



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ

TECHNOLOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTE OF EPIRUS

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή εργασία Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Διδακτική παρέμβαση

Εισηγήτρια : Τσιαλαμπάνα Δήμητρα
Α.Μ. 11556

Επιβλέπων καθηγητής :
κ. Πάυλος Χριστοδουλίδης

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2012



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ

TECHNOLOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTE OF EPIRUS

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή εργασία Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Διδακτική παρέμβαση

Εισηγήτρια : Τσιαλαμπάνα Δήμητρα
Α.Μ. 11556

Τριμελής επιτροπή :
κ. Πάυλος Χριστοδουλίδης
κ. Βικτωρία Ζακοπούλου

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2012

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	5
Εισαγωγή.....	6
Μαθησιακές δυσκολίες	8
1.1. Ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών	8
1.2. Συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών	12
1.3. Αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών.....	13
1.3.1. Προδιαθεσικοί παράγοντες	13
1.3.2. Γενετικοί παράγοντες.....	14
1.3.3. Νευροβιολογικοί παράγοντες.....	14
1.3.4. Γνωστικοί παράγοντες.....	15
1.4. Γενικά χαρακτηριστικά ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.....	17
1.5. Ταξινόμηση	20
1.5.1. Διαταραχή της ανάγνωσης.....	20
1.5.2. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης.....	24
1.5.3. Διαταραχή της αριθμητικής	27
1.5.4. Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη	29
1.6. Διαγνωστικά Κριτήρια Μαθησιακών Δυσκολιών.....	30
1.7. Αντιμετώπιση	34
1.8. Γενικές αρχές διδασκαλίας μαθησιακών δυσκολιών	37
1.8.1. Η διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής	38
1.8.2. Η ολική μέθοδος	38
1.8.3. Η αναλυτικό-συνθετική μέθοδος διδασκαλίας	39
1.8.4. Η μέθοδος Montessori.....	40
1.8.5. Οι τεχνικές Fernald.....	41
1.8.6. Η μέθοδος των Orton-Gillingham	43
1.9. Μύθοι σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες.....	45
1.10. Συμβουλευτική γονέων-εκπαιδευτικών	47
Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	49
2.1. Μάθηση	49
2.2. Από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Σύνδεση ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	53
2.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (B//Βάθια εκπαίδευση) ..	54

2.3.1. Συναισθηματικά χαρακτηριστικά.....	54
2.3.2. Γλώσσα και Μαθηματικά.....	57
2.3.3. Προσοχή και οργάνωση	58
2.3.4. Κοινωνικές δεξιότητες	58
2.3.5. Προβλήματα συμπεριφοράς.....	59
2.3.6 Κοινωνικές σχέσεις με τους συνομήλικους	60
2.4. Παρέμβαση.....	61
2.4.1. Ο ψυχολογικός τομέας	61
2.4.2. Ο κινητικός - συναισθηματικός τομέας	63
2.4.3. Ο γνωστικός-τομέας.....	64
2.5. Προετοιμασία για τις εξετάσεις.....	72
2.5.1. Πώς μπορούν να βοηθήσουν οι γονείς.....	72
Διδακτική παρέμβαση	76
3.1.Νεοελληνική γλώσσα Γ' Γυμνασίου Ενότητα 6η	76
3.2. Γενικές διδακτικές οδηγίες.....	76
3.2.1. Θεωρία προτάσεων Διδακτική πρόταση	77
3.2.2. Υπωνυμία	78
3.2.3. Παραγωγή λόγου.....	78
3.2.4. Διαβάζω και γράφω.....	79
3.2.5. Διαθεματική εργασία.....	80
3.3. Εισαγωγικά κείμενα	82
Συμπεράσματα	95
Παράρτημα.....	97
Ευρετήριο	113
Βιβλιογραφία.....	114

Πρόλογος

Όλοι μας έχουμε έρθει πολλές φορές σε επαφή με τα παιδιά εκείνα, τα οποία δεν τα καταφέρνουν και πολύ καλά στο σχολείο, είτε μέσω προσωπικών εμπειριών, είτε μέσω συγγενικού και οικογενειακού περιβάλλοντος. Παρόλα αυτά κανείς μας δεν καταλάβαινε που οφείλονται όλες αυτές οι δυσκολίες στη διαδικασία της μάθησης και στη συμπεριφορά των παιδιών αυτών.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι αρχικά μια πρώτη επαφή και γνωριμία με το φαινόμενο αυτό που οι ειδικοί ονομάζουν «**μαθησιακές δυσκολίες**». Η μελέτη των αιτιών, των χαρακτηριστικών, της προτεινόμενης αντιμετώπισης και θεραπείας μέσω της βιβλιογραφίας, θα μας βοηθήσει να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη άποψη επί του θέματος. Αποτελεί, επιπλέον, μια πολύ καλή ευκαιρία να αποκτήσουμε κάποιες πρώτες βάσεις σχετικές με περιστατικά, τα οποία θα χρειαστεί αργότερα να αντιμετωπίσουμε οι ίδιοι είτε ως λογοθεραπευτές, είτε ως γονείς, είτε ως εκπαιδευτικοί.

Επιπλέον, γίνεται μία προσπάθεια προσδιορισμού των χαρακτηριστικών με τα οποία οι μαθησιακές δυσκολίες κάνουν την εμφάνισή τους στα πλαίσια της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μαθητές και εκπαιδευτική κατά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τέλος, παρατίθεται ένα σχέδιο διδακτικής παρέμβασης ενδεικτικό για τη Νεοελληνική γλώσσα της Γ' Γυμνασίου, έτσι ώστε να μπορεί να γίνει εφικτή η εφαρμογή του ακόμη και στα πλαίσια ενιαίας τάξης διδασκαλίας.

Τα τελευταία χρόνια το θέμα μελετάται διεξοδικά και η βιβλιογραφία είναι εκτεταμένη. Γι' αυτό έχει γίνει μια επιλογή μελετών για τη συλλογή των απαραίτητων στοιχείων. Μολονότι είναι δύσκολο να αναλυθεί ένα τόσο πολύπλοκο θέμα μέσα σε λίγες μόνο σελίδες, θα προσπαθήσουμε να επισημάνουμε τα πιο σημαντικά σημεία εν συντομία.

Εισαγωγή

Η ικανότητα για μάθηση αποτελεί ένα από τα κύρια διαφοροποιά στοιχεία του ανθρωπίνου είδους. Δεν είναι δυνατόν να αναφερθούμε στην ανάπτυξη και στην προσαρμογή του ατόμου στην παιδική ηλικία, παραλείποντας την ικανότητα για μάθηση. Η ικανότητα αυτή εκφράζεται κυρίως μέσα από τη λειτουργικότητα του ατόμου στο σχολικό περιβάλλον. Η σχολική επίδοση αποτελεί έναν από τους κύριους γνώμονες αξιολόγησης της μαθησιακής λειτουργίας.

Αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με ένα σύνολο δυσλειτουργιών που παρουσιάζουν οι μαθητές, οι οποίοι έχουν συνέπειες στην ικανότητα για μάθηση. Αυτές οι δυσλειτουργίες ονομάζονται από τους ειδικούς ‘μαθησιακές δυσκολίες’.

Τα τελευταία χρόνια οι μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών επιστημονικών κλάδων, πλήθους ερευνών, μελετών και δημοσιεύσεων. Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται ως η κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης και στην οποία η χρήση του γραπτού λόγου προσλαμβάνει ιδιαίτερη βαρύτητα, η ευχερής πρόσκτηση και αξιοποίηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής καθίσταται απολύτως αναγκαία για την επιβίωση του ανθρώπου. Το άτομο που στερείται των βασικών αυτών δεξιοτήτων παρεμποδίζεται σε σοβαρό βαθμό, στις προσωπικές επιλογές της ζωής του, ιδιαίτερα στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τομέα, καθώς και στη διαπροσωπική του επικοινωνία (Στασινός, 1999).

Το βασικό πρόβλημα των παιδιών αυτών είναι η ιδιαίτερη δυσκολία τους να μαθαίνουν με τους φυσιολογικούς, παραδοσιακούς τρόπους εκπαίδευσης και τις μεθόδους που μαθαίνουν τα άλλα παιδιά. Αυτή η δυσκολία μπορεί να είναι γενική ή να ισχύει για κάποιο συγκεκριμένο μάθημα, όμως και στις δύο περιπτώσεις, δημιουργεί στο παιδί ένα πρόβλημα, που μπορεί ενδεχομένως να επηρεάσει ανεπανόρθωτα τις εκπαιδευτικές του εμπειρίες (Γούπος, Μπέτζελος, 2005).

Ο όρος αυτός προσπάθησε να χαρακτηρίσει την εικόνα των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολία στο να μαθαίνουν με τους φυσιολογικούς, παραδοσιακούς τρόπους εκπαίδευσης που μαθαίνουν τα άλλα παιδιά, αλλά δεν πάσχουν από νευρολογικές νόσους ή διαταραχές, δεν έχουν αισθητηριακά ελλείμματα ή αναπηρίες

και δεν εμφανίζουν νοητική υστέρηση (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια κατάσταση πολυκαθορισμένη, με πολλαπλές εκδηλώσεις και συμπτωματολογία που αλλάζει από ηλικία σε ηλικία. Οι διαφορετικές αναζητήσεις όσων ενεπλάκησαν διαχρονικά στη μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών οδήγησαν σε διαφορετικούς ορισμούς, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν τις διαφορετικές έννοιες που τους αποδοθήκαν (Τζουριάδου, 1995)

Φαίνεται ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά στη μάθηση δεν είναι καινούριο θέμα. Λογικά, αυτές οι δυσκολίες υπάρχουν από τότε που οι άνθρωποι άρχισαν να μαθαίνουν και να αποκτούν γνώσεις. Στις σύγχρονες κοινωνίες που η ανάγκη για μάθηση είναι μεγαλύτερη, είναι επόμενο ότι τα προβλήματα αυτά θα είναι περισσότερο έκδηλα. Έτσι η αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ένα ιδιαίτερο ζήτημα με εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις.

Μαθησιακές δυσκολίες

1.1. Ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών

Το τελευταίο μισό του 20^{ου} αιώνα οι ερευνητικές εργασίες πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες αύξησαν σημαντικά τις γνώσεις των μελετητών γύρω από αυτές και επέβαλαν τη συνεχή αλλαγή των ορισμών και των όρων που αποδίδουν την περιγραφή και την αιτιολογία τους (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Είναι φυσικό, βέβαια, ότι τα προβλήματα μάθησης προϋπήρχαν των ορισμών, αφού από κείμενα αρχαίων συγγραφέων υπάρχουν περιπτώσεις ανεπίδεκτων μαθητών που προκαλούν την οργή των φημισμένων διδασκάλων τους. Η έννοια «μαθησιακές δυσκολίες» καθιερώθηκε στο διεθνή επιστημονικό χώρο μόλις πριν από μερικές δεκαετίες και συγκεκριμένα γύρω στο 1960. Η μη αναγνώριση συγκεκριμένων κατηγοριών μαθησιακών δυσκολιών μέχρι, περίπου το 1970, στέρησε σε πολλά άτομα τη δυνατότητα συστηματικής αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών τους, καθώς οι περισσότεροι δίστασαν να ενταχθούν στα υπάρχοντα προγράμματα αντιμετώπισης θέλοντας να αποφύγουν την αναγκαστική κατάταξή τους σε λιγότερο ή περισσότερο «νοητικά καθυστερημένα» άτομα. Έπρεπε, λοιπόν, να αποσυνδεθούν οι μαθησιακές δυσκολίες από τη νοητική καθυστέρηση, για να διαλυθούν οι ενδοιασμοί και οι προκαταλήψεις των γονέων, προκειμένου ο τομέας των μαθησιακών δυσκολιών να γνωρίσει ευρύτερη αποδοχή και ανάπτυξη. Η διαρκής εγρήγορση οδήγησε στην ανάπτυξη αυτού του κλάδου και στην εξέλιξή του από αντικείμενο μελέτης της ιατρικής και της νευρολογίας, σε ένα διεπιστημονικό χώρο συνεργασίας της Ιατρικής, της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής (Πόρποδας, 1998). Σταθμό στη μελέτη δυσκολιών μάθησης αποτελεί ο Samuel Orton (Ψυχίατρος, Νευρολόγος, Νευροπαθολόγος), ο οποίος με το όρο “στρεφοσυμβολία” κάνει μια πρώτη φαινομενική περιγραφή των δυσκολιών ανάγνωσης που την αποδίδει σε νευρολογικούς παράγοντες. Εργάζεται δηλαδή πάνω στην υπόθεση ότι οι δυσκολίες στην ανάγνωση οφείλονται στις διαταραχές της πλαγίωσης (Τζουριάδου, 1990).

Μετά τον Orton, άρχισε να αυξάνει το ενδιαφέρον για τη μελέτη του φαινομένου των δυσκολιών μάθησης και επιστήμονες από διάφορους κλάδους, όπως Ψυχίατροι, Νευρολόγοι, Ψυχολόγοι, Παιδαγωγοί κ.α. προσπάθησαν να το περιγράψουν χρησιμοποιώντας διαφορετικούς όρους σύμφωνα με την ειδικότητα του καθενός, όπως: ειδική δυσλεξία, ειδική δυσκολία ανάγνωσης, λεγασθένεια, δυσλεξία,

δυσαριθμησία, δυσφασία, δυσγραφία, δυσορθογραφία, ειδική εξελικτική διαταραχή, ειδική μαθησιακή δυσκολία, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία.

Ήδη από τη δεκαετία του 40' αναγνωρίζεται η νευροψυχολογική βάση των μαθησιακών δυσκολιών ορισμένων παιδιών, οι οποίες αποδίδονται σε εγκεφαλική βλάβη (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005). Πρώτοι οι Strauss και Lehtinen όρισαν τα χαρακτηριστικά ενός εγκεφαλοπαθούς παιδιού ως εξής : « ένα εγκεφαλοπαθές παιδί είναι ένα παιδί που πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά τη γέννηση υπέστη κάποια βλάβη ή υποφέρει από κάποια φλεγμονή στον εγκέφαλο. Συνέπεια μιας τέτοιας οργανικής βλάβης μπορεί να είναι κάποια ανεπάρκεια στο νευροκινητικό σύστημα. Παρόλα αυτά ένα τέτοιο παιδί μπορεί να εμφανίσει διαταραχές στην αντίληψη, τη σκέψη ή στη συναισθηματική συμπεριφορά ανεξάρτητα ή σε συνδυασμό. Αυτές οι διαταραχές μπορεί να διαγνωστούν με ειδικά τεστ και αποτρέπουν ή εμποδίζουν τη φυσιολογική μαθησιακή διαδικασία» (Pierangelo ,Giuliani, 2006). Η εγκεφαλική βλάβη στα πλαίσια του ορισμού αποτελούσε κριτήριο μιας στενά καθορισμένης κατηγορίας παιδιών γι' αυτό και παρουσίασε προβλήματα.

Οι πιο γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί είναι του Bannatyne και του Myklebust (1967). Ο πρώτος ορίζει ότι: « ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές του λειτουργίες δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα, η οποία παρεμποδίζει τη διαδικασία μάθησης ». Ο ορισμός του Bannatyne (1966) ταυτίζει την έννοια της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας με τις μαθησιακές δυσκολίες (Τζουριάδου, 1990).

Όσον αφορά τους ορισμούς που επικεντρώνονται στην παιδαγωγική, σημαντικοί είναι οι ορισμοί που δόθηκαν από την Bateman (1965) όπως και από τον S. Kirk (1968). Σύμφωνα με την πρώτη: «Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτά που παρουσιάζουν μια σημαντική παιδαγωγική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία που μπορεί είτε να συνδέονται είτε όχι με δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα και σε δεύτερο επίπεδο με γενικευμένη δυσλειτουργία ή συναισθηματική διαταραχή». Η Bateman πρόσθεσε τρεις τύπους μαθησιακών δυσκολιών : α) τις δυσκολίες ανάγνωσης, β) τις οπτικοκινητικές δυσκολίες και γ) τη διαταραχή της λεκτικής επικοινωνίας (Pierangelo

R. ,Giuliani G., 2006).

Οι πρώτες προσπάθειες για τον ακριβή προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών άρχισαν από τον Samuel Kirk στις Η.Π.Α., στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Το 1962 ο Kirk όρισε τις μαθησιακές δυσκολίες στο έργο του *'Educating Exceptional Children'*. Εισήγαγε τον όρο “μαθησιακές δυσκολίες”, για να προσδιορίσει μια καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή και του προφορικού λόγου (όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία) ή και των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών της συμπεριφοράς και συναισθημάτων. Κατά τον Kirk, οι δυσκολίες αυτές προέρχονται από νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση ή από κάποιους πολιτιστικούς παράγοντες (Kirk, 1962, σ. 263). Αυτή η θέση του Kirk επηρέασε και άλλους μελετητές των μαθησιακών δυσκολιών.

Το 1968, στις Η.Π.Α., οι μαθησιακές δυσκολίες προσδιορίστηκαν από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για τα Υστερούντα Παιδιά (National Advisory Committee on Handicapped Children - NACHC), η οποία ιδρύθηκε από τον Kirk και όρισε ότι : « τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, την ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες που έχουν αναφερθεί ως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κλπ. Δεν περιλαμβάνουν τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση » (Pierangelo ,Giuliani, 2006).

Όπως αναφέρει ο Πόρποδας (2003) στα χρόνια που ακολούθησαν, διατυπώθηκαν, κυρίως στις Η.Π.Α. και άλλοι (συμπληρωτικοί ή περισσότερο διευκρινιστικοί) ορισμοί για τις μαθησιακές δυσκολίες, από μελετητές ή επιστημονικές ομάδες εργασίας. Μετά από όλους αυτούς έγινε μια προσπάθεια συγκερασμού των προηγούμενων τάσεων ορισμών με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός λειτουργικού ορισμού, επίσημου πλέον και ευρύτερα αποδεκτό για τις μαθησιακές δυσκολίες προερχόμενου από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee for Learning Disabilities) των Η.Π.Α σύμφωνα με τον οποίο: «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, ο

οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως συγκεκριμένες δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι πιθανόν να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες όμως, από μόνα τους, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Παρόλο που μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εκδηλωθεί συνακόλουθα με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (για παράδειγμα, αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικούς παράγοντες (όπως πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν είναι το αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή παραγόντων» (Pierangelo R. ,Giuliani G., 2006). Ο ορισμός αυτός θεωρήθηκε ότι είναι ο πληρέστερος, γιατί: α) θεωρεί τη μαθησιακή δυσκολία ως πρωταρχική κατάσταση, β) είναι ο πιο περιγραφικός, γ) συμφωνεί με τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται από άτομο σε άτομο, δ) δεν αποκλείει την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σε πολυτάλαντους ανθρώπους και ε) ευνοεί τη διεπιστημονική θεώρηση του προβλήματος. Επίσης, τονίζει το γεγονός ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν έναν ανομοιογενή πληθυσμό (Ferguson, 1988).

Ανακεφαλαιώνοντας, ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αν και αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, ωστόσο στην πράξη χρησιμοποιείται ελαστικά, πολυσυλλεκτικά και με ευκολία, με αποτέλεσμα σε αρκετές περιπτώσεις να αλλοιώνεται το περιεχόμενό του. Δεν είναι εύκολο να δοθεί ένας ακριβής ορισμός, ο οποίος να βρίσκει απήχηση σε όλους όσους ασχολούνται με το συγκεκριμένο θέμα. Αυτό οφείλεται στη διαφορετική ερμηνεία που δίνει ο κάθε ειδικός ανάλογα με την επιστημονική του απασχόληση. Έτσι ο όρος μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζεται ως αθροιστική έννοια που παραπέμπει σε ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο από το οποίο πλήττονται κάθε χρόνο πολλοί μαθητές. Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται σε πολλές περιπτώσεις και με διάφορες μορφές και είναι πολύ δύσκολο να περιγραφούν με ένα ενιαίο εννοιολογικό φάσμα.

1.2. Συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών

Σε πολλές περιπτώσεις παιδιών είναι δυνατόν να συνυπάρχουν περισσότερες από μια σχολικές διαταραχές ή ακόμη ένα ευρύ φάσμα διαταραχών να συνοδεύει τις δυσκολίες αυτές. Υποστηρίζεται ότι αυτά τα παιδιά βιώνουν περισσότερο άγχος σε σχέση με τους συνομηλίκους, που εκφράζεται συχνά ως φόβος ή με σωματικές ενοχλήσεις. Επιπλέον νιώθουν έντονη μοναξιά και ματαιώση. Η παρουσία ελλειμματικής προσοχής και η υπερκινητικότητα πολύ συχνά παρατηρούνται στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως επίσης και διάφορες διαταραχές συμπεριφοράς ή συναισθηματικές διαταραχές, για παράδειγμα κατάθλιψη και αρνητική εικόνα του εαυτού (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2004).

Όσον αφορά τη συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών στα δύο φύλα, έρευνες αποδεικνύουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι συχνότερες στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια. Υπάρχει μια αναλογία 3,5:1 περίπου. Η δυσαναλογία αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στα δύο φύλα, σύμφωνα με τους Geschwind & Behan (1982), ίσως οφείλεται στο ότι τα αγόρια είναι πιο τρωτά από ό,τι τα κορίτσια στο μηχανισμό της αυξημένης τεστοστερόνης που κατά την εμβρυογένεση τροποποιεί την ομαλή ανάπτυξη του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου. Η τροποποίηση αυτή αυξάνει τις πιθανότητες για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (Αναστασίου, 1998).

Αξίζει να αναφέρουμε ότι είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια και σαφήνεια η συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών. Το ποσοστό ποικίλει από χώρα σε χώρα, γιατί επηρεάζεται, τόσο από το γλωσσικό περιβάλλον της κάθε χώρας, όσο και από τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Σύμφωνα με επιστημονικές έρευνες το 15 – 20 % του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να αντιμετωπίζει περισσότερο ή λιγότερο πρόβλημα ή δυσκολία σε κάποιο τομέα ή αντικείμενο μάθησης. Η κλινική εικόνα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική ηλικία είναι διαφορετική σε κάθε άτομο, ανάλογα με το είδος της δυσκολίας, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα, αλλά και τον τρόπο αντίδρασης του παιδιού, της οικογένειας του, αλλά και του κοινωνικού περιγύρου (Πόρποδας Κ., 2003)

1.3. Αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών

Τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών είναι ποικίλα και ο σαφής καθορισμός τους είναι αρκετά δύσκολος. Η αξιολόγησή τους εξαρτάται από την ειδικότητα και την τοποθέτηση των ερευνητών. Τα κυριότερα αίτια που μπορούν να αποδοθούν στις μαθησιακές δυσκολίες είναι κυρίως βιολογικής φύσης, όπως δυσλειτουργίες, κληρονομικότητα, συναισθηματικές διαταραχές, ενώ επιπλέον μπορεί να οφείλονται και σε ψυχολογικούς ή κοινωνικούς παράγοντες, όπως το περιβάλλον που ζει και αναπτύσσεται το παιδί ή σε συναισθηματικούς. Παρόλο που όλοι αυτοί οι παράγοντες λειτουργούν αλληλεπιδραστικά θα τους παραθέσουμε ταξινομημένους σε τέσσερις κατηγορίες.

1.3.1. Προδιαθεσικοί παράγοντες

Οι προδιαθεσικοί παράγοντες αφορούν τις λειτουργίες του εγκεφάλου, τις συνθήκες κύησης και τα προγεννητικά και περιγεννητικά συμβάντα, δηλαδή παράγοντες που έχουν σχέση με επιδράσεις κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, όπως ο υποσιτισμός της εγκύου, η έκθεση σε ιονίζουσα ακτινοβολία ή τοξικές ουσίες, μολυσματικές ασθένειες, αλκοολισμός, αιμορραγίες, λήψη φαρμάκων κλπ., αλλά και παράγοντες που έχουν σχέση με επιδράσεις κατά τη γέννηση του παιδιού, όπως ο πρόωρος τοκετός, το χαμηλό βάρος του νεογέννητου, το ελλιπώς ανεπτυγμένο νευρικό σύστημα, η αργοπορημένη οξυγόνωση του εγκεφάλου, τα διάφορα προβλήματα υγείας κλπ.

Πολλές έρευνες απέδειξαν ότι οι διαταραχές των γλωσσικών λειτουργιών σχετίζονται με δυσλειτουργίες του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου. Πιο συγκεκριμένα, πολλές περιπτώσεις δυσλεξίας προέρχονται, σύμφωνα τον Geschwind (1965), από βλάβη στον αριστερό ινιακό λοβό, που έχει ως αποτέλεσμα λειτουργική τύφλωση του δεξιού οπτικού πεδίου ή από βλάβη στο μεσολόβιο, η οποία εμποδίζει τη μεταφορά της οπτικής πληροφορίας από το δεξιό ημισφαίριο, στις περιοχές του λόγου στο αριστερό ημισφαίριο. Ο συσχετισμός αυτός έγινε και από άλλους μελετητές, οι οποίοι διαπίστωσαν προβλήματα ανάγνωσης σε περιπτώσεις εγκεφαλικής παράλυσης (Rutter et al, 1970), ή ακόμη και σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με την αριστεροχειρία (Orton, 1937) (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Συγκριτικά με παιδιά που προήλθαν από φυσιολογική εγκυμοσύνη και τοκετό,

βρέθηκε ότι τα παιδιά με προγεννητικές και μεταγεννητικές δυσκολίες ήταν πιο επιρρεπή στις διαταραχές της μάθησης. Πέραν τούτου, διάφορες μελέτες τόνισαν στη συναιτιότητα, μεταξύ άλλων, την προωρότητα, το χαμηλό βάρος γέννησης, την ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη, την εκτός γάμου τεκνοποίηση και το διαζύγιο, την περίοδο γέννησης (καλοκαιρινοί μήνες), αλλά και την κακή διατροφή του παιδιού (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005) .

Ακόμη, θεωρήθηκε ότι ισχύει και η σύμπραξη των συναισθηματικών διαταραχών, συγκεκριμένων περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως η ύπαρξη υψηλού ποσοστού μολύβδου, οι παθήσεις του θυρεοειδούς αλλά και οπτικές ή διαιτητικές διαταραχές (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005) .

1.3.2. Γενετικοί παράγοντες

Τα διαφορετικά συμπεράσματα των γενετικών μελετών δεν επιβεβαιώνουν το βαθμό επίδρασης των γενετικών παραγόντων στις διαταραχές μάθησης των παιδιών. Ορισμένες μελέτες σε δίδυμα παιδιά έδειξαν ότι η κληρονομικότητα έπαιξε σημαντικό ρόλο, ενώ σε άλλες ήταν χαμηλή. Έτσι, οι επιστήμονες οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι οι γενετικές επιδράσεις μειώνονται με την ηλικία. Αντ' αυτού όμως δεν υπάρχουν ενδείξεις που να επιβεβαιώνουν αυτή την υπόθεση (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005) .

Πρόσφατες γενεαλογικές μελέτες θεωρούν αίτιο για τη διαταραχή της ανάγνωσης τα χρωμοσώματα 1,2,6,15 και 18. Επιπλέον, έρευνες έδειξαν την υψηλή επίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών ανάμεσα σε συγγενείς πρώτου βαθμού και μάλιστα την επικράτηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών με αντιστοιχία 4:1 (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005) .

1.3.3. Νευροβιολογικοί παράγοντες

Έχει αποδειχθεί, ότι ο λόγος και η κίνηση είναι λειτουργίες που τελούνται στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, ενώ το δεξί ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για την χωροταξική αντίληψη αλλά και τα ηχητικά ερεθίσματα. Στην περίπτωση της ανάγνωσης είναι απαραίτητη η συνεργασία και των δύο ημισφαιρίων. Στην περίπτωση των ατόμων που εμφανίζουν αριστεροχειρία, αποδείχθηκε επίσης η αριστερή αντιπροσώπευση. Παρόλο ότι πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αριστεροχειρία, πρέπει να τονίσουμε πως αυτή από μόνη της δεν αποτελεί αιτία διαταραχής, αλλά συχνά συνδέεται με τις περιπτώσεις “προικισμένων

παιδιών” με μεγάλες μαθηματικές ή οπτικοχωροαντιληπτικές ικανότητες. Επιπρόσθετα, σημαντικοί θεωρούνται οι παράγοντες που σχετίζονται με το φύλο και τη λειτουργία των ανδρογόνων ορμονών (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

1.3.4. Γνωσιακοί παράγοντες

Η ανάγνωση και η γραφή απαιτούν τη συνεργασία πολλών λειτουργιών και η διαταραχή τους επεκτείνεται σε περισσότερες από μια ικανότητες. Εστιάζοντας στην ικανότητα της ανάγνωσης και βασιζόμενοι αρχικά στις μελέτες του Orton (1930), διαχωρίζουμε τη διαδικασία αυτή σε δύο φάσεις: i.την αναγνώριση και ii. την κατανόηση των λέξεων. Σύμφωνα με αυτόν λοιπόν, οι διαταραχές στην ανάγνωση, οφείλονται σε ελλειμματική οπτική αντίληψη. Νεότερες έρευνες αποκαλύπτουν ελλείμματα στην ακουστική και γλωσσική λειτουργία και ειδικά της φωνολογικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, η φωνολογική ετοιμότητα θεωρείται ότι παίζει σημαντικό ρόλο για την ερμηνεία της δυσκολίας στην ανάγνωση (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Η εκμάθηση της ανάγνωσης προϋποθέτει την ικανότητα μετατροπής γραμμάτων σε ήχους, διατήρηση των ήχων αυτών στη μνήμη και ξανά μετατροπή και σύνθεση σε ήχους, ώστε να σχηματιστούν λέξεις. Τα παιδιά με δυσκολία στην ανάγνωση μπορούν να χρησιμοποιήσουν το γραπτό λόγο μόνο όταν δεν έχουν να μετατρέψουν το γραπτό σε προφορικό. Παρουσιάζουν δυσκολία στην αντίληψη της αλληλουχίας των φωνημάτων και στη μετατροπή τους σε ήχους. Πετυχαίνουν πολύ καλά όμως σε διαδικασίες που απαιτούν μνήμη και αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Οι κυριότεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες που συνήθως συνδέονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη μάθηση και απόκτηση γνώσεων, είναι εκείνοι που αναφέρονται στην *οικογένεια*, στην *εκπαίδευση*, στο *φυσικό περιβάλλον* και στη *διατροφή του παιδιού*.

Οικογενειακοί παράγοντες : Ο τρόπος ανατροφής των παιδιών στην οικογένεια έχει συνδυαστεί και με τις μαθησιακές δυσκολίες τους. Οι παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν σ' αυτό είναι οι αυταρχικοί γονείς, οι ποινές, η έλλειψη οργάνωσης, κανονισμών και κινήτρων, η απουσία γονικής μεσολάβησης, τα πολυάριθμα μέλη, η έλλειψη του ενός γονέα, η εφηβική ηλικία των γονέων, το περιορισμένο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το σύστημα υποστήριξης της

οικογένειας κ.τ.λ

Εκπαιδευτικοί παράγοντες : Πολλές μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με αρνητικές σχολικές εμπειρίες των παιδιών. Αυτό διαπιστώνεται από το ότι αρκετά παιδιά εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες μετά την έναρξη φοίτησής τους στο σχολείο και χωρίς να έχουν ιστορικό δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή η αρνητική σχολική εμπειρία του παιδιού είναι δυνατόν να αποτελεί ένα δευτερεύοντα παράγοντα που συμβάλει στην εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών.

Μόλυνση του περιβάλλοντος: Ένας άλλος παράγοντας που ενοχοποιείται για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η έκθεση σε μόλυβδο. Υποστηρίζεται ότι οι τοξικές ιδιότητες του μολύβδου επηρεάζουν συνήθως τα παιδιά των βιομηχανικών περιοχών, προκαλώντας καθυστερήσεις, σπασμούς, υπνηλία και ερεθισμούς. Τα παιδιά που έχουν επηρεαστεί από το μόλυβδο συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο, στην κατανόηση και στη συγκέντρωση της προσοχής. *Διατροφή*: Έχει αναφερθεί ότι η έλλειψη τροφής ή η μονοετής διαίτα φαίνεται ότι αποτελούν έναν ακόμη παράγοντα που είναι δυνατόν να προκαλέσει μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την έρευνα του Feingold (1976), εντοπίστηκαν προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς σε παιδιά των οποίων η διατροφή είχε βασιστεί σε ορισμένες μόνο τροφές (Πόρποδας, 2003).

Άλλοι παράγοντες : Στην έκφραση των διαταραχών της σχολικής μάθησης δεν μπορούν να αγνοηθούν οι συναισθηματικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για το μεγαλύτερο ποσοστό των διαταραχών αυτών. Κατάθλιψη, χρόνιο άγχος, εναντιωματικά ή παθολογικά ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αλλά και ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον, υποβαθμισμένες και απαξιωτικές οικογενειακές συνθήκες αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διαταραχών της μαθησιακής λειτουργίας. Συχνά αυτές αποτελούν εναντίωση των προσδοκιών των γονιών με αποτέλεσμα την αναστολή της έκφρασης των ικανοτήτων (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

1.4. Γενικά χαρακτηριστικά ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν ορισμένα χαρακτηριστικά. Κάθε παιδί είθισται να χαρακτηρίζεται όχι από ένα, αλλά από περισσότερα γνωρίσματα, που υποδηλώνουν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Κοινό γνώρισμα των παιδιών που εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση είναι ότι παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στη σχολική επίδοση, την οποία προσδοκούμε με βάση πάντα τις δυνατότητές τους και αυτή που πραγματοποιούν.

Σε γενικές γραμμές λοιπόν έχουμε γνωστικά, κοινωνικά και νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά. Γνωστικά χαρακτηριστικά είναι : η ελλιπής χρήση στρατηγικών μνήμης και μάθησης, η έλλειψη μεταγνωστικής συνείδησης, προβλήματα στη διατήρηση της προσοχής, παρορμητικά γνωστικό ρυθμό (έλλειψη στοχαστικότητας).

Κοινωνικά χαρακτηριστικά είναι : δε χαίρουν της συμπάθειας και της φιλίας των συνομηλίκων τους, δέχονται απόρριψη περισσότερο από τα άλλα παιδιά, παρουσιάζουν προβλήματα προσωπικότητας, παρουσιάζουν περισσότερο από τα άλλα παιδιά άγχος, κατάθλιψη, απόσυρση και κακή εικόνα του εαυτού, τέλος είναι λιγότερο αποδεκτά και περισσότερο επιθετικά από τα άλλα παιδιά.

Οι περισσότερες υποθέσεις για τις νευρολογικές αιτίες των μαθησιακών προβλημάτων προβάλλουν ανωμαλίες στην εγκεφαλική πλευρίωση. Έχει διαπιστωθεί: αποτυχία στην πλευρίωση της γλωσσικής λειτουργίας στον επικρατούντα εγκεφαλικό λοβό (η αντιστροφή της συνήθους εγκεφαλικής συμμετρίας), αμφίπλευρη αντιπροσώπευση της ικανότητας αντίληψης του χώρου ή της ικανότητας για λόγο, αναπτυξιακή καθυστέρηση στην πλευρίωση, σχετική μειονεξία του αριστερού λοβού έναντι του δεξιού, δυσλειτουργία στη διημισφαιρική συνεργασία που οφείλεται κυρίως σε προβλήματα μετάδοσης – μεταφοράς του μεσολόβιου. Αυτά είναι και τα νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά. (Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια λεξικό , 1989)

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, λοιπόν, που μπορούν να υποδηλώνουν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών είναι τα ακόλουθα :

1. Δυσκολεύονται στο ξεδιάλεγμα, στην ταξινόμηση, στην αποθήκευση και γενικά στην οργάνωση των πληροφοριών που δέχονται στο αρχείο του μυαλού.
2. Δυσκολεύονται πολύ στις τοποχρονικές αλληλουχίες, δηλαδή, να μάθουν τις μέρες της βδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου, να δένουν τα κορδόνια τους, να

βρίσκουν ένα όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο, να βρίσκουν μία λέξη στο λεξικό ή κάτι παρόμοιο.

3. Εμφανίζουν «έλλειψη στοχαστικότητας», δηλαδή απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα και, κατά κανόνα, δίνουν λαθεμένες απαντήσεις, αφού δεν έχουν καθόλου στοχαστεί (σκεφτεί) πριν απαντήσουν· είναι λογικό ένα παρορμητικό παιδί που δεν διατηρεί για πολλή ώρα την προσοχή του, να μην έχει αναπτύξει τις κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες που θα του επιτρέψουν να αξιολογεί τις εισερχόμενες πληροφορίες, να τις οργανώνει και να τις ανακαλεί, όταν του χρειάζεται.

4. Εμφανίζουν «ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά» σε βαθμό, συχνότητα και διάρκεια που ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης είναι εμφανής ακόμα και στη σχολική τσάντα, στο δωμάτιό τους, στα συρτάρια της ντουλάπας τους, στα παιχνίδια τους, στον τρόπο που μελετάνε τα μαθήματά τους.

5. Δυσκολεύονται να πάρουν μήνυμα από το τηλέφωνο γιατί πρέπει να ακούν και να γράφουν σε γρήγορο ρυθμό.

