

και ο ανταγωνιστικός και έντονα χρησιμοθηρικός χαρακτήρας του σχολείου, ειδικά του Λυκείου, αφήνουν πολύ λίγα περιθώρια για εξατομικευμένο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στη συντριπτική πλειοψηφία τους τη μετωπική διδασκαλία, αντιμετωπίζοντας όλους τους μαθητές ως ενιαία ομάδα, αποκλείοντας έτσι κάθε πιθανότητα εξατομίκευσης και προσαρμογής της διδασκαλίας. Η μετάδοση της γνώσης εξακολουθεί να στηρίζεται σε παραδοσιακά μέσα, όπως την παράδοση της νέας ύλης και το σχολικό εγχειρίδιο, εγείροντας ερωτηματικά για τη δυνατότητα των μαθητών με δυσλεξία να παρακολουθήσουν μια διδασκαλία που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, στο ίδιο επίπεδο και με βάση το σχολικό βιβλίο.

Γ.1.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΙΚΑΙΟΤΕΡΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Εξετάσεις και Αξιολόγηση

Ο σκοπός μιας αξιολόγησης, ανεξάρτητα από το αν είναι διαμορφωτική ή ανακεφαλαιωτική, είναι να προσδιορίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία και τις ικανότητες του μαθητή. Για το σκοπό αυτό οι εξετάσεις και οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι αυστηρές όσον αφορά στο βαθμό δυσκολίας τους, έτσι ώστε οι μαθητές να κρίνονται με αντικειμενικά κριτήρια σε σύγκριση με τα ακαδημαϊκά πρότυπα. Ωστόσο, ομοίως, εάν πρόκειται να εκπληρώσουν το σκοπό τους, πρέπει να είναι και ευέλικτες όσον αφορά στο μοντέλο μέτρησης, έτσι ώστε κάθε μαθητής να έχει την ίδια ευκαιρία να δείξει την πρόοδό του. Σε ορισμένες περιπτώσεις αυτό μπορεί να σημαίνει αλλαγή στις υπάρχουσες εξετάσεις ή στις πρακτικές αξιολόγησης. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, αυτό σημαίνει ότι πρέπει να είναι ξεκάθαρο το τι ακριβώς αξιολογείται, ώστε οι τροποποιήσεις να γίνουν χωρίς να υποβαθμίζονται τα ακαδημαϊκά πρότυπα.

Χωρίς αμφιβολία, οι ανάγκες του κάθε μαθητή είναι διαφορετικές. Για ένα μαθητή με δυσλεξία μπορεί να είναι κατάλληλο να του ανατεθεί περισσότερη δουλειά κατά τη διάρκεια του μαθήματος αντί να κρίνεται με τελικές εξετάσεις. Για κάποιον άλλο μαθητή ίσως αρκεί να του δοθεί περισσότερος χρόνος, για να διαβάσει την ερώτηση και να ελέγξει τις απαντήσεις του. Για κάποιον τρίτο, η ορθογραφία και η ευχέρεια στο γραπτό λόγο μπορεί να βελτιωθούν με τη χρήση του πληκτρολογίου και, επομένως, οι σωστές τροποποιήσεις για αυτόν να είναι να χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό υπολογιστή και επεξεργαστή κειμένου στην εξέταση. Εάν η ισότητα στις ευκαιρίες και

η ακαδημαϊκή αυστηρότητα βρίσκονται σε ισορροπία, τότε οι τροποποιήσεις πρέπει να προσδιορίζονται και να εφαρμόζονται σε ατομική βάση.

A. Προτάσεις για τις ενδοσχολικές προφορικές εξετάσεις

Οι μαθητές με δυσλεξία έχουν βιώσει από την αρχή της σχολικής τους ζωής την απόκλιση τόσο ανάμεσα στους ίδιους και τους συμμαθητές τους όσο και ανάμεσα στην προσπάθεια που καταβάλλουν και το παραγόμενο αποτέλεσμα. Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν ζήσει κάποιας μορφής απόρριψη (χαρακτηρισμοί όπως «τεμπέληδες», «αδιάφοροι» ακόμη και «ανεπίδεκτοι μαθήσεως» ή «κουτοί»), πριν λάβουν τη γνωμάτευση των δυσκολιών τους αλλά και αργότερα. Μοιραία, λοιπόν, πολλά παιδιά με δυσλεξία καταλήγουν να νιώθουν μειονεκτικά, να μην εμπιστεύονται τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους και να εμφανίζουν μειωμένη αυτοεκτίμηση. Παράλληλα, νιώθουν συνήθως αυξημένο άγχος απέναντι στις εξετάσεις, είτε γιατί πιστεύουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν είτε γιατί έχουν την εμπειρία αποτυχιών στο παρελθόν.

Με δεδομένες, λοιπόν, τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν οι μαθητές με δυσλεξία ως προς το γνωστικό και μαθησιακό τους στυλ αλλά και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους, χρειάζεται να υπάρξει μέριμνα για την εκπαιδευτική τους αξιολόγηση. Στο πλαίσιο αυτό προτείνονται τα εξής:

✓ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Η εξέταση των μαθητών με δυσλεξία θα πρέπει να διεξάγεται σε κλίμα ασφάλειας, αποδοχής και σεβασμού της ιδιαιτερότητάς τους. Υπάρχουν απλοί τρόποι, για να δημιουργηθεί ένα τέτοιο κλίμα: πρωτίστως το χιούμορ, μια φιλική αρχική κουβέντα που θα κάνει το μαθητή να νιώσει άνετα και διακριτική μέριμνα όσο ετοιμάζει ο μαθητής τις απαντήσεις του.

Μια συζήτηση σε φιλικό κλίμα με το μαθητή, πριν την έναρξη της εξέτασης, σχετικά με το τι τον βοηθά στις εξετάσεις, με βάση τη μέχρι σήμερα εμπειρία του, μπορεί, επίσης, να είναι βοηθητική.

✓ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΜΑΤΕΥΣΗΣ

Βάση εκκίνησης οποιασδήποτε αξιολογικής προσπάθειας θα πρέπει να αποτελεί το περιεχόμενο της γνωμάτευσης του μαθητή, η οποία σκιαγραφεί και το μαθησιακό του προφίλ. Για το λόγο αυτό η γνωμάτευση είναι απαραίτητο να διαβάζεται προσεκτικά από τους εξεταστές.

✓ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Κάποιοι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται στην κατανόηση των θεμάτων. Ορισμένοι ενδέχεται να δυσκολεύονται και στην κατανόηση σύνθετων ερωτημάτων ή

οδηγιών και ερωτημάτων με πολλά σκέλη που δίνονται προφορικά. Για πολλούς δεν είναι τόσο πρόβλημα κατανόησης όσο πρόβλημα συγκράτησης στη μνήμη και επεξεργασίας ή οργάνωσης σύνθετων λεκτικών δεδομένων. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να δίνονται διευκρινίσεις -στο μέτρο του δυνατού- επί των θεμάτων, ανάλογα με το βαθμό κατανόησης του μαθητή. Είναι, επίσης, βοηθητικό να χρησιμοποιεί ή να τονίζει ο εκπαιδευτικός κάποιες λέξεις- κλειδιά.

Σημαντικό είναι, επίσης, να επαναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός τα ερωτήματα και να φροντίζει να δίνει βήμα προς βήμα τις οδηγίες, να “τεμαχίζει” ένα σύνθετο θέμα ή ερώτημα με πολλά σκέλη σε επιμέρους τμήματα, να αναλύει τις ερωτήσεις σε απλούστερες και μικρότερες, ώστε να είναι εύκολο για το μαθητή να τις συγκρατήσει, να τις επεξεργαστεί και να τις κατανοήσει.

✓ **ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ - ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ**

Θα ήταν ωφέλιμο για το δυσλεξικό μαθητή να ακούσει το κείμενο από τον εξεταστή του. Αυτό βοηθά στην έλλειψη παρερμηνείας ή λανθασμένης ανάγνωσης των λέξεων από τους μαθητές που αντιμετωπίζουν διαταραχές στην ανάγνωση γραπτού λόγου. Ο εξεταστής - αναγνώστης θα πρέπει να διαβάζει τα θέματα αργά δύο φορές και να βεβαιώνεται ότι ο μαθητής κατάλαβε την ερώτηση. Επίσης, επειδή οι δυσλεξικοί μαθητές είναι πολύ πιθανόν να μην είναι σε θέση να αντιληφθούν ολοκληρωμένα αυτά που διαβάζουν ή ακούν, θα πρέπει να ζητηθεί από αυτούς:

- Να διαβάζουν φωναχτά την εκφώνηση κάθε ζητήματος.
- Να την επαναλαμβάνουν μόνοι τους χωρίς να τη διαβάσουν και να εξηγούν τι ζητάει.
- Να προσδιορίζουν την περιοχή του μαθήματος που χρειάζεται να ξέρουν, για να επιλύσουν το ζήτημα (επειδή τείνουν να εστιάζουν σε λίγες μόνο διαστάσεις ενός φαινομένου και να εξάγουν συμπεράσματα βασισμένοι σχεδόν αποκλειστικά στην αισθητηριακή αντίληψη).

✓ **ΔΙΑΣΠΑΣΗ ΠΡΟΣΟΧΗΣ**

Επειδή πολλοί δυσλεξικοί μαθητές χαρακτηρίζονται από σημαντικά προβλήματα διάσπασης προσοχής, είναι απαραίτητο να εξασφαλιστεί ένας χώρος εξέτασης που θα παρέχει όσο το δυνατόν λιγότερα διασπαστικά ερεθίσματα (θόρυβοι, πολλά οπτικά ερεθίσματα κ.λπ., άτομα που μπεινοβγαίνουν). Για παράδειγμα, καλό είναι να μην υπάρχουν πολλά αντικείμενα στο τραπέζι όπου εξετάζεται ο μαθητής. Τα παράθυρα

της αίθουσας πρέπει να βλέπουν σε χώρο όπου δεν κινούνται άλλα παιδιά και να επικρατεί ησυχία.

Επιπλέον, οι εξεταστές χρειάζεται να είναι σε εγρήγορση για ενδείξεις άγχους, απογοήτευσης ή διάσπασης της προσοχής, ώστε να μπορούν να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά. Είναι θεμιτό να επινοείται μία μη λεκτική κίνηση προς το παιδί (π.χ. ένα ελαφρύ άγγιγμα στο ώμο), όταν εκείνο δεν προσέχει. Αν παρατηρηθεί ότι τα επίπεδα άγχους του μαθητή αυξάνουν σε βαθμό που έχει αρνητικό αντίκτυπο στην εργασία του, θα πρέπει να του προταθεί να κάνει ένα μικρό υπό εποπτεία διάλειμμα και να δοκιμάσει απλές τεχνικές χαλάρωσης. Παράλληλα, θα πρέπει ο εξεταστής να διαβεβαιώσει το μαθητή ότι η διάρκεια του διαλείμματος δε θα αφαιρεθεί από το συνολικό χρόνο της εξέτασης.

✓ ΜΟΡΦΗ ΘΕΜΑΤΩΝ

- Τα γραπτά κείμενα και οι εκφωνήσεις των θεμάτων που δίνονται επιβάλλεται να είναι όσο το δυνατόν αραιογραμμένα (προτεινόμενες γραμματοσειρές: Arial, Tahoma, Comic Sans, μέγεθος γραμματοσειράς τουλάχιστον 14) (Farnfield, 2003). Δε θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα διαφορετικές γραμματοσειρές, ενώ παράλληλα καλό είναι να αποφεύγονται οι πολλές υπογραμμίσεις, τα κεφαλαία και τα πλάγια γράμματα.
- Τα θέματα θα πρέπει να είναι δακτυλογραφημένα σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και όχι χειρόγραφα. Επίσης, καλό είναι να μην επιλέγεται ο αυτόματος συλλαβισμός κειμένου, προκειμένου για κείμενα που γράφονται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα θέματα θα πρέπει να τυπώνονται στη μία πλευρά κάθε φύλλου (όσο αντιοικολογικό και αν είναι) (Farnfield, 2003).
- Καλό είναι να υπάρχει μεγάλο περιθώριο ανάμεσα στις γραμμές στις πυκνές παραγράφους (διπλό διάστιχο) και να αφήνονται μεγάλα διαστήματα ανάμεσα στα υποερωτήματα ή τα υποθέματα.
- Οι κουκίδες παράθεσης είναι πολύ βοηθητικές, όπως, επίσης, και η ευθυγράμμιση του κειμένου στα αριστερά.
- Θα πρέπει να υπάρχει μέριμνα, ώστε να μην υπάρχουν απροσδιόριστα σημάδια στο κείμενο (λεκέδες, διορθώσεις).

Γραπτές προαγωγικές εξετάσεις περιόδου Μαΐου-Ιουνίου
2001 στα μαθήματα της Ιστορίας Α' Λυκείου.

Είκοτα

ΟΜΑΔΑ Α'

A.1.1. Να εντολίσετε αν οι ακόλουθες προτάσεις είναι σωστές ή λάθος.

α) Ο, μόσει πληροφορίες που έχομε για τον μυκηναϊκό κόσμο προέρχονται από την ανασκόληψη των γραμμικών Β' γραφίτι.

β) Ο ανώτατος άρχοντας στον Μυκηναϊκό είχε τον τίτλο «βασιλέας».

γ) Η παροχή των μυκηναϊκών πολιτικών οφείλεται στη σύγκριση των με τους Λυρικούς.

δ) Ο, Αιολείς, κατά τον Α' αποικισμό, εξαπλώθηκαν στην κεντρική Μ. Ασία.

ε) Ο, Λυρικοί, κατά τον Α' αποικισμό, δε μετακινήθηκαν ως προαγωγική ομάδα πλερόμενη από άλλη φιλία. (μολίση 5)

A.1.2. Να επιλέξετε τα σωστά απάντηματα και να αιτιολογήσετε την επιλογή σας.

- Η μορφή των κοινωνικών συγκροτήσεων στις κοινωνίες της αμερικής επαφίταν: α) τα μέγαρα β) ο οίκος γ) η πόλι-κράση (μολίση 5)

A.1.3. Να αντιστοιχίσετε τα γράμματα των κειμένων Α με τα αριθμούς των ελλείπων

- | | |
|---|---------------------------------------|
| Α | Β |
| α. αίτια β' αποικισμού | 1. περιορισμό γραπτογράφησης Φοινίκων |
| β. αποτελέσματα β' αποικισμού | 2. «οζονοχωρία» |
| γ. ίαση για τικακμερζίση των κρίτων των οργάνων | 3. ανάσωση βιοτεχνίας-εμπορίας |
| | 4. αναγέννηση νέων αγροτών |

Εικόνα 4: Ακατάλληλη, αλλά συνήθης, μορφή θεμάτων εξετάσεων

✓ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Η εξέταση θα πρέπει να γίνεται κυρίως με διάλογο, δηλαδή με ερωτήσεις και απαντήσεις. Αν ο μαθητής αδυνατεί να απαντήσει στην ερώτηση, ο εξεταστής οφείλει να θέτει την ερώτηση για δεύτερη και τρίτη τελευταία φορά, διότι οι δυσλεξικοί μαθητές συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν το ζητούμενο της ερώτησης. Η δεύτερη ή τρίτη επαναδιατύπωση της ερώτησης να γίνεται με διαφορετικό αλλά δίκαιο τρόπο, ώστε να είναι βέβαιος ο εξεταστής ότι αυτό που ζητά η ερώτηση έγινε πλήρως καταληπτό από τον εξεταζόμενο.

Κατά την εξέταση ο εξεταστής μπορεί να εκφέρει μία λέξη που ο δυσλεξικός μαθητής δυσκολεύεται να διατυπώσει ή να χρησιμοποιεί συνδέσμους (και, επομένως, έπειτα), ώστε να δίνεται στο μαθητή η αίσθηση ότι ολοκλήρωσε μία ενότητα, προκειμένου να προχωρήσει στην επόμενη. Χρήσιμο είναι, επίσης, ο εξεταστής να επαναλαμβάνει το τέλος της πρότασης του μαθητή και να τη συνδέει με μια ερώτηση για τα επόμενα σημεία της εξέτασης. Φυσικά, καλό είναι ο εξεταστής να απευθύνει διευκρινιστικές ερωτήσεις, εάν οι απαντήσεις δίνονται πολύ συνοπτικά.

Η εξέταση θα πρέπει να περιλαμβάνει ερωτήσεις «πού», «πώς», «γιατί», γιατί είναι πολύ πιο αποδοτικό από το να αναμένουμε απάντηση σε συνεχή λόγο από ένα δυσλεξικό μαθητή. Η αλληλουχία και η συνοχή είναι ένα δύσκολο σημείο για τους μαθητές αυτούς, οπότε ο εξεταστής πρέπει να προσπαθεί να συνδέει τα προηγούμενα με τα επόμενα και να αφήνει στους μαθητές περιθώριο, ώστε να μπορέσουν να εξωτερικεύσουν τις γνώσεις τους. Παράλληλα, η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι δυσλεξικοί μαθητές στην απομνημόνευση ορισμών ή χρονολογιών είναι αναμενόμενη.

✓ ΓΛΩΣΣΑ - ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Ο εκπαιδευτικός – εξεταστής κατά τη διάρκεια της εξέτασης οφείλει να χρησιμοποιεί απλή και σαφή γλώσσα και να δίνει σαφείς προφορικές οδηγίες. Ο προφορικός του λόγος θα πρέπει να έχει αργό ρυθμό εκφοράς, με επιτονισμό σε λέξεις-κλειδιά. Θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να διατυπώνουν ερωτήσεις και έπειτα να απαντά χρησιμοποιώντας απλή γλώσσα, καταδεικνύοντας τα βασικά σημεία και χρησιμοποιώντας απτά παραδείγματα.

Πιο συγκεκριμένα, πριν από κάθε ενέργεια του μαθητή και προσφορά ερεθίσματος του εκπαιδευτικού, πρέπει να υπάρχουν προφορικές οδηγίες. Κάθε βήμα μιας διαδικασίας πρέπει να έχει δύο μέρη: α) μόνο προφορικές οδηγίες και β) προφορικές οδηγίες που ακολουθούνται άμεσα από οπτικά ερεθίσματα, χειρισμό αντικειμένων ή επίδειξη από το διδάσκοντα. Κάθε ενέργεια (εκπαιδευτικού - μαθητή) καλό είναι να ακολουθείται από σύντομη λεκτική περιγραφή. Αν κριθεί απαραίτητο, μπορούν να χρησιμοποιούνται λέξεις-σήματα, έτσι ώστε ο μαθητής να συγκεντρωθεί στο έργο του (π.χ.: «άκουσε προσεκτικά») (Αγαλιώτης, 2004).

Παράλληλα, οι εκφωνήσεις των θεμάτων πρέπει να είναι ορθά γραμμένες και απόλυτα σαφείς. Καλό θα ήταν, επίσης, οι οδηγίες να δίνονται και σε γραπτή μορφή ως επιπρόσθετο βοήθημα, στο οποίο θα έχουν τη δυνατότητα να ανατρέξουν οι εξεταζόμενοι μαθητές, εάν χρειαστεί.

Έρευνα των Cassels & Johnstone (1984) που διεξήχθη στη Σκωτία έδειξε ότι οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώθηκαν με μικρές παρεμβάσεις, όπως:

- Αντικατάσταση των δυσνόητων εκφράσεων με απλές κατανοητές λέξεις.
- Αποφυγή αρνητικών εκφράσεων: π.χ.: «ποια πρόταση είναι αληθής», αντί για «ποια πρόταση δεν είναι αληθής».
- Χρήση ενεργητικής σύνταξης αντί παθητικής.

✓ ΧΡΟΝΟΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Οι μαθητές με δυσλεξία έχουν αργούς ρυθμούς στην προσέγγιση του μαθησιακού έργου και χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, για να ολοκληρώσουν την ίδια εργασία. Η διάθεση συμπληρωματικού χρόνου εξυπηρετεί ουσιαστικά το μαθητή και ως προς την ποιότητα της εργασίας του και ως προς την ψυχολογική του κατάσταση που επηρεάζει σαφώς τις επιδόσεις.

Για τους παραπάνω λόγους πρέπει να επιτρέπεται επιπλέον χρόνος για τους δυσλεξικούς μαθητές, ώστε να διασφαλιστεί ότι κατανοούν την ερώτηση ή για να ελέγξουν τις απαντήσεις τους. Επίσης, επιβάλλεται να δίνεται χρόνος για διαλείμματα ξεκούρασης στους μαθητές που βιώνουν κούραση και χρειάζονται χρόνο, για να τεντωθούν και να χαλαρώσουν ή ακόμη να διοχετεύσουν την ενέργειά τους σε μια κινητική δραστηριότητα εντός της αίθουσας (π.χ. να σβήσουν τον πίνακα, να περπατήσουν μέσα στην αίθουσα κ.ά.).

✓ ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ - ΕΚΘΕΣΗΣ

Ως προς την εξέταση στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας ή της Έκφρασης - Έκθεσης, η αξιολόγηση είναι σκόπιμο να επικεντρώνεται στην κατανόηση των κομβικών εννοιών του θέματος και στην παρουσίασή του με λογικά επιχειρήματα. Πάντως, καθώς το κύριο βάρος της προηγούμενης διδασκαλίας αφορά στην επεξεργασία του κειμένου, πρέπει να ζητείται από το μαθητή να εντάσσει το εξεταζόμενο κείμενο στα κειμενικά είδη και να επισημαίνει τα βασικά του χαρακτηριστικά. Άλλωστε, ένας από τους βασικούς διδακτικούς στόχους που θέτει ο φιλόλογος για τους μαθητές με δυσλεξία είναι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου που βασίζεται στην διαφοροποίηση του επικοινωνιακού πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα, στις εξετάσεις πρέπει να ελέγχεται με διάφορες ερωτήσεις ο βαθμός κυριολεκτικής κατανόησης του κειμένου από τους μαθητές. Κατά τη διάρκεια της προφορικής εξέτασης των μαθητών με δυσλεξία, αυτού του τύπου η κατανόηση διευκολύνεται με την υποβολή ερωτήσεων, όπως: «Ποιος είναι ο βασικός ήρωας;»,

«Πού;», «Πότε;», «Πώς;», «Τι κάνει;», «Γιατί;», «Με ποιο σκοπό;», «Με ποιο αποτέλεσμα;» κ.λπ. (ΥΠ.Ε.Θ.Π. κ.ά., 2006). Φυσικά, στην πρόχειρη σελίδα τους οι μαθητές μπορούν να σχεδιάζουν ή να γράφουν λέξεις - κλειδιά που τους διευκολύνουν στο να εκφράσουν προφορικά τις σκέψεις τους.

✓ **ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Πολλοί από τους μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται σημαντικά στην οργάνωση της εργασίας τους και για το λόγο αυτό βρίσκονται σε σύγχυση μπροστά σε εκτεταμένες οδηγίες ή πολλές ερωτήσεις. Θα ήταν χρήσιμο να δοθεί η δυνατότητα στους δυσλεξικούς μαθητές να επιμερίσουν την εργασία τους: να μην έρθουν αντιμέτωποι απευθείας με όλα τα θέματα, αλλά να τους δοθούν σταδιακά, ώστε να δουλέψουν τμηματικά με ένα θέμα τη φορά.

✓ **ΧΡΗΣΗ ΣΗΜΕΙΩΣΕΩΝ/ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ**

Με την αξιοποίηση γραφημικών οργανωτών, όπως για παράδειγμα νοητικών χαρτών, διαγραμμάτων και σχεδιαγραμμάτων ανάλυσης των σημαντικότερων σημασιολογικών χαρακτηριστικών, ενδυναμώνεται η ικανότητα των δυσλεξικών μαθητών να κατηγοριοποιούν και να οργανώνουν την λεκτική ανάπτυξη του ζητούμενου θέματος. Επιπλέον, οι οργανωτές προάγουν την αποτύπωση της αλληλεξάρτησης των επιμέρους εννοιών (π.χ. ενός θέματος έκθεσης), η οποία με τη σειρά της διευκολύνει τόσο τη μνημονική συγκράτησή τους όσο και την άμεση ανάκτησή τους. Θεωρείται, λοιπόν, σκόπιμο να ενθαρρύνονται οι μαθητές με δυσλεξία στη χρήση σημειώσεων, οπτικών σχεδιαγραμμάτων και χαρτών, προκειμένου να βοηθηθούν στη συλλογιστική τους πορεία κατά την επεξεργασία του θέματος και την ταξινόμηση των ιδεών, που θα χρειαστεί να παρουσιάσουν. Παράλληλα, πρέπει να τους παρέχεται η δυνατότητα να χρησιμοποιούν το πρόχειρό τους, προκειμένου να σημειώνουν σε αυτό οτιδήποτε κρίνουν απαραίτητο για το θέμα, το οποίο στη συνέχεια θα αναπτύσσουν προφορικά. Φυσικά, οι πρόχειρες σημειώσεις δε θα συνυπολογίζονται στον τελικό βαθμό.

