



STORIAS

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ



Co-funded by
the European Union



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....σελ.3

2. ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....σελ.8

- Επισκόπηση των παραδοσιακών προσεγγίσεων στη διδασκαλία του αλφαριθμητισμού....σελ.9
- Επισκόπηση των μαθησιακών δυσκολιών και του επιπέδου αλφαριθμητισμού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες....σελ.13

3. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ.....σελ.18

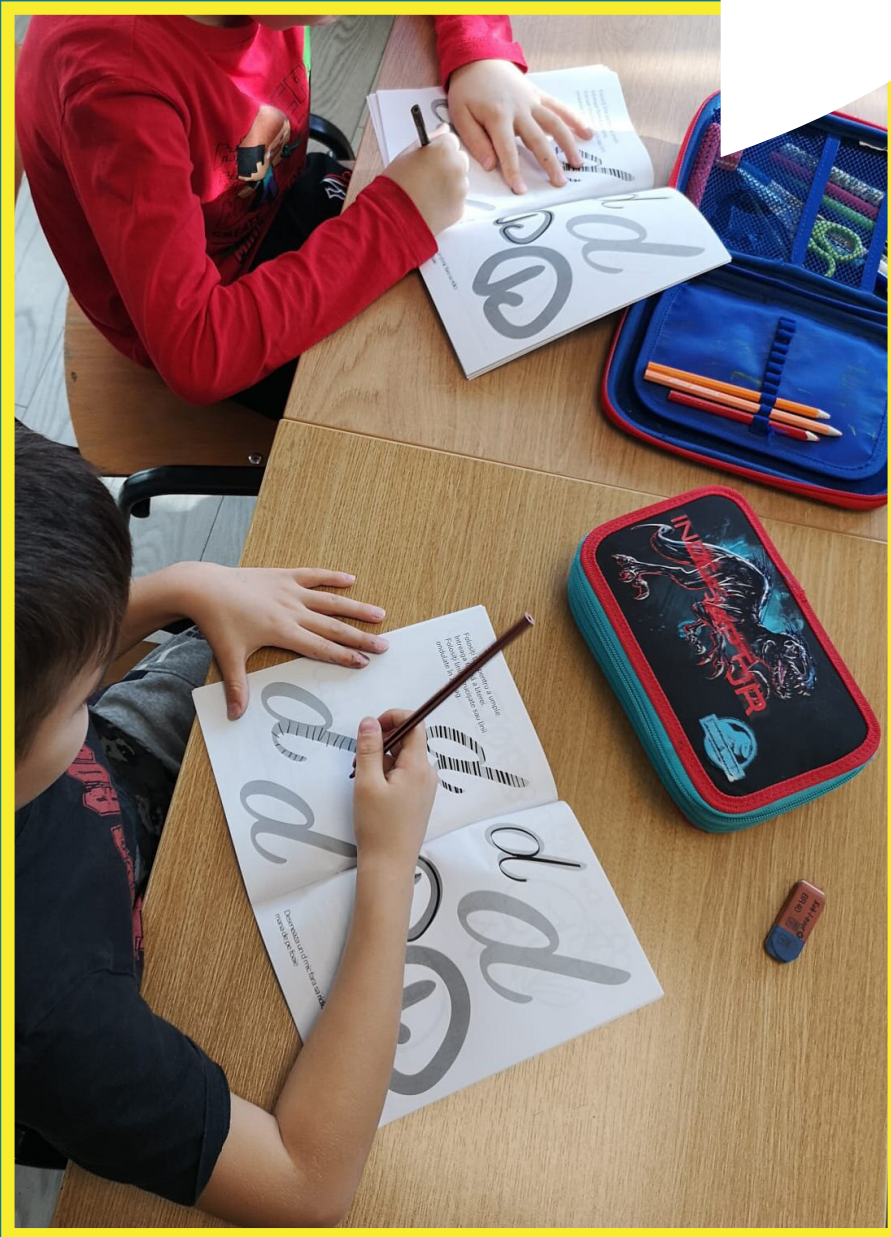
- Μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις....σελ.19
- Προσεγγίσεις που βασίζονται στη δημιουργικότητα...σελ.24
- Προσέγγιση βασισμένη στην αφήγηση (με επίκεντρο τον μαθητή και τη δημιουργικότητα)....σελ.28

4. ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΑΦΗΓΗΣΗΣ «STORIAS» ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ.....σελ.32

- Οι δυνατότητες της αφήγησης....σελ.33
- Χρήση των «Storiaskits» στην τάξη και στο σπίτι...σελ.36
- Χρήση των συμμετοχικών ιστοριών στην τάξη και στο σπίτι....σελ.42
- Τα αποτελέσματα του πρότζεκτ Erasmus+ Storias....σελ.46

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....σελ.46

6.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....σελ.50



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αλφαβητισμός και γνώση

Στις δυτικές κοινωνίες, είναι εύκολο να ξεχάσουμε ότι η γνώση και η γραφή είναι δύο ξεχωριστά πράγματα. Πράγματι, σχεδόν κάθε γνώση και πληροφορία που συσσωρεύτηκε στη Δύση μεταγράφονται σχεδόν συστηματικά και τις περισσότερες φορές μεταφέρονται μέσω των βιβλίων, ή καλύτερα μέσω «κειμένων» διαφόρων μορφών και μήκους - σε τόσο μεγάλο βαθμό που αυτά τα δύο φαίνονται σχεδόν άρρηκτα συνδεδεμένα.

Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι ένα σύστημα επικοινωνίας, με μεγάλη διαμεσολάβηση μέσω τους γραπτού λόγου, λόγω της ιδιαιτερότητας δεν απαιτείται άμεση συμμετοχή εκ μέρους των ανθρώπων που κατέχουν τη γνώση για τη μετάδοσή του. Απαιτεί όμως, τόσο από την πλευρά των ανθρώπων που κατέχουν τη γνώση, όσο και από την πλευρά των ανθρώπων που επιδιώκουν να την αποκτήσουν, ένας καλός χειρισμός του γραπτού λόγου: με άλλα λόγια, μια γνώση του **αλφαβητισμού**.

Πράγματι, ενώ η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί τόσο μέσω της θεωρητικής μελέτης όσο και μέσω της άμεσης εμπειρίας, οι κοινωνίες που διέπονται από τον γραπτό λόγο σήμερα μαθαίνουν μάλλον λιγότερο μέσω της εμπειρίας που προέρχεται από την παρατήρηση και την εξάσκηση, αλλά περισσότερο από την επίσημη μελέτη, μια δραστηριότητα που είναι συνυφασμένη με το γραπτό κείμενο. Στην πραγματικότητα, το λεξικό της Οξφόρδης ορίζει τη μελέτη ως «Η αφιέρωση χρόνου και η προσοχή στην απόκτηση γνώσης ενός ακαδημαϊκού αντικειμένου, **ειδικά μέσω βιβλίων**»

Αλφαβητισμός και ακαδημαϊκή επίδοση

Η απόκτηση δεξιοτήτων αλφαβητισμού – δηλαδή το να γνωρίζει κάποιος πώς να διαβάζει, να κατανοεί και να μαθαίνει από τα βιβλία και, τελικά, να καταγράφει τις δικές του γνώσεις – είναι, επομένως, υψίστης σημασίας για την πνευματική ανάπτυξη των ατόμων και για όλα όσα προέρχονται από αυτό. Αρκεί να πούμε ότι η απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και της ικανότητας γραφής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση και ισχυρό προγνωστικό παράγοντα των μετέπειτα ακαδημαϊκών επιτευγμάτων.

Όσον αφορά στην Ευρώπη, αφενός, τα πρώιμα ακαδημαϊκά επιτεύγματα μετρώνται συνήθως σύμφωνα με δεξιότητες αφορούν την αριθμητική και τον αλφαβητισμό. Γνωρίζουμε για παράδειγμα ότι το λεξιλόγιο των παιδιών ηλικίας 6 ετών φτάνει κατά μέσο όρο τις 10.000 λέξεις, όταν περίπου τέσσερα χρόνια πριν κυμαίνονται γύρω στις 200 λέξεις.

Με βάση αυτές τις μετρήσεις, είναι επίσης δυνατό να μετρήσουμε ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, δηλαδή όταν είναι 6 ετών, διατρέχουν κίνδυνο κατά 88% να συνεχίσουν να αντιμετωπίζουν τέτοιες δυσκολίες στον τέταρτο χρόνο, όταν δηλαδή είναι περίπου 9 ετών. Μια μελέτη έφθασε στο σημείο να δείξει ότι οι δεξιότητες του αλφαριθμητισμού -ιδίως με τη μορφή του έντυπου λόγου- μεσολαβούν πλήρως στην απόκτηση αριθμητικών γνώσεων.

Ως εκ τούτου, εάν ο αλφαριθμητισμός είναι τόσο σημαντική δεξιότητα για την πρώιμη ακαδημαϊκή επίδοση και η πρώιμη ακαδημαϊκή επίδοση είναι ζωτικής σημασίας για τη μετέπειτα επιτυχία στον ίδιο τομέα, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού είναι αποτελεσματική στα πρώτα χρόνια της σχολικής φοίτησης των παιδιών. Τουλάχιστον, είναι σημαντικό να μην επιδεινωθούν οι ανισότητες που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των παιδιών λόγω ορισμένων παραγόντων που δεν μπορούν να ελεγχθούν ή να αποφευχθούν: όπως για παράδειγμα λόγω των μαθησιακών διαταραχών, του φύλου ή της κοινωνικής τάξης

Ορισμός του αλφαριθμητισμού

Σύντομος ορισμός

Τι ακριβώς εννοούμε όμως με τον όρο «**αλφαριθμητισμός**»; Ο ορισμός της λέξης αποτελεί αντικείμενο συζήτησης. Με μια σύντομη έννοια της λέξης, και από τον 19ο αιώνα περίπου, η λέξη «αλφαριθμητισμός» θεωρείται ότι σημαίνει η κυριαρχία της γλώσσας στη γραπτή της μορφή σε αντίθεση με τη γλώσσα στην προφορική της μορφή, δηλαδή οι ικανότητες γραφής και ανάγνωσης. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη νοερή ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά σε πρώιμο στάδιο, ενώ μπορεί επίσης να περιλαμβάνει σύμφωνα με τους Purpura κ.ά., τρεις βασικές **δ**Οι **προφορικές γλωσσικές δ** εξιότητες:

- **Η γνώση του έντυπου λόγου**, δηλαδή η «επίγνωση των βασικών στοιχείων που διέπουν τον έντυπο λόγο, όπως πώς να κρατάμε και να χρησιμοποιούμε τα βιβλία, οι κατευθυντήριες για την εκτύπωση, τα ονόματα γραμμάτων και οι ήχοι» (Whitehurst & Lonigan, 1998).
- **Δεξιότητα**, δηλαδή «η γνώση λέξεων, το λεξιλόγιο, η κατανόηση της σειράς των λέξεων και οι γραμματικοί κανόνες» (Storch & Whitehurst, 2002).
- **Η φωνολογική επίγνωση**, δηλαδή «η ικανότητα ανίχνευσης και χειρισμού της γλώσσας μέσω διαφόρων εργασιών, όπως η αντιστοίχιση, ο συνδυασμός ή η διαγραφή τμημάτων που αποτελούνται από λέξεις» (Wagner & Torgesen, 1987).

Ευρύς ορισμός

Όλες αυτές οι δεξιότητες που αναφέρθηκαν έχουν ως κοινό στοιχείο ότι συγκλίνουν προς μια καλύτερη ικανότητα προσέγγισης των κειμένων. Η λέξη «κείμενα» με τη σειρά της ορίζεται συνήθως ως «τα γραπτά κείμενα, στα οποία ο προφορικός λόγο κωδικοποιείται σε αλφαβητική γραφή (Purpura 2010: 399). Με την ευρεία έννοια της λέξης, ωστόσο, ο αλφαβητισμός αμφισβητεί αυτόν ακριβώς τον ορισμό της έννοιας του κειμένου. Μάλιστα, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η ερμηνεία της λέξης «κείμενο» θα πρέπει να περιλαμβάνει, όχι μόνο τα γραπτά μέσα, αλλά και τα «οπτικοακουστικά κείμενα εικόνων που παράγονται από την τηλεόραση, τον κινηματογράφο, το βίντεο και τον υπολογιστή». Σύμφωνα με αυτά που έχει πει ο Paulo Freire:

«Θα μου ήταν αδύνατο να [...] περιορίσω την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής μόνο στην εκμάθηση λέξεων, συλλαβών ή γραμμάτων.»

Ένας εξίσου ευρύς ορισμός της λέξης «αλφαβητισμός», ως συμπέρασμα, θα αντιστοιχούσε στην κυριαρχία όχι μόνο ενός αλλά πολλών μεθόδων ανάγνωσης και στην ανάγνωση όχι μόνο ενός αλλά διαφόρων τύπων "κειμένων". Δηλαδή, θα περιλαμβάνει τη δεξιότητα αποκωδικοποίησης και κατανόησης όχι μόνο των λέξεων, αλλά και «σημείων, συμβόλων, εικόνων και ήχων, τα οποία ποικίλλουν ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο» και τα οποία ποικίλλουν, επίσης, ανάλογα με το μέσο.

Διδασκαλία αλφαβητισμού

Για να εμβαθύνουμε, πολλοί συγγραφείς υπογραμμίζουν - πέρα από την πολύπλευρη φύση της - το γεγονός ότι η ανάγνωση είναι επίσης μια διαλογική διαδικασία μέσω της οποίας «οι αναγνώστες φέρνουν εμπειρίες, ιδέες και προθέσεις». Από όλα αυτά προκύπτει ότι η διδασκαλία του αλφαβητισμού απαιτεί την πλήρη κατανόηση των μαθητών που μαθαίνουν. Όπως το θέτει ο Freire:

«Θα μου ήταν αδύνατο να [...] περιορίσω την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής απλώς σε [...] μια διαδικασία διδασκαλίας στην οποία ο δάσκαλος/ η δασκάλα «γεμίζει τα υποτιθέμενα κενά» κεφάλια των μαθητών με τα λόγια του/της.»

Με άλλα λόγια, η διδασκαλία του αλφαβητισμού απαιτεί μια παιδαγωγική προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς, σύμφωνα με την οποία «ο εκπαιδευτής γνωρίζει με ταπεινό τρόπο τους μαθητές και το μοναδικό τους υπόβαθρο», προκειμένου να τους καθοδηγεί όσο καλύτερα μπορεί στον κόσμο της ανάγνωσης και της γραφής λέξεων.

Ο σκοπός αυτού του οδηγού

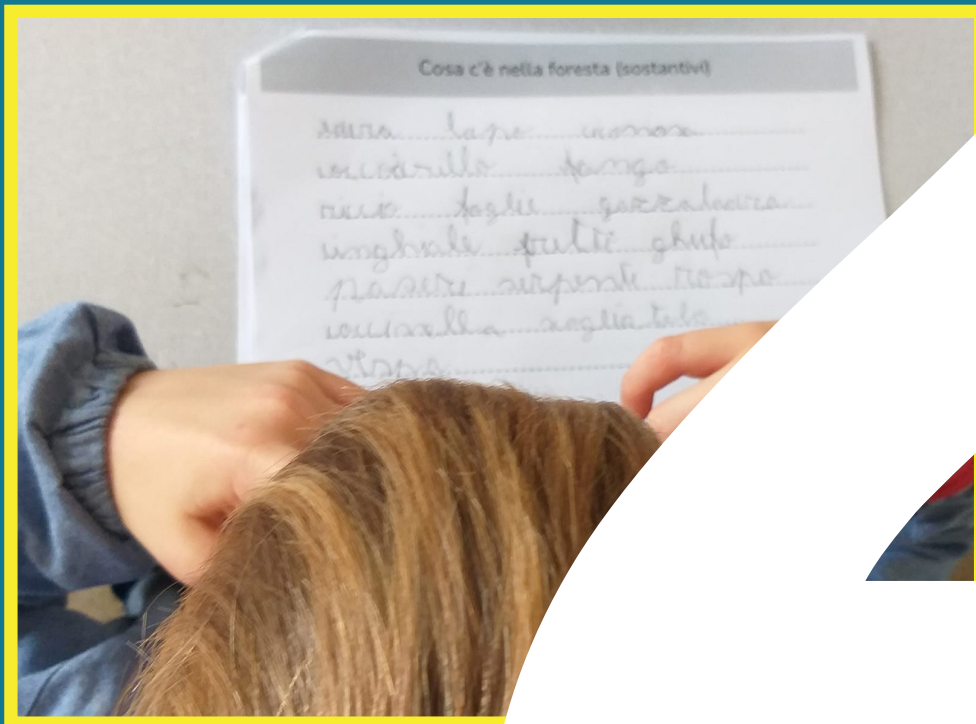
Συμπερασματικά, αυτό που προκύπτει από την εισαγωγή μας είναι ότι ο αλφαριθμητισμός - ο οποίος είναι ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή επίδοση - είναι μια πολύπλευρη και διαλογική διαδικασία και ως εκ τούτου, απαιτεί διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας προκειμένου να διασφαλιστεί ότι τα παιδιά αποκτούν αυτή τη δεξιότητα με επιτυχία.

Ο σκοπός αυτού του παιδαγωγικού οδηγού είναι επομένως να διερευνήσει το θέμα της συμπεριληπτικής διδασκαλίας του αλφαριθμητισμού. Πρώτα, θα γίνει ανασκόπηση των παραδοσιακών προσεγγίσεων στη διδασκαλία του αλφαριθμητισμού, οι οποίες δεν λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές ανάγκες των μαθητών και ιδιαίτερα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Στη συνέχεια, θα γίνει ανασκόπηση στις διάφορες προσεγγίσεις συμπερίληψης: μαθησιακές προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στους εκπαιδευόμενους και μαθησιακές προσεγγίσεις που αξιοποιούν ιδιαίτερα τη δημιουργικότητά τους.

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσει μια μέθοδος που συνδυάζει αυτές τις δύο προσεγγίσεις μέσω της αφήγησης: η μέθοδος Storias, που σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του πρότζεκτ Erasmus+. Τέλος, θα παρουσιάσει τους πόρους που παράγονται γι' αυτό το πρότζεκτ και θα παρέχει οδηγίες για τη χρήση τους στην τάξη και στο σπίτι.

Σχετικά με το πρότζεκτ Storias

Το Storias είναι ένα έργο του Erasmus+ που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στόχος του οποίου είναι η προώθηση της εκμάθησης των δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού στους μαθητές μέσω της αφήγησης ιστοριών. Αυτό το έργο πραγματοποιείται από 6 οργανισμούς - εταίρους από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες - Les Apprimeurs από τη Γαλλία, το Αρσάκειο Δημοτικό Σχολείο Πατρών από την Ελλάδα, Scoala Primara EuroEd από τη Ρουμανία, Miedzynarodowa Szkoła Podstawowa Edukacji Innowacyjnej w Lodzi από την Πολωνία, SC LogoPsyCom από το Βέλγιο και Associazione culturale Grimm Sisters ETC από την Ιταλία – από τον Ιανουάριο 2022 μέχρι τον Δεκέμβριο 2024. Στόχος είναι ο σχεδιασμός μιας αφήγησης, βασισμένης στις μεθόδους διδασκαλίας του αλφαριθμητισμού, η οποία εξηγείται σε αυτόν τον οδηγό και η οποία προσφέρει πόρους και εκπαίδευση για την εφαρμογή της. Συγκεκριμένα, προσφέρει μια συλλογή 24 ευρωπαϊκών ιστοριών με τη μορφή αφηγηματικών δραστηριοτήτων δύο τύπων (storiaskits και συμμετοχικές ιστορίες), η χρήση των οποίων θα εξηγηθεί στο 4ο μέρος αυτού του οδηγού.



ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ

Υπάρχουν πολλοί τρόποι διδασκαλίας του αλφαριθμητισμού όσο και τόσοι ορισμοί του, αν όχι περισσότεροι. Αλλά σε αυτή την ενότητα, θα προσπαθήσουμε να κάνουμε επισκόπηση των κύριων μεθόδων που έχουν χρησιμοποιηθεί ιστορικά μέχρι σήμερα, εστιάζοντας στις μεθόδους για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής ειδικότερα.