6. Έχουν περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής οπότε κουράζονται πιο εύκολα σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, διότι ο μηχανισμός φιλτραρίσματος του εγκεφάλου, ο οποίος ξεχωρίζει αυτό που είναι άσχετο, επουσιώδες και επιτρέπεται στο άτομο να συγκεντρωθεί σ' αυτό που είναι ουσιώδες, δεν λειτουργεί. Έτσι, προσέχει εξίσου με τη δασκάλα που εξηγεί, τα βήματα που ακούγονται στο διάδρομο ή το κουδούνισμα που κάνουν τα σκουλαρίκια της την ώρα που μιλάει.

7. Πολλά από τα παιδιά αυτά μπορεί να είναι πολύ ικανά σε κάποια ή κάποιες δεξιότητες και πολύ αδύνατα σε άλλες. π.χ. ένας μαθητή της ΣΤ΄ τάξης που είχε σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση και ορθογραφία, διέθετε εκπληκτική ικανότητα να φτιάχνει θαυμάσιες κατασκευές από σύρμα.

8. Δυσκολεύονται να ακολουθούν περίπλοκες οδηγίες.

9. Αποδιοργανώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης.

10. Θυμούνται το πρόγραμμα της τηλεόρασης αλλά όχι την ορθογραφία απλών λέξεων που χρησιμοποιούν καθημερινά.

11. Δείχνουν απογοητευμένα, απρόθυμα για σχολική εργασία γι' αυτό και η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι πολύ κακή (χαμηλή αυτοεκτίμηση).

12. Τα περισσότερα εμφανίζουν ανώριμη κινητικότητα, γι' αυτό μας τα περιγράφουν σαν «ζημιάρικα παιδιά» αδέξια στις κινήσεις.

13. Επειδή το κεντρικό νευρικό τους σύστημα έχει καθυστερήσει στην ανάπτυξη,

παραμένουν για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης το οποίο, σύμφωνα πάντα με τον J. Piaget, προηγείται από την αφηρημένη σκέψη.

14. Δυσκολεύονται πολύ να μάθουν ορισμούς, να θυμούνται ημερομηνίες, μάχες, συνθήκες, ονόματα κ.λ.π

15. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν γραφικές παραστάσεις.

16. Έχουν ιδιαίτερη δυσκολία στην αντιγραφή από τον πίνακα ή στη γραφή καθ' υπαγόρευση γιατί ο ρυθμός υπαγόρευσης συνήθως είναι πιο γρήγορος από αυτόν που μπορούν να ακολουθήσουν.

17. Κρατάνε το μολύβι τόσο σφιχτά με αποτέλεσμα γρήγορα να κουράζεται το χέρι ή μπορεί να το κρατάνε λάθος.

18. Αργούν να μάθουν το μηχανισμό της ανάγνωσης, σε σχέση με τους συμμαθητές τους, ανάλογα βέβαια με το βαθμό δυσκολίας και τη βοήθεια που θα παρασχεθεί.

19. Όταν αρχίζουν να μαθαίνουν, η πρόοδος είναι σταθερή αλλά πάλι πιο αργή από τους συμμαθητές τους.

20. Όταν διδάσκονται την ανάγνωση παρατηρείται ένα «κόλλημα» στο συλλαβιστό, κομπιαστό διάβασμα, εάν δεν βοηθηθούν με «ειδικό πρόγραμμα».

21. Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά εμφανίζουν συχνά μειωμένη κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να μελετούν μόνα τους μαθήματα όπως Ιστορία, Γεωγραφία, Θρησκευτικά κ.λπ.

22. Δυσκολεύονται να κρατούν τη σωστή σειρά που διαβάζουν.

23. Δυσκολεύονται να γυρίσουν από το τέλος της γραμμής στην αρχή της επόμενης.

24. Δε χρωματίζουν τη φωνή τους όταν διαβάζουν, ή τη χρωματίζουν εκεί που δεν χρειάζεται. Συγχέουν τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά. π.χ. τ-π, γ-χ.

25. Δεν σταματούν στην τελεία (σαν να μην την βλέπουν) ούτε στο κόμμα, σταματήσουν σε λάθος σημείο με αποτέλεσμα να αλλάξει το νόημα.

26. Αντιστρέφουν ή αλλάζουν τη σειρά των γραμμάτων σε λέξεις, όπως αντί «στο» διαβάζουν «τοσ», αντί «έτσι» «έστι».

27. Μαντεύουν λέξεις, παρασυρόμενα από κάποια γνωστή τους συλλαβή ή γράμματα, δηλαδή βλέπουν καντήλι και λένε μαντίλι.

28. Εάν, την ώρα που διαβάζουν, σηκώσουν το κεφάλι τους να δουν κάτι, θα αργήσουν πολύ να βρουν το σημείο όπου είχαν μείνει (Χρηστάκης Κ. 2002).

1.5. Ταξινόμηση

Στο DSM-IV (Σύστημα Ταξινόμησης της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας) οι μαθησιακές διαταραχές ταξινομούνται ως εξής:

1. Διαταραχή της ανάγνωσης
2. Διαταραχή των μαθηματικών
3. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης
4. Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη

1.5.1. Διαταραχή της ανάγνωσης

Η ανάγνωση ή το διάβασμα είναι μια από τις σημαντικότερες σχολικές δεξιότητες. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να προφέρει τις λέξεις όταν βρίσκονται στη γραπτή τους μορφή. Το διάβασμα είναι αρχικά μια οπτική διεργασία αποκωδικοποίησης που γίνεται από το οπτικό σύστημα σε συνδυασμό με άλλες ανώτερες επεξεργασίες. Είναι εξαιρετικά πολύπλοκη αφού πρόκειται για διαδικασία κινητική, αντιληπτική, γνωστική και γλωσσική. Η αδυναμία της ανάγνωσης μπορεί να εμφανιστεί σε κάθε μια από αυτές τις διαδικασίες ή σε συνδυασμό με αυτές (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2004).

Για να μπορέσει το παιδί να αποκτήσει την ικανότητα της ανάγνωσης, πρέπει αφανώς να έχει κατεκτημένες μια σειρά από διαφορετικές ικανότητες και αφετέρου να είναι σε θέση να τις απαρτιώσει κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. οι ικανότητες αυτές είναι αδρά οι εξής : (α) η ικανότητα διάκρισης των φωνημάτων, (β) η επαρκής βραχεία γλωσσική μνήμη, (γ) η ικανότητα διάκρισης της συντακτικής δομής των φράσεων και προτάσεων, (δ) η δυνατότητα κατανόησης του συμβολικού νοήματος των λέξεων και των προτάσεων και (ε) η διάκριση αριστερού-δεξιού, πάνω-κάτω (Αναγνωστόλου, Σίνη, 2005).

Εκτός των ανωτέρω προϋποθέσεων, το παιδί πρέπει να μπορεί να μάθει πώς να μετασχηματίζει τα γράμματα σε ήχους, δηλαδή να μάθει να μετασχηματίζει τη σχηματική αναπαράσταση των γραμμάτων σε φωνητική αναπαράσταση. Αυτό, με τη σειρά του, προϋποθέτει το παιδί να έχει τις παρακάτω ικανότητες:

- Ακριβή αντίληψη του σχήματος, της κατεύθυνσης και της ακολουθίας των γραμμάτων. επαρκή μνήμη, για να συγκρατεί την οπτική αναπαράσταση.
- Ικανότητα να κάνει ακριβείς συσχετίσεις ανάμεσα στις ομάδες γραμμάτων

(γραφήματα) και στα φωνητικά τους ισοδύναμα (φωνήματα).

- Ικανή μνήμη του μήκους της λέξης, του περιγράμματος και των σύνθετων σχηματισμών γραμμάτων που δεν ακολουθούν τους γενικούς φωνητικούς κανόνες.
- Ικανότητα να συνθέτει τις ηχητικές αλληλουχίες σε λέξεις.
- Ικανότητα σύνθεσης προτάσεων συντακτικά δομημένων από τις κατανεμημένες στο γραφικό χώρο λεκτικές αλληλουχίες και (αν πρόκειται για προφορική ανάγνωση) σε συλλαβισμό με ορθή φωνητική αλληλουχία (Αναγνωστόλου, Σίνη, 2005).

Η αδυναμία στην ανάγνωση μπορεί να εμφανιστεί σε κάθε μια από αυτές τις διαδικασίες ή σε συνδυασμό τους και σε κάθε στάδιο ολοκλήρωσής τους. Συνήθως συνυπάρχουν ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω: (α) θετικό οικογενειακό ιστορικό, (β) σημεία φυσικού-σωματικού stress κατά τη βρεφική ηλικία, (γ) καθυστέρηση στην εξέλιξη του λόγου, (δ) αλλεργίες, (ε) δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού και (στ) ελάσσονα σημεία διαταραχής του κινητικού συντονισμού.

Τυπικά λάθη, χαρακτηριστικά της διαταραχής της ανάγνωσης, είναι:

Στο επίπεδο του γράμματος: (α) αντικατάσταση παρόμοιων σχηματικά γραμμάτων (αδεργός αντί αδερφός), (β) σύγχυση στην ακουστική διαφοροποίηση των φθόγγων (μάσεψε αντί μάζεψε).

Στο επίπεδο της συλλαβής: (α) αντιστροφή των γραμμάτων (αν αντί να), (β) παράλειψη γραμμάτων (δίκους αντί δίσκους), (γ) αντικατάσταση γραμμάτων (χαρογράφησαν αντί χορογράφησαν), (δ) πρόσθεση συλλαβών (μάθηθημα αντί μάθημα).

Στο επίπεδο της λέξης: (α) αντιστροφή συλλαβών' (ναμα αντί μανά), (β) παραλείψεις συλλαβών (διάζουμε αντί διαβάζουμε), (γ) σύγχυση χρήσης συμφωνικών συμπλεγμάτων (πάτρι αντί πάρτυ), (δ) αντικαταστάσεις συλλαβών (επιδάπεδος αντί επίπεδος), (ε) παρατονισμός (χωροί αντί χώροι).

Στο επίπεδο της πρότασης: (α) αντικαταστάσεις λέξεων (πρόγραμμα αντί πράγματα), (β) παραλείψεις λέξεων, (γ) παραβίαση ή μη τήρηση σημείων στίξης, υπερπήδηση σειράς.

Ουσιώδες κλινικό χαρακτηριστικό της διαταραχής της ανάγνωσης είναι και η αδυναμία της κατανόησης του κειμένου. Εκδηλώνεται ως πλήρης ή μερική αδυναμία κατανόησης των επιμέρους νοημάτων του κειμένου, της μεταξύ τους χρονικής και αιτιολογικής σχέσης, καθώς και του συνολικού νοήματος (Αναγνωστόλου, Σίνη,

2005).

Η ανάγνωση έχει δύο όψεις, την τεχνική και τη διανοητική. Έτσι, ένας μαθητής μπορεί να έχει δυσκολίες στην εκμάθηση της τεχνικής του διαβάσματος ή στην κατανόηση των όσων διαβάζει. Δυσκολίες στην πρώτη αυτονόητα δημιουργούν δυσκολίες και στη δεύτερη που είναι δυσκολότερη και συνθετότερη διαδικασία. Οι μαθησιακές δυσκολίες που αναφέρονται σ' αυτή τη δεξιότητα αποτελούν το αντικείμενο διερεύνησης για πολλά χρόνια πολλών ειδικών. Πολλοί μάλιστα ταυτίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες με τις δυσκολίες στην ανάγνωση, ενώ άλλοι με μια συγκεκριμένη μορφή δυσκολίας, τη δυσλεξία (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

Η διαταραχή της ανάγνωσης έχει διερευνηθεί περισσότερο από κάθε άλλη μαθησιακή διαταραχή. Στον ορισμό και τα κριτήρια του DSM-IV (σύστημα ταξινόμησης της Αμερικανικής Ψυχιατρικής εταιρείας) διευκρινίζεται πως για τη διάγνωση αυτής της διαταραχής, η αναγνωστική επίδοση του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη σε σχέση με τη νοημοσύνη και τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, ενώ παράλληλα το αίτιο αυτής της δυσκολίας δεν πρέπει να σχετίζεται με κάποιο αισθητηριακό πρόβλημα (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV, η διαταραχή ανάγνωσης παρουσιάζει τα εξής :

A. Η επίδοση στην ανάγνωση, μετρούμενη με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες της ακρίβειας ή της κατανόησης της ανάγνωσης, είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της εκτιμηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.

B. Η διαταραχή στο κριτήριο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες.

Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.

Ένα μεγάλο πρόβλημα που υπάρχει στο χώρο των αναγνωστικών δυσκολιών είναι ο ορισμός και η συνεχιζόμενη ποικιλία ορολογιών που χρησιμοποιούνται για να τις περιγράψουν. Μια αρχική διάκριση, η οποία φαίνεται έγκυρη, είναι ο διαχωρισμός:

α) *αναγνωστικές δυσκολίες*, οι οποίες φαίνονται στο πλαίσιο μιας χαμηλής νοημοσύνης και χαμηλής συνολικά σχολικής επίδοσης. Αυτές οφείλονται κυρίως σε ψυχο-περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην ανάπτυξη της

αναγνωστικής ικανότητας. Τα παιδιά που υστερούν γενικά στην ανάγνωση τείνουν να βρίσκονται κάτω της μέσης νοημοσύνης, ενώ όσα παρουσιάζουν ειδική αναγνωστική υστέρηση έχουν ένα δείκτη νοημοσύνης που κυμαίνεται στο μέσο όρο του γενικού πληθυσμού (Στασινός, 1999).

β) *ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες (δυσλεξία)*, οι οποίες είναι ειδικές κατα την έννοια ότι υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στην αναγνωστική επίδοση και στην επίδοση σε τεστ γενικής νοημοσύνης. Η γενική αναγνωστική υστέρηση αναφέρεται στις χαμηλές επιδόσεις του παιδιού στην ανάγνωση σε σχέση με τη μέση συναφή επίδοση που διέπει τη συγκεκριμένη του ηλικία, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο της νοητικής του ικανότητας. Η ειδική αναγνωστική υστέρηση αφορά μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση και είναι ειδική γιατί οι αναγνωστικές δυσκολίες δεν μπορούν να ερμηνευθούν με βάση τη γενική νοημοσύνη του παιδιού (Rutter, Tizard & Whitmore, 1970).

Τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου με δυσλεξία ή αλλιώς λεκτική τύφλωση, η οποία είναι και η πιο διευρυμένη διαταραχή ορίζονται ως εξής :

1. Αδυναμία του παιδιού να προφέρει (διαβάζοντας) μια άγνωστη λέξη παρότι γίνονται έντονες προσπάθειες γι' αυτό.
2. Αδυναμία στο να γίνονται αντιληπτές διαφορές στις λέξεις που μοιάζουν στο γράψιμο ή στην προφορά, (π.χ. *αν – να, ποτέ – τότε*).
3. Αδυναμία για διάκριση των διαφορών σε λέξεις ή γράμματα, ακουστικά.
4. Δυσκολίες στη διατήρηση της συνέχειας του κειμένου που διαβάζεται.
5. Δυσκολίες στη συνέχεια του διαβάσματος όταν τελειώνει η μία σειρά και πρέπει να βρεθεί η σωστή παρακάτω σειρά για διάβασμα.
6. Κινήσεις χειλιών και μερικά γράμματα προφέρονται δυνατά στην προσπάθεια σιωπηλής ανάγνωσης.
7. Στο διάβασμα δεν βγαίνει πάντα το νόημα.
8. Λάθος στο διάβασμα φωνηέντων (π.χ. *τον αντί την*).
9. Λάθος στο διάβασμα συμφώνων (π.χ. *θα αντί να*).
10. Αναστροφές γραμμάτων είναι ένα από τα χαρακτηριστικά λάθη (π.χ. *3 αντί ε*) ή αναστροφές όλης της λέξης (π.χ. *το παιδί μπορεί να διαβάσει νάτο αντί όταν*) ή και μικρές προτάσεις μπορεί να αναστραφούν (π.χ. *να θέλει αντί θέλει να*).
11. Μπορεί να προφέρονται φωνήματα εκεί που δεν υπάρχουν (π.χ *το παιδί διαβάζει τον αντί το*).
12. Φωνήματα ή ολόκληρες συλλαβές μπορεί να παραλείπονται (όπως π.χ. *ενός αντί*

εντός, παρατηρεί αντί παρατηρείται).

13.Μπορεί να αντικαθίσταται μια λέξη από μιαν άλλη (π.χ. *ήταν* αντί *ζούσε*, *εδώ* αντί *εκεί*). Η λέξη που χρησιμοποιείται αντί άλλης έχει παρόμοιο νόημα ή κάπως αντίθετο.

14.Μπορεί να παρατηρούνται στερεότυπες επαναλήψεις στο διάβασμα (π.χ. *το σκυλί το σκυλί*).

15.Μπορεί να αντικαθίστανται ή παραλείπονται λέξεις σε μια πρόταση (όπως π.χ. *μια φορά ήταν* αντί *μια φορά και έναν καιρό ήταν*).

16.Μπορεί να παραλείπονται λέξεις και το νόημα να μην είναι το ίδιο (π.χ. *ένα σκυλί* αντί *ένα καλό σκυλί*).

17.Πολλές φορές παρατηρείται ένα "φρενάρισμα" για λίγο στο διάβασμα (π.χ. "*ένα από τα πιο*" όταν είναι να διαβάσει "*ένα από τα πιο ενδιαφέροντα*").

18.Στο διάβασμα μπορεί να τονίζονται λέξεις που είναι δύσκολες για το επίπεδο του δυσλεκτικού παιδιού (Μιχελogiάννης, Τζενάκη, 2004).

1.5.2. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης

Η γραπτή έκφραση είναι η δεξιότητα του ατόμου να εκφράζει τις σκέψεις του με το γραπτό λόγο (έκφραση λόγου με τη γραφή). Είναι μια δεξιότητα που το άτομο αποκτά κατά τη σχολική ηλικία. Είναι πολύ σημαντικές οι λειτουργίες που επιτελούνται με τη γραπτή έκφραση. Το παιδί με το γραπτό του λόγο μπορεί να εκφράσει τα βιώματα, συναισθήματα, να επικοινωνήσει με τους συνανθρώπους του, να εξιστορήσει, να περιγράψει, να ανακοινώσει κ.λπ.

Στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα ο μαθητής αξιολογείται ιδιαίτερα κατά τα γυμνασιακά και μετέπειτα χρόνια κυρίως από την ικανότητα της γραπτής του έκφρασης (γραπτές εξετάσεις κατά τα σχολικά χρόνια και το μοναδικό κριτήριο για την εισαγωγή στα ΑΕΙ). Η γραπτή έκφραση (αφορά κυρίως το περιεχόμενο) μπορεί να έχει σχέση μ' αυτές τις δύο δεξιότητες του γραπτού λόγου, αλλά είναι πολύ πιο σύνθετη η δεξιότητα που απεικονίζει τη σκέψη. Δεν είναι καθόλου σπάνιο, κάποια παιδιά μπροστά στο άσπρο χαρτί να αισθάνονται αδυναμία να εκφραστούν με γραπτό λόγο κατά την έννοια των σωστά γραμμένων από γραμματικής και συντακτικής άποψης προτάσεων και οργανωμένων παραγράφων. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει μια διαταραχή του προφορικού λόγου, μια δυσλεξία, ή να είναι επακόλουθο μιας άλλης διαταραχής, π.χ. αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής κ.λπ. Ακόμα μπορεί να είναι ένα χαρακτηριστικό μιας γενικευμένης μαθησιακής δυσκολίας που οφείλεται σε ψυχο-περιβαλλοντικούς παράγοντες. Δεν είναι βέβαια καθόλου σπάνιο να φανερώνει

μια τέτοια αδυναμία σε μεγαλύτερη έκταση, ή την αναποτελεσματικότητα διδακτικών μεθόδων που δίνουν έμφαση μονομερώς στον προφορικό λόγο. Σ' αυτό το θέμα υπάρχει μεγάλη ανάγκη για έρευνα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000)

Στη συνέχεια παραθέτουμε τα διαγνωστικά κριτήρια της αναπτυξιακής διαταραχής της γραπτής έκφρασης κατά DSM-IV :

A. Οι δεξιότητες γραφής μετρούμενες με ένα σταθμισμένο ατομικά χορηγούμενο τεστ είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο επίπεδο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της εκτιμηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.

B. Η διαταραχή στο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν σύνθεση γραπτών κειμένων (γραφή λέξεων και έκφραση σκέψεων σε σωστές γραμματικά προτάσεις και οργανωμένες παραγράφους).

Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

Η *ειδική διαταραχή του συλλαβισμού* είναι μια ειδική και σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων, στο έδαφος απουσίας ιστορικού ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης. η οποία δεν οφείλεται σε χαμηλή νοητική ηλικία, σε προβλήματα οπτικής οξύτητας ή σε ανεπαρκή παρακολούθηση του σχολείου. Αφορά τη συλλαβική και ορθογραφική πλευρά της γραφής της γλώσσας και την τήρηση των ορθογραφικών κανόνων. Προσβάλλονται τόσο η προφορική ικανότητα συλλαβισμού όσο και η ικανότητα ορθής γραφής των λέξεων, ενώ, σε αντίθεση με τη συνήθη μορφή της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης, η φωνητική συλλαβική απόδοση είναι ως επί το πλείστον ορθή. Στο επίπεδο της γραφής του γράμματος, της συλλαβής και των λέξεων παρατηρούνται τυπικά λάθη αντίστοιχα με αυτά της ειδικής διαταραχής της αναγνωστικής ικανότητας, ενώ προστίθενται και εκείνα της σύγχυσης κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων και της συνένωσης λέξεων (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005) .

Η γραπτή έκφραση του λόγου γίνεται με το γράψιμο, το οποίο εκτελείται με τη βοήθεια του χεριού, ανάλογα με τον προφορικό λόγο που εκτελείται με τα όργανα της φώνησης και το στόμα. Ένα παιδί μπορεί να μην γράφει καλά επειδή υπάρχει κάποια δυσλειτουργία στο εκτελεστικό όργανο, δηλ. το χέρι που πιάνει το μολύβι και

το οδηγεί για να γράψει στο χαρτί. Μπορεί όμως να λειτουργεί καλά το χέρι αλλά να μην αποδίδονται σωστά οι εικόνες των λέξεων. Η εκτίμηση ενός παιδιού που δεν γράφει καλά, γίνεται συνήθως από το δάσκαλο χωρίς σταθμισμένη διαδικασία.

Οι διαταραχές στο γράψιμο είναι δύο ειδών και αφορούν τη μορφή των λέξεων: i) δυσορθογραφία και ii) αγραφία-δυσγραφία-κακογραφία.

Δυσορθογραφία είναι μια διαταραχή της ολοκλήρωσης της γραπτής λεκτικής μορφής και της πιστότητας της γραπτής απόδοσης. Η βασική ανεπάρκεια εδώ είναι μια έλλειψη ικανότητας του ατόμου να συσχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή ή μια έλλειψη ικανότητας να συνταιριάζει μια οπτική ακολουθία με μια ακουστική.

Αγραφία είναι η απώλεια της αποκτημένης γραφής.

Δυσγραφία, η δυσκολία στην εκμάθηση της γραφής.

Κακογραφία η διαταραγμένη εξωτερική έκφραση της γραφής. Συνήθως οι δυσκολίες στην ορθογραφία συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές, με αναγνωστικές δυσκολίες και ιδιαίτερα με δυσλεξία, στην οποία μαζί με δυσκολίες γραφής αποτελούν στενά συνδεδεμένα χαρακτηριστικά (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2004).

Τα αίτια της δυσορθογραφίας μπορεί να είναι κάποιες εγκεφαλικές βλάβες στις περιοχές του λόγου ενώ τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός παιδιού με προβλήματα στη γραφή είναι τα εξής :

1. Παραλείπουν γράμματα ή συλλαβές ή και λέξεις. Π.χ. γράφουν «μλι» αντί «μέλι», «παραρο» αντι «παράθυρο».
2. Προσθέτουν συλλαβές ή λέξεις εκεί που δεν χρειάζεται.
3. Αντικαθιστούν γράμματα σε λέξεις γιατί συγχέουν όσα μοιάζουν ακουστικά θ-δ, β-ψ, γ-χ. έτσι διαβάζει «β» αντί «φ».
4. Έχει κατοπτρική γραφή: Γράφει τα γράμματα γυρισμένα περί τον άξονά τους στην αντίθετη κατεύθυνση. Έτσι γράφει «3» αντί για «ε».
5. Αμοιβαία μετάθεση γραμμάτων: το παιδί αλλάζει τη σειρά των γραμμάτων σε μια συλλαβή. Έτσι η συλλαβή «αν» γίνεται «να».
6. Πρόσθεση ή επανάληψη φθογγικών συμπλεγμάτων: προσθέτει ή επαναλαμβάνει γράμματα ή συλλαβές. Έτσι γράφει «βλιβλίο» αντί «βιβλίο».
7. Αντικατάσταση λέξεων: το παιδί αντικαθιστά μια λέξη με άλλη, π.χ. τη λέξη «βόδι» με τη λέξη «πόδι».
8. Δεν χρησιμοποιούν κεφαλαία ή τα βάζουν εκεί που δεν χρειάζονται. Π.χ. εγώ Πήγα στο σχολείο.

9. Δεν τονίζουν τις λέξεις ή τονίζουν σε λάθος συλλαβή και γενικά δεν χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης.
10. Δεν κρατάνε τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων π.χ. σήμεραστοσχολείο διαβάσαμεέναποίημα Σήμερα στο σχολείο διαβάσαμε ένα ποίημα.
11. Οι προτάσεις τους δεν είναι πάντα σωστά δομημένες και πολύ συχνά είναι περιορισμένες σε λεξιλόγιο και εκφραστική ικανότητα.
12. Στο «σκέφτομαι και γράφω» το γραπτό τους είναι τόσο περιορισμένο σε νοήματα και ιδέες που μπορεί να περιγραφεί σαν «τηλεγράφημα».
13. Το περιεχόμενο του «σκέφτομαι και γράφω» δεν ανταποκρίνεται πάντα στο θέμα που δίνεται.
14. Τα γράμματά τους συχνά δεν διαβάζονται.
15. Όταν γράφουν, δεν τηρούν ούτε τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας, (όπως τα ουδέτερα. γράφονται με -ι, ενώ τα ρήματα με -ει ... κ.λπ.) (Χρηστάκης 2002).

1.5.3. Διαταραχή της αριθμητικής

Η αναπτυξιακή διαταραχή της αριθμητικής ή διαφορετικά δυσαριθμησία, είναι μια ειδική διαταραχή που σχετίζεται με την αντίληψη και τη χρήση αριθμών και αριθμητικών πράξεων. Οι διαταραχές στη μαθηματικά μπορεί να μη συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές. Αυτή είναι μια σχηματική διαίρεση που δεν αποκλείει όλες τις εξεργασίες που έχουν σχέση με την αντίληψη, τη μνήμη κ.λπ. Όλες οι ανώτερες πνευματικές λειτουργίες υπεισέρχονται στη μαθηματική σκέψη όπως και όλες οι μαθηματικές λειτουργίες υπεισέρχονται στη λειτουργία του λόγου. Ιδιαίτερη σημασία έχει το ότι η δυσαριθμησία μπορεί να είναι μια ιδιαίτερη διαταραχή σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη και γι' αυτό πρέπει να αντιμετωπίζεται χωριστά. (Μιχελολογιάννης, Τζενάκη, 2004).

Παρουσιάζει ως κύριο κλινικό χαρακτηριστικό της τη μεγάλη απόκλιση μεταξύ της αναμενόμενης και της πραγματικής απόδοσης του παιδιού στην κατανόηση και εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων, καθώς και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του για την επίλυση αριθμητικών προβλημάτων, με δεδομένη τη φυσιολογική του νοημοσύνη και την επαρκή του εκπαίδευση. Είναι πιθανό να συνοδεύεται από μεγάλη ποικιλία συναφών συμπτωμάτων, χωρίς όμως να είναι υποχρεωτική πάντοτε η παρουσία τους, καθ' οιονδήποτε συνδυασμό και σε κάθε κλινική περίπτωση.

Στη συνέχεια παραθέτουμε τα διαγνωστικά κριτήρια της αναπτυξιακής διαταραχής των μαθηματικών κατά DSM-IV :

Α. Η μαθηματική ικανότητα, μετρούμενη με ένα σταθμισμένο ατομικά χορηγούμενο τεστ είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο επίπεδο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της εκτιμηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.

Β. Η διαταραχή στο Α παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν μαθηματική ικανότητα.

Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.

Τα πλέον συχνά παρατηρούμενα κλινικά σημεία της ειδικής διαταραχής των αριθμητικών ικανοτήτων είναι:

- Δυσκολία εκμάθησης των ονομάτων των αριθμών
- Δυσκολία επανάληψης μιας αριθμητικής αλληλουχίας
- Δυσκολία καταγραφής των αριθμητικών συμβόλων
- Δυσκολία κατανόησης των πράξεων "συνδέω» και "χωρίζω»
- Δυσκολία εκμάθησης της ακριβούς έννοιας των συμβόλων των αριθμητικών πράξεων και χρησιμοποίησής τους
- Δυσκολία εκτέλεσης βασικών πράξεων από μνήμης
- Δυσκολία κατανόησης της έννοιας 'αξία» και απόδοσής της στα αριθμητικά μεγέθη
- Δυσκολία ευθυγράμμισης των αριθμητικών ψηφίων κατά την επίλυση προβλημάτων
- Δυσκολία τήρησης της ευθυγράμμισης κατά την εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων
- Ιδιοσυστασιακά εσφαλμένα «πρότυπα» εκτέλεσης πράξεων
- Αδυναμία εκτέλεσης ακριβών υπολογισμών
- Βραδύτητα κατά την εκτέλεση υπολογισμών
- Δυσκολία κατανόησης προφορικών προβλημάτων
- Δυσκολία κατανόησης και απόδοσης των στοιχείων με γραφικές αναπαραστάσεις.

(Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005)

Βασικά χαρακτηριστικά προβλήματα στα Μαθηματικά (Δυσαριθμησία)

1. Δυσκολίες των σχέσεων στο χώρο (π.χ. το παιδί συγχέει τις έννοιες πάνω-κάτω, κοντά-μακριά, κορυφή-βάση, αρχή-τέλος και παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στη συναρμολόγηση των puzzle).
2. Διαταραχές στην οπτικοκινητική αντίληψη (π.χ. το παιδί δυσκολεύεται να ομαδοποιήσει αντικείμενα και να κατανοήσει τις ομάδες τους).
3. Δεν μπορούν να καταλάβουν τις έννοιες του «και», «πλην» ή «επί».

4. Ανεπαρκείς έννοιες κατεύθυνσης και χρόνου (π.χ. δεν μπορεί να υπολογίσει τη διάρκεια μιας δραστηριότητας και αποπροσανατολίζεται από το μαθησιακό στόχο).
5. Προβλήματα μνήμης (π.χ. δεν μπορεί ν' ανακαλέσει τις αριθμητικές πράξεις γρήγορα και αυτόματα).
6. Δυσκολίες συμβολισμού: συγχέουν το «και» με το «επί» ή τις δύο τελείες με τη μία τελεία.
7. Ανεπάρκειες στην επίλυση προβλημάτων ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις. Στις περιπτώσεις αυτές μπορεί να υπάρχει έλλειψη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων (Μιχελogiάννης, Τζενάκη, 2000)

1.5.4. Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη

Σε πολλές περιπτώσεις παιδιών είναι δυνατό να συνυπάρχουν περισσότερες από μία ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Συχνότερα είναι μειωμένες τόσο οι ικανότητες εκτέλεσης αριθμητικών υπολογισμών όσο και οι δεξιότητες ανάγνωσης ή συλλαβισμού. Αυτές οι περιπτώσεις χαρακτηρίζονται ως *μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων* και η κλινική τους εικόνα αποτελείται από συνδυασμό των σημείων που περιγράφηκαν ήδη ξεχωριστά σε κάθε τύπο (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Αυτή η κατηγορία αφορά διαταραχές της μάθησης, οι οποίες δεν πληρούν τα κριτήρια κάποιας ειδικής μαθησιακής διαταραχής. Μπορεί να περιλαμβάνει προβλήματα και στις τρεις περιοχές (ανάγνωση, μαθηματικά, γραπτή έκφραση), τα οποία από κοινού παρεμποδίζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση, ακόμη και αν η απόδοση σε δοκιμασίες που μετρούν την καθεμία ατομική δεξιότητα δεν είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία (DSM-IV).

1.6. Διαγνωστικά Κριτήρια Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο όρος διάγνωση ορίζεται ως η πράξη της εντόπισης διαταραχών από τα συμπτώματα τους (Αναστασίου, 1998). Οι δάσκαλοι και οι γονείς μπορούν να έχουν υπόψη τους κάποια συμπτώματα που εμφανίζει ένα παιδί, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης όπως :

- ο Η συμπεριφορά του παιδιού δεν ακολουθεί κάποια λογική σειρά .
- ο Το παιδί δε μπορεί να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο πράγμα για αρκετή ώρα .
- ο Περιφέρεται άσκοπα στην τάξη και ασχολείται με την εργασία των συμμαθητών του .
- ο Είναι υπερκινητικό.
- ο Αντιδρά πριν σκεφτεί τα επακόλουθα της συμπεριφοράς του .
- ο Επαναλαμβάνει συνεχώς μια άσκηση ή μια κίνηση .
- ο Δεν κατανοεί αυτά που διαβάζει .
- ο Έχει σοβαρές δυσκολίες στην αριθμητική .
- ο Εμφανίζει κινητικές δυσκολίες ή προβλήματα όρασης .
- ο Κατά διαστήματα μοιάζει να βρίσκεται εκτός πραγματικότητας .
- ο Αλλάζει εύκολα διάθεση και ιδιοσυγκρασία .
- Οι επιδόσεις του στο σχολείο αυξομειώνονται.

Ειδικότερα, τα συμπτώματα που εμφανίζουν είναι:

- δυσκολίες στην πλευρίωση,
- δυσκολίες στην ανάλυση και σύνθεση των συλλαβών, ο αδύνατη και βραχύχρονη μνήμη,
- σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά/ ακουστικά (π.χ. β/φ, γ/χ, δ/θ),
- αντιστροφή γραμμάτων και αριθμών(π.χ. 3/ε, ρ/9/6),
- διαβάζουν και γράφουν αντί της σωστής λέξης άλλη με οπτική ή ακουστική ομοιότητα,
- δυσκολίες στις ακολουθίες και τη διαδοχή (π.χ. δυσκολεύονται να πουν τις ημέρες της εβδομάδας ή τους μήνες του έτους),
- παραλείπουν σύμφωνα όταν γράφουν,
- βάζουν στη μέση της λέξης κεφαλαία γράμματα,
- δυσκολεύονται να επαναλάβουν πολυσύλλαβες κι ασυνήθιστες λέξεις, ο δε

βάζουν τόνους και σημεία στίξης,

- γράφουν ακατάστατα χωρίς να τηρούν περιθώρια, ο χάνουν τις σειρές στο βιβλίο όταν διαβάζουν,
- έχουν μειωμένο αυτοσυναίσθημα και συχνά προβλήματα συμπεριφοράς (Γούπος, Μπέτζελος, 2005).

Η διατύπωση, όμως, λεπτομερών τρόπων διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών που να έχουν γενική ισχύ σε όλες τις περιπτώσεις είναι πολύ δύσκολη. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Συνεπώς, κάθε άτομο με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται ιδιαίτερη μέθοδο και διαδικασία τόσο διάγνωσης όσο και αντιμετώπισης.

Η έγκαιρη και ακριβής διάγνωση των προβλημάτων μάθησης είναι πολύ σημαντική. Έρευνες έχουν δείξει ότι η πρόωπη διάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αφενός μεν έχει καλύτερα αποτελέσματα αντιμετώπισης αφετέρου δε προλαμβάνει μια ενδεχόμενη συναισθηματική απογοήτευση του παιδιού εξαιτίας της σχολικής αποτυχίας. Επίσης, πάνω στη διάγνωση θα στηριχτεί το πρόγραμμα της αντιμετώπισης που ταιριάζει στο κάθε άτομο, αφού αυτές οι δυο διαδικασίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Επομένως, η διαγνωστική και παρεμβατική προσπάθεια είναι μια ενιαία δυναμική διαδικασία (Δήμου, 2008).

Η διάγνωση των διαταραχών των μαθησιακών ικανοτήτων τίθεται αφού το παιδί ξεκινήσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση. Πριν από αυτή την ηλικία η διάγνωση δε μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστη. Έτσι, τίθενται τα εξής ζητήματα : οι διαταραχές πρέπει να διαφοροποιούνται από τις φυσιολογικές παραλλαγές της σχολικής απόδοσης, πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν η πορεία της ανάπτυξης, οι σχολικές ικανότητες θα πρέπει να έχουν ήδη διεξαχθεί και να έχουν αφομοιωθεί από το παιδί, δεν είναι εύκολη η διαφοροποίηση των ανωμαλιών της ανάγνωσης από εκείνες που προέρχονται από την ελάττωση της αναγνωστικής ικανότητας, υπάρχει αμφισβήτηση στο διαχωρισμό των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005).

