



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



ΠΤΥΧΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ
ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΠΕ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΜΕ
ΔΥΣΛΕΞΙΑ.**

**Activities of Creative Writing with the use of Information
and Communication Technologies for Primary and
Elementary First school children with Dyslexia.**

**ΦΟΙΤΗΤΗΣ: ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ- ΓΕΩΡΓΙΑ ΜΠΟΥΛΙΤΣΑΚΗ
ΑΕΜ: 2637**

**ΕΠΟΠΤΗΣ: ΚΩΤΟΠΟΥΛΟΣ, ΤΡ. ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΝΕΟΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ
Β' ΒΑΘΜΟΜΟΓΗΤΗΣ: ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ, Α. ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ
ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ- ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**

ΦΛΩΡΙΝΑ , ΜΑΙΟΣ 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
II. ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
1. ΔΥΣΛΕΞΙΑ	8
1.1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	8
1.2 ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΚΑΙ Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ	8
1.3 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ	9
1.4 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΑ.....	9
1.5 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	9
1.6 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	9
1.7 ΣΗΜΑΣΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	10
1.8 ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΠΑΛΑΙΟΤΕΡΑ.....	10
1.9 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΙΣΜΟΥ	10
1.10 ΟΡΙΣΜΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ.....	12
1.11 ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	13
1.12 ΕΞΕΛΕΚΤΙΚΗ (ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ) ΚΑΙ ΕΠΙΚΤΗΤΗΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ.....	14
1.13 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	14
1.14 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΛΛΩΝ ΧΩΡΩΝ	18
1.15 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	18
1.15.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΤΑ ΤΟΝ REID(2003)	18
1.16 ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ.....	18
1.16.1 ΤΑ 3 ΑΝΑΠΤΥΞΙΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΩΝ Firth 1985	19
1.17 ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ.....	20
1.18 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ (ADAMS 1990)	20
1.18.1 ΓΛΩΣΣΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	20
1.18.2 ΟΠΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	20
1.18.3 ΑΚΟΥΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	20

1.19 ΔΙΑΓΝΩΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ	21
1.20 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ	21
1.21 ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ)	22
1.22 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	22
1.23 ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	23
1.24 ΤΡΟΠΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	23
1.25 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕΛΕΤΗΣ (ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ)	24
1.25.1 ΟΡΓΑΝΩΣΗ	25
1.25.2 ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ (ΔΙΑΔΟΧΗ)	25
1.25.3 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	25
1.25.4 ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ	26
1.25.5 ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΜΝΗΜΗΣ	26
1.26 ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	27
1.27 ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	27
1.28 ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	28
1.28.1 ΑΜΕΣΗ Η΄ ΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	28
1.29 ΕΙΚΟΣΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΝΑ ΜΑΘΕΙ ΕΥΚΟΛΟΤΕΡΑ ΤΟ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟ ΠΑΙΔΙ	28
2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ	30
2.1 Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ	30
2.2 ΕΜΦΑΝΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ	31
2.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	32
2.4 ΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	34
2.5 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ)	35
2.6 ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ	36
2.7 ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	37
2.8 ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ	39
2.9 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	39
2.10 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ	40
3. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ	41
3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ Τ.Π.Ε.	41

3.2 ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ.....	42
3.3 ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	42
3.4 ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΦΑΣΕΙΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	43
3.5 ΘΕΤΙΚΑ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	44
3.6 ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΤΩΝ Τ.Π.Ε. ΜΕΤΑ ΤΟ 1990	44
3.7 ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΟΥΣ	45
3.8 ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	46
3.9 ΤΙ ΕΝΝΟΕΪΤΑΙ ΜΕ ΤΟΝ ΟΡΟ Τ.Π.Ε. ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	47
3.10 ΟΙ Τ.Π.Ε. ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	48
<i>3.10.1 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ</i>	<i>48</i>
3.11 ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	48
3.12 ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Τ.Π.Ε.	49
3.13 ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Τ.Π.Ε.....	51
3.14 ΟΙ 4 ΑΞΟΝΕΣ ΕΚΠΛΗΡΩΣΗΣ ΤΟΥ ΣΚΟΠΟΥ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	52
3.15 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	53
4. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.....	55
4.1 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η	55
<i>4.1.1 ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ 1 ΓΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟ.....</i>	<i>55</i>
4.2 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η	55
<i>4.2.1 ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ 2 ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ.....</i>	<i>56</i>
4.3 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^η	57
<i>4.3.1 ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ 3 ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ</i>	<i>58</i>
4.4 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4^η	58
<i>4.4.1 ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ 4 ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ</i>	<i>59</i>
4.5 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5^η	60
<i>4.5.1 ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ 5 ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ</i>	<i>60</i>
4.6 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6^η	61
<i>4.6.1 ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ 6 ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ</i>	<i>63</i>
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	63
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	68

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας, η δυσλεξία συνδέεται με μια δυσκολία στη γλώσσα, δηλαδή στον συνδυασμό του γραπτού και του προφορικού λόγου. Επίσης το θέμα της μαθησιακής δυσκολίας έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις τα τελευταία χρόνια και πλέον ασχολούνται πολλοί κλάδοι με αυτό το ζήτημα, όπως και πολλοί ειδικοί. Μερικοί από αυτούς τους κλάδους είναι η ψυχολογία, η ιατρική και η εκπαίδευση, οι οποίοι με την σειρά τους προσπαθούν να εντοπίσουν το πρόβλημα και να μπουν στην διαδικασία της καλύτερης εφαρμοσμένης τεχνικής- πρακτικής, για την αντιμετώπιση της. Ωστόσο έχει παρατηρηθεί πως κάποιες φορές στο κομμάτι της πρακτικής τους, αυτοί οι τρεις κλάδοι μπορεί να διαφωνούν στις απόψεις τους, δίνοντας διαφορετική θεωρητική οπτική απέναντι στο πρόβλημα της δυσλεξίας.

Βέβαια όπως αναφέρει ο Αναστασίου (1998), πολλές φορές υπάρχει ταύτιση των απόψεων μεταξύ των ειδικών διαφορετικών κλάδων. Η διάκριση που γινόταν κατά το παρελθόν σε ιατρικό και ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο, σήμερα είναι πιο δυσδιάκριτη. Πλέον διακρίνονται για τις πολυσύνθετες σχέσεις τους, οι διάφοροι αυτοί επιστημονικοί κλάδοι. Για να κατανοήσουμε αυτές τις σχέσεις πρέπει να εστιάσουμε “στο θεωρητικό πλαίσιο εργασίας” μέσα στο οποίο λειτουργεί και πράττει ο κάθε ερευνητής.

Η Δημιουργική Γραφή από την άλλη πλευρά, θεωρείται ως ένας αυτόνομος επιστημονικός κλάδος και είναι ένα καινοτόμο μάθημα για την Ελλάδα. Άρχισε να εντάσσεται, μόλις τα τελευταία χρόνια στον ελλαδικό χώρο της εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα από την διδασκαλία της είναι θεαματικά.

Ερχόμενοι στην σημερινή πραγματικότητα, η εκπαίδευση επιδιώκει, για τους μικρούς μαθητές να έχουν φαντασία, αυτοέκφραση και να είναι δημιουργικοί και από την άλλη πλευρά, αποφεύγει την πολύ καθοδηγούμενη και μηχανική διδασκαλία και αυτό είναι κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μέσω της Δημιουργικής Γραφής. Όμως τα αυστηρά σχεδιασμένα Αναλυτικά Προγράμματα φαίνεται να περιορίζει τα μαθήματα και την διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής.

Παραμένοντας στην σημερινή πραγματικότητα, αλλά εστιάζοντας στις Τ.Π.Ε., τα μικρά παιδιά δέχονται καθημερινά πάρα πολλά ερεθίσματα εξαιτίας της εκρηκτικής ανάπτυξης και εξάπλωσης της τεχνολογίας. Όμως, φαίνεται ότι γνωρίζουν κυρίως την αρνητική πλευρά των χρησιμότητων των Τ.Π.Ε. Και αυτό είναι κάτι πολύ αρνητικό, καθώς τα μικρά παιδιά θα μπορούσαν να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή και τα διάφορα τεχνολογικά μέσα με τους ίδιους ρυθμούς, αλλά με την διαφορά ότι θα μπορούσαν να εκπαιδεύονται μέσα από αυτά, να πληροφορούνται και να ενημερώνονται για διάφορα σχολικά ζητήματα, να παίζουν εκπαιδευτικά παιχνίδια και η χρήση τους γενικά θα έχει όφελος για τα μικρά παιδιά. Κάτι τέτοιο φαίνεται να γίνεται στην εκπαίδευση αφού γίνεται προσπάθεια για την ένταξη των Τ.Π.Ε και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση με σκοπό να εμπλουτιστεί η διδασκαλία, το μάθημα να γίνει πιο διασκεδαστικό και ευχάριστο για τα παιδιά και κύριο και σημαντικότερο οι εκπαιδευτικοί να δείξουν την καλή και σωστή πλευρά της χρήση των Τ.Π.Ε. προς τα παιδιά.

Το θέμα επιλέχθηκε, και με βάση όλα τα παραπάνω, αλλά κυρίως ότι και η Δυσλεξία, και η Δημιουργική Γραφή αλλά και οι Τ.Π.Ε είναι τρεις πολύ βασικοί τομείς για την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, η δυσλεξία τα τελευταία χρόνια έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις, και τα περισσότερα παιδιά φαίνεται να έχουν διάφορες μαθησιακές δυσκολίες, που όμως αν γίνει έγκαιρη διάγνωση από τον εκπαιδευτικό ή από κάποιον ειδικό, μπορεί να ελαττωθεί ή και να διορθωθεί, μέσα από ειδικές δραστηριότητες και με τη σωστή μεταχείριση και διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού προς τα παιδιά αυτά. Από την άλλη πλευρά, το διδακτικό υλικό που προσφέρει η Δημιουργική Γραφή, καθώς και όλη η ‘φιλοσοφία’ της, αποτελούν σημαντικό παράγοντα για να αλλάξει η μηχανική, απρόσωπη και πολύ αυστηρά καθοδηγούμενη διδασκαλία μέσα στα σχολεία. Οι δραστηριότητές της, μπορούν να μετατρέψουν τους μικρούς μαθητές, σε μικρούς συγγραφείς, να τους κάνει δημιουργικούς και χαρούμενους, αφού θα εκφράζουν την άποψή τους, χωρίς σωστό ή λάθος και χωρίς περιορισμούς. Επιπρόσθετα, μπορεί να βοηθήσει και τα παιδιά γενικά αλλά και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πιο ειδικά, μέχρι ένα σημείο, καθώς, ο Κωτόπουλος, Γρ. (2012) αναφέρει πως η Δημιουργική Γραφή μπορεί να έχει και έναν ψυχοθεραπευτικό ρόλο, ξεφεύγοντας από κάθε είδους λογικής, κλασσικής και μοναχικής διαδικασίας και συνάμα, η Ντιούδη (2012) αναφέρει ότι η Δημιουργική Γραφή θα μπορούσε να ενταχθεί στον χώρο της ψυχολογίας ως θεραπευτική μέθοδος. Και τέλος, οι Τ.Π.Ε αρχίζουν να ενσωματώνονται ολοένα και περισσότερο στην καθημερινότητα μας, αλλά και στα σχολεία, και συγκεκριμένα στο Δημοτικό, αλλά και στο Νηπιαγωγείο πλέον μόνιμα. Η χρήση τους, προσδίδουν έναν σύγχρονο ‘τόνο’ στην διδασκαλία, αλλά και μια παιγνιώδη μορφή στο μάθημα, κάνοντάς το πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό. Επίσης με την χρήση τους, μπορούν να εμπλουτίσουν τις δραστηριότητες, μπορούν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή ως γνωστικό υλικό, αντλώντας πληροφορίες και ενημερώνοντας γύρω από το θέμα του μαθήματος. Ακόμα, οι μαθητές φαίνεται ότι μαθαίνουν πιο εύκολα μέσα από τον υπολογιστή, καθώς λαμβάνουν τις πληροφορίες οπτικό- ακουστικά, δηλαδή χρησιμοποιούν παραπάνω από μια αίσθηση και αυτό είναι κάτι θετικό και για τα παιδιά γενικά αλλά και για τα παιδιά με δυσλεξία πιο ειδικά. Με την μετάδοση οπτικοακουστικών ερεθισμάτων από τον υπολογιστή, τα παιδιά που δυσκολεύονται να λάβουν τις πληροφορίες σε ακουστική μορφή, αυτό μπορεί να διορθωθεί με το να τις λάβουν σε οπτική μορφή (Reid, 2003). Επομένως, και οι Τ.Π.Ε. έχουν θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση και αυτές με την σειρά τους.

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται σε όλα το φάσμα των δραστηριοτήτων είναι η καθοδηγούμενη εφευρετικότητα, μέχρι ένα σημείο, γιατί επιδίωξη των ασκήσεων της Δημιουργικής Γραφής είναι να δίνεται ο ‘σκελετός’- δομή της δραστηριότητας και στην συνέχεια τα παιδιά να δρουν μόνα τους. Τα εργαλεία και τα υλικά που κυριαρχούν σ’ όλες τις δραστηριότητες είναι ο υπολογιστής (βίντεο, εικόνες, εκπαιδευτικό λογισμικό- παιχνίδι), ο εκτυπωτής, διάφορα γραφικά μέσα και άλλα τα οποία αναφέρονται παρακάτω αναλυτικά.

Η πτυχιακή εργασία με θέμα «ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής με χρήση των Τ.Π.Ε. για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με δυσλεξία», περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια, το πρώτο αφορά την Δυσλεξία, το δεύτερο την Δημιουργική Γραφή, το τρίτο τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), το τέταρτο τις Δραστηριότητες του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, και τέλος το πέμπτο

αναφέρει τα συμπεράσματα. Τα τρία πρώτα κεφάλαια είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος, και τα άλλα δύο αποτελούν το πρακτικό μέρος της εργασίας.

Εν κατακλείδα, και οι τρεις διαφορετικοί τομείς, μπορούν με την σειρά τους, ο καθ' ένας ξεχωριστά, να προσδώσουν τις δυνατότητες τους μέσα από την διδασκαλία τους και με τον συνδυασμό των τριών αυτών τομέων, μπορούν να κάνουν το μάθημα ευχάριστο, αφού θα δίνουν στο μάθημα την αίσθηση παιχνιδιού. Επίσης, ο συνδυασμός τους μπορεί να δημιουργήσει ένα διαφορετικό είδος διδασκαλίας και να δώσει ένα θετικό αποτέλεσμα στην εκπαίδευση και στην μαθητική επίδοση των μικρών μαθητών, αντιμετωπίζοντάς τους πάντα με σεβασμό και ευαισθησία για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, χωρίς να γίνεται διάκριση από τ' άλλα παιδιά.

II. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι λόγοι για τους οποίους πραγματώθηκε η εργασία αυτή είναι, αρχικά διότι υπήρχε επιδίωξη να αναδειχθούν οι δυνατότητες που έχει η Δημιουργική Γραφή με την όλη 'φιλοσοφία' της και με την διδασκαλία της, ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε διαφορετικά επιστημονικά και γνωστικά πεδία, απ' ότι συνηθίζει να εμφανίζεται και να συμβάλει στο να βοηθήσει ή να βελτιώσει κάποιες από τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά στην προσχολική και πρώτοσχολική ηλικία. Η λογική της είναι τέτοια, που δεν έχει περιορισμούς και ηθικούς φραγμούς με αποτέλεσμα, το παιδί να μην νιώθει το άγχος ή την αποδοκιμασία για τις απαντήσεις που επρόκειτο να δώσει στον εκπαιδευτικό του. Και αυτή η 'ελευθερία' είναι κάτι το οποίο κάνει το παιδί να έχει την πλήρη και ενεργό συμμετοχή του στις δραστηριότητές της. Επίσης, πέρα από την Δημιουργική Γραφή, υπήρχε επιδίωξη στις δραστηριότητές της, να χρησιμοποιηθούν και οι Τ.Π.Ε., οι οποίες με την σειρά τους, βοηθάνε λόγο των εξοπλισμών τους, σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά με δυσλεξία, και κάνουν τα τεχνολογικά μέσα να έχουν μια παιγνιώδη μορφή και παράλληλα η διδασκαλία γίνεται πιο σύγχρονη αφού κάτι τέτοιο απαιτούν οι μέρες μας.

Εστιάζοντας στις δραστηριότητες, σε όλες γίνεται ο συνδυασμός των τριών κλάδων (Δυσλεξία, Δ.Γ, Τ.Π.Ε.). οι δραστηριότητες έχουν ως σκοπό να κάνουν τα παιδιά με δυσλεξία να νιώσουν άνετα, οικεία και ελεύθερα, να εξασφαλίσουν την πλήρη συμμετοχή τους και διακριτικά να τα βοηθήσουν μέσω των διάφορων μέσων που εμπεριέχουν, έτσι ώστε να μην δυσκολευτούν, απογοητευτούν και δεν κατανοήσουν την δραστηριότητα. Επίσης άλλος ένας σκοπός των δραστηριοτήτων είναι να έχουν την μορφή παιχνιδιού, έτσι ώστε οι μαθητές να νιώσουν ευχάριστα. Ακόμα, οι δραστηριότητες εστιάζουν στις διάφορες ανάγκες των δυσλεξικών παιδιών και ακολουθούν στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης που προτείνουν οι ειδικοί του κλάδου των μαθησιακών δυσκολιών. Και τέλος ακόμα ένας σκοπός είναι τα παιδιά να αφομοιώνουν καλύτερα μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρει ο υπολογιστής.

1. ΔΥΣΛΕΞΙΑ

1.1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Ένας γενικός εκπαιδευτικός όρος ο οποίος περιγράφει τις δυσκολίες της μάθησης ή ένα σύνολο διαταραχών (δυσκολία στην αντίληψη, αυτισμό, δυσλεξία κ.α.) χωρίς να αναφέρονται στα αίτια τους, είναι αυτός των μαθησιακών δυσκολιών. Έχει τις ρίζες του σε διάφορους επιστημονικούς τομείς (ιατρική, ψυχολογία, η λογοθεραπεία και την θεραπευτική παιδαγωγική), με τους οποίους η ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης έχει αναπτυχθεί και εξελιχθεί.. Υπήρχε δυσκολία στον τρόπο περιγραφής των δυσκολιών στην μάθηση, ως προς τον καθορισμό, την περιγραφή την αντιμετώπιση, την αιτιολογία, και έτσι πολλές περιγραφές και ορισμοί ήταν πιο χαλαροί (Παπαδάτος 2001), (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Πιο αναλυτικά, ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιπροσωπεύει τις δυσκολίες στην μάθηση, με συγκεκριμένα αίτια, που συνάμα μπορεί αυτό να υποδηλώνει ότι δεν επηρεάζει κάποια άλλη νοητική λειτουργία.

Πολλοί όταν ακούνε τον όρο ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αυτομάτως στο μυαλό τους έρχεται η έννοια της δυσλεξίας. Η δυσλεξία, είναι μία από τις ειδικές κατηγορίες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αρχικά εμφανίστηκε στη βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής, από τον Αμερικάνο γιατρό ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό, τον S. Kirk, το 1963. Είναι ο πλέον πιο αποδεκτός όρος και λιγότερο παθολογικά φορτισμένος, καθώς φαίνεται να είναι περισσότερο εκπαιδευτικός όρος και λιγότερο ιατρικός. (Reid, 2003).

Ο Reid, (2003), αναφέρει πως διάφοροι ορισμοί όπως μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές αναπτυξιακές δυσκολίες ή διαταραχές στη μάθηση και την επικοινωνία, έχουν αντικαταστήσει παλαιότερους ορισμούς όπως νοητική τύφλωση, στρεφουσμβολία, ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη ή παιδί ανεπίδεκτο για μάθηση.

Η Πολυχρονοπούλου (2012) αναφέρει ότι, στην διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πάνω από 50 ορισμούς σε αγγλόφωνες χώρες, και απ' αυτούς έχουν επικρατήσει οι 10. Ένας απ' αυτούς που είναι γνωστός για πολλά χρόνια στο χώρο της ειδικής αγωγής, είναι των ΗΠΑ, ο οποίος διατυπώθηκε στο Γραφείο Εκπαίδευσης, το Δεκέμβριο του 1997. Ο ορισμός αυτός με κάποιες μικρές τροποποιήσεις, επικρατεί στις ΗΠΑ έως το 2004. Αυτός αναφέρει ότι: ένα παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες όταν 1) αν οι επιδόσεις του δεν φαίνονται να είναι της ηλικίας τους και σε σχέση με αυτό που έχει διδαχθεί, και 2) αν υπάρχει δυσκολία ανάμεσα στην επίδοση και στο νοητικό επίπεδο στην προφορική και γραπτή του έκφραση, στην ανάγνωση, και στην ακουστική κατανόηση.

Ο Lerner & Johns (2009), αναφέρουν το ποσοστό των παιδιών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες στη δύση, να είναι 1% και 30%. Οι Anastasiou & Polychronopoulou (2009), αναφέρουν ότι στην Ελλάδα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η μεγαλύτερη ομάδα παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες που δέχονται ειδική βοήθεια και υποστήριξη στην εκπαίδευση.

1.2 ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΚΑΙ Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

Ο Σ. Χατζησαββίδης (2002), αναφέρει ότι «η επιστήμη της γλωσσολογίας ασχολείται και εξετάζει και τον προφορικό λόγο. Οι κλάδοι που μελετούν τον προφορικό λόγο είναι η Φωνητική και η Φωνολογία. Η πρώτη καταγράφει τις μονάδες

που αποτελούν τον προφορικό λόγο μιας γλώσσας (φθόγγοι), ενώ η δεύτερη ασχολείται με τις μονάδες που έχουν διακριτική αξία (φωνήματα). Για την παράσταση των φθόγγων και των φωνημάτων χρησιμοποιείται αντίστοιχα η φωνητική και η φωνολογική καταγραφή. Για την γραφή αυτή χρησιμοποιούνται τα σύμβολα του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου». (σ.62)

1.3 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ

Η Πολυχρονοπούλου (2012), αναφέρει ότι «η φωνολογική επίγνωση ή ενημερότητα μας επιτρέπει να αντιλαμβανόμαστε αλλά και να χρησιμοποιούμε σωστά και δομικά στοιχεία του λόγου. Το παιδί έτσι μαθαίνει ότι οι λέξεις αναλύονται και συντίθεται σε μια ακολουθία διακριτών φωνημάτων «(π.χ. *καλά* = κ- α- λ- α και *νερό* = ν- ε- ρ- ο)». (σ. 561)

1.4 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΑ

Σε πολλές χώρες, στις οποίες μέσα είναι και η Ελλάδα, έχουν γίνει έρευνες στις οποίες φαίνεται ότι ανάμεσα στην φωνολογική ενημερότητα και στο γραπτό λόγο, ιδιαίτερα στην ανάγνωση υπάρχει μια δυνατή σχέση, καθώς οι δυσκολίες στον τομέα αυτό αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα ότι το παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες. (Πολυχρονοπούλου, 2012).

1.5 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Τα παιδιά με δυσλεξία σε πολλές περιπτώσεις αντιμετωπίζουν προβλήματα στον προφορικό τους λόγο, πράγμα που φαίνεται να επηρεάζει την σχολική τους επίδοση αλλά και τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Η Πολυχρονοπούλου(2012) συγκεκριμένα αναφέρει τις παραμέτρους που μπορεί να έχει το παιδί με δυσλεξία όταν μιλάει:

1. *«Να χρησιμοποιεί απλές λέξεις και φράσεις με απλή σύνταξη και γραμματική.*
2. *Να έχει προβλήματα με τους χρόνους των ρημάτων ή με τις αντωνυμίες(π.χ. *αύριο πήγα στη γιαγιά μου.*)*
3. *Να παραλείπει λέξεις ή καταλήξεις.*
4. *Να χρησιμοποιεί ακατάλληλες λέξεις για να εκφράσει τις σκέψεις του με αποτέλεσμα να μην γίνεται κατανοητό στους άλλους.*
5. *Να χρησιμοποιεί παραπανήσιες/ περιττές λέξεις στις προτάσεις του.*
6. *Να εκφράζει τις σκέψεις του κομματιαστά.*
7. *Να έχει δυσκολίες άρθρωσης (ψευδίζει, τραυλίζει).*
8. *Να δυσκολεύεται διαρκώς να βρει τις κατάλληλες λέξεις όταν μιλάει, με αποτέλεσμα να κομπιάζει ή και να εγκαταλείπει τη συζήτηση» (σ. 575).*

1.6 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Τα συχνότερα προβλήματα που εντοπίζονται πιο εύκολα σ' ένα παιδί είναι στον γραπτό του λόγο. Αυτά τα προβλήματα μπορεί να συνεχίζουν να εμφανίζονται έως την εφηβεία, ακόμα και στην ενηλικίωση του ατόμου, παρόλο την εκπαίδευση που έχει δεχθεί. (Πολυχρονοπούλου, 2012).

1.7 ΣΗΜΑΣΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Ο όρος της δυσλεξίας συνδέεται συνήθως με τα παιδιά καθώς τα πρώτα σημάδια φαίνονται στην προσχολική ηλικία, και ακόμα πιο έντονα όταν τα παιδιά αρχίζουν να μπαίνουν στην διαδικασία γραφής και ανάγνωσης και ορθογραφίας, συνήθως στην Α΄ και Β΄ δημοτικού. Πρέπει να τονιστεί πως οι δυσκολίες, δεν οφείλονται σε νοητική καθυστέρηση ή σε ψυχικές διαταραχές ή σε πολιτισμική αλλαγή, κακή όραση και ακοή. Βέβαια η δυσλεξία φαίνεται να μην επηρεάζει την συμπεριφορά των παιδιών και μπορεί με το πέρασμα των χρόνων να αναπτύσσουν αντισταθμιστικές στρατηγικές με τις οποίες μπορεί να καταφέρουν να φτάσουν σε ένα πολύ ικανοποιητικό επίπεδο στις αναγνωστικές δεξιότητες τους.

1.8 ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΠΑΛΑΙΟΤΕΡΑ

Ο όρος της δυσλεξίας χρησιμοποιούνταν στα παλιότερα χρόνια για καταστάσεις ανεπαρκούς διαβάσματος. (Πόρποδας, 1981). Όμως η έννοια της δυσλεξίας έχει εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου και έχει εντελώς διαφορετική σημασία.

Ενώ είχε απασχολήσει τους ερευνητές το αντικείμενο των αναγνωστικών δυσκολιών, την τελευταία δεκαετία φαίνεται ότι το ενδιαφέρον τους, έχει στραφεί στο κομμάτι της ορθογραφίας και γενικά μελετάνε και ερευνούν σε σύνολο τον γραπτό λόγο και άλλα στοιχεία της γλώσσας, επιδιώκοντας έτσι καλύτερες πρακτικές και θεωρίες, οι οποίες αντιμετωπίζονται εξίσου με σοβαρότητα. (Αναστασίου, 1998).

1.9 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΙΣΜΟΥ

Δεν υπάρχει σαφής ορισμός για την δυσλεξία. Είναι ένα θέμα που παραμένει ανοιχτό και έχει προβληματίσει πολλούς. Η Margaret Rawson (1995), αναφέρει ότι στα 95 της χρόνια και ασχολούμενη πάνω από 55 χρόνια με τον κλάδο της δυσλεξίας, έγραψε σχετικά με το ζήτημα του ορισμού ότι ‘‘υπάρχουν έννοιες, όπως η ίδια η γλώσσα, για τις οποίες θα μπορούσε να πει ο καθένας ότι ξέρει τι είναι, αλλά κανείς δεν είναι σε θέση να δώσει ένα ολοκληρωμένο ορισμό για αυτές. Η εμπειρία της, την έπεισε ότι η δυσλεξία είναι μια τέτοια έννοια, στην οποία όταν ρωτηθείς, ξέρεις τι είναι αλλά δεν μπορείς να δώσεις ένα σαφή ορισμό’’.

Η δυσλεξία θεωρείται ως μία σύνθετη έννοια, και πολλοί θεωρούν ότι κανείς δεν μπορεί να δώσει έναν τέλειο ορισμό για να την περιγράψει. Ωστόσο κανένας ορισμός δεν είναι λάθος και όλοι λαμβάνονται ως έγκυροι στην προσπάθεια τους να περιγράψουν την δυσλεξία για διαφορετικές περιστάσεις και ορισμούς.

Ο Αναστασίου (1998) αναφέρει πως η δυσλεξία έχει πολλά «πρόσωπα». Με άλλα λόγια, οι δυσκολίες της δυσλεξία διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Ο βαθμός των δυσκολιών αυτών διαφέρει στο βαθμό εκδήλωσης. Άλλα άτομα εκδηλώνουν τις δυσκολίες αυτές έντονα, αλλά σε μέτριο βαθμό και άλλα σε μικρό βαθμό ή και οριακά.

Θα ήταν προτιμότερο και πιο εύκολο να αναφερόντουσαν πιο αναλυτικά στους ‘‘θετικούς δείκτες’’ ενός ατόμου, αντί του ορισμού.

Πρέπει να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι, υπάρχει διαφορά μεταξύ του πως χρησιμοποιείται ο όρος στην κλινική πρακτική και πως χρησιμοποιείται στην έρευνα. Για παράδειγμα, οι ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο της δυσλεξίας, για να δείξουν την δυσκολία στην ανάγνωση. Αντίθετα, οι περισσότεροι κλινικοί, υποστηρίζουν ότι το πιο σημαντικό και διακριτό σημείο της δυσλεξίας είναι οι δυσκολίες στην

ορθογραφία και στην αποκωδικοποιητική πλευρά της ανάγνωσης (όχι δηλαδή στην αναγνωστική κατανόηση) (Miles, 1995).

Ο Αναστασίου (1998) παρακάτω αναφέρει τις γνώμες διάφορων ειδικών για την δυσλεξία. Μια σύγχρονη αντίληψη θέλει την δυσλεξία να αντιμετωπίζεται, όχι μόνο ως δέσμη δυσκολιών αλλά και ως δέσμη δυνατοτήτων (Jacobson, 1997). Οι Critchley & Critchley (1978), η Rawson (1986) και ο Miles (1992) αναφέρουν στοιχεία της συμπεριφοράς, που έχουν να κάνουν με τα ισχυρά σημεία που εμφανίζουν ορισμένες φορές τα παιδιά με δυσλεξία. Τα στοιχεία αυτά είναι: η εξαγωγή λογικών σχέσεων, η τέχνη, ο μοντελισμός δηλαδή κατασκευές στη βάση κάποιου μοντέλου, ο αθλητισμός, οι μηχανικές και τεχνικές δεξιότητες.

Δυστυχώς οι παραπάνω παρατηρήσεις είναι εμπειρικές και δεν στηρίζονται σε ολοκληρωμένη ερευνητική βάση. Έχουν μεγάλη σημασία τουλάχιστον ως προς το ποια κατεύθυνση θα πρέπει να κατευθυνθούν οι ειδικοί, γονείς, και εκπαιδευτικοί όταν υπάρχουν στα παιδιά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, και έτσι να τους δίνεται η δυνατότητα να παρέμβουν και να τα βοηθήσουν με τις κατάλληλες μεθόδους.

1.10 ΟΡΙΣΜΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

1) Ένας κλασσικός ορισμός που τον χρησιμοποιούν έως και σήμερα, θεωρείται αυτός της Παγκόσμιας Νευρολογικής Ομοσπονδία (1968), όπου η Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία ορίζεται:

“ Παρόλο που υπάρχει η κατάλληλη εκπαίδευση, η νοημοσύνη είναι επαρκής και υπάρχουν ευκαιρίες κοινωνικοπολιτιστικές, υπάρχει δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και θεωρείται ως διαταραχή. Τα αίτια της διαταραχής αυτής είναι, θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες που συνήθως έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση “ (Critchley, 1970).

Πρέπει να σημειωθεί ότι ο παραπάνω ορισμός είχε δεχτεί μια σειρά από κριτικές, σχετικά με τους όρους “κατάλληλη εκπαίδευση, επαρκή νοημοσύνη, κοινωνικοπολιτιστικές ευκαιρίες”, αλλά παρόλο αυτά εξακολουθεί να έχει αντίκτυπο σε διάφορα άτομα που ασχολούνται με την δυσλεξία. (Rutte & Yule, 1975, Snowling, 1987).

2) Ο όρος της δυσλεξίας, άρχισε να οροθετείται, στις αρχές της δεκαετίας 1990-2000, από διάφορους μελετητές και επιστημονικούς και εθελοντικούς οργανισμούς. Οι πιο πρόσφατοι ορισμοί δείχνουν ότι στο επίκεντρο τους, υπάρχει η αντίληψη της «λεξιλογικής» δυσκολίας συμπεριλαμβάνοντας και δυσκολίες στα αριθμητικά σύμβολα, αλλά και τις μουσικές νότες (Αναστασίου, 1998).

Ο Αναστασίου (1998) αναφέρει, ότι η Βρετανική Εταιρία Δυσλεξίας (1997), η πιο ισχυρή οργάνωση στη Βρετανία, δίνει το ακόλουθο ορισμό, για να βοηθηθούν τα δυσλεξικά παιδιά:

“ Δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας, και μπορεί να περιγράφει ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και την γραπτή γλώσσα. Ένας ή περισσότεροι από τους τομείς αυτούς μπορεί να επηρεάζονται. Ο χειρισμός των αριθμών και των μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμα να εμπλέκονται. Ωστόσο, σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό “ (Jacobson, 1997, σ.33)

Ο Αναστασίου τονίζει ότι, ο παραπάνω ορισμός της Βρετανικής Εταιρίας Δυσλεξίας (1997) θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως γενικός αλλά και επίφοβος, αφού αναφέρει δυσκολίες που αφορούν τις οργανωτικό- κινητικές δεξιότητες. Ωστόσο η πρόσφατη ερευνητική μελέτη των Nicolson & Fawcett (1990, 1994) δείχνει τις δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα, παρόλο αυτά δεν υπάρχει μια κοινή γνώμη για παρόμοιες αδυναμίες στο κομμάτι των δυσλεξικών παιδιών. Από την άλλη πλευρά, το ζήτημα των οργανωτικό- κινητικών δεξιοτήτων συνεχίζει να αμφισβητείται ακόμα σε ζητήματα στην σύγχρονη έρευνα.

