

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

«Διδακτικές προσεγγίσεις της δημιουργικής γραφής σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες»

“Teaching plans to creative writing in children with learning disabilities”

Παπαθανασίου Λαμπρινή

A.M: 2982

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βακάλη Άννα

B' Βαθμολογητής: Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει το ρόλο των διδακτικών προσεγγίσεων της δημιουργικής γραφής σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μελετάται ο ορισμός και τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών, οι διαταραχές στη γραφή και ο ρόλος της δημιουργικής γραφής στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες για παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, πέντε δραστηριότητες για καθεμία μαθησιακή δυσκολία. Οι στόχοι, τα υλικά, η διαδικασία καθώς και οι μαθησιακές περιοχές στις οποίες στοχεύει η κάθε δραστηριότητα περιγράφονται αναλυτικά.

Λέξεις-κλειδιά: διδακτικές προσεγγίσεις, δημιουργική γραφή, γραφή, παιδιά, μαθησιακές δυσκολίες, εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Abstract

This study examines the role of creative approaches to creative writing in students with learning disabilities. In the theoretical part of the thesis we study the definition and types of learning difficulties, the disorder in writing and the role of creative writing in pupils with learning difficulties. Then, there are educational activities for children with learning disabilities, five activities for each learning disability. The objectives, the materials, the process and the learning areas that each activity targeting, are described in detail.

Key-words: teaching plans, creative writing, writing, children, learning disabilities, educational activities.

<u>Περιεχόμενα</u>	
Εισαγωγή.....	5
Κεφάλαιο 1ο: Μαθησιακές δυσκολίες.....	6
1.1. Ορισμός	6
1.2. Χαρακτηριστικά και είδη μαθησιακών δυσκολιών.....	8
1.3. Ειδική Αγωγή.....	16
Κεφάλαιο 2ο: Μαθησιακές δυσκολίες και Γραφή.....	21
2.1. Διαταραχές στη γραπτή έκφραση.....	24
Κεφάλαιο 3ο: Διδασκαλία της δημιουργικής γραφής.....	28
3.1. Εννοιολογική προσέγγιση της δημιουργικής γραφής.....	28
3.2. Δημιουργική γραφή και παιδιά σε μαθησιακές δυσκολίες.....	33
3.3. Διδακτικές προσεγγίσεις.....	34
Κεφάλαιο 4ο :Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά με Μ.Δ.	39
4.1. Δυσλεξία.....	39
4.2. Δυσπραξία-δυσγραφία.....	44
4.3. Δυσαριθμησία.....	50
4.4. Δυσορθογραφία.....	56
Συμπεράσματα.....	62
Επίλογος.....	63
Βιβλιογραφία.....	64

Εισαγωγή

Η γραφή αποτελεί μια δύσκολη δραστηριότητα για πολλούς μαθητές και δημιουργεί ειδικές προκλήσεις για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Η δημιουργική γραφή, ωστόσο, η οποία είναι άμεση συνάρτηση της δημιουργικότητας, αποτελεί μια ειδική κατηγορία διδασκαλίας. Πρόκειται για μια δραστηριότητα κατά την οποία τα άτομα είναι αυτόνομα, στο τί θα συμπεριλάβουν στο γραπτό τους, και η οποία αποσκοπεί στην εκμάθηση δεξιοτήτων δημιουργίας και συγγραφής λογοτεχνικών κειμένων και όχι μόνο. (Παντελιάδου, 2011).

Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα εναλλακτικό μέσο αντιμετώπισης των αποτυχιών στο σχολείο μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αξιοποιώντας το κύριο χαρακτηριστικό της δημιουργικής γραφής, το οποίο είναι η φαντασία, η διαδικασία αυτή οδηγεί το άτομο μακριά από τις τυποποιημένες και παραδοσιακές μεθόδους συγγραφής (Παντελιάδου, 2011).

Κάθε άτομο έχει δημιουργικές δυνατότητες. Οι μαθητές πρέπει ταυτόχρονα να δημιουργούν ιδέες, να σχεδιάζουν και να οργανώνουν υλικό, να είναι δημιουργικοί καθώς και αναλυτικοί, να ακολουθούν σωστά τους κανόνες της γραμματικής και των ορθογραφικών λέξεων. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αγωνίζονται με αυτές τις ανταγωνιστικές απαιτήσεις και μπορεί να αναπτύξουν αρνητικές αντιλήψεις σχετικά με τη γραφή ως αποτέλεσμα της απογοήτευσης τους (Τζιβινίκου, 2018).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εξέταση του ρόλου των διδακτικών προσεγγίσεων σε άτομα με μαθησιακές ανάγκες. Πιο αναλυτικά, η εργασία περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζονται ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών, τα χαρακτηριστικά και τα είδη τους, ενώ γίνεται αναφορά και στην Ειδική Αγωγή. Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετώνται οι μαθησιακές δυσκολίες με προβλήματα στη γραφή. Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια της δημιουργικής γραφής, ο ρόλος της σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ αναφέρονται και ορισμένες διδακτικές προσεγγίσεις δημιουργικής γραφής στους μαθητές αυτούς. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής για κάθε

μαθησιακή δυσκολία, οι στόχοι, τα υλικά καθώς και οι μαθησιακές περιοχές οι οποίες ενισχύονται μέσω αυτών.

Κεφάλαιο 1^ο

Μαθησιακές δυσκολίες

Από τους πολλούς παράγοντες στους οποίους μπορεί να αποδοθεί η πρόκληση σχολικών προβλημάτων, είναι οι μαθησιακές δυσκολίες και αποτελούν την πιο διαδεδομένη αιτία.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, ως «διαφοροποίηση» που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της πρώτης σχολικής χρονιάς ενός παιδιού, έχουν σοβαρές ψυχολογικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές επιπτώσεις στη ζωή τους (Burger, 2010).

1.1 Ορισμός

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ετερογενής ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζεται από την απροσδόκητη αποτυχία ενός ατόμου να αποκτήσει, να ανακτήσει και να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες που διδάσκεται επαρκώς. Οι μαθησιακές δυσκολίες προκαλούνται από εγγενείς ή επίκτητες ανωμαλίες στη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου, έχουν πολυπαραγοντική αιτιολογία και είναι δύσκολο να διαχωριστούν από την αποτυχία της μάθησης λόγω έλλειψης περιβαλλοντικών ευκαιριών. Πρόκειται για την πιο σοβαρή, διαδεδομένη και χρόνια μορφή δυσκολίας μάθησης σε παιδιά με μέσες ή πάνω από τις μέσες πνευματικές ικανότητες (Burger, 2010).

Οι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών ποικίλλουν, αλλά το κρίσιμο στοιχείο είναι μια εγγενής γνωστική δυσκολία που οδηγεί σε ακαδημαϊκό επίτευγμα σε επίπεδο λιγότερο από το αναμενόμενο για το πνευματικό δυναμικό του ατόμου. Η αναπηρία ανάγνωσης θεωρείται παραδοσιακά η πιο κοινή μορφή μαθησιακών δυσκολιών, αλλά τα επιδημιολογικά δεδομένα υποδηλώνουν ότι η γραφή και οι μαθηματικές αναπηρίες μπορεί να είναι εξίσου συχνές. Παρόλα

αυτά, η πλειοψηφία των πληροφοριών για τις μαθησιακές δυσκολίες προέρχεται από μελέτες παιδιών με προβλήματα στην ανάγνωση (Katusicetal., 2009).

Ο όρος "μαθησιακές δυσκολίες" εισήχθη από τον SamuelKirk το 1962, αν και αναφορές σε άτομα που είχαν απροσδόκητα ακαδημαϊκά προβλήματα είχαν προκύψει στη βιβλιογραφία από τη δεκαετία του 1880. Ο Kirk υπογράμμισε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες συνεπάγονται σταθερά, επίμονα και απρόσμενα χαμηλά επιτεύγματα (Vaughn&Fuchs, 2006).

Ο Bateman (1965) ήταν ο πρώτος που πρότεινε έναν ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών που αναφερόταν σε μια σημαντική διαφορά μεταξύ της νοημοσύνης και του επιτεύγματος (πραγματικό επίπεδο απόδοσης). Αυτός ο ορισμός αντιπροσωπεύει μια μετατόπιση από μια ιατρικά και νευρολογικά διαμορφωμένη αντίληψη των μαθησιακών δυσκολιών και θεωρήθηκε πιο εξωπραγματική (Dombrowskietal., 2006).

Το 1977, το Γραφείο Εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών καθιέρωσε μια σοβαρή απόκλιση (περισσότερες από δύο τυπικές αποκλίσεις) μεταξύ της νοημοσύνης και του επιτεύγματος ως πρωταρχικό κριτήριο των μαθησιακών αναπηριών και περιλάμβανε διαφορά στον ορισμό της μαθησιακής αναπηρίας. Ο Νόμος περί Εκπαίδευσης Ατόμων με Αναπηρίες (IDEA) 1997 καθιέρωσε περαιτέρω μια διαφορά μεταξύ της νοημοσύνης και του επιτεύγματος ως πρωταρχικής αναγνώρισης για τις μαθησιακές αναπηρίες (Mather&Gregg, 2006).

Ενώ η συγκεκριμένη φύση αυτών των εγκεφαλικών διαταραχών δεν είναι ακόμη καλά κατανοητή, έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος στη χαρτογράφηση μερικών από τις χαρακτηριστικές δυσκολίες των μαθησιακών δυσκολιών σε συγκεκριμένες περιοχές και δομές του εγκεφάλου.

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί επίσης να είναι συνέπεια προσβολών στον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο πριν ή κατά τη γέννηση, που συνεπάγονται παράγοντες όπως σημαντική μητρική ασθένεια ή τραυματισμό, χρήση ναρκωτικών ή αλκοόλ κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, μητρικό υποσιτισμό, χαμηλό βάρος γέννησης, στέρηση οξυγόνου και πρόωρη ή παρατεταμένη εργασία. Μεταγεννητικά γεγονότα που οδηγούν στην εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να περιλαμβάνουν τραυματικούς, σοβαρή στέρηση τροφής ή έκθεση σε δηλητηριώδεις ουσίες όπως ο μόλυβδος.

Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές δυσκολίες, διανοητικές αναπηρίες (παλαιότερα αναφερόμενες ως νοητική καθυστέρηση), συναισθηματικές διαταραχές, πολιτιστικοί παράγοντες, περιορισμένη γλωσσική επάρκεια, περιβαλλοντικά ή οικονομικά μειονεκτήματα ή ανεπαρκής διδασκαλία (NationalCenterofLearningDisabilities, 2014).

Ωστόσο, υπάρχει υψηλότερη αναφερθείσα συχνότητα μαθησιακών δυσκολιών μεταξύ των ατόμων που ζουν σε συνθήκες φτώχειας, ίσως λόγω αυξημένου κινδύνου έκθεσης σε κακή διατροφή, κατάποση και περιβαλλοντικές τοξίνες (π.χ. μόλυβδος, καπνός και αλκοόλ) και άλλους παράγοντες κινδύνου κατά τα πρώτα και κρίσιμα στάδια ανάπτυξης.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μόνιμες. Ωστόσο, κάποιοι άνθρωποι δεν ανακαλύπτουν ποτέ ότι οι μαθησιακές δυσκολίες ευθύνονται για τις δια βίου δυσκολίες σε τομείς όπως η ανάγνωση, η μαθηματική σκέψη, η γραπτή έκφραση και η κατανόηση. Άλλοι δεν έχουν αναγνωριστεί ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες έως ότου είναι ενήλικες. Πολλά άτομα με μαθησιακές δυσκολίες υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλές προσδοκίες για τον εαυτό τους, αγωνία με χαμηλή επίδοση και υποαπασχόληση, λίγοι φίλοι και, με μεγαλύτερη συχνότητα από όσους δεν ανήκουν στην ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών, φαίνεται να καταλήγουν σε προβλήματα με το νόμο.

Οι μαθησιακές δυσκολίες περιγράφονται καλύτερα ως απροσδόκητες, σημαντικές δυσκολίες στην ακαδημαϊκή επιτυχία και σε συναφείς τομείς της μάθησης και της συμπεριφοράς και δεν μπορούν να αποδοθούν σε ιατρικές, εκπαιδευτικές, περιβαλλοντικές ή ψυχιατρικές αιτίες (NationalCenterofLearningDisabilities, 2014).

1.2 Χαρακτηριστικά και είδη μαθησιακών δυσκολιών

Πολλά παιδιά έχουν πρόβλημα να διαβάζουν, να γράφουν ή να εκτελούν άλλα καθήκοντα που σχετίζονται με τη μάθηση σε κάποια στιγμή. Αυτό δεν σημαίνει ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Ένα παιδί με μια μαθησιακή αναπηρία έχει συχνά αρκετές σχετικές ενδείξεις και δεν

πάει μακριά ή βελτιώνεται με την πάροδο του χρόνου. Τα σημάδια των μαθησιακών αναπηριών ποικίλλουν από άτομο σε άτομο.

Τα κοινά σημάδια ότι ένα άτομο μπορεί να έχει μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν τα εξής (Dohla&Heim, 2015):

- Προβλήματα ανάγνωσης και / ή γραφής
- Προβλήματα στα μαθηματικά
- Κακή μνήμη
- Προβλήματα στην προσοχή
- Αδεξιότητα
- Δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων
- Προβλήματα στην οργάνωση

Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί επίσης να έχει ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Dohla&Heim, 2015):

- Ενεργεί χωρίς να σκέφτεται τα πιθανά αποτελέσματα (παρορμητικότητα)
- Προβλήματα σε σχολικές ή κοινωνικές καταστάσεις
- Δυσκολία στην εστίαση, αποσπάται εύκολα
- Δυσκολία να πει σωστά μια λέξη δυνατά ή να εκφράσει τις σκέψεις του
- Προβλήματα με την απόδοση στο σχολείο
- Μιλώντας σαν μικρότερο παιδί συγκριτικά με την ηλικία του, χρήση σύντομων, απλών φράσεων ή παραλείπει λέξεις σε προτάσεις
- Προβλήματα στις αλλαγές στο χρονοδιάγραμμα ή τις καταστάσεις
- Προβλήματα κατανόησης λέξεων ή εννοιών

Οι πιο κοινές μαθησιακές δυσκολίες και τα σημεία που συνδέονται με αυτές είναι:

A) Δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία η οποία επηρεάζει περίπου το 10% του πληθυσμού, το 4% σοβαρά. Αποτελεί την πιο κοινή μαθησιακή δυσκολία. Η δυσλεξία είναι συνήθως κληρονομική. Ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να μπερδέψει γράμματα μέσα σε λέξεις και

λέξεις μέσα σε προτάσεις κατά την ανάγνωση. Μπορεί επίσης να αντιμετωπίζει δυσκολίες με την ορθογραφία ενώ γράφει.

Ωστόσο, η δυσλεξία δεν αφορά μόνο την εκπαίδευση, αν και οι μαθησιακές αδυναμίες είναι συχνά το πιο ορατό σημάδι. Η δυσλεξία επηρεάζει τον τρόπο επεξεργασίας, αποθήκευσης και ανάκτησης των πληροφοριών, με προβλήματα μνήμης, ταχύτητα επεξεργασίας, αντίληψη χρόνου, οργάνωση και αλληλουχία. Ορισμένα άτομα μπορεί επίσης να έχουν δυσκολία στην πλοήγηση μιας διαδρομής, αριστερά και δεξιά και σε οδηγίες που αφορούν την κατεύθυνση (Dohla&Heim, 2015).

Τα άτομα με δυσλεξία συνήθως έχουν πρόβλημα να κάνουν τη σύνδεση μεταξύ γραμμάτων και ήχων, πρόβλημα στην ορθογραφία και την αναγνώριση λέξεων. Συχνά εμφανίζουν άλλα σημάδια της πάθησης. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν (American Speech-Language-Hearing Association, 2018):

- Δυσκολία στο να κατανοήσουν τι λένε οι άλλοι.
- Δυσκολία στην οργάνωση της γραπτής και της ομιλούμενης γλώσσας.
- Καθυστέρηση στην ικανότητα του λόγου και της ομιλίας.
- Δυσκολία στην έκφραση σκέψεων ή συναισθημάτων.
- Δυσκολία στην εκμάθηση νέων λέξεων (λεξιλόγιο), είτε κατά την ανάγνωση ή την ακρόαση.
- Πρόβλημα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.
- Δυσκολία στην εκμάθηση τραγουδιών και ποιημάτων.
- Αργή ταχύτητα ανάγνωσης, τόσο σιωπηλά όσο και δυνατά.
- Δυσκολία στην κατανόηση των ερωτήσεων και να ακολουθούν οδηγίες.
- Λάθη στην ορθογραφία
- Προβλήματα στο να θυμούνται τους αριθμούς σε σειρά (για παράδειγμα, αριθμούς τηλεφώνου και διευθύνσεις).

B) Δυσγραφία

Η αναπτυξιακή δυσγραφία είναι μια διαταραχή που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην απόκτηση δεξιοτήτων γραφής, με απόδοση γραφής χαμηλότερη εκείνης που αναμένεται με βάση το επίπεδο τάξης των παιδιών. Είναι στενά συνδεδεμένη με την αναπτυξιακή δυσλεξία, μια διαταραχή στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης.

Ο επιπολασμός των διαταραχών της αναπτυξιακής δυσγραφία είναι περίπου 7-15% μεταξύ των παιδιών ηλικίας σχολικής ηλικίας, ενώ τα αγόρια επηρεάζονται περισσότερο από τα κορίτσια (Dohla&Heim 2015).

Ένα παιδί που έχει πρόβλημα στη γραφή ή έχει πολύ φτωχό λεξιλόγιο κατά τη διαδικασία γραπτής έκφρασης μπορεί να έχει δυσγραφία. Αυτή η διαταραχή μπορεί να αναγκάσει ένα παιδί να είναι σε ένταση και να κινείται αδέξια όταν κρατάει ένα στυλό ή ένα μολύβι.

