

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 1 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και
Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά,
στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδόπουλος Γεώργιος
Πολυχρονόπουλος Σταυρούλα
Μπιστιέβα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ)
για την προαγωγή του παραγόμενου γραπτού
λόγου μαθήτριας Α' Γυμνασίου με ΕΜΔ (Μελέτη
περίπτωσης)

Πολυξένη Βλάχου, Αγάθη Πατσιούδη

doi: [10.12681/edusc.172](https://doi.org/10.12681/edusc.172)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βλάχου Π., & Πατσιούδη Α. (2016). Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) για την προαγωγή του παραγόμενου γραπτού λόγου μαθήτριας Α' Γυμνασίου με ΕΜΔ (Μελέτη περίπτωσης). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 288–301. <https://doi.org/10.12681/edusc.172>

Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) για την προαγωγή του παραγόμενου γραπτού λόγου μαθήτριας Α΄ Γυμνασίου με ΕΜΔ (Μελέτη περίπτωσης)

Πολυξένη Βλάχου
Εκπαιδευτικός ΕΑΕ, ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Α΄ Αθήνας,
M.Ed. Special Needs and Development, Manchester, UK.
polyxenivlachou@yahoo.co.uk

Πατσιούδη Αγάθη
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
agathipts@gmail.com

Περίληψη

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) αποτελούν πεδίο έρευνας, ενδιαφέροντος, αλλά και σύγχυσης για μεγάλο αριθμό επιστημόνων, κι όχι μόνο. Κατά τον επικρατέστερο ορισμό, οι ΕΜΔ αφορούν προβλήματα στις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες κατανόησης ή/και χρήσης του λόγου, προφορικού ή γραπτού. Εκδηλώνονται κατά κύριο λόγο ως δυσκολίες σκέψης, μνήμης, αντιληπτικής ικανότητας, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας ή αριθμητικής.

Οι μαθητές με ΕΜΔ συνθέτουν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα ως προς τη φύση, τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο εκδήλωσης των δυσκολιών τους. Στην ομάδα αυτή περιλαμβάνονται μαθητές με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, που δυσχεραίνουν την επίδοση, την έκφραση και την επικοινωνία μέσω κάθε κειμένου που καλούνται να παράγουν.

Το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) αποτελεί το πλαίσιο που εξασφαλίζει στους μαθητές με δυσκολίες την ικανότητα αλληλεπίδρασης με το μαθησιακό περιβάλλον, προσφέροντάς τους τα εχέγγυα για να αναπτύξουν πλήρως τις δεξιότητές τους. Επιπρόσθετα, αποτελεί πεδίο συνεργασίας των γονέων, των εκπαιδευτικών, του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση των μαθητών, με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ως διαδικασία αποτελεί παιδαγωγική και διδακτική πρόκληση. Ως προϊόν είναι μοναδικό, όπως είναι ο κάθε μαθητής, οι δυνατότητες, οι αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του, αλλά και δεσμευτικό προς όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παρούσα εργασία σκοπό έχει την παρουσίαση περίπτωσης μαθήτριας Α' Γυμνασίου με ΕΜΔ και προβλήματα κυρίως στην παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, μετά από παρουσίαση του ατομικού-οικογενειακού και σχολικού ιστορικού και σύνταξη του συγγραφικού της προφίλ, δομείται ΕΕΠ που στόχο έχει να προάγει την παραγωγή γραπτού λόγου.

Λέξεις-Κλειδιά: Γραπτός λόγος, Μαθησιακές Δυσκολίες, Παρέμβαση, Εξατομίκευση, Διεπιστημονικότητα

Abstract

Specific Learning Disabilities (SLD) are considered to be a field of research, interest and conflict for a majority of scientists, amongst others. SLD are defined as disorders of the basic psychological processes involved in understanding or using language, spoken or written, that may manifest themselves in the disability to listen, think, speak, read, write, spell or do mathematical calculations.

Students with SLD constitute an extremely heterogeneous group as to the nature, characteristics and tangible manifestations of their difficulties. This group includes students with difficulties in writing skills, hampering their performance, expression and communication through each text they are called upon to produce.

The Individual Learning Plan (ILP) is the context that ensures students with disabilities can interact with the learning environment, offering them guarantees to fully develop their skills. Moreover, it involves a cooperation of parents, teachers, staff of diagnostic services and everyone partaking in the students' education, in order to improve learning conditions and outcomes. As a process it is a pedagogical and didactic challenge. As a product it is unique, as is each student, his possibilities, his weaknesses, his interests and needs, but also binding to all involved in the educational process.

This paper aims to present the case of a 7th grade student with SLD and difficulties mainly on writing. In particular, following the presentation of the individual-family and school history and the compilation of the student's literary profile, an ILP aiming to promote writing skills is structured.

Key-Words: Writing, Learning Disabilities, Intervention, Individualization, Interdisciplinarity

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία μελετάται η περίπτωση μαθήτριας με ΕΜΔ και προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Έμφαση δίνεται στη σύνταξη του συγγραφικού της προφίλ και στη δόμηση ΕΕΠ, που θα ανταπεξέρχεται στις ανάγκες της και θα παρέχει κινητοποίηση,

παρότρυνση, υποστήριξη, διευκρινίσεις και βοήθεια, ώστε να βελτιωθεί στον τομέα της παραγωγής γραπτών κειμένων, ο γραπτός λόγος να αποκτήσει γι' αυτή νόημα και να αποτελέσει ένα νέο τρόπο επικοινωνίας των σκέψεων και των ιδεών της.

