

**Η ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ  
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ  
ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ:  
ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ, ΠΡΟΣΗΛΩΣΗ, ΕΙΔΙΚΗ ΠΕΙΡΑ,  
ΕΦΑΡΜΟΓΗ, ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ**

**Γιάννης Κ. Σαλβαράς**

*Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. –Πανεπιστημίου Αθηνών*

**Περίληψη**

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να ερευνηθεί η παραγωγή και η χρήση διδακτικού υλικού για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες από την άποψη των δασκάλων. Δάσκαλοι (N=60) συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός συμφωνίας τους σε 11+1 διαστάσεις της παραγωγής και χρήσης διδακτικού υλικού για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες επί τεσσάρων αναφορών : την προσωπική τους προσήλωση στη διάσταση, την κατοχή ειδικής πείρας για το διδακτικό χειρισμό της, το βαθμό εφαρμογής της και η συμβολή της στα επιτεύγματα των παιδιών. Η αξιολόγηση έγινε με τη χρησιμοποίηση της κλίμακας πέντε βαθμίδων Likert . Οι αναλύσεις  $X^2$  έδειξαν ότι, γενικά η προσήλωση στις διαστάσεις και η κατοχή ειδικής πείρας διδακτικού χειρισμού τους είναι άμεσα συνδεδεμένες, αλλά η εφαρμογή τους ήταν μία (1) βαθμίδα πιο κάτω και τα επιτεύγματα των παιδιών βαθμολογήθηκαν ακόμη κατώτερα. Η έρευνα διαπίστωσε διάσταση μεταξύ προθέσεων και πρακτικών με συνέπειες στην προώθηση της δόμησης της γνώσης, της αυτορρύθμισης και των κινήτρων μάθησης των μαθητών.

**Λέξεις - κλειδιά :** αναπαραστάσεις , διαστάσεις παραγωγής και χρήσης διδακτικού υλικού, προσήλωση, ειδική πείρα, εφαρμογή, επιτεύγματα

## 1. Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών παρουσιάζουν χαρακτηριστικά που μπορεί να παρατηρηθούν, όπως κενά στη βάση των γνώσεων, δυσκολία στην ερμηνεία και την εξήγηση, στη διατήρηση αυτών που έμαθαν, στον προσδιορισμό δεδομένων και ζητούμενων σε καταστάσεις, στη σύνταξη περίληψης, στην αναδιήγηση, στη διαμόρφωση σχεδίου ενεργειών για την επίλυση προβλημάτων, στην ακολουθία σύνθετων οδηγιών, στη διάκριση παρομοίων μαθήσεων και στη γενίκευσή τους, στην πρόβλεψη συνεπειών, στην εργασία με αυτοέλεγχο, στην καταβολή προσπάθειας, στην ολοκλήρωση εργασιών, στη χρησιμοποίηση πρακτικών μελέτης, στη αποδοχή κριτικής, στη μεταφορά στη θέση του άλλου, στην ακρόαση κ.ά.

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι ο βασικός πυρήνας των ελλείψεων των μαθητών στη βάση της γνώσης είναι τα προβλήματα στη φωνολογική ενημερότητα (ικανότητα χειρισμού των δομικών στοιχείων του λόγου), η οποία είναι μια μεταγλωσσική δεξιότητα, η οποία επηρεάζει την αποκωδικοποίηση του λόγου (ανάγνωση με ταχύτητα και ακρίβεια) και την κατανόηση του λόγου (συσχέτιση, οργάνωση, αμνάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση) (βλ. Hurford, Darrow, Edwards, Howerton, Mote, Schauf και Coffey, 1993).

Για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών έχει προταθεί, ένα σύνολο διαστάσεων ή αρχών για τη παραγωγή και τη χρήση διδακτικού υλικού, όπως είναι η ανάλυση δραστηριοτήτων έργου, η συγκεκριμενοποίηση των μαθησιακών στόχων, η ολοκλήρωση της κλίμακας της μαθησιακής ιεραρχίας, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση, η επανάληψη, η δομημένη διδασκαλία, οι πρακτικές μελέτης, η διαχείριση του λάθους κτλ.

Οι διαστάσεις της παραγωγής και χρήσης διδακτικού υλικού για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τα συνιστώσα στοιχεία του πυρήνα των αναπαραστάσεων των δασκάλων (βλ. Moliner, 1989). Οι αναπαραστάσεις των δασκάλων είναι κοινωνικογνωστικές κατασκευές (βλ. Flament, 1994) και λειτουργούν ως ανοιχτό σύστημα, ιδιαίτερα ευέλικτο στις διδακτικές περιστάσεις. Συνδέονται με τη θεωρία, περιέχουν μια πρακτική οπτική και συντρέχουν στην κατασκευή της διδακτικής πραγματικότητας. Συνοψίζουν και κατηγοριοποιούν τις πολύπλοκες διδακτικές καταστάσεις των μαθησιακών δυσκολιών. Ενσωματώνουν εμφανείς αντιθέσεις, μετασχηματίζονται και εξελίσσονται. Λειτουργούν ως **ερμηνευτικό σύστημα** της διδακτικής

πραγματικότητας που καθορίζει τη διδακτική προσέγγιση, ως **σύστημα κατασκευής μιας διδακτικής**

**ταυτότητας**, η οποία διαφοροποιεί τους δασκάλους μεταξύ τους στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και ως **σύστημα προκωδικοποίησης της διδακτικής συμπεριφοράς**, το οποίο παράγει προβλέψεις και προσδοκίες, γιατί δεν ακολουθεί την αλληλεπίδραση, αλλά προηγείται αυτής και την καθορίζει (βλ. Abric, 1987 & Σαλβαράς, 2000).

Οι διαστάσεις της παραγωγής και χρήσης διδακτικού υλικού που έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμες στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών είναι οι εξής:

#### **α. Η ανάλυση δραστηριοτήτων έργου**

Η ανάλυση δραστηριοτήτων έργου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για το σχεδιασμό διδακτικής αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών.

Αναλύονται :

- **Γεγονότα** (Τι έγινε, πότε, πού, γιατί, πώς, για ποιο σκοπό)
- **Έννοιες** (χαρακτηριστικά, εντάξεις, λεκτικοί προσδιορισμοί, παραδείγματα/αντιπαραδείγματα)
- **Δομές** (συσχετίσεις, πίνακες, διαγράμματα και εντοπίζονται οι διαδικαστικές αρχές)
- **Στρατηγικές** (ενεργήματα: τι θα κάνουμε, πώς, γιατί, κάθε πότε)
- **Δεξιότητες** (αναγνωστική, αριθμητική, γραπτής έμφασης, συ-νόμησης, υπογράμμισης, δικτύωσης κ.α.)

