

## Panhellenic Conference of Educational Sciences

Vol 1, No 1 (2022)

3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

3<sup>ο</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

02-05 ΙΟΥΝΙΟΥ 2011

ΥΠΟ ΤΗΝ ΑΙΓΙΔΑ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΜΑΙΟΣ 2022

ISSN: 2529-1157

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:  
Παπαδάτος Γιάννης  
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα  
Μπαστέα Αγγελική

ΑΘΗΝΑ

### Curriculum of Modern Greek Language for High School for students with learning difficulties in High School

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ  
ΠΑΤΟΥΝΑ

doi: [10.12681/edusc.4529](https://doi.org/10.12681/edusc.4529)

#### To cite this article:

ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Χ., & ΠΑΤΟΥΝΑ Α. (2022). Curriculum of Modern Greek Language for High School for students with learning difficulties in High School. *Panhellenic Conference of Educational Sciences*, 1(1), 6–21.  
<https://doi.org/10.12681/edusc.4529>

## Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο Γυμνάσιο

Χριστίνα Αργυροπούλου,  
PhD Νεοελληνικής Φιλολογίας  
Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου  
Λεβαδείας 56, Άνω Γλυφάδα, 16561, Αθήνα, [xargyro@otenet.gr](mailto:xargyro@otenet.gr)

Αναστασία Πατούνα,  
Μεταπτυχιακό στη Διδακτική, Φιλολόγος<sup>1</sup>  
Νεωρείων 137, Πειραιάς 18534, [natpatouna@yahoo.gr](mailto:natpatouna@yahoo.gr),

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση είναι αγαθό και υποχρέωση κάθε ευνομούμενης πολιτείας να την παρέχει σε όλους τους μαθητές. Σε αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να παρέχεται η κατάλληλη εκπαίδευση και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που σημαίνει νέα ΑΠΣ και βιβλία, που θα λαμβάνουν υπόψη αυτούς τους μαθητές με τις όποιες ιδιαιτερότητές τους

Έχοντας αυτά υπόψη ως υπεύθυνη Σύμβουλος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) για τη ΝΕ Γλώσσα στο Γυμνάσιο και αφού μελετήθηκε μια ευρύτατη σχετική βιβλιογραφία, οργανώσαμε πρώτα τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, σύμφωνα με τα οποία έγιναν τα νέα βιβλία του γυμνασίου και στη συνέχεια προτείναμε νέα ΑΠΣ ΝΕ Γλώσσας και Λογοτεχνίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εστιάζοντας ιδιαίτερα στη μεθοδολογία και τις δραστηριότητες. Αυτά δεν έγιναν, εκτός από κάποια θεωρητικά στοιχεία που αξιοποιήθηκαν σε ένα πρόγραμμα παραγωγής συμπληρωματικού υλικού, το οποίο δυστυχώς δεν φέρει το όνομά μας ως συγγραφέων, υπάρχει μόνον στην Ο. Ε<sup>2</sup> της Αργυροπούλου Χριστίνας.

Θεωρούμε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν στην ίδια τάξη με τους άλλους συμμαθητές τους να εργάζονται με τη βοήθεια δεύτερου εκπαιδευτικού, καθώς θα διδαχθούν όλες οι ενότητες του γλωσσικού μαθήματος με τους στόχους και τους σκοπούς (ΑΠΣ, ΥΠΕΠΘ- Π.Ι. 2002: 61-63) και με τις θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, όπως αυτές αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ του μαθήματος (ΦΕΚ 303/13-3-03 και εκδ. ΥΠΕΠΘ- Π.Ι. 2002: 61-63). Όμως οι ενδεικτικοί διδακτικοί στόχοι δεν είναι δεσμευτικοί, ούτε η σειρά διδασκαλίας των περιεχομένων, καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει όποια σειρά κρίνει πιο πρόσφορη για τον μαθητικό πληθυσμό στόχο. Ο μαθητής ασκείται στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, στον άξονα: *ακούω, κατανοώ, μιλώ, γράφω*. Έχουν προστεθεί δραστηριότητες που προσιδιάζουν στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό στόχο, τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να τροποποιήσει ή να επινοήσει δικές του,

<sup>1</sup> Η κ. Α. Πατούνα, υπηρετεί στο 9<sup>ο</sup> Λύκειο Πειραιά, Ουίλσονος και Σηραγγείου 18534 Πειραιάς.

<sup>2</sup> «Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση-Εναισθητοποίηση», Διαθεματικό Πλαίσιο και Σχέδια Διδασκαλίας, Προσαρμογές Α.Π. για το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο, τεύχος Α', ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. 2008.

εμπλέκοντας βιωματικά τους μαθητές. Η βιωματική μάθηση είναι αρχή για όλους τους μαθητές και πολύ περισσότερο για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα.

Ο τομέας της διδασκαλίας της γλώσσας ως μητρικής επηρεάστηκε τα τελευταία χρόνια από τις εξελίξεις που έγιναν στις επιστήμες της Γλωσσολογίας, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Παιδαγωγικής. Ο τομέας της αγωγής των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ωφελήθηκε σημαντικά από τα πορίσματα των επιστημών αυτών και από τις μεθόδους που ακολουθούνται στη διδασκαλία της γλώσσας ως μητρικής, με αποτέλεσμα να μπορούμε να προτείνουμε ένα θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο για μαθητές και μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες.

### **ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ**

Οι βασικές αρχές που ακολουθήσαμε στη σύνταξη του Αναλυτικού Προγράμματος και στην κατασκευή του παιδαγωγικού υλικού είναι οι εξής:

- Διατηρούνται στα βασικά σημεία η φιλοσοφία και οι αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο.
- Τα θέματα είναι σχετικά με τα θέματα των βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας στο γυμνάσιο.
- Το υλικό, που σχεδιάστηκε και συντάχθηκε, είναι ενδεικτικό και δεν είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί αυτούσιο σε όλες τις τάξεις. Αποτελεί ένα είδος υλικού- πλότου, το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να τροποποιεί.
- Τα κείμενα πρέπει να προέρχονται από διάφορες πηγές και να ανήκουν σε διάφορα κειμενικά είδη.
- Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά εργαλείο για την καλύτερη κατανόηση των γλωσσικών στοιχείων και φαινομένων, δηλαδή η δομή κατανοείται μέσω της χρήσης και το αντίστροφο.
- Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι ποικίλες και ενδιαφέρουσες για τον μαθητικό πληθυσμό στόχο.
- Η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμόζεται στην αντιληπτική ικανότητα των μαθητών και στα ενδιαφέροντά τους.

### **ΣΤΟΧΟΙ, ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ, ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑ ΤΑΞΗ**

#### **Τάξη Α΄**

#### **Στόχοι. Ο μαθητής επιδιώκεται:**

- Να αντιληφθεί τη σημασία των διάφορων κωδίκων και κυρίως του γλωσσικού κώδικα για την επικοινωνία.
- Να αντιληφθεί τα διαφορετικά είδη λόγου.
- Να κατανοήσει τον ρόλο των παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων.
- Να συνειδητοποιήσει τις διαφορές μεταξύ πρότασης και περιόδου και τα διάφορα είδη προτάσεων.
- Να αντιληφθεί τον ρόλο και τη διαφορά στην κλίση των άρθρων, των ουσιαστικών και των επιθέτων.
- Να κατανοήσει τη συντακτική δομή της ονοματικής φράσης (άρθρο – επίθετο – ουσιαστικό).
- Να αντιληφθεί τη διαφορά των συνδετικών ρημάτων από τα υπόλοιπα, τον ρόλο του ρήματος στην πρόταση, στην αφήγηση και τον τρόπο παραγωγής ρημάτων.
- Να κατανοήσει τη δομή και τον ρόλο της παραγράφου.

