

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

---

ΣΤΗ ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΕΠΟΧΗ, η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι ένα δικαίωμα που πρέπει να εξασφαλίζεται για κάθε παιδί, ανεξαρτήτως αν αντιμετωπίζει ή όχι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ). Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια πραγματικότητα για πολλά παιδιά και εφήβους, τόσο διεθνώς όσο στην Ελλάδα. Στη χώρα μας μάλιστα το 56% των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι μαθητές με ΜΔ. Είναι σημαντικό λοιπόν να διατίθενται αποτελεσματικά εργαλεία και παρεμβατικά προγράμματα, τα οποία θα υποστηρίζουν τους μαθητές με ΜΔ και τους εκπαιδευτικούς τους.

Ο αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) προϋποθέτει εκτός από τη βαθιά κατανόηση της φύσης των δυσκολιών τους στη μάθηση και την απόκτηση ολοκληρωμένης γνώσης των υπαρχουσών παρεμβατικών μεθόδων. Με τον τρόπο αυτό τίθενται οι διδακτικοί στόχοι και επιλέγονται οι σωστές πρακτικές που θα ανταποκρίνονται καλύτερα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ΜΔ. Ο τρόπος διδασκαλίας των αναλυτικών προγραμμάτων, ο οποίος βασίζεται σε μια ομοιόμορφη διαδικασία μάθησης, δυστυχώς, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες αυτές, καθώς τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν τον δικό τους ρυθμό προόδου, ο οποίος συχνά παρουσιάζει περιόδους οπισθοδρόμησης σε προγενέστερα επίπεδα, δυσχεραίνοντας τις περισσότερες φορές το έργο των εκπαιδευτικών. Έτσι, η έντονη αυτή διαφοροποίηση της διαδικασίας της μάθησης καθιστά αναγκαία και σημαντική την παρέμβαση σε παιδιά με ΜΔ ή με χαρακτηριστικά υψηλής επικινδυνότητας για την εμφάνιση ΜΔ, δημιουργώντας μια συστηματική και εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία είναι θεμελιώδης για τη μετέπειτα επιτυχή σχολική τους πορεία.

Πρωταρχικό στόχο του βιβλίου αυτού αποτελεί η παρουσίαση τεκμηριωμένων επιστημονικών δεδομένων για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης και της γραπτής έκφρασης, καθώς και άλλων γνωστικών διεργασιών με τις οποίες συνδέονται οι ΜΔ. Η επιλογή και η σύνθεση κατάλληλων πρακτικών για την ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων σε παιδιά με ΜΔ αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά δεν παρατηρούν βελτίωση στην ανάπτυξή τους. Η συχνά μη συνεπής εφαρμογή των βασικών αρχών μιας διδακτικής προσέγγισης, η ατυχής επιλογή διδακτικών πρακτικών ή ακόμα και η λανθασμένη κατανόηση τους οδηγεί σε πρόχειρη δημιουργία διδακτικών σεναρίων, οδηγώντας τους πολλές φορές σε απογοήτευση.

Δεύτερος στόχος του παρόντος βιβλίου είναι η παρουσίαση για πρώτη φορά ενός ολοκληρωμένου προγράμματος παρέμβασης στην Ελλάδα με στόχο την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης και της γραπτής έκφρασης παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Μέσω του προγράμματος αυτού αναδεικνύεται ο σταδιακός τρόπος σχεδιασμού μιας παρέμβασης βήμα προς βήμα, η οποία βασίζεται σε αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας. Εκτός αυτού καταγράφεται ο τρόπος διδασκαλίας του, ο οποίος αποτελεί το βασικότερο στοιχείο μιας επιτυχημένης μάθησης. Ακολουθώντας τους διδακτικούς στόχους των καινούργιων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό (ΙΕΠ, 2022), το πρόγραμμα αυτό επιχειρεί να καλύψει την έλλειψη διδακτικού υλικού που παρατηρείται στα

Τμήματα Ένταξης. Τροποποιώντας προσεκτικά τον ολιστικό σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και προσαρμόζοντάς τον στις ανάγκες παιδιών με ΜΔ, το παρεμβατικό αυτό πρόγραμμα στοχεύει στα κατάλληλα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, ικανοποιεί τα κριτήρια του Αναλυτικού Προγράμματος Θεματικό Πεδίο 1 (ΘΠ1) Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, 1.3 Ανάγνωση και κατανόηση γραπτού λόγου (να προσδιορίζουν τη βασική ιδέα, να επιλέγουν τις κατάλληλες πληροφορίες) και 1.4 Παραγωγή γραπτού λόγου (να εφαρμόζουν στρατηγικές σχεδιασμού και οργάνωσης πριν από τη συγγραφή, να αναπτύσσουν παραγράφους ακολουθώντας τη δομή και να τις εμπλουτίζουν, να βελτιώνουν αναστοχαζόμενοι σημεία των κειμένων τους μέσω αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης).

Η εκπαίδευση της αναγνωστικής κατανόησης και της γραπτής έκφρασης στην Ε΄ και Στ΄ δημοτικού πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις δυσκολίες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, σύμφωνα με τις αρχές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Συνήθως, αυτό συμβαίνει μέσα από τον σχεδιασμό και την παροχή ειδικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του γενικού σχολικού προγράμματος, σε συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς και εξειδικευμένους επαγγελματίες.

Το βιβλίο διαρθρώνεται σε δύο μέρη (συνολικά 7 κεφάλαια). Στο πρώτο μέρος του βιβλίου (Κεφάλαια 1-5) παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά και η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών (Κεφάλαιο 1), τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΜΔ αλλά και οι τρόποι αντιμετώπισης για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης (Κεφάλαιο 2) και της γραπτής έκφρασης (Κεφάλαιο 3). Ο τρόπος δημιουργίας ενός αποτελεσματικού παρεμβατικού προγράμματος παρουσιάζεται στο Κεφάλαιο 4, ενώ στο Κεφάλαιο 5 παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος, το οποίο αναπτύσσεται εκτενώς στο δεύτερο μέρος αυτού του βιβλίου (Κεφάλαιο 6 και 7). Το παρεμβατικό πρόγραμμα αποτελείται από το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού, στο οποίο περιλαμβάνονται όλα τα βήματα υλοποίησης της παρέμβασης και το βιβλίο του μαθητή, στο οποίο βρίσκονται όλες οι δραστηριότητες για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης και γραπτής έκφρασης των μαθητών με ΜΔ.

Θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ειλικρινείς μας ευχαριστίες προς όλους όσους βοήθησαν να πραγματοποιηθεί αυτό το έργο. Στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, στους οποίους αναγνωρίζουμε τη συνεισφορά τους στη συλλογή δεδομένων και την ανάπτυξη πρακτικών λύσεων που προωθούν την εκπαίδευση για όλους. Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους συνεργάτες και τους εκπαιδευτικούς που μοιράστηκαν τις γνώσεις τους και την εμπειρία τους για να βοηθήσουν στη δημιουργία αυτού του διδακτικού προγράμματος.

Το βιβλίο αυτό απευθύνεται σε όλους όσους ενδιαφέρονται να συμβάλουν στην εκπαίδευση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Είναι ένα εργαλείο για την κατανόηση, την ανάπτυξη και την υποστήριξη της μάθησης, έτσι ώστε κάθε παιδί να μπορεί να αναπτύξει το δυναμικό του και να επιτύχει στο σχολείο και στη ζωή. Ελπίζουμε ότι αυτό το βιβλίο θα αποτελέσει έναν πολύτιμο οδηγό για την κοινότητα της εκπαίδευσης και ότι θα συμβάλει στη δημιουργία ενός κόσμου όπου κανένα παιδί δεν θα αφήνεται πίσω, αλλά θα έχει την ευκαιρία να αναπτύξει τις ικανότητές του και να καταφέρει να φτάσει όσο μακριά επιθυμεί.

Ελπίζουμε αυτό το βιβλίο να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του πεδίου των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και στον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό μελλοντικών προγραμμάτων παρέμβασης. Σημασία δεν έχει το υλικό αλλά ο τρόπος με τον οποίο όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας διδάσκουμε τους μαθητές μας. Αν ένα παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, ίσως να πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μαθαίνει.

*Φαίη Αντωνίου – Βασιλική Κόκκαλη*

## 1.

# Μαθησιακές Δυσκολίες ή Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

---

ΣΕ ΕΝΑΝ ΚΟΣΜΟ όπου η γνώση και η μάθηση είναι τα κλειδιά για την ενδυνάμωση και την προσωπική ανάπτυξη, είναι σημαντικό να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με δυσκολίες στη μάθηση. Τα λόγια του Νέλσον Μαντέλα –ότι η εκπαίδευση είναι το πιο ισχυρό όπλο που μπορεί να αλλάξει τον κόσμο– τονίζουν τη μετασχηματιστική δύναμη της εκπαίδευσης. Για τα άτομα όμως με δυσκολίες στη μάθηση, το ταξίδι προς τη γνώση μπορεί να είναι γεμάτο από εμπόδια που απαιτούν την κατανόηση, την προσοχή και την υποστήριξή μας. Η κατανόηση των μαθησιακών προκλήσεων είναι υψίστης σημασίας για την παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης και διευκολύνσεων σε άτομα που τις αντιμετωπίζουν. Στον τομέα της εκπαίδευσης και της γνωστικής ανάπτυξης, δύο όροι που χρησιμοποιούνται συχνά είναι οι «Μαθησιακές Δυσκολίες» (ΜΔ) και οι «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (ΕΜΔ). Ενώ μπορεί να ακούγονται παρόμοιοι, αυτοί οι όροι αντιπροσωπεύουν ξεχωριστές έννοιες που έχουν σημαντικές επιπτώσεις τόσο στη διάγνωση όσο και στις στρατηγικές παρέμβασης. Σε αυτό το κείμενο, θα εμβαθύνουμε στις αποχρώσεις που ξεχωρίζουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες από τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Κατανοώντας αυτές τις διακρίσεις, μπορούμε να προωθήσουμε ένα πιο περιεκτικό και με ενσυναίσθηση μαθησιακό περιβάλλον για όλους.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αντιπροσωπεύουν ένα πολύπλευρο πεδίο στον τομέα της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας, που χαρακτηρίζεται από μοναδικά γνωστικά προφίλ και ξεχωριστές μαθησιακές προκλήσεις. Η κατανόηση της φύσης των ΜΔ δεν είναι μόνο μια επαγγελματική επιταγή για τους εκπαιδευτικούς, τους ψυχολόγους και τους ερευνητές, αλλά και μια κοινωνική υποχρέωση. Σύμφωνα με τη National Joint Committee on Learning Disabilities, (1991) «οι **Μαθησιακές Δυσκολίες** είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού και των μαθηματικών ικανοτήτων», ανεξάρτητα από τις αιτίες που τις προκαλούν. Οι διαταραχές αυτές, οι οποίες είναι εγγενείς, υποστηρίζεται ότι εμφανίζονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Όταν σχετίζονται με χαμηλό νοητικό δυναμικό, τότε γίνεται αναφορά σε **γενικευμένες ή γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες**.

