



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΣ
ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΟΣΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ
ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ***

***Creative Writing as an alternative approach for
Learning Difficulties***

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΟΛΚΑ ΜΑΡΙΑ

ΑΕΜ: 3518

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΒΑΚΑΛΗ ANNA

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΚΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ

ΦΛΩΡΙΝΑ, 2021

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αναλύει την προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών μέσω της δημιουργικής γραφής στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, μελετάται ο τρόπος και οι μέθοδοι συνεισφοράς της δημιουργικής γραφής στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που εμφανίζουν τα παιδιά είτε στον προφορικό, είτε στον γραπτό λόγο. Αρχικά, καταγράφονται οι μαθησιακές δυσκολίες, δίνεται ο ορισμός τους και οι κατηγορίες που τις απαρτίζουν. Εφόσον αποσαφηνιστεί το πώς τους αποδόθηκε ο τίτλος «μαθησιακές δυσκολίες» γίνεται λόγος για τα πιθανά αίτια δημιουργίας τους, καθώς και για τις στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων του γραπτού και προφορικού λόγου. Στο δεύτερο σκέλος της εργασίας ακολουθεί η ανάπτυξη του θέματος της δημιουργικής γραφής, παρουσιάζεται ο ορισμός της, η ιστορική της πορεία ως σήμερα, αλλά και τα οφέλη της. Στη συνέχεια, μελετάται η δημιουργική γραφή στο σχολικό περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα στα νηπιαγωγεία της Ελλάδας, όπως και το θέμα της δημιουργικής γραφής ως διδακτική μέθοδος. Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο εστιάζει στην σύζευξη των δυο παραπάνω αντικειμένων. Τέλος, τονίζονται ξεχωριστά τα οφέλη που δύναται να επιφέρει η εφαρμογή της δημιουργικής γραφής στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αναφερόμενη στις διδακτικές προσεγγίσεις και σε μια σειρά από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής κατάλληλες για παιδιά που παρουσιάζουν τέτοιου είδους δυσκολίες, η εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει και να παρουσιάσει συνολικά τη δημιουργική γραφή ως διδακτική μέθοδο.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, δημιουργική γραφή, παιδιά, σχολικό περιβάλλον, δραστηριότητες, προφορικός λόγος, γραπτός λόγος

ABSTRACT

This dissertation analyzes the approach of learning difficulties through creative writing in the school framework. More so, the way and methods creative writing is contributing in problems of children with oral or writing problems. Firstly, the learning difficulties are listed, their definition is given and the categories that are consisted from. Considering that is clarified how the title "Learning Difficulties" originated and also analyzed the possible causes of its creation as well as the strategies to deal with oral or writing problems. The second part of the paper follows the development of the issue of creative writing, its definition, its historical course, as well as its benefits. Subsequently, creative writing in the school environment is studied and more specifically in kindergartens in Greece, as well as the issue of creative writing as a teaching method. The third and final chapter focuses on the

pairing of the two subjects above. Lastly the benefits that creative writing offers to children with learning difficulties are highlighted separately. Referring to teaching approaches and in a range of creative writing activities suitable for children who have such difficulties, this paper attempts to approach and present creative writing as a teaching method as a whole.

Keywords: learning difficulties, creative writing, children, school framework, activities, oral speech, writing speech

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.1 Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών.....	7
1.2 Ιστορική αναδρομή στην πορεία της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	8
1.3 Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών.....	11
1.4 Γνωστικά και κοινωνικοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	15
1.5 Πιθανά αίτια.....	17
1.6 Στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων της ανάγνωσης και της γραφής.....	18
Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ.....	20
2.1 Ορισμός Δημιουργικής Γραφής.....	20
2.2 Η Δημιουργική Γραφή στο σχολικό περιβάλλον.....	21
2.3 Η Δημιουργική Γραφή στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά της Ελλάδας.....	25
2.4 Τα οφέλη της Δημιουργικής Γραφής.....	29
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	32
3.1 Τα οφέλη της Δημιουργικής Γραφής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.....	32
3.2 Διδακτικές προσεγγίσεις της Δημιουργικής Γραφής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες.....	33
3.3 Δραστηριότητες της Δημιουργικής Γραφής.....	35
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	43

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Δημιουργική Γραφή έχει καθιερωθεί τα τελευταία χρόνια όχι μόνο ως διδακτική πρακτική, αλλά και ως εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης των μαθησιακών δυσκολιών. Ως σύγχρονος επιστημονικός κλάδος ξεκίνησε τον 20^ο αιώνα και στην εποχή μας διαθέτει πλέον μια ισχυρότατη διεθνή παρουσία. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι εμπειρίες παραμένουν λιγοστές, ενώ αντίθετα σε εξωεκπαιδευτικούς χώρους παρατηρείται μια συνεχόμενη προτίμηση της (Καρακίτσιος, 2016). Η αξία της έγκειται στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών και την ενθάρρυνση της αυτενέργειας τους. Και ενώ ομολογουμένως αποτελεί δραστηριότητα αυξημένης δυσκολίας για μαθητές, οι οποίοι εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, παρόλα αυτά επιλέγεται όλο και συχνότερα, επειδή ενισχύει την αυτονομία και τη δημιουργικότητα τους. Πιο συγκεκριμένα, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα απομακρύνονται διαρκώς από αναχρονιστικές, παραδοσιακές μεθόδους συγγραφής και προτιμούν την αξιοποίηση νέων δυνατοτήτων που συγκαταλέγονται σε αυτό, το οποίο συγκεντρωτικά ονομάζεται δημιουργική γραφή (Παντελιάδου, 2011).

Κάθε μαθητής διαθέτει δημιουργικές δυνατότητες, είτε πρόκειται για θεωρητικές ιδέες, είτε για πρακτικό σχεδιασμό και οργάνωση υλικού. Βέβαια, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά δυσκολεύονται στην ανάλυση και την κατά γράμμα εφαρμογή των κανόνων, με αποτέλεσμα να καταγράφεται αρνητική στάση και κρίσεις απογοήτευσης ως προς τις νέες μεθόδους, όπως αυτή της Δημιουργικής Γραφής. Σκοπός λοιπόν της διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής είναι να απελευθερώσει τις δημιουργικές δυνάμεις και αυτών των μαθητών, ούτως ώστε όχι μόνο να εξοικειωθούν με τη συγγραφική πράξη, αλλά και να κατοχυρώσουν σταδιακά μια ουσιαστικότερη σχέση με την ανάγνωση και την κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων. Η μέθοδος που θα μας απασχολήσει στην παρούσα εργασία στηρίζεται στη βιωματική προσέγγιση μάθησης του λόγου μέσα από το παιχνίδι. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία πρόκλησης της παιδικής δημιουργικότητας, απαλλαγμένη από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια (Σουλιώτης, 1995).

Σύμφωνα λοιπόν με όλα τα παραπάνω και με γνώμονα τη θεώρηση πως η δημιουργική γραφή διαθέτει τον τρόπο να βοηθά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου, ως στόχος της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η αναλυτική καταγραφή των εναλλακτικών μεθόδων που αυτή αξιοποιεί . Ειδικότερα, θα εξεταστεί ο ρόλος που η δημιουργική γραφή διαδραματίζει στη διδακτική προσέγγιση ατόμων με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και δυσκολίες. Λαμβάνοντας ως δεδομένο πως στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα η δημιουργική γραφή επιλέγεται ολοένα και περισσότερο, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτυχίες μαθητών στα σχολικά αντικείμενα, κρίθηκε μείζονος ενδιαφέροντος η παρατήρηση, και περαιτέρω μελέτη των χαρακτηριστικών που αυτή επιλέγει μακριά από τις τυποποιημένες και παραδοσιακές μεθόδους (Παντελιάδου,2011).

Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζουμε την έννοια των μαθησιακών δυσκολιών, τις κατηγορίες τους, τα αίτια αλλά και τις στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο δεύτερο αναπτύσσετε το θέμα της Δημιουργικής Γραφής, τα οφέλη, ο ρόλος της σχολικό περιβάλλον καθώς και το ίδιο το αντικείμενο ως διδακτική μέθοδος. Κλείνοντας στο τελευταίο κεφάλαιο βλέπουμε πως η Δημιουργική Γραφή μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του γραπτού και προφορικού λόγου, όπως και επίσης ανάλογες διδακτικές πρακτικές.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών

Προχωρώντας στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, ενός δηλαδή από τους δυο βασικούς όρους της παρούσας εργασίας, ακολουθήθηκε η ψυχοεκπαιδευτική προσέγγιση, καθώς ως επιστημονικό πεδίο διαθέτουν σύντομη ιστορική πορεία. Ανήκουν σαφώς στο πλαίσιο της ευρύτερης ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και συνιστούν μια κατηγορία δυσκολιών στη διαδικασία μάθησης με τον καθιερωμένο τρόπο. Βέβαια, το ότι ένα άτομο δυσκολεύεται να μαθαίνει με τον συμβατικό τρόπο δεν συνεπάγεται τη γενική του αδυναμία εκμάθησης με οποιονδήποτε τρόπο. Έτσι, θα ήταν ορθότερο να κάνουμε λόγο για μαθησιακή διαφορετικότητα και όχι για μαθησιακές δυσκολίες (Τζιβινίκου, 2015). Συμπερασματικά, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν έναν γενικό όρο, ο οποίος αναφέρεται σε ετερογενείς διαταραχές. Ειδικότερα, αυτές εντοπίζονται στην κατανόηση γραπτού λόγου, στην παραγωγή του, στην επιχειρηματολογία του μαθητή ή τις μαθηματικές δεξιότητες του. Σε κάθε περίπτωση οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, παρατηρούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του και προέρχονται από δυσλειτουργία του κυκλικού νευρικού συστήματος.

Έρευνες αποδεικνύουν αξιοσημείωτο αριθμό μαθητών, οι οποίοι εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες ικανές να οδηγήσουν σε χαμηλή σχολική επίδοση. Ίσως να μην εκδηλώνονται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά, όμως επιφέρουν πάντα διαταραχές στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες. Καταγράφεται επίσης στη βιβλιογραφική έρευνα πως οι μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να συνυπάρχουν με άλλες συνθήκες αναπηρίας, αλλά δεν οφείλονται πάντα σε αυτές. Αντίθετα, σύμφωνα με τους υπάρχοντες διαγνωστικούς οδηγούς οι μαθησιακές διαταραχές αποτελούν δυσκολίες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Δηλαδή, οι ακαδημαϊκές δεξιότητες ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι συνήθως πολύ πιο κάτω από τον μέσο όρο της βαθμολογίας στην ανάγνωση, την γραπτή έκφραση και την αριθμητική. Παράλληλα βέβαια, με τον γραπτό επηρεάζεται και ο προφορικός λόγος. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να τονισθεί πως στις μαθησιακές δυσκολίες δεν εντάσσονται

προβλήματα μάθησης προερχόμενα από οπτικές, ακουστικές, κινητικές ανεπάρκειες ή νοητική υστέρηση.

1.2 Ιστορική αναδρομή στην πορεία της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Τον τελευταίο αιώνα η ειδική αγωγή γνώρισε καθοριστικές αλλαγές. Καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της περιόδου των μετατροπών εμφανίστηκαν πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις για τον τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης των μαθητών που εμφανίζουν διαφόρων ειδών αναπηρίες. Στην Ευρώπη για παράδειγμα κατά το παρελθόν, άτομα με αναπηρία είχαν θεωρηθεί κοινωνική απειλή και εστία μόλυνσης για το «καθαρό» είδος. Τα άτομα αυτά πολλές φορές χρησιμοποιήθηκαν προς ψυχαγωγία και άλλες οδηγήθηκαν στο θάνατο. Με άλλα λόγια, η κοινωνία κατά το παρελθόν κατέβαλε κάθε δυνατή προσπάθεια προστασίας από ανάπηρα άτομα πάσης κατηγορίας. Βέβαια, πάντα υπήρχε ως κοινωνική άποψη η αναγκαιότητα προστασίας ατόμων με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας από την υπόλοιπη κοινωνία (Heward, 2011), παρόλο που αυτή η θέση δεν γινόταν πάντα σεβαστή.

Εξετάζοντας τους δύο τελευταίους αιώνες, η πορεία στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να διακριθεί πρακτικά σε έξι χρονικές περιόδους (Bender, 2004. Hallahan & Mercer, 2001). Κατ' αρχάς από το 1800 έως το 1920, τα παιδιά με οποιοδήποτε είδος ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών χαρακτηρίζονταν ως «ανόητα» ή και «καθυστερημένα». Η περίοδος αυτή ονομάστηκε «Κλινική» και κατά τη διάρκεια της εδραιώθηκε στην Ευρώπη η ειδική εκπαίδευση, χάρη στην οποία αναγνωρίστηκαν τελικά τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφόσον φυσικά πέρασαν από διάφορα στάδια νωρίτερα. Κατά την «κλινική» περίοδο σημειώθηκαν σημαντικές έρευνες και ανακαλύψεις όσον αφορά τον τομέα της νευρολογίας, οι οποίες εστίαζαν στα προβλήματα λόγου και ομιλίας αλλά και στη μελέτη διαφόρων περιπτώσεων ενηλίκων με απώλειες στη νοητική λειτουργικότητα κατόπιν εγκεφαλικής βλάβης. Για την απώλεια στη γλωσσική ικανότητα, αλλά και στην ομιλία ευθύνονταν βλάβες σε συγκεκριμένα κέντρα του εγκεφάλου, γι' αυτό τους αποδόθηκαν ονομασίες, όπως «λεξική τύφλωση» ή «σύμφυτη λεξική τύφλωση» παρόλο που δεν σχετίζονται με την κυριολεκτική έννοια της ικανότητας όρασης (Hinshelwood, 1917).

Η επόμενη περίοδος, χαρακτηρίζεται από μια μεταβατική φάση. Σε αυτήν πρωτοεμφανίζονται διαφορές στον τρόπο διδασκαλίας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, παρόλο που αυτά τα συγκεκριμένα παιδιά εξακολουθούν να χαρακτηρίζονται ως «παιδιά με ελάχιστη δυσλειτουργία του εγκεφάλου». Η περίοδος αυτή διήρκησε από το 1920 έως το 1960, ανήκει στην αμερικανική θεμελίωση και απαντάται με τον τίτλο «μεταφορά στην τάξη». Με κύριο εκφραστή της, τον νευρολόγο Orton, μελετήθηκαν οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον την συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Orton, 1925- 1937). Ειδικότερα, ο Orton υποστήριξε πως οι μαθησιακές δυσκολίες υπήρξαν το αποτέλεσμα της ανώριμης εγκεφαλικής ανάπτυξης και της οπτικο – χωρικής σύγχυσης (στρεμοσυμβολία). Για τον λόγο αυτό η έρευνα του επικεντρώθηκε στις δυσκολίες της οπτικής αντίληψης, ενώ παράλληλα επιχείρησε να αναπτύξει διδακτικές μεθόδους επίλυσης των μαθησιακών δυσκολιών.

