



ΘΕΜΑ: ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΠΟΥ ΕΞΕΤΑΖΕΙ
ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΠΡΑΞΗ ΣΕ
ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ
ΣΕ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ



ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ: ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΗΣ ΠΑΥΛΟΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΚΡΑΝΙΔΙΩΤΗ ΜΑΡΙΑ

ΜΕΪΜΑΡΟΓΛΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΘΕΜΑ: ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΠΟΥ ΕΞΕΤΑΖΕΙ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ
ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΠΡΑΞΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ
ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΣΕ
ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

1. ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΗΣ ΠΑΥΛΟΣ
2.
3.

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΚΡΑΝΙΔΙΩΤΗ ΜΑΡΙΑ

ΜΕΪΜΑΡΟΓΛΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2011

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <u>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</u> | 4 |
| <u>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u> | 5 |
| <u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1</u> | 6 |
| <u>ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</u> | 6 |
| <u>1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ</u> | 6 |
| <u>1.2 ΟΙ ΚΥΡΙΟΤΕΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ</u> | 7 |
| <u>1.3 ΑΙΤΙΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ</u> | 7 |
| <u>1.4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</u> | 8 |
| <u>1.5 ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ</u> | 13 |
| <u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</u> | 16 |
| <u>Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</u> | 16 |
| <u>2.1 Η ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΓΕΝΙΚΑ</u> | 16 |
| <u>2.2 Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</u> | 17 |
| <u>2.3 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ</u> | 21 |
| <u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3</u> | 26 |
| <u>ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</u> | 26 |
| <u>3.1 ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</u> | 26 |
| <u>3.2 ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ</u> | 30 |
| <u>3.3 ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΥΧΕΡΕΙΑΣ</u> | 31 |
| <u>3.4 ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ</u> | 33 |
| <u>3.5 ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ</u> | 35 |
| <u>3.6 Η ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΚΕΨΗΣ</u> | 39 |
| <u>3.7 ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΣΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ</u> | 43 |
| <u>3.8 Η ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΑΥΤΕΝΕΡΓΕΙΑ</u> | 46 |
| <u>3.9 Η ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ Η ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</u> | 47 |
| <u>3.10 Η ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΚΑΙ Η ΑΣΚΗΣΗ</u> | 47 |
| <u>3.11 Η ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΒΑΘΟΣ ΤΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΣΤΟ ΑΜΕΣΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</u> | 48 |
| <u>3.12 Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΕΙΔΙΚΟΥΣ</u> | 48 |
| <u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</u> | 49 |
| <u>ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</u> | 49 |
| <u>4.1 Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ</u> | 49 |
| <u>4.2 ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ</u> | 51 |
| <u>4.2.1 Μουσικοθεραπεία σε άτομα με ειδικές ανάγκες</u> | 51 |
| <u>4.2.2 Μουσικοθεραπεία στην εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες</u> | 53 |
| <u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5</u> | 54 |
| <u>ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</u> | 54 |
| <u>5.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</u> | 54 |
| <u>5.2 ΔΕΙΓΜΑ</u> | 54 |
| <u>5.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ Β ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ</u> | 54 |
| <u>5.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ</u> | 65 |
| <u>5.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</u> | 73 |
| <u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</u> | 74 |
| <u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u> | 82 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να μελετήσει την επίδραση της μουσικής στη μαθησιακή πράξη παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και σε παιδιά που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η μεθοδολογία της εργασίας θα στηριχθεί στη συλλογή πρωτογενών και δευτερογενών δεδομένων. Τα δευτερογενή δεδομένα, συλλέχθηκαν μέσα από βιβλία, άρθρα σε περιοδικά, αλλά και μέσα από επίσημους διαδικτυακούς τόπους και αφορούν στις μαθησιακές δυσκολίες, στο ρόλο του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, στις ενισχύσεις των μαθητών αυτών αλλά και στο ρόλο της μουσικοθεραπείας στις μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από τις πληροφορίες αυτές γράφτηκε το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας το οποίο αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι μαθησιακές δυσκολίες (ορισμός, μορφές τους, αίτια ανάπτυξης, χαρακτηριστικά παιδιών και η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση). Το δεύτερο κεφάλαιο αναλύει το ρόλο του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά αυτά και το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στις ενισχύσεις των παιδιών αυτών (ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών, φωνολογικής επίγνωσης, ανάγνωσης, γραφής κ.α.). Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει το ρόλο της μουσικοθεραπείας στην εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα πρωτογενή στοιχεία συλλέχθηκαν μέσα από τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας, χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, σε 30 παιδιά που παρουσίαζαν ή όχι μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, φωνολογική επίγνωση, δεξιότητες μουσικοθεραπείας.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα το ποσοστό που καταλαμβάνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παίρνει ολοένα και μεγαλύτερες διαστάσεις και προβληματίζει εκπαιδευτικούς και γονείς. Το γεγονός ότι τείνει να είναι συνώνυμο σε πολλές περιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας πυροδοτεί αντιδράσεις άγχους και ανησυχίας στους γονείς, αποθαρρύνει τους μαθητές και δημιουργεί ερωτηματικά σε δασκάλους και εκπαιδευτικούς σχετικά με την δέουσα συμπεριφορά που πρέπει να επιδείξουν απέναντι σ' αυτά τα παιδιά, σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης της καθημερινής σχολικής ρουτίνας και απλοποίησης των διαδικασιών, ώστε το μάθημα να μην αποτελεί προνόμιο μόνο του μέσου και τυπικού μαθητή, αλλά του συνόλου της σχολικής τάξης. Μέσα σ' αυτό το κλίμα, ο ρόλος του δασκάλου είναι πρωταγωνιστικός και σύνθετος καθώς περιλαμβάνει τόσο την διάγνωση όσο και την εκπόνηση ενός προγράμματος παρέμβασης και υποβοήθησης του μαθητή με μαθησιακές διαταραχές. Προκειμένου λοιπόν να είναι αποτελεσματικός και ν' ανταπεξέλθει στην ούτως ή άλλως απαιτητική αποστολή του, καλείται να είναι σε εγρήγορση, να διευρύνει συνεχώς τις γνώσεις του, όχι μόνο στο πλαίσιο του γνωστικού του αντικειμένου, αλλά και στο πλαίσιο των αρχών της νέας παιδαγωγικής και συμβουλευτικής, με στόχο την αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων, χτίζοντας μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους μαθητές που παρουσιάζουν τέτοιου είδους προβλήματα καθώς και τους γονείς τους, με παράλληλη ενίσχυση της ψυχικής τους υγείας.

Κεφάλαιο 1

Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1 Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες επινοήθηκε και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τον Απρίλιο του 1963 από τον Αμερικάνο ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό Samuel Kirk (1962). Αν και από τότε πολλοί ενεπλάκησαν σε μια προσπάθεια ορισμού και αναλυτικής περιγραφής του φαινομένου, αναμφισβήτητα ο πλέον αποδεκτός, περιεκτικός και ευρύτερα χρησιμοποιούμενος σήμερα ορισμός είναι αυτός του Hamill. Σύμφωνα με αυτόν ο «γενικός όρος μαθησιακές δυσκολίες απαρτίζεται από μία ευρεία και ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτό-ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να ταυτιστούν με αυτές. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι απόρροια αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων.»

Οι υπόλοιποι ορισμοί που διατυπώθηκαν κατά καιρούς σε μια προσπάθεια αποτύπωσης και οριοθέτησης των μαθησιακών δυσκολιών, παρά τις όποιες διαφορές τους συγκλίνουν σε ορισμένους παράγοντες. Συγκεκριμένα:

- ✓ Όλοι υπογραμμίζουν την αντίθεση που υπάρχει ανάμεσα στις ικανότητες, το νοητικό δυναμικό του παιδιού και στην σχολική του επίδοση. Αυτή μάλιστα η αναντιστοιχία αποτελεί και το σημαντικότερο διαγνωστικό κριτήριο των μαθησιακών δυσκολιών.
- ✓ Όλοι επισημαίνουν ότι τα μαθησιακά προβλήματα δεν μπορούν ν' αποδοθούν σε κακές περιβαλλοντικές επιδράσεις, παρόλο που το περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει στην βελτίωση και την πρόοδο ή στην επιδείνωση τους.
- ✓ Όλοι καθιστούν σαφές, ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική καθυστέρηση ή συναισθηματική διαταραχή, ούτε σε φυσικές αναπηρίες ή κακή εκπαίδευση.

- ✓ Τέλος, το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει μια ανομοιογενή ανάπτυξη στον τομέα των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, της γλώσσας και της αντίληψης. (Παντελιάδου, 2008)

1.2 Οι κυριότερες μορφές μαθησιακών δυσκολιών

Ανάλογα με τον τομέα (λόγος- ομιλία, παραγωγή γραπτού λόγου, μαθηματικά κ.τ.λ.) που το άτομο με μαθησιακά προβλήματα υστερεί και παρουσιάζει δυσκολίες, μπορούμε να διακρίνουμε διάφορες μορφές μαθησιακών προβλημάτων. Οι αντιπροσωπευτικότερες και πιο διαδεδομένες είναι:

α) Η δυσλεξία ή διαταραχή της ανάγνωσης, η οποία παρουσιάζεται σε παιδιά, τα οποία παρά την φοίτηση τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις αποτυγχάνουν ν' αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, την γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις νοητικές τους ικανότητες.

β) Η δυσορθογραφία ή διαταραχή της γραπτής έκφρασης, η οποία συνιστά ειδική διαταραχή της μάθησης της ορθογραφίας και η οποία συχνά συνοδεύει την δυσλεξία, αλλά μπορεί να υπάρχει και μόνη της.

γ) Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, η οποία αναφέρεται στην διάσπαση προσοχής και την υπερδραστηριότητα, που συνιστά ένα από τα πιο βασανιστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς και οι δάσκαλοι.

δ) Η δυσπραξία, η οποία αποτελεί μια διαταραχή ή ανωριμότητα της οργάνωσης της κίνησης και με την οποία συχνά συνυπάρχουν και προβλήματα στην ομιλία, την αντίληψη και την σκέψη.

1.3 Αιτίες μαθησιακών προβλημάτων

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποδίδονται σε οργανικούς παράγοντες και συγκεκριμένα σε *δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος*, στο οποίο εδράζονται οι λειτουργίες που διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην μάθηση. Υπέρ αυτής της άποψης συνηγορεί πλήθος θεωριών που διατυπώθηκαν κατά καιρούς προκειμένου να προσεγγίσουν και να ερμηνεύσουν το πολύπλοκο πρόβλημα της δυσλεξίας. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτών των θεωριών αποτελεί η θεωρία που αποδίδει την δυσλεξία σε *αμφίπλευρη ελαττωματική ανάπτυξη των πίσω περιοχών του εγκεφάλου*

καθώς και η θεωρία του Orton (1937) που υποστηρίζει ότι είναι η *ελαττωματική γενική οργάνωση του εγκεφάλου*, που ενοχοποιείται για την δυσλεξία. Ακόμα, η θεωρία της *ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας* συνιστά επίσης μια αρκετά διαδεδομένη εξήγηση της δυσλεξίας που αποδίδει την δυσκολία στην κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας στην ασταθή κυριαρχία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου.

Ακόμα, σε πολλές περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, η συχνότητα των περιστατικών στα μέλη της οικογένειας του παιδιού οδήγησε στην ανάδειξη της κληρονομικότητας σε αιτιολογικό παράγοντα και συνέβαλλε στην διατύπωση της «*γενετικής θεωρίας*» ως ερμηνευτικού μοντέλου της ειδικής δυσλεξίας. Υπέρ της σπουδαιότητας του κληρονομικού παράγοντα στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών συνηγορούν και οι μελέτες των μονοζυγωτικών και διζυγωτικών δίδυμων παιδιών, από τα οποία το ένα τουλάχιστον έχει αναγνωστική δυσκολία.

Αναμφίβολα πάντως βαρύνουσα σημασία στην ερμηνεία των μαθησιακών διαταραχών έχουν τα προβλήματα στην *φωνολογική επεξεργασία, την γνώση και χρήση των φωνημάτων της γλώσσας και οι λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία*, πράγμα που τεκμηριώνεται και από το γεγονός ότι τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν ασυνήθιστες «οφθαλμικές κινήσεις», που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη αστάθεια και συντομότερη διάρκεια συγκέντρωσης.

Σε μια ολοκληρωμένη προσπάθεια αιτιολόγησης των μαθησιακών διαταραχών δεν θα μπορούσαν να μην συμπεριληφθούν και *δευτερογενείς ή εξωγενείς παράγοντες*, όπως το οικογενειακό, σχολικό και ευρύ κοινωνικό περιβάλλον που ενδεχομένως συντελούν στην εμφάνιση, συντήρηση και επιδείνωση του φαινομένου. Έτσι, τέτοιου τύπου παράγοντες παρόλο που δεν έχουν την καταλυτική επίδραση των βιολογικών παραγόντων είναι ικανοί να επιφέρουν αλλαγή είτε προς το καλύτερο είτε προς το χειρότερο. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που στερούνται ενθάρρυνσης και συμπαράστασης τόσο σε οικογενειακό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολείου δεν έχουν τις ίδιες προοπτικές βελτίωσης και προσαρμογής συγκριτικά με παιδιά που υποστηρίζονται και λαμβάνουν την προσοχή που τους αρμόζει.

1.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Όσον αφορά στις μαθησιακές δυσκολίες, ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στο οποίο πρέπει να δοθεί έμφαση είναι αυτό των χαρακτηριστικών που συνοδεύουν την εκδήλωση

τους και που κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου για δασκάλους και γονείς για μια έγκαιρη παρέμβαση. Έτσι, οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μπορεί να εκδηλώνουν κάποια ή και όλα τα χαρακτηριστικά που συνοδεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες καθώς περιλαμβάνουν μια ευρεία γκάμα συμπτωμάτων. Ο λόγος που εκπαιδευτικοί και γονείς πρέπει να εστιάσουν σ' αυτά τα χαρακτηριστικά είναι ότι συνδέονται άμεσα με την επιλογή ανάλογα με την περίπτωση, της πιο κατάλληλης και αποτελεσματικής παρέμβασης, με την επιλογή των κατάλληλων μέσων και στρατηγικών διδασκαλίας, πράγμα που θα μεγιστοποιούσε τις πιθανότητες βελτίωσης και επιτυχίας.

Οι συνηθέστερες περιοχές που πλήττονται κατά την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι: *η αντίληψη και κυρίως η οπτική και ακουστική αντίληψη-επεξεργασία, η γλώσσα, η μνήμη, η προσοχή και η συγκέντρωση, η μεταγνώση, η αυτορρύθμιση, ο τομέας των κινήτρων και της συμπεριφοράς και όπως είναι αναμενόμενο η συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου.*

Ως προς τον τομέα της *αντίληψης*, δηλαδή της ικανότητας του εγκεφάλου να λαμβάνει πληροφορίες από το περιβάλλον, να τις επεξεργάζεται, να τις οργανώνει, να τις συγκρατεί και να τις ανακαλεί όποτε παραστεί ανάγκη, οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα σύμφωνα με έρευνες φαίνεται να υστερούν στη *οπτική και ακουστική αντίληψη* και επεξεργασία συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Αυτές οι δυσκολίες επιδρούν αρνητικά κυρίως στον τομέα της ανάγνωσης, πράγμα που διαφαίνεται ήδη από το νηπιαγωγείο και την πρώτη σχολική ηλικία.

Τα προβλήματα ειδικά στην *οπτική αντίληψη* εκδηλώνονται με δυσκολίες στην αντίληψη και διάκριση των αντικειμένων του χώρου, με την διάκριση αριστερού-δεξιού και την εκτίμηση της απόστασης και της ταχύτητας. Έτσι, οι μαθητές με προβλήματα οπτικής αντίληψης αδυνατούν να διακρίνουν σχήματα και λεπτομέρειες αντικειμένων, καθυστερούν στην αντιγραφή σχημάτων και χαρακτήρων πράγμα που οδηγεί στο μέλλον σε ακατάστατη γραφή και κακό γραφικό χαρακτήρα. Ακόμα, στα προβλήματα οπτικής αντίληψης υπάγονται και τα λεγόμενα προβλήματα οπτικής μνήμης, που αναφέρονται στις δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης των πληροφοριών που προσλαμβάνονται μέσω της όρασης. Τέλος τα προβλήματα οπτικής ακολουθίας περιλαμβάνουν δυσκολίες στην κατανόηση ακολουθιών, συμβόλων ή γεγονότων που αποδίδονται οπτικά.

Αναφορικά, με τα προβλήματα *ακουστικής αντίληψης-επεξεργασίας* οι περισσότερες έρευνες έχουν καταγράψει προβλήματα ακουστικής αντίληψης και ακουστικής ακολουθίας δηλαδή δυσκολία αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών και

ακολουθίας ήχων, που δεν παρουσιάστηκαν σε γραπτή μορφή.

Η γλώσσα, όπως προαναφέρθηκε συνιστά ένα τομέα όπου τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμίες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα δυσκολεύονται στον διάκριση των προτάσεων σε λέξεις, στον διαχωρισμό των λέξεων σε συλλαβές και τέλος στην ανάλυση των συλλαβών σε φωνήματα. Εκτός όμως από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, όσον αφορά στην γλώσσα παρουσιάζουν δυσχέρεια στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους. Ακόμα, ο τομέας του λεξιλογίου και του συντακτικού ολοκληρώνει την εικόνα της χαμηλής επίδοσης στην γλώσσα και δυσχεραίνει την κατανόηση και την αποκωδικοποίηση.

Ως προς την *μνήμη* τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται πως υστερούν στον τομέα της μνημονικής επεξεργασίας. Μάλιστα μνημονικά προβλήματα εμφανίζονται τόσο στην βραχύχρονη, όσο στην μακρόχρονη και εργαζόμενη μνήμη. Στην βραχύχρονη μνήμη, οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα δεν μπορούν σε κάποιες περιπτώσεις ν' ανταποκριθούν σε έργα που προϋποθέτουν γλωσσική επεξεργασία και ανάλυση, ιδιαίτερα όταν μεσολαβεί μεγάλο χρονικό διάστημα μεταξύ της παρουσίασης του υλικού και της ανάκλησης. Στην μακρόχρονη μνήμη υπάρχει δυσκολία σαφούς προσδιορισμού των προβλημάτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό που μπορεί να ειπωθεί είναι, ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά συντελούν στον περιορισμό της χωρητικότητας της μακρόχρονης μνήμης, η οποία κάτω από κανονικές συνθήκες μπορεί να στεγάσει επιτυχώς μεγάλο όγκο πληροφοριών. Ο τομέας όμως της εργαζόμενης μνήμης είναι αυτός που πλήττεται περισσότερο στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Εκεί έχουν καταγραφεί τα μεγαλύτερα προβλήματα στον μνημονικό μηχανισμό των μαθητών και συγκεκριμένα δυσκολίες που αναφέρονται στην ακολουθία ανάκλησης φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών λέξεων και ψευδό-λέξεων που συνδέονται με την ανάγνωση. Επίσης, έχει ειπωθεί από πολλούς επιστήμονες ότι τα προβλήματα εργαζόμενης μνήμης είναι διττής σημασίας: ότι περιλαμβάνουν δηλαδή τόσο την αδυναμία κωδικοποίησης της πληροφορίας όσο και τα μειωμένα κίνητρα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που τους αποθαρρύνουν από το να καταβάλλουν μια επίμονη και συστηματική νοητική προσπάθεια.

Ως προς το θέμα της *προσοχής* και *συγκέντρωσης* είναι ευρύτερα αποδεκτό ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ιδιαίτερα επιρρεπή στο να διασπώνται εύκολα. Οι συνηθέστερες αντιδράσεις τους που σχετίζονται με την προσοχή μέσα σε μια σχολική τάξη είναι η αργή επεξεργασία των πληροφοριών που τους οδηγεί στο να αφαιρούνται και να

χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους καθώς και η έλλειψη κινήτρων προκειμένου να ολοκληρώσουν το έργο που πρέπει να διεκπεραιώσουν.

Ένας άλλος τομέας, οπού δύνανται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να διαφοροποιηθούν είναι ο *μεταγνωστικός τομέας* (Flavell, 1967' 1979' Wong, 1991), οπού αναφέρεται στην γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, στην ενεργητική παρακολούθηση τους από το ίδιο και στις διορθωτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει όταν αντιμετωπίζει προβλήματα σε αυτές. Έτσι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σ' αυτό τον τομέα οι μαθητές ξεκινάνε από την αδυναμία τους να αποκρυπτογραφήσουν το ζητούμενο στο έργο που τους έχει ανατεθεί, γεγονός που τους δυσκολεύει στο να χαράξουν μια πορεία και να εκπονήσουν ένα σχέδιο που θα τους οδηγήσει στην λύση. Κατά συνέπεια, αφού δεν είναι σε θέση ν' αναγνωρίσουν το έργο που έχουν να φέρουν σε πέρας δεν μπορούν να διακρίνουν και το ποια στρατηγική θα τους φέρει πιο κοντά στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Αυτό τους οδηγεί στο να πέφτουν έξω στις εκτιμήσεις τους και να μην μπορούν ν' αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι σε περιπτώσεις αποτυχίας τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ν' αντιληφθούν τι έκαναν λάθος και τι πήγε στραβά, πράγμα που τους οδηγεί στην απογοήτευση και να παραιτούνται και να εγκαταλείπουν στην πρώτη δυσκολία την προσπάθεια.

Τα προβλήματα των μαθητών στον μεταγνωστικό τομέα δεν αφήνουν ανεπηρέαστο και τον τομέα της *αυτορρύθμισης* (Shunk & Zimmerman, 1994), δηλαδή την διαδικασία με την οποία οι μαθητές ενεργοποιούν και συντηρούν γνωστικές λειτουργίες, συμπεριφορές και συναισθήματα που είναι συστηματικά προσανατολισμένα στην επίτευξη των στόχων τους. Η *αυτορρύθμιση* περιλαμβάνει όλο το πεδίο των ενεργειών, στις οποίες πρέπει να προβεί ο μαθητής προκειμένου να ολοκληρώσει το μαθησιακό του έργο και το στόχο που του έχει ανατεθεί. Επομένως η έννοια της *αυτορρύθμισης* είναι αρκετά ευρεία και σύνθετη καθώς περιλαμβάνει όλες τις απαιτούμενες προσαρμογές και αναπροσαρμογές που πρέπει να γίνουν τόσο σ' επίπεδο στοχοθεσίας και στρατηγικών σχεδιασμού όσο σ' επίπεδο αποτελεσματικής διαχείρισης χρόνου, και πεποιθήσεων αυτό-κινητοποίησης. Οι μαθητές όμως με μαθησιακά προβλήματα αδυνατούν να διαμορφώσουν και να υιοθετήσουν την κατάλληλη μαθησιακή συμπεριφορά, με όσα αυτή περιλαμβάνει, πράγμα που θα τους οδηγήσει σε μια επιτυχή πορεία μέσα στην σχολική τάξη.

Αποφασιστικής σημασίας βέβαια και άρρηκτα συνδεδεμένος με την μάθηση και το θέμα της μαθησιακής προσπάθειας και επιτυχίας είναι ο *τομέας των κινήτρων* (Borkowski, 1992' Pintrich & Schrauben, 1992). Έτσι είναι αποδεκτό ότι οι πεποιθήσεις κινήτρων

διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην επίδοση, πράγμα που ως ένα βαθμό ερμηνεύει την χαμηλή επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς στην πλειοψηφία των περιπτώσεων στερούνται κινήτρων. Η στάση τους απέναντι στην μάθηση και τους μαθησιακούς στόχους προσεγγίζει περισσότερο το μοντέλο του «παθητικού μαθητή», που υιοθετεί μια στάση αδράνειας απέναντι στις καταστάσεις, καθώς αποδίδει την επιτυχία ή αποτυχία σε παράγοντες όπως η τύχη και οι μειωμένες νοητικές ικανότητες. Κατ' αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια παρέμβασης και οι καταστάσεις φαντάζουν μη αναστρέψιμες. Η στάση τους με την σειρά της λειτουργεί σαν αυτό-εκπληρούμενη προφητεία και επαληθεύει τις αντιλήψεις τους μιας και τους ωθεί στο ν' αποφύγουν να καταπιαστούν με σχολικά έργα που θα τους ωθήσουν στην αποτυχία την οποία θεωρούν δεδομένη. Αυτό με την σειρά του, τους στερεί από το να κινητοποιηθούν και να κοπιήσουν για μια υψηλή επίδοση και έτσι επαληθεύει και ισχυροποιεί τους αρχικούς τους φόβους.

Η απουσία κινήτρων και η σχολική αποτυχία επιφέρουν με την σειρά τους και προβλήματα συμπεριφοράς στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που τους διαφοροποιούν περαιτέρω από τους συμμαθητές τους. Η συμπεριφορά τους κυμαίνεται από την επιθετικότητα μέχρι την απάθεια και την εσωστρέφεια. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι η διαφορετικότητα τους και οι χαμηλές τους επιδόσεις γίνονται αιτία συχνά να περιθωριοποιούνται από τους συνομηλίκους τους, να μην είναι δημοφιλείς και να εισπράττουν απόρριψη. Έτσι ο καθένας αντιδρά και απαντά με διαφορετικό τρόπο στην απόρριψη. Σε πολλούς η περιθωριοποίηση γεννά εκρήξεις θυμού που φτάνουν ως την επιθετικότητα, προκειμένου να βρεθούν στο επίκεντρο, ενώ άλλοι αντίθετα παρουσιάζουν τάσεις απόσυρσης και απομόνωσης προκειμένου να μην εισπράττουν τ' αρνητικά σχόλια του περίγυρου.

