

Τα «μπράβο» και τα «άριστα» στα τετράδια ορθογραφίας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικές παιδαγωγικές διευθετήσεις ή προβλήματα διδακτικής πράξης;

Δροσινού Χ. Μαρία, Δρ., *ψυχολογίας, πάρεδρος εθ ειδικής αγωγής-μαθησιακών δυσκολιών*

Περίληψη: Στην εργασία μας προσεγγίσαμε το πρόβλημα της διδακτικής πράξης στην ορθογραφία σε σχέση με την αναγραφή των αξιολογικών χαρακτηρισμών «μπράβο» και «άριστα». Η υπόθεση εργασίας εστιάστηκε στο γεγονός ότι η επιτόπια διόρθωση-παρέμβαση στην χειρόγραφο λέξη με έγχρωμο στυλό από τον δάσκαλο, συμβαίνει χωρίς τη συναίνεση του μαθητή και χωρίς να εξατομικεύει την διδακτική ανάλυση του λάθους. Στην μεθοδολογία μας αξιοποιήσαμε την άτυπη αλλά συστηματική εμπειρική παιδαγωγική παρατήρηση και παρουσιάζουμε τα ευρήματα από τη μελέτη 50 μαθητών που φοιτούσαν στην Γ' και Δ' τάξη του δημοτικού και οι οποίοι είχαν παραπεμφθεί σε υπηρεσίες για αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών. Στα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) δυσκολεύονται να διακρίνουν το σωστό από το λάθος στην ορθογραφημένη χειρόγραφο αναπαράσταση των λέξεων. Ακόμη, η γενικευμένη επιβράβευση με «μπράβο» και «άριστα» στην ημερήσια ορθογραφία στο μάθημα της γλώσσας τους μαθαίνει πώς να μαθαίνουν "να κάνουν λάθη".

Εισαγωγή.

Η εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία), ορίζεται μέσα από Νόμους, Προεδρικά Διατάγματα και Εγκυκλίους που συντάσσει το Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ο σκοπός τους είναι να θεσπίσουν, ορίσουν, κωδικοποιήσουν και ερμηνεύσουν όλες εκείνες τις παραμέτρους που αφορούν την κατηγορία αυτών των μαθητών και να διευθετήσουν τα εμπόδια που συναντούν στη σχολική πράξη, με τη μορφή των μαθησιακών δυσκολιών και με έμφαση τα γλωσσικά μαθήματα (Παπά, 2007, Σπαντιδάκης, 2004). Η αξιολόγηση αξιοποιείται ως μία διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της. Στην περίπτωση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), ανάμεσα στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τα κατά τόπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και από τις δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες.

Σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, η έγκαιρη ιατρική διάγνωση, η διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους στα ΚΕΔΔΥ και στα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) συμβάλει στη συστηματική παρέμβαση που πραγματοποιείται από την προσχολική ηλικία στις κατά τόπους Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), με τη δημιουργία τμημάτων Πρώιμης Παρέμβασης (ΠΠ), με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων

και προγραμμάτων αποκατάστασης, την προσαρμογή του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, τη χρησιμοποίηση ειδικού εξοπλισμού συμπεριλαμβανομένου του ηλεκτρονικού εξοπλισμού και του λογισμικού και την παροχή κάθε είδους διευκολύνσεων και εργονομικών διευθετήσεων από τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ. Επίσης η αξιολόγηση στο πλαίσιο των σκοπών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, μη τυπικής, άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης επιδιώκει οι μαθητές να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης (Χρηστάκης, 2000, 2006, Δροσινού, 1993, 1995, 2007) σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση και επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Ανάμεσα σε αυτούς ανήκουν και οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας.

Ωστόσο, η αξιολόγηση τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτή στοχεύει στη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Επιπλέον, αποτελεί ένα από τα εργαλεία διαχείρισης και οργάνωσης του περιεχομένου γύρω από την διδασκαλία, την πρόσκτηση γνώσεων και τη λειτουργική αξιοποίηση τους στις καθημερινές προγραμματισμένες διδακτικές και νοητικές ρουτίνες. Η διαπίστωση ό,τι η αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών τους εισάγει σε μια δευτερογενή μαθησιακή διαδικασία αποτέλεσε τη βάση αυτής της εργασίας. Ειδικότερα για την ορθογραφία, η οποία αξιολογείται στα τετράδια από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και μαθαίνει στο παιδί πώς να μαθαίνει να αξιολογεί την γραπτή προσπάθεια για μνημονική αναπαράσταση λέξεων και νοημάτων. Επίσης, ένα ακόμη στοιχείο από τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι ό,τι το παιδί μαθαίνει τα κοινωνικά όρια με τον τρόπο που οι δάσκαλοι του και οι άλλοι σπουδαίοι ενήλικες το "βλέπουν", το εκτιμούν για την ορθογραφική επάρκεια ή μη και αξιολογούν τα γλωσσικά ορθογραφημένα ίχνη. Αυτά αποτυπώνονται με την χειρόγραφη μνημονική ανάκληση του γλωσσικού αποσπάσματος.