Ο Samuel Kirk εισάγοντας για πρώτη φορά τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» αντικατέστησε τους αντίστοιχους μη πολιτικά ορθούς όρους «εγκεφαλικά παράλυτος» και «άτομο με ελάχιστη δυσλειτουργία του εγκεφάλου». Ταυτόχρονα, την περίοδο εκείνη αναπτύχθηκαν τα αναγκαία εργαλεία αξιολόγησης και ανάκλησης μαθησιακών προβλημάτων, από τους ερευνητές. Επίσης, συστάθηκε και ένα πρότυπο σχέδιο διδασκαλίας αυτών των παιδιών. Άτομα με αναπηρίες βλέπουν για πρώτη φορά κατά την περίοδο αυτή τα δικαιώματά τους να αναγνωρίζονται από την υπάρχουσα νομοθεσία. Το γεγονός αυτό που έλαβε χώρα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, βελτίωσε, όπως ήταν φυσικό, άμεσα και τις εις βάρος τους διακρίσεις στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους νέους νόμους η διατήρηση των δικαιωμάτων ατόμων με ειδικές ανάγκες, με σκοπό την κατάλληλη εκπαίδευση τους, ήταν πλέον υποχρεωτική. Το παραπάνω ίσχυε και για άτομα με αναπηρίες, οι οποίες δεν καλύπτονταν από τον νόμο περί ειδικών αναγκών. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατάλληλη εκπαίδευση για τις προαναφερθείσες περιπτώσεις, δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί είναι υπόλογοι και λογοδοτούν ενώπιον του δικαστηρίου, ακόμη και εάν πρόκειται να χάσουν τη δουλειά τους ή να μπουν στη φυλακή σε περίπτωση αμέλειας (Δροσίνου-Κορέα, 2017).

Μετά το πέρας αυτής της φάσης ακολουθεί η λεγόμενη «Περίοδος αφετηρίας» από το 1960 έως το 1975. Σημαντικότερο σημείο αυτής της χρονικής περιόδου, θεωρείται ο νόμος περί παιδικής μέριμνας, ο οποίος διατυπώθηκε το 1975 που αφορά

παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ο συγκεκριμένος νόμος διέθετε ως στόχο τη διασφάλιση δωρεάν και κατάλληλης δημόσιας εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως του είδους προβλήματος που αντιμετώπιζαν. Στη διάρκεια αυτής της περιόδου οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο χαρακτηρίζονται πλέον ως «Μαθησιακές Δυσκολίες». Ταυτόχρονα, την ίδια χρονική περίοδο καταβάλλονται προσπάθειες αποσαφήνισης και ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών ως εκπαιδευτικό φαινόμενο. Οι ορισμοί που δίνονται συχνά, περιγράφουν τις μαθησιακές δυσκολίες ως σημαντική απόκλιση από τη μέση επίδοση και περιλαμβάνουν στους παράγοντες αποκλεισμού περιπτώσεων παιδιών και άλλες ομάδες μειονεξίας, όπως η νοητική καθυστέρηση (Lyon, Fletcher & Barnes, 2002). Έτσι σηματοδοτείται και η χρονική μετάβαση από το ιατρικό – βιολογικό μοντέλο στο ψυχο – παιδαγωγικό.

Έπειτα, από το 1975 έως και το 1985 ακολουθεί μια δεκαετία η οποία ονομάστηκε περίοδος «σταθεροποίησης και διερεύνησης». Κατά τη συγκεκριμένη χρονική φάση παρατηρούνται προσπάθειες γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες αλλά και επαγγελματιών που εργάζονται με αυτά, άσκησης πιέσεων, σε τοπικό πολιτικό αλλά και ευρύτερο επίπεδο. Ως αποτέλεσμα αυτών των προσπαθειών προέκυψαν νομικά κείμενα, τα οποία αναγνωρίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες ως αυτοτελή ειδική ανάγκη. Επίσης, επιβεβαιώθηκε και η αναγκαία χρήση ιδιαίτερων και εξειδικευμένων υπηρεσιών. Την ίδια στιγμή όλα τα παραπάνω, είχαν ως απόρροια την ανάπτυξη πολλών νέων τεχνικών και προσεγγίσεων όσον αφορά τη διδασκαλία των ατόμων αυτών με ειδικές ανάγκες. Εν συνεχεία, κατά την περίοδο της σταθεροποίησης και διερεύνησης διατυπώθηκε η μεταγνωστική θεωρία, με τη βοήθεια της οποίας μπόρεσαν να αναπτυχθούν τα διδακτικά προγράμματα μέσω διαφορετικής οπτικής για τις μαθησιακές δυσκολίες κατά την επόμενη περίοδο. Τέλος, κρίνεται σημαντικό να επισημανθεί πως στη συγκεκριμένη φάση οι μαθητές με αναπηρία φοιτούν κανονικά σε σχολικές αίθουσες με την παροχή συνεργασίας αλλά και ειδικής υποστήριξης ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Δροσίνου Κορέα, 2017).

Πολλές αντιπαραθέσεις για τις μεθόδους διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών, συζητήσεις που αφορούν την ένταξη των μαθητών σε σχολικές τάξεις, αλλά και αμφισβητήσεις για το εάν οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν πραγματικό ή μη φαινόμενο, χαρακτηρίζουν τη περίοδο μεταξύ 1985 και 2000, γνωστή και ως

εποχή «της αμφισβήτησης». Παρόλες τις αντιπαραθέσεις στοιχεία των μαθησιακών δυσκολιών, όπως ο ορισμός, η έρευνα που αφορά τις βιολογικές αιτίες αλλά και η φωνολογική επεξεργασία, επικυρώθηκαν και αποτέλεσαν βασικά χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών αλλά και της περιόδου αυτής (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994. Stanovich, 1988).

Η τελευταία περίοδος που καταγράφεται είναι αυτή της «Αποδόμησης και επανοικοδόμησης», η οποία ξεκίνησε το 2000 και εξακολουθεί να υφίσταται έως και σήμερα. Στοιχεία, όπως η παγίωση αιτιακών παραγόντων, η ολοκλήρωση της εικόνας αυτών αλλά και οι τρόποι αξιολόγησης και παρέμβασης αποτελούν μέχρι και σήμερα σημεία αντιπαράθεσης. Επιπλέον, αμφισβητείται και η κυριαρχία του κριτηρίου της απόκλισης μεταξύ γνωστικού δυναμικού και επίδοσης (Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliaadu & Fuchs, 2006. Reschly, Hosp & Schmied, 2003) και προτείνονται εναλλακτικά μοντέλα ανταπόκρισης στη διδασκαλία, τα οποία δίνουν έμφαση στην έγκαιρη ανίχνευση και αντιμετώπιση του διαφορετικού προβλήματος που παρουσιάζεται στο κάθε μαθητή.

Με δυο λόγια σήμερα, η τρέχουσα πολιτική που αφορά την ειδική αγωγή και εκπαίδευση επικεντρώνεται στην ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Με την ένταξη αυτή, παράλληλα προσφέρεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές κατάλληλη υποστήριξη, υλικό και εξοπλισμός καθώς και εκπαιδευτικό προσωπικό παράλληλης στήριξης. Μάλιστα, οι χώρες κατανέμονται σε τρεις κατηγορίες με βάση την πολιτική που ακολουθούν όσον αφορά τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003): αυτές που έχουν υιοθετήσει την ένταξη όλων των μαθητών στη γενική εκπαίδευση, αυτές που παρέχουν μια ποικιλία προσεγγίσεων ένταξης στη γενική και ειδική εκπαίδευση και τέλος αυτές που έχουν υιοθετήσει την ύπαρξη δυο διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

1.3 Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών

Η βιβλιογραφική επιστημονική ανασκόπηση αποδεικνύει πως οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα ανομοιογενές αντικείμενο προς μελέτη. Το περιεχόμενο

τους διαφοροποιείται σημαντικά ως προς τις γνωστικές περιοχές, όπου ο κάθε μαθητής εκδηλώνει δυσλειτουργίες, αλλά και ως προς το βαθμό δυσκολίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία του κάθε γνωστικού αντικειμένου στο σχολείο (Πόρποδας, 2003). Σε μια προσπάθεια συνοπτικής καταγραφής των συχνότερα εμφανιζόμενων μαθησιακών δυσκολιών, στην πρώτη θέση, εντοπίζονται η δυσαναγνωσία με την δυσορθογραφία. Ακολουθεί η δυσλεξία, η οποία επηρεάζει περίπου το 10% του μαθησιακού πληθυσμού, η δυσαριθμησία, δηλαδή καταγραφή δυσκολιών στα μαθηματικά και έπονται τέλος οι διαταραχές στη λεκτική επικοινωνία και τον γραπτό λόγο.

Η δυσκολία στην αναγνωστική δραστηριότητα ή όπως επιστημονικά καταγράφεται δυσαναγνωσία, αποτελεί κατά βάση δυσκολία στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός κειμένου. Εξάλλου, η ανάγνωση αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία για την οποία ο μαθητής και ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια επαφής του με τον λόγο χρειάζεται να προσπαθήσει ουσιαστικά και να κοπιάσει αρκετά. Μαθητές λοιπόν με δυσαναγνωσία αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν ποικίλες στρατηγικές ανάγνωσης, ούτως ώστε να πετύχουν ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα (Τζιβινίκου, Φουντουκίδου, Ανδρέου, 2017). Ο βραδύς ρυθμός ανάγνωσης, η παράλειψη-αντικατάσταση, η πρόσθεση γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων, η καθρεπτική ανάγνωση και τέλος η δυσκολία στην προφορά πολυσύλλαβων ή ασυνήθιστων λέξεων, δημιουργούν την εντύπωση ενός ρομποτικού διαβάσματος δίχως ιδιαίτερο ρυθμό και χρωματισμό, κατάσταση, η οποία προδίδει διαταραχές στην ανάγνωση. Συμπερασματικά, μαθητές με δυσαναγνωσία εμφανίζουν ελλειμματική κατανόηση των κειμένων που διαβάζουν, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται γενικότερα στη μελέτη των μαθημάτων (Φλωράτου, 2009) και να αποκτούν έναν μηχανικό βραδυκίνητο ρυθμό στην ανάγνωση, ο οποίος γίνεται πιο έκδηλος σε περιπτώσεις, όπου οι δυσκολίες στην ανάγνωση σχετίζονται με ανεπάρκειες στην φωνολογική ενημερότητα και αποκωδικοποίηση (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004).

Στη συνέχεια, στις συχνότερα εμφανιζόμενες μαθησιακές δυσκολίες ανήκει η δυσορθογραφία. Ως πρόβλημα δεν αναφέρεται σε πιθανά ορθογραφικά λάθη, αλλά σε συγκεκριμένο τύπο ορθογραφικών σφαλμάτων με επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά. Μαθητές με δυσορθογραφία δεν εμφανίζουν κάποια αισθητηριακή βλάβη ή σημαίνουσα συναισθηματική διαταραχή (Μιχαηλίδου, 2012). Αντίθετα,

διαθέτουν φυσιολογική νοημοσύνη και το πρόβλημα φαίνεται να σχετίζεται κυρίως με τη δυσκολία τους να αντιστοιχήσουν επιτυχώς τα φωνήματα με τα γραφήματα. Ακριβώς για τον ίδιο λόγο μαθητές με τέτοιου είδους προβλήματα δεν κάνουν λάθη μόνο στη γραφή των γραμμάτων, αλλά και στη θέση των συλλαβών ή των γραμμάτων (Πόρποδας, 2013). Κλείνοντας, η δυσορθογραφία υφίσταται ως μαθησιακό πρόβλημα, όταν παραβιάζει την φωνολογική ταυτότητα μιας λέξης. Βέβαια, καλό θα ήταν να διαχωρίζουμε τα δυο προαναφερθέντα είδη μαθησιακών δυσκολιών, διότι πολλές φορές μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ορθογραφία χωρίς αυτό να συνεπάγεται δυσκολίες στην κατάκτηση της ανάγνωσης, αλλά και το αντίστροφο (Στεργίου, 2014).

Έπειτα, θα ασχοληθούμε με την δυσλεξία, η οποία ως δυσκολία συνυπάρχει αρκετές φορές με τη δυσορθογραφία και τη δυσγραφία, δίχως βέβαια αυτή η παρατήρηση να αποτελεί γενικό κανόνα. Στο σύνολο της επιστημονικής βιβλιογραφίας, ο όρος της δυσλεξίας ταυτίζεται πολύ συχνά με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Στασινός, 2003). Κατά βάση η δυσλεξία εκδηλώνεται είτε ως αδυναμία στη φωνολογική αποκωδικοποίηση, είτε ως λανθασμένη-«ανώμαλη» ορθογραφία, η οποία δεν ακολουθεί τους κανόνες γραφικής και φωνηματικής αντιστοιχίας. Για παράδειγμα, μαθητές που εμφανίζουν δυσλεξία μπερδεύουν κατά την ανάγνωση ενός κειμένου, γράμματα μέσα σε λέξεις, αλλά και λέξεις μέσα σε προτάσεις.

Παράλληλα, αντιμετωπίζουν και πολύ σοβαρές δυσκολίες στην ορθογραφία των λέξεων. Βέβαια, χρειάζεται να επισημανθεί πως η δυσλεξία ως πρόβλημα δεν αφορά μόνο την εκπαίδευση. Απλώς οι προαναφερθείσες μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν το πιο ορατό σημάδι και εως εκ τούτου το πιο εύκολα αναγνωρίσιμο. Επηρεάζει επίσης την μνήμη, την ταχύτητα επεξεργασίας και αποθήκευσης πληροφοριών αλλά και τον τρόπο ανάκτησης τους. Ακόμη, ορισμένα άτομα με προβλήματα δυσλεξίας εμφανίζουν δυσκολίες στην αντίληψη του χρόνου, την οργάνωση και την αλληλουχία. Σύμφωνα με τους Dohla & Heim (2015) άτομα με δυσλεξία ενδέχεται επίσης να εμφανίσουν, δυσκολία στην πλοήγηση μιας διαδρομής, τις κατευθύνσεις και τις οδηγίες που λαμβάνουν σχετικά με τον προσανατολισμό.