Τα δε προβλήματα συμπεριφοράς, που συνοδεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες περισσότερο ως συνέπεια τους, παρεμποδίζουν και την ομαλή *κοινωνική εξέλιξη* των παιδιών αυτών, όπως είναι φυσικό. Έτσι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν ν' απορρίπτονται και να στερούνται αποδοχής σε ποσοστό τριπλάσιο από εκείνο των τυπικών συνομηλίκων τους. Αυτό βέβαια μπορεί ν' αποδοθεί στο γεγονός ότι οι κοινωνικές τους δεξιότητες είναι περιορισμένες, πράγμα που έχει σαν συνέπεια να μην υιοθετούν την αρμόζουσα συμπεριφορά σε κάθε περίπτωση. Επιπρόσθετα, είναι λιγότερο ευγενικοί και συνεργάσιμοι απ' όσο επιβάλλουν οι κοινωνικές περιστάσεις ενώ δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε νέες κοινωνικές περιστάσεις. Όλ' αυτά καθιστούν κατανοητό το γιατί

παραμένουν δίχως φίλιες τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους. Οι μόνες τους συναναστροφές είναι συνήθως επίσης παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καθώς μοιράζονται τον ίδιο κώδικα επικοινωνίας καθώς και μαθητές μικρότερων τάξεων. Αλλά ακόμα και σ' αυτές τις περιπτώσεις οι επαφές τους είναι περισσότερο επιφανειακές και δεν διακρίνονται από σταθερότητα.

Όλα τα παραπάνω προβλήματα που επιφέρουν οι μαθησιακές δυσκολίες όπως είναι η κοινωνική απομόνωση, η απόρριψη, οι χαμηλές επιδόσεις κ.τ.λ. γεννούν στα παιδιά περισσότερα αρνητικά συναισθήματα παρά θετικά. Σε μια υποτίθεται ανέμελη περίοδο της ζωής τους, η καθημερινότητα τους είναι γεμάτη άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως σύμφωνα με έρευνες (Kavale & Forness, 1996) οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα σε ποσοστό 70% έχουν αρνητική αυτό-αντίληψη. Ακόμα η πλειοψηφία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση πιστεύει πως τα αποτελέσματα της εργασίας και των προσπαθειών τους εξαρτώνται από εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι η τύχη, οι εκπαιδευτικοί. Αυτή η τάση τους ν' αποδίδουν και να συναρτούν την εργασία τους με εξωτερικούς παράγοντες και να μην αναλαμβάνουν την ευθύνη, ούτε να πιστεύουν πως μπορούν να επέμβουν και να δράσουν σημαίνει ότι έχουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου. Μ' άλλα λόγια θεωρούν ότι ο έλεγχος δεν βρίσκεται στον εαυτό τους αλλά σε εξωτερικούς παράγοντες.

Αυτά είναι σε γενικές γραμμές τα χαρακτηριστικά που συνοδεύουν την εκδήλωση της ανομοιογενούς και σύνθετης ομάδας των μαθησιακών διαταραχών. Πρόκειται για χαρακτηριστικά, στα οποία θα πρέπει να εσιτιάσουν εκπαιδευτικοί και γονείς καθώς θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μια έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

1.5 Ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση

Λόγω της σύνθετης φύσης καθώς και των προβλημάτων που επιφέρουν στην ζωή του ατόμου οι μαθησιακές δυσκολίες, το κομμάτι της διάγνωσης είναι πρωταρχικής σημασίας καθώς είναι συνυφασμένο με υποβοήθηση του ατόμου στην προσπάθεια του ν' ανταποκριθεί στις προκλήσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Η έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών κρίνεται απαραίτητη καθώς θα οδηγήσει τόσο στην κατάρτιση ενός προγράμματος θεραπευτικής αγωγής όσο και στις αναγκαίες αναπροσαρμογές της

διδασκαλίας, στην υιοθέτηση των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης θα συμβάλλει μ' άλλα λόγια στην εκπόνηση του κατάλληλου προγράμματος διδασκαλίας που θα ωφελήσει τον μαθητή.

Η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση (Κολτσιδάς, 2009) θα μπορούσε να διακριθεί σε δύο μέρη, καθώς απαρτίζεται από: α) την *ψυχολογική διαγνωστική αξιολόγηση* και β) από την *εκπαιδευτική διαγνωστική αξιολόγηση*.

Η *ψυχολογική διαγνωστική αξιολόγηση* συντελείται από εξειδικευμένους στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών ψυχολόγους και βασίζεται σε στοιχεία που συνδέονται με την ψυχολογική συγκρότηση του παιδιού, (π.χ. νοημοσύνη, αντίληψη, οικογενειακό περιβάλλον) καθώς και σε στοιχεία που αναφέρονται σε δεξιότητες (π.χ. ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία). Η *ψυχολογική αξιολόγηση* συντελείται με την συνδρομή αξιόπιστων τεστ και την συνέντευξη παιδιού και γονιών, ώστε να υπάρχει μια ολοκληρωμένη εικόνα. Τυπικά παραδείγματα των κυριότερων τεστ που επιστρατεύονται μέχρι σήμερα προκειμένου να διαγνωστούν οι μαθησιακές δυσκολίες είναι το WISC TEST για την αξιολόγηση της νοημοσύνης του παιδιού, το ITPA για την αξιολόγηση των ψυχογλωσσικών-γνωστικών ικανοτήτων καθώς και το FROSTIG για την μέτρηση των ικανοτήτων που συνδέονται με την αντίληψη.

Η *εκπαιδευτική τώρα αξιολόγηση* συντελείται από τον εκπαιδευτικό- δάσκαλο μέσα στην σχολική τάξη. Η αξιολόγηση προϋποθέτει την συνεχή και διαρκή επιμόρφωση του δασκάλου πάνω στα θέματα των μαθησιακών δυσκολιών, ώστε να είναι σε θέση τόσο να τις εντοπίσει, όσο και να προβεί στις κατάλληλες ενέργειες. Τα κυριότερα κριτήρια, τα οποία μέχρι και σήμερα αποτελούν πολύτιμο σύμμαχο του διδάσκοντος μέσα στην τάξη ως προς το κομμάτι της διάγνωσης είναι το κριτήριο της απόκλισης καθώς και το κριτήριο της ανταπόκρισης στην διδασκαλία. Το κριτήριο της απόκλισης αναφέρεται στην αναντιστοιχία που υπάρχει ανάμεσα στις νοητικές ικανότητες του μαθητή και στην σχολική του επίδοση. Αυτό σημαίνει ότι οι βαθμοί του μαθητή και γενικά η πορεία του στο σχολείο είναι αξιοσημείωτα κατώτερες από την ευφυΐα και τις ικανότητες του. Αυτό το κριτήριο συνιστά μέχρι και σήμερα το πολυτιμότερο εργαλείο στα χέρια του δασκάλου.

Ένα εναλλακτικό κριτήριο που έχει προταθεί είναι και το *κριτήριο της ανταπόκρισης στην διδασκαλία*. Αυτό το κριτήριο βασίζεται στην ανταπόκριση στην διδασκαλία πριν και μετά την παρέμβαση και όχι μεταξύ της ικανότητας και της σχολικής επίδοσης, όπως το κριτήριο της απόκλισης. Μ' άλλα λόγια, το κριτήριο αυτό αποβλέπει στην αλλαγή της συμπεριφοράς ή επίδοσης του μαθητή που προκύπτει ως αποτέλεσμα μιας διδακτικής

παρέμβασης, δηλαδή προηγείται η επισήμανση κάποιας αδυναμίας του μαθητή, έπεται η εφαρμογή της κατάλληλης διδασκαλίας και μετά ανάλογα με το αποτέλεσμα (πρόοδος-βελτίωση επίδοσης ή στασιμότητα) κρίνεται το αν υπάρχει μαθησιακό πρόβλημα. Γι' αυτό και η εφαρμογή του συγκεκριμένου κριτηρίου διεξάγεται σε τρεις φάσεις και οριοθετείται χρονικά. Έτσι, ξεκινάει η σχολική χρονιά και ο εκπαιδευτικός σε περίπτωση που η πρόοδος της τάξης είναι μικρή και δεν τον ικανοποιεί, τροποποιεί την διδακτική του παρέμβαση. Στην συνέχεια εντοπίζει τους μαθητές που θεωρεί ότι «είναι σε κίνδυνο» και εφαρμόζει μια εξειδικευμένη διδακτική προσέγγιση για ένα χρονικό διάστημα που έχει ορίσει. Αν οι μαθητές αυτοί ανταποκριθούν στην προσέγγιση του διδάσκοντος και παρουσιάσουν πρόοδο διαψεύδονται οι αρχικές ανησυχίες του εκπαιδευτικού και ακολουθούν στην συνέχεια το πρόγραμμα της υπόλοιπης τάξης. Διαφορετικά, οι μαθητές αυτοί αξιολογούνται και ελέγχονται περαιτέρω από διεπιστημονική ομάδα και κρίνεται κατά πόσο αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Το σίγουρο είναι ότι ανεξάρτητα από την διαγνωστική μέθοδο που θα επιλεγεί, έμφαση πρέπει να δίνεται στην έγκαιρη διάγνωση του φαινομένου, γιατί όσο πιο γρήγορα καταστεί αντιληπτό το πρόβλημα τόσο πιο ελπιδοφόρα και πιθανή θα είναι και η προοπτική βελτίωσης.

Κεφάλαιο 2

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

2.1 Η αποστολή και ο ρόλος του δασκάλου γενικά

Ο ρόλος του δασκάλου στις μέρες μας είναι εξαιρετικά σύνθετος, ευρύς και διαρκώς υπό ανανέωση, προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί στις ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις της εποχής μας. Έτσι, ακόμα και όταν δεν εμπλέκονται μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, το να υπηρετεί κανείς το εκπαιδευτικό λειτούργημα με επιτυχία αποβαίνει εξαιρετικά δύσκολο, καθώς η αποστολή του δασκάλου απαρτίζεται από πολλούς ρόλους. Σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο, όπου κύριο μέλημα του διδάσκοντος ήταν η μετάδοση γνώσεων-αξιών και ο δάσκαλος συνώνυμο της αυθεντίας και της σοφίας, στο σύγχρονο σχολείο ο ρόλος του έχει εκ των πραγμάτων αλλάξει λόγω των συνθηκών και έχει και προσλάβει και παιδαγωγικές-ψυχολογικές διαστάσεις. Όλες οι κοινωνικές ομάδες που σχετίζονται με την εκπαίδευση άμεσα ή έμμεσα (μαθητές, γονείς, σύλλογοι, διοίκηση, Πολιτεία) προσδοκούν από τον εκπαιδευτικό να συμβαδίζει και να διευρύνει το έργο του ανάλογα με τις μεταβολές που συντελούνται στους κόλπους της κοινωνίας μας. Έτσι μέσα στα νέα πλαίσια που έχουν διαμορφωθεί στο σύγχρονο σχολείο ο εκπαιδευτικός (Ντούσκας, 2005) θα πρέπει να εμφορείται από τα εξής χαρακτηριστικά:

- 1. Ικανότητα λήψης αποφάσεων*
- 2. Αρετές – συναισθηματική πληρότητα*
- 3. Προσωπικότητα για να διαμορφώνει προσωπικότητα*
- 4. Ερευνητής και «ανανεωτής» με συνεχή ενημέρωση από νέες εξελίξεις σε ψυχολογικό, παιδαγωγικό, κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο κ.α.*
- 5. Συνδημιουργός συνθηκών για συνθήκες δημιουργικής και ουσιαστικής μάθησης.*
- 6. Προετοιμασμένος πολύπλευρα για προσφορά της νέας γνώσης.*

Επίσης, στις μέρες μας ο εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει και μια άλλη πολύ μεγαλύτερη πρόκληση· είναι ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός των μαθητών που παρουσιάζουν κάποιου είδους μαθησιακές δυσκολίες όπως είναι τα παιδιά με δυσλεξία, διάσπαση προσοχής κ.τ.λ. Χαρακτηριστικό εξάλλου είναι ότι σύμφωνα με έρευνες (Kaplan & Sadak, 1985), το 15 – 20% του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται ν' αντιμετωπίζει

περισσότερο ή λιγότερο κάποιο πρόβλημα σε κάποιο τομέα ή αντικείμενο της μάθησης.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ο ρόλος του δασκάλου στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να διευρυνθεί περαιτέρω, να εμπλουτιστεί και να προσλάβει και νέα χαρακτηριστικά που θα του επιτρέψουν να είναι αποτελεσματικός τόσο στην διαδικασία της έγκαιρης διάγνωσης, όσο και στην χάραξη μιας επιτυχούς παρέμβασης. Έτσι θα κληθεί να προβεί σε αναπροσαρμογές που έχουν να κάνουν με το αναλυτικό πρόγραμμα, τις στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας, τα μέσα και τις μεθόδους και το κομμάτι της διδασκαλίας. Επίσης θα κληθεί να καλλιεργήσει και να αναπτύξει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του και να υιοθετήσει συμπεριφορές που θα ωφελήσουν και θα ενισχύσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

2.2.Η συνεργασία με τους γονείς του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες

Ένα πολύ σημαντικό κομμάτι του ρόλου του δασκάλου σε γενικότερο επίπεδο και ακόμα περισσότερο στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα, είναι η *εδραίωση μιας ουσιαστικής επικοινωνίας και η διαμόρφωση αρμονικού κλίματος με τους γονείς του παιδιού*. Αυτό είναι αποφασιστικής σημασίας για την υποστήριξη του παιδιού καθώς η οικογένεια και το σχολείο ασκούν μεγάλη επιρροή στην ζωή του και στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του. Μάλιστα σύμφωνα με τις Dowling και Osborne (2001) οι περισσότεροι επαγγελματίες στο χώρο της ψυχικής υγείας αναγνωρίζουν την καταλυτική επίδραση της οικογένειας και του σχολείου και θεωρούν πως αποτελούν δύο από τα πιο σημαντικά *συστήματα αναφοράς* στην προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου. Επίσης, η Emilia Dowling παρατηρεί ότι υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, όπως:

- 1 Η ιεραρχική οργάνωση, το γεγονός δηλαδή ότι ο καθένας τόσο στο σχολείο όσο και στην οικογένεια κατέχει μια συγκεκριμένη θέση, που του υπαγορεύει ένα συγκεκριμένο τρόπο δράσης και την άσκηση συγκεκριμένων καθηκόντων.*
- 2 Οι κανόνες που διατρέχουν και διαμορφώνουν την λειτουργία και των δύο συστημάτων.*
- 3 Η κουλτούρα που χαρακτηρίζει και τα δύο συστήματα.*
- 4 Τα συστήματα πεποιθήσεων, δηλαδή οι αντιλήψεις, τα πιστεύω που έχουν εδραιωθεί.*

Ακόμα, υπέρ της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας συνηγορεί πλήθος ερευνών που έχουν δείξει ότι οι γονείς είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι απέναντι στον δάσκαλο-εκπαιδευτικό συγκριτικά με άλλους επαγγελματίες, που ασχολούνται με παιδιά. Αυτό ευνοεί όπως είναι φυσικό την θέση του δασκάλου, ο οποίος θα πρέπει να εκμεταλλευτεί την έλλειψη προκατάληψης στο πρόσωπο του και να πασχίσει να χτίσει μια επαφή με τους γονείς προκειμένου να χαράξουν από κοινού ένα πρόγραμμα παρέμβασης.

Για τους γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες η πλέον κρίσιμη στιγμή (Gallagher, 1995) είναι η φάση της αναγνώρισης και διάγνωσης του προβλήματος, η οποία συνήθως συντελείται μετά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Πρόκειται για μια πραγματικά πολύ δύσκολη στιγμή καθώς οι γονείς πρέπει να συνειδητοποιήσουν και να αποδεχτούν ότι το μέχρι πρότινος αψεγάδιαστο και φυσιολογικό παιδί τους αντιμετωπίζει πρόβλημα. Η συνειδητοποίηση αυτού του γεγονότος πυροδοτεί στους γονείς πλήθος διαφορετικών αντιδράσεων, που κυμαίνονται από τον θυμό και την απογοήτευση και φτάνουν μέχρι την άρνηση και την απώθηση του γεγονότος. Έτσι οι γονείς μπορεί να οδηγηθούν στην αποδοχή του παιδιού τους ή στην απόρριψη. Σ' αυτό το σημείο είναι καταλυτικός ο ρόλος του δασκάλου και ο τρόπος που θα χειριστεί τις καταστάσεις.

Το πρώτο σημείο που θα πρέπει να δώσει έμφαση ο εκπαιδευτικός στην επαφή του με τους γονείς, είναι η *παροχή αντικειμενικών πληροφοριών* για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί. Είναι αποφασιστικής σημασίας ο δάσκαλος να δώσει μια σαφή περιγραφή και εξήγηση σε γλώσσα που να είναι κατανοητή απ' όλους τους γονείς ανεξάρτητα από το μορφωτικό επίπεδο στο οποίο ανήκουν. Επιπρόσθετα, στην πρώτη επαφή, καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός πριν προβεί στην αναλυτική περιγραφή του προβλήματος να ξεκινήσει την ενημέρωση του από *θετικές διαπιστώσεις* για τις ικανότητες, τις αρετές του παιδιού και τις προσπάθειες που καταβάλλει. Κατ' αυτό τον τρόπο θα δημιουργήσει μια οικειότητα με τους γονείς, ενώ ταυτόχρονα θ' αφήσει να διαφανούν οι θετικές του προθέσεις και η καλή του διάθεση απέναντι στον μαθητή καθώς και ότι τα όποια μαθησιακά προβλήματα αντιμετωπίζει το παιδί δεν στέκονται εμπόδιο στις θετικές του κρίσεις.

Στην συνέχεια, μετά την ενημέρωση των γονέων καλό θα είναι να ξεκινήσει ένας *διάλογος*, όπου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να δεχτεί ερωτήσεις και να επιλύσει τις τυχόν απορίες των γονέων. Κατά την διάρκεια του διαλόγου θα πρέπει να είναι πρόθυμος, ζεστός, ακριβής, ξεκάθαρος, να δείχνει ότι κατανοεί και ανησυχεί και βέβαια να είναι καλά προετοιμασμένος και εφοδιασμένος μ' ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα δουλειάς του μαθητή, ώστε να μπορεί να κάνει και προτάσεις για το είδος της παρέμβασης που

προτείνει.

Η προσφορότερη πάντως τεχνική για τον εκπαιδευτικό στην επαφή του με τους γονείς είναι αυτή της *ημι-δομημένης συνέντευξης*. Κατά την διάρκεια της θα πρέπει να διατυπώσει αποτελεσματικές ερωτήσεις. Δηλαδή, ερωτήσεις που θα τον βοηθήσουν να συλλέξει πολύτιμο υλικό για τον μαθητή, χωρίς ταυτόχρονα να είναι απειλητικές για τους γονείς. Ερωτήσεις που μαρτυρούν γνήσιο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού και όχι επικριτική διάθεση απέναντι στους γονείς. Ακόμα οι ερωτήσεις που θα συμπεριλάβει ο διδάσκων θα πρέπει να είναι ανοιχτές, να μην έχουν διερευνητικό χαρακτήρα και να δίνουν τροφή για σκέψη και εξέταση των συνθηκών της οικογένειας.

Επιπλέον, σε περίπτωση που υπάρχει φτωχή επικοινωνία, είτε λόγω χαμηλού μορφωτικού επιπέδου των γονιών, είτε λόγω αμηχανίας που δικαιολογούν οι περιστάσεις, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιστρατεύσει τις λεγόμενες *κυκλικές ερωτήσεις* που θα διευκολύνουν την διεξαγωγή του διαλόγου. Οι κυκλικές ερωτήσεις επιστρατεύονται σε δύσκολες καταστάσεις κ χρησιμεύουν στο να διερευνηθούν οι διαφορετικές οπτικές των μελών μιας οικογένειας πάνω σε μια κατάσταση και κατά συνέπεια στην διαμόρφωση μιας πιο ξεκάθαρης εικόνας.

Πέρα από τον διάλογο, πολύτιμος σύμμαχο στα χέρια του δασκάλου στην συναναστροφή του με τους γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι και η τεχνική της *«αναπλαισίωσης»*. Ως *αναπλαισίωση* νοείται μια αλλαγή είτε εννοιολογική, είτε συναισθηματική μιας άποψης που διαμορφώνουμε για τις εμπειρίες μας. Συνεπώς αντιλαμβανόμαστε μια κατάσταση σ' ένα άλλο πλαίσιο αναφοράς που ταιριάζει με τα γεγονότα εξίσου καλά ή ακόμα καλύτερα. Η *αναπλαισίωση* ως τεχνική διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να ενεργήσουν έτσι ώστε να κάνουν κινήσεις που θ' αποβλέπουν στην διερεύνηση του πως το σχολείο μπορεί να δείξει το ενδιαφέρον του για τα παιδιά, χωρίς να χρειάζεται να φέρει σε δύσκολη θέση τους γονείς και κάνοντας τους να νοιώσουν πως στηρίζονται και διασφαλίζονται στις επιλογές τους, πράγμα που τους οδηγεί με την σειρά του στην διαμόρφωση μιας πιο θετικής άποψης για το σχολείο και πίστης πως το σχολείο επιτρέπει και μπορεί να επιφέρει αλλαγές.

Πέρα από την συνέντευξη και τον διάλογο ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει ν' αμελήσει την ευεργετική επίδραση που έχει και η *άμεση παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των μελών της οικογένειας* και του περιβάλλοντος στο οποίο ζει ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιδιώκει σταθερές επαφές με τους γονείς, καθώς η αύξηση της συχνότητας των επαφών τους αυξάνει την θετική στάση της μιας

ομάδας προς την άλλη, πράγμα που καθιστά πιο αποτελεσματικές τις παρεμβάσεις στο σχολείο μιας και συνοδεύονται από την υποστήριξη των γονέων στο σπίτι. Ακόμα είναι αναγκαίο στις συναντήσεις να παρευρίσκονται και οι δύο γονείς, προκειμένου να προσφερθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα. Από την άμεση παρατήρηση της γλώσσας του σώματος και της έκφρασης των συναισθημάτων των γονέων, ο εκπαιδευτικός θα συλλέξει πολύτιμο υλικό για τον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι γονείς, τις οικογενειακές σχέσεις και θα εντοπίσει τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, που ενδεχομένως επιτείνουν το πρόβλημα.

Επιπρόσθετα, πρέπει να σημειωθεί ότι οι γονείς λόγω της συναισθηματικής τους φόρτισης και της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν στην αποδοχή του προβλήματος μπορεί να εκδηλώσουν συμπεριφορές απέναντι στον εκπαιδευτικό, όχι πάντα ενδεδειγμένες. Έτσι μπορεί να εκδηλώσουν επιθετική διάθεση, εκνευρισμό ακόμα και αμφισβήτηση. Σ' αυτή την περίπτωση, όπως επισημαίνουν οι Jones & Jones (1995) ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διατηρήσει την ψυχραιμία του, να παραμείνει ήρεμος, να υποβάλλει περαιτέρω ερωτήσεις και επιστρατεύοντας πραγματικά δεδομένα να εκθέσει τις ενέργειες στις οποίες θα προβεί για την επίλυση του προβλήματος.

Όσον αφορά στο σχέδιο παρέμβασης, ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται κατά την εκπόνηση του να λάβει υπόψη του, τις αξίες και τις προτιμήσεις της οικογένειας. Αυτό είναι απαραίτητο, καθώς οι στόχοι του εκπαιδευτικού πρέπει να συμβαδίζουν με τους στόχους της οικογένειας, γιατί σε αντίθετη περίπτωση η παρέμβαση δεν θα είναι επιτυχημένη και από την άλλη οι γονείς θα πρέπει να έχουν ενεργή συμμετοχή σε κάθε λήψη απόφασης που αφορά το παιδί τους. Είναι ζωτικής σημασίας στην επαφή του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, να διαφαίνεται η πίστη του εκπαιδευτικού ότι οι γονείς μπορούν να προσφέρουν σημαντικά.

Ακόμα, ο εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια των συναντήσεων του με τους γονείς των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα θα πρέπει να τους προσφέρει ένα είδος εκπαίδευσης μέσω της παροχής πληροφοριών για την βοήθεια που θα πρέπει να προσφέρουν αυτοί στο σπίτι. Έτσι, μπορεί να τους καθοδηγήσει και εξοικειώσει με την χρήση ορισμένων στρατηγικών που ενδείκνυνται για την περίπτωση του παιδιού ανάλογα με το είδος του μαθησιακού προβλήματος που αντιμετωπίζει. Εξάλλου έχει ερευνητικά τεκμηριωθεί ότι όταν οι γονείς παιδιών με μαθησιακά προβλήματα εκπαιδευτούν στην εφαρμογή μιας συγκεκριμένης τεχνικής για το σπίτι, είναι πολύ αξιόπιστοι και τ' αποτελέσματα είναι ορατά στην επίδοση του παιδιού. Πέρα όμως από την εκπαίδευση για την παροχή βοήθειας και υποστήριξης στο σπίτι ο εκπαιδευτικός οφείλει να μεταδώσει τις

γνώσεις του για υλικά, φορείς και ενώσεις γονέων και γενικά για οπουδήποτε μπορούν ν' αποταθούν οι γονείς στην προσπάθεια τους να βοηθήσουν το παιδί τους.