Η διάγνωση λοιπόν, των διαταραχών της μάθησης ενός παιδιού χρειάζεται να γίνεται με πολύπλευρο τρόπο, αφού πολύπλευρο είναι και το συγκεκριμένο πρόβλημα. Έτσι, η διαδικασία αυτή δε μπορεί να γίνει μόνο από

ένα άτομο αλλά από διαγνωστικές ομάδες, οι οποίες αποτελούνται από παιδοψυχίατρο, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και ειδικό παιδαγωγό. Η διαγνωστική έρευνα περιλαμβάνει διάφορες εξετάσεις και τα αποτελέσματά τους μας πληροφορούν πέραν από τα ειδικά προβλήματα του παιδιού και για τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις συναισθηματικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές του ανάγκες (Παντελιάδου, 2000).

Βασικός σκοπός της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών είναι ο προσδιορισμός των αδυναμιών ή δυσλειτουργιών που προκαλούν τα προβλήματα στην προσπάθεια ενός ατόμου να μάθει και να αποκτήσει γνώσεις. Για να γίνει αυτή με αποτελεσματικό τρόπο απαιτείται σωστή συνεργασία του παιδιού με την ομάδα διάγνωσης, αλλά και με το οικογενειακό περιβάλλον. Απαραίτητη είναι λοιπόν η συνεκτίμηση βασικών πληροφοριών για το παιδί.

Όπως αναφέρει η Μαριδάκη-Κασσωτάκη για τη διάγνωση ενός μαθησιακού προβλήματος θεωρούνται απαραίτητα τα ακόλουθα:

- ✓ Το λεπτομερές ιστορικό του ατόμου που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες, το οποίο περιλαμβάνει πληροφορίες για τη βιο-ιατρική προϊστορία του, την αναπτυξιακή του πορεία, την οικογένειά του και την ύπαρξη παρόμοιων προβλημάτων σε άλλα άτομα του περιβάλλοντός του, καθώς και το χρόνο εμφάνισης και τη μορφή του προβλήματος.
- ✓ Ιατρική εξέταση προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν οργανικά αίτια στα οποία οφείλεται, κατά κύριο λόγο, το πρόβλημα.
- ✓ Εξέταση με κατάλληλα ψυχοτεχνικά μέσα προκειμένου να διαγνωσθεί το επίπεδο νοητικής ικανότητας του ατόμου και άλλων πτυχών της προσωπικότητας του ή της ανάπτυξης των επιμέρους ικανοτήτων του (π.χ. μνημονικών ικανοτήτων, γλωσσικών ικανοτήτων, ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο κ.τ.λ.).
- ✓ Άλλες σημαντικές παρατηρήσεις ή πληροφορίες από εκπαιδευτικούς και γονείς (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Η διαγνωστική αξιολόγηση που θα πραγματοποιηθεί μετά την επεξεργασία όλων των παραπάνω παραμέτρων αποτελεί την πιο σπουδαία φάση στη διαδικασία για τον προσδιορισμό και την αντιμετώπιση των προσπαθειών που παρουσιάζει ο μαθητής. Η αξιολόγηση αυτή πρέπει να είναι αντικειμενική και αδιάβλητη, ώστε να εξασφαλίζονται έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση εκείνο που δεν πρέπει να ξεχνιέται είναι ο σεβασμός της

προσωπικότητας και ιδιαιτερότητας του κάθε παιδιού και ότι η αξιολόγηση που γίνεται κάθε φορά καταγράφει αντιλήψεις, ανάγκες και ικανότητες των παιδιών κατά τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Αυτή διακρίνεται σε τρία στάδια : α) τον προσδιορισμό, β) τη διάγνωση και γ) τις κατάλληλες αποφάσεις (Πόρποδας, 2003). Ο ακριβής αριθμός του τύπου και της μορφής των διαταραχών των σχολικών ικανοτήτων απαιτεί λεπτομερή εξέταση του παιδιού με προτοτυποποιημένες διαδικασίες και διαγνωστικά εργαλεία, όπως τυποποιημένα τεστ, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και άμεση παρατήρηση και επίβλεψη του παιδιού (Παντελιάδου, 2003).

Στην Ελλάδα, η διάγνωση και η αξιολόγηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες πραγματοποιείται από τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών). Σκοπός των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης μαθητών και ειδικά εκείνων που έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005), καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας (Πόρποδας, 2003).

1.7. Αντιμετώπιση

Αναμφίβολα, μετά την ολοκλήρωση της σωστής διάγνωσης η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί τον τελικό στόχο κάθε εκπαιδευτικού. Όμως, η επιτυχής αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι μια αρκετά δύσκολη διαδικασία, καθώς εξαρτάται από την αιτιολογία, τα χαρακτηριστικά και την ένταση των δυσκολιών, από τον έγκαιρο προσδιορισμό και την επιτυχή και αναλυτική διάγνωση τους, από την επιστημονική κατάρτιση του δασκάλου που θα εκπαιδεύσει το παιδί καθώς και από τη στάση και συνεργασία των γονέων (Πόρποδας, 2003). Συγκεκριμένα, χρειάζεται η στενή συνεργασία και η αλληλοενημέρωση ανάμεσα στους γονείς του παιδιού που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες και στον εκπαιδευτικό, πριν από την υλοποίηση της αντιμετώπισης του μαθησιακού προβλήματος. Αυτό είναι αναγκαίο γιατί οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών για να είναι επιτυχημένες θα πρέπει να γίνονται εκτός από το σχολικό χώρο και στο χώρο της οικογένειας.

Η βασική αρχή που πρέπει να διέπει την υλοποίηση κάθε προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η ψυχολογική στήριξη του κάθε μαθητή που αντιμετωπίζει ανάλογες δυσκολίες (Πόρποδας, 2003). Η προαγωγή και η ενδυνάμωση του επιπέδου αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες κρίνεται απαραίτητη (Στασινός, 1999). Συνήθως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν έντονα τη σχολική αποτυχία και έχουν αρνητική αντίληψη για τις ικανότητες τους, χρειάζονται, λοιπόν, την ενθάρρυνση και την τόνωση της αυτοπεποίθησης τους τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από γονείς τους.

Επιπροσθέτως, η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών προσδιορίζεται κυρίως από το βαθμό που το πρόγραμμα αυτό είναι εξατομικευμένο και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες, δυνατότητες και αδυναμίες του κάθε μαθητή (Πόρποδας, 2003). Ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αντιμετώπισης για να είναι επιτυχημένο χρειάζεται πρώτα από όλα τη σωστή διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να

είναι επιστημονικά καταρτισμένος τόσο για θέματα μάθησης και μαθησιακών δυσκολιών όσο και για θέματα ψυχολογίας του παιδιού. Αυτό κρίνεται απαραίτητο γιατί ο εκπαιδευτικός βασισμένος στην επιτυχημένη διάγνωση θα πρέπει να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό υλικό στις γνωστικές και μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή.

Χρειάζεται, ακόμα, η συνεχής παροχή κινήτρων στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να προωθηθεί το μαθησιακό τους πεδίο και να κατακτήσουν τους κανόνες που διέπουν τη σωστή αντιστοίχιση φωνημάτων και γραφημάτων. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν ευκαιρίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, για αποκόμιση όσο γίνεται περισσότερων εμπειριών επιτυχίας στο σχολείο (Στασινός, 1999).

Επίσης, θα διευκόλυνε το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες η παραμονή του στη φυσική του τάξη, εφόσον φυσικά το επιτρέπει η φύση και το μέγεθος των δυσκολιών του στο γραπτό λόγο. Συστήνεται ωστόσο η παράλληλη παρακολούθηση εκ μέρους του παιδιού ενός θεραπευτικού φροντιστηριακού προγράμματος, που, όπως προαναφέραμε, θα εφαρμόζεται κατά προτίμηση σε εξατομικευμένη βάση, με περιοδική λειτουργία και αξιολόγηση. Η λειτουργία ενός παρόμοιου προγράμματος θα εντάσσεται στα πλαίσια του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Η υλοποίηση του συνήθως γίνεται είτε στο χώρο της φυσικής τάξης του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες είτε έξω από αυτή και στα πλαίσια των θεσμοθετημένων ειδικών τάξεων σε κανονικά σχολεία (Στασινός, 1999).

Έρευνες σε παιδιά με μαθησιακή δυσκολία τύπου δυσλεξίας έχουν δείξει ότι η φωνολογική ενημερότητα παίζει πρωταρχικό ρόλο στην κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας από το παιδί, γι' αυτό είναι σαφώς αναγκαία η πρώιμη παρέμβαση του εκπαιδευτικού με στόχο την ενδυνάμωση αυτής της δεξιότητας. Σύμφωνα με το Στασινό (1999) η άσκηση του δυσλεκτικού παιδιού στην κατηγοριοποίηση ήχων (π.χ. κατηγοριοποίηση εικόνων σύμφωνα με την ηχητική ομοιότητα των ονομασιών τους: γράμμα/σκάμμα, νέος/ναός κ.τ.λ.) μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ενδυνάμωση της ικανότητας που αφορά την ανάγνωση και τη γραφή. Έχει δεχθεί, λοιπόν, ότι τα δυσλεξικά παιδιά που ασκούνται πρώιμα στην ενημερότητα του ήχου έχουν καλύτερες γλωσσικές επιδόσεις και μεγαλύτερη ευχέρεια στην πρόκτηση αλφαβητικών δεξιοτήτων (Στασινός, 1999).

Μια άλλη εναλλακτική προσέγγιση στο πρόβλημα της δυσλεξίας είναι η προώθηση της ικανότητας του παιδιού ν' ασχολείται με τυπωμένες λέξεις. Το παιδί ασκείται, από τη μια, στους κανόνες αντιστοίχισης απλών γραμμάτων και εκφερόμενων ήχων, και, από την άλλη, στην κατάτμηση ομιλούμενων λέξεων σε φωνολογικές ενότητες αρχής και απόληξης (π.χ. τ-όπι, ρ-όδι, χ-έρι). Έχει παρατηρηθεί ότι αυτή η στρατηγική της υποσυλλαβικής κατάτμησης λέξεων εγείρει λιγότερες απαιτήσεις φωνολογικού χαρακτήρα σε σύγκριση με τη φωνημική ανάλυση, πράγμα που υποστηρίζεται ότι είναι πιθανό να εγγράφεται στα εφικτά πράγματα του δυσλεκτικού παιδιού (Snowling, 1987).

Η χρήση, επίσης, των ηλεκτρονικών υπολογιστών, όχι με τη μορφή μιας καινούργιας μεθόδου διδασκαλίας στο σχολείο αλλά ενός εναλλακτικού συμπληρωματικού μέσου διδασκαλίας, συμβάλει αξιόλογα στην παραγωγή βασικών σχολικών δεξιοτήτων του δυσλεκτικού παιδιού, που συνυφαίνονται με την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Αναφέρεται ότι η μέθοδος διδασκαλίας των παιδιών αυτών με τη χρήση Η/Υ φαίνεται να είναι ισότιμη με τη συνήθη παραδοσιακή μέθοδο. Μια συνισταμένη ωστόσο των δύο αυτών μεθόδων διδασκαλίας για την υπέρβαση του προβλήματος της δυσλεξίας στο σχολείο πιθανόν να έχει αξιόλογα αποτελέσματα (Στασινός, 1999).

1.8. Γενικές αρχές διδασκαλίας μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, δεν αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς τα αίτια που τις προκαλούν όσο και ως προς τον τρόπο που εκδηλώνονται και αντιμετωπίζονται μέσω της διδασκαλίας. Οι μαθησιακές δυσκολίες, λοιπόν, που παρουσιάζονται στην εκμάθηση της ανάγνωσης διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Συνεπώς, το πρόγραμμα διδασκαλίας θα πρέπει να είναι εξατομικευμένο ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού και να επιδιώκει την επίτευξη πολλών στόχων.

Όσον αφορά, τη διδασκαλία της ανάγνωσης θα πρέπει να ακολουθούμε δυο γενικές αρχές. Πρώτα από όλα, η διδασκαλία της ανάγνωσης θα πρέπει να είναι σαφής, συστηματική και σταδιακή. Πολλές μελέτες καταδεικνύουν ότι τα παιδιά βελτιώνονται όταν οι στόχοι μάθησης τίθενται κάθε φορά ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας, είναι ξεκάθαροι και η διδασκαλία σταθερά επαναλαμβανόμενη.

Επίσης, η διδασκαλία για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να είναι μια ενεργός και ευχάριστη διαδικασία που δίνει έμφαση στην ανακάλυψη και την κατανόηση και παρέχει συχνά ευκαιρίες για την εξάσκηση των ορθογραφικών, γραφικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων σε γλωσσικό περιβάλλον με νόημα και σημασία (Παντελιάδου, 2000).

Αρχικά το παιδί θα πρέπει να εξασκηθεί από το δάσκαλο ώστε να αποκτήσει φωνολογική ενημερότητα, δηλαδή να κατανοήσει ότι οι λέξεις δημιουργούνται από ήχους χωρίς νόημα και να μάθει να τους αναγνωρίζει. Πρώτα από όλα ο δάσκαλος θα εξασκήσει το παιδί χρησιμοποιώντας ομοιοκαταληξίες καθώς και τους αρχικούς ήχους των λέξεων. Σταδιακά όμως θα πρέπει να οδηγήσει το παιδί στην επίγνωση μεμονωμένων φωνημάτων σε όλες τις θέσεις των λέξεων.

Στη συνέχεια και έχοντας το παιδί κατακτήσει τη φωνημική ενημερότητα θα κατανοήσει καλύτερα το αλφαβητικό σύστημα με απώτερο στόχο την κατάκτηση της επιτυχημένης ανάγνωσης. Η επιτυχημένη ανάγνωση βασίζεται στη σωστή αποκωδικοποίηση και κατανόηση των λέξεων από το μαθητή. Από πολύ νωρίς λοιπόν ο εκπαιδευτικός θα πρέπει με ένα κατάλληλο διδακτικό πρόγραμμα και με διαφορές διδακτικές ασκήσεις να εξασκήσει τα παιδιά στη

σωστή αποκωδικοποίηση και κατανόηση. Είναι σημαντικό τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν κατανοώντας το κείμενο. Επίσης, τα παιδιά θα πρέπει να εξασκούνται και σε ασκήσεις γραφής γιατί τα βοηθά να μάθουν πιο εύκολα.

Αναμφίβολα, αυτό που προτείνεται σήμερα είναι η ισορροπημένη διδασκαλία, με την εφαρμογή δραστηριοτήτων που προέρχονται από διάφορες μεθοδολογίες, η οποία θα φέρνει τα παιδιά σε επαφή με όλες τις διαστάσεις του γραπτού λόγου. Στόχος μας πρέπει να είναι η κατάκτηση του γραπτού λόγου από το παιδί, που θα επιτευχθεί μόνο με κατάλληλη δημιουργική παρέμβαση προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε παιδιού (Παντελιάδου, 2000).

Προκειμένου να εφαρμοστεί μια τέτοιου είδους ενορατική, ευέλικτη και ισορροπημένη διδασκαλία, απαιτείται η εξειδίκευση και η ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η συνεργασία μεταξύ τους, για να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν ποικίλες μεθόδους ανάπτυξης του γραμματισμού των παιδιών.

1.8.1. Η διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής

Η κατάκτηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής είναι το ζητούμενο της εκπαίδευσης, γιατί όχι μόνο επιφέρει την σχολική επιτυχία του μαθητή αλλά του προσφέρει και τα απαραίτητα εφόδια για την μετέπειτα ζωή του. Το γεγονός όμως ότι η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής βασίζεται σε μια άκαμπτη μεθοδολογία έχει ως αποτέλεσμα πολλά παιδιά να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή (Παντελιάδου, 2005). Οι δυσκολίες αυτές έχουν οδηγήσει πολλούς ερευνητές σε αντιπαραθέσεις όσον αφορά την πιο αποτελεσματική και εποικοδομητική διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης. Συγκεκριμένα οι σύγχρονοι μέθοδοι που προτείνονται για την επιτυχή κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης είναι δυο: η *ολική* και η *αναλυτικό-συνθετική* μέθοδος διδασκαλίας, οι οποίες βασίζονται σε τελείως αντίθετες διδακτικές στρατηγικές (Gough, Ehri, Treiman, 1992).

1.8.2. Η ολική μέθοδος διδασκαλίας

Η ολική μέθοδος διδασκαλίας πρωτοεμφανίστηκε το 1932 από το Βέλγο παιδαγωγό O.Decroly και πήρε το όνομά της επειδή στηρίζεται στην ανάλυση του όλου στα μέρη που το απαρτίζουν. Συγκεκριμένα, με την ολική μέθοδο διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, ο μαθητής διδάσκεται να αναγνωρίζει τις

λέξεις και να ανασύρει τη σημασία τους χωρίς να γνωρίζει όλα τα γράμματα και τους φθόγγους. Με αυτή τη μέθοδο το παιδί είτε απομνημονεύει τις λέξεις συγκρατώντας το οπτικό τους περίγραμμα, είτε μαντεύει λέξεις αναγνωρίζοντας το αρχικό ή άλλα γράμματα τους. Στη συνέχεια κι ενώ το παιδί έχει αποκτήσει μία εμπειρία με την διαδικασία της ανάγνωσης ακολουθεί η διδασκαλία της ανάλυσης των λέξεων σε συλλαβές και γραφήματα (Πόρποδας, 2002).

Η ολική γλωσσική προσέγγιση ενισχύθηκε από τις απόψεις του Goodman & Smith που υποστήριζαν ότι η μάθηση της ανάγνωσης και η μάθηση του προφορικού λόγου αποτελούν τις ίδιες εκδηλώσεις γλωσσικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, όπως το παιδί μαθαίνει φυσικά και αβίαστα τον προφορικό λόγο ακούγοντας τα άτομα του περιβάλλοντος του, έτσι με την ίδια ευκολία θα μπορούσε να μάθει και να διαβάζει, αν δεν γινόταν κατακερματισμός της ολικής γλώσσας σε μικρότερες μονάδες (Πόρποδας, 2002).

Η διδακτική αυτή προσέγγιση έχει υποστεί δριμύ κριτική από τους ερευνητές, καθώς έχει αποδειχθεί ότι ο προφορικός λόγος είναι αποτέλεσμα βιολογικής υποδομής αντίθετα με τον γραπτό λόγο που είναι κώδικας ανθρώπινης επινόησης και απαιτείται η συστηματική διδασκαλία του (Gough, Ehri & Treiman, 1992). Επίσης, στη συγκεκριμένη μέθοδο παραλείπεται η αποκωδικοποίηση και η αρχή του αλφαριθμητισμού που είναι απαραίτητες για να μιλήσουμε για αναγνωστική επιτυχία του παιδιού. Με αυτή τη μέθοδο το παιδί αργεί να κυριαρχήσει στο γραπτό λόγο και αρκετά συχνά αποτυγχάνει, καθώς ο κώδικας δεν διδάσκεται καθαρά αλλά προσδοκάται πως κάποια στιγμή θα ανακαλυφθεί από το ίδιο το παιδί (Παντελιάδου, 2000). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η εφαρμογή της ολικής μεθόδου διδασκαλίας σε παιδιά με δυσλεξία, όχι μόνο δεν βελτιώνει τα προβλήματα ανάγνωσης που αντιμετωπίζουν αλλά πολύ πιθανό και να τα μεγιστοποιεί.

1.8.3. Η αναλυτικό-συνθετική μέθοδος διδασκαλίας

Η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος διδασκαλίας εφαρμόστηκε στην Γερμανία στα μέσα του 19^{ου} αιώνα από τους Otto Kramer και Lehmensick και προέκυψε από την εξέλιξη των συνθετικών μεθόδων. Στη μέθοδο αυτή τα παιδιά αφού διδάχονται τα γράμματα της αλφαβήτας, αναλύουν τις λέξεις που σχηματίζονται από αυτά σε συλλαβές και γράμματα και στη συνέχεια τα συνθέτουν φτιάχνοντας ξανά

συλλαβές και λέξεις. Η αναλυτικό-συνθετική διδακτική μέθοδος ενδείκνυται για την εκμάθηση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας, η οποία χαρακτηρίζεται από σταθερές σχέσεις ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα.

Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί χρόνο από το μαθητή για να κατακτήσει τη διαδικασία της γραφής και της ανάγνωσης. Πάρ' όλο αυτά η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται η πιο παραγωγική και η πιο διαδεδομένη.

Οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις βρίσκονται σε απόλυτη αντίθεση στο επίπεδο των πλέον βασικών αρχών της ανάγνωσης. Η αναζήτηση της χρυσής τομής οδηγεί στη σύνθεση μιας νέας θεώρησης, του ισορροπημένου γραμματισμού (balanced literacy), στην οποία εμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται οι δυο παραπάνω ακραίες θεωρήσεις. Στη μέθοδο αυτή που είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στις ΗΠΑ, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας παίρνοντας στοιχεία από όλες τις θεωρίες και προσαρμόζοντας τα κάθε φορά στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο που θέλει να διδάξει (Παντελιάδου, 2000).

Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες εναλλακτικές μεθόδους εκμάθησης της ανάγνωσης όπως τις αναφέρει η Παντελιάδου (2000).

1.8.4. Η μέθοδος Montessori.

Θεωρεί την ανάγνωση και τη γραφή ενιαίο ψυχικό γεγονός και γι' αυτό τις διδάσκει παράλληλα, αρχίζοντας από τη γραφή. Οι συγκεκριμένες εμπειρίες που θα οδηγήσουν το παιδί στην κατάκτηση του αφηρημένου γραπτού λόγου υλοποιούνται μέσα από προπαρασκευαστικές δραστηριότητες που ασκούν την οπτική διάκριση και οπτική μνήμη, την ακουστική διάκριση και ακουστική μνήμη, την ομιλία και το λεξιλόγιο.

Στις προπαρασκευαστικές ασκήσεις για τη γραφή κυρίαρχη δραστηριότητα είναι ο χειρισμός γεωμετρικών σχημάτων μέσα από τη ζωγραφική και τη σχεδίαση. Η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει μεγάλη βαρύτητα στο διδακτικό υλικό. Σε επόμενο στάδιο το εκπαιδευτικό υλικό για τη γραφή περιλαμβάνει γράμματα σε σμυριδόχαρτο, των οποίων την τραχιά επιφάνεια το παιδί αγγίζει πρώτα με το χέρι και έπειτα με ένα ξυλαράκι για μολύβι, καθώς και κινητά γράμματα από χαρτί, που το παιδί τοποθετεί σε διάφορες διατάξεις ή σχεδιάζει το περίγραμμα τους και χρωματίζει τον εσωτερικό τους

χώρο (Montessori, 1980). Στη μέθοδο αυτή συνδυάζεται η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης μέσα από τρία βήματα:

Στο πρώτο βήμα η δασκάλα αφήνει το παιδί να αντιληφθεί το γράμμα με την αφή, προφέροντας παράλληλα το φθόγγο για να τον αντιληφθεί ακουστικά. Στη συνέχεια του δείχνει τον τρόπο που θα το γράψει, εξακολουθώντας να προφέρει το φθόγγο του, ώστε με την επανάληψη να γίνει στενότερη η σύνδεση μεταξύ οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης. Συχνά το παιδί αγγίζει το γράμμα παρακολουθώντας τη μορφή του με κλειστά μάτια για να απομονώσει καλύτερα στο μυαλό του την εντύπωση (Παντελιάδου, 2000).

Στο δεύτερο βήμα η δασκάλα ελέγχει αν το παιδί γνωρίζει επαρκώς τα γράμματα, ζητώντας του να της δώσει κάποιο γράμμα. Αν το παιδί αποτύχει, επαναλαμβάνει το πρώτο βήμα.

Στο τρίτο βήμα η δασκάλα δείχνει στο παιδί το κάθε γράμμα και δίνει το όνομά του. Η Montessori αρχίζει από τα φωνήεντα, αλλά δεν εξαντλεί τη διδασκαλία τους για να περάσει στα σύμφωνα. Μόλις το παιδί μάθει ένα φωνήεν και ένα σύμφωνο του επιτρέπει να σχηματίσει μια συλλαβή. Όταν το παιδί σχηματίσει αρκετές συλλαβές, το καθοδηγεί στο να σχηματίσει λέξεις χρησιμοποιώντας χρωματιστά κινητά γράμματα τυπογραφείου, όρθιας ή πλάγιας γραφής (Παντελιάδου, 2000).

Η Montessori υποστηρίζει την ελεύθερη εκδήλωση της ατομικότητας του κάθε παιδιού αφού αφήνει το παιδί ελεύθερο να αναπτύξει είτε την ανάγνωση είτε τη γραφή την κατάλληλη γι' αυτό χρονική στιγμή (Παντελιάδου, 2000).

1.8.5. Οι τεχνικές Fernald.

Η μέθοδος της Grace Fernald στηρίχτηκε στη διαπίστωση ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν στην κατάκτηση του γραπτού λόγου δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν λέξεις, και ότι για να βελτιωθούν πρέπει να παρακινηθούν ξανά με μια νέα μέθοδο, αφού κανείς δεν θέλει να θυμάται τη διαδικασία στην οποία “απέτυχε”. Ο αρχικός στόχος της μεθόδου αυτής είναι η επανακινητοποίηση των μαθητών. Το κλειδί της επιτυχίας σε αυτήν είναι η δασκάλα να αποδείξει στο «φτωχό» αναγνώστη ότι μπορεί να ορθογραφήσει και να αναγνωρίσει όποια λέξη θέλει χρησιμοποιώντας την κιναισθηση, την όραση, την ακοή και την αφή. Στις τεχνικές Fernald για την ανάγνωση τα κείμενα που

χρησιμοποιούνται δεν είναι ανάλογα του αναγνωστικού επιπέδου του παιδιού, αλλά ανάλογα του νοητικού του δυναμικού, ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον του. Η ίδια η Fernald θεωρούσε ότι ένας από τους λόγους της αποτυχημένης λειτουργίας των ειδικών τάξεων στην ανάγνωση είναι η χρήση κειμένων χαμηλότερου επιπέδου από το επίπεδο των παιδιών. Έτσι, τροποποίησε τα επικρατούντα διδακτικά πλαίσια ζητώντας από τα παιδιά να γράψουν μια ιστορία ή μια πρόταση, ακόμη και με λέξεις που δεν ήξεραν να γράψουν σωστά και εκπαιδεύοντας τα μέχρι να τις γράψουν σωστά χωρίς βοήθεια (Παντελιάδου, 2000).

Σύμφωνα με τη μέθοδο της Fernald το πρώτο βήμα για την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι η κατάκτηση του γραπτού κώδικα της γλώσσας. Η διδασκαλία ακολουθεί τέσσερα στάδια:

Στο πρώτο στάδιο το παιδί ακολουθεί τη λέξη με το δάχτυλο του, διαβάζοντας κάθε γράμμα μεγαλόφωνα εωσότου να μπορεί να το γράψει χωρίς να το κοιτάζει.

Στο δεύτερο στάδιο το παιδί μαθαίνει νέες λέξεις, αφού πρώτα τις κοιτάζει, μετά τις προφέρει και στη συνέχεια τις γράφει επαναλαμβάνοντας κάθε μέρος τους προφορικά. Η παρακίνηση του παιδιού να εκφέρει τον ήχο του γράμματος καθώς το γράφει το βοηθά να κατακτήσει τη σχέση μεταξύ της εικόνας της λέξης και του ήχου της.

Στο τρίτο στάδιο το παιδί μαθαίνει, μόλις βλέπει μια λέξη, να τη διαβάζει μία ή δύο φορές και στη συνέχεια να τη γράφει χωρίς να την κοιτάζει. Στόχος είναι να αναγνωρίζει αμέσως τη λέξη, κάθε φορά που τη βλέπει.

Στο τέταρτο στάδιο το παιδί γενικεύει τη γνώση που ήδη έχει, δηλαδή αναγνωρίζει νέες λέξεις με βάση την ομοιότητά τους με αυτές που ήδη γνωρίζει. Στο εν λόγω στάδιο ο αναγνώστης επιδιώκει συνειδητά την ανάγνωση (Παντελιάδου, 2000).

Η Fernald θεωρεί ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω μιας ή περισσότερων αισθήσεων και αυτό την οδήγησε στην αξιοποίηση της κιναισθησης και της αφής για την ενίσχυση της μάθησης των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών (Παντελιάδου, 2000).

1.8.6. Η μέθοδος των Orton-Gillingham

Επικεντρώνεται στη διδασκαλία της αποκωδικοποίησης (ανάγνωσης) και της κωδικοποίησης (γραφής), οι οποίες συνδυάζονται και με την ορθογραφία σε κάθε μάθημα. Το πρόγραμμα που προτείνουν διακρίνεται σε τρία μέρη:

Στο πρώτο μέρος του προγράμματος ο μαθητής, που ήδη γνωρίζει τα γράμματα του αλφαβήτου, μαθαίνει να βρίσκει τη σωστή αντιστοιχία μεταξύ των γραφημάτων και των φωνημάτων. Η δασκάλα παρουσιάζει κάθε γράφημα σε κάρτες, τις οποίες ο μαθητής πρέπει να διαβάσει με δύο τρόπους *οπτικά* και *ακουστικά*. Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής βλέπει την κάρτα και προφέρει το κατάλληλο φώνημα. Εάν ο μαθητής δεν απαντήσει σωστά, ψηλαφίζει το γράμμα. Αν πάλι δεν τα καταφέρει, του δίνει την απάντηση η δασκάλα και ο μαθητής γράφει το γράμμα στο τετράδιο του προφέροντας σωστά το φώνημα. Στη δεύτερη περίπτωση η δασκάλα λέει το φώνημα και ο μαθητής της δίνει το αντίστοιχο γράμμα. Όταν ο μαθητής δεν μπορεί να απαντήσει ή απαντά λάθος, η δασκάλα του δείχνει τη σωστή κάρτα και του ζητά να γράψει το φθόγγο στο τετράδιο του, ενώ του τον διαβάζει. Στη συνέχεια, τοποθετεί τις κάρτες που ο μαθητής γνωρίζει σε μια στήλη και παρουσιάζει νέα φωνήματα (Παντελιάδου, 2000).

Στο δεύτερο μέρος ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τα λιγότερο κοινά γράμματα και τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες τους. Αρχίζει επίσης να μαθαίνει τις πιο γνωστές καταλήξεις και προθέματα. Στο στάδιο αυτό ο μαθητής εξασκείται στη διάκριση φωνημάτων, στη σύνθεση τους, στη παρουσίαση νέων γραμμάτων και στην ανάγνωση λέξεων. Ο μαθητής πρέπει να είναι ικανός να διαχωρίζει τους φθόγγους και τις συλλαβές από τις οποίες αποτελείται μια λέξη και να μπορεί να τα συνθέτει για να φτιάξει μια ολοκληρωμένη λέξη. Σε αυτό το στάδιο η παρουσίαση του νέου γράμματος γίνεται με την επίδειξη μιας κάρτας στην οποία είναι τυπωμένο το γράμμα και με τη χρήση μιας λέξης- κλειδί. Το γράμμα γράφεται στο τετράδιο του μαθητή ή σε κάποιο χαρτί και εκείνος το ψηλαφίζει με το δάχτυλο του αρκετές φορές και το διαβάζει. Έπειτα γράφει το γράμμα στο τετράδιο του, κοιτάζοντας το. Τελικά το γράφει από μνήμης, ενώ συγχρόνως το διαβάζει αρκετές φορές.

Στο τρίτο μέρος οι λέξεις, οι φράσεις και οι προτάσεις υπαγορεύονται με βάση το γράμμα που παρουσιάστηκε πρόσφατα. Οι μαθητές πρέπει να επαναλαμβάνουν προφορικά κάθε λέξη, φράση ή πρόταση προτού τις γράψουν.

Καθώς οι μαθητές μαθαίνουν όλο και περισσότερα καινούργια πράγματα, πρέπει να ενθαρρύνονται να γράψουν προτάσεις, παραγράφους και μικρές ιστορίες.

Στο τέλος προτείνεται η ανάγνωση κειμένων που η δασκάλα θα πρέπει να έχει ετοιμάσει και να είναι προσαρμοσμένα στο αναγνωστικό επίπεδο των παιδιών. Το παιδί λοιπόν καλείται να τα διαβάσει και να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης (Παντελιάδου, 2000).

1.9. Μύθοι σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες

Ένα απαραίτητο βήμα προς την κατανόηση του περιεχόμενου των Μαθησιακών Δυσκολιών των μαθητών και την κατάλληλη αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών είναι η ανάδειξη και η κατάρριψη των μύθων που έχουν αναπτυχθεί γύρω από αυτό το θέμα. Οι μύθοι αυτοί είναι αποτέλεσμα κυρίως ελλιπούς ενημέρωσης, έχουν εμποδίσει συχνά τη λήψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μέτρων αντιμετώπισης, έχουν προκαλέσει αρκετό προσωπικό πόνο στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και στις οικογένειές τους και έχουν οδηγήσει σε σύγχυση όλους τους ενδιαφερόμενους.

Οι πιο διαδεδομένοι μύθοι είναι οι παρακάτω:

- Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποτελούν πραγματική ειδική εκπαιδευτική ανάγκη.
- Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πραγματικές και δεν αποτελούν δημιούργημα των επιστημόνων. Η πρόσφατη έρευνα καταδεικνύει νευρολογικής φύσης διαφορές τόσο στη δομή όσο και στη λειτουργία του εγκεφάλου.
- Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλή νοημοσύνη.
- Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν δείκτη νοημοσύνης στο πλαίσιο του φυσιολογικού. Αυτό σημαίνει ότι κάποιοι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, ενώ άλλοι απλά στο κατώτερο όριο του φυσιολογικού.
- Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορούν να μάθουν.
- Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να μάθουν και να προχωρήσουν σε ακαδημαϊκές σπουδές. Απαιτείται όμως να παρακάμψουν τις δυσκολίες τους με εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης που τους επιτρέπουν να προσεγγίσουν τη γνώση και να επιδείξουν την πρόοδό τους.
- Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς διδασκαλίας.
- Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν δημιουργούνται εξαιτίας ακατάλληλης διδασκαλίας. Η ακατάλληλη διδασκαλία μπορεί απλά να επιδεινώσει το πρόβλημα, ενώ η κατάλληλη προσαρμογή μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση και τη μέγιστη αξιοποίηση των ικανοτήτων κάθε μαθητή.
- Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι απλά τεμπέληδες.

- Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να εκτελέσουν τις εργασίες τους και συχνά δεν τις ολοκληρώνουν. Αυτό μερικές φορές μοιάζει με τεμπελιά, αλλά δεν είναι. Οι λόγοι που συμπεριφέρονται τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο εδράζουν στην αναντιστοιχία που υπάρχει μεταξύ των δυνατοτήτων τους και του δείκτη δυσκολίας του έργου που τους έχει ανατεθεί, καθώς και στη συσσωρευμένη αποτυχία που έχουν βιώσει στο σχολείο.
- Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν πρόβλημα μόνο στα μαθήματα του σχολείου.
- Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν την ύπαρξη σημαντικών κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα προβλήματα αυτά μπορεί είτε να προκαλούνται από τη συνεχή αποτυχία είτε από τα προβλήματα στις γνωστικές λειτουργίες.
- Οι Μαθησιακές Δυσκολίες ξεπερνιούνται με τον καιρό.
- Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εξαφανίζονται με την πάροδο του χρόνου. Απλά εμφανίζονται με διαφορετικό τρόπο και ένταση σε κάθε ηλικία. Για παράδειγμα, μπορεί να εκδηλώνονται με προβλήματα φωναχτής ανάγνωσης στην πρώτη σχολική ηλικία και με προβλήματα απομνημόνευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Οι Μαθησιακές Δυσκολίες θεραπεύονται.
- Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν διαρκή και μόνιμη συνθήκη, η οποία βελτιώνεται εξαιρετικά δύσκολα. Αυτή ακριβώς η εξαιρετική δυσκολία βελτίωσης και η αντίσταση στη διδασκαλία αναδεικνύεται ως διαγνωστικό χαρακτηριστικό. Οι διάφορες μέθοδοι θεραπείας που κατά καιρούς έχουν έρθει στην επικαιρότητα στερούνται κάθε ερευνητικής τεκμηρίωσης. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004)

1.10. Συμβουλευτική γονέων

Κάθε παιδί αναπτύσσεται και ωριμάζει με διαφορετικό ρυθμό. Πρώτα απ' όλα θα πρέπει να γίνει ακουσολογικός και οφθαλμολογικός έλεγχος από τον ωτορινολαρυγγολόγο και τον οφθαλμίατρο, αντίστοιχα, και στη συνέχεια θα πρέπει οι γονείς να βεβαιωθούν ότι το παιδί δέχεται τα κατάλληλα ερεθίσματα από το άμεσα περιβάλλον του. Δηλαδή, το παιδί δεν αξιολογείται για δεξιότητες τις οποίες οι γονείς ή το περιβάλλον του δεν έχουν μεριμνήσει να του υποδείξουν ή να του παράσχουν τα σχετικά ερεθίσματα.