Όσον αφορά τους μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται πολύ στην γραπτή έκφραση και απόδοση των απόψεων τους (Στάθης, 2016). Από το 10% του μαθησιακού πληθυσμού, ο οποίος αντιμετωπίζει δυσλεξία, περίπου το 4% εμφανίζει

σοβαρότερα προβλήματα στην σύνδεση ήχων και γραμμάτων και στην οργάνωση γραπτού ή προφορικού λόγου. Ως πάθηση φαίνεται να επηρεάζεται από την κληρονομικότητα και οι ενδείξεις που πρώτα από όλα παρατηρούν δάσκαλοι και καθηγητές σχετίζονται με προβλήματα στην ανάγνωση, την εκμάθηση νέου λεξιλογίου, τα ορθογραφικά λάθη και την απομνημόνευση αριθμών. Παραδείγματος χάρη, μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται πρακτικά να απομνημονεύσουν αριθμούς τηλεφώνου ή διευθύνσεις. Δυσανασχετούν επίσης, όταν φτάνει η ώρα να μάθουν απ' έξω τραγούδια ή ποιήματα για κάποια σχολική γιορτή και το βασικότερο, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις νοηματικές ερωτήσεις ή να ακολουθήσουν συγκεκριμένες οδηγίες κατά τη διάρκεια ασκήσεων σε οποιοδήποτε γλωσσικό αντικείμενο.

Περνώντας στην επόμενη κατηγορία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, θα αναφερθούμε στην δυσαριθμησία, δηλαδή στις δυσκολίες-αδυναμίες ορισμένων παιδιών να προσεγγίσουν βασικές μαθηματικές έννοιες και να καλλιεργήσουν αντίστοιχες ιδιότητες (Φουστάνα, 2011). Το περιεχόμενο των μαθηματικών αφορά πρακτικά αριθμούς, μετρήσεις, γεωμετρικά σχήματα, υπολογισμούς και επίλυση προβλημάτων. Έτσι, μαθητές με προβλήματα δυσαριθμησίας σφάλουν κατά την εκτέλεση όλων των παραπάνω διαδικασιών. Τα λάθη τους οφείλονται στη μειωμένη ικανότητα ανάκλησης αριθμητικών δεδομένων, τα οποία αφορούν τις τέσσερις βασικές πράξεις (Αγαλιώτης, 2000). Παρατηρούμε λοιπόν, μαθητές να δυσκολεύονται στην χώρο-χρονική ταξινόμηση και την αξία των ψηφίων με βάση τη θέση, όπου τοποθετούνται.

Μελέτες μέσα στις σχολικές αίθουσες έχουν καταγράψει πως μαθητές με δυσαριθμησία εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις στα λεκτικά από ότι στα μη λεκτικά μέρη των μαθημάτων ή των διαγωνισμάτων. Δηλαδή, διαθέτουν καλή αναγνωστική ικανότητα και εξίσου καλές ακουστικές δυνατότητες. Γεγονός που αποδεικνύεται και από την πρώιμη ομιλία τους. Τα προβληματικά στοιχεία εντοπίζονται μόνο στις μαθηματικές έννοιες σύμφωνα με τον Kaufmannetal (2013), στην υλοποίηση χρηματικών συναλλαγών και στην γραπτή απόδοση μαθηματικών προβλημάτων με λογικές ακολουθίες.

Κλείνοντας αυτήν την ενότητα, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στις διαταραχές λεκτικής και γραπτής επικοινωνίας ή όπως επιστημονικά καταγράφονται

στις δυσφασικές διαταραχές. Παρόλο που συγκεκριμένα είδη μαθησιακών δυσκολιών εκδηλώνονται με διαφορετικά χαρακτηριστικά, η συνύπαρξη τους θεωρείται δεδομένη. Έχει παρατηρηθεί δηλαδή, πως διαταραχές και προβλήματα στον προφορικό λόγο αρχικά ακολουθούνται από αντίστοιχες δυσκολίες στην γραπτή έκφραση αργότερα (Τζουριάδου, 1985). Τα παιδιά με αδυναμίες αυτού του τύπου δεν δυσκολεύονται μόνο στη συντακτική και γραμματική οργάνωση των προτάσεων, αλλά και στη σημασιολογική αντιστοιχία μιας λέξης με την έννοια της. Κατ' αναλογία αυτές οι διαταραχές εμφανίζονται και στην παραγωγή του γραπτού λόγου μέσω της δυσανάγνωστης γραφής. Τα λάθη εντοπίζονται σε όλα τα επίπεδα (φώνημα, συλλαβή, λέξεις, πρόταση).

Η ταυτόχρονη σκέψη και γραφή των μαθητών με δυσφασικές διαταραχές τους οδηγεί στη μη διατήρηση κενών ανάμεσα στις λέξεις, τη μη ευθυγράμμιση των λέξεων στο χαρτί και το ανομοιόμορφο μέγεθος των γραμμάτων. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι οι μαθητές αυτοί να χρησιμοποιούν εν τέλει τηλεγραφική μορφή στον γραπτό τους λόγο, χωρίς σημεία στίξης, με περιορισμένο λεξιλόγιο και ανυπαρξία ή κακό τονισμό (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006). Τέλος, οι διαταραχές σε λεκτικό και γραπτό επίπεδο οδηγούν στην αντιπάθεια της γραφής γενικότερα και στην εκδήλωση μειωμένου ενδιαφέροντος κατά την ώρα του μαθήματος, επειδή χρειάζεται να καταβληθεί εντονότερη προσπάθεια από την πλευρά των μαθητών.

1.4 Γνωστικά και κοινωνικοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί η ελλειμματική προσοχή, η οποία ενδεχομένως συνοδεύεται αρκετές φορές και από υπερκινητικότητα. Μάλιστα, η εικόνα αυτή του παιδιού μπορεί λανθασμένα να οδηγήσει στη διαπίστωση ότι εμφανίζει ΔΕΠ-Υ. Ωστόσο η αιτιολογία, η ένταση και φυσικά η συχνότητα αυτών των κοινών χαρακτηριστικών διαφέρουν. Επιπλέον, ένα ακόμα χαρακτηριστικό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί η έλλειψη μεταγνωστικής συνείδησης. Δηλαδή αδυνατούν να αναπτύξουν τις κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογήσουν και να οργανώσουν

τις εισερχόμενες πληροφορίες (Παντελιάδου, 2015). Εξίσου σημαντική καταγράφεται και η δυσκολία των μαθητών στην υιοθέτηση ενεργητικής μορφής μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον ή αδιαφορούν για όσα διαδραματίζονται εντός της σχολικής τάξης. Δεν καταβάλλουν προσπάθειες να ολοκληρώσουν ένα έργο, το οποίο τους έχει ανατεθεί και συχνά αρνούνται να συμμετέχουν.

Όλα τα παραπάνω, όπως είναι λογικό πέρα από τη μαθησιακή εικόνα του μαθητή επηρεάζουν αρνητικά και την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Κατ' αρχάς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στερούνται κατά βάση της κοινωνικής αποδοχής των συμμαθητών και συνομήλικων τους. Η αδυναμία τους στις επιδόσεις των μαθημάτων δεν τους επιτρέπει να κοινωνικοποιηθούν ικανοποιητικά. Σύμφωνα με τον Μπότσα (2018), ακόμα και εάν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν κάποιο άλλο ταλέντο στον αθλητισμό, τη μουσική ή τη ζωγραφική κ.τ.λ. δεν καταφέρνουν να υπερνικήσουν την αίσθηση του μη επιτυχημένου μαθητή. Έτσι, οι μαθησιακές δυσκολίες επιφέρουν συχνά προβλήματα και στην κοινωνική εξέλιξη των παιδιών, διότι παρατηρείται πέρα από εσωστρέφεια ή απάθεια και υιοθέτηση μη αποδεκτών ή ακόμα και επιθετικών συμπεριφορών από πλευράς τους, προκειμένου να προσελκύσουν με κάποιο τρόπο την προσοχή και την αναγνώριση συμμαθητών και εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, δυσκολίες καταγράφονται και στην οπτική και ακουστική αντίληψη αυτών των παιδιών, οι οποίες σχετίζονται συνήθως με την μνήμη. Για παράδειγμα, ξεχνούν εύκολα ονόματα ανθρώπων που μόλις γνώρισαν ή τα ονόματα μηνών και αριθμών που μόλις διδάχθηκαν. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί πως κάνουν συχνά λάθη στο συλλαβισμό, την αντιγραφή ή γράφουν καθρεπτικά (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Τέλος, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν σημαντική αδυναμία και στη μετάγνωση, δηλαδή στο να αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο του κειμένου σε ένα δεύτερο βαθύτερο επίπεδο λόγου, όπως το χιούμορ και η ειρωνεία. Γεγονός που δεν τους επιτρέπει να απολαύσουν το μάθημα δίχως το άγχος της αποτυχίας. Βιώνουν έτσι συναισθήματα απογοήτευσης, ματαιώσης, θυμού και δεν προσπαθούν περαιτέρω, ώστε να ολοκληρώσουν την εργασία, την οποία έχουν αναλάβει. Φυσικά, χρειάζεται να επισημανθεί πως τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά αποτελούν συγκεκριμένες περιπτώσεις μόνο και ειδικές κατηγορίες προβλημάτων, τα οποία ταλαιπωρούν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οποιαδήποτε,

γενίκευση θεωρείται άτοπη, καθώς πολλοί από αυτούς τους μαθητές αποδεικνύονται ιδιαίτερα δημοφιλείς στο σχολείο τους και δεν εμφανίζουν κανένα πρόβλημα σχολικής συμπεριφοράς (Παντελιάδου, 2015).

1.5 Πιθανά αίτια

Σύμφωνα με τους Hallahan και Kauffman (1994, στο Παπάνης και άλλοι, 2009) τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις τομείς. Αρχικά, εντοπίζονται τα οργανικά, τα γενετικά αλλά και τα περιβαλλοντικά αίτια. Αργότερα, με βάση τα παραπάνω οι επιστήμονες Fletchet, Lyon, Fuchs και Barnes (2007) ομαδοποίησαν τους παράγοντες αυτούς, και τους κατένειμαν στις εξής κατηγορίες: τους νευροβιολογικούς, γνωστικούς, συμπεριφορικούς, ψυχοκοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Παρόλο που φαίνεται να υπάρχει κάποια σύνδεση μεταξύ του περιβάλλοντος και των μαθησιακών δυσκολιών, χρειάζεται κανείς να αναλογιστεί εάν αυτό προκύπτει ως αποτέλεσμα ανεπαρκούς προετοιμασίας για την εκπαίδευση ή αποτελεί προϊόν μιας ημιτελούς διδασκαλίας (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη, 2009). Αντίθετα, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν οργανική προέλευση. Ενώ δεν έχουν αποσαφηνιστεί πλήρως οι παράγοντες δημιουργίας τους και το πώς αυτοί λειτουργούν, έχει γίνει σαφές το γεγονός πως οι δυσλειτουργίες αυτές προέρχονται από το κεντρικό νευρικό σύστημα του ανθρώπου. Με άλλα λόγια, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν δημιουργούνται, αλλά προϋπάρχουν ήδη μέσα στο μαθητή (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Στους κυριότερους παράγοντες συγκαταλέγονται τα προβλήματα στη γλωσσική επεξεργασία και ειδικότερα στη φωνολογική. Οι συγκεκριμένοι, μπορούν να χαρακτηριστούν και ως βιολογικοί ή κληρονομικοί, επειδή επιδρούν από την προγεννητική έως και τη μεταγεννητική περίοδο του ανθρώπου (Πόρποδας, 2003). Ως γεγονός ενδεχομένως οφείλεται στη λειτουργία συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου, οι οποίες μπορούν να δημιουργήσουν δυσκολίες όσον αφορά τις διακρίσεις των ήχων αλλά και των γραπτών συμβόλων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Συμπερασματικά λοιπόν, κρίνεται ασφαλές να ειπωθεί πως τα προαναφερθέντα αίτια ενδέχεται να συνηγορούν στην εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών. Με δυο λόγια, τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα, η χαμηλή νοημοσύνη, το οικογενειακό, κοινωνικό αλλά και σχολικό περιβάλλον συμβάλλουν

στην εμφάνιση και καταγραφή των περισσότερων μαθησιακών δυσκολιών. Στον αντίποδα αυτών, κρίνεται αναγκαίο να τονίσουμε πως οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες προέρχονται από βιολογικά και νευρολογικά αίτια, όπως είναι η κληρονομιά, ενώ οι μαθητές που ταλαιπωρούνται από αυτές εμφανίζουν κανονική νοημοσύνη.

1.6 Στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων της ανάγνωσης και της γραφής

Με τον όρο στρατηγική εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο κανείς σκέφτεται, προγραμματίζει, εκτελεί και στο τέλος αξιολογεί την αποτελεσματικότητά του. Μέσω των στρατηγικών διδασκαλίας αποδεικνύεται πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γίνονται πιο ικανοί και πιο αποτελεσματικοί ως προς το να επιλύουν τα μαθησιακά τους προβλήματα τόσο στο σχολικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον (Τζουριάδου, 2011).

Μια αποδοτική ανάγνωση είναι ο συνδυασμός πολλών παραγόντων και χαρακτηριστικών, όπως αυτός του οικογενειακού περιβάλλοντος, των βιολογικών παραγόντων αλλά και του τρόπου ανατροφής του παιδιού. Παρόλα αυτά έντονη επίδραση στην καλλιέργεια της αναγνωστικής δεξιότητας ασκεί και η διδασκαλία που λαμβάνουν στην τάξη (Ο' Connor, 2007). Η διδασκαλία της ανάγνωσης υφίσταται ως ξεχωριστό μαθησιακό αντικείμενο και συνήθως όσα από τα παιδιά δυσκολεύονται ακολουθούν ένα διαφορετικό μοντέλο προσέγγισης. Αυτό φέρει χαρακτηριστικά, όπως η φωναχτή σκέψη, η συζήτηση αλλά και η δημιουργία μικρών ομάδων υποστήριξης. Όλα τα παραπάνω έχουν ως στόχο να ωθήσουν τους μαθητές να γίνουν πιο στρατηγικοί και αποτελεσματικοί αναγνώστες εντός διαφορετικών πλαισίων.

Προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματικό το διάβασμα, οι μαθητές χρειάζεται να κατανοήσουν πως οι ήχοι, δηλαδή τα φωνήματα, αναπαριστώνται με γραμματικά σύμβολα. Έτσι έχοντας αντιληφθεί αυτό το νόημα μπορούν πλέον να το εφαρμόσουν στην ανάγνωση και την γραφή των λέξεων. Ακόμη, αποδοτικός τρόπος θεωρείται και η συνεχής εξάσκηση, ώστε να αποκτηθεί η ευχέρεια της ανάγνωσης και να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο. Τέλος, χρήσιμο κρίνεται να υπάρχει μια αυτο-παρακολούθηση καθ'όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης, με σκοπό να εντοπίζουν τα

παιδιά τα λάθη τους και να τα διορθώνουν (Snow, Burns & Griffin, 1998, National Reading Panel, 2000).