Συγχρόνως προσδιορίζονται και οι δραστηριότητες του δασκάλου και των μαθητών:

π.χ.	<b>Κατηγορίες</b>	<b>Τι κάνει ο δάσκαλος</b>	<b>Τι κάνουν οι μαθητές</b>
	-Γεγονότα	-Ρωτάει	-Διαβάζουν και απαντούν

Κάθε **δραστηριότητα** αναλύεται σε **σειρά ενεργειών** και κάθε **ενέργεια** σε **σειρά χειρισμών**. Ο χειρισμός είναι η απλούστερη συμπεριφορά, ένα μικρό βήμα και για να συντελεστεί απαιτεί την εξασφάλιση των προαπαιτούμε-

νων/προπαρασκευαστικών βημάτων, την ακριβή μεθόδευσή του και την ανατροφοδότηση μετά την εκτέλεσή του. Κάθε δραστηριότητα, αναλυόμενη, αναδεικνύει τα είδη της μαθημένης συμπεριφοράς που εμπλέκονται και συμβάλει στη λήψη αποφάσεων για το διδακτικό σχεδιασμό.

Η ανάλυση δραστηριοτήτων έργου γυρίζει προς τα πίσω, για να καλύψει κενά των μαθητών, να εξασφαλίσει την προγενέστερη αναγκαία γνώση και να διορθώσει παρερμηνείες.

### **β. Η συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων**

Η συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων γίνεται με βάση την ιεραρχία δραστηριοτήτων, ενεργειών και χειρισμών της ανάλυσης έργου, που προηγήθηκε.

Με τη συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων αναλύονται οι στόχοι στάδια του προγράμματος σπουδών σε στόχους- βήματα με ταυτόχρονο προσδιορισμό των **δραστηριοτήτων**, που θα κάνουν οι μαθητές, των **συνθηκών** υλοποίησης, των **ενισχυτών**, των **διασπαστών** και των **κριτηρίων επιτυχίας** (βλ. Mager, 1985). Η συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων ενδιαφέρεται τόσο για το προϊόν μάθησης όσο και για τη διαδικασία μάθησης.

π.χ.

Οι μαθητές :

- Να προσθέτουν μονοψήφιους αριθμούς (δραστηριότητα), με πραξιακό τρόπο και με «ευθεία μέτρηση» (συνθήκες), χωρίς να κάνουν λάθη (κριτήριο επιτυχίας).

Με τη συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων διευκολύνεται ο έλεγχος πορείας προόδου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και η λήψη απόφασης, αν θα μείνουν στον ίδιο στόχο-βήμα ή θα μετακινηθούν στον επόμενο ή θα γυρίσουν σε προηγούμενους.

### **γ. Η ολοκλήρωση της κλίμακας της μαθησιακής ιεραρχίας**

Η κλίμακα της μαθησιακής ιεραρχίας περνά από διάφορες φάσεις, που διαμορφώνουν επίπεδα (βλ. Σαλβαράς, 2000).

**Επίπεδα :**

1<sup>ο</sup>

**Φάσεις :**

**I.Κατανόηση**

**Οι μαθητές**

- Να μπορούν να λένε με δικά τους λόγια και να εξηγούν τη δεξιότητα

		που έμαθαν
	<b>II.Εκμάθηση</b>	- Να μπορούν να εκτελούν τη δεξιότητα που έμαθαν με ταχύτητα και με ακρίβεια, με ασκήσεις όμοιες, όπως το αρχικό παράδειγμα, χωρίς πρόσθετη απαίτηση και χωρίς παράσιτα.
2°	<b>III.Διατήρηση</b>	- Να μπορούν να χρησιμοποιούν τη δεξιότητα που έμαθαν με ευχέρεια, χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου .
	<b>IV.Διάκριση</b>	- Να μπορούν να ξεχωρίζουν τη δεξιότητα που έμαθαν από άλλες παρόμοιες.
3°	<b>V.Γενίκευση</b>	- Να μπορούν να εφαρμόζουν τη δεξιότητα που έμαθαν σε νέες καταστάσεις με τη βοήθεια του δασκάλου ή ενός πιλότου εφαρμογής ή κάρτας κριτηρίων.
	<b>VI.Προσαρμογή</b>	- Να μπορούν να εφαρμόζουν τη δεξιότητα που έμαθαν σε νέες καταστάσεις από μόνοι τους με αυτοέλεγχο, κάνοντας μετασχηματισμούς (αντιστροφές, εναλλακτικούς τρόπους, επεκτάσεις κτλ.)

Η ολοκλήρωση της μαθησιακής ιεραρχίας είναι απαραίτητη. Συμβάλλει στην προώθηση της δόμησης της γνώσης και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων σκέψης υψηλότερου επιπέδου, οι οποίες κρίνονται ιδιαίτερα απαραίτητες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η κάλυψη του «εννοιολογικού πεδίου» της γνώσης απαιτεί και τις εναλλακτικές προσεγγίσεις της φάσης της προσαρμογής ( βλ. Vergnaud, 1993).

#### **δ. Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση**

Οι δυσλειτουργίες στο νευροφυσιολογικό και γνωστικό υπόβαθρο της μάθησης, οι οποίες συνήθως χαρακτηρίζουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιβάλλουν τη χρησιμοποίηση περισσότερων από μια αισθήσεων για την πραγματοποίηση της πραξιακής, τη εικονιστικής της λεκτικής και της συμβολικής κωδικοποίησης των γνώσεων. Ότι γίνεται αντιληπτό με περισσότερες από μία αισθήσεις εμπεδώνεται καλύτερα (Anstotr, 1997).

Θυμόμαστε το 10% των όσων διαβάζουμε, το 20% των όσων ακούμε, 30% των όσων βλέπουμε, 50% των όσων βλέπουμε και ακούμε, 70% των όσων λέμε, όταν συνομιλούμε με τους άλλους και το 90% των όσων λέμε καθώς κάνουμε κάτι (βλ. Treichler, 1967).