Ο όρος ‘‘ιδιοσυστασιακή προέλευση’’ (constitutional origin), χρησιμοποιείται για τα χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με κληρονομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Σημαίνει την συμβολή που έχουν οι κληρονομικοί παράγοντες ή παράγοντες που έχουν σχέση με την γέννηση του παιδιού (προγεννητικοί, περιγεννητικοί) για την εμφάνιση δυσλεξίας. Παράλληλα όμως δεν θα πρέπει να μην δίνουμε προσοχή στη μικρή αλλά ουσιαστική διάκριση ανάμεσα στους όρους ‘‘ιδιοσυστασιακή’’ και ‘‘γενετική’’ προέλευση. (Beech & Singleton, 1997)

3) Άλλοι ορισμοί στοχεύουν σε γενικότερες γλωσσικές δυσκολίες, λόγω της ανεπάρκειας των παιδιών με δυσλεξία στις φωνολογικές δεξιότητες με αυτόν που αναφέρεται παρακάτω, ο οποίος είναι χαρακτηριστικός ορισμός της αμερικανικής Εταιρίας Δυσλεξίας Orton Society (1994) :

‘‘Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή νευρολογική και πολλές φορές κληρονομική, που έχει να κάνει με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Διαφέρει ως προς το βαθμό σοβαρότητας, φανερώνεται με δυσκολίες στην εκμάθηση της γλώσσας και την γλωσσική έκφραση, μαζί και της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, την γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει μ’ όλα τα παραπάνω. Αν και η δυσλεξία είναι ένα χρόνιο πρόβλημα και μπορεί να το αντιμετωπίζουν τα άτομα σ’ όλη τους την ζωή, κάποια δυσλεκτικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς όταν τους γίνεται έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση’’ (Pumfrey, 1995, 1997a, Thomson, 1997).

Η διαφοροποίηση του παραπάνω ορισμού με τους δύο άλλους προηγούμενους είναι ότι σε αυτόν εδώ, γίνεται η χρήση των κληρονομικών παραγόντων, καθώς έτσι δηλώνει την ύπαρξη δυσλεξικών δυσκολιών μέσα στην ίδια την οικογένεια.

‘‘Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σ’ όλη τους την ζωή ...’’

Αυτή η φράση αναφέρεται μόνο για τις πιο δύσκολες και βαριές καταστάσεις της έκδηλης συμπεριφοράς. Δεν θα πρέπει να είναι απαισιόδοξα τα άτομα που έχουν δυσλεξία και να νομίζουν ότι αυτό θα το έχουν εφόρου ζωής ή ότι δεν θα έχουν ευκαιρίες βελτίωσης μέσω της σχολικής φροντίδας, διδασκαλίας, και μέσα από τις φιλότιμες προσπάθειές τους. Τα άτομα που έχουν μερική επάρκεια στην ανάγνωση μπορούν να το ξεπεράσουν προς το τέλος του δημοτικού. Αυτό όμως δεν συμβαίνει και με την ορθογραφία, στην οποία φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερη δυσκολία και στις περισσότερες περιπτώσεις εξακολουθεί να υστερεί σημαντικά.

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι υπάρχουν άτομα με δυσλεξία, τα οποία έχουν καταφέρει να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ασχολούνται με κλάδους της πολιτικής και της φιλοσοφίας. Επομένως δεν θα πρέπει να υπάρχει η ‘‘ταμπέλα’’

στα εκπαιδευτικά συστήματα και να κρατούν χαμηλές τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές βλέψεις των παιδιών που έχουν δυσλεξία. Επίσης οι γονείς θα πρέπει να είναι πιο υπομονετικοί με τα παιδιά τους και να μην παρεμβαίνουν οι ίδιοι στις δραστηριότητες τους, αλλά να τους δίνουν τον χρόνο τους να ενεργήσουν τα ίδια, ή σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να είναι προκατειλημμένοι στο ότι δεν θα καταφέρουν να εκτελέσουν μια δραστηριότητα, την οποία στην πραγματικότητα μπορεί και να την κάνουν.

1.11 ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Ο Αναστασίου (1998) αναφέρει την άποψη της (Frith, 1997) η οποία λέει ότι δεν θα πρέπει να παραβλέπετε, ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας για την πρόληψη και την αποκατάσταση της δυσλεξίας είναι η προστατευτική επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου. Πέρα από την προώθηση θετικών στάσεων απέναντι στον γραπτό λόγο και τον σημαντικό ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών η Frith (1997), δίνει κυρίως έμφαση στην σημασία του γλωσσικού περιβάλλοντος. Η ιδιαιτερότητα της κάθε γλώσσας, οι δομικές ιδιαιτερότητες του κάθε γραπτού συστήματος μπορεί να διευκολύνουν ή να δυσκολεύουν την εκδήλωση των δυσκολιών. Η ένταση και η έκταση της έκφρασης μιας βαθύτερης νευρογνωστικής ανεπάρκειας είναι λοιπόν αποτέλεσμα του περιβαλλοντικού παράγοντα. Παράλληλα, οι συναισθηματικές πλευρές της παρέμβασης και αποκατάστασης, όσο και αν η παραδοσιακή αντιμετώπιση της δυσλεξίας δίνει έμφαση στην γνωσιακή πλευρά, δεν θα πρέπει να υποτιμηθούν.

Επίσης ο Galaburda (1989) τονίζει, μια πιθανή βιολογική ευαισθησία ή προδιάθεση που ξεκινάει από ασυνήθη νευροανατομικά χαρακτηριστικά ,συνδέεται με νευρολογικούς παράγοντες. Για παράδειγμα στο εκπαιδευτικό σύστημα, επηρεάζουν την έκφραση και εκδήλωση του προβλήματος. Φέρνει μάλιστα το κλασσικό παράδειγμα ότι σε κοινωνίες και κουλτούρες που δεν χρειάζονται αναγνωστικές δεξιότητες, δεν συζητάνε για δυσλεξία.

Επομένως, οι λειτουργικές επιπτώσεις των βιολογικών διαφορών και της διακύμανσης της εγκεφαλικής μορφολογίας εξαρτώνται από τις εκάστοτε περιβαλλοντικές απαιτήσεις (Galaburda, 1989). Η ‘‘ομαλή’’ και ‘‘παθολογική’’ συμπεριφορά έχουν μια διάσταση κοινωνική, η οποία δεν πρέπει να μην ληφθεί υπόψιν. Το ποιο θα είναι το όριο ανάμεσα στο κανονικό και παθολογικό, ανάμεσα στις υπαρκτές βιολογικές και ατομικές διαφορές, είναι συνέπεια διαφόρων παραγόντων. Σε αυτούς τους παράγοντες περικλείονται κοινωνικό- πολιτιστικές και ιστορικές παράμετροι. Ειδικά στην δυσλεξία δεν θα πρέπει να ξεχνιέται ότι η κύρια συνέπεια της οποίας δυσλειτουργίας έχει να κάνει με τον γραπτό λόγο, είναι κατεξοχήν πολιτισμικό φαινόμενο. (Frith, 1997)

Για την αντιμετώπιση των παιδιών που έχουν δυσλεξία, μέσα από την εκπαίδευση, το πρόβλημα παίρνει κοινωνική και πολιτική έκταση και αυτό έχει ως αποτέλεσμα κάποιες κυβερνήσεις να προσπαθούν να δώσουν νομοθετικά, έναν ορισμό για τις μαθησιακές δυσκολίες, ο οποίο εξυπηρετεί άλλες σκοπιμότητες σε σχέση με τα επιστημονικά ευρήματα. Για παράδειγμα ένας τέτοιος ορισμός θα μπορούσε να είναι αυτός των Η.Π.Α. (νόμος 94- 142). (Reid, 2003).

1.12 ΕΞΕΛΕΚΤΙΚΗ (ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ) ΚΑΙ ΕΠΙΚΤΗΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Σήμερα γίνεται χρήση διεθνώς ο περιεκτικός όρος δυσλεξία, αντί του περιγραφικότερου όρου Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία. (Αναστασίου 1998)

Παρακάτω γίνεται διάκριση της Επίκτητης Δυσλεξίας με την Εξελικτική ή Αναπτυξιακή:

Η επίκτητη δυσλεξία έχει να κάνει με μια επίκτητη εγκεφαλική βλάβη, τα αίτια της οποίας οφείλονται σε πολλούς λόγους. Εμφανίζεται σε κάποιο αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου, εφόσον οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της ορθογραφίας είχαν προηγουμένως αποκτηθεί με επάρκεια. (Carlson, 1994, Thomson, 1990, Πόρποδας, 1981).

Εξελικτική ή Αναπτυξιακή Δυσλεξία: ο προσδιορισμός «εξελικτική» που πάντα πηγαίνει μαζί με τον όρο της δυσλεξίας, σημαίνει ότι οι δυσκολίες του παιδιού αρχίζουν να φαίνονται στην αρχή εκμάθησης γραφής, ανάγνωσης και ορθογραφίας και δεν οφείλονται στο ότι δεν έχουν τις δεξιότητες αυτές και σε πιο μεγάλη ηλικία (Thomson, 1990).

Η εξελικτική ή αλλιώς αναπτυξιακή δυσλεξία επίσης σημαίνει ότι η έκφραση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα δυσλεκτικά παιδιά, μπορεί να αλλάζει με τον καιρό. Δεν φαίνεται να επηρεάζει τη συμπεριφορά, καθώς η δυσλεξία δεν είναι σταθερή και αμετάβλητη κατάσταση, αλλά εξαρτάται και σε σημαντικό βαθμό, από τον χρόνο της ηλικίας του αλλά και από το αναπτυξιακό του στάδιο στο οποίο βρίσκεται.

1.13 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Συνεχώς υπάρχει μια ανοιχτή συζήτηση με θέμα τα δυσδιάκριτα όρια της ‘‘ομαλής’’ και ‘‘παθολογικής’’ συμπεριφοράς (Κουμουτζάκης, 1991 Κωτσόπουλος, 1987 Μπεζεβέγκης, 1985).

Οι Shaywitz et al. (1992) σε μια επιδημιολογική έρευνα , η οποία εμπεριείχε και την δυσλεξία, έδειξε ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες αντιπροσωπεύουν το αριστερό άκρο της κανονικής κατανομής της αναγνωστικής ικανότητας. Με άλλα λόγια δεν υπάρχει εμφανή κατώτερο όριο, το οποίο να μπορεί να ξεχωρίζει τα παιδιά με δυσλεξία από τα παιδιά με κανονική αναγνωστική ικανότητα, όπως και ότι δεν υπάρχει μια υπεραντιπροσώπηση στο αριστερό άκρο της κατανομής της αναγνωστικής ικανότητας που να προκαλεί μια χαρακτηριστική ‘‘καμπούρα’’ στο αριστερό άκρο της. Θεώρησαν μάλιστα ότι η δυσλεξία είναι παρόμοια με την υπέρταση ή την παχυσαρκία, καταστάσεις δηλαδή που διαφέρουν σε βαθμούς σοβαρότητας. Σ’ αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι οι απόψεις αυτές των Shaywitz et al. (1992) είναι από ένα ‘‘ιατρικό πλαίσιο έρευνας’’.

Τα συμπεράσματα της παραπάνω έρευνας δέχτηκε επικριτικά σχόλια και έντονες αντιδράσεις. Κύριος επικριτής ο Galaburda (1992), ο ορισμός των Shaywitz et al.,1992 προμήνυε μια μεροληπτική επίδραση πάνω στα δεδομένα της έρευνας, ένα είδος ‘‘αυτοεκπληρούμενης προφητείας’’.

Παρόλα αυτά, πρέπει να γίνει μια αποσαφήνιση για το παράδειγμα που έχει να κάνει με την παχυσαρκία. Για τον διαχωρισμό της παχυσαρκίας και του κανονικού βάρους υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες, όμως η ιδεολογία της εγκυρότητας για την

παχυσαρκία δεν αμφισβητείται (Ellis ,1984 . Ryaner & Pollatsek, 1989). Χωρίς τις παθήσεις που είναι με παθολογικά χαρακτηριστικά, οι περισσότερες διαταραχές της παιδικής ηλικίας δύσκολα εντάσσεται σε συγκεκριμένα περιγραμμένα όρια (Κωτσόπουλος, 1987). Το ζήτημα δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο σε επιδημιολογικές στατιστικές ενδείξεις, αλλά συμμετέχουν διάφορες ψυχολογικές , βιολογικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές παράμετροι.

Ας επικεντρωθούμε όμως στα παιδιά. Υπάρχει ομοφωνία στους περισσότερους ειδικούς ότι όταν μιλάμε για παιδιά με δυσλεξία, αναφερόμαστε σε παιδιά που σ' ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής τους ζωής λειτουργούν φυσιολογικά και λειτουργικά. Η διαγνωστική ταξινόμηση έχει να κάνει μ' ένα μέρος της συμπεριφοράς αυτών των παιδιών. Ακόμα αναφερόμαστε και σε παιδιά που χρειάζονται ειδική υποστήριξη στις δεξιότητες που έχουν να κάνουν με συμβολικά συστήματα, καθώς και ειδική βοήθεια για να προλάβουν άλλες δυσκολίες, οι οποίες αποτελούν συνέπεια από τις απογοητεύσεις που έχουν, στην σχολική τους ζωή. Ακόμα, δεν αποκλείεται, όπως συμβαίνει συχνά σε κάθε άνθρωπο, οι όποιες αδυναμίες των δυσλεξικών παιδιών να υποκαθιστούνται με άλλες καλές δυνατότητες. (Αναστασίου, 1998)

Τα παιδιά με δυσλεξία θεωρούνται ως ξεχωριστή προσωπικότητα, παρά το ότι έχουν τις ίδιες συναισθηματικές ανάγκες και μοιάζουν με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους σε πολλούς τομείς ανάπτυξης. Επίσης τα παιδιά θεωρούνται ως το πρώτο στοιχείο ψυχοεκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Έτσι τα δυσλεκτικά παιδιά διακρίνονται με τα παιδιά της ηλικίας τους, σε μεμονωμένους τομείς συμπεριφοράς, ιδιαίτερα στην ανάγνωση, την ορθογραφία και την επεξεργασία των πληροφοριών που σχετίζονται με τα συμβολικά συστήματα. Επίσης η σοβαρότητα των δυσκολιών μπορεί να διαφέρει. Οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δεξιότητες των δυσλεξικών παιδιών μπορεί να διακυμαίνονται από ελαφριές μορφές (π. χ. 2 χρόνια αναγνωστικής ή ορθογραφικής υστέρησης) μέχρι πολύ σοβαρές μορφές (π. χ. ακόμα και 5 ή και περισσότερα χρόνια αναγνωστικής και ορθογραφικής υστέρησης) (Reason & Boot, 1994).

Όσο πιο μικρό ηλικιακά είναι το παιδί, τόσο μεγαλύτερη είναι η σημασία της διαφοράς αυτής. Πιο σημαντικά αλλά ταυτόχρονα και σοβαρή είναι η διαφορά των 6 "αναγνωστικών" μηνών στην ηλικία των 7, παρά στην ηλικία των 12 ετών, όπου ασφαλώς βρίσκεται στα ευρύτερα φυσιολογικά όρια (Hornsby, 1995).

Ακόμα πρέπει να σημειωθεί πως δεν κάνουν όλα τα παιδιά τα ίδια ορθογραφικά λάθη. Ειδικά σε περιπτώσεις που τα παιδιά είναι δυσλεξικά, διακρίνονται για τα "περίεργα" ορθογραφικά λάθη τους. Επίσης μπορεί από παιδί με δυσλεξία σε παιδί με δυσλεξία να υπάρχει διαφορά ως προς την ένταση της συμπεριφοράς του ή και ακόμα την έκταση των δυσκολιών αυτών. Επιπροσθέτως ένα παιδί με δυσλεξία, δεν είναι απαραίτητο να εκδηλώνει τις ίδιες δυσκολίες καθημερινά. Αντίθετα υπάρχουν "καλές" και "κακές" μέρες.

Παρακάτω θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι κατάλογοι με τις δυσκολίες των δυσλεξικών παιδιών, όμως έχουν επικριθεί πολύ αρνητικά καθώς φαίνεται να υπάρχει η κινδυνολογία στο να βγουν λάθος συμπεράσματα από γονείς ή εκπαιδευτικούς, καθώς το παιδί μπορεί να βρίσκεται στο αρχικό στάδιο εκμάθησης ανάγνωσης και ορθογραφίας. Παρόλα αυτά ο κατάλογος των δυσκολιών δίνεται για χρήση γονέων και εκπαιδευτικών για να εκτιμήσουν και να βοηθήσουν το παιδί στις όποιες δυσκολίες φαίνεται να εμφανίζουν. Αλλά ,με λίγα λόγια ,θέλει προσοχή για να αποφευχθεί μια

τέτοια παραγνώριση των σημαδιών των δυσκολιών του καταλόγου και η λύση που δίνεται σε αυτήν την περίπτωση είναι η διαδικασία της ψυχολογικής αξιολόγησης του παιδιού.

Ο κατάλογος των δυσκολιών χωρίζεται σε 3 κατηγορίες: α) δυσκολίες στην ανάγνωση, β) Δυσκολίες στην γραφή και ορθογραφία και γ) Άλλες δυσκολίες. Πιο αναλυτικά:

Α) Δυσκολίες στην ανάγνωση

- Αργή και διστακτική ανάγνωση.
- Δυσκολίες στην αναγνώριση των γραμμάτων κατά την “πρώτη ανάγνωση”. Συλλαβιστή, “κομπιαστή” ανάγνωση στις πρώτες κυρίως τάξεις του δημοτικού. Αργότερα μηχανική και μονότονη ανάγνωση, λέξη προς λέξη, χωρίς ρυθμό και χρωματισμό στη φωνή.
- Χάσιμο της σειράς στο κείμενο, ιδιαίτερα όταν τελειώνει η μία σειρά της πρότασης και αρχίζει η επόμενη. Παράλειψη ή επανάληψη φράσεων ή προτάσεων. Επανάκαμψη με αργοπορία στην σωστή σειρά του κειμένου, αν σημειωθεί ενδιάμεση διακοπή της αναγνωστικής προσπάθειας. Συνήθως χρησιμοποιείται από το παιδί το δάχτυλο ως αντισταθμιστική στρατηγική.
- Παρατονισμός των λέξεων.
- Αγνόηση των σημείων στίξης. Ανάγνωση “χωρίς ανάσα”, χωρίς δηλαδή να γίνεται η ανάλογη παύση σε τελείες ή κόμματα. Ερωτηματικά και θαυμαστικά δε λαμβάνονται υπόψη.
- Δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις.
- Αντικαταστάσεις λέξεων στη βάση νύξεων που σχετίζονται με το πρώτο γράμμα, την πρώτη ή μία άλλη αναγνωρίσιμη συλλαβή και την παραγωγική κατάληξη ή την ορθογραφική ομοιότητα των λέξεων (π.χ. παιδί αντί για πόδι, ποτίζω αντί για μαυρίζω, έμπορος αντί για εμπόριο).
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία π.χ. ποτάμι-νερό, δέντρο-ξύλο.
- Πρόσθεση επιπλέον φθόγγων ή συλλαβών σε μία λέξη π.χ. πανολοπλία αντί για πανοπλία .
- Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων π.χ. πένω αντί για πλένω, σαγίδα αντί για σφραγίδα.
- Παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων, όπως: και, να, το.
- Καθρεφτική ανάγνωση μικρών λέξεων π.χ. αχ-χα, αν-να, νωπό- πονώ.
- Λαθεμένη προφορά φωνηέντων π.χ. κόνω- κάνω .
- Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, όταν η ανάγνωση γίνεται από το ίδιο το παιδί. Τυπικά αυτό συμβαίνει, γιατί το βάρος ρίχνεται στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, δηλαδή στην ορθή και ακριβή ανάγνωση, “θυσιάζοντας” την κατανόηση.

Β) Δυσκολίες στην γραφή και στην ορθογραφία

- “παράξενη” ορθογραφία π.χ. ποφαλι αντί για προβατάκι, νοσκι αντί για μουσική.
- Συντόμευση λέξεων π.χ. στάτης αντί για στρατιώτης, λνο αντί για λάχανο.
- Αντικατάσταση γραμμάτων που μοιάζουν φωνητικά ή οπτικά μεταξύ τους. Συχνότερες είναι οι αντικαταστάσεις των συμφώνων, ιδιαίτερα των β- φ, γ- χ, δ- θ. Άλλες συχνές αντικαταστάσεις είναι των θ- φ, β- θ, π- κ, π- τα, ζ-ξ, ξ-ψ, ζ- σ. Για παράδειγμα γρόνου αντί για χρόνου, βραβιά αντί για βραδιά, ξίχουλα αντί για ψίχουλα,

φροχή αντί για βροχή. Αντικαταστάσεις γίνονται και μεταξύ των φωνηέντων όπως α-ε, ε-ι, α-ο (π.χ. δόσος αντί για δάσος, γαλώ αντί για γελώ) .

- Παραλείψεις ή επαναλήψεις γραμμαμάτων και συλλαβών μέσα στην ίδια λέξη π.χ. φρένω αντί για φέρνω, πέρτα αντί για πέτρα, μυνωλάς αντί για μυλωνάς, μόνος αντί για νόμος.

- Σύγχυση με τα συμπλέγματα συμφώνων π.χ. πάτσα αντί για πάστα, άφος αντί για άνθος.

- Δεν τονίζονται ή ‘‘παρατονίζονται’’ οι λέξεις.

- Αγνόηση των σημείων στίξης. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού αγνοείται ακόμα και η τελεία.

- Παράλειψη ή επανάληψη μικρών λειτουργικών λέξεων, όπως: και, να, θα.

- Σπάνια ή ακατάλληλη χρήση κεφαλαίων (π.χ. ο γιάννης Έφαγε παγωτό.)

- ‘‘Κολλάνε’’ τις λέξεις μεταξύ τους (π.χ. Οαντώνησκαιγω...)

- Ακατάστατη γραφή. Πολλές μουτζούρες και σβησίματα, ανισομεγέθη γράμματα και ατελής ευθυγράμμιση των λέξεων.

- Συντακτικά λάθη.

- Δυσκολίες και λάθη στην αντιγραφή

- Καθρεφτική γραφή (π.χ. ε- 3, ρ- 9, 1ρρ4 αντί για 1994, αχ- χα, αν- να.)

Γ)Άλλες δυσκολίες

- Δυσκολίες στην εκμάθηση των πινάκων του πολλαπλασιασμού (ιδιαίτερα του 6χ , 7χ, 8χ). Όταν τους απαγγέλουν νεράκι, χάνουν την σειρά ή μπερδεύονται.

- Προβλήματα σε νοερούς αριθμητικούς υπολογισμούς, γι’ αυτό χρησιμοποιούνται ως αντισταθμιστική στρατηγική το μέτρημα με τα δάκτυλα ή σημειώσεις σ’ ένα χαρτί .

- Σύγχυση των οπτικά όμοιων αριθμών π.χ. 6 και 9, 16 με 61, 19 και 91.

- Σύγχυση στην αντίληψη της κατεύθυνσης. Ιδιαίτερα στη διάκριση αριστερά- δεξιά. Δυσκολία στην αντιγραφή των κινήσεων του γυμναστή, όταν αυτός αντικρίζεται κατά πρόσωπο. Γενικά σοβαρές δυσκολίες με τα 4τέσσερα σημεία του ορίζοντα (Δύση, Ανατολή, κ.α.) και το γεωγραφικό προσανατολισμό στη βάση χάρτη ή πυξίδας.

- Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της σειράς και της διαδοχής. Σύγχυση με ακολουθίες, όπως η αλφαβήτα, οι μέρες της εβδομάδας, οι μήνες του χρόνου, οι τηλεφωνικοί αριθμοί. Δυσκολία υπάρχει και στις ερωτήσεις του τύπου: ‘‘ποιο γράμμα της αλφαβήτας προηγείται το ζ ή το κ;’’ ή ‘‘Βάλτε τις λέξεις σε αλφαβητική σειρά’’.

- Αδύνατη αίσθηση της ομοιοκαταληξίας

- Λαθάκια και μπερδέματα της γλώσσας στην προφορά πολυσύλλαβων ή μη οικείων λέξεων, π.χ. στατιστική, παραλληλόγραμμο, αυτοκινητόδρομος.

- Δυσκολίες στην εξεύρεση του ονόματος γνωστών αντικειμένων κατά την προφορική ομιλία π.χ. καρέκλα, καναπές.

- Σύγχυση με οδηγίες του στυλ: ‘‘πήγαινε στο δωμάτιό σου, στην ντουλάπα αριστερά, στο δεύτερο συρτάρι...’’.

- Η εκμάθηση της ώρας μπορεί να γίνει με σχετική καθυστέρηση. Σύγχυση με το ‘‘και’’ και το ‘‘παρά’’.

- Έλλειψη οργάνωσης σε διάφορες δραστηριότητες π.χ. με τα αντικείμενα της σχολικής τσάντας, του δωματίου, των παιχνιδιών, του γραφείου, της βιβλιοθήκης, στην τακτοποίηση των ρούχων κ.α.

- Πιθανή αδεξιότητα στις κινήσεις τους π.χ. πέφτουν πάνω σε αντικείμενα, έλλειψη επιδεξιότητας στις λεπτές κινήσεις των χεριών.
- Ανεξήγητες ‘καλές’ και ‘κακές μέρες στο σχολείο και στο σπίτι, χωρίς να υπάρχει κάποια εμφανή αιτία. (Αναστασίου, 1989) σελ. 18-20).

1.14 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΛΛΩΝ ΧΩΡΩΝ

Στο Τεννεσσύ το εκπαιδευτικό μοντέλο του έχει να κάνει με τον εντοπισμό, την παρέμβαση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επίσης κατά τον σχεδιασμό αυτού του μοντέλου, είχε ως σκοπό να αναπτύξει πετυχημένες πρακτικές και να τις εφαρμόσει στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμα έχει αναπτυχθεί από εκπαιδευτικές αρχές (Εκπαιδευτικό Συμβούλιο του Five) ειδικευμένο πάνω στην δυσλεξία. Reid (2003)

Στη Σκωτία μέσω εκπαιδευτικών διαδικασιών, τα περισσότερα σχολεία προσπαθούν να ανιχνεύσουν μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών. Ωστόσο αυτό το επιβεβαιώνει ο ειδικός βοηθητικός δάσκαλος μαθησιακών δυσκολιών, πράγμα που κάνει την κατάσταση στα εκπαιδευτικά ζητήματα με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πιο εύκολη και επιτυχημένη και για την πρόληψη ή και την αντιμετώπιση της με την κατάλληλη παροχή βοήθειας.

1.15 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Ο Pumfrey (1996) υποστηρίζει ότι η δυσλεξία περιγράφεται ως ‘‘μεταβλητό σύνδρομο’’.

Πολλοί υποστηρίζουν, ότι υπάρχουν διαφορετικού τύπου αιτίες- παράγοντες που κάνουν ένα παιδί να είναι δυσλεκτικό. Ο Reid(2003) υποστηρίζει ότι παρόλο που η δυσλεξία σχετίζεται με φωνολογικές δυσκολίες, η λίστα φανερώνει ότι άλλοι παράγοντες μπορεί να υπεισέρχονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στο δυσλεκτικό προφίλ. (σελ. 6)

1.15.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΤΑ ΤΟΝ REID(2003)

- Φωνολογική επεξεργασία(Stanovich 1996, Snowling 1995, Reason & Frederickon 1996)
- Άτυπη εγκεφαλική συμμετρία (Gakaburda 1993)
- Φλοιώδες ανωμαλίες (Hynd, Marsal & Gonzales 1991)
- Οπτικές δυσκολίες (Wilkins 1995, Eden 1996)
- Υπολειμματικά πρωτογενή αντανεκλαστικά (Blyth 1992)
- Δημιουργικότητα και κοπτική αντίληψη (West 1991)
- Παρεγκεφαλιδική αναπηρία (Fawcett, Nicolson & Dean, 1996)
- Γενετικοί παράγοντες (Pennigton 1990, 1996)
- Μεταγνωστική καθυστέρηση (Tunner & Chapman 1996). (σελ. 7).

1.16 ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Για να μπορέσει κάποιος να έχει την ικανότητα να διαβάσει ένα κείμενο χρειάζονται μια σειρά από δεξιότητες του ίδιου του ατόμου, το οποίο είτε τις διαθέτει από πριν ‘‘προαναγνωστικές δεξιότητες’’ όπως τις ονομάζει ο Reid (2003), είτε

αποκτιούνται μέσα από την ίδια την ανάγνωση, όταν το παιδί έρχεται σε επαφή με την ανάγνωση.

Επίσης ο Reid (2003) αναφέρει ότι αν κάποιος δεν έχει την ευχέρεια την ανάγνωσης, αυτό μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό και πολλές άλλες αναγνωστικές υπό- δεξιότητες. Αναλυτικότερα αναφέρονται οι παράγοντες, οι οποίοι είναι σημαντικοί για την κατάκτηση της ικανότητας της γραφής και της ανάγνωσης, μερικοί από τους οποίους είναι : ο χειρισμός των λέξεων, με την αναγνώριση των γραμμάτων, η κατάκτηση, η ικανότητα συγκερασμού, η φωνολογική ενημερότητα των γλωσσικών φθόγγων, η χρήση αναλογιών και η αντιστοιχία γραφήματος- φωνήματος και αναγνώριση των λέξεων, όπως και η αναγνώριση λεκτικών σχημάτων και η χρήση των δεξιοτήτων της οπτικής μνήμης.

Τα παιδιά που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης υπάρχει ο κίνδυνος να μην αναπτυχθούν και οι υπόλοιπες αναγνωστικές υπό- δεξιότητες και αυτό είναι ‘‘το φαινόμενο Matthew’’ (‘‘ The Matthew effect’’) (Stanovich, 1986).

Ακόμα ο Reid(2003) αναφέρει τους διάφορους επεξεργαστές που λειτουργούν από κοινού και αλληλεξαρτώνται ο ένας από τον άλλο, όταν ένα παιδί διαβάζει ή γράφει. Ο παράγοντας που είναι υπεύθυνος για την αλληλουχία των γραμμάτων σε μία λέξη είναι ο επεξεργαστής της ορθογραφίας και υπεύθυνος για το ταίριασμα των γραμμάτων με τον ήχο τους, ο επεξεργαστής της φωνολογίας. Η γνώση της σημασίας των λέξεων από τον αναγνώστη έχει να κάνει με τον επεξεργαστή της σημασίας και τέλος ο επεξεργαστής του αναγνωστικού πλαισίου δίνει την γενική άποψη νοήματος του κειμένου.

1.16.1 ΤΑ 3 ΑΝΑΠΤΥΞΙΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΩΝ Firth 1985

Τα δυσλεκτικά παιδιά έχουν δυσκολία στο οπτικό ερέθισμα του γράμματος καθώς και στην μεταφορά του γράμματος στην φωνολογική του μορφή.

1) Λογογραφικό στάδιο

Γίνεται αναγνώριση των λέξεων από το παιδί ως μονάδες όταν του δίνεται ένα οπτικό ερέθισμα, αλλά ταυτόχρονα υπονοείται ότι το παιδί μπορεί να μην αναπαράγει αυτές τις λέξεις με ακρίβεια, όπως επίσης ότι το παιδί μπορεί να μην γράφει σωστά λέξεις που όμως μπορεί να διαβάζει.

2) Αλφαβητικό στάδιο

Το παιδί μπορεί να συνδυάσει και να διαχειριστεί τον ήχο με το αντίστοιχο γράμμα.

3) Ορθογραφικό στάδιο

Το παιδί μπορεί να κατανοήσει και να συνδέσει την έννοια της σχέσης γράμμα με ήχο, όπως και την δομή με την σημασία.

Ο Firth (1985) υποστηρίζει, ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί το 3ο στάδιο, να τους φανεί δύσκολο καθώς η αντιστοιχία ήχος/σύμβολο βασίζονται στις φωνητικές δεξιότητες. Επομένως τα παιδιά, πριν κατακτήσουν εντελώς την κατανόηση της σχέσης μεταξύ των μονάδων- γραμμάτων (γραφήματα) και των μονάδων ήχου (φωνήματα), χρειάζονται έναν βαθμό φωνολογικής ενημερότητας. (Firth 1980, Snowling 1987).

1.17 ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Τα παιδιά που έχουν δυσλεξία δεν μπορούν να ευχαριστηθούν την διαδικασία της ανάγνωσης, ούτε μπορούν να κατανοήσουν την προσφορά πληροφοριών και να αντλήσουν γνώσεις από τα βιβλία. Συνήθως η αντιμετώπισή τους είναι πολύ αρνητική, ειδικά όταν καλούνται να διαβάσουν ένα κείμενο. Γι' αυτό θα πρέπει οι δάσκαλοι να μπου στην διαδικασία να κατανοήσουν και να ενθαρρύνουν τα παιδιά. Θα πρέπει να απλοποιούν τα πράγματα, έτσι ώστε τα παιδιά να μην αποθαρρύνονται και απογοητεύονται, αλλά ταυτόχρονα να τους δίνεται η δυνατότητα να κατανοούν τα κείμενα και να μπορούν να ακολουθήσουν μέσα στην τάξη.

1.18 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ (ADAMS 1990)

Η Adams (1990) δίνει σημαντικό ρόλο για τις τρεις πλευρές των γλωσσικών, οπτικών και ακουστικών παραγόντων. Αναλύοντας αυτούς τους τρεις παράγοντες, αποκαλύπτει ορισμένες περιοχές δυσκολίας που έρχονται αντιμέτωπα τα δυσλεκτικά παιδιά, όταν μπαίνουν στην διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης. Επίσης αναφέρει πως κάποιες οπτικό- ακουστικές δεξιότητες δεν αναπτύσσονται αυθόρμητα στα παιδιά με δυσλεξία, και πως ο μόνος τρόπος διδασκαλίας αυτών των δεξιοτήτων είναι με ένα πολύ λεπτό και προσεκτικό χειρισμό από τους εκπαιδευτικούς, δίνοντας έμφαση στο βαθμό δυσκολίας που έχει να αντιμετωπίσει το έκαστο παιδί.

Αναλυτικότερα οι παράγοντες που για ορισμένα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες είναι οι εξής:

1.18.1 ΓΛΩΣΣΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

- Η ροή του προφορικού λόγου που δεν έχει ξεκάθαρο κενό μεταξύ των λέξεων,
- Η δυσκολία στην ανάλυση των μηνυμάτων σε λέξεις
- Η δυσκολία στην ανάλυση των μηνυμάτων σε ήχους
- Πρόβλημα στην συγκράτηση αυτών των μηνυμάτων στην μνήμη
- Η δυσκολία στην άρθρωση των ήχων
- Και η δυσκολία στην αναγνώριση των ήχων όταν είναι σε γραπτή μορφή.