Η Διδασκαλία της ανάγνωσης

Μπορούμε να σκιαγραφήσουμε τρεις κύριες μεθόδους που έχουν σχεδιαστεί για να διδάξουν στα παιδιά την ανάγνωση: τη φωνητική μέθοδο, την παγκόσμια μέθοδο και τη μικτή μέθοδο. Εμπνευσμένοι από το άρθρο Goigoux 2004, θα τους ορίσουμε συγκρίνοντας τον προσανατολισμό τους σε δύο βασικούς άξονες, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο βασίζονται:

- **προφορική/γραπτή αντιστοιχία** έναντι **της ενστικτώδους αναγνώρισης** των λέξεων;
- **ουδέτερη αποκρυπτογράφηση** έναντι της κατανόησης των λέξεων με **βάση τα συμφραζόμενα**.

Η **φωνολογική μέθοδος** βρίσκεται στο ένα άκρο του φάσματος. Προκειμένου ένα παιδί να διαβάσει οποιαδήποτε λέξη του δίνεται, φαίνεται πως εστιάζει:

- στην **προφορική/γραπτή αντιστοιχία** κάθε γράμματος/γραφήματος της λέξης με τον ήχο της;
- στην **ουδέτερη αποκρυπτογράφηση** της λέξης εκτός πλαισίου. Για παράδειγμα, μπορεί να ωθήσει τα παιδιά να διαβάσουν τη λέξη "σκύλος" διδάσκοντάς τους
 1. την **αντιστοιχία** μεταξύ των γραμμάτων «σ», «κ», «υ», «λ», «ο» και «ς» και των φωνημάτων /s/, /k/, /l/, /l/, /o/, και /s/
 2. αποφεύγοντας παράλληλα **ένα ευνοϊκό πλαίσιο** για εικασίες (όπως η εικόνα ενός σκύλου στη σελίδα).

Η **παγκόσμια μέθοδος** βρίσκεται στο άλλο άκρο του φάσματος. Προκειμένου ένα παιδί να διαβάσει μια λέξη που δίνεται, σε αντίθεση με τη φωνημική μέθοδο, εστιάζει:

- στη **διαισθητική αναγνώριση** της λέξης χωρίς να εστιάζει πάρα πολύ στα γράμματα και γραφήματα από τα οποία είναι φτιαγμένη;
- στην αξιοποίηση του **πλαισίου** στο οποίο δίνεται η λέξη για να μαντέψουν το νόημά της. Για παράδειγμα, μπορεί να ωθήσει τα παιδιά να διαβάσουν τη λέξη "σκύλος" βασιζόμενα στο γεγονός ότι:
 1. μπορεί να την έχουν ήδη συναντήσει - ή κάποια άλλη παρόμοια λέξη όπως "ψύλλος" ή "ξύλο" - στο παρελθόν και να καταλάβουν πώς διαβάζεται από **τη μνήμη** ή / και;
 2. από την αφαίρεση με βάση τα **συμφραζόμενα**.

Η **μικτή μέθοδος**, με τη σειρά της, βρίσκεται κάπου ενδιάμεσα: ένα παιδί μπορεί να αποκωδικοποιήσει ταυτόχρονα γράμματα και γραφήματα και να σκεφτεί τα συμφραζόμενα για να διαβάσει μια λέξη που δίνεται. Η κύρια διαφορά που υπάρχει και διαφοροποιεί αυτή τη μέθοδο από τη φωνημική και την παγκόσμια μέθοδο - καθώς και αυτές τις δύο μεθόδους μεταξύ τους - είναι ότι η φωνημική μέθοδος θα καθυστερήσει την εργασία σε κείμενα σε ένα στάδιο όπου τα παιδιά είναι σε μεγάλο βαθμό εξοικειωμένα με την αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων, ενώ η παγκόσμια μέθοδος θα μπορούσε να ανταλλάξει τα βιβλία της Αλφαβήτα με παιδικά βιβλία εντελώς από την αρχή. Οι μικτές μέθοδοι με τη σειρά τους εναλλάσσουν τους δύο τύπους των ασκήσεων ανάγνωσης, θέτοντας διαφορετικούς στόχους για τον καθένα.

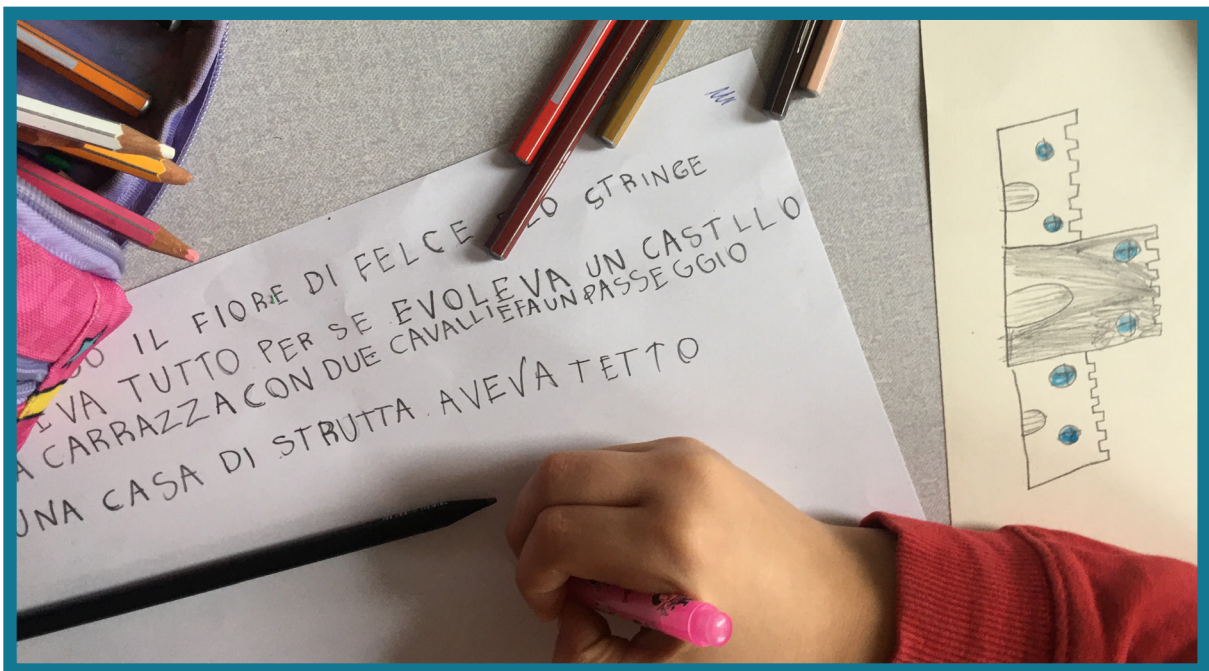
Οι προσπάθειες μέτρησης της αποτελεσματικότητας κάθε μεθόδου υπήρξαν σε μεγάλο βαθμό ασαφείς. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι οι περισσότερες ποσοτικές έρευνες προέρχονται από την υποκειμενική ταύτιση των εκπαιδευτών με τη μία ή την άλλη μέθοδο, παρά το γεγονός ότι η πρακτική τους μπορεί να μην είναι σύμφωνη πλήρως με τις πραγματικές απαιτήσεις της εν λόγω μεθόδου. Σήμερα, μπορεί κανείς να πει ότι οι φωνημική και η παγκόσμια μέθοδος συνυπάρχουν στις περισσότερες τάξεις και στις περισσότερες ασκήσεις ανάγνωσης.

Στη Γαλλία, απαγορεύτηκε μόνο η παγκοσμία μέθοδος ως η μόνη μέθοδος για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, με βάση το γεγονός ότι είναι σημαντικό τα παιδιά να διδάσκονται τις κύριες γραφοφωνολογικές αντιστοιχίες, καθώς δεν είναι απαραίτητο ότι όλα είναι σε θέση να τις κατανοήσουν από μόνα τους. Αλλά όπως όλες οι άλλες μέθοδοι, έχει επίσης οφέλη, όπως είναι η δυνατότητα εκπαίδευσης της οπτικής μνήμης των γραπτών λέξεων, η οποία είναι απαραίτητη για την απομνημόνευση ορθογραφίας αυτών

Η Διδασκαλία της γραφής

Συγκριτικά με την αναγνωστική ικανότητα, το θέμα του πώς να διδάξουμε τις δεξιότητες γραφής έχει ερευνηθεί λιγότερο, αλλά υπάρχουν μερικά πράγματα που μπορούμε να πούμε σχετικά με το θέμα. Αρχικά, η έναρξη της διδασκαλίας γραφής, αν και ποικίλλει (και γίνεται ανεξάρτητα από τη μέθοδο ανάγνωσης που επιλέγει ο/η εκπαιδευτής) συνήθως πραγματοποιείται ταυτόχρονα ή μετά τη διδασκαλία της ανάγνωσης.

Οι δεξιότητες γραφής μπορούν να οριστούν ως όλες οι δεξιότητες (είτε γνωστικές είτε κινητικές) που εμπλέκονται στη διαδικασία δημιουργίας ενός κειμένου με νόημα ανεξάρτητα από τη φύση του (αν δηλαδή είναι γράμμα, ποίημα, μυθοπλασία, κ.λπ.). Μπορεί να χωριστεί περαιτέρω σε δεξιότητες σύνθεσης και αντιγραφής: δεξιότητες σύνθεσης είναι η ικανότητα μετατροπής των ιδεών στον γραπτό λόγο και οι δεξιότητες αντιγραφής είναι η ικανότητα μετατροπής της γλώσσας σε ορθογραφικά σύμβολα μέσω ενός γραπτού κειμένου ή μέσω της πληκτρολόγησης αυτού του κειμένου.



Ακριβώς όπως η ανάγνωση και η γραφή, δεν υπάρχει σταθερή χρονικότητα, όταν πρόκειται για τη δεξιότητα της αντιγραφής σε σύγκριση με αυτή της σύνθεσης, αν και η δεξιότητα σύνθεσης τυπικά δεν πραγματοποιείται ποτέ χωρίς τη βασική κατανόηση της αντιγραφής. Υπάρχουν, ωστόσο, δύο βασικές τάσεις:

- Στις αγγλόφωνες χώρες υπάρχει η τάση να ασχολούνται με το μάθημα της έκθεσης από νωρίς μιας και ενθαρρύνουν την δημιουργικότητα των παιδιών, παρά το γεγονός ότι μπορεί στη γραφή να κάνουν ορθογραφικά λάθη και αυτή η προσέγγιση ονομάζεται **εξελισσόμενη γραφή**.
- Από την άλλη μεριά στις γαλλόφωνες χώρες επικρατεί η τάση να δείχνουν προτίμηση σε μια πιο κατάλληλη γι' αυτούς επιδεξιότητα γραφής πριν προχωρήσουν στις ασκήσεις της έκθεσης. Αυτή η προσέγγιση ονομάζεται **γραφισμός**. (Medwell et al 2010 : 193)

Η διδασκαλία της αντιγραφής είναι γενικά συνώνυμη με την γραφή με το χέρι και έχει επιτευχθεί μέσα από τις ασκήσεις αντιγραφής του γράμματος και της λέξης και μέσα από εύκολες εργασίες όπως για παράδειγμα «να γράψεις το όνομά σου με μολύβι». Το 'στοίχημα' των ικανοτήτων της γραφής με το χέρι είναι ότι αυτές οι ικανότητες γίνονται αυτόματα για να αποφύγουν αυτό: «Στους μικρούς συγγραφείς έχει απομείνει μικρή λειτουργική μνήμη για τις ανώτερες επιπέδου γνωστικές διεργασίες όπως είναι η γραπτή έκθεση» (Medwell et al. 2010 : 194)

Πραγματικά, αν και η χαμηλή-επιπέδου ικανότητα (σε αντίθεση με την έκθεση που είναι υψηλού επιπέδου) η γραφή με το χέρι, ξεκινάει με ένα σημαντικό μέρος της λειτουργικής μνήμης εφόσον δεν τελειοποιείται πλήρως. (Medwell et al. 2010 : 194)

Μία σημαντική συμβουλή για να αναπτύξεις τις αυτόματες χειρόγραφες δεξιότητες είναι να μειώσει κανείς την ανάγκη για την καθαρότητα του γραψίματος (καθαρά γράμματα) που συχνά είναι ο δείκτης της ακαδημαϊκής προόδου στα δημοτικά σχολεία μιας και κυριαρχεί στο μάθημα της έκθεσης χωρίς να προσθέσεις την διαδικασία της αντιγραφής. (Medwell et al. 2010 : 196).

Ότι έχει να κάνει με την διδασκαλία της έκθεσης ο Graham (2010) έχει επιδείξει μια σειρά από συμβουλές για παιδιά ώστε να κάνουν το καλύτερο στα εργαστήρια γραφής και πιο συγκεκριμένα:

- εντάσσοντας τα σε μια ρουτίνα γραφής;
- ενθαρρύνοντας τις στρατηγικές προσέγγισης (κατασκευάζοντας μικρές ασκήσεις γραφής με το να προγραμματίζουν, ξαναδιαβάζουν και κάνοντας επανάληψη);
- εξασφαλίζοντας ικανοποιητικές δεξιότητες αντιγραφής καθώς και ευχαρίστηση και κίνητρο. (Graham 2010 : 130-134)

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Μόλις εξετάσαμε τις παραδοσιακές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του αλφαριθμητισμού, αλλά θα δούμε τώρα ότι αυτές οι προσεγγίσεις δεν είναι προσαρμόσιμες σε όλους τους μαθητές, ιδίως σε εκείνους με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, όπως αυτοί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) - αλλά τι είναι οι ΕΜΔ;

Ορισμός

Οι συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες είναι νευροαναπτυξιακές διαταραχές που επηρεάζουν το πώς ο εγκέφαλος δέχεται, αφομοιώνει, αποθηκεύει και ερμηνεύει την πληροφορία. Αυτό με την σειρά του δημιουργεί δυσκολίες στην επεξεργασία και στην μάθηση. Συγκεκριμένα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες στην μνήμη, γραφή, ανάγνωση, στην επίλυση προβλήματος, διαχείριση χρόνου, υπολογισμούς, οργάνωση, προσοχής δηλ. (μένοντας συγκεντρωμένοι). Στο τελευταίο θέμα μπορεί να έχουν διπλή δυσκολία δηλ. από την μία να αφορά την αισθητηριακή διάσπαση προσοχής (αδυναμία να αγνοήσουν οπτικά ή ακουστικά ερεθίσματα) και από την άλλη να έχουν αισθητηριακή υπερφόρτωση (ιδιαίτερη ευαισθησία σε έντονο οπτικό, ακουστικό περιβάλλον).

Εξαιτίας της ποικιλίας στην γνωστική τους διαδικασία οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. βρίσκονται στην ομπρέλα της νευροποικιλότητας, που σημαίνει ότι βιώνουν τον κόσμο με διαφορετικούς τρόπους. Παρόλα αυτά θα ήταν παρεξηγήσιμο να συμπεράνουμε ότι έχοντας Ε.Μ.Δ. επηρεάζει αρνητικά το δείκτη ευφυΐας των μαθητών. Αντιθέτως, η νευροποικιλότητα δεν δείχνει νοητική ανεπάρκεια και άτομα με Ε.Μ.Δ. έχουν κανονικό ή πιο πάνω από το κανονικό γνωστικές ικανότητες.

Ένα φαινόμενο που μας έχουν δείξει οι έρευνες είναι ότι αν και οι Ε.Μ.Δ. έχουν την τάση να εμφανίζονται σε οικογένειες με ιστορικό στις μαθησιακές δυσκολίες, παρόλα αυτά για πολλούς οι μαθησιακές δυσκολίες τους μπορεί να μην ανιχνευθούν από ειδικούς ψυχικής υγείας, εκπαιδευτικούς ακόμα και από την οικογένεια μιας και είναι μία αόρατη διαταραχή που σημαίνει ότι δεν εκδηλώνει σωματικά συμπτώματα. Παρόλα αυτά, μια ικανοποιητική υποστήριξη μπορεί να υστερεί χωρίς επίσημη διάγνωση. Ακόμα και τώρα ένας μαθητής που

έχει διαγνωσθεί με Ε.Μ.Δ. δεν είναι γι' αυτόν θανατική καταδίκη πάρα το γεγονός ότι δεν υπάρχει θεραπεία για αυτήν την εφ' όρου ζωής διαταραχή. Η πρακτική έχει δείξει ότι άτομα με Ε.Μ.Δ. ανταποκρίνονται καλά (όλες οι ηλικίες και κυρίως η πρώιμη αναγνώριση) στην στοχευμένη και βασισμένη στη παιδαγωγική υποστήριξη και παρέμβαση βελτιώνοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης και ζωής τους γενικότερα.

Όπως συστήνεται από το όνομα οι Ειδικές μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι μία μοναδική διαταραχή. Το πεδίο των μαθησιακών διαταραχών περιλαμβάνει:

- **Δυσλεξία:** Δυσκολίες στην ανάγνωση και στις γλωσσικές ασκήσεις.
- **Δυσγραφία:** Δυσκολίες στην γραπτή έκφραση, γραφή με το χέρι και τις κινητικές ικανότητες του χεριού. (λαβή)
- **Δυσορθογραφία:** Δυσκολίες στον συλλαβισμό.
- **Δυσπραξία:** Δυσκολίες στον σωματικό συντονισμό, κίνησης, γλώσσας και λόγου.
- **Δυσαριθμησία:** Δυσκολίες στην κατανόηση αριθμών και δυσκολίες στη μάθηση μαθηματικών υπολογισμών και τύπων.
- **Δυσφασία:** Δυσκολίες στην προφορική έκφραση και κατανόηση των προφορικών λέξεων.

Συνήθως ένας μαθητής μπορεί να έχει παραπάνω από μία Ε.Μ.Δ. γνωστή ως συνύπαρξη (συ νοσηρότητα). Συχνά, μπορεί να επικαλύπτεται με διαταραχές όπως Δ.Ε.Π.Υ. και Αυτισμό(ΔΑΦ) καθώς και άλλες διαταραχές που έχουν να κάνουν με την λειτουργία της πληροφορίας. Επίσης, μαθητές με Ε.Μ.Δ. μπορεί να παρουσιάσουν συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που περιλαμβάνουν και θέματα συμπεριφοράς.

Συμπτώματα και διάγνωση

Σύμφωνα με τα νούμερα της Ευρωπαϊκής οργάνωσης για την δυσλεξία(ΕΟΔ) υπάρχει ένα ποσοστό των **9% με 12%** των ανθρώπων με μαθησιακές δυσκολίες στην Ευρώπη. Η πιο διαδεδομένη μαθησιακή δυσκολία είναι η δυσλεξία η οποία έχει αναγνωρισθεί και αναφερθεί σε πολλές πράξεις νομοθετικού περιεχομένου στις Ευρωπαϊκές χώρες όπως στη νομοθεσία του Ηνωμένου Βασιλείου για την μαθησιακή δυσκολία από το 1995. Η νομική αναγνώριση είναι ένα σημαντικό βήμα μπροστά βελτιώνοντας την ζωή αυτών των μαθητών. Οι περισσότερες νομοθετικές ρυθμίσεις απαιτούν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για να εξασφαλιστούν αυτοί που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και να μην μειονεκτούν σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

Πρώιμα σημάδια των Ε.Μ.Δ. μπορεί να φανούν στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Αυτά τα σημάδια περιλαμβάνουν: δυσκολίες στην αυθόρμητη και γρήγορη ανάκληση ονομάτων, μάθηση των γραμμάτων, δυσκολίες στην μέτρηση αντικειμένων και δυσκολίες στο να αναγνωρίζουν και να διαβάζουν καταλήξεις. Πολλές από τις δραστηριότητες περιλαμβάνονται κάτω από την ικανότητα του πρώιμου αλφαριθμητισμού (γραφή και ανάγνωση). Ο αλφαριθμητισμός απαιτεί να χρησιμοποιείς την γλώσσα, να διαβάζεις τα σχήματα λέξεων, να γράφεις, να ακούς, να μιλάς, να συζητάς και να σκέφτεσαι για έννοιες.

