



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΉ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της Γραπτής Έκφρασης σε μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Σύγκριση Προγραμμάτων από τέσσερις χώρες (Ελλάδα, Καναδάς, Σουηδία, Φινλανδία)».

Σιδηροπούλου Αικατερίνη

Θεσσαλονίκη, 2017



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της Γραπτής Έκφρασης σε μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Σύγκριση Προγραμμάτων από τέσσερις χώρες (Ελλάδα, Καναδάς, Σουηδία, Φινλανδία)».

"Qualitative and quantitative characteristics of curricula used for teaching Writing Expression to students with Mild Educational Needs: Comparison of curricula from four countries (Greece, Canada, Sweden, & Finland)."

Εξεταστική επιτροπή

Αγαλιώτης Ιωάννης (Επόπτης)

Καρτασίδου Λευκοθέα

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος

Θεσσαλονίκη, 2017

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

.....
Σιδηροπούλου Αικατερίνη

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
ABSTRACT.....	3
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	
1.1.Χαρακτηριστικά και Αναπτυξιακά στάδια της γραπτής έκφρασης/ γραπτού λόγου.....	13
1.1.1 Δυσκολίες και διαταραχές γραπτής έκφρασης/ γραπτού λόγου.....	19
1.1.2 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Ορισμός.....	20
1.1.3 Αντιμετώπιση των διαταραχών της παραγωγής γραπτού λόγου.....	29
1.2 Μαθητές με δυσκολίες ανταπόκρισης στα γενικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.....	30
1.2.1 Η μάθηση ως μέσο κατάκτησης γνώσεων.....	30
1.2.3 Χαρακτηριστικά μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	33
1.2.4 Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών.....	36
1.2.5 Παραγωγή Γραπτού λόγου από μαθητές που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	38
1.2.6 Η διδασκαλία της Γραπτής Έκφρασης στο ελληνικό σχολείο.....	43
1.3 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.....	53
1.3.1 Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος.....	53
1.3.2 Παραδοσιακά και σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.....	55
1.3.3 Δομικά στοιχεία Αναλυτικών προγραμμάτων.....	58
1.3.4 Μορφές οργάνωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	60
1.3.6 Η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.....	67
1.3.7 Η Ελληνική Κατάσταση.....	71
1.4 Αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.....	73
1.5 Παρουσίαση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των τεσσάρων χωρών, ως προς τη Γραφή.....	76
1.5.1 Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των τεσσάρων υπό σύγκριση χωρών.....	76

1.5.2 Τα Αναλυτικά Προγράμματα των τεσσάρων χωρών ως προς τη Γραφή.....	83
1.5.3 Οι επιδράσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών στη Διδασκαλία και στις τέσσερις χώρες	97
1.5.4 Η διεθνής πραγματικότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.....	112
1.6 Πρότερες μελέτες σχετικά με τη μελέτη των προγραμμάτων Σπουδών.....	114
1.7 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.....	117
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2° : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
2.1 Αφετηρία – Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	118
2.1.1 Σημαντικότητα, επικαιρότητα και πρωτοτυπία της έρευνας.....	118
2.1.2 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας.....	120
2.2 Ερευνητική στρατηγική.....	121
2.3 Διερευνητικά ερωτήματα.....	122
2.4 Μεθοδολογία και Μέσο συλλογής δεδομένων.....	123
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3°: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
3.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Ελλάδας.....	127
3.2 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Καναδά.....	132
3.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Σουηδίας.....	141
3.4 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Φιλανδίας.....	146
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4°: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	
4.1 Συζήτηση.....	154
4.2 Συμπεράσματα.....	171
4.3 Προτάσεις	181
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	183
Διεθνής Βιβλιογραφία.....	191

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

<u>Πίνακας 1.</u> Αναπτυξιακά στάδια για την κατάκτηση της δεξιότητας της Γραπτής Έκφρασης	17
<u>Πίνακας 2.</u> Χαρακτηριστικά μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	36
<u>Πίνακας 3.</u> Κατηγορίες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών	38
<u>Πίνακας 4.</u> Μορφές Οργάνωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων	62
<u>Πίνακας 5.</u> Πίνακας συνοπτικής παρουσίασης των χαρακτηριστικών των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, των τεσσάρων υπό διερεύνηση χωρών	151
<u>Πίνακας 6.</u> Αντιπαραβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με εκείνα των Καναδά, Σουηδία & Φιλανδία	169

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά το ζήτημα της Γραπτής Έκφρασης των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (HEA) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών διαμέσου των οποίων διδάσκονται αυτοί οι μαθητές. Συγκεκριμένα, εστιάζει στις δυσκολίες που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου και στην ανεπάρκεια των μαθητών με HEA να εκφράσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους γραπτώς. Λόγω του ότι το γνωστικό αντικείμενο της γραφής θεωρείται απαιτητικό ακόμα και από τους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, κρίθηκε απαραίτητο να διερευνηθεί αρχικώς η φύση των δυσκολιών στον γραπτό λόγο, ώστε να διαχωριστούν εννοιολογικά από τις συμβατικές δυσκολίες, που προκύπτουν ως αποτέλεσμα των απαιτήσεων της γραπτής έκφρασης. Εν συνεχεία, γίνεται αναφορά στο ρόλο και τη σπουδαιότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, εξετάζονται τα είδη και οι μορφές τους, παρατίθενται τα χαρακτηριστικά τους και καταγράφονται τα κριτήρια που πληρούνται κατά τον σχεδιασμό τους και οι ανάγκες που καλούνται να καλύψουν.

Για να επιτευχθεί ο σκοπός της εργασίας περιγράφηκαν λεπτομερώς τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) της Ελλάδας, της Σουηδίας, της Φιλανδίας και του Καναδά και χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συγκριτικής ανάλυσης για να εξαχθούν συμπεράσματα για τις προτεινόμενες διαδικασίες αναφορικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου και τη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης σε μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές δυσκολίες.

Τα αποτελέσματα της συγκριτικής ανάλυσης των τεσσάρων ΑΠΣ κατέδειξαν μεγάλη απόκλιση του ελληνικού ΑΠΣ, και κατ' επέκταση του ελληνικού εκπαιδευτικού

συστήματος, από εκείνα των τριών άλλων χωρών. Διαπιστώθηκε ότι η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί να χαρακτηριστεί μη εκσυγχρονισμένη και μη ισότιμη, με απουσία προβλέψεων για τα άτομα με ΗΕΑ και έλλειψη οργανωμένων προσεγγίσεων για την άρση των δυσκολιών των μαθητών με ΗΕΑ στη γραπτή έκφραση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Μαθησιακές Δυσκολίες, Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Γραπτή Έκφραση, Δυσκολίες στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Curriculum

ABSTRACT

This paper studies the question of written expression of students with Mild Educational Needs (HEA) and Curriculums through which these students are taught. In particular, it focuses on the difficulties associated with writing and the inadequacy of HES students to express their ideas and opinions in writing. Because the subject of writing is considered to be demanding even by students who do not have particular learning needs, it was necessary to initially investigate the nature of the difficulties in writing in order to conceptually separate from the conventional difficulties arising as a result of the requirements Of written expression. Then, reference is made to the role and importance of curricula for the functioning of educational systems, their types and forms are examined, their characteristics are listed and the criteria met during their planning and the needs they are asked to cover. In order to achieve the purpose of the work, the educational systems and curriculums of Greece, Sweden, Finland and Canada were described in detail and the comparative analysis method was used to draw conclusions on the proposed procedures for production of writing and teaching written expression in students with mild educational difficulties. The results of the comparative analysis of the four ASUs showed a great divergence of the Greek ASA, and by extension of the Greek education system, from that of the three other countries. It has been found that the Greek educational reality can be characterized as non-modernized and inequitable, with no provision for HEA individuals and lack of organized approaches to remove the difficulties of students with Mild Educational Needs in written expression.

KEYWORDS: Learning Disabilities, Written Expression, Difficulties in Writing Process, Curriculum

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης και της τεχνολογίας, όπου η πρόσβαση στις πληροφορίες γίνεται εύκολα, το σχολείο καλείται να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Σήμερα, η μοντέρνα εκπαίδευση δεν μεταδίδει γνώσεις, αλλά τις δημιουργεί. Δηλαδή, λειτουργεί ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα, που επιτρέπει την εισροή πληροφοριακών δεδομένων, τα οποία λαμβάνει ο μαθητής, τα διαχειρίζεται, τα επεξεργάζεται και τα μετασχηματίζει σε γνώσεις, τις οποίες εκρέει πάλι πίσω στο εξωτερικό περιβάλλον. Αν και αυτή η διαδικασία κρίνεται ιδιαιτέρως εποικοδομητική για τον μαθητή, δεν σημαίνει ότι δεν του δημιουργεί προβλήματα ή προβληματισμούς.

Από πολύ μικρή ηλικία, που το παιδί εντάσσεται στην εκπαίδευση, καλείται να ανταπεξέλθει στην κατανόηση των παρεχόμενων και νέων δεδομένων. Συνεπώς, όσο μεγαλύτερος είναι ο όγκος των πληροφοριών, όσο αυξάνονται οι απαιτήσεις του σχολείου και των εκπαιδευτικών, τόσο πιο γρήγορα καλείται να ωριμάσει. Πολλοί μαθητές καταφέρνουν και ανταποκρίνονται επιτυχώς και αποτελεσματικά στις δραστηριότητες του σχολείου, ορισμένοι όμως, δυσκολεύονται και μένουν πίσω σε σχέση με την πρόοδο των συμμαθητών τους. Οι μεγαλύτερες δυσκολίες εντοπίζονται στη γραφή, η οποία είναι μια λειτουργία που δεν επιτυγχάνεται αυθόρμητα, ενστικτωδώς, άρα και αβίαστα. Προϋποθέτει προσπάθεια, προσοχή και συνδυασμό δεξιοτήτων.

Οι μαθητές που παρουσιάζουν ήπιας μορφής μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται σε άβολη θέση, συγκριτικά με τους συμμαθητές τους και αρχίζουν σταδιακά να χάνουν την αυτοπεποίθησή τους, ιδίως όταν συνειδητοποιούν ότι για κάποιο, ανεξήγητο λόγο, δεν μπορούν να φέρουν σε πέρας αυτό που τους ζητά το μάθημα ή ο εκπαιδευτικός να διεκπεραιώσουν. Η αρνητική αυτή κατάσταση, αρχίζει και τους επηρεάζει τόσο σε σχέση

με τη σχολική τους επίδοση, τόσο σε σχέση με την ψυχολογία τους όσο και σε σχέση με την κοινωνικοποίησή τους, η οποία εν τέλει ενδέχεται να εκδηλωθεί με προβλήματα συμπεριφοράς, με ελλειμματική προσοχή και με ψυχοσωματικές διαταραχές.

Σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι καταλυτική η παρέμβαση και η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν καλείται απλώς να δράσει, αλλά να προβλέψει, να διαγνώσει, να αντιληφθεί πριν από την εκδήλωση του φαινομένου. Αυτό συνεπάγεται ότι θα πρέπει να είναι ειδικά καταρτισμένος ή έστω υποψιασμένος, προκειμένου να παραπέμψει έγκαιρα τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα στη σχολική ηγεσία, στην οικογένεια και σε ειδικούς. Αρωγός στο έργο του κάθε εκπαιδευτικού, είναι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα πρέπει να διαθέτει υποστηρικτικούς μηχανισμούς και ειδικά προγράμματα βοήθειας. Αυτά καθορίζονται από την πολιτεία ή τους θύνοντες για την οργάνωση και τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι προβλέψεις τους, οι σκοποί και οι στόχοι που θέτουν για τη γενική εκπαίδευση, στην οποία συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, αποτυπώνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη γενική ή την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ουσιαστικά αποδίδουν τη γενικότερη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος, στην οποία προσδίδουν σάρκα και οστά, με τον καθορισμό γενικών και ειδικών σκοποθεσιών, γενικών και ειδικών στοχοθετήσεων, δραστηριοτήτων, δράσεων, μαθησιακών πράξεων, ακόμα και ασκήσεων. Αναφέρονται λεπτομερώς σε κάθε μαθησιακό αντικείμενο, κάθε τάξης και κάθε βαθμίδας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τα ΑΠΣ αποτελούν τον καθοδηγητή των εκπαιδευτικών οργανισμών, των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη λειτουργία, τη διδακτική διαδικασία και τα ιδεώδη, τα οποία πρέπει να διαπνέουν τα σχολικά

περιβάλλοντα.

Ο σχεδιασμός και η σύνταξη των ΑΠΣ είναι μια ιδιαίτερος απαιτητική και διεπιστημονική διαδικασία, στην οποία επιβάλλεται να ληφθούν υπόψη όλες οι παράμετροι που είτε θα αποδώσουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είτε θα αποτρέπουν εκείνα τα στοιχεία που αποτελούν απειλή για την ευρυθμία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Βασική προϋπόθεση είναι τα ΑΠΣ να ανανεώνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να καλύπτουν τις άμεσες και τρέχουσες ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών ή των σχολικών μονάδων και να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις. Βασικοί αρμόδιοι για την διεκπεραίωση αυτής της διαδικασίας μπορεί να είναι το Υπουργείο Παιδείας, ειδικά Παιδαγωγικά Ινστιτούτα, Κρατικοί φορείς, Δημοτικοί φορείς, ειδικές επιτροπές, ακόμα και οι ίδιες οι σχολικές μονάδες, που μπορούν να λειτουργούν είτε μεμονωμένα είτε σε συνεργασία, είτε να δημιουργούν συμπράξεις.

Αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις αποτελούν το σημείο εκκίνησης της παρούσας εργασίας, η οποία αφορά σε βιβλιογραφική επισκόπηση γύρω από τη θεματική των μαθησιακών δυσκολιών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, και σε ερευνητική-συγκριτική ανάλυση των ΑΠΣ της Σουηδίας, της Φιλανδίας, της Ελλάδας και του Καναδά, σε σχέση με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου. Πρόθεση της γράφουσας είναι να αποτελέσει το παρόν πόνημα ένα χρήσιμο και πολύτιμο εργαλείο μελλοντικών ερευνητικών μελετών, που είτε θα σχετίζονται με τη μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τα οποία δεν αποτελούν συχνά αντικείμενο έρευνας.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης, του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, της Σχολής

Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Επιθυμώ να εκφράσω ιδιαίτερες τις ευχαριστίες και την εκτίμησή μου στον Καθηγητή μου, κ. Ιωάννη Αγαλιώτη, για την εμπιστοσύνη που επέδειξε προς το πρόσωπό μου, για τη συμπαράσταση και την καθοδήγηση που μου παρείχε κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας, αλλά και κατά την διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Αν. Καθηγήτρια κ. Καρτασίδου και τον Καθηγητή κ. Παπαδόπουλο, που ήταν μέλη της εξεταστικής επιτροπής της διπλωματικής εργασίας, καθώς και τους καθηγητές μου στα μαθήματα του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών για τις ποικίλες γνώσεις που μου πρόσφεραν, αλλά και που επιβεβαίωσαν με τον καλύτερο τρόπο την ορθότητα της επιλογής μου να έρθω σ' επαφή με τον γεμάτο ενδιαφέρον και εκπλήξεις κόσμο της Ειδικής Αγωγής.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την πολύτιμη υποστήριξη που μου παρείχαν, τόσο οικονομική όσο και ψυχολογική, καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το διαρκώς μεταβαλλόμενο διεθνές και εγχώριο σκηνικό, οι αλλαγές που συντελούνται σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και πολιτικό επίπεδο σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση και τα συστήματα, τα οποία καλούνται να αναπροσαρμοστούν και να αντιδράσουν. Η διαδικασία μετάβασης πρέπει να υπόκειται σε κανόνες και νόρμες, να πραγματώνεται σύμφωνα με αυστηρά οργανωμένη στρατηγική, ώστε να αποτρέπονται οι ατελέσφορες μεταρρυθμίσεις. Οι αλλαγές συντελούνται στον τομέα της διαμόρφωσης, της εφαρμογής, της άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, είτε αυτή αφορά στον κεντρικό σχεδιασμό, είτε στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, είτε στη στελέχωση, είτε στον σχεδιασμό και στη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων, είτε στην αναθεώρηση των στόχων, είτε στους αξιολογικούς μηχανισμούς.

Η εκπαίδευση είναι ο κατεξοχήν κλάδος που καθορίζει καταλυτικά την οικονομική, κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα, που ουσιαστικά προσδίδει τον χαρακτήρα του σύγχρονου ανθρώπου. Στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι διεθνείς οργανισμοί, όπως είναι ο OECD, η UNESCO, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, οι οποίοι με πορίσματα, εκθέσεις, διακηρύξεις, ερευνητικές μελέτες και με βελτιωτικές προτάσεις, που σχετίζονται είτε με το ιδεολογικό είτε με το λειτουργικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, επηρεάζουν στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών.

Η ελεύθερη διακίνηση πληροφοριών γύρω από τα εκπαιδευτικά ζητήματα, που λαμβάνουν χώρα σε διεθνές επίπεδο, η σύγκριση συστημάτων και αναλυτικών

προγραμμάτων, η ερμηνεία των αρχών, των σκοπών και των στόχων, η ανάλυση των μεταρρυθμίσεων, των αλλαγών και των καινοτομιών της εκπαίδευσης, μπορούν να συμβάλλουν καταλυτικά στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, των παροχών και των αγαθών (Μπουζάκης, 2005· 2006· 2006β). Σε ένα πλαίσιο ιδεολογικών, ανθρωπιστικών και κοινωνιολογικών αλλαγών, αποτελεί αναγκαιότητα η συγκριτική μελέτη των διεθνών εκπαιδευτικών συστημάτων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, μέσω της οποίας αναδεικνύονται, εξετάζονται και αναλύονται τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους, αξιολογούνται οι προθέσεις για επικείμενες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις, κρίνεται η αποτελεσματικότητά τους, εκτιμάται αν υπόκεινται στις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας και της ελευθερίας του ατόμου και αν διαπνέονται από τα διεθνή ιδεώδη για τη διαφύλαξη της αξιοπρέπειας του ατόμου.

Το παρόν πόνημα έχει σαν στόχο τη μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες εμφανίστηκαν στο επιστημονικό προσκήνιο, τουλάχιστον εννοιολογικά, τη δεκαετία του 1960. Εκ τότε έχουν απασχολήσει ερευνητικά πολλούς επιστημονικούς κλάδους, όπως την παιδαγωγική, τη ψυχολογία, την ψυχιατρική κ.ά. και έχουν εισέλθει στον χώρο της εκπαίδευσης, μέσω της εφαρμογής των αρχών της συμπερίληψης, της ένταξης και της ισότητας όλων στο δικαίωμα στη μόρφωση (Τζουριάδου, 2011). Η ερευνητική αυτή προσπάθεια εστιάζει στη διερεύνηση του τρόπου αντιμετώπισης των μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες από τα εκπαιδευτικά συστήματα της Σουηδίας, της Φιλανδίας, της Ελλάδας και του Καναδά, και συγκεκριμένα εξετάζονται οι προβλέψεις, οι στόχοι και οι σκοποί που τίθενται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των συγκεκριμένων αυτών χωρών. Για τη συγκεκριμενοποίηση της προβληματικής, θα εξεταστεί η μαθησιακή δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου και γραπτής έκφρασης στην υποχρεωτική/ γενική

εκπαίδευση των τεσσάρων κρατών.

Θα αντιπαρατεθεί το ελληνικό, νοτιοευρωπαϊκό, ΑΠΣ, με εκείνα της Σουηδίας και της Φιλανδίας, δηλαδή των βορειοευρωπαϊκών, ΑΠΣ, όπως επίσης και με το βορειαμερικανικό ΑΠΣ του Καναδά. Μέσω της σύγκρισης θα διαπιστωθεί κατά πόσο τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών διαπνέονται από τις ίδιες αρχές, κατά πόσο θέτουν τον άνθρωπο στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, κατά πόσο υπόκεινται στις διεθνείς ανθρωπιστικές επιταγές. Από τη μια υπάρχει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο βρίσκεται διαρκώς σε ένα στάδιο μετάβασης, λόγω της επιμονής (εμμονής) των ελληνικών κυβερνήσεων να επιθυμούν να αφήσουν το «στίγμα» τους, και σε μια οικονομική ένδεια, που περιορίζει περαιτέρω τις δυνατότητές του. Από την άλλη, είναι οι προηγμένες εκπαιδευτικά χώρες, που δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην αξία του ατόμου, που είναι κοινωνικά ανεκτικές σε κάθε είδους διαφορετικότητα.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να εξεταστούν τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, ως προς τη διδασκαλία των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, μέσω της συγκριτικής ανάλυσης των ΑΠΣ των τεσσάρων χωρών, της Ελλάδας, της Σουηδίας, της Φιλανδίας και του Καναδά.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο διαχωρίζεται σε δύο κεφάλαια, που αφορούν στη θεωρητική θεμελίωση της θεματικής και στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, καταγράφονται τα χαρακτηριστικά και αναπτυξιακά στάδια της γραπτής έκφρασης και εξετάζεται ο γραπτός λόγος ως αντικείμενο των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων. Στη συνέχεια του κεφαλαίου, προσεγγίζονται και αναλύονται οι δυσκολίες που αφορούν στην παραγωγή των ποικίλων κειμενικών ειδών, στα

χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ στη γραπτή έκφραση, στις παραμέτρους που επηρεάζουν την εκδήλωση αυτών των φαινομένων και γίνεται σφαιρική θεωρητική υποστήριξη που σχετίζονται με τις δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, γίνεται η θεωρητική προσέγγιση και θεμελίωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, παρατίθενται οι σύγχρονες απόψεις που αφορούν στην οργάνωση, στον σχεδιασμό και στη σύνταξή τους, οι νέες τάσεις σχεδιασμού τους, οι νέες μορφές αξιολόγησής τους, επισημαίνονται και καταγράφονται οι διαφορές μεταξύ των παραδοσιακών ΑΠΣ και των εκσυγχρονισμένων curriculums. Στη συνέχεια, γίνεται σύντομη παρουσίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων των τεσσάρων υπό έρευνα χωρών και περιγράφεται ο τρόπος που τα ΑΠΣ επηρεάζουν τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, εξετάζεται πώς τα ΑΠΣ των τεσσάρων κρατών επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, πώς οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται από τις οδηγίες των ΑΠΣ, πόσο δύνανται να αποκλίνουν από τις οδηγίες και να αυτενεργούν, πόσο οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές ανάγκες ωφελούνται από τα ΑΠΣ και διερευνάται αν υπάρχουν προβλέψεις γι' αυτούς γενικά στα ΑΠΣ. Στο τέλος του παρόντος κεφαλαίου, παρουσιάζονται τα ΑΠΣ της Ελλάδας, της Φιλανδίας, της Σουηδίας και του Καναδά, ως προς τη παραγωγή γραπτού λόγου και καταγράφονται τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται τα ΑΠΣ.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, που αποτελεί το πρακτικό/ ερευνητικό μέρος της, αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, και συγκεκριμένα στον σκοπό και στους επιμέρους στόχους της, στη σημαντικότητα, στην επικαιρότητα και στην πρωτοτυπία της, στην ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε, στα διερευνητικά ερωτήματα, στη μεθοδολογία και στο μέσο συλλογής δεδομένων. Στο

δεύτερο κεφάλαιο, καταγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο τρίτο και τελευταίο, παρατίθενται η συζήτηση, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητική Θεμελίωση της έρευνας – Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

1.1.Χαρακτηριστικά και Αναπτυξιακά στάδια της γραπτής έκφρασης/ γραπτού λόγου

Για πολλούς μαθητές, η κατάκτηση της ικανότητας να γράφουν είναι πολύ δύσκολη. Ο γράφων, ενεργοποιεί τις γνωστικές του λειτουργίες και ακολουθεί μια πορεία παραγωγής λόγου που δομείται στη σκέψη του (Ματσαγγούρας, 2004). Πρωταρχικός στόχος του είναι η μετάδοση μηνυμάτων, η επικοινωνία των απόψεών του, η δημοσιοποίηση των προσωπικών του ιδεών, πεποιθήσεων, επιθυμιών. Ο γράφων χρησιμοποιεί λέξεις, προτάσεις και εκφραστικούς μηχανισμούς για να μεταβιβάσει σε κατανοητή μορφή αυτό που θέλει, στους δέκτες (Hidi & Boscolo, 2006).

Η γραφή είναι μια από τις βασικές εκφράσεις της γλώσσας, η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάφεια και αλληλεξάρτηση, και σε διαρκή αλληλεπίδραση με τη σκέψη. Η γλώσσα και η σκέψη συνήθως αποτυπώνουν με ακρίβεια τον βαθμό της πνευματικής ανάπτυξης ενός ατόμου. Η ευχέρεια παραγωγής ενός ευανάγνωστου κειμένου, ανεξαρτήτως είδους, ταυτίζεται με την αποτελεσματική γραφή και με τη δυνατότητα αξιοποίησης της κριτικής σκέψης. Από αυτή καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό η απόδοση και η επίδοση του μαθητή στο σχολείο (Grizzle & Simms, 2009).

Ο γραπτός λόγος είναι η συμβολική έκφραση της γλώσσας και κατ' επέκταση της λογικής του ανθρώπου. Γι' αυτό το λόγο, ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία εξέλιξης, η οποία αποτελείται από ορισμένα στάδια (Ferreiro & Teberosky, 1982· Burke & Cizek,

2006· Kim, Otaiba, Puranik,, Folsom, Greulich, Wagner, R.K., 2011). Τα στάδια αυτά, διαφέρουν από άτομο σε άτομο, αφού υπάρχουν διάφορες εν γένει διαφορές μεταξύ τους (Berninger, Ruthberg, Abbott, Garcia, Anderson-Youngstrom, Brooks, Fulton, 2006). Η διαφοροποίηση των αναπτυξιακών αυτών σταδίων από άτομο σε άτομο, οφείλεται στις διαφορές των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων και του πνευματικού, κοινωνικού και οικογενειακού υπόβαθρου του κάθε εν δυνάμει γράφοντος (Vass, 2007).

Ανεξάρτητα με το χρονικό διάστημα και με την ένταση που εμφανίζονται τα στάδια ανάπτυξης της γραπτής έκφρασης σε κάθε μαθητή, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι είναι κοινά για όλους ανεξαρτήτως από το ποια είναι η μητρική γλώσσα που μαθαίνει και χειρίζεται ο καθένας (Τάνταρος & Βάμβουκας, 1999). Από αυτό αποδεικνύεται ότι η διαδικασία εκμάθησης του γραπτού λόγου έχει οικουμενικό χαρακτήρα και είναι συναφής σε όλα τα οργανωμένα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου (Τάνταρος, 1999). Με τη συνεχή εναλλαγή πληροφοριακών δεδομένων που εισρέουν από το περιβάλλον, το παιδί στην προσπάθειά του να τα οικειοποιηθεί προβαίνει σε διαρκείς τροποποιήσεις των υπάρχοντων σχημάτων, βάσει των δικών του ιδεών και της προσωπικής κριτικής του σκέψης, με αποτέλεσμα να δημιουργεί κάθε φορά νέα (Ferreiro & Teberosky, (1982) όπως αναφέρεται στο Καψάλης, 2009). Ακολουθώντας αυτή τη διαδικασία ο μαθητής, χωρίς να το συνειδητοποιεί, αναπτύσσει και εξελίσσει τη δυνατότητά του να εκφράζεται μέσω της γραφής (Chen & Zhou, 2010).

Πολλοί ερευνητές, όπως η Ferreiro (1990), υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση της δεξιότητας της γραπτής έκφρασης στα παιδιά επιτυγχάνεται σε τρία στάδια. Στο πρώτο, δεσπόζουσα σημασία έχει η κατανόηση των γραμμών και της λειτουργίας τους για την αναπαράσταση των δεδομένων της πραγματικότητας. Τα παιδιά στο επίπεδο αυτό,

καταλαβαίνουν τον ρόλο των γραμμών στη ζωγραφική και στην απόδοση των αντικειμένων. Στην πράξη, κατά την εξάσκηση, ακολουθούν το περίγραμμα της απτής μορφής που θέλουν να αποτυπώσουν. Στη συνέχεια αντιλαμβάνονται ότι αυτή η σχεδιαστική λογική δεν διαφέρει πολύ από τη διαδικασία γραφής και απόδοσης των συμβόλων/ γραμμάτων. Όταν σταδιακά συνειδητοποιήσουν ότι τα γράμματα είναι σύμβολα αυθαίρετα, που η χρήση τους και οι συνδυασμοί τους αποδίδουν διαφορετικά νοήματα, αυθορμήτως θα παράγουν σχήματα που προσεγγίζουν τη γραφή των γραμμάτων, θα διατυπώνουν προβληματισμούς και θα εκφράζουν απορίες σχετικά με το είδος, τη μορφή και τον αριθμό τους (Πόρποδας, 2005· Kim et al., 2011).

Στο δεύτερο στάδιο, εφόσον τα παιδιά έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες του προηγούμενου επιπέδου, χρησιμοποιούν τα γράμματα που καταφέρνουν να απομνημονεύσουν σε κάθε περίπτωση, είτε ταιριάζουν είτε όχι, με την ίδια σειρά ή διαφορετική, με τον ίδιο αριθμό ή με διαφορετικό. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι τα παιδιά που βρίσκονται στο δεύτερο στάδιο ανάπτυξης, γνωρίζουν συνήθως να γράφουν το όνομά τους, και το οποίο χρησιμοποιούν για ό,τι θέλουν να πουν, να περιγράψουν ή να ονοματίσουν. Καταγράφονται περιπτώσεις που χρησιμοποιούν τα γράμματα από τα οποία αποτελείται το όνομά τους μπερδεμένα για να αποδώσουν άλλα νοήματα (Ferreiro, 1990). Ένα άλλο χαρακτηριστικό του αναπτυξιακού αυτού επιπέδου είναι η ταύτιση του μεγέθους του αντικειμένου με τη λέξη που υποτίθεται ότι το αποδίδει γραπτώς. Τα παιδιά θεωρούν αυτονόητη την γραμματική απόδοση ενός μεγάλου αντικειμένου με όσο το δυνατό περισσότερα γράμματα, ενώ ενός μικρού αντικειμένου με έναν μικρό αριθμό (Πόρποδας, 2005· Kim et al., 2011).

Στο τρίτο στάδιο εξέλιξης της γραπτής έκφρασης, τα παιδιά μαθαίνουν να συλλαβίζουν και να αποτυπώνουν γραπτώς αυτό που ακούν. Αρχικά, δεν κατανοούν ότι η συλλαβή αποτελείται από δύο γράμματα και γι' αυτό είναι συχνό το φαινόμενο καταγράφουν συνήθως το σύμφωνο και να παραλείπουν το φωνήεν. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη συλλαβή ως μονάδα, η οποία θα πρέπει να αποδοθεί με ένα σύμβολο/ γράμμα (Curto et al., 1998). Σε αυτό το πρώιμο επίπεδο συλλαβικής γραφής, τα παιδιά γνωρίζουν τα γράμματα ως φωνές ή οδοντικούς, χειλικούς, ένρινους, ουρανικούς, υγρούς και συριστικούς ήχους, καθώς επίσης, παρομοιάζουν πολλά από αυτά, με στοιχεία που συναντούν στην πραγματικότητα γύρω τους, όπως μπαστούνι (ι), μισό σπιτάκι (π) κ.α. Μια σημαντική κατάκτηση των παιδιών στο επίπεδο αυτό είναι ότι προσπαθούν να γράψουν ίσο αριθμό συλλαβών με όσες ακούν (Πόρποδας, 2005· Kim et al, 2011).

Στο ίδιο στάδιο, αλλά στο επίπεδο που λαμβάνει χώρα η μετάβαση από τη συλλαβική στην αλφαβητική γραφή, τα παιδιά βρίσκονται σε ένα μεταίχμιο, όπου από τη μια αντιλαμβάνονται τα γράμματα ως συλλαβές και από την άλλη ως φωνές. Στην εξέλιξη αυτού του επιπέδου, το παιδί περνάει εξ ολοκλήρου στον αλφαβητισμό. Είναι σε θέση να αντιστοιχίζει το φώνημα με το σωστό γράφημα και να γράφει όλα τα γράμματα που ακούει, χωρίς να μπερδεύεται ή να συγχέει τα γράμματα. Μόλις ολοκληρώσει το εξελεγκτικό αυτό στάδιο το παιδί μπορεί να διαβάζει, να γράφει, να ακούει και να γράφει, να καταγράφει τις σκέψεις του σε μικρές προτάσεις (Πόρποδας, 2005· Kim et al, 2011).

Αναπτυξιακά στάδια για την κατάκτηση της δεξιότητας της Γραπτής Έκφρασης	
ΣΤΑΔΙΑ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
<u>1^ο στάδιο</u> : Οι μαθητές καταλαβαίνουν τον ρόλο των γραμμών στη ζωγραφική και στην απόδοση των αντικειμένων	<ol style="list-style-type: none"> 1. Κατά την εξάσκηση, οι μαθητές ακολουθούν το περίγραμμα της απτής μορφής που θέλουν να αποτυπώσουν. 2. Όταν συνειδητοποιήσουν ότι τα γράμματα είναι σύμβολα αυθαίρετα, παράγουν σχήματα που προσεγγίζουν τη γραφή των γραμμάτων, διατυπώνουν προβληματισμούς και εκφράζουν απορίες σχετικά με το είδος, τη μορφή και τον αριθμό τους
<u>2^ο στάδιο</u> : Οι μαθητές χρησιμοποιούν τα γράμματα που καταφέρνουν να απομνημονεύσουν με την ίδια σειρά ή διαφορετική, με τον ίδιο αριθμό ή με διαφορετικό.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Γράφουν το όνομά τους 2. Χρησιμοποιούν τα γράμματα από τα οποία αποτελείται το όνομά τους μπερδεμένα, για να αποδώσουν άλλα νοήματα. 3. Συνήθως ταυτίζουν το μέγεθος του αντικειμένου που βλέπουν με τη λέξη που το αποδίδει γραπτώς.
<u>3^ο στάδιο</u> : Οι μαθητές μαθαίνουν να συλλαβίζουν και να αποτυπώνουν γραπτώς αυτό που ακούν	<ol style="list-style-type: none"> 1. Αρχικά δεν αντιλαμβάνονται τη συλλαβή ως μονάδα η οποία πρέπει να αποδοθεί με ένα σύμβολο/ γράμμα και γι' αυτό είναι συχνό το φαινόμενο να καταγράφουν το σύμφωνο και να παραλείπουν το φωνήεν

Πίνακας 1. Αναπτυξιακά στάδια για την κατάκτηση της δεξιότητας της Γραπτής Έκφρασης

Στα τρία αυτά στάδια εξέλιξης της γραπτής έκφρασης, σύμφωνα με τον (Hall, 1987), το παιδί μαθαίνει:

- i. Αντιγράφοντας, δημιουργώντας δηλαδή αντίγραφα των όσων βλέπει, χωρίς λογική σειρά και χωρίς πειθαρχία.
- ii. Επαναλαμβάνοντας, καταγράφοντας δηλαδή τα σύμβολα, γεγονός που εν τέλει το βοηθά να συνειδητοποιήσει ότι τα γράμματα διαφέρουν από τη ζωγραφική αποτύπωση των αντικειμένων.

- iii. Πρωτοτυπώντας, τοποθετώντας δηλαδή σχήματα και γράμματα σε όλο το μήκος και το πλάτος της σελίδας, άναρχα και δημιουργικά, χωρίς να περιορίζονται από τους γραμματικούς κανόνες.
- iv. Αυτοσχεδιάζοντας, αποδίδοντας δηλαδή λέξεις με διαφορετικά γράμματα από τα σωστά.
- v. Αποθηκεύοντας, κρατώντας δηλαδή λίστες και καταλόγους με τις «γνωστές» τους λέξεις.
- vi. Ονοματίζοντας, δίνοντας δηλαδή όνομα σε μια ζωγραφική τους παράσταση.
- vii. Συγκρίνοντας, μετρώντας δηλαδή τον αριθμό των γραμμάτων με τα αντικείμενα που βλέπουν ή ζωγραφίζουν.
- viii. Διαχωρίζοντας, απομακρύνοντας δηλαδή τις λέξεις μεταξύ τους με τη χρήση κενών, κύκλων, παυλών ή κι εναλλακτικών σχημάτων &
- ix. Συμπύσσοντας, μικραίνοντας δηλαδή τις λέξεις, καθώς παραβλέπουν γράμματα που είτε δεν «ακούν» είτε δεν θέλουν να αποτυπώσουν (Chen & Zhou, 2010).

Οι παραπάνω δραστηριότητες, που αναπτύσσουν τα παιδιά κατά την εξελικτική διαδικασία κατάκτησης της δεξιότητας της γραπτής έκφρασης, αν και συναντώνται σε συντριπτικό βαθμό σε κάθε εξεταζόμενη περίπτωση, ενδέχεται να ποικίλουν ως προς τη διάρκειά τους, την έντασή τους, την αποτελεσματικότητά τους. Οι παράγοντες που καθορίζουν τις διαφορές αυτές σχετίζονται με τη νοητική και πνευματική ανάπτυξη του κάθε παιδιού, από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει, από τα προσωπικά ενδιαφέροντα του παιδιού κα (Vass, 2007).

1.1.1 Δυσκολίες και διαταραχές γραπτής έκφρασης/ γραπτού λόγου

Η κατάκτηση της ικανότητας γραφής είναι πολύ δύσκολη για πολλούς μαθητές, καθώς απαιτεί ενεργοποίηση γνωστικών λειτουργιών και ακολουθεί μια πορεία παραγωγής λόγου που δομείται στη σκέψη (Ματσαγγούρας, 2004). Πρωταρχικοί στόχοι της γραφής είναι η μετάδοση μηνυμάτων, η επικοινωνία των απόψεων και η δημοσιοποίηση των προσωπικών ιδεών, πεποιθήσεων και επιθυμιών.

Οι δυσκολίες και διαταραχές που υπάρχουν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, σχετίζονται συνήθως με την ορθογραφία και την γραπτή έκφραση. Ένας μαθητής δηλαδή, δεν γράφει «καλά», όταν χειρίζεται «φυσιολογικά» το χέρι του, αλλά αδυνατεί να αποτυπώσει με ακρίβεια ή σύμφωνα με την ηλικία του, όλα όσα θέλει να αναπαραστήσει. Η διάγνωση της δυσορθογραφίας και της δυσγραφίας γίνεται από τρίτους, όπως τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Μιχαλογιάννης & Τζενάκη, 2000).

Φυσικά, δεν συγκαταλέγονται όλες οι διαταραχές στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αρκετά συχνά, ποικίλες διαταραχές οφείλονται είτε σε μαθησιακά κενά, είτε σε ψυχολογικούς παράγοντες που ταλανίζουν τους μαθητές.

Ωστόσο, όταν οι δυσκολίες στη γραπτή έκφραση οφείλονται στην ύπαρξη Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, τότε τα δεδομένα αλλάζουν και η πορεία που πρέπει να ακολουθηθεί είναι συγκεκριμένη.

1.1.2 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Ορισμός

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO) διακρίνει τις εκπαιδευτικές ανάγκες σε ήπιες, σοβαρές και βαθείς. Οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (HEA) περιλαμβάνουν: τις Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες, την Ήπια νοητική υστέρηση, τα ήπια Προβλήματα Συμπεριφοράς (ΠΣ), τη Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) και τα ήπια αισθητηριακά προβλήματα.

Οι ΕΜΔ αποτελούν πεδίο έρευνας, ενδιαφέροντος, αλλά και σύγχυσης για ένα μεγάλο αριθμό επιστημόνων, κι όχι μόνο. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι δεν έχει ακόμη επιτευχθεί ομοφωνία στο θέμα της έννοιας, της φύσης, της αιτιολογίας και της αντιμετώπισης τους, σε διεθνές επίπεδο. (Παπαδάτος, 2011· Δράκος, 2003). Κατά τον επικρατέστερο σήμερα ορισμό, παιδιά με ΕΜΔ καλούνται όσα παρουσιάζουν προβλήματα στις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες κατανόησης ή/και χρήσης του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Τούτες εκδηλώνονται κυρίως ως δυσκολίες σκέψης, μνήμης, αντιληπτικής ικανότητας, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας ή αριθμητικής, ενώ δεν περιλαμβάνουν όσα προβλήματα οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές δυσκολίες, σε νοητική υστέρηση, πολιτισμική αποστέρηση ή σοβαρή συναισθηματική διαταραχή. (Πολυχρονοπούλου, 2008 · Δράκος, & Τσιναρέλης, 2011 · Παπαδάτος, 2011). Είναι φανερό, από τον ορισμό και μόνον, ότι τα παιδιά με ΕΜΔ αποτελούν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα, τόσο ως προς τα χαρακτηριστικά όσο κι ως προς τη φύση και τον τρόπο εκδήλωσης των δυσκολιών τους

Σήμερα ο πλέον διαδεδομένος και περισσότερο αποδεκτός ορισμός είναι αυτός που διατύπωσε το National Joint Committee on Learning Disabilities: *«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με*

σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση των ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στα άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να συνυπάρχει με άλλες μειονεξίες (πχ αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία) δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων" (Παντελιάδου, 2009:18).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το «American Council on Education» διευκρινίζουν πως η Διάσπαση Προσοχής (ADD), η Υπερκινητικότητα (ADHD), ο Αυτισμός, η Τυφλότητα, η Φυσική Αναπηρία, η Κώφωση, οι Συναισθηματικές δυσκολίες, η Πνευματική Καθυστέρηση (βραδεία μάθηση), δεν συνιστούν μαθησιακή δυσκολία.

Οι Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο διακρίνονται σε δύο βασικούς τομείς, που είναι η Δυσγραφία και η Δυσορθογραφία.

Δυσγραφία

Με τον όρο δυσγραφία εννοείται οτιδήποτε δυσχεραίνει την κατάκτηση της ορθής γραφής. Είναι πιο σοβαρή από την δυσορθογραφία, καθώς σχετίζεται με την αδυναμία συνδυασμού της αναπαράστασης των σκέψεων και των ιδεών μέσω των μυϊκών κινήσεων. Οι μαθητές με Δυσγραφία δεν είναι σε θέση να ανακαλέσουν από μνήμης τις κινήσεις του χεριού, οι οποίες είναι αναγκαίες για τη γραπτή αποτύπωση των γραμμάτων/ αριθμών, και να συντονίσουν τις κινήσεις αυτές με τα μάτια και το μέσο του γραψίματος (στυλό, μολύβια κα). Στη διαταραχή γραπτής έκφρασης, οι δεξιότητες της γραφής είναι σημαντικά

χαμηλότερες από τις αναμενόμενες για τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τη σχολική επίδοση ή άλλες δραστηριότητες που απαιτούν τη σύνθεση γραπτών κειμένων (Τρίγκα & Μερτίκα, 2010).

Η διαδικασία της γραφής, υπό αυτές τις συνθήκες, διεκπεραιώνεται αργά και το παραγόμενο κείμενο χαρακτηρίζεται από γράμματα και λέξεις ανομοιόμορφες σε μέγεθος, από μη παράλληλες σειρές προτάσεων, από μη τήρηση των περιθωρίων των γραμμών, από δύσμορφα γραφήματα, από λανθασμένη αποτύπωση των γραμμάτων κα. Κατά τη διαδικασία αυτή ο μαθητής με δυσγραφία δεν δύναται να συντονίσει τις κινήσεις και τις σκέψεις του, και έχει κακή στάση σώματος (σκύβει υπερβολικά) (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Ένας μαθητής με δυσγραφία μπορεί να εμφανίζει δυσκολίες στην ορθογραφία, στην απομνημόνευση και στην τήρηση των συντακτικών και γραμματικών κανόνων, στην οργάνωση των κειμενικών ειδών, καθώς επίσης δεν διαθέτει ψυχοκινητικές δεξιότητες γραφής (Παντελιάδου, 2000· Σπαντιδάκης, 2004). Τα παραπάνω δεν συνδέονται με προβλήματα νοημοσύνης ή ευφυΐας, ποικίλουν από άτομο σε άτομο και σε ένταση, και εφόσον διαγνωστούν μπορούν να αντιμετωπιστούν με τον κατάλληλο στρατηγικό σχεδιασμό. Η Δυσγραφία διακρίνεται σε ειδική και μη ειδική. Η ειδική δυσγραφία, παραπέμπει σε προβλήματα κινητικότητας, ορθογραφίας και δυσγλωσσίας, ενώ η μη ειδική συνεπάγεται σοβαρότερες διαταραχές που σχετίζονται με υστέρηση, νοητική ή συναισθηματική, με απουσία από το σχολείο και με κακής ποιότητας διδασκαλία (Σπαντιδάκης, 2011).

Από τις παραπάνω διακρίσεις γίνεται κατανοητό ότι αναλόγως διακρίνονται και οι

δύσγραφοι μαθητές σε αυτούς που εμφανίζουν δυσκολίες ανάκλησης στη μνήμη των κινήσεων σχεδιασμού γραφημάτων, σε όσους αδυνατούν να χρησιμοποιούν τους κατάλληλους μύες του χεριού κατά τη διαδικασία γραφής, και σε εκείνους που δυσκολεύονται να συντονίσουν τις κινήσεις των δακτύλων και του μέσου γραφής, αλλά και να εστιάσουν στις κινήσεις του χεριού και όχι του μολυβιού (Σπαντιδάκης, 2011).

Συγκεκριμένα, ο δύσγραφος μαθητής δυσκολεύεται:

- ✓ Να ακολουθεί τις γραμμές του τετραδίου.
- ✓ Να συντονίσει τις κινήσεις του χεριού για την αποτύπωση των γραμμάτων.
- ✓ Να κρατά και να χειρίζεται σωστά το μέσο γραφής.
- ✓ Να χρησιμοποιεί με τον σωστό τρόπο τα δάκτυλά του.
- ✓ Να διατηρεί τη σωστή στάση του σώματος κατά τη διάρκεια του γραψίματος.
- ✓ Να γράφει ομοιόμορφα, με ορθή χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων.
- ✓ Να χρησιμοποιεί ορθολογικά τα σημεία στίξης.
- ✓ Να κρατά αποστάσεις μεταξύ των λέξεων.
- ✓ Να αποφεύγει τα σβησίματα, τις μουντζούρες, τις λανθασμένες «αυτοδιορθώσεις».
- ✓ Να αξιοποιεί ορθολογικά τον χώρο της σελίδας και του τετραδίου.
- ✓ Να γράφει γρήγορα και χωρίς λάθη.
- ✓ Να διατηρεί ίδιο μέγεθος και σχήμα των γραφημάτων.
- ✓ Να διεκπεραιώνουν μορφολογικές αλληλουχίες, να συντονίζουν κινήσεις και να γράφουν ομοιόμορφα και διαδοχικά (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007· Μήτσιου &

Δάκτυλα, 2008).

Τα κείμενα των δύσγραφων μαθητών συγκεντρώνουν πολλές αδυναμίες που σχετίζονται α) με το περιεχόμενο, δηλαδή με χρήση φτωχού λεξιλογίου, αλλεπάλληλων παρατάξεων, τηλεγραφικών προτάσεων, β) με τη γραφή, δηλαδή με άνισες αποστάσεις μεταξύ των λέξεων/ γραμμάτων/ προτάσεων, με συνδυασμό πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων, με ανόμοιου μεγέθους γράμματα, με σβησίματα, γ) με τη μορφολογία, δηλαδή με απουσία τόνων, λανθασμένης χρήσης σημείων στίξης, χρόνων, συντακτικών και γραμματικών φαινομένων, δ) με την ακουστική, δηλαδή με διαχωρισμό ή συνένωση λέξεων σύμφωνα με την ηχητική τους αποτύπωση, ε) με την οπτική, δηλαδή με σύγχυση των φωνηέντων και των συμφώνων (Πολυχρόνη κ.ά., 2006).

