



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Ε΄
ΚΑΙ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.**

Ραφαηλία Ματζιούνη

Επιβλέπουσες: Τζιβνίκου Σωτηρία, Επίκουρη Καθηγήτρια.

Δρ. Λουάρη Μαρίνα, ΕΔΙΠ.

ΒΟΛΟΣ, ΜΑΙΟΣ 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ Ε'
ΚΑΙ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Ραφαηλία Ματζιούνη

Επιβλέπουσες: Τζιβνίκου Σωτηρία, Επίκουρη Καθηγήτρια.

Δρ. Λουάρη ΕΔΠ.

ΒΟΛΟΣ, ΜΑΙΟΣ 2021

**WRITING ASSESSMENT AND INTERVENTION FOR LEARNING DISABLED
STUDENTS ON 5TH AND 6TH GRADE IN ELEMENTARY SCHOOL**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	12
ABSTRACT.....	14
Εισαγωγή.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	19
1. Σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες.....	19
1.2 Μαθησιακές Δυσκολίες και διαταραχή στην γραπτή έκφραση.....	19
1.2.1 Δυσγραφία.....	21
1.2.3 Αναπτυξιακή Δυσπραξία.....	22
1.3 Συνέπειες στην σχολική επίδοση.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΓΡΑΦΗ.....	25
2 Σχετικά με την γραφή.....	25
2.1 Ορισμός.....	25
2.2 Η Ιστορική Εξέλιξη της γραφής.....	25
2.3 Γλωσσικό σύστημα.....	26
2.3.1 Τα βασικότερα χαρακτηριστικά της γραφής.....	27
2.4 Απαραίτητες δεξιότητες για την κατάκτηση της γραφής.....	27
2.5 Διαδικασία της Γραφής.....	28
2.6 Δυσκολίες στην Γραφή.....	31
2.6.1 Κατηγορίες ορθογραφικών λαθών.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ.....	33
3.1 Η ευρύτερη έννοια της αξιολόγησης.....	33
3.2 Η αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού στα ΑΠΣ.....	34
3.3 Εργαλεία/ Τεστ Αξιολόγησης.....	35
3.4 Η Άτυπη εκπαιδευτική Αξιολόγηση και τα άτυπα μέσα.....	36
3.5 Διεξαγωγή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	37
3.6 Ζητήματα αξιολόγησης της γραφής.....	38
3.6.1 Αξιολόγηση μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών.....	41
3.6.2 Αξιολόγηση της γραφής λέξεων.....	41

3.8 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική Αξιολόγηση.....	42
3.9 Ο ρόλος του μαθητή στη διαδικασία αξιολόγησης.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΓΡΑΦΗ.....	45
4.1 Η Αξιολόγηση οδηγεί σε παρέμβαση.....	45
4.2 Παρεμβάσεις σχετικά με την γραφή.....	45
4.2.1 Παρεμβάσεις μέσω ανάγνωσης.....	46
4.2.2 Παρέμβαση μέσω της συνεχόμενης ενασχόλησης με την γραφή.....	47
4.2.3 Παρέμβαση στο περιβάλλον γραφής.....	47
4.2.4 Παρέμβαση στον πολυαισθητηριακό και γνωστικό τομέα.....	48
4.2.5 Παρέμβαση στη συμπεριφοριστική προσέγγιση.....	48
4.3 Σχεδιασμός ενός προγράμματος διδασκαλίας της γραφής.....	48
4.4 Τεχνικές για την διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου.....	49
4.5 Συνθήκες διδασκαλίας του γραπτού λόγου.....	51
4.6 Δραστηριότητες γραφής.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΑΠΣ).....	53
5.1 Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.....	53
5.2 Μορφές και είδη ΑΠΣ.....	55
5.3 Το κρυφό/ Άρρητο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	59
6.1 Γενικά.....	59
6.2 Διαδικασία.....	59
6.3 Το δείγμα της έρευνας.....	60
6.4 Το εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	60
6.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	62
6.6 Ηθική και Δεοντολογία.....	62
6.7 Περιορισμοί της έρευνας.....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	64
7.1 Αποτελέσματα έρευνας.....	64
7.2 Οι οδηγίες και προτάσεις του ΑΠΣ για την αξιολόγηση και την διδασκαλία παραγωγής κειμένων.....	64

7.2.1 Η διδασκαλία του γραπτού λόγου στην Ε' τάξη.....	65
7.2.2 Η διδασκαλία του γραπτού στην ΣΤ' τάξη.....	68
7.2.3 Συνολικά και συγκριτικά αποτελέσματα τάξεων.....	71
7.2.4 Στόχοι και δραστηριότητες σύμφωνα με το ρητό ΑΠΣ.....	72
7.3 Η αξιολόγηση της γραφής σύμφωνα με το άρρητο ΑΠΣ.....	76
7.3.1 Διαδικασία παραγωγής και αξιολόγησης γραπτού λόγου.....	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	90
8.1 Συζήτηση.....	90
Βιβλιογραφία.....	101

Εγκρίθηκε από εξεταστική επιτροπή

Βόλος, 30/05/2021

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Τζιβνίκου Σωτηρία,

Επίκουρη καθηγήτρια.

2. Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Λουάρη Μαρίνα,

Διδάκτωρ ΕΔΙΠ.

© Ματζιούνη, Ραφαηλία, 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Ραφαηλία Ματζιούνη

Υπογραφή

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια κα. Σωτηρία Τζιβνίκου κυρίως για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, και την υπομονή που έκανε κατά τη διάρκεια υλοποίησης της πτυχιακής εργασίας. Η συνεχής βοήθεια, συμπαράσταση και καθοδήγησή της προς την κατάκτηση της γνώσης αποτέλεσαν τα θεμέλια της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά και την δεύτερη επιβλέπουσα, κα. Μαρίνα Λουάρη για την πολύτιμη βοήθειά της.

Μαριάννα, Ελένη- Ελισάβετ, Σπυριδούλα, Κλάρα και Αναστασία ευχαριστώ για όλα.

Στους γονείς μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία εκπονήθηκε με στόχο να διερευνήσει τον ρόλο και την αξία της αξιολόγησης και παρέμβασης στη γραφή μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Αφορά τον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την παραγωγή Γραφής και στον τρόπο που σχεδιάζουν εξατομικευμένες διδακτικές παρεμβάσεις, σε μαθητή/ μαθήτρια με δυσκολίες μάθησης στα πλαίσια του γενικού σχολείου, που φοιτά στην τυπική γενική τάξη. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την αξία της γραφής και τα προβλήματα που εμφανίζονται στην διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην διαταραχή δεξιότητας της γραφής που παρουσιάζει μεγάλο μέρος του πληθυσμού με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μέσω της αξιολόγησης έχουν την δυνατότητα να την ανιχνεύσουν έγκαιρα και στη συνέχεια να σχεδιάσουν μια εξατομικευμένη παρέμβαση, η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή.

Η έρευνα διεξήχθη με σκοπό την μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για την εκτίμηση του βαθμού χρήσης του από τους εκπαιδευτικούς. Αρχικά, πραγματοποιείται μια ημι-δομημένη συνέντευξη τριών εκπαιδευτικών που σχετίζεται με την άποψή τους σχετικά με την αξιολόγηση ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σύμφωνα με το υλικό, το οποίο εξετάζει τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην πράξη. Στη συνέχεια, περιγράφεται η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιώντας άτυπα εργαλεία αξιολόγησης. Σύμφωνα με την αξιολόγηση, αναλύονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών. Η άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση και παρέμβαση είναι ατομική και πραγματοποιείται σε μαθητές και μαθήτριες με Μαθησιακές Δυσκολίες, που φοιτούν στην Πέμπτη και Έκτη Δημοτικού του Γενικού Σχολείου και εμφανίζουν δυσκολία στην κατάκτηση δεξιοτήτων γραφής. Η παρέμβαση έχει ως στόχο την βελτίωση της παραγωγής του γραπτού λόγου των μαθητών. Για τις ανάγκες της έρευνας έγινε χρήση συνδυαστικών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών, ώστε μέσω της τελικής αξιολόγησης να φαίνεται η επίτευξη των στόχων, που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της εξατομικευμένης παρέμβασης.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με όλα όσα αναφέρει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αναφορικά με την αξιολόγηση. Στην πράξη όμως δεν υπάρχει ο ίδιος βαθμός συμφωνίας. Αντιθέτως, ακολουθούν τεχνικές αξιολόγησης στις οποίες μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν.

Λέξεις κλειδιά: Δυσκολίες μάθησης; Αξιολόγηση; Παρέμβαση; Παραγωγή γραπτού λόγου; Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών¹.

¹ Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται και ως ΑΠΣ για συντομία.

ABSTRACT

This research thesis was conducted in order to investigate the role and the value of assessment and intervention in the writing skill of students with learning difficulties. It concerns the way teachers assess the production of written language and the way they plan teaching interventions, individually, for students with learning difficulties attending the 5th and 6th grade of a regular primary school. At first, there is a review of recent literature on the value of writing and the problems that arise in this area. Special emphasis was placed on the writing skill disorder affecting the majority of the students with Learning Difficulties, as well as on the way in which educators are able to detect it promptly, through an assessment process, and an individualized intervention, which meets the student's needs.

The paper includes the description of the research conducted in order to study the primary school curriculum and assess the degree of its use by educators. Initially, there is a detailed analysis of the School Curriculum concerning assessment methods, which is followed by a semi-structured interview of three educators about their views on assessment. Finally, the research concludes with the analysis of archival material that examines the way educators assess in practice. Subsequently, follows the students' assessment, using informal assessment tools, with the aim of making educational decisions and the educational interventions for the implementation of the teaching objectives that meet the individual needs of each student. The individual informal assessment and intervention was carried out on students with learning difficulties in the 5th and 6th grade and have difficulty in acquiring writing skills. The educational intervention aimed at enriching the vocabulary and cultivating the production of written language. The achievement of the teaching objectives was attained with the use of combined educational methods and techniques and, as a result, the final assessment demonstrates the implementation of the objective.

Through a mixed analysis that was carried out after the completion of the pilot part, it emerged that the teachers largely agree with everything that the Curriculum states regarding assessment, but in practice there is not the same degree of agreement. Therefore, while in theory teachers seem to have a positive attitude towards assessment and follow the Curriculum, in practice they do not adjust their assessment practice accordingly and they maintain assessment criteria that a number of students will never be able to respond to due to learning difficulties, low social status or other racial or social factors. In the international literature we find studies on Assessment and writing intervention of students with learning difficulties of children of different age groups (Graham, Dostal, Wolbers et al., 2015; Graham & Sandmel, 2011; Gansle, VanDerHeyden et al.,

2006). The absence of a corresponding research in the Greek research community is obvious and was the trigger for conducting this research.

The data analysis showed that, in theory, educators agree with the School Curriculum concerning assessment, while in practice they use unsuitable assessment methods for students with learning difficulties.

Keywords: learning difficulties; Assessment; Intervention; writing production; Curriculum.

Εισαγωγή

Η γραφή είναι μια ιδιαίτερα κρίσιμη πτυχή της ανθρώπινης ιστορίας και οι ιστορικοί την τοποθετούν μεταξύ της προϊστορίας και της ιστορίας. Σύμφωνα με όλες τις ιστορικές πηγές που έχουμε, η γραφή εφευρέθηκε πριν από περίπου 5.000 χρόνια (Harris, Graham, Brindle, & Sandmel, 2009: 131). Η γραφή μας επιτρέπει να συλλέγουμε, να εξερευνούμε, να βελτιώνουμε, να οργανώνουμε, να επεκτείνουμε, να διατηρούμε και να μεταδίδουμε πληροφορίες. Ένας μαθητής που εμφανίζει δυσκολίες μάθησης, έχει αδύναμες και περιορισμένη μνήμη (βραχύχρονη και εργασίας), πράγμα που τον οδηγεί στο να έχει ξεχάσει από την αρχή της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου, ποιο είναι το θέμα για το οποίο γράφει ορθογραφία ή έκθεση ιδεών. Οι μαθητές που δυσκολεύονται σημαντικά με τη γραφή βρίσκονται σε τρομερό μειονέκτημα. Από το νόμο No Child Left Behind (NCLB) του 2001 και από την Εθνική Ένωση Σχολικών Ψυχολόγων (NASP's), ζητήθηκαν διαδικαστικές αλλαγές στον προσδιορισμό των μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση. Χάρη σε αυτή τη κίνηση, έχει καταστεί σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να έχουν πρόσβαση σε μια αποτελεσματική, αξιόπιστη και έγκυρη διαδικασία αξιολόγησης μέσω της οποίας θα μπορούν να παρακολουθούν επαρκώς το πού βαδίζουν οι μαθητές τους και να ενημερώνονται για τυχόν δυσκολίες. Απόρροια αυτής της ορθής αξιολόγησης των μαθητών, είναι η υλοποίηση ενός στοχευμένου και εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης, το οποίο έχει ως βασικό στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών που εντοπίζονται.

Στην σημερινή εποχή, πολλοί μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, εμφανίζουν δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, γεγονός που επιβεβαιώνεται από πολλά ερευνητικά δεδομένα της ελληνικής (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007:45. Τζιβινίκου, 2015) και ξένης βιβλιογραφίας (Harris, Graham et al., 2009: 131-133). Για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η διάγνωση, μέσω της Αξιολόγησης με σκοπό να σχεδιασθεί η κατάλληλη εξατομικευμένη παρέμβαση που στηρίζεται στο γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή. Σύμφωνα με την Τζιβινίκου (2015), οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια κατηγορία δυσκολιών, σύμφωνα με την οποία, το άτομο παρουσιάζει ορισμένες δυσκολίες όταν επρόκειτο να μάθει με τον καθιερωμένο τρόπο. Το ότι κάποιο άτομο εμφανίζει δυσκολία στο να μαθαίνει με τον συμβατικό τρόπο, δεν συνεπάγεται ότι δεν μπορεί να μαθαίνει με έναν διαφορετικό τρόπο. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μερικά άτομα είναι «μαθησιακά διαφορετικά», και όχι ότι δεν κατέχουν την ικανότητα για να μαθαίνουν. Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για μαθητές με δυσκολίες μάθησης είναι η παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς είναι μια δύσκολη δραστηριότητα την οποία οι μαθητές αργούν να κατακτήσουν

(Τζιβινίκου, 2015). Η γραφή είναι απαραίτητη για την επιτυχή απόδοση στο σχολείο, είναι μια μέθοδος επικοινωνίας και μια ουσιαστική δεξιότητα απαραίτητη σε όλη τη ζωή του ατόμου. Εάν οι μαθητές δεν αναπτύξουν ικανότητες γραφής στις τάξεις του δημοτικού σχολείου, θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες αργότερα στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και στις δομές επαγγελματικής απασχόλησής τους. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης δημιουργούν συχνά γραπτά που περιέχουν λιγότερες ιδέες, είναι λιγότερο οργανωμένα και είναι χαμηλότερης ποιότητας από τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους (Harris et al., 2002). Είναι γνωστό, σύμφωνα με την Παντελιάδου (2009), ότι επικεντρώνονται περισσότερο σε επιφανειακά χαρακτηριστικά όπως η ορθογραφία, τα σημεία στίξης και το ύφος της γλώσσας που χρησιμοποιούν, ενώ δεν δίνουν την ίδια βαρύτητα στη δομή, το περιεχόμενο ή στο αν τα κείμενά τους είναι ευανάγνωστα.

Η Hill (2009) χωρίζει την ανάπτυξη γραφής των παιδιών σε έξι στάδια: έναρξη γραφής, πρώιμη-αναδυόμενη γραφή, αναδυόμενη γραφή, πρώιμη γραφή, μεταβατική γραφή και επέκταση γραφής. Σύμφωνα με τον ίδιο, τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν ήδη από τη στιγμή που χρησιμοποιούν το σχέδιο για να επικοινωνήσουν είτε μέσω της μουτζούρας ή της ζωγραφιάς, έως ότου μπορούν να μετατρέψουν αυτά τα σχέδια σε γράμματα.

Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης συνήθως παλεύουν με τη χρήση γλώσσας και την ορθή χρήση γραμματικής. Γράφουν συντομότερες και λιγότερο περίπλοκες προτάσεις με λιγότερα επίθετα και επιρρήματα, και επιδεικνύουν διάφορα μορφολογικά και συντακτικά σφάλματα, όπως, ασυμφωνίες ρήματος-υποκειμένου, παραλείψεις λέξεων και σύγχυση σειράς λέξεων (Kimberly Wolbers, Hannah et al. 2015).

Η Βιβλιογραφική ανασκόπηση - θεωρία περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια. Στο *πρώτο κεφάλαιο* γίνεται μια σύντομη αναφορά στις Μαθησιακές Δυσκολίες και στο πώς αυτές επηρεάζουν την γραφή. Το *δεύτερο κεφάλαιο* αφορά την γραφή, δίνεται ο ορισμός της και παρουσιάζονται αναλυτικά τα στάδια ανάπτυξης τα οποία πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές. Στο *τρίτο κεφάλαιο* αποσαφηνίζεται ο όρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τονίζεται η αξία και ο σκοπός της, τα είδη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αναφέρονται ακόμη τα χρήσιμα εργαλεία για την εφαρμογή της, καθώς και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Το *τέταρτο κεφάλαιο* αναφέρεται στην εξατομικευμένη παρέμβαση. Γίνεται αναφορά στην εξατομικευμένη παρέμβαση, στα είδη της, στον τρόπο σχεδίασης ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης και δίνονται κάποια παραδείγματα για την παρέμβαση στην γραφή. Τέλος, στο *πέμπτο κεφάλαιο* επισημαίνεται η αξία του Αναλυτικού

Προγράμματος Σπουδών, γίνεται αναφορά στις μορφές και τα είδη του ΑΠΣ και συγκεκριμένα αναλύεται το «Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα».

Κατόπιν αναλύεται το πιλοτικό μέρος της έρευνας που εκτυλίχθηκε, με σκοπό να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την παραγωγή γραπτού λόγου σύμφωνα με το Α.Π.Σ τόσο στην θεωρία, όσο και στην πράξη. Συγκεκριμένα, περιγράφονται τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας, τα οποία περιλαμβάνουν την μεθοδολογία, την διαδικασία συλλογής δεδομένων και την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 Σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια κατηγορία δυσκολιών κατά την οποία ένα άτομο δυσκολεύεται να μάθει με τον συνηθισμένο τρόπο (Τζιβνίκου, 2015). Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος πολύ γενικός που αναφέρεται σε μια ομάδα ετερογενών διαταραχών που κάνουν την εμφάνισή τους μέσω των έντονων δυσκολιών στην κατάκτηση και χρήση του λόγου. Συγκεκριμένα, αυτές οι δυσκολίες έχουν να κάνουν με δυσκολία του ατόμου να κατανοήσει και να παράγει προφορικό λόγο, γραπτό λόγο, να επιχειρηματολογήσει ή να χρησιμοποιεί μαθηματικές δεξιότητες. Οι διαταραχές αυτές οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, συνήθως παρατηρούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Βλάχος, 2010 όπως αναφέρεται στο Τζιβνίκου, 2015).

1.2 Μαθησιακές Δυσκολίες και Διαταραχή στη γραπτή έκφραση

Η δεξιότητα ορθογραφημένης γραφής αναπτύσσεται στον μαθητή σταδιακά και είναι μια αρκετά δύσκολη διαδικασία, ταυτίζεται με τις γλωσσικές δεξιότητες, όπως η ορθογραφική και γραμματική γνώση. (Diamanti et al., 2014).

Τα κριτήρια σύμφωνα με το εγχειρίδιο DSM-IV-TR (Chao & Manita, 2013) για να μπορέσουμε να προσδιορίσουμε τη διαταραχή της γραπτής έκφρασης, είναι 3 και είναι τα εξής:

- Οι μαθητές εμφανίζουν γραπτές δεξιότητες σε πιο χαμηλά επίπεδα από τις δεξιότητες που αναμένεται να έχουν βάσει της ευφυΐας τους, της ηλικίας τους και της κατάλληλης εκπαίδευσης σύμφωνα με την ηλικία τους.
- Η συγκεκριμένη διαταραχή στην δεξιότητα της γραφής, πρέπει να προκαλεί αρκετά σημαντική δυσλειτουργία στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή αναφορικά με την έκθεση γραπτού κειμένου.

- Επιπλέον, αν παράλληλα υπάρχει και κάποιο άλλο αισθητηριακό ελάττωμα, οι δυσκολίες στον γραπτό λόγο θα πρέπει να υπάρχουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις δυσκολίες που υπάρχουν εξαιτίας του συγκεκριμένου αισθητηριακού ελαττώματος.

Μια απλή διαταραχή στην ορθογραφημένη γραφή χωρίς άλλες δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, δεν εντάσσεται στη διάγνωση της δυσγραφίας. Ορισμένοι οργανισμοί χρησιμοποιούν τον όρο «δυσγραφία» ως συνώνυμο για όλες τις διαταραχές που εμφανίζει κάποιος στο πεδίο της γραπτής έκφρασης (Τζιβνίκου, 2015).

Disorder of Written Expression (315.2)

DSM-IV-TR criteria

- A. Writing skills, as measured by individually administered standardized tests (or functional assessments of writing skills), are substantially below those expected given the person's chronological age, measured intelligence, and age-appropriate education.
- B. The disturbance in Criterion A significantly interferes with academic achievement or activities of daily living that require the composition of written texts (e.g., writing grammatically correct sentences and organized paragraphs).
- C. If a sensory deficit is present, the difficulties in writing skills are in excess of those usually associated with it.
- Coding note: If a general medical (e.g., neurological) condition or sensory deficit is present, code the condition on Axis III.

Associated features

- This disorder was previously called developmental expressive writing disorder. This disability affects both the physical reproduction of letters and the organization of thoughts and ideas in written compositions. Disorder of written expression is one of the more poorly understood learning disorders. Learning disabilities that only manifested themselves in written work were first described in the late 1960's. These early studies described three types of written disorders: 1.) Inability to form letters and numbers correctly, also called dysgraphia 2.) inability to form words spontaneously or form dictation 3.) inability to organize words into meaningful thoughts.

Εικόνα 1: DSM-IV-TR criteria- Disorder of Written Expression.

1.2.1 Δυσγραφία

Οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες αρκετά συχνά εμφανίζουν προβλήματα σε ότι αφορά την γραφή και αυτή η αδυναμία είναι αντίθετη τόσο με την ηλικία του παιδιού όσο και με το νοητικό του δυναμικό (Παντελιάδου, 2000). Τα προβλήματα αυτά αφορούν ορισμένες σύνθετες δεξιότητες, όπως για παράδειγμα, η ορθογραφία αλλά και κάποιες ψυχοκινητικές δεξιότητες της γραφής, δηλαδή δεξιότητες της γραφής με το χέρι (Σπαντιδάκης, 2004). Η γραφή με το χέρι των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι υπερβολικά αργή, προβληματική και δυσανάγνωστη (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Επιπλέον, μπορεί να υπάρχει φτωχή χωρική οργάνωση στο χαρτί, να είναι έντονη η δυσανάγνωστη γραφή, να μην υπάρχει συνεπής διατήρηση κενών ανάμεσα στις λέξεις, να παρουσιάζεται έντονη η δυσκολία στη δομική οργάνωση του κειμένου, αλλά και δυσκολία να σκέφτονται και να γράφουν ταυτόχρονα. (Μέττα, & Σκορδιαλός, 2018). Αυτή η διαταραχή προκαλεί άγχος στον μαθητή όταν έρχεται αντιμέτωπος με το μολύβι ή το στυλό. Άλλα συμπτώματα της δυσγραφίας είναι: ισχυρή απέχθεια για τη γραφή, παράλειψη τμημάτων λέξεων ή και ολόκληρων λέξεων, οι δυσκολίες καταγραφής ιδεών, χάνει γρήγορα την ενέργεια κατά τη γραφή, δυσκολία καταγραφής σκέψεων σε μια λογική σειρά, την εκφώνηση των λέξεων κατά τη συγγραφή (Τζιβινίκου, 2015).

1.2.2 Αναπτυξιακή Δυσπραξία

Praxis (πράξις) είναι η δεξιότητα του να κατανοούμε, να σχεδιάζουμε και να εκτελούμε κινητικές δεξιότητες (Bertagnolli et al., 2015). Η πράξη είναι δράση η οποία απαιτεί θέληση και σκέψη και αποτελείται από τρία μέρη:

1. Ιδεασμός: δηλαδή τι πρέπει να πραγματοποιήσουμε σε μια συγκεκριμένη στιγμή.
2. Κινητικός σχεδιασμός: το να μπορούμε να σχεδιάζουμε αλλά και να οργανώνουμε τις απαιτούμενες κινήσεις που χρειάζονται.
3. Εκτέλεση: η ολοκλήρωση των κινήσεων, με μια συνέχεια η οποία απαιτεί ορθό κινητικό συντονισμό (Bertagnolli et al., 2015).

Αναπτυξιακή Δυσπραξία είναι ένα είδος διαταραχής στην κίνηση και στον συντονισμό. Επιπλέον, αποτελεί μια δυσλειτουργία της Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης. Θεωρείται η περιορισμένη ικανότητα του παιδιού να πραγματοποιεί σύνθετες κινήσεις ομιλίας και να τις συνδυάζει ταυτόχρονα με μεμονωμένες κινητικές ενέργειες, οργανώνοντάς τις σε ολοκληρωμένες λεκτικές εκφράσεις (Μπίνος, 2020-α). Πολύ συχνά υπάρχουν ταυτόχρονα και προβλήματα στη σκέψη, στην αντίληψη και στην ομιλία. Η Αναπτυξιακή Δυσπραξία αποδίδεται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία, κατά την οποία εμποδίζεται η οργάνωση των αισθητηριακών πληροφοριών, γεγονός που επηρεάζει τόσο την αδρή και όσο και την λεπτή κινητικότητα και επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στις δεξιότητες γραφής. Η Δυσπραξία συνδέεται άμεσα με προβλήματα στον λόγο, τη σκέψη και την αντίληψη (Μπίνος, 2020).