Τέλος, έχοντας υπόψη ότι οι οικογένειες ποικίλουν στις ανάγκες, τις αξίες, και τα ενδιαφέροντα η ενδεδειγμένη στάση του δασκάλου (Ντούσκας, 2005) θα μπορούσε να συνοψισθεί στα εξής σημεία:

- 1 *Συναισθηματική στήριξη γονέων και παιδιού*
- 2 *Πληροφόρηση και πρακτική βοήθεια*
- 3 *Κατάρτιση, προκειμένου να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να προσφέρει συναισθηματική στήριξη και πρακτική βοήθεια.*

Το παραπάνω τρίπτυχο συμπυκνώνει με τον καλύτερο τρόπο τα στοιχεία που συνθέτουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία του με τους γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

2.3. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Μέσα στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού, όταν στην σχολική τάξη περιλαμβάνονται μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είναι και η *διαφοροποίηση της διδασκαλίας* και η αναπροσαρμογή της, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα. Για την διαφοροποίηση της διδασκαλίας, λαμβάνονται υπόψη δύο στοιχεία: *ο μαθητής και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Ειδικότερα, ως προς το μαθητή, αξιολογούνται τρεις επιμέρους διαστάσεις, με βάση τις οποίες θα συντελεστεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας: *α) η ετοιμότητα του μαθητή, η οποία αναφέρεται στις γνώσεις και δεξιότητες που έχει κατακτήσει ο μαθητής στην συγκεκριμένη χρονική περίοδο. β) τα ενδιαφέροντα του μαθητή και γ) το μαθησιακό του προφίλ δηλαδή, τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει.*

Έτσι, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, που συντελείται με βάση την ετοιμότητα του μαθητή αποβλέπει στην προσαρμογή της διδασκαλίας σ' εκείνο το επίπεδο, που ο μαθητής είναι έτοιμος να προχωρήσει χωρίς όμως να είναι σε θέση να το πράξει μόνος του. Ακριβώς αυτή η στιγμή θεωρείται η πλέον κατάλληλη ευκαιρία για ουσιαστική μάθηση. Όταν αυτή η στιγμή υποπέσει στην αντίληψη του εκπαιδευτικού, τ' ότι δηλαδή ο μαθητής βρίσκεται σε κατάσταση μαθησιακής ετοιμότητας, μπορεί να προβεί στις κατάλληλες ενέργειες.

Η διαφοροποίηση με βάση τα ενδιαφέροντα του μαθητή στηρίζεται στην άποψη ότι η μάθηση συντελείται ευκολότερα, όταν συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Τότε ο μαθητής επιδεικνύει την δέουσα προσοχή που χρειάζεται για να μάθει. Η διαφοροποίηση με βάση τα ενδιαφέροντα του μαθητή βοηθά τους μαθητές να εξερευνήσουν και να εντοπίσουν κοινά σημεία και διαφορές μεταξύ του σχολείου, της διδακτέας ύλης και των ενδιαφερόντων τους και να συνειδητοποιήσουν κατ' αυτό τον τρόπο, ότι δεν πρόκειται για ασυμβίβαστα και εκ διαμέτρου αντίθετα πράγματα. Ακόμα τους δίνει την δυνατότητα αξιοποιήσουν στο σχολείο και να εφαρμόσουν ό,τι γνώσεις και εφόδια έχουν αποκομίσει από τα δικά τους ενδιαφέροντα. Αυτό με την σειρά του, ανατροφοδοτεί και διατηρεί ζωντανό το κίνητρο τους για μάθηση.

Η διαφοροποίηση με βάση το μαθησιακό προφίλ του μαθητή, αναφέρεται στους ιδιαίτερους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ο μαθητής και στα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά του, η επισήμανση των οποίων επιτρέπει να γίνουν οι αναγκαίες αναπροσαρμογές στην διδασκαλία, που θα οδηγήσουν στην βελτίωση της μάθησης. Ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής μαθαίνει προσδιορίζεται από δύο κατηγορίες παραγόντων:

- ✓ *τους παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον (θόρυβος, κίνηση κ.τ.λ.*
- ✓ *τους παράγοντες που αφορούν το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (έμφαση στην δημιουργικότητα, συνεργατικότητα ή ανταγωνιστικότητα κ.τ.λ)*

Ειδικότερα για την περίπτωση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση το μαθησιακό προφίλ, ο εκπαιδευτικός οφείλει:

- 1 Να λάβει υπόψη του, τις ατομικές διαφορές που υπάρχουν στην διαδικασία της μάθησης.*
- 2 Να γνωστοποιήσει στους μαθητές τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης και να τους βοηθήσει να επιλέξουν αυτόν που τους ταιριάζει.*
- 3 Να δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να έχουν ενεργητική συμμετοχή, ως προς την επιλογή των δραστηριοτήτων και των διδακτικών προσεγγίσεων.*
- 4 Να διευρύνει συνεχώς το επίπεδο διαφοροποίησης. Για παράδειγμα, η διαφοροποίηση μπορεί να ξεκινήσει από τον τρόπο παρουσίασης του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό και στην συνέχεια να επεκταθεί και σε άλλους τομείς όπως είναι οι τρόποι αξιολόγησης κ.τ.λ.(Ekwall & Shanker,1988).*

Ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, αξιολογούνται και πάλι τρεις διαστάσεις με βάση τις οποίες πραγματοποιείται η αξιολόγηση: α) το περιεχόμενο της διδασκαλίας β) την επεξεργασία του περιεχομένου και γ) το τελικό προϊόν.

Η διαφοροποίηση με βάση το περιεχόμενο συντελείται με δύο τρόπους:

- ✓ Με την διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, η οποία είναι καλό ν' αποτελεί την έσχατη λύση, στην οποία θα καταφύγει ο εκπαιδευτικός εφόσον έχει εξαντλήσει όλους τους άλλους τρόπους.
- ✓ Με την διαφοροποίηση του τρόπου πρόσβασης στο τι διδάσκει. Η διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας συνιστά μια ενδεδειγμένη ενέργεια, στην οποία μπορεί να προβεί ο εκπαιδευτικός πριν στραφεί στην τροποποίηση του περιεχομένου διδασκαλίας.

Ωστόσο, αν ο εκπαιδευτικός υποχρεωθεί από τις περιστάσεις να τροποποιήσει το περιεχόμενο του μαθήματος, μπορεί να το πράξει με την βοήθεια ποικίλων στρατηγικών όπως, η εννοιολογική διδασκαλία, η χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών, τα μαθησιακά συμβόλαια και υιοθετώντας εναλλακτικούς τρόπους υποστήριξης στο μαθησιακό υλικό.

Η εννοιολογική διδασκαλία στηρίζεται στην υποβοήθηση του μαθητή στο να εντοπίζει τις ομοιότητες-αντιστοιχίες που υπάρχουν μεταξύ των γνώσεων που προσφέρονται στο σχολείο και των καταστάσεων της πραγματικής ζωής και στη συνέχεια στην γενίκευση της εδραιωμένης μάθησης και σε άλλα γνωστικά πεδία, που θα δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την οικοδόμηση της μελλοντικής γνώσης.

Η στρατηγική της χρήσης πολλαπλών κειμένων και υλικών έχει σαν στόχο να ξεφύγει η μάθηση από το σχολικό βιβλίο και να εμπλουτιστεί η διδασκαλία με την ένταξη και άλλων κειμένων, που θα είναι σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Τα μαθησιακά συμβόλαια είναι συνδεδεμένα με την εργασία σε ατομικό επίπεδο. Μάλιστα δίνουν έμφαση στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής μεμονωμένα και προσπαθούν να μεταδώσουν στο μαθητή μια αίσθηση υπευθυνότητας και να τον βοηθήσουν να συνειδητοποιήσει ότι επιδρά και ο ίδιος στην μάθηση και άρα μπορεί να επηρεάσει το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Οι πολλαπλοί τέλος, τρόποι υποστήριξης στο μαθησιακό υλικό στηρίζονται στην ενσωμάτωση κάποιων πρακτικών που διευκολύνουν την πρόσβαση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Τέτοιου είδους πρακτικές είναι τα μαγνητοφωνημένα κείμενα, τα

υπογραμμισμένα κείμενα, η βοήθεια από συμμαθητές κ.τ.λ.

Η δεύτερη διάσταση του αναλυτικού προγράμματος, με βάση την οποία συντελείται η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η *επεξεργασία*. Ως επεξεργασία νοούνται οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές επεξεργάζονται και συλλαμβάνουν-αφομοιώνουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Ο κάθε μαθητής έχει τον δικό του τρόπο, με τον οποίο αντιλαμβάνεται το περιεχόμενο του μαθήματος.

Η διαφοροποίηση της επεξεργασίας μπορεί να συντελεστεί είτε με βάση το επίπεδο ετοιμότητας, είτε με βάση τα ενδιαφέροντα, είτε με βάση το μαθησιακό προφίλ του μαθητή. Μερικές από τις πιο αντιπροσωπευτικές τεχνικές διαφοροποίησης είναι: οι κύβοι, τα κέντρα ενδιαφέροντος, τα κέντρα μάθησης, το παιχνίδι ρόλων, οι κάρτες εργασίας και η διδασκαλία σε επίπεδα.

Τέλος, η διαφοροποίηση της τρίτης διάστασης του αναλυτικού προγράμματος αφορά στο *τελικό προϊόν*, δηλαδή στο πως μας δείχνει ο μαθητής τι έμαθε. Η διαφοροποίηση του τρόπου αξιολόγησης είναι μέγιστης σημασίας, καθώς φέρνει στην επιφάνεια το επίπεδο, στο οποίο οι μαθησιακοί στόχοι έχουν επιτευχθεί. Έτσι το κομμάτι αυτό είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την πρόοδο και την εξέλιξη των μαθητών. Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση δεν περιορίζεται στους τυπικούς τρόπους ελέγχου της επίδοσης των μαθητών όπως είναι, η προφορική διήγηση και η απάντηση σε ερωτήσεις, αλλά περιλαμβάνει μια ευρεία γκάμα από πρωτότυπα έργα/ προϊόντα, που πιστοποιούν την πρόοδο των μαθητών όπως, η σχεδίαση ενός πειράματος, η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου κ.τ.λ.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να διευκρινιστούν κάποια σημεία, που σχετίζονται με την διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Έτσι η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνιστά τροποποίηση της διδασκαλίας *εξαρχής και όχι μετά από αποτυχία*. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός προβαίνει *εκ των προτέρων* σε μια σειρά διαφοροποιήσεις, που αφορούν στην μέθοδο διδασκαλίας, στο αναλυτικό πρόγραμμα και όχι γιατί συνειδητοποίησε ότι τα όσα εφαρμόζει δεν ανταποκρίνονται στις ειδικές μαθησιακές ανάγκες κάποιων μαθητών. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προλάβει την εκδήλωση των όποιων μαθησιακών προβλημάτων. Επίσης, η διαφοροποίηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας και όχι φάση από την οποία, αυτή διέρχεται.

Επιπρόσθετα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία προϋποθέτει *διαρκή* επαγρύπνηση και αξιολόγηση. Ακόμα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αξιοποιεί την *ευέλικτη*

ομαδοποίηση και εκμεταλλεύεται όλους τους τρόπους ομαδοποίησης (μετωπική, ομάδες, ατομική εργασία). Αυτό είναι πολύ σημαντικό ιδιαίτερα στην περίπτωση των μαθητών, που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, καθώς έχει πιστοποιηθεί από έρευνες ότι ωφελούνται από την εργασία μέσα σε ομάδες. Αυτό μπορεί ν' αποδοθεί στ' ότι αισθάνονται πιο άνετα μέσα σε μια ομάδα καθώς νιώθουν ότι δρα προστατευτικά και συγκαλύπτει τυχόν αδυναμίες που αντιμετωπίζουν. Αυτό με την σειρά του οδηγεί σε μια πιο ενεργητική συμμετοχή. Επιπρόσθετα, η εργασία σε ομάδες ευνοεί τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ως προς την κοινωνικοποίηση, μιας και έρχονται σ' επαφή και αλληλεπιδρούν στα πλαίσια της ομάδας με τους συνομηλίκους τους.

Κεφάλαιο 3

Ενισχύσεις των μαθητών

3.1 Ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Στον διευρυμένο ρόλο, που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός σε μια τάξη που περιλαμβάνει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, εντάσσεται και η ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών τους.

Στα γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, εντάσσεται και η μνήμη, η οποία ανήκει στους τομείς που χρήζουν ενίσχυσης. Στην προσπάθεια του, ο εκπαιδευτικός να ενδυναμώσει την μνήμη, προκειμένου να αποθηκεύονται και να διατηρούνται οι προσφερόμενες πληροφορίες, επιστρατεύει μνημονικές στρατηγικές-βοηθήματα, που συχνά εφευρίσκουν οι ίδιοι οι μαθητές «ξεκουράζοντας» κατά κάποιο τρόπο την βραχύχρονη μνήμη τους. Οι στρατηγικές αυτές συνιστούν έναν αποτελεσματικό τρόπο κωδικοποίησης του υλικού, που πρέπει ν' αφομοιωθεί, δημιουργώντας συνειρμικούς δεσμούς μεταξύ αυτού και κάποιας άλλης γνώσης που ήδη κατέχει ο μαθητής. Τα μνημονικά βοηθήματα μπορούν να προσλάβουν διάφορες μορφές. Οι συχνότερα χρησιμοποιούμενες είναι: ρίμες, λέξεις-κλειδιά, ακρωνύμια ή ακροστιχίδες, αναλογίες, νοερές εικόνες, οπτικοποιήσεις, κατηγοριοποιήσεις.

Εκτός από την μνήμη, ένας άλλος τομέας στον οποίο υστερούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι και τα θέματα οργάνωσης των εισερχόμενων στην μνήμη πληροφοριών. Έτσι συχνά το προσφερόμενο υλικό δεν ιεραρχείται, δεν ταξινομείται με βάση κάποια κριτήρια που θα διευκολύνουν την ανάκληση αλλά τοποθετείται άναρχα με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η εμπέδωση του. Γι' αυτό είναι επιτακτική ανάγκη ο εκπαιδευτικός να μυήσει τους μαθητές στην χρήση κάποιων στρατηγικών οργάνωσης και συστημάτων μελέτης, πράγμα που σημαίνει ότι θα πρέπει και ο ίδιος να είναι γνώστης αυτών των στοιχείων, προκειμένου να είναι σε θέση να τα μεταδώσει σωστά και στους μαθητές του.

Η διδασκαλία στρατηγικών οργάνωσης δεν απέχει από αυτή των υπόλοιπων στρατηγικών μάθησης. Έτσι και οι δυο στηρίζονται σε κάποιες θεμελιώδεις αρχές που πρέπει να διατρέχουν κάθε διδακτική προσπάθεια. Συγκεκριμένα βασίζονται:

1 Στην καλή ανάλυση έργου. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει

ν'αναπτύξει βήμα βήμα, σταδιακά την εκτέλεση της στρατηγικής, πράγμα που θα βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να την εμπεδώσουν καλύτερα.

2 *Στην υποδειγματική διδασκαλία*

3 *Στην προσφορά της απαραίτητης αναλυτικής μεταγνωστικής γνώσης. Μιας και οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα συνήθως υστερούν στον μεταγνωστικό τομέα, κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να τους ενισχύσει ως προς την αναγνώριση των απαιτήσεων του έργου που καλούνται να φέρουν εις πέρας, την επιλογή του κατάλληλου τρόπου επίλυσης, την παρακολούθηση και τροποποίηση της απόδοσης τους στο έργο και τέλος στο να είναι ικανοί να προβλέπουν με επιτυχία τα αποτελέσματα της προσπάθειας τους.*

Στην ατομική ή ομαδική πρακτική. Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα ευνοούνται από την εναλλαγή διαφορετικών τρόπων εργασίας, ανάλογα με τις περιστάσεις (Meltzer et al., 1996).

Η ενίσχυση των μαθητών στον τομέα της οργάνωσης ολοκληρώνεται με την χρήση τεχνικών ή συστημάτων μελέτης, που αποβλέπουν στο ν' αποδοθεί νόημα με αποτελεσματικό τρόπο, με βάση το σχήμα:

Στόχος μελέτης- ανάκτηση προηγούμενης γνώσης- επεξεργασία- επανεξέταση- αξιολόγηση της μάθησης. Οι ευρύτερα χρησιμοποιούμενες τεχνικές είναι:

- ✓ *Η γνωστική και νοηματική χαρτογράφηση, η οποία αποτελεί αντιπροσωπευτικό παράδειγμα των στρατηγικών οργάνωσης, Η μέθοδος αυτή βασίζεται στην διατύπωση-αποσαφήνιση εννοιών και κατόπιν στην εκπόνηση ενός σχεδίου, που θα περιλαμβάνει τα βήματα επεξεργασίας, καθώς όπως προαναφέρθηκε είναι αποφασιστικής σημασίας η παρεχόμενη γνώση να προσφέρεται σταδιακά, βήμα βήμα. Κατόπιν, εντοπίζονται οι σχέσεις μεταξύ των βημάτων, ενώ για την διευκόλυνση του μαθητή παρέχονται σχήματα, παραστάσεις και γραμμές ή βέλη σύνδεσης. Η μέθοδος αυτή, επιδιώκει την σύνδεση μεμονωμένων στοιχείων με το σύνολο της ύλης και αντίστροφα καθώς και την κατανόηση συμπερασμάτων, υποθέσεων, σχέσεων και την μεταφορά τους- γενίκευση τους στην προσωπική εμπειρία του μαθητή. Ανάλογα με τον τύπο της επεξεργασίας που προϋποθέτουν οι γνωστικοί χάρτες διακρίνονται σε:*

α) *Χάρτες ιστορίας*, οι οποίοι αποτυπώνουν τα κύρια στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου.

β) *Χάρτες κριτικής σκέψης*, οι οποίοι αποσκοπούν στο να ωθήσουν τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στο να διακρίνει τις θεμελιώδεις ιδέες-σκέψεις, που υπάρχουν σ' ένα κείμενο.

γ) *Η νοηματική χαρτογράφηση*, η οποία αποτελεί τμήμα της νοηματικής χαρτογράφησης και χρησιμοποιείται για επαναληπτικούς σκοπούς και για την ανάπτυξη του λεξιλογίου.

Οι προκαταβολικοί οργανωτές, οι οποίοι προϊδεάζουν τους μαθητές για το τι μέλλει γενέσθαι σ' επίπεδο διδασκαλίας, ώστε να εκτεθούν ομαλά στην νέα γνώση (Ausubel, 1960· Ausubel & Youssef, 1963).

Τα διαγράμματα οργάνωσης, τα οποία ενδείκνυνται για περιπτώσεις παιδιών, που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα οπτικής επεξεργασίας και τα οποία, ταξινομούν τις πληροφορίες που εμπεριέχει ένα κείμενο. (Deshler, Ellis & Lenz, 1996).

Οι στρατηγικές δημιουργίας/ αξιοποίησης σημειώσεων, οι οποίες βασίζονται στην συστηματική καταγραφή από τους μαθητές των προσφερόμενων κατά την διδασκαλία στοιχείων. Αυτή η στρατηγική καθιστά τους μαθητές ικανούς να διακρίνουν τα ουσιώδη και επιλεκτικά ν' αποφασίζουν τι θα καταγράψουν.

Τα συστήματα μελέτης, τα οποία απαρτίζονται από ομάδες τεχνικών, αποβλέπουν στο ν' ανασύρουν την προηγούμενη γνώση του μαθητή, ώστε να βοηθήσει στην κατανόηση και οικοδόμηση της νέας γνώσης. Ακόμα, επιδιώκουν να καταστήσουν σαφείς τους στόχους της ενότητας και ν' ανακεφαλαιώσουν την γνώση, που προέκυψε από τη συγκεκριμένη διδασκαλία.

Τα ατομικά προγράμματα, τα οποία αποτελούν συνδυασμό πολλαπλών στρατηγικών οργάνωσης του χρόνου και προϋποθέτουν *αυτορρύθμιση* και αυτοδιαχείριση του χρόνου του μαθητή. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο μαθητής επιτυγχάνει στο να φέρει εις πέρας τα έργα, που έχει αναλάβει και αντισταθμίζει το άγχος, που γεννά η αδυναμία του να ελέγξει τα χρονικά όρια, που έχουν τεθεί για την ενασχόληση του με κάποιο έργο.

Οι βινιέτες αυτοκαθοδήγησης, που χρησιμοποιούνται κυρίως στην περίπτωση μικρότερων παιδιών.

Ως προς την *ενίσχυση των συναισθηματικών χαρακτηριστικών* των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μεταδώσει στους μαθητές κάποιες

τεχνικές ανάπτυξης τους, καθώς τα κίνητρα διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην επίδοση και πορεία των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επανεκπαιδέψει τους μαθητές στην απόδοση αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας ή αποτυχίας. Θα πρέπει να καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια ν' αποβάλλει τα συναισθήματα κατωτερότητας των παιδιών αυτών και να τους πείσει ότι η κατάσταση είναι αναστρέψιμη και ότι είναι στο χέρι τους να βελτιωθούν. Η μέθοδος αυτή παρουσιάζει ευεργετικά αποτελέσματα καθώς βοηθάει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να ξεπεράσουν και ν' αποδεχτούν ευκολότερα μια αποτυχία χωρίς να χάσουν το κουράγιο τους. Ακόμα η επανεκπαίδευση στην απόδοση αιτιολογικών προσδιορισμών προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου δεν θα πρέπει να περιορίζεται στο να προτρέπει τον μαθητή να καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια, αλλά θα πρέπει να του παρέχει απτές αποδείξεις πως μπορεί να τα καταφέρει. Στην προσπάθεια του αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να στραφεί στην μέθοδο της Άμεσης επεξήγησης, η οποία εστιάζει στην επεξεργασία που κάνει ο μαθητής με τα στοιχεία της μαθησιακής δραστηριότητας. Ακόμα επιβραβεύεται η προσπάθεια και τ' αποτελέσματα της, πράγμα πολύ σημαντικό καθώς η αρχή της ενίσχυσης και της αμοιβής δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση ν' απουσιάζει από την διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς συνιστά κίνητρο για να προσπαθήσουν και επιπρόσθετα καταπολεμά τα συναισθήματα κατωτερότητας. Κατά την διάρκεια που ο μαθητής είναι απορροφημένος από το έργο που επιτελεί, ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί την προσπάθεια διατυπώνοντας κρίσεις που αφορούν στο συγκεκριμένο έργο προσπαθώντας ν' αποσπάσει τον μαθητή από αποκαρδιωτικές σκέψεις ή σκέψεις που τον καταβάλλουν που έχουν να κάνουν με το ενδεχόμενο αποτυχίας. Αποτρέπουν τον μαθητή από το να αισθανθεί απογοήτευση, επαναλαμβάνοντας συνεχώς τα βήματα που πρέπει να εκτελεστούν, προκειμένου ν' αποφευχθούν τα λάθη και να υιοθετηθούν εναλλακτικές μέθοδοι προσέγγισης του προβλήματος, πράγμα που θα ενθαρρύνει τους μαθητές, έτσι ώστε να συνεχίσουν την προσπάθεια.

Επίσης, κρίνεται αναγκαίο ο διδάσκων να επανατοποθετήσει τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτή η τεχνική έχει ευρεία εφαρμογή στην περίπτωση των παιδιών με ελλιπή κίνητρα. Μάλιστα οι Bandura και Schunk πρότειναν να οδηγούνται οι μαθητές στο να θέτουν συγκεκριμένους και άμεσους στόχους, που δίνουν στον μαθητή την δυνατότητα να ελέγχει την πορεία της επεξεργασίας που επιτελεί, καθώς και τ' αποτελέσματα της. Έτσι ανάλογα με τον όγκο δουλειάς που καλείται ν' αποπερατώσει, μπορεί να προσαρμόζει ανάλογα την προσπάθεια του, ώστε ν' αυξάνει τις πιθανότητες

επιτυχίας και να βελτιώνει τα ποσοστά επιμονής του σ' ένα στόχο. Την ενδεχόμενη επιτυχία του μαθητή μπορεί να την χρησιμοποιήσει ο διδάσκων προκειμένου να ενισχύσει τις πεποιθήσεις *αυτοαποτελεσματικότητας* του μαθητή διατυπώνοντας τα κατάλληλα σχόλια.

Ακόμα μπορεί ν' αποβεί εξαιρετικά χρήσιμο, το να ενθαρρύνει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, να διατυπώνουν δυνατά την σκέψη τους καθώς επεξεργάζονται κάποιο έργο. Η *πρακτική της φωναχτής σκέψης* αποτελεί χρήσιμη πηγή για τον τρόπο που σκέφτονται οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Kennedy & Tirps (1994) κατά την διάρκεια της αφήγησης και των βημάτων που πρέπει ν' ακολουθηθούν οι μαθητές δεν θα πρέπει να διακόπτονται ακόμα και αν η αφήγηση εμπεριέχει λάθη, καθώς τα λάθη βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι δεν κατανόησαν οι μαθητές και τον βοηθούν να επιχειρήσει μια εκ νέου προσέγγιση, όπου κρίνεται αναγκαίο.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός στην προσπάθεια του να ενισχύσει τα κίνητρα και τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, μπορεί να επιστρατεύσει και να εντάξει στις χρησιμοποιούμενες μεθόδους και τα λεγόμενα *φύλλα στοχοθεσίας*. Τα φύλλα στοχοθεσίας συνιστούν ένα κατάλογο βραχυπρόθεσμων, άμεσων στόχων, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές σημειώνουν από κοινού τον βαθμό επίτευξης τους, ώστε να έχουν μια σαφή εικόνα της προόδου. Αυτό μπορεί να βοηθήσει πολύ τους μαθητές στο να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση βλέποντας μέσω των φύλλων στοχοθεσίας τα μαθησιακά άλματα που έχουν επιτύχει και να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να επηρεάσουν τις καταστάσεις.

