

## **Εκπαιδευτικό – Διδακτικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των Μ. Δ. στην ανάγνωση και ορθογραφημένη γραφή. (Κ. Υφαντή)**

Η θεώρηση που επικρατούσε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '60 σχετικά με την μελέτη της αναγνωστικής λειτουργίας ήταν κυρίως η μελέτη του αποτελέσματος της ανάγνωσης, δηλαδή η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης. Μια τέτοια θεώρηση δε μπορεί να δώσει απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα που απασχολούν την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς όπως «πώς θα μάθει το παιδί να διαβάζει καλύτερα και αποδοτικότερα;», «γιατί ένα συγκεκριμένο παιδί δε μπορεί να μάθει να διαβάζει και να γράφει;», «πώς πρέπει να βοηθηθεί το συγκεκριμένο παιδί με αδυναμίες».(Πόρποδας, 1996, 2002)

Η ανάπτυξη της Γνωστικής Ψυχολογίας έχει προσφέρει το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο, ώστε να δοθεί απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα. Αυτό επιτυγχάνεται με τη μελέτη και τον προσδιορισμό των γνωστικών παραγόντων που εμπλέκονται και επηρεάζουν την ομαλή διεκπεραίωση ενός γνωστικού έργου. Μπορούμε εύκολα να υποθέσουμε ότι, εάν ένα άτομο έχει αδυναμία σε έναν ή περισσότερους γνωστικούς μηχανισμούς που εμπλέκονται στην επεξεργασία ενός γνωστικού αντικειμένου θα αντιμετωπίσει προβλήματα στη μάθηση του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου. Η γνώση όλων των διαδικασιών για την απόκτηση της γνώσης είναι χρήσιμη για όλους όσους ασχολούνται συστηματικά με την προαγωγή της μάθησης των ατόμων (όπως π.χ. γονείς, εκπαιδευτικούς, κ.ά.). (Πόρποδας, 1996). Και αυτό γιατί το ίδιο θεωρητικό πλαίσιο θα μπορούσε να αποδειχτεί χρήσιμο στο να καθορίσουμε ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων των διαφόρων δυσλειτουργιών των γνωστικών παραγόντων που εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης.

Μέσα από αυτή την οπτική της μάθησης ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται απλά στη μετάδοση της γνώσης, αλλά κυρίως στο να βοηθήσει το μαθητή να ανακαλύψει μόνος του τη γνώση. Επομένως κάθε δραστηριότητα που αφορά στην αντιμετώπιση αδυναμιών θα πρέπει να σχεδιάζεται με γνώμονα την ενεργό συμμετοχή του ίδιου του μαθητή, ο οποίος έχει συνείδηση της αδυναμίας του και συνεργάζεται με τον εκπαιδευτή σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης προκειμένου να ξεπεράσει τη συγκεκριμένη αδυναμία.

Ειδικά, όσο αφορά στη μάθηση της δεξιότητας της ανάγνωση και ορθογραφημένης γραφής, πρωταρχικής σπουδαιότητας αναγκαιότητα είναι η επισήμανση και αντιμετώπιση ενδεχόμενων δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής στην αντίληψη, μνήμη και γενικά επεξεργασία των συμβόλων του γραπτού λόγου, δηλαδή στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μεμονωμένων οπτικών συμβόλων του γραπτού λόγου (όπως είναι τα γράμματα) ή δομημένων συνόλων αυτών των οπτικών συμβόλων (όπως είναι οι λέξεις) .

### **3.2 Προτάσεις για την αντιμετώπιση δυσκολιών σχετικά με την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των γραμμάτων.**

Πριν ασχοληθούμε με τις δραστηριότητες εκείνες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τυχόν δυσκολίες που μπορεί να έχουν, αρχικά, στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων της ελληνικής γλώσσας κρίνουμε χρήσιμο να αναφέρουμε λίγα λόγια για τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας μάθησης των γραμμάτων

Για το παιδί του νηπιαγωγείου και της Α΄ τάξης τα γράμματα του αλφαβήτου καθώς και οι αριθμοί αποτελούν αφηρημένες και σύνθετες μορφές οπτικών ερεθισμάτων οι οποίες δεν έχουν καμία έννοια για το ίδιο το παιδί.

Συγκεκριμένα, τα γράμματα αποτελούν οπτικές αναπαραστάσεις των δομικών στοιχείων του προφορικού λόγου, δηλαδή των φωνημάτων. Το κάθε γράμμα διαθέτει οπτική και ηχητική ταυτότητα αλλά σε αντίθεση με τα αντικείμενα δε διαθέτει σημασιολογική ταυτότητα από μόνο του παρά μόνο οι δομημένες σειρές γραμμάτων, στις οποίες το κάθε γράμμα έχει ορισμένη θέση και σχέση με τα άλλα γράμματα της σειράς έτσι ώστε όλα μαζί να συγκροτούν μία λέξη. Αν αλλάξει η συγκεκριμένη σειρά και θέση των γραμμάτων της λέξης τότε χάνεται η σημασία της λέξης (Πόρποδας, 1996, 2002).

Για τον παραπάνω λόγο δε θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα αρεστά στο παιδί και ιδιαίτερα εύκολα στην αναγνώρισή τους. Αυτό έχει διαπιστωθεί από διάφορες μελέτες της Gibson (1968) και των συνεργατών της (στην αγγλική γλώσσα) οι οποίες αφορούν στην αντιληπτική ικανότητα των παιδιών για διάκριση μορφών και μελέτες του Trieschmann (1968) που αφορούν στην ικανότητα των παιδιών να

συγκρατούν στη μνήμη τα βασικά προσδιοριστικά χαρακτηριστικά των σχημάτων που μοιάζουν με γράμματα.

Οι επιστημάνσεις αυτών των μελετητών έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν συσχετιστούν με την αποδεδειγμένη στενή σχέση μεταξύ της ικανότητας του παιδιού να έχει επίγνωση για ορισμένες παραμέτρους του προφορικού λόγου και του βαθμού ευκολίας ή δυσκολίας στη μάθηση της ανάγνωσης. Η σχέση αυτή έχει διαπιστωθεί από αρκετούς ερευνητές σε διάφορα αλφαβητικά συστήματα μεταξύ των οποίων το ελληνικό. (Πόρποδας, 2002)

Επομένως παράγοντες που σχετίζονται με την αντίληψη των οπτικών ερεθισμάτων του γραπτού λόγου, δηλαδή των γραμμάτων είναι η ικανότητα για συστηματική παρατήρηση του οπτικού ερεθίσματος (Piaget), η φύση των γραμμάτων, ο προσανατολισμός και η θέση και διαδοχή τους μέσα στη λέξη. Ειδικά η ικανότητα της αντίληψης της θέσης και της διαδοχής, όταν παρουσιάζει προβλήματα, αναπόφευκτα θα έχει επιπτώσεις στην οπτικοχωρική κωδικοποίηση των πληροφοριών του γραπτού λόγου, όπως έχει διαπιστωθεί στις περιπτώσεις της ειδικής δυσλεξίας (Πόρποδας, 1998). Επίσης σύμφωνα με αρκετές ερευνητικές διαπιστώσεις τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται, τόσο στο να εντοπίσουν το μέρος μέσα σε ένα σύνθετο όλο όσο και στο να συνθέσουν σε όλο τα μεμονωμένα μέρη ενός σχήματος ( Πόρποδας, 2002).

Έχοντας υπόψη όσα προαναφέρθηκαν, το ερώτημα που τίθεται αφορά τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν από την πλευρά του εκπαιδευτικού προκειμένου ο μαθητής να ξεπεράσει δυσκολίες που έχει στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των γραμμάτων της ελληνικής γλώσσας. Ένα τέτοιο πρόγραμμα παρέμβασης πέρα του ότι πρέπει να ακολουθεί τις βασικές αρχές οι οποίες αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως η χρήση μεγάλης ποικιλίας υλικών και μέσων, η συμμετοχή όσο το δυνατό περισσότερων αισθήσεων στις διάφορες δραστηριότητες, η ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά, η αναγκαία προσαρμογή του υλικού στις ικανότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή κ..ά., βασική παράμετρος του προγράμματος είναι η προοδευτική και με μικρά βήματα κλιμάκωση των δραστηριοτήτων από τα ήδη γνωστά στα άγνωστα. π.χ.

«Ένας μαθητής της Α΄ τάξης που δε ξέρει να διαβάσει μία λέξη δεν θα αποδώσει εάν συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης το οποίο θέτει σαν αρχικό στόχο την άσκηση του μαθητή στην ανάγνωση και γραφή συχνόχρηστων λέξεων. Αντίθετα ο συγκεκριμένος μαθητής θα

βοηθηθεί από ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης της δυσκολίας του που θέτει σαν πρωταρχικό στόχο την λεπτομερή αξιολόγηση και ενίσχυση των ικανοτήτων του μαθητή σε επίπεδο γραμμάτων, στη συνέχεια σε επίπεδο συλλαβών, σε επίπεδο λέξεων, φράσεων, προτάσεων, κειμένου.

Με βάση την παραπάνω αρχή μπορούμε να παραθέσουμε μερικές ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών στην μάθηση των γραμμάτων.

### **Μακροπρόθεσμος στόχος:**

#### Η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των γραμμάτων.

Η γνωστική αυτή διαδικασία αρχίζει με την πρόσληψη της γραφημική ταυτότητας του κάθε γράμματος και τη φωνημική αποκωδικοποίησή του, δηλαδή τη μετάφρασή του στον αντίστοιχο φθόγγο και όχι στο όνομα του γράμματος. Συγκεκριμένα, η βασική γνωστική λειτουργία που ενεργοποιείται κατά την ανάγνωση ενός γράμματος είναι η αναγνώριση, ενώ κατά τη γραφή του η ανάκληση. Συνεπώς, μαθαίνω ένα γράμμα σημαίνει ότι μπορώ να το αναγνωρίζω και να το ανακαλώ στη μνήμη μου σε κάθε περίπτωση. Η κυριότερη απόδειξη ότι κάποιος έχει μάθει σωστά κάτι είναι όταν μπορεί να το χρησιμοποιήσει σε οποιαδήποτε περίπτωση. (Πόρποδας, 1999).

Η απόκτηση αυτής της ικανότητας δε φαίνεται να είναι εύκολη, εξαιτίας του γεγονότος ότι ο φθόγγος δεν έχει σημασιολογικό περιεχόμενο και επιπλέον δεν είναι εύκολο να προφερθεί (ιδίως οι φθόγγοι των συμφώνων), χωρίς την συμπορορά κάποιου άλλου φθόγγου. Επίσης το κάθε γράμμα σε ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής μπορεί να αντιστοιχεί σε έναν ή περισσότερους φθόγγους και επομένως δημιουργείται η ανάγκη επεξεργασίας και μνημονικής συγκράτησης όχι μόνο της ταυτότητας του γράμματος, αλλά και της θέσης, της σειράς και του προσανατολισμού του κάθε γράμματος μέσα στη λέξη προκειμένου να είναι δυνατή η αναγνώριση της λέξης και η πρόσβαση στην έννοια της. (Πόρποδας, 2002)

Θα πρέπει να αναφέρουμε εδώ ότι η ελληνική γλώσσα έχει 25 φθόγγους και έχει ως γνωστό 25 γράμματα με την συμπερίληψη του γράμματος (ς). Οι φθόγγοι αυτοί είναι οι εξής: α, ε, ι, ο, ου, β, γ, δ, ζ, θ, κ, λ, μ, ν, π, ρ, σ, τ, φ, χ, μπ ντ, γκ, τσ, τζ (Τριανταφυλλίδης, 1992).

Όμως η ανάγνωση και γραφή της ελληνικής γλώσσας παρουσιάζει και κάποιες επιπλέον δυσκολίες που οφείλονται στο γεγονός ότι χαρακτηρίζεται από κανόνες ιστορικής ορθογραφίας (Μπαμπινιώτης, 1998), όπου η σχέση αντιστοιχίας μεταξύ των γραμμάτων και των φθόγγων κατά την ανάγνωση και γραφή δεν είναι απόλυτη, αλλά παρατηρούνται ανακολουθίες όπως (Τριανταφυλλίδης, 1913, Τομπαΐδης, 1987, Ζακεστίδου & Μάνιου-Βακάλη, 1987):

α) Μερικά φωνήματα γράφονται με διαφορετικά γράμματα ή συνδυασμούς γραμμάτων π.χ. Το φώνημα /v/ γράφεται με τα γράμματα: η, ι, υ, ει, οι, υι.

β) Μερικά γράμματα σε διαφορετικές καταστάσεις αναπαριστούν διαφορετικά φωνήματα π.χ. το γράμμα –υ- προφέρεται ως /v/ στη λέξη χύνω, ως /φ/ στη λέξη ευχαριστώ και ως /β/ στη λέξη αύριο.

γ) Σε ορισμένες περιπτώσεις μερικά γράμματα δεν προφέρονται και είναι σχεδόν άφωνα π.χ. Το γράμμα –π- στο σύμπλεγμα -μπτ – όπως στη λέξη Πέμπτη.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι, οι ενδεικτικές δραστηριότητες για την επίτευξη ενός μακροπρόθεσμου στόχου δίνονται όλες μαζί μόνο για λόγους παρουσίασης και αυτό γιατί το κάθε αλφαβητικό σύστημα γραφής έχει από τη φύση του το πλεονέκτημα της χρήσης σχετικά μικρού αριθμού συμβόλων για την παραγωγή πολύ μεγάλου αριθμού λέξεων. Επομένως η διδασκαλία αρχικά ενός μικρού αριθμού συχνόχρηστων φωνηέντων μπορεί να συνδυαστεί με την διδασκαλία ενός επίσης μικρού αριθμού συχνόχρηστων συμφώνων για την παραγωγή και μάθηση των πρώτων δυσύλλαβων λέξεων. Έτσι ο μαθητής ολοκληρώνοντας την μάθηση των γραμμάτων μπορεί να έχει ταυτόχρονα ολοκληρώσει και την μάθηση της ανάγνωσης και γραφής μεγάλου αριθμού λέξεων και επίσης μικρών προτάσεων.

