώς και λάθη στην εναλλαγή κεφαλαίων και πεζών γραμμμάτων. Αυτές οι καταγραφές και αναλύσεις αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες των παιδιών χαρακτηρίζουν τη γραφή τους και μπορούν να οδηγήσουν σε αποτελεσματικότερες εξατομικευμένες παρεμβάσεις (Ξάνθη, 2016).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Μουζάκη, Πρωτόπαππα, Σιδερίδη & Σίμο (2010), πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κλείδες καταγραφής ορθογραφικών λαθών. Πρόκειται για έναν πίνακα με στήλες, ο οποίος στην πρώτη στήλη περιλαμβάνει τις λέξεις της δοκιμασίας και οι υπόλοιπες στήλες καλύπτονται με τις κατηγορίες ορθογραφικών σφαλμάτων. Οι αναγραφόμενες κατηγορίες τοποθετούνται με συγκεκριμένη σειρά στην εν λόγω κλείδα καταγραφής ορθογραφικών λαθών, για να διευκολυνθεί η εξαγωγή των αποτελεσμάτων (Μουζάκη κ.ά, 2010).

## 6.1 Αποτελέσματα προελέγχου ορθογραφικής ικανότητας

Το ψυχομετρικό Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στον Γραπτό λόγο των μαθητών Γ'-ΣΤ' Δημοτικού (Κ.Πόρποδας, Κλ.Διακογιώργη, Ι.Δημάκος, Ι.Καραντζής, 2008) χορηγήθηκε πριν τις παρεμβάσεις, με την μορφή προελέγχου και με το πέρας των παρεμβάσεων ως μετέλεγχος. Η χορήγηση του τεστ για τον έλεγχο της ορθογραφικής ικανότητας έλαβε χώρα ξεχωριστά σε κάθε παιδί με μία μέρα διαφορά. Ο Πίνακας 1 που ακολουθεί συνοψίζει τα ποσοτικά αποτελέσματα.

Στα μέσα Νοεμβρίου, πραγματοποιήθηκε η χορήγηση του τεστ στη Μ.Σ., μαθήτρια της Γ' Δημοτικού. Η πρώτη δοκιμασία μισή ώρα, όπως προβλεπόταν. Ο αρχικός βαθμός ορθογραφικής ορθότητας ήταν 52/100 και ο αντίστοιχος τυπικός ήταν 2. Από το σύνολο των 132 λέξεων που έγραψε, σωστές ήταν μόνο οι 69. Ο βαθμός αυτός προήλθε από το πηλίκο του αριθμού των σωστών λέξεων προς τον συνολικό αριθμό των λέξεων και τον πολλαπλασιασμό του αποτελέσματος με το 100. Εν συνέχεια, στην δεύτερη δοκιμασία, η οποία αφορούσε την επεξεργασία γραπτού λόγου και συγκεκριμένα την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης, ο αρχικός βαθμός ορθογραφικής ορθότητας ήταν 65/100 και ο τυπικός 3. Η Μ.Σ. έγραψε σωστά 94 λέξεις από ένα σύνολο 144 λέξεων. Παράλληλα, στη τρίτη δοκιμασία που αφορούσε την αποκατάσταση -αυτή τη φορά- αποδομημένου κειμένου συνολικά συγκέντρωσε αρχικό βαθμό ορθογραφικής ορθότητας 72/100 και τυπικό 4. Αναλυτικότερα, στο 1<sup>ο</sup> κείμενο έγραψε σωστά 20 από τις 35 λέξεις με βαθμό 57/100, στο 2<sup>ο</sup> κείμενο συγκέντρωσε 82/100 σημειώνοντας 46 σωστά ορθογραφημένες λέξεις από τις 56 και τέλος, στο 3<sup>ο</sup> κείμενο ο βαθμός ήταν 73/100, γράφοντας σωστά 49 από τις 67 λέξεις. Σε αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να επισημανθεί το εξής: οι δοκιμασίες που αφορούσαν την επεξεργασία γραπτού λόγου ελέγχουν εκτός από την ορθογραφική ορθότητα, και την κειμενική οργάνωση, όπως συνοχή, συνεκτικότητα

και χρονική ακολουθία. Ωστόσο, εξαιτίας του ότι η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην δυσορθογραφία, η οποία είναι η βασικότερη δυσκολία των μαθητών του δείγματος. Επομένως, κρίνεται σκόπιμο να υπολογισθεί μόνο ο βαθμός ορθογραφικής ορθότητας και να καταγραφούν οι κατηγορίες ορθογραφικών λαθών που εντοπίζονται. Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι στις δοκιμασίες επεξεργασίας γραπτού λόγου, οι λέξεις και οι προτάσεις που έπρεπε να γράψουν βρίσκονταν ήδη μπροστά τους, οπότε τα λάθη είναι λιγότερα από ότι στην πρώτη δοκιμασία, η οποία αποτελούσε ελεύθερη γραφή.

Το ίδιο τεστ χορηγήθηκε και στον Γ.Χ. , μαθητή της Γ' Δημοτικού. Ο αρχικός βαθμός ορθογραφικής ορθότητας ήταν 74/100. Ο μαθητής στο κείμενο ελεύθερης γραφής -με βάση τέσσερις εικόνες που του δίνονταν- έγραψε σωστά την ορθογραφία σε 63 λέξεις από ένα σύνολο 85 λέξεων. Στην επόμενη δοκιμασία για την επεξεργασία γραπτού λόγου και συγκεκριμένα την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης έγραψε λάθος 31 λέξεις από ένα σύνολο 144 λέξεων. Οι σωστά ορθογραφημένες λέξεις ήταν 113, σημειώνοντας έναν αρχικό βαθμό ορθογραφικής ορθότητας 78/100. Εν συνεχεία, στην δοκιμασία αποκατάστασης αποδομημένου κειμένου, ο Γ.Χ. από τα 3 κείμενα συγκέντρωσε βαθμό ορθογραφικής ορθότητας 79/100. Αναλυτικότερα, στο 1<sup>ο</sup> κείμενο έγραψε σωστά 27 από τις 37 λέξεις (72/100), στο 2<sup>ο</sup> κείμενο έγραψε σωστά 58 από τις 67 λέξεις (86/100) και στο 3<sup>ο</sup> κείμενο 57 από τις 74 λέξεις (77/100).

**Πίνακας 1.****Ποσοτική καταγραφή ορθογραφικών λαθών (pre-test)****ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ**

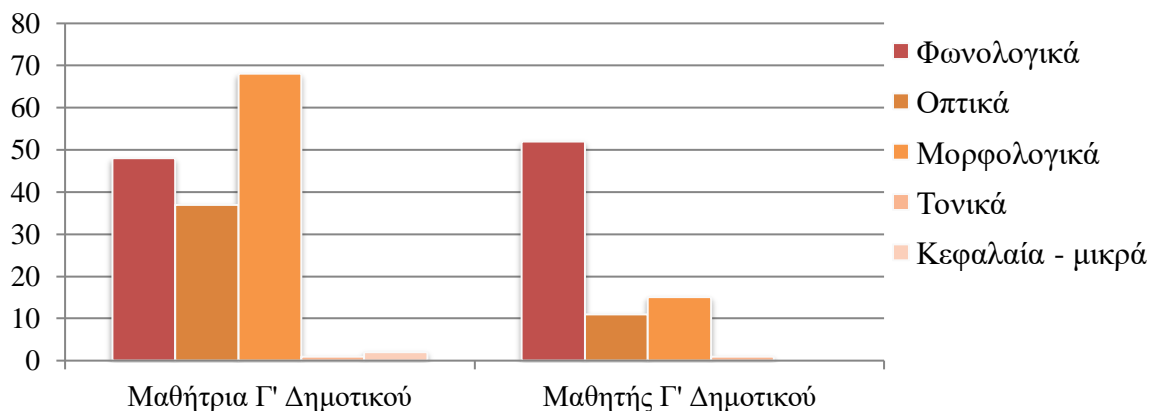
	<b>1. Παραγωγή γραπτού λόγου</b>	<b>2. Επεξεργασία γραπτού λόγου</b>	
		<b>2.1 Αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης</b>	<b>2.2 Αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου</b>
Μαθήτρια	52 (2)*	65 (3)*	72 (4)*
Μαθητής	74 (4)*	78 (5)*	79 (6)*

\* Υποδηλώνει τον τυπικό βαθμό.

Προχωρώντας στην ποιοτική ανάλυση των ορθογραφικών λαθών που μετρήθηκαν, επιχειρήθηκε η ταξινόμια στις κατηγορίες τους (*Γράφημα 1*). Τα βασικότερα ορθογραφικά λάθη εντοπίστηκαν στον φωνολογικό και μορφολογικό τομέα της γλώσσας. Η Μ.Σ. πραγματοποιεί λάθη φωνολογικού τύπου, παραλείποντας ή αντιστρέφοντας φωνήματα όταν γράφει λέξεις και προτάσεις καθ' υπαγόρευση. Ακόμα, δεν τηρεί τους κανόνες γραμματικής και κάνει λάθη στις καταλήξεις θηλυκών, όταν γράφει. Η Μ.Σ. κάνει λάθη μορφολογικού τύπου, παραβιάζοντας τους γραμματικούς κανόνες που αφορούν τις καταλήξεις των ρημάτων σε *-ω*, καθώς και τις καταλήξεις ρημάτων β' και γ' ενικού προσώπου σε *-εις* και *-ει*. Επίσης, παρατηρήθηκε δυσκολία ως προς τον διαχωρισμό της ορθογραφίας των ρημάτων *παίρνω* και *περνώ*. Λάθη μορφολογικού τύπου παρατηρήθηκαν και στην ορθογραφία

των ρημάτων σε *-ώνω*, καθώς και στους γραμματικούς κανόνες που αφορούσαν τον συνδυασμό φωνηέντων *αυ* και *ευ* (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010: 187-195).

Ταξινομώντας τα λάθη που έκανε ο μαθητής της Γ' Δημοτικού στις επιμέρους κατηγορίες ορθογραφικών λαθών, ο Γ.Χ. πραγματοποιεί ορθογραφικά λάθη φωνολογικού τύπου, καθώς παραλείπει και αντιστρέφει ολόκληρες συλλαβές, όταν γράφει λέξεις και προτάσεις καθ' υπαγόρευση. Ακόμα, παρατηρήθηκε πως συγχέει τα φωνήματα /θ/ - /φ/ , καθώς δυσκολεύεται στο να σχηματίζει σωστά την μορφή του άρθρου του αρσενικού γένους στον πληθυντικό αριθμό. Σημαντική διαπίστωση ήταν ότι ο Γ.Χ. , όπως και η Μ.Σ., πραγματοποιεί ίδια λάθη μορφολογικού τύπου αναφορικά με την ορθογραφία των ρημάτων σε *-ώνω*, καθώς και στους γραμματικούς κανόνες που αφορούσαν τον συνδυασμό φωνηέντων *αυ* και *ευ* (Γράφημα 1) (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010: 187-195)



**Γράφημα 1: Ποιοτική ανάλυση ορθογραφικών λαθών (pre-test)**

Συμπερασματικά, από τα παραπάνω αποτελέσματα του προελέγχου που προέκυψαν, γίνεται αντιληπτό πως και οι δύο μαθητές της Γ' Δημοτικού παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στην ορθογραφική τους ικανότητα, με τον

μαθητή να βρίσκεται σε ένα σχετικά καλύτερο επίπεδο από την μαθήτριά. Με σκοπό την αντιμετώπιση και βελτίωση της δυσορθογραφίας, θα ακολουθήσει συστηματική διδασκαλία και παρεμβάσεις εξατομικευμένες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες του κάθε παιδιού, αλλά και ομαδικές παρεμβάσεις για τις ίδιες κατηγορίες ορθογραφικών λαθών που παρουσιάζουν.