Στην εργασία μας προσεγγίσαμε το πρόβλημα της διδακτικής πράξης στην ορθογραφία σε σχέση με την αναγραφή των αξιολογικών χαρακτηρισμών «μπράβο» και «άριστα». Αυτοί είναι χειρόγραφοι και χωροθετικά αναγράφονται κάτω από την ημερήσια ορθογραφία (πίνακας, 1) στο μάθημα της γλώσσας και επιβραβεύουν μαζί με τις σωστές και τις λανθασμένες επιλογές του μαθητή στην ορθογραφία των λέξεων σε εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής για παρώθηση. Η υπόθεση εργασίας εστιάστηκε στο γεγονός ότι η διόρθωση με έγχρωμο στυλό από τον δάσκαλο, συχνά συμβαίνει χωρίς τη συναίνεση του μαθητή, ο οποίος δεν κατανοεί την διαδικασία

διόρθωσης. Η παρέμβαση πάνω στην χειρόγραφο με μολύβι λέξη αναπτύσσεται χωρίς ο δάσκαλος να εξατομικεύει την διδακτική ανάλυση του λάθους. Ακόμη στις υποθέσεις μας αναζητήσαμε τον παιδαγωγικό στοχασμό ως προς την αναζήτηση των παραγόντων εκείνων που δυσκολεύουν το μαθητή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας. Ανάμεσα σε αυτές εντοπίσαμε και διακρίναμε ελλείμματα στις οπτικό – ακουστικές, φωνολογικό -κινητικές δεξιότητες, αλλά και στις μνημονικές και αντιληπτικές ικανότητες. Τέλος στις υποθέσεις μας, αναζητήσαμε τη σχέση ανάμεσα στο πρόβλημα της ορθογραφίας, την έλλειψη κινήτρων του παιδιού και του δασκάλου να ασχοληθούν με δεδομένα που διασυνδέουν το σχολείο με τη ζωή και τη ζωή με το βίωμα της ορθογραφίας.

Μεθοδολογία Έρευνας

Στην μεθοδολογία μας αξιοποιήσαμε την άτυπη αλλά συστηματική εμπειρική παιδαγωγική παρατήρηση και καταγράψαμε την εικόνα της καθημερινής επίδοσης στην ορθογραφία με την ημερομηνία, την ποσότητα των λαθών -σημειώνοντας τον αριθμό των λαθών στο σύνολο των λέξεων, την συχνότητα των λανθασμένων επιλογών, την επανάληψη των ίδιων λαθών και το χαρακτηρισμό της αξιολόγησης.

Στην μελέτη μας παρουσιάζουμε τα ευρήματα σε δείγμα 50 μαθητών, που φοιτούσαν στην Γ' και Δ' τάξη του δημοτικού και οι οποίοι είχαν προταθεί από τους δασκάλους τους για διαφοροδιαγνωστική, διαγνωστική αξιολόγηση με το αίτημα να διερευνηθούν και να πιστοποιηθεί η φύση των μαθησιακών δυσκολιών. Στο πλαίσιο αυτό σε συνεργασία με τους γονείς αναζητήσαμε τα τετράδια από την πρώτη και δεύτερη τάξη του δημοτικού για να παρακολουθήσουμε διαχρονικά τις επιδόσεις στην ορθογραφία από τα χειρόγραφα των μαθητών. Στην αξιολογική διαδικασία αξιοποιήσαμε πληροφορίες πριν, κατά και μετά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου της ορθογραφίας.

Η παιδαγωγική επεξεργασία των ευρημάτων έγινε σε μάκρο και μικρό επίπεδο ανάλυσης. Στο μάκρο αναλυτικό επίπεδο καταγράψαμε μια σειρά ερωτημάτων γύρω από την σκοπιμότητα της αξιολόγησης της ορθογραφίας με δεδομένο ότι αυτή πραγματοποιείται σε ορισμένο περιβάλλον, για την ικανοποίηση ορισμένων αναγκών. Έτσι συναντήσαμε και καταγράψαμε τις συνθήκες μέσα στις οποίες εξελίσσεται το βίωμα του παιδιού, τις ανάγκες της κοινωνίας, τα προβλήματα που έχουν προκύψει από την εφαρμογή προηγούμενων διαδικασιών στο μάθημα της ορθογραφίας, τις λύσεις που έχουν προταθεί για την ικανοποίηση των αναγκών και την υπέρβαση των προβλημάτων, αλλά και τι έχει εφαρμοστεί παιδαγωγικά ως ενδεδειγμένη λύση με στόχο να πάρουμε την κατάλληλη απόφαση για αποτελεσματικό σχεδιασμό της και ορθό προγραμματισμό της διδακτικής παρέμβασης. Στο μικρό αναλυτικό επίπεδο καταγράψαμε στην φάση της υλοποίησης τα προβλήματα στην εφαρμογή των γενικευμένων οδηγιών (Troia, 2006) για την ορθογραφία. Στο τέλος της χειρόγραφης προσπάθειας καταγράφησαν η ανατροφοδότηση με τη λήξη μιας ακόμη εκπαιδευτικής προσπάθειας και αν σε αυτή

διαφαίνεται η εξατομικευμένη πρόταση για ένα σχέδιο δράσης για την συστηματική διόρθωση των λανθασμένων λέξεων στην ορθογραφία.