Αρχικά, γίνεται σύντομος λόγος για τις ΕΜΔ και τις Ειδικές Δυσκολίες που παρουσιάζονται στον παραγόμενο κυρίως Γραπτό Λόγο. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται στοιχεία του ατομικού, οικογενειακού και σχολικού Ιστορικού της μαθήτριας, χρήσιμα για τη δόμηση του ΕΕΠ. Ακολουθεί περιγραφική αξιολόγηση, όπου συντάσσεται το συγγραφικό προφίλ του παιδιού (λαμβάνοντας υπόψη το διττό ρόλο δημιουργού-γραμματέα για τον εντοπισμό των προβλημάτων στην παραγωγή γραπτού λόγου). Έπειτα, σε συνάρτηση με τη γνωμάτευση του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. για τη μαθήτρια, δομείται ΕΕΠ, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες της όσον αφορά στο λόγο γενικότερα (προφορικός λόγος, ανάγνωση-κατανόηση γραπτού λόγου) και στην παραγωγή γραπτού λόγου ειδικότερα.

2. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ)

Οι ΕΜΔ αποτελούν πεδίο έρευνας, ενδιαφέροντος, αλλά και σύγχυσης για ένα μεγάλο αριθμό επιστημόνων, κι όχι μόνο. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι δεν έχει ακόμη επιτευχθεί ομοφωνία στο θέμα της έννοιας, της φύσης, της αιτιολογίας και της αντιμετώπισης τους, σε διεθνές επίπεδο. (Παπαδάτος, 2011 · Δράκος, 2003)

Κατά τον επικρατέστερο σήμερα ορισμό, παιδιά με ΕΜΔ καλούνται όσα παρουσιάζουν προβλήματα στις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες κατανόησης ή/και χρήσης του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Τούτες εκδηλώνονται κυρίως ως δυσκολίες σκέψης, μνήμης, αντιληπτικής ικανότητας, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας ή αριθμητικής, ενώ δεν περιλαμβάνουν όσα προβλήματα οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές δυσκολίες, σε νοητική υστέρηση, πολιτισμική αποστέρηση ή σοβαρή συναισθηματική διαταραχή. (Πολυχρονοπούλου, 2008 · Δράκος, & Τσιναρέλης, 2011 · Παπαδάτος, 2011)

Είναι φανερό, από τον ορισμό και μόνον, ότι τα παιδιά με ΕΜΔ αποτελούν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα, τόσο ως προς τα χαρακτηριστικά όσο κι ως προς τη φύση και τον τρόπο εκδήλωσης των δυσκολιών τους.

2.1. Ειδικές Δυσκολίες στο Γραπτό Λόγο

Μια αρκετά μεγάλη ομάδα μαθητών με ΕΜΔ αποτελεί αυτή των παιδιών με δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με την κατανόηση, με την παραγωγή γραπτού λόγου, ή ακόμα και με συνδυασμό τους. Σε κάθε περίπτωση δυσχεραίνουν την επίδοση, μα κυρίως την έκφραση και την επικοινωνία των μαθητών μέσω κάθε κειμένου που καλούνται να αποκωδικοποιήσουν ή να παράγουν αντίστοιχα.

Σε αυτή την κατηγορία δυσκολιών εμπίπτει μεταξύ άλλων και η δυσλεξία, η οποία έχει χαρακτηριστεί ως Ειδική Δυσκολία στο Γραπτό Λόγο. (Στασινός, 2009) Κατά τη Βρετανική Ένωση για τη Δυσλεξία (British Dyslexia Association) (Reid, 2003), η δυσκολία αυτή συνδέεται κυρίως με το χειρισμό του γραπτού λόγου παρά το ότι μπορεί και ο προφορικός λόγος να επηρεάζεται έως ένα βαθμό. Σύμφωνα, δε, με τον

ορισμό του Δράκου (2003), η δυσλεξία αποτελεί ειδική μαθησιακή αδυναμία, που εμφανίζεται κατά τις πρώτες τάξεις του σχολείου στην αναγνωστική και γραπτή ικανότητα, κι εκδηλώνεται με σημαντικό αριθμό παρατεταμένων λαθών στην ανάγνωση και την ορθή γραφή.

Η Ειδική, λοιπόν, αυτή δυσκολία συνδέεται άρρηκτα τόσο με την κατανόηση όσο και με την παραγωγή γραπτού λόγου. Σε αυτή την εργασία, μας απασχολεί κυρίως η αξιολόγηση και οι τρόποι παρέμβασης στο κομμάτι της παραγωγής γραπτού λόγου μαθήτριας με δυσλεξία. Για το λόγο αυτό, σκόπιμη κρίνεται μια σύντομη αναφορά στα προβλήματα που εμφανίζει ένας μαθητής στον τομέα αυτό.