3.2 Ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης

Η *ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης* συνιστά μια διάσταση του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός. Ιδιαίτερα στην περίπτωση δυσλεξικών παιδιών η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης κρίνεται αναγκαία καθώς συνιστά το βασικότερο συστατικό για την επιτυχημένη ανάγνωση, μιας και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν σε πολλές περιπτώσεις να συλλάβουν την αντιστοιχία που υπάρχει μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου και αδυνατούν να προβούν σε ανάλυση των λέξεων στα φωνήματα που τις απαρτίζουν. Κοινό σημείο όλων των μεθοδολογιών κατάκτησης της ανάγνωσης συνιστά η έμφαση που δίνεται στην εξοικείωση των μαθητών με την φωνολογική δομή των λέξεων. Την φωνολογική συνειδητοποίηση προσπάθησε να εμφυσήσει στους μαθητές της και η Montessori ζητώντας από τα παιδιά ν' αναλύουν φωνολογικά την λέξη στις συλλαβές και στα γράμματα τους καθώς προσπαθούσαν να την

γράψουν. Επίσης, τα τελευταία χρόνια, έρευνές έχουν αναδείξει τον συνδυασμό της διδασκαλίας *φωνημικής ευαισθητοποίησης* με την διδασκαλία των *γραφοφωνημικών αντιστοιχιών*, ως τον πλέον ενδεδειγμένο για την κατάκτηση της ανάγνωσης. Μια τέτοια μέθοδος διδασκαλίας συνιστά και η μέθοδος Elkonin (1973) η οποία αποτελεί τμήμα των περισσότερων σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων της φωνολογικής συνειδητοποίησης. Επίσης για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης επιστρατεύονται τεχνικές, όπως το *κουκλοθέατρο* και το *θεατρικό παιχνίδι*, προκειμένου να διαμορφωθούν οι καταστάσεις εκείνες που θα παρακινήσουν τα παιδιά να προβούν από μόνα τους στην ανάλυση των λέξεων στα φωνήματα, που τις απαρτίζουν.

Η φωνολογική επίγνωση μπορεί να διδαχθεί στο σύνολο των παιδιών της τάξης ή αν το απαιτούν οι περιστάσεις, ατομικά. Πάντως είναι σωστότερο προκειμένου να διευκολυνθούν οι μαθητές να προηγηθεί η φωνολογική επίγνωση πρώτα σε επίπεδο συλλαβής και ύστερα σε επίπεδο φωνημάτων.

3.3 Ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και ευχέρειας

Ως γνωστόν, οι δυσκολίες στην ανάγνωση και σε ο,τι συνδέεται με αυτήν συνιστούν το βασικότερο πρόβλημα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, πράγμα που γίνεται αντιληπτό από το άξιο προσοχής ποσοστό των μαθητών (80%) που εμφανίζουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση γραπτών κειμένων. Τα προβλήματα μάλιστα ιδιαίτερα στον τομέα της αποκωδικοποίησης αντανακλώνται από το γεγονός ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αποκωδικοποιούν με ακρίβεια μόλις το ένα τρίτο των λέξεων που αποκωδικοποιούν οι τυπικοί συνομήλικοί τους.

Πέρα όμως από τις δυσκολίες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, διόλου ευκαταφρόνητα είναι και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και στην ευχέρεια της ανάγνωσης, η οποία αποτελεί την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών. Έτσι, οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα απέχουν πολύ από την ευχέρεια ανάγνωσης καθώς, διαβάζουν με δυσκολία, αργά, χωρίς προσωδία και σταματώντας συχνά για να προφέρουν μια λέξη συλλαβιστά ή γράμμα γράμμα. Για όλους τους παραπάνω λόγους ο δάσκαλος οφείλει να καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια στον τομέα της ενίσχυσης της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και ευχέρειας. Ως προς την κατάκτηση της *αναγνωστικής αποκωδικοποίησης* από τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και κυρίως από τους δυσλεξικούς μαθητές, έχει διαφανεί ότι η πλέον αποτελεσματική μέθοδος είναι η *άμεση, σαφής και βήμα προς βήμα διδασκαλία*, η οποία συμβάλλει στην καλύτερη

εμπέδωση και κατανόηση. Ακόμα, η αναγνωστική αποκωδικοποίηση υλοποιείται με την συνδρομή της επανάληψης-ανακεφαλαίωσης, ώστε να καταστεί κτήμα του μαθητή, με την συνδρομή των *πολυαισθητηριακών μεθόδων*, οι οποίες προσπαθούν να διεγείρουν και ν' απευθυνθούν σ' όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις του μαθητή και με την συνδρομή της *στρατηγικής της αναγνώρισης λέξεων*.

Ειδικά, η επανάληψη της ανάγνωσης ενός κειμένου συμβάλλει στην ενίσχυση της ακρίβειας. Οι επαναλήψεις με καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό ειδικά ενδείκνυνται για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού και στηρίζονται στην επανάληψη των βημάτων και στην καθοδήγηση του, η οποία μειώνεται σταδιακά δίνοντας στον μαθητή την δυνατότητα ν' *αυτενεργήσει*. Όσον αφορά τώρα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η επανάληψη των αναγνώσεων καλό είναι να μην υπερβαίνει τις τρεις φορές. Ανεξάρτητα πάντως από την τάξη, στην οποία φοιτά ο μαθητής οι καλύτεροι τρόποι αναγνωστικών επαναλήψεων είναι:

- ✓ *Η ανάγνωση με ηχώ*, δηλαδή η ανάγνωση από κάποιον τρίτο, είτε τον εκπαιδευτικό, είτε κάποιον άλλο μαθητή και στην συνέχεια η επανάληψη από τον μαθητή, που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες.
- ✓ *Η ανάγνωση μέσω της συνεργασίας*, κατά την οποία εναλλάσσονται δυάδες μαθητών, ειδικά διαμορφωμένες, έτσι ώστε να περιλαμβάνουν έναν ικανό και έναν αδύναμο αναγνώστη.

Οι *πολυαισθητηριακές μέθοδοι* και η στελέχωση της διδασκαλίας με *πλούσιο εποπτικό υλικό* είναι καθήκοντα που ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει ν' αμελήσει. Είναι εμπειριστατωμένο ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν στο μέγιστο βαθμό, όταν η μαθησιακή τους προσπάθεια συνοδεύεται από πλούσιο εποπτικό υλικό και από *σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα* (βίντεο, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.τ.λ.) τα οποία τους αποτρέπουν από το να χάσουν την συγκέντρωσή τους και τους επιτρέπουν να μείνουν προσηλωμένοι στον στόχο. Επιπρόσθετα, οι *πολυαισθητηριακές μέθοδοι* αναδεικνύονται σε πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του δασκάλου καθώς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επωφελούνται από την διδασκαλία όταν η παρουσίαση του υλικού γίνεται ταυτόχρονα μέσω της οπτικής και ακουστικής οδού με την χρήση ποικίλων μέσων και υλικών. Στην περίπτωση τώρα της φωνολογικής αποκωδικοποίησης οι *πολυαισθητηριακές μέθοδοι* βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν την αντιστοιχία του σχήματος γράμματος με το φώνημα που αντιπροσωπεύει.

Η στρατηγική αναγνώρισης λέξεων αναφέρεται σ' ένα επίπεδο που υπερβαίνει την απλή εκμάθηση γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Θεωρεί ότι για την επιτυχή προσπέλαση των

γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, ότι πρέπει να διδάσκονται και οι τρεις τεχνικές αποκωδικοποίησης, δηλαδή και η φωνημική ανάλυση και η ανάλυση σε μέρη και η οπτική της αναγνώρισης λέξεων.

Μια ιδιαίτερη τεχνική για την ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης είναι *η τεχνική της ευχερούς αναγνωστικής αποκωδικοποίησης*, η οποία αποτελεί το αποτέλεσμα του μοντέλου της αυτοματοποίησης των Le Berge και Samuel (1985), σύμφωνα με το οποίο, η κατανόηση μέσω της ανάγνωσης επιτυγχάνεται με την γραμμική επεξεργασία. Ακόμα, για ν' αναγνωριστεί κάποια λέξη θα πρέπει να εξασφαλιστούν πληροφορίες από την εικόνα της, το σχήμα της, την θέση της μέσα στην πρόταση.

3.4 Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης

Άμεσα συνδεδεμένη με την ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και ευχέρειας είναι και η ενίσχυση της *αναγνωστικής κατανόησης*, καθώς για να συντελεστεί η κατανόηση πρέπει να προηγηθεί μια πετυχημένη ανάγνωση. Έτσι οι αδυναμίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης και άρα της απόδοσης νοήματος σ' ένα κείμενο, οδήγησαν τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι οι όποιες παρεμβάσεις θα πρέπει να διακριθούν στις διδακτικές προσεγγίσεις που ενισχύουν τις βασικές δεξιότητες και στις προσεγγίσεις που αποβλέπουν στην ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών.

Με τον όρο διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων που προτάθηκε από τους ερευνητές εννοείται η ακριβής και εύκολη, αβίαστη ανάγνωση και η ενίσχυση του λεξιλογίου. Οι μέθοδοι τώρα που οφείλει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να καλλιεργήσει τις βασικές δεξιότητες, που με την σειρά τους θα οδηγήσουν στην αναγνωστική κατανόηση είναι: *α) η ανάπτυξη του λεξιλογίου, β) η επανάληψη και γ) η «ανάκτηση της ανάγνωσης».*

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου συντελείται με μια πληθώρα ενεργειών όπως η *προφορά της λέξης, η εξοικείωση με την χρήση του λεξικού, η καταγραφή των άγνωστων λέξεων, η επεξεργασία της σημασίας της λέξης και η προσπάθεια ερμηνείας-απόδοσης νοήματος στην λέξη ενός κειμένου από τα συμφραζόμενα.* Όλες αυτές οι ενέργειες καθιστούν ομαλότερη την κατανόηση του κειμένου.

Η επανάληψη των αναγνώσεων ενός κειμένου, με ή χωρίς καθοδήγηση, εξοικειώνει τον αναγνώστη, στην προκειμένη περίπτωση τον μαθητή, με τα στοιχεία του κειμένου, τον

βοηθά κάθε φορά ν' ανακαλύψει νέα στοιχεία, να συλλάβει το περιεχόμενο του και άρα να το κατανοήσει.

Η μέθοδος «Ανάκτηση της ανάγνωσης» δίνει έμφαση στην ενίσχυση της κατανόησης, μέσω της βελτίωσης αποκωδικοποίησης αυθεντικών κειμένων.

Αναφορικά με τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι παράλληλα με τις βασικές δεξιότητες πρέπει να επιδιωχθεί και η ανάπτυξη τους από τον εκπαιδευτικό, καθώς συνδέονται στενά με την ανάγνωση. Αυτό συμβαίνει γιατί η ανάγνωση απαιτεί ικανότητες όπως η ανάκληση-ανάσυρση της παλαιάς πείρας, στην συνέχεια τον σχηματισμό νοητικών αναπαραστάσεων και τέλος την αναζήτηση από τον αναγνώστη του σκοπού της ανάγνωσης. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν την εξέταση-ανάλυση του κειμένου, την διατύπωση ερωτήσεων και τον συνδυασμό των δύο.

Ως προς την επεξεργασία του κειμένου, ώστε να πραγματοποιηθεί η κατανόηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι σπουδαιότερες πρακτικές είναι οι ακόλουθες:

1. *Οι νοητικές εικόνες*, οι οποίες ενθαρρύνουν τους μαθητές να δραπέτευουν από το κείμενο και να μεταμορφώνουν σε εικόνες τα όσα εμπεριέχονται στο κείμενο.
2. *Οι οπτικό-χωρικοί οργανωτές* (διαγράμματα, σχήματα ή πίνακες), οι οποίοι αναπαριστούν τις σχέσεις των βασικών-θεμελιωδών ιδεών, που εμπεριέχονται σ' ένα κείμενο και οι οποίοι βοηθούν τους μαθητές να εξάγουν συμπεράσματα και να τα μεταφέρουν, να τα γενικεύουν σε καταστάσεις της δικιάς τους ζωής, ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την αναγνωστική τους κατανόηση.
3. *Τα εξωτερικά βοηθήματα*, όπως η υπογράμμιση ή οι οδηγοί μελέτης συντελούν στην διάκριση των κεντρικών σημείων-ιδεών ενός κειμένου, διευκολύνοντας επίσης την κατανόηση και ερμηνεία.
4. *Η μέθοδος της χρήσης ή κατασκευής ερωτήσεων*, η οποία προϋποθέτει το να έχει προηγηθεί διδασκαλία στρατηγικών αυτορρύθμισης ή αυτοερωτήσεων.

Αναμφίβολα, πάντως μια αποδοτική μέθοδος για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης είναι αυτή της *περίληψης κειμένου*. Η διαδικασία της περίληψης περιλαμβάνει μια σειρά από βήματα που καλείται να διεκπεραιώσει ο μαθητής, προκειμένου να φτάσει στον στόχο. Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην υποβολή ερωτήσεων που σχετίζονται με την δομή του κειμένου ή με την εύρεση της κύριας ιδέας που περιλαμβάνεται σε κάθε παράγραφο και την συνοπτική παρουσίαση τους.

Η μέθοδος της κεντρικής ιδέας από την άλλη, ωθεί τους μαθητές να προσπαθήσουν να

ανιχνεύσουν στο κείμενο την κεντρική ιδέα, να την υπογραμμίσουν και στην συνέχεια ν' αποδώσουν ελεύθερα με δικά τους λόγια τις βασικές πληροφορίες.

Ακόμα εκτός από την περίληψη και την μέθοδο τις κεντρικής ιδέα σήμερα η διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει εμπλουτιστεί με σύγχρονες μεθόδους που διευκολύνουν την κατανόηση. Αξίζουν ενδεικτικά ν' αναφερθούν οι *μέθοδοι της αμοιβαίας διδασκαλίας και της γραμματικής της ιστορίας*. Η αμοιβαία διδασκαλία περιλαμβάνει τέσσερις στρατηγικές: την περίληψη, την εύρεση των δυσκολιών, την γενίκευση των ερωτήσεων και προβλέψεις σχετικά με το κείμενο. Η γραμματική της ιστορίας από την άλλη, συνιστά μια μέθοδο που μπορεί να εκμεταλλευτεί ο εκπαιδευτικός, κυρίως με μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει την συμπλήρωση ενός φύλλου εργασίας με πέντε βασικές ερωτήσεις που ακολουθούν την ροή του κειμένου.

Γενικά πάντως, όλα τα αναγνωστικά προγράμματα ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις τους ταυτίζονται σε κάποια σημεία. Όλα περιλαμβάνουν την ενημέρωση των παιδιών από τον εκπαιδευτικό για την εφαρμογή κάθε στρατηγικής και την εξιστόρηση με σαφήνεια και απλή γλώσσα των βημάτων που απαιτεί η κάθε στρατηγική, προκειμένου να προσληφθεί απ' όλους τους μαθητές. Σιγά σιγά καθώς προχωράει η διδασκαλία περιορίζεται η βοήθεια και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και οι μαθητές αφήνονται να αυτενεργήσουν, ενώ η συμβολή του εκπαιδευτικού περιορίζεται στην παροχή *διορθωτικής ανατροφοδότησης*.

Ο συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων, με την *υποδειγματική διδασκαλία αιτιακών αποδόσεων*, δηλαδή αποδόσεων που βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τι έχουν καταφέρει, μπορεί να εξασφαλίσει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης.

Ακόμα, η *διδασκαλία στρατηγικών αυτορρύθμισης*, μέσω της διαφώτισης των μαθητών για τους σκοπούς εφαρμογής αυτών των στρατηγικών, μπορεί να συνεισφέρει τα μέγιστα, ως προς την αναγνωστική κατανόηση.

3.5 Ενίσχυση του γραπτού λόγου

Η υποστήριξη των μαθητών στον τομέα του γραπτού λόγου, εστιάζει στην *ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων*, που συνδέονται άμεσα με την παραγωγή του γραπτού λόγου, όπως είναι ο *σχεδιασμός των γραμμάτων και η ορθογραφία*, που ταλαιπωρεί τους μαθητές κυρίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και η *έκφραση και ανάπτυξη του*

γραφτού λόγου, όσον αφορά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Και στον τομέα της παραγωγής του γραπτού λόγου έχει γίνει αποδεκτή η ευεργετική επίδραση των μεταγνωστικών στρατηγικών, που βασίζονται στον διάλογο και προάγουν την επίδοση στις γραφοσυμβολικές δεξιότητες, την ορθογραφία και την γραπτή έκφραση.

Οι μέθοδοι τώρα, που αρμόζουν στην ενίσχυση αυτού του τομέα και κυρίως όσον αφορά στις γραφοσυμβολικές δεξιότητες, που συνδέονται με τη δυσγραφία, στηρίζονται στην *εκπαίδευση του μαθητή στην σωστή στάση του σώματος*, όταν καλούνται να γράψουν και στο *σωστό κράτημα του μολυβιού*, καθώς συνιστούν παράγοντες, που επιδρούν στον γραφικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, για την καταπολέμηση της δυσγραφίας και την συνακόλουθη ανάπτυξη των γραφοσυμβολικών δεξιοτήτων υιοθετούνται μέθοδοι, που περιλαμβάνουν την συστηματική ενασχόληση του μαθητή με ασκήσεις αντιγραφής, ανίχνευσης και αυτοδιόρθωσης. Έτσι ο μαθητής καλείται να εξοικειωθεί με τον σχηματισμό γραμμών, κύκλων σχημάτων που θα του επιτρέψουν σταδιακά ν' αποδίδει σωστά τα γράμματα ενώ, θα πρέπει στην διδασκαλία να συμπεριληφθεί και η επίδειξη του σωστού τρόπου κρατήματος του μολυβιού που θα επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ο τομέας της ορθογραφίας αποτελεί έναν από τους τομείς, που κατεξοχήν καθιστά αισθητή την διαφοροποίηση και ειδοποιεί συχνά δασκάλους και γονείς για το ενδεχόμενο μαθησιακής διαταραχής. Έτσι, ιδιαίτερα στην περίπτωση των δυσλεξικών παιδιών η χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά, η παρεμβολή αριθμών ανάμεσα στα γράμματα και οι αντιμεταθέσεις των γραμμάτων που αποτελούν την λέξη καθιστούν σαφές ότι ο τομέας της ορθογραφίας πλήττεται αισθητά. Αυτό με την σειρά του επιδρά αρνητικά και συμπαρασύρει και τους υπόλοιπους τομείς του γραπτού λόγου καθώς οι τόσο έντονες δυσκολίες των μαθητών στην ορθογραφία τους κάνουν να επικεντρώνουν σ' αυτό το κομμάτι και ν' αμελούν το περιεχόμενο. Για όλους αυτούς τους λόγους ο εκπαιδευτικός οφείλει να προβεί σε μια σειρά από ενέργειες, ξεκινώντας από την *ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης*. Η ενίσχυση και η αντιμετώπιση των φωνολογικών και ετυμολογικών λαθών επιτυγχάνεται μέσω της *διδασκαλίας των συνδυασμών ήχων και της εξάσκησης στην φωνολογική επίγνωση*. Από την άλλη η *διδασκαλία μορφολογικών τύπων και κανόνων* περιορίζει τα μορφολογικά λάθη που σημειώνονται στην ορθογραφία. Κατόπιν, ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα του μαθητή στον τομέα της ορθογραφίας περιλαμβάνει την *εξάσκηση του μαθητή σε δραστηριότητες που τονώνουν την ακουστική και οπτική αντίληψη*. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα των μεθόδων που επιφέρουν την βελτίωση της ορθογραφίας, υποβοηθώντας την οπτική αντίληψη, συνιστά η *εικονογραφική μέθοδος*, κατά την εφαρμογή της οποίας το γράμμα

της λέξης ζωγραφίζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνεται η ανάκληση του.

Επίσης, *οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι* μπορεί ν' αποβούν εξαιρετικά χρήσιμες και προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ορθογραφίας. Ιδιαίτερα *η μέθοδος Fernald* έχει να επιδείξει ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Η μέθοδος αυτή, ξεκινάει με τους μαθητές να επεξεργάζονται την λέξη ενώ την επαναλαμβάνουν προφορικά (οπότε αξιοποιείται ταυτόχρονα και η οπτική και ακουστική αντίληψη) και συνεχίζεται με την καταγραφή της λέξης από τους μαθητές, ενώ παράλληλα την προφέρουν. Στο τελικό στάδιο, οι μαθητές γράφουν την λέξη από μνήμης χωρίς να την κοιτούν ταυτόχρονα και ελέγχουν την ορθογραφία της. Αν η λέξη είναι γραμμένη σωστά, οι μαθητές την απομονώνουν και την φυλάνε ξεχωριστά, αξιοποιώντας την μαζί με όλες τις άλλες σωστές λέξεις σ' ένα κείμενο. Σε διαφορετική περίπτωση, οι μαθητές επαναλαμβάνουν την διαδικασία από την αρχή μέχρι την αποπεράτωση του στόχου, δηλαδή την ορθή γραφή της λέξης.

Ακόμα, *ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με ενισχυτικά μέσα*, όπως το λεξικό και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορεί να βελτιώσει θεαματικά την επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία.

Τα ενισχυτικά μέσα διδασκαλίας στην ορθογραφία και στην παραγωγή του γραπτού λόγου συμπληρώνουν και πάλι *οι μεταγνωστικές στρατηγικές*. Μια μορφή μεταγνωστικής στρατηγικής που θα μπορούσε ν' αξιοποιηθεί στην διδασκαλία της ορθογραφίας είναι *η διόρθωση μέσω της διδασκαλίας μεταξύ συνομηλίκων*. Για την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής πρέπει οι μαθητές να εντοπίσουν και να καταγράψουν τα λάθη τους και στην συνέχεια να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους για την διόρθωση των γραπτών τους.

Από μια ολοκληρωμένη προσπάθεια αντιμετώπισης ή έστω βελτίωσης των ορθογραφικών προβλημάτων δεν θα πρέπει ν' απουσιάζουν κάποιες τεχνικές, όπως η *χρήση κάποιου καταλόγου λέξεων* που δυσκολεύουν ιδιαίτερα τον μαθητή ή *η χρήση μιας μορφής ατομικού λεξικού*, όπου η λέξεις θα αναπαριστώνται με εικόνες, προκειμένου να γίνει η σύνδεση μορφής-σημασίας που θα βοηθήσει τους μαθητές στην ευκολότερη ανάκληση και ορθότερη καταγραφή. Επίσης καλό είναι στην διδασκαλία να συμπεριληφθούν και *ασκήσεις με κενά και σημασιολογικοί χάρτες*, που συντελούν στην αποτελεσματική διδασκαλία της ορθογραφίας. Επιπλέον, *οι τεχνικές της πρακτικής στην φωνολογική επίγνωση* είναι αναγκαίες. Η *διδασκαλία τέλος της γραμματικής* εξασφαλίζει ουσιαστικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση των μορφολογικών λαθών.

Ως προς την *γραφτή έκφραση*, που ταλανίζει τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, που φοιτούν κυρίως στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κρίνεται αναγκαία η

σαφής διδασκαλία των σταδίων παραγωγής του γραπτού κειμένου με έμφαση στην εξοικείωση των μαθητών με διαφορετικά είδη κειμένων στο στάδιο της καταγραφής.

Ξεκινώντας από το στάδιο του σχεδιασμού, ο διδάσκων οφείλει να μεταδώσει στους μαθητές του όλες τις μεθόδους για τον σχεδιασμό καθώς αυτές συντελούν στην ποιοτική αναβάθμιση του γραπτού, στην βελτίωση της δομής και στο τελικό μέγεθος που προσλαμβάνει το κείμενο. Οι μέθοδοι σχεδιασμού περιλαμβάνουν στρατηγικές ενίσχυσης της κριτικής σκέψης για την ανεύρεση ιδεών και επιχειρηματολογίας, της γενίκευσης αυτών και της προσαρμογής-ενσωμάτωσης τους στο συνολικό περιεχόμενο καθώς και στρατηγικές εύρεσης στόχων κατά την συγγραφή.

Κατά το στάδιο του σχεδιασμού ο εκπαιδευτικός οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές του, να τους αφυπνίσει και να διεγείρει το ενδιαφέρον τους, ώστε να έχουν ενεργητική συμμετοχή στην προετοιμασία για την συγγραφή. Προκειμένου να προετοιμαστούν οι μαθητές και να εκδηλώσουν ενδιαφέρον επιστρατεύονται προγράμματα στοχοθεσίας, όπως είναι το διδακτικό πρόγραμμα του *Graham* και των συνεργατών του (1992, 2002, 2004). Ολ' αυτά τα προγράμματα παρασύρουν τους μαθητές σε δραστηριότητες αυτορρύθμισης σχεδιασμού του κειμένου τους, πράγμα που το επιτυγχάνουν είτε μέσω *μνημονικών βοηθημάτων*, όπως το ΕΟΚΙ (δηλαδή, επιλέγω στόχους, οργανώνω τον τρόπο επίτευξης των στόχων, κρατώ σημειώσεις, ιεραρχώ τις σημειώσεις), είτε μέσω *ακρωνυμίων*, όπως το TEAT και το ΑΠΠΣ, που συμπτύσσουν κατά κάποιο τρόπο τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές.

Μετά το στάδιο του σχεδιασμού ακολουθεί η *φάση της καταγραφής* των όσων σχεδιάστηκαν. Για να ενισχυθεί ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες στην καταγραφή, οι πλέον ενδεδειγμένες μέθοδοι είναι η *διδασκαλία της δομής των κειμένων και των μορφοσυντακτικών κανόνων*. Επίσης οι μέθοδοι *αυτορρύθμισης* δεν πρέπει ν' αμεληθούν καθώς το στάδιο της καταγραφής αξιώνει ένα μεγάλο αριθμό δεξιοτήτων και στρατηγικών. Έτσι προέχει για το στάδιο της καταγραφής να εξοικειωθεί ο μαθητής με την δομή των κειμένων, γιατί αυτή είναι που θα υπαγορεύσει και θα καθορίσει το είδος της καταγραφής που απαιτείται. Για παράδειγμα,, ο μαθητής πρέπει να εντρυφήσει στην δομή των αφηγηματικών κειμένων, την γραμματική ιστορία, όταν το ζητούμενο είναι μια αφηγηματική ιστορία. Αντίθετα, όταν το ζητούμενο είναι ένα επιχειρηματολογικό κείμενο, που επιδιώκει να πείσει και να στηρίξει μια άποψη, τότε έμφαση πρέπει να δοθεί στους επιχειρηματολογικούς ενισχυτές.

Ιδιαίτερα σημαντικό για την παραγωγή του γραπτού λόγου και ιδιαίτερα για το

στάδιο της καταγραφής είναι το να είναι ο μαθητής γνώστης της γραμματικής και του συντακτικού, πράγμα που θα του επιτρέψει να συνθέσει ένα άρτιο και ολοκληρωμένο κείμενο. Ανάλογης σπουδαιότητας είναι και η διεύρυνση του λεξιλογίου προκειμένου το γραπτό τους να είναι πλούσιο σε εκφραστικά στοιχεία.

Κατά το στάδιο της επιμέλειας, δηλαδή το τελικό στάδιο της διόρθωσης, όπου επισημαίνονται τυχόν παραλείψεις, ατέλειες και σφάλματα ο εκπαιδευτικός πρέπει να μεριμνήσει για την μύηση των μαθητών σε μεθόδους ελέγχου και επανεξέτασης του περιεχομένου, σε μεθόδους αρμονικής ταξινόμησης των ιδεών τους μέσα στο κείμενο, σε μεθόδους αξιολόγησης του λεξιλογίου καθώς και της ορθογραφίας.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στο στάδιο της επιμέλειας είτε έχουν την μορφή αυτοελέγχου είτε πραγματοποιούνται μεταξύ των συμμαθητών.

3.6 Η ενίσχυση των μαθηματικών δεξιοτήτων και σκέψης

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα που έχουν να κάνουν όχι μόνο με τις λεκτικές δεξιότητες αλλά και με την ανάπτυξη του μαθηματικού συλλογισμού. Έτσι, δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην ανάγνωση και τον χειρισμό πολυψήφων αριθμών, δεκαδικών και στον υπολογισμό των τιμών σύνθετων αλγεβρικών παραστάσεων. Ακόμα αδυνατούν να κατανοήσουν γεωμετρικές έννοιες και να λύσουν επιτυχώς προβλήματα γεωμετρίας και άλγεβρας, να συγκρίνουν πολυψήφιους αριθμούς και να εντοπίσουν διαφορές στο μέγεθος των σχημάτων, ενώ εμφανίζουν προβλήματα στην γραφή των αριθμών, όταν αυτοί υπαγορεύονται από τον εκπαιδευτικό. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά αποτελούν μια ετερογενή ομάδα. Αυτή την ετερογενή ομάδα επιχείρησε να κατηγοριοποιήσει ο Geary et al. (2000) διακρίνοντας τρεις κατηγορίες- υπό-τύπους μαθησιακών προβλημάτων στα μαθηματικά. Έτσι στην πρώτη κατηγορία συμπεριέλαβε τους μαθητές με προβλήματα στην χρήση διαδικασιών, δηλαδή αυτούς που δεν καταφέρνουν να εφαρμόσουν διαδικασίες, όπως είναι οι αλγόριθμοι ή καταφεύγουν στην χρήση ανώριμων στρατηγικών (π.χ. μετρούν με τα δάχτυλα). Στην δεύτερη κατηγορία, ενέταξε μαθητές με προβλήματα στην σημασιολογική μνήμη, δηλαδή αυτούς που αδυνατούν να ανακαλέσουν βασικά αριθμητικά δεδομένα και οι οποίοι εξελίσσονται διαφορετικά από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, σημειώνοντας μικρή βελτίωση από τάξη σε τάξη. Στην Τρίτη και τελευταία κατηγορία τοποθέτησε τα παιδιά, με προβλήματα στην οπτικό-χωρική αντίληψη, που σημειώνουν χωρικά λάθη στην αναπαράσταση αριθμητικών πληροφοριών.

Για όλους αυτούς τους λόγους, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προβεί και σε *ενίσχυση των μαθηματικών δεξιοτήτων*. Η διδασκαλία των μαθηματικών σε παιδιά μαθησιακές διαταραχές αντλεί στοιχεία κυρίως από τα «νέα μαθηματικά», πράγμα που σημαίνει ότι επιχειρεί τον συσχετισμό των μαθηματικών με καταστάσεις της καθημερινής ζωής, δίνει έμφαση στην επίλυση προβλημάτων και αξιοποιεί την προηγούμενη γνώση, ως βάση γι' αυτήν που θ' ακολουθήσει. Σ' επίπεδο στρατηγικών, αξιοποιεί την «μοντελοποίηση» διαδικασιών, καλλιεργεί τις *μεταγνωστικές δεξιότητες* και καταφεύγει στις *ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες*.

Λόγω των αδυναμιών αφηρημένου συλλογισμού, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εντάξει και ν' αξιοποιήσει στην διδασκαλία του, *αντικείμενα και παραστάσεις*, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα που προϋποθέτουν αφηρημένη σκέψη. Τα αντικείμενα διευκολύνουν τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα να προχωρήσουν σε αφηρημένες νοητικές αναπαραστάσεις και στην χρήση συμβόλων, γι' αυτό και προτιμώνται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην πραγματικότητα αυτό που ωφελεί τους μαθητές, δεν είναι τα αντικείμενα αυτά καθαυτά, αλλά η σαφής και ξεκάθαρη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, η οποία επεξηγεί και ερμηνεύει τη σχέση αντικειμένων και πράξεων με συμβολικές διαδικασίες.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να *υποστηρίζει* τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στην *συγκρότηση της έννοιας του αριθμού*, δηλαδή στο να είναι σε θέση να εκτιμά ποσότητες, στο ν' αναγνωρίζει και να διορθώνει παράλογα αποτελέσματα που προκύπτουν από αριθμητικές πράξεις, που δεν μπορεί να ευσταθούν, στο να μπορεί να προβαίνει σε νοερές πράξεις και τέλος, στο να μπορεί να ελίσσεται μεταξύ διαφορετικών αναπαραστάσεων και να επιλέγει την ορθή. Μέσα από ερευνητικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, προέκυψε ότι η συγκρότηση της έννοιας του αριθμού διευκολύνεται εναλλαγή ποικιλίας αναπαραστάσεων της πληροφορίας, όπως είναι ομάδες αντικειμένων και ιδιαίτερα η *χρήση της αριθμογραμμής*, η οποία καθιστά απλούστερη για τον μαθητή την σύγκριση αριθμών και την επίλυση προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης. Ακόμα στην εξοικείωση του μαθητή με την έννοια του αριθμού βοηθά και η εξάσκηση στην απαρίθμηση και στην απαρίθμηση προς τα πίσω.

Επιπρόσθετα, ιδιαίτερα σημαντικός στόχος για την υποβοήθηση του μαθητή σ' επίπεδο μαθηματικών δεξιοτήτων, είναι και *διδασκαλία της μετατροπής της διαδικαστικής γνώσης σε δηλωτική*, δηλαδή, η *αυτοματοποίηση των βασικών αριθμητικών δεδομένων*, καθώς συντελεί στην καλύτερη κατανόηση των μαθηματικών συλλογισμών που παρουσιάζονται από τον εκπαιδευτικό. Κατά την διδασκαλία των βασικών αριθμητικών

δεδομένων είναι ιδιαίτερα εποικοδομητικός ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας από παραδείγματα που απορρέουν από την καθημερινότητα του μαθητή ή μνημονικά βοηθήματα που σχετίζονται με τα βιώματα του. Επίσης για την εδραίωση και αφομοίωση των βασικών αριθμητικών δεδομένων είναι απαραίτητη η *εξάσκηση*, που μπορεί να πραγματοποιηθεί με πολλούς και διασκεδαστικούς τρόπους, όπως είναι τα επιτραπέζια παιχνίδια. Ακόμα καλό είναι κατά την εκμάθηση των βασικών αριθμητικών δεδομένων να μην επιβαρύνεται ο μαθητής και με άλλους διδακτικούς στόχους ή έργα που απαιτούν ταυτόχρονη άσκηση διαφορετικών δεξιοτήτων. Η προσπάθεια δηλαδή του μαθητή θα πρέπει να επικεντρώνεται στην κατάκτηση ενός διδακτικού στόχου την φορά.

Κατά την μετάβαση των μαθητών από τις αριθμητικές πράξεις στην Άλγεβρα και την Γεωμετρία, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει σιγουρευτεί ότι οι μαθητές έχουν πλήρως εξοικειωθεί με τις αριθμητικές πράξεις και την χρήση των συμβόλων. Ακόμα έχει διαφανεί από έρευνες ότι κατεξοχήν στο πεδίο της Άλγεβρας και της Γεωμετρίας, η χρήση αντικειμένων έχει ευεργετικά αποτελέσματα. Έτσι καλό είναι η διδασκαλία να εμπλουτίζεται με *άβακες, γεωπίνακες, εύκαμπτα σχήματα και κλασματικές ράβδους* και οτιδήποτε άλλο θέλει να προσθέσει ο εκπαιδευτικός σε συνάρτηση και με τις ανάγκες που θα προκύψουν από την διδασκαλία. Σε σχέση ειδικά με την γεωμετρία, πρέπει να τονιστεί ότι πρέπει να ενθαρρύνεται από τον εκπαιδευτικό η *εκτέλεση μετρήσεων*.

Αναφορικά με την Άλγεβρα, η διδασκαλία *συνομήλικων* έχει αποφέρει ενθαρρυντικά αποτελέσματα στην επίλυση προβλημάτων

Επίσης η *εκμετάλλευση της εργασίας σε ομάδες* συνιστά με την σειρά της αποδοτική τεχνική, που ωθεί τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες να εκφραστεί και να προτείνει και αυτός πράγματα, που έξω από την ομάδα δεν θα είχε το θάρρος να πει.

Στα πλαίσια μάλιστα της αποδοτικότερης μάθησης που παρουσιάζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όταν η διδασκαλία στελεχώνεται από πλούσια μέσα, η *ένταξη αριθμομηχανών* στην καθημερινή σχολική ρουτίνα θα μπορούσε να βοηθήσει ουσιαστικά στην κατάκτηση των μαθηματικών εννοιών.

Τα οργανογράμματα προόδου και οι γνωστικοί χάρτες καθώς και οι *μνημονικοί κανόνες* είναι ιδιαίτερα προσφιλείς μέθοδοι στην διδασκαλία των μαθηματικών σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Το κομμάτι της επίλυσης προβλημάτων είναι μια σύνθετη διαδικασία, που απαιτεί την ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων που πρέπει να εφαρμοστούν σε συνδυασμό με την εφαρμογή μιας σειράς βημάτων. Έτσι ο μαθητής πρέπει να καθοδηγηθεί από τον

εκπαιδευτικό να επιχειρήσει την επίλυση του προβλήματος πρώτα παρατηρώντας το και αποκρυπτογραφώντας τα ζητούμενα. Κατόπιν θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να επιστήσει την προσοχή του μαθητή στην διάκριση λέξεων-κλειδιών που ενδεχομένως υπάρχουν στο κείμενο. Τέλος το πιο δύσκολο έργο στην επίλυση προβλημάτων είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή στο να μεταφέρει τις ίδιες προσεγγίσεις που υιοθέτησε για την επίλυση ενός προβλήματος στην επίλυση άλλων αντίστοιχων προβλημάτων. Αυτού του είδους όμως οι κατηγοριοποιήσεις φαντάζουν αδύνατες για τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα.

Η κατασκευή σχεδιαγράμματος επίσης μπορεί ν' αποτελέσει οδηγό για την επίλυση προβλημάτων και για την ενίσχυση της ικανότητας κατηγοριοποίησης. Όμως συνιστά ένα έργο που δεν μπορεί να φέρει σε πέρας ο μαθητής χωρίς την καθοδήγηση του δασκάλου. Γι' αυτό θα πρέπει ο διδάσκων να είναι σε θέση ν' αναγνωρίζει τι δυσκολεύει και μπλοκάρει τον μαθητή, για να τον διδάξει τις κατάλληλες τεχνικές.

Τέλος, για την ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων καλό είναι να τηρούνται από τον εκπαιδευτικό κάποιοι κανόνες, που ενδεχομένως θα απλοποιήσουν τα πράγματα για τους μαθητές. Συγκεκριμένα, είτε πρόκειται για πρόβλημα άλγεβρας ή γεωμετρίας, είτε για αριθμητικές πράξεις καλό θα είναι ο εκπαιδευτικός να περιλαμβάνει λίγες ασκήσεις στην ίδια σελίδα και αυτές να μην είναι πυκνογραμμένες για να μην δυσχεραίνεται η λειτουργία της οπτικής αντίληψης και δημιουργείται σύγχυση. Ακόμα θα πρέπει να προνοεί ο εκπαιδευτικός να ελέγχει, αν τα όσα αντέγραψαν από τον πίνακα οι μαθητές είναι σωστά. Επίσης, είναι αυτονόητο ότι θα πρέπει να παρέχεται περισσότερος χρόνος κατά την εκτέλεση των ασκήσεων στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Σε σχέση με τις ασκήσεις, όταν δίνονται για το σπίτι καλό είναι να είναι σε φωτοτυπία. Επιπρόσθετα, είναι επιβεβλημένο όταν οι πληροφορίες, που περιλαμβάνει η υπό διδασκαλία ενότητα, μεταδίδονται προφορικά να υπάρχει και γραπτή απεικόνισή τους, είτε μέσω της αξιοποίησης του σχολικού πίνακα, είτε μέσω της διανομής φωτοτυπιών. Γενικά, θα πρέπει να δίνεται έμφαση στην απεικόνιση και όχι στην λεκτική παρουσίαση. Επιπλέον, όταν ο εκπαιδευτικός διευκρινίζει κάποιο σημείο του μαθήματος καλό είναι υποδεικνύει στους μαθητές σε ποιο σημείο βρίσκεται καθώς μιλά.

Στο κομμάτι της εξέτασης και αξιολόγησης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να εξετάζονται με γραπτές ασκήσεις, και όχι στην «θεωρία» και να ενθαρρύνονται να εντοπίσουν και να διορθώσουν οι ίδιοι τα λάθη τους.

3.7 Ενίσχυση της κατανόησης στις φυσικές επιστήμες

Ένα άλλο γνωστικό πεδίο, στο οποίο αναπόφευκτα πρέπει να ενσκήψει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να φέρει σε πέρας την αποστολή του, είναι αυτό των φυσικών επιστημών. Έτσι, πρέπει να προβεί σε μια σειρά ενεργειών, που θα στηρίξουν το δύσκολο έργο της κατανόησης. Οι παρεμβάσεις που ενδείκνυνται για αυτό το έργο, περιλαμβάνουν ενέργειες που επιτρέπουν την μετάφραση της θεωρίας σε πειραματικές δραστηριότητες, προσδίδοντας κατ' αυτόν τον τρόπο μια πιο πρακτική διάθεση. Οι παρεμβάσεις αυτού του τύπου, συνήθως επιλέγονται για την πλαισίωση μαθημάτων, όπως είναι η Φυσική και η Χημεία. Ακόμα οι παρεμβάσεις και οι ενέργειες, στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτικός για την ενίσχυση της κατανόησης των φυσικών επιστημών, αποβλέπουν στο να υποβοηθήσουν και να στελεχώσουν την μελέτη από το σχολικό βιβλίο.

Αναφορικά με την διεξαγωγή των πειραμάτων που εκτελούν οι μαθητές προκειμένου να συλλάβουν το περιεχόμενο του μαθήματος, όλες οι έρευνες αποδέχονται ότι συνιστούν αποδοτικό τρόπο μάθησης, όσον αφορά στα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα. Τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από την συμμετοχή σ' εργαστηριακές δραστηριότητες δεν είναι ευκαταφρόνητα καθώς, αποκτούν « χειροπιαστές εμπειρίες», που διεγείρουν και απαιτούν ταυτόχρονη συμμετοχή πολλών αισθήσεων(πολυαισθητηριακή μέθοδος), εμπλέκονται ενεργητικά και προσωπικά στην διαδικασία της μάθησης, ξεφεύγοντας από τον ρόλο του παθητικού ακροατή, ενώ αναπτύσσουν την κοινωνικότητα τους, αφού αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους.

Ιδιαίτερα πρόσφορη μέθοδος, που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να προωθήσουν την κατανόηση στην Φυσική και την Χημεία αυτή της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, κατά την οποία κατευθύνει με σαφή και απλό τρόπο τον μαθητή στην εφαρμογή συγκεκριμένων βημάτων και σταδιακά ελαττώνει την καθοδήγηση του, προκειμένου αφήσει το περιθώριο στους μαθητές να ανακαλύψουν και μόνοι τους πράγματα, που θα επιτρέψουν να διατηρηθεί αναλλοίωτο το ενδιαφέρον τους, ενώ ταυτόχρονα θα λειτουργήσει σαν ενίσχυση στην ψυχολογία τους.

Στην ανακαλυπτική διδασκαλία, τα πειράματα έχουν σχεδιαστεί από τον εκπαιδευτικό κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προάγεται ο επαγωγικός συλλογισμός των μαθητών. Οι μαθητές από την άλλη καλούνται να είναι σε θέση ν' ανταποκριθούν στις οδηγίες που λαμβάνουν από τον δάσκαλο, να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα σκεύη που υπάρχουν στο εργαστήριο, να καταγράψουν ότι σημαντικό προκύπτει, να εξάγουν συμπεράσματα για τις σχέσεις των στοιχείων.

Εκτός από την μέθοδο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, μπορεί ο διδάσκων ν' αξιοποιήσει μια διδασκαλία εποικοδομητικού τύπου, αν και οι απαιτήσεις αυτού του τύπου διδασκαλίας είναι υψηλότερες. Αυτό μπορεί ν' αποδοθεί στ' ότι αυτού του τύπου η προσέγγιση, αποβλέπει στο να βοηθηθούν οι μαθητές ν' ανασκευάσουν τις προηγούμενες λανθασμένες εκτιμήσεις τους και να τις αντικαταστήσουν με επιστημονικά ορθές ιδέες, γεγονός που αξιώνει από τους μαθητές την δυνατότητα πρόγνωσης και αξιολόγησης.

Η καθοδηγούμενη διερεύνηση τώρα, ως μέθοδος συνιστά το αμέσως επόμενο σκαλοπάτι, ως προς το επίπεδο δυσκολίας, σε σχέση με τις προαναφερθείσες μεθόδους. Σε επίπεδο απαιτήσεων αποτελεί σύνθεση των δύο προηγούμενων μεθόδων και επιζητά την επιστημονική επιμόρφωση και κατάρτιση των μαθητών.

Οι τεχνικές που επιστρατεύονται στο εργαστήριο, είναι παρεμφερείς με αυτές που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν και στην διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων για να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να διατυπώσουν με ακρίβεια και σαφήνεια τους στόχους, έτσι ώστε να γνωρίζουν οι μαθητές τι θα επιδιώξουν και να προβούν στις ανάλογες ρυθμίσεις. Έπειτα επιστρατεύονται οργανογράμματα, οπτικές αναπαραστάσεις, διευκρινίζονται οι θεμελιώδεις- κυρίαρχες ιδέες και δίνεται έμφαση στην χρήση επαναλήψεων, εξήγησης, εξάσκησης. Τέλος, γίνονται οι απαραίτητες προσαρμογές σ' επίπεδο χρόνου.

Επιπλέον, ειδικά ως προς την αντιμετώπιση των προβλημάτων, που οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν στο εργαστήριο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προβούν σε μια σειρά μέτρων-τεχνικών, όπως η χρήση φύλλων εργασίας, που συνιστά ένα είδος οδηγιών, που συνοδεύουν εικόνες για την εκτέλεση πειραμάτων στο εργαστήριο. Ακόμα, η δυνατότητα να συζητούν οι μαθητές τις ιδέες τους και να ανταλλάσσουν απόψεις με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους μπορεί ν' αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη. Η χρήση καταλόγου επιστημονικών όρων και εκφράσεων επίσης, μπορεί να εφοδιάσει τους μαθητές με το κατάλληλο λεξιλόγιο, προκειμένου να μπορέσουν να διατυπώσουν τις ιδέες τους.

Ως προς την υποστήριξη τώρα της μελέτης από το σχολικό βιβλίο,, έχουν προταθεί διάφορες προσεγγίσεις, μεταξύ των οποίων:

- ✓ Η χρήση μνημονικών βοηθημάτων για την εμπέδωση του λεξιλογίου, των ορισμών και των λοιπών πληροφοριών, που εμπεριέχονται στα ιδιαίτερα απαιτητικά σχολικά βιβλία.
- ✓ Η αύξηση της ταχύτητας ανάγνωσης

- ✓ Η διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης
- ✓ Η χρήση τεχνικών οργάνωσης, που αναδεικνύουν και διακρίνουν τις θεμελιώδεις ιδέες και τα νοήματα που υπάρχουν σ' ένα κείμενο και επισημαίνουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Στις τεχνικές οργάνωσης που υποστηρίζουν την μελέτη από το βιβλίο ανήκουν και οι λεγόμενοι οδηγοί μελέτης, δηλαδή φυλλάδια εργασίας που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός, για να οργανώσει την μελέτη των μαθητών. Οι οδηγοί αυτοί μπορεί να περιλαμβάνουν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ημιτελείς προτάσεις ή σχήματα, τα οποία μπορεί να ολοκληρώσει ο μαθητής συλλέγοντας το υλικό που απαιτείται από το κείμενο. Τα κυριότερα οφέλη, που απορρέουν από την ενσωμάτωση των οδηγιών μελέτης στην διδασκαλία είναι το ότι βοηθούν και κατευθύνουν τον μαθητή να επικεντρώσει την προσοχή του στα σημεία ζωτικής σημασίας που περιέχονται στο κείμενο καθώς και τ' ότι τον βοηθούν να κρίνει την κατανόηση του.

Στις τεχνικές οργάνωσης υπάγονται και οι οπτικές αναπαραστάσεις οργάνωσης της πληροφορίας, οι οποίες αποβλέπουν στο να βοηθήσουν το μαθητή να ταξινομήσει τις πληροφορίες και να συλλάβει την δομή μιας ενότητας.

Όταν οι οπτικές αναπαραστάσεις παρέχονται στους μαθητές πριν την μελέτη, έχουν σκοπό ν' ανασύρουν τις προηγούμενες γνώσεις του μαθητή, οι οποίες θα αποτελέσουν την βάση για τις νεοεισερχόμενες πληροφορίες, λειτουργώντας σαν προκαταβολικοί οργανωτές. Όταν αντίθετα οι οπτικές αναπαραστάσεις προσφέρονται ταυτόχρονα με την μελέτη, βοηθούν τον μαθητή να εστιάσει σε συγκεκριμένα σημεία και διευκολύνουν την οργάνωση των πληροφοριών. Οι μαθητές πάντως ευνοούνται ιδιαίτερα από την χρήση τους, όταν αναλαμβάνουν αυτοί την κατασκευή τους.

- ✓ Η διδασκαλία για τα διαφορετικά είδη πληροφοριακών κειμένων και για τις συνακόλουθες εξειδικευμένες τεχνικές επεξεργασίας. Τα συνηθέστερα είδη πληροφοριακών κειμένων, που μπορεί να συναντήσει κανείς στα σχολικά βιβλία είναι:

α) Κείμενα ανάπτυξης εννοιών, δηλαδή κείμενα που επεξηγούν και αποσαφηνίζουν μια έννοια. Η δομή συνήθως που ακολουθείται σ' αυτά τα κείμενα, περιλαμβάνει τον ορισμό της έννοιας, την παράθεση παραδειγμάτων που θα συνεισφέρουν στην κατανόηση και τις εφαρμογές της.