Ο όρος **Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ)** χρησιμοποιείται για να περιγράψει δυσκολίες στη μάθηση με περιορισμένο εύρος αιτιών, οι οποίες είναι ανεξάρτητες από άλλες νοητικές λειτουργίες (Reid, 2003). Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, που μπορεί να εκδηλωθούν με δυσκολίες στην ακρόαση, τη σκέψη, την ομιλία, την ανάγνωση,

τη γραφή, την ορθογραφία ή την εκτέλεση μαθηματικών υπολογισμών. Ο όρος περιλαμβάνει καταστάσεις όπως η **δυσλεξία** και η **δυσαριθμησία**. Ωστόσο, δεν περιλαμβάνει μαθησιακά ελλείμματα που είναι κυρίως αποτέλεσμα αισθητηριακών ή κινητικών αναπηριών, νοητικής αναπηρίας, συναισθηματικών διαταραχών ή αποτελούν προϊόν περιβαλλοντικής και κοινωνικοοικονομικής αποστέρευσης (IDEA, Hammil, 1990· Mammarella, Ghisi, Bomba, Bottesi, Caviola, Broggi, & Nacinovich, 2016).

Η δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από επίμονες δυσκολίες στην ακριβή ή/και ευχερή αναγνώριση λέξεων, ορθογραφία και ικανότητα αποκωδικοποίησης, παρά την επαρκή διδασκαλία και τη νοημοσύνη στο πλαίσιο της τυπικής ανάπτυξης. Είναι μια Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία που επηρεάζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και μπορεί να επηρεάσει επίσης τις δεξιότητες γραφής και ορθογραφίας (Fletcher και συν., 2007· Shaywitz & Shaywitz, 2005). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζονται και στην αναγνωστική κατανόηση και τη γραπτή έκφραση, τις βασικές μεταβλητές που αναπτύσσονται στο παρόν εγχειρίδιο. Η δυσορθογραφία ή αναπτυξιακή ορθογραφική διαταραχή ή ορθογραφική δυσλεξία είναι μια Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία που χαρακτηρίζεται από επίμονες και σημαντικές δυσκολίες στην ορθογραφία και τη γραφή. Τα άτομα με δυσορθογραφία συχνά δυσκολεύονται να αναπαραστήσουν με ακρίβεια και συνέπεια λέξεις σε γραπτή μορφή, παρά το γεγονός ότι έχουν ικανότητες ανάγνωσης κατάλληλες για την ηλικία τους και τις γνωστικές τους δεξιότητες. Με άλλα λόγια, παρότι φαίνεται να έχουν κατακτήσει τη δεξιότητα της αναγνώρισης και αποκωδικοποίησης λέξεων, συνεχίζουν να δυσκολεύονται στην ορθογραφημένη γραφή τους. Αυτές οι δυσκολίες δεν οφείλονται σε ανεπαρκή εκπαίδευση, νοητική ή κινητική αναπηρία. Αντιθέτως, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι τα ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία ευθύνονται για τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στην ορθογραφική δεξιότητα, ακόμα και αν τα λάθη δεν είναι φωνολογικά κατά τη γραφή των λέξεων (Bourgassa & Treiman, 2003· Cassar και συν., 2005). Τα άτομα με φωνολογικά ελλείμματα τείνουν να αναγνωρίζουν και να συγκρατούν οπτικά τις λέξεις του γραπτού λόγου, δίχως να επιτελούν φωνογραφημική αντιστοιχιστική κατά τη γραφή τους, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η δημιουργία σαφών λεξικών αναπαραστάσεων (Bourgassa & Treiman, 2003). Μια διαφορετική εξήγηση που υποστηρίζεται από άλλους ερευνητές είναι ότι βασική αιτία είναι η εγγενής αδυναμία απομνημόνευσης και συγκράτησης οργανωμένων οπτικών πληροφοριών, η οποία επηρεάζει το ορθογραφικό λεξικό και οδηγεί το άτομο σε φτωχή λεξική αναπαραγωγή κατά τη γραφή (μορφολογικά και ιστορικής ορθογραφίας λάθη) (Angelelli και συν., 2004· Holmes & Quinn, 2009). Η αδυναμία αυτή παρατηρείται συχνότερα σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα, τα οποία βασίζονται κυρίως στην ορθογραφική γνώση και λιγότερο σε φωνογραφημικές αντιστοιχίσεις. Μελετώντας, λοιπόν, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δυσορθογραφίας, παρατηρείται ότι περιλαμβάνουν συχνά ορθογραφικά λάθη, ασυνεπή ορθογραφική απόδοση των λέξεων, δυσκολία με ομόφωνες λέξεις (λέξεις που ακούγονται ίδιες αλλά έχουν διαφορετική ορθογραφία και σημασία) και δυσκολία στη συνεπή οργάνωση ενός γραπτού κειμένου. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Πρωτόπαπα και Σκαλούμπακα (2010), οι οποίοι έκαναν μια συστηματική μελέτη των ορθογραφικών λαθών, τα ταξινομήσαν στις εξής κατηγορίες: (α) *φωνολογικά λάθη*, που αφορούν τον λανθασμένο τρόπο απόδοσης των φθόγγων, όπως αντικατάσταση, παράλειψη ή προσθήκη γραφήματος (θαγητό αντί φαγητό), αντιμετάθεση διπλανών γραφημάτων (γεωργοί αντί γεωργοί) και αντιστροφές δίψηφων φωνηέντων ή συμφώνων (ανθίζου αντί ανθίζουν ή πμάλα αντί μπάλα), (β) *μορφολογικά-γραμματικά λάθη*, τα οποία εστιάζουν σε λάθη καταλήξεων ή προθημάτων που προκύπτουν από την αδυναμία εφαρμογής των κανόνων (τρέχοντας αντί τρέχοντας), (γ) *ιστορικά λάθη*, που προκύπτουν από λανθασμένη ανάκληση της ορθογραφικής ταυτότητας μιας λέξης (κραιβάτι αντί κρεβάτι), (δ) *τονικά λάθη* και (ε) *λάθη στίξης*. Έχει φανεύει, μάλιστα, ότι τα φωνολογικά, μορφολογικά-γραμματικά και ιστορικά λάθη ορθογραφίας μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζονται από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού και μετά την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας (Σπαντιδάκης, 2004). Ωστόσο, παρατηρεί-

ται ότι οι δύο επιμέρους κατηγορίες ορθογραφικών λαθών με την υψηλότερη σχετική συχνότητα είναι τα γραμματικά λάθη, δηλαδή λάθη σε κλιτές ή άκλιτες καταλήξεις ή προθήματα, και τα θεματικά λάθη σε κανόνα. Και οι δύο κατηγορίες αφορούν τη γνώση της κλιτικής και παραγωγικής μορφολογίας αντίστοιχα (Δρακοπούλου και συν., 2010).

Η δυσαριθμησία είναι μια Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία που επηρεάζει κυρίως την ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί και να χειρίζεται αριθμητικές έννοιες, να εκτελεί αριθμητικές πράξεις και να αναπτύσσει δεξιότητες που σχετίζονται με τα μαθηματικά. Αυτή η κατάσταση χαρακτηρίζεται από επίμονες δυσκολίες στα μαθηματικά, παρά την επαρκή διδασκαλία και τις γνωστικές ικανότητες. Ο επικρατέστερος ορισμός αναφέρει ότι «Η δυσαριθμησία είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην απόκτηση βασικών μαθηματικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων της αίσθησης αριθμών, της ανάκτησης αριθμητικών γεγονότων και της μαθηματικής συλλογιστικής. Τα άτομα με δυσαριθμησία μπορεί να αγωνιστούν με εργασίες όπως η καταμέτρηση, η μέτρηση, η αφήγηση του χρόνου και η κατανόηση μαθηματικών εννοιών και συμβόλων. Αυτές οι δυσκολίες δεν οφείλονται αποκλειστικά σε ανεπαρκείς εκπαιδευτικές ευκαιρίες ή διανοητική εξασθένηση, αλλά αποδίδονται σε εγγενή ελλείμματα στα μαθηματικά δίκτυα επεξεργασίας του εγκεφάλου» (American Psychiatric Association, 2013· Butterworth, 2005· Landerl και συν., 2009).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τη νομοθεσία (Ν. 3699/2008, αρ. 3), οι μαθητές με ΕΜΔ ανήκουν στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι «οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία». Μάλιστα, σύμφωνα με την πρώτη χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, οι μαθητές με ΜΔ αφορούν το 56,2% των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Παντελιάδου, 2004).

Μελετώντας τους ανωτέρω ορισμούς, αλλά και τη γενικότερη προσπάθεια της επιστημονικής κοινότητας για οριοθέτηση της έννοιας των ΜΔ και ΕΜΔ, παρατηρείται ότι παρά τις διαφορές που εντοπίζονται, όλες οι μελέτες ομοφωνούν ως προς τα εξής χαρακτηριστικά τους: (α) χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια, (β) ενυπάρχει νευροβιολογική βάση, (γ) συνδέονται με υποεπίδοση και απόκλιση μεταξύ του νοητικού δυναμικού και της ακαδημαϊκής επίτευξης, (δ) αφορούν όλη τη διάρκεια της ζωής, και (ε) αποκλείονται πολιτισμικές, αισθητηριακές και κοινωνικοοικονομικές στερήσεις (Siegel & Lipka, 2008· Πολυχρόνη, 2011). Επομένως, η φύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι πολυδιάστατη. Γι' αυτό το έργο των εκπαιδευτικών καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολο ως προς την εφαρμογή σχετικών δράσεων, καθώς απαιτείται να ανταποκριθούν σε ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών, οι οποίες πηγάζουν και από διαφορετικές αιτίες. Στο παρόν πόνημα, υιοθετείται ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες, στον οποίο συγκαταλέγονται οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

## 1.1 Αιτιολογία

Η κατανόηση των αιτιών των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι ένας σύνθετος και συνεχής τομέας έρευνας. Ενώ η ακριβής αιτιολογία των ΜΔ δεν είναι πάντα σαφώς καθορισμένη, διάφορες αιτίες έχουν αναγνωριστεί ως δυνητικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των Μαθησιακών Δυσκολιών. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να προκύψουν από έναν συνδυασμό γενετικών, περιβαλλοντικών και νευροβιολογικών παραγόντων (Παντελιάδου, 2011· Πολυχρόνη, 2011).

Σχετικά με τους γενετικούς παράγοντες, η έρευνα έχει δείξει μια ισχυρή γενετική συνιστώσα στην ανάπτυξη Μαθησιακών Δυσκολιών. Έρευνες με οικογένειες και μελέτες διδύμων έχουν δείξει ότι οι

ΜΔ τείνουν να εμφανίζονται σε οικογένειες και συγκεκριμένοι γενετικοί δείκτες έχουν συσχετιστεί με καταστάσεις όπως η δυσλεξία και η δυσαριθμησία (Pennington, 2006· Francks και συν., 2003). Γενετικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν τη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου, οδηγώντας σε διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα επεξεργάζονται πληροφορίες.

Αναφορικά με τη νευροβιολογική αιτιολογία, οι Μαθησιακές Δυσκολίες συνδέονται συχνά με διαφορές στη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου. Νευροαπεικονιστικές μελέτες έχουν αποκαλύψει δομικές και λειτουργικές διαφορές στους εγκεφάλους ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες, ιδιαίτερα σε περιοχές που είναι υπεύθυνες για την επεξεργασία της γλώσσας, την ανάγνωση και τις μαθηματικές δεξιότητες (Gabrieli, 2009· Hoeft και συν., 2007). Αυτές οι νευροβιολογικές διαφορές μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ενός ατόμου να αποκτά και να επεξεργάζεται πληροφορίες αποτελεσματικά.