Όσον αφορά τις μαθηματικές ικανότητες των παιδιών, αυτές δεν περιορίζονται μόνο σε αριθμητικούς υπολογισμούς, αλλά αποτελούν και μια διαδικασία μάθησης, ανάκλησης, εφαρμογής νέων γνώσεων και επίλυσης λεκτικών προβλημάτων, τα οποία αποτελούν τόσο αριθμητικές όσο και γλωσσικές, φωνολογικές και οπτικο-χωρικές δεξιότητες (Geary, 1993). Μια επιπλέον αποτελεσματική στρατηγική αποτελεί η συνεργατική μάθηση, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος και η άμεση, ρητή διδασκαλία (Harniss, Stein & Carnine, 2002). Για την εκμάθηση των βασικών εννοιών στα μαθηματικά, η άμεση διδασκαλία αποτελεί μια ωφέλιμη μέθοδο. Παράλληλα, μπορεί να γίνει χρήση των κουίζ, των πάζλ αλλά και της αριθμομηχανής για περαιτέρω εξάσκηση, καθώς αποτελεί και χρήσιμο εργαλείο η αύξηση του χρόνου διδασκαλίας. Ως αποτελεσματικός τρόπος εξάσκησης ενδείκνυται παράλληλα και η αυτοδιδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Κλείνοντας, σημαντικό κίνητρο την σημερινή εποχή αποτελούν και οι νέες τεχνολογίες. Με την πρακτική εφαρμογή τους, την καθημερινή τους χρήση και εξάσκηση δυσχεραίνεται ακόμη περισσότερο η εξάλειψη τυχόν αδυναμιών που παρουσιάζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

2.1 Ορισμός Δημιουργικής Γραφής

Κατά προσέγγιση η δημιουργική γραφή αναφέρεται στη συγγραφή κειμένων λογοτεχνίας, εφόσον αποτελεί «τη δύναμη να δημιουργήσεις μια ευφάνταστη, λογοτεχνικά πρωτότυπη παραγωγή ή σύνθεση». Αναλυτικότερα, το να δώσει κανείς έναν ορισμό για την έννοια «δημιουργική γραφή» είναι εκ του ασφαλούς δεδομένο ότι πρόκειται για μια κατά βάση δημιουργική διαδικασία. Όπως προκύπτει, ένας ορισμός είναι αποτέλεσμα μιας κριτικής και όχι αποκλίνουσας διαδικασίας.

Στην σημερινή εποχή ο όρος «δημιουργικός» καθίσταται κατανοητός με διττό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται τόσο για την ικανότητα οι σκέψεις και οι ιδέες να μετατρέπονται σε λόγο και σε γραφή (Σουλιώτης, 1995), όσο και για το σύνολο των εκπαιδευτικών μεθόδων κατά των οποίων αποκτά και αναπτύσσει κανείς την ικανότητα παραγωγής του λόγου καθώς και της πνευματώδους εκφραστικής δυνατότητας (Καρακίτσιος, 1995). Οι ένθερμοι υποστηρικτές της Δημιουργικής Γραφής επισημαίνουν πως αναφέρεται σε κάθε εκδοχή δημιουργικής, πρωτότυπης και αντισυμβατικής έκφρασης. Τέλος, ως δημιουργική διαδικασία αποδεικνύει έμπρακτα πως η συγγραφή δεν αφορά μονάχα μια μερίδα λίγων και εκλεκτών ανθρώπων αλλά, όλους μας (Κωτόπουλος, 2012).

Ειδικότερα, η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια μορφή ψυχικής εκτόνωσης και εσωτερικής λύτρωσης, γι' αυτό εξάλλου χρησιμοποιείται πολύ συχνά και ως βιωματική μέθοδος από την επιστήμη της ψυχολογίας στα πλαίσια θεραπειών με την αρωγή της τέχνης (Καραγιάννης, 2010). Με δεδομένα τα παραπάνω, η Δημιουργική Γραφή μπορεί να αξιοποιηθεί σε πολλές επιστήμες αλλά εντάσσεται ως αντικείμενο κυρίως στο χώρο τριών διαφορετικών επιστημών: της φιλολογίας, της παιδαγωγικής αλλά και της ψυχολογίας. Δεν αποκλείεται κανείς να το συναντήσει και σε άλλα επιστημονικά αντικείμενα. Το κεντρικό της χαρακτηριστικό παραμένει πάντα η

δημιουργικότητα, μέσω της οποίας οι χρήστες της καλλιεργούν τις δεξιότητες και τη φαντασία τους διασκεδάζοντας. Παρατηρούμε λοιπόν πως στην προσπάθεια απόδοσης της σημασίας του όρου, οι μελετητές αναφέρονται στο σύνολο ποικίλων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών με τη βοήθεια των οποίων προσεγγίζονται λογοτεχνικά και όχι μόνο έργα.

2.2 Η Δημιουργική Γραφή στο σχολικό περιβάλλον

Η Δημιουργική Γραφή περιλαμβάνει πολλές κατηγορίες της λογοτεχνικής τέχνης, από παραδοσιακά είδη, όπως ποίηση και μυθοπλασία, μέχρι και πεζογραφία. Αυτά τα είδη ανήκουν στις αισθητικές και πνευματικές επιστήμες, οι οποίες συντελούν στην ανάπτυξη των γνώσεων των μαθητών όσον αφορά τα παραδοσιακά είδη, τις μορφές και τις χρήσεις της γλώσσας, αντλώντας στοιχεία από την ιστορία των αισθητικών και επίσημων στρατηγικών σύνθεσης και βοηθώντας έτσι τους μαθητές να συλλάβουν το πώς μπορούν να επικοινωνήσουν καλύτερα και να επηρεάσουν συναισθηματικά το κοινό. Προκειμένου να καταγραφεί ως επιτυχής μια δημιουργική συγγραφή απαιτεί προσεκτική μελέτη άλλων λογοτεχνικών έργων. Όπως επίσης και η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο τα έργα αυτά επιτυγχάνουν τα αποτελέσματά τους αλλά και εμβαθύνουν με σκοπό να παρέχουν στους μαθητές την πρακτική εμπειρία της εξάσκησης του επιλεγμένου είδους τους.

Στη χώρα μας η Δημιουργική Γραφή ως αντικείμενο απαντάται σε σχολεία πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε πανεπιστήμια αλλά και σε επιμορφώσεις ενηλίκων (Ντιούδη,2012, Φιλιππούλου, 2013). Πρακτικά εφαρμόζεται τα τελευταία δέκα χρόνια ως ειδική παιδαγωγική εφαρμογή σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς και κυρίως στα καλλιτεχνικά σχολεία. Ενώ έχει γίνει τα τελευταία είκοσι χρόνια συστηματική προσπάθεια να ενταχθεί στα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας, μόνο τα τελευταία εντοπίζεται πλέον σε αυτά μόνο σε πιλοτικά προγράμματα. Με δυο λόγια, στα σχολικά βιβλία εντοπίζεται κανείς ελάχιστες ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής, οι οποίες μάλιστα σπάνια επιλέγονται (Μούλα, 2012).

Αναλυτικότερα το ΔΕΠΠΣ δίνει την ελευθερία στους δασκάλους να αποφασίζουν εκείνοι ανάλογα την περίπτωση για το ποια είναι η ορθότερη και αποτελεσματικότερη μέθοδος προσέγγισης ενός προγράμματος ή μιας δραστηριότητας. Καθώς και το θέμα αλλά και τους στόχους, βασισμένα στα ενδιαφέροντα της τάξης αλλά και τις ικανότητες της δασκάλας (ΔΕΠΠΣ, 2003). Υπάρχουν τρεις πιο σημαντικές μέθοδοι που προτείνονται στο ΔΕΠΠΣ, μεταξύ άλλων, για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων. Αρχικά έχουμε την βιωματική προσέγγιση, με την οποία δίνετε η δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν στην διαδικασία της γνώσης και όχι να είναι απλά δέκτες. Ακόμα, υπάρχει η συνεργατική προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτή η υλοποίηση των δραστηριοτήτων βασίζεται στην συνεργασία, την ομαδοποίηση, την κοινωνικοποίηση αλλά και τον σεβασμό. Τέλος, μια εξίσου σημαντική προσέγγιση είναι αυτή της διαθεματικότητας, κατά την οποία, συνδυάζονται γνωστικά αντικείμενα προκειμένου να προσεγγιστεί η γνώση και η ανάπτυξη των παιδιών στο σύνολο τους.

Σύμφωνα λοιπόν, με τα νέα δεδομένα των Αναλυτικών Προγραμμάτων στις βασικές δεξιότητες του λογοτεχνικού γραμματισμού περιλαμβάνεται και η «ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές (δημιουργική γραφή)», κατά τις οποίες οι μαθητές συνειδητοποιούν και ευαισθητοποιούνται απέναντι στην διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής αλλά και γενικότερα αντιλαμβάνονται καλύτερα την καλλιτεχνική έκφραση ως τρόπο με τον οποίο κανείς μπορεί να «περιγράψει το περιβάλλον του ενώ παράλληλα παρεμβαίνουν σε αυτό και το αναδημιουργούν. (Αναλυτικά Προγράμματα, σ. 75). Επιπλέον με βάση τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, όπως αυτά διαμορφώθηκαν το 2002, η προσέγγιση ενός κειμένου ή ενός λογοτεχνικού έργου στην τάξη διαφοροποιείται σε σχέση με ότι ίσχυε παλαιότερα. Δηλαδή, η λογοτεχνία δεν συνδέεται πλέον, πλήρως με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, αλλά προτείνεται και η σύνδεση της με το παιχνίδι, την ψυχαγωγία, την απόλαυση, τη συναισθηματική καλλιέργεια, μέσα από πολλών ειδών δραστηριότητες.

Βασισμένη λοιπόν, από τις δοσμένες διδακτικές επισημάνσεις, η Δημιουργική Γραφή συνιστάται ως μια εκπαιδευτική δραστηριότητα η οποία θα πρέπει να είναι «καθοδηγούμενη από τον διδάσκοντα αντί να αναπτύσσεται ασύδοτα» και «προαιρετική» (Αναλυτικά Προγράμματα, σ. 95). Όσον αφορά την καθοδήγηση, εννοούνται τα ερεθίσματα προς τους μαθητές, με σκοπό να προτρέψουν τους οι

δάσκαλοι προς μια συγκεκριμένη λογοτεχνική γραφή με σκοπό να κατακτήσουν στο τέλος μιας δραστηριότητας ένα λογοτεχνικό είδος ή μια συγγραφική τεχνική. Προσδίδοντας τους έτσι την αίσθηση της ικανότητας και της κατάκτησης. Στον αντίποδα η δραστηριότητα θα πρέπει να αποτελεί ένα προαιρετικό κομμάτι, με την έννοια ότι, εφ' όσον οι μαθητές δεν επιθυμούν να ασκηθούν στο γράψιμο, θα πρέπει να επιλέξουν μίαν άλλη δραστηριότητα του λογοτεχνικού γραμματισμού που να αποτελεί κομμάτι της Δημιουργικής Γραφής (Σουλιώτης 2012).

Η Δημιουργική Γραφή ιδρύθηκε για πρώτη φορά ως ξεχωριστός επιστημονικός κλάδος στην πανεπιστημιακή κοινότητα των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Από τότε μέχρι σήμερα έχει αναπτύξει μια πολύ ισχυρή διεθνή παρουσία και κυρίως τα τελευταία 20 χρόνια, έχει κερδίσει την αποδοχή πολύ σπουδαίων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ανά τον κόσμο. Αντιμετωπίζεται ως μια σπουδαία παιδαγωγική πρακτική από τις ανθρωπιστικές σπουδές (Κωτόπουλος, 2012) γι' αυτό τα τελευταία χρόνια προωθείται και η είσοδος της ως αυτόνομο μάθημα στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση της χώρας μας. Πιο συγκεκριμένα, το 2002 διαμορφώθηκαν νέα προγράμματα σπουδών σύμφωνα με τα οποία η προσέγγιση ενός αποσπάσματος λογοτεχνικού έργου, προτείνεται να συνδεθεί με την ψυχαγωγία και το παιχνίδι (Αρτζανίδου, Κουράκη, 2013).

Στο σχολείο η Δημιουργική Γραφή, συχνά χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία του λογοτεχνικού αντικείμενου αλλά και ως μέσο κοινωνικοποίησης και ανταλλαγής ιδεών, σκέψεων και απόψεων μεταξύ των παιδιών. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ του δημοτικού σχολείου (2003), οι μαθητές του δημοτικού χρειάζεται να κατακτήσουν ήδη από τις πρώτες τάξεις μερικούς στόχους. Για παράδειγμα να κατανοούν μικρά κείμενα και να αποδίδουν το νόημα τους, να αναπτύξουν τον τρόπο ανάγνωσης αλλά και να μπορούν να αντιληφθούν πότε ένα κείμενο χρήζει διόρθωσης. Επίσης, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ορθά το λεξιλόγιο, καθώς και τη σύνταξη και να αναγνωρίζουν τους διαφορετικούς τρόπους γραφής που μπορεί να έχει ο καθένας. Με άλλα λόγια, τα παιδιά των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού αναμένονται να κατακτήσουν γνώρισμα, τα οποία θα τους βοηθήσουν να επικοινωνούν και να εκφράζονται με το γύρω περιβάλλον τους.

Όπως έχει ξαναειπωθεί, άμεσος συντελεστή στο να υιοθετηθεί η Δημιουργική Γραφή από το παιδί αποτελεί η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η μέθοδος αυτή καταπολεμά την σχολική ρουτίνα με ένα κλίμα αποδοχής και ομαδικότητας. Έτσι το δημιουργικό γράψιμο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αφορμή ενός διαλόγου ή μιας συνεργασίας αλλά και επικοινωνίας μεταξύ των ομάδων. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό θεωρείται απαραίτητο να δοθεί έμφαση σε δραστηριότητες που έχουν ως βασικό συστατικό την κοινωνική φύση της δημιουργικότητας, έτσι ώστε να υπάρξει αλληλεπίδραση και η συμμετοχή των παιδιών, μέσα από την παράλληλη ενθάρρυνση των ομάδων (Σπυρέλη Δημοπούλου, 2013) . Τα παιδιά, όταν συνεργάζονται και δημιουργούν ομάδες καταργούν τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση αφήνοντας τον δάσκαλο στον ρόλο του παρατηρητή και ενίοτε του βοηθού. Η βοήθεια και η καθοδήγηση που θα παρέχει ο τελευταίος, χρειάζεται να είναι διακριτική και περιορίζεται στους όρους που οφείλει να τηρεί η ομάδα (Σπυρέλη Δημοπούλου, 2013). Παράλληλα όμως επιβάλλεται να ενισχύει και να ενθαρρύνει την αυτοδιόρθωση των παιδιών.