## **6.2 Αποτελέσματα μετελέγχου ορθογραφικής ικανότητας**

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την δεύτερη χορήγηση του τεστ ήταν σαφώς καλύτερα (Πίνακας 2). Οι παρεμβάσεις που μεσολάβησαν μεταξύ των δύο αξιολογήσεων φαίνεται να ήταν αρκετά αποτελεσματικές.

Ξεκινώντας με την μαθήτριά της Γ΄ Δημοτικού, στην πρώτη δοκιμασία έγραψε σωστά 108 λέξεις από ένα σύνολο 125 λέξεων, σημειώνοντας βαθμό ορθογραφικής δεξιότητας πολύ μεγαλύτερο από τον προηγούμενο, παρά το γεγονός ότι έγραψε 10 λέξεις συνολικά, λιγότερες από την πρώτη φορά χορήγησης του τεστ. Τα λάθη περιορίστηκαν σε φωνολογικά, με παραλείψεις φωνημάτων. Ωστόσο, οι καταλήξεις των ρημάτων στην πλειονότητά τους ήταν ορθογραφικά σωστές. Εν συνεχεία, στη δεύτερη δοκιμασία και συγκεκριμένα την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης, η Μ.Σ. σημείωσε βαθμό ορθογραφικής δεξιότητας 91/100, πολύ καλύτερα από την αρχική χορήγηση του τεστ, γράφοντας μόνο 12 λέξεις λανθασμένα από ένα σύνολο 147 λέξεων. Τα ορθογραφικά λάθη πλέον επικεντρώνονται στον φωνολογικό τομέα της γλώσσας. Ωστόσο, μεγάλη βελτίωση παρατηρήθηκε στην ορθογραφία των καταλήξεων των ρημάτων και των θηλυκών σε -η. Στη Τρίτη δοκιμασία, οι επιδόσεις αυξήθηκαν εξίσου κατά 14 βαθμούς (προέλεγχος: 72/100 – μετέλεγχος: 86/100). Αναλυτικότερα, στο 1<sup>ο</sup> κείμενο συγκέντρωσε 89/100, δηλαδή 32 βαθμούς περισσότερους, στο 2<sup>ο</sup> κείμενο 4 βαθμούς

περισσότερους (84/100) και στο 3<sup>ο</sup> κείμενο 14 βαθμούς περισσότερους με αρχικό βαθμό ορθογραφικής ορθότητας 87/100. Συνολικά, από τη τρίτη δοκιμασία, γίνεται αντιληπτό πως τα λάθη έχουν μειωθεί σε σημαντικό βαθμό. Μερικά από αυτά να εμφανίζονται καταλήξεις ρημάτων και σε παραλείψεις φωνημάτων. Το *Γράφημα 2* παρουσιάζει την ποιοτική ανάλυση ορθογραφικών λαθών.

## Πίνακας 2.

### Ποσοτική καταγραφή ορθογραφικών λαθών (post-test)

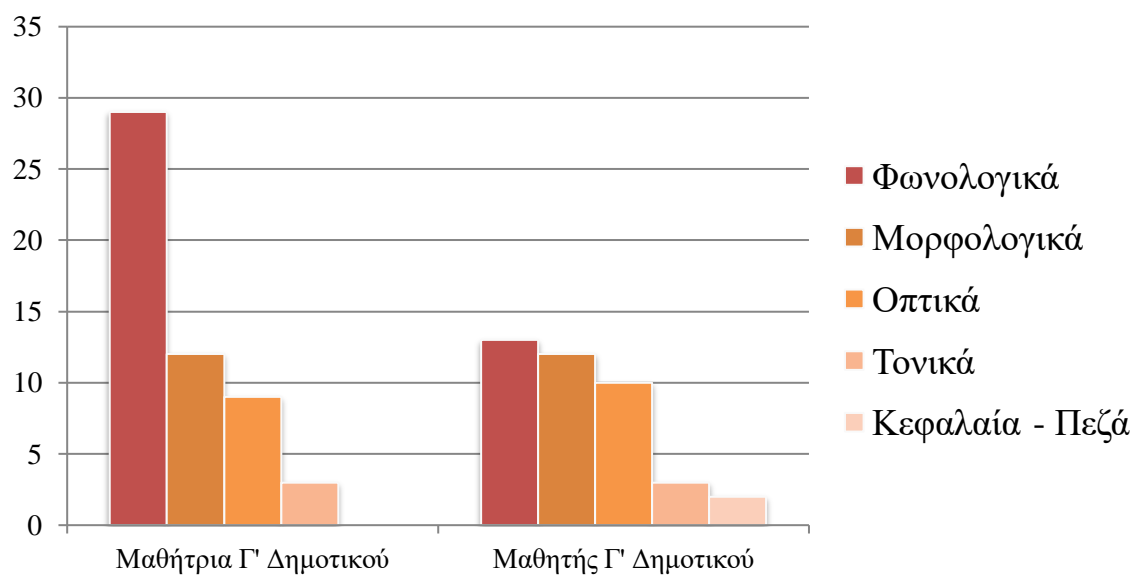
#### ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ

1. Παραγωγή γραπτού λόγου		2. Επεξεργασία γραπτού λόγου	
		2.1 Αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης	2.2 Αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου
Μαθήτρια	86 (8)*	91 (10)*	86 (8)*
Μαθητής	94 (12)*	90 (10)*	89 (9)*

\* Υποδηλώνει τον τυπικό βαθμό

Ακολούθως, ο μαθητής της Γ' Δημοτικού, ο οποίος εξ' αρχής είχε καλύτερη επίδοση από την Μ.Σ., σημείωσε βελτίωση ως προς τις παραλείψεις των συλλαβών. Στην πρώτη δοκιμασία, ο Γ.Χ. έλαβε αρχικό βαθμό ορθογραφικής δεξιότητας 94/100, 20 βαθμοί παραπάνω από την πρώτη φορά, κάνοντας μόνο 5 ορθογραφικά λάθη. Τα λάθη αυτά σχετίζονταν με την παράλειψη μιας συλλαβής και την κατάληξη –οι στα αρσενικά στον πληθυντικό αριθμό. Έπειτα, στη δεύτερη δοκιμασία έκανε 15 λάθη από ένα σύνολο 158 λέξεων. Από αυτά, τα περισσότερα αφορούσαν παραλείψεις

συλλαβών. Τέλος, στη τρίτη δοκιμασία ο μέσος όρος των βαθμολογιών ορθογραφικής ορθότητας των τριών κειμένων ήταν 89. Ο Γ.Χ. βελτιώθηκε αρκετά ως προς τη φωνημική επεξεργασία σε επίπεδο συλλαβής. Σε γενικές γραμμές, τα λάθη που έκανε σε κάθε κείμενο κυμαίνονταν από 8 έως 10. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως βελτιώθηκε αρκετά ως προς τον διαχωρισμό των φωνημάτων /θ/ και /φ/. Δεν έκανε τέτοιου είδους ορθογραφικά λάθη και μάλιστα το διάβαζε και σωστά όταν το έγραφε.



**Γράφημα 2: Ποιοτική ανάλυση ορθογραφικών λαθών (post – test)**



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ανακεφαλαιώνοντας, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση και βελτίωση ορθογραφικής ικανότητας μαθητών της Γ' Δημοτικού με Ε.Μ.Δ. και συγκεκριμένα, με δυσορθογραφία. Η πρώτη φάση περιλάμβανε την αρχική αξιολόγηση ορθογραφικής ικανότητας με τη χρήση του διαγνωστικού εργαλείου των Πόρποδα κ.ά. (2008). Αμέσως μετά, μεσολάβησαν οι διδακτικές παρεμβάσεις, ολοκληρώνοντας με την τρίτη φάση, κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών στην ορθογραφία με στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας βασίστηκε στα αποτελέσματα της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης ορθογραφικών λαθών (Ξάνθη, 2019). Ακόμα, τα συμπεράσματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο (Mills, Gay & Arasian, 2017).

Έχοντας προβεί σε μια σύγκριση των αποτελεσμάτων αρχικής και τελικής αξιολόγησης, διαφαίνεται η αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων που έλαβαν χώρα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Τα ποσοτικά δεδομένα αποκαλύπτουν τη μείωση των ορθογραφικών λαθών και τη σημαντική βελτίωσή τους. Και οι δύο μαθητές της Γ' Δημοτικού, η Μ.Σ. και ο Γ.Χ., πραγματοποιούσαν σημαντικά λάθη φωνολογικού και μορφολογικού τύπου, γεγονός που δυσχέραινε την εικόνα της γραπτής τους έκφρασης (Graham & Harris, 2002). Όμως τα περισσότερα λάθη αφορούσαν τον φωνολογικό τομέα της γλώσσας και συγκεκριμένα παραλείψεις φωνημάτων και συλλαβών. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Φάκου, Δρακοπούλου, Σκαλούμπακας και Πρωτόπαπας

(2010), οι οποίοι συμπέραναν πως τα περισσότερα λάθη που κάνουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζονται με την φωνολογική ενημερότητα. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, η Μ.Σ. που έχει διαγνωσθεί με Εδικές Μαθησιακές Δυσκολίες πραγματοποιεί περισσότερα φωνολογικά λάθη, σε σύγκριση με τον Γ.Χ. , οποίος πάσχει και από ΔΕΠΥ. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως τα λάθη που πραγματοποιούν οι μαθητές στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα, αφορούν αποκλειστικά την ορθογραφία και δεν σχετίζονται με τη φωνολογική ορθογραφία (Διαμαντή, 2010).

Συμπληρώνοντας, τα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Nikolopoulos, Goulandris & Snowling (2003), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα ορθογραφικά λάθη εντοπίζονται στους ίδιους γλωσσικούς τομείς. Επίσης, ένα άλλο εύρημα συνδέεται με το ενδεχόμενο ο μαθητής να παρουσιάσει δυσλεξία στη συνέχεια, διότι σύμφωνα με την έρευνα των Pavlidis & Giannouli (2003) οι δυσλεκτικοί εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στις κλιτικές καταλήξεις, εξαιτίας του πλούσιου κλιτικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, η εξατομικευμένη διδασκαλία στις δυνατότητες και τις αδυναμίες του κάθε παιδιού, ήταν σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή διδακτική παρέμβαση, καθώς αποτελεί βασική αρχή που οφείλει να διέπει το σύστημα παρεμβατικής διδασκαλίας. Επομένως, πρωταρχικό ρόλο στη διαμόρφωση της διδασκαλίας κατέχει το αναπτυξιακό επίπεδο και όχι η διδακτέα ύλη ή διαθέσιμοι υλικοί πόροι (Wanzek & Vaughn, 2007).

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα που προέκυψε είναι η ανάγκη των παιδιών να γράφουν ή να βλέπουν πολλές φορές τη σωστά ορθογραφημένη λέξη , για να την απομνημονεύσουν (Protopapas, Fakou, Drakopoulou, Skaloumbakas & Mouzaki, 2013). Κατά τα διάρκεια των παρεμβάσεων, και τα δύο παιδιά του δείγματος παρατηρούσαν ξανά και ξανά τις λέξεις κατά τη διδασκαλία γραμματικών

καταλήξεων. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από την Fernald (1943), η οποία υποστήριξε ότι ορισμένα παιδιά χρειάζονται μέχρι και 40 ευκαιρίες έκθεσης στη σωστή γραφή μιας λέξης για να τη συγκρατήσουν στη μνήμη τους. Είναι φυσικό, λοιπόν, οι μαθητές στην προσπάθειά τους να πετύχουν υψηλότερες επιδόσεις στην ορθογραφική ικανότητα να απαιτούνται συστηματικές και αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις (Fernald, 1943).