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά προκύπτουν από την αλληλεπίδραση πολλαπλών παραγόντων. Για παράδειγμα, ένα παιδί με γενετική προδιάθεση για δυσλεξία μπορεί να δυσκολεύεται με την ανάγνωση, αλλά μπορεί να επωφεληθεί σημαντικά από έγκαιρες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις ανάγνωσης (Snowling, 2019). Συμπερασματικά, οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πολύπλευρες και οι αιτίες τους δεν αποδίδονται αποκλειστικά σε έναν παράγοντα. Γενετικοί και νευροβιολογικοί παράγοντες συμβάλλουν στη σύνθετη αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η κατανόηση αυτών των παραγόντων είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων και συστημάτων υποστήριξης.

## 1.2 Χαρακτηριστικά μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, σύμφωνα με τη διεθνή επιστημονική κοινότητα, εστιάζονται κυρίως στον γνωστικό, μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα. Βέβαια, τα χαρακτηριστικά αυτά δεν είναι απόλυτα, καθώς η ποικιλομορφία των ΜΔ είναι μεγάλη και δεν εμφανίζεται σε όλες τις περιπτώσεις με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό.

Σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση, οι δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές με ΜΔ εντοπίζονται στις περιοχές της αντίληψης, της μνήμης, της γλώσσας και του συλλογισμού. Οι δυσκολίες στην **αντίληψη** αφορούν την οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία. Ειδικότερα, οι μαθητές με ΕΜΔ συχνά συγχέουν γράμματα, αριθμούς κ.λπ. που χαρακτηρίζονται από οπτική ομοιότητα (Satz & Morris, 1981· Willows & Terepocki, 1993), δυσκολεύονται να ανακαλέσουν πληροφορίες που προσλαμβάνονται οπτικά (Willows, Corcos, & Kershner, 1993) ή να εκτιμήσουν σωστά τον χώρο (Eden και συν., 1995· Talcott και συν., 2000). Επίσης, δεν διακρίνουν εύκολα ακουστικές διαφορές ανάμεσα σε ηχητικά παρόμοιους φθόγγους και δεν αποθηκεύουν πληροφορίες που ειπώθηκαν προφορικά, γνωρίσματα τα οποία αποδίδονται στην ελλειμματική ακουστική αντίληψη (Πολυχρόνη, 2011· Tallal, 2004).

Αναφορικά με τη **μνήμη**, οι δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές με ΕΜΔ εντοπίζονται στον ευρύτερο μνημονικό μηχανισμό (βραχύχρονη, μακρόχρονη και εργαζόμενη μνήμη). Αδυνατούν, για παράδειγμα, να αποθηκεύσουν την πληροφορία με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να ανασυρθεί μετά από τη μακρόχρονη μνήμη. Επίσης, έχουν δυσκολίες στη χρήση αυτορρυθμιστικών μηχανισμών, όπως είναι ο αυτοέλεγχος, ο σχεδιασμός, η δοκιμή, η αναθεώρηση και γενικότερα σε οποιαδήποτε διαδικασία απαιτεί την ενεργητική προσπάθεια στη μνημονική λειτουργία (Chiappe, Siegel, & Hasher, 2000· Gathercole, Alloway, Willis, & Adams, 2006· Siegel, 1994· Swanson, 1994· Swanson, Mink, & Bocian, 1999).

Η **γλώσσα** αποτελεί ένα ακόμη πεδίο στο οποίο συναντώνται αρκετές δυσχέρειες από τους μαθητές με ΕΜΔ. Ειδικότερα, οι τομείς της γλώσσας στους οποίους εμφανίζονται συχνότερα δυσκολίες είναι η φωνολογική επίγνωση (Bender & Larkin, 2003· Blachman, 1994· Brady & Shankweiler, 1991· Stanovich, 1988· Wagner & Torgesen, 1987· Κωτούλας, 2003· Πόρποδας, 1992), η αυτόματη κατονο-

μασία οπτικών συμβόλων (Compton, 2000· Korhonen, 1995· Wimmer, 1993· Wolf & Bowers, 1999) η μορφολογική (Carlisle, 1987· Nagy, Bergninger, & Abbott, 2006· Vogel, 1983· Wolter & Green, 2013) και η συντακτική επίγνωση (Bishop & Adams, 1990· Gillon & Dodd, 1994· Nation & Snowling, 2000).

Η έλλειψη **φωνολογικής επίγνωσης** συνίσταται στη δυσκολία αναγνώρισης των διακριτών μερών των λέξεων στον προφορικό λόγο και στην ικανότητα χειρισμού αυτών των φωνολογικών μερών (Blachman, 1997). Αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια που καλούνται να ξεπεράσουν οι μαθητές με ΜΔ, γιατί συνδέεται άρρηκτα με την κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων (Anthony & Lonigan, 2004· Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004). Όσον αφορά την κατονομασία οπτικών συμβόλων, οι μαθητές με ΜΔ χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να κατονομάσουν οικεία οπτικά ερεθίσματα, χωρίς όμως να επέλθουν σε λάθη. Η χαμηλή επίδοσή τους εστιάζει στην ταχύτητα και όχι στην ακρίβεια (Manis, Doi, & Bhadha, 2000). Οι δυσκολίες σχετικά με τη **μορφολογική επίγνωση** εστιάζουν κυρίως στην έλλειψη επίγνωσης των ομιλούμενων και γραπτών μορφών των μορφημάτων, δηλαδή των ελάχιστων συστατικών των λέξεων που εκφέρουν σημασία, στην αδυναμία κατανόησης του νοήματος των προσφυσμάτων και των αλλαγών τόσο στο νόημα όσο και στον γραμματικό σχηματισμό τις οποίες επιφέρουν στις βασικές λέξεις/ρίζες (Arel, 2014· Grigorakis και συν., 2022). Μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας με ΜΔ φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στη μάθηση της μορφολογίας και κάνουν πολλά λάθη μορφολογίας κατά την προφορική τους έκφραση (Nagy, Berninger, & Abbott, 2006). Από την άλλη, παρουσιάζουν χαμηλή επίγνωση και στη σύνταξη (Nation & Snowling, 2000), παράγοντα που αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό δείκτη μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση (Bishop & Adams, 1990).

Οι δυσκολίες των παιδιών με ΜΔ παρατηρούνται και στον **συλλογισμό** και στις **μεταγνωστικές δεξιότητες** (Baker & Brown, 1984· Brown, 1980· Stanovich, Cunningham, & Feeman, 1984· Wong, 1985, 1991). Με τον όρο «μεταγνωστικές δεξιότητες» εννοείται η συνειδητή γνώση που διαθέτει το άτομο για το σύνολο της γνωστικής του δραστηριότητας και για την ίδια του τη γνώση, όπως επίσης και για την παρακολούθηση, τη διόρθωση και τον συντονισμό των γνωστικών λειτουργιών και των αποτελεσμάτων τους, με στόχο την επίτευξη μιας λύσης (Flavell, 1979). Οι μαθητές με ΜΔ αδυνατούν να εφαρμόσουν μεταγνωστικές στρατηγικές καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης ενός έργου ή μιας προσπάθειας (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, & Μπότσας, 2004). Για παράδειγμα, δεν διακρίνονται από επίγνωση των αδυναμιών και των ικανοτήτων τους, ενώ δεν εκτιμούν σωστά τις απαιτήσεις ενός έργου από άποψη χρόνου και προσπάθειας (Butler, 1998· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Επιπρόσθετα, δεν χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης για να επεξεργαστούν, να συγκρατήσουν και, τελικά, να μάθουν τις πληροφορίες ενός κειμένου (Harris, Reid, & Graham, 2004· Reid & Given, 1998). Ως αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ορίζεται η διαδικασία καθορισμού προσωπικών στόχων, σε συνδυασμό με τα κίνητρα, τις νοητικές διεργασίες και στρατηγικές που οδηγούν στην επίτευξη των στόχων (Graham και συν., 2018). Παράλληλα, δυσκολεύονται να επιλέξουν την κατάλληλη στρατηγική ή, συχνά, επιλέγουν την ίδια μη αποτελεσματική, ανεξάρτητα από τον τύπο του κειμένου, τον βαθμό δυσκολίας και τον σκοπό της μελέτης (Strichart, Mangrum, & Lannuzzi, 1998· Wong, 1991).

Σε **μαθησιακό επίπεδο** τα παιδιά με ΜΔ μπορεί να έχουν αρκετές δυσκολίες και κυρίως παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά (Παντελιάδου, 2011· Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Τα προβλήματα στην ανάγνωση αφορούν, κυρίως, τους τομείς της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης (Archer, Gleason, & Vachon, 2003· Gersten, Fuchs, Williams, & Joseph, 2001).

Η αναγνωστική **αποκωδικοποίηση** εμφανίζει στενή συνάφεια με τη φωνολογική ενημερότητα, καθώς πρόκειται για τη διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα (Κωτούλας, 2003· Παντελιάδου, 2011· Παντελιάδου & Μπότσας, 2004· Πόρποδας, 1992). Τα προβλήματα που συλλογίζονται οι μαθητές αφορούν κυρίως την εύρεση συσχετισμού μεταξύ των γραμμάτων και των φωνη-

μάτων, τη σειροθέτηση των γραμμάτων και την αναγνώριση λέξεων. Παρατηρούνται, για παράδειγμα, λάθη όπως παραλείψεις, προσθήκες, αντικαταστάσεις γραμμάτων ή συλλαβών, ή ακόμη και αντικαταστάσεις λέξεων από άλλες που μπορεί να μη σχετίζονται ούτε με το νόημα ούτε με το σχήμα της ορθής λέξης. Η προσπάθεια αυτή των μαθητών για αποκωδικοποίηση και η επικέντρωση της προσοχής τους στον χειρισμό του κώδικα επηρεάζουν την ευχέρεια της ανάγνωσης, την ικανότητα δηλαδή ανάγνωσης λέξεων με ακρίβεια και προσωδία (Archer και συν., 2003· Meyer & Felton, 1999). Έτσι, οι μαθητές οδηγούνται πολλές φορές σε αυτό που ονομάζεται από τους εκπαιδευτικούς «κομπιαστή ανάγνωση», η οποία δεν επιτρέπει στους μαθητές την κατανόηση του κειμένου και την εξαγωγή νοήματος από αυτό (Connors & Olson, 1990· Perfetti, 1985).