Εξαιτίας της σημαντικότητας του γενικού σχηματισμού της εκπαιδευτικής εξέλιξης των μαθητών, ο αλφαριθμητισμός είναι μία σημαντική επίκτητη ικανότητα στα αναπτυξιακά σχολικά χρόνια. Παρόλα αυτά, οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. μπορούν να παλέψουν και να φτάσουν στα ίδια επίπεδα μαθησιακής απόδοσης με τους συμμαθητές τους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. συχνά έχουν δυσκολίες σε δύο επίπεδα του γραμματικού επιτεύγματος: Στην αποτελεσματική μάθηση και στην αποδοτική γραφή και ανάγνωση.

Όταν έχουμε να κάνουμε με την ανάγνωση, η δυσκολία είναι ξεκάθαρη καθώς οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. παλεύουν με τον ήχο των λέξεων και την φωνολογική αντίληψη πιο γενικά π.χ. η ικανότητα να αναγνωρίζει και να αναπαράγει τον ήχο των λέξεων και των προτάσεων.

Αντίκτυπος στον αλφαριθμητισμό

Για τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. η δυσκολία τους φαίνεται στην φτωχή ορθογραφία, αναγνώριση λέξης, ανάπτυξη λεξιλογίου, και αργότερα ευφράδεια στην ανάγνωση. Η ευφράδεια στην ανάγνωση είναι ένα σημαντικό σημάδι του αλφαριθμητισμού γιατί όχι μόνο περιλαμβάνει την ικανότητα της ανάγνωσης ενός κειμένου σωστά, εκφραστικά και γρήγορα αλλά και την ικανότητα να κατανοείς τις λέξεις που έχουν διαβαστεί με σκοπό να προκύπτει το νόημα όλου του κειμένου.

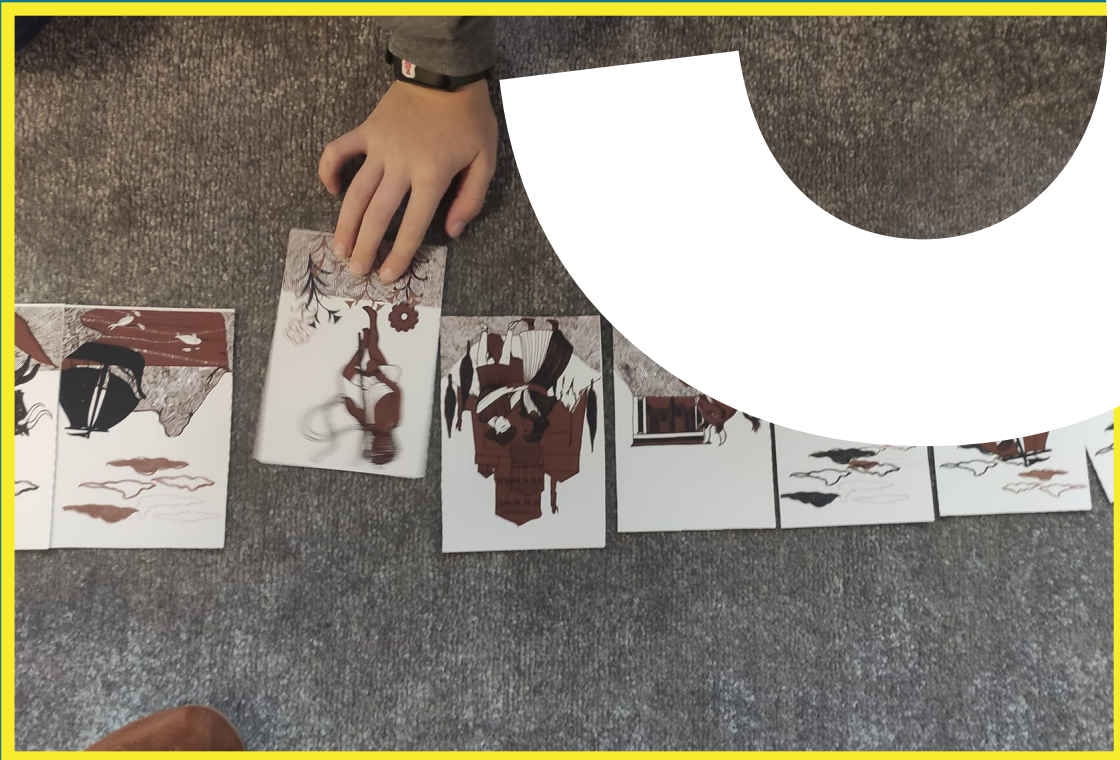
Όσον αφορά το δεύτερο επίπεδο του αλφαριθμητισμού η γραφή, αυτή η δυσκολία εκδηλώνεται όσο οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. παλεύουν με την γραφή με το χέρι. Π.χ. η φυσική κίνηση να βάλεις τα γράμματα στο χαρτί όπως και η γραπτή έκφραση. Η γραπτή έκφραση είναι μία πολύπλοκη ακόμα και απαραίτητο σημάδι του γραπτού αλφαριθμητισμού μιας και δηλώνει ότι αυτή είναι η ικανότητα να μεταμορφώσει ιδέες σε μία οργανωμένη και δομημένη γραπτή μορφή. Έχοντας την ικανότητα να γράφεις σε χαρτί τις σκέψεις σου με έναν οργανωμένο και δομημένο τρόπο απαιτεί έναν μαθητή που είναι ικανός να ακολουθήσει τις οδηγίες του δασκάλου και επιδέξια να παρουσιάσει τον κατάλληλο **σχηματισμό λέξεων, ορθογραφίας, τονισμού, γραμματικής και λεξιλογίου.**



Χωρίς την σωστή υποστήριξη, τα χαμηλά επίπεδα αλφαριθμητισμού στους μαθητές με Ε.Μ.Δ. μπορεί να έχουν μακροχρόνιες συνέπειες. Οι μαθητές αυτοί έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, άγχος και κατάθλιψη, φτωχή μαθησιακή εμπλοκή, αδικαιολόγητη απουσία, απομόνωση και αποκοπή από τις μαθησιακές διαδικασίες. Παρόλα αυτά είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί να μπορούν να αναγνωρίζουν προφορικές/γραπτές δυσκολίες έγκαιρα και να χρησιμοποιούν στρατηγικές διδασκαλίας για να αντιμετωπίζουν και να μεριμνούν ώστε να αναπτύξουν την ομιλία, μαθησιακή, προφορική και την γραπτή ικανότητα. Εργαλεία και πηγές για το πώς διδάσκεται η αφήγηση έχουν δείξει μία προοπτική που και ενθαρρύνουν τη διαδραστικότητα, δηλαδή την ενεργή συμμετοχή όλων, και μπορούν να ενεργήσουν με πολλαπλές αισθήσεις (πολύ-αισθητηριακή μέθοδο διδασκαλίας).



3



**ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ
ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ**

ΜΑΘΗΤΟ-ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Πριν αναλύσουμε τις προσεγγίσεις που βασίζονται στην αφήγηση για τη διδασκαλία του αλφαριθμητισμού, είναι σημαντικό να τις “βάλουμε” στο πλαίσιο των προσεγγίσεων της διδασκαλίας συμπερίληψης γενικά.

Η κύρια ανάγκη για μάθηση είναι η επάρκεια των μεθόδων διδασκαλίας με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων: με άλλα λόγια, η υιοθέτηση μιας μαθητοκεντρικής προσέγγισης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με δύο τρόπους: μέσω της εξατομίκευσης και μέσω της αλληλεπίδρασης.

Αλληλεπίδραση

Ο σύγχρονος κόσμος χαρακτηρίζεται από μια ταχεία και απρόβλεπτη εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, η οποία δημιουργεί έναν καταγισμό ιδεών, παρεμβάσεων και ανακαλύψεων και μια τεράστια έκθεση πληροφοριών μέσω της τεχνολογίας. Όλα αυτά έχουν προκαλέσει τη μηχανογράφηση της κοινωνίας και την αναδιάρθρωση και ανανέωση κάποιων πολυθεματικών επιστημονικών προσεγγίσεων σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής.

Η αναγκαιότητα χρήσης διαδραστικών μεθόδων υποστηρίζεται από αυτό το πλαίσιο αλλαγής, αλλά και από:

- την ιδέα ότι η αληθινή μάθηση είναι αυτή που επιτρέπει τη **μετάδοση δεξιοτήτων και γνώσεων** που αποκτήθηκαν σε νέα πλαίσια;
- από την παρατήρηση μέσω της πράξης, ότι οι μαθητές **εμπλέκονται περισσότερο** στη μαθησιακή διαδικασία όταν εργάζονται σε ομάδες και έχουν ένα στοχευμένο έργο ή σκοπό;
- από το γεγονός ότι οι επιφανειακές ή ατομικές προσεγγίσεις δεν **καταφέρνουν πλέον να αιχμαλωτίσουν** τους μαθητές ή να τους παρακινήσουν.

Οι διαδραστικές μέθοδοι είναι αυτές που καθορίζουν τόσο τη βαθιά διανοητική, ψυχοκινητική, συναισθηματική και ηθελημένη εμπλοκή του μαθησιακού αντικειμένου στην απόκτηση και την οικοδόμηση νέας γνώσης και στη διαμόρφωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων, ικανοτήτων, συμπεριφορών, καθώς και τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Η χρήση διαδραστικών μεθόδων και η ενεργοποίηση των μαθητών μέσω αυτής θεωρείται

αναγκαία για δύο λόγους. Αφενός, επειδή απαιτούνται από τους μαθησιακούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και από την κοινωνία που χρειάζεται ενεργά άτομα. Και από την άλλη πλευρά, επειδή απαιτούνται από τη δυναμική της τάξης και από τα επίπεδα ενέργειας χρειάζονται για τις ψυχικές διαδικασίες και τη δραστηριότητα του παιδιού. Η επιθυμία για γνώση του παιδιού εκδηλώνεται από πολύ μικρή ηλικία. Οι διαδραστικές μέθοδοι μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες:

- Μέθοδοι για την ανάπτυξη των πνευματικών οριζόντων: ευρετική συνομιλία, διδακτικό παιχνίδι, ανεξάρτητη εργασία, άσκηση, προβληματισμός, μάθηση μέσω ανακάλυψης, μελέτη περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων κ.λπ;
- Μέθοδοι για την ανάπτυξη του δημιουργικού πνεύματος: καταγισμός ιδεών, κ.λπ;
- Μέθοδοι ανάπτυξης του κριτικού πνεύματος: καντράν με αριθμούς, ματσάκια, κουιντέτο, ξενάγηση στη γκαλερί, κύβος, συνεργατική διδασκαλία, δίκτυο χαρακτήρων, διπλό ημερολόγιο κ.λπ.

Εξατομίκευση

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η εξατομίκευση σημαίνει την προσαρμογή επιρροών και μεθόδων στην ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου, στις δυνατότητες και τις ανάγκες του μέσω μιας αρμονικής ανάπτυξης. Η αρχή της εξατομίκευσης στη διδακτική θεωρία δηλώνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να ξεκινά από τις ποσοτικές και ποιοτικές διαφορές μεταξύ των νέων της ίδιας ηλικίας, που δημιουργούνται από τη μοναδικότητα της προσωπικότητάς τους. Αναμένεται ότι αντί για ισοπεδωτική και εξισωτική στάση, οι θεμελιώδεις δραστηριότητες (παιχνίδι, μάθηση, εργασία, δημιουργία) πρέπει να διαφοροποιηθούν ανάλογα με τις ατομικές προτιμήσεις και η εκπαίδευση να προσαρμοστεί στις έμφυτες ικανότητες αφομοίωσης κάθε παιδιού ή νέου.

Η προοπτική κάθε ατόμου ξεκινά από τις ακόλουθες υποθέσεις:

- ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών μπορεί να αναγνωριστεί ως ξεχωριστό;
- αυτό το παιδί (ομάδα) έχει την ανάγκη για εξατομικευμένη διδασκαλία-μάθηση για τα προβλήματα που εντοπίστηκαν;
- το κάθε παιδί είναι καλό να μαθαίνει μαζί και χωριστά από τα άλλα παιδιά;
- κάθε παιδί χρειάζεται προσοχή;
- οι δυσκολίες που προκαλούνται από τις μαθησιακές διαταραχές μπορούν να λυθούν μαζί στην τάξη χρησιμοποιώντας κάθε δυνατό πόρο.

Επίσης, η μάθηση είναι πολύ πιο ευχάριστη και αποτελεσματική εάν στην τάξη:

- η μάθηση χρησιμοποιείται σε αλληλεπίδραση με άλλους μαθητές και με το αντικείμενο;
- οι μαθησιακοί στόχοι διαπραγματεύονται, επιδεικνύονται, εφαρμόζονται και στη συνέχεια αναλύονται οι αντιδράσεις;
- πραγματοποιείται μόνιμη αξιολόγηση ως απάντηση στη μάθηση;
- Η μάθηση παρέχει υποστήριξη στον δάσκαλο και στους μαθητές. Η προσθήκη στρατηγικών για την υποστήριξη της μάθησης στην τάξη είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού προγράμματος μάθησης.

Οι πιο χρήσιμες μέθοδοι και τεχνικές είναι: η παροχή ευνοϊκού κοινωνικού κλίματος, η συγκέντρωση γνώσεων για τις μαθησιακές συμπεριφορές που είναι χαρακτηριστικές για κάθε μαθητή, η οργάνωση της μάθησης σε ζευγάρια και η μάθηση από παιδί σε παιδί, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αντιμετώπιση των γονέων ως συνεργατών, η βελτίωση των μορφών επικοινωνίας με άλλους επαγγελματίες εκτός σχολείου, η εργασία για τη συνεχή βελτίωση του σχολείου, των πρακτικών των εκπαιδευτικών και των μορφών μάθησης.

Συνοπτικά, στις μη εξατομικευμένες δραστηριότητες παραδοσιακού στυλ, οι διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών αγνοούνται, εκτός αν γίνονται προβληματικές.

Τα ενδιαφέροντα του παιδιού σπάνια εμπεριέχονται. Οι επιλεγμένες δραστηριότητες πραγματοποιούνται με όλη την τάξη.

Εξατομικευμένη διδασκαλία με επίκεντρο τον μαθητή με ΕΜΔ

Οι εκπαιδευτικοί, όταν εργάζονται με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να κάνουν επιπλέον κινήσεις προκειμένου να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ανάγκες τους, για παράδειγμα θα πρέπει:

- να γνωρίζουν καλά τις μαθησιακές δυσκολίες κάθε μαθητή.
- να προσαρμόζεται το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται σε κάθε θέμα.
- να παρέχεται πρόσθετο υποστηρικτικό υλικό όταν χρειάζεται.
- να διασφαλίζεται ότι οι μαθητές με δυσκολίες έχουν αποκτήσει τις προαπαιτούμενες δεξιότητες.

- να εξασφαλίζεται χρόνος στη διάρκεια κάθε μαθησιακού αντικειμένου/μαθήματος για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας.

Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την υλοποίηση των ακόλουθων σημαντικών εργασιών:

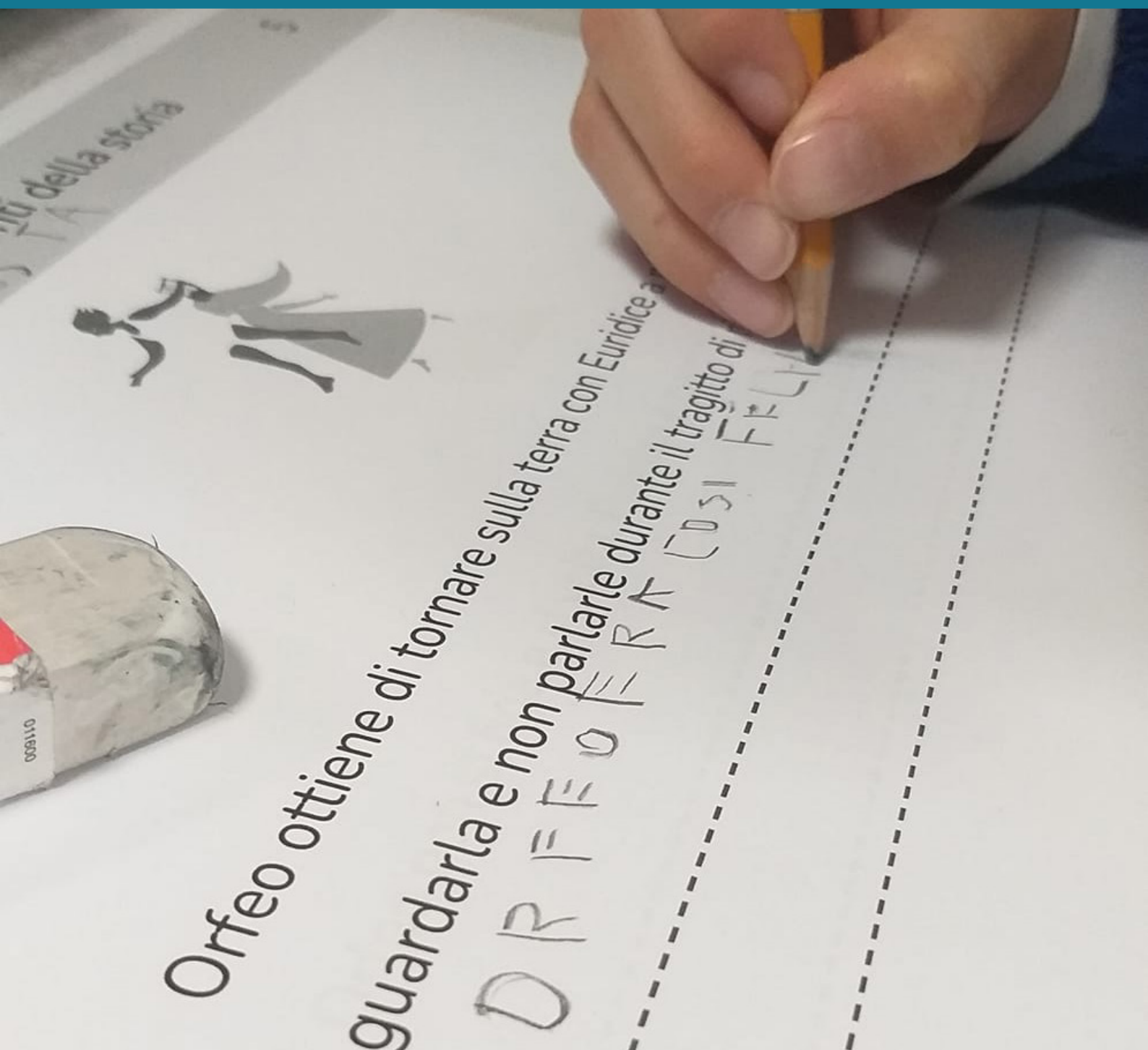
- σχεδιασμός εξατομικευμένων αναλυτικών προγραμμάτων;
- διανομή διαφοροποιημένων ή ακόμη και εξατομικευμένων ασκήσεων και εργασιών;
- υιοθέτηση διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας δεξιοτήτων ανάγνωσης / γραφής και υπολογισμού;
- προσαρμογή των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας όπου χρειάζεται;
- προσαρμογή των μαθημάτων και των αξιολογήσεων στις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών;
- χρήση εναλλακτικών μέσων επικοινωνίας;
- χρήση μεθόδων κατάλληλων για κάθε άτομο, προσαρμοσμένων στις ικανότητές κατανόησής του;
- χρήση σχολικών δραστηριοτήτων με εξαπλουστευμένο περιεχόμενο και στόχευση;
- εκπόνηση εξατομικευμένων σχεδίων παρέμβασης για τους μαθητές που έχουν μείνει πίσω.