Η δυσγραφία είναι μία δυσκολία που επηρεάζει άμεσα το παιδί σε όλη τη μαθησιακή του εικόνα, το κουράζει και κάνει γενικά όλη τη μαθησιακή διαδικασία επώδυνη και βαρετή. Πιο αναλυτικά, δυσχεραίνεται η επικοινωνιακή του ικανότητα. Επίσης, το δυσανάγνωστο κείμενο επιδρά αρνητικά στην αυτοεικόνα και στο αυτοσυναίσθημά του και δημιουργεί δυσκολίες στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Επιπλέον, αποφεύγει να χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο στις σχολικές και καθημερινές του δραστηριότητες και όταν το κάνουν βιώνουν μεγάλο άγχος. Κατά συνέπεια ο μαθητής αναπτύσσει αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο, γεγονός που έχει αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική του επίδοση και στην ακαδημαϊκή του εξέλιξη (Τρίγκα & Μερτίκα, 2010).

Δυσορθογραφία

Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις στη μορφολογική επίγνωση και συχνά κάνουν θεματικά και καταληκτικά λάθη. Η ειδική δυσκολία στη ορθογραφημένη γραφή αφορά την ικανότητα του μαθητή να αντιστοιχεί με ευχέρεια τα γραφήματα με τα φωνήματα. Η δυσκολία αυτή αντιστοιχεί σε μία ηλικία που στατιστικά βρίσκεται κάτω του μέσου όρου με περισσότερες από δύο τυπικές αποκλίσεις ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού. Στην ουσία, η ανάπτυξη της ορθογραφίας σε μαθητές με Εδικές Μαθησιακές δυσκολίες ακολουθεί το ίδιο μοτίβο, δηλαδή μία εξελικτική πορεία με αυτή των υπολοίπων, με τη διαφορά όμως ότι πραγματοποιείται σε διαφορετικούς χρόνους και ακολουθεί διαφορετικό ρυθμό. Γι' αυτό τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν τις στρατηγικές εκείνες των μικρότερων σε ηλικία μαθητών (Τρίγκα & Μερτίκα, 2010· Χαρίση, 2011). Η δυσορθογραφία διαγιγνώσκεται όταν οι μαθητές δυσκολεύονται και δεν καταφέρνουν να αποτυπώσουν ορθά τις λέξεις (θέματα, προθέματα, επιθέματα, καταλήξεις), δηλαδή να αντιστοιχίζουν τα φωνήματα με τα γραφήματα, και να τηρούν τους τυπικούς κανόνες που αφορούν σε όλα τα είδη γραφής (Ζαφειροπούλου κ.ά., 2004). Η δυσορθογραφία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που επιμένει στη ζωή του ατόμου και εκδηλώνεται κυρίως με την αδυναμία ορθογραφημένης γραφής και χαμηλή επίδοση στην ορθογραφία (Μήτσιου, 2000).

Οι μαθητές που εμφανίζουν προβλήματα δυσορθογραφίας διακρίνονται συνήθως από ελλειμματική προσοχή, βιασύνη στην απόδοση των λέξεων, αδυναμία ελέγχου των πιθανών λαθών τους και παρορμητικότητα. Επίσης, οι μαθητές αυτοί μπορεί να διακρίνονται και από ασθενή οπτική ή φωνολογική μνήμη, δυσκολία στην απομνημόνευση της ιστορικής ορθογραφίας, των κανόνων, των γραφημάτων, γλωσσικές διαταραχές,

σύγχυση φωνημάτων (π.χ. παιδί-πεδί) και γραφημάτων (π.χ. είναι-ίνε), τάση παράλειψης των άηχων γραμμάτων (π.χ. Σεπτέμβριος-Σεπτέβριος) ή φθόγγων (π.χ. παραγωγοί-παραγοί), αδυναμία διάκρισης ομόηχων λέξεων ή γραμμάτων, δυσκολία στον ορισμό του ορθού εννοιολογικού περιεχομένου των λέξεων (π.χ. πολύ-πολλοί), ή αδυναμία κατανόησης των κανόνων (π.χ. καλός-καλώς) (Βαγινδρούκα & Γρηγοριάδου, 2000).

Τα ορθογραφικά λάθη μπορούν να διακριθούν από τη μια σε ακουστικά και οπτικά, δηλαδή σε λάθη παρανόησης λόγω αδυναμίας διάκρισης των ήχων και των εικόνων, καθώς και παρακολούθησης της ηχητικής ή της οπτικής αλληλουχίας. Από την άλλη, διακρίνονται σε δομικά λάθη λέξης, πρότασης και σύνταξης κειμένου. Μπορεί να είναι:

- ⇒ Σύγχυση δίηφων φωνηέντων και συμφώνων.
- ⇒ Αντικαταστάσεις ομόηχων γραφημάτων/ φωνημάτων.
- ⇒ Παραλείψεις γραμμάτων, φθόγγων, συλλαβών.
- ⇒ Αντιστροφές γραφημάτων.
- ⇒ Ηχητική αποτύπωση λέξεων.
- ⇒ Αναγραμματισμοί.
- ⇒ Μη τήρηση κατάλληλων ορίων μεταξύ των λέξεων.
- ⇒ Ταυτόχρονη χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων.
- ⇒ Μη τήρηση των περιθωρίων του τετραδίου/ βιβλίου κα.
- ⇒ Επανάληψη λέξεων.
- ⇒ Φτωχό λεξιλόγιο.

⇒ Μη χρήση ή μη ορθή χρήση τόνων (Φλωράτου, 2002· Σπαντιδάκης, 2004· Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Ακόμη, παρατηρούνται λάθη λεξιλογίου καθώς και λάθη που οφείλονται σε φτωχή δεξιότητα αυτοδιόρθωσης.

Βέβαια η απόκλιση της ορθογραφικής επίδοσης των μαθητών με δυσορθογραφία από τους συνομηλίκους τους, δε σημαίνει ότι χρειάζεται να τους δοθεί μόνο περισσότερος χρόνος, αλλά αυτό που είναι απαραίτητο είναι η διαφορετική αντίληψη και αντιμετώπιση της διαδικασίας της γραφής και της ορθογραφίας. Για να γίνει βέβαια αυτό, πρέπει προηγουμένως να έχουν ήδη αποκλειστεί ορισμένα αίτια των δυσκολιών τους, όπως η κακή διδασκαλία, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, κα.. (Τρίγκα & Μερτίκα, 2010· Χαρίση, 2011).

Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών με Ειδικές μαθησιακές Δυσκολίες, γεγονός που είναι εμφανές εάν συγκριθούν τα γραπτά τους με αυτά των συμμαθητών τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, εμφανίζονται νωρίς στη σχολική φοίτηση και μετά την απόκτηση της αναγνωστικής τους ικανότητας. Συνεχίζονται ωστόσο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, επηρεάζοντας συχνά, ακόμη και την ενήλικη ζωή. Τα προβλήματα της ορθογραφίας επηρεάζουν αρνητικά την επικοινωνία του γράφοντα με το δέκτη και κατά συνέπεια, επηρεάζεται και η σχολική επίδοση του μαθητή. Τα προβλήματα της ορθογραφίας επιδρούν αρνητικά στην ψυχοσύνθεση του μαθητή, καθώς στο σημερινό σχολείο, οι δραστηριότητες που απαιτούν τη χρήση του γραπτού λόγου αποτελούν περίπου το 30-60% των σχολικών δραστηριοτήτων (Τρίγκα& Μερτίκα, 2010· Χαρίση, 2011).

Η δυσορθογραφία συναντάται σε μαθητές με φυσιολογική νοημοσύνη. Είναι μία ειδική δυσκολία της μάθησης της ορθογραφίας και συχνά συνοδεύει την ειδική δυσκολία

της ανάγνωσης, αλλά μπορεί να υπάρχει και μόνη της, χωρίς δηλαδή περαιτέρω δυσκολίες στην ανάγνωση.

Τα ορθογραφικά λάθη μπορεί να οφείλονται σε:

- Διαταραχές της οπτικής και ακουστικής αντίληψης και ακολουθίας
- Διαταραχές της ανάπτυξης του προφορικού λόγου (μεταγλωσσικές ικανότητες) &
- Δυσκολία στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου (Τρίγκα & Μερτίκα, 2010· Χαρίση, 2011).

Συμπερασματικά, ο μαθητής με δυσορθογραφία είναι ένα φυσιολογικό πνευματικό ον, που όμως γράφει ανορθόγραφα (π.χ. γράφει «τόρα» αντί για «τώρα», «καλή ή καλί» αντί για «καλοί»), γιατί δεν έχει διδαχθεί όπως θα έπρεπε και δεν έχει εμπεδώσει και κατανοήσει πλήρως όχι μόνο τους φθόγγους και τα γράμματα, αλλά και το μηχανισμό και τους κανόνες γραφής, παρ' όλο που τα έχει διδαχθεί (Τρίγκα & Μερτίκα, 2010· Χαρίση, 2011).

1.1.3 Αντιμετώπιση των διαταραχών της παραγωγής γραπτού λόγου

Οι διαταραχές της παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να αντιμετωπιστούν με την ανάπτυξη, την υιοθέτηση και την εφαρμογή οργανωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών (Gould, 2001· Σπαντιδάκης, 2004· Blanchfield, 2005· Cirimele, 2005· Lerner, 2005). Μέσω της διαλογικής και υποστηρικτικής διδασκαλίας μπορούν να γίνουν διορθωτικές παρεμβάσεις ως προς τη στάση του σώματος του μαθητή ή του κρατήματος του μέσου γραφής κατά τη διαδικασία του γραψίματος. Επίσης, να σχεδιαστούν μεταγνωστικές στρατηγικές συστηματικής και επαναλαμβανόμενης ενασχόλησης με ασκήσεις γραφής, αντιγραφής και αυτοδιόρθωσης (Schumaker & Deshler, 2001· Bain, 2001· Gersten & Beker, 2001). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρέχουν κίνητρα στους μαθητές με δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, να ενθαρρύνουν την αυτόματη και υποδειγματική ορθογραφία, να οργανώνουν δραστηριότητες *γραφής-νοηματοδότησης-αναπαράστασης-ανατροφοδότησης* (Πολυχρόνη κ.ά., 2006). Παράλληλα, μπορούν να εφαρμόζουν συγκεκριμένες μεθόδους που ενισχύουν τις αισθήσεις των μαθητών, που αντικαθιστούν την ορθογραφία με εικονογραφήματα, που υποστηρίζονται τεχνολογικά από ηλεκτρονικούς υπολογιστές (ΤΠΕ) και αλληλεπιδρούν τα οπτικά, τα ηχητικά/ ακουστικά, ψυχοκινητικά και αισθητικά στοιχεία της γλώσσας (Πολυχρόνη κ.ά., 2006).

1.2 Μαθητές με δυσκολίες ανταπόκρισης στα γενικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

1.2.1 Η μάθηση ως μέσο κατάκτησης γνώσεων

Μάθηση είναι ένα φαινόμενο το οποίο περιλαμβάνει διαδικασίες τόσο σε βιολογικό όσο και σε πνευματικό επίπεδο. Η βιολογική διαδικασία, με την συνεργασία της μακράιωνης άσκησης, είναι εκείνη κατά την οποία ο άνθρωπος, ακόμα και τα ζώα σε μικρότερο βαθμό, αποκτούν γνώσεις σχετικά με κάποιο αντικείμενο ή κάποιο φαινόμενο και γενικότερα για τον κόσμο στον οποίο ζουν (Χαραλαμπίδης, 2001).

Στη σύγχρονη, τεχνολογικά αναπτυγμένη, εποχή, η μάθηση θεωρείται μια ενεργητική διαδικασία που απαιτεί την ενεργή συμμετοχή του ατόμου, την ενεργοποίηση της σύνθετης σκέψης του και την εγρήγορση των αισθήσεων και των γνωστικών λειτουργιών του. Οι ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής μας έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τη ρευστότητα, η οποία επιτείνεται από τη ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό ο άλλοτε αδιαμφισβήτητος ρόλος του σχολείου, ως βασικού κοινωνικού θεσμού, στο θέμα της παροχής γνώσεων και της ανάπτυξης δεξιοτήτων, φαίνεται να υπόκειται σε κάποια αποδυνάμωση, για το λόγο ότι οι συνθήκες διαμόρφωσης των γνωστικών δεδομένων είναι πολύτροπες και πολυποικίλες (ΔΕΠΣ-ΑΠΣ, 2003).

Επιπλέον, η σημερινή πραγματικότητα διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών για το κάθε άτομο, κυρίως όσον αφορά την αναζήτηση, απόκτηση, διαχείριση και αξιοποίηση της νέας γνώσης. Η ραγδαία και συνεχής αύξηση της

γνώσης και της πληροφορίας, παρά τις ευκαιρίες που μας παρέχει και την πρόοδο που σηματοδοτεί, εμπεριέχει και τον κίνδυνο διεύρυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Για το λόγο αυτό, η διασφάλιση δυνατότητας πρόσβασης όλων στην πληροφορία και τη γνώση επιβάλλει την αναγκαιότητα παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης (ΔΕΠΣ-ΑΠΣ, 2003).

Η κοινωνία, τα σύνολα και οι ανθρώπινες κοινότητες, οι οργανισμοί, οι επιχειρήσεις λειτουργούν ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα, όπου οι πληροφορίες εισρέουν, τίθενται σε επεξεργασία, αφομοιώνονται τα σημαντικά και αποβάλλονται τα ασήμαντα, προσαρμόζονται στις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τις επιδιώξεις, μετατρέπονται σε γνώσεις και εκρέουν πάλι πίσω στο εξωτερικό περιβάλλον. Παρόμοια πορεία ακολουθείται κατά τη διαδικασία μάθησης, όπου τα δεδομένα αποθηκεύονται μέσω τριών μνημονικών δομών.

Προκειμένου να ολοκληρωθεί μέσα σε έναν ανθρώπινο εγκέφαλο η διαδικασία κατά την οποία αυτός μαθαίνει, απαιτούνται πολλά και διαδοχικά, με εξαιρετική σημασία στην σειρά διαδοχής τους, στάδια. Τα στάδια αυτά είναι αντικείμενο μελέτης πολλών διαφορετικών επιστημών και συχνά γίνονται πεδίο αντιπαράθεσης ανάμεσα σε επιστήμονες διότι συνεχώς προκύπτουν νέες θεωρίες και νέα συμπεράσματα για όλη την διαδικασία της μάθησης καθώς και για τον ουσιαστικό ρόλο που αναλαμβάνει το κάθε στάδιο μεμονωμένα. (Φλουρής, 2003).

Σύμφωνα με τον Anderson (2015), το πρώτο στάδιο ενεργοποιεί την αισθητηριακή μνήμη, στην οποία εισέρχονται οι πληροφορίες ως ερεθίσματα που γίνονται αντιληπτά μέσω της παρατήρησης και των αισθήσεων. Όσα από αυτά αξιολογούνται ως χρήσιμα και ενδιαφέροντα για το άτομο, διατηρούνται και προωθούνται στο επόμενο στάδιο που περιλαμβάνει την εργαζόμενη μνήμη. Εκεί γίνεται η επεξεργασία τους σε σύντομο χρόνο, λόγω της μικρής της χωρητικότητας. Το τρίτο και τελευταίο στάδιο είναι η μακρόχρονη

μνήμη, όπου καταλήγουν όσες πληροφορίες συγκρατήθηκαν από το άτομο, κυρίως μέσω της επανάληψης, και μετατρέπονται σε βασικό υλικό του μνημονικού του συστήματος. Οι γνώσεις μπορεί να είναι σημασιολογικές, δηλαδή όροι, έννοιες, κανόνες ή νόρμες. Μπορεί ακόμη να είναι διαδικαστικές, δηλαδή δραστηριότητες, ενέργειες, υποχρεώσεις ή καθήκοντα, και τέλος επεισοδιακές, δηλαδή αναμνήσεις γεγονότων, προσώπων, περιπτώσεων, που ανακαλούνται για περαιτέρω επεξεργασία και αξιοποίησή τους. Η ίδια διαδικασία μάθησης δεν ακολουθείται και από τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς δυσκολεύονται στο κομμάτι της μεταγνώσης. Δεν φαίνεται να κάνουν χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών, οι οποίες κατεξοχήν οδηγούν τα παιδιά στη μάθηση. Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να μην αναγνωρίζουν εύκολα τις απαιτήσεις των γνωστικών έργων που πρέπει να επιτελέσουν. Δεν κατανοούν το βαθμό δυσκολίας τους, ώστε να καταβάλουν την ανάλογη προσπάθεια. Επιπλέον, έχουν πρόβλημα στην επιλογή και την εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης, ώστε να ολοκληρώσουν και να αξιολογήσουν τη μελέτη τους (Πολυχρόνη κ.α., 2006). Όλη αυτή η διαδικασία οδηγεί στη σχολική και μαθησιακή αποτυχία των μαθητών. Έτσι, η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία που βιώνουν, έχει σαν αποτέλεσμα οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να υιοθετούν την ιδέα ότι υστερούν νοητικά σε σχέση με τους συμμαθητές τους και πως οποιαδήποτε προσπάθεια είναι μάταιη. Αυτή η στάση οδηγεί στην μείωση της αυτοεκτίμησης και των κινήτρων μάθησης και επομένως στην παραίτησή τους από τη διαδικασία της μάθησης (Πολυχρόνη κ.α., 2006).

1.2.3 Χαρακτηριστικά μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Λέγοντας μαθησιακές δυσκολίες, εννοούμε τις ειδικές εκείνες διαταραχές που παρουσιάζουν τα παιδιά σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες, και που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και τη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. (Αναγνωστοπούλου,2008). Είναι μία κατηγορία δυσκολιών που αφορούν τη μάθηση και εκφράζονται με έντονη και ασυνήθιστα επίμονη αδυναμία του μαθητή στην αποκωδικοποίηση της αναγνωστικής και της γραφημικής ικανότητας. Η Δυσλεξία είναι η πιο κοινή από τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Πόρποδας, 2003).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με κοινές εκδηλώσεις και χαρακτηριστικά αλλά έναν ετερογενή πληθυσμό πολυκαθοριζόμενο αιτιολογικά. (Μιχελογιάννης & Τζενάκη,2000). Η ανομοιογένεια αυτή εκδηλώνεται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού και μαθηματικών ικανοτήτων. (Τρίγκα & Μερτίκα,2010).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αν και είναι ευφυείς, δυσκολεύονται στην Ανάγνωση, τη Γραφή και το Συλλαβισμό. Τα καταφέρνουν καλύτερα στα προφορικά από ότι στα γραπτά. Εμφανίζουν διάσπαση προσοχής και δυσκολία στην συγκέντρωση. Στα μαθηματικά συχνά εκτελούν υπολογισμούς χρησιμοποιώντας τα δάχτυλά τους ή άλλα τεχνάσματα. Δυσκολεύονται στην εκμάθηση τοποθετημένων διαδοχικά πληροφοριών (αλληλουχία, ακολουθίες). Πολύ συχνά δυσκολεύονται στην αφομοίωση συμβόλων (+/-) και μορφών (πίνακας πολλαπλασιασμού) και βασικών πράξεων από μνήμης. Το κατά πόσο η αδυναμία σε έναν από τους ανωτέρω τομείς επεξεργασίας πληροφοριών μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη μάθηση, εξαρτάται

από την ένταση της δυσκολίας αλλά και από τις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου (Πόρποδας, 2003).

Τα πιο συχνά παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά των παιδιών που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991; Κουράκης, 1997; Nabuzoka, 2000· Παντελιάδου, 2000· Σακκάς, 2002· Φλωράτου, 2002· Μαριδάκη & Κασσωτάκη, 2005· Μίχου, 2008):

Χαρακτηριστικά μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες			
Διάσπαση προσοχής.	Δυσκολία στην ανάγνωση	Συχνή αλλαγή στη συμπεριφορά και στη διάθεση	Αδυναμία χειρισμού του άγχους.
Δύσκολη κοινωνικοποίηση.	Δυσκολία στη γραφή	Κακή συμπεριφορά στις κοινωνικές συναναστροφές	Εύκολη απογοήτευση και εγκατάλειψη των προσπαθειών.
Αδυναμία λεπτών κινητικών χειρισμών	Αδύναμη μνήμη.	Αδυναμία χειρισμού πληροφοριακών δεδομένων.	Έλλειψη αυτοπεποίθησης
Λάθη στην ορθογραφία.	Αδυναμία κατονομασίας προσώπων και πραγμάτων	Αδυναμία αντίληψης των αλληλουχιών	Χαμηλή αυτοεκτίμηση
Χρονοκαθυστερημένη διεκπεραίωση των εργασιών.	Αδυναμία γεωγραφικού προσανατολισμού.	Έντονη παρορμητικότητα.	Αδεξιότητα.
Υπερκινητικότητα	Καθυστερημένη κινητική και γλωσσική ανάπτυξη	Αδυναμία κατανόησης περίπλοκων εννοιών ή οδηγιών.	Δυσκολία διάκρισης γραμμάτων και αριθμών

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Ακόμη, παρατηρούνται χαρακτηριστικά όπως, η μη τήρηση των κανόνων της συνδιαλλαγής, η εχθρική στάση του παιδιού προς τους υπολοίπους, η αδυναμία του να ολοκληρώσει τις εργασίες του και η συνεχής μεταπήδηση από τη μια εργασία στην άλλη. Τέλος, χαρακτηριστικά των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών αποτελούν επιπροσθέτως ο κακός χειρισμός των μέσων γραφής (μολύβι, στυλό κα), η έλλειψη οργάνωσης και αυτοελέγχου και η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό του.

1.2.4 Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε:

- a. Διαταραχές Λόγου,
- b. Δυσκολίες Ανάγνωσης,
- c. Δυσκολίες Γραπτού λόγου &
- d. Δυσκολίες Μαθηματικού λόγου.

Οι πρώτες χαρακτηρίζονται από μια σημαντική καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου του παιδιού (1-2 χρόνια πίσω από τη χρονολογική του ηλικία). Στις διαταραχές αυτές διαταράσσεται στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης ο φυσιολογικός τρόπος ανάπτυξης του λόγου (Βλασσοπούλου, 2001). Οι δεύτερες αναφέρονται στις διαταραχές που σχετίζονται με τη δυσαναγνωσία, δηλαδή με τα λάθη κατά την ανάγνωση (αργή και κομπιαστή ανάγνωση, παραλήψεις, αντικαταστάσεις λέξεων κα). Οι τρίτες αναφέρονται στις διαταραχές που σχετίζονται με την παραγωγή του γραπτού λόγου (Παντελιάδου, 2000· Ζαφειροπούλου κ.ά., 2004) και οι τέταρτες αναφέρονται στις διαταραχές που σχετίζονται με την αναγνώριση και

την ανάγνωση των αριθμών, των αριθμητικών, των αλγεβρικών και γεωμετρικών συμβόλων, με την απομνημόνευση της προπαίδειας, την κατανόηση των σύνθετων μαθηματικών εννοιών και την επίλυση πολύπλοκων μαθηματικών προβλημάτων (Κυριώτη, 2014).

Εκτός από τις παραπάνω τέσσερις κατηγορίες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, υπάρχουν διαταραχές που δεν εντάσσονται σε αυτές αλλά επηρεάζουν σημαντικά την διεκπεραίωση της διαδικασίας της μάθησης. Αυτές συνήθως συμπεριλαμβάνονται στον γενικό όρο μαθησιακές δυσκολίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2015).



Πίνακας 3. Κατηγορίες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

1.2.5 Παραγωγή Γραπτού λόγου από μαθητές που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Η ομιλία/ακρόαση και η γραφή/ανάγνωση αποτελούν τους δύο θεμελιώδεις τρόπους επικοινωνίας, εξυπηρετώντας ο καθένας το δικό του σκοπό. Έρευνες και μελέτες, κατά τη πλειοψηφία τους, καταδεικνύουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα δύο είδη του λόγου. Ο γραπτός συνδέεται με τον προφορικό, γιατί μοιράζεται κοινά γλωσσολογικά πεδία, ως προς τη δομή (φωνολογικό, μορφοσυντακτικό), το περιεχόμενο (σημασιολογικό) και τη χρήση (πραγματολογικό) καθώς και τα κοινά γνωστικά στοιχεία του περιεχομένου του λόγου. Παρόλα αυτά, ο γραπτός λόγος δεν αποτελεί πιστή χαρτογράφηση του προφορικού. Υπάρχουν βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τις δύο όψεις του λόγου, καθώς και άλλες επιπλέον παράμετροι που εμπλέκονται στις λειτουργίες του γραπτού λόγου, δηλαδή στην ανάγνωση και τη γραφή (Σακελλαρίου, 2007).

Τα κύρια διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά αφορούν τον τρόπο πρόσληψης των πληροφοριών, ακουστικά για τον προφορικό και οπτικά για το γραπτό λόγο. Έτσι, στο γραπτό λόγο προστίθεται η κωδικοποίηση φωνημάτων σε γραφήματα, δηλαδή η γραφοφωνημική αντιστοιχία. Επίσης, σε μορφο-συντακτικό επίπεδο προστίθεται η ορθογραφία των λεξημάτων και των γραμματικών μορφημάτων. Θα μπορούσε λοιπόν να ειπωθεί ότι ο γραπτός λόγος είναι η επανακωδικοποίηση του προφορικού λόγου σε γραπτό. Στην πραγματικότητα όμως, το θέμα είναι πιο σύνθετο γιατί η κωδικοποίηση του προφορικού λόγου σε γραπτό, όπως και αντίστροφα, συνιστούν πολύπλοκες διαδικασίες γλωσσικής/ μεταγλωσσικής καθώς και γνωστικής/ μεταγνωστικής φύσεως (Σακελλαρίου, 2007).

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 (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 (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 (Σπαντιδάκης, 2004).

Συχνά οι μαθητές με προβλήματα στο γραπτό λόγο υπερτιμούν ή υποτιμούν τον εαυτό τους. Αυτό που χαρακτηρίζει όμως περισσότερο το μαθησιακό τους προφίλ είναι η αφηρημάδα, η αδράνεια και η αποδιοργάνωση. Οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά, επιδέξια και με ευελιξία μεταγνωσιακές στρατηγικές για να πετύχουν τους στόχους τους είτε ως αναγνώστες είτε ως συγγραφείς. Οι ελλειπείς αυτές δεξιότητες τους δυσκολεύουν στην επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής πριν αρχίζουν 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 (Σπαντιδάκης, 2007).

Τα παραπάνω προβλήματα γραπτού λόγου διακρίνονται σε:

- a. Προβλήματα γνωστικών-μεταγνωστικών δεξιοτήτων (δυσκολίες συγγραφέα)
- b. Προβλήματα σχεδιασμού, προβλήματα βελτίωσης ιδεών.
- c. Προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων(δυσκολίες γραμματέα)&
- d. Προβλήματα γραφής με το χέρι, ορθογραφίας, λεξιλογίου, στίξης, σύνταξης, τονισμού, χρήσης πεζών-κεφαλαίων (Σπανιδάκης, 2007).

Αυτά έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ποιότητα και στην ποσότητα του γραπτού λόγου που γράφουν οι μαθητές. Ειδικότερα, η εμφάνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στην παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να αφορά στις γραφοκινητικές δεξιότητες των μαθητών, στη δημιουργική τους έκφραση αλλά και στην ορθογραφία. Επιπλέον, δυσκολίες στη γραπτή έκφραση μπορεί να εμφανίζονται σε όλες τις φάσεις της γραφής, δηλαδή στον σχεδιασμό, την καταγραφή, την επανεξέταση και την επιμέλεια ενός κειμένου (Παντελιάδου, 2000). Συνήθως οι μαθητές αυτοί ξεκινούν από τη συγγραφή ενός θέματος χωρίς σχεδιασμό, δε θέτουν στόχους για τη συγγραφή των ιδεών τους, δεν αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και δεν προσαρμόζουν το ύφος του κειμένου ανάλογα με την περίσταση (Troia, 2006). Τα κείμενα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι συνήθως μικρά σε έκταση, με ατελές περιεχόμενο και με προβλήματα στην ορθογραφία και στην στίξη (Troia, 2006). Κοινό χαρακτηριστικό αυτών των μαθητών είναι ότι γράφουν περιορισμένο αριθμό λέξεων και προτάσεων. Οι μαθητές συχνά υιοθετούν αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο και αποφεύγουν να τον χρησιμοποιούν, γιατί από τη χρήση του εισπράττουν αρνητικά συναισθήματα τα οποία επηρεάζουν την αυτοεικόνα τους (Σπαντιδάκης, 2007). Οι μαθητές που βιώνουν την αποτυχία στα μαθήματα, σταδιακά εμπλέκονται όλο και λιγότερο στη διαδικασία της μάθησης, καθώς νιώθουν πως δεν τα καταφέρνουν και κατά συνέπεια το

ζήτημα δεν τους αφορά (Πολυχρόνη, 2011). Επιπροσθέτως, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν διαθέτουν ολοκληρωμένες γνώσεις για τα κειμενικά είδη, για τις διαφορές τους και για τη διάκριση των κειμενικών δομών τους. Δεν δύνανται να αναγνώσουν τα διάφορα κείμενα, είτε αυτά είναι περιγραφικά, επιχειρηματολόγησης ή αφηγηματικά. Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να εκφραστούν ικανοποιητικά γραπτώς δεν είναι σε θέση να επιλέξει την ορθή κειμενική δομή, να οργανώσει τις ιδέες του, να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο λεξιλόγιο, να αποτυπώσει τα νοήματα με χρήση σωστής ορθογραφίας και με συνοχή (Graham & Harris, 2009).

Αδυνατούν ακόμη να ακολουθήσουν τους κανόνες που αφορούν το εκάστοτε είδος, είτε ως προς τη δηλωτική του, είτε ως προς τη διαδικασία παραγωγής του, είτε ως προς τα πλαίσιά του (Lin et al., 2007). Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν καθώς διαβάζουν το κείμενο δεν τους βοηθούν στο να κατανοούν το κείμενο και να προχωρήσουν στις απαραίτητες κρίσεις και ερμηνείες (Σπαντιδάκης 2007).

Είναι ευδιάκριτο λοιπόν, πως οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στην πολυσύνθετη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου, αφού καλούνται να λειτουργήσουν συνδυαστικά, συντονιστικά και οργανωτικά. (Sandler, 2006). Κατά το τέλος της σχολικής τους θητείας, πολύ μικρό ποσοστό αυτών των μαθητών έχει αποκτήσει την απαιτούμενη επάρκεια, ικανή να τους βοηθήσει στην μετέπειτα επαγγελματική σταδιοδρομία ή σε ενδεχόμενες περαιτέρω σπουδές τους (Salohu-Din et al, 2008). Ενδεικτικό αυτής της αδυναμίας τους είναι το γεγονός ότι οι επιδόσεις τους, που αφορούν στην παραγωγή κειμένων δοκιμακού και αφηγηματικού τύπου, διατηρούνται σε χαμηλά επίπεδα από τα πρώτα χρόνια τους στο σχολείο, δηλαδή από το δημοτικό, μέχρι την αποφοίτησή τους (Τζουριάδου, 2011).

Εν κατακλείδι, αξίζει να αναφερθεί ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες με εμφανή αδυναμία στην γραπτή έκφραση και στην παραγωγή λόγου, έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα που σχετίζονται με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από τους γύρω τους στο σχολικό περιβάλλον. Το γεγονός αυτό επιβαρύνει την κατάσταση και στιγματίζει τα παιδιά, τα οποία καλλιεργούν στάση άρνησης απέναντι σε ό,τι σχετίζεται με το σχολείο. Η δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου δεν συνεπάγεται χαμηλή νοημοσύνη, αδυναμία στη μάθηση, ανεπάρκεια στη διδασκαλία, άρνηση ή σκηνηρία για τα μαθησιακά αντικείμενα. Ωστόσο, οι δυσκολίες αυτές δεν ξεπερνιούνται σε απόλυτο βαθμό, δεν θεραπεύονται και δεν αφορούν μόνο στα μαθήματα του σχολείου. (Παπαδομαρκάκης κ.ά, 2011).

1.2.6 Η διδασκαλία της Γραπτής Εκφρασης στο ελληνικό σχολείο

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου (ως ανάγνωση και γραφή) αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί έναν από τους βασικούς λόγους διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού μηχανισμού και εν προκειμένω του Δημοτικού Σχολείου (Καράτζολα κ.α., 2006). Μάλιστα τα πιο «ισχυρά» είδη του γραπτού λόγου (π.χ. επιχειρηματολογία, δοκίμιο, πληροφοριακός λόγος κλπ.) που έχουν να κάνουν με την άσκηση κοινωνικο-πολιτιστικής εξουσίας είναι αναγκαίο να διδάσκονται άμεσα στα παιδιά, καθώς για τα περισσότερα είναι έξω από τον κύκλο των άμεσων εμπειριών τους. Η γνωριμία και η εξοικείωση με μια ποικιλία κειμενικών ειδών ή ειδών λόγου όπως τα πραγματολογικά και τα χρηστικά είδη ή η επιστημονική και η νομική γλώσσα, την αξία των οποίων ανέδειξε πρόσφατα η κειμενογλωσσολογία, συμβάλλει αφενός στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση του ατόμου και αφετέρου του παρέχει πρόσβαση στην κοινωνική ιεραρχία. Αντίθετα, η αδυναμία χρήσης ορισμένων μορφών λόγου οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό και στην περιθωριοποίηση μεγάλου μέρους του πληθυσμού με πρόσχημα τη γλώσσα (Ματσαγγούρας Η., 2001).

Οι μελέτες και οι διδακτικές εφαρμογές τους που αφορούν τη διδασκαλία της γλώσσας διεθνώς (Richards & Renandya 2002· Brown, 2001· Hedge, 2000) υποδεικνύουν ότι η κειμενική επικοινωνία μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο μέσα από τη συγκριτική μελέτη αυθεντικών κειμένων που κυκλοφορούν στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Τέτοιου είδους κείμενα, τα οποία χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία και διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους, μπορούν να χρησιμεύσουν ως βάση για την παραγωγή και επεξεργασία γραπτού λόγου. Συνιστάται ιδιαίτερα η πρόβλεψη επικοινωνιακών και αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων (μαθητών και εκπαιδευτικού και των μαθητών μεταξύ

τους), καθώς και η διάθεση χρόνου για την επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών. Οι παραπάνω προϋποθέσεις φαίνεται ότι συνιστούν παραμέτρους καθοριστικής σημασίας για τη διεύρυνση της κειμενικής γνώσης των παιδιών και συνακόλουθα της ικανότητας να κατανοούν και να χρησιμοποιούν το λόγο αποτελεσματικά, σύμφωνα με ένα εξωγλωσσικό πλαίσιο αναφοράς για την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων ειδών κειμένου (κειμενική ικανότητα/textual competence) (Φτερνιάτη, 2015). Στην Ελλάδα, αφού προηγήθηκε ανάλογος προβληματισμός (Αρχάκης, 2005· Ματσαγγούρας, 2004· Πολίτης, 2001· Ιορδανίδου & Φτερνιάτη, 2000· Χαραλαμπίδης & Κωστούλη, 2000), προβλήθηκαν ως καρποί αυτού του προβληματισμού τα ισχύοντα εγχειρίδια -καθώς και τα βιβλία δασκάλου- για το γλωσσικό μάθημα (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., 2006).

Οι κύριες επιλογές του διδακτικού υλικού για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού φαίνεται να ευθυγραμμίζονται με κάποιες από τις βασικές αρχές της σύγχρονης διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος και να υιοθετούν σύγχρονες προσεγγίσεις (Πουρκός & Κατσαρού, 2011· Παπούλια & Φτερνιάτη, 2010· Φτερνιάτη, 2008· Καψάλης & Κατσίκης, 2007· Fterniati, 2007).

Σύμφωνα με τα βιβλία του δασκάλου, βασικός σκοπός της διδασκαλίας είναι να καταστήσει το μαθητή ικανό να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε είδος λόγου ή κειμένου και για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας. Γι' αυτό το κείμενο προτείνεται ως βασική μονάδα επικοινωνίας αντίθετα με παλιότερες απόψεις που πρόβαλλαν ως μονάδα επικοινωνίας την πρόταση. Ως βάση δηλώνεται η σχέση γλώσσας και πραγματικότητας. Ειδικότερα επιδιώκεται η ενίσχυση της ικανότητας του μαθητή να αναφέρεται στην πραγματικότητα, να την επηρεάζει, να τη μεταβάλλει ή και να δημιουργεί πραγματικότητα (Φτερνιάτη, 2015).

Σύμφωνα με την περιγραφή της διδακτικής προσέγγισης στα βιβλία του δασκάλου, οι βασικοί στόχοι που διαφαίνονται είναι η συνειδητοποίηση από τους μαθητές της διαφορετικής για κάθε είδος κειμενικής δομής, καθώς επίσης και η επιλογή και η χρήση των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για την παραγωγή των συγκεκριμένων κειμένων σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο κάθε φορά. Η πραγμάτωση των παραπάνω επιχειρείται μέσω της πρόσληψης (κατανόηση, επεξεργασία) και της παραγωγής διαφόρων ειδών λόγου και ειδών κειμένου μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Ως τελικός στόχος αναδεικνύεται η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά (προφορικά και γραπτά) κατανοώντας και παράγοντας ποικιλία ειδών λόγου και ειδών κειμένου και μέσα στο πλαίσιο αυτό να γίνει δυνατή η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος (Φτερνιάτη, 2015).

Τα κείμενα που δίνονται οφείλουν να είναι αυθεντικά, η όλη διαδικασία παραγωγής λόγου να εντάσσεται μέσα σε επικοινωνιακό πλαίσιο (ποιος μιλάει ή γράφει, σε ποιον, για ποιο σκοπό, με τι θέμα, πού και πότε) και να ολοκληρώνεται μέσω της αξιολόγησης του παραγόμενου λόγου από τους ίδιους τους μαθητές. Για την πραγμάτωση του τελευταίου, τονίζεται ότι απαιτείται κατά τη διδασκαλία η ανάπτυξη καθορισμένων και σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων ποιότητας λόγου, τι δηλαδή θεωρείται σε κάθε περίπτωση επιτυχημένη και αποτελεσματική γλωσσική παραγωγή. Στη διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη η ενεργός εμπλοκή του μαθητή και η αντιμετώπιση των λαθών του όχι με τον τρόπο που συνηθιζόταν μέχρι σήμερα στη διδακτική πρακτική αλλά ως ίχνος της μαθησιακής του πορείας. Ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών από τον ίδιο το μαθητή σχετικά με τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας και μόνιμος στόχος του δασκάλου πρέπει να είναι να καταστήσει το μαθητή υπεύθυνο για το λόγο που παράγει, ώστε να τον αξιολογεί και να τον

διορθώνει μόνος του, κάνοντας τον όσο μπορεί αποτελεσματικότερο για το σκοπό για τον οποίο τον παρήγαγε (Φτερνιάτη, 2015).

Τονίζεται επίσης ότι ο δάσκαλος εκτός από την ευθύνη της διαχείρισης του χρόνου, η οποία οφείλει να είναι ιδιαίτερα ελαστική, έχει και τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει το διδακτικό υλικό ως ένα δείγμα εργασίας που μπορεί να χειριστεί ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες της τάξης (Φτερνιάτη, 2015).

Η διδασκαλία του Γλωσσικού μαθήματος διακρίνεται σε δύο μεγάλους τομείς. Αυτόν της εξάσκησης σε διαφόρων ειδών γραμματικές και συντακτικές ασκήσεις και εκείνον της επεξεργασίας και παραγωγής κειμένων ποικίλων ειδών. Τα βασικά προς επεξεργασία κείμενα είναι όχι μόνο λογοτεχνικά αλλά και κείμενα από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (άρθρα, διαφημίσεις, κτλ.), τα οποία έχει γίνει προσπάθεια να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στην αυθεντική μορφή τους. Ως προς τις ασκήσεις, δίνονται διαφόρων ειδών ασκήσεις και δραστηριότητες όπως ασκήσεις επεξεργασίας του εκάστοτε κειμένου - νοηματική επεξεργασία περιεχομένου και επεξεργασία δομής του συγκεκριμένου κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει το προς επεξεργασία κείμενο-, ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου, ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, ασκήσεις γραμματικής, διαθεματικές δραστηριότητες και ασκήσεις λεξιλογίου και ορθογραφίας (με παιγνιώδη μορφή. Τελικός στόχος των δραστηριοτήτων που προτείνονται είναι η ανάδειξη της ιδιαίτερης οργάνωσης κάθε κειμενικού είδους (υπερδομή), η λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και ο τρόπος με τον οποίο αυτά δομούν τη συνοχή και το ύφος στο συγκεκριμένο κάθε φορά είδος κειμένου (Φτερνιάτη, 2015).

Η επίτευξη της διδασκαλίας της κειμενικής δομής (υπερδομής) στα σχολικά εγχειρίδια, επιχειρείται με συστηματική καθοδήγηση σε διάφορες μορφές: ερωτήσεις που διαγράφουν τα

βασικά σημεία δομής ενός συγκεκριμένου είδους κειμένου (π.χ. αφηγηματικού, περιγραφικού, επιχειρηματολογικού), σαφή αναφορά στοιχείων που ο μαθητής θα πρέπει να προβλέπει κατά το σχεδιασμό να εμπεριέχονται στο γραπτό του κάθε φορά, κείμενα ημιτελή για συμπλήρωση κτλ.) (Φτερνιάτη, 2015).

Ακόμη στα υπάρχοντα σχολικά βιβλία υιοθετείται μια διευρυμένη αντίληψη της γραμματικής. Προβλέπεται διδασκαλία της γραμματικής για το επίπεδο της λέξης, της πρότασης και του κειμένου. Το επίπεδο της λέξης αντιστοιχεί με το αντικείμενο της μορφοφωнологίας και το προτασιακό επίπεδο με την περιοχή της σύνταξης. Στο τρίτο επίπεδο θεωρείται ότι για να γίνει αποτελεσματικότερη η διδασκαλία των μορφοσυντακτικών δομών, οφείλει να συνδέεται με τη λειτουργία τους στο επίπεδο του κειμένου (Knapp & Watkins, 1994 όπως αναφέρεται στο Φτερνιάτη, 2015). Έτσι τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα εξετάζονται στο συγκεκριμένο περιβάλλον των κειμενικών ειδών στα οποία λειτουργούν (λειτουργική-κειμενική προσέγγιση) και οι στόχοι δεν αφορούν απλώς γνώσεις αλλά ικανότητα τέλεσης λεκτικών πράξεων (αιτιολογώ, προτείνω, καθοδηγώ, πληροφορώ, διηγούμαι κτλ.), νοούμενων σε επίπεδο κειμένου. Γενικότερα, η καλλιέργεια της χρήσης της γλώσσας συνδέεται οργανικά με τη διδασκαλία του συστήματος, εφόσον διδακτέα ύλη του τελευταίου αποτελούν τα λεξικογραμματικά στοιχεία που προσιδιάζουν σε κάθε ειδική χρήση της γλώσσας. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι πως η επεξεργασία των παραπάνω φαινομένων δεν πρέπει να γίνεται σε αποσπασματικές φράσεις με μηχανιστικό τρόπο, αλλά σε αποσπάσματα κειμένου, ώστε να είναι φανερό σε ποιο κειμενικό είδος ανήκει το εκάστοτε κείμενο. (Φτερνιάτη, 2015).

Για τη διδασκαλία της παραγωγής λόγου τώρα, παρέχονται πλαίσια και μέσα στους εκπαιδευτικούς, εμπλέκονται οι μαθητές, μετέχει ο δάσκαλος και ακολουθείται συγκεκριμένη

διαδικασία. Ο μόνιμος και συνειδητός στόχος του δασκάλου είναι να φροντίζει ώστε ο μαθητής να εκτίθεται συχνά σε παραγωγή λόγου, να εμπλέκεται στα διαδραματιζόμενα και να οδηγηθεί σε ένα επίπεδο, που να παράγει, όσο επιτρέπει η ηλικία του, λόγο αποτελεσματικό.

Εισάγεται η αντίληψη (Hayes, 2000· Flower & Hayes, 1994) της σύνθεσης κειμένων ως διαδικασίας τριών σταδίων (προ-συγγραφικού-συγγραφικού-μετασυγγραφικού). Κατά την προσυγγραφική φάση υλοποιείται η παραγωγή και οργάνωση των ιδεών (προσχέδιο), κατά το συγγραφικό στάδιο γράφεται η πρώτη εκδοχή του κειμένου, ενώ κατά τη μετασυγγραφική φάση γίνονται όλες οι βελτιωτικές παρεμβάσεις που καθιστούν το κείμενο κατάλληλο και αποτελεσματικό για την περίπτωση επικοινωνίας για την οποία προορίζεται (Φτερνιάτη, 2015).

Σύμφωνα με τις οδηγίες στα βιβλία για το δάσκαλο, η όλη διαδικασία της διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου πρέπει να ξεκινάει από την επεξεργασία του αρχικού κειμένου, γιατί τότε διδάσκονται τα σημαντικότερα στοιχεία της βασικής δομής και οργάνωσης του είδους στο οποίο ανήκει το συγκεκριμένο κείμενο. Αυτά θα χρησιμεύσουν για την ανάπτυξη κριτηρίων ποιότητας λόγου, τι δηλαδή θεωρείται επιτυχημένη και αποτελεσματική περιγραφή και θα αποτελέσουν το σημείο αναφοράς για την παραγωγή από το μαθητή του αντίστοιχου είδους κειμένου. Σχετικά με τη θέση του δασκάλου σε όλη αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί συστηματικά τους μαθητές του, καθ' όλη τη διάρκεια της διόρθωσης των κειμένων που οι ίδιοι παρήγαγαν. Η καθοδήγηση δεν αφορά μόνο θέματα δομής του κειμένου αλλά και θέματα κειμενικής συνοχής, γραμματικούς στόχους ή άλλους που τίθενται κάθε φορά (Φτερνιάτη, 2015).

Στη συνέχεια, προβλέπεται η δυνατότητα ανταλλαγής γραπτών μεταξύ των μαθητών και σχετικής συζήτησης μέσα στην τάξη, έτσι ώστε μέσω αυτής της μορφής

ετεροαξιολόγησης ή και μέσω άλλων μορφών συλλογικής αξιολόγησης να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές λάθη και ελλείψεις που είναι δυνατόν να γίνουν κατά την παραγωγή ενός κειμένου (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. *Βιβλία Δασκάλου Ε' και ΣΤ'*, 2006).

Πρέπει να τονιστεί ότι στα ισχύοντα εγχειρίδια διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, ο γραπτός λόγος αντιμετωπίζεται πλέον ως αντικείμενο για συστηματική διδασκαλία (Φτερνιάτη, 2015). Αντίθετα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών στην Ελλάδα για την ποιότητα της διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης, η παραγωγή γραπτού λόγου στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέχρι πριν την εφαρμογή του ισχύοντος εκπαιδευτικού υλικού νοείτο ως η μηχανιστική δόμηση λεξιλογικών και προτασιακών στοιχείων σε μία ευρύτερη ενότητα και δεν αντιμετωπιζόταν ως αντικείμενο για συστηματική διδασκαλία. Το γραπτό του μαθητή θεωρείτο ως ένα αυτόνομο προϊόν, το οποίο υφίσταται ανεξαρτήτως του κοινωνικού ή πολιτιστικού πλαισίου παραγωγής του, έχοντας ως μοναδικό αποδέκτη το διδάσκοντα (Fterniati & Spinthourakis, 2004· Φτερνιάτη, 2000, 2001· Παπούλια-Τζελέπη, 2000· Papoulia-Tzelepi and Spinthourakis, 2000). Ωστόσο, εδώ και δεκαετίες η σύγχρονη έρευνα έχει αναθεωρήσει τις απόψεις αυτές. Οι σύγχρονες αντιλήψεις στη διδακτική της γλώσσας, προτείνουν η διδασκαλία του γραπτού λόγου να γίνεται μέσα από δραστηριότητες αλληλεπίδρασης (μαθητών και εκπαιδευτικού και των μαθητών μεταξύ τους) με πρακτικές που προωθούν τη συνειδητοποίηση των κειμενικών ιδιαιτεροτήτων μέσα σε διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές κοινότητες (Richards & Renandya 2002· Brown, 2001· Barton, Hamilton and Ivanic, 2000· Hedge, 2000). 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 στην ανάγνωση είναι γύρω στο 10%, οι μαθητές με προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου ξεπερνούν το ποσοστό του 70%. 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. 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 (Σπαντιδάκης, 2004).