1.18.2 ΟΠΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

- Αναγνώριση οπτικών ερεθισμάτων
- Πρόβλημα στον προσανατολισμό από αριστερά προς δεξιά
- Δυσκολία στην αναγνώριση των σχημάτων των λέξεων
- Δεν γίνεται αναγνώριση γραμμάτων και σχημάτων των γραμμάτων.

1.18.3 ΑΚΟΥΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

- Αναγνώριση ήχων και γραμμάτων
- Αναγνώριση ήχων και ομάδων λέξεων και των σχημάτων των γραμμάτων
- Δυσκολία στην αντίληψη της διαδοχής των ήχων
- Αντιστοιχία των ήχων σε οπτικά ερεθίσματα
- Διάκριση ήχων από άλλους ήχους
- Και διάκριση ήχων μέσα σε λέξεις.

1.19 ΔΙΑΓΝΩΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Ο όρος της διάγνωση επεξηγείται ως την πράξη του εντοπισμού των διαταραχών μέσα από την συμπτωματολογία τους. Δηλαδή, σημαίνει μόνο την αναγνώριση και ονομασία μιας διαταραχής (Pumfrey, 1991).

Στην δυσλεξία, εξαιτίας της ιατρικής της προέλευσης, θα ήταν ίσως καταλληλότερος ο όρος *εντοπισμός (identification)* (Pumfrey, 1991). Ο όρος εντοπισμός χρησιμοποιείται σήμερα, ευρέως στη διεθνή βιβλιογραφία για τη δυσλεξία και έχει ουσιαστικά αντικαταστήσει τον όρο διάγνωση. (Αναστασίου, 1998).

Οι Miles & Miles (1990) θεωρούν ότι ένας επαγγελματικά καταρτισμένος ψυχολόγος είναι το πιο κατάλληλο πρόσωπο το οποίο μπορεί να κάνει μια “επίσημη” διάγνωση. Στις ολοφάνερες περιπτώσεις, η δυσλεξία μπορεί να αναγνωρισθεί από οποιοδήποτε ειδικό έχει μια κατάλληλη εμπειρία ασχέτως από τα επαγγελματικά χαρτιά του.

Η εταιρεία Δυσλεξία Orton Society (1982) έχει διατυπώσει 4 άξονες για την θεώρηση του φαινομένου οι οποίοι είναι:

A) οι διαφορές είναι προσωπικές (διακυμαίνονται ατομικά)

B) η διάγνωση είναι κλινική

Γ) η παρέμβαση είναι εκπαιδευτική

Δ) η κατανόηση είναι επιστημονική. (Rawson, 1986, σ.181)

Η Rawson (1986), ασχολείται με τον Β) άξονα, και επικεντρώνεται στην ανάγκη για συστηματική, πολύπλευρη και προσεκτική αξιολόγηση όλων των σχετικών χαρακτηριστικών που ενδεχομένως να δείχνουν με την σειρά τους, τη δυσλεξία, πράγμα το οποίο θέλει μια βαθιά γνώση από τους ειδικούς (ψυχολόγο, γιατρό λογοθεραπευτή ή οποιονδήποτε άλλο.) *“Το σημαντικότερο είναι η διάγνωση να δώσει εφόδια στον εκπαιδευτικό για να βοηθήσει στην αναπτυξιακή διαδικασία του παιδιού. Εξάλλου η διάγνωση είναι το πρώτο βήμα της παρέμβασης.”*

1.20 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

Διάφορες ερευνητικές μελέτες που είχαν να κάνουν με την παρέμβαση και την αποκατάσταση σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, έδειξαν ότι υπήρχε αποτελεσματικότητα μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων, σε παιδιά που φοιτούσαν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Τα παρεμβατικά αυτά προγράμματα, τα οποία ξεκίνησαν από τις τάξεις του νηπιαγωγείου, σε παιδιά που ίσως να εμφάνιζαν δυσλεξία, η οποία είχε να κάνει με την απόκτηση την φωνολογικής ενημερότητας ή την αντιστοίχιση ήχου γράμματος- σχήμα γράμματος, φάνηκε να είναι πολύ αποτελεσματικά όταν τα παιδιά βρίσκονταν στην διαδικασία εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης στην Α΄ και Β΄ δημοτικού. Μέσα από διάφορες ερευνητικές μελέτες που έγιναν, στις οποίες χρησιμοποιούσαν τρεις μεθόδους σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, (1. Προγράμματα ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας, 2. Ανάπτυξη των μεταγνωστικών στρατηγικών αποκωδικοποίησης λέξεων, και 3. Συνδυασμός αυτών των δύο), πρόκυψε ότι δεν παίζει ρόλο η ηλικία για την καλύτερευση, την βελτίωση και των θετικών αποτελεσμάτων αυτών των προγραμμάτων παρέμβασης και επίσης ότι ο συνδυασμός αυτών των προγραμμάτων είναι πολύ αποτελεσματικός. (Παπαδάτος 2001).

1.21 ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ)

Πέρα απ' όλα αυτά, θα πρέπει και οι εκπαιδευτικοί με την σειρά τους να φροντίσουν ώστε να έχουν ένα είδος κατάρτισης πάνω σε ζητήματα δυσλεξίας. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούν να εύκολα να παρέμβουν και να βοηθήσουν παιδιά με δυσλεξία. Όμως ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού αποτελεί μέρος της πολιτικής των κατά τόπους εκπαιδευτικών αρχών, της διεύθυνσης του σχολείου και φυσικά τις γνώσεις του ίδιου. Αυτοί συνήθως είναι και οι παράγοντες, που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν, για το πόσο θα μπορεί ο δάσκαλος να δράσει για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας μέσα σε μια τάξη. (Reid, 2003)

Ο Pumfrey (1996), αναφέρει ότι στην πράξη, οι παροχές που δίνονται με σκοπό την βελτίωση των δυσλεξικών παιδιών είναι δύο μορφές: 1) είτε ως συνέπεια, και 2) είτε ως πρόληψη. Ως συνέπεια γίνεται στις περιπτώσεις που ασκούν οι γονείς πίεση και από την άλλη πλευρά ως πρόληψη γίνεται από την αντικειμενική προσπάθεια διάφορων εκπαιδευτικών αρχών, οι οποίες προσπαθούν μέσα από κάποια κριτήρια να διαγνώσουν έγκαιρα την ύπαρξη δυσλεξίας και σκοπό έχουν την αντιμετώπιση της.

Επίσης ο Kirkcaldy (1997), προτείνει τρόπους για τον έγκαιρο εντοπισμό και παρέμβαση στις κατά τόπους εκπαιδευτικές αρχές, μέσω προγραμμάτων διδασκαλίας και αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία θα συμβάλει στην κάλυψη των αναγκών όλων των δυσλεξικών παιδιών και όχι μόνο των βαριών μορφών. Έτσι και οι εκπαιδευτικοί θα ήταν καλύτερα ενημερωμένοι και καταρτισμένοι πάνω στο κομμάτι αυτό, εφοδιασμένοι με διάφορους μεθόδους και ακόμα δεν θα υπήρχαν τα κριτήρια απόκλισης για την παρέμβαση τους. Παρακάτω ο Kirkcaldy αναφέρει ότι η παραπάνω άποψη περιέχεται στους τρόπους εργασίας των ψυχολόγων στη Σκωτία και επιπροσθέτως αναφέρει πως μέσα από την καθοδήγηση και την κατάρτιση, ενισχύεται το έργο των εκπαιδευτικών και συνάμα προσφέρει αποτελεσματικούς τρόπους εντοπισμού και αντιμετώπισης των προβλημάτων που έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με δυσλεξία.

1.22 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στην διαδικασία της μάθησης, υπάρχουν τρία βασικά στάδια: 1) τα εισερχόμενα (input), 2) η γνωστική επεξεργασία (cognition), και 3) τα εξερχόμενα (output). Τα εισερχόμενα μπορεί να ποικίλουν ως προς την μορφή τους (έντυπα- εικόνες, ακουστικά- λεκτικά, οπτικά γεγονότα, γράψιμο ή εμπειρία που προσλαμβάνεται από δραστηριότητες όλου του σώματος. (Reid, 2003 p. 175)

Συγκεκριμένα η γνωστική επεξεργασία είναι όταν γίνεται κάποια αλλαγή στο εισερχόμενο υλικό με τη μορφή ερεθίσματος ή πληροφορίας, και όταν ο μαθητής μπαίνει στην διαδικασία να το κατανοήσει, τα εξερχόμενα δείχνουν το επίπεδο που έχει καταφέρει να κατανοήσει ο μαθητής. Επομένως όλη η σημασία, πρέπει να επικεντρώνεται στον ίδιο τον μαθητή, στον μαθησιακό ρυθμό και στα στάδια αυτής της διαδικασίας. Ιδιαίτερα στα παιδιά με δυσλεξία, αυτό έχει μεγάλη σημασία, καθώς μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα στάδια "εισόδου" και "εξόδου" και συνέπεια αυτού, είναι να έχει πρόβλημα στην γνωστική επεξεργασία και κατ' επέκταση να μην μπορεί να κατανοήσει την καινούρια γνώση που του δίνεται.

Ανακεφαλαιώνοντας, για να μπορέσει ένα δυσλεξικό παιδί να ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα, θα πρέπει να συνδυαστούν προσαρμοστικά οι παραπάνω τρεις διαστάσεις. Ένα λάθος θα μπορούσε να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στην

ψυχοσύνθεση του δυσλεξικού μαθητή, κάνοντάς τον να αποθαρρύνεται και να έχει άγχος. Πρέπει να τονιστεί πως, όλοι οι τρόποι που προσλαμβάνουμε τις πληροφορίες είναι σημαντικοί. Από την άλλη τα μικρότερα παιδιά, ανταποκρίνονται καλύτερα σε απτικές ή κιναισθητικές εισερχόμενες πληροφορίες και όχι ιδιαίτερα στις οπτικές ή ακουστικές. Άρα, πρέπει να εξετάζουμε το κάθε παιδί ξεχωριστά στον τομέα της διαδικασίας της μάθησης. (Reid, 2003) σελ. 175- 176.

1.23 ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Η μεταγνώση είναι ο τρόπος που δουλεύει το παιδί ατομικά, γνωρίζοντας τον κατάλληλο τρόπο με τον οποίο μπορεί να κατανοήσει ή να προσλάβει τις γνωστικές πληροφορίες ή να λειτουργήσει πάνω στις γνωστικές διαδικασίες. Είναι ο τρόπος με τον οποίο το άτομο βοηθιέται στο να καταλάβει ότι μπορεί να αποδώσει καλύτερα αν σκεφτεί κάτω από συγκεκριμένες διαδικασίες.

Ο Reid (2003, σ. 173) αναφέρει τη διάκριση που κάνει ο Rowe(1998) σε τρεις παράγοντες για την μεταγνώση.

1. Με το «σκέφτομαι δυνατά» το παιδί κάνει μία συγκεκριμένη δραστηριότητα, και είναι ένας τρόπος πρόσληψης της γνώσης.
2. Οι αυτοερωτήσεις, είναι ένα είδους παρότρυνσης για συνειδητή ενημερότητα της γνωστικής δραστηριότητας, π.χ. πώς το έκανα;
3. Ο έλεγχος της μάθησης με ενθάρρυνση. Το παιδί πρέπει να αναπτύξει συγκεκριμένες στρατηγικές για να μπορέσει να αποδώσει στις γνωστικές δραστηριότητες .

1.24 ΤΡΟΠΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Ένας πετυχημένος τρόπος διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και η σωστή και κατάλληλη διαδικασία της μάθησης, μπορεί να κάνει ένα παιδί να έχει ανταπόκριση στην ύλη του αναλυτικού προγράμματος. Ο τρόπος μάθησης εξαρτάται από το αναλυτικό πρόγραμμα και φυσικά από το εκπαιδευτικό σύστημα πιο γενικά. Παρόλα αυτά , ύστερα από διάφορες μεταρρυθμίσεις ο τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών απομακρύνθηκε από την ιδεολογία του αναλυτικού προγράμματος, που σκοπό είχε να προσφέρει μόνο γνώση στον μαθητή. Κάτι τέτοιο όμως, δεν φαίνεται να γίνεται και στις περιπτώσεις των δυσλεξικών παιδιών για δύο λόγους. Ο πρώτος είναι ότι οι δυσκολίες τους μπορεί να μην έχουν διαγνωστεί καθόλου ή εσφαλμένα, και αυτό συμβάλει στο να παραγκωνίζονται οι δεξιότητες τους, καθώς και οι ικανότητες τους.

Και δεύτερον, μπορεί να εμφανιστεί πίεση και έτσι μπορεί να εμποδιστεί η μαθησιακή διαδικασία που κάνουν οι εκπαιδευτικοί ,λόγω των παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση. Έτσι ως αποτέλεσμα αυτών είναι ο εκπαιδευτικός, να αναζητήσει τρόπους διδασκαλίας και λύσεις μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, για παιδιά με βαριές δυσκολίες στην ανάγνωση και έτσι μπορεί να χρησιμοποιεί συγκεκριμένο πρόγραμμα ή προσέγγιση (Reid, 2003).

Στα δυσλεξικά παιδιά χρησιμοποιούνται πολυαισθητηριακές στρατηγικές. Η αποτελεσματικότητα αυτών των στρατηγικών βασίζεται σ' ένα τουλάχιστον μοντέλο μάθησης, με το οποίο ο μαθητής νιώθει άνετα. Επεξηγηματικά, αν ένα παιδί αντιμετωπίζει πρόβλημα στην πρόσληψη των πληροφοριών, όταν αυτές του δίνονται με ακουστική μορφή, αυτό μπορεί να διορθωθεί με το να αντλήσει τις πληροφορίες σε οπτική μορφή. Αυτές οι εξισορροπημένες στρατηγικές είναι κομμάτι του διδακτικών

προγραμμάτων των δυσλεξικών παιδιών. Κατά την διδασκαλία ενός παιδιού με δυσλεξία, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν, όχι μόνο ο μαθητής ως άτομο, αλλά και το ατομικό μαθησιακό του προφίλ, τα συναισθηματικά και φυσιολογικά του χαρακτηριστικά, έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να ανταποκρίνεται στην μάθηση που θα του παρέχεται. (Reid, 2003).

Οι Dunn και Dunn αναφέρουν ένα μαθησιακό μοντέλο, το οποίο μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στις αποδόσεις των μαθητών με δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα τονίζουν ότι οι δυσλεξικοί μαθητές όπως και οι "κανονικοί" μαθητές μπορούν να επηρεάζονται από διάφορες καταστάσεις. Για το λόγο αυτό, κάποιοι μαθητές με δυσλεξία μπορεί να προτιμούν ήσυχα περιβάλλοντα για την συγκέντρωσή και την επίδοσή τους. Επίσης, αναφέρουν ότι υπάρχει απόκλιση προτιμήσεων στο φως. Κάποιοι προτιμούν πολύ έντονο φωτισμό και κάποιοι άλλοι πολύ σκοτεινό.

Όσον αναφορά τις συναισθηματικές μεταβλητές, μπορούν να βοηθήσουν η υπευθυνότητα του ατόμου αλλά και η δομή του. Αναφορές λένε ότι όταν τα δυσλεξικά παιδιά αναλαμβάνουν τις ευθύνες για την μάθησή τους, αυτομάτως είναι ένα κίνητρο με επιτυχία και έτσι οι δυσλεξικοί μαθητές δεν θα πρέπει να στερούνται ευκαιρίες για να αναλαμβάνουν ευθύνες, εφόσον φυσικά έχουν την επιθυμία, υπευθυνότητα και δομή. Όσο για την δομή τους, η πλειοψηφία των διδακτικών προγραμμάτων, δείχνουν ότι τα παιδιά αυτά ωφελούνται από την επιβεβλημένη δομή.

Οι Carbo et al. (1986) ανέδειξαν ότι ο τρόπος σκέψης των περισσότερων παιδιών στην σχολική ηλικία, είναι σφαιρικό και όχι αναλυτικός. Όμως το πολλά κομμάτια της διδασκαλίας, αλλά και πολλών αναγνωστικών προγραμμάτων είναι αναλυτικά. Έτσι προτείνει σε περιπτώσεις που το αναγνωστικό πλαίσιο είναι αναλυτικό, όπως για παράδειγμα μια φωνητική, δομική και ταξινομική προσέγγιση, να αντισταθμίζονται από σφαιρικές δραστηριότητες όπως: 1) δημιουργική εργασία, 2) γλωσσική εξάσκηση, και 3) οπτική απεικόνιση.

Η δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των δυσλεξικών μαθητών έγκειται στο να αποτυγχάνουν να αναπτύξουν ή να χρησιμοποιήσουν άλλου είδους μάθησης. Επίσης επιδρά αρνητικά στην ανάπτυξη άλλων μαθησιακών δεξιοτήτων. Ο μόνος που μπορεί να βοηθήσει αυτόν τον μαθητή είναι ο δάσκαλος. Θα πρέπει να αναγνωρίζει ότι καλύτερα μαθαίνει να διαβάζει ένα παιδί αποκωδικοποιώντας και αναγνωρίζοντας τις λέξεις. Αυτό μπορεί να το κάνει είτε μέσα από ένα παιχνίδι, είτε με την βοήθεια της αφής (Reid, 2003).

Η επάρκεια της κωδικοποίησης μπορεί να είναι μία από τις πρόσθετες δεξιότητες περισσότερο για τα δυσλεξικά παιδιά να αποκτήσουν αυτή την δεξιότητα στην αρχή της εκμάθησης της ανάγνωσης. Με αυτήν την άποψη φαίνεται να είναι σύμφωνος και ο Dunn (1992), ο οποίος ισχυρίζεται ότι το μοντέλο της κωδικοποίησης φαίνεται να έχει απήχηση σε αναλυτικούς και ακουστικούς μαθητές. Οι γλωσσολογικές δομές είναι πιο επιτυχείς για τους αναλυτικούς και οπτικούς μαθητές. Και τέλος η τεχνική της ολοκληρωμένης γλώσσας είναι πιο επιτυχής στους σφαιρικούς, ακουστικούς και οπτικούς μαθητές.

1.25 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕΛΕΤΗΣ (ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ)

Για την προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος για δυσλεξικά παιδιά, οι δεξιότητες μελέτης είναι κυρίαρχη συνιστώσα κάθε προγράμματος. Έχει αποδειχθεί ότι, τα δυσλεξικά παιδιά χρειάζονται ιδιαίτερη βοήθεια κυρίως σ' αυτόν τον τομέα

(στις δεξιότητες της μελέτης), εξαιτίας του προβλήματος οργάνωσης που έχουν. Ένα τέτοιο πρόγραμμα, καλά οργανωμένο, μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στις αντιληπτικές δεξιότητες του παιδιού, στην μεταγνωστική επίγνωση, και στην σωστή μεταφορά του μαθήματος(κατανόηση). Επίσης διαμορφώνονται ανάλογα την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο του μαθητή. Μερικοί από τους παράγοντες ενός προγράμματος δεξιοτήτων μελέτης είναι: 1) δεξιότητες επικοινωνίας, 2) μεταφορά γνώσεων, 3) χαρτογράφηση και οπτικές δεξαμενές, 4)δεξιότητες μνήμης. (Reid, 2003, σελ. 184).

Πιο αναλυτικά θα επικεντρωθούμε στον 1) παράγοντα, τις δεξιότητες επικοινωνίας. Ο όρος αυτός έχει να κάνει με την γραπτή και προφορική επικοινωνία κατά την διαδικασία της μελέτης. Παρακάτω θα αναφερθούν μερικοί παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις δεξιότητες και θα αναλυθούν κάποιιοι απ' αυτούς:

A)οργάνωση

B)ακολουθία

Γ)περιεχόμενο

Δ)ανάπτυξη σχημάτων

E)εμπιστοσύνη και ενεργοποίηση κινήτρων

1.25.1 ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν πρόβλημα με την οργάνωση της σκέψης τους. Έτσι η δομή που μπορεί να αναπτυχθεί από τους εκπαιδευτικούς για να βοηθήσουν τα παιδιά σε αυτό το κομμάτι είναι στο τύπο των ερωτήσεων. Δηλαδή οι ερωτήσεις τους να είναι αρκετές, απλές, με συνοχή και με αλληλουχία και να είναι αναλυτικές, έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να υποβοηθούνται μέσα από αυτές και να δίνουν σωστές απαντήσεις. Έτσι με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής θα βοηθηθεί να οργανώσει τις πληροφορίες που του έχουν δοθεί , να ξαναθυμηθεί τις πληροφορίες, να τις διηγηθεί προφορικά και να τις συγκρατήσει καλύτερα. Με λίγα λόγια βοηθά στην πρόσκτηση της νέας μάθησης- γνώσης.

1.25.2 ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ (ΔΙΑΔΟΧΗ)

Το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν συνήθως τα παιδιά με δυσλεξία, είναι στο να δώσουν πληροφορίες ή στο να εξιστορήσουν μια ιστορία προφορικά, με την σωστή σειρά. Έτσι πάλι για τον σκοπό αυτό, είναι σημαντικό να δίνονται πάλι οι ‘κατάλληλες’ ερωτήσεις από τους ειδικούς ή τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε τα παιδιά να εξασκήσουν αυτήν την δεξιότητα και να ενισχύσουν την διαδοχή των πληροφοριών. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι βοηθητικές ερωτήσεις θα είναι διαδοχικές, έτσι ώστε ο μαθητής να μπαίνει στην διαδικασία να δίνει τις πληροφορίες με την σωστή ακολουθία. Επίσης ο Reid (2003), αναφέρει συγκεκριμένα ότι « *Διάφορες ασκήσεις, όπως η χρήση παιχνιδιών, μπορούν να εφαρμοστούν για να διευκολύνουν τις δεξιότητες ακολουθίας/ διαδοχής.*» (σελ. 185).

1.25.3 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Το παιδί με δυσλεξία, μπορεί με την ανάπτυξη των σχημάτων να βοηθηθεί στο να οργανώσει και να κατηγοριοποιήσει τις πληροφορίες. Με αυτό τον τρόπο το παιδί βοηθιέται στην κατανόηση και την επαναφορά, όπως επίσης εξασφαλίζεται η χρήση του προηγούμενου γνωστικού πλαισίου. Ο δάσκαλος θα πρέπει να γνωρίζει σε τι

επίπεδο έχει ο μαθητής αναπτύξει το σχήμα του σ' ένα συγκεκριμένο θέμα, πριν προχωρήσει στην νέα γνώση. Ακόμα τα σχήματα μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στην ανάγνωση ως εξής:

- Κατανόηση της εισερχόμενης πληροφορίας
- Παροχή ενός διαγράμματος που βοηθάει την μνήμη
- Μέσω συμπερασμάτων του κειμένου τα παιδιά βοηθιούνται στην κατανόηση και επαναφορά
- Χρήση της προηγούμενης γνώσης

Οι στρατηγικές που μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των σχημάτων ποικίλουν. Παίρνοντας για παράδειγμα το πλαίσιο μιας ιστορίας, μπορεί κανείς διάκριση μεταξύ της δομής της και αυτών των λεπτομερειών της που έχουν να κάνουν με τις συνιστώσες της δομής.

Πιο αναλυτικά, η δομή μιας ιστορίας εντοπίζεται στις παρακάτω συνιστώσες:

1. Χωροχρονικό πλαίσιο
2. Περιεχόμενο
3. Χαρακτήρες
4. Αρχή
5. Κύριο μέρος
6. Γεγονότα
7. Και συμπέρασμα.

Οι λεπτομέρειες που μπορεί να έχουν σχέση με τις παραπάνω συνιστώσες, μπορούν να αλλάξουν, θέτοντας κατάλληλες ερωτήσεις. Για παράδειγμα, παίρνοντας το πρώτο, το χωροχρονικό πλαίσιο, οι κατάλληλες ερωτήσεις μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή να φτιάξει ένα σχήμα για να καταλάβει την ιστορία (π.χ. πού βρισκόμαστε; ,ποια εποχή είναι; , περιγραφή σκηνής κ.α.).

1.25.4 ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ

Σημαντικό ρόλο παίζουν στην αποτελεσματική μάθηση των δυσλεξικών μαθητών η εμπιστοσύνη και τα κίνητρα. Τα μαθησιακά προγράμματα μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή να έχει επιτυχίες, και είναι πολύ σημαντικό καθώς η επιτυχία είναι ένας θετικός παράγοντας στο να κάνει τον μαθητή να έχει αυτοπεποίθηση, όπως επίσης θετικός είναι και στην απόκτηση νέας γνώσης. Επίσης μπορεί να προσφέρουν δραστηριότητες, οι οποίες είναι άσχετες με το μαθησιακό υλικό που μπορεί να διδάσκεται. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί ενθαρρύνεται και προετοιμάζεται να επεξεργαστεί την νέα γνώση με πιο πολύ εμπιστοσύνη. Και τέλος τα μαθησιακά προγράμματα μπορούν να ενθαρρύνουν την ανεξάρτητη σκέψη. Και αυτό είναι σημαντικό γιατί όταν το παιδί διαπιστώνει ότι μπορεί από μόνο του να πάρει πρωτοβουλίες να αποφασίσει για κάτι , χωρίς την παρατεταμένη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, αυτόματα αποκτά εμπιστοσύνη του εαυτού του, αποκτά αυτοπεποίθηση και ενεργοποιείται. Επομένως είναι πιο θετικός στην νέα γνώση (Reid, 2003).

1.25.5 ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΜΝΗΜΗΣ

Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα στην μνήμη τους, όπως στην διατήρηση και στην ανάκληση πληροφοριών. Αυτό μπορεί να ευθύνεται σε προβλήματα στην βραχυπρόθεσμη μνήμη ή σε δυσκολία ονοματοποίησης. Επομένως είναι σημαντικό να ενισχυθεί η μνήμη , μέσω στρατηγικών που θα διευκολύνει τη

μνήμη και την ανάκληση. Αυτές οι στρατηγικές μπορεί να είναι 1)επανάληψη και υπερμάθηση 2)απλή απομνημόνευση και 3)χαρτογράφηση της γνώσης.

1)Επανάληψη και ενίσχυση

Με την επανάληψη μπορεί να τονωθεί η βραχυπρόθεσμη μνήμη. Αυτός ο τύπος της ενίσχυσης μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Η επανάληψη φέρει θετικά αποτελέσματα, όταν χρησιμοποιείται μια πολυαισθητηριακή μέθοδος. Αυτό γίνεται με την χρήση της οπτικής, ακουστικής, προφορικής και κιναισθητικής οδού. Δηλαδή, όταν το παιδί μπαίνει στην διαδικασία να δει, να ακούσει, να πει, να πιάσει για το μαθησιακό υλικό, αυτόματα ενισχύεται το εισερχόμενο ερέθισμα και σταθεροποιεί την γνώση και να οργανωθεί και να χρησιμοποιηθεί από άλλους τομείς.

2)Απλή απομνημόνευση

Μπορεί να είναι είτε ακουστική, είτε οπτική, είτε και τα δύο. Στην ακουστική απομνημόνευσή, μπορεί να έχει τη μορφή ομοιοκαταληξίας ή παρήχησης, ενώ στην οπτική, παίζει ρόλο το υλικό να σχετίζεται μ' ένα οικείο πλαίσιο, ή να παραπέμπει συνδυαστικά με κάτι οικείο (Reid, 1993).

3)Χαρτογράφηση εννοιών

Ο Buzan 1993, αναφέρει ότι γίνεται η χρήση του ευρέως. Αυτή η στρατηγική, ανάλογα με τον τρόπο σχεδιασμού μπορεί να είναι εύκολη ή δύσκολη. Χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τον μαθητή να συγκρατήσει στο μνημονικό του τις περισσότερες πληροφορίες, να τις οργανώσει, να τις κατανοήσει και να τις επεξεργαστεί ή και να τις αξιολογήσει στο μαθησιακό πλαίσιο. Ο κάθε μαθητής ατομικά, σχεδιάζει τον δικό του χάρτη εννοιών, που τον βοηθάει στο να συγκρατήσει ή να αποκωδικοποιήσει τις πληροφορίες που συλλέγει. Ένας γνωσιακός χάρτης πρέπει να σχεδιάζεται πάνω σε εικονογραφικές παραστάσεις, με σύμβολα κι διαφορετικά χρώματα.

1.26 ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Οι περισσότερες παρεμβάσεις στα παιδιά με δυσλεξία γίνονται στο κομμάτι της ανάγνωσης καθώς το ποσοστό τους φτάνει τα 80% (Lerner & Johns, 2009).

Ο Πόρποδας (2002), προτείνει την βραχύχρονη εξάσκηση στην φωνολογική επίγνωση η οποία μπορεί να γίνει με την συστηματική διδασκαλία για να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν. Πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει την άποψη ότι η δυνατή σχέση της φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα και στην ανάγνωση αλλά και στην ορθογραφία. Επιπλέον η διδασκαλία με θέματα φωνολογικής επίγνωσης έχει θετικές επιδράσεις στην αναγνωστική ικανότητα και ότι με την εξάσκηση, το παιδί βοηθιέται πάρα πολύ στην απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης, πριν διδαχθεί γραφή και ανάγνωση. (Πόρποδας, 2002. Porpodas & Palaiothodorou, 1999).

1.27 ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών με δυσλεξία, καθώς παίζουν κυρίαρχο ρόλο και έχουν επιπτώσεις, κυρίως αρνητικές, στη ζωή του γενικότερα. Έτσι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιληφθεί και την ψυχοσύνθεση ενός παιδιού και μέσα από την διδασκαλία του να το βοηθήσει, ενθαρρύνοντας το να παίρνει πρωτοβουλίες, να αναπτύξει τις διαπροσωπικές του σχέσεις, να το κάνει να έχει αυτοπεποίθηση κ.α., μέσα από διάφορες εξατομικευμένες στρατηγικές και τεχνικές που θα εφαρμόσει μέσα από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα.

Βέβαια σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί, πως ότι κανένα πρόγραμμα παρέμβασης δεν είναι σίγουρο ότι θα έχει αποτελέσματα, ή επίσης μπορεί ένα παιδί να βοηθηθεί και ένα άλλο αντίστοιχα να μην δει καμία βελτίωση.

Κάποια χαρακτηριστικά του ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος είναι 1) αρχικά ο δάσκαλος να ξεκινάει από κάτι οικείο και γνώσιμο στο παιδί, 2) να ξεκινάει το πρόγραμμά του με μικρά βήματα έτσι ώστε τα παιδιά με δυσλεξία να πάρουν τα πάνω τους και απέναντι στους δασκάλους αλλά και στα παιδιά, 3) να αξιολογεί τα επίπεδα εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης του παιδιού, 4) θα πρέπει να γνωρίζει καλά τι ξέρει ο μαθητής με δυσλεξία και τι δεν ξέρει, 5) θα πρέπει να προσαρμόζει το εκπαιδευτικό υλικό στις ανάγκες του, χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά και μέσα, αλλά θα πρέπει να δίνει έμφαση και στον τρόπο που θα τα χρησιμοποιήσει 6) να αποκτήσει σχέση εμπιστοσύνης με τον μαθητή, 7) να δείξει εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του παιδιού, έχοντας την ελπίδα ότι ο μαθητής μπορεί να ξεπεράσει την δυσκολία που αντιμετωπίζει, 8) να εκφράσει τα συναισθήματα συμπάθειας και όχι συμπόνιας απέναντι στο πρόσωπο του μαθητή κ.α. (Πολυχρονοπούλου, 2012).

1.28 ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Κατά τον Reid (2003) τα εξατομικευμένα προγράμματα ανάγνωσης, γραφής είναι είτε πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, είτε η υπερμάθηση. Στο πρώτο, το παιδί χρησιμοποιεί ταυτόχρονα όλες του τις αισθήσεις (άκου- δεξ- γράψτο) και το δεύτερο, επικεντρώνεται στην επανάληψη και την άσκηση και είναι κυρίως για παιδιά που έχουν προβλήματα μνήμης.

1.28.1 ΑΜΕΣΗ Η' ΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Ιδιαίτερα αποτελεσματική στον μαθησιακό τομέα, είναι η άμεση ή κατευθυνόμενη διδασκαλία., η οποία όταν εφαρμόστηκε είχε θετικά αποτελέσματα στην ανάγνωση, στη γραφή, στον προφορικό λόγο και στην αναλυτική σκέψη. Με αυτήν, οι δάσκαλοι έχουν την ευθύνη για την πρόοδο των μαθητών και επίσης προσαρμόζουν το μάθημά τους σύμφωνα με τις ικανότητές τους. (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008).

Σύμφωνα με τους Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, (2008) οι μαθητές έχουν πιο καλές επιδόσεις όταν μαθαίνουν άμεσα από τον δάσκαλο και όχι όταν δουλεύουν μόνοι τους. Αυτό γίνεται διότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές και ακολουθούν βήμα προς βήμα τις φάσεις της Άμεσης διδασκαλίας, οι οποίες βοηθάνε το παιδί σε μεγάλο βαθμό. Μερικές απ' τις φάσεις αυτές είναι η επίδειξη, η καθοδήγηση, η μίμηση, η εντολή και ο έλεγχος (Πολυχρονοπούλου, 1997).

1.29 ΕΙΚΟΣΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΝΑ ΜΑΘΕΙ ΕΥΚΟΛΟΤΕΡΑ ΤΟ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟ ΠΑΙΔΙ

Σύμφωνα με την Άσπα Μητρακάκη (2012), η οποία είναι Ειδική Παιδαγωγός - Κοινωνική Ανθρωπολόγος ειδικευμένη στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών/δυσλεξίας, θεωρεί ότι αυτός ο οποίος θα μπει στην διαδικασία να διδάξει ένα παιδί με Δυσλεξία/ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ,θα πρέπει να είναι πολύ δημιουργικός. Πολλές φορές χρειάζονται ενισχυμένες δεξιότητες. Πρέπει να υπάρχει υπομονή, επιμονή και αρκετός αυτοσχεδιασμός. Ως θεραπευτής και ειδικός παιδαγωγός πρέπει να βρίσκεται σε ετοιμότητα για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά

την έλλειψη ενδιαφέροντος και την άρνηση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύεται ήδη, από ένα σύστημα εκπαίδευσης που δεν του αρμόζει και τον κουράζει.