Ακόμη, αξιολογήθηκαν οι εκπαιδευτικές εκείνες τεχνικές που συμπεριλαμβάνονται σε μια σειρά διδακτικών στόχων γύρω από τους οποίους θα μπορούσε να στοιχειοθετηθεί μια διδακτική παρέμβαση στην ορθογραφία, σύμφωνα με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και την επαναλαμβανόμενη λανθασμένη συμπεριφορά (Μαρκάκης & Δροσινού, 2001, Χρηστάκης, 2000). Ειδικότερα:

- Χρησιμοποιήστε τη μορφοποίηση αυτή για μη αριθμημένες λίστες

α. Στο επίπεδο της γραφής διερευνήθηκε ότι ο/η μαθητής/τρια έχει την δυνατότητα και μπορεί να:

- τηρεί σωστή στάση του σώματος και του χεριού.
- κρατά σωστά το μολύβι.
- τοποθετεί σωστά το τετράδιό του.
- γράφει γράμματα και κείμενο με τη σωστή φορά.
- διακρίνει τον προσανατολισμό κάθε γράμματος.
- γράφει τα γράμματα και τους αριθμούς χωρίς να τα αντιστρέφει και να τα συγχέει.
- αντιγράφει κείμενο από το βιβλίο και τον πίνακα.
- γράφει κείμενο με υπαγόρευση

β. Στο επίπεδο της ορθογραφημένης γραφής διερευνήθηκε ότι ο/η μαθητής/τρια έχει την δυνατότητα και μπορεί να:

- διακρίνει και να κατηγοριοποιεί τα μέρη του λόγου.
- παρατηρεί και να γνωρίζει τις αλλαγές της σημασίας των λέξεων ανάλογα με τις καταλήξεις τους.
- χρησιμοποιεί την ορθογραφική μνήμη.
- αντιλαμβάνεται τη σταθερή θέση, τη διεύθυνση και τον προσανατολισμό των γραμμάτων σε μια λέξη.
- θυμάται την ορθογραφία των λέξεων με τη βοήθεια της εσωτερικής επανάληψης.
- μαθαίνει ορθογραφία με καταλόγους ομοειδών λέξεων.
- μαθαίνει ορθογραφία με οικογένειες λέξεων.
- χρησιμοποιεί μνημοτεχνικές μεθόδους για να μαθαίνει τη θεματική ορθογραφία.
- παρατηρεί και να μαθαίνει τις αλλαγές που συμβαίνουν σε μια λέξη, με τα προσφύματα.
- γνωρίζει την κλητική ορθογραφία.
- γνωρίζει την ορθογραφική εικόνα των λέξεων που δημιουργούνται με σύνθεση και παραγωγή.

γ. Στο επίπεδο της γραφής λέξεων με υπαγόρευση διερευνήθηκε ότι ο/η μαθητής/τρια έχει την δυνατότητα και μπορεί να αναπτύσσει τις δεξιότητες, χωρίς να:

- αντιστρέφει γραμμάτων.
- παραλείπει γράμματα.
- προσθέτει γράμματα.
- επαναλαμβάνει γράμματα.
- αντιμεταθέτει γράμματα.
- αντικαθιστά γράμματα.

δ. Στο επίπεδο της γραπτής έκφρασης διερευνήθηκε ότι ο/η μαθητής/τρια έχει την δυνατότητα και μπορεί να αναπτύσσει τις δεξιότητες και να:

- καταγράφει τις εμπειρίες του σε ημερολόγιο.
- οργανώνει τη σκέψη του πριν τη γράψει.
- δομεί το γραπτό λόγο σε παράγραφο.
- συνδέει τις παραγράφους σε ενότητα.

Η μεθοδολογία των ειδικών παιδαγωγικών διευθετήσεων κατέγραψε το περιεχόμενο της παραπομπής σε διαγνωστικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες (πίνακα, 2) από το σχολείο στο μαθητή με ειδικές ανάγκες και πόσο αυτό επηρεάζει σημαντικά την κοινωνική προσαρμογή του. Η ιεράρχηση των αναγκών του μαθητή, ο σαφής καθορισμός των διδακτικών στόχων και ο τρόπος με τον οποίο εμπλέκεται ο δάσκαλος της τάξης αναζητήθηκαν ως συμπληρωματικά στοιχεία για την αξιολόγηση της ορθογραφημένης γραφής.

Αποτελέσματα.