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, κοινωνικό- 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 (Σπαντιδάκης, 2004).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών με τη σειρά του, αναγνωρίζει τη, ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παιδιά με τέτοιες ανάγκες, μπορούν και επιβάλλεται να συμμετέχουν στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και να επωφελούνται από τις γλωσσικές δραστηριότητες της τάξης. Η ιδιαιτερότητά τους σε έναν ή περισσότερους τομείς της ανάπτυξης υπαγορεύει στο δάσκαλο, αφού τους αξιολογήσει μαθησιακά, να σχεδιάσει Εξατομικευμένα Προγράμματα διδασκαλίας της γλώσσας, στον προφορικό και γραπτό λόγο. Απαιτείται να χρησιμοποιήσει διάφορα διδακτικά μέσα, χρησιμοποιώντας όλα τα αισθητηριακά κανάλια μάθησης, ώστε οι μαθητές να διευκολυνθούν στη μαθησιακή διαδικασία. Για να πραγματοποιηθεί η επίτευξη των διδακτικών στόχων σε παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες απαιτείται αυστηρή κριτική επιλογή στις προτεραιότητες των στόχων, καθώς και δομημένη ανάλυση κάθε στόχου σε βήματα (ΔΕΠΠΣ.,2003).

Λέγοντας *Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα* (ΕΕΠ), εννοείται 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 δεξιότητες 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 αξιολόγηση 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 μπορεί να θεωρηθεί τόσο μια διαδικασία, όσο και προϊόν. Η διαδικασία είναι το ίδιο σημαντική με το προϊόν, αφού η αξιοπιστία του προϊόντος εξαρτάται πρωταρχικά από τη διαδικασία που ακολουθείται (Σπαντιδάκης, 2004).

Κλείνοντας, στο Πρόγραμμα Σπουδών της γλώσσας (ΔΕΠΠΣ.,2003), τονίζεται ότι κάθε στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας θεωρείται “οριζόντιος στόχος” όλων των μαθημάτων. Με άλλα λόγια, ως μέσο και αντικείμενο γλωσσικής άσκησης, ιδιαίτερα για την επεξεργασία του περιεχομένου και των φραστικών επιλογών, πρέπει να αξιοποιούνται όλα τα μαθήματα και η σχολική ζωή.

1.3 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Θεωρητική θεμελίωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

1.3.1 Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος

Η θεμελιώδης και ουσιαστική διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει καταστήσει τα αναλυτικά προγράμματα πρωταρχικό ζήτημα μελέτης, παγκοσμίως. Τα σχολικά Αναλυτικά Προγράμματα βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όχι μόνο των συντακτών τους, αλλά και των εκπαιδευτικών, των μαθητών, ακόμη και των γονέων, αφού αποτελούν μια θεμελιώδη διάσταση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς αλλά κι όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση ένα εργαλείο το οποίο χρησιμοποιούν στην καθημερινή πράξη. Λειτουργεί ως οδηγός για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι σε θέση να εκτελούν όλες εκείνες τις ενέργειες που είναι απαραίτητες για να δημιουργήσουν μια επιτυχημένη διδασκαλία στο σωστό χρόνο, με το σωστό τρόπο, στους σωστούς μαθητές. Συνεπώς, το Αναλυτικό Πρόγραμμα μπορεί να παρομοιαστεί με μία πυξίδα που κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό και υλοποίηση μία αποτελεσματικής διδασκαλίας, δίχως να τους στερεί τα περιθώρια ευελιξίας που πρέπει να δίνονται κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με το Αναλυτικό Πρόγραμμα ορίζεται ο τρόπος με τον οποίο επιλέγεται και οργανώνεται η σχολική γνώση, εκφράζοντας την επίσημη εκπαιδευτική φιλοσοφία της κοινωνίας (Ρέππας, 2007). Ο όρος αναφέρεται στο διάγραμμα των μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη με τη χρονική

διάρκειά της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές (Φλουρής, 2005). Πρόκειται στην ουσία για το πρόγραμμα ενός γνωστικού αντικειμένου, το οποίο σε πρακτικό επίπεδο απαντά στα ερωτήματα ποια ύλη, για ποιο σκοπό, σε ποια τάξη και με ποια σειρά πρέπει να διδαχθεί ή ποιες γνώσεις πρέπει να μεταδοθούν στους μαθητές μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας (π.χ. δημοτικό σχολείο ή γυμνάσιο) ή ενός συγκεκριμένου σχολικού τύπου (π.χ. γενικό ή τεχνικό-επαγγελματικό λύκειο). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ειδικότερα το αναλυτικό πρόγραμμα συγκεκριμένων μαθημάτων συνδέεται στενά στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες με τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία συγκεκριμενοποιούν το περιεχόμενό του και συναποτελούν τις επίσημες προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες καθορίζονται συχνά από την πολιτεία, υπό μορφή νομικών διατάξεων και κειμένων (Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις κλπ) ([http:// www.komvos.edu.gr/periodiko1st /glossika/ksohelis/2.htm](http://www.komvos.edu.gr/periodiko1st/glossika/ksohelis/2.htm), ανακτήθηκε στις 15/5/2017). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως αποτέλεσμα και προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας (Βρεττός & Καψάλης, 2009), έχει περάσει από διάφορα στάδια μέχρι να πάρει τη μορφή που έχει σήμερα. Στην πορεία της εξέλιξής του επηρεάζεται από τη μορφή του curriculum, το οποίο σύμφωνα με τον Westphalen αποτελεί *ένα παιδαγωγικό μέσο σχεδιασμού, με τη βοήθεια του οποίου περιγράφεται εκ των προτέρων μία μελλοντική διδασκαλία* (Westphalen, 1982).

Σε κάθε περίπτωση, τα αναλυτικά προγράμματα βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος κάθε χώρας, επειδή καθορίζουν τα πλαίσια των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων οι οποίες αναπτύσσονται στα σχολεία. Μελετώντας τα προσεκτικά μπορούμε να κατανοήσουμε τη φιλοσοφία και την πολιτικοκοινωνική ιδεολογία ενός πολιτικού συστήματος και κατ' επέκταση μίας κοινωνίας (Φλουρής, 2005).

Για την Κουτσελίνη (2009) τα αναλυτικά προγράμματα χρησιμοποιούνται άλλοτε για την άσκηση ελέγχου και άλλοτε για την παραγωγή θεσμών και ιδεολογίας. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, επειδή τα αναλυτικά προγράμματα φτάνουν σε αυτούς ως νόμοι του κράτους ή ως υπουργικές αποφάσεις, έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

1.3.2 Παραδοσιακά και σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών είναι πολύ δύσκολο να οριστεί, καθώς είναι εξίσου δύσκολο να διασαφηνιστούν τα βασικά και γενικά χαρακτηριστικά του (Χατζηγεωργίου, 2004). Όταν ο Tyler υποστήριξε ότι το Α.Π. έπρεπε να παρέχει συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με τους επιδιωκόμενους στόχους της διδασκαλίας, με το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, με τη μεθοδολογία που θα έπρεπε να οργανωθεί και να εφαρμοστεί κατά τη διδακτική διαδικασία και με τους μηχανισμούς αξιολόγησης που θα έπρεπε να διαθέτει, έγινε η πρώτη σοβαρή προσπάθεια ανάλυσης των συστατικών του στοιχείων (Χατζηγεωργίου, 2004).

Σύμφωνα με τη Μελανίτου (Μελανίτου, 1976 στο Φλουρής, 2005) το παραδοσιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) αποτελεί ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους σκοπούς του κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη τους και τον χρόνο στον οποίο αυτή πρέπει να παραδοθεί εν συνόλω. Επίσης, προβλέπει επιμέρους δραστηριότητες για το σύνολο των μαθητών (Φλουρής, 2005, σ.9), που σχετίζονται αποκλειστικά με την ακαδημαϊκή ζωή και δεν αφορούν σε καμία περίπτωση την καθημερινότητα ή την ζωή των μαθητών έξω από το σχολικό περιβάλλον. Το οικογενειακό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, όπως επίσης οι εμπειρίες και τα βιώματά τους δεν λαμβάνονται υπόψη για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων, συνεπώς, οι μαθητές αντιμετωπίζονται μαζικά και απρόσωπα. Το συμβατικό ΑΠ είναι

στην πραγματικότητα μια λίστα περιεχομένων και κατευθύνσεων, που δεσμεύουν και καταπιέζουν τον εκπαιδευτικό, που κουράζουν και αφήνουν αδιάφορο τον εκπαιδευόμενο (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Αντίθετα, στα σύγχρονα ΑΠ -που αναφέρονται και με τον λατινικό όρο curriculum ο οποίος αποδίδεται με τη σημασία «κύκλος σε στάδιο»- (ρ. curro, curri, currere, cursum= τρέχω) (Χατζηγεωργίου, 2004), η διαδικασία της μάθησης είναι κυκλική, διαρκής και δε λαμβάνει ποτέ οριστική και αμετάκλητη μορφή (Pinar et al., 2008). Βρίσκεται σε συνεχή κίνηση, σε αέναη επανάληψη και απώτερος στόχος της είναι να βελτιώνεται (Βρεττός & Καψάλης, 2009). Ενώ τα παραδοσιακά ΑΠ δίνουν έμφαση στην καταγραφή των διδακτικών και εκπαιδευτικών δεδομένων, τα σύγχρονα ΑΠ (curriculum) διαθέτουν προκαθορισμένους στόχους, συγκεκριμένο περιεχόμενο, σαφείς προτάσεις μεθοδολογίας και δυνατότητες αξιολόγησης.

Συγκεκριμένα, στο σύγχρονο ΑΠ προσδιορίζεται επακριβώς το τι πρέπει να καταφέρει ο μαθητής και πως ο κάθε επιμέρους σκοπός εντάσσεται στον γενικό στόχο. Στο συμβατικό ΑΠ, οι στόχοι είναι γενικόλογoi, αόριστοι και τίθενται σε ένα παραδοσιακό θεωρητικό πλαίσιο, που απέχει παρασάγγας από τη σημερινή πραγματικότητα του παιδιού. Στην επίτευξη των στόχων συμβάλλει η επιλογή των κατάλληλων περιεχομένων, τα οποία επιβάλλεται να αναπροσαρμόζονται σύμφωνα με τις υπάρχουσες συνθήκες, απαιτήσεις και ανάγκες, καθώς επίσης να συμβαδίζουν με τη σύγχρονη εποχή της πληροφορίας, της τεχνολογίας και της επικοινωνίας. Κάθε περιεχόμενο έχει εφήμερη αξία, γεγονός που στο παραδοσιακό Α.Π. αγνοούνταν και εκλαμβάνονταν ως ανακριβές, με αποτέλεσμα να του αποδίδεται μια σταθερή αλλά επίπλαστη μορφωτική αξία. Η διαχείριση του περιεχομένου και η τελεσφόρηση των στόχων του ΑΠ εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις μεθοδολογικές πρακτικές που θα

εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Για τον λόγο αυτό το curriculum εμπεριέχει ένα σύνολο προτάσεων και πρακτικών μεθοδολογίας, οι οποίες είναι επιστημονικά και εκπαιδευτικά δοκιμασμένες, αλλά δεν τους αποδίδεται δεσμευτικός χαρακτήρας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τις αξιοποιήσει κατά βούληση, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών του, την απόδοσή τους, τις δυνατότητές τους, τις υπάρχουσες συνθήκες (Κουτσελίνη, 2009). Τα παραδοσιακά Α.Π., αν και δεσμεύουν τους εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένες μεθοδολογικές μεθόδους, αυτές είναι είτε ασαφείς, είτε μη δοκιμασμένες, είτε ανεπαρκείς, με αποτέλεσμα να προκαλούν περισσότερο σύγχυση παρά καθοδήγηση. Η συνεχής βελτίωση της μάθησης, η οποία τίθεται ως πρωταρχικός στόχος του curriculum, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην κυκλική διαδικασία επανατροφοδότησης, όπως επιτυγχάνεται από τις παρεχόμενες δυνατότητες αξιολόγησης πραγμάτωσης των προκαθορισμένων στόχων. Η αξιολόγηση αυτή δεν λαμβάνει χώρα μέσω γραπτών διαγωνισμάτων ή τεστ, όπως προβλέπουν τα παραδοσιακά Α.Π., αλλά μέσω εναλλακτικών προτάσεων (Χατζηγεωργίου, 2004).

Η σύνταξη ενός σύγχρονου Α.Π., ενός curriculum δηλαδή, είναι μια πολυεπίπεδη, διεπιστημονική, αυστηρά οργανωμένη διαδικασία, η οποία επιτάσσει τη σύμπραξη παιδαγωγών, κοινωνιολόγων, ψυχολόγων και ειδικών σε συγκεκριμένα μαθησιακά αντικείμενα εκπαιδευτικών. Ο πολυδιάστατος αυτός χαρακτήρας, σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (2004), ώθησε τον Eisner να διατυπώσει τον πληρέστερο ορισμό για το τι είναι το Α.Π.: Πρόκειται για ένα σύνολο προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων που επηρεάζουν περισσότερο ή λιγότερο έναν ή περισσότερους μαθητές. Το 1949 ο Tyler, που εισήγαγε τα Α.Π., διατύπωσε ότι επιβάλλεται να δίνουν απαντήσεις σχετικά με τους σκοπούς, με τη διδακτέα ύλη, με την οργάνωση της ύλης και τη μέθοδο που θα υιοθετηθεί για να διδαχθεί, και με την αξιολόγηση (Χατζηγεωργίου, 2004· van den Akker, 2013).

Η μελέτη των curriculum, δεν αποδίδει απλώς και μόνο τον χαρακτήρα, τη φιλοσοφία, τις επιδιώξεις, τις προθέσεις και την ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας. Δίνει πολλές πληροφορίες για το ίδιο το κράτος, για τους πολίτες του, για τη φυσιογνωμία της κοινωνίας του, για το ποιόν της πολιτικής του ζωής (Φλουρής, 2005· Ιωάννιδου-Κουτσελίνη, 2013). Πρωτίστως, αποκαλύπτει το πόσο αυτόνομο είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα, κατά πόσο αξιοποιείται για την αναβάθμιση του μορφωτικού και βιοτικού επιπέδου των κατοίκων της χώρας ή σε ποιο βαθμό αποτελεί μέσο χειραγώγησης και αναπαραγωγής κατευθυνόμενων ιδεολογιών, που εξυπηρετούν πολιτικοοικονομικές σκοπιμότητες (Βρεττός & Καψάλης, 2009· Κουτσελίνη, 2013).

1.3.3 Δομικά στοιχεία Αναλυτικών προγραμμάτων

Σύμφωνα με τον R. Tyler (1949) στο (Χατζηγεωργίου, 2004) ο οποίος θεωρείται πατέρας των Αναλυτικών Προγραμμάτων έθεσε τέσσερα βασικά ερωτήματα τα οποία στην ουσία εμπεριέχουν και τα δομικά στοιχεία ενός Αναλυτικού Προγράμματος.

1. Ποιους σκοπούς πρέπει να επιδιώκουν να πετύχουν τα σχολεία;
Οι σαφείς και συγκεκριμένοι στόχοι είναι αφετηρία των curriculum.

2. Ποιες εκπαιδευτικές εμπειρίες μπορεί να δοθούν ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί αυτοί;
Τα περιεχόμενα επιλέγονται με κριτήρια την καταλληλότητά τους για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων.

3. Πώς μπορούν να οργανωθούν αποτελεσματικά αυτές οι εμπειρίες;
Για την επίτευξη των στόχων το curriculum περιέχει επίσης μεθοδολογικές προτάσεις και μέσα διδασκαλίας. Οι υποδείξεις αυτές αν και δοκιμασμένες δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα, μπορούν να προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες διδασκαλίας της τάξης.

4. Πώς μπορεί να αξιολογηθεί η επιτυχία των σκοπών που τέθηκαν;
Περιέχει επίσης το curriculum εναλλακτικές προτάσεις και δυνατότητες ελέγχου του βαθμού επίτευξης των στόχων, καθώς ο έλεγχος αυτός αποτελεί συστατικό στοιχείο της διαδικασίας επανατροφοδότησης και βελτίωσης του, μια και το curriculum αναμορφώνεται και βελτιώνεται συνεχώς μέσα από την εφαρμογή του στη σχολική αίθουσα.
Ο άξονας του μοντέλου αυτού είναι γραμμικός και έχει ένα σοβαρό μειονέκτημα, δεν παίρνει υπόψη του την αλληλεξάρτηση των επιμέρους στοιχείων, γι' αυτό είναι προτιμότερος ένας κυκλικός άξονας -μοντέλο ώστε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να οδηγούν σε επαναπροσδιορισμό όλων των στοιχείων του, αυτή η διαδικασία αναμόρφωσης, θα πρέπει να είναι συνεχής. Κάθε απόπειρα σχεδιασμού του Αναλυτικού Προγράμματος πρέπει να έχει τον κυκλικό και επανατροφοδοτικό χαρακτήρα (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

1.3.4 Μορφές οργάνωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Εκτός από τον βασικό διαχωρισμό των Α.Π. σε παραδοσιακά και σύγχρονα, έχουν γίνει προσπάθειες περαιτέρω προσδιορισμού τους, που αφορούν στην δυνατότητα παρέμβασης του εκπαιδευτικού, στην οργάνωση της διδακτέας ύλης, στις μεθόδους μάθησης, στον χρόνο διαχείρισης του περιεχομένου, στον βαθμό βιωματικότητας, στον υποχρεωτικό ή προαιρετικό χαρακτήρα τους κα. Οι συνηθέστερες διακρίσεις τους είναι τα ανοικτά και τα κλειστά Α.Π., τα γραμμικά ή σπειροειδή και τα επίσημα ή κρυφά (Χατζηγεωργίου, 2004).

Συγκεκριμένα, τα Αναλυτικά Προγράμματα, καθορίζονται σε *ανοικτά ή κλειστά* ανάλογα με την αυτονομία και τη δυνατότητα παρέμβασης που παρέχουν τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον μαθητή (Μπούντα, 2009). Η παρέμβαση αυτή μεταφράζεται ως δυνατότητα τροποποίησης, εμπλουτισμού ή εναλλακτικής αξιοποίησης των Α.Π. (Χατζηγεωργίου, 2003). Το ανοικτό Α.Π. απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς με υψηλό επίπεδο επιμόρφωσης και κατάρτισης. Θα πρέπει να διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν αποφάσεις, να ακολουθούν προσωπικές μεθοδολογικές πρακτικές, να θέτουν νέους στόχους, αλλά ταυτόχρονα επιφορτίζονται με περισσότερες ευθύνες, που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των επιλογών τους (Βρεττός & Καψάλης, 2009). Σε ένα σχολικό περιβάλλον, όπου ακολουθείται ένα ανοικτού τύπου Α.Π. οι μαθητές δεν είναι αδρανείς δέκτες πληροφοριών, αλλά ενεργητικοί συμμετέχοντες στη διδακτική διαδικασία, συλλογείς και διαχειριστές πληροφοριακών δεδομένων και δημιουργοί γνώσης. Αντίθετα, το κλειστό Α.Π. δεν αφήνει περιθώρια αυτενέργειας, είναι αυστηρά δομημένο και έχει προκαθορισμένους στόχους, μεθοδολογία και περιεχόμενο. Συνεπώς, το ανοικτό Α.Π. προάγει την αλληλεπίδραση, την ομαδοσυνεργατικότητα και τη διάδραση, το κλειστό Α.Π. προάγει την τυποποίηση, τη χειραγώγηση και την αδράνεια (Χατζηγεωργίου, 2003).

Τα *γραμμικά ή σπειροειδή* Προγράμματα Σπουδών καθορίζονται από τον τρόπο που οργανώνουν τη διδακτέα ύλη. Στο γραμμικό Α.Π., τα στοιχεία της ύλης ακολουθούν μια διαδοχική πορεία, ακολουθούν δηλαδή το ένα το άλλο, εκκινώντας από το πιο απλό στο πιο σύνθετο και πολύπλοκο. Στο σπειροειδές Α.Π., τα βασικά του στοιχεία εισάγονται στις πιο μικρές τάξεις του Δημοτικού και επαναλαμβάνονται στις επόμενες. Η σπειροειδής αυτή μορφή προσέγγισης του μαθησιακού περιεχομένου βασίζεται στην αντίληψη ότι μέσω της επανάληψης, οι γνώσεις αφομοιώνονται ευκολότερα και καλύτερα (Χατζηγεωργίου, 2003).

Ακόμη, τα *Αναλυτικά Προγράμματα* διαχωρίζονται σε *επίσημα και κρυφά*, τα οποία αναφέρουν επί της ουσίας, αν το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας επιτρέπει ή απαγορεύει την ταυτόχρονη παρουσία των άτυπων ειδών διδασκαλίας. Αυτές, είναι οι *απρογραμματίστες πρακτικές* που αναπαράγουν ιδέες, αντιλήψεις, αξίες και συναισθήματα, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του μαθητή, στην κοινωνικοποίησή του και που τον μαθαίνουν να αλληλεπιδρά με τους γύρω του. Όταν οι πρακτικές αυτές λειτουργούν παράλληλα με το Α.Π., αυτό χαρακτηρίζεται *κρυφό* και επιτρέπει την τυχαία, την ουσιαστική και τη σε βάθος κατάκτηση γνώσεων, που βρίσκουν έμπρακτη εφαρμογή στην καθημερινή ζωή των παιδιών. Το κρυφό Α.Π. βασίζεται σε μια σειρά από αυθόρμητες και μη προγραμματισμένες ενέργειες, δράσεις, κινήσεις, πρωτοβουλίες, εκφράσεις, σκέψεις, οι οποίες ποικίλουν από άτομο σε άτομο, από τάξη σε τάξη και από κοινωνία σε κοινωνία. Παράλληλα, διαμορφώνεται με ενεργοποίηση άτυπων διαδικασιών, όπως οι μετακινήσεις ατόμων και αντικειμένων στον χώρο της τάξης, η διάταξη των θρανίων και η τοποθέτηση των «καλών», «μέτριων» και «κακών» μαθητών σε αυτά, η εφευρετικότητα των παιδιών να βρουν τρόπους για να χρονοτριβήσουν, να καθυστερήσουν ή να αποπροσανατολίσουν το μάθημα προς ίδιο όφελος, η σύνθεση των κουλτουρών, η έκφραση ή η καταπίεση των συναισθημάτων κα.

(Χατζηγεωργίου, 2003· Μπουζάκης & Κουστουράκης, 2006· Ευαγγέλου, 2007· Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Τέλος, ο McKernan (2008) διακρίνει πέντε (5) τύπους Αναλυτικών Προγραμμάτων:

- ✓ Το *Επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα* (formal) περιλαμβάνει το περιεχόμενο, τους σκοπούς και τους στόχους που προβλέπει το κράτος για την εκπαίδευση.
- ✓ Το *Άτυπο* (informal) αποτελούν οι «εξωσχολικές δραστηριότητες» που οργανώνονται γύρω από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. οι σχολικές αθλητικές ομάδες)
- ✓ Το *Μηδενικό* (null) πρόγραμμα αποτελούν οι πτυχές που επίσημου αναλυτικού προγράμματος που δεν διδάσκονται στο σχολείο.
- ✓ Το *Πραγματικό πρόγραμμα* (actual) είναι αυτό που εφαρμόζεται στην τάξη και μπορεί να μην είναι πιστό στο επίσημο.
- ✓ Το *Κρυφό* (hidden) είναι το λανθάνον Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο ενσωματώνει τις βασικές αξίες για τους μαθητές και αποτελεί μέρος της σχολικής κουλτούρας (π.χ. «πού συγκεντρώνονται οι μαθητές και γιατί;»)



Πίνακας 4. Μορφές Οργάνωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων

1.3.5 Σύγχρονα μοντέλα σχεδιασμού του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

Ένα Α.Π. θα σχεδιαστεί αναλόγως με το αν είναι γνωστικά, μαθητοκεντρικά ή κοινωνικά προσανατολισμένο. Τα προτεινόμενα μοντέλα Α.Π. τα οποία δίνουν έμφαση σε μια από τις διαστάσεις του Tyler (1949) αναφέρονται κι αναλύονται παρακάτω.

I. Το μοντέλο των σκοπών και των στόχων

Στο μοντέλο αυτό αποτελούν τη βάση των προσπαθειών και την αφετηρία για την οργάνωση, της διδασκαλίας, οι σκοποί και οι στόχοι και κυρίως ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γι αυτό είναι απαραίτητος, ο επακριβής καθορισμός των στόχων. Πολλοί απορρίπτουν το μοντέλο αυτό θεωρώντας το ακατάλληλο για την περιοχή των ανθρωπιστικών επιστημών και για την παιδαγωγική παράδοση, ιδιαίτερα στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. (Βρεττός & Καψάλης, 2009)

II. Το μοντέλο των περιεχομένων

Το μοντέλο αυτό βρίσκεται πολύ κοντά στα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα και δίνει έμφαση στα περιεχόμενα της διδασκαλίας κυρίως εφαρμόζεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το μοντέλο δίνει βάση σε εσωτερικές αξίες που περιέχουν τα μαθήματα και λιγότερη βάση στη χρησιμότητα των γνώσεων που παρέχουν (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

III. Το μοντέλο της διαδικασίας

Στο μοντέλο αυτό εισάγονται οι μαθητές σε διάφορους τρόπους σκέψης, θεωρείται ότι είναι σημαντικότερο να εισάγεται ο επιστημονικός τρόπος σκέψης παρά να μαθαίνουν οι μαθητές συγκεκριμένα πράγματα. Η βασική διαδικασία της εκπαίδευσης και η αποστολή του σχολείου είναι να μάθει ο μαθητής στρατηγικές μάθησης και λύσεις προβλημάτων ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να επεξεργάζεται και παραπέρα δεδομένα. Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στις μεθόδους μάθησης. Η εκπαίδευση πρέπει να προσφέρει στο μαθητή να αναπτύξει συγκεκριμένες νοητικές και γνωστικές ικανότητες και όχι να αποθηκεύει γνώσεις (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

IV. Το μοντέλο των μελλοντικών καταστάσεων

Ο κύριος εκπρόσωπος του μοντέλου αυτού είναι ο S.Robinson στο (Βρεττός & Καψάλης, 2009), σύμφωνα με τον οποίο οι ειδικοί διάφορων κλάδων πρέπει να προσδιορίσουν τις μελλοντικές καταστάσεις τις οποίες θα ζήσει ο μαθητής. Με βάση τις καταστάσεις αυτές θα πρέπει να προσδιοριστούν οι δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του προκειμένου να μπορεί να ανταπεξέρχεται στις καταστάσεις που πρόκειται μελλοντικά να του προκύψουν. Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει τις αδυναμίες μιας φουτουρολογιστικής πρόβλεψης που είναι επισφαλής. Κυρίως αν οι στόχοι είναι μακροπρόθεσμοι για το λόγο αυτό συνειδητά οι προβλέψεις περιορίζονται στο εγγύς μέλλον.

Τα τέσσερα αυτά είδη των σύγχρονων τάσεων σχεδιασμού Α.Π. δεν πρέπει να λαμβάνονται ως τυποποιημένες προτάσεις που ακολουθούνται και εφαρμόζονται απαρέγκλιτα. Ουσιαστικά, λειτουργούν συνδυαστικά, δεσμεύονται σε γενικό στόχο και απαντούν σε επίκαιρα ερωτήματα.

Το πιο σημαντικό θέμα που σχετίζεται με το ζήτημα του σχεδιασμού των Α.Π. δεν είναι τόσο το μοντέλο που υιοθετείται αλλά το ποιος αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει τον σχεδιασμό τους. Δηλαδή αν η κύρια υπεύθυνη θα είναι η κρατική διοίκηση, συνεπώς οι μηχανισμοί ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, ή αν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες οι επιμέρους εκπαιδευτικές μονάδες, αναλόγως με τις ανάγκες τους. Οι προηγμένες εκπαιδευτικά χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία, ο Καναδάς και οι ΗΠΑ, ακολουθούν μια διαλλακτική πολιτική, η οποία κινείται ανάμεσα στην απόλυτη ελευθερία των σχολικών μονάδων και την απόλυτη ευθύνη των κρατικών οργάνων για τον σχεδιασμό και τη σύνταξη των Α.Π. Άλλοτε συγκλίνουν περισσότερο στον έναν πόλο κι άλλοτε στον άλλο, χωρίς να υπάρχει αυστηρή σταθερότητα (Marsh, 2006). Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι άκρως συγκεντρωτικό και τα Α.Π. είναι αποκλειστική ευθύνη των κρατικών οργάνων (Φλουρής, 2005).

Ωστόσο, όπως υποστηρίζει ο Φλουρής (1997), ακόμα και σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι το ελληνικό, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα και την ευχέρεια να αναλάβει πρωτοβουλίες που μπορεί να σχετίζονται με το επίσημο Α.Π., αλλά να το προσεγγίσει ιδωμένο από την προσωπική του οπτική. Δεν είναι λίγοι οι μελετητές, που βρίσκουν πλεονεκτήματα στο συγκεντρωτικό μοντέλο, όπως ο Marsh (2006) και ο Coulby (2000). Αυτοί υποστηρίζουν ότι η διαδικασία σχεδιασμού και σύνταξης των Α.Π. είναι απαιτητική και δεν μπορεί να διεκπεραιωθεί επαρκώς από απλούς εκπαιδευτικούς ή διευθυντές σχολικών μονάδων. Επίσης, θεωρούν ότι μέσω των Α.Π. το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει στους λιγότερο ικανούς ή καταρτισμένους εκπαιδευτικούς την υποστήριξη για να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης και ότι το ενιαίο Α.Π. δεν προκαλεί συγχύσεις σε μαθητές και γονείς, που συναναστρέφονται αλλά φοιτούν σε

διαφορετικά σχολεία. Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι καταλήγουν στο ότι ο συγκεντρωτικός σχεδιασμός ενέχει τον κίνδυνο στασιμότητας της εκπαίδευσης, νωθρότητας των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καταπάτησης των δικαιωμάτων για ίση εκπαίδευση.

1.3.6 Η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Η υλοποίηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (ΔΕΠΠΣ) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό (ΑΠΣ) (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003) προωθείται με την ολοκλήρωση της συγγραφής των νέων σχολικών εγχειριδίων για τη Γλώσσα και την εισαγωγή τους στο δημοτικό σχολείο κατά τη σχολική χρονιά 2006 - 2007. Το ΑΠΣ ορίζει ως σκοπό της διδασκαλίας του γραπτού λόγου στις τάξεις Γ' - Δ' Δημοτικού την «ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας». Ο σκοπός αυτός είναι σαφώς συνθετότερος από τον αντίστοιχο για τις τάξεις Α' - Β', ο οποίος και αναφέρεται στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει και να διατυπώνει γραπτά νοήματα, διαμέσου της αξιοποίησης των ήδη διαμορφωμένων αντιλήψεών του για τη γλώσσα και τις λειτουργίες της. Στις τάξεις Ε' - Στ' η έμφαση δίνεται στην εξέλιξη του παιδιού σε συγγραφέα, ικανό να απολαμβάνει όχι μόνο το συγγραφικό του προϊόν αλλά και την ίδια τη διαδικασία σύνθεσης του γραπτού κειμένου, στην οποία και μετέχει ενεργητικά. Η Γ' τάξη λειτουργεί ως μεταβατικό στάδιο, που μεσολαβεί για να διασφαλίσει τη συνέχεια και την υλοποίηση των στόχων που αφορούν τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, από την Α' μέχρι την Στ' Δημοτικού (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002).

Μέσω του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ θεσμοθετείται πλέον επίσημα η κειμενοκεντρική προσέγγιση στο δημοτικό σχολείο, ενώ εγκαταλείπεται, θεωρητικά τουλάχιστον, η παραδοσιακή γραμματοκεντρική προσέγγιση. Η γνώση του παιδιού συγγραφέα για τη γλώσσα

επικεντρώνεται στο κείμενο, οικοδομείται εξελικτικά και υποστηρίζεται, μεθοδικά και οργανωμένα, από επικοινωνιακά προσανατολισμένες δραστηριότητες παραγωγής λόγου. Στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού η γλωσσική αγωγή επιδιώκει την αναδόμηση αλλά και την περαιτέρω δόμηση του επιπέδου εγγραμματισμού των παιδιών, μέσα από την ενασχόλησή τους με ποικίλους τύπους κειμένων, στην Γ΄ Δημοτικού η κειμενική διδασκαλία προσλαμβάνει συστηματικό χαρακτήρα, ενώ στις μεγάλες τάξεις (Δ΄, Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού) αναμένεται να ακολουθήσει η εμπέδωση και η περαιτέρω εμπάθυνση, σε σχέση με τα κείμενα και τα χαρακτηριστικά τους, με βάση τα οποία αυτά αναγνωρίζονται και κατανοούνται. Τα γραπτά κείμενα υπακούουν σε συμβάσεις που τα διαφοροποιούν από τον προφορικό λόγο. Οι διαφορές τους εστιάζονται στη γραμματική (ο προφορικός λόγος, σε αντίθεση με τον γραπτό, παρουσιάζει πολλές ελλειπτικές προτάσεις, διακοπές, επιφωνήματα, ακόμη και παραβιάσεις των γραμματικών κανόνων), στο λεξιλόγιο (συνήθως το λεξιλόγιο του προφορικού λόγου χαρακτηρίζεται από πιο οικείο ύφος σε σχέση με το πιο ουδέτερο ή πιο τυπικό ύφος του γραπτού λόγου). Εξάλλου, το γραπτό κείμενο υπακούει σε συμβάσεις που επιβάλλονται από το είδος του λόγου στο οποίο ανήκει και αφορούν τόσο την εξωτερική του εμφάνιση όσο και τη δομή και το περιεχόμενό του (Σαλαγιάννης, 2007). Οι συντάκτες του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) της Ελληνικής Γλώσσας έλαβαν ιδιαίτερη πρόνοια για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και ειδικότερα για την παραγωγή του γραπτού λόγου, (ΦΕΚ 303, 2003). Παράλληλα, στο κεφάλαιο της διδακτικής μεθοδολογίας του ΑΠΣ (ΦΕΚ 303, 2003) δίνουν σαφέστερες οδηγίες για τον τρόπο «σύνθεσης γραπτού κειμένου». Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΥΠΕΠΘ, 13/3/2003), όσον αφορά στη διδασκαλία του γραπτού στο δημοτικό, στοχεύει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να συντάσσουν ένα κείμενο, το οποίο τους επιτρέπει να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τον

αναγνώστη, σύμφωνα με το ύφος του είδους του κειμένου που συγγράφει.

Η γλώσσα, ως μέσο επικοινωνίας για τις πρακτικές του γραπτού λόγου, είναι απαραίτητο να οργανώνεται και να συστηματοποιεί τη γνώση. Μέσα από τις προτεινόμενες μεθόδους του ΑΠΣ οι μαθητές δεν αναπτύσσουν μονάχα τις δεξιότητές τους στην παραγωγή γραπτού λόγου αλλά αποκτούν αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους και η θεματική αυτή ενότητα από αναγκαστικό μάθημα δύναται να γίνει αντιληπτή ως ευχάριστη δραστηριότητα. Με τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου καλούνται οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις διαφορετικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο προφορικό και γραπτό λόγο. Κατ' επέκταση, οι μαθητές μαθαίνουν να καταγράφουν διαρθρωτικές σημειώσεις, που θα τις αναλύσουν σε κείμενο αργότερα, να δομούν ένα κείμενο σε νοηματικές ενότητες με παραγράφους με ολοκληρωμένα νοήματα, να μεταφέρουν μέσω του γραπτού λόγου πολύπλοκες ιδέες και να εξιστορούν συμβάντα πραγματικά ή φανταστικά χωρίς να έχουν νοηματικά κενά (ΥΠΕΠΘ. ΠΙ., 2006).

Οι θεματικές ενότητες της διδακτέας ύλης καλύπτουν όλο το φάσμα της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου. Εφαλτήριο της διδασκαλίας είναι η εκμάθηση ευανάγνωστης και ορθής γραφής, εν συνεχεία η εκμάθηση των ειδών λόγου και η διαδικασία της σύνθεσης ενός ολοκληρωμένου κειμένου (ΥΠΕΠΘ. ΠΙ., 2006). Επιπλέον, στις θεματικές ενότητες εμπεριέχεται η συγγραφή διάφορων βαθμίδων περίληψης και η αυτοδιόρθωση

και αλληλοδιόρθωση τόσο των κειμένων που συγγράφουν οι μαθητές, όσο και των υπολοίπων δραστηριοτήτων που καλούνται να κάνουν (ΥΠΕΠΘ. ΠΙ., 2006). Στο πλαίσιο τέλος, της διαθεματικότητας του αναλυτικού προγράμματος, προτείνονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως η δραματοποίηση μιας ιστορίας, καθώς και η συγγραφή μιας φανταστικής ιστορίας ή η ενδεχόμενη αλλαγή της πλοκής της, η παράλληλη χρήση άλλων

οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία. Επιπροσθέτως, προτείνεται η καταγραφή από τους μαθητές όλων των σκέψεων, ιδεών και επιχειρημάτων που επαγωγικά τους κατευθύνουν στην διεξαγωγή συμπερασμάτων, τόσο στο πλαίσιο του μαθήματος της γλώσσας, όσο και διαθεματικά με άλλα μαθήματα. Τέλος, η νέα προσέγγιση του ΑΠΣ υποστηρίζει την κειμενοποίηση και τη χρήση μεθόδων αυτοδιόρθωσης και αυτοβελτίωσης των μαθητών (ΥΠΕΠΘ. Π., 2006).

1.3.7 Η Ελληνική Κατάσταση

Από τη μεταπολίτευση ως το 1997 τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρέμεναν κλειστά και παραδοσιακά, παρ' όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Πρότειναν δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, αντιμετώπιζαν τους μαθητές ως παθητικούς δέκτες γνώσεων και είχαν συγκεντρωτικό χαρακτήρα. Ουσιαστικά, αποτελούσαν ένα αυστηρά σχεδιασμένο διδακτικό πρόγραμμα, το οποίο έπρεπε να τηρείται χωρίς να επιτρέπονται περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών από πλευράς εκπαιδευτικών. Έτσι, η διαμόρφωση, ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η διεξαγωγή του μαθήματος ήταν προαποφασισμένα από τα Α.Π. Βασικός σκοπός των τότε Α.Π. ήταν η επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων, οι οποίοι όμως, είχαν μικρή συνάφεια με την καθημερινότητα των μαθητών, με τις πραγματικές τους ανάγκες, με τις απαιτήσεις της εποχής και με την ίδια τη μαθητική διαδικασία (Π.Ι., χ.χ.; Συμεωνίδη κ.ά., 2011). Οι μαθητές βρίσκονταν σταθερά στο περιθώριο της διαδικασίας, δεν λαμβάνονταν υπόψη οι ιδιαιτερότητές τους, ο χαρακτήρας τους, το οικογενειακό και κοινωνικό τους υπόβαθρο, οι κλίσεις τους και οι απόψεις τους. Τα συμβατικά αυτά Α.Π. ήταν ασαφή ως προς τη στοχοθέτησή τους, εμπεριείχαν πολλές αοριστολογίες, προέβλεπαν την κατάκτηση γνώσεων μέσω της στείρας απομνημόνευσης, καθόριζαν με πολύ αυστηρό και απόλυτο τρόπο το περιεχόμενο και τον χρόνο ολοκλήρωσης της διδακτέας ύλης, δεν άφηναν κανένα περιθώριο ευελιξίας στον σχεδιασμό και στον προγραμματισμό της διδασκαλίας και περιόριζαν κάθε δράση αυτενέργειας, πρωτοβουλίας και πρωτοτυπίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Μήτσης, 2011· Σπανός & Μιχάλης, 2014).

Το χρονικό διάστημα 1997-2003, όταν και επιχειρήθηκαν σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές στη χώρα καθ' υπόδειξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), ο σχεδιασμός των Α.Π. τέθηκε σε ένα εκσυγχρονιστικό πλαίσιο (Πασιάς & Φλουρής, 2005). Προτεραιότητα ήταν να

γίνουν ευέλικτα προγράμματα που θα είχαν ως βασικό στόχο την κατάκτηση γνώσης, μέσα από διαδραστικές, συμμετοχικές, ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές δραστηριότητες, κι όχι ως αποτέλεσμα σωρευμένης απομνημόνευσης πληροφοριών. Σύμφωνα με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (1997) το σχολείο θα έπρεπε να παρέχει τις δυνατότητες απόκτησης δημιουργικού και πρακτικού χαρακτήρα γνώσεων, μέσα από μια πολυδιάστατη διαδικασία μάθησης (Συμεωνίδη κ.ά., 2011· Σπανός & Μιχάλης, 2014).

Το 2003, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση, εισήγαγαν τη διαθεματικότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002), μέχρι τότε τα Α.Π. προσέφεραν στους μαθητές πολυκερματισμένες γνώσεις, τις οποίες καλούνταν να συνθέσουν προκειμένου να κατανοήσουν τον κόσμο, τις έννοιες και τα ίδια τα μαθησιακά αντικείμενα (Μήτσης, 2011). Με τη νέα διαθεματική προσέγγιση της διδακτικής διαδικασίας, τα επιμέρους μαθήματα διασυνδέονται μέσα από τις θεμελιώδεις τους έννοιες και προϋποτίθεται η ενεργητική μάθηση, η οποία συσχετίζεται άμεσα με τη ζωή των παιδιών έξω από το σχολικό περιβάλλον. Μέσα στα Α.Π. προβλέπεται η εφαρμογή χωριστών δραστηριοτήτων, αντικειμένων, θεματικών, όπως επίσης και η σύνδεση των διδακτικών αντικειμένων (Καρατζιά & Σταυλιώτη, 2002). Στα Α.Π. του 2003 τέλος, διασφαλίζεται η συνέχεια της διδακτέας ύλης, η γνώση είναι ενιαία, λείπουν οι προσπάθειες επικάλυψης της ύλης και ο εκπαιδευτικός διαθέτει μεγαλύτερη αυτονομία και δυνατότητα αυτενέργειας (Συμεωνίδη κ.ά., 2011· Σπανός & Μιχάλης, 2014).

1.4 Αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Η αξιολόγηση είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της σύνταξης των σύγχρονων Α.Π., με την οποία καθορίζεται η αποτελεσματικότητά τους, η αξία τους, τα περιθώρια και η αναγκαιότητα βελτίωσής τους, ο επανακαθορισμός των στόχων, του περιεχομένου, των μεθοδολογιών και των μηχανισμών ελέγχου τους (Χατζηγεωργίου, 2001). Συνήθως σχετίζεται με την αποτίμηση του βαθμού επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων και σκοπών, όπως επίσης και με τον εντοπισμό των αδυναμιών του, που επηρεάζουν την εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία (Φλουρής, 2005). Μέσω της αξιολόγησης, καταγράφονται οι επιπτώσεις της εφαρμογής του Α.Π. στην επίδοση, στον χαρακτήρα και στη συμπεριφορά των μαθητών, αν και η πρώτη είναι σαφώς ευκολότερη και μετρήσιμη με διαγωνίσματα, εξετάσεις, τεστ κ. Ο συναισθηματικός και ψυχοκινητικός επηρεασμός των παιδιών χρήζουν εξειδικευμένων ελέγχων. Σε γενικές γραμμές, η αξιολόγηση αποτιμά τα Α.Π. ως προς την αποτελεσματικότητά τους και την αποδοχή που τυγχάνουν (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Το επικρατέστερο μοντέλο αξιολόγησης των Α.Π. θεωρείται του Scriven, που στοχεύει τόσο στον έλεγχο κατά την πρώιμη διαδικασία σχεδιασμού, συλλογής δεδομένων και σύνταξης, και ονομάζεται διαμορφωτική (formative evaluation), όσο στην αποτίμηση της πραγμάτωσης των προσδοκώμενων στόχων ύστερα από ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα εφαρμογής, και ονομάζεται αθροιστική/ συνολική (summative evaluation). Τις τελευταίες δεκαετίες, ο σχεδιασμός των Α.Π. γίνεται μέσω της επιστημονικής οδού και της σύνθεσης ερμηνευτικών, αναλυτικών και εμπειρικών ερευνών, με χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων και με εφαρμογή αναλυτικών μεθόδων. Για την αξιολόγηση των Α.Π. σήμερα, ακολουθούνται μέθοδοι παρατήρησης της διδακτικής διαδικασίας, ανάλυσης της διδακτέας ύλης, ανάλυσης περιπτώσεων διδασκαλίας, μετρήσεων, τεστ,

γραπτών και προφορικών εξετάσεων κα (Φλουρής, 2005· Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Ο εξέχων ρόλος της αξιολόγησης στη διαδικασία σχεδιασμού, σύνταξης, εφαρμογής, αποτελεσματικότητας, στοχοθέτησης, ανανέωσης και βελτίωσης των Α.Π., οδήγησε τους ειδικούς στη κατασκευή ποικίλων μοντέλων αξιολόγησης. Μερικά από αυτά είναι:

- Το Περιγραφικό μοντέλο, όπου η αξιολόγηση γίνεται μέσω ερμηνείας και όχι μέτρησης, και στοχεύει στον εντοπισμό των προβλημάτων των ανανεωτικών ενεργειών.
- Το μοντέλο της Ανάπτυξης, όπου η αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, σχεδιασμού και σύνταξης των Α.Π. και ελέγχει τη σχέση των εκπονητών του Α.Π. και των αξιολογητών του.
- Το Θεωρητικό μοντέλο, όπου η αξιολόγηση στοχεύει στην ανάλυση των πρακτικών και των εργαλείων με τα οποία διεκπεραιώνεται η ελεγκτική αυτή διαδικασία.
- Το Πρακτικό μοντέλο, όπου η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα από τους καθηγητές/ δασκάλους και στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής τάξης και όχι του Α.Π. &
- Το μοντέλο Εισροών-Εκροών, όπου το σχολείο αντιμετωπίζεται ως μια επιχείρηση, στην οποία ο κρατικός μηχανισμός επενδύει κεφάλαια και αναμένει τα ανάλογα κέρδη (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Τα μοντέλα αξιολόγησης μπορούν να συμπεριληφθούν σε δύο μεγαλύτερες και γενικότερες κατηγορίες, από τις οποίες η μια είναι ποσοτική, με σαφή προσανατολισμό προς τον θετικισμό και ονομάζεται Τεχνοκρατική, και η άλλη είναι ποιοτική, προσανατολισμένη προς την ιδεολογία της φαινομενολογίας και την ερμηνευτική θεωρία, και ονομάζεται Ανθρωπιστική/ Πλουραλιστική (Χατζηγεωργίου, 2004). Σύμφωνα με την τεχνοκρατική αξιολόγηση, την οποία εφάρμοσε ο Tyler (1971), διατυπώνονται σαφώς οι γενικοί και οι

ειδικοί στόχοι, καθορίζεται η διδακτέα ύλη, η διδακτική μεθοδολογία και οι επιμέρους δραστηριότητες, ανάπτυξη μηχανισμών υπολογισμού επίτευξης των προσδοκώμενων στόχων, συλλογή δεδομένων, σύγκριση δεδομένων και στόχων αποτίμηση της μεταξύ τους σχέσης. Το μοντέλο αυτό αξιοποιείται κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της δοκιμαστικής περιόδου του Α.Π., περιλαμβάνει συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και μαθητών, τεστ, μετρήσεις στάσεων των εκπαιδευόμενων και παρατήρηση, και ουσιαστικά αξιολογεί τον βαθμό επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων. Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας είναι οι τιθέμενοι στόχοι να είναι υλοποιήσιμοι και όχι ουτοπικοί, να υπάρχει σύγκλιση των δεδομένων, που αφορούν στην αξία των στόχων, και πορισμάτων των ειδικών αξιολογητών (Χατζηγεωργίου, 2004).