Όσον αφορά την **αναγνωστική κατανόηση**, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με την αναγνωστική ικανότητα και ειδικότερα με την ευχέρεια, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν περιορισμένη γνώση λεξιλογίου, καθώς δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές για να βρουν τη σημασία των άγνωστων λέξεων. Επιπλέον, αφιερώνουν πολύ χρόνο για την αποκωδικοποίηση, με αποτέλεσμα η ευχερέιά τους να μην είναι ακριβής (Cain, Oakhill, & Lemon, 2004). Εκτός από τις βασικές δεξιότητες, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμία και στις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Αδυνατούν να παρακολουθήσουν με ενεργό τρόπο την πορεία της κατανόησης και να εντοπίσουν τις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου, καθώς δεν έχουν εξοικειωθεί με τα κειμενικά χαρακτηριστικά, με τη δομή και την οργάνωση των κειμένων (Wong, 1991). Επιπλέον δυσκολεύονται να ανακαλέσουν το περιεχόμενο και τις λεπτομέρειες ενός κειμένου, καθώς και να κάνουν χρήση αποτελεσματικών αναγνωστικών στρατηγικών όταν διαβάζουν, γεγονός που φανερώνει χαμηλά επίπεδα μεταγνώσης και αυτορρύθμισης (Graham & Bellert, 2004).

Η **γραφή** αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί την ύπαρξη μιας σειράς επιμέρους δεξιοτήτων και συνιστά ένα ιδιαίτερα απαιτητικό έργο για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι μαθητές με ΜΔ παρουσιάζουν αδυναμίες και στα τρία στάδια της γραπτής έκφρασης, δηλαδή στο προ-συγγραφικό, συγγραφικό και μετα-συγγραφικό στάδιο (Bishop, 2014· Graham & Harris, 1993). Πιο συγκεκριμένα, στο *προ-συγγραφικό* στάδιο παρατηρούνται δυσκολίες στην οργάνωση του κειμένου, στον σχεδιασμό και στην ταξινόμηση των ιδεών με βάση έναν συγκεκριμένο στόχο (MacArthur, Schwartz, & Graham, 1991). Στο *συγγραφικό* στάδιο οι μαθητές είναι αδύναμοι στην παραγωγή ιδεών με συνοχή, παράγουν σύντομα κείμενα με ελλιπές λεξιλόγιο και ατελή συντακτική δομή, επιτελούν λάθη στην ορθογραφία, στη τοποθέτηση σημείων στίξεων και στη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων. Επιπλέον, διαπιστώνεται επανάληψη νοημάτων και αδυναμία στην έκφραση (Graves, Montague, & Wong, 1990· Hauerwas & Walker, 2003· Thomas, Englert, & Gregg, 1987). Τέλος, στο *μετα-συγγραφικό* στάδιο παρατηρείται αδυναμία στον έλεγχο, στην αξιολόγηση και αναθεώρηση των γραπτών τους. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζονται από περιορισμένες μεταγνωστικές γνώσεις και ελλιπείς δεξιότητες επανελέγχου (Graham, 1992).

Εκτός από τις ανωτέρω προσεγγίσεις, οι οποίες συνδέονται κυρίως με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών με ΜΔ στις οποίες δίνεται μεγαλύτερη έμφαση από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, τα τελευταία χρόνια ανησυχίες εγείρονται και για την κοινωνική εξέλιξη των μαθητών, με τις επιπτώσεις να είναι εξίσου σημαντικές. Σύμφωνα με τους Kavale και Forness (1996), το 75% των παιδιών με ΜΔ πρόκειται να εμφανίσει κοινωνικά χαρακτηριστικά διαφορετικά από εκείνα των τυπικών συμμαθητών τους. Παρουσιάζουν εσωτερικευμένες συμπεριφορές, όπως άγχος, κατάθλιψη (Sideridis, 2005), σωματικά παράπονα, κοινωνική απόσυρση, δυσφορία, μοναξιά, θλίψη και τάσεις αυτοκτονικού ιδεασμού, καθώς και εξωτερικευμένες συμπεριφορές, όπως περιφρόνηση, παρορμητικότητα, υπερκινητικότητα, επιθετικότητα, αντικοινωνικότητα και παραβίαση κανόνων (Dahle, Knivsberg, & Andreassen, 2011· Dahle & Knivsberg, 2014· Sridevi, George, Sriveni, & Rangaswamy, 2015). Πολλά παιδιά με ΜΔ βιώνουν απογοήτευση, θυμό και ντροπή, καθώς δεν μπορούν να διαχειριστούν την αρνητική κριτική



λόγω της χαμηλής τους σχολικής απόδοσης (Πολυχρόνη, 2011). Από μετα-αναλύσεις έχει φανεί ότι το 70% περίπου των εφήβων έχει αρνητική αυτοαντίληψη (Αντωνίου, 2006· Kavale & Forness, 1996). Η χαμηλή κοινωνική αυτοαντίληψη σε συνδυασμό με τη χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, η οποία οφείλεται στις ακαδημαϊκές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, έχει ως συνέπεια τη μείωση της γενικής τους αυτοαντίληψης (Παντελιάδου, 2011).

Ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στην εφηβεία, οι επίμονες δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση και τη γραπτή έκφραση μπορεί να οδηγήσουν σε απογοήτευση, άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Snowling & Hulme, 2012). Οι μαθητές/τριες με ΜΔ αισθάνονται συχνά ανεπαρκείς σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους, καθώς εφαρμόζουν λιγότερες στρατηγικές αυτορρύθμισης (Kamrylafka, Polychroni, & Antoniou, 2023). Αυτές οι συναισθηματικές προκλήσεις μπορούν να έχουν αλυσιδωτές επιπτώσεις στα κίνητρα και στη δέσμευση στο σχολείο. Οι μαθητές στην εφηβεία και την προεφηβεία με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση και τη γραπτή έκφραση μπορεί να αποφεύγουν καταστάσεις που απαιτούν ανάγνωση και γραφή ή να κρύβουν τις δυσκολίες τους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση. Μπορεί να δυσκολευτούν να συμμετάσχουν σε συζητήσεις στην τάξη ή σε ομαδικές εργασίες, επηρεάζοντας την ικανότητά τους να οικοδομήσουν σχέσεις με συνομηλικούς και κοινωνικές δεξιότητες.

Για την αντιμετώπιση της κοινωνικής απόσυρσης αλλά και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης είναι σημαντικό να δημιουργηθούν παρεμβατικά προγράμματα που θα συμβάλουν στην ένταξη των μαθητών με ΜΔ στη μαθησιακή κοινότητα, αλλά και θα διδάσκουν με τον αποτελεσματικότερο τρόπο τις εμπειρικά αποτελεσματικές γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές για την ενίσχυση της επίδοσης στην αναγνωστική κατανόηση και τη γραπτή έκφραση. Τι είναι όμως η αναγνωστική κατανόηση και η γραπτή έκφραση; Ποιες είναι οι αποδεδειγμένα αποτελεσματικές στρατηγικές ενίσχυσης των δεξιοτήτων αυτών και με ποιον τρόπο δημιουργούνται τα παρεμβατικά προγράμματα; Στα παρακάτω κεφάλαια απαντώνται αυτά τα ερωτήματα με στόχο την κατανόηση του τρόπου που δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε το παρεμβατικό πρόγραμμα το οποίο περιλαμβάνεται στο παρόν εγχειρίδιο.

## 2.

### Αναγνωστική κατανόηση

---

Η ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ είναι μια θεμελιώδης δεξιότητα που αποτελεί τη βάση της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της διά βίου μάθησης (Rapp, van den Broek, McMaster, Kendeou, & Espin, 2007). Η αναγνωστική κατανόηση αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης, ερμηνείας και εξαγωγής νοήματος από το γραπτό κείμενο. Περιλαμβάνει την ικανότητα του αναγνώστη να αποκωδικοποιεί και να κατανοεί τις λέξεις και τις προτάσεις σε ένα κείμενο, καθώς και να συνδέει και να συνθέτει τις πληροφορίες που παρουσιάζονται για να σχηματίσει μια συνεκτική ερμηνεία των κύριων ιδεών, λεπτομερειών και υποκείμενων μηνυμάτων του κειμένου (Antoniou & Souvignier, 2007).

Η αναγνωστική κατανόηση είναι το αποτέλεσμα μιας σύνθετης γνωστικής επεξεργασίας που στηρίζεται στην εξαγωγή των πληροφοριών μέσα από το κείμενο, στην ανάδειξη των συμπερασμάτων από την κατανόηση του περιεχομένου, αλλά και στην οικοδόμηση νοήματος (Bellinger & DiPerna, 2011). Για να έχει άρτια αναγνωστική κατανόηση ο αναγνώστης θα πρέπει να μπορεί να αντιλαμβάνεται τις πληροφορίες που (α) δηλώνονται ρητά εντός του κειμένου, (β) υπονοούνται στο κείμενο μέσα από συμφραζόμενα ή νύξεις, ή/και (γ) γίνονται έμμεσα αντιληπτές, κυρίως χάρη στην προηγούμενη γνώση του αναγνώστη (Παντελιάδου, Αντωνίου, & Σιδερίδης, 2019). Διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως το Simple View of Reading των Hoover και Gough (1990) ή το Construction Integration Model των Kintch και van Dijk (1978), έχουν αναδείξει αυτή την κατηγοριοποίηση.

Οι τρεις αυτές κατηγορίες πληροφοριών και ο τρόπος κατανόησής τους στο κείμενο αντιστοιχούν (α) στην κυριολεκτική κατανόηση, (β) στη συμπερασματική κατανόηση, και (γ) στην ερμηνευτική κατανόηση (Αντωνίου, 2008· Padeliađu & Antoniou, 2014). *Κυριολεκτική κατανόηση* έχει κατακτήσει ένας αναγνώστης όταν μπορεί να κατανοήσει τις πληροφορίες που παρουσιάζονται ρητά σε μία ιστορία (σημασιολογικά συνεπές συμπέρασμα) ή σε ανακόλουθες πληροφορίες που δεν αναφέρονται κυριολεκτικά στο κείμενο (σημασιολογικά ασύμβατο συμπέρασμα) (Bowyer-Crane & Snowling, 2005). Η *συμπερασματική κατανόηση* βασίζεται στην ικανότητα του αναγνώστη να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες που εντάσσονται στο κείμενο και να εξαγάγει συμπεράσματα βάσει της εμπειρίας του, των προηγούμενων γνώσεων, των γλωσσικών ενδείξεων ή της συναισθηματικής φόρτισης του μηνύματος (Bowyer-Crane & Snowling, 2005· Padeliađu & Antoniou, 2014). Η *ερμηνευτική κατανόηση* βασίζεται μόνο στην προηγούμενη γνώση και εμπειρία του αναγνώστη (Αντωνίου, 2008· Padeliađu & Antoniou, 2014). Οι αναγνώστες με πλούσιο λεξιλόγιο έχουν την ικανότητα να κάνουν νοητικές αναπαραστάσεις ενός κειμένου και να κατανοήσουν ακόμη και τις πληροφορίες που δεν παρουσιάζονται κυριολεκτικά, χάρη στην ικανότητά τους να ενεργοποιούν την προηγούμενη γνώση τους και να κατανοούν λεξικές νύξεις, οι οποίες είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση της συνοχής του κειμένου (Nation & Snowling, 1997· Padeliađu & Antoniou, 2014).