Στα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) δυσκολεύονται να διακρίνουν το σωστό από το λάθος στην ορθογραφημένη χειρόγραφη αναπαράσταση των λέξεων και αρκετοί με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν “να κάνουν λάθη”. Η αξιολόγηση των επιδόσεων στη διδασκαλία της γλώσσας και των κειμένων σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, που διαβιούν σε συνθήκες ενδοοικογενειακής βίας παρουσιάζει δυσκολίες και συχνά οι υποεπίδοσεις του παιδιού στην ορθογραφία αποτελούν ένα ακόμη ζήτημα για εμπλοκές, συμπλοκές και καβγάδες στο σπίτι. Οι μαθητές που διαγνώστηκαν ότι έχουν δυσορθογραφία λόγω της ειδικής γλωσσικής διαταραχής που αποδίδεται σε νευρολογικής αιτιολογίας παράγοντες βρέθηκε ότι παρουσιάζουν δυσκολίες στο αυθόρμητο (πίνακας, 3) γραπτό κείμενο που αποτυπώνεται στο εκπαιδευτικό έργο “σκέφτομαι και γράφω” ως εξής :

- Η γλωσσική έκφραση αποτελείται από σύντομες φράσεις προφορικής κατανόησης.
- Τα επίθετα και τα επιρρήματα είναι περιορισμένα και όταν παρατίθενται αυτό συμβαίνει με επαναληπτικό τρόπο και χωρίς νοηματική αλληλουχία.
- Η επικοινωνία δομείται με στερεότυπες εκφράσεις που έχουν έμμεσα επιβληθεί “ως νόημα” από το περιβάλλον της τηλεόρασης με διαφημίσεις, τραγούδια κ.α..
- Ο διάλογος είναι αδόμετος και στερείται τεχνικών επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα, στον οποίο αποτυπώνονται μορφολογικά και ορθογραφικά οι διαφοροποιήσεις των νοημάτων.
- Η ένταξη σύμφωνα με το Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού φάνηκε ότι δύσκολα μπορεί να προωθηθεί χωρίς ορισμένες διδακτικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις. Ανάμεσα σε αυτές εκτιμήθηκαν ότι είναι σημαντικές οι δυσκολίες που αναφέρονται στο χαμηλό επίπεδο μαθησιακής (πίνακας, 4) και αναγνωστικής ετοιμότητας (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1995, 2009) και η αδυναμία των μαθητών με δυσορθογραφία να δώσουν άμεσες απαντήσεις και να συμμετάσχουν στην επεξεργασία των κειμένων σύμφωνα με τις τυπικές μαθησιακές διαδικασίες και τις προσδοκίες του σχολείου για το γλωσσικό μάθημα.

Ακόμη, φάνηκε ότι τα «μπράβο» και «άριστα» παρά το γεγονός ότι νοσηματοδοτούνται στο πλαίσιο των ειδικών παιδαγωγικών διευθετήσεων εμποδίζουν το μαθητή να κατανοήσει το λόγο της επιβράβευσης ή τη διαδικασία διόρθωσης του λάθους. Τα προβλήματα διδακτικής πράξης που καταγράφησαν στο επίπεδο των δασκάλων (Antramidis & Kalyva, 2007), φάνηκε ότι στην πλειονότητα απορρέουν από το γεγονός ότι δεν αξιοποιείται ο παραγωγικός παιδαγωγικός στοχασμός, ή άλλες ειδικές παιδαγωγικές διευθετήσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι δάσκαλοι να αξιολογούν τη χειρόγραφη πράξη και να διορθώνουν “μηχανικά” τα ορθογραφικά λάθη χωρίς να παρεμβαίνουν διδακτικά και να εξηγούν στο μαθητή το περιεχόμενο του λάθους (Σπαντιδάκης, 2004). Παρά το γεγονός ότι σε καμία περίπτωση μαθητών η αξιολόγηση (Rose, 2004) της ορθογραφίας δεν ήταν αυτοσκοπός και δεν αποσκοπούσε σε μια λειτουργία επιλεκτική και συμμορφωτική στα δεδομένα κοινωνικά πρότυπα, ωστόσο οι ειδικές παιδαγωγικές διευθετήσεις φάνηκε ότι δεν λαμβάνουν υπόψη τους μια σειρά παραμέτρων, όπως:

- η ουδέτερη και αντικειμενική αξιολόγηση δασκάλου και μαθητή, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον,
- η μονόπλευρη χωρίς ευελιξία εκτίμηση η οποία χρησιμοποιεί με άκαμπτο τρόπο την οργανωμένη αξιολογική διαδικασία,
- ο περιορισμός μόνο στα τελικά αποτελέσματα της χειρόγραφης ορθογραφημένης προσπάθειας,
- η ασυνέχεια της αξιολόγησης, που γίνεται χωρίς σύστημα, τυχαία και συμπτωματικά και δεν στοχεύει στην τεκμηρίωση πληροφοριών.
- Η αξιολόγηση που δεν επισημαίνει τόσο τις δυνατότητες όσο και τα μειονεκτήματα και οδηγεί στη λήψη κατάλληλων αποφάσεων και υπαγορεύει το σωστό σχεδιασμό και προγραμματισμό.

Παρά την παιδαγωγική αρχή (Brown, 1994) σύμφωνα με την οποία η διδακτική ένταξη των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες στην ορθογραφία στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, έχει στόχο μέσα στο πλαίσιο των σκοπών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, την πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους φάνηκε στη παρούσα εργασία ότι δεν εφαρμόζεται από τους δασκάλους στην λογική της διδακτικής ισοτιμίας αλλά χρησιμοποιεί μάλλον το πλαίσιο της ανοχής και της “ήσυχης παραμονής” του μαθητή στη τάξη. Έτσι, ο δάσκαλος της τάξης επισημαίνει και αξιολογεί τους μαθητές του μέσα από τη διδασκαλία με άξονες το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την ορθογραφία και το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αξιοποιεί :

- την ατομική και συλλογική εργασία του μαθητή στο πλαίσιο των ενταξιακών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004) παρεμβάσεων.
- την άμεση και συνεχή ενίσχυση της μάθησης και της μαθησιακής ετοιμότητας
- την εξατομικευμένη μέτρηση των δυσκολιών στην ορθογραφία και της προόδου σε αυτή.
- την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην ορθογραφία με έμφαση το θετικό βίωμα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους ομηλικούς και τους ενήλικες.

