

Προβλήματα γραπτού λόγου

Σπαντιδάκης Γιάννης
Επικ. Καθηγητής ΠΤΑΕ
Πανεπιστημίου Κρήτης
email: ispantid@edc.uoc.gr

Η ανάγνωση και η παραγωγή ενός επικοινωνιακού κειμένου είναι δύσκολες, πολυσύνθετες, πολύπλοκες αλλά και διδάξιμες δραστηριότητες. Η εκμάθησή τους αποτελεί βασικό διδακτικό στόχο του σχολείου μια και ο γραπτός λόγος, εκτός της επικοινωνιακής του λειτουργίας, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο αφενός μεν στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του ίδιου του σχολείου αφετέρου δε στην ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι μαθητές, για να μάθουν να γράφουν με επάρκεια και ακρίβεια και για να χρησιμοποιούν το γραπτό ως ένα μέσο επικοινωνίας, χρειάζεται να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, γνώσεις και στρατηγικές. Με άλλα λόγια για να μπορέσουν να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν, αλλά και να γράψουν οι ίδιοι ένα επικοινωνιακό κείμενο απαιτείται να έχουν αναπτύξει σε επαρκή βαθμό **δεξιότητες** (δηλαδή αυτόματες τεχνικές επεξεργασίας πληροφοριών οι οποίες εφαρμόζονται με ελάχιστη γνωσιακή επιβάρυνση), **γνώσεις** (που αφορούν τα δομικά στοιχεία του κειμένου, σε σχέση με την εκάστοτε διαμορφωμένη επικοινωνιακή κατάσταση) και **στρατηγικές** (δηλαδή εμπρόθετες δραστηριότητες για την επίτευξη ενός ειδικού στόχου). Επιπλέον, ως έμπειροι αναγνώστες και συγγραφείς είναι απαραίτητο να δομήσουν πέρα από τις γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες και γνωσιακές και μεταγνωσιακές.

Ο μαθητής είτε ως έμπειρος αναγνώστης, είτε ως έμπειρος συγγραφέας επεξεργάζεται και αξιολογεί μια γραπτή πληροφορία για να παράγει νέα γνώση. Η ανάγνωση και η παραγωγή ενός επικοινωνιακού κειμένου, ως γνωσιακές διαδικασίες, παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες. Και οι δύο χαρακτηρίζονται εμπρόθετες διαδικασίες δόμησης νόηματος. Ο αναγνώστης και ο συγγραφέας συνθέτουν τις σχέσεις ανάμεσα στο κείμενο και σε αυτά που γνωρίζουν, αισθάνονται και πιστεύουν. Για παράδειγμα, οι προγενέστερες γνώσεις, αξίες, εμπειρίες, αισθήματα, προσδοκίες, κίνητρα και στόχοι επηρεάζουν σημαντικά τον αναγνώστη και το συγγραφέα στην προσπάθειά τους να συνθέσουν το νόημα του κειμένου. Κατ' αυτή την έννοια το νόημα του κειμένου δεν βρίσκεται στο κείμενο αλλά στο μυαλό του αναγνώστη και του συγγραφέα. Όταν οι προσδοκίες και οι στόχοι που έχει θέσει ο αναγνώστης ή ο συγγραφέας δεν ικανοποιούνται τότε αυτοί προχωρούν στις απαραίτητες αναθεωρήσεις.

Η ποσότητα αλλά κυρίως η ποιότητα των αναθεωρήσεων αποτελούν κριτήριο ωριμότητας του εγγράμματος ατόμου. Όσο πιο ώριμος είναι ο μαθητής συγγραφέας τόσο περισσότερες αναθεωρήσεις – βελτιώσεις κάνει στο κείμενό του. Οι αρχάριοι συγγραφείς κάνουν λίγες και επιφανειακές αναθεωρήσεις, οι οποίες αφορούν κυρίως την εμφάνιση και την ορθογραφία. Οι έμπειροι συγγραφείς κάνουν αναθεωρήσεις που αφορούν κυρίως τη δομή, το περιεχόμενο και το λεξιλόγιο των κειμένων. Οι τελευταίοι έχουν την τάση να αναθεωρούν όχι μόνο λέξεις και προτάσεις αλλά και παραγράφους στο κείμενό τους. Ενδεικτικό κριτήριο ωριμότητας αποτελούν τα «σβησίματα» που κάνει ο συγγραφέας. Οι αναθεωρήσεις που γίνονται από τον συγγραφέα κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου είναι πιο απαιτητικές γνωσιακά από τις αναθεωρήσεις που γίνονται κατά την ανάγνωση ενός άλλου κειμένου.

Μια άλλη ομοιότητα είναι το γεγονός ότι μέσα από τις δύο διαδικασίες ο μαθητής συνθέτει, δομεί νέες γνώσεις. Και οι δύο διαδικασίες απαιτούν σχεδιασμό με την έννοια ότι κατά την εκτέλεσή τους τίθενται στόχοι οι οποίοι σχετίζονται με τις προγενέστερες γνώσεις. Αναγνώστης και συγγραφέας διαβάζουν και γράφουν για να επιτύχουν κάποιο στόχο. Ο αναγνώστης, για να μπορέσει να κατανοήσει ένα κείμενο

και να προβεί στις κατάλληλες ερμηνείες, συνδυάζει τις παλαιότερες γνώσεις που έχει με τις νέες που προκύπτουν μέσω της αλληλεπίδρασής του με το κείμενο. Ο συγγραφέας επεξεργάζεται τις πληροφορίες που θέλει να γράψει και τις παραθέτει με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετούν το σκοπό που έχει θέσει. Έτσι, μέσα από το συνδυασμό των πληροφοριών και των γνώσεων για την επίτευξη του στόχου προκύπτει νέα γνώση. Πολλές φορές ο συγγραφέας μαθαίνει, καθώς γράφει, νέα πράγματα για το θέμα που γράφει, τα οποία δεν γνώριζε πριν αρχίσει τη γραφή.