Στις μικρές ηλικίες είναι πολύ εύκολο να βοηθηθεί το παιδί από τους γονείς και τη νηπιαγωγό, με απλό και ανώδυνο τρόπο. Πάνω απ' όλα, όταν ασχολούνται με το παιδί, χρειάζεται διάλογος, γλωσσική επικοινωνία και χρήση της σωστής γλώσσας. Οι γονείς θα πρέπει να ασχοληθούν μαζί τους, κάνοντας ασκήσεις μέσα από το παιχνίδι, για ενίσχυση των προαναγνωστικών και προγραφικών δεξιοτήτων. Όλα τα αντικείμενα που βρίσκονται στο άμεσο, καθημερινό περιβάλλον του παιδιού αποτελούν θαυμάσιο υλικό για αυτές τις διεργασίες (π.χ. χαλικάκια, φρούτα, ρούχα, ζυμάρι, εργαλεία, κουζινικά σκεύη, έπιπλα, μπογιές, παιχνίδια κ.λ.π.). Αυτές οι ασχολίες αποσκοπούν στο να εξοικειωθεί το παιδί με τις έννοιες που αφορούν :

Συσχετισμό

Σύγκριση

Ομαδοποίηση

Ταύτιση

Σειροθέτηση

Κατηγοριοποίηση

Ποσότητες, μεγέθη (αριθμητικές έννοιες)

Χωροχρονικές έννοιες (πριν-μετά-τώρα, μέσα-έξω, μπρος-πίσω, πάνω-κάτω, χτες-σήμερα-αύριο κ.λ.π.)

Επανάληψη λέξεων ή φωνολογικών σχημάτων (στιχάκια, ποιήματα)

Διάκριση χρωμάτων και σχημάτων (με διάφορα παιχνίδια)

Διάκριση ηχητικών διαφορών (με παιχνίδια που έχουν αυτό το στόχο)

Εξοικείωση με ηχητικό και σωματικό ρυθμό (με τραγούδια, παλαμάκια, βηματισμό, χορό) και με ομοιοκαταληξία (ποιηματάκια)

Λεπτή κινητικότητα (π.χ. χαρτοκοπτική, ζωγραφική, πέρασμα χαντρών κ.λ.π.)

Αν το παιδί υστερεί σε πολλούς από αυτούς τους τομείς, θα ήταν προτιμότερο

να παραμείνει για έναν ακόμη χρόνο στο νηπιαγωγείο και να βοηθηθεί από ειδικό παιδαγωγό, λογοθεραπευτή ή/και σε κάποιες περιπτώσεις από εργοθεραπευτή, αφού πρώτα γίνει η απαραίτητη διεπιστημονική διάγνωση.

Έρευνες πάνω στη γνωστική εξέλιξη του παιδιού έχουν βρει ότι, αν και ένα παιδί μπορεί να έχει κατακτήσει πολλές από τις απαραίτητες για το σχολείο δεξιότητες, εντούτοις, σε πολλές περιπτώσεις, φαίνεται ότι μερικά παιδιά δεν έχουν κατακτήσει ακόμη την ικανότητα να συντονίζουν, να “ενορχηστρώνουν” δηλαδή, όλες τις δεξιότητες για μια ολοκληρωμένη λειτουργία, όπως είναι η ανάγνωση και η γραφή. Αφήστε το παιδί να ωριμάσει στους δικούς του ρυθμούς – μια “στρατηγική” παρέμβαση δεν μπορεί να επισπεύσει την ωρίμανση αυτών των διεργασιών (Λιβανίου, 2004).

Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

2.1. Μάθηση

Μάθηση θεωρείται η διαδικασία απόκτησης ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων μέσω σκόπιμης προσπάθειας. Η μάθηση στην περίπτωση αυτή θεωρείται ως παράγοντας, ο οποίος συντελεί στην προοδευτική αύξηση της ικανότητας του ατόμου για επιδόσεις και πιστοποιείται κάθε φορά από την παρουσία ή μη του προσδοκώμενου αποτελέσματος. Σύμφωνα με την άποψη αυτή η μάθηση συντελείται μόνο στις περιπτώσεις που εμφανίζεται η κοινωνικά επιθυμητή επίδοση. «Από πλευράς επιστημονικών θεωριών και εννοιολογικών προσεγγίσεων η μάθηση είναι μια καλυμμένη γνωστική διαδικασία μέσω της οποίας διαμορφώνεται και λειτουργεί σε σχετικά σταθεροποιημένη υπόσταση η γνωστική, συγκινησιακή και ψυχοκινητική δομή του ατόμου. Το ενδιαφέρον εδώ στρέφεται στις σχετικά σταθεροποιημένες αλλαγές που επιφέρει η διαδικασία της μάθησης στη δομή και λειτουργία της προσωπικότητας ενός ατόμου και όχι στην προοδευτική κλιμάκωση της ικανότητας για επιδόσεις. Η πιστοποίηση της μάθησης γίνεται με την αλλαγή της δράσης και της συμπεριφοράς με άμεσα ή έμμεσα αντιληπτό τρόπο και όχι από την παρουσία της επιθυμητής επίδοσης.» (Δήμου, 2003)

Η μάθηση δεν είναι μια παθητική διαδικασία πρόσληψης πληροφοριών, αλλά μια ενεργητική προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου. Η προϋπάρχουσα γνώση μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στην κατανόηση καινούριων εννοιών, διότι οι μαθητές τείνουν να αγνοούν πληροφορίες που ανατρέπουν τις απόψεις τους ή να τις προσαρμόζουν στρεβλά, ώστε να μπορούν να τις εντάξουν στα εννοιολογικά σχήματα που ήδη έχουν.

Σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης είναι σκόπιμο να σημειώσουμε κάποιες βασικές θέσεις που αποτελούν χαρακτηριστικά της. Κατ' αρχήν με τις δομήσεις ή αλλαγές που πραγματοποιούνται στο γνωστικό, συγκινησιακό και συναισθηματικό επίπεδο καθώς επίσης και με τις λειτουργικές διαφοροποιήσεις που προκύπτουν, το άτομο αποκτά την υποδομή για την κατανόηση του κόσμου, τη δράση και την επικοινωνία του μέσα σε αυτόν. Οι αλλαγές στη συμπεριφορά είναι και αυτές που πιστοποιούν την επιτυχή πορεία στη διαδικασία της μάθησης. Οι άμεσα ή έμμεσα παρατηρούμενες αλλαγές στη δράση και τη συμπεριφορά του ατόμου αποτελούν τους βασικούς παράγοντες πάνω στους οποίους στηρίζεται η αξιολόγηση της

συμπεριφοράς στο σχολείο. Εδώ προκύπτουν και σημεία ανάδειξης των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο.

Είναι γενικά αποδεκτό πως η μάθηση είναι ατομική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι καθιστά αναγκαία τη συμμετοχή του ίδιου του ατόμου που εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα βέβαια δε μπορεί να παραβλεφθεί ο ρόλος του περιβάλλοντος. Το περιβάλλον αποτελεί για το άτομο κατ' εξοχήν αντικείμενο μάθησης για το οποίο διαμορφώνεται και προσαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό. Στο σημείο αυτό όπου η μάθηση προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη μιας κοινωνίας, αναδύεται ο ρόλος του σχολικού θεσμού. Το σχολείο αποτελεί τον επίσημο και θεσμικά κατοχυρωμένο παράγοντα για την απόκτηση γνώσεων.

Από την πλευρά του κοινωνικού εποικοδομισμού, η διδασκαλία θα πρέπει να δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε συνεργατικές δραστηριότητες, όπου όλοι οι μαθητές υιοθετούν ρόλους που τους επιτρέπουν να αναπτύσσονται γνωστικά, αλλά και να συμβάλλουν στην μάθηση των άλλων. Σε αυτές τις δραστηριότητες ο ρόλος της εκπαιδευτικού είναι να «μυήσει» τους μαθητές σε τρόπους σκέψης και να παρέχει καθοδήγηση με στόχο τη σταδιακή επίτευξη αυτόνομης, αυτορρυθμιζόμενης μάθησης από τους μαθητές. Η διδασκαλία πρέπει να βοηθά τους μαθητές να αποκτούν οργανωμένη γνώση, γεγονός που επιτυγχάνεται όταν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στοχεύουν στην κατανόηση και στην βαθύτερη επεξεργασία εννοιών και διαδικασιών και όχι στην απλή απομνημόνευσή τους. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004). Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και απασχολούν ένα μεγάλο αριθμό μαθητών, γονιών, εκπαιδευτικών, υπάρχουν δε, από τότε που οι άνθρωποι έπρεπε να επεξεργάζονται πληροφορίες και να μαθαίνουν. Πέρασε βέβαια, πολύς χρόνος, για να εδραιωθεί η αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι ένα αγαθό που θα πρέπει να προσφέρεται σε όλους ανεξαιρέτως και ότι δεν υπάρχει παιδί που να μην εκπαιδεύεται.

Η θεραπευτική εργασία στην ηλικία αυτή δίνει έμφαση κυρίως στη μείωση των προβλημάτων από το ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Η χρονιότητα παρουσίας των μαθησιακών δυσκολιών, οι έντονες αλλαγές και διεργασίες που επιτελούνται στην ηλικία αυτή, οι μεγαλύτερες και συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις από μέρους του σχολείου και τέλος ο προβληματισμός και η ανασφάλεια για το μέλλον συντελούν στην επίταση όλων των προβλημάτων που ήδη υπάρχουν. Στο σχολικό επίπεδο το κύριο πρόβλημα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες επικεντρώνεται στη δυσκολία

χρήσης των γνώσεων που ήδη έχει κατακτήσει. Βασικός παιδαγωγικός στόχος πρέπει να είναι «πώς να μάθει ο έφηβος να μαθαίνει». Πρέπει δηλαδή να διδαχτεί τις στρατηγικές μάθησης. Κατά τα άλλα διατηρούν και εδώ την αξία τους οι αρχές της θεραπευτικής παιδαγωγικής. Η ψυχοκοινωνική προσέγγιση έχει τον κύριο ρόλο. Η θεραπευτική εργασία συμβουλευτική και υποστηρικτική γίνεται τώρα κυρίως με τον ίδιο τον έφηβο. Ανάλογα με την περίπτωση προστίθενται και άλλες μορφές θεραπείας. (www.dismathis.gr)

Οι προσπάθειες των ατόμων για να μάθουν περιλαμβάνουν τη χρήση γνωστικών στρατηγικών μάθησης. Η χρήση των στρατηγικών αυτών οργανώνεται, καθοδηγείται και αξιολογείται από μια ανώτερη πλευρά της νοημοσύνης, τη μεταγνώση. Η **μεταγνώση** είναι ουσιαστικά η ενημερότητα των μαθητών για τις νοητικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν για να μάθουν, ενώ **στρατηγικές** είναι όλες οι ειδικές ενέργειες που χρησιμοποιεί κάποιος για να διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης, την κωδικοποίηση του προς εκμάθηση υλικού, τη συγκράτηση και την ανάκληση. Μπορεί να είναι είτε μεμονωμένες τακτικές, είτε να αποτελούν οργανωμένα σχέδια δράσης που διαμορφώνονται για την επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου.

Οι στρατηγικές μπορεί να είναι α) *γνωστικές*: Οι δράσεις που υιοθετεί το άτομο κατά τη λύση ενός προβλήματος, την εκμάθηση ενός κειμένου και γενικότερα, την ενασχόλησή του με μια διανοητική δραστηριότητα, β) *μεταγνωστικές*: Η εφαρμογή στρατηγικών παρακολούθησης ελέγχου και διόρθωσης-ρύθμισης της διαδικασίας λύσης προβλημάτων ή γενικότερα της γνωστικής δραστηριότητας, αλλά και η ενσυνείδητη εφαρμογή γνωστικών στρατηγικών σε συγκεκριμένες συνθήκες λύσης προβλημάτων (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004).

Αρχικά, ο χαρακτήρας των προγραμμάτων παρέμβασης είχε πάρει εξατομικευμένη μορφή και είχε συνδεθεί με τις ικανότητες και διεργασίες οι οποίες υπεισέρχονται στη λειτουργία της μάθησης και πιο συγκεκριμένα της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου. Οι παρεμβάσεις βασίστηκαν στην αντιστάθμιση των ανεπαρκειών σε επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή με την παράλληλη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του. Για το λόγο αυτό κατασκευάστηκαν ειδικά θεραπευτικά προγράμματα (remedial programs) που συνδέονταν με αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, είτε στην κανονική τάξη εξατομικευμένα, είτε σε ειδικά τμήματα και εργαστήρια.

Για το λόγο αυτό, από τη δεκαετία του '80 άρχισε να δίνεται έμφαση στις μεταγνωστικές λειτουργίες και στρατηγικές και στα πολυπαραγοντικά μοντέλα. Προς την κατεύθυνση αυτή συνέβαλε η ανάπτυξη της γνωστικής ψυχολογίας η οποία επηρέασε γενικότερα την παιδαγωγική έρευνα. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών δεν εστιάζεται στις ικανότητες αλλά στη μεταγνωστική επάρκεια και τη χρήση στρατηγικών. Η βασική θέση της προσέγγισης αυτής είναι ότι η μεταγνώση βασίζεται σε προσωπικούς παράγοντες κινήτρων και ενεργοποιεί ικανότητες αυτορρύθμισης αλλά και εκτελεστικές που είναι απαραίτητες για την επιλογή στρατηγικών, την εφαρμογή τους και την αυτό-παρακολούθηση. Ανεπάρκειες σε κάποια από αυτές τις διεργασίες μπορεί να προκαλέσει τέτοιες ατομικές διαφορές που να διαφοροποιούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Με βάση αυτή την οπτική αναπτύχθηκαν οι παρεμβάσεις στρατηγικών μάθησης, οι οποίες ενσωματώθηκαν στα αναλυτικά προγράμματα. Κάθε ενότητα του αναλυτικού προγράμματος περιλάμβανε διδακτικές μεθόδους και υλικά τα οποία χρησιμοποιούσε ο δάσκαλος για να αποκτήσουν οι μαθητές και να γενικεύσουν μια δεδομένη μαθησιακή στρατηγική. Τα αναλυτικά προγράμματα στρατηγικών οργανώθηκαν σε τρεις ενότητες που ανταποκρίνονταν στις κατηγορίες απαιτήσεων του αναλυτικού προγράμματος: απόκτηση της γνώσης, αποθήκευση και έκφραση των πληροφοριών. Τέτοια αναλυτικά προγράμματα σχεδιάστηκαν με ευρύ πυρήνα απαιτήσεων, έτσι ώστε οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες τους. Η επικέντρωση αυτών των προγραμμάτων ήταν διαφορετική τόσο από τα θεραπευτικά προγράμματα ικανοτήτων όσο και από τα ειδικά προγράμματα ανάγνωσης, γραφής κ.α .. (Τζουριάδου)

2.2. Από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Σύνδεση ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι από τη φύση της μία περίοδος που μπορεί να επηρεάσει την αυτο-εκτίμηση και τη γενική αυτοπεποίθηση του μαθητή. Οι δυσλεξικοί μαθητές μπορεί να είναι εξαιρετικά τρωτοί σε αυτό το σημείο. Είναι, κατά συνέπεια, πολύ σημαντικό να γίνεται από νωρίς μία αποτελεσματική σύνδεση ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Reid, 2003).

Τα προβλήματα μετά την είσοδο των μαθητών στο γυμνάσιο μεγαλώνουν. Βρίσκονται αντιμέτωποι με πολλούς δασκάλους και όχι με έναν, με δυσκολότερη και περισσότερη ύλη, διαγωνίσματα και βαθμολογία που παίζουν καθοριστικό ρόλο για το πέρασμα στην επόμενη τάξη...δηλαδή καινούριοι παράγοντες που διαμορφώνουν μια διαφορετική ατμόσφαιρα από αυτή του δημοτικού σχολείου. Είναι φυσικό, αυτή η ατμόσφαιρα να φορτίζει τα παιδιά με αισθήματα φόβου, αγωνίας, πιθανής αποτυχίας κ.λ.π. (Φλωράτου, 1998)

Είναι γενικά παραδεκτό ότι υπάρχουν ορισμένοι πρακτικοί περιορισμοί για τη σύνδεση των δύο βαθμίδων, αλλά το ωρολόγιο πρόγραμμα και η πολιτική του σχολείου θα πρέπει να αναγνωρίσουν την ανάγκη να επιτρέψουν σε βασικά μέλη του προσωπικού επαρκή ελευθερία ώστε να επιτευχθεί μία αποτελεσματική σύνδεση. Μία τέτοια σύνδεση θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατό νωρίτερα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς που προηγείται της μετάβασης. Κάτι τέτοιο θα έδινε, για παράδειγμα, την ευκαιρία σε ορισμένο βασικό προσωπικό από το σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να παρακολουθεί την πρόοδο του δυσλεξικού παιδιού καθ' όλη την τελευταία χρονιά του δημοτικού σχολείου. Αυτό είναι ξεκάθαρα προτιμότερο από το να παραδίδεται απλώς μία αναφορά, ακόμα και μία πολύ κατανοητή αναφορά, λίγο πριν γίνει η μετάβαση. Η πρόωπη σύνδεση επιτρέπει στο προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να σχηματίσει μία εικόνα για το μαθητή να αρχίζει να προγραμματίζει και να προετοιμάζει τους καθηγητές διαφόρων αντικειμένων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να αντιμετωπίσουν το είδος των παρουσιαζόμενων δυσκολιών και να ελέγχει την πρόοδο και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνταν κατά την τελευταία σχολική χρονιά του δημοτικού σχολείου (Reid, 2003).

2.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (B//Βάθια εκπαίδευση)

Μερικές φορές συμβαίνει οι μαθησιακές δυσκολίες να εκδηλώνονται στην εφηβεία, αφού ο μαθητής πέρασε από το δημοτικό χωρίς προβλήματα. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι μαθητές αυτοί διαθέτουν καταπληκτικές στρατηγικές συμψηφισμού και μερικές φορές νοημοσύνη μεγαλύτερη από το μέσο όσο. Έχει συμβεί δηλαδή το φαινόμενο να εκδηλώνονται δυσκολίες για πρώτη φορά στη Β' ή Γ' γυμνασίου. Αυτό μπορεί να οφείλεται κατά κύριο λόγο στην προσθήκη δεύτερης γλώσσας όταν αρχίζει η διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας, υπάρχει πιθανότητα να εμφανιστούν επιπρόσθετες δυσκολίες στην επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών (Μάρκου, 1998).

Σε κάθε εξελικτικό στάδιο υπάρχουν κάποιες ενδεικτικές συμπεριφορές, οι οποίες, όταν επιμένουν για σημαντικό χρονικό διάστημα και είναι έντονες, παραπέμπουν στην ύπαρξη μαθησιακών Δυσκολιών. Οι συμπεριφορές αυτές είναι διαφορετικές σε κάθε περίοδο και ειδικά για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιγράφονται ως εξής:

2.3.1. Συναισθηματικά χαρακτηριστικά

Τα παιδιά και οι έφηβοι με δυσλεξία βιώνουν την καθημερινή και άνιση αναμέτρηση με ένα σκληρό προς αυτά εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, μην μπορώντας να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του οικογενειακού, του σχολικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, οδηγούνται συχνά στην αποτυχία. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να εμφανίζουν συγκεκριμένα συναισθηματικά χαρακτηριστικά:

- Νιώθουν θυμό και ντροπή για τις δυσκολίες τους και τις χαμηλές τους σχολικές επιδόσεις.
- Αισθάνονται ανασφάλεια, άγχος, στρες, ανησυχία, αγωνία και αρκετές φορές κατάθλιψη.
- Νιώθουν το αίσθημα της απόρριψης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Απογοητεύονται και παραιτούνται εύκολα, καθώς αντιλαμβάνονται με το πέρασμα του χρόνου ότι, ενώ προσπαθούν πολύ και μελετούν περισσότερο από τους συμμαθητές τους, παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς (κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα), με αποτέλεσμα να νιώθουν ότι δεν είναι έξυπνοι και

ικανοί.

- Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- Έχουν υπερευαίσθησία στην κριτική.
- Οικειοποιούνται την ετικέτα του «τεμπέλη», του «επιπόλαιου», του «απρόσεχτου» και του «αδιάφορου».
- Αποκτούν δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις, κυρίως με τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν κοινωνική απόσυρση.
- Εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Προσοχή:

Δεν παρουσιάζουν όλα τα δυσλεξικά παιδιά και οι έφηβοι όλα αυτά τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά και με την ίδια ένταση.
(<http://www.scribd.com/bleuouranos>)

Αν και ιστορικά οι ερευνητές έχουν επισημάνει τη σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, δεν έχει διευκρινισθεί ακόμη η φύση αυτής της σχέσης. Τα τελευταία χρόνια έχει ανοίξει ένας διάλογος στο χώρο των επιστημόνων της ειδικής αγωγής σε σχέση με το ρόλο των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στις μαθησιακές δυσκολίες και έχει προταθεί ότι αυτά τα προβλήματα πρέπει να συμπεριληφθούν στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών.

Οι κυριότεροι παράγοντες συναισθηματικής εξέλιξης που έχουν ήδη διερευνηθεί και συνδεθεί με τις μαθησιακές δυσκολίες και αναλύονται παρακάτω είναι: α) το άγχος, β) η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη και γ) οι αυξημένες πιθανότητες κατάθλιψης.

2.3.1.1 Το άγχος

Το άγχος αξίζει την προσοχή μας, γιατί συνιστά έναν παράγοντα που σχετίζεται με την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών. Είναι επίσης ανάγκη να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι στις έρευνες το θέμα της αιτίας και του αποτελέσματος σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες από τη μία μεριά, και με το άγχος ή γενικότερα τα συναισθηματικά προβλήματα, από την άλλη, παραμένει άλυτο. Οι διαφωνίες και οι αντιγνώμεις δεν έχουν συμβάλει ούτε σε θεωρητικό επίπεδο ούτε στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος (Τσοβίλη, 2003).

Οι έφηβοι καλούνται να αντιμετωπίσουν τις βιολογικές αλλαγές που φέρνει η εφηβεία, αλλά και την αλλαγή σε σχέση με τους κοινωνικούς ρόλους που καλούνται

να παίζουν καθώς οι σχέσεις με τους συνομήλικους και το άλλο φύλο αποκτούν εξαιρετική σημασία. Επίσης, όταν περνούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν σοβαρές αλλαγές σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον, καθώς πρέπει να ανταποκριθούν σε αυξημένες σχολικές απαιτήσεις και διαφοροποιημένη διδασκαλία από πολλούς καθηγητές.

Αν και σχεδόν όλοι οι έφηβοι αντιμετωπίζουν τις παραπάνω καταστάσεις, οι περισσότεροι καταφέρνουν να διαχειρίζονται δημιουργικά το άγχος τους χωρίς αρνητικές συνέπειες. Αυτό συμβαίνει διότι οι έφηβοι διαθέτουν σύνθετες γνωστικές δεξιότητες, που τους επιτρέπουν να επιλύουν τα προβλήματα. Αντίθετα, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γνωστική επεξεργασία και στην επίλυση προβλημάτων, με αποτέλεσμα είτε να μην αναγνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα, ώστε να ζητήσουν βοήθεια, είτε να επιλέγουν λανθασμένη βοήθεια.

Συχνά δεν μιλούν σε κανένα για τα προβλήματά τους ή επιλέγουν την γνωστική άρνηση και την αποφυγή, όταν έχουν πρόβλημα. Η αποφυγή όμως συνδέεται ερευνητικά και με υψηλότερο άγχος ή εμφάνιση συναισθηματικών προβλημάτων και με σωματικές αντιδράσεις. (Τσοβίλη, 2003).

2.3.1.2. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη

Το θέμα της χαμηλής αυτοαντίληψης είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην περίοδο της εφηβείας, διότι το πρόβλημα μπορεί να διογκωθεί εξαιτίας της συγκέντρωσης πολλών χρόνων σχολικής αποτυχίας και δυσκολιών, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων σχετικά με τη σχολική επίδοση, καθώς και από την ανάγκη του μελλοντικού σχεδιασμού και της προετοιμασίας για την ενήλικη ζωή. Ακόμη, ζητήματα εξελικτικής φύσης που αφορούν στην περίοδο της εφηβείας μπορεί να επηρεάσουν την διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου και την αίσθηση αξίας για τον εαυτό του.

Συχνά παρουσιάζονται ως παθητικοί, δηλώνουν αβοήθητοι, εμφανίζουν αυξημένη εξάρτηση από άλλους, έλλειψη αυτοπεποίθησης για ακαδημαϊκά και για κοινωνικά θέματα και έχουν έντονο αίσθημα προσωπικής απαξίωσης και κατωτερότητας.

Στα παιδιά είναι συνηθισμένα τα αισθήματα κατωτερότητας. Πώς μπορεί όμως να τα αποφύγει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, τη στιγμή μάλιστα που τα

άλλα παιδιά τα καταφέρνουν καλύτερα από αυτό; Μέσα στις συνθήκες έντονου ανταγωνισμού που ζούμε τα παιδιά αυτά, πριν καλά καλά ξεκινήσουν την προσπάθειά τους, βλέπουν το τρόπαιο να βρίσκεται στα χέρια κάποιου πιο εύστροφου παιδιού (Frank, 2003)

2.3.1.3. Αυξημένες πιθανότητες κατάθλιψης

Στην ερευνητική βιβλιογραφία φαίνεται να υπάρχει μια σχέση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και κατάθλιψης, ενώ ελαφρά συμπτώματα κατάθλιψης έχουν συνδεθεί με λανθασμένη απόδοση της επιτυχίας. Βέβαια, οι διαφοροποιήσεις στην έρευνα είναι πολλές σε σχέση με τα ποσοστά που κυμαίνονται από 6-48% ύπαρξης κατάθλιψης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Όμως, αν και το ποσοστό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατάθλιψης είναι υψηλότερο από αυτό των συνομήλικων τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τα ποσοστά της κλινικής κατάθλιψης παρουσιάζονται ως όχι στατιστικά διαφορετικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό.

2.3.2. Γλώσσα και Μαθηματικά

- αποφεύγει να διαβάσει και να γράψει
- συχνά διαβάζει λάθος τις γραπτές πληροφορίες
- δυσκολεύεται να κάνει περίληψη
- δυσκολεύεται να αναδιηγηθεί με την ορθή σειρά μια ιστορία
- έχει φτωχή κατανόηση του γραπτού λόγου
- δυσκολεύεται να καταλάβει το γραπτό λόγο σε όλα τα μαθήματα
- κάνει πολλά λάθη στην ορθογραφία
- δυσκολεύεται στις αφηρημένες έννοιες
- παράγει πολύ φτωχό γραπτό λόγο
- δυσκολεύεται στην εκμάθηση ξένης γλώσσας
- δυσκολεύεται στην κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων
- δυσκολεύεται στην εφαρμογή των βασικών μαθηματικών γνώσεων.

(Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004).

2.3.3. Προσοχή και οργάνωση

- δυσκολεύεται να ακολουθήσει σύνθετες οδηγίες
- δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε ένα έργο
- δυσκολεύεται σε τεστ πολλαπλής επιλογής
- δουλεύει αργά στην τάξη και στις εξετάσεις
- δεν κρατά καλές σημειώσεις
- δυσκολεύεται να ελέγξει το έργο του
- δυσκολεύεται στην οργάνωση του χρόνου και των δραστηριοτήτων.
(Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004).

2.3.4. Κοινωνικές δεξιότητες

- δεν δέχεται την κριτική
- δυσκολεύεται στην κατανόηση μη λεκτικών σημάτων στην επικοινωνία
- δυσκολεύεται ερμηνεία των κοινωνικών περιστάσεων
- παρερμηνεύει συχνά τη συμπεριφορά των άλλων
- δυσκολεύεται στη διαπραγμάτευση ή στην υπεράσπιση του εαυτού του
- υποκύπτει εύκολα στην πίεση των συνομηλίκων
- δυσκολεύεται να «μπει» στη θέση του άλλου.

(Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004).

2.3.5. Προβλήματα συμπεριφοράς

Σύμφωνα με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς και των μαθησιακών δυσκολιών. Ειδικότερα, η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς ποικίλει από επιθετικότητα μέχρι απάθεια ή εσωστρέφεια. Τα προβλήματα αυτά αν και δεν εμπίπτουν σε κλινικό επίπεδο, θα πρέπει να τονισθεί ότι είναι αρκετά σοβαρά.

Παιδιά με αναγνωστικά προβλήματα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού εμφάνιζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς/διαγωγής στην ηλικία των 16 ετών. Σε ό, τι αφορά στο φύλο, αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν στην εφηβεία και τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες, σε αντίθεση με παλαιότερες αντιλήψεις.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, όταν υπάρχουν, δεν θεωρούνται συστατικό στοιχείο των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά απόρροιά τους. Η χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να οδηγεί σε κακή συμπεριφορά στην τάξη. Η κακή συμπεριφορά μέσα στην τάξη οδηγεί αντίστοιχα σε φτωχή αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές. Αυτή με τη σειρά της οδηγεί σε ανάπτυξη στρεβλών πεποιθήσεων σε σχέση με την επίδοση, που έρχονται να προστεθούν σε αυτές που ήδη υπάρχουν λόγω της μαθησιακής δυσκολίας. Αυτές οι λανθασμένες και στρεβλές απόψεις συνεισφέρουν σε μεγαλύτερα προβλήματα συμπεριφοράς και διάσπασης προσοχής και δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος αποτυχίας. (Frank, 2007)

Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες που δεν έχουν αναπτύξει συστήματα υποστήριξης ή που δεν είχαν μία σωστή και έγκαιρη διάγνωση, μερικές φορές, βρίσκουν διέξοδο στα ναρκωτικά ή στο αλκοόλ για να ανακουφίσουν το συσσωρευμένο άγχος τους. Συναισθήματα ματαίωσης και αγωνίας κατακλύζουν όλους τους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες και η κατάσταση γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη γιατί προσπαθούν απεγνωσμένα να μη διαφέρουν από τους γύρω τους και να ταιριάζουν στο περιβάλλον τους. Ο δυσλεκτικός έφηβος μπορεί να αρχίσει ξαφνικά να βλέπει 'σπαστικό' τον καθηγητή του που τον έχει στηρίξει ή να νομίζει πως ο καθηγητής αυτός τον αντιμετωπίζει ως «διαφορετικό» από τους συμμαθητές του – οι έφηβοι, πολλές φορές επαναστατούν και αντιστρατεύονται τα ίδια τα συστήματα υποστήριξης που τόσο πολύ έχουν ανάγκη. (Frank, 2007)

Δύο περιοχές που μελετώνται και καταγράφονται στη βιβλιογραφία που εξετάζει ιδιαίτερα τα προβλήματα συμπεριφοράς των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες είναι η νεανική παραβατικότητα και η χρήση ουσιών.

2.3.5.1. Η νεανική παραβατικότητα

Υπάρχει σήμερα μια διευρυμένη συμφωνία ύπαρξης αυξημένης παραβατικότητας μεταξύ των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Όμως, η διευρυμένη αυτή συμφωνία δεν εμφανίζεται και στην ερμηνεία της σχέσης μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και νεανικής παραβατικότητας.

2.3.5.2. Η χρήση ουσιών

Αν και η έρευνα στο χώρο των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι πολύ περιορισμένη, σε ό,τι αφορά στη χρήση ναρκωτικών ουσιών μεταξύ εφήβων με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, δεν εμφανίζονται σημαντικές διαφορές μόνο που οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες είναι ίσως πιο εκτεθειμένοι στον κίνδυνο της κατάχρησης ουσιών σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εφήβους.

2.3.6 Κοινωνικές σχέσεις με τους συνομήλικους

Τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων και μαθαίνουν νέες δεξιότητες και συμπεριφορές μέσα από τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις με φίλους. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όμως είναι πιο συχνά μόνοι από ό,τι οι υπόλοιποι συνομήλικοι τους.

Έχουν λιγότερες αμοιβαίες φιλίες και στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους, ενώ έχουν περισσότερους εχθρούς στο τέλος του σχολικού έτους. Επίσης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θεωρούν ως φίλους τους λιγότερους συνομήλικους, έχουν περισσότερους φίλους με μαθησιακά προβλήματα και επιλέγουν συχνότερα για παιχνίδι παιδιά μικρότερα σε ηλικία από τους ίδιους.

Σε ό,τι αφορά στην αυτοεκτίμησή τους δηλώνουν επίσης χαμηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης και στήριξης σε σχέση με τους συνομήλικούς τους. Αυτά τα παιδιά, όταν βλέπουν τους φίλους και τους συμμαθητές να καταφέρνουν πράγματα που τα ίδια δεν μπορούν –και μάλιστα πράγματα τόσο σημαντικά και απαραίτητα στη ζωή, όπως η ανάγνωση και η κατανόηση ενός κειμένου- τότε αισθάνεται πραγματικά μόνο, σαν να μην υπάρχει κανείς άλλος στον κόσμο με ανάλογο πρόβλημα. Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνεται σαν να είναι ο μόνος άνθρωπος στον κόσμο που «δεν πιάνει το νόημα». (Frank, 2007)

2.4. Παρέμβαση

Οι δυσλεξικοί μαθητές που έρχονται στο γυμνάσιο γνωρίζουν ως ένα βαθμό ανάγνωση και γραφή. Στη χειρότερη περίπτωση διαβάζουν αργά, συλλαβιστά σχεδόν, ή κομπιάζουν και κάνουν πάρα πολλά ορθογραφικά λάθη.

Σχεδόν όλοι έχουν συναίσθηση και επίγνωση των δυσκολιών τους, αφού διαθέτουν κανονική νοημοσύνη και φέρουν μέσα τους τα θετικά ή αρνητικά βιώματα της σχολικής περιόδου στο δημοτικό. Τα περισσότερα ξεκινούν με θέληση και πείσμα για κάτι καλύτερο. Γνωρίζουν τις αδυναμίες τους τόσο στο γλωσσικό μάθημα (Ανάγνωση, Έκθεση, Ορθογραφία) όσο και σε άλλα μαθήματα (Μαθηματικά, Φυσική, Ξένη γλώσσα) προσδοκούν όμως να καταφέρουν ό,τι καλύτερο μπορούν. Η πραγματικότητα που επικρατεί όμως δυστυχώς διαψεύδει τις ελπίδες τους. Στα προβλήματα της δυσλεξίας θα προστεθούν και τα συνήθη προβλήματα της εφηβείας. Στην περίοδο αυτή της ζωής παρατηρείται σ' όλους τους νέους μια έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης. Οι καταστάσεις απουσίας προσοχής – οι γνωστές "αφηρημάδες" - οφείλονται ως ένα βαθμό σε ορμονικές αλλαγές που συντελούνται στον οργανισμό τους. Η έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης επομένως δεν παρατηρείται μόνο στους δυσλεξικούς μαθητές. Η διαφορά όμως από τον "κανονικό" μαθητή είναι ότι σε ορισμένες καταστάσεις έντασης, πχ, άγχος ή πίεση, ο δυσλεξικός μαθητής αντιδρά με μεγαλύτερη ευαισθησία και λιγότερη αντοχή και συνεπώς αντιδρά με λιγότερη αυτοσυγκέντρωση. Γι' αυτό είναι μαντικό να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στους παρακάτω τρεις τομείς . (Μάρκου, 1998)

2.4.1. Ο ψυχολογικός τομέας

Το σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι συνήθως αρκετά μεγαλύτερο από ότι το δημοτικό σχολείο, και οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολλούς διαφορετικούς καθηγητές κατά τη διάρκεια της ημέρας. Σε μερικές περιπτώσεις εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των μαθητών, μπορεί να πάρει κάποιο χρόνο στους καθηγητές να γνωρίσουν τις ικανότητες και τις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές τους. Το προσωπικό της ενισχυτικής διδασκαλίας όμως είναι συνήθως περισσότερο σε θέση να εντοπίσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του μαθητή και είναι, επομένως, είναι πολύ σημαντικό να αφιερώνεται αρκετός χρόνος στη συμβουλευτική, όχι μόνο ανάμεσα στο προσωπικό της ενισχυτικής διδασκαλίας και τους καθηγητές των διαφόρων αντικειμένων, αλλά και ανάμεσα στους καθηγητές των

διαφόρων μαθημάτων (Reid, 2003).

Η δημιουργία από τον καθηγητή κλίματος εμπιστοσύνης στην τάξη θα βοηθήσει το νέο να συζητήσει τα προβλήματά του, σε ατμόσφαιρα κατανόησης και ζεστασιάς. Η ειρωνεία, η απόρριψη, ο εμπαιγμός και η αντιμετώπιση του μαθητή "αφ' υψηλού" μόνο κακό μπορεί να προκαλέσει. Στόχος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η απάλειψη καταστάσεων φοβίας και ανασφάλειας που ενδεχομένως να βασανίζουν το δυσλεξικό μαθητή και να που θα έχουν πιθανώς αρνητική εντύπωση στη συμπεριφορά του. Είναι χρήσιμο να γνωρίζουν οι υπόλοιποι συμμαθητές τις δυσκολίες του δυσλεξικού παιδιού για τις οποίες δεν ευθύνεται το ίδιο και να ζητηθεί η κατανόησή τους, ώστε να μην υπάρχουν περιπτώσεις ειρωνείας ή απόρριψης από αυτούς (Μάρκου, 1998).