Σύμφωνα με την ανθρωπιστική/ πλουραλιστική αξιολόγηση, η διαδικασία πρέπει να είναι πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη, να βασίζεται σε πολλαπλούς παράγοντες και κυρίως στο κλίμα και στις σχέσεις αλληλεπίδρασης που υπάρχουν στο περιβάλλον της τάξης, ώστε τα αποτελέσματα για την ποιότητα της μάθησης να είναι αξιόπιστα. Ο αξιολογητής δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην μέτρηση επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων, αλλά θα πρέπει να παρατηρεί και να λαμβάνει υπόψη του τις επικοινωνιακές σχέσεις που διατηρούνται στη τάξη μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού (Eisner, 1985). Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, μεγάλη σημασία έχουν οι προθέσεις και οι επιδιώξεις του αξιολογητή και σύμφωνα με τον Stake (1972) καταλληλότερος είναι κάποιος εξωτερικός παρατηρητής που ενεργεί αυθόρμητα και δεν είναι δεσμευμένος να ακολουθεί κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο.

1.5 Παρουσίαση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των τεσσάρων χωρών, ως προς τη Γραφή.

1.5.1 Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των τεσσάρων υπό σύγκριση χωρών.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Ελλάδας, της Φιλανδίας, της Σουηδίας και του Καναδά είναι σύγχρονα, δίνουν, είτε λιγότερο είτε περισσότερο, έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και αφήνουν στο περιθώριο τον έντονα γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα των παλαιότερων συμβατικών προγραμμάτων σπουδών. Ακολουθούν την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, την οποία συνδέουν με τη συλλογή, τη διαχείριση και την επεξεργασία των πληροφοριακών δεδομένων της πραγματικής ζωής, μέσω της προσωπικής προσπάθειας και των αυτενεργών δράσεων. Παράλληλα, υιοθετούν και προσεγγίζουν διαθεματικά τις γνώσεις των μαθησιακών αντικειμένων, τις οποίες θέτουν σε έναν κοινό παρονομαστή, προκειμένου να εξασφαλίζεται η συνέχεια και η συνδεσιμότητα των γνώσεων. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγεται από τα Α.Π. θέτουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τον μαθητή και τις ανάγκες του, ενώ ο εκπαιδευτικός μετασχηματίζεται από αυθεντία σε καθοδηγητή, αξιολογητή και διαμεσολαβητή μεταξύ της γνώσης και του ατόμου. Παράλληλα, δίνεται μεγάλη βαρύτητα στη συνέχιση των σπουδών από πλευράς μαθητών, όπως επίσης και στη διάβιου μάθηση του ατόμου. Τέλος, όλα τα Α.Π. διαπνέονται από τις αρχές της ισότητας, της αλληλεγγύης, της δημοκρατίας, της ελευθερίας και της συνεργασίας.

Μια σημαντική διαφορά που εντοπίζεται μεταξύ του ελληνικού Α.Π. και των Α.Π. των υπόλοιπων τριών χωρών είναι ο τρόπος οργάνωσης και σχεδιασμού του. Στην Ελλάδα το Α.Π.

είναι κοινό για όλα τα σχολεία και δεν διαφοροποιείται σε καμία περίπτωση. Αντίθετα, τόσο στον Καναδά, ο οποίος ούτως ή άλλως διαχωρίζεται σε ημιαυτόνομες Επαρχίες και Περιοχές, όσο και στις δύο σκανδιναβικές χώρες οι οποίες χωρίζονται σε Δήμους (Περιφέρειες), τα Α.Π. σχεδιάζονται με βάση το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά αναπτύσσονται από τα σχολεία, με γνώμονα τις τοπικές ανάγκες και τις ανάγκες των κατοίκων και των μαθητών τους. Παρακάτω παρατίθενται τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των τεσσάρων χωρών.

Συγκεκριμένα:

Ελλάδα

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) που έχουν σχεδιαστεί και εφαρμόζονται στην Ελλάδα, σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), αποτελούν νεοτερισμό για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το υπάρχον Α.Π. επιχειρεί να αφήσει στο παρελθόν τη συμβατικότητα των προηγούμενων Α.Π. και υιοθετεί τις αρχές και τις πρακτικές της Διαθεματικής μάθησης, που στοχεύει στην ενοποίηση των μαθησιακών αντικειμένων και της συνολικής σχολικής γνώσης. Παράλληλα, προβλέπονται για πρώτη φορά, αλλαγές ως προς την ταξινόμηση του σχολικού χρόνου, τη δημιουργία και χρήση ηλεκτρονικών βιβλίων και τον προσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Για τη σύνταξη των Α.Π. συμπράττουν το εξειδικευμένο προσωπικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι ιθύνοντες του Υπουργείου Παιδείας, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της Πρωτοβάθμιας και

Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το Α.Π. προάγει το δικαίωμα στην πληροφόρηση και στην ενεργητική συμμετοχή στην κοινωνία της πληροφορίας, και λαμβάνει υπόψη τις νέες μορφωτικές και κοινωνικές ανάγκες, οι οποίες προκύπτουν διαρκώς. Υπολογίζει τη γενικότερη ρευστότητα και εστιάζει στην ανάπτυξη δράσεων για την αναζήτηση, συλλογή, απόκτηση, διαχείριση, επεξεργασία και αξιοποίηση των γνώσεων. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ το εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλεται να εξασφαλίζει σε όλους το δικαίωμα στη μάθηση και να παρέχει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στις γνώσεις και στις πληροφορίες (Χρυσοφίδης, 2004). Ταυτόχρονα, το Α.Π. προωθεί τη καλλιέργεια της εθνικής, της θρησκευτικής και της ευρωπαϊκής συνείδησης και προάγει της αξίες της δημοκρατίας, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της ειρήνης και της συνεργασίας.

Καναδάς

Στον Καναδά δεν υπάρχει Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών εθνικού χαρακτήρα ούτε ενιαίο Υπουργείο Παιδείας. Οι κατεξοχήν υπεύθυνοι για τα εκπαιδευτικά θέματα είναι οι εκάστοτε Επαρχίες, δέκα στον αριθμό (Provinces) και οι 3 μεγάλες Περιοχές (Territories), οι οποίες διαθέτουν ένα Υπουργείο αρμόδιο για τα θέματα της εκπαίδευσης και της Παιδείας, που σχεδιάζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες και τον χαρακτήρα της περιοχής (Curriculum Handbook, 2010). Οι επικεφαλής των εκπαιδευτικών θεμάτων των Επαρχιών και των Περιοχών από το 1967 έχουν δημιουργήσει ένα κοινό όργανο, το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας του Καναδά (Council of Ministers of Education, Canada), όπου συμμετέχουν όλοι ανεξαιρέτως. Μέσω του CMEC οι Υπουργοί Παιδείας επικοινωνούν και συμπράττουν για θέματα που αφορούν στην οργάνωση και στην αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.

Το 1999, το CMEC υπέγραψε τη Βικτωριανή Διακήρυξη, στην οποία γίνονται συγκεκριμένες αναφορές στους προσδοκώμενους εκπαιδευτικούς στόχους και στις προτεραιότητες που πρέπει να τεθούν, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της εποχής. Σύμφωνα με την Victoria Declaration πρέπει να προάγεται η διά βίου μάθηση, η οποία θα προωθεί τη διαρκή και αδιάλειπτη απόκτηση και αξιοποίηση γνώσεων. Ανώτερος σκοπός της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία μιας κοινωνίας αποτελούμενης από καλλιεργημένους, πληροφορημένους και μορφωμένους πολίτες, οι οποίοι θα έχουν ως προτεραιότητα να πετύχουν επαγγελματικά και προσωπικά, ώστε να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη και στην ανάδειξη του Καναδά σε παγκόσμιο επίπεδο. Η διακήρυξη εστιάζει στα μαθησιακά αποτελέσματα, στη διαρκή αναπροσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, στη συμμετοχή σε διεθνείς δραστηριότητες και στην ενίσχυση του ρόλου του CMEC (Curr. Handbook, 2010).

Σουηδία

Στο σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολλοί οι εμπλεκόμενοι που διαχειρίζονται τα λειτουργικά και παιδαγωγικά ζητήματα. Πρωτίστως, από πλευράς κεντρικής διοίκησης, το Υπουργείο Παιδείας της Σουηδίας είναι υπεύθυνο για την ίδρυση επιμέρους οργανισμών για την αποτελεσματικότερη παροχή εκπαίδευσης. Αυτοί είναι, ο *Επιθεωρητής των Σουηδικών Σχολείων*, που επιθεωρεί την ποιότητα των σχολείων, το *Σουηδικό Εθνικό Γραφείο Εκπαίδευσης*, που εντοπίζει και καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ ταυτόχρονα είναι και το υπεύθυνο όργανο συγγραφής του Αναλυτικού Προγράμματος. Επίσης, υπάρχουν το *Σουηδικό Ινστιτούτο Ειδικής Εκπαίδευσης* που παρέχει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για άτομα με ειδικές ανάγκες και το *Εθνικό Γραφείο Ανώτατης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*, που παρακολουθεί τις απαιτήσεις της αγοράς και προσαρμόζει τα εκπαιδευτικά επαγγελματικά

προγράμματα. Βασικό ρόλο στον καθορισμό των προγραμμάτων σπουδών, στην διδακτική πρακτική και στο περιεχόμενο των μαθησιακών αντικειμένων παίζουν και οι επιμέρους σχολικές μονάδες, που ως συνήθως απαρτίζονται από έναν πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών (Μπιλάλη, 2008).

Το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται στις αρχές της δημοκρατίας και ορίζεται ως σχολικό σύστημα που απευθύνεται σε μαθητές, με στόχο την ανάπτυξη γνώσεων και των αξιών, την προώθηση της διά βίου μάθησης, τη μετάδοση και την επιβολή του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Κάθε ένας που εργάζεται στο σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τον σεβασμό της προσωπικής αξίας του κάθε ατόμου και του κοινού περιβάλλοντος, της ατομικής ελευθερίας, της ακεραιότητας, της ισότητας και της αλληλεγγύης. Το έργο του σχολείου είναι να ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να ανακαλύψουν τη δική τους μοναδικότητα και να γίνουν χρήσιμα μέλη της κοινωνίας (Compulsory School, 2011).

Φιλανδία

Στη Φιλανδία η εκπαιδευτική πολιτική βασίζεται στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και γνώσης, ανεξαρτήτως ηλικίας, κατοικίας, οικονομικής κατάστασης, μητρικής γλώσσας ή μαθησιακών δυσκολιών. Παράλληλα, όλοι έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν της σπουδές τους, χωρίς αυτό να εξαρτάται από τις επιλογές που θα κάνει ο καθένας. Οι γενικοί στόχοι της βασικής εκπαίδευσης τίθενται από την κεντρική εξουσία, και συγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Σε αυτό υπάγεται το *Εθνική Συμβούλιο Εκπαίδευσης* που αποφασίζει για τους στόχους και τη διδακτέα ύλη των μαθημάτων, τα οποία συμπεριλαμβάνονται στο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών. Παράλληλα, οι Δήμοι και οι ίδιες οι σχολικές μονάδες, έχουν σημαντική ελευθερία γύρω από θέματα παροχής εκπαίδευσης και

οργάνωσης της σχολικής εκπαίδευσης, καθώς επιλαμβάνονται πολλά και σημαντικά λειτουργικά θέματα. Σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Φιλανδίας παίζει η αξιολόγηση και η λογοδοσία, σχετικά με τους στόχους που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών.

Η Φιλανδία δημιούργησε το εκπαιδευτικό της σύστημα με βάση την αρχή της ισότητας. Με έμφαση στη βασική εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας για όλους ανεξαιρέτως, η Φιλανδία κατάφερε να ενισχύσει τις ατομικές δυνατότητες σχεδόν όλων των παιδιών. Η γενική εκπαίδευση προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε κάθε παιδί. Η μάθηση και η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική, η παρακολούθηση όμως του σχολείου είναι αντίθετα προαιρετική. Οι γονείς έχουν το δικαίωμα να διδάξουν τα παιδιά τους, τα οποία θα αξιολογούνται από επαγγελματίες εκπαιδευτικούς (ELINET, 2015).

Το Εθνικό Βασικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι το μέσο για τη διαχείριση των εκπαιδευτικών ζητημάτων και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του σχολικού συστήματος. Αποτελεί το βασικό πλαίσιο γύρω από το οποίο σχεδιάζονται και δομούνται τα τοπικά προγράμματα σπουδών. Περιλαμβάνει τους βασικούς στόχους και τα βασικά περιεχόμενα της διδασκαλίας για όλα τα σχολικά θέματα και περιγράφει επίσης την αποστολή, τις αξίες και τη δομή της εκπαίδευσης. Περιγράφει την αντίληψη της μάθησης και τους στόχους για την ανάπτυξή της. Το μαθησιακό περιβάλλον, τη σχολική κουλτούρα και τις μεθόδους εργασίας. Αυτό δίνει στο βασικό πρόγραμμα σπουδών ένα διπλό ρόλο: από τη μια πλευρά είναι ένα διοικητικό έγγραφο διαχείρισης και από την άλλη ένα εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς για να αναπτύξουν τις δικές τους παιδαγωγικές πρακτικές. Στη Φιλανδία η ανάπτυξη του βασικού προγράμματος σπουδών μέσω μιας συνεργατικής διαδικασίας εθνικού και τοπικού χαρακτήρα είναι μια πολύ προχωρημένη πρακτική. Αυτό μετατόπισε στο

επίκεντρο της ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών την δομή και την παιδαγωγική του λειτουργία (Vitikka et al., 2012).

1.5.2 Τα Αναλυτικά Προγράμματα των τεσσάρων χωρών ως προς τη Γραφή

Ελλάδα

Το γνωστικό και μαθησιακό αντικείμενο της Ελληνικής Γλώσσας προσδιορίζεται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, όπως διαμορφώθηκε από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2002, σσ.21-25, 26-60) και αφορά το σύνολο των βαθμίδων και των τάξεων της ελληνικής εκπαίδευσης. Για το δημοτικό σχολείο, οι στόχοι που αφορούν στην Ελληνική Γλώσσα σύμφωνα με το ΑΠΣ σχετίζονται με τον προφορικό λόγο, το γραπτό λόγο, το λεξιλόγιο, τη γραμματική και τη διαχείριση των πληροφοριών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002, σσ.26-60). Η γραφή και η παραγωγή του γραπτού λόγου εμπεριέχονται στον τομέα του γραπτού λόγου και οι επιμέρους σκοποί του διαχωρίζονται ανά δύο τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, για τις Α΄ και Β΄ τάξεις του δημοτικού προβλέπεται η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να γράφει, να επικοινωνεί μέσω της παραγωγής γραπτού λόγου και να διατυπώνει γραπτά μηνύματα. Για τις Γ΄ και Δ΄ τάξεις προβλέπεται η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να επικοινωνεί αποτελεσματικά, σαφώς και ακριβώς με τη χρήση γραπτών κειμένων, στα οποία θα πρέπει να χρησιμοποιεί το ύφος, τη μορφή και τη κειμενική δομή που αρμόζει στην κάθε κοινωνική ή επικοινωνιακή περίπτωση. Ταυτόχρονα, επισημαίνεται ότι η διαδικασία της παραγωγής του γραπτού λόγου θα πρέπει να δημιουργεί θετικά συναισθήματα στο παιδί κι όχι αρνητικά. Για τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού, το ΑΠΣ προβλέπει την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να επικοινωνεί αποτελεσματικά, σαφώς και ακριβώς μέσω γραπτών κειμένων, υιοθετώντας το κατάλληλο ύφος, είδος και μορφή κειμένου αναλόγως με την περίπτωση επικοινωνίας. Αυτή η δραστηριότητα θα πρέπει

να συνδυάζεται με την απόκτηση της δεξιότητας οργάνωσης της σκέψης και συστηματοποίησης της εμπειρικής, σχολικής και βιωματικής γνώσης στην παραγωγή γραπτού λόγου. Παράλληλα, σκοπός του ΑΠΣ είναι η καλλιέργεια του αισθήματος της αυτοπεποίθησης των παιδιών για τις δυνατότητες συγγραφής και σύνταξης ποικίλων κειμενικών ειδών, η οποία θα τους προκαλεί θετικά συναισθήματα.

Σύμφωνα με το Νεοελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Ι., χ.χ.) σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία για την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, αλλά και για την ενεργοποίηση του ρόλου του για τη βελτίωση του κοινωνικού γίνεσθαι. Ως προς τον γραπτό λόγο, ο οποίος αντιμετωπίζεται ως μια ιδιαίτερος πολυεπίπεδη, πολυσύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, προβλέπεται η κατανόηση και η παραγωγή του. Μέσα μάλιστα από την ενάσχόληση με το γραπτό λόγο, οι μαθητές - συντάκτες δομούν νέες γνώσεις και αναπτύσσονται πνευματικά (Π.Ι., 2002).

Καναδάς

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Επαρχίας του Οντάριο, η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει μια σειρά δεξιοτήτων και καθηκόντων. Οι μαθητές πρέπει να γίνουν πειθαρχημένοι στοχαστές για να κοινοποιούν με σαφήνεια και αποτελεσματικότητα τις ιδέες τους. Να ανταποκρίνονται στις πολλαπλές ανάγκες γραπτής έκφρασης, να αναπτύσσουν τη συλλογιστική τους για να επιλέγουν τον τρόπο που θα αποτυπώνουν εγγράφως τις σκέψεις, τις απόψεις και τα συναισθήματά τους, να μάθουν να επιλέγουν και να οργανώνουν τις ιδέες τους, να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τον σκοπό για τον οποίο γράφουν και το κοινό, στο οποίο απευθύνονται. Για να επικοινωνούν με επάρκεια πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν τυποποιημένες γραπτές μορφές και γλωσσικές συμβάσεις. Ωστόσο, η κατάκτηση των δεξιοτήτων γραπτής έκφρασης αποτελούν ένα μέρος των στόχων που θέτει το ΑΠΣ.

Στους μαθητές πρέπει να ανατίθενται εργασίες που θα τους παρέχουν τις ευκαιρίες να παράγουν γραπτά κείμενα, στα οποία θα αποδίδεται η δυνατότητά τους να αναπτύσσουν ενδιαφέρουσες και δημιουργικές σκέψεις. Οι δραστηριότητες γραπτής έκφρασης, που έχουν ουσιαστικό νόημα για τους μαθητές και που τους παρωθούν να συλλογίζονται δημιουργικά για τα ζητήματα που τους ενδιαφέρουν, είναι αυτές που θα τους οδηγήσουν σε μια επαρκέστερη και διαχρονικότερη απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Μεγάλη έμφαση δίνεται και στο θέμα της ανάγνωσης, η οποία σύμφωνα με το ΑΠΣ θα συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων παραγωγής γραπτών κειμένων, μέσα από την ποικιλία των κειμενικών ειδών, από το πλούσιο λεξιλόγιο, από την κειμενική δομή, από την ανάπτυξη και οργάνωση του περιεχομένου και από την σύνταξη των προτάσεων, των περιγραφών και των αναφορών. Για να γίνουν οι μαθητές καλοί συγγραφείς ικανοί να κοινωνούν τις ιδέες τους με

ευκολία και σαφήνεια, πρέπει να εξασκηθούν στη σύνταξη κειμένων για ποικίλους σκοπούς και αναγνωστικά κοινά, καθώς επίσης να δοκιμαστούν σε διάφορες δράσεις που σχετίζονται με τη διαδικασία γραφής.

Οι βασικοί στόχοι του γραπτού λόγου, όπως καθορίζονται από το Πρόγραμμα Σπουδών είναι:

- Οι μαθητές να δημιουργούν, να συγκεντρώνουν και να οργανώνουν ιδέες και πληροφορίες για την παραγωγή κειμενικών ειδών, που θα απευθύνονται σε συγκεκριμένο κοινό και θα εξυπηρετεί ένα συγκεκριμένο σκοπό.
- Οι μαθητές να σχεδιάζουν, να αναθεωρούν και να ανανεώνουν τη γραφή τους, αξιοποιώντας την πληθώρα των πληροφοριακών πηγών, των λογοτεχνικών στοιχείων, των υφολογικών και μορφολογικών δεδομένων, όπου και όταν αυτά κρίνονται κατάλληλα για την επικοινωνία, την έκφραση ή την περιγραφή μιας περίπτωσης.
- Οι μαθητές να δύνανται να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες και τις στρατηγικές επεξεργασίας, διόρθωσης και δημοσίευσης, όπως και τις συμβάσεις των γλωσσικών γνώσεων, για να διορθώνουν τα λάθη τους, να αναδιατυπώνουν τις εκφράσεις τους και να προβάλλουν με τρόπο ικανοποιητικό το παραγόμενο τους κείμενο.
- Οι μαθητές να αξιολογούν την επάρκειά τους ως συγγραφείς, να εντοπίζουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους προκειμένου να βελτιώνονται συνεχώς και να προβαίνουν σε διορθωτικές κινήσεις των στρατηγικών συγγραφής, όταν και όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο.

Οι συνολικές προσδοκίες, όπως προσδιορίζονται από το ΑΠΣ, επικεντρώνονται:

- A. Στα στοιχεία της αποτελεσματικής γραφής. Δηλαδή τις ιδέες, το περιεχόμενο, την οργάνωση, την επιλογή λεξιλογίου, την ευχέρεια έκφρασης, τις γλωσσικές συμβάσεις και την παρουσίαση, και

B. Στα στάδια της διαδικασίας της επαναληπτικής γραφής. Δηλαδή τον προγραμματισμό γραφής, σύνταξης, αναθεώρησης, επεξεργασίας, διόρθωσης και δημοσίευσης.

Στις βασικές αυτές προσδοκίες, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τις μορφές του γραπτού λόγου και τις γλωσσικές συμβάσεις που θα καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών τους.

Συγκεκριμένα, στο τέλος όλων των τάξεων της εννεαετούς βασικής εκπαίδευσης, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργούν, να συγκεντρώνουν και να οργανώνουν τις ιδέες και τις πληροφορίες, και να γράφουν για ένα συγκεκριμένο σκοπό και κοινό. Θα πρέπει να σχεδιάζουν και να αναθεωρούν το γραπτό παραγόμενο κείμενο, αξιοποιώντας ποικίλα πληροφοριακά δεδομένα, μορφές και ύφη ανάλογα πάλι με την περίσταση και το είδος των αναγνωστών. Θα πρέπει να έχουν κατακτήσει δεξιότητες και στρατηγικές επεξεργασίας, διόρθωσης και δημοσίευσης, ώστε να είναι σε θέση να παράγουν το καλύτερο δυνατό κειμενικό αποτέλεσμα. Τέλος, θα πρέπει να έχουν αποκτήσει επίγνωση των συγγραφικών τους ικανοτήτων, δυνατοτήτων και αδυναμιών (Ministry of education, 2006, σσ.8-14, 32-149).

Στην Επαρχία της Αλμπέρτα του Καναδά, η γραφή θεωρείται ισχυρό μέσο επικοινωνίας και μάθησης. Επιτρέπει στους μαθητές να επεκτείνουν τις γνώσεις τους στη χρήση της γλώσσας, να αυξάνουν την κατανόησή τους για τον εαυτό τους και τους άλλους και να βιώνουν την ευτυχία και την προσωπική ικανοποίηση. Ο γραπτός λόγος επιτρέπει στους μαθητές να διερευνούν, να διαμορφώνουν και να διευκρινίζουν τις σκέψεις τους, και να τις γνωστοποιούν σε άλλους. Χρησιμοποιώντας αποτελεσματικές στρατηγικές γραφής, ανακαλύπτουν και επεξεργάζονται ιδέες, συνθέτουν και αναθεωρούν με αυξημένη αίσθηση εμπιστοσύνης και δεξιότητας.

Το ΑΠΣ στην Αλμπέρτα προβλέπει για την *Πρώτη τάξη* του δημοτικού ότι οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με τις λέξεις και θα μάθουν πως μπορούν να τις χρησιμοποιούν για να παράγουν όμορφες ιστορίες, τις οποίες θα μπορούν να κοινωνούν στους γύρω τους. Στη *Δεύτερη τάξη*, οι μαθητές θα κατακτήσουν τις δεξιότητες της γραπτής έκφρασης, μέσω της χειρόγραφης γραφής και της πληκτρολόγησης, για να εκφράζουν τις ιδέες και τις απόψεις τους, αλλά και να βοηθούν τους άλλους. Στην *Τρίτη τάξη*, οι μαθητές χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους στον γραπτό λόγο για να περιγράψουν την πραγματικότητα ή τη φαντασία τους με πολύ περισσότερες λεπτομέρειες. Οι ιστορίες τους τώρα είναι πολύ περισσότερο ενδιαφέρουσες, αφού έχουν πληρέστερη επίγνωση για το νόημα των λέξεων. Στην *Τέταρτη τάξη*, οι μαθητές θα είναι σε θέση να επιχειρηματολογούν εγγράφως, να αναπτύσσουν τη συλλογιστική τους και να παραθέτουν τις ιδέες τους με τρόπο ορθολογικό. Στην *Πέμπτη τάξη*, οι μαθητές θέτουν τους δικούς τους στόχους για το πώς οι δεξιότητές τους στον γραπτό λόγο μπορούν να βελτιωθούν. Είναι σε θέση να συνθέσουν είδη, ύφη και μορφές κειμένου ή να δημιουργήσουν ένα πολυμεσικό κείμενο. Στην *Έκτη τάξη*, οι μαθητές αναπτύσσουν περαιτέρω τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την επιχειρηματολόγηση, την τεκμηρίωση και την πειθώ. Παράγουν κειμενικά είδη που εκφράζουν εξ ολοκλήρου τις προσωπικές τους απόψεις και αναζητούν να δώσουν απαντήσεις στα διάφορα ερωτήματα. (<https://education.alberta.ca>).

Σουηδία

Το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα μοιάζει με το φιλανδικό ως προς τη σύνταξη του προγράμματος σπουδών. Το *Σουηδικό Εθνικό Γραφείο Εκπαίδευσης* είναι το κατεξοχήν υπεύθυνο για τη σύνταξη του εθνικού ΑΠΣ, το οποίο στη συνέχεια προσαρμόζεται σύμφωνα με τις τοπικές ανάγκες των κοινοτήτων ή τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των σχολικών μονάδων. Συνεπώς, και σε αυτή την περίπτωση δεν γίνεται λόγος για ενιαίο ή αυστηρό ΑΠΣ, αλλά για έναν ευέλικτο οδηγό, που μπορεί να προσαρμόζεται σε κάθε περίπτωση.

Βασικός στόχος της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, σύμφωνα με το σουηδικό ΑΠΣ, είναι να συμβάλλει στην κατάκτηση γνώσεων σχετικά με τη μητρική γλώσσα, σε επίπεδο προφορικού και γραπτού λόγου. Οι γνώσεις αυτές θα τονώσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών, ώστε να εκφράζονται ικανοποιητικά. Με την εκμάθηση του γραπτού λόγου ενθαρρύνεται το ενδιαφέρον των μαθητών να ασχοληθούν με τη γλώσσα, η οποία περιλαμβάνει τις δραστηριότητες που αφορούν στην αναγνώριση των διαφορετικών κειμενικών ειδών. Με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, οι μαθητές θα είναι σε θέση να χειρίζονται τη γλώσσα τους, να διαμορφώνουν την ταυτότητα και την προσωπικότητά τους και να επικοινωνούν τις ιδέες, τις σκέψεις και τις απόψεις τους σε διαφορετικές περιστάσεις.

Για τα παιδιά της υποχρεωτικής/ βασικής εκπαίδευσης, το πρόγραμμα σπουδών προβλέπει να αναπτύσσουν στρατηγικές γραφής, κατανόησης, ερμηνείας, ανάλυσης και αναπαραγωγής διαφορετικών κειμενικών ειδών, να προσδιορίζουν και να παράγουν ξεχωριστά μηνύματα σε κείμενα και να καθιστούν σαφή τον σκοπό του κειμένου, τον αποστολέα, το περιεχόμενο, τα κίνητρα της συγγραφής, το θέμα και το κοινωνικό περιβάλλον.

Παράλληλα, πρέπει να αναπτύσσουν στρατηγικές σύνταξης διαφόρων τύπων κειμένων, προσαρμοσμένων στις τυπικές τους δομές και στα γλωσσικά χαρακτηριστικά τους. Ακόμη, οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητα στη δημιουργία πολυμεσικών και πολυμορφικών κειμένων με τη σύνθεση γραπτού λόγου, εικόνων και άλλων στοιχείων. Να υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους επεξεργασίας ενός κειμενικού περιεχομένου και διαχείρισης του ύφους και της μορφής του κειμένου, ανάλογα με το τι θέλει αυτό, να εκφράσει γραπτώς κάθε φορά. Ταυτόχρονα, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να επεξεργάζονται και να δημιουργούν κείμενα με τη χρήση των νέων Τεχνολογιών και των ηλεκτρονικών υπολογιστών, αλλά και να αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές λειτουργίες της συμβατικής και της ψηφιακής γραφής, όπως και τον τρόπο χειρισμού της γλώσσας σε ψηφιακά μέσα. Στις ηλικίες αυτές, οι μαθητές καλούνται να χειρίζονται με επάρκεια τη δομή της γλώσσας, να τηρούν τους κανόνες της ορθογραφίας, να χρησιμοποιούν σωστά τα σημεία στίξης, να δομούν τα κείμενα με χρήση παραγράφων και να διατηρούν μια θεματική αλληλουχία. Το ΑΠΣ δίνει έμφαση στην αυτενέργεια του μαθητή, ώστε να διορθώνει τα λάθη του και να αξιοποιεί τα λεξικά και τα βοηθήματα για την εκμάθηση της ορθογραφίας και της ετυμολογίας των λέξεων και των όρων.

Σύμφωνα με το ΑΠΣ του σουηδικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι βασικοί στόχοι αναφορικά με τη χρήση της γλώσσας για την παραγωγή γραπτού λόγου σχετίζονται με την κατάκτηση στρατηγικών αξιοποίησης των λέξεων-κλειδιών και των σημειώσεων παντός είδους για τη σύνταξη ενός άρθρου σε περιεχόμενο κειμένου, την εκμάθηση λέξεων και όρων που χρησιμοποιούνται για την γραπτή αποτύπωση των συναισθημάτων, των γνώσεων και των απόψεων, είτε του γράφοντα είτε κάποιου τρίτου. Επίσης, η διδασκαλία του γραπτού λόγου αφορά στην αξιοποίηση των δάνειων λέξεων, όταν αυτές κρίνονται κατάλληλες για την

επικοινωνιακή περίσταση που εξυπηρετεί το κείμενο, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαφορετικής γραπτής έκφρασης, ανάλογα με το περιβάλλον, το άτομο και το σκοπό της επικοινωνίας. Παράλληλα, το ΑΠΣ στοχεύει στη συνειδητοποίηση των μαθητών για τον ηθικό χαρακτήρα της γραπτής έκφρασης και για τα περιθώρια της ελευθερίας.

Μεγάλη βαρύτητα δίνεται στις πηγές πληροφοριακών δεδομένων και στην εκμάθηση των τρόπων πρόσβασης των μαθητών σε αυτές. Το ΑΠΣ θέτει ως βασική στοχοθέτηση την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών και την ενασχόλησή τους με τη λογοτεχνία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και ό,τι άλλο αποτελεί ικανοποιητικός φορέας πληροφόρησης. Απαιτείται η ανάπτυξη της σύνθετης και κριτικής σκέψης στην διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, ώστε να εντοπιστούν, να συλλεχθούν και να τεθούν σε επεξεργασία τα δεδομένα, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν στη σύνταξη των παραγόμενων κειμένων. Η αναζήτηση σε βιβλιοθήκες, στο διαδίκτυο, στα βιβλία και αλλού, απαιτούν γνώση σύνταξης αναφορών, εστίαση στα καίρια κειμενικά στοιχεία και αξιοποίηση όλων των δεδομένων, για την διεκπεραίωση του κατάλληλου κειμενικού είδους (Compulsory School, 2011, σσ.211-226).

Οι μαθητές, όταν τελειώσουν το τρίτο έτος της βασικής εκπαίδευσης θα πρέπει να μπορούν γράφουν απλά κείμενα, με ευανάγνωστο χειρόγραφο τρόπο, αλλά και πληκτρολογώντας σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, να χρησιμοποιούν σημεία στίξης, να δομούν ικανοποιητικά το κείμενο, να έχουν σαφές περιεχόμενο και επαρκή επιχειρηματολόγηση, να αναζητούν πληροφορίες σε πολλαπλές και έγκυρες πηγές, να επιλέγουν το κατάλληλο λεξιλόγιο, να τονίζουν το κεντρικό θέμα, να απαντούν σε ερωτήσεις και να τις αυτό-αξιολογούν.

Ένας μαθητής, για να βαθμολογηθεί με τον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό στο τέλος του έκτου χρόνου της βασικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να είναι σε θέση να γράφει διαφορετικά είδη λόγου με ξεκάθαρο και σαφές περιεχόμενο, και με τρόπο λειτουργικό, να δομεί επαρκώς τα κείμενα και να χρησιμοποιεί πλούσιο λεξιλόγιο και γλωσσική ποικιλία, να τηρεί τους κανόνες της ορθογραφίας, να χρησιμοποιεί σημεία στίξης, να περιγράφει χρησιμοποιώντας άρτια εκφραστικά σχήματα, να αναζητεί πληροφορίες από ένα μεγάλο φάσμα πηγών, να συνθέτει πολλαπλά δεδομένα, να επιχειρηματολογεί και να καταλήγει σε λογικά ή έστω τεκμηριωμένα συμπεράσματα.

Τέλος, ο μαθητής του τελευταίου έτους της βασικής εκπαίδευσης, που θα λάβει υψηλή βαθμολογία αναφορικά με την ικανότητά του στην παραγωγή του γραπτού λόγου, θα πρέπει να συντάσσει διαφορετικά κειμενικά είδη, με πλούσιο λεξιλόγιο, γλωσσική ποικιλία και με άρτιο περιεχόμενο. Επίσης θα πρέπει να μπορεί να συνθέτει κειμενικά στοιχεία και να αναπτύσσει συνδέσμους μεταξύ των κειμένων, να εκφράζεται γραπτώς με τρόπο αφηγηματικό, δραματουργικό και περιγραφικό, να συλλέγει πληροφοριακά δεδομένα από ευρύ φάσμα πηγών, να αποδίδει αξιόπιστα κείμενα βασισμένα σε ορθολογική συλλογιστική, να μπορεί να δομεί και να οργανώνει τα κείμενα, να παραπέμπει και να κάνει αναφορές στις πηγές, να αξιολογεί το αποτέλεσμα της συγγραφικής του δράσης και να δίνει κατατοπιστικές απαντήσεις στους αναγνώστες του.

Φιλανδία

Το πρόγραμμα σπουδών της Φιλανδίας είναι εθνικό, παρέχει ένα κανονιστικό πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς και μια κατευθυντήρια γραμμή για τους διδακτικούς στόχους, τις μεθόδους και τις δραστηριότητες. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο προτεινόμενο πρόγραμμα σπουδών, -όπως τουλάχιστον αποδίδεται στα επίσημα έγγραφα- και σε εκείνο που εν τέλει εφαρμόζεται στην πραγματικότητα στο σχολείο. Το εθνικό πρόγραμμα σπουδών θέτει τους στόχους μάθησης για κάθε γνωστικό αντικείμενο και ορίζει το περιεχόμενο του θέματος σε ένα γενικό πλαίσιο. Παράλληλα, περιλαμβάνει ένα σύνολο καλών επιδόσεων στο τέλος της 6^{ης} τάξης της βασικής εκπαίδευσης και τελικά κριτήρια αξιολόγησης, που θα ληφθούν υπόψη στο τέλος αυτής. Οι δήμοι που είναι υπεύθυνοι για τη διοργάνωση της βασικής εκπαίδευσης, συντάσσουν τα δικά τους Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία είναι βασισμένα στις γενικές αλλά σαφείς κατευθύνσεις του εθνικού. Η διαδικασία όμως δεν σταματά εκεί, καθώς τα επιμέρους σχολεία, λαμβάνουν τα επιμέρους αναλυτικά προγράμματα και τα συγκεκριμενοποιούν περαιτέρω, στις ειδικές ανάγκες των μαθητών τους. Από αυτό διαπιστώνεται ότι υπάρχει ευελιξία και δεν τίθεται ζήτημα μοναδικότητας των ΑΠΣ (Vitikka et al., 2012).

Στη Φιλανδία, υπάρχουν δύο επίσημες γλώσσες: η φιλανδική και η σουηδική, οι οποίες διδάσκονται εξίσου σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες της βασικής εκπαίδευσης. Ο γραμματισμός είναι ένα κρίσιμο κομμάτι της εκμάθησης των γλωσσών αυτών και δίνεται μεγάλη έμφαση στο να διδάσκονται όλα τα αντικείμενα και στις δύο γλώσσες, τόσο ως πρώτη όσο και ως δεύτερη γλώσσα. Στη Φιλανδία κάθε μειονότητα διατηρεί το δικαίωμα να μιλά και να δραστηριοποιείται στη δική της γλώσσα και στον δικό της πολιτισμό. Το πρόγραμμα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και της λογοτεχνίας για τις δύο πρώτες τάξεις στοχεύει

στην εκμάθηση των βασικών τεχνικών γραφής, συμπεριλαμβανομένης της εξάσκησης στο συλλαβισμό των λέξεων, στην αντιστοίχιση των φωνημάτων με τα σύμβολα, στην αναγνώριση των λέξεων, στην ορθογραφία και άλλα. Παράλληλα, ο μαθητής στις πρώτες τάξεις (Α΄ & Β΄ τάξη) της βασικής εκπαίδευσης μαθαίνει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως συγγραφέα, κατανοεί τους κανόνες του γραπτού λόγου και τις διαφορές στην καθημερινή του χρήση, και έρχεται σε επαφή με στρατηγικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής. Μεγάλη βαρύτητα δίνεται στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων αναζήτησης πληροφοριών και στον διαμοιρασμό βιωματικών εμπειριών.

Στις επόμενες τρεις τάξεις (Γ΄ & Δ΄ τάξη), της βασικής εκπαίδευσης, το εθνικό πρόγραμμα σπουδών προβλέπει ότι ο μαθητής μπορεί να αξιολογεί τον εαυτό του ως γράφοντα και μπορεί να παράγει ποικίλα κειμενικά είδη ακολουθώντας πολλαπλές στρατηγικές κατανόησης. Επίσης προβλέπει ότι ο μαθητής θα είναι σε θέση να επιλέξει υλικό, διαφορετικό κάθε φορά, κατάλληλο για κάθε κειμενικό είδος. Ακόμη, στοχεύει στο να καταστεί ο μαθητής ικανός να αναζητά πληροφοριακά δεδομένα σε διάφορες πηγές, δίνοντας όμως μεγάλη έμφαση στην ανάγνωση και μελέτη λογοτεχνικών έργων, από τα οποία ο μαθητής μπορεί να αντλήσει ιδέες, κειμενικά ύφη, μορφές και στοιχεία περιεχομένου. Πολύ σημαντικό θεωρείται, ο μαθητής να είναι θετικά προσκείμενος στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Παράλληλα, θα πρέπει να κατανοήσει ότι ένα κειμενικό είδος μπορεί να αναγνωρισθεί ενεργοποιώντας τις στρατηγικές κατανόησης, τις οποίες πρέπει να υιοθετήσει, προκειμένου το παραγόμενο κείμενο να είναι αναγνώσιμο από μια πρώτη ματιά. Τέτοιες στρατηγικές είναι η κειμενική δομή, το ύφος, το λεξιλόγιο, το περιεχόμενο, οι επικεφαλίδες, η παράθεση ερωτημάτων, η συντακτική χρήση των προτάσεων και άλλα. Στο εκπαιδευτικό αυτό επίπεδο, εισάγεται η έννοια της αξιολόγησης, όπου ο μαθητής μαθαίνει να αξιολογεί τα

παραγόμενα κείμενά του.

Οι στόχοι διδασκαλίας που τίθενται στο πρόγραμμα σπουδών για τις επόμενες τάξεις (Ε' & ΣΤ'), εκφράζονται με περισσότερο ολιστικό τρόπο, καθώς εξακολουθούν να περιλαμβάνονται πολλοί από τους γενικούς και επιμέρους σκοπούς, που προαναφέρθηκαν. Σημαντική θέση στη διαδικασία εκμάθησης της παραγωγής γραπτού λόγου συνεχίζει να καταλαμβάνει η χρήση στρατηγικών γραφής και κατανόησης κειμενικών ειδών, η αυτό-αναγνώριση του μαθητή ως γράφοντα, η ανάλυση και αξιολόγηση των χαρακτηριστικών στοιχείων των πολυτροπικών κειμενικών ειδών. Οι στρατηγικές κατανόησης της παραγωγής γραπτού λόγου που διδάσκονται κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών ετών περιλαμβάνουν σχεδιασμό, πλάνο γραφής, περίληψη κειμένου, σύνθεση μερών και κομματιών των κειμένων, χρήση προηγούμενων γνώσεων και παρακολούθηση δεξιοτήτων κατανόησης των υπόλοιπων μαθητών.

Συμπερασματικά, ο εγγραμματισμός έχει εξέχουσα θέση στα γλωσσικά προγράμματα σπουδών. Στο εθνικό ΑΠΣ για τη βασική εκπαίδευση, έχει οριστεί η πολυμορφία ως η ικανότητα του μαθητή να ερμηνεύει, να παράγει και να εκτιμά διάφορα είδη κειμένων προκειμένου να κατανοήσει τις πολλαπλές μορφές της πολιτιστικής επικοινωνίας και να οικοδομήσει την ταυτότητά του. Αυτό σημαίνει αναζήτηση, ανάκτηση, ενσωμάτωση, επεξεργασία, παραγωγή, παρουσίαση και αξιολόγηση πληροφοριών σε πολλές μορφές της, σε πολλαπλές καταστάσεις και πλαίσια. Αυτό απαιτεί ένα πλούσιο κειμενικό περιβάλλον. Το φιλανδικό ΑΠΣ υπογραμμίζει τη χρήση μαθησιακών περιβαλλόντων, την χρησιμοποιώντας τεχνολογία, (ELINET, 2015, σσ.30-37).

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί η σύγχρονη τάση που τείνει να επικρατήσει στο φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα και σχετίζεται με την εξάλειψη του

χειρογράφου, δηλαδή με την αντικατάσταση της γραφής από την πληκτρολόγηση. Τα σχολεία της χώρας προσανατολίζονται να καταργήσουν τα κλασικά μαθήματα χειρογράφου υπέρ της δεξιότητας πληκτρολόγησης, η οποία ούτως ή άλλως κυριαρχεί στη διαπροσωπική επικοινωνία. Σε αυτή την απόφαση, καθοριστικό ρόλο έπαιξε το γεγονός ότι στη Φιλανδία τα παιδιά προβλέπεται να μάθουν γραφή στα οκτώ τους χρόνια και έχουν μόλις ένα χρόνο για να το κάνουν σωστά, πριν προχωρήσουν στην οργάνωση του γραπτού λόγου και στην ανάπτυξη της συλλογιστικής της γραπτής έκφρασης. Η κάλυψη του περιορισμένου χρόνου εκμάθησης της συνθετικής γραφής, μπορεί, σύμφωνα με τους Φιλανδούς αξιωματούχους σε θέματα εκπαίδευσης, να γίνει με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων πληκτρολογίου, η οποία, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους, θα δώσει ώθηση στην αγορά εργασίας. Η Φιλανδία επιδιώκει να πρωτοπορήσει στο ζήτημα αυτό, ακολουθώντας το ρεύμα της παγκόσμιας μετακίνησης από τα χειρόγραφα έγγραφα προς τις ψηφιακές εκτυπώσεις και την ψηφιακή επικοινωνία. Βρετανικές έρευνες του 2015 κατέδειξαν ότι το σύνολο των ερωτηθέντων δεν είχε γράψει τίποτα «σωστά» με το χέρι τους προηγούμενους έξι μήνες. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται οι ΗΠΑ και άλλα κράτη, που έχουν αφαιρέσει μαθήματα συγγραφικού γραψίματος από τα ΑΠΣ (Russel, 2015).

1.5.3 Οι επιδράσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών στη Διδασκαλία και στις τέσσερις χώρες .

Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που τίθενται σε μία συγκριτική μελέτη Προγραμμάτων Σπουδών μεταξύ ορισμένων χωρών, είναι η αποτελεσματική τους χρήση μέσα στην τάξη. Αυτό που εξετάζεται δηλαδή, είναι αν και πώς τα Αναλυτικά Προγράμματα επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και την επίτευξη μίας αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Ελλάδα

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν είναι απλοί κατάλογοι θεμάτων προς διδασκαλία. Αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο ελληνικό σχολείο τα Αναλυτικά Προγράμματα στο σύνολό τους και τα Διδακτικά Εγχειρίδια μέσα από τα οποία αυτά υλοποιούνται, αποτελούν το σύνολο των μορφωτικών αγαθών τα οποία εκφράζουν τους σκοπούς της Αγωγής όπως καθορίζονται από την επίσημη πολιτεία και με βάση τα οποία αυτό επιδιώκει την επίτευξή τους (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007). Αυτό σημαίνει πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δημιουργείται από το Υπουργείο Παιδείας της χώρας και είναι ίδιο για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως περιοχής κατοικίας ή γνωστικού-πολιτιστικού υποβάθρου. Ακόμη, είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με ένα πακέτο διδακτικών εγχειριδίων (Βιβλίο Δασκάλου, Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Εργασιών), τα οποία είναι διαφορετικά για κάθε τάξη σε κάθε σχολική βαθμίδα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπως ανακτήθηκε στις 22/4/2017 από το: <http://www.pi-schools.gr>). Το ΑΠΣ ως πλαίσιο για την παραγωγή διδακτικού υλικού στην Ελληνική πραγματικότητα, παρέχει το

θεωρητικό υπόβαθρο και τις ειδικότερες προδιαγραφές από όπου προέκυψαν τα βιβλία. Ακόμη, αποτελεί Νομικό, Επιστημονικό και Παιδαγωγικό κείμενο που προβλέπει τι πρέπει να διδάσκεται και πώς. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της γλώσσας σήμερα, αποτελεί συμπύκνωση των σύγχρονων θεωριών, δεδομένων και μεθοδολογίας, σε βαθμό που θα ήταν ίσως δύσκολο να τα εντοπίσει κανείς συγκεντρωμένα σε οποιοδήποτε άλλο ειδικό εγχείρημα. Έτσι έχει διπλό ρόλο. Αφενός, είναι το μόνο διαθέσιμο σε άμεση χρήση, έγκυρο, συνοπτικό σημείο αναφοράς, για να το συμβουλευτείται απ' ευθείας κάθε εκπαιδευτικός, όποτε χρειάζεται σύντομη και σίγουρη ενημέρωση μέσα από ένα κείμενο 30 μόνο σελίδων. Αφετέρου, σύμφωνα με αυτό γράφονται τα βιβλία, εφόσον προβλέπει τι πρέπει να διδάσκεται και πώς, δηλαδή τι περίπου πρέπει να περιέχουν τα βιβλία και σύμφωνα με ποια διδακτική φιλοσοφία (προσέγγιση) (Μπιρερής & Παπαρίζος, χ.χ).

Σχετικά με τη σχέση του ΑΠΣ με το Βιβλίο Δασκάλου (ΒΔ) τώρα, πρόκειται για δύο οδηγούς παράλληλους και συμπληρωματικούς. Αυτό σημαίνει πως α) Το ένα δεν υποκαθιστά το άλλο, β) Το ένα (ΑΠΣ) προβλέπει, το άλλο (ΒΔ) εφαρμόζει, γ) Το ΑΠΣ το διαβάζουν οι εκπαιδευτικοί στην αρχή της χρονιάς, θυμούνται τι περίπου περιέχει και ανατρέχουν κατά διαστήματα και όποτε παραστεί ανάγκη και δ) Το ΒΔ το μελετούν καλά στην αρχή της χρονιάς και το συμβουλευόμαστε κάθε μέρα, σε συνδυασμό με το ΒΜ και το ΤΕ¹ (Μπιρερής & Παπαρίζος, χ.χ). Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του ΠΣ της γλώσσας, ο μαθητής αντιμετωπίζεται σε συνάρτηση με την πραγματικότητα που αντιμετωπίζει μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό. Το σχολείο έχει χρέος να τον καταστήσει ικανό α) να αναφέρεται σε αυτή, να την περιγράφει και να την αφηγείται και β) να παρεμβαίνει σε αυτή και να τη μεταβάλλει, στο μέτρο του εφικτού. Με άλλα λόγια, το χρέος του σχολείου είναι να είναι ικανός ο μαθητής να παράγει

¹ ΑΠΣ = Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ΒΔ = Βιβλίο Δασκάλου, ΒΜ = Βιβλίο Μαθητή & ΤΕ = Τετράδιο Εργασιών Μαθητή.

λόγο περιγραφικό ή αφηγηματικό στην πρώτη περίπτωση και λόγο κατευθυντικό/ επιχειρηματολογικό στη δεύτερη, ώστε να μεταβάλλει τη στάση του άλλου, ανάλογα με την εκάστοτε ειδική περίπτωση επικοινωνίας. Ιδίως στο κομμάτι της *Παραγωγής Λόγου*, γίνεται μία μεγάλη αλλαγή στο γλωσσικό μάθημα, εφόσον ο μαθητής δεν γράφει μόνο απλώς για να εκφραστεί, αλλά «τοποθετείται» σε ειδική περίπτωση επικοινωνίας (φυσική ή υποθετική), ώστε να επιδιώκει να φέρει αποτέλεσμα με τον λόγο του ανάλογα με τον σκοπό που ο ίδιος θέτει ή που χρειάζεται κάθε φορά. Δηλαδή, εισάγεται η συστηματική διδασκαλία της παραγωγής λόγου. Η διαδικασία αυτή κάθε φορά ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση του γραπτού και την κατανόησή της από τον μαθητή και δεν σταματά στην επιλογή από τον δάσκαλο μιας έτοιμης εκφώνησης, σύμφωνα με τη μέχρι τώρα πρακτική (Μπιρερής & Παπαρίζος, χ.χ.).

Έτσι, γενικό κριτήριο των προδιαγραφών ενός κειμένου -και συνακόλουθα- και της διόρθωσης, είναι η αποτελεσματικότητά του ανάλογα με τον σκοπό για τον οποίο γράφεται. Στις ερωτήσεις που δίνονται στο βιβλίο του μαθητή για την αυτοαξιολόγηση του γραπτού του, περιλαμβάνεται και ερώτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα, λ.χ. «Θα καταλάβουν το κείμενο οι συμμαθητές μου;» (Γλώσσα Ε', ΒΜ σ. 22). Ο δάσκαλος με τη σειρά του, διαχειρίζεται κατά τις συνθήκες όλα αυτά για να πετύχει τους στόχους στο μέτρο του εφικτού. Δηλαδή, έχει την ευχέρεια να αντικαθιστά, να παραλείπει ή και να προσθέτει κείμενα και δραστηριότητες, με σκοπό να πετυχαίνει, με κάποιο βαθμό απόκλισης κατά το δυνατόν και μέσα στα χρονικά περιθώρια, τους στόχους που θέτει η ενότητα.

Η πορεία της πρώτης προσέγγισης κάθε ενότητας είναι η ακόλουθη:

- ✓ Ανάγνωση του ΑΠΣ,
- ✓ Ανάγνωση της εισαγωγής του Βιβλίου Δασκάλου καθώς και του τμήματος του βιβλίου αυτού για την αντίστοιχη ενότητα &
- ✓ Μελέτη της ενότητας στο Βιβλίο του Μαθητή σε συνδυασμό με την αντίστοιχη ενότητα στο Τετράδιο Εργασιών (Μπιρερής & Παπαρίζος, χ.χ. όπως ανακτήθηκε στις 20/4/2017 από το: http://www.pischools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/glossa.)

Συνήθως, οι περισσότεροι Έλληνες εκπαιδευτικοί διεκπεραιώνουν τα διδακτικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα, καθοδηγούμενοι αυστηρώς από τα ΑΠΣ, τα οποία υστερούν σε καινοτόμες παρεμβάσεις και αυτόβουλες δραστηριότητες. Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί πως υπάρχουν και περιπτώσεις, όπου το “δημιουργημένο” από το Υπουργείο Παιδείας Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν αποτελεί και το πρόγραμμα το οποίο εφαρμόζεται στην τάξη. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί αυτοί, αναδιαμορφώνουν και αναπτύσσουν τις αρχές και τους στόχους του προγράμματος στο στάδιο του σχεδιασμού της διδασκαλίας τους έτσι ώστε αυτές να ανταποκρίνονται στους δικούς τους στόχους μάθησης αλλά και στο επίπεδο των μαθητών τους (Χλέτσου Ε., 2014).

Η διδασκαλία σύμφωνα με τον (Brown M. W., 2008) χαρακτηρίζεται ως «σχεδιαστική διαδικασία» στην οποία ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται και μεταφράζει το υπάρχον υποστηρικτικό υλικό συνεκτιμώντας ένα σύνολο παραγόντων όπως : α) τους περιορισμούς που υπάρχουν στην τάξη του, β) τη γνώση των μαθητών του και γ) τις προσωπικές του επιδιώξεις. Χαράσσει στρατηγικές με βασική επιδίωξη την ικανοποίηση των διδακτικών του στόχων. Έτσι η σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των πηγών του αναλυτικού

προγράμματος είναι δυναμική και αλληλοεξαρτώμενη, με την έννοια ότι το ένα διαμορφώνει το άλλο και μαζί συμβάλλουν στη διαμόρφωση της διδασκαλίας.

Στη συνέχεια, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το υποστηρικτικό υλικό έρχονται σε επαφή με τους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, διαμορφώνοντάς τους συγκεκριμένο τρόπο σκέψης. Όμως με τη σειρά του ο τρόπος σκέψης και η απόκριση των μαθητών σε αυτά που έχει σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός, αναπροσαρμόζουν το έργο του, πχ την στρατηγική προσέγγισης που είχε αρχικά επιλέξει ή ακόμα και το υλικό των δραστηριοτήτων που επιλέγει. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος τέλος, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογούν άμεσα την κατανόηση των μαθητών, να την συγκρίνουν με την επιθυμητή απάντηση και μετά να δίνουν μια απάντηση η οποία θα βοηθά τόσο το μαθητή που ερωτήθηκε όσο και την υπόλοιπη τάξη στην καλύτερη κατανόηση του θέματος της ερώτησης (Stein & Kim, 2008).

Καναδάς

Ο Καναδάς δεν διαθέτει ένα ενιαίο και εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Αντίθετα, οι επαρχιακές κυβερνήσεις είναι υπεύθυνες για την κατάρτιση του προγράμματος σπουδών για τα σχολεία τους και κάθε επαρχία έχει το δικό της πρόγραμμα, το οποίο έχει θεσπιστεί από το Υπουργείο. Ωστόσο, οι Υπουργοί Παιδείας από κάθε επαρχία ενώθηκαν μαζί στο Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας του Καναδά (CMEC), προκειμένου να δημιουργήσουν βέλτιστες πρακτικές σε μια προσπάθεια συνεργασίας. (Center of International Education Benchmarking, όπως ανακτήθηκε στις 24/4/2017 από το: <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-instructional-systems>).

Ο κύριος στόχος ενός Προγράμματος Σπουδών είναι να γνωστοποιήσει στους εκπαιδευτικούς τι πρέπει να διδάξουν από μία ενότητα και πότε είναι η κατάλληλη στιγμή για να το κάνουν, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι εκπαιδευτικοί στον Καναδά είναι αρκετά ελεύθεροι ώστε να επιλέγουν εκείνοι τί θέλουν να διδάξουν και πώς θέλουν να το κάνουν. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι - όχι όμως και η διδακτική μεθοδολογία- θεσπίζονται από τις Καναδικές επαρχίες. Στην πράξη, ωστόσο, δεν υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών και της Παιδαγωγικής Μεθοδολογίας, καθώς ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται ένα θέμα καθορίζει συχνά τί τελικά μαθαίνουν οι μαθητές. Όπως σε όλες τις αναπτυσσόμενες χώρες λοιπόν, έτσι και στον Καναδά, παρατηρείται διάκριση μεταξύ του «Επίσημου» Προγράμματος Σπουδών και του «Εφαρμοσμένου» μέσα στην τάξη Προγράμματος, τους κανόνες, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που τελικά μαθαίνουν οι μαθητές (Roland Case·G.S. Tomkins, 2013).

Η επαρχία του Οντάριο είναι αυτή που έχει θεσπίσει πρότυπα σπουδών, πόρους και πρότυπα επιτυχίας στις βασικές δεξιότητες των Τεχνών, της Υγείας και της Φυσικής Αγωγής, της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Επιστήμης και της Τεχνολογίας και των Κοινωνικών Σπουδών. Το πρόγραμμα σπουδών αναθεωρείται κυκλικά σε συνεννόηση με τους προγραμματιστές του, τους γονείς, τους δασκάλους και άλλα ενδιαφερόμενα μέλη. Ένας πλήρης κύκλος αναθεώρησης διαρκεί περίπου εννέα χρόνια, με διαφορετικές συνιστώσες του προγράμματος σπουδών που ενημερώνονται κάθε χρόνο (Center of International Education Benchmarking, όπως ανακτήθηκε στις 24/4/2017 από το: <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-instructional-systems>).

Το Πρόγραμμα Σπουδών του Οντάριο, έχει ως σκοπό να παράξει στους μαθητές όλα τα εχέγγυα ώστε να γίνουν ικανοί ομιλητές, γραφείς και χρήστες της τεχνολογίας. Στοχεύει ακόμη στο να κατανοήσουν οι μαθητές πόσο σημαντική είναι η εκμάθηση διαφόρων γλωσσών και πως μέσω της ενασχόλησης με διάφορα κειμενικά είδη μπορούν να αποκτήσουν ισχυρή Κριτική άποψη. Έτσι θα είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν με ανθρώπους διαφορετικών λαών, να έρθουν σε επαφή με νέους πολιτισμούς και κουλτούρες για να γίνουν τελικά Πολίτες του κόσμου (Citizens of the World). Καθ' όλη αυτή τη διαδικασία αρχηγική θέση κατέχουν οι Δάσκαλοι, οι οποίοι διαμορφώνουν το Πρόγραμμα Σπουδών με τέτοιο τρόπο ώστε να παράξουν στους μαθητές τους τη μέγιστη δυνατή Μόρφωση. Το Καναδικό Πρόγραμμα Σπουδών διακρίνεται σε 4 σκέλη: 1. Προφορική Επικοινωνία, 2. Ανάγνωση, 3. Γραφή, 4. Λογοτεχνία (Ministry of Education, The Ontario Curriculum: Language, 2006, Ontario, Canada, p.4-5). Για κάθε σκέλος παρατίθεται κι ένα επιπλέον Πρόγραμμα Σπουδών του οποίου οι δραστηριότητες και οι οδηγίες απευθύνονται μόνο στη διδασκαλία της

Ανάγνωσης, της Γραφής, της προφορικής Επικοινωνίας και της Λογοτεχνίας, αντίστοιχα. Η διδασκαλία είναι το κλειδί για την επιτυχία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και μεθόδων για να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν τις προσδοκίες που θέτει το Πρόγραμμα Σπουδών. Χρησιμοποιούν ποικίλες διδακτικές και αξιολογικές μεθόδους στην τάξη, αντιμετωπίζοντας έτσι ακόμη και τις ανάγκες των μαθητών τους που χρειάζονται Ειδική Εκπαίδευση, ώστε να εξασφαλιστούν υγιείς ευκαιρίες μάθησης για όλους. Χρησιμοποιώντας ποικίλες στρατηγικές διδασκαλίας και αξιολόγησης, προσφέρουν πολλές ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους στην Ανάγνωση, τη Γραφή, την Επικοινωνία, την Ομιλία και την Κοινωνικοποίηση. Με την ανάθεση καθηκόντων, βοηθούν τους μαθητές τους να αναπτύξουν δεξιότητες σκέψης υψηλότερου επιπέδου, ενώ ταυτοχρόνως τους ενθαρρύνουν να σκέφτονται δυνατά (Ministry of Education, 2006).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Γραφή, οι εκπαιδευτικοί είναι ελεύθεροι να διδάξουν κάθε ενότητα με τον τρόπο και τα υλικά που θέλουν εκείνοι. Αυτό το έγγραφο περιλαμβάνει πρότυπα γραπτών κειμένων για κάθε είδος γραφής, ώστε οι δάσκαλοι αφενός να τα χρησιμοποιούν ως εργαλείο αξιολόγησης των γραπτών κειμένων των μαθητών και αφετέρου για να βασίσουν τη διδασκαλία τους σε αυτά. Μία ακόμη καινοτομία που θεμελιώνει το Πρόγραμμα Σπουδών του Οντάριο, είναι η δυνατότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού να δημιουργεί επιπλέον γραπτά πρότυπα πέραν από εκείνα που τους έχουν δοθεί ήδη, τα οποία τα έχουν δημιουργήσει είτε οι ίδιοι, είτε σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους ή μαθητές τους (Ministry of Education and Training, 1999). Κλείνοντας, δίνεται αρκετή βάση και στη δημοσιοποίηση των γραπτών προϊόντων των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός της τάξης δηλαδή, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς των άλλων τμημάτων ή ακόμη και με

εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων ώστε δημοσιοποιούνται τα κείμενα που έχουν δημιουργήσει οι μαθητές τους. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι ευρέως διαδεδομένη ως εκπαιδευτική πρακτική στο Οντάριο. Μάλιστα, στο Πρόγραμμα Σπουδών δεσπόζει σε εξέχουσα θέση. Αυτό γιατί -όπως υποστηρίζεται από τη συγγραφική του ομάδα- η διδασκαλία της Γραφής δεν πρέπει να οριοθετείται μόνο στη συγγραφή ορθών κειμένων, αλλά οι μαθητές πρέπει να μιλούν σε ολόκληρη τη διαδικασία η οποία περιλαμβάνει την παρουσίαση των γραπτών τους προϊόντων και την κριτική τους από το ακροατήριο (Ministry of Education and Training, 1999). Είναι προφανές πως στο καναδικό Πρόγραμμα Σπουδών η γραπτή επικοινωνία διαδραματίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο, γι αυτό και οι μαθητές εξασκούνται καθημερινά σε δραστηριότητες Γραφής. Τους παρέχεται το θέμα για το οποίο πρόκειται να γράψουν και το βασικότερο όλων, ο λόγος για τον οποίο πρέπει να δημιουργήσουν ένα κείμενο. Γνωρίζοντας λοιπόν το σκοπό της εργασίας τους, οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώνονται, καθώς ενθαρρύνονται να αναλάβουν την ευθύνη για το δικό τους επίτευγμα και να προβληματιστούν σχετικά με τη δική τους πρόοδο και τα "επόμενά τους βήματα" (Ministry of Education and Training, 1999).

Τέλος, οι δάσκαλοι Γενικής εκπαίδευσης αποτελούν την κινητήρια δύναμη για τους μαθητές που χρειάζονται Ειδική Εκπαίδευση. Αυτοί έχουν την ευθύνη να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να έχουν πρόσβαση στη μάθηση, γι αυτό και συνεργάζονται με τους Δασκάλους Ειδικής Αγωγής -όπου απαιτείται- ώστε να το πετύχουν. Πρέπει να προετοιμάσουν και να μάθουν σε κάθε μαθητή να ζει ανεξάρτητα, στον υψηλότερο πιθανό βαθμό ανεξαρτησίας που μπορεί να πετύχει ο καθένας (Ministry of Education, 2006).

Σουηδία

Για να μετρηθεί η αποτελεσματικότητα ή μη του Αναλυτικού Προγράμματος στη Σουηδία, δίνεται έμφαση σε τέσσερις βασικούς παράγοντες, οι οποίοι αναλύονται παρακάτω (Kajsa Åström, 2011):

1. Πόση ελευθερία κινήσεων έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τον σχεδιασμό της διδασκαλίας μίας γλωσσικής ενότητας σε σχέση με αυτή που τους προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.
 2. Τι αποτελέσματα έχουν οι οδηγίες – δραστηριότητες που προτείνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στην πρόοδο των μαθητών.
 3. Τι αλλαγές πρέπει να γίνουν – σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς- στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ώστε οι μαθητές να επιδείξουν πρόοδο.
 4. Ποια είναι η γνώμη των μαθητών για τη δομή και το περιεχόμενο της Γλωσσικής διδασκαλίας και αν αυτή βοηθάει τη μάθηση.
-
1. Πόση ελευθερία κινήσεων έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τον σχεδιασμό της διδασκαλίας μίας γλωσσικής ενότητας σε σχέση με αυτή που τους προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Σύμφωνα με τους Σουηδούς εκπαιδευτικούς, υπάρχει μεγάλη ευελιξία και ελευθερία ως προς το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Το Σουηδικό Πρόγραμμα Σπουδών δίνει γενικές κατευθύνσεις, όμως οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα επιλέξουν τις κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας ώστε να διδάξουν αποτελεσματικά κάθε γλωσσικό φαινόμενο. Επίσης, δεν οριοθετεί χρονικά τη διδασκαλία κάθε ενότητας, αλλά ο εκπαιδευτικός

αποφασίζει πότε θα προχωρήσει παρακάτω με βάση τις ανάγκες της τάξης του. Ακόμη, οι οδηγίες του Σουηδικού Προγράμματος Σπουδών είναι σύντομες και περιεκτικές, εξουσιοδοτώντας με ελευθερία τον εκπαιδευτικό ώστε να σχεδιάσει τη διδασκαλία του με βάση το μαθησιακό προφίλ της τάξης του (Kajsa Å., 2011).

2. Τι αποτελέσματα έχουν οι οδηγίες – δραστηριότητες που προτείνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στην πρόοδο των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί στη Σουηδία, έχουν μεγάλη ελευθερία χρόνου ώστε να συζητήσουν με τους μαθητές τους για διάφορα σημαντικά κοινωνικά γεγονότα, ορμώμενοι από την ενότητα που διδάσκουν. Η ελευθερία αυτή είναι απόλυτα βοηθητική για την πρόοδο των μαθητών, αφού ο εκπαιδευτικός συζητώντας για θέματα που τον ενδιαφέρουν, δεν αφήνει το διδακτικό του ενδιαφέρον να χαθεί. Όλη αυτή η ελευθερία βέβαια, οφείλεται στο ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι περιεκτικό και οι δραστηριότητες-προτάσεις που κάνει είναι τόσες, ώστε να απομένει διαθέσιμος χρόνος για συζήτηση στην τάξη.

Από τη πλευρά των μαθητών τώρα, σύμφωνα με τα λεγόμενα των σουηδών εκπαιδευτικών, οι μαθητές σημειώνουν πρόοδο ακολουθώντας αυτή την τακτική της “ελευθερίας κινήσεων”. Αυτό γιατί ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσεγγίσει το υπό διδασκαλία θέμα με διάφορες μεθόδους και τεχνικές, οι οποίες διατηρούν ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών μέσα στην τάξη. Τέλος, ως προς τη ψυχολογία του δασκάλου μέσα στην τάξη, ο εκπαιδευτικός δεν είναι αγχωμένος και απολαμβάνει το μάθημα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να υπάρχει χρόνος αλλά και διάθεση εποικοδομητικής συζήτησης και επίλυσης αποριών μεταξύ δασκάλου και μαθητών (Kajsa Å., 2011).

3. Τι αλλαγές πρέπει να γίνουν – σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς- στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ώστε οι μαθητές να επιδείξουν πρόοδο.

Τα τελευταία χρόνια στη Σουηδία, έχει αναπτυχθεί η ιδέα ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν τα ίδια πράγματα σύμφωνα με την τάξη στην οποία φοιτούν, ανεξαρτήτως τόπου κατοικίας και είδους σχολείου που παρακολουθούν. Από ότι φαίνεται οι σουηδοί εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν αυτή τη ιδέα αφού σύμφωνα με μία έρευνα που έγινε στο Πανεπιστήμιο του Goteborg (Kajsa Å., 2011), θεωρούν ότι για να λαμβάνουν όλοι οι μαθητές μία ενιαία εκπαίδευση πρέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα να αλλάξει και να γίνει περισσότερο λεπτομερές. Ωστόσο, στον αντίποδα βρίσκονται εκείνοι που θεωρούν πως αν το Πρόγραμμα Σπουδών γίνει περισσότερο λεπτομερές και με περισσότερες δραστηριότητες και κατευθύνσεις προς τους εκπαιδευτικούς, τότε η διδασκαλία θα χάσει το νόημά της, αφού δε θα είναι πλέον σχεδιασμένη από αυτούς και άρα ανοίκει σε αυτούς. Εν κατακλείδι, είναι προφανές πως οι απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς τη μεταβολή του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών, δίστανται. Όλοι συμφωνούν πως υπάρχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα σχετικά με τον τρόπο που είναι διαμορφωμένο τώρα το Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά και με τις αλλαγές που ζητούν να γίνουν. Γι αυτό θεωρούν πως πρέπει να υπάρξει εκτενής συζήτηση αλλά και επιστημονική διερεύνηση ώστε οι αλλαγές που θα γίνουν να είναι μόνο προς όφελος των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας (Kajsa Å., 2011).

4. Ποια είναι η γνώμη των μαθητών για τη δομή και το περιεχόμενο της Γλωσσικής διδασκαλίας και αν αυτή βοηθάει τη μάθηση.

Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, οι μαθητές στη Σουηδία έχουν τη δυνατότητα να κάνουν οποιαδήποτε ερώτηση σχετική με το μάθημα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και ο δάσκαλος έχει την απόλυτη ελευθερία να απαντήσει και να ξεκινήσει μία επικοινωνιακή συζήτηση (Kajsa Å., 2011). Ακόμη, ακολουθείται πιστά η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν συνεχώς τους μαθητές να δουλεύουν μαζί, να ανταλλάσσουν ιδέες και να συνεργάζονται για να βρουν τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που θέτει ο δάσκαλος. Επίσης, δίνεται στους μαθητές και η επιλογή να εργαστούν ατομικά, με τον εκπαιδευτικό να είναι πάντα εκεί ως βοηθός και εμπνευστής ιδεών. Παρόλα αυτά, η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία είναι αρκετά πιο συχνή, κάνοντας τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών ένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά αυτού του επιτυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι οι μαθητές στη Σουηδία δουλεύουν άλλοτε ατομικά και άλλοτε συνεργατικά, ανάλογα με τις απαιτήσεις της εκάστοτε διδαχθείσας ύλης. Αυτό που επισημαίνεται ωστόσο σε όλα τα Αναλυτικά Προγράμματα, είναι πως την ευθύνη για τη μαθησιακή επιτυχία την έχουν κατά βάση οι εκπαιδευτικοί με τις επιλογές που κάνουν στη διδασκαλία τους (Kajsa Å., 2011).

Φιλανδία

Ως προς τη διδασκαλία της Ανάγνωσης και της Γραφής μέσα στη τάξη, η Φιλανδία δε διαθέτει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα Σπουδών (Mullis et al. 2012), αν και παρέχονται κατευθυντήριες γραμμές από το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (National Core Curriculum). Οι οδηγίες προς τους Εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της Ανάγνωσης και της Γραφής βρίσκονται υπό τον τίτλο “Μητρική γλώσσα και Λογοτεχνία” (Mother Tongue and Literature) και υποδεικνύουν πως οι μαθητές μέσω της διδασκαλίας που θα λάβουν πρέπει να γίνουν «ενεργοί και ικανοί κοινωνοί της Επικοινωνίας, της Γραφής και της Ανάγνωσης» (active and responsible communicators, writers and readers) (European Literacy Policy Network (ELINET), 2015). Ακόμη, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος βασίζεται όχι μόνο στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών (Φιλανδικά και Σουηδικά), αλλά και στις πολιτιστικές δεξιότητες και εμπειρίες τους, ώστε να διαμορφώνονται ευκαιρίες για διαφοροποιημένη και πολυποίκιλη επικοινωνία μέσω της Ανάγνωσης και της Γραφής (Sulkunen, 2012, p. 215).

Στο φιλανδικό Πρόγραμμα Σπουδών η διδασκαλία της Ανάγνωσης και της Γραφής έχουν εξέχουσα θέση. Οι Φιλανδοί εισάγουν μία νέα έννοια στη γλωσσική διδασκαλία, αυτή του “Πολυγραμματισμού” (Multiliteracy). Ο Πολυγραμματισμός παρουσιάζεται ως μία “Διατομεακή ικανότητα” (cross-curricular competence), η οποία κατακτιέται μέσω της Διαθεματικότητας, συνδυάζοντας δηλαδή τη διδασκαλία της Γλώσσας με άλλα γνωστικά αντικείμενα (βλ. Μαθηματικά, Γεωγραφία, Φυσικές Επιστήμες κτλ.) (European Literacy Policy Network (ELINET), 2015).

Ο Πολυγραμματισμός (Multiliteracy), ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει, παράγει και αξιολογεί ποικίλους τύπους κειμένων ώστε να κατανοήσει την πολυπλοκότητα της επικοινωνίας (Finnish National Board of Education, 2014a). Το φιλανδικό Πρόγραμμα Σπουδών τέλος, υπογραμμίζει την αξία της χρήσης της Τεχνολογίας στο μαθησιακό περιβάλλον, μέσω παραδείγματος χάρη των ψηφιακών περιβαλλόντων (digital environments) (Finnish National Board of Education, 2014a).

Επομένως, είναι φανερό πως και στη Φιλανδία οι εκπαιδευτικοί έχουν ελευθερία κινήσεων ως προς τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Από ότι φαίνεται και από τα υψηλά ποσοστά επιτυχίας των Φιλανδών μαθητών στο διεθνή αξιολογικό διαγωνισμό PISA, η διάταξη αυτή του Αναλυτικού τους Προγράμματος επιδρά θετικά στην πρόοδο των μαθητών, εκπληρώνοντας τον πραγματικό σκοπό του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί είναι ελεύθεροι να διαμορφώσουν τη διδασκαλία τους κατ' επιλογήν τους, επιλέγοντας τί θα διδάξουν και πώς θα το διδάξουν στους μαθητές τους, ανάλογα με τη μαθησιακό τους επίπεδο (European Literacy Policy Network (ELINET), 2015). Σύμφωνα τέλος, με τους ερευνητές του European Literacy Policy Network (ELINET), αυτή η «ελευθερία κινήσεων» που παρέχει το Αναλυτικό Πρόγραμμα στους εκπαιδευτικούς, αφενός ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους μέσα στην τάξη και αφετέρου πετυχαίνει την πρόοδο των μαθητών, καθώς ασχολούνται με αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν και μπορούν να κατανοήσουν.

1.5.4 Η διεθνής πραγματικότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Προτεραιότητα της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτέλεσε η ενίσχυση της εκπαίδευσης και η ανάδειξη της σπουδαιότητάς της για την πρόοδο και την εξέλιξη της Ευρώπης στο παγκόσμιο σκηνικό. Βασική πρόθεση ήταν να δημιουργηθεί ένα πνεύμα σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών μέσω της σύνταξης Προγραμμάτων Σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με κοινά χαρακτηριστικά για όλους. Ωστόσο, οι πρωτοβουλίες που αναπτύχθηκαν σε σχέση με αυτό έπεσαν στο κενό, λόγω των εθνικών ιδιαιτεροτήτων (Παντίδης & Πασιάς, 2003). Αυτό, είχε ως αποτέλεσμα το «πάγωμα» των προσπαθειών εναρμόνισης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων από πλευράς ΕΕ και την ανάπτυξη δράσεων ενίσχυσης των πρωτοβουλιών για δόμηση μιας εκπαίδευσης που θα εκφράζει τον χαρακτήρα, τις ανάγκες και την ιδιοσυγκρασία του εκάστοτε λαού (Φλουρής, 2003).

Στο εκσυγχρονιστικό και εξευρωπαϊσμένο αυτό πλαίσιο, οι ελληνικές κυβερνήσεις επιχείρησαν μεταρρυθμίσεις προκειμένου να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατή σύγκλιση με τα εκπαιδευτικά συστήματα των ετέρων. Στο ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ του 2003 συμπεριλήφθηκαν τα βασικά σημεία του στρατηγικού ευρωπαϊκού σχεδίου για την παιδεία, όπως αυτό καταγράφεται στη Λευκή Βίβλο του 1995 (Φλουρής & Κρίκας, 2009). Συγκεκριμένα, για πρώτη φορά δόθηκε έμφαση στις γνωστικές και νοητικές ικανότητες, στην ευχέρεια διαρκούς επιμόρφωσης και ανανέωσης των γνώσεων, στην εξοικείωση με τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ), στην παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, στην ανάπτυξη ενός κοινού αξιακού συστήματος, στην ανάδειξη της αξίας της ανθρώπινης ζωής και της σημασίας της κοινωνικής συνοχής, στην καλλιέργεια της ευρωπαϊκής συνείδησης με ταυτόχρονη ανάδειξη των εθνικών χαρακτηριστικών (Αρνίδου κ.ά., 2006).

Τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, η μάθηση εκλαμβάνεται ως πλουραλιστική διαδικασία, η οποία έχει πάψει να σχετίζεται με την απλή μετάδοση γνώσεων, με την κενή απομνημόνευση αποσπασματικών πληροφοριών και με την κατάκτηση των «ορθών» και παραδεδομένων απόψεων, αντιλήψεων και ιδεών. Σύμφωνα με την ΕΕ (ΕΥ, 1996), με τη Σύμπραξη των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων Ευρώπης (CIDREE, 2004· 2008), με τον ΟΟΣΑ και άλλους διεθνείς φορείς, η μάθηση αφορά στην απόκτηση ικανοτήτων, έμπρακτης αξίας γνώσεων, γνωσιακών και μεταγνωσιακών λειτουργιών.

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί στόχοι πολλών Αναλυτικών Προγραμμάτων σε διεθνές και ιδίως σε ευρωπαϊκό επίπεδο, συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό και παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες. Ορισμένες από αυτές είναι η έμφαση στην απόκτηση των βασικών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην κοινωνική ανάπτυξη, στη βελτίωση των γνωσιακών και μεταγνωσιακών λειτουργιών του ατόμου, στη νοητική ανάπτυξη, στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας, στην τόνωση της αυτοπεποίθησης, στη καλλιέργεια της ηθικής σκέψης, στην πολιτιστική ανάπτυξη, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και των ατομικών ιδιαιτεροτήτων, στην ενίσχυση της ισότητας, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην καλλιέργεια της πολιτικής συνείδησης, στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, στη σφαιρική διαμόρφωση της προσωπικότητας και του χαρακτήρα, στην καλλιέργεια των δημοκρατικών ιδεωδών, στην προάσπιση του δικαίου, στην προετοιμασία για την έξοδο στον επαγγελματικό βίο, στην παροχή ευκαιριών συνεχούς ανανέωσης των γνώσεων και διαρκούς επιμόρφωσης (Φλουρής, 2004).

1.6 Πρότερες μελέτες σχετικά με τη μελέτη των προγραμμάτων Σπουδών

Στον ελληνικό χώρο αν και έχουν καταγραφεί αρκετοί αριθμητικά μελετητές που έχουν ασχοληθεί ερευνητικά με τα προγράμματα σπουδών και πιο συγκεκριμένα για το μάθημα της Γλώσσας (Flouris, G. & G. Pasiadis (2003) *A critical appraisal of curriculum reform in Greece (1980-2002 Trends, challenges, and perspectives.* / Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002) Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών: παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. / Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., Χ. Κούτρα & Ε. Σοφού (2004) *Η διαθεματική προσέγγιση στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Διερεύνηση και αξιολογική προσέγγιση παραδειγμάτων από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική, κ.ά.)* το οποίο θεωρείται εξέχον. Ωστόσο, σχετικά με τη συγκριτική ανάλυση του ελληνικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με εκείνα των ξένων χωρών, είτε σε ευρωπαϊκό είτε σε διεθνές επίπεδο, η βιβλιογραφία είναι περιορισμένη (Κωστάκη, Α. (1999) *Προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης: μια ανασκόπηση των εξελίξεων στην Αγγλία, Γαλλία και Ισπανία (1984-1994).* / Καπραβέλου, Α. (2009) *Το ελληνικό, αγγλικό και ιρλανδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γλώσσας επιπέδου Γυμνασίου: μια κριτική και συγκριτική παρουσίαση κ.ά.).* Το γεγονός ότι στο παρόν πόνημα, η προσέγγιση των ΑΠΣ γίνεται από τη σκοπιά των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, οι οποίες σχετίζονται συγκεκριμένα με την παραγωγή γραπτού λόγου, περιορίζει ακόμα περισσότερο τις πιθανότητες ανεύρεσης μιας συγκριτικής ερευνητικής μελέτης κινούμενης στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο. Παράλληλα, το παρόν πόνημα επεκτείνει το πεδίο του ενδιαφέροντός του εκτός των ευρωπαϊκών συνόρων, διερευνώντας τα ΑΠΣ του Καναδά.

Κατά τη βιβλιογραφική και διαδικτυακή έρευνα εντοπίστηκαν λίγες μόνο εργασίες στις οποίες μελετάται το ελληνικό ΑΠΣ συγκριτικά με τα ΑΠΣ των ξένων χωρών. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν ερευνητικές προσπάθειες σύγκρισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τα ευρωπαϊκά κυρίως, όπως για παράδειγμα με της Αγγλίας, της Ουγγαρίας, της Σουηδίας, της Φιλανδίας, της Γερμανίας, της Γαλλίας, του Καναδά, της Ιταλίας, στις οποίες όμως δεν γίνεται καμία αναφορά στο τρόπο οργάνωσης, σχεδιασμού και λειτουργίας των ΑΠΣ (*Μίλεση, Χ. & Β. Πασχαλιώρη (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, κ.ά.*). Κατά τη διάρκεια της αναζήτησης και της προσπάθειας εντοπισμού ανάλογων ερευνητικών μελετών δεν βρέθηκε άλλη αναφορά που να εστιάζει στην παρουσίαση και στη σύγκριση των ΑΠΣ της Ελλάδας με εκείνα του εξωτερικού, ως προς τους μαθητές με ελαφριάς μορφής δυσκολίες στον γραπτό λόγο.

Το θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν τίθεται υπό το πρίσμα της ειδικής αγωγής, παραμένει στο περιθώριο των παιδαγωγικών και επιστημονικών ερευνών. Εξάλλου, όπως θα καταδειχθεί από την παρούσα ερευνητική μελέτη, το ισχύον ΑΠΣ (2003) της ελληνικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης για το μάθημα της Γλώσσας (κι όχι μόνο) δεν προβλέπει συγκεκριμένες προτάσεις, σκοποθεσίες και στοχοθετήσεις για τους μαθητές με ήπιες μαθησιακές ανάγκες, οι οποίοι τίθενται στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας μόνο μέσω ενός χρηματοδοτούμενου από την Ευρωπαϊκή Ένωση πιλοτικού προγράμματος, που εφαρμόζεται σε έναν περιορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων.

Συνεπώς, το γεγονός ότι δεν υπάρχουν στο ελληνικό ΑΠΣ αναφορές στους μαθητές με

ήπιες μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, περιορίζει σημαντικά τις όποιες πιθανότητες να γίνουν συγκριτικές ερευνητικές μελέτες με τα ΑΠΣ των χωρών του εξωτερικού, στα οποία προβλέπονται σαφώς και ξεκάθαρα οι εκπαιδευτικές στρατηγικές αντιμετώπισης των μαθητών αυτών. Στο απτό επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης και της αγωγής ουσιαστικά δεν τίθεται θέμα σύγκρισης ενός ζητήματος που δεν υπάρχει στην πραγματικότητα, συνεπώς δεν μπορεί να αποτελέσει ερευνητική προβληματική μιας συγκριτικής μελέτης σε διεθνές επίπεδο.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη πρωτοτυπεί λοιπόν, προσεγγίζοντας την προβληματική όχι υπό το πρίσμα των επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής, αλλά από εκείνη των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, οι οποίες εστιάζουν στις αξίες, στα δικαιώματα και στο σεβασμό των ιδιαιτεροτήτων των ατόμων.

1.7 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Όπως έχει ήδη ειπωθεί, με την παρούσα εργασία επιχειρείται να γίνει μία συγκριτική μελέτη των ποιοτικών και ποσοτικών χαρακτηριστικών των γλωσσικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών τεσσάρων χωρών (Ελλάδα, Καναδάς, Σουηδία & Φιλανδία). Συγκεκριμένα, θα μελετηθεί το κομμάτι της Γραφής και οι προβλέψεις που αυτά περιέχουν για τους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Παρακάτω παρουσιάζονται τα Ερευνητικά Ερωτήματα που τέθηκαν, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια είναι η δομή του καθενός από τα τέσσερα Αναλυτικά Προγράμματα που μελετώνται, καθώς και η διάταξη της ύλης που περιλαμβάνει;
2. Ποιες ειδικές διδακτικές μεθόδους της γραπτής έκφρασης και ποιες διαδικασίες αξιολόγησης περιλαμβάνει το κάθε πρόγραμμα;
3. Ποιες προβλέψεις για τη διδασκαλία της Γραπτής Έκφρασης σε μαθητές με ΗΕΑ περιλαμβάνει το κάθε πρόγραμμα;
4. Ποιες οδηγίες ή κατευθύνσεις για προσαρμογές της διδασκαλίας της Γραπτής Έκφρασης περιλαμβάνει το κάθε πρόγραμμα;
5. Ποιο πρόγραμμα λαμβάνει περισσότερο υπόψη του τις σύγχρονες απόψεις για τη διδασκαλία μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και δυσκολίες στη Γραπτή Έκφραση στο γενικό σχολείο ή σε μονάδες ειδικής αγωγής;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Αφετηρία – Σκοπός και στόχοι της έρευνας

2.1.1 Σημαντικότητα, επικαιρότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Από την επισκόπηση της σχετικής ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον στην συγκριτική προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Ελλάδας με εκείνα των Ευρωπαϊκών ή άλλων χωρών. Μέσω της αντιπαραβολής, μπορούν να εξαχθούν πολλά και σημαντικά συμπεράσματα είτε για τη γενικότερη εικόνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, είτε για τις χρόνιες παθολογίες που ταλανίζουν την ελληνική Παιδεία, είτε για την αναποτελεσματική εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη. Η επιλογή των ΑΠΣ της Σουηδίας, της Φιλανδίας και του Καναδά δεν είναι τυχαία, μιας και αποδεδειγμένα και μέσω ευρωπαϊκών και διεθνών μελετών και διαγωνισμών, είναι αναγνωρισμένα ως πρότυπα εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμιο επίπεδο.

Το φαινόμενο της γενικότερης απροθυμίας των μελετητών σε θέματα εκπαίδευσης, να καταπιαστούν με τη συγκριτική εξέταση του ΑΠΣ της Ελλάδας με εκείνα που θεωρούνται επιτυχημένα και αποδοτικά, δημιουργεί έντονο προβληματισμό. Το γεγονός ότι ενώ το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί καθολικά τη ραχοκοκαλιά της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, μένει στάσιμο ήδη από το 2002 και δεν αξιολογείται συγκριτικά, προκειμένου να επισημανθούν οι αδυναμίες του και να αναθεωρηθεί για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Η συγκριτική μελέτη των ΑΠΣ μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και των παρεχόμενων γνώσεων, δεδομένου ότι

αποτελούν την κατευθυντήρια γραμμή της, αναφορικά με τον σχεδιασμό, τη λειτουργία και την αξιολόγηση.

Η σημαντικότητα της παρούσας ερευνητικής μελέτης ωστόσο, δεν έγκειται μόνο στην προσπάθεια να προσεγγιστούν συγκριτικά τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά του ελληνικού ΑΠΣ με εκείνα της Σουηδίας, της Φιλανδίας και του Καναδά, αλλά στο ότι εστιάζει στο ζήτημα των ήπιων μαθησιακών «ειδικών» δυσκολιών στην παραγωγή του γραπτού λόγου, που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα στη σχολική ηλικία των παιδιών. Το γεγονός ότι τα ποσοστά των ήπιων μαθησιακών δυσκολιών υπολογίζεται ότι κυμαίνονται σε ποσοστό 15% - 30% του μαθητικού πληθυσμού, σύμφωνα με τους Kaplan και Sadock (1985), και ότι μετά τη διακήρυξη της Salamanca το 1994, η οποία επέβαλε την ένταξη και τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών στη «φυσιολογική» λειτουργία του σχολείου και ανάγκασε τις χώρες να διαφοροποιήσουν τα ΑΠΣ, καθιστούν την προβληματική της έρευνας επίκαιρη και αναγκαία.

Μέσω της συγκριτικής έρευνας των ΑΠΣ καταδεικνύεται κατά πόσο προβλέπεται η έμπρακτη εφαρμογή των αρχών της ισότητας στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και στη μάθηση των μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων με ανάγκη λήψης υπηρεσιών ειδικής αγωγής. Μέσω της έρευνας, θα διαπιστωθεί κατά πόσο, από τη μια, τα Εκπαιδευτικά Συστήματα προάγουν τις ίσες ευκαιρίες και από την άλλη, κατά πόσο η ίδια η κοινωνία, προασπίζει τα ιδεώδη της δημοκρατίας και της ισότητας.

2.1.2 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθούν, να αναλυθούν και να αντιπαρατεθούν συγκριτικά οι προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων των τεσσάρων χωρών για μαθητές με ήπια προβλήματα μάθησης και κατάκτησης του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, ως βασικοί στόχοι τέθηκαν α) η διερεύνηση των γενικών και ειδικών προσαρμογών για τη συμπερίληψη των ατόμων, που αντιμετωπίζουν ήπιες δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, β) η διερεύνηση των διδακτικών προσεγγίσεων που προάγουν τα ΑΠΣ, αναφορικά με τις περιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών στη διαδικασία εκμάθησης της γραφής, και γ) η διερεύνηση του τρόπου που το κάθε ΑΠΣ προσεγγίζει τη διαφορετικότητα αυτών των μαθητών και τους στόχους που θέτει.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

- A. Να ανιχνευτεί κατά πόσο η ηγεσία ή το διδακτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων προβλέπεται από το ΑΠΣ να αυτενεργούν και να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες σχετικά με τη διδασκαλία των μαθητών με ήπιες δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.
- B. Να διαπιστωθεί κατά πόσο η φιλοσοφία ή η ιδεολογία των ΑΠΣ, κατ' επέκταση και του εκπαιδευτικού συστήματος, υποστηρίζει στην πράξη το δικαίωμα στην ισότιμη συμμετοχή στη μόρφωση για όλα τα παιδιά.
- C. Να διαπιστωθεί με ποια ποσοτικά ή ποιοτικά κριτήρια αξιολογείται η επιτυχία των δραστηριοτήτων ή της συνολικής στρατηγικής, που προβλέπονται για την υπερκέραση των μαθησιακών δυσκολιών.
- D. Να ανιχνευτεί αν τα ΑΠΣ των τεσσάρων χωρών προβλέπουν τη συμπερίληψη, τον αποκλεισμό των μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες στα γενικά σχολεία.

2.2 Ερευνητική στρατηγική

Η παρούσα ερευνητική μελέτη εντάσσεται στον κλάδο των Επιστημών της Αγωγής και συγκεκριμένα στο πεδίο μελέτης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών σε συνδυασμό με τον χώρο της ειδικής αγωγής, των αναπτυξιακών διαταραχών και των μαθησιακών δυσκολιών.

Η ερευνητική εργασία είναι ατομική και αποτελεί προσωπική πρωτοβουλία. Πρόκειται για Διπλωματική Εργασία, η οποία εντάσσεται στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Ειδική Αγωγή Εκπαίδευση και Αποκατάσταση, της Σχολής Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Ο τίτλος της ερευνητικής μελέτης είναι «Ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της Γραπτής Έκφρασης σε μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Σύγκριση Προγραμμάτων από τέσσερις χώρες (Ελλάδα, Σουηδία, Φιλανδία, Καναδάς)».

Η παρούσα έρευνα είναι συγκριτική και ακολουθεί την περιγραφική ερευνητική στρατηγική. Εξετάζονται τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τεσσάρων διαφορετικών χωρών, τριών Ευρωπαϊκών και μιας Βορειοαμερικανικής, που αφορούν στη βασική ή υποχρεωτική γενική εκπαίδευση. Για τη συλλογή των ερευνητικών και υπό σύγκριση δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι επίσημες διαδικτυακές πηγές των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων των τεσσάρων χωρών, όπου διατίθενται τα συνολικά κείμενα των τελευταίων και σε ισχύ ΑΠΣ. Η παρούσα ερευνητική μελέτη είναι βασική και μπορεί να αξιοποιηθεί ως πηγή απόκτησης νέων γνώσεων σχετικά με τα ΑΠΣ και τα εκπαιδευτικά συστήματα των τεσσάρων χωρών (Ανδρεαδάκης & Βαμβούκας, 2005).

2.3 Διερευνητικά ερωτήματα

Τα περαιτέρω διερευνητικά ερωτήματα που απαντήθηκαν σε άμεση συνάφεια με τους βασικούς και δευτερεύοντες σκοπούς και στόχους της συγκριτικής έρευνας, αφορούν:

1. Στην ιδεολογία που υπάρχει στις τέσσερις χώρες σχετικά με την αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά στο σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων.
2. Στη σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ή επαγγελματική ζωή.
3. Στη διά βίου μάθηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής.
4. Στη δυνατότητα πρόσβασης των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην εκπαίδευση και δημιουργίας των κατάλληλων συνθηκών, ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται με επιτυχία.
5. Στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των μαθητών ή στην προσαρμογή των μαθητών στις προδιαγραφές του εκπαιδευτικού συστήματος.

2.4 Μεθοδολογία και Μέσο συλλογής δεδομένων

Για την πραγμάτωση του κεντρικού σκοπού και των επιμέρους στόχων της παρούσας ερευνητικής μελέτης εφαρμόστηκε η μέθοδος της συγκριτικής ανάλυσης, η οποία θεωρείται η καταλληλότερη σε ερευνητικές προσπάθειες που σχετίζονται με τη διασαφήνιση των διακριτικών χαρακτηριστικών μεταξύ συγκρινόμενων μερών. Η συγκριτική ανάλυση μπορεί να επεκταθεί στην εξέταση μιας συνολικής δομής ή να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα σημεία της. Στην παρούσα εργασία, η συγκριτική μελέτη αφορά στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Ελλάδας, της Σουηδίας, της Φιλανδίας και του Καναδά, και συγκεκριμένα στην διδασκαλία της γραπτής έκφρασης σε μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, και εφαρμόζεται η αντιπροσωπευτική τεχνική σύγκρισης.

Η συγκριτική προσέγγιση εξετάζει:

- 🌈 Τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις των ΑΠΣ σχετικά με την αντιμετώπιση των μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες στον γραπτό λόγο.
- 🌈 Ποιο ΑΠΣ καλύπτει αποτελεσματικότερα τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών.
- 🌈 Ποιο ΑΠΣ προάγει την ισότητα και τη δημοκρατικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.
- 🌈 Ποιες είναι οι κοινές πιέσεις που δέχονται τα ΑΠΣ. Ποιοι είναι οι αρμόδιοι φορείς. Είναι ή όχι ανεξάρτητοι.
- 🌈 Περιγραφή των ΑΠΣ, των σκοπών, των στόχων και των προβλέψεών τους.
- 🌈 Ποιο ΑΠΣ υπόκειται στις ανάγκες των διεθνών εξελίξεων και στις διεθνείς επιταγές αναφορικά με τα εκπαιδευτικά θέματα.
- 🌈 Ποια είναι η μέγιστη ομοιότητα και ποια η μέγιστη διαφορά τους.

🌈 Πως επηρεάζουν τον σχεδιασμό των ΑΠΣ οι κρατικές παρεμβάσεις ή οι κυβερνητικές πολιτικές.

🌈 Πως αλληλοεπηρεάζονται τα συγκεκριμένα ΑΠΣ.