Παρακάτω δίνει 20 βασικά "κόλπα"- συμβουλές, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι θεραπευτές στη παρέμβαση τους ,αλλά και οι γονείς κατά την διάρκεια της καθημερινής μελέτης. Πιο αναλυτικά, αυτά είναι:

1. Να γίνεται η χρήση έντονων μαρκαδόρων υπογράμμισης, έτσι ώστε να τονιστεί κάτι σε ένα κείμενο ή για να "περάσει από πάνω" το παιδί, τις καταλήξεις που έχει κάνει ορθογραφικά λάθος.
2. Το παιδί να έχει την ευκαιρία να γράψει το ίδιο κείμενο ή λέξη και με άλλα γραφικά μέσα εκτός από το μολύβι. (πχ. στυλό, μαρκαδοράκι).
3. Αφήστε το ίδιο το παιδί να διαλέξει ποια άσκηση θέλει να κάνει πρώτη και ποια δεύτερη, ή το χρώμα που θα χρησιμοποιήσετε κτλ.
4. Να γίνονται τακτά διαλείμματα με ασκήσεις που ενισχύουν το παιδί και σε άλλους τομείς που επίσης αντιμετωπίζει δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα με λαβύρινθους, εικόνες στις οποίες πρέπει να βρει διαφορές, να αντιγράψει μοτίβα κα. Αυτό θα βοηθήσει το παιδί να ξεκουραστεί και να εξασκηθεί στον χωρικό προσανατολισμό, την οπτική του διάκριση, αλλά και την αλληλουχία.
5. Να κάνει χρήση των σταυρόλεξων.
6. Θα πρέπει να διδαχθεί πως χρησιμοποιείται ένα λεξικό και θα πρέπει να προσαρμοστεί στο μάθημα του γενικά η συνήθεια να ψάχνει και να βρίσκει μόνο του την ορθογραφία ορισμένων λέξεων.
7. Να εναλλάσσονται οι προφορικές και οι γραπτές ασκήσεις μεταξύ τους.
8. Το παιδί να γνωρίζει από την αρχή της συνάντησης ή της καθημερινής μελέτης τι θα κάνετε, πόσες ασκήσεις και με ποιον τρόπο. Θα πρέπει να τονιστεί ότι θα έχει βοήθεια σε ότι δυσκολεύεται.
9. Για τις μαθηματικές έννοιες και τους μηχανισμούς των τεσσάρων πράξεων σχεδιάστε σε μεγάλα Α4 χαρτιά.
10. Να κολλήσει στο τοίχο του δωματίου του αυτά που πρέπει να θυμάται. Για παράδειγμα, κανόνες γραμματικής και εργαλεία πχ. ημερολόγιο, χάρτης.
11. Θα πρέπει οι ασκήσεις που θα του γίνονται να εμπλουτιστούν με πολυαισθητηριακό τρόπο πχ. Να ακολουθήσει τα γράμματα που θα σχηματιστούν στην άμμο, γυαλόχαρτο κα.
12. Δεν θα πρέπει να διορθώνονται όλα τα λάθη στο γραπτό του παιδιού γιατί είναι μια αγχωτική διαδικασία για το παιδί που νιώθει ότι τα κάνει "όλα λάθος". Έτσι, θα πρέπει να επιλέγονται ποια θεωρούνται τα πιο σημαντικά εκείνη τη στιγμή.
13. Δεν θα πρέπει να ζητείται απ' το παιδί να απομνημονεύσει ακολουθίες γεγονότων, ημερομηνίες, ονόματα κτλ. Γίνεται επιλογή πάλι των σημαντικότερων.
14. Το παιδί μαθαίνει ευκολότερα μέσα από διάφορα "κόλπα" απομνημόνευσης πχ. η λέξη αυτοκρατορία θυμίζει τη λέξη "κρατάω".
15. Είναι πολύ σημαντικό ,πριν τελειώσει η συνάντηση ενός προγράμματος ή στη καθημερινή μελέτη η τελευταία άσκηση να είναι εύκολη για το παιδί. Η τελική εντύπωση που έχει για τις ικανότητες του είναι πολύ σημαντική.

16. Χρησιμοποιείτε την τεχνολογία για να εμπλουτίσετε το περιεχόμενο και την διαδραστικότητα των ασκήσεων. Βάλτε το παιδί να πληκτρολογήσει, να αναγνώσει μέσα από υπολογιστή.
17. Να γίνεται η χρήση κομμένων εικόνων από περιοδικά για να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα.
18. Τα παραμύθια, η νεανική λογοτεχνία, τα κόμικς και η μυθολογία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ενδεικτικά κείμενα για να δουλευτούν από το παιδί .
19. Θα πρέπει αυτός που καλείται να διδάξει το παιδί, να ξέρει τα ενδιαφέροντα του και να το εκμεταλλεύεται για να κάνει πιο ελκυστικές τις ασκήσεις. Για παράδειγμα: Στον Π αρέσουν πολύ οι δράκοι και στο τέλος της συνεδρίας υπάρχει μια ζωγραφιά με δράκο ή αυτοκόλλητα με δράκους.
20. Να γίνει η χρήση τρισδιάστατων πλαστικών γραμμάτων για την εξάσκηση των λέξεων και των συλλαβών. Θα βοηθήσει ταυτόχρονα και στην αντίληψη της μορφής των γραμμάτων μέσα από την αφή.

Γενικά η Μητρακάκη, Α. (2012), αναφέρει ότι *«Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα παιδιά με δυσλεξία σκέφτονται με εικόνες, μαθαίνουν καλύτερα όταν όλες οι αισθήσεις παίρνουν μέρος και έχουν συνήθως ζωνηρή φαντασία.»*

2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

2.1 Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ

Η Δημιουργική Γραφή είναι ένα Λογοτεχνικό είδος. Πολλοί υποστηρικτές της ισχυρίζονται ότι έχει να κάνει με οποιοδήποτε είδους γραφής, το οποίο είναι δημιουργικό, δηλαδή είναι είτε πρωτότυπο, είτε διαφορετικό σε σχέση με αυτά που βλέπουμε κατά καιρούς στα Λογοτεχνικά είδη και δεν αποσκοπεί στο να κατασκευαστεί ένα λογοτεχνικό έργο (Dawson, 2005).

Θεωρείται πως η Δημιουργική Γραφή μπορεί να διδαχθεί, αλλά και να διδάξει, καθώς διαθέτει μια πληθώρα από εκπαιδευτικές τεχνικές αλλά και γνώσεις, κάνοντας έτσι την γραφή πιο κοινωνική, (μπορεί να της προσδώσει και έναν ψυχοθεραπευτικό ρόλο), ξεφεύγοντας από κάθε είδους κλασσικής, μοναχικής και λογικής διαδικασίας (Κωτόπουλος, 2012).

Επίσης, μπορεί να προσδιοριστεί και μέσα από μία αλληλένδετη σχέση, της πράξης του να γράψει κανείς δημιουργικά και αυτή της κριτικής σκέψης στο να γράψει δημιουργικά καθώς και το αποτέλεσμα αυτού (πρωτότυπος αναδυόμενος γραπτός λόγος). (<http://dim-grafi.uowm.gr/>).

Ο Κωτόπουλος (2012) και ο Καρακίτσιος (2012) αναφέρουν πως δεν υπάρχει σαφής όρος για την Δημιουργική Γραφή, καθώς γίνεται προσπάθεια να δοθεί νοηματικά στην ελληνική γλώσσα ο ξένος όρος "Creative Writing". Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι υπάρχει μια εννοιολογική ασάφεια, καθώς ο όρος μπορεί να ερμηνευτεί και να του δοθούν πολλές και διαφορετικές σημασίες, και αυτό είναι κάτι που τον κάνει προβληματικό. Οι σημασίες που του δίνεται μπορεί να είναι: «πεδίο συγγραφικών δραστηριοτήτων, τέχνη της λογοτεχνικής συγγραφής, βιωματική εκπαιδευτική μέθοδος για την διδασκαλία της Λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής γραφής, μορφή ψυχικής

εκτόνωσης και τρόπο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, πανεπιστημιακό γνωστικό αντικείμενο κ.α.» (σ.13)

Το πρακτικό κομμάτι της Δημιουργικής Γραφής πάντως, φαίνεται ότι συνδέεται στενά με το εκπαιδευτικό σύστημα. Θεωρείται ως ένας αυτόνομος επιστημονικός κλάδος, ο οποίος ασχολείται με την “τέχνη της συγγραφής”. Πολλοί οπαδοί της, ισχυρίζονται ότι: «αναφέρεται σε οποιοδήποτε γράψιμο είναι δημιουργικό, π.χ. πρωτότυπο εκφραστικό, και που μοιάζει πολλές φορές να εναντιώνεται στην επίσημη Λογοτεχνία» (Dawson, 2005:20).

Σύμφωνα με την Ντιούδη (2012, σ. 16), η Δημιουργική Γραφή θα ήταν εφικτό να ενσωματωθεί:

- 1) «στο χώρο της Φιλολογίας ως λογοτεχνική γραφή, ως τέχνη της συγγραφής και ως λογοτεχνική θεραπεία της ανάγνωσης
- 2) στο χώρο τη Παιδαγωγικής ως εκπαιδευτική μέθοδος διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας
- 3) στο χώρο της Ψυχολογίας, ως θεραπευτική μέθοδος».

2.2 ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Παίρνοντας τα πράγματα από την αρχή, η Δημιουργική Γραφή πρωτοεμφανίζεται στην αρχαία Ελλάδα, μέσα από την αρχαία δραματική διδασκαλία όπως επίσης εμφανίζεται και σε ασκήσεις για την συγγραφική σύνθεση της ρητορικής (Morley, 2007). Με λίγα λόγια η Δ. Γ. ξεκινάει στην Αθήνα με οδηγό της τον Αριστοτέλη (384- 322 π.Χ.), αν και κάποιοι υποστηρίζουν ότι είχε αρχίσει να εμφανίζεται και πριν από αυτόν, καθώς τα έργα του (Ποιητική), τα είχε συλλέξει από προηγούμενους.

Ο Κωτόπουλος (2012) χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Η αριστοτελική άποψη ενυπάρχει σε πολλούς συγγραφείς και στους κριτικούς τους. Το να μιλά και να γράφεις αντιμετωπίστηκε διαχρονικά ως τέχνη και η ρητορική, η δημόσια δηλαδή ομιλία, δίδαζε τα μέσα της προφορικής και γραπτής αποτελεσματικής πειθούς».*

Παρακάτω στην διδασκαλία της Δ.Γ ο Αριστοτέλης βάζει έναν ηθικό σκοπό, ο οποίος διασώζεται και χρησιμοποιείται και στις σύγχρονες πρακτικές της, το «Beyond the Writers’ Workshop» (2001), το οποίο περιέχει έναν «κώδικα ηθικής».

Την δεκαετία του 1870- 1880, στο Πανεπιστήμιο του Harvard, εμφανίστηκε το «English Composition» το οποίο εστίαζε στην ατομικότητα, την αυτοέκφραση και την φαντασία του ατόμου, αντικαθιστώντας την ορθότητα της ρητορικής, την θεωρητική μάθηση και των γραμματικών ασκήσεων και ορθογραφίας (Myers, 2006).

Ως σύγχρονος επιστημονικός κλάδος, η Δημιουργική Γραφή εμφανίζεται στην πανεπιστημιακή κοινότητα των Η.Π.Α. τον 20ο αιώνα με την ίδρυση του Iowa Writer’s Workshop, συγκεκριμένα το 1939. Το πρώτο εργαστήριο του Iowa, μπορούσαν να πάνε μόνο σπουδαστές οι οποίοι έπρεπε να παρουσιάσουν πειστήρια των ικανοτήτων τους για να πάρουν μέρος. Το εργαστήριο ταυτιζόταν με την άποψη πως δεν μπορεί να διδαχθεί η συγγραφή, αλλά ότι μπορεί να αναπτύξει το ταλέντο. (Iowa University, 1939, Dawson, 2005). Ταυτόχρονα, γίνεται μια προσπάθεια για αντικατάσταση των ιστορικών, των φιλολογικών και των γλωσσολογικών αναλύσεων σε έργα λογοτεχνίας, από μία “λογοτεχνική κριτική”, η οποία εστιάζει στην αισθητική της ποιότητας τους.

Μέσα από την κρίση που περνάει η αγγλοσαξονική ακαδημαϊκή παράδοση και παρόλο που υπήρχε η φιλολογική προσέγγιση της Λογοτεχνίας, η οποία

χαρακτηριζόταν ως ‘‘αποστεωμένο ιστορικό και γλωσσικό corpus’’, η Δ.Γ διανθίζει και κρατάει σταθερή την επιστημονικής της ταυτότητα. Σε Πανεπιστημιακό επίπεδο τα μαθήματά της αυξάνονταν και γινόντουσαν ολοένα και πιο γνωστά, έχοντας ως στόχο τους την πιο βαθιά κατανόηση μέσα από τις δημιουργικές ασκήσεις. Σε Μεταπτυχιακό επίπεδο μέχρι την δεκαετία του 1960 λειτουργούσαν στις Η.Π.Α. πέντε μεταπτυχιακά προγράμματα, όπου έπειτα της χρηματοδότησης τους από τα πανεπιστήμια, αυξήθηκαν και άλλο και άρχισαν να έχουν τη μορφή επαγγελματικής μαθητείας, δηλαδή είχαν στόχο να γεννήσουν επίδοξους συγγραφείς (Cowman, 2011).

Σήμερα η Δημιουργική Γραφή είναι διεθνώς γνωστή, ειδικά την τελευταία εικοσαετία, και την συναντάμε στα πιο γνωστά Πανεπιστήμια της Ευρώπης, της Ασίας, της Αυστραλίας κ.α.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί πιο συγκεκριμένα ότι «στην Ελλάδα, από το 2008, το Πανεπιστήμιο της Δυτικής Μακεδονίας διαθέτει Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με Επιστημονικά υπεύθυνο τον αείμνηστο ποιητή και πανεπιστημιακό Μίμη Σουλιώτη, πλαισιωμένο από μία σειρά αξιόλογων συνεργατών που εξειδικεύονται σε διάφορα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα...». Ήδη στην Κύπρο έχει ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του 2012- 13 η Δημιουργική Γραφή, και αυτό μας προμηνύει ότι θα αρχίσει να καθιερώνεται και στην Ελλάδα ως αυτόνομο μάθημα. (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013).

Όμως παρά την άνθιση της και την γνωστοποίηση της, δεν θα πρέπει να παραληφθεί πως δέχτηκε κατά καιρούς και αρνητικές κριτικές από θεωρητικούς, συγγραφείς και κριτικούς για το ποιόν της, και συγκεκριμένα για την κοινωνική πρακτική της. Πιο αναλυτικά, το πρόβλημα σύμφωνα με τους κατακριτές της αφορούσε την ‘‘νομιμοποίησή’’ της ως επιστημονικό κλάδο, και υπήρχαν διάφορα ερωτήματα για το αν μπορεί να διδαχθεί και αν μπορεί να διδάξει, αν πρέπει το άτομο να έχει φυσικό ταλέντο ή αν μπορεί να το καλλιεργήσει ή και τα δύο (Dawson, 2005).

Πάντως ο Κωτόπουλος(2012) αναφέρει πως η Δημιουργική Γραφή, ανεξάρτητα από την ιστορία της κατά καιρούς, μπορεί να θεωρηθεί ως μία θεσμοθετημένη μαθητεία για τους φιλόδοξους που ασχολούνται με την Λογοτεχνία, και την υπηρετούν χωρίς να υπάρχει το κριτήριο του ταλέντου. Επίσης μπορεί να φανεί χρήσιμη στους ήδη συγγραφείς και να λειτουργήσει ως ‘‘ασπίδα’’ προστατεύοντάς τους. Η Δημιουργική Γραφή προτείνει ένα σύνολο γνώσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών, αποκτά ένα κοινωνικό, αλλά μπορεί και ψυχοθεραπευτικό ρόλο, κάτι το οποίο δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα συγγραφής.

2.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εστιάζοντας περισσότερο στο κομμάτι της εκπαίδευσης, η Δημιουργική Γραφή θεωρείται πως είναι ένα γνωστικό αντικείμενο το οποίο μπορεί να διδαχθεί σε επίπεδο προσχολικής ηλικίας, έως και σε πιο υψηλά επίπεδα όπως είναι αυτά του Πανεπιστημίου, των Μεταπτυχιακών αλλά και των Διδακτορικών σπουδών με ανάλογη επιτυχία. Η Morley (2007) συγκεκριμένα παρομοιάζει τη Δημιουργική Γραφή με μία τέχνη και λέει ότι, μπορεί να διδαχθεί στις εκπαιδευτικές βαθμίδες και να γίνει κατανοητή, όπως αντίστοιχα συμβαίνει και με τις τέχνες, στις οποίες χρειάζεται η δεξιοτεχνία.

Η σημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, θέλει οι μαθητές να έχουν φαντασία και αυτοέκφραση, δημιουργώντας ένα διαφορετικό κλίμα πολιτιστικής ταυτότητας, η οποία σε καμία περίπτωση να μην έχει σχέση με την ‘μηχανική’, την πολύ ‘καθοδηγούμενη’ και ‘απρόσωπη’ μάθηση. Αντίθετα θέλει να γεννήσει πολίτες με κοινωνικές και περιβαλλοντικές ευαισθησίες και κάνοντας πρωτότυπες και έξυπνες παρεμβάσεις. Όμως παρόλα αυτά, η εκπαίδευση φαίνεται να μην δίνει την ανάλογη σημασία για την δημιουργική μάθηση, όσο θα έπρεπε (Smith & Smith, 2001).

Γενικά ο Beghetto (2011) αναφέρει πως η δημιουργική μάθηση περιορίζεται από τα αυστηρά σχεδιασμένα Αναλυτικά Προγράμματα και του συγκεκριμένου μαθησιακού στόχους.

Σύμφωνα με τον Starko(1995), τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου είναι η διάθεσή του για παιχνίδι με την οποία ξαναδίνει σημασία σε διάφορες πτυχές της καθημερινότητας του. Η φαντασία, η περιέργεια και η συναισθηματική ένταση είναι στοιχεία του δημιουργικού χαρισματικού μαθητή. Μεγάλο ρόλο για δημιουργική ανάπτυξη του μαθητή παίζει και το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς ως πρωτογενής τομέας, συμβάλει στην κοινωνικοποίηση του και στην δημιουργία πρωτοβουλίας του ατόμου για εξερεύνηση του κόσμου. Από την άλλη, αν δεν αναπτυχθούν αυτά τα ερεθίσματα μέσα από την οικογένεια, το κάνει η σχολική βαθμίδα.

Για να είναι το σχολικό περιβάλλον δημιουργικό, θα πρέπει να κάνει την διδασκαλία του ο εκπαιδευτικός ευέλικτη, η δραστηριότητες να είναι ανοιχτού τύπου, και να υπάρχει η κριτική σκέψη, η οποία θα αναλύεται βάση της λογικής. Όλα αυτά θα επικεντρωθούν στην ενεργητική πρόσληψη του κόσμου (Δημόπουλος, 2007).

Η σύνθετη αλλά και πολύπλοκη νοητική διεργασία, με την οποία μπορεί κάποιος να προσεγγίσει την Λογοτεχνία ενεργητικά, χαρακτηρίζει την Δημιουργική Γραφή στην εκπαίδευση.

Δύο από τους πιο σημαντικούς τομείς της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, αλλά επίσης αποτελούν και τον τρόπο ανάγνωσης της λογοτεχνικής ανάγνωσης, είναι αυτός της Δημιουργικής Γραφής, με τις ιδιαίτερες διδακτικές παρεμβάσεις, και αυτός της Φιλαναγνωσίας. Σύμφωνα με τη Βακάλη, την Ζωγράφου- Τσιαντάκη και τον Κωτόπουλο (2013, σ. 39), «η Δημιουργική Γραφή καλύπτει και τις τρεις βασικές λειτουργίες του αναγνώστη στην ‘λογοτεχνική ανάγνωση’, καθώς βοηθά να προβεί στην αποκωδικοποίηση των συμβόλων του έργου, στην κατανόηση της στρατηγικής του σχεδιασμού του και στην ενεργοποίηση της συναισθηματικής του κατάστασης, επικεντρώνοντας τον, όχι στην προσπάθεια διδασκαλίας των νοημάτων του έργου ή την ανίχνευση της ‘λογοτεχνικότητας’ του, αλλά στην προσπάθεια συμπλήρωσης των κενών του και της αναδιάταξης του αφηγηματικού υλικού, καθώς και στην σύνδεση του κειμένου με άλλα κείμενα και την ανακάλυψη συσχετίσεων του συγγραφέα με την εποχή του. Η Δημιουργική Γραφή μας δίνει την ευκαιρία όχι απλώς να περιγράψουν οι ακόλουθοί, αλλά να επαναδημιουργήσουν το περιβάλλον και να το αναδιατάξουν».

Ο Dawson (2005), υποστηρίζει ότι όταν γίνεται μια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής μετά από μια λογοτεχνική ανάγνωση, το παιδί φαίνεται να μπαίνει σε μια διαδικασία που το καθιστά ωριμότερο και ολοκληρωμένο αναγνώστη. Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής χαρακτηρίζεται από μία ελεύθερη έκφραση της προσωπικότητας του παιδιού, η οποία μπορεί να είναι λεκτική η γραπτή αυτοέκφραση της δημιουργικότητάς του, γράφοντας σ’ ένα χαρτί τις ιδέες του, τα

συναισθήματά του και τις εντυπώσεις του με τον δικό του τρόπο και τα δικά του λόγια, δημιουργώντας έτσι μια πρωτότυπη γραφή.

2.4 ΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

Η εφαρμογή, η έρευνα και η παιδαγωγική είναι οι τρεις άξονες που διέπουν την Δημιουργική Γραφή ως πανεπιστημιακό γνωστικό αντικείμενο. Σκοπός της είναι να περάσει στους φοιτητές το corpus των γνώσεων της, να τους μεταδώσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές της και να τους εξοικειώσει με τα πρακτικά της κομμάτια, έτσι ώστε να μην απογοητευτούν από τυχόν δύσκολα κομμάτια με τα οποία θα έρθουν σε επαφή. Η Morley (2009) αναφέρει ότι η Δημιουργική Γραφή ως γνωστικό αντικείμενο δεν αναζητάει συγγραφικά ταλέντα, ασχέτως αν κάτι τέτοιο συμβεί και ότι μ' αυτή τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν στην σχολική τάξη τους σε διάφορα λογοτεχνικά είδη, χωρίς να φοβούνται ότι αυτό που γράφουν ή λένε είναι σωστό ή λανθασμένο.

Η Δημιουργική Γραφή ως γνωστικό αντικείμενο σε όλα τα πανεπιστήμια αποτελείται από την ερευνητική και την διδακτική-πρακτική του πλευρά. Ωστόσο σε όποιο επιστημονικό πεδίο και αν διδαχθεί, μόνο θετικά αποτελέσματα έχει. Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής συχνά χρησιμοποιεί δύο αλληλοσυμπληρούμενα στοιχεία. Το πρώτο είναι η πράξη του να γράφεις (δημιουργικά) και το δεύτερο είναι η σκέψη του να σκεφτείς κριτικά την πράξη της γραφής και α αποτελέσματά της. Επομένως αναμφισβήτητα η Δημιουργική Γραφή χρησιμοποιεί και την γνώση και την εφαρμογή. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι: «ο γράφων υιοθετεί μια ενεργή κριτική προσέγγιση (π.χ. τεχνικές βελτίωσης μέσα από την επαφή με το έργο των άλλων, με τους οποίους μπορεί να συγκρίνει και να αντιπαραβάλλει τις δικές του ιδέες), για να είναι σε θέση να κατασκευάσει, να επανεξετάσει, να καθιερώσει, να αναθεωρήσει και να διασκευάσει μέρος της δουλειάς του. Αυτό άλλωστε είναι και το διαφοροποιητικό στοιχείο της Δημιουργικής Γραφής από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα και την διδασκαλία τους στους πανεπιστημιακούς χώρους: το ότι αναφέρεται σε μία δραστηριότητα ή σ' ένα σύνολο δράσεων και την ίδια στιγμή εγκολπώνει έναν στοχασμό τόσο της δραστηριότητας, όσο και του παραγόμενου αποτελέσματος» (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσιαντάκη και Κωτόπουλος, 2013, σ. 49- 50).

Γενικότερα, όσον αναφορά το πρακτικό της κομμάτι, η Δημιουργική Γραφή ασχολείται με την τέχνη της γραφής καθώς την εξετάζει, και μπορεί να εμπεριέχει από παραδοσιακά έως και σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα. Σκοπός της, είναι να δώσει στον ασκούμενο την ικανότητα να έρθει σε επαφή με νέες ιδέες και προσεγγίσεις στον τρόπο με τον οποίο γράφει. Πολλοί σπουδαστές που έχουν διδαχθεί Δημιουργική Γραφή την χαρακτηρίζουν και την συνδέουν με ένα «συγγραφικό τρόπο ζωής». Τα τελευταία χρόνια, η Δημιουργική Γραφή έχει κατακριθεί, προσδίδοντάς της το πρόβλημα της εκδοτικής αποδοχής και αναγνωσιμότητας ως αξιολογικό όρο. Πάντως δεν πρέπει να παραλείπεται πως με την έκρηξη της στα Πανεπιστήμια και στις Μεταπτυχιακές σπουδές πολλοί είναι οι συγγραφείς που τα παρακολούθησαν και συμμετείχαν σ' αυτά, με σκοπό την βελτίωσή τους. (Harper & Kroll, 2008).

Επίσης, ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο που αναφέρει η Morley(2007, σ.4) για την Δημιουργική Γραφή την οποία θεωρεί ως ένα αντικείμενο θεραπευτικό αλλά και ως ένα αντικείμενο το οποίο δείχνει ότι κάνει καλό στα άτομα που ασχολούνται με αυτή. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι: «...πολλοί συγγραφείς βρίσκουν την πρακτική της

θεραπευτική και ορισμένοι δάσκαλοι της πιστεύουν ότι συνιστά μια πολύ δυνατή μορφή ψυχικής εκτόνωσης που συνδράμει επικουρικά στην αντιμετώπιση διάφορων ασθενειών, από κατάθλιψη μέχρι και την κοινωνική αποκατάσταση και την τόνωση της αυτοεκτίμησης», και συμπληρώνει ότι «το γράψιμο μπορεί να συνεισφέρει στην προσωπική ανάπτυξη και στην αυτογνωσία, καθώς σε ενεργοποιεί, σε ωθεί πέρα από την ευφυΐα και την καθημερινή σου προσοχή και σε κάνει να σκέφτεσαι και να αντιλαμβάνεσαι καθαρότερα και διεξοδικότερα προοπτικές για τον εαυτό σου και τους άλλους». Στην συνέχεια ενισχύει την παραπάνω άποψή της με το ρητό ότι κάποιες έρευνες που έγιναν, έδειξαν ότι όταν το άτομο δουλεύει με κάποιο σκοπό, είναι χαρούμενο, και επίσης παίζει ρόλο και το περιβάλλον στο οποίο δουλεύει, το οποίο μπορεί να προκαλέσει εκπλήξεις. Η διαδικασία του γραψίματος σε καθλώνει, νιώθοντας χαρά και ευεξία και πολλοί υποστηρίζουν πως προτιμούν περισσότερο την διαδικασία συγγραφής από το αποτέλεσμα, καθώς αυτό σε επιβραβεύει.

2.5 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ)

Η Δημιουργική Γραφή εμφανίζεται στην ελληνική εκπαίδευση ως “ειδική παιδαγωγική εφαρμογή”. Η πρακτικής φαίνεται να υπάρχει τα τελευταία δέκα χρόνια, και εμφανίστηκε αρχικά με μορφή άτυπης και μη θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Ωστόσο, φαίνεται να μην επηρεάζεται από την χρήση του διαδικτύου, ως μοναδικό εργαλείο με πολλές χρήσεις, ούτε φαίνεται να επηρεάζεται από την επιθυμία για ψηφιοποίηση του βιβλίου (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσιαντάκη και Κωτόπουλος, 2013).

Τη Δημιουργική Γραφή την συναντάμε να διδάσκεται στον ελλαδικό χώρο 1) σε Καλλιτεχνικά σχολεία, 2)σε Πανεπιστήμια, είτε προπτυχιακά, είτε μεταπτυχιακά, είτε με σεμινάρια, 3)σε Πειραματικά σχολεία, με πιλοτικά προγράμματα στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 4)με μια μορφή επιμόρφωσης εκπαιδευτικών αλλά και συγγραφέων και 5) για τους ενήλικες, από φορείς δια βίου εκπαίδευσης. (Ντιούδη,2012, Φιλιππούλου, 2013).

Όταν μιλάμε για τυπική εκπαίδευσή της, αυτό γίνεται με την μορφή λεσχών για φοιτητές πανεπιστημίων και εργαστηρίων σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Από την άλλη πλευρά όταν μιλάμε για τη μη τυπική εκπαίδευσή της, αναφέρεται στους διάφορους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, οι οποίοι διδάσκουν μαθήματα Δ.Γ. χωρίς όμως να είναι σημαντική η προσφορά τους.

Εστιάζοντας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας, παρατηρείται ότι η Δημιουργική Γραφή πέρα από τα Καλλιτεχνικά σχολεία, στα υπόλοιπα δεν εμπεριέχεται σε κάποιο μάθημα, ούτε την συναντάμε ως αυτόνομο μάθημα. Παρόλο που γινόταν προσπάθεια για την ένταξή της στα Αναλυτικά Προγράμματα ήδη από το 1998, τα τελευταία χρόνια φαίνεται η ύπαρξή της στα πιλοτικά προγράμματα. Επίσης λαμβάνοντας υπόψιν το Πρόγραμμα Σπουδών του 2000, εκεί γίνονται αναφορές με μια ποικιλία ασκήσεων της Δημιουργικής Γραφής, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει ε το αντίστοιχο βιβλίο οδηγιών του εκπαιδευτικού, στο οποίο δεν αναφέρεται τίποτα τέτοιο. Ακόμα, όσον αναφορά τα σχολικά βιβλία, υπάρχουν ελάχιστες ασκήσεις Δημιουργική Γραφής, οι οποίες ελάχιστες φορές φαίνεται να εκτελούνται. (Μούλα, 2012).

Όσον αναφορά συγκεκριμένα την Προσχολική Εκπαίδευση τα Προγράμματα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Δ. και Α.Π.Σ. 2002), συμπεριλαμβάνουν δημιουργικές δραστηριότητες προσέγγισης κειμένων της λογοτεχνίας, ενώ από το 1999 στο

Νηπιαγωγείο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Γλώσσα, θεσμοθετούσε την χρήση εικονογραφημένων βιβλίων στην τάξη και εφαρμόστηκε η δανειστική βιβλιοθήκη. Το εικονογραφημένο βιβλίο ειδικά, φαίνεται να βοηθάει τα νήπια να εξοικειωθούν με διάφορες πτυχές της γλώσσας και του γραπτού λόγου, προλαβαίνει τυχόν αποτυχίες του, και το φέρνει πιο κοντά στην φιλαναγνωσία με το λογοτεχνικό κείμενο. Με την εξέλιξη του αναδυόμενου γραμματισμού, το Νηπιαγωγείο δίνει ευκαιρίες στα νήπια φτιάξουν τα δικά τους κείμενα, καταγράφοντας τις ιδέες τους, τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους. Στο καινούριο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για το Νηπιαγωγείο, στην μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας δίνουν προσοχή οι νηπιαγωγοί να καλλιεργούν το προφορικό κείμενο κάθε είδους, εστιάζοντας στις δημιουργικές παραγωγές των παιδιών. Οι ιδέες, οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν, οι μαθησιακοί στόχοι και γενικά οι επιδιώξεις, τόσο στο πρόγραμμα Γλώσσας που υπάρχει, όσο και στο καινούργιο, έχουν διαμορφωθεί βάση της “φιλοσοφίας” της Δημιουργικής Γραφής, χωρίς να γίνεται κάποια αναφορά στο γνωστικό της αντικείμενο.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει μια αναφορά ότι στο σχολικό έτος 2010- 2011 εφαρμόστηκαν προγράμματα διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής στην Πρωτοβάθμια (στο μάθημα της Γλώσσας) και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, από το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας σε συνεργασία με την Περιφέρεια Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας αλλά και με σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας κ.α. Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές συνεργάστηκαν με τους εκπαιδευτικούς, όπου σχεδίασαν και δίδαξαν Δημιουργική Γραφή σε κάποιες σχολικές τάξεις. Επίσης για τη σχολική χρονιά 2011- 2012 για πρώτη φορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, υπήρχε η δυνατότητα της επιλογής μιας θεματικής ενότητας, η οποία ονομαζόταν “Φιλαναγνωσία, Δημιουργική Γραφή” σε πλαίσιο Προγραμμάτων των Σχολικών Δραστηριοτήτων, στην κατεύθυνση Πολιτιστικών Θεμάτων.

Σε προπτυχιακό επίπεδο, όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, τα μαθήματα της Δημιουργικής Γραφής άρχισαν στην μέση της δεκαετίας του 1990, ενώ το μόνο έως και σήμερα Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Δημιουργικής Γραφής, είναι στη Φλώρινα από το 2008, στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσιαντάκη και Κωτόπουλος, 2013).

2.6 ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Η διδασκαλία ενός μαθήματος Δημιουργικής Γραφής διακρίνεται διεθνώς από τρία μοντέλα ανάπτυξης: «Workshop, Grand Tour Concept- based Course» (Vanderslice, 2004, σ. 15-21). Το Workshop είναι το “εργαστήριο” στο οποίο πραγματώνεται η διδακτική διαδικασία για την διενέργεια του μαθήματος της Δημιουργικής Γραφής, και λαμβάνει μέρος στον Πανεπιστημιακό χώρο.

Εστιάζοντας στο ρόλο του εργαστηρίου στην προσχολική βαθμίδα, αυτό μπορεί να γίνει, χωρίζοντας τα παιδιά σε μικρές ομάδες στην γωνιά της βιβλιοθήκης ή της ανάγνωσης αναλόγως. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα άνετο κλίμα, στο οποίο μπορούν τα παιδιά να δουλέψουν και να συγκεντρωθούν ακόμα και σε ομάδες. Στην γωνιά αυτή συνήθως υπάρχουν παιδικά εικονογραφημένα βιβλία, περιοδικά, φωτογραφίες, συλλογές από λέξεις και φράσεις κ.α. και έτσι δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να εξασκηθούν και να κατανοήσουν τον γραπτό λόγο, να βελτιώσουν τις αναγνωστικές τους ικανότητες, να έρθουν σε επαφή με δημιουργικές αναγνώσεις, και

να παράγουν νέα κείμενα, κάνοντάς τα με ευχαρίστηση. Επίσης ο- η νηπιαγωγός θα πρέπει να οργανώνει ασκήσεις και δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με εργαστηριακή λογική, παρατηρεί τις εμπειρίες των παιδιών και τι τους αρέσουν, εμπλουτίζει την γωνιά με καλής ποιότητας Παιδική Λογοτεχνία και βοηθάει τα νήπια να αντλήσουν το νόημα απ' αυτά ή και ακόμα να δημιουργήσουν κείμενα με νόημα. (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσιαντάκη και Κωτόπουλος, 2013).

Ακόμα, οι διάφορες δραστηριότητες εξάσκηση στην ακρόαση ιστοριών στην τάξη με το σύνολο των μαθητών, και η παραγωγή κειμένων, είναι κομμάτια που κατατάσσονται στην γλωσσική αγωγή και κατ' επέκταση θεωρείται ως ένα είδος εργαστηριακής μορφής, η οποία συμβάλει στην βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών και γενικότερα στην ανάπτυξή του (Καρακίτσιος, 2011). Ο- η νηπιαγωγός όταν πρόκειται να κάνει δραστηριότητες στο σύνολο της τάξης, θα πρέπει να χρησιμοποιεί συγκεκριμένη μεθοδολογία και στρατηγικές, καθοδηγώντας τα παιδιά έτσι ώστε να μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά, να παίρνουν μέρος στην συζήτηση, να επιχειρηματολογούν και να δίνουν λύσεις, και όλα αυτά θα πρέπει να γίνουν κάτω από παιγνιώδη συνθήκες.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί πως δεν έχουν θεσμοθετηθεί μαθήματα της Δημιουργικής Γραφής στα ελληνικά σχολεία παρά μόνο σε ελάχιστα σχολεία και πάλι γίνεται αποσπασματικά, σε αντίθεση με τα σχολεία της Αμερικής, στα οποία ο Benton(1999), καταδεικνύει κάποια συμπεράσματα από αυτά, πως η Δημιουργική Γραφή φαίνεται ότι καλλιεργεί πολύπλευρα το παιδί, βελτιώνει την γλωσσική, συναισθηματική και διανοητική ικανότητά του, και του αυξάνει την αυτοπεποίθησή του.

2.7 ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Η γνωστική μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας, στο νηπιαγωγείο, παίζει ένα πολύ σημαντικό αλλά και καθοριστικό ρόλο στα νήπια, καθώς συμβάλει στην μαθησιακή τους εξέλιξη, αλλά τους βοηθάει στο να αποκτήσουν και άλλες ικανότητες και δεξιότητες, από άλλες γνωστικές μαθησιακές περιοχές. Η γλώσσα, είναι ένα εργαλείο που το χρησιμοποιούμε στην επικοινωνία μας, και με το οποίο το νήπιο θα βοηθηθεί να εκφράσει τις ιδέες του, τα συναισθήματά του, θα μάθει τον κόσμο γύρω του μέσα από τις διηγήσεις και τις αναφορές του παιδαγωγού που θα ακούσει και με λίγα λόγια η γλώσσα του χρησιμεύει στο να συμμετάσχει σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις μέσα στην καθημερινότητα του, ακόμα και όταν πρόκειται για μια διαφωνία με τους γονείς του (Jean Jean & Massonet, 2001).

Με μια πιο βαθιά επικέντρωση στο κομμάτι της γλώσσας και στο κομμάτι της προσχολικής ηλικίας, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως και ο προφορικός λόγος αναπτύσσεται σ' αυτό το στάδιο. Μελέτες έχουν δείξει πως τα παιδιά που συμμετέχουν προφορικά στις συζητήσεις με την νηπιαγωγό, αυτό αυτόματα συμβάλει θετικά στην μετέπειτα σχολική τους επίδοση και επιπρόσθετα συμβάλει θετικά και στην μαθητική τους εξέλιξη και στην γενικότερη επιτυχία, αλλά στο τελευταίο μεγάλο ρόλο παίζει και η σωστή κατάκτηση του γραπτού λόγου (Δαφέρμου κ.α., 2006, Simopoli, 2005). Επίσης καθοριστικό ρόλο, που βοηθάνε στην ανάκτηση και εξέλιξη του προφορικού λόγου, παίζουν το παιχνίδι μεταξύ των παιδιών, το διάλειμμα στο οποίο προφορικά εκφράζουν τι θα παίξουν ή συζητάνε μεταξύ τους, οι κανόνες της τάξης, η οργάνωση

του χώρου, κ.α. και όλα αυτά επιτυγχάνονται κατόπιν συνεννόησης (Μιχαλοπούλου, 2009).

Στην ηλικία των 4-5, πού την απαρτίζουν τα μικρά νήπια, τα παιδιά αυτά αρχίζουν να έχουν την ικανότητα να εξιστορούν μια απλή ιστορία, όπως επίσης μπορούν να αρχίσουν να θυμούνται την σειρά των γεγονότων της, αλλά ταυτόχρονα και να την κατανοούν. Οι παραπάνω αυτές ενέργειες χρησιμοποιούνται ως διδακτικές δραστηριότητες για την γλωσσική αγωγή, εξασκώντας τον προφορικό λόγο και ταυτόχρονα επιδιώκεται μέσα απ' αυτές να δυναμώσουν τις νοητικές και γνωστικές τους λειτουργίες. Βέβαια, τα μικρά νήπια φαίνεται να έχουν περισσότερο προτίμηση στα εικονογραφημένα βιβλία και κυριότερο στα παραμύθια (Καρακίτσιος, 2011).

Από την άλλη πλευρά, λαμβάνοντας υπόψιν τα παιδιά της ηλικίας των 5-6 χρόνων, ο τρόπος προσέγγισής τους φαίνεται να διαφοροποιείται σε σχέση μ' αυτό των προ νήπιων. Σ' αυτήν την ηλικία ζητείται εικαστικές αναπαραστάσεις για δυσκολονόητες έννοιες, δραματοποίηση πεζών κειμένων αλλά και ποιημάτων, και μουσικοκινητικά αλλά και θεατρικά παιχνίδια. Σ' αυτήν την ηλικία τα παιδιά αφομοιώνουν την Λογοτεχνία ως αναγνώστες, σαν διαφορετική πραγματικότητα (Appleyard, 1991).

Σύμφωνα με τον Woolf (2007), η εξιστόρηση ιστοριών και παραμυθιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο και αυτή με την σειρά της, καθώς τα παιδιά εκείνα που δέχονται τέτοια ερεθίσματα γλωσσικά και ακουστικά, φαίνεται να έχουν πιο θετικά αποτελέσματα στην σχολική τους επίδοση, σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν τέτοια ερεθίσματα. Επίσης, όταν έρχονται τα παιδιά σε επαφή με το περιεχόμενο του βιβλίου, το καθένα προσδίδει την δική του υποκειμενική οπτική γωνία στην προσπάθεια του να κατανοήσει την ιστορία και να φανταστεί τον ρόλο και τον κόσμο των ηρώων που συμμετέχουν στις ιστορίες αυτές.

Επίσης, ο Mialaret και ο Malandain (1962) αναφέρουν ότι τα νήπια μπορούν να αποθηκεύσουν στην μνήμη τους ιστορίες που είναι πολύ συναισθηματικές ή αντιληπτικές στο νόημά τους, είτε αυτές τους διηγούνται προφορικά από τον εκπαιδευτικό, είτε τους δίνεται με την μορφή εικόνων. Στοιχεία που παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο για την οργάνωση της αφήγησης, εμφανίζονται στην ηλικία των 5 χρόνων, οι σχέσεις αιτιότητας εμφανίζονται ήδη στην ηλικία των 6-7 και στην ηλικία των 12, τα παιδιά μπορούν να αφηγηθούν όπως ένας ενήλικας (Kail & Foyd Hickman & Sceneider, 2000).

Παρακάτω η Μπιρμπίλη (2008, σελ.76) αναφέρει: «ο χειρισμός του νηπιαγωγού με κατάλληλες ερωτήσεις που ενθαρρύνουν την αποκλίνουσα σκέψη, ερωτήσεις ανάλυσης και σύνθεσης που παρακινούν να εκφράζονται τα παιδιά με ελευθερία, αυθορμητισμό και να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους για όσα παρατηρούν, οδηγεί τα παιδιά σε σύνθετες διαδικασίες καλλιέργειας της κριτικής και δημιουργικής σκέψης».

Το Δ.Ε.Π.ΠΣ. το οποίο ισχύει στο νηπιαγωγείο, θεωρεί σημαντικό την καλλιέργεια του επεξηγηματικού λόγου μέσα στην τάξη με σκοπό τα νήπια να εκφράζουν ερμηνεύοντας, αιτιολογώντας, ή εξηγώντας με στοιχειώδη τρόπο τα επιχειρήματά τους. Με αυτό τον τρόπο το νήπιο θα είναι σε θέση να λείπει την άποψή του, να συνδυάζει τις απόψεις των άλλων συνομηλίκων του με τα δικά του βιώματα, να είναι σε θέση να διαφωνεί ή να συμφωνεί με τις διάφορες προτάσεις που ακούγονται, να προβληματίζεται, να διατυπώνει απλό ή σύνθετο λόγο και να στηρίζει

τις απόψεις του. Όλα τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν με κατάλληλες δραστηριότητες, οργανωμένες από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, κάτι το οποίο μπορεί να συνδυαστεί με τον επεξηγηματικό λόγο και να τον εξελίξει, φαίνεται να κάνει και η Δημιουργική Γραφή με την σειρά της. Οι ασκήσεις της, είναι πολύ διδακτικές και τα νήπια θα μπορούν να αναστοχάζονται, να αιτιολογούν, να σκέφτονται, να εκφράζονται, να βγάζουν συμπεράσματα, να ρωτούν, επίσης έχουν την ικανότητα να βελτιώσουν και να εξελίσσουν τον επεξηγηματικό λόγο των νηπίων, μέσα φυσικά από ειδικές διαμορφωμένες συνθήκες, οι οποίες δημιουργούν συνθήκες ποικίλων ερεθισμάτων, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν την λογική και την κριτική τους σκέψη. Όλα τα παραπάνω θεωρούνται γλωσσικές ασκήσεις, καθώς καταγράφεται ο προφορικός επεξηγηματικός λόγο και μπορεί σε μεταγενέστερο στάδιο να γίνει και σε γραπτό λόγο (Μπιρμπίλη, 2008).

2.8 ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Η Δημιουργική Γραφή εμφανίζεται για πρώτη φορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, στο Πρόγραμμα της Γλώσσας, με μορφή προτάσεων δραστηριοτήτων (παιχνιδιών) και ως ένας τρόπος έκφρασης. Εντάσσεται στην κατηγορία της παραγωγής του προφορικού λόγου και συνάμα στις ιδέες για δραστηριότητες, στις οποίες τα παιδιά θα παίρνουν μέρος στις ασκήσεις της δημιουργικής γραφής, με παιγνιώδη, τρόπο, και όπου θα πρέπει να παράγουν ομαδικά μια ιστορία με αφορμή ένα συμβάν ή μια λέξη, ή και ακόμα θα μπορούν να παίξουν με τις λέξεις μιας ιστορίας, αντικαθιστώντας τις με συνώνυμες ή αντώνυμες. Με λίγα λόγια το αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται να επικεντρώνεται στην αυτοέκφραση (προφορική) του νηπίου και στην δημιουργικότητά του. Η παραπάνω ενέργεια, όμως, της Δημιουργικής Γραφής είναι μία από τις πολλές και ποικίλες γλωσσικές ασκήσεις-παιχνίδια και διδακτικές ενέργειες που έχει. Θα ήταν λοιπόν χρήσιμο για τους μαθησιακούς στόχους του νηπιαγωγείου, οι διάφορες ασκήσεις της Γλώσσας να συνδυάζονταν με την Δημιουργική Γραφή, όπως για παράδειγμα η φωνολογική επίγνωση, ή η λογοτεχνική προσέγγιση διάφορων κειμένων κ.α. με σκοπό τα παιδιά με τη χρήση της να δουλεύουν δημιουργικά και ευχάριστα και να βελτιώνονται γλωσσικά και επίσης ο παιδαγωγός με την σειρά του, να χρησιμοποιεί πρόσχαρα τις μεθόδους της και να παίρνει διάφορες ιδέες απ' τις ασκήσεις της, οι οποίες θα τον βοηθήσουν πάρα πολύ στην διδασκαλία του. Η "φιλοσοφία" της Δημιουργικής Γραφής είναι ότι ακόμα και ένα μικρό παιδί, προσχολικής ηλικίας, μπορεί να μάθει να σκέφτεται κριτικά γενικά, αλλά και στα διάφορα είδη γραμματισμού που του προσφέρονται, θα μπορέσει να χειρίζεται καλύτερα την γλώσσα που μιλάει, εφόσον όμως του έχουν δοθεί τα ερεθίσματα της από το περιβάλλον του Νηπιαγωγείου.

2.9 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Γενικότερα η Δημιουργική Γραφή, βοηθάει τα νήπια στην καλύτερη κατανόηση ενός κειμένου καθώς υπάρχει αλληλουχία στα γεγονότα, στο χώρο, στο χρόνο και στους ήρωες, οι οποίοι συγκεκριμενοποιούνται αλλά όλα αυτά μπορεί και να διαφοροποιούνται από τον δημιουργό των ιστοριών. Επίσης με τις ασκήσεις της, ενισχύεται ο προφορικός και ο γραπτός λόγος των παιδιών, αναπτύσσοντας κατά πολύ το λεξιλόγιό τους.

Η Δημιουργική Γραφή έχει σκοπό στην Παιδική Λογοτεχνία που διδάσκεται στην προσχολική ηλικία, να κατασκευάσει κείμενα τα οποία αποσαφηνίζουν και αποσαφηνίζονται τη λογοτεχνική (δημιουργική) φόρμα αναφοράς και τα νήπια να έχουν ενεργό την συμμετοχή τους. Επίσης η Δημιουργική Γραφή συσχετίζει την διδασκαλία της λογοτεχνίας, ως γραφή. Έτσι μ' αυτόν τον τρόπο το παιδί μπορεί να έχει δύο ρόλους: αυτόν του αναγνώστη και αυτόν του 'εν δυνάμει' συγγραφέα. Επίσης το παιδί, με την Δημιουργική Γραφή, μπορεί να προσδιορίσει τον συναισθηματικό του κόσμο, μαθαίνει να αποκωδικοποιεί τα νοήματα- σύμβολα των κειμένων και ακόμα, τον κάνει να κατανοεί την στρατηγική του σχεδιασμού της, εστιάζοντας στην δυνατότητά του αναπλήρωσης των κενών του, στην δυνατότητα συνδυασμό του κειμένου με άλλα, στην δυνατότητα να κατανοήσει ακόμα και το συγγραφέα αλλά και την εκάστοτε εποχή του, αλλά και στον επανασχηματισμό του αφηγηματικού υλικού (Dawson, 2005).

Πιο αναλυτικά, οι Βακάλη, Ζωγράφου- Τσιαντάκη και Κωτόπουλος, (2013,σελ 89-90) αναφέρουν τις θετικές επιρροές που έχει η Δημιουργική Γραφή στο νήπιο:

- ❖ *« βοηθούνται στην ανάλυση και περιγραφή, ενώ ταυτόχρονα μούνται στη σύγκριση και ταξινόμηση*
- ❖ *Έρχονται σε επαφή με τη λογική ανάλυση/ ερμηνεία, υπόθεση/πιθανολογία, φαντασία/ επινόηση ('πώς νομίζεται ότι θα ένιωθε ο ήρωας αν...')*
- ❖ *Αναπτύσσουν την ικανότητα σύνθεσης πληροφοριών και ιδεών, καθώς επικεντρώνονται σε αντιπαραθέσεις, αντιφάσεις, διαφορετικές αποδεικτικές πηγές ('τι νομίζετε ότι συνέβη στην πραγματικότητα;')*
- ❖ *Ενθαρρύνονται στην αξιολόγηση, λήψη αποφάσεων και κρίση ('θα ήταν δίκαιο αν...')*
- ❖ *Ενθαρρύνονται στην μετάδοση ιδεών και την εφαρμογή των γνώσεων ('σε τι χρησιμεύει αυτό το στοιχείο στην πλοκή;')*
- ❖ *Ασκούνται στην υπομονή, μέσω της διερεύνησης νέων δεδομένων, που συχνά μπορεί να εκπλήττουν ή να λειτουργούν προσθετικά στις παλαιές γνώσεις- οδηγούνται στην επεξεργασία των νέων δεδομένων*
- ❖ *Διατυπώνουν υποθέσεις και αντιλαμβάνονται την κρισιμότητα των καταστάσεων*
- ❖ *Η κριτική τους σκέψη αναπτύσσεται, καθώς συμμετέχουν σε συζητήσεις και γίνονται αποδέκτες διαφορετικών απόψεων ή προτάσεων για την συνέχιση της ιστορίας*
- ❖ *Μαθαίνουν να λειτουργούν στην ομάδα (συνεργατική μάθηση), να μοιράζονται χώρο και υλικά, να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες και να αναλαμβάνουν την ευθύνη που τους αναλογεί».*

2.10 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Ο ρόλος του νηπιαγωγού, είναι πολύ σημαντικός για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Είναι αυτός που προσφέρει τα διάφορα μέσα και περνάει τις γνώσεις μέσα από τις δραστηριότητες που οργανώνει. Επίσης ο ρόλος του είναι και να ενθαρρύνει τον προφορικό λόγο των παιδιών, στις συζητήσεις των παιδιών στην παρεούλα, κατευθύνοντάς τα διακριτικά με τις σωστές ερωτήσεις και ενθαρρύνοντάς τα για να συμμετέχουν όλα. Πιο συγκεκριμένα, ένας ακόμα ρόλος του είναι να αναπτύξει την αφηγηματική ικανότητα στα νήπια. Έχει λοιπόν, έναν ρόλο μεσολαβητικό ανάμεσα στα παιδιά και στο παραμύθι- παιδικό εικονογραφημένο

κείμενο. Οπότε ο ρόλος του είναι καθοριστικός για το αν τα παιδιά θα κατανοήσουν το κείμενο που τους διαβάζει. Σημαντικό ρόλο για αυτό παίζει ο τρόπος ανάγνωσής του, προς αυτά, ο σωστός επιτονισμός στην φωνή του, οι σωστές διατυπωμένες ερωτήσεις που θα τους κάνει κ.α. Η Μιχαλοπούλου (2002), αναφέρει ότι αναπτύσσονται 2 σχέσεις- αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδαγωγού και του νηπίου, αυτή της αδύναμης και της ισχυρής αλληλεπίδρασης. Στην πρώτη περίπτωση της αδύναμης, ο/η παιδαγωγός κάνει την ανάγνωση, εξηγώντας πριν και μετά την ιστορία στα παιδιά, αλλά διατυπώνει επιφανειακές ερωτήσεις για να κρατηθούν οι πληροφορίες στην μνήμη τους, για να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους και να καταλάβουν το νόημα, χωρίς να σταματάει την ιστορία. Ενώ αντίθετα στην δεύτερη περίπτωση, μπαίνει πιο βαθιά στο νόημα του κειμένου, προκαλεί διάλογο, βάζει τα νήπια στην διαδικασία να προβληματιστούν, κάνει προσπάθεια να συνδέσουν τα παιδιά την ιστορία με κάποιο προσωπικό τους βίωμα, και ταυτόχρονα κάνει προσπάθεια να τα εντάξει σε διαδικασίες γραμματισμού, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια οικειότητα των παιδιών με την γραφή γενικότερα. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί, πως ο συνδυασμός και των δύο τύπων αλληλεπιδράσεων είναι ο ιδανικός, ανάλογα και ε το αναγνωστικό υλικό, καθώς θα έχει θετικά αποτελέσματα στην γλωσσικές και αφηγηματικές ικανότητες του νηπίου και θα αποκτήσουν ποικίλες εμπειρίες. Επίσης βοηθάει πολύ στην κατανόηση του γραπτού και του προφορικού λόγου η ζωντανή αναπαράσταση που θα κάνει ο παιδαγωγός με την βοήθεια υλικών και μέσων κατά την αναδιήγηση της ιστορίας, ζωντανεύοντας έτσι το κείμενο, τραβώντας την προσοχή των παιδιών και φυσικά ενθουσιάζοντάς τα (Trister- Dodge κ.α., 2002).

Η λειτουργία της Δημιουργικής Γραφής στον προσχολικό τομέα, δεν θα πρέπει να εκτελείται με αβιάσταχο τρόπο στα παιδιά, αλλά ο νηπιαγωγός θα πρέπει να το μεταδίδει με τέτοιο τρόπο ώστε να ενθαρρύνει τα παιδιά στο να μπαίνουν σε διαδικασίες κριτικής και δημιουργικής σκέψης από τις ερωτήσεις όπου θα τις διατυπώνει. Οι ασκήσεις της, δημιουργούν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, και έτσι τα παιδιά να συνδυάσουν την γνώση με τα βιώματά τους, να συγκρίνουν τις πληροφορίες που δέχονται, να αναπτύξουν την σκέψη τους, να καταλάβουν το αίτιο και το αποτέλεσμα, να αναστοχαστούν κ.α. (Μπιρμπίλι, 2008).

3.ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ

3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ Τ.Π.Ε.

Οι Τ.Π.Ε. είναι οι διάφορες χρήσεις του ηλεκτρονικού Υπολογιστή, οι οποίοι έχουν να κάνουν με την διαχείριση, την σχεδίαση, την μελέτη διάφορων λογισμικών και των υλικών του υπολογιστή, πάνω σε διάφορα υπολογιστικά συστήματα. Βασίζονται σε συστήματα τα οποία εξελίσσουν και εγκαθιστούν προϊόντα πληροφορικής και τηλεπικοινωνίας, και ως σκοπό έχουν την πλήρη μετάδοσή και διάχυση των πληροφοριών όπου παράγουν, αποθηκεύουν ή διαχειρίζονται.

Συμπληρωματικά, στις Τ.Π.Ε. ανήκει ως υποενότητα και η βιομηχανία της ανάπτυξης του λογισμικού. Με λίγα λόγια είναι ότι σχετίζεται με την Πληροφορική και την τηλεπικοινωνία (www.epe.org.gr).

3.2 ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

Στις αρχές του 20^ο αιώνα εισάχθηκαν στον τομέα της εκπαίδευσης διάφορες μορφές τεχνολογίας. Στις Η.Π.Α. μετά τον 1^ο Παγκόσμιο Πόλεμο, εξελίχθηκε μια βιομηχανία, η οποία παρήγαγε εκπαιδευτικές ταινίες. Ταυτόχρονα άνθισε και παιδαγωγικό ρεύμα που σαν στόχο είχε τα παιδιά να μαθαίνουν μέσω της οπτικής τους ικανότητας και των οπτικών ερεθισμάτων, η οποία στην συνέχεια μετονομάστηκε σε “οπτικοακουστική” (Saettler, 1969). Αργότερα, μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και με την εμφάνιση της τηλεόρασης και των υπολογιστών, εμφανίστηκε η “συμπεριφοριστική ψυχολογική θεωρία”, η οποία άρχισε να εξελίσσεται περισσότερο, ιδιαίτερα με τις πρακτικές της, στον εκπαιδευτικό χώρο.

Από την άλλη πλευρά, τον 19^ο αιώνα, στον ευρωπαϊκό χώρο και συγκεκριμένα στην Γαλλία, τα παιδαγωγικά μέσα χρησιμοποιούν την τεχνολογία (ραδιόφωνο, κινηματογράφο) και αυτή η πράξη θεσμοθετήθηκε από τις εκπαιδευτικές αρχές το 1960. Εκείνη την χρονιά γίνεται μια αλλαγή, και πλέον τα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας, έρχονται να αντικαταστήσουν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, τα οποία χρησιμοποιούνται για να διδάξουν στα σχολεία (Perriault, 1989). Παρόλα αυτά, δεν υπάρχουν πειστήρια για τον αν κατόρθωσαν, αυτού του είδους των εκπαιδευτικών μέσων, να έχουν θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση (Clark, 2001).

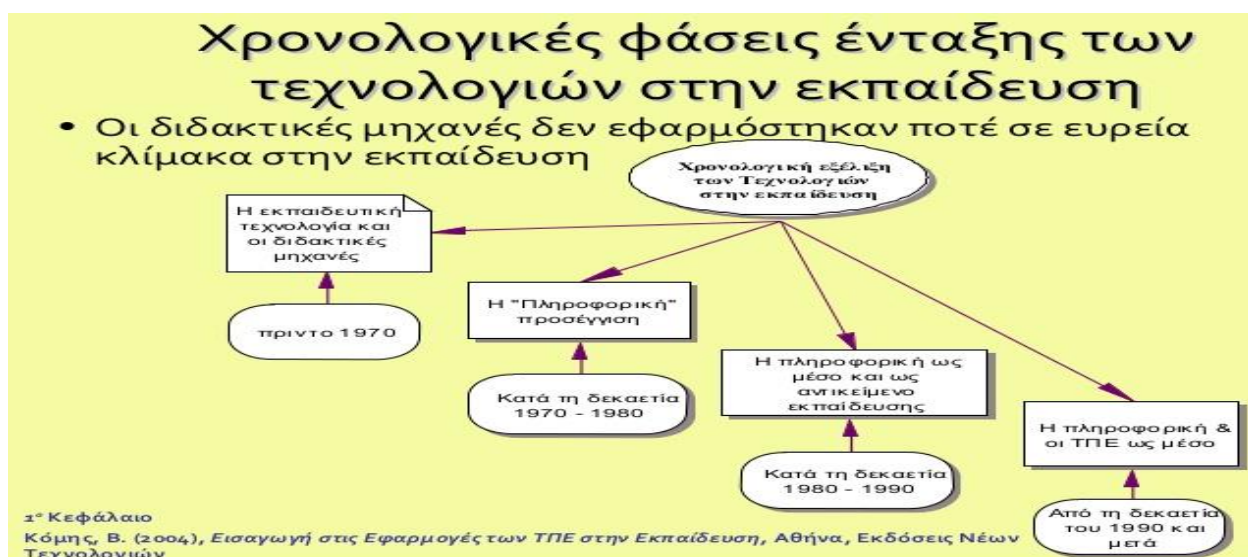
Την ίδια περίοδο, πρωτοεμφανίζεται η ορολογία της «εκπαιδευτικής τεχνολογίας» (*educational technology*), η οποία σημαίνει την χρήση τεχνολογικών και τεχνικών μηχανημάτων- συσκευών κατά την διδασκαλία στην εκπαίδευση αλλά και μέσω μάθησης (Σολομωνίδου 1999, Κανάκης 1989). Σύμφωνα με τον Diezeude (1994), ο παραπάνω όρος επίσης σημαίνει, την σωστή χρήση μίας ή πολλών τεχνολογιών οι οποίες έχουν ως σκοπό να έχουν αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση. Είναι η αιτία, οι αξίες και τα διάφορα αποτελέσματα, πραγματικά ή μη, των πρακτικών της. Όμως, το νόημα αυτού του όρου αλλάζει με την εξέλιξη των υπολογιστών.

3.3 ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Παλαιότερα χρησιμοποιούνταν ο γενικός όρος «Πληροφορική» στον χώρο της εκπαίδευσης. Σήμερα έχει εξελιχθεί, κυρίως λόγω του διαδικτύου (internet), των πολυμέσων (multimedia), των υπερμέσων (hypermedia) και των εξελιγμένων λογισμικών, των οποίων η χρήση τους είναι πλέον απλή και φιλική και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον οποιοδήποτε, και αντί αυτού, χρησιμοποιείται ο όρος «Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), (*Information and Communications Technologies, ICT*). Σύμφωνα με τον Κόμη (2004, σελ. 16) : «με τον όρο αυτό χαρακτηρίζονται οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και την μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) και αφετέρου τα μέσα που είναι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων».

Στο εκπαιδευτικό σύστημα, με την χρήση των ΤΠΕ, έχουν γίνει θετικές και σημαντικές αλλαγές και στο τρόπο διδασκαλίας, και στον τρόπο μάθησης αλλά και στον τρόπο διαχείρισης του εκπαιδευτικού χώρου. Σύμφωνα με τον Κόμη και Μικρόπουλος (2001), ο τρόπος προσέγγισης είναι αλλιώς, με την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, οι οποίες συνδέονται με 1) το πρόγραμμα σπουδών, 2) το επίπεδο της εκπαίδευσης για όσον αφορά την ένταξη, 3) τους πετυχημένους διδακτικούς και γνωστικούς χώρους, 4) τις κοινωνικοπολιτικοοικονομικές καταστάσεις την χρονική περίοδο της ένταξης, 5) την τεχνολογική ανάπτυξη που υπάρχει, αλλά και σε τι επίπεδο βρίσκεται, και τέλος 6) τις στάσεις και τις ιδεολογίες των πρωτεργατών που θα την εντάξουν.

3.4 ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΦΑΣΕΙΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



Εικόνα 1. Τα τέσσερα στάδια ένταξης των τεχνολογιών και της πληροφορικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Κόμης, Β. (2004: 18).

Σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα διακρίνουμε 4 στάδια- φάσεις ένταξης των τεχνολογιών και της πληροφορικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

1. Πριν 1970, διακρίνεται η περίοδος της “εκπαιδευτικής τεχνολογίας και των διδακτικών μηχανών”,
2. Τη δεκαετία του 1970- 1980, διακρίνεται η περίοδος της “πληροφορικής προσέγγισης”,
3. Την δεκαετία του 1980-1990, είναι η “πληροφορική ως μέσω και ως αντικείμενο εκπαίδευσης”,
4. Και τέλος το 1990 και μετά, είναι οι “τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης”, (Κόμης, 2004, σελ. 18).

Η πρώτη περίοδος, έχει να κάνει αποκλειστικά με την εισαγωγή τη πληροφορικής η οποία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ξεκίνησε στις αρχές του 1970, παρόλο που είχαν αρχίσει να χρησιμοποιούν υπολογιστές από την δεκαετία του 50'. Σ' αυτό το στάδιο γινόταν προσπάθεια να γίνεται η διδασκαλία με την βοήθεια των υπολογιστών, σε πιο μικρό βαθμό να διδάξουν προγραμματισμό. Με λίγα λόγια αυτές οι προσπάθειες ήταν “προγράμματα εξάσκησης και πρακτικής εφαρμογής”. Η δεύτερη περίοδος της δεκαετίας του 80' έχει να κάνει με τη

συνολική εισαγωγή των υπολογιστών σε όλες τις σχολικές βαθμίδες. Εδώ πρέπει να αναφερθεί πως στην Μ. Βρετανία υπήρχαν προγράμματα με ονομασία «Micros in Schools», στην Γαλλία «Informatique Pour Tous», και κάτι παρόμοιο συνέβαινε και στις ΗΠΑ. Η τρίτη, δηλαδή στις αρχές της δεκαετίας του 1990, έχει να κάνει με την εμφάνιση των ΤΠΕ, είναι σε εξελικτικό στάδιο και έχουν γίνει οι διάφορες προσεγγίσεις που έχουν κυριαρχήσει αλλά και οι διάφορες προοπτικές, ώστε να ενταχθούν και αυτές στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Κόμης, 2004).

3.5 ΘΕΤΙΚΑ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πολλοί υποστηρικτές της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, έθεσαν κάποια επιχειρήματα, τα οποία έχουν να κάνουν είτε με το περιβάλλον του σχολείου και τις μεταξύ τους σχέσεις, είτε έχουν ως θέμα τον παιδαγωγικό προβληματισμό. Ξεκινώντας λοιπόν, το πρώτο επιχείρημα αφορά τα ιδιωτικά σχολεία, στα οποία υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός μεταξύ τους και υπάρχουν απαιτήσεις για την προσαρμογή τους στις νέες τεχνολογίες. Έπειτα, το δεύτερο επιχείρημα έχει να κάνει με την “πληροφοριοποίηση της κοινωνίας”, η οποία υποχρεώνει τα σχολεία να λάβουν υπόψη τους, τις καινούριες οικονομικές επιταγές. Επίσης, το τρίτο επιχείρημα, αναφέρεται η αναγκαιότητα για την εισαγωγή των τεχνολογιών της πληροφορικής στην εκπαίδευση, με σκοπό τα παιδιά να έχουν ίσες ευκαιρίες και να υπάρχει εκδημοκρατισμός στις σπουδές τους. Ακόμα, στο τέταρτο επιχείρημα αναφέρεται, η σπουδαιότητα της χρήσης του υπολογιστή, καθώς υποστηρίζεται ότι βοηθάει πολύ στην κατάρτιση του πνεύματος και στο να έχει το άτομο πειθαρχημένη σκέψη. Ως πέμπτο επιχείρημα είναι η σπουδαιότητα των νέων εκπαιδευτικών μέσων με τα πολλά θετικά οφέλη προς τους μαθητές, έναντι των παλαιών. Ακόμα ένα επιχείρημα έχει να κάνει με την παιδαγωγική της μάθησης, η οποία βοηθάει πολύ στο να εξελιχθούν οι έρευνες σχετικά με την εκπαίδευση, και παράλληλα με την καινοτομία σε αυτήν, οι υπολογιστές έχουν πλέον εισάγει την τεχνολογία στα σχολεία και στην εκπαίδευση, μόνιμα. Τέλος, το παρακάτω επιχείρημα συνήθως υπονοείται, καθώς έχει δημιουργηθεί μέσα από έναν χρόνιο προβληματισμό, ο οποίος έχει να κάνει με την ένταξη των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το επιχείρημα λοιπόν αυτό, έχει να κάνει με την παιγνιώδη μορφή των τεχνολογικών μέσων, τα οποία είναι πολύ ελκυστικά για τους μικρούς μαθητές και θεωρείται ως ένα σημαντικό κίνητρο γι’ αυτούς.