Συνεπώς, με τις ειδικές διδακτικές τεχνικές που ακολουθεί η Δημιουργική Γραφή επιτρέπει την ανάπτυξη και καλλιέργεια των συγγραφικών δεξιοτήτων του κάθε μαθητή (Καρακίτσιος, 2011). Κάθε σχολείο λοιπόν, το οποίο επιθυμεί να εντάξει τη δημιουργικότητα στο πρόγραμμα του επιλέγει τη δημιουργική γραφή, προκειμένου να εξοικειώσει τους μαθητές του σε διάφορα λογοτεχνικά είδη και να αποκαλύψει τις ικανότητες της φαντασίας τους. Με δυο λόγια, αποδεικνύεται πως κάθε φορά που η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου συνοδεύεται από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, οι οποίες εξάπτουν την περιέργεια των μαθητών, διαμορφώνεται εύκολα και αβίαστα θετικότερη στάση των παιδιών απέναντι στο βιβλίο (Αρτζανίδου και Κουράκη, 2014).

Η ανάπτυξη, ο σχολιασμός και η δημιουργία χαρακτήρων ανήκει στα σημαντικότερα στοιχεία της Δημιουργικής Γραφής. Αυτό προκύπτει ως αποτέλεσμα του συνδυασμού των λεπτομερειών, του διαλόγου, του λόγου και των ενεργειών ενός χαρακτήρα μέσω του οποίου ένας αφηγητής ενημερώνει το κοινό για την προσωπικότητα και το κίνητρο του χαρακτήρα. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν μέσω από την ανάπτυξη των χαρακτήρων πως οι τελευταίοι είναι αυτοί που κατευθύνουν την ιστορία μέσω του διαλόγου και της άποψης τους. Επίσης, οι χαρακτήρες που

δημιουργούνται μπορούν να είναι πρωταγωνιστές, ανταγωνιστές ή δευτερεύοντες χαρακτήρες.

Με τη βοήθεια και την προτροπή ενός δασκάλου και μέσω ορισμένων ερωτήσεων από αυτόν στο μαθητή, ο τελευταίος θα μπορέσει να δημιουργήσει έναν χαρακτήρα με προσωπικότητα, βάθος και ενδιαφέρον. Τα διάφορα στοιχεία των χαρακτήρων που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι συγγραφείς περιλαμβάνουν τη γλώσσα του σώματος, τις χειρονομίες, τον τρόπο με τον οποίο κινούνται και τον τρόπο με τον οποίο μιλάνε. Ακόμη, οι δάσκαλοι μπορούν να βοηθήσουν στον τομέα της ανάπτυξης σχεδίων, μέσω μιας συζήτησης σχετιζόμενη με τους τύπους εμποδίων και τις δύσκολες καταστάσεις που ενδέχεται να αντιμετωπίσει ο χαρακτήρας της ιστορίας. Παράλληλα, υπάρχει δυνατότητα να δοθεί υποστήριξη και σε άλλα σημεία διδασκαλίας, όπως αυτά που περιλαμβάνουν το ρυθμό της ιστορίας και την ταχύτητα με την οποία κινείται (Maley, 2009).

Συμπερασματικά, το αντικείμενο της Δημιουργικής Γραφής μέσα στο σχολικό περιβάλλον δεν αποσκοπεί στην εύρεση μελλοντικών συγγραφέων. Έχει όμως ως σκοπό να ενθαρρύνει τους υποψήφιους και να τους βοηθήσει να απελευθερώσουν την δημιουργική τους φύση. Έτσι, η Δημιουργική Γραφή θεωρείται πως αναδεικνύεται σε κάτι πιο σημαντικό από ένα μάθημα, είναι ένα παιχνίδι, μέσω του οποίου όμως τα παιδιά οργανώνουν τα συναισθήματά τους, συνθέτουν και παράγουν τις σκέψεις τους και μαθαίνουν τις αφηγηματικές πρακτικές. Ταυτόχρονα, μαθαίνουν να αξιοποιούν την φαντασία τους και να καλλιεργούν την επικοινωνία τους και τον κοινωνικό τους χαρακτήρα.

2.3 Η Δημιουργική Γραφή στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά της Ελλάδας

Όσον αφορά το κομμάτι της Δημιουργικής γραφής στο σχολικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου αλλά και του δημοτικού, όπως αναφέραμε και νωρίτερα δεν συμπεριλαμβάνεται ακόμη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της χώρας παρά μόνο ως δοκιμαστικές προσπάθειες προώθησης της. Μέσα σε αυτό παρόλο που υπάρχουν διάφορες αναφορές περί ανάπτυξης δημιουργικότητας, ιδεών και ιστοριών (ΔΕΠΠΣ, 2003), δεν αναφέρεται η δημιουργική γραφή ως γνωστική περιοχή με ξεχωριστές και

αυτόνομες δραστηριότητες. Με βάση τα όσα αναφέρονται, αρχικά, τα παιδιά και κυρίως τα νήπια δημιουργούν ιδέες προκειμένου να εξερευνήσουν τον κόσμο, να έρθουν σε επαφή με ερεθίσματα, να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερα αλλά και να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα που ενδέχεται να τα απασχολούν. Επιπροσθέτως, στην ενεργοποίηση της δημιουργικότητάς τους συντελούν και οι ομαδικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων τα παιδιά βρίσκουν τρόπους να αλληλεπιδράσουν και να συμφωνήσουν σε μία πορεία για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, το νηπιαγωγείο έχει θεσμοθετηθεί η χρήση εικονογραφημένων βιβλίων, τα οποία φαίνεται να διαδραματίζουν εξαιρετικά βοηθητικό ρόλο στην εξοικείωση των νηπίων με τον γραπτό λόγο και τις διάφορες πτυχές της γλώσσας. Έτσι, από την νηπιακή κι όλης ηλικία παρέχεται η δυνατότητα τα παιδιά να δομήσουν τα δικά τους κείμενα, εκφράζοντας τις ιδέες και τα συναισθήματα τους, ενώ παράλληλα καλλιεργείται και η φιλιαναγνωσία.

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια μορφή έκφρασης που συνδέεται και παράγεται άμεσα από τη φαντασία σε συνδυασμό πάντα με τους κατάλληλους παράγοντες. Είναι ένα μέσο με το οποίο κανείς μπορεί να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του με ένα μοναδικό και καλλιτεχνικό τρόπο. Η νοοτροπία αυτού του αντικειμένου θεωρείται ταιριαστή με τον τρόπο έκφρασης των μικρών παιδιών, καθώς τα παιδιά αντλούν στοιχεία από τη φαντασία τους και εκφράζονται δημιουργικά. Επίσης, σημαντική αρετή της δημιουργικής γραφής θεωρείται ότι στο αντικείμενο αυτό δεν υπάρχει σωστό ή λάθος, καθώς κάθε αποτέλεσμα της Δημιουργικής Γραφής εκλαμβάνεται ως σωστό. Έτσι με την ορθή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό μπορούν τα παιδιά να αξιοποιήσουν κατάλληλα την δημιουργικότητα τους, να ξεπεράσουν ενδεχομένως κάποια εμπόδια και να παράγουν έργο. Οι δραστηριότητες που ακολουθούν αυτήν την πρακτική, καλό θα ήταν να έχουν ομαδικό χαρακτήρα, ώστε τα παιδιά να αλληλεπιδρούν και να ανταλλάσσουν απόψεις, κείμενα και πληροφορίες (Τσιλιμένη- Παπαρούση, 2010).

Με παιγνιώδη τρόπο και ομαδοποιημένα, τα νήπια καλούνται στο πρόγραμμα της γλώσσας με μορφή ποικίλων δραστηριοτήτων να δημιουργήσουν μια δική τους ιστορία με αφορμή συνήθως κάποιο περιστατικό ή λέξη. Εξίσου συχνά καλούνται να παίξουν με τις λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια μια ιστορίας

αντικαθιστώντας τες με συνώνυμες ή αντώνυμες. Οι παραπάνω αποτελούν ορισμένες μόνο από τις διδακτικές ενέργειες της Δημιουργικής Γραφής. Καταγράφεται τεράστια ποικιλία γλωσσικών ασκήσεων και παιχνιδιών ιδιαίτερα χρήσιμων για τους μαθησιακούς στόχους του νηπιαγωγείου. Εξίσου με τα νήπια ωφελούνται και οι παιδαγωγοί. Από την μια δηλαδή ένα παιδί προσχολικής ηλικίας εξοικειώνεται με την κριτική σκέψη, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνει να χειρίζεται καλύτερα την γλώσσα του και από την άλλη οι νηπιαγωγοί διευκολύνουν πολύ και εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η Δημιουργική Γραφή.

Επιπλέον, χάρη στη Δημιουργική Γραφή, το νήπιο έρχεται σε επαφή με την παιδική λογοτεχνία με πολύ πιο ενεργό ρόλο. Παύει δηλαδή να είναι μόνο αναγνώστης και αναλαμβάνει και τον ρόλο του δημιουργού-συγγραφέα. Εστιάζοντας στο βαθύτερο νόημα κάθε έργου, μπορεί να αποκωδικοποιήσει πληρέστερα τα συναισθήματα των άλλων σε πρώτο επίπεδο και στη πορεία να κατανοήσει καλύτερα και να εκφράσει και τα δικά του συναισθήματα. Οι γνώσεις του διευρύνονται χάρη στην επεξεργασία νέων δεδομένων, η ικανότητα σύνθεσης ιδεών αναπτύσσεται ενώ την ίδια στιγμή μαθαίνουν να λειτουργούν ομαδικά, καθώς χρειάζεται να συνεργαστούν αναλαμβάνοντας το καθένα την ευθύνη που του αναλογεί (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσιαντάκη και Κωτόπουλος, 2013).

Με άλλα λόγια, οι γλωσσικές ασκήσεις που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο με απώτερο στόχο την εξοικείωση με την Δημιουργική Γραφή φαίνεται πως διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, με αποτέλεσμα να είναι θετικότερη η διάθεση τους απέναντι σε τέτοιου είδους αντικείμενα. Η τυπική μάθηση χάρη στις δυνατότητες της Δημιουργικής Γραφής αλλάζει σημαντικά και επιτρέπει την ενεργότερη συμμετοχή των παιδιών, τον πειραματισμό τους με πλήθος στρατηγικών, οι οποίες εν τέλει όχι μόνο τους ευχαριστούν σε πρακτικό επίπεδο αλλά το κυριότερο επιφέρουν ωφέλιμα αποτελέσματα όσον αφορά τον εμπλουτισμό του προφορικού λόγου και την ενεργοποίηση της ευρηματικότητας τους.

Από το δημοτικό κι' όλας, η απόλαυση της ανάγνωσης και η καλλιέργεια της Δημιουργικής Γραφής θέτονται ως βασικοί στόχοι (Πολίτης, 2008). Με την επιλογή των κατάλληλων βιβλίων και της δημιουργίας κινήτρων για την ανάγνωση τους, ο δάσκαλος μπορεί να διαμορφώσει μια θετικότερη στάση των μαθητών απέναντι στις φιλιαναγνωστικές πρακτικές. Ας μη ξεχνάμε πως στόχος της Δημιουργικής Γραφής

παραμένει η κατεύθυνση των μαθητών προς την ανάγνωση βιβλίων ως ελεύθερη επιλογή βιωματικής εμπλοκής και όχι ως υποχρέωση (Κατσίκη, Γκίβαλου, 2011). Έτσι, στη σύγχρονη εποχή οι εικαστικές τέχνες, ο χορός, το θέατρο, η μουσική και διάφορα άλλα δημιουργικά παιχνίδια (επιτραπέζια, ομαδικά, επιδαπέδια κ.τ.λ.) χρησιμοποιούνται ως έμμεσος τρόπος προσέγγισης του περιεχομένου ενός λογοτεχνικού βιβλίου.

Μια αποτελεσματική επιλογή είναι η χρήση της παιδικής ποίησης. Το συγκεκριμένο μέσο περιέχει ηχητικά, ακουστικά και λιγότερο νοηματικά ερεθίσματα. Τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται ευκολότερα από ό,τι πιστεύουν οι περισσότεροι την ποίηση ακόμη και εάν δεν καταλαβαίνουν πλήρως το νόημα, καθώς το λαμβάνουν ως μητρικό ή και πατρικό ερέθισμα. Κατάσταση δηλαδή, η οποία είναι ενσωματωμένη στο μυαλό ενός παιδιού (Jean G., 1985). Τα παιδιά έρχονται από πολύ νωρίς σε επαφή με την ποίηση μέσω των νανουρισμάτων, ταχταρισμάτων αλλά και των λαχνισμάτων. Έτσι εξοικειώνονται με ήχους, μελωδίες αλλά και με την αίσθηση του ρυθμού, της κινητικότητας και της μουσικότητας. Λαμβάνουν πνευματική τροφή και αναπτύσσουν την ομιλία τους. Με άλλα λόγια, το παιδί με τη βοήθεια της ποίησης ενισχύει τόσο τη γλώσσα όσο και την ψυχική του καλλιέργεια.

Το μικρό παιδί φέρει έμφυτο τον αυθορμητισμό και σε συνδυασμό με την φαντασία του παράγει παιχνίδι. Η γλώσσα ανήκει στις μορφές παιχνιδιού γι' αυτό και την αντιμετωπίζει με όρεξη και ευχαρίστηση. Έτσι και η ποίηση αυτομάτως αποτελεί ένα λεκτικό παιχνίδι. Τα παιδιά προσπαθώντας να κατακτήσουν τη μητρική γλώσσα συνθέτουν δικές τους λέξεις, κάνουν συνδυασμούς, αναζητούν ομοιοκαταληξίες, οι οποίες τους διασκεδάζουν και δημιουργούν δικά τους ποιήματα, αντικαθιστώντας λέξεις με αφορμή εικόνες, λέξεις παραμύθια και άλλα (Ντάγιου, 2008). Ακόμη, τα παιδιά τείνουν να χρησιμοποιούν πολλά γλωσσικά τεχνάσματα και συχνά πειραματίζονται με ήχους (Κουλουμπή-Παπαετροπούλου, 1988).

Από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού καθίσταται εμφανές πως τα παιδιά έχουν αναπτύξει την γλώσσα και έχουν μάθει να την χειρίζονται καλύτερα από ό,τι στο νηπιαγωγείο. Αυτό αυτομάτως σημαίνει πως και οι δραστηριότητες και ο τρόπος διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής έχει αναπτυχθεί και προσαρμοστεί αναλόγως. Στο δημοτικό τα παιδιά πέρα από τον προφορικό λόγο μπορούν να εκφραστούν και γραπτά ή και να αποδώσουν τις σκέψεις τους ποιητικά,

επικαλούμενα διάφορα είδη ποίησης. Παρόλα αυτά η Δημιουργική Γραφή δεν παύει να αντιμετωπίζεται ως κάτι ευχάριστο και ως εκ τούτου δε χάνει τη δημιουργικότητα της. Με άλλα λόγια, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και φαντασίας χωρίς περιορισμούς λάθους ή σωστού (Timbal-Duclaux, 1996 ό.α. στο Γρόσδος, 2003).