Άλλα σημεία αυτής της πάθησης μπορεί να περιλαμβάνουν (Dohla&Heim 2015):

- Μια ισχυρή αντιπάθεια της γραφής και / ή του σχεδίου
- Προβλήματα με τη γραμματική
- Προβλήματα με την καταγραφή ιδεών
- Μειωμένο ενδιαφέρον κατά τη γραφή
- Καταβολή έντονης προσπάθειας στην καταγραφή σκέψεων σε λογική ακολουθία
- Λέει δυνατά τα λόγια όσων γράφονται
- Ημιτελή ή παράλειψη λέξεων, γραμμάτων κλπ. στις προτάσεις

Γ) Δυσαριθμησία

Σημάδια αυτής της μαθησιακής δυσκολίας περιλαμβάνουν προβλήματα με την κατανόηση βασικών αριθμητικών εννοιών, όπως κλάσματα, αριθμητικές γραμμές, θετικούς και αρνητικούς αριθμούς. Κάθε θεωρία της δυσαριθμησίας πρέπει να συνυπολογίζει τις διαφορές μεταξύ αυτής και ατομικών διαφορών στην αριθμητική σκέψη του γενικού πληθυσμού.

Η ετερογένεια της δυσαριθμησία και άλλων μαθηματικών δυσκολιών ενισχύεται επίσης από περιβαλλοντικούς παράγοντες που κυμαίνονται από πολιτιστικούς παράγοντες (π.χ. φύση και έκταση της σχολικής εκπαίδευσης, χαρακτηριστικά του συστήματος καταμέτρησης) στις

επιπτώσεις της προ- / μεταγεννητικής ασθένειας ή των κοινωνικό-συναισθηματικών αντιξοοτήτων π.χ., άγχος μαθηματικών (Kaufmannetal., 2013).

Ως εκ τούτου, οι αριθμητικές δυσκολίες μπορεί να σχετίζονται με άλλες μαθησιακές διαταραχές (π.χ. δυσλεξία) ή με διάφορες νευρο-ψυχιατρικές και παιδιατρικές διαταραχές (π.χ., έλλειψη προσοχής υπερκινητικότητα-διαταραχή, επιληψία. Ο αποπροσανατολισμός αυτών των τύπων αριθμητικών δυσκολιών μπορεί να είναι σημαντικός, δεδομένης της πρόσφατης απόδειξης ότι η θεραπεία μιας υποκείμενης ιατρικής κατάστασης (δηλ. διαταραχή προσοχής) μπορεί να μετριάσει τις αριθμητικές δυσκολίες.

Άλλα συμπτώματα μπορεί να περιλαμβάνουν (Kaufmannetal., 2013):

- Δυσκολία στα μαθηματικά προβλήματα και μαθηματικές έννοιες και λέξεις.
- Πρόβλημα στην πραγματοποίηση χρηματικών συναλλαγών.
- Δυσκολία στην τοποθέτηση μαθηματικών προβλημάτων γραπτώς.
- Προβλήματα με τις λογικές ακολουθίες (για παράδειγμα, τα βήματα στα μαθηματικά προβλήματα).
- Δυσκολία στην κατανόηση της χρονικής ακολουθίας των συμβάντων.

Δ) Δυσπραξία

Η αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού, γνωστή και ως δυσπραξία, είναι μια συχνή διαταραχή που επηρεάζει τον κινητικό συντονισμό σε παιδιά και ενήλικες. Πιο συγκεκριμένα, ηδυσπραξία έχει οριστεί ως "διάσπαση της πράξης" και "της αδυναμίας να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά οι εθελοντικές κινητικές ικανότητες σε όλες τις πτυχές της ζωής από το παιχνίδι έως τις δομημένες εξειδικευμένες εργασίες.

Στις ιατρικές και επιστημονικές κοινότητες, η δυσπραξία γενικά θεωρείται ότι σημαίνει βλάβη ή δυσκολίες στην οργάνωση, τον προγραμματισμό και την εκτέλεση της σωματικής κίνησης με αναπτυξιακή και όχι επίκτητη προέλευση. Τα περισσότερα άτομα με δυσπραξία εκδηλώνουν ένα συνδυασμό ιδεαστικής ή σχεδιαστικής δυσπραξίας και ιδεοκινητικής ή εκτελεστικής δυσπραξίας. η ιδεαστική ή προγραμματιστική δυσπραξία επηρεάζει τον προγραμματισμό και το

συντονισμό και η ιδεοκινητική ή εκτελεστική δυσπραξία επηρεάζει την ευχέρεια και την ταχύτητα των κινητικών δραστηριοτήτων (Gibbsetal., 2007).

Οι δυσκολίες συντονισμού ενός ατόμου ενδέχεται να επηρεάσουν τη συμμετοχή και τη λειτουργία των καθημερινών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, την εργασία και την απασχόληση. Τα παιδιά ενδέχεται να παρουσιάσουν δυσκολίες στην αυτοεξυπηρέτηση, τη γραφή, την πληκτρολόγηση, την οδήγηση σε ποδήλατο, το παιχνίδι καθώς και άλλες εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Κατά την ενηλικίωση, πολλές από αυτές τις δυσκολίες θα συνεχιστούν, καθώς και η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων στο σπίτι, στην εκπαίδευση και στην εργασία, όπως η οδήγηση ενός αυτοκινήτου.

Ε) Δυσορθογραφία

Πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ορθογραφία. Η Δυσορθογραφία ανήκει στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών και αναφέρεται στα ορθογραφικά λάθη ωστόσο με συγκεκριμένα και επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά. Ωστόσο, οι μαθητές με δυσορθογραφία διαθέτουν φυσιολογική νοημοσύνη, χωρίς την ύπαρξη κάποιας αισθητηριακής βλάβης ή σημαίνουσας συναισθηματικής διαταραχής (Μιχαηλίδου, 2012).

Η Δυσορθογραφία συνδέεται με τη δυσκολία στην κατάκτηση ορθογραφημένης γραφής αλλά και μια επίμονη δυσκολία στην αντιστοίχιση φωνημάτων και γραφημάτων καθώς και στην εφαρμογή γραμματικών κανόνων κατά τη διαδικασία της γραφής (Καλαντζή-Αζίζι& Ζαφειροπούλου, 2004).

Η Δυσορθογραφία συχνά συνοδεύει τη δυσλεξία αφού πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ορθογραφία χωρίς ωστόσο να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση της ανάγνωσης (Στεργίου, 2014).

Μπορεί να υπάρχει μια σειρά συνυπαρχουσών δυσκολιών που μπορεί επίσης να έχουν σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις στην καθημερινή ζωή. Αυτές περιλαμβάνουν κοινωνικές συναισθηματικές δυσκολίες καθώς και προβλήματα διαχείρισης χρόνου, προγραμματισμού και οργάνωσης και αυτές μπορεί να επηρεάσουν την εμπειρία εκπαίδευσης ή απασχόλησης των ενηλίκων (Gibbsetal., 2007).

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αναφορές για υψηλή συσχέτιση μεταξύ της απόδοσης ανάγνωσης και γραφής. Οι δύο δεξιότητες έχουν πολλά κοινά: η απόκτηση είναι παρόμοια σε σχέση με τις αναπτυξιακές φάσεις. Ενώ η γνώση για το αλφαβητικό σύστημα παίζει σημαντικό ρόλο, η σχέση μεταξύ της χρήσης του σημασιολογικού συστήματος παίζει επίσης σημαίνοντα ρόλο. Αυτά τα γεγονότα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι υποκείμενες ικανότητες που απαιτούνται για την ανάγνωση και τη γραφή πιθανόν να είναι παρόμοιες, αν όχι οι ίδιες. Αλλά εξετάζοντας πιο προσεκτικά, η γραφή φαίνεται να είναι πιο απαιτητική από την ανάγνωση (Dohla&Heim, 2015).

Πολλές μελέτες έχουν επισημάνει τη σχέση ανάμεσα στις δυσκολίες φωνολογικής επεξεργασίας και τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής. Η φωνολογική επεξεργασία αποτελείται από τρεις λειτουργίες: τη φωνολογική επίγνωση, τη φωνολογική μνήμη εργασίας και τη φωνολογική κωδικοποίηση στη λεξική πρόσβαση. Αυτές οι τρεις λειτουργίες λειτουργούν ξεχωριστά, αλλά συσχετίζονται.

Η φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα να «δουλεύει» κάποιος με τη φωνολογική δομή λέξεων όπως την αναγνώριση, την τμηματοποίηση, τη σύνθεση και το χειρισμό φωνημάτων, συλλαβών και στίχων. Η ικανότητα μετατροπής από γραφή σε φωνή, η οποία είναι απαραίτητη για την ανάγνωση, και η δυνατότητα μετατροπής φωνή-προς-γραφή, απαραίτητη για τη γραφή, είναι μέρος της φωνολογικής επίγνωσης. Οι Penningtonetal. (2012) υποστήριξαν ότι η φωνολογική επίγνωση είναι ο καλύτερος μοναδικός προγνωστικός δείκτης για τη δυσλεξία. Οι γραπτές εκφράσεις αντιπροσωπεύουν τη φωνολογική δομή της ομιλούμενης γλώσσας. Επιπρόσθετα, για την ορθογραφία απαραίτητη η αναγνώριση των φωνημάτων. Πολλοί ορθογραφικοί κανόνες μπορούν να ληφθούν με την κατάτμηση λέξεων στις συλλαβές, για παράδειγμα. Έτσι, η φωνολογική επίγνωση είναι μια σημαντική δυνατότητα όχι μόνο για την ανάγνωση αλλά και για τη γραφή (Molletal., 2012).

Η επανάληψη μιας αυξανόμενης ποσότητας συλλαβών ή λέξεων με την ίδια σειρά μπορεί να ελέγξει τη μνήμη εργασίας. Για να αποδειχθεί η σχέση μεταξύ μνήμης ανάγνωσης και εργασίας, οι Menghinietal. (2011) σύγκριναν μια ομάδα δυσλεκτικών με κανονικούς αναγνώστες. Ανακάλυψαν ότι τα παιδιά με δυσλεξία όχι μόνο κατέγραψαν χειρότερα αποτελέσματα στα φωνολογικά συστατικά, αλλά και στην οπτική-αντικειμενική και οπτική-χωρική μνήμη εργασίας από ό, τι η ομάδα των κανονικών αναγνωστών ανάλογης ηλικίας.

Ακόμη και για την ανάγνωση της κατανόησης η φωνολογική μνήμη εργασίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, διότι διατηρεί την πληροφόρηση ενεργή ενώ οι άνθρωποι διαβάζουν φράσεις ή προτάσεις. Αυτά τα αποτελέσματα από τον τομέα ανάγνωσης είναι τουλάχιστον μερικώς μεταβιβάσιμα στη γραφή. Κατά τη διάρκεια της γραφής, η μνήμη εργασίας πρέπει να διατηρεί πληροφορίες σχετικά με τη μετατροπή του φωνήματος σε γραφή, τη σύνθεση και την κατάτμηση των φωνημάτων σε λέξεις. Επιπλέον, η μνήμη εργασίας είναι σημαντική για τη δημιουργία ορθογραφικής αναπαράστασης και για τη σύνδεση αυτών των παραστάσεων με φωνολογικές και σημασιολογικές πληροφορίες. Παράλληλα, οι χαμηλές βαθμολογίες στα καθήκοντα φωνολογικής κωδικοποίησης στη λεξική πρόσβαση προβλέπουν έλλειψη γραπτών δεξιοτήτων. (Dohla&Heim, 2015).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σχεδόν καθημερινές καταστάσεις όπως ντροπή, άγχος, απογοήτευση, κοινωνική απομόνωση, μελαγχολία και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Τέτοιες καταστάσεις έχουν σοβαρές ψυχολογικές επιπτώσεις σε ένα παιδί και συμβάλλουν στη δημιουργία μιας αρνητικής εικόνας του εαυτού του και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Γενικά, αυτά τα παιδιά δεν έχουν το κίνητρο να μάθουν γιατί δεν επαινούν πολύ συχνά λόγω της χαμηλής τους απόδοσης και δεν είναι εσωτερικά ικανοποιημένοι για τον ίδιο λόγο.

Όπου οι μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν με την υπερκινητικότητα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δέχονται δυσμενείς επικρίσεις τόσο για την απόδοσή τους όσο και για τη συμπεριφορά τους. Φυσικά, μια τέτοια θεραπεία έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εκμάθηση και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού (Papanastasiou, 2017).

Λόγω όλων αυτών των παραγόντων, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν σχολική άρνηση ή σχολική φοβία. Αυτός είναι ο φόβος των παιδιών που πηγαίνουν στο σχολείο και η βαθιά δυσαρέσκεια τους για το διαχωρισμό των γονέων τους. Τα παιδιά επιδεικνύουν μια σταθερή άρνηση να συνεχίσουν να πηγαίνουν στο σχολείο και συχνά εμφανίζουν ψυχοσωματικά συμπτώματα όπως εμετό, πόνο στο στήθος, στομάχι, κλπ. Τα περισσότερα από αυτά τα συμπτώματα επιλύονται όταν το παιδί δεν χρειάζεται να πηγαίνει στο σχολείο, για παράδειγμα, τις αργίες και τα Σαββατοκύριακα . Πρέπει να σημειωθεί ότι συνήθως δεν υπάρχει κανένας προφανής λόγος για αυτήν την άρνηση. Ωστόσο, οι συχνές απουσίες των παιδιών οφείλονται σε ποικίλα ψυχολογικά προβλήματα.

Με την έγκαιρη διάγνωση και την έγκαιρη παρέμβαση, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν και οι δυσκολίες στη μάθηση που αντιμετωπίζει ένα παιδί ελαχιστοποιούνται. Η αξιολόγηση της συννοσηρότητας και των ψυχοκοινωνικών επιπλοκών της δυσλεξίας αποτελεί ουσιαστικό μέρος της αξιολόγησης και της θεραπευτικής παρέμβασης. Η σωστή ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών και η προθυμία τους να συνεργαστούν με τους ειδικούς είναι το κλειδί για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και όλων των συνεπειών που έχουν για τη ζωή ενός παιδιού (Papanastasiou, 2017).

1.3 Ειδική Αγωγή

Η Ειδική Αγωγή αποτελείται από μια σειρά εκπαιδευτικών υπηρεσιών για μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ακολουθούνται από ιατρική διάγνωση και φοιτητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κάθε κράτος διασφαλίζει και βελτιώνει συνεχώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης που παρέχεται σε άτομα με ειδικές ανάγκες όλων των ηλικιών και σε όλες τις βαθμίδες και επίπεδα εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνουν μαθητές που εκδηλώνουν σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες σε ολόκληρη ή περιορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής λόγω αισθητικών, ψυχικών, γνωστικών, αναπτυξιακών, ψυχολογικών και νευρο-ψυχολογικών διαταραχών που επηρεάζουν τη σχολική προσαρμογή και το σχολείο διαδικασία μάθησης, με βάση μια διεπιστημονική αξιολόγηση. Αυτή η κατηγορία μαθητών περιλαμβάνει άτομα που εμφανίζουν διανοητικές αναπηρίες, αισθητικές βλάβες στην όραση και την ακοή, κινητικές αναπηρίες, χρόνιες ανίατες ασθένειες, διαταραχές ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία, δυσγραφία), διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές φάσμα) και πολλαπλές αναπηρίες. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει επίσης μαθητές με σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά

λόγω κακοποίησης, γονικής αμέλειας και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας (Δροσίνου-Κορέα, 2017).

Η κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί επίσης να περιλαμβάνει μαθητές με μία ή περισσότερες ειδικές νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Οι μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις που σχετίζονται με εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, δεν εμπίπτουν στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η εκπαιδευτική πολιτική για την Ειδική Αγωγή υποστηρίζει την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, παρέχοντας κατάλληλες υποστηρικτικές δομές και υπηρεσίες.

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες διαπιστώνονται και διαγιγνώσκονται από τα Κέντρα Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής (ΚΕΣΥ), τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαίδευσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης και τα επικυρωμένα από το Υπουργείο Παιδείας Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας των παιδιών και των εφήβων άλλων υπουργείων (Σούλης, 2013).

Τα ΚΕΣΥ συνιστούν την εγγραφή, την τοποθέτηση και τη συμμετοχή των μαθητών στο κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον ή, όπου είναι απαραίτητο, την αλλαγή των μαθησιακών περιβαλλόντων και την κατάλληλη ψυχοπαθητική και εκπαιδευτική υποστήριξη, καθώς και τον κατάλληλο εξοπλισμό και εκπαιδευτικό υλικό που θα διευκολύνει τη διαδικασία διδασκαλίας και επικοινωνίας με τον μαθητή. Όσον αφορά τον χρόνο της επαναξιολόγησης, αυτό καθορίζεται από τις ΚΕΣΥ σύμφωνα με τον τύπο και το βαθμό των αναγνωρισμένων εκπαιδευτικών αναγκών και μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή. Εάν δεν προσδιορίζεται ο χρόνος επαναξιολόγησης, οι εκθέσεις της επιτροπής είναι μόνιμα έγκυρες.

Βάσει της εξατομικευμένης αξιολόγησης και της σύστασης των ΚΕΣΥ, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μπορεί να πραγματοποιηθεί σε ένα γενικό σχολείο, όπου διατίθενται οι ακόλουθες δυνατότητες σχολικής φοίτησης.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν σε (Δροσίνου-Κορέα, 2017):

- Μια συνηθισμένη σχολική τάξη, σε περίπτωση μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενη από τον δάσκαλο της τάξης
- Μια τάξη σχολικής τάξης, με παράλληλη εκπαίδευση υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Εκπαίδευσης, όταν αυτό είναι επιτακτικό από το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.
- Ειδικά οργανωμένες και κατάλληλα στελεχωμένες κατηγορίες ένταξης, που λειτουργούν στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, προσφέροντας δύο είδη προγραμμάτων: α) συνδυασμένο κύριο και εξειδικευμένο πρόγραμμα (μέχρι 15 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως), όπως καθορίζεται από την αρμόδια ΚΕΣΥ για μαθητές με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) εξειδικευμένη ομάδα ή εξατομικευμένο πρόγραμμα παρατεταμένων ωρών, όπως καθορίζεται από την αρμόδια ΚΕΣΥ για μαθητές με πιο αυστηρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που δεν ανήκουν σε ξεχωριστά σχολεία ειδικής εκπαίδευσης που αντιστοιχούν στο είδος και τον βαθμό των αναγκών. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.

