

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ
ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ
ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Πανεπιστήμιο Πατρών
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης,
Γλώσσας και Δυσλεξίας
Ερευνητική και Διαγνωστική Μονάδα Δυσλεξίας, Ανάγνωσης και Γραφής

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ
ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ
ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Έκδοση:

στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006
του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
(Μέτρο 1.1., Ενέργεια 1.1.3, Κατηγορία πράξεων Α)
με θέμα:

*“Επιμόρφωση και εξειδίκευση
εκπαιδευτικών και στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες”*

Επιστημονικός Υπεύθυνος Έργου:
Καθηγητής Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας

ΠΑΤΡΑ 2005

Τίτλος βιβλίου: “Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου”

Επιμελητής έκδοσης:

Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Ph. D.

Καθηγητής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Πατρών,

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,

Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας

Ερευνητική και Διαγνωστική Μονάδα Δυσλεξίας, Ανάγνωσης και Γραφής

26500 Πάτρα,

τηλ. : 2610-991483,

Φαξ : 2610-997629

E-mail: porpodas@upatras.gr

Έκδοση (2005):

Στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

(Μέτρο 1.1., Ενέργεια 1.1.3, Κατηγορία πράξεων Α)

με θέμα:

“Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες”

Επιστημονικός Υπεύθυνος Έργου:

Καθηγητής Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας
Καθηγητής Ψυχολογίας
στο Πανεπιστήμιο Πατρών

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΑΤΥΠΑ ΤΕΣΤ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

- 1.1. Δυσκολία στην Ανάγνωση
 - 1.1.1. Προβλήματα που σχετίζονται με ελλειμματική προσοχή
 - 1.1.2. Προβλήματα που σχετίζονται με τη μνήμη
 - 1.1.3. Προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα
- 1.2. Δυσκολία στην Ορθογραφία
- 1.2.1. Προβλήματα που σχετίζονται με ελλειμματική προσοχή
- 1.2.2. Προβλήματα που σχετίζονται με τη μνήμη.....
- 1.2.3. Προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα
- 1.3. Δυσκολία στην Αριθμητική
- 1.3.1. Προβλήματα που σχετίζονται με ελλειμματική προσοχή
- 1.3.2. Προβλήματα που σχετίζονται με τη μνήμη.....
- 1.3.3. Προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα
- 1.3.4. Αντιμετώπιση της φοβίας για τα μαθηματικά.....
- 1.4. Άτυπα τεστ αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών
- 1.4.1. Αξιολόγηση φωνολογικής επίγνωσης.....
- 1.4.2. Αξιολόγηση ανάγνωσης και γραφής γραμμάτων.....
- 1.4.3. Αξιολόγηση της ανάγνωσης και γραφής συλλαβών
- 1.4.4. Αξιολόγηση της ανάγνωσης και γραφής λέξεων
- 1.4.5. Αξιολόγηση της ανάγνωσης και γραφής ψευδολέξεων
- 1.4.6. Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου
- 1.4.7. Αξιολόγηση γραπτού λόγου
- 1.4.8. Αξιολόγηση προφορικού λόγου
- 1.4.9. Αριθμητική.....

- 1.5. Τι πρέπει να περιλαμβάνει το γνωστικό προφίλ
- 1.5.1. Πληροφορίες σχετικά με τον μαθητή.....
- 1.5.2. Διαγνωστική αξιολόγηση: Σταθμισμένα Τεστ.....
- 1.5.3. Διαγνωστική Αξιολόγηση: Άτυπα τεστ
- 1.5.4. Αριθμητική.....

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

- 2.1. Διαγνωστική αξιολόγηση του προφορικού λόγου
- 2.2. Ενδεικτικές δραστηριότητες οι οποίες αφορούν την πρόσληψη του προφορικού λόγου
- 2.3. Ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν την κατανόηση του προφορικού λόγου
- 2.4. Ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν την παραγωγή του προφορικού λόγου
- 2.5. Ενδεικτικές δραστηριότητες στην ανάγνωση και τη γραφή
 - 2.5.1. Ενδεικτικές δραστηριότητες στα γράμματα
 - 2.5.2. Ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν την ανάγνωση και γραφή δίψηφων φωνηέντων, διφθόγγων και δίψηφων συμφώνων
 - 2.5.3. Αξιολόγηση της Ανάγνωσης και Γραφής
 - 2.5.4. Τι αξιολογείται κατά την ανάγνωση λέξεων-ψευδολέξεων
 - 2.5.5. Τι αξιολογείται κατά την ορθογραφία (γραφή) λέξεων – ψευδολέξεων
 - 2.5.6. Ενδεικτικές δραστηριότητες στην Ανάγνωση και Γραφή λέξεων
- 2.6. Ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν την κατανόηση λέξεων, προτάσεων και μικρών κειμένων

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ, ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΗ)

- 3.1. Λίγα θεωρητικά στοιχεία
- 3.2. Διαδικασία αξιολόγησης
- 3.3. Υλικά της διαδικασίας
- 3.4. Κριτηρια της διαδικασίας
 - 3.4.1. Περιγραφικά Σχόλια
 - 3.4.2. Αναλυτικές Κλίμακες Κριτηρίων
 - 3.4.3. Σύντομες Οδηγίες για την Παρέμβαση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1. Κριτήριο αξιολόγησης του γραπτού κειμένου
2. Κριτήριο αξιολόγησης της διαδικασίας γραφής
3. Κριτήριο αξιολόγησης των δεξιοτήτων του μαθητή

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

- 4.1. Η μάθηση των γραμμάτων
- 4.2. Η μάθηση των συλλαβών
- 4.3. Η μάθηση των λέξεων
- 4.4. Η μάθηση προτάσεων και κειμένου

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

- 5.1. Διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά

- 5.1.1. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στις προαριθμητικές έννοιες
- 5.1.2. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στην απαρίθμηση ποσοτήτων και στην αναγνώριση αριθμητικών συμβόλων
- 5.1.3. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στην άνοδο και κάθοδο της αριθμητικής κλίμακας
- 5.1.4. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στο νοερό υπολογισμό προσθέσεων και αφαιρέσεων μέσα στην πρώτη δεκάδα
- 5.1.5. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στο νοερό υπολογισμό προσθέσεων και αφαιρέσεων μέσα στην πρώτη εικοσάδα
- 5.1.6. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στην κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων
- 5.1.7...Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στην εκτέλεση γραπτών προσθέσεων και αφαιρέσεων
- 5.1.8. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στην γνώση του πυθαγορείου πίνακα
- 5.1.9. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στην εκτέλεση γραπτών απλών πολ/σμών και διαιρέσεων με μονοψήφιο διαιρέτη
- 5.1.10. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στη λύση απλών προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης
- 5.1.11. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στη αναγνώριση των επιπέδων γεωμετρικών σχημάτων καθώς και στην επισήμανση των βασικών ιδιοτήτων τους
- 5.1.12. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στο χειρισμό των βασικών εννοιών των δεκαδικών και κλασματικών αριθμών
- 5.2. Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά
 - 5.2.1. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στις προαριθμητικές έννοιες

- 5.2.2. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών με την απαρίθμηση ποσοτήτων και την αναγνώριση αριθμητικών συμβόλων
- 5.2.3. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην άνοδο και κάθοδο της αριθμητικής κλίμακας
- 5.2.4. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στο νοερό υπολογισμό προσθέσεων και αφαιρέσεων μέσα στην πρώτη δεκάδα
- 5.2.5. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στο νοερό υπολογισμό προσθέσεων και αφαιρέσεων μέσα στην πρώτη εικοσάδα ή και περισσότερο
- 5.2.6. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων
- 5.2.7. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εκτέλεση γραπτών προσθέσεων, αφαιρέσεων, πολ/σμών και διαιρέσεων με μονοψήφιο διαιρέτη
- 5.2.8. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εκμάθηση του πυθαγορείου πίνακα
- 5.2.9. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στη λύση απλών προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης
- 5.2.10. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην αναγνώριση των επιπέδων γεωμετρικών σχημάτων καθώς και στην επισήμανση των βασικών ιδιοτήτων τους
- 5.2.11. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στο χειρισμό των βασικών εννοιών των δεκαδικών και κλασματικών αριθμών

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το παρόν εγχειρίδιο με τίτλο “*Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου*”, αποτελεί συνέχεια του προηγούμενου εγχειριδίου με τίτλο “*Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο*”, το οποίο είχε εκδοθεί το 2003 και είχε χορηγηθεί αφενός μεν σε 2000 εκπαιδευτικούς και στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που (στη διάρκεια του σχολικού έτους 2003-2004) συμμετείχαν στο πρόγραμμα **επιμόρφωσης**, αφετέρου δε σε 150 εκπαιδευτικούς που (από τον Ιούνιο 2004) είχαν αρχίσει να παρακολουθούν το πρόγραμμα **εξειδίκευσης** στις μαθησιακές δυσκολίες, στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ (του Μέτρου 1.1, της Ενέργειας 1.1.3, της Κατηγορίας Πράξεων Α΄) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα “**Επιμόρφωση και Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες**”.

Το υλικό που περιλαμβάνεται στο παρόν εγχειρίδιο έχει κυρίως πρακτικό-εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Αποτελεί μια επιλογή, διασκευή και συμπλήρωση ή επέκταση των σημειώσεων που χορηγούνται στους 150 εκπαιδευτικούς κατά την **πρακτική εφαρμογή** του προγράμματος της **εξειδίκευσης** στις μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός αυτού του υλικού είναι αφενός μεν να ενισχύσει με σαφείς, πρακτικές και εφαρμόσιμες πληροφορίες την ενημέρωση των εξειδικευόμενων εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικο-διδακτικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο, αφετέρου δε να αποτελέσει ενδεικτικό υλικό που θα μπορεί να αξιοποιηθεί για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου.

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί ότι το υλικό του παρόντος εγχειριδίου δε φιλοδοξεί να θεωρηθεί (και, συνεπώς, δε θα πρέπει κατ' ουδένα τρόπο να εκληφθεί) ως "πρότυπο" υλικού και ως "κανόνας" και "μέτρο" εφαρμογής για κάθε περίπτωση εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο. Σκοπός του είναι να αποτελέσει απλώς ένα δείγμα και ένα πλαίσιο εκπαιδευτικού υλικού που θα μπορούσε να αναπτύξει ο κάθε δάσκαλος που συμμετέχει στο πρόγραμμα της εξειδίκευσης, ανάλογα με την περίπτωση μαθησιακής δυσκολίας που καλείται να αντιμετωπίσει. Βέβαια, προϋπόθεση μιας τέτοιας προσέγγισης αποτελεί η γνώση εκ μέρους του δασκάλου όχι απλώς του "τι δεν μπορεί να μάθει ο X μαθητής", αλλά, κυρίως, του "γιατί ο X μαθητής δεν μπορεί να μάθει (π.χ. ανάγνωση, ορθογραφία, μαθηματικά κ.λ.π.)". Η απάντηση σ' αυτό το βασικό ερώτημα είναι αυτονόητο ότι προϋποθέτει την εκ μέρους του δασκάλου γνώση της Ψυχολογίας που αναφέρεται αφενός μεν στη γνωστική διαδικασία της μάθησης αφετέρου δε στις ειδικότερες γνωστικές λειτουργίες που συμβάλλουν στη διεκπεραίωση και μάθηση βασικών δεξιοτήτων όπως είναι η *ανάγνωση*, η *ορθογραφημένη γραφή*, η *αριθμητική* κ.ά. Αυτού του είδους τις γνώσεις οι εξειδικευόμενοι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να τις αποκτήσουν κατά τη φάση της θεωρητικής κατάρτισης καθώς και μέσω του επιστημονικού ενημερωτικού υλικού που παρέλαβαν.

Οι συγγραφείς των επιμέρους κεφαλαίων του παρόντος εγχειριδίου (**Ιωάννης Δημάκος, Ιωάννης Καραντζής, Γεώργιος Τσαγγάρης, Καλή Υφαντή** και **Έλενα-Φοίβη Χυτήρη**) είναι μέλη της επιστημονικής ομάδας (στην οποία ανήκει επίσης και ο **Ιωάννης Αγαλιώτης**) που συμμετέχει στην υλοποίηση του έργου της εξειδίκευσης και, επί πλέον, είναι οι *Επιστημονικοί Σύμβουλοι Καθοδήγησης της Πρακτικής Εφαρμογής της Εξειδίκευσης*. Συνεπώς έχουν την ευκαιρία να παρακολουθούν και να συνεργάζονται στενά με τους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη διάρκεια της 10μηνιας υλοποίησης της πρακτικής εφαρμογής της εξειδίκευσης. Η προσφορά τους στον τομέα αυτό είναι σημαντική και ουσιαστική. Με την ευκαιρία λοιπόν της έκδοσης του παρόντος εγχειριδίου θα ήθελα να τους ευχαριστήσω θερμά για την επιστημονική, καθοδηγητική, υπεύθυνη και προσωπική συνεισφορά τους στη διεκπεραίωση ενός πρωτότυπου επιμορφωτικού έργου του οποίου η ιδιαίτερα επιτυχής διεκπεραίωση είναι πανθομολογούμενη. Ενός έργου επιμόρφωσης και εξειδίκευσης εκπαιδευτικών στις μαθησιακές δυσκολίες το οποίο

σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και υλοποιείται από όλους τους συντελεστές του με αίσθημα επιστημονικής ευθύνης και προσφοράς στην ελληνική εκπαίδευση και στους μαχόμενους λειτουργούς της.

Πάτρα, Φεβρουάριος 2005

Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας
Καθηγητής Ψυχολογίας
του Πανεπιστημίου Πατρών
Επιστημονικός Υπεύθυνος του έργου ΕΠΕΑΕΚ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

**ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ
ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ
ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ
ΤΩΝ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Μ.Δ.
ΑΤΥΠΑ ΤΕΣΤ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

της

Έλενας – Φοίβης Χυτήρη Ph. D.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΑΤΥΠΑ ΤΕΣΤ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1.1. ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

1.1.1. Προβλήματα που σχετίζονται με ελλειμματική προσοχή

A. Περιγραφή δυσκολιών:

Μαθητές με ελλειμματική προσοχή μπορεί να κάνουν λάθη κατά την αποκωδικοποίηση των λέξεων (π.χ., αντιμετάθεση ή παράλειψη γραμμάτων), επειδή δεν προσέχουν τις λεπτομέρειες. Επίσης, λόγω του παρορμητισμού τους μπορεί να προσπαθούν να μαντέψουν τη λέξη από μερικά γράμματα και τα συμφραζόμενα ή να αποδέχονται ως σωστή μια λέξη χωρίς να ελέγχουν αν συμφωνεί με τα συμφραζόμενα.

- Οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν προβλήματα κατά την κατανόηση επειδή διαβάζουν επιφανειακά. Συχνά ταυτίζουν την αποκωδικοποίηση με την κατανόηση και επενδύουν όλη τους την ενέργεια στην αποκωδικοποίηση.

B. Οδηγίες αντιμετώπισης:

- Τα παιδιά αυτά κουράζονται εύκολα. Γι' αυτό το λόγο η παρέμβαση πρέπει να γίνεται σε μικρά χρονικά διαστήματα και να περιλαμβάνει εναλλαγές τεχνικών και στρατηγικών.
- Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν αν το αναγνωστικό υλικό δεν είναι ενδιαφέρον.
- Τα παιδιά αυτά κάνουν λάθη κατά την αποκωδικοποίηση. Για να τα βοηθήσουμε μπορούμε να τα μαγνητοφωνήσουμε κατά την ανάγνωση και μετά να τους ζητήσουμε να ελέγξουν την ορθότητα της ανάγνωσής τους.
- Οι μαθητές αυτοί δεν προσέχουν καθώς διαβάζουν. Γι αυτό το λόγο είναι καλό να τους δώσουμε τις ερωτήσεις κατανόησης πριν διαβάσουν το κείμενο. Επίσης, μπορούμε να τους δώσουμε ερωτήσεις κατανόησης για να τις απαντήσουν καθώς διαβάζουν το κείμενο (π.χ., ανά παράγραφο). Οι ερωτήσεις αυτές πρέπει να βασίζονται στην κατανόηση λεπτομερειών και όχι της γενικής έννοιας του κειμένου. Ο σκοπός των ερωτήσεων αυτών είναι να βοηθήσουν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν αν διαβάζουν με προσοχή ή όχι.
- Τα παιδιά αυτά διαβάζουν επιφανειακά. Μπορούμε να τους δείξουμε πώς να παίρνουν ενεργό μέρος κατά την ανάγνωση υπογραμμίζοντας η κρατώντας σημειώσεις.

1.1.2. Προβλήματα που σχετίζονται με τη μνήμη

A. Περιγραφή δυσκολιών:

- Παιδιά που έχουν αδύναμη μνήμη μπορεί να δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν γράμματα με φθόγγους ώστε να αποδώσουν το σωστό φθόγγο σε κάθε γράμμα. Επίσης, δυσκολεύονται να συνθέσουν τους φθόγγους η τις συλλαβές για να διαβάσουν μια λέξη. Αυτό το πρόβλημα είναι πιο έντονο στις μεγάλες λέξεις. Σε αυτήν την περίπτωση, μόλις διαβάσουν τη τελευταία συλλαβή ξαναρίχνουν μια ματιά στην αρχική για να θυμηθούν τη λέξη. Μερικά παιδιά μπορεί να δυσκολεύονται να συσχετίσουν τη φωνολογική μορφή της λέξης με τη σημασία της και διαβάζουν τις λέξεις αργά σαν να μην τις αναγνωρίζουν (όπως τις ψευδολέξεις).

- Κατά την ανάγνωση κειμένου, μπορεί να μην κατανοούν επειδή έχουν ξεχάσει το αρχικό μέρος ενώ βρίσκονται στο μέσο ή στο τέλος του κειμένου.

B. Οδηγίες αντιμετώπισης:

- Μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές να κατακτήσουν την αντιστοιχία γραμμάτων-φθόγγων χρησιμοποιώντας πολυαισθητηριακές μεθόδους (π.χ., το παιδί βλέπει, ακούει, ψηλαφίζει και γράφει).
- Χρησιμοποιούμε ασκήσεις πολλαπλών επιλογών για την αναγνώριση των σωστών λέξεων (π.χ., ζητάμε από το παιδί να επιλέξει ποια ανάμεσα σε 4 επιλογές είναι η λέξη που ταιριάζει σε μια πρόταση).
- Για να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά στην κατανόηση του κειμένου, τους δείχνουμε πώς να χωρίζουν παραγράφους σε εννοιολογικές ενότητες. Πρώτα πρέπει να διαβάζουν για την κυρίως έννοια. Μετά μπορούν να δημιουργήσουν στήλες με τις ερωτήσεις ποιος, τι, που, πότε και γιατί και να καταγράφουν τις λεπτομέρειες του κειμένου.
- Δείχνουμε στα παιδιά πώς να υποβοηθούν τη μνήμη τους υπογραμμίζοντας ή κρατώντας σημειώσεις.
- Βοηθάμε τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες διήγησης ζητώντας τους να διηγηθούν παραμύθια ή ιστορίες ή ακόμα ταινίες και επεισόδια στην τηλεόραση. Η διήγηση πρέπει να είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ανάγνωσης.

1.1.3. Προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα

A. Περιγραφή δυσκολιών

- Παιδιά που δυσκολεύονται στη φωνολογική επίγνωση, μπορεί να δυσκολευτούν στην αποκωδικοποίηση των λέξεων. Το ίδιο ισχύει και για παιδιά με περιορισμένο λεξιλόγιο ή περιορισμένη κατανόηση των μορφολογικών κανόνων της γλώσσας (καταλήξεις, προθέματα, κ.α.). Μπορεί να μην γνωρίζουν τα φωνήματα τα οποία αντιστοιχούν στα γραφήματα της γλώσσας και να δυσκολεύονται να τα συνθέσουν για να διαβάσουν τη λέξη. Αλλά, ακόμα και αν μπορούν να διαβάσουν τη λέξη, μπορεί να μην την κατανοούν επειδή δεν μπορούν να

εντοπίσουν την κατάλληλη έννοια. Στην ανάγνωση δεν λαμβάνουν υπόψη τους τα συμφραζόμενα και μπορεί να κάνουν λάθη επειδή δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν τις γραμματικές και συντακτικές πληροφορίες του κειμένου.

- Οι μαθητές αυτοί μπορεί να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σχέση ανάμεσα στις λέξεις της πρότασης, ή τη σχέση ανάμεσα στις προτάσεις του κειμένου. Μπορεί να δυσκολεύονται να εντοπίσουν διάφορα λογοτεχνικά στοιχεία του κειμένου ή τα συναισθήματα που θέλει να κινητοποιήσει ο συγγραφέας στον αναγνώστη.

B. Οδηγίες αντιμετώπισης:

- Οι ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για τους μαθητές αυτούς.

- Τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη να βελτιώσουν το λεξιλόγιό τους. Ασκήσεις και παιχνίδια που στηρίζονται στο λεξιλόγιο είναι πολύ χρήσιμα (π.χ. σταυρόλεξα, ασκήσεις με συνώνυμα και αντώνυμα).

- Η χρήση εικονογραφημένου υλικού κατά την ανάγνωση είναι σημαντική μια και προσφέρει μια οπτική διάσταση κατά την κατανόηση του κειμένου.

- Τα παιδιά αυτά μπορούν να βοηθηθούν από τη χρήση κειμένων με ενδιαφέροντα θέματα αλλά απλό λεξιλόγιο.

- Τα παιδιά αυτά πρέπει να μάθουν να προσέχουν τα συμφραζόμενα καθώς διαβάζουν.

- Η κατανόηση των παιδιών αυτών μπορεί να βελτιωθεί αν μάθουν να παίρνουν ενεργό μέρος στην ανάγνωση, βάζοντας σε κύκλο τις κύριες έννοιες ή υπογραμμίζοντας και κρατώντας σημειώσεις.

1.2. ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

1.2.1. Προβλήματα που σχετίζονται με ελλειμματική προσοχή

A. Περιγραφή δυσκολιών:

- Παιδιά με προβλήματα προσοχής έχουν συχνά πολύ άστατο γραφικό χαρακτήρα, ο οποίος χειροτερεύει προς το τέλος του γραπτού τους. Συχνά γράφουν με φρενήρεις ρυθμούς για να αποδώσουν όλες τις σκέψεις τους.

- Μπορεί να γράψουν την ίδια λέξη με διαφορετικό τρόπο ακόμα και στην ίδια παράγραφο.

- Επειδή η προσοχή τους στις λεπτομέρειες είναι επιφανειακή, μπορεί να προσέξουν μόνο μερικά επιφανειακά χαρακτηριστικά όπως τη μορφή (π.χ. κοριστάκι) ή τη φωνολογική απόδοση (π.χ., πεδί) και να μη δώσουν σημασία στην σωστή ορθογραφία.

- Συχνά παραλείπουν γράμματα σε συμπλέγματα.

- Συνήθως έχουν δυσκολία να εντοπίσουν και να διορθώσουν τα λάθη τους. Μερικά παιδιά που είναι ιδιαίτερα παρορμητικά και προσπαθούν να ελέγξουν τα λάθη τους συνεχώς σβήνουν ή διαγράφουν τις λέξεις που νομίζουν ότι έχουν γράψει λάθος.

B. Οδηγίες αντιμετώπισης:

Κάνουμε ένα κατάλογο με τις λέξεις που το παιδί γράφει συστηματικά λανθασμένα.

- Χρησιμοποιούμε συγκεκριμένα χρώματα για ορθογραφικούς κανόνες στους οποίους δυσκολεύονται (π.χ., τα διάφορα ι, η, ει, οι)

1.2.2. Προβλήματα που σχετίζονται με τη μνήμη

A. Περιγραφή δυσκολιών:

- Παιδιά με πρόβλημα στην οπτική μνήμη δυσκολεύονται να θυμηθούν τη σωστή ορθογραφία των λέξεων, ιδιαίτερα αυτών με ιστορική ορθογραφία. Έτσι κάνουν πολλά φωνολογικά λάθη (λάθη που διατηρούν τη φωνολογική μορφή της λέξης).

- Παιδιά με πρόβλημα στη φωνολογική μνήμη μπορεί να δυσκολεύονται να εντοπίσουν τη λέξη στη μνήμη τους ώστε να αποδώσουν όλους τους φθόγγους. Το πρόβλημα αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο σε πολυσύλλαβες λέξεις, όπου μπορεί να παραλείπουν συλλαβές.

- Παιδιά με προβλήματα μνήμης μπορεί να μη θυμούνται πώς σχηματίζονται τα διάφορα γράμματα.

- Παιδιά με προβλήματα μνήμης δυσκολεύονται να θυμηθούν τους διάφορους ορθογραφικούς και γραμματικούς κανόνες (π.χ. τα θηλυκά ουσιαστικά γράφονται με η)

- Συχνά μπορεί να γράψουν τις λέξεις σωστά όταν είναι μεμονωμένες αλλά όχι σε κείμενο.

B. Οδηγίες αντιμετώπισης:

- Τα παιδιά αυτά θα βοηθηθούν από τη χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων (π.χ., βλέπω τη λέξη, λέω προφορικά την ορθογραφία της, ζωγραφίζω το κομμάτι της λέξης που μου προκαλεί δυσκολία)

- Τα παιδιά αυτά θα ωφεληθούν από ασκήσεις πολλαπλής επιλογής όπου πρέπει να αναγνωρίσουν τη σωστή ορθογραφία μιας λέξης ανάμεσα σε άλλες λανθασμένες (π.χ., αυτός λείπει, λύπη, λίπη, λείποι) και να εξηγήσουν τους λόγους για την επιλογή αυτή (π.χ. η λέξη είναι ρήμα και τα ρήματα τελειώνουν σε –ει).

- Τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη από συχνές επαναλήψεις. Γι αυτό το λόγο γράφουμε τις λέξεις που κάνουν λάθος σε χαρτονάκια και κάνουμε συχνές επαναλήψεις

- Η διδασκαλία των παιδιών αυτών πρέπει να προχωρεί από την αναγνώριση της σωστής ορθογραφίας (π.χ. τεστ πολλαπλών επιλογών) στην ανάκληση (π.χ. γραφή μεμονωμένων λέξεων) και μετά στον εντοπισμό και τη διόρθωση των λαθών στο κείμενο.

1.2.3. Προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα

A. Περιγραφή δυσκολιών:

- Λόγω της δυσκολίας τους στον προφορικό λόγο, τα παιδιά αυτά βρίσκονται σε μειονεκτική θέση όσον αφορά την ορθογραφία. Επειδή έχουν αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία, συγχέουν φωνήματα τα οποία διαφέρουν πολύ λίγο μεταξύ τους. Έτσι, δεν διακρίνουν ανάμεσα στα ηχηρά και τα άηχα σύμφωνα (π.χ., β-φ, δ-θ), συγχέουν φθόγγους που μοιάζουν (π.χ., μ-ν, ξ-ζ, φ-θ), παραλείπουν φθόγγους που δεν είναι ευδιάκριτοι (π.χ., Νοεβριος αντί για Νοέμβριος) και συγχέουν φωνήεντα που προφέρονται παρόμοια (π.χ., ε-ι-α κορατσακι αντί για κοριτσάκι).

- Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να αναλύσουν όλα τα φωνήματα σε μία λέξη. Έτσι, μπορεί είτε να προσθέσουν είτε να παραλείψουν συλλαβές (π.χ., οιδόμοι αντί για «οικοδόμοι»). Το πρόβλημα αυτό

εντείνεται στην περίπτωση λιγότερο συχνών λέξεων μιας και το λεξιλόγιό τους είναι περιορισμένο.

- Μερικά παιδιά μπορεί να δυσκολεύονται να καταλάβουν τη μορφολογία των λέξεων (τα συστατικά χαρακτηριστικά) και τον τρόπο με τον οποίο τα συμφραζόμενα επηρεάζουν την ορθογραφία (π.χ., αυτός λείπει - αντί λύπη - συνέχεια από το σπίτι). Επίσης, επειδή δυσκολεύονται να συσχετίσουν εννοιολογικά τις λέξεις, δυσκολεύονται να δουν και την ορθογραφική τους συγγένεια (δίκαιος- δικαίωμα).

B. Οδηγίες αντιμετώπισης:

- Παιδιά με δυσκολία στη φωνολογική επεξεργασία του λόγου δε θα μπορέσουν να γράψουν σωστά τις λέξεις αν δεν μπορέσουν να διακρίνουν τις διαφορές άρθρωσης ανάμεσα σε φωνήματα που μοιάζουν. Γι αυτό το λόγο έχουν ανάγκη από ασκήσεις διάκρισης των φθόγγων αυτών.

- Παιδιά που εξακολουθούν να συγχέουν φωνήματα (π.χ., π-μπ, μ-ν) θα βοηθηθούν αν χρησιμοποιήσουν έναν κατάλογο με λέξεις που γράφουν λάθος ώστε να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη οπτική επεξεργασία των λέξεων μιας και δεν μπορούν να βασιστούν στην φωνολογική τους επεξεργασία.

1.3. ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗΝ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ

1.3.1. Προβλήματα που σχετίζονται με ελλειμματική προσοχή

A. Περιγραφή δυσκολιών:

- Παιδιά με ελλειμματική προσοχή έχουν την τάση να είναι παρορμητικά και να μην ακολουθούν ένα προσχεδιασμένο πλάνο επίλυσης πράξεων και προβλημάτων. Μερικά παιδιά εργάζονται πολύ γρήγορα με αποτέλεσμα να κάνουν λάθη απροσεξίας, όπως να μπερδεύουν τα αριθμητικά σύμβολα (π.χ., να κάνουν πρόσθεση αντί για αφαίρεση).

- Συχνά η κατανόηση αριθμητικών εννοιών από τα παιδιά αυτά είναι επιφανειακή. Έτσι, μπορεί να έχουν κατανοήσει μόνο μέρος της ύλης και να έχουν σοβαρά κενά από προηγούμενα μαθήματα που να εμποδίζουν την εμπέδωση της καινούργιας ύλης.

B. Οδηγίες αντιμετώπισης:

- Χρησιμοποιούμε χρώματα για να τονίσουμε τα αριθμητικά σύμβολα (+, -, X, :)
- Ελέγχουμε αν οι μαθητές αυτοί έχουν κατανοήσει τις έννοιες που απαιτούνται για την επίλυση προβλημάτων. Κάνουμε περιοδικές επαναλήψεις των εννοιών αυτών.
- Επιτρέπουμε στους μαθητές αυτούς να σιγοψιθυρίζουν καθώς εργάζονται. Αυτό τους βοηθάει να συγκεντρωθούν και να κάνουν λιγότερα λάθη. Τοποθετούμε τους μαθητές αυτούς σε θέσεις που δεν θα εμποδίζουν τους άλλους.
- Ζητάμε από τους μαθητές να διαβάζουν το πρόβλημα δύο φορές πριν αρχίσουν να το λύνουν. Τους δείχνουμε πώς να διατυπώνουν βασικές ερωτήσεις (π.χ. δεδομένα, ζητούμενα, απαιτούμενες πράξεις).
- Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να καταστρώσουν ένα σχέδιο επίλυσης το οποίο θα περιγράψουν προφορικά πριν προχωρήσουν στην επίλυση του προβλήματος.
- Ζητάμε από τους μαθητές να ελέγχουν την εργασία τους και να διορθώνουν λάθη με χρωματιστό μολύβι.

1.3.2. Προβλήματα που σχετίζονται με τη μνήμη

A. Περιγραφή δυσκολιών:

- Παιδιά με προβλήματα μνήμης μπορεί να δυσκολεύονται να απομνημονεύσουν και να ανακαλέσουν αριθμητικά δεδομένα ή τους αλγόριθμους των διαφόρων πράξεων-ιδιαίτερα όταν υπάρχουν χρονικοί περιορισμοί.
- Στα αρχικά στάδια μερικά παιδιά μπορεί να μην θυμούνται πώς να σχηματίσουν τους διάφορους αριθμούς.
- Παιδιά με αδύναμη εργαζόμενη μνήμη μπορεί να δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν μακροσκελείς εξηγήσεις στα μαθηματικά.
- Παιδιά με προβλήματα μνήμης συχνά δυσκολεύονται να λύσουν προβλήματα επειδή δεν μπορούν να συγκρατήσουν τα δεδομένα του προβλήματος ενώ συγχρόνως το επιλύουν. Η ίδια

δυσκολία παρατηρείται και όταν λύνουν πράξεις που περιλαμβάνουν πολλά βήματα.

B. Οδηγίες αντιμετώπισης:

- Τα παιδιά αυτά ωφελούνται από μεθόδους που τονίζουν τον τρόπο σκέψης (γνωστικό) και την περιγραφή (γλωσσικό) παρά την απομνημόνευση.
- Οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη από περισσότερο χρόνο για διαγωνίσματα και τεστ.
- Είναι καλύτερο να γράφουν και να κρατούν σημειώσεις καθώς κάνουν πράξεις ή λύνουν προβλήματα παρά να εργάζονται νοερά. Η προσέγγιση αυτή βοηθάει ώστε να μειωθούν οι απαιτήσεις της μνήμης.
- Για να επικεντρωθούν στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών χωρίς το πρόβλημα της ανάκλησης αριθμητικών δεδομένων είναι καλό να χρησιμοποιούν κομπιουτεράκια.

1.3.3. Προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα

A. Περιγραφή δυσκολιών:

- Παιδιά με προβλήματα στη γλώσσα δυσκολεύονται να κατανοήσουν μαθηματικούς όρους (π.χ., αριθμητής, γινόμενο).
- Μεγάλη δυσκολία παρατηρείται και κατά την επίλυση προβλημάτων. Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολία όταν το πρόβλημα περιέχει άσχετες πληροφορίες καθώς και όταν η διατύπωση του προβλήματος είναι τέτοια ώστε να μην παραπέμπει εύκολα στον αλγόριθμο μιας πράξης (π.χ., Το πρόβλημα «Ο Νίκος έχει 8 μπίλιες. Ο Γιάννης έχει 5 μπίλιες περισσότερες από τον Νίκο. Πόσες μπίλιες έχει ο Γιάννης;» είναι πιο δύσκολο από το πρόβλημα «Ο Γιάννης είχε 8 μπίλιες και ο Νίκος του έδωσε άλλες 5. Πόσες μπίλιες έχει ο Γιάννης;», παρόλο που και τα δύο απαιτούν την ίδια πράξη).
- Τα παιδιά αυτά συχνά δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν και να κατανοήσουν προφορικές εξηγήσεις στα μαθηματικά.

B. Οδηγίες αντιμετώπισης:

- Κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιούμε συστηματικά τους ίδιους όρους (π.χ., είτε «συν» είτε «και» αλλά όχι και ταυτόχρονα και τους δύο όρους)
- Χρησιμοποιούμε καρτέλες με το βασικό αριθμητικό λεξιλόγιο και κάνουμε συχνές επαναλήψεις των όρων.
- Βοηθάμε τα παιδιά να μεταφράσουν το πρόβλημα στις αναγκαίες πράξεις (π.χ. χρησιμοποιούμε λέξεις κλειδιά, εντοπίζουμε τα δεδομένα και τα ζητούμενα).
- Βοηθάμε τα παιδιά να εντοπίσουν τις άσχετες πληροφορίες του κειμένου.
- Χρησιμοποιούμε οπτικούς τρόπους επεξήγησης των προβλημάτων.

1.3.4. Αντιμετώπιση της φοβίας για τα μαθηματικά

Τα μαθηματικά δημιουργούν άγχος σε πολλούς μαθητές και ιδιαίτερα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μερικοί τρόποι για να αντιμετωπιστεί η φοβία αυτή είναι:

Να χρησιμοποιηθούν τα δυνατά σημεία των μαθητών. Για παράδειγμα, μαθητές με καλές γλωσσικές ικανότητες αλλά δυσκολία στα μαθηματικά μπορούν να περιγράψουν γλωσσικά με δικά τους λόγια ένα πρόβλημα ή να παρομοιάσουν γεωμετρικά σχήματα με αντικείμενα από το περιβάλλον τους.

- Η παρουσίαση μαθηματικών εννοιών σε σχέση με προβλήματα από την καθημερινή ζωή των μαθητών.
- Η χρήση παιχνιδιών για εξάσκηση και επαναλήψεις.

1.4. ΑΤΥΠΑ ΤΕΣΤ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

1.4.1. Αξιολόγηση φωνολογικής επίγνωσης

| | | | |
|---------------------------------------|---------|-------------|--|
| Όνομα μαθητή: | | Εξεταστής: | |
| Τάξη: | | Ημερομηνία: | |
| Ι. ΓΛΩΣΣΑ (Πόρποδας, 2002:382-388) | | | |
| Επιγλωσσική | | | |
| 1. Ομοικαταληξία | Συλλαβή | Φώνημα | |
| 2. Ομοιότητα η διαφορά | | | |
| 3. Διάκριση της διαφορετικής λέξης | | | |
| Μεταγλωσσική | | | |
| 1. Κατάτμηση | | | |
| 2. Σύνθεση | | | |
| 3. Απαλοιφή | | | |
| 4. Αντιστροφή | | | |

1.4.2. Αξιολόγηση ανάγνωσης και γραφής γραμμάτων

1. Το παιδί λέει το **φθόγγο** που αντιστοιχεί σε κάθε γράμμα
2. Το παιδί δείχνει το γράμμα που αντιστοιχεί στο **φθόγγο**
3. Το παιδί γράφει το γράμμα που αντιστοιχεί στο **φθόγγο**

| | | | | | |
|----------|--|--|--|--|--|
| Μικρά | | | | | |
| Κεφαλαία | | | | | |

1.4.3. Αξιολόγηση της ανάγνωσης και γραφής συλλαβών

| | | | | |
|---------|--|--|--|--|
| Σ-Φ | | | | |
| Σ-Φ-Σ | | | | |
| Σ-Σ-Φ | | | | |
| Σ-Σ-Φ-Σ | | | | |
| Σ-Σ-Σ-Φ | | | | |

1.4.4. Αξιολόγηση της ανάγνωσης και γραφής λέξεων

A. Πρώτες λέξεις (10)¹

Ζητάμε από τα παιδιά να διαβάσουν και να γράψουν αυτές τις λέξεις.

| | |
|--------------|--|
| Μονοσύλλαβες | |
| Σ-Φ | |
| Σ-Φ-Σ | |
| Σ-Σ-Φ-Σ | |
| Δισύλλαβες | |
| Σ-Φ-Σ-Φ | |
| Σ-Σ-Φ-Σ-Φ | |

B. Μικρές προτάσεις με αυτές τις λέξεις

Φτιάχνουμε μικρές προτάσεις με αυτές τις λέξεις και ζητάμε από τα παιδιά να τις διαβάσουν.

α. _____
 β. _____
 γ. _____

¹ Για παιδιά στην αρχή της πρώτης τάξης η με πολύ μεγάλη δυσκολία στην ανάγνωση.

Γ. Λέξεις για παιδιά που μπορούν να διαβάζουν (24)²

Ζητάμε από τα παιδιά να διαβάσουν και να γράψουν αυτές τις λέξεις (σε διαφορετικές ημέρες)

| Κανονικές | | Εξαιρέσιμες | |
|-----------|---------|-------------|---------|
| Υψηλής | Χαμηλής | Υψηλής | Χαμηλής |

1.4.5. Αξιολόγηση της ανάγνωσης και γραφής ψευδολέξεων³

Ζητάμε από τα παιδιά να διαβάσουν και να γράψουν αυτές τις λέξεις (σε διαφορετικές ημέρες):

| ΚΑΝΟΝΙΚΕΣ | | | ΕΞΑΙΡΕΣΙΜΕΣ | |
|----------------------|------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|
| | Υψηλής Συχνότητας (Α') | Χαμηλής Συχνότητας (Στ') | Υψηλής Συχνότητας (Α') | Χαμηλής Συχνότητας (Στ') |
| 2 συλλαβές | | | | |
| απλές | πάσος | νωκός | βαιρός | Δείος |
| 1 σύμπλεγμα | βλέρω | Γρίμος | βγαίψω | ξείχτης |
| 3 συλλαβές | | | | |
| απλές | Πυτίζω | Ζάπενο | άποιφη | Ρίαιδα |
| 1 σύμπλεγμα | μάχτυβο | εκροβή | γυχτώρει | Ύδαιθνος |
| 4 συλλαβές | | | | |
| απλές | Κενίρατος | βεδαλήρω | πατοκαίσι | ριδαίωκα |
| 1 σύμπλεγμα | φθικόμωσο | κεραζάστης | σωγραμίλει | εγμείκιβη |

² Ο κατάλογος λέξεων είναι ενδεικτικός.

³ Ο κατάλογος των ψευδολέξεων είναι ενδεικτικός.

1.4.6. Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου

A. Φωναχτή ανάγνωση

Ανάλογα με το αναγνωστικό επίπεδο του παιδιού, η φωναχτή ανάγνωση μπορεί να περιλαμβάνει προτάσεις, μικρές παραγράφους ή σύντομα κείμενα. Καλό είναι να χρησιμοποιούμε τόσο γνωστό (που έχει ήδη διδαχθεί) όσο και άγνωστο υλικό παρόμοιας αναγνωστικής δυσκολίας και να συγκρίνουμε την επίδοση του παιδιού και στα δύο.

Ζητάμε από το παιδί να διαβάσει το κείμενο φωναχτά. Του λέμε ότι στο τέλος θα του ζητήσουμε να μας διηγηθεί το κείμενο και να απαντήσει σε μερικές ερωτήσεις. Αν κατά την ανάγνωση το παιδί δυσκολεύεται πολύ, το σταματάμε και του δίνουμε ένα ευκολότερο κείμενο.

Για την εξέταση της κατανόησης ζητάμε από το παιδί να αναδιηγηθεί το κείμενο. Επίσης, μπορούμε να του ζητήσουμε να απαντήσει σε ερωτήσεις που εξετάζουν την κατανόηση του κυρίως θέματος και των λεπτομερειών, να κάνει υποθέσεις και συνεπαγωγές και να συγκρίνει το κείμενο με τις δικές του εμπειρίες ή άλλα παρόμοια κείμενα.

B. Σιωπηλή ανάγνωση

Δίνουμε στο παιδί να διαβάσει ένα άλλο κείμενο (πρόταση, σύντομη παράγραφο, σύντομο κείμενο) αλλά αυτή τη φορά σιωπηλά. Το κείμενο πρέπει να είναι του ίδιου βαθμού δυσκολίας με αυτό της φωναχτής ανάγνωσης ή κατά τι ευκολότερο. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να είναι πιο δύσκολο.

Εξετάζουμε την κατανόησή του με τον ίδιο τρόπο όπως στη φωναχτή ανάγνωση.

Γ. Ακρόαση κειμένου

Επιλέγουμε ένα κείμενο που δεν γνωρίζει το παιδί και του το διαβάζουμε. Το κείμενο αυτό πρέπει να ανταποκρίνεται στο γνωστικό επίπεδο του παιδιού και μπορεί να είναι πιο δύσκολο και εκτενές από

τα κείμενα που δόθηκαν για φωναχτή και σιωπηλή ανάγνωση. Καλό όμως είναι να μην ξεπερνάει τη μία με μιάμιση σελίδα.

Εξετάζουμε την κατανόησή του με τον ίδιο τρόπο όπως στη φωναχτή ανάγνωση.

1.4.7. Αξιολόγηση γραπτού λόγου

Ζητάμε από το παιδί να μας γράψει κάτι. Σαν ερέθισμα μπορούμε να του ζητήσουμε να περιγράψει μια εικόνα ή σειρά εικόνων, αφού τις βάλει στη σωστή σειρά, ή κάτι που είδε ή διάβασε. Επίσης, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το «Σκέφτομαι και γράφω».

1.4.8. Αξιολόγηση προφορικού λόγου

Προσέχουμε την ομιλία του παιδιού καθ' όλη την αξιολόγηση. Επιπλέον, του ζητάμε να μας διηγηθεί ένα αγαπημένο του παραμύθι, ένα έργο στην τηλεόραση, ή μία ταινία ή ένα ανέκδοτο. Επίσης, του ζητάμε να μας περιγράψει μια διαδικασία (π.χ. πως παίζεται ένα παιχνίδι).

Συγκρίνουμε τον αφηγηματικό και τον περιγραφικό του λόγο και τον συσχετίζουμε με τις παρατηρήσεις κατανόησης κειμένου. Κατά την αφήγηση του παιδιού προσέχουμε την άρθρωση, το λεξιλόγιο, τη γραμματική και συντακτική ορθότητα του λόγου του, την οργάνωση των ιδεών του και το αν λαμβάνει υπόψη του τον συνομιλητή του και επεξηγεί πληροφορίες που είναι άγνωστες στον συνομιλητή.

1.4.9. Αριθμητική

A. Προμαθηματικές έννοιες

| | Δραστηριότητα |
|-------------|---------------|
| Ταξινόμηση | |
| Σειροθέτηση | |
| Διατήρηση | |

B. Απαρίθμηση αντικειμένων

| | |
|---------------|--|
| Δραστηριότητα | |
| 1 | |
| 2 | |

Γ. Άνοδος και κάθοδος της αριθμητικής κλίμακας

| | |
|-------|--------------------|
| | Από.....μέχρι..... |
| Ανά 1 | |
| Ανά 2 | |
| Ανά 5 | |

Δ. Αναγνώριση αριθμητικών συμβόλων

| | |
|---------|--|
| Σύμβολα | |
| | |

Ε. Νοερή εκτέλεση προσθέσεων, αφαιρέσεων

| Προσθέσεις | | | | |
|---------------|--|--|--|--|
| Πρώτη πεντάδα | | | | |
| Δεκάδα | | | | |
| Εικοσάδα | | | | |

| Αφαιρέσεις | | | | |
|---------------|--|--|--|--|
| Πρώτη πεντάδα | | | | |
| Δεκάδα | | | | |
| Εικοσάδα | | | | |

Ζ. Γνώση θεσιακής αξίας αριθμών

| | |
|---------------|--|
| Δραστηριότητα | |
| Αριθμοί | |

Η. Γραπτή εκτέλεση πράξεων

| Προσθέσεις | | | | | | | |
|------------|------------------|--|--|--|---------------|--|--|
| | Χωρίς κρατούμενο | | | | Με κρατούμενο | | |
| Οριζόντια | | | | | | | |
| Κάθετα | | | | | | | |

| Αφαιρέσεις | | | | | | | |
|------------|----------------|--|--|--|-------------|--|--|
| | Χωρίς δανεισμό | | | | Με δανεισμό | | |
| Οριζόντια | | | | | | | |
| Κάθετα | | | | | | | |

| | |
|-----------------|--|
| Πρόσθεσης | |
| Αφαίρεσης | |
| Πολλαπλασιασμού | |
| Διαίρεσης | |

| Πολλαπλασιασμοί | | | | | | | |
|-----------------|----------------|--|--|--|--------------|--|--|
| | Με μονοψήφιους | | | | Με διψήφιους | | |
| Οριζόντια | | | | | | | |
| Κάθετα | | | | | | | |

| Διαιρέσεις | | | | | | | |
|------------|----------------|--|--|--|--------------|--|--|
| | Με μονοψήφιους | | | | Με διψήφιους | | |
| Οριζόντια | | | | | | | |
| Κάθετα | | | | | | | |

Θ. Επίλυση απλών προβλημάτων

| Προβλήματα δύο πράξεων | |
|------------------------|--|
| | |
| | |

I. Αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων και επισήμανση ιδιοτήτων

| Σχήμα | Ιδιότητες |
|-------|-----------|
| | |
| | |
| | |

K. Κατανόηση δεκαδικών αριθμών και κλασμάτων (Ανάγνωση και γραφή)

| | Δραστηριότητα |
|-----------|---------------|
| Δεκαδικοί | |
| Κλάσματα | |

Λ. Μετατροπές αριθμών (ακέραιος-δεκαδικός-κλάσμα)

| | Δραστηριότητα |
|-----------|---------------|
| Ακέραιος | |
| Δεκαδικός | |
| Κλάσμα | |

1.5. ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΕΙ ΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ**1.5.1. Πληροφορίες σχετικά με τον μαθητή****A. Ατομικά στοιχεία μαθητή**

| | |
|------------------------|--|
| Όνοματεπώνυμο (αρχικά) | |
| Ημερομηνία γέννησης | |
| Ηλικία | |
| Τάξη | |
| Σχολείο | |
| Ημερομηνίες διάγνωσης | |

B. Αίτια της παραπομπής

| | |
|--|--|
| Ποιος ζήτησε την αξιολόγηση | |
| Λόγοι για τους οποίους κρίθηκε αναγκαία η αξιολόγηση | |

Γ. Πλήρες ιστορικό

| | |
|-------------------------------------|--|
| Σωματική ανάπτυξη | |
| Γλωσσική ανάπτυξη | |
| Νοητική ανάπτυξη | |
| Κοινωνική & συναισθηματική ανάπτυξη | |
| Ασθένειες | |
| Κληρονομικότητα | |

Δ. Στοιχεία από τις συνεντεύξεις

| | |
|---------------------|--|
| Με τον μαθητή | |
| Τους γονείς | |
| Τους εκπαιδευτικούς | |

Ε. Παρατηρήσεις από τη σχολική τάξη

| | |
|--------------------------------------|--|
| Που κάθεται ο μαθητής | |
| Η συμμετοχή του στο μάθημα | |
| Η στάση του προς το μάθημα | |
| Η στάση του προς τους άλλους μαθητές | |
| Η στάση του προς τον διδάσκοντα | |
| Προσοχή, υπερκινητικότητα | |

Z. Άλλες πληροφορίες σχετικά με τον μαθητή

| | |
|-------------------------------------|--|
| Επίδοση σε άλλα μαθήματα | |
| Αγαπημένο μάθημα | |
| Αυτοπεποίθηση/αυτοεκτίμηση | |
| Σχέση με τους συνομηλίκους του | |
| Ικανοποίηση/χαρά στο σχολείο | |
| Βαθμός άγχους | |
| Αντιμέτωπιση άγχους | |
| Συνεργασιμότητα κατά την αξιολόγηση | |
| Δυνατά σημεία/ιδιαιτερες κλίσεις | |
| Αγαπημένη ασχολία/χόμπυ | |
| Εμφάνιση | |

1.5.2. Διαγνωστική αξιολόγηση: Σταθμισμένα Τεστ**Αθηνά τεστ**

| Σύντομη περιγραφή του τεστ | |
|--|--|
| 1. Νοητική ικανότητα | Παρουσίαση επίδοσης και στις τρεις κλίμακες και σύγκριση ανάμεσα στη γλωσσική (γλωσσικές αναλογίες, λεξιλόγιο) και μη γλωσσική νοημοσύνη (αντιγραφή σχημάτων). |
| 2. Μνήμη ακολουθιών | Παρουσίαση επίδοσης και στις τέσσερις κλίμακες και σύγκριση ανάμεσα στην ακουστική (μνήμη αριθμών) και στην οπτική μνήμη (μνήμη εικόνων και σχημάτων). Επίσης, σύγκριση ανάμεσα στη βραχύχρονη (όλες οι παραπάνω) και στη μακρόχρονη μνήμη (κοινές ακολουθίες) |
| 3. Ολοκλήρωση παραστάσεων | Παρουσίαση των αποτελεσμάτων και σύγκριση ανάμεσα στις δύο κλίμακες (προτάσεις-λέξεις). Επίσης, σύγκριση με τις γλωσσικές κλίμακες της νοητικής ικανότητας |
| 4. Γραφο-φωνολογική ενημερότητα | Παρουσίαση των αποτελεσμάτων και σύγκριση ανάμεσα στη φωνολογική (διάκριση και σύνθεση φθόγγων) και στη γραφημική επίγνωση (διάκριση γραφημάτων) |
| 5. Οπτικό-κινητικός συντονισμός | |
| 6. Αντίληψη δεξιού-αριστερού | |
| 8. Πλευρίωση | |
| 9. Σχιολιασμός διαγνωστικού διαγράμματος | |
| 10. Εντοπισμός των δεξιοτήτων στις οποίες υστερεί σημαντικά από τα παιδιά της ηλικίας του (αναπτυξιακή ηλικία) | |

1.5.3. Διαγνωστική Αξιολόγηση: Άτυπα τεστ

A. Γλώσσα

1. Αξιολόγηση φωνολογικής επίγνωσης

| | |
|--|--|
| Σύντομη περιγραφή των τεστ που δόθηκαν | |
| Σύγκριση επίδοσης ανάμεσα στα διάφορα τεστ επιγλωσσικής επίγνωσης | |
| Σύγκριση επίδοσης ανάμεσα στα διάφορα τεστ μεταγλωσσικής επίγνωσης | |
| Σύγκριση ανάμεσα στα τεστ επιγλωσσικής και μεταγλωσσικής επίγνωσης | |
| Σύγκριση επίδοσης ανάμεσα στο συλλαβικό και το φωνημικό επίπεδο | |
| Σύγκριση με τα αντίστοιχα τεστ του Αθηνά | |

2. Αξιολόγηση ανάγνωσης και γραφής γραμμάτων

| | |
|---|--|
| Περιγραφή υλικού (πόσα γράμματα, πόσα κεφαλαία/μικρά) | |
| Τι ζητήθηκε από το παιδί | |
| Σύγκριση με κλίμακα διάκρισης γραφημάτων του Αθηνά τεστ | |

| Δυσκολία | Γράμμα | Σχόλια |
|-------------------|--------|--------|
| Ανάγνωση | | |
| Γραφή | | |
| Στόχος παρέμβασης | | |

3. Αξιολόγηση της ανάγνωσης και γραφής συλλαβών

| | |
|---|--|
| Περιγραφή υλικού (πόσες συλλαβές συνολικά και ανά κατηγορία) | |
| Τι ζητήθηκε από το παιδί | |
| Σχόλια ανάγνωσης | |
| Σχόλια ορθογραφίας | |

| Δυσκολία | Ανάγνωση | Γραφή |
|-----------|----------|-------|
| Σ-Φ | | |
| Σ-Φ-Σ | | |
| Σ-Σ-Φ | | |
| Σ-Σ-Φ-Σ | | |
| Σ-Σ-Φ-Σ | | |
| Παρέμβαση | | |

4. Αξιολόγηση της ανάγνωσης και γραφής λέξεων

A. Πρώτες λέξεις

| | |
|------------------|--|
| Περιγραφή υλικού | |
|------------------|--|

| Μονοσύλλαβες | Λάθη ανάγνωσης | Λάθη ορθογραφίας |
|--------------|----------------|---------------------|
| Σ-Φ | | |
| Σ-Φ-Σ | | |
| Σ-Σ-Φ-Σ | | |
| Δισύλλαβες | | |
| Σ-Φ-Σ-Φ | | |
| Σ-Σ-Φ-Σ-Φ | | |

| | |
|--------------------|--|
| Σχόλια ανάγνωσης | |
| Σχόλια ορθογραφίας | |

B. Μικρές προτάσεις με αυτές τις λέξεις

| | |
|--------------------|--|
| Περιγραφή υλικού | |
| | |
| Σχόλια ανάγνωσης | |
| Σχόλια ορθογραφίας | |

5. Ανάγνωση Λέξεων

| | |
|---------------------------|--|
| Περιγραφή υλικού | |
| Αριθμός λαθών ανάγνωσης | |
| Αριθμός λαθών ορθογραφίας | |

| Δυσκολία | Ανάγνωση | Ορθογραφία |
|-------------------------------------|-----------------|-------------------|
| Σε σχέση με αριθμό συλλαβών | | |
| Συχνότητα | | |
| Είδος λέξης (κανονικές/εξαιρέσιμες) | | |
| Σχόλια | | |

6. Αξιολόγηση αναγνωστικών λαθών⁴

| | |
|---|--|
| Η λέξη μοιάζει οπτικά με την αρχική | |
| Ο μαθητής: παραλείπει/προσθέτει/αντικαθιστά γράμματα | |
| Παραλείπει/προσθέτει συλλαβές | |
| Παραλείπει τόνους | |
| Αντιμεταθέτει γράμματα και συλλαβές | |
| Δυσκολεύεται σε συγκεκριμένα <ul style="list-style-type: none"> • Γράμματα • Συμφωνικά συμπλέγματα • Δίγηφα φωνήεντα • Διφθόγγους | |
| Πως διαβάζει τις λέξεις | |
| Άλλες παρατηρήσεις | |

⁴ Τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφία εντοπίζουμε γενικές τάσεις, όχι μεμονωμένα λάθη.

7. Αξιολόγηση ορθογραφικών λαθών

| | |
|---|--|
| | |
| Η λέξη μοιάζει φωνολογικά με την αρχική (π.χ. πεδί αντί παιδί) | |
| Ο μαθητής παραλείπει/προσθέτει/αντικαθιστά γράμματα | |
| Παραλείπει/προσθέτει συλλαβές | |
| Παραλείπει τόνους | |
| Αντιμεταθέτει γράμματα και συλλαβές | |
| Δεν εφαρμόζει τους γραμματικούς κανόνες (π.χ. καταλήξεις ρημάτων και ουσιαστικών) | |
| Δυσκολεύεται σε συγκεκριμένα <ul style="list-style-type: none"> • Γράμματα • Συμπλέγματα • Δίψηφα φωνήεντα • Διφθόγγους | |
| Μπερδεύει κεφαλαία και μικρά γράμματα | |
| Πως γράφει τις λέξεις | |
| Άλλες παρατηρήσεις | |

8. Αξιολόγηση της ανάγνωσης και γραφής ψευδολέξεων

| | |
|---------------------------|--|
| Περιγραφή υλικού | |
| Αριθμός λαθών ανάγνωσης | |
| Αριθμός λαθών ορθογραφίας | |

| Δυσκολία | Ανάγνωση | Ορθογραφία |
|-------------------------------------|----------|------------|
| Σε σχέση με αριθμό συλλαβών | | |
| Συχνότητα | | |
| Είδος λέξης (κανονικές/εξαιρετικές) | | |
| Σχόλια | | |

9. Αξιολόγηση αναγνωστικών λαθών⁵

| | |
|---|--|
| | |
| Η ψευδολέξη μοιάζει με την αρχική | |
| Ο μαθητής παραλείπει/προσθέτει/αντικαθιστά Γράμματα | |
| Παραλείπει/προσθέτει συλλαβές | |
| Παραλείπει τόνους | |
| Αντιμεταθέτει γράμματα και συλλαβές | |
| Δυσκολεύεται σε συγκεκριμένα <ul style="list-style-type: none"> • Γράμματα • Συμπλέγματα • Δίψηφα φωνήεντα • Διφθόγγους | |
| Πως διαβάζει τη ψευδολέξη | |
| Άλλες παρατηρήσεις | |

⁵ Τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφία εντοπίζουμε γενικές τάσεις, όχι μεμονωμένα λάθη

10. Αξιολόγηση ορθογραφικών λαθών

| | |
|--|--|
| Η ψευδολέξη μοιάζει φωνολογικά με την αρχική | |
| Ο μαθητής παραλείπει/προσθέτει/αντικαθιστά γράμματα | |
| Παραλείπει/προσθέτει συλλαβές | |
| Παραλείπει τόνους | |
| Αντιμεταθέτει γράμματα και συλλαβές | |
| Δυσκολεύεται με συγκεκριμένα <ul style="list-style-type: none"> • Γράμματα • Συμπλέγματα • Διφθόγγους | |
| Πως γράφει την ψευδολέξη | |
| Άλλες παρατηρήσεις | |

11. Γενικά συμπεράσματα ανάγνωσης και ορθογραφίας μεμονωμένων λέξεων

| Δυσκολία | Ανάγνωση | Ορθογραφία |
|--------------------------|----------|------------|
| Σε απλές λέξεις | | |
| Σύμφωνα | | |
| Φωνήεντα | | |
| Δίψηφα φωνήεντα | | |
| Συμφωνικά συμπλέγματα | | |
| Διφθόγγους | | |

| Ανάγνωση | Παρατηρήσεις |
|---------------------------|--------------|
| Διαβάζει ολόκληρη τη λέξη | |
| Διαβάζει γράμμα-γράμμα | |
| Διαβάζει συλλαβή-συλλαβή | |
| Διαβάζει πολύ αργά | |
| Διορθώνει τα λάθη του | |
| Προσέχει τις καταλήξεις | |
| Άλλα | |
| Παρέμβαση | |

| Ορθογραφία | Παρατηρήσεις |
|--|--------------|
| Παραλείπει γράμματα | |
| Αντικαθιστά γράμματα | |
| Μπερδεύει κεφαλαία και μικρά | |
| Αντιμεταθέτει γράμματα | |
| Αφήνει αποστάσεις μεταξύ των γραμμάτων | |
| Τονίζει τις λέξεις | |
| Παραλείπει καταλήξεις | |
| Άλλα | |
| Παρέμβαση | |

12. Ανάγνωση κειμένου

A. Φωναχτή ανάγνωση

(Καλό είναι να κάνουμε σύγκριση άγνωστου και γνωστού κειμένου)

| Περιγραφή υλικού (τι υλικό δόθηκε) | |
|---|--|
| Αξιολόγηση ανάγνωσης Α. Τρόπος ανάγνωσης: <ul style="list-style-type: none"> • Κομπιαστά • Λέξη-λέξη • Μονότονα • Σταματάει στα σημεία στίξης • Χρησιμοποιεί το δάχτυλο • Πηδάει γραμμές | |
| Β. Είδος λαθών <ul style="list-style-type: none"> • Τα λάθη μοιάζουν οπτικά με τις αρχικές λέξεις • Τα λάθη μοιάζουν σημασιολογικά με την αρχική λέξη • Τα λάθη ανήκουν στην ίδια γραμματική κατηγορία με την αρχική λέξη • Τα λάθη δεν διακόπτουν τη ροή της πρότασης | |
| Αξιολόγηση κατανόησης | |
| Το παιδί κατανοεί: <ul style="list-style-type: none"> • το κυρίως θέμα • τις λεπτομέρειες • την χρονική/λογική ακολουθία ιδεών –γεγονότων Το παιδί μπορεί να: <ul style="list-style-type: none"> • κάνει υποθέσεις και συνεπαγωγές • ανακαλέσει το περιεχόμενο του κειμένου • να το σχετίσει με προσωπικές εμπειρίες ή παρόμοια αναγνώσματα | |
| Άλλες παρατηρήσεις | |

B. Σιωπηλή ανάγνωση

| Παρατηρήσεις κατανόησης | |
|--|--|
| <p>Το παιδί κατανοεί:</p> <ul style="list-style-type: none"> • το κυρίως θέμα • τις λεπτομέρειες • την χρονική/λογική ακολουθία ιδεών – γεγονότων <p>Το παιδί μπορεί να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • κάνει υποθέσεις και συνεπαγωγές • ανακαλέσει το περιεχόμενο του κειμένου • να το σχετίσει με προσωπικές εμπειρίες η παρόμοια αναγνώσματα | |
| Παρατηρήσεις ανάγνωσης (πως διάβαζε το παιδί) | |
| Άλλες παρατηρήσεις | |

Γ. Ακρόαση κειμένου

| Παρατηρήσεις κατανόησης | |
|--|--|
| <p>Το παιδί κατανοεί:</p> <ul style="list-style-type: none"> • το κυρίως θέμα • τις λεπτομέρειες • την χρονική/λογική ακολουθία ιδεών – γεγονότων <p>Το παιδί μπορεί να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • κάνει υποθέσεις και συνεπαγωγές • κάνει κριτική του αναγνώσματος • να το σχετίσει με προσωπικές εμπειρίες η παρόμοια αναγνώσματα | |
| Συμπεριφορά παιδιού κατά την ακρόαση | |
| Άλλες παρατηρήσεις | |

Δ. Σύγκριση κατανόησης

| | Σχόλια |
|---|---------------|
| Φωναχτή ανάγνωση <ul style="list-style-type: none"> • γνωστού • άγνωστου κειμένου | |
| Σιωπηλή ανάγνωση | |
| Ακρόαση κειμένου | |

13. Αξιολόγηση γραπτού λόγου

| | |
|---|--|
| <p>α) Περιεχόμενο Προσέχουμε αν: το περιεχόμενο σχετίζεται άμεσα με το θέμα το θέμα έχει αναπτυχθεί σε βάθος (π.χ., διάφορες πτυχές του) η ποσότητα της γραπτής έκφρασης είναι ικανοποιητική</p> | |
| <p>β) Γραμματική/Συντακτικό Προσέχουμε αν το γραπτό περιέχει: γραμματικά λάθη σύντομες, μονολεκτικές προτάσεις χρήση του ίδιου τύπου προτάσεων</p> | |
| <p>γ) Λεξιλόγιο Προσέχουμε το είδος του λεξιλογίου:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν είναι πλούσιο/φτωχό • Αν είναι συγκεκριμένο • Αν είναι κατάλληλο για γραπτή έκφραση | |
| <p>δ). Ορθογραφία Προσέχουμε το είδος των λαθών:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν γράφει την ίδια λέξη με διαφορετικό τρόπο • Αν κάνει λάθος σε λέξεις που γράφει σωστά στην ορθογραφία • Αν κάνει λάθος σε καταλήξεις | |
| <p>ε). Τρόπος γραφής Προσέχουμε:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πως σχηματίζει τα γράμματα • Αν αφήνει διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις • Αν μένει πάνω στη γραμμή • Αν μπερδεύει μικρά και κεφαλαία γράμματα • Γενική εμφάνιση γραπτού | |
| Άλλες παρατηρήσεις | |

14. Αξιολόγηση προφορικού λόγου

| | |
|---------------------|--|
| Αρθρωση | |
| Λεξιλόγιο | |
| Γραμματική ορθότητα | |
| Σύνταξη προτάσεων | |
| Οργάνωση ιδεών | |

15. Τομείς παρέμβασης στη γλώσσα

| Τομείς | Στόχοι |
|---------------------|--------|
| Φωνολογική επίγνωση | |
| Ανάγνωση γραμμάτων | |
| Ανάγνωση συλλαβών | |
| Ανάγνωση λέξεων | |
| Ανάγνωση προτάσεων | |
| Ανάγνωση κειμένου | |
| Κατανόηση κειμένου | |
| Γραφή γραμμάτων | |
| Γραφή συλλαβών | |
| Γραφή λέξεων | |

1.5.4. Αριθμητική

1. Προμαθηματικές έννοιες

| | Περιγραφή δραστηριότητας | Σχόλια (τρόπος προσέγγισης, είδος λαθών) |
|-------------|--------------------------|--|
| Ταξινόμηση | | |
| Σειροθέτηση | | |
| Διατήρηση | | |

2. Απαρίθμηση αντικειμένων

| | |
|--|--|
| Περιγραφή υλικού και δραστηριότητας | |
| Σχόλια (τρόπος προσέγγισης, είδος λαθών) | |

3. Άνοδος και κάθοδος της αριθμητικής κλίμακας

| | |
|--|--|
| Περιγραφή υλικού και δραστηριότητας | |
| Σχόλια (τρόπος προσέγγισης, είδος λαθών) | |

4. Αναγνώριση αριθμητικών συμβόλων

| | |
|--|--|
| Περιγραφή υλικού και δραστηριότητας | |
| Σχόλια (τρόπος προσέγγισης, είδος λαθών) | |

5. Νοερή εκτέλεση προσθέσεων, αφαιρέσεων

| | |
|--|--|
| Περιγραφή υλικού και δραστηριότητας | |
| Σχόλια (τρόπος προσέγγισης, είδος λαθών) | |

6. Γνώση θεσιακής αξίας αριθμών

| | |
|--|--|
| Περιγραφή υλικού και δραστηριότητας | |
| Σχόλια (τρόπος προσέγγισης, είδος λαθών) | |

7. Γραπτή εκτέλεση πράξεων

| | Περιγραφή υλικού και δραστηριότητας | Σχόλια (τρόπος προσέγγισης, είδος λαθών) |
|---|-------------------------------------|--|
| Πρόσθεση οριζόντια/κάθετα, χωρίς/με κρατούμενο, μονοψήφιους/πολυψήφιους | | |
| Αφαίρεση οριζόντια/κάθετα, χωρίς/με δανεισμό, μονοψήφιους/πολυψήφιους | | |
| Πολλαπλασιασμός (οριζόντια/κάθετα, με μονοψήφιους/διψήφιους) | | |
| Διαίρεση (οριζόντια/κάθετα. Μονοψήφιους/διψήφιους) | | |

8. Επίλυση απλών προβλημάτων

A. Προβλήματα μιας πράξης

| | |
|---|--|
| Περιγραφή υλικού αξιολόγησης (πόσα προβλήματα για κάθε πράξη) | |
| Το παιδί μπορεί να διαβάσει το πρόβλημα | |
| Εντοπίζει τα δεδομένα και τα ζητούμενα | |
| Εντοπίζει τη σωστή πράξη | |
| Εκτελεί σωστά την πράξη | |
| Σχόλια ως προς τον τρόπο προσέγγισης και το είδος των λαθών | |

B. Προβλήματα δύο πράξεων

| | |
|---|--|
| Περιγραφή υλικού αξιολόγησης (είδος προβλημάτων και συνδυασμός πράξεων) | |
| Το παιδί μπορεί να διαβάσει το πρόβλημα | |
| Εντοπίζει τα δεδομένα και τα ζητούμενα | |
| Εντοπίζει τις σωστές πράξεις | |
| Εντοπίζει τη σωστή σειρά των πράξεων | |
| Σχόλια ως προς τον τρόπο προσέγγισης και το είδος των λαθών | |

9. Αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων και επισήμανση ιδιοτήτων

| | |
|---|--|
| Περιγραφή υλικού και δραστηριότητας | |
| Περιγραφή προσέγγισης και είδους λαθών | |

10. Κατανόηση δεκαδικών και κλασματικών αριθμών (ανάγνωση και γραφή)

| | | |
|-----------|--|--|
| | Περιγραφή υλικού και δραστηριότητας | Σχόλια ως προς την προσέγγιση και το είδος των λαθών |
| Κλάσματα | | |
| Δεκαδικοί | | |

11. Μετατροπές αριθμών

| | Περιγραφή υλικού και δραστηριότητας | Σχόλια ως προς την προσέγγιση και το είδος των λαθών |
|--|-------------------------------------|--|
| Μετατροπή ακέραιου σε κλάσμα και το αντίθετο | | |
| Μετατροπή ακέραιου σε δεκαδικό και το αντίθετο | | |
| Μετατροπή δεκαδικού σε κλάσμα και το αντίθετο | | |

12. Σύνοψη μαθηματικών ικανοτήτων

Το παιδί :

| | | |
|---|----------------|---------------------------|
| Έχει κατακτήσει τις προμαθηματικές έννοιες | | |
| Μετράει σωστά | | |
| Γράφει σωστά τους αριθμούς | | |
| Αναγνωρίζει σωστά τους αριθμούς | | |
| Αναγνωρίζει τα αριθμητικά σύμβολα | | |
| Έχει κατανοήσει την έννοια της πρόσθεσης, αφαίρεσης, πολλαπλασιασμού, διαίρεσης | | |
| Μπορεί να κάνει απλές πράξεις νοερά | | |
| Γνωρίζει την προπαίδεια | | |
| Εκτελεί γραπτά πράξεις: | Με μονοψήφιους | Με διψήφιους /πολυψήφιους |
| Πρόσθεσης | | |
| Αφαίρεσης | | |

| | | |
|--|--|--|
| Πολλαπλασιασμού | | |
| Διαίρεσης | | |
| Έχει κατανοήσει τη λειτουργία του 0 στην εκτέλεση των πράξεων | | |
| Δεν κάνει λάθη στη θέση του αριθμού στις πράξεις | | |
| Μπορεί να διαβάσει και να αποδώσει με δικά του λόγια προβλήματα | | |
| Εντοπίζει τα δεδομένα και τα ζητούμενα σε: Απλά προβλήματα (μιας πράξης) Σύνθετα προβλήματα | | |
| Εντοπίζει τη πράξη που απαιτείται σε Απλά και Σύνθετα προβλήματα | | |
| Δεν παραλείπει βήματα στη επίλυση του προβλήματος | | |
| Εκτελεί σωστά τις πράξεις που απαιτεί το πρόβλημα | | |
| Έχει κατανοήσει την έννοια του δεκαδικού | | |
| Έχει κατανοήσει την έννοια του κλάσματος | | |
| Μπορεί να κάνει μετατροπές ανάμεσα στα διάφορα είδη αριθμών | | |
| Αναγνωρίζει γεωμετρικά σχήματα | | |
| Εντοπίζει τις ιδιότητες των γεωμετρικών σχημάτων | | |

13. Τομείς παρέμβασης στην αριθμητική

| Τομέας | Στόχοι |
|---|--------|
| Προμαθηματικές έννοιες | |
| Απαρίθμηση | |
| Ανοδος και κάθοδος της αριθμητικής κλίμακας | |
| Νοερός υπολογισμός απλών πράξεων: | |
| Πρόσθεσης | |
| Αφαίρεσης | |
| Πολλαπλασιασμού | |
| Διαίρεσης | |
| Θεσιακή αξία αριθμών | |
| Γραπτή εκτέλεση αριθμητικών πράξεων: | |
| Πρόσθεση | |
| Αφαίρεση | |
| Πολλαπλασιασμός | |
| Διαίρεση | |
| Επίλυση απλών προβλημάτων | |
| Επίλυση σύνθετων προβλημάτων | |
| Κατανόηση γεωμετρικών εννοιών | |
| Κατανόηση κλασματικών αριθμών | |
| Κατανόηση δεκαδικών αριθμών | |

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Levine, M. D. (1987). Developmental variation and learning disorders. Toronto: Educators Publishing Services.

Levine, M.D. (2002). A mind at a time. NY: Simon and Schuster.

US Department of Education (2003). Identifying and treating attention deficit hyperactivity disorder: A resource for school and home. Washington, DC: Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitation Services.

US Department of Education (2004). Teaching children with attention deficit hyperactivity disorder: Instructional strategies and practices. Washington, DC: Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitation Services.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

του

Γεωργίου Ι. Τσαγγάρη

Δασκάλου, Διπλωματούχου Μεταπτυχιακών Σπουδών,
Υποψηφίου Διδάκτορα στις Επιστήμες της Αγωγής
στο Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Πατρών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

2.1. ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η σχέση προφορικού λόγου και ανάγνωσης – ορθογραφίας είναι από τα πιο ενδιαφέροντα ζητήματα στο χώρο της Ψυχολογίας (Πόρποδας, 2003α). Η γλώσσα αποτελεί έναν από τους πλέον ενδιαφέροντες παράγοντες (ίσως ο πιο καθοριστικός) στη μαθησιακή διαδικασία και τούτο διότι υπεισέρχεται, με διάφορους τρόπους, σχεδόν στο σύνολο των γνωστικών λειτουργιών.

Η διαδικασία της γλωσσικής απόκτησης έχει ήδη αρχίσει, πολύ πριν το παιδί εισέλθει στην εκπαίδευση. Μπαίνοντας το παιδί στην εκπαίδευση θεωρείται ότι έχει κατακτήσει - αναπτύξει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις κύριες συνιστώσες της γλώσσας οι οποίες είναι η φωνολογία, το συντακτικό και η σημασιολογία. Η φωνολογική ανάπτυξη αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να διακρίνει τους ήχους αλλά και να τους παράγει. Η συντακτική ανάπτυξη αναφέρεται στην ανακάλυψη από το παιδί των κανόνων οι οποίοι διέπουν τη δομή των λέξεων του προφορικού λόγου σε προτάσεις ενώ η σημασιολογική ανάπτυξη αναφέρεται στην ανακάλυψη και συγκράτηση στη μνήμη του σημασιολογικού περιεχομένου των λέξεων (Πόρποδας, 2003β).

Καθένα από τα ανωτέρω συστήματα της γλώσσας επιδρά στη μετέπειτα μαθησιακή πορεία του μαθητή. Βέβαια, πολλές φορές, θεωρούμε ότι τα όποια προβλήματα του προφορικού λόγου έχουν ήδη

γίνει αντιληπτά από την οικογένεια του παιδιού, η οποία καταφεύγει σε ειδικούς.

Παρ' όλα αυτά, είναι αρκετές οι φορές όπου η ελλιπής ανάπτυξη των ανωτέρω γλωσσικών ικανοτήτων υποκρύπτονται πίσω από περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι κατά τη φάση της διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών ενός μαθητή του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να ελέγχεται εάν και κατά πόσο παρατηρούνται δυσκολίες από πλευράς του μαθητή όσον αφορά την αντίληψη, πρόσληψη, κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου. Ιδιαίτερα τα προβλήματα στην αντίληψη του προφορικού λόγου επιδρούν καταλυτικά στην παραγωγή του αλλά και στη μετέπειτα είσοδο του παιδιού στο γραπτό λόγο {διεξοδικά μελέτη της σχέσης προφορικού και γραπτού λόγου γίνεται από τον Πόρποδα (2002)}.

Μια από τις βασικές ικανότητες από τις οποίες χαρακτηρίζεται η κατάκτηση του προφορικού λόγου, ίσως η πλέον καθοριστική, είναι της *φωνολογικής επίγνωσης*. Στις προτεινόμενες δραστηριότητες, που ακολουθούν, δεν περιγράφονται όσες αναφέρονται στη φωνολογική επίγνωση. Αυτό συμβαίνει διότι ο αναγνώστης μπορεί να μελετήσει πληρέστερα το ζήτημα της *φωνολογικής επίγνωσης*, τόσο στο θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο δραστηριοτήτων αξιολόγησής της (με τις απαραίτητες εκπαιδευτικές προεκτάσεις), στο βιβλίο του Κ. Δ. Πόρποδα «Η Ανάγνωση» (2002).

Ένα άλλο ζήτημα το οποίο πρέπει να τονιστεί είναι πως σε καμία περίπτωση οι προτεινόμενες δραστηριότητες, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τον προφορικό λόγο, δεν έχουν την έννοια της εισόδου των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο εργασίας ειδικών επιστημονικών κλάδων όπως π.χ. οι ψυχολόγοι κ.λ.π. Αντιθέτως, ο ρόλος των ειδικών επιστημόνων είναι και θα είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες θεωρούνται ως απλά, σχετικά εύκολα στη δόμησή τους μεθοδολογικά βοηθήματα, τα οποία, πολλές φορές, έχουν τη δυνατότητα χαρτογράφησης του «τι μπορεί να κάνει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή ο μαθητής», κάτι που έχει ιδιαίτερη ανάγκη ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει εκπαιδευτικά το μαθητή του.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί το πολύπλοκο της ουσίας των μαθησιακών δυσκολιών αφού δεν είναι λίγες οι φορές όπου αυτές αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου συμπλέγματος του οποίου σημαντικά στοιχεία αποτελούν επίσης και προβλήματα συμπεριφοράς,

συναισθηματικών διαταραχών, διαπροσωπικών σχέσεων, ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητας κ.ά (Χατζηχρήστου, 2004).

2.2. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΟΙ ΟΠΟΙΕΣ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

1. Επανάληψη μεμονωμένων λέξεων

1.α Καθημερινές, κατά κανόνα, λέξεις π.χ ρήματα ενεργητικής και παθητικής φωνής. (π.χ παίζω, τραγουδάς, βλέπω, ανακατεύομαι, αντιγράφονται κ.λ.π)

Με την ίδια τεχνική δίνονται προς επανάληψη ουσιαστικά που έχουν τη δυνατότητα εικονοποίησης τους (συγκεκριμένα ουσιαστικά) όπως: *σκύλος, θάλασσα, πρόβατο, δάσος, άνθρωπος, βουναλάκια, πόδι, τετράδιο, καράβια, τετράτροχος, πενταδάχτυλος, χιονάνθρωπος κ.λ.π*

1.γ Ουσιαστικά που δεν εικονοποιούνται, τουλάχιστον άμεσα, (αφηρημένα ουσιαστικά) όπως: *αγάπη, ερμηνεία, διαρρύθμιση, αντίληψη, ομορφιά, ατύχημα, θερμότητα, αύρα ευχή, καλός, καλοσύνη κ.λ.π*

2. Επανάληψη σειράς λέξεων

Ο μαθητής επαναλαμβάνει λέξεις των ανωτέρω κατηγοριών σε ομάδες των 2, 3, 4 λέξεων με τη σειρά που του υπαγορεύτηκαν. Οι λέξεις μπορούν να είναι ομαδοποιημένες ανάλογα με τον αριθμό των συλλαβών τους (π.χ *2σύλλαβες, 3σύλλαβες κ.λ.π.*). Μεταξύ των λέξεων, όταν αυτές δίνονται στο παιδί, μεσολαβεί σταθερό χρονικό διάστημα, περίπου ενός (1) δευτερολέπτου.

3. Επανάληψη μεμονωμένων ψευδολέξεων

Οι ψευδολέξεις δημιουργούνται από λέξεις, αντικαθιστώντας ένα ή περισσότερα σύμφωνα, και δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο π.χ *μέτι (από τη λέξη μέλι), λιδάφι (από τη λέξη λιβάδι) κ.λ.π.* (περισσότερα για την τεχνική δημιουργίας των ψευδολέξεων αναφέρονται στην

αξιολόγηση της ανάγνωσης και γραφής λέξεων). Το παιδί επαναλαμβάνει τις ψευδολέξεις

4. Επανάληψη σειράς ψευδολέξεων

Ο μαθητής επαναλαμβάνει ψευδολέξεις σε ομάδες των 2, 3, 4 ψευδολέξεων με τη σειρά που του παρουσιάστηκαν. Μεταξύ των ψευδολέξεων, όταν αυτές δίνονται στο παιδί, μεσολαβεί σταθερό χρονικό διάστημα, περίπου ενός (1) δευτερολέπτου (π.χ *μέδι, λικάβι, χρεπόνι, λάμι* κ.λ.π).

5. Επανάληψη Προτάσεων

Ο μαθητής επαναλαμβάνει προτάσεις με απλή συντακτική δομή (π.χ. της δομής υποκείμενο + ρήμα + αντικείμενο ή υποκείμενο + ρήμα)
π.χ *Ο ταχυδρόμος μοιράζει τα γράμματα.*

Η καμήλα τρέχει.

Ο μαθητής επαναλαμβάνει προτάσεις με πιο σύνθετη, από την προηγούμενη, μορφή (π.χ. υποκείμενο + ρήμα + αντικείμενο + κατηγορούμενο)

π.χ. *Ο καλός πατέρας μοίρασε τα δώρα.*

Τα χαρούμενα παιδιά ξεσήκωσαν τη γειτονιά.

Προτάσεις πιο σύνθετης μορφής (υποκείμενο + ρήμα + αντικείμενο+ κατηγορούμενο + προθετική φράση)

π.χ. *Ο μικρός Γιάννης πήρε τη ζωγραφιά του για το σχολείο*

Η ήρεμη λίμνη γαλήνεψε τους επισκέπτες στη στιγμή.

2.3. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

1. Εκτέλεση οδηγιών

Το παιδί καλείται να εκτελέσει μια σειρά οδηγιών. Οι παρεχόμενες οδηγίες ποικίλλουν όσον αφορά τον αριθμό τους και την πολυπλοκότητά τους, αλλά ταυτόχρονα δεν θα πρέπει να είναι

ιδιαίτερα απαιτητικές μια και απευθύνονται σε κάποιον μαθητή με Μ.Δ.

*π.χ. Κώστα, πήγαινε μπροστά από το μεσαίο παράθυρο της αίθουσας.
Μαρία, άνοιξε την τσάντα σου και πάρε το βιβλίο της «Γλώσσας»
με το δεξί σου χέρι.*

2. Εύρεση της σημασίας μεμονωμένων λέξεων

2.α Το παιδί ακούει μεμονωμένες λέξεις της καθημερινής ζωής και αναφέρει τη σημασία τους. Οι λέξεις αντιστοιχούν, κατά το δυνατόν, στο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο του μαθητή (π.χ. *τι είναι το «λιμάνι»;*). Στη συνέχεια ο μαθητής δημιουργεί μία πρόταση η οποία περιέχει τη συγκεκριμένη λέξη.

2.β Είναι πιθανό ο μαθητής να αδυνατεί, για διάφορους λόγους, να αναφέρει τη σημασία των λέξεων. Σε αυτήν την περίπτωση, ο μαθητής ενθαρρύνεται να προχωρήσει στη δόμηση μιας πρότασης με την οποία περιγράφεται η σημασία της λέξης.

(π.χ. τη σημαίνει η λέξη «ταχύτητα»; Μια πιθανή απάντηση είναι : *Το πόσο γρήγορα τρέχει κάτι ή σε προσπέρασα γιατί είχα μεγαλύτερη ταχύτητα.*

3. Εύρεση τίτλου μιας ιστορίας

Το παιδί αφού ακούσει μια σύντομη ιστορία, με περιεχόμενο που υποθέτουμε ότι ενδιαφέρει το παιδί, βρίσκει και προτείνει έναν τίτλο για αυτήν. Μπορούμε επίσης να αντλήσουμε πληροφορίες από το ίδιο το παιδί, έμμεσα, για τα ενδιαφέροντά του. Στη συνέχεια προσπαθεί να μας περιγράψει (δικαιολογήσει) γιατί επέλεξε το συγκεκριμένο τίτλο. Πέρα από την πληρότητα του τίτλου σημειώνουμε και την ικανότητα εντοπισμού των κύριων στοιχείων του κειμένου που υπαγορεύουν το συγκεκριμένο τίτλο.

4. Ολοκλήρωση πρότασης

Το παιδί ακούει μια πρόταση η οποία περιγράφει ένα καθημερινό θέμα. Η πρόταση είναι ελλιπής όσον αφορά ένα στοιχείο της. Το παιδί καλείται να τη συμπληρώσει με μια λέξη που βρίσκει το ίδιο, π.χ.

Ο δάσκαλος έγραφε με την κιμωλία στον.....(πίνακα, τοίχο κ.λ.π.)

Το μήκος μιας γραμμής το μετράμε με το(χάρακα κ.λ.π.).
Ο επισκέυασε το αυτοκίνητο (τεχνίτης, πατέρας, μάστορας κ.λ.π.)

Αποδεκτές γίνονται όσες λέξεις εντάσσονται εννοιολογικώς ορθά στο περιβάλλον κάθε πρότασης.

2.4. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

1. Αναδιήγηση ιστορίας

Το παιδί ακούει μια μικρή ιστορία, αντίστοιχη με τη χρονολογική του ηλικία. Προσπαθούμε ώστε οι επιλεγόμενες ιστορίες να έχουν ενδιαφέρον περιεχόμενο για το παιδί. Προσπαθούμε ώστε ο χρωματισμός της φωνής μας να αναδεικνύει εντονότερα τα κύρια σημεία της ιστορίας. Στη συνέχεια ο μαθητής αναδιηγείται την ιστορία.

Παρατηρήσεις

Καταγράφονται σε γενικές γραμμές:

Η συγκράτηση των εννοιών στη μνήμη. Η ανάγκη επανάληψης της ιστορίας ή τμημάτων της. Η ανάγκη επεξήγησης κάποιων σημείων. Η κατανόηση του προφορικού λόγου. Ο βαθμός κατάκτησης των γραμματικών, συντακτικών και μορφολογικών κανόνων της γλώσσας. Η εκφορά και άρθρωση των λέξεων – ευχέρεια λόγου. Η λογική σειρά των εκφερομένων. Η σημασιολογική πληρότητα της διήγησης. Η διατήρηση της δομής της ιστορίας. Η ικανότητα εντοπισμού των κύριων σημείων της ιστορίας

2. Η διήγηση του περιεχομένου μιας εικόνας

Το παιδί παρατηρεί μια εικόνα και στη συνέχεια διηγείται το εννοιολογικό της περιεχόμενο. Οι εικόνες μπορούν να είναι κλιμακούμενης δυσκολίας, όσον αφορά το πλήθος και τη βαρύτητα των πληροφοριών που περιέχονται. Έτσι, για παράδειγμα, μια εικόνα, εκτός της δράσης κάποιων πρωταγωνιστών σε αυτήν, θα μπορούσε να εμπεριέχει και πληροφορίες για πιθανά συναισθήματα που νιώθουν τα πρόσωπα τα οποία αποτυπώνονται σε αυτή κ.λ.π.

Παρατηρήσεις

Καταγράφονται σε γενικές γραμμές:

Η οπτική αντίληψη εικόνων.

Ο βαθμός κατάκτησης των γραμματικών, συντακτικών και μορφολογικών κανόνων της γλώσσας.

Η εκφορά και άρθρωση των λέξεων – ευχέρεια λόγου.

Η λογική σειρά των εκφερομένων.

Ο λεξιλογικός πλούτος.

Η χρήση των κατάλληλων λέξεων. Η σημασιολογική πληρότητα της διήγησης.

3. Διήγηση μιας ιστορίας

Το παιδί διηγείται μια ιστορία, κατά προτίμηση ένα προσωπικό του βίωμα, σε θέμα που επιλέγει το ίδιο

Παρατηρήσεις

Καταγράφονται σε γενικές γραμμές:

Ο βαθμός κατάκτησης των γραμματικών, συντακτικών και μορφολογικών κανόνων της γλώσσας.

Η εκφορά και άρθρωση των λέξεων – ευχέρεια λόγου.

Η λογική σειρά των παρουσιαζόμενων στοιχείων.

Η επανάληψη στοιχείων της ιστορίας.

Ο λεξιλογικός πλούτος.

Η χρήση των κατάλληλων λέξεων. Η σημασιολογική πληρότητα της διήγησης.

4. Διήγηση του περιεχομένου ενός σχεδίου του ίδιου του παιδιού

Καλούμε το παιδί να σχεδιάσει μια ζωγραφιά με καθορισμένο θέμα ή όχι. Στη συνέχεια το παιδί διηγείται την ιστορία που περιγράφει η ζωγραφιά

Παρατηρήσεις

Καταγράφονται σε γενικές γραμμές:

Ο βαθμός κατάκτησης των γραμματικών, συντακτικών και μορφολογικών κανόνων της γλώσσας.

Η εκφορά και άρθρωση των λέξεων – ευχέρεια λόγου. Ο λεξιλογικός πλούτος.

Οπτικο-κινητικός συντονισμός.

Σταθερότητα χεριού.

5. Περιγραφή αντικειμένων

Ο μαθητής καλείται να περιγράψει αντικείμενα της καθημερινής ζωής και όχι μόνο. Η περιγραφή αναφέρεται στη χρήση, τα χαρακτηριστικά, τις ιδιότητες των αντικειμένων αλλά και στα συναισθήματα που δημιουργούνται στο μαθητή.

Παρατηρήσεις

Καταγράφονται σε γενικές γραμμές:

Ο βαθμός κατάρτησης των γραμματικών, συντακτικών και μορφολογικών κανόνων της γλώσσας.

Η εκφορά και άρθρωση των λέξεων – ευχέρεια λόγου. Ο λεξιλογικός πλούτος.

2.5. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΓΡΑΦΗ

2.5.1. Ενδεικτικές δραστηριότητες στα γράμματα

A. Ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν την ανάγνωση των γραμμάτων

1. Αναγνώριση μεμονωμένων γραμμάτων (μικρών)

Δείχνουμε στο μαθητή μια ομάδα μικρών γραμμάτων και τον καλούμε να αναγνωρίσει μέσα από αυτά ένα συγκεκριμένο γράμμα το οποίο εκφωνείται με το φθόγγο του (π.χ. /α/ κι όχι /άλφα/). Στην ομάδα των γραμμάτων μπορούν να συμπεριληφθούν και γράμματα τα οποία έχουν σχετικά παρόμοια οπτική ταυτότητα (π.χ.: ο, α ή φ, μ, ρ κ.λ.π.)

2. Αναγνώριση μεμονωμένων γραμμάτων (κεφαλαίων)

Δείχνουμε στο μαθητή μια ομάδα κεφαλαίων γραμμάτων και το καλούμε να αναγνωρίσει μέσα από αυτά ένα συγκεκριμένο το οποίο εκφωνείται με το φθόγγο του.

3. Ανάγνωση μεμονωμένων μικρών-κεφαλαίων γραμμάτων (φωνηέντων)

Δείχνουμε στο μαθητή τα φωνήεντα μικρά και κεφαλαία. Ο μαθητής τα αναγνωρίζει και τα διαβάζει εκφωνώντας το φθόγγο τους κι όχι το όνομα των γραμμάτων, π.χ. /α/ κι όχι /άλφα/.

4. Ανάγνωση μεμονωμένων μικρών-κεφαλαίων γραμμάτων (συμφώνων)

Δείχνουμε στο μαθητή τα σύμφωνα μικρά και κεφαλαία. Ο μαθητής τα αναγνωρίζει και τα διαβάζει εκφωνώντας το φθόγγο τους κι όχι το όνομα των γραμμάτων, π.χ. /β/, τονίζοντας ιδιαίτερα το (β) κι όχι το (ου)

5. Εντοπισμός συγκεκριμένων γραμμάτων μέσα σε λεξικό περιβάλλον

Ο μαθητής καλείται να εντοπίσει μέσα σε μεμονωμένες λέξεις και μικρές προτάσεις συγκεκριμένα γράμματα που του ζητούμε. Τα γράμματα εκφωνούνται με το φθόγγο που αντιπροσωπεύουν. Σε δεύτερη φάση, όσον αφορά τα ομόηχα φωνήεντα, ο μαθητής τα εντοπίζει όλα, π.χ. κύκλωσε όλα τα /ε/ ή όλα τα /ο/ ή τα /ι/

6. Αναγνώριση γραμμάτων σε οπτικά όμοιο περιβάλλον

Ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει ένα συγκεκριμένο γράμμα, το οποίο εκφωνείται με το φθόγγο του, μέσα από μια σειρά σχετικά όμοιων, οπτικά, ερεθισμάτων (γραμμάτων, αριθμητικών ψηφίων) {π.χ (ε, 3, ω, 8), (θ, 8, 9, 6, δ, σ, β), (6, ρ, 9, σ, δ), (χ, γ, λ, κ), (π, τ), (μ, ρ, ψ, φ), (M, N, Σ), (Γ, T, E) κ.λ.π.

7. Αντιστοίχιση μικρών-κεφαλαίων γραμμάτων

Ο μαθητής καλείται να αντιστοιχίσει μικρά γράμματα με τα κεφαλαία τους. Τα γράμματα είναι τοποθετημένα σε 2 στήλες. Καθώς ο μαθητής αντιστοιχεί τα γράμματα εκφωνεί και το φθόγγο που αντιπροσωπεύουν.

8. Αναγνώριση γραμμάτων σε ακουστικά όμοιο περιβάλλον

Ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει συγκεκριμένα γράμματα μέσα από μια ομάδα γραμμάτων τα οποία έχουν σχετικά παρόμοια ηχητική ταυτότητα, π.χ. (μ, ι, ν, ξ, π, φ, χ, ψ) (/μ/, /ι/, /ν/, /ξι/, /πι/, /φι/, /χι/, /ψι/) (β, θ, δ) (/βου/, /θου/, /δου/)

9. Αντιστοίχιση λέξεων με διαφορετική γραφή

Ο μαθητής καλείται να αντιστοιχίσει από δύο στήλες λέξεις οι οποίες στη μία στήλη υπάρχουν λέξεις σε μικρογράμματη γραφή ενώ στην άλλη λέξεις σε κεφαλαιογράμματη μορφή. Αυτή η δοκιμασία μπορεί να δοθεί ευθύς μόλις ο μαθητής προχωρήσει στην ανάγνωση απλών λέξεων.

B. Αξιολόγηση της γραφής των γραμμάτων

1. Υπαγόρευση φθόγγων

Ο μαθητής ακούει τον ήχο, φθόγγο, του γράμματος και γράφει το γράμμα. Στις περιπτώσεις των «ο, ω» και «ι, η, υ» γράφει όσα από αυτά μπορεί να γράψει

Παρατηρήσεις

Καταγράφονται σε γενικές γραμμές:

Ακουστική αντίληψη (περιπτώσεις ακουστικής σύγχυσης)

Οπτική αντίληψη (περιπτώσεις οπτικής σύγχυσης)

Γραφημική-φωνημική αντιστοιχία

Οπτικο-κινητικός συντονισμός

2. Γραφή γραμμάτων

Ο μαθητής βλέπει μια σειρά εικόνων οι οποίες αντιπροσωπεύουν πράγματα, πρόσωπα, ζώα και γενικά λέξεις οι οποίες έχουν τη δυνατότητα εικονοποίησης. Στη συνέχεια δίπλα από κάθε εικόνα ο μαθητής γράφει (με μικρό ή κεφαλαίο γράμμα) το πρώτο γράμμα (στην ουσία το πρώτο φθόγγο) από το οποίο αρχίζει το όνομα αυτού που περιγράφεται στην εικόνα. Για παράδειγμα δίδεται η εικόνα ενός

σπιτιού και ο μαθητής γράφει δίπλα της ένα «Σ» ή «σ», ανάλογα με τον επιμέρους στόχο

2.5.2. Ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν την ανάγνωση και γραφή δίψηφων φωνηέντων, διφθόγγων και δίψηφων συμφώνων

1. Αναγνώριση μεμονωμένων δίψηφων φωνηέντων (μικρών)

Δείχνουμε στο μαθητή δίψηφα φωνήεντα και τον καλούμε να τα αναγνωρίσει εκφωνώντας το φθόγγο που αντιστοιχεί σε αυτά

2. Αναγνώριση μεμονωμένων δίψηφων φωνηέντων (κεφαλαίων)

Δείχνουμε στο μαθητή δίψηφα φωνήεντα και το καλούμε να τα αναγνωρίσει εκφωνώντας το φθόγγο που αντιστοιχεί σε αυτά

3. Εντοπισμός συγκεκριμένων δίψηφων φωνηέντων μέσα σε λεξικό περιβάλλον

Από το μαθητή ζητείται να εντοπίσει μέσα σε λέξεις και μικρές προτάσεις συγκεκριμένα δίψηφα φωνήεντα. Τα δίψηφα εκφωνούνται με το φθόγγο που αντιπροσωπεύουν. Σε δεύτερη φάση, όσον αφορά τα ομόηχα φωνήεντα, και τα δίψηφα που έχουν ακουστική ομοιότητα με αυτά (π.χ. ει, οι, ι, η, υ) ο μαθητής τα εντοπίζει όλα

Παρατήρηση: Η συγκεκριμένη δραστηριότητα δίνεται όταν το παιδί έχει προχωρήσει στην ανάγνωση των πρώτων του λέξεων.

4. Αναγνώριση μεμονωμένων διφθόγγων (μικρών)

Δείχνουμε στο μαθητή δίφθογγους και τον καλούμε να τους αναγνωρίσει εκφωνώντας το φθόγγο που αντιστοιχεί σε αυτούς (π.χ. το –αυ– ως /αβ/ και /αφ/ κ.λ.π.)

5. Αναγνώριση μεμονωμένων διφθόγγων (κεφαλαίων)

Δείχνουμε στο μαθητή δίφθογγους και τον καλούμε να τα αναγνωρίσει εκφωνώντας το φθόγγο που αντιστοιχεί σε αυτούς

6. Δείχνουμε στο μαθητή δίφθογγους και τον καλούμε να τα αναγνωρίσει εκφωνώντας το φθόγγο που αντιστοιχεί σε αυτούς

Από το μαθητή ζητείται να εντοπίσει μέσα σε λέξεις και μικρές προτάσεις συγκεκριμένους διφθόγγους.

Παρατήρηση: Η συγκεκριμένη δραστηριότητα δίνεται όταν το παιδί έχει προχωρήσει στην ανάγνωση των πρώτων του λέξεων.

7. Αναγνώριση μεμονωμένων δίψηφων συμφώνων(μικρών)

Δείχνουμε στο μαθητή δίψηφα σύμφωνα και το καλούμε να τα αναγνωρίσει εκφωνώντας το φθόγγο που αντιστοιχεί σε αυτά

8. Αναγνώριση μεμονωμένων δίψηφων συμφώνων (κεφαλαίων)

Δείχνουμε στο μαθητή δίψηφα σύμφωνα και το καλούμε να τα αναγνωρίσει εκφωνώντας το φθόγγο που αντιστοιχεί σε αυτά

9. Εντοπισμός συγκεκριμένων δίψηφων συμφώνων μέσα σε λεξικό περιβάλλον

Από το μαθητή ζητείται να εντοπίσει μέσα σε μεμονωμένες λέξεις και μικρές προτάσεις συγκεκριμένα δίψηφα σύμφωνα, τα οποία του ζητούνται. Μια επιπλέον μορφή αυτής της δραστηριότητας είναι ο εντοπισμός των δίψηφων (συμφώνων και φωνηέντων) μέσα σε ψευδολέξεις. Η θέση των δίψηφων (συλλαβή στην οποία ανήκουν, π.χ. α', β' συλλαβή κ.λ.π.) μπορεί να ποικίλλει .

Παρατήρηση: Η συγκεκριμένη δραστηριότητα δίνεται όταν το παιδί έχει προχωρήσει στην ανάγνωση των πρώτων του λέξεων.

10. Δημιουργία δίψηφων συμφώνων

Ο μαθητής καλείται να δημιουργήσει δίψηφα σύμφωνα από καρτέλες μεμονωμένων συμφώνων και να διαβάσει τα δίψηφα

11. Αντιστοίχιση δίψηφων συμφώνων και εικόνων

Δίδονται στο μαθητή εικόνες αντικειμένων, τοποθετημένες σε μία στήλη, η μία κάτω από την άλλη. Σε μία άλλη στήλη δίνονται

(γραμμένα) δίγηφα σύμφωνα από τα οποία αρχίζουν τα ονόματα των εικονιζόμενων αντικειμένων. Ο μαθητής καλείται να αντιστοιχίσει κάθε εικόνα με το δίγηφο που της ταιριάζει.

12. Γραφή δίγηφων συμφώνων

Ο μαθητής καλείται να γράψει δίγηφα σύμφωνα τα οποία του υπαγορεύονται.

2.5.3. Αξιολόγηση της Ανάγνωσης και Γραφής

A. Συλλαβές

1. Αναγνώριση και ανάγνωση συλλαβών

Ο μαθητής αναγνωρίζει (είτε μεμονωμένα είτε μέσα σε λεξικό περιβάλλον) και σε δεύτερη φάση διαβάζει συγκεκριμένες συλλαβές. Όσον αφορά την αναγνώριση των συλλαβών, ο μαθητής καλείται να κυκλώσει ή να χρωματίσει τη συλλαβή μέσα σε λέξεις και μικρές προτάσεις. Η θέση της ζητούμενης συλλαβής, μέσα σε λέξεις, ποικίλλει (π.χ κύκλωσε τη συλλαβή «δε» στις λέξεις: δέμα, αποδέχομαι, παραδεκτό κ.λ.π). Μια παραλλαγή της δραστηριότητας είναι η εύρεση συλλαβής μέσα σε ψευδολέξεις (π.χ κύκλωσε τη συλλαβή «μπα» στις παρακάτω περιέργες λέξεις: ανάμπαβα, μπάχω, δομπά κ.λ.π). Σε όλες τις περιπτώσεις οι λέξεις δίνονται γραπτά, με ευανάγνωστα γράμματα .

Άλλη μία παραλλαγή της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να υπάρχουν στις λέξεις εκτός από τη συλλαβή «στόχο» και συλλαβές οι οποίες έχουν κοινό (ή κοινά) σύμφωνο με τη συλλαβή «στόχο», αλλά διαφορετικό φωνήεν. Για παράδειγμα: Κύκλωσε τη συλλαβή «μπα» στις παρακάτω λέξεις: μπαζώνω, καραμπίνα, κάμποσος, καμπάνα, ανήμπορος κ.λ.π.

Παρατηρήσεις:

Ελέγχουμε σε γενικές γραμμές:

Γραφημική-φωνημική αντιστοιχία

Αποκωδικοποίηση

Προφορά, άρθρωση

Οπτική αντίληψη (περιπτώσεις οπτικής σύγχυσης)

Ακουστική αντίληψη (περιπτώσεις ακουστικής σύγχυσης)
 Ικανότητα αντίληψης θέσης και διαδοχής των γραφημάτων και των φθόγγων.

Μορφή χρησιμοποιούμενων συλλαβών:

- ΣΦ και ΦΣ (Σ=σύμφωνο, Φ=φωνήεν,) π.χ να, κε, λο, ας, εμ, ικ κ.λ.π.
- ΣΦΣ, π.χ. τας, λαμ, νεμ, κιμ κ.λ.π.
- ΣΦΦ (σύμφωνο-δίψηφο φωνήεν ή δίφθογγος), π.χ. ται, μοι, κει, κ.λ.π.
- ΣΦΦΣ, π.χ. μοις, κειρ, λουμ, κ.λ.π.
- ΣΣΦ, π.χ. στα, κρε, βλη, κ.λ.π.
- ΣΣΦΦ, π.χ. σται, προι κ.λ.π.
- ΣΣΣΦ, π.χ. στρα, κτρε κ.λ.π.

2. Ανάλυση και σύνθεση συλλαβών από και στα φωνήματά τους

Δίνονται, γραπτά ή προφορικά, συλλαβές και ο μαθητής καλείται να τις αναλύσει ή να τις συνθέσει στα (ή από) τα φωνήματά τους.

Παρατηρήσεις

Ελέγχουμε σε γενικές γραμμές:

Θέση και διαδοχή γραμμάτων

Ακουστική αντίληψη και Φωνολογική επίγνωση

Μορφή χρησιμοποιούμενων συλλαβών:

- ΣΦ και ΦΣ (Σ=σύμφωνο, Φ=φωνήεν)
- ΣΦΣ
- ΣΦΦ (σύμφωνο-δίψηφο φωνήεν ή δίφθογγος)
- ΣΦΦΣ
- ΣΣΦ
- ΣΣΦΦ
- ΣΣΣΦ

3. Δημιουργία συλλαβών (όλων των ανωτέρω μορφών)

Δίνονται μεμονωμένα γράμματα και ο μαθητής συνδυάζοντάς τα δημιουργεί όσες συλλαβές μπορεί τις οποίες και γράφει και τις διαβάζει. Επιπρόσθετα θα μπορούσε να πει λέξεις οι οποίες αρχίζουν οι γενικότερα περιέχουν τη συγκεκριμένη συλλαβή. Όταν έχει προχωρήσει η κατάκτηση ικανού αριθμού συλλαβών, ο μαθητής μπορεί να γράψει τις λέξεις τις οποίες έχει δημιουργήσει.

Παρατηρήσεις

Ελέγχουμε σε γενικές γραμμές:

Οπτική αντίληψη

Ακουστική αντίληψη

Μνήμη

Ικανότητα αντίληψης θέσης και διαδοχής των γραμμάτων

Γραφημική-φωνημική αντιστοιχία

4. Γραφή συλλαβών

Ο μαθητής καλείται να γράψει συλλαβές οι οποίες του υπαγορεύονται. Όσον αφορά τη γραφή μεμονωμένων συλλαβών, αρχικά δεν έχει τόσο σημασία η χρήση των ορθών διφθόγγων ή δίψηφων φωνηέντων αλλά η ορθή φωνολογική απόδοση των γραμμένων συλλαβών

Παρατηρήσεις

Ελέγχουμε σε γενικές γραμμές:

Ακουστική αντίληψη

Γραφημική-φωνημική αντιστοιχία

Προσανατολισμός γραμμάτων

Θέση και διαδοχή των γραμμάτων

5. Συμπλήρωση συλλαβών

Ο μαθητής συμπληρώνει συλλαβές που λείπουν από λέξεις. Αυτή η δοκιμασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν ο μαθητής έχει προχωρήσει στην ανάγνωση των πρώτων λέξεων

π.χ. κα.....βι (ρά), καλο.....ρι (καί) κ.λ.π.

Παρατηρήσεις

Ελέγχουμε σε γενικές γραμμές:

Θέση και διαδοχή γραμμάτων

Γραφημική-φωνημική αντιστοιχία

Αποκωδικοποίηση λέξης

Συλλαβική επίγνωση-ικανότητα φωνολογικής ανάλυσης λέξεων

Σε αυτή τη φάση δεν ενδιαφέρει ιδιαίτερα η ορθογραφία αλλά η σωστή φωνολογική απόδοση της λέξης μετά τη συμπλήρωση της συλλαβής

6. Ανάγνωση συλλαβών

Ο μαθητής διαβάζει λίστα συλλαβών (διαφορετικής δομής, όπως περιγράφεται ανωτέρω στις μορφές συλλαβών και μήκους). Παρατηρούνται τόσο ο απαιτούμενος χρόνος ανάγνωσης όσο και τα λάθη κατά την ανάγνωσή τους ανά κατηγορία συλλαβών.

7. Δόμηση λέξεων από συλλαβές

Δίνονται ομάδες μεμονωμένων κ συλλαβών (οι οποίες δομούν μια συγκεκριμένη λέξη αλλά είναι ανακατεμένες) και ο μαθητής καλείται να τις βάλει στη σωστή σειρά προφορικά και στη συνέχεια να γράψει τις λέξεις.

8. Γραφή συλλαβών

Δίδονται στο μαθητή εικόνες αντικειμένων ή γενικότερα αναγνωρίσιμες παραστάσεις από αυτόν. Κάτω από κάθε εικόνα υπάρχουν τόσα τετραγώνια όσα και ο αριθμός των συλλαβών της λέξης η οποία περιγράφεται (αποτυπώνεται) στην εικόνα. Ο μαθητής γράφει σε κάθε τετράγωνο από μία συλλαβή με διαφορετικό χρώμα

9. Γραφή συλλαβών και λέξης

Δίδονται στο μαθητή εικόνες και κάτω από κάθε εικόνα, μέσα σε πλαίσιο, σκόρπιες συλλαβές. Μία (ή και περισσότερες) από αυτές τις συλλαβές δεν περιέχεται στο όνομα αυτού που εικονίζεται. Ο μαθητής επιλέγει όσες από τις συλλαβές περιέχονται στο όνομα της εικονιζόμενης παράστασης, απορρίπτει αυτή που δε χρειάζεται και γράφει το όνομα της εικονιζόμενης παράστασης, βάζοντας με την ορθή

σειρά τους τις συλλαβές όπως αυτές δομούν την ηχητική ταυτότητα της εικόνας. Στη συνέχεια ο μαθητής διαβάζει τη όλη τη λέξη.

B. Αξιολόγηση της ανάγνωσης λέξεων

Μερικές βασικές παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη δόμηση άτυπων τεστ αξιολόγησης της βασικής αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας λέξεων είναι (Πόρποδας, 2002, σελ. 461-462):

- Οι λέξεις να αποτελούνται από διδαγμένα γράμματα. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως με την πρώτη ευκαιρία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός θα διαπιστώσει ότι τα ήδη διδαγμένα γράμματα μπορούν να δομήσουν μικρές λέξεις, να προχωρά στην αξιολόγηση λέξεων κι αν υπάρχουν ακόμη γράμματα τα οποία δεν έχουν διδαχτεί. Σε αυτό βοηθούν τα σύμφωνα διότι διευρύνεται η δυνατότητα εύρεσης λέξεων
- Η πρώτη προσέγγιση αξιολόγησης πρέπει να γίνεται με μονοσύλλαβες λέξεις ή δισύλλαβες. Η μορφή των συλλαβών θα πρέπει να είναι τη μορφής ΣΦ, ΣΦΣ, ΣΦΣΦ ή ΣΣΦΣ (όπου Σ: σύμφωνο και Φ: φωνήεν).
- Με τις μικρές αυτές λέξεις μπορούμε να δομήσουμε μικρές προτάσεις των 2 ή 3 λέξεων
- Καθώς η διδασκαλία των γραμμάτων προχωρά και η εξάσκηση του μαθητή στο επίπεδο των συλλαβών συνεχίζεται, μπορούμε να δομήσουμε τεστ με λέξεις οι οποίες διαθέτουν περισσότερες συλλαβές αλλά και πιο σύνθετη ορθογραφική δομή (συμπλέγματα συμφώνων, δίψηφα, δίφθογγους).
- Κάθε τεστ από τα ανωτέρω μπορεί αν έχει από 5 έως 10 (κατά προτίμηση) λέξεις.
- Επίσης δίνουμε τις ίδιες λέξεις για ανάγνωση και ορθογραφία, σε διαφορετικές όμως χρονικές στιγμές (μεσολαμβάν κάποιες μέρες)

Ταυτόχρονα μπορούμε να συνυπολογίσουμε και μερικές ακόμα παραμέτρους κατά τη φάση της δόμησης των τεστ ανάγνωσης και γραφής των λέξεων. Αυτές είναι (Πόρποδας, 2002 και Πορποδας, 2001):

1. **Το μέγεθος των λέξεων σε συλλαβές.** Το συγκεκριμένο κριτήριο σχετίζεται άμεσα με τη μνημονική ικανότητα του παιδιού και τη δυνατότητά του να επεξεργαστεί συγκεκριμένο όριο πληροφοριών.

Έτσι επιλέγουμε σε πρώτη φάση μονοσύλλαβες και δισύλλαβες λέξεις και στη συνέχεια τρισύλλαβες ή και τετρασύλλαβες λέξεις. Όσο αυξάνεται ο αριθμός των συλλαβών τόσο αυξάνεται και ο χρόνος γνωστικής επεξεργασίας των λέξεων.

2. **Η συχνότητα των λέξεων.** Το κριτήριο αυτό αναφέρεται στο κατά πόσο οι συγκεκριμένες λέξεις ανταποκρίνονται στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των παιδιών. Λόγω όμως μη επίσημης ερευνητικής μέτρησης των συχνοτήτων των ελληνικών λέξεων καταφεύγουμε στη χρήση του βασικού λεξιλογίου της Α΄ τάξης για την εύρεση λέξεων *Υψηλής Συχνότητας* και του αντίστοιχου λεξιλογίου της ΣΤ΄ τάξης για την εύρεση λέξεων *Χαμηλής Συχνότητας*.

3. **Η ορθογραφική κανονικότητα των λέξεων.** Το κριτήριο αυτό αναφέρεται στην ορθογραφική δομή μιας ή περισσοτέρων συλλαβών κάθε λέξης. Έτσι εξετάζουμε αν η φωνολογική απόδοση της λέξης συντελείται μέσω της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας ή περιέχει δίψηφα φωνήεντα ή διφθόγγους όπου η συγκεκριμένη αντιστοιχία παραβιάζεται και δεν καλύπτει την ανάγνωση τέτοιων συλλαβών. Η πρώτη περίπτωση αφορά τις λέξεις με ομαλή ορθογραφική δομή (και αναφέρονται ως *ορθογραφικά ομαλές λέξεις*, π.χ. «δένω», «λιμάνι» κ.λ.π.) ενώ η δεύτερη τις λέξεις που χαρακτηρίζονται ως *ορθογραφικά εξαιρέσιμες* π.χ. «παιδί», «αύρα», «πηγαίνει», «οικόπεδο» κ.λ.π.

Με βάση τις ανωτέρω παραμέτρους, κατά τη διαδικασία δόμησης ενός τεστ αναγνωστικής αξιολόγησης μπορούμε να έχουμε το εξής υλικό:

1. 2σύλλαβες λέξεις υψηλής συχνότητας, ορθογραφικά ομαλές
2. 2σύλλαβες λέξεις υψηλής συχνότητας, ορθογραφικά εξαιρέσιμες
3. 2σύλλαβες λέξεις χαμηλής συχνότητας, ορθογραφικά ομαλές
4. 2σύλλαβες λέξεις χαμηλής συχνότητας, ορθογραφικά εξαιρέσιμες
5. 3σύλλαβες λέξεις υψηλής συχνότητας, ορθογραφικά ομαλές
6. 3σύλλαβες λέξεις υψηλής συχνότητας, ορθογραφικά εξαιρέσιμες
7. 3σύλλαβες λέξεις χαμηλής συχνότητας, ορθογραφικά ομαλές
8. 3σύλλαβες λέξεις χαμηλής συχνότητας, ορθογραφικά εξαιρέσιμες

Βεβαίως αν χρησιμοποιήσουμε και 4σύλλαβες λέξεις, θα ελτάξουμε τις αντίστοιχες υποκατηγορίες.

Λόγω του ότι η ικανότητα αποκωδικοποίησης των λέξεων, στην ελληνική γλώσσα, δηλαδή της μετατροπής των γραμμάτων σε φωνήματα, δεν επηρεάζεται από τη σημασιολογία των λέξεων, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ψευδολέξεις (Πόρποδας, 2002). Οι ψευδολέξεις είναι γραφημικά σύνολα τα οποία στερούνται σημασιολογικού περιεχομένου, δηλαδή έχουν μόνο γραφημική και φωνολογική ταυτότητα. Αυτό τις καθιστά μεθοδολογικό μέσο αξιολόγησης της ανάγνωσης, όσον αφορά την αποκωδικοποίηση, αφού μηδενίζεται η πιθανότητα επίδρασης στην αναγνωστική διεκπεραίωση της σημασίας της λέξης και οι όποιες παρατηρήσεις αφορούν τη φωνολογική αποκωδικοποίηση των γραμμάτων και μόνο, εκτός αν η ψευδολέξη θυμίζει τόσο τη λέξη από την οποία προήλθε ή άλλη λέξη. Στην περίπτωση αυτή μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο μαθητής διαβάσει την ψευδολέξη μέσω μιας διαδικασίας «αναλογίας» μεταξύ λέξης και ψευδολέξης.

Για να δομήσουμε ένα αναγνωστικό τεστ ψευδολέξεων, βασιζόμαστε σε καθεμιά από τις ανωτέρω κατηγορίες λέξεων. Συγκεκριμένα, από τις προηγούμενες 8 κατηγορίες λέξεων δομούμε αντίστοιχες ψευδολέξεις, αντικαθιστώντας ένα ή δύο γράμματα με άλλα, κατά τρόπο τέτοιο ώστε να μην προκύπτει άλλη λέξη, έστω και ακουστικά. Γενικότερα, αλλάζουμε σύμφωνο με σύμφωνο ή φωνήεν με φωνήεν. Έστω ότι υπάρχουν οι λέξεις *γάλα*, *μητέρα*, *εικόνα* και *μύτη*. Από αυτές μπορούμε να δημιουργήσουμε τις ψευδολέξεις:

γάλα: **χάλα**, **γάχα**, **λάγα** κ.λ.π.

μητέρα: **φητέρα**, **φητέρα**, **μητέρα** κ.λ.π.

εικόνα: **ειπόνα**, **ειπόκα**, κ.λ.π.

μύτη: **φύτη**, **μύπη**, κ.λ.π.

Η αξιολόγηση της ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων θα στηριχθεί στην εκτίμηση α) του απαιτούμενου χρόνου ανάγνωσης και β) της ποιότητας των αναγνωστικών λαθών.

Θα πρέπει, τέλος, να επισημανθεί ότι η δημιουργία ψευδολέξεων, αντίθετα απ' ό,τι φαίνεται αρχικά, δεν είναι τόσο απλή εργασία. Αντιθέτως, είναι μια εξαιρετικά υπεύθυνη εργασία, όσο και η διαγνωστική αξιολόγηση γενικά, αλλά στην παρούσα φάση δίνεται μια πρώτη, και σχετικά απλοποιημένη, περιγραφή του τρόπου δόμησής τους.

2.5.4. Τι αξιολογείται κατά την ανάγνωση λέξεων - ψευδολέξεων

Κατά την ανάγνωση των λέξεων και ψευδολέξεων αξιολογούνται δύο παράμετροι:

1) Το χρόνο που απαιτείται για την ανάγνωση των λέξεων ανά κατηγορία. Ο χρόνος μετριέται μόνο σε όσες λέξεις έχουν διαβαστεί σωστά, ανά κατηγορία λέξεων όπως αυτές διαμορφώνονται με τον τρόπο που αναφέρθηκε ανωτέρω.

2) Τον αριθμό και το είδος των λαθών. Μπορούν να διακριθούν αρκετές κατηγορίες αναγνωστικών λαθών αλλά οι κυριότερες είναι: α) λάθη με τα οποία παραβιάζεται η φωνολογική ταυτότητα των λέξεων - ψευδολέξεων (π.χ. αντί της λέξης «δένει» το παιδί διαβάζει «δένει» ή αντί της λέξης «παιδί» διαβάζει τη λέξη «παίδι», β) λάθη με τα οποία αλλάζει η οπτική μορφή της λέξης (π.χ. αντί της λέξης «κουτί» το παιδί διαβάζει τη λέξη «κουπί» ή «κούτα» ή «χουτί»).

Περισσότερα για αυτές τις δύο παραμέτρους, δηλαδή του χρόνου και είδους των λαθών, για τη διαφορετική βαρύτητα αλλά και τον ιδιαίτερο ρόλο που αυτές έχουν κατά την αναγνωστική διαδικασία αναφέρονται από τον Πόρποδα (2002).

2.5.5. Τι αξιολογείται κατά την ορθογραφία (γραφή) λέξεων – ψευδολέξεων

Η κύρια παράμετρος αξιολόγησης κατά την ορθογραφία των λέξεων και ψευδολέξεων είναι η ποιότητα των λαθών. Τα ορθογραφικά λάθη κατά τη γραφή των λέξεων μπορεί να είναι της μορφής:

1. *Λάθη στα οποία παραβιάζεται η γραφημική ταυτότητα της λέξης:* όταν η λέξη είναι γραμμένη με λάθος γραφημική ταυτότητα αλλά όταν τη διαβάζουμε αποδίδεται πιστά η φωνολογική της ταυτότητα (ακούγεται σωστά αλλά γράφεται λάθος). Λάθη αυτής της περίπτωσης είναι π.χ. αντί της λέξης «λιμάνι» το παιδί γράφει «λειμάνι» ή «λιμάνυ» κ.λ.π, αντί της λέξης «είναι» γράφεται «είνε» ή «ίνε» κ.λ.π.

2. *Λάθη στα οποία μια λέξη είναι γραμμένη κατά τέτοιο τρόπο που όταν διαβάζεται να παραβιάζεται η φωνολογική της ταυτότητα,* δηλαδή διαβάζεται σαν μια άλλη λέξη. Τέτοια λάθη είναι π.χ. αντί της λέξης «παιδί» να γραφεί «ταιδί» ή αντί της λέξης «χαίρομαι» να γραφεί η λέξη «χέρμε» ή «χρέμαι» κ.λ.π.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα ανωτέρω, στην περίπτωση της γραφής ψευδολέξεων θα υπάρχουν λάθη μόνο της δεύτερης κατηγορίας και τούτο διότι μπορεί η λέξη από την οποία προήλθε μια ψευδολέξη να εμπεριέχει π.χ. ιστορική ορθογραφία, αλλά αυτό δεν έχει ιδιαίτερη σημασία για την ίδια την ψευδολέξη, αξία έχει μόνο η ορθή φωνολογική απόδοσή της.

Μεταξύ των δύο κατηγοριών λαθών, όσον αφορά την ορθογραφία των λέξεων και ψευδολέξεων, η δεύτερη (όπου παραβιάζεται η ορθή φωνολογική απόδοση της λέξης/ψευδολέξης) είναι πολύ πιθανό να απορρέει από δυσλειτουργία στην κατάκτηση και χρήση της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας ή στην προκειμένη περίπτωση της φωνημικής-γραφημικής αντιστοιχίας αφού η ηχητική ταυτότητα, για την περίπτωση της γραφής, προηγείται της οπτικής-γραφημικής. Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει σοβαρό ενδεχόμενο χαμηλής φωνολογικής επίγνωσης ή ασαφούς μνημονικής συγκράτησης των χαρακτηριστικών των γραμμάτων ή των συλλαβών.

Η διαγνωστική αξιολόγηση της βασικής αναγνωστικής λειτουργίας ολοκληρώνεται με τη συνεκτίμηση των αποτελεσμάτων των επιμέρους δοκιμασιών, λαμβάνοντας υπόψη δεδομένα από την ευρύτερη παρατήρηση του μαθητή σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, από πληροφορίες που μπορούμε να πάρουμε από τους γονείς, τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς του μαθητή και από άλλα διαγνωστικά μέσα όπως για παράδειγμα το ΑΘΗΝΑ τεστ.

Η συνεκτίμηση όλων των ανωτέρω στοιχείων μπορεί να αποκαλύψει ότι ο μαθητής παρουσιάζει εντοπισμένη και αποκλειστική δυσκολία στην αποκωδικοποίηση ή τη γραφή των λέξεων ενώ η επίδοσή του στην αξιολόγηση παραγωγής, κατανόησης του προφορικού λόγου, καλή μαθηματική δεξιότητα και ένα αρκετά καλό νοητικό επίπεδο. Σε αυτή την περίπτωση είναι πιθανό να βρισκόμαστε μπροστά σε μια περίπτωση *δυσλεξίας*, κάτι το οποίο απαιτεί, για την οριστική του εξακρίβωση, απαιτεί περαιτέρω έρευνα από ειδικούς στο χώρο (ψυχολόγους, Κ.Δ.Α.Υ. κ.λ.π.). Ομοίως αν διαπιστωθεί ότι ο μαθητής σημειώνει καλή επίδοση στις γλωσσικές δοκιμασίες (προφορικού και γραπτού λόγου) αλλά η δυσκολίες του εντοπίζονται ειδικά στο χώρο των μαθηματικών, τότε είναι πολύ πιθανό να πρόκειται για μια περίπτωση ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, της *δυσαριθμίας* (Αγαλιώτης, 2002, Καραντζής & Τσαγγάρης, 2003). Αν όμως το πρόβλημα δεν εστιάζεται μόνο στην ανάγνωση ή τη γραφή, αλλά διαχέεται και σε άλλους τομείς όπως η κακή μαθηματική

δεξιότητα, η ελλιπής κατάκτηση του προφορικού λόγου, η χαμηλή επίδοση σε όλα τα μαθήματα, τότε πρόκειται για μια εντελώς διαφορετική περίπτωση, για μια γενικότερη μαθησιακή δυσκολία. Στην περίπτωση αυτή μια βασική παράμετρος προς εξέταση είναι και το νοητικό προφίλ του παιδιού. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε και πάλι ότι η λεπτομερής διαγνωστική αξιολόγηση είναι έργο ειδικών επιστημόνων (ψυχολόγων κ.λ.π.) κι όχι των εκπαιδευτικών. Οι ρόλοι κάθε ειδικότητας πρέπει να είναι σαφώς διακριτοί. Όμως ο εκπαιδευτικός μπορεί, με την κατάλληλη ενημέρωση, να αποκτήσει μια βαθύτερη εικόνα του μαθησιακού προφίλ των μαθητών του και σχεδιάσει μια πρώτη μορφή παρέμβασης.

Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες της διαγνωστικής αξιολόγησης έχει προηγηθεί το ΑΘΗΝΑ τεστ, υπάρχει η δυνατότητα επιλογής του αναγκαίου υλικού, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί στις επιμέρους διαγνωστικές αξιολογήσεις, μελετώντας το αναπτυξιακό ηλικιακό και την αναπτυξιακή ηλικία του μαθητή. Ιδιαίτερα η χρησιμότητα της αναπτυξιακής ηλικίας είναι αρκετά σημαντική αφού αποτελεί δείκτη καθορισμού της ανάπτυξης του μαθητή, δηλαδή εύρεσης της πραγματικής χρονολογικής ηλικίας του μαθητή η οποία αντιστοιχεί στη χρονική στιγμή επιτέλεσης της αξιολόγησης. Το στοιχείο αυτό βοηθά στην επιλογή του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί τόσο στην αξιολόγηση των επιμέρους γνωστικών κατακτήσεων όσο και της παρέμβασης.

Ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα μιας σχετικής επιβεβαίωσης ή σύγκρισης των αποτελεσμάτων της διαγνωστικής αξιολόγησης με συγκεκριμένες κλίμακες του ΑΘΗΝΑ τεστ (περισσότερα για το ΑΘΗΝΑ τεστ αναφέρονται στα έντυπα που συνοδεύουν το συγκεκριμένο τεστ). Έτσι, οι κλίμακες των *γλωσσικών αναλογιών*, της *αντιγραφής σχημάτων* και του *λεξιλογίου* αποτελούν δείκτες της νοητικής ικανότητας του μαθητή. Έτσι ελλιπής επίδοση στην κλίμακα των *γλωσσικών αναλογιών* φαίνεται να επιδρά στην κατάκτηση του προφορικού και γραπτού λόγου, όσον αφορά την κατανόηση και εξαγωγή συμπερασμάτων τόσο στο πεδίο της γλώσσας όσο και των μαθηματικών. Χαμηλή επίδοση στην κλίμακα *αντιγραφής σχημάτων* σημαίνει πως δεν υπάρχει επαρκής οπτικο-αντιληπτική ωριμότητα καθώς και οπτικο-κινητικός συντονισμός. Έτσι παρουσιάζονται προβλήματα όσον αφορά την επεξεργασία των οπτικών-χωρικών πληροφοριών, τον προσανατολισμό και τη σταθερότητα της γραφής. Στην περίπτωση αυτή παρατηρούνται δυσκολίες στη γραφή, στον προσανατολισμό των γραμμάτων καθώς

και τη διαδοχή - θέση των γραμμάτων μέσα στη λέξη. Στην περίπτωση χαμηλής επίδοσης στην κλίμακα του *λεξιλογίου* παρατηρούνται προβλήματα στην κατάκτηση του προφορικού λόγου καθώς και στην ανάγνωση όπου είναι πιθανόν να επιτυγχάνεται μια σχετικά καλή αποκωδικοποίηση της λέξης αλλά να μην υπάρχει σημασιολογική της προσέγγιση.

Σε κάθε γνωστικό έργο ο παράγοντας της μνήμης είναι ο πλέον καθοριστικός. Οι κλίμακες μέτρησης της μνήμης του ΑΘΗΝΑ τεστ μπορούν να δώσουν χρήσιμα στοιχεία. Έτσι ελλιπής επίδοση στη μνήμη αριθμών, εικόνων και σχημάτων συνδέονται με την παρουσία προβλημάτων στην ανάγνωση, την ορθογραφία, τη γραφή αριθμών και την απόδοση σειρών αριθμητικών δεδομένων.

Οι κλίμακες *ολοκλήρωσης παραστάσεων* χαρτογραφούν τη συγκρότηση της σημασιολογικής μνήμης, τη γλωσσική αντίληψη, το λεξιλόγιο, και την ικανότητα φωνολογικής ανάλυσης των λέξεων. Η ελλιπής επίδοση σε αυτές επιδρά στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, την κατανόησή τους και την παραγωγή του γραπτού λόγου.

2.5.6. Ενδεικτικές δραστηριότητες στην Ανάγνωση και Γραφή λέξεων - ψευδολέξεων

A. Ενδεικτικές δραστηριότητες στην Ανάγνωση-Γραφή λέξεων

1. Κατηγορίες Λέξεων

α) 2σύλλαβες, ορθογραφικά κανονικές, υψηλής συχνότητας

Ένα τρόπος επιλογής των λέξεων υψηλής συχνότητας είναι να προέρχονται από το βασικό λεξιλόγιο της Α΄ τάξης (π.χ. *γάλα, μέλι, τώρα, έχω, λίγο, ζώνη, κοντός, φύλλο, σπαθί, τόπι, δένω, γράφω, σκληρός, μικρός κ.λ.π.*)

β) 2σύλλαβες, ορθογραφικά κανονικές, χαμηλής συχνότητας

Από το βιβλίο «Γλώσσας» της ΣΤ΄ τάξης ή της «Νεοελληνικής Γλώσσας» του γυμνασίου ή και λεξικό (π.χ. *βουβός, κρότος, λαλιά, θέα, πήζω, σπάγκος, τροβάς, τύρβη, ίχνη, σκότος, βύνη κ.λ.π.*)

γ) 2σύλλαβες, ορθογραφικά εξαιρέσιμες, υψηλής συχνότητας

Από το βιβλίο της Α΄ τάξης (π.χ. είμαι, δένει, πλοίο, μπαίνω, κλείνω, χτίζει, όλοι, θεία, παιδί, σειρά, αυτί, αυλή κ.λ.π.)

δ) 2σύλλαβες, ορθογραφικά εξαιρέσιμες, χαμηλής συχνότητας

Από το βιβλίο της ΣΤ΄ τάξης ή γυμνασίου, λεξικό κ.λ.π. (π.χ. σοδειά, ανθοί, οίκος, μοίρες, παύει, μείον, μείγμα, γνώσεις, γλόμποι, κοίτη, σείω κ.λ.π.)

ε) 3σύλλαβες, ορθογραφικά κανονικές, υψηλής συχνότητας

Από το βιβλίο της Α΄ τάξης (π.χ. λάλημα,, έκπληξη, λιβάδι, δέσιμο, σπιτάκι, δεμένο, φωλίτσα, ποτίζω, κρατάω, αγόρι, γυρίζω, θυμώνω κ.λ.π.)

στ) 3σύλλαβες, ορθογραφικά κανονικές, χαμηλής συχνότητας

Από το βιβλίο της ΣΤ΄ τάξης ή γυμνασίου, λεξικό κ.λ.π. (π.χ. άπαρτη, άλαλος, προτιμά, ζωκλήσι, ίδρυση, μήνυση, διάκριση, αλλόκοτα, εκθέτης, ίριδα, οπτική κ.λ.π.)

ζ) 3σύλλαβες, ορθογραφικά εξαιρέσιμες, υψηλής συχνότητας

Από το βιβλίο της Α΄ τάξης (π.χ. άνοιξη, παίζαμε, κατοικώ, κοιτάζω, καιρός, παιδάκι, έμεινα, είδαμε, χαίρομαι, φυτεύω, εικόνα, είκοσι κ.λ.π.)

η) 3σύλλαβες, ορθογραφικά εξαιρέσιμες, χαμηλής συχνότητας

Από το βιβλίο της ΣΤ΄ τάξης ή γυμνασίου, λεξικό κ.λ.π. (π.χ. ανδρεία, ταπεινός, τελείως, φιλεύω, ύπαιθρος, άθροιση, πειρασμός, στοιχείο, πλειάδα, καίριος, ελέγχει)

2. Αντιστοίχιση εικόνων και λέξεων

Ο μαθητής καλείται να αντιστοιχίσει εικόνες με τις αντίστοιχες λέξεις οι οποίες αποτελούν την ηχητική ταυτότητα των εικόνων. Μια παραλλαγή της συγκεκριμένης δοκιμασίας είναι η εύρεση εικόνων

(άρα και των αντίστοιχων λέξεων) οι οποίες αρχίζουν με το ίδιο ή τα ίδια αρχικά φωνήματα (η φωνολογική ταυτότητα των εικόνων) και γραφήματα (οι γραπτές λέξεις)

3. Δόμηση λέξεων από συλλαβές

Δίδονται ομάδες ανακατεμένων ή μεμονωμένων συλλαβών. Ο μαθητής καλείται να συνδυάσει όσες από αυτές μπορεί και να δομήσει λέξεις τις οποίες και γράφει και στη συνέχεια διαβάζει

Παρατηρήσεις

A) Όλες οι ανωτέρω λέξεις αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα

B) Ένα κριτήριο επιλογής των λέξεων θα μπορούσε να είναι και η φωνοτακτική δομή των συλλαβών. Έτσι, για παράδειγμα, οι λέξεις «σοδειά» και «μείγμα» είναι 2σύλλαβες, ορθογραφικά εξαιρέσιμες, και σε σχετικό βαθμό, χαμηλής συχνότητας. Όμως η λέξη «σοδειά» έχει φωνοτακτική δομή της μορφής ΣΦΣΦΦΦ (ΣΦ και ΣΦΦΦ αντίστοιχα οι συλλαβές της, χωρίς κανένα συμφωνικό σύμπλεγμα) ενώ η λέξη «μείγμα» ΣΦΦΣΣΦ (ΣΦΦΣ και ΣΦ οι συλλαβές της, έχοντας κι ένα συμφωνικό σύμπλεγμα)

B. Ενδεικτικές δραστηριότητες στην Ανάγνωση και Γραφή Ψευδολέξεων

Κατηγορίες Ψευδολέξεων

α) 2σύλλαβες, ορθογραφικά κανονικές, από αντίστοιχες λέξεις υψηλής συχνότητας

π.χ. από τις παρακάτω λέξεις μπορούν να δημιουργηθούν ψευδολέξεις όπως: μέλι (δέλι, μέκι...), τώρα (πώρα, τώφα...), λίγο (λίφο, χίγο..), ζώνη (ζώνη, ζώκη...)

β) 2σύλλαβες, ορθογραφικά κανονικές, από αντίστοιχες λέξεις χαμηλής συχνότητας

π.χ. από τις λέξεις: κρότος (τρότος, κρόπος...), σπάγκος (σβάγλος, πλάγκος...), τύρβη (πύρβη, τύρδη...)

γ) 2σύλλαβες, ορθογραφικά εξαιρέσιμες, από αντίστοιχες λέξεις υψηλής συχνότητας

π.χ. από τις λέξεις: είμαι (είκαι, είφαι...), δένει (σένει, δέκει...), κλείνω (κλείχω, χλείκω...)

δ) 2σύλλαβες, ορθογραφικά εξαιρέσιμες από αντίστοιχες λέξεις χαμηλής συχνότητας

π.χ. από τις λέξεις: σοδειά (σοβειά, δοβειά...), ανθοί (ακβοί, αχδοί...), οίκος (οίζος...), μοίρες (ροίρες)

ε) 3σύλλαβες, ορθογραφικά κανονικές από αντίστοιχες λέξεις υψηλής συχνότητας

π.χ. από τις λέξεις λάλημα (χάλημα, λάχημα, λάληφα...) έκπληξη (έχτληζη, έπτληδη,...) λιβάδι (χιβάδι, λιδάβι...), δέσιμο (βέριμο, δέθιφο...)

στ) 3σύλλαβες, ορθογραφικά κανονικές από αντίστοιχες λέξεις χαμηλής συχνότητας

π.χ. από τις λέξεις άπαρτη (άταρπη, άπασπη...), άλαλος (άχακος, άλαγος...) προτιμά (τροτιφά, προκιγά...) ξωκλήσι (ζωκλήδι, ζωχλήβι...) μήνυσε (φήκυσε, μήχυβε...), διάκριση (βιάκριδη, διάπριθη....)

ζ) 3σύλλαβες, ορθογραφικά εξαιρέσιμες από αντίστοιχες λέξεις υψηλής συχνότητας

π.χ. από τις λέξεις: άνοιξη (άκοιζη, άκοιζη, άποιζη....) παίξαμε (ταίθαμε, παίβαχε...) κατοικώ (νατοινώ, καποιχώ...) κοιτάζω (νοιτάζω, κοιπάζω...)

η) 3σύλλαβες, ορθογραφικά εξαιρέσιμες από λέξεις χαμηλής συχνότητας

π.χ. από τις λέξεις: ανδρεία (ανθρεία, ανβρεία...) ταπεινός (πατεικός, τατειλός...), πειρασμός (τειφασμός, πειμασμός....)

Γ. Ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν τη Γραφή Λέξεων και Προτάσεων

1. Συμπλήρωση κενών μεμονωμένων λέξεων στο επίπεδο ενός γράμματος ή μιας συλλαβής

Χορήγηση λέξεων με κενά γράμματα (ή δίψηφα ή διφθόγγους) τα οποία ο μαθητής πρέπει να συμπληρώσει (π.χ. ζ-λο, ζ-νη, παιχν-δι, μ-τέρα, ανεβ-νω, πλ-νω, π-δίαιτρος κ.λ.π.) Στην περίπτωση μεμονωμένων λέξεων, αρχικά, δεν επιλέγονται λέξεις οι οποίες έχουν ακουστική ομοιότητα με άλλες αλλά, ταυτόχρονα, σχετικά διαφορετικό νόημα και ορθογραφία (π.χ. τοίχος, τείχος / παγόφι, παγώνει / τύχει, τύχη, τοίχοι, τείχη / φακή, φακοί / χείλια, χίλια κ.λ.π.) ή λέξεις που έχουν ακουστική ομοιότητα, σχετικά παρόμοιο νόημα με άλλες, αλλά διαφορετική ορθογραφία (π.χ. φίλη, φίλοι / κακή, κακοί / κλίνει, κλείνει κ.λ.π.) και τούτο διότι έξω από το λεξικό περιβάλλον μιας πρότασης δεν υπάρχει η δυνατότητα της ακριβούς εύρεσης της ορθογραφικής ταυτότητας των συγκεκριμένων λέξεων. Στη συνέχεια μπορούν να δίνονται λέξεις αυτών των περιπτώσεων με σκοπό τη χαρτογράφηση της συμπεριφοράς του μαθητή μπροστά σε τέτοια ερεθίσματα.

2. Συμπλήρωση κενών λέξεων μέσα σε προτάσεις

Χορηγούνται προτάσεις με κενά που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες λέξεις. Ο μαθητής πρέπει να επιλέξει και να συμπληρώσει την κενή λέξη μέσα από μια ομάδα λέξεων που έχουν: α) σχετικά ίδια ορθογραφική ταυτότητα, αλλά διαφέρουν σε μια συλλαβή ή τμήμα συλλαβής (π.χ. μπαλόφι – μπαλόφι, τρόμος – τρόπος, σκάει – στάει – σπάει, χείλια – χίλια – χέλια – γέλια), β) ίδια ορθογραφική ταυτότητα αλλά διαφέρουν στη θέση του τόνου (π.χ. ώμος – ωμός, γένια – γενιά, πότε – ποτέ, νόμος-νομός, ζήτω-ζητώ κ.λ.π.), γ) παρόμοια ακουστική ταυτότητα (ομόηχα) αλλά διαφορετικό νόημα (π.χ. μήλα – μίλα, τείχος – τοίχος, τείχη – τοίχοι – τύχη – τύχει, παγόφι – παγώνει, θήρα – θύρα, κλείνω – κλίνω κ.λ.π.), δ) παρόμοια ακουστική ταυτότητα, ανήκουν στην ίδια σημασιολογική ομάδα αλλά έχουν διαφορετική ορθογραφία (π.χ. φίλη – φίλοι, καλός – καλώς, τυχερή – τυχεροί κ.λ.π.) και ε) τυχαίες λέξεις. Έτσι με βάση αυτές τις εκδοχές η δοκιμασία μπορεί να δομηθεί σε 5 παραλλαγές.

Επίσης μπορούν να επιλέγονται λέξεις στις οποίες ελλείπει κάποια συλλαβή και οι οποίες έχουν ακουστική ομοιότητα με άλλες αλλά ταυτόχρονα διαφορετικό νόημα και ορθογραφία (π.χ. *τοιχος, τείχος / παγόني, παγώνει / τύχει, τύχη, τοίχοι, τείχη / φακή, φακοί / χείλια, χίλια κ.λ.π.*) ή λέξεις που έχουν ακουστική ομοιότητα, σχετικά παρόμοιο νόημα με άλλες, αλλά διαφορετική ορθογραφία (π.χ. *φίλη, φίλοι / κακή, κακοί / κλίνει, κλείνει κ.λ.π.*). Στην περίπτωση αυτή το λεξικό περιβάλλον της πρότασης διευκολύνει την εύρεση της ορθογραφικής ταυτότητας των λέξεων.

3. Περιγραφή αντικειμένων

Ο μαθητής καλείται να περιγράψει γραπτά αντικείμενα ή άλλα θέματα της καθημερινής, και όχι μόνο ζωής. Η περιγραφή αναφέρεται στη χρήση, στα χαρακτηριστικά, τις ιδιότητες και τα πιθανά συναισθήματα του μαθητή.

4. Δημιουργία Λέξεων

Ο μαθητής καλείται να δημιουργήσει συγκεκριμένες λέξεις αφού συμπληρώσει συλλαβές που λείπουν από αυτές τις λέξεις. Δίπλα από κάθε λέξη δίνονται μερικές συλλαβές, εκ των οποίων μόνο μία μπορεί να συμπληρώσει κάθε λέξη. Για παράδειγμα δίνεται η ελλιπής λέξη *πίθη..... (μοι, κοι)*. Ο μαθητής πρέπει να επιλέξει τη συλλαβή «κοι» αφού η συλλαβή «μοι» δε δομεί λέξη.

5. Οικογένειες λέξεων

Ο μαθητής ακούει μια σειρά από λέξεις οι οποίες έχουν κοινά φωνολογικά τμήματα (κάποια μέρη τους μοιάζουν ακουστικά). Πρέπει να γράψει κάθε λέξη στη σωστή οικογένεια λέξεων. Οι οικογένειες λέξεων έχουν καθοριστεί εξαρχής. Για παράδειγμα έστω οι οικογένειες (*οικ-*) και (*εικ-*). Ο μαθητής ακούει λέξεις όπως *οικοδόμος, εικονικός, ενοίκιο, οικία, εικόνα, νοικοκύρης, εικονολάτρης, οικόπεδο, εικονολήπτης κ.λ.π* και γράφει καθεμία από αυτές στην οικογένεια που θεωρεί ότι ανήκει. Οι οικογένειες λέξεων δίνονται γραπτά σε πίνακα στο μαθητή.

6. Ανάγνωση λέξεων-Γραφή προτάσεων

Ο μαθητής διαβάζει λέξεις και με καθεμία από αυτές (ή χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα κάποιες από αυτές) προχωρά στη γραπτή δημιουργία προτάσεων που περιέχουν αυτές τις λέξεις.

7. Δημιουργία προτάσεων από εικόνες

Ο μαθητής βλέπει εικόνες, που του δίνονται, και προχωρά στη γραπτή διατύπωση των όσων παρατηρεί. Οι εικόνες μπορούν να καλύπτουν μια ποικιλία θεμάτων τόσο από την καθημερινή ζωή του μαθητή όσο και ευρύτερου περιεχομένου.

8. Δημιουργίες λέξεων και προτάσεων

Δίνονται στο μαθητή ομάδες συλλαβών οι οποίες, όμως, είναι ανακατεμένες. Ειδικότερα, οι συλλαβές αυτές, ανά παρουσιαζόμενη ομάδα, αποτελούν τμήματα μιας συγκεκριμένης λέξης. Ο μαθητής δημιουργεί τη λέξη ή τις λέξεις, τοποθετώντας τις συλλαβές στη σωστή τους σειρά, προφέρει τη λέξη και στη συνέχεια προχωρά στη γραφή της. Τέλος, γράφει μία πρόταση η οποία εμπεριέχει τη συγκεκριμένη λέξη.

2.6. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΛΕΞΕΩΝ, ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΜΙΚΡΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

1. Δημιουργία προτάσεων από δοσμένες λέξεις, που έχουν ακουστική ομοιότητα αλλά διαφορετικό νόημα (ομόηχες)

Οι λέξεις δίνονται γραπτά και ο μαθητής δημιουργεί μικρές προτάσεις με αυτές π.χ. μήλα – μίλα, τείχος – τοίχος, κλείνω – κλίνω, όμως – ώμος, ψιλός – ψηλός, ασκεί – ασκί, καιρός - καίριος

2. Δημιουργία προτάσεων από δοσμένες λέξεις που έχουν ακουστική ομοιότητα, παρόμοια σημασία αλλά διαφορετική ορθογραφία

Οι λέξεις δίνονται γραπτά και ο μαθητής δημιουργεί μικρές προτάσεις με αυτές π.χ. τύχη – τύχει, ξύλινη – ξύλινοι, καλή - καλοί

3. Συμπλήρωση προτάσεων με λέξεις που λείπουν

Δίνονται προτάσεις από τις οποίες απουσιάζει μια λέξη. Επίσης δίνονται 2 λέξεις οι οποίες μοιάζουν ακουστικά αλλά μπορεί να έχουν παρόμοια σημασία και διαφορετική ορθογραφία ή διαφορετικό νόημα και ορθογραφία. Ο μαθητής συμπληρώνει τις προτάσεις με τις σωστές λέξεις

π.χ. Η Μαρία είναι η πιο..... στην τάξη της (ψηλή / ψηλή)

Κάποτε και οι γονείς μας ήταν κι αυτοί..... (μικρή / μικροί)

Οι στρατιώτες αγωνίζονταν πάνω στα (τείχη / τοίχοι/ τύχη)

4. Δημιουργία σημασιολογικών κατηγοριών

Αναφέρεται μια σημασιολογική κατηγορία και ο μαθητής πρέπει να βρει ορισμένα στοιχεία-μονάδες που εντάσσονται εννοιολογικά σε αυτή την κατηγορία (π.χ. στην κατηγορία «πουλί» καναρίνι, παπαγάλος, γεράκι, κουκουβάγια κ.λ.π.)

5. Αντιστοίχιση λέξεων με παρόμοια σημασία

π.χ.

| | |
|-----------|----------|
| πετεινός | κωμικός |
| όμορφος | νυχτώνει |
| αστείος | κόκορας |
| πόρτα | θύρα |
| βραδιάζει | ωραίος |

6. Αντιστοίχιση λέξεων με αντίθετη σημασία

π.χ.

| | |
|-------------|----------|
| ξυπνάω | νέος |
| ξηλώνω | αθώς |
| ηλικιωμένος | κοιμάμαι |
| ένοχος | ράβω |

7. Διαχωρισμός λέξεων σε προτάσεις

Δίνονται προτάσεις στις οποίες οι λέξεις δεν είναι χωρισμένες. Ο μαθητής ξαναγράφει τις προτάσεις αλλά με τα ανάλογα κενά ανάμεσα στις λέξεις, π.χ:

Σήμερα που είναι ωραία μέρα και είπαμε να πάμε μια εκδρομή.

8. Τοποθέτηση λέξεων στη σωστή τους σειρά

Δίνονται προτάσεις με ανακατεμένες τις λέξεις τους και ο μαθητής πρέπει να γράψει τις προτάσεις με τη σωστή σειρά των λέξεων, π.χ.:
την Βασίλης άσκηση πίνακα Ο στον έλυσε.

9. Συμπλήρωση λέξης σε ελλιπή πρόταση

Δίνονται προτάσεις από τις οποίες λείπει μια λέξη. Ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει τις λέξεις που λείπουν, π.χ.

Ο πατέρας φούσκωσε τα λάστιχα του

Η λέει παραμύθια στα εγγονάκια της.

10. Συμπλήρωση λέξεων σε ελλιπή πρόταση

Δίνονται προτάσεις από τις οποίες λείπει μια λέξη. Ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει το κενό με όσες λέξεις θεωρεί ότι μπορεί αυτό να γίνει (ή ότι ξέρει) χωρίς να του δίνονται αυτές, π.χ.:

Ο Γιαννάκης.....την άσκηση (έλυσε, έγραψε κ.λ.π.).

Ο κηπουρός.....τα λουλούδια του κήπου (πότισε, έκοψε κ.λ.π.)

11. Απαλοιφή λέξης από πρόταση και αντικατάστασή της με άλλη

Δίνονται προτάσεις στις οποίες εμπεριέχεται μια λέξη η οποία δεν ταιριάζει με το νόημα της πρότασης. Ο μαθητής εντοπίζει τη λέξη και γράφει την πρόταση συμπληρώνοντάς τη με λέξη η οποία ταιριάζει με το νόημα της πρότασης, π.χ.:

Το νερό στέγνωσε το χώμα.

Ο αέρας επισκεύασε τη σκεπή της καλύβας.

12. Επισήμανση λέξεων και των αντίθετών τους μέσα σε προτάσεις

Δίνονται προτάσεις και ο μαθητής επισημαίνει τις λέξεις που είναι αντίθετες μεταξύ τους, π.χ.:

Η πανέμορφη πριγκίπισσα και ο άσχημος βάτραχος.

Άμα στραβώσει το ξύλο δεν ισιώνει πάλι.

Ήρθαν τα άγρια να διώξουν τα ήμερα.

13. Δημιουργία προτάσεων από μεμονωμένες λέξεις

Δίνονται μεμονωμένες λέξεις και ο μαθητής καλείται να δημιουργήσει γραπτά ή και προφορικά προτάσεις χρησιμοποιώντας αυτές τις λέξεις.

14. Απόλειψη προτάσεων από μικρό κείμενο και οι οποίες δεν ταιριάζουν με το νόημα του κειμένου

Ο μαθητής διαβάζει ένα κείμενο στο οποίο υπάρχουν προτάσεις οι οποίες δεν ταιριάζουν με το νόημα του υπόλοιπου κειμένου. Οι προτάσεις αυτές εντοπίζονται και απαλείφονται. Για παράδειγμα: Η ιστορία: «Τα τρία γουρουνάκια»

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν τρία γουρουνάκια που ζούσαν μόνα τους. Ο οδηγός σταμάτησε έξω από το σχολείο. Εκεί κοντά έμενε κι ένας λύκος που ήθελε να φάει τα γουρουνάκια. Η κυρία έβαλε γρήγορα μέσα στο καλάθι τα πράγματα. Τα γουρουνάκια ήξεραν τον κίνδυνο και αποφάσισαν να χτίσουν ένα γερό σπίτι. Ο αέρας δυνάμωνε. Κάθε γουρουνάκι ήθελε να φτιάξει το δικό του σπίτι.....

15. Φωναχτή και σιωπηρή ανάγνωση

Έλεγχος της κατανόησης προτάσεων και μικρών κειμένων μέσω ερωτήσεων, γραπτής έκφρασης, διήγηση. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να συνδυαστεί με τα αποτελέσματα της ανάλογης δραστηριότητας ελέγχου του προφορικού λόγου.

16. Επισήμανση της διαφορετικής λέξης

Δίδονται στο μαθητή ομάδες των τριών ή τεσσάρων λέξεων εκ των οποίων οι δύο (στην τριάδα) ή οι τρεις (στην τετράδα) ανήκουν στην ίδια σημασιολογική κατηγορία ενώ η άλλη όχι. Ο μαθητής διαβάζει όλες τις λέξεις της ομάδας και διαγράφει αυτή που δεν ανήκει στη

συγκεκριμένη σημασιολογική κατηγορία. Η θέση της διαφορετικής λέξης μπορεί να ποικίλει μέσα στην ομάδα. Για παράδειγμα δίδεται η ομάδα των λέξεων: *κήπος, χωράφι, αποθήκη, δάσος*. Ο μαθητής πρέπει να διαγράψει τη λέξη *αποθήκη* ή δίδεται η ομάδα των λέξεων *ξένος, ξένοιαστος, ξενικός, ξενώνας* όπου ο μαθητής πρέπει να διαγράψει τη λέξη *ξένοιαστος*. Μια παραλλαγή της δραστηριότητας είναι η δημιουργία πρότασης με τη διαφοροποιημένη λέξη.

17. Σχηματισμός προτάσεων

Ο μαθητής πρέπει να αντιστοιχίσει ένα σταθερό υποκείμενο με μεταβλητά ρήματα, αντικείμενα κι άλλα στοιχεία, π.χ.

| | | | |
|-----------|----------|----------|--------------|
| | έκοψε | | του εντόμου |
| Ο Γιάννης | καθάρισε | τα πόδια | της ελιάς |
| | κοίταξε | | του βαρελιού |

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι (2000): *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καραντζής, Δ. Ι & Τσαγγάρης, Ι. Γ. (2003): Διαγνωστική αξιολόγηση και εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών στα Μαθηματικά. Στο *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο* (επιμέλεια Κ. Δ. Πόρποδας). Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υ.Π.Ε.Π.Θ με θέμα: Επιμόρφωση και Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002): *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2003^a): Διαγνωστική αξιολόγηση και εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών στη μάθηση της γλώσσας (προφορικού λόγου, ανάγνωσης και ορθογραφίας). Στο: *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο* (επιμέλεια Κ. Δ. Πόρποδας). Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του ΥΠΕΠΘ με θέμα: Επιμόρφωση και Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2003^b): *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση)*. Πάτρα
- Porpodas, C. D. (2001): Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *Psychology: The journal of the Hellenic psychological society*, vol. 8, no 3, 384-400
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ, ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΗ)

του

Ιωάννη Κ. Δημάκου
Λέκτορα Ψυχολογίας
στο Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Πατρών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ, ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΗ)

3.1. ΛΙΓΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Η διαδικασία γραπτής έκφρασης είναι ίσως η πιο σύνθετη γνωστική δεξιότητα του ανθρώπου. Αναπτύχθηκε τελευταία από όλες τις άλλες γνωστικές δεξιότητες, ενώ αρκετοί την χαρακτηρίζουν και συνθετότερη από το έτερο μισό της γραπτής γλώσσας: τη διαδικασία της ανάγνωσης. Από ψυχολογική σκοπιά, η διαδικασία παραγωγής γραπτών κειμένων αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης μόλις τα τελευταία 25 χρόνια. Μέχρι τότε η διαδικασία γραπτής έκφρασης ήταν αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών τάσεων, δεν είχε απασχολήσει όμως τον κλάδο της γνωστικής ψυχολογίας.

Το πρώτο γνωστικό μοντέλο γραφής από τους Hayes & Flower (1980) αποτέλεσε σταθμό για το χώρο της ψυχολογίας γραπτής έκφρασης και έδωσε την ώθηση για μια σειρά από συστηματικές μελέτες που αφορούσαν την περιγραφή των ικανοτήτων και την επεξήγηση των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν οι μαθητές, ιδίως εκείνοι με μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα (ενδεικτικά για συστηματικές ανασκοπήσεις της σχετικής βιβλιογραφίας, Lynch & Jones, 1989, Newcomer & Barenbaum, 1991). Με βάση τις μελέτες αυτές προέκυψε ότι:

(1) Οι μαθητές με Μ.Δ υστερούν τόσο ποσοτικά (μέγεθος κειμένων) όσο και ποιοτικά (π.χ., θεματική ανάπτυξη) στην παραγωγή

γραπτού λόγου έναντι των συμμαθητών τους με κανονική ή/και χαμηλή επίδοση στο γραπτό λόγο.

(2) Τα προβλήματα είναι εντονότερα σε περιπτώσεις όπου το κειμενικό είδος (genre) είναι πληροφοριακό ή επιχειρηματολογικό, όπου απαιτείται συστηματικότερη μνημονική ανάκληση πληροφοριών

(3) Οι μαθητές με Μ.Δ “χάνουν” πολύτιμο χρόνο και “ενέργεια” σε μηχανιστικά στοιχεία της διαδικασίας γραπτής έκφρασης (πώς να πιάσουν το μολύβι, πώς να κάνουν καθαρά γράμματα, πώς να γράψουν ορθογραφημένα) με αποτέλεσμα να μην έχουν τη δυνατότητα να αφιερώσουν το διαθέσιμο χρόνο και τις δυνάμεις τους στην παρουσίαση και ανάπτυξη του κειμένου και του θέματος που πραγματεύονται.

(4) Οι μαθητές με προβλήματα στη γραπτή έκφραση δεν έχουν την ικανότητα να αναπτύξουν το θέμα τους πλήρως. Επίσης, δεν μπορούν να αναθεωρήσουν και να ανασκευάσουν ένα κείμενο που μόλις συντάξαν. Έτσι, οι όποιες παρεμβάσεις τους είναι απλά επιφανειακές αλλαγές και διορθώσεις.

(5) Κατά τη δημιουργία σύνθεσης, η θεματική ανάπτυξη των κειμένων τους είναι περιορισμένη, σχεδόν γραμμική και χωρίς να το συνειδητοποιούν σχεδόν συνειρμική αφού η μία ιδέα γίνεται το έναυσμα για την ανάκληση από τη μνήμη άλλης ιδέας.

(6) Οι μαθητές με Μ.Δ δεν έχουν σαφή γνώση της έννοιας της παραγράφου, του ρόλου της στη θεματική ανάπτυξη του κειμένου, ούτε και γνώση των στοιχείων – χαρακτηριστικών της. Επιπροσθέτως, οι μαθητές αυτοί έχουν περιορισμένη εικόνα από τι αποτελείται ένα σωστό και “πλήρες” γραπτό, ούτε και τι πρέπει να κάνουν για να γράψουν ένα τέτοιο γραπτό.

(7) Οι μαθητές με Μ.Δ ωφελούνται από παρεμβατικά προγράμματα που ενισχύουν εναλλακτικές μεθόδους γραπτής έκφρασης (χρήση H/Y, υπαγόρευση κειμένου).

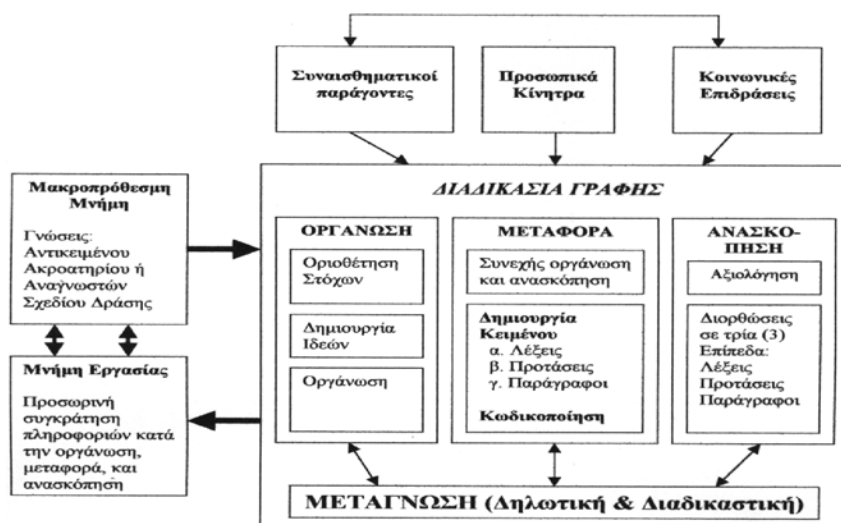
(8) Όταν οι μαθητές με προβλήματα στη γραπτή γλώσσα ξεπεράσουν τα μηχανιστικά αυτά εμπόδια, τότε τα κείμενά τους είναι

περίπου εφάμιλλα στην ποιότητα και την ποσότητα με τα κείμενα των άλλων συμμαθητών τους.

Η Berninger και οι συνεργάτες της (Berninger, Mizokawa, & Bragg, 1991) πρότειναν μια επέκταση του κλασικού πλέον μοντέλου των Hayes & Flower (1980) το οποίο μπορούσε να επεξηγήσει τα προβλήματα και τις δυσκολίες που έπρεπε να ξεπεράσει κάθε μαθητής (ανεξάρτητα από το επίπεδο ικανότητάς του) στην προσπάθειά του να κατακτήσει το γραπτό λόγο (δηλαδή να μάθει να γράφει ένα κείμενο σωστά). Το μοντέλο αυτό παρατίθεται στη συνέχεια.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, κάθε μαθητής – συντάκτης πρέπει να ξεπεράσει τριών ειδών εμπόδια (constraints). Το πρώτο είδος εμποδίου αφορά σε στοιχεία βασικά (οπτικοκινητικού συντονισμού και γνώση του γραφημικού κώδικα της γλώσσας) της διαδικασίας γραφής: μπορεί να πιάσει το μολύβι ο μαθητής και να γράψει με σωστό τρόπο; Γνωρίζει να γράψει τα γράμματα της γλώσσας του με καθαρό και ευανάγνωστο τρόπο;

Στη συνέχεια, καθώς ο μαθητής κατακτά και χρησιμοποιεί τη γλώσσα του (σε επίπεδο λεξιλογίου και γραμματικής/συντακτικού), καλείται να ξεπεράσει γλωσσολογικού τύπου εμπόδια. Με άλλα λόγια, στο επίπεδο αυτό οι δυσκολίες αναφέρονται στην επιλογή λέξεων και την δημιουργία προτάσεων και παραγράφων με σκοπό τη σύνθεση ενός ολοκληρωμένου κειμένου. Τέλος, η τελική φάση του μοντέλου εισάγει γνωστικής φύσεως εμπόδια. Τώρα ο μαθητής έχει ήδη



αυτοματοποιήσει την επιλογή της γλώσσας και των απαραίτητων λέξεων κι εκφράσεων. Η προσπάθειά του τώρα εστιάζεται στην γνωστική προετοιμασία (την οργάνωση και την σκοποθεσία) κειμένων με μεγαλύτερη έκταση από τις μικρές σε μέγεθος εκθέσεις του δημοτικού σχολείου.

Όμως, πέρα από τα τριών ειδών εμπόδια, το μοντέλο δείχνει πως η διαδικασία γραπτής έκφρασης είναι και μια συστηματική προσπάθεια οργάνωσης της γνώσης και της πληροφορίας πριν την γραπτή έκφραση, είναι κωδικοποίηση της εσωτερικής αναπαράστασης και είναι και συνεχής (διαμορφωτική) αξιολόγηση του παραγόμενου κειμένου. Ένα ερώτημα με άμεση επίδραση στη διαδικασία αξιολόγησης και παρέμβασης αφορά στον τρόπο προετοιμασίας και κωδικοποίησης της εσωτερικής αναπαράστασης από τους μαθητές, ανάλογα με το επίπεδο ικανότητάς τους.

Μία συστηματική απάντηση στην ερώτηση αυτή έδωσαν οι Bereiter & Scardamalia (1987) όταν πρότειναν πως οι ώριμοι και έμπειροι συντάκτες προσεγγίζουν τη διαδικασία γραφής ως μια διαδικασία γνωστικής επίλυσης ενός προβλήματος, τροποποιώντας συνεχώς την εσωτερική νοητική αναπαράσταση του προς επίλυση προβλήματος και προσαρμόζοντας τη γνώση (αυτό που έχουν να πουν) στις συνθήκες και τις ανάγκες του κειμενικού είδους (knowledge transforming – προσαρμογή γνώσεων). Αντίθετα, οι λιγότεροι

έμπειροι και ικανοί συντάκτες (και πιθανόν και οι μαθητές με ΜΔ στη γλώσσα) βασίζονται σε μια πιο επιφανειακή επεξεργασία του θέματος του κειμένου με αποτέλεσμα η μία ιδέα να γίνεται το έναυσμα για την επόμενη. Έτσι είναι πιθανόν το κείμενό τους να έχει μια υποτυπώδη νοηματική συνέχεια, πολλές φορές όμως υστερεί σε θεματική ανάπτυξη και σε πλούτο και ποικιλία έκφρασης καθώς η μία ιδέα γίνεται το έναυσμα για την επόμενη μέχρι να σταματήσει ο συντάκτης να “κατεβάζει” ιδέες. Η προσέγγιση αυτή ονομάστηκε knowledge telling – παράθεση γνώσεων).

3.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου, και πιο συγκεκριμένα η αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης πρόκειται για μια διπλή διαδικασία που περιλαμβάνει: (α) την αξιολόγηση της προετοιμασίας, της γραφής και της διόρθωσης του κειμένου και (β) την αξιολόγηση του τελικού κειμένου που έγραψε ο μαθητής. Τόσο η αξιολόγηση του τελικού προϊόντος όσο και η αξιολόγηση της πορείας μέχρι το τελικό κείμενο οδηγεί σε χρήσιμα συμπεράσματα για τις αδυναμίες και τις δυνατότητες στη γραπτή έκφραση του μαθητή.

Ειδικά για την αξιολόγηση του κειμένου, δεν μας ενδιαφέρει μόνο η απόδοση ενός βαθμού (π.χ., 10 ή “Άριστα” ή “Μπράβο”) αλλά η επισήμανση των σημείων εκείνων στα οποία ο μαθητής φαίνεται να υπερτερεί ή να υστερεί σε σχέση με το αναμενόμενο για την ηλικία του επίπεδο.

3.3. ΥΛΙΚΑ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Ξεκινάμε με ένα κείμενο του μαθητή (τουλάχιστον 50 λέξεων), με άλλα λόγια ένα κείμενο με 4 – 5 προτάσεις ώστε να είναι εφικτή η αξιολόγηση της θεματικής ανάπτυξης του κειμένου. Οι πιθανές πηγές του κειμένου είναι πολλές:

- Το κείμενο μπορεί να προέρχεται από το “Σκέφτομαι και Γράφω” του γλωσσικού μαθήματος της ημέρας,
- Μπορεί να αποτελείται από μια ημιτελή πρόταση (story starter) που καλείται ο μαθητής να τη συμπληρώσει και να την αναπτύξει,

- Μπορεί να είναι μια σειρά από ερωτήματα που η τάξη έχει συζητήσει και καλείται ο μαθητής να τα αναπτύξει γραπτά.
- Μπορεί να είναι επιλεγμένες λέξεις της καρτέλας από το μάθημα της ημέρας ή και προηγούμενα μαθήματα.
- Πόση ώρα θα διαρκέσει η γραφή; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν μπορεί να είναι απόλυτη. Σίγουρα, όμως, ο κάθε μαθητής και ειδικά ο μαθητής με Μ.Δ, θέλει πολύ χρόνο για να παραδώσει το γραπτό του. Όποια και αν είναι η πηγή του κειμένου, ό,τι θέμα και να έχει η εργασία που ζητείται από το μαθητή, είναι απαραίτητη η επαρκής προετοιμασία του μαθητή πριν τη γραφή του κειμένου.

Η γραφή, δηλαδή η παραγωγή γραπτού κειμένου, είναι ως επί το πλείστον εσωτερική διεργασία που απαιτεί την ανάκληση και σύνθεση πολλαπλών στοιχείων από τη μακροπρόθεσμη μνήμη, την επεξεργασία του “θέματος”, τη δημιουργία και συνεχή ανανέωση της εσωτερικής νοητικής αναπαράστασης, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως και όπως υποστηρίζεται από τις προτάσεις των Bereiter και Scardamalia (1987). Η διαδικασία γραπτής έκφρασης έχει παρομοιαστεί, και όχι άδικα, ως διαδικασία γνωστικής επίλυσης προβλήματος (problem solving) και μάλιστα προβλήματος ασαφούς, χωρίς μία και μόνη αποδεκτή λύση αλλά με πολλές εξίσου αποδεκτές λύσεις.

Το κείμενο μπορεί να είναι οποιουδήποτε κειμενικού είδους (genre), δηλαδή, περιγραφικό, αφηγηματικό, επεξηγηματικό, πληροφοριακό, και σε μεγαλύτερες τάξεις επιχειρηματολογικό. Ωστόσο, στις μικρές τάξεις καλύτερο είναι να χρησιμοποιείται ένα απλό κείμενο (μια περιγραφή ή αφήγηση: “Ο εαυτός μου”, “Ο καλύτερός μου φίλος”, “Τι έκανα το σαββατοκύριακο”, “Περίγραψε την εικόνα που βλέπεις”). Το περιγραφικό ή το πληροφοριακό κείμενο απαιτεί την ανάκληση πληροφοριών από τη μνήμη και ένα επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης που τα παιδιά των μικρών ή και των μεσαίων τάξεων του σχολείου πιθανόν να μην έχουν κατακτήσει. Σε περίπτωση που απαιτείται η ανάκληση πληροφοριακών στοιχείων από τη μακροπρόθεσμη μνήμη, ειδικά σε μαθητές με Μ.Δ, η χρήση μια εικόνας μπορεί να αποτελέσει σημαντικό βοήθημα στην προσπάθειά του να συντονίσει τις δυνάμεις στο έργο της προετοιμασίας και οργάνωσης του κειμένου του.

Ο μαθητής γράφει σε σχεδόν καθημερινή βάση (όχι μόνο στο “Σκέφτομαι και Γράφω”), δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιολογεί συνεχώς το μαθητή και τις γραπτές δεξιότητές του. Έτσι, αν και ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να γνωρίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή που αξιολογείται, εν τούτοις απαιτείται η κρίση και αξιολόγηση αρκετών γραπτών κειμένων του μαθητή για να έχει ο εκπαιδευτικός μια σφαιρική εικόνα της δυσκολίας του μαθητή.

3.4. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Το κείμενο του μαθητή μπορεί να κριθεί και να αξιολογηθεί με πολλά και διαφορετικά κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά περιγράφονται στη συνέχεια.

3.4.1. Περιγραφικά Σχόλια

Με την όρο “περιγραφική αξιολόγηση”, αναφερόμαστε στην αναγραφή σε κάθε γραπτό κείμενο σχολίων και όχι απλά την παράθεση μιας αριθμητικής βαθμολογίας του γραπτού κειμένου του μαθητή. Τα σχόλια αυτά μπορεί να είναι παραινετικά για το μαθητή να συνεχίσει την προσπάθειά του/της, ενθαρρυντικά για τον κόπο που καταβάλει και μπορούν να περιέχουν και οδηγίες που καλείται ο μαθητής να ακολουθήσει και σημεία της γραπτής έκφρασης που πρέπει να προσέξει.

3.4.2. Αναλυτικές Κλίμακες Κριτηρίων

Τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί ένα κείμενο είναι πολλά. Υποστηρίζονται από τα αποδεκτά θεωρητικά μοντέλα γραπτής έκφρασης και από τη σχετική έρευνα. Τα κριτήρια αφορούν σε στοιχεία μηχανιστικά (λεξιλόγιο, εφαρμογή κανόνων γραμματικής και σύνταξης, χωρισμού παραγράφων, γραφικός χαρακτήρας και καθαρότητα του κειμένου) αλλά και αφαιρετικά (δημιουργικότητα, νοηματική συνέχεια, θεματική ροή) της διαδικασίας γραφής.

Στα κριτήρια αυτά δεν έχουν συμπεριληφθεί περιγραφικά στοιχεία του κειμένου, όπως αριθμός λέξεων, αριθμός πολυσύλλαβων

λέξεων, αριθμός ορθογραφημένων λέξεων, προτάσεων, παραγράφων, λαθών, λόγος λέξεων προς πρόταση, λαθών προς πρόταση κλπ. Εναλλακτική πρόταση αποτελεί και η καταμέτρηση των μονάδων ιδεών (ή θεματικών μονάδων) του κάθε γραπτού. Τα κριτήρια αυτά, αν και πολλές φορές είναι χρήσιμα, δίνουν μια μερική εικόνα του γραπτού του μαθητή, χωρίς να εμβαθύνουν στην ποικιλία (και τη δυσκολία) της διαδικασίας παραγωγής ενός γραπτού κειμένου ή του τελικού προϊόντος.

Επίσης, εκτός από τα κριτήρια που αφορούν στο κείμενο (στο τελικό προϊόν) υπάρχουν και κριτήρια για τη διαδικασία γραφής (τη διαδικασία παραγωγής), όπως επίσης και για τη στάση του μαθητή ως προς τη γραπτή έκφραση. Τα κριτήρια που αφορούν το κείμενο και τη διαδικασία αξιολογούνται σε μια τετραβάθμια κλίμακα: 0 – 3, όπου:

0 = Απουσία του κριτηρίου ή ανεπαρκής χρήση του: 0 – 10%

1 = Πολύ περιορισμένη και σπάνια χρήση του κριτηρίου: 11 – 40%

2 = Ικανοποιητική (όχι όμως συστηματική) χρήση του κριτηρίου: 41 – 70%

3 = Συστηματική χρήση του κριτηρίου: > 71%

Αν και μπορούμε να εξάγουμε ένα “συνολικό” βαθμό από τη χρήση των κριτηρίων αυτών, ωστόσο σκοπός είναι να εντοπίσουμε τα κριτήρια εκείνα τα οποία βρίσκονται συστηματικά στο “0” ή/και το “1” και χρειάζεται η παρέμβασή μας σε αυτά. Επίσης, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα κριτήρια αυτά σε όλη την τάξη (ανεξάρτητα από το επίπεδο επίδοσης του κάθε μαθητή) και να χρησιμοποιήσουμε μετά το μέσο όρο της τάξης (είτε συνολικά είτε ξεχωριστά σε κάθε κριτήριο) ως το μέτρο σύγκρισης του κάθε μαθητή που αξιολογείται.

3.4.2.(1). Αναλυτική Παρουσίαση Κριτηρίων

Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση του γραπτού κειμένου είναι δέκα. Προέρχονται και υποστηρίζονται από την επιστημονική βιβλιογραφία γύρω από το γραπτό λόγο και την παραγωγή γραπτού κειμένου. Τα κριτήρια αυτά είναι:

(1) **Εμφάνιση κειμένου**. Με το κριτήριο αυτό εξετάζουμε αν το γραπτό του μαθητή είναι “ευπαρουσίαστο”, “ευανάγνωστο” και “καθαρό”. Με άλλα λόγια, κοιτάζουμε αν ο μαθητής μπορεί να γράψει

καθαρά δίχως σβησίματα, μουτζούρες, μπορεί να γράψει σωστά όλα τα γράμματα (χωρίς κενά, προσθήκες, αλλοιώσεις στη μορφή κάθε γράμματος).

(2) *Χρήση λεξιλογίου.* Όπως προαναφέρθηκε, δεν αφορά τον αριθμό των λέξεων και διάφορα άλλα ποσοτικά (και επιφανειακά) κριτήρια. Ούτως ή άλλως χρειάζεται ένα κείμενο σχετικά μεγάλο (περίπου 50 λέξεις) για την παρούσα αξιολόγηση. Το κριτήριο αφορά στη χρήση “διαφορετικών” λέξεων από τις συνηθισμένες. Δείτε το κριτήριο αυτό όχι στη βάση των λέξεων “χαμηλής” ή “υψηλής” συχνότητας. Τι είδους λέξεις χρησιμοποιεί ο μαθητής; Απλές, κοινές λέξεις; Σε τι βαθμό χρησιμοποιεί τις λέξεις της καρτέλας; Λέξεις πολυσύλλαβες, διαφορετικές; Λέξεις σπάνιες;

(3) *Εφαρμογή γραμματικών και συντακτικών κανόνων.* Γνωρίζει ο μαθητής του κανόνες γραμματικής και σύνταξης της γλώσσας; Μπορεί να εφαρμόσει τους κανόνες αυτούς στην παραγωγή γραπτών κειμένων; Στο κριτήριο αυτό κατατάσσεται και η ικανότητα σωστού τονισμού του κειμένου.

(4) *Σωστή κεφαλαιοποίηση και στίξη.* Ειδικά για μαθητές με δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, η σωστή χρήση σημείων στίξης και κεφαλαίων γραμμάτων (όπου απαιτείται) αποτελεί συστηματικό εμπόδιο. Η γνώση πού χρήση του τοποθετείται σε ξεχωριστό κριτήριο. Η σωστή τοποθέτηση της τελείας, του κόμματος (ειδικά το κόμμα θεωρείται πολύ δύσκολο ακόμα και για έμπειρους συντάκτες), η χρήση του κεφαλαίου γράμματος στην αρχή της πρότασης, σε κύρια ονόματα, σε τοπωνύμια αξιολογούνται στο κριτήριο αυτό.

(5) *Χρήση άλλων στοιχείων στίξης.* Στο κριτήριο αυτό αξιολογείται η χρήση άλλων σημείων στίξης εκτός της τελείας και του κόμματος, όπως το θαυμαστικό, το ερωτηματικό, η άνω τελεία, η άνω και κάτω τελεία. Η χρήση αυτών των σημείων στίξης σημαίνει πως η δομή και η ανάπτυξη του κειμένου είναι πιο σύνθετη από ότι η συνήθης μορφή ενός κειμένου. Περιέχει διαλόγους, ερωτήσεις (πολλές φορές ρητορικές), κρίσεις και απορίες ή/και έκφραση συναισθημάτων, δευτερεύουσες προτάσεις. Με άλλα λόγια, το κείμενο αναδεικνύει ένα μεγαλύτερο και συστηματικότερο επίπεδο επεξεργασίας.

(6) **Σωστή σύνδεση προτάσεων.** Υπάρχει νοηματική σύνδεση στο κείμενο του μαθητή; Στο κριτήριο αυτό δεν αξιολογείται η σωστή χρήση γραμματικής και σύνταξης ούτε η ορθή θεματική ανάπτυξη του κειμένου, αλλά αν οι προτάσεις έχουν το ίδιο σημείο αναφοράς, αν συνδέονται μεταξύ τους νοηματικά (μπορεί να είναι και εκτός θέματος).

(7) **κατασκευή/ανάπτυξη παραγράφου.** Στο κριτήριο αυτό αξιολογείται η ανάπτυξη της παραγράφου στο κείμενο του μαθητή. Υπάρχει θεματική πρόταση, υπάρχει μια πρόταση – κλειδί γύρω από την οποία ο μαθητής “κτίζει” το κείμενό του; Υπάρχει με άλλα λόγια παρουσίαση και ανάπτυξη του σημείου που θέλει να παρουσιάσει ο συντάκτης;

(8) **Μορφοποίηση παραγράφου.** Στο κριτήριο αυτό αξιολογείται η “μορφολογία” της παραγράφου. Γνωρίζει ο μαθητής – συντάκτης από τι αποτελείται η παράγραφος; Βάζει εσοχές, αφήνει στο τέλος της τελευταίας πρότασης της παραγράφου κενό και ξεκινάει από την επόμενη σειρά με εσοχή; Τοποθετεί τουλάχιστον 4 – 5 προτάσεις σε κάθε παράγραφο;

(9) **Οργάνωση (ροή) ολόκληρου του κειμένου.** Στο κριτήριο αυτό αξιολογείται η θεματική ανάπτυξη του κειμένου και όχι μόνο της παραγράφου. Υπάρχει μια εισαγωγή στο θέμα; υπάρχει ανάπτυξη του θέματος στο κυρίως σώμα της έκθεσης, υπάρχει επίλογος και “κλείσιμο” στην παρουσίαση του θέματος; Προσοχή: Μπορεί ο συντάκτης να δημιουργεί ένα κείμενο με σωστή νοηματική σύνδεση, προτάσεις που έχουν ως σημείο σύνδεσης τον “ήρωα” ή τη δράση του ή κάποιο άλλο στοιχείο του κειμένου. Όμως, δε σημαίνει ότι υπάρχει η απαραίτητη θεματική συνέχεια και ροή στο κείμενο.

(10) **Δημιουργικότητα του συντάκτη.** Τι άλλο πρόσθετο στοιχείο χρησιμοποιεί ο μαθητής στο κείμενό του; Εκτός από τη σωστή νοηματική σύνδεση, τη θεματική συνέχεια και ροή, πώς φανερώνει ο μαθητής τη δημιουργικότητά του; Όπως και στο κριτήριο #5 (για τη χρήση διαφορετικών σημείων στίξης), τι διαφορετικό και στην προκειμένη περίπτωση δημιουργικό προσθέτει ο μαθητής;

Για περισσότερες πληροφορίες σε θέματα αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης, βλ. Shapiro, 1997)

3.4.2.(2). Κριτήρια που αφορούν τη Διαδικασία

Εκτός από τα κριτήρια που αφορούν το τελικό προϊόν (το γραπτό κείμενο), στην αξιολόγηση ενδιαφερόμαστε και για το *πώς* γράφει ο μαθητής. Ποια διαδικασία ακολουθεί από τη στιγμή που “παίρνει” το θέμα μέχρι τη στιγμή που παραδίδει το τελικό του κείμενο.

Η διαδικασία παραγωγής γραπτού κειμένου δεν είναι μόνο γραφή. Είναι, όπως γράφει και το βιβλίο της γλώσσας, *Σκέφτομαι και Γράφω*. Μάλιστα, όπως τονίζεται από τα ισχύοντα θεωρητικά μοντέλα γραπτής έκφρασης, είναι περισσότερο *Σκέφτομαι*, γιατί πρόκειται για μια εσωτερική, συστηματική, γνωστική διαδικασία του συντάκτη και λιγότερο *Γράφω*, αφού ο συντάκτης μπορεί να μη χρησιμοποιήσει το γραπτό κώδικα της γλώσσας του για να εκφραστεί. Άρα η διαδικασία γραπτής παραγωγής δεν είναι μόνο η χρήση γραπτού κώδικα για έκφραση, αλλά και η διαδικασία προπαρασκευής και προετοιμασίας του περιεχομένου του κειμένου, όπως επίσης και η διαδικασία συνεχούς αξιολόγησης (και αναθεώρησης) κειμένου κατά τη διάρκεια γραφής και αφού “έχει τελειώσει” ο μαθητής το γράψιμο.

(1) **Κατανόηση του “θέματος”**. Έχει καταλάβει ο μαθητής τι πρέπει να περιέχει το κείμενο που συντάσσει; Με άλλα λόγια, έχει μια σαφή εσωτερική νοητική αναπαράσταση του “θέματος”; Η αναπαράσταση αυτή είναι στατική ή ανανεώνεται διαρκώς κατά τη διάρκεια της διαδικασίας γραφής καθώς ο μαθητής προχωρεί στη επίλυση του προβλήματος, δηλαδή την ανάπτυξη και παρουσίαση του θέματος του κειμένου.

(2) **Ιδεοθύελλα (brainstorming)**. Προετοίμασε ο μαθητής το κείμενό του “κατεβάζοντας” αρκετές ιδέες που μπορεί να ταίριαζαν στο θέμα του κειμένου; Στο κριτήριο αυτό μας αρκεί η παρουσία ιδεών, όχι η καταλληλότητά τους για το θέμα που πραγματεύεται ο μαθητής.

(3) **Αξιολόγηση ιδεών**. Στο κριτήριο αυτό, αξιολογείται η καταλληλότητα των ιδεών που “κατέβασε” ο μαθητής. Ταίριαζουν με το κείμενο, είναι συναφείς, παρέχουν στο μαθητή επαρκή στοιχεία για να αναπτύξει και να παρουσιάσει το θέμα του;

(4) **Οργάνωση ιδεών.** Ο συντάκτης – μαθητής προσπάθησε να οργανώσει τις ιδέες των προηγούμενων 2 κριτηρίων σε ένα λογικό, δομημένο πλαίσιο;

(5) **Προετοιμασία ενός σκελετού του κειμένου.** Προετοίμασε ο μαθητής το κείμενο που θα συντάξει κάνοντας ένα συνολικό πλάνο, ένα σκελετό που θα αφορά την εισαγωγή, την παρουσίαση και την ανάπτυξη του θέματος και τον επίλογο.

(6) **Χρήση βοηθημάτων.** Χωρίς να αποκλείεται ή να απαγορεύεται η χρήση τους, ο μαθητής (ιδίως ο μαθητής με προβλήματα και δυσκολίες) βασίστηκε σε βοηθήματα (λεξικά, θησαυρούς λέξεων, λίστα λέξεων της καρτέλας) για να φτιάξει το κείμενό του;

(7) **Ξαναδιάβασε το κείμενο.** Μετά το τέλος της γραφής (πολλές φορές αυτή είναι η πρώτη και η τελευταία φορά που “γράφει” το κείμενο ο μαθητής) το διάβασε, έτσι ώστε να εντοπίσει αδυναμίες στην *επιφανειακή* αλλά και τη *βαθιά* δομή του; Με άλλα λόγια μπόρεσε ο μαθητής – συντάκτης να εντοπίσει λάθη όχι μόνο στην ορθογραφία των λέξεων, τη γραμματική, το συντακτικό για παράδειγμα, αλλά και αδυναμίες στη νοηματική ροή τη θεματική συνέχεια του κειμένου.

(8) **Διόρθωση σε λέξεις, γραμματική συντακτικό.** Στο κριτήριο αυτό αξιολογείται η ικανότητα του μαθητή να παρέμβει και να διορθώσει λάθη που αφορούν σε ορθογραφικά, γραμματικά ή/και συντακτικά λάθη. Με άλλα λόγια, αξιολογείται η ικανότητα του μαθητή να μπορεί να αλλάζει (προς το καλύτερο) την επιφανειακή δομή του κειμένου με σκοπό να κάνει το κείμενο που συντάσσει καλύτερο ποιοτικά και ποσοτικά.

(9) **Διόρθωση στο νόημα και την παρουσίαση του θέματος.** Στο κριτήριο αυτό αξιολογείται η ικανότητα του μαθητή να αλλάζει και να βελτιώνει τις ιδέες και το περιεχόμενο που θέλει να παρουσιάσει στο κείμενο που συντάσσει. Στο κριτήριο αυτό η έμφαση δίνεται στην αλλαγή ιδεών, θεματικών προτάσεων, νοηματικής συνέχειας και ροής του κειμένου. Μπορεί ο συντάκτης να συντάξει ένα κείμενο που να

παρουσιάζει τις ιδέες του με τρόπο τέτοιο ώστε να αντικατοπτρίζει τη γενικότερη γνωστική του ικανότητα;

(10) *Επανάληψη της διαδικασίας*. Η διαδικασία γραφής δεν είναι γραμμική αλλά κυκλικά επαναλαμβανόμενη. Ο μαθητής επανεξετάζει για ακόμη μία φορά το κείμενο μετά τις όποιες αλλαγές και προσθήκες έχει επιφέρει στο τελικό προϊόν;

3.4.2.(3). Αξιολόγηση του Μαθητή

Πολλές φορές είναι χρήσιμο να αξιολογείται πέρα από το τελικό προϊόν ή τη διαδικασία γραπτής έκφρασης και ο ίδιος μαθητής για τη συνολικότερη στάση του στη γραπτή έκφραση. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να αποτελέσει τμήμα της αρχικής επαφής του εκπαιδευτικού με το μαθητή ή/και τους γονείς του και να αποφέρει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το πώς αντιμετωπίζει και τι γνωρίζει ο ίδιος ο μαθητής για τη γραπτή έκφραση.

Πιο συγκεκριμένα, μας απασχολεί το επίπεδο της ικανότητας γραφής του μαθητή σε σχέση με τους συμμαθητές του στην τάξη (τοπικό επίπεδο) και σε σχέση με το αναμενόμενο για την ηλικία και σχολική τάξη (γενικότερο επίπεδο). Τα στοιχεία αυτά αφορούν τα **στοιχεία 1 και 2** του σχετικού κριτηρίου αξιολόγησης του μαθητή. Πόσο ικανοποιητικό είναι το επίπεδο του μαθητή;

Το **στοιχείο 3** αφορά τις γραπτές ασκήσεις, εργασίες και κείμενα που παραδίδει ο μαθητής. Τι ποσοστό των κειμένων αυτών που του ανατίθενται παραδίδει; Με άλλα λόγια, γράφει τακτικά ή προσπαθεί να αποφύγει τη διαδικασία γραπτής έκφρασης; Ομοίως το **στοιχείο 4** του κριτηρίου αφορά στο βαθμό ακρίβειας και πληρότητας των εργασιών που παραδίδει. Πόσες από τις εργασίες που παραδίδει πληρούν έστω κάποια από τα κριτήρια που χρησιμοποιήσαμε προηγουμένως στην αξιολόγηση κειμένων;

Τα **στοιχεία 5 και 6** αφορούν την εικόνα των γραπτών που συντάσσει και παραδίδει ο μαθητής. Είναι τα κείμενά του εμφανίσιμα με βάση τα κριτήρια που έχουμε ήδη αναλύσει; Είναι το γραπτό του ορθογραφημένο, καθαρογραμμένο, με τη σωστή εφαρμογή κανόνων

της γλώσσας; Το περιεχόμενο του κειμένου έχει αναπτυχθεί ως έπρεπε;

Το **στοιχείο 7** ζητάει τη συνολική (ολική) αξιολόγηση του γραπτού του μαθητή και γενικότερου των γραπτών δεξιοτήτων του μαθητή. Ομοίως το **στοιχείο 8** αφορά στο πόσο κοντά στη συνολικότερη σχολική εικόνα του μαθητή βρίσκεται η εικόνα της ικανότητας γραπτής έκφρασής του.

3.4.3. Σύντομες Οδηγίες για την Παρέμβαση

Γίνεται εύκολα αντιληπτό πως ακολουθώντας κάποιος πιστά τα κριτήρια αξιολόγησης του γραπτού κειμένου, της διαδικασίας που ολοκλήρωσε ο μαθητής για να το συνθέσει και να το συντάξει, αλλά και της ικανότητας του μαθητή στη γραπτή έκφραση μπορούμε να συνάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα που έχουν εφαρμογή σε μια παρέμβαση στο γραπτό λόγο. Ο μαθητής πρέπει να βοηθηθεί και να διδαχθεί τη διαδικασία παραγωγής ενός κειμένου ανεξάρτητα από το είδος (genre) του. Η παρέμβαση δεν θα ξεκινήσει όμως από το σύνολο του κειμένου αλλά από τα βασικότερα συστατικά του: λεξιλόγιο, σύνθεση πρότασης, χωρίς φυσικά να παραλείπεται και η παρέμβαση στην προπαρασκευή και οργάνωση του υλικού (ιδεοθύελλα, στοχοθεσία, οργάνωση πλάνου ή προσχεδίου).

Στην ουσία, το κριτήριο για την αξιολόγηση της διαδικασίας προσφέρεται για εφαρμογή σε ένα βήμα – βήμα πρόγραμμα παρέμβασης όπου ο μαθητής με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (ή/και των συμμαθητών του εργαζόμενοι όλοι σε ομάδες στα πλαίσια της τάξης) ακολουθεί όλα τα στάδια της διαδικασίας από την προπαρασκευή μέχρι την τελική αναθεώρηση του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνεισφέρει σε όλα τα στάδια της παρέμβασης με λέξεις – κλειδιά, ερωτήσεις που θα οδηγήσουν σε συστηματικότερη ιδεοθύελλα, λίστες ελέγχου (και αργότερα και λίστες αυτοελέγχου), οδηγίες για την ανασκόπηση και αναθεώρηση του κειμένου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1. Κριτήριο αξιολόγησης του γραπτού κειμένου
2. Κριτήριο αξιολόγησης της διαδικασίας γραφής
3. Κριτήριο αξιολόγησης των δεξιοτήτων του μαθητή

1. Κριτήριο αξιολόγησης του γραπτού κειμένου

| Αξιολόγηση Κειμένου | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|
| Στοιχείο Αξιολόγησης | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Εμφάνιση κειμένου (ευανάγνωστο, καλογραμμμένο, χωρίς μουτζούρες) | | | | |
| Χρήση λεξιλογίου (πολυσύλλαβες, νέες, σπάνιες λέξεις ή λέξεις καρτέλας) | | | | |
| Εφαρμογή γραμματικών και συντακτικών κανόνων | | | | |
| Σωστή στίξη και κεφαλαιοποίηση (αρχή προτάσεων, κύρια ονόματα) | | | | |
| Χρήση άλλων σημείων στίξης και όχι μόνο τελεία και κόμμα (! ; :) | | | | |
| Σωστή σύνδεση προτάσεων (υπάρχει νοηματική συνέχεια στο κείμενο) | | | | |
| κατασκευή/ανάπτυξη παραγράφου (υπάρχει θεματική πρόταση) | | | | |
| Μορφοποίηση παραγράφου (υπάρχουν εσοχές αρχής, τέλους) | | | | |
| Οργάνωση (ροή) ολόκληρου του κειμένου (αρχή, ανάπτυξη, τέλος) | | | | |
| Δημιουργικότητα του συντάκτη (όπως φαίνεται από το κείμενο) | | | | |

2. Κριτήριο αξιολόγησης της διαδικασίας γραφής

| Αξιολόγηση Διαδικασίας | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Στοιχείο Αξιολόγησης | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Ο μαθητής κατάλαβε τι ζητούσε το “θέμα” για το οποίο θα έγραφε κείμενο; | | | | |
| Προσπάθησε να “κατεβάσει” αρκετές ιδέες για το κείμενο που έγραψε; | | | | |
| Αξιολόγησε αν οι ιδέες αυτές ταιριάζουν με το θέμα του κειμένου; | | | | |
| Προσπάθησε να οργανώσει τις ιδέες αυτές σε ένα επαρκές πλαίσιο; | | | | |
| Δημιούργησε ένα σκελετό του κειμένου που θα έγραφε; | | | | |
| Χρησιμοποίησε βοηθήματα κατά τη γραφή; | | | | |
| Μετά τη γραφή, διάβασε το κείμενο τουλάχιστον μία φορά; | | | | |
| Προσπάθησε να διορθώσει το κείμενο (λέξεις, συντακτικό γραμματική); | | | | |
| Προσπάθησε να διορθώσει και να βελτιώσει το νόημα του κειμένου; | | | | |
| Ξαναδιάβασε το κείμενο μετά τις διορθώσεις πριν το παραδώσει; | | | | |

| | |
|---|--|
| 0 = Απουσία του κριτηρίου ή ανεπαρκής χρήση του: 0 – 10% | 2 = Ικανοποιητική (όχι συστηματική) χρήση του κριτηρίου: 41 – 70% |
| 1 = Πολύ περιορισμένη και σπάνια χρήση του κριτηρίου: 11 – 40% | 3 = Συστηματική χρήση του κριτηρίου ποσοστό > 71% |

3. Κριτήριο αξιολόγησης των δεξιοτήτων του μαθητή

| Αξιολόγηση του Επιπέδου του Μαθητή - Συντάκτη | | | | | |
|--|-----------------------|-------------------|-------------------|-----------------|-----------------------|
| Στοιχείο αξιολόγησης | Πολύ χαμηλά (0 – 30%) | Χαμηλά (31 – 50%) | Μέτρια (51 – 70%) | Καλά (71 – 90%) | Πολύ καλά (90 – 100)% |
| Πού βρίσκεται ο μαθητής ως προς την ικανότητα γραφής; | | | | | |
| Σε σχέση με το αναμενόμενο για την ηλικία και τάξη επίπεδο; | | | | | |
| Σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του στην τάξη; | | | | | |
| | Πολύ λίγες | Λίγες, Μερικές | Αρκετές | Πολλές | Παρά πολλές ή όλες |
| Τι ποσοστό των εργασιών που του ανατίθενται παραδίδει; | | | | | |
| | Πολύ χαμηλή | Χαμηλή | Μέτρια | Καλή | Πολύ καλή |
| Ποια είναι η ακρίβεια των εργασιών αυτών που παραδίδει; | | | | | |
| Η εμφάνιση των γραπτών (γραφικός χαρακτήρας, καθαρό κείμενο) | | | | | |
| Η εικόνα του γραπτού από άποψη περιεχομένου | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| και ανάπτυξης; | | | | | |
| Ποια είναι η συνολική εικόνα των γραπτών του μαθητή (ολικά); | | | | | |
| Πόσο κοντά είναι η εικόνα των γραπτών με τη γενικότερη εικόνα του μαθητή; | | | | | |

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Berninger, V. W., Mizokawa, D. T., & Bragg, R. (1991). Theory based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology, 29*, 57-79.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: LEA
- Lynch, E. M., & Jones, S. D. (1989). Process and product: A review of the research on LD children's writing skills. *Learning Disability Quarterly, 12*, 74-86.
- Newcomer, P. L., & Barenbaum, E. M. (1991). The written composing ability of children with learning disabilities: A review of the literature from 1980 to 1990. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 578-593.
- Shapiro, E. S. (1997). *Academic Skills Problems: Direct Assessment and Intervention* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

της

Καλής Υφαντή

Δασκάλας, υποψηφίας διδάκτορος στο Π.Τ.Δ.Ε
του Πανεπιστημίου Πατρών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

4.1. Η ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης δυσκολιών στη μάθηση των γραμμάτων θα πρέπει να περιλαμβάνει συγκεκριμένους στόχους τους οποίους θα πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες. Οι στόχοι αυτοί διακρίνονται σε **μακροπρόθεσμους** και **βραχυπρόθεσμους**. Επίσης θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι δραστηριότητες που θα δίνονται κάθε φορά στο παιδί θα σχετίζονται και θα αξιοποιούν τις γνώσεις που έχει αποκτήσει μέχρι εκείνη τη στιγμή για τα γράμματα, τις συλλαβές και τις λέξεις και θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ικανότητες και αδυναμίες του κάθε παιδιού.

Κύρια σημεία προγράμματος αντιμετώπισης Μ.Δ. στη μάθηση των Γραμμάτων:

- Χρήση μεγάλης ποικιλίας υλικών και μέσων.
- Συμμετοχή όσο το δυνατό περισσότερων αισθήσεων στις διάφορες δραστηριότητες (όραση, ακοή, αφή).
- Ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά.

- Αναγκαία προσαρμογή του υλικού στις ικανότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή (προσωπικότητα, ικανότητες, κλίσεις, ενδιαφέροντα, τρόπο και ρυθμό μάθησης).
- Να γίνεται συστηματική άσκηση για την αναγνώριση και ανάκληση της ταυτότητας του κάθε γράμματος.
- Να επισημαίνονται τα χαρακτηριστικά στοιχεία του κάθε γράμματος έτσι ώστε να ανακαλύψει τους κρίσιμους μετασχηματισμούς που προσδιορίζουν την ταυτότητά του.
- Τα γράμματα να έχουν μεγάλο μέγεθος ώστε να είναι ευδιάκριτα τα χαρακτηριστικά τους στοιχεία και για τη γραφή τους χρησιμοποιείται πάντοτε χαρτί με γραμμές.
- Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σωστή γραφή των γραμμάτων, όπως: φορά γραφής, κάθετες, οριζόντιες και καμπύλες γραμμές, προσανατολισμός γράμματος
- Η διδασκαλία για την ανάγνωση των γραμμάτων πρέπει να βασίζεται στον ήχο των γραμμάτων και όχι στο όνομα.
- Να παρέχεται στον κάθε μαθητή όσος χρόνος χρειάζεται ο ίδιος για να αναλύσει γνωστικά (να αναγνωρίσει, να ανακαλέσει, να συγκρίνει) το κάθε γράμμα
- Προοδευτική και με μικρά βήματα κλιμάκωση των δραστηριοτήτων από τα ήδη γνωστά στα άγνωστα. Όταν ο μαθητής δυσκολεύεται πολύ στην κατάκτηση του νέου στόχου, επαναλαμβάνουμε τον αμέσως προηγούμενο στόχο.

Εφαρμογή της αλφαβητικής αρχής

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι, οι ενδεικτικές δραστηριότητες για την επίτευξη ενός μακροπρόθεσμου στόχου παρουσιάζονται εδώ όλες μαζί μόνο για λόγους παρουσίασης και αυτό γιατί το κάθε αλφαβητικό σύστημα γραφής έχει από τη φύση του το πλεονέκτημα της χρήσης σχετικά μικρού αριθμού συμβόλων για την παραγωγή πολύ μεγάλου αριθμού λέξεων (αλφαβητική αρχή). Επομένως η διδασκαλία αρχικά ενός μικρού αριθμού φωνηέντων μπορεί να συνδυαστεί με την διδασκαλία ενός επίσης μικρού αριθμού συμφώνων για την παραγωγή και μάθηση των πρώτων δισύλλαβων λέξεων. Επιπλέον, η μάθηση των πρώτων λέξεων μπορεί να συνδυαστεί με την ανάγνωση των πρώτων φράσεων ή προτάσεων. Έτσι ο μαθητής ολοκληρώνοντας την μάθηση των γραμμάτων μπορεί

να έχει ταυτόχρονα ολοκληρώσει και την μάθηση της ανάγνωσης και γραφής μεγάλου αριθμού λέξεων και επίσης μικρών προτάσεων.

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

Επιπλέον, όλες οι δραστηριότητες που προτείνονται στη συνέχεια, αφενός είναι **ενδεικτικές** αφετέρου προτείνονται ως **τύποι δραστηριοτήτων** που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Ο κάθε δάσκαλος μπορεί με τη γνώση και την εμπειρία που διαθέτει είτε να επινοήσει είτε να αναζητήσει σε βοηθήματα που κυκλοφορούν, πολλές παρόμοιες δραστηριότητες για κάθε τύπο.

Μακροπρόθεσμος στόχος: Μάθηση των γραμμάτων

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- A. Σταδιακή μάθηση φωνηέντων
- B. Σταδιακή μάθηση συμφώνων
- Γ. Μάθηση κεφαλαίων γραμμάτων.

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

- Δείχνει το γράμμα που του ζητάμε.
- Λέει το γράμμα που του δείχνουμε.
- Γράφει το γράμμα που του ζητάμε.

A. Σταδιακή μάθηση φωνηέντων

Στόχος 1: (α, ο, ι, ε)

Στόχος 2: (η, υ, ω)

Στόχος 3: δίφηφα φωνήεντα (ου, αι, ει, οι)

Στόχος 4: δίφθογοι (αυ, ευ, υι, ια)

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

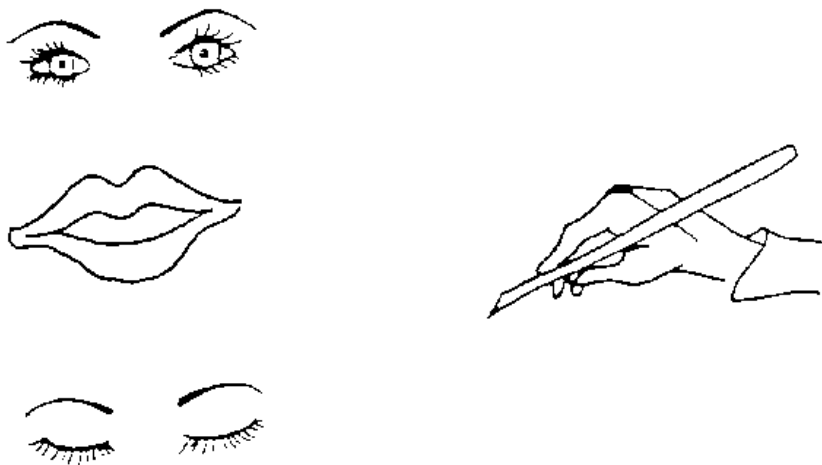
- Δείχνει το φωνήεν ή το δίψηφο φωνήεν ή το δίφθογγο που του ζητάμε.
- Λέει το φωνήεν ή το δίψηφο φωνήεν ή το δίφθογγο που του δείχνουμε.
- Γράφει το φωνήεν ή το δίψηφο φωνήεν ή το δίφθογγο που του ζητάμε.

Δραστηριότητες:

Οι παρακάτω ενδεικτικές δραστηριότητες βρίσκουν εφαρμογή στη διδασκαλία κάθε μεμονωμένου γράμματος, φωνήεντος ή συμφώνου. Είναι καλό να αποφεύγεται η διαδογική παρουσίαση γραμμάτων που παρουσιάζουν ηχητική (φωνήεντα) ή οπτική ομοιότητα (σύμφωνα).

Δραστηριότητα 1:

Με τη χρήση καρτελών παρουσιάζουμε το γράφημα και ζητάμε από τους μαθητές να το προφέρουν, να το δείχνουν όταν τα προφέρουμε εμείς και στη συνέχεια να κλείνουν τα μάτια και να το γράφουν με το δάχτυλο στον αέρα, στο θρανίο, στην αμμοδόχο και τέλος στο χαρτί.

**Δραστηριότητα 2:**

Καλούμε τους μαθητές να βρουν λέξεις που αρχίζουν ή/και τελειώνουν με το συγκεκριμένο γράφημα, άσχετα από την

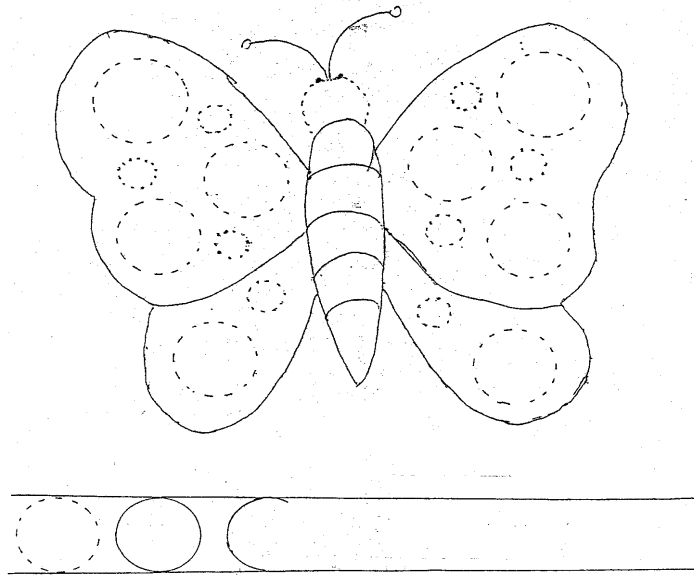
ορθογραφημένη γραφή τους όπως: /ά/λογο, /ό/ρεξη, /ή/λιος, /ώ/ρα, /ι/πότης, /αί/μα, /έ/λατο και δέμ/α/, πίν/ω/, ποτάμ/ι/, κοιμάμ/αι/, θρανί/ο/.

Δραστηριότητα 3:

Δίνουμε στους μαθητές το γράφημα, γραμμένο είτε με διακεκομμένες γραμμές, είτε με κενά. Ζητούμε από τους μαθητές να ολοκληρώσουν τη γραφή, αφού πρώτα το αναγνωρίσουν.

Εφαρμογή για το γράμμα ο:

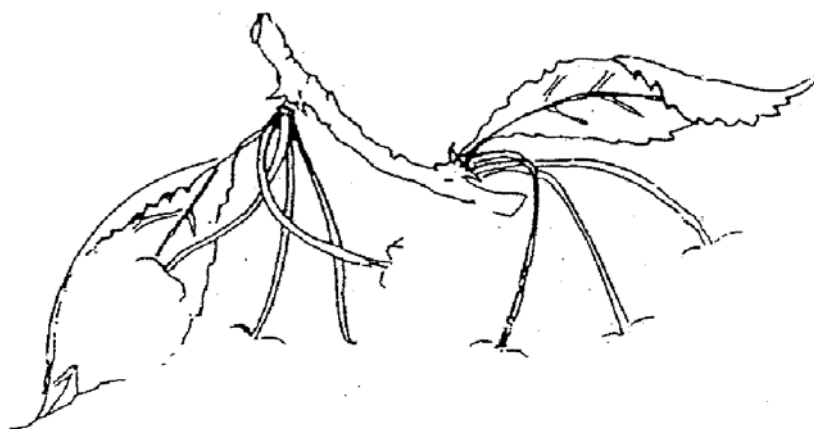
Ενώνω τις τελείες και χρωματίζω τους κύκλους, με κόκκινο τους μεγάλους και μπλε τους μικρούς.

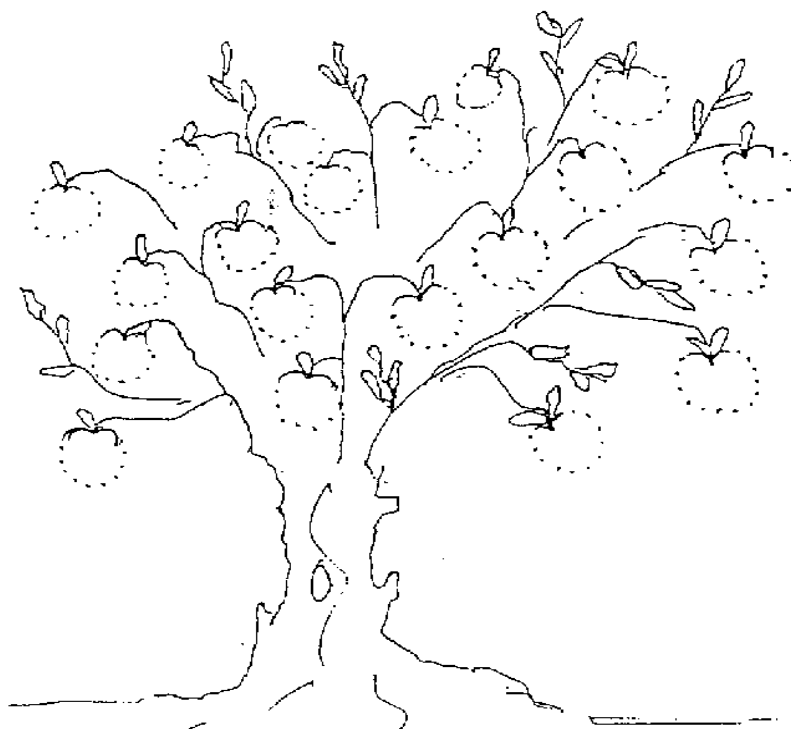


Ενώνω τις τελείες και γροματίζω τα κερασάκια.



Ζωγραφίζω τα κερασάκια που λείπουν.



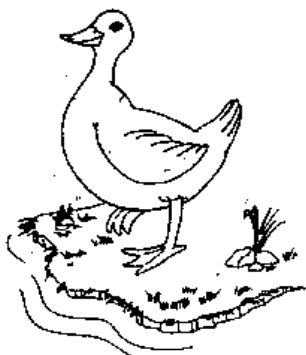
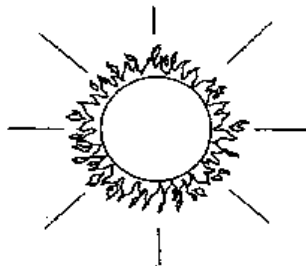
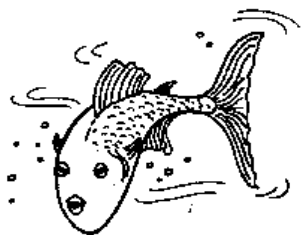
Ενώνω τις τελείες και χρωματίζω τα μήλα.**Δραστηριότητα 4:**

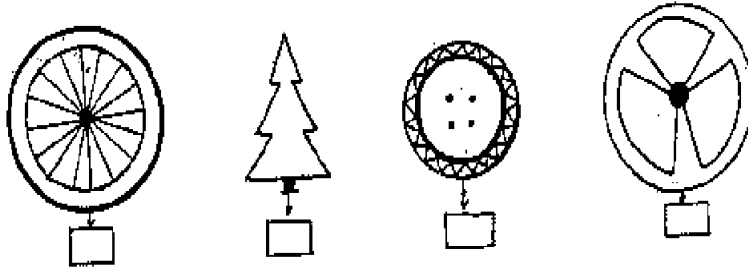
Δίνουμε στους μαθητές κάποιο εύπλαστο υλικό, όπως πλαστελίνη ή πηλό και τους ζητούμε να σχηματίσουν και να προφέρουν ένα συγκεκριμένο γράφημα. Τέλος να το γράψουν πρώτα νοερά με το δάχτυλο και μετά στο τετράδιο.

Δραστηριότητα 5:

Δίνουμε στους μαθητές εικόνες και ζητούμε να χρωματίσουν ή να σημαδέψουν μόνο την εικόνα που αρχίζει από το συγκεκριμένο φώνημα.

Χρωματίζω ότι αρχίζει από Ο



Βάζω σημάδακι στις εικόνες που μοιάζουν με το Ο**Δραστηριότητα 6:**

Δίνουμε στους μαθητές ομάδες γραμμάτων λέξεων ή εικόνων και τους ζητούμε να αναγνωρίσουν, να προφέρουν και να γράψουν το γράφημα που τους ζητούμε. Η αναγνώριση επιτυγχάνεται ζητώντας από το μαθητή να κυκλώσει ή να χρωματίσει σε κάθε λέξη το ζητούμενο γράφημα και στη συνέχεια να το προφέρει και να το γράψει.

Βάζω σε κύκλο το Ο

α ο ε ο κ ι ο ω η ο

Διαγράφω ότι δεν είναι Ο

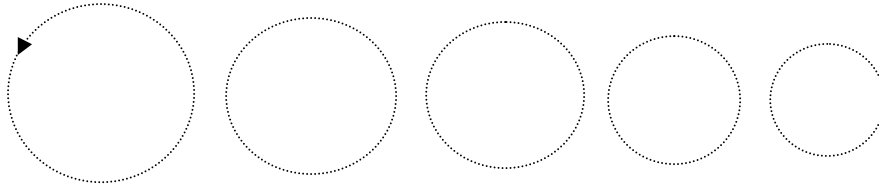
ο ρ σ ο α δ ο β θ ο

Χρωματίζω το Ο μέσα στις λέξεις

| | | | | |
|--------|---------|-------|--------|-------|
| όλη | νερό | ήλιος | όνειρο | νάνος |
| πεπόνι | σχολείο | λύκος | μολύβι | |
| αλεπού | αγόρι | πιάτο | ποτήρι | |

Βάζω σε κύκλο τις λέξεις που έχουν Ο

| | | | | | |
|---------|--------|---------|--------|-------|-------|
| κόκορας | λαγός | καρέκλα | ποτήρι | σπίτι | πόδι |
| έλατο | καλάθι | δέμα | δώρο | αλάτι | άλογο |

Ενώνω τις τελείες όπως δείχνει το βέλος:**Γράφω το γράμμα Ο****Δραστηριότητα 6:**

Χορηγούμε στους μαθητές έντυπο υλικό από εφημερίδες, περιοδικά, διαφημίσεις και τους ζητούμε να κόψουν περιμετρικά τα γράμματα που μπορούν να αναγνωρίσουν και να φτιάξουν ένα ομαδικό κολάζ.

Κόβω το γράμμα Ο

| | | |
|---------------------------|----------------------|-----------------|
| Πάρε το ποδήλατο! | πιάτο | Ο καθαρός αέρας |
| ένα άδειο ποτήρι | Υπέροχη πόλη | σύντομα |
| Το δάσος με τις καστανιές | Το δικό μας παιδί | |
| Ταξίδι στο όνειρο | Ο δάσκαλος της τάξης | |

Στόχος Α(2,3). Μάθηση δίψηφων φωνηέντων (οι, ει, αι, ου) και διφθόγγων (αυ, ευ υι, ια)

Η μάθηση των δίψηφων φωνηέντων και των διφθόγγων δεν είναι εύκολη υπόθεση, γι' αυτό και οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται τους συγκεκριμένους φθόγγους, αφού **πρώτα έχουν μάθει όλα τα φωνήεντα και ένα μεγάλο αριθμό συμφώνων.**

Όλες οι δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν στη διδασκαλία των δίψηφων φωνηέντων (αλλά και διφθόγγων), θα πρέπει να περιλαμβάνουν την άσκηση των μαθητών αφενός στην ανάλυση και σύνθεση των δύο φθόγγων που σχηματίζουν το δίψηφο ή το δίφθογγο και αφετέρου στην φωνολογική ταυτότητα του δίψηφου ή δίφθογγου. Οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν ότι τα φωνήεντα (η, υ, ω, οι, ει, αι) δεν αποτελούν διαφορετικές φωνημικές μονάδες, αλλά διαφορετικές γραφημικές μονάδες του ίδιου φωνήματος.

Είναι προφανές ότι η διδασκαλία των συγκεκριμένων φθόγγων θα πραγματοποιηθεί, αφού ο μαθητής γνωρίζει τα γράμματα (κεφαλαία και μικρά) καθώς και τις αντίστοιχες συλλαβές και λέξεις.

Δραστηριότητα 1 :

Δίνουμε στους μαθητές εικόνες αντικειμένων, που αντιστοιχούν σε λέξεις με διαφορετικές ορθογραφικές απαιτήσεις π.χ. /ι/πποτόταμος, /η/φαίστειο, /ύ/φασμα, /ει/κόνα, /οι/κογένεια, /ό/πλο, /ώ/ρα, αγόρ/ι/, μύτ/η/, δένδρ/ο/, ζωγραφίζ/ω/, /ε/λάφι, /αί/μα κ.ά. Καλούμε τους μαθητές να παρατηρήσουν ότι, ενώ ακουστικά οι λέξεις αρχίζουν ή τελειώνουν το ίδιο, γράφονται με διαφορετικό γράμμα.

Εφαρμογή στο δίψηφο φωνήεν (οι)



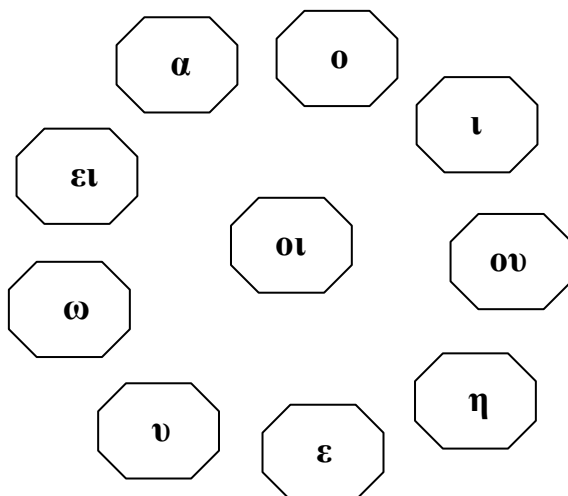
ηφαίστειο



ινδιάνος



οικοδόμος

Χρωματίζω μόνο αυτά που έχουν την ίδια φωνή με το (οι)**Δραστηριότητα 2 :**

Δίνουμε στους μαθητές ομάδες γραμμάτων με οπτική ομοιότητα και ομάδες λέξεων και ζητούμε να αναγνωρίσουν το συγκεκριμένο δίψηφο φωνήεν.

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο το (οι)

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| ο | ι | ιο | αι | οι | ισ | αι |
| οι | ιο | ει | ια | ιο | οι | σι |
| το | οι | ιο | αι | οι | ρι | ιε |

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο όλα τα /ι/

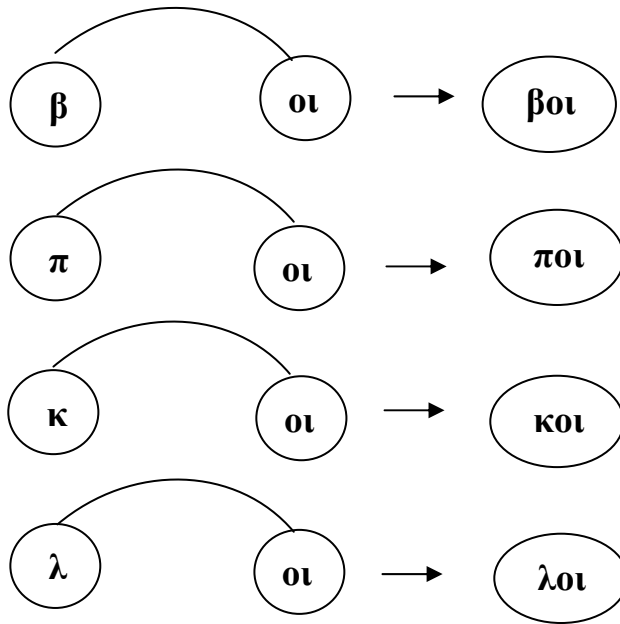
| | | | | | | |
|----|----|----|---|----|----|----|
| α | ι | ε | η | ω | οι | ν |
| σι | υ | η | α | αι | ιο | μι |
| ια | ωι | ου | η | ιο | ιε | υ |

Κυκλώνω τις λέξεις που έχουν (οι)

οικόπεδο οικουμένη λαγοί κοιμάμαι παίζει φαίνομαι
σηκώνομαι λύκοι ουρανός κουφός οικοδόμος χωριό
φακοί κουνέλι βοσκοί κάθομαι όμορφος φίλοι

Δραστηριότητα 3 :

Δίνουμε στους μαθητές καρτέλες με διάφορα σύμφωνα και μία καρτέλα με το δίψηφο φωνήεν. Στη συνέχεια τους ζητούμε να συνθέσουν συλλαβές, να τις διαβάσουν και να τις γράψουν.

**Δραστηριότητα 4 :**

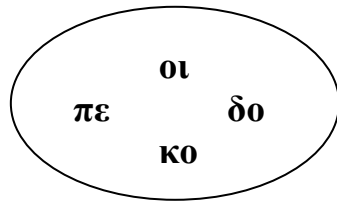
Δίνουμε στους μαθητές ομάδες συλλαβών και ζητούμε να αναγνωρίσουν κάθε φορά μία συγκεκριμένη συλλαβή.

Βρίσκω και βάζω σε κύκλο το (ζοι)

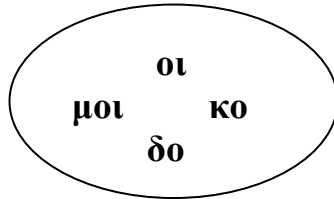
| | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| ζοι | ζιο | ζαι | ξοι | ζοι | ζου | ζιο | ζαι |
| δοι | ξια | θοι | ζοι | ζαι | δοι | βοι | ριο |

Δραστηριότητα 5 :

Δίνουμε στους μαθητές τις συλλαβές μιας λέξης ανακατεμένες και ζητούμε να τις βάλουν στη σωστή σειρά.



.....



.....

Δραστηριότητα 6 :

Δίνουμε στους μαθητές λέξεις που περιλαμβάνουν το δίψηφο φωνήεν και ζητούμε να τις διαβάσουν και να τις συλλαβίσουν.

οικοδόμος

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

τοίχος

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

κατοικία

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

πίθηκοι

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

φίλοι

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Δραστηριότητα 7 :

Δίνουμε στους μαθητές λέξεις και προτάσεις και τους ζητούμε να συμπληρώσουν ότι λείπει.

Συμπληρώνω οι, τονίζω και διαβάζω:

| | | |
|-------------|--------------|--------------|
| κ ταζω | καπ ος | κατ κια |
| κοδομη | κ.... μηθηκα | κηπουρ..... |
| πολλ..... |κονομια | αλλ |
| | | τ.... χος |

Διαλέγω τη σωστή συλλαβή, συμπληρώνω και διαβάζω.

| | | | |
|-----|-----|-----|-----|
| νοι | κοι | μοι | τοι |
|-----|-----|-----|-----|

| |
|----------|
|χος |
|----------|

| |
|---------|
|κι |
|---------|

| |
|-----------|
| έ.....μος |
|-----------|

| |
|----------|
| ά.....ξη |
|----------|

| |
|----------|
|χος |
|----------|

| |
|-----------|
|ράζω |
|-----------|

Συμπληρώνω ότι λείπει και διαβάζω:

Οι οικοδόμοι είχαν φέρει οικοδομικά υλικά.

Οικοδόμοιχαν φέρ.... οικο.....μικά υλι....

.... οικοδό.... εί..... φέ.....κοδομι....κά.

Οιδόμοιρεικοδο....κά υ....κά.

Δραστηριότητες (Πληθυντικός αριθμός):Από το ένα πηγαίνω στα πολλά.

ο λαγός

..... λαγ....



ο βάτραχος

..... βάτραχ.....

Κάνω λέξεις, τονίζω και διαβάζω.

φι..... (ψοι , λοι)
 λα..... (βοι , γοι)
 δασκα.....(λοι , φοι)
 πιθη..... (μοι , κοι)

κα..... (λοι , χοι)
 λυ..... (ροι , κοι)
 κηπου.....(ροι , φοι)
 μεγα.....(τοι , λοι)

Σε κάθε περίπτωση διδασκαλίας μιας δεξιότητας πολύ περισσότερο στην περίπτωση αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών, κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να έχει **γνώση των αποτελεσμάτων του έργου του σε μία δεδομένη στιγμή**. Μετά την ολοκλήρωση μιας ομάδας δραστηριοτήτων για την επίτευξη ενός εκπαιδευτικού στόχου βραχυπρόθεσμου ή μακροπρόθεσμου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογεί το επίπεδο του κάθε μαθητή ως προς τον επιδιωκόμενο στόχο.

Εάν τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης είναι ικανοποιητικά, σε σχέση με το στόχο που είχε θέσει αρχικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προχωρήσει στο σχεδιασμό και υλοποίηση του επόμενου εκπαιδευτικού στόχο. Εάν τα αποτελέσματα δεν είναι τα επιθυμητά είναι αυτονόητο ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εντοπίσει τις αδυναμίες του μαθητή που υφίστανται ακόμα, να σχεδιάσει νέες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τις συγκεκριμένες αδυναμίες και να μην προχωρήσει ακόμα στον επόμενο στόχο.

Αξιολόγηση:

Φύλλο αξιολόγησης Φωνηέντων, Δίψηφων φωνηέντων, και Διφθόγγων.

| | Όνομα μαθητή: | Μπορεί να |
|---|--|-----------|
| 1 | Δείχνει το φωνήεν ή δίψηφο ή δίφθογγο που του ζητάμε. | |
| | ο ι α ε η ω υ αι ει οι ευ αυ υι ου ια | |
| 2 | Λέει το φωνήεν που του δείχνουμε. | |
| 3 | Γράφει το φωνήεν που του ζητάμε. | |

Παρατηρήσεις:

B. Σταδιακή μάθηση συμφώνων:

Στόχος 1: (τ, σ(ς), ν, κ, ρ, π)

Στόχος 2: (λ, γ, δ, μ, χ)

Στόχος 3: (θ, φ, β, ζ, ξ, ψ)

Στόχος 4: δίψηφα σύμφωνα

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

- Δείχνει το σύμφωνο ή το δίψηφο σύμφωνο που του ζητάμε.
- Λέει το σύμφωνο ή το δίψηφο σύμφωνο που του δείχνουμε.
- Γράφει το σύμφωνο ή το δίψηφο σύμφωνο που του ζητάμε.

Υπάρχουν διαφορές στη δυσκολία μάθησης μεταξύ φωνηέντων και συμφώνων. Αυτές οι δυσκολίες σχετίζονται με:

1) **Διαφορές στην προφορά τους** (πολλά σύμφωνα δεν μπορούν να προφερθούν μόνα τους, αλλά συμπροφέρονται μαζί με άλλους φθόγγους).

2) **Αντιληπτικές διαφορές στη γραφή τους**. Ειδικά όσο αφορά τις διαφορές στη γραφή θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα σύμφωνα έχουν έντονο το στοιχείο του προσανατολισμού (π.χ. ρ, ζ, ξ, β, δ), της οπτικής ή ακουστικής ομοιότητας χαρακτηριστικών στοιχείων τους (π.χ. π – τ, φ – ψ, θ – β, ζ – ξ, μ – ρ, λ – χ) και του συνδυασμού ευθειών και καμπύλων γραμμών (π.χ. ρ, ζ, β, δ).

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

Δραστηριότητες:

- **Προφορά συμφώνων**

Δραστηριότητα 1:

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

Δραστηριότητα 2:



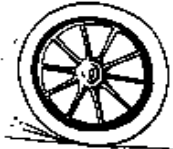





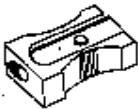

Μαθαίνουμε τους μαθητές να ελέγχουν σωστά την αναπνοή τους κατά την προφορά ενός συμφώνου με τη χρήση ενός αναμμένου κεριού. Υπάρχουν σύμφωνα που σβήνουν τη φλόγα του κεριού όπως τα /φ/, /σ/, /θ/, κ. ά και σύμφωνα που δε τη σβήνουν, όπως τα /β/, /χ/, /ψ/, κ.ά.

- **Οπτική και ακουστική διάκριση συμφώνων.**

Δραστηριότητα 1:

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

Βρίσκω με ποια φωνή αρχίζει αυτό που δείχνει η εικόνα

| | | | |
|---|---|--|---|
|  | σ | β |  |
|  | ρ | θ |  |
|  | ψ | λ |  |
|  | φ | χ |  |
| | ξ | ζ | |
|  | |  | |

Βρίσκω τη φωνή του κάθε πράγματος

έντομο



φίδι



πλοία



νερό

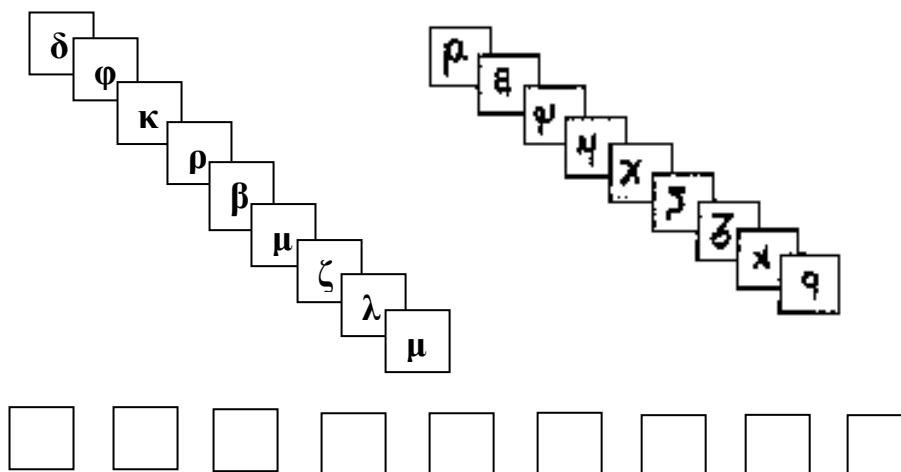


αέρας



Δραστηριότητα 2:

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

Βρίσκω το σωστό και το γράφω και εγώΕιδικότερα:Διδασκαλία του (ς) του τελικού

Ενώ για τη διδασκαλία όλων των υπολοίπων συμφώνων μπορούν να χρησιμοποιηθούν δραστηριότητες ανάλογες αυτές των φωνηέντων, η διδασκαλία του (ς) του τελικού έχει κάποιες ιδιαιτερότητες, οι οποίες υπαγορεύονται από την χρήση του συγκεκριμένου γράμματος. Ενδεικτικά, μπορούμε να αναφέρουμε:

Δραστηριότητα 1:

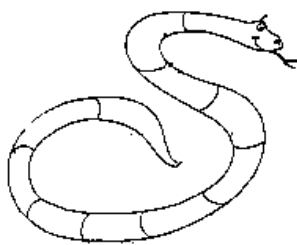
Δίνουμε στους μαθητές εικόνες, κάποια μέρη των οποίων έχουν αντιληπτικές ομοιότητες με το γράμμα (σ). Ζητούμε από τους μαθητές, αρχικά να ζωγραφίσουν αυτά τα μέρη και στη συνέχεια να τα απομονώσουν και να τα γράψουν στο τετράδιο.

Ζωγραφίζω τον λύκο, το φίδι και τη γάτα. Βάζω ίδιο χρώμα σε ότι μοιάζει με (ς) τελικό.

Λύκος



Φίδι



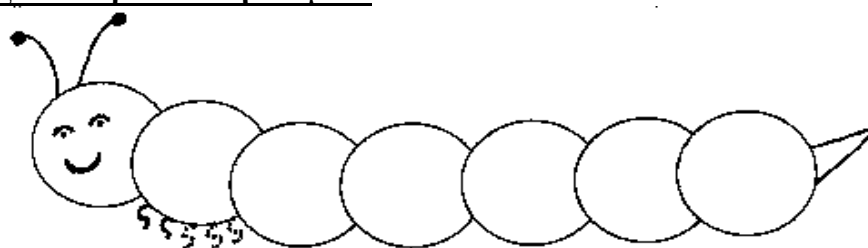
Γάτα



Ενώνω τις τελείες για να σχηματίσω τα πόδια του γταποδιού



Βάζω ποδαράκια στην κάμπια



Γράφω και εγώ το (ς).

.....

.....

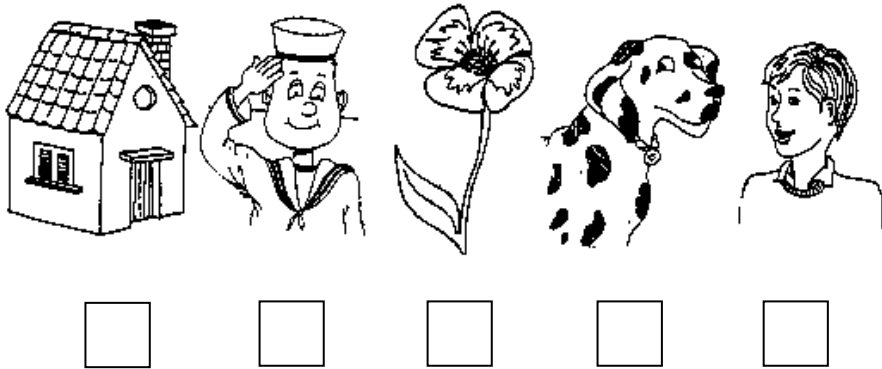
.....

Βάζω σε κύκλο το (ς).

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| τ | ς | φ | ς | ν | χ | γ | ζ | ς | ξ | ς | π | ς | ψ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

Δραστηριότητα 2:

Δίνουμε στους μαθητές εικόνες ή λέξεις και ζητούμε να χρωματίσουν ή να σημαδέψουν μόνο την εικόνα ή τη λέξη που τελειώνει με το συγκεκριμένο φώνημα ή γράφημα.

Γράφω (ς) στις εικόνες που τελειώνουν σε /ς/**Βάζω σε κύκλο τις λέξεις που τελειώνουν σε (ς)**

| | | | | |
|-------|-------|--------|------|--------|
| κήπος | τέλος | τόρα | ποτέ | σήμερα |
| καλός | πάμε | παπούς | χθες | από |
| κάπου | νέος | νάνος | λύνω | λαγός |

Δραστηριότητα 3:

Δίνουμε ομάδες συλλαβών, με τα σύμφωνα και τα φωνήεντα που είναι ήδη γνωστά και ζητούμε από τους μαθητές να τις διαβάσουν.

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|
| πος | πισ | πας | πες | πως |
| τος | τις | τας | τες | τως |
| νος | νις | νας | νες | νως |
| σος | σις | σας | σες | σως |

Δραστηριότητα 4:

Δίνουμε ομάδες λέξεων και ζητούμε από τους μαθητές πρώτα να συμπληρώσουν είτε μόνο το (ς) είτε ολόκληρη συλλαβή και μετά να τις διαβάσουν.

Βάζω (ς) και διαβάζω

| | | | | | |
|-----------|----------|-----------|-----------|---------|---------|
| παπά.. | κήπο.. | πάτο.. | νάνο.. | κακό... | καλο... |
| καναπέ... | ανανά... | πατάτε... | τενεκέ... | καφέ... | |

Διαλέγω τη σωστή φωνή για να κάνω λέξη

| | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|---|-----|-----|-----|-------|---|-----|-----|-----|----------|---|-----|-----|-----|
| κα.... | <table border="1"> <tr><td>νός</td></tr> <tr><td>κός</td></tr> <tr><td>ρός</td></tr> </table> | νός | κός | ρός | νο... | <table border="1"> <tr><td>τός</td></tr> <tr><td>κός</td></tr> <tr><td>νός</td></tr> </table> | τός | κός | νός | κανα.... | <table border="1"> <tr><td>πές</td></tr> <tr><td>νές</td></tr> <tr><td>κές</td></tr> </table> | πές | νές | κές |
| νός | | | | | | | | | | | | | | |
| κός | | | | | | | | | | | | | | |
| ρός | | | | | | | | | | | | | | |
| τός | | | | | | | | | | | | | | |
| κός | | | | | | | | | | | | | | |
| νός | | | | | | | | | | | | | | |
| πές | | | | | | | | | | | | | | |
| νές | | | | | | | | | | | | | | |
| κές | | | | | | | | | | | | | | |

Δραστηριότητα 5:

Θα πρέπει οι μαθητές να μπορούν να διακρίνουν τη διαφορετική χρήση του (ς). Τους χορηγούμε καρτέλες λέξεων, η γραφή των οποίων απαιτεί τη χρήση και των δύο γραμμάτων (ς) και (σ).

Βάζω (ς) ή (σ) τονίζω και διαβάζω

| | | | | |
|--------------|----------|--------------|-----------|-----------|
| ε...ένα | νάνο.... | ρόδε..... |αλάτα |έλινο |
|άκο..... | τό....ο | | νονό.... | λάκο.... |
|έλε..... | με....α | ανά....ε.... | κότε.... | μέρο.... |

B(4). Μάθηση δίψηφων συμφώνων

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

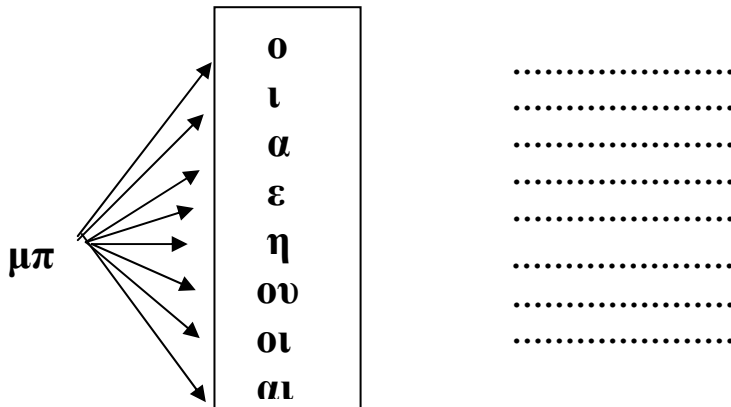
- 1) Στις περισσότερες περιπτώσεις οι δύο ήδη γνωστοί φθόγγοι ουσιαστικά συμποφέρονται π.χ. /μ/ - /π/ (μπ).
- 2) Άλλοτε έχουν διαφορετική γραφημική ταυτότητα π.χ. (γγ) – (γκ).
- 3) Σε κάποιες περιπτώσεις το ένα σύμφωνο είναι σχεδόν άφωνο, δηλαδή δεν προφέρεται καθόλου π.χ. τα όμοια σύμφωνα (κκ), (λλ)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

Βασικές αρχές:

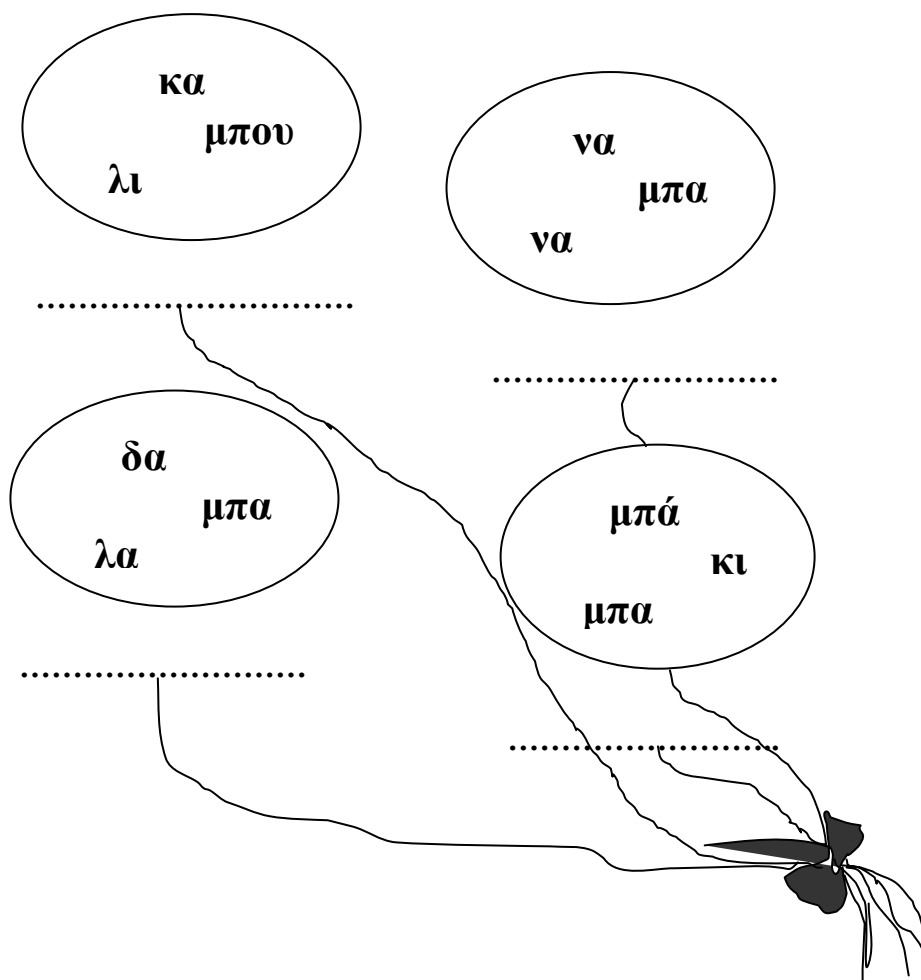
1. Σταδιακή μάθηση. Ένα σύμπλεγμα κάθε φορά.
2. Εξάσκηση κάθε συμπλέγματος με ασκήσεις συλλαβικού τύπου (π.χ. μπα, μπε, μπο, μπι, μπη, μπω).
3. Εξάσκηση με λέξεις κυρίως που αρχίζουν ή τελειώνουν με το συγκεκριμένο δίψηφο (π.χ. μπάλα, μπίρα, μάνιο, έμπα).

Δραστηριότητες: Εφαρμογή για το σύμπλεγμα (μπ):

Γράφω και διαβάζω τις φωνές



Γράφω τις λέξεις που κρύβονται μέσα στα μπαλόνια



Γράφω τη λέξη που ταιριάζει και διαβάζω

Ο μπαμπάς παίζει με μια

Την Κυριακή χτυπάει η

Ο πίθηκος τρώει μια

Ο παππούς έχει ένα

Η Άννα έβαλε νερό στο

μπαστούνι
μπουκάλι
μπαλάνα
καμπάνα
μπαλά

Αξιολόγηση:**Φύλλο αξιολόγησης συμφώνων ή δίψηφων συμφώνων.**

| | Όνομα μαθητή: | Μπορεί να |
|---|---|-----------|
| 1 | Δείχνει το σύμφωνο ή το δίψηφο σύμφωνο που του ζητάμε. | |
| | π τ μ λ ρ σ γ β χ ψ χτ βγ σμ μπ τσ | |
| 2 | Λέει το σύμφωνο ή το δίψηφο σύμφωνο που του δείχνουμε. | |
| 3 | Γράφει το σύμφωνο ή το δίψηφο σύμφωνο που του ζητάμε. | |

Παρατηρήσεις:

Γ. Μάθηση κεφαλαίων γραμμάτων

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

- Δείχνει το κεφαλαίο γράμμα που του ζητάμε.
- Λέει το κεφαλαίο γράμμα που του δείχνουμε.
- Γράφει το κεφαλαίο γράμμα που του ζητάμε.
- Αντιστοιχίζει το κεφαλαίο γράμμα που του ζητάμε με το αντίστοιχο μικρό.

Στις περιπτώσεις που η διαφοροποίηση μεταξύ κεφαλαίου και μικρού γράμματος έγκειται μόνο στο **μέγεθος** (π.χ. ο - Ο, ι - Ι, π - Π, κ - Κ), η αντιστοίχιση και μάθηση είναι απλή υπόθεση. Στις περιπτώσεις όμως που η διαφοροποίηση κεφαλαίων και μικρών έγκειται σε **διαφορές ιδιαίτερων χαρακτηριστικών** (π.χ. σ - Σ, α - Α, υ - Υ, η - Η) απαιτείται η μάθηση **του κεφαλαίου, ως ανεξάρτητου γραπτού συμβόλου**. Αυτό θέτει ιδιαίτερες εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

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

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

Δραστηριότητες:

- **Αντιστοίχιση κεφαλαίων – μικρών.**

Δραστηριότητα 1:

Κάνουμε αντιστοίχιση κεφαλαίων και μικρών με παιγνιώδη τρόπο. Χωρίζουμε τους μαθητές σε δύο ομάδες. Στη μία ομάδα δίνουμε καρτέλες με τα μικρά γράμματα και στην άλλη ομάδα με τα κεφαλαία.

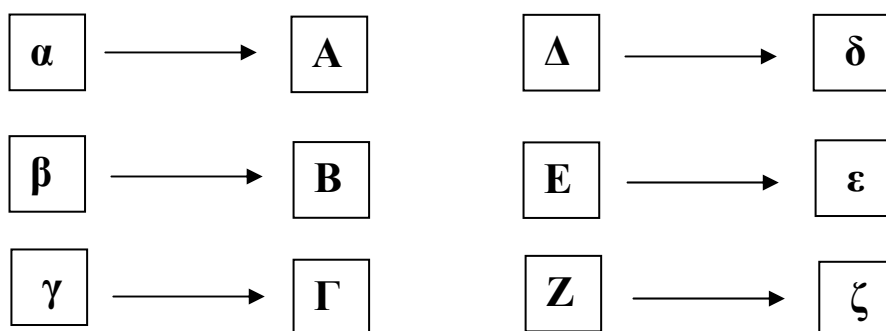
Κάθε φορά ζητούμε από τους μαθητές να σχηματίσουν ένα συγκεκριμένο ζευγάρι κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων.

Δραστηριότητα 2:

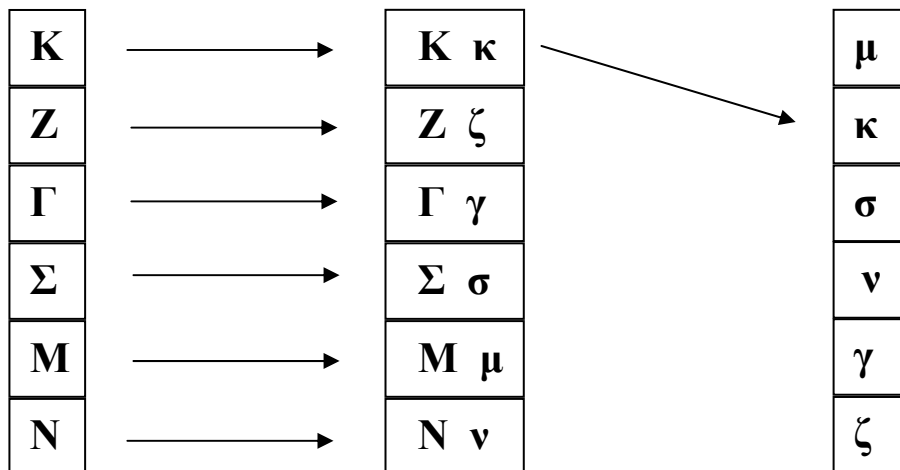
Τοποθετούμε στην τάξη, σε καρτέλες μεγάλου μεγέθους, τα μικρά γράμματα του αλφαβήτου και τα αντίστοιχα κεφαλαία.

Δραστηριότητα 3:

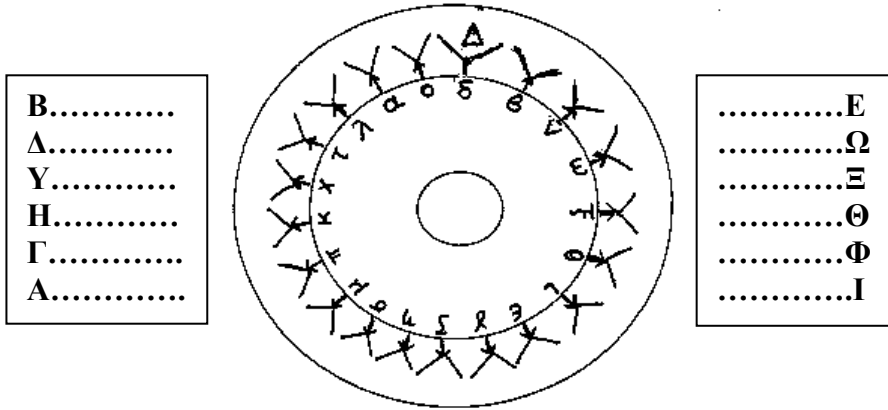
Δίνουμε στους μαθητές πλαστικά (ή σε κάρτες) γράμματα κεφαλαία και μικρά, διαφορετικού χρώματος π.χ. τα μικρά πράσινα και τα κεφαλαία κίτρινα, και τους ζητούμε να τα αντιστοιχίσουν.



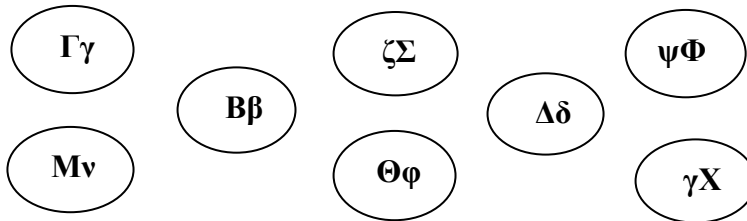
Ενώνω το κεφαλαίο με το μικρό



Γράφω δίπλα στα κεφαλαία τα μικρά



Χρωματίζω τους κύκλους που έχουν μέσα ίδια γράμματα



Ενώνω τις λέξεις που ταιριάζουν

ΤΑΞΙΔΙ
ΦΥΤΟ
ΝΕΡΟ
ΑΓΟΡΑ
ΛΕΜΟΝΙΑ
ΔΑΣΚΑΛΟΣ

λεμόνια
αγορά
δάσκαλος
φυτό
ταξίδι
νερό

Σκέφτομαι και γράφω τρία ονόματα αγοριών και τρία ονόματα κοριτσιών

| | |
|--------|--------|
| Α..... | Π..... |
| Γ..... | Κ..... |
| Α..... | Ν..... |

Δραστηριότητα 4:

Κατασκευάζουμε πινακίδες καταστημάτων και παίζουμε «τα μαγαζιά». Οι πινακίδες είναι γραμμένες με κεφαλαία γράμματα. Οι μαθητές καλούνται να τις διαβάσουν και να αντικαταστήσουν τα κεφαλαία γράμματα με μικρά, όπου χρειάζεται.

Διαβάζω δυνατά τις πινακίδες και τις ξαναγράφω με μικρά, όπου χρειάζεται










| | |
|---|--|
| ΚΡΕΟΠΩΛΕΙΟ «Ο ΤΣΕΛΙΓΚΑΣ» | |
| ΜΑΝΑΒΙΚΟ ΦΡΟΥΤΑ - ΛΑΧΑΝΙΚΑ «Η ΑΦΘΟΝΙΑ» | |
| ΕΚΤΕΛΟΥΝΤΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ «Ο ΓΡΗΓΟΡΗΣ» | |

Δραστηριότητα 5:

Κατασκευάζουμε κρυπτόλεξα, εικονοσταυρόλεξα, ακροστιχίδες και παζλ, ανάλογα με την πρόοδο των μαθητών.

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ο | Α | Λ | Ε | Υ | Ρ | Ι | Ν | Τ | Θ |
| Κ | Π | Τ | Ν | Σ | Α | Ε | Ο | Τ | Ξ |
| Δ | Ο | Υ | Λ | Ε | Υ | Ω | Η | Ε | Ρ |
| Ν | Τ | Μ | Α | Ζ | Ε | Υ | Ω | Σ | Ο |
| Ζ | Φ | Ε | Υ | Γ | Ω | Τ | Ρ | Ω | Π |
| Ν | Μ | Α | Ρ | Ε | Υ | Μ | Α | Ν | Κ |
| Β | Γ | Δ | Ε | Ζ | Η | Θ | Ι | Κ | Λ |
| Ζ | Η | Λ | Ε | Υ | Ω | Λ | Μ | Ν | Α |

Συμπληρώνω με κεφαλαία την ακροστιχίδα

| | | | |
|---|---|--|-------|
|  | → | | ----- |
|  | → | | ----- |
|  | → | | ----- |
|  | → | | ----- |
|  | → | | ----- |
|  | → | | ----- |
|  | → | | ----- |
|  | → | | ----- |
|  | → | | ----- |

Δραστηριότητα 6:**«Ο Γιαννάκης ταξιδεύει στις πόλεις της Ελλάδας»**

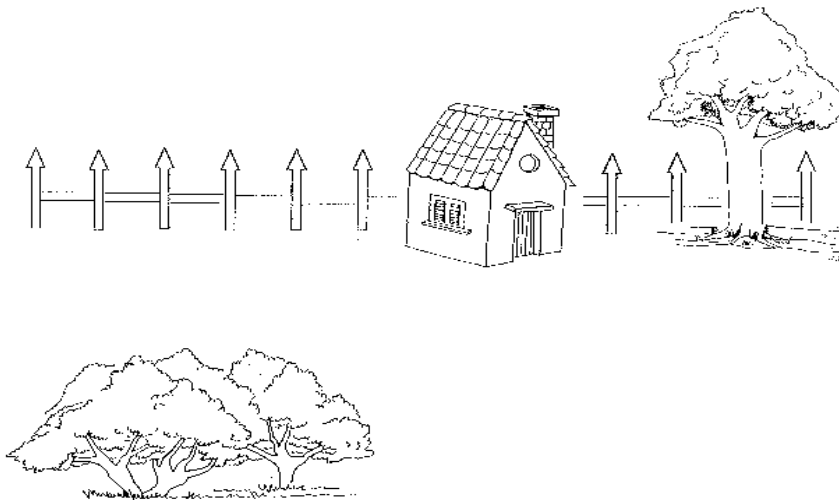
Σχεδιάζουμε στο χάρτη της Ελλάδας διαδρομές και ζητούμε από τους μαθητές να βρουν τις πόλεις από τις οποίες πέρασε ο Γιάννης. Οι μαθητές ακολουθούν διαδρομές και εντοπίζουν διάφορες πόλεις, διαβάζουν το όνομα κάθε πόλης (με κεφαλαία) και το γράφουν στο τετράδιό τους με μικρά.



ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟ

Ας γεμίσουμε την έρημη αυλή με ζώακια. Ψάξε καλά μέσα στην εικόνα και θα βρεις επτά ζώακια.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Α | Χ | Ε | Λ | Ω | Ν | Α | Κ |
| Λ | Γ | Α | Τ | Α | Σ | Π | Ο |
| Ο | Β | Ζ | Ξ | Δ | Κ | Ε | Υ |
| Γ | Κ | Ο | Τ | Α | Υ | Κ | Ν |
| Ο | Ρ | Γ | Χ | Ω | Λ | Κ | Ε |
| Η | Υ | Ε | Σ | Τ | Ο | Ο | Λ |
| Π | Α | Π | Ι | Α | Σ | Η | Ι |



Αξιολόγηση:**Φύλλο αξιολόγησης κεφαλαίων γραμμάτων**

| | Όνομα μαθητή: | Μπορεί να |
|---|--|-----------|
| 1 | Δείχνει το κεφαλαίο γράμμα που του ζητάμε. | |
| | Φ Τ Α Μ Ζ Λ Η Κ Υ Ξ Θ Ρ Δ Σ Ω Ε Β Ν | |
| 2 | Λέει το κεφαλαίο γράμμα που του δείχνουμε. | |
| 3 | Γράφει το κεφαλαίο γράμμα που του ζητάμε. | |

Παρατηρήσεις:**Φύλλο αξιολόγησης αντιστοίχισης κεφαλαίων-μικρών**

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

Παρατηρήσεις:

4.2. Η ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΛΛΑΒΩΝ

Κύρια σημεία προγράμματος αντιμετώπισης Μ.Α. στη μάθηση των συλλαβών:

- Τα κάθε σύμφωνο να χρησιμοποιείται με όλους τους δυνατούς συνδυασμούς φωνηέντων π.χ. τα, τε, τι, το, κ.ά.
- Το κάθε φωνήεν να χρησιμοποιείται με όλα τα ήδη γνωστά σύμφωνα π.χ. τα, κα, να, ρα, τι, κι, νι, ρι, κ.ά.
- Μετά τη διδασκαλία των γραμμάτων (ς) και (ν), μπορεί σταδιακά να αρχίσει η εισαγωγή συλλαβών με τρία γράμματα (ΣΦΣ) π.χ. μας, σαν, τον, της, κ.ά.
- Η εισαγωγή συλλαβών με δύο σύμφωνα - φωνήεν (ΣΣΦ) π.χ. στο, τρα, τρε, κ.ά. ή με δύο σύμφωνα – φωνήεν – σύμφωνο (ΣΣΦΣ) π.χ. στην, προς, κ.ά. ή ακόμα και με τρία σύμφωνα – φωνήεν (ΣΣΣΦ) π.χ. στρα, χτρι, κ.ά θα αρχίσει αργότερα και εφόσον το παιδί έχει διδαχτεί τα αντίστοιχα γράμματα και έχει ήδη εισαχθεί στην ανάγνωση μικρών και απλών λέξεων.
- Όταν ο μαθητής δυσκολεύεται πολύ στην κατάκτηση του νέου στόχου, επαναλαμβάνουμε τον αμέσως προηγούμενο στόχο.

Η μάθηση των συλλαβών μπορεί να αρχίσει αμέσως μόλις το παιδί έχει διδαχτεί και γνωρίζει λίγα γράμματα, από τον συνδυασμό των οποίων μπορεί να είναι δυνατός ο σχηματισμός συλλαβών.

Μακροπρόθεσμος στόχος: Μάθηση συλλαβών

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- Α. Μάθηση συλλαβών με δομή (ΣΦ), (ΦΣ), (ΣΦΣ).
- Β. Μάθηση συλλαβών με δομή (ΣΔΦ) ή (ΔΦΣ)
- Γ. Μάθηση συλλαβών με δομή (ΣΣΦ) ή (ΣΣΦΣ) ή (ΣΣΣΦ)

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

- Δείχνει τη συλλαβή που του ζητάμε.
- Διαβάζει τη συλλαβή που του δείχνουμε.
- Αναλύει σε φωνήματα τη συλλαβή που του δείχνουμε.
- Γράφει τη συλλαβή που του ζητάμε.

Στόχοι A & B: Μάθηση συλλαβών με δομή (ΣΦ), (ΦΣ), (ΣΦΣ), (ΣΛΦ), (ΔΦΣ)

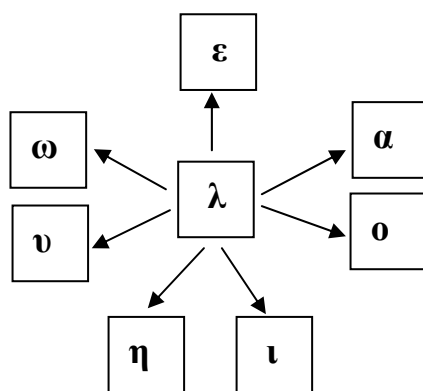
Δραστηριότητες: Εφαρμογή για το γράμμα λ:

- **Ανάλυση και σύνθεση συλλαβών**

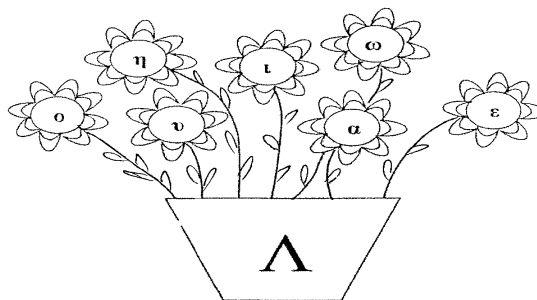
Δραστηριότητα 1:

Δίνουμε στον κάθε μαθητή μία καρτέλα με το νέο σύμφωνο και καρτέλες με όλα τα μέχρι τότε γνωστά φωνήεντα ή δίφηφα φωνήεντα και του ζητούμε να συνθέσει τις «φωνούλες» τους και να προφέρει τη συλλαβή. Η παραπάνω διαδικασία επαναλαμβάνεται και με άλλα αντικείμενα, και για άλλα γνωστά σύμφωνα.

Διαβάζω τις φωνούλες που σχηματίζονται:



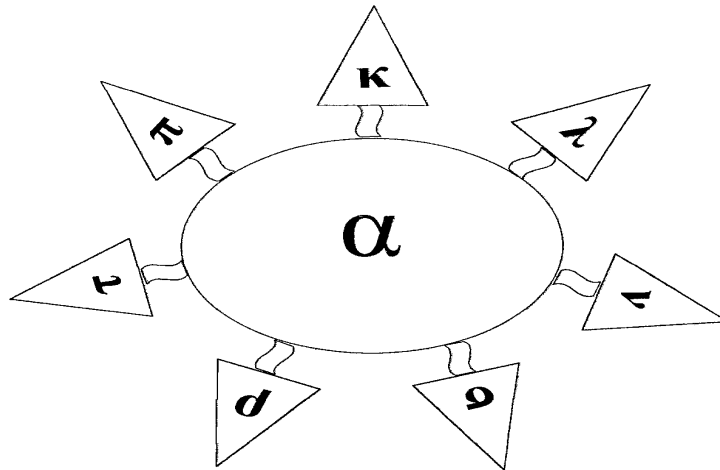
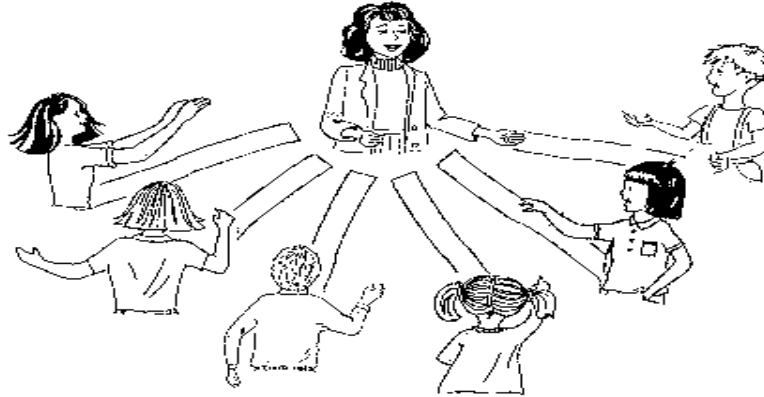
| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| λα | λε | λι | λο | λη | λυ | λω |
|----|----|----|----|----|----|----|



| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| Λα | Λε | Λω | Λι | Λο | Λη | Λυ |
|----|----|----|----|----|----|----|

Δραστηριότητα 2:**«Το γαϊτανάκι» και «Ο ήλιος»**

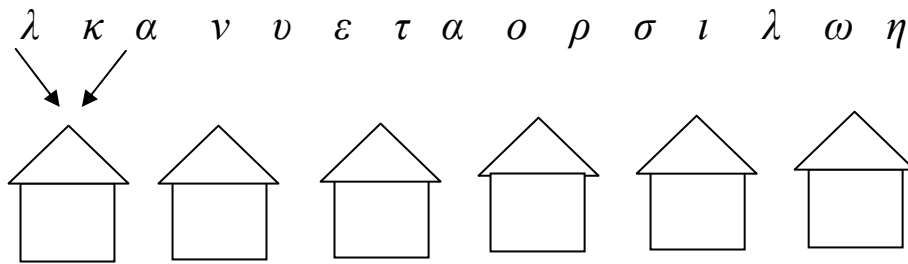
Παίζουμε με τους μαθητές το «γαϊτανάκι» και τον «ήλιο». Ένας μαθητής ή παριστάνει το κοντάρι για το γαϊτανάκι ή τον ήλιο και οι υπόλοιποι μαθητές στέκονται γύρω του. Ο μαθητής στο κέντρο έχει την καρτέλα ενός γνωστού συμφώνου και οι μαθητές στα άκρα τις καρτέλες γνωστών φωνηέντων ή δίμηφων φωνηέντων.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



| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| κα | τα | λα | σα | πα | να | ρα |
|----|----|----|----|----|----|----|

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| ακ | ατ | αλ | ασ | απ | αν | αρ |
|----|----|----|----|----|----|----|

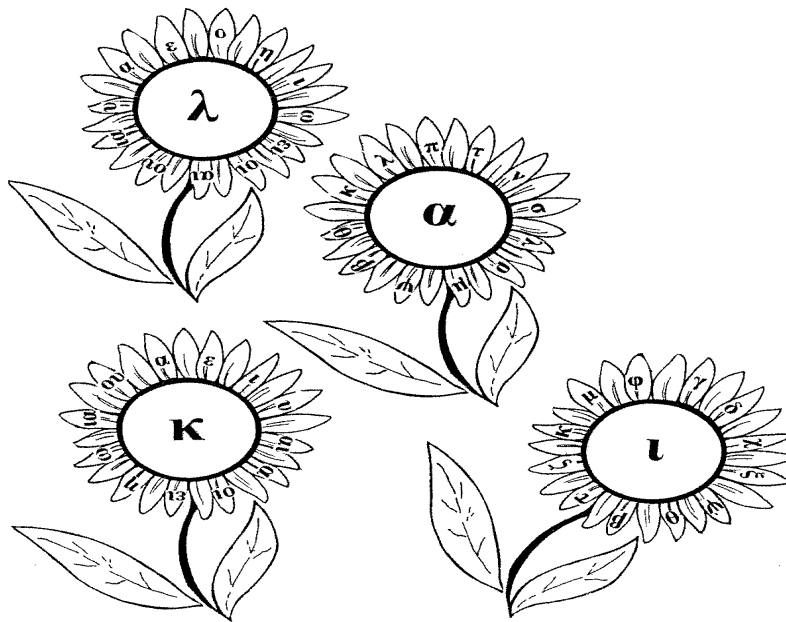
Βάζω στα σπιτάκια όλες φωνούλες μπορώ να σχηματίσω



Δραστηριότητα 3:

«Η μαργαρίτα»

Κατασκευάζουμε μαργαρίτες από χρωματιστό χαρτόνι και τις μοιράζουμε στους μαθητές. Στο κέντρο της μαργαρίτας τοποθετούμε το νέο σύμφωνο και στα πέταλα γράφουμε τα γνωστά φωνήεντα ή δίγηφα φωνήεντα. Οι μαθητές σχηματίζουν όλες τις συλλαβές και τις γράφουν στο τετράδιό τους. **Επαναλαμβάνουμε το ίδιο χρησιμοποιώντας ένα γνωστό φωνήεν με όλους τους δυνατούς συνδυασμούς γνωστών συμφώνων.**



Δραστηριότητα 4:

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

Δραστηριότητα 5:

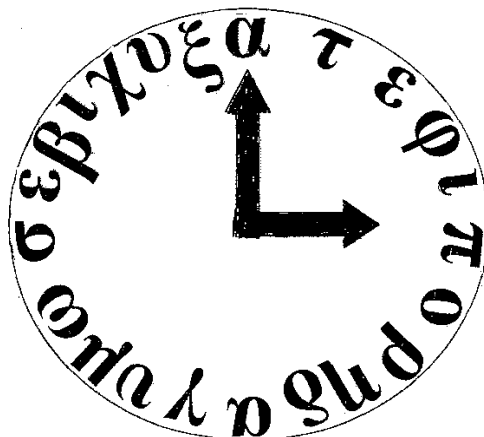
Χωρίζουμε τους μαθητές σε δύο ομάδες: την ομάδα των φωνηέντων ή δίψηφων φωνηέντων και την ομάδα των συμφώνων. Τους χορηγούμε αντίστοιχες καρτέλες διαφορετικού χρώματος π.χ. κόκκινα τα φωνήεντα, μπλε τα σύμφωνα, και στη συνέχεια τους ζητούμε να σχηματίσουν ζευγάρια συλλαβών. Κάθε μαθητής πρέπει να προφέρει το γράμμα που κρατά και εν συνεχεία τη συλλαβή που σχηματίζεται. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται με όλους τους δυνατούς συνδυασμούς φωνηέντων ή δίψηφων φωνηέντων και συμφώνων που έχουμε χορηγήσει και έχουν τον τύπο (ΣΦ) ή (ΣΔΦ).

Δραστηριότητα 6:

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

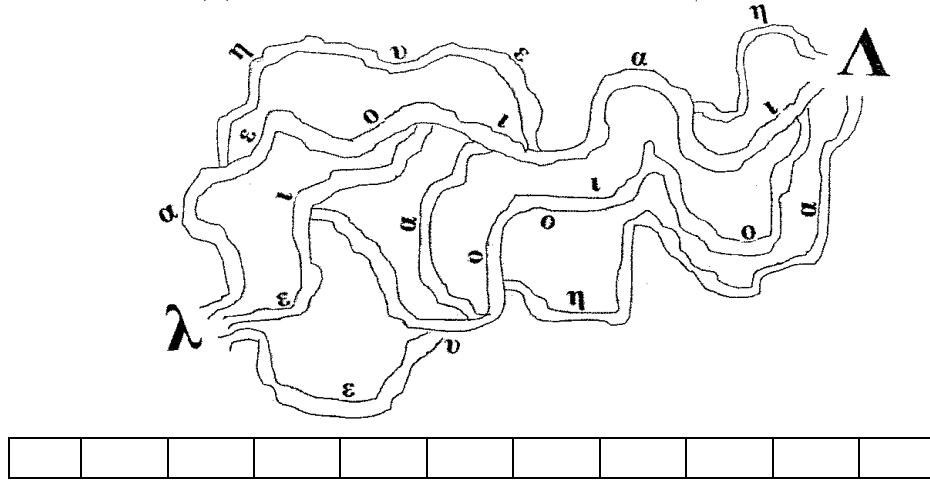
Δραστηριότητα 7:

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

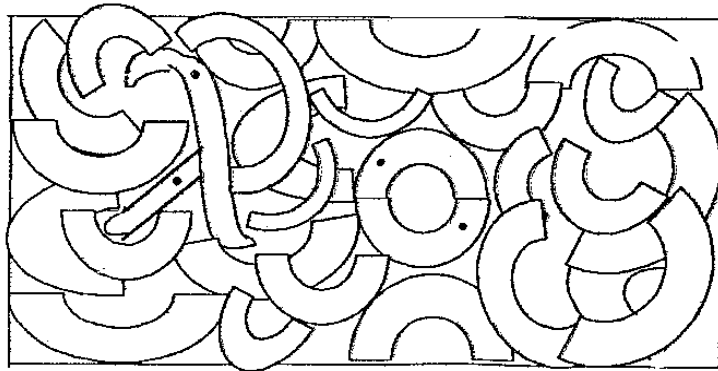


Δραστηριότητα 8: Λαβύρινθοι

Βοήθησε το μικρό να βρει το μεγάλο. Φτιάξε φωνούλες με τα γράμματα που συναντάς στην κάθε διαδρομή.

**Δραστηριότητα 9:**

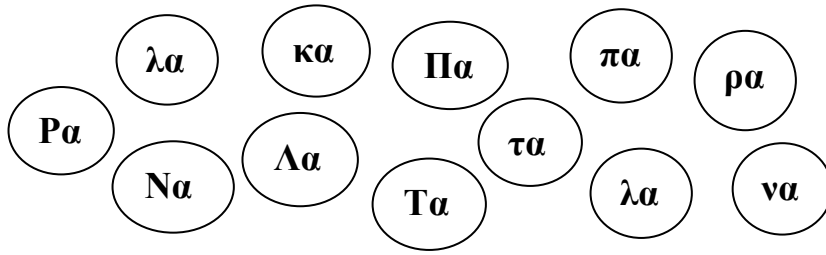
«Οι κρυμμένες φωνούλες»: Χρωμάτισε όπου βλέπεις τελείες



- **Αναγνώριση και Ανάκληση συλλαβών**

Δραστηριότητα 1:

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

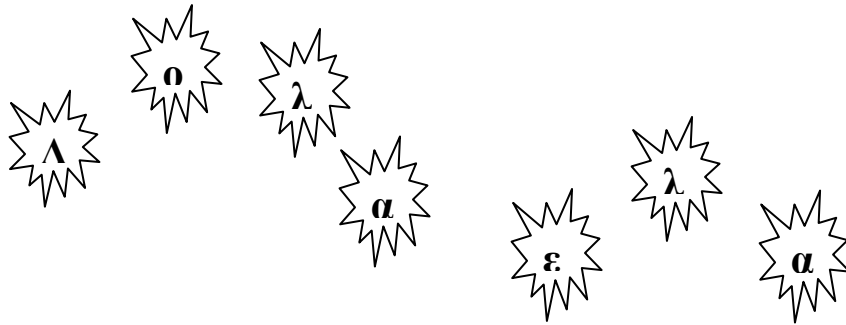
Χρωματίζω τα (λα), (Λα)Βάζω σε κύκλο τις φωνούλες λε, Λε

| | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Κα | αλ | με | Τα | απ | Λα | λι | τε | τι | επ |
| ακ | Με | ελ | Λα | λε | σε | ρε | Πε | εΜ | λι |

| | | | | | |
|------|-------|---------|---------|---------|--------|
| Λένα | έλατο | παλάτι | λαμπάδα | πέλαγος | καλάθι |
| έλα | λαγός | πελάτης | καρτέλα | καλάμι | πελάτη |

Δραστηριότητα 2:

Δίνουμε στους μαθητές γνωστά γράμματα ή γνωστές συλλαβές και τους ζητάμε να συνθέσουν όσες λέξεις μπορούν.

Ενώνω τις φωνούλες και σχηματίζω λέξεις:

Βρίσκω την κρυμμένη λέξη και τη χρωματίζω

έλα

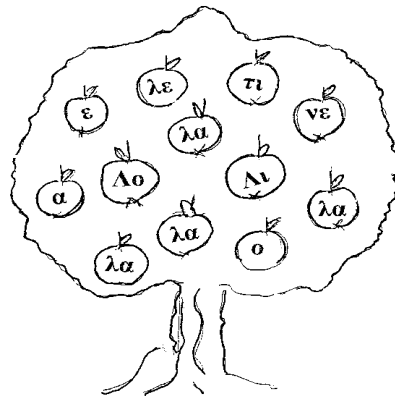
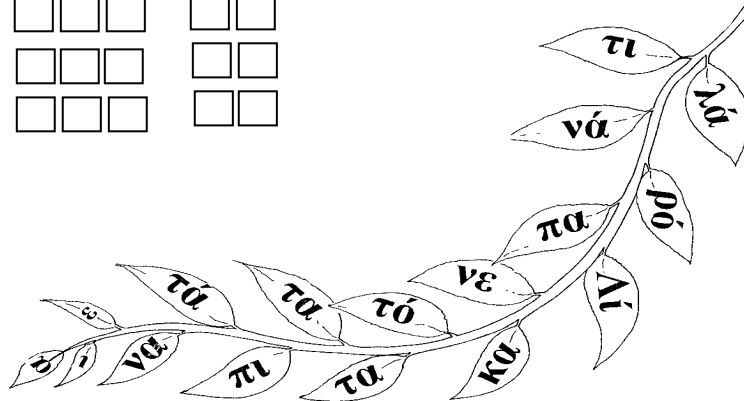
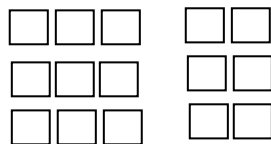
α ν ο π ε λ α ι ρ ε λ

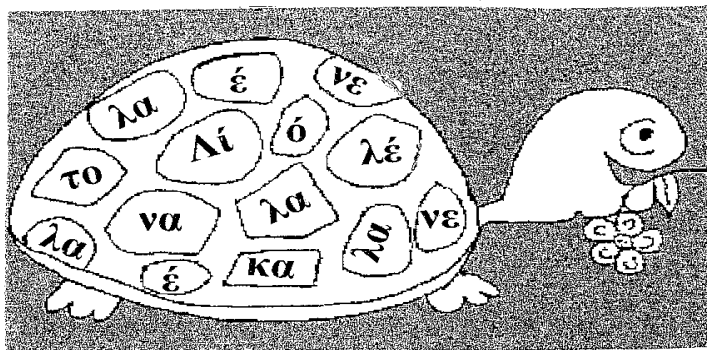
κ ε λ ο π ν ε λ α

ρ α ν ο τ λ κ ε λ α ν

Βρίσκω τις λέξεις που είναι κρυμμένες στη μηλιά

1.
2.
3.
4.
5.

Φτιάχνω λέξεις με τις συλλαβές στα φυλλαράκια



Βρίσκω τις λέξεις που είναι κρυμμένες στο καβούκι της γελώνας και τις γράφω

Διαβάζω και ενώνω τις ίδιες λέξεις

έλα

όλα

όλα

κανέλα

κανέλα

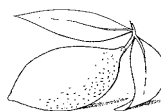
έλα

Διαβάζω και ενώνω κάθε λέξη με ό,τι ταιριάζει

λεμόνι



έλατο



λίνα

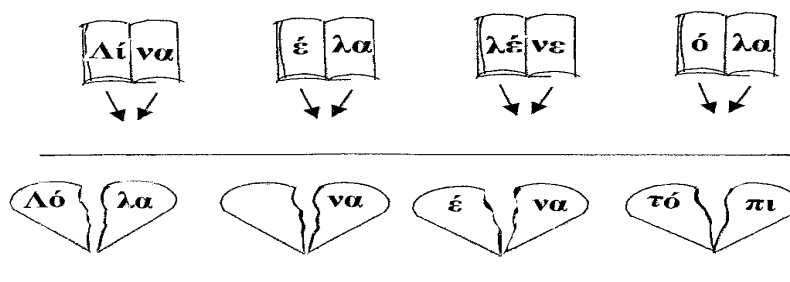
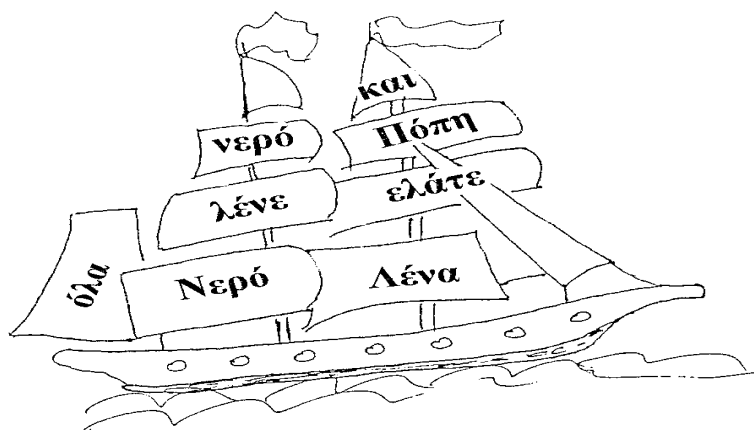


αλάτι



Δραστηριότητα 3:

Δίνουμε στους μαθητές συλλαβές ή λέξεις για να σχηματίσουν μικρές φράσεις ή προτάσεις.

Με τις λέξεις του καραβιού κάνω προτάσεις

1. _____
2. _____

Προσπάθησε να βρεις ποια πρόταση ταξιδεύει με το τρένο

Δραστηριότητα 4:

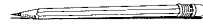
Δίνουμε στους μαθητές λέξεις ή μικρές προτάσεις από τις οποίες λείπει κάποια συλλαβή. Το παιδί προσπαθεί να συμπληρώσει τη συλλαβή που λείπει και να διαβάσει τη λέξη.

Βάζω (λα) και διαβάζω

Λί__ να ένα



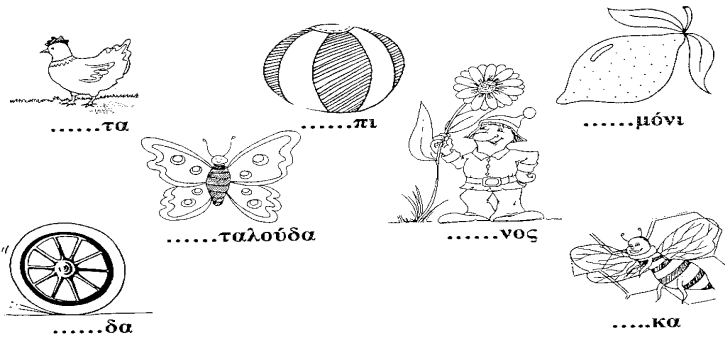
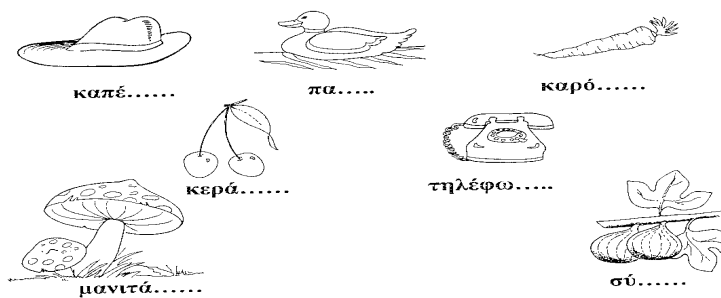
Πό__ να ένα

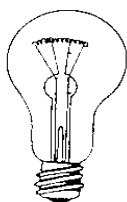


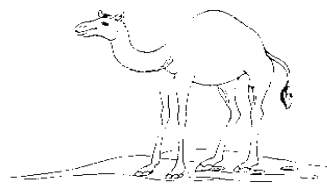
Λό__ να ένα

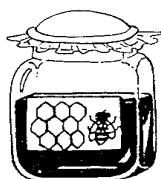


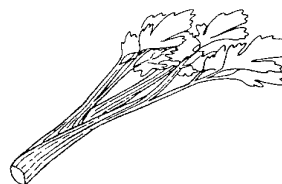
Έ__, Λέ__ πάρε ένα

Συμπληρώνω την πρώτη συλλαβήΣυμπληρώνω την τελευταία συλλαβή

Χρωματίζω μόνο το κουτάκι του (λα)



Χρωματίζω μόνο το κουτάκι του (λι)



Βάζω ό,τι λείπει

Η Λόλα
Λόλα, έλα.
Έλα , Λόλα.

....λα,λα.
Έ..... , Λό.....

....ό.....α, έ.....α.
Έ.....α ,ό.....α.

Η Λένα
Λένα, έλα.
Έλα , Λένα , έλα.

.....να ,λα.
Έ..... , Λέ..... , έ.....

....έ...α , έ.....α
Έ.....α , ...έ...α , έ...α.

Όλες οι παραπάνω ενδεικτικές δραστηριότητες μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα για τη διδασκαλία συλλαβών του τύπου (ΣΣΦ) ή (ΣΣΦΣ) ή (ΣΣΣΦ), μετά τη μάθηση των πρώτων συμπλεγμάτων.

Αξιολόγηση:**Φύλλο αξιολόγησης συλλαβών με δομή (ΣΦ) και (ΣΦΣ)**

| | Όνομα μαθητή: | Μπορεί να |
|---|---|-----------|
| 1 | Αναγνωρίζει τη συλλαβή που του ζητάμε. | |
| | πα νε το μη ση χα ξυ φως μες σας δεν τον την μας λες ας πως σε | |
| 2 | Λέει τη συλλαβή που του δείχνουμε. | |
| 3 | Γράφει τη συλλαβή που του ζητάμε. | |

Παρατηρήσεις:**Φύλλο αξιολόγησης συλλαβών με δομή (ΣΔΦ).**

| | Όνομα μαθητή: | Μπορεί να |
|---|--|-----------|
| 1 | Αναγνωρίζει τη συλλαβή που του ζητάμε. | |
| | παι νει Του Λαι ναυ τοι και Ζει λευ ψου Ναι | |
| 2 | Λέει τη συλλαβή που του δείχνουμε. | |
| 3 | Γράφει τη συλλαβή που του ζητάμε. | |

Παρατηρήσεις:

Φύλλο αξιολόγησης συλλαβών με δομή (ΣΣΦ)

| | Όνομα μαθητή: | Μπορεί να |
|---|---|-----------|
| 1 | Αναγνωρίζει τη συλλαβή που του ζητάμε. | |
| | Πλα θλι μπει Βλα χνα μνη τσι Στοι Φρου | |
| 2 | Λέει τη συλλαβή που του δείχνουμε. | |
| 3 | Γράφει τη συλλαβή που του ζητάμε. | |

Παρατηρήσεις:

4.3. Η ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

Μετά τη μάθηση των πρώτων γραμμάτων και το σχηματισμό των πρώτων συλλαβών που δημιουργούνται από αυτά, μπορεί να αρχίσει η παρουσίαση και ανάγνωση δισύλλαβων λέξεων οι οποίες προκύπτουν από την συνένωση των συλλαβών που ήδη γνωρίζουν τα παιδιά.

Για παράδειγμα, αν τα παιδιά γνωρίζουν ήδη τα γράμματα α, ι, ο, τ, κ, και έχουν ήδη ασκηθεί στην ανάγνωση όλων των συλλαβών με δομή (ΣΦ) που μπορούν να δημιουργηθούν από το συνδυασμό των γραμμάτων αυτών, τότε μπορεί ν' αρχίσει σταδιακά η παρουσίαση δισύλλαβων λέξεων με απλή δομή (ΣΦΣΦ) και (ΦΣΦ). **Στην αρχή θα γίνει παρουσίαση μιας μόνο λέξης, στη συνέχεια άλλης, καθώς και της προηγούμενης κ.ο.κ.** Ταυτόχρονα θα πρέπει να συνεχίζεται η άσκηση των παιδιών με την ανάλυση και σύνθεση αυτών των λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα.

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

Κύρια σημεία προγράμματος αντιμετώπισης Μ.Δ. στην μάθηση των λέξεων.

- Προοδευτική κλιμάκωση των δραστηριοτήτων από τα ήδη γνωστά στα άγνωστα και από τα εύκολα στα δύσκολα.
- Για την επιλογή των λέξεων που θα χρησιμοποιηθούν στην άσκηση των μαθητών θα πρέπει να ληφθούν υπόψη παράγοντες όπως:
 - 1) Ο αριθμός των συλλαβών
 - 2) Η διαδοχή των συμφώνων και φωνηέντων μέσα στη λέξη
 - 3) Η ορθογραφία της λέξης
- Με τη μάθηση των πρώτων γραμμάτων, γίνεται σύνθεση των πρώτων συλλαβών και στη συνέχεια σύνθεση των πρώτων λέξεων.
- Όταν ο μαθητής δυσκολεύεται πολύ στην κατάκτηση του νέου στόχου, επαναλαμβάνουμε τον αμέσως προηγούμενο στόχο.
- Να παρέχεται στον κάθε μαθητή ο χρόνος που χρειάζεται ο ίδιος για να αναλύσει γνωστικά την κάθε λέξη.

- Να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο ρυθμό ανάγνωσης των λέξεων.
- Να αξιολογείται κάθε φορά η κατανόηση της έννοιας της λέξης που διαβάζει ο μαθητής.

Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάγνωση και γραφή λέξεων

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- A. Ανάγνωση και γραφή δισύλλαβων λέξεων με δομή (ΣΦΣΦ), (ΦΣΦ) ή λέξεων με ιστορική ορθογραφία.
- B. Κατανόηση της έννοιας μιας λέξης.
- Γ. Γραφή δισύλλαβων λέξεων με ιστορική ορθογραφία.

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

- Διαβάζει λέξεις που του δείχνουμε οι οποίες έχουν διαφορετικό αριθμό συλλαβών και σύνθεση φωνηέντων και συμφώνων.
- Γράφει τη λέξη που του ζητάμε.
- Αναλύει τη λέξη που του ζητάμε σε συλλαβές.
- Μπορεί να αποδώσει την έννοια της λέξης που διάβασε.

A. Ανάγνωση και γραφή δισύλλαβων λέξεων με δομή (ΣΦΣΦ) και (ΦΣΦ) ή λέξεων με ιστορική ορθογραφία.

Δραστηριότητες:

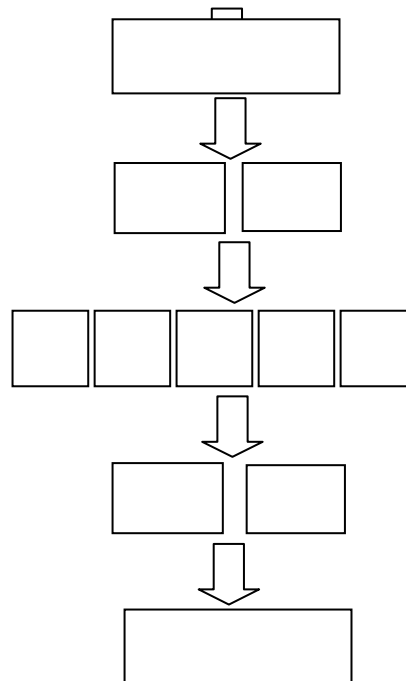
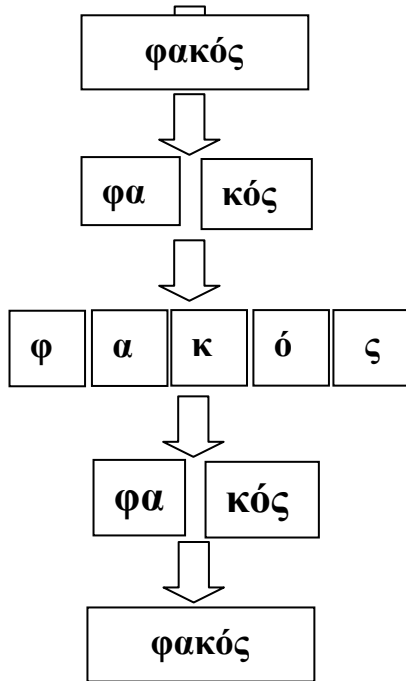
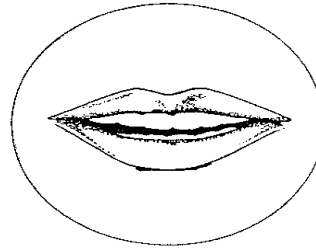
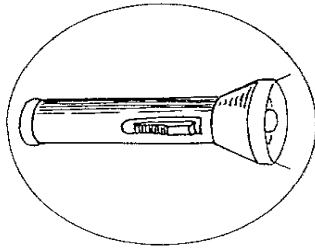
- **Ανάλυση και σύνθεση της λέξης σε συλλαβές και φωνήματα.**

Δραστηριότητα 1:

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

δε λα φα κος στο τι δο
τε παι μα ευ πε κου

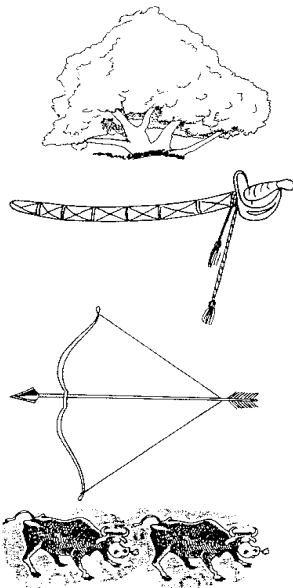
λα



Ενώνω τις φωνούλες που ταιριάζουν, γράφω και τονίζω τις λέξεις:

| | | | | | |
|-----|-------|-----|-----|-------|------|
| βο | ..... | ρα | νε | ..... | τω |
| με | ..... | μα | δε | ..... | χω |
| πο | ..... | δι | βρε | ..... | μα |
| αι | ..... | νο | πα | ..... | ρο |
| τοι | ..... | σα | σω | ..... | γος |
| χω | ..... | χος | κοι | ..... | ντρο |

Βρίσκω τη λέξη της εικόνας και τη γράφω, αφού διαγράψω ότι δε χρειάζεται



| | | | |
|------|----|----|-----|
| μνος | με | θα | τοι |
|------|----|----|-----|

| | | | |
|-----|-----|----|-----|
| κια | τος | θι | σπα |
|-----|-----|----|-----|

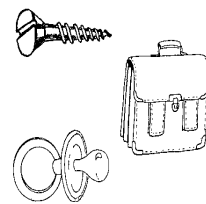
| | | | |
|----|-----|----|-----|
| ξο | χνω | το | μια |
|----|-----|----|-----|

| | | | |
|-----|----|-----|----|
| δια | βο | που | λυ |
|-----|----|-----|----|

Διαλέγω το αντικείμενο που ταιριάζει και γράφω το όνομά του



Τι χρειάζεται ο μαθητής:



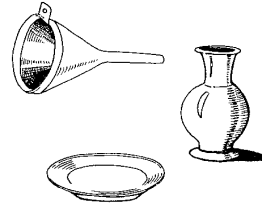
τω
χω
μα
ρο
γος
ντρο



Τι χρειάζεται εδώ;



Πού θα μπει το λουλούδι;



Κοιτάζω την εικόνα και απαντώ στην ερώτηση



Τι δουλειά κάνει; Είναι



Τι δουλειά κάνει; Είναι

Δραστηριότητα 2:

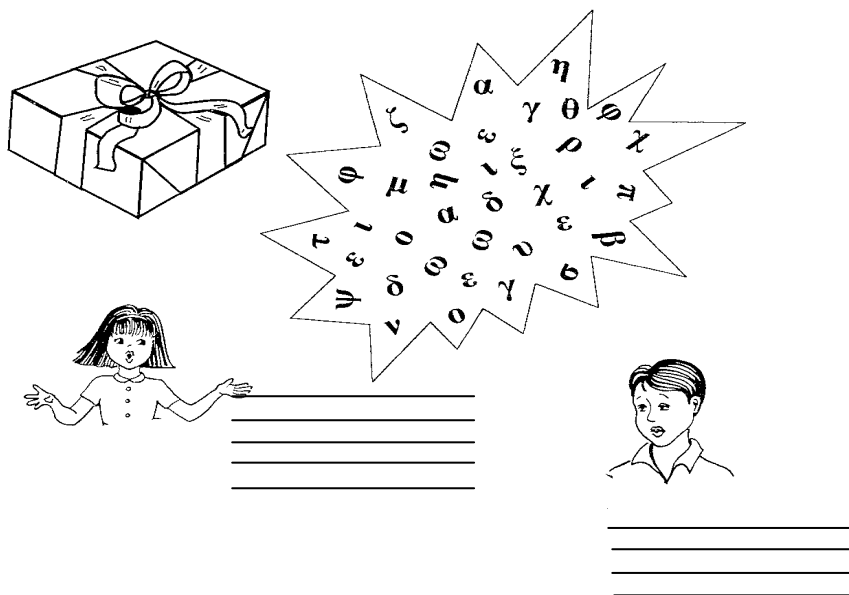
«Οι λέξεις ταξιδεύουν»

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

| δώρο | σάκος | μέλι |
|------|-------|------|
| | | |

Δραστηριότητα 3:**«Το βραβείο»**

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

**Κατεβαίνω ένα - ένα τα σκαλοπάτια και διαβάζω**

ψ

ψ α

ψ α ρ

ψ α ρ ι

ψ α ρ ι α

δ

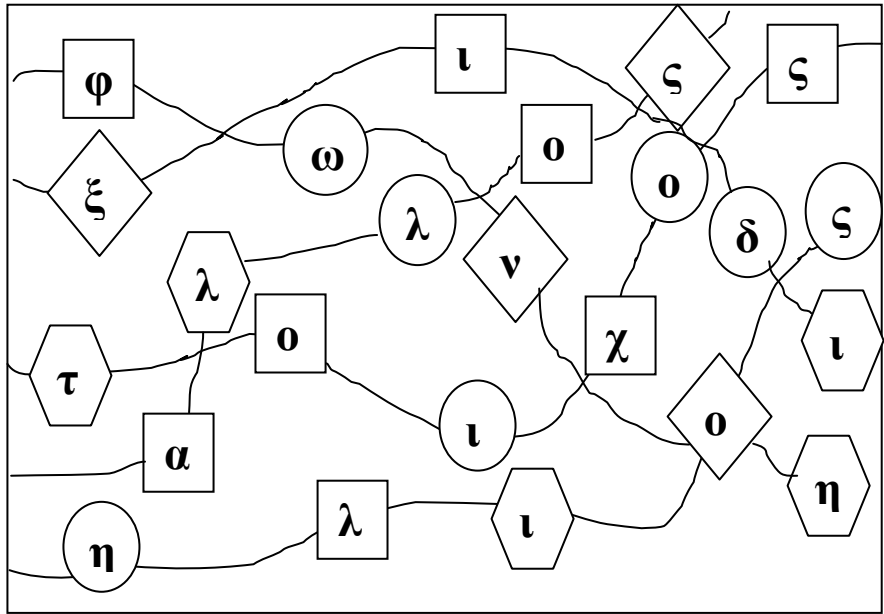
δ α

δ α σ

δ α σ ο


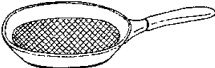
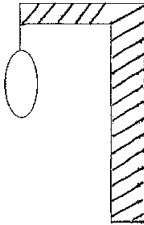
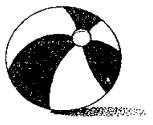
δ α σ ο ς

Οι λέξεις μπερδεύτηκαν. Μπορείς να τις βοηθήσεις;



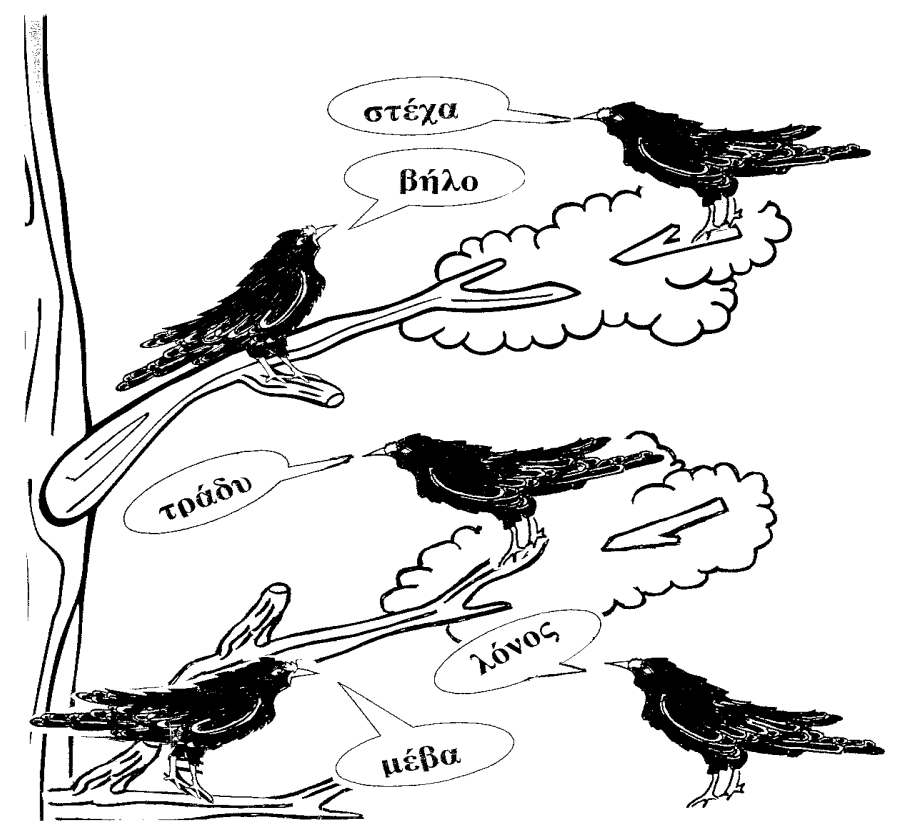
**Δραστηριότητα 4:
«Παίζουμε κρεμάλα»**

Το συγκεκριμένο παιχνίδι είναι πολύ δημοφιλές στα παιδιά γι' αυτό και μπορούμε να το αξιοποιήσουμε στη σύνθεση και ορθογραφία λέξεων. Στους πολύ αρχάριους αναγνώστες μπορούμε τη λέξη που ζητάμε να τη συνοδεύουμε από εικόνες αντικειμένων τα ονόματα των οποίων αρχίζουν με το γράμμα της λέξης, έχουν όμως διαφορετικό αριθμό γραμμάτων και συλλαβών. Κάθε φορά ο μαθητής θα πρέπει να λέει ένα μόνο γράμμα και στο τέλος να διαβάζει ολόκληρη τη λέξη.

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
|  | τ | |

Δραστηριότητα 5:**«Διαβάζω κορακίστικα»**

Επειδή η ανάγνωση μιας λέξης επηρεάζεται πολλές φορές από την έννοια της λέξης, ιδίως όταν η λέξη είναι γνωστή στο παιδί, ενώ ο πρωταρχικός σκοπός είναι η άσκηση των μαθητών στην αποκωδικοποίηση και σύνθεση των φωνημάτων και των συλλαβών της λέξης, μπορούμε να δώσουμε στους μαθητές να διαβάσουν λέξεις χωρίς σημασιολογικό περιεχόμενο (ψευδολέξεις). Αυτό μπορούμε να το επιτύχουμε εύκολα εάν σχηματίσουμε μια ομάδα λέξεων και εν συνεχεία αντικαταστήσουμε ένα ή περισσότερα γράμματα κάθε λέξης με άλλα άσχετα π.χ. μήλο – βήλο, τραπέζι – τραπέξι, ποδήλατο – ροδήλατο κ.ά. Οι μαθητές διαβάζουν την ομάδα των ψευδολέξεων σαν «κορακίστικα».



Δραστηριότητα 6:• **Διάκριση διαφορών μεταξύ λέξεων**

Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα στις λέξεις και να συνειδητοποιήσουν ότι και **ένα μόνο γράμμα ή ένας μόνο τόνος αλλάζει τη δομή και το νόημα της λέξης**. Δίνονται για ανάγνωση λέξεις σε ζεύγη με μικρές διαφορές, οι οποίες δύσκολα διακρίνονται από τα παιδιά. Οι λέξεις επιλέγονται με κριτήριο το επίπεδο κατανόησης και εμπειρίας του παιδιού.

1. Διαφορά στην πρώτη συλλαβή

| |
|--|
| <p>όλη – πόλη μπαλώνω – μαλώνω βρέχω – τρέχω παίρνω – περνώ</p> |
|--|

2. Διαφορά στη μεσαία ή τελευταία συλλαβή

| |
|---|
| <p>τζάμι – τζάκι σαγόι – σαλόι μπαλόι – μπαλκόνι τρόμος - τρόπος</p> |
|---|

3. Διαφορά στον τονισμό

| |
|---|
| <p>γένια – γενιά πότε – ποτέ μόνος – μονός ώμος – ωμός</p> |
|---|

4. Λέξεις με ακουστική ομοιότητα και διαφορετικό νόημα

Σε αυτή την περίπτωση το παιδί όχι μόνο διαβάζει τις λέξεις αλλά και εξηγεί τη σημασία τους.

| |
|--|
| <p>μήλα – μίλα βάζο – βάζω χείλια – χίλια παγόι - παγώνει</p> |
|--|

5. Λέξεις με ακουστική ομοιότητα και διαφορετική ορθογραφία.

Σε αυτή την περίπτωση το παιδί ξεχωρίζει τον ενικό από τον πληθυντικό αριθμό.

| |
|--|
| φίλη – φίλοι κακή – κακοί ξύλινη – ξύλινοι πέτρινη – πέτρινοι |
|--|

Δραστηριότητα 7:

A. Ορθογραφία

Βάζω κόκκινο χρώμα στα κορίτσια, κίτρινο στα αγόρια και πράσινο στα πράγματα

| | | | | | |
|-------|-----------------------|-------|-----------------------|------|-----------------------|
| Μάκης | <input type="radio"/> | Τάκης | <input type="radio"/> | μήλο | <input type="radio"/> |
| ξύλο | <input type="radio"/> | χέρι | <input type="radio"/> | Κική | <input type="radio"/> |
| Πόπη | <input type="radio"/> | Μαίρη | <input type="radio"/> | Άρης | <input type="radio"/> |
| δώρο | <input type="radio"/> | μάτι | <input type="radio"/> | χωνί | <input type="radio"/> |
| Νίκη | <input type="radio"/> | Λάκης | <input type="radio"/> | αυτί | <input type="radio"/> |

Γράφω μπροστά στη λεξούλα ότι ταιριάζει (ο, η, το)

| | | | |
|-------|--------|---------|--------|
| κήπος | Νίκος | μήλο | ξύλο |
| αυλή | σύκο | νάνος | τοίχος |
| νερό | μάτι | βόδι | χέλι |
| πουλί | ναύτης | Κική | Καίτη |
| πόλη | Ζωή | χτίστης | γέρος |

Γράφω πλάι στο μεγάλο το μικρό

| | |
|------------|-------------|
| πανί | πουλί |
| μάτι | παιδί |
| νερό | σπίτι |
| γατί | δόντι |

Από το ένα στα πολλά

| | |
|-------------|-------------|
| φυτό | φίλος |
| χέρι | μύλος |
| σπαθί | κύβος |

Βάζω τόνο όπου πρέπει

| | | | | | | | |
|-------|------|-------|-------|-----|------|------|-------|
| κερι | στο | στομα | αν | απο | μελι | αφου | οι |
| βαφο | φυτο | λαθος | γη | φως | στην | ενα | τις |
| φιλος | ελα | ξυλο | παιδι | μας | ολα | χαρα | πιατο |

Κυκλώνω τη λεξούλα που έχει τονιστεί λάθος και τη γράφω σωστά



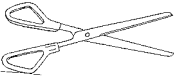



| | | | | | |
|--------|-------|--------|--------|-------|--------|
| καίρος | πόρτα | ψαρί | νέρο | τζάκι | σταρί |
| λάγος | αίμα | κουνιά | μάχη | ρουχό | ψώμι |
| σομπά | σπίτι | χιονί | κάμπος | τέντα | τοιχοί |

.....

.....

.....

Κάθε εικόνα δείχνει τι κάνω εγώ και τι κάνει η θεία μου.

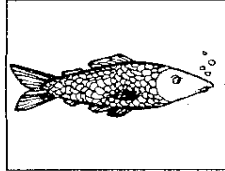
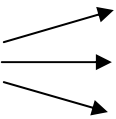
| | Εγώ | Η θεία |
|---|----------------------|----------------------|
|  | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
|  | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
|  | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
|  | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
|  | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
|  | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

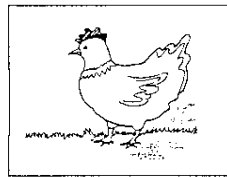
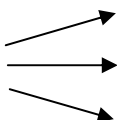
B. Κατανόηση της έννοιας μιας λέξης

- Ζητάμε από το παιδί να μας πει δύο προτάσεις που να περιλαμβάνουν τη συγκεκριμένη λέξη.
- Να βρει άλλες λέξεις που ανήκουν στην ίδια σημασιολογική κατηγορία π.χ. για τη λέξη πουλί μπορεί να μας κατονομάσει διάφορα πουλιά: καναρίνι, σπουργίτη, χελιδόνη κ.ά..
- Σχηματίζουμε πίνακες χαρακτηριστικών για τα διάφορα μέλη μιας κατηγορίας π. χ. τα φρούτα, τα πουλιά, τα ψάρια.
- Βοηθάμε τα παιδιά να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ σημασιολογικών κατηγοριών π.χ. τα πουλιά και τα ψάρια.
- Ζητάμε από το παιδί να αναφέρει ορισμένα χαρακτηριστικά του αντικειμένου π.χ. για τη λέξη τόπι μπορεί να πει: είναι στρογγυλό, έχει διάφορα χρώματα, με αυτό παίζουμε κ.ά.
- Να πει μία παρόμοια ή μία αντίθετη λέξη με αυτή που διάβασε.

Δραστηριότητες:

Χρωματίζω το κουτάκι για να δείξω που ζει το κάθε ζώο

| | | | |
|---|---|------------------------|--|
|  |  | νερό δάσος σπίτι | <input data-bbox="1054 405 1166 443" type="checkbox"/> <input data-bbox="1054 463 1166 501" type="checkbox"/> <input data-bbox="1054 521 1166 560" type="checkbox"/> |
|---|---|------------------------|--|

| | | | |
|---|---|------------------------|--|
|  |  | νερό δάσος σπίτι | <input data-bbox="1054 723 1166 761" type="checkbox"/> <input data-bbox="1054 781 1166 819" type="checkbox"/> <input data-bbox="1054 840 1166 878" type="checkbox"/> |
|---|---|------------------------|--|

Γράφω δίπλα σε κάθε λέξη μια άλλη που να ταιριάζει:

(χτένα, φως, κουμπί, κούπα, βίδα, χρώμα, μπίρα, μπάλα, ξύστρα, κλωστή, γόμα, ψωμί)

| | |
|--------------|-------------|
| λάμπα | παίζω |
| ρούχο | ξύνω |
| μαλλιά | πίνω |
| νερό | ράβω |
| ρόδα | σβήνω |

Σημειώνω με X ότι κάνει ο χτίστης και διαβάζω

| | | |
|------------------|--------|--|
| Ο χτίστης | γράφει | |
| | παίζει | |
| | γτίζει | |
| | βάφει | |

Βρίσκω τα ζευγάρια με τις αντίθετες λέξεις

| | |
|--------|--------|
| ξινός | νέος |
| γέρος | γλυκός |
| καλός | κοντός |
| μαύρος | εχθρός |
| φίλος | άσπρος |
| ψηλός | κακός |

Διαλέγω τη σωστή λέξη και συμπληρώνω

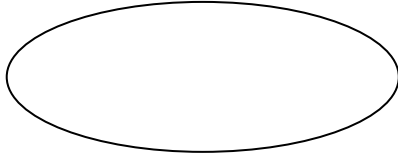
(φωτιά, παππούς, μωρό, λύκος, παιδί, μαμά)

- Το..... θέλει το γάλα του.
 Το..... παίζει μπάλα.
 Ο πίνει τον καφέ του.
 Ο ζει στο δάσος.
 Η πήρε μήλα.
 Η καίει στο τζάκι.

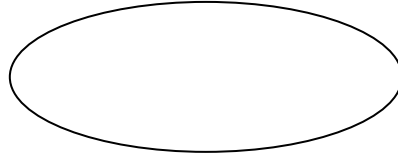
Βάζω κάθε λέξη στην ομάδα που ταιριάζει

| | | | | | | |
|--------|-------|---------|-------|--------|--------|------|
| μύγα | λύκος | λαγός | χήνα | τίγρης | σφήκα | αρνί |
| κούκος | γάτα | γκιώνης | πάπια | σαύρα | σκύλος | |

Πετούν



Τρέχουν

**Να διαγράψεις τις λέξεις που δεν ταιριάζουν στις παρακάτω ομάδες**

| | |
|------|--------|
| χέρι | ψωμί |
| πόδι | λαιμός |

| | |
|--------|--------|
| κούκος | αρνί |
| κύκνος | γλάρος |

| | |
|------|-------|
| ρόδα | ψωμί |
| τυρί | κρέας |

| | |
|-------|-------|
| ιστός | πόρτα |
| σπίτι | κήπος |

Γράψε τις λέξεις που διέγραψες με κεφαλαία γράμματα στις παρακάτω γραμμές. Τα αρχικά τους γράμματα σηματοποιούν μια λέξη που δείχνει τι να ζωγραφίσεις μέσα στη γυάλα

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....



Γ. Γραφή λέξεων με ιστορική ορθογραφία

Δραστηριότητες:

- **Οικογένειες λέξεων**

1. Σχηματίζω καρτέλες με οικογένειες λέξεων.

| κλειδ | παιδ | μελισ | εικο |
|-----------|------------|--------------|-------------|
| Κλειδί | Παιδί | Μέλισσα | Εικόνα |
| Κλειδώνω | Παιδικός | Μελίσι | Εικονικός |
| Κλειδαράς | Παιδότοπος | Μελισσοκόμος | Εικονοστάσι |
| Κλειδαριά | Παιδίατρος | Μελισσοφάγος | Εικονογραφώ |

2. Βάλε τις λέξεις στη σωστή οικογένεια

| | | | | |
|--------------|-------------|----------|--------------|----------|
| οικοδόμος | αιμάτωμα | οικοδομή | αιμοδότης | έκκληση |
| εκκλησίασμα | αιματοχυσία | ενοίκιο | εκκλησιασμός | |
| οικοδεσπότης | νοικοκύρης | κατοικία | παρεκκλήσι | |
| παρέκκληση | αιμορραγία | νοικάρης | αιμοβόρος | οικισμός |

| οίκος | αίμα | εκκλησία |
|-------|------|----------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

3. Ποια λέξη δεν ταιριάζει με τις υπόλοιπες;

| κλειδ | ξεν | μελ |
|---------------|-------------|--------------|
| κλειδί | ξένος | μέλι |
| κλειδώνω | ξενιτιά | μεσόκοπος |
| κλειδαράς | ξενιτεμένος | μέλισσα |
| κλίμα | ξενώνας | μελίσι |
| κλειδαρότρυπα | ξενοιάζω | μελισσοκόμος |

- Συμπλήρωση λέξεων

1. Η Αννούλα μας λέει τι δουλειές κάνει στο σπίτι της:

Μαγειρ...ω, συγυρ...ζω,
 συμμαζ...ω και σκουπ...ζω,
 ξεσκον...ζω, σιδερ...νω,
 καθαρ...ζω και διπλ...νω.

*

Ανεβ...νω, κατεβ...νω,
 μπ...νω, βγ...νω και ξεπλ...νω
 σκοινιά δ...νω και τεντ...νω
 και τα ρούχα μου απλ...νω.

2. Συμπληρώνω τις λέξεις στο παρακάτω ποίημα

Από κάτω απ' το ραδίκ....
 κάθονται δυο πιτσιρίκ....
 και ρωτάν ο ένας τον άλλ....ν
 ποιο 'ναι απ' όλα πιο μεγάλ...

Τους ακούει ένα σκαθάρ....
 και τους λέει «το κουκουνάρ....!»
 τους ακούει ένα τριζόν.....
 και τους λέει «το πεπόν....!»
 τους ακούει κι ένα τσιμπούρ....
 και τους λέει «το γαϊδούρ....!»

Γέλασαν οι πιτσιρίκ....
 γέλασε και το ραδίκ....
 κι ένας με μεγάλ.... στόμα
 βάτραχος γελάει ακόμα.

Βασίλης Ρώτας

Αξιολόγηση:**Φύλλο αξιολόγησης Δισύλλαβων λέξεων με δομή (ΣΦΣΦ) και (ΦΣΦ)**

| | Όνομα μαθητή: | Μπορεί να |
|---|--|-----------|
| 1 | Διαβάζει τη λέξη που του δείχνουμε. | |
| | Τόπι νερό σάκα δέμα Φίδι χέρι έλα Ωρα όλα άμα ένα Έξι | |
| 2 | Κατανοεί τη λέξη που διαβάζει. | |
| 3 | Γράφει τη λέξη που του ζητάμε. | |
| 4 | Αναλύει τη λέξη που του ζητάμε σε συλλαβές και φωνήματα. | |

Φύλλο αξιολόγησης Δισύλλαβων ψευδολέξεων με δομή (ΣΦΣΦ) και (ΦΣΦ)

| | Όνομα μαθητή: | Μπορεί να |
|---|---|-----------|
| 1 | Διαβάζει τη λέξη που του δείχνουμε. | |
| | Βοπι νεχο μακα δελα κιδι χειπι ελο Ωψα ηλα ομα εβα Εξι | |
| 2 | Γράφει τη λέξη που του ζητάμε. | |
| 3 | Αναλύει τη λέξη που του ζητάμε σε συλλαβές και φωνήματα. | |

Παρατηρήσεις:

Φύλλο αξιολόγησης Δισύλλαβων λέξεων με ΔΦ ή ΔΣ και Διφθόγγους

| | Όνομα μαθητή: | Μπορεί να |
|---|---|-----------|
| 1 | Διαβάζει τη λέξη που του δείχνουμε. | |
| | Παιδί είναι άλλοι όλοι αυτός Αίμα Τρέχει Μπαίνει Αυλή παίρνω εκεί αυτοί ναύτης | |
| 2 | Κατανοεί τη λέξη που διαβάζει. | |
| 3 | Γράφει τη λέξη που του ζητάμε. | |
| 4 | Αναλύει τη λέξη που του ζητάμε σε συλλαβές και φωνήματα. | |

Παρατηρήσεις:

4.4. ΜΑΘΗΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

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

Η μάθηση και απόκτηση της ικανότητας για ανάγνωση λέξεων και μικρών φράσεων δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάγνωση προτάσεων, και κειμένων. Έτσι, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, όταν μάθει να διαβάζει μεμονωμένες λέξεις, μπορεί να οδηγηθεί βαθμιαία στην ανάγνωση προτάσεων και κειμένων.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημάνουμε, για άλλη μια φορά, ότι η άσκηση στην ανάγνωση και κατανόηση μιας απλής πρότασης **δεν έπεται της απόκτησης όλων των άλλων δεξιοτήτων**, αλλά πραγματοποιείται παράλληλα και σε σχέση με αυτές. Αυτό σημαίνει ότι όταν το παιδί αποκτήσει την ικανότητα αναγνώρισης και γραφής μερικών γραμμάτων, συμφώνων και φωνηέντων, θα πρέπει να προχωρήσει στη σύνθεση συλλαβών που περιλαμβάνουν τα συγκεκριμένα γράμματα, εν συνεχεία στην ανάγνωση και γραφή λέξεων που σχηματίζονται από τις συγκεκριμένες συλλαβές και τέλος στην ανάγνωση, γραφή και κατανόηση προτάσεων που σχηματίζονται από τις γνωστές λέξεις.

Π.χ. «Ένας μαθητής της Α΄ τάξης που δεν ξέρει να διαβάζει μία λέξη δεν θα αποδώσει εάν συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης των δυσκολιών του, που θέτει σαν αρχικό στόχο την άσκηση του μαθητή στην ανάγνωση και γραφή π.χ. λέξεων. Αντίθετα, ο συγκεκριμένος μαθητής θα βοηθηθεί από ένα πρόγραμμα που θέτει σαν πρωταρχικό στόχο την λεπτομερή αξιολόγηση και ενίσχυση των ικανοτήτων του μαθητή σε επίπεδο γραμμάτων, στη συνέχεια σε επίπεδο συλλαβών, σε επίπεδο λέξεων, φράσεων, προτάσεων, κειμένου».

Κύρια σημεία προγράμματος αντιμετώπισης Μ.Δ. στην Ανάγνωση μικρών Προτάσεων και Κειμένων:

- Να διαβάζουν αργά, κάθε λέξη ή πρόταση χωριστά, σταματώντας για λίγο στα κενά μεταξύ των λέξεων ή προτάσεων.
- Να διαβάζουν κάθε λέξη ή πρόταση από την αρχή μέχρι το τέλος και να μην προσπαθούν να τη «μαντέψουν».
- Να τονίζουν σωστά τις λέξεις.
- Να αποφεύγουν να επαναλαμβάνουν την ανάγνωση της ίδιας λέξης ή πρότασης πολλές φορές, παρά μόνο αν είναι λανθασμένη, γιατί ξεχνούν τι διάβασαν προηγουμένως.
- Κάθε λέξη ή πρόταση να την ενσωματώνουν αναγνωστικά στα προηγούμενα. π.χ. αν έχουμε μία πρόταση τεσσάρων λέξεων, θα πρέπει να διαβαστούν αρχικά οι δύο πρώτες λέξεις, η τρίτη να διαβαστεί μαζί με τις δύο προηγούμενες, κ.ο.κ.
- Να τοποθετούν τις λέξεις ή τις προτάσεις στη σωστή σειρά, ώστε η πρόταση ή το κείμενο να είναι κατανοητό.
- Να τηρούν τους ορθογραφικούς κανόνες και τα σημεία στίξης. Μία πρόταση όσο μικρή και αν είναι, αρχίζει με κεφαλαίο γράμμα και τελειώνει με τελεία.
- Να κατανοήσουν ότι μπορούμε να γράψουμε ότι λέμε.

Επιπλέον, ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης δυσκολιών στην κατανόηση κειμένου θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- Εμπλουτισμό λεξιλογίου σε επίπεδο προφορικού λόγου.
- Χρήση ερμηνευτικού λεξικού.
- Ασκήσεις συμπλήρωσης παραληφθέντων στοιχείων του κειμένου.
- Ασκήσεις ακουστικής κατανόησης.
- Σταδιακή κατανόηση κειμένου με τη βοήθεια του δασκάλου.
- Ασκήσεις πολλαπλής επιλογής σε επίπεδο κατανόησης λέξεων ή φράσεων.
- Άσκηση στην επισήμανση και συγκράτηση των κύριων σημείων.

Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάγνωση Κειμένου 3-5 προτάσεων**Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:**

- A. Ανάγνωση και γραφή φράσεων και προτάσεων.
- B. Ανάγνωση Κειμένου 3- 5 Προτάσεων.

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

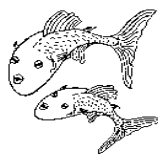
- Διαβάζει απλή πρόταση ή κείμενο 3 – 5 προτάσεων.
- Γράφει απλή πρόταση ή κείμενο 3 – 5 προτάσεων.
- Κατανοεί απλή πρόταση ή κείμενο 3 – 5 προτάσεων.
- Γράφει κείμενο 3 – 5 προτάσεων, περιγράφοντας μια εικόνα.
- Γράφει κείμενο 3 – 5 προτάσεων, εκφράζοντας δικές του σκέψεις.

A. Ανάγνωση και γραφή φράσεων και προτάσεων**Δραστηριότητες:**

- Σχηματισμός προτάσεων

Διαβάζω την πρόταση και τη συμπληρώνω με το όνομα του αντικειμένου που δείχνει η εικόνα

Η μητέρα τηγάνισε

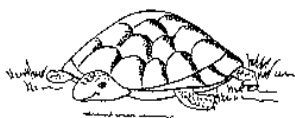


Με το



έκανα έναν περίπατο.

Η



πήγε στα



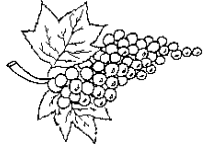
Η



πήρε μια



Τα



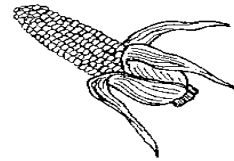
ήταν μέσα στο



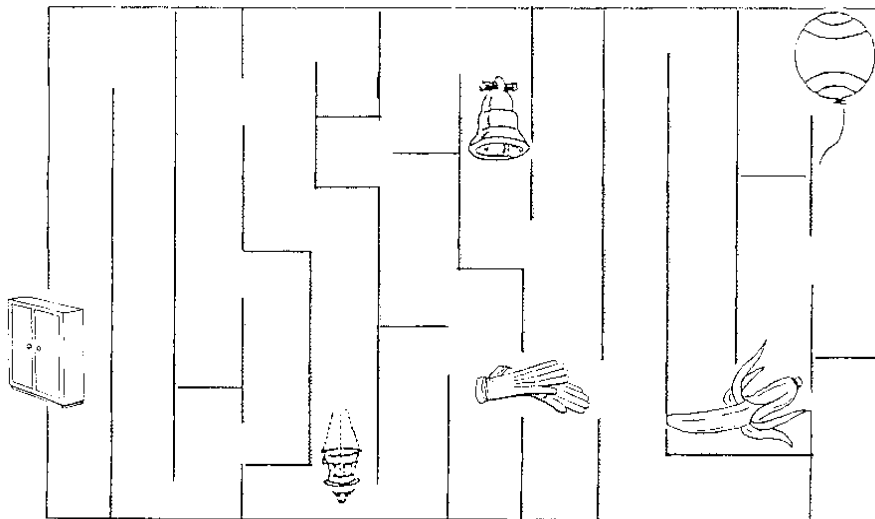
Το



έφαγε ένα



Ξεκινώ από τη ντουλάπα και γαράζω το δρόμο μέχρι το μπαλόνι.
Μετά γράφω όλες τις λέξεις που βρήκα στο δρόμο



.....
.....

.....
.....

.....
.....

Με τις παραπάνω λέξεις συμπληρώνω τις προτάσεις

Το καμπαναριό έχει μια μεγάλη

Το είναι κόκκινο.

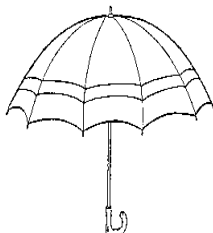
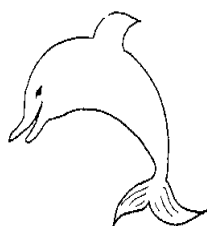
Η γιαγιά άναψε το

Το είναι γεμάτο ποτό.

Ο πατέρας μου έχασε το ένα

Σήμερα έφαγα μια

Τα ρούχα μου τα έβαλα στη

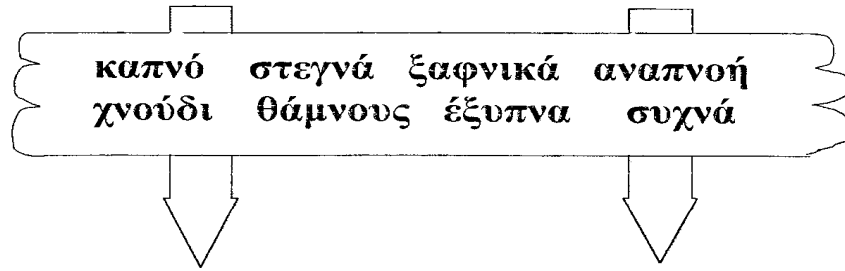
Συμπληρώνω τις προτάσεις με τις λέξεις των εικόνων

Τοζει στη θάλασσα.

Ο Λάμπρος κρατά την

Ο γυμναστής σφυρίζει δυνατά με τη

Συμπληρώνω τις προτάσεις με μια από τις λέξεις:



Ο καπνοδόχος βγάζει μαύρο

Η μητέρα μάζεψε ταρούχα

..... άρχισε να βρέχει.

Πάρτε μια βαθιά

Κρύβεται μέσα στους πυκνούς

Έχει δυο ματάκια κι ένα δέρμα γεμάτο

.....

Χωρίζω τις λέξεις της πρότασης και τις ξαναγράφω ξεχωριστά

Τα φύλλα έπεσαν στο χόμα.

.....

Η βροχούλα πότισε τα λουλούδια.

.....

Τα σύννεφα τρέχουν στον ουρανό.

.....

Πήγα με περίπατο στο βουνό.

.....

Προσπάθησε να ξεμπερδέψεις τις λέξεις και να τις γράψεις στη σωστή σειρά, μη ξεχνώντας το κεφαλαίο γράμμα στην αρχή και την τελεία στο τέλος

νάνοι η επτά οι και Χιονάτη
.....

σε χελώνα ο η λαγός και δρόμου αγώνα
.....

λύκος άσπρο κακός ο και το αρνάκι
.....

Γράψε κι εσύ τους τίτλους δύο παραμυθιών που σου αρέσουν

.....
.....

Σε κάθε κουτάκι κρύβεται μια πρόταση

| | | | |
|-------------------------------------|--|---|--|
| Ο φύτεψε Φώτης φυτό ένα | ξυλοκόπος πολλά Ο ξύλα έκοψε | βόδι λιβάδι ήταν στο δεμένο Το | Ο έκανε αθλητής άλμα ένα μεγάλο |
|-------------------------------------|--|---|--|

1.....

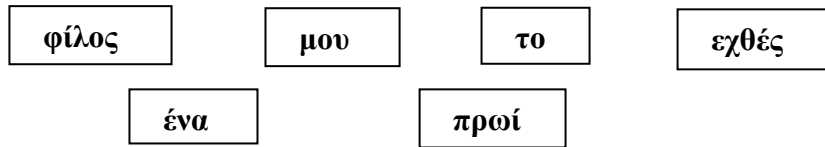
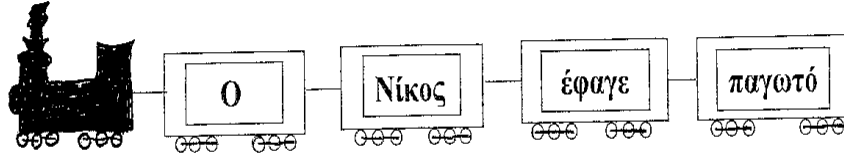
2.....

3.....

4.....

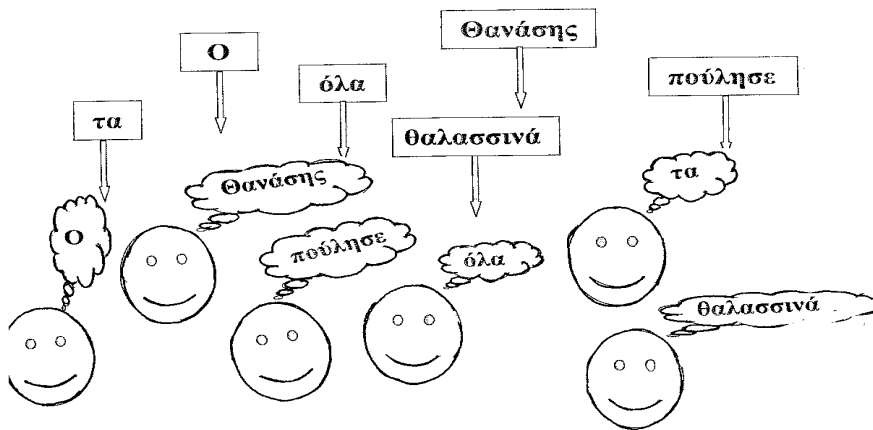
«Τα βαγόνια»

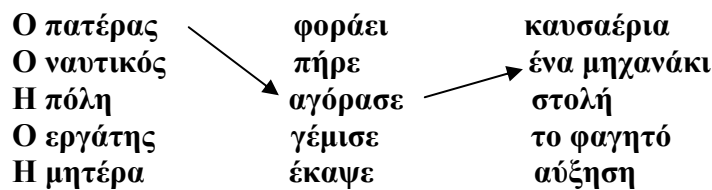
Φτιάχνουμε χάρτινα βαγόνια τρένου με υποδοχές για καρτέλες λέξεων. Δίνουμε μία λέξη και ζητάμε από τα παιδιά να συμπληρώσουν το τρένο με όσα «βαγόνια – λέξεις» μπορούν, όχι μόνο στο τέλος αλλά και ενδιάμεσα. π.χ. Δίνουμε τη λέξη « Νίκος » και τα παιδιά μπορούν να συμπληρώσουν μία, μία λέξη: «Ο Νίκος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



Δραστηριότητα :

Ανακατεύουμε καρτέλες με τις λέξεις μιας πρότασης και τις μοιράζουμε στους μαθητές. Κάθε μαθητής παίρνει μία καρτέλα και πρέπει όλοι οι μαθητές να μπουν στη σωστή σειρά, ώστε η πρόταση να είναι νοηματικά σωστή. Στο τέλος η πρόταση γράφεται στον πίνακα και διαβάζεται.



Ενώνω ότι ταιριάζει και μετά το διαβάζωΣχηματίζω την πρόταση και τη διαβάζω

| | | | |
|-------------|--------|----------|-------------|
| | έκανε | | στο τρέξιμο |
| Ο Αποστόλης | ήρθε | δεύτερος | στο φεγγάρι |
| | φόρεσε | | στο ψυγείο |

- Συμπλήρωση προτάσεων

Συμπλήρωσε την πρόταση με δικές σου λέξεις που να ταιριάζουν

«Η πάπια βούτηξε στο ».

«Η πάπια βούτηξε στο νερό».

ή

«Η πάπια βούτηξε μέσα στο νερό».

ή

«Η πάπια με τα παπάκια της βούτηξε μέσα στο νερό».

ή

«Η πάπια με τα τρία παπάκια της βούτηξε μέσα στο νερό».

ή

«Η πάπια με τα τρία παπάκια της βούτηξε μέσα στο νερό της λίμνης».

Κύκλωσε τη λέξη που δεν ταιριάζει με το νόημα της πρότασης και βάλε μία δική σου

Ο δάσκαλος έφαγε το μαθητή.

.....

Ο ουρανός είναι γεμάτος λουλούδια.

.....

Το νερό δίψασε το χορτάρι.

.....

Βάλαμε ξύλα στην κουζίνα για να ζεσταθούμε

.....

Διάβασε την πρόταση και διάλεξε μία από τις δύο λέξεις της παρένθεσης που ταιριάζει στο νόημα της πρότασης

Ο φίλος μου ο Δημήτρης ήταν ο που δεν ήρθε στην εκδρομή.

(μόνος – μονός)

Στο πάρτι που έκανε ο Πέτρος για τη γιορτή του, ήρθε η τάξη

(πόλη – όλη)

Σημείωσε με X την πρόταση που είναι νοηματικά σωστή

| | |
|---|--------------------------|
| Ο πατέρας μου είναι γέρος. | <input type="checkbox"/> |
| Ο πατέρας μου είναι γερός. | <input type="checkbox"/> |
| Η βουλή ψήφισε ένα νέο νόμο. | <input type="checkbox"/> |
| Η βουλή ψήφισε ένα νέο νομό. | <input type="checkbox"/> |
| Ο αδερφός μου έπεσε και έσπασε τον ώμο του. | <input type="checkbox"/> |
| Ο αδερφός μου έπεσε και έσπασε τον ωμό του. | <input type="checkbox"/> |

Διάβασε πρώτα τις δύο προτάσεις και μετά συμπλήρωσε την τρίτη πρόταση με τη λέξη που ταιριάζει μέσα από την παρένθεση

| |
|--|
| <p>Όλες οι παραλίες της Πάρου έχουν ψηλή άμμο. Η Ελένη επειδή είναι ψηλή παίζει μπάσκετ. Η μητέρα μου είπε να αγοράσω ζάχαρη για το γλυκό. (ψηλή – ψηλή)</p> |
| <p>Η πόλη μας είναι μικρή, αλλά πολύ όμορφη. Όταν ήμαστε μικροί, η γιαγιά μας έλεγε παραμύθια. Ο μπαμπάς και ο θείος, όταν ήταν έκαναν πολλές αταξίες. (μικρή – μικροί)</p> |

Στις παρακάτω προτάσεις άλλαξε τις λέξεις που είναι έντονες με κάποιες από την παρένθεση. Αφού τις ξαναγράψεις διάβασέ τες και θα δεις ότι το νόημα δεν έχει αλλάξει

(βοσκός, αναπνοή, χαράζει, αντάμωσε, εργασία)

Ο **τσοπάνης** βρισκόταν στο μαντρί μαζί με τα πρόβατά του. Μόλις είχε **ξημερώσει** και το κρύο ήταν τσουχτερό. Η **ανάσα** του ήταν παγωμένη. Έβγαλε τα ζώα του να πιουν νερό και **συνάντησε** το γείτονά του. Πήγαινε στην πόλη για κάποια **δουλειά**.

.....

.....

.....

.....

.....

- **Σχηματισμός αυθόρμητης πρότασης με συγκεκριμένο νόημα**

Δραστηριότητα 1:

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

«**Τα ζώα**»

Οι μαθητές μπορούν να γράψουν:

Αγαπώ τα ζώα.

Τα ζώα ζουν στο δάσος.

Έχω δύο ζώα στο σπίτι μου.

Δεν πρέπει να σκοτώνουμε τα ζώα.

Τα ζώα είναι φίλοι του ανθρώπου.

Θα ήθελα να έχω έναν κήπο με πολλά ζώα.

Δραστηριότητα 2:

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

Κοιτάζω την εικόνα και προσπαθώ να γράψω μία πρόταση

.....



.....



.....

Αξιολόγηση:**Φύλλο αξιολόγησης απλών προτάσεων.**

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

Παρατηρήσεις:

B. Ανάγνωση Κειμένου 3- 5 Προτάσεων

Δραστηριότητες:

Μορφή κειμένου

Διαβάζω προσεχτικά το κείμενο και το ξαναγράφω βάζοντας τελεία και κεφαλαίο γράμμα, όπου χρειάζεται

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




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



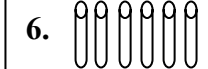
Διαβάζω προσεχτικά το κείμενο και το ξαναγράφω βάζοντας τελεία, κεφαλαίο και τόνο, όπου χρειάζεται

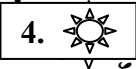

Μια φορά και έναν καιρό, ήταν ένα κοριτσάκι που το έλεγαν Κοκκινισκουφίτσα ένα πρωί ξεκίνησε να παει φαγητό στη γιαγιά της, που ζούσε σε ένα μεγάλο δασος «προσεχε», της ειπε η μαμα της, «στο δασος κρυβεται ο λυκος»

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

Κατανόηση κειμένουΔιαβάζω την ιστορία και βρίσκω το δώρο της Άννας.

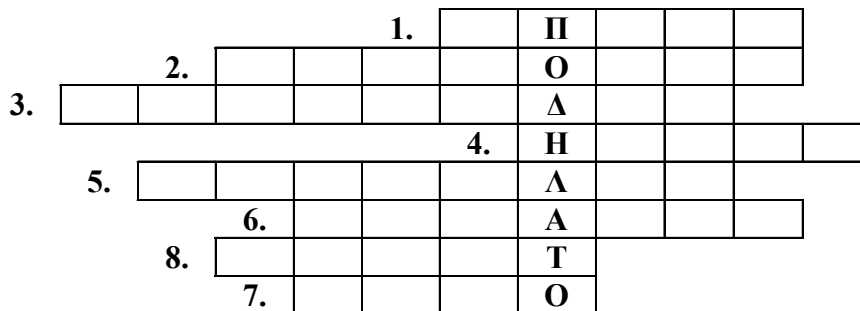
Η Άννα έχει σήμερα τα γενέθλιά της. Μόλις έφυγε για το σχολείο, η μαμά της στόλισε το  1. με  2. και γέμισε τα βάζα με  3.

Μετά ετοίμασε μια  8. με πολλές  5. κι έβαλε έξι  6.

Όταν γύρισε η Άννα, το σπίτι της φάνηκε διαφορετικό. Ξαν να έλαμπε περισσότερο κι από τον  4. Στην εξώπορτα περίμεναν οι γονείς της και μαζί μ' αυτούς ένα πελώριο  7. με κόκκινη κορδέλα.

Με τι χαρά άρχισε να ξετυλίγει το δώρο της, και φανταστείτε τι ένιωσε όταν αντίκρισε ένα υπέροχο μοντέρνο

Για να βρεις το δώρο της Άννας, γράψε τις λέξεις με τη σειρά που δείχνουν οι αριθμοί στις εικόνες. Στα γοντρά τετράγωνα θα εμφανιστεί το δώρο



Δραστηριότητα 2:

Δίνουμε ένα μικρό κείμενο (5 προτάσεων), το οποίο αναφέρεται σε ένα οικείο θέμα. Οι τρεις από τις προτάσεις είναι σχετικές με το θέμα, ενώ οι άλλες δύο που παρεμβάλλονται είναι άσχετες. Ζητούμε από τους μαθητές να εντοπίσουν τις άσχετες προτάσεις. Ξαναγράφουν το κείμενο παραλείποντας τις άσχετες προτάσεις και το διαβάζουν.

Στη λαϊκή αγορά

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

.....

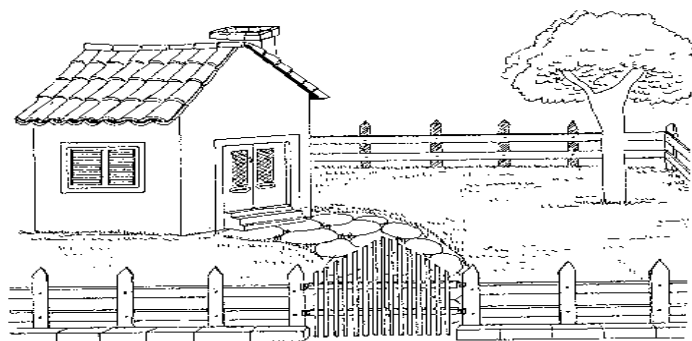
Συμπληρώνω μία δική μου πρόταση, που να ταιριάζει με το θέμα

.....

Δραστηριότητα 3:**Συμπληρώνω το κείμενο με τις λέξεις της παρένθεσης**

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

(διαβάσω, μαζεύονται, καθόμαστε, βραδιάσει, Παίζουμε, μαλώνουμε, νυχτώνει, μαζεύω, τρέχω, πλένω, κάθομαι)



Το σπίτι των νάνων

Κοντά στη λίμνη με τους κύκνους είναι **ένα πυκνό** δάσος. Εκεί ανάμεσα στις πικροδάφνες έχουν το σπιτάκι τους, οι γνωστοί μας από τα παραμύθια επτά νάνοι κι η Χιονάτη. Ένα σπιτάκι μικρό και όμορφο με τζάκι.

Είναι όλοι τους κοντοί, λιγνοί, έξυπνοι και μελαχρινοί.
Ζούνε ξένοιαστοι και ευτυχισμένοι.

Συμπληρώνω ότι λείπει διαβάζοντας το κείμενο

Κοντά στη με τους είναι ένα δάσος.

Ανάμεσα στις έχουν το σπιτάκι τους οι μας νάνοι.

Είναι όλοι τους κοντοί και μελαχρινοί.

Δραστηριότητα 5:

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

ανάγνωση του κειμένου ζητάμε να μας πουν τι καινούργιο έμαθαν για το συγκεκριμένο θέμα.

Δραστηριότητα 6:

Το πρωινό ξύπνημα



Ο Γιάννης χθες το πρωί σηκώθηκε νωρίτερα για το σχολείο. Έπρεπε να κάνει επανάληψη στην ιστορία, γιατί θα έγραφαν διαγώνισμα. Ενώ διάβαζε ένωσε κουρασμένος και σκέφτηκε να κάνει ένα διάλειμμα.

Όταν άνοιξε και πάλι τα μάτια του το πρώτο πράγμα που κοίταξε ήταν το ρολόι πάνω στο γραφείο. Είχε περάσει μια ολόκληρη ώρα και έπρεπε να φύγει αμέσως. Ντύθηκε γρήγορα και έβαλε τα βιβλία του στην τσάντα. Πήρε το ποδήλατό του και άρχισε να τρέχει όσο πιο γρήγορα μπορούσε.

Όταν μπήκε στην τάξη, οι συμμαθητές του μόλις είχαν τελειώσει το διαγώνισμα.

Σκέφτομαι και απαντώ στις ερωτήσεις

Γιατί ο Γιάννης σηκώθηκε νωρίτερα χθες το πρωί;

.....

Ποιο ήταν το «πάθημα» του Γιάννη;

.....

Σκέφτομαι και γράφω τι κάνω το πρωί που ξυπνώ

.....

Δραστηριότητα 7:**Ταξίδι με το τρένο**

Με τον πατέρα μου κάναμε ένα ταξίδι με το τρένο. Πήγαμε στο σταθμό με ταξί. Βάλαμε τα πράγματα στο τρένο. Βγάλαμε εισιτήριο και ανεβήκαμε στο έβδομο βαγόνι. Εκεί βρήκαμε και άλλους γνωστούς μας. Έγινε έλεγχος εισιτηρίων και το τρένο ξεκίνησε.

Από το παράθυρο βλέπαμε χωράφια, σπίτια, βουνά, χωριά. Είδαμε και ένα χωράφι με αμυγδαλιές, φορτωμένες αμύγδαλα.

Το ταξίδι μέχρι την πόλη, ήταν πολύ ωραίο.

Απαντώ στις ερωτήσεις

Που πήγαν με το τρένο;


.....

Τι έγινε με τα εισιτήρια;

.....

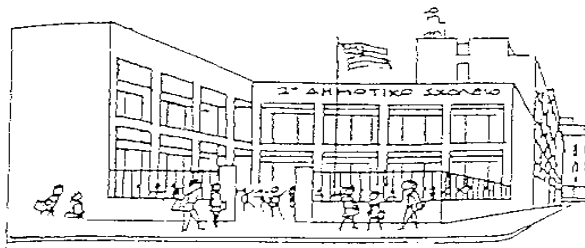
Τι είδαν από το παράθυρο;

.....

| | |
|---|--|
|  | <p><u>Τι κάνει ο κύριος;</u></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
|---|--|

• **Αυθόρμητη γραφή**

Κοιτάζω την εικόνα και γράφω λίγα λόγια γι' αυτά που βλέπω



.....

Αξιολόγηση:

Φύλλο αξιολόγησης Κειμένου 3 – 5 προτάσεων

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

Παρατηρήσεις:

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Το διάγραμμα που ακολουθεί αποτελεί προσπάθεια «σχηματοποίησης» του ενδεικτικού προγράμματος αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, το οποίο περιγράφηκε στο πρώτο μέρος. Το συγκεκριμένο διάγραμμα, μπορεί να διευκολύνει το έργο δασκάλου, αφού του δίνει τη δυνατότητα αφενός να θέτει ευκολότερα τους στόχους παρέμβασης αφετέρου να παρακολουθεί την πρόοδο του μαθητή σχετικά με την επίτευξη του κάθε στόχου. Επιπλέον, ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα, μετά την πολύπλευρη αξιολόγηση και την καταγραφή των αδυναμιών του μαθητή, να προσδιορίσει πάνω στο διάγραμμα την αφετηρία της παρέμβασής του και ταυτόχρονα να γνωρίζει τα επόμενα βήματά του.

Είναι αυτονόητο ότι το διάγραμμα θα γίνει αντικείμενο παρατήρησης και εφαρμογής, αφού προηγηθεί η προσεκτική μελέτη του προγράμματος που προτείνονται στο πρώτο μέρος.

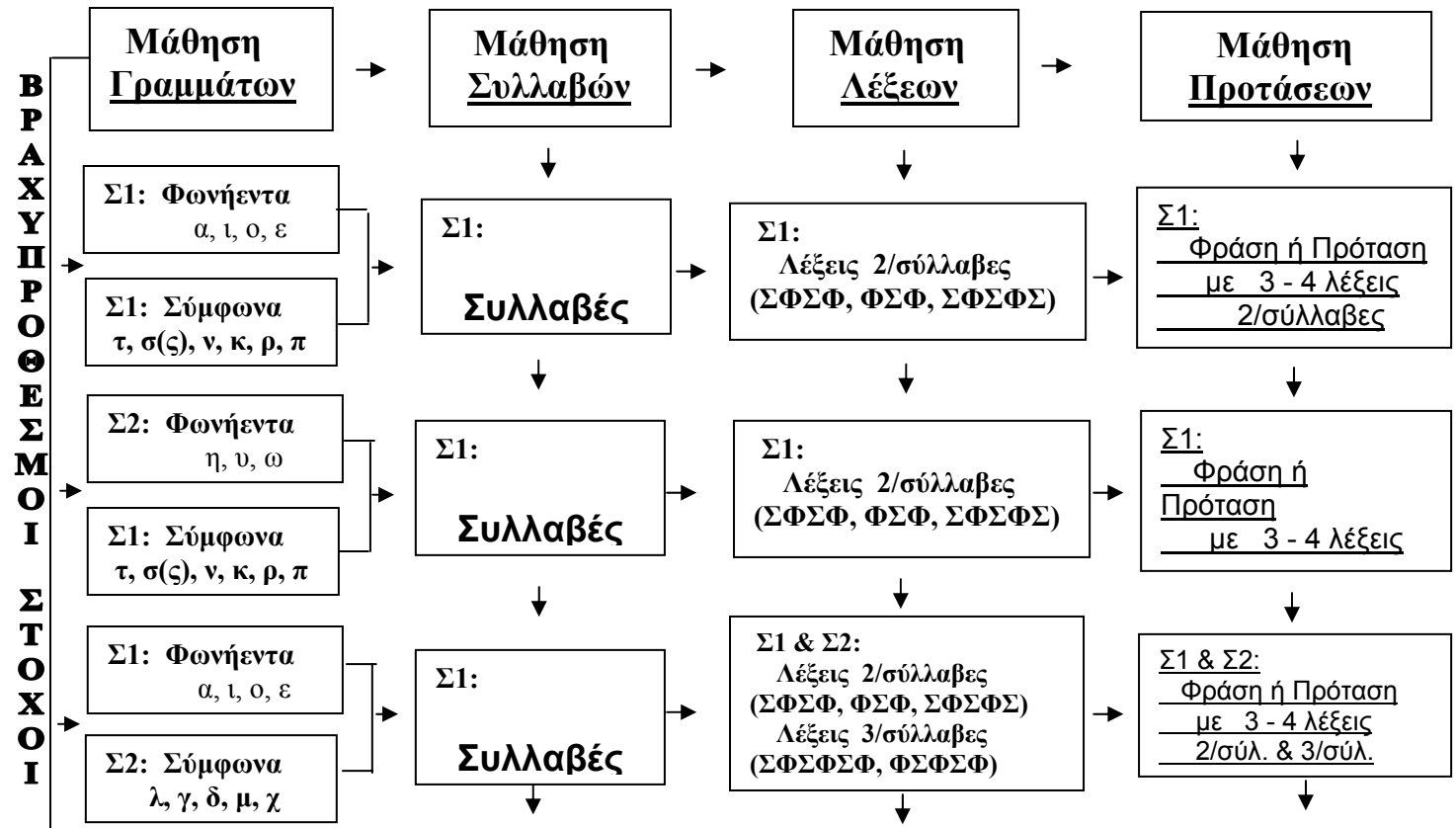
Θα πρέπει να τονίσουμε ότι η δομή κάθε προγράμματος παρέμβασης θα πρέπει να έχει οριζόντια και κάθετη κατεύθυνση. Η οριζόντια κατεύθυνση αναφέρεται σε μακροπρόθεσμους στόχους, οι οποίοι αφορούν σημαντικές δεξιότητες («σταθμούς») στην εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής. Η κάθετη κατεύθυνση αναφέρεται σε βραχυπρόθεσμους στόχους, οι οποίοι αφορούν επιμέρους δεξιότητες (μικρά «βήματα»), απαραίτητες για την κατάκτηση του τελικού στόχου, που είναι η εκμάθηση του γραπτού λόγου από το μαθητή.

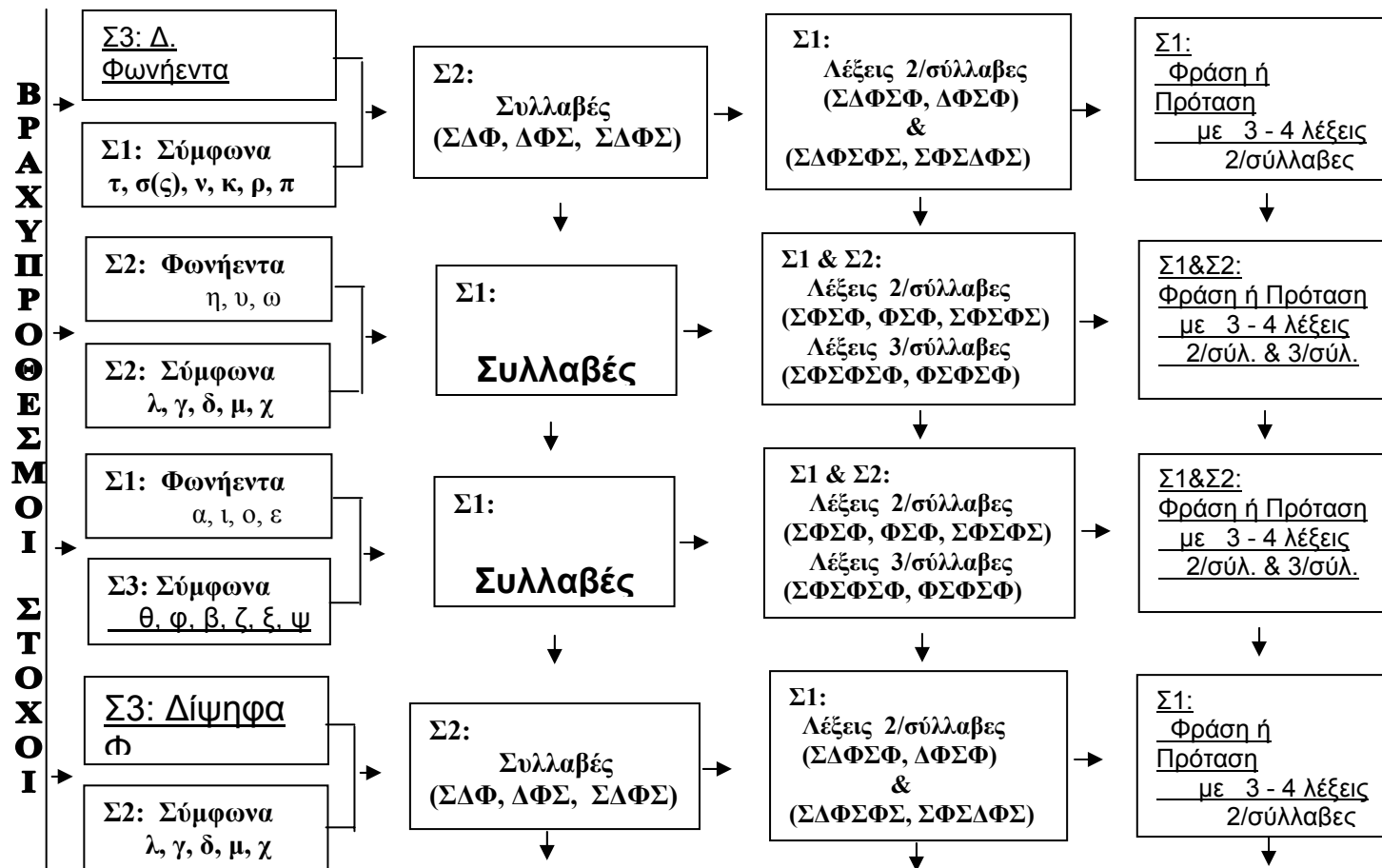
Η σύνταξη ενός μηνιαίου προγράμματος παρέμβασης ή ενός εβδομαδιαίου ή ακόμα ενός προγράμματος στο πλαίσιο της μιας συνάντησης με το μαθητή, απαιτεί παρέμβαση σε πολλά επίπεδα (εκμάθηση γραμμάτων, σύνθεση συλλαβών με αυτά τα γράμματα, ανάγνωση και γραφή λέξεων με τις συγκεκριμένες συλλαβές, ανάγνωση και γραφή προτάσεων, ανάγνωση και γραφή κειμένου). Τα επίπεδα αυτά καθορίζονται από τις αδυναμίες του κάθε παιδιού. Για το λόγο αυτό, το συγκεκριμένο διάγραμμα τις περισσότερες φορές δεν μπορεί να ακολουθείται πιστά αλλά χρειάζεται να γίνονται «άλματα», τα οποία καθορίζονται όχι μόνο από τις αδυναμίες αλλά και την πρόοδο του κάθε μαθητή.

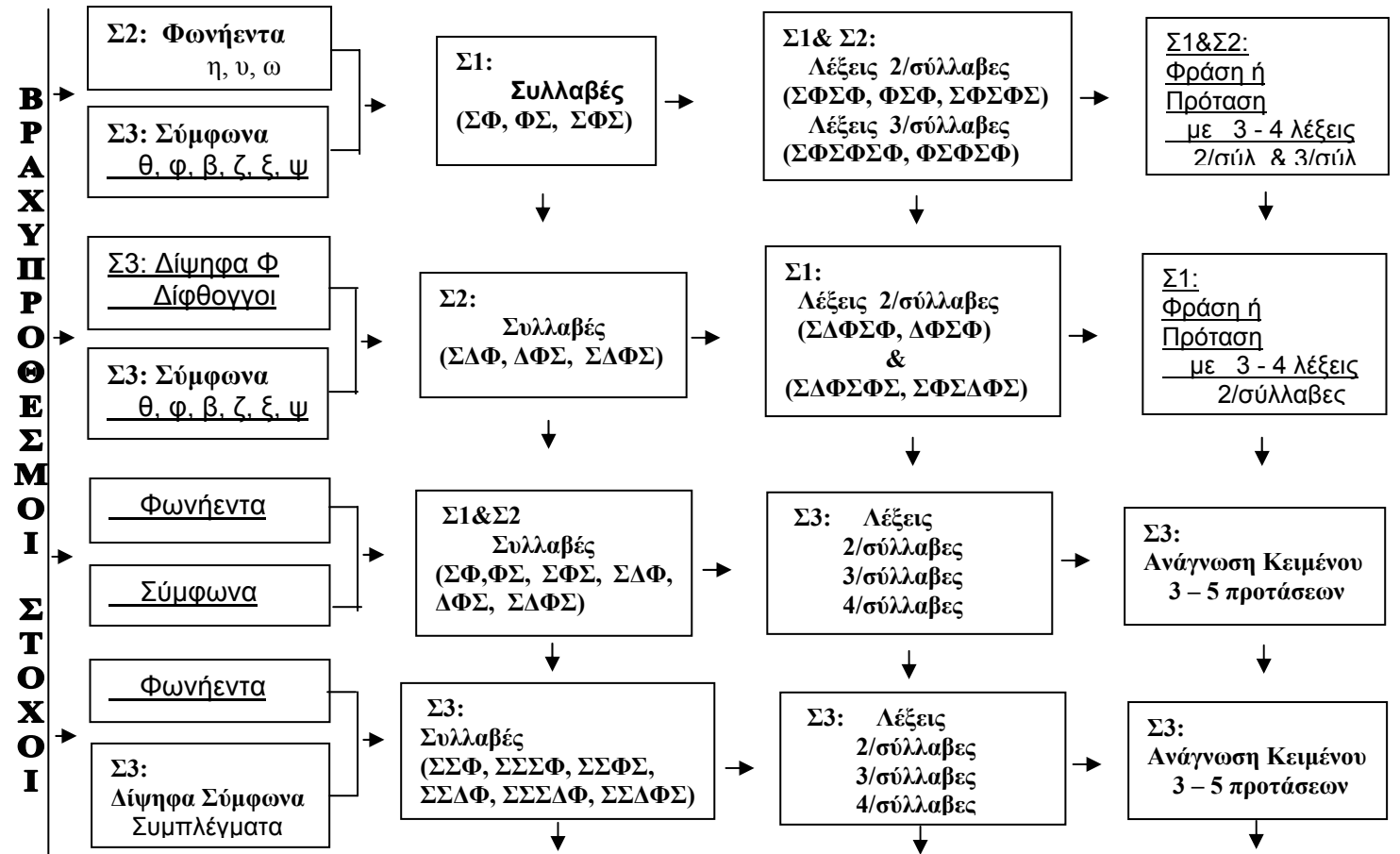
Ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι σημαντικό για το δάσκαλο να μπορεί να «προσανατολίζεται» εύκολα και να χαράσσει την καινούρια πορεία για το καλό του μαθητή.

Το τελευταίο δε σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρχει βιασύνη από την πλευρά του δασκάλου σε ότι αφορά την υλοποίηση του οποιουδήποτε προγράμματος παρέμβασης. Για το λόγο αυτό δεν υπάρχει αυστηρό χρονοδιάγραμμα στην υλοποίηση των στόχων. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα με έναν Α μαθητή μπορεί να ολοκληρωθεί σε μερικούς μήνες ενώ με έναν Β μαθητή να χρειαστούν ακόμη και χρόνια.

ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΟΙ ΣΤΟΧΟΙ







ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

του

Ιωάννη Καραντζή

Μαθηματικού, Διδάκτορα Επιστημών Αγωγής,
Σχολικού Συμβούλου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,
Προϊσταμένου Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε.
Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

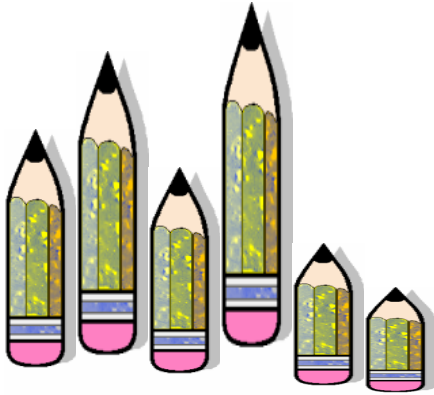
5.1. ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

5.1.1. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στις προαριθμητικές έννοιες

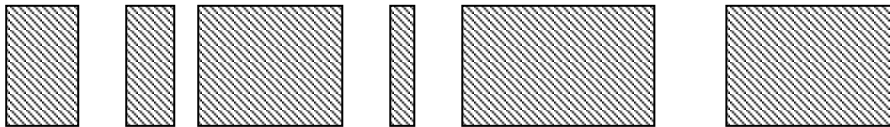
Δραστηριότητα 1^η: Δείξε με τη σειρά τις μπάλες αρχίζοντας από τη μεγαλύτερη και αφού τελειώσεις, κάμε το ίδιο αρχίζοντας όμως από το μικρότερο.



Δραστηριότητα 2^η: Δείξε με τη σειρά τα μολύβια αρχίζοντας από το ψηλότερο και αφού τελειώσεις, κάμε το ίδιο αρχίζοντας όμως από το κοντότερο.



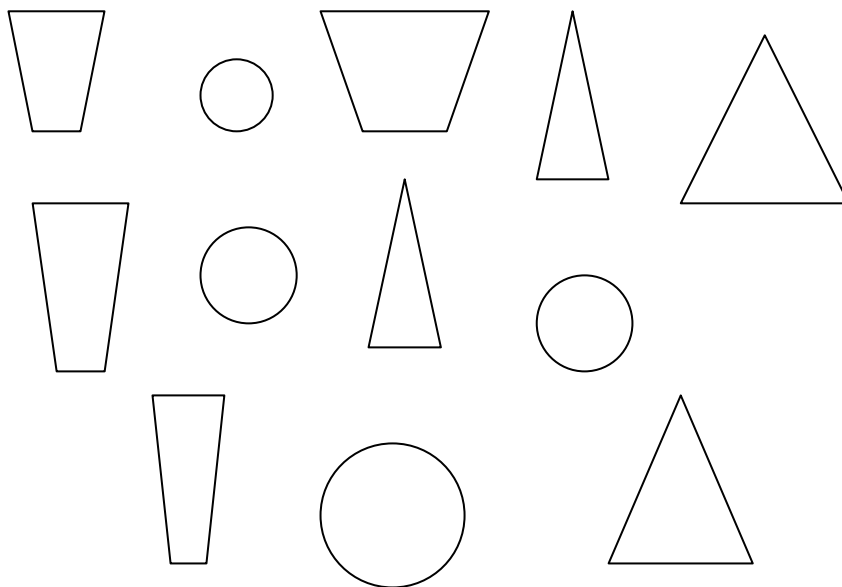
Δραστηριότητα 3^η: Δείξε με τη σειρά τα σχήματα αρχίζοντας από το πλατύτερο και αφού τελειώσεις, κάμε το ίδιο αρχίζοντας όμως από το στενότερο.



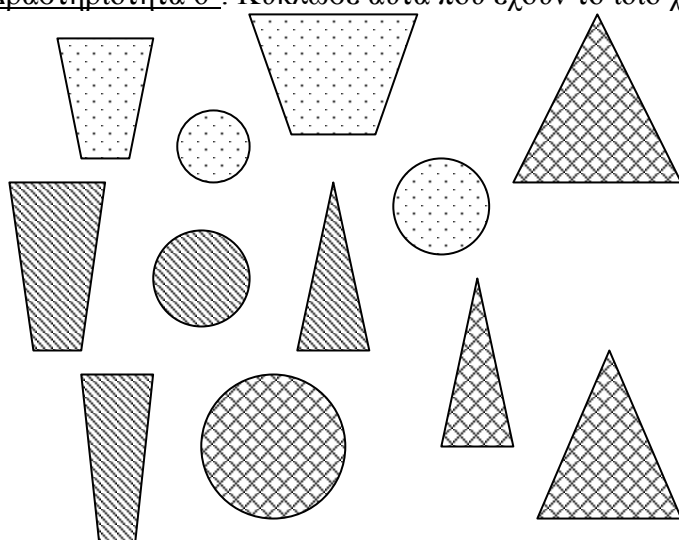
Δραστηριότητα 4^η: Χρωμάτισε τη μπάλα που έχει το ίδιο μέγεθος με την πρώτη.



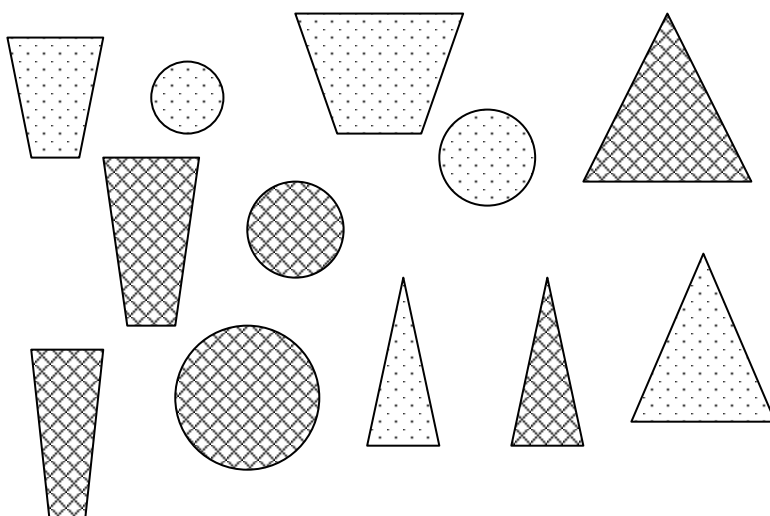
Δραστηριότητα 5^η: Κύκλωσε αυτά που έχουν το ίδιο σχήμα.



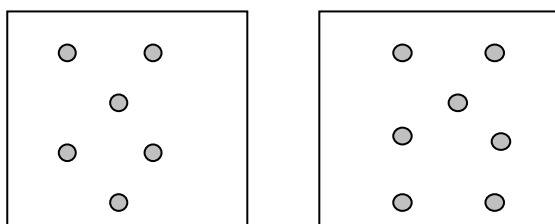
Δραστηριότητα 6^η: Κύκλωσε αυτά που έχουν το ίδιο χρώμα.



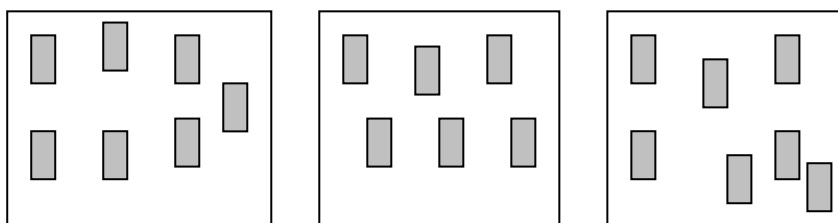
Δραστηριότητα 7^η: Κύκλωσε αυτά που έχουν το ίδιο σχήμα και χρώμα.




Δραστηριότητα 8^η: Ποια ομάδα έχει τα περισσότερα μπαλάκια;



Δραστηριότητα 9^η: Ποιες ομάδες έχουν τον ίδιο αριθμό σχημάτων;



Σημείωση: Όπου υπάρχει αυτή η εικόνα,  σημαίνει ότι η δραστηριότητα απευθύνεται στους δασκάλους με σκοπό να την μορφοποιήσουν σύμφωνα με τις οδηγίες.

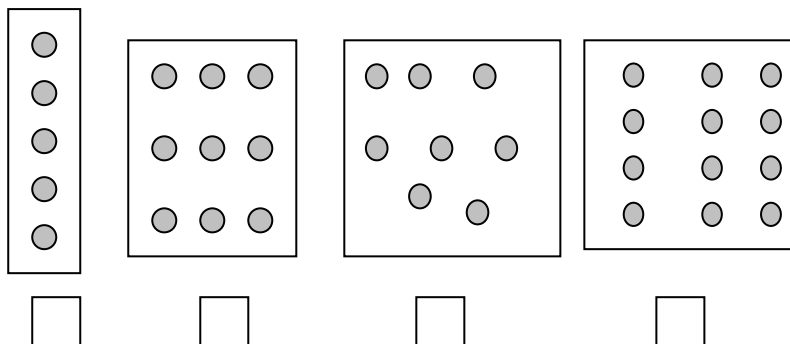


Δραστηριότητα 10^η: Δώστε στο μαθητή 16 σχήματα από χαρτόνι (8 τρίγωνα, 8 τετράγωνα), τα οποία τα 4 από κάθε σχήμα να έχουν χρώμα κόκκινο και τα άλλα 4 πράσινο. Από τα 4 πράσινα ή τα 4 κόκκινα του κάθε σχήματος τα 2 να έχουν μεγάλο μέγεθος και τα άλλα 2 μικρότερο μέγεθος. Κάνετε το εξής ερώτημα στο μαθητή: «Φτιάξε όσο το δυνατόν περισσότερες διαφορετικές ομάδες σχημάτων».

5.1.2. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στην απαρίθμηση ποσοτήτων και στην αναγνώριση αριθμητικών συμβόλων

Δραστηριότητα 1^η: (Απευθύνεται στους δασκάλους) Δώστε στο μαθητή ποσότητες συγκεκριμένων αντικειμένων για απαρίθμηση από το μαθητή (π.χ. 5, 8, 14, 20, 24).

Δραστηριότητα 2^η: Μπορείς να μετρήσεις πόσα μπαλάκια έχει κάθε ομάδα και να γράψεις στη συνέχεια τον αριθμό που βρήκες στο αντίστοιχο τετραγωνάκι;





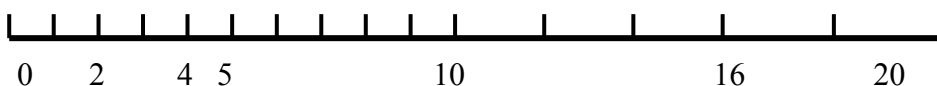
Δραστηριότητα 3^η: Φτιάχνετε μικρές καρτέλες με διάφορους αριθμούς. Στη συνέχεια δείχνετε μία-μία τις καρτέλες και ζητάτε από το μαθητή να σας λέει ποιος αριθμός είναι γραμμένος σ' αυτήν.

Δραστηριότητα 4^η: Μπορείς να διαβάσεις έναν- έναν τους αριθμούς της καρτέλας;

| | | | | | | | |
|---|----|-----|----|----|----|----|----|
| 3 | 1 | 4 | 2 | 6 | 9 | 7 | 11 |
| 5 | 18 | 135 | 46 | 34 | 45 | 72 | 23 |

5.1.3. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στην άνοδο και κάθοδο της αριθμητικής κλίμακας

Δραστηριότητα 1^η: Πάνω στην παρακάτω αριθμογραμμή, μπορείς να συμπληρώσεις τους αριθμούς που λείπουν;



Δραστηριότητα 2^η: 1, 2, 3 Μπορείς να συνεχίσεις να μετράς μόνος σου;

Δραστηριότητα 3^η: Από εκεί που έφθασες μετρώντας, μπορείς να μετρήσεις αντίστροφα (π.χ. 30, 29, 28, ...);

Δραστηριότητα 4^η: 2, 4, 6 Μπορείς να συνεχίσεις να μετράς μόνος σου;

Δραστηριότητα 5^η: Από εκεί που έφθασες μετρώντας ανά δύο, μπορείς να μετρήσεις αντίστροφα (π.χ. 20, 19, 18, ...);

Δραστηριότητα 6^η: 5, 10, 15 Μπορείς να συνεχίσεις να μετράς μόνος σου;

Δραστηριότητα 7^η: Από εκεί που έφθασες μετρώντας ανά πέντε, μπορείς να μετρήσεις αντίστροφα (π.χ. 50, 45, 40,...);

5.1.4. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στο νοερό υπολογισμό προσθέσεων και αφαιρέσεων μέσα στην πρώτη δεκάδα



Δραστηριότητες: Δώστε στο μαθητή ασκήσεις πρόσθεσης και αφαίρεσης, μέσα στην πρώτη δεκάδα, είτε σε μορφή απλών ασκήσεων (π.χ. $4+2=$;) είτε σε μορφή απλών προβλημάτων (π.χ. Έχω 4 καραμέλες και μου δίνουν άλλες 2. Πόσες καραμέλες έχω;) και εξετάστε, αν χρησιμοποιεί συγκεκριμένα αντικείμενα για να δώσει την απάντηση. Παρακάτω παραθέτουμε, ταξινομημένες σε ομάδες, όλες τις δυνατές περιπτώσεις προσθέσεων και αφαιρέσεων μέσα στην πρώτη δεκάδα:

α) Προσθέσεις:

| Περιπτώσεις | Στόχος | Αθροίσματα |
|-------------|---|------------------------|
| 1 | Πρόσθεση των αριθμών με το 1 | $1+1, 2+1, \dots, 9+1$ |
| 2 | Πρόσθεση των αριθμών με το 2 | $3+2, 4+2, \dots, 8+2$ |
| 3 | Πρόσθεση των ομοίων | $2+2, 3+3, 4+4, 5+5$ |
| 4 | Πρόσθεση των αριθμών που διαφέρουν κατά 1 | $3+2, 4+3, 5+4$ |
| 5 | Πρόσθεση υπολοίπων αριθμών | $5+3, 6+3, 7+3, 6+4$ |

β) Αφαιρέσεις:

| Περιπτώσεις | Στόχος | Διαφορές δύο αριθμών |
|-------------|---|--|
| 1 | Αφαίρεση του 1 | $1-1, 2-1, \dots$ |
| 2 | Αφαίρεση του 2 | $10-2, 9-2, \dots, 5-2, 3-2, 2-2$ |
| 3 | Αφαίρεση του 3 | $10-3, \dots, 7-3, 5-3, \dots, 3-3$ |
| 4 | Αφαίρεση από το διπλάσιο του αφαιρετέου | $10-5, 8-4, 6-3, 4-2$ |
| 5 | Υπόλοιπες αφαιρέσεις | $10-4, 10-6, 10-7, 10-8, 10-9, 9-4, \dots, 9-8, 8-5, \dots, 8-7, 7-4, 7-5, 7-6, 6-4, 6-5, 5-4$ |

5.1.5. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στο νοερό υπολογισμό προσθέσεων και αφαιρέσεων μέσα στην πρώτη εικοσάδα



Δραστηριότητες: Δώστε στο μαθητή ασκήσεις πρόσθεσης και αφαίρεσης, μέσα στην πρώτη εικοσάδα, είτε σε μορφή απλών ασκήσεων (π.χ. $8+7=$;) είτε σε μορφή απλών προβλημάτων (π.χ. Έχω 8 σοκολάτες και μου δίνουν άλλες 7. Πόσες σοκολάτες έχω;) και εξετάστε, αν χρησιμοποιεί συγκεκριμένα αντικείμενα για να δώσει την απάντηση. Παρακάτω παραθέτουμε, ταξινομημένες σε ομάδες, όλες τις δυνατές περιπτώσεις προσθέσεων και αφαιρέσεων μέσα στην πρώτη εικοσάδα.

α) Προσθέσεις:

| Σειρά ελέγχου | Στόχος | Αθροίσματα |
|---------------|---|--------------------------------|
| 1 | Πρόσθεση των αριθμών με το 1 | $10+1, 12+1, \dots, 19+1$ |
| 2 | Πρόσθεση των αριθμών με το 2 | $9+2, 10+2, \dots, 18+2$ |
| 3 | Πρόσθεση των ομοίων | $6+6, 7+7, 8+8, 9+9, 10+10$ |
| 4 | Πρόσθεση των αριθμών με το 10 | $10+3, 10+4, \dots, 10+9$ |
| 5 | Πρόσθεση των αριθμών με το 9 | $9+3, 9+4, \dots, 9+7$ |
| 4 | Πρόσθεση των αριθμών που διαφέρουν κατά 1 | $5+6, 6+7, 7+8, 8+9$ |
| 5 | Πρόσθεση υπολοίπων αριθμών | $8+6, 8+5, 8+4, 8+3, 7+5, 7+4$ |

β) Αφαιρέσεις:

| Σειρά ελέγχου | Στόχος | Διαφορές δύο αριθμών |
|---------------|---|---|
| 1 | Αφαίρεση του 1 | 20-1, 20-2, ..., 11-2 |
| 2 | Αφαίρεση του 2 | 20-2, 19-2, ..., 12-2, 11-2 |
| 3 | Αφαίρεση του 3 | 20-3, 19-3, ..., 11-3 |
| 4 | Αφαίρεση από το διπλάσιο του αφαιρετέου | 20-10, 18-9, 16-8, 14-7, 12-6 |
| 5 | Αφαίρεση με υπόλοιπο το 10 | 12-2, 13-3, 14-4, ..., 19-9 |
| 6 | Αφαίρεση με αφαιρετέο το 10 | 11-10, 12-10, ..., 19-10 |
| 7 | Αφαίρεση με αφαιρετέο το 9 | 11-9, 12-9, 13-9, ..., 17-9 |
| 8 | Υπόλοιπες αφαιρέσεις | 20-4, 20-5, ..., 20-9, 19-4, ..., 19-8, ..., 11-4, 11-8 |

5.1.6. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στην κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων

Δραστηριότητα 1^η: Σε ποιους από τους παρακάτω αριθμούς το ψηφίο 4 έχει τη μεγαλύτερη αξία;

145 24 142 427 1564 2456

Δραστηριότητα 2^η: Σε ποιους από τους παρακάτω αριθμούς το ψηφίο 6 έχει τη μικρότερη αξία;

265 26 167 627 564 3556

Δραστηριότητα 3^η: Συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα

| | Χιλιάδες | Εκατοντάδες | Δεκάδες | Μονάδες |
|------|----------|-------------|---------|---------|
| 25 | | | 2 | 5 |
| 134 | | | | |
| 1027 | | | | |
| 105 | | | | |
| 9 | | | | |
| 34 | | | | |
| 4567 | | | | |
| 51 | | | | |
| 111 | | | | |

Δραστηριότητα 4^η: Τι φανερώνει το ψηφίο 7 σε καθέναν από τους παρακάτω αριθμούς; (μονάδες; δεκάδες; εκατοντάδες; ή χιλιάδες;).

267 76 167 721 574 7156

Δραστηριότητα 5^η: Πόσα λεπτά φανερώνει το ψηφίο 3 σε καθέναν από τους παρακάτω αριθμούς;

53 € το 3 φανερώνει λεπτά 135 €: το 3 φανερώνει
λεπτά

352 € το 3 φανερώνει λεπτά 535 € το 3 φανερώνει
λεπτά

5361 € το 3 φανερώνει λεπτά 3125 € το 3 φανερώνει
λεπτά

31 € το 3 φανερώνει λεπτά 315 € το 3 φανερώνει
λεπτά

1361 € το 3 φανερώνει λεπτά 123 € το 3 φανερώνει
λεπτά

5.1.7. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στην εκτέλεση γραπτών προσθέσεων και αφαιρέσεων

Δραστηριότητα 1^η: Πρόσθεσε τον αριθμό 24 με καθέναν από τους παρακάτω αριθμούς (οι προσθέσεις να γίνουν κάθετα).

35 42 135 59 98 197

Δραστηριότητα 2^η: Αφαίρεσε τον αριθμό 36 από καθέναν από τους παρακάτω αριθμούς (οι αφαιρέσεις να γίνουν κάθετα).

78 49 188 72 91 123

Δραστηριότητα 3^η: Κάνε κάθετα τις παρακάτω προσθέσεις και αφαιρέσεις:

$$\begin{array}{llll}
 23 + 14 = & 27 + 38 = & 78 - 23 = & 82 - 39 = \\
 45 + 24 = & 36 + 48 = & 69 - 45 = & 72 - 18 = \\
 135 + 63 = & 158 + 79 = & 158 - 34 = & 256 - 179 = \\
 24 + 1054 = & 39 + 1276 = & 1487 - 135 = & 1254 - 385 =
 \end{array}$$

5.1.8. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στην γνώση του πυθαγορείου πίνακα



Δραστηριότητες: Δώστε στο μαθητή ασκήσεις πολλαπλασιασμού είτε σε μορφή απλών ασκήσεων (π.χ. $8 \cdot 7 =$;) είτε σε μορφή απλών προβλημάτων (π.χ. Πόσα πόδια έχουν οι 7 κότες; Ένα κουτί έχει 5 μπογιές. Πόσες μπογιές έχουν τα 7 όμοια κουτιά). Παρακάτω παραθέτουμε, ταξινομημένες σε ομάδες, όλες τις δυνατές περιπτώσεις πολλαπλασιασμών.

| Σειρά ελέγχου | Στόχος | Γινόμενα |
|---------------|--|--|
| 1 | Πολλαπλασιασμός ομοίων παραγόντων | 2X2, 3X3, 5X5, 7X7, 8X8, 9X9 |
| 2 | Πολλαπλασιασμοί όπου ένας παράγοντας είναι το 5 | 2X5, 3X5, 4X5, 5X6, 5X7, 5X8, 5X9 |
| 3 | Μερικοί πολλαπλασιασμοί από το 2 και 3 | 2X3, 2X4, 2X7, 3X7, 3X9 |
| 4 | Πολλαπλασιασμοί που ανά δύο έχουν το ίδιο γινόμενο | 2X6, 3X4 – 2X8, 4X4 – 2X9, 3X6 – 4X6, 3X8 – 4X9, 6X6 |
| 5 | Υπόλοιποι πολλαπλασιασμοί | 4X7, 4X8, 6X7, 6X8, 6X9, 7X8, 7X9, 8X9 |

5.1.9. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στην εκτέλεση γραπτών απλών πολλαπλασιασμών και διαιρέσεων με μονοψήφιο διαιρέτη

Δραστηριότητα 1η: Πολλαπλασίασε τον αριθμό 4 με καθέναν από τους παρακάτω αριθμούς (οι πολλαπλασιασμοί να γίνουν κάθετα).

12 21 121 18 98 197

Δραστηριότητα 2^η: Διαίρεσε με τον αριθμό 5 τον καθέναν από τους παρακάτω αριθμούς (οι διαιρέσεις να γίνουν κάθετα).

78 59 688 42 178 1523

Δραστηριότητα 3^η: Κάνε κάθετα τους παρακάτω πολλαπλασιασμούς και διαιρέσεις:

$$\begin{array}{cccc}
 22 * 3 = & 27 * 6 = & 78 : 2 = & 62 : 7 = \\
 43 * 2 = & 36 * 8 = & 69 : 4 = & 172 : 8 = \\
 21 * 12 = & 45 * 37 = & 58 : 5 = & 256 : 6 = \\
 143 * 13 = & 139 * 45 = & 87 : 6 = & 1245 : 5 =
 \end{array}$$

5.1.10. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητες του στη λύση απλών προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης

Πρόβλημα 1^ο: Η Κατερίνα έχει στον κουμπαρά της 36 €. Ο παππούς της έδωσε στη γιορτή της 52 €. Πόσα χρήματα έχει τώρα;

Πρόβλημα 2^ο: Ο Γιώργος είχε στη σχολική τσάντα του 24 ξυλομπογιές. Χάρισε τις 8 στο φίλο του. Πόσες ξυλομπογιές του έμειναν;

Πρόβλημα 3^ο: Ο συνεταιρισμός του σχολείου κέρδισε από την πώληση διαφόρων ειδών, το μήνα Οκτώβριο 134 €, ενώ το μήνα Νοέμβριο 87 €. Πόσα χρήματα κέρδισε συνολικά τους δύο αυτούς μήνες;

Πρόβλημα 4^ο: Δύο Δημοτικά Σχολεία, το 2^ο και 4^ο Πατρών πραγματοποίησαν ημερήσια εκδρομή στους Δελφούς. Από το 2^ο Δημοτικό συμμετείχαν 125 μαθητές και από το 4^ο Δημοτικό 86 μαθητές. Πόσοι περισσότεροι μαθητές του 2^{ου} Δημοτικού έλαβαν μέρος στην εκδρομή;

Πρόβλημα 5^ο: Ο Κώστας από τα «κάλαντα» των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς κέρδισε 346 €. Αν από τα «κάλαντα» των Χριστουγέννων κέρδισε 128 €, πόσα € κέρδισε από τα «κάλαντα» της Πρωτοχρονιάς;

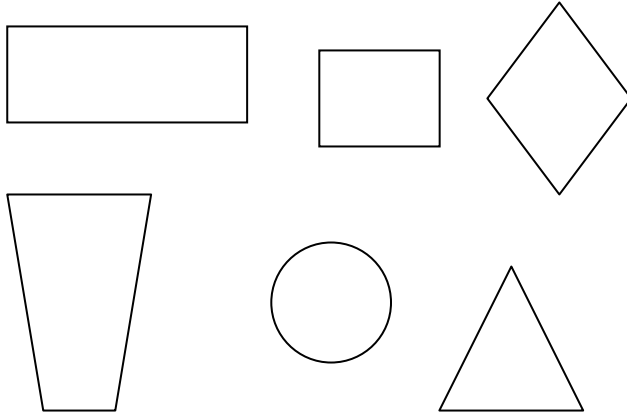
Πρόβλημα 6^ο: Η Μαρία έχει στην τσέπη της 58 € και η Γιώτα έχει 23 € περισσότερα. Πόσα χρήματα έχουν και οι δύο φίλες μαζί;

Πρόβλημα 7^ο: Η Μαρία έχει στην τσέπη της 74 € και η Γιώτα έχει 28 € λιγότερα. Πόσα χρήματα έχουν και οι δύο φίλες μαζί;

Πρόβλημα 8^ο: Η Λίνα είχε στον κουμπαρά της 78 € και η φίλη της η Ευγενία 54 €. Η Λίνα θέλει να δώσει μερικά χρήματα στη φίλη της την Ευγενία, έτσι ώστε η κάθε μία να έχει τα ίδια χρήματα στο κουμπαρά της. Πόσα € θα δώσει η Λίνα στην Ευγενία;

5.1.11. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στη αναγνώριση των επιπέδων γεωμετρικών σχημάτων καθώς και στην επισήμανση των βασικών ιδιοτήτων τους

Δραστηριότητα 1^η: Γράψε κάτω από κάθε σχήμα το όνομά του.

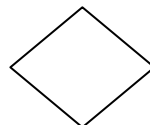
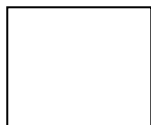


Δραστηριότητα 2^η: Έχεις μπροστά σου ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο και ένα τετράγωνο. Ποιες ομοιότητες έχουν αυτά τα σχήματα και ποιες διαφορές;



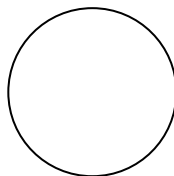
| Ομοιότητες | Διαφορές |
|------------|----------|
| | |

Δραστηριότητα 3^η: Έχεις μπροστά σου ένα τετράγωνο και έναν ρόμβο. Ποιες ομοιότητες έχουν αυτά τα σχήματα και ποιες διαφορές;



| Ομοιότητες | Διαφορές |
|------------|----------|
| | |

Δραστηριότητα 4^η: Το μήκος της ακτίνας ενός κυκλικού δίσκου είναι 7 εκατοστά. Πόσα εκατοστά είναι η διάμετρος του; Με το διαβήτη σου χάραξε την ακτίνα και τη διάμετρο στον παρακάτω κυκλικό δίσκο.



Δραστηριότητα 5^η: Φτιάξε ένα τραπέζιο και προσπάθησε να γράψεις τι πρέπει να προσέξεις κατά την κατασκευή του.

| | |
|------------------------|--|
| Φτιάξε εδώ το τραπέζιο | Γράψε εδώ τις παρατηρήσεις σου |
|------------------------|--|

5.1.12. Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στο χειρισμό των βασικών εννοιών των δεκαδικών και κλασματικών αριθμών

Δραστηριότητα 1^η: Μπορείς να γράψεις τους αριθμούς;

4 ακέραιος και 3 δέκατα

.....

6 ακέραιος και 23 εκατοστά

.....

9 ακέραιος και 135 χιλιοστά

.....

9 € και 15 λεπτά

.....

5 μέτρα και 15 εκατοστά

.....

14 ακέραιος και 4 εκατοστά

.....

45 ακέραιος και 35 χιλιοστά

.....

65 ακέραιος και 6 χιλιοστά

.....

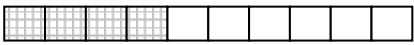
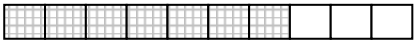

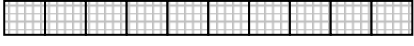
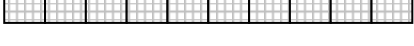
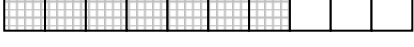
15 € και 4 λεπτά

.....

25 μέτρα και 6 εκατοστά

.....

Δραστηριότητα 2^η: Τι μέρος του σχήματος είναι χρωματισμένο; Γράψε το σε μορφή δεκαδικού και σε μορφή κλασματικού αριθμού.

| | <u>Δεκαδικός</u> | <u>Κλάσμα</u> |
|---|------------------|---------------|
|  | | |
|  | | |
|  | | |
|  | | |
|  | | |
|  | | |

Δραστηριότητα 3^η: Συμπλήρωσε τον πίνακα γράφοντας τους αντίστοιχους αριθμούς σε κλασματική ή δεκαδική μορφή.

| Δεκαδική μορφή | Κλασματική μορφή |
|-----------------------|-------------------------|
| 0,4 | |
| 3,5 | |
| | 3/10 |
| | 45/100 |
| 14,05 | |
| 24,052 | |
| | 5 3/10 |

5.2. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

5.2.1. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στις προαριθμητικές έννοιες



Δραστηριότητα 1^η: Δίνουμε στο μαθητή τρίγωνα, τετράγωνα, τραπέζια και ρόμβους διαφόρων χρωμάτων και μεγεθών και ζητούμε να ξεχωρίσει μόνο τα τρίγωνα ή τα τετράγωνα κ.λ.π. Στη συνέχεια να ξεχωρίσει τα σχήματα με το πράσινο χρώμα. Τέλος να ξεχωρίσει τα μικρά σχήματα από τα μεγάλα.

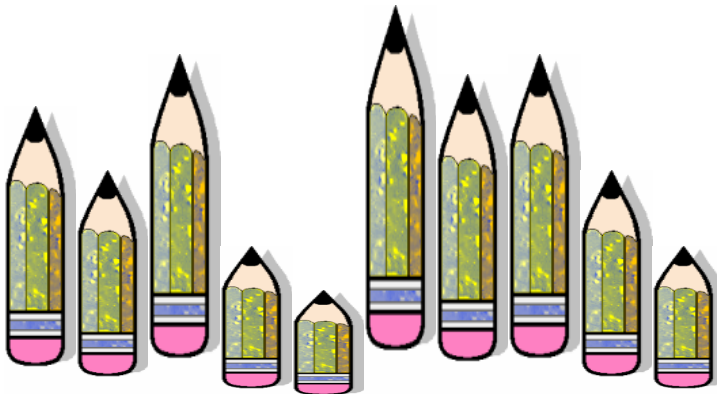


Δραστηριότητα 2^η: Καλούμε το μαθητή να αναλογισθεί και να καταγράψει μερικά σχολικά είδη που υπάρχουν σε μια μαθητική τσάντα και να τα χωρίσει σε ομάδες. Στη συνέχεια του δίνουμε μολύβια διαφόρων μεγεθών και ζητούμε να τα βάλει σε σειρά από το μεγαλύτερο στο μικρότερο ή αντίστροφα.

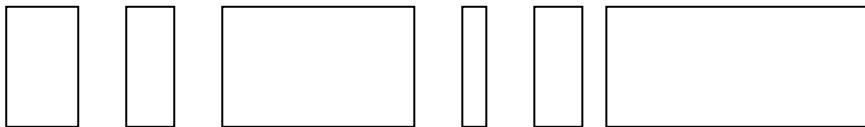
Δραστηριότητα 3^η: Χρωμάτισε με κόκκινο χρώμα τη μεγαλύτερη μπάλα και με πράσινο χρώμα τη μικρότερη



Δραστηριότητα 4^η: Χρωμάτισε με κόκκινο χρώμα το ψηλότερο μολύβι και με κίτρινο χρώμα το κοντότερο.



Δραστηριότητα 5^η: Χρωμάτισε με πράσινο χρώμα το πλατύτερο σχήμα και με κίτρινο χρώμα το στενότερο.



Δραστηριότητα 6^η: Δίνουμε στο μαθητή δύο (2) κατηγορίες αντικειμένων (π.χ. μολύβια και στυλό). Του ζητούμε να αντιστοιχίσει ένα προς ένα τα αντικείμενα των δύο ομάδων και να τα συγκρίνει.



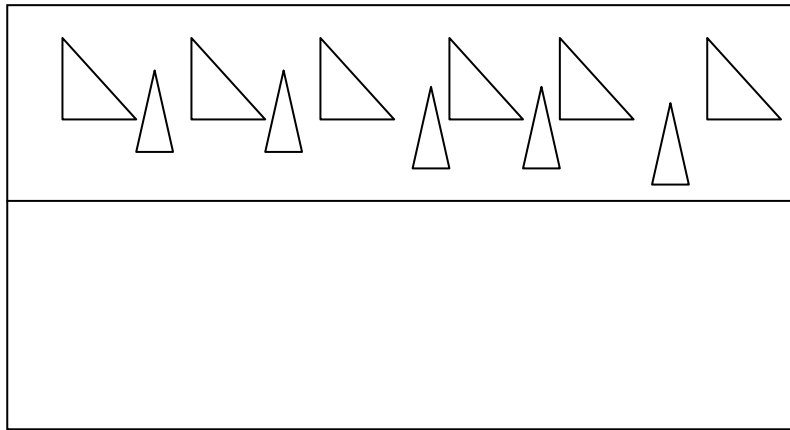
Δραστηριότητα 7^η: Με τα αντικείμενα της προηγούμενης δραστηριότητας ο μαθητής διατάσσει τα αντικείμενα των δύο ομάδων σε πλήρη αντιστοίχιση και στη συνέχεια ο δάσκαλος ή ένας συμμαθητής του μεγαλώνει ή μικραίνει τις αποστάσεις μεταξύ των αντικειμένων της μιας ομάδας και του ζητά να αποφασίσει ποια ομάδα έχει τα περισσότερα ή τα λιγότερα αντικείμενα.

Δραστηριότητα 8^η: Δίνουμε στο μαθητή 3 είδη σχημάτων (τρίγωνα, τετράγωνα και κυκλικούς δίσκους) δυο διαφορετικών χρωμάτων και δύο διαφορετικών μεγεθών. Ζητούμε στην αρχή να φτιάξει ομάδες ως προς το σχήμα. Διαδοχικά προσθέτουμε ένα επιπλέον χαρακτηριστικό ταξινόμησης δηλαδή, μέγεθος και χρώμα. (ΥΠΟΨΗ!!! Στην αρχή δίνουμε μικρό αριθμό σχημάτων π.χ. 8 , μετά 16 και τέλος 32).



Δραστηριότητα 9^η: Δίνουμε στο μαθητή κάρτες με εικόνες ζώων ή φυτών και ζητούμε να τις ταξινομήσει ανάλογα με την ποσότητα χρησιμοποιώντας τις λέξεις «τόσα – όσα», «περισσότερα – λιγότερα» κ.λ.π.

Δραστηριότητα 10^η: Ζωγράφισε τόσα τετράγωνα όσα είναι τα τρίγωνα.



Άλλες δραστηριότητες: Οι δραστηριότητες 1, 2, 3, 4, ..., 10 του 1^{ου} ενδεικτικού άτυπου τεστ αξιολόγησης με τον τίτλο: «Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στις προαριθμητικές έννοιες» μπορούν να δοθούν και ως ασκήσεις αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών γι' αυτήν την κατηγορία.

5.2.2. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών με την απαρίθμηση ποσοτήτων και την αναγνώριση αριθμητικών συμβόλων



Δραστηριότητα 1^η: Οι μαθητές ρίχνουν ένα – ένα φάκελο αλληλογραφίας ή άλλο αντικείμενο σ' ένα κουτί με κατάλληλο άνοιγμα και την ώρα αυτή εκφωνούν τον αντίστοιχο αριθμό (Αγαλιώτης, 2000).



Δραστηριότητα 2^η: Οι μαθητές μετρούν βραχιόλια τοποθετώντας ένα – ένα βραχιόλι στο χέρι τους ή σε μια σταθερή βάση και τη στιγμή αυτή εκφωνούν τον αντίστοιχο αριθμό (Μπάρδης, 1999).



Δραστηριότητα 3^η: Οι μαθητές μετρούν ένα – ένα τα δάκτυλά τους και εκφωνούν τον αριθμό μόλις ακούσουν το χτύπημα ενός μουσικού οργάνου.



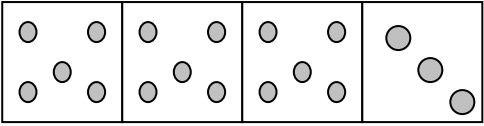
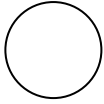
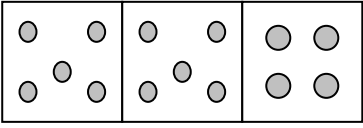
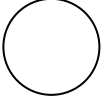
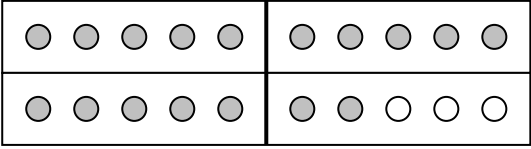
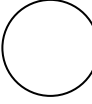
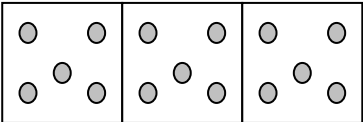
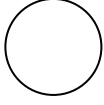
Δραστηριότητα 4^η: Οι μαθητές μετρούν ένα- ένα διάφορα αντικείμενα και κάθε φορά χαράζουν στο τετράδιό τους κάποια γραμμή ή ζωγραφίζουν ένα σχήμα.



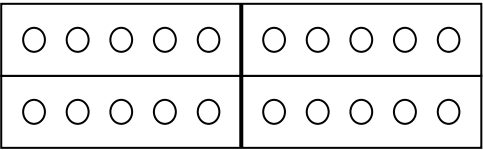
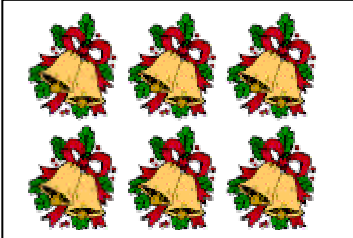
Δραστηριότητα 5^η: Οι μαθητές ακούνε τον ήχο ενός μουσικού οργάνου, εκφωνούν έναν αριθμό (1,2,3,κ.λ.π.) και ταυτόχρονα χαράζουν στο τετράδιό τους κάποια γραμμή ή ζωγραφίζουν ένα σχήμα (Αγαλιώτης, 2000, σελ. 237-238).

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ: Οι δραστηριότητες 1, 2, 3, 4 και 5 έχουν σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην απαρίθμηση ποσοτήτων και συγκεκριμένα αυτούς που παρουσιάζουν πρόβλημα συντονισμού κινήσεως και λόγου κατά την απαρίθμηση διαφόρων ποσοτήτων.

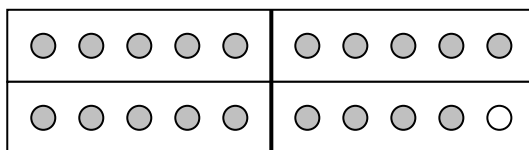
Δραστηριότητα 6^η: Μέτρησε τα μπαλάκια και γράψε στον κύκλο τον αριθμό τους

| | | |
|---|---|---|
|  | → |  |
|  | → |  |
|  | → |  |
|  | → |  |

Δραστηριότητα 7^η: Χρωμάτισε τόσα κυκλάκια όσες είναι οι καμπανούλες.

| | |
|---|--|
|  |  |
|---|--|

Δραστηριότητα 8^η: Πόσα κυκλάκια είναι χρωματισμένα; Κύκλωσε στη συνέχεια το σωστό ψηφίο.

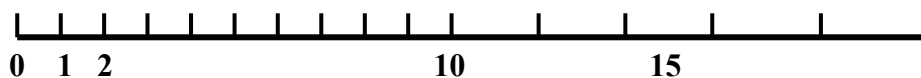


8 1 5 2 6 7 11 4 18
13 26 19 14 15 17 12 10 9

Άλλες δραστηριότητες: Οι δραστηριότητες 1, 2, 3, 4 του 2^{ου} ενδεικτικού άτυπου τέστ αξιολόγησης με τον τίτλο: «Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στην απαρίθμηση ποσοτήτων και στην αναγνώριση αριθμητικών συμβόλων» μπορούν να δοθούν και ως ασκήσεις αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών γι' αυτήν την κατηγορία.

5.2.3. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην άνοδο και κάθοδο της αριθμητικής κλίμακας

Δραστηριότητα 1^η: Πάνω στην παρακάτω αριθμογραμμή, μπορείς να συμπληρώσεις τους αριθμούς που λείπουν;



Δραστηριότητα 2^η: Μπορείς να συμπληρώσεις τους αριθμούς που λείπουν σε κάθε σειρά;

| | | | | | |
|----|----|--|--|--|----|
| 5 | 10 | | | | 30 |
| 50 | 45 | | | | |
| 24 | 26 | | | | |
| 40 | 38 | | | | |
| 40 | 38 | | | | |



ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ: Στην άσκηση αυτή μπορείτε να αλλάξετε τους αριθμούς, κάνοντάς την πιο εύκολη ή πιο δύσκολη, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο μαθητής.

Δραστηριότητα 3^η: Γράψε τους αριθμούς που είναι (σε κάθε περίπτωση) πριν και μετά από τους παρακάτω.

| | | |
|--|----|--|
| | 18 | |
|--|----|--|

| | | |
|--|----|--|
| | 35 | |
|--|----|--|

| | | |
|--|----|--|
| | 23 | |
|--|----|--|

| | | |
|--|----|--|
| | 91 | |
|--|----|--|

| | | |
|--|----|--|
| | 27 | |
|--|----|--|

| | | |
|--|----|--|
| | 52 | |
|--|----|--|

Δραστηριότητα 4^η: Μπορείς να συμπληρώσεις τους αριθμούς που λείπουν στους παρακάτω πίνακες προσέχοντας κάθε φορά που αλλάζει ο τρόπος που ανεβαίνεις ή κατεβαίνει την αριθμητική κλίμακα;

| | | | | | | | | | |
|----|-----|----|--|--|-----|----------|----------|----------|----------|
| 2 | 4 | 6 | | | | | | | 20 |
| 22 | 24 | | | | | 34 | | | 40 |
| 45 | 50 | 55 | | | | | | | 90 |
| 95 | 100 | | | | 120 | //////// | //////// | //////// | //////// |
| | | | | | | //////// | //////// | //////// | //////// |

| | | | | | | | | | |
|-----|----|----|--|--|---|----------|----------|----------|----------|
| 100 | 98 | 96 | | | | | | | 82 |
| 80 | 78 | | | | | | | | 62 |
| 60 | 55 | 50 | | | | | | 20 | 15 |
| 15 | 12 | 9 | | | 0 | //////// | //////// | //////// | //////// |
| | | | | | | //////// | //////// | //////// | //////// |

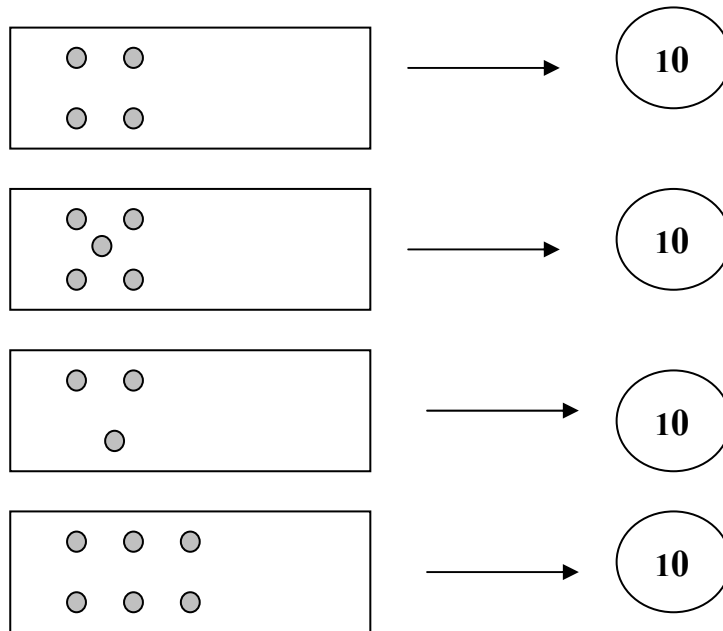


ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ: Στην άσκηση αυτή μπορείτε να αλλάξετε τους αριθμούς, κάνοντας την άσκηση πιο εύκολη ή πιο δύσκολη, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο μαθητής.

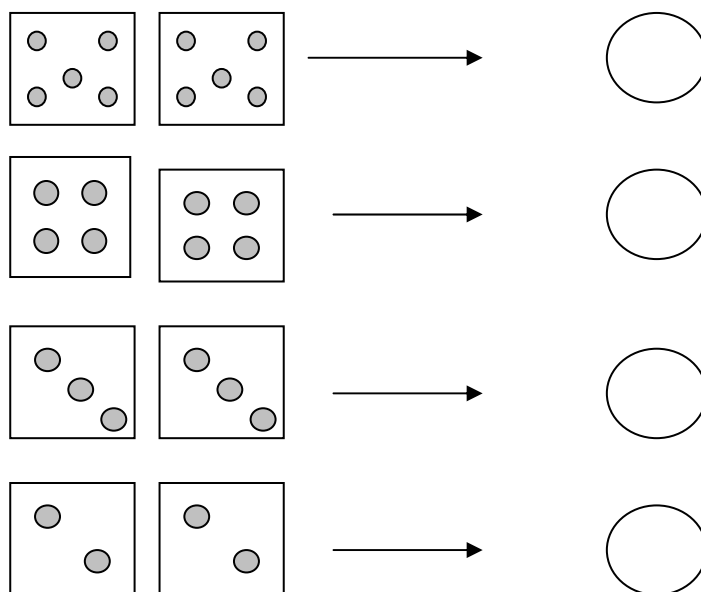
Άλλες δραστηριότητες: Οι δραστηριότητες 1, 2, 3, ..., 7 του 3^{ου} ενδεικτικού άτυπου τεστ αξιολόγησης με τον τίτλο: «Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στην άνοδο και κάθοδο της αριθμητικής κλίμακας» μπορούν να δοθούν και ως ασκήσεις αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών γι' αυτήν την κατηγορία.

5.2.4. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στο νοερό υπολογισμό προσθέσεων και αφαιρέσεων μέσα στην πρώτη δεκάδα

Δραστηριότητα 1^η: Ζωγράφισε μέσα στο πλαίσιο τόσα μπαλάκια, ώστε, τα μπαλάκια που θα ζωγραφίσεις κι αυτά που υπήρχαν να είναι όλα μαζί τόσα όσα λέει ο αριθμός που είναι γραμμένος στο κυκλάκι.



Δραστηριότητα 2^η: Βρες πόσο κάνουν και γράψε το αποτέλεσμα στο κυκλάκι.

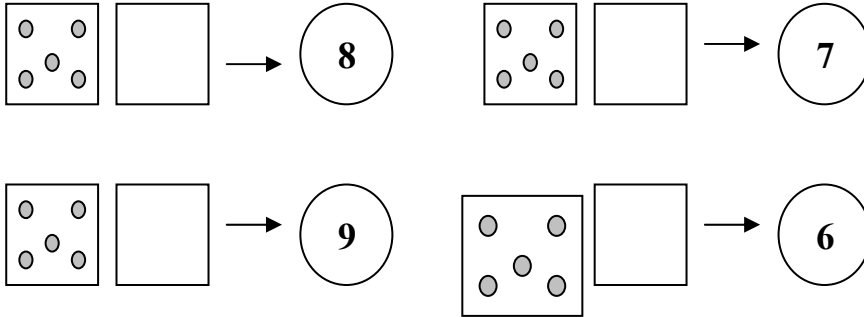


Δραστηριότητα 3^η: Συμβουλευσουν τα αποτελέσματα της προηγούμενης δραστηριότητας και λογάρισε πόσο κάνουν.

$$3 + 2 = \dots\dots\dots \quad 4 + 3 = \dots\dots\dots \quad 5 + 4 = \dots\dots\dots$$

$$3 + 4 = \dots\dots\dots \quad 4 + 5 = \dots\dots\dots \quad 2 + 3 = \dots\dots\dots$$

Δραστηριότητα 4^η: Ζωγράφισε στο κενό τετράγωνο τόσα μπαλάκια, ώστε τα μπαλάκια που θα ζωγραφίσεις κι αυτά του πρώτου τετραγώνου να είναι όλα μαζί τόσα όσα λέει ο αριθμός που είναι γραμμένος στο κυκλάκι.



Δραστηριότητα 5^η: Συμπλήρωσε στο κενό τετραγωνάκι έναν αριθμό της επιλογής σου, έτσι ώστε, αν προσθέσεις τους δύο αριθμούς της ίδιας γραμμής, να βρεις τον αριθμό που είναι γραμμένος στη κορυφή της σκάλας (δηλαδή για την πρώτη σκάλα ο στόχος σου είναι το 10, για τη δεύτερη το 7, για την τρίτη το 8 και για την τέταρτη το 9).

| | |
|----|--|
| 10 | |
| 5 | |

| | |
|---|--|
| 7 | |
| 5 | |

| | |
|---|--|
| 8 | |
| 5 | |

| | |
|---|--|
| 9 | |
| 5 | |



Δραστηριότητα 6^η: Θέλουμε να εργαστούμε με τους μαθητές μας με σκοπό να κατανοήσουν όλους τους δυνατούς συνδυασμούς δημιουργίας του 7 ως άθροισμα δύο προσθετέων.

Βάζουμε στους μαθητές, που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώπιον της εξής προβληματικής κατάστασης: Έχουμε δύο ομάδες με 7 πράσινα και 7 κίτρινα μανταλάκια. Θέλουμε να φτιάξουμε μια ομάδα με 7 μανταλάκια παίρνοντας λίγα μανταλάκια από την πράσινη και λίγα από την κίτρινη ομάδα. Οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες εργασίας με δικά τους αντικείμενα και στη συνέχεια η κάθε ομάδα ανακοινώνει έναν από τους πολλούς τρόπους σύνθεσης του 7, τον οποίο τον κατασκευάζει σε ένα αυτοσχέδιο αριθμητήριο με μανταλάκια το οποίο έχουμε φτιάξει επί του πίνακα (Σε ένα τεντωμένο σχοινάκι που έχουμε στερεώσει στις δύο άκρες του πίνακα έχουμε κρεμάσει 7 πράσινα και 7 κίτρινα μανταλάκια). Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές, αφού σχηματίσουν το 10 με έναν τρόπο, να γράψουν στον πίνακα και τη συμβολική παράσταση π.χ. $3+4=7$. Στο τέλος, αφού προταθούν από τους μαθητές όλοι οι τρόποι, αφαιρούνται τα συγκεκριμένα αντικείμενα (μανταλάκια) και μένουν οι συμβολικές παραστάσεις για μνημονική συγκράτηση στη μακροπρόθεσμη μνήμη.

{**Σημείωση:** Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για την εκμάθηση όλων των συνδυασμών και των υπολοίπων αριθμών μέσα στην πρώτη δεκάδα}.



Δραστηριότητα 7^η: Μια άλλη δραστηριότητα για την κατανόηση εκ μέρους των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά όλων των δυνατών συνδυασμών δημιουργίας του 7 ως άθροισμα δύο προσθετέων.

Το παιχνίδι παίζεται με δύο ή τρία παιδιά. Ο δάσκαλος δίνει στους μαθητές 36 κάρτες. Σε κάθε κάρτα έχει γραφτεί ένας αριθμός από το 1 έως το 6 και έχουν σχεδιαστεί διάφορες μικρές ζωγραφιές τόσες όσες δείχνει ο αντίστοιχος αριθμός. Υπάρχουν 6 κάρτες για κάθε αριθμό. Τοποθετούνται στο τραπέζι 4 κάρτες τυχαίες και οι υπόλοιπες μοιράζονται στα παιδιά. Το κάθε παιδί με τη σειρά του ρίχνει μια κάρτα στο τραπέζι και προσπαθεί να φτιάξει με τις κάρτες που ήδη υπάρχουν ένα ζευγάρι καρτών που το άθροισμά του να είναι 7. Όταν

δεν το καταφέρει αυτό, αφήνει στο τραπέζι την κάρτα του για να συνεχίσει ο άλλος. Νικητής είναι αυτός που θα φτιάξει περισσότερα ζευγάρια του 7.

{Σημείωση: Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για τους υπόλοιπους αριθμούς μέσα στην πρώτη δεκάδα}.

Δραστηριότητα 8^η: Συμπλήρωσε τα κενά τετραγωνάκια με αριθμούς της επιλογής σου, έτσι ώστε, αν προσθέσεις τους αριθμούς της ίδιας γραμμής, να βρεις τον αριθμό που είναι γραμμένος στη κορυφή της σκάλας (δηλαδή για την πρώτη σκάλα ο στόχος σου είναι το 10, για τη δεύτερη το 8, για την τρίτη το 7 και για την τέταρτη το 9).

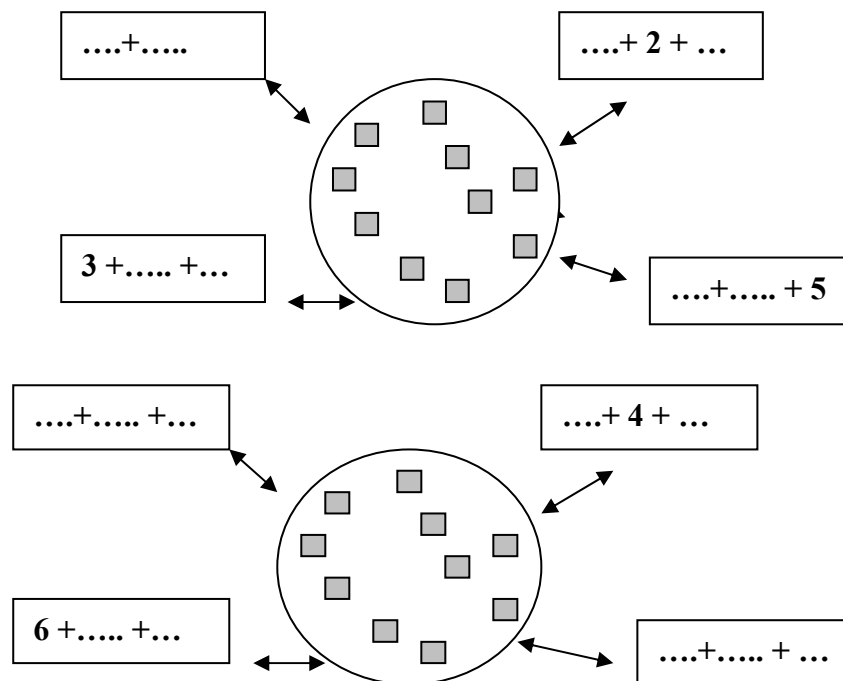
| | | | | |
|----|--|--|--|--|
| 10 | | | | |
| 5 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 8 | | | | |
| 4 | | | | |
| 2 | | | | |
| 1 | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 7 | | | | |
| 5 | | | | |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 9 | | | | |
| 3 | | | | |
| 7 | | | | |
| 4 | | | | |

Δραστηριότητα 9^η: Συμπλήρωσε στα τετραγωνάκια τους αριθμούς της επιλογής σου, ώστε το αποτέλεσμα της πρόσθεσης να είναι το ίδιο με τον αριθμό των αντικειμένων.



Άλλες δραστηριότητες: Οι δραστηριότητες του 4^{ου} ενδεικτικού άτυπου τεστ αξιολόγησης με τον τίτλο: «Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητες του στο νοερό υπολογισμό προσθέσεων και αφαιρέσεων μέσα στην πρώτη δεκάδα» μπορούν να δοθούν και ως ασκήσεις αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών γι' αυτήν την κατηγορία.

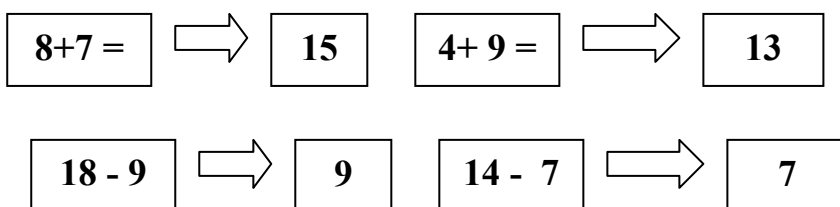
5.2.5. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στο νοερό υπολογισμό προσθέσεων και αφαιρέσεων μέσα στην πρώτη εικοσάδα ή και περισσότερο



Δραστηριότητα 1^η: Παιγνίδι με καρτέλες.

Δίδονται σε ένα μαθητή μια κατηγορία καρτελών με προσθέσεις ή αφαιρέσεις και σε έναν δεύτερο μια άλλη κατηγορία καρτελών με το αντίστοιχο άθροισμα ή διαφορά. Ο πρώτος μαθητής παρουσιάζει δύο – δύο τις καρτέλες με το άθροισμα ή τη διαφορά και ο δεύτερος προσπαθεί να τοποθετήσει δίπλα σε αυτές την καρτέλα με το σωστό αποτέλεσμα. Στη συνέχεια οι μαθητές αλλάζουν ρόλους.

Παράδειγμα



Δραστηριότητα 2^η: Μαθαίνω να προσθέτω παίζοντας με τον «γκρινιάρη» ή το «φιδάκι».

Παίξε τα δύο αυτά παιχνίδια με το συμμαθητή σου προχωρώντας το πιόνι σου τόσες θέσεις κάθε φορά όσες δείχνει το ζάρι σου και άλλες 7 ακόμη.

Οι οδηγίες του παιχνιδιού αλλάζουν (πρόσθεσε και άλλα 8, 9, 5 κ.λ.π.) ανάλογα με το στόχο της διδασκαλίας.



Δραστηριότητα 3^η: Μια δραστηριότητα με σκοπό ποια ομάδα των παιδιών θα φτάσει πρώτη μέχρι το 50 ή 100 κ.λ.π. (βάζω κάθε φορά και διαφορετικό στόχο).

Μια ομάδα παιδιών, που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας στα μαθηματικά, έχει μπροστά της 10 κάρτες από το 1 μέχρι το 10. Οι οδηγίες είναι διαφορετικές σε κάθε ομάδα. Το κάθε παιδί τραβά από μια κάρτα και προσθέτει στον αριθμό της άλλα 9 ή 7 ή

5 κ.λ.π. (ανάλογα με το στόχο της διδασκαλίας) και σημειώνει το άθροισμά που βρήκε. Βάζει την κάρτα στη θέση της και τραβά τώρα το άλλο παιδί της ομάδας. Όποιο παιδί από την ομάδα συγκεντρώσει πρώτος το άθροισμα 50 ή 100 κ.λ.π. κερδίζει.



Δραστηριότητα 4^η: Μαθαίνω πρόσθεση και αφαίρεση παίζοντας με το αριθμητικό χαλί.

Στρώνουμε τον πίνακα (από χαρτί του μέτρου) του παρακάτω σχήματος στο δάπεδο της αίθουσας διδασκαλίας και τοποθετούμε κάρτες με αριθμούς στα σχεδιασμένα κουτάκια (ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας επιλέγουμε μικρούς ή μεγαλύτερους αριθμούς). Δύο ή τρεις μαθητές, που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας στα μαθηματικά, επιλέγουν τυχαία έναν αριθμό από το 8 έως το 20. Στόχος του κάθε παίχτη είναι να σχηματίσει τον προσωπικό του αριθμό με τις ανάλογες αριθμοκάρτες που θα κερδίσει. Ένας - ένας ρίχνει το ζάρι και κάνει τόσα βήματα (η αφετηρία του είναι το τετράγωνο με το βέλος) όσα του λέει το ζάρι προς την κατεύθυνση που επιθυμεί (πάντα οριζόντια ή κάθετα). Στο σημείο που θα φτάσει αποφασίζει, αν θα πάρει την κάρτα με τον αριθμό που βρίσκει. Ο παίχτης που θα σχηματίσει αθροιστικά πρώτος τον προσωπικό του αριθμό κερδίζει.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | 6 | 8 | 2 | 7 | 3 | 2 |
| 9 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 6 | 9 |
| 2 | 5 | 8 | 4 | 3 | 7 | 1 | 1 |
| 4 | 5 | 9 | 2 | 1 | 3 | 5 | 4 |



Δραστηριότητα 5^η: Μια παρόμοια δραστηριότητα με έναν άλλο τύπο αριθμητικού χαλιού.

Στρώνουμε τον πίνακα (από χαρτί του μέτρου) του παρακάτω σχήματος στο δάπεδο της αίθουσας διδασκαλίας και τοποθετούμε κάρτες με αριθμούς στα σχεδιασμένα κουτάκια (ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας επιλέγουμε μικρούς ή μεγαλύτερους αριθμούς). Δύο μαθητές, που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας στα μαθηματικά, αρχίζουν το παιχνίδι από τα ακραία τετράγωνα του

πίνακα που υπάρχουν τα βέλη. Κάθε παίχτης προχωρά κάθε φορά ένα τετράγωνο (οριζόντια ή κάθετα). Όπου συναντά κάρτα με αριθμό μαύρου χρώματος, προσθέτει τον αριθμό αυτό, ενώ όταν συναντά αριθμό κόκκινου χρώματος τον αφαιρεί από το άθροισμα εκείνης της στιγμής. Κερδίζει αυτός ο μαθητής που βγαίνοντας από το χαλί έχει κάνει λογαριασμούς του σωστά.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 8 | 3 | 8 | 4 |
| 9 | 4 | 6 | 4 | 5 |
| 5 | 7 | 5 | 9 | 5 |
| 9 | 6 | 9 | 6 | 8 |
| 5 | 7 | 7 | 9 | 0 |

Άλλες δραστηριότητες: Οι δραστηριότητες της ενότητας 4 με τον τίτλο: «Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στο νοερό υπολογισμό προσθέσεων και αφαιρέσεων μέσα στην πρώτη δεκάδα» μπορούν να δοθούν και ως ασκήσεις αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών γι' αυτήν την κατηγορία, αφού φυσικά προσαρμοστούν αντίστοιχα οι αριθμοί.

5.2.6. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων



Δραστηριότητα 1^η: Αρχικά δώστε στο παιδί ξυλάκια και καθοδηγήστε το να οργανώσει το υλικό του σχηματίζοντας δεκάδες και μονάδες. Στη συνέχεια, αν κατανοήσει αυτή τη διαδικασία, να συμπληρώσει τον παρακάτω πίνακα:

| | Δεκάδες | Μονάδες |
|----|---------|---------|
| 26 | | |
| 17 | | |
| 56 | | |
| 13 | | |
| 45 | | |
| 72 | | |
| 64 | | |

Δραστηριότητα 2^η: Με τα παρακάτω ψηφία φτιάξε το δυνατό μεγαλύτερο και το μικρότερο αριθμό (σε κάθε περίπτωση):

| Ψηφία για δημιουργία αριθμών | Ο μεγαλύτερος αριθμός που μπορώ να φτιάξω | Ο μικρότερος αριθμός που μπορώ να φτιάξω |
|------------------------------|---|--|
| 2, 9 | | |
| 7, 5 | | |
| 1, 3, 8 | | |
| 2, 9, 6 | | |
| 4, 1, 6 | | |

Δραστηριότητα 3^η: Πόσα βιβλία φανερώνει το ψηφίο 5 σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις:

25 βιβλία, το 5 φανερώνει βιβλία 152 βιβλία το 5 φανερώνει
..... βιβλία

512 βιβλία το 5 φανερώνει βιβλία 531 βιβλία το 5 φανερώνει
..... βιβλία

5361 βιβλία το 5 φανερώνει βιβλία 5121 βιβλία το 5 φανερώνει
..... βιβλία

51 βιβλία το 5 φανερώνει βιβλία 315 βιβλία το 5 φανερώνει
..... βιβλία

Άλλες δραστηριότητες: Οι δραστηριότητες 1, 2, 3, 4 και 5 του 6^{ου} ενδεικτικού άτυπου τεστ αξιολόγησης με τον τίτλο: «Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητες του στην κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων» μπορούν να δοθούν και ως ασκήσεις αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών γι' αυτήν την κατηγορία.

5.2.7. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εκτέλεση γραπτών προσθέσεων, αφαιρέσεων, πολ/σμών και διαιρέσεων με μονοψήφιο διαιρέτη



Δραστηριότητα 1^η: Το παιχνίδι αυτό μπορεί να το παίξουν δύο μαθητές. Έχουν στη διάθεσή τους κάρτες με αριθμούς από το 0 έως και το 9. Από το κάθε ψηφίο υπάρχουν 4 – 5 κάρτες. Ο κάθε μαθητής τραβά μια κάρτα και σημειώνει στο τελευταίο τετραγωνάκι της πρώτης σειράς της καρτέλας του το ψηφίο της κάρτας του. Μετά τραβά άλλη κάρτα και συμπληρώνει το επόμενο από το τέλος ψηφίο. Όταν τελειώσει με την πρώτη σειρά, συνεχίζει στη δεύτερη με σκοπό να

συμπληρώσει όλα τα τετραγωνάκια της καρτέλας του. Μόλις τελειώσει ο πρώτος μαθητής, συνεχίζει το ίδιο και ο δεύτερος. Τελικά ο κάθε μαθητής εκτελεί την πράξη που σημειώνεται στην καρτέλα του. Κερδίζει ο μαθητής που εκτελεί σωστά την πράξη και έχει βρει το μεγαλύτερο ή το μικρότερο αριθμό (μπαίνει κάθε φορά διαφορετικός κανόνας στο παιχνίδι).

Σημείωση: Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές εκτελούν πολλές πράξεις πρόσθεσης, αφαίρεσης και πολλαπλασιασμού. Παρακάτω παραθέτουμε, για παράδειγμα, τρεις καρτέλες για κάθε μαθητή με μια πρόσθεση, μια αφαίρεση και έναν πολλαπλασιασμό.

| | | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|--|
| | Ελένη | | | | | | |
| + | <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td></tr> </table> | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|--|
| | Γιάννης | | | | | | |
| + | <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td></tr> </table> | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|--|
| | Ελένη | | | | | | |
| | <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td></tr> <tr><td></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td></tr> </table> | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|--|
| | Γιάννης | | | | | | |
| | <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td></tr> <tr><td></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td></tr> </table> | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| | Ελένη | | | | |
| X | <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td></tr> </table> | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| | Γιάννης | | | | |
| X | <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td></tr> </table> | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |



Δραστηριότητα 2^η: Το παιχνίδι αυτό μπορεί να το παίξουν δύο μαθητές. Και οι δύο μαθητές ξεκινούν από έναν αριθμό, ο οποίος είναι σημειωμένος στην πρώτη σειρά της καρτέλας του (π.χ. 400). Ο πρώτος μαθητής ρίχνει τα ζάρια και γράφει το μεγαλύτερο διψήφιο αριθμό που σχηματίζεται στη δεύτερη σειρά της καρτέλας του και κάνει την αφαίρεση. Το ίδιο κάνει και ο άλλος μαθητής. Αφού τελειώσει ο πρώτος κύκλος, οι μαθητές ρίχνουν ξανά τα ζάρια και επαναλαμβάνουν την ίδια διαδικασία, αφαιρώντας όμως τον αριθμό από το αποτέλεσμα

της πρώτης πράξης. Αυτό επαναλαμβάνεται μέχρι το υπόλοιπο από κάποια αφαίρεση να είναι μικρότερο από τον αριθμό που σχηματίζεται από τα ζάρια την τελευταία φορά. Αυτός ο μαθητής που θα αντιμετωπίσει πρώτος αυτήν την περίπτωση, είναι και ο νικητής. Μπορείτε το παιχνίδι να το κάνετε πιο ενδιαφέρον, αν πείτε στα παιδιά ότι, αν το ένα ζάρι είναι 1, τότε να σχηματίζουν το μικρότερο διψήφιο αριθμό και να τον προσθέτουν στο αποτέλεσμα της προηγούμενης πράξης.

Σημείωση: Παρακάτω παραθέτουμε, για παράδειγμα, δύο καρτέλες για κάθε μαθητή. Ο Κώστας έχει φέρει με τα ζάρια του 3 και 4, έχει σχηματίζει τον αριθμό 43 και τον έχει αφαιρέσει από το 400 και έχει βρει 357. Έτσι αυτόν τον αριθμό, που θα σχηματίσει με τα ζάρια του τη δεύτερη φορά, θα τον αφαιρέσει από τον αριθμό 357.

| | | |
|---------------|---|---|
| Κώστας | | |
| | □ | □ |
| - | □ | □ |
| - | □ | □ |
| 3 5 | | |

| | | |
|--------------|---|---|
| Μαίρη | | |
| | □ | □ |
| - | □ | □ |
| - | □ | □ |
| | | |

| | | |
|---------------|---|---|
| Κώστας | | |
| | □ | □ |
| - | □ | □ |
| - | □ | □ |
| | | |

| | | |
|--------------|---|---|
| Μαίρη | | |
| | □ | □ |
| - | □ | □ |
| - | □ | □ |
| | | |



Δραστηριότητα 3^η: Επιλέξτε κάποιες μαγικές εικόνες από διάφορα έντυπα (παιδικές εφημερίδες, περιοδικά κλπ). Αλλάξτε τους όρους που προτείνονται για την αποκάλυψη της μαγικής εικόνας και βάλτε τους δικούς σας. Για παράδειγμα αλλάξτε τους αριθμούς της μαγικής εικόνας, έτσι ώστε ο μαθητής, προκειμένου να την αποκαλύψει θα πρέπει να ενώσει τους αριθμούς αρχίζοντας από το 12 και προσθέτοντας κάθε φορά 15 ή αρχίζοντας από το 500 και αφαιρώντας κάθε φορά 14.



Δραστηριότητα 4^η: Η παρακάτω δραστηριότητα θυμίζει το παιχνίδι «τρίλιζα», μόνο που στα τετράγωνα έχουμε εννιά ασκήσεις πρόσθεσης, αφαίρεσης, πολλαπλασιασμού και διαίρεσης. Το παιχνίδι παίζεται όπως η συνηθισμένη τρίλιζα με τη διαφορά: πριν τοποθετήσει ο μαθητής το X ή το O πρέπει να λύσει στο πρόχειρό του την πράξη, που σημειώνεται στο αντίστοιχο τετράγωνο.

Σημείωση: Ο βαθμός της δυσκολίας των ασκήσεων, που θα επιλέξετε, θα είναι σύμφωνος με τις δυνατότητες των μαθητών.

1^η τρίλιζα:

| | | |
|------------|------------|------------|
| $153 + 67$ | $256 - 67$ | $78 + 64$ |
| $124 : 5$ | $35 * 28$ | $254 - 34$ |
| $46 * 63$ | $456 : 3$ | $45 * 8$ |

2^η τρίλιζα:

| | | |
|-----------|-----------|-----------|
| $25 + 37$ | $56 - 37$ | $28 + 34$ |
| $120 : 2$ | $35 * 8$ | $54 - 24$ |
| $36 * 6$ | $156 : 3$ | $45 * 8$ |

Άλλες δραστηριότητες: Οι δραστηριότητες 1, 2, και 3 του 7^{ου} ενδεικτικού άτυπου τεστ αξιολόγησης με τον τίτλο: «Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στην εκτέλεση γραπτών προσθέσεων και αφαιρέσεων» μπορούν να δοθούν και ως ασκήσεις αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών γι' αυτήν την κατηγορία.

Άλλες δραστηριότητες: Οι δραστηριότητες 1, 2, και 3 του 9^{ου} ενδεικτικού άτυπου τεστ αξιολόγησης με τον τίτλο: «Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στην εκτέλεση γραπτών απλών πολλαπλασιασμών και διαιρέσεων με μονοψήφιο διαιρέτη» μπορούν να δοθούν και ως ασκήσεις αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών γι' αυτήν την κατηγορία.

5.2.8. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εκμάθηση του πυθαγορείου πίνακα

Οι μαθητές πριν ξεκινήσουν την προσπάθεια για την εκμάθηση του πυθαγορείου πίνακα, πρέπει να κατανοήσουν, μέσα από διάφορες δραστηριότητες, κάποιες γενικές αρχές, όπως:

- ✓ 1. Αν πολλαπλασιάσουμε έναν αριθμό με το **1**, τότε το γινόμενο είναι ο ίδιος ο αριθμός (π.χ. **6X1=6**).
- ✓ Αν πολλαπλασιάσουμε έναν αριθμό με το **10**, τότε το γινόμενο είναι ο αριθμός αυτός με ένα μηδενικό στο τέλος του (π.χ. **6X10=60**)
- ✓ Αν πολλαπλασιάσουμε έναν αριθμό με το **0**, τότε το γινόμενο είναι πάντα **0** (π.χ. **6X0=0**).
- ✓ Η σειρά των παραγόντων του γινομένου δεν επηρεάζει το γινόμενο (π.χ. **3X5=5X3**).

Έτσι, απομένουν για εκμάθηση 36 γινόμενα, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

| | | | | | | | |
|-----|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 2X2 | //////// | //////// | //////// | //////// | //////// | //////// | //////// |
| 2X3 | 3X3 | //////// | //////// | //////// | //////// | //////// | //////// |
| 2X4 | 3X4 | 4X4 | //////// | //////// | //////// | //////// | //////// |
| 2X5 | 3X5 | 4X5 | 5X5 | //////// | //////// | //////// | //////// |
| 2X6 | 3X6 | 4X6 | 5X6 | 6X6 | //////// | //////// | //////// |
| 2X7 | 3X7 | 4X7 | 5X7 | 6X7 | 7X7 | //////// | //////// |
| 2X8 | 3X8 | 4X8 | 5X8 | 6X8 | 7X8 | 8X8 | //////// |
| 2X9 | 3X9 | 4X9 | 5X9 | 6X9 | 7X9 | 8X9 | 9X9 |

Η σειρά που προτείνουμε για τη διδασκαλία βασικών γινομένων φαίνεται συνοπτικά στο παρακάτω πίνακα (Στην ενότητα «Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του για τις δεξιότητές του στην γνώση του πυθαγορείου πίνακα», έχουμε προτείνει μια παρόμοια σειρά εκμάθησης του πυθαγορείου πίνακα):

| Σειρά ελέγχου | Στόχος | Γινόμενα |
|---------------|--|--|
| 1 | Πολλαπλασιασμοί του 2 (οι μαθητές έχουν αυτοματοποιήσει το άθροισμα των «διπλών» προσθετέων 2+2, 3+3 κ.λ.π.) | 2X2, 2X3, 2X4, 2X5, 2X7, 2X8, 2X9 |
| 2 | Πολλαπλασιασμός ομοίων παραγόντων | 3X3, 4X4, 5X5, 7X7, 8X8, 9X9 |
| 2 | Πολλαπλασιασμοί όπου ένας παράγοντας είναι το 5 | 3X5, 4X5, 5X6, 5X7, 5X8, 5X9 |
| 3 | Μερικοί πολλαπλασιασμοί από το 3 | 3X4, 3X6, 3X7, 3X9 |
| 4 | Πολλαπλασιασμοί που ανά δύο έχουν το ίδιο γινόμενο | 4X6, 3X8 – 4X9, 6X6 |
| 5 | Υπόλοιποι πολλαπλασιασμοί | 4X7, 4X8, 6X7, 6X8, 6X9, 7X8, 7X9, 8X9 |



Δραστηριότητα 1η: Κατασκευάζουμε ένα ξύλινο πλαίσιο αριθμημένο και χωρισμένο σε δέκα (10) ίσα μέρη. Ο μαθητής τοποθετεί ίσο αριθμό αντικειμένων σε όσες θέσεις του πλαισίου θέλει (όπως φαίνεται στο

παρακάτω παράδειγμα). Στη συνέχεια λέμε στο μαθητή να μετρήσει όσο πιο γρήγορα μπορεί τα αντικείμενα και να βρει, από μια σειρά καρτελών πολλαπλασιασμού, αυτή που αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Παράδειγμα: Λέμε στο μαθητή να τοποθετήσει από δύο (2) χάντρες σε καθένα από τα 8 κουτάκια του πλαισίου, να μετρήσει (αν θέλει) τις χάντρες όσο πιο γρήγορα μπορεί και τέλος να βρει τη σωστή κάρτα του πολλαπλασιασμού

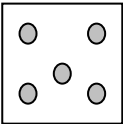
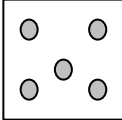
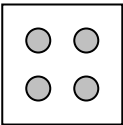
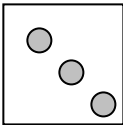
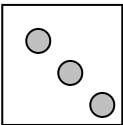
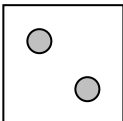
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ | | |
| | ⊕ | | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ | | |



$$2 \times 8 = 16$$

$$8 \times 2 = 16$$

Δραστηριότητα 2η: Υπολόγισε κάθε φορά πόσες μπαλίτσες θα έχεις και γράψε δίπλα με αριθμούς το αποτέλεσμα:

| | | | | | |
|---------|---|----------------|---------|---|----------------|
| 2 φορές |  | $2 \times 5 =$ | 4 φορές |  | $4 \times 5 =$ |
| 5 φορές |  | $5 \times 4 =$ | 6 φορές |  | $6 \times 3 =$ |
| 8 φορές |  | $8 \times 3 =$ | 9 φορές |  | $9 \times 2 =$ |

Άλλες δραστηριότητες: Οι δραστηριότητες του 8^{ου} ενδεικτικού άτυπου τεστ αξιολόγησης με τον τίτλο: «Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του για τις δεξιότητές του στην γνώση του πυθαγορείου πίνακα» μπορούν να δοθούν και ως ασκήσεις αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών γι' αυτήν την κατηγορία.

5.2.9. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στη λύση απλών προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης

Δραστηριότητα 1^η: Μπορείς να συμπληρώσεις καθένα από τα παρακάτω τετράγωνα με έναν αριθμό, ώστε να γίνουν μαγικά; (Μαγικά είναι τα τετράγωνα, όταν οριζόντια, κάθετα και διαγώνια σχηματίζεται το ίδιο άθροισμα) {«Μικρός Ευκλείδης», 2004, τ.1}

Σημείωση: Κάνε τις πράξεις (προσθέσεις ή αφαιρέσεις) στο πρόχειρό σου.

| | | |
|----|----|---|
| 12 | | |
| | 10 | |
| 5 | | 8 |

| | | |
|----|---|----|
| 11 | 1 | 12 |
| 9 | | |
| | | 5 |

| | | |
|----|--|----|
| 28 | | 26 |
| 23 | | |
| 24 | | 22 |

| | | |
|----|----|----|
| 14 | 3 | 10 |
| | | |
| 8 | 15 | |

| | | |
|----|----|----|
| | | |
| 18 | | |
| 13 | 15 | 17 |

| | | |
|-----|-----|-----|
| | | 100 |
| | 103 | |
| 106 | | 102 |

Δραστηριότητα 2^η: Ο Νίκος έχει στον κουμπαρά του 135 €. Βρες πόσα € έχει ο φίλος του σε κάθε μία περίπτωση (κάμε τις πράξεις στο πρόχειρό σου):

- α) Ο φίλος του έχει 35 € περισσότερα. Άρα
 έχει €.
- β) Ο φίλος του έχει 24 € λιγότερα. Άρα
 έχει€.
- γ) Ο φίλος του έχει 12 € περισσότερα και 5 € ακόμη. Άρα
 έχει €.
- δ) Ο φίλος του έχει 29 € λιγότερα Άρα
 έχει €.

Δραστηριότητα 3^η: Με βάση την προηγούμενη δραστηριότητα, βρες πόσα € έχουν μαζί και οι δύο φίλοι σε κάθε περίπτωση (κάμε τις πράξεις στο πρόχειρό σου):

- α) Οι δύο φίλοι έχουν μαζί € γ) Οι δύο φίλοι έχουν μαζί ... €
 β) Οι δύο φίλοι έχουν μαζί € δ) Οι δύο φίλοι έχουν μαζί ... €

Άλλες δραστηριότητες: Τα προβλήματα 1, 2, ..., 8 του 10^{ου} ενδεικτικού άτυπου τεστ αξιολόγησης με τον τίτλο: «Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στη λύση απλών προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης.» μπορούν να δοθούν και ως ασκήσεις αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών γι' αυτήν την κατηγορία.

5.2.10. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην αναγνώριση των επιπέδων γεωμετρικών σχημάτων καθώς και στην επισήμανση των βασικών ιδιοτήτων τους



Δραστηριότητα 1^η: Κατανόηση των ιδιοτήτων του τετραγώνου.

Προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά τις ιδιότητες του τετραγώνου, προχωρούμε σε μια σειρά δραστηριοτήτων, όπου αυτοί συμμετέχουν ενεργά. Αναλυτικότερα:

α) Αρχικά, τους προτρέπουμε να παρατηρήσουν και να μετρήσουν τις πλευρές και τις γωνίες διαφόρων τετραγωνικών σχημάτων, τα οποία έχουμε φτιάξει στην αυλή του σχολείου, στο δάπεδο της αίθουσας ή σε μεγάλα χαρτόνια και τέλος να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους.

β) Ζητάμε από τα παιδιά να εντοπίζουν διάφορα μεγέθη τετραγώνων, τα οποία είναι ανακατεμένα με άλλα σχήματα. Αφού τα εντοπίσουν, μετρούν τις πλευρές και τις γωνίες τους και καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους.

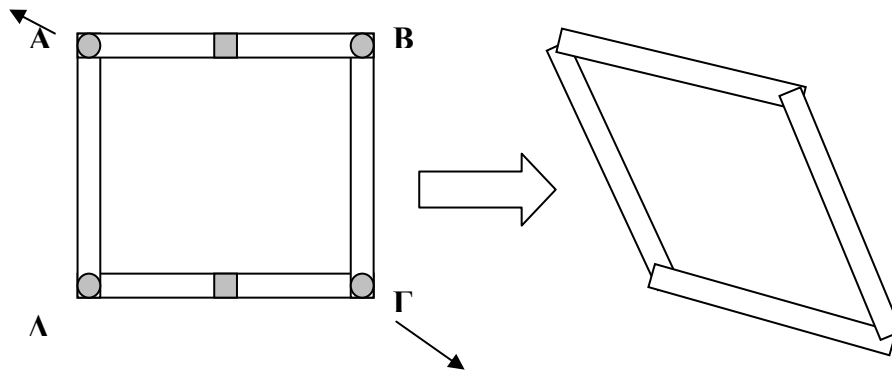
γ) Τα παιδιά φτιάχνουν στο τετράδιό τους τετράγωνα με διάφορα μήκη πλευρών, μετρούν τις γωνίες και τις πλευρές τους και καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους.

δ) Μελετούν τις παρατηρήσεις που έχουν γράψει και με τη βοήθεια του δασκάλου (όπου χρειαστεί) λένε με δικά τους λόγια ποια είναι τα κύρια γνωρίσματα ενός τετραγώνου.



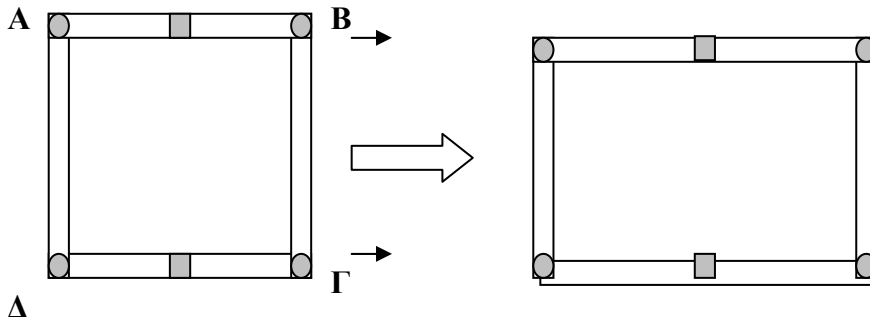
Δραστηριότητα 2^η: Ιδιότητες των επιπέδων σχημάτων μέσω μετασχηματισμού του τετραγώνου

α) Από το τετράγωνο στο ρόμβο: Οι μαθητές κατασκευάζουν ένα τετράγωνο με στενές λουρίδες χαρτονιού, τις οποίες τις στηρίζουν στα σημεία Α, Β, Γ και Δ με διπλόκαρφα (βλέπε στο παρακάτω σχήμα). Οι πλευρές ΑΒ και ΓΔ είναι κατασκευασμένες από διπλές λουρίδες, έτσι ώστε το ένα άκρο της κάθε μιας να στηρίζεται στο διπλόκαρφο και το άλλο να είναι κολλημένο με ελαστική κολλητική ουσία (μπλου ντακ). Οι δύο αυτές λωρίδες των πλευρών ΑΒ και ΓΔ είναι πιασμένες με ένα μικρό χάρτινο δακτύλιο, για να παραμένουν ενωμένες.



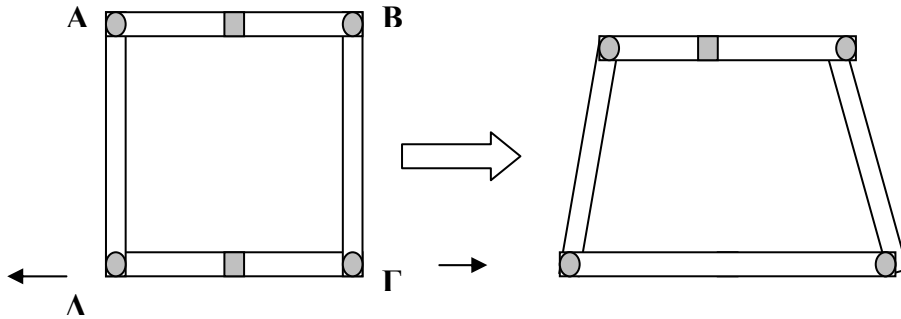
Με μικρή μετακίνηση (του παραπάνω τετραγώνου) από τις δύο απέναντι γωνίες Α και Β και προς τη διεύθυνση των βελών δημιουργούν το διπλανό ρόμβο. Οι μαθητές παρατηρούν πώς δημιουργήθηκε και καταγράφουν τις διαφορές που έχει με το τετράγωνο. Εύκολα διαπιστώνουν ότι η μόνη διαφορά του ρόμβου από το τετράγωνο είναι το μέγεθος των γωνιών. Στη συνέχεια δίδονται πολλές δραστηριότητες για την πλήρη κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών του ρόμβου.

β) Από το τετράγωνο στο ορθογώνιο: Οι μαθητές μεγαλώνουν ισομερώς τις πλευρές



του τετραγώνου, ΑΒ και ΓΔ, σύμφωνα με τη διεύθυνση των βελών. Από την μετακίνηση αυτή κατασκευάζουν το διπλανό ορθογώνιο. Οι μαθητές παρατηρούν πώς δημιουργήθηκε και καταγράφουν τις διαφορές που έχει με το τετράγωνο. Εύκολα διαπιστώνουν ότι η μόνη διαφορά του ορθογωνίου από το τετράγωνο είναι ότι δεν έχει ίσες όλες τις πλευρές του, αλλά μόνο τις απέναντι. Στη συνέχεια δίδονται πολλές δραστηριότητες για την πλήρη κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών του ορθογωνίου.

γ) Από το τετράγωνο στο τραπέζιο: Οι μαθητές μεγαλώνουν την πλευρά ΓΔ σύμφωνα με τη διεύθυνση των βελών.

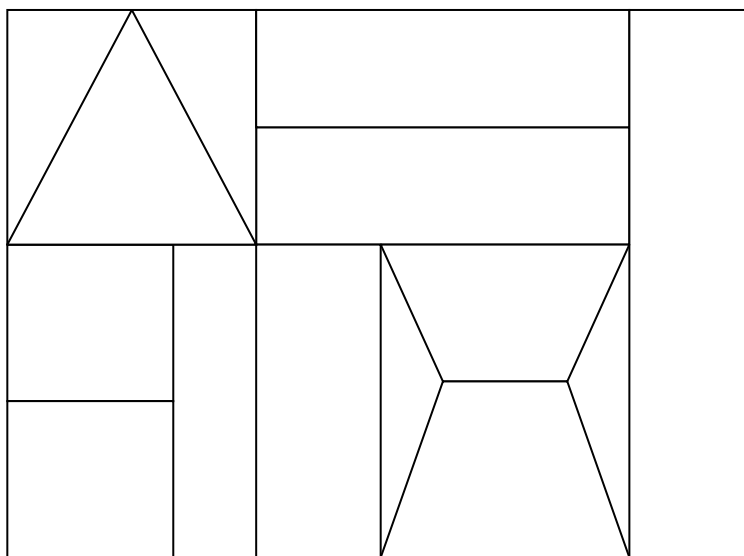


Από την μετακίνηση αυτή κατασκευάζουν το διπλανό τραπέζιο. Οι μαθητές παρατηρούν πώς δημιουργήθηκε και καταγράφουν τις διαφορές που έχει με το τετράγωνο. Εύκολα διαπιστώνουν ότι το τραπέζιο έχει μόνο τις δύο απέναντι πλευρές παράλληλες. Στη συνέχεια

δίδονται πολλές δραστηριότητες για την πλήρη κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών του τραπέζιου.

δ) Από το τετράγωνο στο τρίγωνο: Οι μαθητές διπλώνουν το τετράγωνο κατά μήκος της διαγωνίου ΑΓ και δημιουργούν δύο τρίγωνα. Εύκολα οι μαθητές διαπιστώνουν ότι το τρίγωνο είναι σε έκταση το μισό του τετραγώνου. Στη συνέχεια δίδονται πολλές δραστηριότητες κατασκευής διαφόρων τύπων τριγώνων.

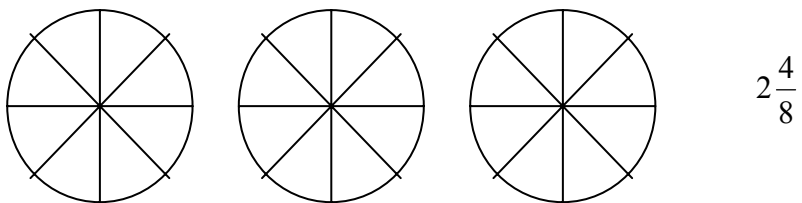
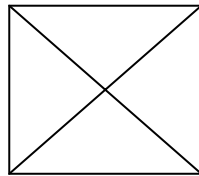
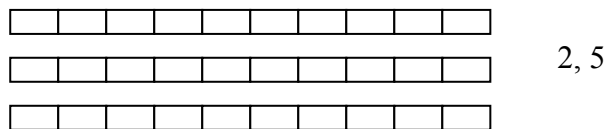
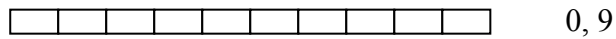
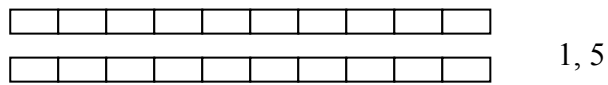
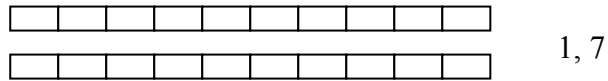
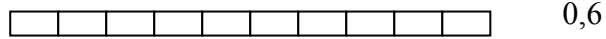
Δραστηριότητα 3^η: Στο παρακάτω σύνθετο σχήμα, βάψτε με κόκκινο χρώμα όλα τα τετράγωνα που υπάρχουν σε αυτό, με πράσινο τα ορθογώνια, με κίτρινο τα τρίγωνα και με μαύρο τα τραπέζια.



Άλλες δραστηριότητες: Οι δραστηριότητες 1, 2, ..., 5 και του 11^{ου} ενδεικτικού άτυπου τεστ αξιολόγησης με τον τίτλο: «Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στην αναγνώριση των επιπέδων γεωμετρικών σχημάτων καθώς και στην επισήμανση των βασικών ιδιοτήτων τους» μπορούν να δοθούν και ως ασκήσεις αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών γι' αυτήν την κατηγορία.

5.2.11. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στο χειρισμό των βασικών εννοιών των δεκαδικών και κλασματικών αριθμών

Δραστηριότητα 1^η: Χρωμάτισε το μέρος του σχήματος, που φανερώνει ο αριθμός σε κάθε περίπτωση.



Δραστηριότητα 2^η: Μπορείς να γράψεις τους αριθμούς;

7 ακέραιος και 2 δέκατα 24 ακέραιος και 8 εκατοστά
.....

6 ακέραιος και 28 εκατοστά 55 ακέραιος και 35 χιλιοστά
.....

9 ακέραιος και 135 χιλιοστά 85 ακέραιος και 2 χιλιοστά
.....

19 € και 25 λεπτά..... 17 € και 8 λεπτά
.....

65 μέτρα και 15 εκατοστά 39 μέτρα και 6 εκατοστά
.....

Δραστηριότητα 3^η: Συμπλήρωσε τον πίνακα γράφοντας τους αντίστοιχους αριθμούς σε κλασματική ή δεκαδική μορφή.

| Δεκαδική μορφή | Κλασματική μορφή |
|----------------|------------------|
| 0,8 | |
| 8,9 | |
| | 7/10 |
| | 65/100 |
| 44,08 | |
| 84,002 | |
| | 9 2/10 |

Δραστηριότητα 4^η: Βάλε το σημείο της ανισότητας ή της ισότητας μεταξύ των δύο αριθμών.

| | | | | | | |
|-------|--|-------|--|------|--|-------|
| 10,05 | | 10,04 | | 0,3 | | 0,03 |
| 13,5 | | 13,50 | | 3,5 | | 3,50 |
| 24,5 | | 24,05 | | 4,05 | | 4,050 |
| 64,7 | | 64,8 | | 14,6 | | 14,05 |

| | | |
|------|--|-------------------|
| 10,5 | | $10\frac{1}{2}$ |
| 13,2 | | $13\frac{3}{10}$ |
| 24,5 | | $24\frac{5}{100}$ |

Άλλες δραστηριότητες: Οι δραστηριότητες 1, 2 και 3 του 12^{ου} ενδεικτικού άτυπου τεστ αξιολόγησης με τον τίτλο: «Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης του μαθητή για τις δεξιότητές του στο χειρισμό των βασικών εννοιών των δεκαδικών και κλασματικών αριθμών» μπορούν να δοθούν και ως ασκήσεις αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών γι' αυτήν την κατηγορία.