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να εκπληρώσουν τα παρακάτω:

- παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και προσέγγιση των θεμάτων κατά περίπτωση;
- να τους μάθουν να εργάζονται ανεξάρτητα;
- να τους παρέχουν υποστήριξη, ενθάρρυνση και θετική ανατροφοδότηση κατά την εκτέλεση των σχολικών καθηκόντων;
- να τους καθοδηγούν σε εξειδικευμένα άτομα προκειμένου να επωφεληθούν από θεραπευτικά προγράμματα;
- να χρησιμοποιούν συχνά σύστημα επιβράβευσης;
- να δημιουργούν ένα άνετο κλίμα όπου θα αισθάνονται ότι οι ιδιαιτερότητές τους λαμβάνονται υπόψη;
- να συνεργάζονται στενά με τους γονείς, τα σχολεία και τους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν στον μαθητή το κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο για διαφοροποιημένη ανάπτυξη προκειμένου να επιτευχθεί η επίγνωση του εαυτού, ανακαλύπτοντας και καλλιεργώντας τις προσωπικές δεξιότητες, τα δικά του χαρακτηριστικά γνωρίσματα, ένα ατομικό γνωστικό στυλ, ένα ρυθμό μάθησης και ανάπτυξης προσαρμοσμένο στον καθένα ξεχωριστά. Αυτή η αντίληψη ψυχολογικά υποστηρίζεται από τη διαπίστωση ότι το υποκείμενο εξατομικεύεται από τη συμπεριφορά και τη δραστηριότητά του, τον τρόπο που αντιδρά και το στυλ του.

Τώρα που είδαμε τις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία -συγκεκριμένα μέσω της εξατομίκευσης και της αλληλεπίδρασης-, καθώς και πρόσθετες κατευθυντήριες γραμμές για να καταστεί η μάθηση συμπεριληπτική για τους μαθητές με ΕΜΔ, ας προχωρήσουμε στις δημιουργικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία.



ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΠΟΥ ΒΑΣΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Η σημασία της δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε ατομικό, ομαδικό και κοινωνικό επίπεδο. Στην πραγματικότητα, οι κατατάξεις της παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας περιλαμβάνουν πλέον δείκτες για τη δημιουργικότητα των χωρών ως ζωτικό παράγοντα κοινωνικής, οργανωτικής, οικονομικής καινοτομίας και ανάπτυξης, αλλά και προσωπικής ευημερίας και ατομικής ευεξίας, καθώς η δημιουργικότητα συνδέεται με την επιστήμη, τις πτυχές της διερεύνησης και της επίλυσης προβλημάτων και έχει δυναμική στην καθημερινή ζωή. Κατόπιν αυτού, η εκπαιδευτική κοινότητα έχει στρέψει την προσοχή της σε προσεγγίσεις που προάγουν τη δημιουργικότητα – μια θεμελιώδης αρχή της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα, καθώς οι ανάγκες και οι προσδοκίες του σύγχρονου εργατικού δυναμικού, οι έξυπνες αγορές των οικονομιών και το σύγχρονο εθνικό και παγκόσμιο οικονομικό σύστημα απαιτούν όχι μόνο την ανάπτυξη θεμελιωδών δεξιοτήτων εγγραμματοσμού (π.χ. κατανόηση κειμένου), αλλά και την ενίσχυση της δημιουργικότητας, προκειμένου να είναι καινοτόμοι και να έχουν επιχειρηματικές δεξιότητες.

Η σημασία της προώθησης της δημιουργικότητας και της καινοτομίας σκέψης στο ατομικό, ομαδικό και κοινωνικό επίπεδο έχει επίσης υπογραμμιστεί από την ΕΕ, όπως, για παράδειγμα το έτος 2009 ονομάστηκε "Ευρωπαϊκό Έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας" (EYCI, http://ec.europa.eu/growth/content/european-year-creativity-and-innovation-0_is). Μέσω αυτής της πρωτοβουλίας ξεκίνησαν και διαδόθηκαν σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο πολλαπλές συμπράξεις για την προώθηση της δημιουργικότητας και των συναφών εννοιών και δεξιοτήτων. Η συζήτηση για τη δημιουργικότητα έχει ενταθεί και στις μέρες μας υποστηρίζεται επίσης από τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως στη βάση της παγκόσμιας δέσμευσης για Εκπαίδευση για Όλους. Η δέσμευση αυτή, που εκφράστηκε ως ένας από τους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας για το 2015, επαναδιατυπώθηκε στο πλαίσιο της αναθεωρημένων Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης της παγκόσμιας εκπαίδευσης για το 2030, επειδή δεν μπορούσε να επιτευχθεί μέχρι την αρχική προθεσμία.

Ορισμός της δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται πολύ αλλά σπάνια ορίζεται. «ωστόσο αναγνωρίζουμε εύκολα τη δημιουργικότητα όταν τη συναντάμε, ακόμη και αν δεν μπορούμε να την ορίσουμε με ακρίβεια» (Peachey & Maley). Είναι γενικά αποδεκτό ότι δεν υπάρχει μία ενιαία δημιουργικότητα- υπάρχουν πολλαπλοί τύποι δημιουργικότητας. Επιπλέον, ορισμένοι θεωρητικοί διακρίνουν συχνά μεταξύ διαφόρων επιπέδων δημιουργικότητας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη ότι η δημιουργικότητα στις μέρες μας είναι περισσότερο συλλογικό παρά ατομικό χαρακτηριστικό, καθώς το σημερινό κοινωνικό χαρακτηριστικό είναι η συνδεσιμότητα και η επικοινωνία. Πέραν αυτού, υπάρχει επίσης, ασυνέπεια στην ορολογία της δημιουργικότητας και έλλειψη ακρίβειας στον ορισμό και τον καθορισμό των επιπέδων της, γεγονός που συχνά δημιουργεί σύγχυση στην εκπαιδευτική κοινότητα. Για παράδειγμα, διακρίνονται τέσσερις τύποι δημιουργικότητας:

- Mini-C (η δημιουργικότητα που εμπλέκεται στη μάθηση και τη δημιουργία νοήματος);
- Little-C (η δημιουργικότητα των πεζών, καθημερινών δραστηριοτήτων);
- Pro-C (η δημιουργικότητα που εμπλέκεται στις επαγγελματικές δραστηριότητες);
- Big-C (η επαναστατική δημιουργικότητα που μεταμορφώνει τον πολιτισμό και την κοινωνία).

Διδασκαλία της δημιουργικότητας

Ακριβώς όπως υπάρχει μεγάλη ποικιλία στον ορισμό της δημιουργικότητας, έτσι υπάρχει ποικιλία σε όλο τον κόσμο αναφορικά με τη διδασκαλία της δημιουργικότητας: κυρίως όσον αφορά στο τι διδάσκεται και πώς διδάσκεται. Ας αναλογιστούμε όμως, υπάρχει αρκετός χρόνος για τη δημιουργικότητα σε ένα ήδη υπερπλήρες πρόγραμμα σπουδών; Πολλοί εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι πιστεύουν ότι η δημιουργικότητα είναι σημαντική για τους μαθητές στην τάξη του 21ου αιώνα, συχνά δηλώνουν ότι "δεν ξέρουν πώς να υποστηρίξουν καλύτερα τη δημιουργικότητα στην τάξη". Ένα βασικό ερώτημα που τους απασχολεί είναι: «Πώς μπορώ να ξέρω αν είμαι δημιουργικός;». Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι βέβαιοι ότι το μόνο που απαιτείται για τη δημιουργικότητα στην τάξη είναι η αυτοπεποίθηση να προσαρμοστούν προκειμένου να εμπλουτίσουν το βασικό πρόγραμμα σπουδών με καινοτόμα εργαλεία και να εφαρμόσουν διαδραστικές εργασίες και διαθεματικές μεθόδους πέρα από την παιδαγωγική με επίκεντρο τον μαθητή.

Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργικότητα μπορεί να επιτευχθεί στην τάξη με πολλούς τρόπους. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί γενικά μπορούν να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα μέσω μιας συγκεκριμένης στάσης στη διδασκαλία. Με άλλα λόγια μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στην τάξη που θα επιτρέπει και θα ενθαρρύνει τις ασυνήθιστες ιδέες.

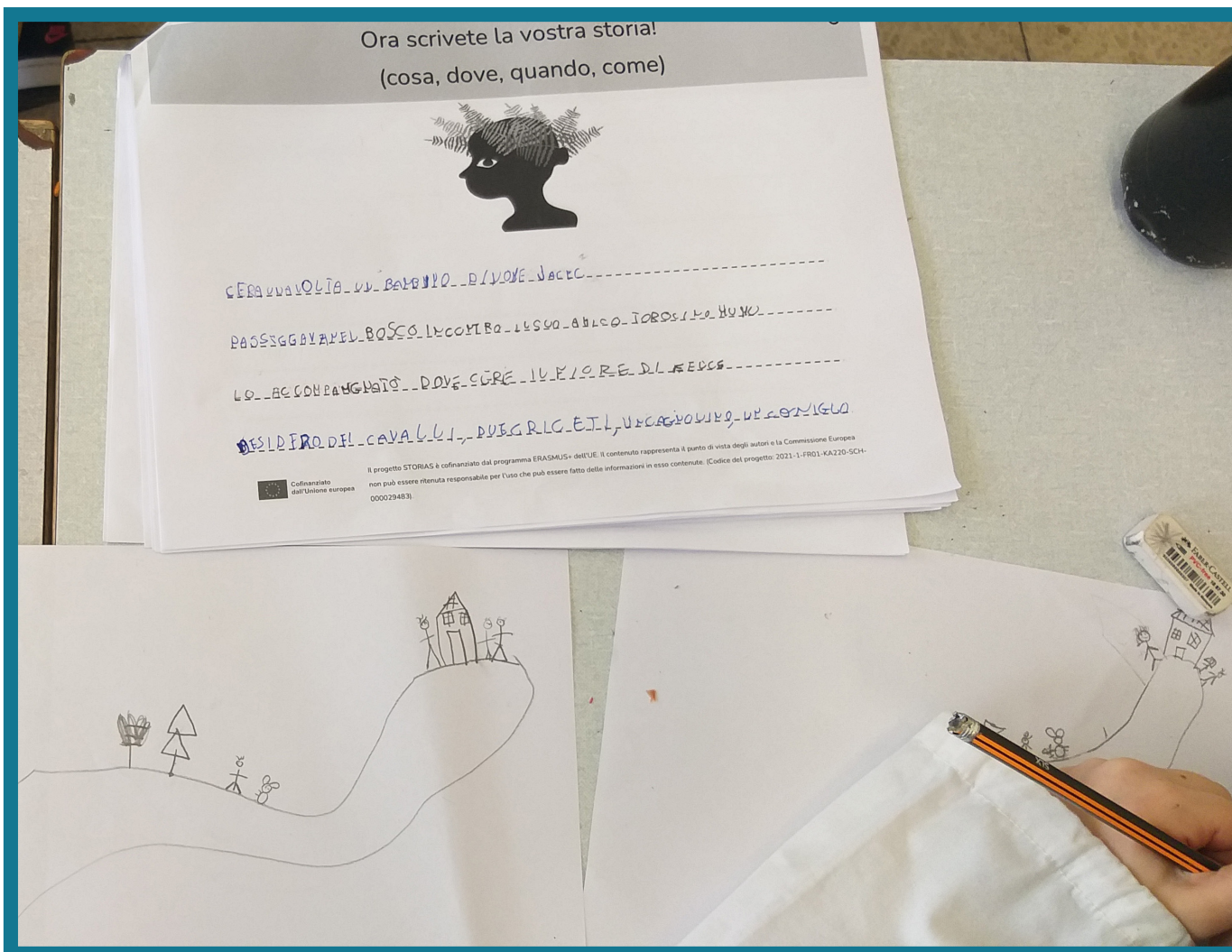
Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιοποιούν την αποτυχία ως ένα θετικό μέσο που θα βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιούν σε βάθος τα λάθη τους. Επίσης, θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό μη επικριτικό κλίμα που παρέχει ελευθερία και ασφάλεια στη διάρκεια εξερεύνησης της γνώσης και εξασφαλίζει ότι η εργασία των μαθητών «είναι ανοιχτή σε δημόσια συζήτηση» κατά κάποιο τρόπο, π.χ. μεγάλο πίνακα ανακοινώσεων, μαθητικό περιοδικό της τάξης ή ιστοσελίδα της τάξης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιούν μαθήματα που στοχεύουν στον εμπλουτισμό των εμπειριών ζωής των παιδιών στην τάξη. Το υλικό που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες δημιουργικότητας είναι, χωρίς αμφιβολία, το υλικό και ο εξοπλισμός που θα πυροδοτήσει και θα ενθαρρύνει τον πειραματισμό και την πρακτική ενασχόληση των μαθητών σε συνδυασμό με την παροχή χρόνου για συνεργασία, ανάλυση, αξιολόγηση και συζήτηση.

Τέτοιο υλικό μπορεί να προέρχεται από τους τομείς της τέχνης, του χορού και της μουσικής: - τομείς που συνδέονται μέσω μιας διαθεματικής προσέγγισης και εξυπηρετούν τη «μάθηση μέσω της πράξης». Τα παιχνίδια ρόλων μπορεί να είναι μια μέθοδος για την ενίσχυση της δημιουργικότητας. Επιπλέον, η στρατηγική της «ακίνητης εικόνας» δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να οργανωθούν στο να δημιουργούν τρισδιάστατες εικόνες προκειμένου να αναπαραστήσουν μια οπτική «σύνοψη» μιας κατάστασης. Για παράδειγμα, ασκούνται στο να δώσουν «παγωμένο καρτέ» σε ένα βίντεο, να χρησιμοποιήσουν ταινίες κινουμένων σχεδίων ή να προσθέσουν λεζάντες σε αυτές.

Επιπλέον, τα παιδιά που δημιουργούν μαθηματικά παιχνίδια με ένα ασυνήθιστο σύνολο ρόλων και συγκρίνουν δύο μαθηματικές πηγές συχνά παρουσιάζουν υψηλή δημιουργικότητα και υψηλές μεταγνωστικές ικανότητες. Για παράδειγμα, η αποσαφήνιση, το νόημα και η δομή (π.χ. τοποθέτηση της εργασίας σε ένα πραγματικό πλαίσιο με χρήματα), καθώς και τα μέσα μοντελοποίησης προσωπικών θεωριών και ιδεών (π.χ. πρόκληση των παιδιών να χρησιμοποιήσουν εξοπλισμό), ενισχύουν αυτές τις δεξιότητες. Οι διαδικτυακοί πόροι, ο χειρισμός ψηφιακών εικόνων, η δημιουργία συνδέσεων με έργα, η δημιουργία και η απόδοση νοήματος από μέσα (π.χ. εικόνα, ποίημα, τρισδιάστατη κατασκευή, ψηφιακοί διάλογοι) και η συνεργασία με διαδικτυακά ιστιτούτα και κοινωνικές οργανώσεις μπορούν να ξεκλειδώσουν τη δημιουργικότητα μέσω των ΤΠΕ (Τεχνολογία Πληροφορίας και Επικοινωνιών). Η δημιουργικότητα μπορεί να επιτευχθεί ξεκινώντας από τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών για τον κόσμο και συνεχίζοντας με την οικοδόμηση των δικών τους ικανοτήτων μέσω της εξερεύνησης. Με άλλα λόγια, η δημιουργικότητα μπορεί να αυξηθεί με ποικίλους τρόπους, αρκεί να υπάρχει η βούληση να επιτευχθεί και να ενσωματωθεί στη σχολική κοινότητα.

Συμπεριληπτική προσέγγιση της δημιουργικότητας

Πιστεύουμε ότι η δημιουργική διδασκαλία μπορεί και πρέπει να υποστηρίξει ιδιαίτερα την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί στη διάρκεια του παιχνιδιού μέσω πολλαπλών δραστηριοτήτων που θα είναι διαθέσιμες στους μαθητές/στις μαθήτριες ανάλογα με το είδος της μαθησιακής δυσκολίας που αντιμετωπίζουν. Τέτοιες δραστηριότητες περιλαμβάνουν: οπτική δημιουργικότητα, θεατρικά έργα, τραγούδι, γλωσσική δημιουργικότητα με τη χρήση χειρονομιών, παίξιμο μουσικών οργάνων, σύνθεση μουσικής, δημιουργία λογοτεχνικών έργων διαφόρων ειδών και γλυπτική. Γενικότερα, η δημιουργικότητα αναπτύσσεται όταν οι εμπειρίες ζωής των παιδιών εμπλουτίζονται μέσω της έκθεσης στην τέχνη, και ακόμη περισσότερο αν οι καθηγητές λαμβάνουν υπόψη τους τις ειδικές ανάγκες των παιδιών κατά τη διαδικασία αυτή.



Ως εκ τούτου, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνία στο σύνολό της θα πρέπει να έχουν επίγνωση της ανάγκης να δημιουργηθούν οι απαραίτητες συνθήκες για την ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών. Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός παράγοντας για να γίνει το σχολείο πιο ενδιαφέρον και το μάθημα πιο αποτελεσματικό, για να δοθεί στα παιδιά η δυνατότητα να μαθαίνουν και να κατανοούν με διαφορετικούς τρόπους. Μπορεί επίσης να επιτρέψει στους μαθητές να λύνουν τόσο ακαδημαϊκά, όσο και δύσκολα προσωπικά προβλήματα, να βρίσκουν καινοτόμες εναλλακτικές λύσεις και να επιτύχουν σε έναν κόσμο που αλλάζει γρήγορα. Είναι περιττό να πούμε ότι η τόνωση της δημιουργικότητας έχει θετικά αποτελέσματα για την υποστήριξη και την ενίσχυση της αυτομάθησης, της κριτικής σκέψης, του μαθαίνοντας πως να μαθαίνω (μεταγνώση), της δια βίου μάθησης και των συνεργατικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Αλλά το πιο σημαντικό είναι ότι καθιστά τη διδασκαλία πιο συμπεριληπτική -ιδίως για τους μαθητές με ΕΜΔ- και γι' αυτό θα διερευνήσουμε τώρα το ρόλο της στη διδασκαλία του εγγραμματισμού.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ ΣΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ (ΜΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ)

Ο θεμελιώδης ρόλος της αφήγησης

«Το να διαβάζεις σημαίνει να παίζεις: να παίζεις με τη φαντασία, να παίζεις με τις λέξεις, να παίζεις βουτώντας σε διαφορετικά περιβάλλοντα, να παίζεις με το να φοβάσαι, να παίζεις με το να κινδυνεύεις να πληγωθείς, να παίζεις με το να αντιμετωπίζεις τον εαυτό σου: και το παιχνίδι είναι διασκεδαστικό, είτε είσαι μικρός ή μεγάλος». Η ανάγνωση, η αφήγηση ή, όπως γράφει ο Luigi Ferraresso (Ιταλός συγγραφέας και δάσκαλος), η «ζωντανή ανάγνωση» είναι επομένως μια παιχνιδώδης δραστηριότητα, που όσο περίπλοκη κι αν είναι, προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα.

Η βαθιά σχέση που δημιουργεί ο κάθε άνθρωπος με τα βιβλία και τις ιστορίες που περιέχουν είναι η βάση της ύπαρξής μας: είμαστε αυτό που διαβάζουμε. Όσο περισσότερο διαβάζουμε, τόσο περισσότερα γνωρίζουμε. Όσο περισσότερα γνωρίζουμε, τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητά μας να παρατηρούμε και να βλέπουμε την απεραντοσύνη του κόσμου, τις απειροελάχιστες αποχρώσεις που μας επιφυλάσσει η ζωή.

Τα βιβλία με τις ιστορίες τους αντικατοπτρίζουν τη ζωή στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον.

Η αφήγηση είναι μια μορφή έκφρασης, η οποία είναι ριζωμένη στην ανθρώπινη φύση. Μέσω της αφήγησης οι άνθρωποι όχι μόνο έχουν αφηγηθεί τις εμπειρίες τους αλλά έχουν «επινοήσει» και το νόημα σε γεγονότα που διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να εξηγηθούν (μύθοι δημιουργίας). Η εξελικτική ιστορία της ανθρωπότητας μας δείχνει πώς η αφήγηση μπορεί να θεωρηθεί ως αναγκαιότητα, οι άνθρωποι πέρασαν από την προφορική αφήγηση στους προϊστορικούς χρόνους στη γραπτή αφήγηση. Η αφήγηση είναι η βάση της κοινωνικότητας και των σχέσεων μεταξύ των λαών γιατί μας επιτρέπει να ερμηνεύσουμε τον κόσμο γύρω μας, να τον κατανοήσουμε και να τον κάνουμε δικό μας προκειμένου να τον μοιραστούμε με άλλους.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αφήγηση ήταν πάντα ένας τρόπος σκέψης (*forma mentis*), ο οποίος μας επιτρέπει να δομούμε τη γνώση και έτσι να δημιουργούμε τη βάση για τις σχολικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Το σχολείο, μάλιστα, έχει το τεράστιο πρωταρχικό καθήκον να μεταδώσει και να διαμορφώσει τον πολιτισμό, με την ευρύτερη και εκτενέστερη έννοια του όρου. Ωστόσο, η παιδαγωγική γλώσσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός είναι διαφορετική από τη γλώσσα του παιδιού. Επομένως για να φτάσει η γλώσσα στο μυαλό και την καρδιά του παιδιού, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καταφύγει σε όλες τις παλιές και νέες διδακτικές «τεχνικές», όπου η αφήγηση αποτελεί τη λύση.