Επιπρόσθετα, τα προγράμματα συνεκπαίδευσης απαιτούν από τα Τμήματα Ένταξης να δημιουργήσουν ένα πλήρως ενσωματωμένο σχολικό περιβάλλον για σπουδαστές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι καθηγητές του Τμήματος Ένταξης θα υποστηρίζουν τους μαθητές στο σχολικό τους περιβάλλον ενώ θα συνεργάζονται στενά με τους δασκάλους της τάξης για να διαφοροποιούν τις δραστηριότητες και τις πρακτικές διδασκαλίας και να εισάγουν προσαρμογές στο μαθησιακό περιεχόμενο και το περιβάλλον διδασκαλίας (Νόμος 4368/2016). Αυτό επιτυγχάνεται με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και αποκατάστασης, προσαρμογών διδακτικού και μαθησιακού περιεχομένου και τη χρήση ειδικού εξοπλισμού, συμπεριλαμβανομένου του ηλεκτρονικού εξοπλισμού, του λογισμικού, και άλλων λύσεων που παρέχονται από τα Κέντρα Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής (Δροσίνου-Κορέα, 2017).

Οι τάξεις ένταξης και τα προγράμματα παράλληλης υποστήριξης στελεχώνουν καθηγητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν κάνει σπουδές επάνω στην ειδική εκπαίδευση. Σε περιπτώσεις που οι κατηγορίες ένταξης δεν έχουν επαρκείς πόρους, απασχολούνται εκπαιδευτικοί μη ειδικής εκπαίδευσης, υπό την προϋπόθεση ότι παρακολουθούν

υποχρεωτικά προγράμματα κατάρτισης για την Ειδική Αγωγή που εφαρμόζονται από αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές αρμόδιες για τη διοργάνωση μαθημάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών.

Οι μη εξυπηρετούμενοι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης ή στις τάξεις ένταξης προσφέρονται από το εξειδικευμένο βοηθητικό προσωπικό ανάλογα με την αναπηρία τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες ή από νοσοκόμα σχολείου μετά από γνώμη κρατικού νοσοκομείου.

Σε περιπτώσεις συνεργαζόμενων σχολείων ή γειτονικών σχολείων, τα μαθήματα ένταξης συνδυάζονται με μέγιστο αριθμό 12 μαθητών ανά τάξη ένταξης.

Σύμφωνα με το Ν. 4547/2018, ο κύριος στόχος των Εκπαιδευτικών και Συμβουλευτικών Κέντρων είναι να υποστηρίξουν τις σχολικές μονάδες και τα Εργαστήρια Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ειδικών Εκπαιδευτικών στους τομείς που εμπίπτουν στην αρμοδιότητά τους, προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα και να υπερασπιστούν την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και πρόοδο. Τα ΚΕΣΥ, ως φορείς εκπαιδευτικής κατεύθυνσης, είναι αρμόδιοι στα ακόλουθα επίπεδα (Eurydice, 2018):

- α) το επίπεδο διερεύνησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών,
- β) η εστίαση εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού,
- γ) την υποστήριξη του σχολικού έργου συνολικά,
- δ) ενημέρωση και ανάπτυξη
- ε) το επίπεδο αύξησης της κοινωνικής ευαισθητοποίησης

Τα ΚΕΣΥ διεξάγουν ατομικές αξιολογήσεις και εκδίδουν εκθέσεις αξιολόγησης - διαγνώσεις σχετικά με την ακόλουθη κατάσταση (Eurydice, 2018):

- α) όταν οι σχετικές ανάγκες καθίστανται προφανείς μετά από δράσεις που αναλαμβάνονται για τη διερεύνηση εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι μαθητές για τους οποίους υπάρχουν αποδείξεις για ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή οι μαθητές που αντιμετωπίζουν άλλες ψυχοκοινωνικές δυσκολίες υποβάλλονται σε περαιτέρω αξιολόγηση

από τις ΚΕΣΥ. Ειδικά όταν μετά την ολοκλήρωση ενός μικρού προγράμματος υποστήριξης κρίνεται απαραίτητο,

β) μετά από σύσταση Διακλαδικών Επιτροπών Εκπαίδευσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης, όταν διαπιστωθεί ότι οι μαθητές χρειάζονται περαιτέρω αξιολόγηση και διάγνωση, παρά το σύντομο πρόγραμμα υποστήριξης που είχαν στο σχολείο,

γ) μετά από σύσταση της ομάδας εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών, σε σχολικές μονάδες όπου δεν υπάρχουν Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαίδευσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης, που προτάθηκαν μετά από ένα εφαρμοσμένο σύντομο πρόγραμμα υποστήριξης,

δ) κατόπιν αιτήματος γονέα

Τα ΚΕΣΥ, εκτός από την ατομική αξιολόγηση και υποστήριξη, εξετάζουν επίσης τα αιτήματα που υποβάλλονται από τα διοικητικά συμβούλια των εκπαιδευτικών, όταν αποτελούν μέρος του καθήκοντός τους. Εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών και της σχολικής κοινότητας στα κτίρια του σχολείου διεξάγεται από την Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής, Αξιολόγησης και Υποστήριξης που λειτουργεί σε κάθε σχολική μονάδα που ανήκει στο Σχολικό Δίκτυο Εκπαιδευτικής Υποστήριξης.

Η Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής, Αξιολόγησης και Υποστήριξης αποτελείται από τα ακόλουθα μέλη: α) διευθυντή σχολείου, ως συντονιστή, β) καθηγητή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που ειδικεύεται στην Ειδική Αγωγή και τοποθετείται στη σχολική μονάδα ή στο Κέντρο Υποστήριξης του Δικτύου ΣΔΕΥ), γ) Ψυχολόγος στο Κέντρο Υποστήριξης του Δικτύου, δ) Κοινωνικός λειτουργός τοποθετημένος στο Κέντρο Στήριξης του Σχολικού Δικτύου και ε) Καθηγητές υπεύθυνους του μαθητή ή των μαθητών που χρειάζονται υποστήριξη. Οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαίδευσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης υποστηρίζουν επίσης τους εκπαιδευτικούς σε θέματα όπως η παιδαγωγική απάντηση στην ποικιλομορφία του φοιτητικού πληθυσμού και στη στήριξη της σχολικής κοινότητας σε θέματα ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση και αντιμετώπισης φαινομένων όπως η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και η σχολική βία (ΕΣΑμεΑ, 2018).

Τα σχολεία χρησιμοποιούν πολλές στρατηγικές για να βοηθήσουν τους μαθητές που λαμβάνουν ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες να επιτύχουν σε γενικές εκπαιδευτικές ρυθμίσεις. Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν (Drigas&Ioannidou, 2013):

- βοηθητική τεχνολογία, όπως η παροχή φορητού υπολογιστή για να βοηθήσει έναν μαθητή με αναπηρία γραφής να σημειώνει στην τάξη.
- διευκολύνσεις, όπως η τοποθέτηση του μαθητή κοντά στον δάσκαλο (και όχι οι περισπασμοί) ή η δυνατότητα του να δώσει εξετάζεται προφορικά και όχι γραπτά.
- τροποποιήσεις όπως η μείωση του αριθμού των οικιακών εργασιών που ανατίθεται σε έναν μαθητή.
- επαγγελματίες υγείας που δρουν ως βοηθοί εκπαιδευτικών βοηθώντας τους μαθητές με διάφορα καθήκοντα, όπως σημειώσεις και υπογραμμίζοντας σημαντικές πληροφορίες

Κεφάλαιο 2^ο

Μαθησιακές δυσκολίες και Γραφή

Ο Smith (1983) ορίζει τη γραφή ως μια περίπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει πολλούς διαφορετικούς κανόνες που πρέπει να ακολουθηθούν. Η ορθογραφία, η γραμματική, η στίξη, η κεφαλαιοποίηση, η οργάνωση, η μορφοποίηση και το στυλ πρέπει να γίνουν με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να εκφράζονται σαφώς οι ιδέες μέσω γραφής. Υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη γραφής που απαιτούν διαφορετικά στυλ και πρακτικές για να απεικονίσουν το μήνυμά τους κατάλληλα. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν για τα διαφορετικά δομικά στοιχεία της γραφής για να γίνουν καταρτισμένοι συγγραφείς. Η γραφή αποτελείται από πολλές διαφορετικές κατηγορίες, όπως βιβλία, ποιήματα, θεατρικά έργα, τραγούδια, αστεία, κάρτες, σημειώσεις, συνταγές, καταλόγους, ημερολόγια, αφίσες, ανακοινώσεις, κινούμενα σχέδια και πολλά άλλα. Η γραφή λαμβάνει όλα τα είδη των μορφών, τα οποία χρησιμοποιούνται όλοι για παρόμοιο σκοπό: για να μεταδίδουν πληροφορίες και να εκφράζουν ιδέες (Smith, 1983).

Ο Anderson (2014) εξηγεί τη γραφή ως συναλλαγή. Η γραφή είναι μια μορφή επικοινωνίας μεταξύ ενός συγγραφέα και ενός αναγνώστη. Είναι ένας τρόπος για τους συγγραφείς να ακουστούν και ένας τρόπος για να συνδεθούν με άλλους. Η γραπτή γλώσσα παρέχει στα άτομα την ευκαιρία να εκφράσουν με πολύ νόημα τις σκέψεις και τις ιδέες τους (Anderson, 2014).

Σύμφωνα με τους Mather et al.(2009), υπάρχουν πέντε κύριοι συντελεστές στη γραφή. Αυτοί περιλαμβάνουν τη γραπτή έκφραση, την ορθογραφία, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο και τη δομή κειμένου. Αυτά τα πέντε συστατικά λειτουργούν συνδυαστικά για να βοηθήσουν τον συγγραφέα να εκφράσει τις σκέψεις και τις ιδέες του.

Οι Mather, et al. (2009) ορίζει τη γραπτή έκφραση ως μια εξειδικευμένη δεξιότητα που χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τα άτομα να επικοινωνούν με τις γραπτές τους εκφράσεις. Η ποιότητα και η εμφάνιση της γραπτής έκφρασης ποικίλλει από άτομο σε άτομο και συχνά ελέγχει πόσο ένας μαθητής μπορεί να γράψει. Εκείνοι οι μαθητές που γράφουν εντός φυσιολογικού χρόνου και έχουν πιο ευανάγνωστο γράψιμο τείνουν να γράφουν περισσότερα από εκείνους τους μαθητές που δυσκολεύονται να γράψουν ευανάγνωστα και γρήγορα. Οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται να συντονίσουν τις κινητικές τους κινήσεις όταν πρέπει να καταγράψουν τα γράμματα. Για να έχουν καλή γραφή, οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να ανακαλέσουν γράμματα και να χρησιμοποιήσουν τα σωστά μοτίβα για να τα γράψουν. Θα πρέπει επίσης να είναι σε θέση να κρίνουν κατάλληλα το ποσό του χώρου που απαιτείται μεταξύ των γραμμάτων και των λέξεων και όπου τοποθετούνται στη σελίδα. Το γραπτό πρέπει επίσης να είναι ευανάγνωστο για να θεωρείται αποτελεσματικό (Mather, et al., 2009).

Η ορθογραφία είναι το πιο δύσκολο μέρος της γραπτής έκφρασης. Κατά την ορθογραφία, οι μαθητές πρέπει να ανακαλέσουν σωστά και να γράψουν τη λέξη. Όταν μια δυσκολία στην ορθογραφία συνδυάζεται με μια δυσκολία γραφής, οι μαθητές δυσκολεύονται πραγματικά να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους μέσω της γραφής. Υπάρχουν τέσσερα στοιχεία ορθογραφίας που συμβάλλουν στην κατανόηση και τη γνώση των λέξεων. Αυτά περιλαμβάνουν τη φωνολογία, τη μορφολογία, την ορθογραφία και τη σημασιολογία. Η φωνολογία ασχολείται με τους ήχους της γλώσσας και με τα φωνήματα, που είναι οι μικρότερες μονάδες ήχων που συνθέτονται για να δημιουργήσουν λέξεις. Η μορφολογία ασχολείται με τους μικρότερους σημαντικούς συνδυασμούς γραμμάτων και δομών λέξεων. Τα μορφήματα είναι οι μικρότερες σημαντικές μονάδες γλώσσας. Η ορθογραφία είναι το σύστημα γραφής της γλώσσας, το οποίο περιλαμβάνει ορθογραφικά λεξικά, σημεία στίξης και αριθμούς. Η ορθογραφία αποτελείται από διαφορετικά γραφήματα, τα οποία είναι γραπτά γράμματα και μοτίβα. Η σημασιολογία περιλαμβάνει την επιλογή λέξεων και το λεξιλόγιο που μπορεί να γνωρίζει ένας μαθητής. Η ορθογραφία μπορεί να

είναι ένα δύσκολο μέρος της γραφής, αλλά είναι απαραίτητο για σαφή και αποτελεσματική γραφή (Mather, et al., 2009).

Όπως επισημάνθηκε από τους Mather, et al. (2009), η σύνταξη αφορά τους κανόνες της γραπτής γλώσσας. Η κεφαλαιοποίηση, η στίξη και η σύνταξη έχουν πολύ έλεγχο της γραπτής γλώσσας. Πρέπει να χρησιμοποιούνται σωστά για να παράγουν ένα αποτελεσματικό κομμάτι γραφής. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν αυτούς τους κανόνες και πρέπει να τις χρησιμοποιούν διαρκώς για να δημιουργήσουν μια σαφή και αξιόπιστη μορφή επικοινωνίας. Πράγματα όπως η κεφαλαιοποίηση και η στίξη χρησιμοποιούνται μόνο στη γραπτή επικοινωνία, όχι μέσω της προφορικής επικοινωνίας.

Η σύνταξη ή η γραμματική χρησιμοποιούνται τόσο στην γραπτή όσο και στην προφορική επικοινωνία. Οι μαθητές που δυσκολεύονται με τη χρήση της σύνταξης αντιμετωπίζουν προβλήματα στην τοποθέτηση λέξεων στη σωστή σειρά και στο να ακολουθούν τους κανόνες κεφαλαίων και στίξης. Ακολουθώντας τους κανόνες της γραπτής γλώσσας, βοηθάει τον συγγραφέα να απεικονίζει τις σκέψεις και τις ιδέες του με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Mather, et al., 2009).

Η επιλογή λέξεων είναι μια πολύ σημαντική πτυχή της γραφής. Η ορθή και κατάλληλη επιλογή λέξεων βοηθά τον συγγραφέα να απεικονίσει με σαφήνεια τις ιδέες του και καθιστά τη γραφή του πιο αποτελεσματική. Μερικοί μαθητές έχουν προβλήματα με το λεξιλόγιο στη γραπτή τους έκφραση λόγω του γεγονότος ότι το προφορικό τους λεξιλόγιο μπορεί να είναι ισχυρότερο και περιγραφικότερο από το γραπτό λεξιλόγιο τους. Οι μαθητές που δυσκολεύονται με το λεξιλόγιο συχνά δυσκολεύονται με την ανάκτηση λέξεων, τη μορφολογία ή δεν έχουν εύρος και βάθος γνώσης λέξεων. Η ανάκτηση λέξεων ασχολείται με την ικανότητα των ατόμων να ανακαλούν γρήγορα και αποτελεσματικά τις λέξεις. Οι μαθητές που δυσκολεύονται με αυτό δεν έχουν τη δυνατότητα να ανακαλέσουν λέξεις γρήγορα και συχνά απεικονίζουν μια καθυστέρηση στην παραγωγή λέξεων, ακόμη και κοινών αντικειμένων, γραμμάτων ή αριθμών, παραλείπουν και υποκαθιστούν λέξεις και χρησιμοποιούν περιπλοκές. Οι μαθητές που αμφισβητούνται από την μορφολογική πάλη με την κατανόηση της σημασίας των ριζικών λέξεων, των προθεμάτων και των επιθημάτων.

Όσοι στερούνται εύρους και βάθους γνώσης λέξεων στερούνται την κατανόηση των νοηματικών εννοιών και των διαφόρων εννοιών που μπορεί να έχουν οι λέξεις. Η κατοχή μιας ισχυρής

επιλογής λέξεων θα βοηθήσει τους συγγραφείς να επικοινωνούν με άλλους με μεγαλύτερη επιτυχία (Mather, etal., 2009).

Η δομή του κειμένου αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται τα κείμενα. Όλα τα στυλ του κειμένου είναι οργανωμένα με κάποιο τρόπο για να βοηθήσουν στη μετάδοση ενός συγκεκριμένου μηνύματος. Υπάρχουν συγκεκριμένες μορφές και στυλ που πρέπει να ακολουθούνται για διαφορετικούς τύπους κειμένου. Είναι σημαντικό για τους μαθητές να μάθουν για τα διαφορετικά είδη και μορφές γραφής για να μπορέσουν να εκφράσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργήσουν ένα σαφές και κατανοητό έργο που να ταιριάζει με τις οδηγίες για το στυλ ή το είδος της γραφής. Υπάρχουν δύο κύριες μορφές γραφής με τις οποίες εργάζονται γενικά οι μαθητές, οι οποίες είναι αφηγηματικές και επεξηγηματικές. Η αφήγηση είναι ιστορία και εκφράζει τη δημιουργικότητα. Το επεξηγηματικό κείμενο είναι πιο ενημερωτικό και περιλαμβάνει έρευνα. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν και τις δύο μορφές δομής κειμένου (Mather, etal., (2009).

2.1. Διαταραχές στη γραπτή έκφραση

Σύμφωνα με τον Sousa (2001), η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου που πρέπει να συνεργαστούν. Η γραφή αφορά την προσοχή, την εναρμόνιση των κινητικών δεξιοτήτων, τη μνήμη, την οπτική επεξεργασία, τη γλώσσα και τη σκέψη υψηλού επιπέδου. Όλες αυτές οι διαδικασίες πρέπει να συνεργαστούν για να γράψει ένα άτομο επιτυχώς. Κατά τη διάρκεια της γραφής, οι μαθητές πρέπει να έχουν δεκτικές και εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες, λειτουργικές γνωστικές λειτουργίες και συναισθηματική σταθερότητα.

Πρέπει επίσης να κατανοήσουν τις σωστές μορφές οργάνωσης και να ακολουθήσουν κανόνες ή σημεία στίξης, ορθογραφίας, γραμματικής και σύνταξης. Χωρίς την ευθυγράμμιση αυτών των παραγόντων, η γραφή γίνεται πρόκληση και απογοήτευση (Sousa, 2001).