- Να αντιληφθεί τον μηχανισμό παραγωγής και σύνθεσης.
- Να κατανοήσει την παρατακτική και υποτακτική σύνταξη και την ευελιξία της ελληνικής γλώσσας.
- Να εξοικειωθεί με τη λειτουργία του ασύνδετου σχήματος, της στίξης και του υποτακτικού λόγου.
- Να αντιληφθεί τη σημασία των λέξεων, ενταγμένων στα συμφραζόμενά τους.
- Να συνειδητοποιήσει ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη κειμένων.
- Να γράφει απλά κείμενα ενταγμένα σε επικοινωνιακό πλαίσιο.
- Να επισημαίνει τα κύρια στοιχεία και τις τεχνικές της αφήγησης (οπτική γωνία αφήγησης, αφηγητής, χρόνος αφήγησης κ.ά.) και να κατανοεί τον ρόλο των διαρθρωτικών λέξεων (προσδιορισμών του χρόνου) σε αυτήν.
- Να αντιληφθεί την οργάνωση της περιγραφής, να ασκηθεί σε μετασχηματισμό κειμένου σε άλλο είδος.

### **Περιεχόμενα διδασκαλίας και Ενδεικτικές Δραστηριότητες**

#### **1. Διάφοροι κώδικες και περιστάσεις επικοινωνίας, είδη λόγου.**

Με κατάλληλα παραδείγματα και εικόνες βοηθάμε τον μαθητή να συνειδητοποιήσει την ποικιλία των κωδίκων επικοινωνίας (Κ.Ο.Κ., νοηματική γλώσσα, κώδικας διαφήμισης, γλώσσα μαθηματικών κ.ά.) και να μπορεί να διαβάζει ή να παρακολουθεί μια συζήτηση, ένα δελτίο καιρού, μια διαφήμιση κ.τ.λ. Η δραματοποίηση κειμένων με τα κατάλληλα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία συμβάλλει τόσο στην κατανόηση όσο και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Εξέχουσα σημασία έχει η βιωματική μάθηση σε ομάδες. Ενδεικτικά θέματα: α) περιγραφή σπιτιού: προφορική ή σύνταξη αγγελίας ή γράμμα σε ένα φίλο μετά από μετακόμιση. β) μια θεατρική παράσταση: αφίσα, άρθρο - κριτική της παράστασης.

**2. Άρθρο, ουσιαστικό, επίθετο, ρήμα.** Επιδιώκεται ο μαθητής να αναγνωρίζει τα άρθρα, τα ουσιαστικά και τα επίθετα με τεχνικές όπως παιχνιδόλεξα, ρίμες (λ.χ. «Ουσιαστικό είμαι εγώ, παίρνω ο ή η ή το»). Να ασκείται στην κλίση των άρθρων, των ουσιαστικών και των επιθέτων και μέσα από τεχνικές (π.χ. του τρένου) να κατανοεί τον ρόλο του ουσιαστικού ως κύριου συστατικού της πρότασης, π.χ. στο πρώτο βαγόνι (μηχανή) η λέξη «ποιος;», δηλ. το ουσιαστικό. Με παιχνιδόλεξα, ρίμες κ.ά. εντοπίζει τα συνδεδεμένα ή άλλα ρήματα. Ακόμα ασκείται στον εντοπισμό του προσώπου, του χρόνου, της φωνής του ρήματος, με τη βοήθεια ενός πίνακα όπου οι καταλήξεις ξεχωρίζουν από το θέμα (σηματικά ή χρωματικά).

**3. Λεξιλόγιο, παραγωγή - σύνθεση.** Εξοικειώνεται μέσα από παραδείγματα με τους κυριότερους τρόπους παραγωγής λέξεων και τις σημασίες των παραγωγικών καταλήξεων, π.χ. δις + εγγονός = δισέγγονο, δυσ + τύχη = δυστυχία. Ασκείται στη χρήση των λεξικών.

**4. Πρόταση – περίοδος, παρατακτικός και υποταγμένος λόγος, Σημεία στίξης.** Διαπιστώνει ότι οι πτώσεις έχουν σχέση με τη συντακτική λειτουργία, π.χ. η ονομαστική ως υποκείμενο, η αιτιατική ως αντικείμενο. Επίσης, βάζει στη σωστή θέση μια σειρά από λέξεις και σχηματίζει αποδεκτές προτάσεις που περιέχουν ομοιόπρωτους ή ετερόπρωτους προσδιορισμούς (μαγνητάκια, καρτέλες κ.ά.).

Ασκείται στην κατανόηση του λεξιλογίου κειμένων από διάφορα είδη λόγου, κατανοεί τον ρόλο της παρατακτικής σύνδεσης, π.χ. παραμύθι και τον μετασχηματίζει σε υποτακτικό, συζητά τις διαφορές.

Αναγνωρίζει τον ρόλο των σημείων στίξης και ασκείται στη χρήση τους.

Μετατρέπει κείμενο προφορικού λόγου σε γραπτό, σημειώνοντας τα κατάλληλα σημεία στίξης.

**5.Η παράγραφος ως νοηματική ενότητα και τα μέρη της.** Αναλύει ευσύνοπτα κείμενα διαφόρων ειδών σε παραγράφους και αναγνωρίζει τα μέρη της, λ.χ. θεματική πρόταση = ΘΕΜΑ, κατακλείδα = ΚΛΕΙΔΩΝΕΙ την παράγραφο.

**6. Αφήγηση.** Διατυπώνει αρχικά προφορικά και στη συνέχεια γραπτά μικρές αφηγήσεις (λ.χ. πώς πέρασε το Σαββατοκύριακο) συμπεριλαμβάνοντας τις πληροφορίες που χρειάζεται ο συγκεκριμένος κάθε φορά αποδέκτης. Παρακολουθεί ένα video και το σχολιάζει, αποδίδει μια απλή ιστορία ή ένα ιστορικό γεγονός με τη σειρά εικόνων, σκίτσων ή με δραματοποίηση, βάζει μια σειρά από εικόνες σε χρονολογική σειρά και αφηγείται (προφορικά ή γραπτά) την ιστορία που εικονίζεται. Στη συνέχεια αλλάζει τη σειρά των εικόνων και αφηγείται την ίδια ιστορία, χρησιμοποιώντας αναδρομικές αφηγήσεις. Μετατρέπει μια πρωτοπρόσωπη αφήγηση σε τριτοπρόσωπη.

**7. Περιγραφή.** Αντιστοιχίζει απλές περιγραφές με πρόσωπα, με αντικείμενα ή με τοπία που αποδίδουν. Αποδίδει με εικόνες, σκίτσα ή διαγράμματα περιγραφές από χρηστικά κείμενα. Αποδίδει γραπτά μια προσωπογραφία, ένα σκίτσο, μία φωτογραφία κ.ά.

**8. Επιχειρηματολογία.** Υποστηρίζει με δύο τουλάχιστον επιχειρήματα τη θέση του σε μια συζήτηση μέσα στην τάξη. Αξιοποιεί διαγράμματα στα οποία παρουσιάζονται επιγραμματικά τα επιχειρήματα υπέρ και κατά μιας συγκεκριμένης άποψης. Αποδίδει με δραματοποίηση μία κατάσταση κ.ά.

**9.Περίληψη.** Μελετά κείμενα διαφόρων ειδών, σημειώνει τα κύρια σημεία της κάθε παραγράφου που οδηγούν στην περίληψη του κειμένου. Βάζει τον κατάλληλο πλαγιότιτλο στην παράγραφο. Διαβάζει την περίληψη μιας ιστορίας και εκφράζει υποθέσεις για βασικά στοιχεία της αφήγησης. Επίσης, αντιστοιχίζει κείμενα μικρής έκτασης με βάση τις περιλήψεις τους.

## **Β΄ ΤΑΞΗ**

### **Στόχοι**

#### **Ο μαθητής επιδιώκεται:**

- Να συνειδητοποιήσει την έννοια της σύγκρισης μέσα από τους βαθμούς του επιθέτου και να αντιληφθεί τον μονολεκτικό και τον περιφραστικό σχηματισμό των παραθετικών του επιθέτου.
- Να εξοικειωθεί με τις προσωπικές αντωνυμίες, να διακρίνει τις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους αδύνατους και τους δυνατούς τύπους και κατανοεί τους συντακτικούς ρόλους τους. Να κατανοήσει τη λειτουργικότητα της χρήσης των προσωπικών αντωνυμιών.
- Να εξοικειωθεί με τα διάφορα είδη των επιρρηματικών προσδιορισμών, να αφομοιώσει τους τρόπους παραγωγής επιρρημάτων και να εξοικειωθεί με τα είδη των μετοχών (επιρρηματικές, επιθετικές).
- Να κατανοήσει τις σημασίες των εγκλίσεων, τις διαφορετικές χρονικές βαθμίδες του ρήματος και τη διαφορά φωνής και διάθεσης.
- Να αντιληφθεί τη διάκριση των ρημάτων σε ενεργητικά, παθητικά, μέσα (αυτοπαθή) και ουδέτερα. Ν ασκηθεί στη μετατροπή ενεργητικής φωνής σε παθητική και το αντίστροφο.