- την δόμηση εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος με έμφαση την διδακτική παρέμβαση στην ορθογραφία.
- την συμμετοχή των γονέων, αλλά και των υποστηρικτικών υπηρεσιών.
- την καταγραφή, αξιολόγηση και αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών και των μνημονικών τεχνικών που εφαρμόζονται.

Ανάμεσα στα αποτελέσματα καταγράψαμε ότι ο μαθητής με μαθησιακή δυσκολία βρίσκεται σε κατάσταση σύγχυσης, βιώνει άγχος και δυσκολεύεται να διακρίνει την διαδικασία της διόρθωσης λάθους από την ορθογραφική αποκατάσταση της λανθασμένης λέξης (Harris, Graham, and Mason, 2003). Σε αυτό το σημείο αξίζει να θυμηθούμε κάποιες από τις συνέπειες της δυσορθογραφημένης συμπεριφοράς και τον τρόπο που αυτές έχουν συνεκτιμηθεί στο πλαίσιο της αξιολόγησης των νοητικών ικανοτήτων, τόσο στο παρελθόν, όσο και στις μέρες μας (πίνακας, 5). Αυτές έχουν συσχετιστεί με τη διαμάχη ανάμεσα σε αυτούς που υποστηρίζουν από την μία πλευρά τις καταγιμιστικές αλληλεπιδράσεις από τις κοινωνικό – περιβαλλοντικές συνθήκες, τα βιώματα των παιδιών και από την άλλη τη φιλοσοφία και την νοηματοδότηση της με βάση τα κριτήρια με τα οποία δομήθηκαν, σταθμίστηκαν τα ψυχοτεχνικά διαγνωστικά εργαλεία (Nilholm, 2006). Στη Γαλλία από τον προηγούμενο αιώνα έχει ασκηθεί σημαντική κριτική από την εφαρμογή των ψυχομετρικών εργαλείων και σύμφωνα με έρευνες και συζητήσεις που τις ακολούθησαν βρέθηκε ότι τα παιδιά των εμπόρων αναδείχτηκαν ως προς το δείκτη της γλωσσικής ευφυΐας έναντι των παιδιών, που οι γονείς τους ήταν βιομηχανικοί εργάτες (Παπάς, Α. 1998, 1999, Παπά, Μ, 2007). Ο Binet αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι μαθητές της σχολής των Batignolles, στην οποία φοιτούσαν παιδιά εμπόρων στην πλειονότητα πετύχαιναν αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα των μαθητών που μεγάλωναν στις υποβαθμισμένες συνοικίες του Παρισιού, διέμεναν σε συνθήκες φτώχειας, κοινωνικής δυσπραγίας και βίωναν συνθήκες εξαθλίωσης στις κακόφημες οδούς la Grange-aux-Belles και Écluses-Saint-Martin. Επίσης, έρευνες (Tort, 1974), που έγιναν από τον Michel Tort επιβεβαιώθηκαν οι υποεπιδόσεις στην ορθογραφία, ως στοιχεία που χαρακτηρίζονται από ανισότητες μεταξύ των κοινωνικών τάξεων γεγονός που καταγράφηκε από τους ψυχιάτρους Binet και Simon, αλλά και από το ψυχολόγο Zazzo. Αυτός, το 1969 σημειώνει σχετικά με τα χαρακτηριστικά της νοημοσύνης είτε πρόκειται για αξιολόγηση γλωσσικών δεξιοτήτων είτε για αξιολόγηση πρακτικών δεξιοτήτων στη συμπεριφορά του εργατικού πληθυσμού, αυτή χαρακτηρίζεται από σωματικές και πνευματικές ανεπάρκειες με βιολογική προέλευση, που είτε έχουν κληρονομηθεί είτε έχουν προκληθεί από το περιβάλλον (Μπουρσιέ, 1986).

Ακόμη στα αποτελέσματα καταγράφηκε ότι η γλωσσική επάρκεια στην ορθογραφία εκτιμάται από τους γονείς ότι αμβλύνει τις ανισότητες και αποτελεί εισιτήριο για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Lurcat, 1981) γιαυτό το λόγο και ακολουθούν την προτροπή των δασκάλων που τους παραπέμπουν στα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), υπηρεσίες αρμοδιότητες του Υπουργείου Διαβίου Μάθησης και Θρησκευμάτων που έχουν μετονομαστεί σε ΚΕΔΔΥ. Επιπλέον η επιβράβευση με τους χαρακτηρισμούς «μπράβο» ή «άριστα»