2.2. Προβλήματα στην Παραγωγή του Γραπτού Λόγου

Όταν οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν όσα υπάρχουν στο νου τους κι έχουν για 'κείνους νόημα αποτυπώνοντάς τα στο χαρτί, να γίνουν δηλαδή συγγραφείς, συχνά συναντούν δυσκολίες. Ως αρχάριοι-μη έμπειροι, δυσκολεύονται να χειριστούν το διττό ρόλο του συγγραφέα, που είναι και *δημιουργός* και *γραμματέας* ταυτόχρονα. Παράλληλα, υστερούν στην εκτέλεση των νοητικών δραστηριοτήτων που είναι ζωτικής σημασίας για τη γραπτή διαδικασία, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται το κείμενο που γράφουν, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά.

Τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου συνδέονται τόσο με το ρόλο του συγγραφέα-δημιουργού όσο και με αυτόν του γραμματέα και διακρίνονται σε:

A) Προβλήματα γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων (συγγραφέα-δημιουργού):

- ⇒ Γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων
- ⇒ Σχεδιασμού
- ⇒ Βελτίωσης ιδεών

B) Προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων (γραμματέα):

- ⇒ Γραφής με το χέρι
- ⇒ Ορθογραφίας
- ⇒ Λεξιλογίου
- ⇒ Στίξης, σύνταξης, τονισμού, χρήσης πεζών-κεφαλαίων (Σπαντιδάκης, 2011)

Με βάση τα παραπάνω, παραθέτουμε τη μελέτη της περιπτώσής μας, που στόχο έχει τη σύνταξη ΕΕΠ για να βελτιώσει η συγκεκριμένη μαθήτρια την παραγωγή γραπτού λόγου.

3. Ιστορικό

Το σύνολο των πληροφοριών που μας παρέχουν το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό ενός μαθητή ανήκουν στις προδιδακτικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού κι είναι άκρως βοηθητικές για το σχεδιασμό του ΕΕΠ. (Σπαντιδάκης, 2011) Αφενός, βοηθούν τον εκπαιδευτικό να θέσει στόχους που θα εξυπηρετούν το μαθητή του και θα έχουν γι' αυτόν νόημα. Αφετέρου, είναι απαραίτητες για να επιτευχθούν οι σκοποί του ΕΕΠ απρόσκοπτα, με οικονομία χρόνου κι εντός παιδαγωγικά αποδεκτού, ωφέλιμου κι υποστηρικτικού περιβάλλοντος για το μαθητή.

3.1. Ατομικό-Οικογενειακό Ιστορικό

Η Ε. γεννήθηκε πριν 13 χρόνια στην Αθήνα. Είναι αλβανικής καταγωγής. Μένει με τους γονείς και τη μεγαλύτερη αδελφή της. Από την προσχολική της ηλικία έως και σήμερα, που φοιτά στην Α' Γυμνασίου, παρακολουθεί δημόσιο σχολείο. Κατά τη φοίτησή της στη Δ' τάξη του Δημοτικού πάρθηκε η απόφαση να διερευνηθούν οι ΜΔ που αντιμετώπιζε, προκειμένου να υποστηριχθεί στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο που φοιτά. Πέρασε από αξιολόγηση του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. φέτος και διαγνώστηκε ως παιδί με ΕΜΔ(Δυσλεξία).

➤ Σχέση με τους γονείς και την αδελφή:

Ο πατέρας της Ε. είναι 46 ετών. Η εκπαίδευσή του είναι επιπέδου Λυκείου και, σύμφωνα με τον ίδιο, δεν υπήρξε καλός μαθητής. Λείπει πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της εργασίας του. Η Ε. έχει πολύ καλή σχέση μαζί του. Μιλούν μεταξύ τους στα αλβανικά, αφού ο πατέρας δεν μιλά καλά τα ελληνικά. Επομένως, δε μπορεί να τη βοηθήσει με τα μαθήματά της.

Η μητέρα είναι 45 ετών. Η εκπαίδευσή της είναι επιπέδου Λυκείου. Η εργασία της της επιτρέπει να βρίσκεται στο σπίτι περισσότερες ώρες από τον πατέρα. Είναι πολύ δεμένη με την Ε. Στο σπίτι μιλούν μεταξύ τους στα αλβανικά, αλλά προσπαθεί όσο μπορεί να τη βοηθά στα μαθήματά της, καθώς καταλαβαίνει καλά τα ελληνικά.

Η αδελφή της Ε. είναι 15 ετών και είναι μαθήτρια Λυκείου. Έχει καλή σχέση με την αδελφή της και την υπερασπίζεται όταν την ενοχλούν. Στο σπίτι, μιλούν μεταξύ τους στα ελληνικά και δουλεύουν μαζί τα μαθήματα.

➤ Σχέση με τους δασκάλους του Δημοτικού και τους καθηγητές στο Γυμνάσιο:

Οι προηγούμενοι δάσκαλοι της Ε. τη χαρακτηρίζουν ως ένα εύστροφο, πρόσχαρο και πρόθυμο παιδί, που δε δημιουργούσε προβλήματα στην τάξη και δε σταματούσε να προσπαθεί στα μαθήματά της. Η ίδια δεν είχε εκφράσει παράπονα τόσο για τους δασκάλους της στο Γ.Ε. όσο και για εκείνους της γενικής τάξης.

