

ΤΕΥΧΟΣ Α΄

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

*Προσαρμογές αναλυτικών
προγραμμάτων για το μάθημα
της Γλώσσας στο Γυμνάσιο*

Σ. Χατζησαββίδης
Τ. Κωτόπουλος, Ε. Αναγνωστοπούλου

ΤΕΥΧΟΣ Α΄ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



ΠΑΙΔΕΙΑ ΜΠΡΟΣΤΑ
2^ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
«Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση»

**ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ
ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ**

ΤΕΥΧΟΣ Α

*ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΚΑΙ
ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ*

Σ. Χατζησαββίδης
Τ. Κωτόπουλος, Ε. Αναγνωστοπούλου



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ




ΠΑΙΔΕΙΑ ΜΠΡΟΣΤΑ
2^ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	4
Βιβλιογραφία	54
Α΄ Γυμνασίου, 6 ^η Ενότητα	61
Α΄ Γυμνασίου, 7 ^η Ενότητα	78
Β΄ Γυμνασίου, 5 ^η Ενότητα	87
Β΄ Γυμνασίου, 6 ^η Ενότητα	99
Β΄ Γυμνασίου – 7 ^η Ενότητα	108
Β΄ Γυμνασίου, 8 ^η Ενότητα	118
Γ΄ Γυμνασίου, 4 ^η Ενότητα	133
Γ΄ Γυμνασίου, 5 ^η Ενότητα	141
Γ΄ Γυμνασίου, 6 ^η Ενότητα	153

**ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ**

Διατηρούνται οι γενικοί σκοποί, οι άξονες, οι γενικοί στόχοι της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος σε μαθητές γυμνασίου και οι θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, όπως αυτές αναφέρονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. του μαθήματος (ΦΕΚ 303/13-3-03 και εκδ.ΥΠΕΠΘ- Π.Ι. 2002: 61-63).

**ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ**

Διατηρούνται οι γενικοί σκοποί, οι άξονες, οι γενικοί στόχοι της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος σε μαθητές γυμνασίου, και οι θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, όπως αυτές αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ του μαθήματος (ΦΕΚ 303/13-3-03 και εκδ.ΥΠΕΠΘ- Π.Ι. 2002: 61-63), καθώς και οι ειδικοί στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος όπως αυτοί αναφέρονται στο ΑΠΣ του μαθήματος (ΥΠΕΠΘ- Π.Ι. 2002: 61-63) και διατηρείται η κατανομή τους ανά τάξη. Παρατίθενται αρκετοί ενδεικτικοί διδακτικοί στόχοι, που αντιστοιχούν στα περιεχόμενα, χωρίς να είναι δεσμευτικοί. Τα περιεχόμενα διδασκαλίας μπορούν να διδαχθούν με όποια σειρά κρίνει πρόσφορη για το μαθητικό πληθυσμό στόχο ο /η καθηγητής/τρια. Ακόμα ο/η καθηγητής/τρια μπορεί να επιμείνει σε όποια από αυτά κρίνει απαραίτητα ανάλογα με τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών, ή και να επανέλθει σε ορισμένα από αυτά στην ίδια ή σε άλλη τάξη, αν διαπιστώσει ότι ορισμένοι μαθητές δεν τα έχουν κατακτήσει. Σε κάθε τάξη μπορούν να διδάσκονται τα προβλεπόμενα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, με όποια σειρά επιλέγει ο διδάσκων. Ο μαθητής πρέπει να ασκείται στην παραγωγή προφορικού και μετά γραπτού λόγου και στον άξονα: ακούω, κατανοώ, μιλώ, γράφω. Έχουν **προστεθεί αρκετές δραστηριότητες** που προσιδιάζουν στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό στόχο, οι οποίες είναι **ενδεικτικές**, καθώς ο/η διδάσκων/ουσα μπορεί να επινοήσει τις δικές του/της, εμπλέκοντας βιωματικά τους/τις μαθητές/τριες. Η **βιωματική μάθηση** είναι αρχή για όλους τους μαθητές και πολύ περισσότερο για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα.

Οι διαθεματικές δραστηριότητες, οι οποίες δηλώνονται με πλάγια γραφή, είναι ακριβώς ίδιες με τις ήδη υπάρχουσες στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα.

I. ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ

Τάξη Α΄

A. Στόχοι

Ο/ η μαθητής /τρια επιδιώκεται:

- Να αντιληφθεί τη σημασία των διάφορων κωδικών για την επικοινωνία και κυρίως τον ιδιαίτερο ρόλο του γλωσσικού κώδικα.
- Να αντιληφθεί ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη λόγου. Να συνειδητοποιήσει ότι κάθε είδος λόγου απαιτεί την ανάλογη γλωσσική ποικιλία και ότι το μέσο (διάυλος) και η κατάσταση επικοινωνίας επηρεάζουν τη μορφή και την οργάνωση του μηνύματος.
- Να κατανοήσει ότι η χρήση του προφορικού λόγου συνεπάγεται την εμφάνιση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων.
- Να συνειδητοποιήσει τις διαφορές μεταξύ πρότασης και περιόδου και να κατανοήσει ότι υπάρχουν διάφορα σημασιολογικά είδη προτάσεων που χρησιμοποιούνται διαφορετικά στο λόγο.
- Να αναγνωρίζει τα άρθρα, να εξοικειωθεί με τους κλιτικούς τύπους των άρθρων, απλούς και σύνθετους, και να συνειδητοποιήσει τη μορφική και νοηματική διαφορά τους.
- Να αναγνωρίζει τα ουσιαστικά και επίθετα και τις διαφορές τους στην κλίση (Είναι αρκετά πιθανό ένα ποσοστό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να μην είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ή να κατονομάσουν ένα ουσιαστικό ή ένα επίθετο). Επίσης, να αντιληφθεί τους τρόπους παραγωγής επιθέτων.
- Να κατανοήσει τη σημασία του ουσιαστικού ως νοηματικής μονάδας και να αντιληφθεί το ρόλο του ουσιαστικού στην πρόταση και στη φράση.
- Να κατανοήσει τις λειτουργίες του ουσιαστικού και του επιθέτου στην πρόταση και να αντιληφθεί το ρόλο του ουσιαστικού ως ομοιόπτωτου και ετερόπτωτου προσδιορισμού.
- Να κατανοήσει τη συντακτική δομή της ονοματικής φράσης (άρθρο – επίθετο – ουσιαστικό).
- Να διακρίνει τη συζυγία, τη φωνή, το ποιόν, τη διάθεση, το χρόνο, τα πρόσωπα του ρήματος. (Από τα παραπάνω, μπορούν να παραλειφθούν η συζυγία, το ποιόν, η διάθεση, επειδή μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση στους μαθητές).
- Να αντιληφθεί τη διαφορά των συνδετικών ρημάτων από τα υπόλοιπα και το ρόλο του ρήματος στην πρόταση και στη ρηματική φράση.
- Να αντιληφθεί τους τρόπους παραγωγής ρημάτων και να διακρίνει το ρόλο του ρήματος στην αφήγηση.
- Να αντιληφθεί το ρόλο της παραγράφου σε ένα κείμενο και να συνειδητοποιήσει τα μέρη της (θεματική περίοδος-σημαντικές λεπτομέρειες-κατακλείδα).
- Να διακρίνει τα κύρια σημεία σε ένα κείμενο που διαβάζει, αναγνωρίζοντας τις παραγράφους του, και να χρησιμοποιεί πλαγιότιτλους.
- Να αντιληφθεί τους κυριότερους μηχανισμούς λεξιλογικής δημιουργίας μέσω της παραγωγής και της σύνθεσης.
- Να αναγνωρίζει τους παρατακτικούς συνδέσμους και να κατανοεί τους τρόπους παρατακτικής σύνδεσης των προτάσεων.
- Να αντιληφθεί τη λειτουργία του ασύνδετου σχήματος στο κείμενο και τις χρήσεις της στίξης στον παρατακτικό λόγο.

- Να αναγνωρίζει τους υποτακτικούς συνδέσμους, να διακρίνει το είδος τους σε μια πρώτη προσέγγιση και να συνειδητοποιήσει το ρόλο των υποτακτικών συνδέσμων στο σχηματισμό δευτερευουσών προτάσεων όσο είναι αυτό δυνατό (πρώτη προσέγγιση).
- Να αντιληφθεί την ιδιαίτερη δομή και λειτουργία του υποταγμένου λόγου και να κατανοήσει τη λειτουργικότητα των σημείων στίξης στην παρατακτική και υποτακτική σύνδεση των προτάσεων, γενικά και ειδικότερα της τελείας και του κόμματος.
- Να εξοικειωθεί με τη χρήση λεξικών διαφόρων ειδών και ιδίως του σχολικού ερμηνευτικού.
- Να αντιληφθεί την ευελιξία της ελληνικής γλώσσας, με το συνδυασμό συνταγμάτων και τη μετακίνηση λεκτικών συνόλων, οριζόντια, μέσα στην πρόταση και την οικονομία της γλώσσας με την αντικατάσταση λεκτικών μονάδων στον κάθετο άξονα.
- Να κατανοεί το λεξιλόγιο μιας ποικιλίας κειμένων με θέματα που τον ενδιαφέρουν, κατάλληλα για την ηλικία του και να αντιλαμβάνεται τη σημασία των λέξεων ενταγμένων στα συμφραζόμενά τους.
- Να συνειδητοποιήσει ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη κειμένων και να κατανοήσει τη μορφική ποικιλία των κειμενικών ειδών σε συνάρτηση με τους επικοινωνιακούς σκοπούς που υπηρετούν.
- Να εκφράζεται σε οικείο ακροατήριο ή να γράφει απλά κείμενα λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες παραμέτρους και περιστάσεις επικοινωνίας.
- Να επισημαίνει τα στοιχεία (πρόσωπα, γεγονότα, αίτια των γεγονότων κ.τ.λ.) και τις τεχνικές της αφήγησης (οπτική γωνία αφήγησης, αφηγητής, χρόνος αφήγησης κ.ά.) και να κατανοεί το ρόλο των διαρθρωτικών λέξεων (προσδιορισμών του χρόνου) σε αυτήν.
- Να είναι σε θέση να γράφει απλά αφηγηματικά κείμενα με χρονική διαδοχή.
- Να αντιληφθεί την οργάνωση της περιγραφής στον άξονα του χώρου και να κατανοεί το ρόλο των επιθέτων στις περιγραφές.
- Να παρακολουθεί συζητήσεις ή να διαβάσει κείμενα αξιολογώντας τα επιχειρήματα του πομπού και την αποτελεσματικότητά τους και να ασκείται στη σύνταξη κειμένων με επιχειρηματολογία σε θέματα κατάλληλα με την ηλικία του.
- Να ασκηθεί στο μετασχηματισμό ενός απλού κειμένου σε διαφορετικό είδος λόγου και κείμενου.
- Να μπορεί να αντιληφθεί τη σχέση της περίληψης με το κείμενο από το οποίο προέρχεται.

B. Περιεχόμενα διδασκαλίας

1. **Διάφοροι κώδικες και περιστάσεις επικοινωνίας - είδη λόγου.** Ο ιδιαίτερος ρόλος της επικοινωνίας στις ανθρώπινες σχέσεις. Διάφοροι κώδικες επικοινωνίας – Σήματα. Είδη προφορικού και γραπτού λόγου. Παραγωγικά και εξωγωγικά στοιχεία στον προφορικό λόγο. Επιλογή κατάλληλου λεξιλογίου και επιπέδου προφορικού και γραπτού λόγου.
2. **Άρθρο, ουσιαστικό, επίθετο, ρήμα.** Οριστικό και αόριστο άρθρο. Κλίση των άρθρων, των ουσιαστικών και των επιθέτων. Συζυγία, φωνή, ποιόν, διάθεση, χρόνος, πρόσωπο του ρήματος. Συνδετικό ρήμα.
3. **Λεξιλόγιο - Παραγωγή και σύνθεση.** Ουσιαστικά: παραγωγή και σύνθεση. Παράγωγα επίθετα. Παράγωγα ρήματα. Κατανόηση λεξιλογίου σε ποικίλα κείμενα. Χρήση λεξικών.
4. **Πρόταση – περίοδος, παρατακτικός και υποταγμένος λόγος, Σημεία στίξης.** Ονοματική φράση –ρηματική φράση. Υποκείμενο, αντικείμενο, κατηγορούμενο,

- προσδιορισμοί. Επιθετικός προσδιορισμός – ουσιαστικοποίηση επιθέτου. Προτάσεις με συνδετικό και επίθετο/ ουσιαστικό. Συντακτικές λειτουργίες των πτώσεων. Ομοίωσις/πρωτοί προσδιορισμοί (παράθεση, επεξήγηση). Ετερόπρωτοι προσδιορισμοί. Απλή πρόταση: καταφατικές/ αρνητικές/ ερωτηματικές/ θαυμαστικές – επιφωνηματικές/ απορητικές προτάσεις. Συνταγματικός και παραδειγματικός άξονας. Παρατακτική σύνδεση. Ασύνδετο σχήμα. Στίξη στον παρατακτικό λόγο. Υποτακτικοί σύνδεσμοι. Δευτερεύουσες προτάσεις. Τα κυριότερα σημεία στίξης.
5. **Παράγραφος.** Η παράγραφος ως νοηματική ενότητα και τα μέρη της.
 6. **Αφήγηση.** (Είναι χρήσιμο η διδασκαλία να αρχίζει από την αφήγηση, ως είδος περισσότερο οικείο στους μαθητές (βλ. μεθοδολογία). Αφηγηματικός τρόπος, βασικά στοιχεία και τεχνικές αφήγησης. Το ρήμα στην αφήγηση.
 7. **Περιγραφή.** Περιγραφικός τρόπος. Οργάνωση της περιγραφής και λεκτική διατύπωση. Επίθετα και Περιγραφή.
 8. **Επιχειρηματολογία.** Αποφαντικός/ κριτικός τρόπος. Η επιχειρηματολογία και η οργάνωσή της.
 9. **Περίληψη** Προετοιμασία /οργάνωση για τη γραφή της περίληψης. Κύρια σημεία της παραγράφου και πλαγιότιπλοι.

Γ. Ενδεικτικές Δραστηριότητες

1. Διάφοροι κώδικες και περιστάσεις επικοινωνίας επικοινωνίας, είδη του λόγου

Συνειδητοποιεί με κατάλληλα παραδείγματα και εικόνες την ποικιλία των κωδίκων επικοινωνίας (Κ.Ο.Κ., νοηματική γλώσσα, κώδικας διαφήμισης, γλώσσα μαθηματικών, κινησιολογικός κώδικας κ.τ.λ.)

Παρακολουθεί / διαβάζει μια συζήτηση, μία ιστοσελίδα στο Διαδίκτυο, ένα δελτίο καιρού, μια μουσική εκπομπή, μια διαφήμιση κ.τ.λ. (Φυσικές Επιστήμες, Μουσική, Λογοτεχνία).

Παρουσιάζουν δραματοποιημένα ένα γραπτό κείμενο, χρησιμοποιώντας κατάλληλα για την περίπτωση παραγωγικά και εξωγλωσσικά στοιχεία.

Βιωματική προσέγγιση: Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες. Δίνεται ένα θέμα π.χ. περιγραφή ενός σπιτιού ή αφήγηση μιας θεατρικής παράστασης. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να αναπτύξει το θέμα (προφορικά ή γραπτά) ανάλογα με την ειδικότερη περίπτωση επικοινωνίας που της έχει ορίσει ο εκπαιδευτικός. Σε όλες τις ομάδες δίνεται ένας κατάλογος με το σχετικό λεξιλόγιο σε διάφορα επίπεδα λόγου και ύφους. Κάθε ομάδα οφείλει να επιλέξει το κατάλληλο για την περίπτωση επίπεδο λόγου και ύφους. Ενδεικτικά θέματα:

α) περιγραφή σπιτιού: προφορική σε κάποιον φίλο ή σε ένα διακοσμητή, σύνταξη αγγελίας, γράμμα σε ένα φίλο μετά από μετακόμιση.

β) μια θεατρική παράσταση: προφορική αφήγηση της παράστασης σε ένα φίλο, διαφημιστικό μήνυμα στο ραδιόφωνο, αφίσα, άρθρο - κριτική της παράστασης.

Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία, η κάθε ομάδα γνωστοποιεί την εργασία της στην τάξη, η οποία κρίνει αν αυτή ανταποκρίνεται στο σκοπό για τον οποίο γράφτηκε ή εκφωνήθηκε. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τις ομοιότητες και διαφορές που παρατηρούνται σε επίπεδο ύφους, γλώσσας και οργάνωσης του μηνύματος κάθε ομάδας.

2. Άρθρα, ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα

Αναγνωρίζει τα άρθρα, τα ουσιαστικά και τα επίθετα μέσα σε προτάσεις και μικροκείμενα με τεχνικές όπως παιχνιδόλεξα, ρίμες (λ.χ. «Ουσιαστικό είμαι εγώ, παίρνω ο ή η ή το») κ.ά. *Επίσης*

αναγνωρίζει σε απλά κείμενα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα τους τύπους και τις σημασίες των άρθρων. Μετατρέπει τα αόριστα σε οριστικά άρθρα στο πλαίσιο μιας πρότασης ή ενός μικροκειμένου (και αντίστροφα) και συζητά τη διαφορά του νοήματος που προκύπτει από τις αλλαγές.

Ασκείται στην κλίση των άρθρων, των ουσιαστικών και των επιθέτων (Ένας πίνακας με την κλίση τους πρέπει να βρίσκεται συνεχώς στην άμεση διάθεση του μαθητή).

Αντιλαμβάνεται το ρόλο του ουσιαστικού ως κύριου συστατικού της πρότασης με διάφορες τεχνικές όπως τη σχηματική απεικόνιση της πρότασης με ένα τρένο (το τρένο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη διδασκαλία του επιθέτου, του ρήματος, των προσδιορισμών κ.τ.λ.), στο πρώτο βαγόνι (μηχανή) του οποίου τοποθετείται η λέξη «ποιος;» και από κάτω ένα ουσιαστικό που απαντά στη σχετική ερώτηση. Επισημαίνει τη λειτουργία της ονοματικής φράσης στην πρόταση μέσα από κείμενα και παραδείγματα.

Διακρίνει τη θέση του επιθέτου σε σχέση με το ουσιαστικό και συνειδητοποιεί τις επιπτώσεις στο νόημα της πρότασης από τη μετακίνηση του επιθέτου. Επισημαίνει διάφορες περιπτώσεις ουσιαστικοποίησης του επιθέτου.

Εντοπίζει τα συνδεδεμένα ή άλλα ρήματα σε μικροκείμενα ή προτάσεις με τη βοήθεια διάφορων τεχνικών, όπως παιχνιδόλεξα, ρίμες κ.τ.λ.

Προσδιορίζει το πρόσωπο, το χρόνο, τη φωνή του ρήματος, με τη βοήθεια ενός πίνακα, όπου οι καταλήξεις ξεχωρίζουν από το θέμα (σχηματικά ή χρωματικά), (Ενδέχεται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την έννοια και τη διαδοχή του χρόνου. Σε αυτή την περίπτωση, για τη διδασκαλία των χρόνων, θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητική η χρήση της γραμμής του χρόνου, όπου τοποθετούνται αντίστοιχα οι ρηματικοί χρόνοι).

Μελετά μέσα από προτάσεις αρχικά και απλά κείμενα στη συνέχεια, τις πληροφορίες που δίνουν για το ρήμα η συζυγία, η φωνή, ο χρόνος, το πρόσωπο, ο αριθμός του ρήματος και στη συνέχεια κατανοεί ότι οι πληροφορίες σχετίζονται είτε με την κλίση του ρήματος είτε με το σημασιολογικό φορτίο.

Εντοπίζει σε απλά περιγραφικά κείμενα τα συνδεδεμένα ρήματα και τα κατηγορούμενά τους και στη συνέχεια ζωγραφίζει το αντικείμενο της περιγραφής με το χέρι ή με τη βοήθεια ανάλογου λογισμικού.

3. Λεξιλόγιο, παραγωγή - σύνθεση

Εντοπίζει σε μεμονωμένες προτάσεις και κείμενα παραγωγικές καταλήξεις για τη δημιουργία ρημάτων από διάφορες λεξιλογικές βάσεις, λ.χ. ερμηνευτικό λεξικό (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, Ξένες Γλώσσες).

Συνειδητοποιεί μέσα από παραδείγματα τους κυριότερους τρόπους παραγωγής λέξεων και τις σημασίες των παραγωγικών καταλήξεων. Μια σχηματική (το θέμα σε κύκλο στο κέντρο του σχήματος και οι παραγωγικές καταλήξεις γύρω του) ή χρωματική απόδοση (το θέμα με άλλο χρώμα και οι παραγωγικές καταλήξεις με άλλο) μπορεί να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες (βλ. μεθοδολογία), όπως και όσες άλλες τεχνικές στηρίζονται σε οικογένειες λέξεων.

Μαθαίνει να προσέχει τα συστατικά στοιχεία μιας λέξης και να διερευνά την τελική σημασία της, π.χ. δισ + εγγονός = δισέγγονο, δυς + τύχη = δυστυχία.

Συγκρίνει λέξεις που έχουν ένα κοινό συνθετικό και παρατηρεί τις ποικίλες σημασίες των σύνθετων που δημιουργούνται. Συνειδητοποιεί μέσα από κατάλληλα παραδείγματα και τεχνικές (καρτέλες με διαφορετικά χρώματα) το πρώτο και δεύτερο συνθετικό σύνθετων λέξεων. Κάνει πιθανούς συνδυασμούς, για να δημιουργήσει δικές του, δόκιμες, σύνθετες λέξεις που στη συνέχεια τις εντάσσει σε προτάσεις ή μικροκείμενα. Συζητά σχετικά με τη σημασία που προκύπτει με την προσθήκη, αφαίρεση ή αλλαγή της σειράς των συνθετικών.

Εντοπίζει ή και χρησιμοποιεί παράγωγες ή σύνθετες λέξεις σε προτάσεις ή μικροκείμενα. Ασκεείται στη χρήση των λεξικών (με ιδιαίτερη έμφαση στο μηχανισμό αναζήτησης) και αναγνωρίζει τις συντομογραφίες και τα σύμβολά τους. Εντοπίζει με ευχέρεια και εφαρμόζει στην άγνωστη λέξη το ερμηνεύμα που σχετίζεται με συγκεκριμένα συμφραζόμενα ενός κειμένου.

4. Πρόταση – περίοδος, παρατακτικός και υποταγμένος λόγος, σημεία στίξης

Μελετά και διαπιστώνει ότι οι πτώσεις είναι συνάρτηση της συντακτικής λειτουργίας ενός ουσιαστικού, π.χ. ονομαστική ως υποκείμενο, αιτιατική ως αντικείμενο. Αναγνωρίζει τις (όμοιες) πτώσεις στα ουδέτερα ουσιαστικά με βάση τη συντακτική τους θέση στην πρόταση.

Βάζει στη σωστή θέση μια σειρά από λέξεις και σχηματίζει αποδεκτές προτάσεις που περιέχουν ομοιόπτωτους ή ετερόπτωτους προσδιορισμούς. Θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί κατάλληλο υλικό (μαγνητάκια, καρτέλες) ή ο κειμενογράφος, ώστε ο μαθητής να μπορεί εύκολα να μετακινεί κάθε λέξη σε περίπτωση λάθους).

Με κατάλληλες τεχνικές και ασκήσεις παρατηρεί το ρόλο του ουσιαστικού ως ομοιόπτωτου προσδιορισμού και διακρίνει την παράθεση από την επεξήγηση σε απλές προτάσεις και μικροκείμενα ή /και μετατρέπει την παράθεση σε επεξήγηση (και το αντίστροφο).

Οι μαθητές παρακολουθούν ένα βίντεο ή ακούν ένα διάλογο και προσπαθούν να εντοπίσουν την πραγματολογική αξία διαφόρων ειδών προτάσεων με τη βοήθεια ενός καταλόγου στον οποίο παρουσιάζονται τα είδη των προτάσεων και η πραγματολογική λειτουργία ανά είδος (Τα κείμενα μπορούν να δοθούν και σε γραπτή μορφή, έτσι ώστε να καλυφθούν και οι περιπτώσεις μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επεξεργασία ακουστικών ή οπτικών πληροφοριών. Ο εκπαιδευτικός κρίνει ποιες πραγματολογικές λειτουργίες των προτάσεων μπορούν να γίνουν κατανοητές από τους μαθητές και σε ποιο βαθμό και κάνει τις ανάλογες επιλογές).

Μέσα από κατάλληλα παραδείγματα εξετάζει το συνδυασμό των συνταγμάτων στην πρόταση, ασκείται στη μετακίνηση λεκτικών συνόλων μέσα στην πρόταση, σημειώνει τις σημασιολογικές διαφορές που προκύπτουν και αντιλαμβάνεται τα όρια των συνδυασμών (Η δραστηριότητα μπορεί να υλοποιηθεί και με καρτέλες ή στον κειμενογράφο).

Παρατηρεί και ασκείται στην αντικατάσταση λεκτικών μονάδων με άλλες που έχουν διαφορετική σημασία, με αντίστοιχες αλλαγές στο νόημα του εκφωνήματος κάθε φορά (Η δραστηριότητα μπορεί να υλοποιηθεί και με καρτέλες ή στον κειμενογράφο).

Ασκεείται στην κατανόηση του λεξιλογίου κειμένων από διάφορα είδη λόγου που διαβάζει. Όταν αμφιβάλει για τη σημασία ορισμένων λέξεων, προσπαθεί να αντιληφθεί το νόημά τους από τα συμφραζόμενα ή με τη χρήση ερμηνευτικού λεξικού (Διαθεματική. Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Θρησκευτικά, Μαθηματικά, Ιστορία, Βιολογία, Χημεία). Επιβάλλεται η άσκηση των μαθητών στη χρήση λεξικών, επειδή αρκετά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στη διαδοχή.

Ασκεείται στην κατανόηση της λειτουργικότητας της παρατακτικής σύνδεσης σε ένα απλό κείμενο, π.χ. παραμύθι. Παρατηρεί τη λειτουργικότητα του ασύνδετου σχήματος και αντιλαμβάνεται το ρόλο της στίξης στην περίπτωση αυτή και ασκείται στη χρήση της στίξης σε αντίστοιχα δικά του μικροκείμενα.

Διακρίνει διάφορα είδη δευτερευουσών προτάσεων. Σε απλά κείμενα, παρατηρεί τη συντακτική τους θέση, αλλά και τις αλλαγές στο νοηματικό τους περιεχόμενο ανάλογα με τους συνδέσμους. Μετασχηματίζει απλό παρατακτικό λόγο σε υποτακτικό λόγο και παρατηρεί τις διαφορές.

Μέσα από διάφορα απλά κείμενα (π.χ. δοκιμιακά, λογοτεχνικά, επιστημονικά) αναγνωρίζει το ρόλο των σημείων στίξης, ιδιαίτερα της τελείας και του κόμματος, στη σύνταξη της πρότασης.

Διορθώνει τη στίξη σε κείμενα άστικτα ή με επιλεκτική ή λανθασμένη στίξη.

Ασκεείται στη χρήση διάφορων σημείων στίξης στα κείμενά του.

Συνειδητοποιεί τη λειτουργικότητα των σημείων στίξης και τη σχέση τους με τον προφορικό λόγο. Αντιλαμβάνεται π.χ. ότι η απορία, ο θαυμασμός, η έκπληξη δηλώνονται στο γραπτό λόγο με το θαυμαστικό, ο ερωτηματικός τόνος με το ερωτηματικό κ.τ.λ.

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

5. Παράγραφος

Αναλύει ευσύνοπτα κείμενα διαφόρων ειδών σε παραγράφους και αναγνωρίζει τη σημασία της κάθε παραγράφου για το κείμενο ως όλο (Λογοτεχνία, Ιστορία, Φυσικές επιστήμες, Αισθητική Αγωγή).

Χωρίζει ευσύνοπτα κείμενα σε παραγράφους με βάση τους πλαγιότιτλους που του δίνονται.

Συνειδητοποιεί τα μέρη της παραγράφου, εξετάζοντας τη λειτουργία κάθε περιόδου της με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, την τεχνική της «φωναχτής σκέψης», τη σχηματική απόδοση των μερών της με διαφορετικά χρώματα και τη χρήση συσχετισμών για την εμπέδωση της σχετικής μεταγλώσσας (λ.χ. θεματική πρόταση = ΘΕΜΑ, κατακλείδα = ΚΛΕΙΔΩΝΕΙ την παράγραφο, βλ. μεθοδολογία).

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 (χωρίς λόγια) ή παρατηρεί μια σειρά εικόνων και συνθέτει την αντίστοιχη ιστορία.

Διαβάζοντας τον τίτλο ή ένα μέρος μιας ιστορίας, διατυπώνει υποθέσεις για την εξέλιξή της και τις επαληθεύει -στη συνέχεια- με αναφορά σε συγκεκριμένα χωρία του κειμένου (βλ μεθοδολογία).

Αποδίδει μια απλή ιστορία ή ένα ιστορικό γεγονός με 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 τα πρόσωπα, τα αντικείμενα ή τα τοπία που αποδίδουν.

Προσδιορίζει τον τρόπο οργάνωσης μιας περιγραφής, σημειώνοντας με βελάκια στην αντίστοιχη εικόνα την πορεία ανάπτυξής της.

Αποδίδει με εικόνες, σκίτσα ή διαγράμματα περιγραφές από χρηστικά κείμενα ή διάφορα σχολικά εγχειρίδια (λ.χ. Λογοτεχνίας, Ιστορίας, Φυσικής, Βιολογίας).

Προσπαθεί να μαντέψει το πρόσωπο ή το αντικείμενο που περιγράφεται (προφορικά) από ένα συμμαθητή.

Αποδίδει γραπτά (με βάση συγκεκριμένες οδηγίες για τον τρόπο οργάνωσής της) μια προσωπογραφία, ένα σκίτσο, μία φωτογραφία, μια εικόνα από το Διαδίκτυο, ένα νόμισμα κ.ά.

8. Επιχειρηματολογία

Υποστηρίζει με δύο τουλάχιστον επιχειρήματα τη θέση του κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης μέσα στην τάξη.

Ολοκληρώνει μία ημιτελή παράγραφο στην οποία δίνεται η βασική θέση ή/ και μερικά από τα επιχειρήματα που τη στηρίζουν.

Χωρισμένοι σε ομάδες συζητούν και καταγράφουν τα επιχειρήματα υπέρ και κατά μιας απόφασης που πρέπει να πάρουν (π.χ. επίσκεψη σε μουσείο).

Αξιοποιεί διαγράμματα στα οποία παρουσιάζονται επιγραμματικά τα επιχειρήματα υπέρ και κατά μιας συγκεκριμένης άποψης (π.χ. για την αγορά ενός αντικειμένου, τον προορισμό της σχολικής εκδρομής,) και συνθέτει έναν απλό κείμενο επιχειρημάτων (έκτασης 2 παραγράφων).

Δραματοποίηση: Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των δύο ατόμων και της οποίας κάθε μέλος έχει αντίθετη άποψη. Κάθε ομάδα προετοιμάζει μια δραματοποιημένη αντιπαράθεση και η υπόλοιπη τάξη κρίνει την αποτελεσματικότητα των επιχειρημάτων που χρησιμοποίησε κάθε μαθητής και ορίζει την κατάληξη κάθε αντιπαράθεσης σύμφωνα με την κρίση της.

9. Περίληψη

Μελετά κείμενα διαφόρων ειδών και τις περιλήψεις τους και παρατηρεί τη διαδικασία που οδηγεί από τα κύρια σημεία της κάθε παραγράφου στην περίληψη ενός κειμένου.

Συγκεντρώνει περιλήψεις από οπισθόφυλλα βιβλίων, από οδηγίες χρήσης παιχνιδιών, αντικειμένων, ταινιών από εφημερίδες ή περιοδικά, φαρμάκων και κειμένων από ιστοσελίδες του Διαδικτύου. Σχολιάζει την επάρκεια και την αυτονομία τους (Λογοτεχνία, Βιολογία, Πληροφορική).

Βάζει τον κατάλληλο πλαγιότιτλο στην παράγραφο (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, Ιστορία, Βιολογία κ.ά.).

Διαβάζει την περίληψη μιας ιστορίας και εκφράζει υποθέσεις για βασικά στοιχεία της αφήγησης (ήρωες, τόπος, χρόνος, πρόβλημα). Επιβεβαιώνει τις υποθέσεις ανατρέχοντας στο αρχικό κείμενο.

Εντοπίζει τις πλεονάζουσες ή δευτερεύουσες –σε σχέση με το βασικό θέμα– λεπτομέρειες, συγκρίνοντας κείμενα διαφόρων ειδών με τις περιλήψεις τους.

Αντιστοιχίζει κείμενα μικρής έκτασης με τις περιλήψεις τους.

Τάξη Β΄

A. Στόχοι

Ο/η μαθητής/τρια επιδιώκεται:

- Να συνειδητοποιήσει την έννοια της σύγκρισης μέσα από τους βαθμούς του επιθέτου.
- Να αντιληφθεί το μονολεκτικό και τον περιφραστικό σχηματισμό των παραθετικών του επιθέτου.
- Να εξοικειωθεί με τις σημασίες, τους συντακτικούς ρόλους και τους κλιτικούς τύπους των προσωπικών αντωνυμιών και με τις συντακτικές / μορφολογικές ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους αδύνατους και τους δυνατούς τύπους τους.
- Να συνειδητοποιήσει τη λειτουργικότητα της χρήσης των προσωπικών αντωνυμιών (έμφαση και αντιδιαστολή) κυρίως στο επικοινωνιακό πλαίσιο του προφορικού λόγου και στη λογοτεχνία.
- Να γνωρίσει τα άλλα είδη αντωνυμιών και να εξοικειωθεί με τους συντακτικούς τους ρόλους (Χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση των αντωνυμιών, επειδή αρκετά προβλήματα στην κατανόηση των κειμένων συνδέονται με την αδυναμία των μαθητών να αναγνωρίσουν το συντακτικό τους ρόλο).
- Να εξοικειωθεί με τα διάφορα είδη επιρρηματικών προσδιορισμών (με επιρρήματα και επιρρηματικά σύνολα) και να αφομοιώσει τους τρόπους παραγωγής επιρρημάτων.
- Να εξοικειωθεί με τα είδη μετοχών (επιρρηματικές, επιθετικές, σε - μένος).
- Να κατανοήσει τις σημασίες των εγκλίσεων στις ανεξάρτητες προτάσεις (το πραγματικό, το ενδεχόμενο, το επιθυμητό κ.τ.λ.) και τις διαφορετικές χρονικές βαθμίδες του ρήματος.
- Να συνειδητοποιήσει ότι η κλίση των ρημάτων βασίζεται στη διάκριση μεταξύ των δύο φωνών, ότι οι δύο αυτές φωνές δεν ταυτίζονται με τις αντίστοιχες διαθέσεις και ότι η κλίση του ενεστώτα και παρατατικού των ρημάτων βασίζεται σε διπλό υπόδειγμα τόσο στην ενεργητική όσο και στην παθητική φωνή.
- Να αντιληφθεί ότι τα ρήματα, ανάλογα με τη σημασία τους και το γραμματικό τους τύπο διακρίνονται σε ενεργητικά, παθητικά, μέσα (αυτοπαθή) και ουδέτερα (Ο συγκεκριμένος διδακτικός στόχος μπορεί να δυσκολέψει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς συχνά συγχέεται η διάθεση με τη φωνή. Ωστόσο ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να επιμείνει κυρίως στη μετατροπή της ενεργητικής φωνής σε παθητική και το αντίστροφο, επειδή η χρήση της μιας ή της άλλης συνδέεται με την εστίαση της έμφασης που επιδιώκει ο συγγραφέας).
- Να εξοικειωθεί με το α΄ και β΄ συνθετικό των σύνθετων λέξεων και ευρύτερα με το συνδυασμό των δύο συνθετικών τους.
- Να συνειδητοποιήσει τις διαφορές ανάμεσα στα είδη συνθέτων (παρατακτικά, υποτακτικά, κτητικά κ.τ.λ.). (Ο συγκεκριμένος διδακτικός στόχος είναι ιδιαίτερα δύσκολος για τους συγκεκριμένους μαθητές. Πιθανόν είναι αρκετή η εξάσκηση των μαθητών στην αναγνώριση του πρώτου και δεύτερου συνθετικού).
- Να αντιληφθεί ότι οι λέξεις οργανώνονται σε ετυμολογικές οικογένειες με βάση ένα κοινό θέμα ή μια κοινή ρίζα και να κατανοήσει τις ετυμολογικές συγγένειες που υπάρχουν ανάμεσα σε λέξεις με την ίδια παραγωγική κατάληξη ή το ίδιο α΄ ή β΄ συνθετικό.
- Να αντιληφθεί τη διαφορά της γνήσιας από την καταχρηστική σύνθεση και από τα παρασύνθετα.
- Να εξοικειωθεί με τη χρήση λεξικών διαφόρων ειδών (ερμηνευτικών, ετυμολογικών, κ.τ.λ.).

- Να αντιληφθεί ότι τα ρήματα χωρίζονται σε δύο μεγάλες συντακτικές κατηγορίες (μεταβατικά και αμετάβατα) ανάλογα με το αν δέχονται ως συμπλήρωμα ένα αντικείμενο.
- Να αντιληφθεί τη λειτουργία του υποκειμένου και του αντικειμένου στην πρόταση και να συνειδητοποιήσει τις διάφορες μορφές τους (ουσιαστικό, αντωνυμία, πρόταση, εμπρόθετο αντικείμενο).
- Να κατανοήσει ότι το υποκείμενο συμφωνεί με το ρήμα στο πρόσωπο και τον αριθμό.
- Να αντιληφθεί, με απλό τρόπο, την οργάνωση μιας παραγράφου με διάφορους τρόπους (αιτιολόγηση, παραδείγματα, σύγκριση, αντίθεση, διαίρεση κ.τ.λ.), ώστε να μπορεί να υποστηρίξει τις απόψεις του.
- Να κατανοήσει τη σκοπιμότητα και την τεχνική των ορισμών.
- Να μπορεί να οργανώνει το λόγο του σε ευρύτερο κείμενο προσέχοντας τη συνοχή και συνεκτικότητά του.
- Να μάθει να χρησιμοποιεί μεθόδους για τον έλεγχο και τη βελτίωση των κειμένων που παράγει.
- Να συλλέγει υλικό από διάφορες πηγές και μαθήματα, και να το χρησιμοποιεί για να συνθέτει απλές εργασίες.
- Να αναπτύσσει ποικίλα κείμενα επιλέγοντας κάθε φορά το κατάλληλο επίπεδο ύψους (λεξιλόγιο, σύνταξη, τύποι και γενικά την κατάλληλη γλωσσική ποικιλία).
- Να ασκηθεί στον περιγραφικό και στον αφηγηματικό τρόπο, απευθυνόμενος κυρίως σε δέκτη που του είναι οικείος.
- Να παρακολουθεί συζητήσεις και να αξιολογεί την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούν οι ομιλητές.
- Να αναπτύσσει γραπτά και προφορικά, σταδιακά, κείμενα με επιχειρηματολογία σε θέματα που περιέχουν αφηρημένες έννοιες και να παρουσιάζει με λογική αλληλουχία τις σκέψεις του σε όποιο μάθημα του δοθεί η ευκαιρία.
- Να γράφει την περίληψη ενός κειμένου με τη βοήθεια πλαγιότιτλων (Στο συγκεκριμένο διδακτικό στόχο πρέπει να δοθεί αρκετή έμφαση, επειδή η ικανότητα σύνοψης χρησιμεύει ως εργαλείο μελέτης και απομνημόνευσης, ιδιαίτερα για τους συγκεκριμένους μαθητές).

B. Περιεχόμενα

1. **Επίθετα, μετοχές, αντωνυμίες, ρήματα.** Χρόνοι, εγκλίσεις στις ανεξάρτητες προτάσεις. Ενεργητική και παθητική φωνή. Α' και Β' συζυγία. Διαθέσεις του ρήματος. Βαθμοί του επιθέτου. Σύγκριση. Αδύνατοι και δυνατοί τύποι προσωπικών αντωνυμιών και η λειτουργικότητά τους. Τα άλλα είδη αντωνυμιών. Οι διάφορες μορφές μετοχής.
2. **Λεξιλόγιο – Παραγωγή και σύνθεση.** Παραγωγή επιρρημάτων. Σύνθεση με αχώριστα μόρια, λόγια και μη. Τα είδη συνθέτων. Σύνθεση: α' και β' συνθετικό. Ετυμολογικές οικογένειες λέξεων. Γνήσια και καταχρηστική σύνθεση. Παρασύνθετα. Πολυλεκτικά σύνθετα. Ορισμός εννοιών. Χρήση ποικίλων λεξικών.
3. **Σύνταξη της πρότασης.** Μορφές του υποκειμένου. Συμφωνία υποκειμένου – ρήματος. Μεταβατικά και Αμετάβατα ρήματα και αντικείμενο. Μορφές του αντικειμένου. Είδη επιρρηματικών προσδιορισμών.
4. **Παράγραφος.** Τρόποι ανάπτυξης παραγράφου.
5. **Οργάνωση- σύνθεση ευρύτερου κειμένου.** Οι συνδετικές λέξεις και εκφράσεις και οι χρήσεις τους στο λόγο. Οργάνωση και συνοχή περιγραφής και αφήγησης. Ανάπτυξη

ποικίλων κειμένων με κατάλληλο ύφος. Αξιολόγηση και διατύπωση επιχειρημάτων. Η επιχειρηματολογία / λογική αιτιολόγηση στα άλλα μαθήματα¹. Επανάλεγχος της γραπτής έκφρασης.² Συλλογή υλικού και σύνθεση απλών εργασιών.³

6. Περίληψη. Περίληψη από πλαγιότιπλους.

Γ. Ενδεικτικές Δραστηριότητες

1. Επίθετα, μετοχές, αντωνυμίες, ρήματα, επιρρήματα

Κατανοεί τους τρόπους σχηματισμού των παραθετικών στα επίθετα με τη βοήθεια τεχνικών όπως χρωματιστές καρτέλες με διαφορετικά χρώματα για τα θέματα και τις καταλήξεις σε κάθε βαθμό, προσέχοντας συγχρόνως και την ορθογραφία.

Αναγνωρίζει σε επιλεγμένα μικροκείμενα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα τα είδη των αντωνυμιών, με τη βοήθεια σχετικού πίνακα ή με αναδρομή στο βιβλίο της γραμματικής (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση και πρωτότυπο, Ιστορία κ.ά.) και προσδιορίζει τα ουσιαστικά που αντικαθιστούν (Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι σημαντική, επειδή οι συγκεκριμένοι μαθητές πολλές φορές δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο μαθημάτων όπως λ.χ. η Ιστορία, όταν χρησιμοποιούνται αρκετές αντωνυμίες).

Διορθώνει κείμενα (δικά του ή κατασκευασμένα) στα οποία δεν γίνεται χρήση αντωνυμιών και αντιλαμβάνεται τη λειτουργικότητα της χρήσης τους στο λόγο.

Συμμετέχει σε παιχνίδια ρόλων, χρησιμοποιώντας σωστά διάφορες αντωνυμίες.

Μαθαίνει να αναγνωρίζει σε κατάλληλα κείμενα από τη Λογοτεχνία, την Ιστορία κ.τ.λ. τους τύπους και τις σημασίες των εγκλίσεων.

Μετασχηματίζει κείμενα διαφόρων γνωστικών αντικειμένων σε άλλες χρονικές βαθμίδες (Λογοτεχνία, Ιστορία, Θρησκευτικά κ.ά.)

Προσδιορίζει τη διάρκεια των γεγονότων σε μια ιστορία, παρατηρώντας τους ρηματικούς χρόνους με τους οποίους αυτά αποδόθηκαν (Η δραστηριότητα μπορεί να γίνει και με τη χρήση της γραμμής του χρόνου).

Διαπιστώνει μέσα από κατάλληλα παραδείγματα ρημάτων ότι η ενεργητική και η παθητική φωνή δεν ταυτίζονται πάντα με τις αντίστοιχες σημασίες (διαθέσεις), (Ένας πίνακας με την κλίση των ρημάτων α΄ και β΄ συζυγίας στην ενεργητική και παθητική φωνή πρέπει να βρίσκεται πάντα στη διάθεση του μαθητή. Στον πίνακα αυτό είναι σκόπιμο να χρωματίζονται με διαφορετικά χρώματα το θέμα και οι καταλήξεις των ρημάτων).

Μετατρέπει κατάλληλα κείμενα από την ενεργητική στην παθητική φωνή και το αντίστροφο (Λογοτεχνία, Ιστορία, Φυσική, Ξένες Γλώσσες κ.ά.).

Μελετά επιλεγμένα ευσύννοπτα κείμενα και εντοπίζει τα είδη των μετοχών από γραμματική άποψη. Προσέχει την ορθογραφία.

Αναγνωρίζει την επιρρηματική λειτουργία των μετοχών και τις αναλύει σε αντίστοιχες επιρρηματικές προτάσεις.

¹ Ο συγκεκριμένος διδακτικός στόχος συνδέεται με όλες τις ενότητες που σχετίζονται με την επιχειρηματολογία.

² Ο συγκεκριμένος διδακτικός στόχος δεν εντάσσεται σε μία μόνο ενότητα, αλλά αποτελεί βασικό στάδιο της σύνθεσης κειμένων (βλ μεθοδολογία).

³ Ο συγκεκριμένος διδακτικός στόχος δεν είναι αναγκαίο να ενταχθεί σε μία μόνο ενότητα και μπορεί να είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας.

Σε προτάσεις ή μικροκείμενα αναγνωρίζει τις επιθετικές μετοχές και το ρόλο τους στο κείμενο με τη βοήθεια τεχνικών, όπως τη σχηματική απεικόνιση των διάφορων όρων της πρότασης με τα βαγόνια ενός τρένου.

Συνθέτει κείμενα ενταγμένα σε επικοινωνιακό πλαίσιο, χρησιμοποιώντας τα διάφορα είδη μετοχών.

2. Λεξιλόγιο – Παραγωγή και σύνθεση

Εντοπίζει -με τη βοήθεια τεχνικών όπως χρωματιστές καρτέλες- σε σύνθετες λέξεις από όλα τα γνωστικά αντικείμενα τα αχώριστα μόρια και τα διακρίνει σε λόγια και μη λόγια (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση και πρωτότυπο, Ιστορία, Θρησκευτικά, Φυσική κ.ά.).

Μαθαίνει τη σημασία των βασικότερων αχώριστων μορίων ως πρώτων συνθετικών σύνθετων λέξεων με τη βοήθεια τεχνικών όπως τα παιχνιδόλεξα, οι ρίμες κ.τ.λ.

Αναγνωρίζει σε επιλεγμένα παραδείγματα διαφορετικά είδη συνθέτων που προέρχονται από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

Συνειδητοποιεί μέσα από κατάλληλα παραδείγματα και τεχνικές (καρτέλες με διαφορετικά χρώματα, σχήματα) το πρώτο και δεύτερο συνθετικό σύνθετων λέξεων. Κάνει πιθανούς συνδυασμούς, για να δημιουργήσει δικές του, δόκιμες, σύνθετες λέξεις που στη συνέχεια τις εντάσσει σε προτάσεις ή μικροκείμενα. Συζητά σχετικά με τη σημασία που προκύπτει με την προσθήκη, αφαίρεση ή αλλαγή της σειράς των συνθετικών.

Δημιουργεί οικογένειες λέξεων, όταν του δίδεται το πρώτο ή δεύτερο συνθετικό και τις συμπληρώνει στην «τράπεζα λέξεων».

Σχηματίζει με τα δύο συνθετικά δικές του σύνθετες λέξεις ενταγμένες σε λειτουργικό περιβάλλον (Λογοτεχνία, Αισθητική Αγωγή, Γεωγραφία, Φυσική, Χημεία).

Εντοπίζει τις βασικές παραγωγικές καταλήξεις των επιρρημάτων με τη βοήθεια ενός σχετικού πίνακα ή με χρωματιστές καρτέλες κ.τ.λ. και σχηματίζει παράγωγα επιρρήματα μετατρέποντας επίθετα και προθετικά σύνολα.

Εντοπίζει τη σχέση υπωνυμίας μεταξύ εννοιών με τη βοήθεια τεχνικών όπως: χρωματιστές καρτέλες διαφορετικού χρώματος για τα υπερώνυμα και τα υπώνυμα, κύκλοι που περιέχονται ο ένας μέσα στον άλλο κ.τ.λ. (βλ. μεθοδολογία).

Δημιουργεί ορισμούς με τις έννοιες γένους και είδους που του δίνονται σχηματικά (Η δραστηριότητα είναι πρόσφορο να στηρίζεται περισσότερο σε συγκεκριμένες έννοιες, λ.χ. ποδήλατο – μέσο μεταφοράς, ΜΜΕ – τηλεόραση κ.τ.λ.).

Εξασκείται στη διατύπωση ορισμών πάνω σε θέματα από τη Λογοτεχνία, τη Φυσική, τη Χημεία, τα Μαθηματικά.

Ορίζει τις άγνωστες λέξεις που συναντά και δημιουργεί τη δική του «τράπεζα λέξεων» (βλ μεθοδολογία).

Ασκείται στην αναζήτηση λημμάτων, καθώς και στην αναζήτηση συγκεκριμένων κάθε φορά πληροφοριών (ερμηνευτικών, ετυμολογικών κ.τ.λ.) για τα λήμματα.

Συγκρίνει διάφορα είδη λεξικών μεταξύ τους και συνηθίζει να ανατρέχει κάθε φορά στο πιο κατάλληλο για την περίπτωση με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

3. Σύνταξη της πρότασης

Εντοπίζει τα υποκείμενα ή τα αντικείμενα σε κείμενα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα και μαθαίνει να διακρίνει τα είδη τους, με τη βοήθεια ενός σχετικού πίνακα ή/ και τεχνικών όπως παιχνιδόλεξα, ρίμες κ.τ.λ.

Σε επιλεγμένα κείμενα επιχειρεί να αντικαταστήσει τα υποκείμενα ή τα αντικείμενα με άλλα διαφορετικής μορφής (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση και πρωτότυπο, Ιστορία, Θρησκευτικά, Φυσική κ.ά.).

Διαπιστώνει μέσα από επιλεγμένα παραδείγματα ότι ορισμένα μεταβατικά ρήματα μπορούν να εμφανίζονται με ή χωρίς αντικείμενο ανάλογα με τα συμφραζόμενα και παρατηρεί τις νοηματικές αλλαγές από την παρουσία ή απουσία αντικειμένου στην πρόταση.

Σε επιλεγμένες προτάσεις ή μικροκείμενα αναγνωρίζει τις διάφορες μορφές επιρρηματικών προσδιορισμών (λ.χ. επιρρήματα, εμπρόθετοι ή πτωτικοί προσδιορισμοί, επιρρηματικές μετοχές) με τη βοήθεια ενός σχετικού πίνακα, όπου δηλώνονται με διαφορετικά χρώματα οι διάφορες κατηγορίες επιρρηματικών προσδιορισμών λ.χ. τόπου, χρόνου.

Συμμετέχει σε παιχνίδια ρόλων, όπου κάθε φορά δίνεται έμφαση κυρίως σε ένα είδος σχέσης, λ.χ. δίνει οδηγίες μετάβασης σε ένα συγκεκριμένο προορισμό, χρησιμοποιώντας τους κατάλληλους προσδιορισμούς του τόπου κ.τ.λ.

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.

Μελετά κείμενα διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και αναγνωρίζει τους διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης των παραγράφων τους (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, Ιστορία, Θρησκευτικά, Φυσική), προσέχοντας τη θεματική τους πρόταση και τις διαρθρωτικές λέξεις και φράσεις.

5. Οργάνωση – σύνθεση ευρύτερου κειμένου

Χωρίζει ευσύνοπτα κείμενα σε παραγράφους στηριζόμενος στο νόημα και στις συνδετικές λέξεις ή φράσεις.

Βάζει τις παραγράφους ενός κειμένου στη σωστή σειρά, προσέχοντας τις διαρθρωτικές λέξεις ή φράσεις.

Συμπληρώνει ημιτελή κείμενα, είτε ολοκληρώνοντας παραγράφους των οποίων δίνεται η θεματική πρόταση, είτε αναπτύσσοντας παραγράφους σε κείμενα των οποίων δίνεται η προλογική ή/ και η επιλογική (βλ. μεθοδολογία).

Περιγράφει με σαφήνεια ένα πείραμα στη Χημεία, ένα φαινόμενο στη Βιολογία, τη μορφολογία ενός τόπου στη Γεωγραφία κ.τ.λ. Στο μάθημα της Ιστορίας αφηγείται παραστατικά ένα ιστορικό γεγονός, προσδιορίζοντας τον τόπο, το χρόνο, τα αίτια και τα αποτελέσματα του γεγονότος, κ.τ.λ.

Σε κατάλληλες περιστάσεις στην τάξη αφηγείται και στην αφήγησή του ακολουθεί, συνήθως, χρονολογική σειρά στην εξέλιξη των γεγονότων. Ορισμένες φορές χρησιμοποιεί και την αναδρομική αφήγηση (στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του μαθητικού πληθυσμού – στόχου).

Περιγράφει μια εικόνα ακολουθώντας τις οδηγίες που του υποδεικνύονται για την οπτική γωνία και τον τρόπο οργάνωσης της περιγραφής στην εκφώνηση ή με βελάκια πάνω στην εικόνα.

Γράφει, σε κατάλληλα διαμορφωμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, μια ηλεκτρονική επιστολή (e-mail) σε φιλικό του πρόσωπο, μια εργασία για την τάξη, αλλά και μια επιστολή σε επίσημο πρόσωπο, ένα κείμενο για το σχολικό περιοδικό, κ.ο.κ.

Βελτιώνει την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα απλών (λ.χ. χρηστικών) κειμένων (δικών του ή κατασκευασμένων), επιφέροντας τις αλλαγές που χρειάζεται στη γλωσσική ποικιλία και το ύφος, με βάση τις παρατηρήσεις του καθηγητή και των συμμαθητών (βλ μεθοδολογία).

Παρακολουθεί μια συζήτηση (ζωντανή, μαγνητοφωνημένη ή μαγνητοσκοπημένη) και αντιστοιχίζει τις βασικές απόψεις που εκφράστηκαν με τα επιχειρήματα με τα οποία στήριξε ο κάθε ομιλητής τη θέση του. Σχολιάζει την πειστικότητα και την αποτελεσματικότητα των επιχειρημάτων ή των συμπερασμάτων τους.

Μελετά δύο (τουλάχιστον) ευσύννοπτα κείμενα στα οποία υποστηρίζονται αντίθετες απόψεις για το ίδιο ζήτημα. Εντοπίζει και καταγράφει τα επιχειρήματα δύο «αντίπαλων» θέσεων σε έναν πίνακα και αξιολογεί την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας σε κάθε περίπτωση.

Παίρνει θέση σε πιο απαιτητικά ζητήματα, όπως ο πόλεμος και η ειρήνη, το οικολογικό πρόβλημα κ.τ.λ., δείχνοντας ότι κατανοεί το περιεχόμενο των εννοιών που πραγματεύεται το θέμα (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση και πρωτότυπο, Ιστορία, Θρησκευτικά, Φυσική κ.ά.).

Αξιοποιεί διαγράμματα στα οποία παρουσιάζονται επιγραμματικά τα επιχειρήματα υπέρ και κατά μιας συγκεκριμένης άποψης (π.χ. διαφήμιση) και συνθέτει έναν κείμενο επιχειρημάτων, όπου διατυπώνει και τεκμηριώνει τη θέση του, προσπαθώντας συγχρόνως να ανασκευάσει και την αντίπαλη θέση (βλ. μεθοδολογία).

Δραματοποίηση: Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των δύο ατόμων και της οποίας κάθε μέλος έχει αντίθετη άποψη. Κάθε ομάδα προετοιμάζει μια δραματοποιημένη αντιπαράθεση και η υπόλοιπη τάξη κρίνει την αποτελεσματικότητα των επιχειρημάτων που χρησιμοποίησε κάθε μαθητής και ορίζει την κατάληξη κάθε αντιπαράθεσης σύμφωνα με την κρίση της.

Αξιολογεί γραπτά κείμενα των συμμαθητών του (ατομικά ή ομαδικά), στηριζόμενος σε συγκεκριμένους δείκτες ποιότητας, και προτείνει βελτιωτικές παρεμβάσεις (βλ μεθοδολογία).

Διορθώνει το κείμενό του με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Παρακολουθεί μαγνητοσκοπημένες συζητήσεις (λ.χ. από εκπομπές της τηλεόρασης) και εντοπίζει λάθη στο επίπεδο λόγου και στο ύφος των ομιλητών. (Οι συζητήσεις μπορούν να μοιραστούν και γραπτά για τους μαθητές εκείνους που έχουν δυσκολίες στην κατανόηση προφορικού λόγου).

6. Περίληψη

Κάνει αναγωγές στην υπερκείμενη έννοια για να συνοψίσει το περιεχόμενο παραγράφων.

Εφαρμόζει τους βασικούς κανόνες στη σύνθεση περίληψης για τη τιτλοφόρηση των παραγράφων ή/ και των εννοιών διαφόρων κειμένων. Συνδέει τους πλαγιότιτλους με τις κατάλληλες διαρθρωτικές λέξεις ή φράσεις και κάνει όσες αλλαγές χρειάζεται ώστε ο λόγος του να είναι ρέον και συνεκτικός. Παρουσιάζει στην εισαγωγή της περίληψης όσες πληροφορίες χρειάζεται ο αποδέκτης της (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, Ιστορία κ.ά.).

Συμπληρώνει τα «κενά» σε ημιτελή περιληπτικά κείμενα στα οποία περιέχονται ορισμένες από τις βασικές πληροφορίες του αρχικού κειμένου ή/ και μερικές διαρθρωτικές λέξεις ή φράσεις. (Δραστηριότητα με κλιμακούμενο βαθμό δυσκολίας ανάλογα με τον αριθμό και τη δυσκολία των «κενών» που καλείται να συμπληρώσει ο μαθητής.)

Οργανώνει κατάλληλα τους πλαγιότιτλους παραγράφων ή εννοιών του αρχικού κειμένου με τη βοήθεια ενός διαγράμματος που παρουσιάζει την τυπική δομή της περίληψης.

Τάξη Γ΄

A. Στόχοι

Ο/η μαθητής/τρια επιδιώκεται:

- Να χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο κατάλληλα, ως προς τη σημασία των λέξεων και ως προς το είδος των κειμένων.
- Να συνειδητοποιήσει ότι η σημασία μιας λέξης εξαρτάται και μεταβάλλεται σε μεγάλο βαθμό από τα συμφραζόμενά της.
- Να συνειδητοποιήσει τη δυνατότητα επιλογής, που έχει ο ομιλητής ή ο συγγραφέας, ανάμεσα στην κυριολεκτική ή στη μεταφορική χρήση της γλώσσας, ανάλογα με το σκοπό που επιδιώκει.
- Να αντιληφθεί το πλήθος των ελληνικών λέξεων που χρησιμοποιούνται σε όλα τα γνωστικά πεδία των σπουδαιότερων ευρωπαϊκών γλωσσών.
- Να αφομοιώσει τα φαινόμενα της συνωνυμίας και της σημασιακής αντίθεσης και να αναζητά συνώνυμα και αντίθετα των λέξεων, λαμβάνοντας υπόψη το ύφος του κειμένου.
- Να αφομοιώσει το φαινόμενο των ομώνυμων, ομόηχων και παρώνυμων λέξεων. (Ο συγκεκριμένος διδακτικός στόχος είναι αρκετά δύσκολος για το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό)
- Να αντιληφθεί τη σχέση υπωνυμίας μεταξύ εννοιών (υπερώνυμα – υπώνυμα) και τη σχέση γένους – είδους που εμπεριέχει κάθε ορισμός.
- Να αντιληφθεί ότι οι λέξεις αλλάζουν σημασία και αναφορά ανάλογα με τη χρηστική τους αξία (μετωνυμία) (Ορισμένες ιδιαίτερα περιπτώσεις μετωνυμίας είναι αρκετά δύσκολες για τους συγκεκριμένους μαθητές).
- Να εξοικειωθεί με τα διάφορα είδη μορίων και τις σημασίες τους.
- Να συνειδητοποιήσει τις παράλληλες σημασίες που μπορεί να πάρει η αρχική σημασία των λέξεων ή των φράσεων σε διάφορα σχήματα λόγου (λεκτικούς τρόπους), (Ο συγκεκριμένος διδακτικός στόχος μπορεί να εστιαστεί μόνο στα σχήματα που είναι πιο συνηθισμένα και κατανοητά στους συγκεκριμένους μαθητές, λ.χ. μεταφορά, υπερβολή, λιτότητα).
- Να διακρίνει τον παρατακτικό και τον υποταγμένο λόγο.
- Να αντιληφθεί ότι οι δευτερεύουσες προτάσεις χωρίζονται σε δύο κατηγορίες ανάλογα με το συντακτικό και νοηματικό τους ρόλο.
- Να εξοικειωθεί με όλα τα είδη των ονοματικών προτάσεων και να διακρίνει τις βουλητικές, ειδικές και ενδοιαστικές προτάσεις σε σχέση με τα ρήματα από τα οποία εξαρτώνται.
- Να συνειδητοποιήσει τις πραγματολογικές χρήσεις των ευθειών ερωτήσεων, να διακρίνει τις ευθείες από τις πλάγιες ερωτήσεις και να εξοικειωθεί με τα είδη τους.
- Να αντιληφθεί ότι οι πλάγιες ερωτήσεις ανήκουν στο ευρύτερο κειμενικό πλαίσιο του πλάγιου λόγου, όπως αυτός χρησιμοποιείται σε αφηγήσεις, αναφορές κ.τ.λ.
- Να ξεχωρίζει τις αναφορικές προτάσεις και να διακρίνει τα είδη τους.
- Να εξοικειωθεί με τις χρήσεις του που και τη δυνατότητα αντικατάστασής του από την αναφορική αντωνυμία ο οποίος και το αναφορικό επίρρημα όπου.
- Να αναγνωρίζει τις δευτερεύουσες τελικές, αιτιολογικές, χρονικές, υποθετικές, αποτελεσματικές, εναντιωματικές/ παραχωρητικές προτάσεις στον υποταγμένο λόγο, στηριζόμενος στους συνδέσμους ή στις λέξεις/ φράσεις με τις οποίες εισάγονται. (Η διάκριση των εναντιωματικών από τις παραχωρητικές προτάσεις είναι δύσκολη για τον συγκεκριμένο πληθυσμό – στόχο).

- Να εξοικειωθεί με τους χρονικούς συνδέσμους (λέξεις και εκφράσεις) και τις έννοιες του προτερόχρονου, του ταυτόχρονου και του υστερόχρονου που αυτοί εκφράζουν.
- Να αφομοιώσει τα είδη υποθετικών προτάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τον άξονα του χρόνου και του πραγματικού -απραγματοποίητου.
- Να συνειδητοποιήσει ότι το κείμενο μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους τμήματα με φθίνουσα / κατιούσα πορεία (ενότητα, παράγραφος, πρόταση, λέξη).
- Να σχεδιάζει και να γράφει συνθετικές / ερευνητικές εργασίες, αξιοποιώντας τις κατάλληλες πηγές (Είναι προτιμότερη η ομαδική σύνθεση για το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό).
- Να διατυπώνει προφορικά ή γραπτά αιτιολογημένες κρίσεις για διάφορα θέματα που περιέχουν αφηρημένες έννοιες.
- Να αναγνωρίζει το σύνολο των σημείων στίξης και το λειτουργικό τους ρόλο στα κείμενα και να τα χρησιμοποιεί με ευχέρεια.
- Να μάθει να συντάσσει περίληψη κειμένων από διάφορα είδη με έμφαση στα χρηστικά κείμενα.

B. Περιεχόμενα Διδασκαλίας

1. **Λεξιλόγιο.** Η πολυσημία της λέξης. Κυριολεξία και μεταφορά. Ελληνικές λέξεις σε ξένες γλώσσες. Συνώνυμα και ταυτόσημα. Αντίθετα. Ομώνυμα, ομόηχα και παρώνυμα. Η σχέση της υπωνυμίας και ο ορισμός. Αλλαγή της σημασίας των λέξεων – Μετωνυμία. Τα μόρια και οι σημασίες τους. Σχήματα λόγου σχετικά με τη σημασία των λέξεων / φράσεων.
2. **Δευτερεύουσες προτάσεις – πλάγιος λόγος.** Παρατακτική και υποτακτική σύνδεση. Ευθύς και πλάγιος λόγος. Η στίξη στον υποταγμένο λόγο και ευρύτερα. Η λειτουργικότητα των σημείων στίξης. Ονοματικές και επιρρηματικές προτάσεις. Βουλευτικές, ειδικές και ενδοιαστικές προτάσεις. Ευθείες και πλάγιες ερωτήσεις. Είδη αναφορικών προτάσεων. Τελικές, Αιτιολογικές, Χρονικές, Υποθετικές, Αποτελεσματικές, Εναντιωματικές /Παραχωρητικές προτάσεις.
3. **Οργάνωση – σύνθεση ευρύτερου κειμένου.** Ερευνητικές εργασίες.⁴ Κριτική αποτίμηση διάφορων θεμάτων. Ανάλυση κειμένου με παραγωγική μέθοδο. Σύνταξη περίληψης κειμένου.

Γ. Ενδεικτικές Δραστηριότητες

1. Λεξιλόγιο

Βρίσκει συνώνυμα λέξεων που εντάσσονται στην ίδια θεματική ενότητα αλλά ανήκουν σε διαφορετικά επίπεδα λόγου.

Με βάση το χρησιμοποιούμενο επίπεδο λόγου προσδιορίζει το είδος του κειμένου και το ύφος του (Η δραστηριότητα μπορεί να γίνει με τη βοήθεια ενός πίνακα όπου περιέχεται το λεξιλόγιο μιας θεματικής ενότητας κατηγοριοποιημένο ανά επίπεδο λόγου και ύφος και να πάρει τη μορφή ερωτήσεων αντιστοίχισης).

Βιωματική προσέγγιση: Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες. Δίνεται ένα θέμα και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να το αναπτύξει (προφορικά ή γραπτά) ανάλογα με την ειδικότερη περίπτωση επικοινωνίας που της έχει ορίσει ο εκπαιδευτικός. Σε όλες τις ομάδες δίνεται ένας κατάλογος με το

⁴ Ο συγκεκριμένος διδακτικός στόχος δεν είναι απαραίτητο να ενταχθεί σε μία συγκεκριμένη ενότητα και εξαρτάται από τις δυνατότητες του μαθητικού πληθυσμού - στόχου.

σχετικό λεξιλόγιο σε διάφορα επίπεδα λόγου και ύφους. Κάθε ομάδα οφείλει να επιλέξει το κατάλληλο για την περίπτωση επίπεδο λόγου και ύφους.

Παρατηρεί πως η ίδια λέξη, π.χ. *θέατρο*, παίρνει διαφορετική σημασία ανάλογα με τα συμφραζόμενα και βρίσκει συνώνυμα ή / και αντίθετα της ίδιας λέξης, ανάλογα με τα συμφραζόμενά της και το ύφος του κειμένου, π.χ. στο ρήμα *υποδύομαι* παρατηρεί τη διαφορά ύφους, όταν αντικατασταθεί με το *παίζω* ή το *παριστάνω*.

Συντάσσει δικό του μικροκείμενο ασκούμενος στην πολυσημία λέξεων που του δίδονται.

Συγκεντρώνει κείμενα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα και σχολιάζει την πολυσημία των λέξεων τους (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Μαθηματικά, Βιολογία κ.ά.).

Σε προτάσεις ή κατάλληλα, ευσύνοπτα κείμενα εντοπίζει την κυριολεξία και τη μεταφορά και εξετάζει για ποιο λόγο επιλέγει ο πομπός να κάνει χρήση κυριολεξίας ή μεταφοράς σε μια περιγραφή τόπου ή τοπίου, σε μια αφήγηση πραγματικών γεγονότων κ.τ.λ. (Λογοτεχνία, Θρησκευτικά, Ιστορία).

Επιλέγει ένα θέμα της επικαιρότητας και παρατηρεί τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάστηκε στους τίτλους εφημερίδων ή τηλεοπτικών δελτίων, ελέγχοντας την κυριολεκτική ή μεταφορική χρήση της γλώσσας σε αυτούς και διατυπώνοντας κρίσεις για την αποτελεσματικότητά τους.

Σε μεμονωμένες προτάσεις ή μικροκείμενα μετατρέπει την κυριολεξία σε μεταφορά ή το αντίστροφο και παρατηρεί τις διαφορές.

Σε επιλεγμένα κείμενα διαφόρων ειδών (δοκιμακά, ιατρικά, βιολογικά, τεχνικά κ.ο.κ.) που είναι γραμμένα στα αγγλικά, τα γαλλικά, τα γερμανικά, τα ιταλικά κ.τ.λ. αναγνωρίζει είτε αυτούσιες ελληνικές λέξεις είτε ξένες λέξεις με ελληνική ρίζα (Ξένες Γλώσσες, Φυσική, Βιολογία κ.τ.λ.).

Ανιχνεύει σε διάφορες ξενόγλωσσες επιστημονικές ιστοσελίδες του διαδικτύου λέξεις ή φράσεις που έχουν ελληνική ρίζα.

Παρακολουθεί διαλόγους (μαγνητοσκοπημένους ή μαγνητοφωνημένους), στους οποίους προκύπτουν παρεξηγήσεις από τη χρήση ομόηχων ή παρώνυμων λέξεων. (Οι διάλογοι μπορούν να απομαγνητοφωνηθούν, για τις περιπτώσεις των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πρόσληψη προφορικού λόγου.)

Μελετώντας έναν κατάλογο λέξεων ανιχνεύει ζευγάρια λέξεων που είναι ομώνυμα, ομόηχα ή παρώνυμα (Για τη διάκριση των περιπτώσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες τεχνικές όπως: καρτέλες με διαφορετικά χρώματα, ρίμες, παιχνιδόλεξα κ.ά.).

Εντοπίζει τη σχέση υπωνυμίας μεταξύ εννοιών με τη βοήθεια τεχνικών όπως: χρωματιστές καρτέλες διαφορετικού χρώματος για τα υπερώνυμα και τα υπώνυμα, κύκλοι που περιέχονται ο ένας μέσα στον άλλο κ.τ.λ. (βλ. μεθοδολογία). Δημιουργεί ορισμούς με υπώνυμα και υπερώνυμα που του δίνονται σχηματικά. (Η δραστηριότητα είναι πρόσφορο να στηρίζεται περισσότερο σε συγκεκριμένες έννοιες, λ.χ. ποδήλατο – μέσο μεταφοράς, ΜΜΕ – τηλεόραση κ.τ.λ.)

Εντοπίζει τις σχέσεις υπωνυμίας και ορισμού σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Λογοτεχνία, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή).

Εντοπίζει σε ορισμούς την έννοια γένους και είδους και αποδίδει σχηματικά τη σχέση τους.

Σε επιλεγμένες παραγράφους αποδίδει μια σειρά από υπώνυμα με υπερώνυμα και συνοψίζει το περιεχόμενό τους.

Αναγνωρίζει φαινόμενα μετωνυμίας σε επιλεγμένα παραδείγματα και αντικαθιστά τις συγκεκριμένες λέξεις με άλλες, λ.χ ο Γέρος του Μοριά = Κολοκοτρώνης.

Επισημαίνει από διάφορα κείμενα μετωνυμικές εκφράσεις και ερμηνεύει τη λειτουργικότητά τους (Θρησκευτικά, Λογοτεχνία, Αισθητική Αγωγή).

Παρακολουθεί ένα ζωηρό διάλογο (ζωντανό, μαγνητοφωνημένο ή μαγνητοσκοπημένο), εντοπίζει διάφορα μόρια που χρησιμοποιήθηκαν και προσπαθεί να προσδιορίσει το ρόλο τους στην έκφραση συναισθημάτων και τη σημασία τους, στηριζόμενος στα συμφραζόμενα και στα

εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία (Ο διάλογος μπορεί να απομαγνητοφωνηθεί για τους μαθητές εκείνους που δυσκολεύονται στην πρόσληψη προφορικού λόγου).

Συμμετέχει σε παιχνίδια ρόλων, χρησιμοποιώντας στο λόγο του διάφορα μόρια τα οποία τονίζει με τα κατάλληλα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία.

Αποδίδει δραματοποιημένα κατάλληλα αποσπάσματα αφηγηματικών κειμένων, χρησιμοποιώντας ποικιλία μορίων.

Σε κατάλληλα κείμενα, από την καθημερινή γραπτή επικοινωνία ή και λογοτεχνικά, εντοπίζει για παράδειγμα τη συνεκδοχή, τη μετωνυμία, το σχήμα κατ' εξοχήν, τη λιτότητα, την ειρωνεία, τον ευφημισμό κ.τ.λ. (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Αισθητική Αγωγή).

Αναγνωρίζει τα βασικά σχήματα λόγου που χρησιμοποιεί στην καθημερινή του επικοινωνία, λχ. ειρωνεία («ωραίος που είναι»), λιτότητα («δεν τα κατάφερα και άσχημα»), μετωνυμία («το γήπεδο σείστηκε») κ.τ.λ. (Η δραστηριότητα μπορεί να γίνει και με τη μαγνητοφώνηση του απροσχεδίαστου προφορικού λόγου των μαθητών).

2. Δευτερεύουσες προτάσεις – πλάγιος λόγος

Σε προτάσεις ή μικροκείμενα αναγνωρίζει το είδος της σύνδεσης μεταξύ των προτάσεων με τη βοήθεια ενός σχετικού πίνακα και διαπιστώνει τις συντακτικές, υφολογικές κ.τ.λ. διαφορές της παρατακτικής σύνδεσης από την υποτακτική.

Σε προτάσεις ή μικροκείμενα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα μετασχηματίζει τον παρατακτικό λόγο σε υποτακτικό και παρατηρεί τις διαφορές.

Αντιλαμβάνεται μέσα από κατάλληλα παραδείγματα ότι οι ονοματικές προτάσεις αντιστοιχούν στον ονοματικό όρο της πρότασης που έχει κυρίως το συντακτικό ρόλο υποκειμένου ή αντικειμένου (Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η σχηματική απεικόνιση του υποκειμένου ή του αντικειμένου της πρότασης λ.χ. με τα αντίστοιχα βαγόνια ενός τρένου).

Μέσα από επιλεγμένα ευσύνοπτα κείμενα, εντοπίζει διάφορα είδη επιρρηματικών προτάσεων, αναγνωρίζοντας τους εισαγωγικούς συνδέσμους (πρώτη προσέγγιση) με τη βοήθεια ενός σχετικού πίνακα. Κατανοεί ότι οι προτάσεις αυτές ανήκουν στο ευρύτερο είδος των επιρρηματικών προσδιορισμών και έχουν μεγαλύτερο σημασιακό φορτίο από τις ονοματικές (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Ιστορία, Θρησκευτικά, Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή κ.ά.).

Αντιστοιχίζει τα ρήματα εξάρτησης με τις δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις που ταιριάζουν, ώστε να προκύψει μία αποδεκτή περίοδος λόγου.

Ανιχνεύει σε κείμενα λογοτεχνικά, δοκιμιακά, θεατρικά, επιστημονικά και σε άλλα συναφή τις ευθείες και πλάγιες ερωτήσεις και τις κατατάσσει σε είδη με τη βοήθεια ενός σχετικού πίνακα. Κάνει σύγκριση με αντίστοιχα φαινόμενα στις Ξένες Γλώσσες (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Αισθητική Αγωγή, Ξένες Γλώσσες κ.ά.).

Παρακολουθεί ένα διάλογο (ζωντανό, μαγνητοφωνημένο ή μαγνητοσκοπημένο) και αναγνωρίζει τις διαφορετικές χρήσεις των ευθειών ερωτήσεων (π.χ. ερώτηση ως έκφραση παράκλησης, επιθυμίας, προσαγής κ.τ.λ.).

Μαθαίνει να χρησιμοποιεί στον προφορικό λόγο ευθείες ερωτήσεις, για να εκφράσει μια παράκληση, μια επιθυμία κ.τ.λ. (Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει και με δραματοποίηση ή παιχνίδια ρόλων)

Μαθαίνει τους βασικούς κανόνες για τον ευθύ και τον πλάγιο λόγο και μετατρέπει επιλεγμένα κείμενα από ευθύ σε πλάγιο λόγο, και το αντίστροφο, κάνοντας τις απαιτούμενες αλλαγές στη μορφή των προτάσεων (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Αισθητική Αγωγή κ.ά.).

Δραματοποίηση: Παρουσιάζει δραματοποιημένα έναν αφηγημένο διάλογο (Λογοτεχνία, Ιστορία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία).

Αφηγείται στους συμμαθητές του (προφορικά) μια συζήτηση με τους γονείς του σχετικά με τη συμμετοχή του σε μια σχολική εκδρομή ή εκδήλωση, την αγορά ενός αντικειμένου κ.τ.λ.

Σε προτάσεις και ευσύνοπτα κείμενα, εντοπίζει τις δευτερεύουσες αναφορικές, τελικές, αιτιολογικές, χρονικές, υποθετικές, αποτελεσματικές και εναντιωματικές/παραχωρητικές προτάσεις, ανιχνεύοντας τους συνδέσμους ή τις λέξεις/ φράσεις με τις οποίες εισάγονται.

Συντάσσει δικό του κείμενο υποταγμένου λόγου εντάσσοντας ποικίλα είδη δευτερευουσών προτάσεων.

Παρακολουθεί ένα video (χωρίς λόγια) ή παρατηρεί μια σειρά εικόνων και συνθέτει την αντίστοιχη ιστορία παρουσιάζοντας τα γεγονότα σε χρονολογική σειρά και χρησιμοποιώντας ποικίλα χρονικών προτάσεων και προσδιορισμών του χρόνου.

Καταγράφει στο ημερολόγιό του τι έκανε όλη την ημέρα, χρησιμοποιώντας χρονικές προτάσεις και ποικίλους προσδιορισμούς του χρόνου.

Ανιχνεύει τα διάφορα είδη υποθετικών λόγων σε κείμενα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Λογοτεχνία, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Ξένες Γλώσσες).

Μετατρέπει τον άξονα του χρόνου και του πραγματικού – απραγματοποίητου σε επιλεγμένα μικροκείμενα και επιφέρει όσες αλλαγές χρειάζονται στους υποθετικούς λόγους που περιέχονται σε αυτά.

Συνθέτει ευσύνοπτα κείμενα -γραπτά ή προφορικά- των οποίων δίνεται ως αρχή – θέμα ένας ημιτελής υποθετικός λόγος, λ.χ. «αν στον κόσμο επικρατούσε ειρήνη...., αν καταργούνταν τα σχολεία...., αν θέλω να είμαι σωστός φίλαθλος» κ.τ.λ., παραθέτοντας τις σκέψεις του με τη μορφή αποδόσεων στη συγκεκριμένη υπόθεση (Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει και ομαδικά στην τάξη, όπου κάθε μαθητής προτείνει τη δική του απόδοση στον ημιτελή υποθετικό ρόλο).

Συνθέτει μικροκείμενα στηριζόμενος στην αντίθεση «τι κάνω –τι θέλω», χρησιμοποιώντας ποικίλα εναντιωματικών προτάσεων με διάφορους τρόπους εισαγωγής τους οποίους επιλέγει από ένα σχετικό κατάλογο (Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει και στην τάξη, που θα χωριστεί σε δύο τουλάχιστον ομάδες, με τη μορφή ομαδικού παιχνιδιού).

3. Οργάνωση – σύνθεση ευρύτερου κειμένου

Στο πλαίσιο ομάδων διατυπώνει ερωτήματα προς διερεύνηση, καταγράφει τα βήματα που πρέπει να γίνουν για την αναζήτηση, την οργάνωση και την παρουσίαση του υλικού, συγκεντρώνει στοιχεία (σχετικά κείμενα, εικόνες, διαγράμματα κ.ά.) από διάφορες πηγές (σχολικά βιβλία, βιβλιοθήκες, διαδίκτυο κ.τ.λ.), συζητά την καταλληλότητά τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και τα αξιοποιεί στη σύνθεση μιας ερευνητικής εργασίας, στην εκπόνηση και παρουσίαση της οποίας συμμετέχει με διάφορους τρόπους, ανάλογα με τις δυνατότητες και επιθυμίες του.

Συντάσσει μικροκείμενο ενταγμένο σε λειτουργικό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας υποτακτικό λόγο με δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις (δραστηριότητα με κλιμακούμενο βαθμό δυσκολίας). Ενδεικτικά, σε μία παράγραφο αναπτύσσει τις επιθυμίες του ή τα σχέδιά του για το μέλλον, χρησιμοποιώντας κυρίως βουλευτικές προτάσεις, και σε επόμενη τις αντιρρήσεις και τους φόβους των γονιών του, τις οποίες και εκφράζει κυρίως με ενδοιαστικές προτάσεις (Παρόμοια δραστηριότητα μπορεί να γίνει και με παιχνίδια ρόλων).

Αναλύει επιλεγμένα κείμενα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα, ακολουθώντας την πορεία από το σύνολο (κείμενο) προς το μέρος (λέξη), βλ. μεθοδολογία.

Χρησιμοποιεί στα κείμενά του, μεταξύ άλλων, την άνω τελεία, τις παρενθέσεις, τη διπλή τελεία, τα εισαγωγικά κ.τ.λ., έτσι ώστε να δίνει το κατάλληλο χρώμα στο λόγο του και να αποτυπώνει με τα σημεία στίξης τα συναισθήματά του.

Χρησιμοποιεί τα κατάλληλα σημεία στίξης σε άστικτα κείμενα από διάφορα κειμενικά είδη (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνικά, Θρησκευτικά, Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή κ.ά.) ή διορθώνει τη στίξη σε κείμενα με επιλεκτική ή λανθασμένη στίξη.

Παρατηρεί και σχολιάζει φαινόμενα αστιξίας ή επιλεκτικής στίξης σε διάφορα λογοτεχνικά κείμενα (π.χ. υπερρεαλιστική ποίηση).

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

Μελετά προσεκτικά ένα επιλεγμένο κείμενο, εντοπίζει τα κύρια σημεία και κρατά σημειώσεις, γράφει πλαγιότιπλους, κάνει το σχεδιάγραμμα της περίληψης (με βάση σχετικό διάγραμμα ή πίνακα) και συντάσσει την περίληψη αποφεύγοντας το σχολιασμό και την κριτική (βλ. μεθοδολογία).

Συντάσσει τις περιλήψεις κειμένων από διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Αρχαία Ελληνικά, Θρησκευτικά, Ιστορία, Φυσικές Επιστήμες, κ.ά.).

Συγκεντρώνει περιλήψεις από οπισθόφυλλα βιβλίων, προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά τους και σχολιάζει την αποτελεσματικότητά τους.

Συνεργάζεται σε διαθεματικές εργασίες μαζί με τους συμμαθητές του, μετά από κάθε ενότητα ή μετά από 2-3 ενότητες. Οι ομάδες πρέπει να είναι ολιγομελείς (2-3 άτομα). Κάποιοι μαθητές μπορούν να εργαστούν και ατομικά, αν απαιτείται εξατομικευμένη στήριξη.

Στο τέλος κάθε τάξης, αλλά κυρίως της Γ΄ γυμνασίου, μπορεί να οργανωθεί διαθεματική δραστηριότητα με στόχο την ανάκληση στη μνήμη των κύριων γραμματικών φαινομένων μέσα από ποικίλα κείμενα, η τάξη γίνεται ένα μικρό εργαστήριο, π.χ.

- Μία ομάδα μαθητών μελετάει δυο-τρία κείμενα και δίνει την περίληψη.
- Δεύτερη ομάδα μελετά και μετατρέπει την ενεργητική σε παθητική σύνταξη και το αντίστροφο είτε σε δοσμένα κείμενα είτε σε κείμενα από όλα τα μαθήματά τους.
- Τρίτη ομάδα μελετά σε κείμενα λογοτεχνικά ή άλλα τις δευτερεύουσες προτάσεις και ασκείται στο μετασχηματισμό τους σε άλλες με αλλαγή των διαρθρωτικών λέξεων.
- Μια τέταρτη σταχυολογεί από άλλα μαθήματα και κυρίως τη λογοτεχνία διάφορα σχήματα λόγου και σχολιάζει το ρόλο τους στο λόγο.
- Άλλη ομάδα μπορεί να μελετήσει σε δοσμένα πολυτροπικά κείμενα το ρόλο των ουσιαστικών και επιθέτων και μια άλλη στίζει άστικτα κείμενα κ.ο.κ.
- Στη συνέχεια οι ομάδες ανακοινώνουν την εργασία τους και γίνεται συζήτηση με όλους στην τάξη.
- Τέλος μπορούν να συνθέσουν ένα τελικό κείμενο με όποιο θέμα επιλέξουν, να το εμπλουτίσουν εικονιστικά με τη βοήθεια του διαδικτύου, να καταγράψουν τι έμαθαν από το μάθημα της μητρικής γλώσσας ή να τα αποδώσουν με όποιο τρόπο θέλουν- ακόμα και διακωμωδώντας γλωσσικά φαινόμενα- και να κάμουν μια μικρή έκθεση στο σχολείο.

Σε κάθε δραστηριότητα, ατομική ή ομαδική, πρέπει να υπάρχει συμβουλευτική στήριξη για να μην απογοητεύονται οι μαθητές/τριες και να αξιοποιήσουν τις κεκτημένες δεξιότητες ή να αναπτύξουν δεξιότητες – γλωσσικές, γνωσιακές, κοινωνικές, αισθητικές. Μέσα από τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες ενισχύονται οι μαθητές/τριες από επιμορφωμένους καθηγητές/τριες να κατανοήσουν, να αποδεχθούν και να αντιμετωπίσουν τις όποιες μαθησιακές τους δυσκολίες. Η συμβουλευτική στήριξη συμβάλλει ιδιαίτερα στη συμμετοχή στο μάθημα και στην καθοδήγηση πώς να εργάζονται, πώς να θυμούνται πράγματα και πώς μπορούν να ξεπεράσουν το πρόβλημά τους αναπτύσσοντας άλλες δεξιότητες.

II. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1. Εισαγωγή

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. Σήμερα υποστηρίζεται η υιοθέτηση διδακτικών μοντέλων που λαμβάνουν υπόψη τους όλες τις επιστημονικές παραμέτρους που προέρχονται από τις παραπάνω επιστήμες. Από την άλλη ο τομέας της αγωγής των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ωφελήθηκε σημαντικά από τα πορίσματα των επιστημών αυτών, από τις μεθόδους που ακολουθούνται στη διδασκαλία της γλώσσας ως μητρικής, με αποτέλεσμα να είμαστε σήμερα σε θέση να προτείνουμε ένα θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο για μαθητές και μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες. Το πλαίσιο αυτό καθορίστηκε από τα επιστημονικά δεδομένα, αλλά και από τους περιορισμούς που αναγκαστικά επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως συμμετοχή των μαθητών/τριών και μαθητριών μέσα στις τάξεις μαζί με άλλους/ες μαθητές και μαθήτριες, εναλλακτική χρήση ενισχυτικών μαθημάτων σε τάξεις ένταξης, δεδομένο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Γυμνάσιο και νέα διδακτικά βιβλία.

Με βάση τις παραπάνω αρχές και αυτήν τη φιλοσοφία προσαρμόστηκε το Αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου, σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε το γλωσσικό υλικό και συντάχθηκαν οι μεθοδολογικές οδηγίες. Παρακάτω, θα αναφερθούμε αρχικά στις αρχές που διέπουν την όλη πρόταση και στη συνέχεια θα αναφερθούμε στα βασικά σημεία του Αναλυτικού Προγράμματος, στο θεωρητικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της γλώσσας σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και τέλος θα δοθούν ειδικές οδηγίες για την καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου των συγκεκριμένων μαθητών και μαθητριών, με βάση όλα τα προηγούμενα.

2. Βασικές αρχές

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

- διατηρείται στα βασικά του σημεία η φιλοσοφία και οι αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος της διδασκαλίας της νέας ελληνικής
- τα θέματα με τα οποία θα ασχολούνται οι μαθητές/τριες επιχειρήθηκε να είναι σχετικά με τα θέματα που περιέχουν τα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου
- το υλικό που σχεδιάστηκε και συντάχθηκε αποτελεί ένα ενδεικτικό υλικό, που δεν είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί αυτούσιο σε όλες τις τάξεις. Αποτελεί περισσότερο υλικό-πilotο με βάση το οποίο ο/η κάθε διδάσκων/ουσα μπορεί να κατασκευάσει υλικό για τις ανάγκες των μαθητών/τριών που έχει στην τάξη του/της
- ενθαρρύνεται η πρωτοβουλία των διδασκόντων
- καλό είναι τα κείμενα με τα οποία θα ασχολούνται οι μαθητές/τριες να προέρχονται από διάφορες πηγές και να ανήκουν σε διάφορα είδη
- η διδασκαλία της δομής της γλώσσας δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά εργαλείο για την καλύτερη κατανόηση των γλωσσικών στοιχείων και φαινομένων,
- οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι ποικίλες και ενδιαφέρουσες για τους/τις μαθητές/τριες.

- η χρήση και η δομή της γλώσσας συνδέονται οργανικά, με τρόπο που η χρήση να εξυπηρετείται μέσω της δομής και η δομή να κατανοείται μέσω της χρήσης,
- η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμόζεται στην αντιληπτική ικανότητα των μαθητών /τριών, αλλά και στα ενδιαφέροντά τους και

3. Διδακτική μεθοδολογία

3.1. Γενικές αρχές και χαρακτηριστικά διδακτικών προσεγγίσεων

Η αποτελεσματικότητα κάθε διδακτικής προσπάθειας συνδέεται με την τήρηση βασικών αρχών της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής (γενικής και ειδικής). Μερικές από αυτές έχουν κοινή εφαρμογή στη διδασκαλία όλων των μαθητών/τριών, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ άλλες εξειδικεύονται για τους μαθητές/τριες 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, που μπορεί να κυμαίνεται από μικρού βεληνεκούς παρεμβάσεις ή μικρής διάρκειας εξατομικευμένη υποστήριξη έως τη συνεχή καθοδήγηση και το συνεπή ανατροφοδοτικό έλεγχο. Στην τελευταία περίπτωση οι γνωστές μέθοδοι που περιλαμβάνουν τις έννοιες «διερεύνηση», «ανακάλυψη», «αυτενέργεια» κ.τ.λ. δεν φαίνεται να επαρκούν για τους συγκεκριμένους μαθητές. Η προσέγγιση που έχει βρεθεί ότι αποδίδει περισσότερο είναι η *άμεση διδασκαλία* (direct instruction, 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 συστηματικής εξάσκησης και ανατροφοδότησης των μαθητών/τριών. Τα προγράμματα άμεσης διδασκαλίας συνήθως συνδυάζουν χαρακτηριστικά όπως: διατύπωση σαφών και συγκεκριμένων διδακτικών στόχων που γνωστοποιούνται στους μαθητές/τριες, χωρισμό της διδακτικής ύλης σε μικρά βήματα οργανωμένα με λογική ακολουθία, παρουσίαση και επίδειξη των δραστηριοτήτων στην τάξη αρχικά από τον δάσκαλο, καθοδηγημένη εξάσκηση των μαθητών/τριών (ομαδική και ατομική), συνεχή ανατροφοδότηση των μαθητών/τριών σε κλίμα αποδοχής και ενθάρρυνσης. Στην άμεση διδασκαλία αξιοποιούνται όλες οι μορφές διδασκαλίας, δηλαδή ο δασκαλικός μονόλογος, η ερωταπόκριση, η επίδειξη και η εργασία / εξάσκηση με καθοδήγηση.

Γενικότερα, ανάλογα με την ένταση της απαιτούμενης υποστήριξης και τις ατομικές ικανότητες των μαθητών/τριών, αλλά και ανάλογα με τον επιδιωκόμενο κάθε φορά διδακτικό στόχο η διδακτική μεθοδολογία μπορεί να ποικίλλει από το συμπεριφοριστικό μοντέλο και την ανάλυση έργου ως την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Επομένως, ο συνδυασμός μεθόδων και διδακτικών προσεγγίσεων ανάλογα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και τους επιδιωκόμενους διδακτικούς – μαθησιακούς στόχους αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα μιας διδασκαλίας.

Οι αρχές στις οποίες πρέπει να στηρίζεται η διδασκαλία σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι οι ακόλουθες:

- *Η αρχή της εποπτείας και η πολυαισθητηριακή προσέγγιση*: Η αισθητηριακή αντίληψη αποτελεί βασική προϋπόθεση για κάθε διδακτική ενέργεια, ακόμη και στις περιπτώσεις που οι ανώτερες νοητικές δυνάμεις λειτουργούν ικανοποιητικά. (Χρηστάκης 2002: 20-25, Καραντζή

2001: 131, Sabornie & deBettencourt 1997: 286). Σε κάθε περίπτωση οι δυνατότητες που προσφέρει σήμερα η υπολογιστική (εκπαιδευτικά λογισμικά, πολυμέσα κ.τ.λ.) και λοιπή εκπαιδευτική τεχνολογία (αντανακλαστικός προβολέας, προβολέας εικόνων και φωτογραφιών, κασετόφωνο, βιντεοκάμερα κ.τ.λ.) μπορούν να αυξήσουν, ποσοτικά και ποιοτικά, την εποπτικότητα της διδασκαλίας. Γι' αυτό κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να έχει πρόσβαση σε ολοκληρωμένες σειρές φωτογραφιών, πόστερ και διαφανειών για το περιεχόμενο των εννοιών, εκπαιδευτικά λογισμικά, ηχογραφημένο αναγνωστικό υλικό, flash cards, κασέτες ήχου, video κ.ά., που να ανταποκρίνονται τόσο στο νοητικό και αναγνωστικό επίπεδο των χρηστών, όσο και στην ηλικία και τα ενδιαφέροντά τους.

- *Εγγύτητα στη ζωή:* Οι μαθητές/τριες κινητοποιούνται όχι μόνο όταν το μάθημα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους (που άλλωστε μπορεί να είναι πρόσκαιρα), αλλά και όταν αντιλαμβάνονται ότι αυτό που μαθαίνουν είναι χρήσιμο στη ζωή τους (σχολική, επαγγελματική και άλλη) και καλλιεργεί δεξιότητες που θα χρειαστούν για να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις και τις ανάγκες της κοινωνίας στην οποία θα ζήσουν (Βρεττός & Καψάλης 1994: 92- 95, Τριλιανός 1991: 166, 212, Δανασσής - Αφεντάκης 1994: 144, Hoover 1970: 79-80). Μ' άλλα λόγια, η συνειδητοποίηση αυτή θεωρείται κίνητρο για τη μάθηση (Φράγκος 1977: 244) και διευκολύνεται, όταν εξηγείται εξ αρχής στους μαθητές/τριες η πρακτική χρησιμότητα και η μαθησιακή σπουδαιότητα κάθε συγκεκριμένης δραστηριότητας.
- *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, Καραντζή 2001: 110, Χρηστάκη 2002: 191, Sabornie & deBettencourt 1997: 287). Μία μορφή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι και η εναλλαγή των ρόλων δασκάλου/ας – μαθητή/τριας (reciprocal teaching) κατά την επεξεργασία κειμένων, διαδικασία που ευνοεί την εμπέδωση γνωσιακών στρατηγικών και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (βλ. και υποενότητα για τη διόρθωση των μαθητικών κειμένων μέσα στην τάξη).
- *Εξατομίκευση της διδασκαλίας:* Επειδή οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα ανομοιογενές σύνολο, είναι αναγκαίο ο/η εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις γνωστικές δυνατότητες κάθε μαθητή/τρια, τις ιδιαιτερότητες του ψυχισμού του/της, τη διαφορετική προσωπικότητά του/της, τις αδυναμίες του/της, προκειμένου να επιλέξει την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση. Προς την κατεύθυνση αυτή θα μπορούσαν να συμβάλουν η συνεργασία με τους γονείς, τους/τις εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων και τους ειδικούς παιδαγωγούς, όπως και η προσεκτική μελέτη του ιστορικού ή του φακέλου κάθε μαθητή. Η εξατομικευμένη συμβουλευτική στήριξη είναι απαραίτητη σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης⁵ και μπορεί να εναλλάσσεται με τη συνερευνητική ή τη διδασκαλία σε μικροομάδες. 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. θα βοηθήσει τους μαθητές/τριες/τριες να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το πρόβλημα της δυσλεξίας ή της αγοραφοβίας ή της μη καλής μνήμης και 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/τριες με μαθησιακές δυσκολίες να επεξεργάζονται σε μικρά, διακριτά βήματα το μαθησιακό υλικό. Σε κάθε βήμα δίνεται σταθερή ανατροφοδότηση. Απαραίτητη προϋπόθεση για μια σωστή

⁵ Δροσινού Μαρία, «Υποστήριξη φοιτητών με μαθησιακές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών», *Τριπτόλεμος*, τεύχος 20, Ιούνιος 2005, Αθήνα, σελ. 39-48.

ανάλυση των διδακτικών στόχων είναι αυτοί να έχουν προσδιοριστεί με ακρίβεια και σαφήνεια και να καθοριστούν τα βήματα με τέτοια ιεράρχηση, ώστε κάθε βήμα να αποτελεί προηγούμενη γνώση για το επόμενο και κάθε βήμα να βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις δυνατότητες των συγκεκριμένων μαθητών.

3.2. Στρατηγικές και δραστηριότητες για την κατανόηση κειμένων και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μελέτης

Η σημασία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης αποτελεί σκοπό της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Οι στρατηγικές, οι δεξιότητες και οι στάσεις της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης καθιστούν το άτομο ικανό να προγραμματίζει, να καθοδηγεί, να ελέγχει και να αξιολογεί τόσο τη διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα της επεξεργασίας των δεδομένων που έχει στη διάθεσή του κάθε φορά. Η ανάπτυξη μεταγνώσεων διευκολύνεται ιδιαίτερα με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου καταρχάς και στη συνέχεια του γραπτού, που με τη σειρά τους διευκολύνουν την ανάπτυξη εννοιών και τη δεξιότητα αυτοοργάνωσης των μαθητών/τριών σε διάφορα πλαίσια. Στους/στις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες η προτεραιότητα δίνεται στον προφορικό (ακρόαση και ομιλία) ή τον γραπτό λόγο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή/τριας.⁶ Γενικότερα, πάντως η παραγωγή προφορικού λόγου θεωρείται ευκολότερη από την κατανόησή του, λόγω του εφήμερου χαρακτήρα του και, ενδεχομένως, των προϋποθέσεων πρόσληψής του από ορισμένους μαθητές. Από το άλλο μέρος η ανάπτυξη των προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη τόσο για τις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας, όσο και για την εσωτερική οργάνωση της σκέψης των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Ο εμπλουτισμός του προφορικού λόγου με νέο λεξιλόγιο και συντακτικά σχήματα, η λογική και κατανοητή οργάνωση της ομιλίας, η έκφραση των καθημερινών προσωπικών και συναισθηματικών αναγκών και επιθυμιών, η ενεργητική ακρόαση, η συμμετοχή στο διάλογο και η έκφραση σε συλλογικά πλαίσια θα πρέπει να αποτελούν καθημερινούς διδακτικούς στόχους στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Η ανάπτυξη της παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου χρειάζεται να ενθαρρύνεται από τον/την εκπαιδευτικό, διασφαλίζοντας τις κατάλληλες και ισότιμες συνθήκες μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα.

Όσον αφορά το γραπτό λόγο, το πιο συνηθισμένο και αποτελεσματικό μέσο για τη ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης και μελέτης είναι η *κατευθυνόμενη ανάγνωση* κειμένων, η οποία είναι προτιμότερο να γίνεται καταρχάς από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.⁷ Η κατευθυνόμενη ανάγνωση συνήθως επιτυγχάνεται με ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός *πριν, κατά και μετά* την ανάγνωση κειμένων. Οι ερωτήσεις στα αρχικά στάδια διδασκαλίας μπορεί να υποβάλλονται πιο συχνά από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές/τριες, όμως θα πρέπει και οι μαθητές/τριες να ασκηθούν στο να θέτουν ερωτήματα προς τον/την εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές τους (*reciprocal questioning*), διαδικασία που αυξάνει τις σχετικές μεταγνώσεις. Ως προς το περιεχόμενο τα ερωτήματα θα πρέπει να είναι σαφή και κατανοητά, ώστε να ευνοείται η συμμετοχή των μαθητών/τριών, και τα ζητούμενα να είναι περιορισμένα σε αριθμό. Δεν αποκλείονται οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και διαζευκτικής απάντησης (τύπου σωστό -

⁶ Για παράδειγμα, για τους μαθητές/τριες με ήπιες διαταραχές λόγου ή ομιλίας δεν μπορεί να δοθεί προτεραιότητα στην παραγωγή αποτελεσματικού προφορικού λόγου, ενώ από το άλλο μέρος οι μαθητές/τριες με κάποια μορφή δυσλεξία διευκολύνονται με την προφορική εξέταση.

⁷ Επισημαίνεται ότι η στους μαθητές/τριες με δυσκολίες στην ανάγνωση (λ.χ. δυσλεξία) η σιωπηρή ανάγνωση ενός κειμένου φαίνεται πιο εύκολη από τη φωναχτή, επειδή στη δεύτερη περίπτωση εμπλέκονται και άλλες εγκεφαλικές λειτουργίες και αυξάνεται έτσι το γνωσιακό φορτίο. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες δεν πρέπει να ασκηθούν στη φωναχτή ανάγνωση, ή ότι με τη σιωπηρή ανάγνωση εξασφαλίζεται η κατανόηση κειμένων.

λάθος). Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να παρέχει στους μαθητές/τριες επαρκή χρόνο για να απαντήσουν (Miller 1993:174-177). Η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών/τριών μπορεί να γίνει, πέραν της χρήσης ερωτήσεων, και με τους εξής τρόπους: *παρουσίαση διαγραμμάτων δομής, προβολή ταινίας, προσομοίωση σε Η/Υ, χρήση εικόνων, παρακολούθηση ενός προγράμματος στη τηλεόραση, στρατηγική διατύπωσης υποθέσεων* κ.τ.λ. Η διατύπωση υποθέσεων και η διαμόρφωση ενός ορίζοντα προσδοκιών είναι ένας απλός και αποτελεσματικός τρόπος για την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών/τριών, την κινητοποίησή τους και τη βελτίωση της κατανόησης κειμένων. Χρησιμοποιείται σε κάθε είδους κείμενο, σε ατομική ή ομαδική βάση. Απαρτίζεται από τα εξής μέρη: ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, διατύπωση υποθέσεων από μέρους των μαθητών/τριών για το περιεχόμενο του προς επεξεργασία κειμένου, μελέτη του υλικού, επιβεβαίωση ή όχι των υποθέσεων. Οι υποθέσεις μπορούν να διατυπώνονται προφορικά ή και γραπτά, ώστε να είναι εύκολη η αναφορά σε αυτές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Οι μαθητές/τριες οφείλουν να διερευνήσουν αν το περιεχόμενο του κειμένου επιβεβαιώνει ή όχι τις διατυπωθείσες υποθέσεις. Μετά την ανάγνωση⁸ ενός τμήματος ή ολόκληρου του κειμένου οι μαθητές/τριες συζητούν και αποφασίζουν ποιες από τις υποθέσεις επιβεβαιώνονται. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών τεκμηριώνονται με αναφορά σε συγκεκριμένα χωρία του κειμένου, ώστε να διασαφηνίζονται τα κριτήρια με τα οποία ελέγχεται η ορθότητα των υποθέσεων (Miller 1993: 348-9).⁹

Τα διαγράμματα δομής ή κάθε είδους γραφική απεικόνιση¹⁰ που αναπαριστά τις βασικές πληροφορίες ενός κειμένου και τις λογικές σχέσεις με τις οποίες συνδέονται, διευκολύνουν την κατανόηση όπως και τη σύνθεση κειμένων. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν με κάθε τύπο κειμένου πριν, κατά ή μετά την ανάγνωσή του. Είναι σκόπιμο στα αρχικά στάδια διδασκαλίας να παρουσιάζονται έτοιμα στους μαθητές/τριες (στον πίνακα, σε φωτοτυπία, σε διαφάνεια κ.τ.λ.) και να καθοδηγούνται οι μαθητές/τριες στην αξιοποίησή τους για την πληρέστερη κατανόηση των κειμένων. Ευνόητο είναι ότι τα αρχικά διαγράμματα θα πρέπει να είναι αρκετά απλά. Στη συνέχεια

⁸ Οι μαθητές/τριες με δυσκολίες στην ανάγνωση ενδέχεται να μην κατανοήσουν το κείμενο, όταν το διαβάσουν σιωπηρά, γι' αυτό προτείνεται η ανάγνωσή του από τον εκπαιδευτικό ή από έναν συμμαθητή ή η ακρόαση ηχογραφημένης ανάγνωσης.

⁹ Παρπλήσια είναι και η στρατηγική των «οπτικών εικόνων» (visual imagery), η οποία χρησιμοποιείται κυρίως στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, αλλά και στο γλωσσικό μάθημα, όταν το κείμενο την ευνοεί. Στην αρχή οι μαθητές/τριες μελετούν τον τίτλο και εντοπίζουν τη σχέση του με το κείμενο, ή σε ένα τμήμα του κειμένου υπογραμμίζουν τις λέξεις-κλειδιά με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού και στη συνέχεια προσπαθούν να φανταστούν τις εικόνες και τις παρουσιάζουν έτσι όπως τις φαντάζονται με αφορμή το κείμενο. Στη συνέχεια συζητούν τον τρόπο με τον οποίο θα τις «συμπληρώσουν». Στο σημείο αυτό διατυπώνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο του υπόλοιπου κειμένου. Τέλος, ολοκληρώνουν την ανάγνωση του κειμένου και ελέγχουν αν αυτό επιβεβαιώνει τις εικόνες που φαντάστηκαν (Miller 1993: 362).

¹⁰ Μία από τις συνηθέστερες γραφικές αναπαραστάσεις των κύριων σημείων ενός κειμένου είναι η τεχνική του «ψαροκόκαλου» (herringbone technique). Στην οριζόντια γραμμή (σπονδυλική στήλη) παρατίθεται η βασική ιδέα/ θέμα του κειμένου και στα «πλευρά» οι πληροφορίες σχετικά με το ποιος, πού, τι, πότε, γιατί, πώς (Miller 1993:367-69). Στην αρχή παρουσιάζεται στους μαθητές/τριες το γράφημα συμπληρωμένο και εξηγείται η κατασκευή και η χρήση του. Στη συνέχεια με κατευθυνόμενη εξάσκηση οι μαθητές/τριες θα είναι ικανοί να το σκιαγραφήσουν και να το συμπληρώσουν μόνοι τους. Στα αφηγηματικά κείμενα είναι σκόπιμο οι μαθητές/τριες πρώτα να διαβάσουν το κείμενο και στη συνέχεια να συμπληρώσουν τα στοιχεία του γραφήματος. Στα μη αφηγηματικά κείμενα η συμπλήρωσή του μπορεί να γίνεται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Μια άλλη γραφική αναπαράσταση είναι ο εννοιολογικός χάρτης (semantic mapping), όπου η κύρια ιδέα ενός κειμένου τοποθετείται στο κέντρο του γραφήματος και οι δευτερεύουσες γύρω της, ενώ με γραμμές ή κύκλους αποδίδονται οι σχέσεις της κύριας με τις δευτερεύουσες και μεταξύ τους. Η ίδια γραφική απεικόνιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τον ορισμό εννοιών (βασική έννοια και χαρακτηριστικά της γνωρίσματα), ενώ οι τεμνόμενοι κύκλοι αποδίδουν οπτικά τα σημεία στα οποία δύο έννοιες ταυτίζονται ως προς τα χαρακτηριστικά τους.

μπορούν να παρέχονται στους μαθητές/τριες ημιτελή διαγράμματα με «κενά», τα οποία θα συμπληρώσουν κατά την επεξεργασία του κειμένου στην τάξη. Μόνο όταν οι μαθητές/τριες έχουν εξοικειωθεί με τη συμπλήρωση ημιτελών διαγραμμάτων μπορεί να τούς ζητηθεί να τα εκπονήσουν μόνοι τους. Τόσο για τη συμπλήρωση όσο και για την εξ ολοκλήρου κατασκευή ενός διαγράμματος είναι προτιμότερη η εργασία ανά ζεύγη. Η μορφή και το περιεχόμενο των γραφικών αυτών αναπαραστάσεων καθορίζεται κυρίως από το είδος και το περιεχόμενο του κειμένου (λ.χ. σε ένα αφηγηματικό κείμενο μπορούν να παρουσιαστούν τα βασικά του επεισόδια, Miller 1993:349-351, Sabornie & deBettencourt 1997: 216).

Για να διευκολυνθεί η κατανόηση των μη αφηγηματικών, κυρίως πληροφοριακών (expository texts) κειμένων, θα πρέπει να γίνουν σαφείς στους μαθητές/τριες οι διαφορετικές λειτουργίες, τα είδη των εκθετικών κειμένων και ο ιδιαίτερος τρόπος οργάνωσης των πληροφοριών σε κάθε περίπτωση¹¹ (McGee & Richgels 1985, Piccolo 1987, Catts & Kamhi 1999: 208-9). Η συνειδητοποίηση αυτή επιτυγχάνεται με την καθοδήγηση των μαθητών/τριών να εντοπίζουν τις διαρθρωτικές λέξεις ή φράσεις. Η κωδικοποίηση της συγκεκριμένης γνώσης ευνοείται με την παρουσίαση ενός πίνακα, όπου αποτυπώνονται τα βασικά είδη των εκθετικών κειμένων και οι συνηθέστερες διαρθρωτικές λέξεις ή φράσεις ανά είδος. Ο ίδιος πίνακας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την βελτίωση της συνοχής στη σύνθεση αντίστοιχων κειμένων από μέρους των μαθητών/τριών. Μία χρήσιμη τεχνική για την κατανόηση των πληροφοριών ενός πληροφοριακού κειμένου είναι η χρήση ενός πίνακα με τρεις στήλες. Στην πρώτη στήλη καταγράφει ο/η μαθητής/τρια «τι γνωρίζει ήδη» για το θέμα το οποίο αναλύεται στο κείμενο. Στη δεύτερη παραθέτει το «τι θέλει να μάθει» για το συγκεκριμένο θέμα και στην τρίτη «τι έμαθε» μετά την επεξεργασία του (Ogle 1986, Catts & Kamhi 1999: 208-9, Westwood 2004: 60, Miller 1993:355).¹² Η πρώτη και η δεύτερη στήλη συμπληρώνονται πριν από την ανάγνωση του κειμένου και αποβλέπουν η μιν πρώτη στην ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και η δεύτερη στη διατύπωση προβλέψεων και στην αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών μέσα στο κείμενο. Η τρίτη συμπληρώνεται μετά τη μελέτη του κειμένου, στην ουσία αποτελεί τη σύνοψη του και ευνοεί τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση. Το περιεχόμενο της τρίτης στήλης μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τη σύνθεση της περίληψης του κειμένου, ιδιαίτερα αν μοιραστεί στους μαθητές/τριες και το διάγραμμα της δομής της, για να οργανώσουν κατάλληλα το υλικό τους¹³. Η συγκεκριμένη τεχνική μερικές φορές εμπλουτίζεται με μια τέταρτη στήλη, η οποία αναφέρεται στις σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών/τριών ή στον τρόπο με τον οποίο σκέπτονται να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες του κειμένου (γενίκευση-μεταφορά της γνώσης).

Ανάμεσα στις βασικές δεξιότητες μελέτης ή /και απομνημόνευσης στη σχολική ζωή είναι η ικανότητα του/της μαθητή/τριας να διακρίνει το ουσιώδες από το επουσιώδες, να κρατά σημειώσεις και να συνοψίζει τα βασικά σημεία ενός συνόλου πληροφοριών. Ωστόσο η δεξιότητα αυτή είναι αρκετά σύνθετη και, όπως διαφαίνεται από σχετικές έρευνες, οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι σε θέση να μελετήσουν με συστηματικό τρόπο ούτε να κρατήσουν σημειώσεις, αδυναμία που έχει σημαντικές συνέπειες στην επίδοσή τους σε όλα τα μαθήματα. Η σχετική εξάσκηση των μαθητών/τριών, που είναι σκόπιμο να είναι συνεχής και

¹¹ Οι τυπικοί τρόποι οργάνωσης των εκθετικών κειμένων (Pincus et al 1986: 153, Seidlhofer 1995: 111, Englert, Hiebert & Stewart 1988: 143) είναι με: α) χρονολογική σειρά/ χρονική ακολουθία (sequence/ time order), β) απαρίθμηση (listing/ list structure/ collection/ enumeration), γ) σύγκριση-αντίθεση (comparison/ compare- contrast), δ) αιτία-αποτέλεσμα (causation/ cause- effect), ε) πρόβλημα-λύση (problem- solution), και στ) περιγραφή (description).

¹² Πρόκειται για την τεχνική K-W-L, η οποία προκύπτει από τους τίτλους των τριών στηλών: “What I already KNOW”, “What I WANT to learn”, “What I LEARNED”.

¹³ Πρόκειται για την τεχνική K-W-L Plus.

συστηματική, μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Μία από τις πιο συνηθισμένες τεχνικές είναι η συμπλήρωση ενός πίνακα με δύο στήλες. Στην πρώτη παρατίθενται οι βασικές πληροφορίες του κειμένου και στη δεύτερη οι κυριότερες λεπτομέρειες. Συνήθως χρειάζεται στα αρχικά στάδια διδασκαλίας ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός να δείξει πώς κρατά σημειώσεις σε ένα, μικρής έκτασης και βαθμού δυσκολίας, κείμενο, εφαρμόζοντας τους βασικούς κανόνες στη σύνθεση περίληψης. Η παρουσίαση και εξήγηση των βασικών κανόνων στη σύνθεση περίληψης αρχικά από τον διδάσκοντα και η εξάσκηση, στη συνέχεια, των μαθητών/τριών σ' αυτούς θεωρείται η πλέον αποτελεσματική διαδικασία. Η σχετική άσκηση των μαθητών/τριών είναι σκόπιμο να ξεκινά από τον κανόνα της «απαλοιφής-αντιγραφής» (copy-delete), όχι μόνο επειδή είναι ο απλούστερος, αλλά και επειδή η εφαρμογή των υπολοίπων τον προϋποθέτει (Casazza 1993: 203). Άλλωστε, χρειάζεται ανοχή στην αυτολεξεί αναπαραγωγή των βασικών πληροφοριών του αρχικού κειμένου στα αρχικά στάδια διδασκαλίας (Blomley & Mc Kevney 1986: 394). Στη συνέχεια μπορεί ο εκπαιδευτικός να παρουσιάσει στους μαθητές/τριες του ημιτελείς σημειώσεις ενός κειμένου, καλώντας τους να συμπληρώσουν τα «κενά». Γενικότερα, κάθε τεχνική που βοηθά τους μαθητές/τριες να εντοπίζουν τις λέξεις - κλειδιά σε ένα κείμενο και τις διαρθρωτικές λέξεις ή φράσεις μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας (Sabornie & deBettencourt 1997: 219-221). Μία στρατηγική που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες για τη συστηματοποίηση της μελέτης τους και την πληρέστερη κατανόηση των κειμένων είναι η ακόλουθη:¹⁴

1^ο βήμα-Γενική εικόνα: Ο/η μαθητής/τρια αποκτά μια γενική εικόνα του κειμένου, διαβάζοντας τον τίτλο, τον υπότιτλο και τους πλαγιότιτλους (αν υπάρχουν), τον πρόλογο, τον επίλογο και την πρώτη περίοδο κάθε παραγράφου (skimming). Επιπλέον, παρατηρεί τις εικόνες, τους χάρτες, τα γραφήματα, τους πίνακες, τα διαγράμματα που τυχόν συνοδεύουν το κείμενο.

2^ο βήμα-Ερωτήματα: Με βάση την γενική εντύπωση που απέκρινε ο/η μαθητής/τρια, θέτει βασικά ερωτήματα (ποιος, πού, πότε, τι, γιατί, πώς) των οποίων την απάντηση θα εντοπίσει με την προσεκτική μελέτη του κειμένου. Ο τίτλος, ο υπότιτλος, οι πλαγιότιτλοι, οι θεματικές προτάσεις των παραγράφων μπορούν να αξιοποιηθούν για την υποβολή ερωτήσεων. Με τον τρόπο αυτό συνειδητοποιείται ο σκοπός της ανάγνωσης, η οποία γίνεται πιο συστηματική και ενεργητική.

3^ο βήμα-Ανάγνωση: Ο/η μαθητής/τρια μελετά προσεκτικά και χωριστά κάθε παράγραφο του κειμένου με στόχο να απαντήσει στις ερωτήσεις που έθεσε (scanning). Συγχρόνως ασκείται στον εντοπισμό των λέξεων - κλειδιών και στη συναγωγή πλαγιότιτλων για κάθε παράγραφο του κειμένου.

4^ο βήμα-Ανάκληση /σύνοψη: Ο/η μαθητής/τρια προσπαθεί να απαριθμήσει, στην αρχή στηριζόμενος στους πλαγιότιτλους και στη συνέχεια από μνήμης, προφορικά ή γραπτά, τις βασικές πληροφορίες κάθε τμήματος ή και ολόκληρου του κειμένου.

5^ο βήμα-Κριτική: Ο/η μαθητής/τρια προσπαθεί να κρίνει τη σημασία των βασικών πληροφοριών του κειμένου, αξιοποιώντας, πιθανόν, τις σημειώσεις που κράτησε κατά το προηγούμενο στάδιο (Miller 1993:376-77, Westwood 2004: 62).¹⁵

¹⁴ Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία η συγκεκριμένη στρατηγική αναφέρεται με το ακρωνύμιο Survey Q3R, με το οποίο αποδίδονται τα βασικά στάδια που ακολουθούνται κατά τη μελέτη των κειμένων: Survey, Question, Read, Recite, Review (Miller, 1993:376-77, Westwood 2004: 62).

¹⁵ 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).

Γενικότερα είναι αποτελεσματική η επιπόνηση ακρωνύμιων με τα οποία αποδίδονται διάφορες στρατηγικές που καλούνται να εφαρμόσουν οι μαθητές/τριες κατά την επεξεργασία και τη σύνθεση κειμένων. Τα ακρωνύμια αυτά, που υποδηλώνουν γνωσιακές στρατηγικές και μεταγνωστικές δραστηριότητες, θα πρέπει να περιέχουν ένα σύνολο βημάτων (όχι περισσότερων από 7) που να οδηγούν σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Κάθε βήμα μπορεί να δηλώνεται με ρήμα ή λέξη - κλειδί που συνδέεται άμεσα με την ενέργεια που πρέπει να γίνει, ενώ τα μνημονευτικά τεχνάσματα ευνοούν την ανάκληση και εφαρμογή της εκάστοτε στρατηγικής (Sabornie & deBettencourt 1997: 225) αρκεί ο εκπαιδευτικός να υπενθυμίζει τη χρήση της συνεχώς. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες με δυσκολίες στην ανάγνωση αντιμετωπίζουν σημαντικό πρόβλημα με το λεξιλόγιο και την ερμηνεία των άγνωστων λέξεων ενός κειμένου. Για το λόγο αυτό χρειάζεται συστηματική διδασκαλία και επιπρόσθετος χρόνος για να κατακτήσουν αυτή τη βασική δεξιότητα μελέτης και έκφρασης. Συνηθισμένες τεχνικές για τη συστηματική διδασκαλία του λεξιλογίου είναι η εύρεση συνωνύμων - αντωνύμων, οι ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, οι πίνακες με οικογένειες λέξεων ή οι κλίμακες με σημασιολογικά συγγενείς λέξεις, το ειδικό λεξιλόγιο για συγκεκριμένη θεματολογία ή γλωσσικές λειτουργίες (π.χ. προσδιορισμοί του χρόνου, της αιτίας), οι ορισμοί εννοιών με συγκεκριμένα παραδείγματα (concept diagrams) ή εννοιολογικούς χάρτες (semantic mapping), η αναγνώριση μιας άγνωστης λέξης από τα συμφραζόμενα,¹⁶ η εξάσκηση στη χρήση των λεξικών ή της «τράπεζας λέξεων» όπου καταγράφουν οι μαθητές/τριες κάθε φορά τις δύσκολες λέξεις που συναντούν με ένα παράδειγμα, η ανάλυση της λέξης στα συνθετικά της, η ετυμολογία της λέξης (Sabornie & deBettencourt 1997: 115-6, Catts & Kamhi 1999: 190-1, Miller 1993:161, Westwood 2004: 18, βλ και αντίστοιχες δραστηριότητες στο αναλυτικό πρόγραμμα).

Μια παραλλαγή των ασκήσεων συμπλήρωσης κενών είναι εκείνη κατά την οποία μοιράζεται ένα κείμενο (250 περίπου λέξεων) του οποίου απαλείφονται κατά τακτά διαστήματα λέξεις (λ.χ. κάθε 5^η, 8^η ή 10^η λέξη¹⁷, εκτός των προλογικών και επιλογικών περιόδων όπως και όταν πρόκειται για κύριο όνομα ή ιδιαίτερα δύσκολη λέξη) και καλούνται οι μαθητές/τριες να τις υποθέσουν και να τις συμπληρώσουν (cloze procedure). Η συμπλήρωση των κενών στηρίζεται στην αξιοποίηση της σύνταξης, του νοήματος και των συμφραζομένων (Miller: 96-98, Westwood 2004: 57). Παραλλαγές αυτής της άσκησης, η οποία χρησιμοποιείται και για τον έλεγχο του επιπέδου αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών/τριών, αποτελεί η σκόπιμη απαλοιφή ορισμένης κατηγορίας λέξεων (π.χ. αντωνυμιών, επιρρημάτων).

Είναι, τέλος, αναγκαίο να τονισθεί ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συνδέεται άμεσα με την επιλογή των κειμένων εκείνων που είναι σύμμετρα με τις αντιληπτικές και προσληπτικές ικανότητες των συγκεκριμένων μαθητών. Ωστόσο ο βαθμός δυσκολίας ή ευκολίας ενός κειμένου καθορίζεται και από τα ειδικότερα κειμενικά χαρακτηριστικά του. Η έκταση λ.χ. ενός κειμένου, σε συνδυασμό με την πυκνότητα (density) των πληροφοριών, φαίνεται να δυσκολεύει τους μαθητές/τριες. Ακόμα, τα αφηγηματικά κείμενα θεωρούνται ευκολότερα από τα πληροφοριακά,¹⁸

¹⁶ Προτείνεται η ειδικότερη στρατηγική DISSECT που υπενθυμίζει στους μαθητές/τριες της ενέργειες που μπορούν να κάνουν για να κατανοήσουν μια άγνωστη λέξη. Πρόκειται για ακρώνυμο των οδηγιών: Discover the context, Isolate the prefix, Separate the suffix, Say the stem, Examine the stem, Check with someone, Try the dictionary (Sabornie & deBettencourt 1997 & deBettencourt 1997: 115, 215).

¹⁷ Θεωρείται σκόπιμο στο δημοτικό να απαλείφεται κάθε 10^η λέξη του κειμένου, στο γυμνάσιο κάθε 8^η και στο λύκειο κάθε 5^η.

¹⁸ Οι λόγοι για τους οποίους τα αφηγηματικά κείμενα θεωρούνται ευκολότερα είναι οι εξής: Τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη εμπειρία ακρόασης και ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων και, επομένως, μεγαλύτερη εξοικείωση με αυτά. Μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι τα πρώτα κείμενα στα οποία «εκτίθενται» είναι τα παραμύθια. Δεύτερον, τα εξηγητικά κείμενα εμπεριέχουν πιο πολύπλοκες ιδέες/ έννοιες, οργανωμένες

γι' αυτό μπορούν να προτιμώνται στα αρχικά στάδια διδασκαλίας. Η γλωσσική ποικιλία και το ύφος του κειμένου καθορίζουν, επίσης, σε σημαντικό βαθμό την ευκολία ή τη δυσκολία κατανόησής του. Η χρήση εξειδικευμένου λεξιλογίου, σπάνιων λέξεων ή φράσεων, νεολογισμών, αλλά και οι αμφισημίες, το υπαινικτικό, το ειρωνικό ύφος δυσκολεύουν την κατανόηση ενός κειμένου, ιδιαίτερα για τους συγκεκριμένους μαθητές (αξιοποιούνται κείμενα διαβαθμισμένης δυσκολίας). Σε προτασιακό επίπεδο (μικροδομή) η πολυπλοκότητα ενός κειμένου εξαρτάται από το μήκος της περιόδου και από τις δομικές σχέσεις μεταξύ των στοιχείων της, ενδοπροτασιακές και διαπροτασιακές. Λ.χ. ο μακροπερίοδος λόγος και η διαδοχική υπόταξη δυσκολεύουν την κατανόηση, σε αντίθεση με τις απλές περιόδους, την παρατακτική σύνταξη ή την απλή υπόταξη. Από το άλλο μέρος, παράγοντας καθοριστικός του βαθμού πολυπλοκότητας σε επίπεδο παραγράφου θεωρείται η ύπαρξη θεματικής πρότασης στην αρχή της. Ακόμα, η πολυπλοκότητα ενός κειμένου ως «όλου» εξαρτάται από την: α) τυπικότητα της δομής του, β) ποιότητα της οργάνωσής του, γ) σαφήνεια του τίτλου του, και δ) δήλωση του θέματος ή και του τρόπου οργάνωσής του στον πρόλογο. Τέλος, η σηματοδότηση ενός κειμένου με κατάλληλα τυπογραφικά χαρακτηριστικά, λ.χ. η πλάγια ή έντονη γραφή σε σημεία ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, η ύπαρξη υπότιτλων ή πλαγιότιτλων, εικόνων, γραφημάτων, όταν δεν λειτουργούν απλώς «διακοσμητικά» αλλά αναπαριστούν εικονικά ή να διευκρινίζουν βασικά σημεία του κειμένου (Brown & Smiley 1977:7, Kirkland & Saunders 1991: 107, Seidlhofer 1995: 107), διευκολύνουν τον αναγνώστη να προσδιορίσει το νοηματικό κέντρο των αντίστοιχων πληροφοριακών μονάδων, ή και να εντοπίσει τα δομικά στοιχεία του κειμένου και να σχηματίσει έτσι την υπερδομή του.

3.3. Στρατηγικές και δραστηριότητες για την παραγωγή λόγου

Παραγωγή λόγου θεωρείται κάθε κείμενο, προφορικό ή γραπτό που παράγουν οι μαθητές/τριες σε συγκεκριμένη περίπτωση 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 το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές/τριες και τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία φοιτούν.

Ενδεικτική παρουσίαση παραγωγής λόγου:

Τοποθετείται σε επικοινωνιακό πλαίσιο, ορίζεται δηλαδή το είδος του κειμένου που θα γράψουν οι μαθητές/τριες, ο δέκτης του κειμένου και ο σκοπός για τον οποίο γράφεται το κείμενο. Έτσι οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται το επίπεδο ύφους που θα χρησιμοποιήσουν, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσουν το περιεχόμενό του. Είναι σκόπιμο να προσδιορίζεται και η έκταση του κειμένου, η οποία πρέπει να συνάδει με την περίπτωση επικοινωνίας που σκιαγραφείται στα ζητούμενα του θέματος.

Σχετίζεται με τις ενότητες που διδάσκονται ή με ένα θεματικό πεδίο που έχουν συζητήσει οι μαθητές/τριες. Μπορεί να απορρέει από ένα ή περισσότερα κείμενα, με τα οποία συνδέεται άμεσα ή έμμεσα και τα οποία προέρχονται από το βιβλίο του/της μαθητή/τριας, το βιβλίο του καθηγητή, βιβλία άλλων μαθημάτων ή από άλλες πηγές (διαθεματικότητα).

Παραγωγή λόγου είναι εκτός από τα κείμενα που γράφονται στις καθορισμένες ώρες στην τάξη και ορισμένες από τις εργασίες που δίνονται για το σπίτι, εφόσον εντάσσονται σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Παραγωγή λόγου ακόμα μπορούν να θεωρηθούν και οι γραπτές ή

ιεραρχικά, Τρίτον, η χρονική ακολουθία ή η αιτιώδης σχέση που συνδέει τα επιμέρους γεγονότα σε ένα αφηγηματικό κείμενο είναι περισσότερο γραμμική και, επομένως, πιο εύκολη από εκείνη των εξηγητικών κειμένων όπου οι σχέσεις είναι περισσότερο λογικές. Τέλος, το περιεχόμενο των αφηγηματικών κειμένων συνήθως είναι πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό, πράγμα που διευκολύνει τους μαθητές/τριες (Hidi & Anderson 1986: 476, Ματσαγγούρας 2000: 688).

προφορικές ασκήσεις που γίνονται στην τάξη, για να ασκηθούν οι μαθητές/τριες σε συγκεκριμένα είδη λόγου, επομένως κάθε δραστηριότητα που προϋποθέτει σύνθεση (λ.χ. παιχνίδια ρόλων, αφήγηση προσωπικής εμπειρίας).

Η σύνθεση γραπτών κειμένων είναι μια σύνθετη, παλίνδρομη διαδικασία επίλυσης προβλήματος που διέρχεται από τρία στάδια (προσυγγραφικό, συγγραφικό, μετασυγγραφικό, Hayes & Flower 1986, Bereiter & Scardamalia 1987, Hayes & Flower 1986, Scardamalia & Bereiter 1987). Ο γραπτός λόγος είναι το μέρος του γλωσσικού μαθήματος το οποίο παρουσιάζει τις περισσότερες δυσκολίες για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι δυσκολίες στον γραπτό λόγο εντοπίζονται κυρίως στους εξής τρεις τομείς:

Σύλληψη ιδεών, είτε επειδή δεν διαθέτουν αρκετές γνώσεις σχετικά με το θέμα που τους ζητείται να αναπτύξουν, είτε επειδή δεν είναι σε θέση να ενεργοποιήσουν από μόνοι τους τη γνώση που διαθέτουν.¹⁹

Οργάνωση του κειμένου, είτε επειδή δεν διαθέτουν είτε επειδή δεν μπορούν να ενεργοποιήσουν τις σχετικές γνώσεις.

Αξιολόγηση και βελτίωση των κειμένων τους είτε από άγνοια συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης είτε από αδυναμία αξιοποίησης των σχετικών μεταγνώσεων (Englert & Rafael 1988, Englert et al 1989, Sabornie & deBettencourt 1997: 132).

Έτσι, οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται ότι δεν αφιερώνουν τον απαιτούμενο χρόνο για το σχεδιασμό της γραφής (MacArthur & Graham 1987), θεωρούν ότι μπορούν να καταγράψουν όσες ιδέες τους έρχονται στο νου (knowledge telling strategy) και δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες του αποδέκτη του κειμένου τους (Graves 1983, Englert et al 1988, Sabornie & deBettencourt 1997: 132). Κατά το μετασυγγραφικό στάδιο διορθώνουν μόνο λάθη στη μορφή του κειμένου (ορθογραφικά, σημεία στίξης, χρήση κεφαλαίων), αλλά δεν προχωρούν σε ευρύτερες αναθεωρήσεις (Graham & MacArthur 1987). Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν επίσης ότι τα γραπτά των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες συγκρινόμενα με εκείνα των συμμαθητών τους είναι συντομότερα (Deno, Marston & Mirkin 1982), λιγότερο συνεκτικά (Nodine, Barenbaum & Newcomer 1985), περιέχουν περισσότερα λάθη στη μορφή και γενικά είναι λιγότερο ποιοτικά (Poplin et al 1980, Sabornie & deBettencourt 1997: 133).

Αρκετά από τα προβλήματα αυτά αντιμετωπίζονται με κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις. Αρχικά χρειάζεται οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες να ασκούνται περισσότερο στη σύνθεση κειμένων.²⁰ Ο ημερήσιος χρόνος εξάσκησης θα πρέπει να κυμαίνεται από 30' έως 40', όταν η σύνθεση γίνεται σε ατομική ή ομαδική βάση αντίστοιχα (Vallecora et al 1991, Sabornie & deBettencourt 1997: 139). Ένα δεύτερο βήμα για τη βελτίωση των μαθητών/τριών στο γραπτό λόγο είναι η διαμόρφωση θετικής στάσης με την κινητοποίηση και τη θετική ενίσχυση των μαθητών/τριών, εφόσον είναι πιθανό να έχουν βιώσει δυσκολίες ή και απογοητεύσεις ήδη από το δημοτικό. Οι μαθητές/τριες που είναι ιδιαίτερα διστακτικοί στον γραπτό λόγο ενθαρρύνονται να εκθέτουν γραπτά τις απόψεις τους, όταν τους επισημαίνεται να μην νοιάζονται -σε πρώτη φάση-

¹⁹ Γενικότερα οι μαθητές/τριες από την ηλικία των 14 ετών είναι σε θέση να λαμβάνουν υπόψη τους κατά το σχεδιασμό της γραφής το σκοπό και τον αποδέκτη των κειμένων τους, όπως και να καταγράφουν με σύντομο τρόπο τις ιδέες που θα αναπτύξουν στη συνέχεια. Αντίθετα οι μικρότερης ηλικίας μαθητές συγκεντρώνονται κατά κύριο λόγο στο περιεχόμενο και καταγράφουν τις σκέψεις τους σε πλήρεις προτάσεις τις οποίες αντιγράφουν στη συνέχεια στο «καλό» (Catts & Kamhi 1999:247).

²⁰ Στην τρέχουσα σχολική πρακτική ο χρόνος που αφιερώνεται στη σύνθεση κειμένων είναι περιορισμένος και κυμαίνεται από το 6,5% στο 24% του ημερήσιου διδακτικού χρόνου (Bridge & Hiebert 1985, Christenson et al 1989, Graham 1982, Graham & Harris 1988, Roit & McKenzie 1985, Graves 1983, Isaacson 1988, Thurlow et al 1984). Ειδικότερα δε οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες αφιερώνουν περίπου 10% του ημερήσιου σχολικού χρόνου στη γραφή (Bridge & Hiebert 1985, Leinhardt et al 1981).

για τα ορθογραφικά και άλλα λάθη στα κείμενά τους. Πρόκειται για την τεχνική της *ελεύθερης γραφής* (free writing), η οποία χρησιμοποιείται και για την επιλογή θέματος όπως και για τη σύλληψη ιδεών (Ellis & Colvert 1996, Elbow 1973, Sabornie & deBettencourt 1997: 146). Η σχετική ενθάρρυνση μπορεί να υποστηριχθεί και από την υπολογιστική τεχνολογία, εφόσον ο «λογογράφος»²¹ μετατρέπει σχετικά εύκολα τον προφορικό λόγο σε γραπτό και στη συνέχεια γίνονται όσες βελτιωτικές παρεμβάσεις χρειάζονται. Ο κειμενογράφος άλλωστε μπορεί να χρησιμοποιηθεί από μαθητές που δεν παρουσιάζουν πρόβλημα στη σύλληψη ιδεών αλλά στην καταγραφή τους με το χέρι (δυσγραφία, δυσπραξία), εφόσον με τον τρόπο αυτό βελτιώνεται αφάνταστα η εικόνα του γραπτού (Sabornie & deBettencourt 1997: 148) και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους.

Οι στρατηγικές σύνθεσης κειμένων που θα υποδείξουμε στους μαθητές/τριες (πιθανόν χρησιμοποιώντας ακρωνύμια) θα πρέπει να τους ξεκαθαρίζουν τι αναμένεται να κάνουν σε κάθε στάδιο γραφής,²² ποιες γνώσεις θα αξιοποιήσουν και ποιες συγκεκριμένες ενέργειες και τεχνικές θα χρησιμοποιήσουν. Γι' αυτό οι στρατηγικές γραφής πρέπει να είναι αρκετά συγκεκριμένες και να διαφοροποιούνται ανάλογα το επίπεδο των μαθητών/τριών και το ζητούμενο είδος κειμένου. Για παράδειγμα, μπορούν να δοθούν συγκεκριμένες οδηγίες στους μαθητές/τριες για τους τρόπους με τους οποίους θα συγκεντρώσουν και θα αναπτύξουν τις ιδέες τους σε μία παράγραφο με τυπική δομή (θεματική πρόταση, λεπτομέρειες, κατακλείδα)²³ ή πώς θα αναπτύξουν ένα κείμενο επιχειρημάτων.²⁴

3.4. Ειδικότερες Διδακτικές Ενέργειες και Τεχνικές ανά στάδιο γραφής

Τεχνικές κατά το προσυγγραφικό στάδιο

Κομβικό σημείο κατά το προσυγγραφικό στάδιο είναι η επιλογή του θέματος, το οποίο θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών/τριών. Τα καταλληλότερα θέματα είναι εκείνα που επιλέγουν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες (Gunning 1998: 417). Για τη σύλληψη ιδεών χρησιμοποιείται η *ελεύθερη γραφή* κατά την οποία οι μαθητές/τριες καταγράφουν όποια ιδέα τους έρχεται στο νου και στη συνέχεια με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών τους, αν πρόκειται για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αποφασίζεται ποιες απ' αυτές ενδείκνυνται για την ανάπτυξη του συγκεκριμένου θέματος και με ποιο τρόπο ή σειρά χρειάζεται να παρουσιαστούν. Για την σύλληψη ιδεών μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί εποπτικό και άλλο συναφές υλικό (λ.χ. προβολή ταινίας, αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο με τη χρήση λέξεων - κλειδιών) και η τεχνική της *ιδεοθύελλας* (brainstorming, Gunning 1998: 419). Το *εποπτικό και άλλο συναφές υλικό* ευνοεί κατεξοχήν τη σύλληψη ιδεών για την ανάπτυξη αφηγηματικών ή περιγραφικών κειμένων. Λ.χ. δίδεται στους μαθητές/τριες μια σειρά εικόνων με τις οποίες παρουσιάζεται μια ιστορία και καλούνται οι μαθητές/τριες να τις βάλουν στη σωστή σειρά και στη συνέχεια να την αφηγηθούν γραπτά. Μία παραλλαγή της συγκεκριμένης τεχνικής

²¹ Το σχετικό λογισμικό θα πρέπει να είναι κατάλληλο και για μαθητές/τριες με ήπιες διαταραχές λόγου και ομιλίας.

²² Αυτό το σκοπό φαίνεται να επιδιώκει σε πολύ γενικές γραμμές η στρατηγική TOWER: Think, Order Ideas, Write, Edit, Rewrite (Sabornie & deBettencourt 1997: 217).

²³ Η στρατηγική αυτή δηλώνεται με το ακρωνύμιο PLEASE: **P**ick your topic an writing format, **L**ist the information and ideas to be used in writing, **E**valuate -is the list correct?, **A**ctivate the paragraph with a topic sentence, **S**upply a supporting sentence, **E**nd with a concluding sentence; evaluate your writing (Sabornie & deBettencourt 1997: 217).

²⁴ Πρόκειται για τη στρατηγική DEFENDS: **D**ecide on your exact position, **E**xamine the reasons for your position, **F**orm a list of reasons that explain each reason, **E**xpose your position in the first sentence, **N**ote each reason and supporting points, **D**rive home the position in the last sentence, **S**earch for errors and correct (Sabornie & deBettencourt 1997: 217).

είναι να ζητηθεί από τους μαθητές/τριες πρώτα να ζωγραφίσουν και στην συνέχεια να αναπτύξουν γραπτά ένα θέμα. Η διαδικασία αυτή βοηθά τους μαθητές/τριες να συλλάβουν ιδέες τις οποίες με άλλο τρόπο δεν θα μπορούσαν να σκεφτούν, και να τις συμπεριλάβουν στα κείμενά τους, που γίνονται περισσότερο λεπτομερειακά (Gunning 1998: 419). Μπορεί επίσης, αφού έχουν ολοκληρωθεί οι ζωγραφίες των μαθητών/τριών, να ακολουθήσει συζήτηση στην τάξη και στη συνέχεια να αρχίσουν να γράφουν. Η συζήτηση διευκολύνει τους μαθητές/τριες να συμπεριλάβουν στο γραπτό τους τις λεπτομέρειες που έχουν αποτυπώσει στις ζωγραφίες τους (Olson 1987).

Οι *πίνακες ή τα διαγράμματα* είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά για την οργάνωση των πληροφοριών, ιδιαίτερα στα κείμενα επιχειρημάτων²⁵. Οι πίνακες με δύο στήλες, όπου παρατίθενται επιγραμματικά τα βασικά επιχειρήματα υπέρ και κατά μιας άποψης, βοηθούν τους μαθητές/τριες να οργανώσουν τις ιδέες τους, να τεκμηριώσουν την άποψή τους και να ανασκευάσουν τα επιχειρήματα της αντίπαλης θέσης (Catts & Kamhi 1999: 282). Τα διαγράμματα επίσης υποδεικνύουν στους μαθητές/τριες την ενδεδειγμένη οργάνωση του ζητούμενου είδους κειμένου, λ.χ. την οργάνωση ενός αυτοβιογραφικού σημειώματος, μιας επιστολής, μιας αίτησης, αλλά και την ανάπτυξη ενός δοκιμιακού κειμένου.

Η *συμπλήρωση των «κενών» σε ημιτελή κείμενα (close text)* συμβάλλει επίσης στη σύλληψη και την κατάλληλη οργάνωση των ιδεών. Ο αριθμός και η έκταση των ζητούμενων, δηλαδή των «κενών» που θα συμπληρώσει ο/η μαθητής/τρια, καθορίζει το βαθμό ελευθερίας του/της μαθητή/τριας στην ανάπτυξη του θέματος, αλλά και το βαθμό δυσκολίας της σύνθεσης.

Τεχνικές κατά το συγγραφικό στάδιο

Για τους μαθητές/τριες με προβλήματα δυσγραφίας ή δυσπραξίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο κειμενογράφος, εφόσον διαθέτουν την δεξιότητα της πληκτρολόγησης ή (σποραδικά) η υπαγόρευση των σκέψεων σε κάποιο συμμαθητή, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ομαδική σύνθεση κειμένων. Ακόμα μπορεί να εφαρμοστεί και η προφορική σύνθεση, για τους μαθητές/τριες που προβλέπεται από τη νομοθεσία. Κατά τη διάρκεια της σύνθεσης καλό είναι ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί και να επεμβαίνει, όταν οι μαθητές/τριες ζητούν τη βοήθειά του. Η σχετική βοήθεια άλλωστε μπορεί να δίνεται και από τους συμμαθητές, αν πρόκειται για ομαδική εργασία. Από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει, άλλωστε, ότι τα σχόλια του εκπαιδευτικού που βοηθούν περισσότερο τον μαθητή, είναι εκείνα που 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/τριες να ανακαλύψουν τι άλλο μπορούν να γράψουν για ένα θέμα (Murray 1989), αλλά και να αναστοχαστούν πάνω στο γραπτό τους. Οι ερωτήσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη φάση μπορεί να είναι αρκετά γενικές (λ.χ. «πώς πάει, έχεις καμιά δυσκολία») ή προσανατολισμένες στο μαθητικό κείμενο (λ.χ. «τι σκοπεύεις να αναπτύξεις στη συνέχεια;», «ποιο τμήμα του κειμένου σε δυσκόλεψε/ σου άρεσε περισσότερο;», «πώς θα μπορούσε ο πρόλογος να γίνει πιο σαφής;», Graves 1983, Gunning 1998: 421).

²⁵ Το γνωστικό σχήμα του αποδεικτικού λόγου αρχίζει να κατακτάται γύρω στην ηλικία των 10 ετών, αλλά τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν μπορούν ακόμη να το αξιοποιήσουν σε συνθήκες ελεύθερης παραγωγής κειμένου. Τα παιδιά πριν από την ηλικία των 12 ή 13 ετών γράφουν κείμενα στα οποία δικαιολογούν την άποψή τους μόνο με τα επιχειρήματα της δικής τους οπτικής και δυσκολεύονται να βρουν και να ενσωματώσουν στο κείμενό τους αντεπιχειρήματα (Παγοροπούλου – Παπαϊωάννου 2000: 64).

Τεχνικές διόρθωσης των γραπτών μέσα στην τάξη κατά το μετασυγγραφικό στάδιο

Η αξιολόγηση, η εκτίμηση της καταλληλότητας και, πιθανόν η επαναγραφή μαθητικών κειμένων είναι διαδικασία αρκετά σύνθετη, εφόσον προϋποθέτει την γνώση και την εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης. Άλλωστε, οι μαθητές/τριες συχνά αντιδρούν στην επαναζέταση και βελτίωση των κειμένων τους και, όταν το κάνουν, εστιάζουν την προσοχή τους περισσότερο στα ορθογραφικά ή άλλα λάθη σε επίπεδο πρότασης και λιγότερο στο περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσής του²⁶. Ωστόσο η διαδικασία της γραφής - επαναγραφής είναι ο τρόπος βελτίωσης κειμένων που συμβάλλει στην ανάπτυξη των σχετικών μεταγνώσεων των μαθητών/τριών (Παπαϊωάννου & Πατούνα 2003: 262). Η βελτίωση των μαθητικών κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές/τριες είναι περισσότερο «αυθεντική», όταν γίνεται στο πλαίσιο μαθητικών ομάδων,²⁷ δεν θα πρέπει να είναι επιφανειακή (λ.χ ευανάγνωστη γραφή, συλλαβισμός, στίξη), αλλά να εστιάζει στο περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσης του κειμένου.²⁸ Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν, από τις αντιδράσεις και τις παρατηρήσεις²⁹ των συμμαθητών τους, το ρόλο που παίζει στην αποτελεσματικότητα των κειμένων τους ο αποδέκτης και η ανταπόκριση στις ανάγκες του. (Sabornie & deBettencourt 1997: 145, MacArthur, Schwartz & Graham 1991, Stoddard & MacArthur 1993).

Σε κάθε περίπτωση χρειάζονται σαφή και συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία να βρίσκονται σε αντιστοιχία με το περιεχόμενο της προηγούμενης διδασκαλίας, το επίπεδο και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών. Τα κριτήρια αξιολόγησης μπορεί να δίνονται με τη μορφή απλών ερωτήσεων ή καταλόγων σημείων ελέγχου (check lists), ενώ η εμπέδωσή τους ευνοείται με τη χρήση ακρωνύμιων που απομνημονεύονται εύκολα και σχετίζονται με τη δραστηριότητα που καλείται να κάνει ο/η μαθητής/τρια.³⁰ Μια τεχνική που εφαρμόζεται συνήθως για την αξιολόγηση και βελτίωση των μαθητικών κειμένων από την ομάδα τάξη είναι η επεξεργασία ή/ και

²⁶ Τα αγόρια βρίσκουν μάλλον ανιαρό να γράφουν δύο φορές για το ίδιο θέμα. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι τα αγόρια είναι πιο αυτόνομα και απαιτητικά ως προς τα κίνητρα για να αναλάβουν μια εργασία, συγκρινόμενα με τα κορίτσια (Παγοροπούλου – Παπαϊωάννου 2000: 71).

²⁷ Μία στρατηγική για την ομαδοσυνεργατική αξιολόγηση και βελτίωση των μαθητικών κειμένων (reciprocal peer editing) είναι η εξής. Κατά την πρώτη συνάντηση των μελών της ομάδας κάθε μαθητής διαβάζει το κείμενό του και οι υπόλοιποι τον παρακολουθούν και του επισημαίνουν ποιο είναι το θέμα του και τι τους άρεσε περισσότερο. Μετά διαβάζουν οι ίδιοι το κείμενο του συμμαθητή τους και του προτείνουν συγκεκριμένες βελτιωτικές παρεμβάσεις τις οποίες και συζητούν μαζί του. Η συγκεκριμένη διαδικασία ακολουθείται για όλα τα μέλη της ομάδας (MacArthur et al 1991:203, Sabornie & deBettencourt 1997: 145).

²⁸ Έχει παρατηρηθεί ότι οι ενήλικες αλλά και οι ασκημένοι μαθητές/τριες λυκείου, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη βελτίωση των κειμένων τους και ελέγχουν το κείμενό τους, προβαίνοντας σε βελτιωτικές παρεμβάσεις και στην οργάνωσή του. Αντίθετα, οι μικρότεροι/ες ή λιγότερο ασκημένοι/ες μαθητές/τριες αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στη διόρθωση και βελτίωση των κειμένων τους και οι βελτιωτικές τους παρεμβάσεις, συχνά άστοχες, περιορίζονται περισσότερο στο επίπεδο της πρότασης (ορθογραφικά, γραμματικά, συντακτικά σφάλματα), αποφεύγοντας ευρύτερες αλλαγές στο περιεχόμενο ή τον τρόπο οργάνωσής του (Hayes & Flower 1987, Yagelski 1995, Catts & Kamhi 1999: 247).

²⁹ Είναι προφανώς αναγκαίο τα πρώτα σχόλια των μαθητών/τριών για τα γραπτά των συμμαθητών/τριών τους να είναι θετικά και τα αρνητικά να διατυπώνονται με τη μορφή ερωτήσεων.

³⁰ Μια στρατηγική με την οποία ασκούνται οι μαθητές/τριες στην αξιολόγηση της εικόνας του γραπτού τους και στη ορθή χρήση των σημείων στίξης αποδίδεται με το ακρωνύμιο COPS: Have I capitalized the first word an proper names?, How is the overall appearance? Have I used end punctuation, commas and semicolons correctly? Do the words look as if they spelled correctly? (Sabornie & deBettencourt 1997: 143). Μια στρατηγική που ενσωματώνει την προηγούμενη είναι εκείνη που αποδίδεται με το ακρωνύμιο WRITER: Write on every other line, Read the paper for meaning, Interrogate yourself using COPS, Take the paper to someone to proofread, Execute a final copy, Reread your paper a final time.

η σύγκριση δύο η περισσότερων κειμένων ή αποσπασμάτων τους.³¹ Η επιλογή των κειμένων ή των αποσπασμάτων θα πρέπει να γίνεται με κριτήρια την αντιπροσωπευτικότητα και τη σπουδαιότητα των σφαλμάτων που παρουσιάζουν, σε συνάρτηση πάντοτε με τη διδασκαλία που προηγήθηκε (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997: 83). Μπορούμε άλλωστε, να ξεκινήσουμε από την προφανέστερη, επομένως ευκολότερη, σύγκριση, για να συνεχίσουμε με κείμενα όπου οι διαφορές είναι πιο δύσκολο να διακριθούν.³² Τα λάθη εντοπίζονται, σχολιάζονται, αναλύονται και αναζητούνται τρόποι επανόρθωσής τους από όλους τους μαθητές/τριες. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας εκείνο που είπαν ή έγραψαν οι μαθητές/τριες το ξαναβλέπουν κριτικά, καθώς η σχέση ταύτισης του δημιουργού με το δημιούργημά του που ισχύει την ώρα της δημιουργίας, δεν υφίσταται πια. Έτσι έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν το κείμενό τους από τη σκοπιά του παρατηρητή και να το κρίνουν με τα κριτήρια και τις απαιτήσεις του αποδέκτη. Μπορεί να αναρωτηθεί κανείς: έχουν οι μαθητές/τριες τη δυνατότητα να κρίνουν και να βελτιώσουν αυτό που όταν το παρήγαγαν δεν ήταν σε θέση να το κάμουν καλύτερο; Όπως επισημαίνει ο Stubbs (1986) στους μαθητές/τριες, όπως και σε όλους τους ομιλητές, η παθητική γνώση της γλώσσας είναι πολύ πιο διευρυμένη από την ενεργητική. Αυτό εξηγεί γιατί είναι σε θέση να εκφέρουν κρίσεις για τη γραμματική ορθότητα και αποδεκτότητα της γλώσσας των άλλων, ακόμη και για περιπτώσεις που πιθανόν να μην είναι σε θέση να ελέγχουν, όταν μιλούν οι ίδιοι. Εκτός αυτού όμως μέσα στην τάξη επενεργεί θετικά στη διαδικασία το ότι ο λόγος του καθενός δεν κρίνεται μόνο από τον ίδιο αλλά από τα σύνολο των μαθητών/τριών και από το δάσκαλο. Οι παρατηρήσεις όλων λειτουργούν συμπληρωματικά και ο καθένας εμπλουτίζεται από τις γνώσεις και τη γλωσσική εμπειρία όλων (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997: 86).

Είναι χρήσιμο να παίρνει ο/η μαθητής/τρια συγκεκριμένες πληροφορίες για τα θετικά στοιχεία αλλά και τις αδυναμίες του κειμένου του και να προχωράει ο ίδιος σε βελτίωση του κειμένου του, ορισμένων τουλάχιστον, με δεύτερη γραφή, σύμφωνα με τις υποδείξεις και τα σχόλια του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών του (βελτίωση στο μετασυγγραφικό στάδιο). Αυτή η αντιμετώπιση της γραπτής έκφρασης ως *δυναμικής διαδικασίας αποποιικοποιεί το λάθος* και δίνει στο/τη μαθητή/τρια την ευκαιρία να αναπτύξει τη σκέψη του, τις δεξιότητες γραφής, την αντίληψη του άλλου ως αποδέκτη των γραπτών του και τις σχετικές μεταγνώσεις. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί ο ρόλος του δασκάλου ως έμπιστου προσώπου που δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα.

4. Ειδικές οδηγίες

Το παιδαγωγικό υλικό που κατασκευάστηκε περιλαμβάνει ασκήσεις και δραστηριότητες με τις οποίες επιδιώκεται οι μαθητές/τριες και οι μαθήτριες να αποκτήσουν ένα επίπεδο γλωσσικής και

³¹ Παρόμοιες διαδικασίες, προφανώς, εφαρμόζονται και κατά την αξιολόγηση και βελτίωση της έκθεσης και του «Σκέφτομαι και γράφω» στο Δημοτικό (Αθανασίου 2001: 219, Παπασταμάτης 2001: 261-263, Bartholomae 1980: 253-269), όπως και για την αξιολόγηση της περίληψης (Παπαϊωάννου & Πατούνα 2003: 257-272).

³² Παρόμοια διαδικασία ακολούθησαν για την αξιολόγηση της περίληψης οι Radmacher & Latosi-Sawin (1995: 113). Μοίρασαν αρχικά στους μαθητές/τριες την καλύτερη και τη χειρότερη περιληπτική εκδοχή του ίδιου αρχικού κειμένου και ζήτησαν από τους μαθητές/τριες να τις βαθμολογήσουν με μια τετραβάθμια κλίμακα που ξεκινούσε από την «ανάγκη ελάχιστης βελτίωσης» και κατέληγε στην «ανάγκη μέγιστης βελτίωσης». Αφού οι μαθητές/τριες αξιολόγησαν το συγκεκριμένο ζευγάρι περιλήψεων -σημειωτέον συμφώνησαν στις παρατηρήσεις τους με εκείνες του διδάσκοντα-, στη συνέχεια τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν μια πολύ καλή και μια λιγότερο καλή περίληψη, όπου προφανώς η σύγκριση ήταν δυσκολότερη. Με τη μέθοδο αυτή άλλωστε οι μαθητές/τριες οδηγήθηκαν -επαγωγικά- στον προσδιορισμό των δεικτών ποιότητας μιας επιτυχημένης περίληψης.

επικοινωνιακής ικανότητας στο βαθμό που τους/τις επιτρέπουν οι ψυχοπνευματικές και κοινωνικές τους προϋποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, με τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες αυτές επιχειρείται να φτάσουν σε ένα ικανοποιητικό σημείο κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου και κατανόησης του μηχανισμού δόμησης της νέας ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές/τριες/τριες με μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των γλωσσικών, κυρίως, μαθημάτων εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση και στη χρήση του γραπτού και του προφορικού λόγου. Ενώ διαθέτουν γνώση, δε ξέρουν *πώς* και *σε ποιες ειδικές μαθησιακές συνθήκες* να τη χρησιμοποιήσουν παρουσιάζουν, με άλλα λόγια, έλλειμμα στρατηγικών. Γι' αυτή η όλη πρόταση το ενδεικτικό υλικό που σχεδιάσαμε δίνει έμφαση στη διδασκαλία κατάλληλων μεθόδων και στην εκπαίδευση γενικών στρατηγικών μάθησης και σκέψης, στη διδασκαλία δηλαδή του «πώς» π.χ. πώς να κατανοούν και να μαθαίνουν ένα κείμενο, πώς να οργανώνουν τη σκέψη τους όταν γράφουν κ.α. Επειδή, όμως, οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες παρουσιάζουν επιπλέον αδυναμίες στην κατανόηση και στη χρήση εννοιών, η εκπαίδευση των στρατηγικών γίνεται μέσα σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο, με αφορμή διάφορα κείμενα τα οποία επιλέχτηκαν έτσι ώστε να αγγίζουν τα ενδιαφέροντα τους. Με τον τρόπο αυτό οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο ενδεικτικό υλικό διαμορφώνουν ένα εννοιολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες καλούνται να κινητοποιήσουν μεθόδους και στρατηγικές με σκοπό να πετύχουν συγκεκριμένους γνωστικούς-μαθησιακούς στόχους. Σε περίπτωση που αποτυγχάνουν στην προσπάθεια αυτή το υλικό είναι έτσι διαμορφωμένο ώστε να δίνει τη δυνατότητα στον/στην ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό να παρέμβει και να διδάξει τις στρατηγικές άμεσα (δείχνοντας ο/η ίδιος/α τη στρατηγική) ή έμμεσα (ανακαλύπτοντας σε συνεργασία με το/τη μαθητή/τρια τις κατάλληλες στρατηγικές με επαγωγικές διαδικασίες).

Επειδή από το παιδαγωγικό υλικό δίνεται η εντύπωση ότι ο προφορικός λόγος παραμελείται, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η καλλιέργεια του προφορικού λόγου δεν παραμελείται, αλλά θεωρούμε ότι αυτή μπορεί να γίνεται περιστασιακά είτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του προφορικού λόγου με συμμετοχή όλης της τάξης και με βάση τον προγραμματισμό που κάνει ο διδάσκων, όταν πρόκειται για μαθητές/τριες που παρακολουθούν κανονικά το πρόγραμμα του σχολείου. Ο προφορικός λόγος μπορεί να καλλιεργείται επίσης στις τάξεις ένταξης με θέματα που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των συγκεκριμένων μαθητών/τριών και μεθοδολογία που προτείνεται παρακάτω.

Οι τεχνικές και τα είδη των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται στο συγκεκριμένο υλικό είναι τόσο αυτές που εφαρμόζονται γενικά κατά τη διδασκαλία μιας γλώσσας, αλλά είναι προσαρμοσμένες-ή θα πρέπει να προσαρμόζονται από τους/τις διδάσκοντες/σες- όσο και ειδικές που απευθύνονται σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες. Ορισμένες από αυτές είναι οι παρακάτω:

- Για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου
 - α) ελεύθερων συζητήσεων
 - β) ερωτοαποκρίσεων
 - γ) περιγραφής καταστάσεων ή συμβάντων
 - δ) αφηγήσεων
 - ε) απόδοσης του νοήματος μιας προφορικής περιγραφής
 - στ) περιγραφής φωτογραφιών
 - ζ) οδηγιών για την εύρεση ενός αντικειμένου ή μιας διεύθυνσης
 - η) περιγραφής φανταστικών ιστοριών
 - θ) συνεντεύξεων

- ι) πρόβλεψη εξέλιξης της δράσης μιας προφορικής περιγραφής
 ια) ακρόαση μαγνητοφωνημένων αποσπασμάτων

- Για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου

- α) ανάγνωσης
 β) ερωτήσεων πάνω στο περιεχόμενο ενός κειμένου
 γ) αναγνώρισης δομής ιστοριών
 δ) σύγκρισης δομής κειμένων
 ε) πρόβλεψης για την εξέλιξη της δράσης
 στ) οργάνωσης των πληροφοριών του κειμένου
 ζ) αναπαράστασης των σχέσεων στο χώρο
 η) αναγνώρισης των παραγόντων επικοινωνίας στα κείμενα
 θ) συγγραφής περίληψης
 ι) επεξήγησης λεξιλογίου μέσα από την κατανόηση και χρήση των εννοιών που χρησιμοποιούνται στα κείμενα
 ια) μετατροπής προφορικού σε γραπτό

Με τις δραστηριότητες αυτές οι μαθητές/τριες/τριες, εκτός των άλλων, αναγνωρίζουν τη μακροδομή κειμένων, αναγνωρίζουν και κατανοούν τις σχέσεις (π.χ. χρονικές, αιτιώδεις) που υπάρχουν στα κείμενα και εφαρμόζουν τη γνώση που απέκτησαν σχετικά με τη δομή και τη συνοχή του κειμένου ώστε να φτάσουν στο σημείο να παράγουν, να κατανοούν ή/και να αναπαράγουν διάφορα είδη κειμένων.. Για την επίτευξη των στόχων αυτών χρησιμοποιήθηκαν κείμενα από τα βιβλία του Γυμνασίου. Αυτό ήταν αναγκαίο καθώς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμία να γενικεύσουν τη γνώση και τις δεξιότητες που αποκτούν σε άλλες περιοχές ή αντικείμενα.

- Για την κατανόηση δόμησης του μηχανισμού της ελληνικής γλώσσας

- α) ασκήσεις ορθογραφίας
 β) κατανόησης της λειτουργίας γλωσσικών στοιχείων
 γ) αναγνώρισης γλωσσικών στοιχείων
 δ) εκμάθησης όρων της γραμματικής

Οι ασκήσεις για τον εντοπισμό μορφοσυντακτικών φαινομένων και τη γνώση της γραμματικής ορολογίας προκύπτουν από συγκεκριμένα κείμενα και οδηγούν τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν πώς να χρησιμοποιήσουν τη γνώση που αποκτούν σχετικά με τη γραμματική της γλώσσας. Έτσι, οι μαθητές/τριες δεν κάνουν απλώς ασκήσεις ορθογραφίας, αλλά μαθαίνουν να συνάγουν συμπεράσματα για την ορθογραφία των λέξεων (μελετώντας λέξεις με κοινές καταλήξεις) και εκπαιδεύονται στην ίδια τη διαδικασία πώς, δηλαδή, να σκέφτονται πριν γράψουν μια λέξη (μαθαίνουν πώς να χωρίζουν τη λέξη σε θέμα και κατάληξη, πώς να αναγνωρίζουν τη γραμματική κατηγορία, πώς να ανακαλούν και να εφαρμόζουν τον κανόνα κ.τ.λ.).

- Για τους τρεις τομείς

Μια τεχνική που προτείνεται να χρησιμοποιείται τόσο για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου όσο και για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και της κατανόησης της δόμησης του λόγου στη νέα ελληνική είναι «επεξεργασία του λόγου των μαθητών/τριών για τη βελτίωσή του.

Πρόκειται για μια διαδικασία, με την οποία επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες τους απαραίτητους αυτοματισμούς, που θα τους επιτρέπουν να παράγουν λόγο γραπτό και

προφορικό, προσαρμοσμένο στο κατάλληλο είδος λόγου και στο κατάλληλο επίπεδο ύψους. Η διαδικασία αυτή διενεργείται με πρωτοβουλία του διδάσκοντα και με συμμετοχή όλων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το γραπτό λόγο, ο/η διδάσκων/ουσα επιλέγει ένα ή περισσότερα κείμενα από αυτά που έχουν γράψει οι μαθητές/τριες ή οι ομάδες των μαθητών/τριών, διαβάζει ολόκληρο το κείμενο στην τάξη και στη συνέχεια αντιγράφει στον πίνακα ή, αν υπάρχει δυνατότητα φωτοτυπικής αναπαραγωγής, το δίνει στους μαθητές/τριες του φωτοτυπημένο. Μετά την παρουσίαση του κειμένου ο/η διδάσκων/ουσα καλεί τους/τις μαθητές/τριες του να επισημάνουν τυχόν ορθογραφικά, εκφραστικά και άλλα λάθη και να προτείνουν τροποποιήσεις και αλλαγές του κειμένου, ώστε να γίνει πιο κατάλληλο και πιο αποτελεσματικό για την περίπτωση επικοινωνίας. Με τη διαδικασία αυτή δίνεται η ευκαιρία στο/στη διδάσκοντα/ουσα να υπομνήσει τους ορθογραφικούς κανόνες και να κάνει παρατηρήσεις και επισημάνσεις υπολογιστικής υφής. Μετά τη διαδικασία αυτή γίνεται σύγκριση των δύο κειμένων (αρχικού και τελικού) και αξιολογείται το αποτέλεσμα.

Όσον αφορά την επεξεργασία του προφορικού λόγου, αυτή δεν είναι δυνατό να γίνει, παρά μόνο με τη βοήθεια του μαγνητοφώνου. Ο λόγος του/της μαθητή/τριας μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια τίθενται σε ακρόαση τα σημεία εκείνα, όπου ο λόγος παρουσιάζει κάποιες ιδιομορφίες (ατυχείς εκφράσεις, μορφοσυντακτικά, φωνητικά και άλλα λάθη) και γίνεται με συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών προσπάθεια βελτίωσης του λόγου, με κριτήρια βέβαια του προφορικού λόγου.

Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ιδιαίτερα η χρήση του μαγνητοφώνου στη σχολική τάξη και να τονιστεί πως θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια χρήσης του μαγνητοφώνου

Στον παρακάτω πίνακα εξειδικεύονται συνοπτικά και παραστατικά όσα αναφέρονται στα προηγούμενα κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, ο πίνακας περιλαμβάνει τρεις στήλες: στην πρώτη στήλη δίνονται οι στόχοι όπως αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας για μαθητές και μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες, στη δεύτερη στήλη και δίπλα από κάθε στόχο τα δίνονται κειμενικά είδη με τα οποία μπορεί να απασχολήσουν οι διδάσκοντες/σες τους μαθητές/τριες και στην τρίτη στήλη δίνονται οι διάφορες δραστηριότητες και τεχνικές, με τις οποίες είναι δυνατό να επιτευχθεί ο κάθε στόχος του Αναλυτικού Προγράμματος.

Α. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Α.1. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Προσδοκώμενες δεξιότητες	Κειμενικά είδη	Ενδεικτικές δραστηριότητες
<p>Στο τέλος του Γυμνασίου οι μαθητές/τριες</p> <p>-να είναι σε θέση να κατανοούν έναν διάλογο σε καθημερινό λόγο για θέματα που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους</p> <p>-να είναι σε θέση να κατανοούν προφορικές δημόσιες ανακοινώσεις που απευθύνονται στο ευρύ κοινό</p> <p>-να είναι σε θέση να κατανοούν προφορικές περιγραφές, εντολές, οδηγίες, συμβουλές, προσκλήσεις και αιτήματα</p> <p>-να είναι σε θέση να κατανοούν και να αναλύουν το νόημα παραγωγιστικών και εξωγλωσσικών στοιχείων σε μια προφορική επικοινωνία</p> <p>-να είναι σε θέση να κατανοούν ένα διάλογο, μια συζήτηση που γίνεται σε πιο</p>	<p>-καθημερινές συζητήσεις, τηλεφωνική επικοινωνία, συζητήσεις για κοινωνικά θέματα, αφηγήσεις γεγονότων, περιγραφές</p> <p>-ανακοινώσεις δημόσιων φορέων από τα ΜΜΕ, θεατρικά έργα, προφορικά συνθήματα, δημόσιες προσκλήσεις και οδηγίες</p> <p>-περιγραφές ιδιωτικού χαρακτήρα, οδηγίες για ανεύρεση στοιχείων, κατοικιών κ.τ.λ., προσωπικές προφορικές προσκλήσεις, ανακοινώσεις πληροφοριών.</p> <p>-θεατρικά έργα, παρουσιάσεις, συζητήσεις, παρουσιάσεις από τηλεόραση</p> <p>-καθημερινές συζητήσεις, τηλεφωνική επικοινωνία, κοινωνικά θέματα,</p>	<p>-στο πλαίσιο των μαθημάτων δίνονται ευκαιρίες για συζητήσεις, διαλόγους για θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές/τριες/τριες, ζητείται να εκφράσουν την άποψή τους, να σχολιάσουν, να ερμηνεύσουν κ.τ.λ.</p> <p>-παρακολουθούν εκπομπές με ανακοινώσεις από την τηλεόραση και το ραδιόφωνο, καθώς και θεατρικά έργα</p> <p>-στο πλαίσιο των μαθημάτων δίνονται ευκαιρίες για κατανόηση οδηγιών, προσκλήσεων, αιτημάτων κ.τ.λ.</p> <p>-ανάλυση κίνησης ηθοποιών, εκφωνητών στο ραδιόφωνο και την τηλεόραση, γελοιογραφιών, εικόνων κ.τ.λ. δραματοποίηση, συμμετοχή σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας</p> <p>-στο πλαίσιο των μαθημάτων δίνονται ευκαιρίες για συζητήσεις, διαλόγους για θέματα που ενδιαφέρουν τους/τις μαθητές/τριες,</p>

<p>τεχνικό από τον καθημερινό λόγο για θέματα δημοσίου ενδιαφέροντος</p> <p>-να διακρίνουν σε μια προφορική επικοινωνία τους παράγοντες που συμμετέχουν σ' αυτήν (πομπός, δέκτης, σκοπός, τόπος, χρόνος, μήνυμα, κανάλι)</p> <p>-να διακρίνουν τις διαφορές που υφίστανται μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου</p> <p>-να χαρακτηρίζουν τα διάφορα επίπεδα προφορικότητας</p>	<p>αφηγήσεις γεγονότων, περιγραφές</p> <p>-συζητήσεις διαφόρων ειδών, αφηγήσεις, περιγραφές, εξιστορήσεις, αναφορές, ειδήσεις, πληροφορίες</p> <p>-κείμενα διαφόρων ειδών σε προφορικό και γραπτό λόγο</p> <p>-τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές ειδήσεις, διαλέξεις, ανακοινώσεις σε συνέδρια</p>	<p>ζητείται να εκφράσουν την άποψή τους, να σχολιάσουν, να ερμηνεύσουν κ.τ.λ.</p> <p>-ακρόαση μαγνητοφωνημένων κειμένων και προσπάθεια εντοπισμού των παραγόντων που συμμετέχουν στην επικοινωνία</p> <p>-ακρόαση μαγνητοφωνημένων κειμένων, απομαγνητοφώνηση και προσπάθεια μετατροπής σε γραπτό προσαρμοσμένο και πλαισιωμένο λόγο</p> <p>-ακρόαση κειμένων και εντοπισμός των χαρακτηριστικών προφορικότητας και γραπτότητας</p>
---	---	---

A.2. ΠΑΡΑΓΩΓΗ

Προσδοκώμενες δεξιότητες	Κειμενικά είδη	Ενδεικτικές δραστηριότητες
<p>Στο τέλος του Γυμνασίου οι μαθητές/τριες</p> <p>-να είναι σε θέση να παράγουν λόγο σε μια συζήτηση σε καθημερινό προφορικό λόγο για θέματα που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους</p> <p>-να είναι σε θέση να παράγουν λόγο σε μια ποικιλία συνθηκών, ώστε να λύνουν με επιτυχία θέματα που αφορούν τις μετακινήσεις τους, τις σχέσεις τους με τους άλλους, τους προϊσταμένους κ.τ.λ.</p> <p>-να είναι σε θέση να οργανώνουν προφορικά την παρουσίασή τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα και για διαφορετικούς σκοπούς</p> <p>-να είναι σε θέση να παράγουν προφορικές δημόσιες ανακοινώσεις που απευθύνονται στο ευρύ κοινό</p> <p>-να είναι σε θέση να παράγουν προφορικές περιγραφές, εντολές, οδηγίες, συμβουλές, προσκλήσεις και αιτήματα</p> <p>-να είναι σε θέση να</p>	<p>-καθημερινές συζητήσεις, τηλεφωνική επικοινωνία, συζητήσεις για κοινωνικά θέματα, αφηγήσεις γεγονότων, περιγραφές</p> <p>-επικοινωνία με υπαλλήλους δημόσιων φορέων, με το Διευθυντή του σχολείου, με πωλητές κ.τ.λ..</p> <p>-περιγραφές ιδιωτικού χαρακτήρα, οδηγίες για ανεύρεση στοιχείων, κατοικιών κ.τ.λ., προσωπικές προφορικές προσκλήσεις, ανακοινώσεις πληροφοριών.</p> <p>-ανακοινώσεις δημόσιων φορέων από τα ΜΜΕ, θεατρικά έργα, προφορικά συνθήματα, δημόσιες προσκλήσεις και οδηγίες</p> <p>-περιγραφές, προσκλήσεις, αιτήματα</p>	<p>-το πλαίσιο των μαθημάτων δίνονται ευκαιρίες για συζητήσεις, διαλόγους για θέματα που ενδιαφέρουν τους/τις μαθητές/τριες, ζητείται να εκφράσουν την άποψή τους, να σχολιάσουν, να ερμηνεύσουν κ.τ.λ.</p> <p>παιχνίδια ρόλων με συμμετοχή ανάλογων προσώπων</p> <p>-στο πλαίσιο των μαθημάτων δίνονται ευκαιρίες για κατανόηση οδηγιών, προσκλήσεων, αιτημάτων κ.τ.λ.</p> <p>-παράγουν εκπομπές με ανακοινώσεις από την τηλεόραση και το ραδιόφωνο, καθώς και θεατρικά έργα</p> <p>-παιχνίδια ρόλων, παρουσίαση των ειδήσεων της ημέρας, ανάπτυξη θεμάτων επικαιρότητας,</p>

<p>συμμετέχουν σε συζητήσεις και να παράγουν λόγο πιο τεχνικό από τον καθημερινό.</p> <p>-να είναι σε θέση να παράγουν προφορικές ανακοινώσεις που αφορούν ειδικές κοινωνικές ομάδες</p> <p>-να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν συνειδητά παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία σε μια προφορική επικοινωνία</p> <p>-να είναι σε θέση να διακρίνουν το βαθμό προφορικότητας ενός κειμένου που παράγουν οι ίδιοι</p> <p>-να είναι σε θέση να παράγουν εκτενή προφορικό λόγο με βάση προσχεδιασμένο διάγραμμα</p> <p>-να είναι σε θέση να γνωρίζουν πότε πρέπει να παίρνουν το λόγο σε μία συζήτηση και πότε διακόπτουν το συνομιλητή τους</p> <p>-να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τεχνικά μέσα για την παραγωγή ή αποθήκευση προφορικού λόγου (τηλέφωνο, μαγνητόφωνο, τηλεφωνητής κ.τ.λ.)</p>	<p>-συζητήσεις επί ειδικών θεμάτων</p> <p>-προφορικές ανακοινώσεις διάφορων ειδών</p> <p>-επιτόνιση, παύσεις, ρυθμός ομιλίας, κινήσεις σώματος, κινήσεις ματιών, στοιχεία νοηματικής γλώσσας</p> <p>-διάφορα κείμενα σε προφορικό και γραπτό λόγο</p> <p>-πανηγυρικοί λόγοι, δικανικοί λόγοι, διαλέξεις, ανακοινώσεις, ειδήσεις, πληροφορίες, επιχειρήματα</p> <p>-συζητήσεις διάφορων ειδών, στρογγυλές τράπεζες, συνεδριάσεις</p> <p>-τηλεφωνική επικοινωνία με υπηρεσίες, με ιδιώτες, με φιλικά πρόσωπα</p>	<p>μετατροπή γραπτής πρόσκλησης σε προφορική</p> <p>-δημιουργία συζητήσεων για προκύπτοντα θέματα με αφορμή κείμενα, γεγονότα κ.τ.λ.</p> <p>-συγγραφή ανακοινώσεων με λόγο διαφοροποιημένο, ανάλογα με το κοινό-αποδέκτη (μαθητές μικροί, μαθητές μεγάλοι, αλλόγλωσσοι κ.τ.λ.)</p> <p>-παντομίμα, παιχνίδια ρόλων, μετατροπή γραπτού σε προφορικό λόγο, απαγγελία, θεατρικές παραστάσεις, σύγκριση διαφορετικών ειδών προφορικού λόγου</p> <p>-σύγκριση κειμένων και εντοπισμός των στοιχείων προφορικότητας</p> <p>-άσκηση στη σύνταξη διαγράμματος και εκφώνηση εκτενούς προφορικού λόγου</p> <p>-άσκηση σε οργανωμένες συζητήσεις επί ενός θέματος, συμμετοχή σε συνεδριάσεις του συλλόγου των καθηγητών</p> <p>-δραματοποίηση, μαγνητοφώνηση διαλόγων, περιγραφών κ.τ.λ.</p>
---	--	--

Β. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

Β.1. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Προσδοκώμενες δεξιότητες	Κειμενικά είδη	Ενδεικτικές δραστηριότητες
<p>Στο τέλος του Γυμνασίου οι μαθητές/τριες</p> <p>-να είναι σε θέση να κατανοούν κείμενα καθημερινής χρήσης</p> <p>-να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα διάφορα κειμενικά είδη που περιέχει μια εφημερίδα και να γνωρίζουν ποιες είναι οι μορφολογικές και η νοηματικές ιδιαιτερότητες του κάθε είδους</p> <p>-να είναι σε θέση να εντοπίζουν συνειδητά σε ένα κείμενο τα σημεία που τους ενδιαφέρουν</p> <p>-να είναι σε θέση να κατανοούν και να απολαμβάνουν λογοτεχνικά κείμενα</p> <p>-να είναι σε θέση να κατανοούν δοκίμια</p> <p>-να είναι σε θέση να κατανοούν τη σχέση κειμένου και εικόνας</p>	<p>-συχνόχρηστες πινακίδες, διαφημίσεις, προϊόντων, οργανισμών, αποδείξεις, προϊόντων, κατάλογος, λεξικά, οδηγίες χρήσης, κινηματογραφικοί υπότιτλοι, χάρτες, γραφήματα, πίνακες</p> <p>-ειδησεογραφικός λόγος, σχολιογραφικός λόγος, τίτλοι</p> <p>-κείμενα διαφόρων ειδών λόγου</p> <p>-λογοτεχνικά κείμενα της ελληνικής λογοτεχνίας</p> <p>-δοκίμια διαφόρων ειδών</p> <p>-διαφημίσεις, αφίσες, σελίδες του διαδικτύου</p>	<p>-ενασχόληση με κείμενα από τα αντίστοιχα είδη λόγου ενταγμένα μέσα σε επικοινωνιακές καταστάσεις.</p> <p>-σύγκριση διαφορετικών ειδών ως προς τα χαρακτηριστικά τους, εντοπισμός μορφολογικών διαφορών, σύγκριση ίδιων ρεπορτάζ διαφορετικών εφημερίδων</p> <p>-εντοπισμός συγκεκριμένων σημείων σε ένα κείμενο</p> <p>-θεματική ενασχόληση με λογοτεχνικά κείμενα, π.χ. η πόλη μας, η γραφή και η ανάγνωση</p> <p>-ενασχόληση με δοκίμια</p> <p>-εξαγωγή μηνυμάτων από εικόνα και από κείμενο χωριστά και στη συνέχεια προσπάθεια σύνδεσης των νοημάτων, συζήτηση για τη σημασία του</p>

<p>-να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις επικοινωνιακές συνθήκες μέσα στις οποίες παράγεται ένα κείμενο απλής μορφής</p> <p>-να είναι σε θέση να εντοπίζουν τα ουσιαστικά σημεία ενός κειμένου και να κατανοούν τη διάρθρωσή του</p> <p>-να είναι σε θέση να κατανοούν κείμενα που μπορεί να συναντήσουν σε ειδικές περιπτώσεις της καθημερινής τους ζωής</p> <p>-να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα διάφορα κειμενικά είδη που περιέχουν διάφορα έντυπα ευρείας κυκλοφορίας και να γνωρίζουν ποιες είναι οι μορφολογικές και οι νοηματικές ιδιαιτερότητες του κάθε είδους</p> <p>-να είναι σε θέση να κατανοούν και να απολαμβάνουν κλασικά και σύγχρονα λογοτεχνικά κείμενα</p>	<p>-αποσπάσματα από θεατρικά έργα, είδη τηλεοπτικού λόγου, μαγνητοφωνημένος λόγος διαφόρων ειδών</p> <p>-κείμενα διαφόρων ειδών λόγου</p> <p>- οδηγίες χρήσης ηλεκτρονικά μηνύματα, βεβαιώσεις, υπεύθυνες δηλώσεις, χρονολόγια, ορισμοί</p> <p>-χιουμοριστικά κείμενα, επιστημονικά κείμενα, τουριστικοί οδηγοί, νομικά κείμενα, κείμενα δημόσιας διοίκησης, διακηρύξεις</p> <p>-κείμενα της νεοελληνικής και ξένης λογοτεχνίας</p>	<p>χρώματος στα γράμματα</p> <p>-αναζήτηση των παραγόντων που συνιστούν την ανάλογη επικοινωνιακή συνθήκη</p> <p>-αναζήτηση και εντοπισμός συγκεκριμένων σημείων σε ένα κείμενο. Αναζήτηση της διάρθρωσης του κειμένου</p> <p>-δίνονται διάφορα κείμενα και ζητείται να εντοπίσουν τις επικοινωνιακές συνθήκες μέσα στις οποίες παρήχθησαν</p> <p>-ενασχόληση με κείμενα αυτού του είδους, σύγκριση κειμένων, ανεύρεση χαρακτηριστικών των κειμένων</p> <p>-θεματική ενασχόληση με λογοτεχνικά κείμενα, π.χ. το επάγγελμα, ο άνθρωπος, η φύση κ.τ.λ.</p>
--	---	--

B.2. ΠΑΡΑΓΩΓΗ

Προσδοκώμενες δεξιότητες	Κειμενικά είδη	Ενδεικτικές δραστηριότητες
<p>Στο τέλος του Γυμνασίου οι μαθητές/τριες</p> <p>-να είναι σε θέση να παράγουν κείμενα περιγραφικού και βιοματικού χαρακτήρα</p> <p>-να είναι σε θέση να αποδίδουν περιληπτικά εκτενή κείμενα</p> <p>-να είναι σε θέση να συντάσσουν σύντομα κείμενα καθημερινής χρήσης</p> <p>-να είναι σε θέση να παράγουν κείμενα διαφόρων ειδών λόγου</p> <p>-να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τους επικοινωνιακούς παράγοντες που καθορίζουν τη μορφή και δομή του κειμένου που παράγουν</p> <p>-να είναι σε θέση να παράγουν (στο μέτρο του δυνατού) λογοτεχνικά κείμενα</p>	<p>-περιγραφές, βιώματα, προσωπικές εντυπώσεις, επιστολές, βιογραφικά σημειώματα, ημερολόγια, αφίσες, μικρές αγγελίες, προσκλήσεις, συνταγές, ευχετήριες κάρτες</p> <p>-κείμενα διαφόρων ειδών λόγου</p> <p>-αιτήσεις, δηλώσεις, στατιστικά, χρονολόγια, ημερολόγια, βεβαιώσεις, αναφορές, υπομνήματα, αποδείξεις</p> <p>-επιστημονικός λόγος, επιχειρηματολογικός, λογοτεχνικός, ειδησεογραφικός κ.τ.λ.</p> <p>-κείμενα διαφόρων ειδών</p> <p>-απλά λογοτεχνικά κείμενα</p>	<p>-δημιουργία επικοινωνιακών συνθηκών για την παραγωγή ανάλογων κειμένων και επεξεργασία του γραπτού λόγου</p> <p>-σύνταξη περίληψης</p> <p>-δημιουργία επικοινωνιακών συνθηκών για την παραγωγή ανάλογων κειμένων και επεξεργασία του γραπτού λόγου</p> <p>-δημιουργία επικοινωνιακών συνθηκών για την παραγωγή ανάλογων κειμένων και επεξεργασία του γραπτού λόγου</p> <p>-επεξεργασία του γραπτού λόγου που παράγουν</p> <p>-διαγωνισμοί ποίησης, λογοτεχνίας, ιδεοθύελλα, δημιουργική γραφή, συνεργασίες σε περιοδικά και εφημερίδες</p>

Γ. ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Προσδοκώμενες δεξιότητες	Περιεχόμενο	Ενδεικτικές δραστηριότητες
<p>Στο τέλος του Γυμνασίου οι μαθητές/τριες</p> <p>-να είναι σε θέση να γράφουν ορθογραφημένα απλά κείμενα και να γνωρίζουν βασικούς κανόνες ορθογραφίας που αφορούν το συλλαβισμό, τον τονισμό, τις καταλήξεις κ.τ.λ.</p> <p>-να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν στοιχειώδεις όρους της Γραμματικής και του Συντακτικού με σκοπό τη βελτίωση του γραπτού λόγου</p> <p>-να είναι σε θέση να εξηγούν και να ερμηνεύουν με χρήση της ορολογίας της Γραμματικής ορισμένα απλά και απαραίτητα για τη γλωσσική τους επάρκεια γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα</p>	<p>-χρήση κεφαλαίων-μικρών, χρήση μονοτονικού, χρήση συλλαβισμού, ορθογραφημένη γραφή ονομάτων, ρημάτων, άκλιτων μερών του λόγου, χρήση στίξης, ορθογραφημένη χρήση παραγωγικών καταλήξεων</p> <p>-ονομασίες μερών του λόγου (άρθρο, ουσιαστικό κ.τ.λ.), ονομασίες δευτερευουσών γραμματικών κατηγοριών (αριθμός, γένος, χρόνος κ.τ.λ.) , κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, υποκείμενο, αντικείμενο, κατηγορούμενο, επιρρηματικός προσδιορισμός</p> <p>-δικαιολόγηση χρήσης της ενεργητικής αντί της παθητικής φωνής και αντίστροφα, του ονόματος αντί του ρήματος και αντίστροφα, της σειράς των όρων μέσα στην πρόταση κ.τ.λ.</p>	<p>-ορθογραφικές ασκήσεις με φύλλα εργασίας, επεξεργασία του γραπτού λόγου, βελτιωτικές διορθώσεις επί τόπου</p> <p>-δραστηριότητες δομής με σκοπό την ορολογία (π.χ. πρόθεση=πρό+θεση, επίρρημα=επί+ρήμα)</p> <p>-επεξεργασία του γραπτού λόγου, ειδικές ασκήσεις</p>

III. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας. Διδασκαλία και αξιολόγηση στοχεύουν, με τη συνεργασία μαθητή και καθηγητή, στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του/της μαθητή/τριας, στον αναστοχασμό και τη διαρκή βελτίωση.

Η αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα:

Βασίζεται στις ίδιες αρχές με τη διδασκαλία.

Ανατροφοδοτεί τη διδασκαλία, εφόσον δείχνει σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί - μαθησιακοί στόχοι και ποιες διορθωτικές παρεμβάσεις επιβάλλονται.

Προϋποθέτει τη συνεργασία ανάμεσα σε μαθητή και εκπαιδευτικό.

Έχει ως τελικό στόχο την αυτοαξιολόγηση του/της μαθητή/τριας και τη βελτίωση της γλωσσικής του έκφρασης.

Ειδικότερα, η αξιολόγηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτεί πολύπλευρη προσέγγιση. Οι μαθητές/τριες αυτοί αξιολογούνται με βάση τα αισθητηριακά, γνωστικά και ψυχολογικά τους χαρακτηριστικά και τους διδακτικούς - μαθησιακούς στόχους που επελέγησαν. Με τον τρόπο αυτό αξιολογείται και η ορθότητα της μεθόδου που ακολουθήθηκε και, επομένως, η καταλληλότητα του εξατομικευμένου προγράμματος. Ακόμα η αξιολόγηση του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού δεν πρέπει να προσκολλάται σε ποσοτικά χαρακτηριστικά και μάλιστα συγκριτικά με το σύνολο της τάξης, αλλά να γίνεται συσχετισμός με την προγενέστερη ατομική του επίδοση (γραμμή βάσης).

Η αξιολόγηση ως παιδαγωγική πράξη μπορεί να αναδείξει την ποιοτική βελτίωση αν δάσκαλος και μαθητής τηρούν ένα είδος πορτοφόλιο/ φύλλα μαθήματος που ο ίδιος ο/η μαθητής/τρια θα συμπληρώνει ανάλογα με την επίδοσή και τις αδυναμίες του, κάτι ανάλογο είναι απαραίτητο και για τον/την καθηγητή/τρια, διότι όχι μόνο θα συμβάλει στο διαρκή αναστοχασμό κάθε διδασκαλίας του, αλλά θα μπορεί να συμπληρώνει το φύλλο μαθήματος με νέα δεδομένα και να ένα μια προσωπική βάση δεδομένων για το μάθημά του, για τα προβλήματα που εντόπισε στους μαθητές/τριες του και τον ή τους τρόπους που τα αντιμετώπισε.

5.1.. Μορφές και είδη αξιολόγησης

Η αξιολογική διαδικασία που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη μπορεί να είναι: *διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική.*

Με τη *διαγνωστική αξιολόγηση* ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει το επίπεδο των γλωσσικών - επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών/τριών του, τα συνήθη «λάθη» τους σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα και τα γενικότερα προβλήματα επικοινωνίας καθώς και τις γλωσσικές τους ανάγκες. Ο σχεδιασμός εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων προϋποθέτει τη διαγνωστική αξιολόγηση, η οποία και καθορίζει τα πλαίσια και το είδος των δραστηριοτήτων που προσιδιάζουν στον κάθε μαθητή ή ομάδα μαθητών χωριστά. Για τη αξιολόγηση της ικανότητας των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, κατανόηση και σύνθεση κειμένων, τον προσδιορισμό του επιπέδου τους και την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της ακολουθούμενης διδακτικής παρέμβασης (διαγνωστική και διαμορφωτική αξιολόγηση, Westwood 2004:78-89) χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές και μέσα, βασικότερες των οποίων είναι οι ακόλουθες:

Συστηματική παρατήρηση και καταγραφή σε εσχάρα της αναγνωστικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, για τον προσδιορισμό και την κατηγοριοποίηση των συνηθέστερων προβλημάτων. Η συστηματική παρατήρηση θεωρείται γενικά περισσότερο αξιόπιστη σε σχέση με τα διαγνωστικά τεστ, σταθμισμένα ή μη, επειδή με τον τρόπο αυτό μπορούν να αντληθούν περισσότερες ποσοτικές και ποιοτικές πληροφορίες (Tindal & Marston 1990, Westwood 2004: 79-

80). Οι πληροφορίες αυτές αφορούν ιδιαίτερα στην εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών ανάγνωσης από μέρος του/της μαθητή/τριας, στην αυτοδιόρθωση³³ και στην εκτίμηση της αναπτυξιακής του πορείας (Linn & Gronlund 1995). Άλλα σημεία στα οποία εστιάζεται η παρατήρηση είναι: η αυτόματη αναγνώριση λέξεων υψηλής συχνότητας, η σιωπηρή η/ και φωναχτή ανάγνωση χωρίς παύσεις και λάθη στον επιτοπισμό, η επιφανειακή ή/και εστιασμένη ανάγνωση (skimming – scanning) ενός κειμένου, η αξιοποίηση των συμφραζομένων, της δομής και του περιεχομένου μιας πρότασης ή περιόδου, για την ερμηνεία άγνωστων λέξεων κ.τ.λ.. Η συστηματική παρατήρηση διευκολύνεται με τη *μαγνητοφώνηση* και τη *χρήση καταλόγου σημείων ελέγχου* (check lists), ή *πινάκων* στους οποίους έχουν κατηγοριοποιηθεί τα συνηθέστερα προβλήματα (Sabornie & deBettencourt 1997 & deBettencourt 1997: 112-13). Ωστόσο είναι σκόπιμο να εκτιμάται αρκετά συχνά η επίδοση των μαθητών/τριών στην ανάγνωση και κατανόηση ποικίλων ειδών και βαθμού δυσκολίας κειμένων, για να προσδιορίζονται οι δεξιότητες και οι στρατηγικές που έχει ήδη κατακτήσει ο/η μαθητής/τρια και εκείνες στις οποίες χρειάζονται περαιτέρω εξάσκηση. Με άλλα λόγια για να είναι η συστηματική παρατήρηση αξιόπιστη, θα πρέπει να στηρίζεται σε επαρκές και αντιπροσωπευτικό δείγμα της αναγνωστικής συμπεριφοράς κάθε μαθητή.

Συνεντεύξεις – συζητήσεις του εκπαιδευτικού με τον κάθε μαθητή. Με αυτές αντλούνται πληροφορίες όχι μόνο για τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις γνωσιακές στρατηγικές των μαθητών/τριών αλλά και για τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους (Ray et al 1998: 55).

Διάφορα διαγνωστικά τεστ, σταθμισμένα ή κατασκευασμένα από τον εκπαιδευτικό. Όταν είναι επιστημονικά έγκυρα, επιτρέπουν τον εντοπισμό των αδυναμιών κάθε μαθητή. Ωστόσο κάθε εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να σταθεί μόνο στα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χρήση τους, αλλά να εκτιμήσει συγχρόνως και την καταλληλότητα του διδακτικού υλικού και της διδακτικής του προσέγγισης, την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και του μαθησιακού περιβάλλοντος γενικά, εφόσον δεν φαίνεται να αρκούν μόνο οι βελτιωτικές παρεμβάσεις ως προς τη διδακτική μεθοδολογία (Westwood 2004: 82).

Αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio assessment). Είναι από τις πρώτες μεθόδους *αυθεντικής αξιολόγησης* που άρχισε να εφαρμόζεται συστηματικά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε διάφορες χώρες τα τελευταία χρόνια. Ο/η μαθητής/τρια σε συνεργασία με τον καθηγητή του συλλέγει με κριτικό τρόπο ενδεικτικά δείγματα της δουλειάς του, τα αναλύει ο ίδιος (αυτοαξιολόγηση) και τα παρουσιάζει για αξιολόγηση και για γενικότερη συζήτηση στο πλαίσιο της επικοινωνίας με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, π.χ. στο τέλος του τριμήνου ή πριν το τέλος της σχολικής χρονιάς. Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται διάφοροι τρόποι αξιοποίησης του φακέλου για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Λ.χ. ο διδάσκων μπορεί να αξιολογήσει τον αριθμό ή τον όγκο των εργασιών που έχουν μπει στο φάκελο. Η ποσοτική αυτή αξιολόγηση δεν είναι επαρκής προϋπόθεση για μια έγκυρη αξιολόγηση και δεν εξαντλεί την αξιοποίησή του. Είναι αναγκαία και η ποιοτική διάσταση.

5.2. Αντικείμενα και κριτήρια αξιολόγησης

³³ Με τον όρο αυτό εννοείται η στρατηγική του/της μαθητή/τριας που, όταν διαβάζει ένα κείμενο και δε βγάζει νόημα, σταματά την ανάγνωση και αυτόματα (χωρίς την υπόδειξη του εκπαιδευτικού), επανέρχεται και διορθώνει το λάθος που έκανε. Η ικανότητα αυτοδιόρθωσης είναι μία σημαντική ένδειξη ότι ο/η μαθητής/τρια μπορεί να διαβάζει και να κατανοεί κείμενα μόνο/η του/της. Ένας συνήθης τρόπος υπολογισμού της ικανότητας αυτοδιόρθωσης των μαθητών/τριών είναι ο εξής: διαιρείται ο αριθμός των σφαλμάτων που διορθώθηκαν από το/τη μαθητή/τρια με τον αριθμό των σφαλμάτων που έγιναν συνολικά και το πηλίκο πολλαπλασιάζεται με το εκατό.

Για την εκτίμηση της γλωσσικής ικανότητας του/της μαθητή/τριας αξιολογούνται και οι δύο μορφές του λόγου, ο προφορικός και ο γραπτός, καθώς και οι δύο ρόλοι που καλείται να παίξει ο/η μαθητής/τρια, του πομπού και του δέκτη. Ειδικότερα:

Προφορική επικοινωνία

α) Ο/η μαθητής/τρια ως πομπός

Για την αξιολόγηση της προφορικής έκφρασης του/της μαθητή/τριας³⁴ λαμβάνονται υπόψη:

Η ικανότητα του/της μαθητή/τριας να μεταδίδει με σαφήνεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά του/της.

Η ικανότητα να χειρίζεται ορθά τη γλώσσα (μορφοσυντακτικές δομές, λεξιλόγιο κ.τ.λ.) και να αξιοποιεί τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά γνωρίσματα της ομιλίας για να «ζωντανέψει» το λόγο του.

Η ικανότητα να οργανώνει το λόγο του/της, ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας.

Η φυσικότητα και η αμεσότητα στο λόγο του/της μαθητή/τριας, ιδιαίτερα αν πρόκειται για προσχεδιασμένο προφορικό λόγο.

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

Η αξιολόγηση της προφορικής έκφρασης γίνεται κυρίως με τη συστηματική παρακολούθηση του λόγου των μαθητών/τριών/τριών μέσα στην τάξη, όταν παίρνουν συνειδητά το λόγο για να απαντήσουν σε ερωτήσεις, όταν συζητούν σε ομάδες, όταν συμμετέχουν σε σχετικές δραστηριότητες (λ.χ. δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων). Με την παρατήρηση ή /και τη μαγνητοφώνηση ενός μαθήματος ή τμήματός του, μπορούν να εντοπισθούν και να αντιμετωπισθούν προβλήματα που σχετίζονται με ένα ή περισσότερα από τα ανωτέρω κριτήρια αξιολόγησης (Gunning 1998: 109-10).

β) Ο/η μαθητής/τρια ως δέκτης

Για την αξιολόγηση της ικανότητας του/της μαθητή/τριας να προσλαμβάνει διάφορα είδη προφορικού λόγου λαμβάνονται υπόψη:

Η ικανότητα του/της μαθητή/τριας να προσλαμβάνει και να κατανοεί διάφορα είδη προφορικού λόγου από ποικίλους πομπούς (απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης, παράγει ο/η ίδιος/α λόγο που βασίζεται στο λόγο που άκουσε κ.τ.λ.). Ωστόσο, επειδή οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως παρουσιάζουν αρκετά προβλήματα στην κατανόηση του προφορικού λόγου θα πρέπει, στα αρχικά τουλάχιστον στάδια διδασκαλίας, οι βασικές υποδείξεις προς τους μαθητές/τριες να δίνονται και γραπτά με βάση την αρχή της πολυαισθητηριακής προσέγγισης.

Η ικανότητα του/της μαθητή/τριας να αξιολογεί τις σκέψεις και τα επιχειρήματα του πομπού στο λόγο που ακούει, λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό του πομπού και την περίπτωση επικοινωνίας.

Γραπτή επικοινωνία

α) Ο/η μαθητής/τρια ως πομπός

Για την αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης του/της μαθητή/τριας λαμβάνονται υπόψη:

Το περιεχόμενο

Η χρήση της γλώσσας (σύνταξη, διατύπωση, στίξη, ορθογραφία κ.τ.λ.)

Η οργάνωση του λόγου (συνοχή και συνεκτικότητα)

³⁴ Εννοείται ότι τα συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης προσαρμόζονται ανάλογα στην περίπτωση των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν μέτριες διαταραχές λόγου ή ομιλίας.

Η καταλληλότητα του ύφους (επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου, του κατάλληλου τρόπου σύνταξης, γενικά της κατάλληλης γλωσσικής ποικιλίας, ανάλογα με την περίπτωση και το είδος του κειμένου)

Η αποτελεσματικότητα του κειμένου (η ικανότητα του πομπού να πετύχει το σκοπό που επιδιώκει με το κείμενο, π.χ. να πείσει ή και να προκαλέσει τις επιθυμητές ενέργειες/ αντιδράσεις.

β) *Ο/η μαθητής/τρια ως δέκτης*

Για την αξιολόγηση της ικανότητας του/της μαθητή/τριας να προσλαμβάνει το γραπτό λόγο λαμβάνονται υπόψη:

Η ικανότητα του/της μαθητή/τριας να κατανοεί ποικίλα κείμενα και να απαντά σε διάφορες ερωτήσεις που αφορούν την επεξεργασία του κειμένου (π.χ. ερωτήσεις που αφορούν το περιεχόμενο, την οργάνωση, τη γλώσσα του κειμένου), καθώς επίσης και να ανταποκρίνεται σε διάφορες ασκήσεις που αναφέρονται στο κείμενο (π.χ. πύκνωση και ανάπτυξη του λόγου, διάγραμμα).

Η ικανότητα του/της μαθητή/τριας να αξιολογεί και να σχολιάζει τις απόψεις που αναφέρονται σε ένα κείμενο, ανάλογα με το σκοπό του πομπού και με το είδος του λόγου το οποίο παράγει.

Τα κριτήρια αξιολόγησης κλιμακώνονται ανάλογα με τη διδασκαλία που προηγήθηκε και την τάξη στην οποία βρίσκεται ο/η μαθητής/τρια, αλλά και τις ιδιαίτερες δυνατότητες και αδυναμίες του. Τα κριτήρια αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης των μαθητών/τριών μπορούν να συγκεκριμενοποιούνται ανάλογα με το ζητούμενο είδος κειμένου.³⁵ Επισημαίνεται εξάλλου ότι η συγκεκριμενοποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης διευκολύνει τους μαθητές/τριες στην αυτοδιόρθωση και την αλληλοαξιολόγηση των γραπτών τους και συντελεί στην ανάπτυξη των σχετικών μεταγνώσεων.

Προς την κατεύθυνση αυτή θα μπορούσε να συμβάλει η αναλυτική μέθοδος βαθμολόγησης των γραπτών που στηρίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης και σαφή κατανομή βαθμολογίας ανά κριτήριο.³⁶ Το κάθε κριτήριο αξιολόγησης χωρίζεται σε επίπεδα, καθένα από τα οποία περιγράφεται με λεπτομέρειες, ώστε να είναι σαφής η διαφοροποίηση του ενός επιπέδου από το άλλο. Έτσι και ο δάσκαλος έχει την ακτινογραφία της τάξης και της προσπάθειας του/της μαθητή/τριας, πληροφόρηση πολύ σημαντική όσον αφορά στην επίδοση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, και ο/η μαθητής/τρια παίρνει συγκεκριμένες πληροφορίες για τις πλευρές της έκφρασης που πρέπει να βελτιώσει.

Η υιοθέτηση ενός συστήματος αναλυτικής βαθμολόγησης εξυπηρετεί, όπως είναι προφανές, την αντικειμενικότερη και πιο αξιόπιστη βαθμολόγηση, ιδιαίτερα όταν αυτή γίνεται για τη διάγνωση των ειδικότερων χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών και για την επιλογή της κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης. Αλλά -το κυριότερο- συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη, πληρέστερη και σφαιρικότερη ενημέρωση του/της μαθητή/τριας για τα προτερήματα και τις αδυναμίες του, αλλά και των γονέων και των ειδικών παιδαγωγών. Για την ουσιαστική, άλλωστε, ενημέρωση του/της μαθητή/τριας δεν αρκεί ο/η εκπαιδευτικός να βαθμολογεί με ψηφιακή ή φραστική κλίμακα τα μαθητικά κείμενα. Χρειάζεται να προσδιορίσει πιο συγκεκριμένα τα σημεία στα οποία το

³⁵ Για τα κριτήρια αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης των μαθητών/τριών ανά είδος κειμένου, όπως και για τον τρόπο εκτίμησης της ποιότητας των μαθητικών γραπτών βλ. Catts & Kamhi 1999:269-285.

³⁶ Συνήθως στα αναλυτικά συστήματα βαθμολόγησης κάθε κριτήριο ή ομάδα κριτηρίων βαθμολογείται με διαφορετικό συντελεστή βαρύτητας, ανάλογα με το σημείο στο οποίο θέλουμε να δώσουμε έμφαση. Για παράδειγμα, ενώ η ορθογραφία είναι μια ισχυρή κοινωνική και ιστορική σύμβαση και δεν νοείται σύστημα βαθμολόγησης χωρίς αναφορά στην ικανότητα αυτή (Αδαλόγλου 1993: 121), ο συντελεστής βαρύτητας για το συγκεκριμένο κριτήριο δεν νομίζουμε ότι μπορεί να είναι ο ίδιος με εκείνον που βαθμολογεί την αποτελεσματικότητα ενός κειμένου ή την καταλληλότητα του επιπέδου λόγου, της γλωσσικής ποικιλίας και του ύφους.

κείμενό τους υπερέχει ή παρουσιάζει κάποιες σημαντικές ή ασήμαντες αδυναμίες³⁷. Με τον τρόπο αυτό ο/η κάθε μαθητής/τρια συνειδητοποιεί σταδιακά τους βασικούς δείκτες ποιότητας κάθε είδους κειμένου και αναπτύσσει τις μεταγλωσσικές του δεξιότητες, επομένως και την δυνατότητα αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης.

Αξίζει να επισημανθεί ότι τα λάθη αντιμετωπίζονται διδακτικά ως ενδείξεις ενός προσωρινού επιπέδου επικοινωνιακής δεξιότητας του/της μαθητή/τριας. Η άστοχη χρήση λέξεων, το ελλιπές λεξιλόγιο, τα ορθογραφικά και γραμματικά λάθη, οι δυσχέρειες στη χρήση υποτακτικού λόγου, στην προσαρμογή του λόγου στην περίπτωση επικοινωνίας, στην κατανόηση και χρήση απαιτητικού λόγου κ.ά. μπορούν να χρησιμοποιηθούν, κατά περίπτωση, ως μέσα διάγνωσης που επιτρέπουν στον/στην εκπαιδευτικό να καταστρώσει πρόγραμμα διορθωτικών παρεμβάσεων. Μόνιμος στόχος του εκπαιδευτικού είναι να καταστήσει το/τη μαθητή/τρια υπεύθυνο/η για το λόγο που παράγει, ώστε να τον αξιολογεί και να τον διορθώνει μόνος/η του/της, κάνοντάς τον όσο μπορεί αποτελεσματικότερο για τον σκοπό για τον οποίο τον παρήγαγε. Έτσι ο/η μαθητής/τρια εισάγεται στη διαδικασία της συνεχούς αναβάθμισης του γλωσσικού του/της επιπέδου, δηλαδή στη μορφωτική διαδικασία της συνεχούς τελειοποίησης.

³⁷ Για τον ρόλο των σχολίων στην βαθμολόγηση των εκθέσεων βλ. και Κασσωτάκης 1985: 438.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

4. AIRASIAN, P. W. (2000). *Assessment in the classroom*. New York: McGraw-Hill.
5. ABENTISIAN-ΠΑΓΟΡΟΠΟΥΛΟΥ, Α. & ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ, Π. (2000). «Η ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής γραπτού αποδεικτικού λόγου από μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου», *Παιδαγωγικός λόγος*, 3, σσ. 63-74.
6. ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ, Κ. (1993). *Το μάθημα της Έκθεσης. Η Διαχρονικότητά του και οι Νέες Τάσεις στην Αξιολόγησή του*, αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη.
7. ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ. (2001). «Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης». Στο: ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ, Μ. & ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ, Α. *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, τ. Α΄, Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο – Πανεπιστήμιο Κρήτης 6-8 Οκτωβρίου 2000. Ρέθυμνο: Ατραπός, σσ. 203-221.
8. BAKER, L. (1982). An evaluation of the role of metacognitive deficits in learning disabilities, *Topics in Learning and Learning disabilities*, 2, 27-35.
9. BARTHOLOMAE, D. (1980). "The study of error", *College composition and communication*, 31, σσ 253-269.
10. BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1982). From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In Glaser, R. (Ed.), *Advances in instructional psychology* (vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
11. BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
12. BERGER, A., HENDERSON, J., & MORRIS, D. (1999). *Implementing the Literacy Hour for Pupils with Learning Difficulties*. London: Fulton.
13. BIGGE, L. M. (1990). *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πατάκη.
14. BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T. & MADDAUS, G. F. (1971). *A Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw- Hill.
15. BOND, G. L., TINKER, M. A., WASSON, B. B. & WASSON J. B. (1994). *Reading difficulties: Their diagnosis and correction*. Boston: Allyn & Bacon.
16. ΒΡΕΤΤΟΣ, Ε. Γ. & ΚΑΨΑΛΗΣ, Γ. Α. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: «Art of Text».
17. BRIDGE, C., & HIEBERT, E. (1985). A comparison of classroom writing practices, teachers' perceptions of their writing instruction, and textbook recommendations on writing practises. *Elementary School Journal*, 86, σσ. 155-172.
18. BROWN, A. L. & PALINSCAR, A. S. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39, 771-777.
19. BROWN, L. A. & SMILEY, S. (1977). "Rating the Importance of Structural Units of Prose Passages: A Problem of Metacognitive Development", *Child Development*, τ. 48, σσ. 1-8.
20. CAMP, B., & BASH, M. (1981). *Think aloud: Increasing social and cognitive skills – A problem-solving approach*. Champaign, IL: Research Press.
21. CATTS, W. Hugh & KAMHI, G. Alan (1999). *Language and Reading Disabilities*. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon.
22. 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.
23. CHRISTENSON, S. L., THURLOW, M. L., YSELDYKE, J. E., & MCVICAR, R. (1989). Written language instruction for students with mild handicaps: is there enough quantity to ensure quality? *Learning Disability Quarterly*, 12, σσ. 219-229.

24. CLAUSER, P. & WESTBY, C. E. (1996). *Developmental writing rubrics for expository and persuasive texts*, New York: American Educational Research Association, New York
25. ΔΑΝΑΣΣΗΣ-ΑΦΕΝΤΑΚΗΣ Κ. Α (1994²). *Παιδαγωγική Ψυχολογία τ. Α΄ Μάθηση και Ανάπτυξη*, Αθήνα.
26. D' ANGELO-BLOMLEY, K. & MCKENENY, L. (1986). "Précis writing: suggestion for instruction in summarizing". *Journal of Reading*, February 1986, σσ. 392-395.
27. DENO, S. L., MARSTON, D., & MIRKIN, P. K. (1982). Valid measurement procedures for continuous evaluation of written expression. *Exceptional Children*, 48, σσ. 368-371.
28. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Γ. Ε. (1991). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση Μέρος Πρώτο. Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
29. ELBOW, P. (1973). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
30. 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.
31. ENGLERT, C. S., STEWART, R. S. & HIEBERT, H. E. (1988). "Young Writers' Use of Text Structure in Expository Text Generation", *Journal of Educational Psychology*, 80/2, σσ. 143-151.
32. ENGLERT, C. S., RAPHAEL, T. E., FEAR, K. L., & ANDERSON, L. M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, σσ. 18-46.
33. ENGLERT, C. S., RAPHAEL, T. E., ANDERSON, L. M., GREGGS, S. L., & ANTHONY, H. M. (1989). Exposition: Reading, writing and the metacognitive knowledge of learning disabled students. *Learning Disabilities Research*, 5, σσ. 5-24.
34. FEAGANS, L. V., SHORT, E. J., & MELTZER, L. J. (1991). *Subtypes of learning disabilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
35. FINLEY, C., & SEATON, M. (1987). Using text patterns and question to study for tests. *Journal of Reading*, 32, 124-142.
36. FLOWER, L. S & HAYES, J. R. (1980). "The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints". Στους Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (επιμ.) *Cognitive Processes in Writing*, σσ. 31-50. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
37. ΦΛΟΥΡΗΣ, Σ. Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
38. FOWLER, D. (1998). Balanced reading instruction in practice. *Educational Leadership*, 55, (6), 11-12.
39. ΦΡΑΓΚΟΣ, Π. Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
40. FREPPON, P. A., & DAHL, K. (1998). Balanced instruction: insights and considerations. *Reading Research Quarterly*, 33(2), 240-251.
41. GARNER, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
42. GERMAN, D. J. (1992). Word-finding intervention for children and adolescents. *Topics in language disorders*, 13(1), 33-50.
43. GILLETT, J. W. & TEMPLE, C. (1994). *Understanding reading problems: Assessment and instruction*. New York: HarperCollins.
44. GLAZER, S. M. & BROWN, C. S. (1993). *Portfolios and beyond: collaborative assessment in reading and writing*, Norwood, MA: Christopher-Gordon.
45. GOLDBERGER, C. & COIRIER, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends, *Discourse Processes*, 18, 187-210.