Η συγκριτική ανάλυση επιλέχθηκε για την διεκπεραίωση της παρούσας ερευνητικής μελέτης λόγω του κοινωνικού και ανθρωπιστικού χαρακτήρα της προβληματικής, η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με το θέμα της ειδικής αγωγής, που είναι δευτερευόντως επιστημονικό. Μπορεί η ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών χαρακτηριστικών των ΑΠΣ αφορά μια θεματική της Επιστήμης της Αγωγής, ωστόσο εφόσον τίθενται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος οι ήπιες μαθησιακές ανάγκες στην παραγωγή γραπτού λόγου, αποκτά διεπιστημονικό χαρακτήρα και εκτείνεται στον κλάδο της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, της πολιτικής ακόμα και τις νομικής.

Παράλληλα, με τη συγκριτική μέθοδο εξετάζονται ευκολότερα τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν εθνικό χαρακτήρα και που δεν περιορίζονται σε τοπικά χαρακτηριστικά.

Βάσει της μεθόδου αυτής, θα ακολουθηθούν τα εξής στάδια:

- 1) Της περιγραφής.
- 2) Της κατασκευής κοινής μεταβλητής σύγκρισης.
- 3) Της ανάλυσης.
- 4) Της σύγκρισης.
- 5) Της Τεκμηρίωσης των συμπερασμάτων.

Τα αρνητικά στοιχεία της μεθόδου της συγκριτικής ανάλυσης σχετίζονται κυρίως με την περιορισμένη εφαρμογή της. Δηλαδή, μελετά μόνο τους τύπους, τις μεταβλητές ή τα χαρακτηριστικά που συγκρίνει. Η μεθοδολογία αυτή εξετάζει ένα φαινόμενο, ένα γεγονός ή

μια πραγματικότητα, μέσω της κατασκευής ενός τύπου σύγκρισης, ο οποίος όμως εκφράζει αποκλειστικά τα κύρια χαρακτηριστικά του. Συνεπώς, είναι πολύ πιθανό, τα συμπεράσματα και τα πορίσματα που θα εξαχθούν, να είναι αμφιλεγόμενα, αναλόγως την οπτική σκοπιά από την οποία θα προσεγγιστούν ή τις επιμέρους συνθήκες που ισχύουν κατά τόπους ή χρόνους.

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, επειδή τόσο η εκπαίδευση ως προς τη φιλοσοφία και τη λειτουργία της, όσο και ο ρόλος, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των ΑΠΣ καθορίζονται αυστηρά από διεθνείς κανόνες, νόρμες και συνθήκες οι οποίοι μοιάζουν με απαράβατους κανόνες για κράτη και ανθρώπους, η συγκριτική μέθοδος μπορεί να θεωρηθεί έγκυρη και αντικειμενική.

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων για τη διεξαγωγή της ερευνητικής μελέτης χρησιμοποιήθηκε το διαδίκτυο, και συγκεκριμένα οι επίσημοι ιστότοποι των επίσημων φορέων των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων των τεσσάρων χωρών. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε για την μελέτη του ελληνικού ΑΠΣ η ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το οποίο έχει αντικατασταθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) από τις 24/02/2012 «<http://www.pi-schools.gr>»², του σουηδικού ΑΠΣ η ιστοσελίδα του Swedish National Agency for Education «<https://www.skolverket.se>», και του φιλανδικού ΑΠΣ η ιστοσελίδα του Finnish National Agency for Education «<http://www.oph.fi>». Για τον Καναδά, λόγω του ότι οι αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος είναι διαχωρισμένες στις δέκα Επαρχίες, εξετάστηκαν τα ΑΠΣ του Οντάριο και της Αλμπέρτα. Για την αναζήτηση και συλλογή στοιχείων αξιοποιήθηκαν οι ιστοσελίδες «<http://www.edu.gov.on.ca>» και

² Με την υπ' αριθμ.Φ908/18254/Η (ΦΕΚ.372/Β/20-02-2012) απόφαση της Υπουργού Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, παύτηκε η λειτουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και ορίστηκε η έναρξη της λειτουργίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) από τις 24/02/2012, σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν.3966 (ΦΕΚ.118/Α/24-05-2011), άρθρο 20, παράγραφος 33 (<http://www.pi-schools.gr>; http://www.dsanet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n3966_11.htm).

«<https://education.alberta.ca>».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Ελλάδας

Στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών προβλέφθηκε η εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος για την επικαιροποίηση των μαθησιακών δυσκολιών στην σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το πρόγραμμα αυτό υποστηρίχθηκε από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, και συγκεκριμένα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο είναι και το κατεξοχήν υπεύθυνο για τη σύνταξη των ΑΠΣ. Το πρόγραμμα ονομάστηκε «Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση» και αφορούσε σε προσαρμογές των ΑΠΣ στο Νηπιαγωγείο, στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, στο μάθημα των Μαθηματικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών (Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Γεωγραφία) στο Γυμνάσιο.

Το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα διαχωρίζεται σε θεωρητικό και πρακτικό κομμάτι. Στο θεωρητικό μέρος, γίνεται με μια επιστημονική προσέγγιση της προβληματικής, δηλαδή της αναγκαιότητας της αναπροσαρμογής των ΑΠΣ, ώστε να ληφθούν σοβαρά υπόψη κατά τη διδακτική διαδικασία οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες στα προαναφερθέντα γνωστικά αντικείμενα. Η μέθοδος που ακολουθείται είναι αυτή της *βιβλιογραφικής επισκόπησης* και ουσιαστικά βοηθούν στο να κατατοπιστεί ο εκπαιδευτικός για τη φύση, το είδος και τους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου. Στο πρακτικό μέρος, υπάρχουν προτεινόμενες δραστηριότητες, ανά ενότητες στα μαθήματα όπου εμφανίζεται η πληθώρα των μαθησιακών αναγκών, σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Πρωταρχικός

σκοπός είναι να καθοδηγηθεί ο Έλληνας εκπαιδευτικός ώστε να παράσχει υποστηρικτική διδασκαλία στον μαθητή. Ωστόσο, το πιλοτικό πρόγραμμα μοιάζει να «κινείται» στα άκρα, δηλαδή στο πολύ θεωρητικό και στο πολύ πρακτικό επίπεδο. Έτσι, αποτυγχάνει να προσδιορίσει σαφώς το ειδικό πλαίσιο που αφορά στη πραγματική διαχείριση των μαθητών που διαγιγνώσκονται με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Για τις προσαρμογές των ΑΠΣ αναφορικά με τις δυσκολίες γραφής, τονίζεται η συνάφειά τους με τις δυσκολίες στην ανάγνωση και προσδιορίζονται οι πιθανές μορφές τους, τα συνηθέστερα σωματικά/ βιολογικά αίτια τους και ο χρόνος εμφάνισής τους. Επισημαίνεται η αδυναμία πρόωμης ανίχνευσης των μαθησιακών προβλημάτων, αφού αυτά γίνονται εμφανή κατά βάση όταν ο μαθητής εισέλθει στη σχολική ζωή και ασχοληθεί με το μάθημα της Γλώσσας. Ακόμη, διαχωρίζονται τα προσχολικά από τα σχολικά συμπτώματα και επισημαίνεται ο καταλυτικός ρόλος των εκπαιδευτικών, ιδίως όταν αξιολογούν λανθασμένα τις ιδιαιτερότητες των παιδιών στην πρόωμη ηλικία. Στη συνέχεια, συγκεκριμενοποιούνται τα συνηθέστερα λάθη που κάνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα, τα οποία σχετίζονται με τη γραμματική, τις καταλήξεις, την ορθογραφία και την έλλειψη οργάνωσης και νοηματικής συνοχής.

Στη συνέχεια του θεωρητικού πλαισίου, διατυπώνονται και αναλύονται συνοπτικά οι βασικές προσεγγίσεις των μαθητών με ήπιες μαθησιακές ανάγκες, δηλαδή η *Παραδοσιακή* και η *Διαδικαστική* ή *Στρατηγική* προσέγγιση. Η *Παραδοσιακή* προσέγγιση βασίζεται στη διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων γραφής και η *Διαδικαστική* ή *Στρατηγική* προσέγγιση βασίζεται σε οργανωμένες στρατηγικές. Αξίζει να αναφερθεί ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στις περιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών εφαρμόζεται η Παραδοσιακή προσέγγιση. Το πρόβλημα όμως έγκειται στο ότι αυτή η προσέγγιση δεν κινητοποιεί τους

μαθητές, δεν υποστηρίζει την ελεύθερη γραφή και αναλώνει τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές σε διαδικασία ρουτίνας, αν και εκτιμά ότι λόγω της συνεχούς επανάληψης, βοηθά τους μαθητές να μάθουν ορθογραφία. Ωστόσο, είναι γενικά παραδεκτό ότι δεν προάγει τον ελεύθερο λόγο.

Συνεχίζοντας, αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά της *Διαδικαστικής* ή *Στρατηγικής* προσέγγισης και επισημαίνεται, ότι αφορά σε μια διαδικασία, όπου τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διδάσκονται ορθογραφία και γραφή σε ένα εργαστηριακό περιβάλλον με τη συμμετοχή και των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης. Αυτοί ενεργούν υποστηρικτικά, όπως ακριβώς και ο εκπαιδευτικός. Ακόμη, προβλέπεται στη μαθησιακή διαδικασία και η χρήση κειμενογράφου, ενώ δίνεται μεγάλη έμφαση και στη συζήτηση, από την οποία ωφελούνται όλοι οι εμπλεκόμενοι. Στην προσέγγιση αυτή προάγεται η καθοδηγούμενη γραφή, δηλαδή οι στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου, που συνοδεύονται από τυποποιημένες και καθοδηγούμενες εφαρμογές. Ο μαθητής με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, εντάσσεται σε μια αυστηρά δομημένη διαδικασία, η οποία, σύμφωνα με τους συντάκτες του θεωρητικού πλαισίου του πιλοτικού προγράμματος, τους παρέχει κίνητρα και καλλιεργεί το κλίμα, που θα τους παρωθήσει να γράψουν.

Κατόπιν, αφού προσδιορίζεται ότι τα γνωστικά προβλήματα στη γραπτή έκφραση συνδέονται τόσο με μηχανιστικά προβλήματα (π.χ. ορθογραφίας, στίξης, γραμματικής κ.ά.) όσο και με ζητήματα μεταγνωστικής επάρκειας (π.χ. κειμενική δομή, νόημα, περιεχόμενο, οργάνωση κειμένου κ.ά.), εγείρεται ο προβληματισμός γύρω από τη διάκριση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών από τις Δυσκολίες Μάθησης στη γραφή, που αντιμετωπίζουν περισσότερο ή λιγότερο όλοι οι μαθητές. Η απάντηση σε αυτό, δίνεται με τον προσδιορισμό των πέντε σημείων διαφοροποίησης των δύο κατηγοριών των μαθητών.

Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες:

- Αδυνατούν να εκφράσουν τις ιδέες τους και παράγουν φτωχά ή πολύ περιορισμένα σε έκταση κείμενα.
- Έχουν λανθασμένα κριτήρια για την ποιότητα ενός κειμένου.
- Εκφράζονται χρησιμοποιώντας λέξεις που τους είναι είτε γνωστές είτε οικείες, ανεξαρτήτως αν δεν αποτυπώνουν νοηματικά αυτό που επιθυμούν να περιγράψουν ή να εκφράσουν.
- Κάνουν πολλά λάθη στην ορθογραφία, στη στίξη, στη γραμματική, ακόμα και συγκριτικά με μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου.
- Κατά τη διαδικασία παραγωγής κειμένου, χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο από τους υπόλοιπους.

Λίγο πριν την ολοκλήρωση της ενότητας που αναφέρεται στις προσαρμογές του ΑΠΣ στον γραπτό λόγο για την αντιμετώπιση των ΕΜΔ, η συντακτική ομάδα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι για την αντιμετώπισή τους ενδέχεται να αποδειχθεί αποτελεσματική η εφαρμογή της στρατηγικής «Κεφαλαιοποίηση-Οργάνωση-Στίξη-Ορθογραφία», η οποία έχει εφαρμοστεί επιτυχώς στο εξωτερικό. Ταυτόχρονα, επισημαίνεται ότι αν και υπάρχουν περαιτέρω ερευνητικές παρεμβάσεις που εστιάζουν στον γραπτό λόγο, με εξίσου ενθαρρυντικά αποτελέσματα, δεν έχει ακόμα απαντηθεί το πώς μπορούν να συνδυαστούν οι μηχανιστικές και χαμηλού επιπέδου δεξιότητες γραφής με τις γνωστικές και υψηλότερου επιπέδου διεργασίες. Όπως και να έχει, οι προσαρμογές αυτές πρέπει να είναι διαθεματικές.

Επιπροσθέτως, υπάρχουν ορισμένες καταγεγραμμένες προσπάθειες αντιμετώπισης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, από πλευράς πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, όπως του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστήμιου Πατρών με την

έκδοση της «Διαγνωστικής Αξιολόγησης και Αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)» (2003), του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (σημερινό «Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής») με την έκδοση των Α΄ και Β΄ τόμων της «Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης» (2008), και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής με την έκδοση του «Οδηγού Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες» (2012-2013).

Ακόμη μία προσπάθεια ενασχόλησης με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες επιχειρήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, με υπεύθυνη της μελέτης την κα. Κατσούγκρη Αναστασία (Κατσούγκρη, 2012-2013). Σε αυτή την προσπάθεια, επιχειρείται μια ενημέρωση των εκπαιδευτικών γύρω από τα θέματα της μάθησης, των δυσκολιών και των δυνατοτήτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΜΔ, ώστε οι πρώτοι να πράξουν κατάλληλα για την αντιμετώπισή τους. Προτείνονται ορισμένοι τρόποι αξιολόγησης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, μερικές παρεμβάσεις και 12 διερευνητικά εργαλεία των μαθησιακών δυσκολιών, όπως αυτά προέκυψαν μέσω του έργου ΕΠΕΑΕΚ (2006-2008), με τη συνεργασία των Πανεπιστημίων Πατρών, Αθηνών, Θεσσαλίας και Κρήτης και του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου (Ι.Ε.Λ.). Αξίζει να τονισθεί ωστόσο, ότι η παραπάνω προσπάθεια, αφορά μόνο την παραγωγή προφορικού Λόγου.

Κλείνοντας, ως προς την Παραγωγή Γραπτού Λόγου, υπάρχουν και προτείνονται τα σταθμισμένα εργαλεία 11 και 12, που ελέγχουν τις δυσκολίες στην παραγωγή και την πρόσληψη του γραπτού λόγου για μαθητές από Β΄ Δημοτικού ως και Β΄ Γυμνασίου, και το εργαλείο 2, που εντοπίζει δυσκολίες στον γραπτό λόγο σε μαθητές των τάξεων Γ - ΣΤ Δημοτικού.

3.2 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Καναδά

Στο γλωσσικό ΑΠΣ του εκπαιδευτικού συστήματος της επαρχίας του Οντάριο, προβλέπεται η οργάνωση στρατηγικών σχεδίων για την υποστήριξη των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι κατεξοχήν παιδαγωγοί που εντοπίζουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών των τάξεών τους και είναι υπεύθυνοι να τους βοηθήσουν να μάθουν. Εργάζονται συνεργατικά με Ειδικούς Παιδαγωγούς ή εξειδικευμένο προσωπικό στην Ειδική Αγωγή, προκειμένου να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις για να πετύχουν τον στόχο τους. Κεντρικός στόχος είναι να διασφαλίσουν το δικαίωμα όλων των μαθητών να έχουν ίση πρόσβαση στη μόρφωση και στη γνώση, ανεξαρτήτως δυσκολιών, αναγκών, αδυναμιών ή δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί είναι δεσμευμένοι να συνεπικουρούν κάθε μαθητή στο να εφοδιαστεί με αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του, ώστε να ζει μια όσο το δυνατό, ανεξάρτητη, αυτόνομη και αυτενεργή ζωή.

Κεντρική ιδέα της φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού συστήματος του Οντάριο είναι η Εκπαίδευση για Όλους. Η έκθεση των ειδικών εμπειρογνομόνων για τα θέματα της παιδείας και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναφέρει ένα σύνολο αρχών, βασισμένων σε ερευνητικές μελέτες, οι οποίες επιβάλλεται να διέπουν κάθε στρατηγικό σχεδιασμό των προγραμμάτων που αφορούν σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ως αρμοδιότητα την ανάπτυξη και την οργάνωση αυτών των προγραμμάτων, πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις παρακάτω αρχές:

- Ο προγραμματισμός των προγραμμάτων για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες βασίζεται στην πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να πετύχουν.
- Ενσωματώνονται βέλτιστες πρακτικές, βασισμένες σε αναμφισβήτητα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στην αποτελεσματική διδασκαλία.

- Υπάρχει μια ομάδα υποστήριξης των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής, η οποία περιλαμβάνει τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, άλλους εκπαιδευτικούς, τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό &
- Χρησιμοποιείται η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Σε κάθε σχολική τάξη, οι μαθητές είναι πιθανό να επιδείξουν ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών στυλ και αναγκών. Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν προγράμματα που αναγνωρίζουν αυτή την ποικιλομορφία και αναθέτουν στους μαθητές καθήκοντα ανάλογα με τις δεξιότητες που διαθέτουν, ώστε να μην προσβάλλονται οι ικανότητές τους.

Η χρήση ευέλικτων ομάδων για διδασκαλία και η παροχή συνεχούς αξιολόγησης της πορείας εξέλιξης των προγραμμάτων, αποτελούν σημαντικά στοιχεία των σχεδιασμών που συμπεριλαμβάνουν την αντιμετώπιση ενός σημαντικού αριθμού αποκλινουσών συμπεριφορών και μαθησιακών αναγκών.

Η διαδικασία σχεδιασμού γλωσσικών προγραμμάτων για μαθητές που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, εκκινούν με τη διερεύνηση τόσο του κατά πόσο οι μαθητές ανταποκρίνονται στα προαπαιτούμενα του ΑΠΣ για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα, όσο και των αναγκών του κάθε μαθητή. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσδιορίσουν ποια εκπαιδευτική επιλογή κρίνεται κατάλληλη για κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Οι μαθητές διακρίνονται στις τρεις παρακάτω κατηγορίες:

1. Σε αυτούς που δε χρειάζονται ούτε Προσαρμογή (Accommodation), ούτε Τροποποίηση (Modification) του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.
2. Σε αυτούς που χρειάζονται Προσαρμογή (Accommodation) του Αναλυτικού

Προγράμματος Σπουδών &

3. Σε εκείνους που χρειάζονται Τροποποίηση (Modification) του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Στην πρώτη περίπτωση, όπου ο μαθητής δεν απαιτεί ούτε Προσαρμογές ούτε Τροποποιήσεις του ΑΠΣ, σημαίνει ότι δεν πρόκειται για άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συνεπώς, οποιαδήποτε βοήθεια ή υποστήριξη του δεν θεωρείται και ούτε είναι αναγκαία.

Κατά την Προσαρμογή του ΑΠΣ, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δύνανται να συμμετάσχουν στο συμβατικό πρόγραμμα σπουδών, που προβλέπει βαθμολογία ανά βαθμίδα και να αποκτήσουν γνώσεις αυτενεργώντας και ανεξάρτητα από τα υποστηρικτικά προγράμματα. Οι Προσαρμογές αυτές δεν μεταβάλλουν τα προαπαιτούμενα του ΑΠΣ της Επαρχίας. Οι αλλαγές που απαιτούνται για τη διευκόλυνση του μαθητή κατά τη διαδικασία της μάθησης επιβάλλεται να συμπεριληφθούν στην προσωπική καρτέλα του μαθητή. Σε αυτή είναι πιθανό να περιλαμβάνονται πολλές παρόμοιες ή ίδιες διευκολύνσεις που μπορεί να αφορούν άλλα μαθησιακά αντικείμενα. Υπάρχουν τρεις τύποι Προσαρμογών:

1. Προσαρμογή σε επίπεδο Διδασκαλίας.

Σε αυτή τη διαδικασία γίνονται αλλαγές στις Διδακτικές Τεχνικές που χρησιμοποιεί ο Εκπαιδευτικός όπως αλλαγές στην Παρουσίαση του μαθήματος, τους τρόπους Οργάνωσης της Ύλης ή τη χρήση της Τεχνολογίας και των Πολυμέσων.

2. Προσαρμογή σε επίπεδο Περιβάλλοντος

Σε αυτό το επίπεδο η προσαρμογή αναφέρεται στις αλλαγές που πρέπει να γίνουν μέσα στην Τάξη αλλά και τις Σχολικές εγκαταστάσεις ώστε να εξυπηρετούν την Ειδική Ανάγκη του μαθητή. Τέτοιες αλλαγές μπορεί να είναι η αλλαγή θέσης του μαθητή μέσα στην τάξη ή περισσότερος φωτισμός.

3. Προσαρμογή σε επίπεδο Αξιολόγησης

Σε αυτό το επίπεδο αναφέρονται οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν στην αξιολόγηση του μαθητή, η οποία συχνά δεν επιτρέπει στο μαθητή να δείξει τις ικανότητες του. Τέτοιες προσαρμογές αναφέρονται στην αύξηση του χρονικού ορίου για να τελειώσει ένα διαγώνισμα ή μία έκθεση ή στο να δίνει προφορικά τις απαντήσεις του σε ένα τεστ (IEP Resource Guide, 2004, p. 29). Όταν ένα μαθητής χρειάζεται προσαρμογή του Γλωσσικού Αναλυτικού προγράμματος, η Αξιολόγηση της επίδοσης του γίνεται με βάση την αξιολογική κλίματα που ορίζεται από το Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών. Όταν ένας μαθητής απαιτεί διευκολύνσεις μόνο στο μαθησιακό αντικείμενο της Γλώσσας, η αξιολόγηση της απόδοσής τους βασίζεται στις προαπαιτούμενες σκοποθεσίες και στοχοθετήσεις του ΑΠΣ σε επίπεδο βαθμολογίας, τάξης και βαθμίδας.

Η Τροποποίηση του ΑΠΣ, διαφέρει από τα συμβατικά προαπαιτούμενα του επιπέδου και της βαθμίδας. Ορισμένοι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες χρειάζονται Τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, πράγμα που σημαίνει ότι διαφοροποιούνται εντελώς οι Στόχοι-Προσδοκίες του. Κατά την τροποποίηση του ΑΠΣ θέτονται και υλοποιούνται Στόχοι-Προσδοκίες του ΑΠΣ που αντιστοιχούν σε μικρότερη συνήθως Τάξη. Οι μαθητές που χρειάζονται Τροποποίηση, διδάσκονται και εξασκούνται και στα τέσσερα σκέλη του Γλωσσικού μαθήματος (IEP Standards, 2000).

Οι Τροποποιήσεις που θα γίνουν πρέπει να είναι στοχευμένες, ρεαλιστικές ευδιάκριτες και να συμφωνούν με τα πορίσματα της Αρχικής Αξιολόγησης που έγινε στο μαθητή. Έτσι εξασφαλίζεται ότι ακόμη και ο μαθητής που χρήζει Εδικής Εκπαίδευσης θα έχει στο μέγιστο δυνατό βαθμό πρόσβαση στη μάθηση. Οι Τροποποιήσεις θα πρέπει να είναι πλήρως κατανοητές από το μαθητή και τους γονείς του ώστε να γνωρίζουν τι πρόκειται να μάθει ή να είναι ικανός να κάνει ακολουθώντας τις. Η σχολική βαθμίδα στην οποία έχει αξιολογηθεί ότι βρίσκεται μαθησιακά ο μαθητής, καταγράφεται στο Ατομικό Διδακτικό του Πλάνο (IEP). Η πρόοδος του μαθητή αξιολογείται σε κάθε εξεταστική περίοδο και πάντα σε συνάρτηση με τους Στόχους-προσδοκίες που έχουν τεθεί από τον Εκπαιδευτικό (IEP Standards, 2000, p.11). Στον έλεγχο προόδου του μαθητή (Provincial Report Card) αναγράφονται το μάθημα ή τα μαθήματα στα οποία ο μαθητής έχει Ατομικό Διδακτικό Πλάνο (IEP). Τέλος, στον Έλεγχο προόδου ο Εκπαιδευτικός αξιολογεί και περιγραφικά το μαθητή, πάντα με βάση τις Τροποποιήσεις που έγιναν κατά τη διδασκαλία. Τέλος, αναφέρει τη διδακτική πορεία που πρόκειται να ακολουθήσει.

Στο μάθημα της Γλώσσας, οι Τροποποιήσεις συνήθως βασίζονται στα επίπεδα γνώσης και δεξιοτήτων που προαπαιτούνται από το ΑΠΣ για την κάθε τάξη ξεχωριστά. Οι Τροποποιήσεις υποδεικνύουν τη γνώση και/ή τις δεξιότητες των μαθητών που αναμένεται να διαθέτουν ή να παρουσιάζουν σε κάθε περίοδο αξιολόγησης και αναφοράς.

Οι Τροποποιήσεις που γίνονται στο Αναλυτικό πρόγραμμα, πρέπει να αποτυπώνουν συγκεκριμένα, ρεαλιστικά, παρατηρήσιμα και μετρήσιμα επιτεύγματα, και να περιγράφουν συγκεκριμένη γνώση και δεξιότητες, τις οποίες οι μαθητές μπορούν να επιδεικνύουν ανεξάρτητα από την καθοδήγηση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Πρέπει να εκφράζονται με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές και οι γονείς να μπορούν να κατανοήσουν επακριβώς τι πρέπει να είναι σε θέση να κάνει ή να γνωρίζει το παιδί (<http://www.edu.gov.on.ca>).

Το ΑΠΣ της Επαρχίας της Αλμπέρτα του Καναδά, αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών με δυσκολίες διέπεται από τις παρακάτω αρχές:

- I. Το Πρόγραμμα βασίζεται στις προσωπικές ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά.
- II. Ο προγραμματισμός είναι μια ενεργητική διαδικασία που ανανεώνεται και ελέγχεται συνεχώς, ώστε να ανταποκρίνεται στις τρέχουσες και μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών.
- III. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιβάλλεται να συμμετέχουν στο «κανονικό» εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όσο το δυνατό περισσότερο και για όσο το δυνατό μεγαλύτερο διάστημα.
- IV. Οι δραστηριότητες που αφορούν στη διευκόλυνση και στη βοήθεια των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ωφελούν και τους υπόλοιπους μαθητές.

- V. Οι συμμετέχοντες στην οργάνωση του προγράμματος συνεργάζονται για την επιτυχή εφαρμογή του.
- VI. Ο προγραμματισμός περιλαμβάνει μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος, είναι δυναμικός και διαδραστικός, απαιτεί συνεκτικότητα μεταξύ των συστατικών του στοιχείων και της βαθμολόγησης, προϋποθέτει ομαδοσυνεργατική δουλειά (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικό προσωπικό), βασίζεται στην αμοιβαία επικοινωνία και απαιτεί μια οργανωσιακή δομή και μια εκπαιδευτική/ σχολική κουλτούρα, η οποίες υποστηρίζουν την διαρκή σύμπραξη των εμπλεκόμενων.
- VII. Η συνεργασία, η ενεργητική εμπλοκή των γονέων, ο προσδιορισμός και η αξιολόγηση, τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, η διαρκής αξιολόγηση, ο προγραμματισμός μετάβασης, η αυτό-προστασία, η διευκόλυνση, η διδασκαλία, είναι σημαντικά στοιχεία του προγραμματισμού, τα οποία είναι αλληλένδετα και δεν είναι διακριτά.

Συγκεκριμένα, η συνεργασία συνεπάγεται τη σύμπραξη στο πρόβλημα προς επίλυση. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών είναι πολύ σημαντική, καθώς ενισχύει τα επιτεύγματα των παιδιών και αυξάνει την ικανοποίησή τους από τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό που αναπτύσσεται, οργανώνεται και εφαρμόζεται για το παιδί τους. Είναι σημαντικό να διευκολυνθεί μια συνεργατική σχέση μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου. Η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, των γονέων και των μαθητών συμβάλλει καταλυτικά στον εντοπισμό των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, στην παροχή της δυνατότητας συνεχούς αξιολόγησης και παρακολούθησης της εξέλιξής τους, στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων και στη διδασκαλία.

Η εξακρίβωση και η αξιολόγηση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι απαραίτητες για να εξασφαλιστεί ότι έχει οργανωθεί η κατάλληλη υποστηρικτική εκπαίδευση. Άρτια προσέγγιση θεωρείται η έγκαιρη διάγνωση και η άμεση παροχή βοήθειας. Η συνεργασία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου διευκολύνει την ανίχνευση και την ταυτοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών. Η ομαδική προσέγγιση στη διαδικασία της αξιολόγησης παρέχει πολλαπλές δυνατότητες πληροφόρησης που θα συμβάλλουν στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και την ανάπτυξη των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ωστόσο, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να απασχολούν για μεγάλο χρονικό διάστημα τους μαθητές, γεγονός που απαιτεί η διαδικασία της Αξιολόγησης να λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Η συνεχής αξιολόγηση είναι σημαντική για τον προγραμματισμό και την παρακολούθηση του προγράμματος. Η αξιολόγηση δεν τερματίζεται μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αναγνώρισης και διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών. Είναι απαραίτητη σε όλα τα στάδια του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ακόμη, η διαρκής και τακτική παρακολούθηση της απόδοσης των μαθητών είναι ιδιαίτερος σημαντική. Αυτό γιατί έτσι συγκεντρώνονται αξιολογείται και η απόδοση των διδακτικών προσεγγίσεων που διαφοροποιήθηκαν ώστε να υπάρξει επιτυχημένη διδασκαλία. Τέλος, η εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτό-προστασίας.

Τα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα τώρα, παρέχουν το πλαίσιο για την εξυπηρέτηση των μαθησιακών αναγκών κάθε μαθητή. Όλα τα συστατικά στοιχεία του προγραμματισμού ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης, της εφαρμογής και του

ελέγχου των εξατομικευμένων προγραμμάτων. Και εδώ, απαιτείται μια ομαδοσυνεργατική προσπάθεια, ανάμεσα στους μαθητές, τους γονείς τους, τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς κάθε επαρχίας.

Το κεντρικό πόρισμα στο οποίο καταλήγει η θεωρητική προσέγγιση, είναι ότι δεν πρέπει να αποφεύγεται ο γραπτός λόγος στις περιπτώσεις των μαθητών με ΕΜΔ, αλλά να ενισχύεται και να αξιοποιείται ως εργαλείο στήριξης. Προτείνεται να εφαρμοστεί η *Διαδικαστική* προσέγγιση γραφής, η οποία προάγει τη μεταγνώση, διευκολύνει την γραπτή έκφραση και ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, προτείνεται η εγκατάλειψη των παραδοσιακών, παρωχημένων και παραδοσιακών τρόπων προσέγγισης της γραφής.

Κλείνοντας, το εκπαιδευτικό/ υποστηρικτικό υλικό που προτείνεται, περιλαμβάνει τους επιμέρους στόχους ανά βαθμίδα και τάξη, και καταλόγους ενδεικτικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων, οι οποίες χωρίζονται σε θεματικές ενότητες. Αυτές οι θεματικές ενότητες αναφέρονται με τη σειρά τους σε συγκεκριμένες θεματικές του γραπτού λόγου και συσχετίζονται με τη διδακτική ύλη του συμβατικού μαθήματος.

3.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Σουηδίας

Το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα διαπνέεται από τη φιλοσοφία ότι όλοι οι μαθητές έχουν τα ίδια δικαιώματα στην προσωπική ανάπτυξη και στη μόρφωση. Αυτό διατυπώνεται σαφώς και ρητώς στην πρώτη παράγραφο της *Εκπαιδευτικής Πράξης του ΑΠΣ*. Η συμπερίληψη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι μια κρίσιμη αρχή, από την οποία δεν εξαιρείται κανείς μαθητής, ανεξαρτήτως των δυνατοτήτων, των δεξιοτήτων και των αναγκών του. Αξίζει να αναφερθεί ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν γίνεται ξεχωριστή αναφορά των ατόμων με ΕΜΔ, καθώς θεωρείται αυτονόητο ότι θα έχουν πρόσβαση επί ίσοις όροις στη γνώση και στη μάθηση.

Η βασική εκπαίδευση είναι ενναετής και οι εκπαιδευτικές μονάδες αποτελούν τα «Σχολεία Υποχρεωτικής Φοίτησης» (*Compulsory Schools*). Αυτά διακρίνονται στα «Συμβατικά», σε εκείνα δηλαδή που παρέχουν «τοπικές λύσεις» (*särkola*) για μαθητές με σοβαρές Μαθησιακές Δυσκολίες και ελαφριάς μορφής Διανοητικές Διαταραχές και στα «Ειδικά» σχολεία (*särskolor*). Τα «Ειδικά» σχολεία -όπως διατυπώνεται στην επίσημη ιστοσελίδα του σουηδικού εκπαιδευτικού συστήματος- αποτελούν εναλλακτική λύση στο υποχρεωτικό σχολείο, ολοκληρώνονται κι αυτά σε εννιά έτη και εμπεριέχουν έναν ειδικό μαθησιακό κλάδο, που ονομάζεται «Σχολή Κατάρτισης». Η «Σχολή Κατάρτισης» απευθύνεται σε μαθητές που έχουν έλλειψη γνώσεων σε όλα ή σε επιμέρους αντικείμενα της βασικής εκπαίδευσης. Στα «Ειδικά» σχολεία φοιτούν τα παιδιά που λόγω λειτουργικών δυσλειτουργιών ή άλλων ειδικών λόγων δεν δύνανται να παρακολουθήσουν το υποχρεωτικό σχολείο. Στην κατηγορία αυτή των μαθητών συμπεριλαμβάνονται όσοι αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ακοής, όρασης, ομιλίας ή άλλες λειτουργικές βλάβες.

Η πλειοψηφία των μαθητών που χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη εκπαιδεύονται σε γενικές βασικές υποχρεωτικές τάξεις. Εάν αυτό κριθεί ότι δεν είναι εφικτό, τότε το σχολείο πρέπει να τεκμηριώσει με αδιάσειστα στοιχεία γιατί πρέπει να εξεταστούν και άλλες εκπαιδευτικές επιλογές για τους μαθητές. Αυτό αποτελεί την κεντρική θέση της φιλοσοφίας που διέπει τη λειτουργία των υποχρεωτικών σχολείων. Παλαιότερα, οι εκπαιδευτικές συζητήσεις ήταν εστιασμένες στα προαπαιτούμενα της ενσωμάτωσης. Σήμερα, η εστίαση έχει μετατοπιστεί στην αναγκαιότητα να δικαιολογηθούν οι διαχωριστικές επιλογές που λαμβάνονται προς όφελος των μαθητών.

Το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αναφέρει τις πρωταρχικές αξίες, την ευθύνη για διάφορες πτυχές των σχολικών δραστηριοτήτων και τους εκπαιδευτικούς στόχους. Μέσα στα όρια αυτά, κάθε δήμος καταρτίζει ένα σχέδιο για το εκπαιδευτικό του σύστημα. Κάθε σχολείο δεσμεύεται από τους εθνικούς στόχους και τις πρωταρχικές αξίες, αλλά είναι ελεύθερο να οργανώσει τα μέσα του για να επιτύχει αυτούς τους στόχους όπως το επιλέγει.

Αυτό αφήνει ελεύθερη επιλογή αναφορικά με τη χρήση του εξειδικευμένου, υποστηρικτικού και βοηθητικού προσωπικού, την ομαδοποίηση των μαθητών ανάλογα με την ηλικία και τα επίπεδα και, σε μεγάλο βαθμό, τη διδακτική ύλη των γνωστικών αντικειμένων. Οι επιλογές αυτές παρουσιάζονται σε ένα σχολικό σχέδιο το οποίο κάθε σχολείο είναι υποχρεωμένο να δημιουργήσει και να αξιολογήσει. Σύμφωνα με το εθνικό πρόγραμμα σπουδών, όλη η υποχρεωτική εκπαίδευση θα οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι δυνατές μεμονωμένες λύσεις για όλους τους μαθητές. Αυτός είναι ένας τρόπος ενίσχυσης της επιρροής και της προσωπικής ευθύνης των μαθητών, αλλά και ένα τρόπος να ληφθούν οι ανάγκες και η ατομικότητα όλων των μαθητών.

Στο πλαίσιο αυτής της ανάπτυξης, η οργάνωση των σχολικών δραστηριοτήτων και των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων είναι σημαντική. Τα τοπικά προγράμματα διεξάγονται τώρα για να ερευνήσουν τις δυνατότητες εγκατάλειψης των εθνικών ωραρίων και να καταστήσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση ακόμη πιο προσανατολισμένη στο στόχο. Κάθε μαθητής πετυχαίνει τους στόχους ενός συγκεκριμένου αντικειμένου ή ενότητας, αλλά οι τρόποι προσέγγισης και ο χρόνος που απαιτείται μπορεί να διαφέρουν. Ένας μαθητής, που αντιμετωπίζει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, μπορεί να λάβει διάφορες μορφές υποστήριξης μέσα στο υποχρεωτικό σχολείο. Λόγω του μεγάλου βαθμού ανεξαρτησίας των δήμων, η εκπαίδευση των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να οργανωθεί με διάφορους τρόπους. Η υποστήριξη μπορεί να περιλαμβάνει παραλλαγές των παρακάτω επιλογών:

- ✚ Για τους μαθητές που χρήζουν ειδικής υποστήριξης, υπάρχουν γραπτά ατομικά σχέδια δράσης, ώστε να τους παραχθεί βοήθεια από τους ειδικούς επιστήμονες, τους εκπαιδευτικούς και τους παιδαγωγούς.
- ✚ Οι εκπαιδευτικοί των μαθητών καθοδηγούνται, επιμορφώνονται και εντάσσονται σε πρόγραμμα συμβουλευτικής από ειδικό παιδαγωγό.
- ✚ Ο ειδικός παιδαγωγός ή βοηθός συνεπικουρεί τον εκπαιδευτικό στην οργάνωση δραστηριοτήτων με τον ενδιαφερόμενο μαθητή για μεγάλες ή μικρές περιόδους, οι οποίες εντάσσονται στα πλαίσια των δραστηριοτήτων μιας ευρύτερης ομάδας ατόμων.
- ✚ Ο μαθητής λαμβάνει ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του.
- ✚ Ο μαθητής εγκαταλείπει τη μεγαλύτερη ομάδα για περιορισμένες περιόδους για να εργαστεί με έναν ειδικό παιδαγωγό.

- ✚ Ένας βοηθός στη σχολική τάξη συνεργάζεται με τον μαθητή που χρειάζεται ειδική υποστήριξη ή με την τάξη του μαθητή.
- ✚ Ο μαθητής χρειάζεται ειδική εργασία υποστήριξης σε ομάδα για μαθητές με παρόμοιες ανάγκες για μεγαλύτερες ή μικρότερες περιόδους στην ίδια σχολική μονάδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- ✚ Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται από ένα κέντρο οικονομικών πόρων σε τοπικό επίπεδο.
- ✚ Τα κέντρα πόρων σε τοπικό επίπεδο μπορούν να υποστηριχθούν από έναν σύμβουλο της «Εθνικής Υπηρεσίας Εκπαίδευσης Ειδικών Αναγκών και Σχολείων».

Όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα υποστήριξης και ενθάρρυνσης, ώστε να αναπτυχθούν όσο το δυνατό περισσότερο. Το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει να αναφέρει στην εκάστοτε σχολική ηγεσία αν κάθε μαθητής ξεχωριστά, διαθέτει ή όχι τις απαραίτητες δεξιότητες για να πετύχει ή να αποτύχει στις μικρότερες δυνατές προαπαιτούμενες απαιτήσεις. Η σχολική διεύθυνση είναι υπεύθυνη για τις ειδικές ανάγκες των μαθητών και για τη διασφάλιση ότι θα διερευνηθούν άμεσα, σφαιρικά και σε βάθος.

Αν από τη διερεύνηση προκύψει ότι υπάρχει πραγματικά σοβαρό πρόβλημα και ότι ο μαθητής χρήζει ειδικής στήριξης, αναπτύσσεται «σχέδιο δράσης» για την αντιμετώπιση. Η ανάπτυξη και η οργάνωση αυτών των «σχεδίων δράσης» αναλαμβάνεται από έναν οργανισμό που υπάρχει σε κάθε σχολική μονάδα και απαρτίζεται από έναν εκπρόσωπο του τοπικού σχολικού συμβουλίου και από το προσωπικό πρόνοιας των μαθητών. Στο προσωπικό πρόνοιας ανήκουν ο σχολικός γιατρός, η νοσοκόμα, ο ψυχολόγος, ο σχολικός σύμβουλος και οι Ειδικοί Παιδαγωγοί. Ταυτόχρονα, ο υγειονομικός αυτός οργανισμός δρα και προληπτικά, δίνοντας βαρύτητα στη σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών.

Παράλληλα με τον σχολικό οργανισμό, δρουν προληπτικά, διερευνητικά και

διαγνωστικά υπηρεσίες παιδικής φροντίδας, που αναλαμβάνουν υγειονομικές και ψυχολογικές υπηρεσίες και δέχονται υποδείξεις από το προσωπικό του σχολείου, και τους γονείς των μαθητών. Η όλη διαδικασία ελέγχεται και αξιολογείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Η σπουδαιότητα της συμμετοχής των γονέων στον σχεδιασμό της εκπαίδευσης των μαθητών επισημαίνεται από το ΑΠΣ για το υποχρεωτικό σχολείο.

Επιπροσθέτως, το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται σε στόχους. Η κυβέρνηση θέτει εθνικούς στόχους. Οι δήμοι, τα σχολεία, οι μεμονωμένοι υπάλληλοι και οι μαθητές καθιστούν τους στόχους συγκεκριμένους στο δικό τους περιβάλλον και κάνουν τα δικά τους σχέδια για τις δραστηριότητές τους, ώστε να επιτευχθούν οι εθνικοί στόχοι. Εκτός από τον καθορισμό των στόχων, τα εθνικά προγράμματα σπουδών δηλώνουν επίσης ποιος είναι υπεύθυνος για τα διάφορα καθήκοντα της σχολικής λειτουργίας.

Με παρόμοιο τρόπο που δημιουργούνται οι στόχοι, λειτουργεί κι ένα σύστημα αξιολόγησης, σε διάφορα επίπεδα. Το σχολικό συμβούλιο, το προσωπικό και οι μαθητές κάνουν τις δικές τους αξιολογήσεις και υποστηρίζουν το σχολικό συμβούλιο με τα αποτελέσματα και άλλες απαραίτητες πληροφορίες. Κάθε σχολικό συμβούλιο αξιολογεί τη λειτουργία του σχολείου, χρησιμοποιεί το υλικό για τον προγραμματισμό της μελλοντικής λειτουργίας του και δίνει αναφορά στους Δήμους (<https://www.european-agency.org>; <https://www.skolverket.se>).

3.4 Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Φιλανδίας

Στο φιλανδικό curriculum για τη βασική εκπαίδευση, υπάρχει ξεχωριστό κεφάλαιο που αναφέρεται στους μαθητές που χρειάζονται ειδική υποστήριξη. Προβλέπεται ότι οι μαθητές λαμβάνουν βοήθεια προκειμένου να ξεπεράσουν τις μαθησιακές δυσκολίες ακολουθώντας διαφορετικά υποστηρικτικά μοντέλα, τα οποία καθορίζονται από τη φύση και τη βαρύτητα των δυσκολιών. Η έγκαιρη αναγνώριση των μαθησιακών προβλημάτων και η άμεση ένταξη των μαθητών σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον είναι ζωτικής σημασίας, ώστε να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες της αδυναμίας των μαθητών να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις του σχολείου. Οι μαθητές, που πρέπει να λάβουν εξειδικευμένη υποστήριξη είναι όσοι λόγω ασθένειας, αναπηρίας ή σωματικού ή νοητικού ελλείμματος δεν μπόρεσαν να αναπτυχθούν επαρκώς σωματικά και νοητικά, όσοι αντιμετωπίζουν ψυχολογικά προβλήματα ή πάσχουν από ελλειμματική κοινωνική συμπεριφορά, όπως επίσης κι εκείνοι που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες γίνεται με χρήση διαφορετικών μέσων, τα οποία είναι ανάλογα των δυσκολιών και προτείνεται να ενταχθούν σε ένα «Θεραπευτικό» διδακτικό πρόγραμμα. Η «Θεραπευτική διδασκαλία» είναι μια μορφή διαφορετικότητας που περιέχει λιγότερα και προσαρμοσμένα στις δυνατότητές τους καθήκοντα στους μαθητές και διαφορετική διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Η θεραπευτική διδασκαλία αρχίζει ταυτόχρονα με τη πρώτη παρατήρηση πιθανών μαθησιακών δυσκολιών, έτσι ώστε οι μαθητές να μην μείνουν πίσω στις σπουδές τους και στην απόδοσή τους. Σε περίπτωση που κριθεί ότι οι μαθητές δεν προχωρούν ικανοποιητικά στη συμβατική διδακτική διαδικασία, είτε συμμετέχοντας σε εξατομικευμένο πρόγραμμα είτε σε ομάδα συνεργασίας, πρέπει να εντάσσονται στη «Θεραπευτική διδασκαλία».

Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την πρωταρχική πρωτοβουλία αναφορικά με τη «Θεραπευτική διδασκαλία». Αρχικό του μέλημα είναι να ενημερώσει σχετικά με το πρόγραμμα τους γονείς των παιδιών και να λάβει τη σύμφωνη γνώμη τους. Η «Θεραπευτική διδασκαλία» παρέχεται τόσο συχνά ή σε τέτοιο εύρος, ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή και ώσπου να οδηγήσει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής του απόδοσης.

Στην περίπτωση που η «Θεραπευτική διδασκαλία» δεν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, ακολουθείται εκπαίδευση ειδικών αναγκών, η οποία γίνεται λίγες ώρες ημερησίως. Αυτή, αφορά στους μαθητές που αντιμετωπίζουν ήπιας μορφής Μαθησιακές Δυσκολίες ή Ήπιες Δυσκολίες Προσαρμογής και χρήζουν ειδικής υποστήριξης, ώστε να βελτιώσουν τις προαπαιτούμενες δεξιότητες μάθησης. Η «μερικής απασχόλησης εκπαίδευση ειδικών αναγκών» παρέχεται σε μικρές ομάδες ή ατομικά, και αρθρώνεται βάσει οργανωμένου προγράμματος. Το πρόγραμμα διαμορφώνεται ύστερα από σύμπραξη των γονέων, των εκπαιδευτικών και των ειδικών εκπαιδευτών ή επιστημόνων. Αν και αυτή κριθεί ότι δεν προσφέρει τα αναγκαία στον μαθητή, και αν διαπιστωθεί ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε κανένα από τα προσφερόμενα προγράμματα, τότε ο μαθητής παραπέμπεται στα ειδικά σχολεία.

Ο βασικός σκοπός της «εκπαίδευσης ειδικών αναγκών» είναι να βοηθήσει και να παρέχει υποστήριξη στους μαθητές, ώστε να έχουν ίσες ευκαιρίες να ολοκληρώσουν τη βασική εκπαίδευση, ακολουθώντας τα προαπαιτούμενα του ΑΠΣ. Οι προσωπικές δυνατότητες, οι δεξιότητες μάθησης και οι αναπτυξιακές ανάγκες αποτελούν το σημείο εκκίνησης. Το πρόγραμμα πρέπει να υποστηρίζει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Η «εκπαίδευση ειδικών αναγκών» απαιτεί προσωπικό χώρο, χρόνο και εγκαταστάσεις για μελέτη, αποφάσεις που έρχονται σε άμεση συνάφεια με τις βασικές αρχές της και διάθεση

κονδυλίων για την υποστήριξη των προγραμμάτων της. Πρωταρχικής σημασίας είναι οι μαθητές με ΕΜΔ να λειτουργήσουν εντός της συμβατικής σχολικής τάξης, ή να λαμβάνουν τα υποστηρικτικά μαθήματα μερικώς σε μια ομάδα εκπαίδευσης ειδικών αναγκών. Παράλληλα, είναι αναγκαίο αυτοί οι μαθητές να υπόκεινται στους γενικούς και ειδικούς σκοπούς και στόχους, όπως ορίζονται από το πρόγραμμα σπουδών που αφορά στους συμμαθητές τους.