Το παραπάνω πρακτικά σημαίνει ότι πέρα από την κάθετη διάταξη των δραστηριοτήτων για την επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, δηλαδή την αντιμετώπιση δυσκολιών στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση φωνηέντων, συμφώνων, συλλαβών, λέξεων, είναι απαραίτητη και μία οριζόντια σύνθεση των δραστηριοτήτων, ώστε η μάθηση από την πλευρά του μαθητή να γίνει οικονομικότερη από την άποψη καταβολής προσπάθειας και χρόνου, αλλά και αποδοτικότερη από την άποψη της μάθησης των μηχανισμών ανάγνωσης και γραφής.

Επίσης θα πρέπει να τονίσουμε από την αρχή ότι οι δραστηριότητες που θα δίνονται κάθε φορά στο παιδί θα έχουν σχέση και θα αξιοποιούν τις γνώσεις που έχει αποκτήσει μέχρι εκείνη τη στιγμή για

τα γράμματα, τις συλλαβές και τις λέξεις και θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ικανότητες και αδυναμίες του κάθε παιδιού.

### **Βραχυπρόθεσμος στόχος:**

#### Κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση φωνηέντων:

ομάδα 1: (α, ο, ι, ε)

ομάδα 2: (η, υ, ω)

ομάδα 3: (ου, αι, ει, οι, αυ, ευ)

#### Εκπαιδευτικοί στόχοι:

Δείχνει το φωνήεν που του ζητάμε.

Λέει το φωνήεν που του δείχνουμε.

Γράφει το φωνήεν που του ζητάμε.

Στηριζόμενοι στα αποτελέσματα ενός ευρέως ερευνητικού έργου που διεξήχθη στο εργαστήριο Γνωστικής ανάλυσης και Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας του Παν. Πατρών για τις συχνότητες εμφάνισης και τη σειρά κάθε γράμματος του ελληνικού αλφαβήτου στα κείμενα των βιβλίων «Η γλώσσα μου» της Α΄ τάξης (Πόρποδας 2002, σελ. 391) θεωρούμε σωστό οι επιμέρους ενδεικτικές δραστηριότητες που θα δοθούν για την επίτευξη του μακροπρόθεσμου στόχου που θέσαμε στην αρχή της συζήτησης να περιλαμβάνουν τα εξής:

#### Οπτική και ακουστική αντίληψη των γραμμάτων.

##### Δραστηριότητα 1:

Με τη χρήση καρτελών παρουσιάζουμε πρώτα τα φωνήεντα που δε μοιάζουν ηχητικά δηλαδή /α/, /ο/, /ι/, /ε/ και ζητάμε από τους μαθητές να τα προφέρουν, να τα δείχνουν όταν τα προφέρουμε εμείς και στη συνέχεια να κλείνουν τα μάτια και να τα γράφουν με το δάχτυλο στον αέρα, στο θρανίο, στην αμμοδόχο κ.ά.

##### Δραστηριότητα 2:

Καλούμε τους μαθητές να βρουν λέξεις που ακουστικά να αρχίζουν, και εν συνεχεία, που να τελειώνουν με τα συγκεκριμένα φωνήματα, άσχετα από την ορθογραφημένη γραφή τους όπως: /ά/λογο, /ό/ρεξη, /ή/λιος και δέμ/α/, πίν/ω/, ποτάμ/ι/.

### Δραστηριότητα 3:

Δίνουμε στους μαθητές εικόνες οικείων φυτών, ζώων και αντικειμένων, η ονομασία των οποίων αρχίζει ή τελειώνει με τα φωνήεντα που έχουν διδαχτεί. Κάθε εικόνα συνοδεύεται από τη λέξη αυτού που εικονίζεται και είναι σημειωμένο με έντονο χρώμα μόνο το αρχικό ή τελικό φωνήεν. Ζητούμε από τους μαθητές να δείξουν, να προφέρουν και τέλος να γράψουν νοερά με το δάχτυλο.

Οι τρεις παραπάνω δραστηριότητες θα πρέπει να επαναληφθούν για τα υπόλοιπα τρία φωνήεντα /η/, /υ/, /ω/. Επιπλέον θα πρέπει να διευκρινήσουμε στους μαθητές ότι τα συγκεκριμένα φωνήεντα δεν αποτελούν διαφορετικές φωνημικές μονάδες, αλλά διαφορετικές γραφημικές μονάδες του ίδιου φωνήματος. Το τελευταίο μπορεί να ενισχυθεί από την ακόλουθη δραστηριότητα.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη σωστή γραφή των γραμμάτων δηλαδή στη σωστή γραφή των χαρακτηριστικών τους στοιχείων όπως: φορά γραφής, κάθετες, οριζόντιες και καμπύλες γραμμές, προσανατολισμός γράμματος. Για το λόγο αυτό τα γράμματα ή οι λέξεις παρουσιάζονται σε μεγάλο μέγεθος και για τη γραφή χρησιμοποιείται πάντοτε χαρτί με γραμμές.

### Κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση γραμμάτων.

#### Δραστηριότητα 4:

Δίνουμε στους μαθητές παρόμοιες με τις παραπάνω εικόνες με τη διαφορά ότι τώρα περιλαμβάνονται λέξεις με διαφορετικές ορθογραφικές απαιτήσεις των ομοίων φωνητικά φωνηέντων π.χ. /ι/πποπόταμος, /η/φαίστειο, /ύ/φασμα, /ό/πλο, /ώ/ρα, αγόρ/ι/, μύτ/η/, δένδρ/ο/, ζωγραφίζ/ω/. Καλούμε τους μαθητές να παρατηρήσουν ότι, ενώ ακουστικά οι λέξεις αρχίζουν ή τελειώνουν το ίδιο, γράφονται με διαφορετικό γράμμα.

Όταν ολοκληρωθεί η παρουσίαση κάποιας ομάδας ή όλων των φωνηέντων μπορούμε να δώσουμε τις ακόλουθες δραστηριότητες:

#### Δραστηριότητα 5:

Δίνουμε στους μαθητές καρτέλες λέξεων και τους ζητούμε να αναγνωρίσουν, να προφέρουν και να γράψουν το φωνήεν που του ζητούμε. Η αναγνώριση επιτυγχάνεται ζητώντας από το μαθητή να κυκλώσει ή να χρωματίσει σε κάθε λέξη το ζητούμενο φωνήεν και στη συνέχεια να το προφέρει και να το γράψει στο τετράδιο.

Δραστηριότητα 6:

Δίνουμε στους μαθητές κάποιο εύπλαστο υλικό όπως πλαστελίνη ή πηλό και τους ζητούμε να σχηματίσουν και να προφέρουν ένα συγκεκριμένο φωνήεν.

Δραστηριότητα 7:

Χορηγούμε στους μαθητές έντυπο υλικό από εφημερίδες, περιοδικά, διαφημίσεις σε μεγέθυνση και τους ζητούμε να κόψουν με το ψαλίδι περιμετρικά τα φωνήεντα που μπορούν να αναγνωρίσουν να τα προφέρουν, να φτιάξουν ένα ομαδικό κολάζ και να τα γράψουν στο τετράδιο .

Δραστηριότητα 8:

Δίνουμε στους μαθητές σχεδιαγράμματα φωνηέντων και ζητούμε να τα αναγνωρίσουν, να τα χρωματίσουν και να τα κολλήσουν σε πίνακα.

Δραστηριότητα 9:

Δίνουμε στους μαθητές ένα φύλλο τετραδίου στο οποίο είναι γραμμένα φωνήεντα σε κανονικό μέγεθος, αλλά η γραφή τους είτε είναι με διακεκομμένες γραμμές, είτε είναι ημιτελής. Ζητούμε από τους μαθητές να ολοκληρώσουν τη γραφή του κάθε φωνήεντος, αφού πρώτα το αναγνωρίσουν.



## **Βραχυπρόθεσμος στόχος:**

Κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση δίψηφων φωνηέντων (οι, ει, αι ) και διφθόγγων (αυ, ευ υι, ια).

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

Δείχνει το δίψηφο φωνήεν και το δίφθογγο που του ζητάμε.

Λέει το δίψηφο φωνήεν και το δίφθογγο που του δείχνουμε.

Γράφει το δίψηφο φωνήεν και το δίφθογγο που του ζητάμε.

Η εκμάθηση των δίψηφων φωνηέντων και των διφθόγγων δεν είναι εύκολη υπόθεση γι' αυτό και οι μαθητές πρέπει να έρχονται σε επαφή με τους συγκεκριμένους φθόγγους, αφού πρώτα έχουν μάθει όλα τα φωνήεντα και ένα μεγάλο αριθμό συμφώνων. Συγκεκριμένα η δυσκολία των δίψηφων φωνηέντων έγκειται στο γεγονός ότι για την γραφημική ταυτότητα ενός φθόγγου π.χ. του φθόγγου /ε/, θα πρέπει το παιδί να ανασύρει από τη μακρόχρονη μνήμη τη γραφημική ταυτότητα, αλλά και σχέση, δύο άλλων φθόγγων ( π.χ. για το /αι/ του φθόγγου /α/ και του φθόγγου /ι/ ), όχι όμως τη φωνημική τους ταυτότητα, γιατί οι δύο φθόγγοι δεν συμπεφέρονται, αλλά αποκτούν μία καινούρια φωνολογική ταυτότητα, η οποία έχει σχέση με την ορθογραφία μιας συγκεκριμένης λέξης την οποία θα πρέπει να έχουν αποθηκεύσει στη μακρόχρονη μνήμη σε ένα είδος «οπτικού λεξικού».

Όσο αφορά στη δυσκολία των διφθόγγων (αυ) και (ευ) αυτή δεν σχετίζεται τόσο με δυσκολίες στη ανάσυρση της φωνημικής τους ταυτότητας μια και ο πρώτος φθόγγος προφέρεται ξεχωριστά από το δεύτερο, αλλά σχετίζεται με την μνημονική συγκράτηση και ανάσυρση της γραφής και ανάγνωσης συγκεκριμένων λέξεων οι οποίες γράφονται με (αυ) ή (ευ).

Και οι δύο παραπάνω περιπτώσεις αποτελούν συνέπεια της ιστορικής ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας και ουσιαστικά ευθύνονται για τη διάκριση των λέξεων της γλώσσας μας σε δύο μεγάλες κατηγορίες: της ορθογραφικά κανονικές και τις ορθογραφικά εξαιρέσιμες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι λέξεις (π.χ. νερό, ποτήρι, ποδήλατο) για τη γραφή των οποίων χρησιμοποιείται ένα γράμμα για κάθε φώνημα, ενώ η ανάγνωσή τους βασίζεται στη μετατροπή των γραφημάτων σε φωνήματα με την εφαρμογή των αρχών της γραφημικής - φωνημικής αντιστοιχίας. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι λέξεις (καλοκαίρι, είναι, παιδεία) οι οποίες γράφονται με τρόπο που παραβιάζει τη φωνημική - γραφημική αντιστοιχία, ενώ η ανάγνωσή τους

παρεκκλίνει από την εφαρμογή των αρχών της γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας (Πόρποδας, 2002). Η ανάγνωση των ορθογραφικά εξαιρέσιμων λέξεων γίνεται εύκολη υπόθεση από τη στιγμή που το παιδί μάθει τη φωνολογική αντιστοιχία των γραφημικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται για τη γραφή των συγκεκριμένων λέξεων δηλαδή των δίψηφων φωνηέντων και διφθόγγων. Η ορθογραφημένη γραφή όμως αυτών των λέξεων εξακολουθεί να είναι δύσκολη και επιτυγχάνεται μόνο όταν το παιδί μάθει τους ορθογραφικούς κανόνες της γλώσσας και έχει αποκτήσει ένα είδος «οπτικού λεξικού» για τη συγκεκριμένες λέξεις στη μακρόχρονη μνήμη. Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται σταδιακά και με τη συνεχή εξάσκηση των παιδιών με λέξεις ορθογραφικά εξαιρέσιμες ξεκινώντας από τις πιο συχνόχρηστες στο λόγο όπως οι λέξεις: **είναι, και, παιδί κ.α.**

Σε κάθε περίπτωση διδασκαλίας μιας δεξιότητας πολύ περισσότερο στην περίπτωση αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών, κρίνουμε απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να έχει γνώση των αποτελεσμάτων του έργου του σε μία δεδομένη στιγμή. Μετά την ολοκλήρωση μιας ομάδας δραστηριοτήτων για την επίτευξη ενός εκπαιδευτικού στόχου βραχυπρόθεσμου ή μακροπρόθεσμου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογεί το επίπεδο του κάθε μαθητή ως προς τον επιδιωκόμενο στόχο. Εάν τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης είναι ικανοποιητικά, σε σχέση με το στόχο που είχε θέσει αρχικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προχωρήσει στο σχεδιασμό και υλοποίηση του επόμενου εκπαιδευτικού στόχο. Εάν τα αποτελέσματα δεν είναι τα επιθυμητή είναι αυτονόητο ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εντοπίσει τις επιμέρους αδυναμίες του μαθητή και να σχεδιάσει νέες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τις συγκεκριμένες αδυναμίες και να μην προχωρήσει ακόμα στον επόμενο στόχο.

Παρακάτω παραθέτουμε ένα ενδεικτικό φύλλο αξιολόγησης σχετικά με την μάθηση των φωνηέντων.