Επομένως, όλα αυτά που έχουν προταθεί κατά καιρούς, τα οποία έχουν να κάνουν με τις νέες τεχνολογίες στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, προσπαθούν να αιτιολογήσουν όλη την παραπάνω επιχειρηματολογία και γίνεται προσπάθεια να την εμπλουτίσουν, έτσι ώστε οι υποστηρικτές της, να δώσουν σπουδαία αποτελέσματα από τις έρευνές τους (Μιχαηλίδης 1987, Κόμης & Μικρόπουλος 2001).

3.6 ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΤΩΝ Τ.Π.Ε. ΜΕΤΑ ΤΟ 1990

Παίρνοντας τα πράγματα από την αρχή, η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, είναι αποτέλεσμα της μεγάλης εξέλιξης των λογισμικών των υπολογιστών, της μεγάλης μετάδοσης των τηλεπικοινωνιών, και της μεγάλης πτώσης του κόστους των συσκευών. Όλα αυτά οδήγησαν στο να ανατραπούν πολλά δεδομένα και να αλλάξουν οι σχέσεις και οι στάσεις των ανθρώπων προς τους υπολογιστές (αφού

εμφανίστηκα οι προσωπικοί υπολογιστές, PCs) και πλέον υπήρχε η οικονομική δυνατότητα να εισαχθούν οι υπολογιστές στις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Με την εμφάνιση των προσωπικών υπολογιστών (PCs), όλα άλλαξαν προς το καλύτερο, και από την δεκαετία του 1980 και μετά θεωρείται ως ένα αντικείμενο καθημερινής χρήσης, ως ένα μοντέρνο μέσο ‘‘υψηλής τεχνολογίας’’, το οποίο έχει ενταχθεί στις στην εργασία, στην εκπαίδευση, ως μέσω επικοινωνίας και ως μέσο ψυχαγωγίας.

Επίσης, οι υπολογιστές έχουν πλέον θέση στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, κυρίως στις ανεπτυγμένες χώρες. Έχει πολλές χρήσεις όπως αυτό της διδασκαλίας, ως μέσο μάθησης, ως μέσο διαχείρισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ως γνωστικό εργαλείο κ.α.

Συγκεκριμενοποιημένα, οι Τ.Π.Ε. έχουν θέση σε διάφορες σχολικές βαθμίδες και λειτουργούν ως μέσα για την σωστή διδασκαλία και την μάθηση, μέσα και έξω από το σχολείο. Στις πιο μεγάλες βαθμίδες λειτουργεί ως ‘‘επαγγελματικό εργαλείο’’, καθώς θεωρείται σημαντικός παράγοντάς όλων των γνώσεων. Πέρα απ’ αυτά όμως, πολύ σημαντικό ρόλο πέρα από τις χαμηλές τιμές των συσκευών, μεγάλο ρόλο έπαιξε και η εξέλιξη και η εξάπλωση των δικτύων υπολογιστών (Διαδίκτυο- Internet) και η εξέλιξη των πολυμέσων. Τα δύο αυτά τεχνολογικά κατορθώματα, άλλαξαν τα κείμενα, τους ήχους τα βίντεο και τις εικόνες, ενώ πλέον υπήρχε η δυνατότητα της γρήγορης αναζήτησης πληροφοριών, της επικοινωνίας εξ’ αποστάσεως και της γρήγορης ανταλλαγής πληροφοριών (Κόμης, 2004).

3.7 ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΟΥΣ

Παρά τα θετικά αποτελέσματα που είχαν ασκήσει οι Τ.Π.Ε. με την ένταξή τους στον σχολικό χώρο, ως ένα μαθησιακό εργαλείο, και παρά τ’ ότι οι κυβερνήσεις επιδίωκαν την εγκατάσταση τους στο σχολικό σύστημα, υπήρχαν ακόμα κάποιες αμφιβολίες.

Οι αμφιβολίες αυτές είχαν να κάνουν με το αν θα μπορούσαν, με την χρήση πληροφορικών μέσων, να πετύχουν του παραδοσιακούς διδακτικούς στόχους, αν θα έχουν τα παιδιά με την χρήση τους καλύτερη αποδοτικότητα, αν θα μπορούν να μάθουν γρηγορότερα και καλύτερα, για το αν θα μπορούν να τα απομνημονεύουν την μάθηση, ότι αυτές οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες θα χάσουν την σπουδαιότητά τους με την χρήση τους στα σχολεία κ.α.

Παρά όμως τις αμφιβολίες, ένα είναι βέβαιο, ότι οι προσπάθειες των σχολικών συστημάτων να καταπολεμήσουν την κρίση με την κυρίαρχη χρήση του, δεν μπόρεσε να υλοποιηθεί. Στην γαλλική εφημερίδα Le Monde (19/11/1992) αποτυπώνεται η άποψη του Γαλλικού Εθνικού Συμβουλίου Προγραμμάτων Σπουδών ότι δεν είναι χρήσιμη η θέσπιση της λειτουργίας των μηχανημάτων και των λογισμικών πριν από το πανεπιστήμιο, πράγμα που φαίνεται ότι γινόταν προσπάθεια να βγάλουν την Πληροφορική από το αναλυτικό πρόγραμμα της Γαλλίας, αλλά και πολλών άλλων χωρών.

Όμως παρ’ όλα αυτά, δίνεται προτεραιότητα στο να ενταχθούν σταδιακά σε όλο το σύνολο των προγραμμάτων σπουδών έχοντας ως στόχο να ενταχθούν και να χρησιμοποιηθούν τα εργαλεία της πληροφορικής στην παιδαγωγική πράξη. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, θα πρέπει τα σχολικά περιβάλλοντα να είναι ειδικά διαμορφωμένα και να εξοπλισμένα με υπολογιστές, όπως επίσης και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σωστά καταρτισμένοι πάνω σ’ αυτόν τον τομέα. Δεν θα πρέπει

δηλαδή, σε καμία περίπτωση να σταθούν μόνο στις τεχνολογικές εξελίξεις (Κόμης, 2004).

Χαρακτηριστικά	Πρώτη Φάση Media και τεχνολογίες (πριν το 1970)	Δεύτερη Φάση Η πληροφορική προσέγγιση ; (1970-1980)	Τρίτη Φάση Μέσο/ Αντικείμενο εκπαίδευσης (1980-1989)	Τέταρτη Φάση Τεχνολογίες ως μέσο (μετά το 1990)
Επίπεδο	γυμνάσια - λύκεια	λύκειο	δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια	όλα τα επίπεδα
Τύποι δράσης	πειραματισμοί	έρευνες	ανάπτυξη προωθούμενη από το κράτος	τοπική δράση
Προσανατολισμοί	οπτικοακουστικά μέσα προγραμματισ-μένη διδασκαλία	Πληροφορική = τρόπος σκέψης	Πληροφορική: αντικείμενο ή μέσο;	Μέσο Πληροφορική Πολυμέσα
Κατάρτιση εκπαιδευτικών		Συνεχής μακράς διάρκειας κατάρτιση	συνεχής μακράς διάρκειας κατάρτιση, αρχική κατάρτιση	σύντομη κατάρτιση, αρχική κατάρτιση
Λογισμικό		Λογισμικό "Παιδαγωγικής Ερευνας"	λογισμικό παραγωγή της πολιτείας	λογική της αγοράς
Εξοπλισμός	οπτικό-ακουστικός Εξοπλισμός	Κάποιοι μικρο υπολογιστές	διάφοροι τύποι μικρο-υπολογιστών (Apple, IBM compatible, Thomson, Atari)	Συγκέντρωση γύρω από το standard PC

Εικόνα 2. Φάσεις εισαγωγής και ανάπτυξης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, προσαρμοσμένο από τους G.-L. Baron, E. Bruillard, 1996.

3.8 ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι μεγάλες εξελίξεις της τεχνολογίας, έχει επηρεάσει τα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών, αναπτυγμένων ή αναπτυσσομένων, όλων των βαθμίδων στις οποίες και έχει ενταχθεί χωρίς εξαιρέσεις. Τα φιλικά συστήματα στα οποία μπορεί να "επικοινωνεί" ο χρήστης με τον υπολογιστή και τα πιο απλοποιημένα λογισμικά πετυχαίνουν αυτόν το σκοπό. Η σταδιακή πρόοδος της εισαγωγής, στις δεκαετίες 1970 έως και 1990, της ένταξης τη δεκαετία 1990- 2000 και τελικά της ενσωμάτωσης (σήμερα) των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση, είναι σπουδαία. Σύμφωνα με τον Κόμη & Μικρόπουλο (2001), δύο είναι οι κύριοι παράγοντες που βοήθησαν στην ραγδαία πρόοδο: 1) η ολοένα και περισσότερη χρήση των υπολογιστών και του Διαδικτύου στις διάφορες καταστάσεις των ανθρώπινων δραστηριοτήτων (πληροφοριοποίηση της κοινωνίας), και 2) η ανάγκη για την δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων, η αποδεκτή από όλους παραδοχή της κρίσης του εκπαιδευτικού συστήματος, και η ανάγκη για παιδαγωγική ανανέωση που πολλοί συντελεστές την επιδιώκουν μέσω των Τ.Π.Ε.

3.9 ΤΙ ΕΝΝΟΕΙΤΑΙ ΜΕ ΤΟΝ ΟΡΟ Τ.Π.Ε. ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι χρήσεις των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών καθώς και της Πληροφορικής στην εκπαίδευση λειτουργούν ως αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα, ως γνωστικά εργαλεία, ως στοιχεία γενικής κουλτούρας και ως κοινωνικά φαινόμενα.

Συγκεκριμενοποιημένα ως αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα οι Τ.Π.Ε. ενσωματώνονται στο πρόγραμμα σπουδών και μπορεί να διδαχθεί σ' όλες τις σχολικές βαθμίδες, και κυριότερα στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001).

Έπειτα, οι Τ.Π.Ε είναι ένα μέσω μάθησης, γνώσης και έρευνας. Μπορεί να χρησιμεύσει σ' όλα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος και σ' όλες τις βαθμίδες ανεξαρτήτως.

Τέλος, οι Τ.Π.Ε διακρίνονται και ως ένα στοιχείο της γενικής κουλτούρας, το οποίο πρέπει να ενσωματωθεί ως ένα πλέον κοινωνικό φαινόμενο των σύγχρονων κοινωνιών.

Επιστρέφοντας πίσω στα μοντέλα της ένταξης των Τ.Π.Ε., στην εκπαιδευτική διαδικασία κυριαρχούν τριών ειδών μοντέλα:

1. Το "τεχνοκεντρικό μοντέλο", ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο.
2. Το "ολοκληρωμένο ή ολιστικό μοντέλο" το οποίο βρίσκεται σ' όλα τα μαθήματα ως μια έκφραση μιας συνολικής προσέγγισης της μάθησης.
3. Το "πραγματολογικό μοντέλο", το οποίο είναι ο συνδυασμός των δύο προηγούμενων (Μακράκης, Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη, 1995).

Το πρώτο μοντέλο, είναι ουσιαστικά η πρώτη εκπαιδευτική προσέγγιση της εισαγωγή της Πληροφορικής, αλλά και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Ονομάζεται και ως "τεχνοκεντρική προσέγγιση" και ασκήθηκε την δεκαετία του 1970 στις υψηλές βαθμίδες του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Ο Μαρκάκης (2000), το χαρακτηρίζει ότι έχει έναν "τεχνοκρατικό ντετερμινισμό" και επιδίωκε την πρόσκτηση των γνώσεων μέσα από τα διάφορα προγράμματα των υπολογιστών. Η πληροφορική εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και θεωρείται ως ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο.

Το δεύτερο μοντέλο, είναι η συνολική ένταξη των νέων τεχνολογιών σ' όλα τα μαθήματα και είναι ως μία έκφραση της συνολικής και διαθεματικής προσέγγισης στη μάθηση, η οποία χαρακτηρίζεται και αλλιώς ως "ολοκληρωμένη προσέγγιση". Έκανε την εμφάνισή του πολύ πρόσφατα, και μπορεί να ενσωματωθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα των προγραμμάτων σπουδών. Πολλοί, οι οποίοι υποστηρίζουν

το μοντέλο αυτό θεωρούν ότι έχει το πλεονέκτημα της ουσιαστικής και δημιουργικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών αλλά κυρίως και των μαθητών, και θεωρούν επίσης σημαντικό ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν (Τ.Π.Ε.) σε οποιοδήποτε μάθημα και όχι σε ένα.

Τέλος, το τρίτο μοντέλο το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί και ως "πραγματολογική προσέγγιση" είναι ο συνδυασμός των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων. Είναι η διδασκαλία ενός γενικού μαθήματος γενικών γνώσεων της πληροφορικής, και επίσης χαρακτηρίζεται από την ένταξη των Τ.Π.Ε. ως ένα μέσω που θα βοηθάει την διδασκαλία της μάθησης σ' όλα τα γνωστικά αντικείμενα των

προγραμμάτων σπουδών. Εστιάζει στην γνωστική και κοινωνική διάσταση της χρήσης της πληροφορικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ‘εφικτή ή μικτή προσέγγιση’. Τέλος, είναι μια πολύ καλή πηγή πληροφόρησης και επικοινωνίας για τα άτομα των ‘γραμμάτων’ και θεωρείται ως μία καινούρια παιδαγωγική μέθοδος (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001).

3.10 ΟΙ Τ.Π.Ε. ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.10.1 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

Η πληροφορική στην ελληνική εκπαίδευση εντάχθηκε το 1983- 1985, στα Τεχνικά- Επαγγελματικά και Πολυκλαδικά Λύκεια. Έπειτα, από το 1992 εντάχθηκε και στα Γυμνάσια. Και από το 1998 προσαρμόστηκε και στα Γενικά Λύκεια και ολοκληρώθηκε η ένταξή της μετά από μερικά χρόνια. Πιο πρόσφατα έγινε η ένταξή της και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και τας σχολεία εξοπλίστηκαν με υπολογιστές.

Στα μέσα της δεκαετίας του 80’ κατά την οποία εντάχθηκαν οι Τ.Π.Ε. στην ελληνική εκπαίδευση, δεν είχε την μορφή της διεθνούς πρακτικής πειραματικής φάσης ούτε είχε την καθολική εφαρμογή, πράγμα το οποίο συντέλεσε στην καθιέρωση ενός μοντέλου το οποίο έχει να κάνει μ’ ένα μάθημα γνώσεων ‘αλφαριθμητισμού στους υπολογιστές’ και όχι ως ένα μέσο το οποίο θα στηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Με την διδασκαλία της Πληροφορικής, δεν θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επικεντρώνονται στην δικής τους κατάρτιση, αλλά στην κατανόηση της λειτουργίας και στις γνώσεις, τις οποίες μπορούν να αποκομίσουν από την χρήση ενός υπολογιστή. Επίσης, η διδασκαλία της Πληροφορικής δεν πρέπει να θεωρείται ότι είναι μάθημα το οποίο μπορεί να προσφέρει επαγγελματική κατάρτιση (Γρηγοριάδου 2003, Παπαδόπουλος 1998).

Τον Δεκέμβριο του 1997, για πρώτη φορά στην Ελλάδα σχεδιάστηκε ένα Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Πληροφορικής, το οποίο είχε ισχύ το 1998. Γινόταν η προσπάθεια για την ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην ελληνική εκπαίδευση με σκοπό την οριοθέτησή της.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η ένταξη των Τ.Π.Ε. χαρακτηρίζεται από το ολοκληρωμένο μοντέλο ένταξης, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο αναφέραμε παραπάνω. Και ‘εμπνέεται’ από το συγκεκριμένο μοντέλο εξαιτίας των συνθηκών που υπάρχουν στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο.

3.11 ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο Bossuet (1982) αναφέρει πως παρόλο ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τον κυρίαρχο ρόλο τον έχει ο εκπαιδευτικός, οι Τ.Π.Ε. είναι το τελικό σχολικό επίπεδο, και οι οποίες αντιμετωπίζουν ισάξια όλα τα παιδιά, και μπορεί να διδάσκει πράγματα εκτός της διδακτέας ύλης. Με λίγα λόγια, η ένταξή τους έχει ως στόχο να απλοποιήσει τα πράγματα στην μάθηση και να δώσει στους μαθητές σύγχρονους τρόπους και μεθόδους στον τρόπο διδασκαλίας τους και μάθησης τους.

Στην Πρωτοβάθμια ελληνική εκπαίδευση, δεν είχε σχεδιαστεί κάτι για την εισαγωγή των Τ.Π.Ε., πράγμα το οποίο όμως συνέβη σε όλες τις άλλες ανεπτυγμένες χώρες. Επίσης τα ελληνικά δημοτικά σχολεία δεν είχαν εφοδιαστεί με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Όμως παρόλα αυτά, με την πρωτοβουλία της τοπικής αυτοδιοίκησης ,

των συλλόγων και των γονέων, υπήρχαν υπολογιστές σε κάποια ιδιωτικά, αλλά και δημόσια δημοτικά σχολεία. Το τελευταίο διάστημα το (ΚΠΣ) Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, εφοδίασε τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με υπολογιστές.

Η συνεχόμενη επιδίωξη για αλφαριθμητισμό στις Τ.Π.Ε. παραπέμπει σ' ένα συνολικό σχεδιασμό για να εισαχθεί η πληροφορική και στην πρώτη βαθμίδα της ελληνικής εκπαίδευσης (Κόμης, 1998). Έτσι και έγινε τον Δεκέμβριο του 1997, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Όμως το αποτέλεσμα ήταν να έχει ένα συμβουλευτικό χαρακτήρα, ο οποίος λειτουργούσε και ως οδηγός για τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία εισάγουν τους υπολογιστές στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Ακόμα, το μόνο που υπάρχει είναι ένα πιλοτικό πρόγραμμα ένταξης των υπολογιστών στα δημοτικά σχολεία ('Νησί των Φαιάκων', 1998- 2001), το οποίο είχε καλά αποτελέσματα (Ράπτης & Ράπτη, 2002).

3.12 ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Τ.Π.Ε.

Για πρώτη φορά, το 2003, ενδείκνυται ένα Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής στο ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. Το συγκεκριμένο ΔΕΠΠΣ δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα Κυβερνήσεως (Αρ. Φύλλου 1376, τ. Β' 18/10/2001, άρθρο 6) και από την χρονολογία 2003- 2004 εφαρμόζεται σε πολλά ολοήμερα Νηπιαγωγεία. Ο Κόμης & Παπανδρέου (2004) αναφέρουν πως το ΔΕΠΠΣ, προσπαθεί να αποκτήσει έναν διαθεματικό ρόλο και η πληροφορική να χρησιμοποιείται σε πολλές γνωστικές ενότητες. Τέλος, δεν φαίνεται να προτείνει συγκεκριμένο αριθμό ωρών για την διδασκαλία της πληροφορικής στο νηπιαγωγείο.

Άξονες περιεχομένου	Ανάλυση αξόνων	Διαθεματικές προσεγγίσεις
Γνωριμία με τον υπολογιστή	Το παιδί αναγνωρίζει τις κυριότερες μονάδες του υπολογιστή.	
Παιχνίδι και γνώση	<input type="checkbox"/> Έρχεται σε πρώτη επαφή με το πληκτρολόγιο και το ποντίκι. <input type="checkbox"/> Αναγνωρίζει τα γράμματα. <input type="checkbox"/> Πληκτρολογεί γράμματα, αριθμούς, λέξεις. <input type="checkbox"/> Παίζει και συνθέτει με τα σχήματα. <input type="checkbox"/> Χρησιμοποιεί εργαλεία ελεύθερης σχεδίασης. <input type="checkbox"/> Τροποποιεί εικόνες. <input type="checkbox"/> Ακούει και παίζει με τους ήχους. <input type="checkbox"/> Ξεναγείται σε επιλεγμένους τόπους του διαδικτύου με τη βοήθεια της νηπιαγωγού.	Όλα τα γνωστικά αντικείμενα

Νικόλαος Μπαλκίζας
Med ICT in Education
nikbalki@sch.gr
<http://users.sch.gr/nikbalki>

Εικόνα 3. Διαθεματικό ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Πληροφορικής, εμπεριέχει άξονες περιεχομένου, ανάλυση αξόνων και τις διαθεματικές προσεγγίσεις, για την προσχολική ηλικία, Νοέμβριος 2003.

Ο σκοπός να εισαχθεί η Πληροφορική και οι Τ.Π.Ε στο Νηπιαγωγείο και γενικότερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι οι μαθητές να μπου σε διαδικασίες να έρθουν σε επαφή με τους υπολογιστές και τις λειτουργίες του, να μάθουν μέσα από τις χρήσεις και μέσα από την διδασκαλία και να τους χρησιμοποιούν ως ένα εργαλείο διερευνητικό, διερεύνηση και αναζήτησης για τις σχολικές τους δραστηριότητες, χρησιμοποιώντας πάντοτε το σωστό λογισμικό το οποίο θα είναι στα μέτρα τους (ανοικτό λογισμικό διερευνητικής μάθησης). (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής, Νοέμβριος 2003) .

Επιπλέον, το ΔΕΠΠΣ για να επιτύχει τον παραπάνω σκοπό, έρχεται να προτείνει διάφορες δραστηριότητες για τα παιδιά και την μεθοδολογία που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, έτσι ώστε να διευκολύνει την διαδικασία της μάθησης, τα παιδιά να δουλεύουν σε κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας, και έτσι να αποκτήσουν μια νέα στάση απέναντι στην τεχνολογία και τους υπολογιστές. Θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα σε τρεις κατηγορίες:

1. Γνώση και μεθοδολογία

- Οι μαθητές θα μπορούν να κατανοούν με πολύ απλό τρόπο την δομή ενός συστήματος υπολογιστή.
- Θα αποκτήσουν τις γνώσεις και κάποιες ελάχιστες δεξιότητες ώστε να χειρίζονται ένα λογισμικό γενικής χρήσης.
- Θα χρησιμοποιούν τον υπολογιστή ως ένα μέσω ανακάλυψης, δημιουργίας, έκφρασης, και κατ' επέκταση και ως ένα μέσω που διευρύνει την σκέψη τους.
- Θα κάνουν χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού, εφαρμογών ή πολυμέσων πάλι με εκπαιδευτικό χαρακτήρα.

2. Συνεργασία και επικοινωνία

- Πάντα με την επίβλεψη και την βοήθεια του/της νηπιαγωγού, θα μπορούν να κάνουν χρήση λογισμικών, του Διαδικτύου, των εφαρμογών κ.α.
- Θα εκτελούνται διάφορες ομαδικές δραστηριότητες, καθώς και δύσκολες εργασίες.

3. Επιστήμη και καθημερινότητα

- Οι μαθητές θα είναι σε θέση να κατανοήσουν και να αντιληφθούν τα αποτελέσματα των νέων Τεχνολογιών που έχουν σε διάφορους κλάδους της ανθρώπινης πράξης. (ΥΠΠΕΘ, 2003).

Για να ενταχθούν όμως οι Τ.Π.Ε. στο σχολικό χώρο του Νηπιαγωγείου, θα πρέπει πρώτα να έχει διαμορφωθεί κατάλληλα ο χώρος και φυσικά να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος. Έτσι θα υπάρχει η δυνατότητα να γίνεται η χρήση στις καθημερινές δραστηριότητες και θα διαθέτει έναν σπουδαίο ρόλο για την μάθηση των νηπίων. Επομένως, θα ήταν χρήσιμο ο υπολογιστής να βρίσκεται σ' ένα κεντρικό σημείο μέσα στην αίθουσα, έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα στα νήπια να τον παρακολουθούν πλήρως, να συμμετέχουν και παράλληλα να σχολιάζουν αυτό που βλέπουν και ακόμα καλύτερα να έχει την δική του γωνιά, ‘‘γωνιά του Υπολογιστή’’.

3.13 ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΥΣΗ ΚΑΙ Τ.Π.Ε.

Το ΕΠΕΠΘ (1997), αναφέρει ότι τα παιδιά που θα έρθουν σε επαφή με τις Τ.Π.Ε. θα ξεκινάει από το Δημοτικό, χωρίς να προσδιορίζει όμως από ποια τάξη θα γίνεται. Το ΕΠΕΠΘ (1998) αναφέρει ότι στη Πέμπτη και Έκτη Δημοτικού είχε θεσμοθετηθεί και υπήρχε το μάθημα της Πληροφορικής, το οποίο ήταν κατ' επιλογήν. Στην ουσία, δεν ήταν εξολοκλήρου ένα γνωστικό ανεξάρτητο αντικείμενο στο Δημοτικό, και στην συνέχεια το ΕΠΠΣ για να ενταχθεί συνολικά το μάθημα της πληροφορικής, προτείνει να εισαχθεί και να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια της διδασκαλίας σταδιακά, στο σύνολο του αναλυτικού προγράμματος.

Για την εισαγωγή της «Ωρας της Πληροφορικής», έπρεπε να αναλυθούν και συζητηθούν γενικά όλες οι χρήσεις των Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι χρήσεις τους, από τους μαθητές στις καθημερινές σχολικές τους δραστηριότητες, θα τους εξοικείωνε γενικά με τους υπολογιστές, χωρίς δυσκολίες. Επίσης με την ειδική υποστήριξη και βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές θα μάθουν και την περεταίρω χρησιμότητά τους, όπως η διερεύνηση, ψυχαγωγία, η επικοινωνία και οι νέες- ευχάριστες προσεγγίσεις των γνώσεων. Επομένως δεν θα πρέπει οι μαθητές να χρησιμοποιούν αυτό το μέσο μόνο στο μάθημα της Πληροφορικής, αλλά μπορεί να προσαρμοστεί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, και στις καθημερινές εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες, εστιάζοντας στον μαθητή και στις μαθησιακές ευκαιρίες που θα μπορούν να έχει από αυτό (Κόμης, 1998).

Ένας γενικός σκοπός της εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με το ΕΠΠΣ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι να έχουν την ικανότητα οι μαθητές να χειρίζονται τον υπολογιστή ως ένα μέσω γνωστικό και διερευνητικό, είτε μόνοι τους, είτε με την βοήθεια του δασκάλου, για την αναζήτηση πληροφοριών, για να επικοινωνούν και αποκτήσουν τις βασικές αρχές της τεχνολογίας του υπολογιστή. (Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής, Π.Ι, Δεκέμβριος 1997).

Ένα πιο ειδικός σκοπός για την εισαγωγή των Τ.Π.Ε σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, είναι οι μαθητές να αποκτήσουν μία οικειότητα με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή, και να το χρησιμοποιούν ως ένα εποπτικό μέσω διδασκαλίας, ως γνωστικό- διερευνητικό εργαλείο και ως μέσω επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών για την υλοποίηση των καθημερινών τους εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Αυτό προϋποθέτει την σωστή χρήση κατάλληλων λογισμικών με εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Δεν διατίθεται χρόνος στο ωρολόγιο πρόγραμμα για την διδασκαλία της Πληροφορικής ως μάθημα, αλλά σκοπός λοιπόν του μαθητή είναι να μαθαίνει με την λειτουργία των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, παρά να μαθαίνει την χρήση τους (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής, Π.Ι, Νοέμβριος, 2003).

Συμπερασματικά, η εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι, και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις, να δημιουργηθεί μία πιο σφαιρική προσέγγισή τους από όλους τους μαθητές στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους (Κόμης, 2004).

3.14 ΟΙ 4 ΑΞΟΝΕΣ ΕΚΠΛΗΡΩΣΗΣ ΤΟΥ ΣΚΟΠΟΥ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Έχουν δημιουργηθεί τέσσερις άξονες, οι οποίοι εκπληρώνουν τον γενικό σκοπό της εισαγωγής της Πληροφορικής στο Δημοτικό σχολείο. Ο πρώτος είναι ‘‘ο υπολογιστής ως γνωστικό- διερευνητικό εργαλείο’’, ο δεύτερος είναι ‘‘ο υπολογιστής ως εποπτικό μέσω διδασκαλίας’’, ο τρίτος είναι ‘‘ως εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών’’, και τέλος ο τέταρτος είναι ‘‘ο πληροφορικός αλφαριθμητισμός’’. Όλοι αυτοί οι άξονες βοηθούν στο να γίνει ο σκοπός, όμως δεν φαίνεται να δεσμεύουν τους δασκάλους στο να υλοποιηθούν εξολοκλήρου (ΥΠΕΠΘ, 1998). Η επιλογή των παραπάνω αξόνων γίνεται με βάση την κρίση και τις γνώσεις του δασκάλου, και με βάση το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως το ΔΕΠΠΣ εστιάζει στους τρεις πρώτους άξονες.

Πιο αναλυτικά, ο πρώτος άξονας, θεωρεί σημαντική την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην ελληνική εκπαίδευση, κυρίως του Δημοτικού. Θεωρεί πως οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου θα πρέπει να χρησιμοποιούν το λογισμικό ανοιχτής διερευνητικής μάθησης, καθώς η χρήση του έχει ωθηθεί από τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους, τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, από τις καινούριες θεωρίες της γνωστικής ψυχολογίας και από την τάση σχεδιασμού και της ανάπτυξης των λογισμικών γενικότερα. Με την χρήση του ανοιχτού λογισμικού, οι μαθητές θα έχουν την ικανότητα να διερευνήσουν τις πραγματικές και τις φανταστικές καταστάσεις και θα τους βοηθήσει πάρα πολύ στο να γίνεται ένα δημιουργικό μάθημα, καθώς και ένα μάθημα ανακάλυψης. Ο υπολογιστής είναι το μέσο που θα εκπληρώσει όλα τα παραπάνω, και που θα συντελέσει για την εκπλήρωση δραστηριοτήτων, οι οποίες θα είναι από το περιβάλλον τους, έτσι ώστε να μπορέσει σταδιακά να κατανοήσει τον τριγύρω κόσμο του.

Από την άλλη πλευρά, ο δεύτερος άξονας, υποστηρίζει την άποψη ότι ο υπολογιστής θα πρέπει να ενταχθεί σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Γλώσσα, η Έκθεση, τα Μαθηματικά, στη δημιουργία και ανάπτυξη δεξιοτήτων στις καλλιτεχνικές και συλλογικές δραστηριότητες, και όλα αυτά θα έχουν αποτέλεσμα με την χρήση ενός λογισμικού ευρείας χρήσης.

Στον τρίτο άξονα, με την χρήση του υπολογιστή ο μαθητής θα έχει την δυνατότητα να επικοινωνήσει με άλλους μαθητές, και επίσης θα μπορεί να ανατρέξει στο δίκτυο για την εύρεση πληροφοριών.

Και τέλος, ο τέταρτος άξονας σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, είναι οι δραστηριότητες που γίνονται στην «Ευέλικτη Ζώνη». Σε αυτό το πλαίσιο, οι βασικές λειτουργίες του υπολογιστή είναι σημαντικές, και οι μαθητές του δημοτικού θα έχουν την δυνατότητα να έρθουν σε επαφή μαζί του, να εξοικειωθούν με τον πληροφοριακό αλφαριθμητισμό έμμεσα και αβίαστα. Όμως δεν δίνεται η κατάλληλη προσοχή στις διδακτικές ενέργειες που χρειάζεται για να γίνει αυτός ο άξονας.

Συνοψίζοντας, όλα οι παραπάνω άξονες συντελούν στο να έρθει πιο κοντά ο μαθητής, να εξοικειωθεί από την πιο μικρή ηλικία με τις χρήσεις των Τ.Π.Ε. και να χρησιμοποιεί τον υπολογιστή με άνεση. Σε όλο αυτό υπάρχουν δύο πτυχές του μαθητή, 1) η διανοητική- γνωστική, στην οποία θα πρέπει να έχει την πλήρη επίγνωση των πράξεων του, όταν χρησιμοποιεί τα πληροφορικά μέσα και 2) η ηθική και πολιτιστική πτυχή, η οποία θα πρέπει να καταλάβει τα εργαλεία της πληροφορικής, με την προοπτική ότι θα αποτελέσει έναν συνειδητοποιημένο και ανεξάρτητο πολίτη, μέσα σε

μια σύγχρονη κοινωνία και σ' ένα τεχνολογικό περιβάλλον (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001).

3.15 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Υπάρχουν πολλές μεθοδολογίες, οι οποίες προτείνονται στο ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ, 2003). Μία από τις μεθόδους της ένταξης της Πληροφορικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, γίνεται με 3 διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις ανάγκες και την οικονομική δυνατότητα του σχολείου: 1) 'υπολογιστής στην τάξη', 2) με την δημιουργία 'εργαστηρίου πληροφορικής', και 3) με τον συνδυασμό των δύο προηγούμενων τρόπων, 'μικτή προσέγγιση'.

Αναλύοντας τους τρεις άξονες, ο πρώτος θα μπορούσε να γίνει με την αποκαλούμενη 'γωνιά του υπολογιστή' μέσα στην αίθουσα (Ράπτης & Ράπτη, 2002). Επίσης, υποστηρίζει την πλήρη ένταξη των Τ.Π.Ε. στην διδασκαλία. Είναι πολύ χρήσιμο για τον δάσκαλο, καθώς μπορεί να χρησιμοποιήσει τον υπολογιστή σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς θα υπάρχει μια μόνιμη σύνδεσή του στο Διαδίκτυο και έτσι θα μπορεί να έχει στην διάθεσή του πολλές πληροφορίες για το μάθημα ή τις δραστηριότητες που θα εκτελεί (Κόμης 1998, Κόμης & Μικρόπουλος 2001).

Επίσης με τον πρώτο τρόπο (υπολογιστή στην τάξη), μπορεί να εκπληρώσει τρεις από τους τέσσερις άξονες του γενικού σκοπού, τον υπολογιστή ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας, τον υπολογιστή ως επικοινωνιακό μέσο και ως μέσο αναζήτησης πληροφοριών και τέλος ο υπολογιστής ως γνωστικό- διερευνητικό εργαλείο και εργαλείο συνεργατικής μάθησης. Έτσι οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν το ανοιχτό λογισμικό διερευνητικής μάθησης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Ακόμα, ο πρώτος τρόπος έχει και τα θετικά του. Αν δεν υπάρχει η οικονομική δυνατότητα από το σχολείο, οι διάφοροι τοπικοί φορείς κινητοποιούνται. Εξάλλου, το κόστος των υπολογιστών είναι πλέον χαμηλό, όπως και η σύνδεση με το διαδίκτυο. Σε κάθε σχολείο χρειάζονται 2 υπολογιστές και έναν εκτυπωτή, κάτι το οποίο φαίνεται ότι μπορεί να υλοποιηθεί. Όμως πέρα από αυτό, θα πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν ειδική κατάρτιση στους υπολογιστές, αλλά και στο πώς να τους εντάσσουν στην μαθησιακή τους διδασκαλία. Και θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν ότι στις μεγαλουπόλεις τα σχολεία χρειάζονται περισσότερους υπολογιστές, και θα πρέπει να τους συντηρούν και να έχουν προβλέψει για τυχόν βλάβες- επισκευές- ρυθμίσεις λογισμικών κ.α. (Κόμης, 2001).