Η συμπεριφορά του καθηγητή μπορεί να σημαδέψει για μεγάλο χρονικό διάστημα τη ζωή του παιδιού θετικά ή αρνητικά. Οι καθηγητές, λοιπόν, με τις στάσεις τους απέναντι στα παιδιά και το σχολείο γενικότερα, μπορούν να επηρεάσουν το μαθητή με δύο τρόπους. Κατά πρώτον, μέσα από τις προσωπικές σχέσεις μαζί του και κατά δεύτερον, μέσω της παροχής βοήθειας στο μαθητή, με στόχο να πετύχει αυτός υψηλή αυτοεκτίμηση και επίδοση (Τσοβίλη, 2003). Η προσέγγιση λοιπόν, πρέπει να είναι τέτοια ώστε ο μαθητής να αισθανθεί ότι μπορεί να βασίζεται στον καθηγητή του και να κατανοήσει ότι αυτός προσπαθεί να τον βοηθήσει ειλικρινά, και ότι του εμπνέει αισιοδοξία και αποφασιστικότητα ώστε να ξεπερνά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε μέρα (Μάρκου, 1998).

Ο έφηβος με μαθησιακές δυσκολίες, μαθαίνοντας να εσωτερικεύει σταδιακά τη διαδικασία ανάσχεσης του άγχους, αναπτύσσει λογικούς τρόπους αντιμετώπισης των δύσκολων καταστάσεων και καλλιεργεί τη μνημονική του ικανότητα. Όταν ο καθηγητής δεν είναι επικριτικός και δεν του επιρρίπτει ενοχές, τότε ο μαθητής υιοθετεί τη στάση του και αντιμετωπίζει με σοβαρότητα το άγχος του. Ο καθηγητής με κατανόηση τονίζει ότι το άγχος είναι απαραίτητο για την ατομική ύπαρξη και την ψυχική υγεία του εφήβου, με την έννοια ότι είναι αναγκαίος πρόδρομος της συναισθηματικής ανάπτυξης. Έτσι οι απαιτήσεις, το άγχος και οι συγκρούσεις των εφήβων με δυσκολία στην ανάγνωση γίνονται δημιουργικές όταν είναι ανάλογες με τις αναπτυξιακές δυνατότητες, τα κίνητρα, την προσωπικότητα και τις αξίες των εφήβων αυτών (Τσοβίλη, 2003)

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει ο θεσμός του *"καθηγητή εμπιστοσύνης"*, όπως ονομάζεται, ενώ για τα δημοτικά υπάρχει αντίστοιχα ο

"δάσκαλος εμπιστοσύνης". Ο καθηγητής εμπιστοσύνης ορίζεται από το Σύλλογο Διδασκόντων, πρέπει να έχει ιδιαίτερες γνώσεις σε ψυχοπαιδαγωγικά θέματα, απαλλάσσεται από το διδακτικό πρόγραμμα μερικές ώρες και, σε καθορισμένες ώρες και ημέρες της εβδομάδας, δέχεται γονείς ή μαθητές από όλη τη σχολική μονάδα και συζητάει μαζί τους όλα τα προβλήματα που προκύπτουν. Συνεργάζεται με τα μαθητικά συμβούλια και παρέχει βοήθεια και συμβουλές στους γονείς και μαθητές για θέματα σχολικής προόδου ή συμπεριφοράς. Συνεργάζεται με τον Κρατικό Ψυχολόγο και το Σύμβουλο Εκπαίδευσης. Επειδή αυτός ο θεσμός δεν υπάρχει στη χώρα μας, ο ρόλος αυτός πέφτει στους υπεύθυνους καθηγητές των τμημάτων. Για τους δυσλεξικούς μαθητές απαιτείται ενημέρωση, ευαισθησία και συνεργασία με την οικογένεια για μία αποτελεσματική αντιμετώπιση, ιδιαίτερα στον ψυχολογικό τομέα. Είναι απαραίτητη η συνεχής ενθάρρυνση προς το μαθητή και η συναισθηματική στήριξη σε κάθε περίπτωση, ακόμα και σε καταστάσεις απελπισίας (Μάρκου, 1998).

2.4.2. Ο κινητικός - συναισθηματικός τομέας

Όποιος έχει εργαστεί με δυσλεξικούς μαθητές θα έχει διαπιστώσει ότι έχουμε να κάνουμε με μια ποικιλία τύπων. Υπάρχει ο πολύ κινητικός, κυρίως εξωστρεφής τύπος, και ο πολύ ήρεμος, ο εσωστρεφής. Υπάρχει αυτός που σε παρατήρηση ή απλή επίπληξη του καθηγητή ή διότι δεν μπόρεσε να αποδώσει ή διότι δεν μπορεί να απαντήσει ούτε προφορικά, δακρύζει και κοιτάζει τον καθηγητή του ερωτηματικά.

Στην εφηβεία παρατηρούνται σε όλους τους νέους, λόγω των εσωτερικών ορμονικών μεταβολών, μερικά προβλήματα κινητικής φύσης. Για παράδειγμα, ενώ βαδίζουν σκοντάφτουν ή πέφτουν επάνω στους άλλους. Δεν είναι, φυσικό και ξεπερνιέται με την ωρίμανση. Όμως στους δυσλεξικούς εφήβους παρατηρούνται χαρακτηριστικές κινητικές βλάβες ή δυσκολίες στις αδρές και λεπτές κινήσεις. Δείγμα των αδυναμιών στις λεπτές κινήσεις είναι η εικόνα του γραπτού. Υπάρχουν περιπτώσεις δυσλεξικών μαθητών που παρουσιάζουν κράμπες, μυϊκές συσπάσεις ή ελλιπή ευρυθμία στις κινήσεις επιμέρους μυών. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις είναι απαραίτητη η επέμβαση εργοθεραπευτή. Χρήσιμα είναι στον τομέα αυτό παιχνίδια με αρκετή κίνηση, ασκήσεις ακριβείας και ομαδικά παιχνίδια (Μάρκου, 1998).

2.4.3. Ο γνωστικός-τομέας

Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει στρατηγικές και τεχνικές που στοχεύουν στην προώθηση της ετοιμότητας του μαθητή για βελτίωση κυρίως της ορθογραφίας, της εκφραστικής του ικανότητας και της ανάγνωσης.

Ο υπεύθυνος καθηγητής του τμήματος πρέπει να ενημερώνει και τους άλλους συναδέλφους του που διδάσκουν σε δυσλεξικούς μαθητές για την τακτική που πρέπει να ακολουθήσουν, ώστε να βοηθηθούν αυτοί αποτελεσματικότερα. Ο δυσλεξικός μαθητής στην αίθουσα διδασκαλίας θα πρέπει:

- Να κάθεται κατά προτίμηση μπροστά,
- Να έχει δίπλα του έναν ήσυχο και πρόθυμο για βοήθεια συμμαθητή του,
- Να γράφει μέσα σε ήσυχο περιβάλλον και με άνεση χρόνου.
- Να έχει δίπλα του τον καθηγητή του διαρκώς, ώστε να ζητάει ενδεχομένως τη βοήθειά του σε δύσκολες καταστάσεις,
- Να μπορεί να ελέγχει τα ορθογραφικά του λάθη και τα σημεία στίξης,
- Να μην εργάζεται σε δυσανάγνωστα χειρόγραφα φύλλα εργασίας.

Η μάθηση ανάγνωσης και ορθογραφίας είναι μια διαδικασία στενά συνδεδεμένη με την όλη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Η δυσλεξία είναι δυνατό να επεκτείνεται και σε άλλους τομείς, π.χ., στα μαθηματικά ή στην ξένη γλώσσα. Ο δυσλεξικός μαθητής είναι προσανατολισμένος από την παιδική του ήδη ηλικία προς την αποτυχία, κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα. Θεωρεί την αποτυχία του ως "φυσιολογική" και την αποδέχεται. (Μάρκου, 1998).

Σε αυτή τη φάση όμως, και ανεξάρτητα από τα ειδικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία, το βάρος της ενισχυτικής αγωγής θα πρέπει να δοθεί στη διδασκαλία του τρόπου προσέγγισης της γνώσης. Ο τελικός σκοπός μας δεν είναι να δώσουμε στους μαθητές τη σωστή απάντηση σε μια ερώτηση ούτε να γράψουμε τη λύση στις ασκήσεις που έχουν να παρουσιάσουν στο σχολείο. Αυτά μπορούν να τα πάρουν από τα βοηθήματα (λυσάρια) που κυκλοφορούν στο εμπόριο (Αθανασιάδη, 2001).

Αντίθετα, θα πρέπει να τους μάθουμε ότι είναι δική τους ευθύνη να σκεφτούν, να επιλέξουν και να προσαρμόσουν κατά περίπτωση τις μεθόδους κατάκτησης της γνώσης που διδάχτηκαν. Με αυτό τον τρόπο θα αποκτήσουν ανεξαρτησία στη σκέψη και θα ρυθμίζουν οι ίδιοι τη συμπεριφορά τους απέναντι στο γνωστικό έργο. Σιγά σιγά, και όσο θα εξασκούνται στην επιλογή και εφαρμογή μεθόδων, θα βλέπουν ότι οι προσπάθειές τους φέρνουν θετικά αποτελέσματα και θα

πιστέψουν ότι έχουν τις ικανότητες να λύνουν μόνοι τους τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στα μαθήματα. Ανεξάρτητα αν το πρόβλημα είναι μια συγκεκριμένη άσκηση στα μαθηματικά, μια έκθεση ή ένα δυσνόητο κείμενο στα αρχαία ή στην ιστορία, ο τρόπος προσέγγισης είναι ο ίδιος:

1. Με τη συζήτηση οι μαθητές πρώτα θα αναγνωρίσουν, θα καθορίσουν και θα εκφράσουν με δικά τους λόγια τους στόχους τους: Τι προσπαθώ να κάνω εδώ; Τι θέλω να βρω; Τι Ψάχνω;
2. Στη συνέχεια θα διαλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα υλοποιήσουν αυτούς τους στόχους: Πώς θα επιτύχω το σκοπό μου; Πόσο αποτελεσματικός είναι ο τάδε τρόπος; Με βοηθάει να λύσω το πρόβλημα ή πρέπει να εφαρμόσω άλλη μέθοδο;
- 3 Τέλος, θα προσαρμόσουν ή θα τροποποιήσουν τους στόχους που έθεσαν, τις μεθόδους που χρησιμοποίησαν ή και τα δύο.

Αυτός ο εσωτερικός διάλογος θα βοηθήσει τελικά τους μαθητές, ώστε να εξασκηθούν στην εφαρμογή των μεθόδων που διδάχθηκαν και να βρουν τη λύση που ζητούν. Από την πείρα μας γνωρίζουμε ότι οι μαθητές που αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της γνώσης γίνονται πιο ενθουσιώδεις και παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες. Παράλληλα νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση γιατί αναγνωρίζουν ότι οι προσπάθειές τους αποφέρουν θετικό αποτέλεσμα. Αντίθετα, όταν γνωρίζουν ότι ο δάσκαλος θα τους υπαγορεύσει τη λύση, μοιραία θα διαλέξουν παθητική στάση απέναντι στο όλο θέμα και θα θεωρήσουν ότι μόνοι τους δεν έχουν την ικανότητα να βρουν λύση στα προβλήματά τους (Αθανασιάδη, 2001).

Η διαδικασία ανάθεσης του τρόπου επίλυσης των προβλημάτων στους μαθητές απαιτεί, βέβαια, περισσότερο χρονικό περιθώριο και στην αρχή ίσως να φαίνεται σαν χάσιμο χρόνου. Μακροπρόθεσμα όμως θα τους επιτρέψει να λειτουργήσουν με συναίσθηση της ευθύνης τους απέναντι στη γνώση και να λάβουν ενεργό ρόλο για την κατάκτησή της (Αθανασιάδη, 2001).

Τι μπορούμε να κάνουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές με δυσκολίες:

- Να τους επιτρέπουμε να συμμετέχουν σε προφορικά διαγωνίσματα: διαβάζονται ή δίνονται σε κασέτα ερώτησης στο μαθητή και εκείνος απαντά προφορικά ή μαγνητοφωνεί απαντήσεις σε κασέτα..
- Όταν τα διαγωνίσματα είναι γραπτά, να δίνουμε περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους: Οι μαθητές με δυσλεξία δεν αποδίδουν καλά όταν εργάζονται υπό την πίεση του χρόνου. Επίσης χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να

διαβάσουν τις ερωτήσεις, να σκεφτούν τις απαντήσεις και να εκφράσουν τις ιδέες τους γραπτά.

- Να περιορίσουμε ή να καταργήσουμε τα ορθογραφικά τεστ
- Να μη φέρνουμε τους μαθητές σε δύσκολη θέση ζητώντας τους να διαβάσουν το μάθημα μπροστά στην τάξη. Αν για κάποιο λόγο αυτό χρειάζεται απαραίτητα, θα πρέπει να τους προειδοποιούμε έγκαιρα και να τους δείχνουμε ποιο κομμάτι θα διαβάσουν, ώστε να έχουν περιθώριο να προετοιμαστούν.
- Να περιορίσουμε τη γραπτή δουλειά που δίνουμε στα παιδιά για το σπίτι και να δεχόμαστε προφορικές απαντήσεις · πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι οι μαθητές με δυσλεξία χρειάζονται δύο ή τρεις φορές περισσότερο χρόνο από τους μέσους μαθητές για να τελειώσουν την ίδια εργασία.
- Όταν βαθμολογούμε γραπτές εργασίες, να αξιολογούμε τις γνώσεις των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο και να μη λαμβάνουμε υπόψη μας τα ορθογραφικά λάθη ή το γραφικό τους χαρακτήρα.
- Να περιορίσουμε τις εργασίες που απαιτούν αντιγραφή.
- Για μαθήματα που απαιτούν από τους μαθητές να κρατούν γραπτές σημειώσεις, να επιτρέπουμε τη χρήση μαγνητοφώνου ή να δίνουμε στα παιδιά φωτοτυπίες με τα κύρια σημεία.
- Να τους παρέχουμε τη δυνατότητα να αποδείξουν τις γνώσεις τους με διαφορετικούς τρόπους και όχι μόνο με γραπτά διαγωνίσματα: π.χ., μαθητές με δυσλεξία μπορεί να παρουσιάσουν προφορικά τις εργασίες τους, να χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικό υπολογιστή ή αφίσες, ή ακόμα να συζητούν και να εξηγούν προφορικά τον τρόπο σκέψης τους.
- Να ενθαρρύνουμε τα δυσλεκτικά παιδιά να χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ο οποίος τα διευκολύνει αφάνταστα, γιατί δε χρειάζεται να ανησυχούν για ορθογραφικά λάθη, για τα διαστήματα ανάμεσα στα γράμματα ή τις λέξεις, ή για το γραφικό τους χαρακτήρα. Είναι λοιπόν απαραίτητο να μάθουν να γράφουν με το τυφλό σύστημα, ώστε να απαλλαγούν από το άγχος της ορθογραφίας, που καθυστερεί την απόδοσή τους, και να συγκεντρωθούν σε αυτό που θέλουν να εκφράσουν .
- Να τους τονίσουμε ότι δεν πρέπει να συγκρίνουν την απόδοσή τους με τους άλλους στην τάξη αλλά μόνο με τον εαυτό τους (Αθανασιάδη, 2001).
- Εκτός από τις παραπάνω ειδικές ασκήσεις ενεργοποίησης προτείνουμε μερικά ακόμα συγκεκριμένα μέτρα κατά μάθημα.

2.4.1. Ανάγνωση

Στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου είναι απαραίτητο να γίνεται συνεχείς εξάσκηση στην ανάγνωση. Ο εκπαιδευτικός όμως θα πρέπει να προσέχει τι ακριβώς διαβάζει ο μαθητής.

Ας μην ξεχνάμε ότι διαθέτει πλούσιο λεξιλόγιο σε φανταστικές λέξεις. Τις δύσκολες λέξεις θα πρέπει να τις σημειώνει με φωσφορίζοντα μαρκαδόρο και να δουλέψει μ' αυτές πολλές φορές. Μετά την ανάγνωση πρέπει να γίνονται ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου. Οι ερωτήσεις να είναι συγκεκριμένες και να αφορούν πράγματι στην κατανόηση του κειμένου. Δεν είναι σωστό να γίνονται γενικές ερωτήσεις του είδους "πες μου τι κατάλαβες από αυτά που διάβασες;" αλλά να αφορούν στο περιεχόμενο του αναγνώσματος, έστω και εάν καμιά φορά η απάντηση είναι μονολεκτική (Μάρκου, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θυμούνται πως η διδασκαλία διάφορων στρατηγικών ως απομονωμένες τακτικές, πολύ σπάνια προσφέρει κέρδη στην αναγνωστική κατανόηση των παιδιών. Οι στρατηγικές αυτές διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: σε αυτές που εφαρμόζονται (α) πριν την ανάγνωση, (β) κατά τη διάρκειά της και (γ) μετά από αυτήν

α. Πριν την ανάγνωση

Προκαταρκτική επισκόπηση: Η εκπαιδευτικός διδάσκει τους μαθητές να «φυλλομετρούν» τις σελίδες του κειμένου διαβάζοντας επικεφαλίδες, τίτλους, λεζάντες των εικόνων, τα γράμματα έντονης ή πλάγιας γραφής, ώστε να διαμορφώσουν κάποιες προσδοκίες για το περιεχόμενο του κειμένου που θα διαβάσουν.

Πρόβλεψη: Ο μαθητής καλείται να σκεφθεί ποιος είναι ο σκοπός της ανάγνωσης που θα ακολουθήσει και προβλέπει τι είδους πληροφορίες θα συναντήσει, υποβάλλοντας ερωτήσεις στον εαυτό του όπως «Τι περιμένω να μάθω από αυτό το κείμενο;», «Τι πιθανά να ανακαλύψω μέσα από αυτό;»

Επισκόπηση λεξιλογίου: Ο μαθητής καλείται να αναρωτηθεί ποιο λεξιλόγιο ή ποιες φράσεις αναμένει να συναντήσει στο κείμενο και δημιουργεί μια λίστα (μερικές ίσως να τις συνάντησε κατά την προκαταρκτική επισκόπηση).

Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης: Με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) ο μαθητής μαθαίνει να καταγράφει οποιεσδήποτε ιδέες και έννοιες

του έρθουν στο μυαλό και θεωρεί ότι συνδέονται με το περιεχόμενο του κειμένου. Στη συνέχεια, τις κατηγοριοποιεί σε ένα νοηματικό χάρτη.

β. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

Σημειώσεις στο περιθώριο της σελίδας: Οι μαθητές για να αποφύγουν τον κίνδυνο της μηχανικής ανάγνωσης, καθώς διαβάζουν σημειώνουν στο περιθώριο της σελίδας ένα τικ όταν κατανοούν το κείμενο, ένα ερωτηματικό όταν δυσκολεύονται στην κατανόηση και θαυμαστικό όταν εκπλήσσονται.

Αντίστροφη πορεία: Διδάσκουμε στους μαθητές όταν αντιμετωπίζουν σοβαρή δυσκολία κατανόησης να ξαναγυρνούν προς τα πίσω, μέχρι να ξεδιαλύνουν το νόημα ή να εντοπίσουν ακριβώς τι τους δημιουργεί τη σύγχυση (π.χ. μια αντίφαση του περιεχομένου).

Διαγράμματα οργάνωσης: Μαθαίνουν να οργανώνουν τις πληροφορίες ενός κειμένου κατασκευάζοντας διαγράμματα διαφόρων τύπων (δενδροδιαγράμματα, διαγράμματα ροής κ.τ.λ.).

Επισήμανση των βασικών σημείων: Ο μαθητής καθώς διαβάζει καλείται να σημειώνει με χρωματιστά μολύβια, υπογραμμίζοντας ή κυκλώνοντας τα βασικά σημεία ενός κειμένου και τις λέξεις – κλειδιά.

Δημιουργία εικόνων: Ο μαθητής κατά τη διάρκεια που διαβάζει ή κάνοντας μικρές παύσεις μαθαίνει να φαντάζεται την εικόνα που του περιγράφει ο συγγραφέας με όλες τις λεπτομέρειες που αναφέρονται στο κείμενο.

γ. Μετά την ανάγνωση

Απάντηση ερωτήσεων: Ο μαθητής μαθαίνει να ελέγχει την κατανόηση του κειμένου απαντώντας σε ερωτήσεις που ο ίδιος έχει θέσει στον εαυτό του ή που είναι γραμμένες στο βιβλίο, ή που τις έχει υποβάλλει η εκπαιδευτικός.

Νοηματικά πλαίσια: Ο αναγνώστης μαθαίνει να οργανώνει τις πληροφορίες ενός κειμένου κατασκευάζοντας νοηματικούς χάρτες και ιστούς, χάρτες κριτικής σκέψης, δενδροδιαγράμματα και διαγράμματα ροής. Αυτά τα γραφήματα μπορεί να αφορούν στην εξέλιξη μιας ιστορίας, στην αναφορά ή συσχέτιση των επιμέρους επεισοδίων μιας ιστορίας, στην παρουσίαση της σχέσης αιτίων και αιτιατών ή απλά στην οργάνωση των στοιχείων που αναφέρονται σε ένα κείμενο (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004).

2.4.2. Έκθεση

Οι εκθέσεις των δυσλεξικών μαθητών είναι φτωχές, και η συντακτική και εκφραστική τους ικανότητα χαοτικές. Στο πρώτο στάδιο, αφήνουμε το μαθητή μας αναπτύξει προφορικά τις σκέψεις του. Επιδιώκουμε να κάνουμε μεγάλη εξάσκηση στους συνδέσμους και τις προθέσεις, με κύρια έμφαση στους συνδέσμους.

Το παιδί μαθαίνει με την εξής σειρά το μέρη του λόγου:

-Ουσιαστικά

_Αντωνυμίες

- Ρήματα

- Επίθετα

- Επιρρήματα

- Προθέσεις

- Σύνδεσμοι

Οι πρώτες λέξεις που το παιδί μαθαίνει είναι ουσιαστικά (μαμάμπαμπα κλπ.) και η πρώτη ανάγνωση στηρίζεται σ' αυτά. Οι προθέσεις και οι σύνδεσμοι μαθαίνονται από το παιδί τελευταία και γι' αυτό δεν έχουν ακόμα εδραιωθεί γερά στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους. Είναι γνωστό, άλλωστε, ότι μόνο με συνδέσμους ενώνουμε μεγάλες προτάσεις ή περιόδους και δημιουργούμε πολύπλοκες προτάσεις στον προφορικό και γραπτό λόγο.

Οι στρατηγικές γραπτής έκφρασης διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: σε αυτές που εφαρμόζονται (α) πριν τη συγγραφή, (β) κατά τη διάρκεια της συγγραφής και (γ) μετά από αυτήν.

α. Πριν τη συγγραφή

Πριν ξεκινήσει ο μαθητής να γράφει πρέπει να σκεφτεί ποιος είναι ο σκοπός του κειμένου που θα παράγει, να συγκεντρώσει τις σχετικές με το θέμα ιδέες και να τις οργανώσει σε μια λογική σειρά. Στρατηγικές που βοηθούν σε αυτήν την κατεύθυνση είναι οι παρακάτω:

Υποβολή αυτο-ερωτήσεων: Ο μαθητής προετοιμάζεται για να γράψει το κείμενο, απαντώντας σε ερωτήσεις που ο ίδιος θέτει στον εαυτό του.

Η έκθεση της προετοιμασίας: Για να θυμάται ο μαθητής πώς πρέπει να εργαστεί για να φτιάξει ένα σκελετό και να οργανώσει τη δομή του κειμένου που θα γράψει.

β. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής

Ο μαθητής πρέπει να επιλέγει τις κατάλληλες λέξεις και εκφραστικά μέσα, καθώς και να συντονίζει αποτελεσματικά τις επιμέρους δεξιότητες που εφαρμόζει. Η

αυτουποβολή ερωτήσεων βοηθά και σε αυτήν την περίπτωση.

γ. Μετά τη συγγραφή

Ο μαθητής πριν παραδώσει το κείμενό του στον εκπαιδευτικό πρέπει να διορθώσει τα τυχόν γραμματικά, συντακτικά, ορθογραφικά και εκφραστικά του λάθη, τη χρήση των σημείων της στίξης, καθώς και να φροντίσει για την καλή εικόνα που παρουσιάζει το γραπτό του (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004).

Θα πρέπει να αποφεύγονται από μέρους των εκπαιδευτικών οι συχνές παρατηρήσεις για τα ορθογραφικά λάθη, διότι προκαλούν αντιπάθεια, με αποτέλεσμα οι συγκεκριμένες λέξεις να μην ξαναχρησιμοποιούνται από το μαθητή. Άλλωστε μόνο πικρία και απογοήτευση μπορούν να προκαλέσουν, αφού οι παρατηρήσεις δε φέρνουν από μόνες τους θετικό αποτέλεσμα. Μόνον οι στρατηγικές διδασκαλίας της ορθογραφίας θα φέρουν αποτελέσματα (Μάρκου, 1998).

2.4.3. Ορθογραφία

Για την αντιμετώπιση των ορθογραφικών λαθών, προτείνεται οι δύσκολες λέξεις να γράφονται με το γνωστό σύστημα των "καταλόγων", κατά προτίμηση σε κατηγορίες ή ομάδες, και να εξασκούνται επίμονα.

Ακόμη, σημαντική βοήθεια προσφέρει το σύστημα των καρτών εφόσον γίνεται συστηματικά και κάθε μέρα επί είκοσι λεπτά τουλάχιστον. Πρέπει να υπολογίζουμε ότι οι μαθητές Β' γυμνασίου δεν έχουν ακόμα αυτοματοποιήσει το βασικό λεξιλόγιο της ΣΤ' δημοτικού και κάνουν σ' αυτές τις λέξεις πολλά λάθη. Χρειάζονται, επομένως, συχνή επανάληψη και συνεχή εξάσκηση (Μάρκου, 1998).

2.4.4. Γραμματικές ασκήσεις

Οι δυσλεξικοί μαθητές δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν σωστά τους κανόνες της γραμματικής γι' αυτό χρειάζονται προτάσεις με παραδείγματα που θα βρίσκονται σε εμφανές σημείο, όταν τους δίνουμε γραμματικές ασκήσεις, όπως ασκήσεις "εποπτεία" για πολυσύλλαβες λέξεις κ.τ.ό. Η Γραμματική απαιτεί πολλές ασκήσεις, διδασκαλία χωριστά των μερών του λόγου και κάθε φορά επιμερισμό των θεμάτων που διδάσκονται. Σε κάθε περίπτωση ο μαθητής πρέπει να έχει στο σπίτι του ένα σύγχρονο Λεξικό της Νεοελληνικής γλώσσας και ένα βιβλίο Γραμματικής (Μάρκου, 1998).

2.4.5 Μαθηματικά

Καθώς οι μαθητές περνούν από την παιδική στην εφηβική ηλικία, πολλά από τα χαρακτηριστικά της αρχικής συμπτωματολογίας των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών βαθμιαία υποχωρούν ή ακόμα και εξαφανίζονται. Οι σχολικές δυσκολίες, όμως, συνήθως παραμένουν. Παίρνοντας υπόψη τον επισωρευτικό χαρακτήρα της μάθησης, οι δυσκολίες των παιδιών της σχολικής ηλικίας εξελίσσονται συχνά στις μεγαλύτερες τάξεις σε σύνθετα και δυσεπίλυτα μαθησιακά προβλήματα. Σε πολλές περιπτώσεις φαίνεται πως τα προβλήματα δεν συνδέονται με την έλλειψη κάποιας γνωστικής ειδικής ή γενικής ικανότητας, αλλά μάλλον με δυσκολία χρήσης της ικανότητας που υπάρχει. Η φύση των μαθηματικών γνώσεων γίνεται πιο πολύπλοκη και αφηρημένη. Οι σύνθετοι κανόνες απαιτούν ταυτόχρονα την κατανόηση τόσο του λόγου, όσο και των αριθμητικών σχέσεων. Αυτό οδηγεί σε επιδείνωση των δυσκολιών που συνδέονται με την οργάνωση της αριθμητικής σκέψης ή στην εμφάνιση καινούργιων μαθησιακών προβλημάτων. Έτσι ένας μαθητής που στο Δημοτικό δεν δυσκολευόταν στην αριθμητική, μπορεί τώρα να παρουσιάζει δυσκολίες, ιδιαίτερα σε έννοιες που έχουν σχέση με το χώρο, τον χρόνο, τις συγκριτικές σχέσεις, τον επαγωγικό και απαγωγικό συλλογισμό (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, Μπότσας, 2004).

Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται, ακόμη κι αν ο μαθητής ναι καλός στα Μαθηματικά. Είναι πιθανόν να κάνει τα τυπικά λάθη του δυσλεξικού, δηλαδή να ξεχάσει ξαφνικά την προπαίδεια, ν' αντιστρέψει τον αριθμητή με τον παρανομαστή στα κλάσματα, να μπερδέψει το σύμβολο (+) με το (χ) ή το (.) με το (:), να κάνει λάθη στη μετατροπή μονάδων βάρους, μήκους, χρόνου κ.τ.ό., σε μεγαλύτερα ή μικρότερα μεγέθη (μετατροπή μέτρων σε εκατοστά κ.τ.ό.). Λάθη επίσης μπορεί να κάνει στην αντιγραφή ασκήσεων και να ξεχάσει ν' αντιστρέψει κάτι.

2.5. Προετοιμασία για τις εξετάσεις

Οι εξετάσεις και το εξεταστικό σύστημα δεν ευνοούν φυσικά το δυσλεξικό μαθητή. Στοιχεία όπως το ότι πρέπει να γράψει μέσα στα πλαίσια ενός χρονικού ορίου, να διαβάσει κάτω από πίεση και να ανακαλέσει πληροφορίες σχεδόν άμεσα, είναι αυτά που συνήθως βρίσκει δύσκολα ένα δυσλεξικό παιδί. Η βοήθεια που μπορεί να δοθεί, όπως κάποιος που να διαβάζει το γραπτό, ή κάποιος που να γράφει, μπορεί να φανεί χρήσιμη, αλλά προϋποθέτει αρκετό χρόνο και εξάσκηση. Τέτοιου είδους βοήθεια δεν θα πρέπει να παρέχεται μόνο στις εξετάσεις. Ο μαθητής θα χρειάζεται να αποκτήσει οικειότητα με αυτή τη μορφή βοήθειας αν τη λάβουμε σοβαρά υπόψη μας. Το γεγονός αυτό τονίζει την ανάγκη η προετοιμασία για τις εξετάσεις και οι ειδικές διευθετήσεις να αρχίζουν σχεδόν αμέσως μόλις ο μαθητής εισάγεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Είναι σημαντικό, επομένως, τα δυσλεξικά παιδιά να είναι γνωστά όχι μόνο στους ειδικούς καθηγητές αλλά και στους καθηγητές των διαφόρων μαθημάτων, εφόσον η απαιτούμενη βοήθεια για τις εξετάσεις θα διαφέρει από μάθημα σε μάθημα. Ο εντοπισμός των μαθητών για τις διευθετήσεις σχετικά με τις εξετάσεις, και η παροχή βοήθειας για τη μεγιστοποίηση των οφελών από τις διευθετήσεις αυτές θα πρέπει κατά συνέπεια να αντιμετωπίζονται ως ζητήματα που αφορούν όλο το σχολείο. Θα πρέπει να υπάρχουν, επομένως διοικητικές δομές για να ελέγχουν αυτούς τους διακανονισμούς. Αυτές μπορούν να έχουν τη μορφή μίας σχολικής υποομάδας, κατά προτίμηση μίας που θα αποτελείται από το σχολικό ψυχολόγο, το σύμβουλο, τη διεύθυνση, τους καθηγητές ενισχυτικής διδασκαλίας και τους καθηγητές των διαφόρων μαθημάτων. Η λειτουργία μίας ομάδας αυτού του είδους θα είναι να συζητάει για μαθητές που μπορεί να χρειαστούν ειδική διευθέτηση και για το πώς αυτές μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά μέσα στα πλαίσια του σχολικού συστήματος. Είναι σημαντικό τα δυσλεξικά παιδιά να μην περιορίζονται υπέρ του δέοντος λόγω της φύσης του συστήματος των εξετάσεων, αλλά όλες οι δεξιότητές τους να αξιολογούνται επί ίσοις όροις και όχι μόνο οι επιδόσεις στη γραφή και την ανάγνωση (Reid, 2003).

2.5.1. Πώς μπορούν να βοηθήσουν οι γονείς

Η έγκυρη αναγνώριση και συνειδητοποίηση από τους γονείς των ψυχολογικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών παραγόντων που εμπλέκονται στο πρόβλημα του

παιδιού τους είναι το πιο σημαντικό εφόδιο στην προσπάθεια σχεδιασμού μιας αποτελεσματικής παρέμβασης, που κυρίως στοχεύει να ενισχύσει την αίσθηση ικανότητας, αυτάρκεια, και προσωπικού ελέγχου που έχει το παιδί για ότι αφορά τη ζωή του. Οι προσπάθειες, τόσο των γονιών όσο και των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχουν ως γνώμονα και τελικό στόχο την διαμόρφωση στο σπίτι και στο σχολείο ενός περιβάλλοντος που συντελεί όχι μόνο στο να πετύχει το παιδί, αλλά και να βιώσει αυτή του την επιτυχία ως αποτέλεσμα κυρίως των δικών του προσπαθειών και ικανοτήτων.

Ιδιαίτερη σημασία ασφαλώς έχει η διατήρηση, τόσο μέσα στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον, μιας ζεστής ατμόσφαιρας όπου το παιδί νιώθει ότι γίνεται αποδεκτό όπως είναι. Ίδιαίτερα επικίνδυνο είναι όταν οι γονείς ή και οι δάσκαλοι δείχνουν υπερβολικό άγχος και ψυχική ένταση για τυχόν ελαττώματα του παιδιού και επιμόνως παρεμβαίνουν για να διορθώσουν τα ελαττώματα αυτά. Στις περιπτώσεις αυτές, συχνά η άτεγκτη έμμονή των ενήλικων για διόρθωση των ελαττωμάτων, οδηγεί στο αντίθετο αποτέλεσμα της απαλοιφής του ελαττώματος, στην μονιμοποίηση του αντί της μείωσης του ελαττώματος, στην επίτασή του. Φαίνεται ότι το παιδί, κάτω από την έντονη αυτή ψυχολογική πίεση υπερσυνειδητοποιεί το ελάττωμά του και τελικά, αντί να απαλλαγεί από το ελάττωμα, εξουσιάζεται από αυτό (Παρασκευόπουλος, 1981).

Το σχολικό περιβάλλον από την πλευρά του, για να συμβάλει αποτελεσματικά στην απρόσκοπτη ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού, πρέπει :

- α) Να έχει εξασφαλίσει για όλα τα παιδιά μια ζεστή σχέση δασκάλου-παιδιού, και μια διάθεση αμοιβαίας αποδοχής, όπου το παιδί θα μπορεί να ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και θα νιώθει ασφαλές.
- β) Να παρέχει στα παιδιά ποικίλης μορφής και βαθμού δυσκολίας προαναγνωστικές εμπειρίες και πρώτο αναγνωστικό υλικό, για να ικανοποιούνται όλες οι διαφορετικές αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού.
- γ) Να δίνει την δυνατότητα στο κάθε παιδί, παράλληλα προς την συστηματική και μεθοδική άσκηση στις βασικές ψυχογλωσσικές ικανότητες (αναγνώριση λέξεων, προσεκτική ακρόαση, μνήμη ακουστικών και οπτικών ακολουθιών), να κάνει «αυτοεπιλογή» για τις λεκτικές ασκήσεις και άλλες γλωσσικές δραστηριότητες που εκείνο θα ήθελε να συμμετάσχει και να επιδοθεί.
- δ) Να αποφεύγει την δημιουργία ανταγωνιστικής ατμόσφαιρας μεταξύ των μαθητών όπου μοιραία οι μαθητές με μειωμένη γλωσσική ικανότητα νιώθουν ταπεινωμένοι.

ε) Να οργανώνει μικρές ομάδες εργασίας όπου είναι δυνατή η ενεργός συμμετοχή και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και η διάθεση για ενθάρρυνση και αμοιβαία αποδοχή.

στ) Να παρέχει στο κάθε παιδί την δυνατότητα να επιδείξει αξιόλογα επιτεύγματα σε έναν τουλάχιστο τομέα και να διακριθεί, ακόμη και σε τομέα που δεν σχετίζεται άμεσα με τις γλωσσικές δεξιότητες ή τα συνήθη σχολικά μαθήματα. Μια τέτοια διάκριση του παιδιού, ακόμη και σε έναν άσχετο προς την σχολική μάθηση τομέα, θα ενισχύσει το αυτοσυναισθημα του παιδιού και την εμπιστοσύνη του προς τις ικανότητές του (Παρασκευόπουλος, 1981).

Οι γονείς από την πλευρά τους, πρέπει να θυμούνται πως η σχέση τους με το παιδί μπορεί να περάσει δοκιμασίες. Είναι πολύ σημαντικό να ξοδεύουν αρκετό χρόνο με το παιδί για να διατηρήσουν τη σχέση τους ζωντανή και λειτουργική. Καλό θα ήταν να βρουν, μέσα από τη συζήτησή τους με το παιδί, μια ευχάριστη δραστηριότητα και να αλληλεπιδρούν έτσι, τουλάχιστον μερικές φορές την εβδομάδα.