**Η οπτική αντιληπτικότητα** επιτυγχάνεται με το βλέπω / διαβάζω. Εφαρμόζεται: (i) η μάθηση μέσω εικόνων και εικονογραφημάτων, οργανωτικών και μετασχηματικών του περιεχομένου της μάθησης και (ii) η μάθηση μέσω κειμένων, υπογραμμίσεων, κράτησης σημειώσεων, χαρτο- γράφησης πληροφοριών κτλ.

**Η ακουστική αντιληπτικότητα** επιτυγχάνεται με το ακούω/ μιλώ. Εφαρμόζεται η μάθηση μέσω του φωναχτού λόγου, του σιωπηρού λόγου με τον εαυτό, της συζήτησης (επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα), της προφορικής παρουσίασης, της αμοιβαίας εργασίας κτλ.

**Η οπτική- κιναισθητική αντιληπτικότητα** επιτυγχάνεται με το πιάνω / κατασκευάζω / υποδύομαι / γράφω κτλ. Εφαρμόζεται η μάθηση μέσω της αφής (πραξιακών χειρισμών), της υποδομής ρόλων, της απεικόνισης, της γραφής κτλ.

Υποστηρίζεται ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι καλύτερα, όταν καθένας μαθητής εργάζεται (προσλαμβάνει και επεξεργάζεται τις πληροφορίες) σύμφωνα με τον τύπο της δεκτικότητάς του, τον **οπτικό**, τον **ακουστικό**, τον **κιναισθητικό** ( βλ. Bradway και Hill, 1994), αλλά και με το συνδυασμό αυτών για την προώθηση της σύνθεσης των αναγκαίων στοιχείων ( Flynn, 1991).

Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση από μόνη της δεν συντελεί στην πλήρη μάθηση. Μεγαλύτερη σημασία έχει ο συσχετισμός των αισθητηριακών πληροφοριών με τις ήδη υπάρχουσες «που μοιάζουν», «πού διαφέρουν», «τι αλλάζει» και «τι μένει το ίδιο» (βλ. Σαλβαράς, 2004).

#### **ε. Η επανάληψη**

Η επανάληψη διακρίνεται σε **ταυτόσημη** και **εναλλακτική**. Μερικές μαθήσεις, έχουν ανάγκη να φθάνουν στον αυτοματισμό. Οι μαθητές ενεργούν χωρίς να σκέφτο-

νται. Π.χ., όταν συνδυάζουν γράμματα και συλλαβές για να σχηματίσουν λέξεις κτλ. Το αποτέλεσμα αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς ταυτόσημη επανάληψη, η οποία λειτουργεί από-φασιστικά για να αποφευχθούν συγχύσεις και αδεξιότητες (βλ. Almerti, 1986).

Όλες όμως οι μαθήσεις ευνοούνται με την εναλλακτική επανάληψη, όπου το διδακτικό υλικό επανακατατάσσεται και δημιουργείται εκ νέου προβληματισμός και αναζήτηση. Συντελεί αποφασιστικά στη διατήρηση και τη μεταφορά μάθησης (βλ. Bigge, 1987). Επιτυγχάνεται μια σε «βάθος επεξεργασία» των γνώσεων των μαθητών. Δραστηριότητες που συμβάλλουν σε αυτή την κατεύθυνση είναι οι υπογραμμίσεις-στηρίγματα στο κείμενο, οι αποκωδικοποιήσεις «πού το λέει» και «πώς το λέει», η επαναφορά γνώσεων-«μητέρων», όπως κανόνων, πλάνων, μοτίβων, σεναρίων, γνωστικών χαρτών, τεχνικών κ.α., η εξαγωγή περίληψης, η ένταξη των μερών στο όλο για τη δημιουργία πλαισίου κτλ.

Για την πραγματοποίηση επανάληψης βάζουμε τους στόχους – βήματα σε μια αλυσιδωτή ακολουθία και κάθε φορά που διδάσκουμε ένα στόχο-βήμα, επαναλαμβάνουμε όλους ή αρκετούς από τους προηγούμενους στόχους-βήματα, με σκοπό να περιορίσουμε το χρόνο που καταναλώνουν οι μαθητές στην εκμάθηση δεξιοτήτων, παρέχοντας ανατροφοδότηση και ενίσχυση.

### **στ. Η δομημένη διδασκαλία**

Η δομημένη διδασκαλία μπορεί να οργανώνεται με την τακτική των μικρών βημάτων, την τροποποίηση του ενεργήματος, τη χρήση των ιδιοτήτων της σκέψης, τη διαδικασία της καταμάθησης, την εκμάθηση πρακτικών μελέτης κ.ά.

- |  |  |
|--|--|
| <p><b>I. Με την τακτική των μικρών βημάτων</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Προσδιορίζουμε τι θα μάθουμε και τι θα ξέρουμε να κάνουμε στο τέλος.</li><li>- Παρουσιάζουμε βήμα-βήμα.</li><li>- Οι μαθητές επαναλαμβάνουν</li></ul> | <p><b>II. Με την προτυποποίηση ενεργήματος</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Προσανατολίζουμε τη σκέψη των μαθητών (τι θα μάθουμε και πώς) και εξηγούμε τους ρόλους του δασκάλου και των μαθητών (τι θα κάνει ο καθένας).</li><li>- Δείχνουμε και εξηγούμε πώς</li></ul> |
|--|--|

- νουν, ανατροφοδοτούνται άμεσα και ενισχύονται.
- Εξασκούμε συσσωρευτικά.
  - Αυξάνουμε τη δύναμη των διασπαστών.
  - Μειώνουμε βαθμιαία τη βοήθεια.
- (Συμπεριφοριστική προσέγγιση)
- σκεπτόμαστε .
- Οι μαθητές συγκροτούν το ενέργημα (τι θα κάνουμε, πώς, γιατί, κάθε πότε) με πρακτική εργασία, φωναχτό και σιωπηρό λόγο (οδηγίες στον εαυτό).
  - Οι μαθητές εξασκούνται με επιλογή επιπέδου δυσκολίας, με αυτοέλεγχο ατομικά ή αμοιβαία.
- (Κοινωνικογνωστική, συμπεριφοριστική προσέγγιση)

### III. Με τη χρήση των ιδιοτήτων της σκέψης

#### • Εμπειρική διαδικασία μάθησης

- Ταυτίζουμε π.χ. το γράμμα γ με μια λέξη κλειδί, π.χ. γάτα.
- Συμπλέκουμε το γράμμα γ με τα φωνήεντα π.χ. γα,γο, γε,γι κτλ. ή συνθέτουμε ομάδες πράξεων με τα ερωτήματα :πού, πότε, ποιος, τι έκαναν, ποια τα αποτελέσματα, γιατί, πώς, για ποιο σκοπό.