- Να κατανοήσει τη σύνθεση, να συνειδητοποιήσει τις διαφορές ανάμεσα στα είδη συνθέτων- παρατακτικά, υποτακτικά, κτητικά και να αντιληφθεί τη διαφορά της γνήσιας από την καταχρηστική σύνθεση.
- Να κατανοήσει τις ετυμολογικές οικογένειες λέξεων και τις συγγένειες ανάμεσα στις λέξεις.
- Να κατανοήσει τα μεταβατικά και αμετάβατα ρήματα και να αντιληφθεί τη λειτουργία του υποκειμένου και του αντικειμένου στην πρόταση.
- Να αντιληφθεί την οργάνωση μιας παραγράφου με διάφορους τρόπους (αιτιολόγηση, παραδείγματα, σύγκριση, αντίθεση, διαίρεση κ.τ.λ.) και να κατανοήσει τη σκοπιμότητα και την τεχνική των ορισμών.
- Να οργανώνει κείμενα με συνοχή, συνεκτικότητα και σε κατάλληλο ύφος.
- Να ασκηθεί προφορικά και γραπτά στον περιγραφικό και στον αφηγηματικό τρόπο. Να παρακολουθεί συζητήσεις και να μπορεί να αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των επιχειρημάτων των ομιλητών.
- Να γράφει την περίληψη ενός κειμένου με τη βοήθεια πλαγιότιτλων.

### ***Περιεχόμενα και Ενδεικτικές Δραστηριότητες***

**1. Επίθετα, μετοχές, αντωνυμίες, ρήματα. Χρόνοι, εγκλίσεις.** Ο μαθητής ασκείται στους τρόπους σχηματισμού των παραθετικών των επιθέτων με τη βοήθεια έγχρωμων καρτελών (θέματα, καταλήξεις σε κάθε βαθμό). Εντοπίζει τις αντωνυμίες, προσδιορίζει τα ουσιαστικά που αντικαθιστούν και αντικαθιστά με αντωνυμίες τα ουσιαστικά σε κείμενα. Ασκείται με παιχνίδια ρόλων στη χρήση των αντωνυμιών. Σε ποικίλα κείμενα μαθαίνει να αναγνωρίζει τους τύπους και τις σημασίες των εγκλίσεων. Προσδιορίζει τη διάρκεια των γεγονότων σε μια ιστορία, παρατηρώντας τους ρηματικούς χρόνους (τεχνική της γραμμής του χρόνου). Διαπιστώνει ότι η ενεργητική και η παθητική φωνή δεν ταυτίζονται πάντα με τις αντίστοιχες σημασίες (διαθέσεις), διαχωρίζει την ενεργητική από την παθητική φωνή (τεχνική χρωμάτων για το θέμα και άλλο για τις καταλήξεις) και σε κείμενα μετατρέπει την ενεργητική στην παθητική φωνή και το αντίστροφο (μηχανισμοί και στις ξένες γλώσσες). Εντοπίζει τα είδη των μετοχών και αναλύει την επιρρηματική μετοχή στην αντίστοιχη επιρρηματική πρόταση. Αναγνωρίζει τον ρόλο των επιθετικών μετοχών (τεχνική βαγονιών τρένου). Τέλος συνθέτει το δικό του κείμενο χρησιμοποιώντας διάφορα είδη μετοχών.

**2. Λεξιλόγιο – Παραγωγή και σύνθεση.** Εντοπίζει -με τη βοήθεια χρωματιστών καρτελών- τις σύνθετες λέξεις, τα αχώριστα μόρια και τα διακρίνει σε λόγια και μη λόγια σε ποικιλία κειμένων. Μαθαίνει τη σημασία των βασικών αχώριστων μορίων ως πρώτων συνθετικών (τεχνικές με παιχνιδόλεξα, ρίμες κ.ά.) και αναγνωρίζει τα διαφορετικά είδη συνθέτων (τεχνική με χρωματιστές καρτέλες, σχήματα), όπως και το πρώτο και δεύτερο συνθετικό. Δημιουργεί δικές του σύνθετες λέξεις και τις εντάσσει σε μικροκείμενα. Δημιουργεί οικογένειες λέξεων, με βάση το πρώτο ή το δεύτερο συνθετικό και τις συμπληρώνει στην «τράπεζα λέξεων». Εντοπίζει τις βασικές παραγωγικές καταλήξεις των επιρρημάτων με τη βοήθεια πίνακα ή με χρωματιστές καρτέλες και τη σχέση εννοιών ως υπερώνυμες και υπώνυμες με τη βοήθεια έγχρωμων καρτελών ή με κύκλους, που περιέχονται ο ένας μέσα στον άλλο. Δημιουργεί ορισμούς με έννοιες γένους και είδους (π.χ. ποδήλατο, μέσο μεταφοράς, τηλεόραση κ.ά.) και ασκείται στη διατύπωση ορισμών (Λογοτεχνία, τη Φυσική, τα Μαθηματικά κ.ά.). Αξιοποιεί και συγκρίνει διάφορα είδη λεξικών μεταξύ τους.

**3. Σύνταξη της πρότασης. Μορφές του υποκειμένου. Μορφές του αντικειμένου. Είδη επιρρηματικών προσδιορισμών.** Εντοπίζει σε δοσμένα κείμενα τα υποκείμενα

ή τα αντικείμενα, αντικαθιστά τα υποκείμενα ή τα αντικείμενα από άλλα διαφορετικής μορφής. Διαπιστώνει ότι ορισμένα μεταβατικά ρήματα μπορούν να εμφανίζονται με ή χωρίς αντικείμενο. Σε επιλεγμένα κείμενα μαθαίνει να διακρίνει τα κειμενικά είδη, με τη βοήθεια πίνακα ή τεχνικών (παιχνιδόλεξα, ρίμες κ.ά.). Σε προτάσεις ή σε μικροκείμενα αναγνωρίζει τις διάφορες μορφές επιρρηματικών προσδιορισμών με τη βοήθεια σχετικού πίνακα, λ.χ. τόπου, χρόνου και τα εμπεδώνει σε παιχνίδια ρόλων π.χ. πορεία σε τόπο ή από τόπο.

**4. Παράγραφος.** Ολοκληρώνει ημιτελείς παραγράφους των οποίων δίνεται η θεματική πρόταση, μερικές λεπτομέρειες και οι διαρθρωτικές λέξεις ή φράσεις, που υποδεικνύουν τον ζητούμενο τρόπο ανάπτυξης κ.ά.

**5.Οργάνωση – σύνθεση ευρύτερου κειμένου. Περιγραφή, αφήγηση, ανάπτυξη κειμένων σε κατάλληλο ύφος, επιχειρηματολογία. Επανέλεγχος της γραπτής έκφρασης, συλλογή υλικού και σύνθεση απλών εργασιών.**

Ο μαθητής ασκείται στον χωρισμό παραγράφων, βάζει στη σωστή σειρά με βάση το νόημα και στις συνδετικές λέξεις ανακατωμένα μέρη ενός κειμένου ή συμπληρώνει ημιτελή κείμενα, όπου δίνονται μόνον η θεματική πρόταση ή η επιλογική φράση. Περιγράφει ένα πείραμα στη Χημεία ή αφηγείται κάτι από το μάθημα της Ιστορίας, προσδιορίζοντας τον τόπο, τον χρόνο, τα αίτια και τα αποτελέσματα του γεγονότος. Περιγράφει μια εικόνα ακολουθώντας οδηγίες για την οργάνωση της περιγραφής, π.χ. βελάκια πάνω στην εικόνα.