Γενικότερα, καλό θα ήταν :

- Να συζητούν με το παιδί τα προβλήματα που αυτό αντιμετωπίζει στο σχολείο, όχι με διάθεση κριτικής και απόδοσης ευθυνών, αλλά με κατανόηση και υπομονή.
- Να έχουν συνεχή επικοινωνία με τους καθηγητές για την πρόοδο και απόδοση του μαθητή στο σχολείο.
- Να έχουν υπόψη τους ότι η πίεση και οι καβγάδες φέρνουν αντίθετο αποτέλεσμα, ενώ η συζήτηση και η εκτίμηση των προσπαθειών του μαθητή δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης και επιδοκιμασίας, που είναι απαραίτητο για την ψυχική και συναισθηματική ισορροπία του παιδιού σε αυτή τη δύσκολη φάση της ζωής του.
- Να προσπαθούν να ενημερωθούν για τις μαθησιακές δυσκολίες όσο μπορούν πιο σωστά από έγκυρες πηγές, ώστε να αντιληφθούν τη φύση του προβλήματος, την πολυμορφία των συμπτωμάτων και τη δυσκολία αντιμετώπισής του.
- Να συζητούν με το μαθητή τις επιλογές που έχει σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού.
- Να αναγνωρίζουν τα ταλέντα και την κλίση που φαίνεται ότι έχει για καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία και να τον προωθούν σε τομείς που θα

του επιτρέψουν να αξιοποιήσει αυτά τα ταλέντα και να διαπρέψει.

- Αν, πάλι, το ενδιαφέρον του μαθητή είναι να προχωρήσει σε σπουδές πανεπιστημιακού ή κολεγιακού επιπέδου, θα πρέπει να γίνει συστηματική έρευνα για το είδος των σπουδών, τα μαθήματα που απαιτούνται, τον τρόπο αξιολόγησης και το πρόγραμμα των διαφόρων σπουδών, ώστε να μπορέσουν και ο μαθητής και οι γονείς να εκτιμήσουν κατά πόσο αξίζει να επενδύσουν κόπο και χρήματα. Να συνειδητοποιούν ότι η κατάσταση κάποιου τίτλου σπουδών είναι πραγματικά κάτι που επιθυμεί ο μαθητής, τίποτα δε μπορεί να τον εμποδίσει να πραγματοποιήσει το όνειρό του. Θα χρειαστεί να καταβάλει διπλάσια προσπάθεια από ό,τι κάποιοι άλλοι που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών, θα αφιερώσει διπλάσιο χρόνο για κάποια εργασία ή θα διαβάσει πιο σκληρά για κάποιο διαγώνισμα, όμως η αλήθεια είναι ότι, αν το θέλει πραγματικά, μπορεί να αποκτήσει τον πανεπιστημιακό τίτλο που επιθυμεί. Πολλά άτομα με μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν σε πανεπιστήμια και κολέγια σε όλο τον κόσμο (Αθανασιάδη, 2001).

- Να έχουν επίσης υπόψη τους ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά φαίνεται ότι ωριμάζουν με πιο αργό ρυθμό από ό,τι οι συνομήλικοί τους, γι' αυτό χρειάζονται περισσότερο χρόνο, συναισθηματική υποστήριξη και ενθάρρυνση, για να προχωρήσουν και να βρουν το δρόμο στη ζωή τους.

Διδακτική παρέμβαση

3.1.Νεοελληνική γλώσσα Γ' Γυμνασίου Ενότητα 6η

3.2. Γενικές διδακτικές οδηγίες

Οι σκοποί της ενότητας είναι οι εξής :

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τους τρόπους έκφρασης της επιρρηματικής έννοιας του χρόνου και ιδιαίτερα με τις χρονικές προτάσεις.
- Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τις χρονικές σχέσεις του ταυτόχρονου, του προτερόχρονου και του υστερόχρονου και να χρησιμοποιούν τους σωστούς συνδέσμους, προκειμένου να τις αποδώσουν στο λόγο τους.
- Να εξοικειωθούν με τους υποθετικούς λόγους και να διακρίνουν το πραγματικό από το μη πραγματοποιήσιμο.
- Να κατανοήσουν τις σχέσεις υπωνυμίας – υπερωνυμίας μεταξύ εννοιών και τη σχέση γένους – είδους, επί της οποίας βασίζονται οι τυπικοί ορισμοί.
- Να εξασκηθούν στον ορισμό διαφόρων εννοιών.
- Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη δύναμη που έχει η οργανωμένη δράση των πολιτών και να παρακινηθούν να γνωρίσουν περισσότερα για τις μορφές με τις οποίες αυτή εκδηλώνεται, τόσο σε διεθνές όσο και σε τοπικό επίπεδο.

Ως *θεματικός άξονας* της ενότητας έχει επιλεγεί το ζήτημα της κοινωνικής αλληλεγγύης και του εθελοντισμού, καθώς και των μη κυβερνητικών οργανισμών που αποβλέπουν στην υπεράσπιση των οικουμενικών αξιών. Το ζητούμενο είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το πλέγμα των σχέσεων αλληλεξάρτησης που διαπερνά το σύγχρονο κόσμο και την ανάγκη να ενδιαφερθούμε και να σταθούμε υπεύθυνα απέναντι στα ανθρώπινα προβλήματα, όπου και αν εκδηλώνονται αυτά.

Ο *θεματικός άξονας* αναδεικνύει διαθεματικές έννοιες όπως : οικουμενικότητα, αλληλεξάρτηση, περιβάλλον, πολιτισμός, επικοινωνία,. Η διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων δίνει αφορμές για προσέγγιση των διαθεματικών εννοιών : του χρόνου, της συγχρονίας – διαχρονίας, της αλληλεξάρτησης. Η μελέτη του φαινομένου της υπωνυμίας καθώς και η άσκηση στη διατύπωση ορισμών κατ' ανάγκη συσχετίζονται με τις διαθεματικές έννοιες : του συστήματος, της ταξινόμησης, της ομοιότητας και της διαφοράς.

3.2.1. Θεωρία προτάσεων Διδακτική πρόταση

3.2.1.1. Χρονικές προτάσεις

Πρώτη επιδίωξη της διδασκαλίας είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές το πλήθος των εκφραστικών τρόπων με τους οποίους μπορούμε να αποδώσουμε τη χρονική σχέση μεταξύ των δύο ή περισσότερων γεγονότων, την ισοδυναμία και την εναλλαξιμότητά τους.

Στη συνέχεια, επιδιώκουμε να διακρίνουν οι μαθητές τις διαφορετικές χρονικές σχέσεις : προτερόχρονο, υστερόχρονο, ταυτόχρονο. Ο στόχος είναι οι μαθητές να διευρύνουν το πεδίο των εκφραστικών τους επιλογών για την απόδοση της επιρρηματικής έννοιας του χρόνου και να επιλέγουν το σωστό χρονικό σύνδεσμο για κάθε είδος χρονικής σχέσης.

Η παρεμβολή του κειμένου 6 και του κειμένου της αφήγησης στο *Διαβάζω και γράφω* 2 (σελ. 111) έγινε για να βοηθηθούν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν την αξία των σωστών χρονικών προσδιορισμών στα αφηγηματικά κείμενα.

Οι δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ* και *Διαβάζω και γράφω* 1 (σελ. 111) αποβλέπουν στην εξάσκηση των μαθητών στην αναγνώριση και στη χρήση του κατάλληλου επιπέδου λόγου ανάλογα με τις περιστάσεις της επικοινωνίας.

3.2.1.2. Υποθετικές προτάσεις

Οι δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ* 1-5 (σελ. 112) της υποενότητας σκοπό έχουν να οδηγήσουν επαγωγικά τους μαθητές στην αναγνώριση της σχέσης μεταξύ των προτάσεων ενός υποθετικού λόγου και στη διάκριση μεταξύ των υποθετικών λόγων που εκφράζουν το πραγματικό και αυτών που εκφράζουν το αντίθετο του πραγματικού.

Η αποκτηθείσα γνώση μπορεί να εμπεδωθεί με τις δραστηριότητες *Διαβάζω και γράφω* 1-3 (σελ.113) ή/και με άλλες που θα επινοήσει ο εκπαιδευτικός.

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν μετά το κείμενο 7 μπορούν να δώσουν αφορμή για παραγωγή λόγου γύρω από το θέμα των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων και αρκετές ευκαιρίες για χρήση υποθετικών λόγων.

Στη συνέχεια, καλό είναι να επισημανθεί η χρήση των υποθετικών προτάσεων, ενίοτε για να δηλωθούν άλλες σημασίες πέρα από την υπόθεση, καθώς και η υποθετική σημασία ορισμένων χρονικών προτάσεων που δηλώνουν το προτερόχρονο. Για το σκοπό αυτό είναι χρήσιμες οι δραστηριότητες *Ακούω και*

γράφω 2 και Ακούω και μιλώ 1-3 (σελ.114).

3.2.2. Υπωνυμία

Βασικός στόχος της υποενότητας είναι να καταλάβουν οι μαθητές ότι κάθε λέξη μπορεί να ενταχθεί σε μία ευρύτερη έννοια. Αν καταλάβουν τη σχέση υπωνυμίας, οι μαθητές προετοιμάζονται για τον ορισμό, αντικείμενο της επόμενης υποενότητας. Η υπωνυμία διδάσκεται επαγωγικά μέσα από τις δύο πρώτες δραστηριότητες του Ακούω και μιλώ (σελ.115). Στην πρώτη δίνονται οι υπώνυμες λέξεις και ζητείται η έννοια που τις περιλαμβάνει (υπερώνυμα), ενώ στη δεύτερη δίνονται παραστατικά ανάλογες σχέσεις λέξεων. Στο Διαβάζω και γράφω (σελ. 115) δίνονται στην πρώτη δραστηριότητα οι υπερώνυμες λέξεις και ζητούνται οι υπώνυμες, ενώ στη δεύτερη το αντίστροφο.

Ορισμός

Η σχέση υπωνυμίας που διδάχτηκε παραπάνω αξιοποιείται στη διδασκαλία του ορισμού. Βασικός στόχος της υποενότητας είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι, όταν ορίζουμε μία λέξη, την εντάσσουμε σε μια ευρύτερη έννοια, της οποίας είναι υπώνυμη και παράλληλα την ξεχωρίζουμε από όλες τις άλλες υπώνυμες λέξεις της ίδιας έννοιας. Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης να καταλάβουν ότι ένας ορισμός είναι πάντα σαφής και ακριβής, διαφορετικά δεν είναι ορισμός.

Στην υποενότητα αυτή οι μαθητές αναλύουν ορισμούς στα συστατικά τους και ασκούνται στη σύνθεση ορισμών ουσιαστικά μέσα από δραστηριότητες υπωνυμίας – υπερωνυμίας και διαγραφής της άσχετης λέξης.

3.2.3. Παραγωγή λόγου

1. Ένα κείμενο πειθούς μπορεί να αναπτυχθεί με διαφορετικούς τρόπους. Καλό θα ήταν οι μαθητές να προσανατολιστούν προς την αναζήτηση επιχειρημάτων, για να στηρίξουν την προσπάθειά τους να πείσουν τους «ενοίκους» – συμμαθητές τους. Για το παιχνίδι των ρόλων μπορούν οι μαθητές να αντιπροσωπεύουν διάφορους χαρακτήρες ενοίκων (γενναιόδωρους, ατομιστές, αλτρουιστές κ.λ.π.). Αφού αποφασίσει τι είδους χαρακτήρα θα εκφράσει ο κάθε μαθητής, θα πρέπει να προσπαθήσει να προσαρμόσει το ύφος του λόγου και τα επιχειρήματά του στον αντίστοιχο χαρακτήρα. Ανάλογη θα πρέπει να είναι και η προσπάθεια του «διαχειριστή» να διαμορφώσει την επιχειρηματολογία του, ώστε να πείσει το

συνομιλητή του. Η τάξη θα πρέπει να κρίνει την πειστικότητα και την αντιστοίχιση της επιχειρηματολογίας που θα προβληθεί. Μπορούν επίσης να παίξουν διαφορετικές ομάδες μαθητών ρόλους διαχειριστών και ενοίκων από διαφορετικές πολυκατοικίες.

2. Για να αναπτύξουν τις απόψεις τους, οι μαθητές θα πρέπει να συγκρίνουν την εποχή στην οποία αναφέρεται ο συγγραφέας με τη σημερινή. Θα τους βοηθούσε επίσης ο συσχετισμός των στοιχείων του κειμένου 1 με όσα αναφέρονται στο παρόν κείμενο. Τέλος, μπορούν να καταλήξουν σε συμπεράσματα για την εφαρμογή της διεξόδου που προτείνει ο συγγραφέας στη σημερινή ζωή, αν λάβουν υπόψη τους την άνθιση των ανθρωπιστικών οργανώσεων και την ανάπτυξη της κοινωνίας των πολιτών, που έρχεται να συμπληρώσει ή πολλές φορές να καλύψει τις ελλείψεις ή τις αδυναμίες των κρατών στους τομείς της πρόνοιας. Οι μαθητές μπορεί, βέβαια, να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η διεξόδος που προτείνει ο συγγραφέας δε μπορεί να αποτελεί παρά προσωρινή ή καθόλου λύση και να κάνουν τις δικές τους προτάσεις.

3.2.4. Διαβάζω και γράφω

1. Δεν περιμένουμε οι μαθητές να γράψουν τέλεια ποιήματα, αλλά να προσπαθήσουν να εκφράσουν την ευαισθησία τους με κάποιο τρόπο.
2. Δεν προσδιορίζουμε συγκεκριμένο πρόβλημα, γιατί θα άξιζε οι μαθητές να προβληματιστούν και να δραστηριοποιηθούν για τα προβλήματα που συναντούν ειδικότερα στην περιοχή τους. Αν δεν είναι δυνατό να γίνει αυτό, μπορούν να αναζητήσουν φορείς που δραστηριοποιούνται γύρω από γενικότερα προβλήματα και να απευθυνθούν σε αυτούς. Προκειμένου να επιλέξουν από κοινού ένα πρόβλημα, θα ήταν καλό να διατυπώσει ο καθένας τις απόψεις του σε ένα σύντομο κείμενο για τη σημασία του προβλήματος που προτείνει.
3. Στο κείμενο που θα γράψουν οι μαθητές θα ασκηθούν στη συνοπτική παρουσίαση ενός ζητήματος ανθρώπινης συμπαράστασης και αλληλεγγύης, στην αιτιολογημένη έκθεση της άποψής τους για τη επίδραση της συμπαράστασης αυτής στην εξέλιξη του προβλήματος και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσα από τις υποθέσεις που θα κάνουν για τη διαφορετική εξέλιξη που θα μπορούσαν να έχουν τα πράγματα. Με το τελευταίο ζήτημα ίσως δοθεί η δυνατότητα να διατυπωθούν εναλλακτικές απόψεις και να αναπτυχθεί σχετική συζήτηση.

3.2.5. Διαθεματική εργασία

Η διενέργεια έρευνας έχει ήδη διδαχτεί. Ο σύμβουλος Επαγγελματικού προσανατολισμού μπορεί να δει αν τα ερωτηματολόγια θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε επαρκή συμπεράσματα, ενώ από το μάθημα της πληροφορικής και των μαθηματικών θα αξιοποιηθούν οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι μαθητές για την κατασκευή διαγραμμάτων. Για το μάθημα της γλώσσας, η ερμηνεία των ευρημάτων αποτελεί άσκηση των μαθητών στην αιτιολογημένη έκθεση των συμπερασμάτων τους. (**Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., Σκιά Α., Τσέλιου Β., Νεοελληνική γλώσσα. Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού.**)

Σχεδιάγραμμα των στόχων της ενότητας

Καθορίζουμε ευκρινώς και σχηματικά τους στόχους της ενότητας και τους παραθέτουμε στο μαθητή έτσι ώστε να γνωρίζει εκ των προτέρων τα βασικά σημεία και τη θεματική της ενότητας.

Στόχοι	Θεματικές ενότητες ΔΕΠΣ	Προσαρμογές υποστηρικτικού υλικού	Δραστηριότητες
Να εξοικειωθεί με τους χρονικούς συνδέσμους (λέξεις και εκφράσεις) και τις έννοιες του προτερόχρονου, του ταυτόχρονου και του υστερόχρονου που αυτοί εκφράζουν.	Χρονικές προτάσεις	Χρονικές προτάσεις.	Με τη βοήθεια της γραμμής του χρόνου, ο μαθητής ανακαλύπτει λέξεις που δείχνουν το χρόνο. Χρήση χρονικών συνδέσμων σε προτάσεις και σύνδεση με τη σημασία τους. Αναγνώριση των διαφορετικών χρονικών σχέσεων
Να αφομοιώσει τα είδη υποθετικών προτάσεων λαμβάνοντας υπόψη τον άξονα του χρόνου και του πραγματικού - απραγματοποίητου.	Υποθετικές προτάσεις.	Υποθετικές προτάσεις.	Αναγνώριση των Υποθετικών προτάσεων σε κείμενο. Χρήση παραδειγμάτων για τη διάκριση πραγματικού – απραγματοποίητου. Παραγωγή υποθετικών λόγων με αφορμή σύγχρονα προβλήματα.
Να αντιληφθεί τη σχέση υπωνυμίας μεταξύ εννοιών (υπερώνυμα–υπώνυμα). Να κατανοήσει τη σχέση γένους – είδους που εμπεριέχει κάθε ορισμός.	Η σχέση της υπωνυμίας και ο ορισμός.		

3.3. Εισαγωγικά κείμενα

Κείμενο 1

Ο νεανικός ιδεαλισμός

Τα περισσότερα παιδιά που γνωρίζω, πλούσια ή φτωχά, επιθυμούν να κάνουν κάτι σημαντικό στη ζωή τους. Μου μιλάνε για την επιθυμία τους να προστατεύσουν τα τροπικά δάση, να σώσουν τις θαλάσσιες χελώνες ή να βοηθήσουν παιδιά που ζουν στο δρόμο.

Τι συμβαίνει όμως με το πέρασμα του χρόνου; Δυστυχώς, ακόμα και οι πιο ανεξάρτητοι νέοι υποκύπτουν συνήθως στα αδιάκοπα μηνύματα που παίρνουν από το περιβάλλον τους ότι η πρώτη προτεραιότητά τους θα πρέπει να είναι να κερδίσουν ένα υψηλό εισόδημα. Παρόλο που ποτέ δε θα γίνω πλούσιος σχεδιάζοντας προγράμματα για τα άστεγα παιδιά, είχα την καλή τύχη να συνεργάζομαι με ανθρώπους απ' όλο τον κόσμο, οι οποίοι επέλεξαν να συμβάλουν σε κάτι θετικό παρά να αποκτήσουν πολλά χρήματα. Οι περισσότεροι έχουν πάθος για τη δουλειά τους και θεωρούν τυχερό τον εαυτό τους που πληρώνονται για να κάνουν κάτι το οποίο πιστεύουν. Και είναι επίσης από τους πιο ικανούς ανθρώπους στον πλανήτη. Καθώς δεν τους νοιάζει να αποκτήσουν μεγάλο εισόδημα, ζουν από μέρα σε μέρα και ταξιδεύουν ανάλαφροι. Τα παιδιά τους κοιμούνται σε αιώρες, συναναστρέφονται τα παιδιά των ντόπιων και εξερευνούν μονοπάτια της ζούγκλας.

Πώς καταλήγουν οι άνθρωποι να εργάζονται σε μακρινές χώρες με οργανώσεις ανθρώπινων δικαιωμάτων ή προστασίας του περιβάλλοντος; Οι περισσότεροι λένε την ίδια ιστορία. Σε κάποια κρίσιμη στιγμή της ζωής τους, συνειδητοποίησαν ότι ανοιγόταν ένας άλλος δρόμος μπροστά τους. Εγώ έζησα μια τέτοια στιγμή το 1984, σ' ένα σταθμό επείγουσας βοήθειας στην έρημο Ογκαντέν της Αιθιοπίας, περιτριγυρισμένος από παιδιά αδύνατα, αλλά με απίστευτη δύναμη. Ορκίστηκα να μην τα ξεχάσω. Ποτέ όμως δε συνάντησα κάποιον που να βίωσε τέτοιου είδους φώτιση ξαπλωμένος δίπλα σε μια πισίνα ή στα κλιματισμένα γραφεία ενός ουρανοξύστη.

Οι σπουδαστές κολεγίων και πανεπιστημίων συναγωνίζονται να

γεμίσουν το βιογραφικό τους με εργασιακές εμπειρίες, δουλεύοντας σαν σκλάβοι, σε τράπεζες και δικηγορικά γραφεία . Μετά το πτυχίο , ο ανελκυστήρας οδηγεί κατευθείαν στον κόσμο των εταιρειών. Τα όνειρα για ηλιοβασιλέματα στην Κένυα γρήγορα αντικαθίστανται με σχέδια για γκολφ τα απογεύματα της Τετάρτης.

Επισκέπτομαι συχνά σχολεία σε διάφορες πόλεις όπου μιλώ για τη δουλειά μου με τα παιδιά του δρόμου. Σε πολλές περιπτώσεις, έχω επιστρέψει σε γυμνάσια όπου πριν από μερικά χρόνια είχα συναντήσει νέα παιδιά με σχέδια να αλλάξουν τον κόσμο . Τι έγιναν αυτοί οι νέοι ; Γονείς και φίλοι είχαν παρέμβει και η ζυγαριά έγειρε προς την επιλογή μιας καλοπληρωμένης θέσης σε πολυεθνική εταιρεία . Ελπίζω, για το δικό τους καλό, οι νέοι αυτοί και οι νέες να μη σκέφτονται τα άστεγα παιδιά της Αφρικής, τους μικρούς αυτούς αγωνιστές της ζωής που θα μπορούσαν να γίνουν φίλοι τους και να τους προσφέρουν τις πιο βαθιές συγκινήσεις. Ελπίζω τα καινούρια τους τζιπ να τους παρηγορούν, και το αφεντικό τους να τους αφήνει ελεύθερα τα απογεύματα της Τετάρτης για γκολφ , όπως τους είχε υποσχεθεί .

(Peter Dalglish, *International Herald Tribune*, αναδημοσίευση στην εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ , 2001)

Ερωτήσεις

1. Τοποθετήστε τους πλαγιότιτλους στις αντίστοιχες ενότητες του κειμένου :
 - Η επιλογή ζωής του συγγραφέα .
 - Τα όνειρα των νέων παιδιών.
 - Η αλλαγή στα όνειρα και τις επιλογές των νέων παιδιών.
 - Πώς αποφασίζουν οι άνθρωποι να αφιερώσουν τη ζωή τους στον αγώνα τους άλλους.
2. Ποια επιλογή έχει κάνει στη ζωή του ο συγγραφέας του κειμένου ;
3. Τι θυσιάζουν όσοι αποφασίζουν να αφιερώσουν τη ζωή τους σε δραστηριότητες αλληλεγγύης προς τους αδύνατους ;
4. Τι κερδίζουν όσοι αποφασίζουν να αφιερώσουν τη ζωή τους σε δραστηριότητες αλληλεγγύης προς τους αδύνατους ;
5. Πολλά παιδιά ονειρεύονται να αλλάξουν τον κόσμο . Γιατί , καθώς μεγαλώνουν, εγκαταλείπουν αυτά τα όνειρα ;

Κείμενο 2: Unicef

Αν δώσεις ένα ψάρι σε έναν άνθρωπο,
θα φάει μια φορά.
Αν τον μάθεις να ψαρεύει,
θα τρώει σε όλη του τη ζωή.

Αν τα σχέδιά σου είναι για ένα χρόνο, σπείρε σπόρους.
Αν είναι για δέκα χρόνια, φύτεψε δέντρο.
Αν είναι για εκατό χρόνια, μόρφωσε το λαό.
Σπέρνοντας μία φορά σπόρους, σοδιάζεις μία φορά.
Φυτεύοντας ένα δέντρο, σοδιάζεις δέκα φορές.
Μορφώνοντας το λαό, σοδιάζεις εκατό φορές.

(Κουάγκ-Τσέου, 3^{ος} – 4^{ος} αι. π.χ., Κίνα)

Ερωτήσεις

1. Τι είναι η Unicef;
2. Για ποιο σκοπό ιδρύθηκε ;
3. Αγοράζετε προϊόντα της Unicef; Γιατί ;
4. Γνωρίζετε αν στην πόλη σας υπάρχει παράρτημα της Unicef;

ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Α. Γραμμή του χρόνου

.....		
πριν	τώρα	μετά

Το χρωματισμένο σημείο δείχνει το παρόν στη γραμμή του χρόνου. Ποιες λέξεις μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για να περιγράψετε πράξεις που αφορούν στα σημεία πριν και μετά ; Σκεφθείτε όσες περισσότερες μπορείτε .

.....
2010

Β. Συμπληρώστε χρονικά σημεία που είναι σημαντικά για σας πριν και μετά το 2007. Γράψτε προτάσεις χρησιμοποιώντας τις λέξεις που βρήκατε στην προηγούμενη άσκηση (προσέξτε να χρησιμοποιήσετε τους κατάλληλους ρηματικούς χρόνους).

Γ . Μόλις τελειώσω την εργασία μου , θα έρθω.

- α) Τι δείχνει η χρωματισμένη πρόταση ;
- β) Έχει ολοκληρωμένο νόημα ; Θα μπορούσαμε να βάλουμε εκεί τελεία ;
- Γιατί ;

Δ. Να χρησιμοποιήσετε τις παρακάτω λέξεις για να συνδέσετε τις προτάσεις: όταν, μετά , καθώς , έπειτα , ύστερα, μόλις, ενώ .

1. Το 1950 η χώρα υπέφερε από μεγάλους σεισμούς. Η UNICEF ήταν εκεί για να στηρίζει τα παιδιά .
2. Οι γιατροί χωρίς σύνορα επισκέπτονται περιοχές με μεγάλες ανάγκες. Ενημερώνουν τα κεντρικά γραφεία σχετικά με τα αποτελέσματα.
3. Το μάθαμε. Χοροπηδούσαμε από τη χαρά μας .

4. Οδηγούσα στην εθνική οδό . Είδα ένα σοβαρό τροχαίο ατύχημα .
5. Έκανα μπάνιο. Χτύπησε το τηλέφωνο.

Ε. Συμπληρώστε τη λέξη που λείπει :

1. Ήταν ήδη 5 χρονών τον δέχτηκαν σε κάποιο ίδρυμα.
2. Ονειρεύεται..... μεγαλώσει να γίνει καπετάνιος .
3. είχε μάθει να μιλάει, ήρθε κοντά μου και μου είπε : «πληγώθηκε η μαμά;».

ΣΤ. Συγκεντρώστε από τις προηγούμενες ασκήσεις τις λέξεις που χρησιμοποιήσατε για να συνδέσετε τις προτάσεις. Τι δηλώνουν οι λέξεις αυτές; Πώς πιστεύετε ότι ονομάζονται οι προτάσεις που εισάγονται μ' αυτές;



Να υπογραμμίσετε στο Κείμενο 2 (σελίδα 57 του τετραδίου εργασιών) τις χρονικές προτάσεις και να προσπαθήσετε να καταλάβετε τη χρονική σχέση που δηλώνουν (αυτό που δηλώνουν συμβαίνει ταυτόχρονα, πριν ή μετά από αυτό που δηλώνει η κύρια πρόταση ;).

Να λυθεί η άσκηση 2 του σχολικού βιβλίου (σελίδα 111).

ΥΠΟΘΕΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Κείμενο: [Αν δώσεις...]

Αν δώσεις ένα ψάρι σ' έναν άνθρωπο,

θα φάει μια φορά.

Αν τον μάθεις να ψαρεύει,

θα τρώει σ' όλη του τη ζωή .

Αν τα σχέδιά σου είναι για ένα χρόνο , σπείρε σπόρους.

Αν είναι για δέκα χρόνια , φύτεψε δέντρο.

Αν είναι για εκατό χρόνια , μόρφωσε το λαό .

Σπέρνοντας μια φορά σπόρους, σοδιάζεις μια φορά.

Φυτεύοντας ένα δέντρο, σοδιάζεις δέκα φορές .

Μορφώνοντας το λαό , σοδιάζεις εκατό φορές .

(Κουάνγκ -Τσέου , 4ος-3ος αι . π.Χ., Κίνα , από το σχολικό βιβλίο)

Ερωτήσεις

1. Στους τέσσερις πρώτους στίχους του παραπάνω κειμένου υπάρχουν 2 ζεύγη προτάσεων. Ποια σχέση συνδέει τις προτάσεις κάθε ζευγαριού;
2. Βρείτε ζευγάρια προτάσεων με την ίδια σχέση στη δεύτερη στροφή του ίδιου κειμένου .
3. Υπογραμμίστε τα ρήματα των προτάσεων που εντοπίσατε στις δύο προηγούμενες ασκήσεις. Αναγνωρίστε το χρόνο στον οποίο βρίσκεται το καθένα.
4. «Αν δώσεις ένα ψάρι σ' έναν άνθρωπο, θα φάει μια φορά.

Αν τον μάθεις να ψαρεύει, θα τρώει σ' όλη του τη ζωή .»

Αλλάξτε τους χρόνους των ρημάτων στις χρωματισμένες προτάσεις.

Χρησιμοποιήστε παρατατικό ή υπερσυντέλικο. Ξαναδιαβάστε όλη τη στροφή.

Ποια διαφορά παρατηρείτε στη σημασία ;

5. «**Αν βρέξει** , θα μείνω σπίτι.» Τι εκφράζει αυτό το ζευγάρι προτάσεων:

- ☐ το πραγματικό;
- ☐ το φανταστικό ;
- ☐ το απραγματοποίητο ;

« **Αν έβρεχε**, θα έμενα σπίτι». Τι εκφράζει αυτό το ζευγάρι προτάσεων:

- ☐ το πραγματικό;
- ☐ το φανταστικό ;
- ☐ το απραγματοποίητο ;

Ποια διαφορά υπάρχει στο νόημα των προτάσεων; Πώς εκφράζεται αυτή;

6. Διαβάστε τον πίνακα που βρίσκεται στη σελίδα 112 του σχολικού σας βιβλίου.

7. Προτείνετε λύσεις στα παρακάτω προβλήματα:

<u>Προβλήματα</u>	<u>Λύσεις</u>
α) καταστρέφονται τα τροπικά δάση β) κινδυνεύουν οι θαλάσσιες χελώνες γ) υπάρχουν άστεγα παιδιά δ)παράγονται υπερβολικά πολλά σκουπίδια ε) παιδιά πεθαίνουν από την πείνα και τις αρρώστιες στ) υπάρχει πολύ νέφος	

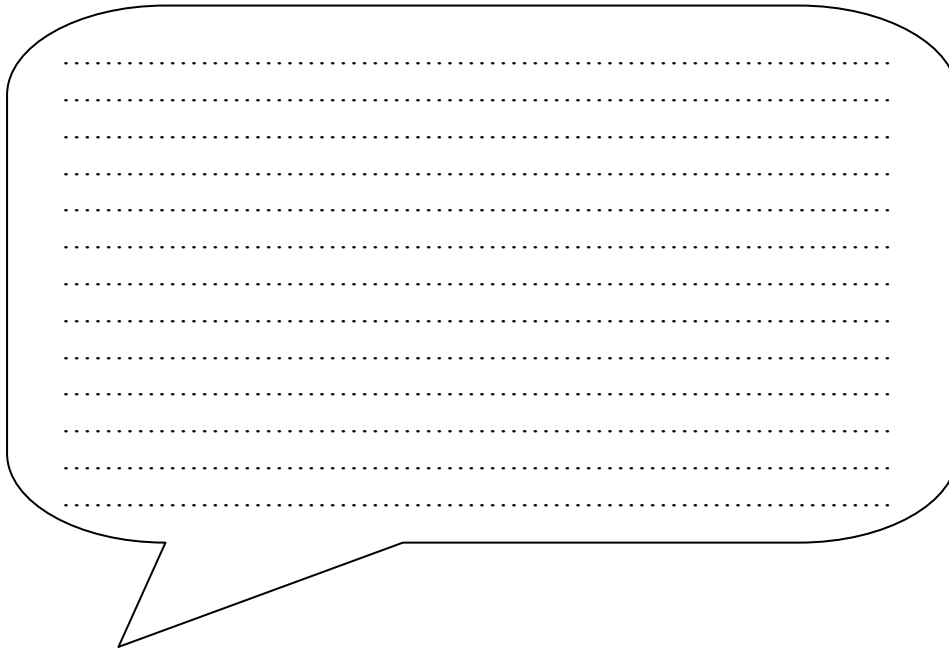
8. Δημιουργήστε προτάσεις με υποθετικούς λόγους, συνδέοντας τα προβλήματα με τις λύσεις που δώσατε, όπως στο παράδειγμα:

Αν χρησιμοποιούσαμε ποδήλατα, θα υπήρχε λιγότερο νέφος .

9. Διαβάστε τι προτείνει ένα παιδί από την Κένυα σχετικά με τα προβλήματα που υπάρχουν στη χώρα του .

Αν ήμουν ο αρχηγός της χώρας μου , δεν θα επέτρεπα στους κυνηγούς να σκοτώνουν τα είδη που κινδυνεύουν να εξαφανιστούν. Γνωρίζετε ότι ζώα όπως οι τίγρεις και οι ρινόκεροι έχουν κυνηγηθεί τόσο πολύ, που σε λίγο δεν θα υπάρχει κανένα; Θα εξηγούσα στους κυνηγούς ότι είναι λάθος να σκοτώνουν αυτά τα ζώα . Επίσης, θα δημιουργούσα ειδικά πάρκα για να ζουν τα ζώα με ασφάλεια.

10. Γράψτε ένα κείμενο, στο οποίο θα εξηγείτε τι θα κάνατε εσείς, αν ήσαστε αρχηγός του κράτους, για να λύσετε τα προβλήματα στη χώρα σας. Χρησιμοποιήστε υποθετικούς λόγους που εκφράζουν το μη πραγματικό.



(Χατζησαββίδης Σ., Κωτόπουλος Τ., Αναγνωστοπούλου Ε., Διαθεματικό Πλαίσιο και Σχέδια Διδασκαλίας. Τεύχος Α'. Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο.)

Ενδεικτική πορεία

□ Ζητούμε από τα παιδιά να μελετήσουν το Κείμενο 1 και τις ερωτήσεις που το συνοδεύουν. Συζητούμε μαζί τους το περιεχόμενο του κειμένου, τις ερωτήσεις και τους προβληματισμούς που αυτό θέτει. Στη συνέχεια ζητούμε να μελετήσουν και το κείμενο που αναφέρεται στη UNICEF. Προτρέπουμε τα παιδιά να συζητήσουν μεταξύ τους για τις οργανώσεις αλληλεγγύης που γνωρίζουν και να προβληματιστούν σχετικά με την πιθανότητα συμμετοχής τους σε κάποια από αυτές. Ο καθηγητής παίζει το ρόλο του συντονιστή και παρεμβαίνει για να διευκολύνει το διάλογο, αν χρειαστεί.

□ Η διδασκαλία των χρονικών προτάσεων ξεκινά από τη γραμμή του χρόνου. Η σύνδεση με προσωπικά βιώματα (Β. - σελ. 4) διευκολύνει την κατανόηση των εννοιών χρόνου. Επιπλέον, η γραμμή του χρόνου μπορεί να συνδεθεί και με άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως π.χ. η Ιστορία.

□ Για τη διδασκαλία των υποθετικών προτάσεων έχει χρησιμοποιηθεί το κείμενο του σχολικού βιβλίου (με τις ερωτήσεις του) και έχουν προστεθεί ασκήσεις που θα διευκολύνουν τα παιδιά στην κατανόηση των διαφόρων χρονικών σχέσεων (προτερόχρονο, ταυτόχρονο, υστερόχρονο). Οι ασκήσεις 7 και 8 έχουν στόχο να διευκολύνουν τα παιδιά ώστε να αυτενεργήσουν . Αφού τα παιδιά γράψουν μόνα τους κάποιες λύσεις , μπορούν αυτές να συζητηθούν και στη συνέχεια να ακολουθήσει η άσκηση 8. Ο καθηγητής σε ρόλο συντονιστή ενισχύει την έκφραση όλων των απόψεων – λύσεων.

□ Η δραστηριότητα 9 καθοδηγεί τα παιδιά ώστε να συνθέσουν σε μια οργανωμένη παράγραφο κάποιες από τις επιμέρους υποθετικές προτάσεις που δημιούργησαν στις προηγούμενες ασκήσεις.

ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΥΣΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι δευτερεύουσες προτάσεις χωρίζονται με τη σειρά τους σε δύο μεγάλες κατηγορίες, ανάλογα με τη χρήση τους:

α) ονοματικές

- ειδικές
- βουλητικές
- ενδοιαστικές
- πλάγιες ερωτηματικές

β) επιρρηματικές

- αιτιολογικές
- χρονικές
- υποθετικές
- συμπερασματικές
- εναντιωματικές
- παραχωρητικές
- αναφορικές

Υποθετικές λέγονται οι δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις που περιέχουν την προϋπόθεση που πρέπει να ισχύει για να γίνει αυτό που δηλώνει η πρόταση από την οποία εξαρτώνται και την οποία προσδιορίζουν.

Εισάγονται:

με τον υποθετικό σύνδεσμο αν, (εάν), ή και με τους χρονικούς συνδέσμους σαν, άμα ή κάποτε και με το σύνδεσμο να, π.χ.

Αν φύγεις εσύ, θα φύγω κι εγώ.

Σαν χάσει ο άνθρωπος την τιμή, τι τη θέλει τη ζωή.

Άμα δε διαβάσεις τα μαθήματά σου, δε θα πάμε πουθενά .

Να μην το έβλεπα ο ίδιος, δε θα το πίστευα.