Φύλλο αξιολόγησης φωνηέντων

	Όνομα μαθητή:	Μπορεί να
1	Δείχνει το φωνήεν που του ζητάμε	
	<p style="text-align: center;"><b>Ο            Ι            Α            Ε</b></p> <p style="text-align: center;"><b>η            ω            υ            αι</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ει            οι            ευ            αυ</b></p> <p style="text-align: center;"><b>υι            ου            ια</b></p>	
2	Λέει το φωνήεν που του δείχνουμε	
3	Γράφει το φωνήεν που του ζητάμε	

Παρατηρήσεις

### **Βραχυπρόθεσμος στόχος:**

#### Κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση συμφώνων:

ομάδα 1: (τ, σ(ς), ν, κ, ρ, π )

ομάδα 2: (λ, γ, δ, μ, χ)

ομάδα 3: (θ, φ, β, ζ, ξ, ψ)

#### Εκπαιδευτικοί στόχοι:

Δείχνει το σύμφωνο που του ζητάμε.

Λέει το σύμφωνο που του δείχνουμε.

Γράφει το σύμφωνο που του ζητάμε.

Όσο αφορά την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση συμφώνων θα πρέπει να επισημάνουμε, ότι υπάρχουν διαφορές στη δυσκολία μάθησης μεταξύ φωνηέντων και συμφώνων. Αυτές οι δυσκολίες σχετίζονται με: 1) διαφορές στην προφορά τους (πολλά σύμφωνα δεν μπορούν να προφερθούν μόνα τους, αλλά συμπροφέρονται μαζί με άλλους φθόγγους) και γι' αυτό και διακρίνονται σε οδοντικά, λαρυγγικά, ουρανικά, χειλικά κ.α. και 2) αντιληπτικές διαφορές στη γραφή τους. Ειδικά όσο αφορά τις διαφορές στη γραφή θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα σύμφωνα έχουν έντονο το στοιχείο του προσανατολισμού (π.χ. ρ, ζ, ξ, β, δ), της οπτικής ή ακουστικής ομοιότητας χαρακτηριστικών στοιχείων τους (π.χ. π – τ, φ – ψ, θ – β, ζ – ξ, μ – ρ, λ - χ ) και του συνδυασμού ευθειών και καμπύλων γραμμών (π.χ. ρ, ζ, β, δ) .

Στην ίδια έρευνα για τις συχνότητες εμφάνισης και τη σειρά κάθε γράμματος του ελληνικού αλφαβήτου στα κείμενα των βιβλίων «Η γλώσσα μου» της Α΄ τάξης διαπιστώθηκε ότι, τα έξι γράμματα των συμφώνων με τη μεγαλύτερη συχνότητα παρουσίας στις λέξεις της Α΄ τάξης είναι τα: (τ, σ(ς), ν, κ, ρ, π ). Τα επόμενα λιγότερο συχνόχρηστα σύμφωνα είναι τα: (λ, γ, δ, μ, χ) και τέλος αυτά με τη μικρότερη συχνότητα είναι τα: (θ, φ, β, ζ, ξ, ψ).

Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις θα είναι χρήσιμο η αντιμετώπιση των δυσκολιών σε σχέση με την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των συμφώνων να ακολουθήσει την ίδια σειρά.

Όλες οι προηγούμενες δραστηριότητες για την μάθηση των φωνηέντων μπορούν να προσαρμοστούν στην μάθηση συμφώνων. Επιπλέον κρίνουμε σκόπιμο να περιλαμβάνονται δραστηριότητες που να σχετίζονται με τη σωστή άρθρωση των συμφώνων κατά την προφορά τους και το σωστό προσανατολισμό των συμφώνων κατά τη γραφή τους.

## Προφορά συμφώνων

### Δραστηριότητα 1:

Καλούμε τους μαθητές να παρατηρούν τα χείλια και τη γλώσσα μας κατά την προφορά ενός συμφώνου και στη συνέχεια να επαναλαμβάνουν το ίδιο μπροστά σε ένα καθρέπτη.

### Δραστηριότητα 2:

Μαθαίνουμε τους μαθητές να ελέγχουν σωστά την αναπνοή τους κατά την προφορά ενός συμφώνου με τη χρήση ενός αναμμένου κεριού. Υπάρχουν σύμφωνα που σβήνουν τη φλόγα του κεριού όπως τα /φ/, /σ/, /θ/, κ. ά και σύμφωνα που δε τη σβήνουν όπως τα /β/, /χ/, /ψ/, κ.ά.

## Κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση συμφώνων.

### Δραστηριότητα 10:

Δίνουμε στους μαθητές καρτέλες με σύμφωνα που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά π.χ. μ – ρ, φ – ψ, β – θ, ζ – ξ, λ – χ και τους ζητούμε να τα συσχετίσουν με διάφορες εικόνες αντικειμένων που αρχίζουν με αυτά τα σύμφωνα π.χ. ψ- ψάρι - ψωμί, φ- φωτιά - φως, ζ – ζώνη - ζακέτα, ξ- ξύλο - ξύστρα

### Δραστηριότητα 11:

Δίνουμε στους μαθητές καρτέλες με διάφορους τύπους λανθασμένης γραφής όλων των συμφώνων και κυρίως αυτών που μοιάζουν οπτικά και ζητούμε να προσδιορίσουν τη σωστή γραφή συμφώνου και στη συνέχεια να γράψουν το συγκεκριμένο σύμφωνο πρώτα με το δάχτυλο και μετά στον πίνακα ή στο τετράδιο.

## **Βραχυπρόθεσμος στόχος:**

### Κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση δίψηφων συμφώνων.

Εκπαιδευτικός στόχος:

Δείχνει το δίψηφο σύμφωνο που του ζητάμε.

Λέει το δίψηφο σύμφωνο που του δείχνουμε.

Γράφει το δίψηφο σύμφωνο που του ζητάμε.

Η ανάγνωση και γραφή των δίψηφων συμφώνων λόγω των δυσκολιών που έχει θα πρέπει, όπως και στην περίπτωση των δίψηφων φωνηέντων, να αποτελεί το τελευταίο στάδιο κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των γραμμάτων και θα πρέπει ή να είναι παράλληλη ή να έπεται τις απόκτησης άλλων δεξιοτήτων, όπως είναι η ανάγνωση μικρών λέξεων, φράσεων και μικρών προτάσεων. Η δυσκολία με τα δίψηφα σύμφωνα έγκειται στο ότι δεν υπάρχει σαφής αντιστοιχία μεταξύ της γραφημικής και φωνολογικής τους απόδοσης. Αυτό οφείλεται:

- 1) Στις περισσότερες περιπτώσεις οι δύο ήδη γνωστοί φθόγγοι ουσιαστικά συμποφέρονται π.χ. /μ/ - /π/ (μπ).
- 2) Σε ορισμένες περιπτώσεις αποκτούν νέα φωνολογική ταυτότητα π.χ. (γγ) – (γκ).
- 3) Σε κάποιες περιπτώσεις το ένα σύμφωνο είναι σχεδόν άφωνο, δηλαδή δεν προφέρεται καθόλου π.χ. τα όμοια σύμφωνα (κκ), (λλ) κ.ά. και το γράμμα - π - στο τρίψηφο -μπτ- (π.χ. Πέμπτη)

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν έντονα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση των δίψηφων συμφώνων (Ehri & Wilce, 1987). Αυτό επιτείνει την ανάγκη για σταδιακή μάθηση. Συγκεκριμένα θα πρέπει να διδάσκονται ένα σύμπλεγμα κάθε φορά, να ασκούνται πρώτα με ασκήσεις συλλαβικού τύπου (π.χ. μπα, μπε, μπο, μπι, μπη, μπω) και μετά με λέξεις κυρίως που αρχίζουν ή τελειώνουν με το συγκεκριμένο δίψηφο (π.χ. μπάλα, μπίρα, μπάνιο, έμπα).

Φύλλο αξιολόγησης συμφώνων

	Όνομα μαθητή:	Μπορεί να
1	Δείχνει το σύμφωνο που του ζητάμε	
	<p>π τ μ λ κ ρ σ γ β χ ψ ζ φ ς</p>	
2	Λέει το σύμφωνο που του δείχνουμε	
3	Γράφει το σύμφωνο που του ζητάμε	

Παρατηρήσεις:

Φύλλο αξιολόγησης δίψηφων συμφώνων.

	Όνομα μαθητή:	Μπορεί να
1	Δείχνει το δίψηφο σύμφωνο που του ζητάμε	
	<p>μπ ντ γγ τζ γρ τσ πλ σμ σβ βλ χτ βγ φτ κν φρ χθ</p>	
2	Λέει το δίψηφο σύμφωνο που του δείχνουμε	
3	Γράφει το δίψηφο σύμφωνο που του ζητάμε	

Παρατηρήσεις:



## **Βραχυπρόθεσμος στόχος:**

### Κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση κεφαλαίων γραμμάτων

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

Δείχνει το κεφαλαίο γράμμα που του ζητάμε.

Λέει το κεφαλαίο γράμμα που του δείχνουμε.

Γράφει το κεφαλαίο γράμμα που του ζητάμε.

Αντιστοιχίζει το κεφαλαίο γράμμα που του ζητάμε με το αντίστοιχο μικρό.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι η ελληνική γραφή εκτός από τη χρήση μικρών γραμμάτων περιλαμβάνει και τη χρήση των αντίστοιχων κεφαλαίων. Επομένως όλες οι παραπάνω δραστηριότητες θα πρέπει να συνοδεύονται από αντίστοιχες δραστηριότητες για την μάθηση των κεφαλαίων γραμμάτων.

Είναι γεγονός ότι η μάθηση των κεφαλαίων δημιουργεί πρόσθετο μνημονικό φορτίο, κυρίως για τούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ιδίως αν λάβουμε υπόψη ότι οι μαθησιακές δυσκολίες στις περισσότερες περιπτώσεις σχετίζονται με δυσλειτουργίες του μνημονικού συστήματος. Στις περιπτώσεις που η διαφοροποίηση μεταξύ κεφαλαίου και μικρού γράμματος έγκειται μόνο στο μέγεθος (π.χ. ο - Ο, ι - Ι, π - Π, κ -Κ) η αντιστοίχιση και μάθηση είναι απλή υπόθεση. Στις περιπτώσεις όμως που η διαφοροποίηση κεφαλαίων και μικρών έγκειται σε διαφορές αντιληπτικών χαρακτηριστικών (π.χ. σ - Σ, α - Α, υ - Υ, η - Η) και επομένως απαιτεί τη μνημονική συγκράτηση του κεφαλαίου, ως ανεξάρτητου γραπτού συμβόλου, τότε η μάθηση των κεφαλαίων γραμμάτων θέτει πρόσθετες εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

Δυστυχώς στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας ο αριθμός των κεφαλαίων γραμμάτων που έχουν σαφώς διαφορετικά αντιληπτικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τα αντίστοιχα μικρά γράμματα δεν είναι μικρός. Συγκεκριμένα είναι περισσότερα από τα μισά γράμματα του αλφαβήτου: Α, Γ, Δ, Ζ, Η, Λ, Μ, Ν, Ξ, Σ, Υ, Φ, Ω. Επομένως η μάθηση των κεφαλαίων γραμμάτων αναμένεται να είναι περισσότερο σταδιακή και επομένως να καλύψει μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτό σημαίνει ότι ένα παιδί μπορεί να έχει μάθει να διαβάζει και να γράφει σχετικά καλά χρησιμοποιώντας τα μικρά γράμματα π.χ. προτάσεις των τεσσάρων λέξεων και δυσκολεύεται ακόμα και στο να αντιγράψει την ίδια πρόταση με τα αντίστοιχα κεφαλαία γράμματα.

Παραθέτουμε ορισμένες ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να ενισχύσουν την μάθηση των κεφαλαίων γραμμάτων και τη σύνδεσή τους με τα μικρά.

Αντίληψη, διάκριση και αντιστοίχιση κεφαλαίων – μικρών.

Δραστηριότητα 1:

Κάνουμε αντιστοίχιση κεφαλαίων και μικρών με παιγνιώδη τρόπο. Χωρίζουμε τους μαθητές σε δύο ομάδες. Στη μία ομάδα δίνουμε καρτέλες με τα μικρά γράμματα και στην άλλη ομάδα με τα κεφαλαία. Κάθε φορά ζητούμε από τους μαθητές να σχηματίσουν ένα συγκεκριμένο ζευγάρι κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων.

Δραστηριότητα 2:

Δίνουμε στους μαθητές πλαστικά γράμματα κεφαλαία και μικρά τα οποία όμως έχουν διαφορετικό χρώμα π.χ. τα μικρά πράσινα και τα κεφαλαία κίτρινα και τους ζητούμε να τα αντιστοιχίσουν.

Δραστηριότητα 3:

Τοποθετούμε στην τάξη, σε καρτέλες μεγάλου μεγέθους, τα μικρά γράμματα του αλφαβήτου και τα αντίστοιχα κεφαλαία.

Δραστηριότητα 4: «Ο Γιαννάκης ταξιδεύει»

«Ο Γιαννάκης ταξιδεύει στις πόλεις της Ελλάδας». Δίνουμε στους μαθητές το χάρτη της Ελλάδας και τους ζητούμε να βρουν πόλεις από τις οποίες πέρασε ο Γιάννης και οι οποίες τονίζουμε γράφονται πάντα με κεφαλαίο το πρώτο γράμμα. Ο μαθητής εντοπίζει την πόλη από το κεφαλαίο γράμμα, το αναγνωρίζει, ο δάσκαλος διαβάζει την πόλη και τέλος ο μαθητής γράφει μόνο το κεφαλαίο γράμμα στο τετράδιό του.