Γράφει μια ηλεκτρονική επιστολή σε φιλικό του πρόσωπο ή σε επίσημο ή μια εργασία για την τάξη. Παρακολουθεί μια συζήτηση και αντιστοιχίζει τις βασικές απόψεις που εκφράστηκαν με τα επιχειρήματα του κάθε ομιλητή. Μελετά δύο ευσύνοπτα κείμενα με αντίθετες απόψεις για το ίδιο ζήτημα, όπου εντοπίζει και καταγράφει σε πίνακα τα επιχειρήματα των δύο αντίθετων απόψεων και αξιολογεί την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας τους. Συζητά σοβαρά θέματα, όπως πόλεμος, ειρήνη, το οικολογικό πρόβλημα, οπότε καταδεικνύεται αν και κατά πόσο κατανοεί το περιεχόμενο των εννοιών. Συνθέτει έναν κείμενο επιχειρημάτων, ανασκευάζοντας μια αντίπαλη θέση ή το μετατρέπει σε δρώμενο δύο ατόμων. Αξιολογεί γραπτά κείμενα των συμμαθητών του (ατομικά ή ομαδικά), στηριζόμενος σε συγκεκριμένους δείκτες ποιότητας.

**6.Περίληψη.** Εφαρμόζει τους βασικούς κανόνες για τη σύνθεση περίληψης για την τιτλοφόρηση των παραγράφων και των ενοτήτων διαφόρων κειμένων. Συνδέει τους πλαγιότιτλους με τις κατάλληλες διαρθρωτικές λέξεις ή φράσεις και κάνει όσες αλλαγές χρειάζεται ώστε ο λόγος του να είναι συνεκτικός. Συμπληρώνει τα «κενά» με βασικές πληροφορίες από το αρχικό κείμενο (Δραστηριότητα με κλιμακούμενο βαθμό δυσκολίας). Οργανώνει κατάλληλα τους πλαγιότιτλους παραγράφων ή ενοτήτων του αρχικού κειμένου με τη βοήθεια ενός διαγράμματος που παρουσιάζει την τυπική δομή της περίληψης.

## **Γ' ΤΑΞΗ**

### **Στόχοι**

#### **Ο/η μαθητής/τρια επιδιώκεται:**

- Να χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο κατάλληλα, ως προς τη σημασία των λέξεων στα συμφραζόμενά της και ως προς το είδος των κειμένων. Συνειδητοποιεί μέσα από τη χρήση την κυριολεξία και τη μεταφορά.
- Να αντιληφθεί το πλήθος των ελληνικών λέξεων που χρησιμοποιούνται σε πολλές ευρωπαϊκές γλώσσες, αλλά και λέξεις που ενσωματώνονται ή παραμένουν άκλιτες στο ελληνικό λεξιλόγιο.

- Να αφομοιώσει τα φαινόμενα της συνωνυμίας, της μετωνυμίας, της σημασιακής αντίθεσης, των ομώνυμων, ομόηχων και παρώνυμων λέξεων, όπως και της υπωνυμίας μεταξύ εννοιών (υπερώνυμα – υπώνυμα) και της σχέσης γένους – είδους, που εμπεριέχει κάθε ορισμός.
- Να εξοικειωθεί με τα διάφορα είδη μορίων και να συνειδητοποιήσει τις σημασίες τους σε διάφορα σχήματα λόγου (λεκτικούς τρόπους), λ.χ. μεταφορά, υπερβολή, λιτότητα.
- Να διακρίνει τον παρατακτικό και τον υποταγμένο λόγο και τον συντακτικό και νοηματικό ρόλο των δευτερευουσών προτάσεων.
- Να εξοικειωθεί με όλα τα είδη των ονοματικών προτάσεων και με τη χρήση των ευθειών ερωτήσεων και των πλάγιων (διάκριση).
- Να εντοπίζει τις αναφορικές προτάσεις και τα είδη τους, να διακρίνει τις χρήσεις του *που* και *πότε* και να γνωρίζει *πότε* τα αντικαθιστά από την αντωνυμία *ο οποίος* ή το αναφορικό επίρρημα *όπου*.
- Να αναγνωρίζει τις δευτερεύουσες τελικές, αιτιολογικές, χρονικές, υποθετικές, αποτελεσματικές, εναντιωματικές/ παραχωρητικές προτάσεις στον υποταγμένο λόγο, προσέχοντας τους εισαγωγικούς συνδέσμους. Να εξοικειωθεί με τους χρονικούς συνδέσμους και τις έννοιες προτερόχρονο, ταυτόχρονο και υστερόχρονο. Να κατανοήσει τα είδη υποθετικών προτάσεων, αξιοποιώντας τον άξονα του χρόνου για το πραγματικό και το απραγματοποίητο.
- Να συνειδητοποιήσει τα μέρη ενός κειμένου με φθίνουσα πορεία, δηλαδή κείμενο, ενότητα, παράγραφος, πρόταση, λέξη.
- Να μπορεί να σχεδιάζει και να γράφει συνθετικές ή ερευνητικές εργασίες, αξιοποιώντας τις κατάλληλες πηγές.
- Να αναγνωρίζει την ευελιξία της ελληνικής γλώσσας, τα σημεία στίξης και τον ρόλο τους στα κείμενα.
- Να συντάσσει περίληψη από διάφορα είδη κειμένων.

### Περιεχόμενα Διδασκαλίας και ενδεικτικές δραστηριότητες

**1. Λεξιλόγιο. Πολυσημία, κυριολεξία, μεταφορά. Συνώνυμα, αντίθετα, ομώνυμα, ομόηχα και παρώνυμα. Μετωνυμία. Μόρια και σχήματα λόγου.** Αξιοποιείται η βιωματική προσέγγιση και η εργασία σε ομάδες. Σε όλες τις ομάδες δίνεται ένας κατάλογος με το σχετικό λεξιλόγιο σε διάφορα επίπεδα λόγου και ύφους. Κάθε ομάδα οφείλει να επιλέξει το κατάλληλο λεξιλόγιο για το επίπεδο ύφους, π.χ. η λέξη *θέατρο*, παίζει θέατρο, *υποδύεται*, *παριστάνει*. Κάθε ομάδα συντάσσει το δικό της κείμενο ασκούμενη στην πολυσημία δοσμένων λέξεων ή σε κείμενα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα σχολιάζει την πολυσημία των λέξεών τους. Σχολιάζει, ατομικά ή σε ομάδες, την κυριολεξία και τη μεταφορά σε δοσμένα κείμενα, π.χ. σε μια περιγραφή τοπίου ή σε μια αφήγηση πραγματικών γεγονότων. Μετατρέπει την κυριολεξία σε μεταφορά ή το αντίστροφο σχολιάζοντας το διαφορετικό νόημά τους. Σε επιλεγμένα κείμενα αγγλικά, γαλλικά, ιταλικά κ.ά. αναγνωρίζει είτε αυτούσιες ελληνικές λέξεις είτε ξένες με ελληνική ρίζα.

Ακόμα ανιχνεύει ζευγάρια λέξεων ομώνυμων, ομόηχων ή παρώνυμων (χρήση έγχρωμων καρτελών, ρίμες, παιχνιδόλεξα κ.ά.). Εντοπίζει τη σχέση υπερωνυμίας και υπωνυμίας μεταξύ εννοιών με τη βοήθεια χρωματιστών καρτελών ή έγχρωμων κύκλων, όπου εντάσσει την υπώνυμη μέσα στην υπερώνυμη. Δημιουργεί ορισμούς σε δοσμένες λέξεις, π.χ. ποδήλατο, τηλεόραση κ.ά.

Αναγνωρίζει τα φαινόμενα μετωνυμίας και αντικαθιστά τις συγκεκριμένες λέξεις με άλλες, λ.χ. ο Γέρος του Μοριά = Κολοκοτρώνης. Παρακολουθεί ένα ζωηρό

διάλογο και με βάση τα συμφραζόμενα, εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία τον σχολιάζει. Συμμετέχει σε παιχνίδια ρόλων, χρησιμοποιώντας διάφορα μέρη τα οποία τονίζει με κατάλληλα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία. Αποδίδει δραματοποιημένα αποσπάσματα αφηγηματικών κειμένων, χρησιμοποιώντας ποικιλία μορφών.

Εντοπίζει σε δοσμένα κείμενα τη συνεκδοχή, τη μετωνυμία, τη λιτότητα, την ειρωνεία, τον ευφημισμό, π.χ. ειρωνεία («ωραίος που είναι»), λιτότητα («δεν τα κατάφερα και άσχημα»), μετωνυμία («το γήπεδο σείστηκε») κ.ά.