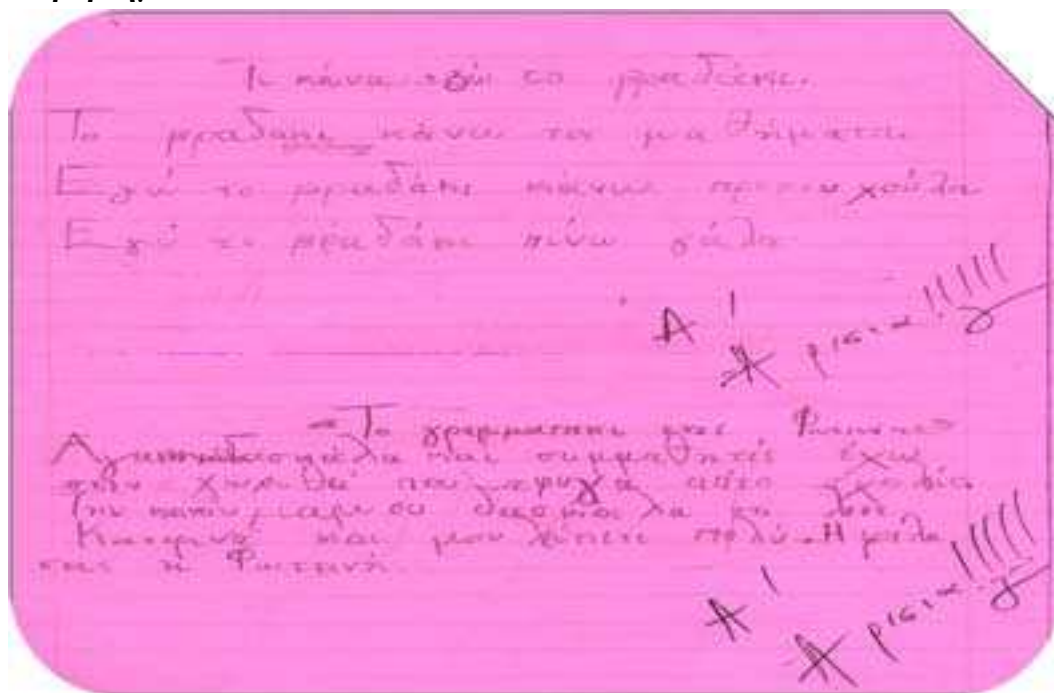
φαίνεται να αποδυναμώνει την κινητοποίηση των νοητικών διεργασιών του μαθητή για να επεξεργαστεί, αναλύσει και κατανοήσει τα μέρη που συνθέτουν την λανθασμένη εικόνα της λέξης όπως όταν το κεφαλαίο αρχικό σύμφωνο του ονόματος γράφεται με μικρό ή παραλείπει το τελικό σίγμα γιατί η φωνολογική αντίληψη του είναι δυσλειτουργική. Τέλος η επιβράβευση της υποεπίδοσης στην ορθογραφία μαθαίνει στο μαθητή ότι μπορεί να αξιολογείται θετικά χωρίς να απαιτείται πάντα περαιτέρω προσπάθεια για να αξιοποιήσει τις μνημονικές και άλλες ικανότητες του για να αντιμετωπίσει τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία.

Βιβλιογραφικές παραπομπές:

- Anramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles (An Interactive Approach to Language Pedagogy)* New Jersey, Prentice Hall Regents.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H. (2003). *Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. Focus on Exceptional Children*, 35, 1-16.
- Lurcat L. (1981). *Η αποτυχία και η αδιαφορία στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (4), 431-445.
- Rose, R., (2004). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης: αναζητώντας αποτελεσματικούς τρόπους στο Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά.
- Troia, G.A. (2006). *Writing instruction for students with learning disabilities*, στο: C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Επιμ.), *Handbook of writing research* (324-336), NY: The Guilford Press.
- Δροσινού, Μ. (1993). Ανίχνευση, Εντοπισμός και Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών Ενός Μαθητή ή μιας Ομάδας. *Ανοιχτό Σχολείο*, 42:18-24. Αθήνα.
- Δροσινού, Μ. (1995). Ειδική Τάξη ή εναλλακτικό υποστηρικτικό Πρόγραμμα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 34, 37-39.
- Δροσινού, Μ. (2007). *Παιδαγωγικές Παρεμβάσεις στο Προφορικό Λόγο με Δραστηριότητες Φωνολογικής Ετοιμότητας. Το Έντυπο καταγραφής της Αλληλεπίδρασης*. Πρακτικά από το 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», 4-6 Μαΐου 2007, Αθήνα, σελ. 303-309, ISSN: 1790-8574 234. Ανακτήθηκε στις 25/04/10, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: www.elliepek.gr.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(2004). *Ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία. Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρκάκης Εμ. & Δροσινού Μ. (2001). Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία). Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο βιβλίο του Κ. Χρηστάκη (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα, Εκδ. Ατραπός.
- Μπουρσιέ, Α. (1986). *Αντιμετώπιση Δυσλεξίας*. Μτφρ. Χρυσόχου Β. Αθήνα: Κέδρος.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ([www.pi-schools.gr/ Τμήμα](http://www.pi-schools.gr/) Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης/ Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας/Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης/ (ημ, προσβ. 120410).
- Παπά, Μ. (2007). *Παράγοντες που συνιστούν και επηρεάζουν τα άνισα παιδιά στο ίσο σχολείο: επιπτώσεις στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος*. Εισήγηση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», 4-6 Μαΐου 2007, Αθήνα.
- Παπάς, Α. (1998). *Διδακτική Γλώσσας και Κειμένων*. Τομ. Α' και Β'. Αθήνα
- Παπάς, Α. (1999). *Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*. Αθήνα
- Πόρποδας, Κ. (2002). Η Ανάγνωση, Πάτρα, Ταχυεκτυπώσεις-Γραβάνης, Ε.Π.Ε.
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1996). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής. Προεδρικό Διάταγμα 301.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο μαθητή. Συναισθηματική Οργάνωση: Αυτοσυναίσθημα, Ενδιαφέρον για μάθηση, συνεργασία με τους άλλους*. Εκδ. Γ' Επαυξημένη, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Τόμος Α, Β'. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Παράρτημα:



