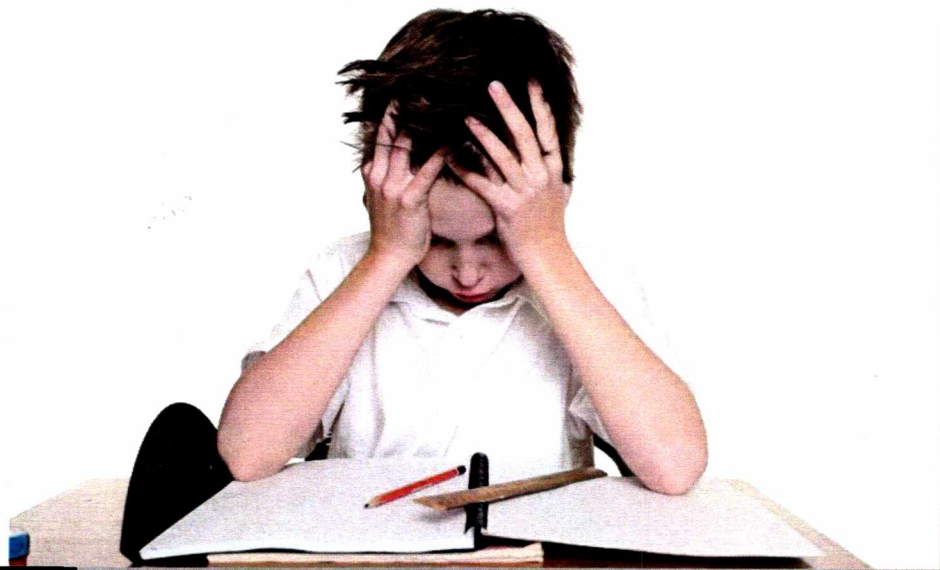




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
ΕΡΓΑΣΙΑΣ:
ΒΑΣΙΛΙΚΗ –
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ
ΓΚΟΥΓΚΟΥΛΟΥΛΗ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ
ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΤΡΙΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΓΙΑ
ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΕΤΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»

Εποπτεύοντες:

A) Τζιβνίκου Σωτηρία

B) Σταθοπούλου Χαρούλα

Βόλος, 2015 |



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 14040/1
Ημερ. Εισ.: 05-10-2016
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ
2015
ΓΚΟ

Περιεχόμενα

Μέρος Α'	2
Εισαγωγή	2
1. Ο Καθολικός Σχεδιασμός	2
2. Οι κατηγορίες του καθολικού σχεδιασμού	3
2.1. Ο καθολικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση	3
2.2 Ο καθολικός σχεδιασμός για την μάθηση	6
3. Οι αρχές και η παράμετροι του καθολικού σχεδιασμού μάθησης	8
4. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με βάση τον καθολικό σχεδιασμό μάθησης	9
4.1. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι και το εκπαιδευτικό υλικό	10
4.2. Η εκπαιδευτική μέθοδος και η αξιολόγηση	11
5. Καθολικός σχεδιασμός και μαθησιακές δυσκολίες	12
6. Σχολικά περιβάλλοντα ετερότητας και εκπαίδευση	14
7. Σκοπός της έρευνας	15
8. Ερευνητικά ερωτήματα	15
Μέρος Β'	16
1. Μεθοδολογία έρευνας	16
1.1 Είδος έρευνας	16
2. Διαδικασία	18
3. Εργαλεία	19
3.1 Ρουμπρίκα	19
4. Αξιολόγηση	22
5. Αποτελέσματα	27
5.1 Περιγραφή προσαρμογών	27
6. Συζήτηση	32
7. Περιορισμοί της έρευνας	34
8. Προτάσεις και εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη	34
9. Βιβλιογραφία	35
Παράρτημα	38

Μέρος Α΄

Εισαγωγή

1. Ο Καθολικός Σχεδιασμός

Ο καθολικός σχεδιασμός αποτελεί μια ολόκληρη φιλοσοφία, η οποία αναπτύχθηκε στην Αμερική κατά την δεκαετία του 1960 και εξής. Η εν λόγω φιλοσοφία όριζε την δημιουργία κατάλληλων δομών, κυρίως σε αρχιτεκτονικό και υλικοτεχνικό επίπεδο, ώστε να εξασφαλίζεται η πρόσβαση και η κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Higbee, 2009). Πιο συγκεκριμένα, ο καθολικός σχεδιασμός υποστήριζε την εκ των προτέρων δημιουργία κατάλληλων τρόπων και μέσων πρόσβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε διάφορα κτίρια και υπηρεσίες. Για παράδειγμα, ο καθολικός σχεδιασμός υποστήριζε την κατασκευή μπαρών πρόσβασης και ανελκυστήρων σε πολυώροφα κτίρια για τα άτομα με κινητικές δυσκολίες, όπως επίσης και την δημιουργία φρένων στα αναπηρικά αμαξίδια, ώστε τα εν λόγω άτομα με κινητικές δυσκολίες, που χρησιμοποιούν αμαξίδια, να μπορούν επιλεκτικά να σταματούν, όποτε το επιθυμούν (NCAIM, 2014).

Όλα τα παραπάνω αποτελούν υλικοτεχνικές κατασκευές, οι οποίες πρέπει να υλοποιούνται εκ των προτέρων. Για παράδειγμα, κατά την κατασκευή ενός κτιρίου, το οποίο θα στεγάσει μία υπηρεσία, θα πρέπει να προνοηθεί και να μεριμνηθεί η κατασκευή μπαρών πρόσβασης και ανελκυστήρων για τα άτομα με κινητικά προβλήματα. Ως συνέπεια, θα εξασφαλιστεί όχι μόνο η πρόσβαση, αλλά και η κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε διάφορες υπηρεσίες και αγαθά. Επίσης, τα εν λόγω πλεονεκτήματα και οι υπηρεσίες, οι οποίες θα εξασφαλιστούν για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, θα επωφεληθούν και τον γενικό πληθυσμό. Για παράδειγμα, η ύπαρξη μπαρών πρόσβασης και ανελκυστήρων σε ένα κτίριο θα εξασφαλίσει την πρόσβαση και σε μία μητέρα με το καροτσάκι του μωρού της, η οποία σε διαφορετική περίπτωση, θα δυσκολευόταν να ανέλθει στο πολυώροφο κτίριο (LaRocco & Wilken, 2013).

Παρακάτω θα παρουσιαστούν οι κατηγορίες του καθολικού σχεδιασμού, όπως αυτές ορίστηκαν και αναλύθηκαν από διάφορους επιστήμονες. Θα αναλυθούν οι αρχές και

οι δυνατότητες που εξασφαλίζει η κάθε κατηγορία στα άτομα με ειδικές ανάγκες και οι προεκτάσεις που παίρνει κάθε κατηγορία, όταν οι αρχές της εφαρμόζονται σε καθημερινή βάση. Θα δοθεί βέβαια μεγαλύτερη έμφαση και θα αναλυθεί η κατηγορία του Καθολικού Σχεδιασμού στην Μάθηση, η οποία αφορά την προσαρμογή και την εξασφάλιση πρόσβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική ύλη και στη μάθηση.

2. Οι κατηγορίες του καθολικού σχεδιασμού

Ο καθολικός σχεδιασμός διαιρείται σε ορισμένες κατηγορίες ή μοντέλα, τα οποία ανέπτυξαν ορισμένοι επιστήμονες, ώστε με τις κατάλληλες αρχές, μεθόδους και μέσα, να εξασφαλίζεται η ισότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες απέναντι σε ευκαιρίες μάθησης και κατά συνέπεια και η κοινωνική τους ένταξη. Οι κατηγορίες ή τα μοντέλα του καθολικού σχεδιασμού είναι τα εξής: 1) ο Καθολικός Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός (Higbee, 2009), 2) ο Καθολικός Σχεδιασμός της Εκπαίδευσης (Burgstahler & Cory, 2008) και 3) ο Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης (Center for Applied Special Technology, n.d., Rose, 2000a, Rose & Meyer, 2002 & Meo, 2008). Το κάθε μοντέλο διέπεται από ορισμένες αρχές και βήματα, με βάση τα οποία εξασφαλίζεται η πρόσβαση και η κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα εν λόγω μοντέλα αφορούν την παροχή κατάλληλων μέσων και μεθόδων μέσω της εκπαίδευσης, ώστε τα άτομα με ειδικές ανάγκες να έχουν ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες με τον γενικό πληθυσμό απέναντι στην μάθηση, την εκπαίδευση και γενικώς στη ζωή (Howard, 2003).

2.1. Ο καθολικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση

Ο καθολικός σχεδιασμός ως φιλοσοφία είχε τις απαρχές του στην οικοδόμηση του περιβάλλοντος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του πληθυσμού των ηλικιωμένων ανθρώπων. Στη συνέχεια, κατά την δεκαετία του 1970, η φιλοσοφία του καθολικού σχεδιασμού επεκτάθηκε και στην οικοδόμηση του περιβάλλοντος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Howard, 2003). Την δεκαετία του 1980 και ύστερα, η φιλοσοφία του καθολικού σχεδιασμού αρχίζει να

γίνεται πράξη και λαμβάνει διαστάσεις μεταρρυθμιστικών πρακτικών στο χώρο της εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίζεται η κοινωνική ένταξη και η ισότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μετά το κίνημα του No Child Left Behind, το 2001, καθώς και τη Δράση για τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, το 2004, τα οποία αναπτύχθηκαν στην Αμερική, υποστηρίχθηκαν αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλων των βαθμίδων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Συνεπώς, ο καθολικός σχεδιασμός αποτέλεσε μια πρακτική φιλοσοφία, η οποία απασχόλησε τους επιστήμονες και ορισμένοι ασχολήθηκαν με τον ορισμό πρακτικών αρχών και μεθόδων εφαρμογής του στην εκπαίδευση. Ουσιαστικά, τα δύο πρώτα μοντέλα του καθολικού σχεδιασμού, τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω, αποτελούν διάσταση της ίδιας πρακτικής, η οποία ορίζει αλλαγές στην εκπαίδευση, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Κάθε επιστήμονας ή εκπαιδευτικό ίδρυμα που επιχειρούσε να ορίζει ο καθολικός σχεδιασμός και να εξασφαλίσει τις πρακτικές μεθόδους υλοποίησής του στο χώρο της εκπαίδευσης, όριζε και ορισμένες αρχές ή μεθόδους εφαρμογής του. Για παράδειγμα το 1997, η πολιτεία της Βόρειας Καρολίνας, όρισε ορισμένες αρχές, οι οποίες εξασφαλίζουν την εφαρμογή του καθολικού σχεδιασμού στα εκπαιδευτικά της ιδρύματα.

Οι εν λόγω αρχές, οι οποίες έπρεπε να διέπουν ένα καθολικό σχεδιασμό στην εκπαίδευση ήταν οι εξής: 1) η δίκαιη χρήση, 2) η ευελιξία χρήσης και 3) η απλή και διαισθητική χρήση. Οι τρεις αυτές πρώτες αρχές αφορούν τις υπηρεσίες και τα αγαθά, τα οποία προσφέρονται στα άτομα με ειδικές ανάγκες μέσω του καθολικού σχεδιασμού. Επίσης, αναφέρονται στον σεβασμό της διαφορετικότητας, στην προσαρμογή στις ατομικές προτιμήσεις και στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των ατόμων, ώστε να εξασφαλίζονται οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Ακόμη, η τέταρτη αρχή αναφέρεται στην παροχή αντιληπτών πληροφοριών μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η πέμπτη αρχή αναφέρεται στην ανοχή του λάθους εκ μέρους του ατόμου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η έκτη και η έβδομη αρχή αναφέρεται στην υλικοτεχνική υποδομή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ώστε το άτομο να καταβάλει την ελάχιστη σωματική προσπάθεια, ώστε να έχει πρόσβαση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και ακόμη, ο χώρος, όπου παρέχονται οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες πρέπει να είναι προσβάσιμος και εύχρηστος (NCAIM, 2014).

Με βάση τις παραπάνω αρχές, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν πρότυπα καθολικού σχεδιασμού, ώστε να παρέχεται δυνατότητα πρόσβασης και αξιοποίησης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών εκ μέρους των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Αυτή η πρόσβαση με την σειρά της οδηγεί στις ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και στην ισότιμη πρόσβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των εκάστοτε εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Αυτό προϋποθέτει αλλαγές, τόσο στο περιβάλλον των σχολικών τάξεων, όσο και στην διδακτική ύλη. Με αυτές τις αλλαγές καταπιάνεται το τρίτο μοντέλο του καθολικού σχεδιασμού, το οποίο αναφέρθηκε παραπάνω και πρόκειται να αναλυθεί εκτενώς και παρακάτω, ο καθολικός σχεδιασμός για την μάθηση.

Το 2009, η Higbee, δημοσίευσε ένα άρθρο, στο οποίο ανέφερε τις αρχές του μοντέλου του Καθολικού Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, όπως αυτό ορίστηκε και από άλλους μελετητές προγενέστερα, ώστε να είναι πραγματοποιήσιμη η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το εν λόγω μοντέλο, το οποίο υποστήριζε η Higbee αναφερόταν σε οχτώ αρχές, τις οποίες είχαν νωρίτερα αναφέρει και μελετήσει οι Chichering & Gamsan. Οι εν λόγω αρχές ήταν οι εξής: 1) η εξασφάλιση κλίματος φιλοξενίας και η δημιουργία ατμόσφαιρας σεβασμού και κατανόησης προς το άτομο με ειδικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καλωσορίζουν τους μαθητές τους, να φροντίζουν να τους μάθουν καλά και να τους παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης. Θα πρέπει ακόμα, να αποφεύγονται οι ετικέτες ή χαρακτηρισμοί των μαθητών εκ μέρους των εκπαιδευτικών και να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στην χρήση ορολογίας, όπως άτομα με ειδικές ανάγκες ή άτομα με αναπηρία, κτλ. 2) Ο προσδιορισμός του προγράμματος σπουδών και του περιεχομένου των μαθημάτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Τα μαθήματα και το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να αξιοποιεί την προηγούμενη γνώση των μαθητών και να μην δημιουργεί άγχος σε ζητήματα χρόνου ή εξετάσεων. Πολλές φορές η εξέταση και η αξιολόγηση θα πρέπει να προσαρμόζονται στις δυνατότητες των μαθητών και ίσως να περιορίζονται στον ελάχιστο δυνατό χρόνο.

3) Η επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές θα πρέπει να ορίζεται με σαφείς όρους και προσδοκίες εκ μέρους των εκπαιδευτικών. 4) Η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμόζεται και να γίνεται με τις κατάλληλες για κάθε μαθητή, μεθόδους, λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό στυλ του εκάστοτε μαθητή, της δυνατότητες και τους τρόπους μάθησης τους, καθώς και το υπόβαθρο της προηγούμενης γνώσης τους. 5) Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν φυσικά

στηρίγματα μάθησης στους μαθητές τους, όπως η χρήση τεχνολογικών μέσων για την ενίσχυση ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές τους. 6) Θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί ακόμη, να παρέχουν πολλαπλούς τρόπους και ευκαιρίες στους μαθητές τους, ώστε να δείξουν τις γνώσεις τους. Γεγονός που τους παρέχει θετική ενίσχυση, ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση. Και αυτή η αρχή του καθολικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι η έβδομη. Η παροχή δηλαδή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Τέλος, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να φροντίζουν ώστε να προωθείται η αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ των ίδιων και των μαθητών τους, όσο και μεταξύ των μαθητών τους.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν αρχές που διέπουν τον καθολικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό αλλά προϋποθέτουν μία βασική παράμετρο, την οποία τόνισαν πολλοί ερευνητές. Ο καθολικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση για την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες προϋποθέτει την κατάλληλη προετοιμασία των ίδιων των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν το εν λόγω μοντέλο στην πράξη (Howard,2003).

Παρακάτω θα αναλύσουμε περισσότερο το μοντέλο του καθολικού σχεδιασμού μάθησης, το οποίο επίσης απασχόλησε τους ερευνητές και αφορά περισσότερο την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να εξασφαλίζεται παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

2.2 Ο καθολικός σχεδιασμός για την μάθηση

Ο καθολικός σχεδιασμός μάθησης απασχόλησε τους ερευνητές των επιστημών της αγωγής αρκετά, αλλά και την νομοθεσία των κρατών, που μεριμνούν, ώστε να εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες μάθησης στην διαφορετικότητα, μέσα στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Ανάμεσα στους ορισμούς που έχουν δοθεί για τον καθολικό σχεδιασμό μάθησης, ο πιο αντιπροσωπευτικός ήταν αυτό που διατυπώθηκε από τον ΟΗΕ και ο οποίος όριζε ότι *«Ο καθολικός σχεδιασμός μάθησης αφορά τον σχεδιασμό προϊόντων, προγραμμάτων και υπηρεσιών, με σκοπό την χρήση τους από όλους τους ανθρώπους στο μέγιστο δυνατό βαθμό, χωρίς την χρήση ειδικού, επιβοηθητικού σχεδιασμού»*. (Ferrier & Heagney, 2008). Ο καθολικός σχεδιασμός μάθησης βέβαια, δεν αποκλείει την χρήση επιβοηθητικού εξοπλισμού και μέσων από

τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Σκοπός του είναι να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα άτομα, είτε πρόκειται για άτομα με ειδικές ανάγκες, είτε όχι και να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον που δεν θα περιορίζεται από την οποιαδήποτε ειδική ανάγκη ή δυσκολία, που θα εμφανίζει ένα άτομο (Higbee & Goff, 2008).

Από το 1984 δημιουργήθηκε το Κέντρο Εφαρμοσμένης Ειδικής Τεχνολογίας (Center of Applied Special Technology, CAST) στο οποίο τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές Rose και Meo ασχολήθηκαν με τον καθολικό σχεδιασμό για την μάθηση. Συνεπώς, προσπάθησαν να δημιουργήσουν το κατάλληλο υπόβαθρο, το οποίο θα παρέχει υλικά, τεχνικές και στρατηγικές στους εκπαιδευτικούς, ώστε να τα μεταφέρουν στην εκπαίδευση των μαθητών τους και να τους επιβοηθούν να οικοδομήσουν την γνώση τους με ποικίλους τρόπους. Έτσι, δημιούργησαν έναν οδηγό του καθολικού σχεδιασμού μάθησης για τους εκπαιδευτικούς και τους επαγγελματίες της αγωγής.

Συγκρίνοντας την εκπαίδευση που χρησιμοποιεί ο καθολικός σχεδιασμός για την μάθηση με την παραδοσιακή εκπαίδευση, οι ερευνητές του CAST, όρισαν ορισμένες ενέργειες εκ μέρους των εκπαιδευτικών που κάνουν την εκπαίδευση με βάση τον καθολικό σχεδιασμό μάθησης πιο ωφέλιμο για τους μαθητές. Οι διαφορές του καθολικού σχεδιασμού μάθησης από την παραδοσιακή εκπαίδευση είναι οι εξής. Πρώτον, στην παραδοσιακή εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί τυπικά χρησιμοποιούν μία μονάχα μέθοδο διδασκαλίας, ενώ σύμφωνα με τον καθολικό σχεδιασμό, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας. Δεύτερον, στην παραδοσιακή εκπαίδευση, οι μαθητές είναι παθητικοί δέκτες και αποκτούν τις πληροφορίες μέσω της απομνημόνευσης, της πρακτικής άσκησης και των εξετάσεων. Αντίθετα, σύμφωνα με τον καθολικό σχεδιασμό, οι μαθητές είναι ενεργοί δέκτες, οι οποίοι ενθαρρύνονται και αναλύουν τις πληροφορίες και τις γνώσεις που λαμβάνουν, ώστε να οδηγούνται στην κατανόησή τους.

Τρίτον, το μαθησιακό περιβάλλον κατά την παραδοσιακή εκπαίδευση ενθαρρύνει τους μαθητές να κάθονται ήσυχα και να εργάζονται σε ένα επικείμενο πρόβλημα ή μια εργασία. Αντίθετα, στον καθολικό σχεδιασμό, το μαθησιακό περιβάλλον ενθαρρύνει τους μαθητές να εξερευνούν τις πληροφορίες και τις γνώσεις που λαμβάνουν, με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις τους ή τις ικανότητές τους. Τέλος, κατά την παραδοσιακή εκπαίδευση οι ικανότητες και η γνώση των μαθητών αξιολογούνται με βάση μία μόνο μέθοδο, ενώ κατά τον

καθολικό σχεδιασμό, οι μαθητές οικοδομούν τις δεξιότητές τους και την γνώση τους, η οποία αξιολογείται με ποικίλους τρόπους και μεθόδους.

Ο καθολικός σχεδιασμός για την μάθηση εμπεριέχει ορισμένα οφέλη για τους μαθητές, τα οποία είναι τα εξής: 1) Ο καθολικός σχεδιασμός ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών και συνεπώς και των μαθητών με δυσκολίες. Παράλληλα, ο καθολικός σχεδιασμός μάθησης συμβάλλει στη μείωση των εμποδίων για την κατάκτηση της γνώσης. 2) Επιπροσθέτως, ο καθολικός σχεδιασμός μάθησης αξιοποιεί τα κατάλληλα μέσα και τεχνικές που ταιριάζουν στην ηλικία και στο επίπεδο των ικανοτήτων των παιδιών. Έτσι, λαμβάνει υπόψη τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης με βάση την θεωρία του Vygotsky. 3) Ένα άλλο πολύ σημαντικό πλεονέκτημα του καθολικού σχεδιασμού στην μάθηση είναι ότι επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν την γνώση με τις μεθόδους και τα μέσα, που οι ίδιοι προτιμούν. Έτσι, η μάθηση γίνεται πιο διασκεδαστική για τους μαθητές και συνεπώς, εύληπτη από τους μαθητές. 4) Τέλος, ένα ακόμη πλεονέκτημα του καθολικού σχεδιασμού μάθησης, συναφές με τα προηγούμενα είναι ότι παρέχει στους μαθητές εναλλακτικούς τρόπους μάθησης. Βασικό επίσης, για την δημιουργία θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στη μάθηση. Παρακάτω θα αναλυθούν πιο συγκεκριμένα οι αρχές και η μεθοδολογία, την οποία προτείνουν οι ερευνητές του CAST για τον καθολικό σχεδιασμό στην μάθηση (Center for Applied Special Technology, n.d., Rose, 2000b & Meo, 2008).

3. Οι αρχές και η παράμετροι του καθολικού σχεδιασμού μάθησης

Ο καθολικός σχεδιασμός στην μάθηση έχει μία πολύ βασική προϋπόθεση. Θα πρέπει για να εφαρμοστεί να εκπαιδευτούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι φορείς της εκπαίδευσης στους τρόπους γενικής αντίληψης και στη μεθοδολογία εφαρμογής του. Οι ερευνητές του CAST διατύπωσαν τρεις βασικές αρχές που θα πρέπει να παρουσιάζει ο καθολικός σχεδιασμός στην μάθηση. Αρχικά, θα πρέπει να παρουσιάζει τις πληροφορίες και την γνώση με την χρήση πολλαπλών μέσων, όπως οπτικών, γραφικών, ακουστικών και λεκτικών, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να κατακτήσουν τις πληροφορίες και την γνώση. Δεύτερον, θα πρέπει να επιτρέπει

στους μαθητές να εκφράζονται με πολλαπλά και εναλλακτικά μέσα έκφρασης, ώστε έτσι να οικοδομούν την γνώση τους. Τέλος, ο καθολικός σχεδιασμός θα πρέπει να επικεντρώνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να παρακινεί και να ενθαρρύνει τους μαθητές ώστε να κατακτήσουν την γνώση, με ποικίλους τρόπους και μέσα. Ο καθολικός σχεδιασμός στην μάθηση συχνά, χρησιμοποιεί την τεχνολογία και τα μέσα που αυτή παρέχει, ώστε να προσφέρει στους μαθητές ευέλικτους τρόπους οικοδόμησης της γνώσης.

4. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με βάση τον καθολικό σχεδιασμό μάθησης

Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο αξιοποιεί και είναι βασισμένο στον καθολικό σχεδιασμό μάθησης, οι ερευνητές Kame'enui και Simmons (1999), ανέλυσαν έξι παραμέτρους, που θα πρέπει να αξιοποιούνται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο βασίζεται στον καθολικό σχεδιασμό μάθησης. Πρώτον, *οι μεγάλες ιδέες*, οι οποίες αποτελούν τις κεντρικές ιδέες γύρω από τις οποίες πρέπει να οικοδομείται το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Δεύτερον, *οι εμφανείς στρατηγικές*, οι οποίες αποτελούν τις στρατηγικές διδασκαλίας, που διέπουν το αναλυτικό πρόγραμμα και θα πρέπει να δίνουν την δυνατότητα στους μαθητές να κατανοούν όχι μονάχα πώς να κατακτούν την γνώση, αλλά και γιατί πρέπει να την κατακτήσουν και πώς θα την χρησιμοποιήσουν ή αξιοποιήσουν μελλοντικά. Τρίτον, *επιβοηθητική σκάλα*, η οποία αναφέρεται στην βοήθεια, που πρέπει να παρέχεται στους μαθητές, μέχρις ότου οι μαθητές να μπορούν να εργαστούν ανεξάρτητα. Τέταρτον, *οι στρατηγική ένταξης*, η οποία αναφέρεται στην ένταξη της νέας γνώσης στην ήδη υπάρχουσα γνώση μέσω του αναλυτικού προγράμματος και θα επιτυγχάνεται έτσι, η βαθύτερη κατανόηση και το υψηλό επίπεδο σκέψης εκ μέρους των μαθητών. Πέμπτον, *η ορθολογική κριτική*, η οποία αναφέρεται στην δυνατότητα του αναλυτικού προγράμματος να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλούν προηγούμενες γνώσεις και να τις εφαρμόζουν. Έκτον, *το γνωστικό υπόβαθρο*, υπό την έννοια ότι οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις του ατόμου θα αποτελέσουν την βάση πάνω στην οποία θα οικοδομηθούν οι νέες γνώσεις.

Απ' την άλλη, οι ερευνητές του CAST ανέλυσαν περισσότερο επαρκώς τις παραμέτρους, που θα πρέπει να διέπουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το

οποίο βασίζεται στον καθολικό σχεδιασμό μάθησης. Αυτές οι παράμετροι είναι τέσσερις. Πρώτον, *οι μαθησιακοί στόχοι*, υπό την έννοια ότι πρέπει να περιγράφεται επαρκώς στους μαθητές τι αναμένεται από αυτούς να μάθουν. Δεύτερον, *το εκπαιδευτικό υλικό*, το οποίο πρέπει πρωταρχικώς να αποτελείται από τεχνολογικά μέσα, τα οποία θα στηρίζουν το μαθησιακό περιβάλλον. Τρίτον, *οι εκπαιδευτικές μέθοδοι*, οι οποίες πρέπει να εστιάζουν στον σκοπό για τον οποίο διδάσκεται μια ή περισσότερες γνώσεις. Τέταρτον, *η αξιολόγηση*, αφορά την μέθοδο με την οποία μετριέται η αποκτηθείσα γνώση εκ μέρους των μαθητών (Rose, 2000b). Παρακάτω θα αναλυθούν ανά δύο οι παράμετροι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών με βάση τον καθολικό σχεδιασμό μάθησης.

4.1. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι και το εκπαιδευτικό υλικό

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να βασίζονται στις τρεις βασικές αρχές, οι οποίες διέπουν τον καθολικό σχεδιασμό μάθησης. Αυτές οι αρχές είναι τα πολλαπλά μέσα παρουσίασης της γνώσης, τα πολλαπλά μέσα έκφρασης εκ μέρους των μαθητών και τα πολλαπλά μέσα ενθάρρυνσης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διατυπώνουν ξεκάθαρα τους μαθησιακούς στόχους στους μαθητές τους. Οι μαθητές θα πρέπει να κατανοούν τι αναμένεται από αυτούς να μάθουν. Οι μαθησιακοί στόχοι εκτός από ξεκάθαροι και κατανοητοί, θα πρέπει να είναι και παρατηρήσιμοι και αξιολογήσιμοι. Θα πρέπει δηλαδή να μπορεί να αξιολογηθεί το επίπεδο και ο βαθμός κατάκτησης ενός μαθησιακού στόχου εκ μέρους των μαθητών (Meo, 2008).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό, προκειμένου να υλοποιήσουν και να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους, που έχουν θέσει για τους μαθητές τους. Το εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να ενθαρρύνει το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών και να ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις και να ενδιαφέροντα των μαθητών. Γι' αυτό τον λόγο, αν το εκπαιδευτικό υλικό βασίζεται σε τεχνολογικά μέσα, όπως η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών μπορεί να είναι ενθαρρυντικό για τους μαθητές και τελικώς να οδηγεί στην κατάκτηση των γνώσεων, που θα παρουσιάζονται μέσω αυτού. Για παράδειγμα, η χρήση τυπωμένου έντυπου υλικού, οι διαλέξεις του εκπαιδευτικού μέσω παρουσιάσεων σε διαφάνειες, οι γραφικοί οργανωτές, τα βίντεο,

οι εικόνες και η χρήση του διαδικτύου, αποτελούν εκπαιδευτικά μέσα που μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων (Rose, 2000a).

4.2. Η εκπαιδευτική μέθοδος και η αξιολόγηση

Στον καθολικό σχεδιασμό για την μάθηση, η μεθοδολογία, η οποία πρέπει να χρησιμοποιείται εκ μέρους των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ευέλικτη και δεν θα πρέπει να ενθαρρύνει τη παθητική απόκτηση της γνώσης, μέσω αποστήθισης εκ μέρους των μαθητών. Θα πρέπει αντίθετα, να ενθαρρύνονται οι μαθητές να εξασκούν την αποκτηθείσα γνώση τους και να τους δίνεται και η σωστή ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, η διδακτική μεθοδολογία, η οποία βασίζεται στον καθολικό σχεδιασμό μάθησης θα πρέπει να βασίζεται σε τρεις βασικές αρχές, οι οποίες διέπονται από συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες. Πρώτον, η παρουσίαση της διδακτέας ύλης, η οποία θα πρέπει να παρέχεται εκ μέρους τους δασκάλου με την χρήση πολλαπλών παραδειγμάτων και μέσω πολλαπλών μέσων και υλικών. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρουσιάζει την νέα γνώση, αξιοποιώντας επαρκώς την ήδη υπάρχουσα γνώση των μαθητών και έχοντας επισημάνει ή τονίσει τις πιο σημαντικές πληροφορίες της διδακτέας ύλης. Δεύτερον, οι ενέργειες και η έκφραση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να εξασκούν πρακτικώς τις αποκτηθείσες γνώσεις τους, με την παροχή της κατάλληλης στήριξης και βοήθειας εκ μέρους του δασκάλου. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιοποιεί τις ικανότητες όλων των μαθητών του με ποικίλους τρόπους, να τους παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση και να επιτρέπει στους μαθητές του να εκφράζονται με εναλλακτικούς τρόπους, στην προσπάθειά τους να οικοδομήσουν την γνώση τους. Τρίτον, η ενθάρρυνση των μαθητών εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσφέρει επιλογές στους μαθητές του και τα κατάλληλα εργαλεία και τις εναλλακτικές, ώστε να επιλέγουν τους ενισχυτές της γνώσης τους. Κυρίως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ομαδοποιεί την παρεχόμενη γνώση και να δίνει την δυνατότητα επιλογών εκ μέρους των μαθητών του μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον (Meo, 2008).

Επιπλέον, η αξιολόγηση των μαθητών δεν πρέπει να αποσκοπεί στην βαθμολόγηση των μαθητών με αυστηρό και στυγνό τρόπο. Αντίθετα, θα πρέπει να αποσκοπεί στην κατανόηση και αποτίμηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού της

αποκτηθείσας γνώσης των μαθητών του. Με τη σειρά του αυτός ο σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να επεκτείνεται στην επαναξιολόγηση της διδακτικής μεθοδολογίας και στη διόρθωση των τυχόν λαθών που οδήγησαν στη μη πρόσληψη της γνώσης εκ μέρους των μαθητών. Η αξιολόγηση των μαθητών θα πρέπει να αποσκοπεί στον επαναπροσδιορισμό της διδακτικής μεθοδολογίας (Rose, 200b).

Από όλα τα παραπάνω, προκύπτει ότι ο καθολικός σχεδιασμός για την μάθηση αποτελεί μία σύγχρονη θεωρία, η οποία βασίστηκε σε θεωρίες περί δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αλλά αποτέλεσε την έμπρακτη αξιοποίηση αυτών των θεωριών. Ο καθολικός σχεδιασμός μάθησης σέβεται την διαφορετικότητα και αξιοποιεί τις ικανότητες όλων των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτό. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερώνονται και να μαθαίνουν για τον καθολικό σχεδιασμό μάθησης, ώστε να οικοδομούν το διδακτικό τους έργο πάνω σε αυτό, διότι αυτό αποτελεί μία πράξη δημοκρατική, που σέβεται την διαφορετικότητα και παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν και εφαρμόζουν τον καθολικό σχεδιασμό για την μάθηση, εφαρμόζουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, στο οποίο το επίκεντρο είναι οι ίδιοι οι μαθητές και οι δυνατότητές τους (Howard, 2003). Η επιτυχία του καθολικού σχεδιασμού για την μάθηση δεν εξαρτάται μονάχα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ή τους μαθητές τους, αλλά και από την υποστήριξη που θα λάβει ο εκπαιδευτικός που το εφαρμόζει και από τους άλλους εκπαιδευτικούς και από τους γονείς των μαθητών του.

5. Καθολικός σχεδιασμός και μαθησιακές δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένα πρόβλημα που ταλανίζει τη μαθησιακή διαδικασία και εκπαίδευση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Με τη καθιέρωση του καθολικού σχεδιασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Με αυτόν τον τρόπο συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς το πρόγραμμα σπουδών προσαρμόζεται στις ανάγκες τους και δεν χρειάζεται τα παιδιά να προσαρμοστούν σε αυτό. Συνεπώς, συντελείται η μη εμφάνιση των χαρακτηριστικών των συγκεκριμένων παιδιών.

Τα εν λόγω χαρακτηριστικά είναι σημαντικά αλλά όχι δεσμευτικά ως προς την πρόσβαση στη γνώση. Συχνά τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην *αντίληψη*, γενικά δεν μπορούν εύκολα να αποθηκεύουν και να οργανώνουν τις πληροφορίες που δέχονται. Επίσης, δυσκολίες αντιμετωπίσουν όσον αφορά τη διάκριση αντικειμένων και την ταξινόμηση τους σε κατηγορίες. Εμφανείς συχνά είναι δυσκολίες που σχετίζονται με τη *γλώσσα* παραδείγματος χάριν να χωρίζουν τις προτάσεις στα μικρότερα συστατικά τους. Δε διευκολύνονται όσον αφορά τις αλληλουχίες καθώς το βρίσκουν περίπλοκο και κουραστικό. Παρουσιάζουν δυσκολίες σχετικά με τη *μνήμη*, δεν μπορούν εύκολα να μάθουν κάτι απέξω καθώς και να θυμούνται ορισμούς, γεγονότα κτλ. Ορατές είναι και οι διαταραχές που σχετίζονται με την *προσοχή* και τη *συγκέντρωση*. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κουράζονται πιο εύκολα συγκριτικά με τα άλλα παιδιά καθώς δεν μπορούν να διακρίνουν το ουσιώδες από το άσχετο για παράδειγμα την ώρα που η δασκάλα παρουσιάζει το μάθημα το παιδί αποσπάται από αυτά που ακούγονται στο διάδρομο έξω από την τάξη. Επιπροσθέτως, εμφανίζουν αδυναμία όσον αφορά τις *μεταγνωστικές λειτουργίες*, αδυνατούν να επιλέξουν την κατάλληλη στρατηγική στην κατάλληλη στιγμή αλλά και να αξιολογήσουν σωστά το αποτέλεσμα του έργου τους. Οι *κοινωνικό- συναισθηματικές δυσκολίες* είναι μία ακόμη κατηγορία δυσκολιών που συγκαταλέγονται στα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις καθώς δεν κατέχουν επαρκώς τις κοινωνικές δεξιότητες. Κατόπιν, αξίζει να αναφερθεί ότι η σχολική αποτυχία ορισμένες φορές τα οδηγεί σε απομόνωση και επηρεάζει αρνητικά την ψυχοσύνθεση τους που εκφράζεται είτε με απόσυρση είτε με επιθετικότητα. Ακολούθως, αξίζει να γίνει αναφορά στο γεγονός ότι συχνά οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν *έλλειψη κινήτρων* και με αυτό τον τρόπο οδηγούνται να γίνονται παθητικοί δέκτες μάθησης χωρίς κινητοποίηση, έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και χαμηλές προσδοκίες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, Φλωράτου, 2009). Εν συνεχεία πιο ειδικά στο μάθημα της γλώσσας τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσχέρεια αναφορικά με την *ανάγνωση* δηλαδή η πρόοδό τους σε αυτό το κομμάτι είναι αργή, μένουν για αρκετό χρονικό διάστημα στο συλλαβιστό διάβασμα και παρατηρείται αδυναμία κατανόησης των όσων διάβασαν. Καταλήγοντας, εμφανίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με τη *γραφή και την ορθογραφία* όπως παραλείποντας, προσθέτοντας ή αντικαθιστώντας γράμματα

ή συλλαβές καθώς και δεν τηρούν και δεν γενικεύουν τους κανόνες ορθογραφίας (Φλωράτου, 2009)

6. Σχολικά περιβάλλοντα ετερότητας και εκπαίδευση

Ο καθολικός σχεδιασμός δεν αφορά μόνο τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά γενικότερα την πρόσβαση όλων των παιδιών στη εκπαιδευτική διαδικασία ανεξαρτήτως διαφορών.

Συγκεκριμένα, οι Banks & Banks (2010) προσδιορίζουν εννέα κύριες διαφορές μεταξύ των μαθητών : τη φυλή, το φύλο, την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, την εθνικότητα, την εθνική ομάδα, τις ικανότητες και αναπηρίες, τη θρησκεία και τη γεωγραφική περιοχή. Όλες αυτές οι διαφορές συνθέτουν τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή. Ένας δάσκαλος πρέπει να λαμβάνει υπόψη ολόκληρο τον προσανατολισμό της πολυμορφίας του μαθητή κατά την εκπόνηση ενός σχεδίου μαθήματος, ώστε να μεγιστοποιηθεί η εκπαίδευση του. Ένα ακόμη στοιχείο διαφορετικότητας των μαθητών είναι ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει καλύτερα. Τέσσερις είναι οι κύριες μορφές μάθησης η οπτική, η ακουστική, η κιναισθητική και η γραπτή. Οι οπτικοί μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μέσα από το να βλέπουν παραδείγματος χάριν , μέσω διαγραμμάτων, οθονών, ή φυλλαδίων. Οι ακουστικοί μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μέσω της ακοής για παράδειγμα μέσα από διαλέξεις, συζητήσεις. Οι κιναισθητικοί μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μέσα από χειραπτικές δραστηριότητες, όπως πειράματα επιστήμης καθώς και μέσα από την φυσική αλληλεπίδραση με τον κόσμο γύρω τους. Οι μαθητές «γράφω- διαβάζω» (read-write learners) προτιμούν καταλόγους, δοκίμια, εκθέσεις, σχολικά βιβλία, ορισμούς, τυπωμένα φυλλάδια, αναγνώσεις, εγχειρίδια, ιστοσελίδες, και σημειώσεις. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους. Θα πρέπει να επινοήσουν σχέδια μαθήματος που να έχουν ήχους, εικόνες, και κιναισθητικές συνιστώσες, προκειμένου να επιτραπεί σε όλους τους μαθητές με διαφορετικά στυλ μάθησης να πάρουν τις πληροφορίες.

7. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εργασία είχε σκοπό να δείξει κατά πόσο είναι εφικτό να γίνουν προσαρμογές στο σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας της τρίτης δημοτικού με σκοπό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες. Είναι γεγονός, ότι το βιβλίο δεν είναι προσβάσιμο σε όλους τους μαθητές και για αυτό το λόγο, πολλά από τα παιδιά απομακρύνονται από την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις. Με τον τρόπο των προσαρμογών, η μάθηση γίνεται πιο ευέλικτη και ευχάριστη σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Φλωράτου στο βιβλίο Μαθησιακές Δυσκολίες κι όχι Τεμπελιά: «Αντί να χάνουμε το χρόνο μας, ως σχολείο, προσπαθώντας να εξακριβώσουμε την αιτία που κάποιο παιδί δεν μαθαίνει, ας επικεντρωθούμε σε παράγοντες που βρίσκονται απόλυτα κάτω από τον έλεγχό μας».

8. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν είναι τα ακόλουθα:

- A) Είναι εφικτό να γίνουν προσαρμογές στο σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας της γ' δημοτικού για μαθητές με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες;
- B) Ο καθολικός σχεδιασμός συμβάλλει ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Μέρος Β'

1. Μεθοδολογία έρευνας

1.1 Είδος έρευνας

Η διάκριση των ερευνητικών μεθόδων είναι 2 ειδών, οι ποιοτικές και οι ποσοτικές. Οι ποσοτικές κάνουν συλλογή αντικειμενικών και γενικών δεδομένων για κάποιο φαινόμενο και έπειτα γίνεται η μετατροπή αυτών σε αριθμητικά ή στατιστικά στοιχεία, με σκοπό να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών και να παραχθούν αντικειμενικές επεξηγήσεις για τα αίτια ή τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, τα οποία οδηγούν σε μια αντικειμενική και γενική θεωρία για το φαινόμενο της έρευνας. Στην ουσία στις ποσοτικές τίθενται τα ερωτήματα «πόσο» και «τι». Οι ποιοτικές έρευνες διερευνούν το «πώς» και το «γιατί» και χαρακτηρίζονται από την επιδίωξη του ερευνητή να εξερευνήσει και να κατανοήσει σε βάθος τις υποκειμενικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες κάποιων ατόμων για ένα φαινόμενο, με σκοπό να καταστεί εφικτή μια πιο βαθειά και ολοκληρωμένη ερμηνεία (Μαντζούκας, 2007). Στην προκειμένη περίπτωση εφαρμόστηκε *ποιοτική έρευνα* και ως μέθοδος η *ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου της γλώσσας της τρίτης δημοτικού*, το οποίο αποτελεί μέρος της ανάλυσης περιεχομένου.

Η εν λόγω έρευνα καταγράφει τα λεγόμενα ή δρώμενα των συμμετεχόντων, ώστε να μπορέσει να αποσαφηνίσει γιατί απαντούν ή δρουν με το συγκεκριμένο τρόπο και να γίνουν κατανοητά τα αισθήματα, τα κίνητρα, οι επιδιώξεις και το περιβάλλον τους. Επί της ουσίας στοχεύει να ερμηνεύσει την ποιότητα των όσων λένε και κάνουν οι συμμετέχοντες. Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η υποκειμενικότητα του κάθε ερευνητή καθώς διευκρινίζει πώς ο ίδιος βλέπει την πραγματικότητα για το φαινόμενο που ερευνά και τα αποτελέσματα που προκύπτουν επηρεάζονται από τη δική του κρίση και την κουλτούρα του (Μαντζούκας, 2007).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ιωσηφίδης (2008), η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια μέθοδο δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού, το οποίο μπορεί να παρουσιαστεί ποικιλοτρόπως, με κείμενα, συνεντεύξεις, εικόνες, φιλμ, καθώς και ανάλυσης όχι μόνο της επικοινωνίας, αλλά κυρίως, των κοινωνικών προεκτάσεων και συνεπειών, που προκαλεί αυτή η επικοινωνία. Για να διατηρηθεί η εγκυρότητα και η αποτελεσματικότητα της μεθόδου, χρειάζεται να βασίζεται σε τέσσερις βασικούς κανόνες: την αντικειμενικότητα, την εξαντλητικότητα, την καταλληλότητα και τον αμοιβαίο αποκλεισμό. Με τον όρο αντικειμενικότητα εννοείται η ταξινόμηση του σημασιολογικού στοιχείου σε μία κατηγορία, η οποία έχει καταστεί σαφής και ακριβής. Η εξαντλητικότητα σχετίζεται με όλα εκείνα τα στοιχεία, που χρειάζεται να υπάγονται στις κατηγορίες, ώστε να εξαντλείται το περιεχόμενο που πρόκειται να αναλυθεί. Με την καταλληλότητα εννοείται ότι πρέπει να ταιριάζουν οι κατηγορίες στο στόχο της έρευνας, καθώς και στο υπό ανάλυση περιεχόμενο. Καταλήγοντας, ο αμοιβαίος αποκλεισμός αναφέρεται στο γεγονός ότι μια ενότητα ανάλυσης δεν θα πρέπει να ανήκει ταυτόχρονα σε δύο κατηγορίες. Μία έννοια που εντάσσεται σε μια κατηγορία δεν χρειάζεται να υπάγεται και σε κάποια άλλη (Βάμβουκας, 2007).

Στην παρούσα έρευνα, η ανάλυση περιεχομένου είχε ποιοτικό χαρακτήρα και συγκεκριμένα επρόκειτο για ανάλυση του εγχειριδίου της γλώσσας της τρίτης δημοτικού «Τα απίθανα μολύβια».



2. Διαδικασία

Αναλυτικότερα, αυτό που πραγματοποιήθηκε έχει ως εξής, λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφία προσαρμόστηκαν κάποιες ασκήσεις στις απαιτήσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, διατηρώντας τον ίδιο διδακτικό στόχο. Σε ορισμένες δε διατηρήθηκε ο διδακτικός στόχος, διότι κρίθηκε ότι ήταν αρκετά δύσκολος για τους συγκεκριμένους μαθητές και δεν ήταν σύμφωνος με τα κριτήρια της ρουμπρίκας που αναφέρονται σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας καθώς και δεν εξυπηρετούσαν τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, υπήρχαν περιπτώσεις ασκήσεων στις οποίες οι αλλαγές ήταν εικαστικού περιεχομένου καθώς και κάποιες, οι οποίες διατηρήθηκαν ως έχουν, καθώς και ο διδακτικός στόχος και η μορφή τους συμβάδιζαν με την ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Πραγματοποιήθηκε εστίαση σε συγκεκριμένα και βασικά γραμματικά φαινόμενα, κάνοντας συχνή επανάληψη με σκοπό την καλύτερη δυνατή αφομοίωση και κατανόηση. Πραγματοποιήθηκε προσπάθεια με διάφορους τρόπους να γίνει η ορθογραφία μία ευχάριστη δραστηριότητα, παρόλο που αποτελεί μία δυσάρεστη διαδικασία για τους εν λόγω μαθητές. Ακολουθώντας, το σχολικό εγχειρίδιο επικεντρώνεται σε ερωτήσεις περιεχομένου και διδάσκεται πολύ λίγο η κατανόηση. Έτσι οι μαθητές, που δε κατέχουν όλες τις δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση, αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες (Παντελιάδου, 2009). Για το λόγο αυτό, έγινε προσπάθεια να προσαρμοστούν οι ασκήσεις, δίνοντας βαρύτητα στις στρατηγικές κατανόησης του κειμένου. Όσον αφορά τις ασκήσεις λεξιλογίου, εκτιμώντας προσηκόντως, το γεγονός ότι οι «φτωχοί» αναγνώστες δύσκολα παίρνουν πρωτοβουλίες για τον τρόπο με τον οποίο θα χειριστούν μια άγνωστη λέξη, έγινε προσπάθεια να ενταχθούν στρατηγικές για την ανάπτυξη και την κατανόηση του λεξιλογίου (Παντελιάδου, 2009).