Οι Reid, etal. (2013) επισημαίνουν τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται κατά τη διάρκεια της γραφής. Η γραφή περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές διαδικασίες, οι οποίες μπορούν να γίνουν πρόκληση για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι εν λόγω μαθητές δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά ξεχνούν να χρησιμοποιούν στρατηγικές και στερούνται αυτορρύθμισης και προσοχής που χρειάζονται για να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές ενώ γράφουν. Η γραφή είναι ένα δύσκολο έργο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Reid, etal., 2013).

Ο Sousa (2001) εξηγεί ότι υπάρχουν τρεις διαφορετικοί λόγοι για τους οποίους η γραφή μπορεί να αποτελέσει ένα τόσο δύσκολο έργο για τους μαθητές. Ένας πιθανός λόγος για αυτό οφείλεται στους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν ζητήματα όπως το πόσο χρόνος δαπανάται για τη συγγραφή των μαθημάτων στα πρώτα σχολικά χρόνια του μαθητή ή πώς διδάσκεται η γραφή. Οι μαθητές δε βλέπουν τη σημασία της μάθησης της γραφής και όταν δεν τους δίνεται η κατάλληλη εντολή και χρόνος για γραφή, γίνεται μια πρόκληση για για αυτούς.

Ένας άλλος πιθανός λόγος για τον οποίο η γραφή μπορεί να αποτελέσει μια πρόκληση οφείλεται σε συστηματικούς παράγοντες. Τα πρώτα χρόνια, οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται στους μαθητές να χρησιμοποιούν εφευρετική ορθογραφία και να μην επικεντρώνονται αρκετά στη μηχανική ορθογραφία. Οι μαθητές γράφουν έτσι όπως σκέφτονται και όσο περισσότερο το κάνουν χωρίς να διορθωθούν, τόσο πιο πιθανό είναι να συνεχίσουν αυτές τις γραπτές συμπεριφορές. Αυτό καθιστά τη γραφή πρόκληση για τους μαθητές επειδή είναι δύσκολο να αλλάξουν τους τρόπους τους σε σωστές συμπεριφορές αφού έγραφαν λανθασμένα για τόσο πολύ καιρό.

Ο τελευταίος πιθανός λόγος για τον οποίο η γραφή μπορεί να καταστεί δύσκολη διαδικασία, οφείλεται σε νευρολογικούς παράγοντες. Υπάρχουν πολλά διαφορετικά νευρικά συστήματα που συνεργάζονται για να ολοκληρώσουν το έργο της γραφής. Δεδομένου ότι η γραφή βασίζεται σε όλα αυτά τα διαφορετικά συστήματα που λειτουργούν σωστά, όταν κάτι πάει στραβά, οι μαθητές δυσκολεύονται να γράψουν (Sousa, 2001).

Υπάρχουν πολλά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με τη γραφή. Ο Wong (2000) δηλώνει ότι τα γράμματα αυτών των μαθητών δεν είναι τόσο ευανάγνωστα, αποτελεσματικά, λεπτομερή και κατανοητά από τους συνομηλίκους τους.

Υπάρχουν πέντε βασικοί τρόποι με τους οποίους οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γράφουν διαφορετικά από τους συνομηλίκους τους. Ένας τρόπος είναι ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να εκφράσουν με σαφήνεια τις ιδέες τους γραπτώς. Επίσης, δεν καταλαβαίνουν πραγματικά ποια είναι η ορθή γραφή. Επικεντρώνονται περισσότερο στη μηχανική γραφή και διαδικασία και όχι στο περιεχόμενο.

Μια άλλη διαφορά είναι ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτυγχάνουν να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές καθώς γράφουν. Τείνουν επίσης να κάνουν μεγαλύτερο αριθμό σφαλμάτων στη γραφή τους. Η τελευταία διαφορά μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των συμμαθητών τους είναι ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται περισσότερη πρακτική από τους συνομηλίκους τους για να αναπτύξουν τις γραπτές στρατηγικές που πρέπει να μάθουν. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν κατανοούν τη σημασία της γραφής και δεν αναγνωρίζουν τα βήματα που περιλαμβάνονται στη γραφή. Αυτοί οι μαθητές πρέπει να μάθουν ότι η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει σχεδιασμό, οργάνωση και αναθεώρηση.

Παράλληλα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να παραλείπουν τη διαδικασία προγραμματισμού. Συγκεκριμένα, θέλουν απλώς να κάνουν τη δουλειά που έχουν ως στόχο και θέλουν να αποτυπώσουν πληροφορίες στο χαρτί. Αυτοί οι μαθητές ξεχνούν επίσης την οργάνωση και τη ροή και απλά δουλεύουν για να προσθέσουν οποιαδήποτε πληροφορία μπορούν (Wong, 2000).

Οι Englert&Mariage (1991) εξηγούν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι συχνά εξοικειωμένοι με τα κείμενα και τη δομή των κειμένων. Συχνά αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τα μοτίβα των κειμένων όταν γράφουν αλλά και αποτυγχάνουν να τα εφαρμόσουν στη δική τους γραφή.

Ο Wong (2000) δηλώνει ότι το τελευταίο βήμα για τη συγγραφή είναι η αναθεώρηση. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καταφεύγουν συχνά σε περισσότερες αναθεωρήσεις που πρέπει να γίνουν, λόγω των συχνότερων μηχανικών σφαλμάτων τους. Αυτοί οι μαθητές επικεντρώνονται περισσότερο στις μηχανικές αναθεωρήσεις για να κάνουν το κομμάτι τους να μοιάζει καλύτερο αισθητικά παρά με την αναθεώρηση του περιεχομένου (Wong, 2000).

Μια μαθησιακή δυσκολία στην εκφραστική γραφή επηρεάζει την ικανότητα ενός ατόμου να γράφει και να οργανώνει τις σκέψεις του σε ένα χαρτί χρησιμοποιώντας κατάλληλες λεπτομέρειες, ακολουθία, δομή πρότασης και λογοτεχνική μορφή. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στις εκφραστικές γραπτές δεξιότητες και συνεπώς, αγωνίζονται να ολοκληρώσουν το σχολείο το οποίο περιλαμβάνει τη γραφή και τη χρήση γραφής σε καθημερινές καταστάσεις. Μπορεί να μην έχουν δυσκολία με την παραγωγή γραπτών εκθέσεων, αλλά δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν λέξεις για να εκφράσουν οργανωμένες και ολοκληρωμένες σκέψεις γραπτώς. Μπορεί επίσης να έχουν δυσκολία στη χρήση λέξεων (Anderson, 2014).

Οι μαθησιακές δυσκολίες στις εκφραστικές δεξιότητες γραφής πιθανόν να συνεπάγονται δυσκολία με τα κέντρα εκφραστικής επεξεργασίας γλώσσας και οπτικής συλλογιστικής του εγκεφάλου. Αυτές οι αναπηρίες θεωρείται ότι είναι κληρονομικές ή προκαλούνται από αναπτυξιακά προβλήματα. Δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα προβλημάτων με εκφραστικά ή δεκτικά γλωσσικά, οπτικά ή ακουστικά προβλήματα, καλό συντονισμό μυϊκών μυών ή μαθησιακές δυσκολίες σε βασικές δεξιότητες γραφής, αλλά μπορούν να περιπλέκονται από αυτές τις συνθήκες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να είναι σε θέση να δημιουργήσουν περιεχόμενο, να δημιουργήσουν ή να οργανώσουν τη δομή της γραφής τους, να σχεδιάσουν πώς να γράψουν μια έκθεση, αλλά να δυσκολεύονται να αναθεωρήσουν το κείμενο ή να έχουν προβλήματα με τις μηχανικές και φυσικές πτυχές της γραφής.

Οι διαγνωστικές δοκιμασίες γραφής μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον προσδιορισμό των τύπων προβλημάτων που επηρεάζουν τη γραφή του μαθητή. Μέσω παρατηρήσεων, ανάλυσης της εργασίας των μαθητών, της γνωστικής αξιολόγησης και ενδεχομένως της εκμάθησης γλωσσών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν την ομάδα του ιατρικού προσωπικού να αναπτύξει ένα κατάλληλο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Η αξιολόγηση μπορεί να παρέχει πληροφορίες για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές. Οι τυπικές στρατηγικές επικεντρώνονται στην ανάπτυξη στρατηγικών προετοιμασίας γραφής για την οργάνωση σκέψεων, τη διαμεσολάβηση γραφής και τη χρήση μοντέλων γραφής. Με το να ξοδεύουν τον προγραμματισμό του χρόνου πριν γράψουν, μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτά τα προϊόντα ως εξωτερική μνήμη που

μπορούν να καλέσουν όταν συνθέτουν, απελευθερώνοντας τη μνήμη εργασίας (Anderson, 2014).

Κεφάλαιο 3^ο

Διδασκαλία της δημιουργικής γραφής

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μια εκπαιδευτική μέθοδο της σύγχρονης εποχής, η οποία αποσκοπεί την προώθηση και την εξέλιξη των ικανοτήτων έκφρασης, γραφής και λόγου στους μαθητές. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία επιχειρεί να προκαλέσει την παραγωγή γραπτού λόγου διεγείροντας κατάλληλα τη δημιουργικότητα των παιδιών με τρόπο παιγνιώδη και ανεξάρτητα από κάθε αυστηρό μαθησιακό και αξιολογικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Σουλιώτης, 1995).

Στόχος της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με το συγγραφικό έργο και να δημιουργηθεί σταδιακά μια σταθερή σχέση με τη λογοτεχνία.

Η δημιουργική γραφή δεν ανήκει στο πρόγραμμα των σχολικών προγραμμάτων, όπως τα άλλα πρόκειται για μια διαδικασία η οποία περιλαμβάνει και διδάσκει αφηγηματικές στρατηγικές, οργάνωση της σκέψης και του λόγου, επιλογή και συναρμολόγηση λέξεων (Νικολαΐδου, 2016).

3.1. Εννοιολογική προσέγγιση της δημιουργικής γραφής

Από τις σπηλαιογραφίεςμέχρι τις επαναλαμβανόμενες ιστορίες, οι οπτικοί και οι λεκτικοί πυρήνες της δημιουργικής γραφής συμβάλλουν στη διαμόρφωση των ηθικών, δεοντολογικών και πολιτιστικών κωδίκων δεοντολογίας και προσδοκιών. Παρείχε επίσης ψυχαγωγία και ενθουσιασμό στην εποχή πριν από την τηλεόραση, το θέατρο ή το ραδιόφωνο. Είναι γεγονός, πως ένας εξαιρετικά ταλαντούχος αφηγητής θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως διασκεδαστής, ιστορικός ή ακόμα και ως ηθική αρχή.

Όταν η δημιουργική γραφή άρχισε να διδάσκεται ως μέθοδος διδασκαλίας, η αφήγηση άλλαξε και συμπληρώθηκε με δημιουργικά κείμενα που θα μπορούσαν να διατηρήσουν τις καλύτερες ιστορίες και μύθους για τις μελλοντικές γενιές. Τελικά, οι συγγραφείς άρχισαν να γράφουν νέες ιστορίες και να τις καταγράφουν ανά τους αιώνες αντί να καταγράφουν απλώς αυτά που ήταν «πρότυπα» της εποχής.

Η δημιουργική γραφή συνήθως αναφέρεται στην παραγωγή κειμένων που έχουν αισθητικό και όχι καθαρά πληροφοριακό, πρακτικό ή ρεαλιστικό σκοπό. Αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία η οποία συνδέεται άμεσα με τη δημιουργικότητα (Καρακίτσιος, 2013).

Πιο συχνά, τέτοια κείμενα έχουν τη μορφή ποιημάτων ή ιστοριών, αν και δεν περιορίζονται σε αυτά τα είδη. Οι επιστολές, οι δημοσιεύσεις σε περιοδικά, τα ιστολόγια, τα δοκίμια, κ.λπ. μπορούν επίσης να είναι περισσότερο ή λιγότερο δημιουργικά. Σε γενικές γραμμές, τα κείμενα δημιουργικής γραφής προσελκύουν περισσότερο τη διαίσθηση, τη στενή παρατήρηση, τη φαντασία και τις προσωπικές αναμνήσεις από τα κείμενα της γραπτής έκθεσης.

Ένα από τα κύρια διακριτικά χαρακτηριστικά των κειμένων δημιουργικής γραφής είναι μια παιχνιδιάρικη δέσμευση με τη γλώσσα, που εκτείνεται και δοκιμάζει τους κανόνες της στο όριο σε μια ατμόσφαιρα χωρίς ενοχές, όπου ενθαρρύνεται το ρίσκο. Μια τέτοια γραφή συνδυάζει γνωστικούς και συναισθηματικούς τρόπους σκέψης (Craik&Lockhart, 1972)

Το παιχνιδιάρικο στοιχείο στη δημιουργική γραφή δεν πρέπει, ωστόσο, να συγχέεται με μια χαλαρή και άναρχη χρήση της γλώσσας. Αντίθετα, η δημιουργική γραφή απαιτεί την εκ μέρους του συγγραφέα πρόθεση να υποβληθεί στους "κανόνες" που την απαρτίζουν (Καραγιάννης, 2010).

Το ενδιαφέρον είναι ότι οι ίδιοι οι περιορισμοί που επιβάλλουν οι κανόνες φαίνεται να ενθαρρύνουν παρά να περιορίζουν τη δημιουργικότητα του συγγραφέα. Αυτό το παράδοξο φαινόμενο εξηγείται εν μέρει από την βαθύτερη επεξεργασία της σκέψης και της γλώσσας που απαιτούν οι κανόνες.

Η δημιουργική γραφή βοηθά στην ανάπτυξη γλωσσών σε όλα τα επίπεδα: στη γραμματική, στο λεξιλόγιο, στη φωνολογία και στο λόγο. Απαιτεί από τους μαθητές να χειρίζονται τη γλώσσα με ενδιαφέροντες και απαιτητικούς τρόπους προσπαθώντας να εκφράσουν μοναδικές προσωπικές

έννοιες. Με αυτόν τον τρόπο, δεσμεύονται με τη γλώσσα σε βαθύτερο επίπεδο επεξεργασίας από ό, τι με τα περισσότερα κείμενα (Craik&Lockhart, 1972).

Η ενημερωτική γραφή είναι κυρίως για τη μετάδοση γνώσης, ενώ η δημιουργική γραφή είναι κυρίως για τη δημιουργία συναισθηματικού αποτελέσματος και σημασίας.

Οι διαφορές μεταξύ δημιουργικής και ενημερωτικής γραφής είναι μερικές φορές αρκετά θολές. Ορισμένα γνωστά και αξιόλογα κομμάτια γραφής που είναι κατά κύριο λόγο ενημερωτικά είναι επίσης πολύ δημιουργικά, ευαίσθητα και όμορφα, ενώ μερικά κυρίως δημιουργικά έργα είναι επίσης εξαιρετικά κατατοπιστικά.

Ακόμη και όταν γράφει κάποιος φανταστικά γεγονότα, αυτά σχετίζονται με την πραγματικότητα. Ο φανταστικός δεν σημαίνει ψευδής. Παίρνει την πραγματικότητά ή μέρη αυτής, και τη δείχνει με νέους τρόπους. Ακόμη και η μυθιστοριογραφία φαντασίας και η επιστημονική φαντασία, που δίνουν απόλυτα δημιουργημένους κόσμους, βασίζονται σε στοιχεία της πραγματικότητας και είναι επομένως αναγνωρίσιμα και πιστευτά. Επομένως, κατά τη διαδικασία δημιουργικής γραφής, δεν έχει σημασία αν γράφει κάποιος μυθοπλασία ή μη-φαντασία. Αυτό που έχει σημασία είναι ότι μοιράζεται εμπειρίες και συναισθήματα με τον αναγνώστη και, τουλάχιστον για λίγο, τον οδηγεί προς μια συγκεκριμένη οπτική γωνία (ACSDistanceEducation, 2019).

Η γραφή είναι μια αναδρομική διαδικασία που περιλαμβάνει τόσο γνωστικές όσο και μεταγνωστικές δεξιότητες και είναι κρίσιμη για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη (Graham&Perin, 2000).

Οι τρόποι για την ανάπτυξη αποτελεσματικής διδασκαλίας από μικρή ηλικία παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον. Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, δηλαδή η ενθάρρυνση των μαθητών να γράψουν με βάση τη φαντασία τους και άλλες δημιουργικές διαδικασίες, μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη της γραφής σε όλα τα συστατικά της. Η δημιουργική γραφή συχνά ορίζεται ως η παραγωγή φανταστικών αφηγήσεων ή γραπτών αναπαραστάσεων. Άλλοι ορίζουν τη δημιουργική γραφή ευρύτερα για να συμπεριλάβουν την έλλειψη φήμης ή ως μια μορφή γραφής που είναι ασυνήθιστα πρωτότυπη, ενώ λειτουργεί υπό κατάλληλους περιορισμούς δομής και γλώσσας (Eckhoff&Urbach, 2008).

Η δημιουργική συγγραφή είναι μια ανοιχτή διαδικασία σχεδιασμού που βασίζεται στη δημιουργικότητα και σχετίζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης των παιδιών. Μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να διερευνήσουν και να κατανοήσουν τις λειτουργίες και την αξία της γραφής, να συμβάλουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής αλλά και τα βοηθά έτσι ώστε να προσεγγίσουν τη ζωή με δημιουργικό τρόπο. Επιπλέον, η εμπλοκή στη φαντασία κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης μέσω γραφής βοηθά να εξασφαλιστεί ότι τα γεγονότα (και άλλες μορφές γνώσης) αναζωογονούνται και μεταφέρονται με προσωπικό νόημα μέσω ερμηνευτικών και εποικοδομητικών διαδικασιών. Μέσω αυτών των διαδικασιών, η δημιουργική γραφή χρησιμεύει ως μέσο για μελλοντική φανταστική σκέψη και μάθηση.

Τα μικρά παιδιά είναι ιδιαίτερα ευφάνταστα, όμως τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μάθησης μπορούν να υποστηρίξουν ή να εμποδίσουν την ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών (Eckhoff&Urbach, 2008).

Η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα υποσχόμενο θέμα διεπιστημονικής συνομιλίας και έχει μελετηθεί από διάφορους τομείς, παρέχοντας συμπληρωματικές απόψεις σε λογοτεχνικές εκδόσεις, ψυχολογικά έργα δημιουργικότητας, αυτοβιογραφικά δοκίμια από δημιουργικούς συγγραφείς, στη γλωσσολογική και εκπαιδευτική έρευνα, συμπεριλαμβανομένων εργασιών από διάφορους άλλους τομείς της εκπαίδευσης, όπως η τέχνη.