Οι καθηγητές της Ε. τη χαρακτηρίζουν πολύ κοινωνική και ώριμη. Μιλούν για ένα συνεργάσιμο, φιλότιμο παιδί που σέβεται όλους τους καθηγητές, ακόμα κι αν δεν της αρέσουν τα μαθήματα που διδάσκουν, γνωρίζει τα όριά της κι είναι αγαπητή.

3.2. Σχολικό Ιστορικό

➤ Μαθησιακό επίπεδο:

Η Ε. προέρχεται από δίγλωσσο περιβάλλον, με τη μητρική της γλώσσα, την αλβανική, να ομιλείται έως και σήμερα με τους γονείς της στο σπίτι. Η εξέλιξη του λόγου της ήταν ομαλή (λέξεις στη μητρική της γλώσσα \Rightarrow 1 έτους). Μέχρι την ηλικία του νηπιαγωγείου (4-4,5 ετών) είχε κατακτήσει τα ελληνικά.

Καθ' όλη τη φοίτηση της στο Δημοτικό παρακολουθούσε Τμήμα Ένταξης και στην Ε' Δημοτικού είχε και βοήθεια από δασκάλα στο σπίτι. Στη Β' ή Γ' Δημοτικού συνειδητοποίησε τις δυσκολίες της. Παρουσίαζε αναγνωστικές δυσκολίες (είχε αργό ρυθμό, συλλάβιζε, κόμπιαζε, ξαναδιάβαζε τις ίδιες λέξεις και δεν τηρούσε τα σημεία στίξης), δυσκολίες κατανόησης κι εμπέδωσης του γραπτού λόγου και δυσκολίες ανασύνθεσης. Στον προφορικό λόγο δυσκολευόταν μόνο στη χρονική ακολουθία κατά την αφήγηση μεγάλων ιστοριών.

Οι μεγαλύτερες δυσκολίες για την Ε. εμφανίζονταν στη γραπτή διατύπωση. Παράλειπε ή αντικαθιστούσε γράμματα (*δρ* αντί *θρ*, γενέφλια αντί γενέθλια), τόνους και σημεία στίξης, έκανε πολλά ορθογραφικά λάθη, έγραφε αργά και το περιεχόμενο του γραπτού της ήταν φτωχό. Ενδεικτικό των δυσκολιών της είναι ότι στα μαθηματικά δυσκολευόταν μόνο στο κομμάτι της επίλυσης προβλημάτων, οπότε και χρειαζόταν επεξήγηση. Στο *Αθηνά Τεστ* που χορηγήθηκε από τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε. στη Δ' Δημοτικού, οπότε κι έγινε αίτηση παραπομπής στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., παρουσίαζε οριακά χαμηλή-ανεπαρκή επίδοση στη γραφο-φωνολογική ενημερότητα και την ολοκλήρωση παραστάσεων στον τομέα των λέξεων.

Οι καθηγητές της φέτος (Α' Γυμνάσιου) παρατηρούν:

- Δυσκολία στη συγκράτηση ονομάτων-όρων
- Πολλά ορθογραφικά λάθη
- Καλή ανάγνωση (η ίδια υποστηρίζει ότι κατανοεί όσα διαβάσει)
- Μάθηση από την προφορική παράδοση
- Δυσκολία στη γραπτή αποτύπωση όσων γνωρίζει και απόκλιση από την προφορική επίδοση

Έχει μέτρια επίδοση στα Μαθηματικά (κατανοεί, αλλά δυσκολεύεται να διαβάσει και να διατυπώσει προβλήματα). Στη Γλώσσα δυσκολεύεται στην παραγωγή γραπτού λόγου (μπερδεύει τα *φ-θ*, *τσ-στ*). Η ξένη γλώσσα που διδάσκεται (Αγγλικά) τη δυσκολεύει.

Σύμφωνα με την αξιολόγηση του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., το νοητικό δυναμικό της Ε. εκτιμάται σε υψηλά φυσιολογικά επίπεδα (112-WISC III), με δυσανάλογα χαμηλή επίδοση στην κλίμακα ανάκλησης πληροφοριών και γενικών γνώσεων. Ο προφορικός λόγος χαρακτηρίζεται από εμπλουτισμένο λεξιλόγιο, άρτια δομή κι έκφραση. Δυσκολεύεται στην ανάγνωση, κατανόηση κι επεξεργασία κειμένων των απαιτήσεων του

Α.Π. της τάξης της. Στο γραπτό λόγο, παρουσιάζει αυξημένο κίνητρο αυθόρμητης γραφής, αλλά δεν έχει αφομοιώσει μεταγνωστικές δεξιότητες σχεδιασμού, οργάνωσης ιδεών και δόμησης περιεχομένου. Ο γραπτός της λόγος αποκλίνει σημαντικά του προφορικού. Η γνωμάτευση για την Ε. είναι: *Ειδικές δυσκολίες στη μάθηση: Δυσλεξία.*

Η ίδια διαβάζει στο σπίτι (2-3 ώρες) με τη βοήθεια της μητέρας, της αδελφής της και μιας οικογενειακής φίλης(καλής μαθήτριας). Προτιμά τα γλωσσικά μαθήματα, ενώ δυσκολεύεται στα μαθηματικά και την ορθογραφία. Έχει επίγνωση των δυσκολιών της στο γραπτό λόγο και θα προτιμούσε ένα μεικτό τρόπο εξέτασης (προφορική και γραπτή).

