

**ΟΔΗΓΟΣ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

1



Κατσούγκρη Αναστασία

« Αν βοηθήσουμε όλους τους μαθητές μας να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους, τότε θα έχουμε μεγαλύτερες πιθανότητες να επιζήσουμε ως δημοκρατία σε μία εποχή τόσο απαιτητική από τεχνολογική και κοινωνική σκοπιά»

Bruner.

2



ΕΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα θέματα που έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες είναι οι δυσκολίες που παρουσιάζουν συχνά μαθητές σε όλες τις βαθμίδες και ιδιαίτερα η σχολική αποτυχία, με ότι συνεπάγεται αυτό (σχολική διαρροή, ψυχοκοινωνικά προβλήματα σε παιδιά και οικογένειες). Οι ανησυχίες και οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών για το ποιος είναι ο λόγος που καθιστά δύσκολο σε ορισμένα παιδιά να μην ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου, γίνονται ολοένα και πιο έντονοι καθώς οι απαιτήσεις αυξάνονται πιέζοντας μαθητές και γονείς.

Η νέα γενιά καλείται να αναλάβει ρόλους σε μία κοινωνία η οποία απαιτεί από τα μέλη της, όχι μόνο υψηλά αναπτυγμένη αναγνωστική δεξιότητα αλλά και ειδικές δεξιότητες γραμματισμού σε περιβάλλοντα υψηλής τεχνολογίας. Όμως τόσο στις αναπτυσσόμενες χώρες όσο και στις αναπτυγμένες τα δεδομένα που αφορούν το ρυθμό διάδοσης του γραμματισμού είναι απογοητευτικά.

Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Δυσλεξία (European Dyslexia Association) υπολογίζει ότι το 8% του μαθητικού πληθυσμού στις χώρες μέλη της Ένωσης έχει ειδική αναγνωστική διαταραχή ή δυσλεξία».¹ Μουζάκη – Σιδεριδης 2007 Αυτό σημαίνει ότι περίπου 25 εκατομμύρια άνθρωποι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Στις ΗΠΑ τα αποτελέσματα έρευνας το 1999 δείχνουν ότι το 50% από το πλήθος των μαθητών είναι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση, ενώ το 3,4 % του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού έχουν αναγνωστικές δυσκολίες. (U.S. Department of Education, 1999)

Στην Ελλάδα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας Μουζάκη – Σιδεριδη 2007 σε μεγάλο δείγμα μαθητών πανελλαδικά έδειξε πως το 3% - 11% του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες

Από την άλλη πλευρά η Διεθνής Σύμβαση του ΟΗΕ σημειώνει ρητά ότι «όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα και πρόσβαση στη μάθηση, με ή χωρίς αναπηρία με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 24 παράγραφος 2 εδάφιο (ε) αναφέρεται ότι «Για τη πραγματοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση τα Κράτη Μέλη εξασφαλίζουν ότι

(ε) *Αποτελεσματικά εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης παρέχονται σε περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σύμφωνα με το σκοπό της πλήρους ένταξης».*²

Παρά τις διακηρύξεις της Διεθνούς Σύμβασης, μια μεγάλη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού, ιδιαίτερα στην Ελλάδα, μένει αβοήθητη και ταλανίζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα φτιαγμένο για τους πολλούς όχι όμως για τους διαφορετικούς.

Με αυτό το σκεπτικό και με οδηγό μας την Διεθνή Σύμβαση του ΟΗΕ δημιουργήσαμε αυτό τον οδηγό εξατομικευμένου προγράμματος για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα παρουσιάζεται ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης για την ενίσχυση της Φωνολογικής Επίγνωσης που διεξήχθη σε σχολείο της Αττικής για να βοηθηθούν οι μαθητές της Α τάξης με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στη κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης. Σίγουρα αυτός ο Οδηγός, δεν είναι πανάκεια. Ευελπιστούμε όμως να γίνει ένας καλός οδηγός τόσο για τους εκπαιδευτικούς των ΕΔΕΑΥ όσο και για των τυπικών γενικών σχολείων, με απώτερο στόχο να υποστηρίξουν μαθητές που δυσκολεύονται στην μαθησιακή εκπαιδευτικό σύστημα που δεν αποδέχεται τη διαφορετικότητα, σε ένα ίσο εκπαιδευτικό σύστημα για άνισους μαθητές.

Κατσούγκρη Αναστασία

² Ν 407/2012 «Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες» ΦΕΚ Α' 88/11.04. 2012.

ΠΩΣ ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ

Η μάθηση δεν προσφέρεται από το δάσκαλο αλλά κατακτάται από το μαθητή» Πόρποδας 2000.

Από τότε που άρχισε να λειτουργεί ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, από τότε που ιδρύθηκαν τα πρώτα σχολεία, οι γονείς έστελναν τα παιδιά τους στο σχολείο για να μάθουν γράμματα, όπως ήταν ο στόχος της εκπαίδευσης σε κάθε κοινωνία στο πέρασμα των χρόνων.

Στη συνείδηση του Έλληνα γονέα η εκπαίδευση και ο θεσμός του σχολείου είναι πολύ σημαντική και ο μόνος δρόμος για να γίνει το παιδί «Άνθρωπος», όπως αυτό αντανακλάται στη λαϊκή ρήση «Μάθε παιδί μου γράμματα για να γίνεις Άνθρωπος». Αναλύοντας προσεκτικότερα την παραπάνω φράση, παρατηρούμε ότι ο ρόλος του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης είναι ενεργητικός (μάθε γράμματα) όχι παθητικός (να σου μάθουν γράμματα). Επομένως ο ρόλος του δασκάλου και των γονέων είναι ο μιν πρώτος να οργανώσει το μαθησιακό πλαίσιο και να αναπτύσσει τις δεξιότητές τους, οι δε γονείς να διασφαλίσουν τις κατάλληλες διαβίωσης και υποστήριξης στο παιδί τους

Ο λαός μας με την απλοϊκότητά του έδωσε το στίγμα για το πώς θα ήθελε να μαθαίνουν τα παιδιά, άποψη που υποστηρίχθηκε αργότερα από μελετητές, παιδαγωγούς, ψυχολόγους και επιβεβαιώθηκε με ερευνητικά δεδομένα. Η αντίληψη του Έλληνα άρα και της ελληνικής κοινωνίας είναι να αναθέτει στο μαθητή ενεργητικό ρόλο κατά την διαδικασία της μάθησης .

Η διαδικασία όμως αυτή έχει δύο πόλους : το μαθητή και το δάσκαλο και εξαρτάται από εξωτερικούς παράγοντες (οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον) αλλά και από τις δεξιότητες που έχει αναπτύξει το κάθε παιδι καθώς επίσης και από το δυναμικό του. Για να δομηθεί σωστά η εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητο να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πως μαθαίνει κάθε παιδί ή αλλιώς ποιες λειτουργίες συντελούνται κατά την διαδικασία της μάθησης. Με τον τρόπο αυτό θα κατανοήσει καλύτερα ο εκπαιδευτικός γιατί δυσκολεύονται κάποιοι μαθητές να

μάθουν με το τρόπο που μαθαίνει το σύνολο των συνομηλίκων τους, γιατί δεν θυμούνται αυτά που διάβασαν, γιατί δεν κατανοούν αυτά που διαβάζουν τι αλήθεια κατανοούν και γιατί δεν μπορούν να γράψουν. Παράλληλα η γνώση για το πώς συμβάλλει η μνήμη, η προσοχή και η αντίληψη στη διεκπεραίωση της μάθησης θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να γίνει πιο αποτελεσματικός στο διδακτικό του έργο, τόσο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και για όλους τους υπόλοιπους μαθητές.

Για το πώς μαθαίνουμε δηλαδή για το πώς αποκτάμε γνώσεις σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι μελέτες και οι έρευνες στο χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας.

«Το κεντρικό θέμα της Γνωστικής Ψυχολογίας είναι η ανάλυση της γνωστικής διαδικασίας που συντελείται κατά την επεξεργασία των πληροφοριών, η κατανόηση της οποίας θα συμβάλλει στην απάντηση του ερωτήματος «Πώς μαθαίνουμε;»³

Οι γνωστικές λειτουργίες που είναι απαραίτητες για να μάθουμε ακόμα και τις πιο απλές έννοιες είναι η αντίληψη και η μνήμη. Σημαντικό ρόλο στη μάθηση διαδραματίζει και η προσοχή. Στη συνέχεια θα αναλυθούν οι γνωστικές αυτές λειτουργίες και θα παρουσιαστούν οι τομείς εκείνοι που παρουσιάζουν ελλείμματα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και οι οποίοι παρεμβαίνουν αρνητικά και εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Στο τέλος του Οδηγού υπάρχει Παράρτημα με ασκήσεις στοχευόμενες στο να βοηθήσουν τα παιδιά τόσο στην βελτίωση της αναγνωστικής τους ικανότητα όσο και στο να δομήσουν σωστά το γραπτό τους λόγο.

³ Πόρποδας Κ. 2000, « Η Μάθηση και η Δυσκολίες της – Γνωστική προσέγγιση» σ;ελ.76

Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

«**Η Αντίληψη** μπορεί να οριστεί ως η γνωστική λειτουργία με τη βοήθεια της οποίας γίνεται η πρόσληψη, η οργάνωση, και η αναγνώριση των ερεθισμάτων τα οποία μεταφέρουν κάποιες πληροφορίες» (Kagan & Havemann 1980). Με άλλα λόγια τα αισθητήρια όργανά μας διεγείρονται από κάποιο ερέθισμα του περιβάλλοντος μας ή από κάποια πληροφορία, και στη συνέχεια μεταφέρουν το μήνυμα στο κεντρικό νευρικό σύστημα για να επεξεργαστεί τα δεδομένα που έλαβε. Σε αυτό το σημείο ξεκινάει η κωδικοποίηση των πληροφοριών, η οργάνωσή τους και η αναγνώριση της ταυτότητάς τους. Όλες αυτές τις διεργασίες τις ονομάζουμε Αντίληψη.

Για να συντελεστεί η διαδικασία της μάθησης ώστε να αποκτήσει το άτομο γνώσεις, θα πρέπει να πληρούνται δύο προϋποθέσεις :

1. Να υπάρχουν ερεθίσματα στο περιβάλλον
2. Να λειτουργούν τα αισθητήρια όργανα του παιδιού.

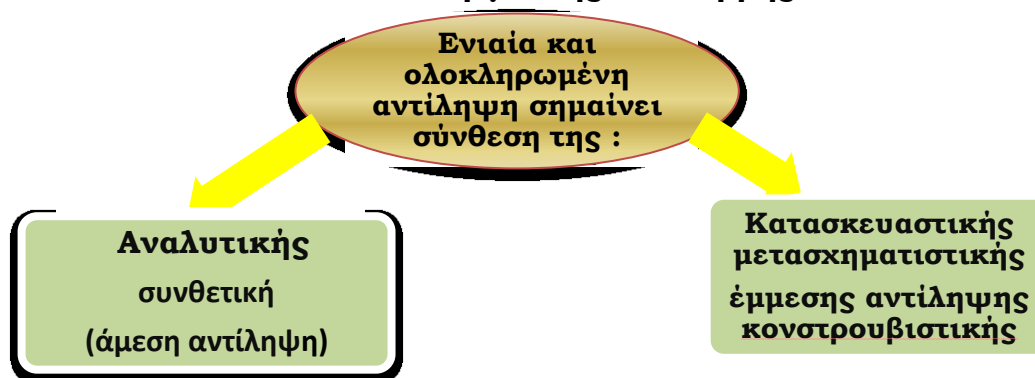
Όταν υπάρχουν οι δύο αυτές προϋποθέσεις τότε Μελετώντας την λειτουργία της αντίληψης οι επιστήμονες έχουν οδηγηθεί στις παρακάτω διαπιστώσεις:

1. Το αντιληπτικό σύστημα πρέπει να είναι ικανό να αναγνωρίζει ερεθίσματα που υπάρχουν στο περιβάλλον. Βέβαια ένα αντιληπτικό σύστημα που μόνο αναγνωρίζει αντικείμενα δεν βοηθάει στην απόκτηση γνώσεων
2. Για να αναγνωρίσουμε ένα αντικείμενο θα πρέπει να το ξεχωρίσουμε από το σύνολο των αντικειμένων που υπάρχουν στο περιβάλλον.

3. Αν και υπάρχει πληθώρα και πολυπλοκότητα ερεθισμάτων, αναγνωρίζουμε πολύ γρήγορα και αποτελεσματικά ότι διεγείρει τα αντιληπτικά μας όργανα. Το αντιληπτικό μας σύστημα φτάνει σε υψηλό βαθμό απόδοσης χάρη στην αντιληπτική εμπειρία και τη μάθηση. «Η ανάπτυξη αυτής της

ικανότητα για απόσπαση των διαφοροποιητικών προσδιοριστικών στοιχείων και αναγνώριση των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων θα πρέπει να θεωρείται αποφασιστική για την αναγνώριση των προσδιοριστικών χαρακτηριστικών των γραμμάτων κατά τη διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης»⁴

Η λειτουργία της Αντίληψης



- Στην **άμεση αντίληψη** τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα από μόνα τους δημιουργούν αντίληψη. Δηλαδή δεν χρειάζεται ανώτερη γνωστική επεξεργασία
- Στην **έμμεση - κονστρουβιστική αντίληψη**⁵ το άτομο κατασκευάζει έναν κόσμο με νόημα και σημασία βασιζόμενο στις προηγούμενες γνώσεις του και εμπειρίες, δηλαδή στα προϋπάρχοντα γνωστικά του στοιχεία.

⁴ Πόρποδας Κων/νος (2003) Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της Πάτρα

⁵ **Ο κονστρουκτιβισμός** προσδιορίζεται από τις ακόλουθες αρχές

1. Η γνώση είναι μια διαδικασία προσαρμογής στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και όχι ανακάλυψη ενός προϋπάρχοντος κόσμου ανεξάρτητα από τον γνώστη.
2. Η γνώση κατασκευάζεται ενεργητικά από το άτομο και δεν συλλαμβάνεται παθητικά από το περιβάλλον.
3. Η γνώση χρησιμεύει για την οργάνωση του κόσμου μας και όχι της «αντικειμενικής πραγματικότητας» Κολιάδης Εμ.(1999) Θεωρίες Μάθησης Γ τόμος. Σύμφωνα με τον Nodding ο κονστρουκτιβισμός είναι μια μέτα-θεωρία γιατί δεν εξετάζει μόνο τη γνώση αλλά και τους μηχανισμούς δημιουργίας της γνώσης.

Η ΠΡΟΣΟΧΗ :ΠΩΣ ΣΥΝΤΕΛΕΙ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

«Ο καθένας γνωρίζει τι είναι προσοχή. Είναι η γοητευτική κυριότητα του νου σε καθαρή και ζωνρή μορφή, σε ένα από τα πιθανά αντικείμενα ή ακολουθίες σκέψεων που συμβαίνουν ταυτόχρονα» William James 1890.

Αν μας ρωτήσει κάποιος τι είναι προσοχή εύκολα θα απαντήσουμε ότι δίνουμε προσοχή σε κάτι που μας ενδιαφέρει, ή ότι κάνουμε κάτι με προσοχή ή ότι προσέχουμε να μη κάνουμε λάθη κ.λ.π. Όμως αλήθεια αυτό είναι η προσοχή?

«Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να δώσουν έναν ορισμό στην προσοχή ανάλογα με τις δικές του εκτιμήσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία της προσοχής. Σήμερα ο όρος προσοχή χρησιμοποιείται ευρέως για να δηλώσει την «επιλεκτική προσοχή. Αυτό σημαίνει ότι εστιάζουμε την προσοχή μας σε μία συγκεκριμένη πληροφορία μέσα από ένα φάσμα πληροφοριών» (Κουμπιάς 2004).

«Με τον όρο «προσοχή» προσδιορίζουμε τη γνωστική ετοιμότητα του ατόμου για να προσλάβει, να επεξεργαστεί, και να μαθαίνει πληροφοριακά ερεθίσματα του περιβάλλοντος στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται. Μαζί με τον όρο «προσοχή» αναφέρεται και όρος «ενδιαφέροντα», ο οποίος φαίνεται να σχετίζεται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τις ειδικές ικανότητες, τις κλίσεις, και τις προτιμήσεις του ατόμου και, ως εκ τούτου θεωρείται ότι συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη μάθηση και απόκτηση γνώσεων, καθώς και στην καλύτερη συγκράτησή τους»⁶ Η Προσοχή Θεωρείται μία πολύπλοκη γνωστική λειτουργία που σχετίζεται με την Αντίληψη και συμβάλλει στην αναγνώριση των πληροφοριών άρα βοηθάει και στην διεκπεραίωση της ανάγνωσης και κατ' επέκταση της μάθησης Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η έλλειψη προσοχής των παιδιών της

⁶ Πόρποδας Κ. «Μάθηση και γνώση στην εκπαίδευση» σελ. 222, Πάτρα 2011.

σχολικής ηλικίας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη μαθησιακή τους πορεία και επίδοση⁷

Πολλές φορές εμπειρικά ή διαισθητικά εμείς οι δάσκαλοι διαφοροποιούμε τον τόνο της φωνής μας για να κάνουμε πιο ελκυστικό το μάθημά μας ή χρησιμοποιούμε εποπτικά μέσα γιατί έχουμε διαπιστώσει ότι τα παιδιά κατανοούν καλύτερα το αντικείμενο της διδασκαλίας μας μέσω των εποπτικών μέσων, ή χρησιμοποιούμε παραδείγματα που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών. Προσπαθούμε με άλλα λόγια να «τραβήξουμε την προσοχή των μαθητών. **Η Προσοχή** ενός ατόμου επηρεάζεται από παράγοντες που αναφέρονται τόσο στη φύση των πληροφοριακών ερεθισμάτων όσο και το ίδιο το άτομο που προσέχει» (Πόρποδας 2000).

Τα στοιχεία που επηρεάζουν την προσοχή είναι η αντίθεση, το χρώμα, το μέγεθος, η κίνηση, ο τόνος της φωνής, ενώ επίδραση στην ανάπτυξη της προσοχής κάποιου ατόμου ασκούν οι προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και φυσικά οι προϋπάρχουσες γνώσεις.

Η προσοχή διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην διεκπεραίωση της γνωστικής λειτουργίας της ανάγνωσης. *«Ο αναγνώστης χρειάζεται την προσοχή για να παρακινηθεί το ενδιαφέρον του, στο προς την ανάγνωση κείμενο, πρέπει να μπορεί να διατηρεί την προσοχή του κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και να απελευθερώνει την προσοχή του μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης. Η συνηρούμενη προσοχή είναι η βασική απαίτηση για την επεξεργασία πληροφοριών και επομένως για την γνωστική ανάπτυξη του ατόμου»* (Κουμπιάς 2004).

Γίνεται λοιπόν κατανοητό πώς αν ένας μαθητής δεν μπορεί να εστιάσει την προσοχή του στο κείμενο που διαβάζει ή γράφει δεν μπορεί να το κατανοήσει και κατ'επέκταση, δεν μπορεί να αποτυπώσει με σαφήνεια και ακρίβεια τις σκέψεις του.

⁷ Κουμπιάς Εμμανουήλ «Ανάγνωση και Προσοχή : Ψυχολογικές Διαστάσεις» Αθήνα 2004.

Η ΜΝΗΜΗ

Οι ασκήσεις της Μνήμης αποτελούν ενδυνάμωση της Ψυχής.»

Πλωτίνος «Περί Αισθήσεως και Μνήμης».

Οι Αρχαίοι Έλληνες θεωρούσαν την Μνήμη πολύ σημαντική λειτουργία άμεσα συνυφασμένη με την ανθρώπινη ζωή και άρρηκτα συνδεδεμένη με κάθε εκδήλωση της καθημερινής τους ζωής. Επειδή δεν ήταν εύκολο να την προσδιορίσουν και να την ερευνήσουν την είχαν θεοποιήσει και τη λάτρευαν ως θεότητα. Ήταν η κόρη του Ουρανού και της Γης, η μητέρα των Μουσών, δείχνοντας έτσι, πόσο σημαντική θέση είχε για αυτούς.

Ο Διογένης ο Απολλώνιος ήταν ένας από τους πρώτους που διατύπωσε υποθέσεις για την κατανόηση και την ερμηνεία των πληροφοριών και υποστήριξε ότι η μνήμη σχετίζεται με το φυσικό στοιχείο του αέρα, επισημαίνοντας ότι αναπνέουμε ευκολότερα όταν θυμόμαστε κάτι που είχαμε ξεχάσει. Κατά τον Πλάτωνα η μνημονική συγκράτηση ήταν η διατήρηση των ιχνών πάνω σε μία πλάκα μαλακού κεριού. (Πλάτωνας «Μένωνας».)

Στην πορεία αιώνων το θέμα της μνήμης έγινε αντικείμενο έρευνας και μελέτης της φιλοσοφίας και αργότερα κατά τον 17^ο αιώνα της της επιστήμης της Ψυχολογίας. Στο τέλος του 19^{ου} αιώνα η ψυχολογική μελέτη της μνήμης επιχειρήθηκε με τη μέθοδο της ενδοσκόπησης⁸. Αργότερα οι Συμπεριφοριστές υποστήριξαν ότι η μελέτη της μνήμης πρέπει να βασιστεί στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά. Οι εξελίξεις στον τομέα αυτό, όμως παρατηρήθηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με την

⁸ «Το κυριότερο εργαλείο στη δομική ψυχολογία ήταν η ενδοσκόπηση, ένα επιμελημένο σύνολο παρατηρήσεων που διεξάγονταν υπό ελεγχόμενες συνθήκες, από εξειδικευμένους παρατηρητές, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν ένα αυστηρά προσδιορισμένο περιγραφικό λεξικό. Αυτή η τεχνική της αυτο-έκθεσης είναι η αγέραστη προσέγγιση για την περιγραφή της αυτο-εμπειρίας. Η ενδοσκόπηση θεωρήθηκε έγκυρη μόνο εάν γινόταν από εξαιρετικά καλά εκπαιδευμένους επιστήμονες». Wikipedia

ανάπτυξη της Γνωστικής Ψυχολογίας δίνοντας νέα πνοή στην έρευνα για τη λειτουργία της μνήμης.

Στη μελέτη της λειτουργίας της μνήμης υπάρχουν δύο προσεγγίσεις από δύο σημαντικούς ερευνητές τον Ebbinghaus και τον Bartlett.

Ο Ebbinghaus βασίστηκε στην εξής αρχή : *«Η μνημονική συγκράτηση και ανάπλαση των νεοπροσλαμβανόμενων πληροφοριών δεν θα πρέπει να επηρεάζεται από τις ήδη αποκτημένες πληροφορίες»* Κατά την άποψή του αυτός είναι ο μόνος τρόπος για να μελετήσουμε σωστά το βαθμό συγκράτησης των νέων πληροφοριών.

Ο Bartlett (1958) υποστήριξε ότι για τη μελέτη της μνήμης απαιτείται η σταδιακή αναπαραγωγή των πληροφοριών που προσλαμβάνονται. Σύμφωνα με την άποψη του Bartlett το άτομο καλείται να ανακαλέσει σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα ότι έχει μάθει διαβάζοντας ή ακούγοντας μετά από λίγα λεπτά ή μία ώρα ή μία μέρα ή ένα μήνα ή έξι κ.λ.π. Κατά τον ίδιο τρόπο « .. ορίζει και ο Αριστοτέλης τη μνήμη ως ανάπλαση εμπειρίας του παρελθόντος , η οποία χαρακτηρίζει όλα τα έμβια όντα (ζώα και ανθρώπους) σε αντίθεση με την ανάμνηση η οποία είναι η ηθελημένη ανάπλαση αυτής εμπειρίας και ενεργοποιείται μόνο στον άνθρωπο ο Αριστοτέλης την ανάμνηση ο οποίος διαφοροποιεί την **μνήμη** λειτουργία για την οποία λέει ότι χαρακτηρίζει όλα τα έμβια όντα (ζώα και ανθρώπους) από την **ανάμνηση** που την ορίζει ως την ανάσυρση πληροφοριών που έχει παλιότερα λάβει ο άνθρωπος.

Ο (Bartlett 1958) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών με σημασιολογικό περιεχόμενο χαρακτηρίζεται από μία τάση περιληπτικής συγκράτησης και ανάκλησης των πληροφοριών και προσαρμογής στις γνώσεις που έχει ήδη το άτομο. Υποστήριξε επίσης τη σημασία των δομικών σχημάτων ως στοιχείο απαραίτητο για την συγκράτηση των πληροφοριών.

Δεν αρκεί ο άνθρωπος μόνο να προσλάβει μια πληροφορία μέσω των αισθητηρίων οργάνων του δηλαδή να την αντιληφθεί, αλλά πρέπει και να μπορεί να την συγκρατήσει στη μνήμη του δηλαδή να μπορέσει να την θυμηθεί μετά από κάποια χρονική περίοδο.

Για να προσδιοριστεί το περιεχόμενο της μνήμης μας δηλαδή να προσδιορίσει τι θυμόμαστε πρέπει να έχουμε την ικανότητα να συγκρατούμε πληροφορίες και να τις αναπλάθουμε δηλαδή να τις ανακαλούμε όταν τις χρειαστούμε.

Η μνήμη ακόμα σχετίζεται άμεσα με την κατανόηση, την οργάνωση, την δόμηση των πληροφοριών και επιτυγχάνεται όταν στηρίζεται στις εμπειρίες των παιδιών και κτιίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις.

Ο Βρετανός καθηγητής Alan Baddeley (1975) μετά από πολυετείς έρευνες πάνω στη σχέση μνήμης και μάθησης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μπορούμε να βελτιώσουμε τη μάθηση αν ενεργοποιήσουμε την προσοχή και τα ενδιαφέροντά μας πράγμα που θα μας βοηθήσει στη συγκράτηση των πληροφοριών. Ο Baddeley επισημαίνει ότι απαραίτητη προϋπόθεση γι αυτό είναι να επιλέξει ο καθένας μας το περιβάλλον που μπορεί και του ταιριάζει να μελετάει.

Ένας άλλος παράγοντας, σύμφωνα πάντα με τον Baddeley, που βοηθάει τη μνήμη και κατ' επέκταση τη μάθηση είναι το να προσπαθούμε να συσχετίσουμε τις νέες πληροφορίες που προσλαμβάνουμε με τις ήδη υπάρχουσες δηλαδή στα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα. Ο ίδιος τονίζει και τον επικοινωνιακό ρόλο της γλώσσας ως παράγοντα μάθησης

Ο Baddeley θέτει άλλες δύο συνισταμένες το χρόνο που αφιερώνεται στη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών και κάνει αποτελεσματικότερη τη συγκράτηση τους και τον τρόπο οργάνωσης αυτών των πληροφοριών.

Για να φτάσουμε στην απόκτηση γνώσεων προτείνει τους εξής τρόπους μελέτης:

1. Η μελέτη να μην είναι συνεχής. Να υπάρχουν διαλείμματα μεταξύ των περιόδων μελέτης έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα και ο χρόνος για οργάνωση και ανάκληση των πληροφοριών.
2. Κατά τη μελέτη αναγκαίο είναι η ανάλυση η συσχέτιση και η δόμηση των πληροφοριών με σκοπό να εφαρμόσουμε τις γνώσεις που αποκτήσαμε όπου και όποτε μας χρειαστούν.
3. Η μάθηση γίνεται με τέτοιο τρόπο που όλοι να μπορούν να μεταβιβάσουν τη γνώση και να την αξιοποιούν



ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Είναι κατανοητό ότι η διαδικασία της μάθησης δηλαδή της απόκτησης γνώσεων είναι ένα γνωστικό έργο είναι σύνθετο, πολύπλοκο, δύσκολο στη λειτουργία του και στην διεκπεραίωση του. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι για να συντελεστεί θα πρέπει να ενεργοποιηθούν οι γνωστικές λειτουργίες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αν κάποια από τις παραπάνω λειτουργίες δεν επιτελεστεί σωστά ή καθόλου τότε η μάθηση θα γίνει ένας δύσβατος δρόμος για το παιδί.

Σε μία εποχή που η μάθηση και η πρόσβαση στη γνώση δεν είναι μόνο προνόμιο των λίγων αλλά δικαίωμα των πολλών, είναι πεποίθηση όλων μας πως όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν αρκεί να ξέρουμε τι τα δυσκολεύει, γιατί δεν μπορούν να μάθουν και αφού το διαπιστώσουμε έγκαιρα να παρέμβουμε άμεσα και αποτελεσματικά. Με αυτό τον τρόπο σεβόμαστε το δικαίωμα των μαθητών μας να διαφέρουν μεταξύ τους στο ρυθμό και στο αποτέλεσμα της μάθησης και αναγνωρίζουμε σαν εκπαιδευτικοί και σαν άνθρωποι το δικαίωμα στη διαφορά.

Οι δυσκολίες και τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές στην προσπάθειά τους «να μάθουν» δεν είναι καινούριο θέμα. Έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα χρόνια. Συνήθως οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται από γονείς και εκπαιδευτικούς όταν οι μαθητές μπαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικά στην σημερινή εποχή, όπου οι εξελίξεις στο χώρο της τεχνολογία αυξάνουν τις απαιτήσεις για ειδικές δεξιότητες γραμματισμού και ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας, αναδεικνύεται εντονότερο το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών.

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε το 1962 για πρώτη φορά από τον Samuel Kirk και προσδιορίζεται ως «μία καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου (όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η

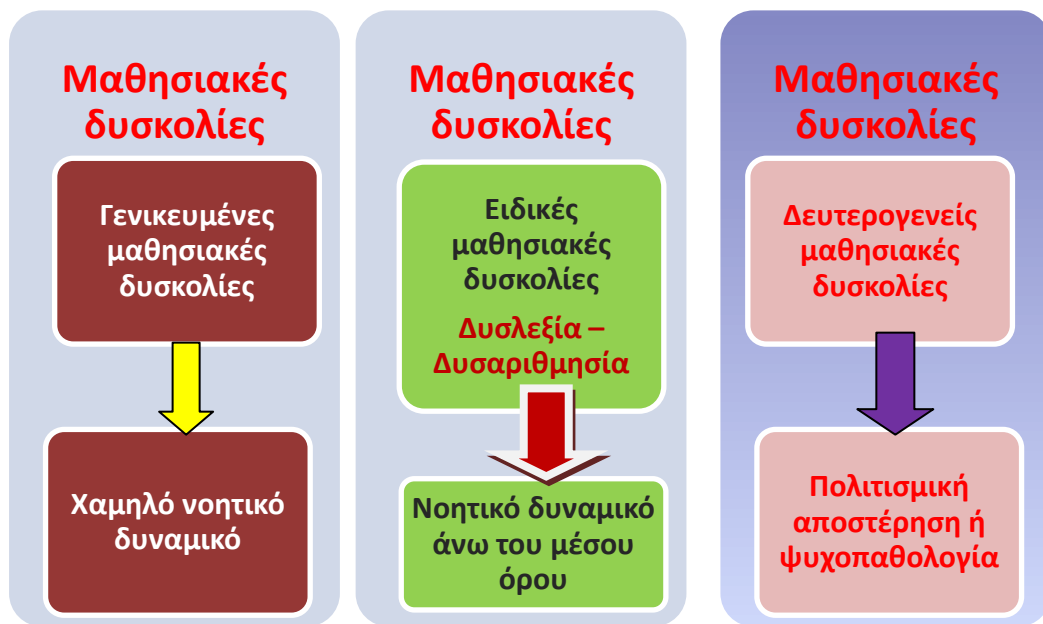
ορθογραφία, η κατανόηση) ή και των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων»⁹

Νεότερος ορισμός αναφέρει :

«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων.

Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής» (Παντελιάδου 2000).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ



Πίνακας 1

Στο πίνακα 1 μπορούμε να δούμε σχηματικά τις διαφορετικές εκφάνσεις των μαθησιακών δυσκολιών. Μπορούμε ακόμα να συμπεράνουμε ότι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να έχουν μαθητές με χαμηλό, με μέσο νοητικό δυναμικό ή και μαθητές με υψηλό νοητικό δυναμικό. Μπορούμε να έχουμε μαθητές που παρουσιάζουν δευτερογενείς

⁹ Kirk Samuel 1962, “Educating Exceptional Children” p. 236.

μαθησιακές δυσκολίες λόγω πολιτισμικής αποστέρησης ή ίσως κάποιας ψυχοπαθολογίας

Στην δεύτερη κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών μιλάμε για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία – Δυσαριθμησία. Γονείς αλλά και αρκετοί εκπαιδευτικοί όταν αναφέρονται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά λένε «ο μαθητής αυτός έχει δυσλεξία».

Όμως «η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα διαταραχής που έχει οργανική αιτιολογία η οποία είναι ειδική, με την έννοια ότι αφορά κυρίως στην μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής και εκδηλώνεται παρά το ικανοποιητικό νοητικό επίπεδο, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση του και τη θετική κοινωνικο-οικογενειακή κατάσταση και υποστήριξη»¹⁰

Παρατηρείται κυρίως σε αγόρια σε ποσοστό 80%, όπως αναφέρθηκε η νοητική ικανότητα είναι ικανοποιητική έως και μερικές φορές υψηλή, συχνά είναι από προσεγμένο οικογενειακό περιβάλλον, έχουν καλή κατοχή και χρήση του προφορικού λόγου. Οι δυσκολίες των μαθητών με δυσλεξία έχουν διακυμάνσεις ανάλογα με το επίπεδο της νοητικής

ικανότητας, αλλά και το πόσο στηρίζουν το παιδί η οικογένεια και το σχολικό περιβάλλον. Ακόμη η πορεία του μαθητή εξαρτάται από την πρόωμη και έγκαιρη αξιολόγηση και φυσικά έγκαιρη και συστηματική παρέμβαση. Οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία εντοπίζονται κυρίως στην ανάγνωση, στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση, στον προσανατολισμό των γραμμάτων, στη αποτύπωση των σκέψεων τους γραπτά.

Σιγά – σιγά το δυσλεξικό παιδί, βιώνει τη σχολική αποτυχία, σωρεύει αρνητικές εμπειρίες, λόγω των δυσκολιών του, ενώ αυτό το ωθεί σε αποστροφή για κάθε τι που σχετίζεται με μάθηση και σχολικό περιβάλλον. **Δεν έχει κανένα κίνητρο** για την απόκτηση γνώσεων έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία εκφράζεται με επιθετικότητα,

¹⁰ Πόρποδας Κ «Δυσλεξία» 1997

προσπαθώντας να διεκδικήσει, με όχι θεμιτό τρόπο, το χώρο του στην ομάδα, και να τραβήξει το ενδιαφέρον και την προσοχή των γύρω του. « Η μάθηση επηρεάζεται καθοριστικά από την ύπαρξη κινήτρων για το μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση με τη συμπεριφορά τους και τα λεγόμενά τους»¹¹

Μην έχοντας κίνητρα για μάθηση, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία, παρουσιάζει την εικόνα του «τεμπέλη», όπως πολύ συχνά χαρακτηρίζεται από ομάδα εκπαιδευτικών. Στην πραγματικότητα δεν είναι τεμπέλης αλλά είναι ένα παιδί με δημιουργικότητα, και φαντασία που χρειάζεται απλά ώθηση, ενθάρρυνση και διαρκή ανατροφοδότηση για να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον του για μάθηση.

Τα παιδιά όμως αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία της μάθησης, αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με τους συνομήλικους τους, οι οποίοι συχνά τους κοροϊδεύουν έτσι βιώνουν ματαιώση των προσδοκιών τους και των στόχων τους και οδηγούνται αργά και σταθερά στη σχολική αποτυχία και τέλος εγκαταλείπουν το σχολικό πλαίσιο, έχοντας ήδη αποκτήσει χαμηλή αυτοεικόνα, ψυχολογικά προβλήματα, ενώ οι συγκρούσεις στην οικογένεια είναι σχεδόν καθημερινές.

Για να αποφευχθούν όλα αυτά ο εκπαιδευτικός λοιπόν να γνωρίζει σε ποιους τομείς της μάθησης διαφέρουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες από τους συνομήλικους του, δηλαδή να μάθει πως μαθαίνουν. Γνωρίζοντας και κατανοώντας τον διαφορετικό τρόπο που μαθαίνουν, θα μπορέσει να παρέμβει εποικοδομητικά και να τα βοηθήσει, στηρίζοντας τους γνωστικά και δίνοντας τους κίνητρα και ώθηση έτσι να κερδίσουν το στοίχημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, την στήριξη και καθοδήγηση της

¹¹ Βοσνιάδου 2001 Δημοσίευση από τη Διεθνή Ακαδημία Εκπαίδευσης (ΔΑΕ), *Palais des Academies*

οικογένειας και την ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί στην Α/θμια Εκπαίδευση είναι περισσότερο ενημερωμένοι, περισσότερο ευαισθητοποιημένοι και περισσότερο αισιόδοξοι για την άμβλυση των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ στην Β/βάθμια Εκπαίδευση οι προσδοκίες των καθηγητών είναι μειωμένες και εστιάζουν στην απόδοση των μαθητών και στην βαθμολογία.

Αυτή η αλλαγή ήθους στην εκπαίδευση, επηρεάζει άμεσα τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και τους οδηγεί ευκολότερα στην παραίτηση αυτών από την εκπαιδευτική διαδικασία

Τέλος πρέπει να τονιστεί ότι όλοι οι μαθητές δεν παρουσιάζουν τις ίδιες δυσκολίες, δεν έχουν όλοι δυσλεξία. Υπάρχει μεγάλη ετερογένεια και θα πρέπει να συνυπολογίσουμε τις ατομικές διαφορές του κάθε μαθητή, το οικογενειακό περιβάλλον του καθώς επίσης και το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο που μεγαλώνει

Παρακάτω αναλύονται σε αδρές γραμμές τι δυσκολίες παρουσιάζουν γενικά σε κάθε τομέα που επηρεάζει τη μάθηση (αντίληψη, προσοχή, μνήμη)

Ακολούθως θα παρουσιαστούν οι δυσκολίες στην Ανάγνωση και στο φωνολογικό κομμάτι στο οποίο δυσκολεύεται ο μεγαλύτερος όγκος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και στα Μαθηματικά

Στο τέλος θα υπάρξουν τρόποι αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών και προτάσεις παρέμβασης σε αυτές

ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**Αντίληψη και μαθησιακές δυσκολίες**

Συγκεκριμένα στην λειτουργία της Αντίληψης, στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν επιτελείται η δεύτερη λειτουργία **η έμμεση - κονστρουβιστική αντίληψη** δηλαδή δεν μπορούν να φτιάξουν νοητικά γνωστικά σχήματα για να κατανοήσουν έννοιες και γεγονότα. Επίσης δεν μπορούν να συνδυάσουν προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες με νέες και να τις συνδέσουν ώστε να μπορέσουν να τις κατακτήσουν.

Ενώ μπορούν να προσλάβουν πληροφορίες μέσω των αισθητηρίων οργάνων τους, δυσκολεύονται να τις οργανώσουν να τις κωδικοποιήσουν και να τις αναγνωρίσουν.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανόν να παρουσιάζουν δυσκολίες σε ορισμένες πλευρές της αντιληπτικής αναγνώρισης οι οποίες όμως τις πιο πολλές φορές βελτιώνονται και σχεδόν εξαφανίζονται στην ηλικία 10 – 12 ετών» Πόρποδας 2000.

Η Vernon επισημαίνει : « Τα παιδιά με αναγνωστική καθυστέρηση είναι πιθανόν να παρουσιάζουν μία καθυστέρηση στην ανάπτυξη της αντιληπτικής ωριμότητας σε σύγκριση με τους κανονικούς αναγνώστες.»

Σύμφωνα με τον Birch(1962) η ανάπτυξη της αντίληψης των παιδιών χαρακτηρίζεται από στάδια όπως η αναγνώριση ενός αντικειμένου ή ανάλυσή του σε επιμέρους στοιχεία και η ανασύνθεσή του. **Τα παιδιά με δυσκολίες στη ανάγνωση υστερούν στην ανάπτυξη και της ανασύνθεσης.**

Σε μερικές περιπτώσεις η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ανάγνωσης συνοδεύεται από αντιληπτική δυσλειτουργία.

Όπου υπάρχει αναγνωστική καθυστέρηση σχετίζεται με την αντιληπτική δυσλειτουργία κατά την Vernon. το πιο πιθανόν είναι ότι : «οι αντιληπτικές δυσλειτουργίες δεν είναι ούτε αιτία ούτε

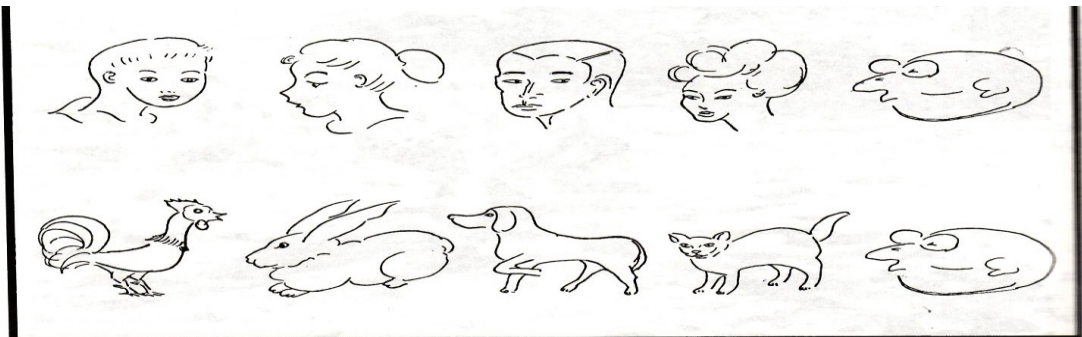
αποτέλεσμα αναγνωστικής καθυστέρησης αλλά συνοδευτικά συμπτώματα μιας υποκείμενης δυσλειτουργίας»¹²

Το κυριότερο όμως με τις δυσκολίες της αντιληπτικής ικανότητας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι δεν μπορούν να φτιάξουν νοητικά σχήματα και να κωδικοποιήσουν τις γνώσεις και τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν. **Δεν μπορούν να ξεχωρίσουν τις πληροφορίες σε ουσιώδη και επουσιώδη.**

«Η οργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων που έχουν αποσπαστεί αποτελεί μία βασική φάση στη διαδικασία αναγνώρισης. Αυτό διαπιστώνεται ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που τα ερεθίσματα δεν έχουν εσωτερική οργάνωση και το γνωστικό σχήμα προσπαθεί να τα οργανώσει προκειμένου να τα αναγνωρίσει»¹³

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πόσο δυσκολεύει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες η αδυναμία τους να οργανώσουν τις πληροφορίες με γνωστικά σχήματα.

Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με την αντίληψη των ερεθισμάτων είναι το περιβάλλον που του ερεθίσματος, το οποίο περιβάλλον επηρεάζει την ερμηνεία του ερεθίσματος. Παράδειγμα επίδρασης του περιβάλλοντος είναι η παρακάτω εικόνα:



¹² Πόρποδας (2002) «Ανάγνωση»

¹³ Πόρποδας (2003) « Η Μάθηση και η δυσκολίες της Γνωστική προσέγγιση».

Στην εικόνα αυτή, τη τελευταία φιγούρα στην πρώτη σειρά την αντιλαμβανόμαστε σαν άνθρωπο γιατί βρίσκεται σε περιβάλλον με ανθρώπινες μορφές, ενώ στην κάτω σειρά την αντιλαμβανόμαστε (δηλαδή την ερμηνεύουμε) σαν ποντικό, γιατί βρίσκεται σε περιβάλλον με ζώα, άρα συνειρμικά κάνουμε τις αναγωγές μας σε ανάλογα δομικά σχήματα.

Στις περιπτώσεις της αντίληψης του γραπτού λόγου η επίδραση του περιβάλλοντος συμβάλλει στην ευκολότερη αναγνώριση των γραμμάτων των λέξεων.

Τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός για να βελτιώσει την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

- Όπως αναφέρθηκε τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να φτιάξουν νοητικά γνωστικά σχήματα για να κατανοήσουν έννοιες και γεγονότα. Για να τα βοηθήσουμε θα πρέπει να δομήσουμε την διδασκαλία μας με εννοιολογικούς χάρτες και να τους μάθουμε τρόπους κωδικοποίησης των πληροφοριών που δέχονται από το περιβάλλον, ώστε να μπορούν να κατανοούν καλύτερα όσα διαβάζουν ή όσα ακούνε.
- Ένα άλλο σημείο που πρέπει να προσεχθεί είναι το αντικείμενο διδασκαλίας και η διαχείριση της γνώσης. Από την στιγμή που δεν μπορούν να διαχωρίσουν τις πληροφορίες σε ουσιώδεις και επουσιώδεις, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες να μη «χάνεται» στον κυκεώνα των πληροφοριών, αλλά να τον μάθει να αναζητά μόνο αυτές που είναι αναγκαίες όχι τις περιττές. Γιατί με αυτόν τον τρόπο διευκολύνει και την εργαζόμενη μνήμη του να επεξεργαστεί και να κωδικοποιήσει καλύτερα τις πληροφορίες που της δύνονται.
- Πολύ χρήσιμο είναι οι λέξεις κλειδιά για να μπορεί να κατανοήσει αυτό που διαβάζει ή αυτό που ακούει. Η υπογράμμιση των κυρίων σημείων του κειμένου π.χ στην Ιστορία με έντονο χρώμα είναι

πολύ βοηθητικό για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Μπορούμε επίσης να δώσουμε δίπλα στο υπογραμμισμένο κείμενο πλαγιότιτλους – λέξεις κλειδιά, έτσι ώστε να μάθουν οι μαθητές να εντοπίζουν μόνοι τους πια τα κύρια σημεία του κειμένου. Αυτή η εργασία μπορεί να γίνει σε ατομικό ή σε ομαδικό επίπεδο .

- Στην εκμάθηση των προφορικών μαθημάτων βοηθάνε και τα σχεδιαγράμματα τα οποία μπορεί να δίνονται σε έντυπη μορφή σε κάθε μάθημα, για να αποτελέσουν οδηγό για να δημιουργήσουν γνωστικά σχήματα και να κωδικοποιήσουν τις πληροφορίες.
- Για να ξεπεράσουν τη αντιληπτική τους δυσκολία να δομούν τη γνώση βασιζόμενη στις προϋπάρχουσες γνώσεις καλό είναι πριν αρχίσουμε τη διδασκαλία μας να κάνουμε αφόρμιση. Πάντα πρέπει να κάνουμε να δομούμε τη διδασκαλία του νέου αντικειμένου στην παλιά γνώση
- Μια άλλη τεχνική είναι να κάνουμε αναγωγές της νέας γνώσης στις εμπειρίες και τις γνώσεις που έχουν οι μαθητές μας. Για παράδειγμα δεν μπορούμε να μιλάμε για το μετρό σε ένα ορεινό χωριό της Ηπείρου όπου οι μαθητές δεν έχουν ταξιδέψει ποτέ με τρένο ή μετρό.
- Ο λόγος μας πρέπει να είναι αργός και καθαρός ενώ συχνά να σταματάμε και να ρωτάμε τι έχουν καταλάβει μέχρι τώρα. Δηλαδή συχνές αναδρομές στην πορεία της διδασκαλίας.

Προσοχή και μαθησιακές δυσκολίες

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που παρατηρείται σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι η αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής. Θυμίζω ότι είναι η προσοχή είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με την Αντίληψη και συμβάλλει στην αναγνώριση των πληροφοριών άρα βοηθάει και στην διεκπεραίωση της μάθησης. Μελέτες γύρω από την επιλεκτική και την ελλειμματική προσοχή έχουν δείξει ότι η **επιλεκτική προσοχή** αναφέρεται στο ενδιαφέρον ή σημαντικό πληροφοριακό ερέθισμα αγνοώντας ταυτόχρονα τα υπόλοιπα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Hagen 1967, ενώ η ελλειμματική προσοχή συνυπάρχει με την υπερκινητικότητα. Berkley 1992. Πολλές φορές, τα παιδιά με προβλήματα προσοχής εμφανίζονται ντροπαλά, αγχωτικά με χαμηλή γνωστική ιδιοσυγκρασία και ενδεχομένως να εμφανίζουν και αναγνωστικές ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες.

«Επιπλέον τα προβλήματα συγκέντρωσης προσοχής τα οποία αποτελούν το βασικό χαρακτηριστικό των μαθησιακών δυσκολιών συσχετίζονται με χαμηλή αυτοπεποίθηση, χαμηλή «κοινωνική δεξιότητα» και περισσότερο αρνητική στάση για το μαθησιακό έργο και συνεπώς έχουν χαμηλότερες μαθησιακές επιδόσεις»¹⁴

«Η μελέτη της προσοχής και των μαθησιακών δυσκολιών έδειξε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες:

- Παρουσιάζουν ελλείψεις σε κάθε πτυχή της προσοχής τους,
- Είναι λιγότερο ενεργοί στην διαπεραίωση των εργασιών τους,
- Αποσπώνται εύκολα,
- Η επιλεκτική τους προσοχής είναι σαφώς χαμηλότερη και Παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ικανότητας της προσοχής». Πόρποδας 2000.

¹⁴ Κουμπιάς Εμμανουήλ «Ανάγνωση και Προσοχή : Ψυχολογικές Διαστάσεις» Αθήνα 2004.

Τι πρέπει να κάνουμε για βελτιώσουμε τα επίπεδα προσοχής των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

- ❖ Κατά αρχάς θα πρέπει να λειτουργούμε σε ομάδες. Η ομάδα που θα έχει μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να απαρτίζεται από λίγους μαθητές (μέχρι 4 μέλη) για να μπορούν να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας σε δυαδικό επίπεδο. Ενδεικνύται και διμελής ομάδα συνεργασίας.
- ❖ Δεν θα πρέπει να υπάρχουν διασπαστικοί παράγοντες στο χώρο εργασίας του, τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο σπίτι του. Ακόμη και τα χρώματα και η πολλές εικόνες στο γραφείο του μπορεί να αποτελέσουν αιτία διάσπασης προσοχής.
- ❖ Συχνά και ολιγόλεπτα διαλείμματα όταν εμφανίσει σημάδια κόπωσης. Τα διαλείμματα αυτά μπορεί να συνδυαστούν άνετα με ανάθεση εργασιών όπως μοίρασμα τετραδίων ή να γράψουν στον πίνακα κάποια άσκηση. Γενικά λειτουργούν καλύτερα σαν βοηθοί και αποφορτίζονται από την ένταση που τους προκαλεί η μαθησιακή διαδικασία
- ❖ Φτιάχνουμε μέσα στην τάξη μας γωνιές καλάρωσης ή συγκέντρωσης με μαξιλάρια ή με τραπέζια που θα έχουν πλάτη στο υπόλοιπο της τάξης για να μην αποσπάται η προσοχή τους που θα μπορούν τα παιδιά να κάνουν ήσυχα τις εργασίες τους αν εκείνα το επιθυμούν.
- ❖ Αναθέτουμε εργασίες μέσω Η/Υ που μπορούν να παρουσιαστούν προφορικά και δεν απαιτούν γραπτή εργασία που συχνά κουράζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.
- ❖ Αν παρατηρήσουμε ότι αποσπάται η προσοχή τους αγγίζουμε διακριτικά για να στου επαναφέρουμε στην τάξη και με ήρεμη καθαρή φωνή επαναλαμβάνουμε το τελευταίο κομμάτι της διδασκαλίας μας για να ξαναβάλουμε τους μαθητές στο μάθημα.
- ❖ Δεν τους προσβάλουμε και δεν λέμε γιατί δεν προσέχεις ? Σε αυτή την ερώτηση δεν υπάρχει απάντηση. Απλά τους φέρνουμε σε αμηχανία και σε δύσκολη θέση . Υπάρχει θετική προσέγγιση σε

αυτό. Να πούμε για παράδειγμα απευθυνόμενοι σε όλους τους μαθητές «Ας προσέξουμε παιδιά αυτό το σημείο...» υψώνοντας λίγο το τόνο της φωνής μας. Γενικά η διαβάθμιση ύψους της φωνής και η θεατρικότητα παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στο να κρατάμε το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών μας σε εγρήγορση.

- ❖ Προσπαθούμε να κάνουμε ελκυστική τη διδασκαλία μας και προσπαθήσουμε να ενεργοποιήσουμε την προσοχή κυρίως των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.
- ❖ Ενισχύουμε την προσπάθεια τους κάθε φορά που *διατηρεί* την προσοχή του για μεγαλύτερο διάστημα από την προηγούμενες φορές.

Μνήμη και μαθησιακές δυσκολίες

*Η μνήμη εργασίας βρίσκεται στο σταυροδρόμι μεταξύ μνήμης, προσοχής και αντίληψης **Badddeley** 1992.*

Παρουσιάζουν ελλείψεις και στη δεύτερη γνωστική λειτουργία που είναι συνδεδεμένη με την μάθηση, **την μνήμη**. Οι ελλείψεις στη μνημονική λειτουργία εκδηλώνονται με δυσκολίες στην ορθογραφία, στην ανάγνωση, στα μαθηματικά, ενώ παράλληλα συνοδεύουν τα άτομα σε όλη τους τη μαθητική πορεία.

Ο ρόλος της μνήμης είναι σημαντικός τόσο στην διαδικασία της Ανάγνωσης όσο και στα Μαθηματικά.

«Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι ο ρόλος τουλάχιστον της μακροπρόθεσμης μνήμης είναι καθοριστικός για την αναγνώριση των γραμμάτων όσο και για την κατανόηση ενός κειμένου. Στο χώρο αυτό της μνήμης είναι αποθηκευμένες μόνιμα όλες οι μορφές των κωδίκων (γραφημικός, φωνημικός, σημασιολογικός) των γραμμάτων και των λέξεων, με βάση τους οποίους διεκπεραιώνεται τελικά η λειτουργία της ανάγνωσης. Στη μακροπρόθεσμη μνήμη είναι οργανωμένες όλες εκείνες οι πληροφορίες που απαιτούνται ,όχι μόνο για την αναγνώριση της ταυτότητας των γραμμάτων ή των λέξεων αλλά κι για την διαπεραίωση συλλογισμών και κρίσεων επί του περιεχομένου των διαφόρων κειμένων» ¹⁵

Από τα παραπάνω είναι φανερό πόσο δυσκολεύονται τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αφού παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα τόσο στη μακροπρόθεσμη μνήμη όσο και στη μνήμη εργασίας. Οι ελλείψεις αυτές αποτελούν γι αυτά τα παιδιά τροχοπέδη για την ανάπτυξη της αναγνωστικής τους λειτουργίας αλλά και για την κατανόηση των προβλημάτων και των εκφωνήσεων των ασκήσεων στα Μαθηματικά.

¹⁵ Καραντζής Ιωάννης, « Τα προβλήματα μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην Αριθμητική και την Ανάγνωση» Αθήνα 2004.

Μια από τις βασικότερες δεξιότητες που απαιτούνται από το παιδί προκειμένου να προσεγγίσει στοιχειωδώς το χώρο των μαθηματικών είναι η ικανότητα για την τοποθέτηση των γεγονότων στη γραμμή του χρόνου ή μέτρηση των αντικειμένων, ή η τοποθέτηση τους σε σειρά (Logie & Baddeley 1987, p. 310). Η ικανότητα αυτή είναι αναγκαία προϋπόθεση για να εκτελεί απλές προσθέσεις και αφαιρέσεις. Η μέτρηση των στοιχείων μιας διάταξης ή της διαδοχής γεγονότων και ο νοερός υπολογισμός αριθμητικών ποσοτήτων σχετίζεται άμεσα με την μνήμη εργασίας. (Καραντζής 2004)

Γιατί το κύριο πρόβλημα στα Μαθηματικά εντοπίζεται στην αδυναμία των μαθητών να διαβάσουν σωστά (δηλαδή να αποκωδικοποιήσουν και να κατανοήσουν) την εκφώνηση του προβλήματος. Άρα **ουσιαστικά οι δυσκολίες πάλι σχετίζονται με τη Γλώσσα.**

Έχει παρατηρηθεί ότι το 50% των μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση παρουσιάζουν ελλείμματα στη φωνολογία, στη μορφολογία, στη σημασιολογία, στη σύνταξη, πράγμα που καθιστά δύσκολο τον επικοινωνιακό ρόλο της γλώσσας είτε προφορικά είτε γραπτά. Οι Wiig & Semel από έρευνες που έκαναν το 1984 απέδωσαν τις δυσκολίες των μαθητών στη σύνταξη, στη μορφολογία, σε προβλήματα μνήμης και επιλεκτικής προσοχής που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί.

Οι δυσκολίες που αφορούν τη φωνολογία της γλώσσας εμφανίζονται ως προβλήματα άρθρωσης (απάλειψη συμφώνων, αντικατάσταση με άλλα, όχι σωστή εκφορά συμφωνικών συμπλεγμάτων, και άλλα). Παρουσιάζουν ακόμα ελλείμματα στη χρήση των αριθμών, των ονομάτων, των καταλήξεων, στη χρήση των χρόνων των ρημάτων κ. ά.).

Σε ένα άλλο τομέα της γλώσσας που παρουσιάζουν ελλείψεις είναι ο σημασιολογικός ο οποίος αναφέρεται στο νόημα που έχει μία

λέξη σε σχέση με τις υπόλοιπες μέσα στην πρόταση. Γενικά ελλείψεις στο σημασιολογικό κομμάτι της γλώσσας εμφανίζουν οι μαθητές που αντιλαμβάνονται λιγότερες λέξεις από τους συμμαθητές τους, χρησιμοποιούν μικρό αριθμό λέξεων συνήθως απλές ενώ αποφεύγουν τις σύνθετες και με αφηρημένο περιεχόμενο. Είναι αυτό που λέμε ότι ένα παιδί έχει φτωχό λεξιλόγιο. Οι ελλείψεις στο σημασιολογικό τομέα, δημιουργεί στα παιδιά και προβλήματα επικοινωνίας, είτε γιατί δεν κατανοούν τη σημασία των λέξεων που ακούν, είτε γιατί χρησιμοποιούν αδόκιμα λέξεις στο γραπτό ή στον προφορικό τους λόγο, δημιουργώντας προβλήματα στην επικοινωνία τους τόσο στο προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο.





Τι μπορούμε να κάνουμε για να βελτιώσουμε την μνήμη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

1. Προτείνουμε στους μαθητές μας την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου. Με τον τρόπο αυτό όχι μόνο βοηθάμε την μνήμη εργασίας αλλά και απελευθερώνουμε τις δυνάμεις του ρυθμού και της αρμονίας που έχουν τα παιδιά μέσα τους. *«Ο ρυθμός δεν είναι αφηρημένη έννοια, είναι η ίδια η ζωή. Περικλείει ενέργεια και δημιουργεί έντονες εντυπώσεις -εφέ. Είναι η συνδετική δύναμη της γλώσσας, της μουσικής και της κίνησης»¹⁶*
2. Μέσω της εκμάθησης τραγουδιών . Με την βοήθεια του ρυθμού και της μελωδίας τα παιδιά προσπαθούν να θυμηθούν και τους στίχους των τραγουδιών πράγμα που τα βοηθάει να ασκήσουν την μνήμη εργασίας τους
3. Η χρήση σταυρολέξων σε ασκήσεις γλωσσικές εξασκούν την μνήμη εργασίας και βελτιώνουν την ορθογραφία. (Βλέπε Παράρτημα, ασκήσεις με σταυρόλεξα).
4. Παιχνίδια με λέξεις παράγωγες ή λογοπαίγνια π.χ ξεκινάμε με την λέξη σήμα και λέμε στα παιδιά να πουν λέξεις που έχουν μέσα την λέξη αυτή. (Βλέπε Παράρτημα).
5. Προσπαθούμε να αναπτύξουμε την κοινωνικότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μέσω ομαδικών παιχνιδιών.
6. Τα επιτραπέζια παιχνίδια μνήμης που μπορούν να παίξουν τα παιδιά στην γωνιά της χαλάρωσης με τους συμμαθητές τους, έχει αποδειχθεί ότι οξύνουν τη μνήμη εργασίας.
7. Διαβάζοντας ένα κείμενο ή ένα λογοτεχνικό βιβλίο ωθούμε τα παιδιά να μας περιγράψουν τις εικόνες που τους έρχονται στο νου από το ανάγνωσμα που άκουσαν. Με αυτό τον τρόπο οξύνουμε την οπτική μνήμη και την φαντασία των παιδιών και βελτιώνουμε την δεξιότητα της αναδιήγησης. Η διήγηση και η αναδιήγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ανάγνωσης.

¹⁶ Κατσούγκρη Αν. , "Ο ρυθμός και η αίσθηση του χρόνου για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες" Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής.

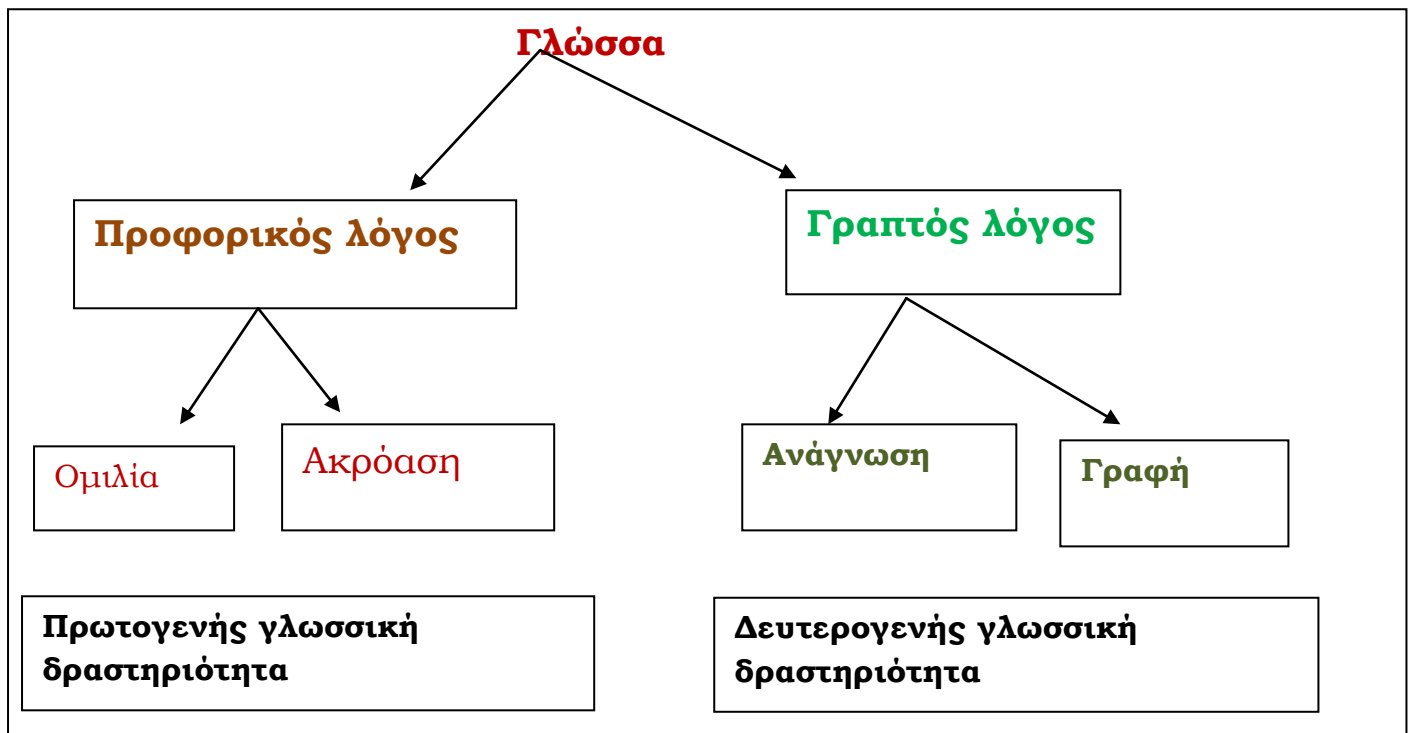
8. Στα παιχνίδια ρόλων που ενδεχομένως να παίζουμε στην τάξη μας μπορούμε να βάλουμε τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να θυμηθούν στην αρχή 3 πράγματα για να ψωνίζουν από το μπακάλικο της τάξης μας. Στη συνέχεια αυξάνουμε σταδιακά τα στοιχεία από 3 σε 4 κ.ο.κ μέχρι τα 7 στοιχεία, αριθμός στοιχείων που μπορεί να αποθηκευθεί στη μνήμη εργασίας. Γι αυτό και οι αριθμοί τηλεφώνων είναι επταψήφιοι.
9. Επικοινωνούμε με τους γονείς και τους λέμε να ακολουθήσουν την παραπάνω τακτική πχ όταν πάνε για ψώνια στο Σουπερ Μάρκετ.
10. Συνήθως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στην εκμάθηση των μηνών γιατί έχουν δυσκολίες στην μνήμη ακολουθιών. Για το λόγο αυτό, επιμερίζουμε τους μήνες σε κάθε εποχή και τους συνδέουμε με ένα γεγονός
11. Σε συνεργασία με τους γονείς οργανώνουμε το χώρο εργασίας των παιδιών και τον τρόπο που διαβάζουν . «Η αταξία είναι ο χειρότερος εχθρός της μνήμης. Απομνημονεύουμε καλύτερα μία πληροφορία όταν τη συσχετίζουμε με κάποια άλλη που ήδη υπάρχει στη μνήμη μας». ¹⁷
12. Υπάρχουν πολύ καλά διαδικτυακά παιχνίδια για άσκηση της μνήμης εργασίας ¹⁸ τα οποία είναι ευχάριστα και οξύνουν την εργαζόμενη μνήμη.
13. Χρησιμοποιούμε ασκήσει πολλαπλών επιλογών για την αναγνώριση των σωστών λέξεων. Ζητάμε από το παιδί για παράδειγμα να επιλέξει ανάμεσα σε τρεις επιλογές τη φράση ή τη λέξη που ταιριάζει στην ερώτηση ή στην πρόταση (Βλέπε ασκήσεις στο Παράρτημα).

¹⁷ Μάγδα Τσολάκη, νευρολόγο-ψυχίατρο, αν. καθηγήτρια Νευρολογίας, Γνωστικής Ψυχολογίας και Νευρογλωσσολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

¹⁸ www.games.gr/category/Memory_Game/

Η ΓΛΩΣΣΑ - ΜΕΣΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ & ΜΑΘΗΣΗΣ

Ο άνθρωπος έχει τη μοναδική ικανότητα σε σχέση με τα υπόλοιπα έμβια όντα, να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας είτε προφορικά είτε γραπτά. Οι δύο μορφές της γλώσσας καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία του παιδιού στην εκπαίδευση και υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ των δύο μορφών.



Η απόκτηση της γλωσσικής ικανότητας σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης σε όλες τις γλώσσες του κόσμου που έχουν μέχρι σήμερα μελετηθεί, είναι μία αναπτυξιακή διαδικασία που συνίσταται από τρία δομικά – λειτουργικά συστήματα :

Το φωνολογικό

Το συντακτικό

Το σημασιολογικό

«Έχει ακόμα διαπιστωθεί ότι το λεξιλόγιο κάθε γλώσσας δεν είναι ένα τυπικό άθροισμα φωνολογικών – σημασιολογικών εκφράσεων, αλλά ένα

οργανωμένο σύνολο το οποίο περιλαμβάνει όλες τις λέξεις που είναι απαραίτητες για τη λογική σκέψη». Πόρποδας 2011.

Η γλώσσα έχει ένα πολύπλοκο συμβολικό σύστημα. Κάθε λέξη είναι ένα ερέθισμα, ένα σύμβολο. Η λέξη σύμβολο μπορεί να γίνει αντιληπτό από κάθε ζώο αλλά μόνο ο άνθρωπος θα μπορέσει να συλλάβει το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης, να το αναπαράγει με τον προφορικό λόγο, και να τον αναπαραστήσει με γραπτά σύμβολα. Στη διάρκεια της ιστορίας ο άνθρωπος ανέπτυξε πρώτα τον προφορικό λόγο γιατί του ήταν απαραίτητος για την επικοινωνία του με τους ομοίους του και χρόνια αργότερα μου πάλει για λόγους επικοινωνίας επινόησε σύμβολα για να επικοινωνήσει και να ανταλλάξει προϊόντα με άλλους λαούς. Η διαφορά μεταξύ προφορικού λόγου και γραπτού είναι ότι τον προφορικού είναι ότι τον προφορικό λόγο τον μαθαίνει το παιδί βιωματικά και εύκολα γιατί τον ακούει από την πρώτη στιγμή της ζωής του. Δεν συμβαίνει το ίδιο όμως με την εκμάθηση του γραπτού λόγου(δηλαδή της ανάγνωσης και της γραφής). Η εκμάθηση του προφορικού λόγου δε συνάδει και την αυτόματη εκμάθηση του γραπτού λόγου και δεν αποτελεί εγγύηση για την επίδοσή του στο σχολικό πλαίσιο

Αυτό το παρατηρούμε στις περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία, τα οποία μπορούν να χειρίζονται πολύ καλά ή έστω καλά τον προφορικό λόγο αλλά όταν κληθούν να γράψουν δυσκολεύονται πολύ.

«Ο συμβολικός χαρακτήρας της γλώσσας (ανεξάρτητα από το αν η γλώσσα είναι προφορική ή γραπτή) φαίνεται να δυσκολεύει η εκπλήρωση του βασικότερου ίσως σκοπού της, δηλαδή της επικοινωνίας και αυτό διότι, προκειμένου να μεταδοθεί μία έννοια από το ένα άτομο στο άλλο πρέπει να κωδικοποιηθεί σε ένα φυσικό μέσο (ηχητικό κύμα, σημείο στο χαρτί) και στη συνέχεια ο ακροατής ή αναγνώστης να συνταιριάξει αυτές τις ηχητικές και οπτικές παραστάσεις με τις αντίστοιχες αναπαραστάσεις που υπάρχουν στη μνήμη του. Στη διεκπεραίωση και ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας φαίνεται να οφείλονται οι περισσότερες δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη γλωσσική επικοινωνία» Πόρποδας 2011.

Γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές που δυσκολεύονται στη γλώσσα έχουν προβλήματα και στην επικοινωνία και αυτό κατ'επέκταση δημιουργεί προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις

Ποιοι παράγοντες όμως επηρεάζουν την γλωσσική επικοινωνία ;

1. **Όλα τα στάδια των διαύλων επικοινωνίας να λειτουργούν κανονικά.** Αν διαπιστωθεί κάποιο πρόβλημα στη διεκπεραίωση της γλωσσική επικοινωνίας θα πρέπει να προσδιοριστεί η φύση της δυσλειτουργίας και να σχεδιαστεί πρόγραμμα παρέμβασης γλωσσικής αγωγής.
2. Η αποτελεσματικότητα της γλωσσικής επικοινωνίας εξαρτάται από τον πομπό δηλαδή τον ομιλητή αλλά και κυρίως από τον δέκτη δηλαδή τον ακροατή. Ο ακροατής έχει δυσκολότερο έργο να διεκπεραιώσει γιατί εκτός από τις δεξιότητες της **κατανόησης** που πρέπει να έχει αναπτύξει πρέπει να έχει και τις ανάλογες **προϋπάρχουσες γνώσεις κατάλληλα** δομημένες για να επιτευχθεί η κατανόηση των νέων πληροφοριών.
3. Η **ανατροφοδότηση** επηρεάζει την γλωσσική επικοινωνία. Την ανατροφοδότηση την χωρίζουμε **σε ακουστική** που αφορά την ομιλία και **σε κιναισθητική** που αφορά την επίγνωση που έχει ο ομιλητής για την κίνηση και θέση των μυών και συνδέσμων.

Το θέμα της κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου εντάσσεται στο ευρύτερο θέμα της πρόσληψης, αναπαράστασης συγκράτησης και χρησιμοποίησης της γνώσης. Η πρόσληψη και η κατανόηση της πληροφορίας είναι μια πολύπλοκη νοητική λειτουργία η οποία αποτελεί θεμέλιο λίθο για την αναπτυξιακή πορεία προς τη μάθηση και την κατάκτηση της γνώσης για τα παιδιά.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σε κάθε σύγχρονη κοινωνία που είναι ευαισθητοποιημένη στο θέμα του αλφαριθμητισμού και παρατηρείται ένας προβληματισμός και μία προσπάθεια αντιμετώπισης του θέματος αυτού . Όλα αυτά αντανakλούν την σπουδαιότητα και την αναγνώριση ότι η γνώση της Ανάγνωσης έχει μεγάλη αξία για την πρόοδο και την ευημερία τόσο του ατόμου όσο και της κοινωνίας.

Με την ανάπτυξη της Γνωστικής Ψυχολογίας και της Νευροψυχολογίας η Ανάγνωση μπήκε στο μικροσκόπιο των ερευνητών και άρχισε να δίνονται απαντήσεις για το πώς διαβάζουμε, πώς μαθαίνουμε να διαβάζουμε, γιατί μερικά άτομα δυσκολεύονται, πώς μπορούμε γρήγορα να ανιχνεύσουμε τις δυσκολίες αυτές και να κάνουμε άμεσα παρέμβαση. Αν κατανοήσουμε τη λειτουργία της Ανάγνωσης θα βοηθήσουμε τους μαθητές που δυσκολεύονται να μάθουν να διαβάζουν.

35

Τι είναι η ανάγνωση ?

«Σκόπιμη αποκτώμενη γλωσσικά εξαρτώμενη δεξιότητα που βασίζεται στην επίγνωση και στην αναγνώριση του προφορικού λόγου». Πόρποδας 2002.

Σύμφωνα με τον Elkoniin μαθητή του Vygotsky η ανάγνωση είναι μία γνωστική δραστηριότητα κατά την οποία συντελείται η αναδημιουργία της φωνολογικής ταυτότητας μιας λέξης με βάση τη γραπτή αναπαράσταση της Με το σχηματισμό της φωνολογικής ταυτότητας μιας λέξης γίνεται στη συνέχεια δυνατή η πρόσβαση στη σημασία της.

Τελικός σκοπός της Ανάγνωσης είναι η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου του γραπτού κώδικά τον οποίο διαβάζει το παιδί. Δηλαδή για να πούμε ότι ένας μαθητής διαβάζει θα πρέπει να είναι ικανός όχι μόνο να αποκωδικοποιεί αυτό που διαβάζει αλλά θα πρέπει να είναι ικανός να ανασύρει και το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης της φράσης ή του κειμένου που διαβάζει. Τότε μόνο κατανοεί άρα επιτελείται στο έπακρο η λειτουργία της Ανάγνωσης.

Ο John Carroll το 1970 επισημαίνει ότι «... όταν κατανοείς το νόημα μιας πρότασης δεν έχεις απλώς αναγνωρίσει τις λέξεις που απαρτίζουν την πρόταση, αλλά έχεις ερμηνεύσει τις λέξεις με βάση τη γραμματική μορφή τους και συνεπώς έχεις κατανοήσει και τη γραμματική λειτουργία τους. Ακόμα έχεις αναγνωρίσει τη συντακτική δομή της πρότασης και το ρόλο της κάθε λέξης σε αυτή και έχεις κατανοήσει το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης. Επιπλέον είναι πιθανόν να επιχειρείς να αξιολογήσεις τις πληροφορίες που αναφέρονται στην πρόταση δηλαδή κατά πόσο αυτές είναι αληθείς, έγκυρες, και σημαντικές, συγκρίνοντας τις με τις γνώσεις που έχεις. Τέλος με βάση αυτά που διάβασες είναι δυνατόν να οδηγηθείς στην εξαγωγή συμπερασμάτων τα οποία απέχουν αρκετά από το περιεχόμενο της πρότασης που διάβασες. Συνεπώς η ανάγνωση μιας πρότασης μπορεί να σε οδηγήσει στη διαμόρφωση συλλογισμών και σκέψεων.»¹⁹

Το παρακάτω σχήμα δεικνύει την σχέση αλληλεξάρτησης της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης στην υπηρεσία της Ανάγνωσης. Η σχέση που συνδέει τις δύο δεξιότητες είναι αλληλεπιδραστική όπως του πολλαπλασιαστή και του πολλαπλασιαστέου που χωρίς τον ένα από τους δύο αυτούς όρους δεν μπορεί να επιτελεστεί η πράξη του πολλαπλασιασμού.

Ανάγνωση = Αποκωδικοποίηση X Κατανόηση

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η Ανάγνωση είναι μια δεξιότητα «κλειδί» στην πορεία του μαθητή γιατί είναι αυτή που θα τον οδηγήσει στην κατάκτηση της γνώσης, θα τον καταξιώσει στο χώρο των ομήλικων του και στο σχολικό πλαίσιο που θα περάσει ένα μεγάλο μέρος της ζωής του ίσως το πιο δημιουργικό. Είναι όμως μία δεξιότητα – δείκτης που η δυσκολία που τυχόν ένας μαθητής μπορεί να παρουσιάσει στην Ανάγνωση, θα μας οδηγήσει την διερεύνηση τυχόν ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών.

¹⁹ Πόρποδας Κ. « Μάθηση και Γνώση στην Εκπαίδευση» Πάτρα 2011.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Η Ανάγνωση είναι μια σύνθετη νοητική λειτουργία που βασίζεται στις γνωστικές λειτουργίες της αντίληψης και της μνήμης για την διεκπεραίωση της.

Και ενώ στην γλωσσική επικοινωνία με το προφορικό λόγο όλα φαίνονται φυσιολογικά και αυτονόητα. Όταν όμως πρόκειται για το ρόλο της φωνολογικής δομής των λέξεων στη γλωσσική επικοινωνία που γίνεται μέσω γραπτού λόγου και συγκεκριμένα της Ανάγνωσης, τα πράγματα αλλάζουν. Αρχίζουν να δυσκολεύουν για μερικά παιδιά. Για να δούμε τι είναι αυτό που τα δυσκολεύει θα πρέπει να δούμε ποιοι είναι οι παράγοντες που ενισχύουν την αναγνωστική ικανότητα των μικρών μαθητών που πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με το γραπτό κείμενο.

Ο πρώτος παράγοντας είναι ότι κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης ο μικρός αναγνώστης τείνει να οργανώνει τα μεμονωμένα γράμματα σε μικρές ομάδες – σύνολα και να σχηματίζει *τις πρώτες μονάδες δομημένης άρθρωσης τις συλλαβές*. Η ελληνική γλώσσα βοηθάει πολύ στην οργάνωση συλλαβών γιατί η φύση του ορθογραφικού συστήματος είναι τέτοια που ευνοεί την ανάγνωση με τη δημιουργία συλλαβών. *Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται από ευκρινή και ανοικτή συλλαβική δομή και ότι όλες σχεδόν οι λέξεις της (εκτός ελαχίστων) συγκροτούνται από δύο ή περισσότερες συλλαβές* Πόρποδας Ανάγνωση 2002.

Έτσι τα ελληνόπουλα μπορούν εύκολα να χωρίζουν τις λέξεις σε συλλαβές ενώ δυσκολεύονται στο να τις χωρίσουν σε φωνήματα δηλαδή είναι πολύ τη λέξη γάτα να την χωρίσουν γά- τα αλλά δύσκολο να χωρίσουν την ίδια λέξη σε γ/α/τ/α.

Ο δεύτερος παράγοντας που ενισχύει την υπόθεση για των σχηματισμό των συλλαβών και κατ'επέκταση την ανάγνωση λέξεων βασίζεται σε αποτελέσματα διεθνών ερευνών είναι η φωνολογική επίγνωση σε επίπεδο συλλαβής και έπειτα η φωνολογική επίγνωση σε επίπεδο λέξης.

«**Φωνολογική επίγνωση** είναι η ικανότητα που επιτρέπει στον ομιλητή της γλώσσας να κινηθεί από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης όπως είναι τα φωνήματα. Η ικανότητα αυτή δεν έχει σχέση με την κατανόηση της σημασίας της λέξης και συνεπώς αναπτύσσεται και διεκπεραιώνεται ανεξάρτητα από τη σημασιολογία της λέξης. Είναι δηλαδή η ικανότητα του ατόμου αφενός μεν να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνήματα και αφετέρου δε να μπορεί να χειρίζεται (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων)»²⁰

38

Η δυσκολία τώρα που παρουσιάζουν οι μικροί μαθητές που ενώ μιλάνε καλά, όταν προσπαθούν να διαβάσουν μία λέξη, έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχουν συνειδητοποιήσει ότι η προφορική λέξη γάτα αποτελείται από τα εξής φωνήματα: γ/α/τ/α και ότι η φωνημική διαφορά μεταξύ των λέξεων γάτα και γάλα είναι το φώνημα /λ/ και /τ/.

Όταν τα παιδιά αποκτούν φωνολογική συνείδηση και εκπαιδεύονται από την προσχολική ηλικία σε ασκήσεις φωνολογικής ή φωνημικής ενημερότητας, τότε μπορούν να επιδείξουν στο μέλλον καλύτερες αναγνωστικές επιδόσεις και έχουν καλύτερη σχέση με την αναγνωστική διδασκαλία, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει τη φωνημική ή φωνολογική τους συνείδηση (Adams, Foorman, Lunberg, & Beeler, 1998, Chard, Simmons, & Kameenui, 1998).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η αδυναμία στην φωνολογική επεξεργασία, πολύ συχνά, εμποδίζει την αναγνωστική εξέλιξη τόσο των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες, όσο και των μαθητών που είναι καλοί

²⁰ Πόρποδας Κ. « Ανάγνωση» Πάτρα 2002.

αναγνώστες (Fletcher, Shaywitz, Shankweiler, Katz, Liberman, Stuebing, Francis, Fowler, & Shaywitz, 1994· Lundberg, 1994· Porpodas, 1989, 1990· Τάφα, 1998· Μανωλίτσης, 2000).

Ένας μεγάλος όγκος εμπειρικής έρευνας έχει δείξει ότι η φωνολογική ενημερότητα και ειδικότερα η φωνημική ενημερότητα είναι μια σημαντική ικανότητα για την εκμάθηση της ανάγνωσης στις αλφαβητικές γλώσσες.

Αρχικές μελέτες με αρχάριους αναγνώστες στην Αμερική βρήκαν ότι η γνώση των γραμμάτων πριν την έναρξη της αναγνωστικής εκμάθησης είναι ο καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης για την αναγνωστική επιτυχία μαθητών της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου. Η γνώση των γραμμάτων ακολουθείται από την ικανότητα των παιδιών να διαχωρίζουν τα φωνήματα ακουστικά, ενώ η πνευματική ηλικία έρχεται τρίτη στην σειρά (Bond and Dykstra, 1967; Chall, 1967). Άρα λοιπόν αν διαπιστωθούν έγκαιρα οι ελλείψεις των μαθητών στην φωνολογική επίγνωση και γίνει η κατάλληλη παρέμβαση, τα παιδιά θα βοηθούν στην μάθηση της Ανάγνωσης.

Ένας μεγάλος όγκος εμπειρικής έρευνας έχει δείξει ότι η φωνολογική ενημερότητα και ειδικότερα η φωνημική ενημερότητα είναι μια σημαντική ικανότητα για την εκμάθηση της ανάγνωσης στις αλφαβητικές γλώσσες.

Αρχικές μελέτες με αρχάριους αναγνώστες στην Αμερική βρήκαν ότι η γνώση των γραμμάτων πριν την έναρξη της αναγνωστικής εκμάθησης είναι ο καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης για την αναγνωστική επιτυχία μαθητών της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου. Η γνώση των γραμμάτων ακολουθείται από την ικανότητα των παιδιών να διαχωρίζουν τα φωνήματα ακουστικά, ενώ η πνευματική ηλικία έρχεται τρίτη στην σειρά (Bond and Dykstra, 1967; Chall, 1967).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ – ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Για να αρχίσει η παρέμβαση θα πρέπει να γίνει μια σωστή, αναλυτική, συνολική εκτίμηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Βασικός στόχος της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι να χαρακτηριστεί το παιδί ως δυσλεξικό ή όχι, αλλά ο προσδιορισμός των δυσκολιών ή των δυσλειτουργιών που προκαλούν προβλήματα στους μαθητές, έτσι ώστε να παρέμβουμε.

Η αξιολόγηση προϋποθέτει συνεργασία του παιδιού, των γονέων και εκπαιδευτικών του σχολείου. Προϋποθέτει επίσης επιστημονικά καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό, εκπαιδευμένο στην χορήγηση με επιστημονική γνώση εμπειρία και σεβασμό στο παιδί και στο γονέα.

Περιλαμβάνει λήψη ιστορικού από τους γονείς, μελέτη του οικογενειακού περιβάλλοντος που μεγαλώνει το παιδί, την αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του παιδιού, την αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του παιδιού. Το τελικό συμπέρασμα είναι αποτέλεσμα διεπιστημονικής ομάδας (Ειδικού Παιδαγωγού, Ψυχολόγου και Κοινωνικού Λειτουργού) και στόχο έχει την κατάρτιση, την εφαρμογή και την παρακολούθηση ειδικού προγράμματος παρέμβασης για να βελτιωθεί το παιδί στους τομείς που δυσκολεύεται.

40

Μέσα αξιολόγησης

Οι Σχολικοί Ψυχολόγοι και οι Ειδικοί Παιδαγωγοί για να διεκπεραιώσουν μία αξιολόγηση θα χρησιμοποιήσουν τυπικά τεστ ή άτυπα τεστ. Τα μέσα κάθε φορά μπορεί να είναι διαφορετικά για κάθε περίπτωση μαθητή. Όμως ο στόχος είναι ένας : να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή χωρίς να επηρεάζονται από άλλους παράγοντες όπως φυλή, γένος, γλώσσα ή θρησκεία. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω τα τεστ χωρίζονται σε **τυπικά** και **άτυπα**.

Τυπικά είναι τα μέσα αξιολόγησης που περιλαμβάνουν σταθμισμένα τεστ, έχουν πίνακες και νόρμες επιδόσεων. Η επίδοση του κάθε μαθητή συγκρίνεται με τις επιδόσεις των μαθητών που βρίσκονται ηλικιακά στην ίδια ομάδα. Τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται συχνά για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η ομάδα ελέγχου για αυτά τα τεστ αποτελεί μια πρότυπη ομάδα παιδιών (ομάδα ελέγχου) και αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού ως με κοινά στοιχεία την ηλικία, την εθνικότητα. Η τυπική αξιολόγηση χρησιμοποιεί τυπικά μέσα αξιολόγησης, δηλαδή σταθμισμένα τεστ με βάση τη νόρμα, τα οποία επιτρέπουν τη σύγκριση των επιδόσεων ενός μαθητή με τους άλλους μαθητές. Τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται για όλους τους μαθητές και ως εκ τούτου δεν λαμβάνουν υπόψη κάποιες ιδιαιτερότητες (π.χ. διαφορετική μητρική γλώσσα) και γι' αυτό χρειάζονται προσοχή κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η άτυπη αξιολόγηση χρησιμοποιεί άτυπα μέσα, δηλαδή διαγωνίσματα, γραπτές εργασίες, λίστες δεξιοτήτων, παρατήρηση, συνέντευξη κλπ.

Άτυπα είναι τα μέσα αξιολόγησης που δεν είναι σταθμισμένα, δεν έχουν πίνακες και συγκριτικά στοιχεία με το γενικότερο πληθυσμό, όμως αποτελούν μία σημαντική πηγή πληροφοριών για τα παιδιά που εξετάζονται. Έχουν τα εξής πλεονεκτήματα :

1. Μπορούν να συνταχθούν εύκολα από τον εκπαιδευτικό της τάξης.
2. Είναι γνωστικά σύμφωνα με το ΑΠΣ .
3. Μειώνουν το άγχος και το φόβο των μαθητών γιατί δεν έχουν επίσημο χαρακτήρα.
4. Μπορούν να γίνονται συχνά έτσι ώστε να βλέπουμε την βελτίωση ή μη των επιδόσεων των μαθητών, ενώ τα σταθμισμένα τεστ δεν μπορούν να επαναληφθούν πριν τη διέλευση ενός ορισμένου χρονικού διαστήματος.
5. Γίνονται από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, πρόσωπα οικεία στο παιδί.

Αυτό που θα πρέπει να προσεχθεί είναι τα άτυπα τεστ να συντάσσονται σωστά, να περιλαμβάνουν κατάλληλες ερωτήσεις και

να έχει ο εκπαιδευτικός σχετική εμπειρία για την συλλογή και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων για να μην οδηγήσει το παιδί σε λάθος δρόμους.

Τα 12 Διερευνητικά – Ανιχνευτικά Εργαλεία των Μαθησιακών Δυσκολιών

Την περίοδο 2006- 2008 υλοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα έργο ΕΠΕΑΕΚ με θέμα «Κατασκευή και στάθμιση 12 Διερευνητικών – Ανιχνευτικών Εργαλείων των μαθησιακών δυσκολιών» . Στην προσπάθεια αυτή συνεργάστηκαν 4 Πανεπιστήμια (Πάτρας, Αθήνας, Θεσσαλίας, Κρήτης) και το ΙΕΛ (Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου).

«Τα εργαλεία αυτά σε μορφή ψυχομετρικών κλιμάκων αξιολογούν το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού σε ένα ευρύ φάσμα παραγόντων ου συνδέονται με τη μάθηση και τις δυσκολίες της δίνουν μία αναλυτική εικόνα της κατάστασης του παιδιού σε βασικούς τομείς της ανάπτυξης και αποσκοπούν στην ανάδειξη, τον εντοπισμό και στον προσδιορισμό των αδυναμιών και ελλειμματικών παραγόντων που θεωρούνται ότι συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες που παιδιού. Με τέτοιου είδους ενδοατομική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών είναι δυνατόν να αναδεικνύεται το ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό πλαίσιο το οποίο θα καθιστά δυνατό το σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης τόσο για την πρόληψη όσο και για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών». ²¹Τα εργαλεία αυτά απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 3 έως 15 ετών και οι σκοποί των εργαλείων αυτών είναι :

- Η ανίχνευση των αναγνωστικών δυσκολιών σε παιδιά Νηπιαγωγείου και Δημοτικού (Εργαλείο 1)
- Η διερεύνηση των δυσκολιών στην γραπτή έκφραση σε μαθητές των Γ, Δ, Ε, ΣΤ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.(Εργαλείο 2).

²¹ Πόρποδας Κ. «Μάθηση & Γνώση στην Εκπαίδευση», Πάτρα 2011

- Η ανίχνευση διαταραχών λόγου και ομιλίας σε παιδιά 3 – 6 ετών. (Εργαλείο 3).
- Η ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών μνήμης και κατηγοριοποίησης στην διαδικασία της μάθησης σε παιδιά ηλικίας 5 – 12 ετών. (Εργαλεία 4 & 5).
- Η ανίχνευση ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. (Εργαλεία 6 & 7)
- Ο εντοπισμών αναγνωστικών λαθών σε παιδιά 8 – 15 ετών. (Εργαλείο 8)
- Η ανίχνευση και η αξιολόγηση του βαθμού συγκέντρωσης και προσοχής σε παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο. (Εργαλεία 9 & 10).
- Μέσα από ένα εκπαιδευτικό λογισμικό να διερευνηθούν οι δυσκολίες στην παραγωγή , πρόσληψη γραπτού και προφορικού λόγου για μαθητές από Β Δημοτικού έως Β Γυμνασίου. (Τεστ ΛΑΜΔΑ Εργαλεία 11 & 12).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό από τα παραπάνω ότι είναι διαθέσιμα σταθμισμένα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι, λογοπεδικοί εφόσον εκπαιδευτούν κατάλληλα, και να ανιχνεύσουν έγκαιρα και έγκυρα μαθησιακές δυσκολίες , προβλήματα λόγου , και άλλα σε παιδιά από 3 έως 15 ετών . Τα παραπάνω εργαλεία είναι εύχρηστα για τους εξεταστές και ευχάριστα για τα παιδιά .

Παράλληλα βοηθάνε ώστε να γίνει αποτελεσματικότερο το έργο του δασκάλου γιατί διαπιστώνει έγκαιρα και έγκυρα τους τομείς που δυσκολεύονται οι μαθητές του και παρεμβαίνει αποτελεσματικότερα.

Είναι εύκολα αντιληπτό ότι η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών και των προβλημάτων λόγου από την προσχολική ηλικία ακόμη, θα οδηγήσει στην βελτίωση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών , της τόνωσης της αυτοπεποίθησης

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ίσως το δυσκολότερο κομμάτι και το πιο σημαντικό. Είναι ο τελικός μας στόχος, είναι η Ιθάκη μας. Όμως η επιτυχής αντιμετώπιση δεν είναι πάντα εύκολη. Εξαρτάται από την αιτιολογία, τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, την αναλυτική διαγνωστική αξιολόγηση, τον έγκαιρο προσδιορισμό αυτών, την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών οι οποίοι θα ασχοληθούν με το πρόγραμμα παρέμβασης, από τη στάση της οικογένειας και το πόσο συνεργάσιμοι είναι οι γονείς για να υποστηρίξουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης.

«Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης προσδιορίζεται κυρίως από το πόσο αυτό είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες δυνατότητες και αδυναμίες του κάθε μαθητή. Εξαρτάται από την επιστημονική ενημέρωση του δασκάλου σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών και ψυχολογίας του μαθητή και από την ανάπτυξη και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις γνωστικές και μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί από τη σωστή διαγνωστική αξιολόγησή του» (Πόρποδας 2011)

Βασική αρχή που διέπει την υλοποίηση προγράμματος παρέμβασης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η ψυχολογική στήριξη το κάθε μαθητή που δυσκολεύεται στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως έχει ήδη αναφερθεί οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν βιώσει τη σχολική αποτυχία, έχουν αρνητική αντίληψη για τον εαυτό τους και συχνά παραιτούνται των προσπαθειών τους ή ακόμα χειρότερα εγκαταλείπουν το σχολικό πλαίσιο.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι θέμα που απασχολεί κάθε εκπαιδευτική κοινότητα. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών είναι αλληλεπιδραστική και ανατροφοδοτική. Άρα εξαρτάται κατά πολύ από τη στάση των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και από το πόσο πιστεύουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα τα καταφέρουν.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να αναφερθώ σε ένα όρο την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία του δασκάλου»

Ο όρος **αυτοεκπληρούμενη προφητεία** αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τον Robert Merton στο βιβλίο «Κοινωνική Θεωρία και Κοινωνική Διάρθρωση» (1949). «Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία είναι, στην αρχή, ένας φαύλος ορισμός της κατάστασης που προκαλεί μια νέα συμπεριφορά η οποία κάνει την αρχική ψευδή αντίληψη να βγαίνει 'αληθινή'. Αυτή η προσχηματική ισχύς της αυτοεκπληρούμενης προφητείας διαιωνίζει τη λανθασμένη αντίληψη, επειδή ο 'προφήτης' θα αναφέρει την πραγματική πορεία των γεγονότων ως απόδειξη ότι είχε δίκιο από την αρχή».

Οι προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός για την απόδοση των μαθητών του επηρεάζουν τη συμπεριφορά του που γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές μέσω των σχέσεων αλληλεπίδρασης. Αυτό τους οδηγεί σε αντιδράσεις συμπεριφοράς που θα επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές παίρνουν το μήνυμα των προσδοκιών και ανταποκρίνονται ανάλογα. Αυτό επιβεβαιώνει έρευνα – μελέτη δύο καθηγητών του Χάρβαρντ, των **Rosenthal και Jacobson** (1992), **το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα** στη σχολική τάξη.²² Κατά την έρευνα αυτή οι μαθητές για τους οποίους είχαν την πεποίθηση οι εκπαιδευτικοί ότι θα πάνε καλά πήγαν ενώ γι αυτούς που δεν είχαν καλή άποψη ενώ είχαν δυνατότητες δεν είχαν καλά αποτελέσματα.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό πόσο σημαντικό είναι να πιστέψει ο εκπαιδευτικός ότι οι μαθητές του που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να τα καταφέρουν και να θέσουν από κοινού στόχους και να τους βοηθήνε να τους υλοποιήσουν.

Το κλίμα που θα διαμορφωθεί μέσα στην τάξη θα πρέπει να είναι τέτοιο ώστε τα λάθη και οι αποτυχίες των μαθητών να αντιμετωπίζονται ως κάτι το φυσιολογικό και αναπόφευκτα στοιχεία της προσπάθειάς του και ως

²² Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές» - Διπλωματική Εργασία, Λυκίδη Σταυρούλα-Φωτεινή, 2012

εφαλήτρια για να προχωρήσουμε τη γνώση. Βασική αρχή που θα πρέπει να διέπει τις σχέσεις μαθητών μεταξύ τους αλλά και των μαθητών με τον εκπαιδευτικό της τάξης, είναι ότι : « Τα λάθη μας τα αγαπάμε γιατί μας κάνουν να γίνουμε καλύτεροι» Θα πρέπει να μάθουν να τα διαχειρίζονται και να μην τα φοβούνται. Μόνο σε ένα τέτοιο κλίμα μπορούν να βοηθηθούν και τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, θα μπορέσουν να εκφραστούν χωρίς το φόβο του εμπαιγμού από συμμαθητές και εκπαιδευτικούς.

Είναι βασικό να γνωρίζει ο δάσκαλος ποιο παιδί έχει κάθε φορά μπροστά του. Να ξεκινάει πάντα την παρέμβαση από τις δυνατότητες του κάθε μαθητή και το δυνατό πεδίο δράσης του. Θα πρέπει να γνωρίζει σε ποιους τομείς δυσκολεύεται το παιδί, ποια μεθοδολογία θα χρησιμοποιήσει κάθε φορά, να έχει το παιδαγωγικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Στο παράρτημα αυτού του Οδηγού υπάρχουν φύλλα εργασίας με ασκήσεις που έχουν δουλευτεί με επιτυχία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε Τμήματα Ένταξης.

Αυτό που θα πρέπει να θυμάται ο κάθε εκπαιδευτικός και που βασίζεται στη Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του Παιδιού είναι ότι :

«Όλα τα παιδιά (ανεξάρτητα από τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν) έχουν τα ίδια δικαιώματα στη μάθηση, στην εκπαίδευση και στην απόκτηση γνώσεων» (Διεθνής Σύμβαση).

Επιπλέον όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν, αρκεί οι μαθησιακές δυσκολίες να εντοπιστούν έγκαιρα, να διαγνωστούν σωστά, και να αντιμετωπιστούν υπεύθυνα συστηματικά και εξατομικευμένα. Πόρποδας 2011.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ.

Η είσοδος του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο αποτελεί ένα γεγονός μεγάλης σημασίας για το ίδιο και την οικογένειά του. Το παιδί καλείται να αποχωριστεί το μικρόκοσμο της οικογένειάς του και να ενταχθεί στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Piaget, η ηλικία των 6 ετών βρίσκει το παιδί να περνάει από την **Προσυλλογιστική περίοδο**, την περίοδο δηλαδή της κατάκτησης του συμβολισμού και της αξιοποίησης των δυνατοτήτων της γλώσσας, στην **Περίοδο της συγκεκριμένης σκέψης**, την περίοδο κατά την οποία η γνωστική λειτουργία στηρίζεται σε νοητικές πράξεις και συλλογισμούς που ανταποκρίνονται στους κανόνες της λογικής. Στην ηλικία αυτή υποχωρεί ο εγωκεντρισμός και δίνει τη θέση του στην ανάπτυξη της ομαδικότητας

Στο μεταίχμιο των δύο αυτών περιόδων το παιδί εισέρχεται στο Δημοτικό και καλείται να διεκπεραιώσει και ένα άλλο μεγάλο έργο : Να μάθει να διαβάζει και να γράφει. Για χρόνια πολλά αυτός ήταν ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης. Οι γονείς έστελναν τα παιδιά τους στο σχολείο «για να μάθουν γράμματα». Η κατάκτηση όμως του μηχανισμού της ανάγνωσης δημιουργεί άγχος σε παιδιά και γονείς. Οι διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει μια αιτιώδης σχέση μεταξύ της ανάγνωσης και της φωνολογικής επίγνωσης, δηλαδή της ικανότητας του παιδιού να συνειδητοποιεί ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνήματα. Τα παιδιά ερχόμενα στο Δημοτικό έχουν αποκτήσει, σε ικανοποιητικό βαθμό, τη συλλαβική επίγνωση του προφορικού λόγου. Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω επιστημονικές παραδοχές, εφαρμόσαμε πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνημικής επίγνωσης σε μαθητές της Α' Δημοτικού, με την είσοδό τους στο Δημοτικό Σχολείο, με πολύ θετικά αποτελέσματα. Κύριος στόχος μας ήταν να διευκολύνουμε τα παιδιά στην κατάκτηση του μηχανισμού της Ανάγνωσης, με ευχάριστο τρόπο, χωρίς πίεση, έτσι ώστε να αγαπήσουν το σχολείο και τη μαθησιακή διαδικασία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η γνώση προκύπτει από την πράξη του μαθητή, (Piaget), είναι όμως στη βάση της κοινωνική (Vygotsky) και πάντοτε σε στενή αλληλεξάρτηση με τα κίνητά του (Maslow).

Οι μελέτες που αφορούν στη διαδικασία της ανάγνωσης, τόσο σε επίπεδο λειτουργίας, όσο και σε επίπεδο κατάκτησής της, βρίσκουν μεγάλη ανταπόκριση ήδη από τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Από τότε που η εκπαίδευση έπαψε να είναι προνόμιο των λίγων και η πρόσβαση στη μάθηση και τη γνώση έγινε δικαίωμα κάθε ανθρώπου, η ανάγνωση ως γνωστική λειτουργία αλλά και ως επικοινωνία, άρχισε να απασχολεί σοβαρά την επιστημονική κοινότητα. Στις αρχές του 20ου αιώνα προσδιόριζαν και περιορίζαν την αναγνωστική δεξιότητα ενός ατόμου στην ικανότητα της φωνολογικής αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Οι απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών και η βαθμιαία ανάδυση αναγνωστικών δυσκολιών από ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών, ώθησε την επιστημονική κοινότητα να αρχίσει να μελετάει ενδελεχώς την ανάγνωση και τις προϋποθέσεις οι οποίες βοηθούν στην διεκπεραίωσή της.

Η πλειονότητα των μελετητών συγκλίνουν στην άποψη ότι η Ανάγνωση είναι μια σύνθετη νοητική λειτουργία που βασίζεται στις γνωστικές λειτουργίες της αντίληψης και της μνήμης και σε συνδυασμό δε με τη σύνθετη λειτουργία απόκτησης νοήματος από το γραπτό λόγο δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την επιτυχή διεκπεραίωσή της. Μαζί με το γραπτό λόγο αποτελεί μια από τις σημαντικότερες κατακτήσεις της ανθρώπινης διάνοησης.. Σύμφωνα με τους Adams το 1992 & Blachaman το 1991, οι δύο βασικοί μηχανισμοί για την αποτελεσματικότερη αναγνώριση των λέξεων είναι η φωνολογική επίγνωση και η ορθογραφική γνώση και επεξεργασία.

«Φωνολογική επίγνωση (ή ευημερότητα ή συνείδηση) είναι η ικανότητα που επιτρέπει στον ομιλητή της γλώσσας να κινηθεί από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αποκτήσει

επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης, όπως είναι τα φωνήματα. Η ικανότητα αυτή δεν έχει σχέση με την κατανόηση της σημασίας της λέξης και συνεπώς αναπτύσσεται και διεκπεραιώνεται ανεξάρτητα από τη σημασιολογία της λέξης. Είναι δηλαδή η ικανότητα του ατόμου αφενός να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνήματα²³ και αφετέρου να μπορεί να χειρίζεται (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει) τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων», (Πόρποδας, 2002)

(Οι Lie 1991, & Schneider, et al. 1977) μετά από έρευνες αναφέρουν ότι «...η φωνολογική ενημερότητα έχει αιτιώδη σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Η απόκτησή της φαίνεται ότι όχι μόνο διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης, αλλά και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή κατάκτησή της».

Οι Goswami & Bryant το 1987 επεσήμαναν «...η ανακάλυψη ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών και της μειτέπειτα επίδοσής τους στη μάθηση της ανάγνωσης, αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες επιτυχίες της σύγχρονης Ψυχολογίας»

Από τα παραπάνω προκύπτει αβίαστα το συμπέρασμα πως η συμβολή της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας του αναπτυσσόμενου ατόμου είναι καθοριστική.

Ένας άλλος μηχανισμός της αναγνωστικής λειτουργίας είναι η ορθογραφική γνώση και επεξεργασία, δηλαδή η κατανόηση του γραπτού λόγου (ορθογραφία, κλίση, μορφολογία και ετυμολογία) και η εφαρμογή αυτής της γνώσης κατά την ανάγνωση και γραφή (Μουζάκη 2007).

Η γραπτή λέξη είναι ουσιαστικά αναπαράσταση της φωνολογικής δομής της αντίστοιχης λέξης του προφορικού λόγου. Όταν ο μαθητής διαβάζει μία λέξη, αναλύει τη φωνολογική δομή της λέξης και ανασύρει την έννοια της λέξης. Η φωνολογική δομή μιας λέξης, κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, δε γίνεται άμεσα αντιληπτή.

²³ φώνημα είναι : ο φθόγγος ορισμένης γλώσσας που έχει διαφοροποιητική αξία και με την αντίθεσή του προς τα άλλα φωνήματα μεταβάλλει τη σημασία των λέξεων Λεξικό Μπαμπινιώτη 2000.

Όταν το μικρό παιδί μαθαίνει να διαβάζει, προσπαθεί να συνταιριάξει την γραφημική αναπαράσταση μιας λέξης με την αντίστοιχη φωνολογική δομή της. Δηλαδή προσπαθεί να συνταιριάξει το γράμμα με το φώνημα.

Ο τελικός στόχος της ανάγνωσης μιας λέξης είναι η ανάσυρση της έννοιας της λέξης, δηλαδή η κατανόηση και όχι μόνο η αποκωδικοποίηση. Βασικό ρόλο στην διεκπεραίωση της ανάγνωσης διαδραματίζει η μνήμη εργασίας. Γι αυτό και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν μικρή χωρητικότητα μνήμης εργασίας παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες

Τα αποτελέσματα των ερευνών, που έχουν διενεργηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και στην Ελλάδα (Παλαιοθόδωρου 1990), αναφέρονται στην αξιολόγηση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δηλαδή του Νηπιαγωγείου, και των μαθητών της Α' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Από την αξιολόγηση αυτή προκύπτουν δύο βασικές διαπιστώσεις:

1. Στην ηλικία του Νηπιαγωγείου, κατά την οποία τα παιδιά δεν ξέρουν ακόμα να διαβάσουν, το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης που έχει αποκτηθεί είναι σχετικά χαμηλού βαθμού, ενώ στην Α' τάξη του δημοτικού, όπου το παιδί βρίσκεται ήδη στη διαδικασία της μάθησης της Ανάγνωσης, το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης είναι σημαντικά υψηλότερο. Ανάλογη διαπίστωση έκαναν και οι Goswami & Bryant (1990) στα παιδιά που μιλούν την αγγλική γλώσσα.
2. Σε επίπεδο προφορικού λόγου, η κατανόηση της συλλαβικής δομής των λέξεων από τα παιδιά γίνεται περισσότερο αντιληπτή, γι' αυτό και κατακτάται πιο γρήγορα σε σχέση με τη φωνημική δομή των λέξεων. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουν και έρευνες σε αναλφάβητους ενήλικες. (Πόρποδας 2011).

Σύμφωνα με την έρευνα των Roth & Schneider το 2001, το καλύτερο πρόγραμμα για τους μαθητές του Νηπιαγωγείου και για

εκείνους που ξεκινάνε την Α' Δημοτικού είναι εκείνο που συνδύαζε την άσκηση των μαθητών στην φωνολογική επίγνωση με ταυτόχρονη εξάσκηση στην αντιστοίχιση ήχων και γραμμάτων . Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι οι επιδράσεις στην κατάκτηση της Ανάγνωσης οι μαθητές, οι οποίοι είχαν ήδη ασκηθεί στη φωνολογική επίγνωση, εκτείνονται αποτελεσματικά στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα με την **Hempenstall (2002)**, τα στάδια ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης είναι τα ακόλουθα:

- Αναγνώριση ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να ομοιοκαταληκτούν.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να ξεκινούν με τον ίδιο ήχο.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να τελειώνουν με τον ίδιο ήχο.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να έχουν τον ίδιο μεσαίο ήχο.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε συλλαβές.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε αρκτικά φωνήματα και ρίμες.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε μεμονωμένα φωνήματα.
- Αναγνώριση ότι οι ήχοι μπορούν να διαγραφούν από λέξεις για να φτιάξουν νέες λέξεις.
- Ικανότητα σύνθεσης ήχων για τη δημιουργία λέξεων.
- Ικανότητα κατάτμησης λέξεων σε συστατικούς ήχους.

Για τα παιδιά που ξεκινούν την εκμάθηση της ανάγνωσης, η αναγνώριση ότι οι «ομιλούμενες» προτάσεις αποτελούνται από λέξεις είναι προϋπόθεση για την αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να κατατμηθούν σε επιμέρους τμήματα (**Lieberman & Liberman, 1990**). Γνωρίζοντας ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, η επόμενη λογική μονάδα ανάλυσης είναι στο συλλαβικό επίπεδο. Μετά, ακολουθεί η αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας, που θεωρείται το εισαγωγικό σημείο στην ανάπτυξη της φωνημικής ενημερότητας (**Bryant, 1990**).

Εφαρμογή προγράμματος για την ενίσχυση φωνολογικής επίγνωσης σε μαθητές της Α' τάξης.

Με βάση τα αποτελέσματα ερευνών τόσο παλαιότερων όσο και νεότερων, (Roth & Schneider 2001) καθώς και το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, εφαρμόσαμε πρόγραμμα για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης σε μαθητές της Α' Δημοτικού κατά το σχολικό έτος 2013- 2014. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε σε σχολική μονάδα της Αν Αττικής, στην 50^η Περιφέρεια Αττικής, σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο Παιδαγωγικής ευθύνης.

Βασικές παραδοχές για την εφαρμογή του προγράμματος είναι:

1. Η εξάσκηση των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση πραγματοποιείται κατά κανόνα πριν τη διδασκαλία της Ανάγνωσης, ενώ η αξιολόγησή της στην ανάγνωση και τη γραφή γίνεται πολύ αργότερα.
2. Το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης είναι πολύ υψηλότερο στους μαθητές της Α' Δημοτικού από το αντίστοιχο των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.
3. Η φωνολογική ενημερότητα βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με την αναγνωστική ικανότητα και αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή διεκπεραίωσή της, (Lie 1991, Schneider, et al. 1977).
4. Η βελτίωση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά στην ανάγνωση και τη γραφή.
5. Τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες είναι δυνατό να διευκολύνονται περισσότερο από τις ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης και να επιτυγχάνεται έτσι η ομαλότερη ένταξή τους στην ομάδα της τάξης.

6. Η εξάσκηση της φωνολογικής επίγνωσης βοηθάει σημαντικά τα παιδιά να γράψουν καλύτερα, χωρίς να παραλείπουν γράμματα.

Βασική επιδίωξή μας αποτέλεσε η επίτευξη ενός σημαντικού στόχου: να διαβάσουν **όλα** τα παιδιά, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, μέχρι τα Χριστούγεννα με ταυτόχρονη εκμάθηση των γραμμάτων κατά τη διαδικασία της γραφής. Αυτός ο στόχος γίνεται εφικτός, αν ληφθούν σοβαρά υπόψη οι παρακάτω επιστημονικές παραδοχές:

- ✓ Το παιδί είναι ένα άτομο, το οποίο αναπτύσσεται με ικανότητες που εξελίσσονται συνεχώς.
- ✓ Η μάθηση είναι μία δημιουργική διαδικασία ,η οποία οικοδομείται συνεχώς
- ✓ Στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να είναι η ενίσχυση της μάθησης, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού και τέλος η οικοδόμηση της γνώσης. (Κουτσουβάνου 2000).

Η Α' τάξη, στην οποία διεξήχθη η έρευνα, βρίσκεται σε ένα 6/θέσιο Σχολείο σε μία ημιαστική περιοχή και αποτελείται από 21 παιδιά, εκ των οποίων τα 5 παρακολουθούσαν ήδη μαθήματα λογοθεραπείας και είχαν διάγνωση από Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο για διαταραχές στην άρθρωση, στην εκφορά συμφώνων και γλωσσική διαταραχή.

Από το Νηπιαγωγείο είχαμε πληροφορίες ότι είναι μία δύσκολη τάξη, με αρκετούς μαθητές, οι οποίοι αντιμετώπιζαν πολλά προβλήματα που αφορούσαν κυρίως το λόγο και την ομιλία. Επίσης δεν είχαν κάνει οι μαθητές ασκήσεις για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης.

Η εκπαιδευτικός της τάξης ήταν αρχικά επιφυλακτική στην εφαρμογή του προγράμματος. Πείσθηκε όμως από τη Διευθύντρια και από τον Σύμβουλο να υλοποιήσει το πρόγραμμα και δέχθηκε τελικά πρόθυμα να ακολουθήσει τις οδηγίες που της δίνονταν.

Για δύο μήνες, αρχής γενομένης από το Σεπτέμβριο έως και 10 Νοεμβρίου, εκτός από την κατ' ιδίαν εκπαίδευση της δασκάλας, η Διευθύντρια κάθε πρωί έμπαινε στην τάξη και έκανε ομαδικά παιχνίδια φωνολογικής επίγνωσης για 20 λεπτά. Μετά η τάξη ακολουθούσε το πρόγραμμα, χωρίς να γίνονται μαθήματα από το βιβλίο, μέχρι το πρώτο δεκαήμερο του Οκτώβρη, οπότε παράλληλα δίνονταν τα πρώτα γράμματα για εκμάθηση.

Πορεία υλοποίησης του προγράμματος, σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης.

Η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθήσαμε είναι ο εποικοδομητισμός.²⁴ Η Μάθηση είναι η οικοδόμηση της γνώσης. Τα παιδιά οικοδομούν τη νέα γνώση καθώς αλληλεπιδρούν με τα δεδομένα στο υπόβαθρο των εμπειριών τους και των ικανοτήτων τους. (Κολιάδης 1998).

Λαμβάνοντας υπόψη τα στάδια ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης της **Hempenstall, (2002)**, ξεκινήσαμε το πρόγραμμα παρέμβασης ακολουθώντας την εξής πορεία:

- ✓ Κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές.
- ✓ Επισήμανση ομοιότητας φωνήματος σε συλλαβή.
- ✓ Επισήμανση ομοιοκαταληξίας σε συλλαβή στο αρχικό, μεσαίο και τελικό φώνημα.
- ✓ Κατάτμηση ψευδολέξεων - λέξεων
- ✓ Επισήμανση ομοιότητας ή διαφοράς στο φώνημα στην αρχή στο τέλος της ψευδολέξης – λέξης.
- ✓ Επισήμανση του αρχικού φωνήματος και απαλοιφή αυτού.

Επισήμανση του τελικού φωνήματος και απαλοιφή αυτού.

Αντικατάσταση φωνήματος και αλλαγή της σημασιολογίας της λέξης

²⁴ **Εποικοδομητισμός (Constructivism)** είναι μια θεωρία μάθησης σύμφωνα με την οποία μαθαίνουμε σημαίνει οικοδομούμε νέα γνώση για μας.

.Ξεκινήσαμε με ασκήσεις κατάτμησης λέξεων σε συλλαβές προφορικά. Παράλληλα με τις καθημερινές ασκήσεις φωνολογική επίγνωσης άρχισε και η εκμάθηση των γραμμάτων.

Αρχικά διδάχτηκαν τα σύμφωνα υψηλής συχνότητας στην ελληνική γλώσσα (π, τ, μ, λ, κ) ενώ εναλλάξ δίνονταν για εκμάθηση φωνήεντα με την εξής σειρά (α, ο, ε, ι, η, υ). Με τον τρόπο αυτό, βοηθούμενα από τις ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης, τα παιδιά ήταν σε θέση να συνθέσουν τις πρώτες τους συλλαβές, την πρώτη «λογική μονάδα» κατά τον **Lieberman**, (2002). Οι πρώτες συλλαβές αυτές είχαν τη μορφή Σ –Φ και αργότερα, όταν διδάχθηκαν περισσότερα γράμματα, συνέθεσαν δύο συλλαβές, τις οποίες τις ένωσαν και δημιούργησαν τις πρώτες λέξεις τους. Με αυτό τον τρόπο ανακάλυψαν πώς δομείται μία λέξη και πώς «κτιίζεται» ο γραπτός λόγος. Δεν καταστρατηγήθηκε το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά διαφοροποιήθηκε στις ανάγκες της τάξης με άξονα την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας, (διαφοροποιημένη διδασκαλία).

Ασκήσεις επισήμανσης της ομοιότητας στη συλλαβή . Η **Hempenstall το 2002** αναφέρει, ως τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας, την αναγνώριση από το παιδί ότι οι λέξεις χωρίζονται σε συλλαβές και ότι ομοιοκαταληκτούν. Βασιζόμενοι σε αυτό και στα αποτελέσματα ερευνών που θέλουν τα παιδιά να συνειδητοποιούν ευκολότερα τη συλλαβική δομή των λέξεων (Πόρποδας 2011), τα παιδιά κλήθηκαν αρχικά να χωρίσουν σε συλλαβές δύο πραγματικές λέξεις. Ακολούθως, έπρεπε να βρουν ποια ίδια συλλαβή είχαν ίδια πχ **δέκα - δέμα** και να την πουν.

Κατάτμηση ψευδολέξεων – λέξεων

Σύμφωνα με τον (Lieberman 1990) είναι προϋπόθεση για την ανάγνωση η κατάτμηση των λέξεων. Τα παιδιά χωρίζουν τις

ψευδολέξεις ²⁵ σε φωνήματα χτυπώντας το μολύβι τους σε κάθε φώνημα

Η σειρά που θα ακολουθηθεί είναι Σύμφωνο – Φωνήεν /Φωνήεν – Σύμφωνο, /Σύμφωνο – Φωνήεν – Σύμφωνο , /Σύμφωνο –φωνήεν – Σύμφωνο – Φωνήεν

παράδειγματα ψευδολέξεων

λο , πο, τα, αν, ας , απ, από , ελα, παμ, παλ, τολ,

Επίσης σταδιακά περνάμε σε πραγματικές λέξεις και αυξάνουμε το βαθμό δυσκολίας της άσκησης. Η άσκηση αυτή δίνεται ατομικά σε κάθε παιδί και προσέχουμε τα παιδιά που δυσκολεύονται να τύχουν πιο εύκολης ψευδολέξης. Επιμένουμε να χτυπούν την κάθε φωνούλα με το μολυβάκι, γιατί αυτό τα βοηθάει να συνειδητοποιήσουν ότι, για παράδειγμα, η λεξούλα λο είναι δύο φωνούλες και όχι μία , ενώ παράλληλα τα βοηθάει να κρατήσουν το ρυθμό. Επίσης βοηθάει πολύ να γίνεται σε δυάδες παιδιών και με εναλλασσόμενους ρόλους.

Σύνθεση ψευδολέξεων – λέξεων από τα δομικά τους στοιχεία.

Σύμφωνα με την **Hempenstall (2002)**, ένα από τα στάδια της κατάκτησης της φωνημικής επίγνωσης είναι η ανάπτυξη της ικανότητας της σύνθεσης φθόγγων και η δημιουργία λέξεων. Αρχίζουμε με συλλαβική σύνθεση και προχωράμε σε φωνημική σύνθεση με ψευδολέξεις, περνώντας σταδιακά σε πραγματικές λέξεις . Η άσκηση μπορεί να γίνει με δυάδες παιδιών ή ομαδικά.

Επισήμανση της ομοιοκαταληξίας

Αντιστοιχούν στο επιγλωσσικό επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης

και περιλαμβάνουν ασκήσεις που αποβλέπουν στο να εντοπίζουν τα παιδιά τις συλλαβές που ομοιοκαταληκτούν όχι και τον εντοπισμό των

²⁵ οι ψευδολέξεις είναι δομημένα σύνολα γραμμάτων ή συλλαβών, οι οποίες μοιάζουν καθ' όλα με λέξεις της ελληνικής γλώσσας

συλλαβών: Οι ασκήσεις αυτές ενεργοποιούν την ικανότητα της συλλαβικής και της φωνημικής επίγνωσης αντίστοιχα. Πολύ καλά στην άσκηση των παιδιών στην ομοιοκαταληξία είναι τα βιβλία του Ευγένιου Τριβιζά τα οποία και χρησιμοποιήσαμε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης.

Απαλοιφή πρώτου – τελευταίου φωνήματος

Κατά την εξάσκηση στην απαλοιφή φωνημάτων οι μαθητές εκτελούν σύνθετες νοητικές ενέργειες, ασκώντας παράλληλα τη μνήμη εργασίας . Τόσο οι δύο προηγούμενες δραστηριότητες όσο και η απαλοιφή φωνημάτων είναι ιδιαίτερα χρήσιμες και βοηθητικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όχι μόνο της Α' τάξης αλλά και μεγαλύτερων τάξεων, που δυσκολεύονται στη φωνολογική επίγνωση και κατά επέκταση στην ανάγνωση κειμένων. Η άσκηση αυτή ενισχύει την εργαζόμενη μνήμη, γιατί το παιδί αναγκάζεται να συγκρατήσει δύο ή τρία στοιχεία – φωνήματα, και στη συνέχεια να κάνει σύνθετους νοερούς συλλογισμούς για να αποφασίσει ποιο φώνημα θα επιλέξει να μείνει (Καραντζής 2004).

57

Αντικατάσταση φωνήματος στην αρχή στο τέλος ή στη μέση

Ο τύπος αυτός της άσκησης απαιτεί πιο σύνθετες διεργασίες και παιδιά να είναι εξασκημένα στη φωνολογική επίγνωση. Για το λόγο αυτό ενδείκνυται να δίνεται, αφού τα παιδιά έχουν ασκηθεί αρκετά και έχουν διεκπεραιώσει με επιτυχία τους προηγούμενους τύπους ασκήσεων. Ο τύπος αυτός της άσκησης αγγίζει και το σημασιολογικό κομμάτι της λέξης, αφού με την αλλαγή ή την απαλοιφή του φωνήματος, αλλάζει το σημασιολογικό νόημα της λέξης. Για παράδειγμα η λέξη **αλάτι** με την προσθήκη του φωνήματος π γίνεται **παλάτι**, ή η λέξη **μετά** με την αντικατάσταση του φωνήματος μ σε π γίνεται **πετά** αλλάζει δηλαδή η σημασιολογία της. Είναι πολύ σημαντικό να κατανοηθεί από τους μαθητές ότι η αλλαγή του φωνήματος ή του τονισμού μιας λέξης μπορεί να αλλάξει το νόημά της,. Με τον τρόπο αυτό συνειδητοποιούν τα παιδιά ότι οι λέξεις δεν είναι μόνο φωνήματα αλλά και νοήματα, εικόνες, σχήματα.

Παράλληλες ενέργειες

Κατά το αρχικό διάστημα του προγράμματος φωνολογικής επίγνωσης δίναμε ασκήσεις για το σπίτι, για να έχουν περισσότερο χρόνο τα παιδιά για παιχνίδι και για να διευκολυνθεί η ομαλότερη ένταξή τους στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, (Καππάτου 2011). Παράλληλα η εκπαιδευτικός της τάξης είχε συχνές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών και σε ατομικές συνεδρίες αλλά και σε ομαδικές. Στα πλαίσια αυτών των συνεδριών εκπαίδευσε τους γονείς για το πώς θα χορηγούν τις φωνολογικές ασκήσεις στο σπίτι, με τη μορφή πάντα παιχνιδιού.

Με την πάροδο του χρόνου τα παιδιά άρχισαν να αναγνωρίζουν οπτικά τα γράμματα και να τα συνδέουν με τα φωνήματα που ήδη ήξεραν. Σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιήσαμε το σώμα μας για να σχηματίσουμε γράμματα π.χ το λ ή το στόμα μας για να κατανοήσουν το άνοιγμα και το σχήμα που παίρνει για την εκφορά του ο ή του α ή του ε

Με τα γράμματα που μαθαίναμε σχηματίσαμε τις πρώτες γραπτές λέξεις και έπειτα τα πρώτα μικρά κείμενα. Τα κείμενα ήταν στην αρχή απλά, δημιουργούνταν από λέξεις που ήδη γνώριζαν τα παιδιά, και ήταν μέσα στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Σιγά – σιγά αυξάναμε τον αριθμό των λέξεων. Εστιάζαμε πάντα στην κατανόηση των κειμένων.

Παράλληλα αρχίσαμε και την ενασχόληση με το σχολικό βιβλίο, χωρίς να παραλείψουμε ούτε μία μέρα τις ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης που γινόταν σταθερά 10 λεπτά κάθε πρωί και άλλα 10 λεπτά κατά τη διάρκεια της ημέρας, πάντα με τη μορφή παιχνιδιού από την εκπαιδευτικό της τάξης.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Με την εφαρμογή του προγράμματος καταφέραμε να επιτύχουμε Γρήγορη Αποκωδικοποίηση. Τα παιδιά όλα, ακόμα και αυτά που είχαν προβλήματα λόγου, διάβασαν μέσα Νοέμβρη. Μπόρεσαν να κατανοήσουν το κείμενο που διάβαζαν και να αποκωδικοποιήσουν

συμφωνικά συμπλέγματα που με άλλο τρόπο θα δυσκολεύονταν να το πετύχουν.

- Στηριχθήκαμε στην προϋπάρχουσα γνώση, όπως υποστηρίζει ο Vygotsky δηλαδή στον προφορικό λόγο τον οποίο τα παιδιά, έχουν κατακτήσει, αξιοποιώντας τις δυνατότητες της γλώσσας, στο προηγούμενο αναπτυξιακό στάδιο σύμφωνα με τον Piaget (αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση Κουτσουβάνου 2000).
- Βελτιώσαμε τη μνήμη εργασίας, γιατί με τα λεκτικά παιχνίδια τα παιδιά αναγκάζονταν να συγκρατούν στοιχεία και να τα επεξεργάζονται, όπως για παράδειγμα με την απαλοιφή φωνημάτων, κατά την οποία τα παιδιά πρέπει να συγκρατήσουν 3, 4, 5 στοιχεία και να κάνουν νοητικούς συλλογισμούς, έτσι ώστε να αφαιρέσουν το πρώτο ή το τελευταίο φώνημα, (Καραντζής 2004).

Μέσω λεκτικών παιχνιδιών τα παιδιά μπόρεσαν να αναλύουν λέξεις σε φωνήματα Μέσω λεκτικών παιχνιδιών τα παιδιά μπόρεσαν να αναλύουν και συνθέτουν συλλαβές – λέξεις. Ειδικά με το παιχνίδι της φωνημικής σύνθεσης ,η σύνθεση των φωνημάτων βγήκε αβίαστα και τα παιδιά μπόρεσαν να αποκωδικοποιήσουν οποιαδήποτε λέξη, αρκεί να γνώριζαν τα γράμματα που την αποτελούσαν. (Lieberman 1990)

και συνθέτουν συλλαβές – λέξεις. Ειδικά με το παιχνίδι της φωνημικής σύνθεσης ,η σύνθεση των φωνημάτων βγήκε αβίαστα και τα παιδιά μπόρεσαν να αποκωδικοποιήσουν οποιαδήποτε λέξη, αρκεί να γνώριζαν τα γράμματα που την αποτελούσαν.(Lieberman 1990)

- Βοηθήθηκαν και στη γραφή, γιατί δεν παρέλειψαν γράμματα. η γραφή συνδέεται άμεσα με την ανάγνωση και τη φωνολογική επίγνωση. Νεότερες έρευνες θέλουν τη δεξιότητα γραφής και ανάγνωσης σε μία σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης (Πόρποδας 2011).
- Ακόμη και τα παιδιά που δυσκολεύτηκαν αρχικά στη γραφή, όταν η δασκάλα επεσήμανε ότι κάποιο «γραμματάκι» είχαν παραλείψει,

γυρνούσαν ανάποδα το μολυβάκι τους, έκαναν φωνημική κατάτμηση στη λέξη που είχαν κάνει λάθος και συμπλήρωναν το φώνημα που έλειπε. Αργότερα χρησιμοποιούσαν αυτό τον τρόπο, με το μολυβάκι, κάθε φορά που δυσκολεύονταν να γράψουν μια λέξη. Αποτέλεσμα είναι ότι κανένα παιδί δεν παρέλειπε γράμματα κατά τη γραφή, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

- Τα παιδιά διάβασαν γρήγορα άνετα και σωστά, έγιναν δηλαδή καλύτεροι αναγνώστες, Αυτό επιτεύχθηκε με την εσωτερίκευση των δραστηριοτήτων που το παιδί μπορεί να διαχειριστεί νοητικά, κατά την ανάλυση της φωνολογικής δομής των λέξεων. Έτσι επιτυγχάνεται η γρήγορη αποκωδικοποίηση και η καλύτερη ανάγνωση. (Mann 1992).
- Εντοπίσαμε γρήγορα μαθητές που δυσκολεύονταν στη μαθησιακή διαδικασία και μπορέσαμε να παρέμβουμε έγκαιρα και αποτελεσματικά, γιατί μπόρεσαν να βοηθηθούν και τα παιδιά με προβλήματα λόγου ή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς να ξεχωρίζουν από την ομάδα των συνομηλίκων τους, αφού οι ασκήσεις αφορούσαν όλη την τάξη και όχι τον καθένα προσωπικά.
- Αναπτύχθηκε το ομαδικό και συνεργατικό κλίμα στην τάξη, γιατί πολλές φορές στις ασκήσεις οι ρόλοι εναλλάσσονταν εναλλάσσονταν γεγονός το οποίο βοηθάει στην αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. (Ματσαγγούρας 1998).
- Τα παιδιά ένιωθαν χαρούμενα, γιατί μπορούσαν να διαβάζουν, ένιωθαν δυνατά, γιατί είχαν κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωση, άρα ήταν ικανά να διαβάσουν οποιαδήποτε λέξη. Η ανάγνωση αναδύθηκε ως μια αυτονόητη για τα παιδιά διεργασία, ενώ παράλληλα ανακάλυπταν έναν άλλο κόσμο, τον κόσμο της μάθησης και της γνώσης.
- Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ,βοηθήθηκαν ιδιαίτερα με τον τρόπο αυτό, γιατί έχοντας μικρή χωρητικότητα μνήμης

εργασίας, δεν μπορούσαν να μάθουν να διαβάζουν με την ολική μέθοδο, σύμφωνα με την οποία είναι γραμμένα πολλά από τα κείμενα του βιβλίου της Γλώσσας, ενώ με τη φωνημική επίγνωση κατέστησαν ικανά να κατακτήσουν το μηχανισμό της ανάγνωσης. (Porrodas 1998).

- Τα παιδιά ανακάλυψαν τον τρόπο που δομείται η συλλαβή, η λέξη ,ο γραπτός λόγος, γιατί έμαθαν να συνθέτουν τα φωνήματα και να διαβάζουν χωρίς να μαντεύουν τη λέξη. Αυτό επιτεύχθηκε με τη χρήση ψευδολέξεων (Ράπτης – Ράπτη 2001)
- Το κυριότερο όμως όλων είναι ότι τα παιδιά φαινόταν ευτυχισμένα, απαλλαγμένα από το άγχος αν θα διαβάσουν ή όχι, γιατί ανακάλυψαν, όπως μας είπαν, ότι η ανάγνωση είναι παιχνιδάκι και μάλιστα παιχνιδάκι που τους άρεσε πολύ να παίζουν.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παρέμβαση

62

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Για τα περισσότερα παιδιά η ικανότητα παραγωγής της λεπτής διάκρισης των φωνημάτων ξεκινά κατά το πρώτο σχολικό έτος. Στα περισσότερα παιδιά, η ικανότητα σύνθεσης των ήχων σε λέξεις αναπτύσσεται πριν από τις αναλυτικές δεξιότητες. Επομένως, είναι ευκολότερο για τα παιδιά να χωρίσουν τις λέξεις σε συλλαβές παρά σε φωνήματα (Lieberman & Lieberman, 1990).

Ερχόμενα όμως τα παιδιά να φοιτήσουν στην Πρώτη τάξη του Δημοτικού έρχονται αντιμέτωπα με ένα πολύ δύσκολο κομμάτι : την εκμάθηση της Ανάγνωσης και την παραγωγή γραπτού λόγου ή αλλιώς θα πρέπει να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν. Με δεδομένο την αιτιώδη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και Ανάγνωσης και ότι η φωνολογική επίγνωση όχι μόνο διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη σωστή μάθηση της Ανάγνωσης αλλά και είναι προϋπόθεσή της, κατασκευάστηκε ανάλογο υλικό με ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης το οποίο και θα παρατεθεί παρακάτω.

Με την παραδοχή ότι η λειτουργία της Ανάγνωσης είναι μία σύνθετη γνωστική λειτουργία που την συνθέτουν η Αποκωδικοποίηση και η Κατανόηση και ότι για να φτάσει ένα παιδί στην κατανόηση θα πρέπει να έχει κατακτήσει την Αποκωδικοποίηση, παρουσιάζουμε ενδεικτικές ασκήσεις οι οποίες βοηθούν στην ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας. Οι ασκήσεις αυτές μπορούν να γίνουν ομαδικά σε επίπεδο τάξης ή ατομικά σε εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. (Lie 1991, Schneider, et al. 1977, Πόρποδας 2000).

Ως υλικό των ασκήσεων αυτών χρησιμοποιήθηκαν αρχικά ψευδολέξεις ή αστείες λέξεις όπως τις ονομάζουμε και φωνήματα από το ελληνικό λεξιλόγιο

«Οι ψευδολέξεις είναι δομημένα σύνολα γραμμάτων ή συλλαβών, οι οποίες μοιάζουν καθ' όλα με λέξεις της ελληνικής γλώσσας χωρίς όμως σημασιολογικό περιεχόμενο π.χ (λίμη – τρίνο-ρίβεγμα). Έχοντας τα χαρακτηριστικά αυτά, οι γραπτές ψευδολέξεις μπορούν να αποκωδικοποιηθούν, αλλά δεν είναι δυνατόν να υποστούν παραπέρα

γνωστική επεξεργασία για την ανάσυρση του σημασιολογικού περιεχομένου δηλαδή της κατανόησης μιας έννοιας, γιατί απλούστατα δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο»²⁶

Χρησιμοποιώντας ψευδολέξεις είμαστε σίγουροι ότι τα παιδιά δεν μαντεύουν τις λέξεις αλλά τις αποκωδικοποιούν. Ακόμα και όταν τους ζητάμε προφορικά να χωρίσουν τις αστείες λεξούλες ή να κόψουν ένα κομμάτι τους, ελέγχουμε το επίπεδο της φωνολογικής τους επίδοσης και τα βοηθάμε να αναπτύξουν καλύτερα τη δεξιότητα της Αποκωδικοποίησης.

Σύμφωνα με τον **Bryant**, η ομοιοκαταληξία βοηθάει στην φωνολογική επίγνωση. Όπως ήδη έχει αναφερθεί για τα παιδιά είναι πιο εύκολη η συλλαβική παρά η φωνημική επίγνωση. Οι οι Sroehr & Smith (1973) μελετώντας το ρόλο που διαδραματίζει μονάδα του φωνητικού κέντρου²⁷ κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά στα πρώτα στάδια της αναγνωστικής διαδικασίας ομαδοποιούν γράμματα – φωνήματα σε σύνολα που σχηματίζουν ομάδες φωνητικών κέντρων δηλαδή σε συλλαβές *στα οποία προσδίδουν ανάλογη φωνολογική ταυτότητα.*

Έχοντας υπόψιν τα παραπάνω συνίσταται η εξάσκηση στη φωνολογική επίγνωση να αρχίσει με ασκήσεις συλλαβικής επίγνωσης και βαθμιαία να επεκτείνεται σε ασκήσεις φωνημικής επίγνωσης. Χρήσιμο είναι να χωρίζουν τις λέξεις σε συλλαβές και να επισημαίνουν τις ομοιότητες ή τις διαφορές αυτών.

²⁶ Εργαλείο Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α- Β Δημοτικού (Εργαλείο 1) σελ 22.

²⁷ για την Αγγλική γλώσσα που έγινε η έρευνα απαρτίζεται από ένα φωνήεν και ένα σύμφωνο για την ελληνική γλώσσα θα το ορίσουμε ως συλλαβή

Ενδεικτικές ασκήσεις για ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης .

Ασκήσεις

1. **Οδηγίες** : «Κάθε φορά θα σου λέω δύο μικρές λέξεις . Εσύ θα τις ακούς προσεκτικά, θα τις χωρίζεις σε κομματάκια χτυπώντας για κάθε κομματάκι ένα παλαμάκι π.χ πα- πι Μετά θα αποφασίζεις αν οι δύο αυτές λέξεις έχουν κάποιο κομμάτι που ακούγεται το ίδιο και στις δύο, ή αν ακούγονται τελείως διαφορετικά . Αν έχουν ένα κομμάτι ίδιο θα μου λες ΝΑΙ αν ακούγονται τελείως διαφορετικά θα μου λες ΟΧΙ Τέλος θα μου λες ποιο κομμάτι των λέξεων είναι ίδιο Στην συνέχεια δίνουμε 2-3 παραδείγματα (μήλο – μύτη), (χέρι, κάτω).

Ενδεικτικές λέξεις

Δέκα, δένω

πάνω, πανί

Τόπι, τώρα

ρέμα , μέσα

Μέρα , χώρα

μέλι , μέση

Φύλλο , σύκα

φέτα, χρώμα

2. Επισήμανση Ομοιοκαταληξίας.

Οδηγίες

Κάθε φορά θα σου λέω μία μικρή λέξη και αμέσως μετά θα σου άλλες δύο μαζί. Εσύ θέλω να ακούς όλες τις λέξεις και μου λες ποια από τις δύο λέξεις που σου είπα μαζί ακούγεται το ίδιο στο τελευταίο κομμάτι με τη λέξη που σου έχω πει πρώτα Παράδειγμα

(πόδι) βόδι – χώρα.

(γόμα) χέρι - πόμα

(ρότα) ρόδα – κότα

(ξύλο) μήλο - ξύδι

(τυρί) τύπος – κερί

(φύλλο) φύση – μήλο.

3. Διάκριση διαφορετικής λέξης

Οδηγίες

«Κάθε φορά θα σου λέω τρεις διαφορετικές λέξεις . Οι δύο από αυτές έχουν ένα κομμάτι που ακούγεται το ίδιο, ενώ μία λέξη ακούγεται τελείως διαφορετικά. Εσύ θα ακούς προσεκτικά και τις τρεις λέξεις και θα προσπαθείς να βρεις αυτή που διαφέρει από τις άλλες και θα μου λες αυτή την διαφορετική λέξη.

Δίνονται παραδείγματα (τόπι, τότε , γάλα.)

Ενδεικτικές λέξεις

Γάλα , γάτα **μέλι.**

Τρέχω, τρένα, **κρασί**

Μάτι, δέκα, δέμα

μέσα, **βόδι,** μένω

Πόδι, βόδι, **μένω**

μήλο, χέρι, ψάρι.

Μπορούμε να επεκτείνουμε την δραστηριότητα αυτή λέγοντας στα παιδιά να εντοπίσουν στις λέξεις που έχουν κοινή συλλαβή ποια είναι η κοινή συλλαβή Θα ήταν χρήσιμο κάθε φορά να λέμε στα παιδιά να χωρίζουν τις λέξεις σε συλλαβές χτυπώντας παλαμάκια για κάθε συλλαβή.

Άσκηση με ψευδολέξεις.

Οι ασκήσεις αυτές να θυμίσουμε δίνονται **μόνο προφορικά και με την μορφή παιχνιδιού**. Τα παιδιά μπορούν να παίξουν τους μάγους ή τις μάγισσες και να παίζουν με τις λέξεις. Αρχικά χρησιμοποιούμε ψευδολέξεις που τις ονομάζουμε «αστείες λεξούλες», οι οποίες αρέσουν και στα παιδιά.

Ασκήσεις

(όλες οι ασκήσεις γίνονται μόνο προφορικά)

1. Ακούω προσεκτικά τις παρακάτω αστείες λεξούλες και τις επαναλαμβάνω αργά και καθαρά

βέο χωρένα αρίπετο

έλο ψαρίνε δαστέκι

σέκρο ίφερμα υνήλερα

Υβρα γισόβεστα τοργαδέκι

σφέκης κρησπόδη θονέφλη

Τώρα χωρίζω τις παραπάνω αστείες λέξεις σε φωνούλες, χτυπώντας, το μολύβι μου ελαφριά στο θρανίο μία φορά για κάθε φωνούλα (φωνολογική κατάτμηση) .

2. Τώρα θα ακούσεις πραγματικές λέξεις Χώρισε τις λέξεις αυτές που θα ακούσεις σε συλλαβές και προσπάθησε να βρεις ποιες έχουν την ίδια συλλαβή στο τέλος και ποια είναι η ίδια συλλαβή

πανί – πάνω / θέση - μέση / καλάμι – σαλάμι / βόδι, πόδι/

σάλι – σάλος / μέση – μέσο / μικρό – νερό.

Ασκήσεις επιγλωσσικής επίγνωσης

Κάθε φορά θα σου λέω δύο μικρές λέξεις . Εσύ θα τις ακούς προσεκτικά και θα αποφασίζεις αν οι δύο αυτές λέξεις έχουν κάποιο κομμάτι που ακούγεται το ίδιο τότε θα μου λες ΝΑΙ . Αν όμως ακούγονται τελείως διαφορετικά τότε θα μου λες ΟΧΙ . Στις λέξεις που έχουν το κάποιο ίδιο κομμάτι θέλω να μου λες ποιο είναι.

(σε επίπεδο συλλαβής)

Δέκα	δέμα	μισός	σήμα
Τόπο	τόπι	μέσα	μέρα
Ρίζα	ρέμα	χέρι	χέλι
Φύλλο	φελλό	βίδα	βίλα

(σε επίπεδο φωνήματος)

Το	τα	με	μα
Σα	φα	βι	θι
Λα	λε	δυο	δο
Φως	την	πες	γιες
Γης	πως	ταν	δεν

68

Επισήμανση Ομοιοκαταληξίας

Κάθε φορά θα σου λέω μία μικρή λέξη και αμέσως μετά θα σου λέω άλλες δύο λέξεις μαζί. Εσύ θα ακούς όλες τις λέξεις προσεκτικά και θα μου λες ποια από τις δύο λέξεις που σου είπα μαζί , ακούγεται το ίδιο στο τελευταίο της κομμάτι, την κατάληξη, με τη λέξη που σου είπα πρώτα .

(πόδι) , βόδι , χώμα / (φέτα) , τυρί , μετά /(ρέμα) , δέμα , μήλο.

4. Κατάτμηση λέξεων στα δομικά τους στοιχεία

«Κάθε φορά θα σου λέω μία λέξη . Εσύ θα την ακούς προσεκτικά και στην συνέχεια θα την χωρίζεις σε φωνούλες χτυπώντας το μολύβι σου στο θρανίο μία φορά για κάθε φωνούλα. Δίνουμε παραδείγματα γ/ά/λ/α μ/έ,/σ,/η»

Ενδεικτικές λέξεις

Γάλα, μέλι, ψωμί, μήλο, καλάθι, φαγητό, πατάτα, πανί, σάλι, σήμερα,

Ανάλογες οδηγίες με τις προηγούμενες και ανάλογα παραδείγματα μπορούν να δοθούν και στην άσκηση που ακολουθεί .

Ενδεικτικές λέξεις

Το , να, γη, φως, μας, στο, σας έλα, γάλα.

5. Απαλοιφή τμήματος από τη λέξη.

Απαλοιφή συλλαβής

«Κάθε φορά θα σου λέω μία λέξη και αμέσως μετά θα σου λέω ένα κομματάκι της λέξης το οποίο θα πρέπει να το βγάλουμε από τη λέξη . Εσύ θα ακούς προσεκτικά τη λέξη και το κομματάκι που πρέπει να βγάλουμε και θα μου λες το υπόλοιπο μέρος της λέξης που μένει αν βγάλουμε από αυτή το κομματάκι που σου είπα» Δίνονται αρκετά παραδείγματα για να γίνει κατανοητή η άσκηση Π.χ γάλα κόβω το «γα», τι μένει ; Μένει το «λα».

με-ση (με)

με-νω (νω)

ρό-δα (ρο)

βό-δι (δι)

φέ-τα (φε)

ξύλ-ο (λο)

με-ρα (με)

δε-μά-τι (μα)

κα-λά-θι (θι)

κα-πέ-λο (πε)

Στην παρένθεση έχουν επισημανθεί οι συλλαβές που «κόβουμε» και πετάμε κάθε φορά

Απαλοιφή φωνήματος

Δίνονται ανάλογες οδηγίες, μόνο που εδώ κόβουμε την φωνούλα από την λέξη . Η φωνούλα που «κόβουμε και πετάμε» είναι στην παρένθεση.

Μα (μ) το (τ) θα (θ) αν (ν) φως (φ) μες (ς)

Στο (σ) μες (ς) έλα (έ) τώρα (τ) όλα (α) τότε (ε).

5. Αντιστροφή λέξης - Αντιστροφή φωνήματος .

«Κάθε φορά θα σου λέω μία μικρή λέξη που έχει δύο κομματάκια . Εσύ θα ακούς προσεκτικά τη λέξη και θα μου τη λες ανάποδα, δηλαδή αρχίζοντας από το τελευταίο κομματάκι προς το πρώτο.»

Δίνουμε παραδείγματα όπως χέ-ρι – ρι- χε , πά- νω – νω-πα

Μέλι , κύμα γάλα , τώρα, μέσα, κάτω, ζώνη, ρέμα, πίνω , φασόλι .

Η άσκηση αυτή αρέσει πολύ στα παιδιά , την βρίσκουν πολύ διασκεδαστική και την κάνουν ευχάριστα.

Αντιστροφή φωνήματος

Δίνονται ανάλογες οδηγίες και παραδείγματα

Ξεκινάμε με ψευδολέξεις μορφής Σ- Φ και σταδιακά προσθέτουμε ένα σύμφωνο

Αν , αχ, το, με , θα , σε , μα, λα μες (σεμ) , την (νητ)

Ασκήσεις αντικατάστασης φωνημάτων

Παίζουμε ένα παιχνίδι με τα παιδιά. Τους λέμε πως είναι μάγισσες ή μάγοι και με το μαγικό τους ραβδί θα πρέπει να αλλάξουν τις λέξεις.

Για παράδειγμα : Πώς η Λόλα θα γίνει όλα ? Τι θα τις πάρει ο μάγος με το μαγικό ραβδί του ;

Ενδεικτικά παραδείγματα

- Πώς η **Ρ**ένα θα γίνει **Λ**ένα?
- Πώς η **Λ**όλα θα γίνει **κ**όλλα?
- Πώς η γά**τ**α θα γίνει γά**λ**α
- Πώς το κου**ν**έλι θα γίνει κου**ρ**έλι
- Πώς ή **Τ**ίνα θα γίνει **Δ**ίνα
- Πώς η πί**σ**τα θα γίνει πί**τ**σα

Αυτή η άσκηση μπορεί να γίνει ομαδικά με τη μορφή παιχνιδιού



ΠΑΙΖΩ ΜΕ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ !!! (προφορικά)

Κάθε φορά θα σου λέω δύο μικρές λέξεις . Εσύ θα τις ακούς προσεκτικά και θα αποφασίζεις αν οι δύο λέξεις έχουν κάποιο κομμάτι που ακούγεται το ίδιο ή είναι διαφορετικό. Αν το κομμάτι είναι ίδιο θα μου λες «Ναι» και θα βρίσκεις που μοιάζουν οι δύο λέξεις . Αν ακούγονται διαφορετικά, τότε θα μου λες «Όχι». Έτοιμοι ; Πάμε !!!

μένω --- μέσα ξέρω ---- ήξερα χώμα ---- πόμα .
 μάτι ----- ρέμα νερό ----- κερι ρύζι ----- χώμα
 κύμα ---- φέτα καιρός ----- μικρός πεπόνι ---μακαρόνι
 σαλόνι --- πατάτα ήθελα ---- άθελα πανέρι---- αστέρι .

ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ ΟΜΟΙΟΚΑΤΑΛΗΞΙΑΣ

Οδηγίες

- ✓ Θα σου λέω μία μικρή λέξη και αμέσως μετά άλλες δύο λέξεις μαζί. Εσύ θα ακούς όλες τις λέξεις προσεκτικά και θα μου λες ποια από τις δύο λέξεις που σου είπα μαζί ακούγεται το ίδιο στο τελευταίο κομμάτι δηλαδή στη κατάληξη με την πρώτη λέξη που σου είχα πει πρώτα. Για παράδειγμα (ρόδα) βίδα μέλι
- ✓ Βρες και πες τις λέξεις που έχουν Την ίδια κατάληξη μ' αυτές που σου λέω κάθε φορά Μετά γράψε μια λέξη δική σου λέξη που να κάνει ομοιοκαταληξία με κάθε μία από τις λέξεις που είναι σε πλαίσιο

(μετά) μέσα πέτα
 (μήλο) σκύλο μισό
 (γάλα) ξύλο μήλα
 (γάτα) γάλα κότα
 (μέση) μέρα γεύση

Βόδι
Ρέμα
Μέσα
Θέση
Μέλι

Ασκήσεις φωνολογικής σύνθεσης

Οδηγίες

Θα παίξουμε ένα παιχνίδι. Θα σου λέω εγώ λέξεις με το δικό μου τρόπο και εσύ θα μαντεύεις ποια λεξούλα σου είπα. Στην αρχή θα λέμε αστείες λεξούλες και μετά θα λέμε πραγματικές. Αν νικήσεις θα λες εσύ λεξούλες με το δικό σου τρόπο και θα μαντεύω εγώ τι λέξη μου είπες. Είσαι έτοιμος/η ? Ξεκινάμε Πρώτα θα κάνουμε μερικά παραδείγματα

λ-ο-ν Τι λεξούλα σου είπα ? π-α-ς Τι λεξούλα σου είπα ?

Αφού βεβαιωθούμε ότι το παιδί κατάλαβε το παιχνίδι αρχίζουμε με ψευδολέξεις και σταδιακά περνάμε στις πραγματικές λέξεις. Αφήνουμε το παιδί να κερδίσει και αντιστρέφουμε τους όρους. Ομαδικά μπορεί να βάλετε δύο παιδιά να παίξουν αυτό το παιχνίδι με εναλλασσόμενους ρόλους. Ξεκινάμε από σύμφωνο φωνήεν σύμφωνο και φτάνουμε μέχρι Σ- Φ- Σ -Φ και Σ - Φ - Σ- Φ -Σ -Φ .

Αυτή η άσκηση βοηθάει πολύ στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και διευκολύνει την διαδικασία της Ανάγνωσης γιατί μαθαίνει στα παιδιά το μηχανισμό να αποκωδικοποιούν τις λέξεις που διαβάζουν. Ακόμη ασκεί τη μνήμη εργασίας γιατί τα παιδιά καλούνται να συγκρατήσουν από τρία μέχρι έξι στοιχεία.

Παραδείγματα

φ-ο-π ,/ σ-τ-α ,/ τ-σ-α , /λ-ε-μ, / π-ε-μ-ι / μ-ο-λ-ι / π-ι-τ-α/

λ-ε-ν-ε/ τ-ο-π-ι / π-ο-τ-α-μ-ι / κ-ο-τ-α/ κ-α-ν-α-τ-α.

Παιχνιδόλεξα (προφορικά)

Μία άλλη άσκηση που αρέσει πολύ στα παιδιά είναι τα Παιχνιδόλεξα. Βασίστηκε στα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας και ζητάει από τα παιδιά να παίζουν με ομοιοκαταληξίες, με τονισμό των λέξεων με σύνθεση. και με παραγωγή Γίνεται προφορικά από το σύνολο της τάξης, ενδείκνυται για την Α τάξη ή ακόμα και για παιδιά του Νηπιαγωγείου . Είναι διασκεδαστική άσκηση και βοηθάει τα παιδιά τα οποία προβλήματα λόγου. Μπορεί να γίνει καθημερινά , είτε το πρωί πριν ξεκινήσει το μάθημα είτε όταν παρατηρεί ο/η εκπαιδευτικός σημάδια κόπωσης στην ομάδα της τάξης. Μπορεί να συνδυαστεί και με τις ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης.

Παραδείγματα

Με το **μη** και με το **λο** έφτιαξα ένα Αν του βάλω και μια πίτα θα φάω μία

Ο αδελφός μου ο μικρός κάτι δεν έκανε σωστά και έγραψε αντί για **φακές -- φάκες** Τι έκανε σωστά ? Τι άλλαξε ?

Πάρε ένα λεμόνι βάλτο σε μια κούπα και φτιάξε μία

Αν από τη **δασκάλα** κόψεις την πρώτη συλλαβή τότεη δασκάλα θα ανέβει στη

Τι θα βάλω στο **παπί** για να γίνουν πολλά

Τι θασκάσω στο **μπαλό** για να βγει ένα**σαλό**?

Το **σαλάμι** έχασε το **σ** και βρήκε το **κ** έμεινε(καλάμι)

Ο **γέρος** έχασε τον τόνο και **έγινε γερός**

Πώς το **ζάρι** θα γίνει **ψάρι**

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Τα παρακάτω κείμενα είναι πρωτότυπα Είναι βασισμένα στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές στο Τμήμα Ένταξης. Έχουν δουλευτεί με παιδιά που είχαν σύνθετες μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία ακόμα και αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Είναι μικρά, με εύκολες λέξεις, όμως που πάντα έχουν ένα ολοκληρωμένο νόημα

Έχουν στόχο εκτός από την βελτίωση της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης την κατανόηση. Όπως ήδη έχει επισημανθεί ο τελικός στόχος της ανάγνωσης είναι η κατανόηση. Ακόμη ο ρόλος της κατανόησης των πληροφοριών που προσλαμβάνουμε στην τελική μάθηση και η μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών που προσλαμβάνουμε μέσω της Ανάγνωσης, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική και τη διδακτική πραγματικότητα, την απόκτηση των γνώσεων και την πορεία του παιδιού μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Για το λόγο αυτό όλα τα κείμενα περιλαμβάνει πάντα ερωτήσεις κατανόησης είτε με τη μορφή ερωτήσεων είτε με τη συμπλήρωση «κλειδιά», είτε με τη μορφή απαντήσεων πολλαπλής επιλογής. Με αυτό τον τρόπο βοηθάμε τα παιδιά να ασκήσουν την εργαζόμενη και τη σημασιολογική τους μνήμη, διασκεδάζοντας, ενώ ταυτόχρονα επιτελείται ο κύριος σκοπός της Ανάγνωσης, η κατανόηση.

Μερικά κείμενα που είναι γραμμένα με ομοιοκαταληξία (όπως ο Ξηφίας το ξεφτέρι) βασίστηκαν σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν από τους Bryant, Bradley, Maclean, & Crosland (1989) οι οποίες έδειξαν την ύπαρξη μιας δυνατής σχέσης μεταξύ της ικανότητας αναγνώρισης της ομοιοκαταληξίας από την ηλικία των τριών ετών και της αναγνωστικής και ορθογραφικής μετέπειτα επίδοσης τους τρία χρόνια αργότερα. Ένας αριθμός τέτοιων μελετών έχει ενισχύσει την αξία που έχουν τα παιχνίδια ομοιοκαταληξίας για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημέρωσης (Bryant, Bradley, Maclean, & Crossland, 1989; Bradley, 1990).

Τα κείμενα αυτά είναι γραμμένα σύμφωνα με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην κατανόηση ενός κειμένου, όπως αυτοί προκύπτουν από σχετικές έρευνες και αντίστοιχες βιβλιογραφικές αναφορές. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής :

1. Το λεξιλόγιο του κειμένου θα πρέπει να είναι ανάλογο της ηλικίας του μαθητή και των εμπειριών του.
 2. Η συντακτική δομή του θα πρέπει να είναι απλή με μικρές προτάσεις έτσι ώστε να διευκολύνεται ο μικρός αναγνώστης.
 3. Το θεματικό περιεχόμενο, θα πρέπει να είναι κοντά στα περιεχόμενα και στα ενδιαφέροντα των μαθητών απευθύνεται, να στηρίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις, τους να είναι επίσης ευχάριστο για να αυξήσει το ενδιαφέρον του μικρού αναγνώστη και να ενδυναμώνει τις γνωστικές του δυνατότητες.
 4. Ο τίτλος του κειμένου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και λειτουργεί σαν γνωστικό σχήμα «το οποίο διευκολύνει τον αναγνώστη καθώς διαβάσει να συνδέει τις επιμέρους πληροφορίες του κειμένου και συνεπώς να οικοδομεί την κατανόησή του». Πόρποδας 2004.
 5. Η παρουσία εικόνας ή σχεδίου διευκολύνει τον αναγνώστη κατανοήσει καλύτερα και να συγκρατήσει στην μνήμη του το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου. Παράλληλα η εικόνα λειτουργεί όπως και ο τίτλος σαν γνωστικό σχήμα – πλαίσιο που βοηθάει στην κατανόηση του κειμένου
- Η μορφοποίηση, το είδος της γραμματοσειρά, το αν είναι καλογραμμένο, το να έχει μικρό και ωραίο περιεχόμενο για να μη κουράσει αλλά να διασκεδάσει το μικρό αναγνώστη.

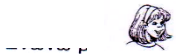
Κατ' επέκταση και βασιζόμενοι στις εμπειρίες και στις προσλαμβάνουσες των παιδιών, προσπαθήσαμε τα κείμενά μας να είναι ευχάριστα και μικρά σε μέγεθος για να μην κουράζονται οι μικροί μαθητές. Αναλυτικότερα, σε κάποια κείμενα υπάρχουν σταυρόλεξα τα οποία καλούνται τα παιδιά να συμπληρώσουν με λέξεις μέσα από το κείμενο οι οποίες απαντούν στις ερωτήσεις κατανόησης. Ο τύπος αυτός

ασκήσεων είναι πολύ χρήσιμος και για τους μαθητές που δυσκολεύονται στη φωνολογική επίγνωση, ή που παραλείπουν γράμματα ή δεν γράφουν ορθογραφημένα. Ενδεικνύται επίσης να χρησιμοποιηθεί σε μαθητές της Β & Γ τάξης αλλά και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε Τμήμα Ένταξης. Μπορεί επίσης να δοθεί εξατομικευμένα αλλά και ομαδικά. Για μαθητές τους της Β & Γ τάξης μπορεί ωστόσο να εμπλουτιστεί και με άλλες ερωτήσεις κατανόησης ή με παραγωγή γραπτού λόγου.

Ενδεικτικά έχουμε παραθέσει ένα κείμενο με κάποιες εικόνες τις οποίες τα παιδιά καλούνται να τις βάλουν σε σταυρόλεξο και να βρουν κρυμμένη λέξη. Αυτή η άσκηση βοηθάει τόσο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου όσο και στην ορθογραφία των λέξεων. Η δραστηριότητα αυτή αρέσει πολύ στα παιδιά και μπορούμε να την επεκτείνουμε με ερωτήσεις κατανόησης ή να γίνει αφόρμηση και έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση ή για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Αναγνωστική καρτέλα

Τι φαγητό θα φάμε μαμά ;



Θα φάμε φακές .



Εμένα μου αρέσουν τα μακαρόνια έλεγε η Άννα.



Εγώ θέλω μηλόπιτα έλεγε ο Πάνος .



Αν φάτε τις φακές σας περιμένει ένα κομμάτι
μηλόπιτα .



Γιούπι !!!!! φώναξαν τα παιδιά .

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Τι φαγητό ετοίμασε η μαμά ;

.....

2. Σε ποιο παιδάκι αρέσουν τα μακαρόνια;

.....

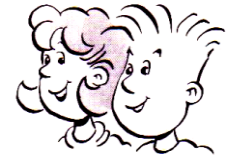
3. Ποιο παιδάκι θέλει μηλόπιτα;

.....

4. Πότε είπε η μαμά ότι τα παιδιά θα φάνε μηλόπιτα;

.....

Μεσημέρι γύρω από το τραπέζι



«Σήμερα θα φάμε όλοι μαζί,» είπε η μητέρα. Τι φαγητό έχουμε μαμά;

Είναι έκπληξη Τζένη !!

«Άσε να μαντέψω ! Μακαρόνια με κιμά», είπε ο Ζανής.

«Όλα τα φαγητά πρέπει να τα τρώμε παιδιά μου,» είπε η μαμά.

«Ακόμα και τις φακές ;» ρώτησε η Τζένη.

«Φυσικά» απάντησε η μητέρα . Είναι πολύ θρεπτικό φαγητό

«Λοιπόν θα μας πεις τι φαγητό έχουμε μαμά» ρώτησε ο Ζανής

Δεν το βρήκατε ! Σας ετοίμασα παστίσιο

«Α !!!!Τέλεια .Είσαι η καλύτερη μαμά του κόσμου» είπαν τα παιδιά με μία φωνή.

79

Ερωτήσεις κατανόησης



1. Ποια είναι τα ονόματα των παιδιών
.....
2. Ποιο φαγητό για την μαμά είναι πολύ θρεπτικό;
.....
3. Τι φαγητό τελικά είχε ετοιμάσει η μαμά ;
.....
4. Ποιο είναι το δικό σου αγαπημένο φαγητό;
.....

Γράψε μία συνταγή μαγειρικής Ζήτησε από την μαμά σου να σε βοηθήσει

Τίτλος

.....

ΥΛΙΚΑ

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

Οδηγίες (Πώς θα φτιάξω το φαγητό)

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

Χρόνος : (Πόση ώρα θα ψήσω το φαγητό) ;

.....

Βρίσκω λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια με :

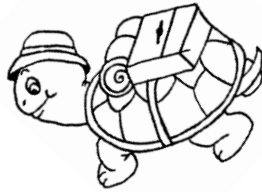
μάγειρας

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

Ζάχαρη

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

Διαβάζω δυνατά το κείμενο για να το ακούσουν οι συμμαθητές μου και η δασκάλα μου



Ο Χίπο το χελωνάκι μας κάθε μέρα παίρνει την σάκα του και ξεκινάει για το σχολείο. Ξέρετε παιδιά τι έχει μέσα η σάκα του Χίπο; Έχει τοστ με λάχανο και καρότο . Του αρέσει πολύ αυτό το τοστ.

Δεν βλέπει την ώρα να έρθει το διάλειμμα για να παίξει με τους φίλους του και για να φάει το αγαπημένο του δεκατιανό.

Τα μαθήματα δεν του πολυαρέσουν γιατί τον κουράζουν.

Όταν έχει καλό καιρό δεν έχει καθόλου όρεξη για μάθημα. Το μυαλό του είναι στην αυλή και στα παιχνίδια.

81

Για να δω τι θυμάμαι από ότι διάβασα

1. Τι τρώει για δεκατιανό το Χίπο;
 - Α ένα τοστ
 - Β ένα τοστ με λαχανικά
 - Γ ένα τοστ με λάχανο και καρότο.

2. Δεν του αρέσουν τα μαθήματα.
 Α γιατί... τον κουράζουν
 Β γιατί... Βαριέται
 Γ γιατί... θέλει να φάει το αγαπημένο του δεκατιανό.
3. Τι κάνει ο Χίπο όταν έχει καλό καιρό;
 Α Πηγαίνει στο σχολείο.
 Β Έχει το μυαλό του στο διάλειμμα
 Γ Έχει το μυαλό του στα μαθήματα .

Αντιστοικίζω την μία λεξούλα με μια άλλη που να σημαίνει το ίδιο πράγμα

Πλοίο	Πανέρι
Σάκα	Μαζεύω
Καλάθι	Τσάντα
Συλλέγω	Καράβι
Αυτοκίνητο	κτίριο
Σπίτι	αμάξι



(Για μαθητές που δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν το ξ ή δυσκολεύονται στην εκφορά του)

Ο ΞΙΦΙΑΣ Ο ΞΕΦΤΕΡΗΣ

**Ο ξιφίας είναι ξεφτέρης
 ξέρει πάντα να ξεφεύγει
 Του αρέσει να κολυμπά
 μες στα ήσυχα βαθιά νερά .
 Όποιος όμως τον θυμώσει
 άσχημα θα το πληρώσει
 Με την μύτη του ευθύς θα τον καρφώσει
 Ο ξιφίας ο Ξεφτέρης είναι έξυπνος πολύ,
 σαν εσένα έξυπνο παιδί!!!!**



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Γιατί λέμε το ξιφία ξεφτέρη;

2. Που κολυμπάει ο ξιφίας ;

3. Τι θα γίνει αν κάποιος τον θυμώσει;

Σκέψου και πες λέξεις με Ξ ξ

Διαβάσω το κείμενο προσεκτικά

Η χελώνα ζει στο δάσος .

Είναι ήσυχο ζώακι , τρώει χορταράκια και έχει τέσσερα

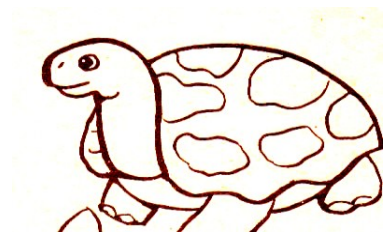
μικρά ποδαράκια. Περπατάει αργά γιατί κουβαλάει το

σπίτι της . Άμα δει κανένα μεγάλο ζώο που την

κυνηγάει, κρύβεται στο καβούκι της και δεν βγαίνει

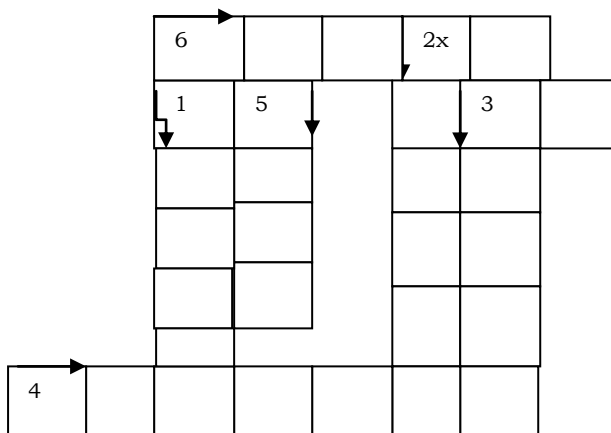
μέχρι να περάσει ο κίνδυνος . Τι καλό και ήσυχο ζώακι

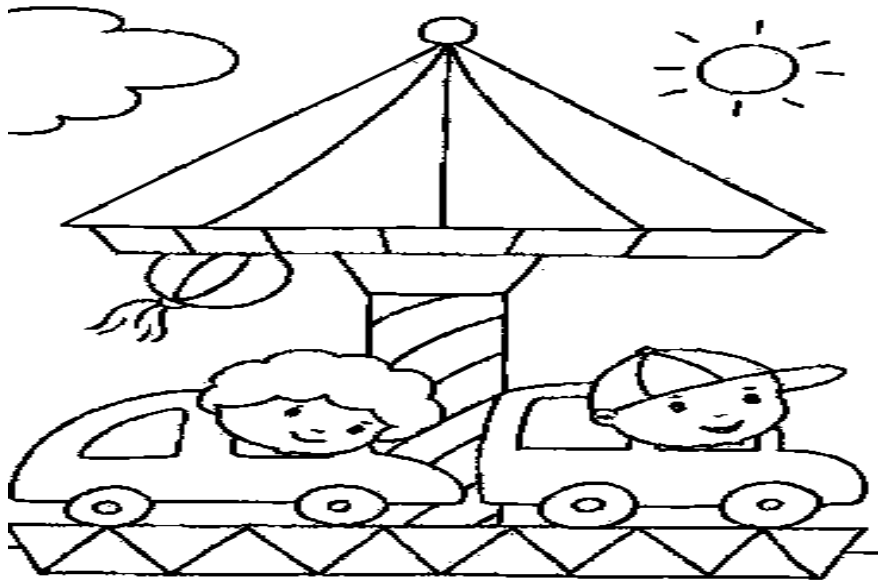
που είναι η χελώνα .



Τώρα απαντώ στις ερωτήσεις συμπληρώνοντας τις λέξεις στο σταυρόλεξο.

1. Εκεί ζει η χελώνα
2. Τι τρώει η χελώνα;
3. Τι κουβαλάει η χελώνα;
4. Που κρύβεται όταν την κυνηγάνε;
5. Πως περπατάει η χελώνα;
6. Τι ζώακι είναι η χελώνα ;





Ο Λευτέρης την Κυριακή πήγε στο λούνα - παρκ .
 Πήρε το φίλο του και μπήκανε στα αυτοκινητάκια .
 Στον Λευτέρη αρέσει πολύ να παίζει με τα
 αυτοκινητάκια, να τα οδηγεί. Μετά πήγαν και κάθισαν
 σε ένα ωραίο ζαχαροπλαστείο . Ο Λευτέρης έφαγε
 παγωτό και ο φίλος του έφαγε σοκολάτα . Όταν
 βράδιασε γύρισαν με τους γονείς του στο σπίτι .

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Πότε πήγε ο Λευτέρης στο λούνα παρκ ;

2. Με τι παιχνίδια έπαιξε ο Λευτέρης ;

3. Τι έφαγαν τα παιδιά στο ζαχαροπλαστείο;

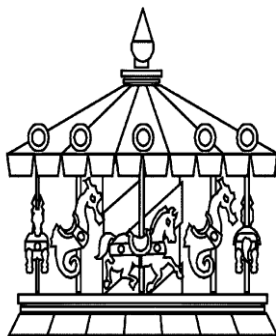
.....

4. Πότε γύρισαν στο σπίτι;

.....

Γράφω τις ημέρες της εβδομάδας και δίπλα τι συνηθίζω να κάνω την αντίστοιχη μέρα

Ημέρες	Τι κάνω (δραστηριότητες)
Κ.....
Δ.....
Τ.....
Τ.....
Π.....
Π.....
Σ.....



Ο ΠΕΤΡΟΣ ΚΑΙ Η ΨΙΨΙΝΑ



---Έλα Ψιψίνα να ένα ψάρι

---Νιάου Νιάου Τι νόστιμο ψάρι έλεγε η ψιψίνα.

___ Μαρία που είναι τα άλλα ψάρια;

___ Είναι μέσα στο ταψί Πέτρο

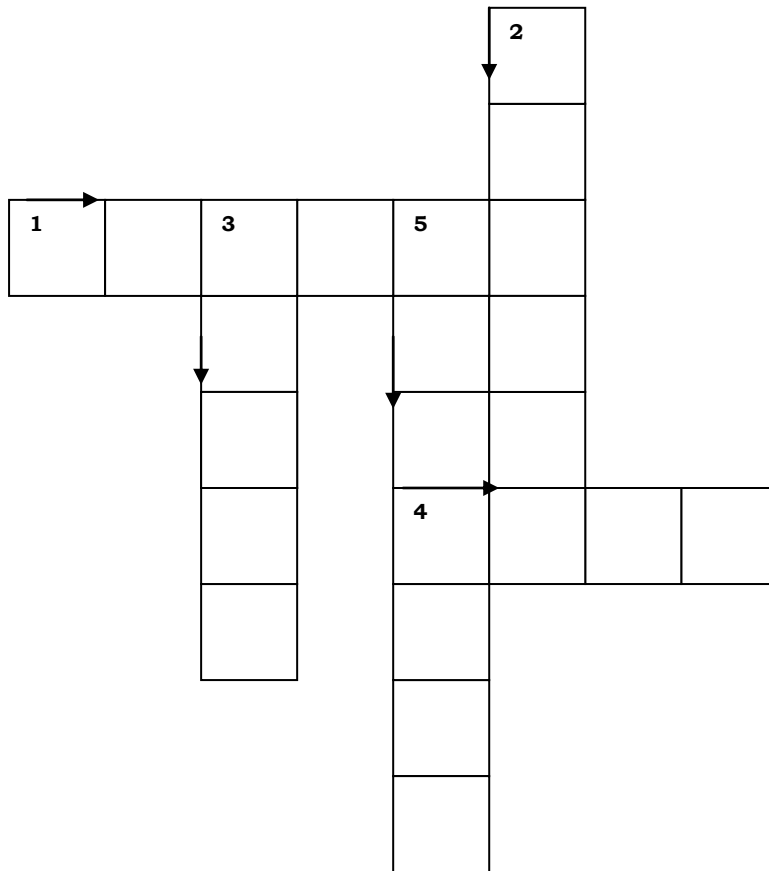
___ Πέτρο , μην δώσεις άλλο ψάρι στην Ψιψίνα, έλεγε η Μαμά .«Μετά τι θα φάμε;» Ρώτησε τον Πέτρο η μαμά .

___ Καλά μαμά απάντησε ο Πέτρος .

___ Παιδιά ελάτε για φαγητό , έχουμε νόστιμα ψάρια έλεγε η μητέρα.

Συμπληρώνω το σταυρόλεξο

1. Πώς λέγανε τη γατούλα ;
2. Πως κάνει η γατούλα ;
3. Τι φαγητό είχαν τα παιδιά ;
4. Πού ήταν τα ψάρια ;
5. «Έχουμεψάρια» έλεγε η μαμά



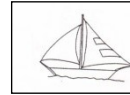
Γράφω και διαβάζω λεξούλες συμπληρώνοντας τα τις φωνούλες **ξ/ή ζ / φ ή ψ** που λείπουν.


.....ύλο ,έρω ,έρω ,ώνη ,έστη ,
άρι ,ένος ,ατην ,ωγραφιάίφος
ιφίας,άρι.



ΠΑΙΖΩ ΜΕ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ

Διάβασε το παρακάτω κείμενο και αντικατέστησε τις εικόνες με λέξεις . Στη συνέχεια γράψε τις λέξεις με τη σειρά που δείχνουν οι αριθμοί στις εικόνες συμπληρώνοντας το σταυρόλεξο .Αν έχεις γράψει σωστά τις λέξεις θα βρεις στο 8 κάθετα το όνομα του νησιού που πήγαν τα παιδιά διακοπές . Καλό ταξίδι μικρέ μου αναγνώστη



Το καλοκαίρι πήγαμε διακοπές με το 1



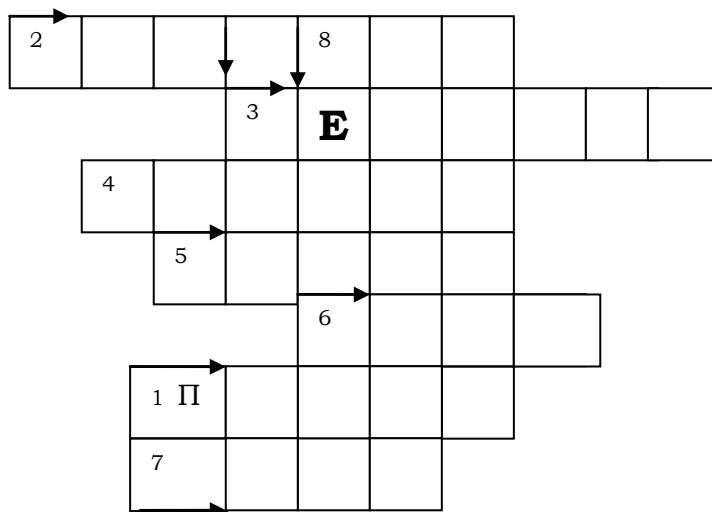
Το ταξίδι ήταν υπέροχο. Η 2  ήταν ήσυχη .

Τα 3  χαρούμενα ταξίδευαν μαζί μας και μας κρατούσαν συντροφιά .Στον ουρανό οι 4 

έκαναν παρέα στον 5  που είχε ξεκινήσει το μοναχικό του ταξίδι. Πλησιάζοντας στο λιμάνι είδαμε το

6  να αναβοσβήνει. Ήταν σαν να μας υποδεχόταν με χαρά. Μπροστά μας απλωνόταν το 7  με

τα άσπρα σπιτάκια του «Καλές διακοπές» στηνείπαμε με μία φωνή τα παιδιά.



Τώρα απαντώ στις παρακάτω ερωτήσεις

1. Που στέκεται ο αφηγητής ή η αφηγήτρια ;

.....

2. Τι κρατούσε στο χέρι της;

.....

3. Τι κρατούσε ο μπαμπάς στα χέρια του;.....

4. Τι ξεχώριζε στην εμφάνιση του μπαμπά;.....

Συμπληρώνω τις παρακάτω προτάσεις



Ο καστανάς ψήνει

Το γάλα το παίρνουμε από την κ.....

Ποτίζουμε τη γλάστρα με το

Ο ξυλοκόπος κόβει τα ξύλα με το τ.....

Έπλυνε τα χέρια του και τα σκούπισε με την



ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΡΤΕΛΑ

Το Φθινόπωρο είναι μία από τις τέσσερις εποχές του χρόνου.

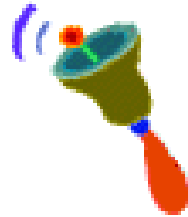
Ο καιρός αλλάζει, τα φύλλα πέφτουν από τα δέντρα .

Αρχίζουν τα πρωτοβρόχια.

Αγόρια και κορίτσια γυρίζουν στα σχολεία .

Ο μούστος γεμίζει τα βαρέλια και ο αέρας μυρίζει κάστανα, χρυσάνθεμα και νοτισμένο χώμα.

Καλώς μας ήρθες Φθινόπωρο !!!!!!!!!!!



92

Ξέρεις ποιες είναι οι εποχές του έτους;

Α.....

Κ.....

Φ.....

Χ.....

Ας δούμε τώρα αν ξέρουμε τι σημαίνουν οι λέξεις

Μούστος

Πρωτοβρόχια

Χρυσάνθεμα

Νοτισμένο χώμα



Γράφω τους μήνες του Φθινοπώρου θυμάμαι και ότι κάθε εποχή έχει 3 μήνες !!! και ο **Ο..... δεν έχει μ**

Σ..... Ο..... Ν.....

ΣΗΜΕΙΩΣΗ :

Το παραπάνω κείμενο ενδείκνυται για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δεν μπορούν να μάθουν τις εποχές και τους μήνες. Δυσκολεύονται δηλαδή στη χρονική ακολουθία. Αν όμως επιμερίσουμε τους μήνες στις εποχές, μπορούν να θυμούνται 3 μήνες – στοιχεία κάθε φορά και να κάνουν αντιστοίχιση με κάθε εποχή, διευκολύνουμε να συγκρατήσουν καλύτερα τα στοιχεία αυτά στη μνήμη εργασίας τους, να τα κωδικοποιήσουν και να τα περάσουν στη σημασιολογική τους μνήμη.

Ένας άλλος τρόπος να μπορέσουν τα παιδιά να μάθουν τους μήνες είναι να τους συνδέσουν με κάποιο γεγονός. (Βλέπε τις παρακάτω ασκήσεις).

Επίσης το παραπάνω κείμενο έχει και λεξιλογική άσκηση για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών.

Μπορεί επίσης να δουλευτεί και από το σύνολο των μαθητών της Β τάξης ως εναλλακτική άσκηση για το Φθινόπωρο.

Τώρα γράψε στο πλαίσιο (κουτάκι) που βρίσκεται πάνω από κάθε το όνομα της εποχής που σου θυμίζει η εικόνα. Μετά γράψε κάτω από κάθε εικόνα – εποχή τους δικούς της μήνες.

Πρόσεξε !!! Κάθε εποχή έχει μόνο 3 μήνες Μην τους μπερδέψεις και στεναχωρηθούν οι εποχές !!!



1.....
2.
3.....

1.....
2.....
3.....

1.....
2.....
3.....

1.....
2.....
3.....

Εσένα ποια εποχή σου αρέσει ;

.....

Ποια εποχή πάμε διακοπές.....

Εσύ πήγες διακοπές και πού ;

.....

.....

Πέρασες όμορφα ;

.....

Τώρα ζωγράφισε μία εικόνα που έμεινε χαραγμένη στην μνήμη σου από τις διακοπές

Παραγωγή γραπτού λόγου.

Η διδασκαλία της γραφής είναι μία αναγκαιότητα στον εκπαιδευτικό χώρο, ενώ ταυτόχρονα είναι και ένας «σκοπέλο» που συχνά προσκρούουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ο Graves το 1983 επισημαίνει ότι «η γραφή είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που δεν κατακτάται αυτόματα ως μία επέκταση του προφορικού λόγου αλλά απαιτεί ειδική διδασκαλία παράλληλα με την ανάγνωση».

Μελέτες γύρω από την παραγωγή του γραπτού λόγου των (Hayes 1996, Hayes & Flower, 1980, Berninger 1991) έδειξαν ότι η παραγωγή του γραπτού λόγου είναι μία πολυεπίπεδη και σύνθετη διαδικασία. «Είναι μία γνωστική διαδικασία που αξιοποιούνται όλες οι γνώσεις του ατόμου για τα γράμματα, τις συλλαβές, τις λέξεις, την ορθογραφία των λέξεων, τη γραμματική, το συντακτικό, όσο και οι γνώσεις που έχει αποκτήσει για το κόσμο και συνεπώς οι ιδέες του και οι σκέψεις του» (Δημάκος 2002).

Για τη διεκπεραίωση της παραγωγής και επεξεργασίας του γραπτού λόγου καθοριστικό ρόλο παίζει η μνήμη γιατί για να εκφράσουν τα παιδιά γραπτά τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους και τις απόψεις τους, πρέπει να συγκρατήσουν στη μνήμη τους και να ανακαλέσουν πληροφορίες φωνολογικές, γραφημικές, σημασιολογικές, μορφολογικές και συντακτικές. (Καραντζής 2002).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται γιατί ιδιαίτερα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα γραφής. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι απαραίτητο να ακολουθήσει μία διαδικασία που να περιλαμβάνει τα τρία στάδια : της προγραφής, της γραφής, της μεταγραφής (Παντελιάδου 2000).

Η Gould (1991) διακρίνει τέσσερα βασικά συστατικά στο γραπτό λόγο:

1. **Το υπόβαθρο του μαθητή** πρέπει να χτίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση. Σύμφωνα με τον **Bruner** «Η προϋπάρχουσα γνώση είναι η βάση για την **ανακαλυπτική**

μέθοδο. Αξιοποιούμε τις γνώσεις και τις εμπειρίες του παιδιού για το σχεδιασμό και την παραγωγή του γραπτού λόγου.

2. **Τα Σημασιολογικά στοιχεία :** α) η οργάνωση ενός κειμένου β) το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στο κείμενο.
3. **Τα συντακτικά στοιχεία :** Αφορούν τη δημιουργία προτάσεων σύμφωνα με τους κανόνες που διέπουν την κάθε γλώσσα.
4. **Τα γραφο-συμβολικά στοιχεία :** (καλλιγραφία , ορθογραφία, σημεία στίξης)

ΦΑΣΕΙΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η διαδικασία γραφής είναι μία δυναμική γνωστική διαδικασία που αποτελείται από τρεις μη γραμμικές και επαναλαμβανόμενες φάσεις :

Οργάνωση : Στη φάση αυτή το παιδί που θέλει να εκφραστεί γραπτά προετοιμάζει αυτό που θέλει να γράψει. Παράγει και , οργανώνει τις ιδέες του, ελέγχει την ποιότητα και τη συνάφεια τους τις μορφοποιεί σε ένα σχέδιο καθοδηγούμενο από τον

εκπαιδευτικό.

1. **Μεταφορά :** Στη φάση αυτή το παιδί επιλέγει τις σωστές λέξεις για να δημιουργήσει προτάσεις , παραγράφους, κείμενο. Μεταφέρει τις οργανωμένες ιδέες του σε γραπτό κώδικα, ακολουθώντας τους κανόνες της ορθογραφίας, της γραμματικής, της σύνταξης, που ορίζει η Ελληνική Γλώσσα.
2. **Ανασκόπηση:** Είναι βασικό στάδιο στο οποίο το παιδί καλείται να διαβάσει ξανά αυτά που έγραψε, να διορθώσει τα λάθη του, να βελτιώσει νοηματικά το κείμενό του και το περιεχόμενο αυτών που έγραψε. (Παντελιάδου 2000).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας για την επεξεργασία του γραπτού λόγου, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου γράφουν μικρές προτάσεις με ορθογραφικά λάθη χωρίς σημεία στίξης. Έχουν επίσης αδυναμία στη ανάπτυξη ενός θέματος, στην νοηματική αλληλουχία, και στην συνεκτικότητα του κειμένου. Φαίνεται επίσης να έχουν δυσκολίες

στην σύνθεση ή στην ανασύνθεση μια σωστής πρότασης, όσο αφορά την ορθογραφία, τη σύνταξη ενώ επιπλέον έχουν δυσκολία στο να βάλουν σε σωστή χρονική σειρά τις προτάσεις και να φτιάξουν μία παράγραφο. (Δημάκος 2006).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να εκμεταλλευτούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και να κάνουν σύνδεση με τις εμπειρίες που ήδη έχουν (Graham & Harris 1993) Το λεξιλόγιο τους είναι πολύ φτωχό και γράφουν μικρότερα κείμενα συγκριτικά με τους συμμαθητές τους.

Οι Graham & Harris έχουν διατυπώσει μετά από έρευνα ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να αποδώσουν γραπτά όσα ήδη γνωρίζουν.

Επιπλέον το κείμενό τους δεν έχει καμία οργάνωση

Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες το να γράψουν ένα κείμενο είναι σαν να πρέπει να χτίσουν ένα σπίτι χωρίς να έχουν κανένα σχέδιο. Γνωρίζουν τι πρέπει να βάλουν σε ένα σπίτι αλλά δεν γνωρίζουν από πού να αρχίσουν και πώς να προχωρήσουν. (Παντελιάδου, 2000).

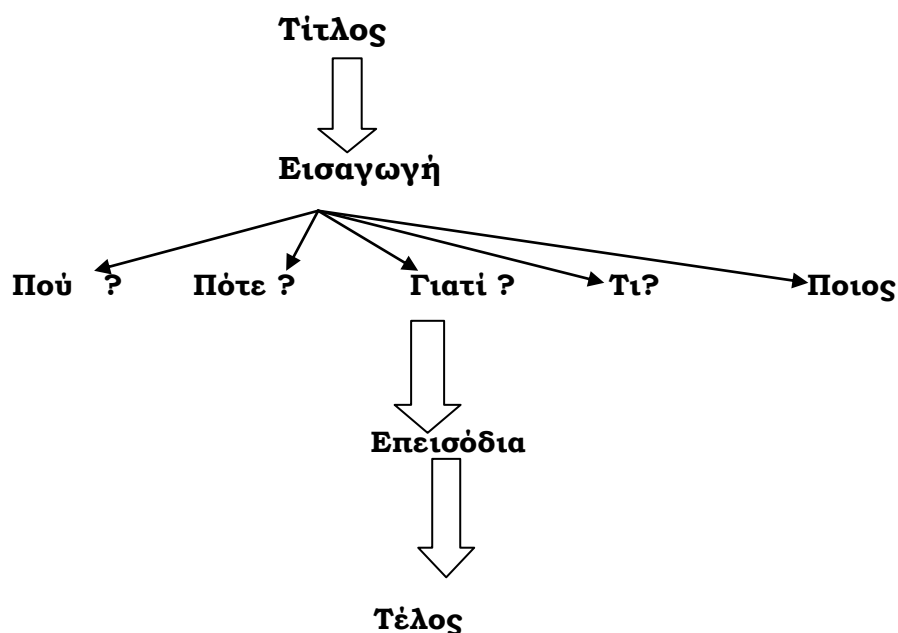
Για να βοηθήσουμε τα παιδιά που δυσκολεύονται να δομήσουν μια παράγραφο ή να γράψουν ένα κείμενο, θα πρέπει να τα βοηθήσουμε να δομήσουν σωστά μία πρόταση, ξεκινώντας δηλαδή από το βασικό δομικό στοιχείο του κειμένου που είναι η πρόταση.

Κάθε προσπάθεια των παιδιών για τη συγγραφή του δικού τους κειμένου θα πρέπει απαραίτητως να υποστηρίζεται με συζήτηση γύρω από τις εμπειρίες του παιδιού, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του με σύνθετες, παράγωγες, και συνώνυμες λέξεις, και απαραίτητως σχεδιάγραμμα οργάνωσης κειμένου. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι κλείνοντας το στόμα των παιδιών στην ηλικία αυτή είναι σαν να κλείνουμε τις σκέψη τους γιατί αυτά τα δύο συνυπάρχουν. Ο εσωτερικός διάλογος που απαιτείται για την σιωπηρή γραφή, χρειάζεται αρκετά χρόνια για να εξελιχθεί .

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να προσεχθεί είναι ο επικοινωνιακός ρόλος του γραπτού λόγου. Τα παιδιά γράφουν για να επικοινωνήσουν κάτι με κάποιον. Για αυτό το κείμενο θα πρέπει να αναδυθεί από τα ίδια τα παιδιά

Βασική αρχή πάνω στην οποία στηριζόμαστε είναι η ανάγκη ύπαρξης προσωπικού στοιχείου στο γραπτό λόγο των μαθητών και της εμπλοκής αυτών στη διαδικασία παραγωγής αυθεντικού ή αυθεντικοποιημένου γραπτού λόγου.

- Κάθε κείμενο που θα γράφει από τα παιδιά θα πρέπει να έχει την παρακάτω δομή



Η διαδικασία γραφής αποτελεί αναγκαιότητα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Είναι πολύπλοκη και δεν κατακτάται αυτόματα ως μία επέκταση του προφορικού λόγου. Απαιτείται ειδική και συστηματική εκπαίδευση. Δεν είναι ένας μοναχικός δρόμος που το παιδί θα πρέπει να τον βαδίσει μόνο του και χωρίς καθοδήγηση. Αντίθετα, απαιτείται ομαδικότητα, συνεργασία, και σχεδιασμό από μέρος του εκπαιδευτικού.

Με αυτό τον τρόπο θα βοηθήσουμε τους μαθητές μας να κατακτήσουν τη δεξιότητα του γραπτού λόγου, να αναδυθούν ταλέντα, να συνεργαστούν μεταξύ τους και μέσα από το παιχνίδι να βρουν τρόπο να εκφραστούν και να νοιώσουν χαρούμενα και ευτυχισμένα.

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ



Πρόταση λέμε λεξούλες στην σειρά που βγάζουν ένα νόημα ,παιδιά



Παιδιά μπέρδεψα τις λέξεις και δεν καταλαβαίνω τι λένε οι προτάσεις . Μπορείτε να βάλετε τις λέξεις στη σειρά για να καταλαβαίνουμε τι λένε οι

1. φάκα, έφαγε, , ποντικός, πιάστηκε, το και, τυρί, στην . ο.
.....
2. Βόδι , λιβάδι, στο , δεμένο, το , ήταν
.....
3. παγωτό , πρωί, φίλος, εκθές, ένα , έφερε, μεγάλο, το ,ένας μου .
.....
4. θαλασσινά, ο, πούλησε , όλα , ψαράς , τα .
.....
5. για, στην, ζεσταθούμε , ξύλα, να, σόμπα, τα, μέσα, βάλαμε
.....
6. και , αδελφός, τον, έπεσε, μου, ώμο, έσπασε, ο , του
.....
7. φρούτα, ο, γέμισε, λαχανικά, δρόμος, και
.....
8. παιδική, όταν, μαθήματα, χαρά, τα, πηγαίνω, τελειώνω, μου, στην.
.....

Ασκήσεις

1. Βάζω στην σειρά τις λέξεις και σχηματίζω προτάσεις έτσι ώστε να έχει σωστό νόημα

πατέρας, η, άνοιξε, εμφανίστηκε, πόρτα, και, ο.

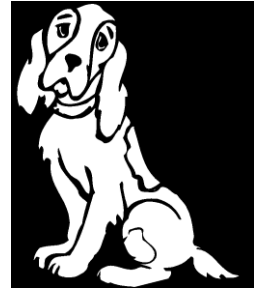
.....

εισιτήρια, να, η, θέατρο, για, πάει, αγόρασε, Άννα.

.....

σκύλος, κόκαλο και, ο, έτρεξε, το, έπιασε.

.....



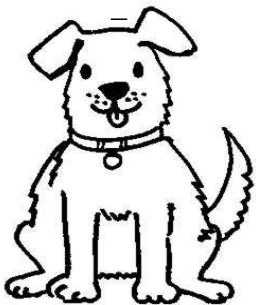
2 α. Συμπληρώνω τα κενά και διαβάζω το παρακάτω κείμενο

Ο σκύλ...ς τρέχ... γρ...γορα στο καταπράσινο λ...βάδ..
Εαφνικά εμφανίζετ..... ένας μεγάλ...ς λ..κος .

Ο φ'...λ...ς μας ο σκύλ...ς τότε είπε

«Πως φοβάμ.....!!! Τι θα κάν....για να ξεφύγ....;»

2β. Τι θα έκανες εσύ αν ήσουν στη θέση του σκύλου; Τι θα συμβούλευες εσύ το σκύλος μας για να ξεφύγει από το λύκο;



Βάλε στην σωστή χρονική σειρά τις προτάσεις της παραπάνω άσκησης και φτιάξε ένα μικρό κείμενο.



1. Κάστρα / και / φτιάχνουν / με / μικρά/ μεγάλα/ άμμο.
.....
2. Κοχύλι / τους/ όταν / το/ βρουν / δίνουν/ στους / κανένα/ γονείς .
.....
3. Καλοκαίρι / παιδιά/ το/ στην/ παίζουν / τα / ακρογιαλιά.
.....
4. μεσημέρι/ γονείς / για / πηγαίνουν/ το/ τα/ παιδιά/ με/ φαγητό/ μαζί / τους.
.....
.....
5. Φορά/ η/ καμιά/ θάλασσα/ τα/ καλάει/ τους .
.....
6. Δεν / όμως/ αμέσως / στεναχωριούνται/ φτιάχνουν/ άλλο/ ένα/ μεγάλο/ πιο/ και
.....
.....
7. Καλοκαίρι /το/ για/ εποχή/ είναι/ παιδιά/ η/ τα/ πιο/ ωραία.
.....
.....

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Bruner J.(1977). *The processor education. Harvard University.* London.
- Gagne R. (1985). *The Conditions of Learning* (4th ed.). N. York: Holt, Rinehart & Winston
- Bartlett Fr. (1958) “ |Thinking : An Experiment & Social Study 'Capacity of Short Term Memory
2. Αριστοτέλους « Περί μνήμης και αναμνήσεως»
3. Καζαντζής Ιωαν (2004) « Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες» Εκδ Τυπωθήτω Αθήνα
4. Κατσούγκρη Αναστασία (2011) «Ρυθμός και αίσθηση του χρόνου για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες» Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής Εκδ Γρηγόρη Αθήνα.
5. Κόμης (2004). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών.* Αθήνα : Νέων Τεχνολογιών
6. Κόκκοτας Π. (1997). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης.* Αθήνα.
7. Κολιάδης Εμ.(1997) Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Γ τόμος Αθήνα.
8. Κουμπιάς Εμ. (2004) «Ανάγνωση και προσοχή Ψυχολογικές διαστάσεις» Ατραπός Αθήνα
9. Κουμπιάς Εμ. (2010)«Η δεξιότητα της Ανάγνωσης» Εκδ. Λαγουδέρα Αθήνα
10. Κουμπιάς Εμ. (2010) «Προβλήματα Προσοχής Δ.Ε.Π.Υ Εκδ Λαγουδέρα Αθήνα.
11. Ματσαγγούρας Ηλίας (1998) «Στρατηγικές Διδασκαλίας» Εκδ Gutenberg Αθήνα.
12. Ματσαγγούρας Ηλίας (1998) « Η Σχολική Τάξη» Αθήνα.
13. Μουζάκη Αγ. (2007) «Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση» Δημοσίευση.
14. Μπασέτας Κ.,(2002). *Ψυχολογία της μάθησης.* Αθήνα : Ατραπός.
15. Παντελιάδου Σουζάνα (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι & Γιατί Ελληνικά Γράμματα Αθήνα.
16. Πολυχρόνη Φ, Χατζηχρήστου Χρ. Άννα Μπίρμπου (2006) «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» Εκδ Ελληνικά Γράμματα Αθήνα
17. Πόρποδας Κ.(2007) Εργαλείο 1 |Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών. Εργο ΕΠΕΑΕΚ.
18. Πόρποδας Κ.(2007) Εργαλείο 2 | Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό λόγο των μαθητών Γ – ΣΤ Δημ. Εργο ΕΠΕΑΕΚ

19. Πόρποδας Κ. (2003) « Η μάθηση και οι Δυσκολίες της – Γνωστική Προσέγγιση. Πάτρα
20. Πόρποδας Κ (1997) Δυσλεξία Αθήνα
21. Πόρποδας Κ. (2001) «Η Ανάγνωση» Πάτρα
22. Πόρποδας Κ. (2011) « Μάθηση & Γνώση στην Εκπαίδευση Γνωστική ανάλυση – Δυσκολίες – Εφαρμογές» Πάτρα.
23. Πόρποδας Κ. (2006) «Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά) Πάτρα
24. Σολομωνίδου Χ., (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα : Μεταίχμιο¹
25. Σκούρα – Βαρνάβα Τζέλα (1996) Το παιδί και η γραφή Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
26. Τρίγκα Ελένη (2010) «Μαθησιακές Δυσκολίες» Εκδ Γρηγόρη Αθήνα
27. Τριλιανός Θ. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας, Α΄, & Β΄ τόμος*. Αθήνα.
28. Ράπτη Μαρία(2002) Τα λάθη των μαθητών και ο Ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης Εκδόσεις Gutenberg Αθήνα.
29. Ράπτης Α. Ράπτη Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας ολική προσέγγιση*. Αθήνα : Ράπτης Α.¹
30. Ράπτης Α & Ράπτη Α, (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*, τόμος Α΄ και Β΄. Αθήνα : Ράπτης Α.
31. Φλουρής Γ. (2003). *Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Ατραπός.
32. Φράγγου Χ. (1996). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα : Gutenberg.
33. Χατζηγιάννη Ιωάννα(1999) Η Διδασκαλία του γραπτού λόγου Σύγχρονες Θεωρίες και μεθοδολογία. Εκδ. Γρηγόρης Αθήνα