2.4 Τα οφέλη της Δημιουργικής Γραφής

Σύμφωνα με τον Beard (2012) τα αποτελέσματα της Δημιουργικής Γραφής είναι συχνά απρόβλεπτα, και άγνωστα από την αρχή. Επίσης, ενδέχεται να εξαρτάται το αποτέλεσμα της από τη διαδικασία ή το είδος που χρησιμοποιείται όσον αφορά τη Δημιουργική Γραφή, όπως η φαντασία, η πεζογραφία ή η ποίηση (Harper 2013). Σε αυτό συμφωνούν και οι Morley&Philip (2012), οι οποίοι υποστηρίζουν πως η ίδια η διαδικασία της Δημιουργικής Γραφής είναι θεμελιωδώς και τυπικά αβέβαιη. Ακόμη, άλλος ένας παράγοντας στη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής, ο οποίος ενδεχομένως να αποτρέπει την αποτελεσματικότητά της είναι ότι η Δημιουργική Γραφή στηρίζεται στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να την διδάξουν. Μια ετοιμότητα την οποία πολλοί εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν επαρκώς ή ακόμα και καθόλου. Κλείνοντας το γεγονός ότι υπάρχουν διαρκείς ενδοιασμοί σχετικά με το εάν η Δημιουργική Γραφή είναι ή όχι πραγματικά διδακτική, εμποδίζει εξάλλου την αποτελεσματικότητά της (Harper, 2013).

Η εφαρμογή της Δημιουργικής Γραφής στην εκπαιδευτική διαδικασία αποδεικνύεται απαραίτητη. Μέσω αυτής, οι μαθητές καλλιεργούν τη φαντασία τους, διασκεδάζουν, αναπτύσσουν την καλλιτεχνική τους έκφραση, αναζητούν την προσωπική τους ταυτότητα μέσω της γραφής και το κυριότερο μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν. Πρακτικά, κατά τη διάρκεια εφαρμογής της Δημιουργικής Γραφής ζητείται από τον μαθητή να επινοήσει και να συνθέσει ένα δικό του προσωπικό κείμενο μυθοπλασίας. Όπως γίνεται εύκολα κατανοητό, καθώς εργάζεται με τις λέξεις, κάθε μαθητής μπορεί να δημιουργήσει από την αρχή νέους κόσμους. Παράλληλα, κάθε φορά που αναλαμβάνει το ρόλο του συγγραφέα ενισχύεται το ενδιαφέρον του και παρακινείται στη διαδικασία συγγραφής, δίχως να το βιώσει ως διδακτική υποχρέωση ή εξαναγκασμό. Όπως μάλιστα αναφέρει η Νικολαΐδου (2016)

δε νοείται συγγραφή δίχως διάβασμα, επειδή η Δημιουργική Γραφή ταυτίζεται με την φιλαναγνωσία. Φαίνεται πως η σχέση ανάμεσα στη Δημιουργική Γραφή και το δημιουργικό κλίμα λειτουργεί αμφίδρομα. Το ψυχολογικό κλίμα σε μια τάξη βελτιώνεται και οι ευρύτερες θετικές επιδράσεις απελευθερώνουν την έκφραση των μαθητών ενισχύοντας ταυτόχρονα την εμπιστοσύνη προς τον καθηγητή (Βρόσδος, 2014).

Η Δημιουργική Γραφή χαρακτηρίζεται από λέξεις και φαντασία με την μορφή ιστοριών και ποιημάτων που συντάσσονται από τον συγγραφέα. Σύμφωνα με τον Campbell (1998) η ψυχαγωγία των κειμένων (ανάγνωση και γραφή) είναι αυτό που καθιστά τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στους μαθητές τόσο σημαντική (Agus & Winiharti, 2011). Με τη χρήση της Δημιουργικής Γραφής επωφελούνται εξίσου και οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Μέσω αυτής, τους παρέχεται χώρος και ελευθερία για αυτό-ανακάλυψη και αυτό-έκφραση και έτσι σταδιακά συνειδητοποιήσουν τις ικανότητες τους και θα ενισχυθούν τα κίνητρα τους για μάθηση. Ο ακριβής τρόπος υλοποίησης αυτού του σχεδίου δεν είναι εντελώς γνωστός, καθώς υπάρχουν διάφορες πτυχές για την ανάπτυξη των κινήτρων. Το μόνο σίγουρο είναι ότι μπορεί να επιτευχθεί και μέσω των δημιουργικών τεχνικών (Dörnyei, 2001).

Πολλά προγράμματα της Δημιουργικής Γραφής επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα σε παγκόσμιο επίπεδο μέσω των πρακτικών τους, δηλαδή την ποίηση τα λογοτεχνικά κείμενα αλλά και άλλες μορφές έκφρασης που προκύπτουν μέσω της Δημιουργικής Γραφής. Πολλοί από αυτούς μάλιστα, συνήθως οδηγούνται στην ποίηση και την φαντασία ενστικτωδώς, προκειμένου να εκφράσουν τους φόβους και τις επιθυμίες τους. Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί για τα άτομα αυτά ένα χώρο που τους εξασφαλίζει ότι η «φωνή» τους είναι τόσο σημαντική όσο η φωνή μεγάλων συγγραφέων. Μαγεύονται δηλαδή από την επιθυμία επικοινωνίας με τον κόσμο. Ως αποτέλεσμα λοιπόν, η ακρόαση αποδεικνύεται αναγκαία για τη συγκεκριμένη διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές γίνονται υπεύθυνοι, αφοσιωμένοι ενήλικες και προσεγμένοι πολίτες του κόσμου (The Department of English, 2010).

Παράλληλα με τους μαθητές, επωφελούνται όμως και οι δάσκαλοι. Όπως επισημαίνει και ο Maley (2009) αυτοί, οι οποίοι διδάσκουν τη Δημιουργική Γραφή,

ανήκουν συνήθως στο σύνολό τους στους καλύτερους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, μέσω της συγγραφής διαφόρων κειμένων από τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός αποκτά τη δυνατότητα να κατανοήσει έγκαιρα και βαθύτερα τις προσωπικότητες των μαθητών του, όπως και τις δυσκολίες και τα ενδιαφέροντα τους, επηρεάζοντας έτσι θετικά την ατμόσφαιρα της τάξης και προάγοντας την δημιουργικότητα (Maley, 2009). Τέλος, η Δημιουργική Γραφή επιτρέπει τους μαθητές να εμβαθύνουν τις σκέψεις τους αλλά και τις καταστάσεις που κανονικά θα θεωρούσαν δεδομένες. Τους παρέχεται έτσι η δυνατότητα να μπορούν να σκεφτούν ξανά, να αλλάξουν αλλά και να ξαναζήσουν τα όσα κατέγραψαν. Όταν η γραφή γίνεται προσωπική βοηθά τον ίδιο τον συγγραφέα να κατανοήσει ανθρώπους και καταστάσεις γύρω του, να αντιληφθεί καλύτερα τα γεγονότα και να αντιμετωπίσει πιο συνετά τα προσωπικά του θέματα.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

3.1 Τα οφέλη της Δημιουργικής Γραφής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Όπως επιστημονικές μελέτες έχουν αποδείξει, άτομα με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν κατά κύριο λόγο γραμματικά, συντακτικά και ορθογραφικά λάθη. Επιπλέον, δυσκολεύονται στη γραφή, αφήνουν τις προτάσεις τους ατελείς και πολλές φορές αδυνατούν να κατανοήσουν ένα αρχικό προς συζήτηση κείμενο είτε πρόκειται για λογοτεχνικό, είτε για μη λογοτεχνικό έργο. Γι' αυτό και σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους μειονεκτούν, όταν τους ζητείται να αποδώσουν το περιεχόμενο του ή να απαντήσουν σε νοηματικές απαντήσεις γύρω από αυτό (Troia,2011). Η εφαρμογή λοιπόν της Δημιουργικής Γραφής σε μαθητές με τα παραπάνω χαρακτηριστικά φαίνεται να αποκαθιστά σε αξιοσημείωτο βαθμό την ισορροπία μεταξύ λογικών και διαισθητικών ικανοτήτων. Τα παιδιά, ανακτούν σταδιακά την αυτοπεποίθησή τους, διότι μέσω της διδακτικής προσέγγισης που η Δημιουργική Γραφή παρέχει συνειδητοποιούν πως η επιτυχία ολοκλήρωσης αρκετών τύπων εργασιών είναι πλέον κάτι το εφικτό.

Συνήθως οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη Δημιουργική Γραφή ως τη μέθοδο, η οποία μπορεί να αυξήσει συνολικά το επίπεδο επίδοσης ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Με την αρωγή της διαίσθησης, της μουσικότητας και των σωματικών τους αισθήσεων η Δημιουργική Γραφή ενθαρρύνει τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα να ευχαριστιούνται την ατμόσφαιρα στην τάξη, να μη φοβούνται τις όποιες εργασίες και τους παρέχει κίνητρα να εκφραστούν (Graham & Harriw, 1989). Τα θετικά αποτελέσματα ξεκινούν από τις δεξιότητες γραφής, όμως βελτιώσεις πέρα από εκείνες που αναμένονταν καταγράφονται και στην προφορική έκφραση των μαθητών, καθώς παρατηρείται μεγαλύτερη σαφήνεια, επικοινωνιακή δυνατότητα, ισχυρότερη επιχειρηματολογία και κατανόηση της οπτικής γωνίας του συνομιλητή (Wong et.al, 1996).

3.2 Διδακτικές προσεγγίσεις της Δημιουργικής Γραφής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες

Αποτελεί αναμφισβήτητη αλήθεια πως η έκφραση ιδεών και σκέψεων δυσκολεύει πάντα μαθητές με ειδικές ανάγκες. Μάλιστα εξαιτίας αυτής της αδυναμίας τους, οι περισσότεροι παρουσιάζουν μειωμένη αυτοπεποίθηση. Έτσι η Δημιουργική Γραφή αναδεικνύεται ως η μόνη βοηθητική λύση, ώστε να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους στο γραπτό λόγο ακόμα και μαθητές που δεν πίστευαν ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Μέσω των ποικίλων ασκήσεων βελτιώνονται στην έκφραση, την εφαρμογή γραμματικών κανόνων, τη δημιουργικότητα και εξασκούνται στη γραπτή δόμηση του λόγου αλλά και την ανάπτυξη ιδεών. Ακόμα λοιπόν και όταν υπάρχουν ανυπέρβλητες φυσικές ή γνωστικές δυσκολίες δεν υπάρχει λόγος τα παιδιά να απομονώνονται εισπράττοντας καθημερινά την απόρριψη του ανεπαρκούς μαθητή. Το κενό αυτό καλύπτεται από τις δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής μέσα στην τάξη.

Η Δημιουργική Γραφή δίνει έμφαση στη δεξιά πλευρά του εγκεφάλου, η οποία έχει ως επίκεντρο τα συναισθήματα, τις σωματικές αισθήσεις, τη διαίσθηση και τη μουσικότητα. Αντιθέτως το μεγαλύτερο ποσοστό διδασκαλίας επικεντρώνεται στην αριστερή πλευρά του εγκεφάλου. Με τον τρόπο αυτό η Δημιουργική Γραφή επιφέρει την ισορροπία μεταξύ λογικών και διαισθητικών ικανοτήτων. Σύμφωνα με τους Gersten&Baker (1999) τα δυνατά σημεία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ενισχύονται από τις διδασκαλίες της γραφής που επικεντρώνονται περισσότερο στο περιεχόμενο. Πιο συγκεκριμένα, όταν ζητήθηκε από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να γράψουν ένα κείμενο όσον αφορά σύνθετες ιδέες, παρουσίασαν εννοιολογικές επιδόσεις, αντιθέτως των αναμενόμενων, με βάση πάντα τις προηγούμενες επιδόσεις τους σε στίξη και η ορθογραφία (Bakeretal., 2003).

Ο κάθε άνθρωπος διαθέτει την ανάγκη να εκφράζει τις εσωτερικές του σκέψεις και συναισθήματα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί είτε μέσω της φωνής του, είτε με κάποιον άλλο τρόπο έκφρασης. Μερικά άτομα όμως αντιμετωπίζουν φυσικές ή

γνωστικές δυσκολίες κατά την παραπάνω διαδικασία και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να απομακρύνονται και να μην θέλουν να εμπλακούν σε δραστηριότητες που αφορούν τη Δημιουργική Γραφή. Ουσιαστικά, αυτό συμβαίνει, διότι θεωρούν πως αυτή η διαδικασία δεν συμβάλλει σε τίποτα ή πιστεύουν πως είναι δύσκολο να προσεγγίσουν την δραστηριότητα. Προκειμένου να βοηθηθούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να ακολουθήσουν ορισμένα βήματα, σύμφωνα με τον Simmons (2003). Αρχικά, καλό θα ήταν να πραγματοποιείται συνεχής μοντελοποίηση των βημάτων της γραφής με συνεπή τρόπο. Μπορεί επίσης, να γίνει χρήση δραστηριοτήτων προεγγραφής, όπως χαρτογράφηση και ανάπτυξη ιδεών. Ακόμη, βοηθητικό θα ήταν να γίνεται παρουσίαση του κάθε βήματος της διδασκαλίας με σαφή και καλά οργανωμένο τρόπο. Τέλος, ενδείκνυται και η χρήση μιας μορφής πολλαπλών τρόπων που επιτρέπει στο μαθητή να δει τι κάνει, να ακούει τι λέει και να κάνει ό, τι κάνει ο εκπαιδευτικός.

Η Δημιουργική Γραφή βοηθά στην εξάσκηση του λεξιλογίου, καθώς και των γραμματικών δομών. Ο Scrivener (2011) αναφέρει πως η γραμματική αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία στην οποία η εκμάθηση των κανόνων δεν αντιστοιχεί απαραίτητα και στην κατανόηση και τη σωστή χρήση. Έτσι λοιπόν, ισχυρίζεται πως είναι αναγκαίο να υφίσταται κάποιος τρόπος, ώστε οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να μπορούν να κάνουν πράξη τη μελετημένη γνώση. Η Δημιουργική Γραφή χρησίμευσε και ως μέσο εξάσκησης νεοαποκτηθέντων γραμματικών δομών όπως και γλωσσικών μοτίβων που αναλύθηκαν στο παρελθόν. Η εξάσκηση στη γραμματική και στις διάφορες πτυχές της, μπορεί να επιτευχθεί μέσω των ποιημάτων, των άρθρων, των παραμυθιών, των ιστοριών και άλλων τύπων κειμένων. Όλα αυτά έχουν ως στόχο να δώσουν την ελευθερία στους μαθητές να γράψουν χωρίς να πλαισιώνονται από κάποιο χρονικό όριο μέσα στην τάξη. Ως σχετική άσκηση, μπορεί να δοθεί στους μαθητές μια εικόνα ή και περισσότερες και με τις οδηγίες του δασκάλου να χρησιμοποιήσουν μόνο συγκεκριμένες περιόδους ή λέξεις για την περιγραφή της. Για παράδειγμα, παρέχονται διάφορες λέξεις μέσα σε ένα καπέλο και με αυτές οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα ποίημα, μια ιστορία ή και ένα ανέκδοτο. (Scrivener, 2011).