46. GORDON, C. J. (1990). Contexts for expository text structure use. *Reading research and instruction*, 29 (2), 55-72.
47. GRAHAM, S. (1982). Composition research and practice: A unified approach. *Focus on Exceptional Children*, 14, σσ. 1-16.
48. GRAHAM, S. (1990). The role of production factors in learning disabled student's compositions, *Journal of Educational Psychology*, 82, 781-791.
49. GRAHAM, S., & MACARTHUR, C. (1987). Written language of the handicapped. In C. Reynolds & L. Mann (Eds.), *Encyclopaedia of special education*. New York: Wiley, σσ. 1678-1681.
50. GRAHAM, S., & HARRIS, K. R. (1988). Instructional recommendations for teaching writing to exceptional students. *Exceptional children*, 54, σσ. 506-512.
51. 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.
52. GRAVES, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
53. GRAVES, M. F., & SLATER, W. H. (1996). Vocabulary instruction in content areas. In Lapp, D., Flood, J., & Farman, N. (Eds.), *Content area reading and learning instructional strategies*. Boston: Allyn & Bacon, pp. 261-275.
54. GREGG, N. (1983). College learning disabled writer: error patterns and instructional alternatives, *Journal of Learning Disability*, 16, 334-338.
55. GUNNING, G. T. (1998). *Assessing and Correcting. Reading and Writing Difficulties*. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon.
56. HARRIS, K. R. & GRAHAM, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
57. HAYES, J. & FLOWER, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, σσ. 1106-1113.
58. HAYES, J. & FLOWER, L. (1987). On the structure of the writing process. *Topics in Language Disorders*, 7, 19-30.
59. HERBER, H. L., & HERBER, J. N. (1993). Teaching in content areas with reading, writing and reasoning. Boston: Allyn & Bacon.
60. 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.
61. HIEBERT, E. H., VALENCIA, S., & AFFLERBACH, P. P. (1994). Definitions and perspectives. In Valencia, S., AFFLERBACH, P. P., & HIEBERT, E. H. (Eds.), *Authentic reading assessment: Practices and Possibilities*. Newark, DE: International Reading Association.
62. IRWIN, P. A., & MITCHELL, J. N. (1983). A procedure for assessing the richness of retellings. *Journal of reading*, 26, 391-396.
63. ISAACSON, S. (1988). Assessing the writing product: Qualitative and quantitative measures. *Exceptional Children*, 54, σσ. 528-534.
64. JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
65. KAPANTZHIS, Δ. Ιωάννης (2001). *Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.

66. 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.
67. KIRKLAND, R. M. & SAUNDERS, P. M. A. (1991). "Maximizing Student Performance in Summary Writing: Managing Cognitive Load", *Tesol Quarterly*, τ. 25/1, σσ. 105-121.
68. KLETZIEN, S. B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, 26, 67-86.
69. LEINHARDT, G., ZIGMOND, N., & COOLEY, W. (1981). Reading instruction and its effects. *American Educational Research Journal*, 18, σσ. 343-361.
70. LESLIE, L. (1997). *Authentic literacy assessment: An ecological approach*. New York: Longman.
71. LILES, B. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language disordered children, *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 123-133.
72. LILES, B. (1987). Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder, *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 185-196.
73. LINN, R. & GRONLUND, E. (1995). *Measurement and Assessment in Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
74. LIPSON, M. Y., & WIXSON, K. K. (1997). *Assessment and instruction of reading and writing disability: An interactive approach*. New York: Longman.
75. 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.
76. MACARTHUR, C. A., SCHWARTZ, S. S., & GRAHAM, S. (1991). A model for writing instruction: integrating word processing and strategy instruction into a process approach to writing. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, σσ. 230-236.
77. MACARTHUR, C. (1996). Using technology to enhance the writing processes of students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 344-353.
78. MANZO, A. V., & MANZO, U. C. (1993). *Literacy disorders: Holistic diagnosis and remediation*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
79. MARIA, K. (1990). *Reading comprehension instruction: Issues and strategies*. Parkton, MD: York Press.
80. MASTROPIERI, M., SCRUGGS, T., & BUTCHER, K. (1997). How effective is inquiry learning for students with mild disabilities? *Journal of Special Education*, 31(2), 199-211.
81. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα Gutenberg.
82. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (2000). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος- Ομάδα- Πειθαρχία- Μέθοδος*, Αθήνα.
83. MELTZER, L. (1993). *Assessment of teaching disabilities: The challenge of evaluating the cognitive strategies and processes underlying learning*. Paper presented at the Ninth Annual Learning Disorders Conference, Cambridge, MA.
84. MERRITT, D., & LILES, B. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension, *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539-552.
85. MCCORMICK, S. (1995). *Instructing students who have literacy problems*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

86. MCGEE, L., & RICHGELS, D. (1985). Teaching expository text structure to elementary students. *The Reading Teacher*, 38, 739-748.
87. 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.
88. MORROW, L. M., & WOO, D. G. (Eds.) (2001). *Tutoring programs for struggling readers*. New York: Guilford Press.
89. MURRAY, D. M. (1989). *Expecting the unexpected: Teaching myself –and others- to read and write*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
90. NEWCOMER, P. & BARENBAUM, E. (1991). The written composing ability of children with learning disabilities: A review of the literature from 1980 to 1990, *Journal of Learning Disabilities*, 24(10), 578-593.
91. NODINE, B. F., BARENBAUM, E., & NEWCOMER, P. (1985). Story composition for learning disabled, reading disabled, and normal children. *Learning Disability Quarterly*, 8, σσ. 167-179.
92. OGLE, D. (1986). A teaching model that develops active reading for expository text. *The Reading Teacher*, 39, 564-570.
93. OLSON, J. L. (1987). Drawing to write. *School Arts*, 87(1), 25-27.
94. PALINSCAR, A. S. & BROWN, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, σσ. 117-175.
95. PALINSCAR, A. S. & BROWN, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *Reading teacher*, τ. 39/8, σσ. 771-777.
96. PALINSCAR, A. S., & KLENK, L. (1992). Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 211-225.
97. PAIVIO (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 16, 241-263.
98. ΠΑΠΑΣΤΑΜΑΤΗΣ, Α. (2001). Η επεξεργασία της γραπτής έκφρασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Στο: ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ, Μ. & ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ, Α. *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, τ. Α΄, Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο – Πανεπιστήμιο Κρήτης 6-8 Οκτωβρίου 2000. Ρέθυμνο: Ατραπός, σσ. 253-267.
99. PARIS, S. G. (1991). Assessment and remediation of metacognitive aspects of children's reading comprehension. *Topics in Language Disorders*, 12(1), 32-50.
100. PICCOLO, J. (1987). Expository text structure: Teaching and learning strategies. *The Reading Teacher*, 40, 838-847.
101. PINCUS, R. H. A., GELLER, B. E. & STOVER, M. E. (1986). "A Technique for Using the Story Schema as a Transition to Understanding and Summarizing Event Based Magazine Articles". *Journal of Reading*, τ. 30/2, σσ. 152-158.
102. POPLIN, M., GRAY, R., LARSON, S., BANIKOWSKI, A., & MEHRING, T. (1980). A comparison of components of written expression abilities in learning and non-learning disabled children at three grade levels. *Learning Disability Quarterly*, 3(4), σσ. 46-53.
103. PRIOR, M. (1996). *Understanding specific learning difficulties*. Hove: Psychology Press.
104. RADMACHER, A. S. & LATOSI- SAWIN, E. (1995). "Summary Writing: A Tool to Improve Student Comprehension and Writing in Psychology". *Methods and Techniques*, 22/2, σσ. 113-115.

105. RICHGELS, D., MCGEE, L., LOMAX, R. & SHEARD, C. (1987) "Awareness of four Text Structures: Effects on Recall of Expository Text", *Reading Research Quarterly*, 22, σσ. 177-196.
106. ROIT, M.L., & MCKENZIE, R. G. (1985). Disorders of written communication: An instructional priority for LD students. *Journal of Learning Disabilities*, 18, σσ. 258-260.
107. ROLLER, C. (1996). *Variability not disability: Struggling readers in a workshop classroom*. Newark, DE: International Reading Association.
108. ROSENSHINE, B., & MEISTER, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
109. ROSWELL, F. G., & NATCHEZ, G. (1989). *Reading disability: A human approach to evaluation and treatment of reading and writing difficulties*. New York: Basic Books.
110. RYDER, R. J., & GRAVES, M. (1996). Using the Internet to enhance students' reading, writing, and information-gathering skills. *Journal of Reading*, 40, 244-254.
111. SABORNIE, J. E. & DEBETTENCOURT, U. L. (1997). *Teaching Students with Mild Disabilities at the Secondary Level*. Merrill, New Jersey, Ohio.
112. SCHUNK, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 14-22.
113. SCRIVEN, M. (1967). The Methodology of Evaluation, in Stake, R. E. (επιμ.), *Perspectives in Curriculum Evaluation*, Rand McNally, Chicago, AERA.
114. SEIDLHOFER, B. (1995). *Approaches to Summarization. Discourse Analysis and Language Education*, Gunter Narr Verlag Tübingen.
115. SIMMONS, J. (1990). Portfolios as large-scale assessment. *Language Arts*, 67, 262-268.
116. SLAVIN, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
117. SMITH, C. R. (1994). *Learning disabilities: The interaction of learner, task, and setting*. Boston: Allyn & Bacon.
118. SMITH, P. L., & TOMPKINS, G. E. (1988). Structured note-taking: A new strategy for content area readers. *Journal of Reading*, 32, 46-53.
119. STAHL, S. A. (1986). Three principles of effective vocabulary instruction. *Journal of Reading*, 29, 662-668.
120. 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.
121. STUBS, M. (1986). *Educational Linguistic*. Oxford: B. Blackwell.
122. TAYLOR, B. M. (1982). A summarizing strategy to improve middle grade students' reading and writing skills. *The Reading Teacher*, 36, 202-205.
123. TAYLOR, B. M., HARRIS, L. A., PEARSON, P. D., & GARCIA, T. (1996). *Reading difficulties: Instruction and assessment*. New York: McGraw-Hill.
124. THURLOW, M. L., YSELDYKE, J. E., GRADEN, J. L., & ALGOZZINE, B. (1984). Opportunity to learn for LD students receiving different levels of special education service. *Learning Disability Quarterly*, 6, σσ. 172-182.
125. TINDAL, G. A. & MARSTON, D. B. (1990). *Classroom-Based Assessment*. Columbus, OH: Merrill.
126. THOMAS, C., ENGLERT, C. & GREGG, S. (1987). An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled students, *Remedial and Special Education*, 8 (1), 21-30.

127. TOMBARI, M., & BORICH, G. (1999). *Authentic Assessment in the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
128. ΤΡΙΛΙΑΝΟΣ, Α. Θ. (1991²). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας / Κριτική Προσέγγιση της Αποτελεσματικής Διδασκαλίας με βάση τα Πορίσματα της Σύγχρονης Επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Αφοι Τολίδη.
129. VALLECORSIA, A. L., LEDFORD, R. R., & PARNELL, G. G. (1991). Strategies for teaching composition skills to student with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 23(2), σσ. 52-55.
130. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. & ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, 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.
131. ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ, Γ. Κώστας (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
132. YAGELSKI, R. P. (1995). The role of classroom context in the revision strategies of students writers. *Research in the Teaching of English*, 29, 216-238.
133. ΥΠ.Ε.Π.Θ. - ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (1997). *Αξιολόγηση των Μαθητών της Α΄ Λυκείου στα Φιλολογικά Μαθήματα*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
134. 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.
135. WESTWOOD, P. (2003). *Commonsense methods for children with special educational needs. Strategies for the regular classroom*. London & NY: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
136. WESTWOOD, P. (2004). *Reading and Learning Difficulties. Approaches to Teaching and Assessment*. London: David Fulton Publishers.
137. WONG, B. (1982). Strategic behaviors in selecting retrieval cues in gifted, normal achieving, and learning disabled children, *Journal of Learning Disabilities*, 15, 33-37.
138. WONG, B. (1985). Self-questioning instructional research: A review, *Review of Educational Research*, 55, 227-268.

Α΄ Γυμνασίου
6^η Ενότητα

Στόχοι	Θεματικές ενότητες ΔΕΠΣ	Προσαρμογές υποστηρικτικού υλικού	Δραστηριότητες
Να κατανοήσει τις λειτουργίες του ουσιαστικού στην πρόταση.	Συντακτικές λειτουργίες των πτώσεων.	Η λειτουργία των πτώσεων μέσα στην πρόταση	Εξήγηση της σημασίας των πτώσεων. Σύνδεση των πτώσεων με τη δομή της απλής πρότασης, ώστε να αντιληφθούν τα παιδιά το ρόλο τους στη σύνταξη. Στρατηγική κατανόησης των σύνθετων προτάσεων. Αναγνώριση ουσιαστικών, κατάταξη ουσιαστικών στα τρία γένη.
Να αντιληφθεί το ρόλο του ουσιαστικού ως ομοιόπτωτου προσδιορισμού.	Ομοιόπτωτοι προσδιορισμοί (παράθεση, επεξήγηση).	Ομοιόπτωτοι και ετερόπτωτοι προσδιορισμοί.	Διδασκαλία των ορισμών, χρήση παραδειγμάτων και άσκηση εφαρμογής.
Να αντιληφθεί το ρόλο του ουσιαστικού ως ετερόπτωτου προσδιορισμού.	Ετερόπτωτοι προσδιορισμοί.		
Να αντιληφθεί τους τρόπους σχηματισμού παράγωγων ουσιαστικών.	Παράγωγα ουσιαστικά.		
Να διακρίνει τα κύρια σημεία σε ένα κείμενο που διαβάζει, αναγνωρίζοντας τις παραγράφους του και να χρησιμοποιεί πλαγιότιπλους.	Παράγραφος, κύρια σημεία, πλαγιότιπλοι.	Κατανόηση σχέσεων –συνοχή κειμένου	Ανάλυση κειμένου σε παραγράφους. Δομή παραγράφου. Πλαγιότιπλοι. Στρατηγική συγγραφής περίληψης. Στρατηγική πρόβλεψης του περιεχομένου από τον τίτλο.
		Κατανόηση λέξεων και εννοιών σχετικά με τα ταξίδια.	Συσχέτιση ουσιαστικών – ρημάτων που αφορούν ταξίδια. Στρατηγική κατανόησης της σημασίας μιας λέξης από το πλαίσιο.

ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ

Κατανόηση σχέσεων-συναχθή κειμένου

A. Διάβασε το παρακάτω κείμενο και απάντησε στις ερωτήσεις.....

Έφυγε το άλλο βράδυ με το βαπόρι. Στην καμπίνα του βαποριού έκανε ζέστη δεν μπόρεσε να κοιμηθεί. Βγήκε στο κατάστρωμα, ξάπλωσε σε μια πολυθρόνα και έκλεισε τα μάτια, τα κουρασμένα από την αγρύπνια. Έμεινε έτσι ώρα πολύ δίχως να την παίρνει ο ύπνος. Ο ρυθμικός τόνος της μηχανής και ο φλοίσβος των νερών της προκαλούσε μια ευχάριστη νάρκη. Μεσ' απ' τα κλειστά ματόφυλλα ένιωσε το φως της αυγής «Θ' ανοίξω τα μάτια μου όταν ο ήλιος ανατείλει» σκέφτηκε. Τα άνοιξε όμως νωρίτερα, τρομαγμένη από κάποιο θόρυβο και δεν τα ξανάκλεισε. Πέρα, στο βάθος, εκεί που άρχιζε να ροδίζει ο ουρανός, ένα περήφανο ακρωτήριο ορθωνόταν και στην κορφή του φύτρωνε ένα μαρμαρένιο κτίσμα αρμονίας, ευρυθμίας και λιτότητας. Ήταν το Σούνιο. Τινάχτηκε όρθια και σύλωσε τα μάτια της στο θέαμα της απόλυτης ομορφιάς. Σκυμμένη στην κουπαστή πάνω από τους αφρούς του Σαρωνικού είδε την ημέρα να έρχεται πίσω από το τόξο του Υμηττού.

Όσο το πλοίο προχωρούσε, τόσο το περίγραμμα του Αθηναϊκού λεκανοπεδίου έπαιρνε σαφήνεια, υπόσταση, μορφή συγκεκριμένη. Τώρα τα μάτια της ερευνούν όλο τον κόλπο, τον πλακωμένο από την αρμονία των βουνών και των νησιών. Κάτι το άσπρο ξαπλώνεται εκεί. Ήταν η Αθήνα, η σύγχρονη πολιτεία, η χτισμένη εκεί που βρισκόταν η παλιά, πάνω στα θαμμένα ερείπια της παλιάς.

Έκλεισε τα μάτια, τα κουρασμένα από την αγρύπνια. Κι όταν τα ξανάνοιξε, την είδε. Ορθωνόταν στη μέση του λεκανοπεδίου όχι με περηφάνια ή προκλητική μεγαλοπρέπεια, αλλά με την ευχέρεια που δίνει η πεποίθηση της ομορφιάς. Αχνή ακόμα, μισοτυλιγμένη στην πρωινή ομίχλη, στεφανωμένη με το γραμμικό τετράπλευρο του Παρθενώνα υψώνονταν η Ακρόπολη.

Κ. Καραγάτσης, *Η μεγάλη χίμαιρα*
(διασκευή)

1. Από πόσες παραγράφους αποτελείται το παραπάνω κείμενο;
2. Να συντάξετε από έναν πλαγιότιτλο (που να αποτελείται από δύο προτάσεις το πολύ) για την κάθε μία παράγραφο του κειμένου.
3. Οι πλαγιότιτλοι των παραγράφων του κειμένου που σας δίνονται αποτελούνται από δύο προτάσεις. Να συνδέσεις τις προτάσεις σε κάθε πλαγιότιτλο με κατάλληλους συνδέσμους.

- 1^η παράγραφος: Ξημέρωνε. Το βαπόρι πλησίαζε στο Σαρωνικό κόλπο
- 2^η παράγραφος: Το πλοίο προχωρούσε. Είδε την Αθήνα, τη σύγχρονη πολιτεία.
- 3^η παράγραφος: Το πλοίο πλησίαζε προς το λιμάνι. Φάνηκε η ακρόπολη.

4. Να γράψεις την περίληψη του κειμένου

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

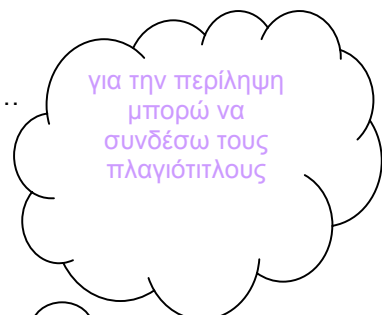
.....

.....

.....

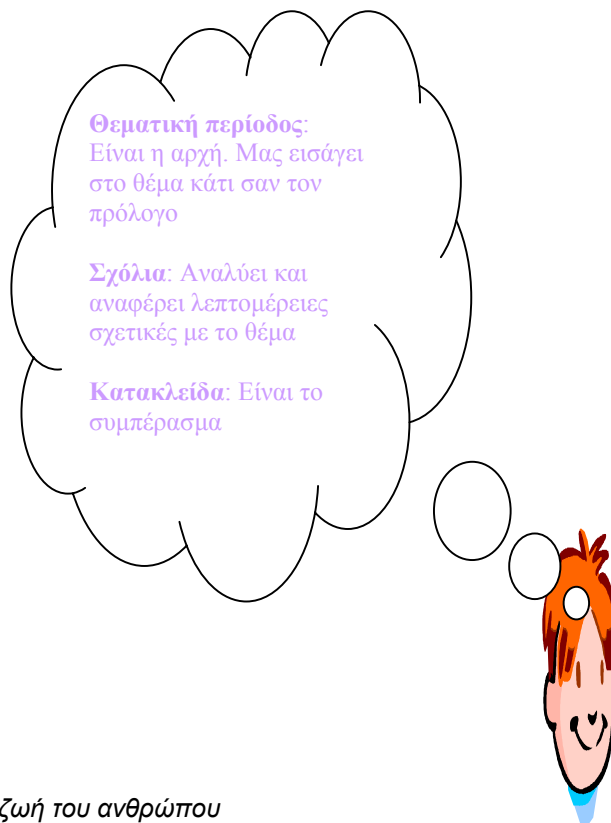
5. Τέλος, να δώσεις ένα δικό σου τίτλο στο απόσπασμα

.....



Αναγνωρίζω τη δομή της παραγράφου

1. α) Να χωρίσεις την παράγραφο που ακολουθεί σε τρία μέρη α) θεματική περίοδο β) σχόλια, γ) κατακλείδα.



Ο ρόλος του ρυθμού στη ζωή του ανθρώπου

Ο ρυθμός, που είναι ένα από τα βασικότερα στοιχεία της μουσικής, αποτελεί την πρώτη εμπειρία στη ζωή του ανθρώπου. Το έμβρυο, προτού ακόμη γεννηθεί, αισθάνεται διάφορους ήχους όπως τους ρυθμούς της καρδιάς της μητέρας του και την αναπνοή της. Διάφορες έρευνες έδειξαν ότι, αν οι γυναίκες κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης ακούν κλασική μουσική, Μότσαρτ ή Βιβάλντι, η μουσική αυτή επιδρά εξαιρετικά ηρεμιστικά στο έμβρυο. Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι το βρέφος μετά τη γέννησή του σταματά το κλάμα στο άκουσμα της μουσικής αυτής. Δε χωράει αμφιβολία επομένως ότι η επαφή του ανθρώπου με το ρυθμό αρχίζει ακόμη και πριν τη γέννησή του.

β) Να κάνεις το ίδιο με την παράγραφο που ακολουθεί

Ο ρυθμός της κουβανέζικης μουσικής ξεσηκώνει τους λάτρεις της χορευτικής μουσικής. Σε γνωστό μουσικό στέκι της πόλης ένας τραγουδιστής με αφρικάνικη φωνή τραγουδά κουβανέζικα τραγούδια. Ο καλλιτέχνης, φοιτητής ακόμα, αφιέρωνε περισσότερο χρόνο στη **μουσική** παρά στις σπουδές του. Στο Λος Άντζελες γνώρισε το δάσκαλό του, ο οποίος τον έπεισε να ανοίξει τα φτερά του. Και έτσι έγινε. Ο ιδιαίτερος ήχος του συγκινεί και συνάμα ξεσηκώνει. Μία ακόμη πρόσκληση για χορό, που σίγουρα δεν θα αρνηθείτε!

2. Διαβάστε το παρακάτω κείμενο και απαντήστε τις ερωτήσεις:

Η ΜΠΑΝΤΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ

Η Φιλαρμονική Ορχήστρα Κατερίνης "ανασυντάχθηκε" για να εμφανιστεί και πάλι, σήμερα, σε πλατείες και δρόμους της πόλης. Η μπάντα δημιουργήθηκε τη δεκαετία του '30. Στη διάρκεια των χρόνων διαλύθηκε πολλές φορές για οικονομικούς λόγους αλλά πάντα κάποιος έβρισκε τρόπο να την αναστήσει, να της δώσει φωνή και να τη βγάλει στους δρόμους και τις πλατείες της πόλης. Έτσι εμφανίστηκε ξανά στην πλατεία της Κατερίνης για να γεμίσει με δυνατούς ήχους τις καλοκαιρινές, αυγουσιάτικες Δευτέρες. Δεκάξι πιτσιρικά, νεαροί μαθητές και απόφοιτοι του δημοτικού ωδείου Κατερίνης και ο αρχιμουσικός τους έπιασαν τις τρομπέτες, τα σαξόφωνα, τα φλάουτα, τα κλαρινέτα και τις μπάσες κιθάρες και μ' ένα πρόγραμμα ελληνικής και ξένης ροκ και τζαζ μουσικής, με τραγούδια του Χατζηδάκη και του Θεοδωράκη κατάφεραν να ξεσηκώσουν τον ενθουσιασμό του κοινού της πλατείας. Η επιστροφή της μπάντας, ήταν πράγματι πανηγυρική, κεφάλι, φασαρτζίδικη, χωρίς επισημότητες. Όπως αρμόζει στην "ορχήστρα του λαού". Έτσι τουλάχιστον τη χαρακτήρισε ο ενορχηστρωτής των τραγουδιών της, καθηγητής μουσικής του Δημοτικού Ωδείου Κατερίνης, έτσι τη νιώθουν οι μουσικοί της, έτσι την αισθάνθηκε και το κοινό που τη χειροκρότησε.

Εφημερίδα *Μακεδονία*
(διασκευή)

α) Το κείμενο που ακολουθεί δεν είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Σε πόσες και ποιες παραγράφους θα το χωρίζατε;

.....

β) Ποιο είναι το θέμα της κάθε παραγράφου;

.....

γ) Ποια είναι η θεματική περίοδος της κάθε παραγράφου;

.....

Χρησιμοποίησε τον τίτλο για να προβλέψεις το περιεχόμενο

A. Ταξίδι στην Αλάσκα

1. Μπορείς να προβλέψεις το περιεχόμενο του κειμένου μόνο από τον τίτλο του;
2. Διάβασε το κείμενο για να δεις αν η πρόβλεψή σου ήταν σωστή.

Κάνει κρύο! Χειμώνας! Τα βουνά είναι χιονισμένα, η πλάση είναι ανταριασμένη και βουβή κι ο άνθρωπος χώνεται να ζεσταθεί. Με τέτοιον καιρό, ο νους μου τριγυρίζει σε κείνα τα έρημα μέρη τα παγωμένα, στα βορινά της γης. Μια τέτοια περιοχή είναι και η Αλάσκα. Την πρωτοέμαθε ο κόσμος από ένα Δανό συγγραφέα.

... Γράφει πώς οι Εσκιμώοι είναι βαρειοί άνθρωποι, μα έχουνε πολύ καλή ψυχή, αφού ποτέ δε μαλώνουνε. Αγαπάνε πολύ τα παιδιά τους. Αν τύχει να λογοφέρουνε ο ένας με τον άλλον τους κρίνουνε όλοι μαζί. Είναι καλοδεκτικοί και βοηθούνε τους ξένους που πηγαίνουν στον τόπο τους.

*Γιαβάς ο θαλασσινός κι άλλες ιστορίες, Φώτης Κόντογλου
(διασκευή)*

1. Από τον τίτλο του κειμένου καταλαβαίνουμε πως θα διαβάσουμε για ένα ταξίδι στην Αλάσκα. Τι διαπιστώνουμε για το ταξίδι αυτό όταν διαβάζουμε το κείμενο;
 - α) Έγινε αυτό το ταξίδι; ΝΑΙ ΟΧΙ
 - β) Πώς έγινε;
 - β) Με ποια αφορμή;
2. Ο συγγραφέας μοιάζει να γνωρίζει αρκετά για τη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής των Εσκιμώων. Πώς απέκτησε τη γνώση αυτή; (Να δικαιολογήσεις την απάντησή σου με αναφορά στο κείμενο)



B. Το άρρωστο άλογο

1. Μπορείς να προβλέψεις το περιεχόμενο του κειμένου μόνο από τον τίτλο του;
2. Διάβασε το κείμενο για να δεις αν η πρόβλεψή σου ήταν σωστή.

Στην αγορά του Σαββάτου τα άλογα που ήταν για πούλημα αφηγούνταν τη ζωή τους. Κι ένα κόκκινο άλογο, κουρασμένο, με το κεφάλι χαμηλά, τους διηγόταν τα θαυμάσια ταξίδια του.

Κάμπους απέραντους στο λιοπύρι πέρασε, ξεκουράστηκε με κελαιϊδιστό νερό σε δασωμένες ρεματιές. Σε παρθένα χιόνια βυθίστηκαν τα πέταλά του –από θύελλες μαστιγώθηκε- σε λαμπρές φωτιές εστέγνωσε- σε ζεστούς στάβλους αρχοντικών κοιμήθηκε. Για τον καρβαλάρη του μιλούσε ώρα πολύ, και για τις πολιτείες που είχε επισκεφτεί.

Παράξενο! Του είπαν. Έτσι άρρωστο και κοκαλιάρικο έκανες τόσα ταξίδια και δοκίμασες τέτοιες δόξες;

Είν' αλήθεια, είπε το άλογο, πως ο ιδιοκτήτης μου σ' όλη μου τη ζωή με έβαζε να γυρίζω το μαγκανοπήγαδο με δεμένα τα μάτια μου. Μα ο θεός ήξερε να τιμωρήσει τον άνθρωπο που με σκλάβωσε- χαρίζοντάς μου τη φαντασία.

*Πεζοί ρυθμοί, Ζαχαρίας Παπαντωνίου
(δασκική)*

1. Το άλογο διηγείται τα ταξίδια του.
 - α) Πώς έκανε τα ταξίδια αυτά; (να δικαιολογήσεις την απάντησή σου με αναφορά στο κείμενο)
 - β) Τι κοινό έχουν τα κείμενα «Ταξίδι στην Αλάσκα» και το «Άρρωστο άλογο»;
 - γ) Με πόσους και ποιους τρόπους μπορεί κανείς να «ταξιδέψει» τελικά;
2. Διάλεξε και γράψε δύο ή τρεις παραγράφους για ένα από τα παρακάτω θέματα:
 - β) Ένα ταξίδι με τη φαντασία μου
 - γ) Ταξιδεύοντας με ένα βιβλίο



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Η λειτουργία των πτώσεων μέσα στην πρόταση

1. Να υπογραμμίσεις τα ουσιαστικά στο παρακάτω κείμενο

Η διαμονή πολύ κοντά στη φύση, σε καταφύγια ή ξενώνες, σε αγροκτήματα ή σε παραδοσιακούς οικισμούς... είναι μια εναλλακτική μορφή τουρισμού.

Αρσενικά: Βάζω πριν από αυτά το άρθρο (ο)
Θηλυκά: Βάζω πριν από αυτά το άρθρο (η)
Ουδέτερα: Βάζω πριν από αυτά το άρθρο(το)

2. Να κατατάξεις τα ουσιαστικά που υπογράμμισες σε κατηγορίες ανάλογα με το γένος τους

Αρσενικά	Θηλυκά	Ουδέτερα

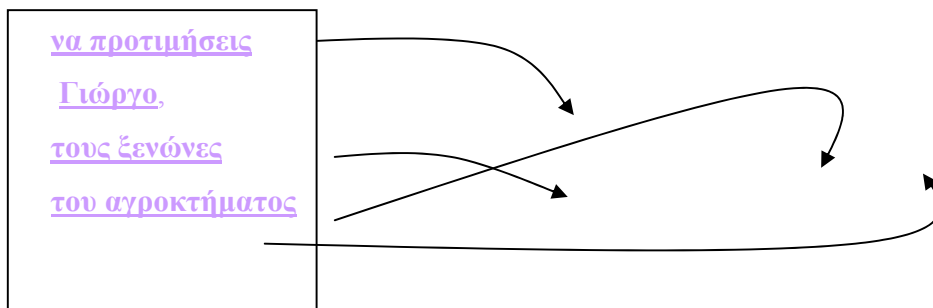
2. Να κατατάξεις τα ίδια ουσιαστικά σε κατηγορίες ανάλογα με τον αριθμό τους

Ενικός αριθμός	Πληθυντικός Αριθμός

Για έναΕνικός

Για πολλά... Πληθυντικός

Να προτιμήσεις, *Γιώργο, του αγροκτήματος, τους ξενώνες,*



Γιώργο, να προτιμήσεις τους ξενώνες του αγροκτήματος

Τα ουσιαστικά που περιλαμβάνονται στην παραπάνω πρόταση βρίσκονται σε μια διαφορετική πτώση
Γιώργο : Κλητική. Τη χρησιμοποιούμε για να φωνάξουμε κάποιον
τους ξενώνες : Αιτιατική. Τη χρησιμοποιούμε για να δείξουμε **τι** ή **ποιόν, ποια, ποιο**
του αγροκτήματος : Γενική : Τη χρησιμοποιούμε για να δείξουμε **τίνας** είναι κάτι

4. Να κλίνεις το ουσιαστικό ο ξενώνας απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις

Ενικός Αριθμός	
Ονομαστική	Ποιος;
Γενική	Τίνος;
Αιτιατική	Ποιον;.....
Κλητική	

Πληθυντικός Αριθμός	
Ονομαστική	Ποιοι;
Γενική	Τίνος;
Αιτιατική	Ποιους;.....
Κλητική	

5. Να κατατάξεις σε κατηγορίες τα υπογραμμισμένα ουσιαστικά του κειμένου ανάλογα με την πτώση τους.

Η διαμονή πολύ κοντά στη φύση, σε καταφύγια ή σε ξενώνες, σε αγροκτήματα ή σε παραδοσιακούς οικισμούς είναι μια εναλλακτική μορφή τουρισμού.

Όνομαστική	Γενική	Αιτιατική	Κλητική

6. Να κλίνεις το ουσιαστικό *η εκδρομή* σε όλες τις πτώσεις. Για κάθε πτώση να σχηματίσεις μια πρόταση

<i>Ενικός Αριθμός</i> Ον. Γεν. Αιτ. Κλητ.	..... ..... ..... .....
<i>Πληθυντικός αριθμός</i> Ον. Γεν. Αιτ. Κλητ.	..... ..... ..... .....

7. Να συμπληρώσετε την πτώση που λείπει

Όνομαστική	Αιτιατική
η περιήγηση	.....
ο επισκέπτης	.....
.....	τον τουρισμό
.....	την εξερεύνηση
το ταξίδι	.....
.....	το τοπίο

8. Να σχηματίσετε προτάσεις με κάθε ένα από τα παρακάτω ουσιαστικά :
ο τουρισμός / τον τουρισμό
η ξενάγηση / την ξενάγηση.

9. Φτιάξε προτάσεις βάζοντας τα ουσιαστικά στην κατάλληλη πτώση για να γίνει κατανοητό το νόημα των προτάσεων. Οι προτάσεις πρέπει να απαντούν στην ερώτηση :



- τάξη /επιλέγω/ προορισμός
- καθηγητής /επιλέγω/ ξεναγός της εκδρομής
- μαθητές/ επισκέπτομαι/ αρχαιολογικός τόπος
- σχολείο/ επισκέπτομαι/ βιότοπος
- καθηγητές /απολαμβάνω/ περίπατος
- επισκέπτης/ θαυμάζω /καταρράκτης

Σε ποια πτώση μπαίνει το ουσιαστικό που δηλώνει ποιος ;(.....) και σε ποια πτώση μπαίνει το ουσιαστικό που δηλώνει τι ; (.....)
Τι παρατηρείς; Άλλαξαν όλα τα ουσιαστικά πτώση;

10. Φτιάξε προτάσεις βάζοντας τα ουσιαστικά στην κατάλληλη πτώση όπου είναι απαραίτητο. Οι προτάσεις πρέπει να απαντούν στην ερώτηση :

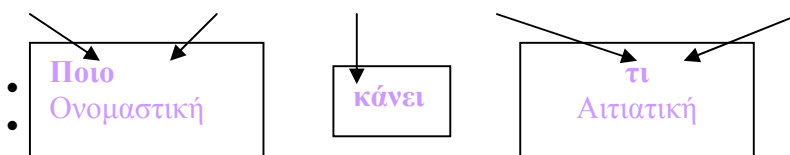


- ξεναγός/ είμαι/ μορφωμένος
- καθηγητής/ είμαι/ ευχαριστημένος
- μαθητής /θα είμαι /ξεναγός της εκδρομής
- πρώτος σταθμός του ταξιδιού/ ήμουν / αρχαιολογικός χώρος
- επισκέπτης/ μένω / κατάπληκτος
- ταξιδιώτης /είμαι/ κουρασμένος

Σε ποια πτώση μπαίνει το ουσιαστικό που δηλώνει ποιος; (.....) Σε ποια πτώση μπαίνει το ουσιαστικό που δηλώνει τι είναι; (.....)
Τι παρατηρείς; Άλλαξαν όλα τα ουσιαστικά πτώση;

11. α) Διάβασε τις παρακάτω προτάσεις. Να εντοπίσεις και να υπογραμμίσεις μόνο τις λέξεις που δείχνουν **ποιος κάνει τι** και να αναγνωρίσεις τις πτώσεις των ουσιαστικών .

Ένα άρρωστο άλογο δεν αντέχει τα μακρινά και επικίνδυνα ταξίδια



- Στην αγορά του Σαββάτου τα άλογα που ήταν για πούλημα αφηγούνταν τη ζωή τους.
- Κι ένα κόκκινο άλογο, κουρασμένο, με το κεφάλι χαμηλά, τους διηγόταν τα θαυμάσια ταξίδια του.
- Κάμπους απέραντους στο λιοπύρι πέρασε
- Έτσι άρρωστο και κοκαλιάρικο έκανες τόσα ταξίδια και δοκίμασες τέτοιες δόξες;
- Ο ιδιοκτήτης μου σ' όλη μου τη ζωή με έβαζε να γυρίζω το μαγκανοπήγαδο με δεμένα τα μάτια μου

β) Να διαβάσεις τις παρακάτω προτάσεις. Να εντοπίσεις και να υπογραμμίσεις μόνο τις λέξεις που δείχνουν **ποιος είναι τι** και να αναγνωρίσεις τις πτώσεις των ουσιαστικών .

- Κάνει κρύο! Χειμώνας! Τα βουνά είναι χιονισμένα, η πλάση είναι ανταριασμένη και βουβή κι ο άνθρωπος χώνεται να ζεσταθεί.
- Με τέτοιον καιρό, ο νους μου τριγυρίζει στα μέρη που είναι έρημα και παγωμένα και βρίσκονται στα βορινά της γης.
- Γράφει πώς οι Εσκιμώοι είναι βαρειοί άνθρωποι, μα έχουνε πολύ καλή ψυχή, αφού ποτέ δε μαλώνουνε.
- Είναι καλοδεκτικοί και βοηθούνε τους ξένους που πηγαίνουν στον τόπο τους.

Αναγνωρίζω τους κύριους όρους της πρότασης. Μια στρατηγική για την κατανόηση των σύνθετων προτάσεων ενός κειμένου.

Υποκείμενο + Κατηγορημα.

Δείχνουν : **ποιος-α-ο** + **τι έκανε ή τι είναι**

Στην παρακάτω πρόταση το **Υποκείμενο** και το **Κατηγορημα** περιλαμβάνουν τις πιο βασικές πληροφορίες της πρότασης

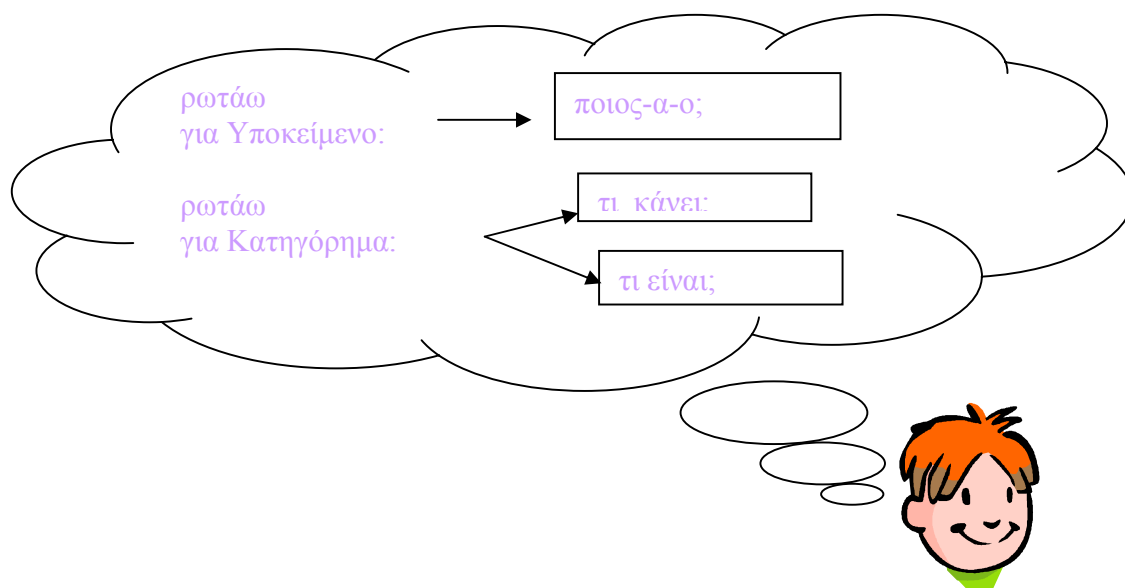
Ένα άρρωστο άλογο δεν αντέχει τα μακρινά ταξίδια.

Υ + Κατηγορημα

Ποιος;
(Ένα άρρωστο άλογο)
Υποκείμενο

Τι κάνει;
(δεν αντέχει τα μακρινά ταξίδια)
Κατηγορημα

α) Να υπογραμμίσεις τους βασικούς όρους **Υποκείμενο + Κατηγορημα**.



Στην αγορά του Σαββάτου τα άλογα που ήταν για πούλημα αφηγούνταν τη ζωή τους.

Κι ένα κόκκινο άλογο, κουρασμένο, με το κεφάλι χαμηλά, τους διηγόταν τα θαυμάσια ταξίδια του.

Ομοιόπρωτος προσδιορισμός : όταν ένα ουσιαστικό προσδιορίζει - χαρακτηρίζει ένα άλλο ουσιαστικό στην ίδια πτώση κάνουμε λόγο για *ομοιόπρωτο προσδιορισμό*.

Ο Όμηρος,


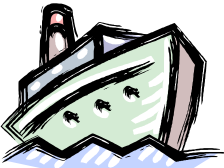



ο ποιητής της Οδύσσειας,

έζησε χιλιάδες χρόνια πριν.

Όταν το χαρακτηριστικό γνώρισμα που αποδίδει ο δεύτερος όρος (ο ποιητής της Οδύσσειας) στο πρώτο (Ο Όμηρος) είναι έννοια μεγαλύτερη, ο ομοιόπρωτος προσδιορισμός ονομάζεται **ΠΑΡΑΘΕΣΗ**.

Έννοιες και λέξεις για τα ταξίδια

1. Προγραμματίζω ένα ταξίδι σε μια περιοχή της Ελλάδας (π.χ. Αλεξανδρούπολη-Αθήνα). και μου δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιήσω όποιο μεταφορικό μέσο θέλω. Καταγράφω τα θετικά και τα αρνητικά του κάθε μέσου και με βάση αυτά επιλέγω αυτό της προτίμησής μου.

μέσα συγκοινωνίας	θετικά	αρνητικά
		
		
		
		
		
<p>Ποιο επιλέγω τελικά και ποια μέτρα πρέπει να πάρω για να είναι το ταξίδι μου ασφαλές για μένα και τις αποσκευές μου;</p>		

2. Διέγραψε τα ζεύγη των ρημάτων που δεν ταιριάζουν:

πλοίο : (επιβιβάζομαι-αποβιβάζομαι) (απογειώνομαι-προσγειώνομαι) (οδηγώ-ελέγχω) (ποδηλατώ)
(πλέω-αποπλέω)

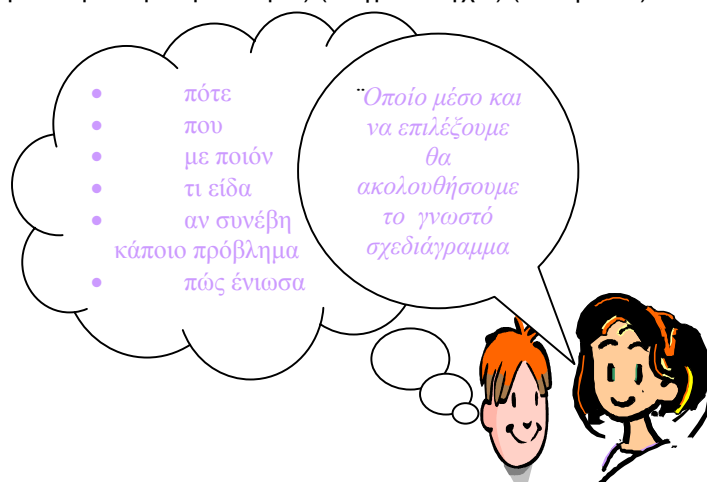
τρένο: (επιβιβάζομαι-αποβιβάζομαι) (απογειώνομαι-προσγειώνομαι) (οδηγώ-ελέγχω) (ποδηλατώ)
(πλέω-αποπλέω)

λεωφορείο: (επιβιβάζομαι-αποβιβάζομαι) (απογειώνομαι-προσγειώνομαι) (οδηγώ-ελέγχω) (ποδηλατώ)
(πλέω-αποπλέω)

αεροπλάνο: (επιβιβάζομαι-αποβιβάζομαι) (απογειώνομαι-προσγειώνομαι) (οδηγώ-ελέγχω) (ποδηλατώ)
(πλέω-αποπλέω)

ποδήλατο: (επιβιβάζομαι-αποβιβάζομαι) (απογειώνομαι-προσγειώνομαι) (οδηγώ-ελέγχω) (ποδηλατώ)
(πλέω-αποπλέω)

3. Ταξιδεύοντας με κάποιο μέσο συγκοινωνίας



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Χρησιμοποιώ το πλαίσιο. Μια στρατηγική για να καταλάβω τη σημασία μιας λέξης

Διάβασε το παρακάτω κείμενο και προσπάθησε να καταλάβεις τη σημασία των λέξεων που υπογραμμίζονται

Η διαμονή πολύ κοντά στη φύση, σε ορεινά καταφύγια ή ξενώνες, σε αγροκτήματα, σε παραδοσιακούς οικισμούς... είναι μια εναλλακτική μορφή τουρισμού. Ο εναλλακτικός τουρισμός προσφέρει ευκαιρίες όχι μόνο για περιπλανήσεις αλλά και για περιηγήσεις στις κοντινές περιοχές ή επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους. Τέλος, δίνει τη δυνατότητα για σωματική άσκηση στο φυσικό περιβάλλον όπως ορειβασία, κολύμβηση ή περιπάτους.

Εφημερίδα *Μακεδονία*
(διασκευή)

β) Αντιστοίχησε κάθε λέξη με την ακριβή της σημασία

Περιηγούμαι

Περιπλανιέμαι

Περπατώ

προχωρώ με τα πόδια σε κανονικό ρυθμό· βαδίζω

ταξιδεύω σε (ξένους) τόπους, απλώς να τους γνωρίσω

περιφέρομαι, πηγαίνω εδώ κι εκεί άσκοπα, χωρίς λόγο

(γ) Συμπλήρωσε τα κενά με την πιο κατάλληλη από τις παρακάτω συνώνυμες λέξεις

(περιήγηση, περίπατος, περιπλάνηση)

α) Ήθελα να κάνωστα στενά δρομάκια της παλιάς πόλης, έτσι χωρίς συγκεκριμένο σκοπό.

β) Το πρόγραμμα περιελάμβανεστους σημαντικότερους αρχαιολογικούς τόπους.

γ) Φυσούσε ένα απαλό αεράκι όταν έκανα μου στο λιμάνι της Καβάλας.

δ) Από τηνμου στις χώρες της Ανατολής έμαθα πολλά για τον τρόπο ζωής των κατοίκων.

Α΄ Γυμνασίου
7^η Ενότητα

Στόχοι	Θεματικές ενότητες ΔΕΠΣ	Προσαρμογές υποστηρικτικού υλικού	Δραστηριότητες
Να αντιληφθεί τη διαφορά ανάμεσα στο οριστικό και στο αόριστο άρθρο. Να εξοικειωθεί με τους κλιτικούς τύπους των άρθρων, απλούς και σύνθετους.	Το οριστικό και το αόριστο άρθρο. Κλίση των άρθρων.	Το οριστικό άρθρο. Η κλίση του οριστικού άρθρου. Ορθογραφία.	Αναγνώριση των άρθρων και του λειτουργικού τους ρόλου. Χρήση παραδειγμάτων για την ορθογραφία, ώστε ο μαθητής να συνάγει μόνος του τον κανόνα.
Να αντιληφθεί ο μαθητής τη λειτουργία του επιθέτου στην πρόταση.	Επιθετικός προσδιορισμός – ουσιαστικοποίηση του επιθέτου.	Επίθετα	Ανακoinωτική γνώση για τα επίθετα. Αναγνώριση επιθέτων μέσα σε κείμενο.
Να αντιληφθεί τους τρόπους παραγωγής επιθέτων.	Παράγωγα επίθετα.	Ορθογραφία επιθέτων σε –ικός, –ική, –ικό.	Παραγωγή επιθέτων σε –ικός, –ική, –ικό.
Να συστηματοποιήσει τις γνώσεις του για την οργάνωση της περιγραφής στον άξονα του χώρου.	Περιγραφή.	Περιγραφή αντικειμένων.	Αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών. Σύγκριση αντικειμένων. Δομή παραγράφου που αφορά στην περιγραφή.

A. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Κείμενο 4 (σελίδα 114)

Ερωτήσεις

1. Τι κατάφερε η συγγραφέας Τζόαν Ρόουλινγκ με τα βιβλία της;
2. Ποιο είναι το θέμα της ταινίας που γυρίστηκε από το σκηνοθέτη Κρις Κολόμπους;
3. Ποια σκηνή της ταινίας περιγράφεται στο άρθρο που διαβάσατε; Γιατί χαρακτηρίζεται ως μία από τις πιο ενδιαφέρουσες σκηνές της ταινίας;

Κείμενο 1 (σελίδα 58 του τετραδίου εργασιών)

Ερωτήσεις

1. Ποιες παγίδες κρύβει το διαδίκτυο (Ίντερνετ), σύμφωνα με το άρθρο;
2. Εσείς έχετε διαδίκτυο (Ίντερνετ) στο σπίτι σας; Τι είδους πληροφορίες αναζητάτε σ' αυτό;
3. Συζητήστε με τον καθηγητή της Πληροφορικής για τις υπηρεσίες που προσφέρει το διαδίκτυο και τους κινδύνους που κρύβει.

**Κείμενο: Ένας υπολογιστής μιλάει ελληνικά**

“ESOPOS” είναι το όνομα ενός ηλεκτρονικού προγράμματος που έχει την ικανότητα να διαβάζει με φυσική ανθρώπινη φωνή κείμενα γραμμένα στην ελληνική γλώσσα. Το όνομα του προγράμματος θυμίζει τον Αίσωπο και τους διάσημους μύθους του. [...]

Ο ESOPOS δέχεται κείμενο ελληνικής γλώσσας και το μετατρέπει σε ανδρική φωνή. Η φωνή μιλάει ελληνικά και μάλιστα όχι σαν ρομπότ αλλά πολύ πιο κοντά στην ανθρώπινη φωνή. Το «θαύμα» επιτεύχθηκε στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης έπειτα από εργασία τεσσάρων ετών από τρεις νέους επιστήμονες.

«Σκοπός του προγράμματος είναι να βοηθήσει ανθρώπους με προβλήματα όρασης, ακοής, ομιλίας και με κινητικά προβλήματα αλλά και όλους εμάς που θα μπορούμε πλέον να ακούμε ένα κείμενο αντί να το διαβάζουμε από την οθόνη του υπολογιστή», λέει ο αναπληρωτής καθηγητής κ. Σεργιάδης Γιώργος.

Στην επίδειξη που έγινε, ο «Αίσωπος» διάβασε με ανδρική φωνή στίχους του ποιητή Σολωμού τους οποίους είχαν αποθηκεύσει οι επιστήμονες στον υπολογιστή.

(διασκευή από τον ημερήσιο τύπο)

Ερωτήσεις

1. Ποιο είναι το χαρακτηριστικό που κάνει το πρόγραμμα «Αίσωπος» ξεχωριστό;
2. Από ποιους δημιουργήθηκε αυτό το πρόγραμμα;
3. Ποιος είναι ο σκοπός του προγράμματος;

B. ΤΑ ΑΡΘΡΑ

- **Τα** τέσσερα βιβλία **της** σειράς **της** Τζόαν Ρόουλινγκ ξανάφεραν **τα** παιδιά στο διάβασμα και τα απομάκρυναν για λίγο από **την** οθόνη **των** βίντεο-γκέιμ.
 - **Το** φαινόμενο «Χάρι Πότερ» μεταφέρθηκε και στον κινηματογράφο με μία από **τις** πιο πλέον πολυδιαφημισμένες παραγωγές.
- Παρατηρήστε τις υπογραμμισμένες λέξεις στις παραπάνω προτάσεις. Μπορείτε να καταλάβετε τι μέρος του λόγου είναι;
 - Μπροστά από τι είδους λέξεις χρησιμοποιούνται (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα);
 - Να αναγνωρίσετε γραμματικά τις υπογραμμισμένες λέξεις και τις λέξεις που συνοδεύουν. Τι παρατηρείτε; Μπορείτε να διατυπώσετε ένα γενικό συμπέρασμα;
 - Να υπογραμμίσετε τα άρθρα και στο υπόλοιπο κείμενο.
- Προσπαθήστε να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα:

Ενικός αριθμός			
	Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο
Ονομαστική	... άνθρωπος	... οθόνη	... παιδί
Γενική	... ανθρώπου	... οθόνης	... παιδιού
Αιτιατική	... άνθρωπο	... οθόνη	... παιδί
Πληθυντικός αριθμός			
	Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο
Ονομαστική	... άνθρωποι	... οθόνες	... παιδιά
Γενική	... ανθρώπων	... οθονών	... παιδιών
Αιτιατική	... ανθρώπους	... οθόνες	... παιδιά



- ❖ Βάλε το σωστό άρθρο στις παρακάτω προτάσεις:
 - Επισκεφτείτε ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού για να θαυμάσετε την ψηφιακή απεικόνιση του ναού ... Δία.
 - Έπιανα ... εαυτό μου να σκέφτεται το πρόσωπό της.
 - Χθες επισκεφθήκαμε ... συλλογή Ισλαμικής Τέχνης στο μουσείο Μπενάκη.
 - ... νέφος καταστρέφει ... υγεία μας και κάνει ασθενικά τα ζώα και τα φυτά.
 - Τα περισσότερα γκράφιτι έχουν ως κύριο θέμα τους ... έρωτα, ... αγάπη, ... φιλία και ... λατρεία για κάποιο δημοφιλή τραγουδιστή.
 - Μια μεγάλη κατηγορία των γκράφιτι εκφράζει ... θαυμασμό για κάποια ελληνική ομάδα ποδοσφαίρου.

Ορθογραφία

Της, τις, τον, των

- Το θαύμα επιτεύχθηκε στο Πανεπιστήμιο **της** Θεσσαλονίκης.
- Μέσα από τη μουσική ο άνθρωπος ανακαλύπτει τους άλλους και **τον** εαυτό του.
- Ανακαλύπτει **τις** εξάισιες μουσικές του κόσμου και **της** ζωής.
- Το Μουσείο Δεινοσαύρων στο Κολοράντο **των** ΗΠΑ αποτελεί ένα εργαστήριο έρευνας και αξιοποίησης **των** ευρημάτων που αφορούν τους δεινόσαυρους.

Παρατηρήστε τα υπογραμμισμένα άρθρα στις παραπάνω προτάσεις. Πότε χρησιμοποιείται το άρθρο «τον» και πότε το άρθρο «των»; Πότε χρησιμοποιείται το άρθρο «της» και πότε το «τις»; Διατυπώστε τον κανόνα.

- ❖ Συμπληρώστε τον ή των, της ή τις.
 - πραγματικής ζωής
 - επόμενες λέξεις
 - κόσμο
 - καλών μαθητών
- ❖ Κάντε το ίδιο στην πρόταση:
 - Ο καθηγητής μαθηματικών ζήτησε από τα παιδιά να λύσουν ... ασκήσεις ... Γεωμετρίας, και είπε ότι καλύτερο βαθμό θα πάρει εκείνος που θα λύσει ... ασκήσεις σε δέκα λεπτά.

Εκτός από το οριστικό υπάρχει και το αόριστο άρθρο (ένας, μία, ένα). Το χρησιμοποιούμε όταν μιλάμε γενικά και αόριστα για κάτι.



Επίθετα

Η ΜΠΑΝΤΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ

Η Φιλαρμονική Ορχήστρα Κατερίνης θα εμφανιστεί και πάλι, σήμερα, σε πλατείες και δρόμους της πόλης. Η μπάντα δημιουργήθηκε τη δεκαετία του '30. Στη διάρκεια των χρόνων διαλύθηκε πολλές φορές για οικονομικούς λόγους αλλά πάντα κάποιος έβρισκε τρόπο να την αναστήσει, να της δώσει φωνή και να τη βγάλει στους δρόμους και τις πλατείες της πόλης. Έτσι εμφανίστηκε ξανά στην πλατεία της Κατερίνης για να γεμίσει με δυνατούς ήχους τις καλοκαιρινές, αυγουσιτιάτικες Δευτέρες. Δεκάξι πιτσιρίκια, νεαροί μαθητές και απόφοιτοι του δημοτικού ωδείου Κατερίνης και ο αρχιμουσικός τους, έπιασαν τις τρομπέτες, τα σαξόφωνα, τα φλάουτα, τα κλαρινέτα και τις μπάσες κιθάρες και μ' ένα πρόγραμμα ελληνικής και ξένης ροκ και τζαζ μουσικής, με τραγούδια του Χατζηδάκη, του Θεοδωράκη και άλλων, κατάφεραν να ξεσηκώσουν τον ενθουσιασμό του κοινού της πλατείας. Η επιστροφή της μπάντας, ήταν πράγματι πανηγυρική, κεφάτη, φασαριζίδικη, χωρίς επισημότητες. Όπως αρμόζει στην "ορχήστρα του λαού". Έτσι τουλάχιστον τη χαρακτήρισε ο ενορχηστρωτής των τραγουδιών της, έτσι τη νιώθουν οι μουσικοί της, έτσι την αισθάνθηκε και το κοινό που τη χειροκρότησε.

Οι λέξεις που υπογραμμίζονται στο παραπάνω κείμενο προσδιορίζουν τα ουσιαστικά. Δείχνουν δηλαδή τι είδους είναι αυτά:

π.χ. Φιλαρμονική ορχήστρα

Η λέξη φιλαρμονική προσδιορίζει τι είδους είναι η ορχήστρα. Αντί για φιλαρμονική θα μπορούσε να είναι παιδική, κρατική, δημοτική κ.α.
Οι λέξεις που δείχνουν τι λογής είναι τα ουσιαστικά λέγονται επίθετα και έχουν τρία γένη: Αρσενικό, Θηλυκό, Ουδέτερο π.χ. ο φιλαρμονικός, η φιλαρμονική, το φιλαρμονικό

1. Στο κείμενο χρησιμοποιείται το επίθετο νεαροί για να προσδιορίσει το ουσιαστικό μαθητές. Ποια άλλα επίθετα θα μπορούσαν να αποδοθούν στο ουσιαστικό μαθητές;

Νεαροί

.....

.....

.....

.....

.....

μαθητές

Να βρείτε κατάλληλα επίθετα για να προσδιορίσουν το ουσιαστικό μουσική

Απαλή

.....

.....

.....

.....

.....

μουσική

2. Να διαβάσεις το παρακάτω κείμενο και να υπογραμμίσεις τα επίθετα που υπάρχουν:

«Η μουσική είναι η καλύτερη σου φίλη» είχε πει ένας διάσημος τραγουδιστής της ροκ σκηνής. Είναι η πιο πιστή, γεμάτη κατανόηση φίλη που ακολουθεί την κάθε μας διάθεση και είναι έτοιμη να μας ευχαριστήσει κάθε στιγμή. Γίνεται μελαγχολική όταν είμαστε μελαγχολικοί, ρυθμική όταν θέλουμε να χορέψουμε, χαλαρωτική όταν θέλουμε να χαλαρώσουμε, μιλάει για την αγάπη όταν ερωτευόμαστε. Η μουσική μιλά στην ψυχή μας όπως ο «κολλητός μας».



Θα σκεφτώ: μπορώ να πω τη λέξη στα τρία γένη ο, η, το... Π.χ. ο καλύτερος, η καλύτερη, το καλύτερο

3α. Να γράψεις τα επίθετα που παράγονται από τις λέξεις:

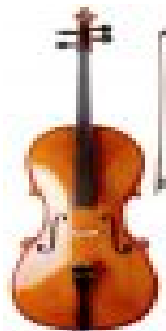
μουσική-
μελωδία-
αρμόνιο-
έπος-
ρυθμός-
χαλάρωση-
μελαγχολία-

3β. Να υπογραμμίσεις τις καταλήξεις τους. Ποιο κανόνα ακολουθεί η ορθογραφία των επιθέτων που έγραψες;

4. Να συμπληρώσεις τις καταλήξεις των παρακάτω επιθέτων και το ουσιαστικό που προσδιορίζουν:

π.χ. φιλαρμονική	...ορχήστρα.....
απολαυστ...κ...'	.....
σχολ...κ...'	.....
κρατ...κ...'	.....
πολιτιστ...κ...'	.....
εκπληκτ...κ...'	.....
ηλεκτρ...κ...'	.....
ενοχλητ...κ...'	.....
συγκινητ...κ...'	.....
συναρπαστ...κ...'	.....
μελαγχολικ...κ...'	.....
αριστουργηματ...κ...'	.....
κλασ...κ...'	.....

5. Συγκρίνω τα μουσικά όργανα που φαίνονται στις παρακάτω εικόνες



Μπορώ να τα συγκρίνω ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά:

- το είδος τους
- την κατηγορία οργάνων που ανήκουν
- τον τρόπο της κατασκευής τους
- το υλικό τους
- το μέγεθος, το βάρος, το χρώμα
- τον ήχο τους
- το είδος της μουσικής που υπηρετούν

Ομοιότητες

Διαφορές

--	--

2. Σκέφτομαι ένα μουσικό όργανο και το περιγράφω χωρίς να αναφέρω το όνομά του. Ζητώ από τους συμμαθητές μου να βρουν ποιο είναι.



Θα κάνω την περιγραφή ακολουθώντας το παραπάνω σχεδιάγραμμα χωρίς όμως τη θεματική περίοδο.

Ενδεικτική πορεία

1. Ζητούμε από τα παιδιά να γίνουν ομάδες 2-4 ατόμων και να μελετήσουν τα εισαγωγικά κείμενα και τις ερωτήσεις τους. Μετά τη συζήτηση, κάθε ομάδα καταλήγει στις απαντήσεις των ερωτημάτων.
2. Όταν όλες οι ομάδες είναι έτοιμες συζητούνται οι απαντήσεις τους και οι τυχόν διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των ομάδων. Τα κείμενα μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για να συζητηθούν και άλλα σχετικά θέματα.
3. Στη γραμματική δίνεται έμφαση μόνο στο οριστικό άρθρο, ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά με δυσκολίες να οργανώσουν καλύτερα τις πληροφορίες. Οι κανόνες δεν δίνονται έτοιμοι στα παιδιά αλλά προκύπτουν μέσα από μια σειρά ερωτημάτων - συλλογισμών. Δίνονται επιπλέον ασκήσεις που αφορούν στην ορθογραφία των άρθρων, καθώς η ορθογραφία είναι ένα από τα αδύνατα σημεία των παιδιών με δυσκολίες.
4. Όσον αφορά τα επίθετα, αναφέρεται μέσα στο υλικό ποιες λέξεις ονομάζονται επίθετα και καλούνται τα παιδιά να τα αναγνωρίσουν μέσα σε κείμενο, ώστε να κατανοήσουν τη λειτουργία τους.
5. Στην παραγωγή επιθέτων επιλέχθηκαν μόνο τα επίθετα σε –ικός.
6. Στις δραστηριότητες παραγωγής λόγου, προηγείται η σύγκριση αντικειμένων και δίνεται η δομή της παραγράφου, για να μπορέσουν οι μαθητές να οργανώσουν καλύτερα τις γνώσεις τους και να τις χρησιμοποιήσουν πιο αποτελεσματικά.

Β΄ Γυμνασίου
5^η Ενότητα

Στόχοι	Θεματικές ενότητες ΔΕΠΣ	Προσαρμογές υποστηρικτικού υλικού	Δραστηριότητες
Να συνειδητοποιήσει την έννοια της σύγκρισης μέσα από τους βαθμούς του επιθέτου. Να αντιληφθεί το μονολεκτικό και τον περιφραστικό σχηματισμό των παραθετικών του επιθέτου.	Βαθμοί του επιθέτου. Σύγκριση.	Οι βαθμοί του επιθέτου.	Χρήση εικόνων για την καλύτερη κατανόηση των βαθμών του επιθέτου. Αναγνώριση των παραθετικών σε διαφημίσεις. Ασκήσεις ολοκλήρωσης προτάσεων.
Να εξοικειωθεί με το β΄ συνθετικό των σύνθετων λέξεων και ευρύτερα με το συνδυασμό των δύο συνθετικών τους.	Σύνθεση: β΄ συνθετικό	Σύνθεση λέξεων.	Αναγνώριση σύνθετων λέξεων μέσα σε κείμενο και ανάλυση στα δύο συνθετικά τους.
Να ασκηθεί στον περιγραφικό και στον αφηγηματικό τρόπο, απευθυνόμενος κυρίως σε δέκτη που του είναι οικείος.	Οργάνωση και συνοχή περιγραφής και αφήγησης.	Συνοχή-συνεκτικότητα	Αναγνώριση λέξεων που δηλώνουν τις χρονικές σχέσεις. Συγγραφή περίληψης με τη βοήθεια συνδέσμων (χρονικών-αιτιολογικών). Σύνδεση προτάσεων με τη χρήση του κατάλληλου συνδέσμου.
Να συλλέγει υλικό από διάφορες πηγές και μαθήματα, και να το χρησιμοποιεί για να συνθέτει απλές εργασίες.	Συλλογή υλικού και σύνθεση απλών εργασιών	Υπογράμμιση των πιο σημαντικών πληροφοριών.	Στρατηγική για την αποτελεσματική επεξεργασία ενός κειμένου, ώστε το παιδί να μπορεί να χρησιμοποιήσει υλικό διάφορων πηγών.

Ο ΜΑΓΙΚΟΣ ΔΙΑΣΤΗΜΑΤΟΣ

Συνοχή - συνεκτικότητα

"Ταξίδι" στο **διάστημα** μέσω αστεροσκοπείου

Το αστεροσκοπείο την προηγούμενη εβδομάδα άνοιξε τις πύλες του στο κοινό. Μικροί και μεγάλοι αφού πρώτα ξεναγήθηκαν στους χώρους του είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τον μαγικό κόσμο των άστρων. Την "αστρική" περιήγηση είχε αναλάβει ο καθηγητής του Τμήματος Φυσικής. Οι φανατικοί οπαδοί του μυστηριώδους κόσμου του σύμπαντος παρατήρησαν τους κρατήρες στην επιφάνεια της Σελήνης, τις ζώνες και τις ερυθρές κηλίδες, που αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά του Δία, του μεγαλύτερου πλανήτη του ηλιακού μας συστήματος, καθώς και τους περίφημους δακτυλίους στην επιφάνεια του Κρόνου.

Κατόπιν ακολούθησε η προβολή ενός ενημερωτικού ντοκιμαντέρ, που παρείχε σημαντικές πληροφορίες για τη γέννηση του σύμπαντος, για το τμήμα του σύμπαντος που οι επιστήμονες κατόρθωσαν να εξερευνήσουν, καθώς και για τα μέσα που χρησιμοποίησαν στις παρατηρήσεις και στις εξερευνήσεις τους.

1. Ποια λέξη συνδέει τις δύο παραγράφους του κειμένου;
2. Να επιλέξεις από τις παρακάτω ποιες θα μπορούσαν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να συνδέσουν τις δύο παραγράφους και να δείξουν τη σχέση τους; **Στη συνέχεια/ Μετά/ Επομένως/ Ύστερα /Αργότερα/ Άρα.** Να δικαιολογήσεις την επιλογή σου.
3. Η δημοσιογράφος στη συνέχεια του κειμένου άφησε ασύνδετες τις παραγράφους. Ποιες λέξεις ή φράσεις θα χρησιμοποιούσες για να τις συνδέσεις με το προηγούμενο τμήμα του κειμένου καθώς και μεταξύ τους;

..... οι γεμάτοι απορίες μαθητές βομβάρδισαν τους επιστήμονες με ερωτήσεις σχετικά με τα περιβόητα Αγνώστου Ταυτότητας Ιπτάμενα Αντικείμενα και το ενδεχόμενο ύπαρξης ζωής και σε άλλους πλανήτες.

..... ο Καθηγητής ανέφερε ότι πράγματι έχουν εντοπιστεί σε αρκετούς πλανήτες ζώνες βιωσιμότητας που επιτρέπουν την ύπαρξη ζωής, όπως εμείς οι "γήινοι" την έχουμε ορίσει, τονίζοντας παράλληλα ότι θα ήταν εξαιρετικά εγωιστικό να πιστεύουμε πως είμαστε μόνοι μας στο σύμπαν, δεδομένου ότι το τμήμα του σύμπαντος που έχουμε εξερευνήσει είναι πολύ μικρό. Σε καμία περίπτωση όμως δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για ύπαρξη Α.Τ.Ι.Α., μέχρις ότου βρεθούν απτά αποδεικτικά στοιχεία.

(Από τον ημερήσιο τύπο)

1. Από το παραπάνω κείμενο μπορούμε να βγάλουμε ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με το τι είναι το αστεροσκοπείο και ποιοι εργάζονται σε αυτό;

2. Το πρόγραμμα της επίσκεψης στο αστεροσκοπείο περιλαμβάνει:

- Ξενάγηση.....
.....
- Παρατήρηση.....
.....
- Ενημέρωση.....
.....

3. Η απάντηση του επιστήμονα σχετικά με την ύπαρξη ζωής σε άλλους πλανήτες είναι σύνθετα διατυπωμένη. Θέλετε να την μεταφέρετε σε μαθητές του δημοτικού για αυτό πρέπει να την απλουστεύσετε.

- Θα αριθμήσω τις επιμέρους απαντήσεις π.χ. πρώτον, δεύτερον...
- Θα τις γράψω με δικά μου λόγια χρησιμοποιώντας συνδέσμους όπως π.χ. γιατί, επειδή.



4. Για τις ανάγκες της εφημερίδας της τάξης σου θέλεις να γράψεις περιληπτικά (σε μια παράγραφο) το ρεπορτάζ σχετικά με την επίσκεψη μαθητών στο αστεροσκοπείο.

- γράφω με τη σειρά τους πλαγιότιτλους των τεσσάρων παραγράφων
- στη συνέχεια συνδέω τις προτάσεις με συνδετικές λέξεις όπως; Αφού....., Μόλις....., Όταν,...



Διαπιστώνω την οργάνωση και τη συνοχή του κειμένου

1. Να συμπληρώσεις τις προτάσεις:

- Ο εικονογράφος εμπνέεται από την καθημερινή ζωή, επειδή.....
.....
.....
- Ο εικονογράφος θα συμβούλευε ένα παιδί που θα ήθελε να ακολουθήσει το ίδιο επάγγελμα να.....
.....
.....

2. Οι προτάσεις που ακολουθούν είναι ασύνδετες. Να τις συνδέσεις χρησιμοποιώντας χρονικούς (όταν, μόλις, αφού) ή αιτιολογικούς συνδέσμους (επειδή, γιατί):

- Δημιουργείται μια ατμόσφαιρα έντονη και ζωηρή. Συνυπάρχουν έντονα και ανοιχτά χρώματα.....
.....
.....
- Εμπνέομαι από την καθημερινή ζωή. Συμβαίνουν πράγματα πολύ διασκεδαστικά.....
.....
.....
- Δημιουργείται μία αίσθηση γαλήνης και ηρεμίας. Τα χρώματα είναι ανοιχτά στους ίδιους απαλούς τόνους.....
.....
.....

3. Καλείσαι να γράψεις τα στοιχεία που συγκέντρωσες για μια εργασία με θέμα: «Μια συνέντευξη με έναν εικονογράφο παιδικών βιβλίων». Τα στοιχεία αυτά δεν είναι τοποθετημένα σε μια λογική - χρονική σειρά. Με ποια σειρά σκέφτεσαι να τα βάλεις;

- Οι συμβουλές προς τους νεότερους
- Έμπνευση από την καθημερινή ζωή
- Η αρχική ιδέα για την εικονογράφιση ενός βιβλίου
- Οι σπουδές που απαιτούνται
- Η απόφαση για να γίνει εικονογράφος
- Τι προηγείται σε ένα βιβλίο; Το κείμενο ή η εικόνα;

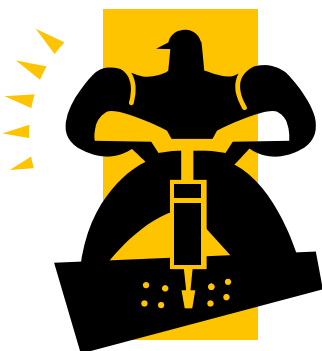
4. Αναγνώρισε τα παρακάτω επαγγέλματα δίνοντας έναν υπότιτλο για κάθε εικόνα. Στη συνέχεια γράψε μια παράγραφο με θέμα: «Το επάγγελμα που μου αρέσει περισσότερο».



.....
.....



.....
.....



.....
.....



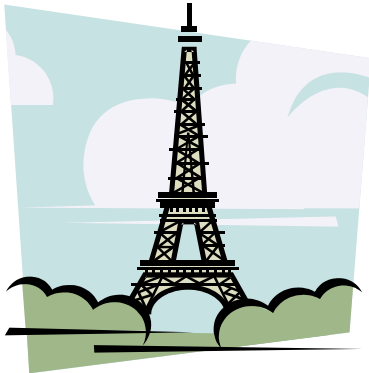
.....
.....



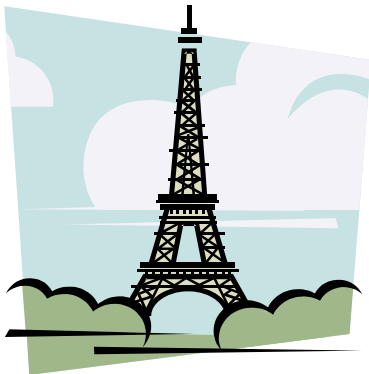
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Οι βαθμοί του επιθέτου

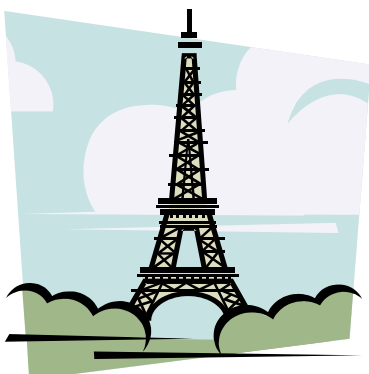
α. Ο πύργος του Άιφελ είναι ένα **ψηλό** κτίριο



β. Ο πύργος του Άιφελ είναι **ψηλότερο** (πιο ψηλό) κτίριο από το σπίτι μου.



γ. Ο πύργος του Άιφελ είναι το **ψηλότερο** κτίριο (το πιο ψηλό) απ' όλα τα υπόλοιπα στη γειτονιά μου.



δ. Ο πύργος του Άιφελ είναι **πάρα πολύ ψηλό** κτίριο.

Όπως φαίνεται στα παραπάνω παραδείγματα η διαφορά, ως προς το ύψος των κτιρίων, δηλώνεται με τους τύπους του επιθέτου **ψηλό**.

Οι τύποι αυτοί λέγονται **βαθμοί επιθέτου** και είναι **τρεις**:

<p>Θετικός βαθμός: Το επίθετο που φανερώνει ότι το ουσιαστικό στο οποίο αναφέρεται έχει απλώς ένα γνώρισμα λέγεται θετικού βαθμού ή θετικό.</p>	<p>Ψηλό</p>
<p>Συγκριτικός βαθμός: Το επίθετο που φανερώνει ότι ένα ουσιαστικό έχει ένα γνώρισμα σε μεγαλύτερο βαθμό από κάποιο άλλο ουσιαστικό λέγεται συγκριτικού βαθμού ή συγκριτικό.</p>	<p>ψηλότερο, πιο ψηλό</p>
<p>Υπερθετικός βαθμός: Το επίθετο που φανερώνει ότι ένα ουσιαστικό, όταν συγκρίνεται με όλα τα όμοιά του, έχει ένα κοινό τους γνώρισμα σε μεγαλύτερο βαθμό λέγεται σχετικό υπερθετικό (παράδειγμα - γ)</p> <p>Το επίθετο που φανερώνει ότι ένα ουσιαστικό έχει ένα γνώρισμα σε ανώτατο βαθμό, χωρίς να συγκρίνεται με άλλα, λέγεται απόλυτο υπερθετικό (παράδειγμα - δ).</p> <p>Με το σχετικό υπερθετικό γίνεται σύγκριση, με το απόλυτο δε γίνεται.</p>	<p>το ψηλότερο, το πιο ψηλό (πάρα) πολύ ψηλό, υψηλότατο</p>

1. Παρατηρήστε τα παρακάτω κείμενα. Και τα δύο είναι αποσπάσματα από διαφημίσεις σε καθημερινές εφημερίδες πανελληνίας κυκλοφορίας. Να υπογραμμίσετε τα παραθετικά των επιθέτων και να τα κατατάξετε στον πίνακα που ακολουθεί. Να συμπληρώσετε τα κενά που παραμένουν με τον κατάλληλο τύπο των επιθέτων.

A. Μόνο εδώ θα βρείτε την πιο σύγχρονη τεχνολογία στις καλύτερες τιμές. Αν βρείτε φθηνότερες τιμές σας επιστρέφουμε τη διαφορά. Γιαννακάκης η πιο συμφέρουσα πρόταση της αγοράς.

B. Η επιτυχία συνδυάζεται με την πιο επιτυχημένη επιλογή. Γι' αυτό διαλέξτε τους ειδικότερους στον τομέα τους. Διαλέξτε τους διαφημιστές με την πιο έγκυρη γνώση, τους διαφημιστές της ΕΠΕ.

<i>Πίνακας των βαθμών του επιθέτου</i>				
ΘΕΤΙΚΟ	ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟ		ΥΠΕΡΘΕΤΙΚΟ	
	<i>Περιφραστικό</i>	<i>Μονολεκτικό</i>	<i>Σχετικό</i>	<i>Απόλυτο</i>

2. Συμπλήρωσε τα κενά στις παρακάτω φράσεις χρησιμοποιώντας το επίθετο που βρίσκεται στην παρένθεση στο συγκριτικό βαθμό (μονολεκτικά ή περιφραστικά) και στον κατάλληλο τύπο.
1. Το κλίμα της Νιγηρίας είναι από αυτό της Ελλάδας (θερμός).
 2. Η ομάδα καλαθοσφαίρισης του Λυκείου είναιαπό την ομάδα του Γυμνασίου (καλός).
 3. Το αεροπορικό εισιτήριο είναι από αυτό του λεωφορείου (ακριβός).
3. Συμπλήρωσε τα κενά στις παρακάτω φράσεις χρησιμοποιώντας το επίθετο που βρίσκεται στην παρένθεση στον κατάλληλο τύπο του υπερθετικού βαθμού.
1. Η Αφρική έχει και κλίμα (ζεστός, ξηρό).
 2. Οι Έλληνες πολίτες είναι και (ευγενικοί, φιλόξενοι).
 3. Το αεροπλάνο είναι μέσο συγκοινωνίας (ταχύς).
 4. Ο αγώνας που παρακολουθήσαμε ήταν(συναρπαστικός).

Υπογράμμιση των πιο σημαντικών πληροφοριών. Μια στρατηγική για την επεξεργασία ενός κειμένου

Πήρες συνέντευξη από ένα Γάλλο εικονογράφο παιδικών βιβλίων και συγκέντρωσες πληροφορίες για τη δουλειά του, τις οποίες θα παρουσιάσεις στην τάξη. Οι πληροφορίες όμως είναι πολλές για να τις θυμάσαι. Ο μεγαλύτερος αδελφός σου ξεκίνησε να υπογραμμίζει τα πιο σημαντικά και έβαλε και ένα πλαγιότιτλο σε κάθε παράγραφο. Συνέχισε με τον ίδιο τρόπο.....

Εσύ πώς δουλεύεις; Έχεις πρώτα το κείμενο στα χέρια σου και μετά το εικονογραφείς;

Η αρχική ιδέα

Στην αρχή έχω μια πολύ γενική ιδέα για την ιστορία. Περισσότερο σκέφτομαι με εικόνες παρά με κείμενα. Το κείμενο γράφεται σιγά σιγά, συζητώντας και γελώντας με τη συγγραφέα του βιβλίου. Νομίζω ότι δεν μπορώ να διαχωρίσω τελείως το κείμενο από τις εικόνες. Είναι αλληλένδετα.

Πώς έγινες εικονογράφος;

Η επιλογή επαγγέλματος

Δεν αποφάσισα μια ημέρα ότι θα γίνω εικονογράφος. Από πολύ μικρός μ' άρεσε να ζωγραφίζω. Τα αγαπημένα μου παιχνίδια ήταν ένα μολύβι και ένα χαρτί... Έφτιαχνα μόνος μου εικονογραφημένες ιστορίες και κόμικς. Σπούδασα λοιπόν γραφιστικά και δε σταμάτησα ποτέ να σχεδιάζω. Πριν από λίγα χρόνια έστειλα σχέδιά μου στην Μπολόνια. Τους άρεσαν και τα διάλεξαν για την έκθεση εικονογράφησης. Σιγά σιγά αγάπησα πολύ την εικονογράφηση...

Πιστεύεις ότι τα χρώματα είναι σημαντικά στην εικονογράφηση;

Το χρώμα είναι σημαντικό για τα παιδιά, αλλά δε νομίζω ότι έχει πρωταρχική σημασία. Πολλές φορές το σχέδιο από μόνο του είναι αρκετό... Πάντα σχεδιάζω πρώτα κι αν χρειάζεται μετά το χρωματίζω.

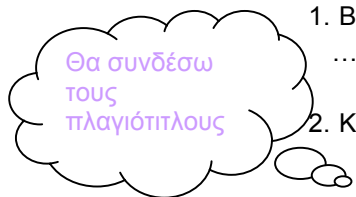
Βέβαια, σε μερικές περιπτώσεις το χρώμα είναι πολύ σημαντικό. Πώς ν' αποδώσεις την ατμόσφαιρα μιας ωραίας φωτεινής μέρας, τον ήλιο ή μια νύχτα με ξαστεριά χωρίς χρώματα;

Από ποιες καταστάσεις εμπνέεστε τα έργα σας;

Εμπνέομαι πολύ από την καθημερινή ζωή... Σας διαβεβαιώνω ότι συμβαίνουν πράγματα πολύ διασκεδαστικά, καθημερινές καταστάσεις που μπορεί όμως να είναι πολύ κωμικές. Αστείες φυσιογνωμίες, πρόσωπα έκπληκτα, θυμωμένα, χαρούμενα κάποιος που παραπατάει και πέφτει. Διάφορες εικόνες αποτυπώνονται ασυνείδητα στο μυαλό μου και, κάποια στιγμή, ξεπηδούν μπροστά και με βοηθούν να εμπνευστώ.

Τι θα έλεγες σε ένα παιδί που θα ήθελε να γίνει εικονογράφος;

Πρώτα απ' όλα πρέπει να κρατήσει μέσα του για πάντα την αθωότητά του, να παραμείνει παιδί για όλη του τη ζωή. Οι φίλοι μου, όταν έρχονται σπίτι μου, γελάνε μαζί μου. Έχω παντού μόνο παιδικά βιβλία, κόμικς, εικονογραφημένες ιστορίες.



1. Βρες ένα κατάλληλο τίτλο για την παρουσίασή σου.

.....

2. Κάνε μια εισαγωγή

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Γράψε μια περίληψη του θέματός σου

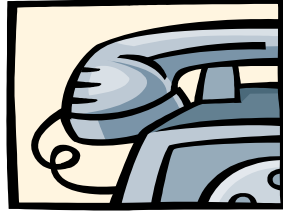


.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Β΄ Γυμνασίου
6^η Ενότητα

Στόχοι	Θεματικές ενότητες ΔΕΠΣ	Προσαρμογές υποστηρικτικού υλικού	Δραστηριότητες
Να εξοικειωθεί με τις σημασίες, τους συντακτικούς ρόλους και τους κλιτικούς τύπους των προσωπικών αντωνυμιών και με τις συντακτικές / μορφολογικές ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους αδύνατους και τους δυνατούς τύπους τους.	Αδύνατοι και δυνατοί τύποι προσωπικών αντωνυμιών.	Προσωπικές αντωνυμίες.	Αναγνώριση των προσωπικών αντωνυμιών μέσα σε κείμενα. Συσχέτιση του όρου με τη σημασία τους. Αναγνώριση των δυνατών και αδύνατων τύπων.
Να συνειδητοποιήσει τη λειτουργικότητα της χρήσης των προσωπικών αντωνυμιών (έμφαση και αντιδιαστολή) κυρίως στο επικοινωνιακό πλαίσιο του προφορικού λόγου και στη λογοτεχνία.	Η λειτουργικότητα των προσωπικών αντωνυμιών.		Διάκριση των αδύνατων τύπων από τα άρθρα και τις κτητικές αντωνυμίες.
Να γνωρίσει τα άλλα είδη αντωνυμιών και να εξοικειωθεί με τους συντακτικούς τους ρόλους.	Τα άλλα είδη αντωνυμιών.	Τα άλλα είδη αντωνυμιών.	Αναφορά των κτητικών, δεικτικών, αναφορικών και αόριστων αντωνυμιών. Διάκριση των κτητικών από τα άρθρα και τους αδύνατους τύπους των προσωπικών αντωνυμιών μέσα σε επιλεγμένες ασκήσεις.
Να αντιληφθεί ότι οι λέξεις οργανώνονται σε ετυμολογικές οικογένειες με βάση ένα κοινό θέμα ή μια κοινή ρίζα, π.χ. γράφω, γραφή, αντιγράφω, γραφικός κ.τ.λ. Να κατανοήσει τις ετυμολογικές συγγένειες που υπάρχουν ανάμεσα σε λέξεις με την ίδια παραγωγική κατάληξη ή το ίδιο α΄ ή β΄ συνθετικό.	Ετυμολογικές οικογένειες λέξεων.		

Παρακολουθώ - Ενημερώνομαι - Ψυχαγωγούμαι



- Στις εικόνες διακρίνονται συγκεκριμένα μέσα (τρόποι) που βοηθούν την επικοινωνία των ανθρώπων. Πώς ονομάζονται αυτά;
- Ποια άλλα μέσα υπάρχουν που βοηθούν στην επικοινωνία και ενημέρωση;
- Από ποιο μέσο μαθαίνουμε πιο γρήγορα τα γεγονότα που συμβαίνουν;
- Ποιο από όλα αυτά τα μέσα πιστεύετε ότι εμφανίστηκε πρώτο;
- Εσείς ποιο μέσο θα επιλέγατε αν θέλατε:
 1. να αποκτήσετε γνώσεις;
 2. να επικοινωνήσετε με φίλους;
 3. να ψυχαγωγηθείτε;
 4. να ενημερωθείτε για σημαντικά γεγονότα;

Κείμενο 1 Αυτή η μαγική εικόνα

Στην Ελλάδα η τηλεόραση έκανε τα πρώτα της βήματα το 1966, με ένα κανάλι, και λίγα νοικοκυριά ένωσαν τη μαγεία του «σπιτικού κινηματογράφου».

Αρχικά, οι άνθρωποι μπορούσαν να παρακολουθήσουν τηλεόραση στα καφενεία, στις βιτρίνες καταστημάτων και σε λίγα σπίτια φίλων, όπου μαζεύονταν σε παρέες για να δουν αυτή τη μαγική εικόνα. Από την εποχή εκείνη πολλά έχουν αλλάξει. Κυρίως έχει αλλάξει η σχέση μας με αυτό το μέσο που οι ειδικοί αποκαλούν το κατεξοχήν Μέσο Μαζικής Επικοινωνίας ή Ενημέρωσης.

Σήμερα, όλα σχεδόν τα νοικοκυριά στις δυτικές χώρες έχουν τουλάχιστον μία τηλεόραση, ενώ πολλά πλέον διαθέτουν και δύο και τρεις τηλεοπτικές συσκευές, διασκορπισμένες σε διάφορα δωμάτια του σπιτιού... (Μήπως σας θυμίζει κάτι αυτό;)

Αυτό και μόνο το γεγονός δείχνει πόσο πολύ έχει εισβάλει στη ζωή μας μια οικιακή συσκευή, η οποία όχι μόνο μας ψυχαγωγεί, αλλά μας πληροφορεί και μας μαθαίνει.

Εμείς, πιστοί απέναντί της, της αφιερώνουμε τουλάχιστον δύο ώρες τη μέρα, αφού τη θεωρούμε το σημαντικότερο μέσο ψυχαγωγίας, καθώς οι εκπομπές της γίνονται σημείο αναφοράς και συζήτησης και τα πρόσωπά της γίνονται δικά μας.

Και όμως, ο κόσμος της τηλεόρασης, εξακολουθεί να μην είναι ο αληθινός, ο δικός μας κόσμος. Εξακολουθεί να είναι ένας κόσμος όπου εμείς δεν έχουμε παρά μόνο ένα μέσο αντίδρασης και άρνησης, το ζάπινγκ και το μαύρισμα της οθόνης.

Για να μην έχουμε λοιπόν «Έγχρωμη TV, ασπρόμαυρη ζωή», ας μετατρέψουμε αυτό το μαγικό κουτί σε εργαλείο γνώσης και γνωριμίας με τον Άλλο, τον Κόσμο έξω και γύρω από εμάς.

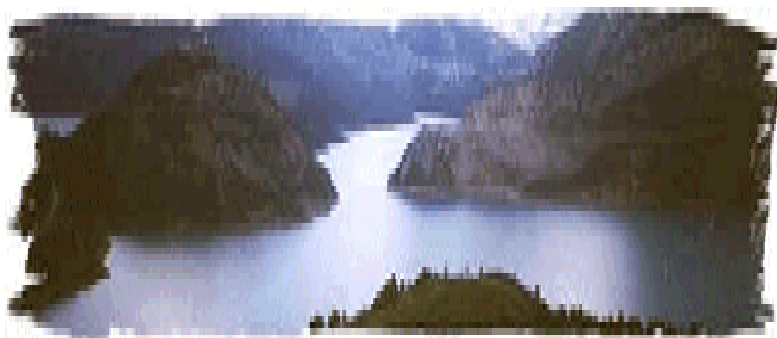
Χρύσα Παιδούση, περ. «Ερευνητές», εφημ. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, 23/11/2002
(διασκευή από το σχολικό βιβλίο)

Ερωτήσεις κατανόησης

1. Εσείς πόσες τηλεοράσεις έχετε στο σπίτι;
2. Ποιος είναι ο ρόλος της τηλεόρασης σήμερα στη ζωή μας;
3. Στο κείμενο αναφέρεται ότι στις μέρες μας έχει αλλάξει η σχέση μας με την τηλεόραση. Πώς αντιλαμβάνεστε αυτή την αλλαγή;
4. Ποιο κόσμο μας παρουσιάζει η τηλεόραση; Πώς πρέπει εμείς να τη χρησιμοποιούμε;

Κείμενο 2

οι μικροί πολίτες



Ερωτήσεις

1. Τι τύπους εφημερίδων έχουμε σήμερα;
2. Για ποιο λόγο οι μαθητές ενός σχολείου μπορούν να προχωρήσουν στην έκδοση μιας εφημερίδας;
3. Εάν συμμετείχατε στη συντακτική ομάδα μιας εφημερίδας, ποια θέματα θα επιλέγατε να παρουσιάσετε;
4. Δείτε έναν διαφορετικό τύπο εφημερίδας όπως αυτός που περιγράφεται στο Κείμενο 3 του βιβλίου σας.

Οι αντωνυμίες

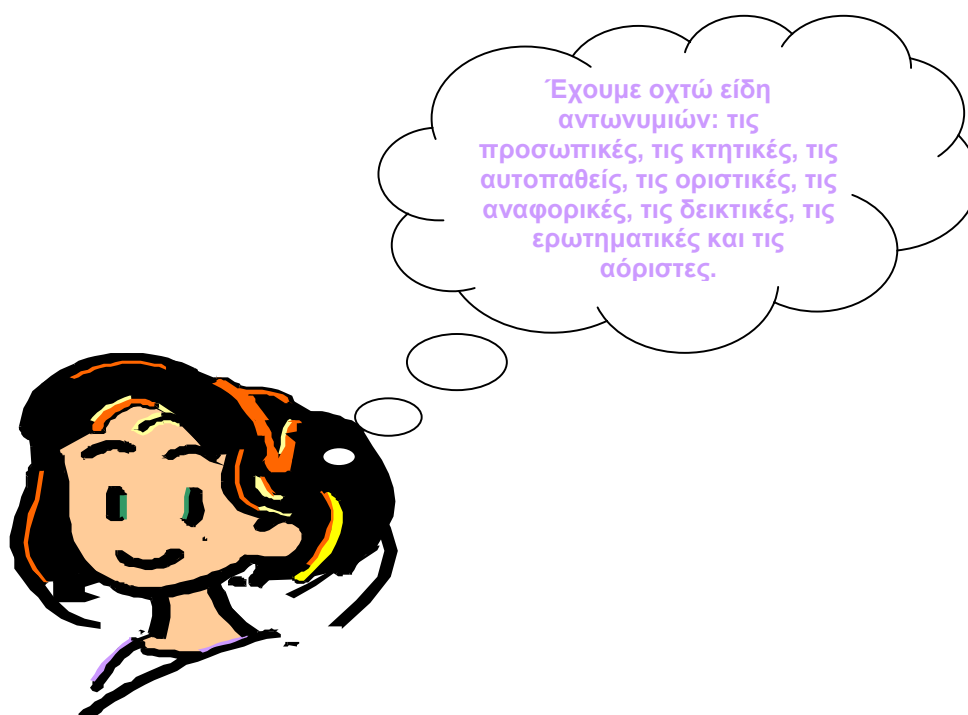
- ✓ Αυτό και μόνο το γεγονός δείχνει πόσο πολύ έχει εισβάλει στη ζωή μας μια οικιακή συσκευή, η οποία όχι μόνο μας ψυχαγωγεί, αλλά μας πληροφορεί και μας μαθαίνει. (Κείμενο 1)
 - ✓ Εσείς βλέπετε τηλεόραση; (Κείμενο 2)
 - ✓ Εγώ ούτε τυπογραφείο δεν έχω δει! (Κείμενο 3)
 - ✓ Ο Ηλίας χαμογέλασε και της έδωσε διστακτικά το χέρι του. (Κείμενο 3)
- Προσπαθήστε να καταλάβετε ποιες λέξεις αντικαθιστούν οι υπογραμμισμένες λέξεις των παραπάνω προτάσεων. Θα σας βοηθήσει να εντοπίσετε πρώτα τις προτάσεις μέσα στα κείμενα.
 - Τι διαπιστώνετε; Οι υπογραμμισμένες λέξεις είναι αντωνυμίες. Μπορείτε να αναγνωρίσετε τώρα το είδος τους;



Οι αντωνυμίες που χρησιμοποιούμε για να δείξουμε πρόσωπα λέγονται προσωπικές.

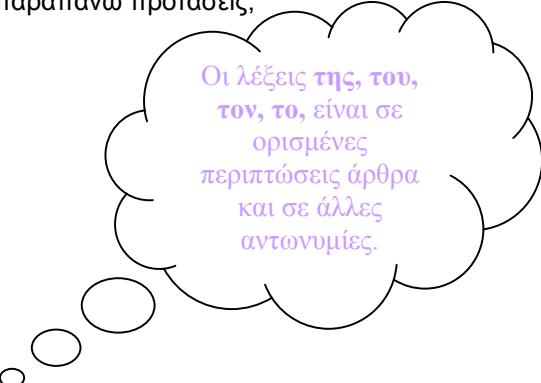


- Αναγνωρίστε και υπογραμμίστε τις προσωπικές αντωνυμίες στις παρακάτω προτάσεις.
 1. «Το ξέρω» ήταν η ξερή απάντηση του Ηλία.
 2. Σου μεταφέρω τους θερμούς χαιρετισμούς και τα συγχαρητήρια όλων των συντακτών της εφημερίδας.
 3. Ξεκίνησε όμως σε λίγο μεγαλύτερη ηλικία απ' ό,τι εσύ...
 4. Ένας κόσμος του έσφιγγε το λαιμό.
 5. Ο Ηλίας χαμογέλασε και της έδωσε διστακτικά το χέρι του.



- Ο Γιάννης, μαθητής της Α΄ Γυμνασίου, θα είναι ο σημαιοφόρος.
- Ο καθηγητής της ζήτησε να μιλήσει για το διαδίκτυο.
- Ο πατέρας της είναι δημοσιογράφος σε μεγάλη εφημερίδα.

1. Διαβάστε προσεκτικά τις παραπάνω προτάσεις και προσπαθήστε να καταλάβετε πώς χρησιμοποιείται και τι δηλώνει η λέξη «της» σε κάθε περίπτωση.
2. Σε ποια λέξη της πρότασης αναφέρεται το «της» σε κάθε περίπτωση;
3. Ποιος είναι ο λειτουργικός ρόλος της λέξης «της» στις παραπάνω προτάσεις;

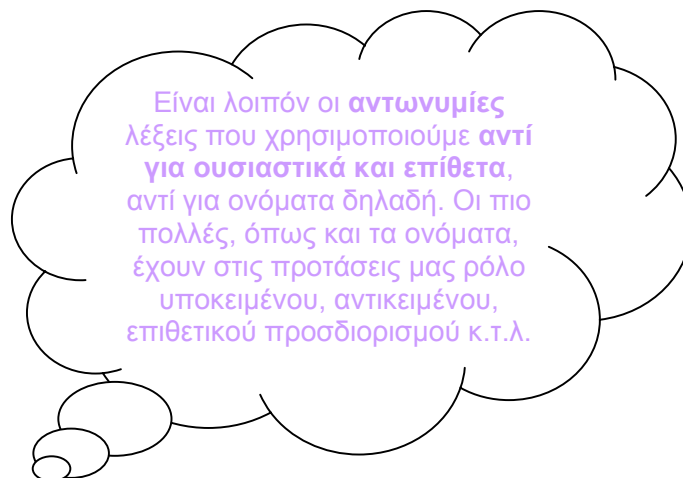


Οι λέξεις της, του, τον, το, είναι σε ορισμένες περιπτώσεις άρθρα και σε άλλες αντωνυμίες.

4. Μπορείτε να πείτε, αφού διαβάσετε προσεκτικά τις τρεις προτάσεις, τι λέξεις συνοδεύουν όταν είναι α) άρθρα, β) προσωπικές αντωνυμίες και γ) κτητικές αντωνυμίες;
5. Σε ποιες περιπτώσεις μπορεί να αντικατασταθεί το της με μία από τις φράσεις α) ο δικός της, β) από αυτήν; Μπορείτε να καταλήξετε σε κάποια συμπεράσματα;

- Να βάλετε ένα √ στο σωστό χαρακτηρισμό:

1. Η τηλεόραση προσπαθεί να το παίξει σοβαρή.
α) άρθρο β) προσωπική αντωνυμία γ) κτητική αντωνυμία
2. Το ταξίδι δίνει αφορμή για αναδρομή στο παρελθόν.
α) άρθρο β) προσωπική αντωνυμία γ) κτητική αντωνυμία
3. Τους ζητούν πληροφορίες.
α) άρθρο β) προσωπική αντωνυμία γ) κτητική αντωνυμία
4. Στην Ελλάδα η τηλεόραση έκανε τα πρώτα της βήματα το 1966.
α) άρθρο β) προσωπική αντωνυμία γ) κτητική αντωνυμία
5. Ένα καλό ρεπορτάζ εφημερίδας το εμπιστεύομαι πολύ περισσότερο από τις ειδήσεις στην τηλεόραση.
α) άρθρο β) προσωπική αντωνυμία γ) κτητική αντωνυμία



Προτείνεται να διδαχθούν:

1. οι Κτητικές, Δεικτικές, Αναφορικές και Αόριστες αντωνυμίες (σχολικό βιβλίο, σελ. 93)
2. οι ετυμολογικές οικογένειες των λέξεων (σχολικό βιβλίο, σελ. 94)

Δραστηριότητες παραγωγής λόγου

A. Το παιδί απέναντι στην τηλεόραση

Οι σύγχρονες συνθήκες ζωής, ιδιαίτερα στα αστικά κέντρα, περιορίζουν τις δυνατότητες του παιδιού για παιχνίδια, γιορτές, επικοινωνία. Η γειτονιά τείνει να εξαφανιστεί και οι χώροι για παιχνίδι είναι ελάχιστοι. Το παιδί, στη σημερινή εποχή, έχει να αντιμετωπίσει συχνά δυσκολίες, συγκρούσεις και φόβους. Η τηλεόραση λοιπόν, έρχεται να καλύψει αυτό το κενό, προτείνοντας στα παιδιά ένα σύμπαν με εικόνες, στο οποίο βλέπουν τις επιθυμίες τους να εκπληρώνονται μέσα από τους ήρωες της τηλεόρασης.

Μέσα επικοινωνίας και Παιδική Ηλικία, Κ. Βρύζας (διασκευή)

B. Η τηλεόραση προσφέρει στο παιδί μια πληροφόρηση για τον κόσμο, που είναι πολύ ευρύτερη από εκείνη που δίνει το σχολείο ή η οικογένεια. Ωστόσο, η γνώση αυτή δε συνδέεται με τις καθημερινές εμπειρίες του. Δεν αφορά τόσο την πραγματικότητα, όσο το φανταστικό κόσμο που καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος. Επιπλέον, ενώ στην πραγματική ζωή το παιδί θέτει ερωτήματα και μετά παίρνει απαντήσεις, με την τηλεόραση έχει απαντήσεις σε ερωτήματα που δεν έχει θέσει. Ο μεγαλύτερος κίνδυνος είναι ότι το παιδί συνηθίζει να δέχεται εξηγήσεις, χωρίς να μαθαίνει να τις αναζητάει μόνο του.

Μέσα επικοινωνίας και Παιδική Ηλικία, Κ. Βρύζας (διασκευή)

- Αφού διαβάσετε τα δύο κείμενα να συζητήσετε με τον καθηγητή σας τα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα της τηλεόρασης για το παιδί και να τα καταγράψετε σε δύο στήλες.
- Να χωριστείτε σε ομάδες και να γράψετε μια επιστολή προς το διευθυντή ενός τηλεοπτικού σταθμού. Μπορείτε να επιλέξετε αν θα είναι επιστολή διαμαρτυρίας ή επιστολή υπεράσπισης και να χρησιμοποιήσετε τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα που καταγράψατε προηγουμένως.

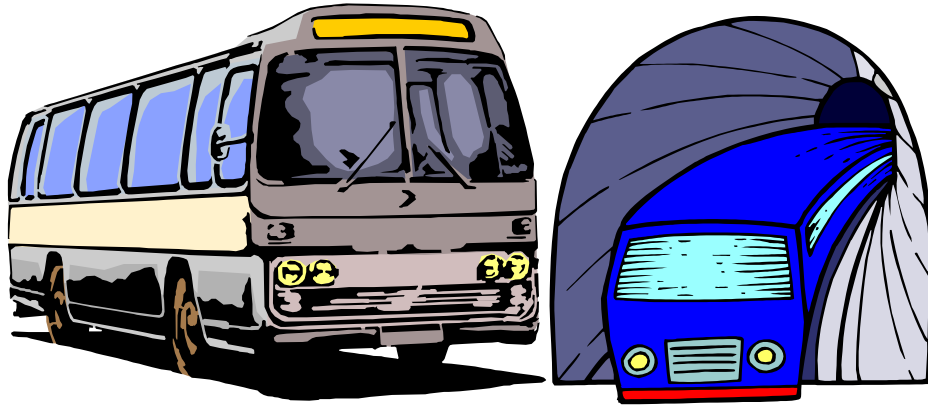
Ενδεικτική πορεία

1. Ξεκινούμε τη συζήτηση για τα ΜΜΕ από τις εικόνες που δίνονται στη σελίδα 2 και αν χρειάζεται καθοδηγούμε τα παιδιά προκειμένου να ορίσουν τα μέσα και να βρουν κι άλλα.
2. Οι ερωτήσεις είναι ενδεικτικές και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αφορμή για να συζητηθούν κι άλλα θέματα που θα προκύψουν από το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών, όπως π.χ. πώς ήταν η ζωή των ανθρώπων πριν την εισβολή της τηλεόρασης κ.α..
3. Στη συνέχεια ζητούμε από τα παιδιά να δημιουργήσουν ομάδες και αφού μελετήσουν ατομικά τα κείμενα 1,2,3 και τα ερωτήματά τους, να συζητήσουν ως ομάδα και να απαντήσουν σ' αυτά. Οι απαντήσεις όλων των ομάδων καταγράφονται στον πίνακα και συζητούνται.
4. Όσον αφορά τις αντωνυμίες η έμφαση δίνεται στις προσωπικές αντωνυμίες και τη διάκριση των αδύνατων τύπων από τα άρθρα και τις κτητικές αντωνυμίες, καθώς αυτά προκαλούν σύγχυση στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.
5. Τέλος, στις δραστηριότητες παραγωγής λόγου εργαζόμαστε πάλι σε ομάδες. Τα δύο κείμενα δίνουν την αφορμή για να συζητηθούν τα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα της τηλεόρασης. Η συνοπτική καταγραφή τους στον πίνακα, μπορεί να διευκολύνει όλα τα παιδιά, αλλά κυρίως όσα αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες.
6. Οι ετυμολογικές οικογένειες λέξεων μπορούν να διδαχθούν από το σχολικό βιβλίο, καθώς η σχηματική παράσταση στη σελίδα 94 διευκολύνει και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Β΄ Γυμνασίου – 7^η Ενότητα

Στόχοι	Θεματικές ενότητες ΔΕΠΣ	Προσαρμογές υποστηρικτικού υλικού	Δραστηριότητες
Να εξοικειωθεί με τα διάφορα είδη επιρρηματικών προσδιορισμών.	Είδη επιρρηματικών προσδιορισμών.	Είδη επιρρηματικών προσδιορισμών.	Αναγνώριση των επιρρηματικών προσδιορισμών μέσα σε προτάσεις. Παροχή ανακοινωτικής γνώσης για τα είδη τους και χρήση των προσδιορισμών σε ελεύθερο κείμενο.
Να αφομοιώσει τους τρόπους παραγωγής επιρρημάτων.	Παραγωγή επιρρημάτων.		
Να μάθει να χρησιμοποιεί συνδετικές λέξεις και εκφράσεις σε γραπτό σύνθετο λόγο.	Οι συνδετικές λέξεις και εκφράσεις και οι χρήσεις τους στο λόγο.	Σύνδεση παραγράφων και προτάσεων.	Αναγνώριση των συνδετικών λέξεων και εκφράσεων μέσα σε κείμενο. Κατανόηση της σημασίας τους.
Να χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο κατάλληλα, ως προς τη σημασία των λέξεων και ως προς το είδος των κειμένων.	Χρήση λεξιλογίου.		
Να σχεδιάζει και να γράφει συνθετικές / ερευνητικές εργασίες, αξιοποιώντας τις κατάλληλες πηγές.	Ερευνητικές εργασίες.	Ερευνητικές εργασίες.	Χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Συνεργασίες μαθητών και κοινές ανακοινώσεις αποτελεσμάτων από τις ομάδες σε προφορικό και γραπτό λόγο.

ΕΝΗΜΕΡΩΝΟΜΑΙ ΓΙΑ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ



- Στις εικόνες διακρίνονται συγκεκριμένα μέσα μεταφοράς των ανθρώπων. Πώς ονομάζονται αυτά;
- Ποια άλλα μέσα μεταφοράς που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να ταξιδέψουν γνωρίζεις;
- Ποια από τα μέσα μεταφοράς που αναφέρθηκαν θεωρείς ασφαλέστερα και γιατί;
- Ποιο από όλα αυτά τα μέσα πιστεύετε ότι εμφανίστηκε πρώτο;
- Εσείς ποιο μέσο θα επιλέγατε αν θέλατε να ταξιδέψετε:
 5. στη Σαντορίνη;
 6. στην Αμερική;
 7. στο χωριό σας;

Κείμενο 1 Πρωταθλητές στα τροχαία ατυχήματα

Μία από τις σημαντικότερες αιτίες θανάτου στη χώρα μας είναι τα τροχαία ατυχήματα, τα οποία αυξάνονται συνεχώς. Η Ελλάδα μαζί με την Πορτογαλία καταλαμβάνουν τις δύο πρώτες θέσεις ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον κατάλογο των θανάτων από ατυχήματα που συμβαίνουν στους δρόμους τους. Για το λόγο αυτό τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης αναφέρονται συχνά στους θανάτους που προκαλούνται από τροχαία ατυχήματα και ιδιαίτερα τα Σαββατοκύριακα όλου του χρόνου και σε περιόδους γιορτών στις οποίες οι αργίες διαρκούν τρεις ή περισσότερες μέρες (Χριστούγεννα, Πρωτοχρονιά, Πάσχα, Δεκαπενταύγουστο κτλ.).

Τα τροχαία ατυχήματα, όμως, δε συμβαίνουν μόνο την Παρασκευή, το Σάββατο και την Κυριακή. Συμβαίνουν, δυστυχώς, όλες τις μέρες της εβδομάδας και οι συνέπειές τους δεν είναι μόνο οι νεκροί επί τόπου αλλά και οι σοβαρά και οι ελαφρά τραυματισμένοι. Ένας, μάλιστα, αριθμός των βαριά τραυματισμένων πεθαίνει στα νοσοκομεία (λέγεται ότι ο αριθμός αυτός είναι ίσος με εκείνον των νεκρών επί τόπου).

Οι βασικοί παράγοντες που εμπλέκονται στα τροχαία ατυχήματα, διακρίνονται σε πέντε ομάδες: τους οδηγούς, τους επιβάτες, τους πεζούς, το όχημα και την κατάσταση των δρόμων ή του καιρού.

Ο κυριότερος παράγοντας των τροχαίων ατυχημάτων είναι οι οδηγοί. Σχεδόν το 80% των τροχαίων ατυχημάτων οφείλονται σ' αυτούς και ακολουθούν οι πεζοί. Πολύ μικρότερο ρόλο παίζουν οι δρόμοι ή ο καιρός και ακόμα μικρότερο το όχημα και οι επιβάτες.

Μανόλης Γ. Δρεπτάκης
Αφιέρωμα "Τροχαία Ατυχήματα", εφημ. *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 16-12-2000
(διασκευή από το σχολικό βιβλίο)

Ερωτήσεις κατανόησης

5. Ποιες χώρες κατέχουν το θλιβερό ρεκόρ στα τροχαία ατυχήματα στην Ευρωπαϊκή Ένωση;
6. Σε ποιες περιόδους του χρόνου καταγράφονται τα περισσότερα τροχαία ατυχήματα;
7. Ποιες είναι οι συνέπειες των τροχαίων ατυχημάτων;
8. Ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που εμπλέκονται στα τροχαία ατυχήματα;
9. Ποιοι είναι υπεύθυνοι για τα περισσότερα ατυχήματα;
10. Συζητήστε στην τάξη και προτείνετε λύσεις μείωσης των ατυχημάτων.

Κείμενο 2 Η ντροπή των πλαστικών

Το καλοκαίρι φεύγει και εκτός από τις αναμνήσεις αφήνει πίσω του πολλά σκουπίδια σε θάλασσες και ακτές...

Τα χειρότερα, εφόσον χρειάζονται χρόνια για να "εξαφανιστούν", και δυστυχώς αυτά που συναντάμε συχνότερα, είναι οι πλαστικές σακούλες και μπουκάλια. Χιλιάδες από αυτά εγκαταλείπονται στις ακτές, "μνημεία" της παραμονής των λουομένων μετατρέποντας σε σκουπιδότοπους τις πανέμορφες ελληνικές παραλίες. Έπειτα ταξιδεύουν για χρόνια στις θάλασσες κάνοντας "παρέα" στα ψάρια ή μολύνοντας το βυθό. Άραγε είναι τόσο δύσκολο να μαζέψουμε, φεύγοντας από την παραλία, το μπουκάλι που ήπιαμε νερό;

Φυσικά δεν το σκεφτόμαστε επειδή, σε μας τουλάχιστον, δεν κοστίζει τίποτα. Ωστόσο, η κατασκευή μιας πλαστικής σακούλας κοστίζει 3 λεπτά. Στη Φύση μάλιστα κοστίζει πολύ περισσότερο, εφόσον οι πλαστικές σακούλες και τα μπουκάλια χρειάζονται πάνω από τρία χρόνια για να διαλυθούν μέσα στη θάλασσα. Σε περίπτωση που το πλαστικό μείνει θαμμένο σε στεγνό έδαφος "ζει" έως και διακόσια χρόνια.

Αν λοιπόν χρειαζόταν να πληρώνουμε τις πλαστικές σακούλες όσο πραγματικά κοστίζουν και χρησιμοποιούσαμε τα πλαστικά μπουκάλια είκοσι φορές - όσο δηλαδή αντέχουν - όχι μόνο θα είχαμε λιγότερα πλαστικά σκουπίδια σε θάλασσες και ακτές αλλά και γενικότερα λιγότερα σκουπίδια. Έχει υπολογιστεί ότι ο συνολικός όγκος των σκουπιδιών με αυτό τον τρόπο θα μειωνόταν κατά 3%.

περ. "ΟΙΚΟ", εφημ. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, 15-9-2002
(διασκευή από το σχολικό βιβλίο)

Ερωτήσεις

5. Τι είδους σκουπιδιών συναντούμε συνήθως στις παραλίες μετά το τέλος του καλοκαιριού;
6. Με ποιο τρόπο τα σκουπίδια αυτά επιβαρύνουν το περιβάλλον;
7. Ποιους τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος μπορείτε να προτείνετε;
8. Εάν συμμετείχατε στη συντακτική ομάδα μιας εφημερίδας, ποιον τίτλο θα επιλέγατε για να παρουσιάσετε το θέμα που συζητήσαμε;

Τα είδη των Επιρρηματικών Προσδιορισμών

- ✓ Είναι ανάγκη να εξεταστούν **αναλυτικότερα** τα τροχαία ατυχήματα στη χώρα μας. (Κείμενο 2)
 - ✓ Το καλοκαίρι φεύγει και εκτός από αναμνήσεις αφήνει **πίσω** του πολλά σκουπίδια σε θάλασσες και ακτές. (Κείμενο 3)
 - ✓ Η Ελλάδα **μαζί** με την Πορτογαλία καταλαμβάνουν τις δύο πρώτες θέσεις **ανάμεσα** στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον κατάλογο των θανάτων από τα ατυχήματα αυτά. (Κείμενο 3)
 - ✓ Οι πλαστικές σακούλες και τα μπουκάλια χρειάζονται **πάνω** από τρία χρόνια για να διαλυθούν **μέσα** στη θάλασσα. (Κείμενο 3)
- Προσπαθήστε να καταλάβετε τι φανερώνουν μέσα στο κείμενο (τη λειτουργία τους) οι υπογραμμισμένες λέξεις των παραπάνω προτάσεων.
 - Οι υπογραμμισμένες λέξεις ονομάζονται επιρρήματα. Μπορείτε να αναφέρετε μερικά δικά σας παραδείγματα;

Ως επιρρηματικοί προσδιορισμοί χρησιμοποιούνται:

α. προθετικά σύνολα
(Το σύννεφο κινήθηκε προς τα ανατολικά.)

β. απλή αιτιατική ή γενική ουσιαστικού

(Κάθε πρωί η Μαρία ξυπνάει στις οχτώ.)

γ. δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις

(Θα συζητήσουμε την αφορμή του γεγονότος πριν ασχοληθούμε με τα αίτια του.)

δ. συνδυασμοί επιρρήματος με άλλο επίρρημα ή με προθετικό σύνολο

(Θέλω την εργασία μέσα στην επόμενη εβδομάδα.)

ε. επιρρηματικές μετοχές

(Κινδυνεύουμε όλοι μολύνοντας τη θάλασσα.)

Οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί μπορούν όμως να δείχνουν και άλλες σημασίες:

Αιτία, σκοπό, αποτέλεσμα, αναφορά, προϋπόθεση, εναντίωση ή παραχώρηση, παρομοίωση, συνοδεία, ποσό κατά προσέγγιση, αφαίρεση κ.τ.λ.



Αναγνωρίστε και υπογραμμίστε τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς στις παρακάτω προτάσεις:

1. Φυσικά με βοήθησε πολύ η γνώμη της μητέρας μου.
2. Το μολύβι είναι κάτω από το τραπέζι.
3. Το ποδήλατο με τις τρεις ρόδες χάλασε.
4. Θα βγείτε διάλειμμα, αφού πρώτα τελειώσετε την άσκηση με τα επιρρηματικά.
5. Καταστρέφοντας τον πλανήτη μας κινδυνεύουμε όλοι.
6. Θα προσπαθήσω να βρεθούμε πριν από την έναρξη του αγώνα.
7. Ξεκινήσαμε πρωί πρωί για να προλάβουμε να είμαστε στη θάλασσα πριν από το μεσημέρι.
8. Τη νύχτα εκείνη στάθηκε αδύνατο να κοιμηθώ.
9. Έφτασε στο σπίτι γελώντας και τραγουδώντας.
10. Πιάστε γρήγορα αυτόν με τα γυαλιά.

Επιρρηματικοί
προσδιορισμοί ονομάζονται
όλες εκείνες οι λέξεις, οι
φράσεις ή οι προτάσεις που
εκφράζουν διάφορες
επιρρηματικές σχέσεις (τόπου,
χρόνου, τρόπου κ.ά.).



1. Να βάλετε δίπλα σε κάθε επιρρηματικό προσδιορισμό τον αριθμό που αντιστοιχεί στη σωστή επιρρηματική του σημασία:

Πήγε πολύ μακριά.	Τρόπος	1
Πότε πρόλαβες να τελειώσεις την άσκηση;	Ποσό	2
Του είπε τα νέα χαμογελώντας.	Σκοπός	3
Πόσο πληρώνετε για ενοίκιο;	Τόπος	4
Ίσως έρθουν σήμερα τα παιδιά.	Δισταγμός	5
Τα κάνει όλα για το βαθμό.	Χρόνος	6
Σχετικά με την εκδρομή δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα.	Προϋπόθεση	7
Αν βοηθήσουν όλοι, θα τα καταφέρουμε.	Αναφορά	8
Βέβαια και θα σε περιμένουμε.	Εναντίωση	9
Παρά τις αντιρρήσεις των γονιών της εγκατέλειψε το σχολείο.	Βεβαιότητα	10

Επιρρηματικοί προσδιορισμοί είναι οι λέξεις, φράσεις και προτάσεις που εκφράζουν τόπο, χρόνο, τρόπο κτλ. και είτε λειτουργούν αυτόνομα ως απαντήσεις σε ερωτήσεις είτε προσδιορίζουν κάποια στοιχεία μέσα σε μια πρόταση

2. Να διηγηθείτε μία εκδρομή που πραγματοποιήσατε σε κάποια παραλία, κατά την οποία υπήρξατε αυτόπτης μάρτυρας μιας παρέας που άφησε όλα τα σκουπίδια της στην αμμουδιά ή τα πέταξε μέσα στη θάλασσα. Χρησιμοποιείτε όσα περισσότερα από τα παρακάτω επιρρήματα μπορείτε ή όσους επιρρηματικούς προσδιορισμούς σκεφτείτε.

(απλά, απλώς, ακριβά, ακριβώς, βιαστικά, τραγικά, βαριά, επιθετικά, καλά, εδώ, εκεί, λυπημένα, συστηματικά, απρόσεκτα, ζωηρά, κρυφά)

Ποιες πληροφορίες πρέπει να δώσω και με ποια σειρά;

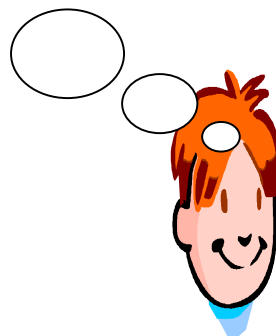
- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....



Θεματική περίοδος: Είναι η αρχή. Μας εισάγει στο θέμα κάτι σαν τον πρόλογο

Σχόλια: Αναλύει και αναφέρει λεπτομέρειες σχετικές με το θέμα

Κατακλείδα: Είναι το συμπέρασμα



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Να διδαχθεί:
η παραγωγή των επιρρημάτων από τη σελίδα 107 του σχολικού βιβλίου
Σύνδεση παραγράφων και προτάσεων

Οι παράγραφοι και οι προτάσεις ενός κειμένου συνδέονται:

- με συνδετικές λέξεις που δηλώνουν αντίθεση (*όμως*), αιτιολόγηση (*γιατί*), επεξήγηση (δηλαδή), συμπέρασμα, τρόπο, έμφαση, κτλ.,
- με τη χρήση συνδετικών φράσεων (*ο σημαντικότερος παράγοντας, στην περίπτωση αυτή, κτλ.*),
- με την επανάληψη της τελευταίας ιδέας της προηγούμενης περιόδου ή παραγράφου,
- με την επανάληψη της κεντρικής ιδέας της προηγούμενης περιόδου ή παραγράφου,
- με την επανάληψη μιας λέξης ή φράσης της προηγούμενης περιόδου ή παραγράφου,
- με ερώτηση.

1. Να υπογραμμίσετε τις συνδετικές λέξεις και φράσεις του παρακάτω κειμένου και να βρείτε τη σημασία τους:

ΣΗΜΑΣΙΑ	ΣΥΝΔΕΤΙΚΕΣ ΛΕΞΕΙΣ / ΦΡΑΣΕΙΣ
Αντίθεση	
Επεξήγηση	
Συμπέρασμα	
Τρόπος	
Έμφαση	
Αιτιολόγηση	

Κείμενο Μεταλλαγμένα: Τι μπορείς να κάνεις εσύ

Τα μεταλλαγμένα προϊόντα τρυπώνουν στην τροφή μας. Η σόγια, το καλαμπόκι και τα παράγωγά τους είναι οι κύριες πηγές της γενετικής ρύπανσης στη φύση και στα τρόφιμα. Πολλά προϊόντα όπως σοκολάτες, μπισκότα, σνακ, σάντουιτς, γλυκά, πίτες, παιδικές τροφές κτλ. μπορεί να περιέχουν μεταλλαγμένη σόγια ή καλαμπόκι. Και σαν να μην έφτανε αυτό, οι μεταλλαγμένοι οργανισμοί φτάνουν έμμεσα στο πιάτο μας μέσα από τις ζωοτροφές – ιχθυοτροφές, αφού αποτελούν βασικό μέρος της διατροφής των ζώων εκτροφής.

Ακόμα και αν «καθαρίσουμε» λοιπόν το σύνολο των τροφίμων από τα μεταλλαγμένα συστατικά, οι μεταλλαγμένοι οργανισμοί θα εξακολουθούν να απειλούν το φυσικό περιβάλλον και την υγεία. Για να αποφύγουμε τον εφιάλητη των μεταλλαγμένων, θα πρέπει να καθαρίσουμε το σύνολο της τροφικής αλυσίδας. Η προσπάθεια αυτή χρειάζεται τη συμμετοχή σου και την υποστήριξή σου.

Για τον καθένα που θέλει να έχει έναν πιο ουσιαστικό λόγο στα ζητήματα που έχουν σχέση με τη διατροφή, την προστασία του περιβάλλοντος και τη δημόσια υγεία, φτιάξαμε το Δίκτυο Καταναλωτών εναντίον των μεταλλαγμένων. Μέχρι σήμερα, η δράση του Δικτύου Καταναλωτών έχει φέρει εντυπωσιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους ελέγχους που έχουν γίνει, η παρουσία μεταλλαγμένων οργανισμών σε τρόφιμα είναι πλέον σπάνια στην Ελλάδα. [...]

Ας συνεχίσουμε λοιπόν.

(διασκευή από το Τετράδιο Εργασιών, σελ. 58)

Ενδεικτική πορεία

7. Ξεκινούμε τη συζήτηση από τις εικόνες που δίνονται στη σελίδα 2 και αν χρειάζεται καθοδηγούμε τα παιδιά προκειμένου να ορίσουν τα μέσα και να βρουν κι άλλα.
8. Οι ερωτήσεις είναι ενδεικτικές και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αφορμή για να συζητηθούν κι άλλα θέματα που θα προκύψουν από το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών.
9. Στη συνέχεια ζητούμε από τα παιδιά να δημιουργήσουν ομάδες και αφού μελετήσουν ατομικά τα κείμενα 1,2 και τα ερωτήματά τους, να συζητήσουν ως ομάδα και να απαντήσουν σ' αυτά. Οι απαντήσεις όλων των ομάδων καταγράφονται στον πίνακα και συζητούνται.
10. Όσον αφορά τη γραμματική, η έμφαση δίνεται στο λειτουργικό ρόλο των επιρρημάτων και των επιρρηματικών προσδιορισμών για να βοηθηθούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.
11. Στην άσκηση 2 (σελίδα 9), μπορεί να προηγηθεί συζήτηση είτε μεταξύ των παιδιών της ίδιας ομάδας είτε με όλα τα παιδιά του τμήματος, ώστε τα παιδιά να διατυπώσουν τις ιδέες τους σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο του κειμένου που θα γράψουν.
12. Στην ενότητα που αφορά στη σύνδεση των παραγράφων και των προτάσεων ενός κειμένου, είναι αναγκαίο, πριν γίνει η άσκηση να βεβαιωθεί ο καθηγητής ότι τα παιδιά κατανόησαν τη σημασία και τη χρήση των συνδετικών λέξεων και φράσεων. Για το σκοπό αυτό μπορούν να δοθούν παραδείγματα μέσα από τα κείμενα του σχολικού βιβλίου και να συνδεθούν οι συνδετικές φράσεις με τη σημασία τους. Αφού εντοπιστούν οι συνδετικές φράσεις, ο καθηγητής δίνει τις διάφορες σημασίες και τα παιδιά τις συσχετίζουν.

Β΄ Γυμνασίου
8^η Ενότητα

Στόχοι	Θεματικές ενότητες ΔΕΠΣ	Προσαρμογές υποστηρικτικού υλικού	Δραστηριότητες
Να εξοικειωθεί με τα είδη μετοχών (επιρρηματικές, επιθετικές, σε – μένος).	Οι διάφορες μορφές μετοχής.	Οι διάφορες μορφές μετοχής.	Αναγνώριση μέσα σε κείμενα, αλλά και με τη χρήση σχεδιαγραμμάτων των μετοχών στην ενεργητική και παθητική φωνή. Διάκριση επιθετικών και επιρρηματικών μετοχών.
Να αντιληφθεί τη διαφορά της γνήσιας από την καταχρηστική σύνθεση και από τα παρασύνθετα.	Γνήσια και καταχρηστική σύνθεση. Παρασύνθετα.	Γνήσια και καταχρηστική σύνθεση. Παρασύνθετα.	Χρήση πινάκων και σχεδιαγραμμάτων για την καλύτερη κατανόηση της γνήσιας από την καταχρηστική σύνθεση και από τα παρασύνθετα.
Να συνειδητοποιήσει ότι πολλά σύνθετα αποτελούνται από δύο (ή περισσότερες) ανεξάρτητες λέξεις.	Πολυλεκτικά σύνθετα.	Πολυλεκτικά σύνθετα.	Πολυαισθητηριακή προσέγγιση. Χρήση εικόνων και ομάδων λέξεων.
Να κατανοεί τα επιχειρήματα ενός ομιλητή και να κρίνει τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει (ο ομιλητής). Να παρακολουθεί συζητήσεις και να αξιολογεί την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούν οι ομιλητές. Να αναπτύσσει γραπτά και προφορικά, σταδιακά, κείμενα με επιχειρηματολογία σε θέματα που περιέχουν αφηρημένες έννοιες.	Αξιολόγηση και διατύπωση επιχειρημάτων.	Αξιολόγηση και διατύπωση επιχειρημάτων.	Παρουσίαση και άσκηση των μαθητών σε διαγράμματα δομής. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος.

ΜΑΘΑΙΝΩ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΩ ΚΑΙ ΝΑ ΚΡΙΝΩ ΤΑ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΕΝΟΣ ΟΜΙΛΗΤΗ Η ΕΝΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ

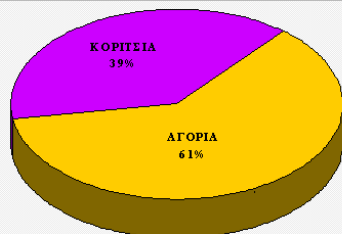
Τα παιδιά του δρόμου στην Ελλάδα

Σήμερα τα παιδιά στην Ελλάδα που ζουν και εργάζονται το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας τους στους δρόμους, τα λεγόμενα **"παιδιά των φαναριών"** υπολογίζονται περίπου σε **6.000**. Τα παιδιά αυτά είναι από 2 έως 15 ετών, ελληνόπουλα και μετανάστες που **αποφέρουν κατά τις συντηρητικότερες εκτιμήσεις περίπου 20 με 30 Ευρώ το κάθε ένα την ημέρα στους "εργοδότες" τους**. Τα παιδιά αυτά κατοικούν σε υπόγεια, ισόγεια, σκηνές, πρόχειρους καταυλισμούς, ακόμα και σε βαγόνια, εγκαταλελειμμένα αυτοκίνητα κ.τ.λ. Τα παιδιά δεν δραστηριοποιούνται στις περιοχές που κατοικούν, πράγμα που σημαίνει ότι καθημερινά μετακινούνται προς τις περιοχές που τα συναντάμε. Ελάχιστα πηγαίνουν σχολείο, ένα σημαντικό μέρος αυτών βρίσκεται στην Ελλάδα χωρίς τους γονείς του, δηλώνουν άγνοια για το αν η εγκατάστασή τους είναι μόνιμη ή προσωρινή στη χώρα μας. Πολλά παιδιά δηλώνουν ότι "εργοδότης" τους δεν είναι κάποιος από τους γονείς του, τους επιβάλλονται τιμωρίες αν δεν θελήσουν να πάνε για δουλειά ή κάνουν μικρή είσπραξη. Είναι χαρακτηριστικό ότι πολλά παιδιά δήλωσαν σαν τιμωρίες, εκτός από το ξύλο, το γεγονός ότι δεν τους δίνουν φαγητό να φάνε ή ότι τα απειλούν να τα διώξουν από το μέρος που διαμένουν. Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών αυτών δηλώνει ότι βρίσκονται στους δρόμους κι "εργάζονται" όλη σχεδόν την ημέρα, αρκετά από αυτά, εργάζονται και τη νύχτα και εκτός μικρών εξαιρέσεων έχουν περιορισμένες φιλοδοξίες κι όνειρα για το μέλλον τους που προκύπτουν από το αίσθημα ανασφάλειας και φόβου που νοιώθουν, καθώς και την αίσθηση σε μεγάλο μέρος αυτών ότι βρίσκονται προσωρινά στην Ελλάδα.

(Διασκευή από έρευνα της UNICEF που δημοσιεύτηκε στο διαδίκτυο)

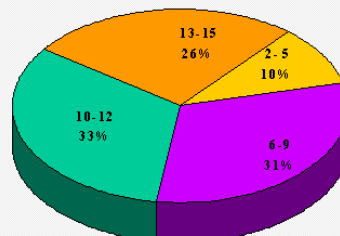
- ✚ Με ποιο τρόπο ο συντάκτης του παραπάνω κειμένου προσπαθεί να πείσει τους αναγνώστες του;
- ✚ Μπορείτε να παρουσιάσετε σε μια λογική σειρά τα επιχειρήματά του;
- ✚ Οι απόψεις του συγγραφέα ανταποκρίνονται στη σημερινή πραγματικότητα σύμφωνα με τις προσωπικές σας εμπειρίες;
- ✚ Όλα τα παιδιά του κόσμου στη σημερινή εποχή έχουν εξασφαλισμένη στέγη, φαγητό, φάρμακα και παιχνίδια;

ΦΥΛΟ



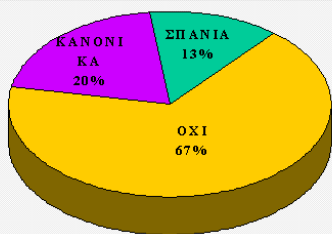
ALKO - UNICEF

ΗΛΙΚΙΑ



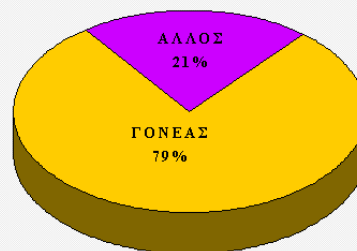
ALKO - UNICEF

ΠΗΓΑΙΝΕΙ ΣΧΟΛΕΙΟ



ALKO - UNICEF

« ΕΡΓΟΔΟΤΗΣ »



ALKO - UNICEF

- ✚ Μπορείτε να εξηγήσετε τι ακριβώς φανερώνουν τα παραπάνω σχήματα;
- ✚ Πώς σχετίζονται με κείμενο για τα παιδιά των φαναριών που διαβάσατε;
- ✚ Να χωριστείτε σε δύο ομάδες. Η πρώτη να επιχειρηματολογήσει υπέρ της άποψης "Πρέπει να δίνουμε βοήθεια στα παιδιά των φαναριών". Η δεύτερη υπέρ της αντίθετης. Να παρουσιάσετε στην τάξη τα επιχειρήματά σας και τα συμπεράσματά στα οποία καταλήξατε.

Για να γίνει κατανοητή η ιστορία πρέπει να δώσω τις παρακάτω πληροφορίες και να τις βάλω σε μια λογική σειρά:

1. Πότε έγινε;
2. Ποιο πρόβλημα προέκυψε;
3. Πώς ένωσα;
4. Τι σκέφτηκα να κάνω;
5. Τι έγινε στο τέλος;
6. Τι σκέφτηκα να κάνω στο μέλλον για να μη συμβεί το ίδιο ξανά;



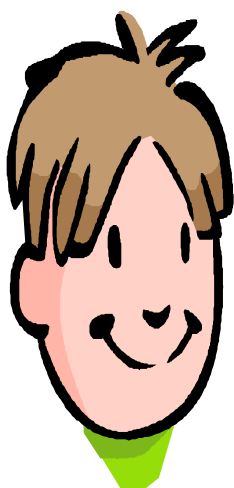
Οι μετοχές στην ενεργητική και παθητική φωνή

Η μετοχή είναι επίθετο και ρήμα, μετέχει δηλαδή και στα δύο.

Ως επίθετο έχει γένος, αριθμό και πτώση.

Ως ρήμα έχει φωνή, διάθεση και χρόνους





Η ενεργητική μετοχή είναι άκλιτη

Οι παθητικές μετοχές κλίνονται, έχουν τρίτα γένη και δύο αριθμούς

Μετοχή έχουν:

- ✚ Ο ενεστώτας στην ενεργητική φωνή με κατάληξη **-οντας**, όταν αυτή τονίζεται στην προπαραλήγουσα (*τρέχοντας*) και **-ώντας** όταν τονίζεται στην παραλήγουσα (*γελώντας*)
- ✚ Σπάνια ο ενεστώτας στην παθητική φωνή με καταλήξεις: **-όμενος, -η, -ο** (*τρεχούμενος*) και **-άμενος, -η, -ο** (*τρεμάμενος*)
- ✚ Ο παρακείμενος στην παθητική φωνή με κατάληξη **-μενος, -η, -ο** (*χτυπημένος*)

1. Πέρασε την ώρα των Αρχαίων ζωγραφίζοντας.
2. Ξημερώνοντας πρέπει να ξεκινήσουμε για την εκδρομή μας.
3. Αφήνοντας πίσω τους σημάδια έχουν την πιθανότητα να ξαναβρούν το δρόμο τους.
4. Η καθορισμένη έξοδος κινδύνου είχε κατά λάθος κλειδωθεί.
5. Οι λέξεις που θα έλεγε ήταν διαλεγμένες μία μία.
6. Στάθηκε μπροστά μου με τα μάτια χαμηλωμένα.

✚ Να εντοπίσετε και να υπογραμμίσετε τις μετοχές των παραπάνω προτάσεων. Ποιες από αυτές χρησιμοποιούνται αντί για επίθετα και τι φανερώνουν οι υπόλοιπες;



Η μετοχή της παθητικής φωνής έχει επιθετική σημασία και ονομάζεται **επιθετική μετοχή**

Η μετοχή του ενεργητικού ενεστώτα έχει επιρρηματική σημασία, δηλώνει τρόπο, χρόνο, αιτία, υπόθεση και εναντίωση και λέγεται **επιρρηματική μετοχή**

Η βία στα γήπεδα του ποδοσφαίρου

Τα φαινόμενα βίας στα γήπεδα δεν είναι κάτι καινούργιο. Εκατοντάδες φορές έχουμε παρακολουθήσει εικόνες συμπλοκών, καταστροφών και συγκρούσεων οπαδών αντιπάλων ομάδων, οι οποίες πάντα τελειώνουν με τις παρεμβάσεις των αστυνομικών δυνάμεων, με συνέπεια τα γήπεδα να μετατρέπονται σε πεδία μάχης. Και όμως ο χουλιγκανισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί, μπορεί να περιοριστεί στην καλύτερη περίπτωση. Δυστυχώς αυτό που κυριαρχεί είναι η υποκρισία, αφού όλοι γνωρίζουν το πρόβλημα και το πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί, αλλά δεν κάνουν τίποτα. Σηκώνουν τα χέρια ψηλά, κάνουν βαρύγδουπες δηλώσεις και αφήνουν το δηλητήριο της βίας να δηλητηριάζει το λαϊκότερο άθλημα, το πιο αγαπημένο σπορ των ανθρώπων. Φυσικά ο χουλιγκανισμός δεν καταπολεμείται από τη μια μέρα στην άλλη. Μπορεί όμως να απομακρυνθεί- τουλάχιστον από τις εξέδρες – με την υιοθέτηση σκληρής νομοθεσίας. Όσο κι αν ακούγεται παράξενο για την ελληνική ποδοσφαιρική νοοτροπία, στην Αγγλία οι ομάδες είναι αυτές που δίνουν τις λίστες με τα ονόματα των ταραξιών στην αστυνομία, η οποία στη συνέχεια τους φακελώνει με την ακριβή έννοια του όρου. Κάθε θέση, κάθε "καρεκλάκι" στα αγγλικά γήπεδα έχει "ονοματεπώνυμο". Τα εισιτήρια δεν καταλήγουν σε απρόσωπους φιλάθλους που σπεύδουν να φωνάξουν υπέρ της ομάδας τους. Έτσι, είναι πιο εύκολος ο έλεγχος από τα κλειστά κυκλώματα ασφαλείας. Παράλληλα οι μυστικές υπηρεσίες του κράτους συνεργάζονται στενά με την αστυνομία και τους συλλόγους, ενώ απαγορεύεται η είσοδος στα γήπεδα ακόμη και σε άτομα τα οποία απλά θεωρούνται ύποπτα για πρόκληση επεισοδίων. Επίσης άτομα που προκαλούν επεισόδια και αναγνωρίζονται από φωτογραφίες συλλαμβάνονται αμέσως και περνούν από Είναι χαρακτηριστικό ότι η βρετανική κυβέρνηση ψήφισε νόμο που επιτρέπει στις αρχές την αφαίρεση των διαβατηρίων από χούλιγκαν και υπόπτους, για την αποφυγή επεισοδίων σε παιχνίδια αγγλικών ομάδων στην Ευρώπη, μετά τα επεισόδια στο Ευρω-2000 και στην Κωνσταντινούπολη που είχαν ως αποτέλεσμα τον θάνατο δύο οπαδών της Λιντς (μαχαιρώθηκαν από Τούρκους οπαδούς της Γαλατασαράι). Κατά τη διάρκεια των αγώνων του Μουντιάλ '98 στο Παρίσι, οι βρετανικές αρχές έδωσαν στη δημοσιότητα λεπτομέρειες του προφίλ των συλληφθέντων Άγγλων χούλιγκαν. Η αναφορά ήταν συγκλονιστική, καθώς έδειχνε πως ανάμεσα στους ταραξίες δεν ήταν μόνο νεαρά άτομα του περιθωρίου, αλλά και διευθυντές τραπεζών και δημόσιοι υπάλληλοι, οικογενειάρχες και γενικά φιλήσυχοι άνθρωποι που μέχρι τότε δεν είχαν δώσει κανένα δικαίωμα. Ο χουλιγκανισμός είναι πληγή για το ποδόσφαιρο σ' όλο το πλανήτη και η αντιμετώπισή του θέλει επιμονή και μεγάλη προσπάθεια, αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ξεκομμένος από την κοινωνία. Η νομοθεσία αποτελεί ένα μέτρο αντιμετώπισης του φαινομένου αλλά η πρόληψη είναι η απάντηση στην καθολική εξάλειψη του και η πρόληψη γίνεται με την σωστή προετοιμασία της νέας γενιάς φιλάθλων μέσα από την παιδεία. Με αυτές τις σκέψεις αφήνω τους ειδικούς να μας ενημερώσουν και να μας φωτίσουν γύρω από το θέμα της σημερινής μας συγκέντρωσης.

(Διασκευή από άρθρο της Μαρίας Βασιλειάδου στο διαδίκτυο)

Παρασύνθετα

Α' συνθετικό		Β' συνθετικό		Σύνθετο		Παρασύνθετο
Χριστού	+	Γέννα	→	Χριστούγεννα	→	Χριστουγεννιάτικος
Καλή	+	Καρδιά	→	Καλόκαρδος	→	Καλοκαρδίζω

1 ^η Λέξη		2 ^η Λέξη	Δε σχηματίζουν σύνθετο		Παρασύνθετο
Ερυθρός	+	Σταυρός		→	Ερυθροσταυρίτης
Έξω	+	Φρενών	→	Εξωφρενικός	

Παρασύνθετες ονομάζονται οι **παράγωγες** λέξεις που σχηματίζονται με τη διαδικασία της παραγωγής, δηλαδή παράγονται, όχι από απλές λέξεις, αλλά από **σύνθετες**

Παρασύνθετες είναι και ορισμένες λέξεις που σχηματίζονται από την ένωση δύο λέξεων (που συνήθως λέγονται μαζί, αλλά δε φτιάχνουν σύνθετη λέξη) και την προσθήκη της παραγωγικής κατάληξης



Γνήσια και καταχρηστική σύνθεση

Φίλος + τιμή → φιλότιμος

Στη γνήσια σύνθεση τα συνθετικά παρουσιάζουν αλλαγές
(το β' συνθετικό ή το θέμα του συγχωνεύονται με το θέμα του α' συνθετικού)

Αδριανού + πόλη → Αδριανούπολη

Στην καταχρηστική σύνθεση τα συνθετικά δεν παρουσιάζουν αλλαγές
(τα δύο συνθετικά απλά βρίσκονται το ένα πλάι στο άλλο)

Διαθεματικές Εργασίες

- Μπορείτε σε συνεργασία με τον καθηγητή της πληροφορικής να συγκεντρώσετε οπτικοακουστικό υλικό από αντίστοιχες διαδικτυακές σελίδες για προβλήματα που απασχολούν σήμερα τους νέους και την κοινωνία και να τα κατατάξετε σε ξεχωριστές θεματικές ενότητες;
- Να οργανώσετε μία συζήτηση στην τάξη χωρισμένοι σε ομάδες και να επιχειρηματολογήσετε πάνω στα φαινόμενα βίας στους αθλητικούς χώρους. Μπορείτε να έχετε ήδη συζητήσει ανάλογα θέματα με τον καθηγητή της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο σας.
- Ποια θεωρείτε τα πιο σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα η κοινωνία μας;

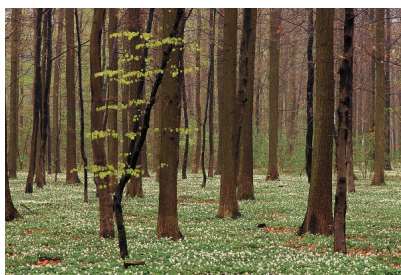
Έννοιες και λέξεις για την περιγραφή ενός τόπου

Να βρεις ποια επίθετα ή μετοχές θα χρησιμοποιούσες για να περιγράψεις κάθε μια από τις παρακάτω εικόνες. Χρησιμοποίησε όσες περισσότερες σύνθετες και παρασύνθετες λέξεις μπορείς.

Ορεινός, Βραχώδης, Άγριος, Κακοτράχαλος, Άδεντρος, Δασωμένο, Άγονος, Καλλιεργήσιμος, Κατάφυτος, Φιλόξενος, Απέραντος, Ξερός, Απάτητος, Απόκριμνος, Θεόρατος, Πανύψηλος, Απότομος, Προσιτός, Πολύβουος, Πυκνοκατοικημένο, Σύγχρονος, Ειδυλλιακός, Γαλήνιος, Μαγευτικός, Πολυσύχναστος, Αφιλόξενος, Γυμνός, Ανήλιαγος, Εύφορος,



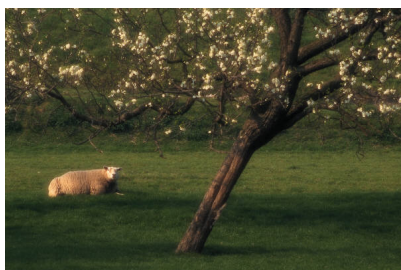
.....



.....



.....



.....



Περιγράψω τόπους που επισκέφτηκα

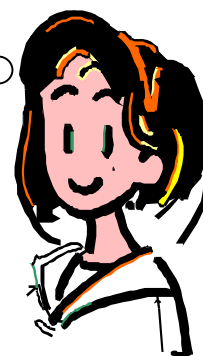
Επισκέφτηκες ένα τόπο. Διάλεξε να στείλεις μια κάρτα σε ένα φίλο σου για να τον πείσεις να έρθει και αυτός εκεί.



Θα γράψω

- Ποιος είναι ο τόπος
- Που βρίσκεται
- Για ποιο λόγο τον επισκέφτηκα
- Τα γενικά του χαρακτηριστικά
- Τα αξιοθέατά του
- Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε στον ελεύθερό μας χρόνο

❖ θα χρησιμοποιήσω κατάλληλα επίθετα ή μετοχές για να τον συγκινήσω



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Περιγράψω ένα φανταστικό τόπο



1. Φέρνω στο μυαλό μου ένα φανταστικό τόπο.
2. Οργανώνω αυτά που θα γράψω σύμφωνα με όσα γνωρίζω για τη δομή της παραγράφου

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Θεματική περίοδος

.....

.....

.....

Σχόλια

.....

.....

.....

Κατακλείδα:

.....

.....

.....

Γ΄ Γυμνασίου
4^η Ενότητα

Στόχοι	Θεματικές ενότητες ΔΕΠΣ	Προσαρμογές υποστηρικτικού υλικού	Δραστηριότητες
Να διακρίνει όλα τα είδη των αναφορικών προτάσεων. Να εξοικειωθεί με τις χρήσεις του <u>που</u> και τη δυνατότητα αντικατάστασής του από την αναφορική αντωνυμία <u>ο οποίος</u> και το αναφορικό επίρρημα <u>όπου</u> .	Είδη αναφορικών προτάσεων.	Αναφορικές προτάσεις. Οι χρήσεις του <u>που</u> και η δυνατότητα αντικατάστασής του από την αναφορική αντωνυμία <u>ο οποίος</u> . Διάκριση του αναφορικού <u>που</u> από το ερωτηματικό <u>πού</u> . Διάκριση του αναφορικού <u>ό,τι</u> από τον ειδικό σύνδεσμο <u>ότι</u> .	Αναγνώριση των αναφορικών αντωνυμιών και συσχέτισή τους με τη λέξη που προσδιορίζουν στην πρόταση. Ερωτήματα που καθοδηγούν το μαθητή να συνάγει συμπεράσματα για τις αναφορικές προτάσεις και τις αναφορικές αντωνυμίες.
Να αντιληφθεί το πλήθος των ελληνικών λέξεων που χρησιμοποιούνται σε όλα τα γνωστικά πεδία των σπουδαιότερων ευρωπαϊκών γλωσσών.	Ελληνικές λέξεις σε ξένες γλώσσες.		
Να αφομοιώσει τα φαινόμενα της συνωνυμίας και της σημασιακής αντίθεσης. Να αναζητά συνώνυμα και αντίθετα των λέξεων, λαμβάνοντας υπόψη το ύφος του κειμένου.	Συνώνυμα και ταυτόσημα. Αντίθετα.	Συνώνυμα και ταυτόσημα. Αντίθετα.	

4^η Ενότητα**Κείμενο 1: Η Ευρώπη της μυθολογίας**

Η Ευρώπη ήταν μια βασιλοπούλα της Φοινίκης. Παίζοντας κάποια μέρα με τις φίλες της σε ένα ανθισμένο αγρό κοντά στο πατρικό σπίτι της, γοητεύτηκε από ένα όμορφο και ήμερο κατάλευκο ταύρο, χωρίς να υποψιάζεται ότι ήταν ο Δίας μεταμορφωμένος. Έτσι πήδησε πάνω στη ράχη του και ο ταύρος τη μετέφερε στην Κρήτη, τόπο που κατά το μύθο ο μεγάλος θεός είχε γεννηθεί και ανδρωθεί.

Η Ευρώπη παντρεύτηκε το Δία και δέχτηκε τα δώρα του: τον Τάλω, ο οποίος ήταν ένας χάλκινος γίγαντας που προστάτευε την Κρήτη, ένα χρυσό σκύλο, που δεν του ξέφευγε κανένα θήραμα και μια φαρέτρα με βέλη, που ποτέ δεν αστοχούσαν. Από τον πρώτο αυτό γάμο της απέκτησε τρία παιδιά. Έπειτα παντρεύτηκες τον κρητικό βασιλιά Αστέριο, ο οποίος, επειδή δεν είχε δικά του παιδιά, υιοθέτησε τους γιους της και κληροδότησε σ' αυτούς το βασίλειό του. Η Ευρώπη, όσο ζούσε και μετά το θάνατό της, τιμήθηκε πάρα πολύ από θεούς και ανθρώπους.

.....

Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η λατρεία της μυθικής Ευρώπης στην Ελλάδα προήλθε από τη Δωδώνη της Ηπείρου, όπου έζησε ο Δίας και η Ευρώπη και όπου γεννήθηκε ο γιος τους Δώδων. Από εκεί διαδόθηκε η λατρεία της στη Θράκη και στην Κρήτη και από την Κρήτη στη Φοινίκη.

Πάντως, οι Αρχαίοι Έλληνες είναι εκείνοι που έδωσαν το όνομα της βασιλοπούλας σε μεγάλες περιοχές της Ελλάδας ή σε περιοχές βόρεια και δυτικά από αυτήν αλλά και σε ολόκληρη την ευρωπαϊκή ήπειρο.

Παγκόσμια μυθολογία, Εκδ. Αθηνών

Εγκυκλ. Ο Ήλιος (διασκευή)

Ερωτήσεις

1. Στο κείμενο αναφέρονται δύο διαφορετικοί μύθοι για την Ευρώπη. Τι λέει ο καθένας;
2. Ποιες διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στους δύο μύθους;

Κείμενο 2: Περίπατος στην Ευρώπη

Η Ευρώπη είναι σαν ένας κήπος που συγκεντρώνει τα πιο διαφορετικά λουλούδια, τα πιο αταίριαστα χρώματα. Κάθε φορά που περνούμε τα σύνορα μιας ευρωπαϊκής χώρας, αισθανόμαστε πως όλα αλλάζουν τριγύρω μας, όχι μόνο η γλώσσα, μα κι ο αέρας που αναπνέουμε κι η ουσία της γης που πατούμε, κι ο χαρακτήρας των ανθρώπων που συναντούμε. Σε κάθε ευρωπαϊκή χώρα αισθανόμαστε αμέσως μια ιδιαίτερη έκφραση, μια ιδιαίτερη φυσιογνωμία.

Όταν, ύστερα από ένα ταξίδι, ξεδιπλώνουμε ένα χάρτη της Ευρώπης, ξαναζούμε με τον απλούστερο τρόπο αυτή την αίσθηση της αλλαγής που μας έδωσε η διάβαση των συνόρων. Η Ιταλία κυανή, η Γαλλία κόκκινη, η Βρετανία κίτρινη, η Γερμανία πράσινη. Η κάθε χώρα ξεχωρίζει από τις άλλες. Μπορούμε όμως να κοιτάξουμε αυτόν τον χάρτη με το μικροσκόπιο και τότε διακρίνουμε πως η διαφοροποίηση συνεχίζεται στο άπειρο. Μέσα σε κάθε χώρα της Ευρώπης υπάρχουν πολλές μικρές περιοχές, η καθεμιά με την ιδιαίτερη φυσιογνωμία της που ξεχωρίζει καθαρά από τη φυσιογνωμία του γείτονα. Κάθε επαρχία μιας ευρωπαϊκής χώρας έχει κάτι δικό της να μας πει, κάτι παλιό και κάτι σημερινό. Κάθε πόλη της Ευρώπης είναι σαν μια ζωντανή γυναίκα που δε μοιάζει με καμιάν άλλη στον κόσμο, με το δικό της αέρα, με τα δικά της όνειρα, με τα δικά της πάθη. Είναι ένα πλάσμα μοναδικό. [...]

Όταν περιπλανάται κανείς στα μονοπάτια και στα άλση του κήπου της Ευρώπης, παρατηρεί από κοντά τις διαφορές και τις αντιθέσεις και μπορεί να τις αναλύσει λεπτομερειακά. Του λείπει όμως η αίσθηση του συνόλου. Χρειάζεται, ύστερα από την αναλυτική εξέταση των διαφορών, να τολμήσουμε να κάνουμε ένα γύρο απάνω από τον κήπο με αεροπλάνο. [...]

Η Ευρώπη, μονάχα όταν την κοιτάζουμε από ψηλά, δείχνει όλη τη λαμπρότητά της. Όταν σηκωθεί το αεροπλάνο, και αποκτήσουμε προοπτική, και μπορέσουμε να αγκαλιάσουμε την ήπειρο με μια ματιά, αισθανόμαστε ξαφνικά την αρμονία του συνόλου. Οι τοπικές παραφωνίες ενώνονται σε μια ανώτερη συμφωνία, που δεν μπορεί να τη συλλάβει το αυτί του πεζοπόρου, γιατί συντελείται ψηλά. Οι άπειρες αντιθέσεις συγχωνεύονται σε μια ανώτερη σύνθεση.

Γιώργος Θεοτοκάς, Ελεύθερο πνεύμα, εκδ. Ερμής, 1973 (διασκευή)

Ερωτήσεις

1. Με τι παρομοιάζει ο συγγραφέας την Ευρώπη και γιατί;
2. Ποιες διαφορές εντοπίζει ο συγγραφέας ανάμεσα στις χώρες της Ευρώπης;
3. Εκτός από τις διαφορές που εντοπίζει ο συγγραφέας, φαίνεται να νιώθει ότι υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία μεταξύ των ευρωπαϊκών. Σε ποια παράγραφο του κειμένου φαίνεται αυτό;

Δείτε το χάρτη της Ευρώπης που παρουσιάζεται στη συνέχεια και αφού τον μελετήσετε συζητήστε τα παρακάτω θέματα:

- Ποια είναι η χώρα καταγωγής σας;
- Εντοπίστε στο χάρτη τη χώρα καταγωγής σας.
- Με ποιες άλλες χώρες συνορεύει η χώρα καταγωγής σας; Ποιες από αυτές ανήκουν στην Ε.Ε.;
- Ποιες άλλες χώρες της Ε.Ε. γνωρίζετε;
- Διαβάστε το Κείμενο 3, που βρίσκεται στη σελίδα 38 του τετραδίου εργασιών και συζητήστε για τον τρόπο λειτουργίας της Ε.Ε..



Αναφορικές προτάσεις

- ✓ Έτσι πήδησε πάνω στη ράχη του και ο ταύρος τη μετέφερε στην Κρήτη, τόπο **που** κατά το μύθο ο μεγάλος θεός είχε γεννηθεί και ανδρωθεί.
- ✓ Πάντως, οι Αρχαίοι Έλληνες είναι εκείνοι **που** έδωσαν το όνομα της βασιλοπούλας σε μεγάλες περιοχές της Ελλάδας.

Προσπαθήστε να καταλάβετε ποια προηγούμενη λέξη της πρότασης προσδιορίζει η λέξη «που» σε κάθε πρόταση.

- ✓ Η Ευρώπη παντρεύτηκε το Δία και δέχτηκε τα δώρα του: τον Τάλω, **ο οποίος** ήταν ένας χάλκινος γίγαντας που προστάτευε την Κρήτη.

Προσπαθήστε να καταλάβετε ποια προηγούμενη λέξη της πρότασης προσδιορίζει η λέξη «ο οποίος» στην παραπάνω πρόταση.



1. Αναζητήστε στο βιβλίο της γραμματικής τις αναφορικές αντωνυμίες και τα αναφορικά επιρρήματα.
2. Εντοπίστε τις αναφορικές αντωνυμίες που υπάρχουν στο Κείμενο 2 και βρείτε σε ποιες λέξεις αναφέρονται.
3. Αντικαταστήστε στις προηγούμενες προτάσεις την αντωνυμία «που» με τον κατάλληλο τύπο της αντωνυμίας «ο οποίος-η οποία-το οποίο».

Οι αναφορικές αντωνυμίες και τα αναφορικά επιρρήματα εισάγουν δευτερεύουσες προτάσεις. Πώς νομίζετε ότι ονομάζονται αυτές;

- ✓ Από πού έρχεσαι; ρώτησε ο γέρος κύριος.
- ✓ Ο γεωγράφος είναι ένας σοφός που ξέρει πού βρίσκονται οι θάλασσες, τα ποτάμια, οι πόλεις, τα βουνά και οι έρημοι.

Παρατηρήστε τη λέξη *που* στις παραπάνω προτάσεις. Τι διαφορά παρατηρείτε; Μπορείτε να εξηγήσετε γιατί στις δύο περιπτώσεις η λέξη *που* τονίζεται και στη μία όχι; Σε ποια περίπτωση μπορεί να αντικατασταθεί με την αναφορική αντωνυμία *ο οποίος*;

Άρα: Η αναφορική αντωνυμία που δεν τονίζεται, ενώ αντίθετα το ερωτηματικό πού τονίζεται



Προτείνεται να γίνει η άσκηση του σχολικού βιβλίου στη σελίδα 68.

- ✓ Έχει λεχτεί ότι η Ευρώπη είναι «η ήπειρος των αντιφάσεων».
- ✓ Έχουμε πολύ δρόμο ακόμη για μια ποιοτική ένωση των ευρωπαϊκών χωρών, η οποία θα αναδεικνύει ό,τι ενώνει τους Ευρωπαίους.

Ποια διαφορά παρατηρείτε στις υπογραμμισμένες λέξεις;
 Σε ποια από τις δύο περιπτώσεις μπορεί να αντικατασταθεί από τη λέξη «πως»;
 Σε ποια περίπτωση μπορεί να αντικατασταθεί από τη φράση «εκείνο που»;



Προτείνεται να γίνει η άσκηση του σχολικού βιβλίου στη σελίδα 71.

➤ Διαβάζω και γράφω

Συνδυάστε τις προτάσεις σε μια σύνθετη περίοδο που να αποτελείται από μια κύρια και μια δευτερεύουσα αναφορική πρόταση.

Π.χ. Ο πλανήτης σου είναι τόσο μικρός. Μπορείς να κάνεις το γύρο του με τρεις δραςκελιές.

Ο πλανήτης σου είναι τόσο μικρός που μπορείς να κάνεις το γύρο του με τρεις δραςκελιές.

1. Θυμήθηκε το ηλιοβασίλεμα. Κάποτε κυνηγούσε τα ηλιοβασιλέματα.
2. Έχω ένα όμορφο λουλούδι. Ποτίζω το λουλούδι κάθε μέρα.
3. Ο επιχειρηματίας ήταν απασχολημένος. Δεν σήκωσε το κεφάλι του.
4. Ο βασιλιάς του πρώτου πλανήτη ήταν πολύ περήφανος. Ήταν επιτέλους βασιλιάς κάποιου.
5. Καθάρισε προσεκτικά τα δύο ηφαίστεια. Τα δύο ηφαίστεια ήταν ενεργά.

Προτείνεται να διδαχθούν τα Συνώνυμα και Αντίθετα από το σχολικό βιβλίο, σελ. 81-83.

Δραστηριότητες παραγωγής λόγου

- Διαβάστε από το τετράδιο εργασιών το Κείμενο 4 (σελ. 39).
- Γράψτε ένα αντίστοιχο κείμενο όπου θα παρουσιάσετε τη χώρα καταγωγής σας, με σκοπό να μιλήσετε γι' αυτήν στη Βουλή των Εφήβων της Ε.Ε..

Ενδεικτική πορεία

1. Ζητούμε από τα παιδιά να δημιουργήσουν ομάδες ή αν αυτό είναι δύσκολο να γίνουν ζευγάρια και να μελετήσουν τα Κείμενα 1,2 και τα ερωτήματα που τα συνοδεύουν.
2. Όταν όλες οι ομάδες είναι έτοιμες συζητούνται οι απαντήσεις τους. Οι ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αφορμή για να συζητηθούν διάφορα θέματα που αφορούν στην Ευρώπη, όπως π.χ. η γεωγραφική της θέση, σημαντικά ιστορικά γεγονότα κ.α..
3. Με αφορμή το χάρτη (σελ. 5) και το Κείμενο3 (σελ. 38, τετράδιο εργασιών) μπορεί να γίνει συζήτηση για την έννοια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για τις διαφορές και κυρίως για τις ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ των ευρωπαϊών κατοίκων.
4. Στις αναφορικές προτάσεις δίνεται έμφαση στη λειτουργία της αναφορικής αντωνυμίας «που» και στη διάκρισή της από το ερωτηματικό «πού», καθώς αυτά προκαλούν σύγχυση στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι κανόνες δεν δίνονται έτοιμοι αλλά προκύπτουν μέσα από μια σειρά συλλογισμών. Το ίδιο γίνεται και για τη διάκριση του αναφορικού ό,τι από τον ειδικό σύνδεσμο ότι.
5. Προτείνεται η διδασκαλία των συνώνυμων και αντίθετων λέξεων να γίνει μέσα από το σχολικό βιβλίο.
6. Στις δραστηριότητες παραγωγής λόγου, προηγείται η μελέτη του Κειμένου 4 (σελ. 39, τετράδιο εργασιών), προκειμένου να διευκολυνθούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Γ΄ Γυμνασίου
5^η Ενότητα

Στόχοι	Θεματικές ενότητες ΔΕΠΣ	Προσαρμογές υποστηρικτικού υλικού	Δραστηριότητες
Να εξοικειωθεί με την αναγνώριση των τελικών προτάσεων στον υποταγμένο λόγο.	Τελικές προτάσεις.		Στρατηγική αναγνώρισης των πληροφοριών που δείχνουν αιτία και αυτών που δείχνουν σκοπό. Κατάταξη των συνδέσμων στις δύο κατηγορίες βάση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την αναγνώριση.
Να διακρίνει τους αιτιολογικούς συνδέσμους και τις άλλες λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιούνται ως αιτιολογικοί σύνδεσμοι (που, καθώς, μια και κ.α.) και με τις οποίες εισάγονται οι αιτιολογικές προτάσεις.	Αιτιολογικές προτάσεις.	Κατανόηση αιτιολογικών και τελικών σχέσεων	Δημιουργία τελικών και αιτιολογικών προτάσεων. Συγγραφή περίληψης με έμφαση στις αιτιολογικές και τελικές σχέσεις.
Να αφομοιώσει το φαινόμενο των ομώνυμων–ομόηχων και παρώνυμων λέξεων.	Ομώνυμα και παρώνυμα.		
Να συνειδητοποιήσει με παραγωγικό συλλογισμό ότι το κείμενο μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους ενότητες με φθίνουσα/κατιούσα πορεία (ενότητα, παράγραφος, πρόταση, λέξη).	Ανάλυση κειμένου με παραγωγική μέθοδο.	Εντοπισμός των πιο σημαντικών πληροφοριών ενός κειμένου.	Στρατηγική αναγνώρισης των σημαντικότερων πληροφοριών σε κείμενο που προέρχεται από το μάθημα της Γεωγραφίας.

ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΕΣ ΣΤΗ ΘΑΛΑΣΣΑ

Κατανόηση αιτιολογικών και τελικών σχέσεων

Στις 18 Οκτωβρίου του 1827, κατά το απόγευμα, ένα μικρό καράβι άνοιγε τα πανιά του στον άνεμο για να φτάσει, πριν νυχτώσει, στο λιμάνι του Γερολιμένα, στη Μάνη. Οι Μανιάτες ήταν τότε φοβεροί πειρατές και το λιμάνι του Γερολιμένα, στην άκρη της Πελοποννήσου, ήταν περίφημο για τη δουλειά τους. Εδώ και λίγες εβδομάδες όμως οι σφαγές και τα κουρσέματα είχαν σταματήσει, γιατί κανένα καΐκι δεν είχε ξεπέσει στ' ακρογιάλια της Μάνης. Φαντάζεστε, λοιπόν, τι χαρά ξέσπασε όταν οι κάτοικοι του Γερολιμένα είδαν το μικρό καράβι να κατευθύνεται προς τα λημέρια τους! Συχνά τα μικρά αυτά καΐκια είναι φορτωμένα με πολύτιμα κρασιά, αρωματικά λάδια ή ακριβά μεταξωτά. Και τότε αξίζει τον κόπο να τους ριχτεί κανείς γιατί φέρνουν μεγάλα κέρδη με ελάχιστο κόπο.

Ο ήλιος είχε αρχίσει να χάνεται πίσω από τον ορίζοντα, μα επειδή το φως του δειλινού θα κρατούσε ακόμα μια ώρα θα μπορούσαν να αναγνωρίσουν το καράβι πριν πέσει η νύχτα.

-Φτου! Τρεχαντήρι! Ξέφυγε σε λίγο από τα κλειστά χείλη του γερο-Κωσταντή.

-Τρεχαντήρι φώναξαν και οι σύντροφοί του ξεσπώντας σε βλαστήμιες.

Ο Κωσταντής με τους συντρόφους του είχαν κάθε λόγο ν' ανησυχούν γιατί ακόμα και με τα πιο γρήγορα καΐκια τους δε θα μπορούσαν να του επιτεθούν έτσι γρήγορα που έτρεχε με τα τεράστια πανιά του. Η νύχτα έπεφτε πια. Οι πειρατές είχαν κάθε συμφέρον το καράβι αυτό, που κοίταζαν με αχόρταγα μάτια, να πέσει σε καμιά ξέρα από τις πολλές που υπήρχαν εκεί. Έπρεπε πρώτα να ναυαγήσει το πλοίο για να το ληστέψουν στη συνέχεια. Μα του κάκου. Δεν υπήρχε πια ελπίδα να ναυαγήσει. Ο καπετάνιος δεν έμοιαζε διόλου με τους απλοϊκούς ναυτικούς που, καθώς το πλοίο προχωρεί, εκείνοι παίζουν με το κομπολόι τους. Τούτος εδώ με βαθιά και ήσυχη φωνή έδινε διαταγές στον τιμονιέρη. Σε λίγα λεπτά το τρεχαντήρι θ' άραζε στο λιμάνι. Ετοιμάστηκαν για να το ληστέψουν, καθώς θα άραζε.

-Στις βάρκες! πρόσταξε ο γερο-Κωσταντής.

Όλοι με τυφλή υποταγή έσπευσαν να εκτελέσουν τη διαταγή του αρχηγού τους. Οι βάρκες τώρα δεν ήταν παρά λίγες οργιές μακριά από το καράβι. Ο καπετάνιος όμως ατάραχος, πηγαينوέρχονταν ήρεμος στο κατάστρωμα και οι ναύτες του, χωρίς να δίνουν καμία προσοχή στις βάρκες που πλησίαζαν, μάζευαν και τακτοποιούσαν ήσυχα τα πανιά.

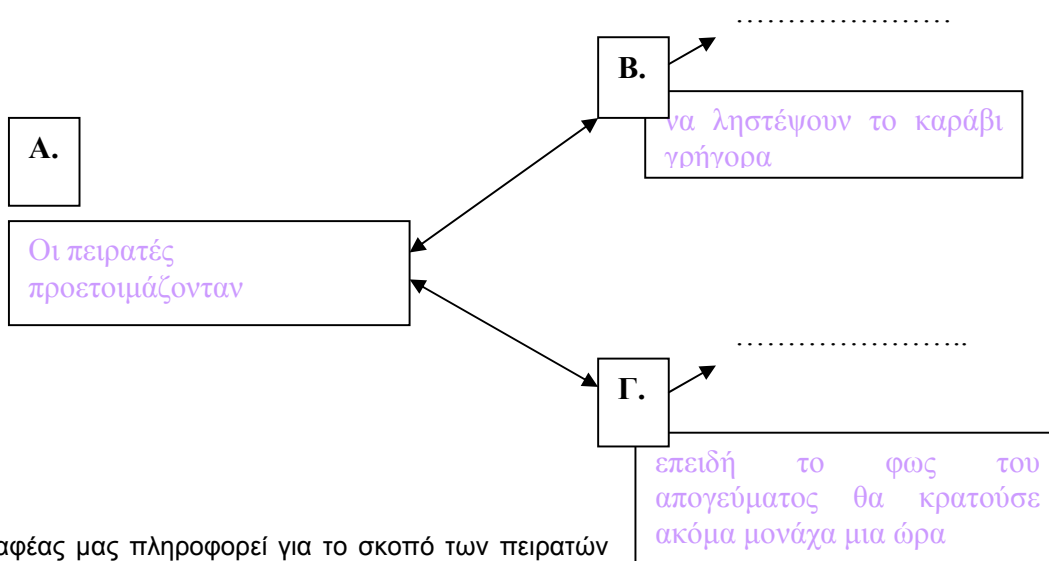
Η πρώτη βάρκα πλεύρισε. Οι άλλες κόλλησαν στο καράβι αμέσως μετά και επειδή τα πλευρά του καραβιού ήταν χαμηλά, οι πειρατές όρμησαν απάνω στο κατάστρωμα με άγριες φωνές. Ένας από αυτούς αφού έπιασε ένα αναμμένο δαδί φώτισε το πρόσωπο του καπετάνιου. Εκείνος με μια κίνηση του χεριού του έριξε πίσω την κουκούλα του και το πρόσωπό του φωτίστηκε.

-Έ, π' ναι αυτά; Οι Οιτυλιώτες δεν αναγνωρίζουν πια το συμπατριώτη τους, τον Νικόλα Στάρκο;

Ο καπετάνιος σταύρωσε τα χέρια ήσυχος. Σ' ένα λεπτό οι βάρκες, βιαστικά, βιαστικά, ξαναγύρισαν στο λιμάνι.

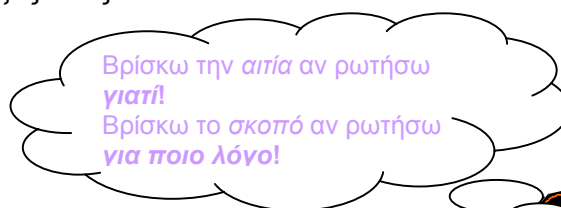
Ιούλιος Βέρν, *Οι πειρατές του Αιγαίου*
(δισσκευή)

1.



Ο συγγραφέας μας πληροφορεί για το σκοπό των πειρατών και τη χρονική στιγμή της πράξης τους (B - Γ) που δηλώνουν την *αιτία* και το *σκοπό* της πράξης τους.

- α) Να αναγνωρίσεις ποια πληροφορία δηλώνει την *αιτία* και ποια το *σκοπό* τους.
- β) Να υπογραμμίσεις τις λέξεις με τις οποίες εισάγονται οι πληροφορίες B και Γ.
- γ) Να αναγνωρίσεις τι μέρος του λόγου είναι οι λέξεις αυτές.



2. Να αναγνωρίσεις αν οι υπογραμμισμένες προτάσεις δηλώνουν το *σκοπό* ή την *αιτία* β) να κυκλώσεις τις λέξεις με τις οποίες οι προτάσεις αυτές εισάγονται γ) να αναγνωρίσεις τι μέρος του λόγου είναι.

- Ο Κωσταντής με τους συντρόφους του είχαν κάθε λόγο ν' ανησυχούν γιατί ακόμα και με τα πιο γρήγορα καΐκια τους δε θα μπορούσαν να του επιτεθούν (.....)
- Ένα μικρό καράβι άνοιγε τα πανιά του στον άνεμο για να φτάσει, πριν νυχτώσει, στο λιμάνι του Γερολιμένα (.....)
- Επειδή τα πλευρά του караβιού ήταν χαμηλά, οι πειρατές όρμησαν απάνω στο κατάστρωμα με άγριες φωνές(.....)
- Ετοιμάστηκαν για να το ληστέψουν καθώς θα άραζε (.....)



3. Με βάση τις παρατηρήσεις που έκανες κατάταξε σε δύο κατηγορίες τις λέξεις που ακολουθούν: *γιατί, να, επειδή, για να*.

Τελικοί σύνδεσμοι	Αιτιολογικοί σύνδεσμοι

4. Να συμπληρώσετε δικές σας δευτερεύουσες προτάσεις που να δείχνουν το σκοπό και την αιτία χρησιμοποιώντας:

τελικούς και αιτιολογικούς
συνδέσμους.

Οι πειρατές
ανυπομονούσαν

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ο καπετάνιος του μικρού
καϊκιού δεν ανησύχησε

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Το τελευταίο ταξίδι της βάρκας

Η βάρκα μας παραήταν φορτωμένη. Έξι άντρες-τόσο μεγαλοκαμωμένοι μάλιστα- ήτανε κιόλας βάρος υπερβολικό για ένα τέτοιο πλεούμενο. Βάλε λοιπόν και το παστό, το χοιρινό, τα μπισκότα, το μπαρούτι,... Γι' αυτό γεμίσαμε νερά και πριν προφτάσουμε να πάμε εκατό γυάρδες, τα παντελόνια μου και το κάτω μέρος του σακακιού μου είχανε γίνει μούσκεμα.

Ο καπετάνιος τακτοποίησε τα πράγματα κάπως καλύτερα κι αυτό διόρθωσε λίγο την κατάσταση. Ωστόσο μόλις που τολμούσαμε ν' ανασάνουμε από το φόβο μιας καταστροφής. Είχε αρχίσει και να κατεβαίνει η στάθμη του νερού. Σχηματιζόταν ένα ρεύμα αρκετά δυνατό, που ερχόταν από τα δυτικά του λιμανιού και πήγαινε προς την είσοδο από όπου είχαμε περάσει το ίδιο πρωί. Κι οι ελαφρότεροι ακόμα κυματισμοί της θάλασσας ήταν κίνδυνος για μας, που δεν είχαμε και τόσο καλή ισορροπία.

Το χειρότερο όμως ήταν πως το ρεύμα μας έβγαζε απ' το δρόμο μας και μας πήγαινε πίσω από το υψωματάκι της ακτής, ολόγισια προς τις βάρκες. Βρισκόμουν σε μεγάλη αμηχανία γιατί κρατούσα το τιμόνι.

-Μου είναι αδύνατο να κατευθυνθώ προς το φρούριο, είπα τέλος στον καπετάνιο που τραβούσε κουπί. Το ρεύμα με τραβάει έξω από το δρόμο μας.

-Κρατάτε το τιμόνι παρακαλώ. Κρατάτε το τιμόνι ίσαμε που να νικήσουμε το ρεύμα.

Έβαλα τα δυνατά μου όμως το ρεύμα εξακολουθούσε να μας βγάζει από το σωστό δρόμο.

-Έτσι δε θα φτάσουμε ποτέ στη στεριά, ξαναείπα.

-Άλλο δεν μπορούμε να κάνουμε, αποκρίθηκε ο καπετάνιος. Είναι απαραίτητο να κρατήσουμε σταθερή πορεία. Γιατί αν μας παρασύρει θεός ξέρει που θα μας βγάλει, άσε που ίσως πέφταμε πάνω στις βάρκες τους. Έτσι τουλάχιστον θα περιμένουμε να χάσει το ρεύμα τη δύναμή του και να φτάσουμε την ακτή.

-Έχει κιόλας λιγότερη δύναμη, κύριε, μου είπε ο ναύτης που καθόταν μπροστά. Μπορείτε μου φαίνεται να ξελασκάρετε λίγο.

-Σ' ευχαριστώ, παλικάρι μου, του αποκρίθηκα ήρεμα και σαν να μην είχε συμβεί τίποτα.

Το νησί των θησαυρών
ΛΟΥΙΣ ΣΤΗΒΕΝΣΟΝ

1. Βασιζόμενοι στο απόσπασμα να γράψετε τις αιτίες των ακόλουθων συμβάντων:

- Γεμίσαμε νερά πριν προφτάσουμε να πάμε εκατό γυάρδες
.....
.....
- Τα παντελόνια μου και το κάτω μέρος του σακακιού μου είχανε γίνει μούσκεμα.....
.....
- Κι οι ελαφρότεροι ακόμα κυματισμοί της θάλασσας ήταν κίνδυνος για μας.....
.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Εντοπίζω τις πιο σημαντικές πληροφορίες σε ένα κείμενο

A.

ΟΙ ΘΑΛΑΣΣΕΣ	
<p>1. Υπογραμμίζω τις πληροφορίες του κειμένου που απαντούν στις ερωτήσεις:</p> <p>(i) τι ονομάζουμε θάλασσα;</p> <p>(ii) ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα στη θάλασσα και στον ωκεανό;</p> <p>2. Γράψε μια ερώτηση για τις πληροφορίες τις οποίες δεν υπογράμμισες.</p> <p>(iii).....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>3. Ποια από τις τρεις ερωτήσεις θα χρησιμοποιούσες ως πλαγιότιπλο της παραγράφου;</p> <p>.....</p> <p>4. Ποιες κατά τη γνώμη σου είναι οι πιο σημαντικές πληροφορίες της παραγράφου και γιατί;</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Θάλασσες ονομάζουμε τμήματα των ωκεανών που βρίσκονται σε κάποια σαφή γεωγραφικά όρια (τμήματα ξηράς, μεγάλα ακρωτήρια κ.α.). Η Μεσόγειος θάλασσα π.χ. είναι κλεισμένη ανάμεσα στην Ευρώπη, στην Ασία και στην Αφρική, πράγμα που εξηγεί και το όνομά της. Άλλες θάλασσες όμως δεν είναι κλειστές. Η Βόρεια θάλασσα λ.χ. είναι ανοιχτή στο βορά, προς τον Ατλαντικό ωκεανό. Λέμε όμως ότι μια θάλασσα ανήκει γεωγραφικά στον ωκεανό με τον οποίο επικοινωνεί. Επομένως και η Μεσόγειος και η Βόρεια θάλασσα ανήκουν γεωγραφικά στον Ατλαντικό ωκεανό.</p> <p style="text-align: right;">Γεωγραφία Α΄ Γυμνασίου ΥΔΡΟΣΦΑΙΡΑ Μάθημα 15 (σελ.58)</p>

Αν σου ζητούσε κάποιος να μάθεις απ'έξω την παράγραφο τι θα έκανες;

.....

.....

.....

.....

Εγώ θα διάβαζα όλη την παράγραφο πολλές φορές μέχρι να την μάθω. Μετά θα την έλεγα απ' έξω.



Ωχ! Δεν υπάρχει άλλος τρόπος;



B. Διάβασε το μάθημα με τίτλο: «Η θάλασσα και οι άνθρωποι» από το βιβλίο της Γεωγραφίας (σελ. 59). Στη συνέχεια να απαντήσεις στις ερωτήσεις που ακολουθούν:

Η θάλασσα και οι άνθρωποι

Οι πρώτες σχέσεις του ανθρώπου με τη θάλασσα ξεκίνησαν από την προϊστορία, επειδή στις ακτές οι άνθρωποι βρήκαν:

- Καλύτερες κλιματολογικές συνθήκες απ' ό,τι στο εσωτερικό των ηπείρων.
- Πιο ομαλό έδαφος κατάλληλο για καλλιέργεια.
- Ευκολίες στην επικοινωνία και στις μεταφορές τους.
- Μεγαλύτερη ασφάλεια. Κατά την αρχαία εποχή το εμπόριο με πλοία ήταν πιο ασφαλές απ' ό,τι με άμαξες από τη στεριά, γιατί δεν υπήρχαν δρόμοι και οι ληστές ήταν πολλοί και καλά οργανωμένοι. Κίνδυνος ήταν βέβαια και οι πειρατές, πράγμα που φαίνεται βέβαια και από τον τρόπο που ήταν χτισμένες οι παλιές πόλεις των ελληνικών νησιών. Συνήθως βρίσκονται σε υψώματα μακριά από τη θάλασσα, ώστε οι κάτοικοί τους να έχουν καιρό να προετοιμαστούν για άμυνα.

Οι αρχαίοι ναυτικοί λαοί δεν απέκτησαν μόνο πλούτο. Αναγκασμένοι να έρχονται σε επαφή με άλλους λαούς αντάλλαξαν γνώσεις και ανάπτυξαν πολιτισμό ταχύτερα από κείνους που κατοικούσαν στο εσωτερικό των ηπείρων. Σχετικά παραδείγματα προσφέρει πολλά η μελέτη της ιστορίας.

- Η Αθήνα και μικρή και ασήμαντη πόλη στην αρχή, έγινε μεγάλη και οικονομικά ισχυρή πόλη από τη στιγμή που ναυπήγησε ισχυρό στόλο. Ανάπτυξε υψηλό πολιτισμό, έβαλε τις βάσεις της επιστήμης και γέννησε τη δημοκρατία. Ακόμα και όταν νικήθηκε από τη Σπάρτη διατήρησε τη δύναμη και τη φήμη της.
- Σε νεότερες εποχές το ανάλογο με την Αθήνα ήταν η Βρετανική Αυτοκρατορία. Οι Βρετανοί ήταν λιγότεροι από άλλους ευρωπαϊκούς λαούς, αλλά εξαιρετικοί ναυτικοί. Μέσα σε δύο αιώνες δημιούργησαν μια τεράστια αυτοκρατορία, έβαλαν τις βάσεις της σύγχρονης

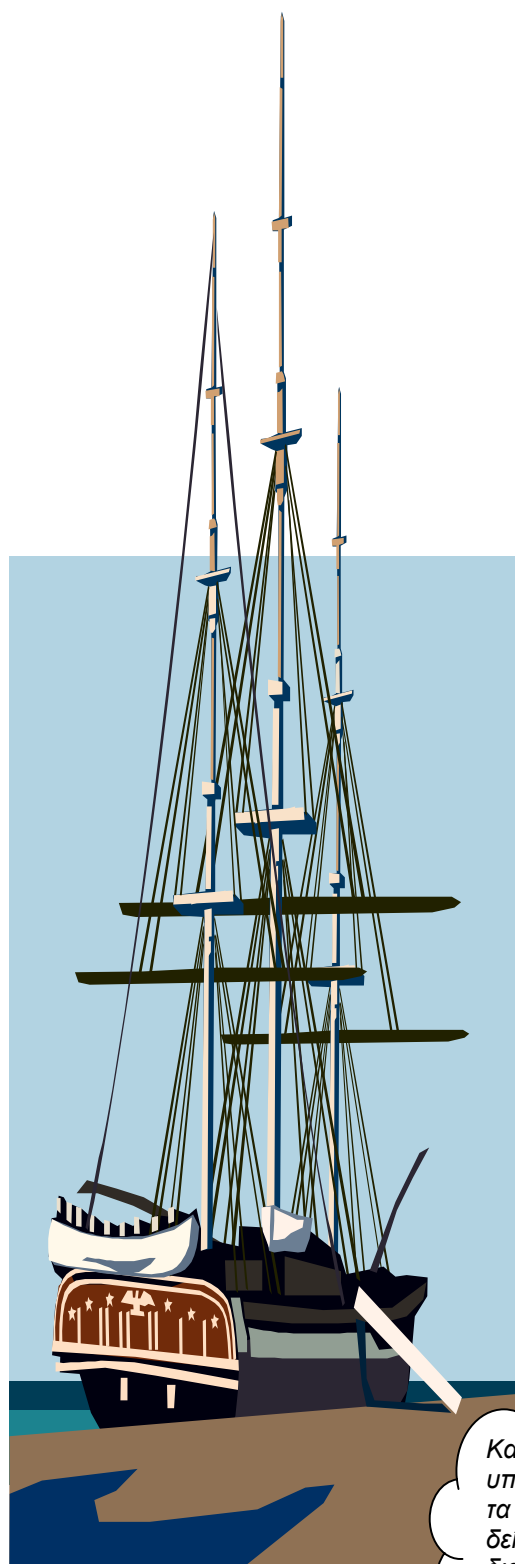
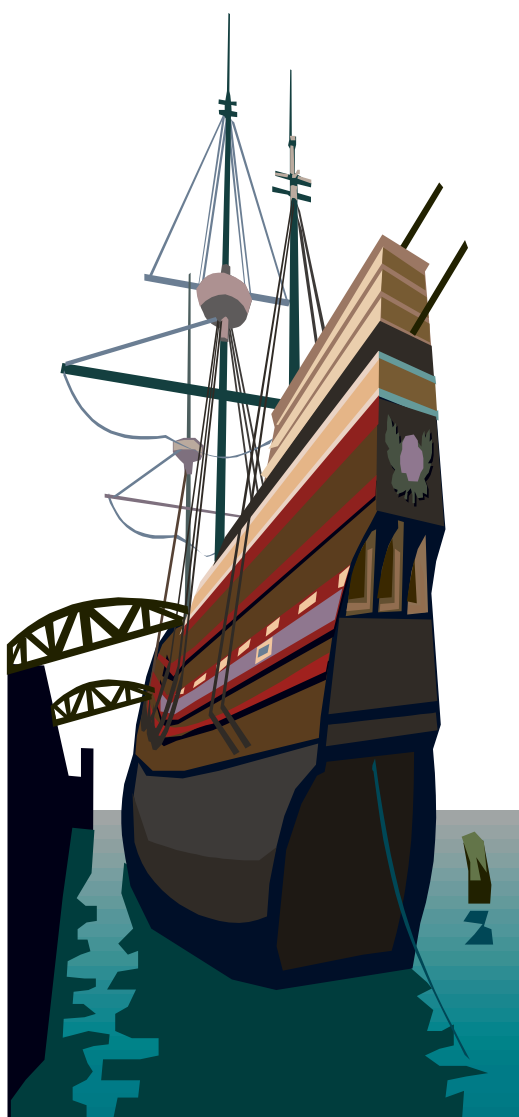
βιομηχανίας και έγιναν αιτία της ανάπτυξης χωρών όπως οι ΗΠΑ, ο Καναδάς και η Αυστραλία.

Σήμερα η ναυτική στρατιωτική δύναμη δεν έχει τόση σημασία όση είχε στο παρελθόν, αλλά η εμπορική ναυτική δύναμη εξακολουθεί να είναι πολύ σημαντική. Η αξία της θάλασσας όμως δεν περιορίζεται στις μεταφορές. Είναι πηγή πλούτου χάρη στα υποθαλάσσια κοιτάσματα που περικλείει (π.χ. πετρέλαιο) και τη θρεπτική αξία των οργανισμών που ζούνε στα νερά της. Η αλιεία τρέφει εκατοντάδες εκατομμύρια ανθρώπους και αν οργανωθεί σωστά, ώστε να μην προκαλεί καταστροφές, θα αποκτήσει ακόμα μεγαλύτερη σημασία στο μέλλον.

1. Πόσες παραγράφους περιλαμβάνει το κείμενο;
2. Ποιες πληροφορίες σε κάθε παράγραφο θα υπογράμμιζες ως σημαντικές και γιατί;
3. Ποιος πλαγιότιτλος ταιριάζει περισσότερο σε κάθε παράγραφο;

.....
.....
.....
.....

Σε ποιο από τα δύο παρακάτω κείμενα που περιγράφουν καράβια ταιριάζουν οι φωτογραφίες; Να δικαιολογήσεις την άποψη σου.



Καλύτερα να υπογραμμίσω τα σημεία που δείχνουν τις διαφορές των δύο πλοίων

A.

Τα δύο πλοία είχαν αράξει στο λιμάνι της Μυτιλήνης μετά από ένα θυελλώδες ταξίδι. Τα κατάρτια τους ορθώνονταν γυμνά καθώς τα πανιά τους, ποτισμένα από την αλμύρα της θάλασσας γύρευαν ώρες γαλήνης. Όσο παρατηρούσα τα δύο ιστιοφόρα μας τόσο πιο επιβλητικά μου φαινόταν. Μοιάζανε με ασάλευτα αρχοντικά σπίτια. Οι γέφυρές τους λες και το έδεναν με τη στεριά και έδειχναν το δρόμο στους ναύτες του να ξεκουραστούν και να γευτούν το στεριανό αέρα. Ναι, τώρα καταλάβαινα γιατί ταίριαζε τόσο πολύ με το γύρω τοπίο.

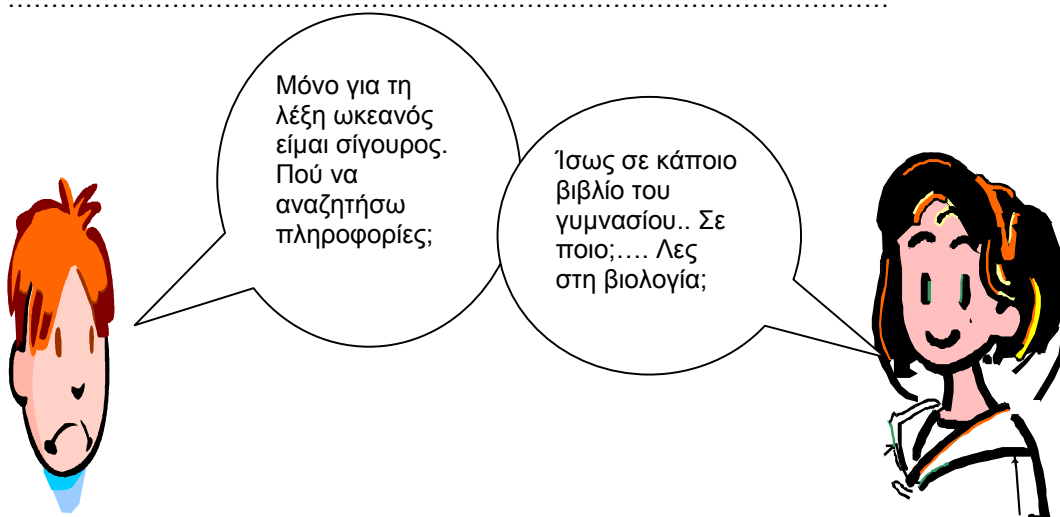
B.

Τα δύο πλοία δέσποζαν στο λιμάνι της Θεσσαλονίκης κατά τη διάρκεια του εορτασμού της απελευθέρωσης της πόλης την 28^η Οκτωβρίου. Τα τεράστια κανόνια τους ορθώνονταν επιβλητικά σε οποιονδήποτε θα τολμούσε να αμφισβητήσει τη δύναμή τους. Οι ναύτες με ενθουσιασμό, αλλά και συγκρατημένες κινήσεις χαιρετούσαν τον κόσμο που είχε μαζευτεί στην παραλία της πόλης για να τους χειροκροτήσει. Κι όμως, με τρόμαζαν ακόμα οι ατσαλένιες πλώρες τους που ξεπρόβαλλαν μέσα από τη φθινοπωρινή θάλασσα.

Έννοιες και λέξεις σχετικές με τη θάλασσα

A. 1) Βάλε σε μια σειρά τις παρακάτω λέξεις αρχίζοντας από αυτή που δείχνει το πιο μικρό:

θάλασσα, πέλαγος, ωκεανός



2) Η λέξη Μεσόγειος είναι σύνθετη. α) Ποια είναι τα δύο συνθετικά της; β) Γιατί ονομάστηκε Μεσόγειος;

B. Τα είδη και οι διαφορετικές χρήσεις των καραβιών

Μπορείς να συμπληρώσεις με συντομία πώς χρησιμοποιούν οι άνθρωποι τα παρακάτω είδη καραβιών;

Υποβρύχια:.....
 Εμπορικά.....
 Κρουαζιερόπλοια..... Ταχύπλοα του
 λιμενικού.....
 Μεταγωγικά.....

Γ. Τι μπορεί να προσφέρει στον άνθρωπο η θάλασσα;

«Η θάλασσα μου δίνει τη δυνατότητα να είμαι ελεύθερος και να ζω τη γλύκα του απρόβλεπτου. Όλα ρέουν και αλλάζουν από μέρα σε μέρα. Την ίδια στιγμή η θάλασσα είναι, πιστεύω, ένας από τους πιο υγιείς χώρους για να ψάξει και να βρει πραγματικά τον εαυτό του κάποιος, γιατί το ζητούμενο στον πρωταθλητισμό, όπως κατάλαβα στην πορεία τουλάχιστον, ήταν να κάνω ένα ταξίδι γύρω από τον εαυτό μου, κάτι το οποίο συνεχίζεται. Η θάλασσα θεώρησα πως ήταν το ιδανικό μέρος για να «ανδρωθώ», να «ωριμάσω». Πρωταθλητισμός και θάλασσα συνδυαστικά, εάν και εφόσον τα κίνητρά σου παραμένουν αγνά και ανέπαφα, είναι για εμένα κάθαρση. Είναι τρόπος έκφρασης, όπως είναι για κάποιον άλλο το τραγούδι, η ποίηση ή η ζωγραφική».

Νίκος Κακλαμανάκης

1. Στην παράγραφο που διάβασες ο αθλητής Ν. Κακλαμανάκης αναφέρεται στη σχέση του με τη θάλασσα και σε όσα αυτή του προσφέρει.

Σκέψου και γράψε 3 ακόμη λόγους για τους οποίους η θάλασσα είναι ωφέλιμη στους ανθρώπους.

2. Ποια είναι η δική σου σχέση με τη θάλασσα; Γράψε μια παράγραφο με μια θαλασσινή σου εμπειρία.

Γ΄ Γυμνασίου
6^η Ενότητα

Στόχοι	Θεματικές ενότητες ΔΕΠΣ	Προσαρμογές υποστηρικτικού υλικού	Δραστηριότητες
Να εξοικειωθεί με τους χρονικούς συνδέσμους (λέξεις και εκφράσεις) και τις έννοιες του προτερόχρονου, του ταυτόχρονου και του υστερόχρονου που αυτοί εκφράζουν.	Χρονικές προτάσεις.	Χρονικές προτάσεις.	Με τη βοήθεια της γραμμής του χρόνου, ο μαθητής ανακαλύπτει λέξεις που δείχνουν το χρόνο. Χρήση χρονικών συνδέσμων σε προτάσεις και σύνδεση με τη σημασία τους. Αναγνώριση των διαφορετικών χρονικών σχέσεων.
Να αφομοιώσει τα είδη υποθετικών προτάσεων λαμβάνοντας υπόψη τον άξονα του χρόνου και του πραγματικού – απραγματοποίητου.	Υποθετικές προτάσεις.	Υποθετικές προτάσεις.	Αναγνώριση των υποθετικών προτάσεων σε κείμενο. Χρήση παραδειγμάτων για τη διάκριση πραγματικού – απραγματοποίητου. Παραγωγή υποθετικών λόγων με αφορμή σύγχρονα προβλήματα.
Να αντιληφθεί τη σχέση υπωνυμίας μεταξύ εννοιών (υπερώνυμα – υπώνυμα). Να κατανοήσει τη σχέση γένους – είδους που εμπεριέχει κάθε ορισμός.	Η σχέση της υπωνυμίας και ο ορισμός.		

A. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Κείμενο 1

Ο νεανικός ιδεαλισμός

Τα περισσότερα παιδιά που γνωρίζω, πλούσια ή φτωχά, επιθυμούν να κάνουν κάτι σημαντικό στη ζωή τους. Μου μιλάνε για την επιθυμία τους να προστατεύσουν τα τροπικά δάση, να σώσουν τις θαλάσσιες χελώνες ή να βοηθήσουν παιδιά που ζουν στο δρόμο.

Τι συμβαίνει όμως με το πέρασμα του χρόνου; Δυστυχώς, ακόμα και οι πιο ανεξάρτητοι νέοι υποκύπτουν συνήθως στα αδιάκοπα μηνύματα που παίρνουν από το περιβάλλον τους ότι η πρώτη προτεραιότητά τους θα πρέπει να είναι να κερδίσουν ένα υψηλό εισόδημα. Παρόλο που ποτέ δε θα γίνω πλούσιος σχεδιάζοντας προγράμματα για τα άστεγα παιδιά, είχα την καλή τύχη να συνεργάζομαι με ανθρώπους απ' όλο τον κόσμο, οι οποίοι επέλεξαν να συμβάλουν σε κάτι θετικό παρά να αποκτήσουν πολλά χρήματα. Οι περισσότεροι έχουν πάθος για τη δουλειά τους και θεωρούν τυχερό τον εαυτό τους που πληρώνονται για να κάνουν κάτι το οποίο πιστεύουν. Και είναι επίσης από τους πιο ικανούς ανθρώπους στον πλανήτη. Καθώς δεν τους νοιάζει να αποκτήσουν μεγάλο εισόδημα, ζουν από μέρα σε μέρα και ταξιδεύουν ανάλαφροι. Τα παιδιά τους κοιμούνται σε αιώρες, συναναστρέφονται τα παιδιά των ντόπιων και εξερευνούν μονοπάτια της ζούγκλας.

Πώς καταλήγουν οι άνθρωποι να εργάζονται σε μακρινές χώρες με οργανώσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή προστασίας του περιβάλλοντος; Οι περισσότεροι λένε την ίδια ιστορία. Σε κάποια κρίσιμη στιγμή της ζωής τους, συνειδητοποίησαν ότι ανοιγόταν ένας άλλος δρόμος μπροστά τους. Εγώ έζησα μια τέτοια στιγμή το 1984, σ' ένα σταθμό επείγουσας βοήθειας στην έρημο Ογκαντέν της Αιθιοπίας, περιτριγυρισμένος από παιδιά αδύνατα, αλλά με απίστευτη δύναμη. Ορκίστηκα να μην τα ξεχάσω. Ποτέ όμως δε συνάντησα κάποιον που να βίωσε τέτοιου είδους φώτιση ξαπλωμένος δίπλα σε μια πισίνα ή στα κλιματισμένα γραφεία ενός ουρανοξύστη.

Οι σπουδαστές κολεγίων και πανεπιστημίων συναγωνίζονται να γεμίσουν το βιογραφικό τους με εργασιακές εμπειρίες, δουλεύοντας σαν σκλάβοι, σε τράπεζες και δικηγορικά γραφεία. Μετά το πτυχίο, ο ανελκυστήρας οδηγεί κατευθείαν στον κόσμο των εταιρειών. Τα όνειρα για ηλιοβασιλέματα στην Κένυα γρήγορα αντικαθίστανται με σχέδια για γκολφ τα απογεύματα της Τετάρτης.

Επισκέπτομαι συχνά σχολεία σε διάφορες πόλεις όπου μιλώ για τη δουλειά μου με τα παιδιά του δρόμου. Σε πολλές περιπτώσεις, έχω επιστρέψει σε γυμνάσια όπου πριν από μερικά χρόνια είχα συναντήσει νέα παιδιά με σχέδια να αλλάξουν τον κόσμο. Τι έγιναν αυτοί οι νέοι; Γονείς και φίλοι είχαν παρέμβει και η ζυγαριά έγειρε προς την επιλογή μιας καλοπληρωμένης θέσης σε πολυεθνική εταιρεία. Ελπίζω, για το δικό τους καλό, οι νέοι αυτοί και οι νέες να μη σκέφτονται τα άστεγα παιδιά της Αφρικής, τους μικρούς αυτούς αγωνιστές της ζωής που θα μπορούσαν να γίνουν φίλοι τους και να τους προσφέρουν τις πιο βαθιές συγκινήσεις. Ελπίζω τα καινούρια τους τζιπ να τους παρηγορούν, και το αφεντικό τους να τους αφήνει ελεύθερα τα απογεύματα της Τετάρτης για γκολφ, όπως τους είχε υποσχεθεί.

Peter Dalglish, International Herald Tribune, αναδημοσίευση στην εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ,
2001

(διασκευή από το σχολικό βιβλίο)

Ερωτήσεις

1. Τοποθετήστε τους πλαγιότιτλους στις αντίστοιχες ενότητες του κειμένου:
 - Η επιλογή ζωής του συγγραφέα.
 - Τα όνειρα των νέων παιδιών.
 - Η αλλαγή στα όνειρα και τις επιλογές των νέων παιδιών.
 - Πώς αποφασίζουν οι άνθρωποι να αφιερώσουν τη ζωή τους στον αγώνα για τους άλλους.
2. Ποια επιλογή έχει κάνει στη ζωή του ο συγγραφέας του κειμένου;
3. Τι θυσιάζουν όσοι αποφασίζουν να αφιερώσουν τη ζωή τους σε δραστηριότητες αλληλεγγύης προς τους αδύνατους;
4. Τι κερδίζουν όσοι αποφασίζουν να αφιερώσουν τη ζωή τους σε δραστηριότητες αλληλεγγύης προς τους αδύνατους;
5. Πολλά παιδιά ονειρεύονται να αλλάξουν τον κόσμο. Γιατί, καθώς μεγαλώνουν, εγκαταλείπουν αυτά τα όνειρα;

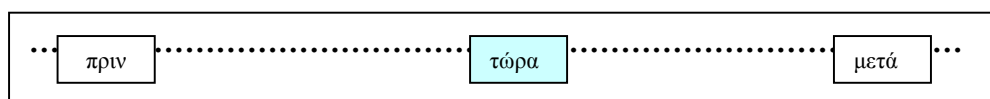
Κείμενο 2: Unicef (σελίδα 109 του σχολικού βιβλίου)

Ερωτήσεις

1. Τι είναι η Unicef;
2. Για ποιο σκοπό ιδρύθηκε;
3. Αγοράζετε προϊόντα της Unicef; Γιατί;
4. Γνωρίζετε αν στην πόλη σας υπάρχει παράρτημα της Unicef;

ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

A. Γραμμή του χρόνου



Το χρωματισμένο σημείο δείχνει το παρόν στη γραμμή του χρόνου. Ποιες λέξεις μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για να περιγράψετε πράξεις που αφορούν στα σημεία πριν και μετά; Σκεφθείτε όσες περισσότερες μπορείτε.



B. Συμπληρώστε χρονικά σημεία που είναι σημαντικά για σας πριν και μετά το 2007. Γράψτε προτάσεις χρησιμοποιώντας τις λέξεις που βρήκατε στην προηγούμενη άσκηση (προσέξτε να χρησιμοποιήσετε τους κατάλληλους ρηματικούς χρόνους).

Γ. Μόλις τελειώσω την εργασία μου, θα έρθω.

α) Τι δείχνει η χρωματισμένη πρόταση;

β) Έχει ολοκληρωμένο νόημα; Θα μπορούσαμε να βάλουμε εκεί τελεία; Γιατί;

Δ. Να χρησιμοποιήσετε τις παρακάτω λέξεις για να συνδέσετε τις προτάσεις: όταν, μετά, καθώς, έπειτα, ύστερα, μόλις, ενώ.

1. Το 1950 η χώρα υπέφερε από μεγάλους σεισμούς. Η UNICEF ήταν εκεί για να στηρίξει τα παιδιά.
2. Οι γιατροί χωρίς σύνορα επισκέπτονται περιοχές με μεγάλες ανάγκες. Ενημερώνουν τα κεντρικά γραφεία σχετικά με τα αποτελέσματα.
3. Το μάθαμε. Χοροπηδούσαμε από τη χαρά μας.
4. Οδηγούσα στην εθνική οδό. Είδα ένα σοβαρό τροχαίο ατύχημα.
5. Έκανα μπάνιο. Χτύπησε το τηλέφωνο.

Ε. Συμπληρώστε τη λέξη που λείπει:

1. Ήταν ήδη 5 χρονών τον δέχτηκαν σε κάποιο ίδρυμα.
2. Ονειρεύεται..... μεγαλώσει να γίνει καπετάνιος.
3. είχε μάθει να μιλάει, ήρθε κοντά μου και μου είπε: «πληγώθηκε η μαμά;».

ΣΤ. Συγκεντρώστε από τις προηγούμενες ασκήσεις τις λέξεις που χρησιμοποιήσατε για να συνδέσετε τις προτάσεις. Τι δηλώνουν οι λέξεις αυτές; Πώς πιστεύετε ότι ονομάζονται οι προτάσεις που εισάγονται μ' αυτές;





Να υπογραμμίσετε στο Κείμενο 2 (σελίδα 57 του τετραδίου εργασιών) τις χρονικές προτάσεις και να προσπαθήσετε να καταλάβετε τη χρονική σχέση που δηλώνουν (αυτό που δηλώνουν συμβαίνει ταυτόχρονα, πριν ή μετά από αυτό που δηλώνει η κύρια πρόταση;).

Να λυθεί η άσκηση 2 του σχολικού βιβλίου (σελίδα 111).

ΥΠΟΘΕΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Κείμενο: [Αν δώσεις...]

Αν δώσεις ένα ψάρι σ' έναν άνθρωπο,

θα φάει μια φορά.

Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

θα τρώει σ' όλη του τη ζωή.

Αν τα σχέδιά σου είναι για ένα χρόνο, σπείρε σπόρους.

Αν είναι για δέκα χρόνια, φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για εκατό χρόνια, μόρφωσε το λαό.

Σπέρνοντας μια φορά σπόρους, σοδιάζεις μια φορά.

Φυτεύοντας ένα δέντρο, σοδιάζεις δέκα φορές.

Μορφώνοντας το λαό, σοδιάζεις εκατό φορές.

(Κουάνγκ-Τσέου, 4^{ος}-3^{ος} αι. π.Χ., Κίνα, από το σχολικό βιβλίο)

Ερωτήσεις

1. Στους τέσσερις πρώτους στίχους του παραπάνω κειμένου υπάρχουν 2 ζεύγη προτάσεων. Ποια σχέση συνδέει τις προτάσεις κάθε ζευγαριού;
2. Βρείτε ζευγάρια προτάσεων με την ίδια σχέση στη δεύτερη στροφή του ίδιου κειμένου.
3. Υπογραμμίστε τα ρήματα των προτάσεων που εντοπίσατε στις δύο προηγούμενες ασκήσεις. Αναγνωρίστε το χρόνο στον οποίο βρίσκεται το καθένα.
4. «Αν δώσεις ένα ψάρι σ' έναν άνθρωπο,
θα φάει μια φορά.

Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

θα τρώει σ' όλη του τη ζωή.»

Αλλάξτε τους χρόνους των ρημάτων στις χρωματισμένες προτάσεις. Χρησιμοποιήστε παρατατικό ή υπερσυντέλικο. Ξαναδιαβάστε όλη τη στροφή. Ποια διαφορά παρατηρείτε στη σημασία;

5. «Αν βρέξει, θα μείνω σπίτι.» Τι εκφράζει αυτό το ζευγάρι προτάσεων:
 - το πραγματικό;
 - το φανταστικό;
 - το αππραγματοποίητο;

«Αν έβρεχε, θα έμενα σπίτι». Τι εκφράζει αυτό το ζευγάρι προτάσεων:

- το πραγματικό;
- το φανταστικό;
- το αππραγματοποίητο;

Ποια διαφορά υπάρχει στο νόημα των προτάσεων; Πώς εκφράζεται αυτή;

6. Διαβάστε τον πίνακα που βρίσκεται στη σελίδα 112 του σχολικού σας βιβλίου.
7. Προτείνετε λύσεις στα παρακάτω προβλήματα:

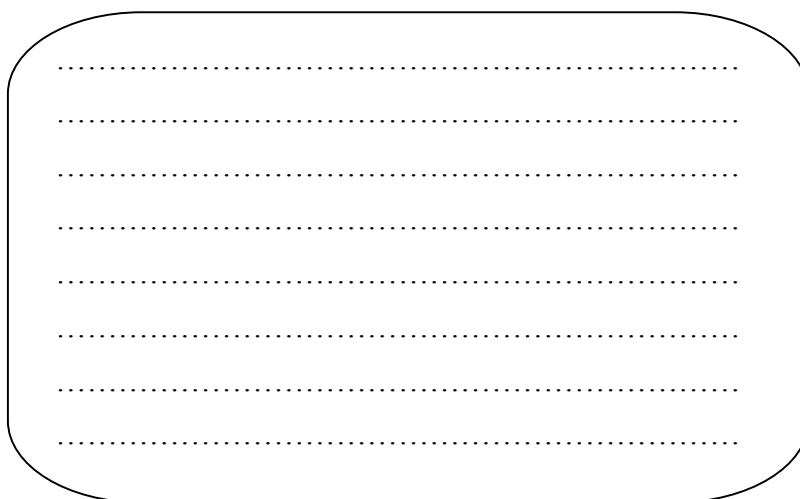
Προβλήματα	Λύσεις
α) καταστρέφονται τα τροπικά δάση β) κινδυνεύουν οι θαλάσσιες χελώνες γ) υπάρχουν άστεγα παιδιά δ) παράγονται υπερβολικά πολλά σκουπίδια ε) παιδιά πεθαίνουν από την πείνα και τις αρρώστιες στ) υπάρχει πολύ νέφος	

8. Δημιουργήστε προτάσεις με υποθετικούς λόγους, συνδέοντας τα προβλήματα με τις λύσεις που δώσατε, όπως στο παράδειγμα:
Αν χρησιμοποιούσαμε ποδήλατα, θα υπήρχε λιγότερο νέφος.

9. Διαβάστε τι προτείνει ένα παιδί από την Κένυα σχετικά με τα προβλήματα που υπάρχουν στη χώρα του.

Αν ήμουν ο αρχηγός της χώρας μου, δεν θα επέτρεπα στους κυνηγούς να σκοτώνουν τα είδη που κινδυνεύουν να εξαφανιστούν. Γνωρίζετε ότι ζώα όπως οι τίγρεις και οι ρινόκεροι έχουν κυνηγηθεί τόσο πολύ, που σε λίγο δεν θα υπάρχει κανένα; Θα εξηγούσα στους κυνηγούς ότι είναι λάθος να σκοτώνουν αυτά τα ζώα. Επίσης, θα δημιουργούσα ειδικά πάρκα για να ζουν τα ζώα με ασφάλεια.

10. Γράψτε ένα κείμενο, στο οποίο θα εξηγείτε τι θα κάνατε εσείς, αν ήσαστε αρχηγός του κράτους, για να λύσετε τα προβλήματα στη χώρα σας. Χρησιμοποιήστε υποθετικούς λόγους που εκφράζουν το μη πραγματικό.



Ενδεικτική πορεία

- Ζητούμε από τα παιδιά να μελετήσουν το Κείμενο 1 και τις ερωτήσεις που το συνοδεύουν. Συζητούμε μαζί τους το περιεχόμενο του κειμένου, τις ερωτήσεις και τους προβληματισμούς που αυτό θέτει. Στη συνέχεια ζητούμε να μελετήσουν και το κείμενο που αναφέρεται στη UNICEF. Προτρέπουμε τα παιδιά να συζητήσουν μεταξύ τους για τις οργανώσεις αλληλεγγύης που γνωρίζουν και να προβληματιστούν σχετικά με την πιθανότητα συμμετοχής τους σε κάποια από αυτές. Ο καθηγητής παίζει το ρόλο του συντονιστή και παρεμβαίνει για να διευκολύνει το διάλογο, αν χρειαστεί.
- Η διδασκαλία των χρονικών προτάσεων ξεκινά από τη γραμμή του χρόνου. Η σύνδεση με προσωπικά βιώματα (Β. - σελ. 4) διευκολύνει την κατανόηση των εννοιών χρόνου. Επιπλέον, η γραμμή του χρόνου μπορεί να συνδεθεί και με άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως π.χ. η Ιστορία.
- Για τη διδασκαλία των υποθετικών προτάσεων έχει χρησιμοποιηθεί το κείμενο του σχολικού βιβλίου (με τις ερωτήσεις του) και έχουν προστεθεί ασκήσεις που θα διευκολύνουν τα παιδιά στην κατανόηση των διαφόρων χρονικών σχέσεων (προτερόχρονο, ταυτόχρονο, υστερόχρονο). Οι ασκήσεις 7 και 8 έχουν στόχο να διευκολύνουν τα παιδιά ώστε να αυτενεργήσουν. Αφού τα παιδιά γράψουν μόνα τους κάποιες λύσεις, μπορούν αυτές να συζητηθούν και στη συνέχεια να ακολουθήσει η άσκηση 8. Ο καθηγητής σε ρόλο συντονιστή ενισχύει την έκφραση όλων των απόψεων – λύσεων.
- Η δραστηριότητα 9 καθοδηγεί τα παιδιά ώστε να συνθέσουν σε μια οργανωμένη παράγραφο κάποιες από τις επιμέρους υποθετικές προτάσεις που δημιούργησαν στις προηγούμενες ασκήσεις.