Φύλλο αξιολόγησης κεφαλαίων γραμμάτων

	Όνομα μαθητή:	Μπορεί να
1	Δείχνει το κεφαλαίο γράμμα που του ζητάμε	
	<b>Φ      Τ      Α      Μ</b> <b>Η      Κ      Υ      Ξ</b> <b>Δ      Σ      Ω      Ε</b>	
2	Λέει το κεφαλαίο γράμμα που του δείχνουμε	
3	Γράφει το κεφαλαίο γράμμα που του ζητάμε	

Παρατηρήσεις:

Φύλλο αξιολόγησης αντιστοίχισης κεφαλαίων – μικρών γραμμάτων

	Όνομα μαθητή:	Μπορεί να
1	Αντιστοιχίζει το κεφαλαίο με το αντίστοιχο μικρό γράμμα που του ζητούμε	
	<b>Φ      γ      Μ      ω</b> <b>Δ      φ      Ν      ν</b> <b>Γ      δ      Ω      μ</b>	

Παρατηρήσεις

### **3.3 Προτάσεις για την αντιμετώπιση δυσκολιών σχετικά με την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των συλλαβών.**

Η έρευνα για τη μελέτη της συλλαβής στηρίχθηκε στη βασική αρχή ότι οι λέξεις της ομιλούμενης γλώσσας μπορούν να αναλυθούν σε συλλαβικές μονάδες οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν μονάδες αντιληπτικής αναγνώρισης. Αυτό συμβαίνει και στην ελληνική γλώσσα, μόνο που οι γραπτοί χαρακτήρες της ελληνικής γλώσσας δεν αναπαριστούν τις συλλαβικές μονάδες του προφορικού λόγου (Πόρποδας, 2002).

#### **Μακροπρόθεσμος στόχος:**

Η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των συλλαβών.

Η συλλαβή κατά κανόνα περιλαμβάνει ένα φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν ή δίφθογγο, του οποίου προηγούνται ή και έπονται ένα ή περισσότερα σύμφωνα. Ανεξάρτητα από τις απαντήσεις που έχουν δοθεί κατά καιρούς στο ερώτημα «αν και σε ποιο βαθμό η συλλαβή αποτελεί δομική μονάδα της γλώσσας» από τις έρευνες της ομάδας της E. Gibson και των Sproehr & Smith (1973, 1975), όσο αφορά στην αναγνωστική και ορθογραφική λειτουργία, η συλλαβή φαίνεται ότι αποτελεί ένα σημαντικό επίπεδο στη διαδικασία της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης της λέξης. Η αξιοποίηση των συλλαβικών μονάδων κατά την ανάγνωση της ελληνικής γλώσσας έχει επιβεβαιωθεί από πολλές συστηματικές ερευνητικές μελέτες της ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα. Με δεδομένο τη φύση της ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας, τη φύση της δομής της συλλαβής και τις ερευνητικές διαπιστώσεις μπορούμε να υποθέσουμε ότι κατά την ορθογραφική φάση της ανάγνωσης οι έλληνες μαθητές διαβάζουν αξιοποιώντας τα δομημένα ορθογραφικά σύνολα της γλώσσας που μάλλον αντιστοιχούν στις συλλαβές. (Πόρποδας & Τσούπρας, 1996, Πόρποδας & Τσαγγάρης, 1996, Porpodas, 2001).

Το τελευταίο μπορεί να ενισχυθεί αρκετά από τα αποτελέσματα εκτεταμένων ερευνών σε διάφορες γλώσσες και στην ελληνική, σχετικές με τη φωνολογική επίγνωση, δηλαδή την απόκτηση της ικανότητας του παιδιού για επίγνωση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου. Αυτή η ικανότητα περιλαμβάνει τη συνειδητοποίηση από μέρος του παιδιού ότι ο προφορικός λόγος αφενός αποτελείται από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και από φωνημικά δομικά στοιχεία, αφετέρου δε να μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τα στοιχεία της φωνημικής δομής των

λέξεων και των συλλαβών (Πόρποδας, 2002, κεφ. 5). Με βάση τις διαπιστώσεις ερευνών θα μπορούσαν να διατυπωθούν τα εξής συμπεράσματα:

1) Η φωνολογική επίγνωση μπορεί να αναπτυχθεί πριν από τη μάθηση της ανάγνωσης και ανεξάρτητα από αυτή.

2) Η κατοχή της φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί ευνοϊκή προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης και κυρίως της ορθογραφημένης γραφής.

3) Η ικανότητα αυτή φαίνεται ότι σχετίζεται αιτιωδώς με τη μετέπειτα μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής.

4) Είναι δυνατή η εξάσκηση μαθητών στην προσχολική ηλικία και Α' τάξη πράγμα που έχει θετικές επιπτώσεις στη μάθηση της ανάγνωσης.

5) Το χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία των αδύνατων αναγνωστών.

Όσο αφορά ειδικά τη συλλαβική επίγνωση, φαίνεται ότι είναι αρκετά πιο εύκολη διαδικασία σε σχέση με τη φωνημική επίγνωση, γι' αυτό αποκτάται ενωρίτερα. Αυτή η σχετική ευκολία ίσως οφείλεται στο ότι οι συλλαβές αντιστοιχούν στις μονάδες του αρθρωμένου λόγου και επομένως γίνονται πιο εύκολα αντιληπτές και αναγνωρίσιμες (Wagner & Torgesen, 1987).

Η εμπειρία από την εξέταση της φωνολογικής επίγνωσης των ελλήνων μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες δείχνει την εξής εικόνα: Όταν τα παιδιά, άσχετα από το αναγνωστικό τους επίπεδο δεν έχουν αποκτήσει φωνημική επίγνωση, επιχειρώντας να αναλύσουν π.χ. τη λέξη φως στα φωνημικά δομικά της στοιχεία, αντί να την αναλύσουν ως /φ/-/ω/-/ς/, συνήθως είτε παραμένουν στο συλλαβικό επίπεδο ανάλυσης προφέροντας τη συγκεκριμένη λέξη ως μία συλλαβή /φως/, είτε χρησιμοποιούν ένα είδος ανάλυσης σε αρχικό και τελικό τμήμα της συλλαβής δηλαδή /φ/-/ως/.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω διαπιστώσεις, που πρέπει να τονίσουμε ότι χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση, κρίνουμε χρήσιμο οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση δυσκολιών σχετικά με την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση συλλαβών, να περιλαμβάνουν και δραστηριότητες φωνολογικής ανάλυσης και σύνθεσης της συλλαβής, δηλαδή φωνημικής επίγνωσης σε επίπεδο προφορικού λόγου. Είναι αυτονόητο ότι οι δραστηριότητες που θα δίνονται κάθε φορά θα πρέπει να είναι δομημένες και να βρίσκονται σε αντιστοιχία με την ηλικία και τη γενικότερη γνωστική ικανότητα του παιδιού.

## **Βραχυπρόθεσμος στόχος:**

Φωνολογική επίγνωση συλλαβών.

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

Αναλύει και συνθέτει τη συλλαβή στα φωνήματά της σε επίπεδο προφορικού λόγου.

Δραστηριότητες:

1)Επισήμανση της ομοιότητας της συλλαβής μέσα από την προφορά λέξεων.

Αρχική συλλαβή: **τόπι - τώρα, μέλι - μέσα.**

Τελική συλλαβή: **νερά - χαρά, μέρα - χώρα.**

2)Επισήμανση της ομοιότητας συλλαβών σε επίπεδο φωνήματος.

Αρχικό φώνημα: **τα - το, με - μα, σε - σα.**

Τελικό φώνημα: **να - θα, λα - βα, δα - ψα, πως - γης.**

Ενδιάμεσο φώνημα: **πες - μεν, μας - σαν.**

3) Εντοπισμός ομοιότητας διαφοράς στο φώνημα.

**με - σε - (ρα)**

**κο - (τι) - κε**

**πως - (την) - φας**

**(με) - γα - φα**

4) Ικανότητα φωνημικής κατάτμησης.

**το (τ - ο)**

**γη (γ - η)**

**μας (μ - α - ς)**

**στο (σ - τ - ο)**

5) Ικανότητα φωνημικής σύνθεσης.

**τ - ι (τι)**

**μ - ε (με)**

**θ - α (θα)**

**λ - α (λα)**

6) Ικανότητα απαλοιφής φωνήματος.

**μα (μ) = α**

**αν (α) = ν**

**το (τ) = ο**

**δε (δ) = ε**

- 7) Ικανότητα αντιστροφής της σειράς των φωνημάτων,  
αχ (χα)  
θε (εθ)  
μα (αμ)  
μες (σεμ)  
την (νητ)

### **Βραχυπρόθεσμος στόχος:**

#### Κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση συλλαβών.

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

Δείχνει τη συλλαβή που του ζητάμε.

Διαβάζει τη συλλαβή που του δείχνουμε.

Αναλύει σε φωνήματα τη συλλαβή που του δείχνουμε.

Γράφει τη συλλαβή που του ζητάμε.

Λόγω της φύσης της συλλαβής της ελληνικής γλώσσας, όπως τονίσαμε και στην προηγούμενη ενότητα (3.1), η ανάγνωση των συλλαβών μπορεί να αρχίσει αμέσως μόλις το παιδί έχει διδαχτεί και γνωρίζει λίγα γράμματα από τον συνδυασμό των οποίων μπορεί να είναι δυνατός ο σχηματισμός συλλαβών.

Ως σωστή ανάγνωση μιας συλλαβής θεωρείται η προφορά των γραμμάτων που την απαρτίζουν κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελούν μία ενιαία μονάδα δομημένης άρθρωσης. Συνεπώς, η προφορά της συλλαβής (π.χ. τις), με έναν τρόπο κατά τον οποίο τα γράμματα προφέρονται ένα – ένα, και μάλιστα αργά (π.χ. τ--- ι ---- ς ) και στη συνέχεια καταβάλλεται προσπάθεια για να ενωθούν και να προφερθούν μαζί, δείχνει ότι το παιδί μάλλον βρίσκεται ακόμα σε προηγούμενο στάδιο μάθησης συλλαβών δηλαδή συλλαβές με δύο γράμματα και θα πρέπει να επιστρέψει στην εξάσκηση με τέτοιες συλλαβές.

Παραθέτουμε ορισμένες ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση δυσκολιών στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση συλλαβών.

## Σύνθεση συλλαβών

### Δραστηριότητα 1:

Δίνουμε στον κάθε μαθητή καρτέλα με το γνωστό σύμφωνο και καρτέλες με όλα τα μέχρι τότε γνωστά φωνήεντα και του ζητούμε να συνθέσει τις «φωνούλες» τους και να προφέρει τη συλλαβή. Η παραπάνω διαδικασία επαναλαμβάνεται με όλα τα μέχρι τώρα γνωστά σύμφωνα.

Π.χ.

(α)                   (τα)  
(ο) - (τ) - (το)  
(ι)                   (τι)  
(ε)                   (τε)

### Δραστηριότητα 2:

«Το γαϊτανάκι» και «Ο ήλιος»

Παίζουμε με τους μαθητές το «γαϊτανάκι» και τον «ήλιο με τις ακτίνες του». Ένας μαθητής παριστάνει το κοντάρι για το γαϊτανάκι ή τον ήλιο και οι υπόλοιποι μαθητές δένονται γύρω του με κορδέλες. Ο μαθητής στο κέντρο έχει την καρτέλα ενός γνωστού συμφώνου και οι μαθητές στα άκρα τις καρτέλες γνωστών φωνηέντων. Γίνεται προφορικά σύνθεση όλων των συλλαβών, ενώ ο εκπαιδευτικός γράφει τις συλλαβές στον πίνακα.

### Δραστηριότητα 3:

«Η μαργαρίτα»

Κατασκευάζουμε μαργαρίτες από χρωματιστό χαρτόνι και τις μοιράζουμε στους μαθητές. Στο κέντρο της μαργαρίτας γράφουμε με μαρκαδόρο το γνωστό σύμφωνο και στα πέταλα τα γνωστά φωνήεντα. Οι μαθητές σχηματίζουν όλες τις συλλαβές και τις γράφουν στο τετράδιό τους.

### Δραστηριότητα 4:

Επαναλαμβάνουμε τις παραπάνω δραστηριότητες χρησιμοποιώντας ένα γνωστό φωνήεν με όλους τους δυνατούς συνδυασμούς γνωστών συμφώνων.

### Δραστηριότητα 5:

Χωρίζουμε τους μαθητές σε δύο ομάδες: την ομάδα των φωνηέντων και την ομάδα των συμφώνων. Τους χορηγούμε αντίστοιχες καρτέλες διαφορετικού χρώματος π.χ. κόκκινα τα φωνήεντα, μπλε τα σύμφωνα, και στη συνέχεια τους ζητούμε να σχηματίσουν ζευγάρια συλλαβών. Κάθε μαθητής πρέπει να προφέρει το γράμμα που κρατά και εν συνεχεία τη συλλαβή που σχηματίζεται. Η ίδια διαδικασία



επαναλαμβάνεται με όλους τους δυνατούς συνδυασμούς φωνηέντων και συμφώνων που έχουμε χορηγήσει και έχουν τον τύπο ( Σ-Φ ). π.χ.

(τ) - (α) - (τα)

(θ) - (ε) - (θε)

(κ) - (ι) - (κι)

(τ) - (ε) - (τε)

#### Δραστηριότητα 6:

Όλες οι προηγούμενες δραστηριότητες μπορούν να επαναληφθούν με τη διαφορά ότι τώρα ο συνδυασμός φωνηέντων και συμφώνων θα πρέπει να έχει τον τύπο ( Φ-Σ ) π.χ.