**2. Δευτερεύουσες προτάσεις – πλάγιος λόγος.** Σε κείμενα αναγνωρίζει το είδος σύνδεσης των προτάσεων με τη βοήθεια ενός σχετικού πίνακα και διαπιστώνει τις συντακτικές και υφολογικές διαφορές στην παρατακτική σύνδεση από την υποτακτική. Μετασχηματίζει τον παρατακτικό λόγο σε υποτακτικό. Μέσα από παραδείγματα κατανοεί τον ρόλο των ονοματικών προτάσεων και τον ρόλο τους στην πρόταση, στη θέση του υποκειμένου ή του αντικειμένου (τεχνική του τρένου). Σε ευσύνοπτα κείμενα, εντοπίζει διάφορα είδη επιρρηματικών προτάσεων και κατανοεί τη σχέση τους με τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς, καθώς και το μεγαλύτερο σημασιακό φορτίο από τις ονοματικές (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Ιστορία κ.ά.).

Ανιχνεύει σε ποικιλία κειμένων τις ευθείες και πλάγιες ερωτήσεις, τις κατατάσσει σε είδη με τη βοήθεια ενός σχετικού πίνακα και τις συγκρίνει με αντίστοιχα φαινόμενα στις Ξένες Γλώσσες. Παρακολουθεί έναν διάλογο και αναγνωρίζει τις διαφορετικές χρήσεις των ευθειών ερωτήσεων (π.χ. ερώτηση ως έκφραση παράκλησης, επιθυμίας, προσταγής κ.τ.λ.). Χρησιμοποιεί στον προφορικό λόγο ευθείες ερωτήσεις, για να εκφράσει παράκληση, επιθυμία και ασκείται στο να μετατρέπει τον ευθύ σε πλάγιο λόγο και το αντίστροφο, κάνοντας τις απαιτούμενες αλλαγές. Σε μικροκείμενα εντοπίζει τις δευτερεύουσες αναφορικές, τελικές, αιτιολογικές, χρονικές, υποθετικές, αποτελεσματικές και εναντιωματικές ή παραχωρητικές προτάσεις και τους συνδέσμους που εισάγονται. Συντάσσει το δικό του κείμενο σε υποταγμένο λόγο και με ποικίλα είδη δευτερευουσών προτάσεων.

Παρουσιάζει ως δρώμενο στους συμμαθητές του (βιωματική μάθηση) μια συζήτηση με τους γονείς του για τη συμμετοχή του στη σχολική εκδρομή ή πώς τους έπεισε να του αγοράσουν κινητό (παιχνίδια ρόλων).

Παρακολουθεί ένα video (χωρίς λόγια) ή παρατηρεί μια σειρά εικόνων και συνθέτει την αντίστοιχη ιστορία παρουσιάζοντας τα γεγονότα σε χρονολογική σειρά. Καταγράφει στο ημερολόγιό του τι έκανε όλη την ημέρα, χρησιμοποιώντας χρονικές προτάσεις και προσδιορισμούς χρόνου. Ανιχνεύει τα διάφορα είδη υποθετικών λόγων σε κείμενα, συνθέτει ευσύνοπτα κείμενα, στα οποία του δίνεται ως αρχή ένας ημιτελής υποθετικός λόγος, λ.χ. «αν στον κόσμο επικρατούσε ειρήνη...., αν καταργούνταν τα σχολεία...., αν θέλω να είμαι σωστός φίλαθλος», παραθέτοντας τις σκέψεις του με τη μορφή απόδοσης στη συγκεκριμένη υπόθεση (δραστηριότητα ατομική ή ομαδική στην τάξη). Συνθέτει μικροκείμενα στηριζόμενος στην αντίθεση «τι κάνω –τι θέλω», χρησιμοποιώντας ποικιλία εναντιωματικών προτάσεων.

**3.Οργάνωση – σύνθεση ευρύτερου κειμένου.** Σε ομαδική εργασία ένας μαθητής διατυπώνει ερωτήματα, άλλος καταγράφει βήματα που πρέπει να γίνουν για την οργάνωση και την παρουσίαση του υλικού, άλλος συγκεντρώνει υλικό ή ζωγραφίζει ή φτιάχνει διαγράμματα. Συζητούν ως μέλη μιας ομάδας και συνθέτουν την ερευνητική εργασία, ένας την καταγράφει, δηλαδή συμμετέχει ο καθένας ανάλογα με τη δυνατότητα και την επιθυμία του.

Ο μαθητής μαθαίνει να συντάσσει μικροκείμενο σε υποτακτικό λόγο με δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις, διατυπώνοντας τις επιθυμίες ή τα σχέδιά του

για το μέλλον και αξιοποιώντας τα παιχνίδια ρόλων). Χρησιμοποιεί την άνω τελεία, τις παρενθέσεις, τη διπλή τελεία, τα εισαγωγικά και δίνει το κατάλληλο χρώμα στον λόγο. Ασκείται στα σημεία στίξης σε άστικτα κείμενα ή διορθώνει τη στίξη σε κείμενα με επιλεκτική ή λανθασμένη στίξη. Ακόμα, σχολιάζει φαινόμενα αστιξίας ή επιλεκτικής στίξης στην υπερρεαλιστική ποίηση. Μετατρέπει κείμενο προφορικού λόγου σε γραπτό, σημειώνοντας τα κατάλληλα σημεία στίξης. Μελετά ένα κείμενο, εντοπίζει τα κύρια σημεία, κρατά σημειώσεις, γράφει πλαγιότιτλους, κάνει σχεδιάγραμμα περίληψης και συντάσσει την περίληψη. Συγκεντρώνει περιλήψεις από οπισθόφυλλα βιβλίων και τις σχολιάζει. Συνεργάζεται σε διαθεματικές εργασίες με τους συμμαθητές του (Αργυροπούλου Χρ. (2006). *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο), σε ομάδες ολιγομελείς (2-3 άτομα) ή εργάζεται ατομικά και με εξατομικευμένη στήριξη, αν χρειάζεται.

Στο τέλος της Β΄, κυρίως της Γ΄ τάξης οργανώνεται διαθεματική δραστηριότητα με στόχο την ανάκληση στη μνήμη των κύριων γραμματικών φαινομένων μέσα από ποικίλα κείμενα, η τάξη γίνεται εργαστήρι, π.χ.

- Μία ομάδα μαθητών μελετάει δυο-τρία κείμενα και δίνει την περίληψη.
- Μια δεύτερη μετατρέπει την ενεργητική σε παθητική σύνταξη και το αντίστροφο.
- Τρίτη ομάδα μελετά σε λογοτεχνικά κείμενα τις δευτερεύουσες προτάσεις και ασκείται στον μετασχηματισμό τους με αλλαγή των διαρθρωτικών λέξεων.
- Μια τέταρτη σταχυολογεί από άλλα μαθήματα, κυρίως από τη λογοτεχνία, διάφορα σχήματα λόγου και σχολιάζει τον ρόλο τους.
- Άλλη ομάδα μελετάει σε πολυτροπικά κείμενα τον ρόλο των ουσιαστικών και των επιθέτων και μια άλλη στίζει άστικτα κείμενα.
- Ακολουθεί η ανακοίνωση των εργασιών, συζήτηση στην τάξη και τέλος συνθέτουν ένα κείμενο για το τι έμαθαν στο μάθημα της μητρικής γλώσσας, μπορούν και να διακωμωδήσουν τα γλωσσικά φαινόμενα, το εμπλουτίζουν με εικόνες ή ζωγραφιές και κάνουν μια μικρή έκθεση στο σχολείο τους.

## ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

**Γενικές αρχές, χαρακτηριστικά διδακτικών προσεγγίσεων.** Η αποτελεσματικότητα κάθε διδακτικής προσπάθειας συνδέεται με την τήρηση βασικών αρχών της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής. Μερικές από αυτές εξειδικεύονται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Φαίνεται ότι τα παιδιά και οι νέοι με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης έχουν ανάγκη από συστηματικότερη παιδαγωγική υποστήριξη κατά τη διαδικασία μάθησης. Η προσέγγιση που αποδίδει περισσότερο είναι η *άμεση διδασκαλία* (Χρηστάκης 2002: 167-193, Sabornie & deBettencourt 1997: 71, 74-78, 118-120, Westwood 2004: 49), αναφερόμενη και ως *διαδικασία της διδασκαλίας* (the process of teaching), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει με άμεσο και ευθύ τρόπο το νέο διδακτικό αντικείμενο και στη συνέχεια παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για συστηματική εξάσκηση και ανατροφοδότηση. Στην άμεση διδασκαλία αξιοποιούνται ο μονόλογος, η ερωταπόκριση, η επίδειξη και η εργασία με καθοδήγηση. Βέβαια, ανάλογα με την απαιτούμενη υποστήριξη, τις ατομικές ικανότητες των μαθητών και τον διδακτικό στόχο η διδακτική μεθοδολογία ποικίλλει. Επομένως, ο συνδυασμός μεθόδων και διδακτικών προσεγγίσεων αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα μιας διδασκαλίας.

**Αρχές Διδασκαλίας.** Αυτές για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι :

- *Η αρχή της εποπτείας και η πολυαισθητηριακή προσέγγιση:* (Χρηστάκης 2002: 20-25, Καραντζής 2001: 131 κ.ά.).

- *Εγγύτητα στη ζωή*: Οι μαθητές κινητοποιούνται όχι μόνο όταν το μάθημα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους, αλλά και όταν αντιλαμβάνονται ότι αυτό που μαθαίνουν είναι χρήσιμο στη ζωή τους (Βρεττός & Καψάλης 1994: 92- 95, Τριλιανός 1991: 166, 212, Δαναοσής - Αφεντάκης 1994: 144, Hoover 1970: 79-80).
- *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*: Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης κειμένων, μελέτης και των σχετικών μεταγνώσεων (Catts & Kamhi 1999: 210, Palincsar & Brown 1984, King 1995, Καραντζής 2001: 110, Χρηστάκης 2002: 191, Sabornie & deBettencourt 1997: 287). Αξιοποιείται η εναλλαγή ρόλων δασκάλου– μαθητή (reciprocal teaching) κατά την επεξεργασία κειμένων.
- *Εξατομίκευση της διδασκαλίας*: Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τις γνωστικές δυνατότητες κάθε μαθητή, τη διαφορετική προσωπικότητά του, τις αδυναμίες του, προκειμένου να επιλέξει την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση, συνεργάζεται με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων και ειδικούς παιδαγωγούς. Ιδιαίτερα στο γλωσσικό μάθημα η εξατομικευμένη συμβουλευτική στο πώς να υπογραμμίζουν λέξεις και φράσεις κλειδιά, πώς να θυμούνται κάποια βασικά στοιχεία, πώς να γράφουν μια περίληψη, πώς να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά, πώς να συνεργάζονται κ.ά. είναι απαραίτητη για μαθητές με πρόβλημα δυσλεξίας ή αγοραφοβίας ή μη καλής μνήμης για να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση.
- *Σταδιακή προσέγγιση των διδακτικών στόχων και ανάλυση έργου*: Η ανάλυση έργου (task analysis) εφαρμόζεται συχνά ως διδακτική μεθοδολογία, γιατί βοηθά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να επεξεργάζονται σε μικρά, διακριτά βήματα το μαθησιακό υλικό.

### **Στρατηγικές και δραστηριότητες για την κατανόηση κειμένων και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μελέτης**

Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προτεραιότητα δίνεται στον προφορικό (ακρόαση και ομιλία) ή στον γραπτό λόγο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του καθενός. Η παραγωγή προφορικού λόγου χρειάζεται να ενθαρρύνεται καθημερινά από τον εκπαιδευτικό. Για τον γραπτό λόγο ενδείκνυται η *κατευθυνόμενη ανάγνωση* κειμένων ή ανάγνωση πρώτα από τον εκπαιδευτικό (προσοχή στις ερωτήσεις *πριν, κατά και μετά* την ανάγνωση, Miller 1993:174-177). Σε περίπτωση δυσλεξίας η σιωπηρή ανάγνωση φαίνεται πιο εύκολη από τη φωναχτή, αλλά ασκούνται και σε αυτήν. Σταδιακά οι μαθητές ασκούνται να θέτουν ερωτήματα στον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές τους (reciprocal questioning). Ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών με παρουσίαση διαγραμμάτων δομής, προβολή ταινίας, προσομοίωση σε Η/Υ, χρήση εικόνων, διατύπωση υποθέσεων κ.ά. Μετά την ανάγνωση ενός τμήματος ή ολόκληρου του κειμένου γίνεται συζήτηση για τις υποθέσεις που επιβεβαιώνονται με βάση το κείμενο (Miller 1993: 348-9).

Αξιοποιούνται και έτοιμα διαγράμματα δομής, αργότερα παρέχονται ημιτελή διαγράμματα με «κενά», που τα συμπληρώνουν στην τάξη (ατομικά ή σε ζεύγη, π.χ. σε αφηγηματικό κείμενο παρουσιάζονται τα βασικά του επεισόδια, Miller 1993:349-351, Sabornie & deBettencourt 1997: 216). Άσκηση των μαθητών στην περίληψη με την «απαλοιφή-αντιγραφή» (copy-delete), (Casazza 1993: 203). Στη συνέχεια συμπληρώνουν τα «κενά» (Sabornie & deBettencourt 1997: 219-221).

Μία άλλη στρατηγική για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για τη μελέτη και την πληρέστερη κατανόηση των κειμένων είναι η ακόλουθη:

1<sup>ο</sup> βήμα-Γενική εικόνα, 2<sup>ο</sup> βήμα-Ερωτήματα, 3<sup>ο</sup> βήμα-Ανάγνωση, 4<sup>ο</sup> βήμα-Ανάκληση /σύννοψη, 5<sup>ο</sup> βήμα-Κριτική (Miller 1993:376-77, Westwood 2004: 62).<sup>3</sup>

### **Στρατηγικές και δραστηριότητες για την παραγωγή λόγου**

Παραγωγή λόγου θεωρείται κάθε κείμενο, προφορικό ή γραπτό, που παράγουν οι μαθητές σε συγκεκριμένη κατάσταση επικοινωνίας, με συγκεκριμένο σκοπό. Η έκταση και το ύφος ενός τέτοιου κειμένου καθορίζονται κάθε φορά από το είδος λόγου το οποίο παράγεται, αλλά και από τον χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές.

**1. Ενδεικτική παρουσίαση παραγωγής λόγου:** Τοποθετείται σε επικοινωνιακό πλαίσιο (είδος κειμένου, δέκτης, σκοπός), προσδιορίζεται η έκταση του κειμένου και σχετίζεται με τις ενότητες που διδάσκονται και από ποικιλία κειμένων (διαθεματικότητα, Αργυροπούλου Χρ. (2006). *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο). Παραγωγή λόγου είναι όλες οι εργασίες που δίνονται για το σπίτι ή που γίνονται στην τάξη. Η σύνθεση γραπτών κειμένων διέρχεται από τρία στάδια: *προσυγγραφικό, συγγραφικό, μετασυγγραφικό*. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκθέτουν γραπτά τις απόψεις τους, χωρίς να νοιάζονται αρχικά για τα ορθογραφικά και άλλα λάθη (ελεύθερη γραφή, free writing, Ellis & Colvert 1996, Elbow 1973, Sabornie & deBettencourt 1997: 146). Η σχετική ενθάρρυνση μπορεί να υποστηριχθεί και από ειδικό για μαθητές με διαταραχή ομιλίας «λογογράφος», που μετατρέπει τον προφορικό λόγο σε γραπτό και στη συνέχεια γίνονται βελτιώσεις. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ο κειμενογράφος από μαθητές που παρουσιάζουν πρόβλημα στην καταγραφή με το χέρι (δυσγραφία, δυσπραξία), (Sabornie & deBettencourt 1997: 148).