#### • Επιλογιστική διαδικασία μάθησης

- Αντιστρέφουμε την τοποθέτηση συμφώνου και φωνηέντων π.χ. αγ,ογ,ιγ,εγ, ή βρίσκουμε τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη.

### IV. Με τη διαδικασία της καταμάθησης

- Επαναφέρουμε προηγούμενες γνώσεις με τη βοήθεια γνωστών παραδειγμάτων.
- Δίνουμε στους μαθητές να συμπληρώσουν ένα τεστ συμπλήρωσης, σωστού- λάθους, σύζευξης, πολλαπλής επιλογής.
- Διορθώνουμε το τεστ με κοινή συζήτηση. Οι μαθητές που απάντησαν στις 9 από τις 10 ερωτήσεις ασχολούνται σιωπηρά με εργασίες εμπλουτισμού ή γίνονται φροντιστές των άλλων.
- Υποβοηθούμε τους μαθητές που δεν απάντησαν στις 9 από τις 10 ερωτήσεις, αφού τους συγκεντρώσουμε σε δύο θρανία που έχουμε τοποθετήσει μπροστά στον πίνακα. Τους παρέχουμε πρόσθετη ενίσχυση



- Συνδυάζουμε, π.χ. γα κα αγ, με τη βοήθεια παραδειγμάτων, του γο και ογ κτλ. ή βρίσκουμε: φωναχτού και σιωπηρού λόγο κ.ά.  
το πώς αλλιώς.
- Ταυτολογούμε, π.χ. κυκλώ-  
νουμε το γράμμα (γ) και τις  
συλλαβές γα-γο κτλ. σε λέξεις ή  
βρίσκουμε: το πότε άλλοτε με  
όμοιο ή παρόμοιο τρόπο.
- Ταυτοσημαίνουμε, π.χ. γρά-  
φουμε τη λέξη γάτα με μικρά  
και κεφαλαία ή βρίσκουμε : το τι  
άλλο που να έχει το ίδιο νόημα.  
(Γνωσιακή προσέγγιση)
- Επανεξετάζουμε τους μαθη-  
τές που δέχτηκαν πρόσθετη  
ενίσχυση με ένα άλλο τεστ  
ισότιμο και ισόκυρο με το  
πρώτο. Με κοινή συζήτηση  
διορθώνουμε τα λάθη τους.  
(Προσέγγιση της Οργανωτικής  
Διδακτικής)

## V. Με την εκμάθηση πρακτικών μελέτης

Οι πρακτικές μελέτης είναι μέθοδοι χειρισμού της διδακτέας ύλης. Αφορούν τη δόμηση και την αναδόμηση των γνώσεων. Επιδίδουν την απόκτηση μεταγνώσης. Με τις πρακτικές μελέτης οι μαθητές μαθαίνουν:

- Να **κατανοούν το νόημα λέξεων-κλειδιών**, που υπάρχουν σε ένα κείμενο με την υπογράμμιση των φράσεων που τις περιέχουν και με την τοπογραφική κωδικοποίηση (πού το λέει) και τη λεκτική κωδικοποίηση (πώς το λέει).
- Να **εξετάζουν κριτικά** το περιεχόμενο ενός κειμένου. Προσθέτοντας πάνω του, κατά την ανάγνωσή του, τα ερωτήματα:  
πού, πότε, ποιος, τι έκαναν, ποια τα αποτελέσματα, γιατί, πώς, για ποιο σκοπό
- Να **επεξεργάζονται ένα κείμενο** υπογραμμίζοντας βασικές φράσεις, να μετατρέπουν αυτές σε ερωτήσεις, να συγκροτούν απαντήσεις, να συντάσσουν περίληψη, να αντιπαραβάλλουν κτλ. (Σαλβαράς, 1996).
- Να **μετατρέπουν πληροφορίες σε εικόνες** διαβάζοντας ένα κείμενο και να περιγράφουν αυτές ( Clark, Deschler, Shumaker, Alley και Warner, 1984).
- Να **οργανώνουν πληροφορίες** συμπληρώνοντας λέξεις- κλειδιά σε

εννοιολογικούς χάρτες καθώς διαβάζουν ένα κείμενο.

- Να **εργάζονται με επίγνωση** ( τι ήξερα, τι έμαθα, πώς το έμαθα, πόσο καλά το έμαθα, πώς τα διόρθωσα, πού θα μου χρησιμεύσει αυτό που έμαθα).
- Να **συγκροτούν τη δομή του κειμένου** αναζητώντας τα στοιχεία που την απαρτίζουν : πλαίσιο, αρχή, αντίδραση, προσπάθεια, αποτέλεσμα, συνέπειες.
- Να **συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων**, καθώς διαβάζουν μια παράγραφο, προετοιμαζόμενοι για μια διαδικασία πέντε φράσεων :  
διατύπωση ερώτησης, περίληψη, πρόβλεψη, αποσαφήνιση νοήματος, απόδοση.

Οι πρακτικές μελέτης διευκολύνουν την πρόβλεψη, την κωδικοποίηση, τη διατήρηση και την ανάσυρση των πληροφοριών (βλ. κα. Κολιάδης, 2003). Αποτελούν οριζόντιους στόχους όλων των μαθημάτων και όχι παρεμπιπτόντως. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτυγχάνουν συχνά, γιατί δεν είναι σε θέση να οργανώσουν τις προσπάθειές τους. Χρειάζονται να ασκηθούν στις παραπάνω πρακτικές.

#### **στ. Η διαχείριση των λαθών των μαθητών**

Η διαχείριση των λαθών των μαθητών είναι συνάρτηση του τρόπου ερμηνείας τους. Άλλοτε εκλαμβάνονται ως **γνωστικό έλλειμμα** που οφείλεται : (i) στη βιασύνη τους, στην απροσεξία τους και στην επιπολαιότητά τους και (ii) στην παρουσίαση γνωστικών κενών εξαιτίας της ατελούς κωδικοποίησης, αισθησιοκινητικής, απεικονιστικής, σχηματικής, λεκτικής, συμβολικής και άλλοτε εκλαμβάνονται ως **σύμπτωμα** που οφείλεται, (iii) στους ανεπαρκείς ή λαθεμένους μετασχηματισμούς των προηγούμενων γνώσεων. Διαφορετική είναι και η διαχείριση των λαθών σε κάθε περίπτωση.

Στην πρώτη περίπτωση τα λάθη διορθώνονται με την εξάσκηση του σωστού με πολλές όμοιες ασκήσεις, ταυτόσημες, ώστε να ενισχυθεί το σωστό. Τις περισσότερες φορές ο δάσκαλος **προδρασιακά** (regulation proactive), δηλαδή επεμβαίνει και ρυθμίζει προκαταβολικά τη πορεία της μάθησης, ώστε οι μαθητές να μην κάνουν λάθη (βλ. Maccaio, 1988). Εφαρμόζεται η λογική του «μακροπρόθεσμου ξεπεράσματος των δυσκολιών» που σημαίνει ότι πριν οι μαθητές εκτεθούν στη δυσκολία και κάνουν λάθη εξοικειώνονται μαζί τους ώστε η διδασκαλία να ανιχνεύει πάντα το σωστό ( Σαλβαράς, 2000) .

Στη δεύτερη περίπτωση τα λάθη των μαθητών διορθώνονται με τη **λογική δόμηση** (ομαδοποίηση, επεξήγηση, χρήση εννοιολογικών χαρτών, πινάκων κτλ.) του σωστού με ταυτόσημες ασκήσεις.

Στην τρίτη περίπτωση η διδασκαλία εκμεταλλεύεται τα λάθη των μαθητών. Αντί να διορθώνει τα λάθη, υποβοηθεί τους μαθητές να **αναγνωρίσουν και διευθετήσουν**. Επαναφέρονται οι προηγούμενες

γνώσεις και εισάγονται μετασχηματισμοί, όπως αντιστροφές, άλλοι τρόποι, επεκτάσεις κτλ. μέχρι οι μαθητές να αναγνωρίσουν τα λάθη τους και να τα διορθώσουν. Η διόρθωση των λαθών γίνεται αντιληπτή ως ρύθμιση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών, η οποία οδηγεί στην εννοιολογική αλλαγή (Βοσνιάδου, 2001).

Δε φτάνει απλά οι δάσκαλοι να γνωρίζουν τις διαστάσεις παραγωγής και χρήσης διδακτικού υλικού, είναι απαραίτητο να έχουν ασκηθεί στη χρήση τους και να έχουν αποκτήσει ειδική πείρα, ώστε η εφαρμογή τους να προσαρμόζεται στις διδακτικές περιστάσεις. Η εφαρμογή τους συντελείται με τη σύνταξη προγραμμάτων διδακτικής παρέμβασης.

## **2. Η παρούσα έρευνα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αναπαραστάσεις των δασκάλων για τις αρχές/διαστάσεις της παραγωγής και χρήσης του διδακτικού υλικού ως προς τη **προσήλωση**, την **κατοχή ειδικής πείρας**, την **ακολουθούμενη εφαρμογή** και τα **επιτεύγματα των μαθητών**. Το διερευνητικό ερώτημα που διατυπώθηκε ήταν: Πόσο συμφωνούν οι εκτιμήσεις των δασκάλων επί των τεσσάρων αυτών αναφορών τους;

## **3. Υπόθεση της έρευνας**

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμφωνίας που παρουσιάζουν οι εκτιμήσεις των δασκάλων επί των τεσσάρων αναφορών τους. Η υπόθεσή μας ήταν ότι η **προσήλωση** και η **κατοχή ειδικής πείρας** θα είναι άμεσα συνδεδεμένες. Διότι, οι δύο αυτές αναφορές λειτουργούν ως **γενεσιουργό κέντρο** των αναπαραστάσεων των δασκάλων. Αναμένουμε να εκτιμούνται υψηλά και με τον ίδιο τρόπο, να παρουσιάζουν συνεκτικότητα και ομοιογένεια, γιατί εκφράζουν τη συλλογική αντίληψη. Ενώ οι άλλες δύο αναφορές, **ακολουθούμενη εφαρμογή** και **επιτεύγματα**

**των μαθητών** λειτουργούν ως **προσαρμοστήρας** των αναπαραστάσεών τους. Αναμένουμε να εκτιμούνται χαμηλότερα και με διαφορετικό τρόπο, να παρουσιάζουν ετερογένεια και ευελιξία, για να προσαρμόζονται στις διδακτικές καταστάσεις.

Είναι ανάγκη να κατανοηθεί ο τρόπος που σκέφτονται και δρουν οι δάσκαλοι. Αυτό θα συμβάλλει στην εξελισσόμενη θεωρία και πρακτική παραγωγής και χρήσης διδακτικού υλικού για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών (βλ. Lawson, 1999, Locke, 1990).

#### 4. Μέθοδος έρευνας

##### Συμμετέχοντες

Συμμετείχαν στην έρευνα 60 δάσκαλοι που εργάζονται σε σχολεία της Αττικής. Το 65% ήταν γυναίκες και 35% άνδρες, το 15% είχαν συμπληρωματικές σπουδές (μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακά) και 85% χωρίς. Κάλυπταν τις βαθμίδες διδακτικής εμπειρίας: 0-5 χρόνια, 6-15 χρόνια και 16-25 χρόνια.

##### Ερευνητικά εργαλεία

Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο δηλώσεων σε κλίμακα. Αποτελούνταν από τις 11+1 διαστάσεις παραγωγής και χρήσης διδακτικού υλικού. Κάθε διάσταση εξετάσθηκε ως προς την προσήλωση, την κατοχή ειδικής πείρας, την ακολουθούμενη εφαρμογή και τα επιτεύγματα των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο, πριν χρησιμοποιηθεί δοκιμάστηκε πιλοτικά σε μικρό αριθμό δασκάλων, προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η σαφήνεια του περιεχομένου του.

Παράδειγμα εφαρμογής του ερωτηματολογίου για τη διάσταση: Ανάλυση δραστηριοτήτων έργου.

Για να βοηθήσω τους μαθητές μου με μαθησιακές δυσκολίες ...