Η αυτό-ανακάλυψη, αυτό-έκφραση και η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης είναι αυτά που χαρακτηρίζουν και κάνουν ανεκτίμητη τη Δημιουργική Γραφή. Για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν είναι πάντα εύκολο να διατυπώνουν τις σκέψεις τους,

τις πεποιθήσεις αλλά και τις ιδέες τους. Όμως, μια μεγάλη ποσότητα των θεμάτων δεν παρέχει τις απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε να μπορεί να εκφράζεται κανείς με δημιουργικό και ελεύθερο τρόπο. Συνήθως στα σχολεία οι μαθητές διδάσκονται πώς να χειρίζονται τον γραπτό λόγο, μαθαίνουν να γράφουν δοκίμια, γράμματα και άλλα επίσημα γραπτά, όπως ένα βιογραφικό σημείωμα για παράδειγμα, ενώ σπάνια δημιουργούν ποίηση. Δεν τους παρέχονται δηλαδή επαρκείς ευκαιρίες, ώστε να γίνουν δημιουργικοί στα μαθήματα της μητρικής γλώσσας, με αποτέλεσμα να πιστεύουν πως δεν κατέχουν το αντικείμενο της δημιουργικής γραφής. Κλείνοντας, αξίζει να επισημανθεί πως η Δημιουργική Γραφή αποτελεί βασικό στοιχείο στο να βοηθήσει τους μαθητές να εμφανίσουν και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους (Maley, 2012).

3.3 Δραστηριότητες της Δημιουργικής Γραφής.

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία, την οποία είναι δύσκολο για κάποια παιδιά να τελειοποιήσουν. Προκειμένου λοιπόν να γίνει πιο αποτελεσματική η αντιμετώπιση των δυσκολιών που εμφανίζουν τα παιδιά, χρειάζεται να υπάρχει μια πρώιμη παρέμβαση. Μέσα στο πλαίσιο αυτής, κρίνεται αναγκαίο να υπάρχουν αποτελεσματικές μέθοδοι εκπαίδευσης, τόσο για τους αρχάριους συγγραφείς, όσο και για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες. Η αναγνώριση των προβλημάτων γραφής που εμφανίζουν οι μαθητές, όταν γίνεται έγκαιρα επιφέρει πολλά πλεονεκτήματα (Graham, Harris & Mason, 2005). Για παράδειγμα, όταν έχει καθυστερήσει η αναγνώριση προβλημάτων γραμματισμού που εμφανίζει το παιδί και αυτό βρίσκεται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, τότε η αντιμετώπιση δεν θα είναι επαρκώς αποτελεσματική (Slavin, Karweit & Madden, 1989). Τέλος, μια πρώιμη παρέμβαση ενδέχεται να βοηθήσει ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών που εμφανίζουν μακροπρόθεσμες δυσκολίες στην γραφή, ενισχύοντας την ανάπτυξη της γραφής των νέων.

Όπως αντιλαμβάνεται κανείς από τα όσα έχουν αναφερθεί, η Δημιουργική Γραφή διαθέτει πολλά οφέλη και πλεονεκτήματα για μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Πιο αναλυτικά, μέσω της δημιουργικής διαδικασίας, αναπτύσσεται η ικανότητα της κοινωνικότητας, παράλληλα

καλλιεργείται και η έμπνευση αλλά και η ορθή παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Μερικές από τις δραστηριότητες που μπορούν να ωφελήσουν παιδιά με τις ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες θα μπορούσαν να είναι οι παρακάτω:

Οι ομοιοκαταληξίες

Οι δραστηριότητες ξεκινούν με τις ομοιοκατάληκτες λέξεις. Ως στόχος εμφανίζεται ο εντοπισμός και η εύρεση λέξεων με την ίδια κατάληξη. Η νηπιαγωγός θα διαβάσει στα παιδιά ομοιοκατάληκτα ποιήματα, προκειμένου να αντιληφθούν το φαινόμενο της ομοιοκαταληξίας. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός θα προφέρει μια λέξη και τα παιδιά καλούνται να βρουν μια δική τους με όμοια κατάληξη, όπως για παράδειγμα: παντελόني-μακαρόνι, θηλιά-σπηλιά, σακούλα-κουκούλα, κ.α. Με τον τρόπο αυτό εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο των παιδιών και ταυτόχρονα καλλιεργείται η γλωσσοπλαστική τους ικανότητα. Επίσης, μαθαίνουν τι σημαίνει ομοιοκαταληξία, πώς λειτουργεί αλλά και πώς μπορούν αυτές οι ομοιοκαταληξίες να ομαδοποιούνται. Κυρίως για τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες η συγκεκριμένη δραστηριότητα βοηθά να εξοικειωθούν με καθημερινά φαινόμενα της γλώσσας μέσω ενός εύκολου και διασκεδαστικού τρόπου.

Τα αντώνυμα

Η επόμενη δραστηριότητα αφορά τις αντώνυμες λέξεις και έχει ως στόχο να μάθουν τα παιδιά αντίθετες έννοιες και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους, κατανοώντας τη σημασία τους. Η νηπιαγωγός για την συγκεκριμένη δραστηριότητα χρησιμοποιεί δύο κούκλες που έχουν πάντα αντίθετες απόψεις και δεν συμφωνούν ποτέ. Για παράδειγμα λέει η μια «μέρα» και η άλλη «νύχτα», η μια προτιμά το κρύο και η άλλη ζέστη. Έτσι στη συνέχεια, η νηπιαγωγός θα αναφέρει στα παιδιά μια λέξη μέσω της κούκλας και θα τους ζητά να βρουν την αντίθετη της. Μάλιστα η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να εμπλουτιστεί και με θεατρικό παιχνίδι. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες με βάση κλήρωσης. Κάθε ομάδα επιλέγει να παρουσιάσει με παντομίμα στην υπόλοιπη τάξη ένα συναίσθημα ή μια κατάσταση και η αντίπαλη ομάδα πρέπει να απαντήσει με παντομίμα του αντίθετου συναισθήματος ή κατάστασης. Για παράδειγμα, εάν η πρώτη ομάδα δείχνει με παντομίμα ότι κρυώνει, η δεύτερη πρέπει να δείξει ότι ζεσταίνεται ή εάν η πρώτη

ομάδα δείχνει πως γελά, η δεύτερη πρέπει να απαντήσει κάνοντας πως κλαίει. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα συνδράμει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, στην καλλιέργεια της φαντασίας του, στην συναισθηματική αγωγή καθώς και την κατανόηση και την διαχώριση αντίθετων λέξεων και της έννοιας του αντίθετου. Επίσης, βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν πως αυτές δημιουργούνται και χρησιμοποιούνται κατάλληλα είτε σε αντίθεση είτε μεμονωμένα.

Η αγορά

Η νηπιαγωγός θα ξεκινήσει τη δραστηριότητα με αφορμή το εβδομαδιαίο θέμα της «Η αγορά». Αφού τα παιδιά έχουν γνωρίσει μέσα από προηγούμενες δράσεις αντικείμενα, τα οποία πωλούνται σε μαγαζιά, τα έχουν δει μέσα από παρουσιάσεις και ζωγραφιές αλλά και έχουν επισκεφτεί τοπικά καταστήματα (σούπερ μάρκετ, μαγαζί με υποδήματα και ενδύματα, μαγαζί με παιχνίδια) καλούνται να περιγράψουν, να κατονομάσουν, να σκεφτούν αλλά και να αναφέρουν αντικείμενα, τα οποία συναντά κανείς στα μαγαζιά. Μέσω αυτού του παιχνιδιού, το οποίο πραγματοποιείται με τη βοήθεια της νηπιαγωγού οι μαθητές εξοικειώνονται με τα επίθετα και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο τους, μαθαίνουν παρόμοιες λέξεις αλλά και να διαχωρίζουν το κάθε ένα αντικείμενο. Το παιχνίδι ξεκινά με την τελευταία να έχει φέρει ένα άδειο καλάθι, το οποίο νοητά θα γεμίσουν οι μαθητές ονομάζοντας κάθε φορά τα αντικείμενα που βάζουν μέσα σε αυτό.

Το καλάθι μου

Η νηπιαγωγός θα χρησιμοποιήσει την φράση «Έβαλα μέσα στο καλάθι μου...» και κάθε φορά αυτή θα συνοδεύεται από μια διαφορετική συλλαβή. Έτσι τα παιδιά θα πρέπει να σκεφτούν μια λέξη που θα ξεκινά από την συγκεκριμένη συλλαβή. Για παράδειγμα «Έβαλα μέσα στο καλάθι μου ένα κα...». Στη συνέχεια το παιδί θα πρέπει να συμπληρώσει την φράση «κα-πέλο», «κα-ρπούζι» και άλλα. Σε περίπτωση που το παιδί δυσκολευτεί και δεν μπορεί να απαντήσει, η νηπιαγωγός θα επαναλάβει την φράση αλλάζοντας το άρθρο ή τη συλλαβή ή και τα δυο «Έβαλα στο καλάθι μου μια τσα...». Με τα πιο μεγάλα παιδιά και ανάλογα το στάδιο στο οποίο βρίσκονται γλωσσικά η νηπιαγωγός μπορεί να προτείνει λέξεις που θα τελειώνουν σε κάποιο συγκεκριμένο γράμμα ή συλλαβή. Παράλληλα, κάθε φορά που κάποιο από τα παιδιά θα ολοκληρώνει τη λέξη θα πρέπει να περιγράφει με τουλάχιστον δυο επίθετα το αντικείμενο, στο οποίο αναφέρθηκε. Αυτό ισχύει για όλους τους μαθητές. Η

συγκεκριμένη δραστηριότητα θα βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν τη διάκριση των φωνημάτων ως μέρος των λέξεων, να ενισχύσουν την φωνολογική τους ενημερότητα αλλά και να μάθουν να δημιουργούν λέξεις από τις συλλαβές.

Το κάτι άλλο

Η νηπιαγωγός θα διαβάσει στα παιδιά το παραμύθι «Κάτι Άλλο» της Κάθριν Κέιβ. Η συγκεκριμένη ιστορία απλή, αλλά τόσο αληθινή παρουσιάζει με ζωντανό τρόπο την ανάγκη όλων μας για αποδοχή. Με την παρουσίαση αυτού του βιβλίου τίθεται ως στόχος ο προβληματισμός των νηπίων ως προς τη συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους και η ευαισθητοποίηση τους προς το ζήτημα της διαφορετικότητας. Αφού η νηπιαγωγός διαβάσει το παραμύθι, θα θέσει κάποιες ερωτήσεις στα παιδιά με σκοπό να δει, εάν κατανόησαν το κείμενο. Για παράδειγμα. «Τι ήταν το Κάτι Άλλο;», «Γιατί δεν το ήθελαν οι υπόλοιποι;», «Γιατί το Κάτι Άλλο έδιωξε το Κατιτί;», «Γιατί πιστεύετε ότι μετάνιωσε που το έδιωξε;». Μόλις ο/η νηπιαγωγός τελειώσει, θα απευθυνθεί στα παιδιά και θα λύσει οποιαδήποτε απορία όσον αφορά το νόημα ή το περιεχόμενο του παιχνιδιού. Έπειτα, θα ζητηθεί από τα παιδιά να αναδιηγηθούν την ιστορία αλλάζοντας την σκηνή που τους άρεσε λιγότερο. Με αυτόν τον τρόπο προάγεται η γλωσσική και η λεκτική καλλιέργεια των νηπίων, όπως και η κριτική τους σκέψη. Τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν κατάλληλα εκφραστικά μέσα, ενισχύουν τον προφορικό τους λόγο και εξοικειώνονται με την διήγηση μιας ιστορίας. Τέλος, μαθαίνουν ταυτόχρονα να δομούν μια ιστορία και πώς θα ήταν ωραίο αυτή να οργανώνεται.

Χρησιμοποιώντας τα αντικείμενα

Παρουσιάζει η νηπιαγωγός στα παιδιά μια σειρά από κάρτες, οι οποίες απεικονίζουν διάφορα αντικείμενα. Στη συνέχεια, τα παιδιά της τάξης χωρίζονται σε μικρές ομάδες και η δασκάλα εξηγεί τους κανόνες της δραστηριότητας και τους ζητά κάθε φορά να διαλέξουν την κάρτα της προτίμησης τους και μετά να ανακοινώσουν στην υπόλοιπη τάξη τι μπορεί να κάνει κανείς με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Για παράδειγμα εάν επιλέξουν την κάρτα που απεικονίζει μια μπάλα, θα μπορούσαν να αναφέρουν «παίζουμε μαζί της, την πετάμε, την χαρίζουμε, την σπρώχνουμε κ.τ.λ.

Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά καλλιεργούν την ομαδικότητα, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο τους και μαθαίνουν να παράγουν προφορικό λόγο μέσα στην τάξη, να συνομιλούν και να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους. Επίσης, εξοικειώνονται με την κατανόηση ρημάτων, των αντιστοιχιών τους με τις λέξεις, την επιλογή των κατάλληλων λέξεων και την περιγραφή αντικειμένων.

Ζωγραφίζοντας το παραμύθι

Η νηπιαγωγός διαβάζει στα παιδιά ένα παραμύθι σύντομης έκτασης και στη συνέχεια συζητά τις λεπτομέρειες της ιστορίας. Όταν η διαδικασία αυτή ολοκληρωθεί και τα παιδιά έχουν λύσει πιθανές απορίες τους, τότε καλούνται να αποδώσουν σε μια ζωγραφιά το κάθε ένα την σκηνή που τους εντυπωσίασε περισσότερο από όλο το παραμύθι. Τους παρέχονται κόλλες Α4 και οποιοδήποτε άλλο υλικό χρειαστούν. Στο τέλος της δραστηριότητας, τα παιδιά παρουσιάζουν τις ζωγραφιές στους στην υπόλοιπη τάξη εξηγώντας γιατί προτίμησαν αυτήν την σκηνή. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά πέρα από την εικαστική έκφραση, όπου εξασκούνται στη λεπτή κινητικότητα και καλλιεργούν την φαντασία τους, μαθαίνουν να ακούν με προσοχή μια ιστορία, αλλά και να συζητούν μεταξύ τους στην τάξη, να παράγουν διάλογο και να κάνουν εύστοχες παρατηρήσεις. Ακόμη, εξασκούν τον προφορικό τους λόγο και επιχειρηματολογούν, αναπτύσσουν την ικανότητα να εντοπίζουν σημεία μέσα στην ιστορία, καθώς και να περιγράφουν και να αφηγούνται τι απεικονίζει μια ζωγραφιά.