Σκοπός δεν ήταν η απλούστευση του εγχειριδίου αλλά η πρόσβαση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως σε αυτό. Όλοι οι μαθητές οφείλουν να είναι ενεργοί μέτοχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαντικό ρόλο για την εφαρμογή των προσαρμογών έπαιξαν τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εφόσον με βάση αυτά προσαρμόστηκαν οι ασκήσεις. Είναι αναγκαίο να γίνει

σαφές ότι όλη η διαδικασία έγινε με βάση την προσωπική μας οπτική και κρίση, λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφία. Έγινε προσπάθεια να ενταχθεί πληθώρα στρατηγικών, ώστε να αποτελέσει ένα αξιόλογο εργαλείο στη διδασκαλία των μαθητών αυτών, οι οποίοι απαντούν διαφορετικά ή έχουν ένα διαφορετικό τρόπο να λειτουργούν και να αποδίδουν, ιδίως όταν εκτελούν ευαίσθητες δοκιμασίες, απ' ότι συμβαίνει με άτομα που μαθαίνουν σχετικά απρόσκοπτα. Συνεπώς όλος ο τρόπος λειτουργίας τους οδηγεί στη χαμηλή απόδοσή τους (Φλωράτου, 2009).

3. Εργαλεία

3.1 Ρουμπρίκα

Η ρουμπρίκα είναι ένα είδος περιγραφικής αξιολόγησης, που στην προκειμένη περίπτωση, προσδιορίζει το επίπεδο ποιότητας των προσαρμογών που έγιναν στο σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και διαβαθμίσεις για καθένα από αυτά. Αποτελεί μια αντικειμενική μέθοδος αξιολόγησης. Το αποτέλεσμα εξάγεται μέσω της κλιμακούμενης βαθμολόγησης (Κουλουμπαρίτση, Ματσαγγούρας, 2004).

Τα κριτήρια της ρουμπρίκας καθορίστηκαν με βάση τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού μάθησης (UDL). Τα κριτήρια είναι τα ακόλουθα:

1. *Η παροχή πολλαπλών μέσω αναπαράστασης.* Κοντολογίς, η παρουσίαση των πληροφοριών και του περιεχομένου του μαθήματος με ποικίλα μέσα, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση. Παραδείγματα αυτού είναι η παροχή εναλλακτικών για την πρόσβαση σε πληροφορίες (οπτικές, ακουστικές), η παροχή ή η ενεργοποίηση της γνώσης με πολλαπλούς τρόπους (χρήση προκαταβολικών οργανωτών.)
2. *Η παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης,* δηλαδή να επιτρέπεται στους μαθητές να χρησιμοποιούν διάφορους, εναλλακτικούς τρόπους προκειμένου να εκφράσουν ή να διαμορφώσουν τη μάθηση. Για παράδειγμα, για τη γραπτή απάντηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί πληκτρολόγιο αντί στυλό και ακόμα, να γίνει χρήση ποικίλων μέσων για

τη διεκπεραίωση κάποιας δραστηριότητας, όπως κείμενο, ομιλία, φιλμ, μουσική.

3. *Η παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής, εν ολίγοις η ενίσχυση των ενδιαφερόντων και των κινήτρων των μαθητών για μάθηση με τρόπους ποικίλης μορφής. Για παράδειγμα, δίνονται επιλογές προκειμένου να αυξηθεί η καταλληλότητα και η αυθεντικότητα των διδακτικών δραστηριοτήτων (χρήση χρημάτων για διδασκαλία μαθηματικών, δραστηριότητες που αφορούν το πολιτισμό), να ενθαρρυνθεί η συνεργασία και η επικοινωνία (διδασκαλία μεταξύ το μαθητών).*

4. Αξιολόγηση

ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ

ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ UDL (προσαρμογή: Δρ. Τζιβνίκου Σ.)

Ρουμπρίκα για την 1^η ενότητα

Αρχές «Σχεδιασμού για όλους»		κάθε αρχή (αριθμός επιλογών)	αρχές που είναι (αριθμός επιλογών)	αρχές (αριθμός επιλογών)	αρχές (αριθμός επιλογών)	
Τα κριτήρια συναντάται:						
I. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Αναπαράστασης:	1. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αντίληψη	1.1 Προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών	X			
		1.2 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες			X	
		1.3 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για οπτικές πληροφορίες	X			
	2. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη γλώσσα, τις μαθηματικές εκφράσεις και τα σύμβολα	2.1 Αποσαφήνιση λεξιλογίου και συμβόλων	X			
		2.2 Αποσαφήνιση συντακτικού και δομής	X			
		2.3 Υποστήριξη αποκωδικοποίησης κειμένου, μαθηματικής σημειογραφίας και συμβόλων	X			
		2.4 Προώθηση της κατανόησης μεταξύ γλωσσών				X
		2.5 Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων		X		
	3. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την κατανόηση	3.1 Ενεργοποίηση γνωστικού υποβάθρου (πρότερη γνώση)		X		
		3.2 Επισημάνση μαθίων, κλίρων χαρακτηριστικών, σημαντικών ιδεών και σχέσεων	X			
		3.3 Καθοδήγηση στην επεξεργασία των πληροφοριών, την <u>απτικοποίηση</u> και το χειρισμό	X			
		3.4 Μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης		X		
II. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Δράσης και Έκφρασης:	4. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για σωματική δράση	4.1 Παίχια στις μεθόδους απόκρισης και πλοήγησης			X	
		4.2 Βελτιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες			X	
	5. Χρήση πολλαπλών μέσων για επικοινωνία	5.1 Παροχή εναλλακτικών επιλογών για έκφραση και επικοινωνία		X		
		5.2 Χρήση πολλαπλών εργαλείων για τη δομή και τη σύνθεση της μάθησης	X			
		5.3 Δόμηση ευχέρειας με διαφοροποιημένη υποστήριξη για πρακτική εξάσκηση και απόδοση		X		
	6. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για εκτελεστικές λειτουργίες	6.1 Καθοδήγηση αποτελεσματικής <u>αποκωδικοποίησης</u>		X		
		6.2 Υποστήριξη του προγραμματισμού και της ανάπτυξης στρατηγικών		X		
		6.3 Διευκόλυνση της διαχείρισης πληροφοριών και πηγών	X			
6.4 Ενίσχυση της ικανότητας παρακολούθησης της προόδου		X				
III. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Εμπλοκής:	7. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος	7.1 Βελτιστοποίηση ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία	X			
		7.2 Βελτιστοποίηση της συνέπειας, της αξίας και της αυθεντικότητας	X			
		7.3 Ελαχιστοποίηση απειλών και περισπασμών	X			
	8. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη διατήρηση της προσπάθειας και της επιμονής	8.1 Ανάδειξη της σπουδαιότητας των σκοπών και των στόχων		X		
		8.2 Παίχια στις απαιτήσεις και τις πηγές για τη βελτιστοποίηση της πρόκλησης	X			
		8.3 Ενίσχυση της συνεργασίας και της κινήτρων		X		
		8.4 Αξέση της ανατροφοδότησης με στόχο την αρτιότητα της γνώσης και την κατακτηση της μάθησης		X		
	9. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αυτορρύθμιση	9.1 Προαγωγή των προσδοκιών και των αντιλήψεων που βελτιστοποιούν την παράδοση		X		
		9.2 Διευκόλυνση ατομικών δεξιοτήτων και στρατηγικών υπέρβασης δυσκολιών		X		
9.3 Ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης και του <u>αυτοπροσχεδιασμού</u>		X				

Ρουμπρίκα για την 2^η ενότητα

Αρχές «Σχεδιασμού για όλους»		αλληλεγγύη (αριθμός επιπέδων=2)	πρόσβαση (αριθμός επιπέδων=2)	επιλογή (αριθμός επιπέδων=2)	επιβίωση (αριθμός επιπέδων=2)	
Τα κριτήρια συναντάται:						
I. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Αναπαραστάσης	1. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αντίληψη	1.1 Προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών	X			
		1.2 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες				X
		1.3 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για οπτικές πληροφορίες	X			
	2. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη γλώσσα, τις μαθηματικές εκφράσεις και τα σύμβολα	2.1 Αποσαφήνιση λέξιλογίου και συμβόλων	X			
		2.2 Αποσαφήνιση συντακτικού και δομής	X			
		2.3 Υποστήριξη αποκωδικοποίησης κειμένου, μαθηματικής σημειογραφίας και συμβόλων	X			
		2.4 Προώθηση της κατανόησης μεταξύ γλωσσών				X
		2.5 Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων		X		
	3. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την κατανόηση	3.1 Ενεργαποίηση γνωστικού υποβάθρου (πρότερη γνώση)		X		
		3.2 Επισήμανση μοτίβων, κλίρων χαρακτηριστικών, σημαντικών ιδεών και σχέσεων	X			
		3.3 Καθοδήγηση στην επεξεργασία των πληροφοριών, την αποκωδικοποίηση και το χειρισμό	X			
		3.4 Μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης		X		
II. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Δράσης και Έκφρασης	4. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για σωματική δράση	4.1 Παιχνίδια στις μεθόδους απόκρισης και πλοήγησης				X
		4.2 Βελτιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες				X
	5. Χρήση πολλαπλών μέσων για επικοινωνία	5.1 Παροχή εναλλακτικών επιλογών για έκφραση και επικοινωνία		X		
		5.2 Χρήση πολλαπλών εργαλείων για τη δόμηση και τη σύνθεση της μάθησης	X			
		5.3 Δόμηση ευχέρειας με διαβαθμισμένη υποστήριξη για πρακτική εξάσκηση και απόδοση		X		
	6. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για εκτελεστικές λειτουργίες	6.1 Καθοδήγηση αποτελεσματικής αποκωδικοποίησης		X		
		6.2 Υποστήριξη του προγραμματισμού και της ανάπτυξης στρατηγικών		X		
		6.3 Διευκόλυνση της διαχείρισης πληροφοριών και πηγών	X			
		6.4 Ενίσχυση της ικανότητας παρακολούθησης της προόδου		X		
	III. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Εμπλοκής	7. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την προσέλευση του ενδιαφέροντος	7.1 Βελτιστοποίηση ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία	X		
7.2 Βελτιστοποίηση της συνάφειας, της αξίας και της αυθεντικότητας			X			
7.3 Ελαχιστοποίηση απειλών και περιστάσεων			X			
8. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη διατήρηση της προσπάθειας και της επιμονής		8.1 Ανάδειξη της σπουδαιότητας των σκοπών και των στόχων		X		
		8.2 Παιχνίδια στις απαιτήσεις και τις πηγές για τη βελτιστοποίηση της πράξης	X			
		8.3 Ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινότητας		X		
		8.4 Αύξηση της ανατροφοδότησης με στόχο την αρτιότητα της γνώσης και την κατάκτηση της μάθησης		X		
9. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αυτορύθμιση		9.1 Προαγωγή των προσδοκιών και των αντιλήψεων που βελτιστοποιούν την παρώθηση		X		
		9.2 Διευκόλυνση ατομικών δεξιοτήτων και στρατηγικών υπέρβασης δυσκολιών		X		
		9.3 Ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης και του αμοιβαλισμού		X		

Ρουμπρίκα για την 3^η ενότητα

Αρχές «Σχεδιασμού για όλους» Το κριτήριο συναντάται:			Πολύ συχνά (συνολικά αποτελέσματα)	Συνήθως συχνά (μέσα αποτελέσματα)	Πολλές φορές (χαμηλά αποτελέσματα)	Καθόλου (Κλίμακα αποτελέσματα)	
I. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Αναπαραστάσης:	1. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αντίληψη	1.1 Προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών	X				
		1.2 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες				X	
		1.3 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για οπτικές πληροφορίες	X				
	2. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη γλώσσα, τις μαθηματικές εκφράσεις και τα σύμβολα	2.1 Αποσαφήνιση λέξιολογίου και συμβόλων	X				
		2.2 Αποσαφήνιση συντακτικού και δομής	X				
		2.3 Υποστήριξη απακωδικοποίησης κειμένου, μαθηματικής σημειογραφίας και συμβόλων	X				
		2.4 Προώθηση της κατανόησης μεταξύ γλωσσών					X
		2.5 Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων		X			
	3. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την κατανόηση	3.1 Ενεργαποίηση γνωστικού υποβάθρου (πρότερη γνώση)		X			
		3.2 Επισήμανση μοτίβων, κλίβων χαρακτηριστικών, σημαντικών ιδεών και σχέσεων	X				
		3.3 Καθοδήγηση στην επεξεργασία των πληροφοριών, την <u>απλοποίηση</u> και το χειρισμό	X				
		3.4 Μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης		X			
II. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Δράσης και Έκφρασης:	4. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για σωματική δράση	4.1 Πακίδια στις μεθόδους απόκρισης και πλοήγησης				X	
		4.2 Βελτιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες				X	
	5. Χρήση πολλαπλών μέσων για επικοινωνία	5.1 Παροχή εναλλακτικών επιλογών για έκφραση και επικοινωνία		X			
		5.2 Χρήση πολλαπλών εργαλείων για τη δομή και τη σύνθεση της μάθησης	X				
		5.3 Δόμηση συχρότητας με σταθεροποιημένη υποστήριξη για πρακτική εξάσκηση και απόδοση		X			
	6. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για εκτελεστικές λειτουργίες	6.1 Καθοδήγηση αποτελεσματικής <u>αγαθοεπίαιας</u>		X			
		6.2 Υποστήριξη του προγραμματισμού και της ανάπτυξης στρατηγικών		X			
		6.3 Διευκόλυνση της διαχείρισης πληροφοριών και πηγών	X				
		6.4 Ενίσχυση της ικανότητας παρακολούθησης της προόδου		X			
	III. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Εμπλοκής:	7. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος	7.1 Βελτιστοποίηση ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία	X			
7.2 Βελτιστοποίηση της συνέπειας, της αξίας και της αυθεντικότητας			X				
7.3 Ελαχιστοποίηση απειλών και περισπασμών			X				
8. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη διατήρηση της προσπάθειας και της επιμονής		8.1 Ανάδειξη της απουσιότητας των ακατών και των στόχων		X			
		8.2 Πακίδια στις απαιτήσεις και τις πηγές για τη βελτιστοποίηση της πρόκλησης	X				
		8.3 Ενίσχυση της συνεργασίας και της ικανότητας		X			
		8.4 Αύξηση της ανατροφοδότησης με στόχο την αρτιότητα της γνώσης και την κατάκτηση της μάθησης		X			
9. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αυτορρύθμιση		9.1 Προαγωγή των προσδοκιών και των αντήλων που βελτιστοποιούν την παρώθηση		X			
		9.2 Διευκόλυνση ατομικών δεξιοτήτων και στρατηγικών υπέρβασης δυσκολιών		X			
		9.3 Ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης και του <u>αναπροσανατολισμού</u>		X			

Ρουμπρίκα για την 4^η ενότητα

Αρχές «Σχεδιασμού για όλους»			παιδαγωγικά επιτεύγματα	παιδαγωγικά επιτεύγματα	παιδαγωγικά επιτεύγματα	παιδαγωγικά επιτεύγματα	
Το κριτήριο συναντάται:							
I. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Αναπαράστασης:	1. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αντίληψη	1.1 Προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών	X				
		1.2 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες				X	
		1.3 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για οπτικές πληροφορίες	X				
	2. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη γλώσσα, τις μαθηματικές εκφράσεις και τα σύμβολα	2.1 Αποσαφήνιση λέξιλογίου και συμβόλων	X				
		2.2 Αποσαφήνιση συντακτικού και δομής	X				
		2.3 Υποστήριξη αποκωδικοποίησης κειμένου, μαθηματικής σημειογραφίας και συμβόλων	X				
		2.4 Προώθηση της κατανόησης μεταξύ γλωσσών					X
		2.5 Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων		X			
	3. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την κατανόηση	3.1 Ενεργοποίηση γνωστικού υποβάθρου (πρότερη γνώση)			X		
		3.2 Επισήμανση μοτίβων, κλίσεων χαρακτηριστικών, σημαντικών ιδεών και σχέσεων	X				
		3.3 Καθοδήγηση στην επεξεργασία των πληροφοριών, την απεικόνιση και το χειρισμό	X				
		3.4 Μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης			X		
II. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Δράσης και Έκφρασης:	4. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για σωματική δράση	4.1 Παιχνίδια στις μεθόδους απόκρισης και πλοήγησης				X	
		4.2 Βελτιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες				X	
	5. Χρήση πολλαπλών μέσων για επικοινωνία	5.1 Παροχή εναλλακτικών επιλογών για έκφραση και επικοινωνία			X		
		5.2 Χρήση πολλαπλών εργαλείων για τη δόμηση και τη σύνθεση της μάθησης	X				
		5.3 Δόμηση ευχέρειας με διαβαθμισμένη υποστήριξη για πρακτική εξάσκηση και απόδοση			X		
	6. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για εκτελεστικές λειτουργίες	6.1 Καθοδήγηση αποτελεσματικής απαγωγείας			X		
		6.2 Υποστήριξη του προγραμματισμού και της ανάπτυξης στρατηγικών			X		
		6.3 Διευκόλυνση της διαχείρισης πληροφοριών και πηγών	X				
		6.4 Ενίσχυση της ικανότητας παρακολούθησης της προόδου			X		
	III. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Εμπλοκής:	7. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος	7.1 Βελτιστοποίηση ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία	X			
7.2 Βελτιστοποίηση της συνάφειας, της αξίας και της αυθεντικότητας			X				
7.3 Ελαχιστοποίηση απειλών και περισπασμών			X				
8. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη διατήρηση της προσπάθειας και της επιμονής		8.1 Ανάδειξη της απουσιαιότητας των σκαπών και των στόχων			X		
		8.2 Παιχνίδια στις απαιτήσεις και τις πηγές για τη βελτιστοποίηση της πρόκλησης	X				
		8.3 Ενίσχυση της συνεργασίας και της κανονότητας			X		
		8.4 Αύξηση της ανατροφοδότησης με στόχο την αρτιότητα της γνώσης και την κατάκτηση της μάθησης			X		
9. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αυτορρύθμιση		9.1 Προώθηση των προσδοκιών και των αντιλήψεων που βελτιστοποιούν την παρώθηση			X		
		9.2 Διευκόλυνση ατομικών δεξιοτήτων και στρατηγικών υπέρβασης δυσκολιών			X		
		9.3 Ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης και του αυτοκαταρτισμού			X		

Ρουμπρίκα για την 5^η ενότητα

Αρχές «Σχεδιασμού για όλους»			πρώτο επίπεδο (επίπεδο-1)	επίπεδο δεύτερο (επίπεδο-2)	επίπεδο τρίτο (επίπεδο-3)	επίπεδο τέταρτο (επίπεδο-4)	
Το κριτήριο συναντάται:							
I. Παροχή Πολύπτυκτων Μέσων Αναπαράστασης:	1. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αντίληψη	1.1 Προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών	X				
		1.2 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες				X	
		1.3 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για οπτικές πληροφορίες		X			
	2. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη γλώσσα, τις μαθηματικές εκφράσεις και τα σύμβολα	2.1 Αποσαφήνιση λέξιλογίου και συμβόλων				X	
		2.2 Αποσαφήνιση συντακτικού και δομής				X	
		2.3 Υποστήριξη αποκωδικοποίησης καμένου, μαθηματικής σημειογραφίας και συμβόλων	X				
		2.4 Προώθηση της κατανόησης μεταξύ γλωσσών					X
		2.5 Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων		X			
		2.6 Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων		X			
3. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την κατανόηση	3.1 Ενταξιοποίηση γνωστικού υποβάθρου (πρότερη γνώση)			X			
	3.2 Επισημάνση μοτίβων, κορών χαρακτηριστικών, σημαντικών ιδιών και σχέσεων	X					
	3.3 Καθοδήγηση στην επεξεργασία των πληροφοριών, την οπτικοποίηση και το χειρισμό	X					
	3.4 Μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης		X				
II. Παροχή Πολύπτυκτων Μέσων Δράσης και Εμπειρίας:	4. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για σωματική δράση	4.1 Ποικιλία στις μεθόδους απόκρισης και πλοήγησης				X	
		4.2 Βελτιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες				X	
	5. Χρήση πολλαπλών μέσων για επικοινωνία	5.1 Παροχή εναλλακτικών επιλογών για έκφραση και επικοινωνία			X		
		5.2 Χρήση πολλαπλών εργαλείων για τη δόμηση και τη σύνθεση της μάθησης	X				
		5.3 Δόμηση ευχάριας με διαδοχιασμένη υποστήριξη για πρακτική εξάσκηση και απόδοση			X		
	6. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για εκτελεστικές λειτουργίες	6.1 Καθοδήγηση αποτελεσματικής φερεαθεσίας			X		
		6.2 Υποστήριξη του προγραμματισμού και της ανάπτυξης στρατηγικών			X		
		6.3 Διευκόλυνση της διαχείρισης πληροφοριών και πηγών	X				
6.4 Ενίσχυση της ικανότητας παρακολούθησης της πρόδου			X				
III. Παροχή Πολύπτυκτων Μέσων Ευπλοκής:	7. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την προσέλευση του ενδιαφέροντος	7.1 Βελτιστοποίηση ευκαιριών για αμοιβαία επιλογή και αυτονομία	X				
		7.2 Βελτιστοποίηση της συνέφειας, της αξίας και της αυθεντικότητας	X				
		7.3 Ελαχιστοποίηση απειλών και περιστασιών	X				
	8. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη διατήρηση της προστάθειας και της επιμονής	8.1 Ανάδειξη της σπουδαιότητας των σκοπών και των στόχων			X		
		8.2 Ποικιλία στις απαιτήσεις και τις πηγές για τη βελτιστοποίηση της πρόκλησης	X				
		8.3 Ενίσχυση της συνεισφοράς και της κινήτητας			X		
		8.4 Αύξηση της ανατροφοδότησης με απόκο την αρπότητα της γνώσης και την κατάκτηση της μάθησης			X		
	9. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αυτορρύθμιση	9.1 Παράγννη των προδοκιών και των αντιλήψεων που βελτιστοποιούν την παρωθήση			X		
		9.2 Διευκόλυνση αμοικιών δεξοτήτων και στρατηγικών υπόβασης δυσκολιών			X		
9.3 Ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης και του αναφορεσμού			X				

5. Αποτελέσματα

5.1 Περιγραφή προσαρμογών

Όπως έχει γίνει αναφορά και στις προηγούμενες ενότητες, οι προσαρμογές έγιναν στο σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας της γ' δημοτικού.

5.1.1 Προσαρμογές στις ερωτήσεις κατανόησης

Αρχικά κάθε ενότητα ξεκινάει με το κείμενο, το οποίο συνοδεύεται από ερωτήσεις κατανόησης και έχει το τίτλο «ξεκλειδώνω το κείμενο». Οι ερωτήσεις αυτές σχετίζονται με το περιεχόμενο του κειμένου και δεν ελέγχεται καθόλου η κατανόηση. Κατόπιν, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές κατανόησης και αδυνατούν να διαβάσουν και να κατανοούν ταυτόχρονα. Συνήθως διαβάζουν για να τελειώσουν και η προσοχή τους διασπάται εύκολα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Λαμβάνοντας υπόψη αυτά αντικαταστάθηκαν οι ερωτήσεις κατανόησης με άλλες ασκήσεις, οι οποίες ήταν πιο λίγες και σε αριθμό. Θεωρήθηκε απαραίτητο η ύπαρξη «χάρτη ιστορίας» σχεδόν σε κάθε κείμενο, με το οποίο ο μαθητής οργανώνει το νόημα του κειμένου και δεν υπάρχει σύγχυση, όπως συνηθίζεται εξαιτίας της πληθώρας των λεπτομερειών. Στο χάρτη ιστορίας τίθενται καίρια ερωτήματα όπως «Που;», «Πότε;», «Ποιος;», «Ποιο είναι το πρόβλημα/ γεγονός;», «Πώς τελειώνει η ιστορία;» (σελ. 38 παράρτ.). Οι ερωτήσεις είναι σχετικά απλές χωρίς δυσκολίες ως προς την κατανόηση και καθώς τις απαντούν (η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνει σταδιακά ανά παράγραφο, ατομικά ή συνεργατικά) εντοπίζουν τα βασικά σημεία του κειμένου. Έτσι αξιοποιείται η οπτική οδός πρόσληψης πληροφοριών (Παντελιάδου, 2009). Μαζί με τον χάρτη ιστορίας προστέθηκαν κι άλλες δραστηριότητες που σχετίζονται με την κατανόηση του κειμένου. Μία από αυτές ήταν «ψάξε την απάντηση;» (σελ 38 παράρτ.), στην οποία ο μαθητής καλείται να αντιστοιχίσει την ερώτηση στην απάντηση που ταιριάζει (για να υπάρξει μία ελάχιστη επιπλέον δυσκολία σε ένα μάθημα τοποθετήθηκε και μία παραπάνω ερώτηση που δεν ταιριάζει σε καμία απάντηση). Με αυτό τον τρόπο, ο μαθητής δεν αγχώνεται να βρει μέσα σε ένα κείμενο την απάντηση κι έτσι η δραστηριότητα καλύπτει περισσότερο τις

δυνατότητες του. Μία ακόμη άσκηση που προστέθηκε για την κατανόηση του κειμένου ήταν το «τι δεν ταιριάζει» (σελ.62 παράρτ.), κατά την οποία επιλέχθηκαν μία ή δύο παράγραφοι του κειμένου μέσα στις οποίες, προστέθηκε μία πρόταση που νοηματικά δεν ταιριάζει καθόλου με το κείμενο. Σε αυτή την περίπτωση ζητείται από το μαθητή να βρει την πρόταση που δεν ευσταθεί με το περιεχόμενο του κειμένου. Σε κάποια μαθήματα τοποθετήθηκε άσκηση Σωστού- Λάθους (Σ-Λ), στην οποία ο μαθητής επιλέγει ποια πρόταση αληθεύει σύμφωνα με το κείμενο και ποια δεν αληθεύει (σελ.43 παράρτ.). Οι ασκήσεις Σ-Λ ενδείκνυνται για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ακολουθως, μία άλλη άσκηση που συμβάλλει στην κατανόηση του κειμένου, αλλά και στον έλεγχο αν πράγματι κατανοήθηκε είναι να ταιριάζει ο μαθητής την εικόνα με κάποιο κομμάτι του κειμένου (σελ.47 παράρτ.). Στην προκειμένη περίπτωση, αυτό το είδος άσκησης τοποθετήθηκε σε δύο ποιήματα , που το παιδί αντιστοιχεί μία ή δύο εικόνες με μία στροφή των ποιημάτων . Στην εικόνα παρουσιάζεται οπτικά το περιεχόμενο της κάθε στροφής. Επίσης, στο ίδιο μάθημα ζητήθηκε από το παιδί σε μία δραστηριότητα να επιλέξει ποιος τίτλος ταιριάζει με το ποίημα, εκ των οποίων οι δύο είναι εντελώς άσχετοι με το περιεχόμενο, ο ένας το προσεγγίζει ως ένα βαθμό κι ο άλλος είναι πλήρως σχετικός (σελ.47 παράρτ.). Σε ένα άλλο μάθημα το οποίο περιλάμβανε τρία μικρά κειμενάκια ζητείται από το μαθητή να τοποθετήσει από τους τίτλους που του δίνονται ποιος αντιπροσωπεύει το καθένα από αυτά. Δημιουργήθηκαν και ασκήσεις πολλαπλής επιλογής θεωρώντας ότι είναι ευχάριστες για τους μαθητές και σύντομες εφόσον δυσκολεύονται να μείνουν συγκεντρωμένοι για μεγάλη διάρκεια (σελ.71 παράρτ.). Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις, που καλλιεργούν τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, είναι αυτές που αφορούν την επεξεργασία του κειμένου, τη χρήση ερωτήσεων αλλά και το συνδυασμό αυτών στο πλαίσιο διδακτικών προγραμμάτων (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Μία από αυτές είναι οι τεχνικές περίληψης, για το λόγο αυτό υπήρξε πρόθεση να ενταχθεί σε κάποια μαθήματα και η περίληψη, αλλά με τη μέθοδο του τηλεγραφήματος (σελ.48 παράρτ.). Σύμφωνα με αυτό, ο μαθητής θα γράψει ένα τηλεγράφημα, στο οποίο θα παραθέτει τα βασικότερα γεγονότα του κειμένου. Πολύ βοηθητικό ρόλο σε αυτή την άσκηση, παίζει ο χάρτης ιστορίας, που περιλαμβάνει τα κυριότερα στοιχεία με μορφή σχεδιαγράμματος.

5.1.2 Προσαρμογές στην γραμματική

Στα μαθήματα μετά από το «ξεκλειδώνω το κείμενο» ακολουθείται το «παρατηρώ και μαθαίνω», το οποίο έχει σχέση με την παρουσίαση γραμματικών φαινομένων. Θεωρήθηκε προτιμότερο να αντικατασταθεί ο τίτλος αυτός με τον τίτλο «γραμματική», ώστε να είναι ξεκάθαρο στους μαθητές το τι πρόκειται να διδαχθούν. Είναι απαραίτητο να υπάρχουν ξεκάθαροι μαθησιακοί στόχοι. Επιπροσθέτως, δεν υπήρχαν ασκήσεις στα γραμματικά φαινόμενα, για το λόγο αυτό προστέθηκαν τέτοιες ασκήσεις για περαιτέρω πρακτική εξάσκηση (σελ.38 παράρτ.). Η εργασία επικεντρώθηκε στα σημαντικότερα γραμματικά φαινόμενα, αλλάζοντας έτσι, το διδακτικό στόχο σε ορισμένα μαθήματα (σελ.46, σελ.54 παράρτ.). Στο πρώτο μάθημα, οι μαθητές επρόκειτο να διδαχθούν τις χρονικές βαθμίδες παρόν- παρελθόν – μέλλον, θεωρήθηκε ότι οι έννοιες αυτές θα δυσκόλευαν τους μαθητές και γι' αυτό το λόγο, πραγματοποιήθηκε εστίαση στο πιο κοντινό μέλλον, παρόν, παρελθόν αλλάζοντας το σε αύριο, σήμερα και χθες. Επίσης, προστέθηκε και μία άσκηση που είχε διττό στόχο. Δόθηκε ένα κείμενο με κενά, στο οποίο το παιδί θα τα συμπληρώσει με βάσει τα ρήματα που δίνονται και συνάμα θα απαντήσει στην ερώτηση «πότε;» αναφέρεται το ρήμα π.χ. βλέπει Πότε; → Χθες, Σήμερα, Αύριο. Ακολούθησε η διδασκαλία των παρελθοντικών χρόνων του Παρατατικού και του Αορίστου. Δημιουργήθηκε ένα πινακάκι που εξηγεί τι δηλώνει ο κάθε χρόνος (Παρατατικός → χθες για πολλή ώρα, Αόριστος → χθες για λίγο, Ενεστώτας → τώρα) και μία άσκηση για καλύτερη κατανόηση. Η επόμενη διδασκαλία είχε ως στόχο τους βαθμούς των επιθέτων, σχεδιάστηκε ένας πιο απλός και πιο ξεκάθαρος πίνακας, σχετικά με αυτό το φαινόμενο, καθώς και μία άσκηση, στην οποία δίνεται ο βαθμός, που χρειάζεται κάθε φορά και στον οποίο ο μαθητής τοποθετεί το επίθετο. Όπως έχει ήδη ειπωθεί, πραγματοποιήθηκε εστίαση στα σημαντικότερα και γι' αυτό το λόγο συνεχίστηκε η κλίση των ρημάτων και παραλήφθηκαν οι προσωπικές αντωνυμίες. Ακολούθως, οι κτητικές αντωνυμίες, αντικαταστάθηκαν με μια επανάληψη των μερών του λόγου. Εν συνεχεία, η διδασκαλία αφορούσε του μελλοντικούς χρόνους. Σχεδιάστηκε ένα πινακάκι που παρουσίαζε την κλίση του ρήματος «παίζω» σε αυτούς τους χρόνους, επεξηγήθηκαν (Εξακολουθητικός Μέλλοντας → αύριο για πολλή ώρα, Στιγμιαίος Μέλλοντας → αύριο μία φορά) και τοποθετήθηκε μία άσκηση για παραπάνω εξάσκηση. Αντικαταστάθηκε το γραμματικό φαινόμενο με τη παύλα του διαλόγου και πραγματοποιήθηκε επανάληψη των μερών της πρότασης (Y-P-A). Ακόμη,

κρίθηκε απαραίτητο να γίνει επανάληψη της κλίσης των ουσιαστικών, αντικαθιστώντας ένα όχι και τόσο σημαντικό φαινόμενο, όπως αυτών των μετοχών.

5.1.3 Προσαρμογές στο λεξιλόγιο

Η επόμενη κατηγορία ασκήσεων που περιλαμβάνει το σχολικό εγχειρίδιο είναι το «παίζω με τις λέξεις», πρόκειται στην ουσία για δραστηριότητες λεξιλογίου. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ως προς το χειρισμό των άγνωστων λέξεων και για αυτό το λόγο οι δραστηριότητες λεξιλογίου θα ήταν καλό να χαρακτηρίζονται από συνέπεια, σαφήνεια και αμεσότητα (Παντελιάδου, 2009). Οι προσαρμογές που έγιναν όσον αφορά αυτό το κομμάτι ήταν η προσθήκη διαφόρων ασκήσεων λεξιλογίου. Αναλυτικότερα, μια δραστηριότητα ήταν να επιλέξει ο μαθητής σε ποια πρόταση ευσταθεί νοηματικά η λέξη που είναι υπογραμμισμένη (από τις τρεις προτάσεις, που δόθηκαν, μόνο σε μία ταιριάζει) (σελ. 39 παράρτ.). Η υπογραμμισμένη λέξη είναι ίδια και στις τρεις προτάσεις. Έπειτα, έπρεπε να υπογραμμίσει από τις επιλογές που δίνονται το συνώνυμο και το αντίθετο του προς εκ μάθηση όρου. Κάποιες ασκήσεις του σχολικού εγχειριδίου σχετίζονταν με τη δημιουργία σύνθετων λέξεων. Γι' αυτό το λόγο σε μερικές δόθηκαν και τα δύο συνθετικά, ώστε να μη δυσκολεύονται οι μαθητές πως θα τα συνθέσουν, καθώς και ασκήσεις με Σωστό – Λάθος, όσον αφορά τα αντίθετα (σελ.50 παράρτ.) . Επίσης, κρατήθηκαν κάποιες από τις δραστηριότητες του βιβλίου, αλλάζοντας σε ορισμένες την εικαστική μορφή (π.χ. δημιουργία σύνθετων με το διάγραμμα του Venn), είτε προστέθηκε βοηθητικό σχεδιάγραμμα (σελ.56, 59 παράρτ.).

5.1.4 Προσαρμογές στην ορθογραφία

Το τελευταίο κομμάτι της δομής του μαθήματος ήταν δραστηριότητες που αφορούσαν την ορθογραφία, οι λεγόμενες «γράφω σωστά». Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζει προβλήματα, που αφορούν την ορθογραφία. Υπάρχουν περιπτώσεις, στις οποίες οι μαθητές ενώ είναι καλοί αναγνώστες, έχουν εξαιρετικά χαμηλή ορθογραφική επίδοση. Για το λόγο αυτό, για να επωφεληθούν οι μαθητές αυτοί από τη διδασκαλία και να βελτιωθούν ως προς την ορθογραφική τους ικανότητα, θα ήταν καλό να συμμετέχουν σε μια διδακτική διαδικασία, που να μη ταυτίζεται ποιοτικά με την παραδοσιακή. Η εκπαιδευτική παρέμβαση πρέπει να στηρίζεται σε μια διαφορετική αντίληψη για τη διδακτική διαδικασία (Παντελιάδου, 2009). Για να γίνουν κατανοητές οι προσαρμογές που

πραγματοποιήθηκαν σε αυτό το κομμάτι του εγχειριδίου, θα ακολουθήσει αναφορά στον τύπο των ασκήσεων, που προτείνεται. Σε ένα είδος δραστηριότητας, ο μαθητής καλείται να επιλέξει ποια από τις λέξεις είναι γραμμένη με σωστή ορθογραφία (η επιλογή γίνεται ανάμεσα σε δύο π.χ. /υπείρχε/ ή /υπήρχε/). Επικεντρώνεται στη σωστή γραφή φωνηέντων, η οποία σχετίζεται με την οπτική διάκριση. Κατόπιν, για την ορθογραφία των ρημάτων στον αόριστο, το σχολικό εγχειρίδιο τοποθετούσε τα ρήματα στον ενεστώτα και ζητούσε από τον μαθητή να τα γράψει στον αόριστο, καθώς επίσης, τοποθετούσε και ένα πινακάκι με τις ιδιαίτερες περιπτώσεις των ρημάτων. Θεωρήθηκε ότι ύπαρξη του πίνακα είναι βοηθητική και έχοντας ως οδηγό αυτό, δημιουργήθηκε ένα κείμενο, στο οποίο έλειπαν γράμματα από τα ρήματα (σελ.42 παράρτ.). Έτσι, ο μαθητής έπρεπε να τα συμπληρώσει. Έπειτα, εφόσον, τελειώνει την άσκηση και αν ο μαθητής ήταν καλός στη δημιουργική γραφή θα μπορούσε να του ζητηθεί να φτιάξει μία ιστορία με τα ρήματα από το πίνακα, βάζοντας κενά σε αυτά, ώστε να χρησιμοποιηθεί κάποια άλλη φορά σε κάποιο φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια, οι ασκήσεις με τα κενά στις λέξεις που έδινε το βιβλίο, ζητώντας από τους μαθητές να τα συμπληρώσουν με συγκεκριμένα γράμματα, τροποποιήθηκαν σε μορφή σταυρολέξου (σελ.44 παράρτ.). Θεωρήθηκε ότι ήταν μια ευχάριστη δραστηριότητα αλλά συνάμα, και πολύ εποικοδομητική. Για την ορθογραφία παράγωγων λέξεων, χρησιμοποιήθηκε η ιστορία με τις οικογένειες λέξεων «Υπάρχουν διάφορες οικογένειες, σε κάποιες τα παιδιά είναι ολόδια με την μητέρα ή τον πατέρα τους και για το λόγο αυτό παίρνουν το όνομά της/του. Για παράδειγμα : Η μητέρα αίσθηση έχει για παιδιά το αίσθημα, το συναίσθημα και την διαίσθηση.» (Παντελιάδου, 2009). Σε κάποιες ασκήσεις, τροποποιήθηκε η μορφή τους, ώστε να είναι πιο εύληπτες από τα παιδιά. Αξίζει να αναφερθεί ότι το σχολικό εγχειρίδιο επικεντρώνεται στην ιστορική ορθογραφία, γεγονός που δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Γενικά, οι δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου είναι πολλές και γίνονται μέσα σε πίεση χρόνου, γι' αυτόν τον λόγο, αφαιρέθηκαν ορισμένες που δεν είχαν ιδιαίτερα σημαντικό διδακτικό στόχο (π.χ. ασκήσεις αντιγραφής, που είναι εξαιρετικά κουραστικές για μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην γραφή). Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκαν και τοποθετήθηκαν στα μαθήματα πίνακες αυτοαξιολόγησης, προκειμένου ο μαθητής να έχει την δυνατότητα να αξιολογήσει ο ίδιος τον εαυτό του (σελ. 42, 61 παράρτ.).

Όλες οι προσαρμογές παρουσιάζονται αναλυτικά και συγκρίνονται με το αρχικό εγχειρίδιο στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

6. Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας και σχολιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση μέσω της ρουμπρίκας.

Ο καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση και στην εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει τις αδυναμίες των μαθητών και δεν αφορά αποκλειστικά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά γενικότερα όλον το μαθησιακό πληθυσμό που διαφέρει από το γενικό σύνολο (είδη ετερότητας). Γενικότερα, οι προσαρμογές που έγιναν στο εγχειρίδιο της γλώσσας της τρίτης δημοτικού για μαθητές με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες, σχεδιάστηκαν με σκοπό να ανταποκρίνονται στις αρχές και στη φιλοσοφία του καθολικού σχεδιασμού. Το παρόν προσαρμοσμένο εγχειρίδιο ανταποκρίνεται ως ένα βαθμό στις αρχές που διατύπωσε ο Meo όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς στόχους και το εκπαιδευτικό υλικό. Οι μαθησιακοί στόχοι είναι παρατηρήσιμοι από τους μαθητές και ξεκάθαροι. Η παρουσίαση της γνώσης καλύπτει αρκετά τα κριτήρια που συντελούν στην παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης. Βέβαια, είναι εμφανής η αδυναμία παροχής ακουστικών πληροφοριών γεγονός όμως που δεν το καθιστά ανέφικτο. Δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να εκφραστούν με όποιον τρόπο διευκολύνονται καθώς η συγγραφή κειμένου δεν πρωταγωνιστεί όπως στον «παραδοσιακό» τρόπο έκφρασης. Το εν λόγω εγχειρίδιο ακολουθεί εμφανώς τα χαρακτηριστικά του καθολικού σχεδιασμού που διατύπωσαν ερευνητές του CAST. Επιπρόσθετα, δίνεται επιτυχώς η ευκαιρία να εργαστούν με τον τρόπο που επιθυμούν και τους βοηθάει να μάθουν αποτελεσματικότερα καθώς οι δραστηριότητες έχουν διαμορφωθεί με τρόπο ώστε να μπορούν να απαντηθούν ατομικά αλλά και ομαδικά σύμφωνα με το μαθησιακό προφίλ του κάθε παιδιού. Ακολούθως, αξίζει να γίνει αναφορά ότι λαμβάνοντας υπόψη τις αναφορές του ερευνητή Rose D. του Cast έγιναν προσπάθειες προκειμένου το προσαρμοσμένο εγχειρίδιο να προσελκύει το ενδιαφέρον του μαθητή και να ανταποκρίνεται στις

προτιμήσεις του, καθώς το εικαστικό υλικό όπως μπορεί να παρατηρήσει κάποιος είναι εμφανές και δεν κουράζει οπτικά το μαθητή. Τα παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα κάτι που τους προσελκύει οπτικά παρά κάτι που είναι άτονο και με πολλά λόγια. Καταλήγοντας, δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να αξιολογήσει τον εαυτό του και να αναγνωρίσει τις ικανότητες του αλλά όχι σε πάρα πολύ συχνό βαθμό.

Έχει καταστεί σαφές το γεγονός ότι δεν είναι αδύνατον να γίνουν προσαρμογές στο εγχειρίδιο τις γλώσσας ώστε να είναι προσβάσιμο σε όλους τους μαθητές της τάξης. Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει όποιες αλλαγές θεωρεί απαραίτητες σε αυτό ώστε να ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες και δυνατότητες όλων των παιδιών του.

Είναι εμφανές ότι και μόνο με προσαρμογές στο σχολικό εγχειρίδιο οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές δεν αποτελούν εμπόδιο προσέγγισης της γνώσης. Έτσι, λοιπόν, ο καθολικός σχεδιασμός παρέχει σε όλους ίδιες ευκαιρίες μάθησης.

7. Περιορισμοί της έρευνας

Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα δε συνεχίστηκε και δεν μελετήθηκαν οι απόψεις των χρηστών. Αυτό θα υπάρξει σε επόμενο στάδιο διερεύνησης.

8. Προτάσεις και εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη

Η ρουμπρίκα μπορεί να είναι χρήσιμη στην εκπαιδευτική διαδικασία και να εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς με ευκολία εάν γίνουν κάποιες αλλαγές. Το επίπεδο της συγκεκριμένης κλίμακας αξιολόγησης είναι αρκετά υψηλό, και αυτό φαίνεται από τα κριτήρια καθώς και από το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται. Έτσι, λοιπόν η απλοποίηση της θα την καταστήσει πιο εύχρηστη και προσβάσιμη σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Επιπροσθέτως, το προσαρμοσμένο εγχειρίδιο περιλαμβάνει στοιχεία υποκειμενικότητας, καθώς δημιουργήθηκε με βάση μια συγκεκριμένη οπτική και άποψη για το λόγο αυτό ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει τις δικές του παρεμβάσεις σύμφωνα με τη δίκη του αντίληψη αλλά και τις απαιτήσεις της τάξης που διδάσκει.

9.Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Banks, J. and Banks, C. (2010), *Multicultural education: Issues and perspectives*. United States of America: John Wiley & Sons
- Burgstahler, S. E., & Cory, R. C. (2008). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ferrier, F., & Heagney, M. (Eds.). (2008). *Higher education in diverse communities: Global perspectives, local initiatives*. London, UK: European Access Network and Higher Education Authority of Ireland, in cooperation with Masaryk University Press.
- Fleming, N. D. (2001). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. Christchurch, New Zealand: N.D. Fleming.
- Higbee, J.L. & Goff, E. (2008). *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education*, Regents of the University of Minnesota, Center for Research on Developmental Education & Urban Literacy, College of Education & Human Development, University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Higbee, J.L. (2009). Implementing Universal Instructional Design In Postsecondary Courses And Curricula, *Journal of College Teaching & Learning*, 6(8), 65-77.
- Howard, J.B. (2003). Universal Design for Learning: An Essential Concept for teacher education, *Journal of Computing in teacher education*, 19(4), 113-118.
- Kame'enui, E. J., & Simmons, D. C. (1999). *Toward successful inclusion of students with disabilities: The architecture of instruction*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- LaRocco, D. J., & Wilken, D. S. (2013). Universal Design for Learning: *University Faculty Stages of Concerns and Levels of Use A Faculty Action-Research Project*. 16(1), 1-15.
- Meo, G. (2008). *Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program*. Preventing School Failure, 52(2), 21-30.
- National Center on Accessible Instructional Materials. (2014), *What is Universal Design for Learning (UDL)?*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/promise_of_udl/what_udl#UDEducation.

- North Carolina State University, Center for Universal Design (1997). *The principles of universal design*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.design.ncsu.edu:8120/cud/univ_design/principles/udprinciples.htm
- Rose, D. (2000a). Universal design for learning—Associate Editor Column. *Journal of Special Education Technology* [Online serial], 15(1). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://jset.unlv.edu/15.1/asseds/rose.html>.
- Rose, D. (2000b). Universal design for learning—Associate Editor Column. *Journal of Special Education Technology* [Online serial], 15(2). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://jset.unlv.edu/15.2/asseds/rose.html>.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ελληνόγλωσση

- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. & Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004). *Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία*. Στο Αγγελίδης Π.Α. & Μαυροειδής, Γ.Γ (επιμ.) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω
- Μαντζούκας, Σ. (2007), Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση, Νοσηλευτική 2007*, 46(1), 88–98
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_C.pdf
- Παντελιάδου, Σ & Μπότσας, Γ. (Επιμ.). (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές Έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_A.pdf
- Παντελιάδου, Σ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Φλωράτου, Μ. Μ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά*. Αθήνα: εκδ. Οδυσσέας

Παράρτημα

Προσαρμογές Πριν- Μετά

Αρχική

Τελική

- 1 Ο Μαρκοβάλντο κινείται σε μια πόλη που έχει αλλάξει. Ποια ήταν η αιτία αυτής της αλλαγής;
- 2 Να υπογραμμίσεις τις προτάσεις που σου μιλούν για τη μεταμόρφωση της πόλης.
- 3 Πώς ήταν συνήθως η πόλη, όπου ζούσε ο ήρωάς μας, πριν χιονίσει;

Παρατηρώ και μαθαίνω

Ο Μαρκοβάλντο **πηγε** στη δουλειά με τα πόδια.
Τα τραμ **είχαν ακινητοποιηθεί** εξαιτίας του χιονιού.
Καθώς **περπατούσε**, σε κάθε του βήμα **βούλιαζε** στο χιόνι.

Τα ρήματα των παραπάνω προτάσεων μας λένε τι έγινε στο **παρελθόν**.



Παρελθόν;
Τι σημαίνει αυτό;

Πρόσεξε! Αν κάτι γίνεται τώρα, λέμε ότι συμβαίνει στο **παρόν**.
Ό,τι έχει γίνει πριν, λέμε πως είναι **παρελθόν**. Π.χ. τώρα σου μιλάω (παρόν), ενώ χθες μιλήσαμε στο τηλέφωνο (παρελθόν).



Το θυμάμαι. Χθες δεν ήρθα στο σχολείο γιατί ήμουν άρρωστος.



Ευτυχώς όλα αυτά είναι πια **παρελθόν!**

Πολιτείες ντυμένες στα λευκά

Η πόλη χάθηκε στο χιόνι

Σελοειδώνω το κείμενο

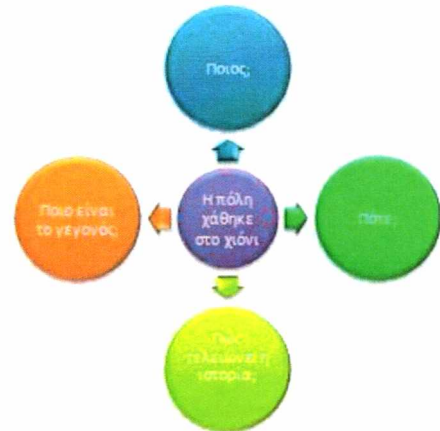
1. **Ψάξε** την απύκνωση

- 1) «Πήγα στη δουλειά με τα πόδια.»
- 2) «Ο Μαρκοβάλντο συγκώθηκα από το κρεβάτι του κούφοντας κάτι παράξενο στον αέρα.»
- 3) «Ονειρεύεται ότι είχε χυθεί σε μια διαφορετική σε μια διαφορετική πόλη.»
- 4) «Να προχωράει ξεκ ξεκ.»

Ερωτήσεις

- Α) Πως προχωρούσε ο Μαρκοβάλντο;
- Β) Πως πήγε ο Μαρκοβάλντο στη δουλειά;
- Γ) Τι ένοιθε ο Μαρκοβάλντο όταν συγκώθηκα από το κρεβάτι;
- Δ) Τι ονειρεύεται ο Μαρκοβάλντο;

2. **Κόλλησε** της ιστορίας



Γραμματική

1. **Συμπλήρωσε** τα κενά και **υπογράμμισε** πότεται αναφέρονται:

Κοιμένος στις σκέψεις του, ο Πιρήκιπας..... να εμφανίζεται ξαφνικά μπροστά του μια γυναίκα, σαν ολόλευκος κύκνος, με κοράκι στο κεφάλι. Γοητευμένος την εκείνη του..... ότι είναι Πιρήκιπσσα, η **Φοιχέ** που τησε κύκνο -μαζί με άλλες νεαρές κορρές- μαργαριτά του κακού, ο Ροθ. Δεννα απαλλάγεται από αυτήν την αφύσικη κατάσταση, παρά μονάχα όταν κόποιος της..... την παντοινή αγάπη. Συγκινημένος, ο **Ξαίξ**να τη σώσει. Παρ' όλες τις απειβώσεις ενός παλιού τερόστου αρπακτικού πουλιού, πουκάθε τόσο τη γλυκά τους γρυφιά,ορκους αιώνας αγάπης. Οι κύκνοι, σύντροφοι της μεταμορφωμένης πιρήκιπσας, τουςμε τα ορθάνοχτα φτερά τους από την επιθετικότητα του Ροθ.

βλέπει Πότε: → Χθες, Σήμερα, Αύριο
 εκμυστηρεύεται Πότε: → Χθες, Σήμερα, Αύριο
 πλησιάζει Πότε: → Χθες, Σήμερα, Αύριο
 θα μπορούσε Πότε: → Χθες, Σήμερα, Αύριο
 προσφέρει Πότε: → Χθες, Σήμερα, Αύριο
 μεταμόρφωσε Πότε: → Χθες, Σήμερα, Αύριο
 ταράζει Πότε: → Χθες, Σήμερα, Αύριο
 προσφέρεται Πότε: → Χθες, Σήμερα, Αύριο
 προσκατεύουν Πότε: → Χθες, Σήμερα, Αύριο
 ανταλλάσσουν Πότε: → Χθες, Σήμερα, Αύριο



Παίζω με τις λέξεις

1 Συζητήστε στην τάξη τη σημασία των παρακάτω λέξεων και αντιστοιχιστέ τις με τις εικόνες:

περιώδες

πρασιά

αχθοφόρος



2 Βρες τη λέξη «πρόθυμος» στο λεξικό και γράψε:

- τη σημασία της λέξης:
- μια αντίθετη λέξη:

Παίζω με τις λέξεις

1.

Συζητήστε στην τάξη τη σημασία των παρακάτω λέξεων και αντιστοιχιστέ τις με τις εικόνες:

περιώδες πρασιά αχθοφόρος

2. Διαλέγω τη σωστή πρόταση

- Ο Ηλίας ήταν **πρόθυμος** να με βοηθήσει με τα μαθήματα.
- Είναι **πρόθυμος**, τον ενοχλούν τα πάντα.
- Ενώ έφταγε, έκανε την **πρόθυμη**.

3. Επιλέγω τη σωστή λέξη σχετικά με το πρόθυμος

Συνώνυμη: θυμωμένος, ευγενικός, διατεθειμένος

Αντίθετη: απρόθυμος, χαμογελαστός, γκρινιαρής

Γράφω σωστά

1. Επιλέγω τη σωστή λέξη

της πόλης ή τις πόλεις

υπαίθεχε ή υπήθεχε

ωδόστρωμα ή οδόστρωμα

λευφόρος ή λαισοφόρος

Γράφω σωστά

1 Το χιόνι σκέπασε ακόμη και τα γράμματα των λέξεων. Μπορείς να τα αποκαλύψεις;

Στους δρόμους τ_ς πόλ_ς δεν _πήρχε η_α διαφορά ανάμεσα στο πεζο_δρόμ_ο και στο οδόστρωμα.

η οδός το _δ_στρωμα. ο δρ_μ_ς, το πεζοδρ_μ_, η λε_φόρ_ς

Πόλη χάθηκε στο χιόνι (συνέχεια)

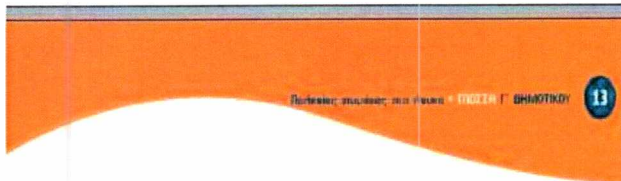
Ξεκλειδώνω το κείμενο

1. Διάβασε τη συνέχεια της ιστορίας που έγραψες στο τετραδιά σου. Συζήτησε με την ομάδα σου πού διαφέρει η δική σου συνέχεια από την εξέλιξη της ιστορίας του συγγραφέα.
2. Ποια είναι τα πρόσωπα που συμμετέχουν στη συνέχεια της ιστορίας όπως την έγραψε ο Ιταλο Καλβίνο;
3. Ποια γεγονότα νομίζεις ότι κάνουν ενδιαφέρουσα την ιστορία;
4. Τι συνέβη στο τέλος της ιστορίας;

Παρατηρώ και μαθαίνω

Ο Μαρκοβάλντο **κοίταζε** το χιονάνθρωπο... Και ξαφνικά μια μεγάλη ποσότητα χιονιού **έπεσε** ακριβώς επάνω του.

* κομμησμένο: κρυμμένο



Το χιόνι **έπεσε** επάνω στο Μαρκοβάλντο. Το ρήμα «έπεσε» μας λέει **τι συνέβη** στο Μαρκοβάλντο.



Τα ρήματα που μας δείχνουν **τι έγινε στο παρελθόν** λέμε ότι είναι σε χρόνο **Αόριστο**.

Και το ρήμα «κοίταζε» αναφέρεται στο παρελθόν. Μας δείχνει όμως **τι γινόταν** πριν πέσει το χιόνι στο Μαρκοβάλντο.



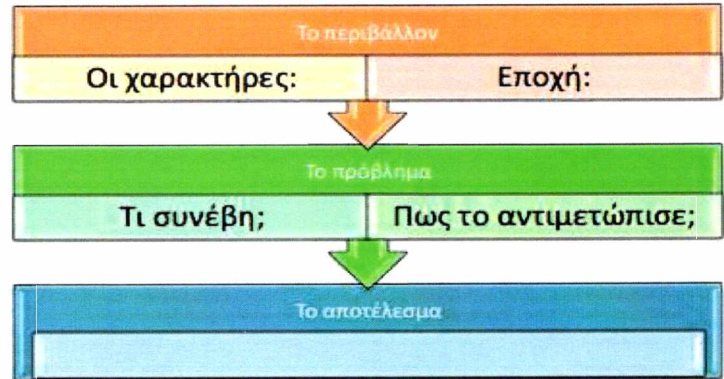
Τα ρήματα που μας δείχνουν **τι γινόταν στο παρελθόν** λέμε ότι είναι σε χρόνο **Παρατατικό**.

Χρόνοι του ρήματος

Ενεστώτας:	Τι γίνεται τώρα.	(π.χ. παίζω)
Παρατατικός:	Τι γινόταν στο παρελθόν.	(π.χ. έπαιζα)
Αόριστος:	Τι έγινε στο παρελθόν.	(π.χ. έπαιξα)

Ξεκλειδώνω το κείμενο

1. Χάρτης ιστορίας



2. Τι δεν ταυρίζει;

Πήρε το φτυάρι του, περισσότερο για να ζεσταθεί, και βάλθηκε να δουλεύει στην αυλή. Είχε ένα φτέρνισμα που στεκόταν στην κορυφή της μύτης, στεκόταν εκεί και δεν έλεγε να βγει έξω. Ο Μαρκοβάλντο φτυαρίζε με τα μάτια μισόκλειστα και με το φτέρνισμα κουρνιασμένο στην κορυφή της μύτης του. Τον πήρε τηλέφωνο η μητέρα του. Και ξαφνικά το «Ααααφίου...» ακούστηκε σχεδόν σαν βροντή. Το ρεύμα του αέρα τίναξε το Μαρκοβάλντο πάνω στον τοίχο...

Γραμματική

Το ρήμα παίζω

Ενεστώτας		Παρατατικός	Αόριστος
εγώ	παίζω	Ενιαίος αριθμός έπαιζα	επαιζήσα
εσύ	παίζεις	έπαιζες	επαιζήκα
αυτός/ή/ο	παίζει	έπαιζε	επαιζέ
εμείς	παίζουμε	Πληθυντικός αριθμός παίζαμε	επαιζάμε
εσείς	παίζετε	παίζατε	επαιζάκατε
αυτοί/ές/α	παίζουν	επαιζόν	επαιζάν



1. Η δική σου σειρά

Σήμερα



τρέχω

γράφω

Χθες για πολλή ώρα



Χθες μία φορά

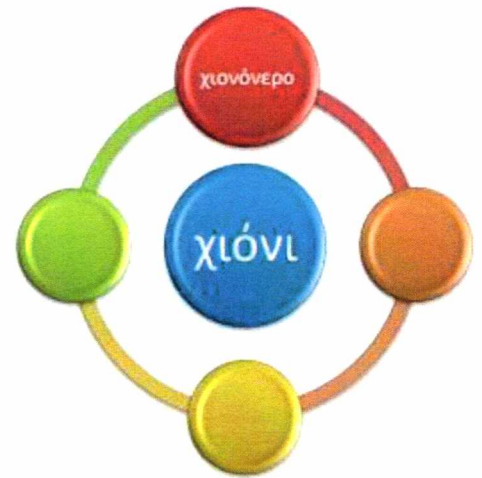


Παίζω με τις λέξεις

1. Συμπλήρωσε σύνθετες λέξεις με το χιόνι

5 Φτιάξε λέξεις από χιόνι!

- χιόνι
- άνθρωπος = χιονάνθρωπος
 - θύελλα =
 - νερό =
 - πόλεμος =
 - μπάλα =



Γράφω σωστά

Υπογράμμισε το κομμάτι που είναι ίδιο στην παρακάτω οικογένεια λέξεων.
κρύο κρυώνω κρυολόγημα

Συμπλήρωσε τα κενά κάθε στήλης του πίνακα γράφοντας τα ρήματα στον αντίστοιχο χρόνο.

Ενεστώτας Αόριστος

ακουπίζω	ακούπισα
καθαρίζω
ποτίζω
συναντώ	συνάντησα
τραγουδώ
μπαινώ	μπήκα
βγαίνω
.....	ανέβηκα
πηγαίνω



Πρόσεξε όμως την **ορθογραφία** σε μερικά ρήματα.

δακρύζω	δάκρυσα	λέω	είπα
μένω	έμεινα	βλέπω	είδα
αθροίζω	άθροισα	πίνω	ήπια
πλένω	έπλυνα	φεύγω	έφυγα
δανειζώ	δάνεισα	μεθώ	μέθυσα
στέλνω	έστειλα	ντύνω	έντυσα

2.

Σε συνεργασία με το διπλανό ή τη διπλανή σου υπογράμμισε τη σωστή αμσσία των φρασεων

τι λέω	τι σημαίνει
σαν τα χιόνια	μας έφερες την κακοκαιρία καιρό είχαμε να σε δούμε
η τηλεόραση κάνει χιόνια	η τηλεόραση δεν έχει καλό σημα η τηλεόραση έχει βλάβη
χιόνι είναι τα χέρια σου	έχεις παγωμένα χέρια έχεις ασπρα χέρια
μαθημένα τα βουνά στα χιόνια	μου αρεσει το χιόνι δε με τρομάζουν οι δυσκολίες

Γράφω σωστά

1. Συμπληρώω τα κλάματα που λείπουν

Μία φορά κι έναν καιρό ο κάστρος μάλ_σε με το τριαντάφυλλο. Ο κάστρος _πε ότι το τριαντάφυλλο δεν είναι τόσο όμορφο όσο φαίνεται, αφού κι αυτό είχε αρκάθια. Το τριαντάφυλλο δεν ήθελε να δ_ξει την αδυναμία και δεν έλαμψε απλάς δάκα_σε. Πήγε στο σπίτι του και έμ_νε μέσα όλη την ημέρα. Έκανε όλες τις δουλειές του σπιτιού, έπλ_νε τα φούξα και ξεσκόν_σε.



Παράθυρο Αξιολόγησης

Απάντησα σωστά στις ερωτήσεις;	Ενιωθα έτοιμος να απαντήσω;	Μου φάνηκαν δύσκολες οι ασκήσεις;
<ul style="list-style-type: none"> • Σωστά • Μέτρια • Λάθος 	<ul style="list-style-type: none"> • Ναι • Περίπου • Όχι 	<ul style="list-style-type: none"> • Πολύ • Λίγο • Καθόλου

Τόσο χιόνι δεν ξινάγνε

Ξελαιδώνω το κείμενο

Ποιες πληροφορίες αντλούμε από τον τίτλο της εφημερίδας και ποιες από την εικόνα και το σχόλιο που τη συνοδεύει;

Απαντώντας προφορικά στις παρακάτω ερωτήσεις θα κατανοήσεις καλύτερα την είδηση.

Η ΕΙΔΗΣΗ

- Τι συνέβη;
- Πού συνέβη;
- Πότε συνέβη;
- Πόση διάρκεια είχε;
- Τι αλλαγές έφερε στη ζωή των κατοίκων;

Γράψε ένα διαφορετικό τίτλο για την είδηση που διάβασες.

Εσύ και η ομάδα σου είστε δημοσιογράφοι. Πρόκειται να μεταδώσετε αυτό που βλέπετε στη φωτογραφία στους ακροατές ενός ραδιοφωνικού σταθμού, οι οποίοι δεν μπορούν να δουν ό,τι βλέπετε εσείς. Να προετοιμάσετε τη μετάδοση αυτή και να την παρουσιάσετε στην τάξη.

Ξελαιδώνω το κείμενο

1. Σωστό-Λάθος

- 1) Δέκα ημέρες κράτησε η κακοκαιρία στη Σκόπο. Σ Λ
- 2) Το ύψος του χιονιού ήταν λιγότερο από ένα μέτρο. Σ Λ
- 3) Κανένα σπίτι δεν αποκλείστηκε. Σ Λ
- 4) Δημιουργήθηκαν βλάβες στο δίκτυο του ΟΤΕ. Σ Λ
- 5) Πολλά ζώα έχουν χαθεί. Σ Λ

2.

Απαντώντας προφορικά στις παρακάτω ερωτήσεις θα κατανοήσεις καλύτερα την είδηση.

Η ΕΙΔΗΣΗ

- Τι συνέβη;
- Πού συνέβη;
- Πότε συνέβη;
- Πόση διάρκεια είχε;
- Τι αλλαγές έφερε στη ζωή των κατοίκων;

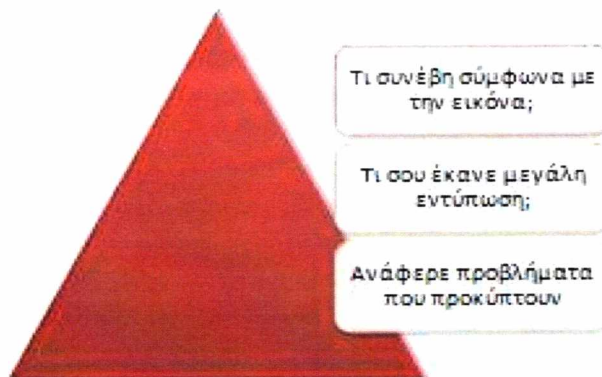
3.

Γράψε ένα διαφορετικό τίτλο για την είδηση που διάβασες.

4.

Εσύ και η ομάδα σου είστε δημοσιογράφοι. Πρόκειται να μεταδώσετε αυτό που βλέπετε στη φωτογραφία στους ακροατές ενός ραδιοφωνικού σταθμού, οι οποίοι δεν μπορούν να δουν ό,τι βλέπετε εσείς. Να προετοιμάσετε τη μετάδοση αυτή και να την παρουσιάσετε στην τάξη.

Σχεδιάγραμμα



Ξεκλειδώνω το κείμενο

- 1 Σε τι χρησιμεύουν οι λέξεις και οι φράσεις του κειμένου που είναι σε παρένθεση;
- 2 Συζητήσε με την ομάδα σου τι θα χρειαστείτε για να παρουσιάσετε το έργο αυτό σε μια σχολική γιορτή.
- 3 Στο απόσπασμα του θεατρικού έργου που διάβασες η πραγματικότητα ενώνεται με τη φαντασία. Ποια στοιχεία της ιστορίας είναι φανταστικά;
- 4 Τι απασχολεί το χιονάνθρωπο; Συζητήσε με το διπλανό σου ή τη διπλανή σου τι άλλο νομίζετε ότι θα πρέπει να τον απασχολήσει σοβαρά.

Ιστορίες του χειμώνα

Ο χιονάνθρωπος και το κορίτσι

Ξεκλειδώνω το κείμενο

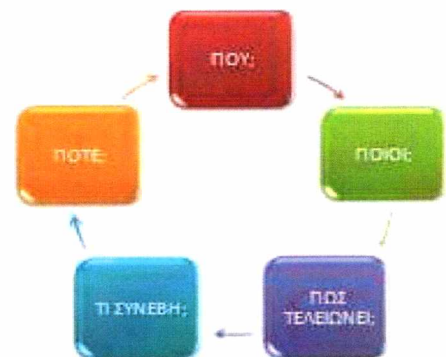
1. Βάζω την αλυσίδα

- 1) Σαν κρέμα σοκολά.
- 2) Να μη λύσει ποτέ.
- 3) Γραφία δακτυλίδι.
- 4) Τα μυστικά της.

Ερωτήσεις

- Α) Τι θέλει να τα η Μαριάννα στον Τουρτούρο;
- Β) Πως παραμοιάζουν τα παιδιά το χιόνι;
- Γ) Τι δώρο έδωσε η Μαριάννα στον Τουρτούρο;
- Δ) Τι χάρη ζήτησε το κορίτσι από τον χιονάνθρωπο;

2. Χάρτης της ιστορίας



Παρατηρώ και μαθαίνω

Θέλεις να σου χαρίσω κάτι;
Έτσι μου 'ρχεται να σε φιλήσω!



Η Μαριάννα απευθύνεται στον Τουρτούρι χωρίς να λέει το όνομά του.

Καταλαβαίνουμε ότι μιλάει σ' αυτόν από τις λέξεις: σου, σε. Η Μαριάννα θα μπορούσε να πει: Θέλεις να χαρίσω κάτι σε εμένα;
Η λέξη μου αναφέρεται στη Μαριάννα. «Έτσι μου 'ρχεται», δηλαδή, έτσι έρχεται σε εμένα.



Τις λέξεις που χρησιμοποιούμε αντί για ονόματα, για να δείξουμε σε ποιον αναφερόμαστε, τις λέμε **προσωπικές αντωνυμίες**. Τις έχουμε συναντήσει και στην κλίση των ρημάτων, αλλά με διαφορετική μορφή: **εγώ, εσύ, αυτός, εμείς, εσείς, αυτοί**. Οι σύντομες μορφές (**μου, σου, του, με, σε...**) λέγονται αλλιώς και αδύνατοι τύποι των προσωπικών αντωνυμιών.

Ο Τουρτούρι φεύγει στη τσιγγα Ελλάδα, ο καιρός και λοιπά. Διαβάζει λοιπόν προσεκτικά το δελτίο καιρού και αποφασίζει για το φάρμα που το συνταγοεί. Μερικές λέξεις και φράσεις τις έχουμε για πρώτη φορά. Τις καταλαβαίνουμε όπως αυτές:

Ο καιρός είναι

Σταδιακή επιδείνωση του καιρού αναμένεται από αύριο.

- Οι βόρειοι άνεμοι θα ενταθούν στα πελάγη.
- Στο νότιο θα εκδηλωθούν βροχές και καταιγίδες κατά τόπους ισχυρές.
- Στην κεντρική Ελλάδα θα εκδηλωθεί παγετός.
- Στη βόρεια Ελλάδα και στην Αττική θα εκδηλωθούν σφοδρές χιονοπτώσεις.



2.

Βάλε ένα σημάδι [✓] στη στήλη που πρέπει, για να δείξεις στον Τουρτούρι αν κατάλαβε σωστά ή λάθος.

Τι διαβάσε

Σταδιακή επιδείνωση του καιρού αναμένεται από αύριο.
Οι βόρειοι άνεμοι θα ενταθούν στα πελάγη.
Στα δυτικά θα εκδηλωθούν καταιγίδες κατά τόπους ισχυρές.
Στη βόρεια Ελλάδα θα εκδηλωθούν σφοδρές χιονοπτώσεις.

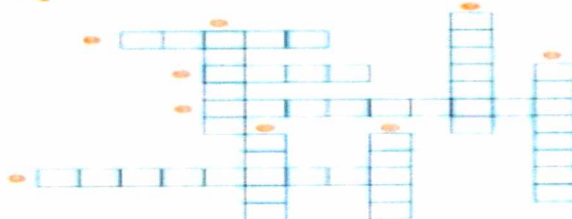
Τι κατάλαβε

Από αύριο ο καιρός θα αρχίσει σιγά-σιγά να χαλαρεί.
Θα σταματήσουν οι δυνατοί βόρειοι άνεμοι στη θάλασσα.
Στη δυτική Ελλάδα θα πέσουν λίγες βροχές.
Στη βόρεια Ελλάδα θα ρίξει πολύ χιόνι.

ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ

3.

- Με ένα συμβατό σου διαβάστε το δελτίο καιρού δείχνοντας στο χάρτη τις πληροφορίες που δίνουν οι λέξεις με το έντονο γράμμα.
- Λύσε το σταυρόλεξο.



Οριζόντια

- Επί γίνεται η ανάσα της Μαριάννας.
- Το έδωσε η Μαριάννα στο μάγουλο του χιονάνθρωπου.
- Το χάρισε η Μαριάννα στο χιονάνθρωπο.
- Το όνομα του χιονάνθρωπου.

Κάθετα

- Από αυτό φτιάχνονται οι χιονάνθρωποι.
- Όταν χιονίζει πέφτει απαλά από τον ουρανό.
- Τέτοιο χρώμα είχαν οι πετρούλες στο δαχτυλίδι της Μαριάννας.
- Η εποχή που συμβαίνει η ιστορία.
- Η πρώτη λέξη που είπε η Μαριάννα.

Γραμματοπαι

1. Συμπληρώσε τον πίνακα



= Σήμερα!



= Χθες για πολλή ώρα!



= Χθες για μία φορά!

Παίζω με τις λέξεις

1.

Ο Τουρτούρι φεύγει στη τσιγγα Ελλάδα, ο καιρός και λοιπά. Διαβάζει λοιπόν προσεκτικά το δελτίο καιρού και αποφασίζει για το φάρμα που το συνταγοεί. Μερικές λέξεις και φράσεις τις έχουμε για πρώτη φορά. Τις καταλαβαίνουμε όπως αυτές:

Ο καιρός είναι

Σταδιακή επιδείνωση του καιρού αναμένεται από αύριο.

- Οι βόρειοι άνεμοι θα ενταθούν στα πελάγη.
- Στο νότιο θα εκδηλωθούν βροχές και καταιγίδες κατά τόπους ισχυρές.
- Στην κεντρική Ελλάδα θα εκδηλωθεί παγετός.
- Στη βόρεια Ελλάδα και στην Αττική θα εκδηλωθούν σφοδρές χιονοπτώσεις.



Ο εγωιστής Γίγαντας

Εκθεσιδίων το κείμενο

- Αριθμήσε τα γεγονότα με τη σειρά που έγιναν.
 - [] Εφτιαξε έναν ψηλό τοίχο γύρω από τον κήπο.
 - [] Τα παιδιά δεν είχαν πια πού να παίξουν.
 - [] Ο Γίγαντας επέστρεψε σπίτι του.
 - [] Τα παιδιά έπαιζαν στον όμορφο κήπο του Γίγαντα που ελειπε σε ταξίδι.
 - [] Έδωσε τα παιδιά από τον κήπο του.
 - [] Απαγόρευσε σε όλους να μπαίνουν μέσα.

- Ποιες αλλαγές έγιναν στον κήπο μετά την επιστροφή του Γίγαντα;
- Γράψε στις παρακάτω σειρές τι σου φαίνεται συνηθισμένο και τι ασυνήθιστο στην ιστορία που διάβασες.

ΣΥΝΗΘΗΣΙΜΕΝΟ

ΑΣΥΝΗΘΗΣΙΜΟ

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

- Ποιο πρόβλημα αντιμετωπίζουν τα παιδιά και ποια προβλήματα ο Γίγαντας;
- Με ποια λέξη χαρακτηρίζει ο αφηγητής της ιστορίας το Γίγαντα;

Τι νομίζεις ότι σημαίνει η λέξη αυτή;

.....

.....

Συμβολίζου το λέξιμο.

- Με ποιες άλλες λέξεις θα χαρακτηρίζες το Γίγαντα εξαιτίας της συμπεριφοράς του;

.....

- Σκέψου με την ομάδα σου μια συνέχεια της ιστορίας η οποία να λύνει τα προβλήματα των παιδιών και του Γίγαντα και ανακοινώστε τη στην τάξη. Ο δάσκαλος έχει μια έκπληξη για σας αργότερα.

Ξερόλεξάει το κείμενο

1. Χάρτης Ιστορίας



2. Το τηλεγράφημα

Ο μαθητής καλείται να γράφει ένα τηλεγράφημα με συγκεκριμένο αριθμό προτάσεων (12-15 σειρές), γράφοντας τα κυριότερα γεγονότα της ιστορίας, λαμβάνοντας υπόψη τον χάρτη ιστορίας.

Τηλεγράφημα

Σκέψου με την ομάδα σου μια συνέχεια της ιστορίας η οποία να λύνει τα προβλήματα των παιδιών και του Γίγαντα και ανακοινώστε τη στην τάξη. Ο δάσκαλος έχει μια έκπληξη για σας αργότερα.

Παρατηρώ και μαθαίνω

«Ο κήπος **μου** είναι κήπος **μου**» είπε ο Γίγαντας
«και βάλτε καλά στο **μυαλουδάκι σας** πως δε σκο-
πεύω να αφήσω κανένα να παίζει εδώ».

Μα είναι πολύ εγωκτής αυτός ο Γίγαντας.
Τα θέλει όλα **δικο του**. Το ξέρουμε ότι
ο κήπος είναι **δικός του**. Δεν είναι ανάγκη
να μας το λέει δυο φορές. Όταν λέει
«ο κήπος **μου**» εννοεί «ο **δικός μου** κήπος».



Κατάλαβα. Κι όταν λέει «το **μυαλουδάκι σας**»
εννοεί «το **δικο σας** μυαλουδάκι».

Οι λέξεις αυτές μας δείχνουν σε ποιαν ανήκει
κάτι και λέγονται **κτηρικές αντωνυμίες**.
Ο παρακάτω πίνακας τις έχει συγκεντρωμένες.



Ο **δικός μου** (σου, του) κήπος.
Ο **κήπος μου** (σου, του).

Η **δική μου** (σου, του) τάξη.
Η **τάξη μου** (σου, του).

Το **δικο μου** (σου, του) μολύβι.
Το **μολύβι μου** (σου, του).

Ο **δική μας** (σας, τους) κήποι.
Οι **κήποι μας** (σας, τους).

Οι **δικές μας** (σας, τους) τάξεις.
Οι **τάξεις μας** (σας, τους).

Τα **δικά μας** (σας, τους) μολύβια.
Τα **μολύβια μας** (σας, τους).

Γραμμάτισή

1. Αποστολέηση

άμαρτος

περίσσιος

άθροπος

σούλι

γυνάκι

πλάσιος

πράσινο

γρασίδι

Επίθετο

Ουσιαστικό

Παίζω με τις λέξεις

1 Υπογράμμισε τα επίθετα της πρότασης:

Ήταν ένας τεράστιος πανέμορφος κήπος, με μαλακό πράσινο γρασιδί και ολάνθιστα λουλούδια.

Αλλάξε τα επίθετα της παραπάνω πρότασης για να περιγράψεις έναν κήπο με τα αντίθετα χαρακτηριστικά.

Ήταν

.....

2 Συμπλήρωσε τα **α**, **ω** στην παρακάτω οικογένεια λέξεων και βάλε τόνο όπου χρειάζεται.

η παγ_νιά, παγ_νω, παγ_μένος -η -ο, το παγ_τό,

ο πάγ_ς, η παγ_θήκη, το παγ_δόρμιο, το παγ_πέδιλο

Παίζω με τις λέξεις

1.

Από τα επίθετα της παραπάνω άσκησης της γραμματικής συμπλήρωσε με Σ-Λ αν αυτά είναι τα αντίθετά τους.

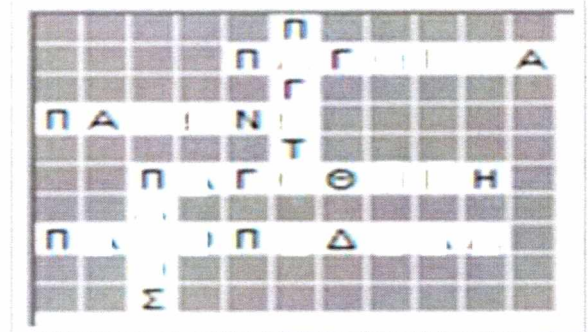
άμορφος < άσχημος Σ-Λ

τεράστιος < μινιτικός Σ-Λ

πλούσιος < φτωχός Σ-Λ

Γράφω σωστά

1. Λύσω το σταυρόλεξο



Οριζόντια

- 1) Όταν κάνει κρύο έξω έχει.....
- 2) Βάζω το γλυκό στην κατάψυξη, το
- 3) Που βάζουμε τα παγάκια;
- 4) Οι σκιέρ φορούν.....

Κάθετα

- A) Το καλοκαίρι τρώμε.....
- B) Το χόνι στο πόδι κρύο γίνεται

3 Διάλεξε και γράψε ένα μικρό απόσπασμα από την περιγραφή του κήπου πριν επιστρέψει ο Γίγαντας. Μπορείς να συνοδεύσεις το κείμενο με μια ζωγραφιά σου.

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



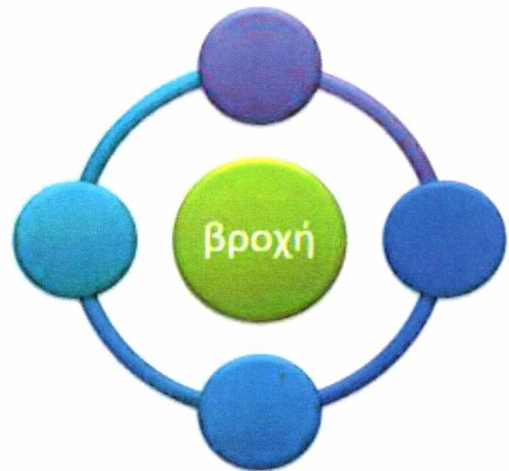
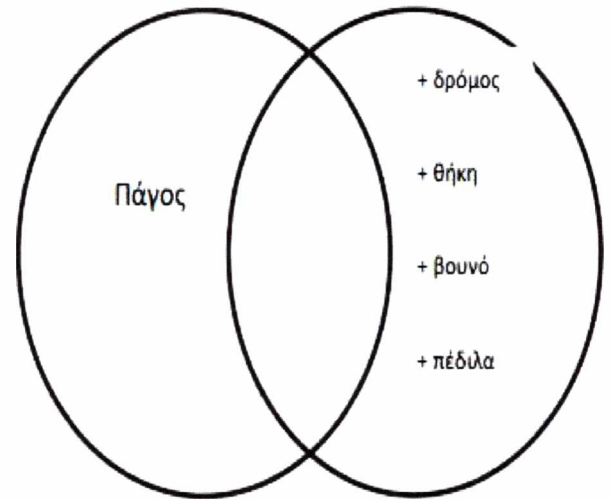
Λεξιλόγιο

Συμπλήρωσε τις οικογένειες λέξεων.
Μπορείς να συμβουλευτείς και το λεξικό σου.

Γράψε λέξεις που περιγράφουν:
τον καιρό μιας χειμωνιάτικης μέρας:
τον καιρό μιας ανοιξιάτικης μέρας:

Λεξιλόγιο

1. Δημιουργώ σύνθετες λέξεις



ΕΛΑ ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΑ ΜΑΣ

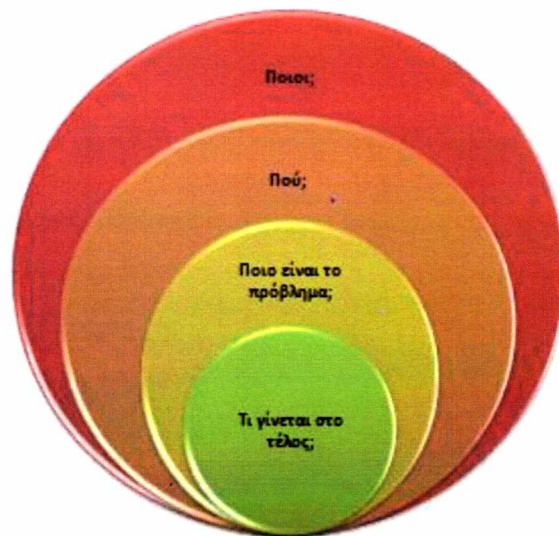
Εκκλειδώνω το κείμενο

- Κυκλοφορείς ανάμεσα στα πρόσωπα της ιστορίας δίχως εκείνα να σε βλέπουν. Πληροφόρησε τους συμμαθητές σου για όσα παρατήρησε. Οι παρακάτω ερωτήσεις θα σε βοηθήσουν να τα παρουσιάσεις.



Εκκλειδώνω το κείμενο

1. Χάρτης Ιστορίας



- Ξαναδιάβασε προσεκτικά την ιστορία. Με ποιες από τις παρακάτω προτάσεις συμφωνείς ή διαφωνείς; Βάλε **X** στη σωστή απάντηση.

	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
Η Μελίνα είναι οχτώ χρονών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η Μελίνα έχει γενέθλια το καλοκαίρι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η γιορτή για τα γενέθλια της Μελίνας δε θα γίνει στο σπίτι της.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο Κώστας και η γιαγιά Μερόπη θα βοηθήσουν στις ετοιμασίες των γενεθλίων της Μελίνας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Γραμματική

Η Μελίνα αναρωτάται «**θα** βάλω να κάνει στη γαρή των γενεθλίων της.

- Θα γράψω το σπίτι με διακό.
- Θα κερτάω γλυκό το παβό.
- Θα σβήσω το κεράκι στην τούρτα.
- Θα γυλίω με τις φίλες της περσιζοντας τα αγόρα.

Μήρακα από τα ρημάτα των παρσιζωνύ πρσιζωνύ υπάρχει η λέξη **θα**. Τα ρημάτα αυτά μας λένε «**θα** βάλω να κάνει η Μελίνα κάττα από κάτα μέρακ στη γαρή της. **θα** βάλω **τι** **θα** γίνει αναώλιω». Τα ρημάτα που μας δείχνουν «**τι** **θα** γίνει» στο μέλλον είναι σε χρόνο **Στιγμιαίο Μέλλοντα**. Π.χ. Η Μελίνα θα κερτάει γλυκό το παβό.



Αύριο για πολλή ώρα (εξακολουθητικός μέλλοντα)

- θα παίζω
- θα παίζεις
- θα παίζει
- θα παίζουμε
- θα παίζετε
- θα παίζουν

Αύριο μία φορά (στιγμιαίο μέλλοντα)

- θα παίξω
- θα παίζεις
- θα παίξει
- θα παίξουμε
- θα παίξετε
- θα παίξουν

Φανταζόμα: «**τι** **θα** γράψω **όταν** θηραίνω το παρτί. Τα σπύτα **θα** γράψω με διακό, η Μελίνα **θα** κερτάει το παβό, **θα** γυλίω με τις φίλες της περσιζοντας τα αγόρα...

Τα ρημάτα που μας δείχνουν «**τι** **θα** γίνει» στο μέλλον είναι σε χρόνο **Στιγμιαίο Μέλλοντα**. Π.χ. Η Μελίνα **θα** κερτάει το παβό **όταν** το δείχνω της γαρή.



1. Σειρά σου τώρα

Συμπλήρωσε τον πίνακα

Εκτετατός	Μέλλοντα Εξακολουθητικός
εγώ διαβάω -ω	θα διαβάω -ω
εσύ διαβάς -εις	θα διαβάς -εις
αυτός -εί	θα διαβάει -ει
εμείς διαβάω -ουμε	θα διαβάω -ουμε
εσείς διαβάτε -ετε	θα διαβάτε -ετε
αυτοί -ές -α	θα διαβάουν -ουν

Αόριστος	Μέλλοντα Στιγμιαίο
εγώ διαβάω -α	θα διαβάω -ω
εσύ διαβάς -εις	θα διαβάς -εις
αυτός -εί	θα διαβάει -ει
εμείς διαβάω -αμε	θα διαβάω -αμε
εσείς διαβάτε -ατε	θα διαβάτε -ατε
αυτοί -ές -α	θα διαβάουν -ουν

Σύγκρισε στους πίνακες τον **Εκτετατό** με τον **Εξακολουθητικό Μέλλοντα** και τον **Αόριστο** με το **Στιγμιαίο Μέλλοντα**. Τι παρατηρείς;

Σήμερα	Αύριο για πολλή ώρα	Αύριο μία φορά
τρέχω		
διαβάζεις		
παίζουμε		
γελάνε		
τελειώνει		
διαβάζετε		

Παίξε με τις λέξεις

1.

Βάλε X στη σωστή σπάντηση

- Η Μελίνα θα περπατήσει στα εννιά- σημαίνει ότι:
 - Η Μελίνα έχει περάσει τα εννιά.
 - Η Μελίνα είναι τώρα εννιά χρονών.
 - Η Μελίνα θα γίνει εννιά χρονών.
- Για τον Κωστό ο μήνας έχει εννιά- είπε ο πατέρας του, όταν εμαθε ότι ο Κωστός πήγε αδιάβαστος στο σχολείο. Τι να εννοούσε άραγε.
 - Ο Κωστός δε νοιάζεται για τίποτα.
 - Ο Κωστός νομίζει ότι είναι εννιά του μηνός.
 - Ο Κωστός πιστεύει ότι ο μήνας έχει εννιά μέρες.



Γράψε σωστά

Η Μελίνα με τους γονείς της θα συγυρίσουν το σπίτι. Συμπλήρωσε τις καταλήξεις των ρημάτων για να βρεις ακριβώς τι δουλειές θα κάνουν.

Η Μελίνα θα ξεσκον..... τα έπιπλα.

Η μητέρα θα σκουπ..... και θα σφουγγαρ..... το σπίτι.

Ο πατέρας θα ποτ..... τα λουλούδια και θα καθαρ..... τα τζάμια.

Ξεκλειδώνω το κείμενο

1. Έχεις κρυφτεί κάτω από το τραπέζι της κουζίνας και ξαφνικά βλέπεις δίπλα σου ένα άλλο ξωτικό. «Μη βγάλεις άχνα! Είμαι ο Κάτω-Ανω, ο διδυμος αδελφός του Άνω-Κάτω. Θέλω να μάθω τι υλικά ανακατεύει ο αδελφός μου στη διάσημη τρουφουσινταγή του». Για να τον βοηθήσεις, υπογράμμισε στο κείμενο τα υλικά της συνταγής.



2. Τι θα γινόταν...



αν δε χτυπούσε το ξυπνητήρι στο δωμάτιο του Κώστα:

Παρατηρώ και μαθαίνω



Κώστα **ανακατεύει!** Πλάσε τώρα μικρές μπαλίτσες με την κρέμα και **άφησέ** τες να κυλήσουν στο πιάτο.

Το κουζίνοξωτικό **προστάζει**, δίνει εντολές στον Κώστα. Πρόσεξε πώς αλλάζει η μορφή των ρημάτων, όταν προστάζουμε, όταν δίνουμε εντολές ή οδηγίες σε κάποιον.



Ενεστώτας: (ανακατεύω) ανακάτεψε, ανακατεύετε

Αόριστος: (ανακάτεψα) ανακάτεψε, ανακατέψτε

Μικρομαγειρέματα

Ξεκλειδώνω το κείμενο

1.

Έχεις κρυφτεί κάτω από το τραπέζι της κουζίνας και ξαφνικά βλέπεις δίπλα σου ένα άλλο ξωτικό. «Μη βγάλεις άχνα! Είμαι ο Κάτω-Ανω, ο διδυμος αδελφός του Άνω-Κάτω. Θέλω να μάθω τι υλικά ανακατεύει ο αδελφός μου στη διάσημη τρουφουσινταγή του». Για να τον βοηθήσεις, υπογράμμισε στο κείμενο τα υλικά της συνταγής.

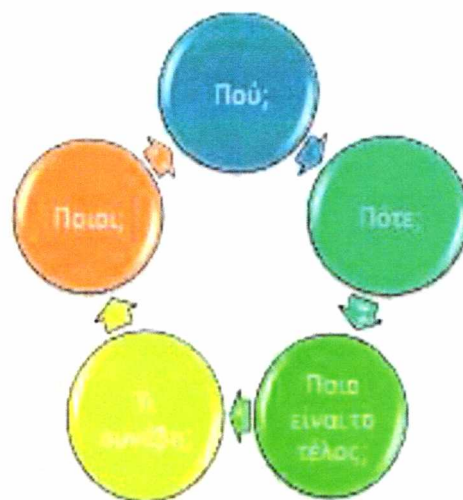


Τι θα γινόταν ...



αν δε χτυπούσε το ξυπνητήρι στο δωμάτιο του Κώστα:

2. Χάρτης ιστορίας



Γραμματική

1. Συμπλήρωσε τον πίνακα

Τώρα	Χθες για πολλή ώρα	Χθες μία φορά	Λύριο για πολλή	Λύριο μία φορά
διαβάζουμε				
γορεύουν				
ζωγραφίζει				
παίζει				
τρέχεις				
τραγουδάτε				

Ο Κώστας ξυπνήσε περιφρημα εκείνο το κυριακάτικο πρωινό. Πήρε το βιβλίο συνταγών και γράφηκε για το σπίτι της Μελίνας. Σκεφτήκε να της προτείνει να φτιάξουν τρουφομαλιτσές για τη γιορτή της. Διαβέασον το υλικό που θα χρειαστούν και τις οδηγίες εκτέλεσης.

Τρουφομαλιτσές

ΥΛΙΚΑ ΓΙΑ 20 ΚΟΜΜΑΤΙΑ

2 πακέτα βούτυρο
 μια φλιτζάνι αμόνο κακάο
 μια φλιτζάνι ζάχαρη άσπρη
 1 πακέτο τετραόμοιο μπισκόκια τριμμένα
 2 φλιτζάνια αμυγδαλάκια τραγανά
 50 κάρβουνα θάλας για τρουφομαλιτσές



ΕΚΤΕΛΕΣΗ

Στην αρχή, ανακατέψτε ζυγισμένα το βούτυρο, το κακάο και τη ζάχαρη ρέμα να γίνει μια αφράτη κρέμα. Ύστερα προσθέστε τα τριμμένα μπισκόκια και ανακατέψτε καλά. Κατόπιν, φτιάξτε μια φε μαλιτσές με την κρέμα. Στη συνέχεια, απλώστε προαιρετικά την τραγανά σε ένα πιάτο και καλύψτε σιγά σιγά με αυτά τις μαλιτσές. Τέλος, βάλτε τις τρουφομαλιτσές στις θάλας και διατεράστε για ένα ψυγείο.

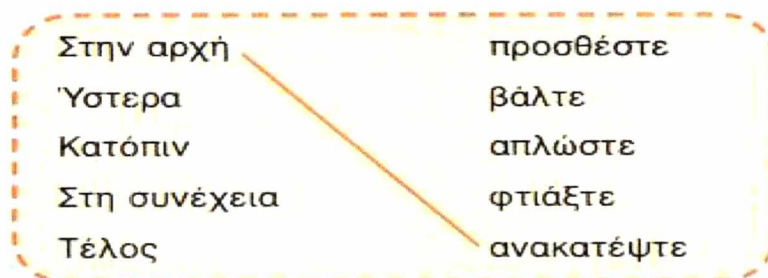
Σε κάθε συνταγή διαβέασουμε το **υλικό** που θα χρειαστούμε και πώς θα το χρησιμοποιήσουμε.

Με τα ρήματα μπορούμε να δώσουμε **οδηγίες** και εντολές. Κύκλωσε αυτά τα ρήματα στη διηλώνη συνταγή.



Η Μελίνα θα καλέσει 20 παιδιά. Υπολόγισε στο τετράδιό σου την ποσότητα των υλικών που θα χρειαστεί, ώστε κάθε παιδί να φάει από τρία τρουφομαλιτσές.

Σε κάθε συνταγή οι οδηγίες δίνονται με μια συγκεκριμένη σειρά. Αντιστοιχίσε τις παρακάτω λέξεις για να βρεις με ποια σειρά πρέπει να εκτελέσεις τις οδηγίες της συνταγής.



Υπογράμμισε στη συνταγή τις λέξεις που μας δείχνουν πώς να εκτελέσουμε αυτό που μας λέει κάθε ρήμα.

3 Διάβασε τον ξωτικοκαβγά στο συμμαθητή σου αλλάζοντας τις χρωματισμένες φράσεις με όποιες από τις παρακάτω ταιριάζουν:

δεν ξέρεις τίποτα, πολύ λίγη κανέλα, είσαι εγωιστής και φαντασμένος, δεν είσαι πολύ έξυπνος.

Όταν ο Άνω-Κάτω κατάλαβε πως ο Κάτω-Άνω έμαθε τη συνταγή του για τις τρουφομπαλίτσες, έγινε μεγάλος σαματάς!

– Δεν μπορεί ο καθένας να μου κλέβει τις ιδέες! είπε ο Άνω-Κάτω και η μύτη του γινόταν πιο σουβλερή καθώς θύμωνε.

– Σιγά τις ιδέες! Ο καθένας θα μπορούσε να σκεφτεί μια τέτοια συνταγή.

Μεγάλη ιδέα έχεις για τον εαυτό σου! του είπε ο Κάτω-Άνω και όσο φώναζε τόσο περισσότερο του κοκκίνιζε η μύτη.

– **Ιδέα δεν έχεις από ζαχαροπλαστική!** Είναι πασίγνωστο στον κύκλο των χαμένων ξωτικών ότι **δε σου έρχονται ιδέες στο κεφάλι εύκολα.**

– Αν θέλεις να ξέρεις, εγώ ποτέ δε θα έβαζα **μια ιδέα κανέλα** στο κακάο. Άκου κανέλα με κακάο! φώναζε ο Κάτω Άνω κι όλη τη νύχτα έτριζαν τα κουτάλια στο συρτάρι.



Η γιαγιά Μερóπη αγóρασε ντομάτες, σπανάκι, μελιτζάνες, πατάτες, τυρί και κοτόπουλο. Τι σαλάτες και τι πίτες μπορεί να φτιάξει με αυτά τα υλικά;

σαλάτες:

πίτες:





Γράφω σωστά

- Από τη συνταγή της γιαγιάς Μερόπης οβηστήκαν τα **ι, η, υ**.
Βοήθησε τη Μελίνα να συμπληρώσει τα υλικά της συνταγής του χαλβά όσο καλύτερα γίνεται.

Χαλβάς με αμυγδαλάς

Υλικά:

Ένα ποτήρι αμυγδαλάς

Ένα ποτήρι ζάχαρη

Πέντε ποτήρια γάλα

Δύο κουτιά γραμμάρια

βούτυρο

Μερόπι φλιτζάνι

αμυγδαλάς λοκομεμένα

Λίγα κανέλα

Φημίμους πρσκήσεις

Ξεκαίδώνω το κείμενο

- 1 Πού έγινε η γιορτή του Αντρέα;
- 2 Πότε έγινε η γιορτή της Μαργαρίτας;
- 3 Ποια πρόσκληση σου αρέσει περισσότερο και γιατί;
- 4 Παρατήρησε τις προσκλήσεις της προηγούμενης σελίδας.

- Ποιος στέλνει την κάθε πρόσκληση (αποστολέας);
- Σε ποιον τη στέλνει (παραλήπτης);

- 5 Η Βάσια, ο Αντρέας κι η Μαργαρίτα προσπαθούν με τις προσκλήσεις τους να πείσουν τους φίλους τους να έρθουν στη γιορτή τους. Σε συνεργασία με το διπλανό σου, γράψε ποιες φράσεις χρησιμοποιούν.

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

Ξεκαίδώνω το κείμενο

1. Βάξε την απάντηση

- 1) Θα γίνει τη Παρασκευή στις 30 Νοεμβρίου
- 2) Το Σάββατο 7 Δεκεμβρίου
- 3) 6:30 το απόγευμα
- 4) Πόνομα: 9 στών

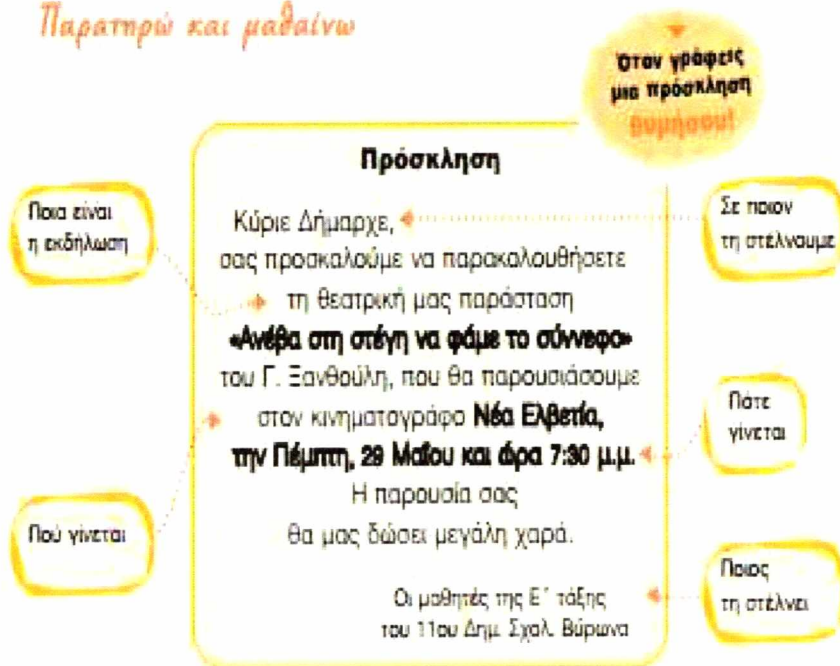
Ερωτήσεις

- A) Πότε χρονών γίνεται η Μαργαρίτα;
- B) Πότε κάνει πάρτι ο Αντρέας;
- Γ) Πότε κάνει πάρτι η Μαργαρίτα;
- Δ) Τι ώρα είναι το πάρτι της Βάσιας;

2. Σωστό - Λάθος

1. Η Βάσια είναι Τετάρτη 2, Δεκεμβρίου.
2. Ο Αντρέας θα κάνει πάρτι για τη γιορτή του.
3. Η Μαργαρίτα θα γιορτάσει τα γενέθλια της σε κινδύοτοπο.
4. Ο Αντρέας θα γιορτάσει το πριό.

Παρατηρώ και μαθαίνω



Παίζω με τις λέξεις

6 Βάλε σε κύκλο το ρήμα που δεν ταιριάζει με τη λέξη πρόσκληση:

γράφω / δίνω / υπηρετώ / αρνούμαι / δέχομαι

7 «τηλέφωνο, τηλεφώνημα, τηλεφωνώ»

Βρες στο λεξικό και άλλες λέξεις που αρχίζουν από **τηλε-** και προσπάθησε να τις εξηγήσεις.

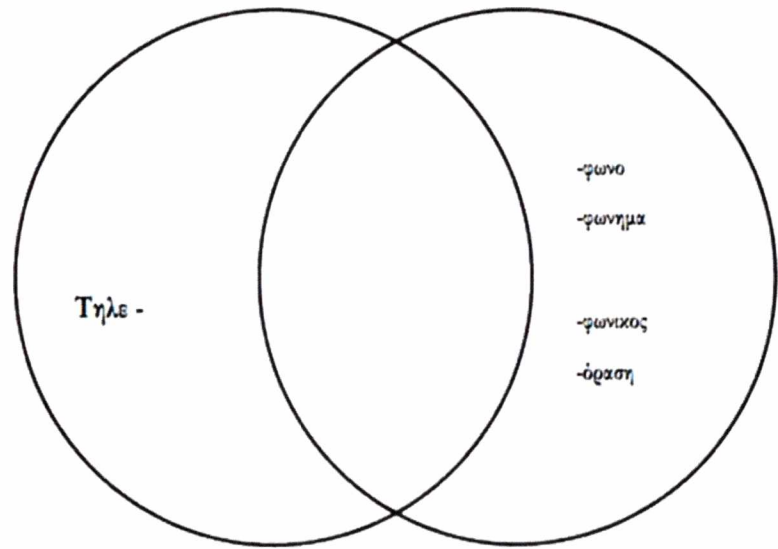
Το αρχικό κομμάτι **τηλε-** σημαίνει:

- α. κοντά σε κάτι, δίπλα
- β. μέσα σε κάτι
- γ. από μεγάλη απόσταση, μακριά από κάτι



Παίζω με τις λέξεις

1. Φτιάξε σύνθετες λέξεις



2.

Βάλε σε κύκλο το ρήμα που δεν ταιριάζει με τη λέξη πρόσκληση:
γράφω / δίνω / υπηρετώ / αρνούμαι / δέχομαι

Γράφω σωστά

8 Γράψε τη διεύθυνσή σου (οδός, αριθμός, περιοχή, ταχυδρομικός κώδικας) καθώς και τη διεύθυνση ενός φίλου ή συμμαθητή σου.

.....

.....

.....

9 Συμπλήρωσε τα γράμματα που λείπουν στις παρακάτω οικογένειες λέξεων και βάλε τόνο όπου χρειάζεται:

η διευθ_υση, ο διευθ_ντής, η διευθ_ντρια

το τηλέφ_νο, το τηλεφ_νημα, τηλεφ_νώ

το όν_μα, το επ_νυμο, το ονοματεπ_νυμο

Με ένα ή με δύο ν:

10 Συμβουλέψου το λεξικό σου και συμπλήρωσε τα γράμματα που λείπουν.

η γέ_ψη, τα γε_έθλια, το γέ_ος, η γε_ειάδα, γε_αιος -α -ο

Γράφω σωστά

1. Γράψε τη διεύθυνσή σου

Οδός:

Αριθμός:

Περιοχή:

Ταχυδρομικός κώδικας:

2. Οικογένειες λέξεων

«Υπάρχουν διάφορες οικογένειες, σε κάποιες τα παιδιά είναι ολόιδια με την μητέρα ή τον πατέρα τους και για το λόγο αυτό παίρνουν το όνομά της/τους».

Για παράδειγμα: Η μητέρα **αίσθηση** έχει για παιδιά το **αίσθημα**, το **συναίσθημα** και την **διαίσθηση**.

Ο πατέρας **γένος** έχει 3 παιδιά, ποια είναι αυτά;

Από το ημερολόγιο του Έλτον

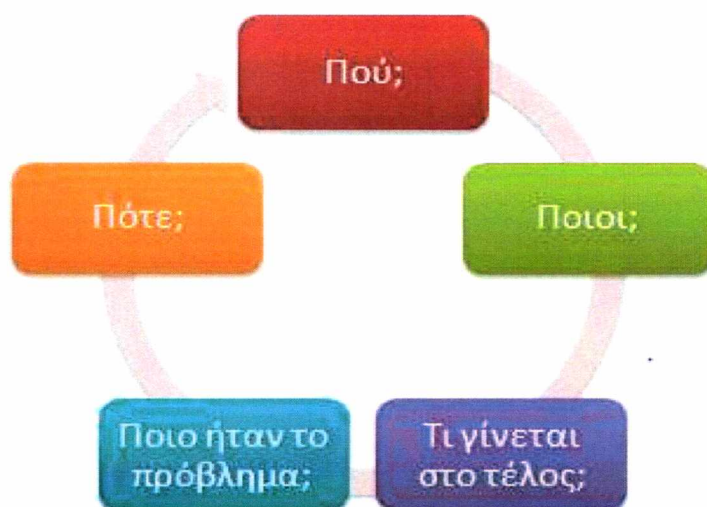
Ξεκλειδώνω το κείμενο

Ξεκλειδώνω το κείμενο

- 1 Από ποια μέλη αποτελείται η οικογένεια του Έλτον;
- 2 Τι σκέφτεται να δωρίσει ο Έλτον στη Μελίνα και γιατί;
- 3 Ποια είναι η παρέα του Έλτον στη γειτονιά;



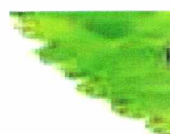
1. Κάθε ιστορία (για Κυριακή 23/11)



2. Θα γράφω ο Έλτον και θα γράφω ένα τηλεγράφημα που θα στείρωσα στον Πάππη 4/ 12'

Τηλεγράφημα

- 4 Με τη συνεργασία των γονιών σου κάνε το οικογενειακό σου δέντρο. Γράψε το όνομα, το επώνυμο και τον τόπο γέννησης του κάθε συννενή σου.



1. Συμπλήρωσε τον πίνακα

Παρατηρώ και μαθαίνω



Μερικές λέξεις παίρνουν δύο τόνους!

Θυμάσαι τη Μελίνα, **ημερολογιό** μου;
Η Μελίνα μου έδωσε μια πρόσκληση για τα **γενέθλια** της.

Δύο τόνους παίρνουν οι λέξεις που τονίζονται στην προπαραλήγουσα, όταν συνοδεύονται από τις αντωνυμίες: μου, σου, του, με, ...
π.χ. Πρόσκληση για τα **γενέθλια**. (Η λέξη «γενέθλια» παίρνει έναν τόνο)
Πρόσκληση για τα **γενέθλιά** μου. (Η λέξη «γενέθλια» παίρνει δύο τόνους, γιατί συνοδεύεται από την αντωνυμία «μου»)

Τίτλος (έν.)	Λίγα για πολλή ώρα (Πιστ)	Λίγα για μία φορά (Λογ)	Λίγα για πολλή ώρα (Μελ, Εξ)	Λίγα για μία στιγμή (Μελ, Στ)
διαβάζω	έπαυζες	έτρεξε	θα τρώμε	θα πείτε
προσπαθών				

Παίζω με τις λέξεις

1. Φτιάχνω σύνθετες λέξεις

Παίζω με τις λέξεις

1 Ο Ελτόν, όταν ήταν άρρωστος, όλο ιδρώνε και ξειδρώνε.

Γράψε και εσύ σύνθετες λέξεις βάζοντας μπροστά το ξε-.

- διπλώνω
- στρώνω
- ριζώνω
- διψώ
- γράφω
- βάφω

Σκέψου τι άλλαξε στη σημασία των ρημάτων



- διπλώνω =
- στρώνω =
- ριζώνω =
- διψώ =
- γράφω =

Βαλε σε κύκλο τη λέξη που δεν ταιριάζει στην παρακάτω ομάδα λέξεων.

ημέρα / ημερολόγιο / ημέρας / ημεραμηνία / ημερήσιος

Εξήγησε στο διπλανό σου τι είναι:

το ημερολόγιο τοίχου, το ημερολόγιο τσέπης, το επιτραπέζιο ημερολόγιο.



Βοήθησα το διπλανό μου να καταλάβει τις έννοιες:

- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ

Γνώριζα τις λέξεις που εξήγησα

- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ

Πιστεύω ότι τα κατάφερα

- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ

Πίνακας αυτοαξιολόγησης

Γράφω σωστά

1 Βάλε σωστά τους τόνους και τις τελείες.

Πεμπτη, 4 Δεκεμβριου

Είμαι πολυ χαρουμενος Η Μελινα με πληριασε ολο χαμογελο και μου εδωσε μια κατακοκκινη καρτα. Ηταν προσκληση για τα γενεθλια της

1 Από τις παρακάτω σύνθετες λέξεις λείπει το πρώτο συνθετικό.

Μπορείς να το βρεις;

το _____ λόγια, η _____ μηνία, το _____ μίσθιο

το _____ κάματο, το _____ νυχτο

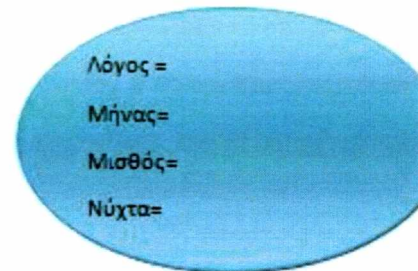
Γράφω σωστά

1 Βάλε σωστά τους τόνους και τις τελείες.

Πεμπτη, 4 Δεκεμβριου

Είμαι πολυ χαρουμενος Η Μελινα με πληριασε ολο χαμογελο και μου εδωσε μια κατακοκκινη καρτα. Ηταν προσκληση για τα γενεθλια της

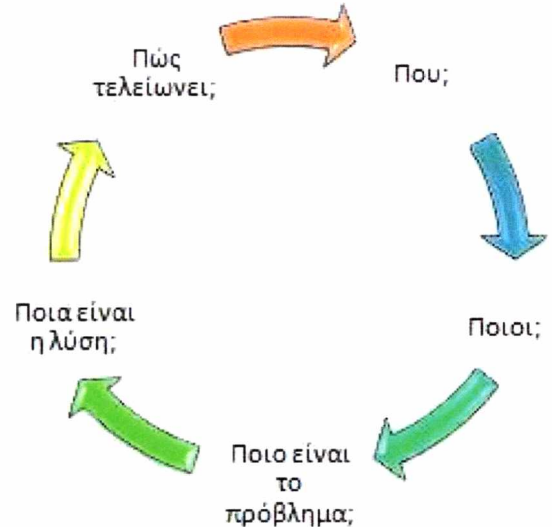
2 Φτιάχνω σύνθετες λέξεις



Το χαρούμενο λιβάδι

Εκδηλώνω το κείμενο

1. Χάρη ιστορίας



2. Τι θα ταξιδέψω

Κάποτε, λίγο πιο μακριά από το μέρος που μένομα, υπήρχε ένα λιβάδι. Όλοι έλεγαν πως ήταν το ωραιότερο λιβάδι που είχαν δει ποτέ. Ήταν γεμάτο κόκκινες μαργαρίτες. Τα ζώα κρένταν πολύ. Οι μαργαρίτες ήταν πολύ αρωματικές και παριστούν όμορφη μαζί. Ήσταν μια μέρα μια παπαρούνα φέτρωσε δίπλα τους (...)

Κι άρχισαν να ματρών τα φύλλα τους, τα κοτσάνια τους και τις ρίζες τους. Κατάλαβαν ότι είχαν αρκετές διαγραφές. Έτσι με τον καιρό, άρχισαν να γίνονται φίλες με την παπαρούνα. Η αρκαίδα είχε πάει σε χαμάρα νόστη. Παριστούν πολύ καλά όλες παρτά. Η παπαρούνα είχε γίνει μέλος της ομάδας τους, κι ως ήταν κάποιου.



Εκδηλώνω το κείμενο

1 Συζητήστε στην τάξη πώς αντέδρασαν οι μαργαρίτες όταν εμφανίστηκε η παπαρούνα.

2 Αν η παπαρούνα ήταν ακατάδεχτη, επειδή ένιωθε μοναδική μέσα στο λιβάδι, τι νομίζεις ότι θα σκεφτόταν για τις μαργαρίτες;

- 1 Συχνά για τα βιβλία που διαβάζουμε κρατούμε μερικές σημειώσεις, ώστε να θυμόμαστε τι έχουμε διαβάσει. Συμπλήρωσε κι εσύ την κάρτα με τα στοιχεία του βιβλίου που διαβάσε η Μελίνα. Μπορείς να δώσεις στην κάρτα σου ένα σχήμα που αγαπάς.

Τίτλος του βιβλίου:

Συγγραφέας:

Ηρώες:

Τι μου άρεσε:

Κρεμάστε σε ένα ξηρό κλαδί τις κάρτες από τα βιβλία που διαβάσατε και φτιάξτε ένα βιβλιοθέατρο για την τάξη.



Γιατί μπροστά από τα λόγια της κάθε μαργαρίτας υπάρχει και μία παύλα;

- Αυτή είναι κατακόκκινη κι εμείς ολόασπρες, είπε μια ψηλομύτα μαργαρίτα.
- Τι είναι αυτά που λέτε; είπε η γιαγιά μαργαρίτα.
- Τι λές; έκανε θυμωμένα μια άλλη μαργαρίτα.

Οι μαργαρίτες συζητούν, κάνουν δηλαδή ένα διάλογο. Στο διάλογο χρησιμοποιούμε την **παύλα** (-) κάθε φορά που μιλάει άλλο πρόσωπο.



Γραμμάτια

1. Βρες το Υ-Φ-Α στις παρακάτω προτάσεις

- 1) Η Ηρώδεια έχει ένα όμορφο, άσπρο γατάκι.
- 2) Ο Άγγελος αγοράζει κολούρα μπάλα.
- 3) Η Ειρήνη είναι γρήγορη τις ασκήσεις της.
- 4) Ο Κώστας ζωγραφίζει ένα αυτοκίνητο στα παρτίδιό του.
- 5) Η μαμά πήδηξε τα λουλούδια.

Καθεμία με τη γνώμη της

- 1 Οι μαργαρίτες συζητούν. Καθεμία λέει τη γνώμη της και τη δικαιολογεί. Συμπλήρωσε τους πίνακες για να δεις τι υποστηρίζει κάθε μαργαρίτα και γιατί.

Η γνώμη της ψηλομύτης Μαργαρίτας: Δε θέλω ένα τέτοιο λουλούδι δίπλα μου.

Επιχειρήματα: Γιατί είναι κατακόκκινη,

(γιατί, επειδή, γιατί)

Η γνώμη της γιαγιάς Μαργαρίτας: Να αφήσουμε την παπαρούνα να μείνει μαζί μας.

Επιχειρήματα:

(γιατί, επειδή, γιατί)

Παίζω με τις λέξεις

1 Γράψε τι σημαίνουν οι λέξεις:

κατασπρος =

κατακόκκινος =

καταπράσινος =

- Στις παραπάνω σύνθετες λέξεις κύκλωσε τι σημαίνει το αρχικό κομμάτι «κατά».


α. ίδιος με β. παρα πολύ γ. λίγο

2 Αντιστοίχισε τις λέξεις της στήλης **A** με τις λέξεις της στήλης **B** που έχουν την ίδια σημασία

A		B
κατασπρες	-	• ακαταδεχτη
θαυμασμός	-	• νέο
ψηλομύτα	-	• ευχάριστη έκπληξη
καινούριο	-	• ολόσπρες

Υπογράμμισε στο κείμενό σου τις λέξεις της στήλης **A** και άλλαξε τις με τις συνώνυμές τους από τη στήλη **B**. Αλλάζει κάτι.

Γράφω ουσιά

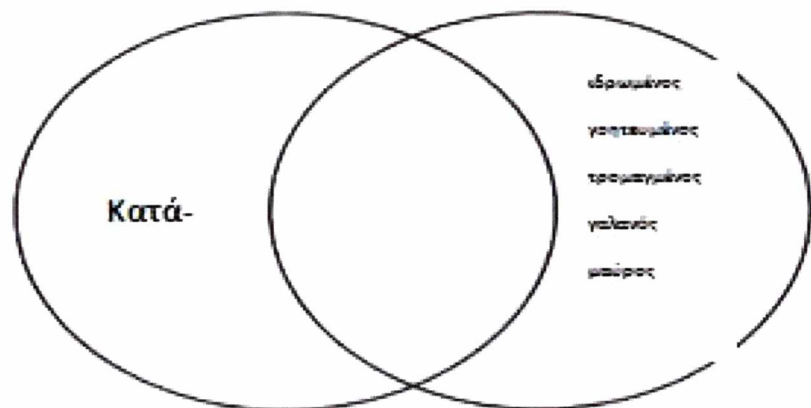
1.  **Σκέψου σύνθετες λέξεις**

Γράφω ουσιά

1 Τι είπε η Μαργαρίτα-Ρίτα στις άλλες παπαρούνες;



2 Γράψε πέντε λέξεις με πρώτο συνθετικό τη λέξη **κατά**.



Άνθρωποι και μηχανές

Φτιάξε μου ένα σιδερένιο άνθρωπο

Εκκλειδώνω το κείμενο

- 1 Ποιο πρόβλημα αντιμετώπιζε ο αρχηγός των σιδηρουργών;
- 2 Τι τέχνασμα πρότεινε ο σοφός, ώστε να βγει ο αρχισιδηρουργός από τη δύσκολη θέση;
- 3 Τι κατάφερε τελικά ο αρχισιδηρουργός;

Διαβάζω τους δύο μύθους

- 1 Διάβασε τους δύο μύθους και απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις.
 - Ποιοι ήταν οι κατασκευαστές;
 - Τι υλικά χρειαζόνταν;
 - Ποιο ήταν το αποτέλεσμα της προσπάθειας;
- 2 Συζητήστε στην τάξη ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στον αφρικανικό και τον αρχαιοελληνικό μύθο.

Παρατηρώ και μαθαίνω

«Πριν από πολλά, πολλά χρόνια ζούσε **ένος** βασιλιάς, που ήθελε να φτιάξει **έναν** άνθρωπο. Φώναξε, λοιπόν, **τον** αρχηγό **των** σιδηρουργών και **τον** πρόσταξε να του φτιάξει **ένα** σιδερένιο άνθρωπο».



Σ' αυτές τις προτάσεις υπάρχουν πολλά άρθρα.

Έχεις δίκιο. «...**ένος** (κάποιος) βασιλιάς, ...**έναν** (κάποιον) άνθρωπο». Οι λέξεις **ένος**, **έναν**, όπως μάθαμε, είναι **αόριστά άρθρα**.
 «...**τον** αρχηγό **των** σιδηρουργών». Οι λέξεις **τον**, **των** είναι **οριστικά άρθρα**.
 Πρόσεξε όμως τη φράση: «**τον** πρόσταξε (αυτόν) να **του** φτιάξει (αυτού)». Οι λέξεις **τον**, **του** είναι οι **αδύνατοι τύποι των προσωπικών αντωνυμιών**, όπως είδαμε σε προηγούμενο μάθημα.



Και πώς θα ξεχωρίζουμε τα άρθρα από τους αδύνατους τύπους των προσωπικών αντωνυμιών;

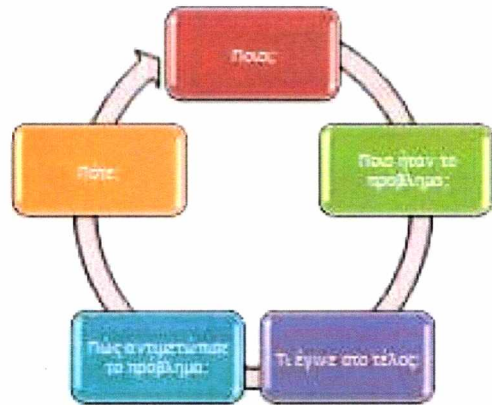


- Μετά τα άρθρα υπάρχει ουσιαστικό (**τον** αρχηγό).
- Μετά τις προσωπικές αντωνυμίες υπάρχει ρήμα (**τον** πρόσταξε).



Εκκλειδώνω το κείμενο

1. Σάρτη ιστορίας



Διαβάζω τους μύθους

1. Βάζω Α όταν αναφέρεται στον αφρικανικό μύθο, βάζω Β όταν αναφέρεται στον αρχαιοελληνικό μύθο.

- 1) Ένας βασιλιάς θέλησε κάποιον να του φτιάξει έναν άνθρωπο.
- 2) Ένας βασιλιάς θέλησε κάποιον να του φτιάξει ένα γέφυρα.
- 3) Για την κατασκευή χρησιμοποιήθηκε μέταλλο.
- 4) Ο κατασκευαστής ήταν θεός.
- 5) Ο κατασκευαστής ήταν άνθρωπος.
- 6) Η κατασκευή δε φερόταν ποτέ.

Γραμματοσημείωση

1. Συμπληρώσε τον πίνακα

Θετικός	Συγκριτικός	Υπερθετικός
αόριστος	οριστικός	
		ψηφιστικός
καπτός	ωραιότερος	φρεσκοτύπος
	βαρύτερος	
φραδύς		

Παίζω με τις λέξεις

1.

Ο τεχνίτης φτιάχνει ...
 πόρτα από σίδηρο
 κερνίζα από σάπιο
 ... από χαλκό
 ... από γυαλί
 βιάζο από πεύκο

σιδηρένια πόρτα
 κερνίζα από σάπιο
 ξυλινό τραπέζι
 ... από χαλκό
 αλουμινένια κουτί
 ... από γυαλί
 ξυλινό στήλι
 ... από πεύκο

Γράφω σωστά

1 Με τις πληροφορίες της πρώτης παραγράφου του κειμένου συμπλήρωσε την πρόταση:

Ο βασιλιάς ζήτησε από τον αρχηγό των να του φτιάξει έναν ζωντανό από που θα και θα είχε στο σώμα του και στο κεφάλι του.

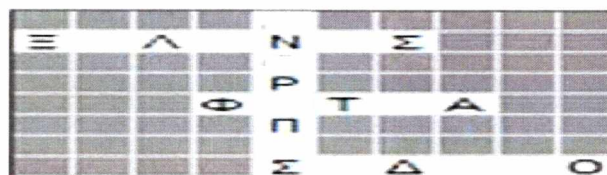
2 Συμπλήρωσε τα γράμματα που λείπουν και βάλε τόνο όπου χρειάζεται.

ο άνθρ_πος, το σ_μα, η φ_τιά,
 το σ_δερo, ο σ_δεράς, σ_δερένιος -α -ο,
 το ξ_λα, ξ_λινος -η -ο



Γράφω σωστά

1.



Κάθετα

Εγώ είμαι ...

Ορθόγωνα

Ο Πινόκιο ήταν...

Είμαι κάκιστος και κακός.

Τα όργανά μου είναι φτιαγμένα από...

Μηχανές του μέλλοντος

Εκπαιδύμενο το καίμενο

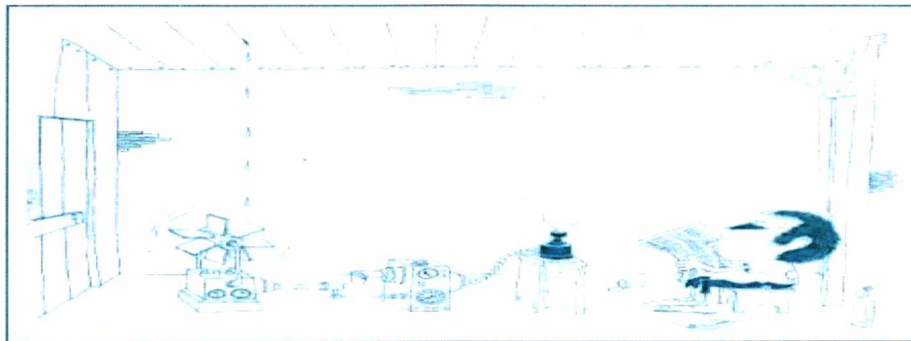
- | | |
|---------------------------------------|-------|
| 1. Σωστό - Λάθος | |
| Α. Τα ρομπότ είναι καρδιακές μηχανές. | Σ - Λ |
| Β. Ελέγχονται από τον υπολογιστή. | Σ - Λ |
| Γ. Τα ρομπότ κάνουν δουλειές. | Σ - Λ |
| Δ. Ρομπότ - φίλοι μας. | Σ - Λ |

Στο εργαστήριο του μικρού εφευρέτη

- 1 Σκέψου με την ομάδα σου μια μηχανή-ρομπότ που θα ήταν χρήσιμη για κάποιες δουλειές και σχεδιάσε την εδώ. Μπορείτε ύστερα να συζητήσετε τα σχέδια που έκανε η κάθε ομάδα.



- 2 Βρες ένα όνομα για το ρομπότ που σχεδίασες:
- 3 Γράψε ποιες δουλειές είναι προγραμματισμένο να κάνει:



Εικόνα από το βιβλίο «Ο Στέλιος»

- 4 Ποιο είναι το πρόβλημα του ανθρώπου της γελοιογραφίας;
- 5 Συζητήσε με τους συμμαθητές και τις συμμαθητριές σου στην τάξη πώς δουλεύει αυτή η μηχανή.

Παίζω με τις λέξεις

Εκφράζομαι σωστά

- 6 Φαντάσου ότι είσαι ένας μηχανικός και δίνεις οδηγίες σε μια ομάδα βοηθών σου για να κατασκευάσετε ένα ρομπότ. Να αντικαταστήσεις τα ρήματα του κειμένου των οδηγιών με τα παρακάτω ρήματα:

σχεδιάζω, κατασκευάζω, συναρμολογώ, αναλαμβάνω.

«Εσείς δόκτορα Γρανάζη (θα κάνετε) το ρομπότ.
 Ο δόκτορας Τανάλιας (θα κάνει) τα διάφορα
 εξαρτήματα κι ο δόκτορας Συνδετήρας (θα κάνει)
 τα χέρια και τα πόδια. Τέλος εγώ (θα κάνω) το κεφάλι
 κι ό,τι άλλο απομένει».



2. Συμπληρώνω τα κενά με τις παραπάνω λέξεις

- Ο μηχανικός (φτιάχνει) τη μηχανή του αυτοκινήτου.
- Ο εργάτης (φτιάχνει) ένα χαντάκι στο δρόμο.
- Η μητέρα μου (φτιάχνει) νόστιμα φαγητά.
- Ο παππούς μου (φτιάχνει) ξύλινα караβακια.
- Η φουρνάρισσα (φτιάχνει) ωραία κουλουράκια

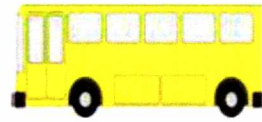
Το ηλιακό λεωφορείο

Ξεκλειδώνω το κείμενο

1. Ταυτίζω την εικόνα με τη στροφή



(α)



(β)



(γ)

2. Σωστό – Λάθος

- 1) Έχει πεταλούδες, γαλάζιες και κίτρινες.
- 2) Κάνει δροσολόγιο πάνω σε μία γραμμή από φως.
- 3) Πετάει από την εξάτμιση ηλιοσπορούς για να τρώνε τα πουλιά.
- 4) Είναι γεμάτο κλάματα και φωνές.

Παίζω με τις λέξεις

1. Φτιάχνω σύνθετες λέξεις



1 Βάλε τις λέξεις σε αλφαβητική σειρά.

ηλιοτροπία, φωτεινός, λεωφορείο, ηλιοσπορός, λεωφόρος,
φως, ηλιοβασιλέμα, ηλιακός

.....
.....



Ξεκλειδώνω το κείμενο

Εργασία για το σπίτι

1 Γράψε έναν τίτλο για το καθένα από τα παραπάνω κείμενα.

1
 2
 3

2 Γιατί τόσοι πολλοί επιβάτες χρησιμοποιούν καθημερινά το Μετρό;

.....

3 Γιατί το Μετρό είναι ένα έργο πολιτισμού;

.....

Στο Αττικό Μετρό

Ξεκλειδώνω το κείμενο

1. Διαλέγω το σωστό τίτλο για κάθε κείμενο:

- A) Το Μετρό ως έργο πολιτισμού.
 B) Αττικό Μετρό : Ένα μεγάλο έργο
 Γ) Εύκολη και γρήγορη μετακίνηση για τους κατοίκους της πόλης.

2. Διαλέγω τη σωστή απάντηση

Γιατί τόσοι πολλοί επιβάτες χρησιμοποιούν καθημερινά το μετρό;

- A) Η μετακίνηση είναι σύντομη και τα δρομολόγια ακριβή και συχνά.
 B) Τους αφήνει ακριβώς εκεί που θέλουν.
 Γ) Είναι πολύ οικονομικό.

Γιατί το μετρό είναι έργο πολιτισμού;

- A) Ήταν πολύ ακριβή κατασκευή.
 B) Παρουσιάζονται έργα σύγχρονης τέχνης και αρχαιολογικοί θησαυροί
 Γ) Είναι και το ίδιο έργο τέχνης.

Χρησιμοποιώ το Μετρό

- 4 Διάβασε τις παραπάνω οδηγίες και συζητήσε στην τάξη σου από τι μας προφυλάσσουν, όταν χρησιμοποιούμε το Μετρό.
- 5 Διάλεξε δύο από τις παραπάνω οδηγίες. Πώς θα τις έλεγες σε ένα φίλο ο οποίος πρόκειται να επισκεφτεί το Μετρό; (Σε ένα φίλο μας μιλάμε στο β' πρόσωπο του ενικού αριθμού.)
- 6 Συζητήστε στην τάξη ποιες οδηγίες θα ήταν χρήσιμες για τα παιδιά, όταν βρίσκονται στο σχολείο. Παρουσιάστε τις οδηγίες αυτές στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

Παρατηρώ και μαθαίνω

Μπείτε και βγάτε στα Μετρό κρατώντας το χέρι της μητέρας σας, του πατέρα σας ...



Πώς πρέπει να μπαίνουμε και να βγαίνουμε στο Μετρό; Κρατώντας το χέρι του συνοδού μας. Η λέξη «κρατώντας» μας δείχνει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να μπαίνουμε και να βγαίνουμε στο Μετρό. Προέρχεται από το ρήμα «κρατώ», είναι ένας ρηματικός τύπος αλλά δεν κλίνεται. Αυτός ο ρηματικός τύπος λέγεται **μετοχή**.



Βρήκα και άλλη μετοχή, Σοφούλα.

Όταν κλείνουν οι πόρτες, απομακρυνθείτε από το τρένο και μην προσπαθήσετε να τα προλάβετε **τρέχοντας**.

Και οι δύο μετοχές τελειώνουν σε «οντας». Γράφονται όμως διαφορετικά. Όταν **τονίζονται** στο ο, γράφονται με **υφέρα** (´), π.χ. κρατώντας. Όταν **δεν τονίζονται** στο ο, γράφονται με **υψίρα** (ˊ), π.χ. τρέχοντας.



Σοφούλα, μετρώ τα δρομολόγια του Μετρό.



Μερικές λέξεις μπορεί να ακούγονται το ίδιο, αλλά διαφέρουν στην ορθογραφία και τη σημασία τους. Άλλο πηγαίνω με το **Μετρό** κι άλλο **μετρώ** τα χρήματά μου. Άλλο **κλείνω** την πόρτα κι άλλο **κλείνω** το ρήμα. Αυτές οι λέξεις ονομάζονται **ομώνυμες**.

Γράφω σωστά

1 Συμπλήρωσε σωστά τις παρακάτω οδηγίες.

- 1 Μπ___τε και βγ___τε στα Μετρό κρατ___ντας το χέρι του συνοδού σας.
- 2 Όταν οι πόρτες κλείνουν απομακρυνθ___τε από το τρένο και μην προσπαθήσετε να το προλάβετε τρέχ___ντας.

Για να γράψεις σωστά τα παραπάνω ρήματα με τα οποία δίνουμε οδηγίες, πρόσεξε τα παραδείγματα: ανεβαίνω = ανεβαίτε, κατεβαίνω = κατεβαίτε



2 Γράψε τα **ι, η, ε, οι** που λείπουν και βάλε τόνο όπου χρειάζεται.

ο κάτ___κος, η μετακιν___ση, ο σιδ___ρόδρομος,
υπόγ___ος «α»ο, ο ___γχορνος «η»ο

Γραμματική

1. Συμπλήρωσε τον πίνακα

Ενικός Αριθμός:

Πολυθθυντικός Αριθμός

το βουνό

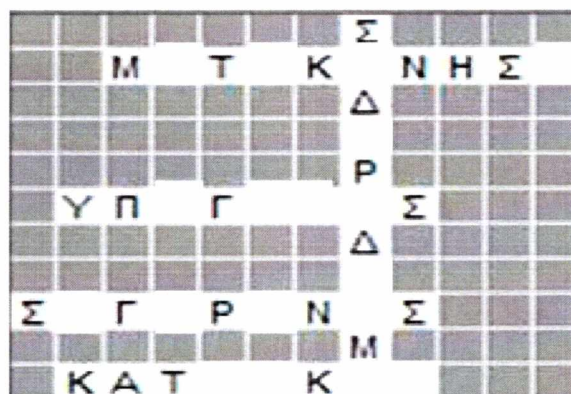
Ενικός Αριθμός:

Πολυθθυντικός Αριθμός

το δέντρο

Γράφω σωστά

1. Σταυρόλεξο



Οριζόντια

- 1) Το Μετρό μας βοηθάει στη
- 2) Αυτός που είναι χτισμένος κάτω από τη γη λέγεται
- 3) Το αντίθετο του πολυμοδιτικού είναι το
- 4) Αυτοί που μένουν σε ένα μέρος λέγονται

Κάθετα

- 1) Το τρένο κινείται πάνω σε ένα

Στη φάτνη του Χριστού

- 1 Σε ποιο γεγονός αναφέρεται το ποίημα;
- 2 Τι επιθυμεί η φωνή που ακούγεται στο ποίημα;
- 3 Τι θα ήθελες εσύ να ήσουν στη φάτνη που γεννήθηκε ο Χριστός;
- 4 Τι βλέπεις στη βυζαντινή εικόνα που συνοδεύει το ποίημα;
Ποια άλλα πρόσωπα θα μπορούσαν να εικονίζονται σ' αυτήν;

Γιορτάζω και θυμάμαι Να 'μουν του στάβλου έμ' άχυρο

Ξεκλειδώνω το κείμενο

1. Ψάξε την απάντησή

Απαντήσεις

- 1) Του στάβλου έμ' άχυρο.
- 2) Λουλουδάκι.
- 3) Το στέμμα των ακτινών του γύρω στο μέτωπό του.

Ερωτήσεις (μία δεν ταιριάζει πουθενά)

- A. Τι θα ήθελα να δω;
- B. Τι επιθυμώ να ήμουν;
- Γ. Τι θα έκανα για να πετύχω το σκοπό μου;
- Δ. Τι επιθυμώ να γίνω από τη θεία του πνοή.

2. Ταυτίζω τη σωστή εικόνα με το κείμενο

A)



B)



Γ)



Να τι πούμε;

Ελληνικά Χριστούγεννα

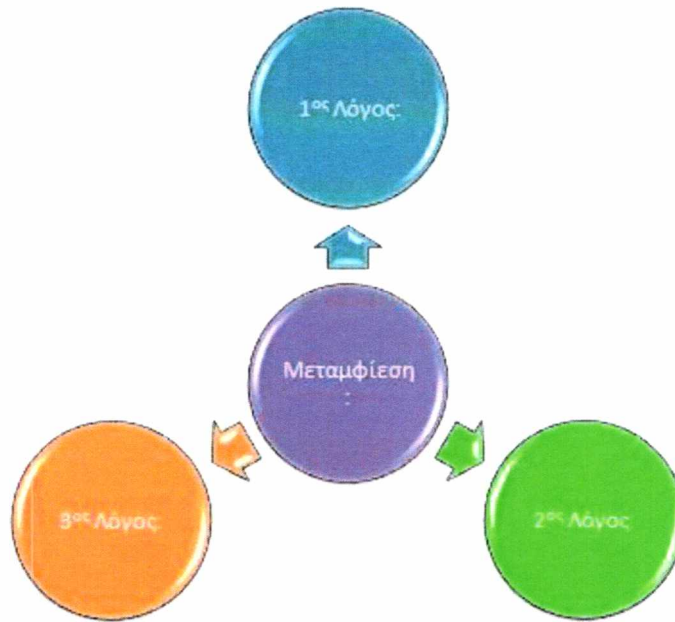
- 1 Σε κάθε μέρος της Ελλάδας υπάρχουν όμορφες συνήθειες των ανθρώπων για να γιορτάσουν τα Χριστούγεννα. Ρώτησε τους δικούς σου ή ψάξε στα βιβλία της σχολικής βιβλιοθήκης και συγκέντρωσε πληροφορίες για τα έθιμα αυτά. Γράψε ένα σύντομο κείμενο για τη σχολική εφημερίδα με ένα εθίμο που σε εντυπωσίασε.
- 2 Φτιάξε τα δικά σου κάλαντα όπως το παιδί από τη Σίφνο. Στα κάλαντά σου μπορείς να γράψεις ευχές, κάτι που θέλεις πολύ να γίνει, τα μελλοντικά σου σχέδια, παινήματα για το σπίτι και τους νοικοκύρηδες που θα επισκεφτείς.

Απόκριες

Με μια μάσκα στη γιορτή

- 1 Πώς γιορτάζετε τις αποκριές στην περιοχή σας;
- 2 Ρώτησε τους δικούς σου ή ψάξε στα βιβλία της σχολικής βιβλιοθήκης για να μάθεις πώς γιορτάζαν παλιότερα τις αποκριές. Γράψε τις πληροφορίες για τα αποκριάτικα έθιμα που άκουσες ή διάβασες και τοποθέτησε την εργασία σου στον πίνακα εργασιών της τάξης.
- 3 Το σχολείο σας πρόκειται να λάβει μέρος στο τοπικό καρναβάλι. Τι θέμα μεταμφίεσης θα πρότεινες για την τάξη σου; Για ποιους λόγους επέλεξες αυτό το θέμα;





Παράθυρο βροφείας
Επιλογές μεταμπίεσης: νοσοκομείο,
ζώα φάρμακα, μάγοι – μάγισσες,
θαλάσσια, καλλιτέχνες

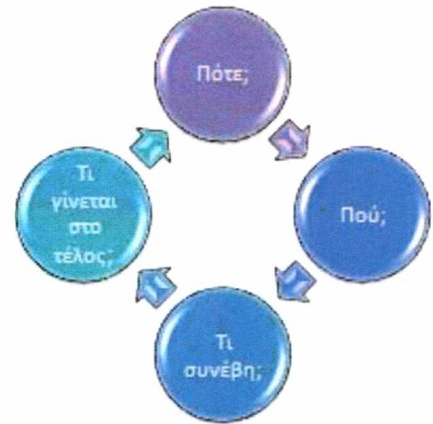
Παράθυρο αυτοαξιολόγησης

<p>Κατάλαβα τι έπρεπε να γράψω;</p> <ul style="list-style-type: none">• Καθόλου• Λίγο• Πολύ	<p>Είχα ιδέες να γράψω;</p> <ul style="list-style-type: none">• Καθόλου• Λίγες• Πολλές	<p>Είμαι ικανοποιημένος/η με αυτό που έγραψα;</p> <ul style="list-style-type: none">• Καθόλου• Λίγο• Πολύ
---	--	---

Η καταστροφή των Ψαρών

Ξεκλειδώνω το κείμενο

1. Χάρτης ιστορίας



Θυμάμαι τους αγωνιστές της ελευθερίας

1. Ποιες λέξεις και φράσεις του ποιήματος δείχνουν την καταστροφή των Ψαρών;
2. Τι περιμένει τα παλικάρια μετά τη θυσία τους;
3. Πώς παριστάνει τη Δόξα ο ζωγράφος Νικόλαος Γύζης;
4. Πώς τιμούμε σήμερα τους αγωνιστές της ελευθερίας;
5. Για ποια άλλα ηρωικά γεγονότα της ελληνικής επανάστασης έχεις ακούσει;

Πώς τιμούμε σήμερα τους αγωνιστές της ελευθερίας;

Για ποια άλλα ηρωικά γεγονότα της ελληνικής επανάστασης έχεις ακούσει

Ο Ευαγγελισμός της Θεοτόκου



Μόνιμος ο Κάπριος, Ευαγγελισμός, Μουσείο Μπενάκη

Ζωγραφίζοντας τη καρμόσυνη είδηση

1. Παρατήρησε πώς παρουσιάζεται ο Ευαγγελισμός στη βυζαντινή εικόνα. Ποια πρόσωπα και αντικείμενα υπάρχουν στην εικόνα;
2. Η Παναγία δεχεται με ταπεινότητα την ευχάριστη είδηση. Πώς προσπαθεί ο αγγιογράφος να το δείξει αυτό;

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000125487