➤ **Ατομικό-Κοινωνικό επίπεδο:**

Η Ε. προσαρμόστηκε εύκολα στο σχολικό περιβάλλον. Ευπαρουσίαστη και κοινωνική, είναι γενικά αγαπητή από τους ομηλικούς της και από μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία και συναναστρέφεται στο διάλειμμα. Ασχολείται με τον αθλητισμό (χορός, βόλεϋ, ποδόσφαιρο και κολύμβηση).

4. Περιγραφική αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου

Εδώ περιλαμβάνεται το τρέχον προφίλ του μαθητή συγγραφέα. Η σύνταξη λεπτομερούς συγγραφικού προφίλ αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, εφόσον με βάση αυτό θέτει ρεαλιστικούς, πραγματοποιήσιμους και μετρήσιμους στόχους για το μαθητή του και επιλέγει τις κατάλληλες μεθόδους παρέμβασης και αξιολόγησης. (Yell, & Drasgow, 2000) Είναι, βέβαια, δύσκολη δραστηριότητα, ενώ ένα ελλιπές συγγραφικό προφίλ αποτελεί τον κύριο λόγο αποτυχίας ενός ΕΕΠ, αφού το τελευταίο δεν θα περιλαμβάνει ορθά δομημένους στόχους, κατάλληλες μεθόδους και αξιολογικά κριτήρια. (Σπαντιδάκης, 2011)

Ακολουθεί το συγγραφικό προφίλ της Ε., με βάση γραπτό της κείμενο.

4.1. Συγγραφικό Προφίλ(συγγραφέας-δημιουργός)

Κατά την παραγωγή αυθόρμητου γραπτού λόγου (creative writing), η Ε. έδειξε αυξημένο κίνητρο κι ανάπτυξε το θέμα με διάθεση («*Να γράψεις μια μικρή ιστορία – πραγματική ή φανταστική – για ένα ζώο που σε εντυπωσίασε*»). Κατά τη διαδικασία δεν εμφάνισε σημάδια κόπωσης ή δυσφορίας.

Ξεκίνησε σχεδόν αμέσως να γράφει, γεγονός που φανερώνει άπειρο-αρχάριο δημιουργό. Δίνει ελάχιστη έμφαση στους τομείς του σχεδιασμού-γέννησης ιδεών και της οργάνωσης περιεχομένου και δομής του κειμένου της.

Το περιεχόμενο του κειμένου της εμφανίζεται ανώριμο για την ηλικιακή και σχολική της βαθμίδα. Ακολουθείται το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών. Εντοπίζονται προβλήματα στη χρονική ακολουθία, εκφραστικές αδυναμίες (π.χ. «για νάνι μας»), φτωχό λεξιλόγιο και περιγραφές (απουσία επιθέτων). Από άποψη δομής, χαρακτηριστικός είναι ο μακροπερίοδος λόγος (Όλο το κείμενο αποτελείται από τρεις προτάσεις. Η 3^η πρόταση ξεκινά από την 5^η και τελειώνει στη 16^η και τελευταία σειρά.) και η απουσία χωρισμού παραγράφων.

Όταν ερωτήθηκε αν έχει ολοκληρώσει το κείμενό της ή θέλει να προσθέσει κάτι, δεν προέβηκε σε καμία βελτίωση ή αναθεώρηση του γραπτού της, δομικά ή περιεχομενικά (απουσία σβησίματος).

4.2. Γραμματειακό Προφίλ(γραμματέας)

Η Ε. παρουσιάζει γενικά ένα γραπτό ευανάγνωστο, χωρίς μουτζούρες. Ο γραφικός της χαρακτήρας (εξέταση των γραμμμάτων), είναι καλός, θα μπορούσε ωστόσο να βελτιωθεί περαιτέρω. Η λαβή μολυβιού της είναι κατάλληλη, αλλά είναι ακατάλληλη η στάση του σώματός της (ξαπλώνει το μάγουλό της πάνω στο ελεύθερο χέρι της). Στη στάση αυτή οφείλεται πιθανότατα και το ότι το κείμενό της σε ορισμένα σημεία ξεφεύγει από τη γραμμή.

Το κείμενο εμφανίζει *μορφο-συντακτικές ελλείψεις*. Παρατηρείται έλλειψη *σημείων στίξης* (διάχυτο – μόνο τρεις τελείες κι ένα κόμμα), παρά το μακροπερίοδο λόγο, και *τόνων* (διάχυτο – οι μισές σχεδόν λέξεις δεν είναι τονισμένες), αλλά και *παρατονισμοί* (π.χ. «κουταβακί», «μάζί της»). Παρουσιάζεται *γενικευμένο πρόβλημα ορθογραφίας* (21 ορθογραφικά λάθη σε κείμενο 16 σειρών – π.χ. «παι», «ορινό», «Εκή», «πανο», «πολά», κ.ο.κ.), ενώ *παραλείπονται και γράμματα* (π.χ. «κολοτούμπες», «φιγαμε»). Τέλος, *δεν τηρούνται τα κενά μεταξύ των λέξεων* (π.χ. «μαζίμας», «μαματης», «μαζίτης»), ούτε τα *περιθώρια του τετραδίου*.