Η δημιουργία σχολικού εργαστηρίου, το οποίο είναι ο δεύτερος τρόπος, λειτουργεί σύμφωνα με το 'πραγματολογικό μοντέλο' εισαγωγής των υπολογιστών στην Πρωτοβάθμια Βαθμίδα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι άξονες του γενικού σκοπού που υλοποιεί είναι ο υπολογιστής ως μέσο διδασκαλίας, ο υπολογιστής ως γνωστικό- διερευνητικό εργαλείο, ο υπολογιστής ως επικοινωνιακό μέσο και ως μέσο αναζήτησης πληροφοριών και τέλος τον πληροφοριακό αλφαριθμητισμό. Με λίγα λόγια στον δεύτερο τρόπο, δεν επιδιώκεται η ειδική κατάρτιση των δασκάλων, αλλά απαιτούνται ειδικό προσωπικό (εκπαιδευμένος δάσκαλος ή ειδικός πληροφορικής) και φυσικά ειδική αίθουσα η οποία θα συντελεί το εργαστήριο πληροφορικής. Όμως όλα αυτά έχουν υψηλό κόστος για τον ειδικό εξοπλισμό και για την δημιουργία των ειδικών αιθουσών και επίσης χρειάζεται συστήματα συντήρησης των υπολογιστών αλλά και των λογισμικών (Κόμης, 2001).

Και τέλος, ο τρίτος τρόπος (η μικτή προσέγγιση), είναι στην ουσία ο συνδυασμός των δύο προηγούμενων τρόπων. Με λίγα λόγια γίνεται λόγος και για την ύπαρξη του υπολογιστή στην μαθητική αίθουσα, αλλά και θα υπάρξει εργαστήριο πληροφορικής στον σχολικό χώρο. Αυτόν τον συνδυασμό, φαίνεται να υποστηρίζουν όλες οι διεθνώς ανεπτυγμένες χώρες. Αφενός έχει απήχηση στο “ολοκληρωμένο μοντέλο” για την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και αφετέρου είναι και μια πιο συγκροτημένη προσέγγιση για μαθητές οι οποίοι δεν ξέρουν να χειρίζονται υπολογιστές, ούτε είναι εξοικειωμένοι με τις Τ.Π.Ε. Τέλος, ο τρίτος τρόπος υλοποιούν και τους τέσσερις άξονες του γενικού σκοπού (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001).

Τάξη	Άξονες γνωστικού περιεχομένου	Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)	Ενδεικτικές Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης
A-B	Γνωρίζω τον υπολογιστή	Αναγνώριση και λειτουργία των φυσικών μονάδων ενός τυπικού υπολογιστικού συστήματος. Προφυλάξεις, εργονομία. Σωστή θέση του σώματος. Αναγνώριση της χρήσης του υπολογιστή και της χρήσης του στο άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.	Τεχνολογία Σύστημα Υγιεινή Συνεργασία
	Παίζω και μαθαίνω με τον υπολογιστή	Άνοιγμα και κλείσιμο μιας εφαρμογής αρχικά με βοήθεια και στη συνέχεια με σταδιακή αυτόνομηση. Ξεφύλλισμα κειμένων, εικόνων και ακρόαση ήχων και μουσικής από έτοιμες πολυμεσικές εφαρμογές. Δημιουργία εικόνας, επανάληψη εικόνας – σχήματος, μετακίνηση.	Λειτουργία Πρόοδος Ταχύτητα Έκφραση

Εικόνα 4. Άξονες περιεχομένου Αναλυτικού Προγράμματος Πληροφορικής, ΔΕΠΠΣ 2003, (www.pi-schools.gr).

Στην παραπάνω εικόνα απεικονίζεται ενδεικτικά, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Πληροφορικής για την Α΄ & Β΄ Δημοτικού, μαζί με τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου, τους γενικούς διαθεματικούς στόχους και τις ενδεικτικές Θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης.

4.ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

4.1 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η

«ΟΝΕΙΡΕΥΤΕΙΤΕ»

Γίνεται αφήγηση του παραμυθιού «Το Κοριτσάκι με τα Σπίρτα», και δείχνουμε και το παιδικό στον υπολογιστή ή σε βίντεο. Μετά απ' αυτό, ρωτάμε τα νήπια για τα όνειρά τους, τι βλέπουν κ.α. Αφήνουμε να περιγράψουν το καθ' ένα ατομικά ένα όνειρό τους, το οποίο τους έκανε εντύπωση και τα βοηθάμε με ερωτήσεις του τύπου: τι έγινε μετά; Ποιοι άλλοι ήταν στο όνειρό σου; Σου άρεσε το τέλος του; Επίσης, μπορούμε να ρωτήσουμε τα νήπια τι όνειρο θα ήθελαν να δουν και να τα παρακινήσουμε να μας το διηγηθούν αναλυτικά, βοηθώντας τα πάλι με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

ΔΕΠΠΣ, Διαθεματικές Ενότητες: Παιδί και Γλώσσα και Παιδί και Τεχνολογία.

- + Μαθησιακοί στόχοι για το Νηπιαγωγείο: Να αφηγηθούν τα όνειρά τους
- + Να παράγουν προφορικό λόγο μέσα στην τάξη
- + Να παρακολουθήσουν το βίντεο και να κατανοήσουν την υπόθεση της ιστορίας
- + Να αντιληφθούν τι είναι το όνειρο.
- + Να δημιουργήσουν ιστορία και να χρησιμοποιήσουν εκφράσεις για την σύνδεση της ιστορίας τους.

Υλικά και μέσα: Παραμύθι «Το κοριτσάκι με τα σπέρτα», Βίντεο/ DVD, και Η/Υ.

4.1.1 ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ 1 ΓΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Να γράψουν λέξεις-κλειδιά απ' ότι θυμούνται από το χθεσινό τους όνειρο, και να το διηγηθούν προφορικά στους συμμαθητές τους, με την βοήθεια του χαρτιού, στο οποίο θα βλέπουν τις λέξεις.

ΔΕΠΠΣ, Διαθεματικές Ενότητες: Παιδί και Γλώσσα και Παιδί και Τεχνολογία

Μαθησιακοί στόχοι για Δημοτικό:

- ❖ Να καταγράψουν λέξεις κλειδιά από το χθεσινό τους όνειρο.
- ❖ Να προφορικό λόγο μέσα στην τάξη
- ❖ Να αφηγηθούν τα όνειρά τους
- ❖ Να βοηθηθούν από τις λέξεις- κλειδιά που έχουν στο χαρτί τους.

Υλικά και Μέσα: Χαρτί και διάφορα γραφικά μέσα (μολύβι, μαρκαδόροι, κ. α.).

4.2 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η

«ΜΙΑ ΕΙΚΟΝΑ ΧΙΛΙΕΣ ΛΕΞΕΙΣ»

Διαλέγουμε διάφορες εικόνες μαζί με τα παιδιά, από τον υπολογιστή (π.χ. των αγαπημένων τους ηρώων). Στην συνέχεια, τις εκτυπώνουμε και βάζουμε τα παιδιά να τις κόψουν. Έπειτα, έχουμε 4 χρωματιστά καλάθια, όπου το πρώτο θα έχει μέσα τους ήρωες, το δεύτερο μια δράση, το τρίτο ένα πρόβλημα και το τέταρτο το τέλος. Στο καθ' ένα θα αναγράφει επάνω με χρωματιστά γράμματα τι περιέχει το καθένα και αν υπάρχει

χρόνος μπορούν να τα γράψουν τα παιδιά από ένα γράμμα της λέξης χρησιμοποιώντας χρωματιστούς μαρκαδόρους- ξυλομπογιές με την βοήθεια της νηπιαγωγού ή βλέποντας την λέξη και αντιγράφοντάς την επάνω στην καρτέλα. Μόλις γίνει αυτό, τα παιδιά θα πάρουν από τα 4 καλάθια, από μια εικόνα και θα τα κολλήσουν σ' ένα χαρτί Α4. Με αυτές τις εικόνες θα πρέπει να δημιουργήσουν μια ιστοριούλα. Για να γίνει αυτό όμως τα νήπια μας θα πρέπει να κατανοήσουν τις έννοιες του ήρωα, της δράσης, του προβλήματος και του τέλους. Μέσα από συζήτηση με την νηπιαγωγό, συζητάνε για το ήρωα τους, ποιος είναι, τι είναι και τι μπορεί να κάνει και μετά θα τα βοηθήσει να σκεφτούν πως, σύμφωνα με τις εικόνες, ο ήρωας μπορεί να δράσει, τι θα κάνει για να λύσει το πρόβλημα, και να τελειώσει η ιστορία. Έτσι τα παιδιά, αφού κατανοήσουν, δουν και σκεφτούν σύμφωνα με τις εικόνες που έχουν στο χαρτί τους, φτιάχνουν την ιστορία τους και την παρουσιάζουν στην παρεούλα. Επίσης η δραστηριότητα μπορεί να γίνει και ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα.

ΔΕΠΠΣ, Διαθεματικές Ενότητες: Παιδί και Γλώσσα και Παιδί και Υπολογιστής.

Μαθησιακοί Στόχοι για το Νηπιαγωγείο:

- + Na επιλέξουν από τον υπολογιστή τις εικόνες που θέλουν τα ίδια
- + Na αφηγηθούν ένα παραμύθι
- + Na συνθέσουν μια ιστορία, βάζοντας με την σωστή σειρά τα γεγονότα που υπάρχουν στο χαρτί τους
- + Na δραματοποιήσουν μια ιστορία με βάση τις εικόνες τους.
- + Na κατανοήσουν τις έννοιες που περιέχουν τα 4 καλάθια (ήρωες, δράση, πρόβλημα, τέλος), για να μπορέσουν να συνθέσουν την δική τους ιστορία.
- + Na συνθέσουν την ιστορία τους, χωρίς περιορισμούς και καθοδήγηση.
- + Na αιτιολογούν τις επιλογές τους για την σύνθεση της ιστορίας
- + Na εξηγούν και να ερμηνεύουν
- + Na κάνουν υποθέσεις για μια εικόνα ή αντικείμενο
- + Na προσπαθήσουν να γράψουν από ένα γράμμα ή να το αντιγράψουν
- + Na δουλέψουν σε ομάδες.

Υλικά και Μέσα: Υ/Η, Εκτυπωτής, χαρτιά Α4, ψαλίδια, κόλλες, 4 καλάθια χρωματιστά, 4 καρτέλες, διάφορα γραφικά μέσα.

4.2.1 ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΑΣ 2 ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Γίνεται η ίδια δραστηριότητα με την διαφορά όμως, ότι μπορεί να υπάρχουν λίγο παραπάνω εικόνες, και τα παιδιά να γράφουν κάτω από την εικόνα αυτό που απεικονίζει με ότι μέσο εκείνα θέλουν (χρωματιστούς μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, τέμπερες κ.α. Ακόμα σε προχωρημένο στάδιο, δηλαδή στο τέλος της χρονιάς ή σε μεγαλύτερη τάξη μπορούν να καταγράψουν την ιστορία τους και να υπογραμμίσουν με χρωματιστούς μαρκαδόρους υπογράμμισης τις λέξεις που απεικονίζουν οι εικόνες τους.

ΔΕΠΠΣ, Διαθεματικές Ενότητες: Παιδί και Γλώσσα και Παιδί και Υπολογιστής.

Μαθησιακοί στόχοι για το Δημοτικό:

- ❖ Na επιλέξουν από τον Υ/Η τις εικόνες που αυτά θέλουν

- ❖ Να κατανοήσουν τις έννοιες που περιέχουν τα 4 καλαθάκια (ήρωες, δράση, πρόβλημα, τέλος), για να μπορέσουν να συνθέσουν την δική τους ιστορία.
- ❖ Να γράψουν κάτω από την κάθε εικόνα, τι απεικονίζει
- ❖ Να δημιουργήσουν μια ιστορία με τις εικόνες που επέλεξαν και να την γράψουν.
- ❖ Να εξηγούν και να ερμηνεύουν
- ❖ Να βάλουν στην σωστή σειρά τα γεγονότα
- ❖ Να κάνουν υποθέσεις για μια εικόνα.

Υλικά και Μέσα: Υ/Η, Εκτυπωτής, κόλλες Α4, Ψαλίδια, Κόλλες, 4 καλάθια χρωματιστά, διάφορα γραφικά μέσα, τετράδια.

4.3 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^η

«ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ»

Δείχνουμε στα παιδιά ένα παραμύθι σε βίντεο στον υπολογιστή, το οποίο δεν γνωρίζουν. Ξαφνικά πριν το τέλος του, στο πιο σημαντικό σημείο του, σταματάμε το βίντεο και αρχίζουμε να τους ρωτάμε ερωτήσεις οι οποίες θα τους βοηθήσουν να υποθέσουν ποιο είναι το τέλος του, δηλαδή τι έκανε ο/η πρωταγωνιστής, τι θα έκαναν και οι άλλοι ήρωες που συμμετέχουν, που διαδραματίζεται, αν πιστεύουν ότι είναι καλό ή κακό το τέλος κ.α. Ακούμε όλες τις υποθέσεις που κάνουν τα παιδιά. Αν κάποιες απόψεις τους συμπίπτουν, τις καταγράφει η νηπιαγωγός στον πίνακα της τάξης τους ή σ' ένα χαρτί, και κάνουν ψηφοφορία με την ανάταση του χεριού τους για το ποιο τέλος θεωρούν ότι είναι το καλύτερο ή το πιο πιθανόν.

ΔΕΠΠΣ, Διαθεματικές Ενότητες: Παιδί και Γλώσσα, Παιδί και Υπολογιστής.

Διαθεματικοί Στόχοι για το Νηπιαγωγείο:

- ✚ Να παράγουν προφορικό λόγο
- ✚ Να προβληματιστούν και για την απότομη διακοπή και για το πιθανό τέλος
- ✚ Να κάνουν υποθέσεις για το τέλος
- ✚ Να εκφράσουν όλα τα παιδιά την γνώμη τους
- ✚ Να αιτιολογούν την άποψή τους
- ✚ Να φανταστούν το τέλος χωρίς περιορισμούς και λάθη.
- ✚ Να χρησιμοποιήσουν τα λεκτικά σχήματα που συναντάμε στα παραμύθια: «Και ζήσαν αυτοί καλά, και εμείς καλύτερα...»
- ✚ Να αναγνωρίσουν τα μέρη της ιστορίας, δηλαδή την αρχή, την μέση και το τέλος
- ✚ Να ξαναθυμηθούν τα γεγονότα της ιστορίας που προηγήθηκαν, και να συνεχίσουν σωστά την χρονική διαδοχή της
- ✚ Να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους
- ✚ Να μπουκ στην διαδικασία ψηφοφορίας
- ✚ Να ψηφίσουν με την ανάταση του χεριού τους το καλύτερο τέλος

Υλικά και Μέσα: Η/Υ και βίντεο ή DVD.

4.3.1 ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ 3 ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Τα παιδιά βλέπουν το ίδιο βίντεο, και αφού σταματήσει το βίντεο στο πιο “κομβικό” σημείο, τα παιδιά συζητάνε την πλοκή της ιστορίας μέχρι εκείνο το σημείο, και στην συνέχεια αφού τους βοηθήσει ο δάσκαλος με ερωτήσεις για να μπορέσουν να σκεφτούν, θα πρέπει να γράψουν μία παράγραφο και να διαλέξουν εκείνα όποιο τέλος θέλουν. Επίσης μια ακόμα ιδέα είναι, να πει από την αρχή ο δάσκαλος ότι το τέλος θα πρέπει να είναι χαρούμενο, και τα παιδιά θα πρέπει να σκεφτούν τη δική τους εκδοχή για να έχει καλό τέλος. Αυτό μπορεί να γίνει πιο ενδιαφέρον και χαρούμενο για τα παιδιά, με το να χρησιμοποιήσει το κάθε παιδί στην ιστορία του τον αγαπημένο του ήρωα ή ζώο, το οποίο θα παίζει ένα καλό παρεμβατικό ρόλο για την καλή εξέλιξη της ιστορίας. Και αυτό θα γίνει πάλι με την βοήθεια του δασκάλου, με την διακριτική παρέμβασή του μέχρι ένα σημείο, μέσω των ερωτήσεών του.

ΔΕΙΠΣ, Διαθεματικές Ενότητες: Παιδί και Γλώσσα και Παιδί και Υπολογιστής.

Διαθεματικοί Στόχοι για το Δημοτικό:

- ❖ Να προβληματιστούν για το τέλος.
- ❖ Να συζητήσουν με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους.
- ❖ Να γράψουν μια παράγραφο για το τέλος
- ❖ Να χρησιμοποιήσουν τα λεκτικά σχήματα που χρησιμοποιούμε στα παραμύθια: «Και ζήσαν αυτοί καλά, και εμείς καλύτερα...»
- ❖ Να ξαναθυμηθούν τα προηγούμενα γεγονότα της ιστορίας- παραμυθιού
- ❖ Να αναγνωρίσουν τα μέρη της ιστορίας, αρχή- μέση- τέλος
- ❖ Να αιτιολογήσουν την άποψή τους
- ❖ Να επιλέξουν το αγαπημένο τους ήρωα.

Υλικά και Μέσα: Η/Υ, Βίντεο ή DVD, χαρτί, διάφορα γραφικά μέσα

4.4 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4^η

«ΠΑΡΗΧΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΣΤΕΙΑ»

Μαζεύουμε τα παιδιά στην παρεούλα, και δημιουργούμε την κατάλληλη ατμόσφαιρα, λέγοντάς τους φράσεις με δράσεις. Για παράδειγμα: μια πεταλούδα πετάει...ένα ποντίκι γκρι γυρίζει... κ.α. Στην συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά να προσθέτουν λέξεις ή μικρές φράσεις που ηχούν το ίδιο με την τελευταία συλλαβή της αρχικής. Ανάλογα με το ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά λέμε και άλλες φράσεις και δημιουργούμε και άλλες παρηχήσεις με τα παιδιά, τις οποίες στην συνέχεια τις καταγράφουμε σε μεγάλα χρωματιστά χαρτόνια με χρωματιστά μεγάλα γράμματα, (ίδιο χρώμα για κάθε δίστιχο παρήχησης). Επίσης κάτω από τις φράσεις, ανάλογα με το τι έχει ειπωθεί, τα παιδιά μπορούν να χωριστούν σε ομάδες και να ζωγραφίσουν για παράδειγμα την πεταλούδα ή το ποντίκι, βλέποντάς τα από τον υπολογιστή για να τους βοηθήσει να τα σχεδιάσουν ή για να δουν πως είναι και να το κάνουν κάτω από την φράση.

ΔΕΠΠΣ, Διαθεματικές Ενότητες: Παιδί και Γλώσσα και Παιδί και Υπολογιστής.

Διαθεματικοί Στόχοι για το Νηπιαγωγείο:

- ✚ Να αποκτήσουν φωνολογική ενημερότητα
- ✚ Να παράγουν προφορικό λόγο
- ✚ Να διακρίνουν τα φωνήματα ότι είναι μέρος της λέξης
- ✚ Να δημιουργήσουν και να πειραματιστούν στο να συνθέσουν ρίμες με κωμικό χαρακτήρα
- ✚ Να έρθουν σε επαφή με τον γραπτό λόγο και να αντιληφθούν ότι είναι αναπαράσταση της γλώσσας που μιλάμε
- ✚ Να αναπαραστήσουν εικαστικά τις παρηχήσεις που δημιούργησαν
- ✚ Να βοηθηθούν από τον Η/Υ για το σχέδιο που θα κάνουν κάτω από τις παρηχήσεις.

Υλικά και Μέσα: Χρωματιστά χαρτόνια, διάφορα γραφικά μέσα, Η/Υ.

4.4.1 ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ 4 ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Την ίδια δραστηριότητα κάνουμε με τους μαθητές του Δημοτικού, μόνο που τις φράσεις αντί να τις λέμε προφορικά, τις αναγράφουμε στον πίνακα και στο τέλος, η συλλαβή θα είναι είτε με χρωματιστά μαγνητάκια –γράμματα, είτε με χρωματιστή πλαστελίνη και φυσικά και στις δύο περιπτώσεις θα είναι υπογραμμισμένα με άλλη κιμωλία- μαρκαδόρο γραφής. Ζητείτε από τα παιδιά, αφού γίνουν 2-3 παραδείγματα, να τα περάσουν στο τετράδιο τους, κάνοντας την τελευταία συλλαβή με ότι χρώμα θέλουν αυτά ή να χρησιμοποιήσουν μαρκαδόρους υπογράμμισης ή ακόμα να χρησιμοποιήσουν όποιο γραφικό άλλο μέσο αυτά επιθυμούν. Στην συνέχεια θα τους δίνεται μια δράση και θα πρέπει να σκέφτονται και να γράφουν ακόμα μία από κάτω, η οποία να συμπληρώνει την από πάνω φράση και να την συνεχίζει με την ίδια λογική όπως τα προηγούμενα. Έπειτα μπορούν όλοι μαζί ομαδικά, αφού συγκεντρώσουν πολλές παρηχήσεις, να τις καταγράψουν στον υπολογιστή σ' ένα ειδικό πρόγραμμα και να βάλουν ότι γραμματοσειρά θέλουν και ότι χρώμα θέλουν έχοντας πάντα το ίδιο χρώμα στην συλλαβή της κάθε παρήχησης. Έτσι θα γίνει πιο διασκεδαστικό για τους μικρούς μαθητές και θα εξοικειωθούν με το πληκτρολόγιο του υπολογιστή και τα γράμματα γενικά.

ΔΕΠΠΣ, Διαθεματικές Ενότητες: Παιδί και Γλώσσα και Παιδί και Υπολογιστής.

Διαθεματικοί Στόχοι για το Δημοτικό:

- ❖ Να παράγουν γραπτό λόγο
- ❖ Να αυτοσχεδιάσουν
- ❖ Να διακρίνουν τα φωνήματα ότι είναι μέρος της λέξης
- ❖ Να δημιουργήσουν ρίμες με κωμικό χαρακτήρα
- ❖ Να υπογραμμίσουν στις δικές τους παρηχήσεις τις ίδιες ομοιοκαταληξίες
- ❖ Να έρθουν σε επαφή με τον Η/Υ
- ❖ Να γράψουν σε Η/Υ
- ❖ Να χειριστούν το πληκτρολόγιο
- ❖ Να δουλέψουν σε ομάδες.

Υλικά και Μέσα: Διάφορα μέσα γραφής (χρωματιστές κιμωλίες, μαρκαδόροι κ.α.), μαρκαδόροι υπογράμμισης, χρωματιστή πλαστελίνη, χαρτόνια, Η/Υ, τετράδια.

4.5 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5^η

«ΠΩΣ ΛΕΝΕ ΤΟ ΖΩΑΚΙ»

Δείχνουμε στα παιδιά διάφορα ζωάκια από τον υπολογιστή. Τους λέμε ότι για το καθ' ένα θα γίνουν οι νονοί τους και πρέπει να βρουν ένα όνομα. Πριν σκεφτούν όμως πρέπει να κατανοήσουν ότι το όνομα που θα του δώσουν είναι σημαντικό να το αντιπροσωπεύει και να είναι στοιχείο του χαρακτήρα του. Θα πρέπει να τους πούμε ότι και οι συγγραφείς όταν σχεδιάζουν και γράφουν για τους ήρωες, τα ονόματα που τους δίνουν τα σκέφτονται πάρα πολύ και μελετάνε τον χαρακτήρα έτσι ώστε να ταιριάζει το όνομα με τον χαρακτήρα. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να γίνει και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, κάθε φορά που θα συναντάμε κάποιο χαρακτήρα, κάποιο άνθρωπο ή ζώο π.χ. σε μαθηματική δραστηριότητα, στα εικαστικά κ.α.

Επιπλέον στην παραπάνω δραστηριότητα, μπορούμε να την επεκτείνουμε με τα ζωάκια και να δείξουμε στα παιδιά τα μέρη όπου μένουν, μέσα από βιντεάκια ή από διάφορα ντοκιμαντέρ για ζώα με την βοήθεια του υπολογιστή.

ΔΕΙΠΣ, Διαθεματικές Ενότητες: Παιδί και Γλώσσα και Παιδί και Υπολογιστής.

Διαθεματικοί Στόχοι για το Νηπιαγωγείο:

- ✚ Να παράγουν προφορικό λόγο
- ✚ Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους
- ✚ Να αξιοποιήσουν την τεχνολογία
- ✚ Να εκφράσουν τις σκέψεις τους
- ✚ Να δώσουν ένα αντιπροσωπευτικό όνομα για κάθε ζωάκι
- ✚ Να ενημερωθούν για τα μέρη στα οποία ζουν τα ζωάκια
- ✚ Να κατανοήσουν την σημασία του ονόματός μας γενικότερα.

Υλικά και Μέσα: Η/Υ, εικόνες, ντοκιμαντέρ σε μορφή βίντεο ή DVD.

4.5.1 ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ 5 ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Δείχνουμε εικόνες με ζωάκια από τον υπολογιστή και ζητάμε να γράψουν τα παιδιά μια παράγραφο με το ζώο που τους έκανε εντύπωση και γιατί. Επίσης πριν το κάνουν αυτό, γίνεται συζήτηση στην τάξη για τα ζώα που προβλήθηκαν στην τάξη και μέσα από ερωτήσεις μαθαίνουμε γι' αυτά, για το που ζουν, τι τρώνε κ.α. επίσης κάτω από την παράγραφο τους λέμε να ζωγραφίσουν το αγαπημένο τους ζώο ή το ζώο για το οποίο έγραψαν.

ΔΕΙΠΣ, Διαθεματικές Ενότητες: Παιδί και Γλώσσα και Παιδί και Υπολογιστής.

Διαθεματικοί Στόχοι για το Δημοτικό:

- ❖ Να παράγουν γραπτό λόγο
- ❖ Να αξιοποιήσουν τον Η/Υ

- ❖ Να συζητήσουν και να εκφράσουν τις εντυπώσεις του για τα ζώα που προβλήθηκαν
- ❖ Να γράψουν μια παράγραφο για το ζώο που τους έκανε εντύπωση
- ❖ Να ενημερωθούν για αυτά τα ζώα γενικότερα (που ζουν, τι τρώνε, κ.α.)
- ❖ Να αναπαραστήσουν εικαστικά το ζωάκι που τους έκανε εντύπωση ή το αγαπημένο τους ζώο.

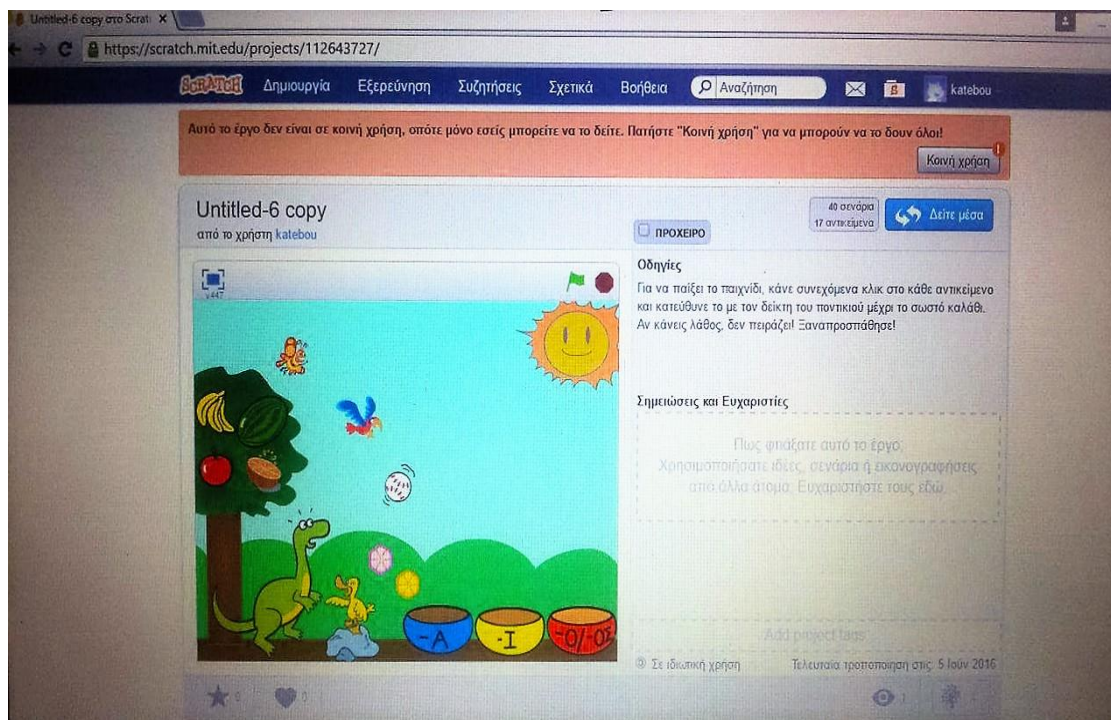
Υλικά και Μέσα: Η/Υ, τετράδια, διάφορα εικαστικά μέσα.

4.6 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6^η

«ΦΤΙΑΞΕ ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ»

Τα παιδιά θα κληθούν να παίξουν ένα παιχνίδι, μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος scratch, στο οποίο θα πρέπει να βάλουν όλα τα εικονίδια που περιέχει το ηλεκτρονικό παιχνίδι, σε τρία διαφορετικά χρωματιστά καλαθάκια, ανάλογα με το γράμμα στο οποίο τελειώνει η κάθε λεξούλα (εικόνα 5.). Είναι στην ουσία μια Γλωσσική άσκηση, φωνολογικής ενημερότητας. Στο τέλος, αφού παίξουν όλα τα παιδιά, θα γίνει μία συζήτηση με τη νηπιαγωγό, για το τι περιείχε το παιχνίδι το οποίο έπαιζαν, και μέσα από πολλές βοηθητικές ερωτήσεις της νηπιαγωγού, τα παιδιά θα πρέπει να σκεφτούν τι γίνεται ή τι θα γίνει, ποιοι συμμετέχουν κ.α. σε αυτό που είδαν, έτσι ώστε να συνθέσουν την δική τους ιστορία- παραμύθι. Θα πρέπει ωστόσο να τους εξηγήσει η νηπιαγωγός ότι η ιστορία τους θα πρέπει να έχει αρχή- μέση- τέλος, έναν κεντρικό ήρωα και επιπλέον να τους δώσει να κατανοήσουν την σημασία αυτών των εννοιών. Έπειτα, θα χωριστούν σε ομάδες και θα εκφράσουν τις σκέψεις τους μεταξύ τους. Τέλος θα μαζευτούν στην παρεούλα, όπου η κάθε ομάδα θα πει την δικιά της ιστορία- παραμύθι, την οποία σκέφτηκε.

Επίσης, πέρα από αυτό, θα μπορούσαν να πουν τα νήπια για τα αγαπημένα τους φρούτα, αν γνωρίζουν ποια εποχή τα τρώμε και να ανατρέξουν μαζί με την νηπιαγωγό στον Υπολογιστή, να βρουν πληροφορίες, να δουν εικόνες από διάφορα φρούτα και να δουν βιντεάκια πως φυτεύουμε τα φρούτα που αρέσουν στα παιδιά, ποιος τα πουλάει κ.α. Στην συνέχεια τα παιδιά, μπορούν να αναπαραστήσουν εικαστικά το αγαπημένο τους φρούτο.



Εικόνα 5. Το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι, μέσω του εκπαιδευτικού λογισμικού scratch, που θα κληθούν να παίξουν τα παιδιά.

ΔΕΙΠΣ, Διαθεματικές Ενότητες: Παιδί και Υπολογιστής και Παιδί και Γλώσσα.

Διαθεματικοί Στόχοι για το Νηπιαγωγείο:

- ✚ Να παίζουν ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι
- ✚ Να αξιοποιήσουν τον Η/Υ
- ✚ Να αποκτήσουν φωνολογική ενημερότητα
- ✚ Να αντιστοιχήσουν τα εικονίδια στο σωστό καλάθι
- ✚ Να παράγουν προφορικό λόγο
- ✚ Να σκεφτούν και να υποθέσουν την πλοκή της ιστορίας, βάση της εικόνας του παιχνιδιού
- ✚ Να χρησιμοποιήσουν τα λεκτικά σχήματα που συναντάμε στα παραμύθια: «Μια φορά και έναν καιρό...», «Και ζήσαν αυτοί καλά, και εμείς καλύτερα...»
- ✚ Να προβληματιστούν για το τι συμβαίνει στην εικόνα που βλέπουν
- ✚ Να δημιουργήσουν μια ιστορία με βάση μια εικόνα
- ✚ Να μάθουν τα μέρη της ιστορίας- παραμυθιού (αρχή-μέση- τέλος)
- ✚ Να δουλέψουν σε ομάδες
- ✚ Να εκφράσουν τις απόψεις τους
- ✚ Να ενημερωθούν και να αντλήσουν πληροφορίες για τα φρούτα
- ✚ Να αναπαραστήσουν εικαστικά το αγαπημένο τους φρούτο
- ✚ Να ανακαλέσουν στην μνήμη τους τις 4 εποχές.

Υλικά και Μέσα: Η/Υ, τυπωμένη την εικόνα από το παιχνίδι, κόλλες Α4, και διάφορα γραφικά μέσα.

4.6.1 ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ 6 ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Τα παιδιά θα κληθούν να παίξουν το ίδιο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι (εικόνα 5.), μέσω του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού λογισμικού scratch. Αφού παίξουν όλα τα παιδιά, θα γίνει η ίδια διαδικασία με την δραστηριότητα του νηπιαγωγείου, μόνο που εδώ τα παιδιά θα κληθούν να γράψουν μία παράγραφο ατομικά, αφού όμως έχει προηγηθεί συζήτηση με τον εκπαιδευτικό για το τι εμπεριέχει αυτό το παιχνίδι, πως θα μπορούσε να ξεκινήσει η ιστορία- παραμύθι, ποια θα μπορούσε να είναι η πλοκή, ποιος θα ήταν ο πρωταγωνιστής, κ.α. Επίσης, για να γίνει ακόμα πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά, θα μπορούσαν να βάλουν ως κεντρικό ήρωα στην ιστορία τους, τον αγαπημένο τους παιδικό χαρακτήρα ή ζώακι από καρτούν που τους αρέσει, και να τον βάλουν να συμμετέχει στην πλοκή της ιστορίας, με βάση την εικόνα από το παιχνίδι. Έτσι η ιστορία τους θα είναι ακόμα πιο διασκεδαστική γι' αυτά.