Μέσω της αφήγησης, στην πραγματικότητα, η ανθρωπότητα κατάφερε να δημιουργήσει τη δική της μνήμη, επειδή με την αφήγηση, είναι δυνατό να εξερευνησει συλλογικές και ατομικές εμπειρίες, να τις τοποθετήσει σε ένα πεδίο δράσης που καθιστά δυνατό τον εντοπισμό όλων των καταστάσεων σύγκρουσης και κρίσης, προκειμένου να μπορέσουμε να τις κατανοήσουμε και εν τέλει να τις επιλύσουμε. Με την αφήγηση, όλες οι πράξεις των χαρακτήρων τοποθετούνται στο χώρο/χρόνο, ανακαλύπτονται η αιτία και το αποτέλεσμα τους και γίνονται κατανοητές οι προθέσεις και τα κίνητρα που οδήγησαν τους πρωταγωνιστές να προβούν σε αυτές τις συγκεκριμένες ενέργειες. Ακούγοντας αυτές τις ιστορίες που μοιάζουν με την πραγματικότητα, τα παιδιά αφομοιώνονται, μαθαίνουν, αναγνωρίζουν τον εαυτό τους και μεγαλώνουν.

Ο λειτουργικός σκοπός αυτής της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πρακτικής δεν είναι απλά η ψυχαγωγία αλλά ο πολύ πιο περίπλοκος σκοπός της μάθησης. Μέσα από την αφήγηση, μάλιστα, όχι μόνο αποκτά κανείς νοήματα αλλά έχει και την ευκαιρία να μάθει πώς να δίνει μορφή και να ταξινομεί τις εμπειρίες. Μέσω της αφήγησης είναι δυνατό να ενεργοποιηθούν διαδικασίες κοινωνικής και οργανωτικής αλλαγής, καθώς και να διευκολυνθεί η μάθηση, σε όλες τις πτυχές της, ακόμη και σε αυτές που η επιστήμη (ψυχανάλυση, παιδοψυχολογία, κοινωνιολογία, ανθρωπολογία κ.λπ.) αναγνωρίζει και μάλιστα τονίζει την υψηλή τους σημασία.

Η αφήγηση με τα παιδιά μέσα στην τάξη

Επομένως, η χρήση της αφήγησης στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο επιθυμητή αλλά θεμελιώδους σημασίας. Η αφήγηση καθιστά δυνατό να εκφραστεί κανείς σε πολλά επίπεδα, να αναλογιστεί το «δυνατό», επιτρέποντας στο πολιτισμικό πλαίσιο να παραμείνει αμετάβλητο και σταθερό ενώ ταυτόχρονα κινητοποιεί την ανανέωσή του. Η αφήγηση στην πραγματικότητα πυροδοτεί τη δημιουργικότητα, και μας μετατρέπει από Homo Sapiens σε Homo Ludens (όπου επικρατεί το ένστικτο του παιχνιδιού), όπως αναφέρει ο J. Huizinga (Ολλανδός ιστορικός), άνθρωποι ικανοί να παράγουν και να χτίζουν πολιτισμούς, αναζητώντας νέα νοήματα. Το παιχνίδι είναι η βάση των πάντων.

Η αφήγηση αποτελεί ένα όμορφο, παιχνίδι συμπερίληψης που επιτρέπει τη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, επειδή μπορεί να εμπλέξει ενεργά τα παιδιά, να προκαλέσει το ενδιαφέρον και την εμπλοκή τους και να ενθαρρύνει τη συμμετοχικότητα. Μέσα από την ακρόαση ιστοριών, τα παιδιά χτίζουν τον εαυτό τους, βρίσκουν τη δική τους φωνή και την ικανότητα να σχετίζονται με τους άλλους. Με την ανάγνωση και την ακρόαση, τα παιδιά προκαλούνται να προβληματιστούν αναφορικά με τις πολύπλοκες δομές της ατομικότητας και του υποκειμενισμού τους. Τα βιβλία, οι ιστορίες και τα παραμύθια γενικά έχουν τη δύναμη να προωθούν μια βαθύτερη γνώση του εαυτού μας, όχι μόνο αναφορικά με τις ατομικές ικανότητες και δεξιότητες αλλά και σε σχέση με τους άλλους.

Η αφήγηση είναι λοιπόν πρωτίστως ένας χώρος όπου ενήλικες και παιδιά συναντιούνται και σχετίζονται. Το να ξέρεις να αφηγείσαι, ωστόσο, δεν αποτελεί ένα έμφυτο ταλέντο αλλά μια δεξιότητα που πρέπει να αναπτυχθεί και να τελειοποιηθεί μέσω της εξάσκησης. Ως εκ τούτου, ο παιδαγωγικός στόχος θα είναι η αφήγηση να επιτρέψει σε κάθε παιδί, αφενός να δημιουργήσει το δικό του απόθεμα γνώσεων και πληροφοριών, το οποίο θα πρέπει να γίνει κατανοητό σε βάθος αλλά και να είναι πλαισιωμένο σε περιεχόμενο, και αφετέρου το κάθε παιδί να αποκτήσει επίγνωση για να μπορέσει να προετοιμαστεί για την ενήλικη ζωή του ώστε να είναι ικανό να σχετίζεται με τον υπόλοιπο κόσμο.

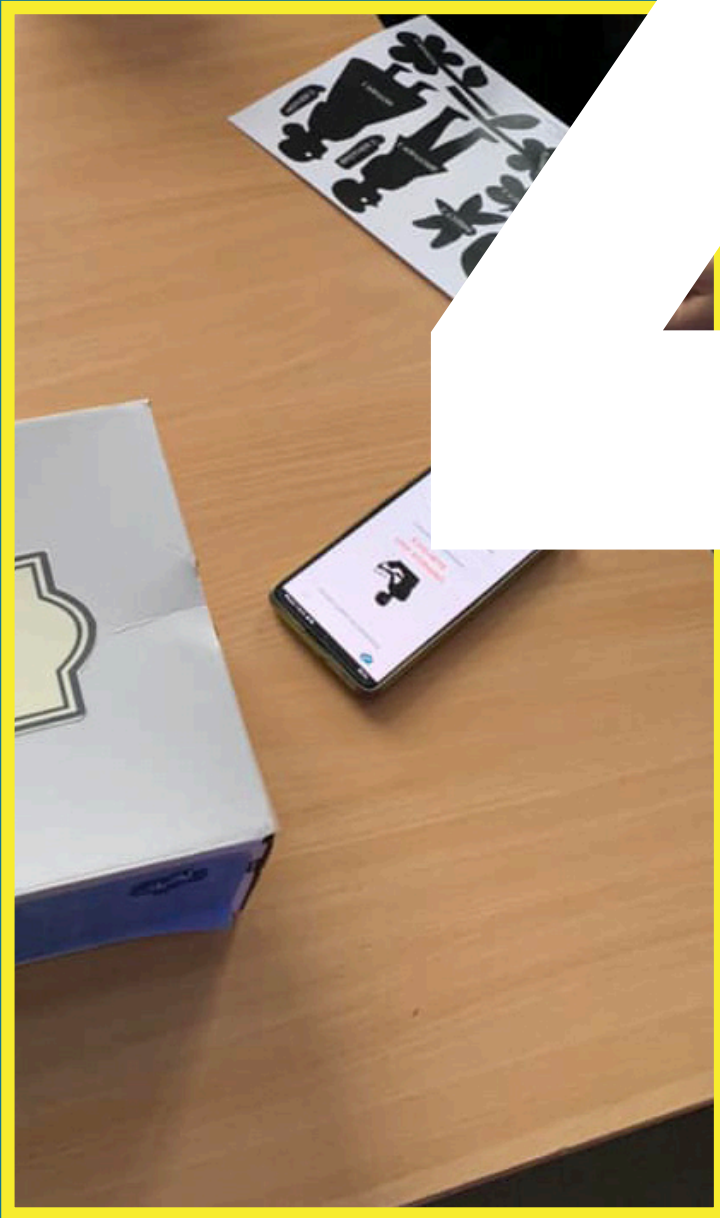
Μια από τις πιο σημαντικές θεωρίες του ψυχολόγου Jerome Seymour Bruner, είναι ότι δεν υπάρχει θέμα που να μην είναι δυνατόν να εξηγηθεί σε ένα παιδί οποιασδήποτε ηλικίας, αρκεί να γίνει σε μια «αποδεκτή μορφή»: μέσα από απλά επιχειρήματα και παραδείγματα, τα οποία «το παιδί» κατανοεί και στη συνέχεια προσθέτοντας σταδιακά πληροφορίες αυξανόμενης δυσκολίας μέχρι να γίνει πλήρως κατανοητό. Αυτή η λεγόμενη σπειροειδής μέθοδος των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών αντικατοπτρίζεται πλήρως στην πρακτική της αφήγησης.

Μέσω της αφήγησης, τα παιδιά «εκπαιδεύονται» επίσης να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τα αισθήματά τους. Στην πραγματικότητα, με την ενσυναίσθηση, τα παιδιά έρχονται σε επαφή και ταυτίζονται με τους χαρακτήρες των ιστοριών «βιώνοντας» τις δικές τους περιπέτειες. Η έμμεση συμμετοχή στα συναισθήματα των χαρακτήρων είναι μια καθυστερημένη εμπειρία. Ο ψυχαναλυτής Bruno Bettelheim, εκτός από την αναγνώριση του διαμορφωτικού ρόλου των παραμυθιών, τονίζει την καθαρτική τους λειτουργία, ο οποίος είναι και ο λόγος εξ' άλλου που το δημοτικό σχολείο αποτελεί το κατάλληλο περιβάλλον για τη χρήση των παραμυθιών, προκειμένου να αναπτυχθούν πλήρως οι ικανότητες του κάθε παιδιού. Οι ιστορίες, μέσα από την αφήγηση, «βγαίνουν» μέσα από τα βιβλία για να γίνουν βίωμα, γίνονται κίνητρο για να καλλιεργήσει το κάθε παιδί την επιθυμία για μια αυτόνομη προσέγγιση στις άπειρες ευκαιρίες που προσφέρουν οι ιστορίες. Ο εκπαιδευτικός μετατρέπει έτσι το σχολικό καθήκον σε ευχαρίστηση, η οποία θα εμπλέξει τα παιδιά με έναν πολύ-αισθητηριακό τρόπο.

Η αφήγηση ιστοριών, η ανάγνωση ιστοριών, η εμπύχωση της ανάγνωσης, είναι το πιο όμορφο παιχνίδι, όπως είπε και ο Umberto Eco, γιατί επιτρέπει σε κάποιον να κατανοήσει οτιδήποτε «συμβαίνει, θα συμβεί και έχει συμβεί στον πραγματικό κόσμο». Μέσω της αφήγησης, τα παιδιά βελτιώνουν τις προφορικές και λεκτικές τους δεξιότητες, την αυτοεκτίμησή τους και συνεπώς την αυτονομία τους, την κατανόηση που αυξάνει τις γλωσσικές τους ικανότητες και την απομνημόνευση, η οποία οδηγεί άμεσα στη μάθηση.



4



**ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΑΦΗΓΗΣΗΣ
«STORIAS» ΓΙΑ
ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ
ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ**

ΟΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Στο σημείο τομής μεταξύ της συμπεριληπτικής διδασκαλίας και του εγγραμματισμού βρίσκεται η μέθοδος της αφήγησης: μια πρακτική που είναι ταυτόχρονα δημιουργική και επικεντρωμένη στον μαθητή (συγκεκριμένα με τον μαθητή ως αφηγητή μιας ιστορίας) και επίσης συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων εγγραμματισμού, όπως δόθηκε ο ορισμός τους σε προηγούμενη ενότητα.

Πράγματι, η αφήγηση έχει τεράστια δύναμη και παίζει σημαντικό ρόλο στο να φέρνει τα παιδιά πιο κοντά στα βιβλία, όχι μόνο από πνευματικής αλλά και συναισθηματικής άποψης. Στην πραγματικότητα, είναι ζωτικής σημασίας τα παιδιά να αναπτύξουν μια βαθιά σχέση με τα βιβλία από νεαρή ηλικία, επειδή η ανάγνωση δεν είναι απλώς η κύλιση στις σελίδες ενός κειμένου με αποθηκευμένο περιεχόμενο αλλά κυρίως αποτελεί **ανάπτυξη, εμπειρία, βίωμα**.

Τα παιδιά εξελίσσονται αν «επιλέγουν ελεύθερα» να διαβάσουν ένα βιβλίο, αν έχουν πάθος και περιέργεια γι' αυτό. Το καθήκον του δασκάλου είναι να διασφαλίσει την πρόκληση θετικής δυναμικής μεταξύ των βιβλίων και των παιδιών, μεταξύ της ανάγνωσης και των παιδιών και ότι η ανάγνωση κινείται πέρα από την προοπτική της επιστημονικής και γλωσσικής εκπαίδευσης που συνεπάγεται η μετάβαση στο σχολείο.

Η αφήγηση λοιπόν, με την έννοια της προφορικής αφήγησης, μπορεί να γίνει ένας τρόπος, αν όχι μια μέθοδος, για την εισαγωγή των παιδιών στην ανάγνωση.

Η αφήγηση μπορεί να αποτελέσει μεγαλύτερο μοχλό κινητοποίησης μέσω της κινούμενης εικόνας, με τη βοήθεια εργαλείων όπως το Storiaskits, και τότε όχι μόνο θα είναι πιο συμπεριληπτική αλλά θα αποτελέσει μια ουσιώδη στρατηγική εγγραμματισμού.

Μέσω της ζωντανής αφήγησης, ο εκπαιδευτικός θα διασφαλίσει ότι τα παιδιά μπορούν να απολαύσουν ενεργά το κείμενο, ακόμη κι αν είναι μεγάλο ή περίπλοκο, καθιστώντας το συμπεριληπτικό για όλους. Χρησιμοποιώντας τη φωνή, εκφράσεις, χειρονομίες και τα εργαλεία του Storiaskit η ιστορία θα ζωντανέψει και θα φορτιστεί συναισθηματικά.

Θα τονιστούν τα κυριότερα σημεία, καθιστώντας το βιβλίο έναν κόσμο μέσα στον οποίο τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν, προκειμένου να ανακαλύψουν το κείμενο, υποστηρίζοντας αλλά ταυτόχρονα ενισχύοντας τη δέσμευση και την προσπάθειά τους. Η αφήγηση του εκπαιδευτικού θα παρακινήσει τους μαθητές να αναζητήσουν μια αυτόνομη προσέγγιση του

κειμένου, εμφυσώντας τους την επιθυμία και την περιέργεια. Ωστόσο, θα είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να είναι προετοιμασμένος, «να εξασκηθεί» μελετώντας τις δικές του εκφράσεις, τον τονισμό της φωνής, τις χειρονομίες και τις κινήσεις του. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, στην πραγματικότητα, να δώσει μεγάλη προσοχή σε όλες τις λεπτομέρειες, να σταματάει προκειμένου τα παιδιά να αναλογιστούν τα διάφορα σενάρια, τις ενέργειες και τις σχέσεις (για να επιτρέψει σε όλους να κατανοήσουν και να απομνημονεύσουν) και τα παιδιά να περιγράψουν και να δίνουν έμφαση με τη φωνή τους, με το βλέμμα και με τις κινήσεις τους. Μέσω της αφήγησης, στην οποία ο δάσκαλος θα εμπλέξει τα παιδιά με τη χρήση των εργαλείων του Storiaskits καθώς και των Συμμετοχικών Ιστοριών (Participatory Stories), τα παιδιά θα μπορούν να προσεγγίσουν την ανάγνωση με πιο παιχνιδιάρικο και χαρούμενο τρόπο.

Ανάλογα με την ηλικία των παιδιών θα αυξηθούν και οι ικανότητές τους και, ως εκ τούτου, θα επιτευχθεί επίσης μια βαθιά κατανόηση της δομής του κειμένου.

Αυτή η προσέγγιση έχει ισχυρή αξία στο πεδίο της συμπερίληψης για όλα τα παιδιά, αλλά ιδιαίτερα για εκείνα τα παιδιά που έχουν διάφορες μαθησιακές δυσκολίες. Για αυτά τα παιδιά το να ακούνε πρώτα και μετά να διαβάζουν μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός έχει πραγματικά τη δύναμη όχι μόνο να τα βοηθήσει, αλλά και να τα κάνει να συμμετέχουν μαζί με άλλους μέχρι να μπορούν να βρουν τη δική τους «φωνή», - μια λεκτική γλώσσα και, με τον καιρό, μια λογική και επικοινωνιακή σαφήνεια.

Ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά θα σχηματίσουν με αυτόν τον τρόπο μια ομάδα στην οποία θα προκληθούν θετικές δυναμικές, βασισμένες στην ενσυναίσθηση, την εμπιστοσύνη, την ακρόαση και τη συνεργασία. Η ομάδα μπορεί σύντομα να αποτελέσει ένα είδος μικροκοινότητας στην οποία μέσω των σχέσεων και της αμοιβαίας επιρροής, κάθε άτομο θα έχει τη δυνατότητα να ενεργεί με αμοιβαίο σεβασμό.

Πράγματι, είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει πώς να χτίζει ένα περιβάλλον, και στη συνέχεια μια κοινότητα, στην οποία να ασκεί το ρόλο του και να υλοποιεί τις παιδαγωγικές και διδακτικές του δραστηριότητες.

Η χαρούμενη και παιχνιδιάρης πτυχή αυτών των δραστηριοτήτων μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό το πώς θα «ανταποκριθούν» τα παιδιά. Όσο περισσότερο ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να δημιουργήσει μια ευέλικτη, γενναιοδωρη, φιλόξενη και ειρηνική ατμόσφαιρα, η πιθανότητα και ο αριθμός των θετικών «ανταποκρίσεων» θα είναι υψηλότεροι.

Η μεθοδολογία που προτείνουμε δεν πρέπει να γίνει κατανοητή ως μια αποκομμένη δραστηριότητα με απλώς ψυχαγωγικό χαρακτήρα, αλλά ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδρομής.

Τα εργαλεία Storiaskits και οι Συμμετοχικές Ιστορίες (Participatory Stories), παρέχουν στα παιδιά ένα ευρύ πεδίο δημιουργικότητας. Το γεγονός αυτό είναι ακριβώς το βασικό στοιχείο, το οποίο δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να βελτιώσουν τις δεξιότητες εγγραμμτισμού τους. Στην πραγματικότητα, τα παιδιά κινητοποιούνται στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων μέσω της προσομοίωσης, με την οποία εξελίσσονται περισσότερο σε συλλογιστικά και γνωστικά πεδία.

Ο/Η εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του ένα σύνολο διαφόρων εργαλείων, τα οποία εξασφαλίζουν τη δυνατότητα σχεδιασμού μιας εξαιρετικά άρτιας και αρμονικής πορείας ανάπτυξης. Ενώ τα διάφορα εργαλεία του Storiaskits παρέχουν τη «φυσική/σωματική» υποστήριξη για την αφήγηση, επιτρέποντας στα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση καθώς και τις απαραίτητες δεξιότητες, οι Συμμετοχικές Ιστορίες (Participatory Stories), αποτελούν το θεμέλιο πάνω στο οποίο τα παιδιά θα αξιοποιήσουν το μολύβι πάνω στο χαρτί. Τα παιδιά, αποδομώντας και επαναδομώντας τις ιστορίες, χειριζόμενα απροσδόκητα γεγονότα, και προπάντων, συνδυάζοντας το πρωτότυπο παραμύθι με τις δικές τους δημιουργικές επιλογές, φτάνουν κάθε φορά σε νέα σημεία εκκίνησης που τα οδηγούν όλο και πιο πέρα.