Πίνακας 1. Αξιολογικοί χειρόγραφοι χαρακτηρισμοί «μπράβο» και «άριστα» κάτω από την ημερήσια ορθογραφία.

Η Κων/να προσήλθε στο Κέντρο μας ύστερα από αίτημα των γονιών της , για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο σχολικό πλαίσιο.

Η Κων/να είναι ένα φιλότιμο και συμπαθητικό κορίτσι ,με υψηλό κίνητρο επιτυχίας που συνεργάστηκε πολύ καλά σ' όλη την διαδικασία της αξιολόγησης.

Από την ψυχομετρική και μαθησιακή εκτίμηση προκύπτει ότι η Κων/να παρουσιάζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες . Αυτές εντοπίζονται τόσο στην ανάγνωση όπου ο ρυθμός της είναι αργός και συλλαβιστός , όσο και στην ορθογραφία όπου εμφανίζει πολλά ορθογραφικά λάθη τόσο στα καταληκτικά όσο και στα θεματικά μέρη των λέξεων . Δυσκολία υπάρχει και στην οργάνωση και ανάπτυξη κειμένου , ενώ υπάρχει πλούτος ιδεών.

Το νοητικό δυναμικό βρίσκεται στα ανώτερα όρια σε σχέση με την ηλικία της με ιδιαίτερα ανεπτυγμένες την αντιληπτική και συνθετική της ικανότητα και την λογική αφαιρετική σκέψη της

Προτείνεται η προσπάθειά της να ενισχύεται τόσο από την οικογένειά της όσο και από το σχολικό της περιβάλλον να αξιολογείται περισσότερο από την προφορική της επίδοση έτσι ώστε να μην ματαιώνεται και να μπορέσει να αναπτύξει όλες τις δυνατότητες που έχει.

Η παρούσα βεβαίωση χορηγείται κατόπιν αιτήσεως των γονέων για σχολική χρήση.

Πίνακας 2. Ειδικές παιδαγωγικές διευθετήσεις και περιεχόμενο της παραπομπής σε διαγνωστικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες

Τι βλέπω στη τηλεόραση
 Σε όλους αρέσει να βλέπουν τη Λεοφόρα
 και σε όλη την Ελλάδα αλλά πρέπει να κάνω και
 το μαθηματά. Βλέπω λίγη τηλεόραση
 από το σπίτι γιατί χαλαρεί τα
 μάτια μας. Το αγαπημένο μου πρόγραμμα
 είναι ο Τοκίτι, ο Salveter, ο Box-
 Bari και η Μενί. Μία φορά θυμάμαι τα
 πρόγραμμα που είναι στο σκάι και
 στη νηπ. Αχνά μνήστροφα ζωάκια, χτες είδα
 με τη χρονογράφος. Ο αερογράφος μου όταν
 η μάμα λέει να κλέψω, την τη-
 λεόραση χτυπιναθεί παρα πολύ αλλά
 γιατί και τον χτυπιναθεί για την
 τηλεόραση γιατί χαλαρεί τα μάτια.

Αριστία!!!!