«Τα συμπεράσματα παράγονται όταν ένας αναγνώστης χρησιμοποιεί τις βασικές του γνώσεις καθώς και στοιχεία που περιέχονται στο κείμενο, προκειμένου να κατανοήσει το κείμενο» (DuBravac & Dale, 2002, σελ. 221). Η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων, ωστόσο, συνδέεται άρρηκτα και με το είδος του κειμένου. Ερευνητικές μελέτες (π.χ. Padeliadu & Antoniou, 2014) αποδίδουν τις διαφορές στην κατανόηση στο **είδος** του κειμένου και στους διαφορετικούς τύπους συμπερασμάτων που απαιτούν τα αφηγηματικά ή επεξηγηματικά κείμενα. Ο αφηγηματικός λόγος σχετίζεται με συμπεράσματα βασισμένα στη γνώση, καθώς σχετίζεται περισσότερο με τις καθημερινές εμπειρίες και με τη γενικευμένη γνώση, ενώ ο ερμηνευτικός λόγος συνδέεται με γλωσσικά, συνεκτικά και αξιολογικά συμπεράσματα, καθώς και με βασικές γνώσεις (DuBravac & Dale, 2002). Οι Bowyer-Crane και Snowling (2005), σε μια προσπάθεια να διερευνήσουν τις επιδόσεις μαθητών με ΜΔ στην αναγνωστική κατανόηση στην εξαγωγή συμπερασμάτων από κείμενα, διαπίστωσαν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απάντηση ερωτήσεων που απαιτούν την παραγωγή επεξηγηματικών και βασισμένων στη γνώση συμπερασμάτων, ενώ έδειξαν μεγαλύτερη ικανότητα να εντοπίσουν τις κυριολεκτικές πληροφορίες που παρουσιάζονται στο κείμενο.

## 2.1 Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση

Για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες η κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Τα βασικότερα ελλείμματα παρουσιάζονται τόσο στις γνωστικές όσο και στις μεταγνωστικές δεξιότητες. Ο McCormick (2003) αποκαλύπτει ότι οι μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν ΜΔ και κυρίως δυσκολίες στην ανάγνωση, θεωρούν την ανάγνωση ως διαδικασία αποκωδικοποίησης και όχι ως διαδικασία κατανόησης, γι' αυτό και δεν προσεγγίζουν ενεργά το κείμενο (Gajria & Salvia, 1992). Αυτή η υπόθεση βασίζεται αρχικά στη διάκριση των Baker και Brown (1984) μεταξύ ανάγνωσης για νόημα (κατανόηση) και ανάγνωσης για απομνημόνευση (μελέτη). Οι μαθητές με ΜΔ φαίνεται να έχουν χαμηλή επίγνωση του σκοπού της ανάγνωσης –την κατάκτηση του νοήματος– και γνωρίζουν ελάχιστες στρατηγικές ανάγνωσης που βελτιώνουν την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση (Büttner, 2004).

Είναι γνωστό ότι οι μαθητές με ΜΔ, και κυρίως με αναγνωστικές δυσκολίες, αντιμετωπίζουν προβλήματα στις δηλωτικές και διαδικαστικές μεταγνωστικές γνώσεις τους. Μπορούν δηλαδή να θυμηθούν ή να ονομάσουν λιγότερες μεταγνωστικές στρατηγικές από τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίγκους τους. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν περισσότερα ελλείμματα στον έλεγχο της προόδου τους, καθώς και στην προσαρμογή και τη ρύθμισή της. Φαίνεται, μάλιστα, ότι οι μαθητές με ΜΔ σπάνια παρακολουθούν την αναγνωστική τους κατανόηση (Olson & Wise, 1991). Εκτός από την έλλειψη αυτορρύθμισης, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν επίσης ανεπαρκείς προηγούμενες γνώσεις, ένα σημαντικό στοιχείο για τη διαχείριση της μάθησης (Büttner, 2004). Επιπλέον, σπάνια ενεργοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές όταν διαβάζουν για να αποκτήσουν κατανόηση του περιεχομένου της ανάγνωσης. Τέτοιες στρατηγικές είναι η εξέταση του τίτλου, η υπογράμμιση σημαντικών πληροφοριών, η περίληψη, η αποσαφήνιση άγνωστων λέξεων και ο έλεγχος της κατανόησης και συντήρησης ενός κειμένου (Souvignier & Antoniou, 2007).

Για τους λόγους αυτούς, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά αναπτύσσουν αρνητικές πεποιθήσεις ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι κάτι που δεν μπορεί να ελεγχθεί (Souvignier, 2003). Η έλλειψη αυτοαποτελεσματικότητας, επομένως, σε συνδυασμό με το χαμηλό κίνητρο που επιδεικνύουν οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, δεν βελτιώνει την αναγνωστική τους κατανόηση (Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999). Η απουσία αυτοαποτελεσματικότητας οδηγεί σε χαμηλό ενδιαφέρον για την ανάγνωση και τελικά σε αδυναμία κατανόησης του κειμένου (Schiefele, 1992), του οποίου το περιεχόμενο δεν διατηρείται και δεν γενικεύεται. Όπως περιέγραψαν οι Borkowski, Weyhing

και Carr (1988), όταν ενισχύεται η αυτοαποτελεσματικότητα και τα κίνητρα των μαθητών, τότε οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης που διδάσκονται για την κατανόηση του κειμένου διατηρούνται και γενικεύονται.

## 2.2 Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

Η έρευνα έχει δείξει σταθερά ότι η διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να έχει βαθύ και θετικό αντίκτυπο στη συνολική ακαδημαϊκή τους απόδοση και αυτοπεποίθηση (Sounvignier & Antoniou, 2007). Οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές είναι δύο θεμελιώδεις συνιστώσες των διαδικασιών μάθησης και επίλυσης προβλημάτων. Αυτές οι στρατηγικές βοηθούν τα άτομα να αποκτούν, να επεξεργάζονται και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τη γνώση. Οι **γνωστικές στρατηγικές** αναφέρονται στις συγκεκριμένες στρατηγικές ή μεθόδους που χρησιμοποιούν τα άτομα για να ενισχύσουν τις ικανότητες μάθησης, μνήμης και επίλυσης προβλημάτων. Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται και χειρίζονται πληροφορίες. Οι γνωστικές στρατηγικές μπορούν να περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως η σύνοψη, η επισήμανση, η οργάνωση πληροφοριών και η χρήση μνημονικών στρατηγικών για την ενίσχυση της μνήμης (Weinstein & Mayer, 1986). Οι **μεταγνωστικές στρατηγικές**, από την άλλη πλευρά, αναφέρονται σε δεξιότητες ανώτερου γνωστικού συλλογισμού (higher order skills) που περιλαμβάνουν την επίγνωση και τον έλεγχο ενός ατόμου στις δικές του γνωστικές διαδικασίες. Αυτές οι στρατηγικές χρησιμοποιούνται για τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων μάθησης ή επίλυσης προβλημάτων. Η μεταγνώση περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων, την αξιολόγηση της κατανόησης, την επιλογή κατάλληλων γνωστικών στρατηγικών και την πραγματοποίηση προσαρμογών ανάλογα με τις ανάγκες κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Flavell, 1979).

Η διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να κατανοήσουν και να διατηρήσουν το περιεχόμενο σε διάφορα θέματα (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker 2001). Επιπρόσθετα, οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως η εξαγωγή συμπερασμάτων, η ικανότητα σύνοψης και η κριτική σκέψη. Αυτές οι δεξιότητες δεν είναι μόνο απαραίτητες για την κατανόηση γραπτών κειμένων, αλλά μπορούν να μεταφερθούν σε άλλους τομείς μάθησης και επίλυσης προβλημάτων (Shanahan, 2015). Μάλιστα, όταν οι μαθητές με ΜΔ διδάσκονται αποτελεσματικές στρατηγικές και βιώνουν ακαδημαϊκή επιτυχία, βελτιώνονται η αυτοαποτελεσματικότητα και τα κίνητρά τους (Pressley, 2002).

Ένας μεγάλος αριθμός μετα-αναλύσεων κατηγοριοποιεί τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (α) σε στρατηγικές επεξεργασίας του κειμένου, (β) σε στρατηγικές που βασίζονται σε ερωτήσεις, και (γ) σε αναγνωστικά προγράμματα (Mastropieri και συν., 1996· Rosenshine, 2001· Sounvignier & Antoniou, 2007· Swanson, 1999).

### α. Στρατηγικές επεξεργασίας του κειμένου

Οι στρατηγικές επεξεργασίας του κειμένου μπορούν να εφαρμοστούν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (Mastropieri και συν., 1996), όπως, για παράδειγμα, με τη χρήση μνημονικών στρατηγικών, οργάνωσης του κειμένου ή της υπογράμμισης. Μέσω της απομνημόνευσης ή της ανάδειξης των νέων πληροφοριών ενός κειμένου, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κάνουν συσχέτιση με τις υπάρχουσες γνώσεις τους και με τον τρόπο αυτό να κατασκευάσουν νέες έννοιες που οδηγούν σε επιτυχημένη αναγνωστική κατανόηση.

Οι **μνημονικές στρατηγικές** που στοχεύουν στην ενίσχυση της απομνημόνευσης των σημαντικών πληροφοριών του κειμένου ή του λεξιλογίου συμβάλλουν σημαντικά στην αναγνωστική κατανόηση (Mastropieri, Sweda, & Scruggs, 2000). Μία μνημονική στρατηγική είναι η δημιουργία *νοητικών αναπαραστάσεων* κατά την οποία οι μαθητές διακόπτουν την ανάγνωση και φαντάζονται τις εικόνες που περιγράφονται στο κείμενο. Η στρατηγική αυτή συμβάλλει στην ενίσχυση της **κυριολεκτικής** αναγνωστικής κατανόησης. Στη *στρατηγική των λέξεων-κλειδιά*, οι εκπαιδευτικοί ορίζουν και συζητούν το νόημα μίας νέας λέξης ή όρου που εμφανίζεται στο κείμενο, και στη συνέχεια, δημιουργεί συγκεκριμένες και ακουστικά παρόμοιες λέξεις-κλειδιά προκειμένου να δοθεί μία νύξη για την ευκολότερη ανάκτηση νέων πληροφοριών. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν λέξεις σε εικόνες-κλειδιά, σε εικόνες δηλαδή που απεικονίζουν την έννοια της νέας λέξης/όρου και κάνουν ευκολότερη την ανάκτηση του νοήματος. Για παράδειγμα, στη λέξη «Θερμοπύλες» μπορεί να απεικονίζεται μία πόρτα και γύρω να υπάρχουν πηγές που αναβλύζουν ατμούς (Antonίου, 2010). Η στρατηγική αυτή συμβάλλει στην ενίσχυση της **ερμηνευτικής** αναγνωστικής κατανόησης.

Οι στρατηγικές που βασίζονται στην **οργάνωση του κειμένου** μέσω της χρήσης υλικού όπως τα διαγράμματα ή οι γραφικοί οργανωτές συμβάλλουν στην κατανόηση των επιμέρους πληροφοριών ενός κειμένου. Οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν τον τρόπο που συμπληρώνουν το διάγραμμα ή τον γραφικό οργανωτή και στη συνέχεια καλούνται και οι μαθητές να βρουν τα σημαντικά σημεία του κειμένου και να κάνουν την αντίστοιχη συμπλήρωση. Οι στρατηγικές οργάνωσης του κειμένου συμβάλλουν στην ενίσχυση της **κυριολεκτικής** αναγνωστικής κατανόησης.

## β. Στρατηγικές που βασίζονται σε ερωτήσεις

Μία από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης είναι η χρήση των ερωτήσεων (Mastropieri και συν., 1996). Οι μαθητές κατακτούν το νόημα μέσω ερωτήσεων που αναδεικνύουν την κεντρική ιδέα ή την περίληψη του κειμένου.