Η δημιουργική γραφή έχει γίνει μια κάπως απροσδόκητη εστίαση σε κάποια προγράμματα τέχνης. Για παράδειγμα, ορισμένα μουσειακά προγράμματα εκπαίδευσης εκμεταλλεύονται το οπτικό αλφάβητο των παιδιών για τη βελτίωση των δημιουργικών γραπτών αποτελεσμάτων προέκυψαν σε διεθνές επίπεδο και έδωσαν μια νέα προοπτική για πιθανούς βασικούς παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη των δημιουργικών δεξιοτήτων γραφής των παιδιών (Tanetal., 2012).

Στην πραγματικότητα, στη διεθνή βιβλιογραφία απαριθμούνται σχεδόν 300 στοιχεία (δεξιότητες, χαρακτηριστικά, μεμονωμένοι και περιβαλλοντικοί παράγοντες) που μπορεί να εμπλέκονται στη δημιουργικότητα . Όμως, τα χαρακτηριστικά στοιχεία της δημιουργικής γραφής είναι έξι ευρείες κατηγορίες παραγόντων: α) γενικές γνώσεις και οι γνωστικές ικανότητες, β) δημιουργική γνώση, γ) εκτελεστική λειτουργία, (δ) τα κίνητρα και άλλα συγγραφικά χαρακτηριστικά, (ε) γλωσσικά και λογοτεχνικά χαρακτηριστικά και (στ) ψυχοκινητικά χαρακτηριστικά. (Treffinger, 2009)

Πιο συγκεκριμένα:

A) Γενικές γνώσεις και γνωστικές ικανότητες: είναι κεντρικά στοιχεία για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής. Αυτά περιλαμβάνουν τη νοημοσύνη, ιδιαίτερα τη λεκτική ευφυΐα που επιτρέπει την ανάκληση της γνώσης σε λειτουργική μορφή. Οι συγγραφείς επιδεικνύουν επίσης τη γνωστική τους ευελιξία και είναι σε θέση να ενσωματώσουν ή να συνθέσουν αυτό που γνωρίζουν σε μια συνεκτική σύνθεση. Η οπτικοποίηση είναι κρίσιμη για την εκπροσώπηση της μη λεκτικής γνώσης σε γραπτή μορφή και για τη διευκόλυνση της ανάκλησης ή της δημιουργίας νοητικών εικόνων που μπορούν να ενισχύσουν τη γραπτή περιγραφή (Coker, 2006).

B) Δημιουργική γνώση: Η δημιουργική γραφή απαιτεί πρωτοτυπία ή δυνατότητα δημιουργίας μοναδικών ιδεών αλλά και επιλεκτικούς συνδυασμούς, ώστε να επιλύσει δημιουργικά προβλήματα που σχετίζονται με τη διαδικασία γραφής ή να παράγει πρωτότυπα ιστορικά στοιχεία. Η «αποκλίνουσα/ διαφορετική σκέψη» συγκεντρώνει ιδέες που μπορεί να μην συσχετίζονται τυπικά μεταξύ τους και μπορεί μερικές φορές να παράγουν σπάνιες και πολύτιμες ιδέες. Τέλος, η αποκλίνουσα σκέψη είναι μια γενετική σκέψη που συχνά θεωρείται ως η γνωστική ουσία της δημιουργικότητας. Αυτές οι ικανότητες υπό-επιπέδων, συστατικά της δημιουργικής γνώσης, υποστηρίζονται από ένα κατασκευάσμα υψηλότερης τάξης, τη φαντασία. Η φαντασία είναι μια μορφή παιχνιδιάρικης σκέψης που δημιουργεί νέα πρότυπα νοήματος αξιοποιώντας προηγούμενες εμπειρίες και συνδυάζοντάς τα με ασυνήθιστους τρόπους, που αποτελούν τη βάση για δημιουργική γνώση (Graham&Harris, 2000).

Γ)Εκτελεστική λειτουργία: Οι εκτελεστικές λειτουργίες, όπως ο σχεδιασμός και η οργάνωση ιδεών, είναι κεντρικές στη διαδικασία γραφής. Χωρίς την ικανότητα να ακολουθούν τις ιδέες, οι μαθητές χάνουν τη δομή της αφήγησης τους. Οι συγγραφείς χρειάζονται επίσης συγκέντρωση για να εστιάσουν την προσοχή τους στη διαχείριση της γραπτής διαδικασίας ή στην αντιμετώπιση περιορισμών που μπορεί να είναι εγγενείς στο έργο γραφής (Graham&Harris, 2000).

Δ) Κίνητρα και άλλα συγγραφικά χαρακτηριστικά: το ενδογενές κίνητρο φαίνεται να είναι μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις της δημιουργικής γραφής. Συγκεκριμένα, αντικατοπτρίζει την προσωπική επιθυμία να εκφράσει τις γνώσεις ή τις σκέψεις του σε ένα θέμα μέσω της σύνθεσης. Υπό κάποιες συνθήκες, τα εξωτερικά κίνητρα είναι επίσης χρήσιμα στη διαδικασία γραφής, για να βοηθήσουν τους μαθητές να πάρουν δύσκολες γραπτές εργασίες. Για

παράδειγμα, τα κίνητρα, όπως τα ανταμοιβή που σχετίζονται με το σχολείο, μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να καταβάλλουν προσπάθειες για τη συγγραφή, ακόμη και αν δεν έχουν αρχικά ενδιαφέρον για την εργασία. Επίσης, η δημιουργική γραφή απαιτεί επίσης το άτομο να παρακολουθεί και να κατευθύνει δράσεις ή να θέτει στόχους που καθορίζουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Όπως και σε άλλους τομείς, η δημιουργική εργασία εγγράφως συνεπάγεται ανάληψη κινδύνου και ανοχή για ασάφεια (Coker, 2006).

Ε) Γλωσσικά και λογοτεχνικά χαρακτηριστικά: Οι γλωσσικοί παράγοντες αναφέρονται στις βασικές γλωσσικές δεξιότητες που εμπλέκονται στη συγκέντρωση λέξεων σε σημαντικές ακολουθίες. Η γραφή γενικά, απαιτεί τη μετάφραση των ιδεών σε γραπτή μορφή και συνεπάγεται έτσι μια πολύπλοκη σειρά γλωσσικών δεξιοτήτων χαμηλότερου και υψηλότερου επιπέδου, όπως η ικανότητα δημιουργίας δομών προτάσεων, η κατασκευή εννοιών, η επεξεργασία, η δημιουργία λεπτομερειών, η περιγραφή, η χρήση λέξεων για να διεγείρουν τη φαντασία των αναγνωστών μέσω εικόνων, το λεξιλόγιο, συμπεριλαμβανομένης της μεταφορικής γλώσσας, για να επιτύχει δημιουργικότητα γραπτή έκφραση. Τέλος, η κατανόηση της ανάγνωσης είναι μια βασική γλωσσική δεξιότητα που σχετίζεται ιδιαίτερα με την ικανότητα γραφής (Bakeretal., 2003).

ΣΤ) Ψυχοκινητικά χαρακτηριστικά: η κινητική δεξιότητα του χεριού είναι μια δεξιότητα χαμηλότερου επιπέδου η οποία όμως μπορεί να επηρεάσει την ικανότητά του ατόμου να γράφει. Η έλλειψη γνώσης των κινητικών δεξιοτήτων γραφής μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη της στους αρχάριους μαθητές και συγγραφείς, διότι όταν αυτές οι δεξιότητες δεν είναι αυτόματες, απαιτούνται επιπρόσθετοι πόροι οι οποίοι διαφορετικά θα αφορούσαν διεργασίες υψηλότερου επιπέδου, αναθεώρηση ή δημιουργία νέων ιδεών (Graham&Harris, 2000)

3.2. Δημιουργική γραφή και παιδιά σε μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο πιθανό να δυσκολεύονται συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους στην εκφραστική γραφή εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στο γραπτό λόγο, μεταξύ των οποίων είναι:

- Δυσανάγνωστη γραφή
- Ατελείς προτάσεις
- Λάθη στη σύνταξη, τη γραμματική και την ορθογραφία

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν μεγάλες προκλήσεις στην εκφραστική γραφή διότι δυσκολεύονται να εναλλάσσουν την προσοχή τους μεταξύ μηχανικών καθηκόντων, όπως μεταξύ της γραφής και των πνευματικών εργασιών, της ιδέας της διαμόρφωσης και της οργάνωσης. Αντί να ξοδεύουν τη ψυχική τους ενέργεια, για παράδειγμα με ερωτήσεις και απορίες, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αφιερώνονται σε εργασίες χαμηλού επιπέδου όπως η κατασκευή λέξεων (Graham&Harris, 2009).

Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί επίσης να αντιμετωπίζουν προβλήματα στο να κατανοήσουν πόσες πληροφορίες απαιτούνται για την κατανόηση του αναγνώστη. Όταν εκφράζουν ιδέες, μπορεί να μην παρέχουν επαρκείς πληροφορίες επειδή υπερεκτιμούν πόσα γνωρίζει ο αναγνώστης (Carruthers&Smith, 1996).

Ωστόσο, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρέχουν πάρα πολλές πληροφορίες, συμπεριλαμβανομένων και των περιττών λεπτομερειών. Σε γενικές γραμμές, είναι λιγότερο ικανοί από τους συνομηλίκους τους να οργανώσουν το περιεχόμενο για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες του κοινού στο οποίο απευθύνονται (Troia, 2011).

Μέσω του σχολείου, τα παιδιά διδάσκονται πώς να σχηματίζουν λέξεις, να φτιάχνουν προτάσεις και παραγράφους. Μετά την τρίτη τάξη του δημοτικού, είναι συνήθως σαφές ποιοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση (Datchuk&Kubina, 2012). Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραφή αδυνατούν να πετύχουν ακαδημαϊκά και αντιμετωπίζουν κοινωνικές δυσκολίες (Weiner&Schneider, 2002).

3.3. Διδακτικές προσεγγίσεις

Μεγάλο μέρος της διδασκαλίας τείνει γενικά να επικεντρώνεται στην αριστερή πλευρά του εγκεφάλου, όπου όπως έχει υποστηριχθεί λαμβάνουν χώρα οι λογικές ικανότητες των ατόμων. Η δημιουργική γραφή δίνει έμφαση στη δεξιά πλευρά του εγκεφάλου, με επίκεντρο τα

συναισθήματα, τις σωματικές αισθήσεις, τη διαίσθηση και τη μουσικότητα. Πρόκειται για μια υγιή αποκατάσταση της ισορροπίας μεταξύ λογικών και διαισθητικών ικανοτήτων.

Ίσως το πιο αξιοσημείωτο είναι η δραματική αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης που η δημιουργική γραφή τείνει να αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές τείνουν επίσης να ανακαλύπτουν τα πράγματα για τον εαυτό τους σχετικά με τη γλώσσα αλλά και για τον εαυτό τους, προωθώντας έτσι την προσωπική και γλωσσική τους ανάπτυξη. Αναπόφευκτα, αυτά τα κέρδη αντανακλώνται σε μια αντίστοιχη αύξηση στα θετικά κίνητρα. Μεταξύ των συνθηκών για την προώθηση των κινήτρων, ο Dornyei (2001) υποστηρίζει:

- Την δημιουργία μιας ευχάριστη και υποστηρικτική ατμόσφαιρα.
- Την προώθηση της ανάπτυξης της συνοχής της ομάδας.
- Την αύξηση της προσδοκίας των μαθητών για επιτυχία σε συγκεκριμένα καθήκοντα και στη μάθηση εν γένει.
- Το σχεδιασμός πιο ενθαρρυντικής και ευχάριστης εκμάθησης, παραβιάζοντας τη μονοτονία των εκδηλώσεων στην τάξη.
- Το σχεδιασμό μιας τονωτικής και ευχάριστης εκμάθησης, αυξάνοντας την ελκυστικότητα των εργασιών.
- Το σχεδιασμό μιας διεγερτικής και ευχάριστης εκμάθησης για τους μαθητές με τη συμμετοχή τους ως ενεργούς συμμετέχοντες στο έργο.
- Την παρουσίαση και την διαχείριση των εργασιών με κάποιο κίνητρο.
- Την παροχή στους μαθητές τακτικών εμπειριών επιτυχίας.
- Τη δημιουργία εμπιστοσύνης των μαθητών παρέχοντας τακτική ενθάρρυνση.
- Την αύξηση των κινήτρων των μαθητών προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων.
- Την αύξηση των κινήτρων των μαθητών προωθώντας ενεργά την αυτονομία των μαθητών.
- Την αύξηση της ικανοποίησης των μαθητών.
- Την προσφορά των ανταμοιβών με ενθαρρυντικό τρόπο.

Η δημιουργική γραφή ορίστηκε ως γραφή με σκοπό την εμφάνιση γνώσης ή την υποστήριξη της αυτο-έκφρασης. Τρία συστατικά ξεχώρισαν ως αυτά που με αξιόπιστο και συνεπή τρόπο

οδήγησαν σε βελτιωμένα αποτελέσματα στη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Graham&Harris, 1989):

- Προσέγγιση σε ένα βασικό πλαίσιο σχεδιασμού, γραφής και αναθεώρησης.
- Έκφραση κρίσιμων βημάτων στη διαδικασία γραφής.
- Παροχή σχολίων που καθοδηγούνται από τις πληροφορίες που διδάσκονται.
- Προσέγγιση σε ένα βασικό πλαίσιο σχεδιασμού, γραφής και αναθεώρησης.

Τα καλά αναπτυγμένα σχέδια για γραφή έχουν ως αποτέλεσμα καλύτερα πρώτα σχέδια. Οι εκπαιδευτικοί ή οι συμμαθητές που γράφουν καλά μπορούν να εκφράσουν τη διαδικασία που περνούν για να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τα δικά τους "σχέδια δράσης", θέτοντας ερωτήσεις για παράδειγμα, όπως "Για ποιον γράφω;", "Γιατί γράφω;", "Τι ξέρω;", "Πώς μπορώ να συγκεντρώσω τις ιδέες μου;" και "Πώς θα οργανώσω τις ιδέες μου;" (Englert, Raphael&Anderson, 1992).

Χρησιμοποιώντας ένα σχέδιο δράσης οι εκπαιδευτικοί, βοηθά τους μαθητές να δημιουργήσουν τα πρώτα σχέδια. Το σχέδιο χρησιμεύει ως συγκεκριμένος χάρτης για την εμπλοκή στη διαδικασία γραφής και παρέχει στους μαθητές προτάσεις για το τι πρέπει να κάνουν. Το σχέδιο δράσης παρέχει μια μόνιμη υπενθύμιση του περιεχομένου και της δομής της γραπτής εργασίας.

Ένα καλά αναπτυγμένο σχέδιο δράσης δίνει επίσης στον μαθητή και τον δάσκαλο μια κοινή γλώσσα που θα χρησιμοποιήσει για να συζητήσει τη γραφή. Ο διάλογος μεταξύ δασκάλου και μαθητή αποτελεί σημαντική πρόοδο στην γραπτή διδασκαλία σχετικά με τις παραδοσιακές μεθόδους που απαιτούσαν από τους μαθητές να εργαστούν μόνοι τους.

Επιπρόσθετα, οι ικανότητες αναθεώρησης και επεξεργασίας είναι κρίσιμες για τη διαδικασία γραφής. Οι Wong, etal. (1996), στη διδασκαλία των μαθητών να γράψουν δοκίμια γνώμης, χρησιμοποίησαν τη συνεργατική εργασία ως εκπαιδευτική στρατηγική για τους μαθητές. Τα ζευγάρια των μαθητών εναλλάσσονται ως ρόλος μαθητών-συγγραφέων και κριτών-μαθητών. Ο μαθητής-κριτικός εντόπιζε αμφιβολίες στο δοκίμιο και ζητούσε από τον συγγραφέα διευκρινίσεις. Με τη βοήθεια του καθηγητή, οι μαθητές πραγματοποίησαν αναθεωρήσεις. Ο δάσκαλος παρείχε επίσης στον μαθητή-συγγραφέα ανατροφοδότηση σχετικά με τη σαφήνεια και τη σημασία των υποστηρικτικών επιχειρημάτων.

Μόλις η σαφήνεια και η σιγουριά του δοκιμίου συναντήσουν το πρότυπο του δασκάλου, το ζευγάρι προχωρούσε στη διόρθωση της ορθογραφίας και της στίξης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο μαθητής-συγγραφέας έπρεπε να εξηγήσει την επικοινωνιακή του πρόθεση προς το συμμαθητή του και να αναθεωρήσει το δοκίμιο για να το αντικατοπτρίσει πιστά. Αυτοί οι σαφέστεροι διαδραστικοί διάλογοι οδήγησαν τον μαθητή-κριτικό και μαθητή-συγγραφέα να κατανοήσουν την οπτική γωνία του άλλου.

Όταν η ανατροφοδότηση συνδυάζεται με οδηγίες στη διαδικασία γραφής, ο διάλογος μεταξύ μαθητή και δασκάλου ενισχύεται. Η παροχή και η λήψη σχολίων βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν «ευαισθησία στον αναγνώστη» και το δικό τους στυλ γραφής. Οι Wong et al. (1996) υποστήριξαν ότι οι διαδραστικοί διάλογοι, που οδήγησαν τους μαθητές σε πολλαπλούς κύκλους προβληματισμού, υλοποίησης και αποκατάστασης των προβλημάτων, τους βοήθησαν να «δουν» τις σκέψεις τους και να γράψουν από την οπτική γωνία κάποιου άλλου.

Η τεχνική της Αυτορρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικής περιλαμβάνει αυτόματα κατευθυνόμενα μηνύματα που απαιτούν από τους μαθητές να (α) εξετάσουν το κοινό τους και τους λόγους για τους οποίους γράφουν, (β) να αναπτύξουν ένα σχέδιο για αυτό που σκοπεύουν να πουν χρησιμοποιώντας πλαίσια για να δημιουργήσουν ή να οργανώσουν τις γραπτές τους σημειώσεις (γ) να αξιολογούν το πιθανό περιεχόμενο εξετάζοντας τις επιπτώσεις του στον αναγνώστη και (δ) να συνεχίσουν τη διαδικασία δημιουργίας περιεχομένου και προγραμματισμού κατά τη διάρκεια της πράξης γραφής (Graham&Harris, 2000).