β) Κείμενα επεξηγηματικής περιγραφής, που εστιάζουν στην λειτουργία αντικειμένων και κατασκευών. Και στην περίπτωση αυτών των κειμένων, προηγείται ο

ορισμός του αντικειμένου και έπεται η περιγραφή των στοιχείων, που το απαρτίζουν, η λειτουργία του και η χρήση του και οι εφαρμογές του.

γ) Κείμενα που περιγράφουν χρονική διαδοχή των γεγονότων. Πρόκειται για κείμενα που περιλαμβάνουν λέξεις και εκφράσεις που υποδηλώνουν, την χρονική ακολουθία, όπως το «πρώτα», το «μετά» κ.τ.λ. Σε τέτοιου τύπου κείμενα σημασία δεν έχει ν' απομνημονεύσει κανείς μόνο τα γεγονότα και τις χρονολογίες, κατά τις οποίες έλαβαν χώρα, αλλά να είναι και σε θέση ν' ανακαλέσει και την σειρά εμφάνισης τους.

δ) Κείμενα σύγκρισης, τα οποία εστιάζουν στα κοινά στοιχεία και σ' αυτά, που διαφοροποιούν έννοιες ή καταστάσεις. Βασικά στοιχεία αυτών των κειμένων συνιστούν τα κριτήρια ή οι τομείς σύγκρισης, οι ομοιότητες και οι διαφορές. Τα κείμενα αυτού του είδους αφομοιώνονται αποτελεσματικότερα, όταν συνοδεύονται από συγκριτικούς πίνακες.

3.8 Η ενθάρρυνση για αυτενέργεια

Ανεξάρτητα από τον ποιον τομέα επιχειρεί ο εκπαιδευτικός να ενισχύσει στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, από τον αν πρόκειται δηλαδή για την αναγνωστική κατανόηση ή την ή την γραπτή παραγωγή, υπάρχουν κάποιες αρχές που πρέπει να χαρακτηρίζουν το παραγόμενο διδακτικό έργο. Μια απ' αυτές τις αρχές, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον ρόλο και την αποστολή του δασκάλου είναι και η *αρχή της αυτενέργειας*. Ειδικά στην περίπτωση, των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που στερούνται αυτοπεποίθησης, θα πρέπει η αυτενέργεια να διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εκμεταλλεύεται κάθε ευκαιρία για να ενθαρρύνει τα παιδιά ν' αναλάβουν πρωτοβουλίες, καθώς έτσι θα ενισχύσει το αυτοσυναίσθημα τους. Ακόμα, θα πρέπει να τους αφήνει τα περιθώρια να εξερευνήσουν και ν' ανακαλύψουν περαιτέρω στοιχεία σε κάθε διδασκαλία και η όποια παρέμβαση του να σταματάει εκεί όπου δύναται να συνεχίσει ο μαθητής. Και αυτό γιατί η μέθοδος της ανακάλυψης ενέχει έντονα το στοιχείο της προσωπικής εμπλοκής του μαθητή στην μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που μειώνει κατά πολύ την ανασφάλεια και το αίσθημα της «δεδομένης αποτυχίας». Ακόμα πέρα από το αντικείμενο διδασκαλίας, η αυτενέργεια θα πρέπει να είναι παρούσα και κατά την διάρκεια της επιλογής των μέσων και μεθόδων διδασκαλίας καθώς και στις προσαρμογές που θα συντελεστούν στο αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καταστήσει τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες συμμετοχο και συνεργάτη σε όλα τα θέματα, που αναφέρονται σε τροποποιήσεις, που θα οδηγήσουν σε καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα.

3.9 Η απλοποίηση και η συστηματοποίηση της εργασίας

Μόνιμος στόχος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι και η *απλοποίηση και η συστηματοποίηση της εργασίας*. Έτσι οφείλει να απαλλάξει την διδασκαλία του απ' οτιδήποτε περιττό και να συμπεριλάβει τα ουσιώδη και καίρια σημεία του μαθήματος που θα οδηγήσουν τον μαθητή στην κατανόηση. Αυτό είναι επιβεβλημένο, όταν ο μαθητικός πληθυσμός απαρτίζεται εν μέρει από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καθώς το έργο της απομνημόνευσης και αφομοίωσης είναι δυσκολότερο συγκριτικά με τους τυπικούς μαθητές και δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο από την υπερσυσσώρευση άχρηστων και ανούσιων πληροφοριών.

Η συστηματοποίηση της εργασίας επιτελείται όταν ο εκπαιδευτικός προβαίνει στις απαιτούμενες προσαρμογές και διαφοροποιήσεις, όπου η διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες επιβάλλει. Έτσι, η εργασία συστηματοποιείται όταν εκπονείται το κατάλληλο πρόγραμμα, διδασκαλίας, επιλέγονται τα κατάλληλα μέσα και μέθοδοι διδασκαλίας, οι αρμόζουσες στρατηγικές και τεχνικές. Ακόμα η συστηματοποίηση υλοποιείται με την έντονη παρουσία των μεταγνωστικών στρατηγικών και των βημάτων που αυτές περιλαμβάνουν, που συνίστανται στην αναγνώριση των απαιτήσεων του έργου και στην χάραξη της κατάλληλης πορείας για την επίτευξη του.

3.10 Η επανάληψη και η άσκηση

Η *επανάληψη* επίσης και η *άσκηση* πρέπει να είναι παρούσες σε κάθε απόπειρα διδασκαλίας παιδιών με μαθησιακά προβλήματα. Έτσι ο εκπαιδευτικός οφείλει να επαναλαμβάνει τις προσφερόμενες γνώσεις, πράγμα που θα συντελέσει στην ευκολότερη και αποτελεσματικότερη εμπέδωση των παρεχόμενων πληροφοριών καθώς τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν μνημονικά προβλήματα και αδυναμίες τόσο σ' επίπεδο βραχύχρονης, μακρόχρονης, όσο και σ' επίπεδο εργαζόμενης μνήμης. Ταυτόχρονα μάλιστα με την προφορική επανάληψη, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να κάνει χρήση του σχολικού πίνακα, προκειμένου να διεγείρει την προσοχή των μαθητών. Μάλιστα για την εδραίωση της γνώσης, καλό είναι στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας ν' ανατίθενται στους μαθητές και ασκήσεις για το σπίτι, οι οποίες θα λειτουργούν σαν ένα περαιτέρω είδος ανακεφαλαίωσης, πρακτικής εφαρμογής των όσων διδαχθήκαν και θα δίνουν την ευκαιρία για αξιολόγηση του μαθητή.

3.11 Η ποικιλία και το βάθος των εμπειριών στο άμεσο περιβάλλον

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πέρα από τα όσα διαδραματίζονται μέσα στην σχολική τάξη, όπως είναι η επιλογή των κατάλληλων μέσων και μεθόδων διδασκαλίας, περιλαμβάνει και την *παροχή όσο περισσότερων ερεθισμάτων και έξω από τον χώρο του σχολείου*, μέσω επιμορφωτικών εκδρομών, επισκέψεων σε μουσεία, θέατρα κ.τ.λ. Μ' αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να διεκδικούν τους ορίζοντες τους και ειδικά ως προς τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα συνεισφέρει στην επιδιωκόμενη γενίκευση και σύνδεση των γνώσεων με καταστάσεις της πραγματικής ζωής και προσωπικές εμπειρίες. Αυτό με την σειρά του βοηθά στην καλύτερη αφομοίωση των πληροφοριών και στην ευκολότερη ανάσυρση τους. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε εκδρομές και σε ποικίλες δραστηριότητες, που διοργανώνονται από τον εκπαιδευτικό συντελεί και στην κοινωνικοποίηση και συναισθηματική τους ενίσχυση καθώς έρχονται σ' επαφή και αλληλεπιδρούν με νέα πρόσωπα.

3.12 Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με άλλους ειδικούς

Μια επιπρόσθετη υποχρέωση του εκπαιδευτικού, όσον αφορά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι και η *συνεργασία του με τους άλλους ειδικούς* που παρακολουθούν το παιδί, προκειμένου να χαράξουν από κοινού ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης και παρέμβασης. Έτσι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως συνεργάζονται και υποβοηθούνται από μια ευρεία γκάμα ειδικών, που περιλαμβάνει ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς κ.τ.λ. Το να έρθει σ' επαφή ο δάσκαλος με τους άλλους ειδικούς θα έχει σαν αποτέλεσμα να διαμορφώσει μια σφαιρική εικόνα για το πρόβλημα από την σκοπιά του κάθε ειδικού, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικός στον ρόλο του. Έτσι, ο ψυχολόγος μπορεί να του υποδείξει ποια είναι η ενδεδειγμένη προσέγγιση σε θέματα συμπεριφοράς και συναισθηματικής υποστήριξης του παιδιού. Αντίστοιχα, ο λογοθεραπευτής μπορεί να εμπλουτίσει τις γνώσεις του δασκάλου σ' επίπεδο στρατηγικών για την ενίσχυση του λόγου, σ' όλες του τις μορφές. Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να συνεισφέρει στην οικοδόμηση μιας πιο αρμονικής σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων του παιδιού. Από την άλλη και ο εκπαιδευτικός μπορεί από την πλευρά του να φανεί χρήσιμος στους υπόλοιπους ειδικούς κρατώντας τους ενήμερους για την πρόοδο και την εξέλιξη του παιδιού τόσο σε μορφωτικό, όσο και σ' επίπεδο κινήτρων και ψυχικών χαρακτηριστικών.

Κεφάλαιο 4

Μουσικοθεραπεία και μαθησιακές δυσκολίες

Η μουσική βοηθά τον άνθρωπο να εκφράσει συναισθήματα όπως, χαρά, λύπη, πόνος, επιθετικότητα κ.ά. Παράλληλα, του επιτρέπει να επικοινωνήσει με τους ανθρώπους, με το θείο ή να αφεθεί στην απόλαυση του χορού και να λυτρωθεί. Όλοι οι πολιτισμοί είναι πλούσιοι σε κείμενα ή διηγήσεις που τονίζουν την επίδραση της μουσικής στον ψυχισμό των ανθρώπων, αναφέρουν συγκεκριμένα επιτεύγματα της μουσικής ή προβάλλουν θεραπείες που έγιναν με τη βοήθειά της. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα φανερό στην ελληνική μυθολογία, στην αρχαία ελληνική γραμματεία καθώς και στα μυθολογικά ή ιστορικά κείμενα άλλων λαών. Άλλοι πάλι νεώτεροι ερευνητές απορρίπτουν κάθε μεταφυσικό στοιχείο και θεωρούν τη μουσική ως μια καθαρά κοινωνική τέχνη, όπως για παράδειγμα ο Γερμανός C. Schwabe (Lecourt 1993, 123 -οπ. αν. Μακρής, 2003). Η συστηματική ανάπτυξη της μουσικοθεραπείας ξεκινά το 18ο αιώνα, όταν αρχίζει να μελετάται επιστημονικά στην Ευρώπη και στις Ηνωμένες Πολιτείες ο ρόλος της μουσικής στη θεραπεία. Στην Ελλάδα, η επιστήμη της μουσικοθεραπείας βρίσκεται ακόμα σε αρχικά στάδια.

4.1 Η παιδαγωγική αξία της μουσικής

Ο όρος ήθος στη μουσική δηλώνει τον ηθικό χαρακτήρα που τείνει να εμπνεύσει στην ψυχή ένας μουσικός ήχος. Οι νότες, οι αρμονίες, τα γένη, το μέλος και γενικά οι ρυθμοί είχαν, κατά την άποψη των αρχαίων ελλήνων συγγραφέων, ηθικό σκοπό και προσέδιδαν δύναμη. Για αυτό το λόγο από την αρχαιότητα ως σήμερα πολλοί αποδίδουν στη μουσική σημαντικό παιδαγωγικό ρόλο. Ο Πλάτων αναφέρεται αναλυτικά στην παιδαγωγική αξία της μουσικής. Πολλές φορές μάλιστα βάζει τους πρωταγωνιστές των έργων του να εκθέτουν τις απόψεις του. Για παράδειγμα, στην Πολιτεία (ΔΙ 424 C), ο Πλάτων βάζει στα χείλη του φιλοσόφου Δάμωνα μια συγκεκριμένη φράση που δείχνει βαθύ σεβασμό στην ηθική αξία της μουσικής: «γιατί -πουθενά δε θα μπορούσαν οι τρόποι της μουσικής (οι κλίμακες) να αλλάξουν [να μετακινηθούν], χωρίς να κλονιστούν οι θεμελιώδεις νόμοι της πολιτείας» (σε μετάφραση). Στον Πρωταγόρα (Ρ, 316d-e), σύμφωνα με τον Πλάτωνα, οι σοφιστές και μουσικοί Αγαθοκλής και Πυθοκλείδης από φόβο για το φθόνο των άλλων, χρησιμοποιούσαν τη μουσική ως πρόσχημα και παραπέτασμα. Ήταν

συνεπώς για αυτούς η μουσική ένα μέσο προστασίας και προφύλαξης. Μια απ' τις πιο σημαντικές φιλοσοφικές θέσεις του Πλάτωνα για τη μουσική, βρίσκεται σ' ένα απόσπασμα του Πρωταγόρα (E, 326α-β) όπου αναφέρει ότι οι δάσκαλοι της λύρας ή κατ' άλλους της κιθάρας: «κάνουν ό,τι μπορούν, για να γίνουν οι νέοι φρόνιμοι και να μην κάνουν κανένα κακό. Κοντά σ' αυτά, αφού τους μαθαίνουν την τέχνη της λύρας, στη συνέχεια τους διδάσκουν ποιήματα άλλων πάλι καλών ποιητών, [... των λυρικών ..] ταιριάζοντας τη μουσική τους στη φωνή της λύρας. Έτσι, υποχρεώνουν τους ρυθμούς και τις αρμονίες να συγγενέψουν με τη ψυχή του παιδιού, ώστε να γίνει και πιο ήρεμο και πιο χρήσιμο στα λόγια και στις ενέργειες του, με το να ποτιστεί με το ρυθμό και την αρμονία» (μτφρ. Η. Σπυρόπουλος).

Η Πολιτεία (Γ' 401d) αναφέρεται στο Σωκράτη που τονίζει τα εξής: «Δεν είναι γι' αυτό το λόγο, αγαπητέ Γλαύκων, που η μουσική εκπαίδευση είναι σημαντικότερη, γιατί ο ρυθμός και η αρμονία εισδύουν βαθιά στα μύχια της ψυχής και ασκούν σ' αυτήν ισχυρότατη επίδραση φέρνοντας μαζί τους το ωραίο και προσφέροντας ομορφιά, αν κανείς εκπαιδευτεί σωστά, αν όμως όχι, το αντίθετο;».

Ο Αριστοτέλης υποστηρίζει την ηθική αξία της μουσικής και εξετάζει λεπτομερειακά τη σημασία της στην εκπαίδευση των νέων (Πολιτικά Η', 1339A-1342B). Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη «τέσσερα είναι τα είδη των μαθημάτων με τα οποία συνηθίζουν να εκπαιδεύουν τους νέους: τα γράμματα [ανάγνωση, γραφή, γραμματική και μαθηματικά], η γυμναστική, η μουσική και τέταρτο η ιχνογραφία». Ο Αριστοτέλης υποστηρίζει τρεις απόψεις για την αποστολή της μουσικής και εκθέτει τους λόγους για τους οποίους πρέπει να διδάσκεται στους νέους:

1. για ευχαρίστηση [ψυχαγωγία] και ανάπαυση
2. γιατί η μουσική μπορεί να ασκήσει ευεργετική επίδραση στη διαμόρφωση του χαρακτήρα
3. γιατί μπορεί να συμβάλει στη διανοητική και αισθητική απόλαυση και καλλιέργεια (Μακρής, 2003)

4.2 Μουσικοθεραπεία

Η Μουσικοθεραπεία είναι μια μορφή δημιουργικής ψυχοθεραπείας μέσω τέχνης και βασική αρχή της είναι η χρήση της μουσικής και των ήχων με σκοπό την προαγωγή της σωματικής, ψυχολογικής και κοινωνικής ευεξίας. Αποτελεί συμπληρωματική θεραπεία, αφού ασχολείται με τις συναισθηματικές ανάγκες του ασθενούς συνολικά και όχι με συγκεκριμένες παθήσεις. Σύμφωνα με τους θεραπευτές η μουσικοθεραπεία μπορεί να απελευθερώσει τον άνθρωπο από τη σωματική ένταση, να καταπολεμήσει το άγχος, να τονώσει την αυτοπεποίθηση και να προωθήσει την αυτοέκφραση και τη δημιουργικότητα. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίας, ο θεραπευτής και οι συμμετέχοντες είτε ακούγοντας μουσική, είτε χρησιμοποιώντας απλά μουσικά όργανα που δεν απαιτούν μουσική γνώση, δημιουργούν ένα μοναδικό μουσικό δρώμενο. Οι τεχνικές της μουσικοθεραπείας διακρίνονται στις «δεκτικές» μεθόδους, που βασίζονται στη μουσική ακρόαση και στις «ενεργητικές», που βασίζονται στη μουσική ή ηχητική δημιουργία, μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού. Παρ' όλα αυτά οι δύο αυτές γενικές κατηγορίες συνδυάζονται με πολλές άλλες μορφές έκφρασης όπως είναι η κίνηση, οι πλαστικές και εικαστικές τέχνες, το θεατρικό παιχνίδι, η λεκτική έκφραση κ.λπ (Μουσικοθεραπεία, 2010).

4.2.1 Μουσικοθεραπεία σε άτομα με ειδικές ανάγκες

Κατά το 19ο αιώνα πολλοί συγγραφείς έγραψαν σχετικά με τις λειτουργίες της μουσικής σε μουσικές εφημερίδες, ιατρικές εφημερίδες, ψυχιατρικά περιοδικά και σε ιατρικές εκθέσεις. Όλες αυτές οι αναφορές ποικίλλουν σε ποσότητα και ποιότητα, υποστηρίζουν όμως τη χρήση της μουσικής ως εναλλακτική θεραπεία ή ως πρόσθετη θεραπεία στην παραδοσιακή ιατρική.

Αρχικά δυο φοιτητές της ιατρικής ο Edwin Atlee και ο Samuel Mathews του πανεπιστημίου της Pennsylvania ήταν οι πρώτοι που αναφέρθηκαν στη μουσικοθεραπεία (Μακρής, 2003). Οι πραγματείες τους με θέμα «Ένα πρώτο δοκίμιο στην επήρεια της μουσικής στη θεραπεία ασθενών» και «Επί των επιδράσεων της Μουσικής εις τη θεραπεία και καταπράυνση των ασθενειών» αντίστοιχα, μοιάζουν σε φόρμα, σε περιεχόμενο και σε εξωτερική εμφάνιση. Ανάμεσα στις πολλές πηγές που αναφέρονται στα κείμενα η πιο σημαντική είναι η αναφορά στο φυσικό/ψυχίατρο Benjamin Rush που ήταν καθηγητής στο

πανεπιστήμιο της Pennsylvania και σπουδαίος συνήγορος στη χρήση της μουσικής στη θεραπεία ψυχικών ασθενειών. Ο Rush συνέβαλλε στο να δημιουργηθεί ενδιαφέρον για τη μουσικοθεραπεία και προέτρεψε τους Atlee και Mathews να γράψουν τις παραπάνω πραγματείες.

Σταδιακά, στις Ηνωμένες Πολιτείες το 19ο αιώνα η μουσικοθεραπεία αρχίζει να εντάσσεται στα προγράμματα σπουδών κάποιων εκπαιδευτηρίων για άτομα με ειδικές ανάγκες. Για παράδειγμα αναφέρεται η σχολή τυφλών Perkins School που ιδρύθηκε το 1832 στη Βοστώνη από το Δρ. Samuel Gridley (Μακρής, 2003). Η σχολή τυφλών συμπεριέλαβε και διαμόρφωσε με τη συμβολή εξαιρετικών μουσικών ένα πρωτοποριακό μουσικό πρόγραμμα. Το παράδειγμα αυτής της σχολής γρήγορα ακολούθησαν και άλλες σχολές. Γύρω στο 1840 ο David Ely Bartlett δημιούργησε ένα επιτυχημένο μουσικό πρόγραμμα για το Αμερικάνικο Άσυλο Κωφών που βρισκόταν στο Hartford του Connecticut (Μακρής, 2003). Μουσικά προγράμματα δημιουργήθηκαν επίσης για φοιτητές που παρουσίαζαν σωματικές ανικανότητες. Η ένταξη της μουσικής στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες επαναφέρει τον προβληματισμό γύρω από το θεραπευτικό της ρόλο. Τρία ανυπόγραφα άρθρα όλα με τίτλο «Η θεραπευτική δύναμη της μουσικής» δημοσιεύονται στο Μουσικό Περιοδικό (Musical Magazine) αυτή την περίοδο (Μακρής, 2003). Και τα τρία αυτά άρθρα αναφέρονται στον τρόπο, με τον οποίο η θεραπευτική μουσική συνδέεται με την ιστορία, τη φιλοσοφία και τη θρησκεία. Για να στηρίξουν την άποψή τους ο συγγραφέας ή οι συγγραφείς αναφέρουν ιστορίες συνθετών, συγγραφέων, ιστορικών και άλλων σημαντικών προσωπικοτήτων που βίωσαν τη θεραπευτική δύναμη της μουσικής. Όλες οι ιστορίες είναι εμπνευσμένες από το βιβλίο του βρετανού μουσικού Ch. Burney που έχουμε ήδη αναφέρει στις ιστορικές πηγές.

Τον ίδιο αιώνα εκτός από τους μουσικούς, γιατροί, ψυχίατροι και άλλες προσωπικότητες αρχίζουν να ενδιαφέρονται για τη μουσικοθεραπεία και την προωθούν ως επιστήμη στις Ηνωμένες Πολιτείες. Δυστυχώς όμως, δουλεύουν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, με αποτέλεσμα το ουσιαστικό κέρδος να είναι μικρό. Το μόνο θετικό από αυτό το ενδιαφέρον είναι η συγγραφή αρκετών επιστημονικών άρθρων σχετικά με τη μουσικοθεραπεία κυρίως από γιατρούς (Μακρής, 2003).

4.2.2 Μουσικοθεραπεία στην εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Η μουσικοθεραπεία μπορεί να εφαρμοστεί σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι συνεδρίες είναι είτε ατομικές είτε ομαδικές. Δε χρειάζεται να γνωρίζει κάποιος μουσική ή να έχει ταλέντο για να συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα μουσικοθεραπείας. Η μορφή της θεραπείας προσαρμόζεται και εξατομικεύεται ανάλογα με τις ανάγκες του ατόμου, και έτσι μπορεί να πάρει τη μορφή παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ή σχολικής ηλικίας. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, εξαιτίας βιολογικών ή άλλων παραγόντων έχουν υποστεί κάποια νοητική στέρση, που καθιστά δύσκολή τη «φυσιολογική» τους σωματική, νοητική, συναισθηματική και γενικότερη ανάπτυξη. Για αυτό το λόγο, μπορεί να αποκτούν μηχανισμούς άμυνας ενάντια στον πόνο για τη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητάς τους. Η μουσικοθεραπεία, επειδή προσφέρει ένα μη λεκτικό μέσο επικοινωνίας, μπορεί να πλησιάσει ευκολότερα τα άτομα αυτά. Αντιμετωπίζοντας το κάθε άτομο ως ξεχωριστή οντότητα, με διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες, ο μουσικοθεραπευτής επιχειρεί να το βοηθήσει να γνωρίσει καλύτερα αυτές τις ανάγκες και ικανότητες, και να τις αναδείξει (Παπαδόπουλος, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, η μουσικοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της ικανότητας για συγκέντρωση, στην ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης και της αυτοέκφρασης και στην ανάπτυξη λόγου και της ομιλίας. Επίσης βοηθά στην ανάπτυξη της επίγνωσης του εαυτού και της αυτοπεποίθησης, στην έκφραση και επεξεργασία διαφορετικών συναισθημάτων, στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων όπως η ακρόαση, η εναλλαγή σειράς και η ικανότητα του παιδιού να μοιράζεται. Τέλος βοηθά στην ανάπτυξη της αδρής και λεπτής κινητικότητας, στην ενδυνάμωση και ενίσχυση της χρήσης της φωνής και ανάπτυξης του λόγου, στη διεύρυνση δεξιοτήτων του συντονισμού της κίνησης και στη συναισθηματική στήριξη (Χατζηευτυχίου, 2011).

Κεφάλαιο 5

Πρακτικό Μέρος

5.1. Μεθοδολογία

Η έρευνα για την εξέταση της επίδρασης της μουσικής στη μαθησιακή πράξη σε παιδιά του δημοτικού φυσιολογικά και με μαθησιακές δυσκολίες

Η πιλοτική έρευνα έγινε με ασκήσεις (γλωσσικές) που δόθηκαν σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες .

Τα πλεονεκτήματα από τη συγκεκριμένη μέθοδο έρευνας είναι:

- Η συλλογή πληροφοριών από μεγάλο αριθμό παιδιών γίνεται σχετικά εύκολα και οικονομικά
- Οι απαντήσεις μπορούν να ποσοτικοποιηθούν
- Είναι σχετικά εύκολη η ανάλυση των πληροφοριών που συλλέγονται

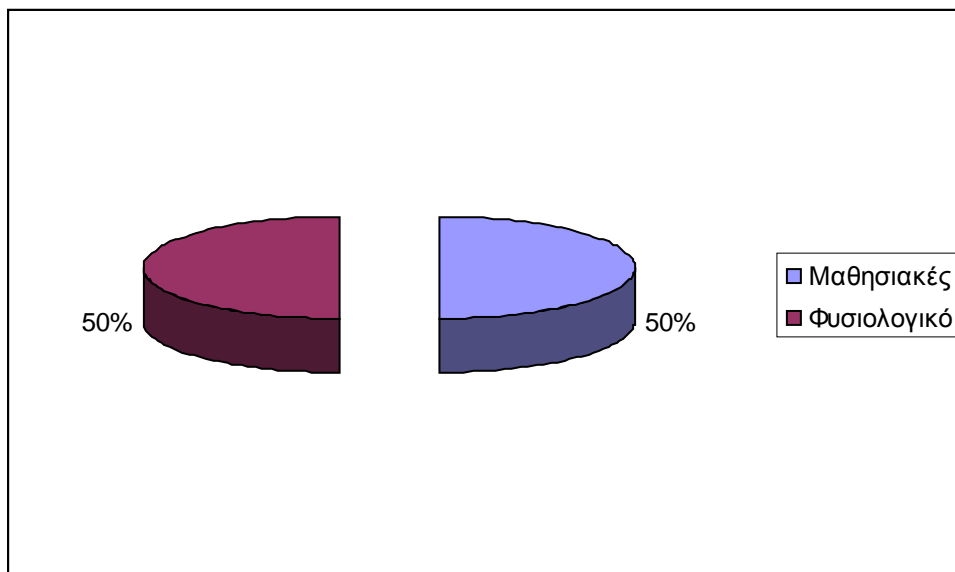
Τα απαντηθέντα ερωτηματολόγια εισήχθησαν στον excel. Η σύνοψη και παρουσίαση των δεδομένων έγινε με την περιγραφική στατιστική με Γραφικές Μεθόδους, δηλαδή με πίνακες κατανομής συχνοτήτων, είτε με διαγράμματα, όπως είναι για παράδειγμα τα ραβδογράμματα, και τα Κυκλικά Διαγράμματα.

5.2 Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές Β , Δ δημοτικού με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, μοιράστηκαν 55 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 49.

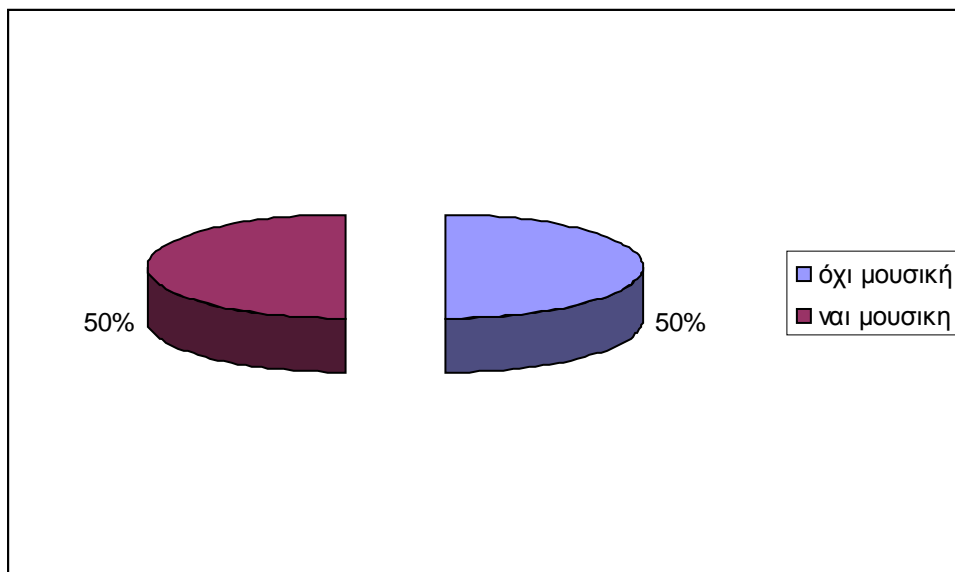
5.3 Αποτελέσματα Έρευνας για μαθητές Β Δημοτικού

Από την έρευνα σε μαθητές της Β Δημοτικού προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:



| | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|-------------|-----------|-----------|
| Μαθησιακές | 6 | 50,0 |
| Φυσιολογικό | 6 | 50,0 |
| Σύνολο | 12 | 100,0 |

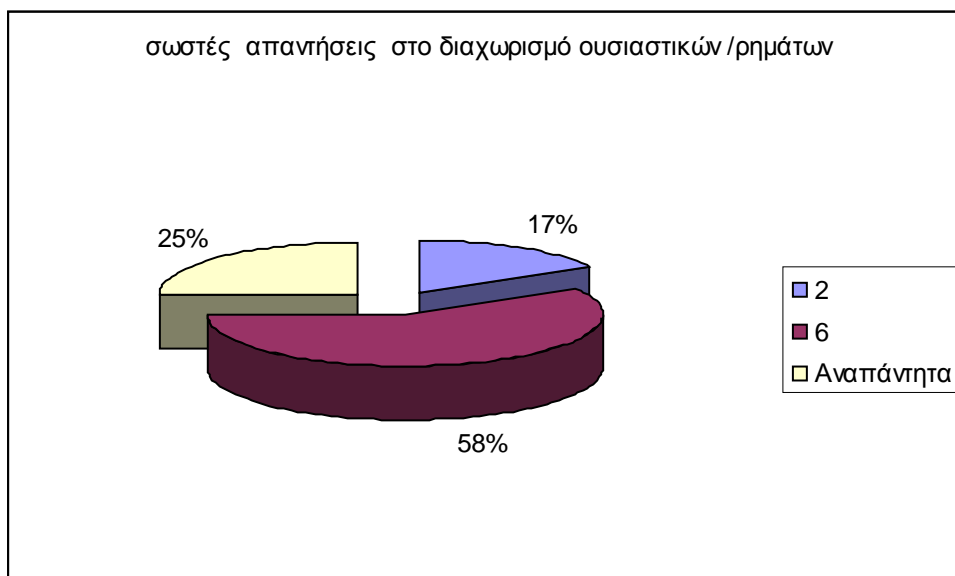
50% των μαθητών έχει μαθησιακές δυσκολίες και το άλλο 50% δεν έχει μαθησιακές δυσκολίες



| | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|--------|-----------|-----------|
| όχι | 6 | 50,0 |
| ναι | 6 | 50,0 |
| Σύνολο | 12 | 100,0 |

Επίσης στο 50% είναι με μουσική και το άλλο 50% δεν είναι.

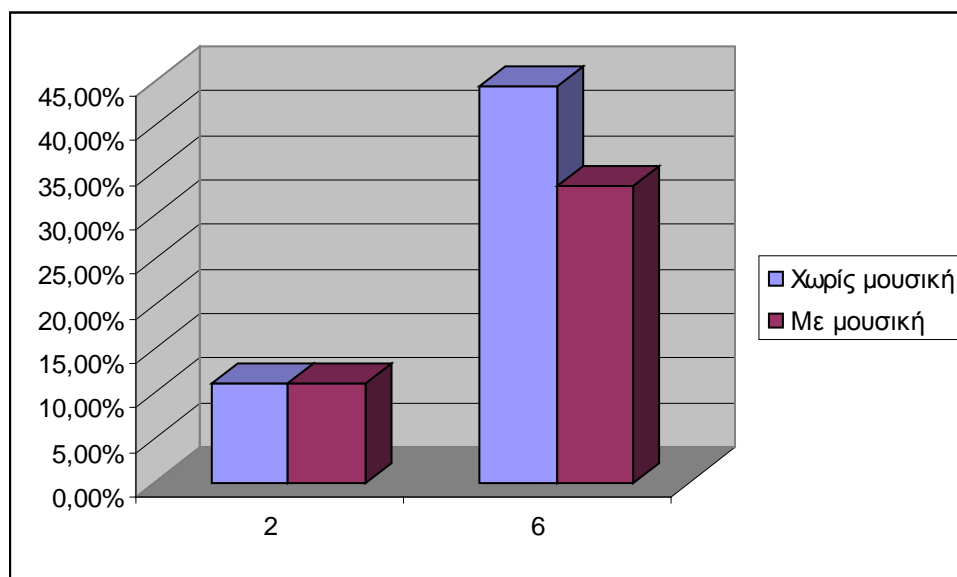
Αναφορικά με τις σωστές απαντήσεις στο διαχωρισμό ουσιαστικών /ρημάτων έχουμε ότι



| | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|----------------------|-----------|-----------|
| 2 | 2 | 16,7 |
| 6 | 7 | 58,3 |
| Σύνολο απαντήσεων | 9 | 75,0 |
| Αναπάντητα | 3 | 25,0 |
| Σύνολο | 12 | 100,0 |

Το 16,7% των παιδιών της Β τάξης Δημοτικού μπόρεσε να διαχωρίσει σωστά 2 ουσιαστικά/ ρήματα, το 58,3% διαχώρισε σωστά 6. Ενώ το 25% δεν απάντησε καθόλου σε αυτή την ερώτηση

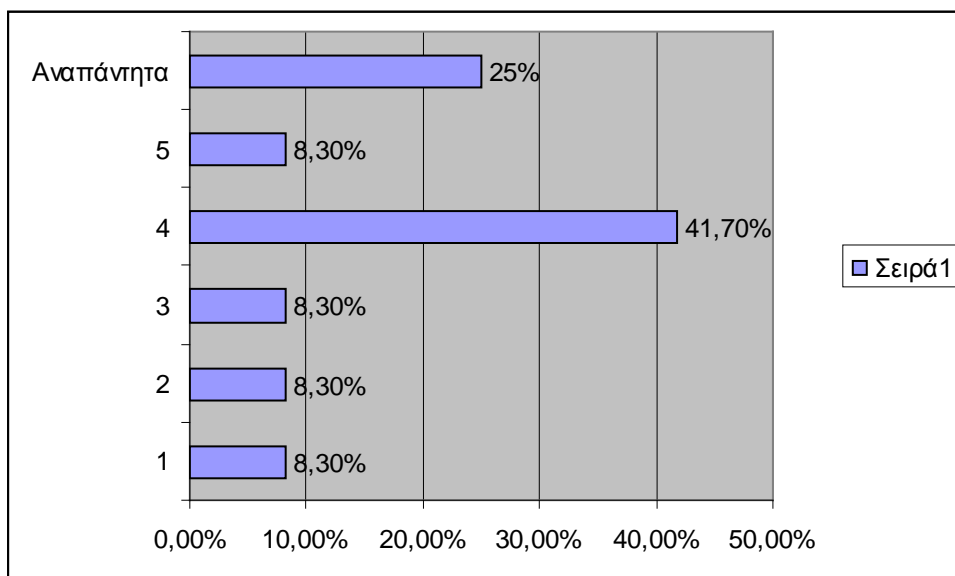
Εξετάζοντας τώρα εάν η παρουσία μουσικής επέδρασε στη μαθησιακή πράξη των μαθητών της Β τάξης του Δημοτικού συμπεραίνουμε ότι



| | παρουσία μουσικής | | | | Σύνολο | |
|---|-------------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| | Όχι | | ναι | | | |
| | Συχνότητα | Ποσοστό% | Συχνότητα | Ποσοστό% | Συχνότητα | Ποσοστό% |
| 2 | 1 | 11,11 | 1 | 11,11 | 2 | 22,22 |
| 6 | 4 | 44,44 | 3 | 33,33 | 7 | 77,77 |
| | 5 | 55,55 | 4 | 44,44 | 9 | 100 |

Η μουσική δεν επέδρασε στο σωστό διαχωρισμό ουσιαστικών / ρημάτων

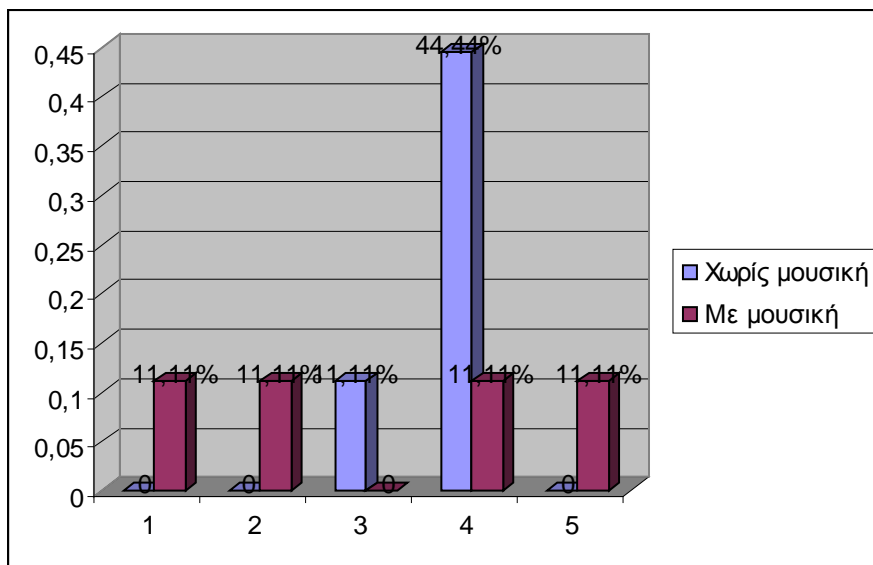
Αναφορικά με τις σωστές απαντήσεις σε συνώνυμα/αντίθετα



| | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|-------------------|-----------|-----------|
| 1 | 1 | 8,3 |
| 2 | 1 | 8,3 |
| 3 | 1 | 8,3 |
| 4 | 5 | 41,7 |
| 5 | 1 | 8,3 |
| Σύνολο απαντήσεων | 9 | 75,0 |
| Αναπάντητα | 3 | 25,0 |
| Σύνολο | 12 | 100,0 |

Το 8,3% έχει από 1-3 και 5 σωστές απαντήσεις, το 41,7% 4 σωστές απαντήσεις

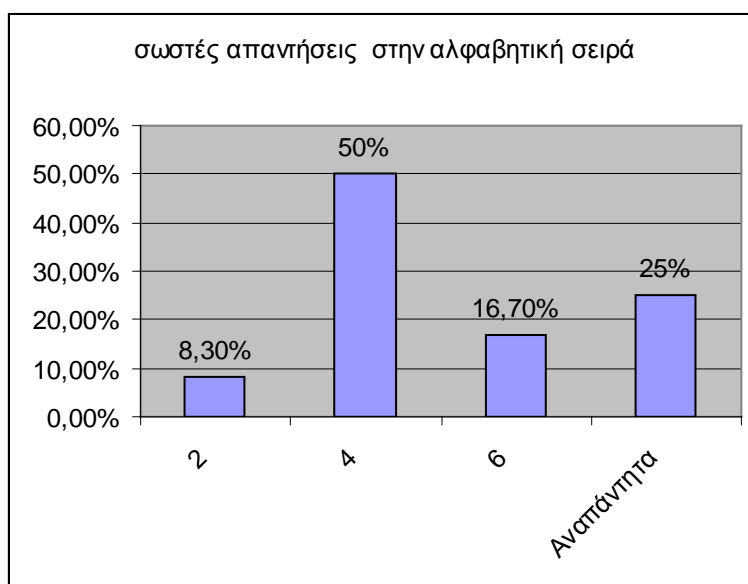
Εξετάζοντας τώρα εάν η παρουσία μουσικής επέδρασε στη μαθησιακή πράξη των μαθητών της Β τάξης του Δημοτικού συμπεραίνουμε ότι



| | | όχι | | Ναι | | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|----------------------------------------|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | Συχνότητα | Ποσοστό % | Συχνότητα | Ποσοστό % | | |
| σωστές απαντήσεις σε συνώνυμα/αντίθετα | 1 | 0 | 0 | 1 | 11,11% | 1 | 11,11% |
| | 2 | 0 | 0 | 1 | 11,11% | 1 | 11,11% |
| | 3 | 1 | 11,11% | 0 | 0 | 1 | 11,11% |
| | 4 | 4 | 44,44% | 1 | 11,11% | 5 | 55,55% |
| | 5 | 0 | 0 | 1 | 11,11% | 1 | 11,11% |
| Σύνολο | | 5 | 55,55% | 4 | 44,44% | 9 | 100 |

Η μουσική δεν επέδρασε στην αύξηση της εύρεσης σωστών απαντήσεων

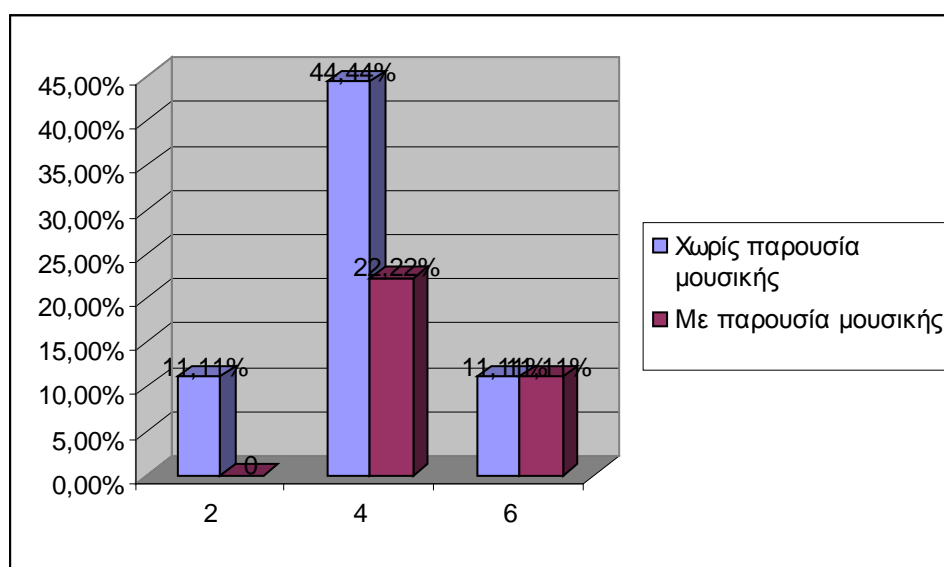
Αναφορικά με τις σωστές απαντήσεις στην αλφαβητική σειρά



| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|----------------------|-----------|---------|
| | α | % |
| 2 | 1 | 8,3 |
| 4 | 6 | 50,0 |
| 6 | 2 | 16,7 |
| Σύνολο απαντήσεων | 9 | 75,0 |
| Αναπάντητα | 3 | 25,0 |
| Σύνολο | 12 | 100,0 |

Το 50% των παιδιών είχαν 4 απαντήσεις, το 16,7% 6 το 8,3% 2 ενώ δεν απάντησαν

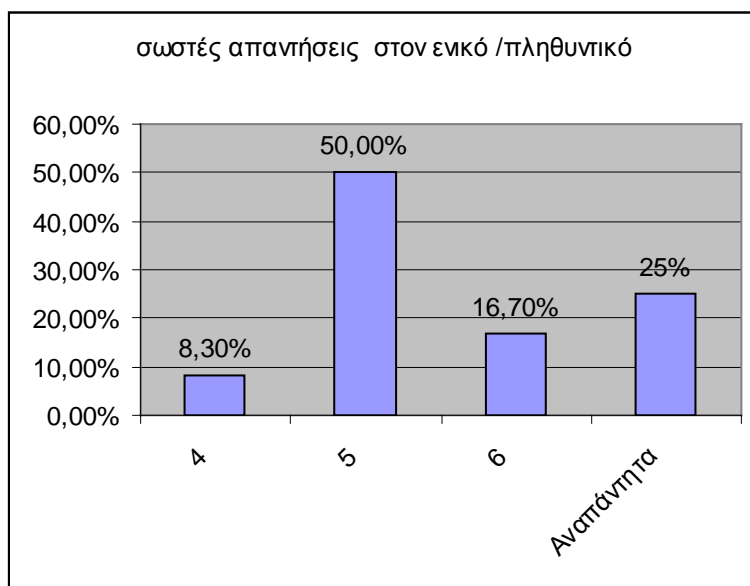
Εξετάζοντας εάν η παρουσία μουσικής επέδρασε στην σωστή εύρεση της αλφαβητικής σειράς έχουμε ότι



Όπως φαίνεται από τα δεδομένα η μουσική δεν επέδρασε στον αριθμό των σωστών απαντήσεων.

| | Χωρίς παρουσία μουσικής | | Με παρουσία μουσικής | | | Ποσοστό % |
|--------|-------------------------|-----------|----------------------|-----------|-----------|-----------|
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Συχνότητα | Ποσοστό % | Συχνότητα | |
| 2 | 1 | 11,11% | 0 | 0 | 1 | 11,11% |
| 4 | 4 | 44,44% | 2 | 22,22% | 6 | 66,66% |
| 6 | 1 | 11,11% | 1 | 11,11% | 2 | 22,22% |
| Σύνολο | 6 | 66,66% | 3 | 33,33% | 9 | 100 |

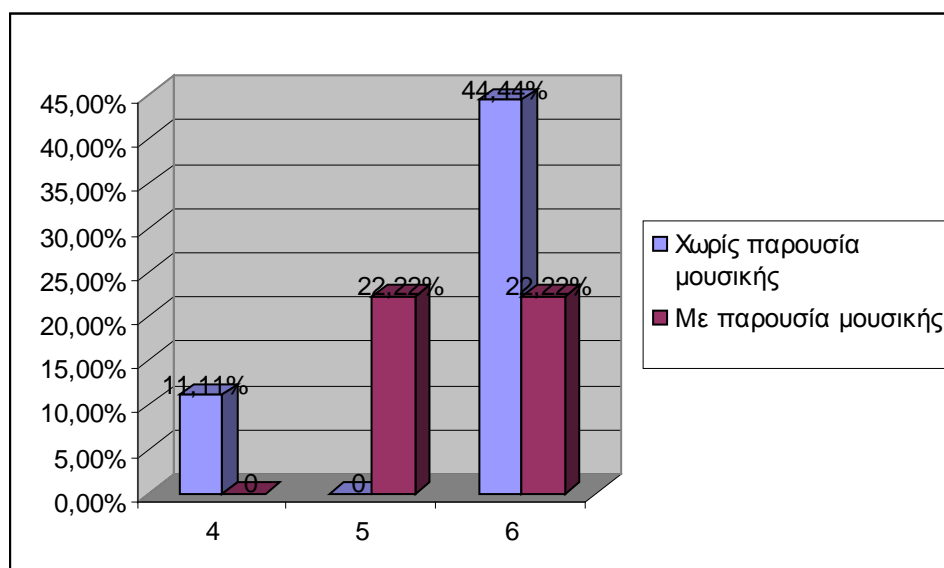
Αναφορικά με τις σωστές απαντήσεις στον ενικό /πληθυντικό



| | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|----------------------|-----------|-----------|
| 4 | 1 | 8,3 |
| 5 | 2 | 16,7 |
| 6 | 6 | 50,0 |
| Σύνολο απαντήσεων | 9 | 75,0 |
| Αναπάντητα | 3 | 25,0 |
| Σύνολο | 12 | 100,0 |

Το 50% των παιδιών είχαν 6 σωστές απαντήσεις, το 16,7% 5 απαντήσεις σωστές και το 8,3% 4 σωστές απαντήσεις

Εξετάζοντας εάν η μουσική επηρέασε την ορθογραφική ικανότητα των μαθητών της β τάξης δημοτικού έχουμε

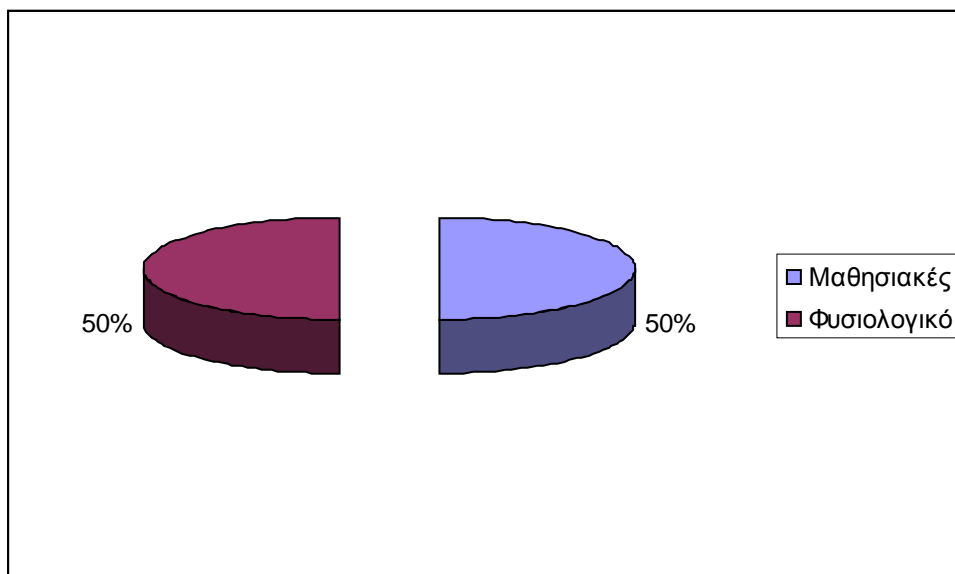


| | Χωρίς παρουσία μουσικής | | Με παρουσία μουσικής | | | |
|---|-------------------------|-----------|----------------------|-----------|-----------|-----------|
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Συχνότητα | Ποσοστό % | Συχνότητα | Ποσοστό % |
| 4 | 1 | 11,11% | 0 | 0 | 1 | 11,11% |
| 5 | 0 | 0 | 2 | 22,22% | 2 | 22,22% |
| 6 | 4 | 44,44% | 2 | 22,22% | 6 | 66,66% |
| | 5 | 55,55% | 4 | 44,44% | 9 | 100 |

Όπως φαίνεται υψηλότερα είναι τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων (4 και 6) που έδωσαν οι μαθητές χωρίς την παρουσία μουσικής, ενώ υψηλότερα είναι τα ποσοστά στις 5 σωστές απαντήσεις κατά την διάρκεια παρουσίας της μουσικής.

