



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ
ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ Γ' ΤΑΞΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΚΑΡΤΑ ΒΑΡΒΑΡΑ

ΦΛΩΡΙΝΑ 2023

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτρια: Κα Ανδρεοπούλου Αθανασία

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία: _____

2. Δεύτερος βαθμολογητής: Κος Τρύφων Μαυροπαλιάς

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία: _____

Γενικός βαθμός: _____

Η συγγραφέας Κάρτα Βαρβάρα βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract	6
Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 1: Παραγωγή γραπτού λόγου και επεξεργασίας	10
Εισαγωγή	10
1.1 Θεωρητικές Προσεγγίσεις.....	12
1.1.α Ιστορική Αναδρομή.....	12
1.1.β Γραφή	12
1.2 Δεξιότητες και χαρακτηριστικά της παραγωγής γραπτού λόγου	13
1.2.α Ορθογραφία.....	13
1.2.β Λεξιλόγιο	14
1.2.γ Γραφικός Χαρακτήρας.....	15
1.3 Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου.....	16
1.4 Μοντέλα Παραγωγής Γραπτού Λόγου	17
1.4.α Γνωστικά Μοντέλα	17
1.4.β Αναπτυξιακά Μοντέλα	20
1.4.γ Κοινωνιογνωσιακά Μοντέλα.....	21
1.5 Χαρακτηριστικά Μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	22
1.6 Δυσγραφία	25
Κεφάλαιο 2: Διδακτικές παρεμβάσεις για την βελτίωση παραγωγής γραπτού λόγου	28
Εισαγωγή	28
2.1 Παρεμβάσεις για την παραγωγή Γραπτού Λόγου	28
2.2 Αναγκαιότητα της Έρευνας	32
Κεφάλαιο 3: Ερευνητικό Μέρος εργασίας.....	34
3.1 Σκοπός Εργασίας	34
3.2 Μελέτη Περίπτωσης.....	35
3.3 Ιστορικό συμμετεχόντων.....	36
3.4 Διαδικασία.....	37
3.5 Ερευνητικά Εργαλεία	39
Κεφάλαιο 4: Διδακτικές Παρεμβάσεις.....	41
4.1 Διδακτικές Παρεμβάσεις.....	41
1 ^η εβδομάδα.....	42
2 ^η Εβδομάδα.....	43
3 ^η Εβδομάδα	44

4 ^η Εβδομάδα.....	45
5 ^η Εβδομάδα.....	46
6 ^η Εβδομάδα:.....	47
Τα Ημερολόγια	48
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα της Έρευνας	50
5.1 Αποτελέσματα.....	50
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση.....	55
Βιβλιογραφικές Αναφορές	58
Παράρτημα.....	61

Περίληψη

Η συγκεκριμένη επιστημονική εργασία πραγματεύεται το ζήτημα των δυσκολιών του γραπτού λόγου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει την επίδραση αποτελεσματικών διδακτικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη των ικανοτήτων παραγωγής περιγραφικού και αφηγηματικού γραπτού λόγου. Οι διδακτικές παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν από την ερευνήτρια. Εφαρμόστηκαν σε ένα αγόρι ηλικίας εννέα χρονών με ειδικές μαθησιακές διαταραχές - αναπτυξιακή δυσγραφία που φοιτά στη Γ' Δημοτικού. Τα συμπεράσματα από τις παρεμβάσεις επέδειξαν ότι οι κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις οδηγούν στην βελτίωση των δεξιοτήτων παραγωγής περιγραφικού και αφηγηματικού γραπτού λόγου.

Το περιεχόμενο των διδακτικών παρεμβάσεων οργανώθηκε με δραστηριότητες κλιμακούμενης και διαβαθμισμένης δυσκολίας. Λαμβάνοντας υπόψη τα είδη του γραπτού λόγου και το γνωστικό και λεξιλογικό επίπεδο του μαθητή, σχεδιάστηκαν παρεμβάσεις με γνώμονα τη βελτίωση του περιγραφικού λόγου και άλλες έξι για τη βελτίωση του αφηγηματικού γραπτού λόγου. Κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων κρατούνταν ημερολόγια. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων επιτεύχθηκε με το «Εργαλείο Διερεύνησης Δυσκολιών». Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι παρουσιάστηκε σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις του μαθητή σε ό,τι αφορά τα δομικά συστατικά ενός γραπτού κειμένου, στην παραγραφοποίηση, στην χρήση σημείων στίξης, πως ξεκινά και πως λήγει μια πρόταση. Ωστόσο, η βελτίωση που πραγματοποιήθηκε με μικρότερη επιτυχία αφορά τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου σε γραπτά κείμενα στις αλλαγές της δεύτερης προσπάθειας- αυτοαξιολόγησης του γραπτού του μαθητή.

Λέξεις Κλειδιά: προβλήματα στον γραπτό λόγο, μαθησιακές δυσκολίες- διαταραχές, αναπτυξιακή δυσγραφία, βελτίωση.

Abstract

This scientific paper deals with the issue of writing difficulties faced by students with learning difficulties. More specifically, it examines the impact of effective teaching interventions on the development of descriptive and narrative writing skills. The teaching interventions were designed and implemented by the researcher. They were applied to a nine-year-old boy with specific learning disorder - developmental dysgraphia who is attending third grade. Findings from the interventions demonstrated that appropriate instructional interventions lead to improved descriptive and narrative writing production skills.

The content of the teaching interventions was organized with activities of graduated and graded difficulty. Considering the types of writing and the cognitive and vocabulary level of the learner, interventions were designed to improve descriptive writing and six others to improve narrative writing. Diaries were kept during the interventions. The assessment of the results was achieved with the "Difficulty Investigation Tool". The results showed that there was a significant improvement in the student's performance in terms of the structural components of a written text, paragraphing, use of punctuation, how a sentence begins and ends. However, the improvement that occurred with less success related to vocabulary enrichment in written texts in the changes of the second attempt- self-assessment of the student's writing.

Keywords: problems in writing, learning difficulties - disorders, developmental dysgraphia, improvement.

Εισαγωγή

Ο γραπτός λόγος αποτελεί ένα είδος έκφρασης και επικοινωνίας της γλώσσας. Η εκμάθηση του, στον χώρο του σχολείου, συνιστά έναν από τους βασικότερους στόχους και σκοπούς. Πρόκειται για σύνθετες και πολύπλοκες ενέργειες και διεργασίες, οι οποίες, εκτός του επικοινωνιακού τους χαρακτήρα, συμβάλλουν στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, στην ανάπτυξη μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών (Σπαντιδάκης, Ι., 2004), αλλά και στην προσωπική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου (Πατηράκη, 2021). Σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (2004,) οι μαθητές μέσω του γραπτού λόγου παράγουν την νέα γνώση. Ωστόσο, για να καταφέρουν να γράφουν με σαφήνεια και επάρκεια χρειάζεται να αναπτύξουν ορισμένες δεξιότητες, δηλαδή, αναγκαίες ικανότητες για την αποπεράτωση μιας διεργασίας, καθώς να κάνουν χρήση στρατηγικών και γνώσεων.

Αξίζει να σημειωθεί, πως η παραγωγή γραπτού λόγου στέκεται εμπόδιο για αρκετούς μαθητές και αυτό έχει ως επίπτωση να μην βρίσκονται σε θέση να ανταποκριθούν αποτελεσματικά. Ιδιαίτερα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά δυσλειτουργίας στην παραγωγή γραπτού λόγου απ' ότι σε προβλήματα ανάγνωσης (Σπαντιδάκης, Ι., 2004) . Η βασική συνέπεια μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η γραπτή έκφραση είναι μια δραστηριότητα εξαιρετικά δύσκολη, σε αντίθεση με την αναγνωστική ικανότητα και αντιμετωπίζεται από τους μαθητές ως μια πρόκληση. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί τις τελευταίες δεκαετίες, αποδεικνύεται πως το πρόβλημα παραγωγής γραπτού λόγου που παρουσιάζουν οι μαθητές, αφενός λαμβάνει διαστάσεις τόσο προσωπικού και κοινωνικού και αφετέρου εκπαιδευτικού προβλήματος, εξαιτίας των υψηλών απαιτήσεων του σχολείου.

Έχοντας λάβει υπόψη τις βιβλιογραφικές αναφορές και έρευνες, γίνεται αντιληπτό πως το εύρος των πληροφοριών που μας παρέχονται είναι αρκετά ικανοποιητικό και δίνει την δυνατότητα εμβάθυνσης πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Έτσι, ανακαλύπτεται μια πληθώρα εργασιών και ερευνών, οι οποίες

κατηγοριοποιούνται και κατατάσσονται, διαχωρίζουν τον λόγο σε προφορικό και γραπτό, αναλύουν τα συστατικά του. Δίνοντας έμφαση στο κομμάτι του γραπτού λόγου, που άλλωστε είναι το αντικείμενο ασχολίας της εργασίας, παρατηρείται ότι προσδίδεται έμφαση στον κοινωνικό του χαρακτήρα και στις ενέργειες που επιτελούνται για την συγγραφική διαδικασία. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την ανάλυση μοντέλων και κινήτρων με σκοπό να εξομαλύνουν τις δυσκολίες των μαθητών στην γραπτή έκφραση. Επιπλέον, η παραγωγή γραπτού λόγου ή αλλιώς το σκέφτομαι και γράφω συμπεριλαμβάνει και τις δυσκολίες των μαθητών σε ορθογραφικά ζητήματα, στα σημεία στίξης, στον τρόπο γραφής καθώς και η ποιότητα του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται από τους ίδιους, χαρακτηριστικά που την καθιστούν μια απαιτητική διεργασία.

Στην παρούσα εργασία κύριος σκοπός είναι, να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων με σκοπό την ενίσχυση της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου και πιο συγκεκριμένα του περιγραφικού και του αφηγηματικού σε ένα μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Σύμφωνα με την Τζιβνίκου, Σ. (2015), για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στον γραπτό λόγο είναι απαραίτητη η πρόωπη παρέμβαση σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς η έγκαιρη αναγνώριση των προβλημάτων γραφής αποτελεί πλεονέκτημα. Τα παραπάνω επιτυγχάνονται με την υιοθέτηση και ενσωμάτωση στρατηγικών στις διδακτικές παρεμβάσεις της εργασίας. Οι στρατηγικές έχουν ως βασικό στόχο να εξελίξουν την σκέψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, με αποτέλεσμα να ενισχύσουν την παραγωγή γραπτού λόγου.

Δομικά η εργασία περιλαμβάνει κεφάλαια που εξηγούν και εμβαθύνουν το θέμα. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο που ανήκει στο θεωρητικό μέρος επιχειρεί να εξηγήσει την παραγωγή του γραπτού λόγου και έκφρασης τόσο για παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όσο και για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ξεκινώντας από μια αναδρομή στο παρελθόν και έπειτα αναλύοντας τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, αλλά και τα προβλήματα που προκύπτουν. Στην συνέχεια, αναφέρονται τα μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου, οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες και τέλος τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες. Στο δεύτερο κεφάλαιο, συγκαταλέγονται οι εξατομικευμένες διδακτικές

παρεμβάσεις για την βελτίωση παραγωγής γραπτού λόγου προβάλλοντας τις μορφές κατά τις οποίες μπορούν αυτές να επιτευχθούν.

Το δεύτερο σκέλος της εργασίας αντιστοιχεί στο ερευνητικό κομμάτι με τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται ο σκοπός της παρούσας εργασίας, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Επίσης αναφέρεται η διαδικασία και η πορεία των παρεμβάσεων στην συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης καθώς και τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας τόσο του προελέγχου όσο και του μετελέγχου. Τέλος, η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα που αποκομήθηκαν, τις απαραίτητες βιβλιογραφικές αναφορές και το σχετικό παράρτημα.

Κεφάλαιο 1: Παραγωγή γραπτού λόγου και επεξεργασίας

Εισαγωγή

Ο γραπτός λόγος είναι μια πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία με διδάξιμες δραστηριότητες που καθιστά τον άνθρωπο εγγράμματο και κριτικά σκεπτόμενο, αφού είναι ικανός να χρησιμοποιεί την γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας. Άλλωστε, βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να προάγει μαθητές κριτικά σκεπτόμενους, με αφαιρετικές δεξιότητες και ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους, χρησιμοποιώντας τον λόγο για την ενεργητική εμπλοκή τους στην κοινωνία (μακροπρόθεσμα). Σύμφωνα με διάφορες θεωρίες (Σπαντιδάκης, Ι., 2004), η γραπτή έκφραση, εκτός του επικοινωνιακού της χαρακτήρα, δρα αποτελεσματικά στην ομαλή ένταξη των σχολικών απαιτήσεων, αλλά και στις μετέπειτα γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών. Ο μαθητής έχοντας τον ρόλο του συγγραφέα αξιολογεί και επεξεργάζεται την γραπτή πληροφορία για να παράγει νέα γνώση (Σπαντιδάκης, Ι., 2004). Η νέα γνώση προκύπτει μέσα από την ανάπτυξη στρατηγικών, γνώσεων και συνδυασμό πληροφοριών, ως την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Επομένως, κρίνεται αναγκαίο να διασαφηνιστεί πρωτίστως το ερώτημα «Τι είναι ο γραπτός λόγος;», κάτι που θα μας απασχολήσει στο παρόν κεφάλαιο.

Από την άλλη, στην συγγραφή κειμένων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη διαφορετικά κριτήρια. Συγκεκριμένα, «*οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν ποιοτικά χαμηλότερο γραπτό λόγο[..]*» (Τζιβνίκου, Σ., 2015), με καθημερινές λέξεις και εκφράσεις, με ορθογραφικά και συντακτικά λάθη με αποτέλεσμα «*[..]το επίπεδο του λόγου να είναι ποιοτικά υποδεέστερο του αναμενόμενου[..]*» (Τζιβνίκου, Σ., 2015). Με βάση, λοιπόν, τις σύγχρονες θεωρήσεις, εξάγονται ποικίλα συμπεράσματα για τις δυσκολίες που προκύπτουν στην παραγωγή γραπτού λόγου και ειδικότερα σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Στο παρόν κεφάλαιο θα εμβαθύνουμε στο ερώτημα, τι σημαίνει παραγωγή γραπτού λόγου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω και στις ιδιαιτερότητες που εμφανίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην γραφή. Παράλληλα, θα επιχειρηθεί μια σύντομη αναδρομή του γραπτού λόγου, οι δεξιότητες και τα

χαρακτηριστικά του να γράφει κανείς σωστά, δηλαδή, ο ορθογραφικός έλεγχος, οι λεξιλογικές δεξιότητες καθώς και ο γραφικός χαρακτήρας των μαθητών. Επιπλέον, γίνεται ανάλυση των μοντέλων και των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή γραπτής έκφρασης τέλος, διευκρινίζονται τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

1.1 Θεωρητικές Προσεγγίσεις

1.1.α Ιστορική Αναδρομή

Ερευνώντας ανά τα χρόνια την διδασκαλία της Γλώσσας στα Ελληνικά σχολεία του Δημοτικού, παρατηρούνται οι προσπάθειες εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος στους ρυθμούς της εκάστοτε κοινωνίας. Ιστορικά, από την εποχή της ρητορείας καταγράφονται κανόνες εκμάθησης για την γραφή ρητορικών λόγων. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τα πιο σύγχρονα δεδομένα, αλλαγές σημειώθηκαν την δεκαετία του '80 με την αντικατάσταση της γνωστής ως τότε «Έκθεσης Ιδεών» με τον πιο ελεύθερο όρο του «Σκέφτομαι και Γράφω» (Κέκια, Μ., 2016). Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας και συγκεκριμένα η γραπτή έκφραση πήρε, αρχικά, κοινωνικές και λειτουργικές διαστάσεις και έπειτα πιο κριτικές και πολυτροπικές εκδοχές (Κέκια, Μ., 2016). Παρ' όλα αυτά, σήμερα παρά τα βήματα που επιτεύχθηκαν, ο γραπτός λόγος φαίνεται να παραμένει προσκολλημένος στα παραδοσιακά κατάλοιπα του παρελθόντος.

1.1.β Γραφή

Θεωρείται απαραίτητο να προσδιοριστεί πρώτα από όλα η έννοια του γραπτού λόγου. Σαφώς, για τον όρο δεν υπάρχει ένας απόλυτος ορισμός, καθώς είναι ένα αντικείμενο που έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Σύμφωνα με την Τζιβινίκου Σ., (2015), η παραγωγή γραπτού λόγου πρόκειται για *ενέργειες κωδικοποίησης, δηλαδή, μετατροπή φωνημάτων σε γραφήματα*. Εν αντιθέσει, με τον προφορικό λόγο και την ανάγνωση, που ακολουθεί την ακριβώς αντίστροφη διαδικασία, *την μετατροπή γραφημάτων σε φωνήματα* (Τζιβινίκου, Σ., 2015). Από την άλλη, ο γραπτός λόγος απαρτίζεται από χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν από τον προφορικό, όπως η γραμματική και το λεξιλόγιο και γίνεται λόγος τόσο [...] *για την εξωτερική του εμφάνιση, όσο και για την δομή και το περιεχόμενο* (Τριανταφυλλίδης, 2008). Συμπληρωματικά, η χρήση της γραπτής έκφρασης γίνεται εφικτή κυρίως, όταν ο προφορικός λόγος κρίνεται ανεπαρκής.

Από τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα πως ο λόγος, προφορικός και γραπτός συνδέονται άμεσα και για να ανακαλύψουμε τον ορισμό του γραπτού

λόγου, πρέπει να έχει γίνει κατανοητή η έννοια του προφορικού λόγου. Έχει αποδειχθεί πως, όταν η διδασκαλία της ανάγνωσης συνδυάζεται με αυτήν της γραφής έχει μεγαλύτερα αποτελέσματα, συγκριτικά με την διδασκαλία τους ξεχωριστά όπως συνέβαινε για πολλά χρόνια (Τζιβινίκου, Σ., 2015).

Η διαδικασία που ακολουθείται για την παραγωγή γραπτού λόγου περιλαμβάνει διάφορες μεθόδους, όπως την παράλληλη λειτουργία χεριού και ματιού, την επίγνωση γλωσσολογικών αρχών και ποικίλων σύνθετων δεξιοτήτων. Γι' αυτό χαρακτηρίζεται ως μια σημαντικά απαιτητική διαδικασία και συνεπώς να αποτελεί την τελευταία ικανότητα που κατακτά το παιδί. Ενδελεχώς, οι δεξιότητες που περικλείουν τον γραπτό λόγο αφορούν τον γραφικό χαρακτήρα, το λεξιλόγιο και την ορθογραφική ικανότητα αλλά και την δημιουργική γραφή, δηλαδή, το σκέφτομαι και γράφω (Τζιβινίκου, Σ., 2015). Όλα αυτά θα επιχειρηθούν να αναλυθούν παρακάτω σύμφωνα με τις απαραίτητες βιβλιογραφικές αναφορές.

1.2 Δεξιότητες και χαρακτηριστικά της παραγωγής γραπτού λόγου

1.2.α Ορθογραφία

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά, που δυσκολεύουν τους μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου, είναι η ορθογραφία και τα ορθογραφικά λάθη που προκύπτουν κατά την συγγραφή κειμένων. Ιδίως στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας όπου τα φωνήεντα δεν αντιστοιχούν απόλυτα σε έναν μόνο φθόγγο ή γράμμα (Τριανταφυλλίδης, 2008). Η ικανότητα της ορθογραφίας χαρακτηρίζεται από κριτήρια, όπως τον διαχωρισμό των αντιληπτών ήχων της λέξης που εκφωνείται, το να βρίσκεται κανείς σε θέση ακούγοντας μια λέξη να γνωρίζει πως γράφεται και τους διαφορετικούς τρόπους που μπορεί να γράφεται, καθώς και την επανάληψη αυτής της διαδικασίας για τον επόμενο ήχο που περιέχει η λέξη (Τζιβινίκου, Σ., 2015).

Εντούτοις, σε αυτό το σημείο κρίνεται βασικό να παρατεθεί το περιεχόμενο της έννοιας της ορθογραφίας. Ορθογραφία ορίζεται, ένα σύνολο κανόνων που έχουν ως αποτέλεσμα την *γραπτή απεικόνιση λέξεων* και περιλαμβάνουν τον συλλαβισμό, την γνώση της γραμματικής άρα την ορθογραφημένη γραφή των λέξεων, την

εφαρμογή είτε πεζών, είτε κεφαλαίων γραμμάτων και την χρήση των σημείων στίξης (Τζιβινίκου, Σ., 2015). Τέλος, η ορθογραφία είναι μια κατάσταση που αναπτύσσουν και εξελίσσουν οι μαθητές σταδιακά και ως επακόλουθο η παραγωγή της γραπτής έκφρασης.

Όσον αφορά τους μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή, δεν συνεπάγεται πως έχει μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό που θα προκαλούσε ανησυχία, είναι αν οι δυσκολίες στην ορθογραφία συνδυάζονταν με επιπρόσθετες, για παράδειγμα στα μαθηματικά ή και στην ανάγνωση. Χαρακτηριστικό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι τόσο η δυσκολία στον συλλαβισμό των λέξεων όσο και στο γεγονός ότι η ορθογραφία αποτελεί εμπόδιο στην εκμάθηση κανόνων και στον εντοπισμό των λαθών της λέξης (Τζιβινίκου, Σ., 2015). Παρακολουθώντας γραπτά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες γίνεται φανερό, πως δεν χρησιμοποιούν ποιοτικά υψηλή γραφή, αρκούνται σε απλές καθημερινές εκφράσεις, ενώ απουσιάζει η σύνταξη των λέξεων καθιστώντας -πολλές φορές- το κείμενο δυσνόητο.

1.2.β Λεξιλόγιο

Σε αυτό το κομμάτι της εργασίας θα γίνει αναφορά στην κοινωνικό ρόλο που παίρνει το λεξιλόγιο ως φυσικό επακόλουθο της παραγωγής γραπτού λόγου. Οι μαθητές από την πρώιμη ηλικία έχουν λάβει διαφορετικές εμπειρίες και βασική ειδοποιός διαφορά είναι το κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλον. Αυτό έχει συνέπεια, παιδιά που ανήκουν χαμηλά στην κοινωνική διαστρωμάτωση το λεξιλόγιό τους να είναι ελλιπές, περιορισμένο και αυτό να στέκεται εμπόδιο στην παραγωγή της γραφής στις τάξεις του δημοτικού. Έρευνες αποδεικνύουν ότι (Τζιβινίκου, Σ., 2015), οι μαθητές μαθαίνουν το λεξιλόγιο μέσα από την βιωματική μάθηση, δηλαδή, μέσα από συζητήσεις, ακούγοντας νέες λέξεις αλλά και μέσα από την ανάγνωση κειμένων. Ωστόσο, η εκμάθηση λεξιλογίου δεν επιτυγχάνεται σταθερά μια φορά. Απαιτείται συνεχής εξάσκηση και μεθοδολογία για την σταδιακή κατάκτηση της γνώσης των λέξεων και πολλαπλά ερεθίσματα μέσα στα κείμενα που συναντούν οι μαθητές. Για την διδασκαλία του λεξιλογίου έχει αναπτυχθεί ένα μεγάλο εύρος τρόπων μεθοδολογίας (Τζιβινίκου, Σ., 2015).

Οι μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από αυθορμητισμό και παρορμητικότητα. Έτσι, πολλές φορές σκέφτονται τι θέλουν να γράψουν έχοντας ποικίλες ιδέες, ωστόσο τις ξεχνούν πολύ γρήγορα και αυτό που αποτυπώνουν στο χαρτί δεν έχει καμία σχέση με την πρωταρχική ιδέα τους. Λεξιλογικά το επίπεδο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ποιοτικά κατώτερο από μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, διότι έχουν συνηθίσει στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου με αργούς ρυθμούς και αυτά που μαθαίνουν δυσκολεύονται να τα ανακαλέσουν στην μνήμη τους (Δέσσου, Ι., 2022). Επίσης, παρατηρούνται δυσκολίες στην σωστή σειρά των γραμμάτων και των λέξεων καθώς συχνά αντικαθιστούν γράμματα ή λέξεις (το συνηθέστερο παράδειγμα της αντικατάστασης του γράμματος ε με τον αριθμό 3), ή αντιστρέφουν γράμματα μέσα στην λέξη. Τέλος, συναντούν εμπόδια στις ομόηχες λέξεις με αποτέλεσμα οι λέξεις να χρησιμοποιούνται λανθασμένα καθιστώντας το κείμενο δυσνόητο προς τον αναγνώστη (Δέσσου, Ι., 2022).

1.2.γ Γραφικός Χαρακτήρας

Αυτό που χαρακτηρίζει τον γραφικό χαρακτήρα και την γραφοκινητική δεξιότητα είναι η μοναδικότητα της ταυτότητας τους. Ειδικότερα, ο γραφικός χαρακτήρας είναι μια από τις πρώτες δεξιότητες που κατακτούνται και συνδέεται άρρηκτα με όλη την διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, όσον αφορά την κατανόηση του κειμένου. Επεξηγηματικά, αναφέρονται οι δεξιότητες της γραφής, όπως *«η εσωτερική κινητοποίηση, η σκέψη, η οργάνωση, ο χειρισμός της γλώσσας, η επανεξέταση του κειμένου, η ορθογραφία και η καλλιγραφία»* (Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με την Τζιβνίκου, Σ., (2015), επιχειρεί να ορίσει τον γραφικό χαρακτήρα ως το σύνολο ορισμένων γνωρισμάτων της γραφής, δηλαδή, το ύφος των γραμμάτων (στρόγγυλα ή μυτερά), η κλίση και η απόσταση μεταξύ των γραμμάτων, η πίεση στο χαρτί, το μέγεθος και το πάχος των γραμμάτων. Και ο γραφικός χαρακτήρας παρουσιάζει σταδιακά βήματα εξέλιξης σε συμφωνία με την ηλικία των μαθητών, αφού αρχικά ενδιαφέρονται για την ορθογραφία και τον τρόπο γραφής τους και έπειτα προσέχουν την ποιότητα του λόγου τους. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχουν εμπόδια στην λεπτή κινητικότητα, στον άτσαλο και δυσνόητο γραφικό χαρακτήρα και στην δυσκολία έκφρασης της κρίσης και των ιδεών

τους. Ως αποτέλεσμα, όλα τα παραπάνω δημιουργούν μια αρνητική στάση προς τον γραπτό λόγο.

1.3 Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Οι μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στα γλωσσικά μαθήματα αφορούν την γραπτή έκφραση. Η τελευταία, παίζει σημαντικό ρόλο στην σχολική διαδικασία, διότι ο μαθητής χρησιμοποιεί ως επί το πλείστον τον γραπτό λόγο για να ολοκληρώσει τις σχολικές δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός χώρος πρέπει να βρει λύσεις και τρόπους αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών για την ομαλότερη λειτουργία του ίδιου του σχολείου. Ποσοστιαία, η αδυναμία γραπτής έκφρασης έχει να κάνει με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με κύρια αιτία το σύνθετο και πολύπλοκο περιεχόμενο της δραστηριότητας αυτής. Αν η πρώιμη παρέμβαση και ο εντοπισμός του πραγματικού προβλήματος δεν επιτευχθούν, τότε, κατά πάσα πιθανότητα ο εκπαιδευτικός έχει δαπανήσει χρόνο στην διδασκαλία δεξιοτήτων και στρατηγικών, που εντέλει ο μαθητής δεν έχει στην παρούσα φάση, αυτήν την ανάγκη (Σπαντιδάκης, 2004).

Ο Σπαντιδάκης (2004) αναφέρει, ότι οι μαθητές όταν αναλαμβάνουν τον ρόλο του συγγραφέα φανερώνουν προβλήματα στην έκφραση της κρίσης/ άποψης και των ιδεών τους πάνω στο χαρτί. Επιπλέον, μια από τις βασικές δυσκολίες που έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές είναι η αναγνώριση του είδους που ανήκει ένα κείμενο, άρα και ο τρόπος γραφής, δομής που πρέπει να ανταποκρίνεται στους κανόνες που το διέπουν, για παράδειγμα το ύφος (Τριανταφυλλίδης, 2008). Συχνά, παρατηρούνται κείμενα δομικά «λανθασμένα», με έλλειψη συνοχής, τόσο επιφανειακά- αισθητικά όσο και σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο του κειμένου, όπως η σύνταξη των προτάσεων.

Ένα επιπρόσθετο πρόβλημα του συγγραφέα- μαθητή αφορά τις «ελλιπείς μεταγνωσιακές δεξιότητες» (Σπαντιδάκης, Ι., 2004), δηλαδή, το παιδί είναι γνώστης μιας συγκεκριμένης στρατηγικής, ωστόσο πρακτικά δεν δύναται να την εφαρμόσει και να την αξιολογήσει, όταν του φανεί χρήσιμη. Έτσι, διαχωρίζονται τα προβλήματα παραγωγής κειμένου σε κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία

εντοπίζουμε προβλήματα «γνωστικών- μεταγνωστικών δεξιοτήτων», που αφορούν τον ρόλο του συγγραφέα και προβλήματα «Μηχανιστικών δεξιοτήτων» που εξίσου αφορούν τον ρόλο του συγγραφέα. Η δεύτερη κατηγορία περιέχει προβλήματα ορθογραφίας, λεξιλογίου, γραφής με το χέρι, σύνταξης, τονισμού (Σπαντιδάκης, Ι., 2004). Οι συνέπειες των προβλημάτων αυτών σχετίζονται με την ποιότητα και την ποσότητα του λόγου, ενώ οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν απλοϊκές μορφές γραφής και στρατηγικές που τελικά δεν αποβαίνουν χρήσιμες για την κατανόηση του κειμένου. Τέλος, αναφέρονται οι τύποι αξιολόγησης για τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου. Πρόκειται για την τυπική και την άτυπη αξιολόγηση, όπου πραγματοποιούνται συγκεκριμένες διαδικασίες και δοκιμασίες που δημιουργούνται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και είναι δυνατό να πάρουν πολλές μορφές, ώστε να καταστήσουν πιο αποτελεσματικό τον σχεδιασμό της διδασκαλίας (Σπαντιδάκης, Ι., 2004).

1.4 Μοντέλα Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Η έρευνα για την παραγωγή γραπτού λόγου έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην έκφραση και δημιουργία ποικίλων μοντέλων, τα οποία με τα χρόνια ταξινομήθηκαν σε ανάλογες κατηγορίες. Σε αυτά δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στον τρόπο παραγωγής γραπτού λόγου και όχι στο γραπτό αυτό καθ' αυτό ως τελικό προϊόν. Η κατηγοριοποίηση των μοντέλων που ακολουθήθηκε είναι η εξής: γνωστικά μοντέλα, αναπτυξιακά μοντέλα και κοινωνιογλωσσικά μοντέλα, η ταξινόμηση αυτή αναφέρεται από τον Σπαντιδάκη. Οι κατηγορίες αυτές συχνά συγχέονται μεταξύ τους, ιδιαίτερα τα αναπτυξιακά μοντέλα υπάγονται ως υποκατηγορία των γνωστικών μοντέλων. Παρακάτω θα γίνει μια εκτενέστερη αναφορά στα μοντέλα και στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί.

1.4.α Γνωστικά Μοντέλα

Η δραστηριότητα της παραγωγής γραπτού λόγου απαιτεί την ενεργοποίηση και ανάκληση ποικίλων γνωστικών διεργασιών. Έτσι, έρευνες βασισμένες στην βιβλιογραφία της γνωστική ψυχολογίας κατέγραψαν μοντέλα, τα οποία

αναπτύσσουν τους τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται η παραγωγή γραπτών κειμένων. Τα γνωστικά μοντέλα περιέχουν ορισμένα στάδια, τα οποία δεν πραγματώνονται αυστηρά με συγκεκριμένη σειρά και προδιαγεγραμμένο τρόπο. Ειδικότερα, ο σχεδιασμός, η πρώτη καταγραφή και βελτίωση- αναθεώρηση αποτελούν τα παραπάνω στάδια (Flower & Hayes, 1981) (Α. Κεφαλληνού, 2011). Αξίζει να σημειωθεί, πως τα γνωστικά μοντέλα αφορούν τον ρόλο της μνήμης και της πηγής των γνώσεων αλλά και τις ενέργειες που απαιτούνται για την διαδικασία της γραπτής έκφρασης.

❖ *Μοντέλο Flower & Hayes, (1981).*

Το μοντέλο των Flower & Hayes, ίσως το πιο σημαντικό με την μεγαλύτερη επιρροή στην κατηγορία των γνωστικών μοντέλων. Οι ερευνητές (Flower & Hayes, 1981) προσδιορίζουν τις διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου ως «διακριτές διαδικασίες σκέψης», εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά την διάρκεια συγγραφής του κειμένου. Ακόμη, το μοντέλο αυτό διαχωρίζεται σε κατηγορίες, στην συγγραφή ως διακριτές ενέργειες σκέψης, σύμφωνα με αυτό, οι ενέργειες είναι ιεραρχικά ταξινομημένες και η παραγωγή γραπτού λόγου εξυπηρετεί τους εκάστοτε στόχους και σκοπούς. Όσον αφορά την διαδικασία της σκέψης, και οι στόχοι και οι σκοποί δεν παραμένουν σταθεροί, αλλά μεταβάλλονται και θέτονται από τον ίδιο τον συγγραφέα. Ωστόσο, αυτά τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω συγκαταλέγονται σε ένα μόνο κεφάλαιο της παραγωγής γραπτού λόγου. Τα υπόλοιπα είναι οι διαδικασίες του περιβάλλοντος εργασίας και της μακρόχρονης μνήμης (Flower & Hayes, 1981)(Α., Κεφαλληνού, 2011).

Πιο αναλυτικά, ό,τι αφορά το περιβάλλον που σχετίζεται με το έργο αποτελεί παράγοντες (κοινωνικούς και φυσικούς) και λειτουργίες (γνωστικές και διανοητικές) που όμως δεν απασχολούν τον συγγραφέα. Παρ' όλα αυτά, περιέχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που δομούν ένα κείμενο, όπως το κοινό στο οποίο απευθύνεται, το κοινωνικό πλαίσιο, τις παραπομπές που χρησιμοποιεί, εν ολίγοις το κοινωνικό περιβάλλον. Ενώ, το φυσικό περιβάλλον αναφέρεται στο μέσο συγγραφής και στο αναπτυσσόμενο κείμενο. Επιπλέον, οι Flower & Hayes (1981) θέτουν δύο όρους του περιβάλλοντος εργασίας το «ρητορικό πρόβλημα» και το «ήδη γραμμένο κείμενο».

Το «ρητορικό πρόβλημα» συνδέεται με την επιλογή της θεματικής ενότητας, το ακροατήριο, τους σκοπούς του συγγραφέα, ενώ παραλληλίζοντας το θα μπορούσε να συσχετιστεί με τις σχολικές δραστηριότητες. Το «ήδη γραμμένο κείμενο» πρόκειται για μια μεταβλητή ή εργαλείο, το οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί για την παραγωγή του γραπτού κειμένου. Η μεταβλητή αυτή, θέτει κάποια όρια στον συγγραφέα και το έργο του, όσο αφορά το περιεχόμενο του κειμένου, τον χρόνο και το που θα δώσει μεγαλύτερο βάρος.

Η μακρόχρονη μνήμη, σε αντίθεση με την βραχυπρόθεσμη, δίνει την δυνατότητα στον άνθρωπο να αποθηκεύει έναν απεριόριστο όγκο πληροφοριών, όχι μόνο γνώσεων (γραμματική), αλλά λαμβάνει υπόψη και το εξωγλωσσικό πλαίσιο, το κοινό/ ακροατήριο, το θέμα κ.α. Οι περιορισμοί της μακρόχρονης μνήμης περιλαμβάνουν τις δυσκολίες του συγγραφέα να ανακαλέσει παλαιότερες γνώσεις και να έχει την απαραίτητη κριτική ικανότητα να τις αξιολογήσει και έπειτα να τις χρησιμοποιήσει (Flower & Hayes, 1981)(Κεφαλληνού, Α., 2011).

Επιγραμματικά, οι διαδικασίες γραφής οργανώνονται σε διαδικασίες που εμπρικλείουν ορισμένες υποκατηγορίες, στις οποίες θα αναφερθούμε παρακάτω. Πρόκειται για τις διαδικασίες σχεδιασμού, ένα προσχέδιο που θα οδηγήσει στην τελική μορφή του κειμένου. Κάτω από την ομπρέλα αυτής της διαδικασίας διακρίνονται η παραγωγή ιδεών, η οργάνωση, ο καθορισμός στόχων. Η διαδικασία της καταγραφής, σύμφωνα με την οποία παρουσιάζονται προσχέδια του τελικού κειμένου είτε λεκτικά μέσα από λέξεις κλειδιά, είτε μέσα από διάφορα εποπτικά υλικά, για παράδειγμα εικόνες. Η διαδικασία της αναθεώρησης που περιλαμβάνει την αξιολόγηση και την διόρθωση. Τέλος, η διαδικασία του ελέγχου όπου αξιολογείται ανά πάσα ώρα ο γραπτός λόγος. Ωστόσο, ο Hayes επανεξέτασε το μοντέλο και πρόσθεσε δύο ακόμη γνωστικές λειτουργίες: του αναστοχασμού και της παραγωγής κειμένου.

Επιλογικά, το μοντέλο των Flower & Hayes (1981), παρά την κριτική για τους περιορισμούς του, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό για την παραγωγή γραπτού λόγου, διότι δίνει βαρύτητα στην προεργασία του γραπτού κειμένου, στον σχεδιασμό και στην οργάνωση των ιδεών του συγγραφέα. Επιπλέον, δίνει την δυνατότητα να αξιολογείται και να ελέγχεται ανά πάσα στιγμή το γραπτό κείμενο και προβαίνει σε

διορθώσεις. Τέλος, πέρα από το γνωστικό- διαδικαστικό κομμάτι του μοντέλου, σημαντική είναι η συνεισφορά του στις ιδιαιτερότητες των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης, Ι., 2010).

1.4.β Αναπτυξιακά Μοντέλα

Το Μοντέλο των Scardamalia & Bereiter, (1987), δίνει έμφαση σε έναν βασικό περιορισμό του μοντέλου των Flowers & Hayes, στην απειρία των συγγραφέων στην παραγωγή γραπτού λόγου και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Έτσι, διαχώρισαν το μοντέλο σε δύο μέρη σε αυτό της *παράθεσης πληροφοριών* και στο μοντέλο *μετασχηματισμού πληροφοριών*, το πρώτο σχετίζεται για συγγραφείς που βρίσκονται στα πρώιμα στάδια, ενώ το δεύτερο για συγγραφείς που έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες της παραγωγής γραπτής έκφρασης.

Αναλυτικότερα, το βασικό χαρακτηριστικό του πρώτου μοντέλου, παράθεσης πληροφοριών στηρίζεται σε μνημονικές διαδικασίες και στην ανάκληση πληροφοριών σύμφωνα με το θέμα και το κειμενικό είδος. Επιπλέον, στην θεωρία αυτή ο σχεδιασμός και η οργάνωση του γραπτού κειμένου είναι περιορισμένες, απουσιάζουν η οριοθέτηση στόχων και σκοπών και γενικώς οι μεταγνωστικές δεξιότητες. Το γραπτό βασίζεται σε αναφορές του συγγραφέα σχετικές με το εκάστοτε θέμα. Παράλληλα, το πλαίσιο, το ακροατήριο στο οποίο αναφέρεται υπολογίζονται ελάχιστα, ενώ αναδεικνύεται η αξία του ανάλογα από την γνώση του συγγραφέα για το συγκεκριμένο θέμα και το είδος του κειμένου. Τέλος, εξάγεται το συμπέρασμα πως, ο αρχάριος συγγραφέας κατά την διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου δεν λαμβάνει γνωστικά ερεθίσματα (Κεφαλληνού, Α., 2011).

Το δεύτερο μοντέλο των Scardamalia & Bereiter, του μετασχηματισμού πληροφοριών δεν θεωρείται μια απλή «αλυσιδωτή» εξέλιξη του προηγούμενου διότι περιλαμβάνει πιο δύσκολες και σύνθετες διεργασίες, αλλά και πραγματώνεται εντελώς διαφορετικά το γραπτό κείμενο του συγγραφέα. Σε αντίθεση με το προηγούμενο κρίνεται απαραίτητος ο καθορισμός στόχων και σκοπών, άρα και τον σχεδιασμό του κειμένου. Ο συγγραφέας απασχολείται και προβληματίζεται για δύο

λόγους: για το περιεχόμενο του κειμένου του και για τον τρόπο που θα εκφράσει γραπτώς τις ιδέες του. Εξ' αιτίας αυτών των προβληματισμών αναπτύσσονται τα πεδία, το πεδίο του περιεχομένου και το ρητορικό πεδίο, το πρώτο αφορά την γνώση σχετικά με το θέμα και το δεύτερο ό,τι σχετικό με το είδος του κειμένου. Αξίζει να σημειωθεί πως, οι στόχοι που προσδιορίζονται δεν παραμένουν σταθεροί, μεταβάλλονται και προσαρμόζονται. Συνοψίζοντας, γίνεται φανερό ότι το μοντέλο των Scardamalia & Bereiter, του μετασχηματισμού πληροφοριών είναι σαφώς πιο δύσκολο από αυτό της παράθεσης πληροφοριών.

1.4.γ Κοινωνιογνωσιακά Μοντέλα

Έχοντας αναλύσει και περιγράψει τα παραπάνω μοντέλα, γνωστικά και αναπτυξιακά, παρατηρείται ότι ποικίλες έρευνες ανέπτυξαν κριτική και αμφισβήτησαν τις θεωρίες αυτές. Κυρίαρχη αιτία της αμφισβήτησης είναι η έντονη βαρύτητα που δόθηκε στο γνωστικό μέρος και στις γνωστικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ο συγγραφέας για την παραγωγή γραπτού λόγου, παρά στο πλαίσιο, δηλαδή, το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Όλα αυτά οδήγησαν στην δημιουργία ενός νέου μοντέλου, που λαμβάνει υπόψη τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και την διάδρασή τους με τον συγγραφέα, τα κοινωνιογνωστικά μοντέλα (Σπαντιδάκης, 2010).

Ένα από τα γνωρίσματα του μοντέλου είναι ότι βασίζεται σε θεωρήσεις του εποικοδομητισμού καθώς και στο γεγονός ότι για να επιτευχθεί η παραγωγή γραπτού κειμένου είναι απαραίτητη η θέση στόχων σχετικών με το κοινωνικό πλαίσιο. Επίσης, πολλές έρευνες που σχετίζονται με αυτό το μοντέλο, χαρακτηρίζουν την γραπτή έκφραση ως αποτέλεσμα αυτοσχεδιασμού, χωρίς να ακολουθούνται απόλυτα και σταθερά οι κανόνες του γραπτού λόγου. Όσον αφορά, την κοινωνική διάσταση που προσδίδεται, πηγές αναφέρουν πως το κοινωνικό πλαίσιο δίνει σχήμα και μορφή στο γραπτό κείμενο, θέτει τους σκοπούς και τους στόχους και προσδίδει το περιεχόμενο του λόγου. Εν κατακλείδι, γίνεται αντιληπτή η αλληλεπίδραση και η σύνδεση μεταξύ του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου και των γνωστικών διαδικασιών για την παραγωγή γραπτού λόγου, που εξυπηρετούν τις προϋποθέσεις που θέτει η εκάστοτε κοινωνία/ πολιτισμός.

1.5 Χαρακτηριστικά Μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Συμπεραίνοντας από όλα τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι οι παράγοντες ποικίλουν και έχουν ως αποτέλεσμα την συνθετότητα και την πολλαπλότητα της παραγωγής γραπτού λόγου. Περισσότερο μάλιστα να εξειδικεύσουμε το θέμα ως προς τους μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, είναι σημαντικό να ερευνήσουμε την σημασία των μαθησιακών δυσκολιών. Σαφώς, δεν υπάρχει ένας απόλυτος ορισμός της έννοιας, καθώς αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών και μια έννοια που απασχολεί διαχρονικά την επιστήμη της εκπαίδευσης και όχι μόνο. Παρατηρώντας και μελετώντας τις βιβλιογραφικές αναφορές, γίνεται φανερό ότι από τις απαρχές των ερευνών μέχρι σήμερα, εξαλείφονται οι προκαταλήψεις και οι δεισιδαιμονίες που αντιμετώπιζε ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.

Αξίζει να σημειωθεί πως σε σύγκριση με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μεταγνωστικά προβλήματα και προβλήματα κινήτρων, παράγοντες που συντελούν στην χαμηλή ποιότητα των γραπτών κειμένων τους. Πολλοί ορισμοί έχουν αποδοθεί στην έννοια των μαθησιακών δυσκολιών που διαφέρουν διαχρονικά αλλά και κατά τόπους. Ως ειδικές ή ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ένα σύνολο διαταραχών που εκδηλώνονται και σχετίζονται με την αντίληψη ή την χρήση γραπτού ή προφορικού λόγου που επηρεάζουν και τις βασικές σχολικές δεξιότητες (Μέττα Γαρυφαλλιά, Σκορδιάλος Εμμανουήλ, 2008). Επεξηγηματικά, τα άτομα που εμφανίζουν αυτές τις διαταραχές, παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στην γραφή και στην ομιλία.

Τα βασικά αίτια των μαθησιακών δυσκολιών δεν έχουν διασαφηνιστεί και καθοριστεί επακριβώς. Συνήθως, οι μαθησιακές διαταραχές οφείλονται σε οργανικούς παράγοντες και χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, τους βιολογικούς, τους γενετικούς και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (Μέττα Γαρυφαλλιά, Σκορδιάλος Εμμανουήλ, 2008).

Σύμφωνα με τους Ε. Μαρκοβίτης, και την Μ., Τζουριάδου, (1991) οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών μπορούν να ταξινομηθούν με δυσκολία εξ

αιτίας της διαφορετικότητας και της πολλαπλότητας που τα χαρακτηρίζει. Σε μια επιχείρηση τους τα διαχωρίζουν, σε κατηγορίες: Βασικά και Συνοδευτικά. Πιο συγκεκριμένα, στην κατηγορία των βασικών χαρακτηριστικών, οι ερευνητές αναλύουν το γεγονός πως τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές αδυνατούν να κατακτήσουν τίτλους ακαδημαϊκού επιπέδου και όχι εξαιτίας της αισθητηριακής ή νοητική μειονεξίας. Έπεται, η φυσιολογική νοημοσύνη και οι ικανότητες και δυνατότητες του παιδιού και τέταρτον οι μνημονικές λειτουργίες και η γλωσσική επεξεργασία (Μαρκοβίτης, Ε., & Τζουριάδου, Μ., 1991). Στην κατηγορία των συνοδευτικών χαρακτηριστικών επιγραμματικά αναφέρονται τα γνωστικά, κοινωνικά, νευροψυχολογικά γνωρίσματα. Ειδικότερα, στα γνωστικά χαρακτηριστικά αναφέρονται μαθητές με αυθορμητισμό και παρορμητισμό, χωρίς να σκέφτονται ολιστικά την απάντηση που θα δώσουν, η σκέψη τους διασπάται ιδιαίτερα εύκολα ενώ φαίνεται να δυσκολεύονται να αναπτύξουν γνωστικές διαδικασίες και στρατηγικές. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά αφορούν την κοινωνικοποίηση και τις σχέσεις που συνάπτουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Το άγχος και η χαμηλή αυτοπεποίθηση των παιδιών αυτών, τους οδηγούν στην δυσκολία φιλικών δεσμών και στην ένταξη τους στην κοινωνία, αφού συχνά βρίσκονται απομονωμένα, δεν συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες και πολλές φορές αντιδρούν με επιθετικότητα. Στην τελευταία κατηγορία τα νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στην εκδήλωση ψυχιατρικών διαταραχών και πιο αναλυτικά στην σχολική άρνηση, σε συμπεριφορικές διαταραχές και -βραδινή κυρίως- ενούρηση. Επίσης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να παρουσιάσουν διαταραχές στον λόγο, δυσλειτουργίες στον εγκέφαλο και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Μαρκοβίτης, Ε., & Τζουριάδου, Μ., 1991).

Από την άλλη, όσον αφορά ξεκάθαρα το σχολικό τομέα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από έλλειψη οργάνωσης τόσο στα προσωπικά τους αντικείμενα, όσο και στον τρόπο μελέτης τους. Αναλυτικότερα, αδυνατούν να αποστηθίσουν ορισμούς και ημερομηνίες ή ονόματα, η αντιγραφή από τον πίνακα στο τετράδιο τους, τους είναι μια εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία. Ο τρόπος που κρατούν το μολύβι τους δυσκολεύει ιδιαίτερα, καθώς συνήθως το

κρατούν πολύ σφιχτά και έτσι κουράζονται πολύ γρήγορα (Μέττα Γαρυφαλλιά, Σκορδιάλος Εμμανουήλ, 2008).

Επιπροσθέτως, το λεξιλόγιο, οι εκφράσεις και οι προτάσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ποιοτικά υποδεέστερες, καθώς η έκταση των κειμένων τους είναι περιορισμένη, χωρίς να εμπλουτίζουν τις προτάσεις τους με λεπτομέρειες και ιδέες. Στο πεδίο της συντακτικής δομής φαίνεται ότι οι προτάσεις τους παρουσιάζονται ασαφείς, ενώ οι παράγραφοι είτε δεν υπάρχουν, είτε δεν είναι σωστά οργανωμένες. Ένας ακόμη λόγος που οι μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να συγγράψουν και να παράγουν ένα κείμενο είναι ο περιορισμός να συγκρατήσουν πληροφορίες στην μνήμη τους, δηλαδή, υλικό σχετικό με το θέμα, για το οποίο πρόκειται να γράψουν. Τέλος, οι μηχανιστικές δεξιότητες γραφής παίζουν σημαντικό ρόλο στις δυσκολίες παραγωγής γραπτού περιεχομένου γι' αυτούς τους μαθητές. Όσον αφορά τις μηχανιστικές δεξιότητες εννοούνται η ορθογραφία, η στίξη, ο τονισμός, τα πεζά ή κεφαλαία γράμματα, η γραφή στο χέρι (Κεφαλληνού, Α., 2011).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, συνήθως αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο στην βελτίωση και στην αξιολόγηση του τελικού παραγόμενου κειμένου τους, ώστε να το επανεξετάσουν και να το αναδιαμορφώσουν. Συγκεκριμένα, οι μεταβολές που επιχειρούν να κάνουν είναι κυρίως επιφανειακές με αντικαταστάσεις λέξεων, ή διόρθωση ορθογραφικών λαθών ή σημείων στίξης, ή διορθώσεις που αφορούν την εικόνα και την μορφή των κειμένων τους. Διορθώσεις, δηλαδή, που δεν έχουν ως αποτέλεσμα την ουσιαστική αναδιαμόρφωση του κειμένου.

Κλείνοντας την παρούσα ενότητα, αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείψεις στις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Επεξηγηματικά, οι μεταγνωστικές δεξιότητες σχετίζονται με την γνώση των μαθητών για τα κειμενικά είδη, τα γνωρίσματα της ορθής γραφής, την χρήση δεξιοτήτων και των κατάλληλων στρατηγικών για την παραγωγή γραπτού λόγου (Κεφαλληνού, Α., 2011). Έρευνες έχουν αποδείξει (Κεφαλληνού, Α., 2011) πως, τα παιδιά έχουν «χαμηλότερη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας», διότι οι προηγούμενες προσπάθειές τους χαρακτηρίστηκαν ανεπιτυχείς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να μην

αφιερώνουν χρόνο στην αναδιαμόρφωση/ διόρθωση του γραπτού τους, να χάνουν το ενδιαφέρον τους και γρήγορα να παρατούν κάθε προσπάθεια.

1.6 Δυσγραφία

Η παραγωγή γραπτού λόγου θεωρείται ο ένας από τους σημαντικότερους διαύλους επικοινωνίας και αποτελεί μια δεξιότητα που συνδυάζει ταυτόχρονα πολλές άλλες δεξιότητες (γραφοκινητική δεξιότητα, αντίληψη και μνήμη) (Α. Καρατζάς, Ι. Βάμβουκα, 2022). Από αυτό προκύπτει πως η συνθετότητα και πολλαπλότητα της γραφής οδηγεί στην δυσκολία εναλλαγής του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο και στις δυσκολίες αποτύπωσης γραμμάτων, συμβόλων, λέξεων και προτάσεων. Για το πλήθος των μαθητών αυτή η διαδικασία είναι εύκολη και γρήγορη καθώς έχουν επεξεργαστεί τους μηχανισμούς και τις στρατηγικές και λειτουργούν σχεδόν αυτοματοποιημένα (Α. Καρατζάς, Ι. Βάμβουκα, 2022). Αντίθετα, για ορισμένους μαθητές η γραφή αποτελεί μια επίπονη και κοπιώδη δραστηριότητα. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην έκφραση γραπτού λόγου και αυτό ενέχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στην σχολική τους επίδοση, αλλά και στην στάση που κρατούν οι ίδιοι απέναντι στο γραπτό.

Πολλοί ερευνητές επιχειρούν να δώσουν έναν ορισμό για την έννοια της «δυσγραφίας», που θα αναλυθεί παρακάτω, εντάσσοντάς την κάτω από την ομπρέλα των ιδιαίτερων μαθησιακών δυσκολιών. Παρ' όλα αυτά, γίνεται φανερό πως δεν υπάρχει ένας απόλυτος ορισμός για την έννοια. Εμπόδιο στέκεται η ίδια η φύση και το περιεχόμενο της γραπτής έκφρασης, δηλαδή, η πολυπλοκότητα της, όπως και η έλλειψη γνώσεων γι' αυτήν την διαδικασία, παρά της μελέτες που έχουν επιχειρηθεί. Αξίζει να σημειωθεί πως, εκτός από τον όρο «δυσγραφία» έχουν χρησιμοποιηθεί επιπρόσθετοι όροι (για παράδειγμα, γραπτή διαταραχή, διαταραχή γραπτής έκφρασης, προβλήματα γραφής κ.α.) , οι οποίοι φαίνεται να δηλώνουν τον βαθμό σοβαρότητας του προβλήματος.

Η «Δυσγραφία» ετυμολογικά αποτελείται από το ρήμα γράφω και το πρόθυμα δυσ-, το οποίο λειτουργεί ως στερητικό και αναιρεί τη θετική σημασία της λέξης (Τριανταφυλλίδης, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2008). Συγκεντρώνοντας τα

παραπάνω, προκύπτει ότι η έννοια αναφέρεται σε κάποια διαταραχή στην γραφική ικανότητα ή δυσλειτουργία ή απόκλιση από το κανονικό (όσον αφορά την γραφή). Σύμφωνα με τους O' Hare & Brown (1989), η δυσγραφία ορίζεται ως την καθυστερημένη ανάπτυξη ή ανωμαλία στις δεξιότητες της γραφής. Άλλοι (Smits-Engelsman & Van Galen) θεωρούν ότι παρέχοντας εξ' ολοκλήρου τις κατάλληλες οδηγίες σε παιδιά με δυσγραφία, αυτά δεν έχουν την δυνατότητα να εξελιχθούν επαρκώς στην παραγωγή γραπτού λόγου και στην ανάπτυξη μηχανισμών (όπως, η λεπτή κινητικότητα). Τέλος, ο όρος κατά τους Karlsdottir & Stefansson (2002) προκύπτει από ένα σύνολο διαταραχών που σχετίζονται με την ορθή γραφή των λέξεων και των προτάσεων (Α. Καρατζάς, Ι. Βάμβουκα, 2022). Η δυσγραφία χωρίζεται σε δύο κατηγορίες που εμφανίζονται σε διαφορετικούς χρόνους εκμάθησης της γραφής. Η πρώτη κατηγορία, κάνει την εμφάνιση της στην αρχή της εκπαίδευση των μαθητών και σχετίζεται με τον σχηματισμό των γραμμάτων και την μεταξύ τους σύνδεση. Η δεύτερη κατηγορία, γίνεται αντιληπτή αργότερα, μόλις ο γραπτός λόγος γίνεται μέσο επικοινωνίας, δηλαδή, όταν η γραφή χρησιμοποιείται σε εκτεταμένα κείμενα (Α. Καρατζάς, Ι. Βάμβουκα, 2022).

Βιβλιογραφικά, οι πληροφορίες που παρέχονται για την δυσγραφία είναι περιορισμένες, σε σύγκριση με την δυσλεξία για την οποία υπάρχει πλουραλισμός πληροφοριών. Κατά την Παντελιάδου, (2011), «η δυσγραφία είναι αντιστρόφως ανάλογη του νοητικού δυναμικού των παιδιών και της ηλικίας τους». Η διαταραχή αυτή συχνά σχετίζεται με νευρολογικές δυσλειτουργίες, ενώ θα μπορούσε να σκιαγραφηθεί ως την αδυναμία του ατόμου να γράφει ευανάγνωστα με το χέρι με αποτέλεσμα μια επίπονη και αργή και δυσανάγνωστη γραφή (Α. Καρατζάς, Ι. Βάμβουκα, 2022). Αξίζει να σημειωθεί, πως η δυσγραφία διακρίνεται σε τύπους ή κατηγορίες, οι οποίες μπορεί να αποτελούν μια μαθησιακή δυσκολία ως αποτέλεσμα ενός επίκτητου ελλείμματος ή μιας σοβαρής αναπτυξιακής διαταραχής και μπορεί να είναι ειδική ή μη ειδική (Α. Καρατζάς, Ι. Βάμβουκα, 2022).

Όσον αφορά την διάγνωση της δυσγραφίας γίνεται εφικτή μετά την ολοκλήρωση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης του παιδιού, δηλαδή, από την ηλικία των 7 ετών και έπειτα. Επίσης, τα άτομα με αναπτυξιακή δυσγραφία παρουσιάζουν ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Συγκεκριμένα, παρατηρείται μεταβλητότητα

στο μέγεθος της γραφής, στην απόσταση μεταξύ των γραμμάτων ή των λέξεων, λάθη στην ευθυγράμμιση των γραμμάτων, αιχμηρές γωνίες στον σχηματισμό των γραμμάτων, διφορούμενα γράμματα, κακή οργάνωση σελίδας, δεν ακολουθούν την γραμμή του τετραδίου, γραμμές που τέμνονται μεταξύ τους κ.α. (Α. Καρατζάς, Ι. Βάμβουκα, 2022).

Η παραπάνω αναφορά και ανάλυση στην αναπτυξιακή διαταραχή της δυσγραφίας κρίθηκε απαραίτητη, διότι το παιδί, που επιτεύχθηκε η μελέτη περίπτωσης, έχει διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα με αναπτυξιακή δυσγραφία.

Κεφάλαιο 2: Διδακτικές παρεμβάσεις για την βελτίωση παραγωγής γραπτού λόγου

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο, θα μας απασχολήσουν ποικίλα προγράμματα αποτελεσματικής παρέμβασης για την ενίσχυση των μαθητών που συναντούν εμπόδια στην παραγωγή γραπτού λόγου καθώς και τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων που θα οδηγήσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Επεξηγώντας, τα προγράμματα στηρίζονται σε διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις, ώστε να μπορούν να εκμεταλλευτούν μέσα σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, έχοντας τον γνωστό βασικό σκοπό (η βελτίωση παραγωγής γραπτού λόγου). Από την άλλη, οι παρεμβάσεις πρέπει να είναι σχεδιασμένες για τις ειδικές απαιτήσεις του κάθε μαθητή ξεχωριστά, σύμφωνα με το γνωστικό του επίπεδο και τις εξατομικευμένες ανάγκες του για την κατάκτηση του εκάστοτε σκοπού (εδώ η βελτίωση παραγωγής γραπτής έκφρασης).

Παρακάτω, αναλύονται αρχικά οι τρόποι παρέμβασης παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και έπειτα μερικά διδακτικά προγράμματα αποτελεσματικής παρέμβασης και διδασκαλίας.

2.1 Παρεμβάσεις για την παραγωγή Γραπτού Λόγου

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι διδακτικές παρεμβάσεις οφείλουν να είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο, που να πληρούν κάθε ξεχωριστή ανάγκη των μαθητών και να συμβαδίζει με το επίπεδο γραφικής ικανότητας τους. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, το επίπεδο γραφής του μαθητή μπορεί να διαφέρει από την τάξη, στην οποία βρίσκεται. Οι διδακτικές παρεμβάσεις έχουν βασικό σκοπό και στόχο την εξατομίκευση στις απαιτήσεις των μαθητών αλλά και στην εξομάλυνση των δυσκολιών παραγωγής γραπτής έκφρασης, στην συγκεκριμένη περίπτωση (Παντελιάδου, 2008). Ωστόσο, για την άμβλυση των δυσκολιών είναι απαραίτητη η πρώιμη και έγκαιρη παρέμβαση, κάποιες φορές και από το νηπιαγωγείο, ώστε να προληφθούν, τυχόν πιο σοβαρές δυσκολίες γραφής.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις δύναται να επιτευχθούν με διάφορους τρόπους, ανάλογα με τον εκάστοτε μαθητή ή μαθήτριά. Μια μορφή παρέμβασης για την βελτίωση παραγωγής γραπτού λόγου είναι η ανάγνωση. Όσο αντίθετο κι αν φαίνεται, η ανάγνωση και η γραφή είναι παρόμοιες πρακτικές, καθώς εντοπίζονται σε αυτές κοινές πηγές γνώσης. Με την αναγνωστική ικανότητα ο μαθητής βρίσκεται σε θέση να αναγνωρίσει και να αποκωδικοποιήσει ένα μήνυμα και στην συνέχεια να κατασκευάσει και να δημιουργήσει ένα δικό του. Ακόμα, η παρέμβαση μέσω της ανάγνωσης συμβάλλει στην ανάπτυξη ή ενίσχυση γνώσεων και στρατηγικών που είναι αναγκαία για την παραγωγή κειμένων.

Από την άλλη, η παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να κατακτηθεί μέσα από την συνεχή εξάσκηση στην γραφή. Υποστηρίζεται ότι, δίνοντας περισσότερο χρόνο στην εξάσκηση της γραφικής δεξιότητας, οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα συνολικά στην ποιότητα του γραπτού τους, μακροπρόθεσμα. Ωστόσο, σημαντικό ρόλο παίζει και το περιβάλλον, στο οποίο ο μαθητής αφιερώνει την ενασχόληση του στην παραγωγή γραπτής έκφρασης. Μέσα από την δημιουργία ενός ευχάριστου και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, είναι πολύ πιο πιθανό ο μαθητής να αναπτύξει τις δεξιότητες γραφής του, διότι του παρέχονται ευκαιρίες εμπλοκής στην γραφή, κατασκευάζονται ρουτίνες που δίνουν έναυσμα στους μαθητές να συντάξουν και να αναδιαμορφώσουν το κείμενο τους, αλλά και άμεση ανατροφοδότηση και πλήρη αφοσίωση στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή.

Βασικό ρόλο παίζουν τα μέσα και τα υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις διδακτικές παρεμβάσεις, καθώς μέσα από την πολυαισθητηριακή προσέγγιση, αυξάνονται οι εμπειρίες και οι ευκαιρίες για την εκμάθηση παραγωγής γραπτού κειμένου, αλλά και οι μαθητές μαθαίνουν με έναν πιο ευχάριστο και παιγνιώδη, πολλές φορές, τρόπο ο οποίος τους βοηθά να ανακαλούν στην μνήμη τους πληροφορίες με μεγαλύτερη ευκολία. Επιπρόσθετα, η παρέμβαση μέσω της συμπεριφοριστικής προσέγγισης σχετίζεται με την μίμηση, την άμεση ανατροφοδότηση, την αυτό- διόρθωση. Επιτυγχάνεται μέσα από την βιωματική μάθηση, με παραδείγματα από την πραγματική, καθημερινή ζωή, δίνοντας ευκαιρίες μάθησης σε κάθε μαθητή κάνοντας πιο προσιτό το γραπτό κείμενο και την πολυπλοκότητα- συνθετότητα που το διέπει.

Αναφορικά με τον σχεδιασμό ένα προγράμματος παρέμβασης και διδασκαλίας οι τρόποι που μπορούν να βασιστούν είναι, είτε με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, κατά τον οποίο τα λάθη των μαθητών διορθώνονται συνέχεια και έτσι χάνεται ο επικοινωνιακός χαρακτήρας του γραπτού, είτε με την εκμάθηση παραγωγής γραπτού λόγου που δεν στηρίζεται σε άλλες δεξιότητες. Ωστόσο, όταν η παρέμβαση για την βελτίωση παραγωγής γραπτού λόγου, πρόκειται για μαθητές με ειδικές μαθησιακές ιδιαιτερότητες, τα προγράμματα πρέπει να εφαρμόζονται συνδυαστικά και οι δύο τρόποι διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2008).

Η άμεση διδασκαλία έχει τις ρίζες της στην συμπεριφοριστική προσέγγιση και αποτελεί μέθοδο βελτίωσης της παραγωγής γραπτού λόγου, μέσα από την διδασκαλία δεξιοτήτων, οι οποίες επαναλαμβάνονται αρκετές φορές μέχρι να κατανοηθούν πλήρως από τους μαθητές. Τα χαρακτηριστικά της άμεσης διδασκαλίας αποτελούν τον καθορισμό των στόχων και την κοινοποίηση τους, την επανάληψη, την υποβολή παραδειγμάτων και την άμεση ανατροφοδότηση. Η μέθοδος αυτή συνίσταται σε ολιγομελή τμήματα και ομάδες με ταχύρρυθμα μαθήματα και δίνει το κέντρο βάρους στην εκμάθηση μεμονωμένων δεξιοτήτων, δίνοντας την ευκαιρία εμπλοκής στην διαδικασία σε όλους τους μαθητές. Έχει αποδειχθεί, σύμφωνα με έρευνες ότι η χρήση της αποφέρει θετικά αποτελέσματα στην βελτιστοποίηση του γραπτού λόγου των μαθητών (Κεφαλληνού, Α., 2011) . Παρόμοια με την άμεση διδασκαλία, η γνωστική διδασκαλία στρατηγικών στηρίζεται στο κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο και στην συνεργατική μάθηση τόσο μεταξύ δασκάλου- μαθητή, όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίρνει την καθοδηγητική μορφή, με προφορικές νύξεις και αυτό- ερωτήσεις. Σκοπός της είναι να ενεργοποιήσουν τις στρατηγικές που θα οδηγήσουν βελτίωση της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου.

Στην μέθοδο της διαδικαστικής προσέγγισης για την παραγωγή γραπτού λόγου απαιτείται σωστός και σαφής σχεδιασμός για την συγγραφή ενός κειμένου. Σ' αυτή την παρέμβαση ο εκπαιδευτικός δίνει επιπρόσθετο χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν, να ανακαλέσουν στην μνήμη τους ιδέες και πληροφορίες, να σχεδιάσουν το κείμενο που θα παράγουν και να προβούν σε ανάλογες βελτιώσεις και διορθώσεις του γραπτού τους, ενώ σημαντικές είναι και οι αναστοχαστικές δεξιότητες που θα

αναπτύξουν. Με αυτή την μέθοδο ο εκπαιδευτικός δίνει το έναυσμα και το κίνητρο στους μαθητές του να παράγουν κείμενα, δημιουργώντας ένα κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο τα γραπτά των παιδιών θα απευθύνονται σε πραγματικό κοινό, διαλέγουν εκείνα τα θέματα, παίρνουν πρωτοβουλίες και εξίσου άξιο αναφοράς συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται μεταξύ τους (Κεφαλληνού, Α., 2011).

Εν συνεχεία, σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές αναφορές (Παντελιάδου, 2011), η διδακτική παρέμβαση με την μέθοδο αυτή έχει ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως η καθημερινή ενασχόληση, η επιλογή του θεματικού πεδίου από τους ίδιους τους μαθητές και η επίδειξη των συγγραφικών τους προσπαθειών. Η διαδικαστική προσέγγιση χρησιμοποιείται για την βελτίωση των ικανοτήτων των παιδιών για την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς αυτή -όπως αναφέραμε και σε προηγούμενες παραγράφους- είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία, που απαιτεί την ανάπτυξη ανώτερου επιπέδου διεργασίες, την συνεργασία και τον διάλογο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει ένα εύφορο και δημιουργικό κλίμα, υποστηρίζοντας κάθε ανάγκη και το επίπεδο των μαθητών, ενώ ως παρουσία καθοδηγεί και διευκολύνει τα παιδιά.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η μέθοδος δεν εστιάζει αυτή καθ' αυτή στην αμιγώς εκμάθηση παραγωγής γραπτού λόγου, στην σωστή γραμματική, το συντακτικό και την ορθογραφία αλλά, στην επικοινωνία, στην συνεργασία, στην αλληλοβοήθεια των μαθητών μεταξύ τους. Επιπλέον, για την προσέγγιση αυτή, ό,τι αφορά την ιδιότητα του εκπαιδευτικού, ο τελευταίος θα πρέπει να στέκεται ως πρότυπο και παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές του, δηλαδή, να γράφει και να παράγει και ο ίδιος γραπτά κείμενα. Συμπερασματικά, η διαδικαστική προσέγγιση αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, το οποίο αποδίδει αποτελεσματικά ως προς την εξοικείωση των μαθητών με τον γραπτό λόγο (Κεφαλληνού, Α., 2011).

Παρ' όλα αυτά και θέλοντας να ειδικεύσουμε στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οφείλεται να γίνει αναφορά στις τεχνικές διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου. Οι διδακτικές παρεμβάσεις στους μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, εφαρμόζονται για την ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων σχετικών με την γραφή, τον σχεδιασμό των γραμμάτων και την ορθογραφία. Για τα μεγαλύτερα παιδιά, στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, οι

παρεμβάσεις εστιάζουν ως επί το πλείστον στην έκφραση κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Καταλήγοντας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι, με την εξατομικευμένη παρέμβαση και την διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενισχύουν τις δεξιότητες τους στην γραφή συμβόλων, στην ορθογραφία και στην γραπτή έκφραση.

Αναφορικά, παρατίθενται ορισμένες τεχνικές για τις γραφοσυμβολικές δεξιότητες (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008), για παράδειγμα δραστηριότητες ανίχνευσης και αντιγραφής, στις οποίες συνδυάζονται γράμματα με σχήματα ή αριθμούς (πάνω από τα γράμματα) ή περιγράμματα γραμμάτων που τα παιδιά ακολουθούν και σημειώνουν το γράμμα όπως στο σχήμα και τέλος ενώνουν τελείες που παριστάνουν ένα γράφημα. Σχετικά με τις δυσκολίες στην ορθογραφία προτείνεται η κατασκευή ατομικού λεξικού από τους ίδιους τους μαθητές, ενώ τα μορφολογικά λάθη διορθώνονται με την διδασκαλία κανόνων γραμματικής. Τέλος, για την βελτίωση της γραπτής έκφρασης συστήνονται οι τεχνικές ήδη προετοιμασμένων λέξεων- κλειδιών, η ταξινόμηση ομάδων λέξεων (παράδειγμα, συνδετικές λέξεις/ εκφράσεις), σχεδιασμός του κειμένου διαγραμματικά αλλά και χρήση τεχνολογικών και ηλεκτρονικών μέσων που καθιστούν το μάθημα πιο ευχάριστο και διαδραστικό (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

2.2 Αναγκαιότητα της Έρευνας

Η παραγωγή γραπτού λόγου, όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω, αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας, το οποίο στο εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνει εξαιρετικά μεγάλο μέρος στις υποχρεώσεις των μαθητών. Είναι μια διαδικασία που απαιτεί κόπο και μεγάλη προσπάθεια για να αφομοιωθούν και να αυτοματοποιηθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε συγγραφέας. Για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι μια επιπρόσθετη δυσκολία και ως επί το πλείστον κρατούν μια αρνητική στάση απέναντι του, αποφεύγοντας τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Επίσης, η διδασκαλία του γραπτού λόγου που παρέχεται στα σχολεία αποδεικνύεται ελλιπής καθώς στις περισσότερες των περιπτώσεων γίνεται με

αποσπασματικό και ασυντόνιστο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί θέλοντας να προλάβουν την ύλη των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, αφιερώνουν ανεπαρκή χρόνο για την διδασκαλία γραπτής έκφρασης. Μάλιστα πολλές φορές, δεν είναι και εξοικειωμένοι με τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές που προωθούν την ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης (Α. Κεφαλληνού, 2011).

Αντίθετα, για την αποτελεσματική και επιτυχημένη διδασκαλία ενίσχυσης της παραγωγής γραπτού λόγου είναι απαραίτητη η συστηματική διδασκαλία στρατηγικών- τεχνικών. Οι στρατηγικές αφορούν τον σχεδιασμό, την παραγωγή και την βελτίωση- έκδοση ενός κειμένου. Στην συγκεκριμένη περίπτωση τα διακρίνουμε σε προ- συγγραφικό, συγγραφικό και μετα-συγγραφικό στάδιο. Σχετικά, λοιπόν, με τις στρατηγικές για την παραγωγή γραπτού λόγου, έχουν την ικανότητα να απλοποιούν και να οργανώνουν τα σύνθετα έργα που απαιτούνται για τη συγγραφική διαδικασία και προσδιορίζουν μια σειρά ενεργειών για την ολοκλήρωση της συγγραφής (Α. Κεφαλληνού, 2011). Κατά τους Schumaker & Deshler, (2009) η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των στρατηγικών γίνεται εμφανής όταν εφαρμόζεται πιστά και ιδιαίτερα για τους μαθητές μαθησιακές δυσκολίες τους δίνεται η δυνατότητα να έχουν επιδόσεις αντίστοιχες με αυτές των τυπικών συμμαθητών τους (Α. Κεφαλληνού, 2011).

Στην παρούσα έρευνα και στην συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, είναι να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων με σκοπό την ενίσχυση της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου και πιο συγκεκριμένα του περιγραφικού και του αφηγηματικού σε ένα μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Επιπλέον, ως αποτέλεσμα των παραπάνω, είναι απαραίτητο να ερευνηθεί, κατά πόσο έχουν την δυνατότητα να βελτιώσουν την παραγωγή του γραπτού τους λόγου και τους παράγοντες που συμβάλλουν σ' αυτήν. Κλείνοντας, στην μελέτη αυτή στόχος ήταν η εφαρμογή πρακτικών, μηχανισμών και μεθόδων για την ενίσχυση και την υποστήριξη σε ό,τι αφορά την μεταφορά του λόγου στην γραπτή απεικόνιση του.

Κεφάλαιο 3: Ερευνητικό Μέρος εργασίας

3.1 Σκοπός Εργασίας

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια πρόκληση για πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η βελτίωση της γραπτής έκφρασης μέσω των διδακτικών παρεμβάσεων, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους και να βελτιώσουν την ικανότητα τους να επικοινωνούν με το γραπτό λόγο. Επίσης, αποσκοπούν στην βελτίωση της επίδοσης τους στην ανάλυση και σύνθεση παραγωγής κειμένων, κάτι που επιτυγχάνεται μέσα από μαθήματα, δραστηριότητες και ασκήσεις.

Διαχρονικά, παρατηρώντας έρευνες και μελέτες επιβεβαιώνεται η απουσία διδασκαλίας στρατηγικών για την μεταφορά του λόγου σε γραπτά κείμενα. Συμπεραίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί αγνοούν, πολλές φορές, να εντάξουν στο διδακτικό τους πρόγραμμα την διδασκαλία στρατηγικών και μηχανισμών για την εκμάθηση γραπτού λόγου (N., Χαλατσογιάννης 2014). Εμπόδιο θεωρείται ότι στέκεται, η αδυναμία μοντελοποίησης της εφαρμογής τους και η επεξήγηση της αποτελεσματικότητας και της αναγκαιότητας των στρατηγικών. Επίσης, η διδασκαλία στρατηγικών αποτελεί μια ιδιαίτερα χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία (N., Χαλατσογιάννης, 2014).

Συχνά, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να διαθέτουν γνώσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου, ωστόσο αδυνατούν να το εκφράσουν στην πράξη, γραπτώς, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν η αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων με σκοπό την ενίσχυση της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου. Αναφορικά για τα μέσα και τις τεχνικές συμπεριλήφθηκαν οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης που ταιριάζουν στον εκάστοτε μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα σ' αυτή την μελέτη περίπτωσης.

Κλείνοντας, η βελτίωση παραγωγής του γραπτού λόγου, μέσω των διδακτικών παρεμβάσεων στοχεύει στην διδασκαλία εργαλείων και τεχνικών για την κατανόηση της πορείας και του τρόπου εργασίας πάνω σ' αυτό το κομμάτι. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αντιληφθούν τους

μηχανισμούς και την συλλογιστική πορεία που ακολουθεί κανείς, για να παράξει ένα γραπτό κείμενο. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι οι επιδόσεις τους να αυξηθούν και να λειτουργούν/ να ανταπεξέρχονται με ευκολία απέναντι στον γραπτό λόγο. Επεξηγηματικά, με τις διδακτικές παρεμβάσεις θα κατανοηθούν τα στάδια που ακολουθεί ο γραφέας για την αποτύπωση του λόγου γραπτώς. Δηλαδή, για να έχουμε το τελικό αποτέλεσμα ενός γραπτού κειμένου, ακολουθούμε ορισμένα στάδια. Εκτενέστερη αναφορά των σταδίων θα γίνει παρακάτω.

3.2 Μελέτη Περίπτωσης

Σχετικά με την μελέτη περίπτωσης, πρόκειται για μια διαδικασία ανάλυσης μιας μεμονωμένης – συνήθως- περίπτωσης. Συχνά, μια μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται για να περατωθεί σε μια πραγματική κατάσταση. Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε μια μελέτη περίπτωσης, στην οποία επιτεύχθηκαν μια σειρά διδακτικών παρεμβάσεων.

Βασικός στόχος, όπως προαναφέρθηκε, ήταν να εξεταστεί η βελτίωση της παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Καθ' ότι ο γραπτός λόγος διακρίνεται σε τρία είδη, περιγραφικός, αφηγηματικός και επιχειρηματολογικός, στην εργασία επιλέχθηκαν μόνο τα δύο πρώτα. Λαμβάνοντας υπόψη την ηλικιακή ομάδα και τάξη του μαθητή, καθώς και το γνωστικό του επίπεδο, προτιμήθηκε να μην ασχοληθούμε με τον επιχειρηματολογικό γραπτό λόγο.

Πιο αναλυτικά, η μελέτη περίπτωσης έλαβε χώρα τους μήνες Ιανουάριο μέχρι την πρώτη εβδομάδα του Μάρτη, στο δημόσιο 6/θέσιο δημοτικό σχολείο Άρτισσας, Έδεσσας στον νομό της Πέλλας. Για τις ανάγκες της έρευνας, ο μαθητής, με τον οποίο ασχοληθήκαμε, έχει διαγνωστεί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα με αναπτυξιακή δυσγραφία. Κατά τις πηγές (Α., Καρατζάς, Ι., Βάμβουκα, 2022), η έννοια αναφέρεται σε κάποια διαταραχή στην γραφική ικανότητα ή δυσλειτουργία ή απόκλιση από το κανονικό (όσον αφορά την γραφή). Ο μαθητής είναι εννέα ετών και φοιτά στην Τρίτη δημοτικού, ενώ παράλληλα με την τυπική διδασκαλία, παρακολουθεί μαθήματα στο τμήμα ένταξης του σχολείου. Κατά την διάρκεια των εβδομάδων, επιτεύχθηκαν δώδεκα διδακτικές παρεμβάσεις, διαβαθμισμένης δυσκολίας. Επίσης, είναι χωρισμένες στα δύο είδη του γραπτού

λόγου που μας απασχόλησαν, στον περιγραφικό και στον αφηγηματικό, έξι παρεμβάσεις αντιστοίχως. Ωστόσο, κατά τις πρώτες παρεμβάσεις χρειάστηκε να εξηγήσουμε κάποια συντακτικά φαινόμενα που απαρτίζουν την πρόταση και έπειτα να εισαχθούμε σε γραπτά κείμενα.