(τ) - (α) - (ατ)

(ν) - (ε) - (εν)

(χ) - (ο) - (οχ)

(δ) - (ι) - (ιδ)

#### Δραστηριότητα 7:

Ζητούμε από τους μαθητές να κόψουν περιμετρικά γράμματα, κεφαλαία και μικρά, από διάφορα έντυπα και στη συνέχεια να συνθέσουν συλλαβές και να δημιουργήσουν κολάζ.

#### Ανάλυση και σύνθεση συλλαβών

#### Δραστηριότητα 8:

Ζητούμε να συνθέσουν συλλαβές από γράμματα που φτιάχνουν με πλαστελίνη και στη συνέχεια να τις αναλύσουν και να τις ανασυνθέσουν στα επιμέρους φωνήματα.

#### Δραστηριότητα 9:

«Το ρολόι»

Φτιάχνουμε ένα μεγάλο χάρτινο ρολόι που στη θέση των αριθμών έχουμε ζωγραφίσει φωνήεντα και σύμφωνα εναλλάξ. Ζητάμε από το μαθητή να μετακινεί είτε μόνο των ένα δείκτη του ρολογιού είτε και τους δύο και να σχηματίζει συλλαβές τις οποίες αναλύει και συνθέσει φωνημικά και τέλος της γράφει στο τετράδιο.

#### Αναγνώριση συλλαβών

#### Δραστηριότητα 10:

Ζητούμε από τους μαθητές να αναγνωρίσουν, να κυκλώσουν ή να χρωματίσουν συγκεκριμένες συλλαβές μέσα σε λέξεις ή μικρό κείμενο. Στη συνέχεια ζητούμε να τις αναλύσουν στα φωνήματά τους και να τις ανασυνθέσουν

### Δραστηριότητα 11:

Δίνουμε στους μαθητές καρτέλες λέξεων από τις οποίες λείπει κάποια συλλαβή στην αρχή ή στο τέλος της λέξης. Διαβάζουμε τη λέξη στο παιδί και του ζητούμε, αφού ακούσει προσεχτικά τη λέξη, να βρει και να γράψει τη συλλαβή που λείπει.

### Δραστηριότητα 12:

Οι μαθητές γράφουν αυθόρμητα ή κατόπιν οδηγιών σε φύλλο τετραδίου συλλαβές από συνδυασμούς γραμμάτων. Τις αναγνωρίζουν, τις αναλύουν τις συνθέτουν.

Μετά τη διδασκαλία των γραμμάτων (ς) και (ν) μπορεί σταδιακά να αρχίσει η εισαγωγή συλλαβών με τρία γράμματα του τύπου ( ΣΦΣ) π.χ. μας, μες, τον, την, τις, τας, σαν, σας, κ.τ.λ. Σε αυτή την περίπτωση όλες οι παραπάνω ενδεικτικές δραστηριότητες θα πρέπει να προσαρμοστούν ανάλογα.

### Φύλλο αξιολόγησης συλλαβών με δομή (ΣΦ) και (ΣΦΣ)

	Όνομα μαθητή:	Μπορεί να
1	Αναγνωρίζει τη συλλαβή που του ζητάμε	
	<p>πα νε το μη ση χα ξυ φω μες σας δεν τον την μας</p>	
2	Λέει τη συλλαβή που του δείχνουμε	
3	Γράφει τη συλλαβή που του ζητάμε	

### Παρατηρήσεις

Φύλλο αξιολόγησης συλλαβών με δομή (Σ-ΔΦ)

	Όνομα μαθητή:	Μπορεί να
1	Αναγνωρίζει τη συλλαβή που του ζητάμε	
	<b>παι            νει            Του</b> <b>Λαι            ναυ            τοι</b>	
2	Λέει τη συλλαβή που του δείχνουμε	
3	Γράφει τη συλλαβή που του ζητάμε	

Παρατηρήσεις:

Φύλλο αξιολόγησης συλλαβών με δομή (ΔΣ - Φ)

	Όνομα μαθητή:	Μπορεί να
1	Αναγνωρίζει τη συλλαβή που του ζητάμε	
	<b>Πλα            θλι            μπει</b> <b>Βλα            χνα            μνη</b> <b>τσι            Στοι            Φρου</b>	
2	Λέει τη συλλαβή που του δείχνουμε	
3	Γράφει τη συλλαβή που του ζητάμε	

Παρατηρήσεις:

### 3.3 Προτάσεις για την αντιμετώπιση δυσκολιών σχετικά με την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των λέξεων.

Όταν αναφερόμαστε στη βασική αναγνωστική λειτουργία συνήθως εννοούμε την ανάγνωση μιας ομάδας γραμμάτων που βρίσκονται σε διαδοχική σειρά (σύμφωνα με τους κανόνες της γλώσσας) και με τη δομή που έχουν μεταφέρουν μια έννοια. Επειδή και στον προφορικό και στο γραπτό λόγο η πιο ευδιάκριτη μονάδα είναι η λέξη γι' αυτό όταν αναφερόμαστε στη βασική αναγνωστική λειτουργία, κατά κανόνα, αναφερόμαστε στην ανάγνωση μιας λέξης. Από τη σκοπιά της Γλωσσολογίας όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μπαμπινιώτης (1980) «...η λέξη θεωρήθηκε ως η κύρια γραμματική, συντακτική και σημασιολογική μονάδα. Δεν είναι τυχαίο ότι τόσο η γραμματική όσο και η συντακτική ανάλυση της παραδοσιακής γλωσσολογίας στηρίχθηκαν στη λέξη, αλλά και ως κριτήριο της σημασιολογικής ανάλυσης της γλώσσας, των λεξικών, υπήρξε – και ισχύει σε μεγάλο βαθμό ακόμα και σήμερα – η λέξη. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται ακόμη και «γραφικά». Πρό και μετά από τη λέξη υπάρχει στη γραφή κενό,...( Πόρποδας, 2002).

Η λέξη παρόλο που αποτελεί μια ευκρινή και ευδιάκριτη μονάδα του λόγου, εντούτοις, από άποψη πληροφοριακών στοιχείων είναι μια σύνθετη μονάδα. Ειδικά η γραπτή λέξη είναι σύνθεση γραφημικών, φωνολογικών και σημασιολογικών πληροφοριών. Για παράδειγμα, η γραπτή λέξη γάτα είναι σύνθεση των γραπτών συμβόλων ή γραφημάτων γ - α - τ - α, των φθόγγων ή γραφημάτων που αντιστοιχούν σε αυτά τα γραπτά σύμβολα /γ/, /α/, /τ/, /α/ και της έννοιας 'γάτα'. Συνεπώς η ανάγνωση της λέξης αυτής προϋποθέτει τη γνωστική επεξεργασία όλων των πληροφοριακών στοιχείων που τη συνθέτουν.

Σε γενικές γραμμές η ανάγνωση μιας λέξης είναι αποτέλεσμα δύο παραγόντων: της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης (Πόρποδας, 2002). Η αποκωδικοποίηση αναφέρεται στην ικανότητα του αναγνώστη να μεταφράζει τα γραπτά σύμβολα σε φθόγγους. Για να πραγματοποιήσει αυτή τη λειτουργία, ο αναγνώστης πρέπει ν' αναγνωρίσει και να ανασύρει από τη μακρόχρονη μνήμη, τις γραφημικές / ορθογραφικές και τις φωνολογικές πληροφορίες που έχει συκρατήσει για τη συγκεκριμένη λέξη. Η κατανόηση αναφέρεται στην ικανότητα του αναγνώστη να προσδιορίσει τη σημασία των λέξεων που διαβάζει είτε μεμονωμένα είτε σε σχέση με το υπόλοιπο κείμενο. Για να πραγματοποιήσει αυτή τη λειτουργία ο αναγνώστης πρέπει να ανασύρει από τη σημασιολογική μνήμη την αντίστοιχη έννοια και να ενεργοποιήσει τις διαφορές

διαδικασίες επεξεργασίας της γλώσσας (σημασιολογικό, μορφολογικό, συντακτικό). Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να σχετίζονται είτε με την αποκωδικοποίηση της λέξης, είτε με την κατανόηση, είτε και με τις δύο αυτές διαδικασίες.

### **Μακροπρόθεσμος στόχος:**

#### Αποκωδικοποίηση και κατανόηση λέξεων.

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

Διαβάζει λέξεις που του δείχνουμε οι οποίες έχουν διαφορετικό αριθμό συλλαβών και σύνθεση φωνηέντων και συμφώνων.

Γράφει τη λέξη που του ζητάμε.

Αναλύει τη λέξη που του ζητάμε σε συλλαβές.

Μπορεί να αποδώσει την έννοια της λέξης που διάβασε.

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα (3.2) πλήθος ερευνών στην ελληνική γλώσσα οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας του Παν Πατρών έδειξαν ότι η συνειδητοποίηση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου είναι ένας κρίσιμος παράγοντας κατά τα πρώτα στάδια της μάθησης της ανάγνωσης και γραφής και ότι η σχέση αυτού του παράγοντα με τη μάθηση της ανάγνωσης είναι αιτιώδης. Αυτή η ικανότητα είναι χαρακτηριστική των καλών αναγνωστών, ενώ αντίθετα είναι ένας τομέας στον οποίο δυσκολεύονται πολύ οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Πόρποδας & Παλαιοθεοδώρου, 1990).

Για τους παραπάνω λόγους, κρίνεται χρήσιμο και στην περίπτωση αντιμετώπισης δυσκολιών στην ανάγνωση λέξεων η εκπαιδευτική παρέμβαση να περιλαμβάνει και δραστηριότητες φωνολογικής ανάλυσης και σύνθεσης της λέξης, δηλαδή της συλλαβικής και φωνημικής της ταυτότητας, σε επίπεδο προφορικού λόγου. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να πραγματοποιηθούν, είτε πριν τις δραστηριότητες για την ανάγνωση λέξεων, είτε παράλληλα για ενίσχυση της μάθησης (Hatcher, 1994). Για λόγους διευκόλυνσης του αναγνώστη θα παρουσιάσουμε ορισμένες ενδεικτικές δραστηριότητες φωνολογικής και κυρίως φωνημικής επίγνωσης του προφορικού λόγου, που μπορούν να διευκολύνουν τους μαθητές στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής λέξεων.

## **Βραχυπρόθεσμος στόχος:**

### Φωνολογική επίγνωση λέξεων.

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

Αναλύει και συνθέτει τη λέξη σε συλλαβές και φωνήματα σε επίπεδο προφορικού λόγου.

1) Επισήμανση της ομοιοκαταληξίας λέξεων.

Ζητείται από το παιδί να διακρίνει ποια από τις δύο λέξεις που ακούει μοιάζει ακουστικά στο τελευταίο της τμήμα με τη λέξη «στόχο» που άκουσε αρχικά. Π.χ.

(πόδι), **βόδι** - χώμα

(ρέμα), **δέμα** – μήλο

(τυρί), νερό – **κερί**

(ψάρι), ξύλο – **χέρι**

2) Εντοπισμός ομοιότητας – διαφοράς στη συλλαβή.

**γάλα** - **γάτα** – (**μέλι**)

(**μάτι**) – **δέκα** – **δέμα**

**ξύλο** – (**γάτα**) – μήλο

(**σύκο**) – **χαρά** – **νερά**

3) Ικανότητα συλλαβικής κατάτμησης.

γάτα (γά – τα )

δώρο ( δώ – ρο )

μύτη ( μύ – τη )

πεπόνι ( πε – πό – νι )

φαγητό ( φά – γή – το )

μητέρα (μη – τέ – ρα )

4) Ικανότητα φωνημικής κατάτμησης.

φως ( φ – ω – ς )

στο ( σ – τ – ο )

έλα ( ε – λ – α )

γάλα ( γ – α – λ – α )

5) Ικανότητα φωνημικής σύνθεσης συλλαβών.

μη – λο (μήλο)

κα – τω (κάτω)

πι – νω (πίνω)

πο – τη – ρι (ποτήρι)

6) Ικανότητα φωνημικής σύνθεσης φωνημάτων.

π – ω – ς (πως)

λ – ε – ς (λες)

ε – ν – α (ένα)

ο – λ – α (όλα)

τ – ω – ρ – α (τώρα)

χ – ε – ρ – ι (χέρι)

7) Ικανότητα απαλοιφής συλλαβής.

ρόδα (δα) = **ρο**

ξύλο (λο) = **ξυ**

γάτα (γα) = **τα**

χέρι (χε) = **ρι**

καπέλο (κα) = **πελο**

καλάθι (λα) = **καθι**

παγωτό (το) = **παγω**

8) Ικανότητα απαλοιφής φωνήματος.

μας (ς) = **μα**

στο (σ) = **το**

έλα (ε) = **λα**

τώρα (τα) = **ώρα**

9) Ικανότητα αντιστροφής λέξης.

κύμα (μακυ)

μέσα (σαμε)

ζώνη (νηζω)

παγωτό (τογοπα)

Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενη ενότητα (3.2), μετά τη μάθηση των πρώτων γραμμάτων και το σχηματισμό και ανάγνωση των πρώτων συλλαβών που δημιουργούνται από αυτά μπορεί να αρχίσει η παρουσίαση και ανάγνωση δισύλλαβων λέξεων οι οποίες προκύπτουν από την συνένωση των συλλαβών που ήδη γνωρίζουν τα παιδιά. Για παράδειγμα, αν τα παιδιά γνωρίζουν ήδη τα γράμματα α, ι, ο, τα, κ, και έχουν ήδη ασκηθεί στην ανάγνωση όλων των συλλαβών με δομή (ΣΦ) που μπορούν να δημιουργηθούν από το συνδυασμό των γραμμάτων αυτών, τότε μπορεί ν' αρχίσει σταδιακά η παρουσίαση δισύλλαβων λέξεων με δομή (ΣΦΣΦ) και (ΦΣΦ). Στην αρχή θα γίνει παρουσίαση μιας μόνο λέξης, στη συνέχεια άλλης, καθώς και της προηγούμενης κ.ο.κ. Ταυτόχρονα θα πρέπει να συνεχίζεται η άσκηση των παιδιών με την ανάλυση και σύνθεση αυτών των λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα.

Μετά από μερικά μαθήματα ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων, η παρουσίαση νέων γραμμάτων θα καθιστά δυνατή αφενός τη μάθηση νέων λέξεων οι οποίες θα περιλαμβάνουν και τα νέα γράμματα αφετέρου τη δημιουργία μικρών φράσεων και προτάσεων.

### **Βραχυπρόθεσμος στόχος:**

Κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση δισύλλαβων λέξεων με δομή (Σ – Φ – Σ – Φ) και ( Φ – Σ – Φ )

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

Διαβάζει τη λέξη που του δείχνουμε.

Κατανοεί τη λέξη που διαβάζει.

Γράφει τη λέξη που του ζητάμε.

Αναλύει τη λέξη που του ζητάμε σε συλλαβές και φωνήματα.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει διάκριση της ικανότητας του παιδιού στην αναγνωστική αντιμετώπιση των λέξεων. Από τη μια μεριά είναι δυνατό να έχουμε περιπτώσεις στις οποίες το παιδί διαβάζει τις συλλαβές της λέξης τόσο αργά και ξεκομμένα τη μία από την άλλη ώστε στο τέλος να μη μπορεί να τις συνενώσει και να διαβάσει τη λέξη ως ενιαίο σύνολο. Από την άλλη όμως μπορεί μεν το παιδί να διαβάζει τη λέξη συλλαβίζοντας αλλά με τέτοιο ρυθμό ώστε στο τέλος να μπορεί να αναγνωρίζει τη λέξη. Η πρώτη περίπτωση δε μπορεί να θεωρηθεί ότι συνιστά ανάγνωση της λέξης και, συνεπώς ο αναγνώστης βρίσκεται ακόμα στο επίπεδο ανάγνωσης συλλαβών. Αντίθετα η δεύτερη περίπτωση συνιστά ανάγνωση λέξης. Σημασία έχει στην προκειμένη περίπτωση να μπορεί το παιδί να συγκρατεί στην εργαζόμενη μνήμη την κάθε συλλαβή που προσλαμβάνει και επιπλέον, να μπορεί να προφέρει όλες τις συλλαβές της λέξης με τέτοιο ρυθμό ώστε οι συνεχόμενες συλλαβές να ακούγονται ως ενιαία λέξη ανεξάρτητα από το αν ο χρόνος ανάγνωσης μας φαίνεται κάπως μεγάλος.

Παρακάτω παραθέτουμε ορισμένες ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να βοηθήσουν στη μάθηση ανάγνωσης και γραφής δισύλλαβων λέξεων.



## Σύνθεση και ανάλυση της λέξεως σε συλλαβές και φωνήματα

### Δραστηριότητα 1:

Γράφουμε όλες τις συλλαβές που έχει μάθει το παιδί σε χαρτονάκια. Κάθε χαρτονάκι περιλαμβάνει μόνο μία συλλαβή. Παρουσιάζουμε στο παιδί την εικόνα ενός αντικειμένου, ζώου ή φυτού, το όνομα του οποίου περιορίζεται σε δύο μόνο συλλαβές. Ζητούμε από το μαθητή να αναγνωρίσει το αντικείμενο και στη συνέχεια να επιλέξει από τα χαρτονάκια τις συλλαβές που του χρειάζονται για να το γράψει. Ο μαθητής σχηματίζει τη λέξη, τη διαβάσει, την αναλύει σε φωνήματα και τη γράφει στο τετράδιο.

### Δραστηριότητα 2:

Κάθε μαθητής προμηθεύεται μία σακουλίτσα με πλαστικά γράμματα. Ο δάσκαλος ορίζει ένα «βραβείο» και κάθε μαθητής προσπαθεί με τα γράμματα που έχει διδαχτεί μέχρι τώρα να σχηματίσει όσες περισσότερες δυσύλλαβες λέξεις μπορεί. Ο μαθητής που σχημάτισε τις περισσότερες σωστές λέξεις κερδίζει και το «βραβείο». Στη συνέχεια ο κάθε μαθητής καλείται να διαβάσει τις λέξεις του, να τις χωρίσει σε συλλαβές και εν συνεχεία σε φωνήματα.

### Δραστηριότητα 3:

Δίνουμε εικόνες γνωστών αντικειμένων το όνομα των οποίων περιλαμβάνει δύο συλλαβές. Στο κενό κάτω από κάθε εικόνα ο μαθητής γράφει τη λέξη και στα κενά επάνω από την εικόνα τη χωρίζει σε συλλαβές. π.χ.

### Δραστηριότητα 6:

«Οι λέξεις ταξιδεύουν»

Οι λέξεις θέλουν να πάνε ταξίδι με το τρένο από την Πάτρα στην Αθήνα. Κάθε λέξη θα μπει σε ξεχωριστό βαγόνι. Κάθε βαγόνι έχει τα δικά του καθίσματα. Οι μαθητές καλούνται να βάλουν κάθε κομματάκι (συλλαβή) της λέξεως σε κάθε κάθισμα. Π.χ. δώρο, σάκος, μέλι,

Δώρο	σάκος	μέλι	ξύλο
<u>δω</u> <u>ρο</u>	<u>σα</u> <u>κος</u>	<u>με</u> <u>λι</u>	<u>ξυ</u> <u>λο</u>

## Αναγνώριση λέξεων

### Δραστηριότητα 4:

Ζητάμε από το μαθητή να βρει και κόψει, από διάφορα έντυπα που του δίνουμε σε μεγέθυνση, λέξεις με δύο συλλαβές. Στη συνέχεια καλείται, να τις διαβάσει και να τις κόψει σε συλλαβές.

### Δραστηριότητα 5:

Η συμπλήρωση κενών που βρίσκονται στην αρχή, μέσα ή στην κατάληξη της λέξης βοηθά τα παιδιά στο να εξασκούνται στην ανάλυση, σύνθεση και ορθογραφία των λέξεων. Δίνουμε στα παιδιά στην αρχή δυσύλλαβες λέξεις από τις οποίες λείπει στην αρχή ένα γράμμα και αργότερα δύο γράμματα ή ένα δίψηφο και τους ζητάμε να συμπληρώσουν το γράμμα ή τα γράμματα που λείπουν. Π.χ.

ξύλο ( ξ - λο)

μήλο ( μ - λ - )

δέμα ( - έμα)

ζώνη ( ζ - ν - η)

πουλί ( π - - λί)

παιδί ( π - - δί)

### Δραστηριότητα 7:

«Παίζουμε κρεμάλα».

Το συγκεκριμένο παιχνίδι είναι πολύ δημοφιλές στα παιδιά γι' αυτό και μπορούμε να το αξιοποιήσουμε στη σύνθεση και ορθογραφία λέξεων. Στους πολύ αρχάριους αναγνώστες μπορούμε τη λέξη που ζητάμε να τη συνοδεύουμε από μία εικόνα αντικειμένων τα ονόματα των οποίων αρχίζουν με το ίδιο γράμμα της λέξης, έχουν όμως διαφορετικό αριθμό γραμμάτων και συλλαβών. Π.χ. για τη λέξη τόπι η εικόνα μπορεί να περιλαμβάνει ένα τραπέζι, ένα τζάκι, ένα τηλέφωνο, μία τσάντα και ένα τόπι. Κάθε φορά ο μαθητής θα πρέπει να λέει ένα μόνο γράμμα και στο τέλος να διαβάζει ολόκληρη τη λέξη. Το παιχνίδι γίνεται πιο ενδιαφέρον όσο αυξάνει η ικανότητα του παιδιού να επεξεργάζεται λέξεις με μεγαλύτερο αριθμό συλλαβών και γραμμάτων.

### Δραστηριότητα 8:

«Διαβάζω κορακίστικα»

Επειδή η ανάγνωση μιας λέξης επηρεάζεται πολλές φορές από την έννοια της λέξης, ιδίως όταν η λέξη είναι γνωστή στο παιδί, ενώ ο πρωταρχικός εκπαιδευτικός σκοπός είναι η άσκηση των μαθητών στην αποκωδικοποίηση και σύνθεση των φωνημάτων και των συλλαβών της

λέξης, μπορούμε να δώσουμε στους μαθητές να διαβάσουν λέξεις χωρίς σημασιολογικό περιεχόμενο (ψευδολέξεις). Αυτό μπορούμε να το επιτύχουμε εύκολα εάν σχηματίσουμε μια ομάδα λέξεων και εν συνεχεία αντικαταστήσουμε ένα ή περισσότερα γράμματα κάθε λέξης με άλλα άσχετα π.χ. μήλο – βήλο, τραπέζι – τραπέξι, ποδήλατο – ροδήλατο κ.ά. Οι μαθητές διαβάζουν την ομάδα των ψευδολέξεων σαν «κορακίστικα».

Για να αξιολογήσουμε την κατανόηση της έννοιας μιας λέξης που διάβασε το παιδί μπορούμε να κάνουμε τις παρακάτω ενδεικτικές δραστηριότητες:

- 1) Να ζητήσουμε από το παιδί να μας πει δύο προτάσεις που να περιλαμβάνουν τη συγκεκριμένη λέξη.
- 2) Να βρει άλλες λέξεις που γνωρίζει και που ανήκουν στην ίδια σημασιολογική κατηγορία π.χ. για τη λέξη πουλί το παιδί μπορεί να μας κατονομάσει  
διάφορα πουλιά: καναρίνι, σπουργίτη, χελιδόνι κ.ά
- 3) Σχηματίζουμε πίνακες χαρακτηριστικών για τα διάφορα μέλη μιας κατηγορίας π. χ. τα φρούτα, τα πουλιά , τα ψάρια, τα αγόρια.
- 4) Βοηθάμε τα παιδιά να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ σημασιολογικών κατηγοριών π.χ. τα πουλιά και τα ψάρια.
- 5) Ζητάμε από το παιδί να αναφέρει ορισμένα χαρακτηριστικά του αντικειμένου Π.χ. για τη λέξη τόπι μπορεί να πει ότι: είναι στρογγυλό, έχει διάφορα χρώματα, με αυτό παίζουμε κ.ά.
- 6) Να μας πει μία παρόμοια ή μία αντίθετη λέξη με αυτή που διάβασε π.χ. μεγάλος - μικρός, αυλή – κήπος, τόπι – μπάλα.

Όλες οι παραπάνω ενδεικτικές δραστηριότητες μπορούν να προσαρμοστούν στη μάθηση λέξεων με περισσότερες των δύο συλλαβών, λέξεων που περιλαμβάνουν δίψηφα φωνήεντα και διφθόγγους και λέξεων που περιλαμβάνουν δίψηφα σύμφωνα. Πάντα ισχύει η αρχή ότι η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στην προηγούμενη γνώση

Φύλλο αξιολόγησης δισύλλαβων λέξεων με δομή (Σ – Φ –Σ – Φ) και ( Φ – Σ – Φ )

	Όνομα μαθητή:	Μπορεί να												
1	Διαβάζει τη λέξη που του δείχνουμε.													
	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;"><b>Τόπι</b></td> <td style="text-align: center;"><b>νερό</b></td> <td style="text-align: center;"><b>σάκα</b></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><b>δέμα</b></td> <td style="text-align: center;"><b>Φίδι</b></td> <td style="text-align: center;"><b>χέρι</b></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><b>έλα</b></td> <td style="text-align: center;"><b>Ωρα</b></td> <td style="text-align: center;"><b>όλα</b></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><b>άμα</b></td> <td style="text-align: center;"><b>ένα</b></td> <td style="text-align: center;"><b>Έξι</b></td> </tr> </table>	<b>Τόπι</b>	<b>νερό</b>	<b>σάκα</b>	<b>δέμα</b>	<b>Φίδι</b>	<b>χέρι</b>	<b>έλα</b>	<b>Ωρα</b>	<b>όλα</b>	<b>άμα</b>	<b>ένα</b>	<b>Έξι</b>	
<b>Τόπι</b>	<b>νερό</b>	<b>σάκα</b>												
<b>δέμα</b>	<b>Φίδι</b>	<b>χέρι</b>												
<b>έλα</b>	<b>Ωρα</b>	<b>όλα</b>												
<b>άμα</b>	<b>ένα</b>	<b>Έξι</b>												
2	Κατανοεί τη λέξη που διαβάζει													
3	Γράφει τη λέξη που του ζητάμε.													
4	Αναλύει τη λέξη που του ζητάμε σε συλλαβές.													

Παρατηρήσεις:

Φύλλο αξιολόγησης δισύλλαβων ψευδολέξεων με δομή (Σ – Φ –Σ – Φ) και ( Φ – Σ – Φ ).

	Όνομα μαθητή:	Μπορεί να												
1	Διαβάζει τη λέξη που του δείχνουμε.													
	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;"><b>Βοπι</b></td> <td style="text-align: center;"><b>νεχο</b></td> <td style="text-align: center;"><b>μακα</b></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><b>δελα</b></td> <td style="text-align: center;"><b>κιδι</b></td> <td style="text-align: center;"><b>χεπι</b></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><b>ελο</b></td> <td style="text-align: center;"><b>Ωψα</b></td> <td style="text-align: center;"><b>ηλα</b></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><b>ομα</b></td> <td style="text-align: center;"><b>εβα</b></td> <td style="text-align: center;"><b>Εζι</b></td> </tr> </table>	<b>Βοπι</b>	<b>νεχο</b>	<b>μακα</b>	<b>δελα</b>	<b>κιδι</b>	<b>χεπι</b>	<b>ελο</b>	<b>Ωψα</b>	<b>ηλα</b>	<b>ομα</b>	<b>εβα</b>	<b>Εζι</b>	
<b>Βοπι</b>	<b>νεχο</b>	<b>μακα</b>												
<b>δελα</b>	<b>κιδι</b>	<b>χεπι</b>												
<b>ελο</b>	<b>Ωψα</b>	<b>ηλα</b>												
<b>ομα</b>	<b>εβα</b>	<b>Εζι</b>												
2	Γράφει τη λέξη που του ζητάμε.													
3	Αναλύει τη λέξη που του ζητάμε σε συλλαβές													

Παρατηρήσεις:

**Ανάγνωση και Γραφή λέξεων με ιστορική ορθογραφία.**

**.....**

### **3.4 Προτάσεις για την αντιμετώπιση δυσκολιών σχετικά με την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση μικρών προτάσεων.**

Μέχρι τώρα αναπτύχθηκαν θέματα που αναφέρονταν στη βασική αναγνωστική λειτουργία της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης μιας λέξης. Η όλη παρουσίαση άρχισε από το επίπεδο του φωνήματος του προφορικού λόγου και εν συνεχεία αναφερθήκαμε στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση γραμμάτων συλλαβών και τέλος λέξεων. Επειδή όμως ο σκοπός για τον οποίο ο αναγνώστης μαθαίνει να διαβάζει τις λέξεις είναι να αξιοποιήσει αυτή την ικανότητα ώστε να αποκτήσει νέες γνώσεις γι' αυτό στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με τη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής μικρών προτάσεων και μικρών κειμένων. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι η ανάγνωση μιας πρότασης και κατ' επέκταση ενός κειμένου δεν περιλαμβάνει μόνο την αποκωδικοποίηση των λέξεων που περιλαμβάνει η πρόταση, αλλά και την κατανόηση της πρότασης σε σημασιολογικό επίπεδο.

Η μάθηση και απόκτηση της ικανότητας για ανάγνωση λέξεων και μικρών φράσεων δημιουργεί τις γνωστικές προϋποθέσεις για την ανάγνωση προτάσεων, παραγράφων και κειμένων. Έτσι ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έχοντας ολοκληρώσει την κατάκτηση της βασικής ανάγνωσης, δηλαδή της ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων, μπορεί να οδηγηθεί βαθμιαία στην κατάκτηση της ολοκληρωμένης ανάγνωσης που είναι η ανάγνωση προτάσεων και παραγράφων. Η βασική αναγνωστική ικανότητα στην προκειμένη περίπτωση δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά το μέσο για την ανάγνωση προτάσεων και κατ' επέκταση την απόκτηση νέων γνώσεων.

#### **Μακροπρόθεσμος στόχος:**

Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου τριών προτάσεων.

Όταν λέμε ανάγνωση μιας πρότασης αναφερόμαστε στην ανάγνωση μιας σειράς λέξεων που έχουν συντακτική δομή και σημασιολογικό περιεχόμενο. Παρόλο που η πρόταση αποτελείται από ήδη γνωστές λέξεις, εντούτοις η γνωστική επεξεργασία που συντελείται κατά την ανάγνωση της πρότασης δεν είναι το άθροισμα της γνωστικής επεξεργασίας των μεμονωμένων λέξεων από τις οποίες αποτελείται. Στις πιο πολλές λέξεις η πρόσληψη της έννοιας της είναι δυνατή με βάση την επεξεργασία είτε της γραφημικής είτε της φωνημικής ταυτότητας της λέξης.

Αυτό σημαίνει ότι κατανοώ τη λέξη, είτε γιατί έχω συγκρατήσει την έννοια της λέξης με βάση της γραφής της, είτε ότι συγκρατήσε την έννοια της λέξης με βάση την ακουστική της ταυτότητα. Σε μερικές όμως περιπτώσεις η κατανόηση της έννοιας της γραπτής λέξης προϋποθέτει την επεξεργασία της γραφημικής ταυτότητας της λέξης (όπως συμβαίνει με τις ομόηχες λέξεις π.χ. Θήρα – θύρα) ή της φωνημικής ταυτότητας (όπως συμβαίνει με τις λέξεις που είναι γραμμένες με κεφαλαία γράμματα π.χ. ΚΑΛΟΣ = καλός) (Πόρποδας, 2002).

Όσο αφορά στην κατανόηση μιας πρότασης, και κατ' επέκταση ενός κειμένου, αυτή είναι μια σύνθετη λειτουργία η οποία σχετίζεται με τη δομή της πρότασης ή του κειμένου, τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη για το θέμα της πρότασης ή του κειμένου και την ικανότητά του να επεξεργάζεται γνωστικά τα επιμέρους στοιχεία της πρότασης ή του κειμένου που διαβάσει (Πόρποδας, 2002).

Ειδικά η κατανόηση του περιεχομένου μιας πρότασης ή ενός κειμένου είναι μια διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου της πρότασης ή του κειμένου που ακούει ή διαβάσει κάποιος. Στην περίπτωση της πρόσληψης του σημασιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου, ακόμα και αν αυτό αποτελείται από τρεις προτάσεις, η συγκεκριμένη λειτουργία θεωρείται ως μια διαδικασία διαρκούς δόμησης των μεμονωμένων εννοιών που προσλαμβάνονται με την ανάγνωση των αντίστοιχων λέξεων και συνδέονται μεταξύ τους με βάση τη συντακτική δομή του κειμένου και το ρόλο που έχουν οι λέξεις σε αυτή. Η διαδικασία αυτή αναπόφευκτα επηρεάζεται από την ικανότητα του ατόμου που διαβάσει από τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές του αναγνώστη και από την αποτελεσματικότητα αξιοποίησης αυτών των δομών (Πόρποδας, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη τις ερευνητικές διαπιστώσεις για τη φύση της μάθησης γενικά και την πολυπλοκότητα των διαδικασιών της επεξεργασίας ενός δομημένου σημασιολογικού συνόλου όπως το κείμενο μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι, στην περίπτωση της κατανόησης ενός κειμένου, το έργο του δασκάλου θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ορισμένες βασικές αρχές τις οποίες θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του προκειμένου να επιτυγχάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτει κάθε φορά. Οι βασικές αυτές αρχές εν συντομία είναι:

α) Η μάθηση ενός δομημένου πληροφοριακού συνόλου είναι φυσιολογική όταν αποσκοπεί στην επεξεργασία του πληροφοριακού

υλικού, στην κατανόησή του και στη συγκράτηση των βασικών και ουσιωδών στοιχείων του.

β) Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενισχύει με τον τρόπο του την εγγενή τάση του παιδιού να διακρίνει και να επιλέγει τα ουσιώδη πληροφοριακά στοιχεία ενός κειμένου τα οποία με της σειρά τους συμβάλλουν στην οικοδόμηση των γνώσεων.

### **Βραχυπρόθεσμος στόχος:**

#### Κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση προτάσεων.

Εκπαιδευτικοί στόχοι

Διαβάζει απλή πρόταση.

Γράφει απλή πρόταση.

Κατανοεί απλή πρόταση.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημάνουμε για άλλη μια φορά ότι η άσκηση στην ανάγνωση και κατανόηση μιας απλής πρότασης δεν έπεται της απόκτησης όλων των άλλων δεξιοτήτων, όπως είναι η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των γραμμάτων, των συλλαβών και των λέξεων, αλλά πραγματοποιείται παράλληλα και σε σχέση με αυτές. Αυτό σημαίνει ότι όταν το παιδί αποκτήσει την ικανότητα της αναγνώρισης και γραφής μερικών γραμμάτων συμφώνων και φωνηέντων θα πρέπει να προχωρήσει στην ανάγνωση και γραφή συλλαβών που περιλαμβάνουν τα συγκεκριμένα γράμματα, εν συνεχεία στην ανάγνωση και γραφή λέξεων που σχηματίζονται από τις συγκεκριμένες συλλαβές και τέλος στη δημιουργία, ανάγνωση, γραφή και κατανόηση προτάσεων που σχηματίζονται από τις γνωστές λέξεις. Το τελευταίο είναι πολύ σημαντικό για το σχεδιασμό ενός προγράμματος παρέμβασης για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση και ορθογραφημένη γραφή. Ο εκπαιδευτικός που θα αναλάβει αυτό το έργο θα πρέπει από την αρχή να έχει σχεδιάσει με λεπτομέρεια τον τρόπο με τον οποίο θα φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Μπορούμε να αναφέρουμε το εξής παράδειγμα:

Ένας μαθητής στην αρχή της Β΄ του δημοτικού διαπιστώνεται ύστερα από συστηματική και λεπτομερή αξιολόγηση των ικανοτήτων του ότι δεν μπορεί να αναγνωρίσει τα γράμματα και επομένως δεν μπορεί να διαβάσει και να γράψει ούτε μία απλή λέξη. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να συντάξουμε ένα πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας που να



αρχίζει από την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση γραμμμάτων και να φτάνει έως την ανάγνωση, γραφή και κατανόηση προτάσεων. Πέρα από τη δομή που θα πρέπει να έχει το συγκεκριμένο πρόγραμμα, δηλαδή τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους θα πρέπει με προσοχή να επιλέξουμε και το περιεχόμενο του κάθε στόχου, δηλαδή «τι θα διδάσκεται κάθε φορά ο μαθητής και γιατί».

Στην προκειμένη περίπτωση δε θα είχαμε το θετικότερο μαθησιακό αποτέλεσμα, αν προσπαθούσαμε να διδάξουμε στο μαθητή όλα τα φωνήεντα ή όλα τα σύμφωνα ώστε να μάθει στη συνέχεια όλες τις συλλαβές που σχηματίζονται από αυτά ή όσες περισσότερες λέξεις μπορεί που τα περιλαμβάνουν. Επίσης δε θα είχαμε το καλύτερο αποτέλεσμα αν από τα φωνήεντα ή τα σύμφωνα, επιλέγαμε αρχικά τα λιγότερο συχνόχρηστα στο γραπτό λόγο, όπως είναι το (ω) και το (υ) ή τα σύμφωνα (ξ, β, ψ, φ, θ) και το δίψηφο /φθ/. Μια τέτοια επιλογή θα περιόριζε σημαντικά τη δυνατότητα του μαθητή να προχωρήσει, όχι τόσο στην επόμενη φάση που είναι ο σχηματισμός συλλαβών, αλλά κυρίως στο σχηματισμό λέξεων που περιλαμβάνουν τα συγκεκριμένα φωνήεντα και σύμφωνα και κατ' επέκταση προτάσεων. Αντίθετα αν επιλέξουμε τα φωνήεντα (α, ο, ι, ε), τα σύμφωνα (τ, σ, ν, ρ, π) και το δίψηφο σύμφωνο (στ), τα οποία έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι χρησιμοποιούνται πιο συχνά στο γραπτό λόγο θα είχαμε τη δυνατότητα να φτάσουμε έως το σχηματισμό των πρώτων απλών προτάσεων που να περιλαμβάνουν μόνο τα συγκεκριμένα γράμματα π.χ. Το τόπι πέρασε το νερό. Ένα παπί έπεσε στο νερό.

Όσο αφορά την ανάγνωση και γραφή προτάσεων εκείνο το οποίο έχει ιδιαίτερη σημασία είναι να μάθουν οι μαθητές:

- 1) Να διαβάζουν αργά, κάθε λέξη χωριστά, σταματώντας για λίγο στα κενά μεταξύ των λέξεων.
- 2) Να διαβάζουν κάθε λέξη από την αρχή μέχρι το τέλος και να μην προσπαθούν να τη «μαντέψουν».
- 3) Να τονίζουν σωστά τη λέξη.
- 4) Να αποφεύγουν να επαναλαμβάνουν την ανάγνωση της ίδιας λέξης πολλές φορές, παρά μόνο αν είναι λανθασμένη, γιατί ξεχνούν τι διάβασαν προηγουμένως.
- 5) Κάθε λέξη να την ενσωματώνουν αναγνωστικά στα προηγούμενα. Δηλαδή, αν έχουμε μία πρόταση τεσσάρων λέξεων, θα πρέπει να διαβαστούν αρχικά οι δύο πρώτες λέξεις, η τρίτη να διαβαστεί μαζί με τις δύο προηγούμενες, η τέταρτη μαζί με τις τρεις προηγούμενες κ.ο.κ.
- 6) Να κατανοήσουν ότι μπορούμε να γράψουμε ότι λέμε.

7) Να τοποθετούν τις λέξεις στη σωστή σειρά, ώστε η πρόταση να είναι κατανοητή.

8) Να διατηρούν τα κενά μεταξύ των λέξεων.

9) Να τηρούν τους ορθογραφικούς κανόνες και τα σημεία στίξεις. Μία πρόταση όσο μικρή και αν είναι, αρχίζει με κεφαλαίο γράμμα και τελειώνει σε τελεία.

Παρακάτω παραθέτουμε μερικές ενδεικτικές δραστηριότητες για την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση μικρών προτάσεων:

### Σχηματισμός προτάσεων από λέξεις.

#### Δραστηριότητα 1:

Ζητούμε από τους μαθητές να χωρίσουν τις λέξεις της πρότασης.

π.χ.

Χώρισε τις παρακάτω λέξεις για να μπορεί να διαβαστεί σωστά η πρόταση.

- 1) Ταφύλλαέπεσανστο χώμα.
- 2) Ηβροχούλαπότισεταλουλουδια.
- 3) Τασυννεφατρέχουνστονουρανό.

#### Δραστηριότητα 2:

Επιλέγουμε εύκολους τίτλους παραμυθιών και αλλάζουμε τη σειρά των λέξεων. Καλούμε τους μαθητές να ξεμπερδέψουν τις λέξεις και να τις γράψουν στη σωστή σειρά μη ξεχνώντας το κεφαλαίο γράμμα στην αρχή και την τελεία στο τέλος. Π.χ.