1.3 Συνέπειες στη σχολική επίδοση

Η δεξιότητα της γραφής είναι μια από τις πιο βασικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής, καθώς αυτή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό αν θα κατακτηθεί η γραφή. Η σχολική αποτυχία έχει να κάνει με τις διαδικασίες αναπαραγωγής μιας και συγκεκριμένης δομημένης γνώσης και με την ικανότητα του μαθητή να προσαρμόζεται σε ένα συγκεκριμένο, χωρίς περιθώρια αλλαγής, εκπαιδευτικό σύστημα (Γιαβρίμης, 2015-α). Οι δυσκολίες που παρουσιάζει ένας μαθητής κατά την διάρκεια της γραφής επηρεάζουν σημαντικά τόσο την επίδοση στο σχολείο, τα κίνητρα του για μάθηση και γενικότερα την εικόνα που έχει για τον εαυτό του. Οι συνέπειες που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση σύμφωνα με τον Γιαβρίμη (2015) είναι:

- ✓ Ο βαθμός στις γραπτές δοκιμασίες είναι χαμηλός, εξαιτίας της ποιότητας του γραφικού χαρακτήρα και όχι του περιεχομένου του κειμένου.
- ✓ Ο αργός ρυθμός γραφής, που έχει ως αποτέλεσμα να χάνεται ο ειρμός του μαθητή.
- ✓ Η παρουσίαση δυσκολιών στο να «κρατάει σημειώσεις» κατά την ώρα του μαθήματος, τις οποίες θα πρέπει να διαβάσει αργότερα.
- ✓ Ο μαθητής αισθάνεται ματαιώση όταν υπάρχει χρονοκαθυστέρηση στην ολοκλήρωση γραπτών δραστηριοτήτων.
- ✓ Αποφεύγει επίμονα το γράψιμο.

Οι αδυναμίες των μαθητών ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου αναλύονται στους παρακάτω τομείς (Παντελιάδου, 2000):

Περιεχόμενο : Η μορφή γραπτού λόγου που χρησιμοποιούν είναι τηλεγραφική. Έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και πολύ συχνά κάνουν χρήση της παρατακτικής σύνταξης.

Τρόπος Γραφής : Υπάρχουν μεγάλες αποστάσεις μεταξύ γραμμάτων στις λέξεις, τα γράμματα εμφανίζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, υπάρχουν και μουτζούρες αλλά και σβησίματα. Επιπλέον, έχουν ατελή ευθυγράμμιση. Σε γενικές γραμμές, ακολουθούν έναν αργό ρυθμό γραφής.

Μορφολογικά στοιχεία : Δεν χρησιμοποιούν στίξη, κεφαλαία γράμματα, τη γραμματική και εμφανίζουν συντακτικά και γραμματικά λάθη.

Ακουστική αντίληψη : Μερική ως ολική έλλειψη τόνων ή υπερτονισμός, χωρίζουν λέξεις που δεν πρέπει ή συνθέτουν δύο λέξεις που δεν γίνεται να συντεθούν.

Οπτική αντίληψη : Μπερδεύουν οπτικά τη φορά των γραμμάτων (π.χ. κ,λ) και χρησιμοποιούν κεφαλαία και μικρά γράμματα διασκορπισμένα μέσα στις λέξεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΓΡΑΦΗ

2. Σχετικά με την γραφή

2.1 Ορισμός

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια αρκετά δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία. Πρόκειται για έναν τρόπο επικοινωνίας πολύ υψηλού επιπέδου, που κρίνει απαραίτητες τις διαφορετικές δεξιότητες για την επεξεργασία της και είναι αρκετά δύσκολο να κατακτηθεί από κάποιον. Για να παραχθεί ο γραπτός λόγος κρίνεται αναγκαίο να διαθέτει σημαντικές γνωστικές λειτουργίες. Αρχικά, το άτομο που γράφει, προσπαθεί να πραγματοποιήσει μια εσωτερική αναπαράσταση, δηλαδή να φέρει στο μυαλό του και να σχεδιάσει όλα αυτά που θέλει να γράψει και στην συνέχεια, προσπαθεί να μεταφέρει στο χαρτί όλα όσα έχει σκεφτεί και φανταστεί στον γραπτό λόγο χρησιμοποιώντας από άρθρα και λέξεις, μέχρι προτάσεις, παραγράφους και κείμενα με σκοπό την επικοινωνία. (Παντελιάδου, 2011).

2.2 Η Ιστορική Εξέλιξη της γραφής

Η γραφή επινοήθηκε από τους ανθρώπους περίπου το 3.000 π.Χ. περίπου, από τον πολιτισμό των φοινίκων, που έζησε στην περιοχή της Μεσοποταμίας. Αυτό το σύστημα γραφής υιοθετήθηκε και μετασχηματίστηκε από τους Έλληνες, μέσω του οποίου ήρθαν στον λατινικό πολιτισμό, ο οποίος αργότερα εξαπλώθηκε σε όλη την Ευρώπη και τον κόσμο (Χριστίδης, 2005-α).

Ο προφορικός λόγος ως μέσο ανθρώπινης επικοινωνίας προηγείται ιστορικά της γραφής, η οποία έχει μεγαλύτερη ιστορική διαδρομή και ανάλυση συγκριτικά με τον προφορικό λόγο (Στασινός, 2009). Οι παλαιότερες αναφορές που έχουν γίνει για τον γραπτό λόγο εμφανίζονται γύρω στα 4000 χρόνια π.Χ. όπου ο Φοινικικός λαός για να καταφέρει να επικοινωνήσει, είχε επινοήσει τη γραφή με εικόνες και χρησιμοποιούσαν εικόνες- ιερογλυφικά. Έπειτα, κατά την χρονολογία 3000 π.Χ. το σύστημα γραφής που χρησιμοποιούσαν είχε μια σφηνοειδής μορφή τριγωνικών στοιχείων και εφευρέθηκε από τους Σουμερίους (Χριστίδης, 2005-β).

Το γραφικό σύστημα που χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα, πρωτοεμφανίστηκε όταν χρησιμοποιήθηκαν γραπτά σύμβολα για να αναπαραστήσουν λέξεις που χρησιμοποιούσαν καθημερινά στον προφορικό λόγο (Χριστίδης, 2005-γ). Η ανακάλυψη του αλφαβητικού συστήματος συνδέεται άμεσα με την αρχαία Ελλάδα και τους αρχαίους Έλληνες. Οι αρχαίοι Έλληνες έλαβαν το συλλαβικό φοινικικό σύστημα γραφής και το προσάρμοσαν κατάλληλα στις ανάγκες τους, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα παγκόσμιο ορόσημο που οδήγησε τις ανθρώπινες κοινωνίες στο κατόφλι του πολιτισμού (Μαθιόπουλος, 2017).

2.3 Γλωσσικό σύστημα

Σύμφωνα με τον Στασινό (2009), το γλωσσικό σύστημα σύμφωνα με τα συγγράμματα της επιστήμης της Γλωσσολογίας αναλύεται σε μια σειρά από αλληλεξαρτώμενα στοιχεία:

- Το λεξικό: Η καταγραφή στο μνημονικό πεδίο ενός πολύ μεγάλου αριθμού λέξεων που έχει στην κατοχή του και χρησιμοποιεί κατά περίπτωση το άτομο
- Τη φωνολογία: Η ανάλυση της γλώσσας έχει να κάνει με την εσωτερική δομή των ήχων που παράγονται.
- Τη σύνταξη: Ο συνδυασμός και η επιλογή κατάλληλων λέξεων στη βάση ορισμένων αποδεκτών γλωσσικών κανόνων και αρχών για την παραγωγή προτάσεων αφορά στο συντακτικό επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας.

Σύμφωνα με την Μαυρογιαννάκη (2016:695): *«Σημαντικό ρόλο στην διδασκαλία της ανάγνωσης από τους δασκάλους και στη κατάκτηση αυτής της ικανότητας από τους μαθητές παίζουν αφενός η φωνολογική ενημερότητα και αφετέρου η βραχύχρονη μνήμη των φωνολογικών πληροφοριών»*. Η ικανότητα του παιδιού να διαχειρίζεται ορθά αυτές τις φωνολογικές μονάδες του προφορικού λόγου, ονομάζεται φωνολογική επίγνωση. Η αμοιβαία σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην φωνολογική επίγνωση και στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, στα αλφαβητικά συστήματα γραφής όπως είναι το ελληνικό, έχει εδραιωθεί και είναι ευρέως γνωστό ότι η φωνολογική επίγνωση και η αναγνωστική δεξιότητα του ατόμου παίζουν καθοριστικό ρόλο για την εκμάθηση της ορθογραφίας (Caravolas, Hulme & Snowling, 2001).

Σύμφωνα με την Τζιβνίκου (2015), *«η ανάγνωση επηρεάζει τη γραφή και η γραφή επηρεάζει την ανάγνωση:154»*. Επομένως, η φωνολογική επίγνωση, έχει αποδειχθεί ότι έχει βαρυσήμαντη αξία τόσο για την κατάκτηση όσο και την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας.

Άρα, με την εμφάνιση οποιασδήποτε αδυναμίας ή και ανεπάρκειας σε αυτήν, μπορεί να προκαλέσει σημαντικά προβλήματα στην κατάκτηση του γραπτού λόγου.

2.3.1 Τα βασικότερα χαρακτηριστικά της Γραφής

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), η γραφή έχει κάποια βασικά και πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να ακολουθεί το άτομο για να θεωρηθεί ότι έχει κατακτήσει πλήρως τον γραπτό λόγο. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τα εξής:

- i. Η έκταση, δηλαδή το «πόσο μεγάλο» είναι ένα κείμενο
- ii. Η σύνταξη, δηλαδή η σύνδεση των λέξεων για την δημιουργία φράσεων και προτάσεων
- iii. Το λεξιλόγιο, δηλαδή ο αριθμός και το είδος των λέξεων που χρησιμοποιούνται
- iv. Το περιεχόμενο, που υπάρχει σε ένα κείμενο, δηλαδή, οι πληροφορίες, οι αντιλήψεις και οι ιδέες που αναπτύσσονται σε αυτό
- v. Τα μηχανικά στοιχεία π.χ. τα σημεία στίξης .

2.4 Απαραίτητες δεξιότητες για την κατάκτηση της Γραφής

Για να κατακτηθεί ο γραπτός λόγος, πολύ σημαντική προϋπόθεση αποτελεί το να υπάρχουν αναπτυγμένες κάποιες δεξιότητες οι οποίες θα βοηθήσουν τον μαθητή να πετύχει τον στόχο του. Κάποιες από τις πιο σημαντικές δεξιότητες είναι οι εξής:

- Δεξιότητες λεπτής κινητικότητας: Η λεπτή κινητικότητα ορίζεται ως η ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται σωστά τους μικρούς μυς του σώματος. Η λεπτή κινητικότητα απαιτεί μεγάλη ακρίβεια κινήσεων και ορθό συντονισμό χεριού-ματιού. Δηλαδή, ο εγκέφαλος συντονίζεται μεταξύ του τι κάνει το παιδί και του τι βλέπει. Όπως έχει προαναφερθεί, η γραφή είναι μια αρκετά πολύπλοκη και πολυσύνθετη διαδικασία και σχετίζεται άμεσα με την κινητική ανάπτυξη. Πολλοί είναι οι παράγοντες που πρέπει να συντονιστούν για να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Δράκος & Μπίνιας, 2005).
- Οπτικο-κινητικός Συντονισμός: Είναι η ικανότητα του χεριού να δημιουργεί κινήσεις, οι οποίες καθοδηγούνται από τις οπτικές πληροφορίες που έχει λάβει το άτομο από τα μάτια του και επεξεργάζονται με την βοήθεια του εγκεφάλου (Lee et al, 2014). Ο οπτικο-κινητικός συντονισμός είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι για την ανάπτυξη της γραφής. Τα

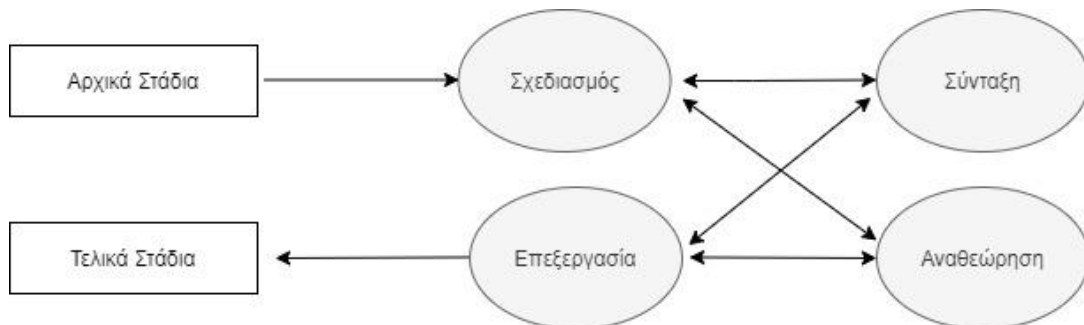
ελλείμματα που μπορεί να εμφανίσει ένα παιδί στην ανάπτυξη του οπτικοκινητικού συντονισμού οδηγούν σε δυσκολίες στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις (Lim et al, 2014).

- **Οπτική Αντίληψη:** Ο όρος οπτική αντίληψη αφορά την ικανότητα λήψης, ερμηνείας και επεξεργασίας των πληροφοριών που εισέρχονται μέσω των δυο οφθαλμών. Οπτική αντίληψη, δηλαδή, είναι η διαδικασία κατά την οποία ο εγκέφαλος οργανώνει τις πληροφορίες που λαμβάνει από το περιβάλλον μέσω των οφθαλμών και δίνει νόημα σε αυτό που βλέπει. Με την βοήθεια της οπτικής αντίληψης, το παιδί καταφέρνει να κατακτήσει δεξιότητες γραφής (Slater et al., 2010).

2.5 Διαδικασία Γραφής

Η πλειοψηφία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στον γραπτό λόγο (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007) Σύμφωνα με τους Richards & Renandya (2002) η διαδικασία γραφής, ως δεξιότητα, μπορεί γενικά να θεωρηθεί ότι περιλαμβάνει τέσσερα κύρια στάδια: τον σχεδιασμό (προ-γραφή), την σύνταξη, την αναθεώρηση/ έλεγχο για λάθη και την επεξεργασία.

Πηγή 1: Τα στάδια της γραφής (Πηγή Richards & Renandya 2002)



1. Η γραφή ξεκινά από το στάδιο σχεδιασμού, κατά το οποίο στάδιο πραγματοποιείται ο βασικός σχεδιασμός. Ο μαθητής ξεκινά να σκέφτεται και να συζητά αναφορικά με κάποιο θέμα, χρησιμοποιεί τις γνώσεις του και τις εμπειρίες που έχει μέχρι τότε λάβει, ανατρέχει σε πηγές για να ανακαλύψει νέες ιδέες, καθορίζει τους στόχους που επιθυμεί να πετύχει μέσω του γραπτού κειμένου, οργανώνει τις πληροφορίες που έχει συλλέξει και σχεδιάζει προσεκτικά με ποιον τρόπο θα τις μεταφέρει στο γραπτό λόγο .
2. Στο στάδιο της σύνταξης, ο μαθητής διατυπώνει τις ιδέες του γραπτά. Το βασικό σε αυτό το στάδιο είναι να υπάρχει νόημα στο κείμενο που θα παραχθεί.
3. Το επόμενο στάδιο, είναι το στάδιο της αναθεώρησης που έχει να κάνει με τον έλεγχο και την επανεξέταση του κειμένου. Αρχικά, ο συγγραφέας δίνει έμφαση στις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο περιεχόμενο και στη σύνταξη, εντοπίζει κενά που υπάρχουν, ενσωματώνει καινούριες πληροφορίες, αλλάζει τη δομή των προτάσεων και διορθώνει τα συνδετικά μέρη του κειμένου και τέλος, πραγματοποιεί έλεγχο στα γραμματικά, ορθογραφικά και συντακτικά λάθη.
4. Το τελευταίο στάδιο είναι της επεξεργασίας, κατά το οποίο ο μαθητής πραγματοποιεί όλα όσα πραγματοποίησε και στο προηγούμενο στάδιο, μόνο που σε αυτό το στάδιο, βελτιώνει την γενικότερη μορφή του κειμένου, δηλαδή ξαναγράφει το κείμενο διορθώνοντας τα στοιχεία που συμβάλλουν στην καλαισθησία του.

Οι Anderson & Keel (2001), αναφέρουν ότι για να επιτύχουν οι μαθητές στις σχολικές τους υποχρεώσεις, απαραίτητο είναι να κατακτήσουν πρώτα την παραγωγή γραπτού λόγου. Η δεξιότητα αυτή αποτελεί έναν συνδυασμό γνωστικών λειτουργιών. Σύμφωνα με τον Στασινό (2015), ορισμένες από τις λειτουργίες αυτές είναι η προσοχή, η νόηση, η μνήμη κ.τ.λ..

Όπως αναφέρουν οι Williams, Larkin & Blaggan (2013), για τη παραγωγή γραπτού λόγου χρειάζονται 3 απαραίτητες λειτουργίες. Η παραγωγή, η εκτέλεση κειμένου και η μεταποίηση είναι πολύ σημαντικές για να καταφέρει ένας μαθητής να παράγει γραπτό λόγο. Η πρώτη λειτουργία έχει να κάνει με τις ιδέες που επιθυμεί ο μαθητής να γράψει στο κείμενό του. Κατά τη δεύτερη λειτουργία, ο μαθητής εστιάζει στο να ελέγξει το κείμενο μόλις ολοκληρώσει την συγγραφή. Τέλος, με την τρίτη λειτουργία, ο συγγραφέας αποτυπώνει όλες του τις σκέψεις σε γραπτό λόγο στο χαρτί.

Με τα παραπάνω συμφωνεί και ο Σπαντιδάκης (2008), ο οποίος τους δίνει διαφορετική ονομασία. Το αρχικό στάδιο, είναι ο σχεδιασμός, το αμέσως επόμενο στάδιο είναι της πρώτης καταγραφής και τέλος είναι το στάδιο αυτό της βελτίωσης.

Η Παντελιάδου (2011), διαχωρίζει την γραφή σε τρία στάδια, τα οποία εμφανίζουν πολλά κοινά με τα τέσσερα προαναφερθέντα. Τα στάδια είναι τα εξής: Προ-γραφή, γραφή και μετα-γραφή τα οποία φαίνονται παρακάτω (Πηγή 2).

Οι διαφορές στην παραγωγή γραπτού λόγου έχει αποδειχθεί από αρκετές έρευνες. Σύμφωνα με τους Berninger et al. (2008) τα γραπτά των κοριτσιών έχουν αρκετά υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με τα γραπτά των αγοριών. Τα κορίτσια εμφανίζουν συμβατικότερες γλωσσικές συμπεριφορές και έχουν καλύτερο λόγο από ότι τα αγόρια. Κατά τους Voyer & Voyer (2014), η παραγωγή κειμένου αξιολογεί πολύ συγκεκριμένες ικανότητες, στις οποίες φαίνεται να υστερούν τα αγόρια. Οι Andreou et al. (2006), στηρίζουν ότι τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό γλωσσικής κατάκτησης απ' ό,τι τα αγόρια. Οι γραπτές δοκιμασίες των κοριτσιών είναι υψηλότερες από αυτές των αγοριών. Σύμφωνα με τους Voyer & Voyer (2014), τα κορίτσια εμφανίζουν αισθητά λιγότερες δυσκολίες όταν πρόκειται να παράγουν γραπτό λόγο, καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες από τα αγόρια και αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη σοβαρότητα και συνέπεια τις διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου.

Πηγή 2: Τα στάδια της γραφής (Παντελιάδου, 2011)



2.6 Δυσκολίες στην γραφή

2.6.1 Κατηγορίες ορθογραφικών λαθών

Αρκετοί μαθητές και ιδίως οι μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζουν κάποια ορθογραφικά λάθη στον γραπτό τους λόγο, τα οποία έχουν κατηγοριοποιηθεί και αναλυθεί. Ένα από τα πιο συνηθισμένα λάθη που παρατηρείται είναι οι παρεκκλίσεις στη φωνογραφημική αντιστοίχιση. Κατά το συγκεκριμένο ορθογραφικό λάθος, οι μαθητές, παραλείπουν, αλλάζουν την σειρά των γραφημάτων και ταυτόχρονα απλοποιούν ή αντιστρέφουν γραφήματα που είναι δίψηφα (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Τα παιδιά συχνά συναντούν δυσκολίες στην ορθογραφία λέξεων που εμφανίζουν καταλήξεις όπου αν και ομόηχες, γράφονται διαφορετικά. Λόγου χάρη, τα ουδέτερα γράφονται με «ι» (δαχτυλίδι) αλλά υπάρχουν και ορισμένες εξαιρέσεις (βράδυ). (Ξάνθη, 2017).

Επιπλέον, ορισμένα λάθη έχουν να κάνουν και με τον τονισμό, την τοποθέτηση των κεφαλαίων και των μικρών γραμμάτων αλλά και τη χρήση της ορθής στίξης. Τα παιδιά, σε γενικές γραμμές είτε αγνοούν τους σχετικούς κανόνες σχετικά με τον τονισμό, είτε δυσκολεύονται να αντιληφθούν την αλλαγή του νοήματος μιας πρότασης ανάλογα με το που θα τονιστούν οι λέξεις που απαρτίζουν αυτή τη πρόταση. Από την γενική παρατήρηση των γραπτών από μαθητές που εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις παρατηρείται μία γενικότερη στο να μη τονίζουν καθόλου τις λέξεις (Αναγνωστοπούλου & Κανταρτζή, 2008).

Επίσης, οι μαθητές εμφανίζονται να μπερδεύονται όταν πρέπει να ξεκινήσουν μία λέξη με κεφαλαίο γράμμα, εκτός της αρχής μιας πρότασης. Η στίξη παίζει αρκετά σημαντικό ρόλο για να βγει ένα ορθό αποτέλεσμα. Πολλές φορές οι μαθητές αντιμετωπίζουν με προχειρότητα και αταξία τη χρήση των σημείων στίξης. Το σημείο στίξης το οποίο χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο είναι η τελεία (Σπαντιδάκης, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

3.1 Η ευρύτερη έννοια της αξιολόγησης.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένα από τα σημαντικότερα κομμάτια της διδακτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει ένα μεγάλο σύνολο από στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς για να συλλέξουν πληροφορίες αναφορικά με την πρόοδο των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών. Κύριος στόχος της αξιολόγησης είναι ο προσδιορισμός των αδυναμιών ή δυσλειτουργιών ενός μαθητή που προκαλούν προβλήματα στην προσπάθεια του να μάθει. Πρόκειται, λοιπόν, για μια εξειδικευμένη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας στοιχείων που αποσκοπεί στη λήψη αποφάσεων ή στον μετασχηματισμό των υπάρχοντων δομών (Πόρποδας, 2003).

Σύμφωνα με την Ηλιοπούλου (2009), τα εκπαιδευτικά δεδομένα που ισχύουν αυτή τη περίοδο και έχουν να κάνουν με την αξιολόγηση, στην πραγματικότητα ταυτίζονται άμεσα με διαδικασίες εξετάσεων και της βαθμολογίας. Στόχος της αξιολόγησης του γραπτού λόγου πρέπει να είναι η αξιολόγηση της γνώσης των μαθητών και όχι το αποτέλεσμα. Όμως, ο αιώνας που διανύουμε, θέλει την εκπαίδευση να φέρει συνεχώς καινοτόμες ιδέες και προσπαθεί να καλλιεργήσει στους μαθητές δεξιότητες κριτικής σκέψης και αξιολόγησης της νέας γνώσης (Πετροπούλου και συν., 2015).

Τις τελευταίες δεκαετίες, γίνονται πολλές προσπάθειες για να καθιερωθούν νέες μέθοδοι αξιολόγησης οι οποίες προσφέρουν κίνητρα για μάθηση στους μαθητές, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους. Η Τζιβνίκου (2015) επισημαίνει ότι η αδιάλειπτη αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική όχι μόνο για να ελεγχθεί η πρόοδος των μαθητών αλλά ταυτόχρονα, μέσα από τη συλλογή πληροφοριών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίσει τυχόν αδυναμίες του μαθητή.

Αξιολόγηση σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ 8/1995) :

«Αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους (άρθρ. 1, παρ. 1)».

«Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρώτιστος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα (άρθρ. 2, παρ. 2)».

«Η αξιολόγηση, ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός και σε καμία περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για το μαθητή του Δημοτικού Σχολείου. Αυτή δεν αναφέρεται μόνο στην επίδοση του στα διάφορα μαθήματα, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητά του, η συνεργασία του με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου (άρθρ. 3, παρ. 3)».

3.2 Η αξιολόγηση των μαθητών του δημοτικού στα Α.Π.Σ.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αναφέρουν ότι πρέπει να υπάρχει διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που στοχεύει στην δημιουργία θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση απορρίπτει την μέθοδο βαθμολόγησης των μαθητών και επιδιώκει ένα πιο διαθεματικό τρόπο προσέγγισης της νέας γνώσης. Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται και να αυτοαξιολογούνται, πράγμα που ενισχύει την υπευθυνότητα και την αυτοπεποίθησή τους. (Αλαχιώτης, 2003). Η αξιολόγηση των μαθητών, σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα Α.Π.Σ. προσεγγίζεται μέσα από μερικές παραμέτρους: τους στόχους, τις μορφές που μπορεί να έχει, τις αρχές, τις τεχνικές και τα μέσα έκφρασής της (Δ.Ε.Π.Π.Σ - Α.Π.Σ., 2003).