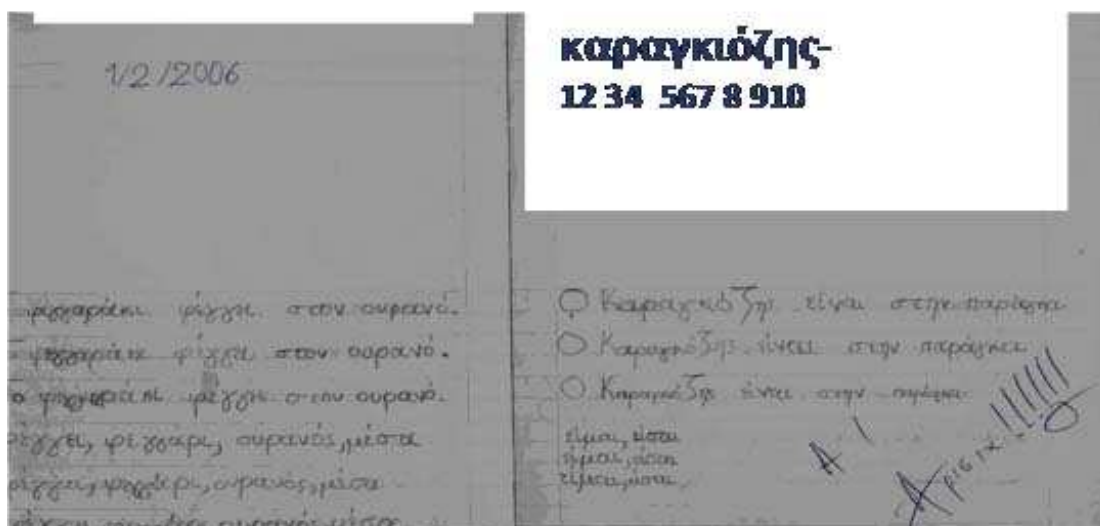
Τι βλέπω από το παράθυρο.
 Βλέπω το πράσινο του σχολείου, και τις
 μαρμάριες του παίζουμε μπάσκετ.
 Μπά τα δέντρα, το υπηλαχάρα και τις
 πολυκατοικίες. Το δρόμο που τρέχουν τα
 αυτοκίνητα που σε πρενέ γιατί μπορεί
 να γίνει κανένα ατύχημα.
 Ακόμα φαίνονται
 τα βουνά να νφην τα ξεχνάμε.
 Επίσης κοιτάω και τους παιδικούς ή το ρούμα
 Βλέπω τις κεραιές της τηλεόρασης
 τον ουρανό που είναι πατά σκαίερος
 γιατί είναι νύχτα και όταν έχει
 ανατολή του είναι όταν βγαίνει ο ήλιος.
 Είναι φωτεινός

Πίνακας 3. Δυσκολίες στο αυθόρμητο γραπτό κείμενο "σκέφτομαι και γράφω".

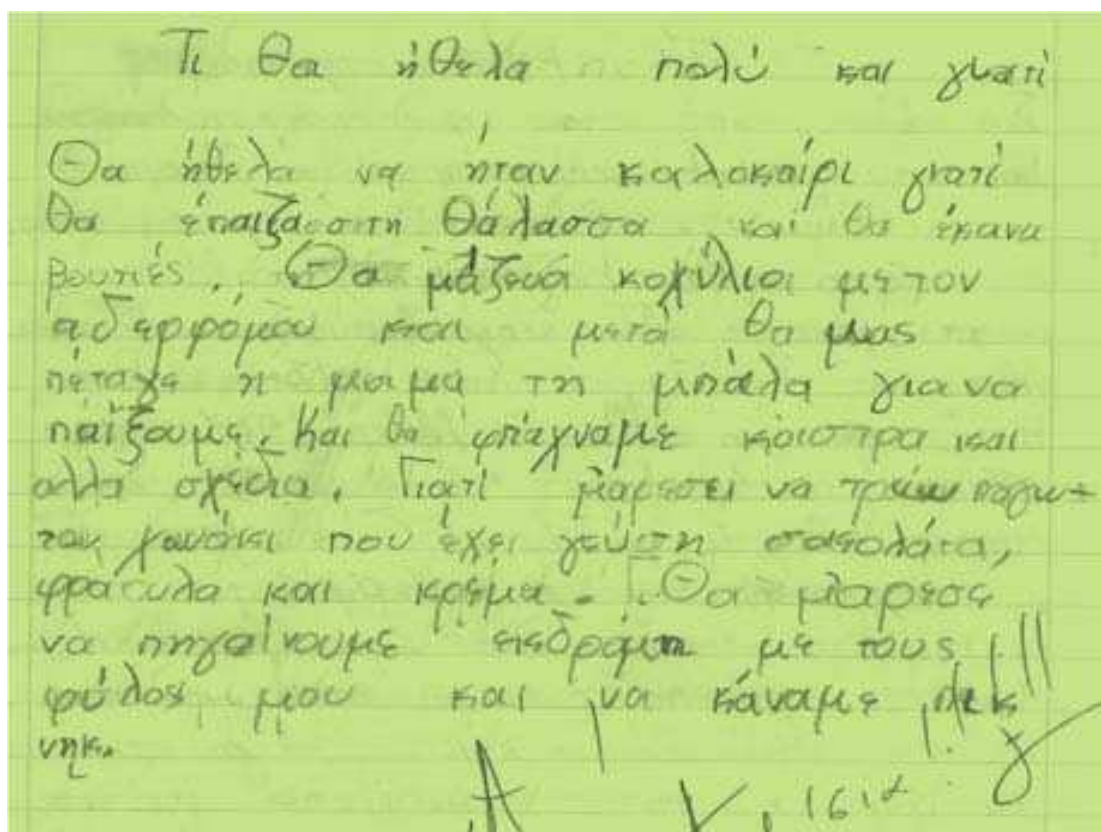


**πολυμορφικές λέξεις του τύπου
"σοφσοφσοφ"-
σφουγγαράκι-
1234 567 89 1011**

**πολυμορφικές λέξεις του τύπου
"σοφσοφσοφ"-**



Πίνακας 4. Εφαρμοσμένες ασκήσεις μαθησιακής και αναγνωστικής ετοιμότητας.



Πίνακας 5. Συνεκτίμηση δυσορθογραφημένης συμπεριφοράς και αξιολόγηση των νοητικών ικανοτήτων.