Ακόμα, ο έμπειρος χρήστης του γραπτού λόγου σχεδιάζει, εφαρμόζει και αξιολογεί μια στρατηγική, ανάλογα με το κείμενο που διαβάζει ή που θέλει να γράψει, το σκοπό για τον οποίο διαβάζει ή γράφει κάτι καθώς και τις συνθήκες και το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνονται οι διαδικασίες της ανάγνωσης ή της παραγωγής του γραπτού λόγου. Ο μαθητής με αναπτυγμένες μεταγνωσιακές δεξιότητες γνωρίζει ποια στρατηγική του είναι αναγκαία και χρήσιμη τη δεδομένη στιγμή. Γνωρίζει, επίσης, πότε και πώς θα την εφαρμόσει μέσα σε μια επικοινωνιακή κατάσταση για να πετύχει το σκοπό του, καθώς και το γιατί χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη στρατηγική ή δεξιότητα. Μπορεί δηλαδή να παρατηρεί, να αξιολογεί και να αιτιολογεί τις στρατηγικές και αποφάσεις του και να αισθάνεται ικανοποιημένος με τις επιλογές που κάνει. Ως έμπειρος αναγνώστης, ο μαθητής, για να πετύχει το σκοπό του μπορεί, καθώς διαβάζει, να χρησιμοποιεί διαφορετική στρατηγική προσέγγισης του κειμένου. Στη συνέχεια αξιολογεί αν η στρατηγική που χρησιμοποίησε ήταν η καταλληλότερη και η αποτελεσματικότερη για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Επίσης, ο μαθητής ως συγγραφέας επιλέγει την καταλληλότερη στρατηγική για να επιτύχει το σκοπό για τον οποίο γράφει το κείμενο ή τροποποιεί το σκοπό για τον οποίο γράφει καθώς αξιολογεί την πορεία και το περιεχόμενο του γραπτού λόγου.

Πέρα από τα παραπάνω, ο μαθητής χρειάζεται να αποκτήσει επίγνωση των απαιτήσεων και των δυσκολιών του έργου που έχει να επιτελέσει ως αναγνώστης και ως συγγραφέας. Η επίγνωση αυτή των απαραίτητων διαδικασιών (διαδικαστική γνώση) σε συνδυασμό με τη προγενέστερη γνώση του μαθητή (δηλωτική γνώση) αποτελούν βασικά δομικά χαρακτηριστικά των έμπειρων αναγνωστών και συγγραφέων με αναπτυγμένες μεταγνωσιακές δεξιότητες.

Με άλλα λόγια, οι μαθητές για να κατανοήσουν ή να παράγουν ένα επικοινωνιακό κείμενο θα πρέπει να έχουν αναπτύξει τις αναγκαίες μεταγνωσιακές δεξιότητες. Δεν πρέπει δηλαδή να γνωρίζουν μόνο τις απαραίτητες δεξιότητες και στρατηγικές για την κατανόηση και τη συγγραφή ενός κειμένου, αλλά να είναι σε θέση να τις εφαρμόζουν τη στιγμή που τη χρειάζονται και να δίνουν ικανοποιητικές απαντήσεις όταν τις αξιολογούν. Πολλοί ερευνητές τονίζουν τη σημασία που έχει να εισπράττουν από την όλη διαδικασία θετικά συναισθήματα. Η γνώση όχι μόνο του ποια στρατηγική ή δεξιότητα είναι αναγκαία κατά την ανάγνωση ή τη συγγραφή ενός κειμένου, αλλά και η γνώση του πότε και του γιατί αποτελούν δομικά στοιχεία της μεταγνώσης.

Πολλές φορές οι μαθητές με προβλήματα στο γραπτό λόγο υπερτιμούν ή υποτιμούν τον εαυτό τους. Εκτός από την υπερτίμηση ή υποτίμηση αυτό που χαρακτηρίζει περισσότερο το μαθησιακό τους προφίλ είναι η αφηρημάδα, η αδράνεια, η αποδιοργάνωση. Οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά, επιδέξια και ευλύγιστα μεταγνωσιακές στρατηγικές για να πετύχουν τους στόχους τους είτε ως αναγνώστες, είτε ως συγγραφείς. Οι ελλειπείς αυτές μεταγνωσιακές δεξιότητες τους δυσκολεύουν στην επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής πριν αρχίσουν να διαβάζουν ή να γράφουν, στην παρακολούθηση της

δραστηριότητας της κατανόησης ή της παραγωγής και στον έλεγχο και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της ανάγνωσης και της γραφής.

Ο μαθητής, ως συγγραφέας ενός επικοινωνιακού κειμένου, θα πρέπει να συνδυάζει τους ρόλους του γραμματέα και του δημιουργού. Ο συνδυασμός των δύο ρόλων του επιτρέπει να συγκεντρώνει τη προσοχή του στην επίτευξη του ενός μόνο στόχου κάθε φορά. Ο μαθητής δηλαδή για να γράψει ένα επικοινωνιακό κείμενο είναι σε θέση να ενορχηστρώνει τις φάσεις της γέννησης, οργάνωσης, καταγραφής, βελτίωσης και έκδοσης του κειμένου. Ακολουθώντας τις φάσεις αυτές ο μαθητής-συγγραφέας επιλέγει τους αναγνώστες του, το ακροατήριό του και το σκοπό για το οποίο θέλει να γράψει το κείμενό του στην αρχή, πριν ακόμα αρχίσει να γράφει. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο παράγει ιδέες, τις οργανώνει τις καταγράφει και στη συνέχεια κάνει τις απαραίτητες βελτιώσεις, προσαρμογές και αναθεωρήσεις έως ότου επιτύχει τους στόχους που έθεσε στη προσυγγραφική φάση. Το βασικότερο πλεονέκτημα των φάσεων αυτών είναι ότι ο μαθητής κατά την παραγωγή ενός επικοινωνιακού κειμένου αποφεύγει την γνωσιακή υπερφόρτωση και είναι σε θέση να επιτύχει έναν – έναν τους στόχους που έχει θέσει. Επιπλέον, είναι σε θέση, χωρίς να διακόπτει την ολοκλήρωση της παραγωγής, να διαχειριστεί τα τυχόν «προβλήματα» που του παρουσιάζονται χωρίς να «χάνεται» μέσα σ' αυτά.



Ο κάθε ρόλος είναι εξαιρετικά απαιτητικός και δύσκολος. Ο γραμματέας αναλαμβάνει να εκτελέσει τις μηχανιστικές λειτουργίες της παραγωγής του γραπτού λόγου που περιλαμβάνουν τη γραφή ως οπτικοκινητική δραστηριότητα, τους ορθογραφικούς και γραμματοσυντακτικούς κανόνες, τη στίξη και τη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου. Για την αποτελεσματική τους εκτέλεση ο μαθητής θα πρέπει να ενεργεί όσο το δυνατόν πιο αβίαστα και με τη λιγότερη δυνατή γνωσιακή επιβάρυνση. Όταν η εκτέλεσή τους δεν είναι γρήγορη και αποτελεσματική ο μαθητής συναντά προβλήματα και στην εκτέλεση του ρόλου του δημιουργού. Ο δημιουργός αναλαμβάνει να γεννήσει ιδέες, να τις οργανώσει, να τις βελτιώσει και να τις προσαρμόσει στο σκοπό για τον οποίο γράφει το κείμενο, στους αναγνώστες στους οποίους απευθύνεται και στο είδος του κειμένου που θέλει να γράψει. Ιδιαίτερα σε

ό,τι αφορά τη βελτίωση, ο μαθητής- συγγραφέας θα πρέπει να αποαισθητοποιηθεί γνωσιακά και συναισθηματικά από το κείμενό του για να μπορέσει να διαπιστώσει τις αδυναμίες του και τα προβλήματά του, να συνδυάσει αρμονικά τους δύο ρόλους και να προβεί στις απαραίτητες βελτιώσεις. Κατ' αυτό τον τρόπο ο έμπειρος μαθητής- συγγραφέας χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο ως ένα εργαλείο για να στοχαστεί πάνω στις εμπειρίες του, για να εξερευνήσει ιδέες και να δομήσει νέες. Τον χρησιμοποιεί ακόμα ως ένα αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας, για να μάθει περισσότερα και να δομήσει νέα γνώση. Έρευνες δείχνουν ό,τι οι μαθητές με προβλήματα στο γραπτό λόγο κάνουν λίγες βελτιώσεις στο κείμενό τους. Συνήθως οι βελτιώσεις που κάνουν είναι επιφανειακές και αφορούν κυρίως την εμφάνιση του κειμένου και τα ορθογραφικά λάθη.

Ο μαθητής ως αναγνώστης ενός επικοινωνιακού κειμένου θα πρέπει να συνδυάζει το ρόλο του αποκωδικοποιητή και το ρόλο του κατανοητή- κριτή. Ως αποκωδικοποιητής αναλαμβάνει να εκτελέσει τις μηχανιστικές δεξιότητες της αναγνωστικής δραστηριότητας και ως κατανοητής – κριτής τις γνωσιακές και μεταγνωσιακές δεξιότητες, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει το κείμενο που αποκωδικοποιεί, να προβεί σε κρίσεις και σε ερμηνείες και να δομήσει νέα γνώση. Για την εκτέλεση του πρώτου ρόλου ο μαθητής χρειάζεται να μετασχηματίζει μηχανικά τα γραπτά σύμβολα σε ήχους. Με την εκτέλεση του δεύτερου ρόλου ο μαθητής - αναγνώστης «συλλαμβάνει» και κατανοεί το νόημα που περιλαμβάνουν τα γραπτά σύμβολα και προβαίνει σε ερμηνείες και κρίσεις. Έτσι, ο μαθητής βρίσκει και μελετά τα πιο ενδιαφέροντα σημεία του επικοινωνιακού κειμένου, κάνει χρήσιμα και αποτελεσματικά σχέδια, παρακολουθεί την κατανόηση ενώ διαβάσει, και στοχάζεται πάνω στο περιεχόμενο και τις διαδικασίες που εκτέλεσε μετά την ανάγνωση.

Οι ρόλοι των μηχανιστικών δεξιοτήτων κατά την εκτέλεση της ανάγνωσης και της παραγωγής του γραπτού λόγου είναι αναγκαίοι για την εκτέλεση του δεύτερου και πιο απαιτητικού ρόλου. Η ομαλή εκτέλεση του δεύτερου ρόλου προϋποθέτει την ομαλή λειτουργία του πρώτου. Ο δεύτερος βασίζεται και υποστηρίζει με τη σειρά του τον πρώτο. Το αποτέλεσμα εξαρτάται από το πόσο δυναμικά και αρμονικά είναι συνδεδεμένοι. Ο ένας δίνει νόημα και ουσία στον άλλον. Ο πρώτος ρόλος χωρίς την επίτευξη του δεύτερου είναι άχαρος και άνευ ουσίας. Χωρίς την ομαλή, γρήγορη και αρμονική εκτέλεση του πρώτου ρόλου δεν μπορεί να λειτουργήσει ο δεύτερος.

Η **αδυναμία** πολλών μαθητών να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, όσον αφορά την ανάγνωση και την παραγωγή του γραπτού λόγου, παίρνει τις διαστάσεις ενός σοβαρού ατομικού, κοινωνικο- οικονομικού, πολιτιστικού, μα πρώτα από όλα **εκπαιδευτικού προβλήματος**. Το σχολείο δηλαδή θα πρέπει να βρει τρόπους και μεθόδους έγκυρης και έγκαιρης διάγνωσης των προβλημάτων αυτών ώστε να σχεδιάζει, να εφαρμόζει και να αξιολογεί τις απαραίτητες διδακτικές παρεμβάσεις, τα υποστηρικτικά μέσα ή τις διευκολύνσεις που είναι αναγκαίες για τους μαθητές που συναντούν προβλήματα στο γραπτό λόγο. Οι διαδικασίες της έγκυρης και έγκαιρης διάγνωσης και της αποτελεσματικής παρέμβασης είναι αναγκαίες γιατί οι δεξιότητες ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο τρόπο λειτουργίας του ίδιου του σχολείου. Σήμερα ο μαθητής χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο για να ολοκληρώσει το 30% με 60% των σχολικών του δραστηριοτήτων. Η αναγκαιότητα της έγκυρης διάγνωσης υπογραμμίζεται και από το γεγονός ότι ο γραπτός λόγος όχι μόνο απαιτεί υψηλού επιπέδου γνωσιακές δεξιότητες αλλά και ο ίδιος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα αποτελεσματικό μέσο για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η σύνδεση του γραπτού λόγου για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και

των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης έχει ερευνητικά υποστηριχθεί από πλήθος ερευνών. Οι έμπειροι μαθητές χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο ως ένα μέσο για να αναπτύξουν τις μεταγνωσιακές δεξιότητες και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης.

Οι μαθητές με **σοβαρά** προβλήματα στο γραπτό λόγο συνθέτουν μια **ανομοιογενή ομάδα**. Στην ομάδα αυτή ανήκει το **10% με 34%** του μαθητικού πληθυσμού και συμπεριλαμβάνεται η **πλειονότητα** των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (90%). Αξίζει να επισημανθεί πως ενώ το ποσοστό των μαθητών με προβλήματα της ανάγνωσης είναι γύρω στο 10% οι μαθητές με προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου ξεπερνούν το ποσοστό του 70%. Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή η παραγωγή του γραπτού λόγου είναι μια εξαιρετικά πιο δύσκολη δραστηριότητα από αυτή της ανάγνωσης. Οι παραπάνω μαθητές διαφοροποιούνται ως προς το είδος και το βαθμό του προβλήματος που έχουν. Αυτό καθιστά, αφενός μεν δύσκολη την έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση του προβλήματος αφετέρου δε κάνει πιο δύσκολο το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση διδακτικών παρεμβάσεων που θα ικανοποιούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών. Η διαδικασία εντοπισμού του πραγματικού προβλήματος του μαθητή- συγγραφέα είναι εξαιρετικά πολύ δύσκολη γιατί πολλές φορές τα προβλήματα που έχει ο μαθητής στην εκτέλεση του ενός ρόλου παρουσιάζονται ως προβλήματα του άλλου ρόλου. Αν δεν εντοπιστεί με σαφήνεια, εγκυρότητα και αξιοπιστία το πρόβλημα τότε πιθανά ο δάσκαλος να διδάσκει το μαθητή στρατηγικές, δεξιότητες ή γνώσεις τις οποίες στην πραγματικότητα ο τελευταίος δεν τις έχει ανάγκη. Έτσι, χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος χωρίς στην ουσία ο μαθητής να υποστηρίζεται κατάλληλα.

Οι μαθητές με προβλήματα στην ανάγνωση και την παραγωγή του γραπτού λόγου δυσκολεύονται να εκτελέσουν και τους δύο ρόλους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές συναντούν προβλήματα που σχετίζονται με τη γρήγορη, αβίαστη και αποτελεσματική εκτέλεση **των μηχανιστικών δεξιοτήτων** (*οπτικοκινητική δεξιότητα, ορθογραφικοί κανόνες, γραμματοσυντακτικοί κανόνες, λεξιλόγιο, τονισμός*). Όσον αφορά το δεύτερο και πιο απαιτητικό ρόλο του δημιουργού ο μαθητής παρουσιάζει προβλήματα που σχετίζονται με τη **γέννηση**, την **επιλογή** των ιδεών, τη **βελτίωση** του κειμένου και την ταξινομώση των ιδεών του κειμένου. Έχουν προβλήματα επίσης στο να δημιουργήσουν και να οργανώσουν τη καταλληλότερη δομή για το κείμενο που γράφουν. Επιπλέον, καθώς γράφουν συναντούν προβλήματα στη **στοχοθεσία** και στη **δόμηση** υψηλότερων **σχεδίων** και στον **ανασχεδιασμό στόχων** και **σκοπών** κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του γραπτού λόγου. Το σοβαρότερο όμως πρόβλημα του ρόλου αυτού σχετίζεται με τις ελλειπείς μεταγνωσιακές δεξιότητες που παρουσιάζουν πολλοί μαθητές. Οι μαθητές δηλαδή, πολλές φορές γνωρίζουν μια στρατηγική αλλά δεν είναι σε θέση να την εφαρμόσουν συνειδητά και να την αξιολογήσουν όταν την χρειαστούν.

Τα προβλήματα παραγωγής του γραπτού λόγου μπορούμε λοιπόν να τα χωρίσουμε σε :

α) Προβλήματα γνωστικών – μεταγνωστικών δεξιοτήτων (δυσκολίες συγγραφέα)

Τα προβλήματα αυτά περιλαμβάνουν :

- Προβλήματα με τις γνωστικές, μεταγνωστικές δεξιότητες Προβλήματα σχεδιασμού.
- Προβλήματα βελτίωσης ιδεών.

β) Προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων (δυσκολίες γραμματέα)

Τα προβλήματα αυτά περιλαμβάνουν:

- Προβλήματα γραφής με το χέρι.

- Προβλήματα ορθογραφίας.
- Προβλήματα λεξιλογίου.
- Προβλήματα στίξης, σύνταξης, τονισμού, χρήσης πεζών – κεφαλαίων.

Τα παραπάνω προβλήματα έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην **ποιότητα** και στην **ποσότητα** του γραπτού λόγου που γράφουν οι μαθητές. Κοινό χαρακτηριστικό αυτών των μαθητών είναι ότι γράφουν περιορισμένο αριθμό λέξεων και προτάσεων. Το γεγονός αυτό παρεμποδίζει την χρήση του γραπτού λόγου ως μέσο επικοινωνίας. Οι μαθητές υιοθετούν συχνά αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο και αποφεύγουν να τον χρησιμοποιούν γιατί από τη χρήση του εισπράττουν αρνητικά συναισθήματα τα οποία επηρεάζουν σημαντικά την αυτοεικόνα και αυτοσυνείδησή τους. Επειδή ο γραπτός λόγος χρησιμοποιείται για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου οι μαθητές με προβλήματα συναντούν σοβαρά προβλήματα που σχετίζονται και με τη σχολική τους εξέλιξη. Επίσης, όπως αναφέρουν οι Bereiter & Scardamalia οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ακολουθούν απλουστευμένα μοντέλα γραφής όπως αυτό της παράθεσης πληροφοριών ή συνειρμικής γραφής (Knowledge telling). Οι μαθητές αυτοί γράφουν οτιδήποτε τους έρχεται στο μυαλό χρησιμοποιώντας τη τεχνική «και μετά τι;». Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν καθώς διαβάζουν δεν τους βοηθούν στο να κατανοήσουν το κείμενο και να προχωρήσουν στις απαραίτητες ερμηνείες και κρίσεις. Πέρα όμως από τα πρωτογενή προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές ως αναγνώστες και συγγραφείς παρουσιάζουν συχνά και κάποια δευτερογενή προβλήματα (*ψυχοσωματικά, προσαρμογής*).

Τύποι και μορφές αξιολόγησης

Στο χώρο των προβλημάτων παραγωγής του γραπτού λόγου μπορεί να χρησιμοποιηθούν δύο τύποι αξιολόγησης: η **τυπική αξιολόγηση**, η οποία διεξάγεται βάσει κάποιων σταθμισμένων δοκιμασιών και η **άτυπη αξιολόγηση**, η οποία δε χρησιμοποιεί σταθμισμένες δοκιμασίες, αλλά δοκιμασίες που κατασκευάζει συνήθως ο εκπαιδευτικός. Και οι δύο τύποι χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν το πρόβλημα και να βοηθήσουν στον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, η τυπική αξιολόγηση έχει τελευταία δεχτεί κριτική που επικεντρώνεται, όπως επισημαίνουν οι Thurlow, Scott, & Ysseldyke (1995a), κυρίως στο ότι δεν παρέχει αρκετές πληροφορίες για το τι κάνει ο μαθητής μέσα στην τάξη, ούτε είναι δυνατόν να περιγράψει με σαφήνεια το μαθησιακό- συγγραφικό προφίλ του μαθητή στο συγκεκριμένο περιβάλλον.

Ακόμη, επισημαίνουν οι ίδιοι, πως οι εκπαιδευτικοί πιέζονται και κυνηγούν υψηλές επιδόσεις στις σταθμισμένες δοκιμασίες της τυπικής αξιολόγησης και με τον τρόπο αυτό αφιερώνουν πολύ διδακτικό χρόνο για να προετοιμάσουν τους μαθητές ώστε να ανταποκριθούν σε αυτές και όχι για να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες μαθησιακές τους ανάγκες. Επίσης, ο Wiggins (1989) επισημαίνει πως τα αποτελέσματα της τυπικής αξιολόγησης δύσκολα συνδέονται με το πρόγραμμα σπουδών. Ένα επιπλέον πρόβλημα προκύπτει όταν οι δοκιμασίες της τυπικής αξιολόγησης χρησιμοποιούνται σε μαθητές με διαφορετικό πολιτιστικό δυναμικό και εξάγονται λανθασμένα συμπεράσματα.

Οι διαδικασίες της αξιολόγησης, όσον αφορά τις δυσκολίες παραγωγής του γραπτού λόγου, μπορούν να πάρουν πολλές μορφές. Έτσι, ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο διεξάγονται μπορούν να πάρουν τη μορφή της **αρχικής αξιολόγησης** δηλαδή του προσδιορισμού του προβλήματος του μαθητή πριν αρχίσει η παρέμβαση, της **διαμορφωτικής αξιολόγησης**, η οποία έχει ως βασικό στόχο να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό, ή όποιον τη διεξάγει, να εκτιμήσει τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές

υπηρεσίες και τέλος, της **τελικής αξιολόγησης**, κατά την οποία εκτιμάται αν επετεύχθησαν οι συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι. Η ανάγκη να αξιολογείται ο μαθητής μέσα στο σχολικό του περιβάλλον, δηλαδή να καταγράφεται, να αναλύεται και να ερμηνεύεται το τι πραγματικά κάνει μέσα στην τάξη του, πώς συμπεριφέρεται και τι κατέχει σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε μορφές **άτυπης αξιολόγησης**. Μέσω των μορφών αυτών οι μαθητές ενθαρρύνονται να παράγουν, να δομούν, να δείχνουν ή να εκτελούν μια «απάντηση». Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η **άτυπη αξιολόγηση** μπορεί να πάρει τη μορφή της **αξιολόγησης της επίδοσης**, της **αξιολόγησης βάσει φακέλου**, της **αυθεντικής αξιολόγησης** και της **δυναμικής αξιολόγησης**. Πολλοί ερευνητές θεωρούν την άτυπη αξιολόγηση το ίδιο έγκυρη και αξιόπιστη με την τυπική και πολλές φορές πιο αποτελεσματική.

Σημειώνεται, πως οι παραπάνω μορφές αξιολόγησης δεν αναιρούν η μια την άλλη, αντίθετα μπορεί να αλληλοϋποστηρίζονται σε μια προσπάθεια να βοηθηθεί αποτελεσματικότερα ο μαθητής. Αναλυτικότερα οι προαναφερθείσες μορφές παρουσιάζονται παρακάτω.

Άτυπη αξιολόγηση της γραφής με το χέρι

Οι Mercer & Mercer (1998) επισημαίνουν, όσον αφορά τον τρόπο γραφής, πώς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρατηρήσει και να συλλέξει πληροφορίες σχετικές με το:

- αν ο μαθητής- συγγραφέας κρατά το μολύβι σωστά, άνετα και με ευλύγιστο τρόπο
- αν η θέση της επιφάνεια γραφής έχει την κατάλληλη θέση και κλίση καθώς ο μαθητής – συγγραφέας γράφει
- αν ο μαθητής - συγγραφέας έχει τη σωστή στάση του σώματος, όταν γράφει (τρεις ορθές γωνίες πατούσες, γόνατα, μέση)
- αν το κεφάλι του μαθητή- συγγραφέα είναι μακριά ή κοντά στην επιφάνεια εργασίας
- αν ο μαθητής- συγγραφέας καθώς γράφει χρησιμοποιεί με συνέπεια το ίδιο πάντα χέρι
- αν ο μαθητής-συγγραφέας παρουσιάζεται νευρικός συναισθηματικά φορτισμένος ή απογοητευμένος όταν πρόκειται να γράψει
- αν ο μαθητής-συγγραφέας έχει αρνητική στάση απέναντι στη γραφή με το χέρι.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υπόψη του πως η ολοκλήρωση της γραφής ως ψυχοκινητικής δραστηριότητας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ακριβή και συνεχή ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο μαθητής- συγγραφέας από τα ίχνη που αφήνει στην επιφάνεια εργασίας. Για το λόγο αυτό οφείλει να βοηθά τους μαθητές να λαμβάνουν τη σωστή στάση με το σώμα τους, να κρατούν άνετα και ευλύγιστα το μολύβι και να τοποθετούν την επιφάνεια εργασίας σε άνετη θέση.

Αγνητη αξιολόγηση ορθογραφίας
 Κλειδιά ελέγχου του προϊόντος εκ μέρους του εκπαιδευτικού
 Σχολείο..... Τμήμα..... Ημερομηνία.....

α / α	Ονοματεπώνυμο	Αριθμός λαθών						Δείκτες			Παρατηρήσεις /σχόλια		
		ΑΑΑ	ΑΑΟ	ΑΑΣΤ	ΑΑΣΥ	ΑΑΑΚ	ΑΘΛ	ΑΚΛ	Δείκτης ορθότητας	ΑΠ/ ΑΑΣ Τ	ΑΠ/ ΑΑΣ Υ	ΑΠ/ ΑΑΑ Κ	Σημειώσεις παρατηρητή
1.													
2.													
3.													
4.													
5.													
6.													
7.													

Παρατηρήσεις : ΑΑΑ= Αριθμός Λαθών,
 ΑΑΟ= Αρ. Λαθών Ορθογραφίας,
 ΑΑΣΤ= Αρ. Λαθών Στίξης,
 ΑΑΣΥ= Αριθμός Λαθών Σύνταξης,
 ΑΑΑΚ= Αρ. Λαθών Ακριβολογίας,
 ΑΘΛ= Αριθμός Θεματικών Λαθών,
 ΑΚΛ= Αριθμός Καταληκτικών Λαθών,
Δείκτης ορθότητας=Αριθμός Λέξεων/Αριθμό Λαθών /Αριθμό Λέξεων * 100,
Δείκτης στίξης= Αριθμός Προτάσεων / Αριθμό Λαθών Στίξης,
Δείκτης Σύνταξης= Αριθμός Προτάσεων/ Αριθμό Λαθών Σύνταξης,
Δείκτης ακριβολογίας= Αριθμός Προτάσεων / Αριθμό Λαθών Ακριβολογίας.

Η παραπάνω κλειδιά είναι από το: Κυριαζή, Ο., Σπαντιδάκης Ι., (2001). Τρόποι αξιολόγησης των δυσκολιών παραγωγής του γι και των κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Κίνητρο τ. 3*

Βασικές αρχές της αποτελεσματικής υποστηρικτικής διδασκαλίας

Η έρευνα επισημαίνει μερικές βασικές αρχές της υποστηρικτικής διδασκαλίας τις οποίες θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός υπόψη του κατά την υποστήριξη του μαθητή με δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου.

Σύμφωνα με αυτές η υποστηρικτική διδασκαλία θα πρέπει να:

- **Ενθαρρύνει την αλληλεπιδραστική μάθηση.**
- **Αναγνωρίζει τη σημασία των προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών και αναπαραστάσεων του μαθητή.**
- **Προετοιμάζει τους μαθητές για τη δόμηση της νέας γνώσης ή δεξιότητας.**
- **Ενθαρρύνει την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στο διδακτικό γίγνεσθαι.**
- **Συνδέει τις σχολικές δραστηριότητες με τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, τονίζοντας την επικοινωνιακή λειτουργία του γραπτού λόγου**
- **Αναπτύσσει γνήσιες και ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις.**
- **Δημιουργεί βιώματα επιτυχίας.**
- **Αναπτύσσει τις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών.**
- **Αξιολογεί συνεχώς τις διαδικασίες που ο μαθητής εκτελεί για την ολοκλήρωση της γραπτής δραστηριότητας, το αποτέλεσμα (προϊόν) που παράγει, το σκοπό για τον οποίο γράφει και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα η γραπτή δραστηριότητα.**
- **Παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση τη στιγμή που τη χρειάζεται ο μαθητής.**
- **Παραχωρεί τον έλεγχο της γραπτής δραστηριότητας στο μαθητή σύμφωνα με την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης.**
- **Διδάσκει τα δομικά στοιχεία των διαφόρων ειδών κειμένων.**
- **Παρέχει χρόνο στους μαθητές να ολοκληρώσουν τα κείμενα τους.**

Στο πλαίσιο της υποστηρικτικής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός προβαίνει στις ενέργειες, οι οποίες φαίνεται να έχουν κυκλωτική φορά:

1. της αρχικής αξιολόγησης
2. του σχεδιασμού της υποστηρικτικής διδασκαλίας
3. της υλοποίησης της υποστηρικτικής διδασκαλίας
4. της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή
5. της τροποποίησης της υποστηρικτικής διδασκαλίας
6. της τελικής αξιολόγησης

Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) και προβλήματα γραπτού λόγου

Λέγοντας Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) δεν εννοούμε το πλαίσιο που ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες διδάσκεται μόνος του, με έναν εκπαιδευτικό, αλλά το πλαίσιο το οποίο καθιστά το μαθητή ικανό να αλληλεπιδρά με το μαθησιακό του περιβάλλον κάτω από συνθήκες οι οποίες τον κινητοποιούν, τον παροτρύνουν, τον υποστηρίζουν, τον διευκολύνουν και τον βοηθούν να αναπτύξει τις δεξιότητές του. Κατά το σχεδιασμό του ΕΕΠ λαμβάνονται αποφάσεις που αφορούν

την καταλληλότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και μέτρων, την απρόσκοπτη και αποτελεσματική λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας καθώς και το ποιος θα είναι υπεύθυνος για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγησή του.

Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΕΠ) αποτελεί το θεμέλιο λίθο της ειδικής αγωγής, όσον αφορά την εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα παραγωγής στο γραπτό λόγο και με μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα. Κάθε μαθητής ο οποίος διαπιστώνεται ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες και σοβαρά προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου έχει ανάγκη και πρέπει να έχει το δικό του ΕΕΠ. Το ΕΕΠ είναι μοναδικό, γιατί μοναδικές είναι και οι μαθησιακές και συγγραφικές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή και περιλαμβάνει το σύνολο των σκοπών και των διδακτικών στόχων και τον τρόπο με το οποίο αυτοί θα επιτευχθούν. Επιπλέον, παρέχει τη δυνατότητα στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς, στο προσωπικό των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) και σε όσους εμπλέκονται με την εκπαίδευση του συγκεκριμένου μαθητή να συνεργαστούν για να βελτιώσουν τις συνθήκες μάθησης και να έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το ΕΕΠ μπορεί να θεωρηθεί τόσο μια **διαδικασία** όσο και **προϊόν**. Η διαδικασία είναι το ίδιο σημαντική το προϊόν, επειδή η αξιοπιστία του προϊόντος εξαρτάται πρωταρχικά από τη διαδικασία που ακολουθείται.

Ως **διαδικασία** απαιτεί την ουσιαστική συνεργασία των μελών της ομάδας που το δημιουργεί, την έγκυρη διάγνωση, τη σαφή και ακριβή περιγραφή του προβλήματος, τη διατύπωση ρεαλιστικών, παρατηρήσιμων και μετρήσιμων διδακτικών στόχων, την επιλογή του καταλληλότερου τόπου και των αποτελεσματικότερων υποστηρικτικών μέσων καθώς και την αρχική, συνεχή και τελική αξιολόγηση του μαθητή. Για την ολοκλήρωσή του ΕΕΠ απαιτούνται μια σειρά από βήματα:

- **Ανίχνευση:** Σε αυτό το βήμα καταγράφονται οι ενδείξεις που έχει ο εκπαιδευτικός, ο γονέας ή το ΚΔΑΥ για το αν ο συγκεκριμένος μαθητής παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες και πώς αυτές επηρεάζουν τον ίδιο, την οικογένειά του ή τους συμμαθητές του.
- **Διάγνωση:** Το βήμα της διάγνωσης είναι απαραίτητο γιατί απαντά έγκυρα και αξιόπιστα στο ερώτημα αν το παιδί παρουσιάζει ή δεν παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες. Αν η απάντηση είναι ναι, τότε περιγράφεται με σαφήνεια και επάρκεια το πρόβλημα και πώς αυτό επηρεάζει το συγκεκριμένο μαθητή, τους γονείς του, τους εκπαιδευτικούς του, τους συμμαθητές του καθώς και τις σχέσεις του με τους «σημαντικούς άλλους».
- **Καθορισμός των διδακτικών στόχων:** Οι διδακτικοί στόχοι πρέπει να ικανοποιούν τις ατομικές μαθησιακές, κοινωνικές και γνωστικές ανάγκες του μαθητή και να καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα της προβληματικής περιοχής. Πρέπει επίσης να περιγράφουν τι είναι ικανός ο μαθητής να κάνει στο τέλος του σχολικού έτους και να είναι ρεαλιστικοί και μετρήσιμοι.
- **Καθορισμός και επιλογή των διδακτικών μεθόδων των υπηρεσιών και των υποστηρικτικών μέσων:** Στο βήμα αυτό καθορίζονται οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι υποστηρικτικές υπηρεσίες και μέσα που ταιριάζουν στο μαθητή και είναι απαραίτητα για να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι σκοποί και στόχοι.
- **Καθορισμός των κριτηρίων επιτυχίας:** Πολλοί ερευνητές τονίζουν την αναγκαιότητα να ανακοινώνονται οι στόχοι και τα κριτήρια αξιολόγησης στο μαθητή. Η γνώση τους αποτελεί για αυτόν ένα ισχυρό παρωθητικό μέσο.
- **Παροχή συνεχούς υποστήριξης και αξιολόγησης:**

- Το ΕΕΠ ως **προϊόν** είναι ένα έγγραφο το οποίο «δεσμεύει – υποχρεώνει» το σχολείο και τους εμπλεκόμενους φορείς για τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργήσουν και θα οργανώσουν το διδακτικό πλαίσιο και τις παρεχόμενες υπηρεσίες, ώστε να ικανοποιούνται οι ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες του μαθητή.

Η δημιουργία ενός ΕΕΠ πρέπει να βασίζεται σε δύο βασικούς άξονες: το **νομοθετικό- διαδικαστικό** και τον **ερευνητικό-παιδαγωγικό**. Ο πρώτος προδιαγράφει το θεσμικό- διαδικαστικό πλαίσιο στο οποίο θα πρέπει να βασιστεί το σχολείο, οι διάφοροι φορείς (Κέντρα Διάγνωσης Αντιμετώπισης και Αξιολόγησης-ΚΔΑΥ) και όλοι οι εμπλεκόμενοι στην δημιουργία του. Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στο τρόπο συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων, στα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν και στις διαδικασίες της αξιολόγησης και παιδαγωγικής αντιμετώπισης.

Είναι εξαιρετικά σημαντικό οι γονείς να γνωρίζουν τα δικαιώματα που τους παραχωρούνται και αφορούν την εκπαίδευση του μαθητή με πρόβλημα. Η σχετική νομοθεσία τους παρέχει το δικαίωμα, αν νομίζουν ότι αυτός χρειάζεται ΕΕΠ, να ζητούν από μόνοι τους την αξιολόγησή του από το ΚΔΑΥ. Επίσης, έχουν δικαίωμα να λαμβάνουν γνώση των γνωματεύσεων που αφορούν το μαθητή και του περιεχομένου του ΕΕΠ, τα οποία πρέπει να είναι σε γλώσσα απλή. Επιπλέον οφείλουν να γνωρίζουν πως για την αξιολόγηση του μαθητή, μετά από τη διαδικασία της ανίχνευσης από το ΚΔΑΥ, είναι απαραίτητη και η δική τους έγκριση.

Τόσο κατά την κατάρτιση όσο και κατά την εφαρμογή του ΕΕΠ υπάρχουν πολλά προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Συχνά η συνεργασία μεταξύ των μελών της διεπιστημονικής ομάδας είναι προβληματική. Επίσης τα μέλη της είναι δύσκολο να συνεργάζονται με άλλες ειδικότητες ή να τις αποδέχονται. Το σχολείο πολλές φορές ακολουθεί μηχανιστικά αυτά που ορίζει το ΕΕΠ. Οι εμπλεκόμενοι σχολικοί φορείς θεωρούν υπερβολικές τις απαιτήσεις που θέτει και κρίνουν ότι δεν επαρκεί ο διδακτικός χρόνος. Οι υπερβολικές απαιτήσεις για «εκμετάλλευση» του διδακτικού χρόνου κάνουν πολύ δύσκολη την εφαρμογή του. Έτσι οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το ΕΕΠ ή συμμορφώνονται μηχανιστικά και επιδερμικά με τις προδιαγραφές του και τις απαιτήσεις του. Έρευνες των Smith (1992), Graham, Patterson & Hodges (1995) και Van Reusen, & Bos (1994) αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν μπορούν να εφαρμόσουν το ΕΕΠ γιατί νομίζουν πως απαιτεί πολύ διδακτικό χρόνο και νιώθουν ότι με το να ασχολούνται με το συγκεκριμένο μαθητή αφαιρούν διδακτικό χρόνο από τους άλλους μαθητές τους, τους οποίους με αυτόν τον τρόπο αδικούν. Ένα άλλο πρόβλημα είναι η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης του ΕΕΠ. Ο Smith (2000) και οι West, & Cannon (1988) υπογραμμίζουν πως χρειάζεται συνεχής και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να μπορέσουν να εφαρμόσουν απρόσκοπτα και αποτελεσματικά ένα ΕΕΠ.

Δομικά στοιχεία του ΕΕΠ για μαθητές με προβλήματα γραπτού λόγου

Σε κάθε ΕΕΠ πρέπει να περιλαμβάνονται πληροφορίες γύρω από το μαθητή – συγγραφέα και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που είναι σχεδιασμένο για να ικανοποιεί τις μοναδικές μαθησιακές του ανάγκες. Όσον αφορά το μαθητή με προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου οι πληροφορίες αναφέρονται:

- **στον καθορισμό του τρέχοντος συγγραφικού προφίλ του μαθητή**

- στον προσδιορισμό των σκοπών και των διδακτικών στόχων
- στην περιγραφή των προγραμματισμένων διευκολύνσεων και των υποστηρικτικών μέτρων
- στην επιλογή του κατάλληλου διδακτικού περιβάλλοντος
- στην επιλογή των υποστηρικτικών μέσων
- στην δημιουργία του ατομικού φακέλου του μαθητή.

Πιο συγκεκριμένα:

Συγγραφικό προφίλ του μαθητή

Μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης συλλέγονται πληροφορίες που αφορούν τις γνωστικές, μεταγνωστικές, γλωσσικές, οπτικοκινητικές διαδικασίες που εκτελεί ο μαθητής -συγγραφέας όταν γράφει και καταγράφεται η συμπεριφορά που εκδηλώνει πριν, κατά την διάρκεια και μετά τη γραφή. Περιγράφονται οι συγγραφικές αδυναμίες, οι ανάγκες, τα προσωπικά κίνητρα, η στάση απέναντι στο γραπτό λόγο και ο τρόπος με τον οποίο αυτές επηρεάζουν ή επηρεάζονται από άλλες γνωστικές δεξιότητες όπως η ανάγνωση, η ικανότητα υπολογισμών, οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτοεικόνα και συμπεριφορά γενικότερα, καθώς επίσης η πρόοδος του μαθητή σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα (Bereiter, & Scardamalia, 1987).

Στις πληροφορίες που αφορούν το συγγραφικό προφίλ του μαθητή περιλαμβάνονται ακόμα πληροφορίες που αφορούν τις προηγούμενες εμπειρίες του μαθητή ως συγγραφέα, τη σχέση με τον εκπαιδευτικό της τάξης, τις οικογενειακές του σχέσεις, το επίπεδο άγχους, τη στάση του απέναντι στη γραφή, το ενδιαφέρον και τα κίνητρό του για να γράψει. Οι παραπάνω πληροφορίες είναι εξαιρετικά βοηθητικές γιατί αποτελούν μέρος των προδιδακτικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού και απαραίτητες, για να μπορέσουν να πραγματοποιηθούν απρόσκοπτα και με κάθε οικονομία χρόνου οι σκοποί του ΕΕΠ μέσα σ' ένα περιβάλλον παιδαγωγικά αποδεκτό, υποστηρικτικό και ωφέλιμο για το μαθητή. Κατ' αυτόν τον τρόπο βοηθιέται σημαντικά ο εκπαιδευτικός να πάρει τις καταλληλότερες οργανοδιδασκτικές αποφάσεις. Το πόσο σημαντικό είναι αυτό φαίνεται από ευρήματα ερευνών τα οποία καταδεικνύουν ότι ο εκπαιδευτικός λαμβάνει πολλές φορές αποφάσεις μέσα σε συγκεκριμένες και πιεστικές καταστάσεις.

Διδακτικοί σκοποί και στόχοι

Οι σκοποί του ΕΕΠ είναι δηλώσεις που φανερώνουν τα αποτελέσματα που οφείλει αυτό να επιτύχει μέσα από τη συστηματική και οργανωμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες του μαθητή. Οι σκοποί του ΕΕΠ βρίσκονται σε άμεση σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα δύο συνδέονται. Αναφέρονται στο τι αναμένεται να ολοκληρώσει με επιτυχία ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες μετά από ένα χρόνο και δεν αγγίζουν μόνο το γνωστικό τομέα αλλά και τον κοινωνικό, το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό. Περιγράφουν την προσδοκώμενη επίδοση του μαθητή στους παραπάνω τομείς μετά από ένα έτος με μετρήσιμους όρους και βοηθούν στην παρακολούθηση της προόδου του μαθητή. Με αυτό το τρόπο καθίσταται φανερό ότι δείχνουν, εάν οι αντισταθμιστικές παρεμβάσεις, που ήταν σχεδιασμένες για τον συγκεκριμένο μαθητή, επετεύχθησαν και αν οι παρεχόμενες υπηρεσίες και υποστηρικτικά μέσα ήταν αποτελεσματικά. Οι σκοποί περιλαμβάνουν διδακτικούς στόχους, οι οποίοι αποτελούν δείκτες ποσοτικής μέτρησης της προόδου του μαθητή και αξιολογούνται μαζί με τους άλλους παράγοντες του διδακτικού πλαισίου.

Οι γενικοί στόχοι του ΕΕΠ μετασχηματίζονται σε ειδικούς διδακτικούς στόχους και αποβλέπουν στο να αναλύσουν και να προσδιορίσουν με λειτουργικό τρόπο ένα συγκεκριμένο πλαίσιο οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησής του. Οι ειδικοί στόχοι διατυπώνονται ανάλογα με τη βαθμίδα στοχοταξινόμιας με ρήματα όπως: «να επιλέγει» (στάσεις- αξίες), «να αναφέρει» (πληροφορίες), «να ορίζει», «να διακρίνει», «να ταξινομεί» (έννοιες), να «εκτελεί» (κινητικές δεξιότητες). Η συγκεκριμένη διαδικασία αφήνει περιθώρια δράσης στον εκπαιδευτικό και κάνει τη διδακτική διαδικασία πιο ευέλικτη.

Οι Smith (1990) και Van Reusen, & Bos (1994) αναφέρουν πως η διαμόρφωση ενός πλαισίου που θα εξασφαλίζει την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στην διαμόρφωση των διδακτικών στόχων και στην επιλογή των υποστηρικτικών μέσων είναι εξαιρετικά σημαντική. Η ανακοίνωση των στόχων του ΕΕΠ μιας διδακτικής ενότητας αποτελεί ένα παρωθητικό μέσο για το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές με δυσκολίες που γνωρίζουν τους διδακτικούς στόχους αφιερώνουν καλύτερης ποιότητας και μεγαλύτερης διάρκειας προσοχή στις διδακτικές δραστηριότητες, γνωρίζουν γιατί «κουράζονται» και καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για να τους πετύχουν.

Η γραπτή δραστηριότητα ολοκληρώνεται όταν ο μαθητής συγγραφέας συνδυάζει τις μηχανιστικές (γραφή με το χέρι, ορθογραφία, στίξη κτλ) τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (γέννηση οργάνωση, βελτίωση και έκδοση των ιδεών) με τις γνώσεις που ήδη έχει για το θέμα και τις γνώσεις του για το είδος του κειμένου που πρόκειται να γράψει. Επομένως οι διδακτικοί στόχοι πρέπει να περιστρέφονται γύρω από αυτά τα στοιχεία. Οι Graves (1994) και Σπαντιδάκης (1998^α) τονίζουν πως έμφαση πρέπει να δίδεται στην ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων. Για να μπορέσει ο μαθητής να μάθει να χειρίζεται το γραπτό λόγο είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να τονίζει την επικοινωνιακή λειτουργία της γραφής μέσα από αυθεντικές καταστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορεί ο μαθητής να μετασχηματίζει τη σχολική μάθηση και την προσωπική του εμπειρία σε καθημερινή και επαγγελματική δεξιότητα και ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να πείσει το μαθητή να γράφει ορθογραφημένα και πιο ευανάγνωστα εφόσον η ευαναγνωσία και η ορθογραφία αποτελούν ένδειξη σεβασμού και αβρότητας απέναντι στο ακροατήριο. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να πείσει ευκολότερα το μαθητή να βελτιώνει το γραπτό του και να το προσαρμόζει στις ανάγκες του ακροατηρίου και τον σκοπό που επιδιώκει να επιτύχει καθώς γράφει. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής- συγγραφέας μετασχηματίζει τη δηλωτική γνώση σε εμπρόθετο γραπτό λόγο, ο οποίος απευθύνεται σε συγκεκριμένους αναγνώστες.

Ενδεικτική Ελληνική Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (1994). *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική Θεώρηση της Κατανόησης των Αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2000). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση*. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Γκότοβος, Α. (1992). *Ορθογραφική Μάθηση στο Δημοτικό*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δράκος, Γ. (1998). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

- Δράκος, Γ. (1999). Ζητούμενα Ζητήματα: Παιδαγωγική διαδικασία και δράση . Αγωγή-Ειδική Αγωγή του λόγου και ομιλίας, Ψυχολογία της γλώσσας. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Νάκας, Α., Γλωσσοφιλολογικά Β'. Αθήνα: Παρουσία, 1998.
- Νάκας, Α., (2001). Προσδιοριστικά ή συνδετικά στοιχεία κειμενικοί ή άλλοι δείκτες. Στο Τ. Σαραφίδου (επιμ.), *Η Καλλιέργεια της Γραπτής Έκφρασης στο Σχολείο*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπούλια – Τσελέπη, Π. *Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτική* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Πόρποδας, Κ. (1998). *Δυσλεξία*. Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσοβίλη, Θ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος: Μια σχέση ζωής*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hierbert, E., Scott, J., Wilkinson A.(1998). *Πώς να Δημιουργήσουμε ένα Έθνος από Αναγνώστες*. Επιμ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.