Υπόθεση + απόδοση = υποθετικός λόγος

Η υποθετική πρόταση λέγεται και υπόθεση, ενώ η πρόταση που προσδιορίζεται από αυτήν λέγεται απόδοση. Και οι δύο μαζί λέγονται υποθετικός λόγος.

Αν φύγεις εσύ,	θα φύγω κι εγώ.
υπόθεση	απόδοση
υποθετικός λόγος	

Πολλές προτάσεις που εισάγονται με το αν δεν είναι υποθέσεις και δεν υπάρχει πραγματικός υποθετικός λόγος. Χρησιμοποιούνται κυρίως ως ρητορικές εκφράσεις

για να δηλωθεί:

α. παρομοίωση: Από τότε αν τον είδες εσύ, τον είδα κι εγώ (αντί του: όσο τον είδες εσύ...)

β. έντονη αντίθεση: Αν τα μαλλιά μου άσπρισαν, η καρδιά μου είναι νέα.

γ. αιτία: Δεν απελπίστηκε, αν δεν τα κατάφερε με την πρώτη φορά (αντί του: επειδή δεν τα κατάφερε με την πρώτη φορά).

δ. αποτέλεσμα: Αν τρώει τώρα ήσυχα ψωμί, αφορμή είναι η αδερφή του (αντί του: η αδερφή του είναι αφορμή, ώστε να τρώει τώρα...)

ε. ανάπτυξη του αόριστου νοήματος: Αν είμαι σήμερα κάτι, το χρωστώ στον πατέρα μου (αντί του: το ότι είμαι σήμερα κάτι...). Η υπόθεση στην περίπτωση αυτή ισοδυναμεί με ειδική πρόταση με το άρθρο.

στ. απειλή: Αν σε πιάσω... (συνήθως χωρίς την απόδοση)

Σε παλαιότερα συντακτικά οι υποθετικοί λόγοι ανάλογα με τη σημασία τους διακρίνονται σε έξι είδη:

είδος	δηλώνει
α' είδος	το πραγματικό
β' είδος	το αντίθετο του πραγματικού
γ' είδος	απλή σκέψη
δ' είδος	το προσδοκώμενο
ε' είδος	το αορίστως επαναλαμβανόμενο

Να δηλώσετε σε ποιο είδος ανήκουν οι παρακάτω υποθετικοί λόγοι και να τους τρέψετε στο άλλο είδος.

Έτσι και γράφεις καλά, θα σου πάρω ποδήλατο.

Θα είχαμε πάει στο εξοχικό μας, αν δεν είχε βρέξει.

Θα βρεις φρέσκα φρούτα, αν πας στη λαϊκή αγορά.

Θα προλάβουμε, αν ξεκινήσουμε νωρίς.

Χρονικές λέγονται οι δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις που προσδιορίζουν χρονικά την πρόταση από την οποία εξαρτώνται.

Εισάγονται:

με τους χρονικούς συνδέσμους: **όταν, σαν, ενώ, καθώς, αφού, αφότου, πριν (πριν να), μόλις, προτού, ώσπου, ωστόσο, όσοπου, όποτε, άμα**

ή με λέξεις και εκφράσεις που χρησιμοποιούνται ως χρονικοί

σύνδεσμοι: **όσο, ότι, εκεί που, όσο που να, έωςότου να, κάθε που** κ.τ.λ.)

Όταν έρθει ο πατέρας σου, θα του τα πω όλα.

Σαν έγινε είκοσι χρονών, έφυγε για την Αυστραλία.

Όλη την ώρα μάλωναν, **ενώ** εγώ καθόμουν ήσυχος στο δωμάτιό μου.

Εκεί που πήγε να φτιάξει ο καιρός, χάλασε.

Έως ότου έρθει ο Νίκος, δεν παίζουμε κανένα παιχνίδι;

Δηλώνουν:

Η χρονική πρόταση σε σχέση με το χρόνο που δηλώνεται στην πρόταση από την οποία εξαρτάται μπορεί να δηλώνει:

α. το σύγχρονο, δηλαδή η πράξη της χρονικής πρότασης γίνεται την ίδια στιγμή με την πράξη της πρότασης από την οποία εξαρτάται:

Όταν δουλεύει, χαίρεται. (Την ίδια στιγμή δουλεύει και χαίρεται.)

β. το προτερόχρονο, δηλαδή η πράξη της χρονικής πρότασης έγινε πριν από την πράξη της πρότασης από την οποία εξαρτάται:

Μόλις έμαθε τα γεγονότα, έφυγε τρέχοντας. (Πρώτα έμαθε τα γεγονότα και μετά έφυγε.)

γ. το υστερόχρονο, δηλαδή η πράξη της χρονικής πρότασης έγινε μετά από την πράξη της πρότασης από την οποία εξαρτάται:

Πριν να φύγει, συμφιλιώθηκε με τον αδερφό του. (Πρώτα συμφιλιώθηκε και μετά έφυγε)

η πράξη	προηγείται	γίνεται την ίδια στιγμή	ακολουθεί
χρονική πρόταση		Όταν δουλεύει,	
πρόταση εξάρτησης		χαίρεται.	
χρονική πρόταση	Μόλις έμαθε τα γεγονότα,		
πρόταση		έφυγε τρέχοντας.	

εξάρτησης			
χρονική πρόταση			πριν να φύγει
πρόταση εξάρτησης		συμφιλιώθηκε με τον αδερφό του	

Εκφέρονται:

α. με απλή οριστική, όταν φανερώνουν ένα ορισμένο και πραγματικό γεγονός, π.χ.

Καθώς **ξεκινούσα** για το σχολείο, συνάντησα τον Παναγιώτη.

β. με δυννητική οριστική, όταν φανερώνουν κάτι δυνατό ή ενδεχόμενο στο παρελθόν, π.χ.

Όταν **θα έφτανε** στο σπίτι, θα έβρισκε τα δώρα.

γ. με υποτακτική. Διακρίνουμε δύο υποπεριπτώσεις:

1. με υποτακτική αορίστου, όταν φανερώνουν μια πράξη προσδοκώμενη, π.χ.

Όταν **το δεις** αυτό, **θα τα ξεχάσεις** όλα.

Όταν **τελειώσεις** το διάβασμα, **θα πάμε** για ψώνια.

2. με υποτακτική ενεστώτα ή αορίστου, όταν φανερώνουν μια πράξη αορίστως επαναλαμβανόμενη, π.χ.

Όταν **θέλω**, **γίνομαι** άγγελος.

Όταν ένας άνθρωπος **χάσει** τη γαλήνη του, **τα χάνει** όλα.

Άσκηση

Να δηλώσετε τη χρονική σχέση (προτερόχρονο, ταυτόχρονο, υστερόχρονο) που συνδέει τις παρακάτω προτάσεις.

Θα έχω ολοκληρώσει την εργασία μου, πριν έρθεις.

Καθώς έπινα τον καφέ μου στο μπαλκόνι, την είδα να διασχίζει το δρόμο.

Αφού άρπαξαν ό, τι βρήκαν μπροστά τους, εξαφανίστηκαν.

Άσκηση : Να βρείτε ποιες από τις παρακάτω λέξεις είναι υπώνυμα της λέξης αθλήματα: ποδόσφαιρο, γήπεδο, τριπλούν, πάλη, διαιτητής, φίλαθλοι, άλμα εις ύψος.

Συμπεράσματα

Οι μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχές είναι μια σχολική και παιδαγωγική πραγματικότητα που δεν είναι σαφώς προσδιορισμένη ούτε προς την ονομασία, ούτε προς τα κριτήρια διαγνωστικής αξιολόγησης, ούτε προς την καταλληλότερη μέθοδο αντιμετώπισης. Εν τούτοις, διαφορετικές έρευνες έδειξαν ότι τα παρεμβατικά προγράμματα υποστήριξης, όπου εφαρμόστηκαν, επέφεραν μεγαλύτερα ποσοστά αποτελεσματικότητας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών σε σύγκριση με διδακτικά πλαίσια, όπου δεν εφαρμόστηκαν καθόλου ή λιγότερο συστηματικά. Τα αποτελεσματικότερα προγράμματα ήταν αυτά που σχεδιάστηκαν έπειτα από πολυεπίπεδη διεπιστημονική διαγνωστική αξιολόγηση.

Η δόμηση του μοντέλου διδασκαλίας που προτάθηκε, δίνει την ευκαιρία να υπάρξει στοχευμένη διδακτική παρέμβαση σε συγκεκριμένα κομβικά σημεία του που επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα την μαθητική επίδοση. Πιο συγκεκριμένα είναι απαραίτητη η ρητή και σαφής διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, καθώς και η διδασκαλία βασικών συντακτικών και γραμματικών στοιχείων που μπορούν να λειτουργήσουν ως κριτήρια ορθότητας για τη μεταγνωστική παρακολούθηση. Ακόμη, η διδασκαλία στρατηγικών σύγκρισης ιδεών και εξαγωγής συμπερασμάτων με σαφή τρόπο, θα μπορέσει να βοηθήσει όλους τους μαθητές να οδηγηθούν αφενός στην παρακολούθηση της εσωτερικής και εξωτερικής συνέπειας του κειμένου και της δομικής συνοχής του και αφετέρου σε βαθύτερη επεξεργασία του και καλύτερη επίδοση κατανόησης. Η εκπαίδευση των παιδιών στη δόμηση της γνώσης, με την παράλληλη προσφορά της από τον εκπαιδευτικό, σε κάθε περίπτωση που το παιδί χρησιμοποιεί μια στρατηγική ή εμπλέκεται σε μια τέτοια διεργασία, μπορεί να βοηθήσει στη καλύτερη λειτουργία της γνώσης του παιδιού.

Μέσα από δυσκολίες και εμπόδια, ο εκπαιδευτικός καλείται να συντηρήσει - συχνά να αποκαταστήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ σχολείου-γονειών-παιδιών. Αυτό είναι εφικτό αν καταφέρει ο ίδιος να ελέγχει τα δικά του συναισθήματα απέναντι στους γονείς, οι οποίοι χρειάζονται το δικό τους χρόνο για να μπορέσουν να αποφορτιστούν, να κατανοήσουν και να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός προς την προσπάθεια της οικογένειας να εξισορροπήσει ανάμεσα στις δικές της ανάγκες και τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Θα πρέπει ακόμη να αναδείξει τη σπουδαιότητα της συμπληρωματικότητας των ρόλων του σχολείου και της οικογένειας. Καθώς ο ρόλος του είναι καταλυτικός κρίνεται πρωταρχικής σημασίας η δική του ενημέρωση, καθοδήγηση και στήριξη.

Σήμερα η ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι επιτακτική. Το πρώτο βήμα με την ίδρυση των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (τμήματα ένταξης, Γυμνάσια, ΤΕΕ, ΕΕΕΕΚ) έχει γίνει. Η συνέχεια βρίσκεται πλέον στην στελέχωση και τη μελλοντική συνεργασία όλων των εμπλεκομένων (ΚΔΑΥ, εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής, Γονέων, Μαθητών, υπολοίπων Εκπαιδευτικών).

Το θέμα της πλήρους ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δε λύνεται ίσως εύκολα. Η εμπειρία και η γνώση σήμερα οδηγεί στη διαπίστωση ότι δε χρειαζόμαστε τμήματα ένταξης, με την ευρύτερη χρήση του όρου, αλλά εκπαιδευτικούς που να οδηγούν τους μαθητές στη σταδιακή ένταξη.

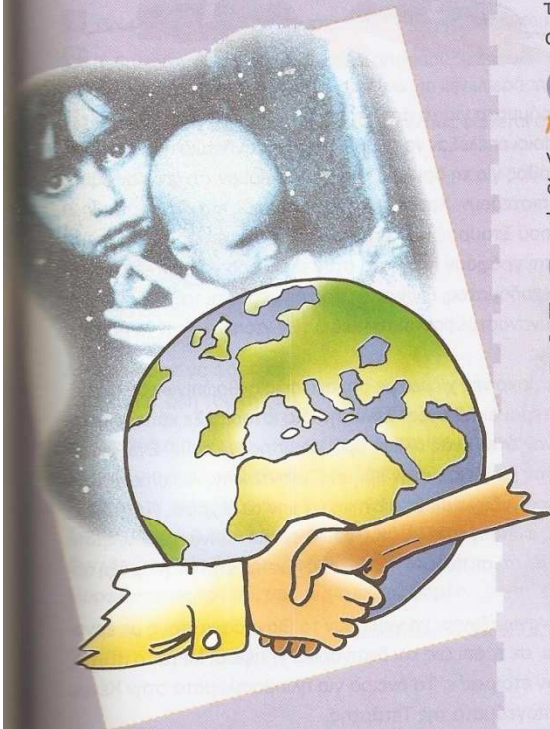
Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κάθε περίπτωση μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες είναι μοναδική καθώς κάθε μαθητής έχει διαφορετικό βαθμό δυσκολίας αλλά κυρίως, διαφορετικό τρόπο και ρυθμό επεξεργασίας και μάθησης των πληροφοριών. Χρειάζεται όμως να γνωρίζουμε « πώς μαθαίνει » ο μαθητής μας και κυρίως « ποιος » είναι ο μαθητής που αντιμετωπίζει το μαθησιακό πρόβλημα ώστε με σεβασμό στην προσωπικότητα του να προσαρμόσουμε τη μάθηση στις ιδιαιτερότητες, στα ενδιαφέροντα αλλά και τις κλίσεις του εν λόγω μαθητή.

Μόνο όταν δείξουμε έμπρακτα το σεβασμό μας στον κάθε μαθητή και δεν τον ισοπεδώνουμε με τον ομοιόμορφο τρόπο που μεταδίδεται η γνώση στα ελληνικά σχολεία μπορούμε να ελπίσουμε σε πολίτες περισσότερο υπεύθυνους, ενεργούς και ελεύθερα σκεπτόμενους.

6η ενότητα

ΕΝΕΡΓΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΗ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ

Σ' αυτή την ενότητα:



Θα μελετήσουμε τις **δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις** και θα δούμε τις **χρονικές σχέσεις** μεταξύ των γεγονότων και πώς αυτές εκφράζονται στο λόγο μας.

Θα μελετήσουμε τους **υποθετικούς λόγους** και θα μάθουμε να τους χρησιμοποιούμε κατάλληλα για να δηλώσουμε τις προϋποθέσεις για την εκπλήρωση μιας ενέργειας.

Θα συνειδητοποιήσουμε ότι **οι σημασίες μερικών λέξεων περιλαμβάνονται** στη σημασία μιας άλλης λέξης και αποτελούν εξειδικεύσεις της.

Θα μάθουμε **να ορίζουμε** διάφορες έννοιες με την ακρίβεια και τη σαφήνεια που απαιτούνται σε κάθε περίπτωση.

Θα μιλήσουμε για τη φτώχεια, την αδικία, την καταπίεση και τα άλλα **βάσανα του κόσμου** μας και θα δούμε **κριτικά** και **αυτοκριτικά** τη **στάση** μας απέναντι σ' αυτά.

Θα μιλήσουμε για την αξία **της αλληλεγγύης** και θα σκεφτούμε με ποιες μορφές μπορεί αυτή να εκδηλωθεί σήμερα.



Κείμενο 1 Ο νεανικός ιδεαλισμός

Τα περισσότερα παιδιά που γνωρίζω, πλούσια ή φτωχά, επιθυμούν βαθιά να κάνουν κάτι σημαντικό στη ζωή τους. Μου μιλάνε για την επιθυμία τους να προστατεύσουν τα τροπικά δάση, να σώσουν τις θαλάσσιες χελώνες ή να βοηθήσουν παιδιά που ζουν στο δρόμο.

Τι συμβαίνει όμως με την πάροδο του χρόνου σ' αυτό τον ιδεαλισμό; Δυστυχώς, ακόμα και οι πιο ανεξάρτητοι νέοι υποκύπτουν συνήθως στα αδιάκοπα μηνύματα που παίρνουν από τον περίγυρό τους ότι η πρώτη προτεραιότητά τους θα πρέπει να είναι να κερδίσουν ένα υψηλό εισόδημα. Παρόλο

που ποτέ δε θα γίνω πλούσιος σχεδιάζοντας προγράμματα για τα άστεγα παιδιά, είχα την καλή τύχη να συνεργάζομαι με ανθρώπους απ' όλο τον κόσμο, οι οποίοι επέλεξαν να συμβάλουν σε κάτι θετικό παρά να αποκτήσουν πολλά χρήματα. Οι περισσότεροι έχουν πάθος για τη δουλειά τους και θεωρούν τυχερό τον εαυτό τους που πληρώνονται για να κάνουν κάτι το οποίο πιστεύουν. Και είναι επίσης από τους πιο ικανούς ανθρώπους στον πλανήτη. Γνωρίζω εθελοντές του Ερυθρού Σταυρού που μπορούν να κατασκευάσουν τα πάντα απ' το τίποτα, μιλούν με άνεση τέσσερις γλώσσες και γράφουν ποιήματα στον ελεύθερο χρόνο τους. Απαλαγμένοι από την έγνοια της απόκτησης μεγάλου εισοδήματος, ζουν από μέρα σε μέρα και ταξιδεύουν ανάλαφροι. Τα παιδιά τους κοιμούνται σε αιώρες και συναναστρέφονται τα παιδιά των ντόπιων. Αντί να παίζουν με play stations, εξερευνούν μονοπάτια της ζούγκλας.

Πώς καταλήγουν οι άνθρωποι να εργάζονται σε μακρινές χώρες με οργανώσεις ανθρώπινων δικαιωμάτων ή προστασίας του περιβάλλοντος; Οι περισσότεροι ακτιβιστές* λένε την ίδια ιστορία. Σε κάποια κρίσιμη στιγμή της ζωής τους, συνειδητοποίησαν ότι ανοιγόταν ένας άλλος δρόμος μπροστά τους. Εγώ βίωσα μια τέτοια στιγμή το 1984, σ' ένα σταθμό επείγουσας βοήθειας στην έρημο Ογκαντέν της Αιθιοπίας, περιτριγυρισμένος από παιδιά κάτσηνα, αλλά με απίστευτη δύναμη. Ορκίστηκα να μην τα ξεχάσω. Ποτέ όμως δε συνάντησα κάποιον που να βίωσε τέτοιου είδους φωτίση ξαπλωμένος δίπλα σε μια πισίνα ή στα κλιματισμένα γραφεία ενός ουρανοξύστη. Το πρόβλημα είναι ότι σε πολύ λίγους νέους προτείνεται στην πράξη αυτή η εναλλακτική δυνατότητα.

Οι σπουδαστές κολεγίων και πανεπιστημίων συναγωνίζονται να γεμίσουν το βιογραφικό τους με εργασιακές εμπειρίες, δουλεύοντας αμισθί, σαν σκλάβοι, σε τράπεζες και δικηγορικά γραφεία. Μετά το πτυχίο, ο ανεγκυστήρας οδηγεί κατευθείαν στον κόσμο των εταιρειών. Τα όνειρα για ηλιοβασιλέματα στην Κένυα γρήγορα αντικαθίστανται με σχέδια για γκολφ τα απογεύματα της Τετάρτης.

Επισκέπτομαι συχνά σχολεία σε διάφορες πόλεις όπου μιλώ για τη δουλειά μου με τα παιδιά του δρόμου. Σε πολλές περιπτώσεις, έχω επιστρέψει σε γυμνάσια όπου πριν από μερικά χρόνια είχα συναντήσει νέα παιδιά με σχέδια για να αλλάξουν τον κόσμο. Τι έγιναν αυτοί οι νέοι; Γονείς, φίλοι και δυνητικοί εργοδότες είχαν παρέμβει και η πλάστιγγα έγειρε προς την επιλογή μιας καλοπληρωμένης θέσης σε πολυεθνική εταιρεία. Ελπίζω, για το δικό τους καλό, οι νέοι αυτοί και οι νέες να μη σκέφτονται και πολύ το τίμημα που χρειά-



ζεται να πληρώνουν για την επιλογή τους. Να μη σκέφτονται τα άστεγα παιδιά της Αφρικής, τους μικρούς αυτούς αγωνιστές της ζωής που θα μπορούσαν να γίνουν φίλοι τους και να τους προσφέρουν τις πιο βαθιές συγκινήσεις. Ή την υπέροχη διεθνή ομάδα με την οποία θα συνεργάζονταν, αν είχαν επιλέξει να δουλέψουν με τους Γιατρούς Χωρίς Σύνορα ή τη Διεθνή Αμνηστία. Ελπίζω τα καινούρια τους τζιπ να τους παρηγορούν, και το αφεντικό τους να τους αφήνει ελεύθερα τα απογεύματα της Τετάρτης για γκολφ, όπως τους είχε υποσχεθεί.

Peter Dalglish, *International Herald Tribune*, αναδημοσίευση στην εφημ. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, 2001

* **ακτιβιστής:** άνθρωπος που πιστεύει στην αποτελεσματικότητα της δράσης και αναπτύσσει ενεργό δράση στο πλαίσιο μιας ομάδας προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι.

Ερωτήσεις κατανόησης

- 1 Ποια επιλογή έχει κάνει στη ζωή του ο συγγραφέας του κειμένου;
- 2 Τι θυσιάζουν και τι κερδίζουν όσοι αποφασίζουν να αφιερώσουν τη ζωή τους σε δραστηριότητες αλληλεγγύης προς τους αδύνατους και στον αγώνα για την υπεράσπιση οικουμενικών αγαθών;
- 3 Εντοπίστε τα σημεία του κειμένου όπου σας φαίνεται ότι ο λόγος είναι ειρωνικός.



Κείμενο 2 [Αν δώσεις...]

Αν δώσεις ένα ψάρι σ' έναν άνθρωπο,
θα φάει μια φορά.
Αν τον μάθεις να ψαρεύει,
θα τρώει σ' όλη του τη ζωή.

Αν τα σχέδιά σου είναι για ένα χρόνο, σπείρε σπόρους.
Αν είναι για δέκα χρόνια, φύτεψε δέντρο.
Αν είναι για εκατό χρόνια, μόρφωσε το λαό.
Σπέρνοντας μια φορά σπόρους, σοδιάζεις μια φορά.
Φυτεύοντας ένα δέντρο, σοδιάζεις δέκα φορές.
Μορφώνοντας το λαό, σοδιάζεις εκατό φορές.



Κουάγκ-Τσέου, 4ος-3ος αι. π.Χ., Κίνα

Ερωτήσεις κατανόησης

- 1 Ποια είναι η καλύτερη βοήθεια που μπορεί κάποιος να προσφέρει στους συνανθρώπους του σύμφωνα με τον Κινέζο ποιητή;
- 2 Πιστεύετε ότι η πρότασή του έχει αξία σήμερα; • Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο σύγχρονο κόσμο;



Κείμενο 3



Quino, Μαφάλιντα, εκδ. Παρά πέντε, 1991

Ερώτηση κατανόησης

- Ποιες μορφές «αλληλεγγύης» σατιρίζει το κόμικς;



Κείμενο 4 Πώς ξεκινά μια αποστολή;

Μόλις ξεσπάσει μια κρίση, οι Γιατροί Χωρίς Σύνορα στέλνουν μια έμπειρη ομάδα για διερευνητική αποστολή στην εν λόγω περιοχή. Η ομάδα αυτή θα εκτιμήσει τις ιατρικές και υγειονομικές ανάγκες, την τεχνική υποδομή, τις δυνατότητες μεταφοράς και αποθήκευσης του ιατροφαρμακευτικού υλικού, θα καταγράψει τους φυσικούς παράγοντες (πολιτικούς, γεωγραφικούς, κλιματολογικούς κ.λπ.) και θα καθορίσει τους στόχους και τις προτεραιότητες της επικείμενης αποστολής στη χώρα.

Αμέσως μετά τη διερευνητική αποστολή, η ομάδα θα ενημερώσει τα κεντρικά γραφεία σχετικά με τα αποτελέσματα και τις εκτιμήσεις που προέκυψαν από την επίσκεψη στην περιοχή. Αν παρθεί απόφαση να ξεκινήσει εκεί μια νέα αποστολή, μια συντονιστική ομάδα θα καθορίσει τον προϋπολογισμό που θα δαπανηθεί στην αποστολή, τον αριθμό των εθελοντών που θα συμμετάσχουν στο πρόγραμμα καθώς και τις ειδικότητές τους, τις προτεραιότητες τόσο στον ιατρικό όσο και στον τεχνικό τομέα και το είδος και την ποσότητα του εξοπλισμού που θα χρειαστούν οι ομάδες για τη λειτουργία του προγράμματος.

Ενημερωτικό φυλλάδιο της οργάνωσης Γιατροί Χωρίς Σύνορα, 2003



Ερωτήσεις κατανόησης

- 1 Έχοντας υπόψη τις πληροφορίες του κειμένου, ποια γνώμη σχηματίζετε; • Για να γιατρευτούν οι πληγές του κόσμου φτάνουν οι καλές προθέσεις; • Τι άλλο χρειάζεται;
- 2 Ποιο είναι το μήνυμα του σκίτσου που συνοδεύει το κείμενο;

B1

Χρονικές προτάσεις



Κείμενο 5 Unicef

Έχετε σκεφτεί πως κάθε φορά που «βάζετε» τις ευχές στα αγαπημένα σας πρόσωπα να ταξιδέψουν πάνω σε μια κάρτα της Unicef, δίνετε ταυτόχρονα ένα γερό χτύπημα στις ασθένειες, στην πείνα, την αμάθεια και την παιδική εργασία; Ίσως το συνειδητοποιήσετε, αφού πρώτα μάθετε τι ακριβώς είναι και τι κάνει η Unicef. Για όσους από εσάς δεν το ξέρουν, πρόκειται για έναν οργανισμό που ίδρυσαν στις 11 Δεκεμβρίου 1946 τα Ηνωμένα Έθνη, ώστε να κάνουν κάτι για τις αμέτρητες страτιές των παιδιών που υπήρξαν θύματα του Β' Παγκόσμιου πολέμου. Στις μέρες μας η Unicef έχει πια παραρτήματα σε όλο τον κόσμο, που ασχολούνται με τη βελτίωση των συνθηκών ζωής των παιδιών στις υπό ανάπτυξη χώρες. Ένα από τα 145 αυτά παραρτήματα βρίσκεται στην Ελλάδα. Η Unicef έκανε την εμφάνισή της στη χώρα μας το 1947, λίγο μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, όταν οι ελλείψεις σε τρόφιμα ήταν τεράστιες. Οι άνθρωποι της μοίραζαν γάλα στα μικρά Ελληνόπουλα, ενώ το 1950, όταν η χώρα υπέφερε από τους μεγάλους σεισμούς, η Unicef ήταν πάλι εκεί για να στηρίξει τα παιδιά με ειδη πρώτης ανάγκης. Αργότερα, όταν η Ελλάδα βγήκε από τη λίστα των υπό ανάπτυξη χωρών αυτού του είδους, η βοήθεια σταμάτησε. Το 1977, ωστόσο, ιδρύθηκε η Ελληνική Επιτροπή Συνεργασίας (σήμερα Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unicef), με στόχο πλέον να ευαισθητοποιήσει τους Έλληνες στα προβλήματα των παιδιών άλλων λαών και να συνεισφέρει στα προγράμματα εκπαίδευσης, παροχής καθαρού νερού, εμβολιασμών, προστασίας των παιδιών του πολέμου και άλλα.



«Unicef. Η δράση της Unicef στην Ελλάδα – Πώς μπορώ να βοηθήσω;», περ. «Ερευνητές», εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 1999 (διασκευή)



Ακούω και μιλώ

1. Βρείτε στα κείμενα τα ακόλουθα αποσπάσματα:

- «Σε κάποια κρίσιμη στιγμή της ζωής τους, συνειδητοποίησαν ότι ανοιγόταν ένας άλλος δρόμος μπροστά τους» (κείμενο 1)
- «γράφουν ποιήματα στον ελεύθερο χρόνο τους» (κείμενο 1)
- «Μετά το πτυχίο, ο ανεγκυστήρας οδηγεί κατευθείαν στον κόσμο των εταιρειών» (κείμενο 1)
- «όταν η χώρα υπέφερε από τους μεγάλους σεισμούς, η Unicef ήταν πάλι εκεί» (κείμενο 5)
- «Το 1977, ωστόσο, ιδρύθηκε η Ελληνική Επιτροπή Συνεργασίας» (κείμενο 5)
- «Αργότερα, όταν η Ελλάδα βγήκε από τη λίστα των υπό ανάπτυξη χωρών αυτού του είδους, η βοήθεια σταμάτησε» (κείμενο 5)

Υπογραμμίστε το μέρος κάθε αποσπάσματος που δηλώνει την έννοια του χρόνου. • Τα μέρη που υπογραμμίσατε ανήκουν σε πολλές διαφορετικές συντακτικές κατηγορίες (προθετικές φράσεις, επιρρήματα, πλάγιες πτώσεις ως προσδιορισμοί κ.λπ.). • Ποια από αυτά είναι δευτερεύουσες προτάσεις;

2. Προσπαθήστε να ξαναδιατυπώσετε τα παραπάνω αποσπάσματα αλλάζοντας το υπογραμμισμένο μέρος τους. • Για να δηλώσετε την έννοια του χρόνου, χρησιμοποιήστε λέξεις/ φράσεις που να ανήκουν σε διαφορετική συντακτική κατηγορία από αυτήν του κάθε παραδείγματος.



Διαπιστώνω ότι:

- Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να τοποθετήσουμε ένα γεγονός στον άξονα του χρόνου. Ένας από τους τρόπους αυτούς είναι οι δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις με τις οποίες δηλώνεται η χρονική σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα γεγονότα.
- Οι δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις είναι επιρρηματικές.

3. Βρείτε τις χρονικές προτάσεις του κειμένου 3. • Προσπαθήστε να δηλώσετε τη χρονική σχέση με άλλους τρόπους.
4. Βρείτε στο κείμενο 5 τα αποσπάσματα που ακολουθούν.
 - α. «κάθε φορά που... παιδική εργασία;»
 - β. «Ίσως το συνειδητοποιήσετε, αφού πρώτα μάθετε τι ακριβώς είναι και τι κάνει η Unicef»
 • Ποιες είναι οι δύο ενέργειες που δηλώνονται σε καθένα από αυτά; • Ποια χρονική σχέση τις συνδέει; • Ποια ενέργεια προηγείται και ποια ακολουθεί;
5. Επαναδιατυπώστε το απόσπασμα β της παραπάνω δραστηριότητας χρησιμοποιώντας τις λέξεις: *πριν* να αντί για τις λέξεις: *αφού πρώτα*. • Μη διστάσετε να κάνετε όσες αλλαγές χρειάζονται. Προσέξτε όμως να μην αλλάξετε το νόημα του αποσπάσματος. • Τι διαπιστώνετε;



Μαθαίνω ότι:

- Το γεγονός που δηλώνεται με τη δευτερεύουσα χρονική πρόταση μπορεί να συμβαίνει **ταυτόχρονα** ή **πριν** (προτερόχρονο) ή **μετά** (υστερόχρονο) από εκείνο που δηλώνεται με την κύρια πρόταση.
- Για να δηλώσουμε τη διαφορετική χρονική σχέση, χρησιμοποιούμε διαφορετικούς χρονικούς συνδέσμους.

Ταυτόχρονο: *εκεί που, ενώ, ενόσω, καθώς, όσο, όποτε, όταν, σαν*

Προτερόχρονο: *άμα, αφού, αφότου, μόλις, μετά που, όποτε, όταν, σαν*

Υστερόχρονο: *μέχρι να/ που, όσο να/ που, πριν (να), προτού (να), ωσότου (να), ώσπου (να), όποτε, όταν*



Κείμενο 6 [Γράμμα από τη Σομαλία]

Ας πούμε ότι σιγά σιγά μπαίνουμε σε μια ρουτίνα! Όχι ότι οι γκαντεμιές σταμάτησαν, απλά η κατάσταση φαίνεται πιο σταθερή.

Για να μη λες όμως ότι μόνο γκρίνια ακούς από μένα (στο κάτω κάτω, τι φταίω εγώ αν βρέθηκα, φαρούκλα όντας, στο κάτι του κυκλώννα, πρώτη αποστολή στη Σομαλία), υπάρχουν και καλά νέα...

Κατ' αρχάς, η ομάδα που απέμεινε είναι καινούρια και επίσης αναμένονται και νέες αφίξεις, όπερ σημαίνει νέο αίμα και ενέργεια. Αρκετά πια με την κούραση των προηγούμενων και τους συνεχείς αποκαιρετισμούς!

Έπειτα, (που είναι και το σπουδαιότερο) το πρόγραμμα βαδίζει καλά και τα παιδάκια στρογγυλεύουν και καμογελάνε: Ζουμπουρλούδικα ζουμπουρλούδικα, αρχίζουν και κάνουν μαγουλάκια και όταν δεν κουβαλάω το στηθοσκόπιο και το υτοσκόπιο, ξεθαρρεύουν και δεν κλαίνε, παρά το ότι είμαι ένας άσχημος μουζούνγκος (δηλ. λευκός) με γυαλιά και ξασπρισμένο δέρμα.

Ύστερα, έχουμε και χρόνο για μια μπίρα στο ποτάμι καζεύοντας τους κροκόδειλους και τους ιπποπόταμους και τις Κυριακές πάμε στην αγορά για μάνγκο και παπάγια και λαχανικά και κάνουμε παζάρια. [...]



Παρά το γεγονός ότι μου τη σπάνε οι σοβινισμοί υπάρχουν κάποια πράγματα που μου λείπουν απ' την Ελλάδα: η ΘΑΛΑΣΣΑ, το ελαιόλαδο, η φέτα, το ξενύχτι και τα ελληνικά ως γλώσσα και ως ήχος (μπούχτι-σα τα ισπανικά μέρα νύχτα, αν και τώρα τα φιλοκαταλαβαίνω).

Πολλούς χαιρετισμούς σε όλους εκεί, κι αυτούς που ξέρω και αυτούς που δεν ξέρω.

Φιλάκια, Πέτρος

Πέτρος Ισαακίδης, γιατρός, μέλος της αποστολής των Γιατρών Χωρίς Σύνορα στη Σομαλία, ενημερωτικό φυλλάδιο της οργάνωσης, 2003



Ακούω και μιλώ

Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνει το γράμμα του ο γιατρός; • Με ποιο σκοπό το έγραψε; • Αιτιολογήστε την απάντησή σας.



Διαβάζω και γράφω

- Υποθέστε ότι ο γιατρός του κειμένου 6 γράφει μια επιστολή
 - προς τους υπευθύνους του ελληνικού γραφείου των «Γιατρών Χωρίς Σύνορα» για να τους ενημερώσει σχετικά με την αποστολή και
 - προς μια ελληνική εφημερίδα για την ενημέρωση των αναγνωστών της.
 - Πώς θα ήταν οι επιστολές αυτές; • Επιλέξτε ο καθένας έναν από τους δύο τύπους επιστολής και γράψτε ένα σύντομο κείμενο (200-250 λέξεις).
 - Διαβάστε τα κείμενά σας στην τάξη • Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές παρατηρείτε ανάμεσα στους τρεις τύπους της επιστολής, τους δύο που γράψατε και τον τρίτο του κειμένου 6; • Εξηγήστε τις διαφοροποιήσεις που επιφέρατε στο αρχικό κείμενο γράφοντας το δικό σας.
- Ένα από τα χιλιάδες παιδιά της Λιβερίας που παγιδεύτηκαν και εξαναγκάστηκαν να πάρουν μέρος στην εμφύλια αιματοχυσία που συγκλόνισε αυτή την αφρικανική χώρα στις αρχές της δεκαετίας του 2000 αφηγείται την ιστορία του. Παρακάτω σας δίνεται η αφήγησή του, από την οποία έχουν αφαιρεθεί όλες οι ενδείξεις του χρόνου. • Αφού τη διαβάσετε, προσπαθήστε να την αποκαταστήσετε βάζοντας τις χρονικές ενδείξεις που σας δίνονται ανακατεμένες στη β' στήλη, στη σωστή τους θέση.

Αφήγηση

Ένας φίλος μου πρότεινε να πάμε μια βόλτα. Συναντήσαμε ένα φορτηγό φορτωμένο με μια οπλισμένη ομάδα κυβερνητικών στρατιωτών που πήγαιναν στο μέτωπο. Ο φίλος μου πρότεινε να μπορούμε στο φορτηγό και μπήκαμε. Νόμιζα πως θα πάμε βόλτα. Κατάλαβα πόσο δύσκολο ήταν να αποδράσω, αφού ήμουν περιτριγυρισμένος από ένοπλους άντρες. Ο διοικητής μάς είπε να σκοτώνουμε όποιον μας φαινόταν ότι κάνει πλιάτσικο.

Σκοτώσαμε ή τραυματίσαμε τους περισσότερους φίλους μας. Βγήκα από αυτήν τη φοβερή κατάσταση. Θέλω να πω στους φίλους μου που κρατάνε ακόμη όπλα να τα αφήσουν και να πάνε στο σχολείο.