Το συγγραφικό προφίλ αιτιολογεί την ύπαρξη δυσκολιών στην παραγωγή γραπτού λόγου και καθιστά αναγκαία τη δημιουργία ΕΕΠ για την κάλυψη των ειδικών μαθησιακών αναγκών.

5. Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ)

Το ΕΕΠ συνιστά το πλαίσιο που εξασφαλίζει στο μαθητή με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου ικανότητα αλληλεπίδρασης με το μαθησιακό περιβάλλον, κίνητρα, παρότρυνση, βοήθεια, υποστήριξη και διευκόλυνση ώστε να αναπτύξει πλήρως τις δεξιότητές του. Αποτελεί πεδίο συνεργασίας γονέων, εκπαιδευτικών, ειδικών των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση του μαθητή, με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και του μαθησιακού αποτελέσματος. Ως *διαδικασία* διαθέτει δυσκολία, χρειάζεται επιμονή κι αποτελεί

ΣΧΕΔΙΟ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ**ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ**Όνοματεπώνυμο: **Ε. Μ.**Ημ. Γέννησης: **ΗΗ-ΜΜ-ΕΕΕΕ**Διάγνωση ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Α΄ Αθήνας (Α.Π. xxxxxxxx): **Ειδικές δυσκολίες στη μάθηση: Δυσλεξία**Τάξη-τμήμα φοίτησης: **Α΄ Γυμνασίου**

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ		
Όνοματεπώνυμο	Ειδικότητα	Υπογραφή
ΠΟΛΥΞΕΝΗ ΒΛΑΧΟΥ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Ε.Α. ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Α΄ ΑΘΗΝΑΣ	
ΑΓΑΘΗ ΠΑΤΣΙΟΥΔΗ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Π.Ε. 70	
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ		

παιδαγωγική και διδακτική πρόκληση. Ως *προϊόν* είναι μοναδικό, όπως είναι και ο μαθητής, οι δυνατότητες, οι αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του, αλλά και δεσμευτικό για όλους τους εμπλεκόμενους και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Σπαντιδάκης, 2011).

ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ Ε. Ε. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ			
Γλώσσα			
Παρούσα κατάσταση	Μακροπρόθεσμοι στόχοι (ένα σχ. έτος)	Βραχυπρόθεσμοι στόχοι	Χρονική διάρκεια βραχυπρόθεσμων στόχων
<p>Α. Προφορικός Λόγος-Λεξιλόγιο</p> <p>Η μαθήτρια διαθέτει εμπλουτισμένο λεξιλόγιο με άρτια δομή και έκφραση. Οι ακαδημαϊκές γνώσεις βρίσκονται σε αναντιστοιχία με το επίπεδο της χρονολογικής της ηλικίας.</p>	<p>1. Να εμπλουτίσει τις ακαδημαϊκές γνώσεις</p> <p>2. Να αποκτήσει ενδιαφέροντα σε επίπεδο καθημερινής πραγματικότητας (εύρος γενικών γνώσεων)</p>	<p>1. Να εξοικειωθεί με την ορολογία των φυσικομαθηματικών επιστημών</p> <p>2. Να εξασκηθεί σε τεχνικές απομνημόνευσης σπάνιων - δυσνόητων εννοιών</p> <p>3. Να συζητά και να επιμορφώνεται για ζητήματα της τρέχουσας επικαιρότητας</p> <p>4. Να εντοπίζει και να αξιοποιεί πληροφορίες που την ενδιαφέρουν (διαχείριση πληροφορίας)</p>	<p>1 μήνας (συνεχής αξιολόγηση-επαναπροσαρμογή)</p>
<p>Ενδεικτικές Δραστηριότητες σε σχέση με τους Βραχυπρόθεσμους στόχους</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπόνηση ατομικών Project: <ul style="list-style-type: none"> α. παρακολούθηση ντοκιμαντέρ και συζήτηση πάνω στις νέες πληροφορίες β. παρακολούθηση ειδήσεων στην τηλεόραση και εκπόνηση εργασίας για την είδηση που την εντυπωσίασε • Εμπλουτισμός γενικών γνώσεων μέσω ζητημάτων της οικογενειακής καθημερινότητας (λογαριασμοί ΔΕΗ/ΕΥΔΑΠ, γραμμάρια, λίστα υποχρεώσεων) • Τεχνικές απομνημόνευσης (συνδυασμοί λέξεων και εννοιών, παιγνιώδης μορφή, ακροστιχίδα) 		

Παρούσα κατάσταση	Μακροπρόθεσμοι στόχοι (ένα σχ. έτος)	Βραχυπρόθεσμοι στόχοι	Χρονική διάρκεια βραχυπρόθεσμων στόχων
<p>Β. Ανάγνωση-Κατανόηση γραπτού λόγου:</p> <p>1. Κατά την ανάγνωση η μαθήτρια συλλαβίζει, παρατονίζει, αντικαθιστά λέξεις, κάνει συχνές διακοπές χωρίς να κάνει διάκριση των σημείων στίξης.</p> <p>2. Η μαθήτρια δυσκολεύεται να κατανοήσει τις δευτερεύουσες έννοιες του κειμένου και να προβεί σε γενικεύσεις και συμπεράσματα.</p>	<p>1. Να αυξηθεί το κίνητρο για ανάγνωση</p> <p>2. Να αναπτύξει τεχνικές ανάγνωσης</p> <p>3. Να εξοικειωθεί με μικρά κείμενα θεματολογίας βασισμένης στα ενδιαφέροντά της</p> <p>4. Να αποκωδικοποιεί και να αναλύει έννοιες του κειμένου χωρίς καθοδήγηση</p>	<p>1. Να αναπτύξει ενδιαφέρον για το διάβασμα</p> <p>2. Να υιοθετήσει τεχνικές ανάγνωσης (εμπέδωση κάθε τεχνικής και κατόπιν εκμάθηση της επόμενης)</p> <p>3. Να καθορίζει η μαθήτρια τη θεματολογία των κειμένων προς ανάγνωση</p> <p>4. Να απαντάει σε απλές (μονοσκελείς) ερωτήσεις κατανόησης κειμένου</p> <p>5. Να απαντάει σε σύνθετες ερωτήσεις κατανόησης κειμένου.</p>	<p>1 μήνας (συνεχής αξιολόγηση-επαναπροσαρμογή)</p>
<p>Ενδεικτικές Δραστηριότητες σε σχέση με τους Βραχυπρόθεσμους στόχους</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Προετοιμασία της μαθήτριας πριν την ανάγνωση νέου κειμένου με κατάλληλες ερωτήσεις • Χωρισμός των κειμένων σε επιμέρους παραγράφους ώστε να είναι σαφές το κεντρικό νόημα και οι βασικές πληροφορίες κάθε κειμένου • Υπογράμμιση λέξεων - κλειδιών • Δημιουργία πλαγιότιτλων • Επιλογή βιβλίων από τη δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου 		

Παρούσα κατάσταση	Μακροπρόθεσμοι στόχοι (ένα σχ. έτος)	Βραχυπρόθεσμοι στόχοι	Χρονική διάρκεια βραχυπρόθεσμων στόχων
<p>Γ. Παραγωγή γραπτού λόγου</p> <p>Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου η μαθήτρια δεν πραγματοποιεί σχεδιασμό των ιδεών, κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη, δεν χρησιμοποιεί σημεία στίξης, δεν τηρεί κενά ανάμεσα στις λέξεις, δεν χρησιμοποιεί συντακτικά ολοκληρωμένες προτάσεις, δεν τηρεί παραγράφους, εμφανίζει εκφραστικές ελλείψεις. Το γραπτό κείμενο εμφανίζει αδυναμίες στη δομή και το περιεχόμενο. Χρειάζεται καθοδήγηση από ενήλικο.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Να εξοικειωθεί με τις τεχνικές παραγωγής ιδεών και γραπτού λόγου 2. Να εξασκηθεί στην αφομοίωση στοιχειωδών ορθογραφικών κανόνων 3. Να παράγει μικρά αφηγηματικά ή περιγραφικά κείμενα 4. Να εξασκηθεί σε μεταγνωστικές στρατηγικές 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Να εξοικειωθεί με το σχεδιασμό παραγόμενων ιδεών (σχηματίζω μια εικόνα του γραπτού μου πριν πιάσω το μολύβι) 2. Να εξοικειωθεί με την οργάνωση των ιδεών 3. Να παράγει μικρές προτάσεις με κατάλληλη δομή και σύνταξη 4. Να διακρίνει τα σημεία στίξης (αφήγηση, διάλογος, υπόταξη, παράταξη) 5. Να αφομοιώσει την έννοια της παραγράφου 6. Να αφομοιώσει τους καταληκτικούς ορθογραφικούς κανόνες ουσιαστικών και ρημάτων 	<p>1 μήνας (συνεχής αξιολόγηση-επαναπροσαρμογή)</p>

	<p>5. Να ενστερνιστεί τη λειτουργικότητα του γραπτού λόγου</p> <p>6. Να βελτιώσει την αυτοεικόνα της σε σχέση με το γραπτό λόγο</p>	<p>7. Να αφομοιώσει τους θεματικούς ορθογραφικούς κανόνες των ευρύτερα χρησιμοποιούμενων λέξεων</p> <p>8. Να εκφράζεται με αντίστοιχες της χρονολογικής της ηλικίας λέξεις</p> <p>9. Να εξοικειωθεί με τη λειτουργία του γραπτού λόγου ως πολλαπλό μέσο επικοινωνίας</p> <p>10. Να εξοικειωθεί με τη διαδικασία της βελτίωσης - αξιολόγησης του γραπτού κειμένου</p> <p>11. Να αναλαμβάνει γραπτές εργασίες ανάλογες των δυνατοτήτων της (σε έκταση και συχνότητα)</p>	
--	---	--	--