Μία από τις αποτελεσματικές στρατηγικές **συμπερασματικής** κατανόησης είναι η **εύρεση της κεντρικής ιδέας** του κειμένου (Gersten και συν., 2001). Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στους μαθητές υποδειγματικά πώς να βρουν το βασικό νόημα του κειμένου απαντώντας σε ερωτήσεις οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος του κειμένου. Για παράδειγμα, οι μαθητές διδάσκονται πώς να ενεργοποιούν την προηγούμενη τους γνώση μέσω την ανάγνωσης του τίτλου, στη συνέχεια κάνουν επισκόπηση των σημείων που υποδεικνύονται στο κείμενο (π.χ. με έντονα γράμματα, υπογράμμιση κ.λπ.) και στο τέλος συνδυάζουν τις πληροφορίες κάνοντας γενίκευση των ιδεών σε νέα θέματα για την ανάδειξη της κεντρικής ιδέας ενός πραγματολογικού κειμένου.

Η διδασκαλία της **περίληψης**, της σύνοψης δηλαδή των βασικών σημείων του κειμένου στους μαθητές, αποτελεί μία από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές **κυριολεκτικής** κατανόησης (Souvignier & Αντωνίου, 2007). Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν υποδειγματικά στους μαθητές πώς να κάνουν την περίληψη μέσω της χρήσης ερωτήσεων. Για παράδειγμα, σε ένα πραγματολογικό κείμενο μετατρέπουν τις θεματικές προτάσεις σε ερώτηση και η απάντηση στην ερώτηση αυτή είναι ο πλαγιότιτλος της παραγράφου. Η σύνδεση των πλαγιότιτλων όλων των παραγράφων οδηγεί στη σύνταξη της περίληψης του πραγματολογικού κειμένου.

## γ. Αναγνωστικά προγράμματα

Τα προγράμματα πολλαπλών παραγόντων περιλαμβάνουν συνδυασμό διαδικασιών ή βημάτων που στοχεύουν στην αναγνωστική κατανόηση (Mastropieri και συν., 1996). Περιλαμβάνουν μία σειρά από στρατηγικές που προωθούν την κατανόηση και επιταχύνουν την αυτορρύθμιση των μαθητών. Η αυτορρύθμιση της εφαρμογής των στρατηγικών επιτυγχάνεται μέσω της υποδειγματικής διδασκαλίας της εφαρμογής κάθε στρατηγικής και στοχεύει στη μεταβίβαση της ευθύνης στον μαθητή μέσω της

εξάσκησης σε νέα κείμενα (Souvignier & Antoniou, 2007). Ένα ενδεικτικό αναγνωστικό πρόγραμμα είναι η Αμοιβαία Διδασκαλία των Palincsar και Brown (1984). Οι μαθητές διδάσκονται την περίληψη (κυριολεκτική κατανόηση), την εύρεση των άγνωστων λέξεων (ερμηνευτική κατανόηση), τη χρήση ερωτήσεων για την κατανόηση του κειμένου (κυριολεκτική κατανόηση) και την πρόβλεψη της συνέχειας του κειμένου (συμπερασματική κατανόηση) ομαδοσυνεργατικά.

Η διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι μόνο ακαδημαϊκά ευεργετική, αλλά είναι και ένα απαραίτητο βήμα για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής και προσωπικής τους ανάπτυξης. Με την εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων στρατηγικών και παρεμβάσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενδυναμώσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν τις προκλήσεις της ανάγνωσης, να υπερέχουν ακαδημαϊκά και να οικοδομήσουν ένα ισχυρό θεμέλιο για τη διά βίου μάθηση.

### 3.

## Γραπτή έκφραση

---

Η ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ αναφέρεται στην ικανότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας των σκέψεων, ιδεών και πληροφοριών μέσω του γραπτού λόγου. Περιλαμβάνει τη χρήση της γλώσσας, της γραμματικής, της σύνταξης και του λεξιλογίου για τη μετάδοση μηνυμάτων, τη μεταφορά συναισθημάτων ή την ανταλλαγή γνώσεων με σαφή και συνεκτικό τρόπο (Harris & Graham, 2016). Με άλλα λόγια, η διαδικασία της γραφής είναι η πορεία που ακολουθεί ένας συγγραφέας για να συνθέσει ένα κείμενο. Η γραφή δεν είναι μια γραμμική διαδικασία, όπου οι συγγραφείς ακολουθούν πιστά τα βήματα και εκτελούν το έργο. Είναι μια ευέλικτη διεργασία, κατά την οποία πρέπει να μάθουν να ελίσσονται εύκολα ανάμεσα στα στάδια της διαδικασίας της γραφής, αλλάζοντας συχνά τα σχέδιά τους και αναθεωρώντας το κείμενό τους. Τα στάδια της γραφής περιλαμβάνουν τον *σχεδιασμό, την καταγραφή-αναθεώρηση και την επιμέλεια* (Αντωνίου, 2009).

Από τα πιο κρίσιμα στάδια της παραγωγής του γραπτού λόγου είναι ο **σχεδιασμός**, καθώς είναι άμεσα συνδεδεμένος με την ποιότητα των κειμένων (Troia & Graham, 2002). Συχνά περιλαμβάνει την ανάπτυξη στόχων και τη δημιουργία ιδεών. Οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες, ενεργοποιώντας την προηγούμενη τους γνώση και συμμετέχοντας σε συζητήσεις με άλλους. Οργανώνουν τις ιδέες τους με βάση τον σκοπό του κειμένου που καλούνται να γράψουν. Στη συνέχεια οι μαθητές καταγράφουν αυτές τις ιδέες σε ένα σχεδιάγραμμα, ώστε να μπορούν να αναφέρονται σε αυτές και να τις τροποποιούν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της καταγραφής.

Κατά το στάδιο της **καταγραφής και αναθεώρησης**, οι μαθητές επικεντρώνονται στη δημιουργία μιας πρώτης έκδοσης ενός κειμένου. Κατά την καταγραφή οι μαθητές πρέπει να επιλέξουν τις κατάλληλες λέξεις και να δομήσουν στη συνέχεια τις προτάσεις τους αποδίδοντας έτσι με τη μεγαλύτερη ακρίβεια τις ιδέες τους. Δεξιότητες όπως οι γραφοσυμβολικές, η ορθογραφία, η χρήση κεφαλαίων γραμμάτων και σημείων στίξεων είναι σημαντικές στο στάδιο αυτό της γραφής, αλλά η προσπάθεια των μαθητών κατά το στάδιο της καταγραφής θα πρέπει να επικεντρώνεται στον εμπλουτισμό του περιεχομένου και της γενίκευσης των ιδεών που καταγράφηκαν κατά το στάδιο του σχεδιασμού (Αντωνίου, 2009). Κατά την καταγραφή των προσχεδίων οι μαθητές συχνά μοιράζονται τις ιδέες και τα προσχέδιά τους με τους εκπαιδευτικούς ή τους συνομηλίκους, επιτρέποντάς τους έτσι να λαμβάνουν ανατροφοδότηση με στόχο την **αναθεώρηση** και τη βελτίωση του τελικού προϊόντος. Μέσω της αξιολόγησης τόσο στο τέλος της συγγραφής του προσχεδίου όσο και κατά την καταγραφή του προσχεδίου, οι μαθητές είναι σε θέση να αξιολογήσουν τις ελλείψεις και τις αδυναμίες που παρουσιάστηκαν και να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο, στην επιμέλεια. Η αναθεώρηση αποτελεί ένα αναπόσπαστο βήμα της καταγραφής, καθώς λαμβάνει χώρα τόσο κατά τη

διάρκεια της συγγραφής του προσχεδίου όσο και κατά την ολοκλήρωση της συγγραφής της πρώτης έκδοσης του κειμένου.

Κατά το στάδιο της **επιμέλειας**, οι μαθητές πραγματοποιούν τις αλλαγές που εντόπισαν κατά τον έλεγχο του προσχεδίου τους και πραγματοποιούν τις αλλαγές και τις διορθώσεις που εντόπισαν στο προηγούμενο στάδιο. Οι μαθητές πρέπει να είναι ιδιαίτερα σχολαστικοί με την επιμέλεια της ορθογραφίας, της μορφοσύνταξης, των σημείων στίξης αλλά και του λεξιλογίου, και να πραγματοποιήσουν όλες τις απαραίτητες διορθώσεις. Η επιμέλεια ενός κειμένου το καθιστά ευανάγνωστο και μεταδίδει σαφέστερα το επιδιωκόμενο μήνυμα του συγγραφέα.

### 3.1 Δυσκολίες στον γραπτό λόγο

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η ικανότητα έκφρασης των σκέψεων, των ιδεών και των γνώσεων μέσω γραπτού λόγου είναι μια θεμελιώδης δεξιότητα. Ωστόσο, για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, αυτό το φαινομενικά απλό έργο μπορεί να γίνει ένα επίπονο έργο που χαρακτηρίζεται από μυριάδες προκλήσεις. Ενώ ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα γνωστικών και νευρολογικών διαφορών, ένα κοινό ζήτημα μεταξύ αυτών των μαθητών είναι η επίδοση στη γραπτή έκφραση. Αυτή η κρίσιμη πτυχή της επικοινωνίας, απαραίτητη για την ακαδημαϊκή επιτυχία και την καθημερινή ζωή, παρουσιάζει συχνά ένα τρομερό εμπόδιο για τα άτομα με ΜΔ.

Οι μαθητές με ΜΔ αντιμετωπίζουν συχνά διάφορες προκλήσεις στη γραπτή έκφραση λόγω δυσκολιών στην επεξεργασία και οργάνωση πληροφοριών, καθώς και στην εκμάθηση της μηχανικής της γραφής. Αυτές οι προκλήσεις μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την ικανότητά τους να μεταφέρουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους γραπτώς αποτελεσματικά. Τα κείμενα που γράφουν οι μαθητές με δυσκολία στον γραπτό λόγο είναι μικρότερα σε σχέση με εκείνα των συνομηλίκων τους, συνήθως ατελή, ενώ είναι εμφανής η ελλιπής τους οργάνωση (Troia, 2006). Παράλληλα, τα γραμματικά και τα λάθη μηχανιστικών δεξιοτήτων είναι συχνά και παρουσιάζονται δυσκολίες κατά την εκτέλεση και τη ρύθμιση των φάσεων της γραφής, δηλαδή κατά τον σχεδιασμό, την καταγραφή-αναθεώρηση και την επιμέλεια ενός κειμένου (Αντωνίου, 2009· Νικολαράιζη & Παντελιάδου, 2001· Παντελιάδου, 2000· Troia, 2006).

Μια από τις πιο κρίσιμες φάσεις κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου αφορά τον σχεδιασμό, καθώς αυτός επηρεάζει άμεσα την ποιότητα των κειμένων (Σπαντιδάκης, 2004· Troia, 2002). Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραπτή έκφραση συχνά αποδίδουν ελάχιστη σημασία στον σχεδιασμό, θεωρώντας το γραπτό ως απλή αναπαράσταση των γνώσεών τους σε ένα θέμα. Συνήθως ξεκινούν τη συγγραφή χωρίς κανέναν προγραμματισμό (Νικολαράιζη & Παντελιάδου, 2001· Παντελιάδου, 2000) και συχνά σταματούν μόνο για να σκεφτούν την πρώτη πρόταση, επιδιώκοντας να σχετίζεται αυτή με το θέμα, ενώ δεν φαίνεται να θέτουν στόχους για την ανάπτυξη ιδεών που σχετίζονται με το θέμα ή το είδος του κειμένου (Troia, 2006).

Ταυτόχρονα, η αδυναμία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες να εκφράσουν γραπτώς τις ιδέες τους σχετικά με ένα θέμα και η χρήση μη λειτουργικών στοιχείων στα κείμενά τους αναδεικνύει την πρόκληση που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία της καταγραφής (Quinlan, 2004). Αυτή η αδυναμία επικεντρώνεται τόσο στη δυνατότητα μετατροπής των ιδεών σε γλωσσικές αναπαραστάσεις, δηλαδή στη δημιουργία λεκτικών αναπαραστάσεων των ιδεών (text generation), όσο και στην καταγραφή (transcription), κατά την οποία αυτές οι λεκτικές αναπαραστάσεις αποτυπώνονται γραπτά (Berninger και συν., 1994). Τα κείμενά τους συχνά περιλαμβάνουν περιττές πληροφορίες ή μη λειτουργικό υλικό, καθώς δυσκολεύονται να αποθηκεύσουν στη μνήμη τους πληροφορίες σχετικές με το θέμα που επιχειρούν να αναπτύξουν. Επιπλέον, η προϋπάρχουσα γνώση τους επί του θέματος είναι περιορισμένη, ενώ επιδεικνύουν χαμηλή εξοικείωση με τη δομή των κειμένων (Troia, 2006). Η αξιολόγηση



της εγκυρότητας του περιεχομένου των κειμένων τους και η επανεξέταση για πιθανά λάθη αποτελούν μια προκλητική διαδικασία για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου, 2000), καθώς δυσκολεύονται να ανιχνεύσουν τους λανθασμένους συνδυασμούς μεταξύ του θέματος που επιδίωξαν να αναπτύξουν και του τελικού αποτελέσματος (Troia, 2006). Η προσοχή τους επικεντρώνεται συχνά στις μηχανικές πτυχές της γραφής, όπως η ορθογραφία (συμπεριλαμβανομένων των μορφολογικών, θεματικών και καταληκτικών λαθών) και η χρήση των σημείων στίξης, αντί να επικεντρώνονται στην οργάνωση και στον σχεδιασμό του κειμένου, γεγονός που καθιστά τη διαδικασία της αναθεώρησης ακόμα πιο δύσκολη (Σπαντιδάκης, 2004). Τέλος, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά δυσκολεύονται να λάβουν υπόψη τους τον αναμενόμενο αναγνώστη τους κατά τη διαδικασία της επεξεργασίας του κειμένου, προκειμένου να προσαρμόσουν τις διορθώσεις τους αναλόγως (Troia, 2006).

Σε σχέση με τα παραπάνω, κατά τη διαδικασία της επεξεργασίας και επιμέλειας του κειμένου, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν πολλές μηχανικές δυσκολίες κατά την προσπάθειά τους να μετατρέψουν το περιεχόμενο σε γραπτό κείμενο (Troia, 2006). Πιο συγκεκριμένα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία, στη σωστή χρήση των σημείων στίξης και στον χωρισμό των γραμμάτων σε κεφαλαία και πεζά γράμματα (Παντελιάδου, 2004). Επιπλέον, η χειρόγραφη γραφή τους παρουσιάζει προβλήματα και είναι αργή, ενώ τα γραπτά τους κείμενα συχνά δεν είναι ευανάγνωστα (Graham & Harris, 2005).

Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν περιορισμένη κατανόηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την παραγωγή γραπτού λόγου. Δεν μπορούν να αντιληφθούν πλήρως τι γνωρίζουν σχετικά με ένα θέμα, προκειμένου να το χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά στο γράψιμό τους. Επιπλέον, δεν έχουν σαφή κατανόηση του πώς να εφαρμόσουν στρατηγικές γραφής προτού αρχίσουν το γράψιμο, πώς να οργανώσουν τη διαδικασία συγγραφής, και πώς να αναθεωρήσουν και να αξιολογήσουν τα κείμενά τους (Troia & Graham, 2002; Troia, 2006). Τέλος, φαίνεται ότι συχνά υπερεκτιμούν τις δικές τους ικανότητες και υποτιμούν τη σημασία της αξιοποίησης υψηλότερων δεξιοτήτων γραφής. Αδυνατούν να θέσουν στόχους πριν από την έναρξη της γραφής, να ρυθμίσουν τη διαδικασία της συγγραφής τους, να ελέγξουν τα κείμενά τους και να αναδείξουν την απόδοσή τους, κάτι που είναι απαραίτητο για την παραγωγική ανατροφοδότηση των γραπτών τους εργασιών (Troia, 2006).

Είναι σημαντικό λοιπόν να δίνεται σημασία στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες κατά την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, καθώς αυτές επηρεάζουν τον σχεδιασμό του υποστηρικτικού προγράμματος της διδασκαλίας της γραφής. Ποιες στρατηγικές όμως είναι πιο αποτελεσματικές για την ενίσχυση της γραφής των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες; Παρακάτω παρουσιάζονται οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές ενίσχυσης του γραπτού λόγου μαθητών με ΜΔ.

### **3.2 Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές ενίσχυσης της γραπτής έκφρασης**

Παρόλο που αρχικά η έρευνα για την ενίσχυση του γραπτού λόγου επικεντρωνόταν στην εκμάθηση των μηχανισμών της ορθογραφίας και της γραμματικής, σήμερα παρατηρείται μια μετατόπιση προς τη διδασκαλία πιο γενικών στρατηγικών για τη βελτίωση της γραπτής έκφρασης (Baker, Gersten, & Graham, 2003). Αρχίζοντας από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στον τομέα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της γραπτής έκφρασης, ο Hillocks (1984, όπως αναφέρεται στο Baker, Gersten, & Graham, 2003) επισημαίνει ότι η αποτελεσματική καθοδήγηση κατά τη συγγραφή συνδέεται με σαφείς και προσδιορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους και στοχεύει στην ενίσχυση των μαθητών για την ανάπτυξη των γραπτών ικανοτήτων τους σε συγκεκριμένα θέματα. Παράλληλα, έχει απο-

δειχθεί ότι οι δραστηριότητες που είναι δομημένες με βάση συγκεκριμένα βήματα (όπως τα εκπαιδευτικά προγράμματα) βοηθούν τους μαθητές να οργανώσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους. Αντίθετα, δραστηριότητες όπως η συγγραφή μεγάλων κειμένων χωρίς επαρκή καθοδήγηση και η χρήση στρατηγικών που συνδυάζουν εύκολες με πολύπλοκες προτάσεις δεν έχουν θετικά αποτελέσματα.

Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον των ερευνητών μετακινήθηκε από τη γενική εκπαίδευση στην ανάλυση των στρατηγικών και στρατηγικών που ενισχύουν ιδιαίτερα τη δημιουργική γραφή των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Baker, Gersten, & Graham, 2003). Σε μια πιο πρόσφατη ανάλυση που πραγματοποίησαν οι Gersten και Baker (2001), δόθηκε έμφαση στη σαφή διδασκαλία του τρόπου σχεδιασμού, οργάνωσης και ολοκλήρωσης γραπτών εργασιών. Συγκεκριμένα, αυτή η βιβλιογραφική έρευνα υπογραμμίζει τρεις κύριες προσεγγίσεις διδασκαλίας για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και καταλήγει στον διαμερισμό τους σε τρεις βασικές κατηγορίες για τη βελτίωση της γραπτής έκφρασης. Πρώτον, αποτελείται από τη διδασκαλία των βημάτων που απαιτούνται για την ανάπτυξη της γραπτής γλώσσας (βασικές δεξιότητες γραφής). Δεύτερον, περιλαμβάνει την εξοικείωση των μαθητών με διάφορα είδη κειμένων και την κατανόηση της σχέσης μεταξύ αυτών (μέσω της διδασκαλίας υψηλότερων δεξιοτήτων γραφής). Τέλος, εστιάζει στη βελτίωση της διδασκαλίας μέσω της διαδραστικής ανατροφοδότησης (διδασκτική προσέγγιση) (Gersten & Baker, 2001). Με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα απέκτησε ένα πιο θεωρητικό πλαίσιο, με στόχο να κατανοήσει πώς και πόσο επηρεάζουν τα προβλήματα που ανακύπτουν στις βασικές (μηχανικές) και στις υψηλότερες δεξιότητες γραφής (Baker, Gersten, & Graham, 2003).

Συμπερασματικά, από την πιο πρόσφατη μετα-ανάλυση φαίνεται πως η διδασκαλία της γραφής είναι επιτυχής όταν υπάρχει σαφής διδασκαλία των μηχανιστικών δεξιοτήτων (π.χ. ορθογραφία και γραφή με το χέρι) παράλληλα με τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές της γραφής μέσω της στρατηγικής της ανατροφοδότησης – όταν δηλαδή ενισχύονται παράλληλα τόσο οι βασικές όσο και οι ανώτερες δεξιότητες γραφής μέσω συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων, παρά όταν επιδιώκεται μόνο η καλύτερευση των μηχανιστικών δεξιοτήτων ή η βελτίωση του περιεχομένου του κειμένου (Gersten & Baker, 2001).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες κατακτούν όχι μόνο τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη γραφή, αλλά και μαθαίνουν να τις εφαρμόζουν σε διάφορες καταστάσεις (Schumaker & Deshler, 2003). Η διδασκαλία των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών δεν βοηθά μόνο στην εξειδίκευση των συμπεριφορών που ενισχύουν τη γραφή, αλλά επίσης βοηθάει τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να αντιληφθούν τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύναμα σημεία τους. Αυτό τους επιτρέπει να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους κατά τη συγγραφή (Troia, 2002). Επιπλέον, όταν η διδασκαλία με υποστήριξη ενισχύει την ικανότητα αυτορρύθμισης των μαθητών, η οποία εκδηλώνεται μέσω συμπεριφορών όπως η θέση στόχων, ο αυτοέλεγχος, η αυτοαξιολόγηση και η αυτοενίσχυση, τότε η επίδραση στη γραφή των μαθητών είναι σημαντική (Harris & Graham, 1999· Harris, Graham, & Mason, 2006).

Παρόλο που συχνά οι ερευνητές ακολουθούν διάφορες προσεγγίσεις, οι πιο πρόσφατες μελέτες υποστηρίζουν τη συνεκτική διδασκαλία των κρίσιμων σταδίων της διαδικασίας της γραφής: του σχεδιασμού, της καταγραφής, καθώς και της αναθεώρησης και επεξεργασίας του κειμένου (Baker, Gersten, & Graham, 2003). Κεντρικό σημείο επικέντρωσης της διδασκαλίας πρέπει πρωτίστως να είναι η κατάρτιση των μαθητών μέσω μιας σχολαστικά δομημένης εκπαίδευσης των διαφόρων σταδίων της γραφής, έτσι ώστε να λαμβάνουν την απαραίτητη καθοδήγηση κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (Graham & Harris, 2005).