3.3 Ιστορικό συμμετεχόντων

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η έρευνα διενεργήθηκε στο 6/θέσιο δημοτικό σχολείο Άρνισσας. Η επιλογή του μαθητή έγινε σύμφωνα με το επιλεγόμενο θέμα της παρούσας εργασίας, δηλαδή, μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Βασικός στόχος είναι η βελτίωση των δεξιοτήτων της γραφής κατά την παραγωγή λόγου. Τα κριτήρια που τέθηκαν για την επιλογή ήταν να έχει επίσημη διάγνωση από κέντρα διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης, αξιολόγησης, συμβουλευτικής και υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ), τα οποία να πιστοποιούν ότι παρουσιάζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, όπως αναφέρουν βιβλιογραφικές αναφορές (Παντελιάδου, 2008), για την επιλογή του μαθητή έπρεπε να καλύπτονται οι γενικοί παράγοντες, να μην υπάρχει νοητική καθυστέρηση ή σοβαρή συναισθηματική διαταραχή, να μην υπάρχουν προβλήματα αισθητηριακού τύπου και να μην υπάρχει επίδραση εξωτερικών παραγόντων (Α., Κεφαλληνού, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μαθητή, 9 (εννέα) ετών, που φοιτά στην τρίτη τάξη του δημοτικού. Το παιδί είναι διαγνωσμένο από το κέντρο διάγνωσης, αξιολόγησης συμβουλευτικής και υποστήριξης ατόμων (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ), με αναπτυξιακή

δυσγραφία, «ελαφριάς» μορφής. Ιδιαίτερη θεωρείται η αναφορά στο γεγονός πως, ο μαθητής εξ' αρχής φοιτούσε σε άλλο σχολείο της περιοχής, στον τόπο όπου και διαμένει. Η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος έγινε, διότι στο προηγούμενο σχολείο δεν ήταν εφικτή η λειτουργία τμήματος ένταξης, ώστε να υποστηριχθούν και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Πριν την έναρξη των παρεμβάσεων έγιναν άτυπες παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του τμήματος ένταξης αλλά και τις ώρες διδασκαλίας στην γενική τάξη. Οι παρατηρήσεις αυτές βοήθησαν στο να διερευνηθούν οι αδυναμίες, οι δυνατότητες και οι κλίσεις του παιδιού, ενώ παράλληλα θα εξοικειωνόταν με την παρουσία/ φυσιогνωμία και την διαδικασία των παρεμβάσεων.

Από τα παραπάνω στοιχεία συλλέχθηκε το προφίλ του μαθητή που θα αναλυθεί εκτενέστερα.

Όσον αφορά το προφίλ του μαθητή, κρίθηκε ιδανικό να παρακολουθεί και να διδάσκεται στο τμήμα ένταξης με τον ειδικό παιδαγωγό του σχολείου. Πιο αναλυτικά, ο Γ. παρακολουθεί 3 (τρεις) φορές την εβδομάδα τα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών. Δύο ώρες γλωσσικά μαθήματα και μια ώρα μαθηματικά. Ο μαθητής παρουσιάζει έφεση και αυξημένη επίδοση στα θετικά μαθήματα και ιδιαίτερα στα μαθηματικά. Εξέφραζε συχνά την δυσαρέσκεια του για το μάθημα της γλώσσας και για τον γραπτό λόγο. Διατηρούσε μια στάση αποφυγής, ίσως εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετώπιζε στην έκφραση του λόγου σε γραπτή μορφή. Ενώ αρκετές φορές αντιμετώπιζε προβλήματα προσοχής και εστίασης. Παρ' όλα αυτά, συζητώντας προφορικά, το παιδί είχε αυτοπεποίθηση των απόψεων του και είχε την δυνατότητα να αναπτύσσει και να εμπλουτίζει τις ιδέες του. Εμπόδιο σ' αυτό στέκονταν η αποτύπωση αυτών των ιδεών σε γραπτό κείμενο, γεγονός που τον ωθούσε στο να ρωτά συνέχεια πως να συνεχίζει με το γραπτό. Σε γενικές γραμμές όμως, η επίδοση του στα υπόλοιπα μαθήματα είναι αρκετά ικανοποιητική.

3.4 Διαδικασία

Οι παρεμβάσεις διεξάχθηκαν στην αίθουσα του τμήματος ένταξης του δημοτικού σχολείου εντός του σχολικού ωραρίου. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά δώδεκα συναντήσεις σε διάρκεια μιας ώρας, δύο παρεμβάσεις κάθε εβδομάδα.

Διήρκησαν 2 (δύο) μήνες, από τα μέσα του Ιανουαρίου μέχρι την πρώτη εβδομάδα του μήνα Μάρτη. Αρχικά, υπήρξε μια πρώτη επαφή- γνωριμία με το παιδί εκτός την αίθουσας του τμήματος ένταξης με παρουσία του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, που ανέλαβε τις συστάσεις και να εξηγήσει στον μαθητή τι ακριβώς θα συμβεί και για ποιον σκοπό. Έπειτα, έγινε η γνωριμία και η πρώτη επαφή με σκοπό να αναπτυχθεί μια ατμόσφαιρα επικοινωνίας και εμπιστοσύνης μεταξύ εξεταστή και εξεταζόμενου.

Ο χώρος του της αίθουσας ήταν ήσυχος και οικείος στον μαθητή χωρίς να του αποσπούν την προσοχή εξωτερικά ερεθίσματα. Κατά την πρώτη παρέμβαση, ο μαθητής τακτοποιήθηκε στην αίθουσα και επεξηγήθηκε άλλη μια φορά όλη η διαδικασία που θα ακολουθούσε καθώς και οι σκοποί της. Η πρώτη παρέμβαση λειτούργησε πιο πολύ σαν γνωριμία, ενώ παράλληλα δόθηκε η αφορμή να συλλεχθούν σημαντικά στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά σχετίζονται με το γνωστικό επίπεδο του μαθητή, τον τρόπο που λειτουργεί απέναντι στο γραπτό, πως εκφράζει τις απόψεις του τόσο προφορικά και κυρίως γραπτά. Με αυτόν τον τρόπο, αποκτήθηκε η δυνατότητα να προσαρμοστούν οι παρεμβάσεις στα επίπεδα του παιδιού και να οργανωθούν κλιμακωτά ως προς το επίπεδο δυσκολίας. Έτσι, αφού πρώτα έγινε μια προφορική αναφορά με την βοήθεια ερωτήσεων, δόθηκαν οδηγίες στον μαθητή να τις μεταφέρει σε ένα γραπτό κείμενο. Οι οδηγίες περιλάμβαναν ότι η μορφή του κειμένου θα πρέπει να περιλαμβάνει τα βασικά συντακτικά συστατικά (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο) και πως σε όποια δυσκολία στην ορθογραφία θα λυνόταν από εμάς. Ο χρόνος που είχε στην διάθεση του ήταν είκοσι (20) λεπτά, για να συντάξει ένα κείμενο με περίπου δέκα (10) προτάσεις, που θα περιγράφουν τον εαυτό του.

Με το πέρας της πρώτης παρέμβασης έγιναν αντιληπτές οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του μαθητή, όσον αφορά την ανταπόκριση του προς τον γραπτό λόγο. Παρατηρήθηκε ότι, ο μαθητής δεν γνώρισε την δομή ενός κειμένου (πρόλογος, κυρίως θέμα, επίλογος), να διακρίνει τις παραγράφους σύμφωνα με την δομή και να χρησιμοποιεί σημεία στίξης στον γραπτό του λόγο ή να ξεκινά τις προτάσεις του με κεφαλαίο γράμμα. Ενώ, του ήταν αρκετά δύσκολο να καταλάβει την συντακτική δομή και να διακρίνει το ρήμα από το υποκείμενο και το αντικείμενο. Επίσης, δεν

ακολουθούσε κάποιο πλάνο που να οργανώνει τις ιδέες του και έπειτα να τις μεταφέρει ολοκληρωμένα στο χαρτί.

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω παραμέτρους καθορίστηκαν ορισμένοι στόχοι προς επίτευξη σ' αυτές τις δώδεκα παρεμβάσεις. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω αποφασίστηκε να χωριστούν σε έξι και έξι παρεμβάσεις για τον περιγραφικό και τον αφηγηματικό λόγο, αντίστοιχα. Σ' αυτές τις συναντήσεις ο μαθητής μετά το πέρας θα ήταν ικανός να διακρίνει τα συντακτικά συστατικά της πρότασης, να ξεχωρίζει την παράγραφο από την πρόταση και να κάνει χρήση των σημείων στίξης. Να οργανώνει πρώτα τις ιδέες του σχεδιαγραμματικά και να τις χωρίζει σε παραγράφους και τέλος να αξιολογεί την προσπάθεια του και έπειτα να την διορθώνει.

Παρακάτω θα ακολουθήσουν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια και ανάλυση όλες οι παρεμβάσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου.

3.5 Ερευνητικά Εργαλεία

Για την διεξαγωγή της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε το «Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στον γραπτό λόγο των μαθητών Γ- Στ' Δημοτικού» (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκου, Καραντζή, 2008) . Σκοπός της συγκεκριμένης δοκιμασίας είναι η συστηματική διερεύνηση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά του δημοτικού κατά την παραγωγή και την επεξεργασία γραπτού λόγου. Το εργαλείο αυτό αποτελείται από τέσσερα μέρη, τον οδηγό εξεταστή, το φυλλάδιο παρουσίασης υλικού, το φυλλάδιο εξέτασης και το δελτίο βαθμολόγησης. Συστήνεται προς χρησιμοποίηση του από ειδικούς παιδαγωγούς, σχολικούς ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Πιο αναλυτικά, ο οδηγός εξεταστή αφορά μόνο τον ίδιο, καθώς πριν την έναρξη της διαδικασίας οφείλει να διαβάσει τον οδηγό, ώστε να γνωρίζει τις πληροφορίες για την διεξαγωγή της. Για να την τέλεση της παρούσας εργασίας θεωρήθηκε απαραίτητο ένα κομμάτι του συγκεκριμένου εργαλείου. Καθότι βασικό θέμα της εργασίας είναι η παραγωγή γραπτού λόγου κύριο μέρος της ήταν η

κειμενική οργάνωση, η συνοχή και συνεκτικότητα. Αξίζει να σημειωθεί πως έγιναν μικρές αναφορές στην ορθογραφική ορθότητα.

Σε κάθε παρέμβαση διαμοιράζονταν στον μαθητή το φύλλο εξέτασης, το οποίο διαφέρει από το πρότυπο που προσφέρει το εργαλείο, με συγκεκριμένους κάθε φορά στόχους. Σ' αυτό ο μαθητής κατέγραφε τις απαντήσεις του για την εκάστοτε δραστηριότητα.

Το δελτίο βαθμολόγησης είναι το έντυπο, στο οποίο καταγράφεται η βαθμολόγηση των απαντήσεων του μαθητή και πρέπει να διεκπεραιωθεί μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Ειδικότερα, κάθε βαθμολόγηση των απαντήσεων και το σύνολο των μονάδων (αρχικός βαθμός) αντιστοιχεί σε κλίμακες αξιολόγησης, στην συγκεντρωτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και στην γραφική αναπαράσταση τους στο διαγνωστικό διάγραμμα. Για την δοκιμασία «Παραγωγής Γραπτού λόγου», που και μας απασχόλησε, βαθμολογείται η ορθογραφική ορθότητα και η κειμενική οργάνωση. Ενώ για την δοκιμασία της «Αποκατάστασης αποδομημένης πρότασης» βαθμολογείται η δεξιότητα της αποκατάστασης μιας μη οργανωμένης συντακτικά πρότασης. Τέλος, για την δοκιμασία «Αποκατάστασης αποδομημένου κειμένου» βαθμολογούνται ο αριθμός των σωστών αλληλουχιών και η σωστή θέση των αλληλουχιών.

Κεφάλαιο 4: Διδακτικές Παρεμβάσεις

4.1 Διδακτικές Παρεμβάσεις

Οι διδακτικές παρεμβάσεις αποσκοπούν στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επηρεάζοντας την αυξανόμενη απόδοση των μαθητών στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι διδακτικές παρεμβάσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν κάνοντας χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, χρήση νέων τεχνολογικών μέσων και αποτελούν έναυσμα για την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως αποτέλεσμα των διδακτικών παρεμβάσεων προκύπτει ότι επιχειρούν να βελτιώσουν ή και να αναπτύξουν τις δεξιότητες των μαθητών σε ορισμένους τομείς (για παράδειγμα ο γραπτός λόγος).

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν δώδεκα διδακτικές παρεμβάσεις σε διάστημα έξι εβδομάδων. Οι παρεμβάσεις ήταν οργανωμένες σύμφωνα με το μαθησιακό και γνωστικό προφίλ του μαθητή προσαρμοσμένες στην ηλικιακή του ομάδα και στην τάξη που φοιτά (τρίτη τάξη). Το περιεχόμενο ασχολίας των παρεμβάσεων ήταν ο περιγραφικός και ο αφηγηματικός γραπτός λόγος, οι οποίοι χωρίστηκαν σε έξι εβδομάδες ο καθένας, αντίστοιχα. Ωστόσο, οι τέσσερις πρώτες παρεμβάσεις που εντάσσονται στον περιγραφικό λόγο είχαν περισσότερο την μορφή επεξήγησης συγκεκριμένων φαινομένων, όπως συντακτικό ή επεξήγηση της δομής ενός κειμένου, η παραγραφοποίηση κλπ. Συνολικά γραπτά κείμενα με την μορφή του «σκέφτομαι και γράφω», έχουν συλλεχθεί τέσσερα (4) ως πρώτες προσπάθειες παραγωγής γραπτού λόγου.

Πέραν των πρώτων τεσσάρων συναντήσεων, οι παρεμβάσεις ακολούθησαν μια συγκεκριμένη δομή. Η δομή αυτή έχει κατηγοριοποιηθεί σε στάδια: προ-συγγραφικό, συγγραφικό και μετα-συγγραφικό στάδιο.

Πρώτα γινόταν ανάγνωση ενός κειμένου παρόμοιου τύπου με αυτό που επρόκειτο να γράψει ο μαθητής, το οποίο λειτουργούσε ως κινητήριο έναυσμα για το δικό του κείμενο. Στην συνέχεια, γινόταν μια προφορική συζήτηση για το συγκεκριμένο θέμα, ακούγοντας τις προσωπικές απόψεις ή εμπειρίες του μαθητή. Εξηγούσαμε την δραστηριότητα (παραγωγή γραπτού λόγου) που θα ακολουθούσε και πως για να πραγματοποιηθεί σωστά έπρεπε να οργανωθούν οι ιδέες βάση ενός

σχεδιαγράμματος. Το σχεδιάγραμμα θα αποτελούσε τον τρόπο που θα διαχωρίζονταν οι παράγραφοι (προ-συγγραφικό στάδιο).

Έπειτα, θα μεταφέρονταν οι ιδέες από το σχεδιάγραμμα σε ένα ολοκληρωμένο κείμενο με πρόλογο- κυρίως θέμα- επίλογο, σύνταξη προτάσεων, παραγράφους, σημεία στίξης και προτάσεις που θα ξεκινούν με κεφαλαίο και θα λήγουν με τελεία. Αυτό χαρακτηρίζεται η πρώτη προσπάθεια παραγωγής γραπτού λόγου στο συγγραφικό στάδιο.

Τέλος, σε επόμενη παρέμβαση πραγματοποιούνταν το μετά-συγγραφικό στάδιο, κατά το οποίο ο μαθητής συμπλήρωνε έναν πίνακα αυτό-αξιολόγησης, αν είχε επιτύχει τους συγκεκριμένους στόχους. Το παιδί ξανά διάβαζε το κείμενο του και διόρθωνε τα σημεία που θεωρούσε ότι έχει κάνει λάθος. Στο τέλος ξανά έγραφε το κείμενο του διορθώνοντας τα λάθη του.

Όσα αναφέρθηκαν εξηγούν μια γενική εικόνα των παρεμβάσεων. Παρακάτω ακολουθεί εκτενέστερα η ανάλυση των παρεμβάσεων λεπτομερώς κάθε εβδομάδα.

1^η εβδομάδα

1^η παρέμβαση:

Στα πλαίσια γνωριμίας και εξοικείωσης με το παιδί, αλλά και του περιγραφικού λόγου, η παρέμβαση ξεκίνησε μέσα από μια συζήτηση. Το περιεχόμενο της συζήτησης αφορούσε την γνωριμία μεταξύ εξεταστή και εξεταζόμενου, ώστε να αναπτυχθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Αφού πρώτα αναφέρθηκαν προσωπικά στοιχεία, ζητήθηκε από τον μαθητή να παρουσιάσει λίγα λόγια για τον εαυτό του. Με προετοιμασμένες ερωτήσεις, η συζήτηση κατευθύνθηκε προς την περιγραφή του εαυτού του, εξωτερικά και εσωτερικά. Έπειτα, μοιράστηκε το φύλλο δραστηριοτήτων, το οποίο ζητούσε πρώτα να ζωγραφίσει ο μαθητής τον εαυτό του (10 λεπτά) και στην δεύτερη δραστηριότητα να περιγράψει τον εαυτό του, αυτή την φορά γραπτά. Δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες και καθ' όλη την διάρκεια που το παιδί έγραφε δεν το απασχολήσαμε, παρά μόνο αν ζητούσε κάποια βοήθεια. Δεν έγινε κάποια νύξη για ορθογραφικά λάθη, το κείμενο κρατήθηκε αυτούσιο. Η πρώτη παρέμβαση λειτούργησε πολύ βοηθητικά, ώστε να διαμορφωθούν κατάλληλα οι επερχόμενες παρεμβάσεις.

2^η παρέμβαση:

Στην δεύτερη παρέμβαση το φύλλο δραστηριοτήτων αποτελούνταν από ένα περιγραφικό κείμενο με δύο παραγράφους και τρεις δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες σχετίζονταν με την αναγνώριση των παραγράφων του βασικού κειμένου και τα σημεία στίξης. Έγινε αντιληπτό ότι δεν γνώριζε πως ξεκινά και πως αρχίζει μια πρόταση, ούτε μια παράγραφος. Εξηγήθηκε αρκετές φορές και έπειτα ζητήθηκε από τον μαθητή να τα διακρίνει στο κείμενο. Στην τρίτη δραστηριότητα, ο μαθητής ηχογράφησε ένα κείμενο παρεμφερές με το βασικό, διαβάζοντας το χωρίς σημεία στίξης, κεφαλαία ή πεζά γράμματα. Στην συνέχεια, άκουσε το ηχογραφημένο κείμενο και το μετέφερε γραπτώς στο φύλλο δραστηριοτήτων. Στο τέλος του ζητήθηκε να κάνει τις απαραίτητες διορθώσεις, προσθέτοντας σημεία στίξης, κεφαλαία και πεζά γράμματα όπου χρειαζόταν. Συζητήθηκαν οι διαπιστώσεις του, για την χρησιμότητα των σημείων στίξης μέσα στον λόγο και πως βοηθάν τον αναγνώστη.

2^η Εβδομάδα

3^η παρέμβαση:

Στην τρίτη παρέμβαση, επιστρέψαμε στο πρώτο κείμενο που είχε γράψει ο μαθητής. Έγινε μια επανάληψη των όσων είχαμε αναφέρει στην δεύτερη παρέμβαση και μοιράστηκε το μπρελόκ «Όταν γράφω..», το οποίο περιέχει επιγραμματικά τι κάνω όταν θέλω να γράψω ένα ολοκληρωμένο κείμενο (Ξεκινώ με κεφαλαίο, βάζω τελεία στο τέλος της πρότασης, αφήνω κενό για να ξεκινήσω την παράγραφο, βάζω τόνους στις λέξεις που χρειάζεται, χρησιμοποιώ σημεία στίξης όπου χρειάζεται κλπ). Το μπρελόκ θα μπορεί ο μαθητής να το χρησιμοποιεί καθ' όλη την διάρκεια των παρεμβάσεων ως εργαλείο για να μην ξεχνά να ακολουθεί τα βήματα. Επίσης, με πιο παιχνιδιάρικο τρόπο («τι κρύβεται πίσω από την πόρτα;») εξηγήθηκαν οι έννοιες της πρότασης, της παραγράφου και των σημείων στίξης. Μετά από όλη αυτή την επεξήγηση ζητήθηκε από τον μαθητή να ξαναγράψει το πρώτο του κείμενο («περιγράψω τον εαυτό μου»), λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα αναφέρθηκαν.

4^η παρέμβαση:

Στην τέταρτη παρέμβαση με τον μαθητή επιτεύχθηκε και πάλι μια μικρή επανάληψη όσων είχαμε καταφέρει στις προηγούμενες παρεμβάσεις. Το συγκεκριμένο φύλλο δραστηριοτήτων περιλάμβανε δύο δραστηριότητες. Στην πρώτη παρουσιάζονταν διάφορες ανακατεμένες λέξεις κάθε φορά που συνιστούσαν μια πρόταση. Ο μαθητής έπρεπε να βρει την σωστή σειρά των προτάσεων και έπειτα να τις γράψει σωστά. Σ' αυτό το σημείο υπενθυμίσαμε ορισμένα συντακτικά φαινόμενα μιας πρότασης (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο/ κατηγορούμενο). Στα σημεία που δυσκολευόταν ο μαθητής του παρέχονταν κάθε βοήθεια. Στην δεύτερη δραστηριότητα η δυσκολία αυξανόταν, καθώς ο μαθητής έπρεπε να βρει την σωστή σειρά των προτάσεων μέσα σε ένα ανακατεμένο κείμενο. Έπειτα, και πάλι έπρεπε να γράψει τις προτάσεις στην σωστή σειρά, χρησιμοποιώντας σημεία στίξης και αφήνοντας κενό στην αρχή της παραγράφου.

3^η Εβδομάδα

5^η παρέμβαση:

Στην πέμπτη παρέμβαση ακολουθήθηκε συγκεκριμένη δομή για την διεξαγωγή της. Αρχικά, έγινε ανάγνωση ενός κειμένου που περιγράφονταν το σχολείο ενός μαθητή. Συζητήθηκε η δομή του κειμένου, ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος, ο τρόπος που διαχωρίζει τις παραγράφους και οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιούνται. Έπειτα, κατευθύναμε την κουβέντα προς το σχολείο του μαθητή και του ζητήσαμε να το περιγράψει, πρώτα τον εξωτερικό χώρο και στην συνέχεια τον εσωτερικό και γενικώς τις υποδομές που παρέχει. Αυτά τα μεταφέραμε στο σχεδιάγραμμα που μοιράσαμε στο παιδί (προ- συγγραφικό στάδιο) και οργάνωσε τις ιδέες τους και παράλληλα χώρισε τις παραγράφους. Στην συνέχεια, ακολούθησε το συγγραφικό στάδιο στο οποίο ο μαθητής, άρχισε να περιγράφει στο σχολείο του σύμφωνα με το σχεδιάγραμμα, σε ένα ολοκληρωμένο κείμενο με προτάσεις. Το κείμενο που παραδόθηκε κρατήθηκε ως έχει χωρίς να κάνουμε κάποιο σχόλιο.

6^η παρέμβαση:

Στην έκτη παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε το μετά- συγγραφικό στάδιο. Κατά το στάδιο αυτό, ο μαθητής διάβασε ξανά το κείμενο που είχε γράψει στην προηγούμενη παρέμβαση. Ύστερα, συμπλήρωσε έναν πίνακα αυτό- αξιολόγησης,

μόνο εάν είχε ακολουθήσει σωστά όλα τα βήματα (για παράδειγμα, ακολούθησα το σχεδιάγραμμα ιδεών ναι ή όχι, αφήνω κενό στην αρχή της παραγράφου ναι ή όχι κλπ). Συζητάμε και ζητάμε να μας σχολιάσει το κείμενο του, τι θα άλλαζε, τι θα κρατούσε, τι του άρεσε και τι όχι. Τέλος, κρατάμε αυτά που θα άλλαζε και δίνουμε την δυνατότητα μιας δεύτερης προσπάθειας συγγραφής του κειμένου του με τις απαραίτητες διορθώσεις.

4^η Εβδομάδα

7^η παρέμβαση:

Στην έβδομη παρέμβαση σε συνέχεια του περιγραφικού λόγου, ως δραστηριότητα ήταν η περιγραφή του τόπου/ χωριού του μαθητή. Όπως και στην πέμπτη, ακολούθησαμε ίδια πορεία. Επεξηγηματικά, ο μαθητής για να εισαχθεί ομαλά στο θέμα, διαβάστηκε ένα κείμενο ενός παιδιού που περιγράφει την πόλη του, οργανωμένο και ολοκληρωμένο με παραγράφους, πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο. Αφορμώμενοι από το κείμενο, ακολούθησε μια συζήτηση για το περιεχόμενο/ δομή του και προσαρμόστηκε στις εμπειρίες του παιδιού από τον δικό του τόπο και σε αυτή την περίπτωση το χωριό. Προφορικά με ερωταποκρίσεις ζητήθηκε από τον μαθητή να περιγράψει το χωριό του. Αρχικά, να ενημερώσει για την ονομασία και την γεωγραφική του θέση και έπειτα να περιγράψει τους δρόμους, τα σπίτια, τα αξιοθέατα που αξίζει κάποιος να επισκεφθεί καθώς και τους ανθρώπους του χωριού. Τέλος, ζητήσαμε να εκφράσει την προσωπική του άποψη και τα συναισθήματά του για τον τόπο του.

Μετά την συζήτηση μοιράστηκε το σχεδιάγραμμα ιδεών και εξηγήθηκε η δραστηριότητα που θα ακολουθούσε. Δόθηκε στον μαθητή ο ρόλος του δημοσιογράφου της σχολικής εφημερίδας, ο οποίος θα περιέγραφε σε ένα γραπτό κείμενο τον τόπο του/ χωριό του. Για να επιτευχθεί αυτό θα έπρεπε να οργανωθεί πρωτίστως το κείμενο και να χωριστούν οι παράγραφοι. Ο μαθητής συμπλήρωσε το σχεδιάγραμμα με την βοήθεια μας, όπου χρειαζόταν. Στην συνέχεια, ακολούθησε το συγγραφικό στάδιο, στο οποίο οι ιδέες παρουσιάζονταν οργανωμένες σε ένα ολοκληρωμένο κείμενο με δομή και σύνταξη. Το κείμενο κρατήθηκε αυτούσιο χωρίς να υποστεί κάποια διόρθωση.

8^η παρέμβαση:

Στην όγδοη παρέμβαση με τον μαθητή πραγματοποιήθηκε το μετά-συγγραφικό στάδιο. Στην διάρκεια του, το παιδί διάβαζε ξανά το κείμενο που είχε γράψει στην προηγούμενη παρέμβαση. Έπειτα, συμπλήρωνε τον πίνακα αυτό-αξιολόγησης και ζητούνταν να το κάνει με πλήρη ειλικρίνεια. Ακολούθησε συζήτηση για τις εντυπώσεις που του προκαλεί το κείμενο του, τι του άρεσε και τι όχι και ποιες αλλαγές θα επιχειρούσε να κάνει. Έπειτα, από αυτή την συζήτηση συλλέγοντας όλες τις αλλαγές δίναμε την δυνατότητα να ξανά γράψει το κείμενο σε μια δεύτερη προσπάθεια.

5^η Εβδομάδα

9^η παρέμβαση:

Στην παρέμβαση αυτή γίνεται η αλλαγή του είδους του γραπτού λόγου. Ασχολούμαστε με τον αφηγηματικό λόγο, ωστόσο τα στάδια των παρεμβάσεων παραμένουν ίδια. Επομένως, στην αρχή κάνουμε ανάγνωση ένα κείμενο στο οποίο εξιστορείται η ιστορία ενός παιδιού σε ένα ταξίδι με την οικογένεια του. Συζητάμε για τα ταξίδια και τις προσωπικές περιπέτειες, αλλά και για την δομή του κειμένου. Εξηγούμε τι θα ακολουθήσει και μοιράζουμε το σχεδιάγραμμα, στο οποίο απεικονίζεται μια ιστορία με αεροπλάνο με μπερδεμένες εικόνες (πέντε εικόνες). Ο μαθητής στην δραστηριότητα αυτή έπρεπε να βάλει στην σωστή σειρά την ιστορία αριθμώντας τις εικόνες. Έπειτα, του ζητήσαμε να φανταστεί μια ιστορία σύμφωνα με τις εικόνες, να πλάσει τους ήρωες, που θα πήγαιναν, με ποιους, πως θα ένιωθαν κλπ. και να τα γράψει επιγραμματικά κάτω από κάθε εικόνα. Το παιδί ενημερώθηκε πως όταν θέλει κανείς να αφηγηθεί μια ιστορία, χρησιμοποιεί παρελθοντικούς χρόνους και αρκετές λέξεις που φανερώνουν χρόνο. Ύστερα, ακολούθησε το συγγραφικό στάδιο και ο μαθητής έγραψε το κείμενο του ολοκληρωμένο με προτάσεις, το οποίο κρατήθηκε ως έχει χωρίς κάποια διόρθωση.

10^η παρέμβαση:

Στην δέκατη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε το μετά-συγγραφικό στάδιο. Όπως και τις προηγούμενες φορές, ο μαθητής διάβασε το κείμενο που είχε γράψει ο ίδιος και αρχίζει μια συζήτηση για τις εντυπώσεις που του προκαλεί. Έπειτα,

συμπληρώνει τον πίνακα αυτό-αξιολόγησης και παρατηρεί τι έχει πετύχει και τι όχι. Συζητάμε για τις αλλαγές που θα έκανε τόσο στο κομμάτι της δομής, όσο και στο περιεχόμενο του κειμένου. Στην συνέχεια, γράφει ξανά το κείμενο στην δεύτερη προσπάθεια με όλες τις αλλαγές που έχει επιλέξει.

6^η Εβδομάδα:

11^η παρέμβαση:

Με την ίδια μορφή συνεχίζεται και η ενδέκατη παρέμβαση για τον αφηγηματικό γραπτό λόγο. Το περιεχόμενο της σχετίζεται με μια περιπέτεια. Πρώτα, κάναμε ανάγνωση ένα κείμενο στο οποίο εξιστορείται μια περιπέτεια ενός παιδιού και τον αποκλεισμό τους στα χιόνια (χιονοδρομικό κέντρο). Αφού, αναλύσουμε το κείμενο με τα δομικά χαρακτηριστικά του και τις εντυπώσεις που μας άφησε, ζητάμε από το παιδί να μας πει δικές παρόμοιες εμπειρίες. Έπειτα, περνάμε στο προ-συγγραφικό στάδιο. Εξηγούμε το θέμα για το οποίο θα ασχοληθούμε. Πρόκειται για έναν βοσκό, ο οποίος αποκλείστηκε στον στάβλο με τα ζώα του, εξαιτίας των κακών καιρικών συνθηκών. Αφήνουμε τον μαθητή να αναπτύξει την ιστορία με την φαντασία του και κάνουμε ερωτήσεις που θα βοηθήσουν στον εμπλουτισμό της ιστορίας. Μόλις κατασκευάσουμε την ιστορία προφορικά, μεταφέρουμε τις ιδέες στο σχεδιάγραμμα με τις προετοιμασμένες ερωτήσεις. Έπειτα, στο συγγραφικό στάδιο ο μαθητής παρουσιάζει τις ιδέες ολοκληρωμένες σε ένα γραπτό κείμενο, το οποίο το κρατάμε ως έχει χωρίς καμία διόρθωση.

12^η παρέμβαση:

Ολοκληρώνουμε τις παρεμβάσεις στην δωδέκατη με το μετά- συγγραφικό στάδιο. Ο μαθητής διαβάζει το κείμενο του ξανά και συμπληρώνει με ειλικρίνεια τον πίνακα αυτό- αξιολόγησης. Εκφράζει τα σημεία που του άρεσαν και ποιες αλλαγές θα επιχειρούσε να κάνει. Προτρέπουμε οι αλλαγές να μην παραμείνουν μόνο στο μορφολογικό- δομικό κομμάτι του κειμένου, αλλά και στο περιεχόμενο του, για παράδειγμα σε λέξεις που πιθανόν επαναλαμβάνονται. Τέλος, ο μαθητής ξανά γράφει το κείμενο του στην δεύτερη προσπάθεια.

Τα Ημερολόγια

Μετά το πέρας κάθε εβδομάδας τηρούνταν ένα ημερολόγιο. Συνολικά έχουν συλλεχθεί πέντε ημερολόγια. Κάθε ημερολόγιο διατηρούσε μια συγκεκριμένη δομή. Δηλαδή, αποτελείται από τρία μέρη, για τις δραστηριότητες που θα εκπλήρωνε ο μαθητής, για τους ίδιους τους μαθητές και τέλος για την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων σε κάθε παρέμβαση για την αρχή τουλάχιστον διέφερε.

Πρωταρχικός σκοπός ήταν να ελέγξουμε τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του παιδιού, προτού προχωρήσουμε στην παραγωγή γραπτού λόγου με την μορφή του «σκέφτομαι και γράφω». Έτσι, οι πρώτες τέσσερις παρεμβάσεις περιέχουν δραστηριότητες όπως περίγραψε σε λίγες προτάσεις τον εαυτό σου, γράψε ένα κείμενο και χρησιμοποίησε τα σημεία στίξης όπου χρειάζεται, ανακατεμένες λέξεις τις οποίες έπρεπε ο μαθητής να τις τοποθετήσει στην σωστή σειρά ή και ολόκληρες προτάσεις.

Από την Πέμπτη παρέμβαση, αφού ο μαθητής εξοικειώθηκε με την διαδικασία του δόθηκε η δυνατότητα να εκφράσει τις ιδέες του γραπτώς περιγράφοντας το σχολείο του και ακολουθώντας μια συγκεκριμένη πορεία, διαφορετική απ' αυτήν που είχε συνηθίσει. Στην έβδομη παρέμβαση και συνεχίζοντας στον περιγραφικό λόγο, η δραστηριότητα που απασχόλησε τον μαθητή ήταν να περιγράψει τον τόπο/ χωριό του. Και πάλι ακολουθήθηκε η ίδια δομή, με τα συγκεκριμένα στάδια συγγραφής ενός κειμένου.

Στην ένατη παρέμβαση οι δραστηριότητες άλλαξαν περιεχόμενο από την άποψη ότι ο μαθητής δεν περιέγραψε κάτι, αλλά αφηγήθηκε μια ιστορία. Η ιστορία είχε ένα βασικό σχεδιάγραμμα που απεικονίζονταν μέσα από σκίτσα. Ωστόσο, την πλοκή την κατασκεύασε ο μαθητής σύμφωνα με την φαντασία του. Τέλος, στην ενδέκατη παρέμβαση, η δραστηριότητα είχε ως εξής, ο μαθητής σύμφωνα με το προ-συγγραφικό στάδιο και το σχεδιάγραμμα ιδεών έπρεπε να δημιουργήσει μια ιστορία με την φαντασία του ενός βοσκού που αποκλείστηκε στον στάβλο του εξαιτίας της πυκνής χιονόπτωσης. Ο μαθητής εξέφρασε τις ιδέες του για την συνέχεια της

ιστορίας, εμπλουτίζοντας την με λεπτομέρειες. Όλα αυτά μεταφέρθηκαν από τον ίδιο σε ένα γραπτό κείμενο.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα της Έρευνας

5.1 Αποτελέσματα

Στην παρούσα εργασία για την εξαγωγή συμπερασμάτων έγινε συγκριτική αξιολόγηση του μαθητή ως προς την επίδοση του στην παραγωγή γραπτού λόγου. Έπειτα από κάθε παρέμβαση ο μαθητής λάμβανε έναν αρχικό βαθμό, ο οποίος μετατρέπονταν σε τυπικό βαθμό που πρόκυπτε σύμφωνα με την ηλικιακή του ομάδα. Ο τυπικός βαθμός αντιστοιχείται σε μια συγκεκριμένη θέση κατάταξης ως εξής:

- ❖ Οι τυπικοί βαθμοί από 7 και κάτω αντιστοιχούν σε χαμηλή επίδοση σε μια δεξιότητα.
- ❖ Οι τυπικοί βαθμοί από 8 με 9 αντιστοιχούν στην μέση κατώτερη επίδοση.
- ❖ Ο τυπικός βαθμός 10 αντιστοιχεί στην μέση επίδοση σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα.
- ❖ Οι τυπικοί βαθμοί 11 με 12 αντιστοιχούν στην μέση ανώτερη επίδοση και
- ❖ Οι τυπικοί βαθμοί από 13 και πάνω αντιστοιχούν σε υψηλή επίδοση.

Ορθογραφική Ορθότητα.

Κατά την πρώτη παρέμβαση ο μαθητής περιγράφοντας σε ένα πολύ σύντομο κείμενο τον εαυτό του στην πρώτη προσπάθεια συγγραφής συγκέντρωσε 84,4 αρχικό βαθμό (7 στους τυπικούς). Στην δεύτερη προσπάθεια (παρέμβαση δεύτερη), στο ίδιο κείμενο, αυξήθηκε κατά 1,8 μονάδες, φτάνοντας τους 86,2 βαθμούς (8 στους τυπικούς βαθμούς). Παρόλο που έγινε αντιληπτή η αυξημένη επίδοση παρέμεινε ως μέση ανώτερη σύμφωνα με το διαγνωστικό γράφημα.

Στην Τρίτη παρέμβαση το παιδί παρουσίασε μείωση στην συγκεκριμένη δραστηριότητα, με τους αρχικούς βαθμούς να φτάνουν στους 64,9 (3 στους τυπικούς βαθμούς) που καθιστούν την επίδοση χαμηλή.

Στις δραστηριότητες της πέμπτης παρέμβασης ο μαθητής σημείωσε στους αρχικούς βαθμούς 60 μονάδες για την πρώτη προσπάθεια παραγωγής περιγραφικού κειμένου (2 στους τυπικούς βαθμούς- χαμηλή επίδοση). Ενώ στην δεύτερη προσπάθεια παραγωγής περιγραφικού κειμένου (παρέμβαση έξι) παρουσίασε

άνοδο με τον αρχικό βαθμό να αγγίζει τις 75,2 μονάδες (5 στους τυπικούς βαθμούς). Παρόλο που υπήρξε σημαντική βελτίωση, η επίδοση παρέμεινε χαμηλή σύμφωνα με το διαγνωστικό διάγραμμα.

Στην έβδομη παρέμβαση, στην πρώτη προσπάθεια παραγωγή γραπτού λόγου ο μαθητής συμπλήρωσε 65,2 στους αρχικούς βαθμούς, 3 στους τυπικούς. Κατά την δεύτερη προσπάθεια συγγραφής περιγραφικού λόγου (όγδοη παρέμβαση) η πρόοδος του παιδιού ανήλθε σε 81,3 μονάδες (6 στους τυπικούς), ωστόσο πάρα την πρόοδο η επίδοση παρέμεινε χαμηλή σύμφωνα με το διαγνωστικό διάγραμμα.

Στην πρώτη προσπάθεια της ένατης παρέμβασης ο μαθητής συγκέντρωσε 65,8 αρχικούς βαθμούς (3 στους τυπικούς βαθμούς). Ενώ στην δέκατη παρέμβαση, στην δεύτερη προσπάθεια, παρουσιάστηκε αυξημένη επίδοση στους 78,7 αρχικούς βαθμούς (5 στους τυπικούς). Παρόλο που υπήρξε σημαντική βελτίωση, η επίδοση παρέμεινε χαμηλή σύμφωνα με το διαγνωστικό διάγραμμα.

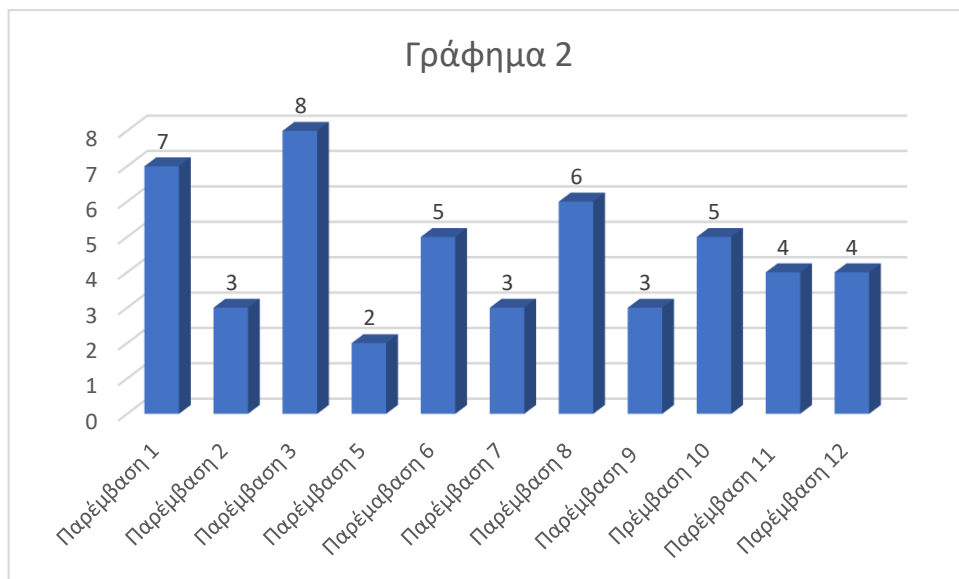
Τέλος, στην ενδέκατη παρέμβαση, στην πρώτη προσπάθεια ο μαθητής συγκέντρωσε 70,7 στους αρχικούς βαθμούς (4 στους τυπικούς), ενώ στην δεύτερη προσπάθεια υπήρξε μια μικρή άνοδος στους 73,8 βαθμούς (4 και πάλι στους τυπικούς) με την πρόοδο να παραμένει και πάλι χαμηλή.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα που εξάγονται για την ορθογραφική ορθότητα γίνεται αντιληπτό πως υπήρξαν έντονες διακυμάνσεις όσον αφορά την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή. Κατά τις πρώτες προσπάθειες παραγωγή ενός γραπτού κειμένου ο μαθητής φαίνεται να παρουσιάζει μειωμένη επίδοση σε σύγκριση με το μετα-συγγραφικό στάδιο, τις διορθώσεις του και την δεύτερη προσπάθεια συγγραφής. Αξίζει να σημειωθεί, βέβαια, πως κατά την διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων δεν δόθηκε ιδιαίτερη έκταση στην ορθογραφία των λέξεων, για τον περιορισμό της ανασταλτικής επίδρασης του άγχους. Δόθηκε η οδηγία στον μαθητή όποια λέξη του σταθεί εμπόδιο θα του δινόταν η βοήθεια για την ορθή γραφή της.

Παρακάτω διατίθενται τα γραφήματα με την πορεία των παρεμβάσεων σε αρχικούς και τυπικούς βαθμούς αντιστοίχως.



Γράφημα 1: Αποτελέσματα των αρχικών βαθμών του μαθητή για την ορθογραφική ορθότητα.



Γράφημα 2: Αποτελέσματα τυπικών βαθμών του μαθητή για την ορθογραφική ορθότητα.

Αποτελέσματα κειμενικής οργάνωσης

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, οι πρώτες παρεμβάσεις που επιτεύχθηκαν είχαν πιο πολύ χαρακτήρα εξοικείωσης και εύρεση του γνωστικού επιπέδου που βρίσκεται το παιδί σε ό,τι αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, όχι με την μορφή του σκέφτομαι και γράφω. Γι' αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτές ανήκουν σε ένα στάδιο παρατήρησης του τρόπου που σκέφτεται και γράφει το παιδί,

ώστε να διαμορφωθούν κατάλληλα και να τεθούν οι στόχοι που αναμένονταν να επιτευχθούν. Επομένως, θεωρήθηκε απαραίτητο να τεθούν οι στόχοι την μορφολογικής οργάνωσης του κειμένου που σχετίζονται με την παραγραφοποίηση, τα σημεία στίξης, την αρχή και το τέλος κάθε πρότασης. Έτσι, από τις παρεμβάσεις λαμβάνουμε σαφή αποτελέσματα από την Πέμπτη παρέμβαση και έπειτα.

Αναφορικά, τα αποτελέσματα της κειμενικής οργάνωσης, στην συνοχή και στην συνεκτικότητα του γραπτού έγινε αντιληπτό ότι κατά την παρέμβαση, στην πρώτη προσπάθεια ο αρχικός βαθμός ήταν 33 (6 στους τυπικούς βαθμούς). Στην δεύτερη προσπάθεια παραγωγή γραπτού λόγου παρουσιάστηκε μικρή αύξηση στην επίδοση, φτάνοντας στους 36 βαθμούς (9 στους τυπικούς βαθμούς), Με την επίδοση να χαρακτηρίζεται σύμφωνα με το διαγνωστικό διάγραμμα στην μέση κατώτερη.

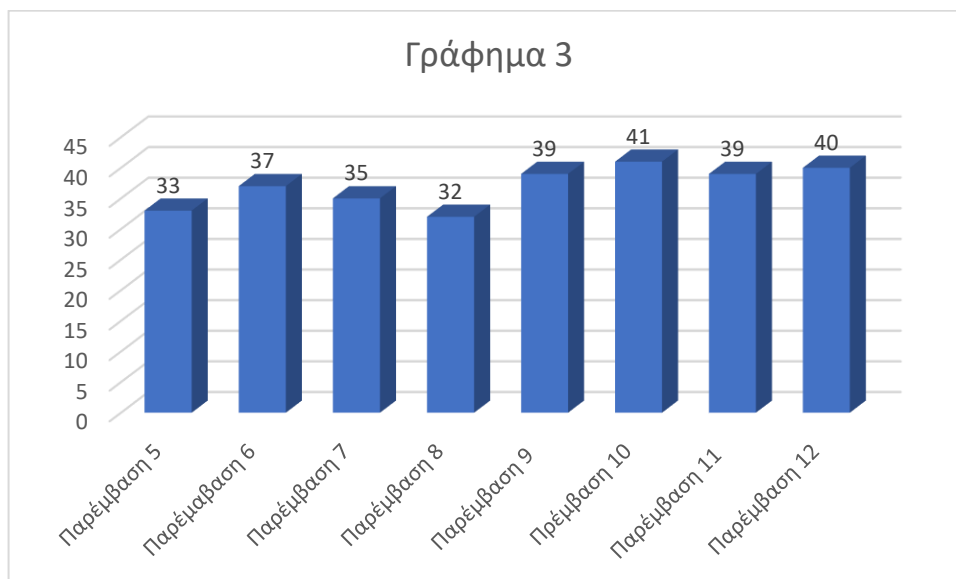
Στις δραστηριότητες της έβδομης παρέμβασης ο μαθητής συγκέντρωσε 35 αρχικούς βαθμούς (8 στους τυπικούς) ενώ στην δεύτερη προσπάθεια παραγωγής γραπτού λόγου σημειώθηκε μείωση των βαθμών. Συγκεκριμένα, στην όγδοη παρέμβαση- δεύτερη προσπάθεια η επίδοση ήταν στους 32 αρχικούς βαθμούς (6 στους τυπικούς). Η επίδοση παρέμεινε σε χαμηλή.

Στην ένατη παρέμβαση κατά την πρώτη προσπάθεια παραγωγής γραπτού κειμένου ο μαθητής είχε 39 βαθμούς (12 στους τυπικούς). Στην δεύτερη προσπάθεια σημειώθηκε σημαντική άνοδος κατά 2 μονάδες με αρχικούς βαθμούς 41 ενώ αντίστοιχα σε τυπικούς 14 (ανώτερη επίδοση).

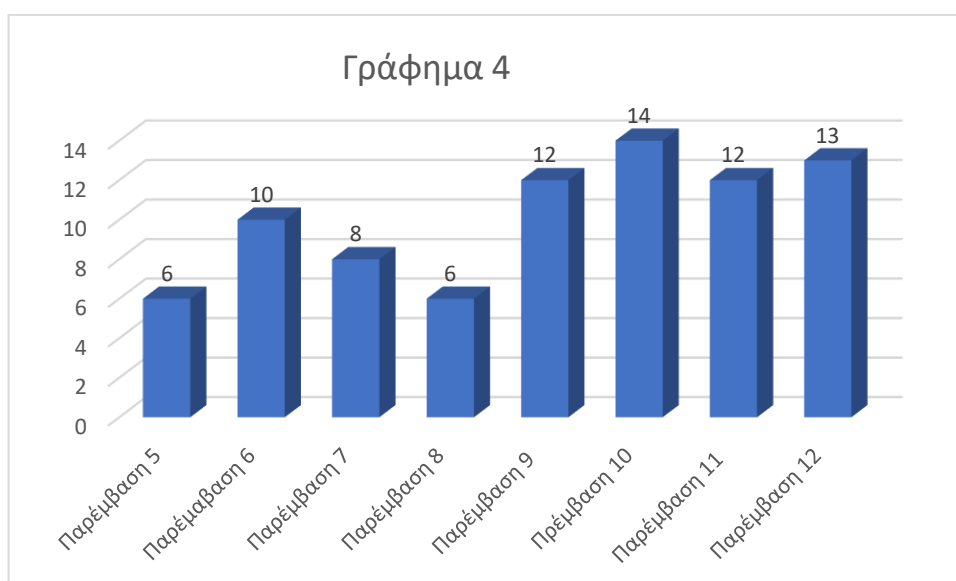
Τέλος, στην ενδέκατη παρέμβαση, στην πρώτη προσπάθεια παραγωγής αφηγηματικού λόγου η επίδοση του μαθητή έφτασε τους 39 βαθμούς (12 στους τυπικούς βαθμούς). Ενώ στην δεύτερη προσπάθεια οι βαθμοί παρουσίασαν άνοδο μιας μονάδας στους 40 βαθμούς (13 στους τυπικούς, ανώτερη επίδοση).

Γίνεται αντιληπτή η πρόοδος που παρουσίασε το παιδί με το πέρας των παρεμβάσεων. Όπως επίσης, παρατηρείται ότι κατά το μετά συγγραφικό στάδιο, δηλαδή, στις δεύτερες προσπάθειες παραγωγής γραπτού λόγου, ο μαθητής αξιολογώντας το κείμενο του αντιλαμβανόταν τις αστοχίες του και τις διόρθωνε. Γι' αυτό τον λόγο οι βαθμολογίες του στις δεύτερες προσπάθειες είναι -ως επί το πλείστον- υψηλότερες, συγκριτικά με τις πρώτες προσπάθειες του.

Παρακάτω ακολουθούν τα γραφήματα που εξήχθηκαν από τα αποτελέσματα της κειμενικής οργάνωσης.



Γράφημα 3: Αποτελέσματα αρχικών βαθμών του παιδιού για την κειμενική οργάνωση.



Γράφημα 4: Αποτελέσματα τυπικών βαθμών του παιδιού για την κειμενική οργάνωση.

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία κύριος σκοπός ήταν, να εξετάσει την πορεία του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων με σκοπό την ενίσχυση της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου και πιο συγκεκριμένα του περιγραφικού και του αφηγηματικού σε ένα μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης αφορούσε έναν μαθητή της τρίτης τάξης του δημοτικού. Ο μαθητής έχει διαγνωστεί από τους αρμόδιους του κέντρου διάγνωσης αξιολόγησης και υποστήριξης με αναπτυξιακή δυσγραφία.

Για την υλοποίηση της εργασίας και την εξαγωγή αποτελεσμάτων έγινε χρήση του Εργαλείου Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στον γραπτό λόγο για μαθητές δημοτικού και ειδικότερα για μαθητές από την Γ' μέχρι την Στ' τάξη. Από το εργαλείο αυτό κρατήθηκε μόνο ένα σκέλος του, το οποίο αποτελείται από την κλίμακα της παραγωγής γραπτού λόγου που διακρίνεται στην ορθογραφική ορθότητα και στην κειμενική οργάνωση. Στην τελευταία δόθηκε μεγαλύτερη βαρύτητα όσον αφορά το λεξιλόγιο την δομή του κειμένου, της παραγράφου και την πρόταση, την συνοχή και το συντακτικό του κειμένου.

Το πρόγραμμα παρέμβασης υλοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο του Νομού Πέλλας και είχε διάρκεια έξι εβδομάδων, με δύο συναντήσεις κάθε εβδομάδα, συνολικά 12 ώρες. Στις παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου ακολουθώντας συγκεκριμένα στάδια με σκοπό την ενίσχυσή του.

Αρχικά, πρότερος στόχος ήταν η εξοικείωση του παιδιού τόσο με την όλη διαδικασία που θα ακολουθούσε, όσο και με τον γραπτό λόγο και την παραγωγή του. Με το πέρας της διαδικασίας σκοπός ήταν να παρατηρηθεί η πρόοδος του μαθητή την σύγκριση των τελικών παρεμβάσεων με τις αρχικές. Στην αρχή, συνεργαζόμενοι με τον μαθητή έγινε ιδιαίτερα αντιληπτό ότι πρόκειται για ένα παιδί με ένα πολύ ικανοποιητικό γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο. Εξάιρεση αποτελούσαν αστοχίες σχετικές με την μορφή ενός κειμένου, την βασική σύνταξη των προτάσεων και ορισμένα είδη του λόγου.

Παρ' όλο που το γνωστικό και μαθησιακό του επίπεδο ήταν ικανοποιητικό έγινε αντιληπτό ότι οι γνώσεις του πάνω στο θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου ήταν περιορισμένες και η διαδικασία δεν ενθουσίαζε ιδιαίτερα το παιδί, εκφράζοντας την δυσαρέσκεια του.

Παρ' όλα αυτά, σχετικά με τα αποτελέσματα συγκριτικά, φάνηκε η βελτίωση στις τελικές παρεμβάσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, το παιδί κατά τις τελευταίες συναντήσεις αντιλαμβανόμενο πως δουλεύει κανείς για να παράξει γραπτό λόγο, χρησιμοποιούσε σχεδόν αυτοματοποιημένα όλους εκείνους τους τρόπους για να το κάνει. Αυτό αποδεικνύεται και από την εξαγωγή των βαθμολογιών του που απεικονίζονται και παραπάνω.

Αναλυτικότερα, συγκρίνοντας την πρώτη παρέμβαση με την τελευταία διακρίνεται μια πολύ μεγάλη διαφορά στην πρόοδο και στην επίδοση του μαθητή. Αιτιολογώντας, από την πρώτη παρέμβαση -που λειτούργησε και σαν εξοικείωση- γνωριμία- ως αποτέλεσμα ήταν μια παράγραφος με λιγότερες από δεκαπέντε προτάσεις, που περιείχαν την περιγραφή του εαυτού του. Από την άλλη, στην τελευταία παρέμβαση ο μαθητής παρέδωσε ένα ολοκληρωμένο κείμενο χωρισμένο σε παραγράφους, με σημεία στίξης και σωστή σύνταξη, με προσωπικά του στοιχεία, φαντασία, σαφή και σωστή δομή παραγράφων και προτάσεων.

Σχετικά με την ορθογραφική ορθότητα όπως έγινε ήδη αναφορά, δεν δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα προς αποφυγήν σύγχυσης ή άγχους, ώστε το παιδί να χρησιμοποιεί ελεύθερα το λεξιλόγιο που έχει αποκτήσει, χωρίς να δειλιάζει αν οι λέξεις που χρησιμοποιεί είναι σωστά ορθογραφημένες. Έτσι, στην ορθογραφική ορθότητα υπήρξαν έντονες διακυμάνσεις με την βελτίωση να εμφανίζεται στο μετά-συγγραφικό στάδιο έπειτα από την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και την διαδικασία της δεύτερης προσπάθειας.

Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά την υλοποίηση των παρεμβάσεων ο μαθητής κατάφερε να ανταπεξέλθει σε όλες τις δραστηριότητες που του ανατέθηκαν (εκτός της τρίτης παρέμβαση, η δραστηριότητα δεν ολοκληρώθηκε καθώς όλη την προηγούμενη ώρα ακολούθησε συζήτηση μέσα από παραδείγματα τόσο για την δομή της παραγράφου, όσο και για την δομή της πρότασης). Ακόμα και σε σημεία

που του φαίνονταν πιο δύσκολα ή έδειχνε να κουράζεται με ολιγόλεπτες παύσεις και την κατάλληλη προτροπή συνέχιζε την προσπάθεια.

Γενικά ο σχεδιασμός των εξατομικευμένων παρεμβάσεων βασίστηκε στα ενδιαφέροντα, στις οικείες εμπειρίες και στις συνήθειες του παιδιού ώστε να δημιουργηθεί ένα πιο ευχάριστο κλίμα, πρόσφορο για την εμπλοκή του μαθητή. Για την παραγωγή υλικού λοιπόν, έγινε χρήση πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας. Με αυτήν επιτυγχάνεται η ταυτόχρονη συμμετοχή όλων των αισθήσεων. Ηχογραφώντας μια μικρή παράγραφο ή ακούγοντας λίγες προτάσεις πρώτου αυτές μεταφερθούν στο χαρτί, ή παρατηρώντας εικόνες να δημιουργηθεί μια ιστορία πλήρως δομημένη, τα παραπάνω αποτελούν παραδείγματα των δραστηριοτήτων που ασχολήθηκε ο μαθητής. Τέλος, στην διάρκεια των συναντήσεων θεωρούνταν πολύ σημαντικό το παιδί να δέχεται ανατροφοδότηση, αλλά και συμβουλές ή βοήθειες όπου θεωρούνταν αναγκαίο για να συνεχίσει την προσπάθεια του στις δραστηριότητες που του είχαν ανατεθεί.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Γιαννούλας, Γ. (2018). Γλωσσικές Διαταραχές και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Δέσσου, Ι. (2022). Καταγραφή των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου των Ελληνικών σχολικών εγχειριδίων και αξιολόγηση της καταλληλότητάς τους για τη διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Ε -Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ. (1991). Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και Πράξη.
- Ζαβιτσάνου- Παπαγρηγορίου, Τ. (2012). Έκθεση για την Γ' Δημοτικού. [χ.τ.]: Εκδόσεις: Πατάκη.
- Καρατζάς, Βάμβουκα, Α. (2022). Ειδική διαταραχή μάθησης με έλλειμμα στη γραφή (δυσγραφία) και συμπεριληπτική διδακτική προσέγγιση.. Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου, 2023, από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/8272/4/333_KARATZAS_Outlining_learning_difficulties_ch13.pdf.
- Κέκια, Μ. (2016). Πρακτικές Παραγωγής και αναθεώρησης γραπτών μαθητικών κειμένων ως κοινωνικοπολιτισμικής διαδικασίας έρευνα- δράση σε μαθητές Ε' Δημοτικού. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- ΚΕΦΑΛΛΗΝΟΥ, Α. (2011). ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μάμαλη, Κ. (2017). Βιβλιογραφική προσέγγιση στις τεχνικές υποστήριξης εφήβων με Δυσγραφία., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, [χ.τ.].
- Μέττα, & Σκορδιαλός (2018). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 707-720.
- Ξάνθη, Σ. (2011). Παραγωγή Γραπτών Αφηγήσεων από μαθητές/τριες Δ΄-ΣΤ΄ Δημοτικού μέσω δύο τεχνικών υψηλής καθοδήγησής της. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες. Βόλος: Εκδόσεις: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι & Γιατί. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπουτσάκη Κ., & Παπαθανασίου Ι. (2020). Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης και παρέμβασης σε μαθητή/τές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 861–875. <https://doi.org/10.12681/edusc.2736>
- Πατηράκη, Ε. (2021). Γνώσεις, Πρακτικές και Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία και μάθηση της Παραγωγής Γραπτού Λόγου και η αξιολόγηση μιας διδακτικής πρότασης-σεναρίου παραγωγής πληροφοριακού κειμένου αιτίου-αποτελέσματος.. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Ρέθυμνο.
- Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκου, Καραντζή (2008). Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ΄ - Στ΄ Δημοτικού, Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ
- Πόρποδας, Κ. (2003). Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο. Πάτρα: Στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ (2000-2006) του ΥΠΕΠΘ.
- Πόρποδας, Κ. (2003). Διαγνωστική Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών Δυσκολιών στο δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά).. Πάτρα: Στο πλαίσιο της υλοποίησης του Έργου ΕΠΑΕΚ 200-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. «Επιμόρφωση και Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών Στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2004). Προβλήματα γραπτού λόγου. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Σπαντιδάκης, Ι. (Ιούλιος 2011). Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. [χ.τ.]: Εκδόσεις Πεδίο.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). Δυσκολίες και προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές της Ορθογραφημένης Γραφής. Αθήνα: Gutenberg
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες Διδακτικές Παρεμβάσεις. [χ.τ.]: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα Kalliros. Ανακτήθηκε 15

Σεπτεμβρίου, 2022, Δικτυακός τόπος:
<https://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/tzivinikou.pdf>

Τριανταφυλλίδης, Μ. (9 Απριλίου, 2008). Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου, 2022, από https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/04a.html.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (2008). Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2023, από https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%22%CE%B4%CF%85%CF%83-%22&dq=.

Χαλατσογιάννης, Ν. (2014). Παραγωγή γραπτού λόγου από μαθητές Ε' και ΣΤ' δημοτικού, με μαθησιακές δυσκολίες. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Ιστοσελίδες Διαδικτύου

Ειδικός Παιδαγωγός , Φώτης Παπαναστασίου, Παραγωγή Γραπτού Λόγου Στο Δημοτικό, Εκπαιδευτικό Υλικό. Ανακτήθηκε: 7 Ιανουαρίου, 2023, από https://eidikospaidagogos.gr/paragogi-graptou-logou-yliko/?fbclid=IwAR00ycz54ZLYfXm2gwYlrpu49YP2H4psp9fSH_EXzUHnyW6oleaIHQsl1B8

Παράρτημα

Ζαγραφίζω τον εαυτό μου:

Μπορείς να περιγράψεις τον εαυτό σου:

Πώς σε λένε; Και πόσο χρονών είσαι;
Τι σου αρέσει να κάνεις τον ελεύθερο σου χρόνο;
Ποιο είναι το αγαπημένο σου παιχνίδι;

Εδώ σ'αφήνω να γράψεις τα χαρακτηριστικά σου και να μου πεις πώς σε λένε και πόσο χρονών είσαι. Επίσης να μου πεις τι σου αρέσει να κάνεις τον ελεύθερο σου χρόνο και ποιο είναι το αγαπημένο σου παιχνίδι.

Το σχολείο που πηγαίνω.

Το σχολείο μας είναι σχετικά καινούριο. Βρίσκεται στο κέντρο του χωριού, απέναντι από τη μεγάλη πλατεία του και μπροστά από το παλιό κτίριο που έχει ιστορία σχεδόν ενός αιώνα. Έχει χτιστεί το 1998 και αποτελείται από έξι αίθουσες διδασκαλίας, κατάλληλα εξοπλισμένη αίθουσα ολοήμερου σχολείου, κουζίνα, βοηθητικές αίθουσες προβολών, ηλεκτρονικών υπολογιστών, φυσικών επιστημών, αίθουσα γυμναστηρίου και τα γραφεία του διευθυντή και των δασκάλων.

Στην τεράστια αυλή του υπάρχουν γήπεδα για τις αθλητικές δραστηριότητες. Στα διαλείμματα οι μαθητές και οι μαθήτριες διασκεδάζουν παίζοντας στις κούνιες, την τσουλήθρα και τα μονόζυγα που υπάρχουν μέσα σ' αυτή. Ο χώρος του πράσινου καταλαμβάνει τη μεγαλύτερη έκταση της αυλής του σχολείου μας. Πρόσφατα έχει δεντροφυτευτεί από τα παιδιά του σχολείου και σύντομα η ομορφιά της θα γίνει ακόμα μεγαλύτερη.

Κείμενο
Παρατήρηση
Παρατήρηση

Α. Πόσες παραγράφους έχει το κείμενο;
Β. Βρίσκω τα σημεία στίξης στην δεύτερη παράγραφο του κειμένου.
Γ. α) Γράφω τις προτάσεις που άκουσα:
β) Στις προτάσεις που έχει γράψει, μπορείς να βάλεις σημεία στίξης όπου χρειάζεται:

Το σχολείο που πηγαίνω βρίσκεται στο κέντρο του χωριού, απέναντι από τη μεγάλη πλατεία του και μπροστά από το παλιό κτίριο που έχει ιστορία σχεδόν ενός αιώνα. Έχει χτιστεί το 1998 και αποτελείται από έξι αίθουσες διδασκαλίας, κατάλληλα εξοπλισμένη αίθουσα ολοήμερου σχολείου, κουζίνα, βοηθητικές αίθουσες προβολών, ηλεκτρονικών υπολογιστών, φυσικών επιστημών, αίθουσα γυμναστηρίου και τα γραφεία του διευθυντή και των δασκάλων.

3

Μπορείς να περιγράψεις τον εαυτό σου;

Πώς σε λένε; Και πόσο χρονών είσαι;

Τι σου αρέσει να κάνεις τον ελεύθερο σου χρόνο;

Ποιο είναι το αγαπημένο σου παιχνίδι;

Μία σελίδα με λίγα γράμματα φιλανθρωπία να είναι
 οτιδήποτε χρονών και έχω γενέθλια 8 Ιουλίου
 που τον ξέρω και έχω έναν κορφο
 που τον ξέρω και έχω έναν κορφο που τον ξέρω
 που τον ξέρω και έχω έναν κορφο που τον ξέρω
 που τον ξέρω και έχω έναν κορφο που τον ξέρω

Ξαναγράψτε το πρώτο μου κείμενο:

Μία σελίδα με λίγα γράμματα φιλανθρωπία
 οτιδήποτε χρονών και έχω γενέθλια
 8 Ιουλίου έχω ένα κορφο που τον
 ξέρω και έχω έναν κορφο που τον ξέρω

4

Παρακάτω υπάρχουν κάποιες λέξεις που έχασαν την σειρά τους. Τοποθετήστε
 τες στην σωστή σειρά:

6 5 6 4 4
 μια εισοδα, μεγάλη ταμπέλα, Πάνω, από έχει

Πάνω από την εισοδα έχει μια μεγάλη ταμπέλα.

Όμορφο, Το, σχολείο, είναι.

Το σχολείο είναι όμορφο.

Έχει, που, μεγάλες, σκάλες, Μέσα, οδηγούν, στον, πρώτο, όροφο.

Μέσα από τις μεγάλες σκάλες που οδηγούν
 στον πρώτο όροφο

Εκεί, τις, τραγουδάμε, κάνουμε, παίζουμε, θέατρα, σχολικές, γιορτές.

Με, ταμπέλα, 1, 2, 3
 1. ταμπέλα, 2. εισοδα, 3. όμορφο, 4. σχολείο
 ταμπέλα

αγοράζουμε, το, κυλικείο, Από, τυρόπιτες, κομμάτια, χυμό, νερό,
 καραμέλες, και

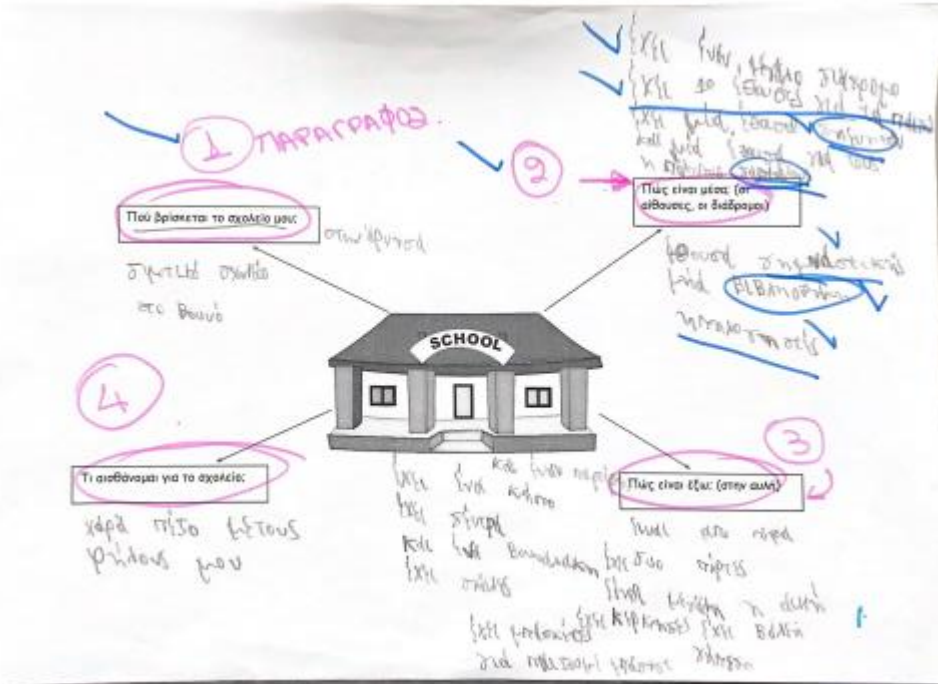
Αγοράζουμε από το κυλικείο τυρόπιτες, κομμάτια
 χυμό, νερό και καραμέλες.

Η μπάλα της Βόνας μπόρεσε την σειρά των προτάσεων στην παρακάτω παράγραφο. Βοήθησε την, να τις τοποθετήσει στην σωστή σειρά:

Μέσα σε αυτόν υπάρχουν δέντρα, χορτάρι και λουλούδια. Ο κήπος είναι ομορφος. Αυτή είναι πέτρινη με ελαφανα νερά. Το σπίτι μου έχει ένα μεγάλο κήπο. Κοντά στα λουλούδια είναι μια λιμνούλα.



Το σπίτι μου έχει ένα μεγάλο κήπο. Ο κήπος μου είναι ομορφος με πέτρινη νερά. Κοντά στα λουλούδια είναι μια λιμνούλα. Απέναντί είναι χορτάρι με δέντρα.



(5)

Άρα, αν θέλεις να περιγράψεις το σχολείο σου, πρέπει να οργανώσεις και επί τις ιδέες σου?

1. Πώς στην πράξη θέλεις να λειτουργήσει το σχολείο σου; Βρίσκονται στο βουνό και κινούνται όλο το χρόνο.

2. Όσον αφορά το σχολείο θέλω και άρνηση και να ερωτάς κάποιους. Έχει κάποια υπαρκτά και και ψηφιακά και με βελτιώσεις.

3. Δεν είναι μόνο κίνημα (επιπέδον) και είναι είναι και η ίδρυση των συλλόγων.

4. Έχει είναι κάποιους. Έχει και κάποιους.

5. Έχει κάποιους και έχει κάποιους.

6. Έχει κάποιους και έχει κάποιους.

7. Έχει κάποιους και έχει κάποιους.

8. Έχει κάποιους και έχει κάποιους.

9. Έχει κάποιους και έχει κάποιους.

10. Έχει κάποιους και έχει κάποιους.

11. Έχει κάποιους και έχει κάποιους.

12. Έχει κάποιους και έχει κάποιους.

13. Έχει κάποιους και έχει κάποιους.

14. Έχει κάποιους και έχει κάποιους.

15. Έχει κάποιους και έχει κάποιους.

ΑΞΙΟΛΟΓΩ ΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΜΟΥ

Βάζω X στα παρακάτω:	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Μεταγράψω το εγχείρημά μου
1. Ακολουθώ το πλάνο:	Ναι		
2. Γράφω μικρές προτάσεις:	Ναι		
3. Ξεκινάω με κενό για την παράγραφο:	Ναι		
4. Βάζω τελεία και αρχίζω με κεφαλαίο τις προτάσεις:	Ναι		
5. Βάζω τόνους στις λέξεις που χρειάζεται:	Ναι		
6. Γράφω ωραία και καθαρά γράμματα:	Ναι		
7. Μου αρέσουν αυτά που γράφω:	Ναι		

Αφού διόρθωσε την πρώτη σου προσπάθεια να γράφεις το κείμενο σωστά:

1. Περιγράψω στον φίλο μου τον σημαντικό
2. οικόπεδο κληρονομάζω οικόπεδο που βρίσκεται στο
3. βορρά και κοντά στο το χωριό
4. Μπαρά το οικόπεδο είναι και ασημένιο ότι δε
5. έβαλε μόνον ΕΧΕ έβαλε νεοκλασικό
6. γωνιακό και με διπλό κήπο ΕΣΗ είναι
7. το χωριό του κέρου εμένα και φίλου είναι
8. η έσση των διότι
9. - ΕΣΗ είναι Νέο και έχει δύο παρτέλες
10. είναι μεγάλο η αυλή και έχει κήπο
11. έχει Νέο στο γήπεδο του φίλου και του
12. φίλου ΕΧΕ είναι και σίγα
13. έσση για το οικόπεδο που έχει
14. γιατί είναι φί του φίλου μου

Περιγραφή <<Περιγραφο το χωριό μου>>

Πώς λέγεται το χωριό μας;
Πού βρίσκεται;

Πώς είναι οι δρόμοι του χωριού;
Πώς είναι η πλατεία;

Πώς είναι τα σπίτια;

Περιγραφή των περιοχών κοντά στην Αίθνη Βεργίδια
Πού είναι οι εκκλησίες και
έχει δύο, σε έναν είναι
στον το χωριό και είναι

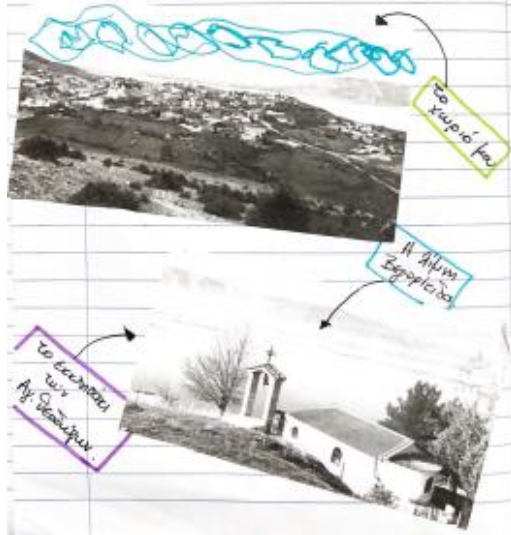
Οι ευχαριστίες μου:
(για τα φίλους)
για τα σου
κίους φίλους

Πώς νιώθω για το χωριό μου;
Είναι, είναι
έχει φίλους

5

παραγράφω τον τόπο/κωμό μου?

Γράφεις στην εφημερίδα του εκκλησιού σου. Σου
πρέπει να περιγράψεις το χωριό σου. Οργάνωσε
τις ιδέες και το παραγράφω σου. Βάλτε τίτλο
στο κείμενο σου.



- Το Χωριό μου η Νάφλι
- 1 Ο Τύπος του χωριού που λέγεται Νάφλι
 - 2 Βρισκείται στην Νάφλι κοντά στην Ύψηλη
 - 3 Είναι γνωστός για τον πληθυσμό του
 - 4 Είναι από τα χωριά
 - 5 Ο Η Σπίρα του χωριού είναι μεγάλη
 - 6 και έχει πολλές εστιατόρια
 - 7 να πει τον και να κάνει μυστικά
 - 8 Το χωριό έχει 2 κωμοίτες, πύργους και πύργους
 - 9 Έχει πολλές κωμοίτες, έχει πολλές κωμοίτες
 - 10 και πολλές κωμοίτες
 - 11 Είναι από τα χωριά που είναι από τα χωριά
 - 12 και είναι από τα χωριά
 - 13 Ο Η Νάφλι είναι από τα χωριά
 - 14 από τα χωριά που είναι από τα χωριά
 - 15 Είναι από τα χωριά που είναι από τα χωριά
 - 16 Η Νάφλι είναι από τα χωριά
 - 17 και είναι από τα χωριά
 - 18 Ο Η Νάφλι είναι από τα χωριά
 - 19 Ο Τ. Χωριό είναι από τα χωριά
 - 20 Το χωριό είναι από τα χωριά

Αξιολογώ το γραπτό μου: <<Το χωριό μου>>

Βάζω X στα παρακάτω:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Ακολουθώ το πλάνο:	✓	
2. Γράφω μικρές προτάσεις:	✓	
3. Ξεκινάω με κενό για την παράγραφο:	✓	
4. Βάζω τελεία και αρχίζω με κεφαλαίο τις προτάσεις:	✓	
5. Βάζω τόνους στις λέξεις που χρειάζεται:	✓	
6. Γράφω ωραία και καθαρά γράμματα:	✓	
7. Μου άρεσαν αυτά που γράφω:	✓	✓

Αφού έγραψες την πρώτη σου προσπάθεια. Θα σου γράψω το κείμενό σου κάνοντας αλλαγές με όμορφα πραγματάκια:

Το χωριό μου η Πέριβα

1. Ζω σε ένα χωριό που λέγεται Πέριβα
 2. Βρίσκεται στην πόλη κοντά στην Εύροση. Είναι γο-
 3. σαι για την λίμνη Βιγαριόβα και τα νερά
 4. της
 5. οι δρόμοι του χωριού είναι μεγάλοι και έχει
 6. παιδικά παιχνίδια για αυτούς που περνάνε. Εκεί σπάνια
 7. παίζω να παίζω και να κάνω παιχνίδια. Το χωριό έχει
 8. 2 παιδικά 1 μεγάλο και ένα μικρό. Έχει παιδικές
 9. χάρτες, έχει 1 φούφο και 1 σότα φαγάκια και τρία
 10. καφενεία. Είναι η μεγάλη έκταση και υπάρχουν
 11. το δημοτικό σχολείο.
 12. Τα σπίτια του χωριού τα παλαιότερα είναι
 13. από γυψοκατασκευές ή μεγάλα ατμά.
 14. την λίμνη Βιγαριόβα την βλέπεις από τα σπίτια
 15. ή από τα νερά της νεράδας να γράφουν εκεί παλιά
 16. τα σκαφάκια των Αγιοσοφών είναι πολύ γυαλά
 17. για τα σκαφάκια γύρω γύρω υπάρχουν νερά
 18. δέντρα. Η λίμνη έχει βάρκες για κάρνα. Εκεί είναι
 19. υπάρχουν 2 τα βάρκες.
 20. οι σκαφάκια μου οι παλαιότερα μου είναι
 21. γυαλά. Πάτω στο πάρκο με ένα το παιχνίδι
 22. Το χωριό μου είναι όμορφο. Μπορώ να πάω εκεί που
 23. έχω και να μείνω αεροπλάνο μου

Για να διατηρήσεις το ταξίδι της Λόλας πρέπει πρώτα να οργανώσεις τις ιδέες σου, ώστε το κείμενό σου να έχει αρχή - μέση - και τέλος. Για να το πετύχεις θα σε βοηθήσουν οι παρακάτω εικόνες:

➔ Μεγάλο ταξίδι με αεροπλάνο

Βάλτε αριθμούς στα κυκλάκια για να δείξω τη σειρά που μπαίνουν οι επόμενες:



Είπατε στον ήλιου
 δίνω τις πληροφορίες αεροπορική
 η μαμά της Λόλας κηφία τον πατέρα
 ή το πατέρα. Ο μπαμπά της κρατάει
 τον Βολίτο.

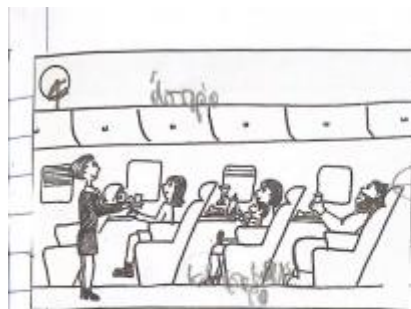


- Ζητάει και η γυνίκα
 ήλιο στα αεροπορική
 - αεροπορική μέσος φη-
 - Λούσ στα και αεροπορική
 Σουτάς

Παράβουν στον αεροπορική



αξιόλογο τον ήλιο για μητρική στο
 αεροπλάνο της Χριστίνα στα βαλίτσες η φίλη
 Λόλας.



Μπαίνει στο αεροπλάνο κρατούν στις αεροπορική
 και φέρει έχει παρκαρφέ

Σχεδιάζω τις ιδέες μου

← Η περιπέτεια ενός βοσκού που αποκηρύχθηκε

στο χιόνι >>

Φαντάσου τι μπορεί να συνέβη στον βοσκό ;

Πότε έγινε ;
Τον χιμώ

Δε ποιο μέρος ;
στον σταβλό του

Τι έπαυε ο βοσκός ;

Σίτηνος πήγε στον σταβλό

Τι έγινε μόλις άρχισε να χιονίζει ;

από κινώματα από πίσω σε

να τρέχει στον σταβλό

Τι έγινε μετά ;

Πήγε στο χιόνι να κινώται

Τι έκανε για να βοηθήσει

τον εαυτό του και να απελευθερωθεί ;

Πήρε τον σταβλό

Τι έγινε την επόμενη μέρα ;

Πως έφτασε οπια ; Το βοηθήσε και ο Κολ του πήγε οπια

Τι έγινε στο τέλος ;

Τον έδωκε το τέλος