Σε περίπτωση που αυτό είναι ανέφικτο, οι μαθησιακοί στόχοι εξατομικεύονται, αρκεί οι μαθητές να παρεμείνουν στο κοινό μαθησιακό πλαίσιο. Η εξατομίκευση μπορεί να αφορά το Πρόγραμμα Σπουδών στο σύνολό του, σε ένα γνωστικό αντικείμενο ή σε μια μεμονωμένη μαθησιακή/ γνωσιακή ενότητα. Μόνο όταν η κατάσταση κρίνεται εξαιρετικά σοβαρή, οι μαθητές εξαιρούνται από τους στόχους και τους σκοπούς του ΑΠΣ. Για τους μαθητές με Ήπιες Μαθησιακές Δυσκολίες, το ΑΠΣ προβλέπει ορισμένες αποκλίσεις από τις θεσμοθετημένες διατάξεις αναφορικά με τις ώρες παρακολούθησης των μαθημάτων. Συγκεκριμένα, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο, οι μαθητές ακολουθούν διαφορετικό ωρολόγιο πρόγραμμα ή έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ένα επιπλέον έτος στη βασική εκπαίδευση, προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους και στο μαθησιακό ή γνωσιακό αντικείμενο ή ενότητα, όπου εντοπίζονται τα προβλήματα. Όταν η ένταξη στο πρόγραμμα αποφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιστρέψουν στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα.

Ακόμη, το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα είναι απαραίτητο για όσους εντάσσονται στο πρόγραμμα εκπαίδευσης ειδικών αναγκών.

Περιλαμβάνει:

- I. Περιγραφή των μαθησιακών δυσκολιών, των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων εκμάθησης των μαθητών, όπως και των απαιτήσεων του σχολικού και μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο εντάσσονται.

- II. Περιγραφή των μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων σκοπών του σχολείου και της εκπαίδευσης.
- III. Αναφορά του αριθμού των εβδομαδιαίων μαθημάτων ανά έτος που θα λαμβάνουν οι μαθητές στα αντικείμενα ή στις ενότητες που αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες.
- IV. Αναφορά των αντικειμένων ή ενοτήτων που θα υπάρξουν αποκλίσεις από τους επιμέρους σκοπούς και στόχους του ΑΠΣ.
- V. Αναφορά των σκοπών και της βασικής διδακτέας ύλης για τα αντικείμενα ή τις ενότητες, που οι μαθητές θα λαμβάνουν εξατομικευμένη διδασκαλία.
- VI. Περιγραφή των κριτηρίων για τον έλεγχο και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών.
- VII. Αναφορά των βοηθητικών παροχών, των επικοινωνιακών τεχνικών, των ειδικών βοηθειών, των γνωσιακών μέσων, των διδακτικών υπηρεσιών που στοχεύουν στην ευημερία των μαθητών, τα οποία απαιτούνται για τη συμμετοχή στο υποστηρικτικό πρόγραμμα.
- VIII. Περιγραφή των μεθόδων ή των τρόπων, σύμφωνα με τους οποίους θα παρέχεται η υποστηρικτική διδασκαλία, όπως για παράδειγμα μέσω της συμμετοχής στη γενική εκπαίδευση ή σε εξειδικευμένο περιβάλλον εκπαίδευσης ειδικών αναγκών.
- IX. Συγκεκριμενοποίηση των συμμετεχόντων στην υποστηρικτική διαδικασία, οι οποίοι θα παρέχουν στους μαθητές τις υπηρεσίες βοήθειας, καθοδήγησης και συμβουλευτικής, με αυξημένο αίσθημα ευθύνης.

Σκοπός του εξατομικευμένου προγράμματος είναι η ενδυνάμωση των δυνατοτήτων και

των δεξιοτήτων εκμάθησης των μαθητών με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Αυτά επιτυγχάνονται με βιωματικές εμπειρίες υποστηρικτικών υπηρεσιών, προσεγγίσεις και μεθόδους που ενισχύουν την ανάπτυξη και τη μάθηση των μαθητών. Η υποστηρικτική αυτή διαδικασία είναι διεπιστημονική και πολυπρόσωπη, και συμπεριλαμβάνει την ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευτικών, των γονέων και των κηδεμόνων, των ειδικών επιστημόνων.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι το επίσημο εθνικό curriculum δε δίνει συγκεκριμένες οδηγίες, σκοποθεσίες ή στοχοθετήσεις για την αντιμετώπιση των ΕΜΔ στην παραγωγή γραπτού λόγου. Περιγράφεται η διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί, αλλά δεν καταγράφονται οι διδακτικές δραστηριότητες και ενέργειες που πρέπει να υλοποιηθούν στα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Η διάθεση του φιλανθικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι να μείνει ο μαθητής με τις Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες όσο το δυνατό περισσότερο και εγγύτερα στα προαπαιτούμενα του ΑΠΣ. Συνεπώς, προτεραιότητα του σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι να περιορίσουν, όσο αυτό είναι δυνατό, τις πιθανότητες αποκλεισμού των μαθητών από το πρόγραμμα της γενικής διδασκαλίας. (<http://www.oph.fi>; <https://webgate.ec.europa.eu>).

	Ελλάδα	Καναδάς	Σουηδία	Φιλανδία
<u>Κεντρική ιδέα για την εκπαίδευση των μαθητών με Ε.Μ.Δ.</u>	Προβλέφθηκε η εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος για την επικαιροποίηση των μαθησιακών δυσκολιών . Το πρόγραμμα υποστηρίχθηκε από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ονομάζεται «Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση» και αφορά σε προσαρμογές των ΑΠΣ στη Γλώσσα τα Μαθηματικά & τη Φυσική.	Κεντρική ιδέα της φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού συστήματος του Οντάριο είναι η Εκπαίδευση για Όλους. Κεντρικός στόχος είναι να διασφαλιστεί το δικαίωμα όλων των μαθητών για ίση πρόσβαση στη μόρφωση και στη γνώση.	Όλοι οι μαθητές έχουν τα ίδια δικαιώματα στην προσωπική ανάπτυξη και στη μόρφωση. Στο ΑΠΣ δεν υπάρχει αναφορά σε μαθησιακές δυσκολίες, αφού επικρατεί η αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν εκπαίδευση σε γενικές τάξεις.	Στο “curriculum” για τη βασική εκπαίδευση, υπάρχει ξεχωριστό κεφάλαιο που αναφέρεται στους μαθητές που χρειάζονται ειδική υποστήριξη. Οι μαθητές λαμβάνουν βοήθεια προκειμένου να ξεπεράσουν τις μαθησιακές δυσκολίες.
<u>Εκπαιδευτικό προσωπικό</u>	Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον Ειδικό Παιδαγωγό του σχολείου παρέχουν υποστηρικτική διδασκαλία στον μαθητή.	Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών των τάξεών τους και είναι υπεύθυνοι να τους βοηθήσουν. Εργάζονται με συνεργατικά με ειδικούς παιδαγωγούς ή εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς στην ειδική αγωγή.	Οι εκπαιδευτικοί των μαθητών καθοδηγούνται, επιμορφώνονται και εντάσσονται σε πρόγραμμα συμβουλευτικής από ειδικούς Παιδαγωγούς, οι οποίοι συνεπικουρούν τον εκπαιδευτικό Γενικής Αγωγής στην οργάνωση δραστηριοτήτων.	Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την πρωταρχική πρωτοβουλία αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθητών με Ε.Μ.Δ. Συνεργάζεται με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς.
<u>Λοιπό προσωπικό που ασχολείται με την αντιμετώπιση των Ε.Μ.Δ</u>	Δεν παρέχεται δημόσια περίθαλψη από λοιπό προσωπικό (Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές κα.).Η παροχή τέτοιων υπηρεσιών είναι ιδιωτική και έγκειται στους γονείς.	Δε γίνεται λόγος στο ΑΠΣ για την παροχή βοήθειας από λοιπό προσωπικό.	Παράλληλα με τον σχολικό οργανισμό, δρουν προληπτικά, διερευνητικά και διαγνωστικά, υπηρεσίες παιδικής φροντίδας, που αναλαμβάνουν υγειονομικές και ψυχολογικές υπηρεσίες.	Δε γίνεται λόγος στο ΑΠΣ για την παροχή βοήθειας από λοιπό προσωπικό.

<u>Διαδικασία μάθησης για τους</u>	Οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. διδάσκονται ορθογραφία	Η διαδικασία σχεδιασμού γλωσσικών	Η πλειοψηφία των μαθητών που	Η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές
------------------------------------	---	-----------------------------------	------------------------------	--

<p><u>μαθητές</u> με <u>Ε.Μ.Δ.</u></p>	<p>και γραφή σε ένα εργαστηριακό περιβάλλον με τη συμμετοχή των συμμαθητών τους χωρίς μαθησιακές ανάγκες & του εκπαιδευτικού, οι οποίοι ενεργούν υποστηρικτικά. Οι μαθητές με ΗΕΑ, εντάσσονται σε μια αυστηρά δομημένη διαδικασία, η οποία τους παρέχει κίνητρα που θα τους παρωθήσουν να γράψουν.</p>	<p>προγραμμάτων στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, εκκινούν με τη διερεύνηση τόσο του κατά πόσο οι μαθητές ανταποκρίνονται στα προαπαιτούμενα του ΑΠΣ για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα, όσο και των αναγκών του κάθε μαθητή.</p>	<p>χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη εκπαιδευονται σε γενικές τάξεις. Κάθε μαθητής πετυχαίνει τους στόχους ενός συγκεκριμένου αντικειμένου ή ενότητας, αλλά οι τρόποι προσέγγισης και ο χρόνος που απαιτείται μπορεί να διαφέρουν. Ένας μαθητής, που αντιμετωπίζει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, μπορεί να λάβει διάφορες μορφές υποστήριξης μέσα στο υποχρεωτικό σχολείο.</p>	<p>δυσκολίες γίνεται με χρήση διαφορετικών μέσων, τα οποία κρίνονται κατάλληλα για το είδος των δυσκολιών και προτείνεται να ενταχθούν σε ένα «θεραπευτικό» διδακτικό πρόγραμμα. Σε περίπτωση που η θεραπευτική διδασκαλία δεν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, ακολουθείται εκπαίδευση ειδικών αναγκών. Αν και αυτή κριθεί ότι δεν προσφέρει τα αναγκαία στον μαθητή, εκείνος παραπέμπεται στα ειδικά σχολεία.</p>
<p><u>Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα</u></p>	<p>Δεν υπάρχει θεσπισμένο από το ΑΠΣ Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Ο ειδικός Παιδαγωγός ή ο εκπαιδευτικός της τάξης οργανώνει το δικό του για κάθε μαθητή του, σύμφωνα με τη στοχοθεσία που έθεσε.</p>	<p>Τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέχουν το πλαίσιο για την ανάπτυξη προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών ξεχωριστά.</p>	<p>Για τους μαθητές που χρήζουν ειδικής υποστήριξης, υπάρχουν γραπτά ατομικά σχέδια δράσης, ώστε να τους παραχθεί βοήθεια από τους ειδικούς επιστήμονες, τους εκπαιδευτικούς και τους παιδαγωγούς.</p>	<p>Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι απαραίτητο για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός του εξατομικευμένου προγράμματος είναι η ενδυνάμωση των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων εκμάθησης των μαθητών με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.</p>
<p><u>Στοχοθεσία</u></p>	<p>Δεν υπάρχει ξεχωριστή στοχοθεσία για τις Ε.Μ.Δ. Οι στόχοι τίθενται από τους Ειδικούς Παιδαγωγούς, ύστερα από τη Διαγνωστική Αξιολόγηση του μαθητή.</p>	<p>Οι μαθητές συμμετέχουν στο γενικό πρόγραμμα. Η στοχοθεσία που τίθεται για εκείνους απορρέει από τις κατευθύνσεις που δίνονται στο ΑΠΣ, με τη διαφορά ότι είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε μαθητή.</p>	<p>Κάθε σχολείο δεσμεύεται από τους εθνικούς στόχους και τις πρωταρχικές αξίες, αλλά είναι ελεύθερο να οργανώσει τα μέσα του για να επιτύχει αυτούς τους στόχους όπως το επιλέγει.</p>	<p>Είναι αναγκαίο οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. να υπόκεινται στους γενικούς και ειδικούς σκοπούς και στόχους, όπως ορίζονται από το ΑΠΣ του γενικού σχολείου. Σε περίπτωση που αυτό είναι ανέφικτο, οι μαθησιακοί στόχοι εξατομικεύονται.</p>
<p><u>Διαγνωστική Αξιολόγηση</u></p>	<p>Η Διαγνωστική αξιολόγηση διεξάγεται</p>	<p>Η αξιολόγηση των μαθητών με Ε.Μ.Δ.</p>	<p>Αν υπάρχει πραγματικά σοβαρό</p>	<p>Η θεραπευτική διδασκαλία αρχίζει</p>

	από τα ΚΕΔΥΥ κάθε νομού ή από αναγνωρισμένα από το κράτος Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα	είναι απαραίτητη. Άρτια προσέγγιση θεωρείται η έγκαιρη διάγνωση και η άμεση παροχή βοήθειας.	πρόβλημα και ο μαθητής χρήζει ειδικής στήριξης, το προσωπικό πρόνοιας των μαθητών (σχολικός γιατρός, νοσοκόμα, ψυχολόγος, σχολικός σύμβουλος & Ειδικοί Παιδαγωγοί) αναπτύσσει ένα σχέδιο δράσης για την αντιμετώπιση.	ταυτόχρονα με τη πρώτη παρατήρηση πιθανών μαθησιακών δυσκολιών, έτσι ώστε οι μαθητές να μην μείνουν πίσω στις σπουδές τους και στην απόδοσή τους. Σε περίπτωση που κριθεί ότι οι μαθητές δεν προχωρούν ικανοποιητικά στη συμβατική διδακτική διαδικασία, πρέπει να εντάσσονται στη θεραπευτική διδασκαλία.
<u>Ρόλος γονέων</u>	Οι γονείς ενημερώνονται συχνά για την πορεία των παιδιών τους. Ωστόσο, δεν υπάρχει συνήθως συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων. Συχνά μάλιστα, οι γονείς δεν αναγνωρίζουν την ύπαρξη της δυσκολίας και δεν την αποδέχονται.	Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών είναι πολύ σημαντική, καθώς ενισχύει τα επιτεύγματα των παιδιών και αυξάνει την ικανοποίηση των γονέων ή μη, για τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό που αναπτύσσεται.	Στο ΑΠΣ επισημαίνεται η σπουδαιότητα της συμμετοχής των γονέων στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης των μαθητών με Ε.Μ.Δ.	Η διδακτική διαδικασία είναι διεπιστημονική και πολυπρόσωπη. Συμπεριλαμβάνει την ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευτικών, των γονέων και των κηδεμόνων, των ειδικών επιστημόνων.
<u>Προτεινόμενες δραστηριότητες</u>	Προτείνονται: 1. Η εφαρμογή της στρατηγικής «κεφαλαιοποίηση-οργάνωση-στίξη-ορθογραφία» & 2. Ότι οι προσαρμογές πρέπει να είναι διαθεματικές.	Το εκπαιδευτικό υλικό που προτείνεται, περιλαμβάνει τους επιμέρους στόχους ανά βαθμίδα και τάξη, και καταλόγους ενδεικτικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων, οι οποίες χωρίζονται σε θεματικές ενότητες.	Το βασικότερο χαρακτηριστικό του ΑΠΣ είναι η «ελευθερία κινήσεων» που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς, ως προς το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Γι' αυτό το λόγο παραθέτονται μόνο οι στόχοι και όχι προτεινόμενες δραστηριότητες.	Το βασικότερο χαρακτηριστικό του ΑΠΣ είναι η «ελευθερία κινήσεων» που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς, ως προς το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Γι' αυτό το λόγο παραθέτονται μόνο οι στόχοι και όχι προτεινόμενες δραστηριότητες.

Πίνακας 5. Πίνακας συνοπτικής παρουσίασης των χαρακτηριστικών των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, των τεσσάρων υπό διερεύνηση χωρών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

4.1 Συζήτηση

Από την εστιασμένη στα βασικότερα σημεία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των τεσσάρων χωρών, παρουσίαση, μπορούν να εξαχθούν πολλά συμπεράσματα τόσο για τη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών συστημάτων όσο και για τον πολιτειακό χαρακτήρα των κρατών. Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν κατά την έρευνα προέρχονται από τους επίσημους ιστοτόπους των εκπαιδευτικών φορέων των χωρών και επιλέχθηκαν μόνο οι πιο κατατοπιστικές προκειμένου να υποστηριχθεί η ερευνητική προσέγγιση. Πριν την ανάλυση των δεδομένων, κρίνεται απαραίτητο να επισημανθούν τα βασικά χαρακτηριστικά της κρατικής λειτουργίας των τεσσάρων χωρών.

Η Ελλάδα, χαρακτηρίζεται για την έντονα συγκεντρωτική κεντρική διοίκηση, για το πελατειακό και γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης, για την προσκόλληση στο παραδοσιακό/ συμβατικό και για την αδυναμία εφαρμογής μεταρρυθμιστικών και καινοτόμων προγραμμάτων σε όλο το εύρος σχεδόν της δημόσιας ζωής. Οι δύο Σκανδιναβικές χώρες, χαρακτηρίζονται για την οργάνωση και την υψηλή ποιότητα των παροχών του κράτους προς τους πολίτες και για την επικέντρωση στην επίτευξη των στόχων, που σχετίζονται με την πραγματική επιτυχία στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή. Ο Καναδάς, χαρακτηρίζεται ως μια από τις πιο «ανοικτές» κοινωνίες παγκοσμίως, όπου οι ανάγκες του ανθρώπου βρίσκονται στο επίκεντρο του κρατικού ενδιαφέροντος. Επίσης αποτελεί πρόσφορο έδαφος για εφαρμογή πρωτοποριακών προγραμμάτων (OECD, 2015). Τα ΑΠΣ αποτυπώνουν τα χαρακτηριστικά των κρατών και αποδίδουν τη γενικότερη φιλοσοφία, που αφορά στην αξία

του ανθρώπου, στην αποδοχή του διαφορετικού και στην κοινωνική ανοχή. Το ελληνικό ΑΠΣ, σε αντίθεση με εκείνο της Σουηδίας, της Φιλανδίας και του Καναδά, δεν προβλέπει ειδικούς σκοπούς και στόχους για τους μαθητές με ήπιες μαθησιακές ανάγκες. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δε λαμβάνονται υπόψη σε καμία περίπτωση στο ΑΠΣ του 2003, ούτε εννοιολογικά, ούτε ως πιθανό ενδεχόμενο, αλλά και ούτε ως απτό φαινόμενο της σχολικής καθημερινότητας. Αν και όπως διατυπώνεται σαφώς και κατηγορηματικώς, *το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από τις αρχές που αφορούν στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές*, εκτός από μια μικρή «εισαγωγή» επί του θέματος, δεν εντοπίζεται κάποια άλλη και περισσότερο συγκεκριμένη αναφορά στα ΑΠΣ του 2003.

Ωστόσο, στα εγχειρίδια του εκπαιδευτικού του 2006, έχουν καταγραφεί ορισμένες προβλέψεις αναφορικά με την παρουσία μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην τάξη, οι οποίες αν και καθοδηγούν προς ορισμένες κατευθύνσεις τον εκπαιδευτικό, δεν συνοδεύονται από ανάλογες δραστηριότητες στην πράξη. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, αν και υπάρχουν ορισμένες καταγεγραμμένες και αξιολογες προσπάθειες αντιμετώπισης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, είτε από πλευράς πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, είτε από πλευράς Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρώην «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο»), στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα υπάρχει σοβαρό πρόβλημα εφαρμογής της θεωρίας στην πράξη. Συνήθως, οι επιστημονικές μελέτες και τα επίσημα έγγραφα δεν αποστέλλονται ποτέ στις επιμέρους εκπαιδευτικές μονάδες και δεν γίνεται συστηματική ενημέρωση για τις νεότερες εξελίξεις στον χώρο της αντιμετώπισης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην οργανώνονται στρατηγικές πολιτικές επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, να μην

προβλέπονται οργανωμένες δράσεις από πλευράς σχολικών διοικήσεων και να μην δημιουργούνται διάλοιοι ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου-εκπαιδευτικών-γονέων.

Τα έτη 2012-2013 μάλιστα, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, και η κα. Κατσούγκρη (Κατσούγκρη, 2012-2013), προσπάθησαν να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με την αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών μέσα στη γενική τάξη. Η συγκεκριμένη έκδοση, δίνει έμφαση στο εξατομικευμένο μοντέλο αντιμετώπισης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές μέσα στη συμβατική τάξη, και συνεπικουρεί τον εκπαιδευτικό στο να κατανοήσει το μέγεθος του προβλήματος και να ενεργήσει κατάλληλα, προκειμένου να το καταπολεμήσει. Ωστόσο, η παραπάνω προσπάθεια, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στον προφορικό λόγο, δηλαδή στην ανάγνωση και όχι στη γραφή. Σχετικά με τη Παραγωγή Γραπτού Λόγου τώρα, προτείνονται κάποια σταθμισμένα εργαλεία, τα οποία ελέγχουν τις δυσκολίες στην παραγωγή και την πρόσληψη του γραπτού λόγου που παρουσιάζουν οι μαθητές. Από τις παραπάνω προτάσεις, διαφαίνεται πως δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα από πλευράς εκπαιδευτικού σχεδιασμού, στον Προφορικό Λόγο και την Ανάγνωση, παρά στη Γραφή και την Παραγωγή Γραπτού Λόγου, είτε αναφερόμαστε στο γενικό Πρόγραμμα Σπουδών, είτε στις προσαρμογές που γίνονται για τους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Συνεπώς, για την αξιολόγηση των ΕΜΔ, προβλέπεται η αξιοποίηση των εργαλείων σε μορφή ψυχομετρικών κλιμάκων, που καταγράφουν τον ρυθμό και το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού σε ένα ευρύ φάσμα παραγόντων. Ως προς την αντιμετώπισή τους, η μελέτη δίνει μεγάλη βαρύτητα στην:

1. Αλληλεπιδραστική και ανατροφοδοτική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και

μαθητή

2. Πίστη του εκπαιδευτικού ότι ο μαθητής μπορεί να καταφέρει να υπερκεράσει τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

3. Δημιουργία ενός σχολικού κλίματος κατανόησης και υποστήριξης

4. Εξατομίκευση των προβλημάτων και στα ίσα δικαιώματα όλων των παιδιών στην απόκτηση γνώσεων &

5. Εκπαίδευση και στη μάθηση

Ωστόσο, αποδεικνύεται πως ενώ υπάρχει πρόβλεψη για την αντιμετώπιση των ΕΜΔ στην παραγωγή γραπτού λόγου, στην πραγματικότητα δυστυχώς, δεν προτείνονται διδακτικά μοντέλα για τη διδασκαλία του. Πρόκειται τέλος, για ένα «έλλειμμα» που δεν παρουσιάζεται μόνο στο ελληνικό ΑΠΣ, αλλά και στα ΑΠΣ των υπολοίπων υπό μελέτη κρατών.

Αναφορικά με τα ΑΠΣ των δύο υπό εξέταση Σκανδιναβικών χωρών, για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, δεν προβλέπονται, αλλά ούτε και περιλαμβάνονται σαφείς αναφορές σε ειδικές διδακτικές μεθόδους για την παραγωγή γραπτού λόγου, για τη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης ή για συγκεκριμένες κατευθύνσεις ή οδηγίες προσαρμογής του τρόπου διδασκαλίας και εκμάθησης του γραπτού λόγου. Στα curriculums των δύο χωρών, αναφέρονται οι επιμέρους στόχοι και σκοποί, που πρέπει να υλοποιούνται και να πραγματώνονται σε κάθε βαθμίδα της βασικής εκπαίδευσης από τους μαθητές, και σε αυτό το πλαίσιο, τίθεται το ζήτημα των δυσκολιών. Όταν δηλαδή, ορισμένοι μαθητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στην επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων, προβλέπεται η ενεργοποίηση των μηχανισμών της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φιλανδίας, όσο και της Σουηδίας, υπάρχει εστίαση στις ατομικές ανάγκες του μαθητή. Ο καθένας αντιμετωπίζεται ξεχωριστά

και δομείται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα καταπολέμησης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, είτε γραπτού, είτε προφορικού λόγου, με την εφαρμογή και τη σύνθεση όλων των μεθόδων αντιμετώπισης και αξιολόγησης, και με τη σύμπραξη σχολείου-εκπαιδευτικών-γονέων (<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php>).

Το γεγονός ότι δεν προβλέπονται από τα φιλανδικά ΑΠΣ συγκεκριμένες διδακτικές μέθοδοι αντιμετώπισης και αξιολόγησης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, επαληθεύεται από την αποφυγή του εκπαιδευτικού συστήματος να κατηγοριοποιήσει τους μαθητές, σύμφωνα με τις αδυναμίες και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Και αυτό συμβαίνει, καθώς η κάθε περίπτωση κρίνεται διαφορετική ως προς το επίπεδο της παρεχόμενης αναγκαίας υποστήριξης που χρήζει. Στο φιλανδικό curriculum δίνεται έμφαση στην ιδεολογία του εκπαιδευτικού συστήματος και απουσιάζουν πρακτικού χαρακτήρα προτάσεις διδασκαλίας, μεθοδολογίας και αξιολόγησης για συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι αυτή της γραπτής έκφρασης. Προτείνονται μέτρα στήριξης, όπως είναι οι διορθωτικές οδηγίες σε όλα τα υποστηρικτικά επίπεδα, τα μέτρα μερικής ειδικής εκπαίδευσης σε όλα τα υποστηρικτικά επίπεδα, το ατομικό σχέδιο μάθησης στο επίπεδο εντατικής και ειδικής υποστήριξης και η επιμήκυνση ή η καθυστέρηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο επίπεδο της ειδικής στήριξης. Επίσης, προβλέπεται ότι η υποστήριξη σχεδιάζεται και εφαρμόζεται ως μέρος της πολυτομεακής συνεργασίας για την πρόνοια του κάθε μαθητή. Για τους μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες και προβλήματα στην έκφραση, στα μαθηματικά και σε μεμονωμένα μαθήματα, προσφέρεται αρχικά η εκπαίδευση μερικής ειδικής αγωγής, η οποία μπορεί να παρέχεται σε μικρές ομάδες μαθητών ή μεμονωμένα, σχεδιάζεται και αξιολογείται από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών και μπορεί να λαμβάνει χώρα παράλληλα με όλα τα επίπεδα υποστήριξης (<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php>).

Στο σουηδικό curriculum, προβλέπονται επίσης μέτρα υποστήριξης στη σχολική εκπαίδευση, χωρίς να γίνονται κι εδώ συγκεκριμένες αναφορές στην αντιμετώπιση των ΕΜΔ ως προς τη γραπτή έκφραση. Το γεγονός αυτό αιτιολογείται από τον τοπικό και εξατομικευμένο χαρακτήρα της σουηδικής εκπαίδευσης, στην οποία όλοι οι μαθητές στο σχολείο έχουν το δικαίωμα να υποστηρίξουν την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων βάσει των προσωπικών τους αναγκών. Όπως και στο φιλανδικό ΑΠΣ, οι στόχοι και οι σκοποί της εκπαίδευσης είναι σαφείς και ορίζονται ανά βαθμίδα. Έχοντας ως γνώμονα αυτούς, μπορεί να αξιολογηθεί η συνολική πορεία ενός μαθητή στο σχολείο και η επίδοσή του. Στο ΑΠΣ της Σουηδίας προβλέπονται πολλά διαφορετικά είδη υποστηρικτικών μέτρων, χωρίς όμως να συγκεκριμενοποιούνται αναλόγως με το μαθησιακό πρόβλημα ή με τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Αναφορικά με την υποστήριξη της γλώσσας, γραπτής ή προφορικής, προβλέπεται να γίνουν ειδικές προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών ή και στις ειδικές μεθόδους ή στα εργαλεία διδασκαλίας, σε επίπεδο σχολικών μονάδων, τάξεων και ατόμων. Παράλληλα, προβλέπεται η εμπλοκή τρίτων εξειδικευμένων επιστημόνων ή εκπαιδευτικών, όπως ειδικοί σε θέματα ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών, λογοθεραπευτές, εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι κ.ά. Επίσης, καταγράφονται γενικές αναφορές για ειδικές ρυθμίσεις αξιολόγησης ή προόδου μέσω των εκπαιδευτικών διαδικασιών, και επιβάλλεται η δημιουργία διαύλου συνεργατικής επικοινωνίας μεταξύ γονέων, τοπικών φορέων, υπεύθυνων σε θέματα υγείας, κοινωνίας και απασχόλησης. Βασικός στόχος της σουηδικής εκπαίδευσης, όπως αποτυπώνεται στα curriculums είναι, οι ανάγκες κάθε μαθητή, στο μέτρο του δυνατού, να εκπληρωθούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Κύριος υπεύθυνος για την ικανοποίηση και την αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων των μαθητών, όπως και για την λήψη μέτρων υποστήριξης είναι ο διευθυντής των εκάστοτε σχολικών μονάδων (<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php>).

Ανάλογη με των Σκανδιναβικών χωρών, είναι και η εκπαίδευση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τόσο στην Επαρχία του Οντάριο όσο και στην Επαρχία της Αλμπέρτα του Καναδά. Δεν προβλέπονται σαφείς διδακτικές μέθοδοι ή εργαλεία αξιολόγησης, αλλά προάγεται ο σχεδιασμός ενός εξατομικευμένου προγράμματος, τόσο για τους προικισμένους μαθητές όσο και για εκείνους που εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση. Τα κριτήρια για την ένταξη ενός μαθητή στο εξατομικευμένο πρόγραμμα δεν ορίζονται σαφώς, καθώς δεν υπάρχει ξεκάθαρη κατηγοριοποίηση των ειδικών αναγκών, που είτε διαγιγνώσκονται είτε όχι. Το αν θα ενταχθεί ένας μαθητής στο ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα, καθορίζεται από τις προσωπικές του ανάγκες. Υπεύθυνος για το πρόγραμμα αυτό είναι ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας, ο οποίος καλείται να βρίσκεται σε άμεση επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς και το λοιπό εξειδικευμένο προσωπικό, τονίζοντας τη σημαντικότητα της «συνεργατικής διάθεσης» αυτών των μερών, ώστε να επιτευχθεί η μαθησιακή επιτυχία και η πρόοδος του μαθητή (<http://edu.gov.on.ca>; <https://education.alberta.ca>).

Οι αναφορές σε διδακτικές πρακτικές ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, απουσιάζουν και από τον οδηγό του εκπαιδευτικού συστήματος του Οντάριο (*Learning for all*, 2013). Υπάρχουν καταγεγραμμένες, γενικού τύπου θεωρητικές κατευθύνσεις αναφορικά με την αξιολόγηση της μάθησης και τον σχεδιασμό εργαλείων καθοδήγησης και αξιολόγησης των μαθητών με ΕΜΔ, χωρίς όμως να υπάρχουν περαιτέρω προσδιορισμοί για μαθησιακά ή γνωσιακά αντικείμενα (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/LearningforAll2013.pdf>).

Διαφαίνεται λοιπόν, πως στις δύο υπό εξέταση Επαρχίες του Καναδά, τα σχολικά συμβούλια, οι σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί τελικά που αποφασίζουν και

εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας της Γραπτής Έκφρασης, για να υποστηρίζουν τους μαθητές τους, με ή χωρίς ΕΜΔ, χωρίς να παίρνουν κατευθυντήριες γραμμές ή διδακτικές προτάσεις από τα επίσημα ΑΠΣ. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα είναι κλιμακωτό, δηλαδή προσεγγίζει τον μαθητή σε στάδια, παρέχοντάς του οδηγίες συστηματικά, προκειμένου αυτές να ανταποκρίνονται όχι μόνο στις αδυναμίες του, αλλά και στα δυνατά του σημεία. Το είδος, η ένταση και η διάρκεια των παρεμβάσεων καθορίζεται βάσει των στοιχείων που συλλέγονται, από τη συχνή και συστηματική παρακολούθηση της προόδου του μαθητή. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις προβλέπουν τη χρήση ειδικών διδακτικών παρεμβάσεων με αυξανόμενη ένταση για τη στοχευμένη αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών με ΕΜΔ. Μάλιστα, οι Καναδοί θεωρούν πως για την αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στο κομμάτι της Παραγωγής Γραπτού Λόγου, οι καταλληλότερες διδακτικές μέθοδοι είναι το «Οικουμενικό Σχέδιο Μάθησης» και η «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία», οι οποίες και προτείνονται από τα Επίσημα ΑΠΣ και των δύο υπό μελέτη Επαρχιών. Η πεποίθηση αυτή υπάρχει, καθώς μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας έχει αναγνωρίσει τα οφέλη των παραπάνω δύο διδακτικών μεθόδων. Μάλιστα, τα καναδικά curricula, προτείνουν τη «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία» ως διδακτική μέθοδο τόσο για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, όσο και για τους μαθητές με ΕΜΔ. Μάλιστα αναγνωρίζουν - γι' αυτό και το αναφέρουν στα επίσημα ΑΠΣ- πως μέσω της «Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας», οι μαθητές με ΕΜΔ μπορούν να επωφεληθούν ιδιαίτερα, καθώς οι μορφές, η ετοιμότητα, το περιεχόμενο, η διαδικασία, τα προϊόντα, τα εργαλεία και το περιβάλλον της μάθησης, μπορούν να διαφοροποιηθούν σύμφωνα με τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών (<http://edu.gov.on.ca>; <https://education.alberta.ca>).

Συνοψίζοντας, είναι φανερό πως το καναδικό ΑΠΣ, αν και δεν είναι ενιαίο για όλες τις

επαρχίες, εμφανίζει ένα χαρακτηριστικό το οποίο είναι κοινά αποδεκτό από τα ΑΠΣ όλων των επαρχιών. Τα καναδικά ΑΠΣ δηλαδή, περιλαμβάνουν ένα πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης στρατηγικών, που αποσκοπούν στην παροχή ενός συνόλου μεθόδων που θα μεγιστοποιήσουν την ικανότητα του μαθητή να έχει πρόσβαση στη διδακτέα ύλη. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα πρέπει να παρέχει κατάλληλες εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις και υλικοτεχνικό εξοπλισμό ανάλογα με την κάθε περίπτωση, να προβλέπει την τροποποίηση των προσδοκιών ή της πολυπλοκότητας της μάθησης και να υιοθετεί εναλλακτικές προσδοκίες ή μαθησιακά αντικείμενα, με προσδοκίες επικεντρωμένες σε κοινωνικές και άλλου είδους δεξιότητες (<http://edu.gov.on.ca>; <https://education.alberta.ca>).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές, ότι στο φιλανδικό, το σουηδικό και το καναδικό ΑΠΣ, δεν προβλέπονται συγκεκριμένες προτάσεις αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους της γραπτής έκφρασης, με τα εργαλεία αξιολόγησης και με τις στρατηγικές προσαρμογής της διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης. Τα curricula της Σουηδίας, Φιλανδίας και του Καναδά, αναφέρονται εκτενώς στους μαθητές με τις μαθησιακές δυσκολίες και ορίζουν ξεκάθαρα τις ενέργειες που πρέπει να οργανωθούν και να υλοποιηθούν, έτσι ώστε να αποκτήσουν έμπρακτη και πραγματική υπόσταση οι διατυπώσεις περί ισότητας στη μόρφωση.

Στην Ελλάδα τώρα, ως μοναδική προσπάθεια συγκεκριμενοποίησης των διδακτικών και αξιολογικών παρεμβάσεων μπορεί να θεωρηθεί η μελέτη της κα. Κατσούγκρη (2012-2013), η οποία και αυτή, αναφέρεται μόνο στον προφορικό λόγο. Ως προς τα επίσημα ΑΠΣ (2003) το ζήτημα καλύπτεται με την αναφορά ότι *«η παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης αποτελεί βασική αρχή της δημοκρατικής κοινωνίας, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ισότητα στην παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους τους μαθητές*

και ιδιαίτερα για αυτούς που ανήκουν σε μειονότητες, καθώς και για τους μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να προστατεύονται από τον κοινωνικό αποκλεισμό και την ανεργία. Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως σύνολο ομοιόμορφων εκπαιδευτικών παροχών που οδηγούν σε ομοιόμορφες διαδικασίες και συμπεριφορές. Τα άτομα που αντιμετωπίζουν εμπόδια από τη φύση, την κοινωνία, τις εκάστοτε συνθήκες, όπως τα άτομα με αναπηρίες (Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ΑΜΕΑ) αλλά και τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003, σ.3).

Από την παραπάνω αναφορά συνεπάγεται ότι το ενδιαφέρον, τόσο της φιλανδικής, της σουηδικής και της καναδικής (Οντάριο-Αλμπέρτα) εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και της ελληνικής εκπαίδευσης και των ΑΠΣ μένει σε θεωρητικό επίπεδο, αφού δεν παρατηρείται σαφής προσδιορισμός των αναγκών, συνεπώς και προσδιορισμός των ειδικών εκπαιδευτικών στόχων και στρατηγικών επίτευξης. Ωστόσο, η διαφορά μεταξύ των δύο Σκανδιναβικών χωρών και του Καναδά με την Ελλάδα είναι πολύ σημαντική, καθώς, ενώ στα τρία κράτη δίνεται βαρύτητα στην εξατομικευμένη αντιμετώπιση των δυσκολιών με σαφείς παρεμβάσεις, οδηγίες και κατευθύνσεις, στη δεύτερη, δεν προβλέπονται περιθώρια αυτενέργειας τόσο στον ηγεσιών των σχολικών μονάδων όσο και των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική διαδικασία, ώστε να δικαιολογούνται τυχόν αποκλίσεις από τις επιταγές του ΑΠΣ. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί καλούνται να διεκπεραιώσουν τα διδακτικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα, καθοδηγούμενοι αυστηρώς από τα ΑΠΣ, από τα οποία απουσιάζουν γενικώς αναφορές που να παραπέμπουν σε πρωτοβουλίες, σε καινοτόμες παρεμβάσεις και σε αυτόβουλες δραστηριότητες. Αν και το ΑΠΣ που σχεδιάστηκε το 2002 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διαφέρει από τα προηγούμενα παραδοσιακά, ενέχοντας στοιχεία curriculum και διαθεματικών

προσεγγίσεων, υπολείπεται σημαντικά ως προς την ουσιαστική επικέντρωση στον μαθητή και στις ανάγκες του, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και της αυτενέργειας των μαθητών και των εκπαιδευτικών, και την υλοποίηση του συμπεριληπτικού σχολείου.

Σχετικά με την έννοια της Συμπερίληψης τώρα, παρατηρείται πως και αυτή είναι απύσχα από το ελληνικό ΑΠΣ, αφού αντικαθίσταται με τρόπο γενικό και μη ξεκάθαρο από την «Ένταξη». Στα ΑΠΣ της Σουηδίας, της Φιλανδίας και του Καναδά, τίθεται ως προτεραιότητα η αρχή της Συμπερίληψης όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως δεξιοτήτων, μαθησιακών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων. Όλοι οι μαθητές ξεκινούν επί ίσοις όροις στο γενικό σχολείο και πορεύονται αναλόγως με τις δυνατότητές τους. Στις περιπτώσεις των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, ενεργοποιούνται οι μηχανισμοί στήριξης, οι οποίοι είναι συγκεκριμένοι και σαφώς προσδιορισμένοι από τα εθνικά ΑΠΣ, και περαιτέρω εξειδικευμένο στην Ειδική Αγωγή προσωπικό. Το προσωπικό αυτό τίθεται από τους ιθύνοντες των σχολικών μονάδων και των τοπικών αρχών. Για τις τρεις χώρες, ο κάθε μαθητής με ΕΜΔ είναι ξεχωριστός, μοναδικός και διαφορετικός από τους συμμαθητές του. Συνεπώς, η βοήθεια που του παρέχεται είναι εξατομικευμένη, ακόμα κι όταν εντάσσεται σε «θεραπευτικές» ομάδες.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι συγκεντρωτικό, θέτει υπό κρατικό έλεγχο όλα τα παιδαγωγικά και λειτουργικά ζητήματα των εκπαιδευτικών μονάδων και οργανισμών και αποκλείει τους γονείς ή τους κηδεμόνες, και οποιοδήποτε επιστημονικό βοηθητικό προσωπικό από τη διδακτική και αξιολογική διαδικασία. Ενώ στη Σουηδία, στη Φιλανδία και στον Καναδά η συνεργασία και η ενεργητική συμβολή των γονέων και όσων ειδικών μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των ΕΜΔ, είναι επιθυμητή, αυτονόητη και απαιτητή, στην Ελλάδα, τίθενται στο περιθώριο των διαδικασιών. Η διαφορά στη φιλοσοφία των κρατών έγκειται στο ότι στην Ελλάδα οι μαθησιακές δυσκολίες και οι ιδιαιτερότητες αντιμετωπίζονται

είτε ως σπάνια φαινόμενα, που φέρνουν προ εκπλήξεως τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς ιθύνοντες, είτε ως περαιτέρω προβληματισμοί σε ένα ήδη προβληματικό σύστημα, που πάσχει από έλλειψη ανθρώπινων, οικονομικών και υλικοτεχνικών πόρων και από έντονη προσκόλληση στο συμβατικό και στο παραδοσιακό.

Στη Σουηδία, στη Φιλανδία και στον Καναδά, τα ΑΠΣ ορίζουν σαφώς ότι κανείς μαθητής δεν πρέπει να αποκλείεται από τη βασική εκπαίδευση λόγω μαθησιακών ή ειδικών αναγκών και ότι όλοι θα πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα πρόσβασης. Οι σχολικές μονάδες είναι οι κατεξοχήν υπεύθυνες προκειμένου να διεκπεραιώνουν με επιτυχία την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την προσχολική ηλικία στην ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση.

Όλα τα παραπάνω βέβαια, δε θα μπορούσαν να επιτευχθούν αν δεν υπήρχε η απαραίτητη οργάνωση από πλευράς κράτους και η στοχευμένη εκπαιδευτική πολιτική, από πλευράς υπευθύνων. Η επιτυχία της εκπαιδευτικής πολιτικής αυτών των κρατών αλλά και ο σύγχρονος χαρακτήρας των ΑΠΣ έγκειται κατά βάση στην ιδεολογία των κρατών και των πολιτών τους σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Είναι ευδιάκριτο πλέον, πως οι δύο Σκανδιναβικές χώρες (Σουηδία & Φιλανδία) και ο Καναδάς έχουν υιοθετήσει απόλυτα την έννοια της ισότητας και της ισοτιμίας όλων των πολιτών τους.

Αυτό διαφαίνεται και στην εκπαιδευτική τους πολιτική, αφού δεν υπάρχει ξεχωριστό επίσημο ΑΠΣ για την αντιμετώπιση των Ήπιων Εκπαιδευτικών Αναγκών και κατ'επέκταση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, δεδομένου ότι όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως δυσκολιών ή όχι, έχουν τα ίδια δικαιώματα στη μάθηση. Για την επίτευξη αυτής της πεποίθησης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει αφενός η θέσπιση των εκπαιδευτικών στόχων και η προσήλωση όλων των εμπλεκόμενων στην επίτευξή τους και αφετέρου η συνεργατική διάθεση μεταξύ όλων όσων σχετίζονται με το μαθητή με ΕΜΔ. Αυτοί, δεν μπορούν να είναι

άλλοι από τους γονείς του, τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Ακόμη, η εκπαιδευτική επιτυχία των παραπάνω κρατών, οφείλεται και στην ευελιξία αναπροσαρμογής των ΑΠΣ και απόκλισης από τις αυστηρές προδιαγραφές τους, αναφορικά με τους χρόνους ολοκλήρωσης των σπουδών και τα κριτήρια αξιολόγησης και βαθμολόγησης των μαθητών με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Χάριν αυτής της «ευελιξίας», οι εκπαιδευτικοί έχουν ελευθερία κινήσεων ως προς το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Αυτό σημαίνει πως σε αυτά τα τρία κράτη, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν εκείνες τις υποστηρικτικές στρατηγικές, οι οποίες είναι κατάλληλες για την αντιμετώπιση κάθε περίπτωσης μαθητή ξεχωριστά. Βέβαια για να είναι η παραπάνω πρακτική απόλυτα επιτυχής, υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις, όπως:

- ◆ Η ύπαρξη καταρτισμένων εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, οι οποίοι παρατηρούν και εντοπίζουν τα πιθανά προβλήματα,
- ◆ Η ενεργοποίηση των υπάρχοντων βοηθητικών προγραμμάτων παράλληλα με τη διαγνωστική συμβολή Ειδικών Παιδαγωγών και Ψυχολόγων, οι οποίοι συνεργάζονται σε μόνιμη βάση με τη σχολική μονάδα και έχουν πλήρη επίγνωση των καταστάσεων
- ◆ Η ένταξη των μαθητών σε υποστηρικτικές ομάδες και κατόπιν σε Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα &
- ◆ Η διαρκής αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας και της βελτίωσης της απόδοσης των μαθητών.

ανά εκπαιδευτική βαθμίδα και τάξη. Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας βρίσκεται η γνώση, ως απόκτηση της επισταμένης ενασχόλησης με τα μαθησιακά αντικείμενα, η οποία ελέγχεται με τεστ, διαγωνίσματα και τελικές εξετάσεις. Σε αυτό το «βαθμοθηρικό» πλαίσιο, εντάσσεται θεωρητικά και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, η υπερκέραση των οποίων θα επιτρέψει τους μαθητές να πετύχουν καλύτερη βαθμολόγηση. Η μαθησιακές δυσκολίες συνεπώς αντιμετωπίζονται ως τροχοπέδη στη δυνατότητα επίτευξης καλύτερης μετρήσιμης απόδοσης των μαθητών, παρά ως μαθησιακή διαταραχή, η οποία πιθανώς θα συνοδεύει τους μαθητές σε όλη τους τη ζωή. Για τον λόγο αυτό, δεν προβλέπονται ούτε συγκεκριμένες υποστηρικτικές στρατηγικές, ούτε πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού για την υλοποίηση και την εφαρμογή των τυχόν βοηθητικών προγραμμάτων, ούτε εστίαση στην ενίσχυση της προσωπικότητας των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές ανάγκες και ούτε στην ανάπτυξη συνεργασίας με τους γονείς και με εξωτερικούς ειδικούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους.

Συμπερασματικά, το ΑΠΣ της Ελλάδας, αποτυπώνει τον «κλειστό» και συντηρητικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης, το οποίο φαίνεται ακόμα περισσότερο ακατάλληλο των σύγχρονων απαιτήσεων, όταν εξετάζεται συγκριτικά με εκείνα των προηγμένων εκπαιδευτικά χωρών. Ενώ λοιπόν, στο ελληνικό ΑΠΣ, από τη μια απουσιάζει κάθε προσπάθεια προσέγγισης ή κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, από την άλλη, στο πιλοτικό πρόγραμμα που αφορά στις προσαρμογές των ΑΠΣ για τις μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου κι όχι μόνο, παρατηρείται μια πληθώρα ασκήσεων και δραστηριοτήτων-οδηγιών προς μαθητές και εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κρίνει ότι για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών επαρκεί ο σχεδιασμός και η οργάνωση ενός καταλόγου ασκήσεων-προτάσεων-

οδηγιών διεκπεραίωσης και όχι μια γενικότερη αναθεώρηση της προσέγγισης της έννοιας των μαθησιακών δυσκολιών από πλευράς εκπαιδευτικού συστήματος. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι βασικοί υπεύθυνοι για τη διεκπεραίωση της υποστηρικτικής αυτής διαδικασίας, όπως προβλέπεται από το πιλοτικό πρόγραμμα, είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να προβλέπεται ούτε πρόσληψη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, αλλά ούτε και ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης ή κατάρτισης.

Στα ΑΠΣ της Σουηδίας, της Φιλανδίας και του Καναδά κλείνοντας, η αντιμετώπιση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αφορά σε μια αυστηρά καθορισμένη διαδικασία, που έχει τόσο γενικό όσο και ειδικό χαρακτήρα, και που δεν αναλώνεται σε αναφορές ή παραπομπές σε συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις, ασκήσεις, δραστηριότητες και μαθησιακές πράξεις. Ουσιαστικά, προτείνονται, και στις τρεις περιπτώσεις, προγράμματα διαχωρισμένα σε στάδια, με συγκεκριμένες προϋποθέσεις, προδιαγραφές και μεθόδους διδασκαλίας. Η ύλη, δηλαδή το περιεχόμενο της διδασκαλίας, δεν αναφέρεται στα curricula των χωρών, καθώς όπως έχει προαναφερθεί, αυτά συγκεκριμενοποιούνται σύμφωνα με τις ανάγκες των τοπικών κοινωνιών και των σχολικών μονάδων. Συνεπώς, οι δραστηριότητες, οι ασκήσεις και οι δράσεις δεν καθορίζονται από το κράτος, το οποίο δεν είναι συγκεντρωτικό, αλλά αναπτύσσονται και οργανώνονται με γνώμονα τις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή, ο οποίος είναι ξεχωριστή οντότητα με ξεχωριστή αξία.

Αντιπαραβολή του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με εκείνα των Σουηδία, Φιλανδία και Καναδά			
	Ελλάδα	Σουηδία, Φιλανδία & Καναδάς	
Κρατική λειτουργία & Οργάνωση	1.Έντονα συγκεντρωτική κεντρική διοίκηση.	1.Οργάνωση & υψηλής ποιότητας	1.Οι ανάγκες του ανθρώπου

	<p>2.Πελαταιακό & γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης.</p> <p>3.Προσκόλληση στο παραδοσιακό/ συμβατικό.</p> <p>4.Αδυναμία εφαρμογής μεταρρυθμιστικών & καινοτόμων προγραμμάτων σε όλο το εύρος σχεδόν της δημόσιας ζωής.</p>	<p>παροχές του κράτους προς τους πολίτες.</p> <p>2.Επικέντρωση στην επίτευξη των στόχων.</p>	<p>βρίσκονται στο επίκεντρο του κρατικού ενδιαφέροντος.</p> <p>2.Αποτελεί πρόσφορο έδαφος για εφαρμογή πρωτοποριακών προγραμμάτων.</p>
Εκπαιδευτική φιλοσοφία για ΕΜΔ	<p>Η γνώση ελέγχεται με τεστ, διαγωνίσματα και τελικές εξετάσεις. Σε αυτό το «βαθμοθηρικό» πλαίσιο, εντάσσεται και η αντιμετώπιση των ΕΜΔ, η υπερκέραση των οποίων επιτρέπει στους μαθητές να πετύχουν καλύτερη βαθμολόγηση.</p>	<p>Η αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ έχει τόσο γενικό όσο και ειδικό χαρακτήρα.</p> <p>Προτείνονται, προγράμματα διαχωρισμένα σε στάδια, με συγκεκριμένες προϋποθέσεις, προδιαγραφές και μεθόδους διδασκαλίας.</p>	
Στοχοθεσία για ΕΜΔ	<p>Δεν προβλέπονται ειδικοί σκοποί και στόχοι για τους μαθητές με ΗΕΑ. Ειδικότερα, στο ισχύον ΑΠΣ (2003) δεν λαμβάνονται υπόψη οι ΕΜΔ, ούτε εννοιολογικά, ούτε ως πιθανό ενδεχόμενο, αλλά και ούτε ως απτό φαινόμενο της σχολικής καθημερινότητας.</p>	<p>Γίνεται εκτενής αναφορά στο ΑΠΣ στους μαθητές με ΕΜΔ. Ορίζουν ξεκάθαρα τις ενέργειες που πρέπει να οργανωθούν και να υλοποιηθούν, έτσι ώστε να αποκτήσουν έμπρακτη και πραγματική υπόσταση οι διατυπώσεις περί της ισότητας στη μόρφωση.</p>	
Ρόλος των εκπαιδευτικών	<p>Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διεκπεραιώνουν τα διδακτικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα, καθοδηγούμενοι αυστηρώς από τα ΑΠΣ, τα οποία υστερούν σε καινοτόμες παρεμβάσεις και αυτόβουλες δραστηριότητες.</p>	<p>Στις περιπτώσεις των ΕΜΔ, ενεργοποιούνται μηχανισμοί στήριξης, οι οποίοι είναι προσδιορισμένοι από τα εθνικά ΑΠΣ, και εξειδικευμένο προσωπικό των σχολικών μονάδων και των τοπικών αρχών.</p>	
Συμπερίληψη	<p>Η έννοια της συμπερίληψης, είναι απύσα από το ελληνικό ΑΠΣ</p>	<p>Προτεραιότητα η αρχή της συμπερίληψης όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως δεξιοτήτων, μαθησιακών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων.</p>	

Συνεργασία σχολείου με γονείς & λοιπούς φορείς	Το ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποκλείει τους γονείς ή τους κηδεμόνες, και οποιοδήποτε επιστημονικό βοηθητικό προσωπικό από τη διδακτική και αξιολογική διαδικασία.	Η συνεργασία και η ενεργητική συμβολή των γονέων και όσων ειδικών μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, είναι επιθυμητή, αυτονόητη και απαραίτητη.
Περιεχόμενο διδασκαλίας για ΕΜΔ	Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κρίνει ότι για την αντιμετώπιση των ΕΜΔ επαρκεί ο σχεδιασμός και η οργάνωση ενός καταλόγου ασκήσεων-προτάσεων-οδηγιών διεκπεραίωσης και όχι μια γενικότερη αναθεώρηση της προσέγγισης της έννοιας των μαθησιακών δυσκολιών από πλευράς εκπαιδευτικού συστήματος.	Προτείνονται, προγράμματα διαχωρισμένα σε στάδια, με συγκεκριμένες προϋποθέσεις, προδιαγραφές και μεθόδους διδασκαλίας.

Πίνακας 6. Αντιπαραβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με εκείνα των Σουηδία, Φιλανδία & Καναδά

4.2 Συμπεράσματα

Βασικός στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν η διερεύνηση του τρόπου προσέγγισης και αντιμετώπισης των Ήπιων Εκπαιδευτικών Αναγκών από τα εκπαιδευτικά συστήματα της Σουηδίας, της Φιλανδίας, του Καναδά και της Ελλάδας, σύμφωνα με τα εθνικά Αναλυτικά τους Προγράμματα Σπουδών. Λόγω του εύρους της προβληματικής που σχετίζεται με τους τύπους και τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών, η έρευνα περιορίστηκε, όπου αυτό ήταν εφικτό, στην εξέταση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Τα ζητούμενα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας κινήθηκαν σε τρεις άξονες:

1. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες:

- Διασαφήνιση και προσδιορισμός των ΕΜΔ
- Συγκεκριμενοποίηση των προβλημάτων που σχετίζονται με την γραπτή έκφραση &
- Περιγραφή των συμπτωμάτων που εμφανίζουν οι μαθητές με ΕΜΔ.

2. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών:

- Θεωρητική θεμελίωση των ΑΠΣ
- Περιγραφή του ρόλου τους &
- Αξιολόγηση της επιρροής τους στη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

3. Συγκριτική μελέτη ΑΠΣ των τεσσάρων υπό διερεύνηση κρατών.

- Περιγραφή των ΑΠΣ των τεσσάρων υπό έρευνα χωρών
- Διερεύνηση της προβληματικής των ΕΜΔ στο σώμα των curricula.

Τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την καταγραφή και την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων είναι τα ακόλουθα:

1. Οι μαθητές με Ύψιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των σύγχρονων curricula των εκπαιδευτικά αναπτυγμένων χωρών. Η προσέγγιση και η υποστήριξη των μαθητών γίνεται στα πλαίσια του συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος, οργανώνεται με σύμπραξη και συνεργία των εκπαιδευτικών, των ειδικών επιστημόνων, των αρμόδιων τοπικών φορέων και των οικογενειών των μαθητών ώστε να σχεδιαστεί μια αυστηρά δομημένη και προμελετημένη στρατηγική. Η στρατηγική αυτή μπορεί να είναι εξατομικευμένη ή ομαδική, αλλά πρέπει να έχει συγκεκριμένη σκοποθεσία και στοχοθέτηση. Ανώτερος στόχος των curricula είναι κανείς μαθητής να μην τεθεί στο περιθώριο του γενικού σχολείου και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
2. Ο ρόλος των ΑΠΣ στα ποικίλα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση είναι σημαντικός. Ωστόσο, η σημαντικότητά τους εξαρτάται από το πόσο συγκεντρωτική είναι η κεντρική διοίκηση των χωρών, τί ή πόσες δικαιοδοσίες και αρμοδιότητες μεταβιβάζει και πόσοι υπεύθυνοι ορίζονται για τον σχεδιασμό και τη σύνταξή τους.
3. Στα προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα, τα ΑΠΣ που σχεδιάζονται λειτουργούν καθοδηγητικά και θέτουν τους γενικούς σκοπούς και στόχους. Τα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και μαθησιακά ζητήματα επιλύονται σε τοπικό ή σχολικό επίπεδο, όπου οι αρμόδιοι, συμπληρώνουν λεπτομερώς τα ΑΠΣ λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές συνθήκες της περιοχής και τις ανάγκες των ατόμων.
4. Στα σύγχρονα ΑΠΣ, επιχειρείται να συσχετιστεί η θεωρία με την πράξη. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, αναφορικά με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση, προτείνονται και θεσμοθετούνται συγκεκριμένα μέτρα/ προγράμματα υποστήριξης, βοήθειας

και αντιμετώπισης, εφόσον αυτό κριθεί ότι λειτουργεί προς όφελος της πορείας των μαθητών με τα μαθησιακά προβλήματα.

5. Το πόσο σύγχρονα και προοδευτικά είναι τα ΑΠΣ εξαρτάται άμεσα από το πόσο εκσυγχρονισμένο είναι το εκπαιδευτικό σύστημα και από το πόσο προοδευτική είναι η κοινωνία. Στην περίπτωση της Ελλάδας, υπάρχει ένα συγκεντρωτικό κράτος που από τη μια παρέχει στους πολίτες χαμηλής ποιότητας κοινωνικές υπηρεσίες, χωρίς να αναγνωρίζει τις ανθρώπινες ιδιαιτερότητες, και από την άλλη, ελέγχει εξ ολοκλήρου τα τεκταινόμενα στην Παιδεία, την οποία όμως υποχρηματοδοτεί και διατηρεί σε κατάσταση ένδειας οικονομικών, ανθρώπινων, υλικοτεχνικών και τεχνολογικών πόρων. Συνεπώς, δεν υπάρχουν οι υλικές και ιδεολογικές υποδομές, ώστε να δομηθεί ένα μοντέρνο εκπαιδευτικό σύστημα, και κατ' επέκταση ένα μοντέρνο ΑΠΣ, το οποίο πρέπει ούτως ή άλλως να συμβαδίζει με το σύστημα που εξυπηρετεί.
6. Τα ΑΠΣ της Σουηδίας, της Φιλανδίας και του Καναδά, που συμπεριλαμβάνουν στους στόχους και στους σκοπούς τους, τους μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, διατυπώνουν σαφώς ότι προτεραιότητά τους είναι ο μαθητής, η προάσπιση της προσωπικότητάς του και η ανάδειξη των δυνατοτήτων του.
7. Τα ΑΠΣ αποτυπώνουν τη φιλοσοφία των λαών και την πολιτική που εφαρμόζουν τα κράτη για τα άτομα με ιδιαιτερότητες, με ειδικές ανάγκες, με μαθησιακές δυσκολίες και με ειδικές ικανότητες. Εκφράζουν την απαίτηση για εξίσωση των ευκαιριών και για καταπολέμηση των διακρίσεων. Συνεπώς, ο χαρακτήρας τους δεν είναι απλώς εκπαιδευτικός, αλλά παιδαγωγικός και ανθρωπιστικός.

Τα παραπάνω συμπεράσματα είναι μόνο τα βασικά, τα οποία σχετίζονται με την παρούσα ερευνητική μελέτη, που επιδέχεται περαιτέρω ανάλυση, κριτικής, αξιολόγησης και ελέγχου. Το γεγονός ότι η έρευνα συνιστά τμήμα διπλωματικής εργασίας και το ότι, λόγω της ποιοτικής της υφής, δεν μπορεί να γενικευτεί, τίθενται αυτομάτως περιορισμοί. Ωστόσο, αυτοί δεν μπορούν να αναιρέσουν το γεγονός ότι υπάρχει η αναγκαιότητα περαιτέρω σχετικών ερευνών. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που αφορούν στην βασική/ υποχρεωτική εκπαίδευση και η συγκριτική τους μελέτη, μπορούν να αναδείξουν πολλαπλά ζητήματα, να αποκαλύψουν σημαντικές παραλείψεις, να επισημάνουν λάθη στον σχεδιασμό ή στην εφαρμογή και να βελτιώσουν την σχολική πραγματικότητα. Πρωτίστως όμως μπορούν να παρωθήσουν για την κατάκτηση ενός καλύτερου, δημοκρατικότερου και περισσότερο ουμανιστικού τρόπου ζωής.

4.2.1 Αποτίμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων

Η παρούσα ερευνητική μελέτη, εφόσον ακολουθεί τη συγκριτική μέθοδο εξαγωγής συμπερασμάτων, παρέχει τη δυνατότητα και την ευκαιρία μιας συνολικής αποτίμησης των εκπαιδευτικών συστημάτων, με βάση τις προβλέψεις για τους τρόπους αντιμετώπισης των Ήπιων Εκπαιδευτικών Αναγκών και κατ' επέκταση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης. Παρακάτω ακολουθεί μία σύντομη κριτική παρουσίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής καθενός από τα υπό μελέτη κράτη.

Ελλάδα

Το ελληνικό κράτος είναι κατεξοχήν συγκεντρωτικό, όπως και το εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς το ΑΠΣ που εφαρμόζεται είναι «κλειστό» σε πρωτοβουλίες και σε αυτενεργείς δραστηριότητες, και λειτουργεί αποτρεπτικά τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς ή τους τοπικούς φορείς. Οτιδήποτε συμβαίνει μέσα στις σχολικές μονάδες, μένει σε αυτές και επιχειρείται αναποτελεσματικά συνήθως να αντιμετωπιστεί χωρίς εξειδικευμένη υποστήριξη. Στην Ελλάδα, που απουσιάζει σχεδόν ολοκληρωτικά οποιαδήποτε αναφορά στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, η έννοια της «Συμπερίληψης» υπάρχει σαν όρος και αναφέρεται στο επίσημο ΑΠΣ, ωστόσο στην πράξη, η κατάσταση διαφοροποιείται εντελώς. Στα περισσότερα ελληνικά σχολεία οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και κατ' επέκταση με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, συνήθως περιθωριοποιούνται μέσα στη γενική τάξη, χωρίς να επιτυγχάνεται η μαθησιακή τους εξέλιξη. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις μαθητών με ΕΜΔ που σημειώνουν πρόοδο, η οποία έγκειται

στα προσωπικά κίνητρα και επιδιώξεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Ακόμη, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι «βαθμοθηρικό», αφού προτεραιότητα του ΑΠΣ είναι η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, προκειμένου να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της βαθμολόγησης ανά βαθμίδα και ανά τάξη. Με αυτόν τον τρόπο, δυστυχώς και οι ΕΜΔ αντιμετωπίζονται συχνά σε αυτό το πλαίσιο. Εξάλλου, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η επιτυχία και η είσοδος στην ανώτατη εκπαίδευση συνεπάγεται την υψηλή βαθμολόγηση, η οποία δεν βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την υψηλή ποιότητα γνώσης. Τέλος, «μελανό» σημείο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας αποτελεί και η ακαταλληλότητα σε επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών, να αντιμετωπίσουν τους μαθητές με ανάλογες δυσκολίες.

Σουηδία & Φιλανδία

Οι δύο αυτές χώρες χαρακτηρίζονται για την οργάνωση και την υψηλή ποιότητα των παροχών του κράτους προς τους πολίτες και για την επικέντρωση στην επίτευξη των στόχων, που σχετίζονται με την πραγματική επιτυχία στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή. Οι Σουηδοί και οι Φιλανδοί θέτουν ως πρωταρχικό σκοπό και στόχο, την παροχή ίσης εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές. Γι' αυτό το λόγο, δεν υπάρχει καμία αναφορά στα επίσημα ΑΠΣ σε μαθητές που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης. Υποστηρίζουν πως όλοι οι μαθητές συμβιώνουν και μαθαίνουν σε γενικές τάξεις, σεβόμενοι τις ιδιαιτερότητες, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των υπολοίπων. Και οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, εργάζονται σε ανάλογο πλαίσιο, αφού είναι απόλυτα ελεύθεροι να σχεδιάσουν με τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία τους, ώστε να οδηγήσουν όλους τους μαθητές στη απόκτηση της γνώσης. Δεν υπάρχει ξεχωριστό ΑΠΣ αποκλειστικά για τους μαθητές με ΕΜΔ, παρά μόνο

προβλέπονται προσαρμογές της συμβατικής διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς. Βέβαια, για τις προσαρμογές αυτές, δεν προτείνονται συγκεκριμένες διδακτικές μέθοδοι για τη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης σε μαθητές με ΗΕΑ.

Καναδάς

Στον Καναδά, οι ανάγκες του ανθρώπου τίθενται στο επίκεντρο του κρατικού ενδιαφέροντος. Όπως και οι δύο Σκανδιναβικές χώρες, έτσι και ο Καναδάς, διαπνέεται από τη φιλοσοφία ότι όλοι μαθητές πρέπει να έχουν ίση πρόσβαση στη μάθηση, γι' αυτό και δεν υπάρχει καμία ξεχωριστή αναφορά στους μαθητές που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης. Η διαφορά του Καναδά με τις Σκανδιναβικές χώρες έγκειται στο ότι το συγκεκριμένο κράτος δεν έχει ενιαίο επίσημο ΑΠΣ, αφού χωρίζεται σε Επαρχίες, η καθεμία εκ των οποίων ακολουθεί το δικό της ΑΠΣ. Κι εδώ δεν υπάρχει ξεχωριστό ΑΠΣ για τους μαθητές με ΕΜΔ, παρά μόνο προσαρμογές της γενικής διδασκαλίας, τις οποίες και υλοποιεί ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, με τη βοήθεια του Ειδικού Παιδαγωγού. Τέλος, ούτε τα καναδικά ΑΠΣ προτείνουν συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους για τη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης σε μαθητές με ΕΜΔ. Ωστόσο, οι καναδοί κάνουν λόγο για δύο διδακτικές μεθόδους τις οποίες θεωρούν ακρογωνιαίους λίθους στην αντιμετώπιση των ΕΜΔ. Αυτές είναι η «Καθολική Εκπαίδευση» και η «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία», αφήνοντας όμως στους εκπαιδευτικούς περιθώρια αυτενέργειας ως προς την επιλογή των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών που θα ακολουθήσουν.

Συνεπώς, από τις συγκριτικές προσεγγίσεις, αποδεικνύεται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει, υπολείπεται σημαντικά έναντι των άλλων εξεταζόμενων, συνεπώς, δεν μπορεί να μην τεθεί στο περιθώριο της διαδικασίας. Από το εκπαιδευτικό

σύστημα της Φινλανδίας, της Σουηδίας και του Καναδά, αν και παρουσιάζουν σημαντικές θεματικές συσχετίσεις και βρίσκονται σε άμεση συνάφεια (ιδίως οι δύο Σκανδιναβικές χώρες), εκείνο που παρουσιάζεται περισσότερο πετυχημένο είναι το πρώτο, δηλαδή το Φινλανδικό. Δεν είναι καθόλου τυχαίες άλλωστε οι επιτυχίες που σημειώνει το φινλανδικό σύστημα στο Πρόγραμμα PISA του OECD.

Η επιτυχία αυτή, έγκειται στο γεγονός ότι το κράτος της Φινλανδίας και οι πολίτες του δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον στα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα και έχουν καταφέρει να οργανώσουν και να εφαρμόσουν ένα νεωτεριστικό εκπαιδευτικό μοντέλο, που είναι αποτελεσματικό, χωρίς να κουράζει και να «φορτώνει» με δουλειά τον μαθητή. Υπάρχει πολιτική και κοινωνική συναίνεση στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Το ΑΠΣ του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος ανανεώθηκε, αποδεσμεύτηκε από κάθε τυποποίηση και αυστηρότητα, έγινε αυτόνομο, ευέλικτο και παρείχε σημαντικά περιθώρια αυτενέργειας στους εκπαιδευτικούς. Κάθε χρόνο, ένα πολύ μεγάλο μέρος του κρατικού προϋπολογισμού επενδύεται στην εκπαιδευτική ανάπτυξη και στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της χώρας, το οποίο επιφέρει και τα επιθυμητά αποτελέσματα (Reinikainen, 2012).

Οι επιτυχίες που σημειώνουν οι Φινλανδοί μαθητές στα τεστ του Προγράμματος *PISA* οφείλονται πρωτίστως στην επιδίωξή τους να αναδείξουν τη χώρα τους κραταιά εκπαιδευτική παγκόσμια δύναμη και να επαναλαμβάνουν τις προηγούμενες επιτυχίες τους.

Στην διδακτική διαδικασία, ακολουθείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και εφαρμόζεται πολύ συχνά η μέθοδος «project», στις οποίες οι «ικανοί» (capable students) μαθητές συνεργάζονται με τους «λιγότερο ικανούς» (incapable students), θέτουν κοινούς στόχους και οργανώνουν κοινές στρατηγικές για να τους πετύχουν. Όσοι μαθητές έχουν σοβαρότερα προβλήματα, είτε σωματικής ή πνευματικής αναπηρίας, είτε εκπαιδευτικές

δυσκολίες, παρακολουθούν μαθήματα ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (Reinikainen, 2012).

Σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών, το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα και το επίσημο ΑΠΣ, παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν τη διδακτική διαδικασία, να καθορίσουν εκείνοι τα διδακτικά πλαίσια στα οποία θα κινηθούν και να ακολουθήσουν τους ρυθμούς της τάξης τους. (Reinikainen, 2012).

Ταυτοχρόνως, στις σχολικές μονάδες της Φινλανδίας υπάρχει ομάδα μαθητικής υποστήριξης, που στελεχώνεται από κοινωνικό λειτουργό, παιδαγωγό και νοσηλεύτη, η οποία καθοδηγεί τον μαθητή στα εκπαιδευτικά θέματα, του συμπαραστέκεται σε περιπτώσεις ψυχολογικής πίεσης και του δείχνει ότι τον σκέφτεται και τον στηρίζει. Επίσης, στο φινλανδικό σχολικό σύστημα η αξιολόγηση των μαθητών δεν γίνεται μέσω βαθμολογίας ή κάποιας άλλης συγκριτικής μεθόδου της μαθητικής επίδοσης. Τα παιδιά ολοκληρώνουν τα μαθήματά τους και διαχειρίζονται το υλικό για την επόμενη μέρα στο σχολικό περιβάλλον, δεν μεταφέρουν δουλειά στο σπίτι και διαθέτουν πολύ χρόνο για εξωσχολικές δραστηριότητες και ψυχαγωγία (Gallardo, 2012).

Ακόμη ένα αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό της φιλανδικής εκπαίδευσης, είναι ότι οι μαθητές παρακολουθούν λιγότερες ώρες μαθήματος σε καθημερινή βάση, αποδεικνύοντας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δομείται στη λογική της ποιότητας και όχι της ποσότητας της ύλης. Ο μαθητής έρχεται σε επαφή με λιγότερες πληροφορίες, αλλά τις προσεγγίζει και τις επεξεργάζεται αποτελεσματικότερα (Reinikainen, 2012).

Συμπερασματικά και επιγραμματικά, οι λόγοι επιτυχίας του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος στο διεθνή αξιολογικό διαγωνισμό *PISA*, είναι τα ευέλικτα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ο περιορισμένος φόρτος εργασίας των μαθητών, ο σεβασμός των

ενδιαφερόντων των μαθητών, ο ελεύθερος χρόνος τους, και η συνολική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμη, η επιτυχία οφείλεται στη σωστή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές, στη συχνή επαφή εκπαιδευτικών και γονέων, στην ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στην αυτενέργεια των εκπαιδευτικών. Τέλος, εξίσου σημαντικοί παράγοντες είναι το σύγχρονο περιβάλλον, η εστίαση στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα της ύλης, η εξασφάλιση σημαντικών οικονομικών πόρων, και η ανάδειξη του φιλανθικού πολιτισμού, οι οποίοι οδήγησαν τη Φιλανδία στην ανάδειξη του καλύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, παγκοσμίως. (Reinikainen, 2012).

4.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ως προς την επεκτασιμότητα της έρευνας, οι δυνατότητες και οι προεκτάσεις της φαντάζουν αναρίθμητες. Το ζήτημα των Ήπιων Εκπαιδευτικών Αναγκών είναι από μόνο του ιδιαίτερα ευρύ και μάλιστα παρουσιάζει διεπιστημονικό ενδιαφέρον. Μπορεί να προσεγγιστεί από παιδαγωγική και από ψυχολογική-παιδοψυχολογική σκοπιά, από το πλαίσιο της επιστήμης της αγωγής, από κοινωνιολογική και ανθρωπιστική προοπτική κ.ά. Η προσπάθεια να εξεταστούν με βασικό γνώμονα και αφετηρία τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των χωρών, προσδίδουν στη θεματική της έρευνας έναν περιοριστικό χαρακτήρα, το οποίο υπόκειται σε σημαντικές δυσχέρειες, που σχετίζονται κυρίως με την πρόσβαση στο ερευνητικό υλικό. Αν και το διαδίκτυο αποδεικνύεται πρόσφορο έδαφος για τη διερεύνηση πληροφοριακών δεδομένων παντός τύπου, στην περίπτωση των εξατομικευμένων διδακτικών μεθόδων και προγραμμάτων προσέγγισης και αντιμετώπισης των Ήπιων Εκπαιδευτικών Αναγκών, η δυνατότητα επιτόπιας έρευνας ή η διάθεση συγκεκριμένων πληροφοριών για στοχευμένη αναζήτηση εγγράφων με καταγεγραμμένες περιπτώσεις, θα μπορούσε να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα, που φαινομενικά παρέμειναν αναπάντητα στην παρούσα μελέτη.

Συνεπώς, μια περαιτέρω επέκταση της έρευνας, θα μπορούσε να εστιάσει σε συγκεκριμένες περιπτώσεις εφαρμογής των εξατομικευμένων προγραμμάτων στο φινλανδικό, σουηδικό και καναδικό (Οντάριο, Αλμπέρτα) εκπαιδευτικό σύστημα, από όπου θα μπορούσαν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για τις διδακτικές μεθόδους και τα εργαλεία αξιολόγησης. Εκτός από συγκριτική, μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να είναι και ερευνητική, που θα εξετάζει την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που υιοθετούνται, των κριτηρίων που επιλέγονται για τη δόμηση των προγραμμάτων και για τις αξιολογήσεις που λαμβάνουν χώρα,

μέσω του ελέγχου της επίδοσης και της απόδοσης των μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες.

Επίσης, από την παρούσα ερευνητική μελέτη καθίσταται σαφές πως σε όλα τα υπό μελέτη κράτη υπάρχουν προβλέψεις για τη διδασκαλία της Γραπτής Έκφρασης, άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό. Σε κανένα όμως από τα 4 υπό μελέτη κράτη δεν υπάρχει σαφής αναφορά σε συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους, οι οποίες είναι κατάλληλες για τη διδασκαλία της Γραπτής Έκφρασης σε μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Διαφαίνεται επομένως η ανάγκη για περαιτέρω ερευνητική μελέτη, σχετικά με τη συγκεκριμενοποίηση εκείνων των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, που θα οδηγήσουν αφενός στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στο κομμάτι της Γραπτής Έκφρασης, και αφετέρου, θα δημιουργήσουν εγγράμματους και δεινούς γραφείς, ακλουθώντας τόσο τη χειρόγραφη γραφή, όσο και την πληκτρολόγηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Α. (2008). *Γνωστική Ψυχολογία*. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκη

Βλασσοπούλου Μ. (2001). Ειδικές Αναπτυξιακές διαταραχές στο Λόγο. Σημειώσεις Σεμιναρίου: Για το πρόγραμμα εκπαίδευσης στις Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές, Αθήνα.

Βογινδρούκας Ι. & Γρηγοριάδου Ε. (2003). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσορθογραφία*.

Ανακτήθηκε στις 08/04/2017 από: www.specialeducation.gr

Βρεττός, Ι., Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, Έρευνα και Πράξη*. Αθήνα

Γερογιάννης & Μπούρας (2007), *Αναλυτικά Προγράμματα – Σχολικά Εγχειρίδια, στο Συνέδριο: «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Γλώσσα Ε', Βιβλίο Μαθητή, σ. 22.

ΔΕΠΠ, Σ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. ΦΕΚ 303Β/13-3-2003.

Δράκος, Γ. Δ., & Τσιναρέλης, Γ. Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Ατραπός.

Ευαγγέλου Ο. (2007), *Διαπολοτισμικά αναλυτικά προγράμματα*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές στρατηγικές και αυτορρύθμιση*. Γνωστική Ψυχολογία,

Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιορδανίδου, Α. και Φτερνιάτη, Α. (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*: Πατάκη.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2015). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., Ζαφειροπούλου, Μ. (επίμ.), (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Συλλογικό έργο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραντζόλα. Αθήνα: Μεταίχμιο (*Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. London: Longman, 1995).

Κατσούγκρη, Α. (2012-2013). *Οδηγός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων

Καψάλης, Α. (2009). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. 4η έκδοση. Αθήνα. Αδελφοί Κυριακίδη Α. Ε.

Καψάλης, Γ. και Κατσίκης, Α. (Επιμ.) (2007). *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σ. 545-553) Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων.

Κυριώτη, Ε. (2014). *Ομοιότητες και διαφορές μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά ως προς τη διαχείριση διαστάσεων του ρητού αριθμού*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α., (2005). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*, Ελληνικά Γράμματα Α.Ε.

Ματσαγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη*. Τόμ. Β', Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του

Γραπτού Λόγου. Αθήνα: Ατραπός.

Ματσαγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μήτσης, Ν. (2011). Διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο. Στο Μπαμπινιώτης, Γ. (επιμ.), *Το Γλωσσικό Ζήτημα*, Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων

Μήτσιου Δακτύλα, Γ. (2008). *Δυσλεξία. Νευροψυχολογία μαθησιακών διαταραχών. Διάγνωση και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Χρ. Ε. Δάρδανος.

Μήτσιου, Γ. (2000). *Παιδιά με διαταραχές γραφής. Καθρεπτική γραφή. Νευροψυχολογική Αξιολόγηση και Παρέμβαση*. (Αδημοσίετη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα ειδικής αγωγής.

Μιχελιογιάννης, Ι., Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. 2η έκδοση. Αθήνα:

ΓΡΗΓΟΡΗ

Μπιρερής & Παπαρίζος, χ.χ, *Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, τα καινούργια βιβλία και οι τομείς στη γλωσσική διδασκαλία του Δημοτικού*. Ανακτήθηκε στις 20/4/2017 από το: http://www.pischools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/glossa

Μπουζάκης Σ.-Κουστουράκης Γ.-Μπερδούση Ε., (2001), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Συγκριτική Επιχειρηματολογία*, Αθήνα: Gutenberg.

Μπούντα Ε. (2009), *Ιστορική γνώση-σκέψη*, Πάτρα: Opportuna

Λευθήρη, Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης* (σ. 296-306). Αθήνα: Γρηγόρης.

Νάνου Α., Αναγνωστοπούλου Ε., (2001). *Πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για σχολικές δυσκολίες, στο Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και*

προοπτικές, Τζουριάδου Μ. (Επιμέλεια), Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Νικολόπουλος, Δ., (2002). *Η φωνολογική ενημερότητα ως παράγοντας συμβολής στην ανάπτυξη της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας*. Στο Επιστημονική Ημερίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις κλπ. (<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/glossika/ksohelis/2.htm>, ανακτήθηκε στις 15/5/2017)

Παντελιάδου, Σ., Μπότσας Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

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

Παπαδάτος, Γ. (2011). *Ψυχοφυσιολογία*. Αθήνα: Παρισιάνου.

Παπαδομαρκάκης, Γ., Γκονέλα, Ε., Παπαδοπούλου, Β. (2011). *Οδηγός ανίχνευσης διάγνωσης και αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών*. Ρόδος: ΚΕΔΔΥ.

Παπούλια, Π. και Φτερνιάτη, Ά. (Επιμ.). (2010). Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Γραμματισμού. Γραφή και Γραφές στον 21ο αιώνα: Η πρόκληση για την εκπαίδευση. Πάτρα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών και Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2000). *Η γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο: πρώτες εκτιμήσεις*. Στο: Γραμματισμός στα Βαλκάνια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2008). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*.

Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης (τόμ. Α'). Αθήνα: Ατραπός.

Πόρποδας, Κ. Δ. (2005). Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ-ΥΠΕΠΘ

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα, Εκδόσεις του συγγραφέα.

Πόρποδας, Κ. Δ. (επιμ) (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα «Επιμόρφωση και Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες». Πανεπιστήμιο Πατρών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας. Ερευνητική και Διαγνωστική Μονάδα Δυσλεξίας, Ανάγνωσης και Γραφής. Πάτρα.

Πουρκός, Μ. και Κατσαρού, Ε. (Επιμ.). (2011). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα. Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*.

Ρέππας, Χ. (2007). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και εκπαιδευτική διαδικασία*. Στο: Κατσίκας, Κ. & Θεριανός, Κ. (Επιμ.), *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Σακκάς, Β., (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια*. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση, Αθήνα, Ατραπος.

Σπανός, Γ., Μιχάλης, Α. (2014). *Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη νεοελληνική γλώσσα μετά τη μεταρρύθμιση του 1974*. 7^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή

Συμμετοχή «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές – Συγκριτικές Προσεγγίσεις»,
Συνεδριακό & Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 28-29 Ιουνίου

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

Σπαντιδάκης, Ι.Ι. (2007). *Σχεδιάζοντας διδακτικές προσεγγίσεις αποτελεσματικότερης
διαχείρισης του γνωστικού φορτίου παραγωγής γραπτού λόγου*. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α.
Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Α. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. \

Σπαντιδάκης, Γ. (2011). *Προβλήματα γραπτού λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Στασίνο, Δ. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*, Αθήνα, Gutenberg.

Συμεωνίδη, Ά., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα, Ε., Σπαντιδάκης, Γ., Τάντος, Α. (2011). Αναλυτικά
Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα. Στο Νάκας, Α. Ντίνας,
Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Ά. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.) *1976: 2011: 35 χρόνια από την
γλωσσоекπαιδευτική μεταρρύθμιση*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών –
Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη

Τάνταρος, Σ. (1999). *Η εξέλιξη των μηχανισμών οικειοποίησης της γραπτής γλώσσας στο
παιδί*. Γλώσσα ,47, σσ.57 – 75.

Τάνταρος , Σ., Βάμβουκας, Μ. (1999). *Η επινοημένη γραφή από παιδιά του νηπιαγωγείου και
δημοτικού σχολείου*. Στο Στ. Παπαστάμου, Σ. Κανελλάκη, Α.

Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε. (επιμ.) (2008). *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμ.Α' &
Β'. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Τζουριάδου, Μ., (2011).*Μαθησιακές Δυσκολίες. Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*.
Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες. Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2006). Γλώσσα. Βιβλίο μαθητή (για την Α΄ έως τη Στ΄ τάξη του δημοτικού, 17 τεύχη). Αθήνα: ΟΕΒΔ. 21

ΥΠΕΠΘ. ΠΙ (2006). Γλώσσα. Βιβλίο δασκάλου (για την Α΄ έως τη Στίξη του δημοτικού, 6 τεύχη). Αθήνα: ΟΕΔΒ

ΦΕΚ (303/13-3-2003).

Φλουρής, Γ., (2003). *Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης*, στο Χουρδάκης, Α., κ.α. (επιμ), *100 χρόνια από την ίδρυση του Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία μετεκπαίδευσης*, Ρέθυμνο. Αθήνα: Ατραπός.

Φλουρής, Γ. (2005). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. (Επιμ. Μ. Κασσωτάκης), Αθήνα: Γρηγόρης.

Φλωράτου, Μ.Μ. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φτερνιάτη, Α. (2015) *Η φυσιγνωμία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Προσεγγίσεις, χαρακτηριστικά και μεθοδολογικές κατευθύνσεις*. Παν/Μάο Πατρών.

Φτερνιάτη, Α. (2008). *Τα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου: οι αρχές στις οποίες βασίστηκε η συγγραφή τους και τα σημαντικότερα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά τους. Το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων*. Νέα Παιδεία 126: 51-68.

Φτερνιάτη, Α. (2001). *Αποτελέσματα Προγράμματος «Διδασκαλία της Επικοινωνιακής Χρήσης της Γλώσσας»*. Π.Ι. Επιθεώρηση επιστημονικών και εκπαιδευτικών θεμάτων 4, 136-144.

Φτερνιάτη, Α. (2000). *Η επικοινωνιακή δεξιότητα στο γραπτό λόγο μαθητών του δημοτικού*

σχολείου στο μάθημα της γλώσσας. Στο Γεωργίου, Σ., Κυριακίδης, Λ. και Χρίστου, Κ, (επί.), *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής* (σ. 329-335). Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Χαραλαμπίδης, Α. και Κωστούλη, Τρ. (2000). *Διδασκαλία λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Γλωσσικές δραστηριότητες για το Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Χαραλαμπίδης Ι. Βασίλης., (2001) *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μαθησης γενικά. Διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαρίση Κ.. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Σημειώσεις κλινικής Άσκησης ΙΙ για το Τ.Ε.Ι. Ηπείρου*, Τμήμα Λογοθεραπείας. Ιωάννινα.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum. 2η έκδοση βελτιωμένη και επαυξημένη*, Γενικά και Ειδικά Θέματα Προγραμμάτων και Διδακτικής.

Χατζηγεωργίου, Ι. (2003). *Πρόταση για ένα σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα: Μια Ολιστική – Οικολογική Προοπτική*, Αθήνα: Ατραπός.

Χλέτσου, Ε., (2014). *Διερεύνηση της σχέσης του Αναλυτικού Προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας των γεωμετρικών μετασχηματισμών στη σχολική τάξη*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Διεθνής Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association, APA (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. DSM-IV-TR.

Ahtee, M., Lavonen J., Pehkonen, E., (2008). *Reasons behind the Finnish success in science and mathematics in PISA tests*. In *Problems of education in the 21st century*. Vol.6. σσ.18-26

Bain, A.M. (2001). *Handwriting disorders*: Στο A.M. Bain, L. L Bailet & L.C. Moats (επιμ). *Written language disorders*. Austin, Texas.: PRO-ED.

Berninger, V.W., Ruthberg, J.E., Abbott, R.D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A., Fulton, C. (2006). Tier 1 and Tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology*, Vol.44, pp.3-30

Blanchfield, C. (2005). *Explicit instruction. Teaching grammar during editing*. Στο G. E. Tompkins & C. Blanchfield (επιμ). *50 ways to develop strategic readers*. New Jersey: Pearson.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. London: Longman.

Burke, J.N., Cizek, G.J. (2006). Effects of composition mode and self-perceived computer skills on essay scores of sixth graders. *Assessing Writing*, Vol.11, pp.148-166 Center of International Education Benchmarking, Canada: Instructional Systems. Ανακτήθηκε στις 24/4/2017 από το: <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-instructional-systems>.

Chen, S., Zhou, J. (2010). Creative writing strategies of young children: Evidence from a study Chinese emergent writing. *Thinking Skills and Creativity*, Vol.5, pp.138-149

Cirimele, C. (2005). *Organizing ideas: Using inspiration in prewriting*. Στο G. E. Tompkins &

- C. Blanchfield (επιμ). 50 ways to develop strategic readers. New Jersey: Pearson.
- Coulby, D. (2000). *Beyond the national curriculum: Curricular centralism and cultural diversity in Europe and the USA*. Psychology Press.
- Curto, L.M, Morillo, M.M., Teixido, M.M. (1998). *Γραφή και ανάγνωση* I. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.
- Englert, C., Raphael, T., Aderson, L., Anthony, H., Steven, D., Fear, K., (1991). *Making the writing and self-task visible: Cognitive strategy instruction writing in regular and special education classrooms*. American Educational Research Journal, Vol.28, σσ.337-373.
- European Literacy Policy Network (ELINET), 2015, *Literacy in Finland*, Germany.
- Finnish National Board of Education, 2014a, p. 21–22.
- Flower, L. & Hayes, J. (1994). *A cognitive process theory of writing*. In R. Rudell; M.
- Flowers, L., Hayes, J.R. (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing*. College Composition and Communication. Vol.32, (4), December, σσ.365-87.
- Fterniati, A. (2007). *The New Greek Elementary Language Arts Textbooks: Teaching Written Discourse Production*. The International Journal of Learning 14 (9), 112-121.
- Fterniati, A. & Spinthourakis, J. A. (2004). *The L1 communicative-textual competence of Greek upper elementary school students*. L1. Educational Studies in Language and Literature, 4, 221-240. Netherlands: Kluwer Academic Publishers .
- Gallardo, A., (2012). *The Reasons behind Finland's success in mathematics*. In PISA curriculum nacional preparación educación de matemáticas, σσ.1-13
- Gersten, R., Baker, S. (2001). *Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A Meta-Analysis*. Elementary School Journal, Vol.101, σσ.251-272.
- Graham, S., Harris, K. R. (2009). *Almost 30 years of writing research: Making sense of it all*

with the wrath of khan. Learning Disabilities Research & Practice, Vol.24, 58-68.

Grizzle, K.L., Simms, M.D. (2009). Language and learning: A discussion of typical and disordered development. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, Vol.39, pp.168-189

Gould, B.W. (2001). *Curricular strategies for written expression*. Στο A.M. Bain, L. L. Bailet & L.C. Moats (επιμ). Written language disorders, Austin, Texas: PRO-ED.

Hammill, D. D. (1990). *On defining learning disabilities: An emerging consensus*. Journal of Learning Disabilities, Vol.23, pp.74 – 84.

Hayes, J. (2000). *A new framework for understanding cognition and affect in writing*. In R. Indrisano and J. Squire (eds), Perspectives on writing. Newark, D.E.: International Reading Association.

Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). *Motivation and writing*. *Handbook of writing research*, 144, 157.

Hudson, J. (1990). *The teacher's role in early writing development*. Education ,Vol.3, σσ.34-40

Ivanic, R. (2004). *Discourses of writing and learning to write*. Language and Education, 18 (3), 220-245.

Kajsa Åström, 2011, *What effects the teacher and the curriculum have on students' learning*, Goteborg.

Kalantzis, M. & Cope, B. (Eds.). (2001). *Transformations in Language and Learning*.

Australia: Common Ground. 20

Kavale, K.A., Forness, S.R. (2000). *The Great Divide in Special Education: Inclusion, Ideology and Research*. In *Advances in Learning and Behavioural Disabilities*, Vol. 14, pp 179-215.

Kim, Y., Al Otaiba, S., Puranik, C., Folsom, J.S., Greulich, L., Wagner, R.K. (2011). Componential skills of beginning writing An exploratory study. *Learning and Individual Differences*, Vol.21, pp.517-525

Koutselini, M. (2009). Teacher misconceptions and understanding of cooperative learning: An intervention study. *Journal of Classroom Interaction*, Vol.43, (2), pp.34-44

Lerner, J. (1999). *Learning disabilities* (Vol. 8). Boston, MA: Houghton Mifflin

Lin, S. J., Monroe, B. W., Troia, G.A. (2007). *Development of writing knowledge in grades 2-8: A comparison of typically developing writers and their struggling peers*. *Reading and Writing Quarterly*, Vol.23, (3), σσ.207-230.

Marsh, J. (2006). *Popular culture in the literacy curriculum: A Bourdieuan analysis*. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 160-174.

McKernan, J. (2008). *A processinquiry model for the design of curriculum*. *Curriculum and imagination: Process, theory, pedagogy and action research*.

Melanites, N. G. (1976). Νικολάου Γεωργ. Μελανίτου. *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν*.

Miller, T. L., Kraft, B. L. (2002). *The effects of the text structure discrimination training on the writing performance of students with learning disabilities*. *Journal of Behavioral Education*, Vol.11, (4), σσ.203-230.

Ministry of Education and Training, *The Ontario Curriculum- Exemplars: Writing, 1999*,

Ontario, Canada, p.6.

Ministry of Education, *The Ontario Curriculum: Language, 2006*, Ontario, Canada, p.6-7.

Mullis et al. 2012, Vol.1, exhibit 5, p. 31.

L.C.. Moats (Eds.), *Written language disorders: Theory into practice*. Austin, Texas: PRO-ED

Nabuzoka, D. (2004). *Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Χ.Τ. Σαββάλας

National Advisor Committee on Handicapped Children (1967)

Lerner, J. (2005). *Learning Disabilities*. NY: Houghton Mifflin Company.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1987). *Learning disabilities and the preschool child*, *Asha*, 29, 35-38.

Papoulia-Tzelepi, P. & Spinthourakis, J. (2000). *Greek teacher's personal theory on writing at the elementary level*. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 5(1), 55-75.

Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P., Taubman, P.M. (2008). *Understanding Curriculum, PISA Results*. (2015). *Students' Well-Being*. Volume III. OECD.

Peter Lang Inc., International Academic Publishers

Reinikainen, P., (2012). *Amazing PISA results in Finnish comprehensive schools*. Στο: *Miracle of Education*, σσ.3-18.

Richards, J. & Renandya, W (ed.) (2002). *Methodology in Language Teaching*. An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

[Roland Case](http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/curriculum-development), G.S. Tomkins, 2013, *Curriculum development*. Ανακτήθηκε στις 24/4/2017 από το: <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/curriculum-development>

Roskos, K., Vukelich, C. (2006). *Early literacy policy and pedagogy*. Στο D. Dickinson & S.

- Neuman (Επιμ.), *Handbook of Early Literacy*, Vol.2, σσ.295-308. New York: Guilford Press
- Saddler, B. (2006). *Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities*. *Learning Disability Quarterly*, Vol.29, σσ.291-305.
- Santangelo, T., Harris, K., & Graham, S. (2007). *Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing*. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, Vol.5, (1).
- Schumaker, J.B. & Deshler, D.D. (2003). *Can students with LD become competent writers?* *Learning Disability Quarterly*, Special issue.
- Serpell, R., Baker, L., & Sonnenschein, S. (2005). *Becoming literate in the city: The Baltimore early childhood project*. Cambridge University Press.
- Sharples, M. (1999). *How We Write - Writing as Creative Design*. London: Routledge
- Sinatra, G.M., Brown, K.J., & Reynolds, R.E. (2002). *Implications of cognitive resources. Allocation for comprehension strategies instruction*. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.). *Comprehension instruction. Research- based best practice*. (pp. 62-76). New York, NJ: Guilford
- Smith, F. (2012). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Routledge.
- Stern, H. H. (2001). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sulkunen, 2012, p. 215.
- Troia, G.A. (2006) *Writing instruction für students with learning disabilities*. Στο: C. A.

MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds), *Handbook of writing research*, New York: The Guilford Press, σσ.324-336.

Tyler, Ralph W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

van den Akker, J. (2013). Curricular Development Research as a Specimen of Education Design Research. In Plomp, T., Nieveen, N. (eds) *Education, Design Research, Part A: An introduction*, pp.52-71

van Hout-Wolters, B., Simons, P.R.J., & Volet, S. (2000). *Active learning: selfdirected learning and independent work*. In P.R.J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (Eds.), New

Vass, E. (2007). Exploring processes of collaborative creativity – The role of emotions in children's joint creative writing. *Journal of Thinking Skills and Creativity*, Vol.2, pp.107-117

Learning, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

World Health Organization (2010). *World Health Statistics, 2010*.