ΔΕΙΠΣ, Διαθεματικές Ενότητες: Παιδί και Υπολογιστής και Παιδί και Γλώσσα.

Διαθεματικοί Στόχοι για το Δημοτικό:

- ❖ Να παίξουν το ηλεκτρονικό παιχνίδι
- ❖ Να αξιοποιήσουν τον Η/Υ
- ❖ Να αποκτήσουν φωνολογική ενημερότητα
- ❖ Να αντιστοιχήσουν τα εικονίδια με το σωστό καλαθάκι
- ❖ Να παράγουν γραπτό λόγο.
- ❖ Να δημιουργήσουν μια ιστορία με βάση το παιχνίδι
- ❖ Να εκφράσουν την άποψή τους
- ❖ Να μάθουν τα μέρη μιας ιστορίας- παραμυθιού (αρχή- μέση- τέλος)
- ❖ Να σκεφτούν και να υποθέσουν την πλοκή της ιστορίας, βάση την εικόνα του παιχνιδιού
- ❖ Να χρησιμοποιήσουν τα λεκτικά σχήματα που συναντάμε στα παραμύθια: «Μια φορά και έναν καιρό...», «Και ζήσαν αυτοί καλά, και εμείς καλύτερα...»
- ❖ Να προβληματιστούν για το τι συμβαίνει στην εικόνα που βλέπουν.

Υλικά και Μέσα: Η/Υ, τετράδια, διάφορα γραφικά μέσα.

5.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τον Kirkcaldy (1997), ο έγκαιρος εντοπισμός και η έγκαιρη παρέμβαση είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας γι' αυτόν, για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Και αυτό, θεωρεί πως θα επιτευχθεί μέσω των διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τα οποία όμως, δεν θα καλύπτουν τις ανάγκες μόνο των βαριών μορφών, αλλά όλων των δυσλεξικών παιδιών.

Επίσης, σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012), ο δάσκαλος θα πρέπει να ξεκινάει από κάτι οικείο και γνώσιμο στα παιδιά, να ξεκινάει το πρόγραμμά του με μικρά βήματα, και θα πρέπει να προσαρμόζει το εκπαιδευτικό υλικό, στις ανάγκες του δυσλεκτικού παιδιού, χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά και μέσα, δίνοντας έμφαση κυρίως στον τρόπο που τα χρησιμοποιεί. Έτσι, βάση αυτής της άποψης έγινε αρχικά η προσπάθεια σχεδιασμού και των έξι δραστηριοτήτων.

Επιπλέον, όλες οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με βάση της ‘‘φιλοσοφίας’’ των απόψεων των Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers (2008), και της Πολυχρονοπούλου (1997), οι οποίες των πρώτων πιο συγκεκριμένα είναι, ότι η Άμεση ή κατευθυνόμενη διδασκαλία είχε πολλά θετικά αποτελέσματα στην ανάγνωση, την γραφή, τον προφορικό λόγο και την αναλυτική σκέψη. Με αυτή την άποψη, φαίνεται να είναι σύμφωνη και η Πολυχρονοπούλου (1997), η οποία προσθέτει πιο αναλυτικά, ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές, όπου ακολουθούν βήμα-βήμα τις φάσεις της Άμεσης Διδασκαλίας. Μερικές απ’ αυτές τις φάσεις είναι η επίδειξη (δραστηριότητες 1,2,3,4,5,6), η καθοδήγηση (δραστηριότητες 1,2,3,4,5,6), η μίμηση (δραστηριότητα 5), η εντολή (δραστηριότητα 1,2,3,4,5,6) και ο έλεγχος (δραστηριότητα 6).

Επιπρόσθετα όλες οι δραστηριότητες ακολουθούν την άποψη του Reid (2003), ότι το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν συνήθως τα παιδιά με δυσλεξία, είναι στο να δώσουν πληροφορίες ή στο να εξιστορήσουν μια ιστορία προφορικά, με την σωστή σειρά. Έτσι πάλι για τον σκοπό αυτό, είναι σημαντικό να δίνονται πάλι οι ‘‘κατάλληλες’’ ερωτήσεις από τους ειδικούς ή τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε τα παιδιά να εξασκήσουν αυτήν την δεξιότητα και να ενισχύσουν την διαδοχή των πληροφοριών. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι βοηθητικές ερωτήσεις θα είναι διαδοχικές, έτσι ώστε ο μαθητής να μπαίνει στην διαδικασία να δίνει τις πληροφορίες με την σωστή ακολουθία. Επίσης ο Reid (2003), αναφέρει συγκεκριμένα ότι: « Διάφορες ασκήσεις, όπως η χρήση παιχνιδιών, μπορούν να εφαρμοστούν για να διευκολύνουν τις δεξιότητες ακολουθίας/ διαδοχής.» σελ. 185. Έτσι, σε όλες τις δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές με δυσλεξία με πολλές και διάφορες βοηθητικές ερωτήσεις και συνήθως οι δραστηριότητες έχουν την μορφή παιχνιδιού.

Πιο αναλυτικά, η πρώτη δραστηριότητα εμπεριέχει το παραμύθι «Το Κοριτσάκι με τα σπύρτα» σε μορφή βίντεο, για τον λόγο ότι όπως αναφέρεται παραπάνω σύμφωνα με την Μητρακάκη, Α. (2012), το δυσλεξικό παιδί μαθαίνει καλύτερα με την χρήση της Τεχνολογίας, η οποία έχει σκοπό τον εμπλουτισμό του περιεχομένου και την διαδραστικότητα των ασκήσεων. Επίσης αναφέρει ότι το παραμύθι, η νεανική λογοτεχνία και τα κόμικς μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ενδεικτικά κείμενα για να δουλευτούν από το παιδί. Ακόμα, σύμφωνα με τους Carlo et all (1986), υποστηρίζεται η άποψη ότι σε περιπτώσεις που το αναγνωστικό πλαίσιο είναι αναλυτικό, όπως για παράδειγμα μια φωνητική- δομική και ταξινομική προσέγγιση, αυτές θα πρέπει να αντικατασταθούν είτε από δημιουργική εργασία, είτε από γλωσσική εξάσκηση, είτε από οπτική απεικόνιση. Επομένως, με τους παραπάνω τρόπους στρατηγικών, τα παιδιά με δυσλεξία θα βοηθηθούν πολύ, το παραμύθι θα αντιμετωπιστεί ευχάριστα και θα το θυμούνται πιο εύκολα στην συζήτηση μετά με τον εκπαιδευτικό, θα κατανοήσουν ευκολότερα την σημασία της έννοιας ‘‘όνειρο’’ και η διαδικασία να αφηγηθούν ένα δικό τους όνειρο θα είναι ευχάριστη, καθώς η διαδικασία

είναι βιωματική και οικεία σε αυτά, και δεν θα αντιληφθούν ότι εκτελούν μία άσκηση. Άρα θα έχει επιτυχία.

Η δεύτερη δραστηριότητα εμπεριέχει χρωματιστά καλαθάκια και χρωματιστά γράμματα στις ετικέτες τους, τα παιδιά έχουν επιλέξει μόνα τους το γραφικό μέσο με το οποίο έγραψαν τις ετικέτες, διάλεξαν τους αγαπημένους τους παιδικούς ήρωες από τον υπολογιστή, τις οποίες εκτύπωσαν και έκοψαν για τους σκοπούς της δραστηριότητας. Οι λόγοι που επιλέχτηκε να γίνει έτσι η δραστηριότητα είναι διότι, σύμφωνα με την Μητρακάκη, Α. (2012) το δυσλεξικό παιδί μπορεί να βελτιωθεί με την χρήση έντονων γραμμάτων και την επιλογή από το ίδιο το παιδί διάφορων γραφικών μέσων για να γράψει. Επίσης βελτιώνεται όταν η άσκηση γίνεται με πολυαισθητηριακό τρόπο, στην συγκεκριμένη περίπτωση τα παιδιά θα πάρουν από μία εικόνα από το κάθε καλάθι, θα τις κολλήσουν σ' ένα χαρτί και θα πρέπει να συνθέσουν μια ιστοριούλα με βάση τις εικόνες που έχει επιλέξει. Ακόμα αναφέρει πως στα δυσλεξικά παιδιά δεν πρέπει συνέχεια να τους αναφέρεται τα λάθη τους. Στην συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν χρειάζεται κάτι τέτοιο, καθώς το παιδί μπορεί να εκφράσει ελεύθερα την άποψη του και τις σκέψεις του, χωρίς λάθος και σωστό. Επιπλέον, αναφέρει που η χρήση κομμένων εικόνων, και η χρήση της Τεχνολογίας (Υπολογιστής) βοηθάνε τα παιδιά με δυσλεξία στις ασκήσεις του, κάτι το οποίο συμβαίνει και σ' αυτήν την περίπτωση. Και τέλος, αναφέρει ότι αυτός που καλείται να διδάξει το παιδί θα πρέπει να ξέρει τα ενδιαφέροντά του και αυτό θα πρέπει να το εκμεταλλεύεται για να κάνει τις ασκήσεις πιο ελκυστικές. Έτσι και σ' αυτήν την δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός βάζει τα παιδιά να επιλέξουν τους αγαπημένους τους ήρωες, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν στην δραστηριότητα. Επομένως, σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, τα παιδιά θα βοηθηθούν πολύ, η δραστηριότητα θα τους φανεί πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική, επιπλέον με την χρήση του αγαπημένου τους ήρωα, θα τους είναι πιο οικείο σε αυτά και θα τους βοηθήσει στο να δημιουργήσουν την δική τους ιστορία.

Η τρίτη δραστηριότητα, εμπεριέχει παραμύθι σε μορφή βίντεο, το οποίο θα παρακολουθήσουν τα παιδιά από τον υπολογιστή. Αυτό συμβαίνει διότι, σύμφωνα με τους Carbo et all (1986), όταν το αναγνωστικό πλαίσιο είναι αναλυτικό, όπως για παράδειγμα μια φωνητική- δομική και ταξινομική προσέγγιση, αυτές θα πρέπει να αντικατασταθούν από δημιουργική εργασία, γλωσσική εξάσκηση και οπτική απεικόνιση,, κάτι το οποίο γίνεται στην Τρίτη δραστηριότητα. Επίσης, σχεδιάστηκε με αυτόν τον τρόπο, διότι σύμφωνα με την Μητρακάκη, Α. (2012), η χρήση της τεχνολογίας βοηθάνε τα δυσλεξικά παιδιά, στον εμπλουτισμό του περιεχομένου και την διαδραστικότητα των ασκήσεων. Επίσης ,αναφέρει ότι το παραμύθι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ενδεικτικό κείμενο, με σκοπό να δουλευτεί από το παιδί. Ακόμα, θεωρεί ότι αυτός που καλείται να διδάξει το παιδί θα πρέπει να ξέρει τα ενδιαφέροντά του, και να τα εκμεταλλεύεται για να κάνει τις ασκήσεις πιο ελκυστικές. Και αυτό συμβαίνει στην δραστηριότητα του Δημοτικού, όπου ο δάσκαλος ζητάει από τα παιδιά να γράψουν ένα ευτυχισμένο τέλος, βάζοντας να συμμετάσχει στην ιστορία τους, ο αγαπημένος τους παιδικός ήρωας. Έτσι λοιπόν, με αυτές τις στρατηγικές τα παιδιά θα συμμετέχουν στις δραστηριότητες, θα δείξουν ενδιαφέρον και θα μουν στην διαδικασία να προβληματιστούν και να σκεφτούν πιο θα ήταν το πιθανό τέλος της ιστορίας που είδαν. Θα τους φανεί με λίγα λόγια, σαν μια πρόκληση παιχνίδι, η όλη τους προσπάθεια στο να φτάσουν κοντά στο πιθανό τέλος του αρχικού παραμυθιού που

παρακολούθησαν. Θα μπορέσουν να ξαναθυμηθούν πιο εύκολα, τα διάφορα σημεία της ιστορίας, αφού είναι σε μορφή βίντεο, και δεν θα αγχώνονται να πουν την γνώμη τους, αφού όλες οι απαντήσεις που θα εκλάβει ο εκπαιδευτικός, θα τις εκλάβει ως σωστές. Επομένως, τα δυσλεξικά παιδιά, δεν θα φοβηθούν να πάρουν τον λόγο, και θα δώσουν όλα ένα πιθανό τέλος της ιστορίας, και αυτό είναι κάτι που θα τα κάνει δημιουργικά, καθώς θα δώσουν μια δικιά τους νότα στην ιστορία.

Η τέταρτη δραστηριότητα εμπεριέχει παρηγήσεις (άσκηση φωνολογικής ενημερότητας), χρωματιστά χαρτόνια και χρωματιστές καταλήξεις στις παρηγήσεις (ίδιο χρώμα για κάθε παρήχηση), εικαστική απεικόνιση βλέποντας την αντίστοιχη εικόνα από τον υπολογιστή και η δραστηριότητα του Δημοτικού εμπεριέχει πλαστελίνη σε σχήμα γραμμάτων για να τονιστούν οι καταλήξεις των παρηγήσεων, χρήση από τα παιδιά οποιουδήποτε γραφικού μέσου, μαρκαδόρους υπογράμμισης και πληκτρολόγηση των παρηγήσεων στον υπολογιστή από τα ίδια τα παιδιά, σχεδιάζοντας τες με ότι χρώμα και γραμματοσειρά εκείνα θέλουν. Αυτό έγινε διότι, σύμφωνα με την Μητρακάκη, Α (2012), τα δυσλεξικά παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα και βοηθούνται με το να χρησιμοποιούν ότι γραφικό μέσο εκείνα επιθυμούν, με το να γίνεται η χρήση της τεχνολογίας (υπολογιστής) για να εμπλουτιστούν τα περιεχόμενα των ασκήσεων, με την χρήση μαρκαδόρων υπογράμμισης, για να τονίσουν τις καταλήξεις των παρηγήσεων, με το να γίνει η χρήση τρισδιάστατων γραμμάτων, σ' αυτή την περίπτωση γίνεται χρήση πλαστελίνης, για την εξάσκηση των λέξεων και των συλλαβών και ταυτόχρονα το παιδί βοηθιέται στην αντίληψη της μορφής των γραμμάτων, και με το να γίνεται η άσκηση με πολυαισθητηριακό τρόπο. Όλα τα παραπάνω, υπάρχουν στην τέταρτη δραστηριότητα. Επίσης, λήφθηκε υπόψιν και η άποψη του Reid (2003), ότι όταν ένα δυσλεξικό παιδί αντιμετωπίζει δυσκολία στο να αντλήσει σε ακουστική μορφή μια πληροφορία, τότε αυτό μπορεί να αντικατασταθεί με το να την αντλήσει σε οπτική μορφή, και αυτό γίνεται στην περίπτωση των νηπίων, κατά την εικαστική απεικόνιση των παρηγήσεων, τα οποία βοηθούνται από εικόνες που προβάλλει ο υπολογιστής. Επομένως τα δυσλεξικά παιδιά, θα δείξουν μεγάλη πρόοδο σε αυτό που κλήθηκαν να κάνουν, θα είναι δημιουργικά, θα κάνουν μια δραστηριότητα ευχάριστη προς αυτά, καθώς κάποιες παρηγήσεις θα είναι αστείες, και αναμένεται να δείξουν μεγάλη πρόοδο και στον προφορικό λόγο αλλά και στον γραπτό, όπως επίσης αναμένεται να αποκτήσουν την φωνολογική ενημερότητα.

Η πέμπτη δραστηριότητα εμπεριέχει χρήση του υπολογιστή σχεδόν σε όλο το φάσμα της δραστηριότητας και η δραστηριότητα του δημοτικού έχει και εικαστική απεικόνιση του αγαπημένου τους ζώακι, κάτω από την παράγραφο που έγραψαν. Αυτό έγινε διότι, όπως αναφέρεται παραπάνω, η χρήση της Τεχνολογίας βοηθάει πολύ τα δυσλεξικά παιδιά, όπως επίσης βοηθάει και το γεγονός ότι αυτός που καλείται να διδάξει στο παιδί θα πρέπει να γνωρίζει τα ενδιαφέροντά του και να το εκμεταλλεύεται για να κάνει τις ασκήσεις πιο ελκυστικές, σύμφωνα με την Μητρακάκη, Α. (2012). Επίσης, το ΥΠΕΠΘ (1998), υποστηρίζει την άποψη ότι με την χρήση του υπολογιστή, οι μαθητές θα έχουν την ικανότητα να διερευνήσουν τις πραγματικές και τις φανταστικές καταστάσεις και θα τους βοηθήσει πάρα πολύ στο να γίνεται ένα δημιουργικό μάθημα, καθώς και ένα μάθημα ανακάλυψης. Ο υπολογιστής είναι το μέσο που θα εκπληρώσει όλα τα παραπάνω, και που θα συντελέσει για την εκπλήρωση δραστηριοτήτων, οι οποίες θα είναι από το περιβάλλον τους, έτσι ώστε να μπορέσει σταδιακά να κατανοήσει τον τριγύρω κόσμο του. Έτσι η δραστηριότητες θα γίνουν

πιο ελκυστικές για τους μαθητές, και θα έχουν την πλήρη συμμετοχή τους, θα πληροφορηθούν γύρω απ' ότι αφορά τα ζώα και αναμένεται να εκφράσουν όλοι την άποψη τους, χωρίς σωστή ή λάθος απάντηση.

Και τέλος, η έκτη δραστηριότητα εμπεριέχει, ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι, που έχει σχεδιαστεί μέσω του εκπαιδευτικού λογισμικού scratch, η οποία έχει σχεδιαστεί επιτηδευμένα να έχει πολύ έντονα χρώματα, οι χαρακτήρες να είναι οικείοι προς τα παιδιά, και το κάθε αντικείμενο να αναπαράγει τον ήχο που του αντιστοιχεί. Από την άλλη πλευρά, η δραστηριότητα του Δημοτικού εμπεριέχει και τον αγαπημένο παιδικό ήρωα του κάθε παιδιού, ο οποίος θα εμπλακεί για να δημιουργηθεί η ιστοριούλα- παραμύθι. Αυτά, υπάρχουν στην δραστηριότητα, για τον λόγο τον οποίο σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής, Π.Ι, Νοέμβριος, 2003) , είναι οι μαθητές να αποκτήσουν μία οικειότητα με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή, και να το χρησιμοποιούν ως ένα εποπτικό μέσω διδασκαλίας, ως γνωστικό- διερευνητικό εργαλείο και ως μέσω επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών για την υλοποίηση των καθημερινών τους εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Αυτό προϋποθέτει την σωστή χρήση κατάλληλων λογισμικών με εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Επίσης η ΥΠΕΠΘ (1998), υποστηρίζει την άποψη ότι ο υπολογιστής θα πρέπει να ενταχθεί σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Γλώσσα, η Έκθεση, τα Μαθηματικά, στη δημιουργία και ανάπτυξη δεξιοτήτων στις καλλιτεχνικές και συλλογικές δραστηριότητες, και όλα αυτά θα έχουν αποτέλεσμα με την χρήση ενός λογισμικού ευρείας χρήσης. Ακόμα, σύμφωνα με τον Κόμη & Μικρόπουλο (2001), η χρήση των Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κάνει τα τεχνολογικά μέσα να έχουν παιγνιώδη μορφή και αυτόματα να γίνονται πιο ελκυστικά για τους μικρούς μαθητές. Επιπλέον, η Μητρακάκη, Α. (2012), αναφέρει ότι τα παιδιά με δυσλεξία βοηθούνται και μαθαίνουν ευκολότερα, όταν γίνεται η χρήση του Υπολογιστή, υπάρχουν έντονα χρώματα, όταν η άσκηση γίνεται με πολυαισθητηριακό τρόπο, και στην περίπτωση της δραστηριότητας του Δημοτικού με την εμπλοκή του αγαπημένου ήρωα, όταν αυτός που καλείται να διδάξει το παιδί, θα πρέπει να γνωρίζει τα ενδιαφέροντά του και θα πρέπει να το εκμεταλλεύεται για να κάνει τις ασκήσεις πιο ελκυστικές. Έτσι αναμένεται από τα παιδιά και στην δραστηριότητα του Νηπιαγωγείου, αλλά και στην δραστηριότητα του Δημοτικού, να χαρούν με το εκπαιδευτικό παιχνίδι, να ενδιαφερθούν να βάλουν τις σωστές λέξεις στο σωστό καλάθι, να δημιουργήσουν βάση της εικόνας του παιχνιδιού μια ιστορία- παραμύθι με τους χαρακτήρες που υπάρχουν σε αυτό και αναμένεται να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά με προθυμία, αφού όλες οι απαντήσεις που θα δώσουν θα ληφθούν σωστές από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, το παιχνίδι αναμένεται να αρέσει στα παιδιά, λόγω των έντονων χρωμάτων, της αναπαραγωγής ήχου που παράγει ο κάθε χαρακτήρας και λόγω της επιλογής οικείων χαρακτήρων προς το παιδί. Τέλος στην περίπτωση του Δημοτικού, η δραστηριότητα το να γράψουν μια ιστορία με βάση το παιχνίδι, τους χαρακτήρες του παιχνιδιού, αλλά και την ανάμειξη του αγαπημένου τους ήρωα, αναμένεται να έχει επιτυχία, καθώς το παιχνίδι στον υπολογιστή αλλά και ο αγαπημένος ήρωας του παιδιού είναι δύο κίνητρα, που θα το κάνει να του είναι οικείο και ευχάριστο σε αυτό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Adams, M. J. (1990) *Begging to Read: The New Phonics in Context*. Oxford, Heinemann.
- Anastasiou, D. & Polychronopoulou, St. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in Greece. *Learning Disabilities Quarterly*.
- Appleyard, J.A. (1991). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Boston: Cambridge University Press.
- Beech, J.R. & Singlenton, C. (1997). The psychological assessment of reading. Theoretical issues and professionals solutions. In J.R. Beech & C. Singlenton (Eds.), *The psychological Assessment of Reading*, pp. 1-26. London: Routledge.
- Beghetto, R. A. (2011). Creativity in the Classroom. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds), *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press. Σελ. 251
- Benton, P. (1999). *Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I*. Oxford Review of Education.
- Bossuet, G. (1982). *L' ordinateur a l' `ecole- le systeme LOGO*. Paris: PUF.
- Blyth, P. (1992) *a Physical Approach to Resolving Specific Difficulties*. Chester, Institute for Neuro- Psychological Psychology.
- Buzan, T. (1993) *The Mind Map Book – Radiant Thinking*. London, BBC Books.
- Carbo, M., Dunn, R. and Dunn, K, (1986). *Teaching Students to Read through Their Individual Learning Styles*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Carlson, N. (1994). *Physiology of Behavior*. Boston: Allyn and Bacon.
- Clark, R (Editor) (2001). *Learning From Media: Arguments, Analysis and Evidence (A volume in Perspectives in Instructional Technology and Distance Learning)*. Information Age Publishing Inc.
- Cowan, A. (2011). *The art of writing fiction*. Great Britain: Longman.
- Critchley, M. (1970a). *The Dyslexic child*. London: Heinemann. σελ. 11
- Critchley, M. & Critchley, E.A. (1978). *Dyslexic Defined*. London: Heinemann Medical books.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge.
- Dieuzeide, H. (1994). *Les nouvelles technologies, Outils d' enseignement*. Paris: Nathan.
- Dunn, R. (1992). Strategies for teaching word recognition to the disabled readers. *Reading and Writing Quarterly*, 8(2), 157-177. New York, Hemisphere.
- Ellis, A. (1984). *Reading, Writing and Dyslexia: A cognitive analysis*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fawcett, A. J., Nicolson, R. I. and Dean, P. (1996) Impaired performance of children with dyslexia on a range of cerebellar tasks. *Annals of Dyslexia*, Vol. XLVI. Baltimore, MD, Orton Dyslexia Society.
- Frith, U. (1980) Unexpected spelling problem. In Frith, W. (ed) *Cognitive Processes in Spelling*. London, Academic Press.
- Frith, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall and M. Coltheart (Eds), *Surface Dyslexia*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Galaburda, A.M. (1989a). Ordinary and extraordinary brain development: Anatomical variation in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 39, 67-79.
- Galaburda A. (1993a) Cortical and sub- cortical mechanisms in dyslexia. Paper presented at 44th Annual Conference, Orton Dyslexia Society, New Orleans, LA.

- Harper, G and Kroll, J (2008). Creative Writing in the University. In G. Harper & J. Kroll (Eds.), Creative Writing Studies. Clevedon – Buffalo- Toronto: Multilingual Matters LDT.
- Hickmann, M. & Schneider, P. (2000). Coherence and cohesion anomalies and their effects on children's referent introduction in narrative retell. In M. Perkins & S. Howard (Eds.) New directions in language development and disorders. New York: Kuwer Academic Palenum Publishers.
- Hornsby, B. (1995). *Overcoming Dyslexia*. London: Vermilion.
- Hynd, G.S., Marshall, R. and Gonzalez, J. (1991) Learning disabilities and presumed central nervous system dysfunction. *Learning Disability Quarterly*, 14, 238-96.
- Jakobson, J. (1997). *The Dyslexia Handbook 1997*. Reading: BDA.
- Kirkcaldy, B. (1997) Contemporary tasks for psychological services in Scotland. *Educational Psychology in Scotland*. Spring/Summer, Issue 5, 6-16.
- Kail, M. & Fayol, M. (2000). L'acquisition du langage. Le langage en development au- d`ela de trios ans. Paris: PUF.
- Lerner, J. & Johns, B. (2009). *Learning disabilities* (11th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Miles, E. (1995). Can there be a single definition of dyslexia? *Dyslexia*, 1, 37-45.
- Miles, T.R. (1992). Some theoretical considerations. In T. R. Miles & E. Miles (Eds.), *Dyslexia and Mathematics*. London: Routledge.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge University Press. Σελ. 4
- Myers, D. (2006). *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*, Chicago: University of Chicago Press. Σελ. 37
- Pennington, B. F. (1990) the genetics of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 193- 201.
- Pennington B. F. (1996). The development of dyslexia: genotype and phenotype analyses. Paper read at 47th Annual Conference, November. Boston, MA, Orton Dyslexia Society.
- Perriault, J. (1989). *La logique de l' usage*. Paris: Flammarion.
- Porpodas, K. & Palaiothodorou, A. (1999). *Phonological Training and Reading and Spelling Acquisition*. Paper presented at the 4th European Conference on Psychological Assessment, University of Patras, Greece, 25-29/8/1999.
- Pumfrey, P.D. (1991). *Improving children's reading in the junior school: Challenges and Responses*. London: Casseli.
- Pumfrey, P. D. (1996) Specific developmental dyslexia: Basics to back. The Fifteenth Vernon-Wall Lecture. British Psychological Society.
- Pumfrey, P.D. (1997a). Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία: Προέλευση, εντοπισμός, αντιμετώπιση. Στο ανθολόγιο: Τάφα, Ε. (επιμέλεια έκδοσης). *Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rayner, K. & Pollatsek A. (1989). *The Psychology of Reading*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rawson, M.B. (1986). The many faces of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 179-191.
- Rawson, M.B. (1995). *Dyslexia over a Lifespan*. Cambridge: Educators Publishing Service Inc.
- Reason, R. & Boot, R. (1994). *Helping Children with Reading and Spelling*. London: Routledge.
- Reid, G. (2003). Επιμέλεια και προσαρμογή στα ελληνικά, Γιάννης Παπαδάτος, (δεύτερη έκδοση). *Δυσλεξία, Εγχειρίδιο Για Ειδικούς*. Αθήνα, Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.
- Rutter, M. & Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 16, 181-197.

- Reason, R. and Frederickson, N. (1996) Discrepancy definitions or phonological assessment. In Reid, G. (Ed.) *Dimensions of Dyslexia: Assessment, Teaching and the Curriculum*, Vol.1. Edinburgh, Moray House Publications.
- Saettler, P. (1969). A History of Instructional Technology. New York: McGraw Hill.
- Shaywitz, S.E., Escobar, M.D., Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M. & Makuch, R. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. *The New England Journal Of Medicine*, 326, 3, 145-150.
- Snowling, M. (1987). *Dyslexia: a cognitive developmental perspective*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Snowling, M. J. (1995) Phonological processing and developmental dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 18, 132-8.
- Stanovich, K. E. (1996). Towards a more inclusive definition of dyslexia. *Dyslexia*, 2(3), 154-166.
- Starko, A.J. (1995). Creativity in the classroom: Schools of curious delight. New York: Longman.
- Thomson, M.E. (1990). *Developmental Dyslexia*, (3rd ed.). London: Whurr.
- Thomson, P. (1997). Dyslexia – whose problem? In Thomson, P. & Gilchrist, P. (Eds.), *Dyslexia: A Multidisciplinary Approach*, 39, 161- 181.
- Turner, W. E. and Chapman, J. (1996) A developmental model of dyslexia. Can the construct be saved? *Dyslexia*, 2(3), 179-89.
- Vanderslice, S. (2004). The power to Choose: The case for the Concept-based Multigene Creative Writing Course. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 1 (1).
- West, T. G. (1991, second edition 1997) *In the Mind's Eye. Visual Thinkers, Gifted People with Learning Difficulties, Computer Images and the Ironies of Creativity*. Buffalo, NY, Prometheus Books.
- Wilkins, A. J. (1995) *Visual Stress*. Oxford, Oxford University Press.

2.ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα. Όψεις Πρακτικής*. Τόμος 1, Θεωρητικά, Διαγνωστικά και Ερευνητικά Ζητήματα. Ατραπός: Αθήνα.
- Βακάλη, Α., Ζωγράφου- Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Τ. (2013). Η Δημιουργική Γραφή στο Νηπιαγωγείο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε. ,σελ. 13, 39, 45-50, 89-90.
- Γρηγοριάδου, Μ. (Επιμέλεια), (2003). Μελέτη για την Διδασκαλία της Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Προτάσεις Στρατηγικής. Εισήγηση Νο7. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Φεβρουάριος 2003.
- Δημόπουλος, Κ. (2007). Δημιουργική σκέψη και δημιουργικά άτομα: Επιπτώσεις για την πρακτική στη σχολική τάξη. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη της Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
- Ιστοσελίδα: Ένωση Πληροφορικών Της Ελλάδας, (<https://www.epe.org.gr/index.php?id=65>) .
- Κανάκης, Ι (1989). Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καρακίτσιος, Α. (2011). «Φιλαναγνωσία... Φανατική Συνήθεια». Στο Αρτζανίδου Ε., Γούλης Δ., Γρόσδος Σ., Καρακίτσιος Α. (επιμ.) Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυρώσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,.
- Καρακίτσιος, Α. (2012). «Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής» Κείμενα 15, ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 29, 2015 από το διαδίκτυο:

http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=256:15-karakitsios&catid=59:tefxos15&Itemid=95

- Κόμης, Β. (1998). Οι Νέες Τεχνολογίες και η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Έκφραση, Τεύχος 13, Χειμώνας 1998, σελ. 18- 23.
- Κόμης, Β. (2001). Διδακτική της Πληροφορικής. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, σελ. 16 .
- Κόμης, Β. & Μικρόπουλος, Α. (2001). Πληροφορική στην Εκπαίδευση. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουγιουμουτζάκης, Ι. (1991). Homo & epistemonicus: Για την ανθρώπινη αφέλεια των ψυχολόγων. *Ψυχολογικά θέματα*, 4, 2, 123- 143.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012), Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής, Κείμενα 15, ανακτήθηκε Μάρτιος 20, 2016 από το διαδίκτυο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=257:15-kotopoulos&catid=59:tefxos15&Itemid=95
- Κωτσόπουλος, Σ. (1987). Διάγνωση και ταξινόμηση στην παιδική ψυχιατρική. Στο σύγγραμμα: Γ. Τσιάντη & Σ. Μανωλόπουλο (Επιμελητές Έκδ.), *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, τόμος Α΄*, μέρος Β΄, σ. 145- 160. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μακράκης, Β. (2000). Υπερμέσα στην Εκπαίδευση. Μια Κοινωνιο- Επικοινωνιακή Προσέγγιση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακράκης, Β. Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη, Γ. (1995). ‘Υπολογιστές στην Εκπαίδευση από απόσταση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή Συμμετοχή. Ρέθυμνο: Εκδόσεις Ατραπός.
- Μητρακάκη, Α. (2012). «20 ‘κόλπα’ για να μάθει καλύτερα το παιδί με δυσλεξία & μαθησιακές δυσκολίες». Ανακτήθηκε στις 5 Μαρτίου 2016, από το Διαδίκτυο.
- 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» κείμενα 15, ανακτήθηκε Μάρτιος 16, 2016, από το διαδίκτυο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=258:15-moula%20&catid=59:tefxos15&Itemid=95
- Μιχαηλίδης, Π.Γ (1987). Απόψεις για μια Εκπαίδευση στην Πληροφορική. Πρακτικά ΕΠΥ-ΥΠΕΠΘ, Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα, 14-15 Δεκεμβρίου 1987.
- Μπεζεμβέγκης, Η.Γ. (1985). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Τόμος Α. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Προς μια Παιδαγωγική του Διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- 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.
- Παπαμιχαήλ, Γ. (1988). Μάθηση και Κοινωνία, η εκπαίδευση στις θεωρίες της Γνωστικής Ανάπτυξης. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά Και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2002). Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέων.
- Σολομωνίδου, Χ. (1999). Εκπαιδευτική τεχνολογία. Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιολόγηση. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- ΥΠΕΠΘ, (1997). Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δεκέμβριος 1997 (www.pi-schools.gr/programs/depps) .

- ΥΠΕΠΘ, (2003). Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Νοέμβριος 2003, (www.pi-schools.gr/programs/depps) .
- Φιλιπποπούλου, Ε. (2013). Η Δημιουργική Γραφή στην Ελλάδα: 2012- 2013 (Ανέκδοτη Πτυχιακή Εργασία). Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας .
- Woolf, M. (2007). Ο Προυστ και το καλαμάρι. Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει. Μετάφραση Βιλελμίνη Σωσώνη- Δασκαλάκη. Αθήνα: Πατάκης.