Αναφορικά με τα άτομα που εμφανίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, σύμφωνα με την Γεωργουλάκου & Τζιβινίκου (2014:905) «Στις επίσημες οδηγίες προς τους δασκάλους τονίζεται η πιθανή παρουσία μέσα στη γενική τάξη ΜΜΔ, γεγονός που συνάδει με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Βέβαια, οι αναφορές είναι σποραδικές και δεν ξεχωρίζονται οι ΜΜΔ από τις υπόλοιπες κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκαταλέγονται στους μαθητές που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Επίσης, είναι σημαντικό πως στο ΠΣ υποδεικνύονται ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας για ΟΧΙΠ, τονίζοντας τις ανάγκες διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τους μαθητές αυτούς, χωρίς όμως, να εξηγείται για ποιο λόγο μια άσκηση είναι πιο

δύσκολη από κάποια άλλη. Αν συνέβαινε αυτό, θα ήταν μια μορφή «εκπαίδευσης» των δασκάλων για το ποιες ασκήσεις είναι κατάλληλες για τους ΜΜΠ, ακόμη κι όταν διαφοροποιείται το γνωστικό αντικείμενο ή όταν θέλουν να χρησιμοποιήσουν άλλες ασκήσεις, πέραν αυτών που υποδεικνύονται στο ΠΣ».

3.3 Εργαλεία/Τεστ Αξιολόγησης

Η διεπιστημονική ομάδα είναι υπεύθυνη για την αξιολόγηση αλλά και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Σύμφωνα με το Άρθρο 4 και παράγραφο 2 του σχετικού Νόμου στο Υπουργείο Παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων (Άρθρο 04: Διαγνωστικοί, αξιολογικοί και υποστηρικτικοί φορείς), οι ειδικότητες που κατά κύριο λόγο καλούνται να συμμετάσχουν στη διαγνωστική διαδικασία είναι:

- 1) Ειδικός παιδαγωγός,
- 2) Σχολικός ψυχολόγος
- 3) Λογοπεδικός
- 4) Παιδοψυχίατρος
- 5) Κοινωνικός Λειτουργός

Η αξιολόγηση των μαθητών στις άλλες χώρες γίνεται συνήθως με την βοήθεια σταθμισμένων δοκιμασιών των μαθησιακών ικανοτήτων. Στην Ελλάδα υπάρχει απουσία αντίστοιχων σταθμισμένων δοκιμασιών (Πολυχρόνη και συν., 2006).

Σύμφωνα με τον Δημάκος (2008: 236): *«Όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η δυνατότητα χρήσης των αξιολογικών κρίσεων των εκπαιδευτικών απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση και στατιστική τεκμηρίωση αλλά και ψυχομετρική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Χωρίς να απορρίπτονται αλλά ούτε και να γίνονται πλήρως αποδεκτές, οι αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να αποτελούν ένα επιπρόσθετο κριτήριο στη διεπιστημονική διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.»*

3.4 Η άτυπη αξιολόγηση και τα άτυπα μέσα

Σύμφωνα με την Τζιβνίκου (2015:75), «η άτυπη αξιολόγηση ή αλλιώς εναλλακτική καθοδηγείται από το πρόγραμμα σπουδών. Αυτό σημαίνει, ότι οι εκπαιδευτικοί πρώτα καθορίζουν τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσουν οι μαθητές, για να δείξουν τι έχουν κατακτήσει, και στη συνέχεια αναπτύσσεται ένα πρόγραμμα σπουδών που θα επιτρέψει στους μαθητές να πραγματοποιήσουν καλά αυτές τις δραστηριότητες, το οποίο θα συμπεριλαμβάνει και την κατάκτηση της απαραίτητης γνώσης και των δεξιοτήτων». Σύμφωνα με τους Spinelli (2006), Provost et al., (2010), Τζουριάδου (2011), η άτυπη/ εναλλακτική αξιολόγηση πραγματώνεται από τους εκπαιδευτικούς διότι αυτοί πρώτα εντοπίζουν τις δυσκολίες που εμφανίζει ο μαθητής.

Για να πραγματοποιηθεί αυτό κατασκευάζουν οι ίδιοι τα άτυπα τεστ αξιολόγησης ή αναζητούνε μέσα από τα ήδη υπάρχοντα τα οποία ανταποκρίνονται σε κάθε περίπτωση μαθητή. Σημαντικό κρίνεται, τα τεστ άτυπης αξιολόγησης που επιλέγονται να είναι έγκυρα και αξιόπιστα (Walpole & McKenna, 2006).

Αν και πρόκειται για άτυπα εργαλεία, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει πολλά πλεονεκτήματα από αυτά:

- ✓ Εύκολη η σύνταξη τους, καθώς βασίζονται στο Α.Π.Σ. (Πόρποδας, 2003)
- ✓ Μείωση του άγχους των μαθητών λόγω του ανεπίσημου χαρακτήρα τους (Πόρποδας, 2003)
- ✓ Εφαρμογή από γνωστό για τον μαθητή πρόσωπο (Πόρποδας, 2003).
- ✓ Χορήγηση με συχνότητα που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός της τάξης.

(Τζουριάδου, 2011 ; Gandy, 2013).

3.5 Διεξαγωγή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Ένα από τους «σημαντικούς άλλους» για τον μαθητή είναι ο δάσκαλος (Τσιάρας, 2007:59). Ο δάσκαλος είναι το πρόσωπο μετά τους γονείς, που περνάει τον περισσότερο χρόνο με τους μαθητές και εντοπίζει διάφορες πτυχές της προσωπικότητας τους. Γι' αυτόν τον λόγο, είναι ένα από τα πιο ικανά άτομα που μπορούν να επιλέξουν μέσα από ένα πλήθος μεθόδων, τρόπων και στρατηγικών που έχουν απώτερο στόχο την συλλογή πληροφοριών για τον μαθητή και μπορούν να οδηγήσουν στην αποτελεσματική αξιολόγηση και κατάλληλη παρέμβαση. (Τζουριάδου, 2011-α) (Provost, Lambert & Babkie, 2010). Σύμφωνα με τον Μανωλάκο, (2010:5) ακολουθούν όσα έχουν αναφερθεί στο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ σχετικά με κάποια από τα πιο διαδεδομένα είδη αξιολόγησης:

«Παρατήρηση: Η ελεύθερη και εμπειρική παρατήρηση είναι η κατεξοχήν μέθοδος με την οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις ποιοτικές, ιδιαίτερα, παραμέτρους της ατομικότητας του μαθητή, της προσπάθειας του για μάθηση και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Η αξιολόγηση του μαθητή μέσω παρατήρησης της όλης παρουσίας του στο σχολείο αποτελεί επιλογή σημαντικούς αριθμού εκπαιδευτικών. Μια πολύ σοβαρή αδυναμία που έχει ο τρόπος αυτός είναι ότι εξαρτάται πολύ από την αξιοσύνη του εκπαιδευτικού, από την αντικειμενικότητα και αμεροληψία του και κυρίως από την ικανότητα του να ξεχωρίζει τα μόνιμα και ζωντανά προϊόντα της μάθησης από την απλή αναμετάδοση εφήμερων, αναφομοίωτων, νεκρών στοιχείων γνώσεων». (Μανωλάκος, 2010)

«Αξιολόγηση πρότζεκτ: Τα πρότζεκτ είναι ένας τρόπος εργασίας, αξιοποιούν τη βιωματικότητα καθώς και τη δημιουργική σκέψη και δράση. Τα πρότζεκτ προσφέρονται για την αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Βασικά βήματα στην αξιολόγηση είναι: η αποσαφήνιση του βασικού σκοπού του προγράμματος και των επιμέρους στόχων, η επιλογή» (Μανωλάκος, 2010.).

Αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio): Το portfolio δραστηριοτήτων των μαθητών περιλαμβάνει στοιχεία που συμβάλλουν στην ορθότερη αξιολόγησή τους. Οι δραστηριότητες στις οποίες αξιολογείται ο μαθητής μπορεί να είναι: εργασίες πέρα από τις υποχρεωτικές, αναφορές για εργασίες και σχολικές δράσεις, επιτυχίες σε εξωσχολικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης, παρατηρήσεις ή προτάσεις για τα μαθήματα. Η αξιολόγηση με χρήση του portfolio εξυπηρετεί τη διδασκαλία και μάθηση. Αποτελεί μια μέθοδο διαμορφωτικής αξιολόγησης με σημαντικές προεκτάσεις (Μανωλάκος, 2010) κ.α.

Η διαδικασία σχεδιασμού του εργαλείου αξιολόγησης δεν είναι εύκολη και πολύ συγκεκριμένη. Σύμφωνα με αυτή, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί κάποιες δραστηριότητες οι οποίες έχουν συγκεκριμένες απαντήσεις (Παντελιάδου, 2000). Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000), κάποια ενδεικτικά βήματα για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που αποσκοπούν σε αξιολόγηση είναι τα εκατέρωθεν:

1^ο Βήμα: Επιλέγουμε την γνωστική περιοχή που μας απασχολεί.

2^ο Βήμα: Αποφασίζουμε το σημείο από το οποίο θα αρχίσουμε.

3^ο Βήμα: Δημιουργούμε το εργαλείο αξιολόγησης.

4^ο Βήμα: Δίνουμε στον μαθητή το εργαλείο και αναλύουμε τα λάθη του.

5^ο Βήμα: Αφού αναλύσουμε τα λάθη του, προσδιορίζουμε τις περιοχές που πρέπει να διερευνηθούν.

6^ο Βήμα: Μελετάμε διεξοδικά τα αποτελέσματα.

7^ο Βήμα: Συμπληρώνουμε τα κατάλληλα έγγραφα και θέτουμε πραγματοποιήσιμους και εξατομικευμένους στόχους.

3.6 Ζητήματα Αξιολόγησης της γραφής

Η Τζιβινίκου (2015:49) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: *«Η αξιολόγηση είναι μια σημαντική διαδικασία για την συλλογή πληροφοριών με σκοπό την αναγνώριση των παραγόντων που οδηγούν στις δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ένας μαθητής, όταν μαθαίνει πως να διαβάξει και να γράφει. Είναι σημαντική για μια σειρά πολλών και διαφορετικών λόγων. Στην αρχή, συλλέγονται οι βασικές πληροφορίες που αφορούν το παιδί από τους γονείς/κηδεμόνες και από τους δασκάλους, για να γίνουν αναγνωριστούν οι αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες που έχουν προσφερθεί στον εκάστοτε μαθητή. Εν συνεχεία, δίνονται τα τεστ αξιολόγησης, για να αναγνωριστούν τόσο τα δυνατά σημεία όσο και οι αδυναμίες του που οδηγούν σε μια διάγνωση και ένας χάρτης με οδηγίες για την παρέμβαση. Τέλος, αναπτύσσονται και αναφέρονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις»*. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες στην γραφή, η αξιολόγηση τους είναι σημαντική για την άρση αυτών των δυσκολιών.

Από το νόμο No Child Left Behind (NCLB) του 2001 και από την Εθνική Ένωση Σχολικών Ψυχολόγων (NASP's) στον οποίο, ζητήθηκαν διαδικαστικές αλλαγές στον προσδιορισμό των

μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, έχει καταστεί σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να έχουν πρόσβαση σε αποτελεσματική, αξιόπιστη και έγκυρη διαδικασία αξιολόγησης μέσω της οποίας θα μπορούν να παρακολουθούν επαρκώς την βελτίωση που εμφανίζουν οι μαθητές και να ενημερώνονται για τις τυχόν δυσκολίες.

Ο Bloom κάνει αναφορά στα τρία είδη τύπων αξιολόγησης: α) την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση β) τη διαμορφωτική - σταδιακή αξιολόγηση γ) και την τελική ή συνολική αξιολόγηση

Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση

Η αρχική αξιολόγηση πραγματοποιείται ως συνήθως τόσο στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας, όσο και κατά την διάρκειά της, όταν ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι πρέπει να προσδιοριστεί το επίπεδο των μαθητών π.χ. στην αρχή του σχολείου. Ονομάζεται και διαγνωστική αξιολόγηση, γιατί έχει ως στόχο τον προσδιορισμό του μαθησιακού επιπέδου τόσο ατομικά όσο και ως ομάδα-τάξη, για τον σχεδιασμό του διδακτικού έργου. Απώτερος στόχος αυτής της αξιολόγησης είναι να σχεδιαστούν τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών (Κωνσταντίνου, 2000).

Διαμορφωτική Αξιολόγηση

Οι τεχνικές διαμόρφωσης αξιολόγησης επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν τις επιδόσεις των μαθητών σε συνεχή βάση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε να μπορούν να λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με την πρόοδο των μαθητών προς τους εκτιμημένους ακαδημαϊκούς στόχους. Μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν εκπαιδευτικές ή προγραμματικές αλλαγές εάν οι μαθητές δεν σημειώνουν επαρκή πρόοδο. Η σύνδεση των διαδικασιών αξιολόγησης με τη διδασκαλία έχει βρεθεί ότι βελτιώνει την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών σε μια ποικιλία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι ένα είδος αρκετά διαδεδομένης και ευρέως γνωστής αξιολόγησης, η οποία πραγματοποιείται σε αρκετά τακτά χρονικά διαστήματα, λόγω χάρη, κάθε τρίμηνο. Βασικός στόχος του συγκεκριμένου είδους αξιολόγησης είναι η βελτίωση της διδασκαλίας προς όφελος του μαθητή και τις εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παντελιάδου, 2011). Ένα είδος της διαμορφωτικής αξιολόγησης, είναι η αξιολόγηση η οποία βασίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum-based assessment). Η αξιολόγηση βάσει του προγράμματος σπουδών (CBM) είναι μια μέθοδος διαμορφωτικής αξιολόγησης, την οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ψυχολόγοι για το σχεδιασμό και την προσαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματά της είναι έγκυρα, αξιόπιστα και πολύ αποτελεσματικά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2003). Ο στόχος αυτής της

προσέγγισης, είναι να παράγει ακριβείς και ουσιαστικές πληροφορίες, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να καθορίσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους και να τα τροποποιούν, εάν χρειαστεί, για να παράγουν καλύτερα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ένα από τα είδη της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι και η αξιολόγηση φακέλου (portfolio assessment) (Παμουκτσόγλου, 2005).

Τελική ή Συνολική Αξιολόγηση

Πρόκειται για τελική αλλά και ανακεφαλαιωτική διαδικασία. Συνήθως γίνεται στο τέλος ενός προγράμματος και σχετίζεται με το να χορηγηθούν στους μαθητές τελικοί βαθμοί ή τίτλοι σπουδών και παρακολούθησης προγράμματος. Κύριος στόχος αυτής της αξιολόγησης είναι η κατάταξη των μαθητών με βασικό κριτήριο την επίδοσή τους. Δεν διεξάγεται με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Σύμφωνα με αυτή, θα πρέπει να υπάρχει σύγκριση του μαθησιακού επιπέδου κάθε μαθητή, με αυτό που είχε προηγουμένως (Heward, 2009).

Η Αξιολόγηση της Γραφής, μέσω διαφόρων εργαλείων είναι ένας σημαντικός τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να ανιχνεύσει τις όποιες δυσκολίες παραγωγής και επεξεργασίας Γραπτού Λόγου από τον μαθητή. Η διερεύνηση αυτών των δυσκολιών εάν γίνεται συστηματικά, θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στο να προγραμματίσει και να εφαρμόσει την κατάλληλη παιδαγωγική-διδασκτική παρέμβαση. Οι τομείς που αξιολογούνται χάρη στα εργαλεία αξιολόγησης είναι οι εξής::

A) Κειμενική οργάνωση:

- Συνοχή
- Συνεκτικότητα

B) Ορθογραφική ορθότητα

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000) η αξιολόγηση της γραφής πραγματοποιείται μέσω αντιγραφής κειμένου και γραφής κειμένων καθ' υπαγόρευση. Αξιολογείται η ευανάγνωστη γραφή, η σωστή απόσταση μεταξύ των λέξεων, καθώς και λάθη ορθογραφικά και συντακτικά, αναγραμματισμοί, καθρεπτική γραφή κ.α. (Παντελιάδου, 2000).

Τα προτερήματα που προσφέρει ένα **άτυπο εργαλείο αξιολόγησης** της γραφής:

- Γίνεται μέσα στα πλαίσια του σχολείου

- Έγκυρο και αξιόπιστο, διακρίνει επιμέρους τομείς
- Γρήγορο
- Εύχρηστο
- Οικονομικό
- Αντικειμενικό
- Απουσία στιγματισμού
- Μπορεί να το χρησιμοποιήσει ο καθένας

(Κωνσταντίνου, 2000 · Χαρίσης, 2006) (Raffan & Ruthven, 2000)

3.6.1 Αξιολόγηση της γραφής μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών

Υπαγορεύονται στο παιδί μεμονωμένα γράμματα και συλλαβές, τα οποία καλείται ο μαθητής να καταγράψει. Αυτά πρέπει να είναι τα ίδια και με αυτά που δόθηκαν κατά την ανάγνωση μεμονωμένων γραμμάτων, προκειμένου να γίνει η σύγκριση, από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή από κάποιο άλλο αρμόδιο άτομο, με αυτά που έγραψε ο μαθητής. (Τζιβνίκου, 2015, Nikolopoulos et al., 2005).

3.6.2 Αξιολόγηση της γραφής λέξεων

Οι λέξεις που θα δίνονται στο παιδί, δίνονται μέσα σε πρόταση, ώστε να μπορεί να κατανοήσει τη σημασία της και απαραίτητο είναι να είναι γνώριμες προς αυτόν. Στην αρχή, υπαγορεύουμε τις λέξεις που ακολουθούν τη γραφοφωνημική αντιστοιχία, για να παρατηρήσουμε εάν ο μαθητής διατηρεί τη φωνολογική ορθογραφία των λέξεων. Εν συνεχεία, του υπαγορεύουμε λέξεις να γράψει λέξεις από την καθημερινότητα. (Κοκκινάκη, 2014). Τα είδη των λαθών που μας ενδιαφέρουν:

- Εάν η λέξη διατηρεί τη φωνολογική της ταυτότητα, αλλά ο μαθητής την έχει γράψει με λάθος τρόπο, χωρίς να διατηρεί την ιστορική της ορθογραφία.
- Εάν η λέξη γράφεται με τρόπο ώστε να διατηρείται η φωνολογική της ταυτότητα.

Τα λάθη της δεύτερης κατηγορία είναι πιο σοβαρά και παρουσιάζουν μαθησιακή δυσκολία (Πόρποδας,2003).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στον μαθητή αυτόν τον κατάλογο λέξεων για να πραγματοποιήσει ανάγνωση και να γίνει σύγκριση μεταξύ ανάγνωσης και γραφής. (Πόρποδας, 2003 · Παπάνης & Καραβία, 2007).

3.8 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η Remesal (2011) αναφέρει ότι οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των μαθητών τους, βασίζονται στην επίδραση που έχει η αξιολόγηση σε τέσσερις τομείς : στη μάθηση, στη διδασκαλία, στην επιβεβαίωση της επίδοσης και στην φερεγγυότητα του εκπαιδευτικού. Οι δύο πρώτοι τομείς έχουν σχέση με την παιδαγωγική πλευρά της αξιολόγησης, ενώ οι δύο τελευταίοι έχουν να κάνουν με το πόσο αποδοτική είναι η διδακτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης και αυτό οφείλεται στο ότι έχουν κατανοήσει πως ο βασικός ρόλος της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας, μέσα από την ανατροφοδότηση. Πρόσφατες έρευνες (Nasri, Roslan, Sekuan et al., 2010; Havnes, Smith, Dysthe, & Ludvigsen, 2012 ; Davies, Earle, Collier et al., 2014) επιβεβαιώνουν τα παραπάνω και κάνουν διθυραμβικά σχόλια για την αξία της αποτελεσματικής ανατροφοδότησης.

Η ανατροφοδότηση είναι μια διαδικασία που ωφελεί τόσο τον μαθητή όσο και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται το επίπεδο της γνώσης στο οποίο έχει φτάσει και στρέφεται σε μεθόδους που θα τον βοηθήσουν να γίνει καλύτερος .Οι εκπαιδευτικοί γίνονται ικανοί στο να κάνουν τις ανάλογες ερωτήσεις ή να δίνουν στους μαθητές τις κατάλληλες δραστηριότητες για να διαπιστώσουν πόσο αποτελεσματική είναι η διδασκαλία τους, ώστε αν χρειαστεί να κάνουν τις σχετικές αλλαγές ή να θέσουν τους ανάλογους στόχους (Hattie & Timperley, 2007). Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι τους ωφελεί η ανατροφοδότηση γιατί μέσα από αυτή αξιολογείται ο τρόπος διδασκαλίας τους ώστε αν χρειαστεί να τον αναμορφώσουν.(Λάμπρου, 2017).

Οι Harris & Brown (2009) μέσα από έρευνες που σχετίζονται με απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, διαπίστωσαν τέσσερα βασικά στοιχεία: βελτιώθηκε η μάθηση αλλά και η διδασκαλία, οι μαθητές φάνηκαν πιο συνειδητοποιημένοι ως προς τη μάθηση, (γεγονός που είχε αμφισβητηθεί από την έρευνα των Harris, Irving & Peterson

(2008), δόθηκε έμφαση στην αξία εκπαιδευτικών και σχολείων και τέλος έχουμε απόρριψη της αξιολόγησης ως μη έγκυρης ή αρνητικής.. Σύμφωνα με τον Maba (2017) ο εκπαιδευτικός άλλοτε συμφωνεί με ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα που δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξιολόγηση και άλλοτε διαφωνεί οπότε και δεν ακολουθεί ένα τέτοιο πρόγραμμα. Εν κατακλείδι, το σύνολο των εκπαιδευτικών έχει αποκτήσει την πεποίθηση πως η αξιολόγηση προσφέρει πολλά σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία (Brown,2012).

Βέβαια υπάρχει και η αντίθετη άποψη που υποστηρίζει πως με τον όρο αξιολόγηση εννοείται αποκλειστικά και μόνο η βαθμολογία (Harris, Irving & Peterson,2008) . Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως με αυτή τη διαδικασία μπορούν να βγάλουν ορθά συμπεράσματα για τις επιδόσεις τόσο των μαθητών όσο και των σχολείων.

Έχει αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί παρ' όλο που στη θεωρία είναι θετικοί ως προς την αξιολόγηση και πιστοποίηση των επιδόσεων των μαθητών, εμφανίζονται προβληματισμένοι στην εφαρμογή της και αμφιβάλλουν στο ότι με την αξιολόγηση μπορούν να επιτευχθούν οι κύριοι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων(Brown 2012)

Έχει γίνει γνωστό (έρευνα των Cumming, -van, Der Kleij, Looney & Harris, 2017) πως όταν η θεωρία τείνει να γίνει πράξη οι εκπαιδευτικοί συχνά εμφανίζονται διστακτικοί. Παρ' όλο λοιπόν που γνωρίζουν τι είναι η αποτελεσματική αξιολόγηση δε νιώθουν σίγουροι για το πώς μπορούν να την πραγματοποιήσουν. Κάποιοι εκπαιδευτικοί μέσα από την εκπαιδευτική τους εμπειρία κρίνουν ως μη αποδεκτές κάποιες διαδικασίες αξιολόγησης, γιατί θεωρούν πως επιδρούν αρνητικά στη σχέση τους με τους μαθητές τους.

3.9 Ο ρόλος του μαθητή στη διαδικασία αξιολόγησης

Πολύ συχνά στην εκπαιδευτική διαδικασία μεταγνώσης αναφέρονται οι μέθοδοι της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης που αποσκοπούν στην όσο γίνεται μεγαλύτερη δραστηριοποίηση των μαθητών στην τάξη (Munns & Woodward, 2006).

Στα σχολικά εγχειρίδια των περισσότερων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, κυρίως στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, αλλά και σε άλλα μαθήματα, παρατηρούμε πως υπάρχουν «Πίνακες Αυτοαξιολόγησης» με σκοπό τα παιδιά να αντιληφθούν την αξία αυτής της τεχνικής.

Μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία ο ρόλος του μαθητή στην αξιολόγησή του δεν είναι ουσιαστικός. Δυστυχώς αρκετές φορές, κατέχει τη θέση του παθητικού αποδέκτη της ανατροφοδότησης. Είναι σημαντικό βέβαια ότι οι μαθητές έχουν την πεποίθηση ότι στην αξιολόγησή τους τον πρωτεύοντα ρόλο τον έχει η συμμετοχή τους και η δραστηριοποίησή τους την ώρα του μαθήματος (Μαυρομμάτης και συν., 2008).

Λόγω έλλειψης ικανού αριθμού ερευνών στην ελληνική βιβλιογραφία, σχετικά με την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, συμπεραίνουμε ότι δε χρησιμοποιείται στην πράξη. Θεωρούν ευεργετική την αξιολόγηση και δικαίωση των προσπαθειών τους, όπως φαίνεται από την έρευνα των Μαυρομμάτη και συνεργατών του, όπως αναφέρεται στο Β. Γκιζέλη (2008). Το να εξασκηθούν λοιπόν οι μαθητές στο να συμμετέχουν και οι ίδιοι στη διαδικασία αξιολόγησης θα ήταν ωφέλιμο τόσο για τους ίδιους, όσο και γενικά για τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν την ανάλογη επιμόρφωση ώστε να ξεπεράσουν τυχόν αμφισβητήσεις τους ως προς τη χρησιμότητα της αξιολόγησης αλλά και να αποκτήσουν την γνώση δημιουργίας άτυπων μορφών αξιολόγησης που θα υλοποιούνται μέσα στην τάξη (Sluijsmans et al., 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΓΡΑΦΗ

4.1 Η αξιολόγηση οδηγεί σε παρέμβαση

Μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία της Αξιολόγησης και εντοπιστούν οι δυσκολίες του μαθητή, ακολουθεί ο σχεδιασμός της παρέμβασης. Η παρέμβαση πρέπει να είναι εξειδικευμένη και να ανταποκρίνεται στις δυσκολίες του μαθητή, αλλά και εξατομικευμένη αναφορικά με το γνωστικό επίπεδο του μαθητή. Αυτό θα αποτελέσει και την έναρξη για τον σχεδιασμό του προγράμματος έγκυρης παρέμβασης που ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες του παιδιού και στοχεύει σε μείωση ή και εξάλειψη των δυσκολιών που αντιμετωπίζει (Τζιβνίκου, 2015).

4.2 Παρεμβάσεις σχετικά με τη Γραφή

Μια αποτελεσματική αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως τον πυρήνα για να σχεδιαστεί ένα στοχευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σχετικά με την αντιμετώπιση των δυσκολιών που εντοπίζονται. Οι μαθητές που έχουν μια συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία στην ορθογραφία, όπως δυσγραφία, χρειάζονται μια εξειδικευμένη προσέγγιση στη διδασκαλία της ορθογραφίας, ώστε να καταφέρουν να σημειώσουν πρόοδο (Τζιβνίκου, 2015). Ορθό κρίνεται να ξεκινήσει η εξατομικευμένη διδασκαλία βάσει το επίπεδο της ορθογραφικής δεξιότητας του μαθητή, δηλαδή το κατά πόσο ο μαθητής έχει κατακτήσει την γραφή. Το επίπεδο κατάκτησης της γραφής του μαθητή μπορεί να διαφέρει από αυτό της τάξης φοίτησης. Μια αξιολόγηση σαν αυτή, βοηθάει γονείς και εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν και να διαπιστώσουν ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής και από ποιο σημείο θα πρέπει να ξεκινήσει η εξατομικευμένη παρέμβαση για την άμβλυνση των δυσκολιών αυτών (Παντελιάδου, 2011) .

Η έγκαιρη παρέμβαση μπορεί να βελτιστοποιήσει την ανάπτυξη ορθής γραφής για νέους συγγραφείς που κινδυνεύουν, ελαχιστοποιώντας τον αριθμό των μαθητών που στη συνέχεια θα αναπτύξουν πιο σοβαρές δυσκολίες γραφής (Graham, Harris & Larsen, 2001; Leinemann, Graham et al. 2006) . Η πρώιμη παρέμβαση θα μπορούσε να συμβεί ήδη από το νηπιαγωγείο (Graham et al., 2001). Παρακάτω θα αναλυθούν κάποιες ενδεικτικές παρεμβάσεις σχετικά με την γραφή.

4.2.1 Παρέμβαση μέσω ανάγνωσης

Η ανάγνωση οδηγεί στην κατάκτηση της γραφής.

Στην μετά-ανάλυση “Reading for Writing: A Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions on Writing” των Graham, Liu, Bartlett, et al., έγινε γνωστό πως οι παράλληλες παρεμβάσεις ανάγνωσης, μπορούν να βελτιώσουν την απόδοση της γραφής.

Η ανάγνωση και η γραφή είναι παρόμοιες πρακτικές, ακόμα κι αν δεν είναι πανομοιότυπες. Οι Fitzgerald και Shanahan (2000) εντόπισαν κοινές πηγές γνώσης που μοιράζονται η ανάγνωση και η γραφή. Οι αναγνώστες βασίζονται στη γνώση του τομέα αναφοράς για να καταλάβουν τι διαβάζουν, ενώ οι συγγραφείς αντλούν από την ίδια πηγή ιδέες όταν γράφουν. Μια άλλη πηγή γνώσης περιλαμβάνει μετα-γνώση για τη γραπτή γλώσσα. Οι αναγνώστες και οι συγγραφείς βασίζονται σε ό, τι γνωρίζουν για τις λειτουργίες και τους σκοπούς της γραπτής γλώσσας. Αυτό τους βοηθά να ερμηνεύουν το μήνυμα ενός συγγραφέα και να δημιουργούν το δικό τους μήνυμα για να το διαβάσουν άλλοι. Μια τρίτη πηγή γνώσης είναι η διαδικαστική γνώση. Αυτή περιλαμβάνει τη γνώση σχετικά με τον τρόπο πρόσβασης σε πληροφορίες σκόπιμα, τον καθορισμό στόχων, την ερώτηση, την πρόβλεψη, την περίληψη, την οπτικοποίηση και την ανάλυση. Οι αναγνώστες εφαρμόζουν αυτόν τον τύπο γνώσης για να τους βοηθήσει να κατανοήσουν ό,τι διαβάζεται, ενώ οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τέτοιες γνώσεις για να κατευθύνουν και να σχεδιάσουν ό, τι γράφεται. Η τελική πηγή γνώσης περιλαμβάνει τη ρεαλιστική γνώση των χαρακτηριστικών κειμένου. Αυτό περιλαμβάνει τη γνώση των χαρακτηριστικών του κειμένου, των λέξεων, της σύνταξης και της χρήσης. Οι συγγραφείς και οι αναγνώστες χρησιμοποιούν τέτοιες γνώσεις για την αποκωδικοποίηση / κωδικοποίηση λέξεων και την κατανόηση / κατασκευή προτάσεων ή μεγαλύτερων εννοτήτων κειμένου.

Σύμφωνα με την άποψη ότι συγκεκριμένες παρεμβάσεις ανάγνωσης οδηγούν σε καλύτερη γραφή, οι οδηγίες ανάγνωσης που έχουν σχεδιαστεί για να αυξήσουν την γνώση των μαθητών αναφορικά με τις λειτουργίες και τους σκοπούς του κειμένου, θα πρέπει να οδηγήσουν σε καλύτερα επίπεδα γραφής, καθώς παρέχουν στους μαθητές πληροφορίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καθοδήγηση της γραφής και της σκέψης τους. Επιπλέον, η διδασκαλία ανάγνωσης παρέχει στους μαθητές γνώσεις και στρατηγικές (π.χ. καθορισμός στόχων, σύνοψη, παρακολούθηση, οπτικοποίηση και ανάλυση) που είναι απαραίτητες για τη γραφή. Ομοίως, η διδασκαλία της φωνολογικής ευαισθητοποίησης, των φωνητικών δεξιοτήτων, του λεξιλογίου και της ευχέρειας ανάγνωσης θα πρέπει να ενισχύσει τις δεξιότητες ορθογραφίας των μαθητών (Graham, 2000). Η

διδασκαλία φωνολογικής ευαισθητοποίησης έχει σχεδιαστεί για να βοηθά τους μαθητές να μάθουν ότι οι λέξεις αποτελούνται από μεμονωμένους ήχους. Προηγούμενες μετα-αναλύσεις έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις γραφής αύξησαν την απόδοση ανάγνωσης (Graham & Hebert, 2011) και ότι οι συνδυασμένες παρεμβάσεις ανάγνωσης / γραφής βελτίωσαν τόσο την ανάγνωση όσο και τη γραφή.

4.2.2 Παρέμβαση μέσω της συνεχόμενης ενασχόλησης με την γραφή

Συνεχής γραφή από τους μαθητές.

Θεωρείται συνήθως ότι τα παιδιά γίνονται καλύτεροι συγγραφείς, **γράφοντας**. Αυτή η πεποίθηση υποστηρίζεται από έρευνα που δείχνει ότι οι μαθητές στο δημοτικό, στους οποίους παρέχεται επιπλέον χρόνος να γράφουν κάθε εβδομάδα, επιδεικνύουν μεγαλύτερα οφέλη στη συνολική ποιότητα του γραψίματός τους με την πάροδο του χρόνου, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους που δεν τους έχει δοθεί αυτός ο πρόσθετος χρόνος σύνθεσης (Graham, Kihara, et al., 2012, όπως αναφέρεται στο S. Graham & K. Harris, 2016).

4.2.3 Παρέμβαση στο περιβάλλον γραφής

Δημιουργήστε ένα ευχάριστο και παρακινητικό περιβάλλον γραφής

Η γραφή είναι πιο πιθανό να ανθίσει σε ένα ευχάριστο και ενθαρρυντικό περιβάλλον. Η ποιότητα της γραφής που παράγεται από τους μαθητές που έλαβαν αυτήν τη μορφή διδασκαλίας σημείωσε άνοδο σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που έλαβαν μέρος σε προγράμματα γραφής που επικεντρώθηκαν κυρίως στη διδασκαλία συγκεκριμένων ορθογραφικών δεξιοτήτων όπως είναι η μεμονωμένη διδασκαλία του τονισμού. Ωστόσο, αυτό το πλεονέκτημα δεν μπορεί να αποδοθεί μόνο στη δημιουργία ενός ευχάριστου και ενθαρρυντικού περιβάλλοντος, καθώς η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει τους μαθητές με τουλάχιστον τρεις επιπλέον τρόπους: Παρέχει στους μαθητές εκτεταμένες ευκαιρίες γραφής, δημιουργεί ρουτίνες που ενθαρρύνουν τους μαθητές να σχεδιάσουν, να συντάξουν, να αναθεωρήσουν και να επεξεργαστούν το κείμενό τους και, τέλος, προσφέρει εξατομικευμένη βοήθεια και ανατροφοδότηση, καθώς και σύντομα μαθήματα ανάλογα με τις εξειδικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή (Fitzgerald & Shanahan, 2000).

4.2.4 Παρέμβαση στον πολυαισθητηριακό και γνωστικό τομέα

Πολυαισθητηριακή και γνωστική παρέμβαση

Οι Πολυαισθητηριακές και γνωστικές προσεγγίσεις χρησιμοποιούνται ευρύτερα για τη σύνταξη σχεδίων παρέμβασης. Τα τελευταία χρόνια, η Πολυαισθητηριακή προσέγγιση είναι ευρέως διαδεδομένη. Αυτή η μέθοδος παρέμβασης συνίσταται στη χρήση πολλαπλών περιβαλλόντων και εργαλείων για τη γραφή, στην ύπαρξη πολλαπλών εμπειριών και ευκαιριών για την ενίσχυση της απόκτησης ικανότητας γραφής και της γενίκευσης. Για παράδειγμα, γράφοντας σε μαυροπίνακα, στην άμμο, σε οθόνη αφής με τα δάχτυλα, σε ξύλο κλπ., οι μαθητές θα καταφέρουν να αποκωδικοποιούν πιο εύκολα και με μεγαλύτερη ακρίβεια τα γραπτά μηνύματα και θα εξασκηθούν στην γραφή με πιο ευχάριστο τρόπο, πέρα από τα συνηθισμένα πλαίσια (S. Graham & K. Harris, 2016).

4.2.5 Παρέμβαση στην συμπεριφοριστική προσέγγιση

Συμπεριφοριστική Παρέμβαση

Η συμπεριφορική προσέγγιση περιλαμβάνει τεχνικές όπως η μίμηση, η μοντελοποίηση, η επαναλαμβανόμενη πρακτική της γραφής, η άμεση ανατροφοδότηση, η αυτο-διόρθωση κ.α.. Με βάση την παροχή πραγματικών ευκαιριών για μάθηση, την ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων γραφής στη καθημερινή ζωή (π.χ. τη λίστα αγορών) και τη χρήση άμεσων, ρητών και συστηματικών οδηγιών, έχει αποδειχθεί ευρέως η αποτελεσματικότητα της συμπεριφορικής προσέγγισης στη γραπτή παρέμβαση (Zwicker 2009).

4.3 Σχεδιασμός ενός προγράμματος διδασκαλίας της γραφής

Δύο είναι τα προγράμματα που παρεμβαίνουν στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου:

α) όσα στηρίζονται στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας των επιθυμητών δεξιοτήτων, τα οποία δεν γενικεύονται σε άλλους τομείς. Σε αυτή την περίπτωση διορθώνονται συνέχεια τα λάθη με αποτέλεσμα να χάνεται ο επικοινωνιακός χαρακτήρας του γραπτού.

β) όσα βασίζονται στη γενικευμένη εφαρμογή εκμάθησης παραγωγής του γραπτού λόγου, χωρίς την βοήθεια από άλλες δεξιότητες. Μέσω αυτού του προγράμματος, ο μαθητής καταφέρνει κατάκτηση του γραπτού λόγου, μέσα από την γραφή.

Για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες απαραίτητη κρίνεται η συνδυαστική εφαρμογή των παραπάνω μεθόδων (Παντελιάδου, 2011).

4.4 Τεχνικές για την διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου γραφής

Η εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στους μαθητές που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, επικεντρώνεται κυρίως στην ενίσχυση των βασικών μηχανιστικών δεξιοτήτων (ο σχεδιασμός των γραμμμάτων και η ορθογραφία) για τα παιδιά που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ επικεντρώνεται περισσότερο στην έκφραση κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου στους μαθητές που φοιτούν τελευταίες τάξεις του Δημοτικού (Baker, Gersten, & Graham, 2003, όπως αναφέρεται Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Η εξατομικευμένη παρέμβαση των μαθητών με ΜΔ, με τη ταυτόχρονη διδασκαλία τόσο των γνωστικών όσο και μεταγνωστικών στρατηγικών, ενισχύει την επίδοση των μαθητών στις γραφοσυμβολικές δεξιότητες, στην ορθογραφία και στη γραπτή έκφραση (Gersten & Baker, 2001; Schumaker & Deshler, 2003).

Ορισμένες από τις τεχνικές για την διδασκαλία του γραπτού λόγου όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου & Αντωνίου (2008) παρουσιάζονται παρακάτω:

Για την ενίσχυση των **γραφοσυμβολικών δεξιοτήτων** προτείνονται:

- Δραστηριότητες για ανίχνευση και αντιγραφή: Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί πάνω από γράμματα, σχήματα και αριθμούς μια διαφάνεια και οι μαθητές παροτρύνονται να αντιγράψουν το γράφημα και στη συνέχεια να το κόψουν περιμετρικά με την βοήθεια του εκπαιδευτικού και να εξετάσουν αν είναι ίδιο με το πρότυπο που τους έχει δοθεί.
- Μια ακόμα τεχνική που βοηθά τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να σχηματίσουν γράμματα είναι να κατασκευάσουν οι εκπαιδευτικοί περιγράμματα γραφημάτων και τα παιδιά καλούνται να σημειώσουν το γράφημα μέσα στο σχήμα όπως επιδεικνύεται από τον εκπαιδευτικό.
- Μια πολύ αποτελεσματική τεχνική για την αντιμετώπιση της δυσγραφίας είναι το να ενώνουν τελείες οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτή η τεχνική έχει ως

αποτέλεσμα να εξοικειωθούν οι μαθητές με το σχήμα γραφήματος. Στην συνέχεια το δημιουργούν μόνοι τους.

- Για τον έλεγχο του μεγέθους των γραφημάτων αποτελεσματική είναι η τοποθέτηση κολλητικών ταινιών μεταξύ των γραμμών του τετραδίου ή το να σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί κενά πλαίσια με χαρτόνι το οποίο τοποθετείται πάνω στο κενό, ανάμεσα στις γραμμές της σελίδας και τα παιδιά παροτρύνονται να σημειώσουν μέσα του (Lerner, 2005).

Για βελτίωση της **ορθογραφίας** συστήνεται:

- Η δημιουργία από τους μαθητές, με την βοήθεια του εκπαιδευτικού, ενός ατομικού λεξικού εικονικών αναπαραστάσεων των λέξεων ή γραφικών αναπαραστάσεων (Σπαντιδάκης, 2004). Συγκεκριμένα, όταν η διδασκαλία του λεξιλογίου βασίζεται στη χρήση λέξεων-κλειδιών που δίνουν έμφαση στη σχέση μεταξύ μεταβατικών λέξεων και της δομής του κειμένου (πχ. Αρχικά, μετά, έπειτα, τέλος κ.α.), ή στην εφαρμογή ασκήσεων με κενά ή στην χρήση σημασιολογικών χαρτών, η ορθογραφία διδάσκεται αποτελεσματικά και εμπλουτίζεται σε σημαντικό βαθμό το περιεχόμενο του γραπτού λόγου.
- Η εξάσκηση στη φωνολογική επίγνωση είναι πολύ σημαντική για την αντιμετώπιση των φωνολογικών λαθών στην ορθογραφία. Ένας πολύ ενδιαφέρον τρόπος για την ανάλυση μιας λέξης στα φωνήματά της, είναι να μεταλλαχθούν τα φωνήματα σε αίνιγμα, μαγικά λόγια ή προσπάθεια παραπλάνησης (Κωτούλας, 2008).
- Τα μορφολογικά λάθη επιλύονται με τη διδασκαλία των κανόνων της γραμματικής.

Χρήσιμες τεχνικές για την ενίσχυση της **γραπτής έκφρασης** είναι:

- Σημαντική είναι η χρήση βοηθημάτων υποστήριξης και μνημονικών μέσων όπου υπάρχουν προσχεδιασμένες λέξεις- κλειδιά και βοηθούν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να αποτυπώσουν στο χαρτί τις ιδέες τους.
- Απαραίτητη είναι η διδασκαλία τεχνικών για τη βελτίωση τόσο της γραμματικής όσο και του συντακτικού των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Blanchfield, 2005).
- Πραγματοποίηση ασκήσεων με βάση τις λέξεις όπου οι μαθητές καλούνται να κάνουν κατηγοριοποίηση σε ομάδες λέξεων ή να τις αντικαταστήσουν. Με τον τρόπο αυτό το περιεχόμενο του κειμένου τους είναι ορθότερο μετά την παρέμβαση (Cirimele, 2005).

- Η συντακτική επίδοση των μαθητών αλλά το περιεχόμενο των παραγράφων τους βελτιώνονται μόλις σχηματίζουν συστηματικά προτάσεις ή καλούνται να αναγνωρίσουν το είδος των προτάσεων που παράγουν. (Schumaker & Deshler, 2003).
- Σημαντικά κρίνονται και τα διαγράμματα που καθοδηγούν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες κατά τη συγγραφή παραγράφων στις οποίες υπάρχουν κενά για την καταγραφή στοιχείων όπως: το θέμα που πραγματεύεται η παράγραφος, τις κύριες ιδέες της, την ιεράρχηση τους και τις συνδετικές λέξεις ανάμεσα στις προτάσεις, υπάρχει σίγουρη βελτίωση τόσο στο περιεχόμενο των παραγράφων όσο και στη δομή τους (Schumaker & Deshler, 2003).
- Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επίλυση των δυσκολιών στην γραφή. Η χρήση της τεχνολογίας κινητοποιεί τους μαθητές να ασχοληθούν με ευχάριστο και διαδραστικό τρόπο με την επανεξέταση του κειμένου τους, χρησιμοποιώντας τα υποστηρικτικά μέσα που τους παρέχει ο υπολογιστής για τη διόρθωση τόσο της ορθογραφίας όσο και της σύνταξης (MacArthur et al., 2001). Τέλος, ο σχεδιασμός αλλά και η επανεξέταση γίνονται ευκολότερα χάρη στη χρήση ειδικού σχεδιαστικού λογισμικού όπου τα βήματα είναι προκαθορισμένα (Gersten & Baker, 2001 ; Graham, Harris, & Larsen, 2001).

4.5 Συνθήκες διδασκαλίας του γραπτού λόγου

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου βασίζεται στον επικοινωνιακό λόγο που παρουσιάζει η γραφή. Όταν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γράφουν επειδή το επιθυμούν και επειδή θέλουν να μεταφέρουν κάποιο μήνυμα μέσω του γραπτού λόγου, γράφουν πολύ καλύτερα απ' ό,τι όταν τους το επιβάλει ο εκπαιδευτικός της τάξης. Το να υπάρχει θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, πρόσβαση σε αναγνωστικό υλικό, δραστηριότητες γραφής, η παροχή ορθών μοντέλων γραφής, οπτικοακουστικά υλικά και συνεργασία με τους συμμαθητές, συμβάλλει στην καλύτερη και ευκολότερη εκμάθηση της γραφής (Παντελιάδου, 2011).

4.6 Δραστηριότητες Γραφής

Η Γραφή μέχρι να φτάσει στο τελικό της στάδιο θα πρέπει να περάσει από αρκετά στάδια προετοιμασίας. Για να κατακτήσουν την γραφή τα παιδιά πρέπει να πραγματοποιήσουν πολλές προ- γραφικές, γραφικές και μετα-γραφικές ασκήσεις. Το παιδί όταν εξασκείται στην δημιουργική γραφή είναι ικανό να αναπτύξει το λεξιλόγιο, να κατηγοριοποιεί λέξεις, να χρησιμοποιεί με άνεση τους κανόνες της γραμματικής, να εμπλουτίζει προτάσεις, να έχει μεταγνωστικές δεξιότητες, να ακολουθεί την χρονική ακολουθία, και να οργανώνει τις ιδέες του όταν γράφει ένα κείμενο (Παντελιάδου, 2011).

Για την πιο αποτελεσματική διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου πρέπει:

- Ο γραπτός λόγος να έχει επικοινωνιακή λειτουργία
- Να υπάρχει αυτονομία στον μαθητή
- Να υπάρχει συνεργατική διδασκαλία
- Στην ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευτικού
- Να δίνεται βαρύτητα σε γνωσιακές και μεταγνωσιακές ενέργειες και όχι στο προϊόν ως σύνολο (Σπαντιδάκης, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (Α.Π.Σ.)

5.1 Η έννοια του Αναλυτικού προγράμματος

Το τί είναι ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν είναι εντελώς ξεκάθαρο και στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει μια πληθώρα ορισμών. Αντί για το Αναλυτικό Πρόγραμμα πολλές φορές χρησιμοποιείται το Curriculum, το Πρόγραμμα Διδασκαλίας, το Syllabus κ.ά.. Όλοι αυτοί οι ορισμοί έχουν την ίδια λογική ως προς την διαδικασία της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων που θα δημιουργηθούν και θα πραγματοποιηθούν στα σχολεία καθώς και στις εμπειρίες που θα αποκτήσουν οι μαθητές (Χατζηγεωργίου, 2004).

Σε μια προσπάθεια να αποφευχθούν οι παρερμηνείες και οι συγχύσεις εξαιτίας των πολλών και διαφόρων ορισμών, οι πιο πολλοί ερευνητές συγχέουν το Curriculum με το Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών με τον όρο του Syllabus. Σημαντικό κρίνεται να αναφέρουμε ότι τα Α.Π. απασχολούσαν την εκπαίδευση από πάντα, όμως από το 1960 και έπειτα, ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης (Χατζηγεωργίου, 2004).

Άλλοι ορισμοί που βρίσκουμε στην ελληνική βιβλιογραφία (Χατζηγεωργίου, 2004 · Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2007 · Κιτσαράς, 2004) αναφέρουν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι ένα πρόγραμμα με κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες ώστε να πετύχουν οι μαθητές του επιθυμητούς στόχους. Το Α.Π.Σ. έχει να κάνει με την εκπαιδευτική εμπειρία στο σύνολό της, την ποιότητα και ποσότητα της ύλης, τους στόχους και τους σκοπούς, τις μεθόδους, τα μέσα, τα διδακτικά υλικά αλλά και τις εμπειρίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με όλα όσα έχουν λεχθεί σχετικά με το τι περιλαμβάνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, εξαρτώνται από την πολιτικοοικονομική και κοινωνική ιδεολογία σχετικά με το τι είναι μάθηση, αλλά και από την φιλοσοφία του καθενός για την διδασκαλία και γενικά την εκπαίδευση (Βρεττός & Καψάλης, 2009 · Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2007 · Κιτσαράς, 2004).

Το Α.Π.Σ. της κάθε χώρας είναι ένα εξειδικευμένο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, το οποίο καλείται να εφαρμόσει σε καθημερινή βάση για να καταφέρει να ανταποκριθεί στις ανάγκες της εκπαιδευτικής πράξης. Επιπλέον, τον βοηθάει να γνωρίζει το τι πρέπει να κάνει, το πώς πρέπει να το κάνει και το πότε πρέπει να το κάνει σε μια διδασκαλία του και αντανακλά πεποιθήσεις και αντιλήψεις, στάσεις, αξίες και πρότυπα τα οποία είναι αποδεκτά από τις κοινωνικές ομάδες . Το ΑΠΣ έχει να κάνει με την Πολιτική Ηγεσία και της εκπαιδευτικές της φιλοδοξίες και αποτελεί ένα

διάγραμμα μαθημάτων με γενικούς στόχους του μαθήματος, της ύλης, της χρονικής διάρκειας και των δραστηριοτήτων (Κιτσαράς, 2004).

Οι σκοποί των Α.Π.Σ. έχουν να κάνουν συνήθως γενικές εθνικές, θρησκευτικές και κοινωνικές πεποιθήσεις της εκάστοτε κοινωνίας και συνήθως απέχουν από τη σύγχρονη πραγματικότητα στην οποία ζουν οι μαθητές. Τα περιεχόμενα διδασκαλίας αποτελούν την αφετηρία των Α.Π.Σ. και έχουν να κάνουν με την ύλη προς διδασχί ενός συγκεκριμένου μαθήματος μιας τάξης ή μιας ολόκληρης εκπαιδευτικής βαθμίδας που πρέπει να διδαχθεί σε συγκεκριμένο χρόνο. Η σύνδεση των περιεχομένων διδασκαλίας με τους σκοπούς είναι χαλαρή ή και ανύπαρκτη. Βασικό στοιχείο των Α.Π.Σ. αποτελεί το γεγονός ότι ισχύουν για αρκετά χρόνια και δεν αναθεωρούνται συχνά, ώστε να προσαρμόζονται στις διαφορετικές απαιτήσεις της κάθε εποχής (Κιτσαράς, 2004).

Ο τύπος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών που χρησιμοποιείται περισσότερο σήμερα είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα τύπου Curriculum, το οποίο έχει ως αφετηρία στόχους και σκοπούς που εκφράζονται με σαφήνεια, έτσι ώστε, να είναι δυνατός ο έλεγχος της πραγματοποίησής τους. Εν αντιθέσει με τα παλιά Α.Π.Σ., το επίκεντρο εδώ είναι οι στόχοι, οι οποίοι δηλώνονται με σαφήνεια και ακρίβεια και όχι τα περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης (Κιτσαράς, 2004). Συγκεκριμένα, η διάταξη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με τη μορφή Curriculum περιλαμβάνει τα τέσσερα βασικά στοιχεία: τους στόχους μάθησης, τα περιεχόμενα μάθησης, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και τον έλεγχο επιτυχίας των στόχων (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

5.2 Μορφές και είδη ΑΠΣ

Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2004), η ποικιλότητα που παρατηρείται στα Προγράμματα Σπουδών έχει να κάνει με την πολυπλοκότητα της εκπαίδευσης, η οποία συχνά επιδιώκει να υλοποιήσει αλληλοσυγκρουόμενος στόχους και να ικανοποιήσει ανάγκες διαφορετικών ομάδων. Όπως αναφέρει και ο Χατζηγεωργίου (2004), το 1979 ο John Goodland διακρίνει πέντε διαφορετικά είδη προγραμμάτων :

- 1) Το ιδεώδες, αυτό δηλαδή που έχουν στο μυαλό τους οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα οι θεωρητικοί, το «ιδανικό»
- 2) Το επίσημο, δηλαδή αυτό που παραδίδεται στους εκπαιδευτικούς για να το πραγματοποιήσουν,

- 3) Το αντιληπτό, δηλαδή αυτό που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί πως πρέπει να εφαρμόσουν,
- 4) Το βιωματικό, αυτό που οι μαθητές ζουν μέσα στην τάξη και γενικότερα στον χώρο του σχολείου και
- 5) Το λειτουργικό, αυτό που ο παρατηρητής μπορεί να κατανοήσει ότι συμβαίνει, μόνο όταν παρακολουθεί το μάθημα

Ο ίδιος ερευνητής διακρίνει τα ΑΠΣ σε ανοιχτά και κλειστά. Με κριτήριο τα περιθώρια που αφήνει το Πρόγραμμα στους εκπαιδευτικούς για να δράσουν με πρωτοβουλία, αλλά και κατά πόσο μπορούν να προσαρμοστούν τα Προγράμματα Σπουδών στις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε τάξης, διακρίνονται σε «κλειστά» και «ανοικτά». Τα «κλειστά» Προγράμματα Σπουδών αποτελούν ολοκληρωμένες προτάσεις σχετικά με τη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος που προτάσσονται από ειδικούς. Οι στρατηγικές, οι σκοποί, οι στόχοι, τα περιεχόμενα μάθησης, οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας, καθώς και οι τρόποι αξιολόγησης είναι προσδιορισμένοι με σαφήνεια και ακρίβεια και για αυτό τα περιθώρια απόκλισης είναι ελάχιστα (Μπαγάκης, 2003). Η έμφαση στα «κλειστά» προγράμματα δίνεται στο αποτέλεσμα και όχι τόσο στη διαδικασία. Έτσι, κάθε ελεύθερη πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού, αποτρέπεται, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος να επηρεαστεί το τελικό αποτέλεσμα (Χρυσυφίδης, 2004). Ο εκπαιδευτικός καλείται να τα εφαρμόσει με απόλυτη ακρίβεια, εξετάζοντας τα προκαθορισμένα περιεχόμενα με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία και αξιολογώντας την πραγματοποίηση των συγκεκριμένων αναλυτικών και προκαθορισμένων στόχων. Όλα τα παραπάνω, καθορίζονται από επίσημα κείμενα, που έχουν συγγράψει ειδικοί, με τις οδηγίες και την έγκριση της πολιτικής εξουσίας (Χρυσυφίδης, 2003).

Από την άλλη, τα «ανοικτά» προγράμματα έχουν ένα πιο ελεύθερο χαρακτήρα, καθώς περιορίζονται μόνο στη διατύπωση ενός πλαισίου, εντός του οποίου μπορεί να κινηθεί ελεύθερα ο εκπαιδευτικός. Η ανοικτότητα ενός προγράμματος προσδιορίζεται αρχικά, από την ανοικτότητα των στόχων και των σκοπών, τη δυνατότητα αναθεώρησης του προγράμματος έπειτα από την εφαρμογή του και τη διαφοροποιημένη επίτευξη στόχων μάθησης από τους μαθητές, τη διαφάνεια των προθέσεων της διδασκαλίας, την υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης της γνώσης (Χρυσυφίδης, 2004). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει, να θέσει, να παρέμβει, να επιλέξει περιεχόμενα και μέθοδο κ.ά. Ένα «ανοικτό» πρόγραμμα διευρύνει τα περιθώρια αυτονομίας των εκπαιδευτικών και δηλώνει την ξεκάθαρη εμπιστοσύνη της πολιτείας για τις ικανότητές τους. Την ίδια στιγμή όμως, απαιτεί πολύ μεγάλη προετοιμασία από τους εκπαιδευτικούς, πράγμα που δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό τους έργο. Πολλές φορές, η παροχή ενός οργανωμένου πλαισίου, το οποίο έχει συγκεκριμένους σκοπούς και προτείνει συγκεκριμένες μεθοδολογικές υποδείξεις,

καθοδηγεί τη διδασκαλία ως ένα σημείο, αλλά ταυτόχρονα, δεν αναιρεί την αυτονομία του εκπαιδευτικού (Carr & Kemmis, 2000).

Η «ανοικτότητα» ή η «κλειστότητα» ενός Προγράμματος πρέπει να ελέγχεται και από την πλευρά των μαθητών. Ως επί των πλείστον, τα προγράμματα είναι «κλειστά» για το μαθητή, καθώς το επιθυμητό αποτέλεσμα μάθησης είναι εκ των προτέρων αποφασισμένο. Ένα όμως «ανοικτό» Πρόγραμμα αποτελεί κοινή ευθύνη τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών, με αποτέλεσμα η μάθηση να γίνεται μαθητοκεντρική και το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης να παραμένει ανοικτό (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Οι Φλουρής και Κρίκας (2009) αναφέρουν τα τρία επίπεδα διάκρισης του Προγράμματος Σπουδών:

- στο Επιδιωκόμενο Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο έχει να κάνει με το τι θα διδαχθεί από τον εκπαιδευτικό σύμφωνα με τις πολιτειακές επιδιώξεις,
- στο Εφαρμοσμένο Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο έχει να κάνει με τις ενέργειες που θα οδηγήσουν στην πραγμάτωση των στόχων μέσα στην τάξη και
- στο Κατακτηθεί Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο έχει να κάνει με το τι τελικά μαθαίνει ο μαθητής από την διδασκαλία.

Με βάση τα αποτελέσματα που προσφέρει η μάθηση στο σχολείο την σημερινή εποχή, γίνεται λόγος για το επίσημο πρόγραμμα, το οποίο διοχετεύεται από την πολιτεία στο σχολείο και αποτελεί την επίσημη σφραγίδα του κράτους για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων και για το κρυφό πρόγραμμα, το οποίο θα εξεταστεί παρακάτω χωριστά (Χατζηγεωργίου, 2001).

5.3 Το Κρυφό/ Άρρητο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Το σχολικό πρόγραμμα είναι γενικά αποδεκτό ως ένα ρητό, συνειδητό και επίσημα σχεδιασμένο μάθημα με συγκεκριμένους στόχους. Εκτός από αυτό το πρόγραμμα σπουδών, το οποίο ονομάζεται επίσημο, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ακόμη ένα πρόγραμμα σπουδών, το κρυφό. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες τόσο μέσα στην τάξη, όσο και από έξω, διαμορφώνονται με την βοήθεια παραγόντων, οι οποίοι είναι από δύσκολο ως και αδύνατο να ελεγχθούν από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Χατζηγεωργίου, 2004).

Είναι γνωστό πως παράλληλα με τις καθιερωμένες προθέσεις και τους στόχους της πολιτείας, δρουν και οι ρητές ή άρρητες προθέσεις εκπαιδευτικών, μαθητών, σχολικού

συμβουλίου, γονέων και άλλων παραγόντων που δημιουργούν το ιδιαίτερο μαθησιακό περιβάλλον κάθε τάξης. Αυτό το μαθησιακό περιβάλλον συμβάλλει στην επίτευξη στόχων και σκοπών, οι οποίοι άλλοτε συμπληρώνουν και ενισχύουν, άλλοτε όμως αντιστρατεύονται και υπονομεύουν τους επίσημους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Έτσι, παράλληλα με το Α.Π.Σ. λειτουργεί και ένα κρυφό/ άρρητο Α.Π.Σ. ή «Παραπρόγραμμα» (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Ο όρος “λανθάνον” ή “κρυφό” ή “άρρητο αναλυτικό πρόγραμμα”² καθιερώθηκε από τον Phillip Jackson το 1968 όπως μας πληροφορεί η Πάσουλα (2004). Αναφέρεται σε εκείνες τις πλευρές της μάθησης οι οποίες είναι ανεπίσημες ή και μη συνειδητές. Τέτοιες είναι οι κανόνες του σχολείου, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του, ο καθημερινός ρυθμός του και γενικά όλα όσα γίνονται και εκφράζονται τόσο στα πλαίσια της διδασκαλίας, όσο και έξω από αυτή. Το κρυφό πρόγραμμα αφορά όλες εκείνες τις άτυπες μορφές εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης, οι οποίες πραγματοποιούνται ταυτόχρονα με το επίσημο πρόγραμμα (π.χ. να μάθουν οι μαθητές να σηκώνουν το χέρι τους για να πάρουν την άδεια να μιλήσουν ή να πάρουν άδεια για να πάνε τουαλέτα). Οι φορείς εφαρμογής του συγκεκριμένου Προγράμματος είναι κυρίως οι στάσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων τους και της κοινωνίας ως ολότητα. Σε αντίθεση με το επίσημο πρόγραμμα, το άρρητο πρόγραμμα δε σχεδιάζεται και δεν αλλάζει εύκολα. Αυτό κάνει την επιρροή του ακόμα πιο δυνατή, καθώς δεν συνειδητοποιούμε τα κρυφά μηνύματα, που μεταφέρονται μέσα από την καθημερινή ζωή και τις ρουτίνες του σχολείου. Είναι δυνατό να ανατρέψει το επίσημο πρόγραμμα ή, αντίθετα, να ενισχύει την ανάγκη για την ορθή λειτουργία του επίσημου προγράμματος (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Εν κατακλείδι, και όπως φαίνεται από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση, στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε μελέτες που γίνονται σχετικά με την Αξιολόγηση και την παρέμβαση στη γραφή μαθητών με δυσκολίες μάθησης παιδιών διαφόρων ηλικιακών ομάδων (Graham, Dostal, Wolbers et al., 2015, Graham & Sandmel, 2011, Gansle, VanDerHeyden et al., 2006). Η απουσία μιας αντίστοιχης έρευνας στην ελληνική ερευνητική κοινότητα είναι φανερή και αποτελεί το έναυσμα για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας. Η Αξιολόγηση της γραφής είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία, την οποία οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές την αμελούν, ή δεν της δίνουν την κατάλληλη βαρύτητα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση αφενός των απόψεων και αφετέρου των πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση και την διδακτική

υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, στην Ε και ΣΤ Δημοτικού.

Η διερεύνηση αυτή εξειδικεύεται με τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Η διδασκαλία της παραγωγής κειμένου πώς προτείνεται να γίνεται με βάση το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ);
2. Η διδασκαλία της παραγωγής κειμένου πώς γίνεται στην καθημερινότητα της τάξης, στο άρρητο (κρυφό) πρόγραμμα σπουδών;
3. Ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ του προτεινόμενου και του εφαρμοζόμενου προγράμματος σπουδών σχετικά με την παραγωγή κειμένου στην Ε και ΣΤ Δημοτ., ως προς την αξιολόγηση και τη διδακτική υποστήριξη, ειδικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη συνήθη τάξη;

6.1 Γενικά

Η έρευνα ανήκει στην μικτή έρευνα και αποτελεί Διερεύνηση που μελετά τον τρόπο αξιολόγησης και παρέμβασης της γραφής μαθητών με δυσκολίες μάθησης από ένα δείγμα εκπαιδευτικών. Επιπλέον, συνιστά Μελέτη της βαρύτητας που δίνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στους τομείς της εκμάθησης, αξιολόγησης και παρέμβασης στη γραφή.

6.2 Διαδικασία

Η διαδικασία της έρευνας ξεκινάει πρώτα με το πιλοτικό μέρος, κατά το οποίο ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών της Ε' και Στ' δημοτικού καλούνται να απαντήσουν σε ανοιχτές ερωτήσεις Συνέντευξης που αφορούν την αξιολόγηση και την παρέμβαση που πραγματοποιούν οι ίδιοι. Το πιλοτικό μέρος της έρευνας κλείνει με την ανάλυση αρχειακού υλικού. Οι εκπαιδευτικοί από τους οποίους πήραμε συνέντευξη, μας παρείχαν φωτογραφικό υλικό, από αξιολογημένες εκθέσεις μαθητών, προς μελέτη. Η κύρια έρευνα, η οποία θα πραγματοποιηθεί σε μετέπειτα στάδιο, αποτελείται από τη Παρατήρηση του τρόπου Αξιολόγησης της γραφής των μαθητών με δυσκολίες μάθησης από δασκάλους της Ε' και Στ' Δημοτικού και την σύγκρισή της με όλα όσα προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών . Στη συνέχεια, βάσει των αξιολογήσεων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις συνέντευξης που σχετίζονται με την παρέμβαση που κρίνουν καταλληλότερη για την εξατομικευμένη περίπτωση κάθε μαθητή.

Αρχικά, έγιναν κάποιες πιλοτικές συνεντεύξεις με 3 εκπαιδευτικούς της Ε' και Στ' Δημοτικού ενός Σχολείου του Νομού Θεσσαλονίκης προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι οποιεσδήποτε παραλήψεις στο σχεδιασμό της συνέντευξης και στα Φυλλάδια Αξιολόγησης της Γραφής, αλλά ταυτόχρονα για να έχουμε μια ιδέα για όλα όσα θα ακολουθήσουν στην κύρια έρευνα. Τα λάθη και οι ασάφειες που υπήρξαν στις συνεντεύξεις της πιλοτικής έρευνας διορθώθηκαν.

Οι συνεντεύξεις της πιλοτικής φάσης με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων της Ε' και Στ' δημοτικού πραγματοποιήθηκαν μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας του Skype, καθώς στην Ελλάδα επικρατεί καραντίνα λόγω της παγκόσμιας πανδημίας του κορονοϊού. Η διάρκειά τους ήταν 7 μέρες από 27 Δεκεμβρίου του 2020, μέχρι 2 Ιανουαρίου του 2021.

6.3 Το δείγμα της έρευνας

Το συνολικό δείγμα αποτελούν 13 εκπαιδευτικοί από τις τάξεις Ε' και Στ' Δημοτικού. Στην πιλοτική έρευνα, συμμετείχαν 3 εκπαιδευτικοί. Οι δυο είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί ηλικίας 45 και 55 ετών, ελληνικής καταγωγής και διδάσκουν σε μαθητές της Ε' Δημοτικού. Ο τρίτος εκπαιδευτικός είναι άντρας, 55 ετών, ελληνικής καταγωγής και διδάσκει σε μαθητές Στ' Δημοτικού. Στη κύρια έρευνα, θα χρησιμοποιηθούν ως δείγμα δέκα εκπαιδευτικοί. Στο δείγμα θα υπάρχουν τόσο άντρες, όσο και γυναίκες, ηλικίας από 38-56 ετών και ελληνικής καταγωγής, τριών διαφορετικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης, οι οποίοι δεν θα έχουν συμμετάσχει ξανά σε έρευνα που σχετίζεται με την αξιολόγηση και την παρέμβαση στην γραφή. Στο μέρος της κύριας έρευνας που σχετίζεται με την συμπλήρωση φύλλων εργασίας από μαθητές με δυσκολίες μάθησης και την αξιολόγησή τους από τους εκπαιδευτικούς, θα συμμετέχουν 6 μαθητές. Οι 3 μαθητές θα φοιτούν στην Ε' Δημοτικού και οι άλλοι 3 στην Στ' Δημοτικού.

Και τα 3 σχολεία βρισκόταν σε αγροτική και ημι-αστική περιοχή. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι οι 3 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα, διδάσκουν στα ίδια σχολεία, αλλά δεν ανήκουν στους 10 εκπαιδευτικούς που θα συμμετάσχουν στην κύρια έρευνα.

6.4 Το εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στην πιλοτική φάση:

Στο πιλοτικό μέρος χρησιμοποιήθηκαν η ημι-δομημένη συνέντευξη και ανάλυση αρχειακού υλικού. Η συνέντευξη είναι ημι-δομημένη καθώς οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται έχουν σταθερή δομή, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ελεύθεροι να απαντήσουν όπως θέλουν και εμείς μπορούμε να προσαρμόσουμε τις ερωτήσεις με όποια σειρά θέλουμε. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι οι ακόλουθες:

1. Πως εκτιμάτε το επίπεδο του γραπτού λόγου των παιδιών;
2. Πως διδάσκετε τη γραφή στους μαθητές σας;
3. Πως αξιολογείτε τη γραφή;
4. Ποια εργασία παραγωγής γραπτού λόγου θεωρείται για εσάς καλή και ποια λιγότερο καλή;
5. Με ποιον τρόπο σκέφτεστε να υποστηρίξετε τον μαθητή/ μαθήτρια στη συνέχεια προκειμένου να βελτιωθεί ή προκειμένου να εξελιχθεί ο γραπτός λόγος;

Έπειτα, μόλις οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε αυτές τις ερωτήσεις, μας παρείχαν φωτογραφικό υλικό από εκθέσεις των μαθητών, έτσι ώστε να μελετήσουμε και να συλλέξουμε πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούσαν τον γραπτό λόγο των μαθητών τους.

Στην κύρια έρευνα:

Στο πλαίσιο της κύριας έρευνας αναπτύχθηκε εργαλείο για την αξιολόγηση της γραφής. Η κύρια έρευνα χωρίζεται σε δυο σκέλη. Στο πρώτο σκέλος της κύριας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία αξιολόγησης της γραφής που δημιουργήσαμε και τα δώσαμε στους εκπαιδευτικούς για να τα χορηγήσουν σε όσους μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης. Σκοπός είναι να εξετάσουμε τον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την γραφή. Στη συνέχεια, μελετήθηκε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και συγκεκριμένα, όλα όσα αναφέρονται για την εκμάθηση της γραφής, την αξιολόγηση και την παρέμβαση, για να ελέγξουμε αν ανταποκρίνονται στον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν, αξιολογούν και παρεμβαίνουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας. Τέλος, στο δεύτερο σκέλος της έρευνας έγινε ξανά χρήση ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν μέσω της παρέμβασης να βελτιώσουν την γραφή των παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Οι ερωτήσεις της κύριας έρευνας που σχετίζονται με την παρέμβαση είναι οι εξής:

1. Μετά την αξιολόγηση ακολουθείτε κάποιο είδος παρέμβασης;
2. Η παρέμβαση που ακολουθείτε είναι εξατομικευμένη στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά;
3. Τι περιλαμβάνει συνήθως ένα πρόγραμμα παρέμβασης στους μαθητές Ε' και Στ' δημοτικού με δυσκολίες μάθησης;
4. Συμβουλευέστε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την δημιουργία ενός προγράμματος παρέμβασης;
5. Τι αποτελέσματα έχετε συνήθως έπειτα από την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης;

6.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς μία έρευνα η οποία δεν είναι αξιόπιστη, δεν μπορεί να είναι έγκυρη. Η πρώτη στρατηγική που ακολουθήσαμε στη συγκεκριμένη έρευνα για την διασφάλιση της αξιοπιστίας ήταν η “τριγωνοποίηση” (triangulation) μεθόδων, δηλαδή ο συνδυασμός διαφόρων ερευνητικών μεθοδολογιών για την μελέτη του ίδιου φαινομένου. Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν πολλές μέθοδοι συλλογής δεδομένων (ανάλυση αρχειακού υλικού, συνεντεύξεις, χρήση αξιολογικού εργαλείου), όπως επίσης και πολλαπλές βιβλιογραφικές πηγές χρησιμοποιήθηκαν για να επιβεβαιώσουν τα ευρήματα που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων. Τα δεδομένα των ημι-δομημένων συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών τριγωνοποιήθηκαν με τα δεδομένα μελέτης του ΑΠΣ και του αρχειακού υλικού και το αντίστροφο. Η τριγωνοποίηση που πραγματοποιήθηκε προσέδωσε απόλυτη αξιοπιστία στα ευρήματα της έρευνας.

Τέλος, η αξιοπιστία της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας πραγματοποιήθηκε μέσα από ελέγχους των ίδιων των συμμετεχόντων. Οι καταγραφή των ημι-δομημένων συνεντεύξεων και η ερμηνεία και συζήτηση των ευρημάτων από αυτές, επιστράφηκαν στους εκπαιδευτικούς με σκοπό να επαληθευθεί η αξιοπιστία τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι ίδιοι οι συμμετέχοντες επιβεβαίωσαν τα ευρήματα της έρευνας.

6.6 Ηθική - Δεοντολογία

Η ηθική και η δεοντολογία είναι τα πιο σημαντικά κομμάτια μιας έρευνας, από την αρχή και τη γέννηση μιας ιδέας έως την υλοποίηση και δημοσίευση των αποτελεσμάτων της. Στο πιλοτικό μέρος τη έρευνας, για τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή δε χρειάστηκε να δώσουν τα θεσμικά συμβούλια ανάλογη άδεια, καθώς η έρευνα απευθυνόταν σε ενήλικες εκπαιδευτικούς οι οποίοι διατήρησαν την ανωνυμία τους και ενημερώθηκαν για τους σκοπούς και τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, διαβεβαιώθηκαν πως εάν επιθυμούσαν μπορούσαν να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας.

6.7 Οι περιορισμοί της έρευνας

Στην συγκεκριμένη έρευνα ορισμένοι περιορισμοί και αδυναμίες ήταν δεδομένοι από την αρχή. Ο βασικότερος περιορισμός είναι οι συνθήκες παγκόσμιας πανδημίας του κορονοϊού, με αποτέλεσμα τα σχολεία να είναι κλειστά και τα μαθήματα να γίνονται διαδικτυακά. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μην υπάρχει άμεση επαφή με τους εκπαιδευτικούς.

Το δείγμα αποτελεί τον επόμενο περιορισμό, καθώς πραγματοποιήθηκε μη τυχαία συστηματική δειγματοληψία η οποία μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτική.

Τα παραπάνω αποτελούν αδυναμίες της έρευνας. Η δήλωση των συγκεκριμένων περιορισμών μπορεί να αποτελέσει μία χρήσιμη πρόταση για μελέτες, οι οποίες στο μέλλον μπορεί να βελτιώσουν τα ευρήματα της συγκριμένης έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα, όπως προκύπτουν από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων στις συνεντεύξεις και στην ανάλυση υλικού, παρουσιάζονται σε δυο άξονες, που αντιστοιχούν στα δυο ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, απαρτίζεται από τρία υποερωτήματα. Σε κάθε άξονα παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων για κάθε ερώτημα ξεχωριστά, αλλά και ευρήματα που προέκυψαν από τη συσχέτιση των απαντήσεων.

7.2 Οδηγίες του Α.Π.Σ. για την διδασκαλία και αξιολόγηση της παραγωγής κειμένων.

Στο πρώτο υποερώτημα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος μελετήθηκε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Συγκεκριμένα μελετήθηκαν οι ενδεδειγμένες οδηγίες και οι προτάσεις του ΑΠΣ για την αξιολόγηση και την διδασκαλία παραγωγής κειμένων στις τάξεις της Ε' και Στ' Δημοτικού.

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2003), η παραγωγή γραφής αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους. Είναι μια από τις πιο πολύπλοκες διαδικασίες και χρειάζεται ειδική διδασκαλία, τόσο στο μάθημα της γλώσσας, όσο και σε διάφορα άλλα μαθήματα. Η διδασκαλία της γραφής έχει να κάνει με την ορθή σύνταξη και γραφή, το πλούσιο σε ιδέες λεξιλόγιο και σωστό ύφος του κειμένου. Η αξιολόγηση της γραφής εστιάζει στην ορθή χρήση των βασικών στοιχείων της πρότασης και στην σωστή τη δομή που έχει το κείμενο.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της Ελληνικής Γλώσσας μερίμνησαν για τη διδασκαλία της γραφής, στο κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου με τίτλο: «Γραπτός λόγος – Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου». Ταυτόχρονα, στο κεφάλαιο της διδακτικής μεθοδολογίας του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών δίνονται σαφείς οδηγίες για τον τρόπο που πρέπει ένας μαθητής να συνθέσει ένα κείμενο. Στα δυο Βιβλία Δασκάλου των τάξεων της Πέμπτης και Έκτης Δημοτικού υπάρχει ένα κεφάλαιο μόνο για την παραγωγή και αξιολόγηση της γραφής. Επιπλέον, αναφέρεται ότι τα παιδιά πρέπει να κάνουν χρήση τετραδίου που προορίζεται καθαρά για την παραγωγή γραπτού λόγου (βλ. Ε' Βιβλίο Δασκάλου, σελίδες 19-24· ΣΤ' Βιβλίο Δασκάλου, σελίδες 21-26).

7.2.1 Η διδασκαλία γραφής στην Ε΄ Δημοτικού

Το υλικό προς διδασχή των 420 σελίδων της Ε' Δημοτικού αποτελείται από 356 δραστηριότητες οι οποίες σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών, πρέπει να πραγματοποιηθούν το πολύ σε διάστημα 154 ωρών (Βιβλίο Δασκάλου, σελίδες 5 ως 8). 79 είναι οι ασκήσεις κατά τις οποίες οι μαθητές πρέπει να παράγουν γραφή, και 88 οι ασκήσεις κατά τις οποίες οι μαθητές πρέπει να παράγουν ελεύθερη γραφή. Τα κειμενικά είδη που πρέπει να παράγουν χωρίζονται σε 31 κατηγορίες. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει πόσο συχνά εμφανίζονται τα κειμενικά είδη που πρέπει να παράγουν οι μαθητές στην Ε' Δημοτικού.

Πίνακας 1: Τα είδη γραφής που παράγουν οι μαθητές στην Ε' Δημοτικού.

<i>Είδος</i>	<i>Αριθμός</i>
Δραστηριότητες Περιγραφής	11
Δραστηριότητες Αφήγησης	11
Παραμύθι & Οδηγίες	4
Επιχειρηματολογία, Περίληψη & Τίτλοι-πλαγιότιτλοι	5
Δημιουργία Βιογραφικού	7
Βιβλιοπαρουσίαση, Ερωτηματολόγιο, Διάλογος	3
Άρθρο, Αφίσα, Διαφήμιση, Ημερολόγιο, Κάρτα ευχών, Πρόσκληση, Πρωτοσέλιδο εφημερίδας, Συνέντευξη, Κόμικς	2
Επιστολή, Ποίημα, Θεατρικό, Μύθος	2
ΣΥΝΟΛΟ	88

- ❖ Σχετικά με τον επικοινωνιακό σκοπό:
 - συγγραφικός σκοπός παρουσιάζεται είτε άμεσα [«...γράψετε αν συμφωνείτε [...] αναφέροντας λόγους...»] (Ε΄ Τετράδιο Εργασιών 2, σελίδα 35-36)] είτε έμμεσα [π.χ. «Επιλέξτε...και γράψτε...»] (Ε΄ Δημοτικού Τετράδιο Εργασιών 1^ο τεύχος)] σε 19 κείμενα.

- πομπός σε όλες τις περιπτώσεις είναι ο μαθητής ως μαθητής της Ε' Δημοτικού, εκτός από κάποιες συγκεκριμένες 8 περιπτώσεις κατά τις οποίες μεταξύ άλλων είναι και δημοσιογράφος (**2 φορές**), αγωνιστής του '21 (**2 φορές**) διαστημικός ταξιδιώτης (**2 φορές**), διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου κ.α.
- αποδέκτης στα περισσότερα κείμενα είναι οι συμμαθητές του μαθητή (20 κείμενα), εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις που λαμβάνουν κάποιον άλλο ρόλο π.χ. οι αναγνώστες εφημερίδας του σχολείου.
- ❖ Αναφορά σχετικά με το ύφος του παραγόμενου κειμένου δεν υπήρξε.

❖ Για την διαδικασία παραγωγής της γραφής:

- Προοτυγραφικό στάδιο: Υπήρξε καθοδήγηση (42 δραστηριότητες).
- Μετασυγγραφικό στάδιο: Δεν υπήρξε αναφορά για αξιολόγηση και βελτίωση του κειμένου, με αποτέλεσμα να μην ξέρουμε με ποιον τρόπο αξιολογούνται οι μαθητές.
- Τρόπος εργασίας μαθητών:
 - ✓ εργάζονται ομαδικά σε 12 ασκήσεις
 - ✓ εργάζονται ατομικά σε 76 ασκήσεις.

❖ Για την διαδικασία Αξιολόγησης του γραπτού λόγου:

- **Ο πίνακας «Διορθώνω το γραπτό μου» είναι η μοναδική αναφορά που γίνεται σχετικά με την αξιολόγηση ή την διόρθωση της γραφής και εμφανίζεται, στα τέλη της πρώτης ενότητας καθενός από τα τεύχη της Γλώσσας. Ο συγκεκριμένος πίνακας εμφανίζεται τρεις φορές.** Εκεί αναφέρεται επί λέξει ότι: *«Κάθε φορά που γράφω ένα κείμενο το ξαναδιαβάζω. Προσέχω όλα τα παρακάτω και διορθώνω όσα θεωρώ ότι χρειάζεται.»* (Ε' Βιβλίο Μαθητή 1, σ. 22).

Διορθώνω το γραπτό μου

Κάθε φορά που γράφω ένα κείμενο το ξαναδιαβάζω. Προσέχω όλα τα παρακάτω και διορθώνω όσα χρειάζεται. (Μπορεί να χρειαστεί να ξαναγράψω κάποια μέρη του κειμένου μου.)

1. Ποιος ήταν ο σκοπός μου; Τον πέτυχα; (Συμβουλευτείτε τα σημεία που προτείνονται για ανάπτυξη στην εκφώνηση της εργασίας παραγωγής γραπτού λόγου.)
2. Τι μου άρεσε περισσότερο απ' όσα έγραψα;
3. Τι θα μπορούσα να έχω γράψει καλύτερα; Πώς μπορώ να το γράψω τώρα;
4. Τι θα μπορούσα να γράψω ακόμα;
5. Θα καταλάβουν το κείμενο οι συμμαθητές μου;
6. Ποια σημεία θα τους αρέσουν περισσότερο και ποια λιγότερο;
7. Οργάνωσα το γραπτό μου σε παραγράφους;
8. Πώς είναι η ορθογραφία; Χρησιμοποίησα το λεξικό μου;
9. Χρησιμοποίησα σωστά τις τελείες και τα κόμματα;
10. Χρησιμοποίησα πολλές διαφορετικές λέξεις ή χρησιμοποίησα πολλές φορές τις ίδιες λέξεις;
11. Πώς είναι η εμφάνιση του γραπτού μου; Μπορεί να το διαβάσει κανείς εύκολα;

Εικόνα 1: Διορθώνω το γραπτό μου, Ε' Δημοτικού

- Στο Βιβλίο του Δασκάλου υπάρχουν οδηγίες για την αξιολόγηση της γραφής και αναλύεται η χρήση των πινάκων «Διορθώνω το Γραπτό μου» (Ε' Βιβλίο Δασκάλου, σ.σ. 19-24).
- ❖ Για τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες:
 - Στο βιβλίο του δασκάλου υπάρχουν σποραδικές αναφορές για τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες που φοιτούν μέσα στην γενική τάξη.
 - Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν διαχωρίζονται από τους υπόλοιπους μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες.
 - Οι δραστηριότητες είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας για τους μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες.
 - Υπάρχουν αρκετές στρατηγικές στο βιβλίο του δασκάλου για την εκμάθηση του γραπτού λόγου για την συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών.

7.2.2 Διδασκαλία της γραφής στην ΣΤ΄ τάξη

Η Γλώσσα της ΣΤ' Δημοτικού, απαρτίζεται σχεδόν από 441 σελίδες, οι οποίες αποτελούνται από 410 ασκήσεις που πρέπει να διδαχθούν το πολύ σε 154 ώρες. Οι δραστηριότητες για την παραγωγή γραφής είναι 96 και είναι περισσότερες από τις 88 στην Ε' Δημοτικού, πράγμα που σημαίνει ότι στην Στ' Δημοτικού δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην γραφή απ' ό τι στην Ε' Δημοτικού. Στις συγκεκριμένες ασκήσεις, οι μαθητές παράγουν 113 κείμενα. Τα είδη των κειμένων διαχωρίζονται σε 26 είδη. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει το πόσο συχνά εμφανίζονται αυτά τα είδη.

Πίνακας 2: Είδη γραφής στην ΣΤ' Δημοτικού.

<i>Είδος Κειμένου</i>	<i>Αριθμός</i>
Περιγραφή & Άρθρο	12
Η Αφήγηση	22
Περίληψη/ Επιστολή	8
Επιχειρηματολογία/ Πληροφοριακό	6
Αφίσα, Παραμύθι, Βιογραφικό & Συνέντευξη	3
Ανακοίνωση/ Διάλογος	3
Κόμικς, Θεατρικό, Διαφήμιση, Μικρή αγγελία	2
Πρόσκληση/ Ερωτηματολόγιο/ Οδηγίες/ Πρόγραμμα εκδήλωσης	1
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	113

❖ Σχετικά με τον επικοινωνιακό σκοπό:

- συγγραφικός σκοπός, όπως και στην Ε' Δημοτικού παρουσιάζεται είτε άμεσα είτε έμμεσα
- πομπός σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις είναι ο μαθητής ως μαθητής της Στ' Δημοτικού, εκτός από κάποιες συγκεκριμένες 9 περιπτώσεις, οι οποίες τον θέλουν μεταξύ άλλων, υπάλληλο εφημερίδας, δημοσιογράφο, ναυαγό, επισκέπτη ξενώνα και διάφορα άλλα πρόσωπα.

- αποδέκτης στα περισσότερα κείμενα είναι οι συμμαθητές του μαθητή (54 κείμενα), εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις που λαμβάνουν κάποιον άλλο ρόλο π.χ. Ο Οργανισμός Ηνωμένων εθνών κ.α. (20 φορές)
- Έγιναν αναφορές σχετικά με το ύφος του παραγόμενου κειμένου.

2.3 Επιλέγω το κατάλληλο ύφος ανάλογα με την περίπτωση

Επίσημο (τυπικό) - ανεπίσημο (οικείο) ύφος



- Παρακαλώ;
- Καλημέρα σας, κύριε διευθυντά.
- Καλημέρα, κυρία Ηλιάδη. Τι κάνετε;
- Δεν αισθάνομαι πολύ καλά σήμερα, κύριε διευθυντά. Σας τηλεφωνώ λοιπόν για να σας ενημερώσω ότι δε θα μπορέσω να έλθω στη δουλειά και να σας ζητήσω αναρρωτική άδεια...

- Ναι;
- Έλα, Γιώργο, ο Ορέστης. Τι έγινε; Κατά...



Εικόνα 2: Επίσημο- ανεπίσημο ύφος, Στ' Δημοτικού



Χρησιμοποιούμε διαφορετικό ύφος, δηλαδή διαφορετικό λεξιλόγιο και διαφορετικές εκφράσεις, ανάλογα με το πού βρισκόμαστε, σε ποιον απευθυνόμαστε, ποιοι είναι οι συνομιλητές και ποιοι άλλοι είναι παρόντες. Δηλαδή, αλλιώς μιλάει η κυρία Δανάη στον διευθυντή της και αλλιώς μιλάει ο Ορέστης με τον φίλο του τον Γιώργο.

Τα χαρακτηριστικά του **ανεπίσημου ύφους** είναι οι μικρές προτάσεις, οι απλές λέξεις κτλ.
(Έλα, Γιώργο... Τι έγινε;... έτσι κι έτσι...)

Τα χαρακτηριστικά του **επίσημου ύφους** είναι οι μεγάλες προτάσεις, οι δευτερεύουσες προτάσεις, οι λέξεις από παλιότερες μορφές της γλώσσας μας κτλ.
(Καλημέρα σας, κύριε διευθυντά... Τι κάνετε;... Δεν αισθάνομαι πολύ καλά σήμερα...)

Εικόνα 3: Επίσημο- ανεπίσημο ύφος, Στ' Δημοτικού (2)

❖ Για την διαδικασία παραγωγής της γραφής:

- Προοσυγγραφικό στάδιο: Υπήρξε καθοδήγηση (77 δραστηριότητες).
- Μετασυγγραφικό στάδιο: Αναφορά για αξιολόγηση και βελτίωση του κειμένου σε δύο δραστηριότητες
- Τρόπο εργασίας μαθητών:
 - ✓ εργάζονται ομαδικά σε 20 ασκήσεις
 - ✓ εργάζονται ατομικά σε 94 ασκήσεις.

❖ Για την διαδικασία Αξιολόγησης του γραπτού λόγου:

- **Ο πίνακας «Διορθώνω το γραπτό μου» είναι η μοναδική αναφορά που γίνεται σχετικά με την αξιολόγηση ή την διόρθωση της γραφής, όπως και στην Ε' Δημοτικού και εμφανίζεται, στα τέλη της πρώτης ενότητας καθενός από τα τεύχη της Γλώσσας. Ο συγκεκριμένος πίνακας εμφανίζεται τρεις φορές.** Εκεί αναφέρεται επί λέξει ότι: *«Κάθε φορά που γράφω ένα κείμενο το ξαναδιαβάζω. Προσέχω όλα τα παρακάτω και διορθώνω όσα θεωρώ ότι χρειάζεται.»* (Ε' Βιβλίο Μαθητή 1, σ. 22).

❖ Για τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες:

- Στο βιβλίο του δασκάλου υπάρχουν σποραδικές αναφορές για τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες που φοιτούν μέσα στην γενική τάξη.
- Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν διαχωρίζονται από τους υπόλοιπους μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες.
- Οι δραστηριότητες είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας για τους μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες.
- Υπάρχουν αρκετές στρατηγικές στο βιβλίο του δασκάλου για την εκμάθηση του γραπτού λόγου για την συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών.

7.2.3 Η σύγκριση των αποτελεσμάτων τάξεων

Ο Πίνακας 3 φανερώνει την σύγκριση ανάμεσα στις τάξεις της Ε' και Στ' Δημοτικού αναφορικά με τις ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου.

Πίνακας 3: Η σύγκριση των ασκήσεων γραφής στις δύο τάξεις.

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΡΑΦΗΣ	ΤΑΞΗ	ΤΑΞΗ	ΣΥΝΟΛΟ
	Ε'	ΣΤ'	
ΣΥΝΟΛΙΚΕΣ	357	410	767
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ			
ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	79	97	176

Στις 176 ασκήσεις γραφής τα παιδιά θα παράγουν τις δύο χρονιές συνολικά 202 κείμενα τα οποία, σύμφωνα με τους δυο πρώτους πίνακες αγγίζουν ένα μεγάλο φάσμα ειδών.

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει την σύγκριση στην παραγωγή και στην αξιολόγηση της γραφής στις δυο τάξεις.

Πίνακας 4: Σύγκριση στα στάδια παραγωγής του γραπτού κειμένου.

ΣΤΑΔΙΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΤΑΞΗ		ΣΥΝΟΛΟ
	Ε'	ΣΤ'	
Σύνολο παραγομένων κειμένων	88	114	202
Προσυγγραφικό στάδιο	42	77	119
Μετασυγγραφικό στάδιο	-	2	2

Αξίζει να αναφέρουμε περαιτέρω ότι

Μετασυγγραφικό στάδιο: Και στις δυο τάξεις υπάρχουν πίνακες αξιολόγησης της γραφής, όμως ο τρόπος που παρατίθενται στο τέλος κάθε ενότητας, οδηγούν τους μαθητές στο να δυσκολευτούν ως προς την χρήση τους .

Προσυγγραφικό & Συγγραφικό στάδιο: Και στις δύο τάξεις κυριαρχεί η αυτοαξιολόγηση και η ατομική εργασία.

7.2.4 Στόχοι και Δραστηριότητες σύμφωνα με το ρητό ΑΠΣ

Στις τάξεις της Ε' και Στ' Δημοτικού δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην διδασκαλία της γραφής. Συγκεκριμένα, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αυτών των τάξεων αναφέρονται οι στόχοι και οι ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν: ορθογραφία, γραμματική και παραγωγή γραπτού λόγου. Σκοπός αυτών των δραστηριοτήτων είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας του παιδιού μέσα από τον γραπτό λόγο, με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας την ανάλογη, με κάθε περίπτωση, μορφή και ύφος.

Στόχοι ως προς την ορθογραφία:

Ο μαθητής ασκείται ώστε να μπορεί:

- Να αντιγράφει καθαρά και ορθογραφημένα κείμενα, τόσο ενδοσχολικά, όσο και εξωσχολικά.
- Να χρησιμοποιεί ορθά τα ρήματα που είναι αρχαιόκλιτα.
- Να συνειδητοποιεί ποιος είναι ο ρόλος της κατάληξης των ρημάτων.
- Να χρησιμοποιεί ορθά τον τονισμό και τη στίξη.
- Να διαπιστώνει ότι μέσω παραγωγής και σύνθεσης δημιουργούνται χιλιάδες λέξεις.
- Κατανοεί την ορθογραφία από τις λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια λέξεων.

Ενδεικτικές δραστηριότητες για την εκμάθηση της Ορθογραφίας

- Να καλλιεργηθεί η συνήθεια ορθής γραφής, στίξης και τονισμού.
- Να πραγματοποιηθούν ασκήσεις με κοινά προθήματα και επιθήματα.
- Να γίνουν Παιχνίδια με λέξεις που έχουν α' συνθετικό αχώριστα μόρια
- Να πραγματοποιούνται ομαδοποιήσεις με βάση μορφολογικά χαρακτηριστικά.
- Να εντοπίζεται το ειδικό λεξιλόγιο κάθε μαθήματος.
- Να πραγματοποιούνται ασκήσεις με λέξεις που περιέχουν δυο όμοια σύμφωνα.

Στόχοι ως προς τη Γραμματική:

Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία ώστε να μπορεί:

- Να αισθητοποιεί μέσω του παιχνιδιού την δομή της γλώσσας.
- Να καταλαβαίνει τις ευκαιρίες που του προσφέρει η αφαίρεση, η προσθήκη αλλά και η αλλαγή της σειράς των στοιχείων της πρότασης.
- Να καταλάβει ότι τα βασικά σε κάθε πρόταση είναι το υποκείμενο και το ρήμα.
- Να μπορεί να εντοπίσει τα συστατικά μιας πρότασης και μιας παραγράφου.
- Να αναλύει τις προτάσεις που συνδέονται παρατακτικά αλλά και υποτακτικά.

Ενδεικτικές Δραστηριότητες εκμάθησης Γραμματικής

- Να πραγματοποιείται χρήση της γραμματικής.
- Να αναγνωρίζονται τα μέρη του λόγου και των γραμματικών τύπων.
- Να πραγματοποιούνται παιχνίδια με το θέμα, την κατάληξη αλλά και τη μεταξύ τους σχέση.
- Να πραγματοποιούνται ασκήσεις με κλιτά και άκλιτα μέρη του λόγου.
- Να πραγματοποιούνται παιχνίδια με τις διάφορες πραγματολογικές λειτουργίες κάθε τύπου πρότασης.

Στόχοι ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου

Ο μαθητής πρέπει να μπορεί:

- Να μετασχηματίζει ένα κείμενο.
- Να συντάσσει διαφορετικού τύπου κείμενα.
- Να δημιουργεί περιλήψεις διάφορων βαθμών σύμπτυξης.
- Να συνειδητοποιεί πρακτικά τις σχέσεις νοήματος μεταξύ κειμένου – ενότητας – παραγράφου – πρότασης
- Να γράφει μικρά κείμενα με βάση την εμπειρία του.
- Να μπορεί να μεταδώσει μέσω της γραφής τις ιδέες του και τις αντιλήψεις του.
- Να τραβάει την προσοχή του αναγνώστη.

Ενδεικτικές δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου

- Μπορεί ο μαθητής να επεξεργαστεί και συντάξει μια βιβλιοπαρουσίαση.
- Να γράψει την περίληψη ενός κειμένου.
- Να μπορεί να αποδώσει σύντομα μια μακροσκελή πρόταση και το αντίθετο.
- Να κάνει τον διάλογο, συνεχή λόγο και το αντίστροφο
- Να δραματοποιήσει μιας ιστορίας.
- Να μετατρέπει πλοκή μιας ιστορίας.
- Να εντοπιστεί το ειδικό λεξιλόγιο που υπάρχει σε κάθε μάθημα και να γραφούν σε χαρτόνια λεξιλόγια με το νέο ειδικό λεξιλόγιο.

Πηγή Α.Π.Σ (2003)

7.3 Η Αξιολόγηση της Γραφής σύμφωνα με το Άρρητο ΑΠΣ

Στο δεύτερο υποερώτημα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, μελετήθηκε ο βαθμός κατά τον οποίο οι δάσκαλοι της Ε' και Στ' Δημοτικού γνωρίζουν τί προτείνεται από το Α.Π.Σ. για την αξιολόγηση των μαθητών και με ποιον τρόπο αξιολογούν οι ίδιοι τους μαθητές. Αρχικά, θα αναλυθούν οι απαντήσεις που μας έδωσαν οι 3 εκπαιδευτικοί στο πιλοτικό κομμάτι της έρευνας, καθώς επίσης θα γίνει και ανάλυση αρχαιακού υλικού που μας παρείχαν αυτοί οι τρεις εκπαιδευτικοί.

Η πρώτη ερώτηση της ημι-δομημένης συνέντευξης ζητά από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν το πώς εκτιμούν σε τί επίπεδο έχουν κατακτήσει τη γραφή τα παιδιά της τάξης που έχουν αναλάβει. Όπως θα δούμε και από τις απαντήσεις τους, οι 2 από τους 3 εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι το επίπεδο γραφής των μαθητών που έχουν αναλάβει δεν είναι επαρκές.

“Με όσα έχουμε κάνει ως τώρα είμαι πολύ ευχαριστημένη με το επίπεδο γραπτού λόγου της τάξης στην πλειοψηφία. ”

- Εκπαιδευτικός της Ε'

“ Το επίπεδο γραπτού λόγου της ΣΤ' τάξης θα έλεγα πως δεν είναι ικανοποιητικό στην πλειοψηφία των μαθητών/μαθητριών. Ως συνήθως δε χρησιμοποιούνται επιχειρήματα, το λεξιλόγιο είναι φτωχό και στα περισσότερα κείμενα υπάρχουν πολλά ορθογραφικά λάθη.”

- Εκπαιδευτικός της Στ'

“ Το επίπεδο γραπτού λόγου των παιδιών της τάξης δεν κρίνεται ικανοποιητικό και επαρκές (μιλώντας βέβαια για την πλειοψηφία της τάξης και εξαιρώντας κάποιους μαθητές με καλές μαθησιακές επιδόσεις). Συνήθως υπάρχει απουσία εμπλουτισμένου λεξιλογίου, εκφραστικών μέσων, επιχειρηματολογίας και αποτύπωσης συναισθημάτων.”

- Εκπαιδευτικός της Ε'

Όπως γίνεται φανερό και από τις απαντήσεις, μόνο ένας εκπαιδευτικός, της Ε' Δημοτικού αναφέρει ότι υπάρχει ένα θετικό επίπεδο στην κατάκτηση της γραφής από τους μαθητές του. Ο

εκπαιδευτικός της Στ' Δημοτικού, αναφέρει ότι εμφανίζονται δυσκολίες που αντιστοιχούν είτε στο φτωχό λεξιλόγιο, είτε στην έλλειψη επιχειρηματολογίας, είτε στα ορθογραφικά λάθη κ.α.

Η δεύτερη ερώτηση της ημι-δομημένης συνέντευξης, καλεί τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τους τρόπους με τους οποίους διδάσκουν την γραφή στους μαθητές τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις και οι 3 εκπαιδευτικοί μεριμνούν για την κατάκτηση του γραπτού λόγου.

“Λόγω ηλικία των παιδιών δημιούργησα ένα βασικό λεξιλόγιο σε κάθε ενότητα, οπότε αρχίσαμε να δουλεύουμε προτάσεις με τις νέες λέξεις κάνοντας παράλληλα και εμπλουτισμό λεξιλογίου. Αρχίσαμε με απλή δομή προτάσεων και στη συνέχεια με επαυξημένες προτάσεις τις οποίες εμπλουτίσαμε με επίθετα και προσδιορισμούς. Στη συνέχεια γνωρίσαμε την παράγραφο, προχωρήσαμε στη δημιουργία μια ιστορίας με αρχή, μέση και τέλος, στην περιγραφή αντικειμένων και προσώπων φτάνοντας να γράψουμε τις πρώτες εκθεσούλες μας με 3 παραγράφους. ”

- Εκπαιδευτικός της Ε'

“ Η εκμάθηση της ορθογραφίας γίνεται κυρίως με την επανάληψη κανόνων που τους εφαρμόζουμε τακτικά σε διάφορες ασκήσεις. Για να διδάξω τη σωστή μορφή που πρέπει να έχει ένα γραπτό κείμενο χρησιμοποιώ κατάλληλα κείμενα όπου φαίνονται πολύ καθαρά οι παράγραφοι και τα σημεία στίξης. ”

- Εκπαιδευτικός της Στ'

“ Αν και το βασικό στάδιο διδασκαλίας της γραφής έχει υλοποιηθεί σε προηγούμενες τάξεις, συνεχίζουμε την εκμάθηση της ορθογραφίας, την ορθή χρήση των διαφόρων μερών του λόγου μέσω της ολιστικής προσέγγισης και την επισήμανση για ορθογραφήμενα και ευανάγνωστα κείμενα με σημεία στίξης και παραγράφους. ”

- Εκπαιδευτικός της Ε'

Η Τρίτη ερώτηση της ημι-δομημένης συνέντευξης έχει να κάνει με τον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την γραφή. Σύμφωνα με τις απαντήσεις και των τριών εκπαιδευτικών, γίνεται χρήση της αξιολόγησης της γραφής. Ο πρώτος εκπαιδευτικός της Ε' δημοτικού αναφέρει ότι επιμένει στη χρήση των σημείων στίξης, στην παρουσία του κειμένου, στην ορθογραφία των λέξεων που ήδη γνωρίζουν και στο να γράφουν συντακτικά σωστές προτάσεις. Στη συνέχεια κάνει αναφορά στους μαθητές- μετανάστες οι οποίοι δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις, με αποτέλεσμα να έχουν πάντα κακή αξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός της Στ' Δημοτικού, αναφέρει ότι δίνει βαρύτητα κυρίως στην ορθογραφία και τη μορφή κειμένου. Τέλος, η άλλη εκπαιδευτικός της Ε' Δημοτικού, αναφέρει ότι η αξιολόγηση της γραφής γίνεται μόνο μέσα από τον έλεγχο της ορθογραφίας και καταλήγει αναφέροντας ότι τα κορίτσια της Ε' δημοτικού σημειώνουν πιο υψηλές αποδόσεις απ' ότι τα αγόρια αυτής της ηλικίας.

“Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου ήταν ένα από τα θέματα που συζητήσαμε με τη τάξη ώστε να ξέρουν και τα παιδιά να διορθώνουν και να αξιολογούν το γραπτό τους. Επιμείναμε στη χρήση των σημείων στίξης, στην παρουσία του κειμένου (ωραία γράμματα), στην ορθογραφία των λέξεων που ήδη γνωρίζουν και στο να γράφουν συντακτικά σωστές προτάσεις. Εξηγήσαμε ότι είναι σημαντικό να γράφω σε παραγράφους διαβάζω πάντα στο τέλος το γραπτό μου. Στην τάξη μου υπάρχουν και ορισμένα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως για παράδειγμα από Αλβανία, Βουλγαρία και Συρία, τα οποία σύμφωνα με τις αξιολογήσεις, δεν εμφανίζουν σημαντικό βαθμό κατάκτησης της γραφής.”

- Εκπαιδευτικός της Ε'

“ Η αξιολόγηση γίνεται από κάθε γραπτό κείμενο των παιδιών όπου ελέγχονται τα ορθογραφικά λάθη καθώς και η μορφή του κειμένου.”

- Εκπαιδευτικός της Στ'

“ Η αξιολόγηση της γραφής γίνεται μέσω του ελέγχου της ορθογραφίας (ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση) καθώς και με την αναζήτηση των στοιχείων της προηγούμενης παραγράφου (απάντηση 2) στη δημιουργία κάθε μορφής κειμένου εκ μέρους των μαθητών. Συνήθως τα κορίτσια της τάξης έχουν καλύτερες αποδόσεις απ' ότι τα αγόρια αυτής της ηλικίας.”

- Εκπαιδευτικός της Ε'

Η τέταρτη ερώτηση της ημι-δομημένης συνέντευξης, καλεί τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν ποια εργασία παραγωγής γραπτού λόγου θεωρούν καλή και ποια λιγότερο καλή. Ο πρώτος εκπαιδευτικός της Ε' Δημοτικού δεν απάντησε με ακρίβεια και δεν έδωσε ολοκληρωμένη απάντηση, καθώς παρέλειψε να αναφέρει ποιες εργασίες γραπτού λόγου δεν θεωρεί καλές. Επιπλέον, σύμφωνα με το ΑΠΣ, αυτού του είδους ασκήσεις δεν συνίσταντο για παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Στη συνέχεια, οι δυο εκπαιδευτικοί της Ε' και Στ' Δημοτικού είχαν παρόμοιες κατευθυντήριες γραμμές και συμφώνησαν ότι οι σύντομες απαντήσεις στις ασκήσεις, δεν είναι οι ιδανικότερες.

“ Στην ηλικία των παιδιών που έχω θεωρώ ότι οι προτάσεις και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου είναι καλύτερες τεχνικές και αφού τις κατακτήσουν οι ιστορίες με αρχή μέση και τέλος.”

- Εκπαιδευτικός Ε' Δημοτικού

“Θεωρώ σημαντικές τις δραστηριότητες γραφής στις οποίες τα παιδιά μπορούν να πουν τα συναισθήματά και τις απόψεις τους. Ακόμη πιστεύω πως είναι σημαντικό τα παιδιά να γράφουν τακτικά "άγνωστη" ορθογραφία όπου θα φαίνεται αν έγινε η εμπέδωση των σχετικών κανόνων. Θεωρώ λιγότερο σημαντικές τις ασκήσεις "Σωστό-Λάθος", την "αντιστοίχιση" καθώς και οποιαδήποτε εργασία απαιτεί μονολεκτική απάντηση.”

- Εκπαιδευτικός Στ' Δημοτικού

“Οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου που μπορούν πραγματικά να αποτελέσουν πλαίσιο ανάπτυξης της γραπτής έκφρασης των μαθητών θεωρούνται αυτές οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους και απαιτούν παράλληλα από αυτούς την τεκμηρίωσή τους, εν αντιθέσει με τις δραστηριότητες που απαιτούν αυστηρά κατευθυνόμενες, σύντομες και τυποποιημένες απαντήσεις.”

- Εκπαιδευτικός Ε' Δημοτικού

Τέλος, η πέμπτη ερώτηση της ημι-δομημένης συνέντευξης έχει να κάνει με τον τρόπο υποστήριξης που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στον μαθητή/ μαθήτρια στη συνέχεια της αξιολόγησης, προκειμένου να βελτιωθεί ή προκειμένου να εξελιχθεί. Η απάντηση του πρώτου εκπαιδευτικού της Ε' Δημοτικού ήταν σύντομη και αναφέρει ότι μέσω του εμπλουτισμού λεξιλογίου θα παρέμβει για την βελτίωση/εξέλιξη. Εν. συνέχεια, οι δυο επόμενοι εκπαιδευτικοί της Ε' και Στ' Δημοτικού φάνηκε πάλι να έχουν κάποιες κοινές κατευθυντήριες γραμμές, καθώς και οι δυο θεωρούν ότι μέσω της ανάγνωσης εξωσχολικών και λογοτεχνικών βιβλίων, αλλά και με την ορθή χρήση της γραμματικής, οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν μια βελτίωση στο πεδίο της γραφής. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κανένας από τους 3 εκπαιδευτικούς δεν αναφέρθηκε σε εξατομικευμένες παρεμβάσεις που θα κάνει ο ίδιος στην τάξη με σκοπό την βελτίωση της γραφής.

“ Με τον εμπλουτισμό λεξιλογίου.”

- Εκπαιδευτικός Ε' Δημοτικού

“ Πιστεύω ότι για τη βελτίωση και εξέλιξη του γραπτού λόγου, ο μαθητής πρέπει να διαβάζει και εξωσχολικά βιβλία καθώς και να χρησιμοποιείται συχνά στην τάξη το Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων. Ακόμη πρέπει να γίνεται συχνή και σωστή χρήση του λεξικού καθώς και του βιβλίου της γραμματικής”

- Εκπαιδευτικός Στ' Δημοτικού

“ Η διαρκής παρότρυνση για ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, θεωρώ ότι συμβάλλει σημαντικά και στην ανάπτυξη του επιπέδου της γραπτής έκφρασης. Εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του, τις εκφράσεις και τις ιδέες του. Επίσης με εποπτικό τρόπο, υπάρχει στον τοίχο της τάξης διαρκής υπενθύμιση για:

- χρήση του λεξικού

- δημιουργία παραγράφων

- δημιουργία ξεκάθαρων προτάσεων με χρήση σημείων στίξης

- χρήση επιθέτων
- αποφυγή επανάληψης ίδιων λέξεων
- αποτύπωση συναισθημάτων
- τεκμηρίωσης

Τα οποία αφορούν κάθε γραπτή έκφραση των μαθητών”

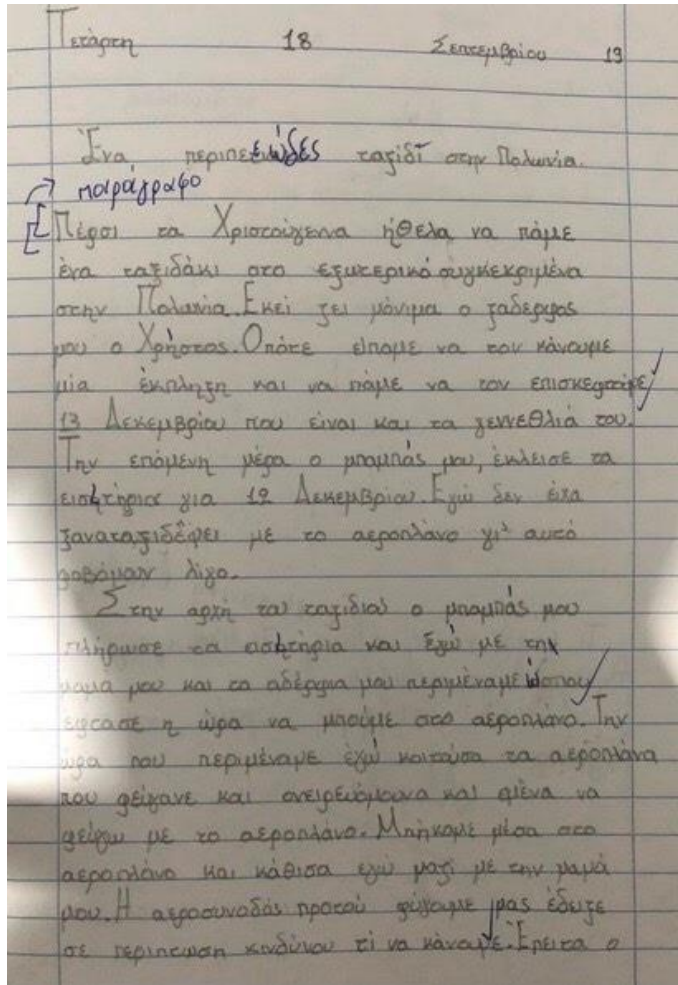
- Εκπαιδευτικός Στ’ Δημοτικού

7.3.1 Διαδικασία Παραγωγής και Αξιολόγησης Γραπτού Λόγου

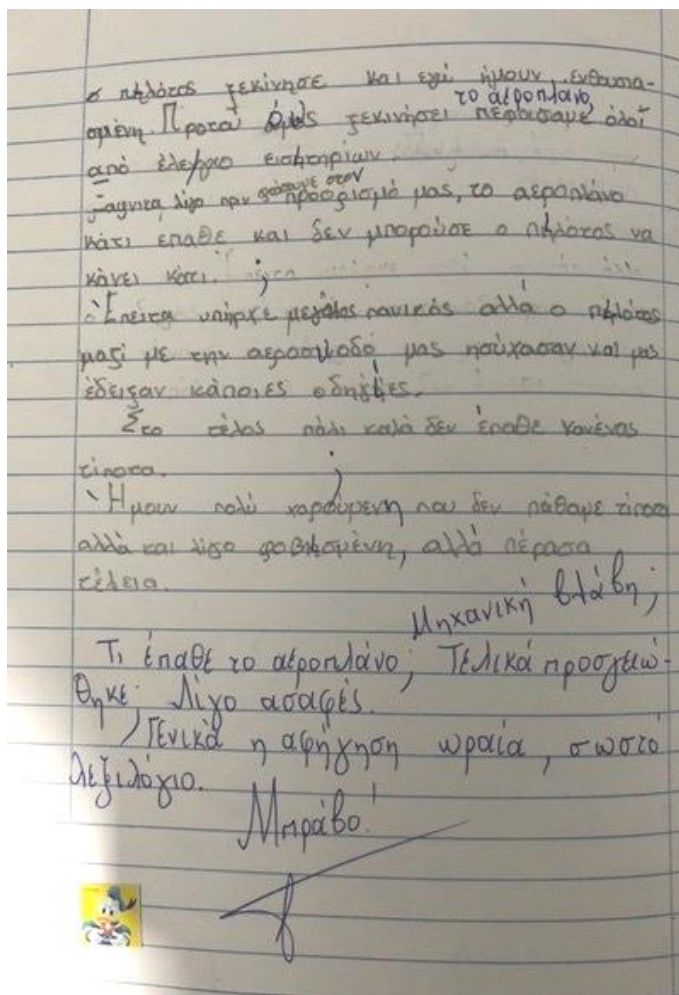
Μετά την ολοκλήρωση της ημι-δομημένης συνέντευξης στο πιλοτικό μέρος της έρευνας, οι τρεις εκπαιδευτικοί μας έδωσαν κάποια από τα αξιολογημένα γραπτά των μαθητών τους. Στη διαδικασία παραγωγής της γραφής, το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες κάνει αρκετά λάθη. Η γραφή αποτελείται από κανόνες, οι οποίοι αν δεν ακολουθηθούν με τον σωστό τρόπο, τότε το αποτέλεσμα που παράγεται είναι λανθασμένο. Η σωστή ορθογραφία, σύνταξη και τονισμός, η ευαναγνωσία και φωνημική αρτιότητα είναι μερικοί μόνο από τους κανόνες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν οι μαθητές.

Στη συνέχεια, παρατίθενται κάποια παραδείγματα Αυθόρμητης γραφής, δηλαδή έκθεσης, η οποία δίνει αρκετά στοιχεία για το αν εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης οι συγκεκριμένοι μαθητές και για τον τρόπο που αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της τάξης.

Παράδειγμα 1.



Εικόνα 3: Κείμενο από Έκθεση μαθήτριας της Στ' Δημοτικού (1)



Εικόνα 4- Κείμενα από Έκθεση μαθήτριας της Στ' Δημοτικού (II).

Αυτά που παρατηρούνται ως στοιχεία που υποδηλώνουν Δυσκολίες στη γραφή:

- Αγνόηση τόνων
- Υπήρχαν ασάφειες
- 10 λάθη με ορθή φωνολογική ταυτότητα, αλλά χωρίς την τήρηση της ιστορικής ορθογραφίας.

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός κάνει χρήση της «Περιγραφικής αξιολόγησης». Με τον όρο περιγραφική αξιολόγηση, εννοούμε την αναγραφή σχολίων και όχι απλά της παράθεση μιας αναλυτικής βαθμολογίας. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός έκανε ορισμένα σχόλια που είχαν την μορφή προφορικού λόγου. Έκανε τρεις ρητορικές ερωτήσεις, μέσω των οποίων ήθελε να δηλώσει στην μαθήτριά του ότι στην έκθεσή της υπάρχουν ασάφειες. Στη συνέχεια, ανέφερε ότι η αφήγηση

ήταν σωστή και τέλος, σχολίασε ότι η μαθήτρια έκανε χρήση σωστού λεξιλογίου, χωρίς όμως να αναφέρει αν οι λέξεις που χρησιμοποιεί η μαθήτρια είναι απλές, κοινές λέξεις, σε τί βαθμό τις χρησιμοποιεί, αν είναι απλές ή πολυσύλλαβες και αν είναι λέξεις σπάνιες.

Αναφορικά με τις διορθώσεις που έγιναν πάνω στο γραπτό της μαθήτριας, παρατηρούμε ορισμένες διορθώσεις των ορθογραφικών λαθών (περιπετειώδης, εισιτήριο, ώσπου, όμως, πιλότος κ.α.), μια αναφορά για αλλαγή της παραγράφου, κάποιες σημειώσεις τονισμού και τέλος ορισμένα ερωτηματικά, τα οποία παραπέμπουν στην δήλωση ασάφειας.

Ο εκπαιδευτικός δεν έκανε αναφορά (είτε θετική, είτε αρνητική) για τα εξής κριτήρια αξιολόγησης:

Εμφάνιση κειμένου: Κατά πόσο η έκθεση της μαθήτριας είναι «ευανάγνωστη», «ευπαρουσίαστη» και «καθαρή». Δηλαδή, κατά πόσο η μαθήτρια μπορεί να γράψει «καθαρά», χωρίς μουτζούρες, αλλοιώσεις, σβησίματα κ.α.

Εφαρμογή γραμματικών και συντακτικών κανόνων: Ο εκπαιδευτικός δεν κάνει καμία αναφορά στο αν η μαθήτρια κάνει ορθή χρήση της γραμματικής και σύνταξης, παρόλο που βλέπουμε να ξεχνάει αρκετές φορές τον τονισμό στην έκθεσή της.

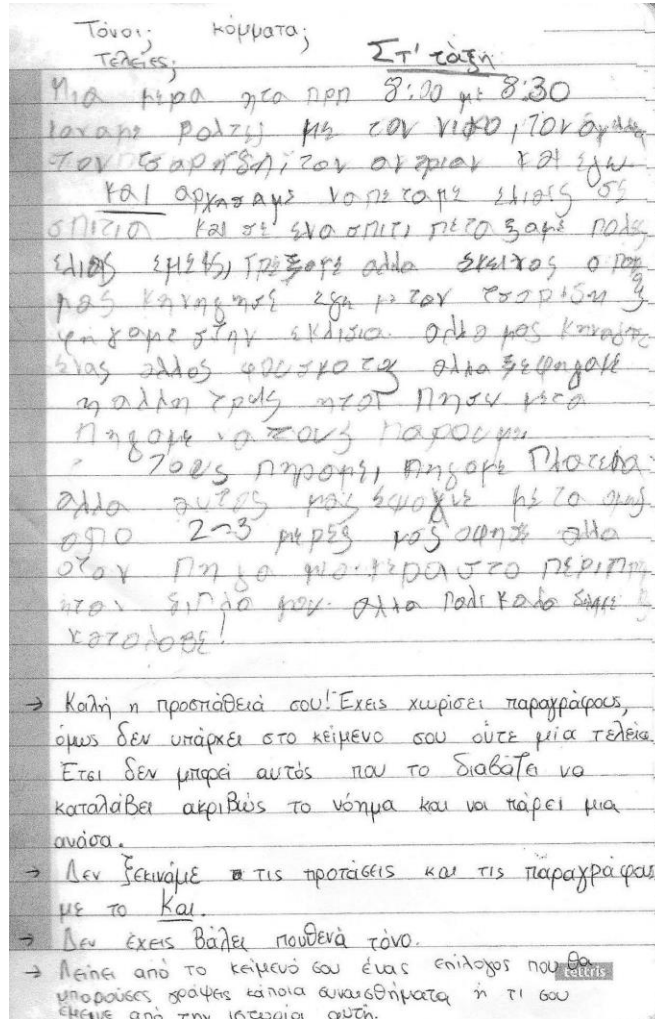
Χρήση διαφορετικής στίξης: Ο εκπαιδευτικός δεν κάνει καμία αναφορά για το αν η μαθήτρια κάνει χρήση και άλλης στίξης πέρα από την συνηθισμένη, δηλαδή την τελεία και το κόμμα, όπως είναι για παράδειγμα το θαυμαστικό. Αν η μαθήτρια έκανε χρήση αυτών των σημείων στίξης, τότε θα μιλούσαμε για ένα πιο συστηματικό επίπεδο επεξεργασίας.

Ορθή σύνδεση μεταξύ των προτάσεων: Ο εκπαιδευτικός δεν κάνει αναφορά για το αν υπάρχει σωστή σύνδεση νοημάτων μεταξύ των προτάσεων στο κείμενο της μαθήτριας.

Σωστή ολοκλήρωση παραγράφου: Ο εκπαιδευτικός δεν κάνει αναφορά στο αν η μαθήτρια έκανε σωστή ανάπτυξη της παραγράφου στο κείμενο της. Με λίγα λόγια δεν εξέτασε την δομή της παραγράφου (λ.χ. θεματική περίοδος, λεπτομέρειες, κατακλείδα). Δεν έκανε αναφορά ούτε για την μορφολογία της κάθε παραγράφου, δηλαδή για την εμφάνιση (λ.χ. αν ξεκινάει την κάθε παράγραφο με εσοχή και την τελειώνει με κενό).

Η ροή που έχει ολόκληρο το κείμενο: Ο εκπαιδευτικός δεν έκανε αναφορά για το αν η μαθήτρια ξεκίνησε το κείμενό της με εισαγωγή στο θέμα, αν στο κυρίως θέμα υπήρξε αναφορά του θέματος της έκθεσης, αν έγινε χρήση του επιλόγου για να κλείσει του θέμα που ανέπτυξε στην έκθεση.

Παράδειγμα 2.



Εικόνα 5- Κείμενο από Έκθεση μαθητή της Ε' Δημοτικού.

Αυτά που παρατηρούνται ως στοιχεία που υποδηλώνουν Δυσκολίες στη γραφή:

- Καθολική αγνόηση τονισμού
- Καθολική αγνόηση σημείων στίξης
- Κακογραφία
- Έναρξη προτάσεων και με παραγράφων με «και»
- Έλλειψη επιλόγου

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός κάνει χρήση της «Περιγραφικής αξιολόγησης». Με τον όρο περιγραφική αξιολόγηση, εννοούμε την αναγραφή σχολίων και όχι απλά της παράθεση μιας

αναλυτικής βαθμολογίας. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός έκανε ορισμένα σχόλια που είχαν την μορφή προφορικού λόγου. Χωρίζει την αξιολόγησή της με 4 βελάκια και προσπαθεί να καλύψει όλο το φάσμα των λαθών. Αρχικά, στο πρώτο βελάκι, αξιολογεί θετικά τον μαθητή που χώρισε την έκθεση σε παραγράφους και στην συνέχεια αναφέρει ότι υπήρξε γενική έλλειψη από τελείες. Στο δεύτερο βελάκι κάνει αναφορά για το ότι δεν θα έπρεπε να ξεκινάνε προτάσεις με το συμπλεκτικό σύνδεσμο Και. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός, κάνει λόγο για την καθολική απουσία τόνων από το κείμενο. Τέλος, στο τελευταίο βελάκι επισημαίνει ότι ο μαθητής θα έπρεπε να κάνει έναν επίλογο στον οποίο θα έκανε λόγο για τις προσωπικές του σκέψεις.

Σχετικά με τις διορθώσεις πάνω στο γραπτό του μαθητή, παρατηρούμε ότι ο εκπαιδευτικός απέφυγε να σημειώσει κάτι. Η μόνο σημείωση που έκανε ήταν να υπογραμμίσει τη λέξη **Και** στην αρχή της δεύτερης παραγράφου.

Η εκπαιδευτικός δεν έκανε αναφορά για το εξής κριτήριο αξιολόγησης:

Εμφάνιση κειμένου: Κατά πόσο η έκθεση του μαθητή είναι «ευανάγνωστη», «ευπαρουσίαστη» και «καθαρή». Στην συγκεκριμένη έκθεση είναι φανερή η δυσκολία ανάγνωσης.

Εφαρμογή γραμματικών κανόνων: Η εκπαιδευτικός δεν κάνει καμία αναφορά στο αν ο μαθητής κάνει ορθή χρήση της γραμματικής.

Χρήση λεξιλογίου: Η εκπαιδευτικός δεν κάνει αναφορά για το αν ο μαθητής χρησιμοποιεί πρωτότυπο λεξιλόγιο στην έκθεση του.

Χρήση διαφορετικής στίξης: Η εκπαιδευτικός κάνει μερική αναφορά στα σημεία στίξης (συνεχής χρήση τελείας) δεν κάνει καμία αναφορά για το αν ο μαθητής κάνει χρήση και άλλης στίξης εκτός της συνηθισμένη, δηλαδή την τελεία και το κόμμα, όπως είναι για παράδειγμα το θαυμαστικό. Αν ο μαθητής έκανε χρήση αυτών των σημείων στίξης, τότε θα μιλούσαμε για ένα πιο συστηματικό επίπεδο επεξεργασίας.

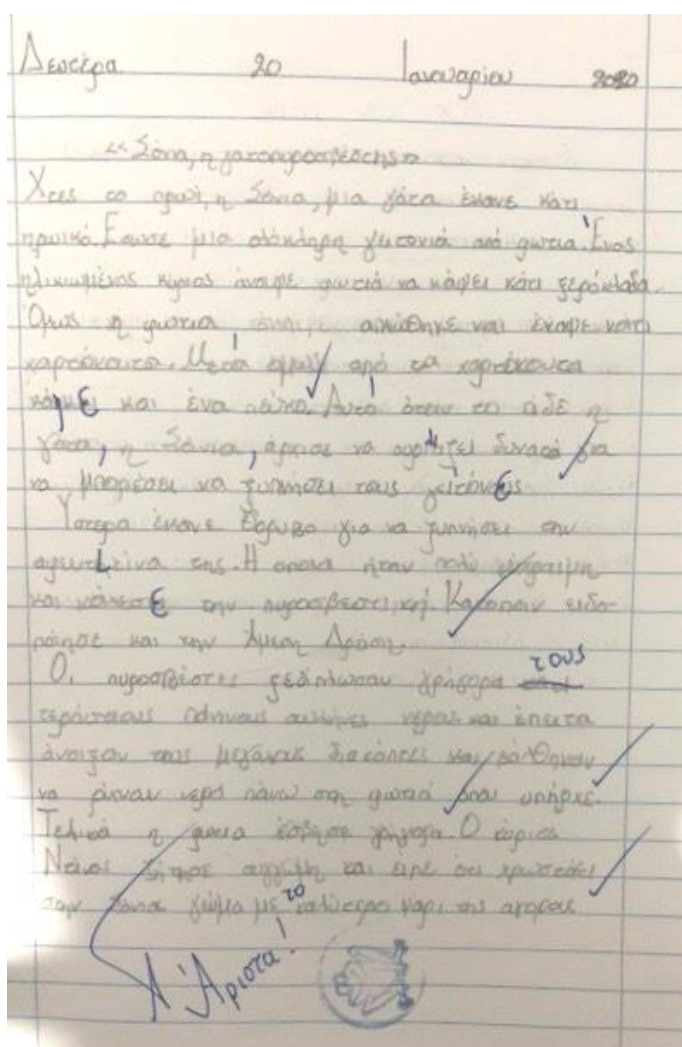
Ορθή σύνδεση μεταξύ των προτάσεων: Η εκπαιδευτικός δεν κάνει αναφορά για το αν υπάρχει σωστή σύνδεση νοημάτων μεταξύ των προτάσεων στο κείμενο του μαθητή.

Σωστή ολοκλήρωση παραγράφου: Η εκπαιδευτικός κάνει μερική αναφορά στο αν ο μαθητής έκανε σωστή ανάπτυξη της παραγράφου στο κείμενο του, λέγοντάς του ότι δεν γίνεται να ξεκινάει προτάσεις με το ΚΑΙ. Με λίγα λόγια δεν εξέτασε την δομή της παραγράφου (λ.χ. θεματική περίοδος, λεπτομέρειες, κατακλείδα). Δεν έκανε αναφορά ούτε για την μορφολογία της κάθε παραγράφου ξεχωριστά, δηλαδή για την εμφάνιση (λ.χ. αν ξεκινάει την κάθε παράγραφο με εσοχή και την τελειώνει με κενό).

Η ροή που έχει ολόκληρο το κείμενο: Ο εκπαιδευτικός δεν έκανε αναφορά για το αν ο μαθητής ξεκίνησε το κείμενό του με εισαγωγή στο θέμα, αν στο κυρίως θέμα υπήρξε αναφορά του θέματος της έκθεσης, αν έγινε χρήση του επιλόγου για να κλείσει το θέμα που ανέπτυξε στην έκθεση.

Δημιουργικότητα του συντάκτη: Ο εκπαιδευτικός δεν αξιολόγησε το αν ο μαθητής είναι δημιουργικός και εκδηλώνει τις ιδέες του με διαφορετικό και πρωτότυπο τρόπο.

Παράδειγμα 3.



Εικόνα 6- Κείμενο από Έκθεση μαθήτριας της Ε' Δημοτικού.

Αυτά που παρατηρούνται ως στοιχεία που υποδηλώνουν Δυσκολίες στη γραφή:

- Μερική αγνόηση τόνων
- Μερική αγνόηση σημείων στίξης
- Λάθη με ορθή φωνολογική ταυτότητα, αλλά χωρίς την τήρηση της ιστορικής ορθογραφίας

Στο συγκεκριμένο γραπτό της μαθήτριας, ενώ παρατηρούνται αρκετά λάθη όπως ορθογραφικά (κάηκε, ουρλιάζει, γείτονες, αφεντικίνα, κάλεσε, τους), έλλειψη τόνων και ένα εκφραστικό λάθος, η εκπαιδευτικός την αξιολόγησε με άριστα παρόλο που έκανε κάποιες διορθώσεις πάνω στο κείμενο.

Η εκπαιδευτικός δεν έκανε αναφορά για το εξής κριτήριο αξιολόγησης:

Εμφάνιση κειμένου: Κατά πόσο η έκθεση της μαθήτριας είναι «ευανάγνωστη», «ευπαρουσίαστη» και «καθαρή». Στην συγκεκριμένη έκθεση είναι φανερή η δυσκολία ανάγνωσης.

Εφαρμογή γραμματικών κανόνων: Η εκπαιδευτικός δεν κάνει καμία αναφορά στο αν η μαθήτρια κάνει ορθή χρήση της γραμματικής.

Χρήση διαφορετικής στίξης: Η εκπαιδευτικός δεν κάνει καμία αναφορά για το αν η μαθήτρια κάνει χρήση και άλλης στίξης πέρα από την συνηθισμένη, δηλαδή την τελεία και το κόμμα, όπως είναι για παράδειγμα το θαυμαστικό. Αν η μαθήτρια έκανε χρήση αυτών των σημείων στίξης, τότε θα μιλούσαμε για ένα πιο συστηματικό επίπεδο επεξεργασίας.

Ορθή σύνδεση μεταξύ των προτάσεων: Η εκπαιδευτικός δεν κάνει αναφορά για το αν υπάρχει σωστή σύνδεση νοημάτων μεταξύ των προτάσεων στο κείμενο της μαθήτριας.

Σωστή ολοκλήρωση παραγράφου: Η εκπαιδευτικός δεν κάνει αναφορά στο αν η μαθήτρια έκανε σωστή ανάπτυξη της παραγράφου στο κείμενό της. Με λίγα λόγια δεν εξέτασε την δομή της παραγράφου (λ.χ. θεματική περίοδος, λεπτομέρειες, κατακλείδα). Δεν έκανε αναφορά ούτε για την μορφολογία της κάθε παραγράφου, δηλαδή για την εμφάνιση (λ.χ. αν ξεκινάει την κάθε παράγραφο με εσοχή και την τελειώνει με κενό).

Η ροή που έχει ολόκληρο το κείμενο: Η εκπαιδευτικός δεν έκανε αναφορά για το αν η μαθήτρια ξεκίνησε το κείμενό της με εισαγωγή στο θέμα, αν στο κυρίως θέμα υπήρξε αναφορά του θέματος της έκθεσης, αν έγινε χρήση του επιλόγου για να κλείσει του θέμα που ανέπτυξε στην έκθεση.

Δημιουργικότητα του συντάκτη: Δεν αξιολογείται το αν η μαθήτρια είναι δημιουργική και εκδηλώνει τις ιδέες της με διαφορετικό και πρωτότυπο τρόπο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1 Συζήτηση

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελεί το πιλοτικό μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που αφορά την «Αξιολόγηση και παρεμβάσεις γραφής για μαθητές Ε' και Στ' Δημοτικού με Μαθησιακές Δυσκολίες» και πραγματοποιήθηκε προκειμένου να εκτιμηθούν δύο πολύ βασικά χαρακτηριστικά: η άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τόσο από τη μελέτη του Α.Π.Σ και την ημι-δομημένη συνέντευξη, όσο και από τη μελέτη του αυθεντικού υλικού που μας παραχώρησαν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του πιλοτικού μέρους της έρευνας, προκύπτει ότι οι τρεις εκπαιδευτικοί ότι και οι 3 εκπαιδευτικοί των τάξεων Ε' και Στ' Δημοτικού κατά δήλωσή τους, κάνουν χρήση της αξιολόγησης, προσπαθούν να μείνουν κοντά σε αυτά που προβλέπει το Α.Π.Σ και ακολουθούν έναν παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης της γραφής. Ωστόσο, όπως φάνηκε από το υλικό που μας παραχώρησαν οι 2 από τους 3 εκπαιδευτικούς έκαναν μια πιο δομημένη και τεκμηριωμένη αξιολόγηση, έχοντας κάποιες ελλείψεις, σε αντίθεση με την μια εκπαιδευτικό της Ε' Δημοτικού η οποία, αν και το γραπτό προς αξιολόγηση είχε ορισμένα λάθη (Βλ. Παράδειγμα3, Εικόνα 3), το αξιολόγησε με «Άριστα», πράγμα που δείχνει πως δεν εμβάθυνε στα λάθη της μαθήτριας.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν να έχουν θετική άποψη για τη χρησιμότητα της αξιολόγησης, καθώς την αντιλαμβάνονται ως ένα εργαλείο που μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία. Σε πρώτο επίπεδο, μέσω της αξιολόγησης διαπιστώνεται και περιγράφεται ο βαθμός κατανόησης της ύλης προς διδασχή και σε δεύτερο επίπεδο δίνεται η δυνατότητα στους δασκάλους να αποκτήσουν πληροφορίες για τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τα δεξιότητες και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι μαθητές. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση ενισχύεται όταν η διαδικασία της αξιολόγησης οδηγεί σε ουσιαστική ανατροφοδότηση αφενός ως προς την επίδοση κάθε μαθητή σε θέματα που σχετίζονται με τη γραφή, όπως η ορθογραφία και η σύνταξη και αφετέρου ως προς τη βελτίωση των τρόπων διδασκαλίας που εφαρμόζουν. Οι εκπαιδευτικοί παύουν να έχουν θετική στάση προς την αξιολόγηση, όταν αυτή ταυτίζεται με την βαθμολογία. Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία είναι συναφή με ευρήματα άλλων ερευνών της βιβλιογραφίας (π.χ. Καρτσέλου, 2015), παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η βαθμολογία αποτελεί μέσο «μέτρησης» των γνώσεων που κατέχουν οι μαθητές, υπερεκτιμούν την αξιοπιστία του και δεν λαμβάνουν

υπόψιν τις αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν και με τα ευρήματα του Brown (2013), ο οποίος αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά διστακτικοί απέναντι στην ταύτιση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών με τη λειτουργία και την ποιότητα των σχολείων. Θεωρούν ότι η αξιολόγηση πρέπει να εφαρμόζεται σε μαθητές, και όχι σε κτίρια, αν και αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές σχετίζονται άμεσα με το σχολικό περιβάλλον.

Γενικότερα, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τον τρόπο με τον οποίο αξιολόγησαν την γραφή των μαθητών τους που εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης, παρατηρείται, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα ένα χάσμα στις αντιλήψεις τους ως προς την πρακτική της εφαρμογή. Όπως είδαμε και στις συνεντεύξεις, υπάρχει αβεβαιότητα για την πρακτική εφαρμογή καινοτόμων προτάσεων και οι εκπαιδευτικοί παραμένουν σε παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης αλλά και παρέμβασης. Αυτή η αβεβαιότητα, σύμφωνα με τους Κυρατζή & Μάνεση (2006), ίσως προέρχεται από τις ατέρμονες αλλαγές που η σύγχρονη κοινωνία επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς. Χωρίς την κατάλληλη στήριξη και την συνεχή επιμόρφωση, αλλά και την αδιάκοπη επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί θα οδηγηθούν σε άγχος και δυσφορία για το διδακτικό τους έργο. Επιπλέον, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της αξιολόγησης των μαθητών, ταυτίζονται με κοινωνικά στερεότυπα. Σύμφωνα με τους Χάλιο & Πανταζή, (2012) «...η ενεργοποίηση των φυλετικών στερεοτύπων, παρεμποδίζει την καλή επίδοση των μαθητών στο σχολείο, δίδοντας έτσι την εντύπωση στους δασκάλους τους ότι υστερούν ως μαθητές στις γνωστικές λειτουργίες και ότι βιώνουν μαθησιακές δυσκολίες». Η κοινωνική ανισότητα που διακρίνει την Ελλάδα αυτά τα χρόνια, προκαλεί πολλές διακρίσεις στον μαθητικό πληθυσμό, οι οποίες εδραιώνονται με την χρήση της αξιολόγησης, η οποία τοποθετεί πολλές φορές την ετικέτα «Μαθησιακές Δυσκολίες» στα αλλοδαπά παιδιά, τα οποία ως επί το πλείστο δεν σημειώνουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας στις αξιολογήσεις. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις συνεντεύξεις καθώς ένας από τους τρεις εκπαιδευτικούς του πιλοτικού μέρους της έρευνας, έκανε αναφορά σε παιδιά με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα και στις χαμηλές τους επιδόσεις. Συνεπώς, από τις συνεντεύξεις φάνηκε να αντιλαμβάνονται την ετερότητα που εμφανίζει ο μαθητικός πληθυσμός, επιλέγουν να χρησιμοποιούν μεθόδους αξιολόγησης στις οποίες δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν οι μαθητές χαμηλότερης κοινωνικής θέσης ή διαφορετικής φυλετικής καταγωγής. Τα αποτελέσματα αυτά, συνάδουν και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών της ελληνικής βιβλιογραφίας (Ρέλλος, 2004, Καρτσέλου, 2015, Μαραγκόζη, 2017, Αγγελουπούλου, 2004).

Η χαμηλή επίδοση των μαθητών διαφορετικής φυλετικής ταυτότητας οδηγεί σε στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Χάλιος & Πανταζής, 2012). Μία επίσης

στερεοτυπική αντίληψη που έγινε φανερή από το πιλοτικό ακόμα μέρος της έρευνας, είναι η διαφοροποίηση των μαθητών αναφορικά με το φύλο τους. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται και από την Φρόση και συν., (2001) που αναφέρουν ότι τα κορίτσια τα καταφέρνουν πολύ καλύτερα στα γλωσσικά μαθήματα, ενώ τα αγόρια τα καταφέρνουν καλύτερα σε μαθήματα φυσικομαθηματικών επιστημών.

Συνοψίζοντας, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το παρόν πιλοτικό μέρος της έρευνας, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αν και συμφωνούν με τις πρακτικές και οδηγίες του ΑΠΣ αναφορικά με την αξιολόγηση της γραφής, φαίνεται να επηρεάζονται από προσωπικούς παράγοντες και προκαταλήψεις με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση αναφορικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Στο πρακτικό κομμάτι της αξιολόγησης, από τους 3 εκπαιδευτικούς, μόνο οι δυο φάνηκε να έχουν εμβαθύνει και να έχουν κατανοήσει την εκπαιδευτική αξία της αξιολόγησης, καθώς ο τρίτος εκπαιδευτικός δεν φάνηκε να κάνει κάποια αναφορά στα λάθη γραφής που εμφάνισε ο μαθητής στο γραπτό του. Τέλος, όπως γίνεται φανερό και από το Γεωργουλάκου & Τζιβινίκου (2014) σε συνδυασμό με τα συμπεράσματα της έρευνας από την μελέτη του Α.Π.Σ., οι αναφορές για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι σποραδικές και δεν ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους μαθητές που *χρησιμοποιούν ιδιαίτερης προσοχής*. Συγκριμένα, δεν εμφανίζεται καμία αναφορά για τον τρόπο διδασκαλίας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Αναφορικά με την αξιολόγηση, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια αρκετά αποτελεσματική στρατηγική.

Ας μην λησμονείται το γεγονός ότι η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μόνο το πιλοτικό μέρος της έρευνας που αφορά την «Αξιολόγηση και Παρεμβάσεις γραφής των μαθητών Ε' και Στ' Δημοτικού με Μαθησιακές Δυσκολίες». Τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν στο πιλοτικό μέρος μας βοήθησαν να αποκτήσουμε μια πρώτη άποψη και αποτελούν θεμέλιο για την ολοκλήρωση της έρευνας, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί Ε' και Στ' Δημοτικού θα χορηγήσουν σε μαθητές τους με δυσκολίες γραφής εργαλεία αξιολόγησης της γραφής και εμείς θα μελετήσουμε τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τελικό στάδιο της έρευνας αποτελεί η υλοποίηση ημι-δομημένης συνέντευξης κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους, θα απαντήσουν σε ερωτήσεις αναφορικά με την εξατομικευμένη παρέμβαση στην οποία θα προχωρήσουν για να βοηθήσουν τους μαθητές τους που παρουσιάζουν δυσκολίες στην γραφή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία;

Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2016). Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια μελέτη περίπτωσης. Υπουργείο Παιδείας (Ed.), *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 100-121. Available from: https://www.researchgate.net/publication/321172076_Axiologese_mathesiakon_dyskolion_sten_protobathmia_ekpaideuse_Mia_melete_periptoses [accessed May 23 2021].

Αναγνωστοπούλου, Μ. & Κανταρτζή, Ε. (2008). Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου στη γραπτή έκφραση. Στο Σ. Ξάνθη (Επιμ.), *Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ' - ΣΤ' δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής. Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 1-17., Αθήνα: Ατραπός.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία έρευνα και πράξη*, Αθήνα: Διάδραση.

Γεωργουλάκου, Ι. & Τζιβνίκου, Σ. (2014). Στρατηγικές αναγνωστικές κατανόησης στο Πρόγραμμα Σπουδών, τον Οδηγό για τη Νέο-ελληνική Γλώσσα και τα βιβλία του δημοτικού, κατάλληλες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Τα πρακτικά του Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»*. Επιμέλεια τόμου: Φ. Γούσιας, Αθήνα

Γιαβρίμης, Π. (2015). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.

Δημάκος, Ι. (2007). Τι γνωρίζουν και τι νομίζουν ότι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, IV, 151-161.

Δημάκος, Ι. (2008). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα στην αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης από εκπαιδευτικούς, *Ψυχολογία*. 15 (3), 225-238.

Ηλιοπούλου, Κ. (2009). *Η αξιολόγηση των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών των αλλόγλωσσων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα, Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.

Κοκκινάκη, Α. (2016). Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 366-375.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα: Gutenberg

Κωτούλας, Β. (2003). Φωνημική Επίγνωση κι εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών. *Γλώσσα*, 56.

Κωτούλας, Β. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας. Στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας* (35-40). Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος, Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Μανωλάκος, Π. (2010). Η αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική. Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 1, 1-8 (διασκευή).

Ματθαίουπουλος, Γ. (2017). Η σχεδιαστική εξέλιξη του ελληνικού αλφάβητου ως τον 20ο αιώνα, *FESPA HELLAS ASSOCIATION*. Ανακτήθηκε από: <https://fespahellas.gr/h-sxediastikh-exelixh-tou-ellhnikou-alfavhtou-os-ton-20o-aiwna/> (τελευταία πρόσβαση 26.05.21)

Ματσαγγούρας, Γ. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Γ. & Χέλμης, Κ. (2002). Εκπαιδύοντας τον Δάσκαλο της Μετανεωτερικής Εποχής. *Επιστήμες Αγωγής (Πρώην Σχολείο και Ζωή)*, 2, 7- 25.

Μαυρογιαννάκη, Ε. (2016). Φωνολογική επίγνωση, βραχύχρονη μνήμη και ανάγνωση σε μαθητές σχολικής ηλικίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 692-715.

Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία: Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε. & Λουκά, Σ. (2008). Αξιολόγηση του μαθητή. Στο Β. Γκιζέλη (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σελ. 241-280), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μέττα, Γ. & Σκορδιαλός, Ε. (2018). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 707-720.

Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπίνος, Π. (2020). Δυσπραξία και αίτια . *Πρακτικά Εργασιών 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 259-261.

Ξάνθη, Σ. (2017). Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ΄ - ΣΤ΄ δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί. 10η έκδοση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007). *Η συνδρομή του προφορικού λόγου στην αντίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). Η ελληνική πραγματικότητα, στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*, Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). Προβλήματα στη σχολική μάθηση, στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Παπάνης, Ε., Καραβία, Ε. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία. *Ελληνική κοινωνική έρευνα*. Προσπελάστηκε στις 26.05.2021 από http://epapanis.blogspot.com/2007/11/blog-post_12.html

Πάσουλα, Ε. (2004). *Ατυπο ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και παραπλήσιο όροι: Προσεγγίσεις και διασαφηνίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α. & Ρετάλης, Σ. (2015). Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Εκπαιδευομένων στα Σύγχρονα Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. 2015. *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*, [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ. 4. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/236>

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση)*, Πάτρα: Έκδοση του Συγγραφέα.

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπαντιδάκης, Ι. (2008). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. (6η έκδοση)*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπαντιδάκης, Ι. (2009). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση (έκδοση 8η)*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός, Π. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας : Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία (I)*, Αθήνα : Gutenberg.

Στασινός, Π. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της Γλώσσας- Ανάπτυξη και Παθολογία, Δυσλεξία και Λογοθεραπεία (II)*, Αθήνα: Gutenberg.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες – θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*, Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.

Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (2003). *Δυσλεξία – Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Τσιάρας, Α. (2007). Η αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6.

Τσίπρα, Ι. (2007). *Παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της γραφοκινητικής ετοιμότητας του παιδιού: σύγχρονες αντιλήψεις*, Αθήνα: Γρηγόρη

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2007). *Νέα Σχολικά εγχειρίδια-Γλώσσα Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε 26.05.2021 από <http://www.pi-schools.gr/>

Φρόση, Λ. (2002). Εκπαιδευτικοί και φύλο: Αντιλήψεις, προσδοκίες, πρακτικές. Στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου, Σ., & Φρόση, Λ. (επιμέλεια), *Φύλο και πραγματικότητα στην Ελλάδα, Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. ΚΕΘΙ.

Χατζηγεωργίου, Ι. (2004). *Γνώθι το curriculum. (2η έκδοση)*, Αθήνα: Ατραπός

Χαρίσης, Α. (2006), *Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και ΔΕΠΠΣ*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χριστίδης, Α., Φ. (2005). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Αρχαιογλωσσία και Αρχαιογνωσία στη Μέση Εκπαίδευση Ι*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], σελ. 251.

Ξένη Βιβλιογραφία

Baker S, Gersten R, Graham S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: research-based applications and examples. *J Learn Disable*. 36(2):109-23; discussion 149-50. Doi: 10.1177/002221940303600204. PMID: 15493427.

Bertagnolli, A., Gubiani M., Ceron M., Keske-Soares M. (2015). Orofacial Praxis Abilities in Children with Speech Disorders. *Int Arch Otorhinolaryngol*. (4):286-92. Doi: 10.1055/s-0035-1551550.

Blanchfield, C. (2005). *Explicit instruction: Teaching grammar during editing*, New Jersey: Pearson.

Brown, J. H. (2012). 'The best education in the world': Reality, repetition or cliché? *International students' reasons for choosing an English university*. DOI: [10.1080/03075079.2011.562286](https://doi.org/10.1080/03075079.2011.562286).

Brown, G. (2004). *Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11:3, 301-318, DOI: 10.1080/0969594042000304609.

Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45(4), 751–774. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2785>.

Carr, W. & Kemmis, S. (2000). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, Αθήνα: Κώδικας.

Cirimele, C. (2005). Organizing ideas: Using inspiration in prewriting. In G.E. Tompkins & C. Blanchfield (ed.), *50 Ways to Develop Strategic Readers*. New Jersey: Pearson.

Davies, D., Howe, A., Collier, C., Digby, R., Earle, S. & McMahon, K. (2014). *Teaching science and technology in the early years (3-7), 2nd edition*. London: Routledge.

Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2014). *Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia*. *Read. Writ.* 27, 337–358. Doi: 10.1007/s11145-013-9447- 2.

Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39–50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5.

Gandy, S. (2013). Informal reading inventories and ELL students. *Reading & Writing Quarterly*, 29, 271–287. doi:10.1080/10573569.2013.789782.

Gansle, K. Gilbertson, & VanDerHeyden, A. (2006) "Elementary school teachers' perceptions of curriculum-based measures of written expression," *Practical Assessment*,

Research, and Evaluation: Vol. 11, Article 5. DOI: <https://doi.org/10.7275/17ny-dw61>
Available at: <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol11/iss1/5>

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279–320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>.

Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 251–272. <https://doi.org/10.1086/499668>.

Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 620–633. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.620>

Graham, S., Harris, K.R. and Larsen, L. (2001), Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16: 74-84. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00009>.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>

Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *Journal of Educational Research*, 104(6), 396–407. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.488703>

Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, C., & Talukdar, J. (2018). Reading for Writing: A Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions on Writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243–284. <https://doi.org/10.3102/0034654317746927>

Harris, K., Graham, S., Mason, L. & Saddler, B. (2002). *Developing Self-Regulated Writers, Theory Into Practice*, 41:2, 110-115, DOI: 10.1207/ s15430421tip4102_7.

Harris, K. Irving, S. E & Peterson, E. R. (2008) Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction* 18(3):238-250. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2007.05.001.

Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). *Metacognition and children's writing*. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *The educational psychology series. Handbook of metacognition in education* (p. 131–153). Routledge/Taylor & Francis Group.

Harris, L. R. & Brown, G. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16:3, 365-381, DOI: [10.1080/09695940903319745](https://doi.org/10.1080/09695940903319745).

Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-Regulated Strategy Development in Writing: Policy Implications of an Evidence-Based Practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77–84. <https://doi.org/10.1177/2372732215624216>.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Havnes, A. Smith, K. Dysthe, O. & Ludvigsen, K. (2012). *Formative assessment and feedback: Making learning visible*. Centre for the Study of Professions, Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, Norway.

Heward, W.L. (2009). *Exceptional Children. An Introduction to Special Education*. Pearson Education, NJ.

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Επιμ.: Α. Δαβάζογλου, Κ. Κόκκινος, Μιφρ.: Χ. Λυμπεροπούλου), Αθήνα: Τόπος.

Hill, C. E. (2009). *Helping skills: Facilitating, exploration, insight, and action* (3rd ed.). American Psychological Association.

Lee, H.-M., D.K. Henze, B. A., & Murray, L. T. (2014). Investigating the sensitivity of surface-level nitrate seasonality in Antarctica to primary sources using a global model. *Atmos. Environ.*, 89, 757-767. doi:10.1016/j.atmosenv.2014.03.003.

Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., Lerner, J. V. (2005). Positive youth development a view of the issues. *The journal of early adolescence* 25(1): 10–16. Doi: 10.1177/0272431604273211.

Lienemann, T., Graham, S., Leader-Janssen, B., Reid, R. (2006). Improving the Writing Performance of Struggling Writers in Second Grade. *The Journal of Special Education* 40(2):66-78. DOI: 10.1177/00224669060400020301.

Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F., & Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. DOI: 10.1080/0969594X.2016.1268090

Maba, W. (2017). Teacher's Perception on the Implementation of the Assessment Process in 2013 Curriculum. *International Journal of Social Sciences and Humanities* 1(2):1. DOI: [10.21744/ijssh.v1i2.26](https://doi.org/10.21744/ijssh.v1i2.26)

Munns, G., & Woodward, H. (2006). Student engagement and student self-assessment : the REAL framework. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*. DOI: <https://doi.org/10.1080/09695940600703969>

Nasri, N., Roslan, S. N., Sekuan, M. I., Bakar, K. A., & Puteh, S. N. (2010). Teachers' perception on alternative assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 37-42.. DOI: [10.1016/j.sbspro.2010.10.006](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.006).

Nikolopoulos D, Goulandris N, Hulme C, Snowling MJ. (2006). *The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: evidence from a longitudinal study*. *J Exp Child Psychol*. 2006 May;94(1):1-17. doi: 10.1016/j.jecp.2005.11.006.

Provost, M. C., Lambert, M. A., & Babkie, A. M. (2010). Informal Reading Inventories: Creating Teacher-Designed Literature-Based Assessments. *Intervention in School and Clinic*, 45(4), 211–220. Doi: <https://doi.org/10.1177/1053451209353444>.

Raffan, J. & Ruthven, K. (2000). Monitoring and Assessment, recording, reporting and accountability, in Beck, J. & Earl, M. (eds.) *Key Issues in Secondary Education*, London: Cassell Publishing.

Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482.

Richards, J. C. & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in learning Teaching: An anthology of current Practice*. New York: Cambridge University.

Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2003). Can Students with LD Become Competent Writers? *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 129–141. <https://doi.org/10.2307/1593595>

Slater, A., Riddell, P., C. Quinn, P., Pascalis, O., Lee, K. & Kelly, D. J. (2010). Visual Perception. *Chapter 2. Bremner—HandBook of Infant Development*.

Sluijsmans, D.M.A., Prins, F.J. & Martens, R.L. The Design of Competency-Based Performance Assessment in E-Learning. *Learning Environ Res* 9, 45 (2006). <https://doi.org/10.1007/s10984-005-9003-3>

Snowling, M.J. and Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81: 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x>.

Spinelli, C. G. (2006). *Classroom assessment for students in special and general education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Walpole, S. & McKenna, M.C. (2006). The Role of Informal Reading Inventories in Assessing Word Recognition. *International Reading Association* (pp. 592–594). DOI: <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.10>.

Zwicker, J. G., & Harris, S. R. (2009). A Reflection on Motor Learning Theory in Pediatric Occupational Therapy Practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(1), 29–37. <https://doi.org/10.1177/000841740907600108>

Wolbers, K., Dostal, H., Graham, S., Cihak, D., Kilpatrick, J., & Saulsbury, R. (2015). The writing performance of elementary students receiving Strategic and Interactive Writing Instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(4), 385-398. DOI:10.1093/deafed/env022.

Διαδικτυακή πηγή:

<http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2014/04/eidikhagvgh.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- 1) Πώς εκτιμάτε το επίπεδο του γραπτού λόγου των παιδιών της τάξης που έχετε αναλάβει?
- 2) Πώς διδάσκετε τη γραφή στους μαθητές σας?
- 3) Πώς αξιολογείτε τη γραφή?
- 4) Ποια εργασία παραγωγής γραπτού λόγου θεωρείται για εσάς καλή και ποια λιγότερο καλή?
- 5) Πώς σκέφτεστε να υποστηρίξετε τον μαθητή/ μαθήτρια στην συνέχεια προκειμένου να βελτιωθεί ή προκειμένου να εξελιχθεί?

Εικόνα 1: Οι ερωτήσεις της ημι-δομημένης συνέντευξης.