**Σχεδιασμός:** Όταν διδάσκονται στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στον γραπτό λόγο σαφείς στρατηγικές για τον σχεδιασμό της γραπτής διαδικασίας, παρατηρείται βελτίωση στη δομή, στο μέγεθος και το περιεχόμενο του κειμένου, το οποίο τότε αξιολογείται ως πιο ποιοτικό. Αυτές οι στρατηγικές υποδιαιρούνται σε τρεις υποκατηγορίες κατά τη φάση του σχεδιασμού: την ενίσχυση της κριτικής σκέ-

ψης για τη χρήση λέξεων και ιδεών, τη γενίκευση και οργάνωση του περιεχομένου και την καθοδήγηση προς στόχους (Troia, 2006). Συγκεκριμένα, η αναζήτηση συνωνύμων, η επέκταση της χρήσης μιας λέξης (π.χ. η λέξη «κρύο» σε όλες της τις έννοιες), η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών και η σύνδεση ενός θέματος με παρόμοια είναι στρατηγικές που ενισχύουν την κριτική σκέψη κατά τον σχεδιασμό της συγγραφής. Επιπλέον, η γενίκευση και η οργάνωση του περιεχομένου ενός κειμένου μέσω της χρήσης οργανωτών βασισμένων στη δομή των κειμένων (π.χ. χρήση των βασικών συστατικών ενός αφηγηματικού κειμένου) αποτελούν αποτελεσματικές μεθόδους για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών κατά τη φάση του σχεδιασμού. Ένα αντίστοιχο παράδειγμα προέρχεται από τη μελέτη των Deatline-Buchman και Jitendra (2006), όπου οι μαθητές, μέσω της διδασκαλίας της προετοιμασίας πριν από τη σύνταξη του γραπτού τους λόγου, βελτίωσαν την ποιότητα των γραπτών κειμένων τους, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους και επίσης βελτίωσαν σημαντικά τον τρόπο οργάνωσης του χρόνου κατά την αποτύπωση.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν αρνητική στάση απέναντι στη δραστηριότητα της συγγραφής και δεν είναι πάντα ενθουσιώδεις όταν πρέπει να εκφράσουν γραπτά τις ιδέες τους (Σπαντιδάκης, 2004). Για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προκύπτουν λόγω της έλλειψης κίνητρου για τη γραφή που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, η εκπαίδευση πρέπει να επικεντρωθεί στον ανασχεδιασμό των στόχων των μαθητών και στην ενίσχυση της χρήσης στρατηγικών γραφής. Συνεπώς, η δημιουργία προϋποθέσεων για την εφαρμογή ασκήσεων που ενθαρρύνουν τους μαθητές και προσελκύουν το ενδιαφέρον τους αποτελεί πρακτική που υπόσχεται βαθύτερη και πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε ένα θέμα (Troia, 2006). Τέτοιες στρατηγικές περιλαμβάνουν τη δημιουργία ιδεών και τη χρήση γραφικών αναπαραστάσεων για την εύρεση συσχετίσεων μεταξύ των ιδεών, τη σύγκριση δύο θεμάτων ή τον εντοπισμό των διαφορών και των ομοιοτήτων μεταξύ νέων ιδεών (Σπαντιδάκης, 2004). Επιπλέον, είναι εξίσου σημαντικές για τη φάση του σχεδιασμού η οργάνωση των νέων θεμάτων με βάση την προηγούμενη γνώση τους και η επέκτασή τους σε διάφορους γνωστικούς τομείς (Cirimele, 2005· Gould, 2001). Επιπλέον, η δημιουργία θετικής αντίληψης για τη γραφή (Solomon, 2005), η σύνδεση των πολύπλοκων στοιχείων με τα οικεία και η στρατηγική καταγραφής των σκέψεων μπορούν να βοηθήσουν στον βελτιωμένο προγραμματισμό του περιεχομένου ενός γραπτού κειμένου (Costa-Smith, 2005). Τέλος, η ενίσχυση της ικανότητας συγκέντρωσης μέσω της χρήσης γραφικών οργανωτών (Brandon, 2005), της δημιουργίας οπτικών αναπαραστάσεων (Olenchak, 2005) και της διαμόρφωσης εννοιολογικών χαρτών (Cirimele, 2005) αποτελούν επιπλέον στρατηγικές για την υποστήριξη της φάσης σχεδιασμού ενός κειμένου.

Επιπλέον, η υποστηρικτική διδασκαλία κατά τη φάση του σχεδιασμού και της οργάνωσης του γραπτού κειμένου έχει αποδείξει ότι ενισχύει τη συγγραφική δραστηριότητα των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, ακόμα και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου παρατηρήθηκε βελτίωση στον σχεδιασμό διάφορων κατηγοριών κειμένων, των οποίων η δομή δεν είχε διδαχθεί (Saddler, Moran, Graham, & Harris, 2004). Είναι σημαντικό σε αυτό το στάδιο της εξέλιξης του γραπτού λόγου όχι μόνο να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη δομή των κειμένων (Gould, 2001), αλλά επίσης να διδαχθούν στρατηγικές για την ανάπτυξη της γραμματικής και της σύνταξης (Blanchfield, 2005· Gregg & Haffer, 2001). Η βελτίωση της ορθογραφίας, όπου οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες, μπορεί να επιτευχθεί μέσω ασκήσεων που βασίζονται στις λέξεις (π.χ. κατηγοριοποίηση λέξεων, συμπλήρωση και αντικατάσταση) (Cirimele, 2005), τις προτάσεις (π.χ. δημιουργία προτάσεων, αναγνώριση είδους προτάσεων, συνέχιση πρότασης, συνδυασμός και ανασχηματισμός προτάσεων) (Gould, 2001· Schumaker & Deshler, 2003), καθώς και των παραγράφων (Schumaker & Deshler, 2003). Όσον αφορά την τελευταία στρατηγική, την πρακτική στην κατασκευή παραγράφων, οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν πολλές διαφορετικές επιμέρους στρατηγικές, όπως τη συγκέντρωση ιδεών σχετικών με το θέμα, τον σχεδιασμό και την ιεράρχηση των πληροφοριών, και τη σύνταξη με έμφαση σε μορφολογικά, γραμματι-

κά και συντακτικά χαρακτηριστικά. Η συντακτική δομή μιας παραγράφου επιτυγχάνεται μέσω ενός διαγράμματος, το οποίο οι μαθητές πρέπει να συμπληρώνουν κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού. Αυτό το διάγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει κενά πεδία για την καταγραφή του θέματος της παραγράφου, των λεπτομερειών που θα συμπεριληφθούν, του χρόνου που θα χρησιμοποιηθεί, της ιεράρχησης των επιλεγμένων ιδεών και των συνδετικών λέξεων που θα χρησιμοποιηθούν (Schumaker & Deshler, 2003).

*Επιμέλεια:* Είναι κοινώς γνωστό ότι στη διδασκαλία του γραπτού λόγου οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών παίζουν σημαντικό ρόλο (Σπαντιδάκης, 2004). Βασικές στρατηγικές που μπορούν να τις ενισχύσουν είναι η αυτοπαρακολούθηση (που περιλαμβάνει τον έλεγχο του περιεχομένου, της οργάνωσης, του λεξιλογίου, της δομής και της ορθογραφίας) και ο αλληλοέλεγχος των μαθητών (Παντελιάδου, 2000). Οι στρατηγικές αυτοπαρακολούθησης πρέπει να επικεντρώνονται στον επαναληπτικό έλεγχο των δομικών και ορθογραφικών λαθών (Schumaker & Deshler, 2003). Έτσι επιτυγχάνεται τόσο η ακριβής αναθεώρηση του περιεχομένου του κειμένου όσο και η διόρθωση τυχόν ορθογραφικών λαθών.

Οι μαθητές ξεκινούν από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού (6-8 έτη) μαθαίνοντας βασικές στρατηγικές όπως το **ΔΟΓ (POW)**, δηλαδή **Διαλέξτε ιδέες (Pick ideas)**, **Οργανώστε τις ιδέες (Organize ideas)**, **Γράψτε και πείτε περισσότερα (Write and say more)**. Πιο περίπλοκες στρατηγικές, όπως η **αναθεώρηση από συνομήλικους (peer-revising)**, είναι καλό να εμφανίζονται και να εφαρμόζονται από μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (πάνω από 8 ετών). Μάλιστα, πολλές στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν τους μαθητές σε περισσότερα από ένα στάδια της διαδικασίας γραφής. Για παράδειγμα, κατά τον σχεδιασμό ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, οι μαθητές μπορούν να θέσουν ως στόχο την καταγραφή τριών ή και περισσότερων λόγων για την προάσπιση των πεποιθήσεών τους. Καταγράφουν αυτούς τους λόγους σε ένα σχεδιάγραμμα, ώστε οι ιδέες τους να είναι οργανωμένες. Κατά το στάδιο της γραφής, οι μαθητές αξιολογούν το προσχέδιό τους και μπορούν να το ξαναδιαβάσουν για να προσδιορίσουν εάν έχουν εκπληρώσει τον στόχο που διατύπωσαν κατά τον σχεδιασμό. Εάν όχι, μπορούν να αναθεωρήσουν τη γραφή τους για να επιτύχουν καλύτερα τον στόχο τους.

Συμπερασματικά, οι στρατηγικές που βελτιώνουν τη γραπτή έκφραση κατά τις διάφορες φάσεις της γραφής αποτελούν κρίσιμο στοιχείο στη διαδικασία της ανάπτυξης γραπτών δεξιοτήτων. Κατά τη φάση του σχεδιασμού, οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν από στρατηγικές όπως η γέννηση ιδεών και η χρήση γραφικών αναπαραστάσεων για τη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των ιδεών. Κατά την οργάνωση του περιεχομένου στην καταγραφή, οι στρατηγικές περιλαμβάνουν τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών και τη γενίκευση των θεμάτων. Στη φάση της επιμέλειας, ο αυτοέλεγχος είναι κρίσιμος, καθώς περιλαμβάνει την επανεξέταση του περιεχομένου και τη διόρθωση των ορθογραφικών και άλλων λαθών. Η υιοθέτηση στρατηγικών κατά τη διάρκεια αυτών των φάσεων ενισχύει την ανεξάρτητη γραπτή έκφραση και ενισχύει την απόδοση των μαθητών με ΜΔ στη διαδικασία της γραπτής έκφρασης.

Η διαδικασία της **σκαλωσιάς** αποτελεί ζωτικό στοιχείο στην εκπαίδευση της γραπτής έκφρασης. Οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν υποστήριξη και καθοδήγηση στους μαθητές καθ' όλη τη διαδικασία, βοηθώντας τους να κατανοήσουν τη δομή της γραπτής έκφρασης και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους σταδιακά. Μέσω της σκαλωσιάς, οι μαθητές μαθαίνουν να εφαρμόζουν στρατηγικές γραφής και να επεξεργάζονται τις ιδέες τους. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η υποστήριξη προοδευτικά μειώνεται, επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν αυτόνομες συγγραφικές δεξιότητες. Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες στρατηγικές που εφαρμόζονται στα διαφορετικά στάδια της γραφής, πρώτα μέσω της υποδειγματικής διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια μέσω της καθοδηγούμενης εξάσκησης των μαθητών.