Είναι απαραίτητο ο/η εκπαιδευτικός, όπως και τα παιδιά, να ξέρουν πως να εμπλακούν, καθώς αυτή η μεθοδολογία βασίζεται στη δημιουργικότητα, την διερεύνηση και την περιέργεια και πρέπει απαραίτητως να οδηγεί στην κοινή δημιουργία νέων κανόνων, οι οποίοι θα πρέπει να είναι συμπεριληπτικοί και να κάνουν όλα τα παιδιά να νιώθουν ασφάλεια προκειμένου να μπορούν να εξελιχθούν.

Κάθε εργαλείο του Storiaskit επιτρέπει μια διαφορετική αλλά και ομοιογενή προσέγγιση, σχεδόν μια εξέλιξη από το ένα μέσο «δράσης» στο άλλο. Με τη δυνατότητα χρήσης εικόνων, χρησιμοποιώντας για παράδειγμα το Kamishibai, ή το Θέατρο Σκιών (Shadow Theater), ή ίσως «μαριονέτες», ο εκπαιδευτικός προσφέρει στα παιδιά εκφραστικά μέσα, τα οποία τους ανοίγουν ατελείωτες δυνατότητες.

Η ίδια η εμπειρία αποτελεί μια ευκαιρία για εμπλουτισμό. Πράγματι, κάθε «μονοπάτι» θα οδηγεί ακόμη και σε απροσδόκητες κατευθύνσεις καθώς η κάθε νέα εμπειρία θα προστίθεται σε προηγούμενες ενώ θα προλειαίνεται το έδαφος για καινοτομία σε μελλοντικές εμπειρίες. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι μεταβλητή του όλου εγχειρήματος αποτελούν τα ίδια τα παιδιά και ο τρόπος ενσωμάτωσής τους «στο παιχνίδι». Επομένως, το σύνολο των εμπειριών που αποκομίζει κανείς, αποτελεί ευκαιρία για εμπλουτισμό τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τα παιδιά.

Βεβαίως, κάθε παιδί, θα έχει διαφορετικούς τρόπους δράσης και παρέμβασης σε διαφορετικές στιγμές. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να σέβεται αυτές τις ανάγκες και να μην πιέζει ποτέ κανένα παιδί. Το ίδιο το παιδί θα είναι εκείνο, που βλέποντας τους άλλους θα θέλει να τους μιμηθεί και να τους ακολουθήσει στο «παιχνίδι». Όταν ο εκπαιδευτικός θα ζητήσει από τα παιδιά να πάρουν τη θέση του για να αφηγηθούν, τα παιδιά θα το κάνουν όχι μόνο μέσω της μίμησης, αλλά θα προσθέτουν και κάτι από τον εαυτό τους σε κάθε «πρόβα». Θα αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και κατά συνέπεια θα «εισάγουν» την ίδια μέθοδο και σε άλλα μαθήματα, μετατρέποντας, για παράδειγμα, ακόμη και τα μαθηματικά ή τη γεωγραφία σε αφήγηση.

ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΤΟΥ STORIASKITS ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

Η Αφήγηση ως μέθοδος εκμάθησης μέσω της πράξης

Η διδασκαλία και η εκμάθηση εξελίσσονται καθώς εξελίσσονται οι κοινωνίες και οι τεχνολογίες. Ωστόσο, δεν προχωρούν όλες οι κοινωνίες με τον ίδιο τρόπο και συχνά τα σχολικά συστήματα φαίνεται να είναι αυτά που ακολουθούν τα νέα εργαλεία.

Η μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να ακολουθεί την προσέγγιση της συμπερίληψης, όπως ορίζουν τα άρθρα 28 και 29 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Παιδιών (Convention on the Rights of the Children). Θα πρέπει να είναι ανοιχτή στη διαφορετικότητα, ξεκινώντας από τις καλές πρακτικές του παρελθόντος και να προσβλέπει σε καινοτόμες εφαρμογές της στο μέλλον. Ναι μεν υπάρχουν πολλά καλά μοντέλα, τα οποία όμως δείχνουν και ένα ολοένα και αυξανόμενο χάσμα αναφορικά με διακρίσεις και εμφανείς ανισότητες.

Πολλά σχολικά συστήματα στην Ευρώπη ακολουθούν προκαθορισμένες διαδικασίες και κατευθύνσεις σε υπουργικό επίπεδο, οι οποίες δεν λαμβάνουν υπόψη τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό τοπίο, αλλά κυρίως δεν φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη το άτομο.

Όλα ομαδοποιούνται, και κατηγοριοποιούνται προκειμένου να μπορεί να βρεθεί μια λύση που να τους «περιλαμβάνει» όλους. Πιστεύουμε, ωστόσο, ότι η συμπερίληψη έχει ένα βαθύτερο και ευρύτερο νόημα, πιστεύουμε ότι «συμπεριληπτικός» σημαίνει σεβασμό και αποδοχή της διαφορετικότητας. Το σχολείο και το σύστημα διδασκαλίας θα πρέπει να εξελίσσονται ώστε να επιτρέπουν σε κάθε μαθητή/τρια να μαθαίνει σύμφωνα με τα δικά του/

της προσόντα και ρυθμό, χωρίς να αφήνει κανέναν πίσω.

Η μέθοδος που έχουμε σχεδιάσει βασίζεται σε μια φράση του Bruno Munari που σε μερικές γραμμές καταφέρνει να συνοψίσει όχι μόνο μια σημαντική έννοια αλλά το νόημα και τον βασικό σκοπό του έργου μας. Ο Bruno Munari έγραψε:

«Αν ακούω, ξεχνάω. Αν δω, θυμάμαι, αλλά αν κάνω, κατανοώ»

Επομένως, μαθαίνουμε κάνοντας, «με το να εξασκούμαστε». Αλλά για να είναι πραγματικά αποτελεσματική η πρακτική, είναι σημαντικό να είναι ποιοτική και με τον μαθητή στο επίκεντρο.

Η Αφήγηση ως διδακτική μέθοδος συμπερίληψης

Για εμάς, η λέξη «παιδί» δεν νοείται ως μια αφηρημένη έννοια αλλά ως ένα ξεχωριστό άτομο το οποίο είναι, επομένως, «διαφορετικό» και απαιτεί προσοχή και κινητοποίηση.

Μια πρόσφατη επιστημονική μελέτη από το Πανεπιστήμιο του Cambridge που έγινε από την ερευνήτρια γνωστικών επιστημών Helen Taylor και τον νευροεπιστήμονα Martin Vestergaard (Taylor & Vestergaard, 2022), αναλύει το ζήτημα της δυσλεξίας όχι με της έννοια του ελλείματος αλλά ως αξία - μια προσέγγιση που βασίζεται σε σαράντα χρόνια έρευνας.

Το δυσλεκτικό μυαλό (dyslexic mind) ορίζεται ως το αποτέλεσμα εξειδίκευσης που προέκυψε κατά την εξέλιξη, καθιστώντας τον εγκέφαλο πιο κατάλληλο για εξερεύνηση και καινοτομία. Επομένως, πρέπει να αναρωτηθούμε: σε τι υπερέχει το δυσλεκτικό μυαλό;

Σύμφωνα με ερευνητές, τα άτομα με δυσλεξία είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις λεγόμενες απίστευτες φιγούρες, όπως τα σχέδια του Escher. Είναι καλά στον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων και ενσωματώνουν τις πληροφορίες δημιουργικά. Τα άτομα με δυσλεξία, μεταξύ άλλων, έχουν επίσης μια φυσική κλίση προς την τέχνη - έχουν προδιάθεση για δημιουργικότητα.

Η ιδέα, επομένως, να συμπεριληφθούν τα στοχευμένα «βασισμένα στην τέχνη» εργαλεία του Storiaskit αποσκοπεί στην ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων. Ωστόσο, πιστεύουμε ότι η χρήση αυτών των εργαλείων είναι χρήσιμη για όλους, καθώς αποτελούν, από παιδαγωγική άποψη μια ουσιαστική εμπειρία κινητοποίησης.

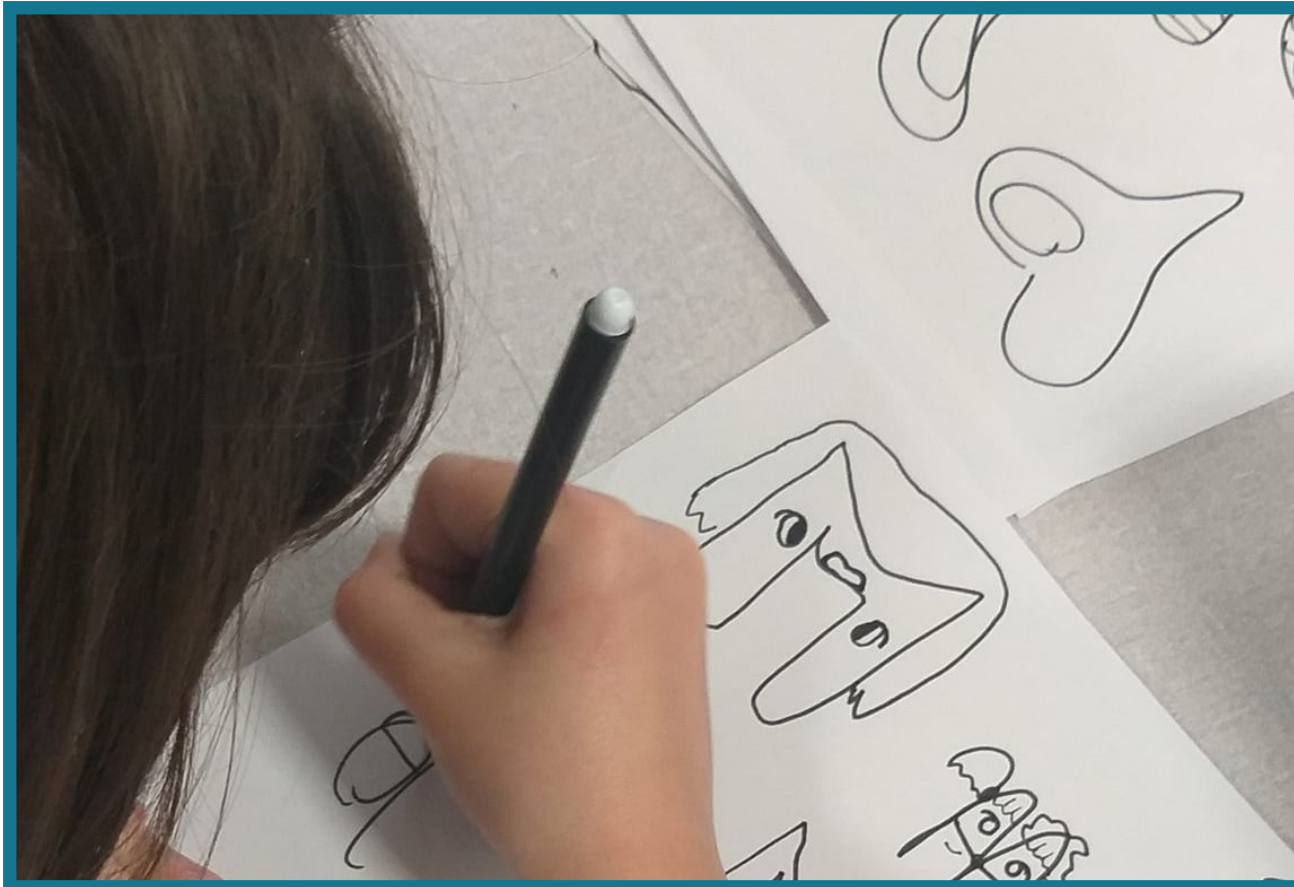
Η δυναμικότητα και η καινοτομία αυτής της προσέγγισης είναι η ενσωμάτωση του ήλαρου, παιγνιώδους στοιχείου με τη διδακτική. Κάθε ένα από αυτά τα εργαλεία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά στο σπίτι, ακριβώς όπως ένα παιχνίδι, επιτρέποντάς τους επομένως να τροποποιούν, να ενεργούν, να εξερευνούν, δημιουργώντας εμπειρίες.

Οι σχέσεις που δημιουργεί ο/η κάθε μαθητής/τρια με τους/τις συμμαθητές/τριές του/της και με τον εκπαιδευτικό ξεκινούν από τον εαυτό του/της, από τον μικρόκοσμό του και από όλα όσα γίνονται στην καθημερινή ζωή. Επομένως, θα είναι ευκολότερο για το παιδί να φέρει στο σχολείο την εμπειρία του, την εμπειρία του από το σπίτι σε ένα οικείο και καθησυχαστικό περιβάλλον.

Τα εργαλεία του Storiaskits

Τα διάφορα εργαλεία του Storiaskits έχουν σχεδιαστεί για να είναι δημιουργικά «παιχνίδια» με τα οποία το παιδί (είτε μόνο του είτε σε ομάδα) μπορεί να αλληλεπιδράσει, να αναλάβει διαφορετικούς ρόλους, να δημιουργήσει διαδικασίες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Πολλά από αυτά (Silent Book Theatre, Story Box, Story Map, κ.λπ.) χρησιμοποιούν σιλουέτες ή μαριονέτες για την αφήγηση, οι οποίες για το παιδί αποτελούν αναπαραστάσεις του «δικού του Εαυτού» και με τις οποίες μπορεί να εκφράσει όλες του τις δυνατότητες.





Στη «δραματοποίηση» των ιστοριών, χρησιμοποιώντας τους χαρακτήρες / μαριονέτες, το παιδί συνοδεύει τις λέξεις με χειρονομίες και πράξεις, οι οποίες συμβάλλουν με αυτόν τον τρόπο στη δημιουργία ενός οργανικού και λειτουργικού παιχνιδιού.

Στο σχολείο, τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να συγκρίνουν διαφορετικές εμπειρίες αλλά και να δημιουργήσουν από κοινού μια νέα. Ο εκπαιδευτικός θα έχει στη διάθεσή του ένα σύνολο εργαλείων, τα οποία θα του επιτρέψουν να αλληλεπιδράσει με τα παιδιά, με τέτοιο τρόπο ώστε η διδασκαλία και το παιχνίδι να αλληλοσυμπληρώνονται, με τον ίδιο τρόπο που οι κανόνες και η ελευθερία αλληλοσυμπληρώνονται. Η «Ελευθερία» γίνεται, επομένως, ο χώρος και ο χρόνος που χρειάζεται κάθε παιδί για να δράσει δημιουργικά, βρίσκοντας τον δικό του τρόπο και τη δική του λύση.

Τα εργαλεία του Storiaskits επιτρέπουν τόσο στα παιδιά όσο και στον εκπαιδευτικό να εξελιχθούν, να αναπτυχθούν μαζί και να βρουν τη σωστή ισορροπία μεταξύ των κανόνων και της ελευθερίας, της σταθερότητας και της αλλαγής.

Η χρήση αυτών των εργαλείων, όπως το Silent Book Theatre, το Miriorama, ή το Shadow Book Theatre κ.λπ., επομένως, παρουσιάζεται ως μια **διδασκτική μέθοδος** που εφαρμόζεται όχι μόνο στις προτεινόμενες από το έργο μας ιστορίες αλλά σε όλα τα σχολικά μαθήματα, καθώς μέσω του παιγνιώδους χαρακτήρα τους, το μαθαίνοντας «κάνοντας» που περιγράφει ο Bruno Munari, τα παιδιά μαθαίνουν, γιατί εμπλέκονται τόσο σε γνωστικό όσο και σε λογικό επίπεδο και κυρίως μέσω της συναισθηματικής σχέσης τους με τους άλλους.

Αυτά τα εργαλεία «εμπλέκουν» τα παιδιά σε διάφορα επίπεδα, κινητοποιώντας τα τόσο σωματικά όσο και πνευματικά, μέσω των αισθήσεων και του ώματός τους, με τις κινήσεις που θα χρησιμοποιήσουν για να συνοδεύουν την αφήγηση.

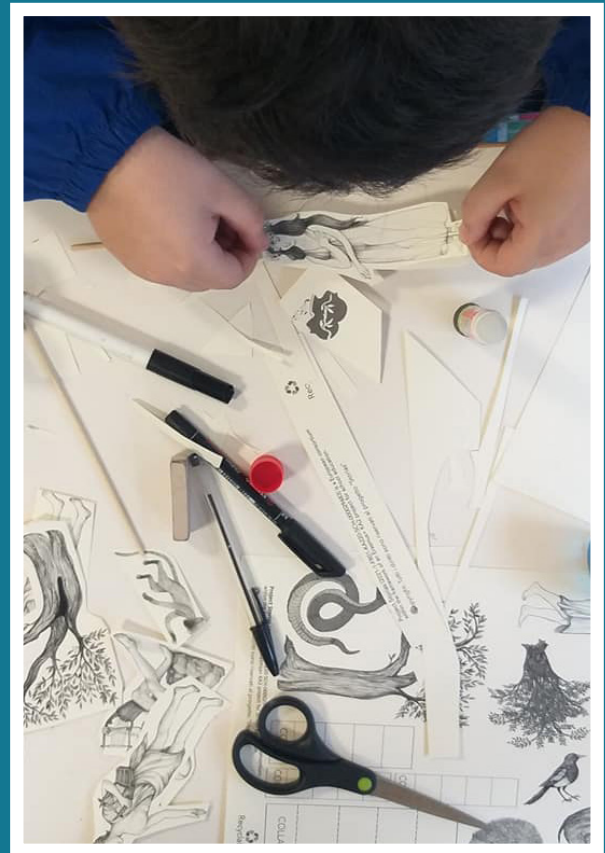
Η αξιοποίηση των ιστοριών που παρέχει το έργο στους εκπαιδευτικούς (ως παραδείγματα στα οποία θα βασιστούν και θα φανταστούν τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων) δείχνει πώς κάθε μάθημα, τη στιγμή που γίνεται άσκηση «αφήγησης», γίνεται ένα πραγματικό μέρος, το οποίο μπορούν να εξερευνήσουν τα παιδιά και να εμπλακούν θέτοντας τις δικές τους προθέσεις και σκοπούς.

Μέσα από την αφήγηση, μάλιστα, τα παιδιά δημιουργούν και διαμορφώνουν τη δική τους εκδοχή της ιστορίας. Παίζοντας με τη φαντασία, αντιμετωπίζοντας τους φόβους τους και ξεπερνώντας τους, κάθε εργαλείο φαίνεται να αποτελεί όχι απλά ένα παιχνίδι, αλλά ένα είδος παιχνιδιού - μια πραγματική προέκταση του να είσαι παιδί.

Θα υπάρχει ένα φίλτρο μεταξύ του παιδιού αφηγητή και των ακροατών, το οποίο, λειτουργεί ως μέσο υποστήριξης αναφορικά με όποιες ανησυχίες μπορεί να έχει ο μαθητής, και παράλληλα επιτρέπει την ενεργοποίηση ενός μηχανισμού ενσυναίσθησης, ο οποίος διευρύνει την απόλαυση του αφηγητή και του ακροατή, απελευθερώνοντας νέα ενέργεια.

Ο εκπαιδευτικός θα αξιοποιήσει βεβαίως τα διάφορα εργαλεία του Storiaskits, αλλά πρέπει πρωτίστως να φροντίσει τα ίδια τα παιδιά να γίνουν πρωταγωνιστές και να χρησιμοποιήσουν αυτά τα μέσα, τα οποία αποτελούν μια «υπενθύμηση» που θα τους επιτρέψει, μέσω της εξάσκησης, όλο και πιο αυτόνομη πρόσβαση.

Η «μέθοδος», η οποία αποτελείται από μια σειρά δραστηριοτήτων κινητοποίησης, τις οποίες προτείνουμε στο παρόν έργο, ακολουθεί μια διαδικασία που κινείται από το σχέδιο στην αφήγηση. Μπορεί να φαίνεται ασυνεπής, ωστόσο, αν αναλογιστούμε πως ακόμη και σήμερα οι εικονογραφίες μπορούν να πουν μια ιστορία χωρίς τη βοήθεια λέξεων. Και επιπλέον, αν μην ξεχνάμε ότι τα πρώτα αλφάβητα ήταν σχέδια, σχηματοποιήσεις που σταδιακά εξελίχθηκαν. Γραφικά σημάδια που έγιναν γραφή.



Συνδέοντας αυτές τις πτυχές, μέσω μια παιγνιώδους διάστασης, έχουμε δημιουργήσει μια νέα προσέγγιση.

Το σχέδιο - ως κίνηση του χεριού, ως παιχνίδι στο χαρτί στο οποίο ανιχνεύονται ελεύθερα σημάδια που ακολουθούν το νήμα των σκέψεων, ως καλλιτεχνικές μουντζούρες που γίνονται σχήματα και μόνο στο τέλος γίνονται γράμματα - αποτελεί τη βάση εδραίωσης μιας "αυθόρμητης συμπεριφοράς» που θα διαμορφώσει το πνεύμα των παιδιών και την ικανότητά τους να προκαλούν τον εαυτό τους και, έτσι, να μεγαλώνουν. Με τον ίδιο αυθορμητισμό και φυσικότητα, τα παιδιά θα περάσουν από τη δημιουργία σημάτων και σχεδίων στην επινόηση ιστοριών ακολουθώντας την ίδια δημιουργική «κόκκινη κλωστή».

Θα μάθουν μέσω της πράξης.

ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ

Η αξία της διαδραστικότητας στις ιστορίες

Children love telling stories, especially those they can change or modify. Τα παιδιά λατρεύουν να αφηγούνται ιστορίες, ειδικά αυτές που μπορούν να αλλάξουν ή να τροποποιήσουν. Επομένως, οι ιστορίες έχουν ιδιαίτερη θέση και αξία στην τάξη και στο σπίτι. Η ευκαιρία να ακούσουν τους ήχους και τους ρυθμούς της μητρικής γλώσσας βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν ουσιαστικά, τη μητρική τους γλώσσα. Μπορούν να αναγνωρίσουν λεξιλόγιο και εκφράσεις που έχουν μάθει ή άκουσαν τακτικά και να τις δουν σε χρήση. Η συχνή αφήγηση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν νέες φράσεις και εκφράσεις με τη σωστή συναισθηματική αντίληψη. Η αφήγηση παραμυθιών ζωντανεύει την εκμάθηση γλωσσών και δημιουργεί μια συμμετοχική και καθηλωτική εμπειρία που επιτρέπει στα παιδιά να απολαμβάνουν την ακρόαση της γλώσσας με έναν δυναμικό και διασκεδαστικό τρόπο. Η συμμετοχή ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία μια ομάδα ή ομάδες ανθρώπων ασκούν πρωτοβουλία στην ανάληψη δράσης, υποκινούμενη από τη δική τους σκέψη και λήψη αποφάσεων και επί της οποίας έχουν συγκεκριμένο έλεγχο. Οι σχεδιασμένες συμμετοχικές ιστορίες είναι παραδείγματα μιας προσέγγισης διδασκαλίας/μάθησης με επίκεντρο τον μαθητή που ενθαρρύνει τη μάθηση κάνοντας πράξη, την εργασία σε μικρές ομάδες, την ανοιχτή ερώτηση και τη διδασκαλία από ομότιμους. Χρησιμοποιούν τη βιωματική μάθηση για να ρωτήσει για το τι συμβαίνει στους χαρακτήρες και τι πρέπει να κάνουν

στη συνέχεια, ή προσφέρουν σε έναν μαθητή την ευκαιρία να μπει στη θέση αυτού του χαρακτήρα και να ακούσει αλλά και να πει τα λόγια του σε ένα πραγματικό πλαίσιο.

Συμμετοχικές Ιστορίες

Οι συγγραφείς των σχεδιασμένων συμμετοχικών ιστοριών τις έκαναν κατάλληλες για τρεις ηλικιακές ομάδες. Οι μικρότεροι μαθητές (ηλικίας 5-6 ετών) μπορούν να εμπλουτίσουν το βασικό κείμενο μιας ιστορίας με περισσότερα επίθετα για να περιγράψουν λεπτομερώς τα ουσιαστικά. Επιπλέον, μπορούν να κάνουν την ιστορία πιο σύνθετη προσθέτοντας ονοματοποιία και διαλόγους ή ακόμα και δημιουργώντας το δικό τους τέλος στην ιστορία. Η επόμενη ηλικιακή ομάδα (μαθητές 7-8 ετών) θα ζωντανέψει ακόμα περισσότερο την ιστορία. Ο στόχος είναι να εμπλουτίσουν από κοινού την ιστορία και να μάθουν να οπτικοποιούν καλύτερα, να αισθάνονται και να βιώνουν το σκηνικό της ιστορίας κατά τη διαδικασία. Πηγαίνοντας από το ένα επίπεδο (δραστηριότητα) στο άλλο, οι μαθητές μπορούν να εμπλουτίσουν κάθε ιστορία με διάφορες κίνητρα και δραστηριότητες, όπως σχεδίαση χάρτη, προσθήκη χαρακτήρων, σχεδιασμός του χώρου και υποβολή ερωτήσεων για υποδείξεις σε μικρές ομάδες ή ακόμη και μαντεύοντας τις απαντήσεις άλλων μαθητών

Τέλος, οι συμμετοχικές ιστορίες που κατασκευάζονται για μεγαλύτερους μαθητές (9-10 ετών) στοχεύουν σε πιο προχωρημένες δεξιότητες γραφής και μπορούν επομένως να περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως αναγνώριση συνωνύμων και αντωνύμων, χρήση διαφορετικών τύπων επιθέτων, αντικατάσταση ρημάτων και επιρρημάτων, προσθήκη διαφόρων άλλων στοιχείων ιστορίας, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να επεκτείνουν το λεξιλόγιό τους, διαφοροποιώντας τη δομή των προτάσεων και να έχουν περισσότερη ελευθερία να χειριστούν την ιστορία σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους.

Ενώ εργάζεται με τη μικρότερη ηλικιακή ομάδα (παιδιά 5-6 ετών), ο δάσκαλος ή ο γονέας ξεκινά με την απλούστερη εκδοχή (κείμενο βάσης) της συμμετοχικής ιστορίας και διαβάσει τις λέξεις-κλειδιά εκφραστικά για να τις τονίσει. Ανάλογα με την ιστορία, οι μαθητές μπορούν στη συνέχεια να εμπλουτίσουν το βασικό κείμενο προσθέτοντας επίθετα που σχετίζονται με τη φυσική εμφάνιση των χαρακτήρων, αλλά και προσθέτοντας επίθετα στα χρώματα και στα συναισθήματα της ιστορίας. Εάν εργάζεστε με μια προχωρημένη τάξη, τα επίθετα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να περιγράψουν ουσιαστικά, χαρακτήρες και αντικείμενα και οι μαθητές μπορούν να αποφασίσουν μόνοι τους, τι τύπο επιθέτων θα επιλέξουν. Το επόμενο επίπεδο εμπλουτισμού της ιστορίας μπορεί να περιλαμβάνει την προσθήκη ονοματοποιίας και διαλόγου. Καθοδηγούμενοι από τη φαντασία τους, οι μαθητές μπορούν να προσθέσουν λέξεις όπως "ούφ" και "μπάμ", αλλάζοντας κατάλληλα τη φωνή και τον τονισμό τους.

Αυτό τους δίνει την ευκαιρία να βρεθούν στη θέση του χαρακτήρα και να φτιάξουν απαντήσεις και προτάσεις. Τέτοιες προσθήκες θα δημιουργήσουν μια ελκυστική και δημιουργική ατμόσφαιρα για τους μικρούς μαθητές.

Οι συμμετοχικές ιστορίες που επικεντρώνονται στη χρήση βασικού λεξιλογίου και φράσεων μπορούν να δημιουργήσουν μια επίγνωση του ρυθμού και της δομής. Αυτοί οι τύποι ιστοριών βοηθούν επίσης τα παιδιά να απολαμβάνουν και να γνωρίζουν τον τονισμό και τον τόνο της φωνής, τις φυσικές εκφράσεις και φράσεις που ακούγονται καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων ή του δασκάλου. Η ατμόσφαιρα παιχνιδιού και η ευφάνταστη έκφραση δημιουργούν όρεξη για παρόμοιες εμπειρίες. Οι μαθητές που τους άρεσε η αφήγηση στην τάξη συχνά ζητούν περισσότερες ιστορίες και ακόμη ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν και να πουν, να παίξουν ή να εικονογραφήσουν τις δικές τους ιστορίες με διάφορους τρόπους και σε διαφορετικό μέρος, όπως για παράδειγμα στο σπίτι.

Η πράξη της αφήγησης απευθύνεται σε διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις και προσωπικότητες διασφαλίζοντας ότι, από τα πιο ντροπαλά έως τα πιο δραστήρια παιδιά, όλοι θα έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν με τρόπο που να τους αρέσει. Αυτό κυμαίνεται από το να ακούς ήσυχα μέχρι να συμμετέχεις ως ηθοποιός. Επιπλέον, όλες οι σχεδιασμένες συμμετοχικές ιστορίες παρέχουν διδακτικά βοηθήματα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (SLD) προκειμένου να τους ενθαρρύνουν να μιλήσουν, να διατηρήσουν την προσοχή τους στην πλοκή και τις λεπτομέρειες, να εμπλουτίσουν το εύρος του λεξιλογίου τους, να εξασκηθούν με τη χρήση νέου λεξιλογίου και να τους βοηθήσουν να παραμείνουν προσηλωμένοι, δημιουργώντας το δικό τους τέλος στις ιστορίες.

Για μεγαλύτερους μαθητές (7-8 ετών), ορισμένες δραστηριότητες, όπως η σχεδίαση χάρτη, η προσθήκη χαρακτήρων, η σχεδίαση γραμμών και βελών για την εμφάνιση της κίνησης των χαρακτήρων μπορούν να κάνουν την αφήγηση πιο διασκεδαστική. Μπορεί να τους ζητηθεί να επικοινωνούν και να συνεργάζονται σε μικρές ομάδες, κάτι που μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για αυτήν την ηλικιακή ομάδα, αλλά είναι επίσης μια απολύτως απαραίτητη δεξιότητα. Τέλος, όλα τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας συμμετέχουν στην αυτόνομη συγγραφή και αφήγηση της ιστορίας. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία θέλουν να έχουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία στη λήψη αποφάσεων, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να ασκούν επιρροή. Αυτές οι δυνατότητες θα πρέπει να καλλιεργηθούν και να ανθίσουν.

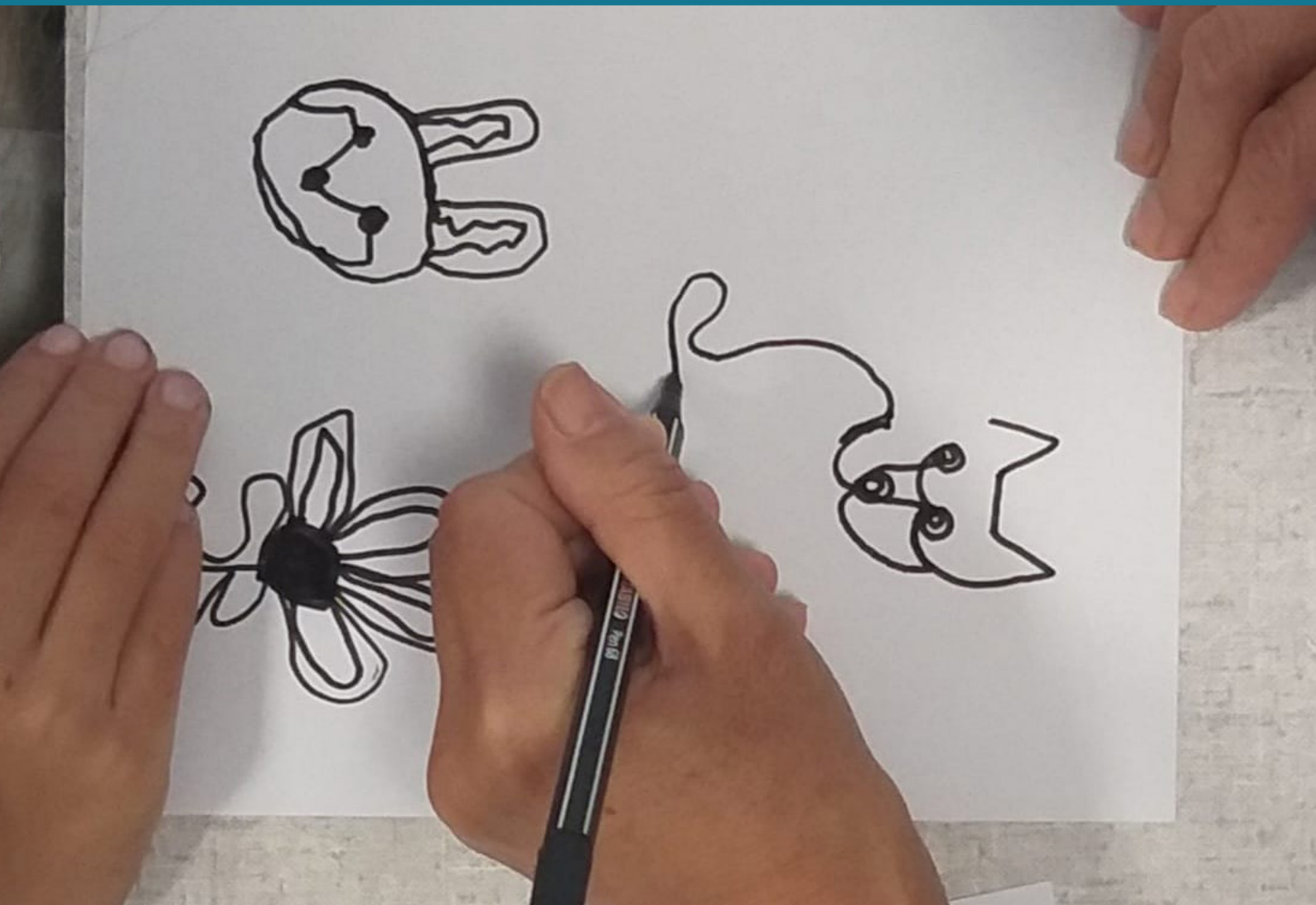
Για πιο μεγάλη ηλικιακά ομάδα μαθητών (9-10 ετών) οι συμμετοχικές ιστορίες προσφέρουν την ευκαιρία να ξαναδιηγηθούν, να αναδιατυπώσουν, να διατυπώσουν ή να συνοψίσουν όσα έχουν ακούσει, να ξαναγράψουν το τέλος της ιστορίας ή να δημιουργήσουν το δικό τους ως ομάδα ή ως άτομο. Η αντικατάσταση συνωνύμων και αντωνύμων θα τους βοηθήσει να εμπλουτίσουν το εύρος του λεξιλογίου τους. Η επέκταση των προτάσεων εισάγοντας επίθετα

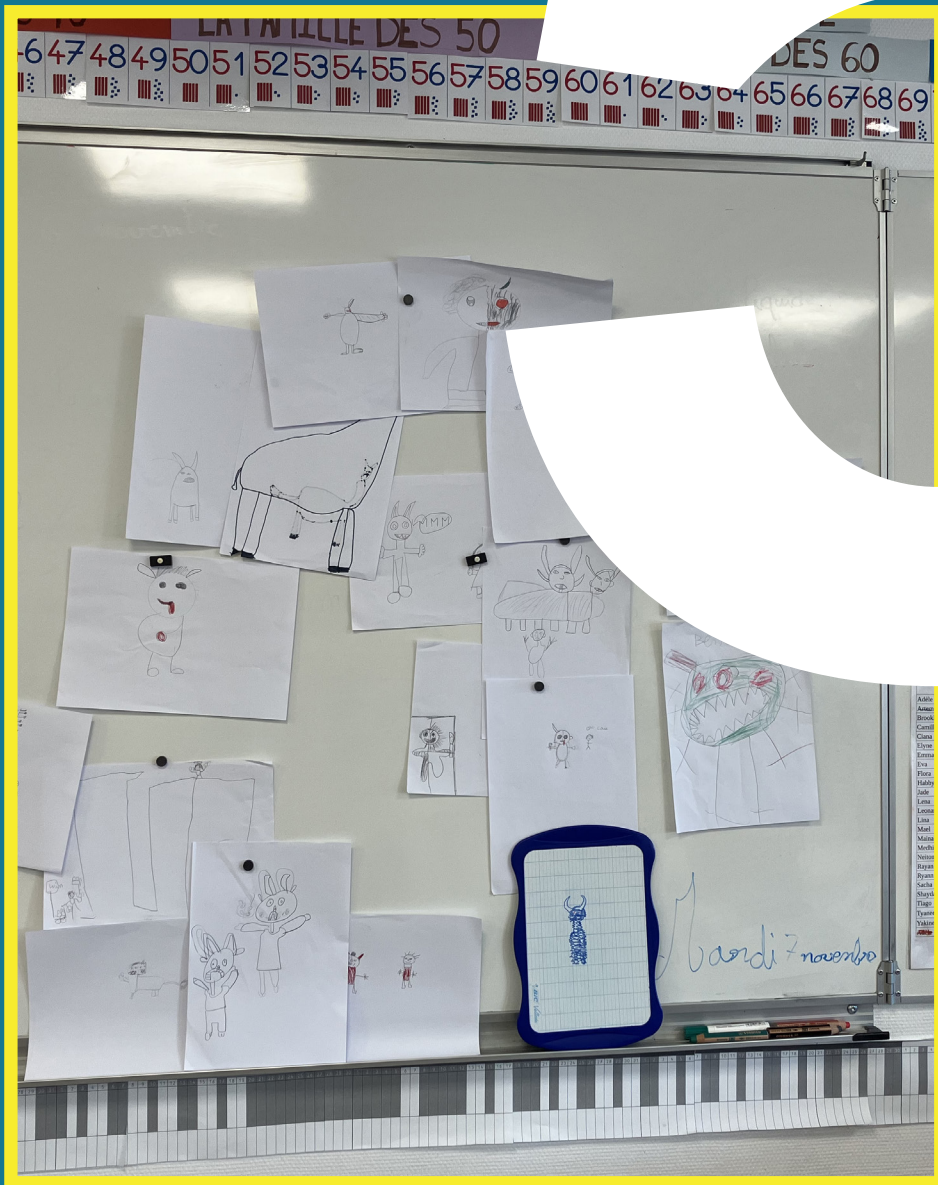
πριν από ουσιαστικά ή επιρρήματα τρόπων μετά από ρήματα, θα τους βοηθήσει να κάνουν σύνθετες και μεγαλύτερες προτάσεις. Η επιλογή εναλλακτικών καταλήξεων και η αιτιολόγηση των επιλογών τους είναι άλλη μια ευκαιρία να μιλήσουν και να γνωρίσουν νέο λεξιλόγιο και συντακτικό. Η σύγκριση ομαδικών επιλογών ή προτάσεων μπορεί να οδηγήσει σε νέες ιδέες για την ιστορία που προκύπτει.

Σύμφωνα με τους Bonwell και Eison (1991), η ενεργητική μάθηση είναι «κάτι που εμπλέκει τους μαθητές να κάνουν πράγματα και να σκέφτονται για τα πράγματα που κάνουν» (σελ. 2). Η ενεργητική μάθηση σχετίζεται με εκείνες τις διδακτικές μεθόδους που εμπλέκουν στενά τους μαθητές στη διαδικασία κατασκευής γνώσης, όπως:

- Μαθητοκεντρική μάθηση, όπου οι ποικίλες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας.
- Βιωματική μάθηση, όπου οι μαθητές μαθαίνουν συμμετέχοντας σε μαθησιακές δραστηριότητες.

Όλες οι παραπάνω προϋποθέσεις πληρούνται στις σχεδιασμένες συμμετοχικές ιστορίες.





ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αυτός ο οδηγός απευθύνεται σε δασκάλους προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε επαγγελματίες της εκπαίδευσης γενικότερα, για να κατανοήσουν καλύτερα και να εντάξουν την ανάγκη να διαφοροποιήσουν τις διδακτικές προσεγγίσεις τους για να βοηθήσουν τους μικρούς μαθητές τους να αποκτήσουν καλή βάση στην κατάκτηση του γραμματισμού. Η ώθηση για τη συγγραφή αυτού του οδηγού ήταν να ρίξει φως στην ανάγκη βελτίωσης της τρέχουσας κατάστασης απόκτησης αλφαριθμητισμού στην Ευρώπη μεταξύ των νεότερων μαθητών μας.

Συγκεκριμένα, τα τρέχοντα δεδομένα για τον αλφαριθμητισμό από την τελευταία έκθεση PISA το 2018 παρουσιάζουν μια ζοφερή εικόνα:

- Το 17% των Ευρωπαίων 15χρονων (13% των 15χρονων κοριτσιών και 27% των αγοριών 15 ετών) έχουν κακές αναγνωστικές δεξιότητες και δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα δικά τους σχολικά εγχειρίδια.
- Το 18% των εννιάχρονων παιδιών (13% κορίτσια και 24% αγόρια) ποτέ ή σχεδόν ποτέ δεν διάβασαν για ευχαρίστηση εκτός σχολείου.
- Περίπου 13 εκατομμύρια παιδιά κάτω των 15 ετών αντιμετωπίζουν δυσκολίες αλφαριθμητισμού.
- Μόνο τέσσερις χώρες στην Ευρώπη πληρούσαν το σημείο αναφοράς του 15% για την υποεπίδοση, ενώ 6 χώρες είχαν ποσοστό υποεπίδοσης 30% και υψηλότερο μεταξύ των μαθητών τους (που σημαίνει ότι 1 στους 3 μαθητές αντιμετώπισε δυσκολίες στην ανάγνωση).
- Συνολικά, οι επιδόσεις στην ανάγνωση στην ΕΕ στο σύνολό τους έχουν επιδεινωθεί σε σχέση με προηγούμενες εκθέσεις PISA.

Οι βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις μιας τέτοιας κακής επίδοσης στον αλφαριθμητισμό στα ίδια τα άτομα και στην κοινωνία μας στο σύνολό της δεν μπορούν να υποτιμηθούν και προκαλούν ανησυχία. Σύμφωνα με την έρευνα, τα άτομα που αγωνίζονται με χαμηλό αλφαριθμητισμό επιβαρύνονται σε όλες τις πτυχές της καθημερινότητάς τους – από το να μην μπορούν να κατανοήσουν τα σημάδια, να κατανοήσουν τα χρονοδιαγράμματα, να συμπληρώσουν φόρμες, να ακολουθήσουν οδηγίες ή ακόμα και να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο συνειδητά και ενημερωμένα. Επομένως, αυτό δεν είναι ένα ζήτημα που εκδηλώνεται και παραμένει εντός των σχολικών παραμέτρων – ο φτωχός αλφαριθμητισμός είναι ένα βάρος που μεταφέρεται στην επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική ζωή καθ' όλη τη διάρκεια ζωής ενός ατόμου, δυσκολεύοντάς το να βρει και να διατηρήσει μια εργασία, ή να αναζητήσει τις σωστές υπηρεσίες, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες για κοινωνικό αποκλεισμό, ανισότητα και κακομεταχείριση.

Με αυτόν τον οδηγό, έχουμε στόχο να υποστηρίξουμε ότι το να προλάβουμε αυτό το αποτέλεσμα ξεκινά από τα πρώτα χρόνια μιας τάξης. Ως εκ τούτου, με τη δομή και το περιεχόμενό του, αυτός ο παιδαγωγικός οδηγός έχει προσπαθήσει να αντιμετωπίσει αυτό το πιεστικό ζήτημα και να εκπαιδεύσει τους δασκάλους να προσαρμόσουν ανάλογα τα μαθήματα και τις διδακτικές πρακτικές τους.

Πρώτον, ξεκινήσαμε ξεπερνώντας τα όρια των παραδοσιακών προσεγγίσεων στη διδασκαλία του γραμματισμού, οι οποίες περιλαμβάνουν εκείνες που εστιάζουν αποκλειστικά στην εκμάθηση ανάγνωσης ή γραφής. Στις περισσότερες τάξεις και στις περισσότερες ασκήσεις ανάγνωσης σήμερα, η διδασκαλία της ανάγνωσης συνεπάγεται την εφαρμογή της μεθόδου φωνητικής (διάσπαση λέξεων σε ήχους, μεταφορά ήχων σε γράμματα και ένωση αυτών των γραμμάτων για τη δημιουργία νέων λέξεων) ή και της σφαιρικής μεθόδου (παρουσίαση μιας ολόκληρης λέξης στους μαθητές, έτσι ώστε βασιζόμενοι στην οπτική τους αντίληψη να θυμούνται τη λέξη). Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία της γραφής επικεντρώνεται στις δεξιότητες σύνθεσης (μετατροπή ιδεών σε γλώσσα) και στις δεξιότητες μεταγραφής (μετατροπή της γλώσσας σε σύμβολα). Ωστόσο, αυτές οι μέθοδοι, αν και από πολλές απόψεις αλληλοσυμπληρώνονται, συχνά δίνουν υπερβολική έμφαση στην τακτοποίηση και αποτυγχάνουν να παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και να εξασφαλίσουν απόλαυση και κίνητρο από τις πράξεις της ανάγνωσης και της γραφής.

Δεδομένου ότι αυτές οι παραδοσιακές μέθοδοι αποτυγχάνουν να λάβουν υπόψη τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, δεν μπορούν επίσης να παρέχουν τη στοχευμένη υποστήριξη που απαιτούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, δεδομένου ότι αυτοί οι μαθητές έχουν φτωχότερη ορθογραφία, και δυσκολεύονται στην αναγνώριση λέξεων, στην ανάπτυξη λεξιλογίου και στην γραπτή έκφραση, πρέπει να προσαρμόζονται με προσεγγίσεις που είναι πιο περιεκτικές.

Σε αυτό το πλαίσιο, εντοπίσαμε δύο τέτοιες προσεγγίσεις διδασκαλίας: με επίκεντρο τον μαθητή και με βάση τη δημιουργικότητα, που διαφέρουν ανάλογα με το μαθησιακό τους συγκέντρωση και μια τρίτη προσέγγιση που λειτουργεί ως συγχώνευση και των δύο - μια προσέγγιση που βασίζεται στην αφήγηση. Οι δύο πρώτες προσεγγίσεις προωθούν τον καταγισμό ιδεών και τη συνεργασία των μαθητών, χρησιμοποιούν την αποτυχία ως σκαλοπάτι για βελτίωση και καλλιεργούν ένα υποστηρικτικό και μη επικριτικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές θα έχουν την ελευθερία και την άνεση να χαράξουν τα δικά τους μονοπάτια μάθησης. Η τρίτη προσέγγιση, η αφήγηση, λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ των τρόπων διδασκαλίας «με επίκεντρο τον μαθητή» και «βασισμένη στη δημιουργικότητα», δίνοντας προτεραιότητα περισσότερο στο πάθος και την περιέργεια των μαθητών, από την απλή απόκτηση γνώσεων. Αυτό συμβαίνει γιατί η εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής πρέπει να ενισχυθεί με την αγάπη για την ανάγνωση και τη γραφή. Σύμφωνα με τα

λόγια του Μαρκ Τουέιν: «Ο άνθρωπος που δεν διαβάζει δεν έχει κανένα πλεονέκτημα έναντι του ανθρώπου που δεν ξέρει».

Πιστεύουμε ότι η ενεργοποίηση και η ενθάρρυνση της συμμετοχής και της δέσμευσης των μαθητών με τέτοιο τρόπο ώστε να καλλιεργηθεί η αγάπη για τον αλφαριθμητισμό μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα με την χρήση κατάλληλων πρακτικών εργαλείων γραμματισμού. Για αυτόν τον σκοπό, δημιουργήσαμε Storiaskits και Συμμετοχικές Ιστορίες.

Τα Storiaskits σχεδιάζονται ως δημιουργικά «παιχνίδια» με τα οποία τα παιδιά (είτε μόνα τους είτε σε ομάδα/ζευγάρι) αλληλοεπιδρούν, παίζουν ρόλους και επικοινωνούν ελεύθερα και ευέλικτα. Παραδείγματα όπως το Silent Book Theatre, το Story Map, το Shadow Theatre καθώς και άλλα χρησιμοποιούν σιλουέτες ή μαριονέτες για αφήγηση, προκειμένου τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργικότητά τους για να «δώσουν νέα ζωή» στους χαρακτήρες, το σκηνικό και την πλοκή των ιστοριών. Αυτά τα εργαλεία, επομένως, εμπλέκουν τα παιδιά σε διάφορα μέτωπα, ενεργοποιώντας τις αισθήσεις και το σώμα τους μέσω των κινήσεων που συνοδεύουν τις προσπάθειές τους για αφήγηση.

Ένα άλλο εργαλείο βασισμένο στην αφήγηση που έχουμε υιοθετήσει είναι οι Συμμετοχικές Ιστορίες. Αυτό το εργαλείο χρησιμοποιεί προτροπές γραφής και βάσεις ιστοριών για να βοηθήσει τα παιδιά να διαμορφώσουν ιστορίες σύμφωνα με τις προτιμήσεις και τη φαντασία τους. Ουσιαστικά προτρέπει τους μαθητές να σκεφτούν έξω από τα όρια των καθιερωμένων στοιχείων ιστορίας (επιτρέποντάς τους την ελευθερία να καθορίσουν τα χαρακτηριστικά των χαρακτήρων, το σκηνικό, την πλοκή και το τέλος). Ακόμη, οι Συμμετοχικές Ιστορίες δίνουν προτεραιότητα στην αυτονομία των μαθητών και στη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά τη διάρκεια εργασιών γραφής. Ένα πρόσθετο πλεονέκτημα είναι ότι τα παιδιά μπορούν να ζωντανέψουν περαιτέρω τις ιστορίες τους καταγράφοντας τις δημιουργίες αφήγησης τους μόλις ολοκληρωθούν.

Καθώς επικεντρώνονται στον μαθητή και βασίζονται στη δημιουργικότητα, τα «Storiaskits» και οι Συμμετοχικές Ιστορίες στοχεύουν να ενισχύσουν τα φυσικά χαρίσματα και τις δεξιότητες των σημερινών μαθητών, ειδικά εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις του γραμματισμού.

Ο αλφαριθμητισμός δεν είναι μόνο μια βασική δεξιότητα για τους μαθητές για τη διευκόλυνση και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και των μαθησιακών τους οδών – επιτρέπει επίσης μεγαλύτερη δια βίου μάθηση και πληρέστερη συμμετοχή στην κοινωνία καθώς αυτοί οι μαθητές γίνονται πολίτες του αύριο, εκφράζοντας τις σκέψεις τους και εκφράζοντας τις απόψεις τους. Ένας μαθητής που έχει αποκτήσει την ικανότητα να διαβάζει και να γράφει αποτελεσματικά είναι αυτός που είναι εξοπλισμένος για να συναντήσει τον κόσμο κατά μέτωπο.

6



**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ
ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Avramidis, Elias, Hazel Lawson, and Brahm Norwich. "Difficulties in learning literacy." The Routledge International Handbook Series (2010): 389.

Dewsbury, Bryan, and Cynthia J. Brame. "Inclusive teaching." CBE — Life Sciences Education 18.2 (2019): fe2.

Dombey, Henrietta. "Interaction and learning to read: towards a dialogic approach." The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching. Routledge, 2010. 110-118.

Downing, Pamela A., Michael Noonan, and Susan D. Lima. "The linguistics of literacy." The Linguistics of Literacy (1992): 1-354.

Freire, P., and D. Macedo. "Reading the Word, Reading the World." Literacy: Reading the word and the world. Critical Studies in Education Series. The JosseyBass Reader on Teaching. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers, Inc (1987).

Ong W. Orality and literacy: the technologizing of the word. London and New York: Taylor and Francis Group. 1982.

Purpura, David J., and Amy R. Napoli. "Early numeracy and literacy: Untangling the relation between specific components." Mathematical Thinking and Learning 17.2-3 (2015): 197-218.

UNESCO, EFA. "Global Monitoring Report 2006 Education for All: Literacy for life." (2005).

2. ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Επισκόπηση των παραδοσιακών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία του αλφαριθμητισμού

Goigoux, Roland. "Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture." L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin 1 (2004): 37-56.

Medwell, Jane, and David Wray. "Handwriting and writing." The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching. Routledge, 2010. 193-199.

Graham, Steve. "Facilitating writing development." The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching. Routledge, 2010. 125-136.

Επισκόπηση των μαθησιακών δυσκολιών και του επιπέδου αλφαριθμητισμού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

European Commission. Directorate General for Education and Culture. EU High Level Group of Experts on Literacy: Final Report, September 2012. Publications Office, 2012. DOI.org (CSL JSON), <https://data.europa.eu/doi/10.2766/34382>.

Lannen, Colin. Everything You Need to Know about Specific Learning Disabilities/Difficulties. 4 Aug. 2017, <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/everything-you-need-knowabout-specific-learning-disabilitiesdifficulties>.

LD@school. "Literacy and Learning Disabilities (LDs) and If i Had." LD@school, <https://www.ldatschool.ca/learn-about-lds/literacy-lds/>.

Marshall, Sandra, and Pamela Snow. "Tackling Literacy-Related Learning Difficulties in Children." AusDoc.PLUS, 21 Aug. 2019, <https://www.ausdoc.com.au/therapyupdate/tackling-literacyrelated-learning-difficulties-children>.

Montarnal, Anne-Marie. "What Is New about Dyslexia and the European Dyslexia Association ?" IFLA, 2014, <https://cdn.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/lsn/conferences/2014/what-isnew-about-dyslexia-and-the-eda-en.pdf>.

The Dyslexia-SpLD Trust. Dyslexia and Literacy Difficulties: Policy and Practice Review. 2013, <http://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/inline/dyslexia-and-literacydifficulties-policy-and-practice-review.1381764954.pdf>.

"What Is Dyslexia." European Dyslexia Association, <https://eda-info.eu/what-isdyslexia/>.

3. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ

Μαθητο-κεντρικές προσεγγίσεις

Bateman, B. (1965). An educational view of a diagnostic approach to learning disorders. J. Helmuth Ed. Seattle.

Lerner, J.W. (1989). Learning disabilities. Boston, Princeton, N.J: Houghton Mifflin Company.

Paunescu, C. (1999), Educational psychotherapy of people with intellectual dysfunctions, All Publishing House.

Προσεγγίσεις που βασίζονται στη δημιουργικότητα

Barbot, B., & Said Metwaly, S. (2021). Is there really a creativity crisis? A critical review and meta analytic re appraisal. *The Journal of Creative Behavior*, 55(3), 696-709.

Bjekic, D., Obradovic, S., Vucetic, M., & Bojovic, M. (2014). E-teacher in inclusive education for students with specific learning disabilities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 128-133.

Bogdanova, T. G., Morgacheva, E. N., Popova, T. M., Sokolova, O. Y., & Tjurina, N. S. (2021). Creativity and creative work in children with disabilities. In proceedings of 2nd International Scientific and Practical Online Conference "Psychology of Giftedness and Creativity", SHS Web of Conferences EDP Sciences, 117.

Chávez-Eakle, R. A. (2010). The relevance of creativity in education. Johns Hopkins University New Horizons for Learning.

Collard, P., & Looney, J. (2014). Nurturing Creativity in Education. *European Journal of Education*, 49 (3), 348-364.

Europa (2014). *Policy Handbook on Promotion of Creative Partnerships*. Brussels: European Commission.

Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity research journal*, 13(3-4), 317-327.

Feldhusen, J. F., & Treffinger, D. J. (1980). *Creative thinking and problem solving in gifted education*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). *Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching – Literature review on innovation and creativity in E&T in the EU member states (ICEAC)*. JRC Technical Note. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Fisher, R., & Williams, M. (2012). *Unlocking Creativity: A teacher's guide to creativity across the curriculum*. Routledge.

Glăveanu, V. P. (2018). Educating Which Creativity? Thinking Skills and Creativity, 27, 25-32.

Gregerson, M. B., Snyder, H. T., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2012). *Teaching creatively and teaching creativity*. New York: Springer Science & Business Media.

Grigorenko, E. L. (2019). Creativity: a challenge for contemporary education. *Comparative Education*, 55(1), 116-132.

Henriksen, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 27-37.

Johnson, C. (2012). Creative drama: thinking from within. In R. Fisher, & M. Williams (Eds.), *Unlocking Creativity: A teacher's guide to creativity across the curriculum* (p.p. 55-67). Routledge.

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1), 1-12.

- Loveless, A., & Wegerif, R. (2012). Unlocking creativity with ICT. In R. Fisher, & M. Williams (2012). *Unlocking Creativity: A teacher's guide to creativity across the curriculum* (p.p. 92-102). Routledge.
- Martin, F. (2012). Creativity through geography. In R. Fisher, & M. Williams (Eds.), *Unlocking Creativity: A teacher's guide to creativity across the curriculum* (p.p.117-132). Routledge.
- McIntyre, P., & McIntyre, E. (2007). Rethinking creativity and approaches to teaching. *International Journal of the Book*, 4(3), 15-23.
- Nelson, R. (2018). *Creativity Crisis: Toward a Post-Constructivist Educational Future*. Monash University Publishing.
- Obradović, S., Bjekić, D., & Zlatić, L. (2015). Creative Teaching with ICT Support for Students with Specific Learning Disabilities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 203, 291–296.
- Peachey, N., & Maley, A. (2015). *Creativity in the English language classroom*. London: British Council.
- Singer, D., & Singer, J. L. (1990). *The house of make-believe*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Skiba, T., Tan, M., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2010). Roads not taken, new roads to take: Looking for creativity in the classroom. In R. A. Beghetto, & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (p.p. 252–269). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of HumanComputer Studies*, 63(4-5), 370-382.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. (2010). Constraints on Creativity: Obvious and not so obvious. In J. Kaufman, & R. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (p.p. 467–482). New York, NY: Cambridge University Press.
- Tirri, K., Cho, S., Ahn, D., & Campbell, J. R. (2017). Education for creativity and talent development in the 21st century. *Education Research International*, 2017, 2-4.

Wheeler, S., Waite, S. J., & Bromfield, C. (2002). Promoting creative thinking through the use of ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(3), 367-378.

Προσέγγιση βασισμένη στην αφήγηση (με επίκεντρο τον μαθητή και τη δημιουργικότητα)

L. Ferraresso, *Animazione alla lettura*, Morelli, Dolo (VE) 1996.

J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2004.

U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1994.

J. Bruner, *La costruzione narrativa della realtà*, in M. Ammanniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari 1991.

J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2006.

M.C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, il Mulino, Bologna 2000.

Cfr. B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2001.

Johan Huizinga, *Homo Ludens*, Einaudi, Torino 2002.

Marina De Rossi, *Didattica dell'Animazione. Contesti, metodi, tecniche. Nuova edizione*, Carocci editore, Roma 2018.

Angela Lagreca, *La narrazione come processo di facilitazione del sapere*, Portale edscuola.eu 2017.

4. ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΑΦΗΓΗΣΗΣ «STORIAS» ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ

Οι δυνατότητες της αφήγησης

United Nations Convention on the Rights of the Child, 1989.

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2019), La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Conquiste e prospettive a 30 anni dall'adozione. Roma.

Taylor H, Vestergaard MD (2022). Developmental Dyslexia: Disorder or Specialization in Exploration?. Front Psychol 13(June), 889245.

Χρήση των συμμετοχικών ιστοριών στην τάξη και στο σπίτι

Tandon, R. (1998). A manual for participatory training methodology in development. The Society for Participatory Research in Asia, New Delhi, India.

Bonwell, Ch., Eison, J. (1991) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports.



**Co-funded by
the European Union**

Το έργο STORIAS συγχρηματοδοτείται από το πρόγραμμα ERASMUS+ της ΕΕ.
Το περιεχόμενό του αντικατοπτρίζει τις απόψεις των συγγραφέων και της Ευρωπαϊκής
Επιτροπής, δεν ευθύνεται για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται
σε αυτό. (Κωδικός έργου: 2021-1-FR01-KA220-SCH-000029483).