Παρόλα αυτά, εντύπωση προκαλεί το γεγονός- όπως φαίνεται από το γράφημα της ποσοτικής καταγραφής ορθογραφικών λαθών, ότι ο μέγιστος αριθμός ορθογραφικών λαθών έφτανε τα 70, ενώ μετά τις παρεμβάσεις ο μέγιστος αριθμός ήταν 30. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τη βελτίωση της επίδοσης της μαθήτριας της Γ' Δημοτικού, η οποία στην πρώτη αξιολόγηση της δοκιμασίας *Παραγωγή Γραπτού Λόγου*, πραγματοποίησε 38 ορθογραφικά σφάλματα φωνολογίας, ενώ στη δεύτερη αξιολόγηση 29 (*Γραφήματα 1 & 2*). Παρά τη βελτίωση αυτή ειδικότερα η Μ.Σ. , αλλά και ο Γ.Χ. χρειάζονται περισσότερες παρεμβάσεις για την ενίσχυση φωνολογικής επίγνωσης. Ως πρόταση για την περαιτέρω ενίσχυση της ορθογραφικής ικανότητας, σύμφωνα με την προσέγγιση του D. Bear και τους συνεργάτες του στο Πανεπιστήμιο της Virginia, προτείνεται η διδασκαλία μεμονωμένων λέξεων και όχι σε συνεχές κείμενο. Με αυτό τον τρόπο η μάθηση είναι πολύπλευρη ενισχύοντας όχι μόνο την ορθογραφία, αλλά την ανάγνωση και το λεξιλόγιο (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Έχοντας καταλήξει στα παραπάνω συμπεράσματα, επισημαίνοντας τα πιο βασικά σημεία της παρούσας πτυχιακής εργασίας θα πρέπει να γίνει αναφορά στο ζήτημα της εγκυρότητας και αξιοπιστίας, δύο σημαντικές έννοιες για μια έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Εκκινώντας από την έννοια της εγκυρότητας, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την διεξαγωγή μιας αποτελεσματικής έρευνας και

νοείται ως το μέτρο στο οποίο ένα τεστ μετά αυτό που υποτίθεται ότι μετρά, με αποτέλεσμα να επιτρέπει την κατάλληλη ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Mills, Gay & Arasian, 2017). Διαφορετικά, δε θα αποδίδεται αξία σε μία έρευνα είτε είναι ποιοτική, είτε είναι ποσοτική (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ακολούθως, η έννοια της αξιοπιστίας βασίζεται στη συνέπεια και τη σταθερότητα που παρουσιάζει μια έρευνα, καθώς επαναλαμβάνεται σε βάθος χρόνου. Συνεπώς, ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης είναι ικανό να παρουσιάζει παρόμοια δεδομένα, ακόμα και σε παρόμοιο δείγματα και διαφορετικά χρονικά διαστήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Όσο πιο αξιόπιστο είναι ένα τεστ, τόσο πιο σίγουρα καθίστανται τα αποτελέσματα των μετρήσεων (Mills, Gay & Arasian, 2017).

Στην παρούσα έρευνα έχει εξασφαλισθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα, καθώς το εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε έχει εφαρμοσθεί σε μεγάλα δείγματα πληθυσμών και είναι σταθμισμένο. Επίσης, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αντλήθηκε από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της Γ' Δημοτικού και συμβαδίζει με το επίπεδο και στυλ μάθησης των παιδιών του δείγματος. Επιπροσθέτως, επιλέχθηκε ένα ήσυχο περιβάλλον, έτσι ώστε να μη διασπαστεί η προσοχή του κάθε παιδιού (Creswell, 2016).

Κλείνοντας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρότι αφιερώνει εύλογο διδακτικό χρόνο για την εξοικείωση των μαθητών με τις ορθογραφικές συμβάσεις του γραπτού λόγου δεν παρέχει αντίστοιχα εργαλεία στους εκπαιδευτικούς για επαρκέστερη αξιολόγηση των ορθογραφικών δεξιοτήτων. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε εκτιμήσεις βάσει ποιοτικών αναλύσεων και όχι συγκρίσιμες με κάποιο άλλο δείγμα αναφοράς, που είναι απαραίτητο για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Ξάνθη, 2019).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αναγνωστοπούλου, Μ., & Κανταρτζή, Ε. (2008) .Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου στη γραπτή έκφραση. Στο Α. Τριλιανός, & Ι. Καραμήνας, (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα (Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Β, σελ. 995-1004)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Αναστασίου, Β. και Μπαντούνα, Α. (2007). Η καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος ως τρόπος στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην κοινή τάξη. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ. 39-54.
- Αστέρη, Θ. (2017). Εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο: Μ. Γελαστοπούλου & Α.Γ. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σελ. 99-120). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από : [http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_Kyklos/Proshol\\_Agogi\\_nea/2019/ekp\\_yliko\\_mathiton\\_me\\_anapiria.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019/ekp_yliko_mathiton_me_anapiria.pdf) .
- Βάμβουκα Μ, (1987), αναγνωστική ικανότητα μαθητών ηλικίας, 9-12 ετών, περ. *Γλώσσα*, 66, 40-51.

- Βλάχος, Φ. (2010). Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 205-240.
- Βλάχου Π., & Πατσιούδη Α. (2016). Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) για την προαγωγή του παραγόμενου γραπτού λόγου μαθήτριας Α' Γυμνασίου με ΕΜΔ (Μελέτη περίπτωσης). Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1), 288–301. <https://doi.org/10.12681/edusc.172>
- Cassar, M., & Treiman, R. (1997). The beginnings of orthographic knowledge: Children's knowledge of double letters in words. *Journal of educational psychology*, 89(4), 631
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Χ. Τσορμπατζούδης (Επιμ.) Αθήνα: Ίων/Έλλην.
- Cohen, L. , Manion, L. & Morrison (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφικές δεξιότητες και δυσκολίες παιδιών με δυσλεξία. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές* (σσ. 277–285). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζακεστίδου, Σ., & Μάνιου-Βακάλη, Μ., (1987). Προβλήματα ορθογραφίας των μαθητών της πρώτης και της δεύτερης τάξης Γυμνασίου. *Νέα Παιδεία*, 42: 80-93 & 43: 98-110
- Fernald, G. M. (1943). *Remedial techniques in basic school subjects*. McGraw-Hill.

- Graham, S. & Harris, K.R. (2002) Prevention and intervention for struggling readers. Στο: M. Shinn, H. Walker, & G. Stoner (Eds.), Interventions for academic and behaviour problems: II. Preventive and remedial techniques. Washington, DC: National Association of School Psychologists, 589-610.
- Καρασπύλιος, Β. Π. (2016). (Διπλωματική εργασία). Νευροψυχολογική αξιολόγηση σε μαθητές με δυσορθογραφία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45837/14907.pdf?sequence=1>
- Καρατζάς, Α. (2005). Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας: Γνωστικόψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: Γρηγόρη
- Mills, G., Gay, L. & Airasian, P. (2017). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι – Εφαρμογές*. Αθήνα: ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση των προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. Στο: Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών. Τόμος ΙΣΤ , τεύχος 64. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2014.397>
- Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (2005). Δυσκολίες μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομμάτη, Δ. (1995) Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Αθήνα.
- Μελίστα, Α. (1990). Η διδασκαλία της γραφής και της ορθογραφίας στο δημοτικό σχολείο.

- Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Αθ. (Επιμ.) (2010). Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές. Αθήνα: Gutenberg
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας Α., Σιδερίδης, Γ., & Σίμος, Π. (2010). Μια δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές (σσ. 326–347). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτη Γ, (2000). Ελληνική γλώσσα: Παρελθόν- Παρόν Μέλλον, Αθήνα, εκδ., Gutenberg
- Nikolopoulos, D., & Goulandris, N. & Snowling, D. (2003). Developmental dyslexia in Greek. In N. Goulandris (Ed.). *Dyslexia in Different Languages: Cross-linguistic Comparisons*. London: Whurr Publishers
- Ξάνθη, Σ. (2017). Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ' - ΣΤ' δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6 (1), 1-17.
- Ξάνθη Σ. Β. (2019). Αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας και γνώσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 8(1), 92–111. <https://doi.org/10.12681/hjre.20614>
- Pavlidis, G. Th., & Giannouli, V. (2003). Spelling errors accurately differentiate USA-English speaking from Greek dyslexics. In R. M. Joshi, B. Kaczmarek, & C. K. Leong (Eds.), *Literacy 31 acquisition assessment and instruction: The role phonology, orthography, and morphology*. Amsterdam/Holland: IOS Press.
- Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors



made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 26 (5), 615-646.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). Προβλήματα στη σχολική μάθηση. Στο: Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας, *Μαθησιακές Δυσκολίες – βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. 45-47. Εκδόσεις: ΓΡΑΦΗΜΑ. Ανακτήθηκε από: [https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/LD\\_Panteliadou\\_A.pdf](https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/LD_Panteliadou_A.pdf)

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. 2004. (επιμ.) *Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Βόλος.

Παπαναστασίου, Γ. (2008) . *Νεοελληνική ορθογραφία : Ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*. 1η έκδ. Θεσσαλονίκη : Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με Ειδικές ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση

Πολυχρόνη, Φ. & Πρίντεζη, Α. (2011). *Σχολικές Παρεμβάσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες*. Στο: Μ. Κωνσταντίνου & Μ. Κοσμίδου (επιμ.) *Νευροψυχολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών* (σελ. 227-247). Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου.

- Πόρποδας, Κ. (Επιμ.) (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό σχολείο*. (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά), Πάτρα.
- Πρωτόπαπας, Α., Δρακοπούλου, Σ., & Φάκου, Α. (2010). Υπολογισμός σχετικής συχνότητας ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές* (σσ. 198–207). Αθήνα: Gutenberg.
- Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές* (σελ. 181–197). Αθήνα: Gutenberg.
- Reid, D.K. (1988). *Teaching the Learning Disabled. A Cognitive Developmental Approach*. U.S.A. : Allyn and Bacon, Inc
- Ράλλη, Α. (2011). Ειδικές Δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα: Οριοθέτηση, ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση. Στο: Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Δυσκολίες Μάθησης: Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σελ. 91-119). Αθήνα: Πεδίο.
- Σιδερίδης, Γ., Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α. & Σίμος, Π. (2008). Ψυχομετρική διερεύνηση μιας ορθογραφικής δοκιμασίας για μαθητές του δημοτικού σχολείου. *Ψυχολογία* 15(3) 290-315. Ανακτήθηκε από: [http://users.uoa.gr/~aprotopapas/CV/pdf/Sideridis\\_etal\\_2008\\_Psychologia.pdf](http://users.uoa.gr/~aprotopapas/CV/pdf/Sideridis_etal_2008_Psychologia.pdf)
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004) *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

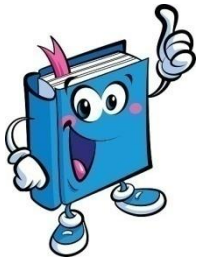
- Σπαντιδάκης, Ι. (2009). Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση (έκδοση 8η ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου: από τη θεωρία στη πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Τσεσμελή, Σ. (2009). *Μορφολογική ενημερότητα, ορθογραφία και δυσλεξία: Ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων*. Hellenic Journal of Psychology, 6, 80-106. Ανακτήθηκε από [https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Volume06\\_Issue1\\_Tsesmeli.pdf](https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Volume06_Issue1_Tsesmeli.pdf).
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). Α΄: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού – Γυμνασίου(ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ) σσ. 26-27. Ανακτήθηκε από [http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps\\_GlossasDimotikou.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf).
- Wanzek, J., & Vaughn, S. (2007). *Research-Based Implications From Extensive Early Reading Interventions*. *School Psychology Review*, 36(4), 541–561. doi:10.1080/02796015.2007.12087917

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

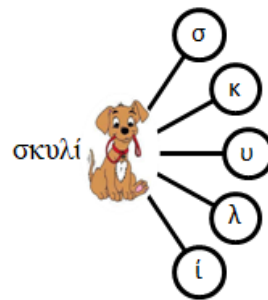
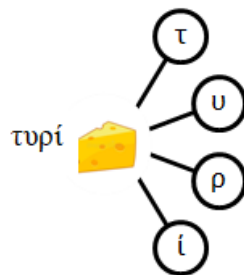
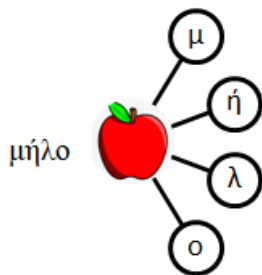
## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

## 1ο Φύλλο εργασίας

## Διδασκαλία γραφοφωνημικής αντιστοιχίας σε επίπεδο λέξης.



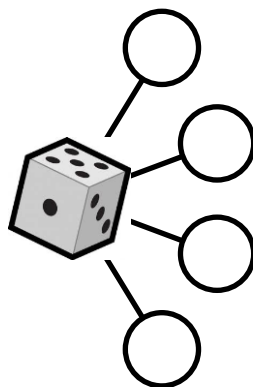
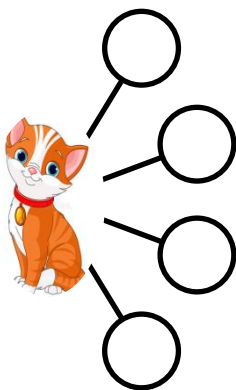
Κάθε λεξούλα που γράφουμε πρέπει να έχει όλα τα γραμματάκια, αλλιώς δεν θα έχει νόημα. Ας δούμε πώς μπορούμε να γράφουμε όλα τα γραμματάκια χωρίς να ξεχνάμε κάποιο. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις τα δάχτυλα του χεριού σου για να μετράμε τα γράμματα της κάθε λέξης. Πάμε μαζί!