Robert Smith, 14 ετών από τη Λιβερία, περ. ActionAid Ελλάς, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2003 (διασκευή)

Χρονικές ενδείξεις

- Σήμερα
- Όταν συνάντησα τους ανθρώπους της ActionAid
- Ένα πρωί που ήμουν σπίτι μου
- Εκεί που περπατούσαμε
- Σιγά σιγά
- Στην αρχή
- Τότε
- Όταν φτάσαμε στο μέτωπο του πολέμου
- Τις φοβερές εκείνες μέρες

- Αξιολογήστε τις δύο εκδοχές της αφήγησης. • Ποια σας φαίνεται καλύτερη και γιατί;



Διαπιστώνω ότι:

Όταν θέλουμε να αφηγηθούμε κάτι (γραπτά ή προφορικά), οι **προσδιορισμοί του χρόνου** και οι **δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις** μάς είναι πολύ χρήσιμες στην οργάνωση του λόγου μας και βοηθούν τον αναγνώστη / ακροατή να παρακολουθεί τη **ροή της αφήγησης** και να κατανοεί τις **σχέσεις ανάμεσα στα γεγονότα**.

B2

Υποθετικές προτάσεις



Ακούω και μιλώ

1. Στους τέσσερις πρώτους στίχους του κειμένου 2 υπάρχουν δύο ζεύγη προτάσεων. • Ποια σχέση βλέπετε να συνδέει τις προτάσεις του κάθε ζευγαριού;
2. Βρείτε ζευγάρια προτάσεων με την ίδια σχέση στη δεύτερη στροφή του ίδιου κειμένου.
3. Υπογραμμίστε τα ρήματα των προτάσεων που εντοπίσατε στις δύο παραπάνω δραστηριότητες και αναγνωρίστε το χρόνο και την έγκλιση στην οποία βρίσκεται το καθένα.
4. Στο δεύτερο ζευγάρι προτάσεων της πρώτης στροφής αλλάξετε τους χρόνους των ρημάτων. • Χρησιμοποιήστε τύπους του παρατατικού και του υπερσυντέλικου. • Ξαναδιαβάστε ολόκληρη τη στροφή. • Ποια διαφορά προκύπτει στη σημασία;



Μαθαίνω ότι:

- Ένα ζευγάρι προτάσεων, στο οποίο η μία πρόταση αποτελεί όρο για να ισχύσει η άλλη, είναι ένας **υποθετικός λόγος**. Η πρόταση η οποία περιέχει τον όρο που πρέπει να ισχύει για να γίνει αυτό που δηλώνει η άλλη ονομάζεται **υπόθεση**. Η πρόταση που προσδιορίζεται από αυτήν λέγεται **απόδοση**.

Αν δώσεις ένα ψάρι...
θα φάει μια φορά
=
 υποθετικός λόγος
 Υπόθεση + απόδοση

- Οι **υποθετικές** προτάσεις είναι δευτερεύουσες **επιρρηματικές** προτάσεις και εισάγονται συνήθως με το σύνδεσμο **αν**. Σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να εισάγονται και με άλλες λέξεις, όπως: *άμα, έτσι και, σε περίπτωση που*.
- Υπάρχουν δύο είδη υποθετικών λόγων:
- α. αυτοί που εκφράζουν **το πραγματικό**, δηλαδή αν αληθεύει η υπόθεση, τότε αληθεύει και η απόδοση
 - β. αυτοί που εκφράζουν **το αντίθετο του πραγματικού**, δηλαδή καταστάσεις στις οποίες η υπόθεση δεν έχει πραγματοποιηθεί στο παρελθόν (ή πιθανότατα δε θα πραγματοποιηθεί ούτε στο μέλλον) και κατά συνέπεια το περιεχόμενο της απόδοσης είναι επίσης απραγματοποίητο (ή ελάχιστα πιθανό να πραγματοποιηθεί).
- Παραδείγματα:
- α. *Αν δώσεις ένα ψάρι..., θα φάει...* (πραγματικό)
 - β. *Αν είχες δώσει ένα ψάρι... θα είχε φάει...* (αντίθετο του πραγματικού)
5. Δύο ομιλητές κάνουν παρόμοιες διαπιστώσεις:
- Ο Α λέει: «Αν ο αναπτυγμένος κόσμος διέθετε ελάχιστο μέρος του πλούτου του για να βοηθήσει στην ανάπτυξη της Αφρικής, το πρόβλημα θα λυνόταν».
- Ο Β λέει: «Αν ο αναπτυγμένος κόσμος είχε διαθέσει ελάχιστο μέρος του πλούτου του για να βοηθήσει στην ανάπτυξη της Αφρικής, το πρόβλημα θα είχε λυθεί».
- Και οι δύο ομιλητές χρησιμοποιούν υποθετικούς λόγους αντίθετους του πραγματικού. Βρίσκετε όμως κάποια διαφορά στο νόημα των διαπιστώσεών τους; • Ποιος άραγε από τους δύο ομιλητές σας φαίνεται πιο αισιόδοξος; • Τι συμπέρασμα βγάζετε;



Διαβάζω και γράφω

1. Στην τελευταία παράγραφο του κειμένου 1 βρείτε έναν υποθετικό λόγο. • Ξεχωρίστε την υπόθεση και την απόδοσή του. • Βρείτε σε ποιο είδος ανήκει.
2. Μετατρέψτε τον υποθετικό λόγο που βρήκατε στην προηγούμενη δραστηριότητα σε υποθετικό λόγο του άλλου είδους.
3. Στο κείμενο 2 μετατρέψτε τους τρεις τελευταίους στίχους σε υποθετικούς λόγους διατηρώντας το νόημά τους. • Σε ποια λέξη του κειμένου 2 αντιστοιχεί καθεμιά από τις υποθετικές προτάσεις που σχηματίσατε; • Τι συμπέρασμα μπορείτε να βγάλετε από την αντιστοίχιση που κάνατε;



Κείμενο 7 [Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί (ΜΚΟ) στο Διαδίκτυο]

Όπως όλοι οι οργανισμοί έτσι και οι Μη Κυβερνητικοί έχουν αναπτύξει τα τελευταία χρόνια μια έντονη δικτυακή παρουσία. Μπορείτε να βρείτε άφθονες ιστοσελίδες για ανθρωπιστικά θέματα και θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων που έχουν δημιουργηθεί είτε από απλούς πολίτες είτε από ΜΚΟ είτε από θεσμικούς οργανισμούς.

Οι Γιατροί Χωρίς Σύνορα δε θα μπορούσαν να λείπουν από αυτό το παγκόσμιο χωριό. Οι σελίδες του ελληνικού τμήματος «κατοικούν» στη διεύθυνση www.msf.gr όπου μπορείτε να βρείτε τις τελευταίες πληροφορίες από τις αποστολές της οργάνωσης, τα τελευταία νέα τους από όλο τον κόσμο, διευθύνσεις ιστοσελίδων άλλων τμημάτων της οργάνωσης, άρθρα, δελτία τύπου κ.λπ. Υπάρχει και ειδικά αφιερωμένη σελίδα στα σχολεία και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα! Περιμένουμε λοιπόν τα μηνύματά σας για να επικοινωνούμε... ηλεκτρονικά! [...]

Το ACTIONAID (<http://www.actionaid.org>) είναι μια από τις μεγαλύτερες οργανώσεις αρωγής στη Μεγάλη Βρετανία. Αν μείνουμε στη Γηραιά Αλβιόνα, θα βρούμε το site της Oxfam (<http://www.oxfam.org>) που είναι μια ένωση 11 αυτόνομων ΜΚΟ που αγωνίζονται για την εξάλειψη της φτώχειας και της αδικίας από τον πλανήτη.

Στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα βρούμε το site της Διεθνούς Αμνηστίας Amnesty International (AI) (<http://www.amnesty.org>) με πολύ σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τις εξαφανίσεις πολιτικών προσώπων, τους βασανισμούς και τις κακοποιήσεις και το site του Human Rights Watch (<http://www.hrw.org>), του γνωστού δικτύου παρακολούθησης της κατάστασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε διάφορες χώρες. [...]

Και βέβαια, αν κάποιος αναζητά περισσότερες πληροφορίες για το ίδιο θέμα, θα βρει ένα πλούσιο ευρετήριο με σελίδες οργανισμών αλλά και απλών πολιτών για τα ανθρώπινα δικαιώματα Indexes of human rights Internet sites (<http://diana.law.yale.edu/diana/links/indexes.shtml>).

Αν θέλετε επίσης να λαμβάνετε τακτικά νέα από το χώρο αυτό, η εγγραφή σας στην παρακάτω Mailing List θα σας αποζημιώσει: Human Rights Lists (http://liszt.com/select/Politics/Human_Rights/). [...]

Αν βρίσκετε τα παραπάνω ενδιαφέροντα και θέλετε να λαμβάνετε στο ηλεκτρονικό σας ταχυδρομείο συχνά πληροφορίες, στις διευθύνσεις <http://www.liszt.com> και <http://www.onelist.com> θα βρείτε ό,τι είδους λίστα θεμάτων θέλετε. Απλά ψάξτε!

Ηλίας Παυλόπουλος, Network Administrator,
ενημερωτικό φυλλάδιο της οργάνωσης Γιατροί Χωρίς Σύνορα, 2003



Ακούω και μιλώ

1. Ποιοι από τους Μη Κυβερνητικούς Οργανισμούς (ΜΚΟ) που αναφέρονται στο κείμενο σας ήταν γνωστοί και ποιους τους ακούσατε τώρα για πρώτη φορά; • Μιλήστε στην τάξη γι' αυτούς που γνωρίζετε καλύτερα.
2. Βρείτε και υπογραμμίστε όλους τους υποθετικούς λόγους του κειμένου 7. • Σε ποιο είδος ανήκουν;



Διαβάζω και γράφω

- Ένας φίλος σας ισχυρίζεται ότι δε συμμετέχει σε καμία οργάνωση για την προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων, επειδή δεν ξέρει αρκετά πράγματα γι' αυτές. Ο ισχυρισμός του δε σας πείθει. • Απαντήστε του χρησιμοποιώντας τους υποθετικούς λόγους που εντοπίσατε στην προηγούμενη δραστηριότητα, αφού τους μετασχηματίσετε κατάλληλα.
- Μελετήστε προσεκτικά τις υποθετικές προτάσεις που ακολουθούν και σκεφτείτε τι άλλο υποδηλώνουν. • Κάντε τις σωστές αντιστοιχίες.

1. Αν υπάρχουν στον κόσμο πολλοί πρόσφυγες, είναι επειδή παραβιάζονται σε πολλές περιοχές τα ανθρώπινα δικαιώματα.	α. έντονη αντίθεση
2. Αν οι δυσκολίες φαίνονταν ανυπέρβλητες, οι εθελοντές γιατροί ήταν μαχητές.	β. απειλή
3. Αν ο Robert Smith πάει σήμερα στο σχολείο, το χρωστάει στην ActionAid.	γ. ευγένεια
4. Έτσι και αδιαφορήσουμε για τα προβλήματα του Τρίτου Κόσμου, το μέλλον του πλανήτη μας κινδυνεύει.	δ. αποτέλεσμα
5. Αν δεν σου κάνει κόπο, στείλε μου τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των ΜΚΟ.	ε. επεξήγηση



Διαπιστώνω ότι:

- Κάποτε οι **υποθετικές προτάσεις** μπορεί να υποδηλώνουν και κάτι άλλο πέρα από υπόθεση, όπως: *έντονη αντίθεση, απειλή, αποτέλεσμα, επεξήγηση, αναλογία-παρομοίωση, απία κ.λπ.*



Ακούω και μιλώ

- Τι είδους δευτερεύουσες προτάσεις είναι υπογραμμισμένες στα παραδείγματα που ακολουθούν:
 - Όταν όλοι οι άνθρωποι του κόσμου εξασφαλίσουν τα απαραίτητα για την επιβίωσή τους, τότε μόνο υπάρχει ελπίδα για την ειρήνη.
 - Όταν ξεσπάσει μια κρίση, οι Γιατροί Χωρίς Σύνορα στέλνουν μια έμπειρη ομάδα για διερευνητική αποστολή.
- Οι παραπάνω υπογραμμισμένες προτάσεις δηλώνουν προτερόχρονο, υστερόχρονο ή ταυτόχρονο;
- Αντικαταστήστε το σύνδεσμο *όταν* με μια από τις λέξεις που εισάγουν υποθετικές προτάσεις. • Νομίζετε ότι το νόημα ανατρέπεται ή μένει περίπου ίδιο; • Τι συμπέρασμα βγάζετε;



Συμπεραίνω ότι:

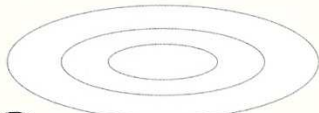
- Οι χρονικές προτάσεις που δηλώνουν το προτερόχρονο πολύ συχνά δηλώνουν και κάποια προϋπόθεση. Είναι δηλαδή **χρονικοϋποθετικές**.

Υπώνυμα



Ακούω και μιλώ

1. Διαγράψτε το στοιχείο που δεν ταιριάζει με τα υπόλοιπα:
Γιατροί Χωρίς Σύνορα, Διεθνής Αμνηστία, Ευρωπαϊκή Ένωση, Ερυθρός Σταυρός
• Βρείτε έναν όρο που περιέχει όλα τα στοιχεία που απέμειναν.
2. Αντιστοιχίστε κάθε στοιχείο σε έναν κύκλο.



ActionAid

Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις

ActionAid Ελλάς



Μαθαίνω ότι:

Υπάρχουν λέξεις ή φράσεις των οποίων η σημασία συμπεριλαμβάνεται μέσα στην έννοια μιας άλλης λέξης ή φράσης. Αυτές οι λέξεις λέγονται **υπώνυμα** της.

Π.χ. γιατρός – παιδίατρος

3. Βέβαια, μία λέξη μπορεί να έχει πολλά υπώνυμα. Βρείτε υπώνυμα της λέξης *έγχορδα*.



Διαβάζω και γράφω

1. Στο κείμενο 5 βρήκαμε τις λέξεις: *τρόφιμα, ασθενείς, λαών*. Γράψτε όσα περισσότερα υπώνυμα αυτών των λέξεων μπορείτε.
2. Στο ίδιο κείμενο βρήκαμε τις λέξεις: *ασθενείς, πείνα, αμάθεια, παιδική εργασία*. Ποιας λέξης υπώνυμα μπορείτε να τις θεωρήσετε όλες αυτές;



Ορισμός



Ακούω και μιλώ

1. Αναφέρετε και γράψτε στον πίνακα όλες τις περιπτώσεις εθελοντικής δράσης που γνωρίζετε στην Ελλάδα και στον κόσμο.
2. Συζητήστε ποια είναι τα κοινά γνωρίσματα όλων αυτών των εθελοντών και των δράσεων που αναπτύσσουν.
3. Διαβάστε παρακάτω πώς ορίζει το λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Γιώργου Μπαμπινιώτη τη λέξη *εθελοντισμός* και σκεφτείτε: όλες οι δράσεις που αναφέρατε προηγουμένως μπορούν να περιληφθούν στην περιγραφή της έννοιας που δίνει το λεξικό και γιατί; • Ποιες προϋποθέσεις εκπληρώνουν;

εθελοντισμός (ο) η οργανωμένη προσφορά υπηρεσιών στο κοινωνικό σύνολο χωρίς την απαίτηση ανταλλάγματος.

4. Έχοντας υπόψη σας τον ορισμό της λέξης *εθελοντισμός* που διαβάσατε προηγουμένως, σκεφτείτε αν οι παρακάτω περιπτώσεις μπορούν να ενταχθούν στην έννοιά του.
 - α. Ένας νεαρός βοηθάει έναν ηλικιωμένο που δυσκολεύεται να επιβιβαστεί στο λεωφορείο.
 - β. Μια ομάδα συγχωριανών έρχεται να μας βοηθήσει στον τρύγο. Την άλλη βδομάδα θα πάμε εμείς στα δικά τους αμπέλια.

ΥΠΩΝΥΜΑ – ΟΡΙΣΜΟΣ

γ. Ένας διάσημος γιατρός εργάζεται στο νοσοκομείο της πόλης μας και έχει θεραπεύσει εκατοντάδες ασθενείς.

5. Ποιες από τις προϋποθέσεις που θέτει ο ορισμός δεν εκπληρώνονται σε καθεμία από τις παραπάνω περιπτώσεις;



Μαθαίνω ότι:

- ▶ Ο **ορισμός** μιας λέξης-έννοιας είναι η ακριβής και σαφής περιγραφή της σημασίας ή των σημασιών της, έτσι ώστε να ξεχωρίζει από κάθε άλλη λέξη-έννοια.
- ▶ Ορίζοντας μια έννοια, δεν την ξεχωρίζουμε μόνο, αλλά ταυτόχρονα και τη συνδέουμε με κάποιες άλλες έννοιες, π.χ. Για να οριστεί ο *εθελοντισμός*:
 - α. χρησιμοποιήθηκε η έννοια/λέξη *υπηρεσία*, της οποίας ο *εθελοντισμός* είναι υπώνυμη και
 - β. χρειάστηκε να προσθέσουμε τη φράση «χωρίς απαίτηση ανταλλάγματος», για να την ξεχωρίσουμε από άλλα είδη υπηρεσιών και για να συμπληρωθεί ο ορισμός.
- ▶ Ο ορισμός μάς βοηθάει:
 - α. να ταξινομήσουμε, να συσχετίσουμε μια λέξη με άλλες λέξεις,
 - β. να συνειδητοποιήσουμε το σύνολο των πραγμάτων που περιλαμβάνονται στην έννοια της λέξης,
 - γ. να χρησιμοποιήσουμε σωστά τη λέξη.



Κείμενο 8 [Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις]

Κατηγορούμε συχνά την ανθρωπότητα πως, ενώ τον τελευταίο αιώνα έχει επιτελέσει τεράστια επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο, στον τομέα της ηθικής έχει μείνει πίσω.

Υπάρχει κάτι που αντικρούει αυτή την άποψη: η δημιουργία και παρουσία, στο δεύτερο του αιώνα μας, των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (NGOs – Non Government Organizations). Πίσω από αυτά τα αρχικά κρύβονται πασίγνωστες κινήσεις όπως η Γκρήν Πις, η Διεθνής Αμνηστία, οι Γιατροί χωρίς Σύνορα και οι Γιατροί του Κόσμου, το Παρατηρητήριο των Συμφωνιών του Ελσίνκι, η Ομάδα για την Προστασία των Μειονοτήτων κ.ά. [...]

Οι οργανώσεις αυτές λέγονται μη κυβερνητικές, γιατί δεν εξαρτώνται από κυβερνήσεις (ευτυχώς – η ανεξαρτησία είναι προϋπόθεση για τη σωστή λειτουργία τους). Οι πόροι είναι από εισφορές μελών, δωρεές, ιδρύματα και διεθνείς οργανώσεις. Η συνολική προσφορά τους είναι εντυπωσιακή: έχουν σώσει εκατομμύρια ζωές, έχουν προστατέψει πολλές χιλιάδες ανθρώπων από βασανιστήρια και καταπίεση, έχουν βελτιώσει σημαντικά την ποιότητα ζωής.

Εδώ στην Ελλάδα τις αντιμετωπίζουμε περίεργα: Όταν η Διεθνής Αμνηστία και το Παρατηρητήριο του Ελσίνκι καταγγέλλουν παραβιάσεις των ανθρώπινων δικαιωμάτων στην Τουρκία, γράφουμε την είδηση στην πρώτη σελίδα. Όταν οι ίδιες οργανώσεις διαμαρτύρονται για καταπίεση των Μαρτύρων του Ιεχωβά, των Σλαβόφωνων ή των Μουσουλμάνων στην Ελλάδα, είναι ανθελληνικές και πληρωμένες από ξένα κέντρα. Ουσιαστικά μας ενοχλεί η ανεξαρτησία τους: θα τις θέλαμε με το μέρος μας (όπως και όλες τις άλλες εξουσίες) και ξεχνάμε ότι αυτό θα καταργούσε αυτόματα το διεθνές τους κύρος.

Είμαι υπερήφανος που ανήκω στις περισσότερες από αυτές τις οργανώσεις. Πιστεύω πως ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, ενιαία και αδιαπραγμάτευτα, είναι η μόνη ιδεολογία που μας απέμεινε – αλλά και η μόνη που μας χρειάζεται.

Φιλικά, Νίκος Δήμου
www.ndimou.gr



Διαβάζω και γράφω

1. Από τις παρακάτω ομάδες διαγράψτε το στοιχείο που δεν ταιριάζει:

τρένο, αεροπλάνο, καράβι, ταξίδι

φόβος, χαρά, δικαιώματα, θυμός

Δώστε έναν τίτλο σε κάθε ομάδα λέξεων. • Προσπαθήστε να ορίσετε με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια καθεμιά από τις λέξεις της κάθε ομάδας. • Στους ορισμούς των λέξεων της κάθε ομάδας υπάρχει κάποια κοινή λέξη; • Ποια είναι και γιατί;

2. Αντλώντας στοιχεία από το κείμενο 8 γράψτε έναν ορισμό για τις ΜΚΟ που θα μπορούσε να περιληφθεί σε ένα ερμηνευτικό λεξικό.

3. Ο συγγραφέας του κειμένου 8 αναφέρεται στα ανθρώπινα δικαιώματα. Προσπαθήστε να γράψετε έναν ορισμό για την έννοια αυτή. • Χρησιμοποιήστε τις σχετικές σας γνώσεις από τα μαθήματα της Ιστορίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.



Κείμενο 9 [Δεν τη βλέπεις...]

Η φτώχεια είναι σαν τη ζέστη.
Δεν τη βλέπεις, την αισθάνεσαι.

1.200.000.000

άνθρωποι ζουν κάτω από το όριο της απόλυτης φτώχειας. Το αισθάνεσαι!

Στον αναπτυσσόμενο κόσμο η ζωή είναι ένας αγώνας για την καθημερινή επιβίωση. Το φάρμακο που θεραπεύει την πείνα, την εξοθλίωση, τις αρρώστιες και την έλλειψη οικονομικών πόρων δεν είναι ούτε η αδιφορία, αλλά ούτε και η ελεημοσύνη. Η ACTIONAID μάχεται για έναν κόσμο απαλλαγμένο από την ανέχεια και την εξοθλίωση δημιουργώντας τις προϋποθέσεις, τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, που θα επιτρέψουν στους φτωχούς ανθρώπους να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους.

actionaid
Ελλάς

Ενημερωτικό φυλλάδιο της Actionaid Ελλάς, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2003

ΥΠΟΝΥΜΙΑ - ΟΡΙΣΜΟΣ



Ακούω και μιλώ

1. Τι είδους κείμενο είναι το 9 και ποιος είναι ο σκοπός του;
2. Υπάρχουν στο κείμενο 9 φράσεις που φαίνονται εκ πρώτης όψεως σαν ορισμοί; Ποιες;
3. Γιατί δεν αποτελούν ορισμούς οι φράσεις αυτές; • Ποιες προδιαγραφές των ορισμών δεν εκπληρώνουν;



Διαβάζω και γράφω

1. Προσπαθήστε να γράψετε έναν ορισμό για τη λέξη *φτώχεια*. Ο ορισμός σας να περιλαμβάνει όλα τα αναγκαία στοιχεία για να περιγραφεί η σημασία της λέξης και μόνο αυτή.
2. Βρείτε από τρία διαφορετικά μαθήματα που διδάσκατε ορισμούς λέξεων και γράψτε τους στο τετράδιό σας.
3. Μελετήστε τους ορισμούς αυτούς και αναζητήστε:
 - α. τη γενικότερη έννοια στην οποία εντάσσεται η κάθε λέξη που ορίζεται
 - β. με τη βοήθεια ποιων άλλων εννοιών ορίζεται σε κάθε περίπτωση το ζητούμενο.

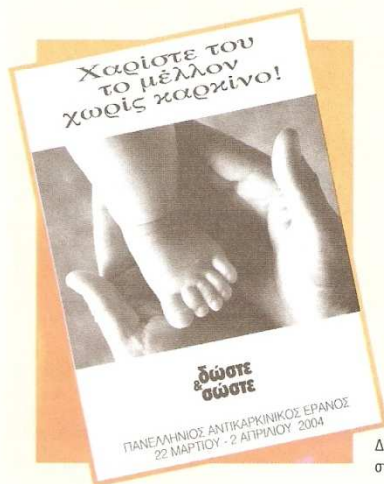


ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ



Ακούω και μιλώ

1. Πώς θα ερμηνεύατε το διπλανό σκίτσο; • Συζητήστε το μήνυμά του με τους συμμαθητές σας. • Ύστερα από τη συζήτηση τι λεζάντα θα βάζατε στο σκίτσο;



Σκίτσο από το βιβλίο *Σχολείο χωρίς σύνορα*, Μαθητικά γυμνάσματα στα ανθρώπινα δικαιώματα, Παύλος Χαραμής (επιμ.), Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης (ΚΕΜΕΤΕ) της ΟΛΜΕ, ΟΕΔΒ, 2000

2. Λίγες μέρες πριν από τον Αντικαρκινικό Έρανο βρήκαμε στον Τύπο αυτή τη δημοσίευση. Πώς κρίνετε το συνδυασμό λόγου εικόνας που επιχειρείται στη δημοσίευση; • Εξυπηρετεί αποτελεσματικά το σκοπό της; • Πώς θα σχεδιάζατε εσείς την αφίσσα του εράνου για την ερχόμενη χρονιά; Συζητήστε στην τάξη τις ιδέες σας.

Διαφημιστική καταχώριση στον Τύπο, 2004



3. Η Ελληνική Αντικαρκινική Εταιρεία θα κάνει τον ετήσιο αντικαρκινικό έρανο. Για το λόγο αυτό έστειλε στους διαχειριστές των πολυκατοικιών μια επιστολή με την οποία τους παρακαλεί να ενημερώσουν όλους τους ενοίκους της πολυκατοικίας τους για τον έρανο. • Αν ήσασταν εσείς στη θέση του διαχειριστή, πώς θα απευθυνόσασταν στους γείτονές σας και με ποια λόγια θα προσπαθούσατε να τους πείσετε ότι αξίζει να προσφέρουν όσο περισσότερα χρήματα μπορούν; • Αναπαραστήστε στην τάξη τη σκηνή αυτή.
4. «Δυο πεποιθήσεις από έντονη βίωση ρίχνουν τον ίσκιο τους στην ύπαρξή μου. Η πρώτη, πως ο κόσμος είναι ένα ανεξήγητο μυστήριο γεμάτο πόνο, η δεύτερη, πως γεννήθηκα σε μια εποχή πνευματικής παρακμής. Τις ξεπέρασα όμως και τις δυο αυτές πεποιθήσεις, με το συλλογισμό, που μ' οδήγησε ως την ηθική επιβεβαίωση του κόσμου και της ζωής, τη βασισμένη στο σεβασμό της ζωής. Χάρη σ' αυτή την επιβεβαίωση η ζωή μου απέκτησε θεμέλιο και σκοπό».

Τάσος Αθανασιάδης, Αλβέρτος Σβάιτσερ, *Ο ποιητής της χριστιανικής δράσης*, εκδ. Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 1998

- α. Από ποιες απαισιόδοξες σκέψεις ξεκινάει ο συγγραφέας;
β. Πώς αποκτάει τελικά η ζωή του «θεμέλιο και σκοπό»;
γ. Συζητήστε στην τάξη αν συμμερίζεστε τις αρχικές απαισιόδοξες σκέψεις του.
δ. Η διέξοδος που προτείνει στο τέλος ο συγγραφέας πώς θα μπορούσε να εφαρμοστεί σήμερα στην καθημερινή ζωή;



Διαβάζω και γράφω

1. Δείτε παρακάτω πώς εκφράζουν δύο ποιητές την ιδέα της αλληλεγγύης και της συνεργασίας στον κόσμο. • Μπορείτε να γράψετε κι εσείς μερικούς στίχους πάνω στο ίδιο θέμα;

Μισό μήλο εμείς,
άλλο μισό ο απέραντος κόσμος.
Μισό μήλο εμείς,
άλλο μισό οι άνθρωποι.
Μισό μήλο εσύ,
άλλο μισό εγώ
εμείς...

Ναζίμ Χικμέτ

«Όταν κι ένας από μας απουσιάζει
αργεί ένα χρόνο ο κόσμος...»

Γιάννης Ρίτσος

2. Προσδιορίστε ένα κοινωνικό ή περιβαλλοντικό πρόβλημα που θεωρείτε σημαντικό για την περιοχή σας και για το οποίο θα άξιζε να αναπτύξετε εθελοντική δράση. • Αναζητήστε στο Διαδίκτυο με λέξεις-κλειδιά ή σε άλλες πηγές τους φορείς εκείνους που δραστηριοποιούνται στο θέμα που σας ενδιαφέρει. Επιλέξτε έναν φορέα και απευθυνθείτε σ' αυτόν. • Περιγράψτε το πρόβλημα που σας απασχολεί και ζητήστε τη συνεργασία του για την αντιμετώπισή του.

Για να αξιολογήσετε τα κείμενά σας, ελέγξτε αν:

- η επιλογή του προβλήματος είναι αιτιολογημένη,
- η περιγραφή είναι σαφής και ακριβής και αποφεύγει τις υπερβολές και τους υψηλούς συναισθηματικούς τόνους,
- χρησιμοποιείται σωστά ο υποταγμένος λόγος,
- τα κείμενα έχουν ύφος και μορφή αντίστοιχα προς το είδος της επιστολής που ζητείται.

3. Χωριστείτε σε ομάδες και αναζητήστε στα βιβλία άλλων μαθημάτων (π.χ. Ιστορίας, Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Κειμένων Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας) ή αντλήστε από την προσωπική σας εμπειρία ή από το Διαδίκτυο (π.χ. στη διεύθυνση www.anthropos.gr) περιπτώσεις συμπαράστασης και αλλη-



λεγγύης ανάμεσα σε λαούς, κοινωνικές ομάδες ή άτομα. Αφού παρουσιάσει η κάθε ομάδα συνοπτικά μια περίπτωση ανθρώπινης αλληλεγγύης, να εξηγήσει πώς αυτή επηρέασε την εξέλιξη της κατάστασης. Τέλος, με υποθετικούς συλλογισμούς (αν... τότε...) να περιγράψει πώς θα μπορούσαν να είχαν εξελιχτεί τα πράγματα, αν έλειπε η δράση αυτή. Μπορείτε να δημοσιεύσετε τα κείμενά σας στην ιστοσελίδα του σχολείου σας.



Διαθεματική εργασία

- ▶ Σε συνεργασία με το σύμβουλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού και τον καθηγητή Πληροφορικής σχεδιάστε μια έρευνα για να διαπιστώσετε κατά πόσο οι νέοι της ηλικίας σας διαλέγουν το μελλοντικό τους επάγγελμα λαμβάνοντας υπόψη το κριτήριο της κοινωνικής προσφοράς. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε οποιαδήποτε μέθοδο έρευνας (π.χ. ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις). Επεξεργαστείτε στη συνέχεια με τη βοήθεια του Μαθηματικού σας τα στοιχεία που θα έχετε συγκεντρώσει και απεικονίστε τα με διαγράμματα. Σχολιάστε τα ευρήματά σας σε ένα σύντομο κείμενο. Αναρτήστε το αποτέλεσμα της εργασίας σας στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου σας.



ΑΣ ΘΥΜΗΘΟΥΜΕ ΤΙ ΜΑΘΑΜΕ Σ' ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ

- ▶ Οι φράσεις που περιέχουν χρονικές ενδείξεις είναι απαραίτητες σε πολλά είδη κειμένων και ιδιαίτερα στα αφηγηματικά.
- ▶ Ένας τρόπος, για να δείξουμε το χρόνο, είναι οι προτάσεις.
- ▶ Σύνδεσμοι που χρησιμοποιούμε για να δηλώσουμε
το ταυτόχρονο:
το προτερόχρονο:
το υστερόχρονο:
- ▶ Ένα ζευγάρι προτάσεων, στο οποίο η μία πρόταση αποτελεί όρο για να ισχύσει η άλλη, είναι ένας
- ▶ Στους παρακάτω υποθετικούς λόγους βάζω ✓ στο σωστό:
- | | ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ | ΑΝΤΙΘΕΤΟ ΤΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΥ |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| – Αν έρθεις, θα περάσουμε καλά. | ☐ | ☐ |
| – Αν είχες έρθει, θα περνούσαμε καλά. | ☐ | ☐ |
- ▶ Η λέξη είναι υπώνυμο της λέξης *ζώο*. Γιατί;
- ▶ Για να ορίσουμε μια λέξη:
- α. πρέπει να την εντάξουμε
- β. πρέπει να προσθέσουμε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της που την
..... από τις άλλες λέξεις που εντάσσονται στην ίδια γενικότερη έννοια.

Ευρετήριο

Decroly, 35

Fernald, 39

Montessori, 1, 37, 38

Orton-Gillingham, 40

Samuel Kirk, 7

Αγραφία, 20

αναλυτικό-συνθετική, 1, 35, 36, 37

αυτοαντίληψης, 31, 59

δυσαριθμησία, 6, 21

Δυσγραφία,, 20

Kirk, 7

Κακογραφία, 20

λεγασθένεια, 6

ολική μέθοδος, 1, 35

στρεφοσυμβολία, 5

υπερωνυμίας, 75, 77

υπωνυμία, 77

υπωνυμίας,, 77

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδη Ε.**, (2001). *Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται*. Αθήνα : Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αναγνωστόπουλος Δ., Σίνη Α.**, (2005). *Διαταραχές σχολικής μάθησης και Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα : Εκδόσεις Βήτα.
- Αναστασίου Δ.**, (1998). *Δυσλεξία : Θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής*. Αθήνα : Εκδόσεις Άτραπος
- Δήμου Γ.**, (2003). *Απόκλιση – Στιγματισμός*. Αθήνα : Gutenberg
- Δήμου Γ.**, (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία . Μαθησιακές Δυσκολίες (το παιδαγωγικό ατύχημα)*. Τόμος Β. Εκδόσεις : Gutenberg
- Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., Σκιά Α., Τσέλιου Β.**, *Νεοελληνική γλώσσα. Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ. Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., Σκιά Α., Τσέλιου Β.**, *Νεοελληνική γλώσσα. Γ' Γυμνασίου.. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ*. Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Λιβανίου Ε.**, (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα : Εκδόσεις Κέρδος.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη Α.**, (1998). *Ικανότητα βραχύχρονης συγκράτησης φωνολογικών πληροφοριών και επίδοση στην ανάγνωση : Μια προσπάθεια διερεύνησης της μεταξύ τους σχέσης*. Ψυχολογία 5
- Μάρκου Ν.Σ.**, (1998). *Δυσλεξία*. Αθήνα : Εκδόσεις Ελλ. Γράμματα
- Μιχελογιάννης Ι., Τζενάκη Μ.**, (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μ.Π.Γρηγόρη.
- Παντελιάδου Σ.**, (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα : Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου Σ., Πατσιοδήμου Α., Μπότσας Γ.**, (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος.
- Παρασκευόπουλος Ν.Ι.**, (1981). *Εξελικτική Ψυχολογία. Τόμος Γ' Σχολική ηλικία*. Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη
- Πόρποδας Κ.**, (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα
- Πόρποδας Κ.**, (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της : Γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.
- Στασινός, Α. (1999).** *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg

Τζουριάδου Μ., (1990) άρθρο “Εξελικτική διαταραχή λόγου-μάθησης”. *Σεμινάριο: Μαθησιακές δυσκολίες. Σύγχρονες τάσεις και απόψεις. Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού*. Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα. Αθήνα. Σελ. 11-23.

Τζουριάδου Μ., (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη :Εκδόσεις Προμηθεύς.

Τζουριάδου Μ., *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρητικό πλαίσιο*. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ

Τσοβίλη Θ., (2003). *Δυσλεξία και άγχος : μια σχέση ζωής*. Αθήνα : Εκδόσεις Ελλ. Γράμματα

Φλωράτου Μ., (1998). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα : Οδυσσέας

Χατζησαββίδης Σ., Κωτόπουλος Τ., Αναγνωστοπούλου Ε., *Διαθεματικό Πλαίσιο και Σχέδια Διδασκαλίας. Τεύχος Α'. Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο*. ΕΠΕΑΕΚ

Χρηστάκης Κ., (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό. (1989). Αθήνα : Εκδόσεις Ελλ. γράμματα

Gough, Ehri & Treiman. (1992). *Reading Acquisition*. Lowrence Erlbaum Associates

Kirk S.A., Gallagher J. J. (1983). *Educating Exceptional Children* (4th ed.), Boston : Houghton Mifflin

Ferguson B., (1988). (Επιμ. Μεγαλοκονόμου Θ.) «Μαθησιακές Δυσκολίες» στο : Τσιάντης Γ., Μανωλόπουλος Σ., (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής*, Αθήνα : Εκδόσεις Καστανιώτη

Frank R., (1998). *Η μυστική ζωή ενός δυσλεκτικού παιδιού : τι σκέφτεται, πώς βλέπει τον κόσμο, τι χρειάζεται για να επιτύχει στη ζωή του*. Αθήνα : Εκδόσεις Θυμάρη

Pierangelo R.,Giuliani G., (2006). *Learning Disabilities. A practical approach to foundations, assessements, diagnosis and teaching*. USA: Pearson Education.

Reid G., (2003)., (επιμ. Αντωνίου Α.). *Δυσλεξία. Εγχειρίδιο για ειδικούς*. Αθήνα : Εκδόσεις Παρισιανός.

Rutter M., Tizard J., Whitmore K. (1970). *Education Health and Behaviour*. London : Longmans

Snowling M.J., (1987). *Dyslexia: A cognitive developmental perspective*. New York :

BasilBlackwell

<http://www.scribd.com/bleuouranos/d/12955636%CE%94%CE%A5%CE%A3%CE%9B%CE%95%CE%9E%CE%99%CE%91> .

<http://www.dismathis.gr/arthra/proseg.pdf>