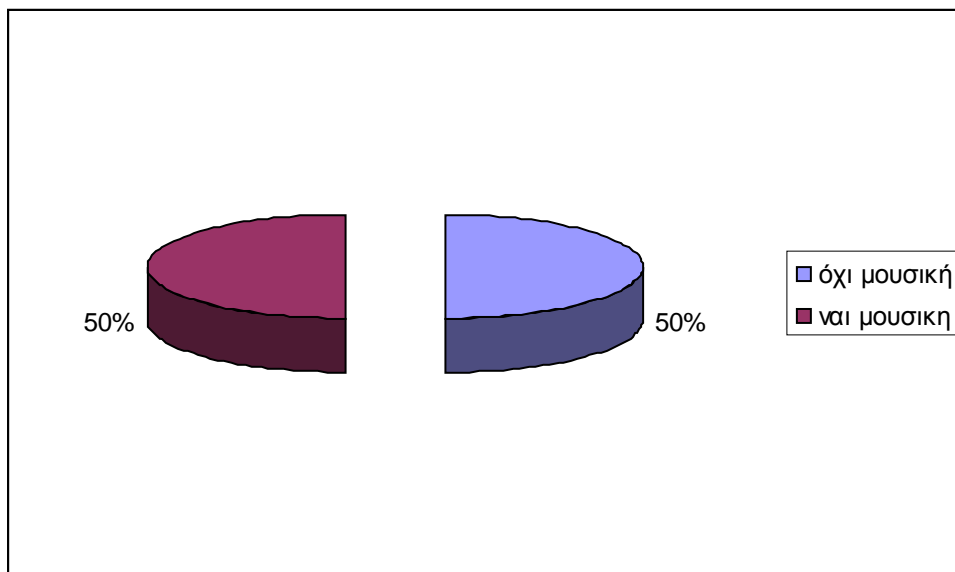
5.4 Αποτελέσματα Έρευνας για μαθητές Δ Δημοτικού

Από την έρευνα σε μαθητές της Δ Δημοτικού προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:



| | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|-------------|-----------|-----------|
| Μαθησιακές | 6 | 50,0 |
| Φυσιολογικό | 6 | 50,0 |
| Σύνολο | 12 | 100,0 |

50% των μαθητών της Δ δημοτικού έχει μαθησιακές δυσκολίες και το άλλο 50% δεν έχει μαθησιακές δυσκολίες



| | | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|--------|-----|-----------|-----------|
| | όχι | 6 | 50,0 |
| | ναι | 6 | 50,0 |
| Σύνολο | | 12 | 100,0 |

Επίσης στο 50% των μαθητών της Δ Δημοτικού είναι με μουσική και το άλλο 50% δεν είναι

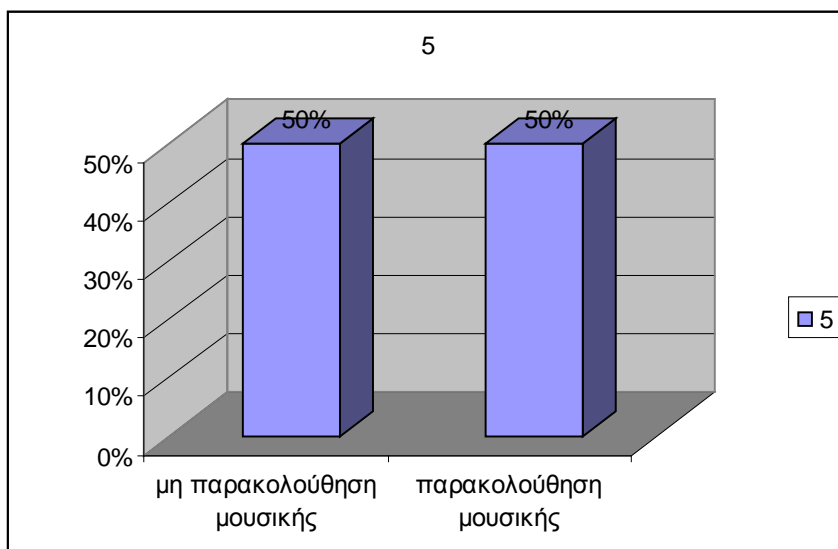
Αναφορικά με τις σωστές απαντήσεις στο ταίριασμα έχουμε ότι



| | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|---|-----------|-----------|
| 5 | 12 | 100 |

Το 100% των παιδιών της Δ τάξης Δημοτικού μπόρεσε να ταιριάσει σωστά 5

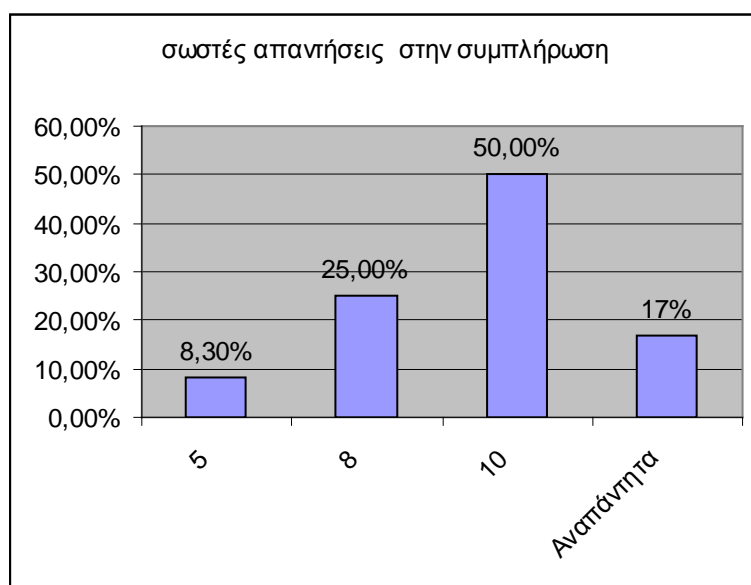
Εξετάζοντας τώρα εάν η παρουσία μουσικής επέδρασε στη μαθησιακή πράξη των μαθητών της Β τάξης του Δημοτικού συμπεραίνουμε ότι



| | | | | | | |
|---|-------------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| | παρουσία μουσικής | | | | Σύνολο | |
| | όχι | | ναι | | | |
| | Συχνότητα | Ποσοστό% | Συχνότητα | Ποσοστό% | Συχνότητα | Ποσοστό% |
| 5 | 6 | 50 | 6 | 50 | 12 | 100 |

Η επίδραση της μουσική ήταν ουδέτερη στο ταίριασμα

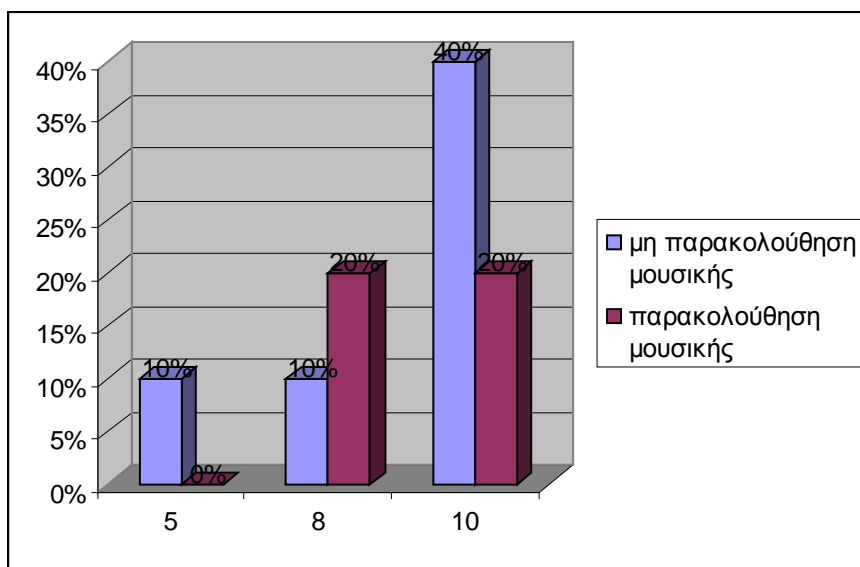
Αναφορικά με τις σωστές απαντήσεις σε συμπλήρωση



| | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|-------------------|-----------|-----------|
| 5 | 1 | 8,3 |
| 8 | 3 | 25 |
| 10 | 6 | 50 |
| Σύνολο απαντήσεων | 10 | 83,3 |
| Αναπάντητα | 2 | 16,7 |
| Σύνολο | 12 | 100,0 |

Το 8,3% έχει 5 σωστές απαντήσεις στην συμπλήρωση, το 25% έχει 8 σωστές απαντήσεις στη συμπλήρωση και το 50% έχει 10 σωστές απαντήσεις στην συμπλήρωση

Εξετάζοντας τώρα εάν η παρουσία μουσικής επέδρασε στη μαθησιακή πράξη των μαθητών της Δ τάξης του Δημοτικού συμπεραίνουμε ότι



| | Όχι | | Ναι | | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|----------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Συχνότητα | Ποσοστό % | | |
| σωστές απαντήσεις σε συνώνυμα/αντίθετα | 5 | 1 | 0 | 0% | 1 | 10% |
| | 8 | 1 | 2 | 20% | 1 | 10% |
| | 10 | 4 | 2 | 20% | 1 | 10% |
| Σύνολο | | 6 | 4 | 60% | 10 | 100 |

Η μουσική επέδρασε στην αύξηση της εύρεσης 5,8 σωστών απαντήσεων στην συμπλήρωση

Αναφορικά με τις σωστές απαντήσεις στα γένη

| | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|----------------------|-----------|-----------|
| 1 | 1 | 8,3 |
| 2 | 1 | 8,3 |
| 5 | 1 | 8,3 |
| 9 | 1 | 8,3 |
| 10 | 4 | 33,3 |
| Σύνολο απαντήσεων | 8 | 66,7 |
| Αναπάντητα | 4 | 33,3 |
| Σύνολο | 12 | 12 |

Το 33,3% των παιδιών είχαν 10 απαντήσεις

Εξετάζοντας εάν η παρουσία μουσικής επέδρασε στην σωστή εύρεση των γενών έχουμε ότι

| | Χωρίς παρουσία μουσικής | | Με παρουσία μουσικής | | | Ποσοστό % |
|--------|-------------------------|-----------|----------------------|-----------|-----------|-----------|
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Συχνότητα | Ποσοστό % | Συχνότητα | |
| 2 | 1 | 11,11% | 0 | 0 | 1 | 11,11% |
| 4 | 4 | 44,44% | 2 | 22,22% | 6 | 66,66% |
| 6 | 1 | 11,11% | 1 | 11,11% | 2 | 22,22% |
| Σύνολο | 6 | 66,66% | 3 | 33,33% | 9 | 100 |

Όπως φαίνεται από τα δεδομένα η μουσική δεν επέδρασε στον αριθμό των σωστών απαντήσεων

Αναφορικά με τις σωστές απαντήσεις στο διαχωρισμό (ουσιαστικών/ ρημάτων)



| | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|----------------------|-----------|-----------|
| 2 | 1 | 8,3 |
| 4 | 1 | 8,3 |
| 7 | 3 | 25,0 |
| 9 | 1 | 8,3 |
| 10 | 1 | 8,3 |
| Σύνολο απαντήσεων | 7 | 58,3 |
| Αναπάντητα | 5 | 41,7 |
| Σύνολο | 12 | 12 |

Το 25% των παιδιών είχαν 7 σωστές απαντήσεις στο διαχωρισμό (ουσιαστικών/ ρημάτων)

Εξετάζοντας εάν η μουσική επηρέασε τις σωστές απαντήσεις στο διαχωρισμό (ουσιαστικών /ρημάτων) της δ τάξης δημοτικού έχουμε

| | Χωρίς παρουσία μουσικής | | Με παρουσία μουσικής | | | |
|----|-------------------------------|--------------|----------------------------|--------------|-----------|--------------|
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Συχνότητα | Ποσοστό % | Συχνότητα | Ποσοστό % |
| 2 | 0 | 0 | 1 | 14,28571 | 1 | 14,28571 |
| 4 | 0 | 0 | 1 | 14,28571 | 1 | 14,28571 |
| 7 | 3 | 42,85714 | 0 | 0 | 3 | 42,85714 |
| 9 | 1 | 14,28571 | 0 | 0 | 1 | 14,28571 |
| 10 | 1 | 14,28571 | 0 | 0 | 1 | 14,28571 |
| | 5 | 71,42857 | 2 | 28,57143 | 7 | 100 |

Όπως φαίνεται υψηλότερα είναι τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές χωρίς την παρουσία μουσικής

5.5 Συμπεράσματα Έρευνας

Από την έρευνα στη Β Δημοτικού προέκυψε ότι η μουσική δεν επέδρασε στο σωστό διαχωρισμό ουσιαστικών / ρημάτων , η μουσική δεν επέδρασε στην αύξηση της εύρεσης σωστών απαντήσεων. Η μουσική δεν επέδρασε στον αριθμό των σωστών απαντήσεων . Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το ότι υψηλότερα είναι τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων (4 και 6) που έδωσαν οι μαθητές χωρίς την παρουσία μουσικής, ενώ υψηλότερα είναι τα ποσοστά μόνο στις 5 σωστές απαντήσεις κατά την διάρκεια παρουσίας της μουσικής.

Από την έρευνα σε μαθητές της Δ Δημοτικού προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα , η επίδραση της μουσική ήταν ουδέτερη στο ταίριασμα , η μουσική επέδρασε στην αύξηση της εύρεσης 5,8 σωστών απαντήσεων στην συμπλήρωση , η μουσική δεν επέδρασε στον αριθμό των σωστών απαντήσεων , υψηλότερα είναι τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές χωρίς την παρουσία μουσικής.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ


ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΛΩΣΣΑΣ Β ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (ΧΩΡΙΣ ΜΟΥΣΙΚΗ)


1. Χωρίζω τις λέξεις σε ρήματα και ουσιαστικά .

Παίζω , ποτάμι , θρανίο , χορεύω , βάρκα , μιλάω

| ΡΗΜΑΤΑ | ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ |
|--------|------------|
| | |

2. Σημειώνω **Σ** για τα συνώνυμα και **Α** για τα αντίθετα.

 όμορφος - ωραίος

 χειμώνας - καλοκαίρι

 χαρά - λύπη

 μέρος

 αγριός - άγριος

 πατ - τρέχω.

3. Βάζω σε αλφαβητική σειρά τις λέξεις .

παίζω , γράφω , εστιατόριο , τρέχω. γελώ, ταξίδι,



4. Γράφω από τον πληθυντικό στον ενικό και το αντίθετο.

| ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ | ΕΝΙΚΟΣ |
|---------------------|----------------|
| καθαρισμένοι δρόμοι | οι |
| τα καταπράσινα δάση | |
| οι βροχερές μέρες | |
| | Η νεαρή κοπέλα |
| | το ξανθό αγόρι |
| τα όμορφα παιχνίδια | |

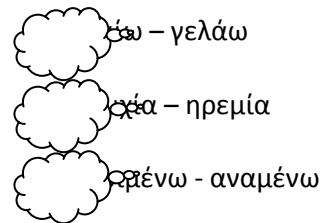
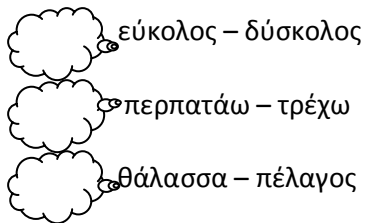
ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΛΩΣΣΑΣ Β ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (ΜΕ ΜΟΥΣΙΚΗ)

1. Χωρίζω τις λέξεις σε ρήματα και ουσιαστικά .

χρόνος, χρωματίζω, φλογέρα, φόβος, μετρώ, διασκεδάζω

| ΡΗΜΑΤΑ | ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ |
|--------|------------|
| | |

1. Σημειώνω **Σ** για τα συνώνυμα και **Α** για τα αντίθετα.



2. Βάζω σε αλφαβητική σειρά τις λέξεις.

τηλεσκόπιο, επιβάτης, ποδόσφαιρο, χρήματα, τραπέζι, στολίζω



3. Γράφω από τον πληθυντικό στον ενικό και το αντίθετο.

| ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ | ΕΝΙΚΟΣ |
|--------------------------|------------------------|
| τα σκουριασμένα ποδήλατα | |
| | η σκουριασμένη βάρκα |
| οι βρεγμένοι δρόμοι | |
| | το μπλε ποδήλατο |
| τα παράξενα αστεία | |
| | του κόκκινου παπαγάλου |

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΛΩΣΣΑΣ Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (ΧΩΡΙΣ ΜΟΥΣΙΚΗ)

1. Να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις με το ουσιαστικό ή το ρήμα που ταιριάζει:
(το παιδί, το αηδόνι, γαβγίζει, διδάσκει, οργώνει)

Τι κάνει ο γεωργός;

Ποιος περπατάει;

Τι κάνει ο δάσκαλος;

Ποιος κελαηδάει;

Τι κάνει ο σκύλος;

2. Να συμπληρώσεις τις παρακάτω προτάσεις γράφοντας το ρήμα ή το ουσιαστικό που βρίσκεται στην παρένθεση στον κατάλληλο αριθμό και πρόσωπο:

Τα (παιδί)διαβάζουν τα (μάθημα)τους.

Η αδερφή μου (αγοράζω) καινούριο ποδήλατο, επειδή (είμαι)καλή μαθήτρια.

Όταν (ανοίγω)..... τα σχολεία θα (πάρω) καινούρια βιβλία.

Τα (ρούχο)θέλουν πλύσιμο γιατί (παίζω)όλη μέρα μέσα στα χώματα.

Στο διαγώνισμα γλώσσας (παίρνω) χαμηλό βαθμό γιατί (είμαι)

..... αδιάβαστος.

3. Να συμπληρώσεις τον παρακάτω πίνακα χωρίζοντας τα ουσιαστικά που βρίσκονται στην παρένθεση σε τρία γένη:

(δάσος, μοδίστρα, ταμίας, κοπάδι, χειμώνας, ήλιος, βιβλίο, ψαλίδι, λέξη, ξύστρα)

| ΑΡΣΕΝΙΚΑ | ΘΗΛΥΚΑ | ΟΥΔΕΤΕΡΑ |
|----------|--------|----------|
| | | |

4. Να γράψεις στον παρακάτω πίνακα ποιες από τις λέξεις που βρίσκονται στην παρένθεση είναι ουσιαστικά και ποιες ρήματα: (γνώμης, είχες, θυμόταν, χρονιά, κύκλος, κρύβω, θάλασσα, βουλιάζω, ψαρεύω, πιέζοντας)

| ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ | ΡΗΜΑΤΑ |
|------------|--------|
| | |

5. Να αντιστοιχίσεις τις λέξεις της πρώτης στήλης με εκείνες της δεύτερης στήλης που έχουν αντίθετη σημασία:

| | |
|----------|------------|
| φεύγει | απλουστεύω |
| αλήθεια | σωστό |
| πάνω | ψέματα |
| λάθος | αφήνω |
| μπερδεύω | έρχεται |

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΛΩΣΣΑΣ Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (ΜΕ ΜΟΥΣΙΚΗ)

1. Να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις με το ουσιαστικό ή το ρήμα που ταιριάζει:

(το δελφίνι, , αρχίζει, , ο ήλιος, η πόρτα, , πολεμάει)

Ποιος λάμπει;

Τι κάνει ο στρατιώτης;

Ποιος κλείνει;

Τι κάνει το σχολείο;

Ποιος κολυμπάει;

2. Να συμπληρώσεις τις παρακάτω προτάσεις γράφοντας το ρήμα ή το ουσιαστικό που βρίσκεται στην παρένθεση στον κατάλληλο αριθμό και πρόσωπο:

· Η μητέρα (φωνάζω) όταν(το βιβλίο).....μου είναι μουντζουρωμένα.

· Οι γιατροί (προσπαθώ) να γιατρεύουν τους άρρωστους (άνθρωπος).

· Τα σχολεία (ανοίγω).....και (η παραλία)..... ερημώνουν.

· Ο δάσκαλος (χαμογελώ)και οι μαθητές(χαίρομαι)..... .

· (Η κάλτσα)..... είναι βρόμικες και το παιδί δεν (μπορώ)..... να τις φορέσει .

3. Να συμπληρώσεις τον παρακάτω πίνακα χωρίζοντας τα ουσιαστικά που βρίσκονται στην παρένθεση σε τρία γένη:

Πρόσεξε τον αριθμό

(γέλιο, κούκλα, αγρότης, δήμαρχος, αθλήτρια, κλάμα, κλίση, πρωί, έδρα, βοηθός,

| ΑΡΣΕΝΙΚΑ | ΘΗΛΥΚΑ | ΟΥΔΕΤΕΡΑ |
|----------|--------|----------|
| | | |

4. Να γράψεις στον παρακάτω πίνακα ποιες από τις λέξεις που βρίσκονται στην παρένθεση είναι ουσιαστικά και ποιες ρήματα:

(τρέχει, δρόμους, αυλής, έρχονται, τραγουδά, γείτονας, ψιθυρίζει, νησιών, είναι, χέρια)

| ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ | ΡΗΜΑΤΑ |
|------------|--------|
| | |

5. Να αντιστοιχίσεις τις λέξεις της πρώτης στήλης με εκείνες της δεύτερης στήλης που έχουν αντίθετη σημασία:

| | |
|---------|----------|
| νύχτα | άδεια |
| ανήσυχα | σκοτεινό |
| γεμάτα | ήσυχα |
| ανάβει | μέρα |
| λαμπρό | σβήνει |

Βιβλιογραφία

1. Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of educational Psychology*, 51, 267-272.
2. Ausubel, D. P., & Youssef, M. (1963). Role of Discriminability in Meaningful Parallel Learning. *Journal of Educational Psychology*, 54, 331-336.
3. Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills. *Journal of learning disabilities*, 25 (4), 253-257.
4. Deshler, D. D., Ellis, E. S, & Lenz, B. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods (409-473)*. Denver, CO: Love Publishing.
5. Dowling E., Osborne E. (2001), *Η οικογένεια και το σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα.
6. Ekwall, E. E., & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader*. Boston: Allyn & Bacon.
7. Elkonin, D. B. (1973). USSR. Στο J. Downing (Επιμ.) *Comparative reading: cross-national studies of behaviour and processes in reading and writing* (σελ. 551-579). New York: Macmillan.
8. Flavell, J.H. (1967). Metacognitive aspects of problem solving. Στο L.B. Resnick (ed.) *The nature of intelligence*.
9. Flavell, J.H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
10. Gallagher, L. S. (1995). The impact of learning disabilities on families. *Tournal of Child Neurology*, 10 (Suppl. 1), 112-113
11. Geary, D., Hamson, co. & Hoard, M. K (2000), Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concepts deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 236-263.
12. Graham, L. & Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with learning disabilities.
13. Graham, S. & Harris, K. R. & Reid, R. (1992). Developing self-regulated learners. *Focus on exceptional children*, 24, 1-16.
14. Graham, S. & Harris, K. R. (2002). Prevention and intervention for struggling readers.
15. Jones, V. F., & Jones, L.S. (1995). *Comprehensive Classroom Management: Creating positive learning environments for all students* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
16. Kaplan H. L., Sadak B. J. (1985). *Modern synopsis of Comprehensive textbook*. IV. Williams and Wilkins. Baltimore

17. Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.
18. Kennedy L.M., Tipps S. (1994) , *Guiding children's learning of mathematics. (7th ed.)*, Wadsworth, Belmont, CA
19. Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
20. LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1985). Toward a theory of automatic information processing in reading. Στο *Interest level: specialist*. Singer & Ruddell.
21. Meltzer, L.J., Roditi, B. N., Haynes, D. P., Biddle, K. R.& Paster, M. (1996). *Strategies for succes: Classroom*
22. Orton, S. T. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. New York, NS: Norton.
23. Pintrich, P.R. & Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tascs.
24. Shunk, D.H. & Zimmerman, B. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NS: Lawrence Erlbaum Associates.
25. Wong, B. Y. L. (1991). The relevance of metacognition to learning disabilities.
26. Κολτσιδάς Π. (2009). Οι Μαθησιακές Δυσκολίες – Συχνότητα Εμφάνισης». Ανακτημένο από: [http// www.fa3.gr/eidiki_agogi/23math_dysk_general-.htm](http://www.fa3.gr/eidiki_agogi/23math_dysk_general-.htm) [πρόσβαση στις 25/2/2011]
27. Μακρής Ι. (2003). *Εισαγωγή στη μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Γρηγόρης
28. Μουσικοθεραπεία (2010). Ανακτημένο από: <http://www.healthpages.gr/portal/page/portal/1535/Fullstory?ArticleID=979> [πρόσβαση στις 5-5-2011]
29. Ντούσκας Ν. (2005), Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Πρέβεζα
30. Παντελιάδου Σ., Αντωνίου Φ. (2008), *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
31. Παπαδόπουλος, Α. (2000) *Μουσικοθεραπεία*. Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Πήγασος.
32. Χατζηευτυχίου Α. (2011). Μουσικοθεραπεία: πώς μπορεί να βοηθήσει το παιδί μου; Ανακτημένο από: <http://www.paidiatros.com/easyconsole.cfm/id/870> [πρόσβαση στις 5-5-2011]