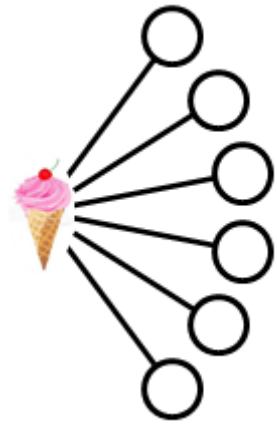
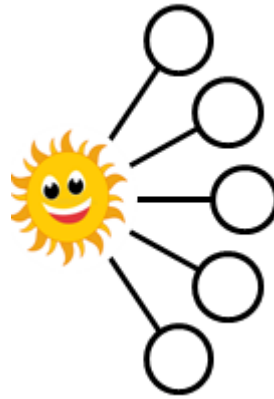


### Δραστηριότητες

#### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Γράψε μου τι δείχνουν οι εικόνες και συμπλήρωσε το κάθε γραμματάκι μέσα στο κυκλάκι.






## 2η Δραστηριότητα

Συμπλήρωσε τα κενά στις παρακάτω προτάσεις:


1) Κάθε πρωί πίνω ένα ποτήρι.....




2) Το  ..... είναι ξύλινο.

3) Μου αρέσουν οι .....



4) Ο  ..... φωτίζει τη Γη.

5) Ανοίξτε το  ..... στη σελίδα 40.

**3η Δραστηριότητα**

Τώρα θα σου διαβάσω μερικές λεξούλες. Θέλω να μου γράψεις στο τετράδιό σου τις λέξουλες που θα σου πω. Θα σου τις λέω δύο φορές. Ας κάνουμε ένα παράδειγμα για να το καταλάβεις.

---



---



---

**4η Δραστηριότητα**

Γράψε την πρόταση που θα σου πω.

---



---

**Αυτοαξιολόγηση μαθήτριας**

	<b>Ναι</b>	<b>Αρκετά καλά</b>	<b>Πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο</b>
Έμαθα να γράφω όλα τα γράμματα των λέξεων.			
Έμαθα να βλέπω μια εικόνα και να τη γράφω σωστά.			
Έμαθα να γράφω σωστά τις λέξεις που ακούω.			

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

## 2ο Φύλλο εργασίας

## Διδασκαλία ορθογραφίας θηλυκών σε -η



μπροστά από τη  
λέξη έχω **η**  
**Η** φίλη  
**Η** χαρούμενη

Όταν πριν από τη λέξη βάζουμε το άρθρο «η», τότε στο τέλος τη γράφουμε με **η** !!!

Παραδείγματα: η φίλη η αγαπημένη η εκδρομή

η αδερφή η ειρήνη η μεγάλη

η όμορφη η βροχή η διατροφή

### Δραστηριότητες

#### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Συμπλήρωσε τις καταλήξεις στις παρακάτω λέξεις. Θυμήσου τον κανόνα που μάθαμε!

η ζών..... η μικρ..... η λέξ.... η τιμ.... η λεπτ....

η καλ..... η συνταγ.... η ψιλ.... η χαρούμεν.... η λυπημέν....

#### 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Γράψε σωστά τις λέξεις και βάλε το οριστικό άρθρο.

χαρτή .....	γιορτί .....	καλόμη .....	αυλί .....
βιολή .....	σκυλή .....	γιορτί .....	πηγί .....
κουτάλη .....	διασκέδασι .....	τυρή .....	γεύσι .....



**3<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Συμπλήρωσε τα κενά στις προτάσεις. Θυμήσου τον κανόνα που μάθαμε!

- 1) Αυτή η βρύ.... στάζει.
- 2) Η κλωστ.... κόπηκε.
- 3) Βλέπω ότι η βροχ.... δυναμώνει.
- 4) Έχω μια μικρ.... όμορφ..... κόρ.... .
- 5) Η κυρία μας έχει δυνατ..... φων.....

**4<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Γράψε τις λέξεις που θα σου πω. Θυμήσου τον κανόνα που μάθαμε!

---



---

**5<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Γράψε την πρόταση που θα σου πω.

---

**Αυτοαξιολόγηση μαθήτριας**

	<b>Ναι</b>	<b>Αρκετά καλά</b>	<b>Πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο</b>
Έμαθα την ορθογραφία των θηλυκών σε <b>-η</b> .			
Έμαθα να γράφω σωστά λέξεις θηλυκού γένους όταν τις ακούω.			
Έμαθα να γράφω σωστά ολόκληρη πρόταση.			

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

3ο Φύλλο εργασίας  
 Διδασκαλία ορθογραφίας καταλήξεων ρημάτων  
 άενικού ενεργητικής φωνής σε -ω.

Τα γυαλιά του κυρίου Ω!



Ο κύριος Ω (ωμέγα) είναι ένας μεγάλος κύριος που θέλει να διαβάσει στο εγγόνι του ένα παραμύθι. Όμως, χρειάζεται τα γυαλιά του που τον βοηθάνε να διαβάσει τις εργατικές λεξούλες που είναι τα ρήματα! Τις λέμε εργατικές, γιατί μας δείχνουν ότι κάποιος κάνει κάτι. Άρα, αφού εργάζονται θα γράφονται με – ω.

εγώ δουλεύω

εγώ κουβαλάω

εγώ χαιρετώ

εγώ χαμογελώ



### Δραστηριότητες

#### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Κύκλωσε σε κάθε ζεύγος τη λέξη που είναι σωστά γραμμένη. Δες πρώτα το παράδειγμα.

Παράδειγμα: βλέπο -

βλέπω

πλένο - πλένω

αγκαλιάζω - αγκαλιάζο

πηγαίνο - πηγαίνω

γυρίζω - γυρίζο

ανεβαίνω - ανεβαίνο

βασιλεύο - βασιλεύω

αγαπό - αγαπό

ταξιδεύω - ταξιδεύο

## 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Συμπλήρωσε προσεκτικά τα κενά στις παρακάτω προτάσεις. Δες πρώτα το παράδειγμα και μετά μπορείς να ξεκινήσεις.

*Παράδειγμα: Μου αρέσει να παίζω κρυφτό.*

- 1) Κάθε μέρα πηγαίν... το σκυλί μου βόλτα.
- 2) Όταν ξυπνά..... τρώ... πρωινό και πλέν... τα δόντια μου.
- 3) Θέλ... να σου μιλήσ... .
- 4) Κάθε μέρα ποτίζ... τις γλάστρες.
- 5) Μη με διακόπτεις, όταν μιλά.... .

## 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Γράψε τις λέξεις που θα σου πω. Θυμήσου τον κανόνα που μάθαμε!

---

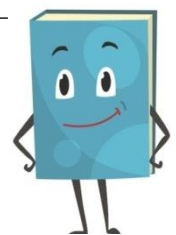


---

## 4<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Γράψε την πρόταση που θα σου πω.

---

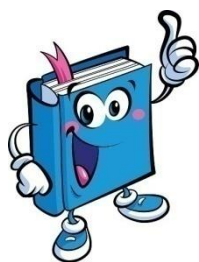


## Αυτοαξιολόγηση μαθήτριας

	Ναι	Αρκετά καλά	Πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο
Έμαθα ότι τα ρήματα στο α' ενικο ενεργητικής φωνής γράφονται με -ω.			

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

**4ο Φύλλο εργασίας**  
**Διδασκαλία καταλήξεων ρημάτων**  
**β' και γ' ενικού ενεργ. φωνής σε -εις και -ει.**



Το μάθημα αυτό έχει βιντεάκι!

Πήγαινε στον υπολογιστή!

( <https://youtu.be/fYSMAJQnjnY> )

Δραστηριότητες

---

**1<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Συμπλήρωσε τα κενά στις παρακάτω προτάσεις, όπως στο παράδειγμα.

*Παράδειγμα: Η μπάλα πέφτει στο νερό.*

- 1) Η δασκάλα γράφ..... στον πίνακα.
- 2) Εσύ παίζ.... με την μπάλα.
- 3) Η Μαρία έχ.... ταξιδέψ..... με καράβι.
- 4) Το ποντίκι τρώ.... τυρί.
- 5) Εσύ έχ..... κάν.... προπόνηση.

**2<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Βρες πού υπάρχει λάθος και κύκλωσέ το.

- 1) Η μαγειρίσσα μαγειρεύη στην κουζίνα.
- 2) Ο κολυμβητής κολυμπάει.
- 3) Ο μαθητής διαβάζι.
- 4) Εσύ χορεύης παραδοσιακούς χορούς.

5) Το φεγγάρι φέγγι.

### 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Άκουσε προσεκτικά τις λέξεις που θα σου πω και γράψε τες. Θυμήσου τον κανόνα που μάθαμε!

---



---

### 4<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Θα σου πω μια πρόταση και εσύ θα πρέπει να την γράψεις σωστά.

---



---

### Αυτοαξιολόγηση μαθήτριας

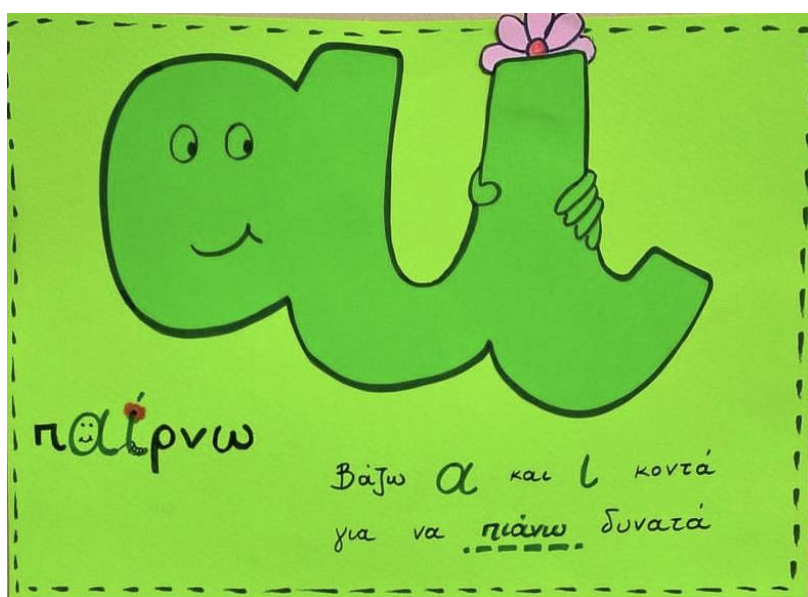


	Ναι	Αρκετά καλά	Πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο
Έμαθα ότι τα ρήματα στο β' ενεργητικής φωνής γράφονται με <b>-εις</b> .			
Έμαθα ότι τα ρήματα στο γ' ενεργητικής φωνής γράφονται με <b>-ει</b> .			