### **Ειδικότερες Διδακτικές Ενέργειες και Τεχνικές ανά στάδιο γραφής**

#### **1. Τεχνικές κατά το προσυγγραφικό στάδιο**

Κομβικό σημείο κατά το προσυγγραφικό στάδιο είναι η επιλογή του θέματος (Gunning 1998: 417), η *ελεύθερη γραφή* με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών τους, αν πρόκειται για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο με τη χρήση λέξεων-κλειδιών ή η τεχνική της *ιδεοθύελλας* (brainstorming, Gunning 1998: 419). Μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές πρώτα να ζωγραφίσουν και στην συνέχεια να αναπτύξουν γραπτά ένα θέμα (Gunning 1998: 419). Αξιοποιούνται πίνακες και διαγράμματα. Η συμπλήρωση των «κενών» σε ημιτελή κείμενα (close text) συμβάλλει στη σύλληψη και την κατάλληλη οργάνωση των ιδεών.

**2. Τεχνικές κατά το συγγραφικό στάδιο.** Για τους μαθητές με προβλήματα δυσγραφίας ή δυσπραξίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο κειμενογράφος, εφόσον διαθέτουν την δεξιότητα της πληκτρολόγησης ή η υπαγόρευση των σκέψεων σε κάποιον συμμαθητή, ιδιαίτερα σε ομαδικές εργασίες. Μπορεί να εφαρμοστεί και η προφορική σύνθεση, που προβλέπεται από τη νομοθεσία. Τα σχόλια του εκπαιδευτικού βοηθούν αν γίνονται κατά την διαδικασία της γραφής (Αδαλόγλου 1993: 111). Η συζήτηση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ή οι κατάλληλες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού βοηθούν τους μαθητές να ανακαλύψουν τι άλλο μπορούν να γράψουν για ένα θέμα (Murray 1989) και να αναστοχαστούν πάνω στο γραπτό τους.

<sup>3</sup> Παραλλαγές της συγκεκριμένης στρατηγικής είναι οι εξής: Survey Q4R (Survey, Question, Read, Recite, Record, Review), PQRST (Preview, Question, Read, State, Test), PQ5R (Preview, Question, Read, Record, Recite, Review, Reflect), OARWET (Overview, Achieve, Read, Write, Evaluate, Test), Triple S Technique (Scan, Search, Summarize) και PQRS (Preview, Question, Read, Summarize).

**3.Τεχνικές διόρθωσης των γραπτών μέσα στην τάξη κατά το μετασυγγραφικό στάδιο.** Η αξιολόγηση, η εκτίμηση και πιθανόν η επανεγγραφή μαθητικών κειμένων είναι διαδικασία σύνθετη, καθώς προϋποθέτει γνώση και εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης, αλλά συμβάλλει στη βελτίωση των κειμένων και στην ανάπτυξη μεταγνώσεων (Παπαϊωάννου & Πατούνα 2003: 262). Η βελτίωση των μαθητικών κειμένων από τους ίδιους είναι «αυθεντική», όταν γίνεται στο πλαίσιο μαθητικών ομάδων, εστιάζει στο περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσης του κειμένου και στην αντίδραση των συμμαθητών (Sabornie & deBettencourt 1997: 145, Stoddard & MacArthur 1993). Τα λάθη εντοπίζονται, σχολιάζονται, αναλύονται και αναζητούνται τρόποι επανόρθωσής τους από όλους τους μαθητές. Οι παρατηρήσεις όλων λειτουργούν συμπληρωματικά και ο καθένας εμπλουτίζεται από τις γνώσεις και τη γλωσσική εμπειρία όλων (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997: 86). Η βελτίωση στο μετασυγγραφικό στάδιο είναι χρήσιμη, διότι η γραπτή έκφραση των μαθητών είναι δυναμική διαδικασία, αποποινικοποιεί το λάθος και αναπτύσσει δεξιότητες γραφής και σχετικές μεταγνώσεις.

## **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

**1. Γενικά.** Η Αξιολόγηση θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας στις αρχές της οποίας και στο γλωσσικό μάθημα βασίζεται. Προϋποθέτει συνεργασία σε μαθητή και εκπαιδευτικό με τελικό στόχο την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και τη βελτίωση της γλωσσικής του έκφρασης. Ειδικότερα, η αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτεί πολύπλευρη προσέγγιση. Οι μαθητές αξιολογούνται με βάση τα αισθητηριακά, γνωστικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους και τους διδακτικούς στόχους. Η αξιολόγηση αυτών των μαθητών δεν είναι ποσοτική, αλλά έχει σχέση με προγενέστερη ατομική επίδοση του μαθητή (γραμμική βάση).

**2. Μορφές και είδη αξιολόγησης.** Αυτές είναι: *διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική. Συστηματική παρατήρηση και καταγραφή σε εσχάρα* της αναγνωστικής συμπεριφοράς των μαθητών, για τον προσδιορισμό και την κατηγοριοποίηση των συνηθέστερων προβλημάτων (Tindal & Marston 1990, Westwood 2004: 79-80, Linn & Gronlund 1995). *Συνεντεύξεις-συζητήσεις* του εκπαιδευτικού με τον κάθε μαθητή (Ray et al 1998: 55). *Διάφορα διαγνωστικά τεστ*, σταθμισμένα ή κατασκευασμένα από τον εκπαιδευτικό (Westwood 2004: 82). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου* (portfolio assessment), που είναι από τις πρώτες μεθόδους *αυθεντικής αξιολόγησης*.

### **3. Αντικείμενα και κριτήρια αξιολόγησης**

#### **3.1. Προφορική επικοινωνία**

**α) Ο/η μαθητής/τρια ως πομπός** (Gunning 1998: 109-10). Η ικανότητα του μαθητή να μεταδίδει με σαφήνεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, να χειρίζεται ορθά τη γλώσσα και να αξιοποιεί τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά γνωρίσματα της ομιλίας για να «ζωντανέψει» τον λόγο του. Η ικανότητα να οργανώνει τον λόγο του, ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας.

Η ικανότητα να παρακολουθεί τις αντιδράσεις (λεκτικές ή μη) του ακροατηρίου του και να ανταποκρίνεται σε αυτές, π.χ. να αναθεωρεί την άποψή του λαμβάνοντας υπόψη τα επιχειρήματα των ακροατών.

**β) Ο/η μαθητής/τρια ως δέκτης.** Αξιολογείται η ικανότητά του να προσλαμβάνει διάφορα είδη του προφορικού λόγου από ποικίλους πομπούς. Ωστόσο, επειδή οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως παρουσιάζουν αρκετά προβλήματα στην κατανόηση του προφορικού λόγου θα πρέπει, στα αρχικά στάδια διδασκαλίας, να δίνονται και γραπτά με βάση την αρχή της πολυαισθητηριακής προσέγγισης. Δηλαδή, αξιολογείται η ικανότητα του μαθητή να αξιολογεί τις σκέψεις και τα επιχειρήματα του πομπού του λόγου που ακούει.

### 3.2. Γραπτή επικοινωνία

α) *Ο/η μαθητής/τρια ως πομπός.* Για την αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης του μαθητή λαμβάνονται υπόψη το περιεχόμενο, η χρήση της γλώσσας (σύνταξη, διατύπωση, στίξη, ορθογραφία κ.τ.λ.), η οργάνωση του λόγου (συνοχή και συνεκτικότητα), η καταλληλότητα του ύφους (επιλογή λεξιλογίου, σύνταξη κ.ά.) και η αποτελεσματικότητα του κειμένου, π.χ. να πείσει, να προκαλέσει αντιδράσεις.

β) *Ο/η μαθητής/τρια ως δέκτης.* Αξιολογείται η ικανότητα του μαθητή να προσλαμβάνει τον γραπτό λόγο, να κατανοεί ποικίλα κείμενα, να απαντά σε ερωτήσεις για την επεξεργασία του κειμένου και να ανταποκρίνεται σε ασκήσεις που αναφέρονται στο κείμενο (π.χ. πύκνωση και ανάπτυξη του λόγου, διάγραμμα). Αξιολογείται και η ικανότητά του να σχολιάζει τις απόψεις που αναφέρονται σε ένα κείμενο.

Τα κριτήρια αξιολόγησης κλιμακώνονται ανάλογα με τη διδασκαλία που προηγήθηκε και τις ιδιαίτερες δυνατότητες και αδυναμίες του. Μόνιμος στόχος του εκπαιδευτικού είναι να καταστήσει τον μαθητή υπεύθυνο για τον λόγο που παράγει, ώστε να τον αξιολογεί και να τον διορθώνει μόνος του. Έτσι ο μαθητής εισάγεται στη διαδικασία της συνεχούς αναβάθμισης του γλωσσικού του επιπέδου, δηλαδή στη μορφωτική διαδικασία της συνεχούς τελειοποίησης.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αδαλόγλου, Κ. (1993). *Το μάθημα της Έκθεσης. Η Διαχρονικότητά του και οι Νέες Τάσεις στην Αξιολόγησή του*, αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη.

Αργυροπούλου Χρ. (2006). *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Αργυροπούλου Χρ. (2013). *Γυναικεία Πορτρέτα στα Ομηρικά Έπη*. Αθήνα:Γαβριηλίδης.

Αργυροπούλου Χρ. (2015). «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο γυμνάσιο», *Συνέδριο ΚΕΕΠΕΚ, ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ, Ηλεκτρονικά Πρακτικά* (11-14/5/13, ISBN 978-960-466-143-5). Αθήνα: ΚΕΕΠΕΚ, ΠΤΔΕ Παν/μιο Αθηνών, Ανθρωπιστικές Σπουδές.

Αργυροπούλου Χρ. Πατούνα Αν. (2008). «Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού». *Νέα Παιδεία*, τχ.126, Αθήνα, σσ. 22-50.

Αργυροπούλου Χρ., Πατούνα Αν, Βαρέση Ευαγγ., 2011. «Φιλολόγοι και μαθητές σκιαγραφούν το μάθημα της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο», *Νέα Παιδεία*, τχ.139, Αθήνα, σσ. 31-54.

Bartholomae, D. (1980). "The study of error", *College composition and communication*, 31, σσ 253-269.

Βρεττός, Ε. Γ. & Καψάλης, Γ. Α. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: «Art of Text».

Catts, W. Hugh & Kamhi, G. Alan (1999). *Language and Reading Disabilities*. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon.

Casazza, E. M. (1993). Using a Model of Direct Instruction to Teach Summary Writing in a College Reading Class, *Journal of Reading*, τ. 37/3, σσ. 202-208.

Δαναοσής-Αφεντάκης Κ. Α (1994<sup>2</sup>). *Παιδαγωγική Ψυχολογία τ. Α' Μάθηση και Ανάπτυξη*, Αθήνα.

Elbow, P.(1973). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.

Ellis, E. S., & Colvert, G. (1996). Writing strategy instruction. In D. D. Deshler, E. S.

Ellis, & Lenz B. K.(Eds.), *Teaching adolescents with learning disabilities: strategies and methods* (2nd ed.) (pp. 127-207). Denver: Love Publishing.

Φράγκος, Π. Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Glazer, S. M. & Brown, C. S. (1993). *Portfolios and beyond: collaborative assessment in reading and writing*, Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Graham, S., & Harris, K. R. (1993). Teaching writing strategies to students with learning disabilities: Issues and recommendations. In Meltzer L. J. (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities: From theory to practice*. Austin, TX: PRO-ED, pp. 271-292.

Gunning, G. T. (1998). *Assessing and Correcting. Reading and Writing Difficulties*. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon.

Hidi, S. & Anderson, V. (1986). "Producing Written Summaries: Task Demands, Cognitive Operations and Implications for Instruction", *Review of Educational Research*, τ. 56/4, σσ. 473-493.

Καραντζής, Δ. Ιωάννης (2001). *Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.

King, A. (1995). Cognitive strategies for learning from direct teaching. In Wood, E., Woloshyn, V.E., & Willoughby, T. (Eds.), *Cognitive strategy instruction for middle and high school students*. Cambridge, MA: Brookline Books, pp. 18-65.

Linn, R. & Gronlund, E. (1995). *Measurement and Assessment in Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Macarthur, C. A. & Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. *The Journal of Special Education*, 21, σσ. 22-42.

Miller, H. Wilma (1993). *Complete Reading Disabilities Handbook. Ready to Use Techniques for Teaching Reading Disabled Students*. New York: The Center for Applied Research in Education.

Murray, D. M. (1989). *Expecting the unexpected: Teaching myself –and others- to read and write*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Palinscar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, σσ. 117-175.

Παπαϊωάννου Π.-Πατούνα ΑΝ. (2003). *Η Περίληψη*, Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Rosenshine, B., & Meister, C, (1994). Reciprocal teaching: A review of research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.

Sabornie, J. E. & Debettencourt, U. L. (1997). *Teaching Students with Mild Disabilities at the Secondary Level*. Merrill, New Jersey, Ohio.

Smith, C. R. (1994). *Learning disabilities: The interaction of learner, task, and setting*. Boston: Allyn & Bacon.

Stoddard, B.,& Macarthur, C. A. (1993). A peer editor strategy: Guiding learning disabled students in response and revision. *Research in the Teaching of English*, 27, σσ. 76-103.

Stubs, M. (1986). *Educational Linguistic*. Oxford: B. Blackwell.

Tindal, G. A. & Marston, D. B. (1990). *Classroom-Based Assessment*. Columbus, OH: Merrill.

Τριλιανός, Α. Θ. (1991<sup>2</sup>). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας Ι Κριτική Προσέγγιση της Αποτελεσματικής Διδασκαλίας με βάση τα Πορίσματα της Σύγχρονης Επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Αφοι Τολίδη.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας. Χρηστάκης, Γ. Κώστας (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (1998). *Διαγνωστική Αξιολόγηση. Στοιχεία Μεθοδολογίας και Ενδεικτικά Παραδείγματα Διαγνωστικών Δοκιμασιών για τους Μαθητές της Α' Λυκείου*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Westwood, P. (2004). *Reading and Learning Difficulties. Approaches to Teaching and Assessment*. London: David Fulton Publishers.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση είναι αγαθό και πρέπει να παρέχεται σε όλους τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι είναι αναγκαία η συγγραφή ΑΠΣ και βιβλίων, που θα λαμβάνουν υπόψη τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συμβάλλοντας στην αφύπνιση ικανοτήτων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Τα περιεχόμενα διδασκαλίας μπορούν να διδαχθούν με όποια σειρά κρίνει πρόσφορη για τον μαθητικό πληθυσμό στόχο ο καθηγητής, αρκεί να προβλέπονται για τη συγκεκριμένη τάξη. Η βιωματική μάθηση είναι αρχή για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στα ΑΠΣ δίνεται έμφαση στη Διδακτική Μεθοδολογία και τις Στρατηγικές και Δραστηριότητες για την κατανόηση των κειμένων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στις τεχνικές βελτίωσης του γραπτού λόγου. Η Αξιολόγηση θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα βασίζεται στις ίδιες αρχές με τη διδασκαλία, την οποία ανατροφοδοτεί και δείχνει σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι και ποιες διορθωτικές παρεμβάσεις επιβάλλονται. Αξιοποιούνται όλες οι μορφές και τα είδη αξιολόγησης, λαμβάνονται υπόψη τα αντικείμενα και τα κριτήρια αξιολόγησης στον προφορικό και γραπτό λόγο και αξιοποιούνται τα «λάθη» διδακτικά. Απώτερος στόχος είναι η συνεχής αναβάθμιση του γλωσσικού επιπέδου του μαθητή.

## SUMMARY

Education is a public good and should be offered to all students. This means that it is necessary initiating Course Curriculum Developments (CCD) and writing books, which take into consideration students with learning difficulties, in order to provide help in awakening their abilities and encourage skills training. The teaching contents can be taught in any order the teacher considers appropriate for each target student group, provided the contents are suitable for each class. Experiential learning is a principle for students with learning difficulties. CCDs emphasize in Teaching Methodology and Strategies and Activities for text understanding, skills developing and written language improving techniques. Assessment is considered an undivided part of teaching. In language courses assessment is based on the same principles as teaching, provides feedback to the teaching process and shows the extent to which the learning goals are achieved and what corrective measures need to be taken. All forms and types of assessment are used, the assessment objects and criteria of oral and written language are taken into consideration and the "mistakes" are properly handled in teaching. The ultimate goal is to continuously upgrade the language level of the student.

Λέξεις-κλειδιά: Γλώσσα, Προγράμματα, στόχοι, μεθοδολογία, δραστηριότητες, αξιολόγηση, μαθησιακές δυσκολίες.