Η Γνωστική Στρατηγική Οδηγία στη Γραφή περιλαμβάνει στρατηγικές ανταλλαγής ιδεών για την προετοιμασία της γραφής, την οργάνωση στρατηγικών για τη συσχέτιση και κατηγοριοποίηση των ιδεών, τις στρατηγικές κατανόησης καθώς οι μαθητές διαβάζουν και συλλέγουν πληροφορίες για τη γραφή τους και παρακολουθούν στρατηγικές, ενώ διευκρινίζουν τις σκέψεις τους και τις σχέσεις μεταξύ των πληροφοριών τους. Όλες αυτές οι στρατηγικές εφαρμόζονται πριν από την πραγματική γραφή (Englertetal., 1992).

Οι Gersten&Baker (1999) υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία γραφής που επικεντρώνεται περισσότερο στο περιεχόμενο θα αξιοποιούσε καλύτερα τα δυνατά σημεία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Όταν τους ζητήθηκε να γράψουν για σύνθετες ιδέες, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν συχνά εννοιολογικές επιδόσεις πέρα από εκείνες που

αναμένονταν με βάση τις επιδόσεις τους σε δεξιότητες χαμηλότερου επιπέδου, όπως η στίξη και η ορθογραφία (Bakeretal., 2003).

Σύμφωνα με τους Gersten&Baker (1999), ένα άλλο θέμα που είναι πιθανό να είναι το επίκεντρο της έρευνας της δημιουργικής γραφής είναι η μεταφορά γραπτών δεξιοτήτων και η αυθόρμητη χρήση των στρατηγικών που εμπλέκονται στη γραφή σε άλλους τομείς σπουδών για να αυξηθεί το συνολικό επίπεδο ακαδημαϊκών επιδόσεων του μαθητή.

Κεφάλαιο 4^ο

Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά με Μ.Δ.

Η σημασία της δημιουργικής γραφής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη, αφού με την εμπλοκή των παιδιών αυτών σε μια δημιουργική διαδικασία, μπορεί να εμπνευστεί και να δημιουργήσει ορθό προφορικό λόγο και σωστή γραφή. Παρατίθεται μια σειρά δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής για κάθε μαθησιακή δυσκολία.

4.1. Δυσλεξία

Οι παρακάτω δραστηριότητες δημιουργικής γραφής απευθύνονται σε παιδιά με δυσλεξία. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες αποσκοπούν στο να συμβάλλουν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα δυσλεκτικά παιδιά στη φωνολογική ενημερότητα, στην ανάγνωση και την ορθή γραφή.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^Η

(ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ)

« Το παιχνίδι των παρηγήσεων»

Μαζεύουμε τα παιδιά στην τάξη και λέμε διάφορες φράσεις με διάφορα ζώακια οι οποίες δηλώνουν κάποια ενέργεια. Δηλαδή: «Ένα άσπρο αλογάκι τρέχει...», « Μια μέλισσα πετάει...». Έπειτα, προτείνουμε στα παιδιά να προσθέσουν τις φράσεις με άλλες μικρές φράσεις ή λέξεις οι οποίες ηχούν αντίστοιχα με την τελευταία συλλαβή της λέξης που δηλώνει το ζώακι. Ύστερα καταγράφουμε τις παρηγήσεις σε μεγάλα χαρτόνια με μεγάλα, χρωματιστά γράμματα, με την παρήχηση του κάθε ζώου να έχει το δικό της χρώμα (μπλε για το αλογάκι, κίτρινο για τη μέλισσα κ.λπ.). Τέλος προτρέπουμε τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες, να διαλέξουν μια παρήχηση και να τη ζωγραφίσουν. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι χρήσιμη καθώς συμβάλλει στην απόκτηση της φωνολογικής ενημερότητας και στην κατανόηση φωνημάτων.

ΔΕΠΠΣ, Διαθεματικές ενότητες: παιδί και γλώσσα, παιδί και δημιουργία- έκφραση (εικαστικά)

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να αποκτήσουν φωνολογική ενημερότητα
- Να κατανοήσουν διάκριση των φωνημάτων ως μέρος των λέξεων
- Να αποτυπώσουν σε μία ζωγραφιά την παρήχηση που τους άρεσε περισσότερο

Υλικά και μέσα: χαρτόνια, χρωματιστά μολύβια

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^Η

(ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ)

« Σύνθετω λέξεις με Ψαράκια»

Η δραστηριότητα αυτή εξυπηρετεί τη μαθησιακή δυσκολία (δυσλεξία), καθώς βοηθάει στην ανάπτυξη λεξιλογίου ,φωνολογικής ενημερότητας και αναγνωστικής ικανότητας, καθώς και στην παραγωγή και σύνθεση λέξεων . Παρουσιάζουμε στα παιδιά μια καρτέλα η οποία απεικονίζει ένα ψάρι και κάτω από την εικόνα να αναγράφεται η λέξη «ψάρι». Μετά παρουσιάζουμε άλλες καρτέλες οι οποίες απεικονίζουν μια βάρκα με τη λέξη «βάρκα», ένα κόκκαλο με τη λέξη «κόκκαλο», μια γάτα με τη λέξη «γάτα», ένα χελιδόνι με τη λέξη «χελιδόνι», ένα χρυσό κύπελλο με τη λέξη «χρυσό» κ.λπ. Παροτρύνουμε τα παιδιά να σκεφτούν και να πειραματιστούν ώστε να πουν ποια λέξη θα προέκυπτε αν η κάθε καρτέλα ενωνόταν με την καρτέλα που απεικονίζει το ψάρι. Έπειτα παρουσιάζουμε στα παιδιά και άλλες καρτέλες με εικόνες και τις αντίστοιχες λέξεις τους ,οι οποίες όμως δεν ταιριάζουν και δε σχηματίζουν κάποια σύνθετη λέξη με αυτή που είναι η κύρια της δραστηριότητας, όπως μια καρτέλα με την εικόνα-λέξη «χελώνα». Αφού αφήσουμε λοιπόν τα παιδιά να πειραματιστούν με τις λέξεις-εικόνες, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν προκύπτει κάποια σύνθετη λέξη. Έπειτα, προτρέπουμε τα παιδιά να διαλέξουν μία από τις σύνθετες λέξεις που δημιούργησαν και

προσπαθήσουν να τη ζωγραφίσουν. Η παρούσα δραστηριότητα συμβάλλει στην κατανόηση των σύνθετων λέξεων

ΔΕΠΣΣ, Διαθεματικές ενότητες: παιδί και γλώσσα, παιδί και δημιουργία- έκφραση(εικαστικά)
Μαθησιακοί στόχοι:

- Να παρατηρήσουν τις εικόνες –λέξεις.
- Να συνομιλήσουν μεταξύ τους και να ανταλλάξουν απόψεις.
- Να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους.
- Να ενισχύσουν τη φωνολογική τους ενημερότητα.
- Να κατανοήσουν την έννοια «σύνθετη λέξη».
- Να δημιουργήσουν σύνθετες λέξεις.
- Να τις αποτυπώσουν στο χαρτί με ζωγραφιά.

Υλικά και μέσα: καρτέλες, χαρτί, μαρκαδόροι.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^Η

(ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ)

« Δημιουργούμε λέξεις »

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα επιλέχθηκε για την μαθησιακή δυσκολία «δυσλεξία» καθώς βοηθάει στη σύνθεση μικρών ιστοριών με την τοποθέτηση των λέξεων στη σωστή σειρά, καθώς και στην απόκτηση και ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας

Μαζευόμαστε όλοι μαζί στη παρεούλα και χωρίζουμε τα παιδιά σε μικρές ομάδες, το πολύ 4 ατόμων. Δίνουμε στα παιδιά τη σύνθετη λέξη «αναστενάζω» και έπειτα τη χωρίζουμε σε μικρότερα κομμάτια π.χ. α , να , στε , να, ζω. Γράφουμε τη λέξη στο πίνακα με μεγάλα και καθαρά γράμματα και αναθέτουμε κάθε τμήμα της λέξης σε μια ομάδα ,ζητώντας από τα παιδιά να δημιουργήσουν όσο περισσότερες λέξεις από αυτά μπορούν π.χ. από το τμήμα – στε: στενό, στενοχώρια, Στέλλα, στέρεο κ.λπ. Κάθε λέξη που δημιουργούν τα παιδιά τη γράφουμε στον

πίνακα, κάτω από το αντίστοιχο τμήμα της λέξης. Κάθε τμήμα της λέξης γράφεται με διαφορετικό χρώμα κιμωλίας. Αφού κάθε ομάδα βρει στο σύνολο 5 λέξεις για κάθε τμήμα της λέξης, ζητάμε από κάθε ομάδα να φτιάξει μια ιστοριούλα από αυτές. Αφού όλες οι ομάδες φτιάξουν από μία ιστοριούλα την διηγούνται στην παρεούλα. Με τη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά εξοικειώνονται στη σύνθεση και στην κατάτμηση λέξεων.

ΔΕΠΣΣ, Διαθεματικές ενότητες : παιδί και γλώσσα

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να παρατηρήσουν την λέξη και τα τμήματά της ξεχωριστά.
- Να συνομιλήσουν και να συνεργαστούν μεταξύ τους.
- Να εξοικειωθούν με τη σύνθεση και την κατάτμηση λέξεων.
- Να αναπτύξουν και να ενισχύσουν τη φωνολογική τους ενημερότητα.
- Να συνθέσουν καινούριες λέξεις από το κάθε τμήμα της λέξης (α-να-στε-να-ζω) που έτυχαν.
- Να εργαστούν ομαδικά και δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία με τις λέξεις που συνέθεσαν.

Υλικά και μέσα: πίνακας, χρωματιστές κιμωλίες.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4^Η

(ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ)

« Φτιάχνω παραμυθάκι με τους συμμαθητές μου»

Ζητάμε από τα παιδιά να καθίσουν κυκλικά στην παρεούλα. Παρουσιάζουμε στα παιδιά μια φωτογραφία από ένα περιοδικό που απεικονίζει ένα αγοράκι που χαϊδεύει ένα λυπημένο σκυλάκι στο δρόμο, και την περνάμε από όλα τα παιδιά για να την παρατηρήσουν. Αφού την

παρατηρήσουν ξεκινάμε και λέμε την ιστορία του αγοριού αρχίζοντας με τη φράση «Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα αγόρι..» και σταματάμε. Προτρέπουμε λοιπόν τα παιδιά να συνεχίσουν εκείνα την ιστορία . Έτσι κάθε παιδί με τη σειρά λέει μια πρόταση με την οποία φαντάζεται την πορεία της ιστορίας. Το επόμενο παιδί συνεχίζει την ιστορία με βάση τη φράση του προηγούμενου παιδιού. Η ιστορία τελειώνει όταν όλα τα παιδιά έχουν δηλώσει από μια φράση. Παράλληλα εμείς καταγράφουμε τις φράσεις τους και όταν τελειώσει η ιστορία την διηγούμαστε. Η δραστηριότητα αυτή επιλέχθηκε για τη δυσλεξία καθώς βοηθάει στην ανάπτυξη προφορικού λόγου και στη σύνθεση ιστορίας.

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να παρατηρήσουν την φωτογραφία
- Να αναπτύξουν προφορικό λόγο μέσα στην τάξη
- Να συνθέσουν μία ιστορία

Υλικά και μέσα: περιοδικό, φωτογραφία, χαρτί, μολύβι

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5^Η

(ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ)

«Βαφτίζουμε τα ζώακια»

Παρουσιάζουμε στα παιδιά μια σειρά από κάρτες οι οποίες απεικονίζουν διάφορα ζώα. Ζητάμε από τα παιδιά να φτιάξουν μικρές ομάδες, δύο – τριών ατόμων. Αφού κόψουμε κομμάτια χαρτιού, γράφουμε πάνω τα ζώα π.χ. στο ένα χαρτάκι τη λέξη «σκύλος», στο άλλο «λιοντάρι, στο άλλο «γάτα» κ.λπ., τα διπλώνουμε και τα ρίχνουμε σε ένα καλάθι. Αφού τα ανακατέψουμε ζητάμε ένα παιδί από κάθε ομάδα να διαλέξει ένα χαρτάκι. Εξηγούμε πως τα παιδιά θα γίνουν οι νονοί τους και επομένως, θα πρέπει να βρουν και να τους δώσουν ένα όνομα. Επισημαίνουμε πως το όνομα το οποίο θα τους δώσουν θα πρέπει να ταιριάζει στο χαρακτήρα του κάθε ζώου. Αφού κάθε ομάδα αποφασίσει το όνομα του κάθε ζώου, θα ανακοινώσει το

όνομα του στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι χρήσιμη για την παραγωγή λόγου και τον εμπλουτισμό λεξιλογίου.

ΔΕΠΣΣ, Διαθεματικές ενότητες : παιδί και γλώσσα

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να παράγουν προφορικό λόγο μέσα στη τάξη
- Να εργαστούν ομαδικά
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.
- Να «βαφτίσουν» τα ζώακια με κάποιο όνομα που να ταιριάζει στο χαρακτήρα του κάθε ζώου

Υλικά και μέσα: καρτέλες, καλάθι.

4.2. Δυσγραφία - Δυσπραξία

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^Η

(ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ)

« Ακολουθώ με το πινέλο»

Η δραστηριότητα αυτή επιλέχθηκε για τα παιδιά με δυσγραφία- δυσπραξία καθώς βοηθάει στο συντονισμό χεριού-ματιού και στον προσανατολισμό .

Παίρνουμε ένα μεγάλο κομμάτι από χαρτόνι και σχηματίζουμε με έναν μαρκαδόρο διάφορα σχήματα, όπως γεωμετρικά για παράδειγμα έναν ήλιο, ένα τετράγωνο σπιτάκι με τρίγωνη σκεπή, γραμμές, κύματα, διάφορα γράμματα, λουλούδια αποτελούμενα από έναν κύκλο και οβάλ σχήματα για πέταλα, αστερία κ.λπ. Στη συνέχεια μοιράζουμε στα παιδιά φύλλα χαρτιού και στη μέση κάθε τραπέζιού βάζουμε πινέλα διαφόρων μεγεθών και δοχεία με διάφορα χρώματα από νερομπογιές. Έπειτα, ζητάμε και ενθαρρύνουμε τα παιδιά να σχεδιάσουν με τα πινέλα τους τα

σχήματα αυτά, βουτώντας τα στις νερομπογιές. Προτρέπουμε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν όλα τα μεγέθη από τα πινέλα. Επιπρόσθετα, τους προτείνουμε αν θέλουν να γεμίσουν με όποιο χρώμα επιθυμούν τα σχήματα πχ. (τον κύκλο) με στόχο να μη ξεφύγει το χρώμα έξω από το σχέδιο. Τέλος, καθόμαστε όλοι μαζί στην παρεούλα, χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες και τα προτρέπουμε να δώσουν ονόματα στα σχήματα που ζωγράρισαν, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του κάθε σχήματος πχ. «ο κίτρινος αστερούλης». Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα παιδιά εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο τους και αναπτύσσουν προφορικό λόγο. Επίσης εξοικειώνονται στην κατανόηση και στην αναγνώριση μορφών, χρωμάτων, σχημάτων και μεγεθών, όπως και στη λεπτή κινητικότητα.

ΔΕΠΠΣ, Διαθεματικές ενότητες: παιδί και γλώσσα, παιδί και δημιουργία- έκφραση(εικαστικά)

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να παρατηρήσουν τα σχήματα στο χαρτόνι.
- Να εξασκηθούν στη λεπτή κινητικότητα.

- Να τα χρωματίσουν με νερομπογιές.
- Να χρησιμοποιήσουν όλα τα μεγέθη των πινέλων με στόχο την ενδυνάμωση της παλάμης.
- Να αναγνωρίσουν τις μορφές, τα χρώματα και τα σχήματα.
- Να κατανοήσουν τα διάφορα μεγέθη.
- Να αναπτύξουν προφορικό λόγο μέσα στην τάξη.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους.
- Να εργαστούν ομαδικά
- Να ονομάσουν τα σχήματα με βάση τα χαρακτηριστικά τους.

Υλικά και μέσα: φύλλα χαρτιού, νερομπογιές, πινέλα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^Η

(ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ)

« Σβήνω τα γράμματα»

Η δραστηριότητα βοηθά τα παιδιά με δυσπραξία- δυσγραφία να διατρέξουν το σχήμα κάθε γράμματος προκειμένου να κατανοήσουν ουσιαστικότερα τη μορφή και την κατεύθυνση του. Ακόμα βοηθάει στη λεπτή κινητικότητα, στο συντονισμό ματιού και χεριού καθώς και στη συγκέντρωση.

Γράφουμε στο μαυροπίνακα διάφορα γράμματα της αλφάβητου. Έπειτα, προτρέπουμε τα παιδιά να πάρουν ένα πινέλο και να σχεδιάσουν τα γράμματα ή τις λέξεις σε ένα χαρτί. Ωστόσο, για κάθε γράμμα θα πρέπει τα παιδιά να ζωγραφίσουν και ένα αντίστοιχο σχέδιο το οποίο θα φέρει τη μορφή του. Για παράδειγμα, στο γράμμα «ι» μπορούν να σχεδιάσουν μια ομπρέλα όπου το «ι» θα αντιπροσωπεύει τη λαβή της. Τέλος προτείνουμε στα παιδιά να δημιουργήσουν μια ιστορία, με κεντρικούς ήρωες, τα σχέδια από τις ζωγραφιές τους. Όταν ολοκληρώσουν τις ζωγραφιές, τις παρουσιάζουν στην τάξη και η νηπιαγωγός τις καταγράφει.

ΔΕΠΣΣ, Διαθεματικές ενότητες: παιδί και γλώσσα, παιδί και δημιουργία-έκφραση (εικαστικά)

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να παρατηρήσουν τα γράμματα.
- Να εξασκηθούν στην λεπτή κινητικότητα.
- Να εξασκήσουν το συντονισμό ματιού-χεριού.
- Να συνδέσουν το γράμμα της αλφαβήτα με ένα αντίστοιχο σχέδιο που του μοιάζει.
- Να το αποτυπώσουν σε μία ζωγραφιά.
- Να συνθέσουν μια ιστορία με κεντρικούς ήρωες τα σχέδια που δημιούργησαν.
- Να παράγουν προφορικό λόγο μέσα στην τάξη.

Υλικά και μέσα: μαυρο-πίνακας, κιμωλίες, πινέλο.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^Η

(ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ)

« Ενώνουμε τις τελίτσες»

Μοιράζουμε στα παιδιά της τάξης φύλλα χαρτιού Α4 επάνω στα οποία υπάρχουν τελίτσες οι οποίες αν ενωθούν σχηματίζουν διάφορα σχέδια π.χ. караβάκι, μήλο, λουλούδι κ.λπ. Ζητάμε από τα παιδιά να ενώσουν τις τελίτσες ώστε να είναι ξεκάθαρα τα σχήματα τα οποία θα σχηματιστούν. Αφού ενώσουν τις τελίτσες όλων των σχημάτων, παροτρύνουμε τα παιδιά να φτιάξουν μια ιστορία με τα σχέδια αυτά, και να την διηγηθούν στους συμμαθητές τους. Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, τα παιδιά εξασκούνται στο να συντονίζουν τα μάτια- με το χέρι τους, στην λεπτή κινητικότητα καθώς και στην ανάπτυξη προφορικού λόγου.

ΔΕΠΣΣ, Διαθεματικές ενότητες: παιδί και γλώσσα, παιδί και δημιουργία-έκφραση (εικαστικά)

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να παρατηρήσουν το σχέδιο με τις τελείες και να προβληματιστούν.
- Να ενώσουν τις τελείες ώστε να σχηματιστεί το σχέδιο.
- Να εξασκήσουν το συντονισμό ματιού- χεριού.
- Να εξασκηθούν στη λεπτή κινητικότητα.
- Να αναπτύξουν προφορικό λόγο μέσα στην τάξη.

Υλικά και μέσα: χαρτί Α4, μολύβι.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4^Η

(ΔΗΜΟΤΙΚΟ)

« Βαφτίζουμε τους ήρωες του παραμυθιού»

Η δραστηριότητα αυτή επιλέχθηκε για τα παιδιά με δυσπραξία-δυσγραφία καθώς τους βοηθάει στην εξάσκηση της λεπτής κινητικότητας.

Διαβάζουμε στα παιδιά ένα παραμύθι στο οποίο δεν αναφέρεται το όνομα του τόπου όπου διεξάγεται η ιστορία, ούτε και τα ονόματα των κεντρικών ηρώων. Το παραμύθι όμως δίνει πολλά χαρακτηριστικά για το καθένα από αυτά. Έπειτα, ζητάμε να πάρουν ένα φύλλο χαρτιού Α4 και αφού σκεφτούν όσα συζητήσαμε, να αποδώσουν σε μία ζωγραφιά με κηρομπογιές το παραμύθι που μόλις διαβάσαμε. Ακόμα τους προτείνουμε να δώσουν και να γράψουν ένα όνομα για τον τόπο και τους ήρωες του παραμυθιού, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Ακόμα προτείνουμε στα παιδιά να γράψουν τα ονόματα του τόπου και των ηρώων πάνω στη ζωγραφιά. Τα παιδιά με την εφαρμογή της συγκεκριμένης δραστηριότητας εξασκούν την λεπτή τους κινητικότητα καθώς και στην εικαστική απόδοση ιστοριών.

ΔΕΠΣΣ, Διαθεματικές ενότητες : παιδί και γλώσσα, παιδί και δημιουργία- έκφραση (εικαστικά)

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να ακούσουν το παραμύθι.
- Να συζητήσουν μεταξύ τους.
- Να αποδώσουν την ιστορία σε μια ζωγραφιά με κηρομπογιές.
- Να ονομάσουν τους ήρωες του παραμυθιού σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.
- Να εξασκηθούν στην λεπτή κινητικότητα.

Υλικά και μέσα: χαρτί Α4, κηρομπογιές .

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5^Η

(ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ)

« Δημιουργώ την ιστορία μου »

Με τη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά δημιουργούν τη δική τους ιστορία με αντικείμενα της τάξης. Χωρίζουμε τα νήπια σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και προτρέπουμε κάθε παιδί ξεχωριστά της κάθε ομάδας να σηκωθεί να εξερευνήσει την τάξη και να διαλέξει ένα αντικείμενο που υπάρχει στο χώρο. Αφού τα παιδιά διαλέξουν τα αντικείμενα, όλοι μαζί μαζευόμαστε και κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αντικείμενα που συνέλεξε. Έπειτα, παροτρύνουμε τα παιδιά να συζητήσουν μεταξύ τους, να ανταλλάξουν απόψεις και να αποφασίσουν ποιο από όλα τα αντικείμενα θα ήθελαν για κεντρικό ήρωα της ιστορίας που θα φτιάξουν. Στη συνέχεια, τα παιδιά φτιάχνουν τη δική τους ιστορία την παρουσιάζουν στην τάξη και η νηπιαγωγός την καταγράφει. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε παιδιά με δυσλεξία. Τα παιδιά με την δραστηριότητα αυτή εξασκούνται στον προσανατολισμό και στην εξερεύνηση του χώρου, εξασκούνται στην λεπτή κινητικότητα, στην κατανόηση μεγεθών και σχημάτων. Επίσης, εξασκούνται στη σύνθεση ιστοριών.

ΔΕΠΣΣ, Διαθεματικές ενότητες: παιδί και γλώσσα

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να εξερευνήσουν την τάξη.
- Να προσανατολιστούν στο χώρο.
- Να εξασκηθούν στην λεπτή κινητικότητα.
- Να κατανοήσουν τη διαφορά το μεγεθών και των σχημάτων.
- Να συνομιλήσουν μεταξύ τους
- Να εργαστούν ομαδικά και να αποφασίσουν ποιο αντικείμενο θα ήθελαν για κεντρικό ήρωα.

- Να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία.
- Να την μοιραστούν με τα υπόλοιπα παιδιά.

.Υλικά και μέσα: αντικείμενα της τάξης ,χαρτί ,μολύβι

4.3. Δυσαριθμησία

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^Η

(ΔΗΜΟΤΙΚΟ)

« Ζωγραφίζοντας το πρόβλημα»

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα εξυπηρετεί τη μαθησιακή δυσκολία «δυσαριθμησία» καθώς βοηθάει στην κατανόηση αριθμών.

Συγκεντρώνουμε όλα τα παιδιά στη μέση της τάξης και γράφουμε στον πίνακα τους αριθμούς από το 1 έως το 10. Στη συνέχεια, μοιράζουμε στους μαθητές φωτοτυπίες με τελίτσες τις οποίες πρέπει να ενώσουν προκειμένου να σχηματιστούν οι αριθμοί που αναγράφηκαν στον πίνακα. Μόλις ολοκληρώσουν τη φωτοτυπία προτρέπουμε τους μαθητές να φτιάξουν ένα τραγουδάκι το οποίο θα περιέχει τους αριθμούς αυτούς. Για το σκοπό αυτό, χωρίζουμε την τάξη σε δύο ομάδες όπου η μία θα αναλάβει τους αριθμούς από το 1 έως το 5 και η δεύτερη ομάδα θα αναλάβει τους αριθμούς από το 5 έως και το 10. Αφού διαβάσουν και οι δύο ομάδες τα στιχάκια τους, τα οποία θα έχουν γράψει ,με τη βοήθειά μας ,επάνω σε ένα χρωματιστό χαρτόνι, τότε τους προτείνουμε να το τραγουδήσουν στο ρυθμό ενός γνωστού παιδικού τραγουδιού της επιλογής τους, κάνοντας της ανάλογες κινήσεις με τα χέρια τους(δείχνοντας τον κάθε αριθμό με τα δάχτυλα). Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα παιδιά εξασκούνται στην κατανόηση των αριθμών.

ΔΕΠΣΣ , Διαθεματικές ενότητες: παιδί και γλώσσα, παιδί και μαθηματικά, παιδί και δημιουργία-έκφραση(μουσική)

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να παρατηρήσουν τους αριθμούς στον πίνακα.
- Να ενώσουν τις τελείες ώστε να σχηματιστούν οι αριθμοί
- Να κατανοήσουν τους αριθμούς
- Να παράγουν προφορικό λόγο
- Να δημιουργήσουν ένα τραγούδι χρησιμοποιώντας τους αριθμούς.
- Να γράψουν το στιχάκι που δημιουργήσανε
- Να τραγουδήσουν το τραγούδι κάνοντας ανάλογες κινήσεις με τα χέρια τους (δείχνοντας το κάθε αριθμό με τα δάχτυλα).

Υλικά και μέσα: χαρτί Α4, χαρτόνια, ξυλομπογιές.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^Η

(ΔΗΜΟΤΙΚΟ)

« Παιγίδι ρόλων»

Μαζεύουμε τα παιδιά στο κεντρικό σημείο της τάξης. Ανακοινώνουμε πως τα παιδιά θα κληθούν να αναλάβουν ρόλους και συγκεκριμένα, θα υποδυθούν πως βρίσκονται στη λαϊκή αγορά. Τα παιδιά θα χωριστούν σε δύο ομάδες και κατόπιν κλήρωσης, τα παιδιά της πρώτης ομάδας θα αναλάβουν το ρόλο των πωλητών και τα παιδιά της δεύτερης ομάδας θα αναλάβουν το ρόλο των πελατών. Μοιράζουμε στα παιδιά της πρώτης ομάδας καλαθάκια με πλαστικά

φρούτα, ενώ στα παιδιά της δεύτερης ομάδας δίνουμε σακουλάκια και τετράγωνα κομματάκια από χαρτόνι διαφορετικού χρώματος. Παράλληλα, δίνουμε μεγάλα κομμάτια χαρτονιού ώστε σε αυτά να σχηματίσουν το ποσό που πρέπει να πληρώσει κανείς για να αγοράσουν τα προϊόντα τους, π.χ. για 5 μήλα 1 ευρώ. Κάθε χρώμα συμβολίζει και ένα διαφορετικό ποσό π.χ. τα μπλε κομμάτια συμβολίζουν 5 ευρώ, τα ροζ 10 ευρώ, ενώ τα στρογγυλά κομματάκια συμβολίζουν τα κέρματα π.χ. τα κίτρινα 1 ευρώ και τα ροζ 2 ευρώ. Ζητάμε από τα παιδιά κάθε ομάδας να σχηματίσουν τους αριθμούς επάνω στα υποτιθέμενα χρήματα. Έπειτα, ανά δυάδες οι «πελάτες» ψωνίζουν από τους πωλητές. Οι πελάτες πρέπει να δηλώσουν πόσα π.χ. μήλα θέλουν να αγοράσουν, οι πωλητές θα πρέπει να προσθέσουν και να τους πουν πόσο κάνουν, οι πελάτες θα πρέπει να δώσουν το αντίστοιχο ποσό και οι πωλητές να δώσουν αν χρειαστεί τα αντίστοιχα ρέστα. Σε κάθε συναλλαγή γράφουμε στον πίνακα την αντίστοιχη μαθηματική πράξη. Η δραστηριότητα αυτή είναι χρήσιμη για τα παιδιά καθώς εξασκούνται στο να κατανοήσουν μαθηματικές έννοιες και ποσότητες ενώ ταυτόχρονα παράγουν λόγο.

ΔΕΠΠΣ, Διαθεματικές ενότητες: παιδί και γλώσσα, παιδί και μαθηματικά, παιδί και δημιουργία-έκφραση(δραματοποίηση)

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να αναλάβουν και να παίξουν τους ρόλους των πωλητών και πελατών αντίστοιχα.
- Να συνεργαστούν μεταξύ τους.
- Να κατανοήσουν τις μαθηματικές έννοιες και τις έννοιες των ποσοτήτων.
- Να αναπτύξουν προφορικό λόγο συνομιλώντας μεταξύ τους

Υλικά και μέσα: καλάθια, πλαστικά φρούτα, χαρτόνια, μαρκαδόροι, σακουλάκια.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^Η

(ΔΗΜΟΤΙΚΟ)

« Το μηδέν »

Παίρνουμε μια χαρτόκουτα, τη σφραγίζουμε με κολλητική ταινία όπου χρειάζεται προκειμένου να σχηματιστεί ένα κουτί. Στη μία πλευρά της κούτας σχεδιάζουμε ένα μεγάλο « 0 ». Επάνω στον αριθμό σχεδιάζουμε για μάτια το σύμβολο της πρόσθεσης και με το σύμβολο της αφαίρεσης το στόμα του. Στο σημείο του στόματος με ένα κοπίδι κάνουμε ένα άνοιγμα. Στη συνέχεια, κόβουμε ένα χαρτόνι σε 10 τετράγωνα κομμάτια όπου επάνω στο καθένα θα σχεδιάσουμε αριθμούς από το 1 έως το 10. Δίνουμε στα παιδιά τις καρτέλες. Το κάθε παιδί παίρνει μια καρτέλα, διαβάζει δυνατά τον αριθμό που περιέχει και τη ρίχνει μέσα στην κούτα, διαμέσου του στόματος του « 0 ». Σκοπός είναι να καταλάβουν πως κάθε φορά που προσθέτουμε ή αφαιρούμε με τον αριθμό « 0 » βγαίνει ο ίδιος αριθμός. Μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία, ζητάμε από κάθε παιδί να φτιάξει ένα μικρό μαθηματικό πρόβλημα το οποίο θα περιέχει πράξεις με το « 0 ». Με τη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά εξοικειώνονται στην αναγνώριση μαθηματικών συμβόλων και στην κατανόηση μαθηματικών πράξεων. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε παιδιά με δυσγραφία – δυσπραξία.

ΔΕΠΠΣ, Διαθεματικές ενότητες: παιδί και γλώσσα, παιδί και μαθηματικά

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να γνωρίσουν τα μαθηματικά σύμβολα.
- Να κατανοήσουν τις μαθηματικές πράξεις (αφαίρεση- πρόσθεση).
- Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον αριθμό μηδέν.
- Να σκεφτούν και να βρουν πρόβλημα που να περιέχει πράξεις με το μηδέν.

Υλικά και μέσα: χαρτόκουτα, χαρτόνια, κολλητική ταινία, κοπίδι

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4^Η

(ΔΗΜΟΤΙΚΟ)

« Στη χώρα των μαθηματικών συμβόλων »

Γράφουμε στον πίνακα τα σύμβολα των μαθηματικών πράξεων (της πρόσθεσης, της αφαίρεσης, του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης). Στη συνέχεια, ζητάμε από τους μαθητές να αντιγράψουν στα τετράδια τους τα σύμβολα. Αφού εξηγήσουμε τί συμβολίζει το καθένα, μοιράζουμε στους μαθητές χαρτόνια και μαρκαδόρους. Ζητάμε από τους μαθητές να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες και καθεμιά θα πρέπει να αποδώσει με ανθρώπινη μορφή κάθε σύμβολο και στη συνέχεια να το παρουσιάσουν και να αιτιολογήσουν γιατί το απέδωσαν έτσι. Στο τέλος, και οι τέσσερις μορφές θα πάνε στη χώρα των μαθηματικών συμβόλων. Τα παιδιά με τη δραστηριότητα αυτή εξασκούνται στα μαθηματικά σύμβολα.

ΔΕΠΠΣ, Διαθεματικές ενότητες: παιδί και γλώσσα, παιδί και μαθηματικά, παιδί και δημιουργία-έκφραση (εικαστικά)

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να παρατηρήσουν τα μαθηματικά σύμβολα(πρόσθεση, αφαίρεση, διαίρεση, πολλαπλασιασμός)
- Να κατανοήσουν τα μαθηματικά σύμβολα
- Να αποδώσουν ανθρώπινη μορφή στα σύμβολα μέσω μιας ζωγραφιάς
- Να αναπτύξουν προφορικό λόγο μέσα στην τάξη

Υλικά και μέσα: χαρτόνια, μαρκαδόροι.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5^Η

(ΔΗΜΟΤΙΚΟ)

«Φτιάχνω το δικό μου νόμισμα»

Χωρίζουμε τους μαθητές σε δύο ομάδες. Έπειτα, προτρέπουμε τους μαθητές να υποθέσουν πως βρίσκονται σε μια φανταστική χώρα (ζητάμε να βρουν ένα όνομα) στην οποία αποτελούν την υπεύθυνη ομάδα σχεδιασμού του νομίσματος της χώρας. Μοιράζουμε στα παιδιά χαρτόνια σε διάφορα χρώματα, μαρκαδόρους και ξυλομπογιές. Αφού η κάθε ομάδα δημιουργήσει το νόμισμα της χώρας της προτείνουμε στους μαθητές, να του δώσει ένα όνομα. Στη συνέχεια, ζητάμε από τα παιδιά να σχεδιάσουν ένα χάρτη της χώρας τους και στο πίσω μέρος του να γράψουν οδηγίες προκειμένου να φτάσει κάποιος στην τράπεζα της όπου μπορεί να προμηθευτεί το νόμισμα της. Τα παιδιά με την εφαρμογή της συγκεκριμένης δραστηριότητας εξοικειώνονται με τις οδηγίες, τον προσανατολισμό, την κατανόηση ποσοτήτων καθώς και με τη διαχείριση χρημάτων. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε παιδιά με δυσλεξία και δυσγραφία-δυσπραξία.

ΔΕΠΠΣ, Διαθεματικές ενότητες: παιδί και γλώσσα, παιδί και μαθηματικά, παιδί και δημιουργία-έκφραση (εικαστικά)

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να δημιουργήσουν το δικό τους νόμισμα.
- Να το ονομάσουν.
- Να δημιουργήσουν ένα χάρτη της φανταστικής χώρας.

- Να εξοικειωθούν με τις οδηγίες.
- Να γράψουν τις οδηγίες για να φτάσει κανείς στην τράπεζα.
- Να κατανοήσουν την έννοια της ποσότητας και της διαχείρισης χρημάτων.
- Να προσανατολιστούν στο χάρτη.

Υλικά και μέσα: χαρτόνια, ψαλίδια, μαρκαδόροι.

4.4. Δυσορθογραφία

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^Η

(ΔΗΜΟΤΙΚΟ)

« Οικογένειες λέξεων »

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα επιλέχθηκε για τη μαθησιακή δυσκολία «δυσορθογραφία», καθώς συμβάλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στην ενίσχυση της ορθογραφικής ικανότητας .

Διαλέγουμε διάφορες λέξεις από το βιβλίο της γλώσσας μαζί με τα παιδιά, τις γράφουμε σε ένα χαρτί, τις κόβουμε μία μία και τις τοποθετούμε σε ένα κουτάκι. Έπειτα ανακατεύουμε τις λέξεις και διαλέγουμε μία. Αφού διαλέξουμε, την παρουσιάζουμε στα παιδιά, τους τη δίνουμε να την παρατηρήσουν και τα καλούμε να βρούμε όλοι μαζί διάφορα παράγωγα της και έτσι φτιάχνουμε μια οικογένεια λέξεων. Κάθε παράγωγο που λένε τα παιδιά το σημειώνουμε στον πίνακα, ενώ στο κέντρο γράφουμε και τονίζουμε με έντονο χρώμα το κοινό θέμα των λέξεων. Έπειτα, γράφουμε λέξεις στον πίνακα που ανήκουν στην ίδια οικογένεια, αφήνοντας κενά τα σημεία της ορθογραφίας και ζητάμε από τα παιδιά να σηκώνονται στον πίνακα και να τα συμπληρώνουν με το κατάλληλο γράμμα. Η δραστηριότητα αυτή είναι χρήσιμη καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται στην παραγωγή λέξεων και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε παιδιά με δυσγραφία.

ΔΕΠΣΣ, Διαθεματικές ενότητες: παιδί και γλώσσα

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να παρατηρήσουν τις λέξεις και να διαλέξουν όποια τους αρέσει.
- Να βρουν τα παράγωγα της λέξης.
- Να φτιάξουν την οικογένεια λέξεων.
- Να ενισχύσουν την ορθογραφική τους ικανότητα.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους.

Υλικά και μέσα: πίνακας, χρωματιστές κίμωνες, βιβλίο γλώσσας

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^Η

(ΔΗΜΟΤΙΚΟ)

« Φτιάχνουμε γραμματικούς κανόνες »

Αφού έχουμε διδάξει τους γραμματικούς κανόνες, χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες 4-5 ατόμων. Αφού δοθούν στους μαθητές μεγάλα χρωματιστά χαρτόνια, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, χάρακες και κηρομπογιές αναθέτουμε σε κάθε ομάδα έναν γραμματικό κανόνα και της ζητάμε να τον αποτυπώσει με σχέδια και ζωγραφιές. Στα χαρτόνια επίσης, παροτρύνουμε τους μαθητές να καταγράψουν τη θεωρία κάθε κανόνα καθώς και ένα παράδειγμα. Αφού ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα, τα χαρτόνια αυτά θα τοιχοκολληθούν στην τάξη ώστε να είναι εμφανή συνεχώς στους μαθητές. Η δραστηριότητα αυτή βοηθά τα παιδιά να εξοικειωθούν με τους γραμματικούς κανόνες και να βελτιώσουν την ορθογραφική τους ικανότητα.

ΔΕΠΣΣ, Διαθεματικές ενότητες: παιδί και γλώσσα, παιδί και δημιουργία-έκφραση (εικαστικά)

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να κατανοήσουν και να εξοικειωθούν με τους γραμματικούς κανόνες
- Να αναπτύξουν ορθογραφική ικανότητα
- Να αποτυπώσουν τον κανόνα σε μια ζωγραφιά
- Να εργαστούν ομαδικά

Υλικά και μέσα: χαρτόνια, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, κηρομπογιές

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^Η

(ΔΗΜΟΤΙΚΟ)

«Κυνήγι κρυμμένου θησαυρού»

Χρησιμοποιούμε ρολά χαρτιού και τα βάζουμε σε χρώματα κόκκινο, πορτοκαλί, κίτρινο, πράσινο, μπλε και μωβ. Παράλληλα, επάνω τους τοποθετούμε αυτοκόλλητα που απεικονίζουν γράμματα της αλφαβήτας. Έπειτα, κρύβουμε τα ρολά χαρτιού μέσα στην τάξη και καλούμε τα παιδιά να παίξουμε το παιχνίδι, το κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού. Αφού τα παιδιά βρουν όλα τα ρολά, τα προτρέπουμε να τα παρατηρήσουν καλά και να τα βάλουν στη σωστή θέση και σειρά ώστε να σχηματιστεί η λέξη που κρύβετε. Τέλος αφού τα βάλουν στη σωστή σειρά και σχηματιστεί η λέξη, την αναφωνούμε όλοι μαζί δυνατά. Τα παιδιά με τη δραστηριότητα αυτή αναπτύσσουν την ορθογραφική και την αναγνωστική τους ικανότητα. Η δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε παιδιά με δυσλεξία.

ΔΕΠΣΣ, Διαθεματικές ενότητες: παιδί και γλώσσα

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να παρατηρήσουν τα παιδιά τα ρολά με τα γράμματα της αλφαβήτα και να προβληματιστούν.
- Να ψάξουν και να βρουν τα ρολά στην τάξη παίζοντας το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού.
- Να συνεργαστούν μεταξύ τους.
- Να αναπτύξουν ορθογραφική ικανότητα.
- Να ενισχύσουν την αναγνωστική τους ικανότητα.

Υλικά και μέσα: ρολά χαρτιού, μπογιές.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4^Η

(ΔΗΜΟΤΙΚΟ)

«Μπάσκετ ορθογραφίας»

Τοποθετούμε δύο μικρά καλαθάκια σκουπιδιών και ορίζουμε έναν βασικό κανόνα ορθογραφίας για καθένα από αυτά, π.χ. οι ενεργητικές μετοχές που λήγουν σε -οντας και μετοχές που λήγουν σε -ωντας. Έπειτα, ζητάμε από τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες και μοιράζουμε σε καθένα από αυτά φύλλα χαρτιού με μετοχές όπου λείπει η κατάληξη τους. Το μέρος αυτό που λείπει σχετίζεται με τον κανόνα ορθογραφίας τον οποίο επιθυμούμε να διδάξουμε. Η κάθε ομάδα θα πρέπει να φτιάξει μια φράση με τη μετοχή που έχει στα χέρια της με σκοπό τη σύνθεση μιας ιστορίας. Αφού η κάθε ομάδα συμπληρώσει σωστά τη μετοχή, φτιάξει τη φράση και συνθέσει μία ιστορία, την μοιράζεται με την άλλη ομάδα. Στη συνέχεια, προτρέπουμε τα παιδιά να τυλίξουν τις καρτέλες ώστε να φτιάξουν μπάλες και να σκοράρει η κάθε ομάδα στο σωστό καλάθι. Τα παιδιά με τη δραστηριότητα αυτή κατανοούν τους γραμματικούς κανόνες με σκοπό τη βελτίωση της ορθογραφικής τους ικανότητας.

ΔΕΠΣΣ, Διαθεματικές ενότητες: παιδί και γλώσσα, παιδί και δημιουργία-έκφραση(φυσική αγωγή)

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να συμπληρώσουν τα παιδιά την σωστή κατάληξη της μετοχής.
- Να κατανοήσουν τον γραμματικό κανόνα της μετοχής.
- Να εργαστούν ομαδικά.
- Να συνθέσουν μία φράση με τη συγκεκριμένη μετοχή.
- Να δημιουργήσουν μία ιστορία με τη φράση που συνέθεσαν.
- Να αναπτύξουν προφορικό λόγο στην τάξη.

Υλικά και μέσα: καλάθια σκουπιδιών, καρτέλες.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5^Η

(ΔΗΜΟΤΙΚΟ)

«Από άγνωστοι - γνωστοί»

Κάθε πρώτη μέρα της εβδομάδας δίνουμε στους μαθητές μια μικρή λίστα επάνω σε φωτοτυπίες με άγνωστες και δύσκολες ορθογραφικά λέξεις. Οι μαθητές επιλέγουν ποιες λέξεις θέλουν, αναζητούν την σημασία τους στο λεξικό και τους προτείνουμε να γράψουν ένα ποίημα χαϊκού με τις λέξεις αυτές. Τα ποιήματα χαϊκού αποτελούνται από τρεις ομάδες των 5, 7, 5 συλλαβών, σε κάθε στίχο αντίστοιχα. Την τελευταία ημέρα της εβδομάδας τα ποιηματάκια αυτά παρουσιάζονται από τους μαθητές στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Η δραστηριότητα αυτή είναι χρήσιμη για τα παιδιά καθώς ενισχύουν την ορθογραφική τους και την αναγνωριστική τους ικανότητα με τη χρήση του λεξικού, ενώ παράλληλα εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο τους και εξοικειώνονται στη σύνθεση ιστοριών. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε παιδιά με δυσλεξία.

ΔΕΠΣΣ, Διαθεματικές ενότητες: παιδί και γλώσσα

Μαθησιακοί στόχοι:

- Να ενισχύσουν την ορθογραφική και αναγνωριστική ικανότητα ψάχνοντας στο λεξικό τη σημασία των λέξεων
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους
- Να συνθέσουν ποιήματα
- Να τα παρουσιάσουν στην τάξη.

Υλικά και μέσα: χαρτί Α4.

Συμπεράσματα

Σε περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, συνήθως χρησιμοποιείται πολυαισθητηριακό υλικό και εναλλακτικές διδακτικές μέθοδοι προκειμένου να κεντρίσουν την προσοχή των παιδιών. Συνεπώς, είναι απαραίτητο το παιδί να εμπλακεί σε μια δημιουργική εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό να εμπνευστεί ώστε να μπορεί να δημιουργεί λόγο, τόσο γραπτό όσο και προφορικό.

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν τις νευρολογικές διαταραχές και μπορεί να εκδηλωθούν στα άτομα ως ατελή ικανότητα να ακούν, να μιλάνε, να διαβάζουν, να γράφουν, να συγκεντρώνονται, να λύνουν μαθηματικά προβλήματα ή να οργανώνουν πληροφορίες. Όπως αναφέρεται και στη διεθνή βιβλιογραφία, η διαταραχή της ανάγνωσης ή της δυσλεξίας είναι η πιο κοινή μαθησιακή αναπηρία (Sheryletal., 2011).

Παράλληλα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να εκφράσουν το πώς νιώθουν. Μέσω της δημιουργικής γραφής, τα παιδιά έχουν ένα ασφαλές μέρος για να εκφραστούν, και αυτό μπορεί να είναι ένα πολύ ευεργετικό εργαλείο για την έκφραση των συναισθημάτων τους. Επίσης, ένα από τα πιο σημαντικά οφέλη για την επιδίωξη δημιουργικής γραφής είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να ωφεληθεί η συναισθηματική ευημερία των παιδιών (Tompkins, 1982).

Σύμφωνα με τον Tompkins (1982), η δημιουργική γραφή ενθαρρύνει τα παιδιά να ασκήσουν το δημιουργικό μυαλό τους και να εξασκηθούν χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους. Αυτό διευρύνει τις διαδικασίες σκέψης τους, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε επιτυχία σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένης της επίλυσης προβλημάτων και της ανάλυσης.

Επίλογος

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά δυσκολεύονται με τις δεξιότητες που οι άλλοι θεωρούν δεδομένες, όπως η ανάγνωση, η ορθογραφία, η γραφή ή η οργάνωση πληροφοριών. Η δημιουργική γραφή και η λογοτεχνία προσφέρουν την ευκαιρία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αναπτύξουν εξειδίκευση στην τέχνη της γραφής και της κριτικής σκέψης.

Συνοψίζοντας, με τη δημιουργική γραφή και με κάθε είδους δημιουργική έκφραση, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τον εσωτερικό τους κόσμο, χωρίς όρια και περιορισμούς. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν το δημιούργημα τους ως κάτι ξεχωριστό και σημαντικό, ενισχύοντας έτσι την επικοινωνιακή τους ικανότητα.

Η υιοθέτηση διδακτικών προσεγγίσεων δημιουργικής γραφής στις σχολικές τάξεις απελευθερώνουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών, ξεφεύγοντας από παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο συνήθως θέτει περιορισμούς στο πνεύμα και στη σκέψη.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

ACSDistanceEducation (2019). WhatisCreativeWriting. Διαθέσιμο στο: <https://www.acsedu.co.uk/Info/Writing/Creative-Writing/What-is-Creative-Writing.aspx>

[πρόσβαση 2 Απριλίου 2019].

American Speech-Language-Hearing Association (2018). Learningdisabilities. Διαθέσιμοστο: <http://www.asha.org/public/speech/disorders/LBLD.htm> [πρόσβαση 28 Μαρτίου 2019].

Anderson, J. (2014). What writing is & isn't. *Educational Leadership*, 71(7), 10-14

Baker, S., Gersten, R. & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: research-based applications and examples. *J Learn Disabil.*, 36(2), 109-23.

Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-147.

Carruthers, P. & Smith P. (1996). *Theories of Theories of Mind*. Cambridge University Press.

Coker, D.(2006). Impact of first-grade factors on the growth and outcomes of urban schoolchildren's primary grade writing. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 471-473.

Craik, F.I.M. & Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*.11, 671-685.

Datchuk, S. & Kubina, R. (2013). A review of teaching sentence-level writing skills to students with writings difficulties and learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 34, 180-192.

Dohla, D. & Heim, S. (2015). Developmental Dyslexia and Dysgraphia: What can We Learn from the One About the Other?.*Front Psychol.*, 6, 2045-50.

Dombrowski, S.C., Kamphaus, R.W., Barry, M., Brueggeman, A., Cavanagh, S., Devine, K., Hekimoglu, L., &Vess, S. (2006). The Solomon effect in learning disabilities diagnosis: Can we learn from history? *School Psychology Quarterly*, 21(4), 359-374.

- Dornyei, Zoltan (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drigas, A.S. & Ioannidou, R.E. (2013). Special education and ICTs. *Ijet*, 8 (2), 41-47.
- Eckhoff, A., & Urbach, J. (2008). Understanding imaginative thinking during childhood: Sociocultural conceptions of creativity and imaginative thought. *Early Childhood Education Journal*, 36(2), 179–185.
- Englert, C.S., & Mariage, T. V. (1992). Shared understandings: Structuring the writing experience through dialogue. *Journal of Learning Disabilities*, 24(6), 330-342.
- Englert, C.S., Raphael, T.E., & Anderson, L.M. (1992). Socially mediated instruction: Improving students' knowledge and talk about writing. *Elementary School Journal*, 92, 411-449.
- Eurydice (2018). Ελλάδα: Παροχή Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής στο Κανονικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *European Commission*. Διαθέσιμο στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-27_el [πρόσβαση 29 Μαρτίου 2019].
- Gersten, R., Baker, S. & Edwards, L. (1999). Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities. *ERIC*. Διαθέσιμο στο: <https://eric.ed.gov/?id=ED439532> [πρόσβαση 28 Μαρτίου 2019].
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3–12.
- Gibbs, J., Appleton, J. & Appleton, R. (2007). Dyspraxia or developmental coordination disorder? Unravelling the enigma. *Arch Dis Child.*, 92(6), 534–539.
- Graham, S. and Harris, K.R. (1989). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 201-214.
- Graham, S. & Harris, K. (2009). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with The Wrath of Khan. *Learning Disabilities Research*, 24, 58-68.

- Katusic, S.K., Colligan, R.C., Weaver, A.L., &Barbarese, W.J. (2009). The forgotten learning disability: epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort. *Pediatrics*, *123*(5), 1306-11.
- Kaufmann, L., Mazzocco, M., Dowker, A., Aster, M. et al. (2013). Dyscalculia from a developmental and differential perspective. *Front Psychol.*, *4*, 516-520.
- Mather, N. & Gregg, N. (2006). Specific learning disabilities: Clarifying, not eliminating, a construct. *Professional Psychology: Research and Practice*, *37*(1), 99-106.
- Mather, N., Wendling, B. J., &Roberts, R. (2009). *Writing assessment and instruction for students with learning disabilities* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Menghini D., Finzi A., Carlesimo G. A., Vicari S. (2011). Working memory impairment in children with developmental dyslexia: is it just a phonological deficit? *Dev. Neuropsychol.* *36*,199–213.
- Moll, K., Wallner, R., &Landerl, K. (2012).Cognitive correlates of reading, reading and writing errors. *Learning Learning Disabilities 1*, 7-19,
- National Center of Learning Disabilities (2014). *The State of Learning Disabilities*. New York: National Center of Learning Disabilities.
- Papanastasiou, F. (2017). The Psychological Implication of Learning Disabilities. *Acta Psychopathol 4*, 1-8.
- Pennington B. F., Santerre-Lemmon L., Rosenberg J., MacDonald B., Boada R., Friend A., et al. (2012). Individual prediction of dyslexia by single vs. multiple deficit models. *J. Abnorm. Psychol.* *121*, 212–224.
- Reid, R., Lienemann, T. O., &Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities* (2nd ed). New York, NY: The Guilford Press.
- Smith, F. (1983). Reading like a writer.*Language Arts*, *60*(5), 558-567.
- Sousa, D. A. (2001). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Treffinger, D. J. (2009). Myth 5: Creativity is too difficult to measure. *Gifted Child Quarterly*, *53*, 245–247.

Troia, G. (2011). How might pragmatic language skills affect the written expression of students with language learning disabilities? *Top Language Disorders*, 31, 40-53.

Vaughn, S. & Fuchs, L.S. (2006). A response to “Competing views: A dialogue on Response to Intervention”: Why Response to Intervention is necessary but not sufficient for identifying students with learning disabilities. *Assessment for Effective Intervention*, 32(1), 58-61.

Weiner, J., & Schneider, B. (2002). A multisource exploration of friendship patterns of children with and without LD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 127–141.

Wong, B.Y.L., Butler, D.L. Ficzere, S.A., & Kuperis, S. (1996). Teaching low achievers and students with learning disabilities to plan, write, and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 197-212.

Wong, B. Y. L. (2000). Writing strategies instruction for expository essays for adolescents with and without learning disabilities. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 29-44.

Ελληνική βιβλιογραφία

Δροσίνου-Κορέα, Μ. (2017). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: η «δια» της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Αθήνα: OPPORTUNA.

ΕΣΑμεΑ. (2018). *Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2017-2018. Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Καραγιάννης, Σ. (2010). Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο Σχολείο. Διαθέσιμο στο: <http://media.public.gr/Books-PDF/9786180307795-1190830.pdf> [πρόσβαση 29 Μαρτίου 2019].

Καρακίτσιος, Α. (2013). Δημιουργική Γραφή: η περιπέτεια στη Δυτική Ευρώπη. Στο: Κ. Λούπη (επιμ.), *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή* (σσ. 13-45). Θεσσαλονίκη: ΖΥΓΟΣ.

Μιχαηλίδου, Φ. (2012). *Μαθησιακές δυσκολίες στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Δυσορθογραφία-Δυσγραφία*. (Πτυχιακή Εργασία) Τ.Ε.Ι.Ηπείρου, Ιωάννινα.

Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σούλης, Σ.Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

Στεργίου, Ε. (2014). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Συναισθηματικές συνιστώσες και οικογενειακό περιβάλλον*. (Πτυχιακή Εργασία) Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Ιωάννινα.

Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούση.