

Η ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ (Ε.Δ.) ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ: «*Θεωρία και Πράξη στην Εκπαίδευση*», Τχ.: 2ο , σελ: 146-161 , Αθήνα,

Οκτώβριος 2017

Dr. Χρίστος Πατσάλης

Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ:70

1. Ορισμός

Με τον όρο «Ενισχυτική Διδασκαλία» (ΕΔ) νοείται σε διδακτικό επίπεδο η παρακολούθηση από το μαθητή ιδιαίτερου αυτοτελούς προγράμματος διδασκαλίας στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών, όταν κρίνεται από τους διδάσκοντες ότι χρειάζεται επιπλέον διδακτική βοήθεια (Π.Δ.462/1991 άρθρο 5, § 1) .

2. Σκοπός - Θεωρητική θεμελίωση .

Η εφαρμογή ενός τέτοιου **προγράμματος**, που έχει το χαρακτήρα **αντισταθμιστικής αγωγής**, αποβλέπει στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού - μορφωτικού επιπέδου των μαθητών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν συγκεκριμένου τύπου μαθησιακές δυσκολίες (κατανόησης και αφομοίωσης της ύλης) και έχουν ανάγκη εκπαιδευτικής υποστήριξης, χωρίς να αποκλείονται από αυτό βέβαια και μαθητές που επιθυμούν τη βελτίωση των επιδόσεων τους .

Επιμέρους στόχοι που επιδιώκονται από τη συγκρότηση και λειτουργία τμημάτων Ε.Δ. είναι η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών που τα παρακολουθούν και η αποδοτική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Περαιτέρω προσδοκάται η υπέρβαση των κοινωνικών ανισοτήτων ως και η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Θεωρητικό υπόβαθρο για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων απετέλεσαν ο συμπεριφορισμός και οι γνωστικές - κοινωνικογνωστικές θεωρητικές κατευθύνσεις. Η συμπεριφοριστική αντίληψη ότι η γνώση είναι αποτέλεσμα της αντίδρασης του ατόμου σε εξωτερικά ερεθίσματα, και μεταβιβάζεται στο μαθητή από το δάσκαλο με την τεχνική των μικρών βημάτων, όπου οι μαθητές εργάζονται ταυτόχρονα συντονιζόμενοι από το δάσκαλο, εμπλούτισε την θεωρία της διδασκαλίας και τις διδακτικές προσεγγίσεις με την **άμεση διδασκαλία** που διεκπεραιώνεται με τα παρακάτω βήματα :

-**Επίδειξη , παρουσίαση** του αντικειμένου διδασκαλίας από τον/την εκπαιδευτικό στο μαθητή.

- **Καθοδήγηση**: Δάσκαλος και μαθητής εκτελούν από κοινού την εργασία.

- **Εξέταση , διόρθωση**: Ο μαθητής εκτελεί μόνος του την εργασία και ο δάσκαλος παρεμβαίνει διορθωτικά.

- **Ενίσχυση**: Ο δάσκαλος ενισχύει τους μαθητές με συχνές συμβολικές αμοιβές, οι οποίες μειώνονται σταδιακά .

Οι γνωστικές και κοινωνικογνωστικές προσεγγίσεις, από την άλλη, με το διδακτικό τους πρόταγμα, δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη και βελτίωση των γνωστικών

ικανοτήτων - αναγκών και μεταγνωστικών ικανοτήτων του μαθητή (αντίληψη, μνήμη, προσοχή, ακουστική ή οπτική αντίληψη, περιέργεια, ερευνητική διάθεση, επίλυση προβλημάτων) στοιχεία, που παίζουν πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία επεξεργασίας των γνωστικών πληροφοριών, τα οποία, όταν λειτουργούν καλά, επηρεάζουν θετικά τη διαδικασία της μάθησης και επιπροσθέτως υποβοηθούν το μαθητή να μάθει πως μαθαίνει.

Οι προσεγγίσεις αμφοτέρων των θεωρητικών κατευθύνσεων παρέχουν δυνατότητες ανάπτυξης και καλλιέργειας των διαφερόντων των μαθητών ως και ευκαιρίες για αυτενέργεια και αυτοκακαθοδήγηση, για αυτό θα μπορούσαν να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ή συνδυαστικά ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας και τις δυνατότητες των μαθητών .

2. Εμπλεκόμενα θεσμικά όργανα - πρόσωπα, διαδικασίες

2.1. Σύλλογος των διδασκόντων

Σύμφωνα με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο¹ το σχετικό με αυτού του τύπου τις παιδαγωγικές – διδακτικές παρεμβάσεις, ο σύλλογος διδασκόντων συντάσσει ειδικό ωρολόγιο² και αναλυτικό πρόγραμμα Ε.Δ., ανάλογα με τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών και τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων, το οποίο το εφαρμόζει, το αξιολογεί και το αναπροσαρμόζει αναλόγως με απόφαση του και έπειτα από σχετική εισήγησή του. Έργο του συλλόγου διδασκόντων είναι ακόμα και η συζήτηση των εκθέσεων των εκπαιδευτικών των τμημάτων Ε.Δ. .

2.2. Διευθυντής

Ο Διευθυντής του σχολείου εισηγείται στο σύλλογο διδασκόντων τη συγκρότηση τμημάτων Ε.Δ. στηριζόμενος στις προτάσεις των δασκάλων των τάξεων, από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές που έχουν ανάγκη πρόσθετης υποστήριξης .

Φέρει επίσης την ευθύνη για τη σύνταξης γενικής έκθεσης. « *Αντίγραφο γενικής έκθεσης διαβιβάζεται στην οικεία Διεύθυνση ή Γραφείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και στο Γραφείο των Σχολικών Συμβούλων* » .

¹ Νόμος : 1824 του 1988 με τον οποίο καθιερώνεται επίσημα στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο - Προεδρικό Διάταγμα: 462/1991 με το οποίο ρυθμίζεται ο τρόπος εφαρμογής της.- Εγκύκλιος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Γ1/576/26-4-1995.

²Ανάλογα με τις ανάγκες τους οι μαθητές διδάσκονται 1-2 διδακτικές ώρες την ημέρα σε ομάδες όχι περισσότερων των πέντε (5) μαθητών κατά μάθημα. και μέχρι 6 ώρες την εβδομάδα κατά ή μετά τη λήξη του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος Στη δεύτερη περίπτωση απαιτείται η έγγραφη συγκατάθεση του γονέα ή κηδεμόνα του μαθητή.

2.3. Σχολικός Σύμβουλος

Ο Σχολικός Σύμβουλος έχει την αρμοδιότητα της παιδαγωγικής καθοδήγησης των προγραμμάτων αυτών, τα οποία εφαρμόζονται στα σχολεία ευθύνης του, και συνεργάζεται με το Διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων στις διάφορες φάσεις ανάπτυξής τους .

2.4. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Το βασικό κορμό του προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας κατά μάθημα θα πρέπει να καταρτίζει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μέλημα του οποίου είναι και η μέριμνα για τη συγγραφή, όπου απαιτείται, βοηθητικών εγχειριδίων (Π.Δ. 462/1991, Άρθρο 5, § 6) . Επειδή όμως αυτό δε συμβαίνει επιφορτίζεται για την εξεύρεση, επιλογή και σύνθεση του κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού ο διδάσκων εκπαιδευτικός. αντισταθμίζοντας τη μορφωτική τουλάχιστον υστέρησή

2.5. Οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί

Οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε συνεχή επαφή και συνεργασία με τους/ις Δασκάλους/λες των μαθητών, οι οποίοι φοιτούν στα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Έχουν δε την υποχρέωση μετά από την ολοκλήρωση του προγράμματος να υποβάλουν στο Διευθυντή του σχολείου σχετική έκθεση ανά μάθημα. Οι εκθέσεις αυτές συζητούνται από το σύλλογο διδασκόντων στο πλαίσιο του γενικού απολογισμού του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου.

2.6. Γονείς

Η γνώμη των γονέων θα πρέπει να είναι σεβαστή και η συμμετοχή τους ουσιαστική. Η πλήρης και υπεύθυνη ενημέρωσή τους, μπορεί να λειτουργήσει απενοχοποιητικά για το θεσμό, ώστε να μην τον αντιμετωπίζουν αρνητικά ,θεωρώντας πως στιγματίζονται τα παιδιά τους με τη φοίτηση σε τμήμα Ε.Δ. . Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει να τονιστεί σε αυτούς ο προληπτικός και επανορθωτικός χαρακτήρας της Ε.Δ. προκειμένου να μην οδηγήσουν οι αδυναμίες των μαθητών σε σχολική αποτυχία, και περαιτέρω να αποφευχθούν οι οδυνηρές συνέπειες της.

3. Εφαρμογή Προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας

Όταν σε ένα σχολικό συγκρότημα υπάρχουν οι προϋποθέσεις να λειτουργούν: **Τμήμα ένταξης, Φροντιστηριακό Τμήμα και Τάξη Υποδοχής (Τ.Υ., Ι, ΙΙ)**, ανακύπτει το ερώτημα ποιος μπορεί να είναι ο πληθυσμός- στόχος του **προγράμματος Ε.Δ.**

Αναφορικά με το Τμήμα ένταξης επιτρέπεται σε αυτό η φοίτηση, σύμφωνα με προϋποθέσεις³, μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες⁴ έτσι όπως ορίζονται στο Άρθρο 3, §1 του νόμου: 3699/2008: «*Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες.*

2. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, προβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου».

Στα **Φροντιστηριακά Τμήματα**⁵, η λειτουργία των οποίων πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου, προορίζονται να φοιτήσουν **παλινοστούντες και αλλοδαποί**

³Θα πρέπει πρώτα οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν διερευνηθεί και διαπιστωθεί από τα ΚΕΔΔΥ.

⁴ Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες **δεν εμπίπτουν** οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

⁵Τελευταία έχουν προστεθεί στα ονόματα των προγραμμάτων αυτών (Φ.Τ. , Τ.Υ.) τα αρχικά ΖΕΠ (= Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) . Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ολόκληρος ο νομός Αττικής έχει χαρακτηριστεί ως Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας . Οι ΖΕΠ είναι ένα πρόγραμμα σε πιλοτική εφαρμογή, το οποίο βασίζεται στη λογική της θετικής διάκρισης και στοχεύει στην προώθηση της ισότιμης ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών από περιοχές με χαμηλούς εκπαιδευτικούς και κοινωνικοοικονομικούς δείκτες.

μαθητές, οι οποίοι είτε δεν φοίτησαν σε Τάξη Υποδοχής και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες, είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά γι' αυτούς μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην συνήθη τάξη (Φ. 1.Τ.Υ. / 1339 / 100642 /Γ1/ 14 - 9 - 2007).

Στο πρόγραμμα **των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ)**, που ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους (Τ.Υ. Ι και Τ.Υ. ΙΙ) και εντάσσεται μέσα στο Ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, φοιτήσουν επίσης **παλιννοστούντες ,αλλοδαποί** μαθητές και παιδιών **Ρομά** .

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα παιδιά στα οποία απευθύνονται **τα προγράμματα Ε.Δ.** δεν ανήκουν στην κατηγορία των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ούτε είναι παλιννοστούντες ή αλλοδαποί. Το **μαθησιακό τους προφίλ**, ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν - ο τύπος του προβλήματος μάθησης, είναι επομένως το ζητούμενο προκειμένου να γίνει η σωστή επιλογή και η περαιτέρω αποτελεσματική αντιμετώπιση. Τα χαρακτηριστικά αυτά έτσι όπως προκύπτουν από το πνεύμα του υπάρχοντος νομοθετικού πλαισίου (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Εγκύκλιος Φ22/66/Γ1/186/3-3-1992 - Γ1/346/8-6-1984) αναφέρονται σε μαθητές, που δεν ανήκουν, κατά κανόνα, σε γλωσσικές ή άλλες μειονότητες, οι οποίοι :

- Παρουσιάζουν καθυστέρηση, **μη οφειλόμενη βέβαια σε οργανικές αδυναμίες ή νοητική υστέρηση**, ως προς την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (π.χ. δεν έχουν κατακτήσει τους βασικούς μηχανισμούς ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικού υπολογισμού ή και τα δύο), οι οποίες μπορεί να αποδίδονται , είτε σε ελλιπή φοίτηση, είτε σε αναστολές, που ανάγονται στο οικογενειακό ή ακόμα και στο σχολικό και το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον .

- Εμφανίζουν δυσκολία στην κατανόηση και αφομοίωση της διδαχθείσας ύλης και ως εκ τούτου χαμηλή ανταπόκριση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος της τάξης τους, στη γλώσσα και τα μαθηματικά.
- Παρουσιάζουν "μαθησιακές ελλείψεις", δηλαδή γνωστικά – μαθησιακά κενά στις πρώτες , κυρίως, τάξεις σε βασικά σημεία της διδασκαλίας : Ανάγνωση, Γραφή, και δυσκολεύονται επομένως να κατανοήσουν και να αποκτήσουν νέες γνώσεις, αφού η γνώση κωδικοποιείται και τυγχάνει επεξεργασίας με βάση προϋπάρχουσες έννοιες, σημασιολογικά δίκτυα και γνωστικά σχήματα (Vosniadou, 1994: 45-69), (πχ η μη ύπαρξη υψηλού επιπέδου φωνολογικής συνειδητότητας ως "μαθησιακή έλλειψη" προκαλεί δυσκολίες στην κατάκτηση του γραπτού λόγου).

- Έχουν χαμηλές επιδόσεις (κάτω από το μέσο όρο της τάξης τους) στην ανάγνωση, γραφή, γνωρίζουν βασικές μαθηματικές έννοιες και πράξεις, αλλά έχουν δυσκολίες να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της τάξης τους, οι οποίες βέβαια δεν συνδέονται με προβλήματα νοημοσύνης. Είναι μαθητές των οποίων τα λάθη οφείλονται : σε απροσεξία, σε φτωχές μαθησιακές δεξιότητες ή περιορισμένες γνώσεις . Δεν είναι λάθη ρουτίνας αλλά επαναλαμβανόμενα σε ένα βασικό στάδιο όπως π.χ. σε μια περίπτωση της ανάγνωσης, όπου το λάθος οφείλεται σε δυσκολία διάκρισης

διαφορετικών λέξεων, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (Της – Στη), και ανάγεται σε λειτουργικές αδυναμίες .

Πρόκειται ουσιαστικά για «**ήπιας μορφής**» και «μεταβατικού – εφήμερου» χαρακτήρα δυσκολίες μάθησης, με πεδίο αναφοράς δυσχέρειες περισσότερο γενικευμένες που πολλές φορές αλληλοκαλύπτονται μεταξύ των μαθησιακών τομέων (μαθηματικά, ορθογραφία, κατανόηση, ανάγνωση, γραπτή έκφραση) . Δεν αντιπροσωπεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες, που ορίζονται ως ένα σύνολο διαταραχών που παρουσιάζονται κατά την διαδικασία πρόσκτησης και χρήσης του λόγου, της γραφής, της ανάγνωσης, των μαθηματικών και της συλλογιστικής ικανότητας, θεωρούνται ως εγγενείς διαταραχές που οφείλονται, ίσως, σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και αναφέρονται ως πρωτογενείς διαταραχές, ενώ δεν οφείλονται ούτε σε ελλείψεις στην αισθητηριακή αντίληψη ούτε σε νοητική καθυστέρηση ούτε σε συναισθηματικές διαταραχές ή περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ωστόσο συχνά συνοδεύονται από τέτοιου είδους προβλήματα. (Παντελιάδου, 2000)

3.1. Διαγνωστικά εργαλεία - Ανίχνευση των δυσκολιών

Πέραν του ζητήματος των μαθησιακών χαρακτηριστικών, ένα άλλο θέμα που ανακύπτει εδώ είναι **τα μέσα – τα διαγνωστικά – αξιολογικά εργαλεία** με τα οποία θα γίνει η αναγνώριση και η επιλογή των μαθητών αυτών για τη συγκρότηση τμήματος Ε.Δ. . Επειδή δεν υπάρχουν διαθέσιμα από την πολιτεία έγκυρα , αξιόπιστα και αντικειμενικά όργανα αξιολόγησης των εν λόγω μαθητών, πράγμα που προϋποθέτει πρωτίστως τον εννοιολογικό προσδιορισμό αυτού του τύπου των δυσκολιών μάθησης, για αυτό προτείνεται η αξιοποίηση της άτυπης αξιολόγησης και των αξιολογικού⁶ τύπου προτάσεων των Δασκάλων των τάξεων, στις οποίες φοιτούν οι μαθητές με αδυναμίες . Η εγκυρότητα του δασκάλου έγκεινται στο ότι, όπως διαπιστώνουν έρευνες , οι πληροφορίες που αυτοί συγκεντρώνουν είναι περισσότερες και πιο αξιόλογες από αυτές που συλλέγονται από νευρολογικές και ψυχολογικές εξετάσεις (Σ. Πολυχρονοπούλου – Ζαχαρόγιωργα, 1995:110) . Σ' αυτό συνηγορεί και η θέση που διατυπώνει η Παντελιάδου σχετικά με την «*ιδίαν αντίληψη του δασκάλου της τάξης*» στο ζήτημα και την ουσιαστική συμβολή του στην αξιολόγηση της σχολικής τοποθέτησης η οποία ενισχύει το επιχείρημά της επιπροσθέτως με παραπομπή στους Lewis και Doorlag (Παντελιάδου, 1995:190). Έγκυρος φορέας αξιολόγησης των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών, είναι η αξιολόγηση της επίδοσης και μαθησιακής συμπεριφοράς τους **από το δάσκαλο** και για έναν άλλο λόγο: προκειμένου να μην ετικετοποιούνται αυτά με βάση ψυχολογικές ή ιατρικές κατηγορίες (Richards & Dooley, 2004).

Η συλλογή των πληροφοριών για την αξιολόγηση, ωστόσο, θα πρέπει να γίνεται συστηματικά και να οργανώνεται με τρόπο, που θα διευκολύνει τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων αναφορικά με τη μέθοδο διδακτικής παρέμβασης, το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού και τα εποπτικά μέσα με τα οποία θα

⁶ Τα κριτήρια αξιολόγησης θα πρέπει να αναφέρονται σε ποικίλου τύπου και ευρέως φάσματος διδακτικών στόχων, όχι μόνο στην απομνημόνευση γνώσεων. (Πλαίσιο : γνώσεις - δεξιότητες δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνιακή ικανότητα, η φαντασία, η λήψη πρωτοβουλιών, κλπ.)

υποστηριχθεί η διδασκαλία . Η σημασία της εποπτείας για την επιτυχία της διδασκαλίας θεωρείται αυτονόητη. Είναι αποφασιστικής σημασίας ιδιαίτερα στις χαμηλότερες βαθμίδες και τις μικρότερες τάξεις του σχολείου, επειδή ο παραστατικός κύκλος των μαθητών είναι περιορισμένος και η αφηρημένη σκέψη υπό εξέλιξη (Νημά, Καψάλης : 2002:171) .

Ως μέσον συλλογής δεδομένων - πληροφοριών χρησιμοποιείται συνήθως η **παρατήρηση**⁷ (συστηματική και άτυπη) και κάποιες αυτοσχέδιες **δοκιμασίες** (δέσμη ερωτήσεων ή ασκήσεων με προκαθορισμένες σωστές απαντήσεις) . Παρατηρεί π.χ. ο Δάσκαλος και επισημαίνει τη δυνατότητα ή μη του μαθητή της Α΄ τάξης για αναγνώριση των διακριτών μερών των λέξεων και την ικανότητα χειρισμού αυτών των φωνολογικών μερών, προκειμένου να αποφανθεί για τη φωνολογική του επίγνωση⁸. Δοκιμάζει ακόμα τους μαθητές στην ανάλυση διαφόρων λέξεων σε συλλαβές ή φωνήματα, στην αναγνώριση των φθόγγων και των γραμμάτων (π.χ. των (λ), (γ), (χ), που παρουσιάζουν δυσκολία), στην αρχή, τη μέση ή το τέλος μιας λέξης. Οι επισημάνσεις οφείλουν να **διατυπώνονται** με πολύ συγκεκριμένο τρόπο και να περιγράφουν με σαφήνεια κάποιο γνωστικό κενό ή μια μαθησιακή δυσχέρεια στη Γλώσσα ή τα Μαθηματικά σε σχέση με τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος . Π.χ. δεν μπορεί να κατανοήσει την έννοια του αριθμού και ειδικότερα έχει δυσχέρεια στο να εκτιμήσει τις ποσότητες, ενώ δυσκολεύεται και στους νοερούς υπολογισμούς.

Αναφορικά με τη Γλώσσα : παρουσιάζεται σύγχυση, ως προς την προφορά, των γραμμάτων που μοιάζουν μεταξύ τους (δ αντί θ και β αντί φ) . Δυσκολεύεται να αντιληφθεί την αντιστοιχία μεταξύ του γραπτού και προφορικού κώδικα , ειδικότερα υστερεί στο ζήτημα της αναγνώρισης των φωνολογικών συστατικών των γλωσσικών μονάδων . Αδυνατεί να αναλύει μια λέξη στα επιμέρους φωνήματα της και αντίστροφα ή να ανακαλεί τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες .

Διαπιστώσεις – διατυπώσεις του τύπου : « Αυτό το παιδί έχει δυσκολίες στην ανάγνωση ή στα μαθηματικά» δεν διευκολύνουν στην «χαρτογράφηση του μαθητή» και στην κατάρτιση του Προγράμματος Ε. Δ. .

Τομείς αναφοράς που διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό για την αξιολόγηση των μαθητών θα μπορούσαν να είναι οι εμφανιζόμενοι στην παρακάτω ρουμπρίκα .

⁷ Η μέθοδος της φυσικής παρατήρησης στην τάξη (μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων που γίνεται σύμφωνα με ορισμένες αρχές) ως και η συνέντευξη διευκολύνουν τον/την εκπαιδευτικό να καθορίσει τη μέθοδο και το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσει. Η συνέντευξη είναι μία άμεση, προσωπική επαφή με τη μορφή συνομιλίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο παιδί ή τους γονείς του με σκοπό τον καθορισμό της φύσης και των αιτιών ενός προβλήματος και τον προσδιορισμό του περιβάλλον μέσα στο οποίο εμφανίζεται το πρόβλημα (Βάμβουκας, Μ. (1991): Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία, εκδ. :Γρηγόρη, Αθήνα .).

⁸ Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη και στην ικανότητα χρήσης αυτών των φωνολογικών μερών. Κυρίως αναφέρεται στην ανάλυση, σύνθεση, διάκριση, απομόνωση, αφαίρεση και αντιστροφή των φωνολογικών μονάδων (Παντελιάδου, 2000).

ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ Π.Ε.Δ.

ΟΝΟΜ/ΠΩΝΥΜΟ ΤΑΞΗ	ΤΟΜΕΙΣ					
	ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ - ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ	ΓΡΑΦΗ	ΟΠΤΙΚΟ – ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ
	δυσκολία στο συντονισμό του ματιού – χεριού (οπτικοκινητικός συντονισμός, ο οποίος οργανώνει τη συνεργασία ματιών και χεριών)	δυσκολία στη διαδοχή ημερών, μηνών, αριθμών, στην εκμάθηση της προπαίδειας, της ώρα	δυσκολία στην αφήγηση μιας ιστορίας στο να κατανοεί προφορικές εντολές ή οδηγίες δυσχέρεια στη ροή του λόγου	δυσκολία στην αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων δυσχέρεια στην κατανόηση νοήματος ενός κειμένου	δυσκολία στην αντιγραφή μιας πρότασης, δυσκολία στην ορθογραφία, στη σύνθεση ιδεών σε μια έκθεση	δυσκολία στη διάκριση του ακούσματος μικρών διαφορών σε ήχους (π.χ. στην προφορά γραμμάτων),δυσκολία στην αναγνώριση μικρών διαφορών σε σχήματα ή γράμματα Αντιστροφή γραμμάτων, παράληψη γραμμάτων, λέξεων ή και σειρών

Τις πληροφορίες που παίρνει ο εκπαιδευτικός του προγράμματος Ε.Δ. από το Δάσκαλο της τάξης και εκείνες που ο ίδιος συλλέγει από την επαφή του με το κάθε παιδί, τις συνθέτει και τις ερμηνεύει έτσι ώστε να συγκροτήσει το προφίλ του μαθητή (π.χ. γνωστικό υπόβαθρο, δεξιότητες, κοινωνικό περιβάλλον κ.τ.λ.) και να καταλήξει στην απόφαση του τρόπου, που αυτός θα βοηθηθεί .

3.2. Παραγωγή διδακτικού υλικού - διδακτικές παρεμβάσεις

Είναι απαραίτητο το διδακτικό υλικό να αναπτυχτεί σύμφωνα με τα κενά και τις δυσχέρειες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, να διευκολύνει με τη δομή του διαφορετικές μαθησιακές διαδρομές και να είναι εναλλακτικό ως προς τα κανάλια πρόσβασης, ώστε να παρέχει την ευχέρεια στο παιδί, να προσλαμβάνει με τον δικό του τρόπο τη νέα πληροφορία .

Ως πηγές άντλησης υλικού μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει τα βιβλία του τμήματος ένταξης, της βιβλιοθήκης του σχολείου και βιβλία από το εμπόριο. Σε ψηφιακή μορφή σχετικά με το μάθημα της Γλώσσας το λογισμικό : « *Ο Ξεφτέρης και η γραμματική*» (ενότητα : Γλώσσα Α' και Β' τάξης) ως και το λογισμικό «*Ταξίδι στη χώρα των γραμμάτων*» για τις αντίστοιχες τάξεις. Ειδικότερα για τους μαθητές των τελευταίων τάξεων, μπορεί να αντληθεί υλικό από το λογισμικό *Λογομάθεια*⁹. Επίσης η ύπαρξη δυνατότητας χρήσης του διαδικτύου δίνει επιπλέον ευκαιρίες, μέσω της πλοήγησης σε αυτό, για ανάπτυξη του απαιτούμενου υλικού . Αναζητώντας για

⁹ Έχει εκδοθεί από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου (ΙΕΛ) και πρωτοκυκλοφόρησε το 1998. Πρόκειται για ένα πλήρες ηλεκτρονικό βιβλίο που αναφέρεται στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας με χρήση της τεχνολογίας διαλογικών πολυμέσων, και καλύπτει όλα τα γλωσσικά επίπεδα: Συντακτικό, Γραμματική, Ορθογραφία, Λεξιλόγιο (Παραγωγή – Σύνθεση λέξεων, κ.ά.).

παράδειγμα ο εκπαιδευτικός, κατά την ώρα της διδασκαλίας, πληροφορίες σχετικές με το συλλαβισμό μπορεί να αντλήσει από τη διεύθυνση : katsba.ueuo.com/dim/.../glw-syllabismos.htm, πλούσιο ασκησιολόγιο (20 ασκήσεις) και θεωρία, προκειμένου να πραγματευτεί με το/η μαθητή/τρια αυτό το γραμματικό φαινόμενο σε όλη του την έκταση. Επίσης, στους μαθητές/τριες των Γ' και Δ' τάξεων, μπορεί να χρησιμοποιηθεί το εκπαιδευτικό λογισμικό διδασκαλίας της γλώσσας, ως πηγή, για επιλογή δραστηριοτήτων, αφού αυτό είναι συμβατό με το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος και του ΔΕΠΠΣ για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας και με την αξιοποίηση του υλικού του υποστηρίζονται μεταξύ άλλων και τα παρακάτω :



- η ενεργοποίηση μηχανισμών ακουστικής και απαντητικής ικανότητας για όσα παιδιά δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική ή δεν τη χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους επικοινωνία αρκετά συχνά ή αρκετό χρονικό διάστημα, - η αποτελεσματική ακρόαση, η αναγνώριση και η ερμηνεία διαθέσεων, προθέσεων και συναισθημάτων σε επίπεδο ανάγνωσης και ακρόασης, - η περιγραφή και η αφήγηση γεγονότων, η ανάλυση, -η κατανόηση του περιεχομένου κάθε κειμενικού είδους και η δυνατότητα σύνταξής τους, -η προσαρμογή λεξιλογίου, ύφους κατά περίπτωση επικοινωνίας, η δομή της πρότασης, της παραγράφου, του κειμένου -η εσωτερίκευση πτωτικών κλιτικών σχημάτων, ουσιαστικών, επιθέτων, ρημάτων και αντωνυμιών, μέσω της επικοινωνιακής μεθόδου της γλωσσικής διδασκαλίας. (απόσπασμα από το εγχειρίδιο χρήσης του λογισμικού).

3.2.1. Στοιχεία του εκπαιδευτικού λογισμικού «Ο Ξεφτέρης»

Σύμφωνα με το Βιβλίο Δασκάλου (ΥΠΕΠΘ, Βιβλίο Δασκάλου, 2006), αυτό το εκπαιδευτικό λογισμικό, είναι ένα προϊόν πολυμέσων που συνδυάζει τη μάθηση με την ψυχαγωγία σε ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον, πλούσιο σε ερεθίσματα, απευθυνόμενο σε μαθητές της Α' Δημοτικού, με δραστηριότητες, κατά τέτοιο τρόπο δομημένες, ώστε το παιδί να μην είναι παθητικός δέκτης αλλά συμμετοχός στη δράση μιας ιστορίας και να κατακτά τη γνώση σταδιακά περνώντας από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο με βιωματικό τρόπο.

Ειδικότερα αυτό επιτρέπει να κατακτηθούν στόχοι όπως :

- Εμπέδωση της φυσικής, ρέουσας και εκφραστικής αναγνωστικής δεξιότητας.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους
- Να αναγνωρίζουν, με σημείο αναφοράς την εικόνα ενός αντικειμένου, τη γραπτή απόδοσή του με λέξη.
- Να αποκτήσουν φωνημική επίγνωση, ώστε να αρθρώνουν και να προφέρουν σωστά τις λέξεις.
- Να κατανοήσουν τη σχέση φωνημάτων –γραμμάτων, στην οποία στηρίζεται ο βασικός μηχανισμός ανάγνωσης.

- Να διαμορφώσουν το λεξιλόγιο τους από σημασιολογική ,φωνητική και ορθογραφική άποψη.
- Να χρησιμοποιούν τα σωστά σύμβολα για τη γραπτή απόδοση των φθόγγων.
- Να συνδέουν γραπτές λέξεις με τις αντίστοιχες τους προφορικές.
- Να ασκηθούν στην αντίληψη ήχων, φωνημάτων και συμβόλων.
- Να αναλύουν ηχητικά τις λέξεις.
- Να εξοικειωθούν οπτικοακουστικά με φωνήματα και με τις πρώτες συλλαβές που αποτελούν λέξεις.
- Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στο μάθημα της γλώσσας.
- Να δρουν σε ένα φιλικό και εύχρηστο περιβάλλον ,στο οποίο θα νοιώθουν ευχάριστα.

Συμβάλλει επίσης στο :

- Να κατανοήσουν τις έννοιες αρχή –μέση- τέλος .
- Να αναγνωρίζουν οπτικά ίδιες λέξεις.
- Να αναγνωρίζουν όμοιες λέξεις ανάμεσα σε άλλες.
- Να αναγνωρίζουν τις σχετικές θέσεις των γραμμάτων μέσα στη λέξη.
- Να αναγνωρίζουν τα φωνήματα (συλλαβές) στην αρχή ,στο τέλος αλλά και σε οποιοδήποτε σημείο της λέξης.
- Να αναγνωρίζουν τις καταλήξεις.
- Να αναγνωρίζουν τα φωνήματα στην αρχή της λέξης
- Να συνθέτουν συλλαβές και να φτιάχνουν λέξεις.
- Να χωρίζουν μια σύνθετη λέξη στα συνθετικά της.
- Να συλλαβίζουν μια λέξη.
- Να διακρίνουν τη λεπτή ηχητική διαφορά μεταξύ φωνημάτων .
- Να αναλύουν λέξεις σε συλλαβές και γράμματα και να τις συνθέτουν.
- Να ασκούνται στην προσεκτική ακρόαση και να κατανοούν αυτό που τους ζητείται.
- Να αποκτήσουν οπτικοακουστική αντίληψη των λέξεων.

Με παιγνιώδη μορφή φέρνουν το μαθητή σε επαφή με διάφορες αναγνωστικές δραστηριότητες που σχετίζονται :

- Την κατάτμηση της λέξης σε επίπεδο μονάδων (γράμματα, συλλαβές, μορφήματα, κτλ.)
- Τη συνολική αντίληψη των λέξεων ώστε ο μικρός αναγνώστης να εξοικειωθεί με την εικόνα της λέξης.
- Την απομνημόνευση των γραμμάτων, των συλλαβών, και της συνολικής εικόνας της λέξης.
- Τη σύνδεση της λέξης με τη σημασία της.

Πρόσθετο ψηφιακό υλικό για την κάλυψη και άλλων μαθησιακών αναγκών μπορεί κανείς να αναζητήσει στις ιστοσελίδες :

<http://e-yliko.sch.gr/resource/supportmaterial/EduAll.aspx>

<http://www.pi-schools.gr/software/dimotiko>)

<http://opensoft.sch.gr> (λογισμικό ανοικτού κώδικα)

Η διαδραστική πλατφόρμα : www.skool.gr επίσης, παρέχει πλούσιο υλικό .

Τα λογισμικά αυτά και γενικότερα οι ΤΠΕ ενδείκνυται να χρησιμοποιούνται διότι :

- δημιουργούν συνθήκες διαδραστικών περιβαλλόντων μάθησης .
- προσφέρουν τη δυνατότητα δημιουργίας πολλαπλών αναπαραστάσεων σύμφωνα με το πλαίσιο των αρχών της θεωρίας της γνωσιακής ευελιξίας (Kearsley, 2000) κατά την οποία οι μαθησιακές δραστηριότητες πρέπει να προσφέρουν πολλαπλές αναπαραστάσεις του γνωστικού περιεχομένου .
- μέσα από τις πολλαπλές δυνατότητες τους στην πρόσβαση και εξασφάλιση εικόνων μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά το «χτίσιμο» .
- μέσω αυτών, των αφηρημένων εννοιών του μαθήματος, εμπλουτίζουν και καθιστούν περισσότερο ενδιαφέρον το εκπαιδευτικό υλικό και συμβάλλουν έτσι στην ελκυστικότερη και πολύπλευρη παρουσίαση της ύλης, προκαλώντας περαιτέρω την ενεργοποίηση του μαθητή (Πατσάλης , 2010) .
- η δυνατότητα του ηλεκτρονικού υπολογιστή για αυτόματη καταχώρηση της μαθησιακής προόδου του μαθητή συντελεί στην αύξηση των κινήτρων του (Walter, Johannsen και Meyer-Gollner, 1993)

Κατά το **σχεδιασμό**, που προηγείται των διδακτικών παρεμβάσεων, θα πρέπει να ακολουθούνται τα παρακάτω βήματα που συνδέονται στενά μεταξύ τους και κατά κανόνα το ένα καθορίζει το άλλο :

Μέσω των **διαθέσιμων πληροφοριών** προσδιορίζονται οι **γνώσεις**, οι **ικανότητες** – **δεξιότητες** και οι **συμπεριφορές** που επιδιώκεται να αναπτυχθούν από τη διδακτική παρέμβαση, διαδικασία με την οποία ορίζεται, διευκολύνεται κατά κάποιον τρόπο **το πλαίσιο** ανάπτυξης των **δραστηριοτήτων**. Στη συνέχεια γίνεται ο καθορισμός και η οργάνωση του περιεχομένου τους, αρθρωμένου στους **στόχους**. Οι στόχοι διατυπώνονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αναφέρονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες η επιθυμητή συμπεριφορά θα πρέπει να εκδηλωθεί και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση του αποτελέσματος (Mager 2000). Αναφέρονται, δηλαδή, στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας με σαφή και αναλυτικό τρόπο .

Αυτά τα αποτελέσματα εκφράζονται ως διανοητικές δεξιότητες (**γνωστικοί στόχοι**), ως στάσεις, αξίες και συμπεριφορές (**συναίσθηματικοί στόχοι**), ως χειρωνακτικές ή φυσικές ικανότητες (**ψυχοκινητικοί στόχοι**) . Παίζουν, δε, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων , ενόσω ορίζονται ως επιμέρους βήματα με βάση τα οποία οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν την πρόοδο τους¹⁰ . Οι μαθητές

¹⁰ Για να είναι , οι στόχοι, αποτελεσματικοί, θα πρέπει να είναι πραγματοποιήσιμοι κοντινοί και όχι μακροπρόθεσμοι, συγκεκριμένοι και όχι γενικοί,. Το βασικά ρήματα στη διατύπωση τους, πρέπει να προσδιορίζει τι θα είναι ικανοί να κάνουν μετά το τέλος της διδασκαλίας οι μαθητές .Προς τούτο είναι φρόνιμο να χρησιμοποιούνται ρήματα που δηλώνουν συγκεκριμένη φανερή ενέργεια όπως: εκτελώ πράξεις ,γράφω, ανακεφαλαιώνω, περιγράφω , καθορίζω, εξηγώ, ανακοινώνω, λύνω.

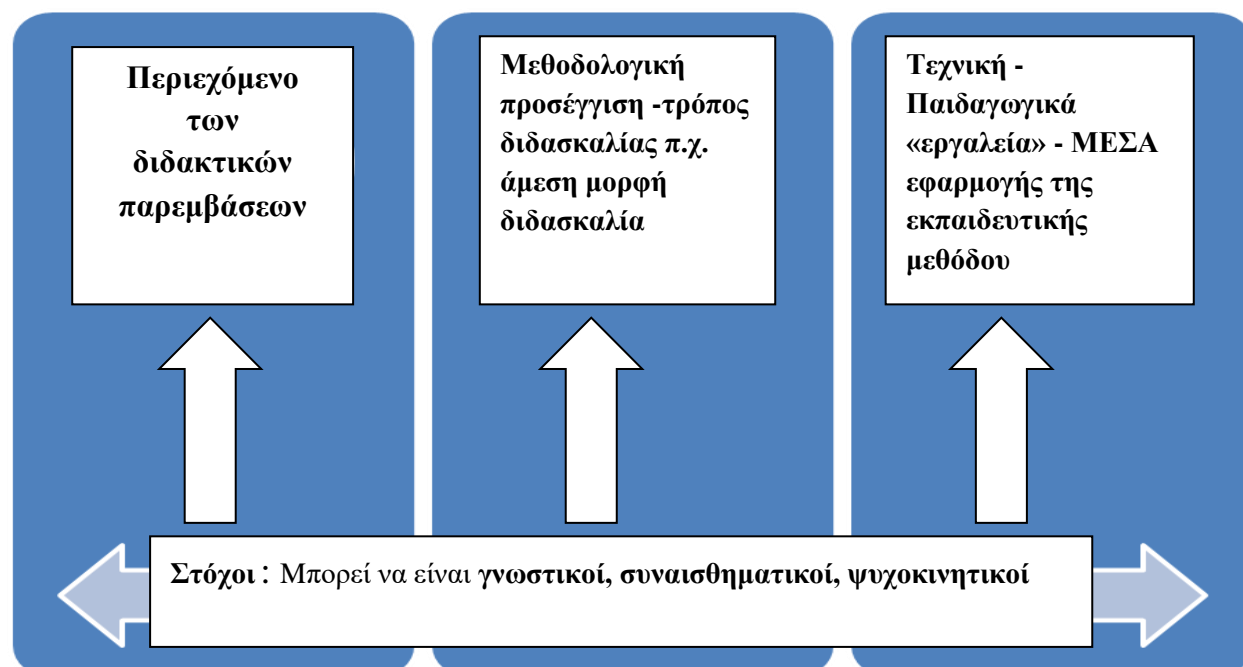
αξιολογούν την επιτυχία τους χρησιμοποιώντας τους κοντινούς στόχους – βήματα ως κριτήρια (Stephen, N. κ.α., 2008:464).

Κατόπιν επιλέγεται η εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών **τεχνικών** και **μέσων** για την επίτευξή των στόχων, και δρομολογείται μια ακολουθία διδακτικών πρακτικών για την υλοποίησή τους .

3.3. Αξιολόγηση

Η προβλεπόμενη αξιολόγηση των μαθητών και των συντελεστών της διδακτικής παρέμβασης αποτελεί το επιστέγασμα της εφαρμογής του προγράμματος της Ε.Δ. Η αξιολόγηση εδώ έχει χαρακτήρα διευκολυντικό και ανατροφοδοτικό αφορά τόσο το μαθητή όσο και το Δάσκαλο. Μέσα από τις δοκιμασίες, που οφείλουν να έχουν ως οδηγό τους διατυπωθέντες στόχους, ο μαθητής γνωρίζει το επίπεδο της προόδου του και τον τρόπο ξεπεράσματος των αδυναμιών του (Λεγάκη, 1980), ενώ ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πάνω στο υλικό που χρησιμοποιεί, στον τρόπο διατύπωσης των στόχων, στα μέσα και τη μέθοδο διδασκαλίας σε σχέση με τον κάθε μαθητή . Οι αξιολογικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού κατατείνουν στο να δημιουργηθεί μια νοητική σύγκρουση στο μαθητή που θα του να επιτρέψει να αμφισβητήσει και να επαναπροσδιορίσει τη στρατηγική προσέγγισης των προβλημάτων, που καλείται να επιλύσει (Παπαμιχαήλ, 1985) .

Σχηματική παράσταση της σχέσης στόχων περιεχομένων των διδακτικών παρεμβάσεων, μεθοδολογίας, τεχνικής και μέσων



3.4. Ο Φάκελος του μαθητή

Από την αρχή της εφαρμογής προγράμματος Ε. Δ. δημιουργείται ατομικός Φάκελος των μαθητών. Σε αυτόν συμπεριλαμβάνονται επιλεγμένα δείγματα εργασιών, οι

οποίες στο σύνολο τους αποτυπώνουν το ιστορικό των προσπαθειών, των επιδόσεων και της προόδου του κάθε μαθητή (Hecker, 2004). Έτσι ενημερώνεται το παιδί για αυτό που έχει επιτύχει^{11α} και παράλληλα συνειδητοποιεί ότι η μάθηση είναι μια υπόθεση για την οποία αξίζει να κοπιάζει.

Το συλλεχθέν υλικό με τα επιτεύγματα συντελεί επίσης στην ενδυνάμωση των μαθητών για τη συνέχιση καταβολής προσπάθειας, ενώ πληροφορεί τον εκπαιδευτικό για τα αδύνατα και δυνατά σημεία κάθε ατόμου, εξοπλίζοντάς τον έτσι με γνώση, ώστε να ρυθμίζει αναλόγως τη διδακτική, μαθησιακή δραστηριότητα. Παρέχει επίσης στους γονείς πληροφόρηση για τις ιδιαίτερες ανάγκες, την εξέλιξη και το επίπεδο του παιδιού τους, για τον τρόπο εργασίας και τη διαδικασία που μαθαίνει, στοιχεία όλα πολύτιμα στη μεταξύ τους σχέση, ως και στη διαμόρφωση στάσης απέναντι στο πρόγραμμα Ε.Δ. .

3.5. Διαχείριση παιδαγωγικών – διδακτικών ζητημάτων

Η αξιολογική αποτίμηση της δουλειάς των μαθητών, **συνήθως**, γίνεται μέσω της τονισμένης υπογράμμισης και απαρίθμησης των λαθών, που αυτοί κάνουν. Έτσι προβάλλονται οι αδυναμίες αντί των δυνατοτήτων και τα παιδιά λαμβάνουν γνώση περισσότερο των αποτυχιών τους από ότι των επιτευγμάτων τους, με δυσάρεστες, για αυτά, συνέπειες μακροπρόθεσμα. Η παραπάνω διαπίστωση δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να αποσιωπούνται τα σφάλματα του μαθητή, απλά θα πρέπει να αναδεικνύονται οι δυνατές πλευρές του, να αποδίδεται έμφαση πρωτίστως σε αυτές και πέρα από αυτό να καλλιεργείται η αντίληψη ότι τα λάθη είναι μέρος της διαδικασίας της μάθησης. Οι λανθασμένες απαντήσεις δεν απορρίπτονται αλλά γίνονται αφορμή να δοθούν πρόσθετες πληροφορίες, μέσω των οποίων παροτρύνεται ο μαθητής: να προχωρήσει σε νέους συλλογισμούς αναλύοντας τα λάθη του σε αντιπαραβολή με τις στρατηγικές που χρησιμοποίησε και τον οδήγησαν στο λανθασμένο αποτέλεσμα, να ξαναπροσπαθήσει αναθεωρώντας τις εν λόγω στρατηγικές και στη συνέχεια να ανακαλύψει άλλες αποτρεπτικές της επανάληψης του φαινομένου. Η αποδοχή και η αντιμετώπιση του παιδιού στη βάση της **ολόπλευρης εκτίμησης της παρουσίας του**, στάση, που αποπνέει σεβασμό προς το ίδιο, δημιουργεί συνθήκες για παραγωγικότερη διαχείριση των αδυναμιών του. Η πρόσθετη διδακτική στήριξη, μέσω του ΠΕΔ, που είναι **προσανατολισμένη προς το μαθησιακό έλλειμμα** και ο τονισμός της διαδικασίας επιλογής για φοίτηση στο πρόγραμμα με την πρόσκαιρη αποχώρηση – απομάκρυνση του μαθητή από τον «κορμό» της τάξης, συνιστούν ανασταλτικούς παράγοντες, αφού ο μεν πρώτος με τη μονομέρεια του οδηγεί σε αρνητικά συναισθήματα (π.χ. ταπείνωση) ενώ ο δεύτερος σε στιγματισμό¹². Για αυτό, σε κάθε τέτοια περίπτωση, εκτός από την αναθεώρηση

^{11α} Ο σχολιασμός και η απόδοση αξίας στα μαθησιακά επιτεύγματα του παιδιού προκαλεί στον εγκέφαλο του ψυχολογικές διαδικασίες ανάλογες με εκείνες της αμοιβής, οι οποίες παρωθούν το άτομο και ενισχύουν τα κίνητρα του για περαιτέρω μάθηση (Spitzer, M, 2002)

¹² Αυτό αποτυπώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας τάξης με τα εν λόγω άτομα, ανεξάρτητα από το φύλο, να διατηρούν χαμηλή κοινωνιομετρική θέση. Τέτοιο παράδειγμα έχουμε

της αξιολογικής στάσης του εκπαιδευτικού , ενδείκνυται η διδασκαλία, στον ξεχωριστό χώρο, να διεκπεραιώνεται, κατά το δυνατόν, με ομαδική μορφή, αφού έτσι ενισχύεται ο βαθμός ετοιμότητας του μαθητή, ενώ δεν φορτίζεται τόσο πολύ αρνητικά η διαφορετικότητα του από όσο, εάν αυτός οδηγείτο στο ιδιαίτερο μάθημα ατομικά . Ο εκπαιδευτικός του προγράμματος θα πρέπει να διακατέχεται, από τη μετουσιωμένη σε πράξη πεποίθηση ότι κάθε μαθητής με την κατάλληλη βοήθεια θα μπορέσει να τα καταφέρει . Έτσι θα αποτραπεί η εμφάνιση του φαινομένου της "επίκτητης ανεπάρκειας" (C. Dweck 1992) δηλαδή της κατάστασης στην οποία επέρχεται ο μαθητής , κατά την οποία, λόγω της πίστης του , στο αζεπέραστο της αποτυχίας του, νιώθει αποδυναμωμένος και παραιτείται βαθμιαία από κάθε προσπάθεια για βελτίωση .

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Το Πρόγραμμα Ε.Δ., ως μια εκπαιδευτική παρέμβαση ενταξιακού προσανατολισμού, με τη μορφή της εξωτερικής διαφοροποίησης, παράγει κάποια αποτελέσματα, τα οποία θα πρέπει να τύχουν αποτίμησης, προκειμένου να καταδειχθεί κατά πόσον ευοδώνεται ο σκοπός της λειτουργίας του .

Ωστόσο, στην παρούσα φάση, για την επιτυχή εφαρμογή του και τη διασφάλιση της βιωσιμότητάς του είναι ανάγκη να στηρίζεται η διακρίτοτητα του θεσμικού του ρόλου (μαθητικός πληθυσμός που συμμετέχει, απρόσκοπτη ολοκλήρωση του προγράμματος , ...) και να στελεχώνεται με Δασκάλους/λες αποκλειστικής απασχόλησης . Θα πρέπει επίσης να εξασφαλιστεί μια διαρκής και ειδική **επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν :

- επιστημονικές μεθόδους, τρόπου αξιολόγησης και επιλογής των μαθητών, οι οποίοι θα φοιτήσουν σε αυτό, πχ γνώση των κατηγοριών συμπτωμάτων, που διαφοροποιούν δυσλεξικούς μαθητές και τα παιδιά που προορίζονται για στο ΠΕΔ (Τα δυσλεξικά παιδιά εκδηλώνουν δυσκολία, κυρίως, στην αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης, όχι όμως στην κατανόησή της. Έχουν επίσης δυσκολία στο να γράψουν ορθογραφημένα . Έτσι και οι εμφανιζόμενες αναγνωστικές δυσκολίες τους, αφού δεν προκαλούνται από νοητικές αδυναμίες δεν συνυπάρχουν με δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού ή προφορικού λόγου) .
- θέματα διαχείρισης παιδαγωγικών – διδακτικών προβλημάτων (οργάνωση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και της παιδαγωγικής σχέσης)
- την αναζήτηση , αξιοποίηση συμβατικού - ψηφιακού υλικού με βάση τις ανάγκες κάθε μαθητή και κριτήρια αξιολόγησης του (πχ σε ότι αφορά την

από πρόσφατη κοινωνιομέτρηση σε σχολείο της περιοχής ευθύνης μας , η οποία δείχνει ότι χαρακτηρίστηκαν λιγότερο δημοφιλή και ως εκ τούτου περισσότερο απορριπτέα (rejected) από τους άλλους συμμαθητές τους .

ενίσχυση της φωνηματικής δομής των λέξεων ένα βασικό κριτήριο που πρέπει να πληρούται είναι η δυνατότητα άσκησης μέσω δραστηριοτήτων αισθητοποίησης) .

- ζητήματα προετοιμασίας και σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης ως και τρόπου διατύπωσης των στόχων συμπεριλαμβανομένου και του αξιολογικού ελέγχου υλοποίησής τους .

Βιβλιογραφία

Βέικου , Χ. , κ.α. . Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη. Ποιότητα στην εκπαίδευση. www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax.../s_89_196.pdf

Hecker , U. (2004), *Den Leistungen ein Gesicht geben- Schreiben lernen mit Portfolios*. Aktuell Grunschulverband, τχ.: 85 σελ.:13-15.

Λεγάκη, Μ. (1980) . *Διαμορφωτική αξιολόγηση* . Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.:7, σελ.:114-117.

Mager R. F. (2000), *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία* (μτφρ. Βρεττός Γ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Νημά Ε., Καψάλης Α. (2002), *Σύγχρονη διδακτική* Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας , Θεσσαλονίκη .

Προεδρικά διατάγματα : Π.Δ.462/1991 , Π.Δ. 8/1995

Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρόγιωργα , Σ. (1995), *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*», Αθήνα .

Παντελιάδου Σουζάνα1995, *Η θέση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στις συνήθειες τάξεις: μια ερευνητική προσέγγιση*, περιοδ. : Σύγχρονη εκπαίδευση, τχ.:82-83 σελ.:190.

Παντελιάδου, Σ. (2000), *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .

Παπαμιχαήλ, Γ. (1985), *Αξιολόγηση και εκπαιδευτική σχέση*. Νέα Παιδεία, τχ.:33, σελ.:35-42 .

Πατσάλης Χρίστος (2010), *«Διδάσκοντας Ιστορία με αρωγό τις ΤΠΕ* » , Αθήνα .

Π. Ι. , : <http://www.pi-schools.gr/software/dimotiko/>.

Kearsley, G. (2000), *Cognitive flexibility theory*, <http://www.gwu.edu/~tip/spiro.html> (Ανάκτηση: 04-05-2010) .

Patsalis Christos (2002) *Individualpsychologischer Beitrag zur Integration Ein Fallbeispiel aus der Privaten Volksschulen der Republik Griechenland in München*. «Παιδαγωγικός Λόγος », τχ.:1,2,3, σελ.:151-160

Richards, A. & Dooley, E. (2004), Curriculum modifications for students with learning disabilities. *Current Perspectives in Special Education*, Advances in Special Education. τχ.:16, σελ.: 95-111. Elsevier Ltd .

Spitzer , M (2002), *Lernen / Gehirnforschung und Schule des Lebens* . Heidelberg, Berlin : Spektrum Akademischer Verlag) : 175-199 .

Stephen, Ν.κ.α. (2008), *Εκπαιδευτική ψυχολογία Gutenberg* , Αθήνα

Vosniadou, S. (1994) *Capturing and modelling the process of conceptual change*. *Learning and Instruction*, τχ.:4, σελ.: 45-69.

Walter, J., Johannsen, K. & Meyer-Göllner, M. (1993): *Computergestützte Leseförderung unter lesetechnischen, motivationalen und schulorganisatorischen Gesichtspunkten: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*, στο : *Sonderpädagogik*, 23(1)/1993, σελ.: 4-16.