νάνοι η εφτά οι και Χιονάτη  
σε χελώνα ο η λαγός και δρόμου αγώνας  
λύκος άσπρο κακός ο και το αρνάκι

#### Δραστηριότητα 3:

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να συμπληρωθεί αν ζητήσουμε από τα παιδιά να γράψουν δύο τίτλους παραμυθιών που τους αρέσουν.

#### Δραστηριότητα 4:

Φτιάχνουμε χάρτινα βαγόνια τρένου με υποδοχές για καρτέλες λέξεων. Δίνουμε μία λέξη και ζητάμε από τα παιδιά να συμπληρώσουν το τρένο με όσα «βαγόνια – λέξεις» μπορούν, όχι μόνο στο τέλος αλλά και ενδιάμεσα. Π.χ. Δίνουμε τη λέξη « Νίκος » και τα παιδιά μπορούν να συμπληρώσουν μία , μία λέξη: « Ο Νίκος εχθές το πρωί αγόρασε ένα παγωτό. ». Στο τέλος καλούνται να γράψουν στην πρόταση στο τετράδιο και να τη διαβάσουν.

#### Δραστηριότητα 5:

Ανακατεύουμε τις λέξεις μιας πρότασης και τις μοιράζουμε σε καρτέλες στους μαθητές. Κάθε μαθητής παίρνει μία καρτέλα και πρέπει όλοι οι μαθητές να μπουν στη σωστή σειρά ώστε η πρόταση να είναι νοηματικά σωστή. Στο τέλος κάθε μαθητής γράφει την πρόταση και τη διαβάζει.

#### Σχηματισμός αυθόρμητης πρότασης με συγκεκριμένο νόημα.

#### Δραστηριότητα 6:

Δίνουμε τον γενικό τίτλο ενός θέματος και ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν μικρές προτάσεις που να ταιριάζουν με το συγκεκριμένο τίτλο. Κάθε μαθητής γράφει στο τετράδιο μόνο την πρόταση που είπε. π.χ.

«Τα ζώα»

Οι μαθητές μπορούν να γράψουν:

Αγαπώ τα ζώα.

Τα ζώα ζουν στο δάσος.

Έχω δύο ζώα στο σπίτι μου.

Δεν πρέπει να σκοτώνουμε τα ζώα.

#### Δραστηριότητα 7:

Δίνουμε μια εικόνα από την καθημερινή ζωή και ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν μία πρόταση που να έχει σχέση με αυτά που περιγράφει η εικόνα.

#### Δραστηριότητα 8:

Δίνουμε μία πρόταση από την οποία σκόπιμα έχουμε παραλείψει μία λέξη. Οι μαθητές καλούνται να βρουν μία λέξη που να ταιριάζει, να τη συμπληρώσουν και να διαβάσουν την πρόταση ολοκληρωμένη. Π.χ.

Δίνεται η πρόταση: «Η πάπια βούτηξε μέσα στο ».

Οι μαθητές μπορούν να συμπληρώσουν τη λέξη (νερό) ή και τις λέξεις (με τα παπάκια).

Δίνεται η πρόταση: «Ο κηπουρός τις τριανταφυλλιές».

Οι μαθητές μπορούν να συμπληρώσουν τη λέξη (πότισε) ή τη λέξη (έκοψε) ή τη λέξη (κλάδεψε).

#### Δραστηριότητα 9:

Δημιουργούμε ζευγάρια λέξεων οι οποίες αλλάζουν σημασία ανάλογα με τη θέση του τόνου. Ζητάμε από τα παιδιά να επιλέξουν μεταξύ δύο προτάσεων η κάθε μία από τις οποίες περιλαμβάνει τη μία από τις δύο εκδοχές κάθε ζευγαριού. π.χ.

γέρος – γερός  
Ο πατέρας μου είναι γέρος.  
Ο πατέρας μου είναι γερός.

νόμος – νομός  
Η Βουλή ψήφισε ένα νέο νόμο.  
Η Βουλή ψήφισε ένα νέο νομό.

Δραστηριότητα 10:

Δίνουμε στο μαθητή προτάσεις στις οποίες υπάρχει μία λέξη που δεν ταιριάζει με το νόημα της πρότασης. Ο μαθητής θα πρέπει να βρει τη λέξη και να την αντικαταστήσει με μία σωστή π.χ.

Ο δάσκαλος έφαγε το μαθητή.  
Ο ουρανός είναι γεμάτος λουλούδια.  
Το νερό δίψασε το χορτάρι.

Φύλλο αξιολόγησης απλών προτάσεων.

	Όνομα μαθητή:	Μπορεί να
1	Διαβάζει μία απλή πρόταση.  Ο Δημήτρης ζωγράφισε ένα μπαλόνι.  Τα παιδιά παίζουν στο οικόπεδο.  Ο παππούς έχει γκρίζα μαλλιά.	
2	Γράφει μία απλή πρόταση με υπαγόρευση.	
3	Γράφει μία απλή πρόταση χωρίς υπαγόρευση.	
4	Κατανοεί μία απλή πρόταση.	

Παρατηρήσεις:

## **Βραχυπρόθεσμος στόχος:**

### Κατανόηση κειμένου.

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

Διαβάζει κείμενο 3 – 5 προτάσεων.

Κατανοεί κείμενο 3 – 5 προτάσεων.

Γράφει κείμενο 3 – 5 προτάσεων, περιγράφοντας μια εικόνα.

Γράφει κείμενο 3 – 5 προτάσεων, εκφράζοντας δικές του σκέψεις.

### Δραστηριότητα :

#### Μορφή κειμένου

Δίνουμε ένα μικρό κείμενο στο οποίο δεν υπάρχουν τελείες μεταξύ των προτάσεων και κεφαλαίο γράμμα στην αρχή των προτάσεων. Ζητούμε από τους μαθητές να βάλουν τελεία και κεφαλαίο και να διαβάσουν το κείμενο. π.χ.

#### **Κείμενο:**

σήμερα η μέρα ήταν βροχερή ο ουρανός ήταν γεμάτος σύννεφα ο αέρας φυσούσε δυνατά η βροχή έπεφτε ασταμάτητα όλοι μείναμε στο σπίτι

### Κατανόηση κειμένου

#### Δραστηριότητα 1:

Δίνουμε ένα μικρό κείμενο (5 προτάσεων) το οποίο αναφέρεται σε ένα οικείο θέμα π.χ. «Στη λαϊκή αγορά». Οι τρεις από τις προτάσεις είναι σχετικές με το θέμα, ενώ οι άλλες δύο που παρεμβάλλονται είναι άσχετες. Ζητούμε από τους μαθητές να εντοπίσουν τις προτάσεις που είναι άσχετες και να τις παραλείψουν. Ξαναγράφουν το κείμενο το οποίο περιλαμβάνει πλέον μόνο τις σχετικές προτάσεις και το διαβάζουν. π.χ.

#### **Στη λαϊκή αγορά.**

Ο δρόμος γέμισε φρούτα και λαχανικά. Τρέχουν νερά από το ταβάνι. Οι πατάτες έκαναν βουναλάκια. Τα παπούτσια ήταν μέσα στο ντουλάπι. Οι ντομάτες ήταν κατακόκκινες.

#### Δραστηριότητα 2:

Επέκταση της παραπάνω δραστηριότητας είναι η συμπλήρωση του κειμένου με μία πρόταση του μαθητή και η οποία θα πρέπει να ταιριάζει στο θέμα.

### Δραστηριότητα 3:

Δίνουμε στο μαθητή ένα μικρό κείμενο να διαβάσει και στο τέλος κάνουμε μερικές πολύ σύντομες ερωτήσεις ή του ζητάμε να μας πει με δικά του λόγια τι έλεγε αυτό που διάβασε. Οι ερωτήσεις που θα κάνουμε ζητούν απάντηση το **ποιος, τι, που πότε και γιατί**.

### Δραστηριότητα 4:

Δίνουμε στους μαθητές ένα κείμενο στο οποίο έχει παραλειφθεί συστηματικά ένας αριθμός λέξεων. Ο μαθητής καλείται να διαβάσει το κείμενο και με βάση την κατανόηση που έχει επιτύχει να συμπληρώσει τις λέξεις του κειμένου που λείπουν. Π.χ

### **Κείμενο**

Όταν ..... τα μαθήματά μου, ..... πηγαίνω στην παιδική χαρά. Εκεί ..... όλα τα γειτονόπουλα και ..... μέχρι να ..... πολλά παιχνίδια χωρίς να ..... Τελικά όταν ....., ..... τα πράγματά μου και ..... στο σπίτι. .... τα χέρια μου και ..... Στο τραπέζι.

### Δραστηριότητα 5:

Ζητάμε από τα παιδιά πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο θέμα πριν την ανάγνωση του σχετικού κειμένου π.χ. Έχουμε ένα κείμενο για την πόλη μας. Πριν την ανάγνωση του κειμένου ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν τι γνωρίζουν σχετικά με την πόλη που ζουν. Μετά την ανάγνωση του κειμένου ζητάμε να μας πουν τι καινούργιο έμαθαν για το συγκεκριμένο θέμα.

### Δραστηριότητα 6:

Μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας ζητάμε από τα παιδιά να εντοπίσουν την κύρια πληροφορία (π.χ. το κύριο πρόσωπο της ιστορίας) και τις επιμέρους πληροφορίες που σχετίζονται με την κύρια πληροφορία.

### Δραστηριότητα 7:

Χρησιμοποιούμε πίνακες χαρακτηριστικών για τα μέλη μιας κατηγορίας πριν την ανάγνωση ενός κειμένου που σχετίζεται με τη συγκεκριμένη κατηγορία π.χ. Έχουμε ένα κείμενο που έχει σχέση με τα ψάρια. Σχηματίζουμε ένα πίνακα χαρακτηριστικών για τα ψάρια από πληροφορίες των παιδιών π.χ. τα διάφορα είδη ψαριών, της τροφή τους, πού ζουν κ.ά.

## Αυθόρμητη γραφή κειμένου.

### **Λίγα λόγια για την αυθόρμητη γραφή.**

1) Αρχικά τα παιδιά θα πρέπει να προσέχουν μόνο την καλή έκφραση και ιεράρχηση των ιδεών. Σε αυτό το στάδιο δεν έχει μεγάλη σημασία η ορθογραφία, αλλά κυρίως η φωνολογική γραφή των λέξεων ( Γράφω τη λέξη όπως την ακούω και όπως τη λέω).

2) Για παιδιά με μεγάλο πρόβλημα στο γραπτό λόγο μπορούμε να δώσουμε στην αρχή έτοιμες παραγράφους και να ζητήσουμε να τις αντιγράψουν, αλλάζοντας το πρόσωπο, ή το χρόνο στον οποίο έγινε το περιστατικό, ή τον αριθμό (ενικός – πληθυντικός). Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά αισθάνονται ότι γράφουν χωρίς να έχουν την πίεση της αυθόρμητης γραφής.

3) Δίνουμε έμφαση στη σωστή γραφή των γραμμάτων. Δείχνουμε στο παιδί τα βήματα για τη σωστή γραφή κάθε γράμματος και χρησιμοποιούμε πάντα χαρτί με γραμμές.

4) Προσαρμόζουμε την ποσότητα του γραψίματος στις ικανότητες του κάθε μαθητή. Η γραφή μίας μόνο πρότασης από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχει ιδιαίτερη αξία και σπουδαιότητα.

5) Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όπως στην ανάγνωση έτσι και στη γραφή χρειάζονται περισσότερο χρόνο.

6) Μαθαίνουμε το παιδί να ιεραρχεί τα βήματά του κατά τη γραφή ενός κειμένου π.χ Γράφω την πρώτη πρόταση. Τη διαβάζω, τη διορθώνω. Σκέφτομαι την επόμενη πρόταση. Τη γράφω και επαναλαμβάνω την ίδια διαδικασία. Στο τέλος διαβάζω τις δύο προτάσεις μαζί και συνεχίζω με τον ίδιο τρόπο.

### Δραστηριότητα 8:

Δίνουμε στους μαθητές μια εικόνα που περιγράφει ένα οικείο θέμα και ζητάμε να γράψουν ένα κείμενο που να αποτελείται από μερικές προτάσεις που να έχουν σχέση με το θέμα της εικόνας. Οι προτάσεις πρέπει να έχουν σχέση μεταξύ τους.

Φύλλο αξιολόγησης κειμένου 3 – 5 προτάσεων.

	Όνομα μαθητή:	Μπορεί να
1	Διαβάζει κείμενο 3 – 5 απλών προτάσεων.	
	<p>Ο Νίκος και η Μαίρη είναι αδέρφια. Κάθε πρωί πηγαίνουν μαζί στο σχολείο. Το απόγευμα διαβάζουν τα μαθήματά τους. Πάντα βοηθάει ο ένας τον άλλον. Τις ελεύθερες ώρες παίζουν στη διπλανή πλατεία.</p>	
2	Κατανοεί κείμενο 3 – 5 απλών προτάσεων.	
	A) <u>Αποδίδει το νόημα με βοήθεια:</u> Τι είναι ο Νίκος και η Μαίρη; Πού πηγαίνουν κάθε πρωί; Γιατί βοηθάει ο ένας τον άλλο; Πού παίζουν το απόγευμα;	
	B) <u>Αποδίδει το νόημα χωρίς βοήθεια:</u>  Ελεύθερη απόδοση από το μαθητή.	
	Γ) Γράφει κείμενο 3 – 5 απλών προτάσεων, περιγράφοντας μια εικόνα.	
	Δ) Γράφει κείμενο 3 – 5 προτάσεων, εκφράζοντας δικές του απόψεις.	

Παρατηρήσεις: