



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Μαθησιακές Δυσκολίες. Διαγνωστικά Προφίλ και η Εξέλιξη των
Χαρακτηριστικών στην Ανάγνωση και τη Γραφή Μέσω της Εφαρμογής των
Τεστ ΛΑΜΔΑ και Multimedia Glossa.
«Μία Ολοκληρωμένη Εφαρμογή της Λεξιλογικής Αναπαράστασης».*

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ

ΝΤΟΥΤΣΗ ΛΑΜΠΡΙΝΗ

(ΑΜ 9167)

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΔΡΟΣΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2010

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ολοκληρώνοντας τον κύκλο σπουδών μου στο τμήμα λογοθεραπείας, επέλεξα ως θέμα για την πτυχιακή μου τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Ως γονιός που μεγάλωσα δύο παιδιά παρατηρώντας και συμμετέχοντας στη σχολική τους εκπαίδευση, είμαι ευαισθητοποιημένη και το θέμα δεν με αφήνει αδιάφορη. Μαθησιακές Δυσκολίες έβλεπα στον κοινωνικό περίγυρο, χωρίς ωστόσο να μπορώ να εξηγήσω επιστημονικά το φαινόμενο. Άκουγα γονείς να λένε το παιδί μου «δεν τα παίρνει τα γράμματα», ή «έτσι ήμουν κι εγώ», ή «ας μάθει τέχνη, δεν έχω υπομονή να το διαβάσω». Λόγω άγνοιας δεν απευθύνονταν σε κάποιον ειδικό για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα και να πάρουν βοήθεια και οι ίδιοι. Στην πτυχιακή μου εργασία, λοιπόν, προσπάθησα να προσεγγίσω τις Μαθησιακές Δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής βιβλιογραφικά, αλλά και με την εφαρμογή των τεστ ΑΛΦΑ και Multimedia Glossa. Χρησιμοποίησα βιβλία από την βιβλιοθήκη του ΤΕΙ, αλλά και από τη Ζωσιμαία δανειστική βιβλιοθήκη. Καθοριστική ήταν η βοήθεια του καθηγητή μου κυρίου Δρόσου Κωνσταντίνου, όχι μόνο για την καθοδήγηση και τις γνώσεις, αλλά και για την ηθική συμπαράσταση που μου έχει προσφέρει. Οφείλω να ευχαριστήσω αυτόν και την οικογένειά μου που μου συμπαραστάθηκε και ανέχτηκε τις ώρες που αφιέρωσα για τις σπουδές μου και έλειπα από το σπίτι.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας όρος που αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά, την πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης και ομιλίας. Τα αίτια μπορεί να είναι σωματικά, ψυχολογικά ή κοινωνικά. Πολλά γενικά χαρακτηριστικά έχουν καταγραφεί σε αυτά τα παιδιά, τα οποία όμως είναι διαφορετικά για το καθένα. Σημαντικό ρόλο στη μάθησή τους παίζει η ικανότητα φωνολογικής ενημερότητας, το οικογενειακό περιβάλλον και η σωστή κατάρτιση των παιδαγωγών. Για τη διάγνωση απαιτείται διεπιστημονική προσέγγιση και χρήση έγκυρων τεστ, όπως ΑΘΗΝΑ τεστ, ΛΑΜΔΑ τεστ, Multimedia Glossa. Η ανάγνωση (κωδικοποίηση) και η γραφή (αποκωδικοποίηση), δεξιότητες αλληλοεξαρτόμενες μεταξύ τους, αρχίζουν από τη γέννηση και αναπτύσσονται σταδιακά. Για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν προταθεί εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας της ανάγνωσης. Η μέθοδος Montessori, οι τεχνικές Fernald, η μέθοδος των Orton – Gillincham, η άμεση διδασκαλία, η ανάκτηση της ανάγνωσης, το πρόγραμμα αναγνωστική επιτυχία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Μαθησιακές Δυσκολίες
Δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής
ΛΑΜΔΑ τεστ
Multimedia Glossa

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο Πρώτο	
Ορισμός.....	9
Αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	14
Χαρακτηριστικά των Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	16
Στάδια, Επίπεδα και Παράγοντες Μάθησης	17
Κεφάλαιο Δεύτερο	
Διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών	21
Ποιός Έχει Αρμοδιότητα να Κάνει Διάγνωση και τι Περιλαμβάνει αυτή	22
Τρόπος Συλλογής Πληροφοριών	25
Η Δοκιμασία (Τεστ): Τρόπος Αξιολόγησης	26
Εργαλεία Διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών Αποδεκτά απο το Ελληνικό Κράτος	30
Αθηνά Τεστ.....	30
εΜαΔύς και ΚΛΙΜΑ.....	31
ΛΑΜΔΑ (2007)	33
Multimedia Glossa (Δρόσος - Ζακοπούλου)	33
Ο Σχεδιασμός του Προγράμματος «Multimedia Glossa»	34
Κεφάλαιο Τρίτο	
Αναδυόμενος Αναλφαβητισμός	38
Η Εκμάθηση της Ανάγνωσης.....	40
Εναλλακτικές Μέθοδοι Εκμάθησης της Ανάγνωσης Montessori.....	42

Τεχνικές Fernald.....	43
Η Μέθοδος των Orton-Gillingham.....	45
Άμεση Διδασκαλία	46
Η «Ανάκτηση Ανάγνωσης»	47
Πρόγραμμα «Αναγνωστική Επιτυχία»	49
Ο Ρόλος των Γονιών στην Προώθηση της Ανάγνωσης	50
Ο Ρόλος της Φωνολογικής Ενημερότητας στην Ανάγνωση.....	53
Χαρακτηριστικά της Ανάγνωσης Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	57
Πώς Αξιολογούμε την Ανάγνωση.....	58
Κεφάλαιο Τέταρτο	
Η Εκμάθηση της Γραφής.....	62
Χαρακτηριστικά Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη Γραφή και Ορθογραφία.....	67
Πώς Αξιολογούμε της Γραφή	68
Θεωρητικά Μοντέλα για τη Μάθηση της Πρώτης Γραφής και Ανάγνωσης.....	68
Το Αναπτυξιακό Μοντέλο του Don Holdaway	80
Η Ανάπτυξη των Κατευθυντήριων Αρχών για τη Γραφή της Mary Clay	81
Το Θεωρητικό Μοντέλο του Brian Cambourne για τον Αλφαριθμητισμό	83
Τα Είδη της Γραφής	85
Στρατηγικές για τη Διδακτική της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής.....	86
Σχεδιασμός Προγράμματος Ενίσχυσης των Παιδιών στα Πλαίσια της Πρώτης Γραφής και Ανάγνωσης.....	87
Προτεινόμενο Πρόγραμμα Προσέγγισης της Μάθησης των Παιδιών Σύμφωνα με (Κουτσοβάνου, 2001)	87

Σχεδιάζοντας το Περιβάλλον και τις Δραστηριότητες για την Προώθηση της Πρώτης Γραφής και Ανάγνωσης.....	90
Μεταφωνολογικές Δεξιότητες	92
Συμπεράσματα.....	97
Βιβλιογραφία	98
Παράρτημα	106

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας. Και στον ελληνικό χώρο είναι εμφανές το φαινόμενο σε όλο το εύρος και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Παντελιάδου, 2008).

Βασικό χαρακτηριστικό όλων αυτών των περιπτώσεων είναι η φυσιολογική διανοητική κατάστασή τους. Γονείς και εκπαιδευτικοί, επιμένουν ότι κατά τα άλλα το παιδί είναι φυσιολογικό και αυτό ακριβώς ταιριάζει στον ορισμό της μαθησιακής δυσκολίας (Νιτσόπουλος, 1989).

Μεγάλος αριθμός Ελλήνων μαθητών αντιμετωπίζει καθημερινά αναγνωστικές δυσκολίες που συχνά οδηγούν σε σχολική αποτυχία και συναισθηματικά προβλήματα. Οι δυσκολίες δεν είναι ίδιες για όλα τα παιδιά, αλλά καλύπτουν ένα φάσμα: προβλήματα στην αποκωδικοποίηση, στην ορθογραφία, στη γραμματική ή στην κατανόηση (Παντελιάδου, 2008).

Πρέπει να επισημάνουμε ότι στη σχολική πραγματικότητα ισχύουν τα εξής: η υψηλή νοημοσύνη, τα ταλέντα, η μαθησιακή ικανότητα ορίζονται πολλές φορές με διαφορετικό τρόπο και ερμηνεύονται διαφορετικά. Πολλές φορές σε ειδικά σχολεία καταλήγουν παιδιά που η σχολική τους αποτυχία οφείλεται σε μια μαθησιακή διαταραχή εξαιτίας κοινωνικής περιθωριοποίησης και οικογενειακών προβλημάτων. Άλλοι μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες στη μάθηση, παραπέμπονται σε ειδικό σχολείο. Ακόμα οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συμπεριλάβουν παιδιά με σωματικές και εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, που σε αυτή την περίπτωση οι μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται δευτερογενώς (Δράκος, 2002).

Τα παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας μικτός πληθυσμός παιδιών με κακή σχολική επίδοση διάφορων αιτιών. Όπως όλα τα φυσιολογικά παιδιά δεν έχουν το ίδιο ύψος, δεν έχουν και την ίδια σχολική επίδοση (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

Αυτός είναι και ο λόγος που δεν μπορεί να δοθεί ένας ορισμός που να περιλαμβάνει όλα τα παιδιά. Ο προβληματισμός των δασκάλων για τα μεγάλα ποσοστά αποτυχίας και η χρήση «δανεικού» λεξιλογίου για να περιγράψουν και να ορίσουν το φαινόμενο, προκαλεί τελικά μεγαλύτερη σύγχυση. Και ενώ ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρεται σε συγκεκριμένη

κατηγορία ειδικών αναγκών, στην πράξη χρησιμοποιείται ελαστικά και σφαιρικά, με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται το περιεχόμενό του.

Η εικόνα που έχει επικρατήσει για το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι η εικόνα ενός έξυπνου παιδιού που δεν τα καταφέρνει σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο. Αυτό βολεύει και εκπαιδευτικούς και γονείς. Οι γονείς οικειοποιούνται τον όρο, έστω κι αν το παιδί τους πάσχει από νοητική υστέρηση, γιατί παραμερίζονται τα παθολογικά αίτια και παράλληλα ακούγεται ευκολότερα στον κοινωνικό περίγυρο. Συνάμα επιδέχεται εκπαιδευτικής βοήθειας. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους τον χρησιμοποιούν για ευκολότερη επικοινωνία με τους γονείς, ειδικά στο χώρο της ειδικής αγωγής, καθώς ο όρος Μ. Δ. είναι επιστημονικός, ενδογενής, αίροντας τις ευθύνες από τους ίδιους και τους γονείς.

Παρά την ενδογενή φύση των Μ. Δ. ο όρος παραπέμπει σε εκπαιδευτική βοήθεια. Οι εκπαιδευτικοί τον χρησιμοποιούν συχνά και για παιδιά που οι δυσκολίες τους οφείλονται σε άλλους λόγους, όπως παιδιά αθίγγανων, παιδιά με κοινωνικά ή οικογενειακά προβλήματα, παιδιά με νοητική υστέρηση, δίγλωσσα, παιδιά παλιννοστούντων, παιδιά με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής (Παντελιάδου, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΟΡΙΣΜΟΣ

Για τις Μαθησιακές Δυσκολίες ή Δυσκολίες στη Μάθηση έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς πολλοί ορισμοί, χωρίς ωστόσο να επικρατήσει κάποιος συγκεκριμένος. Οι ορισμοί προσαρμόστηκαν στις θεωρίες και το πλαίσιο αυτών που τις διατύπωσαν κι έτσι έχουμε πληθώρα ορισμών. Αναφερόμενοι στη διαφορετικότητα των ορισμών οι Surran & Rizzo (1979) υποστηρίζουν ότι αυτό οφείλεται στις διαφορετικές αντιλήψεις των ερευνητών, αλλά και της σκοπιάς που αντιμετωπίζουν το θέμα, δηλαδή παιδαγωγική, ιατρική, ψυχολογική. Τα τελευταία χρόνια ακολουθείται η τακτική συγκερασμού των παλαιότερων ορισμών, επειδή πλέον είναι

αποδεκτή η πολυπλοκότητα των αιτίων αλλά και οι μορφές εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στις αρχές του 20 αιώνα ο Hinshelwoods S. όρισε σαν δυσκολίες της μάθησης τις δυσκολίες ανάγνωσης παιδιών με φυσιολογική όραση για να διαχωριστεί από τον Morgan P. ο οποίος την ίδια περίπου εποχή όρισε τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής ως λεκτική τύφλωση.

Το 1968 ο Myklebust, αναφερόμενος στα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση, κάνει διαχωρισμό από τις διάφορες εγκεφαλοπάθειες και εφόσον τα παιδιά έχουν καλή κινητική κατάσταση, φυσιολογική ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή, κάνει λόγο για ψυχονευρολογικές μαθησιακές δυσκολίες με ενδεχόμενο τη συνύπαρξη και άλλων αναπηριών. Ο Bannatyne αργότερα ορίζει τις Μ. Δ. σαν ανεπάρκειες των διαδικασιών αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης οι οποίες παρεμποδίζουν τη μάθηση και οφείλονται σε διαταραχές του Κ. Ν. Σ (Σακκάς, 2002).

Και στον Ελληνικό χώρο οι αναφορές για μαθησιακές δυσκολίες πληθαίνουν τα τελευταία χρόνια.

Πρόκειται για εκείνους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε ορισμένα τμήματα του σχολικού προγράμματος. Άλλα παιδιά κάνουν παράξενα ορθογραφικά λάθη, άλλα δεν μπορούν να διαβάσουν γρήγορα και σωστά ή να κατανοήσουν ένα απλό κείμενο. Άλλοι μαθητές δεν μπορούν να τα καταφέρουν στα μαθηματικά και μπερδεύονται σε απλές πράξεις ή δεν μπορούν να κατανοήσουν τους δεκαδικούς αριθμούς, μπερδεύουν τη σειρά των αριθμών και των ημερών της εβδομάδας. Άλλοι μαθητές μπερδεύουν το δεξιά με το αριστερά, το μακριά με το κοντά. Ένας από τους επιστημονικούς ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών, δέχεται τα εξής:

«Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν μια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού λόγου. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να εκδηλώνονται σε διαταραχές της ακρόασης, της σκέψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας ή της αριθμητικής. Ο όρος περιλαμβάνει καταστάσεις που αναφέρονται ως εμπόδια στην αντίληψη, κάκωση του εγκεφάλου, δυσλεξία και εξελικτική αφασία. Ο όρος δεν περιλαμβάνει παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης, τα οποία είναι αποτέλεσμα ελαττωμάτων στην όραση, την ακοή ή την κίνηση, αποτέλεσμα πνευματικής καθυστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής ή περιβαλλοντικής, πολιτιστικής ή οικονομικής

αποστέρησης» (Νόμος 94-142 των ΗΠΑ, Γεωργούση 1986, 26 π.ρ.τ. Νιτσόπουλος, 1989, σελ. 16).

Σύμφωνα με τον τελευταίο και ευρέως αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα ορισμό: «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων» (Hammill, 1990).

Εξετάζοντας και αναλύοντας τον παραπάνω ορισμό, αποκαλύπτεται το σημερινό επίπεδο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Επίσης προσδιορίζονται εκείνα τα σημεία, στα οποία η εμπειρική έρευνα δημιουργεί ερωτηματικά και αμφισβητεί τον ορισμό. Η ανάλυση αυτών των σημείων βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα από το χώρο των αναγνωστικών κυρίως δυσκολιών, εφόσον και η πλειοψηφία των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση (Bateman, 1979, Norman & Zigmond, 1980, Gaskins 1982, Gibbs & Cooper, 1989).

Οι Μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών. Ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνονται αλλά και η πιθανή αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών εμφανίζονται ιδιαίτερα διαφοροποιημένα, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εντοπιστούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά για όλα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ως χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών έχουν καταγραφεί δυσκολίες αντίληψης, κινητικές διαταραχές, διαταραχές προσοχής και μνήμης, κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα κινήτρων και διαταραχές μεταγνωστικής φύσης (Mercer, 1987, Kirk & Gallagher, 1989). Όμως Τα παραπάνω

χαρακτηριστικά παρατηρούνται και σε άλλες κατηγορίες ειδικών αναγκών κι έτσι δεν αποτελούν στοιχείο διαφορικής διάγνωσης (Παντελιάδου, 2008).

Για την αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών έχουν γίνει πολλές έρευνες και έχουν διατυπωθεί πολλές υποθέσεις. Στις δεκαετίες 1960 και 1970 κυριαρχούσε η αντίληψη ότι οφειλόταν στη λανθασμένη οπτική επεξεργασία των πληροφοριών. Αφετηρία στάθηκε η υπόθεση Orton σύμφωνα με την οποία η ερμηνεία αντιστροφής 3 και ε οφειλόταν σε οπτικές ή οπτικοχωρικές διαταραχές αντίληψης. Η ερμηνεία αυτή άρχισε να αμφισβητείται τη δεκαετία του 1970 (Vellutino, Pruzek, Steger & Meshoulan, 1973). Από έρευνες αποκαλύπτεται ότι 40% των δυσλεκτικών παιδιών παρουσιάζει και οπτικο-χωρικά και ακουστικο-φωνητικές δυσκολίες (ανάλυση-σύνθεση-αντιστροφή) (Benton, 1984). Έτσι είναι πιο ασφαλές να υποθέσουμε ότι οι διαταραχές αντίληψης που παρατηρούνται σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι μια ξεχωριστή διαταραχή που συνυπάρχει με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν είναι το αίτιο. Όμως σχετικές μελέτες δείχνουν ότι άλλοι παράγοντες ευθύνονται για την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών. Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, κίνητρα και γλωσσικές δεξιότητες και όχι οι διαταραχές αντίληψης (Vellutino, 1979 Tallal, 1984, Kavale & Forness, 1985).

Οι επιστήμονες σήμερα συγκλίνουν ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες οφείλονται στην ανεπάρκεια φωνολογικής επεξεργασίας (Wagner & Torgesen, 1987, Vellutino, 1991, Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Φωνολογική επεξεργασία είναι η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα, τα οποία όταν τα συνθέτει φτιάχνουν λέξεις. Αυτό ίσως είναι και το μοναδικό στοιχείο διαφορικής διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών (Siegel, 1989, Stanovich, 1991, Siegel, 1992).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες εκδηλώνονται πάντα με σημαντικά προβλήματα στη μάθηση.

Στην πλειοψηφία τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εντοπίζονται αφού πρώτα έχουν αποτύχει στο σχολείο. Σχετικά με το πόσο μεγάλη πρέπει να είναι η σχολική αποτυχία για να θεωρηθεί ότι ένα παιδί παρουσιάζει Μαθησιακές Δυσκολίες, εξαρτάται από τη χώρα, τη γνωστική περιοχή που εντοπίζονται οι δυσκολίες, τη διαγνωστική ομάδα και όλα αυτά δεν περιλαμβάνονται σε κανέναν ορισμό. Συνήθως για να καταταχθεί ένα παιδί σ αυτή την κατηγορία, πρέπει η σχολική του επίδοση να είναι χαμηλότερη κατά δύο χρόνια τουλάχιστον, σε σχέση με το αναμενόμενο.

Αυτό το κριτήριο όμως παρουσιάζει δύο αρνητικές συνισταμένες.

Τα παιδιά αναγνωρίζονται όταν έχουν συσσωρεύσει δύο χρόνια αποτυχίας, με συνέπειες στην αυτοπεποίθηση και στη διάθεσή τους για μάθηση.

Μετά από δύο χρόνια αποτυχίας, ακόμη κι αν τα παιδιά παρουσίαζαν στην αρχή ένα πρόβλημα π.χ. στην ανάγνωση, διογκώνονται και αθροίζονται οι δυσκολίες. Αν δηλαδή ένα παιδί στην πρώτη δημοτικού παρουσιάζει πρόβλημα στην ανάγνωση, στην τετάρτη δημοτικού θα εμφανίζει χαμηλή επίδοση σε πολλές γνωστικές περιοχές ή θα εμφανίζει άλλα προβλήματα, όπως έλλειψη κινήτρων για μάθηση, προβλήματα συμπεριφοράς (Παντελιάδου, 2008).

Εξαιτίας όσων προαναφέρθηκαν έχει προκληθεί δυσαρέσκεια στον ερευνητικό και εκπαιδευτικό χώρο, με αποτέλεσμα να ενταθούν οι προσπάθειες για την εύρεση ενός εναλλακτικού ορισμού αλλά και την έγκαιρη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι έρευνες συγκλίνουν στις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας ως μέσου έγκαιρης πρόγνωσης (Hurford, Darrow, Edwards, Howerton, Mote, Schauf & Coffey, 1993. Hurford, Schauf, Bunce, Blauch & Moore, 1994). Κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες πλήθος ερευνών έχουν υπογραμμίσει ότι μπορούμε να προβλέψουμε με ακρίβεια την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών στο δημοτικό, με βάση το επίπεδο της φωνολογικής τους ενημερότητας στο νηπιαγωγείο (Mann & Liberman, 1984, Perfetti, 1985, Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994).

Άλλο ένα σημείο που τονίζεται στον ορισμό, είναι η διαχρονικότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών. Παλιότερα το ενδιαφέρον στρεφόταν στην πρωτοβάθμια και λιγότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς θεωρούνταν ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες ξεπερνιούνται στην ενήλικη ζωή. Αυτό όμως δεν υφίσταται, όπως τονίζεται και στον τελευταίο ορισμό. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου (Παντελιάδου, 2008).

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ενδογενής διαταραχή και όχι συνέπεια εξωτερικών παραγόντων. Η άποψη αυτή έχει τις ρίζες της στις πρώτες μελέτες του Strauss με άτομα με νοητική καθυστέρηση και αργότερα στις μελέτες του Cruickshank με άτομα μέσης νοημοσύνης, τα οποία είχαν υποστεί εγκεφαλικό τραύμα. Εξακολούθησε να ισχύει έως και τη δεκαετία του 1960, μέσα από την υιοθέτηση του όρου ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, ο οποίος ισχύει μέχρι σήμερα. Αυτός ο όρος στηρίζεται στην υπόθεση, ότι για τις Μαθησιακές Δυσκολίες ευθύνεται μια νευρολογική δυσλειτουργία. Δυσλειτουργία την οποία δεν μπορούν να

καταγράφουν τα απεικονιστικά μέσα έως και σήμερα. Στην ενδογενή φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών εμπíπτουν και εξωτερικοί παράγοντες, οι οποίοι δεν αποτελούν αίτιο. Βάση ορισμού, οικογενειακά, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά προβλήματα, δεν αποτελούν αιτία της διαταραχής. Βέβαια οι παράγοντες αυτοί μπορεί να συνυπάρχουν και να επιδρούν. Ιδιαίτερα ως προς τον τρόπο διδασκαλίας, έχει τονιστεί ότι αν η διδασκαλία δεν είναι προσαρμοσμένη στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών, επιδρά αρνητικά ως προς τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Επιπρόσθετα, στον ορισμό γίνεται μια προσπάθεια διαχωρισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών από άλλες διαταραχές, όπως υπερκινητικότητα και σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής. Αν και αναγνωρίζεται η πιθανότητα να παρουσιάζονται προβλήματα αυτοελέγχου ή κοινωνικής αντίληψης σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τονίζεται όμως ότι τέτοιου είδους προβλήματα από μόνα τους δεν αποτελούν Μαθησιακές Δυσκολίες. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αυτές οι διακρίσεις δεν είναι εύκολες (Παντελιάδου, 2008).

Τέλος όσον αφορά το στοιχείο ύπαρξης μέσης νοημοσύνης, αυτό έχει αποτελέσει ιστορικά διαφοροποιητικό στοιχείο για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Το στοιχείο αυτό σήμερα έχει αμφισβητηθεί, υπογραμμίζοντας ότι πολλά από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν μέση νοημοσύνη ή παρουσιάζουν ελαφρά νοητική υστέρηση (Torgesen & Dice, 1980).

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ χαμηλών κινήτρων και Μαθησιακών Δυσκολιών και επισημαίνουν τη σημασία που έχει η συμπεριφορά του παιδαγωγού και των στρατηγικών ανατροφοδότησης που χρησιμοποιεί.

ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Όταν τα παιδιά γεννιούνται, έχουν έναν τεράστιο αριθμό εγκεφαλικών κυττάρων και πολλές προκαθορισμένες συνδέσεις. Σε αυτό το γενετικά προκαθορισμένο γενετικό προγραμματισμό, επιδρούν κατά την εγκυμοσύνη και άλλοι άγνωστοι παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί, διαφορετικοί για κάθε παιδί, θα επιδράσουν και μετά τη γέννα.

Όσο το παιδί αναπτύσσεται, το περιβάλλον επιδρά ουσιαστικά και όταν το παιδί το αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί, κάποια χαρακτηριστικά θα έχουν ήδη διαμορφωθεί.

Άλλα από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες που θα φτάσουν στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό, εντοπίζονται εύκολα και άλλα χρειάζεται πολύς χρόνος για να γίνει αντιληπτό το πρόβλημά τους.

Τα αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες:

1. Τα σωματικά (οργανικό υπόστρωμα).
2. Τα ψυχολογικά και ψυχιατρικά.
3. Τα κοινωνικά ή περιβαλλοντικά.

Από τις μέχρι τώρα έρευνες, στο 15% των παιδιών με χαμηλή επίδοση, περίπου το ½ από το συνολικό ποσοστό των μαθησιακών προβλημάτων φαίνεται να οφείλεται σε νευρολογική ή γενετική ανεπάρκεια και το άλλο ½ σε προβλήματα κινήτρων.

Στις παραπάνω κατηγορίες νόσοι και διαταραχές όπως διαταραχές του ΚΝΣ, γενετικά αίτια, κακή διατροφή, κακώσεις, τοξικά αίτια, διαταραχές ορμονών, βαριές αναιμίες, διαταραχές όρασης, ακοής, επηρεάζουν τον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο.

Παιδιά οικογενειών με έντονες διαταραχές, μπορεί να παρουσιάσουν ψυχολογικές διαταραχές και διαταραχές προσωπικότητας.

Αιτία Μαθησιακών Δυσκολιών μπορεί να είναι οι διαταραχές συμπεριφοράς, διάφορα ψυχολογικά προβλήματα, όπως η υπερκινητικότητα. Παιδιατρικές νόσοι, επιληψία, ξενόγλωσσα παιδιά, συχνές μετακινήσεις της οικογένειας και αλλαγή σχολείων, μπορεί να αποτελέσουν αιτία Μαθησιακών Δυσκολιών.

Συνολικά οι αιτίες που μπορεί να προκαλέσουν Μαθησιακές Δυσκολίες, μπορεί να συνδέονται με:

- Διαταραχές πρόσληψης.
- Νοημοσύνη.
- Σωματικές αναπηρίες.
- Διαταραχές προσοχής και συγκέντρωσης.
- Ψυχώσεις.
- Διαταραχές μνήμης.
- Ψυχολογικά αίτια.
- Άγνωστες αιτίες (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Στην προσπάθεια να βρεθούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες η Τσαμπαρλή-Κιτσαρά, (1997, σελ. 383), γράφει ότι τα παιδιά αυτά έχουν ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως δυσκολία να αντιμετωπίσουν το άγχος, αισθήματα ανικανότητας, μη ικανοποιητικές ταυτίσεις με τους γονείς, μόνιμο φόβο αποτυχίας, περιορισμένες δυνατότητες προσαρμογής σε καινούριες καταστάσεις (Σακκάς, 2002).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζουν ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία γίνονται εύκολα αντιληπτά από άτομα που ασχολούνται καθημερινά μαζί τους.

Η Sally Smith (Απόψεις, 1990) παρουσιάζει τον εγκέφαλο αυτών των παιδιών με ένα πίνακα γεμάτο διακόπτες, όπου κάποια καλώδια είναι χαλαρά και βραχυκυκλώνουν τη μάθηση.

Τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι:

1. Δυσκολεύονται να ξεδιαλύνουν, να ταξινομήσουν, να αποθηκεύσουν και γενικά να οργανώσουν πληροφορίες που δέχονται στο αρχείο του μυαλού τους.
2. Δυσκολεύονται στις αλληλουχίες, δηλαδή να μάθουν τις μέρες της εβδομάδας, τους μήνες, τις εποχές του χρόνου, να δένουν κορδόνια, να βρίσκουν μια λέξη σε λεξικό, να βρίσκουν πληροφορίες σε τηλεφωνικό κατάλογο.
3. Εμφανίζουν έλλειψη στοχαστικότητας, δηλαδή απαντούν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα χωρίς να σκεφτούν, με συνέπεια να δίνουν λάθος απαντήσεις. Είναι λογικό ένα παρορμητικό παιδί που δεν διατηρεί για πολλή ώρα την προσοχή του, να μην έχει αναπτύξει τις γνωστικές διαδικασίες που του επιτρέπουν να αξιολογεί, να οργανώνει και να ανακαλεί τις εισερχόμενες πληροφορίες όταν χρειάζεται (Μαρία Μίχου, Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες, 1988).
4. Εμφανίζουν «ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά» σε βαθμό, διάρκεια και συχνότητα που ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης είναι εμφανής στο δωμάτιό τους, στα συρτάρια τους, στα παιχνίδια τους, στην σχολική τους τσάντα, στον τρόπο που μελετούν τα μαθήματά τους.
5. Έχουν περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής, με αποτέλεσμα να κουράζονται πιο εύκολα από τους συμμαθητές τους, διότι δεν λειτουργεί ο μηχανισμός φιλτραρίσματος του εγκεφάλου

που επιτρέπει το ξεδιάλεγμα και την εστίαση στις ουσιώδεις πληροφορίες (S. Smith, Απόψεις, 1990). Έτσι προσέχει ταυτόχρονα τη δασκάλα που μιλάει, τα βήματα που ακούγονται στο διάδρομο ή το κουδούνισμα που κάνουν τα σκουλαρίκια της την ώρα που μιλάει.

6. Δυσκολεύονται να ακολουθήσουν περίπλοκες οδηγίες.
7. Σε ατμόσφαιρα έντασης και άγχους αποδιοργανώνονται.
8. Θυμούνται το πρόγραμμα της τηλεόρασης, αλλά όχι την ορθογραφία απλών καθημερινών λέξεων.
9. Απογοητεύονται εύκολα, είναι απρόθυμα για σχολική εργασία και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Πολλά από αυτά τα παιδιά εμφανίζουν ανώριμη κινητικότητα, γι αυτό μας τα περιγράφουν ως αδέξια και ζημιάρικα παιδιά.
10. Δυσκολεύονται να πάρουν μήνυμα από το τηλέφωνο, γιατί πρέπει να μιλούν και να γράφουν γρήγορα.
11. Επειδή το κεντρικό τους νευρικό σύστημα έχει καθυστερήσει στην ανάπτυξη, παραμένουν για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης, το οποίο σύμφωνα με τον I. Piaget, προηγείται της αφηρημένης σκέψης.
12. Δυσκολεύονται να μάθουν ορισμούς, να θυμούνται ημερομηνίες, μάχες.
13. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν γραφικές παραστάσεις.
14. Δυσκολεύονται να αντιγράψουν σημειώσεις από τον πίνακα, και να γράψουν καθ υπαγόρευση, γιατί συνήθως ο ρυθμός υπαγόρευσης είναι πιο γρήγορος και δεν μπορούν να τον ακολουθήσουν.
15. Κρατούν το μολύβι λάθος ή τόσο σφιχτά, με αποτέλεσμα το χέρι τους να κουράζεται πολύ γρήγορα (Φλωράτου, 1992).
16. Μερικά παιδιά κάνουν αδέξιες κινήσεις, δεν έχουν ισορροπία ή είναι υποκινητικά και απαθή (Νιτσόπουλος, 1989).

ΣΤΑΔΙΑ, ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Από τις σχετικές με τη μάθηση έρευνες έχει προκύψει συστηματοποιημένη γνώση που αναφέρεται σε στάδια μάθησης, επίπεδα μάθησης και παράγοντες μάθησης. Τα *στάδια μάθησης*

(Φλουρής, 2003) είναι οι επιμέρους διαδικασίες που υποτίθεται ότι εκτελούνται κατά την πραγμάτωση της μάθησης και συνοψίζονται στα εξής:

1. Διαδικασία στροφής της προσοχής – Επίλεκτη αντίληψη
2. Διατήρηση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη
3. Κωδικοποίηση
4. Συγκέντρωση και διαφύλαξη
5. Ανάκτηση
6. Γεννήτρια αντιδράσεων
7. Εκτέλεση
8. Επανατροφοδότηση
9. Διαδικασίες εκτελεστικού ελέγχου

Τα *επίπεδα μάθησης* (Ματσαγγούρας, 1997) ορίζουν μια ιεραρχία διαφορετικών ειδών μάθησης που κατακτώνται με διαφορετικές κατηγορίες δεξιοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας. Στο πρώτο επίπεδο, που είναι το κατώτερο και αποκαλείται *πληροφορικό*, η μάθηση συνίσταται στη συλλογή πληροφοριακών στοιχείων μέσω των αισθήσεων και των λειτουργιών της μνήμης τις οποίες το άτομο εκφράζει συνήθως με το λόγο.

Στο δεύτερο επίπεδο, που αποκαλείται *οργανωτικό*, η μάθηση μέσω της σύγκρισης, κατηγοριοποίησης, διάταξης και ιεράρχησης προβαίνει σε αλληλοσυσχετίσεις των δεδομένων τα οποία τελικά εντάσσει σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό σχήμα.

Στο τρίτο επίπεδο, το αποκαλούμενο *αναλυτικό*, η μάθηση αναφέρεται σε ενδο – συσχτίσεις δεδομένων που αναζητούνται μέσα από διαδικασίες ανάλυσης και επαγωγικές συλλογιστικές διεργασίες.

Τέλος, στο τέταρτο επίπεδο, το *πραξιακό*, το άτομο χρησιμοποιεί με απαγωγικό τρόπο την οργανωμένη σε σχήματα, αρχές και μοντέλα γνώση του για να εξηγήσει, να ερμηνεύσει, να προβλέψει, να αξιολογήσει, να αναδιοργανώσει και γενικά να ξεπεράσει τις επιφανειακές δομές των δεδομένων του. Οι παράγοντες μάθησης αναφέρονται σε όλα εκείνα τα στοιχεία που είναι δυνατό να επηρεάσουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της μάθησης.

Οι παράγοντες αυτοί και οι κατηγοριοποιήσεις τους δεν είναι μοναδικοί και καθολικά αποδεκτοί. Σύμφωνα με το Χαραλαμπίδου (Χαραλαμπίδου, 2001) άλλοι από τους παράγοντες προέρχονται από το ίδιο το άτομο που μαθαίνει, άλλοι σχετίζονται με το ίδιο το αντικείμενο της μάθησης και άλλοι έχουν ως πηγή τους το περιβάλλον.

Επειδή οι παράγοντες διαφέρουν από άτομο σε άτομο, είναι επόμενο ότι και η ικανότητα για μάθηση, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο καθένας διαφέρουν. Η διαλεύκανση των προβλημάτων που σχετίζονται με τις διαφορές μάθησης και με τους παράγοντες που τις προκαλούν έχει ζωτική σημασία για τη διδασκαλία.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και διαφοροποιούν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας κατατάσσονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες (Χαραλαμπίδου, 2001).

Στην πρώτη υπάγονται οι ικανότητες, τα κίνητρα και η ετοιμότητα των μαθητών. Στη δεύτερη οι εμπειρίες, η προσαρμογή και η υγεία. Στην τρίτη η μέθοδος, η σχολική ατμόσφαιρα και ο δάσκαλος. Πιο αναλυτικά:

1. Ικανότητες: Η διδασκαλία γίνεται περισσότερο αποτελεσματική όταν εκμεταλλεύεται, καλλιεργεί και προάγει τις γενικές και ειδικές ικανότητες των μαθητών. Οι γενικές σχετίζονται με τη νοημοσύνη, ενώ οι ειδικές με ορισμένες κλίσεις (μουσική, ζωγραφική, χορός, κ.τ.λ.).

2. Κίνητρα: Κίνητρο (ή παρώθηση) καλείται ο συνειδητός ή ασυνείδητος παράγοντας, ο οποίος διεγείρει, διατηρεί, ρυθμίζει και κατευθύνει τη συμπεριφορά του ατόμου προς ένα σκοπό. Η διαδικασία της μάθησης κατευθύνεται και ενισχύεται από τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

3. Ετοιμότητα: Ο όρος ετοιμότητα δηλώνει την απόκτηση κάποιου βαθμού φυσιολογικής και ανατομικής ωριμότητας και την ύπαρξη ενός επαρκούς υποβάθρου εμπειριών που θεωρούνται απαραίτητα για την απόκτηση νέων προσόντων.

4. Εμπειρία: Εμπειρία είναι ένα δυναμικό σύνολο εντυπώσεων, αντιλήψεων, διανοημάτων, συναισθημάτων και δεξιοτήτων. Είναι καθετί που απολαμβάνουμε, καθετί από το οποίο υποφέρουμε, καθετί που ζούμε με τη συμμετοχή των αισθήσεων, των συναισθημάτων και των άλλων πνευματικών λειτουργιών.

5. Προσαρμογή: Ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ζει αρμονικά με το περιβάλλον του διατηρώντας ταυτόχρονα άθικτη την προσωπική του ακεραιότητα. Όταν ο μαθητής κατορθώσει να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον, τότε εντάσσεται αρμονικά μέσα σε αυτό και θέτει σε λειτουργία τη διαδικασία της μάθησης.

6. Υγεία: Η υγεία αναφέρεται στην καλή φυσιολογική λειτουργία των εξωτερικών και εσωτερικών οργάνων του οργανισμού ενός ατόμου, αλλά και στην ψυχική του υγεία που προέρχεται κυρίως από την προσαρμογή, την ικανοποίηση των ψυχικών του αναγκών και την αποφυγή των συγκρούσεων.

7. Μέθοδος: Είναι ο δρόμος που ακολουθεί η διδασκαλία για να φτάσει στους στόχους της. Δεν υπάρχει μια μέθοδος για όλες τις περιπτώσεις, για όλους τους μαθητές και για όλους τους δασκάλους και αυτό γιατί κάθε φορά είναι διαφορετικοί οι επιδιωκόμενοι σκοποί, διαφορετική η φύση του αντικειμένου της διδασκαλίας, διαφορετικό το επίπεδο και η ιδιοσυγκρασία των μαθητών.

8. Σχολική ατμόσφαιρα: Οι σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση. Έρευνες έχουν αποδείξει όχι μόνο τη θετική ψυχολογική επίδραση μιας τέτοιας στάσης του δασκάλου πάνω στους μαθητές, αλλά και αύξηση στην επίδοσή τους (Κοσμόπουλος, 1983).

9. Δάσκαλος: Ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος για την οργάνωση, το συντονισμό, την εκτέλεση και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Χρέος έχει να μαθαίνει, να δημιουργεί ένα δημοκρατικό κλίμα μέσα στην τάξη και να προσπαθεί να βοηθά τους μαθητές στην επίλυση των προβλημάτων τους.

Άλλοι επιστήμονες αναφέρονται σε αρχές μάθησης που πρέπει να εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη για να την επηρεάσουν αποτελεσματικά. Τέτοιες αρχές είναι (Τριλιανός, 2003):

1. Ετοιμότητα για μάθηση: Κατάσταση στην οποία ένα άτομο κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να αποκτήσει μια νέα γνώση ή δεξιότητα.

2. Επανάληψη: Διαδικασία η οποία δρα θετικά σε ορισμένες μαθησιακές περιπτώσεις, αλλά γενικά εκφράζονται αμφιβολίες για τη συμβολή της στην ενδυνάμωση της μάθησης.

3. Συνάφεια: Κατά την αρχή της συνάφειας, μάθηση συμβαίνει όταν βρεθούν τοπικά ή χρονικά πλησίον ένας ερεθισμός και μια αντίδραση του ατόμου.

4. Ενίσχυση: Παίρνει συνήθως τη μορφή αμοιβής και έρχεται ως επακόλουθο μιας αντίδρασης του οργανισμού σε ένα ερέθισμα.

5. Παρώθηση: Είναι η διαδικασία που θέτει σε κίνηση, κατευθύνει, υποστηρίζει και σταματά μια ακολουθία συμπεριφοράς προσανατολισμένης σε κάποιο σκοπό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι δάσκαλοι είναι εκείνοι που έρχονται σε επαφή πρώτοι με παιδιά διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών. Συχνά συναντούν παιδιά με πολύ χαμηλή σχολική επίδοση, χωρίς να μπορούν να προσδιορίσουν με ακρίβεια τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας. Μπορούν να εκτιμήσουν παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση, όπως οικογενειακό περιβάλλον, συναισθηματική κατάσταση, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, τακτική παρακολούθηση μαθημάτων. Μερικές φορές όμως είναι απαραίτητο να εκτιμηθούν και άλλες παράμετροι.

Πολλές φορές αισθητηριακές βλάβες, που δεν γίνονται αντιληπτές με την πρώτη ματιά, μπορεί να είναι η αιτία της σχολικής αποτυχίας. Άλλες φορές το πρόβλημα οφείλεται σε Μαθησιακές Δυσκολίες. Καθώς όμως η φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι πολύπλευρη, δεν επιτρέπει σε ένα μόνο άτομο να κάνει ασφαλή διάγνωση και να καταρτίσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης.

Σύμφωνα με το άρθρο 10 του Π.Δ. 603/82, ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για να εγγραφεί σε ειδικό σχολείο ή ειδική τάξη, πρέπει να προσκομίσει στη διεύθυνση του σχολείου, έκθεση από ιατροπαιδαγωγικό κέντρο. Σε ιατροπαιδαγωγικό κέντρο μπορούν να εξεταστούν και παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα είναι σταθερές μονάδες σε γενικά ή ειδικά νοσοκομεία ή σε συμβουλευτικά κέντρα, όπως τα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής. Επίσης με βάση το Π.Δ. 472/83 κατόπιν πρότασης της Διεύθυνσης Δ.Ε. της Νομαρχίας και με απόφαση του νομάρχη είναι

δυνατόν να συγκροτηθούν ιατροπαιδαγωγικές ομάδες, κινητές, οι οποίες λειτουργούν με βάση την έδρα του κάθε νομού και μπορούν να μεταβαίνουν και σε άλλες πόλεις και κωμοπόλεις. Με τις τελευταίες νομοθετικές ρυθμίσεις, στη διαγνωστική διαδικασία εμπλέκονται και τα Κ.Δ.ΑΥ. (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης), αν και ακόμα ο ρόλος τους ακόμα δεν είναι σαφής (Παντελιάδου, 2008).

ΠΟΙΟΣ ΕΧΕΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΑ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΙ ΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΕΙ ΑΥΤΗ

Οι διαγνωστικές ομάδες αποτελούνται από παιδοψυχίατρο ή άλλο ειδικό ιατρό (οφθαλμίατρο, ακοολόγο, ορθοπαιδικό κ.τ.λ.), ανάλογα με την περίπτωση του κάθε παιδιού, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και παιδαγωγό ειδικής αγωγής.

Έργο των κινητών μονάδων σύμφωνα με το άρθρο 9 του Π.Δ. 472/83, είναι η πλήρης διάγνωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ένα παιδί, καθώς επίσης και ο καθορισμός:

- Του τύπου των ειδικών αναγκών του παιδιού.
- Του βαθμού και της έκτασής τους.
- Των ειδικών εκπαιδευτικών του αναγκών.
- Της δομής ειδικής εκπαίδευσης που πρέπει να φοιτήσει.
- Κάθε άλλης χρήσιμης πληροφορίας για την εκπαίδευσή του.

Η διάγνωση περιλαμβάνει διάφορες ψυχολογικές, ιατρικές και παιδαγωγικές εξετάσεις. Σκοπό έχει να μας πληροφορήσει, όχι μόνο για τα προβλήματά του, αλλά και τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, τις συναισθηματικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού.

Η συλλογή των πληροφοριών γίνεται μέσω μεθόδων και τεχνικών, όπως ερωτηματολόγια, σταθμισμένα τεστ, κλίμακες, συνεντεύξεις, παρατήρηση συμπεριφοράς, καταγραφή εξελικτικού, οικογενειακού και σχολικού ιστορικού. Συγκεκριμένα, οι πληροφορίες που είναι απαραίτητες είναι οι εξής:

Ατομικό ιστορικό του παιδιού: περιλαμβάνει πληροφορίες από την κύηση, τον τοκετό, τα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού, (στήριξη κεφαλιού, μπουσουλισμα, ομιλία, περπάτημα, έλεγχο

σφικτήρων). Πως ήταν η προσαρμογή του στον παιδικό σταθμό, στο σχολείο και στη μάθηση, αν παρουσίασε προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι και πως είναι οι σχέσεις με τα αδέρφια και τους συνομηλίκους του.

Ιατρικό ιστορικό, κληρονομικότητα: πληροφορίες σχετικά με ασθένειες, αλλεργίες, ατυχήματα, φαρμακευτική αγωγή και επεισόδια-διαταραχές και αν συνδέονται αυτά με το ιστορικό της οικογένειας.

Οικογενειακή κατάσταση: ηλικία, μορφωτικό επίπεδο γονέων, επάγγελμα και οικονομική κατάσταση, ενδοσυζυγικές σχέσεις, διαζύγια, ασθένειες.

Πληροφορίες από το σχολείο: πληροφορίες από το σχολείο, τη δασκάλα και άλλους ειδικούς που αφορούν τη συμπεριφορά του παιδιού και την επίδοσή του.

Πληροφορίες από άλλα άτομα: πληροφορίες από κάποιο συγγενικό πρόσωπο του παιδιού που μπορούν να διαφωτίσουν τη διάγνωση.

Παρούσα κατάσταση παιδιού: πως είναι η εξωτερική εμφάνιση του παιδιού, η συμπεριφορά του από τον αποχωρισμό του από τους γονείς, η συμπεριφορά του προς τον εξεταστή, η στάση του παιδιού απέναντι στο πρόβλημα.

Ψυχομετρικές δοκιμασίες: ψυχομετρικά τεστ που χορηγούνται από ψυχολόγο και αξιολογούν γνωστικές λειτουργίες (δείκτη νοημοσύνης, μνήμη, κατανόηση, αντίληψη, γενικές γνώσεις), οπτικοκινητικές δεξιότητες και την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού (υπερκινητικότητα, αυτοεκτίμηση, προβλήματα συμπεριφοράς).

Μαθησιακή εκτίμηση: η ειδική δασκάλα σε συνεργασία με λογοπεδικό, αξιολογεί τον προφορικό και γραπτό λόγο του παιδιού. Αξιολογεί δηλαδή την κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου, την προφορική και γραπτή έκφραση, την ανάγνωση, την ορθογραφία και τα μαθηματικά.

Άποψη των γονέων για την κατάσταση του παιδιού: οι γονείς περιγράφουν την κατάσταση του παιδιού.

Για να είναι πλήρης η διαγνωστική εκτίμηση, πρέπει να ακολουθείται από:

Αναπλαισίωση- Αναδιατύπωση: το πρόβλημα του παιδιού διατυπώνεται με τρόπο ώστε να ενσωματώνονται δυναμικά όλες οι σχέσεις και τα πρόσωπα που εμπλέκονται στη συνολική εξέταση.

Παρέμβαση-αντιμετώπιση: η διαγνωστική ομάδα προτείνει εξατομικευμένες συμβουλές, για τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης καθώς και τη σχολική δομή που πρέπει να ενταχθεί το παιδί.

Οι πληροφορίες από τη διεπιστημονική διαγνωστική εκτίμηση παρέχουν στον παιδαγωγό πληροφορίες για να μπορέσει να καταρτίσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Ο δείκτης νοημοσύνης δεν αποτελεί βάση για τους ειδικούς που θα ασχοληθούν με το παιδί. Τα κυριότερα στοιχεία που θα στηριχτεί η παρέμβαση προέρχονται από τις πληροφορίες που δίνουν τα σταθμισμένα τεστ που χορηγήθηκαν στο παιδί.

Ο παιδαγωγός πρέπει να γνωρίζει τη γνωστική περιοχή που υστερεί το παιδί, τις δραστηριότητες που αποτυγχάνει, τις δραστηριότητες που πραγματοποιεί με ευχέρεια, τις δραστηριότητες που χορηγήθηκαν στο παιδί. Επίσης το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, τις σχέσεις μεταξύ των μελών της και την οικονομική και κοινωνική κατάσταση.

Ο παιδαγωγός πρέπει να γνωρίζει τους επιστημονικούς όρους που χρησιμοποιεί η διαγνωστική ομάδα και αν έχει διαφορετική άποψη, τότε οι δοκιμασίες καλό είναι να επαναλαμβάνονται.

Ερωτήσεις που μπορούν να βοηθήσουν τον παιδαγωγό να σχηματίσει ολοκληρωμένη εικόνα, ενδεικτικά είναι οι ακόλουθες:

-Πότε πραγματοποιήθηκε η δοκιμασία νοημοσύνης;

-Πόσο διήρκεσε η δοκιμασία;

-Ποια ήταν η επίδοση του παιδιού στις κλίμακες που μετρούν την εκτελεστική νοημοσύνη;

- Ποια ήταν η επίδοση του παιδιού στις κλίμακες που μετρούν την λεκτική νοημοσύνη;

-Ποια ήταν η επίδοση του παιδιού στις επιμέρους δραστηριότητες;

-Ποιες ψυχομετρικές δοκιμασίες χορηγήθηκαν στο παιδί;

-Πότε πραγματοποιήθηκε η μαθησιακή εξέταση;

-Τι ασκήσεις δόθηκαν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής εξέτασης;

-Ποια ήταν η διάρκεια της μαθησιακής εξέτασης;

Ποια ήταν τα σημαντικά λάθη του παιδιού στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τα μαθηματικά;

-Σε ποιες δραστηριότητες δυσκολεύτηκε περισσότερο;

-Σε ποιες ασκήσεις ανταποκρίθηκε με ευχέρεια;

-Ποια εκπαιδευτική παρέμβαση συστήνεται ως η πλέον κατάλληλη για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού;

-Ποια ήταν η συμπεριφορά του παιδιού κατά τη διάρκεια της εξέτασης;

-Ποια στάση τηρούν οι γονείς απέναντι στην κατάσταση του παιδιού τους; (Παντελιάδου, 2008, σελ.30-31).

ΤΡΟΠΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

Κάθε παιδαγωγός διαθέτει τρόπους για να συλλέξει πληροφορίες, οι οποίες είναι απαραίτητες για το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνει, σε συνδυασμό με τα ερωτήματα της αξιολόγησης, μεγιστοποιούν την επιτυχία της αξιολόγησης. Τα κυριότερα μέσα συλλογής πληροφοριών που έχει στη διάθεσή του ο παιδαγωγός είναι η παρατήρηση (Greenwood, Delguadri, Stanley, Terry & Hall. 1985. Kerr & Nelson, 1989), η συνέντευξη (Kauffman, 1989) και οι δοκιμασίες (Tindal & Marston, 1990).

Παρατήρηση: Με την παρατήρηση ο παιδαγωγός συγκεντρώνει πληροφορίες όχι για το τι πρέπει να διδάξει, αλλά πως πρέπει να το διδάξει. Συγκεντρώνει πληροφορίες για τον τρόπο που ο μαθητής μαθαίνει και για τις αντιδράσεις του σε συγκεκριμένες μαθησιακές διαδικασίες. Οι δύο πλέον γνωστοί τρόποι παρατήρησης είναι η συστηματική και η μη συστηματική. Στην πρώτη περίπτωση παρατηρούμε μια συγκεκριμένη, προκαθορισμένη συμπεριφορά και καταγράφουμε τη συχνότητα, τη διάρκεια και την έντασή της. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνουμε μέσω της συστηματικής παρατήρησης είναι ιδιαίτερα αξιόπιστες, αλλά απαιτούν πολύ χρόνο και οργάνωση. Γι αυτό οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν την μη συστηματική παρατήρηση, την οποία μπορούν να ενσωματώσουν με ευκολία στην καθημερινή διδασκαλία τους. Ο παιδαγωγός παρατηρεί τον μαθητή στο περιβάλλον της τάξης και σημειώνει τις συμπεριφορές που θεωρεί σημαντικές. Καταγράφει όσες συμπεριφορές σχετίζονται με τη δεξιότητα που αξιολογείται. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται είναι ιδιαίτερα σημαντικές γιατί συνδέουν τη συμπεριφορά του μαθητή με τις συγκεκριμένες συνθήκες και δίνουν τη συνολική εικόνα του μαθητή (Salvia & Ysseldyke, 1988).

Συνέντευξη: Χρησιμοποιείται για τη συλλογή στοιχείων που δε μπορούμε να παρατηρήσουμε και αφορούν τους τρόπους διδασκαλίας που πρέπει να εφαρμόσουμε στο συγκεκριμένο μαθητή. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι η συλλογή πληροφοριών για τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή και από άλλα πρόσωπα. Η συνέντευξη μπορεί να είναι δομημένη, με προκαθορισμένες δηλαδή ερωτήσεις, ημι-δομημένη, με ορισμένους άξονες πάνω στους οποίους στηρίζονται και κινούνται οι ερωτήσεις και αδόμητη, όταν αυτή ακολουθεί τη ροή της συζήτησης. Σ αυτή την περίπτωση απαιτείται καλή επικοινωνιακή και ερμηνευτική από την πλευρά του παιδαγωγού (Παντελιάδου, 2008).

Δοκιμασία: Δοκιμασία είναι ένα σύνολο από ερωτήσεις ή ασκήσεις στις οποίες υπάρχουν προαποφασισμένες ορθές απαντήσεις. Μπορεί να είναι σταθμισμένες ή μη σταθμισμένες, έτοιμες ή φτιαγμένες από τον παιδαγωγό. Μπορεί να εμπεριέχουν σύγκριση ή να είναι εξατομικευμένες. Όταν τις δοκιμασίες τις δημιουργεί ο παιδαγωγός, αυτές ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή, όσο κι αν αυτό είναι χρονοβόρο (Salvia & Ysseldyke, 1988).

Όταν οι δοκιμασίες είναι συγκριτικές δίνουν τη δυνατότητα στον παιδαγωγό να κατανοήσει το επίπεδο του μαθητή σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, χωρίς απαραίτητα να δίνει πληροφορίες για τις ιδιαίτερες διδακτικές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή. Οι δοκιμασίες βάσει κριτηρίων στοχεύουν στην αξιολόγηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και όχι στη σύγκριση του μαθητή με το μέσο όρο της επίδοσης του συνόλου. Παρέχουν δεδομένα σχετικά με το τι ακριβώς πρέπει να διδαχτεί ο μαθητής. Οι εξατομικευμένες δοκιμασίες επιτρέπουν στον παιδαγωγό τη σύγκριση των επιδόσεων του μαθητή με παλαιότερες δικές του επιδόσεις σε ανάλογες δοκιμασίες.

Η συνέντευξη και η παρατήρηση είναι περισσότερο κατάλληλες για την εξεύρεση του κατάλληλου τρόπου διδασκαλίας, ενώ οι δοκιμασίες ανταποκρίνονται καλύτερα στην εξεύρεση του περιεχομένου της διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2008).

Η ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ (ΤΕΣΤ) : ΤΡΟΠΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Δοκιμασία είναι η δομημένη παρουσίαση στοιχείων-θεμάτων στα οποία η απάντηση του εξεταζόμενου διαβαθμίζεται σε όρους ορθότητας.

Κάθε δοκιμασία στηρίζεται σε τρεις άξονες:

1. Το περιεχόμενο (Παντελιάδου, 2008).
2. Τη νοητική λειτουργία που παρουσιάζεται.
3. Τον τύπο-τρόπο απάντησης.

Περιεχόμενο: Το περιεχόμενο περιέχει δύο τομείς: α) τις βασικές δεξιότητες και β) τη γνώση (Tindal & Marston, 1990). Οι βασικές δεξιότητες, όπως της ανάγνωσης, της του συλλαβισμού και της γραφής, είναι συμπεριφορές που αντιπροσωπεύουν την αυτόματη αντίδραση στην εφαρμογή της γνώσης, π.χ. ταχύτητα και ορθότητα ανάγνωσης, σωστή ορθογραφία. Η γνώση αντιπροσωπεύει την έκφραση πληροφοριών και οργανώνεται γύρω από έξι νοητικές λειτουργίες: την επανάληψη, την ανακεφαλαίωση, την επεξήγηση, την πρόβλεψη, την αποτίμηση και την εφαρμογή.

Νοητικές λειτουργίες

Επανάληψη: Είναι η αναγνώριση ή παροχή πληροφοριών, έτσι όπως έχουν διδαχτεί. Αφού δοθούν επαρκείς πληροφορίες στο μαθητή, καλείται να αναφέρει ακριβώς ονόματα, ημερομηνίες κ.τ.λ.

Ανακεφαλαίωση: Ο μαθητής καλείται να επαναλάβει περιληπτικά το περιεχόμενο των πληροφοριών που του δόθηκαν. Μπορεί να παραλείψει άχρηστες πληροφορίες.

Επεξήγηση: Δίνεται στο μαθητή μια έννοια και καλείται να την αναγνωρίσει ή να δώσει ένα δικό του παράδειγμα.

Πρόβλεψη: Παρουσιάζεται στο μαθητή μια κατάσταση, του δίνονται πληροφορίες και με βάση έναν κανόνα, ο μαθητής καλείται να προβλέψει το αποτέλεσμα, ή αλλαγές που θα προκύψουν αργότερα.

Αποτίμηση: Τίθενται κριτήρια και ο μαθητής πρέπει να επιλέξει και να υποστηρίξει την επιλογή του.

Εφαρμογή: Σε αντίθεση με την πρόβλεψη, δίνεται στο μαθητή το αρχικό στάδιο και το αποτέλεσμα και του ζητείται να περιγράψει τη διαδικασία που ακολουθείται για να επιτευχθεί το αποτέλεσμα (Παντελιάδου, 2008).

Τύπος απάντησης

Ο μαθητής μπορεί να απαντήσει με δύο τρόπους σε μια δοκιμασία, την παραγωγή και την επιλογή (Hopkins & Antes, 1978):

Παραγωγή: Η απάντηση δεν βρίσκεται μέσα στο κείμενο και ο μαθητής την παράγει μόνος του. Η απάντηση μπορεί να είναι μονολεκτική, σύντομη ή εκτεταμένη.

Μονολεκτική απάντηση

Σε δοκιμασίες τέτοιου τύπου, δίνονται προτάσεις με ένα κενό, προς το τέλος της πρότασης, για να συγκεντρώνει ο μαθητής τις απαραίτητες πληροφορίες και καλείται να συμπληρώσει το κενό.

Πλεονεκτήματα της δοκιμασίας είναι η ευκολία δόμησης, η αντικειμενικότητα της βαθμολογίας και το γεγονός ότι μπορούν να περιληφθούν πολλά στοιχεία στη δοκιμασία.

Ενώ μειονεκτήματα αποτελούν η περιορισμένη επικέντρωση στη γνώση, η μειωμένη αξιολόγηση ανώτερων νοητικών λειτουργιών και η δυσχέρεια στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιείται η διαγραφή λέξεων.

Σύντομη απάντηση

Σ αυτή την περίπτωση η απάντηση μπορεί να είναι μια φράση, μια πρόταση ή μια μικρή παράγραφος. Τέτοιου είδους δοκιμασίες είναι πιο δύσκολο να ετοιμαστούν.

Πλεονεκτήματα της δοκιμασίας αυτής είναι η δυνατότητα αξιολόγησης ανώτερων επιπέδων γνώσης, η διαμόρφωση ξεκάθαρης εικόνας των μαθησιακών διαφορών των μαθητών, η ευκολία στη βαθμολόγηση.

Μειονεκτήματα της μεθόδου είναι η δυσκολία οριοθέτησης των ερωτήσεων για να μη μπερδευτεί ο μαθητής στην απάντηση και ο μη αντικειμενικός τρόπος στη βαθμολόγηση.

Εκτεταμένη απάντηση

Η απάντηση σε αυτή την περίπτωση είναι εκτεταμένη και μπορούν να αξιολογηθούν υψηλότερα επίπεδα γνώσης και νοητικών λειτουργιών. Δίνεται στο μαθητή ένα σημαντικό σύνολο πληροφοριών, καθώς και το πλαίσιο στο οποίο υποχρεούται να κινηθεί για να απαντήσει.

Πλεονεκτήματα της δοκιμασίας είναι ότι οι μαθητές παράγουν και δε μαντεύουν τις απαντήσεις, δίνουν τη δυνατότητα αξιολόγησης σύνθετων νοητικών λειτουργιών, όπως η σύνθεση, η οργάνωση κ.τ.λ. και οι δοκιμασίες αυτές είναι εύκολο να δομηθούν σε λίγο χρόνο.

Μειονεκτήματα είναι η μέτρηση μικρού αριθμού συμπεριφορών του μαθητή και ο χρόνος βαθμολόγησης είναι δυσανάλογος της προετοιμασίας της δοκιμασίας (Παντελιάδου, 2008).

Επιλογή: Ο εξεταζόμενος επιλέγει τη σωστή απάντηση, αφού του δοθούν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες. Ο μαθητής δεν παράγει τίποτα μόνος του. Η απάντηση που βασίζεται στην επιλογή, γίνεται με τρεις τρόπους: πολλαπλή επιλογή, σωστό-λάθος και ταίριασμα.

Πολλαπλή επιλογή

Η δοκιμασία πολλαπλής επιλογής είναι από τις πιο δημοφιλείς δοκιμασίες και έχει χαρακτηριστεί ως αντικειμενικό μέσο συλλογής πληροφοριών για τις γνώσεις του μαθητή. Δίνεται μια πρόταση και πιθανές λύσεις. Ο μαθητής καλείται να επιλέξει τη σωστή (Miller, Williams & Haladyna, 1978).

Πλεονεκτήματα της δοκιμασίας αυτού του τύπου είναι η αξιοπιστία της βαθμολόγησης, η αξιολόγηση πολλών δεξιοτήτων, η ευκολία ανάλυσης και η κατασκευή της δοκιμασίας με πολλές στρατηγικές.

Μειονεκτήματα είναι η χρονοβόρα διαδικασία της ετοιμασίας, η γνώση για το τι δεν ξέρει ο μαθητής χωρίς να αποκλείεται το ενδεχόμενο τυχαίας επιλογής. Επίσης υπάρχει πρόβλημα στην ισορροπία ορθών και λανθασμένων επιλογών.

Αληθής- ψευδής

Σε αυτή την περίπτωση οι επιλογές είναι δύο και συγκεκριμένες, ναι ή όχι, σωστό ή λάθος.

Πλεονεκτήματα αυτού του τύπου δοκιμασίας είναι η ευκολία δόμησης, η σαφήνεια του πλαισίου απάντησης για το μαθητή και η συντομία και περιεκτικότητα.

Μειονεκτήματα είναι ο περιορισμός της πραγματικής πληροφορίας, η μη αξιολόγηση σύνθετων και υψηλών νοητικών λειτουργιών και η τυχαία απάντηση του μαθητή.

Ταίριασμα

Ο τύπος της απάντησης είναι παραλλαγή της πολλαπλής επιλογής. Υπάρχουν δυο λίστες στοιχείων με λανθασμένη σειρά και ο μαθητής καλείται να ταιριάζει τα στοιχεία της πρώτης στήλης με τα στοιχεία της δεύτερης.

Πλεονεκτήματα της δοκιμασίας αυτής είναι η ευκολία δόμησης και βαθμολογίας, η καταλληλότητα για πολλούς στόχους, η δημιουργία πολλών νέων στοιχείων γνώσης και η καταλληλότητα για την εύρεση χαρακτηριστικών μιας έννοιας π.χ. ομαδοποίηση, ταξινόμηση.

Μειονεκτήματα είναι η χρήση παπαγαλισμού, ο περιορισμός, η προσφορά εικόνας για τα χαμηλά παρά για τα υψηλότερα επίπεδα νοητικής λειτουργίας (Παντελιάδου, 2008).

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΑΠΟΔΕΚΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΡΑΤΟΣ

Αθηνά Τεστ

Το Αθηνά Τεστ είναι το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο τεστ για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Πρόκειται για μια δέσμη από 15 διαγνωστικές δοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύ φάσμα κινητικών, αντιληπτικών, νοητικών και ψυχογλωσσικών διεργασιών. Οι δοκιμασίες του Αθηνά Τεστ αξιολογούν το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού σε:

Νοητική ικανότητα

1. Γλωσσικές αναλογίες
2. Αντιγραφή σχημάτων
3. Λεξιλόγιο

Άμεση μνήμη ακολουθιών

1. Μνήμη αριθμών
2. Μνήμη εικόνων
3. Λεξιλόγιο

Ολοκλήρωση ελλιπών παραστάσεων

1. Ολοκλήρωση προτάσεων
2. Ολοκλήρωση λέξεων

Γραφο-φωνολογική ενημερότητα

1. Διάκριση γραφημάτων
2. Διάκριση φθόγγων
3. Σύνθεση φθόγγων

Νευροψυχολογική ωριμότητα

1. Οπτικοκινητικός συντονισμός
2. Πλευρίωση
3. Προσανατολισμός του σώματος

Για κάθε κλίμακα ανάπτυξης έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικά είδη εξεταστικού υλικού, όπως γλωσσικό υλικό, εικόνες, σημασιολογικό και άσημο υλικό. Μέσα στα πλαίσια αυτά το παιδί καλείται να δώσει τόσο λεκτικές απαντήσεις όσο και γραφο-κινητικές απαντήσεις αλλά και να χειριστεί αντικείμενα.

Τα αποτελέσματα δίνουν ένα αναλυτικό διαγνωστικό προφίλ του παιδιού που δείχνει ελλειμματικές περιοχές ανάπτυξης. Απώτερος σκοπός του τεστ είναι το αναλυτικό αυτό προφίλ να χρησιμοποιηθεί, ώστε το παιδί να παρακολουθήσει το κατάλληλο πρόγραμμα διδακτικο-θεραπευτικής παρέμβασης για να βοηθηθεί να ξεπεράσει τις δυσκολίες του.

Το Αθηνά Τεστ έχει κατασκευαστεί για να χρησιμοποιείται με παιδιά που βρίσκονται στα πρώτα χρόνια φοίτησής τους στο σχολείο, δηλαδή από το 5^ο έως το τέλος του 9^{ου} έτους. Βέβαια, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και με μεγαλύτερα παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες (Παρασκευόπουλος και συν., 1999).

εΜαΔύς και ΚΛΙΜΑ

Πρόκειται για δύο τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών, που αναπτύχθηκαν παράλληλα από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ ως μέρος του έργου «Υπηρεσίες Προστιθέμενης Αξίας στο Ελληνικό δίκτυο Σχολείων». Το εΜαΔύς είναι λογισμικό και βρίσκεται ακόμη σε ερευνητικό στάδιο, ενώ η Κλίμακα Μαθησιακής Αξιολόγησης (ΚΛΙΜΑ)

είναι μια πιο παραδοσιακή συστοιχία δοκιμασιών που καταρτίστηκε με σκοπό να αποτελέσει μέτρο σύγκρισης για την αποτελεσματικότητα του λογισμικού, να αποδείξει δηλαδή ότι το εΜαΔύς μπορεί να προβλέψει με την ίδια ακρίβεια τις μαθησιακές δυσκολίες με μία πιο παραδοσιακή κλινική μέθοδο.

Το εΜαΔύς έχει ως στόχο την παροχή αξιόπιστης και έγκυρης πληροφόρησης σχετικά με την πιθανότητα ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών για κάθε μαθητή. Έχει σχεδιαστεί για να χρησιμοποιείται με παιδιά των πρώτων τάξεων του γυμνασίου αλλά και των τελευταίων τάξεων του δημοτικού. Οι ασκήσεις δίνονται σε μορφή παιχνιδιών και η χρήση του λογισμικού είναι εύκολη, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους τους εκπαιδευτικούς.

Το εΜαΔύς περιέχει τις παρακάτω δοκιμασίες:

Ταχύτητα ανάγνωσης κειμένου με κατανόηση

Διόρθωση ορθογραφίας

Εντοπισμός τόνου (καταγραφή της ελάχιστης έντασης στην οποία ένας ηχητικός τόνος γίνεται αντιληπτός)

Διάκριση συχνοτήτων (διαφορές στη συχνότητα τόνων)

Επανάληψη αλληλουχιών

Επανάληψη ψευδολέξεων

Ταυτοποίηση εικόνας λέξης

Μνήμη γραμμάτων (Πρωτόπαπας και συν., 2003).

Η Κλίμακα Μαθησιακής Αξιολόγησης (ΚΛΙΜΑ) περιλαμβάνει κάποιες προϋπάρχουσες καθώς και κάποιες νεώτερες δοκιμασίες. Έτσι η συστοιχία αυτή αποτελείται από τις παρακάτω δοκιμασίες:

Ανάγνωση λέξεων

Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου

Απομόνωση φωνημάτων

Ορθογραφία λέξεων

Ανάγνωση ψευδολέξεων

Ορθογραφία κειμένου

Διάκριση φθόγγων

Κλίμακα Reven (κλίμακα μέτρησης μη λεκτικής νοημοσύνης)

Μνήμη αριθμών

Αριθμητική (Σκαλούμπακας και συν. 2003).

ΛΑΜΔΑ (2007)

Το λογισμικό πρόγραμμα ΛΑΜΔΑ αποτελεί ένα σύγχρονο εργαλείο αξιολόγησης των Μαθησιακών Ικανοτήτων και Δυσκολιών το οποίο έχει παραχθεί από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου (ΙΕΛ).

Με το πρόγραμμα μπορούμε να κάνουμε εξέταση στους τομείς:

1. Αναγνώριση ερεθισμάτων
2. Ορθογραφία
3. Κατανόηση Λέξεων- Κειμένων
4. Μορφοσύνταξη
5. Λεξιλόγιο
6. Μνήμη εργασίας
7. Μη λεκτικοί συλλογισμοί
8. Αίσθηση του ρυθμού και ακολουθίες

Το πρόγραμμα έχει κατασκευαστεί και σταθμιστεί για τις ηλικιακές ομάδες (Β Δημοτικού ως ΣΤ Δημοτικού) μέσω του σχεδίου «Μια βόλτα στο δάσος» και για τις ηλικιακές ομάδες (Γυμνάσιο) μέσω του σχεδίου «Οι περιπέτειες του Κύκλωπα Περίφημου».

Multimedia Glossa (Δρόσος - Ζακοπούλου)

Το πρόγραμμα **Multimedia Glossa** είναι προϊόν του ΤΕΙ Ηπείρου, το οποίο κατασκευάστηκε στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας.

Σκοπός του προγράμματος είναι η εξέταση τομέων ανάπτυξης του γραπτού λόγου και η έγκαιρη επανεκπαίδευση των παιδιών που εκφράζουν χαρακτηριστικά μαθησιακών, φωνολογικών, φωνημικών διαταραχών και δυσλεξική συμπεριφορά.

Οι τομείς που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα είναι οι εξής:

1. Ανάγνωση
2. Γραφή
3. Ψυχοκίνηση
4. Μορφοσύνταξη (με πρόγραμμα παρέμβασης)

Κάθε τομέας αναπτύσσεται σε ένα σύνολο 24 μαθημάτων με εξελικτική μορφή ως προς τη δυσκολία των ασκήσεων. Παράλληλα με τις ασκήσεις στο παιδί παρέχονται ενισχυτές για την ανάγνωση και τη γραφή όπως: εικονόλεξα, παιχνιδόλεξα, ασκήσεις κατανόησης νοήματος, τίτλοι και βοήθεια περιεχομένου, ανάλυση με οπτικοακουστικό ενισχυτή και φωνημικές και φωνολογικές ακολουθίες.

Συνδυαστικά με το λογισμικό πρόγραμμα υπάρχουν τα βοηθητικά έντυπα ασκήσεων και το ειδικά τροποποιημένο βιβλίο ανάγνωσης. Στόχος μας πάντα είναι να υποβοηθούμε το παιδί να ολοκληρώνει και τη δουλειά του σχολείου, διαφορετικά η όποια προσπάθεια υποβοήθησης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι άγονη.

Ο Σχεδιασμός του Προγράμματος «Multimedia Glossa»

1. Η μορφή, η διαρρύθμιση και η ακολουθία των τομέων των ασκήσεων είναι ίδια σε όλα τα μαθήματα και στις δύο μορφές παρουσίασης του υλικού (έντυπη και ηλεκτρονική).

2. Η σειρά παρουσίασης των ασκήσεων ακολουθεί την αρχή της θεραπευτικής μας στοχοθεσίας, ξεκινώντας από ασκήσεις επεξεργασίας γλωσσικού υλικού φωνολογικής ενημερότητας και καταλήγοντας σε ασκήσεις τριβής εφαρμογής των νέων όρων και στρατηγικών σε νέο υλικό.

3. Ως βασική κατασκευαστική αρχή τέθηκε η παρουσίαση ασκήσεων απτών και σύντομων ως προς τις χρονικές απαιτήσεις έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί και το παιδί και ο ειδικός

σε σύντομο χρόνο και να υπάρξει το καλύτερο ξεκάθαρο αποτέλεσμα στον κάθε τομέα δραστηριοποίησης.

4. Οι ασκήσεις από κατασκευαστικής σκοπιάς και παρουσίασης χαρακτηρίζονται από επικέντρωση στον τομέα-στόχο, συντομία και καθαρότητα στοχοθεσίας, δημιουργούν ένα ευχάριστο κλίμα, παρέχουν κίνητρο στο παιδί, περιέχουν γενικές διαβαθμιστικές αρχές από μάθημα σε μάθημα και εσωτερικά από άσκηση σε άσκηση όσον αφορά το επίπεδο δυσκολίας και συνδυαστικότητας.

5. Η ροή των ασκήσεων παρέχεται με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε ο ειδικός, να έχει τη χρονική ευχέρεια να συμβουλευέται τον οδηγό κατασκευαστικού περιεχομένου και το φυλλάδιο οδηγιών έτσι ώστε να μπορεί να καθοδηγήσει το παιδί με φυσικό και απλό τρόπο στην επόμενη άσκηση την οποία ο ίδιος έχει πλήρως κατανοήσει και σε ένα δεύτερο επίπεδο να του παρέχεται η ευκαιρία να προσθέσει ή να εξελίξει την άσκηση που πραγματοποιείται με επιπλέον στοιχεία ή παραδείγματα στο χειρόγραφο έντυπο υλικό.

6. Επικεντρώνοντας στην παρουσίαση του φυλλαδίου οδηγιών πρέπει να σημειωθεί ότι αποτελεί τον οδηγό για τη συμπλήρωση των πολυεπίπεδων φυλλαδίων αξιολόγησης καθώς ο ειδικός κατανοεί μέσω του φυλλαδίου πως και γιατί παρουσιάζεται με τον συγκεκριμένο τρόπο η κάθε άσκηση και μπορεί να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του στον παράγοντα μελέτης άρα να έχει ξεκάθαρα δεδομένα αξιολόγησης.

7. Πρέπει να σημειωθεί σ αυτό το σημείο ο διαχωρισμός των μαθημάτων σε 3 επίπεδα ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας έκτασης του κειμένου και τις γραφοφωνολογικές απαιτήσεις του:

Στο πρώτο επίπεδο τοποθετούνται τα μαθήματα για το γράμμα:

{τ, λ, ε, ν, κ, π, μ, σ, θ, α}

Στο δεύτερο επίπεδο τοποθετούνται τα μαθήματα για το γράμμα:

{ρ, γ, ω, η, ου}

Στο τρίτο επίπεδο τοποθετούνται τα μαθήματα για το γράμμα:

{υ, δ, β, ξ, ζ, ψ, φ}

Οι τομείς των ασκήσεων είναι οι εξής:

A) **Φωνολογική ενημερότητα και Επεξεργασία γλωσσικού υλικού** που περιλαμβάνουν τις ασκήσεις συγκερασμού και σύνθεσης λέξης (διαχωρισμός συλλαβών), ασκήσεις για τη θέση των φωνημάτων και γραμμάτων, προσανατολισμός στο γραφικό πλαίσιο και οριοθέτηση, ασκήσεις φωνολογικής ταυτοποίησης με ακουστικό και οπτικό ενισχυτή και τέλος φωνολογική τόμπολα (αναγνώριση και διαχωρισμός φωνημάτων).

Οι παραπάνω ασκήσεις παρουσιάζονται στο λογισμικό και στο βιβλίο στο επίπεδο της πρώτης άσκησης με την ακολουθία που παρουσιάστηκε.

B) **Λεξιλόγιο και οπτικοακουστική αναγνώριση, ανάλυση φωνημάτων** που περιλαμβάνει ασκήσεις παρουσίασης του νέου λεξιλογίου κάθε μαθήματος (κατανόηση και χρήση), ασκήσεις οπτικής αναγνώρισης φωνημάτων στόχων και ασκήσεις ακουστικής αντιστοίχισης φωνημάτων στόχων και ακουστική μνήμη.

Οι παραπάνω ασκήσεις παρουσιάζονται στο λογισμικό και στο βιβλίο στο επίπεδο της δεύτερης άσκησης με την ακολουθία που παρουσιάστηκε.

Γ) **Χρήση νέων όρων και γραφοφωνολογικών στρατηγικών σε νέο υλικό επεξεργασίας** που περιλαμβάνει ασκήσεις χρήσης του νέου γράμματος σε συλλαβές και σύνδεση με λεξιλογικό και πραγματολογικό περιβάλλον, δόμηση συμπλήρωση πρότασης με βάση στοιχεία του γλωσσικού αντικειμένου π.χ. μάθημα για το γράμμα {τ} χρησιμοποιούμε λεξιλόγιο για το ανάλογο γράμμα και παρουσίαση δημιουργίας της συλλαβής με το γράμμα στόχο.

Οι παραπάνω ασκήσεις παρουσιάζονται στο λογισμικό και στο βιβλίο στο επίπεδο της τρίτης άσκησης με την ακολουθία που παρουσιάστηκε.

Δ) **Νοηματοδότηση του κειμένου και επεξεργασία παράλληλων παραγόντων (link κατανόησης χώρου, γρόνου και προσώπων)** μέσω ασκήσεων πινάκων επιλογής της σωστής εικόνας νοήματος. Ο τομέας αυτός είναι ειδικά διαμορφωμένος έτσι ώστε να εξασκεί την οπτική μνήμη, την προσοχή και την παρατηρητικότητα και είναι ένας εκ των τομέων που αυξάνει γρήγορα σε επίπεδο δυσκολίας. Οι ασκήσεις περιλαμβάνουν τρεις διαφάνειες (μια για

νοηματοδότηση κειμένου που άκουσε, διάβασε το παιδί, δεύτερη για τον παράγοντα του χώρου και τρίτη για τον παράγοντα του χρονικού προσανατολισμού) ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος.

Οι παραπάνω ασκήσεις παρουσιάζονται στο λογισμικό και στο βιβλίο στο επίπεδο της τέταρτης άσκησης με την ακολουθία που παρουσιάστηκε.

Ε) Χρήση νέων όρων και στρατηγικών σε κείμενο νοηματοδότηση και απλή διήγηση μέσω ασκήσεων γραφής μικρού κειμένου με την υποβοήθηση λεξιλογίου. Το επίπεδο αυτό δίνει την δυνατότητα στον ειδικό να ξεφύγει από τα στερεότυπα του σχολικού βιβλίου, να χαλαρώσει το μαθητή, να αναπτύξει την φαντασία και την ελευθερία της γραφής καθώς και να δώσει νέα στοιχεία σε επίπεδο λεξιλογικού πλούτου.

Οι παραπάνω ασκήσεις παρουσιάζονται στο λογισμικό και στο βιβλίο στο επίπεδο της πέμπτης άσκησης με την ακολουθία που παρουσιάστηκε.

Στ) Τέλος στα μαθήματα του τρίτου διαχωρισμού έχουν προστεθεί ασκήσεις επεξεργασίας γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και μια εναλλακτική προσθετική άσκηση στο επίπεδο του συλλαβισμού και στο επίπεδο της σύνθεσης λέξης. Οι ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού είναι σε πολύ απλό επίπεδο και αποτελούν ασκήσεις γνωριμίας και καθοδήγησης με αυτά τα φαινόμενα. Η διάρθρωσή τους είναι μια άσκηση γραμματικής και μια συντακτικού εναλλάξ και μια προσθετική του πρώτου επιπέδου.

Εκτός των ασκήσεων του βιβλίου και του λογισμικού παρέχονται άλλα τρία επίπεδα ασκήσεων που είναι απαραίτητα συμπληρωματικά εργαλεία για τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό της παρούσας εργασίας. Τα εγχειρίδια των συμπληρωματικών ασκήσεων είναι:

Α) Τετράδιο γραφισμού με βάση τα μαθήματα και τις απαιτήσεις τους. Περιλαμβάνεται στο φυλλάδιο ελέγχου επίδοσης και αποτελεί σημαντικό παράγοντα καθώς εστιάζει την μελέτη του σε δημιουργία ενός απλού και σύντομου πλαισίου ασκήσεων ειδικά διαμορφωμένων για κάθε μάθημα συνδυάζοντας πολυεπίπεδα και πολυδομικά εργαλεία ανάπτυξης σχέσης με τον γραφικό διάμεσο ελέγχου του οπτικοκινητικού συντονισμού, της οπτικής προσοχής και

παρατηρητικότητα καθώς και ιδιαίτερους παράγοντες ελέγχου όπως η γραφοκινητικότητα ευχέρεια γραφής και ο γραφικός προσανατολισμός (θέση και εκτύλιξη καμπύλης).

Στο τετράδιο γραφισμού οι οδηγίες τοποθετήθηκαν πάνω από την κάθε άσκηση χάριν ευκολίας και μείωσης του διδακτικού χρόνου.

Β) Τετράδιο εξωσχολικών ασκήσεων γνωστικής ενίσχυσης συνδυαστικό με τα μαθήματα του σχολικού βιβλίου για την ενίσχυση της κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου (ιδιαίτερα στοιχεία όπως χωροχρόνος και πρόσωπα) μέσω ενός χαλαρωτικού πλαισίου δραστηριοτήτων (ασκήσεις με αυτοκόλλητα, παζλ, χρωμοσελίδες κ.α.). Οι οδηγίες για τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες τοποθετούνται πάνω από την κάθε δραστηριότητα χάριν ευκολίας και ενημέρωσης των γονέων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ

Ο όρος «αναδυόμενος αλφαβητισμός» καθορίζει ένα μετασχηματισμό των ιδεών μας για το πώς τα παιδιά κατακτούν τον προφορικό και γραπτό λόγο. Η πρόμη κατάκτηση λειτουργεί ως βάση για τη συνεχόμενη επιτυχία σε όλη τη διάρκεια της ζωής κάθε ατόμου. Ο αναδυόμενος αλφαβητισμός αναφέρεται στη συμπεριφορά των μικρών παιδιών που αναπτύσσεται ως προηγούμενο της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής. Τα περισσότερα παιδιά που έρχονται στο νηπιαγωγείο έχουν αρκετά καλό επίπεδο γνώσης ομιλίας, ακρόασης, ανάγνωσης και γραφής (Κουτσοβάνου 2001).

Η διδασκαλία της ανάγνωσης είναι συνυφασμένη με πολλές δεξιότητες, από τις οποίες τρεις είναι οι βασικότερες. Η πρώτη αναφέρεται στον τρόπο προσέγγισης και στα στοιχεία που μας βοηθούν να μαντέψουμε τις λέξεις χωρίς να τις διαβάσουμε. Η δεύτερη αφορά την οπτική αναγνώριση των λέξεων και η τρίτη αφορά την ακουστική διάκριση, πρώτα των φωνημάτων και

μετά την ανάγνωση γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων απλών, λέξεων με δίψηφα φωνήεντα κ.λ.π. (Φλωράτου, 1992).

Από έρευνες που έχουν γίνει για τον αλφαριθμητισμό, παρατηρούμε πως το παιδί που έρχεται στο σχολείο είναι ικανός χρήστης του γραπτού και προφορικού λόγου, χωρίς πρότερη επίσημη διδασκαλία (DeFord 1981, Halliday 1975, Holdaway 1979, Wells 1981, Κουτσοβάνου 2001). Η τυπική διδασκαλία πρέπει να αξιολογεί και να αναδεικνύει τα γλωσσικά επιτεύγματα του παιδιού (Graves 1983, Holdaway 1979, Παπάς 2000, Κουτσοβάνου 2001).

Σχετικά με τον αναδυόμενο αλφαριθμητισμό οι σύγχρονες έρευνες έχουν θέσει νέους τρόπους μελέτης και σκέψης. Ανάμεσα στα κύρια χαρακτηριστικά των ερευνών οι Teale και Sulzby (1986, 1987) επισημαίνουν:

- *Το ηλικιακό εύρος έχει επεκταθεί, ώστε να περιλαμβάνονται παιδιά ηλικίας 14 μηνών και μικρότερα.*
- *Ο αλφαριθμητισμός δεν θεωρείται πια απλά μια νοητική δεξιότητα, αλλά μια σύνθετη δραστηριότητα με κοινωνικές, γλωσσολογικές και ψυχολογικές πλευρές.*
- *Η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής γίνεται αντιληπτή ως πολυδιάστατη έννοια και συνδέεται τόσο με το φυσικό περιβάλλον του παιδιού όσο και του σχολείου. Η μελέτη του περιβάλλοντος αυτού οδηγεί σε χρήσιμα συμπεράσματα.*
- *Η μελέτη της μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής από την οπτική γωνιά του παιδιού μας έχει δώσει νέες γνώσεις για το πώς τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν. Η διαδικασία αυτή αρχίζει πολύ νωρίς και είναι συνεχής. Το μεγαλύτερο μέρος που μαθαίνουν προκύπτει ως φυσική εκδήλωση της καθημερινής ζωής και όχι ως κάτι σπάνιο και μυστηριώδες.*
- *Η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι αλληλένδετες διαδικασίες που αναπτύσσονται αρμονικά με τον προφορικό λόγο. Η επεξεργασία της γλώσσας –ακοή, ομιλία, ανάγνωση και γραφή αναπτύσσονται σε αλληλεξάρτηση. Κάθε μία διαμορφώνει και ενισχύει τις άλλες. Απαιτεί ενεργητική συμμετοχή σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για την καθημερινή ζωή των παιδιών και συνεπάγεται αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους που αποτελούν τον περίγυρό τους.*
- *Η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής ενισχύεται ιδιαίτερα από δραστηριότητες, όπου όλοι μοιράζονται από κοινού βιβλία.*

Όταν τα παιδιά πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο, έχουν την ικανότητα να συνομιλούν τόσο με τους συνομηλίκους όσο και με τους ενήλικους. Αυτό το κατορθώνουν χωρίς τυπική εκπαίδευση. Η μάθηση της ανάγνωσης και της ομιλίας είναι μια εξελικτική διαδικασία. Όπως το βρέφος μαθαίνει να συνομιλεί με τους γύρω του, έτσι μαθαίνει και να διαβάζει, καθώς έρχεται σε τακτική επαφή με δραστηριότητες ανάγνωσης, που γίνονται από ενήλικους του περιβάλλοντός του. Ο αναδυόμενος αλφαριθμητισμός περιγράφει διαδικασίες που συντελούνται πολύ πιο νωρίς από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο (Κουτσοβάνου 2001).

Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Μαθαίνοντας το παιδί να διαβάζει, ακολουθεί την ίδια πορεία όπως και με την ομιλία, δεν μιμείται ακριβώς φράσεις των ενηλίκων αλλά ονόματα αντικειμένων και προσώπων της καθημερινής του ζωής. Σιγά σιγά το παιδί εμπλουτίζει το λεξιλόγιο, κατακτά κανόνες σύνταξης και φτάνει στο ολοκληρωμένο μοντέλο ομιλίας. Με τον ίδιο τρόπο το παιδί μαθαίνει να διαβάζει, χτίζοντας διαρκώς νοήματα ή αφηγούμενο περιεχόμενα ιστοριών. Παράδειγμα αυτής της διαδικασίας αποτελεί η αφήγηση ιστοριών από τα παιδιά, με χαρακτηριστική εκφορά παιδικής γλώσσας, χωρίς όμως να αλλοιώνεται η σημασία του πρωτοτύπου της ιστορίας.

Οι ερευνητές Baghban (1984) και Holdaway (1979) συμπεριφορά των παιδιών ανάγνωση και τα παιδιά αναγνώστες. Η ομιλία και η ανάγνωση αναπτύσσονται σταδιακά και το κάθε στάδιο έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά από το προηγούμενο. Το γεγονός αυτό δεν πρέπει να μας εμποδίζει να θεωρούμε ότι τα παιδιά μιλούν και διαβάζουν, όταν βρίσκονται στην αρχή των διαδικασιών αυτών.

Σύμφωνα με τους ερευνητές Cochrane, Scalena και Buchanan (1984), η ανάπτυξη της ανάγνωσης των παιδιών εξελίσσεται σταδιακά και σε κάθε στάδιο τα παιδιά κατανοούν διαφορετικά το γραπτό λόγο. Τα στάδια από τα οποία διέρχεται το παιδί μαθαίνοντας ανάγνωση έχουν ως εξής:

Μαγικό στάδιο: Το παιδί καταλαβαίνει ότι το βιβλίο είναι κάτι σημαντικό. Πιάνει και περιεργάζεται βιβλία, ξεχωρίζοντας μερικές φορές, κάποιο που του τράβηξε το ενδιαφέρον.

Στάδιο αυτοαντίληψης του αναγνώστη: Το παιδί λειτουργεί ως αναγνώστης. Ξεφυλλίζει βιβλία και φτιάχνει ιστορίες κοιτώντας τις εικόνες, ή αφηγείται δικές του εμπειρίες. Η γλώσσα που χρησιμοποιεί το παιδί, μοιάζει με αυτή του βιβλίου, μπορεί όμως να μην ταιριάζει με το κείμενο του βιβλίου.

Στάδιο γεφυρώματος με τον αναγνώστη: Το παιδί αντιλαμβάνεται τα πραγματικά έντυπα. Μπορεί να ξεχωρίσει λέξεις οικείες ή λέξεις που το ίδιο θεωρεί σημαντικές. Έχει την ικανότητα να ξαναδιαβάσει ιστορίες που το ίδιο έχει γράψει. Διαβάζει τραγούδια, ποιήματα, που μαθαίνει στο νηπιαγωγείο. Σε αυτό το στάδιο το παιδί μπορεί να νομίζει ότι κάθε συλλαβή αποτελεί λέξη. Συχνά αναγνωρίζει μερικά γράμματα της αλφαβήτου.

Στάδιο της απογείωσης του αναγνώστη: Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί συγχρόνως τα τρία βασικά συστήματα της γλώσσας, φωνολογικό, σημασιολογικό και συντακτικό. Η ανάγνωση το συναρπάζει. Αρχίζει να ξεχωρίζει το γραπτό λόγο από τα συμφραζόμενα. Διαβάζει ότι υπάρχει στο περιβάλλον του, πινακίδες, σήματα κι άλλα.

Στάδιο ανεξάρτητου αναγνώστη: Το παιδί έχει την ικανότητα να διαβάζει και μη οικεία βιβλία. Φτιάχνει νοήματα από το γραπτό λόγο, από τις νύξεις του συγγραφέα και την εμπειρία του. Διαβάζει πιο εύκολα ότι συνδέεται με τις εμπειρίες του, αλλά μπορεί να κατανοήσει καλύτερα εικόνες της καθημερινής του ζωής και οτιδήποτε βρίσκεται σε κοινή θέα.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές τα χαρακτηριστικά του αναδυόμενου αναγνώστη είναι τα εξής: Ενδιαφέρεται να χειρίζεται τα βιβλία, παρατηρεί τον έντυπο λόγο στο περιβάλλον του, ονομάζει εικόνες από βιβλία, διαμορφώνει τις δικές του εκδοχές σε γνωστά βιβλία, είναι ικανός να βρει το δικό του όνομα, γνωρίζει συγκεκριμένες λέξεις ή γράμματα, απολαμβάνει να επαναλαμβάνει ρυθμούς.

Τα χαρακτηριστικά του πρώιμου αναγνώστη είναι τα εξής: Κατανοεί ότι ο έντυπος λόγος αποτελεί βάση για να αποκομίσει νόημα, αναπλάθει την ιστορία βασιζόμενος στο συγγραφέα. Του αρέσει να διαβάζει στους άλλους, μπορεί να αναγνωρίζει οικείες λέξεις μέσα σε μια ποικιλία κειμένων, αναγνωρίζει στοιχεία-κλειδιά της δομής των ιστοριών, όπως παραμύθια, ιστορίες με προβλήματα.

Ο ώριμος αναγνώστης στηρίζεται και οικοδομεί πάνω σε προηγούμενα στάδια, μπορεί και επεξεργάζεται αυτόματα λεπτομέρειες, χειρίζεται ποικιλία τύπων γραπτού λόγου. Καθώς διαβάζει προσαρμόζει το ρυθμό ανάλογα με το γραπτό τύπο (Κουτσοβάνου 2001).

Ένα άτομο μπορεί να διαβάζει όταν γνωρίζει τα γραφημικά στοιχεία των λέξεων, τη γραφηματικό – φωνηματική αντιστοιχία τους, τις έννοιες των λέξεων και τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες της γλώσσας (Βάμβουκας, Βασιλάκη, Αναστάση, Θεοδωράκου, Σαμαρά, Χατζάκη, 1999).

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

ΜΕΘΟΔΟΣ MONTESSORI

Κατά την Montessori η ανάγνωση και η γραφή είναι ένα ενιαίο ψυχικό γεγονός. Γι'αυτό τις διδάσκει ταυτόχρονα, αρχίζοντας απ τη γραφή. Οι εμπειρίες που θα οδηγήσουν το παιδί στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, υλοποιούνται μέσα από προπαρασκευαστικές δραστηριότητες που ασκούν την οπτική διάκριση και οπτική μνήμη, την ακουστική διάκριση και ακουστική μνήμη, την ομιλία και το λεξιλόγιο (Κουτσοβάνου, 1992).

Στις προπαρασκευαστικές ασκήσεις γραφής, κύρια δραστηριότητα είναι ο χειρισμός των γεωμετρικών σχημάτων. Τα παιδιά τοποθετούν σχήματα πάνω σε χαρτί, σχεδιάζουν το περίγραμμά τους και κατόπι γεμίζουν το εσωτερικό τους με χρώμα ή μολύβι. Σε επόμενο στάδιο το διδακτικό υλικό για τη γραφή περιλαμβάνει γράμματα με τραχιά επιφάνεια (από σμυριδόχαρτο), τα οποία πρώτα αγγίζει με το χέρι του και ύστερα με ξυλαράκι. Ή γράμματα από χαρτί, τα οποία τοποθετεί σε διάφορες διατάξεις ή σχεδιάζει το εξωτερικό τους περίγραμμα και χρωματίζει τον εσωτερικό τους χώρο (Montessori, 1980, π.ρ.τ. Παντελιάδου, 2008). Τέλος συνδυάζεται η εκμάθηση της γραφής σε τρία βήματα:

Πρώτο βήμα: ο παιδαγωγός αφήνει το παιδί να αντιληφθεί το γράμμα μέσω αφής ενώ συγχρόνως προφέρει το φθόγγο για να τον αντιληφθεί ακουστικά. Στη συνέχεια του δείχνει τον τρόπο που θα γράψει το γράμμα συνεχίζοντας να προφέρει το φθόγγο. Έτσι γίνεται σύνδεση οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης. Το παιδί συχνά αγγίζει το γράμμα με κλειστά μάτια για να το αποτυπώσει στη μνήμη του.

Δεύτερο βήμα: ο παιδαγωγός ζητά από το παιδί να του δώσει κάποιο γράμμα για να ελέγξει αν το παιδί έχει «καθαρή παράσταση» του γράμματος. Αν δεν το έχει κατακτήσει γυρίζει στο πρώτο βήμα.

Τρίτο βήμα: ο παιδαγωγός δείχνει στο παιδί ένα-ένα τα γράμματα και τα προφέρει συγχρόνως. Η Montessori ξεκινά πρώτα από τη διδασκαλία των φωνηέντων, αλλά δεν εξαντλεί τη διδασκαλία τους για να περάσει στα σύμφωνα. Μόλις το παιδί μάθει ένα φωνήεν και ένα σύμφωνο, φτιάχνει συλλαβή. Όταν φτιάξει αρκετές συλλαβές, του επιτρέπει να φτιάξει λέξεις με κινητά γράμματα (Παντελιάδου, 2008).

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δείξει ο παιδαγωγός στον προσδιορισμό της κατάλληλης χρονικής στιγμής που θα επιτρέψει στο παιδί να γράψει Ένα παιδί είναι ώριμο όταν έχει τις εξής ενδείξεις: α) μπορεί να συγκρίνει τις γεμάτες γεωμετρικές μορφές με το περίγραμμά τους, β) μπορεί και αναγνωρίζει με κλειστά μάτια τα γράμματα από σμυριδόχαρτο που ψηλαφίζει και γ) μπορεί με σιγουριά να συνθέσει μια λέξη. Αν το παιδί διστάζει στη σύνθεση λέξεων μπορεί να ξαναγγίξει τα γράμματα από σμυριδόχαρτο ή να τα χαράξει σε πλάκα (μαζί με τον παιδαγωγό). Όσο το παιδί γράφει δεν το διορθώνει.

Η Montessori υποστηρίζει ότι η ανάγνωση και η γραφή συνδέονται άμεσα και η συνείδηση των δύο λειτουργιών αποκτάται ταυτόχρονα. Όταν αυτές οι δύο λειτουργίες εξελιχθούν, χωρίζονται σε δύο διαφορετικές. Όσο οι δύο λειτουργίες είναι συνυφασμένες δε γνωρίζουμε ποια θα υπερισχύσει. Ορισμένα παιδιά εκδηλώνουν πρώτα την ανάγνωση ενώ άλλα τη γραφή. Στην ελευθερία εκδήλωσης της ατομικότητας του κάθε παιδιού στηρίζεται η αξία της μεθόδου Montessori (Παντελιάδου, 2008).

ΤΕΧΝΙΚΕΣ FERNALD

Οι επανορθωτικές τεχνικές της Grace Fernald εκδόθηκαν το 1943 και θεωρήθηκαν πρωτοπορία για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Spear-Swerling & Sternberg, 1998). Η μέθοδός της στηρίχτηκε στη διαπίστωση ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν στο γραπτό λόγο, δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν λέξεις. Για να βελτιωθούν πρέπει να εξασκηθούν με μια νέα μέθοδο, αφού κανείς δε θέλει να θυμάται μια διαδικασία που απέτυχε. Αυτός είναι

και ο στόχος των αρχικών σταδίων της μεθόδου: η επανακινητοποίηση των μαθητών. Μέσω αφής, όρασης, ακοής και κιναισθησης, ο φτωχός αναγνώστης να μπορέσει να ορθογραφήσει και να αναλύσει όποια λέξη θέλει (Roberts, 1989).

Σύμφωνα με τις τεχνικές Fernald τα κείμενα που χρησιμοποιούνται είναι ανάλογα του νοητικού δυναμικού και όχι ανάλογα του αναγνωστικού επιπέδου του παιδιού, έτσι ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον του. Η διδασκαλία ακολουθεί τέσσερα στάδια και το πρώτο βήμα για την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι η κατάκτηση του γραπτού κώδικα της γλώσσας:

Πρώτο στάδιο: το παιδί ακολουθεί με το δάχτυλό του τη λέξη, διαβάζοντας μεγαλόφωνα κάθε γράμμα που περνά, μέχρι να μπορεί να το γράψει χωρίς να το κοιτάζει.

Δεύτερο στάδιο: το παιδί μαθαίνει νέες λέξεις, καθώς πρώτα τις κοιτάζει, μετά τις προφέρει και στη συνέχεια τις γράφει επαναλαμβάνοντας κάθε μέρος τους προφορικά. Η εκφορά του ήχου του γράμματος καθώς το γράφει, βοηθά το παιδί να κατακτήσει τη σχέση μεταξύ της εικόνας της λέξης και του ήχου της.

Τρίτο στάδιο: Το παιδί μαθαίνει μόλις βλέπει μια λέξη να τη διαβάζει μία ή δύο φορές και μετά να τη γράφει χωρίς να την κοιτάζει. Στόχος είναι να αναγνωρίζει αμέσως τη λέξη, κάθε φορά που τη βλέπει.

Τέταρτο στάδιο: Σε αυτό το στάδιο ο αναγνώστης επιδιώκει συνειδητά την ανάγνωση. Γενικεύει τη γνώση του και αναγνωρίζει νέες λέξεις με βάση την ομοιότητά τους με αυτές που ήδη γνωρίζει.

Η Fernald (όπως και η Montessori) θεωρεί ότι η γραφή διορθώνει την οπτική μορφή στη μνήμη του παιδιού. Το πρόγραμμά της περιλαμβάνει ασκήσεις εκπαίδευσης στην κατεύθυνση και στην ακολουθία ιχνών, καθώς και την απτική αίσθηση σχημάτων και γραμμών από διάφορα υλικά, χαρτί ύφασμα, γυαλόχαρτο. Η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω μιας ή περισσότερων αισθήσεων και οδήγησε στην αξιοποίηση της κιναισθησης και της αφής για την ενίσχυση της μάθησης των γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών. Η προετοιμασία του παιδιού για τη χρήση όλων των αισθήσεων τοποθετείται χρονικά σε προσχολικό επίπεδο. Η ενασχόληση με υλικά που ασκούν την οπτική διάκριση, την ακουστική διάκριση και τη μνήμη πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του προ-αναγνωστικού και του προ-γραφικού σταδίου. Οι ασκήσεις γίνονται με μορφή παιχνιδιού, καλλιεργώντας στα παιδιά θετικά συναισθήματα για το σχολείο. Η

μέθοδος περιλαμβάνει επίσης την εκμάθηση δεξιοτήτων κυριαρχίας και αυτονομίας του σώματος από το παιδί (Παντελιάδου, 2008).

Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΩΝ ORTON-GILLINGHAM

Η προσέγγιση του Samuel Torrey Orton και της Anna Gillingham επικεντρώνεται στη διδασκαλία αποκωδικοποίησης της ανάγνωσης και της κωδικοποίησης της γραφής, οι οποίες συνδυάζονται με την ορθογραφία σε κάθε μάθημα. Το πρόγραμμα χωρίζεται σε τρία μέρη:

Πρώτο μέρος: ο μαθητής, που ήδη γνωρίζει τα γράμματα της αλφαβήτου, μαθαίνει να βρίσκει τη σωστή αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Ο παιδαγωγός παρουσιάζει κάθε γράφημα σε κάρτα και ο μαθητής πρέπει να το διαβάσει οπτικά και ακουστικά. Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής βλέπει την κάρτα και προφέρει το φώνημα. Αν δεν απαντήσει σωστά, ψηλαφίζει το γράμμα. Αν πάλι δεν τα καταφέρει, ο παιδαγωγός προφέρει το φώνημα και ο μαθητής το γράφει στο τετράδιό του προφέροντάς το. Στη δεύτερη περίπτωση, ο παιδαγωγός λέει το φώνημα και ο μαθητής δίνει το αντίστοιχο γράμμα. Αυτό πρέπει να δίνεται με βεβαιότητα και χωρίς το παιδί να μαντεύει. Αν ο μαθητής αποτύχει, ο παιδαγωγός δείχνει τη σωστή κάρτα και ζητά από το μαθητή να γράψει το φθόγγο στο τετράδιό του ενώ του τον διαβάζει. Στη συνέχεια τοποθετεί τις κάρτες που γνωρίζει ο μαθητής σε μια στήλη και συνεχίζει τη διαδικασία με άλλα φωνήματα.

Δεύτερο μέρος: ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τα λιγότερο κοινά γράμματα και τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες τους. Επίσης αρχίζει να μαθαίνει τις πιο γνωστές καταλήξεις και προθέματα. Οι δραστηριότητες που εφαρμόζονται σε αυτό το μέρος είναι η διάκριση φωνημάτων, η σύνθεσή τους, η παρουσίαση νέων γραμμάτων και η ανάγνωση λέξεων. Ο μαθητής πρέπει να είναι ικανός να διαχωρίζει τους φθόγγους και τις συλλαβές από τις οποίες αποτελείται μια λέξη και να μπορεί να συνθέτει μια ολοκληρωμένη λέξη. Σε αυτό το στάδιο η παρουσίαση του νέου γράμματος γίνεται με την επίδειξη μιας κάρτας στην οποία είναι τυπωμένο

το γράμμα και με τη χρήση μιας γνωστής λέξης. Ο μαθητής γράφει, ψηλαφίζει και μετά διαβάζει το γράμμα. Ύστερα το γράφει από μνήμης.

Τρίτο μέρος: υπαγορεύονται λέξεις, φράσεις, προτάσεις, με βάση το γράμμα που παρουσιάστηκε πρόσφατα. Οι μαθητές επαναλαμβάνουν πρώτα κάθε λέξη, φράση ή πρόταση και μετά τις γράφουν. Καθώς οι μαθητές μαθαίνουν όλο και περισσότερα γράμματα, ενθαρρύνονται να γράψουν προτάσεις, παραγράφους και μικρές ιστορίες.

Στο τέλος των περισσότερων μαθημάτων προτείνεται ανάγνωση κειμένων από βιβλία ή περιοδικά. Το κείμενο πρέπει να είναι ανάλογο των δυνατοτήτων των παιδιών. Συνιστούμε στα παιδιά να χρησιμοποιούν το δάχτυλό τους ή το μολύβι τους για να δείχνουν τι διαβάζουν. Εναλλακτικά αφήνουμε τα παιδιά να διαβάσουν σιωπηρά και μετά τους κάνουμε ερωτήσεις, σχετικά με τους χαρακτήρες και την πλοκή του κειμένου (Παντελιάδου, 2008).

ΑΜΕΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Το σύστημα για τη διδασκαλία ανάγνωσης και αριθμητικής (DISTAR: Direct Instruction Systems for Teaching Arithmetic and Reading) αναπτύχθηκε από τους Carl Bereiter και Siegfried Engelmann το 1964. Η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε στο Ινστιτούτο Έρευνας του Πανεπιστημίου του Ιλινόις και απευθυνόταν σε παιδιά που προέρχονταν από υποβαθμισμένο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον.

Μια από τις βασικές θέσεις του προγράμματος DISTAR είναι ότι τα παιδιά που προέρχονται από τέτοιο περιβάλλον παρουσιάζουν ένα σοβαρό μαθησιακό έλλειμμα, το οποίο πρέπει να διορθωθεί πριν εισέλθουν στο ανταγωνιστικό σχολικό περιβάλλον που είναι προσανατολισμένο στις απαιτήσεις και γνώσεις της μεσαίας τάξης. Ιδιαίτερα πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσα από εντατική παρέμβαση, η συμπεριφορά τους που εκδηλώνεται με μη λεκτική επικοινωνία μέσα στην τάξη, έτσι ώστε τα παιδιά αυτά να μάθουν να συζητούν μέσα στην τάξη.

Οι διδακτικοί στόχοι δεν προκύπτουν από ατομική αξιολόγηση, είναι προκαθορισμένοι και η μαθησιακή διαδικασία ορίζεται πάντα από τον παιδαγωγό. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιείται μια ξεκάθαρη, δομημένη βήμα προς βήμα, γρήγορη, εξειδικευμένη, απόλυτη και άμεση

διδασκτική μέθοδος μαζί με τα σχετικά υλικά. Η άμεση διδασκαλία καταλήγει στην απόκτηση συγκεκριμένων και μετρήσιμων γνώσεων.

Το αναγνωστικό πρόγραμμα υλοποιείται σε έξι επίπεδα, από τα οποία τα δύο πρώτα προτείνονται για παιδιά για παιδιά νηπιαγωγείου έως τη δεύτερα τάξη του δημοτικού. Σ' αυτά τα επίπεδα η διδασκαλία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου, του λεξιλογίου και της συγκέντρωσης της προσοχής. Στο νηπιαγωγείο όπου αναπτύσσονται οι προαναγνωστικές δεξιότητες τα παιδιά διδάσκονται και γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες. Αρχικά τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ένα μικρό αριθμό φθόγγων, φωνηέντων και συμφώνων. Ο παιδαγωγός εκφέρει αργά κάθε φθόγγο και το παιδί επαναλαμβάνει. Η διαδικασία συνεχίζεται με δύο φθόγγους οι οποίοι συντίθενται. Στην αρχή τα παιδιά αναλύουν αργά λέξεις σε φθόγγους και στη συνέχεια κάνουν το ίδιο όλο και πιο γρήγορα.

Το επόμενο βήμα είναι η αναγνώριση ομοιοκαταληξίας των λέξεων. Οι δραστηριότητες στηρίζονται στη φωνολογική ενημερότητα. Μόλις τα παιδιά μάθουν έξι φθόγγους και τα γράμματα που τους αντιστοιχούν, τους δίνονται εύκολες φωνολογικά λέξεις που ενσωματώνονται σε απλές προτάσεις και ιστορίες. Από την αρχή της διδασκαλίας δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης η οποία ξεκινά με περιγραφή εικόνας, αποσαφήνιση προτάσεων και καταλήγει στο νόημα ιστοριών. Ο παιδαγωγός απευθύνει συνεχώς ερωτήσεις που αφορούν τη ροή της ιστορίας. Στη συνέχεια του διδακτικού προγράμματος ακολουθεί η διδασκαλία της ορθογραφίας.

Η υπόθεση για την άμεση διδασκαλία είναι ότι αν επιτύχει θα υπάρξει μάθηση και η συγκεκριμένη αξιολόγηση θα αποδείξει ότι τα παιδιά έμαθαν όσα διδάχτηκαν (Παντελιάδου, 2008).

Η «ΑΝΑΚΤΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ»

Η μέθοδος «ανάκτηση ανάγνωσης» της Marie Clay απευθύνεται σε παιδιά που έχουν διδαχθεί ανάγνωση και γραφή για ένα χρόνο αλλά παρουσιάζουν εξαιρετικά χαμηλές επιδόσεις. Η Clay θεωρεί ότι όλοι οι αναγνώστες από πέντε ετών μέχρι έμπειρους αναγνώστες χρησιμοποιούν βοήθειες από διάφορες πηγές, σημασιολογικές (νόημα κειμένου), συντακτικές (δομή πρότασης),

οπτικές (γραφήματα, ορθογραφία, σχήμα και δομή) και φωνολογικές (ήχοι του προφορικού λόγου). Σκοπός του προγράμματος είναι το παιδί να αποκτήσει στρατηγικές πρόσληψης και οργάνωσης πληροφοριών που λαμβάνει από το κείμενο.

Η βασική άποψη της Clay είναι ότι οι γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες και τα ορθογραφικά μοτίβα μαθαίνονται μέσα από την ανάγνωση και τη γραφή κειμένων με νόημα, με αποτέλεσμα η ανάκτηση της ανάγνωσης να επιτυγχάνεται μέσα από αυθεντικά κείμενα (Clay & Gazden, 1990).

Μια τυπική καθημερινή διδασκαλία αρχίζει με την ανάγνωση γνωστών στο παιδί βιβλίων, ή του βιβλίου της προηγούμενης μέρας και με την αναγνώριση γραμμάτων. Ακολουθεί η γραφή μιας ιστορίας από το παιδί, η φωνημική ανάλυση λέξεων, το κόψιμο και η επανασύνθεση της ιστορίας. Στο τέλος δίνεται ένα νέο βιβλίο στο παιδί για να το διαβάσει. Οι δραστηριότητες του προγράμματος «ανάκτηση ανάγνωσης» χωρίζεται σε δέκα έξι ενότητες και διδάσκεται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού (Clay, 1991, 1998):

1. Κατευθύνσεις: Τα ο παιδί μαθαίνει τους κανόνες κατεύθυνσης της γραφής, από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω. Μπορεί να φαίνεται εύκολο, αλλά για το παιδί-αρχάριο αναγνώστη, είναι μια σύνθετη διαδικασία.

2. Ακολουθίες: Το παιδί εξασκείται σε ακολουθίες και σειροθέτηση αντικειμένων. Αυτό θα το βοηθήσει να εστιάζει την προσοχή του στη διαδοχή λέξεων και φωνημάτων.

3. Χώρος: Το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί το χώρο και τα όρια του χαρτιού, καθώς και τη σχέση μεγέθους γραμμάτων και λέξεων.

4. Προσοχή στη γραφή: Το παιδί μαθαίνει καθώς διαβάζει να προσέχει τις λεπτομέρειες κατεύθυνσης, διαδοχής και σειράς των λέξεων. Επίσης μέσα από διάφορες δραστηριότητες ξεκαθαρίζει τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες που συγχέει και δημιουργεί το Αλφαβητάρι, βιβλίο που περιέχει για κάθε γράμμα της αλφαβήτου ένα θέμα το οποίο ξεκινά με αυτό το φώνημα.

5. Γραφή ιστοριών: Το παιδί παράγει ιδέες, συνθέτει μηνύματα, τα καταγράφει και διαβάζει αυτά που έγραψε.

6. Αναγνώριση της φωνημικής δομής: Το παιδί εξασκείται αντίληψη διαδοχής των φωνημάτων μιας λέξης και στη γραπτή απόδοση αυτής της διαδοχής.

7. «Συναρμολόγηση» προτάσεων: Το παιδί αναλύει μια πρόταση που το ίδιο έγραψε, σε λέξεις, φράσεις, καταλήξεις και στη συνέχεια την επανασυνθέτει.

8. Ανάγνωση βιβλίων: Το παιδί διαβάζει ένα κείμενο από βιβλίο ή ένα κείμενο που έχει γράψει το ίδιο.

9. Διδασκαλία στρατηγικών: Ενθαρρύνονται οι συμπεριφορές που βοηθούν τους φτωχούς αναγνώστες, αυτοπαρακολούθηση της ανάγνωσης και της γραφής, αυτοδιόρθωση.

9. Σύνθεση της ακολουθίας ήχων με την ακολουθία γραμμάτων:

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ»

Το πρόγραμμα «αναγνωστική επιτυχία» διαμορφώθηκε σταδιακά με βάση τις εργασίες των Lovitt και Hansen το 1976. Κύρια θέση του προγράμματος είναι ότι για να βελτιώσει κάποιος τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάγνωση και τη γραφή, πρέπει να εξασκηθεί στην αποκωδικοποίηση, στην ευχερή ανάγνωση, στην κατανόηση γραπτού κειμένου και στην αρχική και βασική γραπτή γλώσσα (Lorna, 1997).

Το πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί σε φτωχούς αναγνώστες που παρουσίαζαν προβλήματα στις παραπάνω δεξιότητες ανεξάρτητα από την αιτία (Μαθησιακές Δυσκολίες, νοητική υστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές). Θεμελιώδης αρχή του προγράμματος για την εκμάθηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων είναι η προσέγγιση της άμεσης διδασκαλίας. Περιλαμβάνει καθημερινή αξιολόγηση των μαθητών πάνω στη διδασκόμενη ύλη. Επίσης χρησιμοποιεί θετική ενίσχυση στη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών.

Η διδασκαλία του βασικού μαθήματος ανάγνωσης στηρίζεται πάνω σε τέσσερις άξονες που αφορούν την αποκωδικοποίηση: την τεχνική εξάσκησης στη γραφο-φωνημική αντιστοιχία, την τεχνική διόρθωσης λαθών αποκωδικοποίησης, την τεχνική εξάσκησης στην οπτική αναγνώριση λέξεων και την τεχνική ανάγνωσης πολυσύλλαβων λέξεων.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα αυτό, οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται και τις τρεις τεχνικές αποκωδικοποίησης, την φωνημική ανάλυση, την ανάλυση σε μέρη και την οπτική αναγνώριση λέξεων. Η διδασκαλία μιας μόνο τεχνικής κάνει τους μαθητές να υστερούν έναντι κάθε αναγνώστη ο οποίος μπορεί να χειρίζεται και τις τρεις τεχνικές.

Οι μαθητές που έχουν σοβαρό πρόβλημα στην αποκωδικοποίηση λέξεων, προτού διαβάσουν μια πρόταση, παράγραφο ή κείμενο, εξασκούνται στη γραφο-φωνημική αντιστοιχία. Δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια φωνολογικής ενημερότητας, αφού θεωρείται δεξιότητα πρωταρχικής σημασίας για την αποκωδικοποίηση άγνωστων λέξεων και αναπτύσσεται τόσο στους αρχάριους αναγνώστες, όσο και σε όσους έχουν αναγνωστικές δυσκολίες.

Το πρόγραμμα «Αναγνωστική Επιτυχία» εφαρμόζεται και βελτιώνεται με διάφορες τροποποιήσεις, από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 έως σήμερα (Παντελιάδου, 2008).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Η συμβολή των γονιών στην πρόοδο που σημειώνουν τα βρέφη και τα νήπια στον αναγνωστικό τομέα, δεν αμφισβητείται πλέον. Κοντά στους γονείς, τα παιδιά αποκτούν πολλές και βασικές γνώσεις της κατάκτησης του αλφαριθμητισμού. Παρόλο που τα περισσότερα παιδιά όταν αρχίσουν να πηγαίνουν στο σχολείο δεν ξέρουν να διαβάζουν, ωστόσο έχουν αναγνωστικές εμπειρίες, ώστε πολλοί παιδαγωγοί να μη διστάζουν να υποστηρίξουν, ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι συμπληρωματικός της προόδου που έχει συντελεστεί στο σπίτι (Butler & Clay, 1979).

Πρέπει όμως να σημειωθεί, ότι ναι μεν οι γονείς πρέπει να διαμορφώνουν ένα ιδανικό περιβάλλον ανάπτυξης του αλφαριθμητισμού, χωρίς όμως να περνούν στην αντίπερα όχθη, την ψυχολογική πίεση προς τα παιδιά (Γιαννικοπούλου, 2000).

Τη μεγάλη σπουδαιότητα της γονικής παρέμβασης σε θέματα γραμματισμού, από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και για όλη τη σχολική περίοδο, έχουν επισημάνει πολλοί επιστήμονες. Η Miller (1996), παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάπτυξης των αναγνωστικών δεξιοτήτων στα παιδιά, σαν παγόβουνο. Σύμφωνα με αυτό το σχήμα, όταν βλέπουμε παιδιά που προσποιούνται ότι διαβάζουν, γράφουν, μαντεύουν το περιεχόμενο ενός γραπτού μηνύματος, αναγνωρίζουν γράμματα, πειραματίζονται με ομόηχες λέξεις, γράφουν ή διαβάζουν το όνομά τους, πρέπει να ξέρουμε ότι αυτό αποτελεί την κορυφή του παγόβουνου. Από κάτω κρύβεται ένας γονιός που τους λέει ποιήματα, τραγούδια, ιστορίες, τους διαβάζει παραμύθια, παίζει μαζί τους λεκτικά παιχνίδια, γράφει γράμματα, διαβάζει βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά.

Όπως βεβαιώνεται από έρευνες, όταν τα παιδιά αρχίζουν το δημοτικό, παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορές αναγνωστικών γνώσεων και εμπειριών. Για τις διαφορές αυτές υπεύθυνοι είναι οι γονείς και η στάση τους απέναντι στο γραμματισμό. Τα παιδιά που αρχίζουν το νηπιαγωγείο έχοντας υπεροχή αναγνωστικών γνώσεων και εμπειριών, διατηρούν αυτό το προβάδισμα ως το τέλος της σχολικής τους εκπαίδευσης. Γίνεται λοιπόν φανερό, ότι οι αναγνωστικές γνώσεις και εμπειρίες των νηπίων πριν ακόμα μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν, είναι ιδιαίτερα σημαντικές στην εκμάθηση της ανάγνωσης, αλλά και της συνολικής μαθησιακής τους πορείας. Οι γνώσεις αλφαριθμητισμού που κατέχουν τα παιδιά κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο αποτελεί τον ασφαλέστερο δείκτη πρόβλεψης της σχολικής τους επίδοσης (Wells, 1990).

Η γονική παρέμβαση, δεν στηρίζεται σε συστηματική διδασκαλία, αλλά στην καθημερινή ενασχόληση με τα παιδιά. Μια επίσκεψη στο μπακάλι για ψώνια με λίστα, η ανάγνωση πινακίδων στο δρόμο, ο έλεγχος της συσκευασίας των τροφίμων, ο σχολιασμός των διαφημίσεων, όταν γίνεται από κοινού με το παιδί, μετατρέπεται σε αναγνωστική εμπειρία (Γιαννικοπούλου, 2000).

Εκτός από τους γονείς, τα μεγαλύτερα αδέρφια, ιδίως όταν υπάρχει μικρή διαφορά, παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική πορεία των μικρότερων. Συχνά τα μεγαλύτερα αδέρφια, ασχολούνται με τα μικρότερα διαβάζοντάς τους παραμύθια, λέγοντάς τους ιστορίες ή παίζοντας το «σχολείο». Όταν ένας γονιός βοηθά το μεγαλύτερο παιδί στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, το μικρότερο παρακολουθεί, ακούει ή παίζει αθόρυβα δίπλα, μαθαίνει πολλά για την ανάγνωση και τη γραφή.

Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί είναι η σχέση κοινωνικής τάξης και γραμματισμού, η οποία αμφισβητείται. Υπάρχει όμως θετική συνάφεια ανάμεσα στις αναγνωστικές εμπειρίες και γνώσεις των νηπίων και στη μορφωτικοκοινωνική κατάσταση της οικογένειάς τους. Πρέπει να τονισθεί ότι δεν προέχει η επαγγελματική απασχόληση του πατέρα, αλλά το πολιτιστικό-μορφωτικό κλίμα της οικογένειας, για το οποίο ευθύνεται η ακαδημαϊκή κατάρτιση αλλά ιδιαίτερα η πνευματική καλλιέργεια της μητέρας. Η συμβολή της μητέρας για τη δημιουργία πρώιμων αναγνωστών είναι καθοριστική (Wells, 1985a, Durkin, 1976).

Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών, παιδιά κατώτερων μορφωτικοκοινωνικών τάξεων, υστερούν των άλλων στο γραπτό λόγο. Οι γνώσεις τους είναι φτωχές, αφού ούτε οι γονείς τους διαβάζουν,

ούτε έρχονται σε επαφή με βιβλία. Έτσι αρχίζει ένας φαύλος κύκλος. Τα ίδια υστερούν σε αναγνωστικές γνώσεις έναντι των συμμαθητών τους. Σταδιακά όσο αυξάνονται οι σχολικές απαιτήσεις, αυξάνεται και η σχολική τους αποτυχία. Φτάνοντας στην εφηβεία μισούν τα βιβλία και επιλέγουν άλλα επαγγέλματα, που δεν απαιτούν ακαδημαϊκές γνώσεις. Όταν παντρευτούν και κάνουν τα δικά τους παιδιά, θα ζήσουν και κείνα σε φτωχό αναγνωστικό περιβάλλον και με τη σειρά τους θα υστερούν έναντι άλλων παιδιών που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε αναγνωστικά ερεθίσματα (Wells, 1990).

Μερικοί τρόποι με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αποκτήσουν αναγνωστικές δεξιότητες, είναι η ανάγνωση ιστοριών, η εκμάθηση γραμμάτων, η γνωριμία με τα αναγνωστικά του σχολείου, η ενασχόληση με εκπαιδευτικά παιχνίδια (συμπλήρωση παζλ που το ένα κομμάτι περιέχει τη λέξη και το άλλο το γράμμα που αρχίζει η λέξη). Άλλες καθημερινές δραστηριότητες είναι η λίστα με τα ψώνια, το γράψιμο σε αχνισμένα τζάμια, το κόψιμο εικόνων και λέξεων από διαφημιστικά έντυπα, μαγειρική από συνταγές, γράψιμο με πλαστελίνη. Ακόμα και με λίγη ζύμη για κουλουράκια τα παιδιά μπορούν να φτιάξουν τα γράμματα του ονόματός τους. Όταν ψηθούν και τα τρώνε ένα-ένα διασκεδάζουν πολύ και συνάμα μαθαίνουν. Όταν οι γονείς παίζουν με τα παιδιά στο πάρκο, είναι εύκολο με ένα ξυλαράκι να χαράζουν γράμματα στο χώμα. Ή σε ένα δίσκο με φακές το παιδί να σχηματίζει το αρχικό γράμμα του ονόματός του (Γιαννικοπούλου, 2000).

Η Weinberger (1996) κατάρτισε κατόπιν ερευνών έναν κατάλογο με κατευθύνσεις που μπορούν να ακολουθήσουν οι γονείς για να επηρεάσουν θετικά την πρόοδο των παιδιών τους στον τομέα του αλφαριθμητισμού:

- *Υπαρξη και ευκολία προσέγγισης αναγνωστικού υλικού και γραφικής ύλης στο σπίτι*
- *Οργάνωση και εκμετάλλευση των αναγνωστικών ευκαιριών έξω από το σπίτι*
- *Γονεϊκή ενθάρρυνση για όλα τα θέματα αλφαριθμητισμού*
- *Θετικές προσδοκίες των γονιών για τη σχολική επίδοση των παιδιών*
- *Συχνή ανάγνωση βιβλίων από τους γονείς στα παιδιά τους και συζητήσεις για τη γραπτή γλώσσα*
- *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας*

- *Συχνές επισκέψεις σε βιβλιοθήκες*
- *Κατοχή βιβλίων από τα παιδιά και ποικιλία έντυπου υλικού μέσα στο σπίτι*
- *Θετικό αναγνωστικό κλίμα μέσα στο σπίτι και γονείς που διαβάζουν συχνά*
- *Γνώση των γραμμάτων από τα νήπια*
- *Αφήγηση ιστοριών (Γιαννικοπούλου, 2000, σελ. 86).*

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στη γνώση ότι η λέξεις αποτελούνται από διακριτά φωνολογικά μέρη και στην ικανότητα χρήσης αυτών των μερών (Blachman, 1994). Είναι δηλαδή μια μεταγλωσσική δεξιότητα όπου το άτομο υπερβαίνει την επικοινωνιακή πρόθεση της γλώσσας και κατανοεί την εσωτερική της δομή. Κάθε άτομο που έχει ανεπτυγμένη φωνολογική ενημερότητα, μπορεί να συνθέτει και να αναλύει λέξεις σε φωνήματα και συλλαβές, να αναγνωρίζει και να φτιάχνει ομοιοκαταληξία, να απομονώνει και να προσθέτει φωνήματα έτσι ώστε να δημιουργεί νέες λέξεις. Να επιδρά δηλαδή στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται (Ball, 1993).

Η φωνολογική ενημερότητα δεν είναι όμως μια μονοδιάστατη γνωστική δεξιότητα, αλλά αποτελείται από επιμέρους δεξιότητες οι οποίες αντιστοιχούν σε διαφορετικά επίπεδα επεξεργασίας και δυσκολίας χειρισμού του λόγου (Adams, 1990). Διακρίνεται σε συλλαβική και φωνημική, ανάλογα με το είδος της φωνολογικής μονάδας που απαιτείται κάθε φορά να χειριστεί το παιδί. Ο τρόπος χειρισμού των λέξεων, συλλαβών ή φωνημάτων διαμορφώνει ένα σύνολο δεξιοτήτων με κυριότερα συστατικά την ανάλυση, σύνθεση, διάκριση, απομόνωση, αφαίρεση και αντιστροφή των φωνολογικών μονάδων (Yopp, 1988).

Πλήθος ερευνών καταδεικνύουν ότι υπάρχει άμεση σχέση αναδυόμενου γραμματισμού και φωνολογικής ενημερότητας. Για να μάθει ένα παιδί να γράφει και να διαβάζει, πρέπει πρώτα να κατανοήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε φωνολογικές μονάδες. Οι φωνολογικές – ηχητικές μονάδες συμβολίζονται με γραφήματα. Συνεπώς το παιδί για να περάσει ομαλά από τον προφορικό στο γραπτό λόγο πρέπει να έχει ανεπτυγμένη τη φωνολογική ενημερότητα.

Συγκριτικές έρευνες μεταξύ καλών και φτωχών αναγλωστών έδειξαν ότι η διαφορά των δύο κατηγοριών ήταν το επίπεδο της φωνολογικής τους ενημερότητας. Αναγλωστες που είχαν ελλιπή φωνολογική ενημερότητα υστερούσαν έναντι αναγλωστών υψηλότερο επίπεδο δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας. Διαπιστώθηκε ότι το κύριο πρόβλημα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η ελλιπής φωνολογική ενημερότητα και μάλιστα αποτελεί την αιτία των αναγλωστικών δυσκολιών (Stanovich, 1991 Siegel, 1989, 1992). Όσο πιο υψηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας διαθέτει ένα παιδί, τόσο καλύτερη θα είναι και η μελλοντική του αναγλωστική ικανότητα. Η φωνολογική ενημερότητα επίσης αποτελεί δείκτη πρόβλεψης της αναγλωστικής επίδοσης των παιδιών και της μελλοντικής εμφάνισης αναγλωστικών δυσκολιών. Συνεπώς η συστηματική αξιολόγηση αυτής της δεξιοτήτας είναι απαραίτητη κατά την έναρξη της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Η φωνολογική ενημερότητα μπορεί να διδαχτεί. Οι μαθητές εξασκούνται στην επεξεργασία και το χειρισμό ορισμένων φωνολογικών μονάδων, οι οποίες επιτρέπουν στο παιδί να κάνει γενίκευση σε λεκτικά σύνολα που δεν του είναι οικεία. Με την εξάσκηση το παιδί πλησιάζει με συστηματικό τρόπο τα φωνήματα, κατανοεί τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των φωνημάτων ενός μεγαλύτερου φωνολογικού συνόλου (συλλαβή, λέξη) και μέσα από μια διαδικασία που μοιάζει με παιχνίδι, προσεγγίζει το γραπτό λόγο και κατανοεί τη λειτουργία του αλφαβητικού κώδικα. Αυτή η συνειδητοποίηση είναι απαραίτητη ώστε το παιδί να έχει τη δυνατότητα κωδικοποίησης (γραφή) και αποκωδικοποίησης (ανάγνωση), οποιουδήποτε λεκτικού μηνύματος. Ειδικά στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες δίνεται η ευκαιρία αργά και προοδευτικά να πάντων να είναι μη λειτουργικοί αναγλωστες. Ταξινομώντας τις δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας σύμφωνα με τις δυσκολίες που συναντά το παιδί, οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό δυσκολίας είναι οι εξής:

1. Το μέγεθος της φωνολογικής μονάδας που δίνεται προς επεξεργασία, π.χ. οι λέξεις αναλύονται ευκολότερα σε συλλαβές από ότι οι συλλαβές σε φωνήματα.
2. Το πλήθος των φωνολογικών μερών, π.χ. μια μονοσύλλαβη λέξη αναλύεται ευκολότερα σε φωνήματα από ότι μια πολυσύλλαβη.

3. Η θέση της μονάδας στη λέξη, π.χ. ένα φώνημα γίνεται ευκολότερα αντιληπτό όταν βρίσκεται στην πρώτη και τελευταία θέση σε μια λέξη απ'ότι όταν βρίσκεται στις ενδιάμεσες θέσεις της.

4. Τα φωνολογικά χαρακτηριστικά της λέξης, π.χ. οι εξακολουθητικοί φθόγγοι –σς, ζζζ- γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας πιο εύκολα από τους στιγμιαίους –κ, π, τ.

5. Το επίπεδο αφαίρεσης που απαιτείται, π.χ. η διάκριση της ομοιοκαταληξίας ή η ανάλυση μιας λέξης σε συλλαβές είναι πιο εύκολες απ'ότι η ανάλυση μιας λέξης σε φωνήματα (Παντελιάδου, 2008).

Η δεξιότητα φωνολογικής ενημερότητας αναπτύσσεται πολύ πριν τα παιδιά αρχίσουν να διαβάζουν και να γράφουν. Από τη νηπιακή ηλικία χρησιμοποιούν την ομοιοκαταληξία και παραφράσεις σε διάφορα παιχνίδια και τραγούδια. Με τη γλωσσική τους εξέλιξη και την ανάδυση του γραμματισμού, εμπλουτίζονται και οι δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας. Η φωνολογική επεξεργασία του λόγου περνά σε δυσκολότερα επίπεδα, από το συλλαβικό στο φωνημικό επίπεδο. Οι μονάδες του λόγου που τα παιδιά επεξεργάζονται, δεν έχουν μόνο την αρχική θέση στη λέξη αλλά και την τελική και αργότερα την ενδιάμεση. Ο βαθμός δυσκολίας εξαρτάται ακόμη και από την εναλλαγή συμφώνων και φωνηέντων στη δομή της λέξης. Ο χειρισμός των λέξεων με δομή σύμφωνο – φωνήεν- σύμφωνο- φωνήεν είναι ο πιο εύκολος και ακολουθούν δομές με συμπλέγματα (Treiman & Weatherston, 1992).

Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας δεν είναι ίδια για όλα τα παιδιά. Μερικά παιδιά τελειώνοντας το νηπιαγωγείο δεν έχουν το επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας που αντιστοιχεί στην ηλικία τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι όταν μιλάμε προσέχουμε το νόημα και όχι τη δομή των λέξεων. Επίσης δε χωρίζουμε τις λέξεις στα ηχητικά μέρη που τις αποτελούν και εξάλλου τα ίδια τα φωνήματα δεν αντιστοιχούν απόλυτα στις ηχητικές μονάδες που προφέρονται, γιατί δεν προφέρονται διαδοχικά αλλά σχεδόν παράλληλα. Η ακουστική μονάδα του λόγου μοιάζει περισσότερο στη συλλαβή και όχι στο φώνημα (Πόρποδας, 1992).

Ένας άλλος παράγοντας που μπορεί να ευθύνεται για τη διαφοροποίηση της φωνολογικής ενημερότητας των παιδιών κατά την έναρξη της πρώτης τάξης του δημοτικού, είναι το οικογενειακό περιβάλλον. Το κλίμα γραμματισμού της οικογένειας, το επάγγελμα και το

μορφωτικό επίπεδο των γονέων, επηρεάζουν την καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας του παιδιού. Με τον όρο κλίμα γραμματισμού του οικογενειακού περιβάλλοντος εννοούμε τη στάση των γονέων και όλων των μελών της οικογένειας απέναντι στο γραπτό λόγο και τη λογοτεχνία, αλλά και των αναγνωστικών εμπειριών και κινήτρων που προσφέρουν στα παιδιά (Γιαννικοπούλου, 1998).

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν συμπεραίνουμε ότι η φωνολογική ενημερότητα πρέπει να διδάσκεται στο νηπιαγωγείο, κατά το στάδιο της προανάγνωσης και όχι να μετατίθεται στην πρώτη δημοτικού. Οι δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας μπορούν να αναπτυχθούν ως εξής:

Ανάλυση: πρότασης σε λέξεις – λέξης σε συλλαβές – συλλαβής σε φωνήματα.

Σύνθεση: συλλαβών σε λέξη – φωνημάτων σε λέξη.

Ομοιοκαταληξία λέξεων.

Διάκριση θέσης: συλλαβής – φωνήματος, σε αρχική, τελευταία και ενδιάμεση θέση.

Αφαίρεση συλλαβής – φωνήματος.

Πρόσθεση συλλαβής – φωνήματος.

Αντιστροφή συλλαβών – φωνημάτων.

Αντικατάσταση συλλαβής – φωνήματος.

Κατά τη διδασκαλία της φωνολογικής ενημερότητας πρέπει να έχουμε υπόψη:

Δίνουμε πάντα όσα παραδείγματα χρειάζεται, ώστε να είμαστε σίγουροι ότι το παιδί κατάλαβε τι του ζητήσαμε.

Αν το παιδί σημειώσει τέσσερις συνεχόμενες αποτυχίες, κάνουμε πιο εύκολες ερωτήσεις ή γυρίζουμε στην προηγούμενη άσκηση, ώστε το παιδί να έχει περισσότερες επιτυχίες και όχι λάθη.

Όταν το παιδί δεν απαντά ή απαντά λάθος, δίνουμε εμείς την απάντηση παρουσιάζοντας αναλυτικά το συλλογισμό μας.

Προφέρουμε τα φωνήματα όπως ακούγονται μέσα στη λέξη και όχι με τις ονομασίες γραμμάτων ή προσθέτοντας άλλα φωνήεντα.

Τροποποιούμε τις ασκήσεις σύμφωνα με τις συνθήκες, τη διάθεση και τις δυνατότητες του παιδιού. Δεν ξεχνάμε να επιβραβεύουμε συχνά το παιδί και εφαρμόζουμε παιγνιώδη μορφή στις δραστηριότητες (Παντελιάδου, 2008).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1. Αργούν να κατακτήσουν το μηχανισμό της ανάγνωσης, σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Αυτό είναι βέβαια ανάλογο με το βαθμό δυσκολίας και με τη βοήθεια που τους έχει παρασχεθεί.
2. Όταν αρχίζουν να μαθαίνουν η πρόοδός τους είναι σταθερή αλλά πιο αργή από των συμμαθητών τους.
3. Όταν διδάσκονται την ανάγνωση παρατηρείται συλλαβιστό, κομπιαστό διάβασμα, εάν δε βοηθηθούν με ειδικό πρόγραμμα.
4. Πολλά παιδιά εμφανίζουν μειωμένη κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να μελετήσουν μόνα τους μαθήματα όπως ιστορία, θρησκευτικά, γεωγραφία.
5. Δυσκολεύονται να κρατούν τη σωστή σειρά που διαβάζουν.
6. Όταν φτάνουν στο τέλος μιας γραμμής που διαβάζουν, δυσκολεύονται να γυρίσουν στην αρχή της επόμενης.
7. Όταν διαβάζουν δε χρωματίζουν τη φωνή τους, ή τη χρωματίζουν σε λάθος σημεία.
8. Συγχέουν γράμματα που μοιάζουν οπτικά, όπως τ-π, γ-χ.
9. Δεν κάνουν παύση στις τελείες και στα κόμματα, ίσως κάνουν παύση σε λάθος σημείο, με αποτέλεσμα να αλλάζει το νόημα του κειμένου που διαβάζουν.
10. Αντιστρέφουν ή αλλάζουν τη σειρά των γραμμάτων σε λέξεις όπως αντί «στο» να διαβάζουν «τος», αντί «έτσι», «έστι».
11. Παρασυρόμενα από κάποια γνωστή συλλαβή ή γράμματα μαντεύουν λέξεις, δηλαδή βλέπουν καντήλι και διαβάζουν μαντήλι.
12. Αν την ώρα που διαβάζουν, σηκώσουν το κεφάλι τους, δυσκολεύονται να βρουν το σημείο που είχαν μείνει (Φλωράτου, 1992).

ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Άτυπη καταγραφή ανάγνωσης: Η άτυπη καταγραφή της ανάγνωσης είναι ο πιο γνωστός συστηματικής αλλά μη τυπικής αξιολόγησης της ανάγνωσης. Είναι εξατομικευμένη δοκιμασία και απαρτίζεται από καταλόγους ταξινομημένων λέξεων και ταξινομημένα κείμενα που διαβάζει ο μαθητής. Η δοκιμασία ολοκληρώνεται όταν μετά την καταγραφή των αναγνωστικών λαθών του μαθητή ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου (Lipson & Wixson, 1991).

Η μέθοδος αυτή έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα:

Πλεονεκτήματα: Συνάφεια με τις καθημερινές δραστηριότητες ανάγνωσης του παιδιού.

Μειονεκτήματα: Η μικρή αντιπροσωπευτικότητα στις αναγνωστικές επιλογές.

Η συγκρισιμότητα των εναλλακτικών κειμένων σε κάθε επίπεδο τάξης.

Η φύση των ερωτήσεων κατανόησης.

Ο βαθμός στον οποίο οι ερωτήσεις κατανόησης στηρίζονται στο κείμενο (Παντελιάδου, 2008, σελ. 95).

Τα στοιχεία μιας άτυπης καταγραφής ανάγνωσης είναι:

1. Κατάλογοι ταξινομημένων λέξεων.
2. Ταξινομημένα κείμενα ανάγνωσης.
3. Ερωτήσεις κατανόησης (Silvaroli, Kear & McKenna, 1982).
4. Φύλλο περίληψης/ανάλυσης.

Σε μία τέτοια δοκιμασία μπορούμε να αναγνωρίσουμε τρία επίπεδα ανάγνωσης στην απόδοση των παιδιών:

- Το επίπεδο ανεξαρτησίας: Ο μαθητής διαβάζει με ευχέρεια και κάνει πολύ λίγα λάθη αναγνώρισης ή κατανόησης λέξεων.
- Το επίπεδο διδασκαλίας: Ο μαθητής κάνει κάποια λάθη αναγνώρισης λέξεων, όχι ιδιαίτερα σημαντικά και η κατανόηση είναι επαρκής.
- Το επίπεδο απογοήτευσης: Η ανάγνωση του μαθητή είναι αργή και διακοπτόμενη και είναι φανερό ότι δε μπορεί να χρησιμοποιήσει τα κείμενα και τα υλικά της τάξης που παρακολουθεί. Πρέπει να του δοθούν υλικά χαμηλότερου επιπέδου.

Κατάλογοι ταξινομημένων λέξεων: Έτοιμες λίστες ή κατασκευασμένες από τον παιδαγωγό. Περιλαμβάνουν 10-20 λέξεις από το ανάλογο βασικό λεξιλόγιο του παιδιού. Χρησιμοποιούνται για την εξακρίβωση της αναγνώρισης των μεμονωμένων λέξεων και ο παιδαγωγός μπορεί να δει το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή.

Βαθμολόγηση: Εξάγεται το ποσοστό επί τοις εκατό των ορθά αναγνωρισμένων λέξεων (σωστές λέξεις / σύνολο λέξεων) X 100.

Ταξινομημένα κείμενα: Μετά τη διαδικασία της ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων και την προσέγγιση της αναγνωστικής ικανότητας, δίνονται στο μαθητή κείμενα που μπορεί να διαβάσει. Αυτά τα κείμενα αποτελούνται από 25-200 λέξεις, ανάλογα με την τάξη. Έτσι για την Α τάξη είναι 75-100 λέξεις, για τις β και γ τάξεις 75-150 λέξεις και για τις Δ, Ε και ΣΤ τάξεις 150-200 λέξεις. Κατά την προφορική ανάγνωση των κειμένων αυτών, τα πιο συχνά λάθη που ταξινομούνται είναι οι παραλείψεις, εισαγωγές, αντικαταστάσεις, αντιστροφές, επαναλήψεις, παράβλεψη της στίξης και δισταγμοί.

Βαθμολόγηση: Εξάγεται το ποσοστό επί τοις εκατό των ορθών λέξεων στο σύνολο των λέξεων του κειμένου (σύνολο λέξεων-λανθασμένες λέξεις / σύνολο λέξεων)X 100.

Ερωτήσεις κατανόησης: Μετά την ανάγνωση του κειμένου, ο παιδαγωγός κάνει ανοιχτές ερωτήσεις στο μαθητή, με σκοπό να διακρίνει το επίπεδο κατανόησης του κειμένου που διαβάστηκε. Ο παιδαγωγός θα κρίνει ποιες απαντήσεις είναι σωστές, λανθασμένες ή μερικώς σωστές. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης βασίζεται στην ανάλυση λαθών που έγιναν σε διαφορετικούς τύπους ερωτήσεων κατανόησης. Αν ένας μαθητής εμφανίζει πολλά λάθη σε συγκεκριμένου τύπου ερωτήσεις κατανόησης, σημαίνει πως έχει δυσκολίες σε συγκεκριμένου τύπου δεξιότητες κατανόησης.

Βαθμολόγηση: Εξάγεται το ποσοστό επί τοις εκατό των ορθών προς το σύνολο των απαντήσεων (σωστές απαντήσεις / σύνολο) X 100 (Παντελιάδου, 2008).

Ανάλυση λαθών: Η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών μπορεί να εξελιχθεί με την καταγραφή λαθών που κάνει ο παιδαγωγός. Πολλές φορές αυτά τα λάθη δεν είναι τυχαία. Οφείλονται σε λανθασμένη αντίληψη κάποιων νύξεων από τα γραφο-φωνημικά συντακτικά και σημασιολογικά συστήματα που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης για να κάνει αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου, 2008).

Η καταγραφή γίνεται για να αξιολογηθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης στην επεξεργασία του γραπτού λόγου (Goodman & Goodman, 1977). Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι η ακόλουθη (Goodman & Watson & Burke, 1987): Επιλέγεται ένα μεγάλο κείμενο με ολοκληρωμένο νόημα, στο οποίο αναμένεται να κάνει ο αναγνώστης τουλάχιστον 25 λάθη. Το κείμενο φωτοτυπείται και αριθμούνται οι γραμμές του. Δίδεται στον αναγνώστη να το διαβάσει μεγαλόφωνα, ενώ του έχουμε εξηγήσει, ότι δεν θα του παρέχουμε καμία βοήθεια. Αυτός διαβάζει και σημειώνονται όλα τα λάθη που κάνει. Οι τύποι των λαθών που αναδύονται και μελετώνται, αποκωδικοποιούνται ώστε να καταρτιστεί ένα κατάλληλο πρόγραμμα διδασκαλίας. Ενώ σημειώνονται όλα τα λάθη που κάνει ο αναγνώστης, κωδικοποιούνται μόνο τα λάθη αντικατάστασης. Η κωδικοποίηση γίνεται με βάση οχτώ ερωτήσεις (Goodman & Burke, 1972, σελ. 49-50):

1. Εμπλέκεται στα λάθη η διάλεκτος του παιδιού; (διάλεκτος)
2. Πόσο μοιάζει οπτικά το λάθος με το σωστό; (οπτική ομοιότητα)
3. Πόσο μοιάζει ακουστικά το λάθος με το σωστό; (ηχητική ομοιότητα)
4. Είναι η γραμματική λειτουργία ίδια με αυτή της λέξης στο κείμενο; (γραμματική λειτουργία)
5. Διορθώθηκε το λάθος; (διόρθωση)
6. Μήπως το λάθος παραβιάζει τη σημασιολογική δομή της πρότασης (γραμματική ορθότητα)
7. Μήπως το λάθος παραβιάζει τη σημασιολογική δομή της πρότασης; (σημασιολογική ορθότητα)
8. Το λάθος έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή του νοήματος; (αλλαγή νοήματος) (Παντελιάδου, 2008, σελ. 98).

Επισημαίνεται ότι η ανάλυση λαθών αξιολογεί ένα δείγμα συμπεριφοράς, που μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικό του τρόπου με τον οποίο ο μαθητής αντιδρά σε διαφορετικούς τύπους κειμένου.

Αναδιηγήσεις: Ο έλεγχος της κατανόησης ενός κειμένου γίνεται με ερωτήσεις. Πολλές φορές τα παιδιά απαντούν και με άλλα στοιχεία, εκτός ερωτήσεων. Επίσης γίνεται φανερό ότι αν το παιδί απαντήσει σωστά σε μια ερώτηση, αυτό δε σημαίνει ότι έχει κατανοήσει όλο το κείμενο. Γι αυτό ο καλύτερος τρόπος να καταλάβουμε αν το παιδί κατανόησε το κείμενο, είναι η αναδιήγηση. Χωρίς εξωτερικές επιδράσεις, ο μαθητής πηγαία θα μας δώσει να καταλάβουμε πόσες πληροφορίες έχει συγκεράσει και πως τις έχει οργανώσει κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Τα στοιχεία που πρέπει να προσέξει ο παιδαγωγός όταν επιλέγει ένα κείμενο για αναδιήγηση είναι τα εξής:

1. Ο τύπος και η ποιότητα του κειμένου (να έχει ακολουθία και σειρά διήγησης).
2. Ο ειρμός του κειμένου.
3. Το πόσο ενδιαφέρον είναι το κείμενο.
4. Κατά πόσο το κείμενο βρίσκεται κοντά στα ενδιαφέροντα του παιδιού (Παντελιάδου, 2008).

Η βαθμολογία και η ερμηνεία της αναδιήγησης; Η βαθμολόγηση και η ερμηνεία ακολουθεί τέσσερα βήματα (Lipson & Wixson, 1991):

Πρώτο βήμα: Χωρίζουμε το κείμενο σε κομμάτια, βάζοντας διαχωριστικά σημάδια εκεί όπου ένας ικανός αναγνώστης θα έκανε παύση.

Δεύτερο βήμα: Φτιάχνουμε μια λίστα αριθμημένη, με τη σειρά των ξεχωριστών μονάδων, έτσι όπως εμφανίζονται στο κείμενο.

Τρίτο βήμα: Αριθμούμε με σειρά από 1-3 τη σημαντικότητα της σειράς των μονάδων.

Τέταρτο βήμα: Καταγράφουμε τη σειρά με την οποία το παιδί ανακαλεί τις μονάδες του κειμένου.

Από τη διαδικασία αυτή προκύπτουν τα εξής στοιχεία:

- Το ποσοστό των μονάδων που ανακλήθηκαν, σε σχέση με το σύνολο των μονάδων του κειμένου.
- Η σειρά της ανάκλησης, αν και είναι υποκειμενική.
- Το επίπεδο των πληροφοριών που ανακλήθηκαν.

Η διαδικασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης: Πρόκειται για μια γρήγορη μέθοδο αξιολόγησης της κατανόησης κειμένου (McKenna & Robinson, 1980).

Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται, δημιουργούνται με τη διαγραφή λέξεων. Το παιδί καθώς διαβάζει το κείμενο καλείται να συμπληρώσει τις λέξεις που λείπουν. Κατά τη βαθμολόγηση, ως σωστή εκλαμβάνεται η συγκεκριμένη λέξη που λείπει.

Η διαδικασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης γίνεται με δυο τρόπους. Στον πρώτο τρόπο δίνονται δύο ή τρεις εναλλακτικές λέξεις και ο μαθητής επιλέγει τη σωστή. Στον δεύτερο τρόπο δεν δίνεται καμία λέξη και ο μαθητής συμπληρώνει μόνος του το κενό.

Πολλαπλές καταγραφές: Με τη διαδικασία αυτή γίνεται συνδυασμός άτυπων καταγραφών, με σκοπό να υπογραμμιστούν οι μορφές ανάγνωσης στις οποίες ο μαθητής τα καταφέρνει καλά ή λιγότερο καλά. Οι συνδυασμοί μπορούν να συνδυαστούν κατά περίπτωση, και είναι (Salvia & Ysseldyke, 1988):

- Η ανάλυση λαθών προφορικής ανάγνωσης (Johnson, Kress & Pikulski, 1987).
- Η ανάλυση της ευφράδειας (Deno & fuchs, 1987).
- Η ανάλυση της κατανόησης.
- Η ανάλυση της επίδοσης σε διαφορετικά υλικά άτυπης καταγραφής της ανάγνωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Η ολοένα αναπτυσσόμενη και μεταβαλλόμενη έρευνα έχει οδηγήσει τους επιστήμονες στον επαναπροσδιορισμό της ανάπτυξης της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Ο όρος αναπτυσσόμενη πρώτη γραφή και ανάγνωση της Marie Clay (1975) χρησιμοποιείται για να δώσει έμφαση στη φύση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Αυτή η διαδικασία αρχίζει από τη γέννηση του παιδιού. Παρόλο που οι δεξιότητές τους δεν είναι επαρκώς ανεπτυγμένες και δεν

ανταποκρίνονται στις έννοιες της ώριμης ανάγνωσης και γραφής, ωστόσο έχουν πρόδρομα στοιχεία της δυνατότητας αυτής. Οι δύο λειτουργίες της αναδυόμενης ανάγνωσης και γραφής συνδέονται μεταξύ τους ως ένα ενοποιητικό σύστημα επικοινωνίας. *Καθώς το παιδί πειραματίζεται με τη γραφή, διαμορφώνει και τελειοποιεί τη γνώση του για τη γραπτή γλώσσα, μία διαδικασία που με τη σειρά της συντελεί στο να καταστεί εφικτή η ανάγνωση.* Γράφοντας διευρύνεται η γνώση τους για την ανάγνωση και τη γραφή.

Η μορφή της γραφής ανακαλύπτεται μέσα από πειραματισμό. Αυτή η εξερεύνηση των παιδιών απαιτεί πολύ χρόνο και γίνεται πιο αποτελεσματική όταν αρχίζει από ατομικά κίνητρα (Teale, 1986, Κουτσοβάνου, 2001).

Παλαιότερα οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν στο σχολείο και αφού μάθουν πρώτα να διαβάζουν. Το 1971 η Carol Chomsky διατύπωσε την άποψη ότι οι μη αναγνώστες θα έπρεπε να γράφουν και ότι η γραφή θα έπρεπε να αποτελεί αφετηρία της διδασκαλίας της ανάγνωσης. Πάνω σ αυτή την άποψη στηρίχτηκαν έρευνες, επικεντρωμένες στη γραφή των μικρών παιδιών. Τα δεδομένα που προέκυψαν διέυρυναν τις απόψεις για τη γραφή: τι είναι, πώς αναπτύσσεται και ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος διδασκαλίας. Αυτό που έλειπε ήταν η αναπτυξιακή πορεία της γραφής και της ανάγνωσης, καθώς και η σημασία των πρώιμων προσπαθειών των παιδιών σε αυτόν τον τομέα. Καθορίζοντας τις πλευρές της ανάγνωσης και της γραφής, έχουμε την ευκαιρία να δημιουργήσουμε προγράμματα πρώτης γραφής και ανάγνωσης, βασισμένα σε συνεργασία μάθησης στο σπίτι και στο σχολείο, καθώς και μεταξύ μάθησης για τον φυσικό και τον συμβολικό κόσμο.

Οι έρευνες σχετικά με την εξέλιξη της γραφής θεμελίωσαν δύο βασικές απόψεις: α) τα παιδιά προοδεύουν και εξελίσσουν τη γραφή τους μέσω διαφόρων σταδίων, και β) τα παιδιά γνωρίζουν αρκετά για τη γραφή, πριν από την είσοδό τους στο σχολείο. Οι ερευνητές βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς να παρατηρούν και να ερμηνεύουν τα χαρακτηριστικά της παιδικής γραφής σε κάθε στάδιο. Αυτό τους βοηθά να αξιολογούν τη βελτίωση της μορφής της γραφής (Κουτσοβάνου 2001).

Καθώς η παιδική γραφή εξελίσσεται, οι μουντζούρες μετατρέπονται σε αληθινά γράμματα και σε σύνδεση ήχων και συμβόλων κατά το συλλαβισμό τους (Raines και Canady 1982, Temple

et.al., 1988). Από γραπτά δείγματα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια ενός χρόνου, παρατηρήθηκε ότι ο συλλαβισμός ακολουθεί τα εξής στάδια: ξεκινάει από τη χρήση μερικών γραμμάτων του ονόματός τους, συνεχίζεται με τη χρήση γραμμάτων από ονόματα άλλων παιδιών και καταλήγει στη χρήση νέων γραμμάτων, καθώς γνωρίζουν περισσότερο το αλφάβητο (Raines και Canady, 1982).

Μελέτες πάνω στις πρώτες προσπάθειες της παιδικής γραφής, αποκαλύπτουν μια συνεχή πρόοδο αναπαράστασης ήχων ή νοήματος του προφορικού λόγου. Η πρόοδος αυτή ονομάζεται «εφεύρεση συλλαβισμού» και κατά τον Graves (1983), περιλαμβάνει πέντε στάδια: *η λέξη αναπαριστάται πρώτα με το αρχικό σύμφωνο ή φωνήεν, κατόπιν με το πρώτο και το τελευταίο γράμμα, ύστερα με την προσθήκη ενός ενδιάμεσου γράμματος στα δύο γράμματα, ακολουθεί η χρήση ενός εσωτερικού γράμματος που συνυπολογίστηκε και τελικά χρησιμοποιώντας τον κανονικό συλλαβισμό.*

Οι ερευνητές Sulzby, Teale και Kamberelis (1989), μελετώντας περιβάλλοντα οικογενειών πλούσια σε ανάγνωση και γραφή παρατήρησαν πέντε ιδιαίτερα σημεία: α) η γραφή των παιδιών είναι συχνά μεταβατική, δηλαδή γράφουν και μετά σταματούν, β) η γραφή είναι σημάδι της δύναμής τους και συχνά το διαπραγματεύονται με τους ενηλίκους του περιβάλλοντός τους, γ) η γραφή των παιδιών παίρνει διάφορες μορφές, δ) τα παιδιά ασχολούνται για μέρες με μεγάλες κατασκευές, και ε) τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γραφή για καλαισθητικές δημιουργίες.

Έξω από το σχολείο τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές γραφής. Οι μορφές αυτές είναι: μουντζούρωμα, ιχνογράφηση, σχέδια που μοιάζουν με σειρές γραμμάτων, γράμματα δικής τους επινόησης ή φωνητική και συμβατική ορθογραφία. Συχνά χρησιμοποιούν στο ίδιο γραπτό όλους τους παραπάνω τύπους. Ανάλογα με την ηλικία εμφανίζονται και οι παραπάνω τύποι γραφής. Στην ηλικία των δύο χρόνων χρησιμοποιούν το μουντζούρωμα, είτε για γράψιμο είτε για ζωγράφισμα. Όταν τα σχέδιά τους αρχίζουν να παίρνουν μορφή, το μουντζούρωμα μοιάζει με γράμματα. Στην ηλικία των τριών ετών, ανάμεσα στις μουντζούρες τα παιδιά χρησιμοποιούν μορφές γραμμάτων που μοιάζουν με συμβατική γραφή. Οι οριζόντιες επαναλαμβανόμενες γραμμές αντιπροσωπεύουν γράμματα, ιστορίες ή μηνύματα. Τα σχέδιά τους παραπέμπουν σε μουντζουρώματα, ιχνογραφήματα ή γραμμικά σχέδια. Πολλές φορές μπορεί να γράφουν και το όνομά τους. Στην ηλικία των τεσσάρων ετών μερικά παιδιά αρχίζουν να

συνδέουν ήχους με σύμβολα και αναπαριστούν μια λέξη με ένα γράμμα ή με μια συλλαβή. Αρχίζουν να γράφουν λέξεις χρησιμοποιώντας κυρίως σύμφωνα, ίσως γιατί οι περισσότερες λέξεις ξεκινούν από σύμφωνο. Οι ερευνητές τονίζουν ότι στις γλώσσες όπου υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ ήχου και συμβόλου, τα παιδιά δεν δυσκολεύονται με την εκμάθηση της ορθογραφίας. Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά έχουν την ικανότητα να χωρίσουν μια λέξη σε φωνές, χωρίς ωστόσο να έχουν κατανοήσει την έννοια της λέξης. Η ικανότητα αυτή είναι ένα μεγάλο βήμα για την ανάγνωση.

Σήμερα αναγνωρίζουμε ότι τα παιδιά κατακτούν τη γραπτή γλώσσα εξελικτικά. Η πορεία της εξέλιξης είναι ίδια για όλα τα παιδιά.

Έπειτα από μακροχρόνιες μελέτες, τα στάδια της γραφής έχουν περιγραφεί από τους Clay (1975), Ferreiro και Teberosky (1982) Temple, Nathan, Temple και Burris (1993) και είναι τα εξής:

Στάδιο του μουντζουρώματος:

Όπως τα παιδιά φλυαρούν πριν ακόμα χρησιμοποιήσουν λέξεις, έτσι και το πρώτο στάδιο γραφής είναι το μουντζούρωμα.

Γραμμικό επαναλαμβανόμενο στάδιο:

Το επόμενο στάδιο της εξέλιξης της γραφής είναι το γραμμικό επαναλαμβανόμενο. Τα παιδιά στο στάδιο αυτό ανακαλύπτουν ότι η γραφή είναι οριζόντια και τα γράμματα μπαίνουν σε σειρά. Έχουν την αίσθηση ότι αν μια λέξη αναφέρεται σε κάτι μεγάλο, απεικονίζεται με μια μακριά γραμμή, ενώ αν η λέξη είναι μικρή, το αντίστροφο.

Στάδιο ορθογραφίας τυχαίων γραμμάτων:

Σε αυτό το στάδιο το παιδί μαθαίνει ποιοι τύποι είναι αποδεκτοί ως γράμματα, τα οποία χρησιμοποιεί με τυχαία σειρά, χωρίς να αντιστοιχούν στους ήχους των γραμμάτων της λέξης που θέλει να αναφερθεί.

Στάδιο γράμματος-ονόματος ή φωνητικής γραφής:

Στο στάδιο της φωνητικής γραφής τα παιδιά αρχίζουν να συνειδητοποιούν τη σχέση ήχου και γράμματος. Η αρχή αυτού του σταδίου περιγράφεται ως γραφή γράμματος-ονόματος, γιατί τα παιδιά γράφουν τα γράμματα, τα ονόματα των οποίων και οι ήχοι είναι ίδια. Παρουσιάζουν λέξεις που αντιπροσωπεύουν ακριβώς ότι ακούν, ή ολόκληρη λέξη με μια συλλαβή ή με ένα γράμμα.

Στάδιο της μεταβατικής ορθογραφίας:

Όσο τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερα για τη γραπτή γλώσσα, ανακαλύπτουν και τους κανόνες της. Αρχίζουν να γράφουν κάποιες λέξεις ορθογραφημένα, παρόλο που η ορθογραφία τους μέχρι αυτό το σημείο είναι φωνητική. Αυτό το στάδιο της ορθογραφίας ονομάζεται μεταβατικό, γιατί το παιδί μεταβαίνει από τη φωνητική ορθογραφία στην καθορισμένη και στη συμβατική.

Στάδιο συμβατικής ορθογραφίας:

Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά κατακτούν το μέγιστο αποτέλεσμα της συμβατικής ορθογραφίας.

Τα παραπάνω εξελικτικά στάδια γραφής των παιδιών, παρατηρήθηκαν σε νηπιαγωγεία. Επισημαίνουμε όμως, ότι η γραφή των παιδιών είναι εξελικτική. Αν σε ένα δείγμα γραφής παιδιών παρατηρηθούν δείγματα από προηγούμενο στάδιο, αυτό δεν πρέπει να μας ανησυχεί. Κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό ανάπτυξης και πρέπει να το σεβαστούμε, χωρίς να βγάζουμε βιαστικά συμπεράσματα για τη γραφή και την ανάγνωση.

Από τις παρατηρήσεις μας σε νηπιαγωγεία φαίνεται η συχνή χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων από τα παιδιά. Όταν τα παιδιά βρίσκονται στα αρχικά στάδια γραφής είναι ευκολότερο να χρησιμοποιούν κεφαλαία, ενώ στο στάδιο της μεταβατικής ορθογραφίας χρησιμοποιούν ανάμικτα κεφαλαία και πεζά γράμματα. Αν η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί κεφαλαία γράμματα για τη γραφή του ονόματός τους, το ίδιο κάνουν και τα παιδιά. Αν η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί τη συμβατική ορθογραφία και τα παιδιά χρησιμοποιούν ανάμειξη πεζών και κεφαλαίων, κατά τη γραφή του ονόματός τους. Εξάλλου και τα βιβλία που έρχονται καθημερινά σε επαφή, χρησιμοποιούν συμβατική ορθογραφία.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

1. Παραλείπουν γράμματα, συλλαβές ή και λέξεις, π.χ. γράφουν μλι αντί μέλι, παραρο αντί παράθυρο.
2. Προσθέτουν συλλαβές ή και λέξεις εκεί που δεν χρειάζεται.
3. Συγχέουν γράμματα που μοιάζουν ακουστικά π.χ. θ-δ, β-φ, χ-γ και τα αντικαθιστούν σε λέξεις.
4. Δεν χρησιμοποιούν κεφαλαία γράμματα ή τα βάζουν σε λάθος σημείο, π.χ. εγώ Πήγα στο σχολείο.
5. Δεν χρησιμοποιούν τόνους ή τονίζουν λάθος συλλαβή. Γενικά δεν χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης.
6. Δεν αφήνουν κενό ανάμεσα στις λέξεις, π.χ. σήμεραστο σχολείοδιαβάσαμεέναποίημα, αντί Σήμερα στο σχολείο διαβάσαμε ένα ποίημα.
7. Οι προτάσεις τους δεν είναι σωστά δομημένες, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και εκφραστική ικανότητα.
8. Το γραπτό τους στο «σκέφτομαι και γράφω», είναι περιορισμένο σε νοήματα και εκφραστικότητα, που μοιάζει με τηλεγράφημα.
9. Το περιεχόμενο του «σκέφτομαι και γράφω», δεν ανταποκρίνεται πάντα στο θέμα.
10. Τα γράμματά τους είναι δυσανάγνωστα, ειδικότερα από τότε που οι δάσκαλοι, ακολουθώντας τις οδηγίες του Υπουργείου, δεν διδάσκουν τον τρόπο γραφής των 24 γραμμάτων.
11. Όταν γράφουν δεν τηρούν τους κανόνες ορθογραφίας, τα ουδέτερα γράφονται με –ι, ενώ τα ρήματα με –ει. Μπορεί να είναι στην πέμπτη τάξη και να μην ξεχωρίζουν ένα ουσιαστικό από ένα ρήμα.
12. Μπορεί να γνωρίζουν κανόνες, όπως τα ουδέτερα γράφονται με –ι, αλλά όταν γράφουν δεν γίνεται ανάκληση του κανόνα.
13. Αν δεν εξασκηθούν δεν μπορούν να γενικεύσουν έναν κανόνα. Ενώ έχουν διδαχτεί ότι «τα ρήματα σε –ώνω γράφονται με –ω, και αυτό το –ω διατηρείται σε όλους τους χρόνους και τα

παράγωγα ουσιαστικά», δεν θα γράψουν σωστά το «άπλωμα» ή το «έχουμε απλώσει» (Φλωράτου, 1992).

ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ ΤΗ ΓΡΑΦΗ

Για να εκφράσει και να αποτυπώσει ένα παιδί μια ιδέα γραπτά, πρέπει να έχει δημιουργήσει την ιδέα στο μυαλό του και να έχει επαρκή γλωσσική ανάπτυξη ώστε να την μεταφράσει σε λέξεις και προτάσεις. Να έχει ικανοποιητικό επίπεδο οπτικο-κινητικού συντονισμού και να μπορεί να αναπαραστήσει με επιτυχία τις λέξεις με σύμβολα. Επίσης θα πρέπει να τηρεί τους κανόνες γραμματικής και συντακτικού. Αν έχει πρόβλημα σε μια από τις παραπάνω δεξιότητες θα παράγει ένα φτωχό και κακογραμμένο κείμενο.

Ο πιο απλός τρόπος για να αξιολογήσουμε τη γραφή, είναι η ανάλυση μιας γραπτής παραγωγής του παιδιού. Ζητάμε από το παιδί να γράψει μια ιστορία, ότι αυτό θέλει. Αν είναι δύσκολο του δίνουμε μια εικόνα και του ζητάμε να γράψει μια ιστορία σύμφωνα με αυτά που βλέπει στην εικόνα. Αν κι αυτό είναι δύσκολο, του δίνουμε την αρχή των προτάσεων για κάθε παράγραφο και του ζητάμε να συμπληρώσει αυτές τις προτάσεις. Αν και με αυτό τον τρόπο δυσκολεύεται, το επίπεδό του είναι χαμηλό. Τότε του δείχνουμε μια εικόνα και του ζητάμε να γράψει σε προτάσεις αυτά που βλέπει.

Όποιον τρόπο κι αν επιλέξουμε για την αξιολόγηση, η ανάλυση θα γίνει σύμφωνα με τα παρακάτω βήματα: α) περιεχόμενο, β) τρόπος γραφής, γ) μορφολογικά στοιχεία, δ) ακουστική αντίληψη, ε) οπτική αντίληψη, στ) παράδειγμα (Παντελιάδου, 2008).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας είναι μια πρόκληση, η οποία έχει αποσπάσει το ενδιαφέρον των ερευνητών εδώ και χρόνια. Τα παιδιά περνούν πολύ γρήγορα από την πρώτη φάση του μουρμουρητού στην επόμενη φάση στην ηλικία των τριών χρόνων. Στην ηλικία αυτή έχουν πολλές γλωσσικές ικανότητες και ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες. Η ερμηνεία της

κατάκτησης της γλώσσας είναι έργο δύσκολο καθώς και πολύπλοκο για πολλούς ερευνητές. Γλωσσολόγοι, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί αναρωτιούνται πως τα παιδιά μέσα στο σύντομο χρονικό διάστημα της προσχολικής ηλικίας καταφέρνουν και μαθαίνουν εκατοντάδες λέξεις. Τα μικρά παιδιά επικοινωνούν με τους γύρω τους χρησιμοποιώντας τη σωστή σειρά των λέξεων αλλά και τη σωστή συντακτική δομή. Προσαρμόζουν το επίπεδο του προφορικού τους λόγου ανάλογα με κείνο των ακροατών τους και έχουν εμπειρίες και γνώσεις του γραπτού λόγου για να αρχίσουν και τα ίδια να δοκιμάζουν τις γνώσεις τους.

Δεν είναι εύκολο να εξηγήσουμε το φαινόμενο κατάκτησης της γλώσσας. Μια τέτοια ερμηνεία απαιτεί έναν ευρύ συνυπολογισμό: τη δημιουργικότητα των πρώιμων δομών και της συνέπειάς τους στη χρήση, την ερμηνεία κατάκτησης της λέξης και το ρόλο της διαπροσωπικής επικοινωνίας, τη φυσική ωρίμανση και το ρόλο των ενηλίκων στη διδασκαλία. Από την έρευνα προκύπτει ότι δεν έχει αναπτυχθεί καμιά θεωρία με βάση αυτά τα κριτήρια. Όμως η σύγκριση διαφορετικών ερμηνειών μας επιτρέπει να καταλάβουμε τις θεμελιώδεις διαστάσεις της εκπλήρωσης αυτών των κριτηρίων και να αποκτήσουμε ικανότητες για την εκμάθηση της γλώσσας που μπορεί να παραμείνουν μέρος κάθε περιβάλλουσας θεωρίας.

Πριν από τον ορισμό και την αποδοχή της αναπτυσσόμενης πρώτης γραφής και ανάγνωσης στη διδασκαλία, η ωριμότητα εθεωρείτο βασικός παράγοντας για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Η διδασκαλία άρχιζε τη στιγμή που το παιδί εθεωρείτο αναπτυξιακά έτοιμο. Η ηλικία των έξι ετών και έξι μηνών αποτελούσε την κατάλληλη ηλικία ετοιμότητας ανάγνωσης και γραφής. Οι παιδαγωγοί παρείχαν εμπειρίες με τις οποίες πίστευαν ότι τα παιδιά θα φτάσουν σε ετοιμότητα. Ένα σύνολο προγραμμάτων και προαπαιτούμενων δεξιοτήτων μαθαίνονταν σε όλα τα παιδιά, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη τι γνωρίζουν για την πρώτη ανάγνωση και γραφή.

Ο Kenneth S. Goodman (1981) επισημαίνει ότι:

«κατ' απαίτηση της τεχνολογίας έχουμε ιεραρχήσει την ανάγνωση σε μια σειρά από ικανότητες. Η γλώσσα είναι αδιαίρετη. Δεν τη μαθαίνουμε διακρίνοντας ορισμένους ήχους, ενώνοντάς τους για να φτιάξουμε συλλαβές, έπειτα παράγοντας λέξεις, ώστε να είμαστε για νοηματικές προτάσεις. Τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα στο περιβάλλον της χρήσης της, μέσα σε ένα πολύπλοκο πλαίσιο».

Και συνεχίζει τονίζοντας ότι:

«αν ο Piaget μας έχει δώσει κάποιο μήνυμα και νόημα για τις ερμηνείες της μάθησης των παιδιών, το μήνυμα αυτό είναι πως τα παιδιά κατέχουν την αξιοθαύμαστη ανθρώπινη ικανότητα να βρίσκουν νόημα και σειρά στον κόσμο τους, την ικανότητα που καθιστά το άτομο ικανό να μάθει, να φτιάξει σχήματα, να προσαρμόσει, να αφομοιώσει. Τα παιδιά μόλις αποκτήσουν μια ομάδα κανόνων, σύμφωνα με τους οποίους μπορούν να γενικεύσουν καινούρια στοιχεία γλώσσας, κερδίζουν τον έλεγχο για τη γλώσσα σε πολύ μικρή ηλικία. Αρχίζουμε να συνειδητοποιούμε τώρα πως το ίδιο είδος ανάπτυξης απευθύνεται τόσο στη γραπτή όσο και στην προφορική γλώσσα. Μία έλλειψη ψυχο-γλωσσολογικής βάσης έχει χαρακτηρίσει την τεχνολογία που δημιουργήσαμε. Δεν μεταχειριστήκαμε την ανάγνωση ως γλώσσα Ένα εξίσου σοβαρό μειονέκτημα πολλών προσεγγίσεων ανάγνωσης είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμιά διαδοχή ανάμεσα στη γνώση πριν και έξω από το σχολείο και στη γνώση μέσα στο σχολείο. Θεωρούμε ότι η ανάγνωση και η γραφή αρχίζουν από το σημείο που ο δάσκαλος συνειδητά αρχίζει τη διδασκαλία. Είναι παράλογο να διανοηθεί κανείς τη διδασκαλία, τη μάθηση και τον αλφαριθμητισμό έξω από το κοινωνικό τους πλαίσιο. Οι άνθρωποι μαθαίνουν εύκολα τη γλώσσα, επειδή τη χρειάζονται, γιατί πρέπει να επικοινωνούν για να επιβιώσουν. Η έλλειψη γλωσσολογικής βάσης για την κατανόηση της ανάγνωσης και της γλώσσας είναι ένα τεράστιο εμπόδιο ακόμα και σε αυτούς που θέλουν να προκαλέσουν μία αλλαγή προς μια νέα επιστημονική βάση...

...Ανακαλύπτουμε ότι οι άνθρωποι έρχονται στο σχολείο, διαθέτοντας κάποια μόρφωση. Αυτό που μας διέφευγε ως σήμερα, επειδή δεν το εννοούσαμε, είναι το γεγονός ότι τα παιδιά χειρίζονται το έντυπο υλικό και ανταποκρίνονται σ αυτό, ως προς τις πιο λειτουργικές του πλευρές. Για παράδειγμα, το πρώτο που σε παγκόσμια κλίμακα διαβάζουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι το σήμα «STOP» και το δεύτερο στις ΗΠΑ είναι το σήμα McDonald's.

...Το περιβάλλον του έντυπου υλικού είναι πολύ σημαντικό. Πιστεύω πως η καλύτερη δραστηριότητα που θα μπορούσε να κάνει ένας εκπαιδευτικός την πρώτη μέρα της σχολικής ζωής είναι να πάρει τα παιδιά για μια βόλτα στη γειτονιά και χρησιμοποιώντας μια φωτογραφική μηχανή να λέει στα παιδιά: «αν μπορείτε να διαβάσετε κάτι, δείξτε το και θα το βγάλω φωτογραφία». Κατόπιν επιστρέφετε στο σχολείο και φτιάχνετε ένα βιβλίο με τίτλο

Πράγματα που μπορούμε να διαβάσουμε. Στο τέλος της ημέρας τα παιδιά θα διαβάζουν πράγματα που αρχικά δεν μπορούσαν και όλα αυτά χωρίς να έχουν συνειδητοποιήσει ότι δεν έλαβαν καμιά οδηγία, αλλά απλώς με το να ακούν τα άλλα παιδιά να λένε αυτά που γνωρίζουν. Ο δάσκαλος όμως θα οικοδομεί πάνω στη δύναμη που τα παιδιά έχουν και χρησιμοποιούν...

...Ένας όρος που θα ήθελα να χρησιμοποιήσω είναι «μεγαλώνοντας προς τον αλφαριθμητισμό». Μεγαλώνεις προς τον αλφαριθμητισμό καθώς μεγαλώνεις μέσα σε μια εγγράμματη κοινωνία. Η γραπτή γλώσσα είναι αρκετά φυσικό φαινόμενο για σένα. Παράλληλα αυτό που κάνει ο δάσκαλος είναι να συγκροτεί μια αίσθηση λειτουργίας για άλλα είδη έντυπου υλικού, βοηθώντας τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν το είδος της λογογραφικής αίσθησης που έχουν (λογογραφική με την έννοια πως κάθε γραφική ενότητα έχει νόημα). Για παράδειγμα, δείξε στο παιδί ένα σήμα του STOPν και ρώτησέ το: «Τι είναι αυτό;». Το παιδί θα πει: “STOP”. Όταν το ρωτήσεις στη συνέχεια: «Που το λέει αυτό;», το παιδί θα δείξει με το δάχτυλό του, υπογραμμίζοντας κάτω από το σήμα και θα αγνοήσει οτιδήποτε άλλο.

Με τον τρόπο αυτό βλέπουμε ότι κατανοεί ήδη πολλές έννοιες. Σε κάποιο σημείο τα παιδιά αρχίζουν να μπορούν να συνειδητοποιούν ότι ένα κείμενο συσχετίζεται με ένα νόημα, όπως συμβαίνει με την προφορική γλώσσα, πράγμα που δηλώνει ότι υπάρχει συνοχή και ανταπόκριση ανάμεσα στα μέρη. Ενώνεις αυτό που η σύζυγός μου Yetta Goodman αποκαλεί «χωριστές ρίζες του αλφαριθμητισμού», μια αίσθηση του νοήματος, το οποίο φαίνεται να προηγείται και το οποίο αναπαριστά η γραπτή γλώσσα, μια αίσθηση της αλφαριθμητικής κατασκευής μέσα σε μια αλφαριθμητική γλώσσα...

...Τα παιδιά πρέπει να μάθουν πως ο τρόπος που προβλέπεις τη γραπτή γλώσσα είναι ο ίδιος για την πρόβλεψη της προφορικής. Αυτή η μετάβαση από τα πρώιμα στάδια στην ξαφνική παραγωγική ανάγνωση είναι συχνά δύσκολο να εντοπιστεί. Τα σχολεία πρέπει να είναι μορφωτικά περιβάλλοντα. Πρέπει να διαθέτουν πλούσιο έντυπο υλικό που θα προσφέρει στα παιδιά εμπειρίες σε μεγαλύτερο βαθμό από τον έξω κόσμο, ένα είδος απόσταξης θα λέγαμε. Δεν θέλω ένα σήμα στον τοίχο που να λέει «τοίχος» και μία ετικέτα στο θρανίο που να λέει «θρανίο». Αυτή είναι μια μη φυσική χρήση της γλώσσας. Αν όμως υπάρχει στην τάξη ένα ζώο, μπορεί να υπάρχει μια πινακίδα που να λέει «το όνομά μου είναι...». Και δίπλα να υπάρχουν οι κανόνες φροντίδας του, μέσα σε ένα νηπιαγωγείο. Τα παιδιά είναι χρήσιμο να γνωρίζουν ότι

γράφουμε πράγματα για συγκεκριμένους σκοπούς. Αυτό είναι η εξελικτική οργάνωση, ανάγνωση ενδιαφέροντος, οργάνωση ενδιαφερόντων και διαφορετικών τύπων ανάγνωσης...

Η εξελικτική ανάγνωση δεν είναι τίποτα άλλο από το να βοηθήσεις τα παιδιά να αναπτύξουν στρατηγικές, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν άλλα είδη ανάγνωσης, όπως η πληροφοριακή ανάγνωση (ο τηλεφωνικός κατάλογος, ο οδηγός της τηλεόρασης), η επαγγελματική ανάγνωση και η ψυχαγωγική ανάγνωση. Το σημαντικότερο πράγμα που κάνουμε είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να οικοδομήσουν όχι μόνο την ικανότητα να διαβάζουν, αλλά και την αίσθηση της δύναμης της ανάγνωσης που, μεταξύ άλλων, είναι μία από τις δραστηριότητες που μπορείς να ασχοληθείς στον ελεύθερο χρόνο σου. Το σημαντικό σημείο, τόσο στην ψυχαγωγική όσο και στην πληροφοριακή ανάγνωση, είναι η ιδιαίτερη επιλογή του αναγνώστη να διαβάζει, στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Γιατί είναι διαφορετικό να διαβάζεις ένα βιβλίο, επειδή το έχει πει ο δάσκαλος και άλλο πράγμα επειδή, για παράδειγμα, θέλεις να βρεις όσες πληροφορίες μπορείς γύρω από τα διαστημικά λεωφορεία...

...Η ανάγνωση για ψυχαγωγία έχει ακόμη μεγαλύτερη σημασία. Γιατί πρέπει να δίνουμε στα παιδιά μόνο «καλά» βιβλία; Γιατί πρέπει να προεπιλεγούμε για τα παιδιά αυτό που εμείς θεωρούμε πως είναι καλό να διαβάζουν; Στην πραγματικότητα, αν λειτουργούμε με αυτό τον τρόπο, πώς θα αναπτύξουν τα παιδιά ένα προσωπικό γούστο; Ή πώς θα συνειδητοποιήσουν ότι η ανάγνωση είναι κάτι παραπάνω από αυτά που σου λέει κάποιος άλλος να διαβάσεις;...

...Το κλειδί για την οικοδόμηση πάνω στις δυνάμεις των παιδιών-αναγνώστων είναι ένας δάσκαλος αφοσιωμένος στα παιδιά, που γίνεται παρατηρητής – στοχαζόμενος δάσκαλος...

...Σήμερα είναι ανάγκη να επιστρέψουμε στην παρακολούθηση των παιδιών. Οι δάσκαλοι, μέσα στο γενικό πλαίσιο των γνώσεων που έχουν, πρέπει να αρχίσουν να εμπιστεύονται τις κρίσεις τους και να βοηθήσουν τα παιδιά να παρακολουθούν τον εαυτό τους, να εκτιμούν την προσωπική τους πρόοδο και να βρουν τους εαυτούς τους ως αναγνώστες» (Goodman, 1981, σελ. 3-10).

Αυτές οι απόψεις του Goodman μας βοήθησαν να κατανοήσουμε ότι οι εμπειρίες του παιδιού παρέχουν ένα πλαίσιο για την απόκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής και προωθούν την ανάπτυξή τους, βοηθώντας το παιδί να αποκομίσει νοήματα. Η ανάγνωση αποτελεί αναπαράσταση του μηνύματος του συγγραφέα και όχι μια απλή αποκωδικοποίηση. Τα γραπτά

σύμβολα και η διαδοχή τους αναπαριστούν την διαδοχή της προφορικής γλώσσας. Οι εμπειρίες που ήδη έχουμε με τις δομές της γλωσσικής κατάρτισης μας βοηθούν να αναμένουμε και να επαληθεύουμε τις γραπτές λέξεις όπως μας παρουσιάζονται στο κείμενο. Ο Goodman μας οδήγησε να κατανοήσουμε ότι δεν μπορούμε να διδάξουμε μεμονωμένες λέξεις οι οποίες δεν ανήκουν στο πλαίσιο μιας νοηματικής ενότητας, ούτε να διδάξουμε την ανάγνωση ως μια σειρά δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτηθούν. Η εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής πρέπει να λάβει μέρος σε λειτουργικά, νοηματικά και σημαντικά πλαίσια.

Οι έρευνες επικεντρώθηκαν κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 στους συντακτικούς κανόνες των νηπίων ομιλητών. Πώς συνδύαζαν τα παιδιά τις λέξεις και αυτοί οι συνδυασμοί έμοιαζαν με τους συνδυασμούς που χρησιμοποιούσαν οι ενήλικοι; Στα μέσα της δεκαετίας του 1970 οι ερευνητές έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη της επικοινωνιακής ικανότητας του ανθρώπου όπως αυτή εκδηλώνεται σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Σε αυτή τη διαδικασία εκμάθησης των κανόνων για κατάλληλη λεκτική συμπεριφορά βρίσκονται τα παιδιά, οι οποίοι κανόνες αναπτύσσονται σε ένα ευρύ φάσμα περιστάσεων. Η ικανότητα αυτή εξαρτάται από πολλά είδη γνώσης: τη γνώση των γλωσσικών κανόνων – γλωσσική ικανότητα του ομιλητή, καθώς και τη γνώση των κοινωνικών κανόνων για κατάλληλη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά (Κουτσοβάνου 2001).

Η θεωρητική προσέγγιση πολλών ερευνητών στην επικοινωνία των παιδιών έχει χαρακτηριστεί ως κοινωνική αλληλεπίδραση και οικοδόμηση της γλώσσας από το παιδί (Piaget και Inhelder 1969, Vigotsky 1978). Η διαδικασία της κατάκτησης της γλώσσας από το παιδί βασίζεται στην αλληλεπίδραση των έμφυτων ικανοτήτων των παιδιών να μορφοποιούν κανόνες, να δρουν φυσικά στο περιβάλλον και να αλληλεπιδρούν κοινωνικά με αυτό. Το παιδί αποκομίζει γνώσεις για τη λειτουργία της γλώσσας μέσα από δραστηριότητες και μέσα από σκέψεις για διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Μέσω της επίδρασης του Piaget οι παιδαγωγοί έστρεψαν την προσοχή τους στην αλληλεπίδραση των σκέψεων και των πράξεων των παιδιών αφενός και αφετέρου στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Τα παιδιά πρέπει να έχουν ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης μέσα από την ανάπτυξη, τον πειραματισμό, την κοινωνική διαπραγμάτευση, την επίλυση προβλημάτων ειδικά στο νηπιαγωγείο όπου οι δραστηριότητες στόχο έχουν την πρώτη γραφή και ανάγνωση.

Ο Piaget χρησιμοποιεί τον όρο εγωκεντρικός λόγος και χαρακτηρίζει με αυτόν, το μονόλογο των παιδιών που μαθαίνουν τη γλώσσα.

Ο Vygotsky (1962) θεωρεί ότι ο εξωτερικός λόγος, είναι ένας μηχανισμός, που το παιδί χρησιμοποιεί για να σχεδιάσει και να αντιληφθεί τα μέσα, τη σκέψη του που αναπτύσσεται. Ο εγωκεντρικός λόγος δεν είναι το επίκεντρο της προσοχής του παιδιού στον εαυτό του. Ο εξωτερικός λόγος αποτελεί μέσο οργάνωσης, προγραμματισμού και εύρεσης λύσεων. Όταν τα παιδιά αποκτούν τη συλλογιστική σκέψη και χειρίζονται σύμβολα – σήματα, ο εξωτερικός λόγος εσωτερικεύεται. Ο Vygotsky (1978) αναφέρει ότι ο εξωτερικός λόγος των παιδιών ήταν περισσότερο εμφανής όταν τα παιδιά αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων και όταν οι ενήλικοι παύουν να τα βοηθούν. Έτσι τα παιδιά επανέρχονται στους πρόχειρους μηχανισμούς για να επιλύσουν δύσκολα προβλήματα. Ο Vygotsky βλέπει την επικοινωνία με τους άλλους ως βασικό συστατικό στην αύξηση των ικανοτήτων του μικρού παιδιού.

Η μάθηση πιθανόν συντελείται ανάμεσα στο σημείο που το παιδί χρησιμοποιεί το μονόλογο και στο επίπεδο της ανεπτυγμένης μάθησης, όπου το παιδί κάνει διάλογο με τους ενήλικους. Ο ρόλος των ενηλίκων στην εκμάθηση της γλώσσας, είναι σημαντικός στην περιοχή της κεντρικής ανάπτυξης. Η γλώσσα αποτελεί σημαντικό ερέθισμα της ανάπτυξης του συλλογισμού και εξαρτάται επίσης και από τα αντικείμενα του περιβάλλοντος. Ερεθίσματα για την ανάπτυξη της γλώσσας παρέχουν οι επαφές με ενήλικες και άλλα παιδιά. Το σημείο όπου θα μπορούσε να εμφανιστεί αυτή η βοήθεια είναι η περιοχή της εγγύτατης κεντρικής ανάπτυξης. Ο Vygotsky (1978) επισημαίνει πως όσα τα παιδιά μπορούν να κάνουν με τη βοήθεια των άλλων, κατά μια έννοια μπορεί να είναι πιο ενδεικτικό της διανοητικής τους κατάστασης, από όσα μπορούν να κάνουν μόνα τους. Αυτό που αποκαλούμε ζώνη της εγγύτατης ανάπτυξης, είναι η διαφορά ανάμεσα στα οκτώ και στα δώδεκα ή στα οκτώ και στα εννιά. *Είναι η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως καθορίστηκε από την επίλυση ενός προβλήματος και το επίπεδο της πιθανής ανάπτυξης, όπως καθορίστηκε μέσω της λύσης του προβλήματος υπό την ενήλικη καθοδήγηση ή σε συνεργασία με περισσότερο ικανούς μαθητές.* Το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών προσδιορίζει λειτουργίες που έχουν ωριμάσει ήδη. Η ζώνη της εγγύτατης ανάπτυξης προσδιορίζει λειτουργίες που δεν έχουν ακόμα ωριμάσει, αλλά βρίσκονται στη διαδικασία της ωρίμανσης και θα ωριμάσουν αργότερα. Η ζώνη της εγγύτατης

ανάπτυξης αποτελεί για τους ψυχολόγους και τους παιδαγωγούς ένα εργαλείο. Μέσω αυτού μπορεί να κατανοηθεί η εσωτερική πορεία της ανάπτυξης και μπορεί να χαρακτηρίζει και τη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού. Σκιαγραφεί όχι μόνο τη δυναμική αναπτυξιακή κατάσταση του παιδιού, αλλά και ότι βρίσκεται στην πορεία της ωρίμανσης.

Η ζώνη της εγγύτατης ανάπτυξης είναι χαρακτηριστικό της μάθησης και δημιουργεί μια ποικιλία εσωτερικών αναπτυξιακών διαδικασιών, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν μόνο όταν το παιδί αλληλεπιδρά με ανθρώπους του περιβάλλοντός του αλλά και σε συνεργασία με τους συμμαθητές του. Όταν αυτές οι διαδικασίες εσωτερικευτούν, γίνονται μέρος του ανεξάρτητου αναπτυξιακού επιτεύγματος του παιδιού. Η μάθηση των παιδιών δεν αρχίζει στο σχολείο αλλά πολύ καιρό πριν και ο ρόλος των ενηλίκων είναι πολύ σημαντικός για τη γλωσσική και γνωστική του ανάπτυξη.

Οι δύο μελετητές επισημαίνουν μια αναπτυξιακή τάση της γνωστικής λειτουργίας. Η γνωστική ανάπτυξη προέρχεται από αυτόν που μαθαίνει και βασίζεται στην ερμηνεία των εμπειριών του. Δομεί ενεργά ένα σύστημα κατανόησης του κόσμου. Όσα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης βασίζονται στη θεωρία του Piaget φαίνεται να προωθούν την ανεξαρτησία της σκέψης και της κοινωνικής υπευθυνότητας του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί δεν επιχειρούν να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά των παιδιών, αλλά δημιουργούν ένα περιβάλλον που διευκολύνει την εμφάνιση νέων τρόπων σκέψης. Ο Vygotsky επηρέασε την εκπαίδευση ως προς τον τρόπο ερμηνείας της ανάγνωσης και γραφής των παιδιών. Εξετάζουμε αυτά που δημιουργούν τα παιδιά, όχι για να κρίνουμε την ορθότητα της κατανόησής τους, αλλά για να κατανοήσουμε εμείς πώς εκείνα κατανοούν τον κόσμο και τις μαθησιακές προκλήσεις.

Η επίδραση της θεωρίας του Piaget, έστρεψε το ενδιαφέρον των παιδαγωγών στην παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των σκέψεων και των πράξεων των παιδιών με το φυσικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Τα παιδιά πρέπει να έχουν ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, ώστε η μάθηση να επιτευχθεί μέσα από την ανάπτυξη, τον πειραματισμό, την επίλυση προβλημάτων και την κοινωνική διαπραγμάτευση (Piaget και Inhelder, 1969).

Ο Vygotsky (1978) πιστεύει πως τα παιδιά εσωτερικεύοντας τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του κόσμου τους, μαθαίνουν. Το παιδί αντλεί βοήθεια στο στάδιο της πρώτης γραφής και

ανάγνωσης, από κάποιον ενήλικο ή από κάποιον συνομήλικο με ικανότητες. Έτσι το παιδί υποστηρίζει την ανάγνωσή του σε όποιο στάδιο κι αν βρίσκεται και η υποστήριξη μειώνεται όσο το παιδί καταφέρνει να δρα μόνο του.

Η παραδοσιακή οπτική της ανάγνωσης και γραφής διαφέρει θεμελιακά από την έννοια του αναδυόμενου αλφαριθμητισμού. Γλώσσα και αναδυόμενος αλφαριθμητισμός, ως σύνολο, καθορίζουν ένα μετασχηματισμό ιδεών για τον τρόπο που τα παιδιά κατακτούν την προφορική και γραπτή γλώσσα. Η γλώσσα ως σύνολο, αναφέρεται στη λειτουργική βάση της ανάπτυξης όλης της γλώσσας και συμπεριλαμβάνει τη γνώση της ανάγνωσης και της γραφής. Και στους δυο όρους επίκεντρο είναι το παιδί, ικανός χρήστης και δημιουργός της γλώσσας, που μαθαίνει πώς να επικοινωνεί με νόημα αλλά και να κατανοεί ότι η γραπτή γλώσσα περιέχει νόημα (Goodman 1986, Halliday 1975). Το να μάθει κανείς να μιλά θεωρείται φυσικό επακόλουθο της ανάπτυξης και πραγματοποιείται χωρίς κάποια συγκεκριμένη διδασκαλία. Η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι έργο μάθησης και προϋποθέτει μια περίοδο εντατικής ετοιμότητας. Πρώτα τα παιδιά προετοιμάζουν τις προ-αναγνωστικές δεξιότητες και ύστερα αρχίζει η διδασκαλία της ανάγνωσης. Προετοιμασία σημαίνει να μάθουν τα παιδιά τα ονόματα των γραμμάτων, την αντιστοιχία ήχου-φωνήματος καθώς και ανάπτυξη οπτικών δεξιοτήτων. Ύστερα αρχίζει η μάθηση της γραφής. Θεωρούνταν ότι τα παιδιά γνώριζαν ανάγνωση και γραφή όταν τα επιτεύγματά τους άρχιζαν να μοιάζουν με κείνα των ενηλίκων ((Κουτσοβάνου 2001).

Ο Canady (1983) επισημαίνει πως ο όρος «γλώσσα ως σύνολο» δεν αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά σε μια γενικότερη στάση. Η επιτυχία καθορίζεται από τη στάση που θα τηρήσουν οι εκπαιδευτικοί. Θα πρέπει να έχουν υπόψη, ότι ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό και εθνικό υπόβαθρο, οι μαθητές έχουν ήδη αρχίσει την αναγνωστική διαδικασία ερμηνεύοντας το γραπτό λόγο γύρω τους. Πάνω στις υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών θα οικοδομήσουν τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής ((Κουτσοβάνου 2001).

Κεντρικό σημείο της προσέγγισης της «γλώσσας ως συνόλου», αποτελεί η ενιαία εξάσκηση της ανάγνωσης, της γραφής, της ακρόασης, της ομιλίας και της γνώσης. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να θεωρηθεί ως μια κίνηση που ενδιαφέρεται ειδικά για τον τρόπο διδασκαλίας της γραφής και ανάγνωσης. Σχετίζεται με την παιδο-κεντρική εκπαίδευση. Όσοι υποστήριζαν την

προσέγγιση αυτή, δεν πρόσφεραν έναν θεωρητικό ορισμό. «Περιγράφουν ένα σύνολο αξιών και πρακτικών, σύμφωνα με τις οποίες η γλώσσα μαθαίνεται σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα για τα παιδιά και όχι μέσα από την επίδειξη γλωσσικών ασκήσεων» (Κουτσοβάνου 2001, σελ. 53). Οι μαθητές πρέπει να έχουν ενεργητική συμμετοχή σε εμπειρίες που αφορούν την ανάγνωση και τη γραφή και όχι να εργάζονται πάνω στις εμπειρίες και δεξιότητες της ανάγνωσης. Τις αρχές που χαρακτηρίζουν την προσέγγιση αυτή, συνόψισε ο Ganopole (1988), χωρίς ορισμούς αλλά ως στάση και φιλοσοφία:

1 «Η μάθηση είναι μια ενεργητική εποικοδομητική διαδικασία, στην οποία η προηγούμενη γνώση, τα ενδιαφέροντα και οι σκοποί που ξεκινούν από το παιδί, παίζουν σημαντικό ρόλο.

2 Η γλώσσα είναι κεντρικό στοιχείο της διαδικασίας της μάθησης.

3 Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι σημαντικές για τη μάθηση.

4 Η γλώσσα μαθαίνεται μέσα από τη χρήση της με σχετικούς σκοπούς.

5 Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία δημιουργίας σημασιών. Η σημασία δομείται μέσα από τις σχέσεις μεταξύ αυτού που υπάρχει στο κείμενο και εκείνων που ο αναγνώστης γνωρίζει και πιστεύει.

6 Η γραφή είναι μια διαδικασία δημιουργίας νοήματος μέσω της ανάπτυξης σχέσεων και της δόμησης σημασιών» (Κουτσοβάνου 2001, σελ. 54).

Πρωτοπόρος της «γλώσσας ως συνόλου» έγινε ο Kenneth Goodman, ο οποίος Προσάρτησε και υιοθέτησε πολλές από τις θεωρητικές αρχές για την εκμάθηση της γλώσσας, που είχαν αναπτυχθεί στη Νέα Ζηλανδία, την Αυστραλία, τον Καναδά, τη Μεγάλη Βρετανία και στις Ηνωμένες Πολιτείες.

Ο Goodman πιστεύει πως πολλές μεθοδολογικές προσεγγίσεις μπορούν να χρησιμοποιούνται στα πλαίσια μιας τάξης. «Η ανάγνωση είναι κοινωνική πράξη που εστιάζεται σε κοινωνικο-ιστορικο-πολιτιστικές δραστηριότητες και ψυχολογικές γλωσσικές διαδικασίες. Η προσέγγιση αυτή αμφισβητεί την αξιοπιστία της διδασκαλίας της ανάγνωσης, που βασίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στον έλεγχο των ικανοτήτων» (Κουτσοβάνου 2001, σελ. 55).

Η θεωρία της αντιμετώπισης της «γλώσσας ως συνόλου», αποτελεί σημαντική κίνηση στην εκπαίδευση. Επειδή είναι όμως καινούρια προσέγγιση δεν μπορεί να γίνει αξιολόγηση των προγραμμάτων της, ούτε των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων της. Έχει υποστηριχτεί πως η

προσέγγιση αυτή είναι αποτελεσματική σε αναγνώστες που αρχίζουν να διαβάζουν και όταν ακολουθείται από συστηματική διδασκαλία στην αναγνώριση /αποκωδικοποίηση της λέξης. Αρχικά τα παιδιά πρέπει να κατανοούν το έντυπο υλικό, τις πρακτικές όψεις της ανάγνωσης και ότι η ανάγνωση είναι μια μορφή επικοινωνίας. Κατόπι να κατακτούν το επίπεδο της αναγνώρισης/ αποκωδικοποίησης της λέξης, σε επίπεδο που να κατανοούν αυτό που διαβάζουν. Με αυτή την προσέγγιση τα παιδιά μαθαίνουν ότι η ανάγνωση είναι μια μορφή επικοινωνίας. Όταν αυτό γίνει κατανοητό η ανάγνωση γίνεται με ευχέρεια και αυτοματοποιείται (Harris και Sipay 1990, Stahl και Miller 1989).

Με την παραδοσιακή αρχική διδασκαλία της ανάγνωσης, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα γράμματα και να τα συνδέουν με ήχους.

Στην προσέγγιση της «γλώσσας ως συνόλου», κείμενα και ιστορίες βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν στρατηγικές για να κατανοήσουν τη γραπτή λέξη. Στρατηγικές να συλλάβουν τους φωνητικούς κανόνες για να αναγνωρίζουν λέξεις σε διάφορα πλαίσια. Η προσέγγιση αυτή εκφράζει μια φιλοσοφία και όχι μεθοδολογία, με συνέπεια να εφαρμόζονται πολλές πρακτικές διδασκαλίας σε μια τάξη. Οι ερευνητές Smith και Burke (1978), αναφέρουν ότι τέτοιες δραστηριότητες περιλαμβάνουν την ανάγνωση κειμένων σε διάφορες μορφές, εφημερίδες, βιβλία, κείμενα γραμμένα από μαθητές και δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης που τραβούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Άρα η απευθείας διδασκαλία ματαιώνεται και η γραφή και ανάγνωση αποκτώνται με την ενιαία μελέτη ενός θέματος.

Σε σύγκριση που έκαναν, ο Klesius και οι συνεργάτες του (1991), ανάμεσα σε τρεις τάξεις σχολείου που ακολουθούσε πρόγραμμα προσέγγισης της «γλώσσας ως συνόλου» και σε τρεις τάξεις σχολείου που ακολουθούσε την παραδοσιακή διδασκαλία, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές, όσον αφορά την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών.

Μελέτες που αναλύθηκαν από τους ερευνητές Stahl και Miller (1989) κατέδειξαν ότι και τα δύο προγράμματα είναι αποτελεσματικά. Ωστόσο οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα διδασκαλίας της «γλώσσας ως συνόλου» είναι περισσότερο κατάλληλα για την αρχικά διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, τα παραδοσιακά προγράμματα είναι περισσότερο κατάλληλα για παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Η φιλοσοφία της «γλώσσας ως συνόλου» τείνει περισσότερο στη φιλοσοφία της προσχολικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους αποκτούν μαθησιακές εμπειρίες. Έτσι μαθαίνουν ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται σε διάφορα πλαίσια και ανακαλύπτουν τη δική τους γνώση για την ανάγνωση και τη γραφή. Η ιδεολογία της «γλώσσας ως συνόλου» καθώς και τα δεδομένα των ψυχολογικών και κοινωνιογλωσσικών ερευνών αποτελούν τη βάση για αλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική, που έχουν σχέση με την πρώτη ανάγνωση και γραφή ή αναδυόμενο αλφαριθμητισμό. Και αναφέρεται στη σχέση της γλώσσας και της σκέψης, όπως αυτή ξεδιπλώνεται και το παιδί γίνεται ικανό να διαβάζει και να γράφει και να οικοδομεί τη σχέση μεταξύ του έντυπου λόγου και της σημασίας του. Διάφορα προγράμματα αλφαριθμητισμού στο νηπιαγωγείο με τη χρήση υλικών και δραστηριοτήτων ενισχύουν τη φυσική αναπτυξιακή πορεία του αλφαριθμητισμού, η οποία έχει αρχίσει πολύ πριν τα παιδιά ενταχθούν στο νηπιαγωγείο. Σε πρόσφατες έρευνες για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών

Μας έχουν δώσει νέες γνώσεις για τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν και οδήγησαν σε αλλαγές στην κατανόηση της ανάπτυξης της γλώσσας και του αλφαριθμητισμού των παιδιών. Εκτός αυτού, οι έρευνες αυτές άσκησαν επίδραση και οδήγησαν στην ανάπτυξη νέων τρόπων διδασκαλίας της γλώσσας κατά την προσχολική εκπαίδευση. Η προσχολική περίοδος θεωρείται περίοδος έντονης γλωσσικής και διανοητικής ανάπτυξης, όπου τα παιδιά δημιουργούν και κατανοούν σύμβολα για την ανάγνωση και τη γραφή.

Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί παγκοσμίως, σε νηπιαγωγεία, παρατηρήθηκε ότι οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν προγράμματα ετοιμότητας, γραφής, ανάγνωσης και μαθηματικών (Karweil 1993).

Οι καινούριες έρευνες και τα δεδομένα για τη γλωσσική ανάπτυξη επιδρούν στον τρόπο εργασίας στην προσχολική τάξη. Νέα προγράμματα αναδυόμενου αλφαριθμητισμού δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη της ικανότητας της γραφής και ανάγνωσης, χρησιμοποιώντας δραστηριότητες αλφαριθμητισμού υπό την νοηματική οπτική γωνία του παιδιού (Κουτσοβάνου 2001).

Διδακτικά μοντέλα για τη μάθηση της προφορικής γλώσσας έχουν επηρεάσει διδακτικές προσεγγίσεις σε προγράμματα αναδυόμενου αλφαριθμητισμού.

ΤΟ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ DON HOLDAWAY

Το μοντέλο μάθησης του Don Holdaway (1979, 1986) είναι παιδοκεντρικό. Είναι αναπτυξιακό μοντέλο για τη μάθηση της προφορικής γλώσσας και μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε σε όλες τις περιοχές μάθησης της γλώσσας. Αποτελεί εργαλείο παρατήρησης μέσα σε λειτουργικά πλαίσια και μας παρέχει εφόδια για να ερμηνεύσουμε τις παρατηρήσεις μας για τις κατάλληλες μαθησιακές και διδακτικές στρατηγικές για την πρώτη ανάγνωση και γραφή. Αποτελείται από τέσσερα στάδια:

1. Παρατήρηση μιας επίδειξης δραστηριότητας

Όταν το παιδί μαθαίνει να μιλάει να γράφει και να διαβάζει, παρατηρεί τους ανθρώπους που αγαπάει και βρίσκονται γύρω του. Χωρίς να δέχεται πίεση μαθαίνει από αυτούς οι οποίοι και θεωρούνται ικανοί χρήστες της γλώσσας.

2. Το παιδί λαμβάνει μέρος μερικώς στη δραστηριότητα

Κάποιο πρόσωπο που το παιδί θαυμάζει λειτουργεί ως καθοδηγητής και το παιδί λαμβάνει μέρος σε δραστηριότητες. Με συνομιλία το παιδί εξερευνεί μέσω της δραστηριότητας. Ο ενήλικος ενθαρρύνει την προσπάθεια του παιδιού.

3. Πρόβα της πράξης

Το παιδί αναλαμβάνει μόνο του μια δραστηριότητα χωρίς καθοδήγηση ή παρατήρηση από τον καθοδηγητή. Μόνο του δοκιμάζει, κάνει λάθη και προσπαθεί να τα διορθώσει. Σ' αυτή τη φάση αν του ασκηθεί κριτική, μπορεί και να εγκαταλείψει την προσπάθεια.

4. Η εκτέλεση της πράξης

Το παιδί καταφέρνει να ολοκληρώνει μόνο του τη δραστηριότητα. Νιώθει ικανοποίηση και θέλει να το παρακολουθούν και να το επιβραβεύουν (Κουτσοβάνου 2001).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση έχει μεγάλη σημασία για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Τα παιδιά μαθαίνουν όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που εποπτεύονται ή καθοδηγούνται από ενήλικους ή ικανούς ομήλικους. Ο Holdaway (1979, 1986) συμφώνησε με τις τέσσερις παραπάνω διαδικασίες που στηρίζονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τόνισε ότι είναι απαραίτητο, τα παιδιά να παρακολουθούν ενήλικους ή ομήλικους που συμμετέχουν σε

αναγνωστικές και γραφικές δραστηριότητες. Πρώτα πρέπει να συνεργαστούν με άλλους και μετά να εξασκηθούν στις συμπεριφορές της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. Τέλος, αυτές οι δραστηριότητες να γίνονται ως παρουσίαση προς τους άλλους.

Το μοντέλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης περιλαμβάνει συνεργασία, αποδοχή, επιβράβευση και πρόκληση για συμμετοχή. Χρειάζεται ακόμη ασφαλές και κατάλληλο περιβάλλον και παιδαγωγούς που να διαβάζουν και να γράφουν, υλικά και δραστηριότητες που να τραβούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Έτσι η κοινωνική συνεργασία γίνεται εργαλείο μάθησης.

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΗΡΙΩΝ ΑΡΧΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΓΡΑΦΗ ΤΗΣ MARIE CLAY

Η Marie Clay (1975) έχει περιγράψει μια σειρά από αρχές που προσδιορίζουν και περιγράφουν την αντιληπτική ανάπτυξη της γραφής των παιδιών. Οι αρχές αυτές είναι:

1. Η αρχή της επανάληψης

Η αρχή αυτή αναδεικνύει την αιτία της επανάληψης σχεδίων και γραμμάτων. Μόλις τα παιδιά αρχίζουν να γράφουν, συνηθίζουν να επαναλαμβάνουν γράμματα και λέξεις, δημιουργώντας ένα μοτίβο. Αυτό τους δίνει την αίσθηση επιτεύγματος. Η γραπτή οπτική συνοχή τους δημιουργεί την αίσθηση της δύναμης του γραπτού λόγου.

2. Η αρχή του προσανατολισμού μέσα σε μια συγκεκριμένη γλώσσα

Η αρχή αυτή εξηγεί τη χρήση του χώρου ενός γραπτού. Διαβάζοντας μια ιστορία, ένα μικρό παιδί χρησιμοποιεί δικές του λέξεις. Όμως κινεί το κεφάλι του με τη σωστή φορά, από αριστερά προς τα δεξιά. Αλλάζει τόνο στη φωνή του στα καίρια σημεία της ιστορίας και γυρίζει το φύλλο για να αλλάξει σελίδα.

3. Η αρχή της ευελιξίας της προσαρμοστικότητας

Η αρχή αυτή παρουσιάζεται με τυχαίες αναπαραστάσεις γραμμάτων. Τα παιδιά πειραματίζονται γράφοντας γράμματα με τυχαία σειρά, αντεστραμμένα και τοποθετούν μοτίβα σε διαφορετικές σειρές.

4. Η αρχή της αναπαραγωγής

Η αρχή αυτή μας επισημαίνει την επανάληψη γραμμάτων και την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, χωρίς να μας δίνει πληροφορίες για τη γλωσσική γνώση του παιδιού.

5. Η αρχή του αποθεματικού

Η αρχή αυτή εξηγεί τον τρόπο που τα παιδιά αποθηκεύουν τις πληροφορίες. Παρατηρώντας τα να σχεδιάζουν και να γράφουν, βλέπουμε ότι χρησιμοποιούν εξαντλητικά όλες τις πληροφορίες που έχουν. Τις κατατάσσουν σε σύνολα και τις κωδικοποιούν με έναν δικό τους τρόπο. Φτιάχνουν καταλόγους με λέξεις, γράμματα και συνδυασμούς γραμμάτων που γνωρίζουν. Με αυτό τον τρόπο ενισχύουν το γραπτό λόγο.

6. Η αρχή της αντιπαράθεσης

Η αρχή αυτή καθοδηγεί τα παιδιά να συγκρίνουν τυπωμένες ιδέες. Γράφουν γράμματα και τα συγκρίνουν μεταξύ τους για να δουν αν είναι ίδια.

7. Η αρχή της σύντμησης

Τα παιδιά προσπαθούν να συντομεύσουν. Γνωρίζουν πλέον ότι οι λέξεις αντιπροσωπεύονται από συγκεκριμένα σύμβολα. Οι προσπάθειες αυτές παρατηρούνται σε παιδιά δημοτικού σχολείου.

Τα θεωρητικά πλαίσια παρέχουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς να παρατηρούν τη συμπεριφορά των παιδιών και να σχεδιάζουν κατάλληλα το μαθησιακό περιβάλλον. Οι θεωρητικές αρχές της Marie Clay (1972, 1975, 1993), έθεσαν τα θεμέλια νέων τρόπων μελέτης και σκέψης όσον αφορά την πρώτη ανάγνωση και γραφή. Μπορούμε να αξιολογήσουμε και να

επανεκτιμήσουμε τη γλωσσική μάθηση των παιδιών και να σχεδιάσουμε ειδικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση (Κουτσοβάνου 2001).

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ BRIAN CAMBOURNE ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟ

Αυστραλός ερευνητής, ο οποίος στη δεκαετία του 1970 και για είκοσι χρόνια, μελέτησε παιδιά που είχαν εξέλιξη ικανού αναγνώστη. Το μοντέλο μάθησης του αλφαριθμητισμού που ανέπτυξε, επικεντρώνεται σε ένα σύνολο προϋποθέσεων για τη δυνατότητα της μάθησης, της γλώσσας και του αλφαριθμητισμού. Ο Cambourne (1988) πιστεύει πως ο τρόπος της προφορικής επικοινωνίας μπορεί να εφαρμοστεί και στο γραπτό λόγο. Δε φτάνει κανείς να είναι ανθρώπινο ον για να μάθει να επικοινωνεί, αλλά να μάθει να γράφει, να διαβάζει, να μάθει μια άλλη γλώσσα. Οι προϋποθέσεις που απαιτούνται είναι οι εξής:

1. Η βύθιση μέσα στο γραπτό λόγο

Από τη στιγμή που γεννιούνται τα παιδιά, εκτίθενται σε ένα περιβάλλον προφορικής επικοινωνίας. Χρειάζεται να είναι «βυθισμένα» στο γραπτό λόγο για να μάθουν να μιλούν και να γράφουν.

2. Επίδειξη παραδειγμάτων

Καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν, λαμβάνουν πολλά παραδείγματα εννοιολογικής έκφρασης τα οποία επαναλαμβάνουν και υιοθετούν εκείνα τα στοιχεία που τα καθιστούν ικανούς ομιλητές του πολιτισμού τους. Τα παιδιά πρέπει να περιεργάζονται βιβλία και να ανακαλύπτουν τον τρόπο που φτιάχνονται.

3. Προσδοκίες

Οι προσδοκίες που έχουμε από τα παιδιά για να μάθουν να μιλούν δρα θετικά στην κατάκτηση του προφορικού λόγου. Τις ίδιες προσδοκίες που έχουμε για τον προφορικό λόγο πρέπει να έχουμε και για το γραπτό λόγο. Σε αντίθετη περίπτωση τα παιδιά θα ανταποκριθούν ανάλογα. Η προσδοκία φέρνει επιτυχία.

4. Υπευθυνότητα

Τα παιδιά πρέπει να αφήνονται ελεύθερα να μαθαίνουν να μιλούν και να αποφασίζουν μόνα τους τι θέλουν να μάθουν. Αν περιορίσουμε τους μαθητές και δεν τους αφήνουμε να παίρνουν αποφάσεις, θα γίνουν αδύναμοι μαθητές. Τα παιδιά κατακτούν γραμματικές δομές σε διαφορετικές ηλικίες και το καταφέρνουν χρησιμοποιώντας δικά τους μονοπάτια. Αν τα περιορίσουμε δε θα μάθουν να μιλούν, να διαβάζουν και να γράφουν.

5. Κατά προσέγγιση

Όταν τα παιδιά μαθαίνουν την προφορική γλώσσα δεν έχουμε την απαίτηση να καταδείξουν άμεσα τις ικανότητες των ενηλίκων. Στη γραπτή γλώσσα όμως αναμένουμε να καταδείξουν ικανότητα παραπλήσια των ενηλίκων. Πρέπει να αφήνονται ελεύθερα και μέσα από τα λάθη τους, που φυσιολογικά θα κάνουν, να πετύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

6. Χρήση

Όταν τα παιδιά αρχίζουν να μιλούν, τους δίνουμε ευκαιρίες και χρόνο για να εκφραστούν και να εξασκηθούν στη γλώσσα. Δεν βάζουμε χρονικά όρια στην επικοινωνία τους. Και στο γραπτό λόγο χρειάζονται χρόνο και ευκαιρίες για να εξασκήσουν τις αναπτυσσόμενες ικανότητές τους.

7. Επανατροφοδότηση

Η επανατροφοδότηση είναι σημαντικό συστατικό της μαθησιακής διαδικασίας, όταν τα παιδιά αρχίζουν να μιλούν. Πρέπει να γίνεται από τους ενήλικους με ειδικό τρόπο, ώστε να μην επηρεάσουν αρνητικά το παιδί. Αποδεχόμαστε τη γλώσσα των παιδιών και διορθώνουμε τα λάθη τους με ορθό τρόπο την κατάλληλη στιγμή. Την ίδια επανατροφοδότηση πρέπει να εφαρμόζουμε και στο γραπτό λόγο (Κουτσοβάνου 2001).

Ο Cambourne (1995), θεωρεί ότι οι παράγοντες αυτοί πρέπει να εφαρμόζονται σε όλες τις σχολικές τάξεις. Η ενασχόληση και η εμπλοκή του παιδιού σε δραστηριότητες αλφαριθμητισμού θα συντελεστεί, όταν το ίδιο πιστέψει ότι διαθέτει δραστηριότητες αλφαριθμητισμού και ότι η προσπάθειά του θα είναι εποικοδομητική για τη ζωή του, έστω κι αν κάνει λάθη. Όλα αυτά πάντα, υπό την επίβλεψη παιδαγωγού.

Το πλαίσιο που μας παρέχουν οι ερευνητές και οι θεωρητικοί της γλώσσας, εστιάζει στις αρχές με τις οποίες η μάθηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, πραγματοποιείται μέσα σε σημαντικά και λειτουργικά πλαίσια. Τα παιδιά κατακτούν τη γλώσσα και την επικοινωνία μέσα από ερεθίσματα και συνεχή ενθάρρυνση. Επιτυγχάνουν έτσι την επικοινωνία με τρόπο που να έχει νόημα γι' αυτά. Μια τέτοια χρήση της γλώσσας, ενισχύει την πρώτη γραφή και ανάγνωση, παρέχοντας εκτός από επικοινωνία, κατάκτηση της γλωσσικής δομής. Η αλληλεπίδραση του παιδιού σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, οι καθημερινές εμπειρίες, προωθούν την κατάκτηση της γραφής με πραγματικούς σκοπούς. Όταν τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους και ανταλλάσσουν ιδέες, μαθαίνει το ένα από το άλλο. Παράλληλα αναπτύσσουν δεξιότητες αλφαριθμητισμού (Κουτσοβάνου 2001).

ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Κατά τη διάρκεια της μάθησης της κωδικοποίησης του λόγου μπορούμε να διακρίνουμε τρεις μορφές γραφικής συμπεριφοράς του ατόμου:

Αντιγραφή: Πρόκειται για απομίμηση των γραφικών συμβόλων, των γραμμάτων της γλώσσας, με σκοπό ο μαθητής να εξοικειωθεί με τη μορφή των συμβόλων και την ορθή αναπαραγωγή τους. Η φάση αυτή κυριαρχεί στα πρώτα στάδια εκμάθησης του γραπτού λόγου, ώστε το παιδί να μάθει τα διακριτά χαρακτηριστικά των γραμμάτων και να ταυτίζει, με την αντίληψη των μορφών τους και την εμπέδωση του οπτικοκινητικού συντονισμού. Έτσι ο μαθητής εσωτερικεύει τα σχήματα της μορφής κάθε γράμματος και δομεί τα γραφικά πρότυπα για τα οπτικά σύμβολα του γραπτού λόγου (Ζάχος, 2002).

Η ορθή αναπαραγωγή των γραμμάτων δεν σημαίνει ότι έχει μάθει να εκφράζεται γραπτώς. Πρέπει να φτάσει στην ορθή φωνηματικό – γραφηματική αντιστοιχία.

Γραφή καθ' ύπαγόρευση: Σε αυτό το είδος γραφής ο γραφέας ανακωδικοποιεί τον προφορικό λόγο ενός άλλου σε γραπτό. Η ανακωδικοποίηση αυτή προϋποθέτει τη γνώση και εφαρμογή της φωνηματικό – γραφηματικής αντιστοιχίας της γλώσσας και των κανόνων της σε φωνολογικό,

γραμματικοσυντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο. Αλλιώς δεν μπορούμε να έχουμε ορθή γραφή και σωστή ανάγνωση και κατανόηση.

Αυτοτελής γραφή: Η αυτοτελής γραφή είναι ο απώτερος στόχος της διδασκαλίας και μάθησης του γραπτού λόγου. Εφαρμόζοντας τους φωνολογικούς, γραμματικούς, συντακτικούς και σημασιολογικούς κανόνες το άτομο κωδικοποιεί τον λόγο που παράγει (σκέψεις, συναισθήματα), με αυτόβουλο τρόπο με σκοπό να εκφραστεί και να επικοινωνήσει με τους ομόγλωσσούς του (Βάμβουκας, Βασιλάκη, Αναστάση, Θεωδωράκου, Σαμαρά, Χατζάκη).

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ

Οι συνεχιζόμενες έρευνες και μελέτες γύρω από την ανάπτυξη της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, μας προσφέρουν νέες γνώσεις και δεδομένα. Συνεπώς και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να εξελίσσεται, ώστε να προετοιμάζονται κατάλληλα για την υποστήριξη της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. Να μπορούν να εφαρμόσουν με ευελιξία μέσα στην τάξη, τις θεωρητικές τους γνώσεις. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει να αλλάξει ο τρόπος σκέψης τους, ως αναφορά τον αναδυόμενο αλφαριθμητισμό. Δεν περιμένουμε τα παιδιά να γίνουν έτοιμα να διαβάζουν και να γράφουν. Εφαρμόζουμε δραστηριότητες, ανάλογες με το αναπτυξιακό και εξελικτικό επίπεδό τους, οι οποίες σχετίζονται με άλλες δραστηριότητες του καθημερινού τους προγράμματος. Οι νηπιαγωγοί πρέπει να έχουν υπόψη, ότι οι συμπεριφορές και οι πράξεις τους επηρεάζουν τη γλωσσική μάθηση των παιδιών. Οφείλουν να παρατηρούν και να αντιλαμβάνονται τις προσπάθειες των παιδιών. Οι προσπάθειες των παιδιών δηλώνουν νοήματα από τις εμπειρίες τους, τα οποία καλλιεργώντας τα, μπορούν να γίνουν σύμβολα επικοινωνίας με νόημα. Το ευχάριστο περιβάλλον, με κατάλληλα υλικά, προκαλεί ευχάριστα το κάθε παιδί ξεχωριστά, να αναπτύξει την πεποίθηση, να πειραματιστεί και να αναπτυχθεί με το δικό του ρυθμό. Με σεβασμό πρέπει να μάθουμε να ερμηνεύουμε τις εργασίες των παιδιών και να παρατηρούμε την εξέλιξη του αναδυόμενου αλφαριθμητισμού.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Η νοοτροπία μας, η στάση μας, τα πιστεύω και οι αρχές μας για τη διδασκαλία και τη μάθηση είναι μέρος της δικής μας διδασκαλίας και επηρεάζουν τον τρόπο που προσεγγίζουμε τη μάθηση και το πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο. Οι παιδαγωγοί διαμορφώνουν το πρόγραμμά τους βασιζόμενοι στις γνώσεις τους, την επίδραση των ερευνητικών δεδομένων, την εμπειρία που αποκομίζουν από την τάξη και από την συναλλαγή με άλλα άτομα που εργάζονται με παιδιά.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ (ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ, 2001):

1. Σεβασμός στο εξελικτικό στάδιο των παιδιών

Πρόγραμμα ευέλικτο που στηρίζεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Δεν εισάγει τα παιδιά σε ένα προσχεδιασμένο πρόγραμμα. Ένα πρόγραμμα αναδυόμενου αλφαριθμητισμού, ανοικτό σε όλους χωρίς να απαιτεί ειδικά προσόντα για τα παιδιά.

2. Υψηλές προσδοκίες για τη μάθηση των παιδιών

Κάθε παιδί διαθέτει τις θεμελιώδεις ικανότητες για να μάθει να διαβάζει και να γράφει. Ανεξάρτητα από την καταγωγή του και τις γλωσσικές του ικανότητες. Κάθε παιδί πρέπει να πιστέψει ότι μπορεί να μάθει. Ο εκπαιδευτικός μπαίνοντας σε μία τάξη δε γνωρίζει εκ των προτέρων τις ικανότητες των παιδιών, αλλά έχει τις ίδιες προσδοκίες για το καθένα από αυτά. Τα παιδιά αυτό το αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται θετικά στη μάθηση.

3. Επικέντρωση στις δυνατότητες του κάθε παιδιού

Ο παιδαγωγός παρατηρεί τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του παιδιού. Προάγει τις δυνατότητες, αυτά που το παιδί μπορεί να πειραματιστεί και να πραγματοποιήσει.

4. Εκδήλωση ευχαρίστησης

Όταν εμείς δείχνουμε στα παιδιά ότι μας αρέσει να ασχολούμαστε με δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής, τότε και αυτά θα απολαμβάνουν συναφείς δραστηριότητες. Είναι καθήκον του εκπαιδευτικού να κάνει το σχολείο και τη μάθηση να έχουν ενδιαφέρον για τα παιδιά και να θέλουν να μάθουν. Έτσι, οι δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής θα συνεχίζονται και εκτός νηπιαγωγείου, παρέχοντας ευχαρίστηση στα παιδιά.

5. Ενθάρρυνση της γλωσσικής επικοινωνίας

Η γλώσσα μαθαίνεται μέσα από τη χρήση και την επικοινωνία και όχι με την εξάσκηση. Η επικοινωνία προσφέρει ευχαρίστηση και όχι απομόνωση. Πολλές φορές εργαζόμαστε στην απομόνωση χωρίς συλλογικότητα. Αυτό πολλές φορές φαίνεται και από τη διαρρύθμιση του χώρου.

6. Επικέντρωση στη διαδικασία

Δίνουμε προτεραιότητα στη διαδικασία, γιατί κατά τη διάρκειά της παρατηρούμε πώς το παιδί επικοινωνεί με νόημα στις δραστηριότητες του αλφαριθμητισμού. Δεν περιμένουμε να δούμε το τελικό αποτέλεσμα της δραστηριότητας που έκανε το παιδί, αλλά τον τρόπο με τον οποίο έφτασε εκεί. Έτσι θα δούμε τον τρόπο που σκέφτεται, τις δυνατότητές του, τις αδυναμίες και τις ανάγκες του.

7. Ανάπτυξη της ανεξαρτησίας των παιδιών

Στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η ανεξαρτησία των παιδιών. Ότι το παιδί μπορεί να κάνει μόνο του, το αφήνουμε να το κάνει. Μ' αυτό τον τρόπο μαθαίνουν να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους κατά τη διαδικασία της μάθησης και να επιλέγουν τις δραστηριότητες που τα ενδιαφέρουν.

8. Η σπουδαιότητα της επιλογής

Όταν σχεδιάζουμε δραστηριότητες και θέτουμε στόχους, πρέπει να είμαστε ευέλικτοι. Αν προκύψουν ερωτήματα από τα παιδιά, τότε τροποποιούμε τη δραστηριότητα. Εκτός από

γνώσεις, πρέπει να έχουμε και διορατικότητα για την επιλογή των δραστηριοτήτων που θα εφαρμόσουμε για την πρώτη γραφή και ανάγνωση.

9. Επίδειξη παραδειγμάτων

Είναι απαραίτητο να διαβάζουμε και να γράφουμε εμείς και να δείχνουμε στα παιδιά τις εμπειρίες μας. Έτσι γινόμαστε παράδειγμα για το παιδί και μοιραζόμαστε τις σκέψεις μας και τις διαδικασίες ανάπτυξης του συλλογισμού.

10. Ανταλλάσσοντας ιδέες

Σημαντικό ρόλο παίζει η ανταλλαγή απόψεων της καθημερινής ζωής στο νηπιαγωγείο. Διαβάζουμε μαζί με τα παιδιά βιβλία και σχολιάζουμε ιδέες, συλλογικά, παρέχοντας έτσι ένα πλούσιο υπόβαθρο συνεργασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

11. Χρήση και εκτίμηση του χρόνου

Όλοι μας χρειαζόμαστε χρόνο για να σκεφτούμε. Πόσο μάλλον τα παιδιά, αφού η μάθηση και η ανάπτυξη δεν συντελούνται σε μια μέρα. Κάθε παιδί εξελίσσεται με το δικό του ρυθμό και χρειάζεται το δικό του χρόνο. Χρόνο να σκεφτεί, να συλλογιστεί, να βρει λύσεις και να δώσει απαντήσεις. Δίνουμε χρόνο στο παιδί για όλα αυτά και εμείς χρησιμοποιούμε αυτό το χρόνο για να παρατηρήσουμε και να κατανοήσουμε την ανάπτυξη του αναδυόμενου αλφαριθμητισμού στα παιδιά.

12. Συνεχής αξιολόγηση

Αξιολογούμε με συχνότητα και συνέπεια τα παιδιά, αλλά και τους εαυτούς μας. Αυτό μας κάνει ικανότερους στη διαδικασία της διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης.

ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Ένα τακτοποιημένο περιβάλλον, καλαίσθητο και με κατάλληλα υλικά, ευνοεί τη μάθηση. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα λειτουργούν καλύτερα όταν συνδυάζονται με τον υλικό σχεδιασμό της τάξης. Ειδικά οι προσχολικές τάξεις πρέπει να είναι πλούσιες σε γραφικό εξοπλισμό που σχετίζεται με τη γλώσσα. Τα περισσότερα νηπιαγωγεία που καλλιεργούν τον αναδυόμενο αλφαριθμητισμό, είναι εξοπλισμένα με βιβλιοθήκη, πλούσια σε βιβλία παιδικού ενδιαφέροντος περιεχομένου. Τα παιδιά έχουν άμεση πρόσβαση και μπορούν να επιλέξουν και να εξερευνήσουν διάφορα βιβλία. Ειδικά διαμορφωμένος χώρος, κοντά στη βιβλιοθήκη, όπου τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν, το καθένα μόνο του ή κατά ομάδες. Η ενασχόληση αυτή εμπλουτίζει τη φαντασία των παιδιών, συνεπώς και τη γλώσσα. Υπάρχουν επίσης ράφια με παιχνίδια, με τα οποία τα παιδιά παίζουν διάφορους ρόλους, π.χ. μαγειρεύουν, τηλεφωνούν κ.ά.

Το αν τα παιδιά θα χρησιμοποιήσουν τη βιβλιοθήκη, εξαρτάται από το σχεδιασμό της και από το περιεχόμενο των βιβλίων. Βιβλία με απλές και προβλέψιμες ιστορίες, εικονογραφημένα, έλκουν τα παιδιά (Martinez και Teale, 1988 Morrow και Weinstein, 1982).

Έρευνες έχουν δείξει, πως ο σχεδιασμός της τάξης και της βιβλιοθήκης, είναι συνδεδεμένος με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ατμόσφαιρα με την επιλογή βιβλίων, δραστηριοτήτων και την ύπαρξη ακουστικών μέσων. Τα ακουστικά μέσα βοηθούν τα παιδιά να ακούνε ιστορίες και παράλληλα να ξεφυλλίζουν βιβλία. Έτσι η ανάγνωση γίνεται πολυαισθητηριακά. Τα παιδιά αυθόρμητα επιλέγουν αυτό το χώρο.

Ο χώρος όπου τα παιδιά ασχολούνται με τη γραφή, βρίσκεται κοντά στη βιβλιοθήκη. Τα παιδιά ζωγραφίζουν ή γράφουν τις δικές τους ιστορίες. Ο χώρος της γραφής έχει ποικίλο υλικό. Χρώματα, μολύβια, διάφορα είδη χαρτιού, περιοδικά. Από έρευνες και παρατηρήσεις επισημαίνεται πως τα παιδιά, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, πρώτα ζωγραφίζουν μια ιστορία και μετά τη γράφουν, ενώ στο τέλος της χρονιάς γίνεται το αντίθετο. Πρώτα γράφουν μια ιστορία και μετά τη ζωγραφίζουν.

Ο χώρος της γραφής, είναι χώρος αλληλεπίδρασης για τα παιδιά και η προσωπική έκφραση και εξερεύνηση ευνοούνται. Σ' αυτό το μέρος δίνεται η ευκαιρία στη νηπιαγωγό, να αξιολογήσει

την ανάπτυξη της γραφής των παιδιών και να δημιουργήσει ένα προσωπικό αρχείο για τα εξελικτικά στάδια γραφής κάθε παιδιού. Αποδεχόμαστε τα παιδιά ως συγγραφείς της γλώσσας, που πειραματίζονται και εξερευνούν. Δεν βάζουμε σαφείς οδηγίες στις δραστηριότητες γιατί αυτό δεν συμβαδίζει με τον αναδυόμενο αλφαριθμητισμό των παιδιών.

Για την περαιτέρω γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (ακρόαση, ομιλία, γραφή και ανάγνωση), ειδικά διαμορφωμένες γωνίες μιας τάξης βοηθούν τα παιδιά. Μουσική, κοινωνικές επιστήμες, δημιουργούν ένα πλούσιο περιβάλλον για να γνωρίσουν τα παιδιά τον κόσμο.

Επίσης το φυσικό περιβάλλον προσφέρει ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Ύστερα από έρευνα για τους χώρους μάθησης των παιδιών (Κουτσοβάνου και Γιαλαμάς, 1995), επισημαίνεται η σπουδαιότητά του. Αν ένα παιδί μεγαλώνει σ' ένα περιβάλλον που ενισχύει την επίδειξη της γραπτής γλώσσας, θα ενδιαφερθεί και το παιδί για τη γραπτή γλώσσα. Όμως το να έχει γύρω του ένα παιδί άφθονο έντυπο υλικό, δε σημαίνει ότι θα μάθει ανάγνωση και γραφή. Θα εξοικειωθεί με γραπτά σύμβολα.

Διφορούμενες είναι οι απόψεις των ερευνητών σύμφωνα με τους Calfee και Drum 1985, Dickinson 1987, Ehri 1987, McGee και Slaton 1988, για την έκθεση των παιδιών στο γραπτό λόγο και πόσο αυτό βοηθάει την ανάγνωση. Άλλες έρευνες δείχνουν ότι αυτό βοηθάει τα παιδιά στην ανάγνωση και άλλες ανεπαρκείς έρευνες δείχνουν ότι η έκθεση στο γραπτό λόγο δεν διδάσκει απαραίτητα την ανάγνωση.

Κατόπιν παρατηρήσεων, φαίνεται πως τα παιδιά μαθαίνουν μέσα σ' ένα υποστηριγμένο περιβάλλον, όπου καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί χορηγούν κατάλληλες αναπτυξιακές δραστηριότητες, η σχέση ανάγνωσης και γραφής τονίζεται. Η ανάγνωση θεωρείται ως μια διαδικασία σκέψης και η γραφή ως μια ενεργητική διαδικασία, μέσω της οποίας τα παιδιά δημιουργούν νοηματικά μηνύματα. Σίγουρα χρειαζόμαστε συνεχή ερευνητική δραστηριότητα για να διευρύνουμε τις γνώσεις μας για το πώς το φυσικό, κοινωνικό και γλωσσικό περιβάλλον επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

ΜΕΤΑΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Ο προφορικός λόγος αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Παιδιά που προέρχονται από ένα περιβάλλον με πλούσια προφορική επικοινωνία, έχουν γερά θεμέλια για την ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού. Σε μεγάλο βαθμό η προφορική και η γραπτή γλώσσα είναι το ίδιο σύστημα, οι λέξεις και η γραμματική δε διαφέρουν. Όμως η γραπτή γλώσσα, δεν είναι απλά η προφορική γλώσσα, γραμμένη. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στη φωνολογία και στην ορθογραφία.

Ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, είναι η σύνδεση ήχου και γράμματος. Τα παιδιά θεωρούν τη συλλαβή ως μονάδα που πρέπει να την αντιστοιχήσουν με σύμβολα. Στο νηπιαγωγείο εφαρμόζονται δραστηριότητες ομοιοκαταληξίας. Μ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά καταλαβαίνουν τη διάκριση των αρχικών φωνημάτων των λέξεων. Δραστηριότητες μεταφωнологικής επίγνωσης, όπου τα παιδιά καλούνται να ξεχωρίσουν ποιες λέξεις αρχίζουν από τον ίδιο ήχο. Αυτός είναι ένας άμεσος τρόπος για τη σχέση ήχου-συμβόλου που θα χρησιμοποιήσουν και στην ανάγνωση. Έχει αποδειχτεί ότι η φωνολογική ικανότητα στο νηπιαγωγείο, εξελίσσεται αργότερα σε αναγνωστική ικανότητα.

Τα παιδιά πρέπει να καταλάβουν ότι οι λέξεις, όταν γράφονται, αποτελούνται από γράμματα που οι ήχοι τους πρέπει να συνδεθούν για να φτιαχτεί η λέξη.

Συμπεράσματα ερευνών έδειξαν ότι οι φωνολογικές αυτές ικανότητες προάγουν την αναγνωστική εξέλιξη και ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης προάγει περαιτέρω τη φωνολογική ικανότητα (Shankweiler και Liberman, 1989).

Άλλες μελέτες κατέδειξαν ότι η μεγαλύτερη δυσκολία των παιδιών κατά την αρχική αναγνωστική ανάπτυξη, δυσκολεύονται να πετύχουν συνειδητότητα των φωνημάτων ως μονάδων. Εξίσου σημαντικός είναι ο πραγματισμός της γλώσσας, δηλ. η ανάπτυξη λεξιλογίου, γραμματικής και η κατανόηση των κανόνων που προσδιορίζουν τον τρόπο και το χρόνο ομιλίας (Hoffman και Palermo, 1991).

Το πλούσιο προφορικό λεξιλόγιο βοηθά τα παιδιά στην ανάγνωση. Γνωρίζοντας την έννοια μιας λέξης μπορεί το παιδί να προβλέψει πότε θα εμφανιστεί σ' ένα κείμενο, να διαπιστώσει ότι μερικές λέξεις τονίζονται σε διαφορετική συλλαβή Όσο πλουσιότερο λεξιλόγιο έχει ένα παιδί,

τόσο ευκολότερα διαβάζει και διαβάζοντας εμπλουτίζει περισσότερο το λεξιλόγιό του. Αν ένα παιδί είναι κακός αναγνώστης θα παρουσιάσει προβλήματα και στη γραμματική επεξεργασία. Η αναγνώριση λέξεων, η ακουστική κατανόηση και η φωνολογική εξέλιξη, εξαρτώνται από την εξέλιξη των γραμματικών δομών της γλώσσας. Ενώ η ανάγνωση παρουσιάζει μια πιο δύσκολη γραμματική, από αυτή της προφορικής γλώσσας. Διαφορά παρουσιάζει και το συντακτικό, μεταξύ προφορικής και γραπτής γλώσσας. Στη γραπτή γλώσσα είναι πιο δύσκολο. Ο γραπτός λόγος έχει μεγαλύτερη πυκνότητα πληροφοριών σε σχέση με τον προφορικό λόγο και αυτό μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στους μικρούς αναγνώστες που δεν έχουν τις ικανότητες να επεξεργαστούν μεγάλο όγκο πληροφοριών. Για να είναι ο γραπτός λόγος ολοκληρωμένος, ακριβής και περιεκτικός, απαιτείται η χρήση γραμματικών δομών, διαφορετικών από τις δομές του προφορικού λόγου. Με αυτό το φαινόμενο που μας επιτρέπει να χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για επικοινωνία και αλληλεπίδραση, ασχολούνται οι γλωσσολόγοι. Ο πραγματισμός περιέχει κανόνες για το πώς πρέπει να είναι μια απάντηση σε μια ερώτηση που προηγήθηκε. Αυτό εμπίπτει στους πολιτισμικούς κανόνες για τις διαπροσωπικές σχέσεις, πώς δηλ. μια πληροφορία σημαίνεται γλωσσολογικά και πώς κατασκευάζεται για εύκολη επικοινωνία. Το προσχολικό περιβάλλον παρέχει μια μεγάλη ποικιλία πραγματιστικών απαιτήσεων, που θα προετοιμάσει τα παιδιά για τον ιδιαίτερο πραγματισμό που απαιτεί η ομιλία στην τάξη και τον αλφαριθμητισμό (Spodek και Saracho, 1993).

Στα νηπιαγωγεία εφαρμόζονται δραστηριότητες για να καταλάβουν τα παιδιά τους ήχους των γραμμάτων των λέξεων, ποιες λέξεις είναι ονόματα ή ρήματα για να μπορούν τα παιδιά να είναι επικοινωνιακά αποτελεσματικά στη χρήση της γλώσσας. Μελετώντας την ανάπτυξη της γλώσσας και του αλφαριθμητισμού, έχουμε τη δυνατότητα να προγραμματίζουμε δραστηριότητες και διδακτικές στρατηγικές, οι οποίες στηρίζονται στον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν. Στο νηπιαγωγείο η γλώσσα είναι το κέντρο μάθησης. Η διδασκαλία, η μάθηση και ο αλφαριθμητισμός πραγματοποιούνται μέσα σε κοινωνικό πλαίσιο. *Η έλλειψη γλωσσολογικής βάσης για την κατανόηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης είναι ένα τεράστιο εμπόδιο ακόμα και για αυτούς που θέλουν να προκαλέσουν αλλαγή προς μια νέα επιστημονική βάση, επισημαίνει ο Goodman σε πολλά συγγράμματά του* (Κουτσοβάνου 2001, σελ. 88).

Προτείνοντας μια δραστηριότητα για την προφορική και γραπτή επικοινωνία στο νηπιαγωγείο, θα συνδυάσουμε τις θεωρητικές και διδακτικές αρχές που προαναφέραμε. Η δραστηριότητα θα αναπτύσσεται σε σημαντικά και λειτουργικά πλαίσια, μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, ενεργό ενασχόληση με εμπειρίες αλφαριθμητισμού, υλικών, ενοποίηση και ολοκλήρωση προφορικής και γραπτής επικοινωνίας.

Ο σχεδιασμός της δραστηριότητας αυτής έχει στόχους να βιώσουν τα παιδιά την επικοινωνία, να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες και να συσχετίσουν την επικοινωνία των άλλων με τους εαυτούς τους. Τα υλικά μας θα είναι βιβλία με όμορφη εικονογράφηση, οικεία και προβλέψιμα. Παραμύθια και ιστορίες που βασίζονται σε τραγούδια, ποιήματα κ.ά.

Εκθέτοντας τα παιδιά στη λογοτεχνία, συσχετίζουν την προσωπική τους γλώσσα με κείνη των βιβλίων. Η εικονογράφηση τα βοηθά στη στρατηγική της πρόβλεψης. Οι Goodman και Watson (1977), αναφέρουν ότι τα παιδιά, για να κατανοήσουν μια ιστορία, χρησιμοποιούν τρία συστήματα: το σημασιολογικό, το συντακτικό και το γραφικό-φωνητικό. Χρησιμοποιούν αυτά τα συστήματα για να κατακτήσουν την αναγνωστική διαδικασία του να προβλέπουν, να δοκιμάζουν, να επιβεβαιώνουν και να ενσωματώνουν πληροφορίες. Τα παιδιά, όταν χειρίζονται σημασιολογικές ενδείξεις για να μαντέψουν μια λέξη, παρατηρούν τις συμφραζόμενες, ενώ παράλληλα θυμούνται αυτά που γνωρίζουν για την ιστορία και στη συνέχεια μαντεύουν ποια μπορεί να είναι η λέξη. Αν για να μαντέψουν τη λέξη που ακολουθεί, χρησιμοποιούν συντακτικές ενδείξεις, βασίζονται στη φυσική συντακτική μορφή της γλώσσας. Χρησιμοποιώντας γραφικές και φωνητικές ενδείξεις, βλέποντας το πρώτο γράμμα της λέξης, παρατηρώντας τον ήχο και τη γραφή, μαντεύουν ποια μπορεί να είναι η λέξη. Τα μεγάλα και με μεγεθυμένη εικονογράφηση βιβλία, βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίσουν τη σχέση ανάμεσα στις λέξεις που βλέπουν και σε κείνες που ο παιδαγωγός διαβάζει. Πριν διαβάσουμε την ιστορία δίνουμε χρόνο στα παιδιά να παρατηρήσουν την ιστορία, για να μπορούν να κάνουν προβλέψεις. Χρόνο δίνουμε και καθώς διαβάζουμε την ιστορία, για να μπορούν να κάνουν τα παιδιά τις προβλέψεις ή να τις αλλάξουν καθώς ακούνε καινούριες πληροφορίες για την ιστορία. Η μεγαλύτερη σημασία δίνεται στην κατανόηση. Να κατανοήσουν και να συνδέσουν τους χαρακτήρες με τα γεγονότα και την πλοκή της ιστορίας. Έτσι θα τα οδηγήσουμε να αναπτύξουν στρατηγικές για τον τρόπο που θα διαβάζουν μόνα τους. Τα παιδιά θα αρχίσουν να σκέφτονται

όπως ο συγγραφέας του βιβλίου και όταν θα διηγηθούν την ιστορία με δικά τους λόγια, θα είναι σαν να ξαναγράφουν την ίδια ιστορία. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση βιβλίων μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ενθαρρύνει την προφορική και αναγνωστική επικοινωνία των παιδιών. Παράλληλα αναπτύσσεται και η αγάπη για το διάβασμα.

Συνεχίζοντας τη διαδικασία, ενθαρρύνουμε τα παιδιά να γράψουν την ιστορία που άκουσαν. Αυτό θα το κάνουν φέρνοντας στο μυαλό τους τις εικόνες. Εμείς δεν πρέπει να διορθώνουμε τα λάθη τους γιατί αυτό θα τα αποθαρρύνει. Έτσι συνδυάζοντας προφορικό και γραπτό λόγο, εξερευνούν τη γλώσσα και αποκτούν δεξιότητες ανάγνωσης και επικοινωνίας.

Έχει παρατηρηθεί ότι παιδιά προερχόμενα από φτωχό αναγνωστικό περιβάλλον, έχουν την τάση να πηγαίνουν συχνά στη βιβλιοθήκη και να ψάχνουν τα βιβλία που έχουν διαβαστεί από τον παιδαγωγό. Η προσωπική επικοινωνία των παιδιών είναι η προφορική γλώσσα που γενικεύεται μέσα στην τάξη. Στα νηπιαγωγεία η γραπτή γλώσσα είναι αυτή των νηπιαγωγών. Στις διάφορες γωνίες της τάξης, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ακούσουν και να αναπαράγουν μια ιστορία. Αν ενθαρρυνθούν να γράψουν, τότε και η γραπτή γλώσσα μπορεί να γίνει η μεταξύ τους επικοινωνία. Η αντιγραφή διάφορων πινακίδων είναι διασκεδαστική για τα παιδιά και αποτελεί ένα λειτουργικό τρόπο κατανόησης της γραπτής γλώσσας.

Σε μια τέτοια δραστηριότητα ανάπτυξης πολλαπλών δεξιοτήτων για τη γραφή και την ανάγνωση, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά με ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, δείχνουν ευνοϊκότερη στάση απέναντι στην ανάγνωση και παρουσιάζουν γρήγορη εξέλιξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Όποιο όμως κι αν είναι το επίπεδο των παιδιών, καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες μπορούν να φέρουν το παιδί σε επαφή με λέξεις, προτάσεις, ιστορίες. Η αναγνωστική διαδικασία είναι επικοινωνία, βασισμένη στη γλωσσική ικανότητα του παιδιού και όχι στην εκμάθηση μεμονωμένων λέξεων (Goodman, 1976).

Μια δραστηριότητα της συγγραφής είναι η ακόλουθη: στη γωνιά γραφής και ανάγνωσης κοντά στη βιβλιοθήκη, υπήρχαν διάφορα είδη γραφικής ύλης και μια γραφομηχανή. Κάθε παιδί ερχόταν ξεχωριστά και ζητούσε να του γράψει μια λέξη που του είχε κάνει εντύπωση, από μια ιστορία που είχε διαβαστεί πριν ή μια λέξη που το ίδιο ήθελε να μάθει να διαβάζει. Αφού δακτυλογραφούσε τη λέξη σε μια κάρτα, τη διάβαζαν μαζί με το παιδί. Ρωτούσε το παιδί να πει αν γνώριζε κάτι για τη λέξη αυτή. Μαζί έφτιαχναν μια πρόταση που να περιέχει τη λέξη.

Διάβαζαν μαζί την πρόταση. Ζητούσε να τοποθετήσει το παιδί την κάρτα με τη λέξη στην ίδια λέξη της κάρτας με την πρόταση. Συζητούσαν μαζί για την πρόταση. Μέσω αυτής της προφορικής επικοινωνίας ανέπτυξε τις αντιληπτικές ικανότητες του παιδιού. Τέλος ζητούσε από το παιδί να ζωγραφίσει κάτι σχετικό με τη λέξη και να την τοποθετήσει στο φάκελό του με τις λέξεις. Όταν το παιδί ένοιωθε έτοιμο ότι μπορεί να φτιάξει μια ιστορία με τις λέξεις του φακέλου του, τότε η συγγραφέας δακτυλογραφούσε την ιστορία του παιδιού. Αν το λεξιλόγιο του παιδιού ήταν περιορισμένο, τότε η όλη διαδικασία γινόταν προφορικά. Για να αναπτύξει το λεξιλόγιο των παιδιών, χρησιμοποιούσε λέξεις ερχόμενες από τη ροή του λόγου, χωρίς να τις αντικαθιστά με άλλες πιο εύκολες, π.χ. έντρομος-φοβισμένος. Επαναλαμβάνοντας και δίνοντας παραδείγματα μέσα από εμπειρίες άμεσης διαπραγμάτευσης με τα παιδιά.

Η αξιολόγηση είναι ένα βασικό όργανο για τον εκπαιδευτικό. Αποτελεί ένα σύστημα συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών που βοηθά στο να παίρνουμε αποφάσεις για την πρόοδο των παιδιών, αλλά και για να αξιολογούμε και τη δική μας πρόοδο. Για την πρόοδο των παιδιών και τις αναπτυξιακές τους ανάγκες, χρειαζόμαστε πολλαπλούς τρόπους συλλογής και καταγραφής πληροφοριών: κλίμακες παρατήρησης του παιδιού, κλίμακες παρατήρησης του παιδιού με άλλα παιδιά, του παιδιού με μας, παιδιού και περιβάλλοντος γενικά. Συλλογή δημιουργημάτων του παιδιού μέσα στην τάξη, ανταποκρίσεις του παιδιού σε δραστηριότητες, βιντεοσκοπήσεις δραστηριοτήτων κ.ά.

Όσον αφορά το έργο του παιδαγωγού μέσα στην τάξη, σχετικά με τις δραστηριότητες προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, διαπιστώθηκε ότι αυτές επηρεάζονται από τις σχέσεις μας με το παιδί, την αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση, το περιεχόμενο του προγράμματος και τις διδακτικές αρχές.

Για την προώθηση της ενεργητικής μάθησης, οι ερωτήσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να είναι σαφείς και κατανοητές, οι δραστηριότητες να έχουν σχέση με τις εμπειρίες των παιδιών, τα υλικά να είναι κατάλληλα, να ενθαρρύνουμε το παιδί για τις προσπάθειές του και να παραδεχόμαστε εμείς οι παιδαγωγοί κάτι που συμβαίνει, ενώ δεν το περιμέναμε.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Και στη χώρα μας αυξάνεται συνεχώς ο αριθμός των παιδιών που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Η έρευνα σχετικά με το φαινόμενο εξελίσσεται, με αποτέλεσμα να εξελίσσεται και ο ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών. Τόσο η διάγνωση όσο και η παρέμβαση είναι απαραίτητο να γίνεται υπεύθυνα από διεπιστημονική ομάδα. Όσο νωρίτερα γίνει η διάγνωση τόσο διευκολύνεται η αντιμετώπιση καθώς οι Μαθησιακές Δυσκολίες αυξάνονται όσο μεγαλώνει ο όγκος των σχολικών απαιτήσεων. Άρα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι καταρτισμένοι γιατί είναι οι πρώτοι που θα παρατηρήσουν τυχόν δυσκολίες του παιδιού. Σημαντικός είναι ο ρόλος των γονιών και η σωστή συνεργασία με τον παιδαγωγό για την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- «Απόψεις» Παράρτημα 3 (1990), *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες* Περιοδική Έκδοση του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Λειτουργών του Κολεγίου Αθηνών. Αθήνα.
- Bateman, B. (1979). Teaching reading to learning disabled and other hard-to-teach children. Στο L. Resnick & P. Weaner (Eds.), *Theory and Practice of Early Reading*, 1, 227-259. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Baghban, T. (1984). *Our daughter learns to read and write*. Newark, DE: International Reading Association.
- Benton, A.L. (1980). Dyslexia and spatial thinking. *Annals of Dyslexia*, 34, 69-85.
- Butler, D. & Clay, M. (1979), *Reading begins at home*, London, Heinemann Educational Books.
- Calfee, R. C., & Drum, P. A. (1985). "Research in reading". In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook on research on teaching* (3rd ed.) (pp. 804-849). New York: Macmillan.
- Cambourne, B. (1988). *The whole story: Natural learning and the acquisition of literacy in the classroom*. Auckland, New Zealand: Ashton Scholastic.
- Cambourne, B. (1995). "Toward an Educationally Relevant Theory of Literacy Learning: Twenty Years of Inquiry". *Reading Teacher*, 49, 182-202.
- Canady, R. J. (1983). "Beginning reading programs: How can we begin what has already begun?". In S. Raines (Ed.), *The Wesleyan papers: Keeping the child in childhood* (pp. 19-28). Rocky Mount, NC: North Carolina Wesleyan College Press.
- Chall, J. (1983). *Learning to read: The great debate* (updated edition). McGraw-Hill Book Company, New York.
- Clay, M. M. (1972). *Reading. The patterning of complex behavior*. London: Heinemann.
- Clay, M. M. (1975). *What did I write?* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Clay, M. M. (1993). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. (1991). *The early detection of reading difficulties*. Heinemann, Auckland-New Zealand.
- Clay, M. (1998). *By different paths to common outcomes*. Stenhouse Publishers, York, Maine.

- Clay, M., & Cazden, C. (1990). A Vygotskian interpretation of reading recovery. Στο L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education, instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (επιμ., Luis C. Moll.). Cambridge University Press.
- Cochrane, O., Cochrane, D., Scalena, S., Buchanan, E. (1984). *Reading, Writing and Caring*. Winnipeg, Manitoba, Canada: Whole Language Consultants.
- Δερβίσης, Σ. (2002). Διδακτική της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής. *Νέο Διδακτικό Μοντέλο Πρώτης Ανάγνωσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Deno, S. L., & Fuchs, L. S. (1987). Developing curriculum-based measurement systems for data based special education problem solving. *Focus on Exceptional Children*, 19(8), 1-15.
- DeFord, D. (1981). "Literacy: Reading, Writing, and Other Essentials". *Language Arts*, 58, 652-658.
- Dickinson, D. K. (1987). "Oral language, literacy skills, and response to literature". In J. R. Squire (Ed.), *The dynamics of language learning: Research in reading and English* (pp. 147-183). Urbana, IL: ERIC/RCS.
- Durkin, D. (1996), *Children who read early: Two longitudinal studies*, New York, Teachers College Press.
- Δράκος, Γ. Δ. (2002). Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής. *Προβληματισμοί, Αναζητήσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Ehri, L. C. (1987). "Learning to read and spell words". *Journal of Reading Behavior*, 19(1), 5-31.
- Φλωράτου, Μ. Μ. (1992), Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά. *Ανάγνωση – Γραφή – Ορθογραφία Διδακτικά Προγράμματα για Αντιμετώπιση στο Σχολείο και στο Σπίτι*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α (2000), *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση, Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Gaskins, I. (1982). Let's end the reading disabilities/learning disabilities debate. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 81-83.

- Gibbs, D. P., & Cooper, E. B. (1989). Prevalence of communication disorders in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 60-63.
- Goodman, K. (1976). "Behind the eye –What happens in reading". In H. Singer, & R. B. Ruddell (Eds), *Theoretical models and processes of reading* (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Goodman, K. (1981). *Reading and Readers – The 1981 Catherine Molony Memorial Lecture*. New York: Workshop Center for Open Education.
- Goodman, K. (1986). *What's Whole in Whole Language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, Y. M., & Watson, D. (1977). "A reading program to live with: Focus on comprehension". *Language arts*, 54(8), 868-879.
- Goodman, K. S., & Goodman, Y. M. (1977). Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading. *Harvard Educational Review*, 47, 317-333.
- Goodman, Y. M., & Burke, C. L. (1972). *Reading Miscue Inventory*. New York: Richard C. Owen.
- Goodman, Y. M., Watson, D. J., & Burke, C. L. (1987). *Reading Miscue Inventory: Alternative Procedure*. New York: Richard C. Owen.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J., Stanley, S. O., Terry, B., & Hall, R. V. (1985). Assessment of Ecobehavioral Interaction in School Settings. *Behavioral Assessment*, 7, 331-347.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. Exeter, NH: Heinemann.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Hammill, D. D. (1990). A brief history of Learning Disabilities. Στο P. Myers & D. D. Hammill, *Learning Disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*. Austin, TX: Pro-ed.
- Hoffman, R. & Palermo D. (Eds) (1991). *Cognition and the symbolic processes*. Hillsdale, NJ.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Toronto: Scholastic.
- Holdaway, D. (1986). "The structure of natural learning as a basis for literacy instruction". In M. R. Sampson (Ed.), *The pursuit of literacy: Early reading and writing* (pp. 56-72). Dabouque, IA: Kendall/Hunt.

- Hopkihs, C., & Antes, R. (1978). *Classroom measurement and evaluation*. Hasca, IL: F. E. Peacock.
- Hurford, D. P., Darrow, L. J., Edwards, T. L., Howerton, C. J., Mote, C. R., Schauf, J. D., & Coffey, P. (1993). An Examination of the development of phonemic processing abilities in children during their first-grade year. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 167-177.
- Johnson, M., Kress., R., & Pikulski, J. (1987). *Informal reading inventories* (2nd ed.). Newark, D. E.: International Reading Association
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2003): *Μάθηση και Διδασκαλία*, τ. Α', Αθήνα.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1985). Learning disability and the history of science: Paradigm of paradox?. *Remedial and Special Education*, 6, 12-23.
- Karweit, N. (1993). "Effective preschool and kindergarten programs for students at risk". In B. Spoken (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 385-411). New York: Macmillan.
- Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (1989). *Strategies for Managing Behavior Problems in the Classroom*, (2nd ed.). Columbus, OH: Charles Merrill.
- Klesius, J. P., Griffith.P. L., Zielonka, P. (1991). "A whole language and traditional instruction comparison: Overall effectiveness and development of the alphabetic principle". *Reading Research and Instruction*, 30(2), 47-61.
- Kirk, S. A., & Gallagher , J. J., (1989). *Education of Exceptional Children* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Κοσμόπουλος, Αλέξανδρος(1983). *Η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουτσοβάνου, Ε. & Γιαλαμάς, Β. (1995). *Ο Χώρος του Νηπιαγωγείου και οι Διαδικασίες Μάθησης και Διδασκαλίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1992). *Η Μέθοδος Montessori και η Προσχολική Εκπαίδευση – Σύγχρονες Προοπτικές*. Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή: Στρατηγικές Διδακτικής* Αθήνα: Οδυσσέας.

- Lipson, M.Y., & Wixson, K. K. (1991). *Assessment and Instruction of Reading Disability: An Interactive Approach*. New York, NY: Harper Collins Publishers Inc.
- Lorna, I. (1997). *Reading Success. A Specialized Literacy Program for Learners With Challenging Reading Needs*. Austin: Texas: Pro-ed.
- Mann, V. A., & Liberman, I. Y. (1984) *Phonological Awareness and Verbal Short-term Memory: Can they Presage Early Reading Problems?*. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 592-599.
- Martinez, M., & Teale, W. H. (1988). "Reading in a kindergarten classroom library". *The Reading Teacher*, 41, 568-573.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997): Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τομός Β' Στρατηγικές διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη., εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- McKenna, R. P., & Robinson, R. D. (1980). *An Introduction to the Close Procedure: An Annotated Bibliography*. Newark, D. E.: International Reading Association.
- Mercer, C. D. (1987). *Students With Learning Disabilities (3rd ed.)*. Columbus, OH: Merrill Publishing Co.
- Miller, H. G., Williams, R. G., & Heladyna, T. M. (1978). *Beyond Facts: Objective Ways to Measure Thinking*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Montessori, M. (1980). *Πρακτικός Οδηγός στη Μέθοδό μου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.
- Μιχελογιάννης, Ι., Τζενάκα, Μ., (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Morrow, L. B., & Weinstein, CS. (1982). "Increasing children's use of literature through program and physical design changes". *The elementary School Journal*, 83, 131-137.
- Παντελιάδου. Σ., (2008), *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή – Αζίζι, Α. & Γιαννίτσας, Ν. (1999), *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης: Δομή και Χρησιμότητα* (εκδ. αναθ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παππάς. Α. (2000). *Διδακτική Γλώσσας και Κειμένων*, τόμ. Α. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Roberts, G. (1989). *Teaching Children to Read and Write*. Blackwell Education, Oxford.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Boo

- Πρωτόπαπας Α., Σκαλούμπακας Χ., Ηλιοπούλου Μ., Βρόντος Π. (2004). Αυτόματη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών με λογισμικό: Έλεγχος αξιοπιστίας με επαναλαμβανόμενη χορήγηση. 4ο πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή «οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση». Αθήνα, 29 Σεπτεμβρίου–3 Οκτωβρίου. Άρθρο στα πρακτικά, επιμ. Γρηγοριάδου Μ., Ράπτης Α., Βοσνιάδου Σ., & Κυνηγός Χ.. τ. Α/, σελ. 229–238.
- Raine, S. C. & Canady, R. J. (1982, July). *An analysis of young children's beginning writing*. Paper presented at the Catskills Reading Conference, Oneonta, NY.
- Σακκάς, Β. (2002). Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια. *Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (1988). *Assessment in Special Education and Remedial Education (4th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin.
- Stankweiler, D. & Liberman, I. (Eds) (1989). *Phonology and Reading disability: Solving the Reading puzzle*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Siegel, L. S. (1989). *Why We Do Not Need IQ Test Scores in Definition and Analysis of Learning Disability*. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 514-518.
- Siegel, L. S. (1992). *An Evaluation of the Discrepancy Definition of Dyslexia*. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618-629.
- Silvaroli, N. J., Kear, D. J., & McKenna, M. C. (1982). *A Classroom Guide to Reading Assessment and Instruction*. Dubuque, I. A.: Kendall/Hunt.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. (1998). *Off Track – When Poor Readers Become “Learning Disabled”*. Westview Press, Colorado.
- Spodek, B., & Saracho, O. (Eds) (1993) *Language and Literacy in Early Childhood Education*. New York: Teachers College Press.
- Smith-Burke, M. T. (1987). “Classroom practices and classroom interactions during reading instruction: What’s going on?”. In J. R. Squire (Ed.), *The dynamics of language learning: Research in reading and English* (pp. 226-265). Urbana, IL: ERIC/RCS.
- Stahl, S. A., & Miller, P. D. (1989). “Whole language and language experience approaches for beginning reading: a quantitative research synthesis”. *Review of Educational Research*, 59(1), 87-116.

- Sulzby, E., Teale, W., Kamberelis, G. (1989). "Emergent Writing in the Classroom: Home and School Connections". In D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds), *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Stanovich, K. E. (1991). *Discrepancy Definitions of Reading Disability: Has Intelligence Led Us Astray?*. *Reading Research Quarterly*, 26, 1-29
- Tallal, P. (1984). *Temporal or Phonetic Processing Deficit of Dyslexia? That is the Question*. *Applied Psycholinguistics*, 5, 167-169.
- Teale, W. H. (1986). "Home Background and Young Children's Literacy Development". In W. H. Teale & Sulzby (Eds), *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). "Emergent literacy: A perspective for examining how young children become writers and readers". In W. H. Teale & Sulzby (Eds), *Emergent Literacy: Writing and Reading* (pp. iv-xxv). Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1987). "Literacy acquisition in early childhood: The roles of access and mediation in storybook reading". In D. Wagner (Ed.), *The future of literacy in a changing world* (pp 111-130). New York: Pergamon.
- Temple, C., Nathan, R., Temple, E., Burris, N. (1993). *The Beginnings of Writing* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tindal, G., & Marston, D. B. (1990). *Classroom-based Assessment*. Columbus, OH: Merrill Publishing Co.
- Torgesen, J., & Dice, C. (1980). *Characteristics of Research in Learning Disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 531-535.
- Τριλιανός, Θ. (2003), *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Βάμβουκας, Μ. Βασιλάκη, Ε. Αναστάση, Δ. Θεοδωρακάκου, Μ. Σαμαρά, Ν. Χατζάκη, Μ. (1999), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός στο Πρακτικά του Η Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*. Επιμ. Κωνσταντίνου, Χ. Πλειού, Γ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vellutino, F. R. (1979). *Dyslexia: Theory and Research*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vellutino, F. R. (1991). *Introduction to Three Studies on Reading Acquisition: Convergent Findings on Theoretical Foundation of Code-oriented Versus Whole-language Approaches to Reading Instruction*. *Journal of Educational Psychology*, 83, 437-443.

- Vellutino, F. R., Pruzek, R., Steger, J. A., & Meshoulan, V. (1973). *Immediate Visual Recall in Poor Readers as a Function of Orthographic-linguistic Familiarity*. *Cortex*, 9, 368-384.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (Edited and translated by E. Haufman, & G. Vakas.). Cambridge: The M. I. T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. (Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman.) Cambridge: Harvard University Press.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). *The Nature of Phonological Processing and its Casual Role in the Acquisition of Reading Skills*. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). *Development of Reading-related Phonological Processing Abilities: New Evidence of Bidirectional Casuality From a Latent Variable Longitudinal Study*. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Wells, G. (1981). *Learning through Language: The Study of Language Development*, Vol. I. Cambridge: Cambridge University Press.
- Νιτσόπουλος, Μ. (1989), *Βοηθείστε το Παιδί σας*, Θεσσαλονίκη: Εφαρμοσμένη ψυχολογία
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (1996), «Συμμετοχή γονέων στην καλλιέργεια των προαναγνωστικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας», περ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 2, 64-76.
- Weinberger, I. (1996), *Literacy goes to school. The parents' role in young children's literacy learning*, London, PCP.
- Wells, G. (1985a), *Language learning and education*, Windsor, NFER.
- Wells, G. (1990), *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*, London, Hodder & Stoughton.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (2001): Η Διδασκαλία της Ελληνικής στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης, στο Η Διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων, επιμ. Ε. Τρέσσου –Σ. Μητακίδου, Παρατηρητής,σελ.456-463.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Για την εφαρμογή των τεστ απευθύνθηκα σε παιδιά από τον φιλικό κοινωνικό περίγυρο. Οι γονείς ήταν φιλικοί και συνεργάσιμοι. Αυτό όμως που παρατήρησα είναι ότι κανένας από αυτούς δεν διαβάζει γενικά (βιβλία, εφημερίδες) και σε κανένα σπίτι δεν υπήρχε βιβλιοθήκη με παιδικά βιβλία, καθώς και εξωσχολικό υλικό γραφής. Όλοι μου δήλωσαν ότι δεν έχουν υπομονή να ασχοληθούν με το διάβασμα των παιδιών τους. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τα τεστ και ρωτούσαν πότε θα ξαναπάω. Ακόμα και τα παιδιά που δεν διέθεταν Η/Υ εξοικειώθηκαν γρήγορα με τη χρήση του. Έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον καθώς θεώρησαν τα τεστ περισσότερο ως παιχνίδι, παρά ως μάθημα. Τα παιδιά που εξέτασα είναι μαθητές, από τρίτη δημοτικού έως και δευτέρα γυμνασίου. Πρόκειται για φυσιολογικά παιδιά, τα οποία όμως παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς τη σχολική μάθηση.

Παράλληλα με τα τεστ χρησιμοποίησα και συμπλήρωσα για κάθε παιδί ένα ερωτηματολόγιο, ως ακολούθως:

Ηλίας, Δευτέρα Γυμνασίου:

Ερωτηματολόγιο – Δελτίο Παρατηρήσεων

Χρησιμοποιεί Η/Υ στο σπίτι του (ή στο οικείο περιβάλλον του): **NAI** OXI

Εξέφρασε ενδιαφέρον για το λογισμικό **NAI** OXI

Συμμετείχε ενεργά **NAI** OXI

Εξοικειώθηκε με τη χρήση του υπολογιστή (εικόνα-ήχος) **NAI** OXI

Κατανόησε τις εικόνες και τους ήχους **NAI** OXI

Βοήθησαν τα εικονογραφημένα παιχνιδόλεξα στην ανάγνωση **NAI** OXI

Ήταν πιο κατανοητό για το παιδί το υλικό στον υπολογιστή **NAI** OXI

Βαρέθηκε ή κουράστηκε το παιδί NAI **OXI**

Εμπλούτισε το λεξιλόγιό του από τη χρήση του προγράμματος **NAI** OXI

Εμφάνισε διάσπαση προσοχής NAI **OXI**

Ολοκλήρωσε τη διαδικασία **NAI** OXI

Πως αισθάνθηκε από τη χρήση του προγράμματος στον υπολογιστή: NAI OXI

Οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς του παιδιού πιστεύουν ότι θα βοηθούσε καλύτερα το παιδί στην ανάγνωση και τη γραφή **NAI** OXI

Βελτιώθηκε η μνήμη και ο χρόνος συγκέντρωσης του παιδιού με τη χρήση του προγράμματος **NAI** OXI

Βελτιώθηκε η επίδοσή του σε ασκήσεις φωνολογικού περιεχομένου; **NAI** OXI

Στις παρακάτω ερωτήσεις κάνουμε κλικ μόνο στο NAI ή OXI και στο τέλος μπορούμε να αναφέρουμε κάποια συμπεράσματα για τη γενική κλινική εικόνα του παιδιού.

Ο Ηλίας είναι ένα καταπληκτικό παιδί. Πολύ κοινωνικός δηλώνει ότι θα γίνει ελαιοχρωματιστής. Δεν διαβάζει εξωσχολικά βιβλία και δυσκολεύεται σε πολλά μαθήματα του σχολείου. Παρατήρησα ότι έχει πολλές άγνωστες λέξεις. Γνωρίζει τις ελλείψεις του και πολλές από αυτές προσπαθεί να τις καλύψει μόνος του. Έχει ολοκληρωμένη άποψη όταν εκφράζεται προφορικά, δεν ισχύει όμως το ίδιο όταν εκφράζεται γραπτά. Εκτιμά πολύ τους καθηγητές του οι οποίοι για την παράδοση και εξέταση του μαθήματος χρησιμοποιούν ερωτήσεις και περίληψη παραγράφου. Πρόσφατα απέκτησε Η/Υ και internet και αυτό τον βοηθά πολύ στο να βρίσκει

πληροφορίες. Ενθουσιάστηκε με τα τεστ και θα ήθελε να γίνονται και τα μαθήματα σε τέτοια μορφή. Παρουσιάζει δυσκολίες στην ορθογραφία, στον τονισμό, στη γραμματική ιδιαίτερα στις καταλήξεις ρημάτων και στη σύνταξη.



Αποτελέσματα ΛΑΜΔΑ

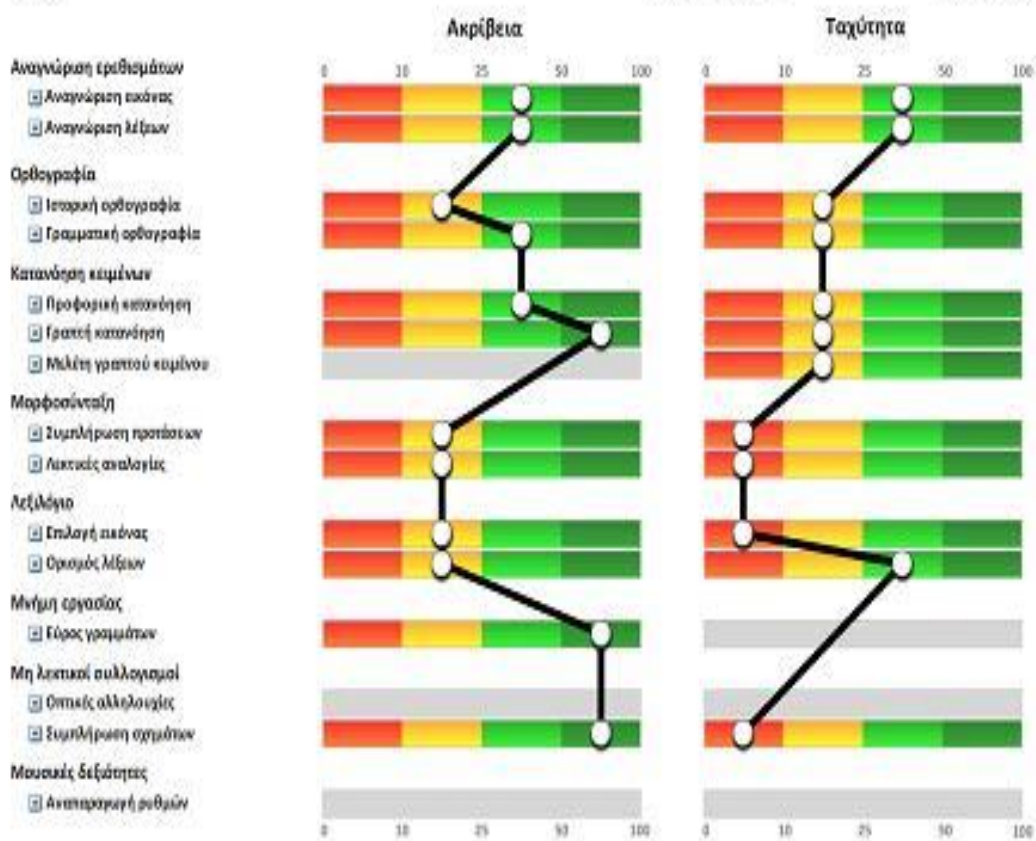


εκτύπωση

Ηλίας

Β' Γυμνασίου

11/11/2009



Το παπαγιό. πως δίνει οι ~~διδασκα~~ ~~αδελφους~~
φείδωε ο Δανιους μετα διψωε φιδον γιατι
κατι θα τον εινε το αιδιο ηρωσπο. Μετα
χτυνηθηκαν με τον ηδισεν και μετα αρχισαν
να κινηθουνται, fixpi γα τον ηδισεν και
ο Δανιους γα τον χτυνηση επειδη προηγουινα
εαυ εικα, χτυνηση ~~αριστα~~ το αιδιο ηρωσπο.

Ηλιας.

Θεοδούλη, Τετάρτη Δημοτικού

Ερωτηματολόγιο – Δελτίο Παρατηρήσεων

Χρησιμοποιεί Η/Υ στο σπίτι του (ή στο οικείο περιβάλλον του): **NAI** OXI

Εξέφρασε ενδιαφέρον για το λογισμικό **NAI** OXI

Συμμετείχε ενεργά **NAI** OXI

Εξοικειώθηκε με τη χρήση του υπολογιστή (εικόνα-ήχος) **NAI** OXI

Κατανόησε τις εικόνες και τους ήχους **NAI** OXI

Βοήθησαν τα εικονογραφημένα παιχνιδόλεξα στην ανάγνωση **NAI** OXI

Ήταν πιο κατανοητό για το παιδί το υλικό στον υπολογιστή **NAI** OXI

Βαρέθηκε ή κουράστηκε το παιδί NAI **OXI**

Εμπλούτισε το λεξιλόγιό του από τη χρήση του προγράμματος **NAI** OXI

Εμφάνισε διάσπαση προσοχής NAI **OXI**

Ολοκλήρωσε τη διαδικασία **NAI** OXI

Πώς αισθάνθηκε από τη χρήση του προγράμματος στον υπολογιστή: NAI OXI

Οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς του παιδιού πιστεύουν ότι θα βοηθούσε καλύτερα το παιδί στην ανάγνωση και τη γραφή ΝΑΙ **ΟΧΙ**

Βελτιώθηκε η μνήμη και ο χρόνος συγκέντρωσης του παιδιού με τη χρήση του προγράμματος
ΝΑΙ ΟΧΙ

Βελτιώθηκε η επίδοσή του σε ασκήσεις φωνολογικού περιεχομένου; **ΝΑΙ** ΟΧΙ

Στις παρακάτω ερωτήσεις κάνουμε κλικ μόνο στο ΝΑΙ ή ΟΧΙ και στο τέλος μπορούμε να αναφέρουμε κάποια συμπεράσματα για τη γενική κλινική εικόνα του παιδιού.

Η Θεοδούλη ενθουσιάστηκε με τα τεστ, το διασκέδασε και ρωτούσε αν έχω και κάτι άλλο στον υπολογιστή να της δείξω και να κάνει. Ήταν τόσο ανυπόμονη που έκανε κάποια λάθη από βιασύνη. Αν το οικογενειακό της περιβάλλον ασχοληθεί ελάχιστα μαζί της, θα έχει άριστη εξέλιξη στη σχολική εκπαίδευση. Δεν έχει Η/Υ στο σπίτι, αλλά γνωρίζει τη χρήση του από το σχολείο. Διαθέτει ένα αμείωτο ενδιαφέρον για μάθηση το οποίο μένει ανεκμετάλλευτο από το περιβάλλον της.



Αποτελέσματα ΛΑΜΔΑ



Θεοδούλη

Δ' Δημοτικού

13/11/2009

Αναγνώριση ερεθισμάτων

- Αναγνώριση εικόνας
- Αναγνώριση λέξεων

Ορθογραφία

- Ιστορική ορθογραφία
- Γραμματική ορθογραφία

Κατανόηση κειμένων

- Προφορική κατανόηση
- Γραπτή κατανόηση
- Νέκτη γραπτού κειμένου

Μορφολογική

- Συμπλήρωση προτάσεων
- Δοκίμιες αναλογίες

Λεξιλόγιο

- Επιλογή εικόνας
- Ορισμός λέξεων

Μνήμη εργασίας

- Εύρος γραμμάτων

Μη λεκτικοί συλλογισμοί

- Οπτικές αλληλοσχέσεις
- Συμπλήρωση σχημάτων

Μουσικές δεξιότητες

- Αντιπροσώπηση ρυθμών



Αριστείδης, Τρίτη Δημοτικού

Ερωτηματολόγιο – Δελτίο Παρατηρήσεων

Χρησιμοποιεί Η/Υ στο σπίτι του (ή στο οικείο περιβάλλον του): NAI **OXI**

Εξέφρασε ενδιαφέρον για το λογισμικό **NAI** OXI

Συμμετείχε ενεργά **NAI** OXI

Εξοικειώθηκε με τη χρήση του υπολογιστή (εικόνα-ήχος) **NAI** OXI

Κατανόησε τις εικόνες και τους ήχους **NAI** OXI

Βοήθησαν τα εικονογραφημένα παιχνιδόλεξα στην ανάγνωση **NAI** OXI

Ήταν πιο κατανοητό για το παιδί το υλικό στον υπολογιστή **NAI** OXI

Βαρέθηκε ή κουράστηκε το παιδί **NAI** OXI

Εμπλούτισε το λεξιλόγιό του από τη χρήση του προγράμματος **NAI** OXI

Εμφάνισε διάσπαση προσοχής **NAI** OXI

Ολοκλήρωσε τη διαδικασία **NAI** OXI

Πως αισθάνθηκε από τη χρήση του προγράμματος στον υπολογιστή: NAI OXI

Οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς του παιδιού πιστεύουν ότι θα βοηθούσε καλύτερα το παιδί στην ανάγνωση και τη γραφή ΝΑΙ **ΟΧΙ**

Βελτιώθηκε η μνήμη και ο χρόνος συγκέντρωσης του παιδιού με τη χρήση του προγράμματος
ΝΑΙ ΟΧΙ

Βελτιώθηκε η επίδοσή του σε ασκήσεις φωνολογικού περιεχομένου; **ΝΑΙ** ΟΧΙ

Στις παρακάτω ερωτήσεις κάνουμε κλικ μόνο στο ΝΑΙ ή ΟΧΙ και στο τέλος μπορούμε να αναφέρουμε κάποια συμπεράσματα για τη γενική κλινική εικόνα του παιδιού.

Ο Αριστείδης είναι μαθητής της τρίτης δημοτικού και οι γονείς του δηλώνουν απογοητευμένοι από τις επιδόσεις του. Οι ίδιοι δεν έχουν υπομονή να ασχοληθούν μαζί του. Είναι κοινωνικό και συνεργάσιμο παιδί. Δεν διαθέτει Η/Υ στο σπίτι και οι γονείς του τον σταμάτησαν από το ολοήμερο επειδή ο δάσκαλος απασχολούσε τα παιδιά στον Η/Υ και το θεώρησαν χάσιμο χρόνου. Παρόλα αυτά εξοικειώθηκε με τη χρήση του και ολοκλήρωσε τα τεστ, βαριεστημένα χωρίς να δείξει ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Δεν έχει επαρκή οπτική επαφή με ολόκληρη την οθόνη του υπολογιστή και πλησιάζει πολύ κοντά το πρόσωπό του για να διαβάσει. Οπτικός έλεγχος δεν έχει γίνει και συνέστησα στη μητέρα του να επισκεφτεί έναν οφθαλμίατρο. Ο Άρης διαβάζει αργά, δε χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης και δείχνει ότι δεν του φτάνει η αναπνοή. Η προσοχή του αποσπάται εύκολα και σε πολλές δραστηριότητες επιλέγει την απάντηση τυχαία. Παρουσιάζει δυσκολίες φωνολογικής ενημερότητας, αναγνώρισης και ταξινόμησης ουσιαστικών, ρημάτων, καθώς και στην ορθογραφία.



Αποτελέσματα ΛΑΜΔΑ



εκτύπωση

Αριστείδης

Γ Δημοτικού

13/11/2009

Αναγνώριση ερεθισμάτων

- Αναγνώριση εικόνας
- Αναγνώριση λέξεων

Ορθογραφία

- Ιστορική ορθογραφία
- Γραμματική ορθογραφία

Κατανόηση κειμένων

- Προφορική κατανόηση
- Γραπτή κατανόηση
- Μικτή γραπτού κειμένου

Μορφολογία

- Συμπλήρωση προτάσεων
- Λεκτικές αναλογίες

Λεξιλόγιο

- Επιλογή εικόνας
- Ορισμός λέξεων

Μνήμη εργασίας

- Εύρος γραμμάτων

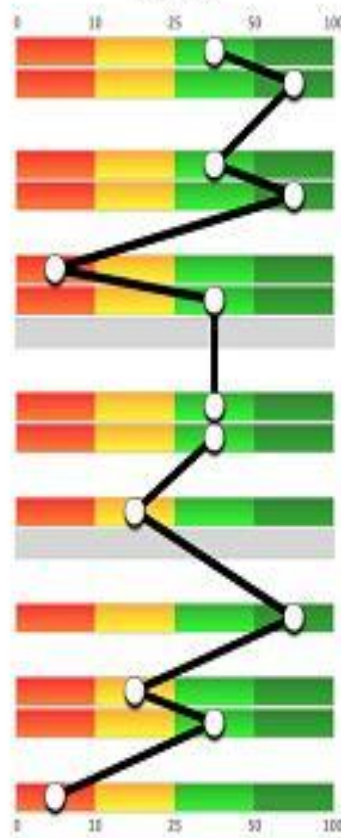
Μη λεκτικοί συλλογισμοί

- Οπτικές αλληλουχίες
- Συμπλήρωση σχημάτων

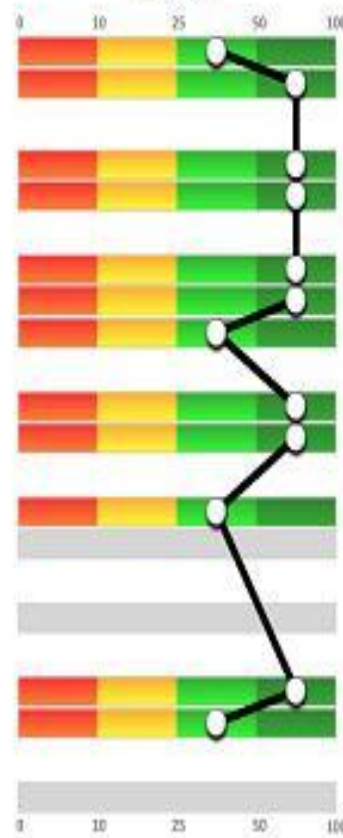
Μουσικές δεξιότητες

- Αναπαράγωγή ρυθμών

Ακρίβεια



Ταχύτητα



τρέχω, μπάλα, παιδί, ποδόσφαιρο, μπαλόνι,
τρέχω,

Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε
ένα παιδί που ήθελε να παίξει με τον
πατέρα του. Χωριστήκα και παίξανε
ποδόσφαιρο. Ο Νίκος τρέχει ταχύτητα
και έβαλε γκολ. και ξεκουράστηκαν και
τρώσανε

Αριστοειδής



Τηλέμαχος, Τρίτη Δημοτικού

Ερωτηματολόγιο – Δελτίο Παρατηρήσεων

Χρησιμοποιεί Η/Υ στο σπίτι του (ή στο οικείο περιβάλλον του): **NAI** OXI

Εξέφρασε ενδιαφέρον για το λογισμικό **NAI** OXI

Συμμετείχε ενεργά **NAI** OXI

Εξοικειώθηκε με τη χρήση του υπολογιστή (εικόνα-ήχος) **NAI** OXI

Κατανόησε όχι εικόνες και όχι ήχους NAI **OXI**

Βοήθησαν τα εικονογραφημένα παιχνιδόλεξα στην ανάγνωση **NAI** OXI

Ήταν πιο κατανοητό για το παιδί το υλικό στον υπολογιστή **NAI** OXI

Βαρέθηκε ή κουράστηκε το παιδί NAI **OXI**

Εμπλούτισε το λεξιλόγιό του από τη χρήση του προγράμματος **NAI** OXI

Εμφάνισε διάσπαση προσοχής NAI **OXI**

Ολοκλήρωσε τη διαδικασία **NAI** OXI

Πως αισθάνθηκε από τη χρήση του προγράμματος στον υπολογιστή: NAI OXI

Οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς του παιδιού πιστεύουν ότι θα βοηθούσε καλύτερα το παιδί στην ανάγνωση και τη γραφή ΝΑΙ ΟΧΙ

Βελτιώθηκε η μνήμη και ο χρόνος συγκέντρωσης του παιδιού με τη χρήση του προγράμματος ΝΑΙ ΟΧΙ

Βελτιώθηκε η επίδοσή του σε ασκήσεις φωνολογικού περιεχομένου; ΝΑΙ ΟΧΙ

Όχι παρακάτω ερωτήσεις κάνουμε κλικ μόνο στο ΝΑΙ ή ΟΧΙ και στο τέλος μπορούμε να αναφέρουμε κάποια συμπεράσματα για τη γενική κλινική εικόνα του παιδιού.

Ο Τηλέμαχος είναι μαθητής της τρίτης δημοτικού, ενώ έχει παρακολουθήσει τα μαθήματα της πρώτης δημοτικού δύο φορές. Φέτος πηγαίνει σε ειδικό σχολείο με παράλληλη στήριξη. Είναι πολύ κοινωνικός και πολύ συνεργάσιμος. Κάνει λογοθεραπεία δυο χρόνια, όπου και χρησιμοποιεί Η/Υ. Στο σπίτι δεν διαθέτει και πηγαίνει σε γειτονικό σπίτι και ασχολείται, γιατί του αρέσει πολύ. Ενθουσιάστηκε με τα τεστ και προσπάθησε πολύ, ενώ δεν έδειξε ούτε μια στιγμή να κουράστηκε ή να βαρέθηκε παρά τις ελλείψεις που έχει. Διαβάζει υπερβολικά αργά και συλλαβιστά με αποτέλεσμα να χάνει το νόημα της πρότασης. Δυσκολίες αντιμετωπίζει και στα μαθηματικά και για να βρει ποιος είναι δεύτερος ή να μετρήσει μέχρι το πέντε, χρησιμοποιεί τα δάχτυλα. Έχει δυσκολίες φωνολογικής ενημερότητας και γενικά μου έδωσε την εντύπωση ότι πρέπει να ασχοληθεί κάποιος μαζί του συστηματικά από την αρχή. Σκόπιμα δεν τον άφησα να κάνει όλες τις δραστηριότητες του τεστ multimedia glosa, καθώς θεώρησα ότι κάποιες δραστηριότητες είναι πάνω από το επίπεδό του. Δυσκολεύεται να προφέρει λέξεις που περιέχουν συνδυασμούς φωνηέντων, -ια, -ιε, -ιου. Θέλει να μάθει και προσπαθεί, γι' αυτό εύκολα μπορεί να συνεργαστεί κάποιος μαζί του.



Αποτελέσματα ΛΑΜΔΑ



Τηλέμαχος

Γ' Δημοτικού

15/11/2009

Αναγνώριση ερεθισμάτων

- Αναγνώριση εικόνας
- Αναγνώριση λέξεων

Ορθογραφία

- Ισορροπία ορθογραφία
- Γραμματική ορθογραφία

Κατανόηση κειμένων

- Προφορική κατανόηση
- Γραπτή κατανόηση
- Μικτή γραπτού κειμένου

Μορφοσύνταξη

- Συμπλήρωση προτάσεων
- Λακτικές αναλογίες

Λεξιλόγιο

- Επιλογή εικόνας
- Ορισμός λέξεων

Μέση εργασία

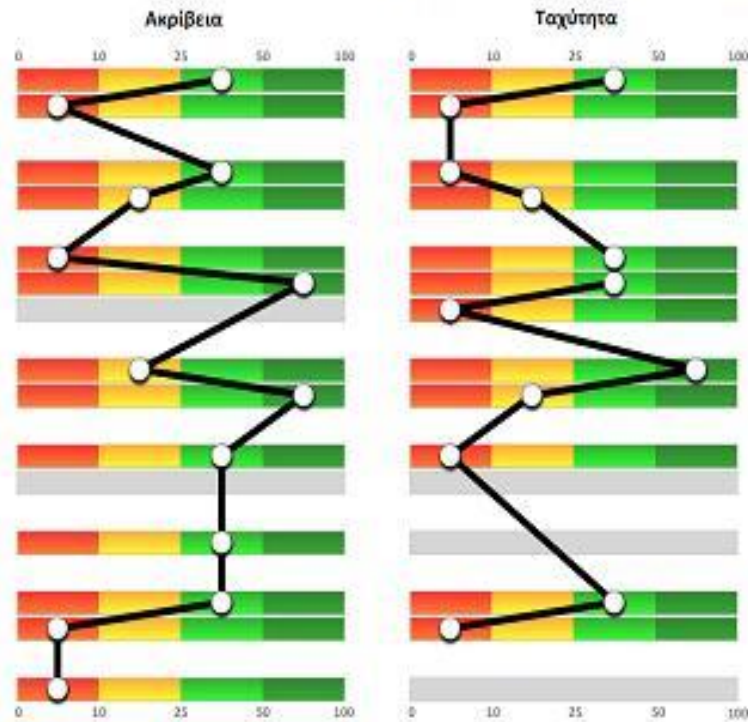
- Ύψος γραμμάτων

Μη λεκτικοί συλλογισμοί

- Οπτικές αλληλουχίες
- Συμπλήρωση σημάτων

Μουσικές δεξιότητες

- Ανακαταγωγή ρυθμών



No.

Date

Ο Άρης πέραι στο σχολια.

Γεώργιος Παππάς

Αγγελική, Έκτη Δημοτικού

Ερωτηματολόγιο – Δελτίο Παρατηρήσεων

Χρησιμοποιεί Η/Υ στο σπίτι του (ή στο οικείο περιβάλλον του): **NAI** OXI

Εξέφρασε ενδιαφέρον για το λογισμικό **NAI** OXI

Συμμετείχε ενεργά **NAI** OXI

Εξοικειώθηκε με τη χρήση του υπολογιστή (εικόνα-ήχος) **NAI** OXI

Κατανόησε τις εικόνες και τους ήχους **NAI** OXI

Βοήθησαν τα εικονογραφημένα παιχνιδόλεξα στην ανάγνωση **NAI** OXI

Ήταν πιο κατανοητό για το παιδί το υλικό στον υπολογιστή **NAI** OXI

Βαρέθηκε ή κουράστηκε το παιδί NAI **OXI**

Εμπλούτισε το λεξιλόγιό του από τη χρήση του προγράμματος **NAI** OXI

Εμφάνισε διάσπαση προσοχής NAI **OXI**

Ολοκλήρωσε τη διαδικασία **NAI** OXI

Πως αισθάνθηκε από τη χρήση του προγράμματος στον υπολογιστή: NAI OXI

Οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς του παιδιού πιστεύουν ότι θα βοηθούσε καλύτερα το παιδί στην ανάγνωση και τη γραφή **ΝΑΙ** ΟΧΙ

Βελτιώθηκε η μνήμη και ο χρόνος συγκέντρωσης του παιδιού με τη χρήση του προγράμματος **ΝΑΙ** ΟΧΙ

Βελτιώθηκε η επίδοσή του σε ασκήσεις φωνολογικού περιεχομένου; **ΝΑΙ** ΟΧΙ

Στις παρακάτω ερωτήσεις κάνουμε κλικ μόνο στο ΝΑΙ ή ΟΧΙ και στο τέλος μπορούμε να αναφέρουμε κάποια συμπεράσματα για τη γενική κλινική εικόνα του παιδιού.

Η Αγγελική είναι μαθήτρια της έκτης δημοτικού. Συνεργάσιμο και κοινωνικό παιδί παρακολουθεί μαθήματα χρήσης Η/Υ. Δεν έχει Η/Υ στο σπίτι και δεν διαβάζει εξωσχολικά βιβλία. Στο σχολείο είναι μέτρια μαθήτρια, όπως λέει η μητέρα της. Της άρεσε η μορφή των τεστ (χωρίς να δείξει ιδιαίτερο ενθουσιασμό). Ξεκινώντας τα τεστ κατάλαβα ότι επιλέγει την πρώτη απάντηση τυχαία και έτσι της συνέστησα να διαβάζει δυνατά το κείμενο, αλλά και πάλι τις απαντήσεις τις έδινε περισσότερο τυχαία. Προσπαθούσε να τελειώσει όσο το δυνατόν νωρίτερα. Αντιμετωπίζει δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου, στην αναγνώριση ρημάτων, ουσιαστικών, επιθέτων.



Αποτελέσματα ΛΑΜΔΑ



Αγγελική

ΣΤ' Δημοτικού

15/11/2009

Αναγνώριση ερεθισμάτων

- Αναγνώριση εικόνας
- Αναγνώριση λέξεων

Ορθογραφία

- Ιστορική ορθογραφία
- Γραμματική ορθογραφία

Κατανόηση κειμένων

- Προφορική κατανόηση
- Γραπτή κατανόηση
- Μελέτη γραπτού κειμένου

Μορφασύνταξη

- Συμπλήρωση προτάσεων
- Λεκτικές αναλογίες

Λεξιλόγιο

- Επιλογή εικόνας
- Ορισμός λέξεων

Μνήμη εργασιών

- Εύρος γραμμάτων

Μη λεκτικοί συλλογισμοί

- Οπτικές αλλοιοχίες
- Συμπλήρωση σχημάτων

Μουσικές δεξιότητες

- Αναπαράγωγή ρυθμών