✓ **ΧΡΗΣΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΤΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ**

Η βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου μπορεί να είναι ανεκτίμητη για τους δυσλεξικούς μαθητές. Το να βρει ένας μαθητής με δυσλεξία το σωστό γράμμα στο πληκτρολόγιο είναι πιο εύκολο από το να πρέπει να το ανακαλέσει από τη μνήμη του (McKeown, 2000). Επιπλέον, ο επεξεργαστής κειμένου τού δίνει τη δυνατότητα να κάνει αλλαγές στο γραπτό του ή να αντιγράψει και να επικολλήσει λέξεις και προτάσεις χωρίς μουντζούρες και σβησίματα. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να εκφράζει

τις σκέψεις του, να φανερώνει τις πραγματικές του ιδέες και να τις αναπτύσσει, χωρίς το φόβο της κακής εμφάνισης του γραπτού (BECT, 2001).

Για τους παραπάνω λόγους καλό είναι να επιτρέπεται στους δυσλεξικούς μαθητές -εάν και εφόσον το επιθυμούν- να παραδίδουν κείμενα γραμμένα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή χρησιμοποιώντας τον επεξεργαστή κειμένου και τον ορθογράφο (άλλωστε, τα σημερινά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι εξοπλισμένα με εργαστήρια Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, μέσα στα οποία θα μπορούσε να λάβει χώρα η εξέταση των δυσλεξικών μαθητών). Αυτό, βέβαια, συμπεριλαμβάνει τη διαβεβαίωση ότι οι υπολογιστές θα είναι «καθαροί» και ότι ο υπεύθυνος εργαστηρίου καθηγητής Πληροφορικής θα είναι διαθέσιμος να αντιμετωπίσει οποιοδήποτε πρόβλημα τεχνικής φύσεως προκύψει.

✓ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ / ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΟΤΗΤΑ/ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΓΧΟΥΣ

Κάποιες φορές οι δυσλεξικοί μαθητές χρειάζονται ενθάρρυνση, για να προχωρήσουν. Μπορεί να δείχνουν ότι αδυνατούν να βρουν μια απάντηση, αλλά με την κατάλληλη ενθάρρυνση μπορούν να τα καταφέρουν. Υπάρχουν μαθητές που γνωρίζουν την απάντηση σε ένα ερώτημα, αλλά, καθώς δεν πιστεύουν στον εαυτό τους, θεωρούν ότι «δεν μπορεί να είναι αυτή η απάντηση». Για τον ίδιο λόγο οι μαθητές με δυσλεξία έχουν ανάγκη από κάποια θετική ανατροφοδότηση που επιτυγχάνεται με απλές φράσεις ενθάρρυνσης στη διάρκεια της εξέτασης («τα πηγαίνεις καλά», «συνέχισε την προσπάθεια» κ.λπ.)

Είναι, εξάλλου, αυτονόητο ότι η στάση των εξεταστών και των επιτηρητών θα πρέπει να είναι διακριτική και να αποφεύγεται η οποιαδήποτε κριτική ή έμφαση με οποιονδήποτε τρόπο στη δυσκολία του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την κατάλληλη οπτική επαφή με τον εξεταζόμενο, να μιλά καθαρά και σχετικά αργά και να μην είναι επικριτικός.

Επίσης, οι αντιδράσεις του εξεταστή πρέπει να εξαρτώνται τόσο από τα λεγόμενα του εξεταζόμενου όσο και από μη λεκτικές ενδείξεις. Αρκετές φορές οι εξεταζόμενοι κατά την πρώτη τους προφορική εξέταση έχουν άγχος, επειδή δε γνωρίζουν τι πρόκειται να επακολουθήσει κατά τη διάρκεια της εξεταστικής διαδικασίας. Ιδιαίτερα στις πανελλήνιες εξετάσεις, ένας επιπλέον λόγος που πιθανότατα αυξάνει το άγχος των δυσλεξικών μαθητών είναι η επαφή τους με τα μη οικεία πρόσωπα της επιτροπής «φυσικώς αδυνάτων» που τους εξετάζει. Οι εξεταζόμενοι μπορεί να εκφράσουν το άγχος τους άμεσα, δηλαδή με λεκτικό τρόπο, ή έμμεσα δείχνοντας ανήσυχοι, ιδρώνοντας και μπερδεύοντας τα λόγια τους. Χωρίς αμφιβολία, το άγχος μπορεί να

αποτελέσει τροχοπέδη στην επικοινωνία του δυσλεξικού μαθητή με τον εξεταστή και για το λόγο αυτό δεν επιτρέπεται να περάσει απαρατήρητο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. κ. ά., 2006).

✓ **ΟΧΙ ΧΑΡΙΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ**

Η συνήθης αντιμετώπιση, δηλαδή η επιεικής αξιολόγηση των δυσλεξικών μαθητών, είναι μεν σωστή, αλλά δε βοηθά, όταν εκλαμβάνεται από τους συγκεκριμένους μαθητές σαν χαριστική αντιμετώπιση. Κι αυτό, γιατί η αξιολόγηση είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία υψηλής αξίας. Έτσι, όταν οι δυσλεξικοί μαθητές συνειδητοποιούν ότι περνάνε τις εξετάσεις «χαριστικά», χωρίς να το αξίζουν πραγματικά, εδραιώνεται ακόμη περισσότερο μέσα τους η αντίληψη ότι δεν είναι ικανοί και περιορίζεται η αυτοεκτίμησή τους, γεγονός που δρα ανασταλτικά στη σχολική αλλά και την κοινωνική τους πορεία. Οι εξεταστές, λοιπόν, πρέπει να προσπαθήσουν (κατά το δυνατόν), ώστε αυτοί οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι - παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν- «περνάνε με το σπαθί τους».

Σε καμιά περίπτωση δε θα πρέπει να δημιουργηθεί η εντύπωση στο δυσλεκτικό μαθητή ότι, εξαιτίας των πραγματικών δυσκολιών που παρουσιάζει στη μάθηση, δικαιούται να υιοθετήσει την τακτική της ήσσονος προσπάθειας στο μαθησιακό έργο του. Άλλωστε, το δικαίωμα της ίσης μεταχείρισης απαιτεί ο κάθε μαθητής να εξετάζεται με τέτοιον τρόπο, ώστε να αποδεικνύει τις πραγματικές γνώσεις και δυνατότητές του.

✓ **ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ**

Ευκαταίο είναι να έχουν οι μαθητές με δυσλεξία λόγο στις αποφάσεις για τις προσαρμογές που γίνονται, ώστε να εξασφαλιστεί ότι είναι κατάλληλες για τις ανάγκες τους. Θα έπρεπε να έχει, επιπλέον, λόγο και το εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να διασφαλιστεί η διατήρηση της ακαδημαϊκής αυστηρότητας. Και, φυσικά, απαραίτητο είναι να ελέγχονται οι πραγματικές ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία, ώστε να εμποδίζεται η κατάχρηση των ευνοϊκών ρυθμίσεων από τους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

✓ **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ**

Ο εκπαιδευτικός-εξεταστής οφείλει να ελέγχει το επίπεδο αντίληψης των τεχνικών σημείων της γλώσσας και της έκφρασής της. Μερικές φορές στα δυσλεξικά άτομα παρατηρείται συνειδητή γνώση αλλά ταυτόχρονα ανικανότητα πρακτικής εφαρμογής της γνώσης αυτής. Υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις που δεν υπάρχουν οι βασικές γνώσεις.

Έτσι στην περίπτωση της προφορικής εξέτασης των μαθητών με δυσλεξία, ο εξεταστής -και ειδικά ο φιλόλογος- οφείλει να «μειώνει» τη βαρύτητα που αποδίδεται στο κριτήριο συμβατότητας με τον «ορθό λόγο», ό,τι δηλαδή αφορά στην γραμματικοσυντακτική και στην εκφραστική ορθότητα της απάντησης καθώς και στον λεξιλογικό πλούτο. Αυτή η «μείωση» είναι εξηγήσιμη αφενός από το γεγονός ότι ο προφορικός λόγος υπολείπεται συνήθως του γραπτού λόγου στα παραπάνω σημεία και αφετέρου από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες των συγκεκριμένων μαθητών. Ως αντιστάθμισμα της συγκεκριμένης «μείωσης» μπορεί να λειτουργήσει το κριτήριο της ερμηνευτικής κατανόησης του δοθέντος κειμένου (ΥΠ.Ε.Θ.Π. κ.ά., 2006).

Παράλληλα, αξιολόγηση του δυσλεκτικού μαθητή από τον εκπαιδευτικό δεν πρέπει να γίνεται αποκλειστικά με διατομικό κριτήριο, με την εκτίμηση δηλαδή της επίδοσής του σε σύγκριση με εκείνη των συμμαθητών του. Θα πρέπει να έχει περισσότερο ενδοατομικό χαρακτήρα, να γίνεται δηλαδή σε σύγκριση με την επίδοσή του της προηγούμενης περιόδου. Έτσι ο εκπαιδευτικός δεν παραβλέπει τη μειονεξία του μαθητή και δεν παραβιάζει τα δικαιώματά του που απορρέουν από αυτή.

Κατά τη φάση της αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η προσπάθεια που καταβλήθηκε και η εφαρμογή των στρατηγικών που έχει διδαχθεί ο μαθητής και να μην αξιολογείται μόνο το αποτέλεσμα. Επίσης, δεδομένου του ότι οι δυσλεξικοί μαθητές δε συγκρατούν ονόματα και χρονολογίες, είναι άωφελο να επιμείνουμε στις λεπτομέρειες.

✓ **ΑΝΑΓΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΤΩΝ / ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΩΝ ΤΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Φυσικά, αξίζει να τονίσουμε ότι πρέπει να προηγηθεί επιστημονική επιμόρφωση των εξεταστών και βαθμολογητών των «φυσικώς αδυνάτων». Ανάγκη είναι η επιμόρφωση αυτή να μην περιορίζεται στη θεωρία, αλλά να αγγίζει και ζητήματα καθημερινής διδακτικής πρακτικής. Ευκαταίο είναι να δοθεί έμφαση στην πρακτική άσκηση και στην ανατροφοδότηση με την καθοδήγηση των κατάλληλων επιμορφωτών. Εξάλλου, στο βαθμό που η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, δεν μπορεί παρά να βρίσκεται σε στενή αλληλεπίδραση με αυτήν. Αυτή η στενή αλληλεπίδραση δομείται σε δύο επίπεδα. Σε πρώτο επίπεδο, η επιμόρφωση δεν πρέπει να διαχωρίζει τη θεωρία από την πρακτική εφαρμογή, αλλά να στηρίζεται στην πρακτική εφαρμογή, για να εξηγήσει ή να πείσει σχετικά με την ορθότητα της θεωρητικής γνώσης. Κι αυτό, γιατί οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται τη νέα θεωρητική γνώση, όταν αυτή δίνεται με τρόπο που ανταποκρίνεται τόσο στο

υπάρχον γνωστικό τους επίπεδο όσο και στις καθημερινές τους ανάγκες. Σε δεύτερο επίπεδο, ο συνδυασμός θεωρίας και πρακτικής προϋποθέτει ότι ο συνδυασμός αυτός ακολουθείται και από τους ίδιους τους επιμορφωτές. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες των επιμορφωτών, η θεωρητική τους κατάρτιση αλλά και η εμπειρία τους στην εφαρμογή των θεωρητικών προσεγγίσεων που παρουσιάζουν αποτελούν σημαντικότερες παραμέτρους επιτυχίας της επιμόρφωσης (Παντελιάδου, 2000).

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με δυσλεξία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο χώρος της ειδικής αγωγής οφείλει να ακολουθήσει έναν προσεκτικό και συστηματικό σχεδιασμό που θα στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα και θα σέβεται τις προσδοκίες και τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

B. Προτάσεις για τις προφορικές εξετάσεις που διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο

Πέρα από τα παραπάνω που ισχύουν για κάθε περίπτωση αξιολόγησης του δυσλεξικού μαθητή, παραθέτουμε κάποιες προτάσεις ειδικά για τις εξετάσεις που διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο, τις λεγόμενες Πανελλήνιες εξετάσεις.

Η προφορική εξέταση των δυσλεκτικών μαθητών στις εξετάσεις που διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο στο ισχύον σύστημα δεν καταγράφεται. Ως εκ τούτου δεν είναι δυνατή η επαναβαθμολόγηση, παρά μόνο η επανεξέταση του μαθητή. Τίθενται, μάλιστα, ερωτήματα σχετικά με την αντικειμενικότητα των εξετάσεων, καθώς είναι κοινώς διαδεδομένη η αντίληψη ότι όσα παιδιά εξετάζονται προφορικά έχουν άνισο προβάδισμα έναντι των υπολοίπων. Προκειμένου, λοιπόν, να διασφαλιστεί η διαφάνεια στις Πανελλήνιες εξετάσεις θα μπορούσε να γίνει χρήση μαγνητοφώνου. Στην περίπτωση αυτή η καταγραφή των απαντήσεων γίνεται επί λέξει στην -παρουσία παρατηρητή- προφορική εξέταση.

Μία άλλη εξίσου απλή και δίκαιη λύση, η οποία θα παρέχει απόλυτη διαφάνεια και αντικειμενικότητα στις προφορικές Πανελλήνιες εξετάσεις είναι να βιντεοσκοπείται ολόκληρη η προφορική εξέταση. Τα DVD ή οι βιντεοκασέτες θα υπόκεινται ακριβώς στην ίδια εξεταστική και βαθμολογική διαδικασία με τα γραπτά των τυπικών μαθητών. Έτσι, αντί να μετακινούνται οι δυσλεξικοί μαθητές (και οι υπόλοιποι «φυσικώς αδύνατοι» που εξετάζονται προφορικά) από σχολείο σε σχολείο, από νησί σε νησί και από πόλη σε πόλη για τις Πανελλήνιες εξετάσεις, θα μετακινούνται μόνον οι βιντεοκασέτες της εξέτασής τους, όπως ακριβώς μετακινούνται τα γραπτά όλων των άλλων συμμαθητών τους. Δηλαδή, στις Πανελλήνιες εξετάσεις δε

θα βαθμολογούνται από τοπικούς καθηγητές, αλλά από αγνώστους άλλων περιοχών, όπως ακριβώς ισχύει στην εξέταση των γραπτών των συμμαθητών τους. Έτσι θα υπάρξει πλήρης διαφάνεια και θα τύχουν οι δυσλεξικοί πραγματικά ίσης μεταχείρισης. Επιπροσθέτως, η ύπαρξη του αντικειμενικού αποδεικτικού της εξέτασης θα καταστήσει την προφορική εξέταση το ίδιο διαφανή και αντικειμενική με τη γραπτή, άρα θα υπάρχει αντικίνητρο για τους μη-δυσλεξικούς να εξετάζονται προφορικά (Παυλίδης, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ.2 : ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Για να γίνουν όλα τα παραπάνω πρέπει να προβούμε σταδιακά σε ριζικές αλλαγές σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτές οι ριζικές αλλαγές απαιτούν εκπαιδευτικούς ανοιχτούς στη διαφορετικότητα, με θετική στάση απέναντι στην ένταξη και τις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους. Απαιτούν, επίσης, το σχεδιασμό και την υλοποίηση ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων με δυνατότητες εξατομίκευσης, σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε μαθητή, και ευέλικτους τρόπους διδασκαλίας, παροχή υπηρεσιών από ομάδα υποστήριξης, υλικά διδασκαλίας, καθώς και συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα.

Ο εκπαιδευτικός είναι καταλυτικός παρατηρητής της ανάπτυξης του παιδιού, καθώς έχει την ευκαιρία να βλέπει το παιδί ως σύνολο (συναίσθημα, συμπεριφορά, ικανότητες). Η παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα σε όλες τις σχολικές βαθμίδες συνίσταται στο να οργανώνει περιβάλλοντα στα οποία ο κάθε μαθητής αναγνωρίζεται ως προσωπικότητα ανεξάρτητα από τις δυσκολίες του ή τις ιδιαιτερότητές του. Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που παρέχει ευκαιρίες επιτυχίας σε όλους, οι δυσκολίες στη μάθηση – που άλλωστε αποτελούν κανόνα της ανάπτυξης – εντοπίζονται και αντιμετωπίζονται έγκαιρα.

Γ.2.1. ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ.)

Ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού, η συνηθέστερη αιτία των μαθησιακών προβλημάτων είναι η έλλειψη αντιστοιχίας ανάμεσα στον όγκο των πληροφοριών, στην ταχύτητα επεξεργασίας των θεμάτων και στο επίπεδο δυσκολίας του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) από τη μια, και στις δεξιότητες και τις γνώσεις που διαθέτουν ορισμένα παιδιά κατά την είσοδό τους στο Πρόγραμμα από την άλλη. Οι επιπτώσεις αυτής της έλλειψης αντιστοιχίας είναι δυνατό να αρθούν, αν επισημανθούν οι ικανότητες που διαθέτει το παιδί σε σχέση με το Α.Π.Σ. κατά τη φάση εισαγωγής του σε αυτό και στη συνέχεια γίνουν οι αναγκαίες τροποποιήσεις από άποψη περιεχομένου, ρυθμού, μεθόδων, υλικών (Taylor, 1997).

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι το επίσημο Α.Π.Σ. συντάσσεται με βάση έναν υποθετικό «μέσο» μαθητή και όχι με βάση τα παιδιά που αντιμετωπίζουν

δυσκολίες στη μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι, συνήθως, το Α.Π.Σ. θεωρεί δεδομένες κάποιες γνώσεις και δεξιότητες για τα παιδιά μιας ηλικίας ή μιας τάξης, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τη διακύμανση και την ποικιλία επιδόσεων που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Αγαλιώτης, 2004).

Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και δεν απολαμβάνουν τα αγαθά της ισότητας των ευκαιριών στο σχολείο. Αν και αναγνωρίζεται ότι «η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση δε θα πρέπει να ερμηνεύεται ως σύνολο ομοιόμορφων εκπαιδευτικών παροχών που οδηγούν σε ομοιόμορφες διαδικασίες και συμπεριφορές» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι. (2003), σπάνια οι μαθητές με δυσλεξία απασχολούνται με εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες που θα τους επέτρεπαν να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να αναπτύξουν τις ικανότητες τους ευκολότερα.

Βασική αιτία της σοβαρής απόκλισης που υπάρχει ανάμεσα στις εκπαιδευτικές «διακηρύξεις» και την εκπαιδευτική πράξη είναι η έλλειψη προσαρμογών των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τους μαθητές με δυσλεξία. Η ειδική αγωγή θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής, αλλά η αναγνώριση της αναγκαιότητας για εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία δε συνοδεύεται από συγκεκριμένες προτάσεις σχετικά με τον τρόπο που αυτά θα δημιουργούνται. Κατά συνέπεια, μολονότι ιδρύθηκαν τμήματα ένταξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν ορίστηκε με σαφήνεια «τι και πώς» θα διδάσκεται εκεί και δεν προσδιορίστηκαν οι αναγκαίες προσαρμοστικές αλλαγές ούτε σε επίπεδο βασικών αρχών, ούτε σε επίπεδο τροποποιημένων γενικών και ειδικών στόχων διδασκαλίας.

Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές με δυσλεξία προϋποθέτει την εφαρμογή ευέλικτων Α.Π.Σ., τα οποία θα μπορούν να προσαρμόζονται, για να ικανοποιήσουν τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση προσαρμοστικών αλλαγών στα Α.Π.Σ. είναι η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με δυσλεξία και ο εντοπισμός των ειδικών περιοχών των Α.Π.Σ. που χρειάζεται να τροποποιηθούν.

Ο εκπαιδευτικός, όμως, έχει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, καθώς αυτός υλοποιεί το Πρόγραμμα και διαμορφώνει ουσιαστικά το πλαίσιο, μέσα στο οποίο ο μαθητής προσπαθεί να αντιμετωπίσει τη δυσκολία του. Ειδικότερα, για την προσαρμογή του περιεχομένου ενός γνωστικού αντικείμενου, ο εκπαιδευτικός εκτιμά αν ο μαθητής:

- ❖ κατέχει επαρκείς αναγνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες,
- ❖ έχει κατακτήσει τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για τη συγκεκριμένη ενότητα που θα διδαχθεί,
- ❖ έχει αναπτύξει την απαραίτητη ικανότητα για αφαιρετική σκέψη που απαιτείται,
- ❖ επιδεικνύει ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή θεματική ενότητα.

Με την ολοκλήρωση της αξιολόγησης για τον προσδιορισμό των προσαρμοστικών αλλαγών ενός Α.Π.Σ., ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στην υλοποίηση των προσαρμογών. Κάθε φορά, μετά την εφαρμογή τους στην τάξη, κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί την πρόοδο του δυσλεξικού μαθητή και να ελέγχει αν επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι, ώστε να αναπροσαρμόζει αποτελεσματικά τις παρεμβάσεις του.

Με δεδομένο ότι η δυνατότητα παρέμβασης του εκπαιδευτικού στον καθορισμό της διδακτέας ύλης είναι ελάχιστη έως ανύπαρκτη προς το παρόν, οι αλλαγές που μπορούν να εφαρμοστούν αφορούν στο ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης, στην αναδιάρθρωση της διάταξης της ύλης, στην απλούστευση των κειμένων αφαιρώντας δυσνόητα ή ογκώδη κομμάτια πληροφοριών, στην απλούστευση των κειμένων για τους μαθητές με χαμηλό αναγνωστικό επίπεδο με αντικατάσταση των «δύσκολων» λέξεων με ευκολότερα συνώνυμα.

Η δυνατότητα παρέμβασης και τροποποίησης των Α.Π.Σ. μπορεί να γίνει σε πολλά επίπεδα. Αναπτύχθηκαν, κυρίως, δύο προσεγγίσεις: η πρώτη αφορά στο περιεχόμενο και ειδικότερα στην απλούστευση και περιορισμό των θεματικών περιοχών και δεξιοτήτων που καλύπτει ένα Α.Π.Σ. («απλουστευμένο» Α.Π.Σ.), ενώ η δεύτερη εστιάζει στην ανάπτυξη εναλλακτικών πρακτικών και μαθησιακών διαδικασιών και στη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης που διευρύνουν, εμπλουτίζουν και αναβαθμίζουν το Α.Π.Σ. («εμπλουτισμένο» Α.Π.Σ.) (Ellis & Wortham, 1999, στο Παντελιάδου κ.ά. 2004).

Η πρώτη προσέγγιση, η οποία ήταν η κυρίαρχη τις τελευταίες δεκαετίες, βασίζεται στην αντίληψη ότι ο ρόλος της ειδικής αγωγής είναι η παροχή της ελάχιστης γνώσης στους μαθητές με δυσλεξία, ώστε να επιτρέπεται σε αυτούς η ολοκλήρωση των σπουδών τους και η αποφοίτηση από κάθε τάξη. Έτσι, οδηγώντας τους μαθητές στην κατάκτηση απλοποιημένων στόχων εξασφαλίζεται επιτυχία. Παράλληλα, ο επιτυχής χειρισμός δραστηριοτήτων από το μαθητή δυναμώνει το αυτοσυναίσθημά του και

δημιουργεί θετική στάση για το γνωστικό αντικείμενο. Η θέση αυτή, ωστόσο, αν και αντικατοπτρίζει ένα λογικό συλλογισμό, ενέχει πολλούς κινδύνους και μειονεκτήματα κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι προσαρμογές του περιεχομένου, που μειώνουν την ποσότητα των γνώσεων και πληροφοριών για τα παιδιά με δυσλεξία, δε διευκολύνουν πάντα τους μαθητές. Τα προσαρμοσμένα κείμενα για μαθητές με χαμηλό αναγνωστικό επίπεδο, συνήθως, αποτελούνται από σύντομες προτάσεις με απλές λέξεις και έχουν απλή δομή χωρίς επεξηγήσεις και παρενθέσεις. Κατά συνέπεια, είναι τόσο λιτά, ώστε μοιάζουν πολλές φορές με καταλόγους παράθεσης γεγονότων ή πληροφοριών. Επιπλέον, μπορεί να έχουν χαλαρή συνοχή και αποσπασματικό χαρακτήρα, έτσι ώστε να απαιτούνται τελικά πιο αφαιρετικοί συλλογισμοί για την αφομοίωσή τους από ό,τι στα συνήθη κείμενα (Passe & Beatie, 1994). Μοιραία, λοιπόν, ο δυσλεξικός μαθητής καθηλώνεται σε επίπεδα χαμηλότερα από αυτά των συμμαθητών του, καθώς αδυνατεί να παρακολουθήσει τη διδασκαλία που γίνεται σε υψηλότερο επίπεδο.