1. Αναλύω τη διδακτέα ύλη σε μικρότερα μέρη και βάζω αυτά σε μια σειρά.	Διαφωνώ απόλυτα				Συμφωνώ απόλυτα
	1	2	3	4	5
2. Νομίζω ότι έχω τις γνώσεις και την ικανότητα να αναλύω τη διδακτέα ύλη σε μι-					
	1	2	3	4	5

κρότερα μέρη και να τα βάζω στη σειρά τους .					
3. Διδάσκω εφαρμόζοντας την ανάλυση της διδακτέας ύλης σε μικρότερα μέρη, βάζοντας αυτά σε μια σειρά στην τάξη που εργάζομαι σήμερα.	1	2	3	4	5
4. Οι μαθητές μου από εμένα, αναλύοντας τη διδακτέα ύλη σε μικρότερα μέρη και βάζοντας αυτά σε μια σειρά παρουσιάζουν καλά επιτεύγματα προόδου.	1	2	3	4	5

### **Διαδικασία**

Οι συμμετέχοντες δάσκαλοι διδάχτηκαν τις διαστάσεις παραγωγής και χρήσης διδακτικού υλικού κατά τη διάρκεια του προγράμματος εξομοίωσης των πτυχίων τους. Συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μετά παρέλευση τετραμήνου.

### **5. Αποτελέσματα της έρευνας**

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει.

**Πίνακας 1.** Ποσοστιαία συμφωνία σε καθεμιά από τις τέσσερες αναφορές των διαστάσεων παραγωγής και χρήσης διδακτικού υλικού.

α/α	Διαστάσεις παραγωγής και χρήσης διδακτικού υλικού για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών	Προσήλωση για διάσταση (%)	Κατοχή ειδικής πείρας (%)	Εφαρμογή (%)	Επιτεύγματα των μαθητών (%)
1	Ανάλυση δραστηριοτήτων έργου	91	95	83	60
2	Συγκεκριμενοποίηση μαθησιακών στόχων	83	92	80	50
3	Ολοκλήρωση μαθησιακής ιεραρχίας	80	77	56	35
4	Πολυαισθητηριακή προ-	90	88	87	65

	σέγγιση				
5	Επανάληψη, ταυτόσημη και εναλλακτική	92	87	83	61
6	Τακτική των μικρών βημάτων	82	82	83	73
7	Προτυποποίηση ενεργήματος	78	83	56	28
8	Χρήση των ιδιοτήτων της σκέψης	68	73	63	42
9	Διαδικασία της κατά-μάθησης	85	77	66	53
10	Εκμάθηση πρακτικών μελέτης	64	66	49	34
11	Διαχείριση των λαθών των μαθητών ως έλλειμμα	88	85	75	63
12	Διαχείριση των λαθών των μαθητών ως σύμπτωμα	95	95	80	22

Οι δάσκαλοι βαθμολόγησαν πολύ υψηλά με 4,15 την **προσήλωση** τους και άνω του 83% των δασκάλων συμφώνησε σ' αυτή την εκτίμηση. Βαθμολόγησαν πολύ υψηλά με 4,16 την **κατοχή της ειδικής πείρας** τους και άνω του 83% των δασκάλων συμφώνησε σ' αυτή την εκτίμηση. Βαθμολόγησαν καλά με 3,58 την **εφαρμογή τους** και άνω του 72% των δασκάλων συμφώνησε σ' αυτή την εκτίμηση. Βαθμολόγησαν οριακά με 2,44 τα **επιτεύγματα των μαθητών** που διδάσκονται από αυτούς και άνω του 48,83% των δασκάλων συμφώνησε σ' αυτή την εκτίμηση.

**Πίνακας 2.** Σύγκριση των βαθμολογήσεων των δασκάλων μεταξύ της προσήλωσης και της ειδικής πείρας, της προσήλωσης με την ακολουθούμενη εφαρμογή και της προσήλωσης με τα επιτεύγματα των μαθητών.

α/α	Διαστάσεις παραγωγής και χρήσης διδακτικού	Προσήλωση και ειδική πείρα	Προσήλωση και ακολουθούμενη	Προσήλωση και επιτεύγματα μα-
-----	--	----------------------------	-----------------------------	-------------------------------

	υλικού για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών		εφαρμογή	θητών
1	Ανάλυση δραστηριοτήτων έργου	NA	$X^2(9)=72,73^{***}$	$X^2(9)=27,45^{**}$
2	Συγκεκριμενοποίηση μαθησιακών στόχων	$X^2(6)=5,47$	$X^2(9)=28,18^{***}$	NA
3	Ολοκλήρωση μαθησιακής ιεραρχίας	$X^2(9)=25,92^{***}$	$X^2(12)=49,09^{***}$	$X^2(12)=29,27^{***}$
4	Πολυαισθητηριακή προσέγγιση	$X^2(9)=44,52^{***}$	$X^2(9)=90,94^{***}$	NA
5	Επανάληψη, ταυτόσημη, εναλλακτική	$X^2(9)=58,50^{***}$	$X^2(12)=86,56^{***}$	$X^2(12)=10,86$
6	Τακτική μικρών βημάτων	$X^2(6)=38,02^{***}$	$X^2(6)=60,88^{***}$	$X^2(9)=9,41$
7	Προτυποποίηση ενεργήματος	$X^2(9)=27,67^{**}$	$X^2(9)=31,17^{***}$	$X^2(12)=29,95^{**}$
8	Χρήση ιδιοτήτων σκέψης	NA	$X^2(9)=80,14^{***}$	$X^2(12)=46,59^{***}$
9	Διαδικασία καταμάθησης	$X^2(6)=27,22^{***}$	$X^2(9)=50,11^{***}$	$X^2(9)=18,55^{***}$
10	Εκμάθηση πρακτικών μελέτης	$X^2(16)=93,52^{***}$	$X^2(16)=115,87^{**}$	$X^2(16)=96,12^{***}$
11	Διαχείριση λαθών μαθητών ως έλλειμμα	$X^2(6)=36,11^{***}$	$X^2(4)=33,94^{***}$	$X^2(8)=28,39^{***}$
12	Διαχείριση λαθών μαθητών ως σύμπτωμα	$X^2(4)=9,72^*$	$X^2(8)=15,21$	$X^2(8)=12,28$

Έγιναν αναλύσεις με το  $X^2$  προκειμένου να διατυπωθεί κατά πόσο υπήρχαν σημαντικές σχέσεις.

#### **α. Σχέσεις προσήλωσης και ειδικής πείρας**

Τις περισσότερες φορές οι δάσκαλοι βαθμολόγησαν το ίδιο την προσήλωση (4,15) και την κατοχή ειδικής πείρας (4,16) στο χειρισμό της παραγωγής και της χρήσης διδακτικού υλικού. Σημαντικές είναι οι σχέσεις μεταξύ προσήλωσης και κατοχής ει-

δικής πείρας στις διαστάσεις: 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 7, 12. Μη σημαντικές είναι οι σχέσεις μεταξύ προσήλωσης και κατοχής ειδικής πείρας στις διαστάσεις: 1, 8, 2.

### **β. Σχέσεις προσήλωσης και ακολουθούμενης εφαρμογής**

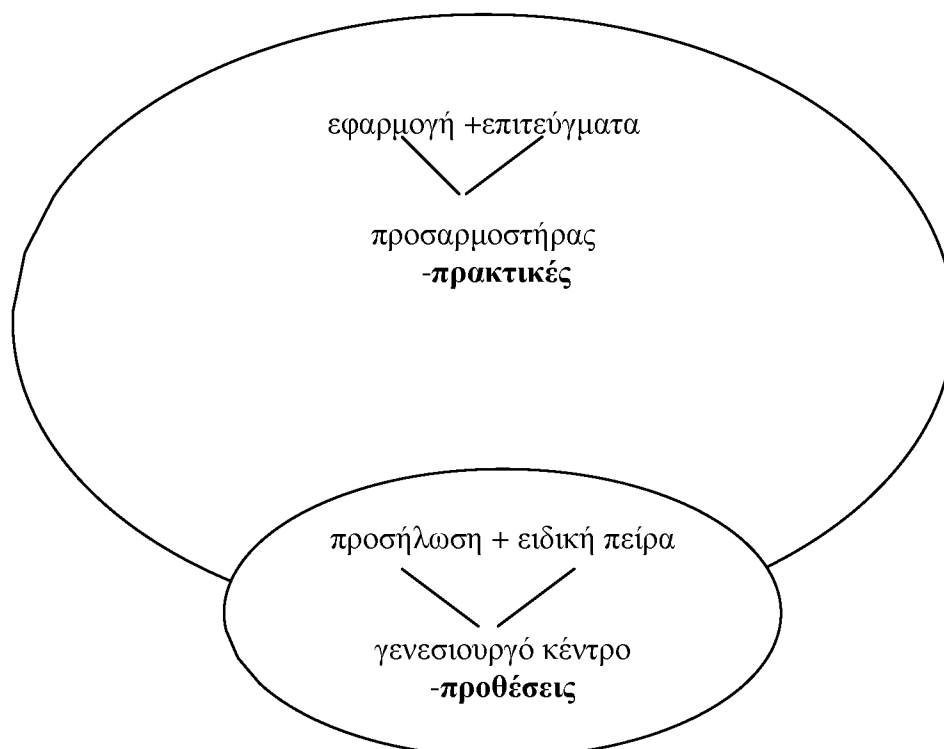
Οι δάσκαλοι βαθμολόγησαν τη προσήλωση υψηλότερα (4,15) από την ακολουθούμενη εφαρμογή (3,58). Προκύπτουν σημαντικές σχέσεις μεταξύ προσήλωσης και ακολουθούμενης εφαρμογής σε όλες τις διαστάσεις, εκτός από την διάσταση 12.

### **γ. Σχέσεις προσήλωσης και επιτευγμάτων μαθητών**

Οι δάσκαλοι βαθμολόγησαν την προσήλωση (4,15) δύο βαθμίδες υψηλότερη από τα επιτεύγματα των μαθητών (2,44). Σημαντικές είναι οι σχέσεις στις διαστάσεις: 1, 3, 7, 8, 9, 10, 11. Μη σημαντικές είναι οι σχέσεις στις διαστάσεις: 2, 4, 5, 6, 12.

## **6. Συζήτηση**

Υπάρχει φανερή σχέση μεταξύ των τεσσάρων αναφορών: προσήλωσης, κατοχής ειδικής πείρας, ακολουθούμενης εφαρμογής και επιτευγμάτων των μαθητών. Μόνο που η σχέση αυτή έχει κατιούσα μορφή. Είναι συνεκτική μεταξύ των δύο πρώτων αναφορών, οι οποίες λειτουργούν ως γενεσιουργό κέντρο των αναπαραστάσεων των δασκάλων και στη συνέχεια γίνεται ευέλικτη μεταξύ των δύο τελευταίων αναφορών, οι οποίες λειτουργούν ως προσαρμοστήρας.





Οι δάσκαλοι, όπως φαίνεται, διαφοροποιούνται στις αναπαραστάσεις τους και όσον αφορά τις προθέσεις τους και όσον αφορά τις ακολουθούμενες πρακτικές. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τη βασική υπόθεση της έρευνάς μας.

Βέβαια, είναι ανάγκη να προχωρήσουμε παραπέρα για να δούμε τι συμβαίνει. Γιατί οι προθέσεις των δασκάλων δεν εναρμονίζονται με τις πρακτικές τους; Πώς οι δάσκαλοι, ενώ δείχνουν προσήλωση στις διαστάσεις παραγωγής και χρήσης διδακτικού υλικού, δηλώνουν ότι κατέχουν την ειδική πείρα για χειρισμό τους, να υπολείπονται στην ακολουθούμενη εφαρμογή και να εκτιμούν ότι οι μαθητές τους δεν μαθαίνουν; Πού αποδίδουν αυτή την αποτυχία: στους μαθητές, στη διδακτική ικανότητά τους, ή στους περιορισμούς του μαθησιακού περιβάλλοντος;

## **7. Συμπεράσματα**

Διαπιστώνεται ότι οι δάσκαλοι έχουν στη διάθεσή τους μεγάλο φάσμα διαστάσεων παραγωγής και χρήσης διδακτικού υλικού. Βαθμολογούν υψηλά την προσήλωση και την κατοχή ειδικής πείρας και βαθμολογούν χαμηλότερα την ακολουθούμενη εφαρμογή και ακόμη χαμηλότερα τα επιτεύγματα των μαθητών. Αυτό δείχνει ότι υπάρχουν εμπόδια, τα οποία πρέπει να προσδιοριστούν.

Ανησυχητικό είναι και το γεγονός ότι οι διαστάσεις παραγωγής και χρήση διδακτικού υλικού με τη μικρότερη βαθμολόγηση και τη χαμηλότερη συμφωνία είναι η διαχείριση των λαθών ως σύμπτωμα, η εκμάθηση πρακτικών μελέτης, η χρήση των ιδιοτήτων της σκέψης, η προτυποποίηση του ενεργήματος και η ολοκλήρωση της μαθησιακής ιεραρχίας. Οι διαστάσεις αυτές προέρχονται από τη γνωσιακή προσέγγιση και συμβάλλουν στη δόμηση της γνώσης και την προώθηση υψηλότερου επιπέδου δεξιοτήτων σκέψης. Αυτό δείχνει ασυμμετρία με τις εξελίξεις και απαιτείται να διερευνηθούν, οι λόγοι που δυσκολεύουν τη μετατόπιση από το «ελλειμματικό πρότυπο», όπως αναδείχτηκε από την έρευνα, προς ένα «πρότυπο εύρους», όπου όλες οι διαστάσεις παραγωγής θα είναι παρούσες τόσο στο επίπεδο των προθέσεων όσο και στο επίπεδο των πρακτικών.

## **Βιβλιογραφία αναφοράς**

Abtic, J. (1996): Κοινωνικές αναπαραστάσεις: θεωρητικές απόψεις, στο επιμ. Γ. Κατερέλος «Δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων», εκδ. Οδυσσέας, σ.σ. 49-77.

- Almerti, A. (1986): Θέματα Διδακτικής, εκδ GUTENBERG, Αθήνα, σ.σ. 34,35.
- Anstotz, C. (1997): Βασικές αρχές παιδαγωγικής για νοητικά καθυστερημένα άτομα, επιμ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ.σ.122.
- Bigge, J.L., Stump, C.S., Spagna, M.E., & Silberman, R.K. (1999): *Curriculum Assessment, and Instruction for Students with Disabilities*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Bradway, L. και Hill, B. (1994): Δυναμώνοντας την ικανότητα του παιδιού για μάθηση, μεταφρ. Π.Μοσχοπούλου εκδ. Αναστασιάδη, Αθήνα
- Clark, F.L., Deshler, D.D., Schumaker, J.B., Alley, G.R., & Wamer, M.M. (1984): Visual imagery and self-questioning: Strategies to improve comprehension of written material. *Journal of Learning Disabilities*, 77, 145-149.
- Flament, C. (1996): Δομή και δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων, στο επιμ. Γ. Κατερέλος «Δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων», εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, σελ. 80-100.
- Flynn, S. (1991): Μέθοδος και τεχνικές διδασκαλίας των παιδιών με δυσκολίες στην Ανάγνωση, στο «Ομιλίες 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής», εκδ. Ιόνιος Σχολή, Αθήνα
- Hurfbrd, D.P., Barrow, L.J., Edwards, T.L., Howerton, C.J., Mote, C.R., Schauf, J.D. & Coffey, P. (1993): An examination of the development of phonemic processing abilities in children during their first - grade year. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 167-177.
- Lawson, H.A. (1990): Sport pedagogy research: From information-gathering to users knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10,1-20.
- Locke, L. (1990): Why motor learning is ignored: A case of ducks, naughty theories, and unrequited love. *Quest*, 42, 134-142.
- Maccario, B., (1988): *Ce gue valent nos enfants*. Milan.

Mager, R. (1985): Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία, μεταφρ. Γ Βρεττός, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Moliner P. (1996): Μέθοδοι εντοπισμού και αναγνώρισης του κεντρικού πυρήνα των κοινωνικών αναπαραστάσεων, στο επιμ. Γ. Κατερέλος. «Δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων» εκδ, Οδυσσέας, σ.σ. 186-212.

Tzeichler, C. (1967): Are you missing the boat in training aids. Film and AY communication, 1, 14-16.

Veiznaud, G. (1996): The nature of mathematical concepts in Nunes T. -Bryant P. Learning and Teaching Mathematics, an International Perspective, ed. Psychology Press Ltd.

Βοσνιάδου, Στ. (2001): Εισαγωγή στην Ψυχολογία εκδ. GUTENBERG, Αθήνα, σ.σ. 216.

Κολιάδης, Εμ. (2003): Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη, αυτοέκδοση, Αθήνα, σ.σ. 165.

Σαλβαράς, Γ. (2000): Μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας, αυτοέκδοση, Αθήνα, σ.σ.29-33.

Σαλβαράς, Γ. (2000): Γλωσσική διδασκαλία για Όλους τους Μαθητές, αυτοέκδοση, Αθήνα, σ.σ.81, 82.

Σαλβαράς, Γ. (2004): Ψυχολογική Διδακτική – Διαμόρφωση στρατηγικής διδασκαλίας της παραγωγής γνώσεων, έρευνα υπό δημοσίευση στο Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, Ι.Π.Ε.Μ.- Δ.Ο.Ε.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**  
**Μελέτη Περίπτωσης**

**1. Εισαγωγή**

(Τι κάνουμε, πώς, με ποιο σκοπό και τη σημασία του)

**2. Ιστορικό μαθητή**

(Στοιχεία ταυτότητας, ατομικό ιστορικό, οικογενειακό, κοινωνικό, σχολικό, παρατήρηση στην τάξη και στο διάλειμμα)

**3. Έκθεση ιατροπαιδαγωγικού κέντρου**

**4. Πρόγραμμα Σπουδών Γλωσσικής διδασκαλίας**

(Σκοπός, στόχοι, περιεχόμενο, μεθόδευση, αξιολόγηση)

**5. Αξιολόγηση γλωσσικών δεξιοτήτων**

- Περιγραφική αξιολόγηση (κατάλογος στόχων/δεξιοτήτων σε κλίμακα διαβάθμισης)

- Αξιολόγηση με τεστ (κατασκευή τεστ με βάση τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών)
  - Κλινική αξιολόγηση (σκοπιμότητα, εργαλεία, τεχνική)
6. **Σύνταξη του προφίλ γλωσσικών δεξιοτήτων:** Περιγραφή και ανάλυση μαθησιακών δυσκολιών
7. **Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών**
- Διδακτικός προγραμματισμός
  - Διδακτικές διαστάσεις/αρχές διδακτικού προγραμματισμού
  - Σύνταξη προγράμματος διδακτικής παρέμβασης
  - Διαμόρφωση πειραματικού σχεδίου για την εφαρμογή του
  - Συγκέντρωση, ταξινόμηση δεδομένων
  - Αξιολόγηση αποτελεσμάτων
8. **Συμπεράσματα και συζήτηση**
9. **Βιβλιογραφία αναφοράς**  
(όνομα συγγραφέα, έτος, τίτλος βιβλίου, εκδοτικός οίκος, σελίδα κτλ.)