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

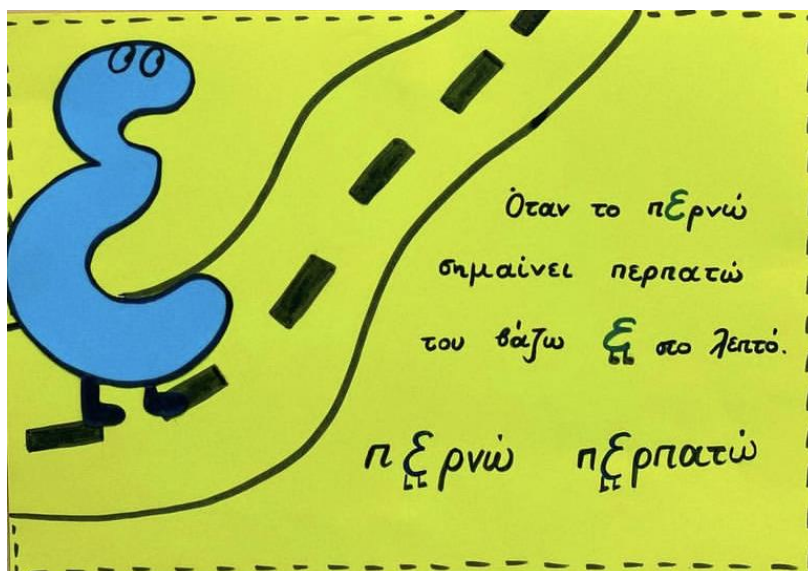
## 5ο Φύλλο εργασίας

Διδασκαλία ορθογραφίας των λέξεων παίρνω και περνώ  
και η σημασιολογική διαφορά τους.



παίρνω

Βάζω α και ι  
κοντά για να  
πιάνω δυνατά.



περνώ

Όταν το περνώ  
σημαίνει περπατώ  
και του βάζω ε στο  
λεπτό.

## Δραστηριότητες

### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Να συμπληρώσεις τις καταλήξεις των ρημάτων, όπως στο παράδειγμα.

*Παράδειγμα: Πέρασα την τάξη.*

..... τον δρόμο.

Το πρωί ..... την τσάντα μου και πάω στο σχολείο.

Κάθε φορά στην γλώσσα ..... άριστα.

Πάντα ..... τον δρόμο από τις διαβάσεις κάθε.

..... - ..... η μέλισσα, με τα μελισσόπουλα.

### 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Να βάλεις σε κύκλο το ρήμα με τη σωστή ορθογραφία.

1. Τα σύννεφα _____ πάνω από θάλασσες.	παιρνούν	περνούν
2. Όσα _____ τόσα ξοδεύει.	παίρνει	πέρνει
3. Κάθε μέρα _____ από τη γειτονιά σου.	παιρνώ	περνώ
4. Εγώ τον _____ στο τρέξιμο.	πέρασα	παίρασα

### 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Γράψε τις προτάσεις που θα σου πω. Θυμήσου τον κανόνα που μάθαμε.

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

### Αυτοαξιολόγηση μαθήτριας



	<b>Ναι</b>	<b>Αρκετά καλά</b>	<b>Πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο</b>
Έμαθα την ορθογραφία των λέξεων παίρνω και περνώ αφού βρίσκω πρώτα τη σημασία τους.			
Κατανόησα τη διαφορά τους.			

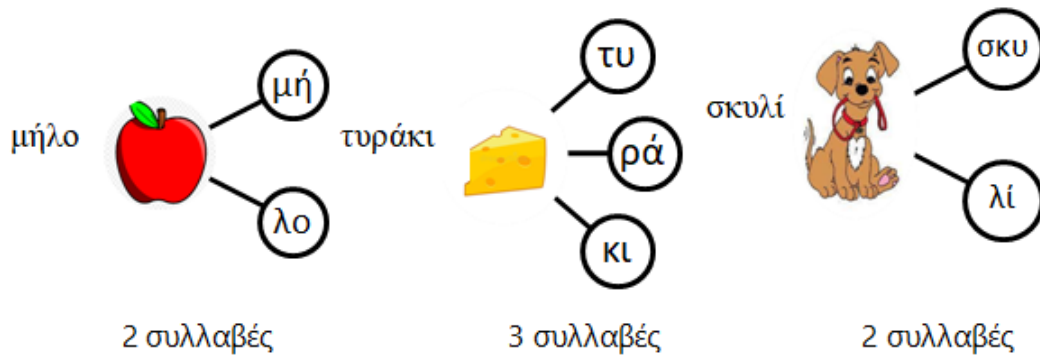


## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

**1ο Φύλλο εργασίας**  
**Διδασκαλία γραφοφωνημικής αντιστοιχίας**  
**σε επίπεδο συλλαβής.**



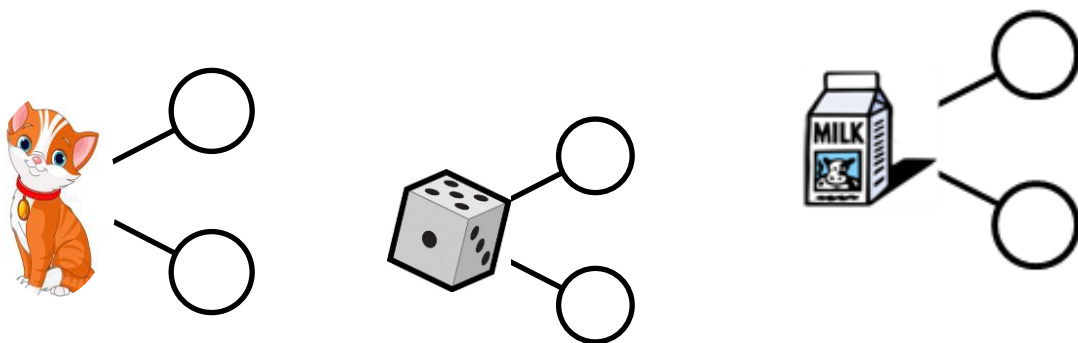
Κάθε λεξούλα που γράφουμε πρέπει να έχει όλες τις συλλαβές, αλλιώς δεν θα έχει νόημα. Ας δούμε πώς μπορούμε να γράφουμε όλα τις συλλαβές χωρίς να ξεχνάμε κάποια. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις τα δάχτυλα του χεριού σου για να μετράμε τις συλλαβές της κάθε λέξης. Πάμε μαζί!



### Δραστηριότητες

#### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Βρες τι δείχνουν οι εικόνες και γράψε τη λέξη χωρισμένη σε συλλαβές.






### 2η Δραστηριότητα

Συμπλήρωσε τα κενά στις παρακάτω προτάσεις:

1) Κάθε πρωί πίνω ένα ποτήρι.....




2) Το  ..... είναι ξύλινο.

3) Μου αρέσουν οι .....



4) Ο  ..... φωτίζει τη Γη.

5) Ανοίξτε το  ..... στη σελίδα 40.

### 3η Δραστηριότητα

Τώρα θα σου διαβάσω μερικές λεξούλες. Θέλω να μου γράψεις στο τετράδιό σου τις λέξουλες που θα σου πω. Θα σου τις λέω δύο φορές. Ας κάνουμε ένα παράδειγμα για να το καταλάβεις.

### 4η Δραστηριότητα

Γράψε την πρόταση που θα σου πω.

---



---



---

---



---

### Αυτοαξιολόγηση μαθητή



	Ναι	Αρκετά καλά	Πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο
Έμαθα να γράφω όλες τις συλλαβές.			
Έμαθα να βλέπω μια εικόνα και να τη γράφω σωστά.			
Έμαθα να γράφω σωστά τις λέξεις που ακούω.			

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

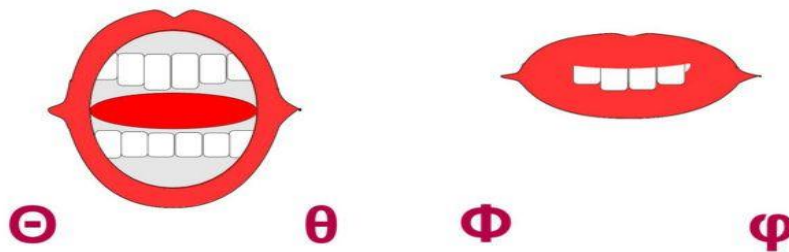
## 2ο Φύλλο εργασίας

### Διάκριση των φωνημάτων /θ/ -/φ/.



Το άτακτο θ και το ευγενικό φ!

Το θ είναι ένα γραμματάκι που κοροϊδεύει, και βγάζει τη γλώσσα του έξω. Προσπάθησε τώρα να πεις θ, και θα το δεις! Ενώ το φ είναι ένα γραμματάκι που ευγενικό και μας δείχνει τα δοντάκια του.



#### Δραστηριότητες

##### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Γράψε τις λέξεις που δείχνουν οι εικόνες.




---



---



---



---




---



---



---



---

**2<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Συμπλήρωσε με το σωστό γραμματάκι **φ** ή **θ**.

_ύλλο	_ηρίο	_άλασσα	_ανάρι	_όρεμα
_ερμός	_ωτιά	_άλαινα	_έατρο	_οίνικας
καλά_ι	γρα_είο	νι_άδα	κι_άρα	πί_ηκος

**3<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Διάβασε τις συλλαβές που βλέπεις.

<b>Φ-Θ</b>	ΦΑ ΘΩ ΘΙ ΦΕ ΦΟ ΦΙ ΘΗ ΦΟΥ ΘΟ ΘΕ ΦΟΥ ΦΥ ΘΟΥ
<b>φ-θ</b>	φα θε φε θη φο θυ φα θι φι θα φυ φου θω φου φι

**4<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

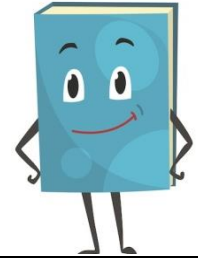
Θα σου διαβάσω μερικές λεξούλες και εσύ θα πρέπει να τις γράψεις.

---



---

## Αυτοαξιολόγηση μαθητή



	<b>Ναι</b>	<b>Αρκετά καλά</b>	<b>Πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο</b>
Έμαθα να διαχωρίζω το <b>φ</b> από το <b>θ</b> .			
Έμαθα να βλέπω μια εικόνα και να τη γράφω σωστά.			
Έμαθα να γράφω σωστά τις λέξεις που ακούω.			

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8

*3ο Φύλλο εργασίας*  
*Διδασκαλία της ορθογραφίας του άρθρου*  
*των αρσενικών στον πληθυντικό αριθμό.*



Γεια σου φίλε! Είμαι ένας σκύλος και θέλω να είμαι πολύ καλός στην ορθογραφία, γι' αυτό μοιράζω συμβουλές. Είμαι πιστός φίλος, οπότε πρέπει να με ακούσεις. Ο κανόνας λέει πως οι πολλοί γράφονται με **-οι**. Έτσι, θα μπορείς να θυμάσαι ότι και το άρθρο θα γράφεται με **οι**.

### Δραστηριότητες

---

#### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Συμπλήρωσε σωστά το άρθρο στις παρακάτω λέξεις.

..... άνθρωποι

..... λαγοί

..... αυλή

..... αλεπού

..... γιατροί

..... αγρότες

..... Μαρία











..... μαθητές

..... Ελένη

..... φίλοι

## 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Συμπλήρωσε τον πληθυντικό αριθμό.

	<b>Ο ένας</b>		<b>Οι πολλοί</b>
○ σκύλος		○ σκύλοι	
	○ πίθηκ_____	_____ 	
	○ _____	_____ 	
	○ _____	_____ 	
	○ _____	_____ 	

## 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Κύκλωσε τις λέξεις με σωστό άρθρο με μπλε χρώμα και τις λέξεις με λάθος γραμμένο το άρθρο με κόκκινο χρώμα.

οι μαθητές	η μαθήτρια	οι δρόμοι	η λαγοί
η πεζοί	η μαθητές	η πολλοί	οι σκύλοι
η πόλη	οι μεγάλοι	η αγρότες	οι αγελάδες
οι κηπουροί	η μαμά	η λύκοι	η αλεπού

## 4<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Γράψε τις λέξεις που θα σου πω.

---



---



**5<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Γράψε την πρόταση που θα σου πω.

---



---

**Αυτοαξιολόγηση μαθητή**

	<b>Ναι</b>	<b>Αρκετά καλά</b>	<b>Πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο</b>
Έμαθα να γράφω σωστά το άρθρο των αρσενικών στον πληθυντικό αριθμό με <b>-οι</b> .			
Έμαθα τον κανόνα.			
Έμαθα να γράφω σωστά μια πρόταση που ακούω.			
Έμαθα να γράφω σωστά το άρθρο των αρσενικών στον πληθυντικό αριθμό με <b>-οι</b> .			

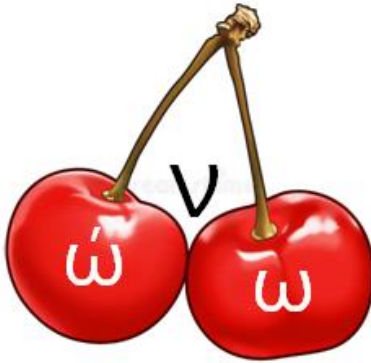
## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9

## 1ο Φύλλο εργασίας

### Διδασκαλία ορθογραφίας ρημάτων σε -ώνω.



Για να θυμάστε την ορθογραφία των ρημάτων που τελειώνουν σε -ώνω, θα σας πω ένα μυστικό. Σκεφτείτε πως έχουμε δύο κερασάκια. Σε κάθε κερασάκι υπάρχει ένα **ω** (ωμέγα) και πάνε παρέα. Όταν θα σας λέω τι κάνω **εγώ**, εκτός από το **ω** στην κατάληξη θα βάζετε και άλλο ένα **ωμέγα** όταν το ρήματα θα τελειώνει σε **-ώνω**.



Παραδείγματα:

εγώ απλώνω

εγώ σιδερώνω

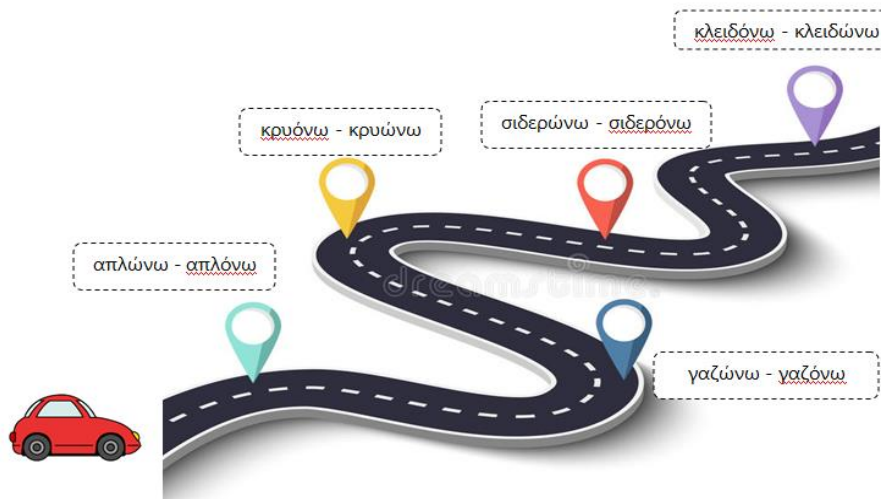
εγώ παγώνω

εγώ μαλώνω

#### Δραστηριότητες

##### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Δείξτε στο κόκκινο αυτοκίνητο πώς θα φτάσει σωστά στον προορισμό του. Κυκλώστε σε κάθε ζεύγος τη λέξη που είναι σωστά γραμμένη. Να βοηθήτε ο ένας τον άλλο!



**2<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Συμπληρώστε τα κενά στις παρακάτω προτάσεις, όπως το παράδειγμα. Να βοηθάτε ο ένας τον άλλο!

Παράδειγμα: Όταν φεύγω από το σπίτι, κλειδώνω την πόρτα.

- 1) Τον χειμώνα κρυ..... .
- 2) Εγώ σιδερ..... τα ρούχα.
- 3) Μαλ..... με τα αδέρφια μου.
- 4) Μετά το μπάνιο στεγν..... τα μαλλιά.
- 5) Κάθε πρωί στρ..... το κρεβάτι μου.
- 6) Όταν κάνω γυμναστική ιδρ..... .
- 7) Όταν με πειράζεις θυμ..... .
- 8) Όταν παίζω λερ..... τα ρούχα μου.
- 9) Καμαρ..... την πρόοδό σου.
- 10) Τελει..... σε 10 λεπτά.

**3<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Ο καθένας θα πρέπει να γράψει τις λέξεις που θα πω. Θυμηθείτε τον κανόνα που μάθαμε!

Μαθητής: \_\_\_\_\_

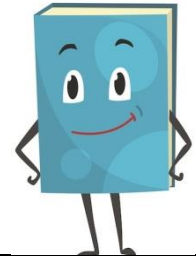
Μαθήτρια: \_\_\_\_\_

**4<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Θα πω μια πρόταση στον καθένα και θα πρέπει να τη γράψετε.

Μαθητής: \_\_\_\_\_

Μαθήτρια: \_\_\_\_\_



### Αυτοαξιολόγηση μαθήτριας

	Ναι	Αρκετά καλά	Πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο
Έμαθα ότι τα ρήματα που τελειώνουν σε -ώνω γράφονται με «Ω».			
Έμαθα τον κανόνα.			
Συνεργάστηκα με τον συμμαθητή μου.			

### Αυτοαξιολόγηση μαθητή

	Ναι	Αρκετά καλά	Πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο
Έμαθα ότι τα ρήματα που τελειώνουν σε -ώνω γράφονται με «Ω».			
Έμαθα τον κανόνα.			
Συνεργάστηκα με την συμμαθήτριά μου.			

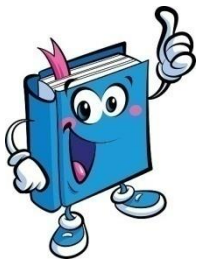


Συνεργαστήκαμε υπέροχα ! Ευχαριστώ πολύ! Ελπίζω να μάθατε την ορθογραφία των ρημάτων αυτών. Αξιολογήστε τον εαυτό σας τώρα. Τα λέμε σύντομα!

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10

## 2ο Φύλλο εργασίας

## Διδασκαλία ορθογραφίας του συνδυασμού φωνηέντων αυ και ευ.



Το αυ  
μπορεί ν'  
ακούγεται

αβ      αφ

π.χ. αυλή    π.χ. αυτός

Το ευ  
μπορεί ν'  
ακούγεται

εβ      εφ

π.χ.            π.χ. ευχή  
ευγενικός

Όταν μετά το **αυ** και **ευ** έχουμε φωνήεν ή σύμφωνα με δυνατή φωνή όπως β, γ, δ, ζ, λ, μ, ν, ρ . Αυτοί είναι δηλαδή οι γείτονες που φωνάζουν, άρα θα προφέρουμε τα φωνήεντα δυνατά **αβ** και **εβ**.

π.χ. αυλή - ευγενικός

Υπάρχουν όμως και οι γείτονες που δεν είναι φωνακλάδες και αυτοί είναι όλα τα ήσυχα φωνήεντα κ, π, τα, χ, φ, θ, σ, ξ, ψ. Όταν μετά το αυ και ευ υπάρχουν οι ήσυχοι γείτονες, τότε δεν θα έχουν και αυτά φωνή και θα τα προφέρουμε ως **αφ** και **εφ**.

π.χ. αυτός - ευχή

Οι συνδυασμοί **αυ** και **ευ** όταν τονίζονται, ο τόνος πάει στο υ.

## Δραστηριότητες

### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Γράψτε τις λέξεις που δείχνουν οι εικόνες και διαβάστε τες φωναχτά.



-----



-----



-----



-----



-----



-----

### 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Διάβασε τις λέξεις και ένωσε τες όπως το παράδειγμα

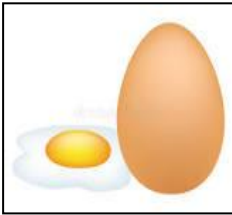
	<b>α υ</b>	
καυτός		σταυρός
Ναυσικά		ταύρος
ναύτης	<b>α β</b>	μαύρο
λαυράκι		Αυστραλία
αυτί		σάυρα
αύριο	<b>α φ</b>	αυτός
	<b>ε υ</b>	
γεύση		τελευταίος
ζευγάρι		ευτυχία
πεύκο	<b>ε β</b>	μπερδεύω
ευγενικός		μαγειρεύω
Παρασκευή		εύκολος
ευχή	<b>ε φ</b>	νευριάζω

### 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Γράψτε μια πρόταση για κάθε εικόνα που βλέπετε.



Μαθητής: \_\_\_\_\_



Μαθητής: \_\_\_\_\_



Μαθήτρια: \_\_\_\_\_



Μαθήτρια: \_\_\_\_\_

### 4<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Συμπληρώστε τα κενά των λέξεων και τονίστε σωστά.

Μαθητής:	Μαθήτρια:
μ ____ ρος	φ ____ γουμε
δι ____ θυνση	σ ____ ρα
τ ____ ρος	θ ____ μα
δουλ ____ ω	ρ ____ μα
δ ____ τερος	ν ____ της



### Αυτοαξιολόγηση μαθήτριας

	<b>Ναι</b>	<b>Αρκετά καλά</b>	<b>Πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο</b>
Έμαθα να γράφω τους συνδυασμούς αυ και ευ.			
Έμαθα να τα διαβάζω σωστά σύμφωνα με τον κανόνα.			
Συνεργάστηκα με τον συμμαθητή μου.			

### Αυτοαξιολόγηση μαθητή

	<b>Ναι</b>	<b>Αρκετά καλά</b>	<b>Πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο</b>
Έμαθα να γράφω τους συνδυασμούς αυ και ευ.			
Έμαθα να τα διαβάζω σωστά σύμφωνα με τον κανόνα.			
Συνεργάστηκα με την συμμαθήτριά μου.			



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11

# Ατομικό επαναληπτικό φύλλο εργασίας

(Για την μαθήτριά της Γ' Δημοτικού)

## 1<sup>η</sup> Άσκηση

Τα ρήματα από τις εικόνες που βλέπεις λείπουν! Μπορείς να τα συμπληρώσεις με τη σωστή ορθογραφία, αφού θυμηθείς τον κανόνα που μάθαμε;

		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____

## 2η Άσκηση

---

Σβήσε με έναν μαρκαδόρο τα ρήματα που είναι λάθος γραμμένα και πες στον φίλο σου τον «Βιβλιάρáκη» τον κανόνα που έμαθες.

παγόνο

μπαλώνω

κρυώνω

μαραζόνο

μαλώνω

θυμόνω

ζυμόνο

απλώνω



## 3<sup>η</sup> Άσκηση

---

Βρες τα λάθη στις παρακάτω προτασούλες και γράψε τες σωστά. Το κάθε λάθος στην πρόταση είναι παραπάνω από ένα. Θυμήσου τους κανόνες που μάθαμε!

1) Η αυλί είναι γεμάτι λουλούδια.

---

2) Το καλοκαίρι θα έρθη η φίλι μου για διακοπές.

---

3) Μην τρέχις όταν παιρνάς τον δρόμο.

---

4) Όταν έρθης σπίτι, πάρε τηλέφωνο την Ελένι.

---

5) Τι θα μαγειρέψυς σήμερα;

---

6) Η κίτρινι πατάτα είναι νόστιμυ.

---

7) Ο μπαμπάς θα μου αγοράσι ένα ποδήλατο.

---

8) Παίρνα να σε δο.

---

9) Τώρα απλόνο την πετσέτα μου.

---

10) Η ζώνι είναι μεγάλοι.

---

#### 4<sup>η</sup> Άσκηση

Γράψε στα κουτάκια αυτό που δείχνει η κάθε εικόνα.



--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--



Τώρα πρόσεξε την προφορά κάθε λέξης. Έπειτα, χώρισε τις λέξεις σε τέσσερις κατηγορίες, ανάλογα με τον ήχο που ακούς!


## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12

# Ατομικό επαναληπτικό φύλλο εργασίας

(Για τον μαθητή της Γ' Δημοτικού)

## 1<sup>η</sup> Άσκηση

Βρες πόσες συλλαβές έχει η κάθε λέξη, όπως στο παράδειγμα.

μπανάνες	3 συλλαβές
μήλο	
σκυλί	
τυρί	
ανανάς	
βροχή	
τετράδιο	
μπάλα	
μπουκάλι	
αστέρι	
αγκίστρι	

## 2η Άσκηση

Βρες ποια λέξη είναι. Πρόσεξε τα γραμματάκια θ και φ.



1)
2)
3)
4)
5)
6)

### 3<sup>η</sup> Άσκηση

---

Βρες ΑΝ υπάρχει λάθος στις παρακάτω προτάσεις και γράψε τες σωστά.

1) Η λαγοί τρώνε καρότα.

\_\_\_\_\_.

2) Η άνθρωποι εργάζονται.

\_\_\_\_\_.

3) Σήμερα η αγρότες θέριζαν.

\_\_\_\_\_.

4) Η γονείς μου με μεγαλώνουν σωστά.

\_\_\_\_\_.

5) Η αλεπού είναι έξυπνη .

\_\_\_\_\_.

6) Η παππούδες μας κάνουν τα χατήρια.

\_\_\_\_\_.

### 4η Άσκηση

---

Σου δίνονται κάποιες λέξεις. Θα πρέπει να τις χωρίσεις σε δύο κατηγορίες ανάλογα με το πώς ακούγονται. Στην πρώτη στήλη θα είναι ο φωνακλός γείτονας και στην δεύτερη ο ήσυχος γείτονας.

**Λέξεις:** θαύμα, σταυρός, αυτός, ευγενικός, χορευτής, καυτός, αύριο, αυτί, ψεύτης, παντρεύομαι, ζευγάρι, παύση, αύξηση, γέυμα, ευτυχία, λευκό, μαγειρεύω, εκπαίδευση, ναυαγός, αυγό



Τώρα πρόσεξε την προφορά κάθε λέξης. Έπειτα, χώρισε τις λέξεις σε τέσσερις κατηγορίες, ανάλογα με τον ήχο που ακούς!


### 5<sup>η</sup> Άσκηση

Σβήσε με έναν μαρκαδόρο τα ρήματα που είναι λάθος γραμμένα και πες στον φίλο σου τον «Βιβλιάρακη» τον κανόνα που έμαθες.

παγόνο

μπαλώνω

κρυώνω

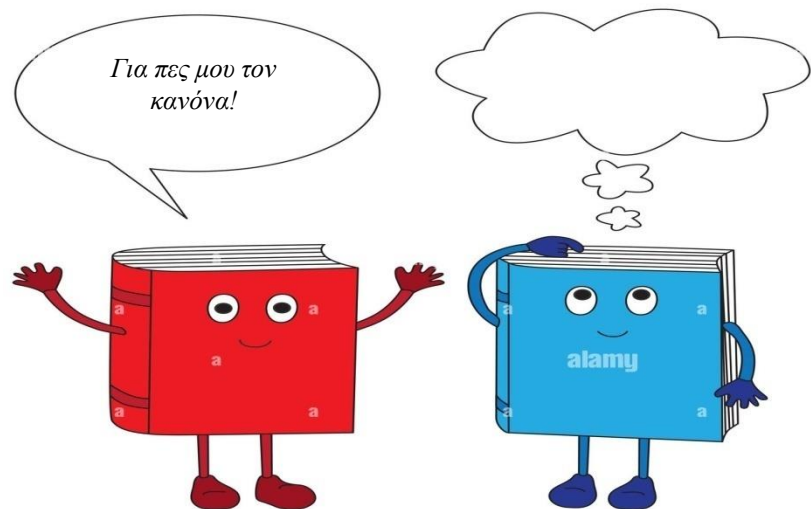
μαραζόνο

μαλώνω

θυμόνω

ζυμόνο

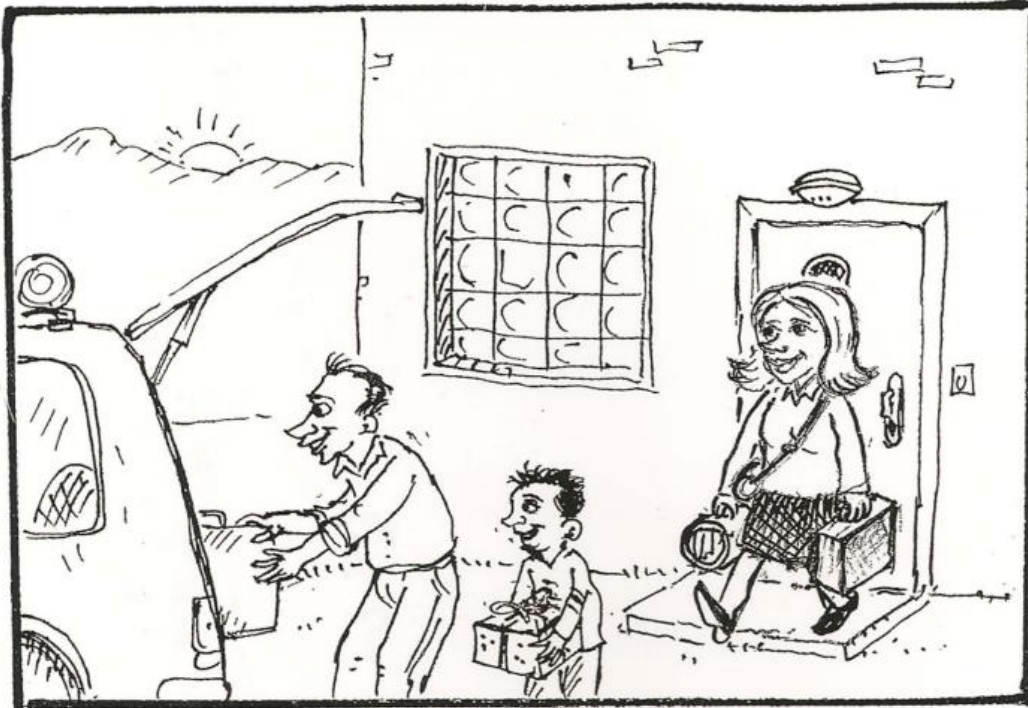
απλώνω



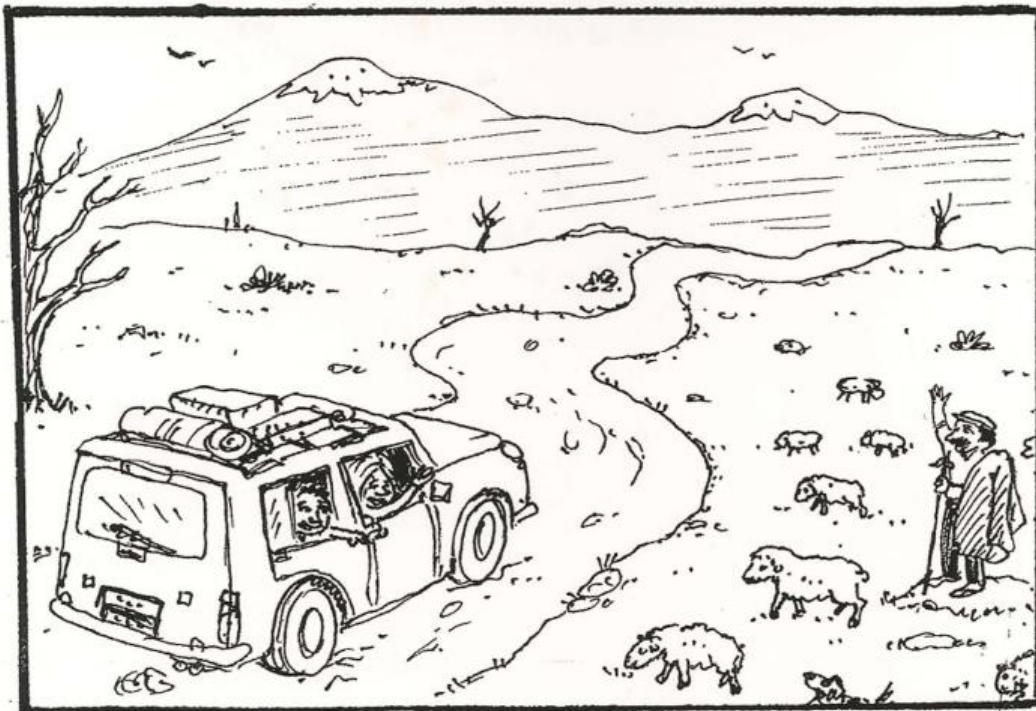


## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 13

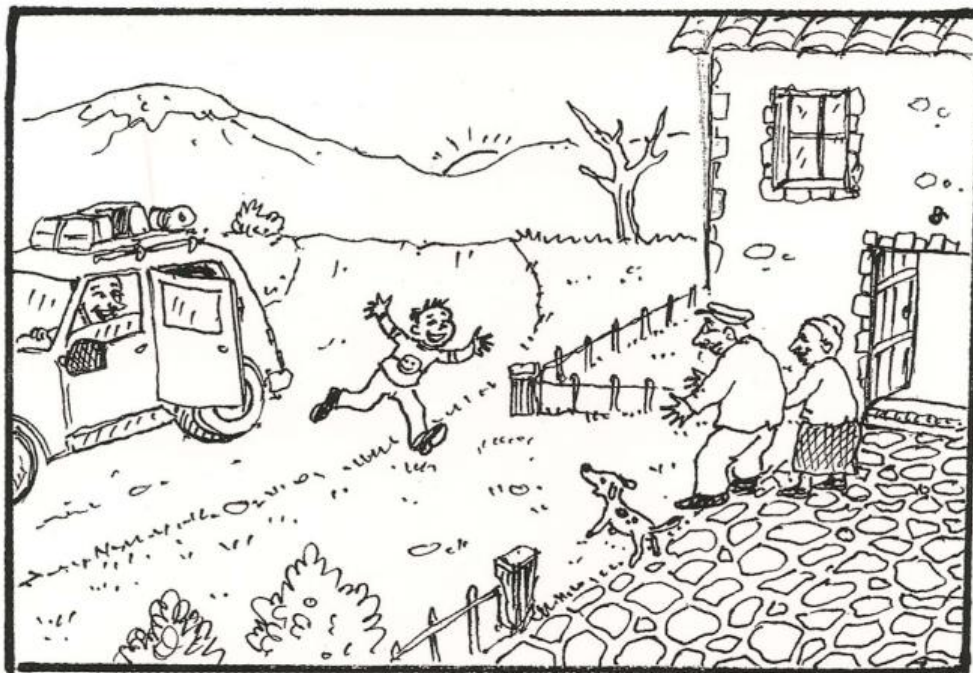
Εικόνες για την πρώτη δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου



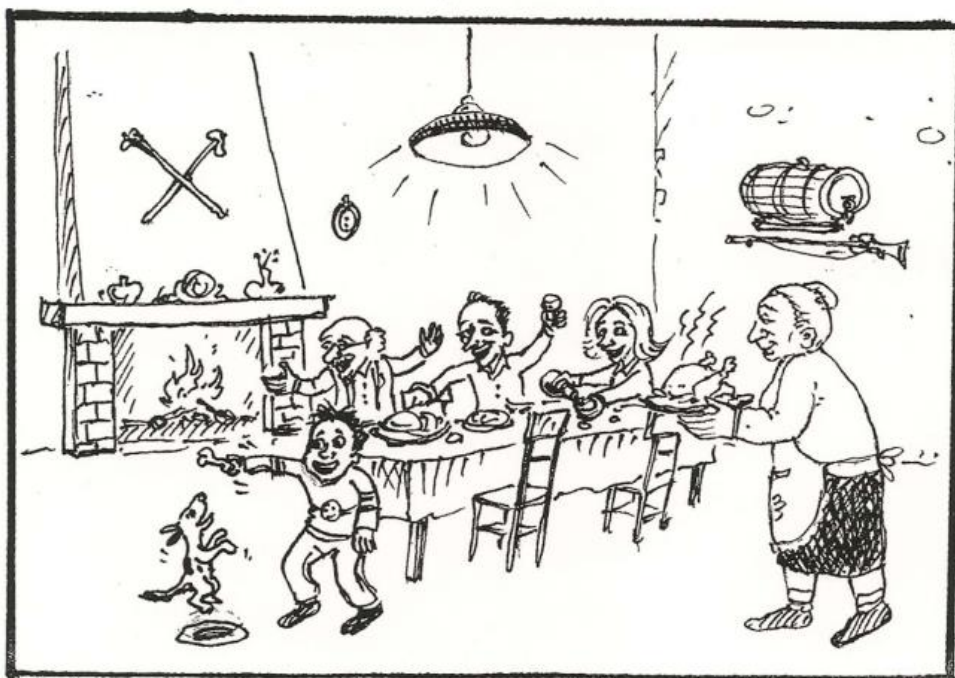
1



2



3



4

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 14

### Προέλεγχος - Κείμενα των παιδιών

1. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

**ΟΔΗΓΙΕΣ:**  
 Οι 4 εικόνες που βλέπεις παρουσιάζουν μια ιστορία. Κοίταξε με τη σειρά και προσεκτικά αυτές τις 4 εικόνες και γράψε σε κείμενο την ιστορία που παρουσιάζουν, περιγράφοντας αυτό που δείχνει η κάθε μία από τις εικόνες.  
 Να μη γράφεις για πράγματα που δεν παρουσιάζονται στις εικόνες. Να μη βάζεις ονόματα στα πρόσωπα. Δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιείς λεξικό. Να γράφεις με καθαρά γράμματα και χωρίς ορθογραφικά λάθη. Να χρησιμοποιείς σωστά τη στίξη, τα κεφαλαία γράμματα, τους τόνους και τις παραγράφους.  
 Θα πρέπει να προσέξεις ώστε να μη γράφεις μια δική σου ιστορία, αλλά να γράφεις την ιστορία που παρουσιάζουν οι 4 εικόνες.  
 Φτιάξε μία παράγραφο για την κάθε εικόνα.  
 Έχεις 30 λεπτά στη διάθεσή σου για να γράφεις όλο το κείμενο.

Στη πρώτη φωτογραφία βλέπο  
 μια ομογένεια που θα  
 πάει διακοπές και κουβαλάει  
 πράγματα. Ο μπαμπάς βάζει  
 τα πράγματα στο αεροπλάνο  
 και όλη βουθάνε. Όλη είναι  
 χαρούμενη.

Ξεμύνησαν το ταξίδι τους  
 και πήγαν από ένα χαλαρόδομο.  
 Ο δρόμος ήξε σπορές και  
 θέπο και πόθαρα σπύρη αηρι.  
 Και είναι και ένας βουθός  
 που χαρεται.  
 Φτάσανε στο χωριό και το  
 πέν έτεξε στον παππών  
 και τη γιαγιά. Το σπύρη  
 χαιρετέ και γαβίζη. Όλη  
 είναι πολύ χαρούμενη. Θα  
 περάσουν καλά και η  
 γιαγιά έλη μαγειρή ένα  
 τέλει φαγητό. Πάνη όλη  
 να γανέ στην αυλή. Πριν  
 γανέ ήλνον μια προεφί.  
 Καθησαν όλη στο ταπέτι  
 και το πένι πένι με το  
 σπύρη. Η γιαγιά φέρη το  
 νοτόπολο και όλη γαριμίουν.  
 Το τζάνη πένη και όλη γελούν.  
 Είναι μια χαουμένοι ομογένεια.  
 Και ζήσαν αυτή καλή και ήγης  
 καλήτεα.

69 λέξεις λέξεις.

Η  
 Η οικογένεια ξεκινάει για εφόρη  
 το παιδί κουβαλάει πράγματα. Και ο μπαμπάς  
 φορτώνει το αεροπλάνο. Και η μαμά  
 τρέχει και αυτή από πίσω.  
 Το ταξίδι ξεκίνησε και ο δρόμος είναι  
 γεμάτος πράγματα και ο βουθός χαίρει  
 και γίνεται χαρούμενος.  
 Η οικογένεια έφτασε στο χωριό  
 και η παππούς χέσαν πολύ  
 και το σκυδί χαίρει. Το παιδί  
 τρέχει να τους πιάσει.  
 Μπήκαν όλη βήζει και κούνησαν  
 να βουθ. Το παιδί χάρησε με το  
 σκυδί η γιαγιά φέρη το φαγητό  
 και όλη είναι χαρούμενη. Καλή όρεση

Γιάννης

## 1. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

## ΟΔΗΓΙΕΣ:

Οι 4 εικόνες που βλέπεις παρουσιάζουν μια ιστορία. Κοίταξε με τη σειρά και προσεκτικά αυτές τις 4 εικόνες και γράψε σε κείμενο την ιστορία που παρουσιάζουν, περιγράφοντας αυτό που δείχνει η κάθε μία από τις εικόνες.

Να μη γράφεις για πράγματα που δεν παρουσιάζονται στις εικόνες. Να μη βάζεις ονόματα στα πρόσωπα. Δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιείς λεξικό. Να γράφεις με καθαρά γράμματα και χωρίς ορθογραφικά λάθη. Να χρησιμοποιείς σωστά τη στίξη, τα κεφαλαία γράμματα, τους τόνους και τις παραγράφους.

Θα πρέπει να προσέξεις ώστε να μη γράφεις μια δική σου ιστορία, αλλά να γράφεις την ιστορία που παρουσιάζουν οι 4 εικόνες.

Φτιάξε μία παράγραφο για την κάθε εικόνα.

Έχεις 30 λεπτά στη διάθεσή σου για να γράφεις όλο το κείμενο.

Η οικογένειά θα πάει μιο  
εμβόρρη. Όλοι είναι χαρούμενοι  
Ετοίμασαν τα πράγματα τους  
και ζήτησαν το ταξίδι τους και  
είναι ο μπαμπάς η μαμά και  
το παιδί τους. Ο μπαμπάς  
φωτίζει τα πράγματα στο  
αυτοκίνητο.

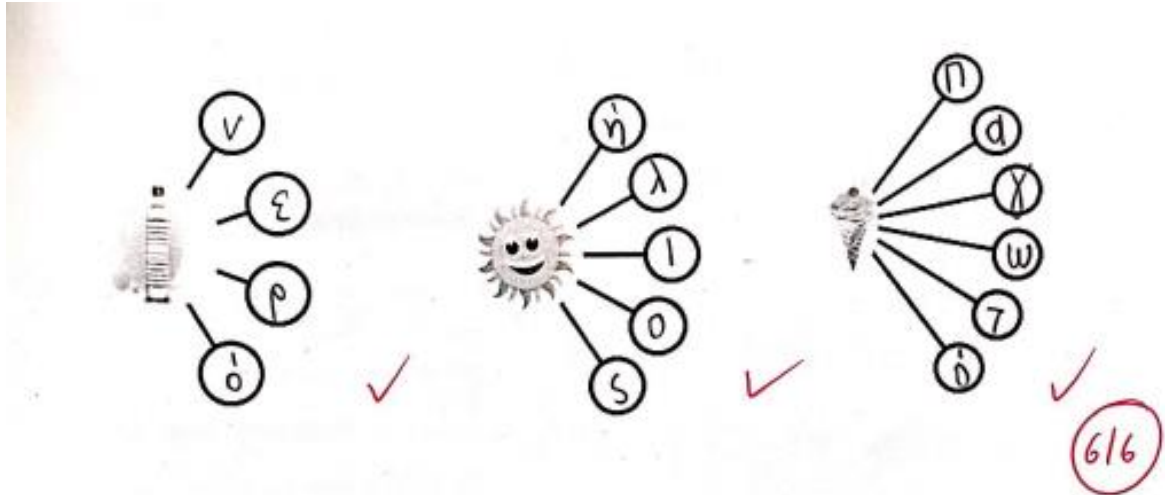
Ξήκνησαν μετά και έφυγαν. Μετά  
είδαν έναν βοσκό και τον χαιρέτησαν.  
Ο βοσκός ήταν χαρούμενος και  
τον είδαν συνεχισάκ. Έχει  
και βουκά και είναι τόσο όλο  
σπυρί.  
Φτάσανε στο χωριό μάλλον και  
είδαν τους γειτονίαντες οι  
γιαγιάδες και οι πομπύδες και  
το παιδί έτρεξε στην αγκαλιά του  
παππού και ήταν πολύ χαρούμενος.  
Μετά ξυφορτώνω τα πράγματα  
και ο μπαμπάς που βολάει (καβαλούσε)  
Μπήσανε όλοι στα σπίτι και  
καθισαν να φάνε ζυ και.  
Το σκυλί είναι μέσα στην γλή  
χαρά και χαιρόνται όλοι.  
Θα φάνε και θα ηκουνε τώρα  
και μετά θα κοιμηθούν.

Σύνολο [125]

Σήμερα είναι καλοκαίρι και πάνε  
διακοπές οδύ και βουκά πράγματα  
και η μαμά είναι  
χαρούμενη και γελάει και  
αγροτάει.  
Στη διαδρομή τους βρήκαν τον  
βοσκό που είχε προβατα.  
Τα προβατα ήταν εφτά.  
Έχει πολλούς θάρους. Το  
αυτοκίνητο θα συνεχίσει τη διαδρομή  
του και θα φτάσει στο χωριό.  
Εκεί ανεμίζουν οι παπούδες  
γελάει χαρά το παιδί βγαίνει από  
το αυτοκίνητο και τρέχει με τους  
αγροτάει. Τώρα είναι όλα χαρούμενοι  
και θα φάει τα φαγητά της  
γιαγιάς και το σκυλί είναι χαρούμενο  
και πήσαν αμέσως σπίτι και φάει  
καλύτερα.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 15

### Διδακτικές παρεμβάσεις (ενδεικτικά)



### 2η Δραστηριότητα

Συμπλήρωσε τα κενά στις παρακάτω προτάσεις:

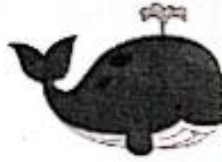
- 1) Κάθε πρωί πίνω ένα ποτήρι... γάλα... 
- 2) Το  ...τραπέζι... είναι ξύλινο.
- 3) Μου αρέσουν οι μπανάνες 
- 4) Ο  ...ήλιος φωτίζει τη Γη.
- 5) Ανοίξτε το  ...βιβλίο... στη σελίδα 40.

515

## Δραστηριότητες

### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Γράψε τις λέξεις που δείχνουν οι εικόνες.



Καλάθι

Φοίνικας

Χιονονιφάδα

Φάλαινα



Θάλασσα

Κιθάρα

Θάμνος

Θέατρο

8/8