Αντίθετα, οι προσαρμογές που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της προσέγγισης των εμπλουτισμένων Α.Π.Σ. δεν εξαντλούνται στον περιορισμό της διδακτέας ύλης· αντιθέτως, η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας πληροφοριών (Ellis & Wortham, 1999).

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της προσέγγισης των εμπλουτισμένων Α.Π.Σ. οι προσαρμογές εστιάζουν (Παντελιάδου κ.ά. 2004):

- ❖ στη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης,
- ❖ στην εύρεση της κεντρικής ιδέας σε ένα κείμενο,
- ❖ στη διάκριση των σημαντικών και μη σημαντικών πληροφοριών / λεπτομερειών,
- ❖ στην επίλυση προβλημάτων,
- ❖ στη σύνδεση της ακαδημαϊκής γνώσης με καταστάσεις της καθημερινότητας,
- ❖ στην οργάνωση των πληροφοριών σε γνωστικά πλαίσια
- ❖ στη διατύπωση γενικών αρχών.

Έτσι η διδακτέα ύλη δεν «αραιώνει» από κομμάτια που αφαιρούνται, ώστε να καλύπτεται επιφανειακά μια ευρεία γνωστική περιοχή, αλλά ορίζεται μια πιο περιορισμένη έκταση που μελετάται σε βάθος. Μέσω του εμπλουτισμού του Α.Π.Σ. με τη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης και μελέτης εστιάζουμε στο βάθος και όχι στην

επιφάνεια των γνώσεων, ώστε, ενώ η τελευταία περιορίζεται, το εκπαιδευτικό όφελος να αυξάνει.

Γλώσσα και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή ανάπτυξη της γλώσσας του εφήβου. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απαιτούνται πιο σύνθετες ακαδημαϊκές ικανότητες: ικανότητα περιληπτικοποίησης, διαχείριση αφηρημένων εννοιών, ικανότητα λογικής και εννοιολογικής ιεράρχησης, ανάπτυξη στρατηγικής, διαχείριση πληροφοριών, κοινωνικότητα και επικοινωνία. Νέες διαλεκτικές μορφές, όπως διαλέξεις μαθημάτων και επεξηγηματικά κείμενα, εισάγονται στο σχολικό πρόγραμμα και οι μαθητές μαθαίνουν να τα επεξεργάζονται και να τα αναπαράγουν.

Στο γυμνάσιο το γλωσσικό πρόβλημα του δυσλεξικού μαθητή έχει, πλέον, οργανωθεί σε συγκεκριμένη στάση του παιδιού, έχει συνέπειες εκτεταμένες στη σχολική επίδοση, τη συμπεριφορά, την κοινωνικότητα και την αυτοεικόνα του και, συνεπώς, οι παρεμβάσεις είναι δυσκολότερες, αν δεν έχει προϋπάρξει πρωτοβάθμια παρακολούθηση και παρέμβαση. Φυσικά, το γλωσσικό πρόβλημα δεν αφορά μόνο στο μάθημα της Γλώσσας. Επηρεάζει τις επιδόσεις και τις ικανότητες σε όλα τα μαθήματα. Μάλιστα, στην εφηβεία ένα γλωσσικό πρόβλημα είναι ένα κοινωνικό πρόβλημα.

Θίγοντας το θέμα του προφορικού λόγου, αξίζει να τονιστεί ότι η γλώσσα δεν είναι μία, και το γεγονός αυτό πρέπει να το προσεχθεί ιδιαίτερα. Πρωταρχικά, υπάρχει η γλώσσα του μαθητή, που όσο ατελής και αν είναι λόγω της ιδιαιτερότητάς του, είναι απαραίτητο να ακούγεται μέσα από τη διατύπωση ερωτήσεων, σχολιασμών και της εξέτασης για τα στοιχεία που κατανόησε ή όχι. Η γλώσσα του εκπαιδευτικού είναι εξίσου σημαντική, καθώς αποτελεί την κύρια πηγή πληροφόρησης, οδηγιών, επίπληξης ή επιβράβευσης για το μαθητή. Με τη γλώσσα, επίσης, του εκπαιδευτικού γίνεται η εισαγωγή και στη γλώσσα του γνωστικού αντικείμενου, η οποία από ένα σημείο και μετά καλείται να γίνει η κύρια δίοδος επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή.

Ο μαθητής που έχει ήδη εκδηλώσει δυσκολίες στο χειρισμό του γραπτού λόγου, όταν φτάσει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα πρέπει να χειριστεί επιστημονικά αντικείμενα που απαιτούν από αυτόν να αναγνωρίζει άμεσα μεγάλες και ανοίκειες λέξεις. Η ικανότητα αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση επιστημονικών κειμένων, που με τη σειρά της εξαρτάται από την ικανότητα του μαθητή να χειριστεί λέξεις που φανερώνουν έννοιες. Γνωρίζουμε, μάλιστα, πως η ικανότητα για αποκωδικοποίηση μεγάλων πολυσύλλαβων λέξεων χαρακτηρίζει ποιοτικά τις διαφορές

μεταξύ των καλών και των φτωχών αναγνωστών (Perfetti, 1996). Πολλοί από τους δυσλεξικούς μαθητές, ενώ έχουν κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης, καθώς και ένα οπτικό λεξιλόγιο συχνόχρηστων λέξεων, συνεχίζουν να εκδηλώνουν προβλήματα στο χειρισμό του γραπτού λόγου, όταν καλούνται να διαβάσουν λέξεις που τις βλέπουν για πρώτη φορά και έχουν πολλές συλλαβές (π.χ. οι λέξεις που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Perfetti, 1996).

Το Α.Π.Σ. της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα ασχοληθούμε με την παραγωγή περιγραφικού προφορικού λόγου στον άξονα γνωστικού περιεχομένου «Μιλώ». Ειδικότερα, για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή στην παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου ισχύουν τα παρακάτω (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι, 2003):

Για την αξιολόγηση της προφορικής έκφρασης του μαθητή ως πομπού λαμβάνονται υπόψη:

- Η ικανότητα του μαθητή να μεταδίδει με σαφήνεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.
- Η ικανότητά του να χειρίζεται ορθά τη γλώσσα (μορφοσυντακτικές δομές, λεξιλόγιο κ.τ.λ.) και να αξιοποιεί τα παραγλωσσικά και τα εξωγλωσσικά γνωρίσματα της ομιλίας, για να «ζωντανέψει» το λόγο του.
- Η ικανότητά του να οργανώνει το λόγο του ανάλογα με την περίσταση της επικοινωνίας.
- Η φυσικότητα και η αμεσότητα στο λόγο του μαθητή, ιδιαίτερα αν πρόκειται για προσχεδιασμένο προφορικό λόγο.
- Η ικανότητα του μαθητή να παρακολουθεί τις αντιδράσεις (λεκτικές ή μη) του ακροατηρίου του και να ανταποκρίνεται σε αυτές, π.χ. να αναθεωρεί την άποψή του λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες ή/και τα επιχειρήματα των ακροατών / δεκτών.

Για την αξιολόγηση της ικανότητας του μαθητή να προσλαμβάνει ως δέκτης τον προφορικό λόγο λαμβάνονται υπόψη:

- Η ικανότητα του μαθητή να προσλαμβάνει και να κατανοεί διάφορα είδη προφορικού λόγου από ποικίλους πομπούς (απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης, παράγει ο ίδιος λόγο, ο οποίος βασίζεται στο λόγο που άκουσε κ.ο.κ.).

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

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι δώσαμε ιδιαίτερη έμφαση στο μάθημα της Γλώσσας, γιατί οι δεξιότητες που θα αναπτύξει ο δυσλεξικός μαθητής θα του είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις και των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων.

Στο ενδεικτικό διδακτικό υλικό που παρατίθεται στο 6^ο κεφάλαιο επιχειρήθηκε προσαρμογή για τις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών, στο πλαίσιο του εμπλουτισμού, των στόχων του επίσημου Α.Π.Σ. της Γλώσσας σχετικά με την περιγραφή τοπίου.

Γ.2.2. ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί το θεμέλιο λίθο της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Γ6/102357, ΦΕΚ 1319 τ. Β' /10-10-2002) *η φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνήθη σχολική τάξη της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνοδεύεται από προσαρμογή της διδασκαλίας βάσει του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) του μαθητή που σχεδιάζεται, αξιολογείται και τροποποιείται από το Κ.Δ.Α.Υ. (τώρα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ), σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς της τάξης του μαθητή, καθώς και με τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής.*

Με τον όρο «εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα» δεν εννοούμε το πλαίσιο όπου ο μαθητής με δυσλεξία διδάσκεται μόνος του από έναν εκπαιδευτικό, αλλά το πλαίσιο το οποίο καθιστά το μαθητή ικανό να αλληλεπιδρά με το μαθησιακό του περιβάλλον κάτω από συνθήκες που τον κινητοποιούν, τον παροτρύνουν, τον υποστηρίζουν, τον διευκολύνουν και τον βοηθούν να αναπτύξει τις δεξιότητές του (Lerner, 2003, στο Σπαντιδάκης, 2004).

Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι μοναδικό, γιατί μοναδικές είναι και οι μαθησιακές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή. Περιλαμβάνει το σύνολο το σκοπών και των διδακτικών στόχων, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί θα επιτευχθούν (Yell & Drasgow, 1999, στο Σπαντιδάκης, 2004).

Για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες μάθησης, είναι επιτακτική η ανάγκη μιας ειδικά σχεδιασμένης διδασκαλίας που θα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες

του παιδιού. Στην ουσία αναφερόμαστε σε παροχή ειδικής αγωγής, αφού ειδική αγωγή κατά την Έκθεση Warnock (Warnock Report¹⁰) είναι ακριβώς «κάθε επιπλέον βοήθεια ή κατά οποιονδήποτε τρόπο διαφορετική από εκείνη που παρέχεται γενικά στα τυπικά παιδιά της ίδιας ηλικίας μέσα στο κοινό σχολείο» (DES - UK, 1982b).

Άλλωστε, στο πλαίσιο της «συνεκπαίδευσης» (inclusive education), που αναφέρεται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών συστημάτων που απευθύνονται σε όλα τα παιδιά, η διαφορετικότητα ή η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως μία από τις πολλές εκφάνσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς και, κατά συνέπεια, λαμβάνεται υπόψη κατά τη δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών που ευνοούν τη φοίτηση και την εκπαίδευση στο γενικό σχολείο (κατάρτιση εκπαιδευτικών, αναλυτικά προγράμματα κ.ά.). Η αντίληψη της «συνεκπαίδευσης», στην οποία κατέληξε η παγκόσμια συνδιάσκεψη της Salamanka¹¹ (1994), προϋποθέτει την τροποποίηση του θεσμικού πλαισίου και των δομών που χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε αυτό να είναι σε θέση να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικοποίησης σε όλα τα παιδιά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η δυσλεξία και οι άλλες μορφές μαθησιακών δυσκολιών αντιμετωπίζονται σωστά μόνο με την εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας, η οποία πρέπει να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού.

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει συνήθως τις εξής πληροφορίες (Πολυχρονοπούλου, 2003):

- την παρούσα κατάσταση του μαθητή: ικανότητες, ανεπάρκειες, δυσκολίες, αλλά και τις δυνατότητές του, τα θετικά του σημεία στη συναισθηματική, γνωστική, κινητική σφαίρα.
- τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους της εκπαίδευσης.
- το είδος της εκπαιδευτικής και υποστηρικτικής βοήθειας που θα παρασχεθεί
- τη διάρκεια της αγωγής

¹⁰ Η Έκθεση Warnock συντάχθηκε μετά από μελέτη τεσσάρων ετών (1974 – 1978) από επιτροπή, η οποία συστήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας της Μ. Βρετανίας για τη μελέτη της ειδικής αγωγής, γνωστή με το όνομα Warnock Report από το όνομα της επικεφαλής της επιτροπής.

¹¹ Πρόκειται για τη συνδιάσκεψη που οργάνωσε η UNESCO το 1994 στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας. Το τελικό συμπέρασμα ήταν ότι ο καλύτερος τρόπος εκπαίδευσης των παιδιών με δυσκολίες είναι το «σχολείο της ένταξης» (inclusive school).

- τα αντικειμενικά κριτήρια και τις μεθόδους αξιολόγησης, με βάση τα οποία θα εκτιμηθεί η επίτευξη των στόχων
- τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην εκτίμηση της κατάστασης του παιδιού και στην αξιολόγηση της προόδου του.

Στο σχεδιασμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος απαραίτητη είναι η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών που εργάζονται με το παιδί, όπως και η ενεργή συμμετοχή και της οικογένειας. Ιδανική θεωρείται η περίπτωση που το παιδί είναι σε θέση να παίρνει μέρος στο σχεδιασμό του προγράμματος και στην επαναξιολόγηση των στόχων του (Ζακολίκου, 2007).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος περιλαμβάνει την αξιολόγηση των διδακτικών στόχων και τον επαναπροσδιορισμό αυτών ή τον ορισμό νέων στόχων. Η αξιολόγηση γίνεται με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και του ειδικού παιδαγωγού και με τη χρήση σταθμισμένων τεστ (norm-referenced tests) ή με μη τυποποιημένες δοκιμασίες που κατασκευάζει ο εκπαιδευτικός.

Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα οφείλει να περικλείει μαθησιακούς στόχους στο πλαίσιο των οδηγιών του Υπουργείου, ωστόσο ο σχεδιασμός του είναι εξατομικευμένος και αποσκοπεί στο να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του παιδιού, της οικογένειας και του εκπαιδευτικού πλαισίου, όπου εκδηλώνονται, και να ενισχύσει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Αναγκαίο είναι οι στόχοι να περιορίζονται σε μικρό αριθμό και να είναι εφικτοί, μετρήσιμοι, συγκεκριμένοι και χρονικά προσδιορίσιμοι. Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι πρέπει να αναλύονται σε μικρά στάδια τα οποία καθορίζουν τους βραχυπρόθεσμους στόχους και να προαποφασίζεται η διδακτική αλυσίδα που θα ακολουθηθεί σύμφωνα πάντα με τις κατακτημένες δεξιότητες του παιδιού. Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι πρέπει να περιορίζονται χρονικά σε ένα σχολικό έτος. Αναφορά στις δραστηριότητες και τα εκπαιδευτικά υλικά που θα χρησιμοποιηθούν για την ολοκλήρωση κάθε στόχου είναι χρήσιμη. Ο τρόπος σύνταξης του εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μεστότητα και απλότητα, να μην περιλαμβάνει όρους επιστημονικούς και δυσνόητους, ώστε να μην απευθύνεται μόνο τους εξειδικευμένους επαγγελματίες, αλλά να μπορεί να το κατανοεί η οικογένεια και ακόμα και το ίδιο το παιδί. Σημείο εκκίνησης της παρέμβασης αποτελεί το λειτουργικό επίπεδο του παιδιού σε κάθε περιοχή τη δεδομένη στιγμή (Ζακολίκου, 2007).

Καταρχήν, στους στόχους του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος καλό θα ήταν να περιλαμβάνονται στόχοι που αφορούν γνώσεις και δεξιότητες

απαραίτητες σε όλα τα σχολικά μαθήματα. Οι στόχοι αυτοί μπορεί να σχετίζονται με την εκμάθηση στρατηγικών μνημονικής συγκράτησης και την εξάσκηση σε αυτές, τις δεξιότητες μελέτης, την εύρεση των σημαντικών σημείων αναφοράς ενός κειμένου, την παραγωγή περίληψης, κλπ.

Στο τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παραθέτουμε δραστηριότητες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως μέρος του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές με δυσλεξία.

Γ.2.3. ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΞΕΤΑΣΗ

Όπως δηλώθηκε προηγουμένως, μια από τις μεγαλύτερες αντιφάσεις του εξεταστικού συστήματος είναι η προφορική εξέταση των δυσλεξικών μαθητών, χωρίς να έχει προηγηθεί συστηματική διδασκαλία και εξάσκηση στο προφορικό λόγο. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι χρέος του σχολείου είναι να ασκήσει τους δυσλεξικούς μαθητές στην παραγωγή προσχεδιασμένου προφορικού λόγου με την ίδια επιμέλεια, με την οποία ασκεί τους τυπικούς συμμαθητές τους στην παραγωγή γραπτού λόγου. Άλλωστε, η ικανότητα να παρουσιάζει κανείς επιχειρήματα προφορικά είναι βασικό συστατικό στοιχείο του Α.Π.Σ., όπως είναι η ικανότητα επιλογής της πιο κατάλληλης δομής και συνδυασμού των μέσων, για να παρουσιαστεί ένα θέμα.

«Περικείμενο» και προφορική εξέταση

Επικοινωνιακή ικανότητα έχει ένας ομιλητής, όταν ξέρει όχι μόνο να χρησιμοποιεί σωστά τους γραμματικούς κανόνες μιας γλώσσας, προκειμένου να σχηματίζει γραμματικές προτάσεις, αλλά όταν ξέρει πότε και πώς να χρησιμοποιήσει αυτές τις προτάσεις και σε ποιον να τις απευθύνει (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Ο Hymes (1974), ο οποίος τόνισε τη σημασία του περικειμένου, κάνει λόγο για γλωσσικά γεγονότα, τα σημαντικότερα των οποίων είναι τα ακόλουθα (στις παρενθέσεις παρατίθενται τα γλωσσικά γεγονότα που σχετίζονται με το δυσλεξικό μαθητή):

- Το περιβάλλον ή το σκηνικό (γραφείο εκπαιδευτικών ή αίθουσα διδασκαλίας χωρίς άλλους μαθητές)
- Τα μέλη (ο δυσλεξικός μαθητής και ο καθηγητής / εξεταστής – πιθανότατα «ιεροεξεταστής» στα μάτια του δυσλεξικού εφήβου)

- Ο σκοπός (αξιολόγηση για τη βαθμολογία ή την προαγωγή στην επόμενη τάξη / βαθμίδα ή την απόλυση)
- Ο τόνος (τυπικός και επίσημος)
- Το μέσο (λεκτικό, προφορική εξέταση)
- Η μορφή του μηνύματος (ερώτηση, απάντηση)
- Περιεχόμενο (εξεταστέα ύλη του μαθήματος)

Παρατηρούμε, λοιπόν, πόσο «εχθρικό και αφιλόξενο» είναι το περιεχόμενο για το δυσλεξικό έφηβο. Προκειμένου, λοιπόν, οι δυσλεξικοί μαθητές να εξοικειωθούν με τη διαδικασία, πριν να φτάσουν στις προαγωγικές, απολυτήριες εξετάσεις ή ακόμη πανελλήνιες εξετάσεις, προτείνουμε:

- ✓ Να απαντούν σε καθορισμένες από τον εκπαιδευτικό ερωτήσεις με προσχεδιασμένο προφορικό λόγο βάσει σημειώσεων.
- ✓ Να μαγνητοφωνούν τις προφορικές τους απαντήσεις και στη συνέχεια να ακούν κριτικά το μαγνητοφωνημένο κείμενο και να επιφέρουν διορθώσεις σε αυτό.
- ✓ Να ασκούνται στη λήψη σημειώσεων.
- ✓ Να εργάζονται συνεργατικά (peer tutoring) με συμμαθητή που γράφει, ενώ ο δυσλεξικός μαθητής συνεισφέρει με τις ιδέες του.
- ✓ Να ασκούνται στις «στρατηγικές της επικοινωνίας», όπως π.χ. είναι το αίτημα παροχής διευκρινίσεων («τι εννοείτε λέγοντας αυτό;»), το αίτημα της επανάληψης κάποιου στοιχείου («παρακαλώ, μπορείτε να το επαναλάβετε;») ή η χρήση περιφράσεων για την απόδοση όρων, τους οποίους ο μαθητής δε γνωρίζει ή δεν μπορεί να θυμηθεί (Μήτσης, 1998).
- ✓ Να έχουν διδαχθεί συστηματικά το βασικό λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιήσουν στις εισηγήσεις τους.

Πάντως, σε αντίθεση με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, στα οποία εξετάζονται προφορικά οι δυσλεξικοί μαθητές, το μάθημα της Γλώσσας είναι ίσως το μόνο στο οποίο υπάρχει -ή τουλάχιστον προβλέπεται ρητά από το Α.Π.Σ.- εξάσκηση του μαθητή στην παραγωγή προφορικού λόγου καθ' όλη τη σχολική χρονιά.

Προσχεδιασμένος προφορικός λόγος

Στην περίπτωση των μαθητών με δυσλεξία η προφορική εξέταση δεν ανήκει στον απροσχεδίαστο προφορικό λόγο, αλλά αντίθετα αποτελεί ένα μεικτό είδος λόγου, αφού βασίζεται σε σημειώσεις που έχει τη δυνατότητα να κρατά ο μαθητής στο

συγκεκριμένο χρόνο που του δίνεται, προκειμένου να οργανώσει τις ιδέες του, να επιλέξει το λεξιλόγιο και να δομήσει τον προφορικό λόγο που θα παράγει στη συνέχεια. Πρόκειται, λοιπόν, για προσχεδιασμένο προφορικό λόγο, στα χαρακτηριστικά του οποίου απαιτείται να εντυφώσει ο δυσλεξικός μαθητής που φιλοδοξεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εξεταστικού συστήματος.

Χαρακτηριστικά του προσχεδιασμένου προφορικού λόγου

- ✓ Ο ομιλητής δίνει από την αρχή ένα διάγραμμα των όσων πρόκειται να ακουστούν (τα μέρη, τη δομή, την πορεία του λόγου κ.ά.).
- ✓ Κάνει συχνά ανακεφαλαιώσεις, επαναλαμβάνει και τονίζει τα κύρια σημεία.
- ✓ Ο λόγος του διανθίζεται από τονικούς χρωματισμούς και χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων (χειρονομίες, έκφραση προσώπου κ.ά.).

Στη φάση της εξοικείωσης με αυτό το είδος λόγου οι μαθητές θα μπορούσαν να εξασκηθούν με μαγνητοφωνημένο προφορικό λόγο που παράγουν οι ίδιοι, ώστε να εντοπίσουν καλύτερα τις αδυναμίες τους και να επιχειρήσουν να τις θεραπεύσουν. Η όλη διαδικασία της μαγνητοφώνησης, της απομαγνητοφώνησης ή ακόμη της βιντεοσκόπησης μπορεί να ανατεθεί, εξάλλου, σε ομάδα μαθητών που ενδιαφέρεται να την αναλάβει.

Δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα της σχολικής πραγματικότητας, προτείνονται διάφορες δραστηριότητες που μπορούν να δώσουν περισσότερες ευκαιρίες στους δυσλεξικούς –και όχι μόνο- μαθητές για προφορική έκφραση.

Καλό είναι στις δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου να υπάρχει μια πορεία από τη συζήτηση πάνω σε ένα απλό θέμα προς τη διαπραγμάτευση σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων. Οι δραστηριότητες επιβάλλεται να ξεκινούν από τη βιωματική προσέγγιση των θεμάτων, πάνω στα οποία οι δυσλεξικοί μαθητές διαθέτουν εμπειρίες, και να καταλήγουν σταδιακά στην ανάπτυξη κοινωνικού προβληματισμού στην τάξη. Με αφορμή κάποιο κείμενο ή σκίτσο, μπορεί να γίνει μία γόνιμη συζήτηση που θα προωθήσει τη σκέψη και τον προσωπικό προβληματισμό κάθε μαθητή.

Επίσης, καλό είναι να παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές με δυσλεξία να συζητούν τις ιδέες τους πρώτα με τον εκπαιδευτικό και μετά να τις εκφράζουν στην ομάδα ή στην τάξη, για να τις επεξεργάζονται καλύτερα και να αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

Η διαδικασία ανάπτυξης και καλλιέργειας του προφορικού λόγου συνεπάγεται:

α) τη συστηματική εξάσκηση του προφορικού λόγου σε διάφορες αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις μέσα στην τάξη (π.χ. με αφορμή την αποβολή ενός μαθητή από το σχολείο να δοθεί το θέμα της σχολικής ποινής ή με αφορμή τις εκλογές για τα μαθητικά συμβούλια να τεθεί το θέμα της λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων κ.τ.λ.). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές έχουν την αίσθηση ότι αντιμετωπίζουν ένα πραγματικό πρόβλημα το οποίο καλούνται να λύσουν, και, επομένως, η συζήτησή τους αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο.

β) τη συστηματική και εξειδικευμένη διδασκαλία μορφοσύνταξης, λεξιλογίου και κοινωνιογλωσσικών κανόνων καταλληλότητας του προφορικού λόγου, ανάλογα με τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση.

Οι επικοινωνιακές περιστάσεις, στις οποίες θα πρέπει να εξασκηθούν οι δυσλεξικοί μαθητές, καθορίζονται από το ίδιο το Α.Π.Σ. και έχουν βασικά τη μορφή διαλόγων ανάμεσα στους μαθητές μεταξύ τους, ή και ανάμεσα στους μαθητές και στο διδάσκοντα. Η συζήτηση γίνεται στη βάση κάποιου καθορισμένου θέματος έτσι, όπως ορίζεται από το Α.Π.Σ.

Ο διδάσκων θα πρέπει εκ των προτέρων να έχει καθορίσει το θέμα αλλά και τα συγκεκριμένα ερωτήματα, με βάση τα οποία θα διεξαχθεί η συζήτηση. Καλή ιδέα θα ήταν να κοινοποιήσει το θέμα και τις ερωτήσεις από το προηγούμενο μάθημα, ώστε οι μαθητές να μπορούν να προετοιμαστούν για την προφορική επεξεργασία που θα ακολουθήσει στο επόμενο μάθημα.

Οι μαθητές θα πρέπει να καθοδηγηθούν, ώστε να μην αρκούνται σε μονολεκτικές απαντήσεις, αλλά να επεκτείνουν την απάντησή τους δίνοντας εξηγήσεις, επιχειρήματα ή και άλλα σχετικά σχόλια. Χρήσιμο, επίσης, θα ήταν να τους δοθεί και κάποια βαθμολογική εκτίμηση σχετικά με την απόδοσή τους στον προφορικό λόγο. Καθώς, όμως, ο χρόνος των εξετάσεων πλησιάζει, η προφορική ομαδική επεξεργασία, που προαναφέρθηκε, θα πρέπει να μετατραπεί σε εξατομικευμένο διάλογο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το δυσλεξικό μαθητή.

1. Δομημένες συζητήσεις

Οι συζητήσεις αυτού του τύπου είναι οργανωμένες με βάση κάποιους κανόνες που αφορούν στη μορφή της συζήτησης, στον τρόπο που κατανέμεται ο χρόνος στους συζητητές, στο ρόλο του συντονιστή κ.τ.λ. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτού του τύπου συζήτησης είναι η συζήτηση «στρογγυλής τραπέζης» και η συζήτηση στην οποία υποστηρίζονται τα υπέρ και τα κατά σχετικά με κάποιο θέμα (debate). Αυτός ο τύπος της συζήτησης παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να μάθουν να σέβονται τους

κανόνες μιας συζήτησης και να παρουσιάζουν σε ευρύτερο ακροατήριο τις απόψεις τους (Αυδή, χ.χ.).

α. Συζήτηση «στρογγυλής τραπέζης»

Η συζήτηση «στρογγυλής τραπέζης» περιλαμβάνει εισηγήσεις που καλύπτουν διάφορες πλευρές ή μέρη ενός κεντρικού θέματος. Ορισμένες φορές μπορεί να περιλαμβάνει εισηγήσεις για το ίδιο αντικείμενο από εισηγητές με διαφορετικές ειδικότητες. Ένα θέμα π.χ. μπορεί να παρουσιαστεί από ιστορική, κοινωνική, ψυχολογική και παιδαγωγική πλευρά. Στη συζήτηση «στρογγυλής τραπέζης» σημαντικός είναι ο ρόλος του συντονιστή, ο οποίος εισάγει το θέμα, καθορίζει τους όρους της συζήτησης (σειρά ομιλητών, κατανομή χρόνου κ.τ.λ.), κατευθύνει / συντονίζει τη συζήτηση που διεξάγεται μετά από την παρουσίαση των εισηγήσεων, και, τέλος, συνοψίζει τα συμπεράσματα της συζήτησης (Αυδή, χ.χ.).

Για να είναι η συζήτηση αποδοτική, προτείνονται τα παρακάτω:

-Να ανατίθενται οι εισηγήσεις σε ομάδες εργασίας τουλάχιστον μια εβδομάδα πριν από τη διεξαγωγή της συζήτησης, ώστε να υπάρχει αρκετός χρόνος για την προετοιμασία.

-Κάθε ομάδα να συγκεντρώνει το σχετικό με την εισήγηση υλικό και να το συνθέτει, για να το παρουσιάσει σε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο. Η εισήγηση μπορεί να βασίζεται σε ένα διάγραμμα και σε σημειώσεις, στις οποίες οι μαθητές καταγράφουν τα κύρια σημεία της εισήγησής τους, ή σε ένα γραπτό κείμενο, στο οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν το θέμα τους.

-Σχετικά με την έκταση της εισήγησης, η ομάδα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της το χρόνο που έχει προκαθοριστεί από το συντονιστή της συζήτησης. Αυτό σημαίνει ότι η ομάδα θα έχει κάνει μια δοκιμή και θα έχει χρονομετρήσει την εισήγησή της.

-Το ρόλο του συντονιστή τον αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός ή τον αναθέτει σε μαθητή (άλλον κάθε φορά), για δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να εξασκηθούν και ως συντονιστές μιας συζήτησης.

-Ο καθηγητής εξηγεί εκ των προτέρων το βασικό ρόλο που μπορεί να παίξει το ακροατήριο στη συζήτηση με την υποβολή ερωτήσεων, με την άσκηση κριτικής, με τη διατύπωση θέσεων πάνω στις εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν.

β. Συζήτηση με τη μορφή αντιπαράθεσης επιχειρημάτων (debate)

Η συζήτηση αυτού του τύπου είναι ένας «αγώνας λόγων» που αποσκοπεί στην εξάσκηση των μαθητών στην επιχειρηματολογία. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες παίρνουν διαμετρικά αντίθετες θέσεις πάνω σε ένα θέμα και τις υποστηρίζουν με τα

κατάλληλα επιχειρήματα. Σκοπός της κάθε ομάδας είναι να νικήσει την αντίπαλη ομάδα παρουσιάζοντας τα πιο ισχυρά επιχειρήματα. Η συζήτηση αυτού του τύπου, επομένως, έχει τη μορφή ομαδικού παιχνιδιού και για αυτό το λόγο μπορεί να παρακινήσει και τους πιο αδιάφορους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργητικά (Αυδή, χ.χ.).

Για να είναι αποδοτική μια τέτοια συζήτηση, προτείνουμε τα παρακάτω:

-να δοθεί στους μαθητές για συζήτηση ένα αμφιλεγόμενο θέμα, π.χ. τα υπέρ και τα κατά της πειθαρχίας, της ευθανασίας, της θανατικής ποινής, της προσαρμογής, της κλωνοποίησης κ.τ.λ.

-να καθοριστεί εκ των προτέρων ο χρόνος για την προετοιμασία των ομιλητών καθώς επίσης και ο διατιθέμενος χρόνος για κάθε ομιλητή, έτσι ώστε να ολοκληρωθεί η συζήτηση σε ένα δίωρο

2. Ελεύθερες συζητήσεις σε μικρές ομάδες

Παράλληλα με τις δομημένες συζητήσεις που βασίζονται σε κάποιους κανόνες και διεξάγονται σε ευρύ ακροατήριο, είναι απαραίτητο να οργανώνει ο εκπαιδευτικός και ελεύθερες συζητήσεις (χωρίς συγκεκριμένους κανόνες) σε μικρές ομάδες, οι οποίες (συζητήσεις) αποσκοπούν σε διαφορετικούς στόχους. Αυτές οι συζητήσεις έχουν ανεπίσημο χαρακτήρα και ευνοούν τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και οικειότητας μέσα στο οποίο οι μαθητές, ακόμη και οι πιο διστακτικοί και εσωστρεφείς, παίρνουν το θάρρος να εκφράσουν αυθόρμητα αυτό που σκέπτονται, πριν ακόμη καταλήξουν σε μια διαμορφωμένη άποψη. Με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνεται το είδος της «διερευνητικής ομιλίας», που θεωρείται από τους ειδικούς ότι έχει ιδιαίτερη σημασία για την εξέλιξη της σκέψης και της μάθησης.

Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η ομιλία δεν είναι απλώς έκφραση μιας σκέψης, αλλά μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός για τη διαμόρφωση της ίδιας της σκέψης. Η σκέψη, δηλαδή, μπορεί να γεννηθεί τη στιγμή που μιλώ ή τη στιγμή που συνομιλώ με κάποιον. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, αναγκαία προϋπόθεση είναι να αισθάνεται ο μαθητής άνετα, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιεί ακαταστάλαχτη έκφραση χωρίς το φόβο της απόρριψης. Στο περιβάλλον της μικρής ομάδας, που ευνοεί την αλληλόδραση και τη συνεργατική προσπάθεια, μπορεί επομένως να καλλιεργηθεί η «διερευνητική ομιλία» (Αυδή, χ.χ.).

Σκόπιμο είναι να διευκρινίσουμε ότι κατά τη διάρκεια των συζητήσεων αυτών ο καθηγητής δεν παραμένει αδρανής. Παρακολουθεί κάθε ομάδα, παίζοντας το ρόλο του καλού ακροατή που δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον για τη συζήτηση, και κάνει ερωτήσεις

που ενθαρρύνουν τους μαθητές να διευκρινίσουν, να αναπτύξουν τη σκέψη τους ή να εξετάσουν εναλλακτικές δυνατότητες.

Εξάσκηση στην καταγραφή σημειώσεων

Όπως προαναφέρθηκε, ο προσχεδιασμένος προφορικός λόγος, και κατά συνέπεια η προφορική εξέταση, βασίζεται σε σημειώσεις που κρατά ο μαθητής. Επομένως, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να ασκηθεί ο δυσλεξικός μαθητής στη λήψη σημειώσεων που θα τον βοηθήσουν να οργανώσει καλύτερα τη σκέψη του και να δομήσει το υλικό του.

Η διάκριση μερικές φορές γίνεται ανάμεσα στην καταγραφή σημειώσεων και στην παραγωγή σημειώσεων. Ορισμένοι μαθητές μπορεί να κρατούν σημειώσεις στις διαλέξεις, και να παράγουν σημειώσεις αργότερα, πράγμα που σημαίνει ότι πραγματικά επεξεργάζονται τις σημειώσεις που έχουν πάρει. Όλοι οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από συμβουλές για τους τρόπους παραγωγής σημειώσεων. Η χαρτογράφηση του νου είτε με στυλό και μολύβι είτε με ηλεκτρονικό υπολογιστή θεωρείται πολύ χρήσιμη στρατηγική, ιδιαίτερα από τους μαθητές που προτιμούν να οργανώνουν το υλικό με έναν οπτικό τρόπο.

Σε ό,τι αφορά στην παραγωγή σημειώσεων, αξίζει να τονισθεί ότι πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία, γιατί απαιτείται από το μαθητή ταυτόχρονα να ακούει ή/και να βλέπει προσεκτικά και να καταλαβαίνει, να ξεχωρίζει τις ουσιώδεις από τις επουσιώδεις πληροφορίες, να οργανώνει και να γράφει τις πρώτες.

Μία μέθοδος που χρησιμοποιείται στην περίπτωση των δυσλεξικών μαθητών είναι οι καθοδηγούμενες σημειώσεις. Πρόκειται για ένα σπονδυλωτό διάγραμμα που περιέχει αποκλειστικά τις κεντρικές και σημαντικές υποστηρικτικές έννοιες του μαθήματος. Στο διάγραμμα αυτό υπάρχουν κενά που πρέπει να συμπληρωθούν. Ο αριθμός των κενών ποικίλλει ανάλογα με το επίπεδο και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Μπότσας, 2008).

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές το διάγραμμα καθοδήγησης με κενά. Αυτά τα κενά συμπληρώνονται κατά τη διάρκεια της παράδοσης του μαθήματος από κάθε μαθητή. Στο τέλος του μαθήματος ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει το διάγραμμα συμπληρωμένο (καλό θα ήταν η επίδειξη να γίνει με τη χρήση προβολέα / επιδιασκοπίου). Κάθε μαθητής συγκρίνει και συμπληρώνει το διάγραμμά του, ώστε στο σπίτι κατά τη μελέτη να είναι πλήρες και ορθά συμπληρωμένο. Βαθμιαία πρέπει να μειώνεται η βοήθεια που δίνεται στους μαθητές (περισσότερα κενά, λιγότερη βοήθεια στη συμπλήρωση κ.ά.) σύμφωνα με την τακτική της φθίνουσας καθοδήγησης.

Το χριστιανικό κράτος που προέκυψε μέσα από τους κόλπους του κράτους ονομάζεται

Οι σημαντικότεροι σταθμοί στην πορεία της μεταμόρφωσης του σε κράτος είναι:

- η των δικαιωμάτων των με τα δικαιώματα των άλλων θρησκευτικών ομάδων.
- η ίδρυση της επί Κωνσταντίνου Α'.
- η ανάδειξη του σε θρησκεία.
- η διαίρεση της αυτοκρατορίας επί Α'.

Εικόνα 5: Διάγραμμα καθοδήγησης με κενά

Συστηματική διδασκαλία λεξιλογίου

Χωρίς αμφιβολία, ο δομημένος προφορικός λόγος, μεστός και πλήρης επιχειρημάτων, έχει ανάγκη από πλούσιο λεξιλόγιο που θα αποτελεί φορέα των σκέψεων του μαθητή. Ειδικά στην περίπτωση των μαθητών με δυσλεξία, οι οποίοι, λόγω ελλιπούς αναγνωστικής εμπειρίας, έχουν ελλείψεις και προβλήματα στο λεξιλόγιο, η διδασκαλία του λεξιλογίου κρίνεται επιτακτική. Κι αυτό, γιατί το λεξιλόγιό τους είναι εξαιρετικά φτωχό και χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη σύντομων λέξεων με υψηλή συχνότητα εμφάνισης (Rhea, 2001). Παρακάτω αναφέρονται κάποιες διδακτικές τεχνικές για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των δυσλεξικών μαθητών:

Στην περίπτωση αφηρημένων λέξεων (abstract concepts), οι οποίες συναντώνται σε μεγαλύτερες τάξεις, οι Stahl & Nagy (2006) προτείνουν την αναγνώριση των βασικών ιδιοτήτων των συγκεκριμένων εννοιών, την ένταξή τους στη σημασιολογική κατηγορία στην οποία ανήκουν, αλλά και σε αντιπροσωπευτικά συμφραζόμενα, και την παράθεση λέξεων, οι οποίες δεν αποτελούν παραδείγματά τους, δηλαδή συνιστούν τα αντώνυμά τους.

Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η διδασκαλία της έννοιας της ελευθερίας. Σε πρώτη φάση ο διδάσκων μπορεί να αρχίσει τη διδασκαλία αναφερόμενος στα συμφραζόμενα εμφάνισης της συγκεκριμένης έννοιας και στη συνέχεια να ρωτήσει τους μαθητές για πιθανούς ορισμούς. Έχοντας ωθήσει τους μαθητές σε μια αρχική εμπλοκή με το περιεχόμενο της υπό εξέταση λέξης, ο διδάσκων αναφέρει ένα συμβατικό και μερικώς απλουστευτικό ορισμό, τον οποίο μπορεί να γράψει στον

πίνακα με κάποια παραδείγματα. Έπειτα, εισάγει τα αντώνυμα της ελευθερίας, δηλαδή την ανελευθερία και τη δουλεία, παροτρύνοντας τους μαθητές να συζητήσουν τι δε συνιστά την ελευθερία. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να τελειώσει με την ανάθεση μιας εργασίας, η οποία θα βασίζεται στα βιώματα των μαθητών, ώστε να εξασφαλιστεί η προσωπική τους εμπλοκή, και η οποία θα βασίζεται σε σαφείς οδηγίες και αποσαφηνισμένο στόχο, για να μην αποθαρρύνονται οι δυσλεξικοί μαθητές (Stahl & Nagy, 2006).

Εξάσκηση στη μεταφορική χρήση του λόγου

Οι τυπικοί έφηβοι εκτός από νέες σημασιολογικές και συντακτικές δεξιότητες αναπτύσσουν μια ποικιλία νέων πραγματολογικών ικανοτήτων. Αρχίζουν να χρησιμοποιούν και να κατανοούν την πιο γλαφυρή γλώσσα (Nippold, 1998). Φτιάχνουν λογοπαίγνια, χρησιμοποιούν το σαρκασμό και σταδιακά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν και να καταλαβαίνουν τη μεταφορά, την παρομοίωση, τις παροιμίες και τους ιδιωτισμούς και γενικότερα το συνυποδηλωτικό λόγο. Η αργκό και η γλώσσα της ομάδας γίνεται ιδιαίτερα σημαντική και η ικανότητα να διακρίνουν τις κατάλληλες χρήσεις αυτής της αργκό τους βοηθά να καθορίζουν εύκολα σε ποια ομάδα ανήκουν και να γίνονται αυτόματα αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους (Nippold, 1998). Επίσης, οι τυπικοί έφηβοι γίνονται αρκετά πιο ικανοί στη χρήση της επικοινωνίας, για να πείσουν, να διαπραγματευτούν, και να εξασφαλίσουν την κοινωνική τους κυριαρχία (Nippold, 1994). Επιπλέον, σε αντίθεση με την πρώιμη παιδική ηλικία, όταν η φιλία περιστρεφόταν γύρω από τις κοινές δραστηριότητες, στην εφηβεία η ίδια η ομιλία γίνεται το κύριο μέσο της κοινωνικής επαφής και αναπαριστά την νέα άποψη της σχέσης των εφήβων με την κοινωνία (Raffaelli and Duckett, 1989).

Παράλληλα, οι τυπικοί ομιλητές δεν παρέχουν μόνο περισσότερες πληροφορίες από όσες περιέχονται στο βασικό μήνυμα, αλλά δίνουν και αξιολογημένες πληροφορίες. Έτσι είναι σε θέση να πετύχουν διαφορετικούς βαθμούς κατανόησης που κυμαίνονται από την εσκεμμένη ασάφεια (π.χ. υπαινιγμός) έως την κατηγορηματική σαφήνεια της λεκτικής ακρίβειας. Αυτό συμβαίνει, γιατί ο ομιλητής χρησιμοποιεί ένα πλήθος επικοινωνιακών εργαλείων, όπως τον πλεονασμό, την επιλογή συγκεκριμένων λέξεων, τον τόνο φωνής καθώς και μία γκάμα μη λεκτικών σωματικών σημείων που μπορούν να αξιοποιηθούν.

Σε αντίθεση με τους τυπικούς εφήβους οι δυσλεξικοί έφηβοι παρουσιάζονται λιγότερο ικανοί να διαπραγματευτούν και να πείσουν το συνομιλητή τους. Πολλές φορές δεν είναι σε θέση να ασκήσουν κριτική ή να αποδεχτούν κριτική. Αυτό συνήθως

συμβαίνει, γιατί οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι υπερβολικά ευαίσθητοι και έχουν αναπτύξει μηχανισμούς άμυνας, οι οποίοι τους επιτρέπουν να επιβιώνουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, συχνά απορριπτικό. Επιπλέον εξαιτίας των ελλειμμάτων τους στην ανάγνωση, οι μαθητές με δυσλεξία ίσως να μην έχουν συναντήσει το μεταφορικό λόγο τόσο συχνά όσο οι συμμαθητές τους. Αυτό ισχύει κυρίως για το υλικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου ο μεταφορικός λόγος εμφανίζεται πιο συχνά από ό,τι στη συνομιλία.

Σε σχέση με τη μεταφορικό λόγο μία στρατηγική που πρέπει να διδαχθεί στους μαθητές με δυσλεξία είναι να μάθουν να ρωτούν τον εαυτό τους «η έκφραση αυτή εννοεί αυτό που λέει;». Μπορούν, αρχικά, να ασκηθούν στην αναγνώριση μεταφορικών εκφράσεων σε κάποιο κείμενο (Rhea, 2001). Ο Nelson (1998) υποστηρίζει ότι η πιο σημαντική πτυχή ενός προγράμματος παρέμβασης στο μεταφορικό λόγο είναι η έκθεση σε αυτόν. Είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές με δυσλεξία να ακούν μεταφορικό λόγο στην ποίηση ή τη λογοτεχνία που διαβάζεται για αυτούς από τους εκπαιδευτικούς ή άλλους. Ειδικά τα ποιήματα που είναι συνήθως πιο ευσύνοπα είναι πιο εύκολο να διαβάζονται στους δυσλεξικούς μαθητές.

Φυσικά, μόνο η έκθεση στο μεταφορικό λόγο δεν είναι πανάκεια. Αντιθέτως, είναι αναγκαία μια «υποστηρικτική σκαλωσιά» (supportive scaffolding), ώστε οι δυσλεξικοί μαθητές να αφομοιώσουν το μεταφορικό λόγο που ακούν. Παρακάτω προτείνονται κάποιες τεχνικές για την εξάσκηση των δυσλεξικών μαθητών στο μεταφορικό λόγο.

Κάποιοι μαθητές στο μάθημα της λογοτεχνίας μπορούν να μετατραπούν σε «ντετέκτιβ» που ψάχνουν για παρομοιώσεις και μεταφορές. Επίσης, οι διαφημίσεις στις εφημερίδες και στα περιοδικά είναι σημαντικές πηγές μεταφορικού λόγου.

Μετά από κάποιο διάστημα έκθεσης στο μεταφορικό λόγο ο Gerber (1993) προτείνει να δίνονται στους μαθητές ζευγάρια λέξεων που οδηγούν στο μεταφορικό λόγο (π.χ. *μάτια* και *αστέρια*, *ποτάμι* και *φίδι*) και να ζητείται από αυτούς να τις χρησιμοποιήσουν, για κατασκευάσουν παρομοιώσεις και μεταφορές.

Οι Wallach & Miller (1988) προτείνουν, επιπλέον, να ζητηθεί από τους μαθητές να δημιουργήσουν δικές τους λίστες από ζευγάρια λέξεων, να τις ανταλλάξουν με αντίστοιχες λίστες των συμμαθητών τους και να φτιάξουν μεταφορικό λόγο από τις λίστες αυτές.

Άλλοι τύποι μεταφορικού λόγου, όπως οι ιδιωτισμοί ή η αργκό, που χρησιμοποιούνται ευρέως στον καθημερινό λόγο, θα πρέπει να αποτελούν, επίσης,

αντικείμενο συστηματικής παρέμβασης. Έτσι είναι δυνατό να ζητηθεί από τους μαθητές να καταγράψουν σε ένα σημειωματάριο τους ιδιοτισμούς και τις εκφράσεις της αργκό που ακούν στο διάστημα μίας εβδομάδας.

Παράλληλα, οι μαθητές με δυσλεξία συχνά έχουν πρόβλημα στην κατανόηση του χιούμορ, που συνήθως στηρίζεται στο μεταφορικό λόγο. Δεν κατανοούν εύκολα τα αστεία, τα λογοπαίγνια και τους γρίφους που βασίζονται στην αμφισημία βαθείας δομής και δύσκολα συνειδητοποιούν την αμφιβολία που το χιούμορ περικλείει. Ως εκ τούτου παραμένουν υπερβολικά προσκολλημένοι στον κυριολεκτικό τρόπο έκφρασης.

Μία τεχνική είναι να ασκηθούν οι δυσλεξικοί μαθητές στο να επινοούν λογοπαίγνια με τις ομόηχες λέξεις. Μπορεί να δοθεί σε αυτούς ένας κατάλογος από ομόηχες λέξεις ή εκφράσεις, όπως:

Με γάλα – μεγάλα

Ζει μόνη – ζυμώνει

Δανεικός – δανικός

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός δίνει προφορικά παραδείγματα από λογοπαίγνια ή αμφίσημες εκφράσεις που προκύπτουν με τις δοθείσες λέξεις. Σκοπός του είναι να ασκήσει τους δυσλεξικούς μαθητές, ώστε να λαμβάνουν υπόψη τους πιθανούς στόχους του ομιλητή και γενικά τα συμφραζόμενα, προκειμένου να καταλάβουν το μήνυμα.

Η καλόγρια ζει μόνη (ή ζυμώνει;).

Θέλεις κουλούρια με γάλα (ή μεγάλα;)

Ηρθαν στην Ύδρα με σκάφη (η σκάφη ή τα σκάφη;)

Η καρέκλα μου είναι δανεική (από τη Δανία ή τη δανείστηκα;)

Επίσης, θα πρέπει να ασκήσουμε τους δυσλεξικούς μαθητές στην αναγνώριση και χρήση των στερεότυπων παρομοιώσεων (σαν βρεγμένη γάτα, δουλεύει σαν σκυλί, κάνουν σαν το σκύλο με τη γάτα, μαθαίνει σαν σφουγγάρι) στον προφορικό και γραπτό λόγο. Κι αυτό, γιατί οι στερεότυπες παρομοιώσεις (Μπόλλα-Μαυρίδου, 1996):

α. Δίνουν παραστατικότητα στο λόγο, καθώς δημιουργούν νοητικές εικόνες, και έτσι βοηθούν στην κατανόηση της σύγκρισης που γίνεται.

β. Είναι σύντομες και λακωνικές και βοηθούν στη γρήγορη επικοινωνία με το συνομιλητή ή αναγνώστη.

γ. Δίνουν ζωντάνια και σαφήνεια στο λόγο.

δ. Καλύπτουν λεξιλογικά κενά της γλώσσας ή του ομιλητή.

Γ.3.1. ΑΡΧΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας έχει προταθεί ένα σύνολο διαστάσεων ή αρχών για την παραγωγή και τη χρήση διδακτικού υλικού, όπως είναι η ανάλυση δραστηριοτήτων έργου, η συγκεκριμενοποίηση των μαθησιακών στόχων, η ολοκλήρωση της κλίμακας της μαθησιακής ιεραρχίας, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση, η επανάληψη, η άμεση και η δομημένη διδασκαλία, οι πρακτικές μελέτης, η διαχείριση του λάθους κ.ά. Κάποιες από τις αρχές αυτές αναλύονται παρακάτω:

▪ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΕΡΓΟΥ

Η ανάλυση δραστηριοτήτων έργου (task analysis) είναι απαραίτητη προϋπόθεση για το σχεδιασμό διδακτικής αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Κάθε δραστηριότητα αναλύεται σε σειρά ενεργειών. Έτσι κάθε δραστηριότητα αναλυόμενη αναδεικνύει τα είδη της μαθημένης συμπεριφοράς που εμπλέκονται και συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων για το διδακτικό σχεδιασμό. Η ανάλυση δραστηριοτήτων έργου γυρίζει προς τα πίσω, για να καλύψει κενά των μαθητών, να εξασφαλίσει την προγενέστερη αναγκαία γνώση και να διορθώσει παρερμηνείες (Σαλβαράς, 2000).

▪ ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΙΕΡΑΡΧΙΑΣ

Η ολοκλήρωση της μαθησιακής ιεραρχίας είναι απαραίτητη. Συμβάλλει στην προώθηση της δόμησης της γνώσης και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων σκέψης υψηλότερου επιπέδου, οι οποίες κρίνονται ιδιαίτερα απαραίτητες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Η μαθησιακή ιεραρχία αποτελείται από τις παρακάτω φάσεις (Σαλβαράς, χ.χ.):

I. Κατανόηση: Οι μαθητές να μπορούν να εξηγούν με δικά τους λόγια τη δεξιότητα που έμαθαν.

II. Εκμάθηση: Να μπορούν να εκτελούν με ταχύτητα και ακρίβεια τη δεξιότητα που έμαθαν σε ασκήσεις παρόμοιες με το αρχικό παράδειγμα, χωρίς πρόσθετη απαίτηση.

III. Διατήρηση: Να μπορούν να εκτελούν με ευχέρεια τη δεξιότητα που έμαθαν, χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

IV. Διάκριση. Να μπορούν να ξεχωρίζουν τη δεξιότητα που έμαθαν από άλλες παρόμοιες.

V. Γενίκευση: Να μπορούν να εφαρμόζουν τη δεξιότητα που έμαθαν σε νέες καταστάσεις με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

VI. Προσαρμογή: Να μπορούν να εφαρμόζουν τη δεξιότητα που έμαθαν σε νέες καταστάσεις μόνοι τους με αυτοέλεγχο, κάνοντας μετασχηματισμούς (αντιστροφές, εναλλακτικούς τρόπους, επεκτάσεις κ.ά.).

▪ **ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑΣ ΤΩΝ ΤΡΟΠΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ**

Για να βοηθηθούν οι μαθητές με δυσλεξία, ώστε να κάνουν τις απαραίτητες συνδέσεις, ανεξάρτητα από τη συγκεκριμένη δυσκολία που αντιμετωπίζουν, είναι αναγκαίο να ακολουθηθούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης τα τέσσερα αναπτυξιακά στάδια: το πραξιακό, το εικονικό, το συμβολικό και το αφηρημένο.

Στο πρώτο στάδιο που σχετίζεται με την αίσθηση της αφής, υπάρχουν αντικείμενα και υλικά που αντικαθιστούν έννοιες και με τα οποία μπορεί ο μαθητής να πειραματιστεί και να εργαστεί. Η φάση αυτή λειτουργεί θετικά στη σύνδεση μιας έννοιας με μία συνθήκη, την οποία μπορεί το δυσλεξικό άτομο να ανακαλέσει στην προσπάθειά του να θυμηθεί την έννοια και τη σημασία της.

Το επόμενο στάδιο, το εικονικό, αφορά στην απεικόνιση των εννοιών από τον μαθητή με όποια μορφή ο ίδιος επιθυμεί, ως έκφραση του τι έχει κατανοήσει και πάλι ως μέσο διευκόλυνσης της συντήρησης στη μνήμη.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα σύμβολα στο μαθητή, προκειμένου το άτομο να κατανοήσει τη βασική λογική του γνωστικού αντικείμενου και να κάνει συνδέσεις με την πρότερη γνώση.

Το τέλος αυτής της σειράς σταδίων επέρχεται με την εισαγωγή του αφηρημένου, δηλαδή, την παρότρυνση του μαθητή να λύσει προβλήματα και να φέρει στο νου του έννοιες χωρίς τη βοήθεια αντικειμένων, εικόνων, συμβόλων. Σύμφωνα με τους Mercer & Mercer (1997), τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η παραμονή στο πραξιακό και εικονιστικό επίπεδο δε χρειάζεται πάντοτε να είναι μακροχρόνια, είναι, όμως, απαραίτητη. Κι αυτό, γιατί στην προσπάθειά τους οι μαθητές να περάσουν στο συμβολικό επίπεδο, απλουστεύουν ενέργειες, διαδικασίες, βήματα και φάσεις, με αποτέλεσμα την πρόκληση συστηματικών λαθών.

▪ **ΠΟΛΥΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Οι δυσλειτουργίες στο νευροφυσιολογικό και γνωστικό υπόβαθρο της μάθησης, οι οποίες συνήθως χαρακτηρίζουν τα παιδιά με δυσλεξία, επιβάλλουν τη χρησιμοποίηση περισσότερων από μία αισθήσεων για την πραγματοποίηση της πραξιακής, της εικονιστικής, της λεκτικής και της συμβολικής κωδικοποίησης των

γνώσεων. Ό,τι γίνεται αντιληπτό με περισσότερες από μία αισθήσεις εμπεδώνεται καλύτερα (Anstotz, 1997).

Η διδασκαλία στους δυσλεξικούς μαθητές μέσω πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων έχει αποδειχθεί επιτυχής σε διάφορα προγράμματα (Μαυρομάτη 1995, Miles, 1993, Λιβανίου, 2004). Κύριο ρόλο, βέβαια, παίζει η όραση, που είναι μια αίσθηση ιδιαίτερα αναπτυγμένη στα παιδιά με δυσλεξία και ο ρόλος της στις διαδικασίες αντίληψης και μάθησης είναι καθοριστικός. Για το λόγο αυτό θεωρούμε πολύ σημαντική τη χρήση κάθε είδους εποπτικού υλικού.

Βέβαια, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση από μόνη της δεν οδηγεί στην πλήρη μάθηση. Μεγαλύτερη σημασία έχει ο συσχετισμός των αισθητηριακών πληροφοριών με τις ήδη υπάρχουσες: «σε τι μοιάζουν», «σε τι διαφέρουν», «τι αλλάζει» και «τι μένει το ίδιο». (Σαλβαράς, 2004).

▪ **ΑΜΕΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

Σύμφωνα με την άμεση διδασκαλία (direct instruction) της συμπεριφοριστικής προσέγγισης ο εκπαιδευτικός επεξηγεί συστηματικά και βήμα προς βήμα μια νέα έννοια ή δεξιότητα σε μικρές ομάδες μαθητών, οι οποίοι εργάζονται κάτω από την καθοδήγησή του και ενθαρρύνονται συνεχώς. Πρόκειται για καθοδηγούμενη διδασκαλία μέσα από τις διαδικασίες ενίσχυσης και ανατροφοδότησης. Στη μορφή αυτή διδασκαλίας ο δάσκαλος καθορίζει και κατευθύνει οτιδήποτε έχει σχέση με το διδακτικό αντικείμενο και τις διδακτικές δραστηριότητες. Για το λόγο αυτό η άμεση διδασκαλία κατατάσσεται στην κατηγορία της δασκαλοκεντρικής εκπαίδευσης, χωρίς όμως να ταυτίζεται με την παραδοσιακή διδασκαλία και το αυταρχικό στυλ αγωγής. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στο λεπτομερή σχεδιασμό της διδασκαλίας, με εξατομικευμένα προγράμματα, σύμφωνα με τη βήμα-βήμα προσέγγιση του τελικού στόχου (task analysis) (Τσέπας, 2006).

▪ **ΔΟΜΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**








Η δομημένη διδασκαλία (structured teaching), που οργανώνεται με την τακτική των μικρών βημάτων, είναι εξαιρετικά αποτελεσματική στην περίπτωση των μαθητών με δυσλεξία. Αποτελείται από τα ακόλουθα στάδια:

- ✓ προσδιορίζουμε τι θα μάθουμε και τι θα ξέρουμε να κάνουμε στο τέλος
- ✓ παρουσιάζουμε βήμα - βήμα
- ✓ οι μαθητές επαναλαμβάνουν, ανατροφοδοτούνται άμεσα και ενισχύονται
- ✓ εξασκούμε συσσωρευτικά
- ✓ αυξάνουμε τη δύναμη των διασπαστών

- ✓ μειώνουμε βαθμιαία τη βοήθεια (συμπεριφοριστική προσέγγιση)
- ✓ δείχνουμε και εξηγούμε πώς σκεφτόμαστε (μοντελοποίηση)
- ✓ οι μαθητές εξασκούνται με πρακτική εργασία, φωναχτό και σιωπηλό λόγο (οδηγίες στον εαυτό)
- ✓ επαναφέρουμε προηγούμενες γνώσεις με τη βοήθεια γνωστών παραδειγμάτων
- ✓ ασκούμε τους μαθητές στο να εργάζονται με επίγνωση (τι ήξερα, τι έμαθα, πώς το έμαθα, πόσο καλά το έμαθα, πώς το διόρθωσα, πού θα μου χρησιμεύσει αυτό που έμαθα)

■ ΑΤΟΜΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τα συγκεκριμένα προγράμματα, είναι συνήθως λίστες ελέγχου με τις εργασίες που έχουν να κάνουν οι μαθητές. Διαφοροποιείται η μορφή τους ανάλογα με την ηλικία και τις δεξιότητες των μαθητών. Μπορεί να αποτελούνται από λέξεις ή φράσεις – κλειδιά ή εναλλακτικά από εικονίδια που έχουν κάποια σημασία για το μαθητή. Στο ατομικό πρόγραμμα εργασίας μπορεί να εισαχθούν και άλλες παράμετροι, όπως η σημασία της κάθε εργασίας (υψηλή, μέτρια, χαμηλή) ή ο όγκος δουλειάς, για να ολοκληρωθεί (λίγη, πολλή δουλειά). Αυτό μπορεί να γίνει με τη χρήση χρωματικής κωδικοποίησης (κόκκινο χρώμα για τις δύσκολες, πράσινο για τις εύκολες και μη απαιτητικές εργασίες) (Μπότσας, 2008).

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|----|----|----|----|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|--|
| <p>1. Σκέφτομαι μια ιδέα για το θέμα της έκθεσης.</p>  | <p>2. Βάζω ημερομηνία και όνομα.</p> <table border="1" data-bbox="853 1177 1048 1278"> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td></tr> <tr><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td></tr> <tr><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td></tr> </table> | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>3. Γράφω με προσοχή τις ιδέες μου.</p>  | <p>4. Ζητώ βοήθεια από το δάσκαλο ή ψάχνω στο λεξικό για μια λέξη.</p>  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>5. Κυκλώνω τις λέξεις που δεν είμαι σίγουρος και τις διορθώνω μετά.</p>  | <p>6. Βάζω το γραπτό μου στο ντοσιέ</p>  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>7. Καθαρίζω το θρανίο.</p>  | <p>8. Πηγαίνω το ντοσιέ στην έδρα.</p>  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Εικόνα 6: Ατομικό πρόγραμμα εργασίας για το μάθημα της έκθεσης (Μπότσας, 2008).

▪ ΜΝΗΜΟΝΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία είναι αυτό της οργάνωσης. Η συγκεκριμένη δυσκολία οργάνωσης επηρεάζει σημαντικά πολλές άλλες λειτουργίες, όπως αυτή της αποθήκευσης και ανάκλησης στο μνημονικό μηχανισμό, της προσοχής, της διαχείρισης του χρόνου, του τρόπου μελέτης και γενικότερα της ίδιας της μάθησης (Μπότσας, 2008).

Μια αποτελεσματική προσέγγιση είναι η προσπάθεια παράκαμψης των μνημονικών δυσκολιών των μαθητών με τη χρήση μνημονικών στρατηγικών (μνημονικά βοηθήματα). Τα μνημονικά βοηθήματα είναι στρατηγικές που βασίζονται είτε στην επεξεργασία είτε στην οργάνωση της πληροφορίας που διδάσκεται, δημιουργούνται από τον εκπαιδευτικό και χρησιμοποιούνται, για να στηρίξουν τη μαθησιακή προσπάθεια των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός των μνημονικών βοηθημάτων είναι να βοηθήσουν στην κωδικοποίηση του υλικού που πρέπει να απομνημονευθεί δημιουργώντας συνειρμικούς δεσμούς μεταξύ αυτού και κάποιας πληροφορίας ή γνώσης που είναι γνωστή ή πιο εύκολο να απομνημονευθεί. Αυτοί οι δεσμοί δεν υπάρχουν πολλές φορές στην πραγματικότητα, αλλά δομούνται, ώστε να υπάρξει ευχερής ανάκληση της γνώσης, όταν αυτό απαιτηθεί (Μπότσας, 2008, Eggen & Kauchak, 1992).

▪ ΓΝΩΣΤΙΚΗ – ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ

Θεωρούμε ότι ιδιαίτερα αποτελεσματική μπορεί να αποβεί η μέθοδος της γνωστικής – νοηματικής χαρτογράφησης, η οποία βασίζεται (Μπότσας, 2008):

- ✓ στην αποτύπωση εννοιών
- ✓ στο σχηματισμό βημάτων επεξεργασίας
- ✓ στην εύρεση των σχέσεών τους με οργανωμένο τρόπο
- ✓ στη χρήση σχημάτων, παραστάσεων και γραμμών ή βελών σύνδεσης

και έχει ως αντικειμενικό σκοπό (Μπότσας, 2008):

- ✓ τη σύνδεση των μερών με το όλο της πληροφορίας / γνώσης και αντίστροφα
- ✓ την ανίχνευση και κατανόηση αναλογιών, μεταφορών, συμπερασμάτων, υποθέσεων, σχέσεων και τη σύνδεσή τους με την προσωπική εμπειρία του μαθητή.

▪ ΜΟΡΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Το πάσης φύσεως διδακτικό υλικό πρέπει να παρουσιάζεται σε απλή μορφή, απαλλαγμένο από περιττά ερεθίσματα. Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι δυσλεξικοί μαθητές με την κατεύθυνση, τον προσανατολισμό και τη διάκριση αντιληπτικών

μορφών με παρόμοια χαρακτηριστικά επιβάλλουν τη λήψη ιδιαίτερων μέτρων κατά την παραγωγή και παρουσίαση του διδακτικού υλικού. Πυκνογραμμένα φύλλα εργασίας με πολλές και διαφορετικού τύπου ασκήσεις, μεγάλη ποσότητα διαφορετικών βοηθημάτων που χρησιμοποιούνται παράλληλα, οθόνες υπολογιστών με πολλές μορφές και χρώματα, παρότι είναι ελκυστικά για τους τυπικούς μαθητές, κρίνονται ακατάλληλα για τους δυσλεξικούς μαθητές. Αντίθετα, το διδακτικό υλικό πρέπει να είναι επικεντρωμένο σε συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα, να είναι ευμέγεθες και να απεικονίζει με λιτό και απλό τρόπο το διδακτικό στόχο (Αγαλιώτης, 2004).

▪ **ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΓΟΥ / ΜΟΝΤΕΛΟΠΟΙΗΣΗ**

Είναι αναγκαίο να αναλύουμε τη διαδικασία εκτέλεσης ενός έργου (π.χ. πώς αποφασίζουμε για την πορεία της περιγραφής) σε βήματα και να διδάσκουμε ένα - ένα τα κομμάτια αυτής της ιεραρχίας (ανάλυση έργου). Η ανάλυση έργου περιλαμβάνει την ανάλυση μιας δραστηριότητας σε βήματα, στάδια ή δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες, για να ολοκληρωθεί (Waterman, 1994). Όταν ο μαθητής δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει το έργο που του έχει ανατεθεί, καλό είναι να καταδεικνύεται σε ποιο ακριβώς σημείο δυσκολεύεται ή ποιες από τις προαπαιτούμενες δεξιότητες κατέχει και ποιες όχι.

Επίσης, πρέπει να παρουσιάζουμε φωναχτά την πορεία της σκέψης μας, για να φτάσουμε σε μια απάντηση, δρώντας εμείς οι ίδιοι υποδειγματικά ως μοντέλα (μοντελοποίηση).

▪ **ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

Αρκετοί δυσλεξικοί μαθητές χάνουν τον ειρμό της σκέψης τους στην προσπάθειά τους να ακολουθήσουν αλληλουχίες και οδηγίες. Μπορούν, όμως, να βοηθούν καταρτίζοντας ένα σχέδιο δράσης και θέτοντας προτεραιότητες στη μελέτη τους. Είναι καλό να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν ημερολόγια και να κάνουν λίστες για τη διαχείριση των εργασιών τους.

Οι μαθητές με δυσλεξία χρειάζονται συγκεκριμένη και πρακτική βοήθεια τόσο στο να δομήσουν και να οργανώσουν τις μαθησιακές τους υποχρεώσεις όσο και στο να επικεντρωθούν στη χρήση γλωσσικών συμβάσεων, όπως ο πρόλογος, οι κεφαλίδες ενοτήτων, ο επίλογος, η αναγνώριση των κύριων σημείων, η αξιολόγηση των σχετικών και των άσχετων πληροφοριών, η επιλογή και η χρησιμοποίηση παραθέσεων και παραπομπών, η σωστή διάταξη των κύριων σημείων της εργασίας τους και η ομαλή μετάβαση ανάμεσα στα σημεία αυτά και στο πώς θα παρουσιαστούν.

Σχετικά με το διδακτικό υλικό που σχεδιάσαμε λάβαμε υπόψη τα παραπάνω ως κατευθυντήριες γραμμές.

Γ.3.2. ΠΑΡΑΘΕΣΗ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος διδασκαλίας για δυσλεξικούς μαθητές δεν είναι ένα εύκολο εγχείρημα. Η επικοινωνιακή και μαθησιακή παράμετρος που επιδιώκουμε να χρησιμοποιήσουμε στηρίζεται σε εναλλακτικούς σημειωτικούς τρόπους (modes) δημιουργώντας ένα περιβάλλον διδασκαλίας που χαρακτηρίζεται από πολυτροπικότητα (multimodality) (Kress & van Leeuwen, 1996).

Σύμφωνα με όσα υποστηρίχθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, κατά την παραγωγή υλικού για μαθητές με δυσλεξία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα ελλείμματα που παρουσιάζονται στη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη γλωσσικών πληροφοριών (Snowling, 1998), οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επεξεργασία νέου υλικού μέσω της μνήμης εργασίας (working memory), η δυσκολία κατά τη μεταφορά νέων πληροφοριών από τη βραχυπρόθεσμη (short-term) στη μακροπρόθεσμη (long-term) μνήμη, η δυσκολία ανάκλησης πληροφοριών από τη μακροπρόθεσμη μνήμη, ο διαφορετικός, ίσως, τρόπος νοητικής αρχειοθέτησης που εφαρμόζουν, τα προβλήματα προσανατολισμού στο χώρο και το χρόνο, οι δυσκολίες που σχετίζονται με την ορθή γενίκευση φωνολογικών και ορθογραφικών κανόνων, τα πιθανά προβλήματα προσοχής που αντιμετωπίζουν, καθώς, επίσης, και κάποιοι μη γνωστικοί παράγοντες, όπως άγχος, ψυχοσυναισθηματική κατάσταση, πίεση, βιώματα ακύρωσης ή απόρριψης, περιθωριοποίηση κ.ά.

Παρακάτω παρατίθεται ενδεικτικό διδακτικό υλικό που σχεδιάστηκε για μαθητές με δυσλεξία για το μάθημα της Γλώσσας της Α΄ γυμνασίου. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη τάξη, γιατί είναι η πρώτη φορά που οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με εξετάσεις (τρία επίσημα διαγωνίσματα τριμήνου που καθορίζουν το βαθμό τριμήνου και προαγωγικές εξετάσεις). Γενικότερα, οι εξετάσεις της Α΄ γυμνασίου αποτελούν ορόσημο στη σχολική ζωή των εφήβων (δυστυχώς, συχνά και των γονιών τους) και συχνά καθορίζουν τη μελλοντική τους στάση απέναντι στις εξετάσεις εν γένει. Για να μην οδηγηθεί, λοιπόν, ο δυσλεξικός μαθητής ως «πρόβατον επί σφαγή» μπροστά στις προφορικές εξετάσεις, θα πρέπει να έχει εξοικειωθεί και ασκηθεί στην προφορική παρουσίαση των γνώσεων και δεξιοτήτων που διαθέτει.

Το διδακτικό υλικό που παρατίθεται μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στο Τμήμα Ένταξης όσο και στη γενική τάξη για την εξοικείωση των μαθητών με δυσλεξία στην παραγωγή προφορικού περιγραφικού λόγου. Φυσικά, οι προτεινόμενες διδακτικές προτάσεις και προσαρμογές είναι χρήσιμες όχι μόνο για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και για άλλες ομάδες της σχολικής τάξης. Έτσι τα παιδιά που έχουν την Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, ακόμη και οι αδύναμοι ή μέτριοι μαθητές θα μπορούσαν να ωφεληθούν αισθητά. Άλλωστε, η διαφοροποιημένη¹² διδασκαλία αξιοποιεί την ευέλικτη ομαδοποίηση, που αλλάζει και αξιοποιεί, προς όφελος όλων των μαθητών, διαφορετικά κριτήρια και όχι μόνο το κριτήριο της επίδοσης (Παντελιάδου, 2008).

Για λόγους καλύτερης τεκμηρίωσης των επιλογών μας σχετικά με το σχεδιασμό του διδακτικού υλικού, πριν από κάθε άσκηση ή δραστηριότητα προηγείται ένα σύντομο θεωρητικό κείμενο που δικαιολογεί τις επιλογές μας. Φυσικά, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση και μελέτη, έτσι ώστε να γίνει δοκιμή και έλεγχος του διδακτικού υλικού στην πράξη, καθώς και διαπίστωση του εφικτού των προτάσεων.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Η περιγραφή διδάσκεται αναλυτικά στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου, στην 7^η ενότητα του βιβλίου «Νεοελληνική Γλώσσα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι., 2007).

Τα περιγραφικά κείμενα είναι είδη κειμένων, τα οποία μέσω της γλώσσας «αναπαριστούν» φαινόμενα, αντικείμενα, πρόσωπα ή καταστάσεις. Όλα αυτά ο συντάκτης τέτοιων κειμένων τα αντιλαμβάνεται μέσω της εμπειρίας, τα επεξεργάζεται και τα οργανώνει με απλό ή σύνθετο τρόπο, με στόχο να πληροφορήσει, να ευαισθητοποιήσει, να πείσει κ.ά. τον αποδέκτη. Τα περιγραφικά κείμενα οργανώνονται με άξονα το χώρο ο συντάκτης του κειμένου προσδιορίζει τι είναι αυτό που περιγράφει (φαινόμενο, αντικείμενο κ.ά.), ποια είναι τα δομικά χαρακτηριστικά του και πώς οργανώνεται στο χώρο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι., 2007).

Η περιγραφή είναι «τέχνη» του χώρου και απαντά σε ερωτήματα του τύπου τι είναι το Χ αντικείμενο, φαινόμενο ή κατάσταση, ποια είναι τα στοιχεία που το συγκροτούν, πώς οργανώνεται στο χώρο, ποια μέθοδο ακολουθεί η οργάνωσή του (Μητσοικοπούλου, 2001).

¹² Ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες.

Το συνηθέστερο οργανωτικό μοντέλο μιας ολοκληρωμένης περιγραφής είναι ο λεγόμενος σκελετός, δηλαδή το δομικό σχήμα που περιλαμβάνει γνωστές και άγνωστες στον αποδέκτη πληροφορίες για μια κεντρική έννοια, την περιγραφόμενη. Οι σκελετοί δείχνουν γενικά ποια στοιχεία βρίσκονται σε συμπαράθεση, δε δείχνουν με ποια σειρά θα γίνουν τα πράγματα ή με ποια σειρά αναφέρθηκαν πράγματα που έγιναν. Κι αυτό, γιατί η περιγραφή είναι «στατικός», «φωτογραφικός» τύπος απεικόνισης του πραγματικού, σε αντιδιαστολή προς την αφήγηση που είναι «δυναμικός» τύπος. Η περιγραφή αποδίδει το «είναι», ενώ η αφήγηση το «γίνεσθαι» της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας (Μητσικοπούλου, 2001).

❖ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΟΧΩΝ

Ένα από τα σημαντικότερα σημεία στα υποστηρικτικά προγράμματα είναι ο καθορισμός των διδακτικών στόχων και των στρατηγικών που θα χρησιμοποιηθούν. Ο διδακτικός στόχος πρέπει να είναι συμβατός με τις δυσκολίες μάθησης και τις ανάγκες του μαθητή, να περιλαμβάνει τα επιθυμητά αποτελέσματα της υποστηρικτικής εργασίας που σχεδιάζεται και να καταγράφεται με ακρίβεια και σαφήνεια στο σχέδιο του υποστηρικτικού προγράμματος. Πρέπει, επίσης, ο διδακτικός στόχος να περιγράφει τι θα είναι ο μαθητής ικανός να κάνει στο τέλος του σχολικού έτους. Ο διδακτικός στόχος πρέπει να περιλαμβάνει δεξιότητες, στάσεις, συμπεριφορές κ.ά. που μπορούν να περιγραφούν (Σπαντιδάκης, 2004).

Στο Α.Π.Σ. για το μάθημα της Γλώσσας στην Α΄ τάξη του γυμνασίου (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι, 2003) αναφέρονται χαρακτηριστικά οι παρακάτω επιδιωκόμενοι στόχοι:

«Ο μαθητής να περιγράφει χώρους, αντικείμενα, πρόσωπα κ.τ.λ., οργανώνοντας κατάλληλα το λόγο του στον άξονα του χώρου.

Να οργανώνει κατάλληλα το λόγο του, ώστε να αντιληφθεί ο δέκτης τα κύρια σημεία του λόγου του και τη λογική αλληλουχία των επιχειρημάτων του».

Σχετικά με τους παραπάνω στόχους που θέτει το Α.Π.Σ. παρατηρούμε ότι ο μαθητής με δυσλεξία θα δυσκολευτεί ιδιαίτερα, καθώς αντιμετωπίζει προβλήματα σειροθέτησης και προσανατολισμού στο χώρο και στο χρόνο. Παράλληλα, ο εντοπισμός των κύριων σημείων και η διάκρισή τους από τα επουσιώδη αποτελεί αδύνατο σημείο για τους δυσλεξικούς μαθητές.

Τα δυσλεξικά παιδιά αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στον προσανατολισμό στο χώρο και το χρόνο, στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, της σειροθέτησης και της κατεύθυνσης στα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Επίσης, συναντούν δυσκολίες

στη διάκριση αριστερού – δεξιού (Πόρποδας, 1981). Γι' αυτό το λόγο θεωρούμε εξαιρετικά χρήσιμο να αξιοποιούνται χάρτες, φωτογραφίες, εικόνες και άλλα εποπτικά υλικά ως διδακτικά μέσα που βοηθούν τους μαθητές να αισθητοποιούν το χώρο.

Επιπλέον, η περιγραφή προϋποθέτει πολύ καλή παρατήρηση· και η προσεκτική παρατήρηση δεν είναι εύκολη υπόθεση. Πρέπει να ξέρει ο παρατηρητής τι θα παρατηρήσει και γιατί θα το παρατηρήσει. Οι μαθητές με δυσλεξία, όμως, μη όντας εξοικειωμένοι, δεν ξέρουν τι να παρατηρήσουν, δηλαδή ποια είναι τα σημαντικά και ποια τα ασήμαντα. Επομένως, ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας θα πρέπει να εστιάσει ακριβώς σε αυτές τις αδυναμίες των δυσλεξικών μαθητών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι το διδακτικό υλικό που παρατίθεται κινείται στο πλαίσιο του εμπλουτισμού και όχι της απλούστευσης του Α.Π.Σ. Αυτό σημαίνει ότι δεν έγινε κάποιου είδους «έκπτωση» στους επιδιωκόμενους στόχους που καθορίζονται από το επίσημο Α.Π.Σ., αλλά αντίθετα δόθηκε έμφαση στις στρατηγικές που θα διευκολύνουν το δυσλεξικό μαθητή να κατακτήσει τον επιδιωκόμενο στόχο.

Πιο συγκεκριμένα:

Στόχοι διδασκαλίας

Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές με δυσλεξία ότι η γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιείται σε κάθε περιγραφή εξαρτάται από τον πομπό, το δέκτη, το σκοπό της περιγραφής, και ποικίλλει ανάλογα, από το απλό και καθημερινό ύφος έως το πιο επιτηδευμένο και επίσημο. Έτσι να ασκηθούν στην παραγωγή λόγου με περιγραφικά κείμενα σε διάφορα επίπεδα ύφους.

Να μελετήσουν και να κατανοήσουν τα βασικά γλωσσικά χαρακτηριστικά και τα βασικά στοιχεία οργάνωσης της περιγραφής τοπίου.

Να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις τους για την οργάνωση της περιγραφής στον άξονα του χώρου.

Να ασκηθούν στην παραγωγή περιγραφικού προφορικού λόγου σε θέματα περιγραφής τόπων.

Να ασκηθούν στη μεθόδευση της περιγραφής, ώστε ως αποδέκτες μιας περιγραφής, σε προφορικό ή γραπτό λόγο, να μπορούν να αναγνωρίζουν την οργάνωση της περιγραφής και να σχηματίζουν μια σαφή εικόνα του περιγραφόμενου αντικειμένου· ως πομποί, επίσης, να παρέχουν επαρκείς πληροφορίες για το περιγραφόμενο αντικείμενο, επιλέγοντας και οργανώνοντας κατάλληλα τις απαραίτητες για την περίπτωση λεπτομέρειες.

Να κατανοήσουν τη σημασία που έχουν η ακρίβεια και η σαφήνεια στην περιγραφή.

Να εκτιμήσουν τη σημασία και τη χρησιμότητα της περιγραφικής ικανότητας του ατόμου.

Να γίνει αντιληπτό ότι κάθε περιγραφή αποτελεί μια επιλογή λεπτομερειών και μια επιλογή ως προς τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η παρουσίασή της.

Οργανώνω την περιγραφή μου

Βασικές αρχές της περιγραφής:

1. Η περιγραφή προχωρεί από γενικές εικόνες σε άλλες περισσότερο λεπτομερειακές.

2. Η περιγραφή οργανώνεται με άξονα το χώρο.

Επειδή οι δυσλεξικοί μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αντίληψη του χώρου, τους ασκούμε στο να κατατέμνουν σε ζώνες το τοπίο, ώστε να το περιγράψουν σταδιακά ανά ζώνη.

3. Η οργάνωση της περιγραφής, η σειρά δηλαδή και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το τοπίο, εξαρτάται από τη θέση που έχει μέσα στο χώρο αυτός που περιγράφει, από το αν στέκεται ή αν κινείται.

Απαραίτητο είναι να καθοριστεί το σημείο περιγραφής: όταν ο περιγράφων μένει ακίνητος κι από εκεί παρατηρεί το τοπίο με βάση την κίνηση προς ένα τέρμα, δηλαδή από μακριά πλησιάζει κοντά και από αριστερά πηγαίνει προς τα δεξιά ή το αντίστροφο.

Η οργάνωση της περιγραφής εξαρτάται από το αν στέκεται ή αν κινείται αυτός που περιγράφει.

Αν στέκεται αυτός που περιγράφει, η περιγραφή του εξαρτάται από το σημείο από το οποίο βλέπει το χώρο.

Αν κινείται, η περιγραφή του εξαρτάται από την κατεύθυνση προς την οποία κινείται και μπορεί να είναι :

1. κίνηση προς κάποιο τέρμα

* από κάποιο σημείο προς το τέρμα μιας (μακρινής) διαδρομής ή αντίστροφα

* από κάτω προς τα πάνω ή αντίστροφα

2. κίνηση ευθύγραμμη και παράλληλη προς το χώρο που περιγράφεται.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δυσλεξικοί μαθητές στην αντίληψη και επεξεργασία των οπτικών ερεθισμάτων αποτελούν τον κινητήριο άξονα για το σχεδιασμό του διδακτικού υλικού. Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, οι μαθητές με δυσλεξία δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στους αισθητηριακούς καταγραφείς της όρασης, δηλαδή στα μάτια. Παρ' όλα αυτά, εντοπίστηκαν διαφορές των παιδιών αυτών από τους τυπικούς συνομήλικούς τους στην οπτική αντίληψη και επεξεργασία. Πιο συγκεκριμένα, οι κυριότερες περιοχές, στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα, είναι: (Παντελιάδου κ.ά., 2004)

- ✓ Αντίληψη σχέσεων χώρου: αναφέρεται στη θέση των αντικειμένων στο χώρο, όπως, επίσης, και στην ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος αντικείμενα στο χώρο με αναφορά σε άλλα αντικείμενα.
- ✓ Οπτική διάκριση: αναφέρεται στη διάκριση των αντικειμένων με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Επίσης, αναφέρεται στη διάκριση ενός αντικειμένου από το περιβάλλον του. Η οπτική διάκριση είναι κρίσιμος παράγοντας για την αναγνώριση κοινών αντικειμένων και συμβόλων.
- ✓ Οπτική ολοκλήρωση: θεωρείται ως μία λειτουργία της οπτικής διάκρισης και είναι η ικανότητα της αναγνώρισης ενός συμβόλου ή αντικειμένου, όταν ολόκληρο το αντικείμενο δεν είναι ορατό.
- ✓ Οπτική μνήμη: αναφέρεται στην αποθήκευση και ανάκληση πληροφοριών που προσκτήθηκαν οπτικά.
- ✓ Οπτική ακολουθία: αναφέρεται στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων ή συμβόλων που παρουσιάζονται οπτικά.
- ✓ Σχέσεις όλου - μέρους: αναφέρεται στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ ενός αντικειμένου ή συμβόλου ως όλου και ως συστατικών μερών που το αποτελούν. Άλλοι από τους μαθητές με δυσλεξία μένουν στο μερικό, ενώ άλλοι δεν μπορούν να αντιληφθούν τίποτα άλλο πέρα από το όλο.

Τα παραπάνω προβλήματα είναι πιθανόν να παρεμποδίσουν τους δυσλεξικούς μαθητές κατά την παραγωγή προφορικού περιγραφικού λόγου. Για το λόγο αυτό κρίνεται επιτακτική η χρήση βοηθητικών σχημάτων, όπως π.χ.:



4. Τα επίθετα κάνουν πιο παραστατικές και ζωντανές τις εικόνες της περιγραφής.

Επειδή, συνήθως, οι μαθητές με δυσλεξία έχουν προβλήματα στη χρήση της μεταγλωσσικής ορολογίας, καλό είναι πρώτα να τους υπενθυμίσουμε ποιο είναι το επίθετο, τη διαφορά του από το ουσιαστικό, τη δυνατότητά του να σχηματίζει τρία γένη και στη συνέχεια να αναδείξουμε τον καθοριστικό ρόλο του επιθέτου στην περιγραφή.

Εφαρμογή της θεωρίας – Μοντελοποίηση

Είναι απαραίτητο να λειτουργούμε ως μοντέλο στους μαθητές μας: να λεκτικοποιούμε τη σκέψη μας, να επιδεικνύουμε τις στρατηγικές που κάθε φορά εφαρμόζουμε και να τους παρουσιάζουμε τεχνικές αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου. Αυτό βέβαια, προϋποθέτει εγκατάλειψη της εικόνας του αλάνθαστου εκπαιδευτικού. Πρέπει, για παράδειγμα, ο μαθητής να ακούσει από τον εκπαιδευτικό: «Δεν ξέρω πώς να αρχίσω... ας προσπαθήσω να δω ψύχραιμα την εικόνα...». Με τον τρόπο αυτό δείχνεται στο μαθητή ότι η γνώση είναι προσβάσιμη για αυτόν, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που είναι για τον καθηγητή του. Δεν έχει παρά να τον μιμηθεί.

Παράδειγμα μοντελοποίησης



Παρατηρώ ότι η εικόνα της φωτογραφίας χωρίζεται σε τρία μέρη:
Αν ξεκινήσω από κάτω προς τα πάνω, τα μέρη αυτά είναι:
θάλασσα, στεριά, ουρανός
ή, αν ξεκινήσω από πάνω προς τα κάτω, τα μέρη αυτά είναι:
ουρανός, στεριά, θάλασσα

Αποφασίζω για το πώς θα ξεκινήσω την περιγραφή. Εφόσον το σημείο που ξεκινά η περιγραφή είναι πιθανότατα ένα κατάστρωμα πλοίου από όπου βλέπω το νησί, είναι καλό να ξεκινήσω από κάτω προς τα πάνω.

Περιγράφω το κομμάτι της θάλασσας που βλέπω στη φωτογραφία. Είναι ήρεμη; Έχει λίγο κύμα; Ποιο είναι το χρώμα της; Υπάρχουν πλεούμενα;

Στη συνέχεια περιγράφω το κομμάτι της στεριάς. Έχει βλάστηση; Μπορώ να υποθέσω το είδος των δέντρων; Μετά περιγράφω τον οικισμό: είναι λίγα ή πολλά σπίτια; Είναι χτισμένα χαμηλά στην άκρη της θάλασσας ή πιο ψηλά; Μπορώ να υποθέσω ποιες είναι οι ασχολίες των κατοίκων;

Τέλος, περιγράφω το κομμάτι του ουρανού. Τι χρώμα έχει; Υπάρχουν πουλιά ή άλλα πετούμενα; Μπορώ να υποθέσω την ώρα της ημέρας ή την εποχή;

Τώρα κάνε κι εσύ το ίδιο:

Να περιγράψεις την παρακάτω εικόνα ακολουθώντας τα εξής βήματα:

- 1. Παρατήρησε την εικόνα ως σύνολο.*
- 2. Χώρισε την εικόνα σε τρία μέρη.*
- 3. Αποφάσισε από πού θα ξεκινήσεις την περιγραφή: από πάνω προς τα κάτω ή από κάτω προς τα πάνω.*
- 4. Περιέγραψε το κάθε μέρος ξεχωριστά.*



Λεξιλόγιο και περιγραφή

Εξίσου σημαντικός παράγοντας για την εξάσκηση των μαθητών με δυσλεξία στον προφορικό λόγο είναι, πέρα από την εξοικείωσή τους με τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους. Όταν οι μαθητές με δυσλεξία διδάσκονται το λεξιλόγιο που είναι σχετικό με το περιεχόμενο ενός θέματος, μπορούν να χειριστούν καλύτερα ακόμα και πιο απαιτητικά θέματα.

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι το λεξιλόγιο κάθε διδακτικής ενότητας πρέπει να διδάσκεται στην τάξη και στη συνέχεια να αξιοποιείται στην παραγωγή λόγου. Έτσι θα μπορούσαμε να διδάξουμε και να δώσουμε προς χρήση στους μαθητές μας το παρακάτω λεξιλόγιο που είναι απολύτως συναφές με το θέμα της περιγραφής τόπων. Με τον τρόπο αυτό -και εφόσον τους επιτρέψουμε να ανατρέχουν ανά πάσα στιγμή σε αυτό- θα αποκτήσουν μεγαλύτερη ευχέρεια, ενώ παράλληλα είναι πιθανό ότι θα τους δώσουμε ιδέες προς διαπραγμάτευση.

Μπορείς να χρησιμοποιήσεις το παρακάτω λεξιλόγιο:

| Ουσιαστικά | Επίθετα | Ρήματα | Επιρρήματα Επιρρημ. προσδιορισμοί |
|---|---|--|---|
| θάλασσα, λουόμενος, παραθεριστής | γαλάζιος, γαλαζοπράσινος, αφρισμένος, ήρεμος, γαλήνιος | ξεκουράζομαι, ηρεμώ, ησυχάζω, γαληνεύω, παραθερίζω | πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά, στο κέντρο, στο δεξί μας χέρι |
| γιαλός, ακρογιάλι, παραλία, αμμουδιά | παραθαλάσσιος | ατενίζω, αγναντεύω, παρατηρώ | |
| κολύμπι, κατάδυση, ψάρεμα | | Κολυμπώ, ψαρεύω | το κατακαλόκαιρο, τη θερινή περίοδο, «ντάλα μεσημέρι» |
| βάρκα, ψαροκάικο, πλευούμενο, γλάρος, ψαροπούλι | | | |

Επικοινωνιακό πλαίσιο

Για να επικοινωνεί ο μαθητής μέσω της γλώσσας, δεν αρκεί να κατανοεί και να σχηματίζει γραμματικά ορθές προτάσεις. Η γλωσσική ικανότητα πρέπει να συνδυάζεται με επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή κατάλληλη χρήση του λόγου ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση (ποιος μιλάει ή γράφει, σε ποιον, πού, πότε και γιατί) (Ιορδανίδου κ.ά, 2003).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η παραγωγή λόγου, γραπτού και προφορικού τοποθετείται σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Ορίζεται, δηλαδή, το είδος του κειμένου που θα παράγουν οι μαθητές, ο δέκτης του κειμένου και ο σκοπός για τον οποίο παράγεται το κείμενο (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι, 2003), π.χ.: «Ως εκπρόσωπος του δεκαπενταμελούς συμβουλίου του σχολείου σου καλείσαι να... », «Σε μια εισήγησή σου στη Βουλή των Εφήβων...».

Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές καλούνται να αντιληφθούν το επίπεδο του ύφους που θα χρησιμοποιήσουν στο κείμενό τους, να αναγνωρίσουν τα επίπεδα επικοινωνίας (περίσταση επικοινωνίας στον άξονα «οικειότητα»-«τυπικότητα») και να κάνουν τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές.

Όμως και αυτό το σημείο αποτελεί πρόβλημα για τους μαθητές με δυσλεξία, καθώς συχνά ερμηνεύουν τις κοινωνικές πληροφορίες με λανθασμένο τρόπο. Δεν είναι ασύνηθες το φαινόμενο να επιλέγουν ακατάλληλη αντίδραση ή σφαλερή συμπεριφορά σε διάφορες περιστάσεις της κοινωνικής επικοινωνίας (Tur-Kaspa & Bryan, 1994). Οι γνώσεις τους σχετικά με την κατάλληλη κατά περίσταση συμπεριφορά είναι πενιχρές. Ακόμη, οι έφηβοι με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση λογικών και

αιτιακών σχέσεων σε κοινωνικές περιστάσεις, ενώ δεν μπορούν να προβλέψουν την εξέλιξη και να επιλέξουν τις κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές (Sisterhen & Gerber, 1989). Μερικοί μαθητές με δυσλεξία μπορεί, ακόμη, να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση των ρόλων επικοινωνίας ή στην κατανόηση των απόψεων των άλλων (Wong, 1996).

Όλα τα παραπάνω αποτελούν πρόσθετα προβλήματα στην επιλογή του κατάλληλου ύφους που αρμόζει στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο. Έτσι, λοιπόν, ένας από τους στόχους του προτεινόμενου διδακτικού υλικού είναι η καλλιέργεια της γλωσσικής προσαρμογής του ομιλητή στην επικοινωνιακή κατάσταση.

- ✓ Στο περιοδικό του σχολείου σου υπάρχει ένα αφιέρωμα με τίτλο: «Ο χώρος γύρω από το σπίτι μας». Να πάρεις κι εσύ μέρος στο αφιέρωμα αυτό περιγράφοντας τι βλέπεις από το παράθυρο ή από το μπαλκόνι του σπιτιού σου.
- ✓ Φαντάσου ότι επισκέφτηκες την παρακάτω παραλία. Επειδή, όμως, είχε χαλάσει η φωτογραφική σου μηχανή κι επειδή το κινητό σου έπεσε στη θάλασσα, δεν μπόρεσες να στείλεις φωτογραφία της παραλίας στο φίλο σου. Πώς θα περιέγραφες την παραλία αυτή, ώστε να τον πείσεις να πάει κι αυτός;



- ✓ Πώς θα περιέγραφες την ίδια εικόνα σε ένα δημοσιογράφο ξένου περιοδικού, που έχει σκοπό να την αναδείξει τουριστικά;

Η οπτική γωνία στην περιγραφή

Όταν κάποιος περιγράφει, επιλέγει τα στοιχεία που θα αναφέρει ή θα τονίσει στην περιγραφή του, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του. Εντάσσει και την προσωπική του συγκίνηση στο λόγο του. Ο κάθε άνθρωπος «βλέπει με τη δική του ματιά» έναν τόπο και έτσι τον περιγράφει. Έτσι για τον ίδιο τόπο έχουμε διαφορετικές περιγραφές, επειδή διαφέρουν οι «ματιές», οι οπτικές γωνίες, των ατόμων που τον περιέγραψαν.

Ο μαθητής με δυσλεξία, ίσως αντιμετωπίσει προβλήματα στο να αντιληφθεί την οπτική του «άλλου». Για το λόγο αυτό πρέπει να εξασκηθεί με άμεση διδασκαλία (direct instruction).

Βρίσκεσαι για διακοπές σε ένα γραφικό παραθαλάσσιο χωριό. Τι θα παρατηρούσες πρώτα; Πού θα εστίαζες;

Η περιγραφή εξαρτάται από τα ενδιαφέροντά μας.

| | |
|-----------------------------|---|
| Αν ήσουν δάσκαλος, | ίσως θα αναζητούσες το σχολείο. |
| Αν ήσουν αρχιτέκτονας, | ίσως θα μελετούσες την αρχιτεκτονική των κτιρίων. |
| Αν ήσουν μικρό παιδί, | ίσως θα έψαχνες την παιδική χαρά. |
| Αν διψούσες, | ίσως θα έψαχνες για κάποια βρύση. |
| Αν ήσουν ερασιτέχνης ψαράς, | ίσως θα έψαχνες για δολώματα. |

Πρόσεξε πόσες διαφορετικές οπτικές μπορούν να υπάρξουν για το ίδιο μέρος.

Η περιγραφή εξαρτάται από την προσωπικότητα και το χαρακτήρα μας.

Αν ήσουν μανιώδης καταναλωτής, θα απογοητευόσουν από το μικρό ψαροχώρι και θα το περιέγραφες αρνητικά.

Αν έψαχνες ένα τόπο, για να ηρεμήσεις, θα το περιέγραφες ως επίγειο παράδεισο.

Αν είχες γεννηθεί στο χωριό αυτό, θα το περιέγραφες με νοσταλγία και συγκίνηση.

Ακρίβεια και σαφήνεια στην περιγραφή

Μια περιγραφή είναι αξιόλογη, όταν γίνεται με τάξη και σαφήνεια, έτσι ώστε να βοηθά τον αποδέκτη να κινηθεί μέσα στο χώρο ακολουθώντας την πορεία αυτού που περιγράφει. Η σαφήνεια δίνει μια καθαρή εικόνα του χώρου και χάρη σε αυτήν η περιγραφή γίνεται παραστατική. Η σαφήνεια πρέπει να χαρακτηρίζει κάθε περιγραφή, καθώς ένας βασικός σκοπός της περιγραφής είναι να αναπαραστήσει με λόγο ένα αντικείμενο, το οποίο ο (από)δέκτης της περιγραφής δε το γνωρίζει ή δε βρίσκεται στην άμεση εποπτεία του (Τάνης, χ.χ.).

Είναι απαραίτητο να τονιστεί στους μαθητές ότι η σαφήνεια και η ακρίβεια μιας περιγραφής δεν εξαρτάται από το πλήθος των αναφερόμενων λεπτομερειών, αλλά από την κατάλληλη επιλογή τους, ανάλογα με την περίπτωση και το σκοπό της περιγραφής. Σε ορισμένα, μάλιστα, κείμενα η σαφήνεια και η ακρίβεια της περιγραφής είναι καθοριστικής σημασίας για το σκοπό στον οποίο αποβλέπουν· για παράδειγμα, σε μια συμβολαιογραφική πράξη αγοροπωλησίας, στη διατύπωση μιας νομικής απόφασης που αφορά διεκδικήσεις αντικειμένων ή κτισμάτων, στην επιστημονική ανακοίνωση που απαιτεί περιγραφή, όπως στην περίπτωση της περιγραφής ενός αρχαιολογικού ευρήματος ή ενός έργου τέχνης.

Αξιολόγηση της διδασκαλίας και της μάθησης

Γενικά κατά την αξιολόγηση θα πρέπει να διερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές έχουν αποκτήσει, και σε ποιο βαθμό, την ικανότητα ως πομποί να περιγράφουν προφορικά ορισμένα τοπία και ως δέκτες μιας περιγραφής τοπίου να μπορούν να διακρίνουν την οργάνωση / μεθόδευση των στοιχείων της και να αναπλάθουν προφορικά το περιγραφόμενο αντικείμενο.

Δραστηριότητες

Καταρχήν, θεωρούμε προτιμότερο να αξιοποιείται υλικό με θέματα επικαιρότητας, τα οποία ενδιαφέρουν τα παιδιά και είναι παρμένα από εφημερίδες, περιοδικά ή το διαδίκτυο. Παραδείγματα δραστηριοτήτων, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη είναι:

- *Παρατήρηση και περιγραφή εικόνας* : Μπορεί να γίνει συλλογή εικόνων από τα παιδιά για ένα θέμα και να εργαστούν σε ομάδες, για να τις παρατηρήσουν και να τις περιγράψουν. Κάθε παιδί μπορεί να περιγράψει μια εικόνα ή -αν αυτό δεν είναι δυνατό- να περιγράψει ένα

πρόσωπο, αντικείμενο ή κάτι άλλο που είναι στην εικόνα. Μπορούν να περιγράψουν χρώματα, σχήματα, κίνηση.

- Αν έπρεπε να παραγγείλεις έναν πίνακα σε ένα ζωγράφο, σε ποια σημεία της περιγραφής θα στηριζόσουν, για να ζωγραφίσει το τοπίο αυτό; Ποιες λέξεις σου θα τον οδηγούσαν στα σχήματα και στα χρώματα που θα διάλεγε;
- Οι μαθητές ακούν ή διαβάζουν ένα περιγραφικό κείμενο και στη συνέχεια καλούνται να δώσουν σε διάγραμμα την οργάνωση της περιγραφής.
- Βλέπω, αγγίζω, ακούω, μυρίζω και περιγράφω αντικείμενα : Μπορεί ο εκπαιδευτικός να πάρει στην τάξη διάφορα αντικείμενα και να καλέσει κάποια παιδιά να τα περιγράψουν έχοντας τα μάτια τους δεμένα. Οι υπόλοιποι θα μπορούν να συμμετέχουν λέγοντας αν είναι σωστά ή λανθασμένα αυτά που λένε και να τους βοηθούν.
- Να σχολιαστούν από τις εφημερίδες -ως προς τη σαφήνεια και ακρίβειά τους- ορισμένες μικρές αγγελίες, που αφορούν πωλήσεις ακινήτων ή αυτοκινήτων.
- Προσπάθησε να συντάξεις μια «μικρή αγγελία» για ένα αντικείμενο που γνωρίζεις καλά, π.χ. ένα αυτοκίνητο, ένα διαμέρισμα, ένα μουσικό όργανο, που υποτίθεται ότι θέλεις να πουλήσεις. Φρόντισε να δώσεις τις αναγκαίες και επαρκείς πληροφορίες για τους ενδιαφερομένους.

- Οι παρακάτω φωτογραφίες δείχνουν κίνηση προς κάποιο τέρμα. Ποιο είναι το τέρμα σε καθεμία από αυτές;



Να χωρίσεις την εικόνα σε δύο μέρη και να περιγράψεις το κάθε μέρος.



ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Είναι σαφές ότι τα δυσλεξικά παιδιά αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες σε διάφορους τομείς και όχι μόνο στην εκμάθηση και αυτοματοποίηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας. Έτσι δάσκαλοι και γονείς οφείλουν να σταθούν δίπλα τους ως πολύτιμοι αρωγοί σε κάθε τους προσπάθεια. Αφενός, τα δυσλεξικά παιδιά θα πρέπει να διδάσκονται με ειδικές μεθόδους απολύτως κατάλληλες για τις ιδιαιτερότητές τους και από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Αφετέρου, πρωταρχικό στόχο γονιών και εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί η ψυχική υγεία και ηρεμία των παιδιών, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μόνο με το να προσφέρουμε στους μαθητές τη δυνατότητα να αντιληφθούν τις δυσκολίες αλλά και τις δυνατότητές τους και να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους.

Πολλοί από τους δυσλεξικούς μαθητές αντιμετωπίζουν τη δυσλεξία ως μια ιδιαιτερότητα / διαφορά στον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται ή μαθαίνουν. Επίσης, πολλοί μαθητές με δυσλεξία έχουν μάθει να υιοθετούν συγκεκριμένες στρατηγικές, ώστε να αντεπεξέρχονται επαρκώς στην καθημερινή τους ζωή μέσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους περιβάλλοντος. Ωστόσο, υπάρχουν φορές που η υιοθέτηση τέτοιων στρατηγικών γίνεται δύσκολη, με αποτέλεσμα ο μαθητής να βιώνει τα αντίθετα αποτελέσματα. Αυτό συχνά γίνεται κατά τις μεταβατικές περιόδους (π.χ., περίοδος εξετάσεων και αξιολογήσεων, αλλαγών στο πρόγραμμα μαθημάτων ή ακόμη και αλλαγών στην προσωπική ζωή του μαθητή), ενόσω διδάσκονται νέες διαδικασίες εφαρμογών, σε περιόδους εξαιρετικής χρονικής πίεσης ή/και όταν οι μαθητές στερούνται της απαραίτητης αντιληπτικής ικανότητας, για να ολοκληρώσουν μία εργασία. Ενδέχεται, επίσης, ο μαθητής να επιδεικνύει υψηλό επίπεδο ικανότητας μέχρι του σημείου της μετάβασης και ξαφνικά να αρχίζει να στερείται αυτοπεποίθησης ή να υποφέρει από άγχος και αγωνία.

Φυσικά, ευκαταίο είναι τόσο η εκπαίδευση στο γενικό σχολείο όσο και η ειδική αγωγή να αποτελούν μια θετική εμπειρία για όλους τους μαθητές. Υπό το πρίσμα αυτό είναι σκόπιμο κατά την αγωγή των δυσλεξικών μαθητών να δίνεται έμφαση στην ανάδειξη της επικοινωνιακής διάστασης του γραπτού λόγου και στην τροποποίηση της στάσης του παιδιού απέναντι στην ανάγνωση. Παράλληλα, η αποτυχία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία πλευρά της διαδικασίας της μάθησης και όχι ως τραυματική κατάσταση, ώστε ο δυσλεξικός μαθητής να προσαρμοστεί στις δυσκολίες του και να ανακτήσει τα κίνητρό του για μάθηση και επιτυχία (Δοΐκου-Αυλίδου, 2002).

Κι ας μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν δυνατότητες και δεξιότητες που θα έπρεπε να μπορούν να αναδειχθούν μέσα στο σχολείο, έτσι ώστε να καλύψουν ελλείψεις ή μειονεξίες που έχουν στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η ανάδειξη των δεξιοτήτων αυτών (στον αθλητισμό, στην καλλιτεχνική έκφραση, στον εθελοντισμό και αλλού) θα έδινε ώθηση στους δυσλεξικούς μαθητές και θα βοηθούσε στην ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη. Δυστυχώς, όμως, αυτό σκοντάφτει στην ακαδημαϊκή κατεύθυνση του σχολείου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενός σχολείου που συχνά λειτουργεί ως προκρούστεια κλίνη.

Επίλογος

Αν παρομοιάζαμε τη σχολική τάξη με μια ορχήστρα, ο κάθε μαθητής θα είχε το δικό του μουσικό όργανο ανάλογα με τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές του. Αν, λοιπόν, βάλουμε τους κατάλληλους μαθητές να παίζουν τα μουσικά όργανα στα οποία είναι καλοί, θα έχουμε ένα ακουστικό αριστούργημα. Αν αξιοποιήσουμε το ιδιαίτερο σημείο στο οποίο σημειώνει καλές επιδόσεις ο κάθε μαθητής μας, τότε θα μπορέσουμε να μιλήσουμε για μια παιδεία χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, για μια εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλους.

Κι ας μην ξεχνάμε ότι κατά τον Solity (1991) *«παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι τα παιδιά που οι δάσκαλοί τους δεν έχουν την εκπαίδευση και την εμπειρία που απαιτείται, ώστε η διδασκαλία να είναι αποτελεσματική για αυτά»*.

Καθώς το ελληνικό σχολείο είναι «σχολείο ίσο για παιδιά άνισα¹³», επιτακτική κρίνεται η ανάγκη να βοηθηθούν οι μαθητές με δυσλεξία να αποδεχτούν τον εαυτό τους με τις όποιες αδυναμίες του, γεγονός που συνιστά την καθοριστικότερη παράμετρο της ψυχικής ισορροπίας, και να διαφυλάξουν τη συναισθηματική σταθερότητά τους. Στόχος είναι να νιώθουν ευχάριστα ανάμεσα στους συμμαθητές τους -ως ενεργά μέλη της μαθητικής κοινότητας και όχι ως παρίες- και να χαίρονται τις διάφορες στιγμές της σχολικής τους ζωής. Να κατανοήσουν ότι η γνώση είναι ένα πολύτιμο πολιτιστικό αγαθό, για την κατάκτηση του οποίου απαιτείται συνεχής αγώνας και επίμονη προσπάθεια, τα αποτελέσματα όμως αυτών, όποια και αν είναι, θα πρέπει να τυγχάνουν μιας σκόπιμα εκδηλούμενης επιδοκιμασίας από τους άλλους. Έτσι η μάθηση θα παύσει να είναι μια διαδικασία που προκαλεί μονίμως την αποστροφή τους.

Τελειώνοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας και αξιολόγησης δε συνεπάγεται την επιεική μεταχείριση των μαθητών με

¹³ Πρόκειται για επιγραφή σε Βελγικό σχολείο

δυσλεξία, αλλά εξασφαλίζει την παροχή ίδιων γνώσεων και την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση. Εκείνο που διαφέρει είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτές επιτυγχάνονται. Ο διαφορετικός αυτός τρόπος αποτελεί ένδειξη σεβασμού στις ιδιαιτερότητες των δυσλεξικών μαθητών και ταυτόχρονα τους ενισχύει, ώστε να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους. Μόνο έτσι θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν με αισιοδοξία στο μέλλον και να οραματίζονται την επαγγελματική και κοινωνική καταξίωσή τους, χωρίς να χρησιμοποιούν τη δυσλεξία του ως ένα μόνιμο «άλλοθι» ή δικαιολογία για τις πιθανές αποτυχίες τους.

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε προκειμένου να ανιχνευτεί το πόσο κατάλληλο είναι το εξεταστικό σύστημα για τους δυσλεξικούς μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διερευνήθηκαν: (α) αν οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και τα απαιτούμενα εφόδια, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους δυσλεξικούς μαθητές, (β) αν η υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα διευκολύνει ή υπονομεύει το δικαίωμα των δυσλεξικών μαθητών για μάθηση και (γ) αν επίσημες διευκολύνσεις της ελληνικής πολιτείας προς τους δυσλεξικούς μαθητές είναι αποτελεσματικές. Η υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν τους δυσλεξικούς μαθητές –ακόμη και σε επίπεδο Πανελληνίων εξετάσεων- χωρίς να έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις. Ταυτόχρονα αναμέναμε ότι θα διαφανεί η σχολική αναποτελεσματικότητα στην περίπτωση των μαθητών με δυσλεξία. Στην ποσοτική έρευνα που διεξήχθη με τη βοήθεια ερωτηματολογίων έλαβαν μέρος 86 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δίδασκαν σε δημόσια σχολεία του Νομού Μαγνησίας, και 112 μαθητές Λυκείου ενός Ενιαίου Λυκείου στο Βόλο. Τελικά διεφάνη ότι, παρά τις διευκολύνσεις που παρέχει η επίσημη πολιτεία, το όλο πλαίσιο εκπαίδευσης, διάγνωσης και αξιολόγησης των δυσλεξικών μαθητών κρίνεται - από εκπαιδευτικούς και μαθητές- ανεπαρκές. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν σε κριτική αντιμετώπιση του όλου ζητήματος και σε προτάσεις για μια πιο δίκαιη αντιμετώπιση των παιδιών με δυσλεξία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α) Ελληνική και μεταφρασμένη βιβλιογραφία

Anstotz, C. (1997). Βασικές αρχές παιδαγωγικής για νοητικά καθυστερημένα άτομα, στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Αγαλιώτης, Ι. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση*. (τομ. Α΄) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αμπατζόγλου, Γ. (χ.χ.). Μαθησιακές δυσκολίες και σχολική αποτυχία. Διαθέσιμο στον Ηλεκτρονικό Κόμβο Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας www.komvos.edu.gr

Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα, Όψεις Πρακτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Αυδή, Α. (χ.χ.). Προφορικός και γραπτός λόγος, διαθέσιμο στον Ηλεκτρονικό Κόμβο Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας www.komvos.edu.gr

Βαρζακάκος, Ν. (2005). Η Στατιστική Εικόνα της Ειδικής Αγωγής στην Κηφισιά & Λυκόβρυση. Παρουσίαση στην Ημερίδα «*Δυσλεξία, Μαθησιακές Δυσκολίες και Διάσπαση Προσοχής*», Λυκόβρυση, 21 Φεβρουαρίου.

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεώργας, Δ.Δ., Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Μπεζεβέγκης, Η.Γ. & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1997). *Ελληνικό WISC-III-Wechsler. Κλίμακες νοημοσύνης για παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γναρδέλλης, Χ. (2003). *Εφαρμοσμένη στατιστική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Δημητρόπουλος, Ε.Γ., Καλούση, Κ.Χ. (1997). Σχολική αποτυχία: Η αποτυχία του σχολείου (Ι). *Νέα Παιδεία*, 84, 27.

Δόϊκου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία. Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Ιατρική Σχολή – Ψυχιατρική Κλινική, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Όμιλος Μελετών & Αναπτυξιακού Σχεδιασμού (Ο.Μ.Α.Σ. Α.Ε), (2004). Οδηγός Οργάνωσης και Λειτουργίας Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου. Μονάδα υποστήριξης & παρακολούθησης «Ψυχαργός – β΄ φάση», Αθήνα.

- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*, τόμος α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζακολίκου, Α. (2007). Οδηγός για Δασκάλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην στήριξη και εκπαίδευση Μαθητών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές – Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Διαθέσιμο στη διεύθυνση www.e-yliko.sch.gr
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιορδανίδου, Α., Σφυρόερα, Μ. (2003). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*, στο Κλειδιά και Αντικλειδιά, Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων, ΥΠΕΘΠ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2003.
- Καπλανίδου, Ν. (2003). «Δικαίωμα στις ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες», *Πλατεία*, τ. 3, 16-17.
- Κουσουρέτα, Ν., Καπέτης, Δ., Μπαζούκης, Α. (χ.χ.). Οργάνωση και λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στη διεύθυνση www.e-yliko.sch.gr
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου, Β. (2003). *Έκθεση για τη δράση «Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής»*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*, Αθήνα: Κέδρος.
- Magne, Ο. (1999). Η ψυχολογία της θεραπείας των δυσκολιών στα Μαθηματικά. Στο: Στασινός, Δ. (επιμ.) *Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου: η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg – Παιδαγωγική σειρά.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μάρκου, Σ. (1998). *Δυσλεξία, Αριστεροχειρία, Κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα: Θεωρία, Διάγνωση και Αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Μαυρομμάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: έκδοση Δ. Μαυρομμάτη.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Περιγραφή, διαθέσιμο στον Ηλεκτρονικό Κόμβο Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας www.komvos.edu.gr
- Μπαμπινιώτης, Γ. & Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (2000). *Κείμενο – Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπασλής, Γ. (2002). Προφορικός λόγος, ο παραμελημένος. *Φιλολογική*, 79, 30-34.
- Μπόλλα-Μαυρίδου, Β. (1996). Αντιπαραθετική εξέταση των στερεότυπων παρομοιώσεων της Ελληνικής και Αγγλικής γλώσσας, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπότσας, Γ. (2008). Ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής αγωγής.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. Στο: Μela-Athanasopoulou, Ε. (επιμ.) *The 15th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers*. Θεσσαλονίκη, Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, Α.Π.Θ.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Η παρουσία των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία: αποκλεισμός ή ένταξη*. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Πανελλήνιο Συνέδριο, Έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση, 21-23 Σεπτεμβρίου 2000, Περιλήψεις Εισηγήσεων, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Συνέδριο, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 21-23 Σεπτεμβρίου 2000, Περιλήψεις Εισηγήσεων, Αθήνα.

Παντελιάδου, Σ., (2004). Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής. Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής», του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. – ΥΠ.Ε.Π.Θ., 25 Απριλίου 2004, Θεσσαλονίκη.

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία, στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής αγωγής.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο: Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (επιμ.) (2004). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος, Π.Τ.Ε.Α. και Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ- ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (επιμ.) (2004). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος, Π.Τ.Ε.Α. και Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ- ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Παυλίδης, Γ. (2008). Προτάσεις καθηγητή Παυλίδη για τον υπό συζήτηση Νόμο Ειδικής Αγωγής, διαθέσιμο στη διεύθυνση: www.dyslexiacenters.gr/

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). Ο Δυσλεξικός Έφηβος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Μορφωτική.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο*. Πάτρα: Έκδοση στο πλαίσιο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. 2000-2006.

Σαλβαράς, Γ. (2000). *Μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαλβαράς, Γ. (2004). Ψυχολογική Διδακτική. Διαμόρφωση στρατηγικής διδασκαλίας της παραγωγής γνώσεων, έρευνα υπό δημοσίευση στο *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε.

Σαλβαράς, Γ. (χ.χ). Η παραγωγή και χρήση διδακτικού υλικού για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: διαστάσεις, προσήλωση, ειδική πείρα, εφαρμογή, επιτεύγματα μαθητών. Διαθέσιμο στη διεύθυνση www.e-yliko.sch.gr

- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. (2000). *Δυσλεξία και Σχολείο: Η Εμπειρία Ενός Αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στεργιούλης, Ι., Βάσιος, Σ., Σαρρής, Δ, Αγαπητού, Ε. (χ.χ.). Ο ρόλος του Κ.Δ.Α.Υ. στο σύγχρονο σχολείο. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://super.education.googlepages.com>
- Τάνης, Δ. (χ.χ.). Η μεθόδευση της περιγραφής. Διαθέσιμο στη διεύθυνση www.greek-language.gr
- Τομπαΐδης, Δ. (1987). *Επιτομή της Ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τσάντας, Ν., Μωυσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Τσέπας, Σ. (2006). Μαθησιακές δυσκολίες. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://www.eduportal.gr>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Δ/ση Σπουδών Δ/θμιας Εκπαίδευσης, Δ/ση Σπουδών Π/θμιας Εκπαίδευσης, Δ/ση Ειδικής Αγωγής (2000). *Τρόπος εξέτασης δυσλεξικών μαθητών/τριών*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Περιφερειακή Δ/ση Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου, Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης & Υποστήριξης Δωδεκανήσου (2006). *Οδηγίες για τον προφορικό τρόπο εξέτασης μαθητών /ριών που έχουν διάγνωση με ειδική μαθησιακή δυσκολία του τύπου «Δυσλεξία»*. Ρόδος.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2008). Σχέδιο νόμου: «Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τόμος Α', Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι. (2007). *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Αγγελικός, Κ., Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Φλωράτου, Μ.Μ. (1996). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά* (3^η έκδοση). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χρηστάκης, Κ.Γ. (1990). Οι δυσκολίες μάθησης και το εκπαιδευτικό μας σύστημα, *Σχολείο και Ζωή*, 12.

Β) Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th ed. (DSM-IV). Washington, DC, *American Psychiatric Association*.

Bakker, D.J. (1990). *Neuropsychological Treatment of Dyslexia*. New York: Oxford University Press.

BECT (2001). Communication. Using your word-processor. Introduction for SEN. Διαθέσιμο στο: <http://curriculum/becta.org.uk/docserver.php?docid=1360>

Bender, W. N. (2004). *Learning Disabilities, Characteristics, Identification and Teaching Strategies* (5th ed.). Boston: Pearson Education. Inc.

Boder, E. (1973). Developmental Dyslexia: A Diagnostic Approach Based on Three Atypical Reading Patterns. *Developmental Medicine and clinic Neurology*, 15, 663-87.

Brazeau- Ward, L. (2001). Dyslexia and the University: Canadian Dyslexia Center Inc. (online, last revised: 2005).

Butler, D. L. (1998). Metacognition and learning disabilities. Στο: Wong, B. L. *Learning about learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.

Cassels, J.R.T. & Johnstone, A.H., (1984). The Effect of Language on Students' Performance on Multiple Choice Test in Chemistry, *Journal of Chemical Education*, 61(7), 613-615.

Clark, M. M. (1970). *Reading Difficulties in School*. Harmondsworth: Penguin.

Cornoldi, C., De Beni, R. & Pazzaglia, F. (1996). Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases. Στο: Wong B.Y.L. (ed.) *Learning about learning disabilities*, (2nd ed.). Mahwah, NJ: Academic Press.

Cohen, L. & Manion, L. (1994, μετάφρ. 1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Critchley, M. (1970). *The Dyslexic Child*. Springfield, III: Charles C. Thomas.

DES - UK, (1982b). Special Educational Needs (Warnock Report).

EGgen, P. & Kauchak, D. (1992). *Educational Psychology: Classroom connections*. New York, NJ: Glencoe/ Mcgraw - Hill.

Ellis E., & Wortham, J. (1999). «Watering up» Content Instruction. Στο: W.N.Bender (επιμ.), *Professional Issues in Learning Disabilities, Practical Strategies and Relevant Research Findings*. Pro- ed, Austin, Texas.

- Farnfield, D. (2003). Teaching dyslexic learners in adult Basic Skills classes. Στο: <http://www.bbc.co.uk/skillswise/tutors/expertcolumn/dyslexia/printarticle.shtm>
- Frith, U. (1999) Paradoxes in the Definition of Dyslexia. *Dyslexia* 5: 192-214.
- Galaburda, A. M., Corsiglia, J., Rosen, G.D., Sherman, G.F. (1987). Planum temporale asymmetry, reappraisal since Geschwind and Levitsky. *Neuropsychologia* (25), 853-868.
- Galaburda, A. M. & Livingstone, M. (1993). Evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682, 70-81.
- Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gerber, A. (1993). *Language related learning disabilities: their nature and treatment*. Baltimore: MD: Paul H. Brookes.
- Grimm, L. G. (1993). *Statistical applications for the behavioural sciences*. New York: Wiley & Sons.
- Gough, P. B., Hoover, W. A. & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. Στο: Cornoldi, C. & Oakhill, J. (eds.) *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Haberlandt, K., & Graesser, A. C. (1990). Integration and buffering of new information. Στο: Graesser, A. C. & Bower, G. H. (eds.), *The psychology of learning and motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hallihan, D. & Reeve, R. E. (1980). Selective attention and distractibility. Στο: Keogh, B. (ed.) *Advances in special education*, (τομ. 1). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hinshelwood, J. (1917). *Congenital Word- Blindness*. London: H. K. Lewis.
- Hymes, D. (1974). Ways of speaking στο: Bauman, R. & Sherzer, J. (επιμ.) *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.
- Kibel, M. (1992). Linking Language to Action. Στο: Miles, T.R & Miles, E. (Eds.), *Dyslexia and Mathematics*. London: Routledge.
- Kinsbourne, M. (1973). Minimal Brain Dysfunction as a Neurodevelopmental Lag. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 205, 263-273.

- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Lerner, J. (2003). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies* (9th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Little, S.S. (1993). Nonverbal Learning Disabilities and Socioemotional Functioning: a review of recent literature. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 653-665.
- Livingstone, M. S., Rosen, G. D., Drislane, F. W. and Galaburda, A. M. (1991). Physiological and anatomical evidence for magnocellular defect in developmental dyslexia. *Proceedings of the National Academic of Sciences, USA*, 87, 7943-7.
- Mann, V. (1998). Language problems: A key to early reading problems. Στο: Wong, B.Y.L. (ed.), *Learning about learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.
- Mattis, S. (1978). Dyslexia syndromes: A working hypothesis that works. In Benton, A. & Pearl, D. (eds.). *Dyslexia. An appraisal of current knowledge*. New York: Oxford University Press.
- McKeown, S. (2000). *Dyslexia and I.C.T.: Building on success*. Coventry: Becta
- McLoughlin, J. & Lewis, R. (1995). *Assessing special students*. Columbus, OH: Merrill.
- McNeil, P.(1990). *Research methods* (2nd ed.), London, Routledge.
- Mercer, M. & Mercer, A. (1997). *Teaching students with learning problems*. Eaglewood Cliffs: Merrill.
- Miles, T. (1993): *Dyslexia: The Pattern of Difficulties*. London
- Miles, T. R. (1994). Towards a rationale for diagnosis. Στο: Hales, G. (ed.), *Dyslexia Matters*, 150-157. London: Whurr.
- Miles, E. (2000). Dyslexia May Show a Different Face in Different Languages. *Dyslexia* 6: 193-203.
- Morgan, W. P. (1896). A Case Study of Congenital Word Blindness. *British Medical Journal*, 2, 1378.
- Most, T. & Greenback, A. (2000). Auditory, visual and auditory-visual perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities and their relationships to social skills. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15 (4), 171-179.

Myklebust, H. & Johnson, D. (1962). Dyslexia in Children. *Exceptional Children*, 29, 14-25.

Nelson, N. (1998). *Childhood language disorders in context: Infancy through adolescence* (ed. 2). Columbus, OH: Merrill.

Newton, M.J. & Thomson, M.E. (1975). *Dyslexia: a guide for teachers and parents*. London: University of London Press.

Nippold, M. (1988). The literate lexicon. Στο: Nippold, M. A. (ed.), *Later language development: Ages through nineteen* (pp. 29-48). Austin, TX: Pro-Ed.

Nippold, M. (1998). *Later language development: The school age and adolescent years*. Austin, TX: Pro-Ed.

Nippold, M., Hegel, S., Sohlberg, M., and Schwartz, I. (1999). Defining abstract entities: Development in pre-adolescents, adolescents, and young adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 473-481.

Nippold, M. (2000). Language development during the adolescent years: Aspects of pragmatics, syntax, and semantics. *Topics in Language Disorders*, 166-176.

Norman, S., Kemper, S. & Kynette, D. (1992). Adults' reading comprehension: Effects of syntactic complexity and working memory. *Journal of Gerontology Psychological Sciences*, 4, 258 – 265.

Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and Remediation. Στο: Cornoldi, C. & Oakhill, J. (eds.) *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ochoa, S. H. & Palmer, D. J. (1991). A sociometric analysis of between – group differences and within – group status variability of Hispanic learning disabled and non-handicapped pupils in academic and play contexts. *Learning Disability Quarterly*, 14, 208 – 218.

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London, UK: Pinter Publishers. ...

Orton, S. T. (1925). Word-Blindness in School Children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, 581-615.

Orton, S. T. (1937). *Reading, Writing and Speech Problems in Children*. New York: W. W. Norton.

Pappeti, O., Cornoldi, C., Pettavino, A., Mazzoni, G. & Borkowski, J. (1992). Metamemory judgements and allocation of study times in good and poor

- comprehenders. Στο: Scruggs, T.F. & Mastropieri, M.A. (eds.) *Advances in learning and behavioral disabilities*. Greenwich, CT: JAI.
- Passe, J. & Beatie, J. (1994). Social studies instruction for students with mild disabilities: A progress report. *Remedial and Special Education*, 15,227-233.
- Pennington, B., Smith, S., Kimberling, W., Green, P. & Haith, M. (1987). Left handedness and immune disorders in familial dyslexics. *Archives of Neurology*, 44, 634-639.
- Perfetti, C. A., Marron, M. A. & Foltz, P. W. (1996). Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies. Στο: Wong, B.Y.L. (ed.) *Learning about learning disabilities (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Academic Press.
- Peterson, C. L. (1993). *Background knowledge and the decomposition of literacy in skilled adult readers*, Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.
- Radinovitch, R. D. (1968). Reading problems in children: Definitions and classifications. Στο: Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Μορφωτική.
- Rafaelli, M., and Duckett, E. (1989). «We were just talking...»: conversations in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 567-581.
- Reed, V., Griffith, F., and Rasmussen, A. (1998). Morphosyntactic structures in the spoken language of older children and adolescents. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 12, 163-181.
- Reid, L.G., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2003). «A Definition of Dyslexia». *Annals of Dyslexia*, 53, 1-15.
- Rhea, P. (2001). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: assessment and intervention*. London: Mosby.
- Rourke, B. P. (1978). Neuropsychological Research in Reading Retardation: A Review. Στο: Benton, A. & Pearl, D. (επιμ.), *Dyslexia. An Appraisal of Current Knowledge*. New York: Oxford University Press, 141-71.
- Sarbonie, E. J. & Kauffman, J. M. (1986). Social acceptance of learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 9, 55-60.
- Scott, C. (1999). Learning to write. Στο: Catts, H. & Kamhi, A. (eds.), *Language and reading disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Seymour, P. H. K. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Seymour, P. H. K. & Elder, L. (1986). Beginning Reading without Phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 43-82.
- Shapiro, E. (2004). *Academic skills problems. Direct assessment and intervention*. New York: The Guilford Press.
- Shaywitz, S. E., Escobar, M. D., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M. & Makuch, R. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. *The New England Journal of Medicine*: 326 (3): 145-150.
- Shaywitz, S. E. and Shaywitz, B.A. (2001). The neurobiology of Reading and Dyslexia. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy: Vol. 5, Iss.A.
- Sisterhen, S. H. & Gerber, P. J. (1989). Auditory, visual and multisensory nonverbal social perception in adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 245 – 249.
- Snowling, M.J. (1998). Dyslexia as a phonological Deficit: Evidence and Implications. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 3 (1), 4-11.
- Snowling, M.J. (2000). Language and literacy skills: Who is at risk and why. Στο: Bishop, D. & Leonard, L. B. (eds.) *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Solity, J. (1991). Special needs: a discriminatory concept? Στο: Gross, J., *Special needs in the primary school: a school development programme*. Bristol.
- Stahl, S.A. & Nagy, W.E. (2006). *Teaching Words Meanings*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum.
- Stanovich, K.E., West, R.F., Cunningham, A.E., Cipelewski, J. & Siddiqui, S. (1996). The role of inadequate print exposure as a determinant of reading comprehension problems. Στο: Cornoldi, C. & Oakhill, J. (eds.) *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swanson, H.L. (1988). Comments, contercomments and new thoughts. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 289-298.
- Tallal, P., Miller, S. & Fitch, R. (1993). Neurobiological basis of speech: A case for the preeminence of temporal processing. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682, 27-47.

Taylor, R. (1997). Assessment of Exceptional Students: Educational and Psychological procedures. Στο: Αγαλιώτης, Ι. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Thomson M. & Wilsher, C. (1979). Some aspects of memory in dyslexics and controls. Στο: Gruneberg, M., Morris, P., Sykes, R. (eds.), *Practical aspects of memory*. London: Academic Press.

Tur-Kaspa, H. & Bryan, T.H. (1994). *Social information: Processing skills of students with learning disabilities*. Learning Disabilities Research and Practice, 9, 12-23.

Velluntino, F.R. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256, 20-27.

Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J., & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.

Vernon, M. D. (1979). Variability in reading retardation. *British Journal of Psychology*, 70 (1), 7-16.

Vos, S. & Friederici, H. (2003). Intersentential syntactic context effects on comprehension: The role of working memory. *Cognitive Brain Research*, 16, 111 – 122.

Wallach, G. P. & Miller, L. (1988). *Language intervention and academic success*. San Diego, CA: College Hill Press.

Waterman, B. (1994). Assessing children for the presence of a disability. *National Information Center for Children and Youth with Disability, News Digest*, vol. 4. N. 1.111.

Whitmore, K. (2000). Adolescence as a developmental phase: A tutorial. *Topics in Language Disorders*, 20 (2), 1-14.

Wong, B.Y.L, Wong, R. & LeMare, L. (1982). The effects of knowledge of criterion task on comprehension and recall in normally achieving and learning disabled children. *Journal of Educational Research*, 76, 119 – 126.

Wong, B.Y.L. (1986). Metacognition and Special Education. *The Journal of Special Education*, 20(1), 9 – 29.

Wong, B.Y.L. (1996). *The ABCs of learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.

Wong, B.Y.L., Wong, R., Perry, N. & Sawatsky, D. (1986). The efficacy of a self-questioning summarization strategy for use by underachievers and learning disabled adolescents. *Learning Disability Focus*, 2, 20-35.

Yell, M.L. & Drasgow, E. (1999). A legal analysis of inclusion. *Preventing school failure*, 43, 118-123.

Οι φωτογραφίες προέρχονται από το αρχείο του Ανδρέα Γκανάτσιου, andganel@yahoo.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία.

A. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

1. Φύλο: άντρας γυναίκα
2. Ηλικία: κάτω των 35 36- 50 άνω των 51
3. Ειδικότητα: ΠΕ:
4. Χρόνια υπηρεσίας: 1-10 , 11-20 , 21-30 , 30 και άνω
5. Τώρα υπηρετώ σε : Γυμνάσιο
Λύκειο
Τεχνική εκπαίδευση
Άλλού Διευκρινίστε:

B. ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

6. Έχετε εξετάσει προφορικά μαθητές με δυσλεξία την τελευταία πενταετία;
Ναι Όχι

7. Πώς χαρακτηρίζετε γενικά το επίπεδο των γνώσεών σας για τη δυσλεξία;

| Πολύ καλό | Μέτριο | Χαμηλό | Δε διαθέτω γνώσεις |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Έχετε επιμορφωθεί στις μαθησιακές δυσκολίες (ημερίδες, σεμινάρια, δίπλωμα εξειδίκευσης, μεταπτυχιακές σπουδές);

Ναι Όχι

Αν ναι, διευκρινίστε:

- Ημερίδες / Σεμινάρια
Σεμινάρια ετήσιας τουλάχιστον διάρκειας
Δίπλωμα εξειδίκευσης / Μεταπτυχιακός τίτλος
Άλλο

9. Είχατε αποκτήσει γνώσεις για τη δυσλεξία κατά τη βασική σας εκπαίδευση;
Ναι Όχι

10. Μπορείτε να διακρίνετε αν κάποιος μαθητής σας είναι «τεμπέλης» ή αν μαθαίνει με δυσκολία;

Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η

11. Έχετε παραπέμψει κάποιο μαθητή σας στο Κ.Δ.Α.Υ.;

Ναι Όχι

12. Γνωρίζετε τις διευκολύνσεις που παρέχει η πολιτεία στους δυσλεξικούς μαθητές σχετικά με την απαλλαγή τους από τις γραπτές εξετάσεις;

| | | |
|------------------|------------------|-----------------|
| Τις γνωρίζω καλά | Ναι, αλλά ασαφώς | Δεν τις γνωρίζω |
|------------------|------------------|-----------------|

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

Γ. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

13. Θεωρείτε ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους συμμαθητές τους;

Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η

14. Θεωρείτε δίκαιο να απαλλάσσονται οι δυσλεξικοί μαθητές από τις γραπτές εξετάσεις;

Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η

15. Δίνετε περισσότερο χρόνο στους δυσλεξικούς μαθητές για να απαντήσουν;

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

16. Διδάσκετε στους δυσλεξικούς μαθητές στρατηγικές, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην προφορική εξέταση;

Επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο:

- Ναι, προσπαθώ όσο μπορώ
- Όχι, γιατί δε γνωρίζω τέτοιες στρατηγικές
- Όχι, γιατί δεν υπάρχει χρόνος
- Άλλο :

Δ. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

17. Θεωρείτε ότι το σχολικό εγχειρίδιο (του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκετε) είναι κατάλληλο για τους δυσλεξικούς μαθητές;

Επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο:

- Ναι, γιατί όλοι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται με τα ίδια εκπαιδευτικά υλικά.
- Ναι, αλλά χρειάζονται προσαρμογές.
- Κάποια κεφάλαια πρέπει να τροποποιηθούν, ώστε το περιεχόμενό τους να γίνεται κατανοητό από τους δυσλεξικούς μαθητές.
- Όχι, είναι εντελώς ακατάλληλο.
- Άλλο :

18. Προσαρμόζετε το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείτε, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του δυσλεξικού μαθητή;

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

19. Υπάρχει ανάγκη για διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών.

| | | | |
|--|--|--|--|
| Συμφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/> | Συμφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/> | Διαφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/> | Διαφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/> |
|--|--|--|--|

20. Χρησιμοποιείτε εποπτικό υλικό;

| | | | |
|---|--|---------------------------------|-------------------------------|
| Τις περισσότερες φορές <input type="checkbox"/> | Κάποιες φορές <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|---|--|---------------------------------|-------------------------------|

21. Αν υπήρχε προσαρμοσμένος εξοπλισμός και εποπτικό υλικό για τη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών, θα τα χρησιμοποιούσατε;
 Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η
22. Πιστεύετε ότι οι δυσλεξικοί μαθητές θα έπρεπε να παρακολουθούν ειδικές τάξεις;
 Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η

Ε. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

23. Νιώθω ανεπαρκής κάθε φορά που καλούμαι να εξετάσω ένα δυσλεξικό μαθητή.

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

24. Είμαι επιεικής απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή.

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

25. Τείνω να ευνοώ στη βαθμολογία το δυσλεξικό μαθητή, γιατί ξέρω ότι δεν έχει τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης με τους άλλους μαθητές.

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

26. Έχω επιφυλακτική στάση απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή, γιατί δεν είμαι σίγουρος για τη γνησιότητα της γνωμάτευσης που τον απαλλάσσει από τη γραπτή εξέταση.

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

27. Οι δυσλεξικοί μαθητές θα έπρεπε να εξετάζονται σε θέματα προσαρμοσμένα στις δικές τους ανάγκες.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Συμφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/> | Συμφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/> | Διαφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/> | Διαφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/> |
|---|---|---|---|

ΣΤ. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

28. Νιώθω ότι η διδασκαλία μου είναι ανεπαρκής για το δυσλεξικό μαθητή.

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

29. Οι υπόλοιποι μαθητές «πετάγονται» και δεν αφήνουν χρόνο στο δυσλεξικό μαθητή.

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

30. Οι υπόλοιποι μαθητές θεωρούν απώλεια χρόνου την κάθε καθυστέρηση που γίνεται, προκειμένου να διευκολυνθεί ο δυσλεξικός μαθητής.

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

31. Η πίεση να «βγει η ύλη» είναι ασφυκτική.

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

32. Αν κάνω προσαρμογές στη διδασκαλία μου προς όφελος του δυσλεξικού μαθητή, υπάρχει κίνδυνος να «μείνω πίσω» στη διδακτέα ύλη.

| | | | |
|--|--|--|--|
| Συμφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/> | Συμφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/> | Διαφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/> | Διαφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/> |
|--|--|--|--|

33. Συμβουλευέστε τη διάγνωση και τις οδηγίες του Κ.Δ.Α.Υ., προκειμένου να τροποποιήσετε τη διδασκαλία σας;

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

34. Θεωρείτε ότι η διάγνωση και οι οδηγίες του Κ.Δ.Α.Υ. σας διευκολύνουν στο διδακτικό σας έργο;

- Ναι, με καθοδηγούν αρκετά
- Ναι, αλλά θα ήθελα περισσότερη καθοδήγηση στην πράξη
- Όχι, είναι εκτός σχολικής πραγματικότητας
- Όχι, η ορολογία είναι δυσνόητη και οι οδηγίες ασαφείς
- Άλλο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Παρακαλώ συμπληρώστε το ερωτηματολόγιο:

A. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

1. Φύλο: αγόρι κορίτσι
2. Τάξη: Α' Λυκείου
B' Λυκείου
Γ' Λυκείου
3. Πώς θα χαρακτήριζες τον εαυτό σου ως μαθητή;
- Καλός μαθητής Μέτριος
 Αδύναμος Έχω μαθησιακές δυσκολίες

B. ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

4. Έχεις ή είχες κάποιο συμμαθητή με δυσλεξία; Ναι Όχι
5. Πώς χαρακτηρίζεις γενικά το επίπεδο των γνώσεών σου για τη δυσλεξία;
- | | | | |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---|
| Πολύ καλό <input type="checkbox"/> | Μέτριο <input type="checkbox"/> | Χαμηλό <input type="checkbox"/> | Δε διαθέτω γνώσεις <input type="checkbox"/> |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---|
6. Μπορείς να διακρίνεις αν κάποιος συμμαθητής σου είναι «τεμπέλης» ή αν μαθαίνει με δυσκολία;
- Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η
7. Γνωρίζεις τις διευκολύνσεις που παρέχει η πολιτεία στους δυσλεξικούς μαθητές σχετικά με την απαλλαγή τους από τις γραπτές εξετάσεις;
- | | | |
|---|---|--|
| Τις γνωρίζω καλά <input type="checkbox"/> | Ναι, αλλά ασαφώς <input type="checkbox"/> | Δεν τις γνωρίζω <input type="checkbox"/> |
|---|---|--|
8. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι λιγότερο έξυπνοι;
- Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η

Γ. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

9. Θεωρείς ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους;
- Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η
10. Θεωρείς δίκαιο να απαλλάσσονται οι δυσλεξικοί μαθητές από τις γραπτές εξετάσεις;
- Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η
11. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερο χρόνο στους δυσλεξικούς μαθητές, για να απαντήσουν;
- | | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
12. Θεωρείς ότι ο δυσλεξικός μαθητής χρησιμοποιεί τη δυσλεξία ως δικαιολογία, για να μην είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του;

Ναι

Όχι

Δεν είμαι σίγουρος/η

Δ. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

13. Θεωρείς ότι το σχολικό εγχειρίδιο είναι κατάλληλο για τους δυσλεξικούς μαθητές; Επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο:

- Ναι, γιατί όλοι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται με τα ίδια εκπαιδευτικά υλικά.
 Ναι, αλλά χρειάζονται προσαρμογές.
 Κάποια κεφάλαια πρέπει να τροποποιηθούν, ώστε το περιεχόμενό τους να γίνεται κατανοητό από τους δυσλεξικούς μαθητές.
 Όχι, είναι εντελώς ακατάλληλο.

Ε. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

14. Οι καθηγητές τείνουν να ευνοούν στη βαθμολογία το δυσλεξικό μαθητή.

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

15. Οι καθηγητές είναι επιεικείς απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή.

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

16. Οι δυσλεξικοί μαθητές θα έπρεπε να εξετάζονται σε θέματα προσαρμοσμένα στις δικές τους ανάγκες.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Συμφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/> | Συμφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/> | Διαφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/> | Διαφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/> |
|---|---|---|---|

17. Οι δυσλεξικοί μαθητές στις εξετάσεις είναι καταδικασμένοι σε αποτυχία

| | | | |
|---|---|---|---|
| Συμφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/> | Συμφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/> | Διαφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/> | Διαφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/> |
|---|---|---|---|

ΣΤ. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

18. Αν είχες μαθησιακές δυσκολίες, θα το έλεγες σε κάποιον φίλο;

Ναι

Όχι

Δεν είμαι σίγουρος/η

19. Οι υπόλοιποι μαθητές «πετάγονται» και δεν αφήνουν χρόνο στο δυσλεξικό μαθητή.

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

20. Θεωρώ απώλεια χρόνου την κάθε καθυστέρηση που γίνεται, προκειμένου να διευκολυνθεί ο δυσλεξικός μαθητής.

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

21. Αν ο καθηγητής κάνει προσαρμογές στη διδασκαλία προς όφελος του δυσλεξικού μαθητή, υπάρχει κίνδυνος να «μείνουμε πίσω» στη διδακτέα ύλη.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Συμφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/> | Συμφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/> | Διαφωνώ εν μέρει <input type="checkbox"/> | Διαφωνώ απολύτως <input type="checkbox"/> |
|---|---|---|---|

22. «Πετάγομαι» κατά τη διάρκεια του μαθήματος χωρίς να μου έχει δοθεί ο λόγος και δεν αφήνω χρόνο στο δυσλεξικό μαθητή.

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

23. Όταν ο καθηγητής λέει και ξαναλέει τα ίδια πράγματα προτιμώ να μιλάω με το διπλανό/ή μου.

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

24. Θα σε ενοχλούσε η παρουσία ενός παιδιού με δυσλεξία στην τάξη;
Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η

25. Πιστεύεις ότι οι δυσλεξικοί μαθητές θα έπρεπε να παρακολουθούν ειδικές τάξεις;
Ναι Όχι Δεν είμαι σίγουρος/η

26. Οι υπόλοιποι μαθητές ειρωνεύονται το δυσλεξικό μαθητή για τις επιδόσεις του στην ανάγνωση.

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Πάντα <input type="checkbox"/> | Συχνά <input type="checkbox"/> | Σπάνια <input type="checkbox"/> | Ποτέ <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|

27. Έχεις σχολιάσει άσχημα κάποιο δυσλεξικό συμμαθητή σου για τα ορθογραφικά του λάθη;
Ναι Όχι

28. Θα βοηθούσες ένα δυσλεξικό συμμαθητή σου στις σχολικές του υποχρεώσεις;
Ναι Όχι

Αν ναι, με ποιο τρόπο;

- Θα του έδινα τις σημειώσεις μου
- Θα τον άφηνα να αντιγράψει τις ασκήσεις από το τετράδιό μου
- Θα του εξηγούσα τα σημεία που δεν καταλαβαίνει
- Θα τον υπερασπιζόμουν
- Όλα τα παραπάνω

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000073923