<p>Ενδεικτικές Δραστηριότητες σε σχέση με τους Βραχυπρόθεσμους στόχους</p>	<p>α. Σχεδιασμός - Παραγωγή – Οργάνωση Ιδεών (Μεταγνωστικές Στρατηγικές Δημιουργού)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Έμφαση στην παραγωγή περιγραφικών και αφηγηματικών κειμένων βασισμένων στα ενδιαφέροντά της (π.χ. περιγραφή του κολυμβητηρίου ή μιας χορευτικής παράστασης, μία φιλική παρεξήγηση) • Τεχνικές γέννησης ιδεών: Σχεδιάγραμμα, Γραφικές αναπαραστάσεις, Ερωτήσεις («Ποιος, πού, πότε, πώς, γιατί και τι»), Σύγκριση εννοιών, Εννοιολογική χαρτογράφηση • Συμμετοχή της μαθήτριας στον καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης του γραπτού κειμένου <p>β. Μορφο-συντακτική δομή κειμένου (Γραμματέας)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τεχνικές δόμησης απλής πρότασης (προκατασκευασμένο φύλλο εργασίας: π.χ. «φτιάνω πρόταση με τις ακόλουθες 3 λέξεις», «συμπληρώνω τα κενά») • Τεχνικές δόμησης και σύνδεσης σύνθετων προτάσεων • Τεχνικές βελτίωσης της έκφρασης και εμπλουτισμού του λεξιλογίου (π.χ. ποια φράση δεν ταιριάζει) • Τεχνικές χωρισμού παραγράφων με έμφαση στην εννοιολογική δομή και τη χρονική ακολουθία • Κατάλογος σχετικών με το κείμενο λέξεων • Χρήση ατομικού λεξικού • Παιγνιώδης κατασκευή λέξεων • Πυραμίδα συχνότερα χρησιμοποιούμενων λέξεων • Γραφικές αναπαραστάσεις συνδυασμών ρίζας – προθεμάτων – επιθεμάτων • Εφαρμογές εκπαιδευτικού λογισμικού <p>γ. Βελτίωση - Αναθεώρηση γραπτού κειμένου (Συγγραφέας)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λέξεις που περιγράφουν διάφορες σχέσεις (πίνακας) • Τεχνικές βελτίωσης γραπτού κειμένου (προσοχή - συγκέντρωση, μεθοδικότητα, αντικατάσταση λέξεων, εμπλουτισμός περιεχομένου, αποφυγή επανάληψης, ορθογραφικά λάθη, αλλαγή της ακολουθίας των προτάσεων)
---	--

6. Συμπέρασμα

Αρχικά, μια τέτοια διαδικασία είναι, πέρα από χρονοβόρα, γεμάτη επιστημονικές, παιδαγωγικές και διδακτικές προκλήσεις. Συνιστά ένα ολοκληρωμένο, σαφώς δομημένο πλαίσιο, που ξεκινά με τη λεπτομερή περιγραφή κάθε πτυχής της κατάστασης και διαμέσου συγκεκριμένων σκοπών και ρεαλιστικών, μετρήσιμων και πραγματοποιήσιμων στόχων, ικανοποιεί τις ανάγκες του παιδιού με δυσκολίες στο γραπτό λόγο.

Προαπαιτείται, επίσης, η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός, από την πλευρά του, πρέπει να λαμβάνει υπόψη και να αξιολογεί τις ικανότητες, τις αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα και κάθε τι που έχει νόημα για το μαθητή. Μόνο τότε θα δομηθεί το ΕΕΠ που θα τον βοηθήσει να βελτιώσει ουσιαστικά τη γραπτή παραγωγή λόγου.

Τέλος, το όφελος για τους εκπαιδευτικούς είναι μεγάλο, καθώς αποκτούν εμπειρία, υπομονή, επιμονή και γνώση για να στηρίζουν το μαθητή με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Το μεγαλύτερο, όμως, όφελος αποκομίζει ο μαθητής, που βλέπει τον εαυτό του να προχωρά με σταθερά βήματα, στο δικό του ρυθμό, δίνοντας το δικό του νόημα στις επιτυχίες που βιώνει, τόσο σε μαθησιακό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Επιτυχίες που θα τον κάνουν να δει το γραπτό λόγο όχι σαν πρόβλημα, αλλά σαν περιπέτεια που θα του προσφέρει νέες εμπειρίες και δυνατότητες επικοινωνίας με τον κόσμο γύρω του.

7. Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Yell, M. L., & Drasgow, E. (2000). Litigating a free appropriate public education: The Lovaas hearing and cases. *The Journal of Special Education*, 33, 205-214.

Ελληνικές

Δράκος, Γ. Δ. (2003). *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Δράκος, Γ. Δ., & Τσιναρέλης, Γ. Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπαδάτος, Γ. (2011). *Ψυχοφυσιολογία*. Αθήνα: Παρισιάνου.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2008). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης* (τόμ. Α'). Αθήνα: Ατραπός.

Reid, G. (2003). *Δυσλεξία: Εγχειρίδιο για Ειδικούς* (2^η εκδ.). Αθήνα: Παρισιάνου.

Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Στασινός, Δ. Π. (2009). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας: Ανάπτυξη και Παθολογία, Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.