Το εστιατόριο

Τα παιδιά επιλέγουν, κατόπιν διαφόρων ιδεών που συζήτησαν και πρότειναν μεταξύ τους, να κάνουν μια επίσκεψη στο εστιατόριο της τάξης, όπου και θα ξοδέψουν τα κέρματα που τους παρέχονται από την αρχή της δραστηριότητας. Προκειμένου να υλοποιηθεί αυτό, θα δημιουργήσουν έναν τιμοκατάλογο, ο οποίος μετά από συνεννόηση θα απεικονίζει κάποια από τα αγαπημένα φαγητά των παιδιών, με σκοπό η νηπιαγωγός να εκτυπώσει τις αντίστοιχες εικόνες. Τα παιδιά θα πρέπει να κόψουν και να κολλήσουν τις εικόνες σε δυο χαρτόνια και στη συνέχεια να αποφασίσουν την τιμή του κάθε φαγητού (η τιμή θα πρέπει να είναι αντίστοιχη με την αξία των κερμάτων). Μετά από κλήρωση τέσσερα παιδιά θα είναι οι σερβιτόροι,

οι οποίοι καλούνται να πάρουν παραγγελία από τους πελάτες και να τους σερβίρουν. Στο τέλος της δραστηριότητας, τα παιδιά θα συμβουλευτούν τον τιμοκατάλογο και με τη βοήθεια μιας αριθμομηχανής θα υπολογίσουν το τελικό ποσό του κάθε τραπεζιού και θα προσπαθήσουν όλα μαζί να μετρήσουν τα κέρματα, προκειμένου να πληρώσουν τον σερβιτόρο. Σε αυτή την δραστηριότητα τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να κάνουν διάλογο, να επιχειρηματολογούν, να περιγράφουν τα φαγητά και να μιλούν για τις προτιμήσεις τους. Επίσης, έρχονται σε επαφή με τους αριθμούς, τους κατανοούν καλύτερα και εξοικειώνονται με το πώς λειτουργούν τα χρήματα καθώς και οι καθημερινές συναλλαγές με τα χρήματα.

Το μαγαζάκι

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία μιας μικρής αγοράς με το όνομα «Μαγαζάκι» σε μια γωνιά της τάξης. Αυτή η νέα προσθήκη, όπως είναι λογικό, θα προκαλέσει το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών. Έτσι, θα υπάρξει σχετική συζήτηση ως προς το τι ακριβώς αναπαριστά αυτή η γωνιά, τι μπορεί κανείς να κάνει στην αγορά, πως γίνονται οι συναλλαγές στα μαγαζιά, τι θα χρειαστούν, προκειμένου να αγοράσουν ένα αντικείμενο. Η αγορά που δημιουργήθηκε αποτελείται από τέσσερα χαμηλά ράφια, ώστε να τα φτάνουν τα παιδιά, με πλαστικά φρούτα, λαχανικά, βιβλία και μερικά παιχνίδια (αρκουδάκι, αυτοκίνητο, μικρό μπαλάκι) αλλά και μια ταμειακή μηχανή. Κάτω από κάθε προϊόν θα αναγράφεται και η τιμή του με φωτογραφία του αντίστοιχου χαρτονομίσματος. Στα παιδιά έχουν μοιραστεί ψεύτικα χαρτονομίσματα συγκεκριμένου ποσού χρημάτων. Με αυτά καλούνται να υπολογίσουν τι μπορούν να αγοράσουν και στη συνέχεια να περνούν από το μαγαζάκι για ψώνια. Τα παιδιά της τάξης θα αναλάβουν και τους δύο ρόλους ακλουθώντας όμως τους κανόνες που έθεσαν νωρίτερα, όπως για παράδειγμα να έχει ο κάθε ένας χρόνο να σκεφτεί τι θέλει να αγοράσει, να τηρείται σειρά προτεραιότητας και όσα παιδιά είναι στο ταμείο να συνεργάζονται και να ελέγχουν τις τιμές των αντικειμένων. Ο κάθε πελάτης-παιδί θα έχει τη δυνατότητα εφόσον ρίξει μια ματιά στα προϊόντα και υπολογίσει τις τιμές να αγοράσει με τα χρήματα του όσα από αυτά επιθυμεί και μπορεί. Οι ταμίες, θα πρέπει να ελέγχουν, εάν τηρούνται οι κανόνες του καταστήματος και τις τιμές των αντικειμένων κατά την αγορά τους. Η νηπιαγωγός καθ' όλη τη διάρκεια θα παρατηρεί την πρόοδο του

παιχνιδιού και, εάν της ζητηθεί, θα βοηθήσει τα παιδιά. Μετά το πέρας κάθε αγοράς, οι μαθητές θα επιστρέφουν τα προϊόντα, ώστε να υπάρχει μεγάλη ποικιλία για τον επόμενο πελάτη. Τα παιδιά μέσα από διάλογο θα παράγουν προφορικό λόγο, θα κατανοούν καλύτερα έννοιες και λέξεις, θα μιλούν για τις προτιμήσεις τους και θα περιγράφουν τα αντικείμενα. Επίσης, τα παιδιά θα έρθουν σε επαφή με τους αριθμούς κατανοώντας καλύτερα τη σημασία τους, καθώς και τις συναλλαγές με τα χρήματα.

Κρυμμένος Θησαυρός

Η νηπιαγωγός έχει κρύψει εντός και εκτός της σχολικής τάξης διάφορα στοιχεία θησαυρού, όπως χρυσά νομίσματα, κοσμήματα κ.τ.λ., τα οποία στο σύνολό τους είναι βρώσιμα. Το παιχνίδι ξεκινά με έναν γρίφο. Λύνοντας τον τα παιδιά μπορούν να οδηγηθούν ευκολότερα στο επόμενο σημείο που θα βρουν το επόμενο κομμάτι του θησαυρού. Κάθε φορά θα τους περιμένει εκτός από τον κρυμμένο θησαυρό και ένας νέος γρίφος που θα τους οδηγεί στο επόμενο σημείο. Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, οι μαθητές θα βρεθούν μπροστά στο μπαούλο με τον μεγάλο θησαυρό. Ενδεικτικά, ορισμένα από τα αινίγματα που θα μπορούσαν να τους δοθούν προς επίλυση είναι τα εξής. «Η γιαγιά την ποτίζει και εκείνη ανθίζει και μυρίζει - **ΓΛΑΣΤΡΑ**, Είμαι ψηλή ξύλινη, γυρίζω-τριγυρίζω και τις γωνίες καθαρίζω - **ΣΚΟΥΠΑ**, Φτιάξτε με τα τουβλάκια μία πόρτα και βάλτε τη στη γωνία του δωματίου που οδηγεί στην αυλή - **ΓΩΝΙΑ**». Μέσω της συγκεκριμένης δραστηριότητας τα παιδιά γίνονται πιο παρατηρητικά, συνεργάζονται μεταξύ τους και καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη. Ακόμη, εμπλουτίζουν το λόγο τους και εξασκούνται στην αντίληψη των λέξεων μέσω των χαρακτηρισμών τους.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, οι ερευνητικές πηγές που μελετήθηκαν στο πλαίσιο της προκείμενης εργασίας επιβεβαιώνουν τον μεγάλο αριθμό θετικών συνεπειών της Δημιουργικής Γραφής ως εναλλακτικού τρόπου προσέγγισης των μαθησιακών δυσκολιών. Με δύο λόγια, η Δημιουργική Γραφή συνδέεται άμεσα με την έννοια της δημιουργικότητας, την ικανότητα δηλαδή να δημιουργείς, να φτιάχνεις κάτι από το

μηδέν. Αποτελεί μια άσκηση ελευθερίας, η οποία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην εκμάθηση δεξιοτήτων παραγωγής και συγγραφής λογοτεχνικών αλλά και κάθε άλλου είδους κειμένων και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων. Αξιοποιώντας την δημιουργικότητα του μαθητή, τη φαντασία του, την περιέργεια του και την αστείρευτη ανάγκη του για νέες περιπέτειες, το δημιουργικό γράψιμο ξεφεύγει από τα όρια της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Εκτός των προαναφερθέντων η Δημιουργική Γραφή βοηθά στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε μαθητές που αντιμετωπίζουν οποιαδήποτε μαθησιακή δυσκολία. Παράλληλα, ενισχύεται η καλλιτεχνική έκφραση, η διατύπωση προσωπικών σκέψεων και η αναζήτηση ταυτότητας. Κλείνοντας, η Δημιουργική Γραφή φαίνεται πως αποτελεί αναμφισβήτητα την πιο διασκεδαστική πτυχή της γραφής. Ούσα η κύρια συνιστώσα σε όλες τις δραστηριότητες γραφής σε μια τάξη, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διαγνώσει τις περιοχές αδυναμίας των μαθητών και να δημιουργήσει ένα ανάλογο πρόγραμμα στίξης, ορθογραφίας ή γραμματικής. Η γραφή αυτή μπορεί να θεωρηθεί πέρα από μέθοδος διδασκαλίας και ως μια μορφή θεραπείας, καθώς οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μπορούν μέσα από αυτήν να εκφραστούν ελεύθερα και να επικοινωνήσουν εμπειρίες, συναισθήματα και σκέψεις που τους απασχολούν. Ένα αρνητικό γεγονός ή μια επίπονη εμπειρία με τη Δημιουργική Γραφή μπορεί να μετατραπεί σε κάτι όμορφο και διασκεδαστικό. Το παιδί στην ουσία μετατρέπεται σε ψυχικό θεραπευτή του εαυτού του. Και αυτό επειδή στη Δημιουργική Γραφή δεν υπάρχει σωστό και λάθος, το κάθε παιδί μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα, δίχως να περιορίζεται σε κανόνες ή να ετεροκατευθύνεται η φαντασία του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βακάλη, Α., Ζωγράφου- Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Τ. (2013). *Η Δημιουργική Γραφή στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε
- Καρακίτσιος, Α. (2011). «Φιλαναγνωσία... Φανατική Συνήθεια». Στο Αρτζανίδου Ε., Γούλης Δ., Γρόσδος Σ., Καρακίτσιος Α. (επιμ.) *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυρώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012), *Η «νομομοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής*.
- Μούλα, Ε. (2012). «Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων».
- Ντιούδη, Α. (2012). *Η ιστορία της Δημιουργικής Γραφής. Πράξη και Διδασκαλία στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα μέχρι το 2011* (Ανέκδοτη Διπλωματική Εργασία). Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Αιτιολογία, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (Επιμ.) (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα
- Τζουριάδου, Μ. (1985). *Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες. Παρουσίαση και προσαρμογή του θεραπευτικού προγράμματος Μ. W. Μ. για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του λόγου. Τροποποιημένη εφαρμογή σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: ίδιας.
- Φλωράτου, Μ.Μ. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία* (9^η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας

- Agus, J.R. & Winiharti, M. (2011). *The analysis of creative writing teaching through story book reading for the first grade students of Tunas Muda International School*. *Journal LINGUA CULTURA*, 5(2), 98-107.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harper, G. (2013). *A companion to creative writing*. West Essex: Wiley-Blackwell.
- .
- Maley A. (2009) *Creative writing for language learners (and teachers)*.
- Maley A. (2012) *Creative writing for Students and Teachers*. *Humanising Language Teaching* 14 (3) 2-8.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Oxford, UK: Macmillan.
- Simmons, L. (2003). *How to Make Creative Writing Work for Individuals With Special Needs*.
- The Department of English (2010). *Proposal for a liberal arts major in creative writing*. London: College of Arts and Sciences.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τί και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Δανία: Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής.
- Δροσίνου-Κορέα, Μ. (2017). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση: η «δια» της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Αθήνα: Oppurtuna.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες: θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Αθήνα: Προμηθεύς.
- Dohla, D. & Heim, S. (2015). *Developmental Dyslexia and Dysgraphia: What can We Learn from the One About the Other?*. *Front Psychol.*, 6, 2045-50
- Gersten, R., Baker, S. & Edwards, L. (1999). *Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities*. ERIC.

- Graham, S. and Harris, K.R. (1989). *Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training*. *Exceptional Children*, 56, 201-214.
- Troia, G. (2011). *How might pragmatic language skills affect the written expression of students with language learning disabilities?* *Top Language Disorders*, 31, 40-53.
- 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.
- Καρακίτσος, Α. (2013). *Δημιουργική Γραφή: η περιπέτεια στη Δυτική Ευρώπη*. Στο: Κ. Λούπη (επιμ.), *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή* (σσ. 13-45). Θεσσαλονίκη: ΖΥΓΟΣ.
- Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο Σχολείο*.
- Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μιχαηλίδου, Φ. (2012). *Μαθησιακές δυσκολίες στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Δυσορθογραφία-Δυσγραφία*. (Πτυχιακή Εργασία) Τ.Ε.Ι Ηπείρου, Ιωάννινα.
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούση.
- Στεργίου, Ε. (2014). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Συναισθηματικές συνιστώσες και οικογενειακό περιβάλλον*. (Πτυχιακή Εργασία) Τ.Ε.Ι Ηπείρου, Ιωάννινα.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2006). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford press
- Geary, D. C. (1993). 'Mathematical disabilities: cognition, neuropsychological and genetic components.' *Psychological Bulletin*, 114, 345–62.
- Harniss, M. K., Stein, M. & Carnine, D. (2002). *Promoting mathematics achievement*. In M. R. Shinn, G. Stoner & H. M. Walker (Eds.), *Intervention for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 571–587). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Αρτζανίδου, Ε. Κουράκη, Χ. (2014) . *Φιλαναγνωσία και δημιουργική γραφή*.
- Αρτζανίδου, Ε., Κουράκη, Χ. (2013) *Διεθνές Συνέδριο «Δημιουργική Γραφή»*
- Καρακίτσος, Α. (2016). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο (2003).
Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2003).

Σουλιώτης, Μ., & ομάδα εργασίας (Α. Συμεωνάκη, Ε. Λαρδούτσου, Χ. Ιωακειμίδου, Ε. Ζάουρα & Μ. Αρμεύτη) (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως*, Λευκωσία: Υ.Π.ΠΟ. - Π.Ι. - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Πολίτης Δ. (2008) *Η λογοτεχνία για τα παιδιά στη σχολική τάξη: Ζητήματα θεωρίας και διδακτικής. Μουσική σε πρώτη βαθμίδα*, 59-65

Σπυρέλη Χ., Δημοπούλου Τ. (2013), *Η δημιουργική γραφή ως εκπαιδευτική δραστηριότητα. Εφαρμογή με προϋποθέσεις: «Λογοτεχνική- Συγγραφική φιλαλληλία ανάμεσα στον διδάσκοντα και στους μαθητές του»*, πηγή: cwconference.web.uowm.gr

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

