

Άννα ΠΡΙΝΤΕΖΗ  
Φωτεινή ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ

*Η αντιμετώπιση δυσκολιών στο γραπτό λόγο:  
Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*

**Η** ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ Η ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΥΓΚΑΤΑΛΕΓΟΝΤΑΙ στις βασικές σχολικές δεξιότητες, αλλά αποτελούν και στόχο που διατρέχει το αναλυτικό πρόγραμμα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Πράγματι, η σημασία της κατάκτησης των δεξιοτήτων της γραφής, όπως και της ανάγνωσης, για την περαιτέρω ακαδημαϊκή αλλά και γενικότερα την κοινωνική εξέλιξη του ατόμου είναι αναμφισβήτητη. Αφενός ο γραπτός λόγος, ως μέσο έκθεσης γνώσεων, χρησιμοποιείται ευρέως – ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης – σε διαδικασίες αξιολόγησης και αφετέρου αποτελεί, στο ευρύτερο φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας και αλληλεπίδρασης, μέσο αυτοέκφρασης και επικοινωνίας (Graham, Harris, & MacArthur, 2004. Schumaker & Deshler, 2009).

Οι δυσκολίες, λοιπόν, που εμφανίζουν ορισμένοι μαθητές στο γραπτό λόγο έχουν σημαντικές βραχυπρόθεσμες αλλά και μακροπρόθεσμες συνέπειες: χαμηλή σχολική επίδοση και αυτοεκτίμηση, μειωμένα κίνητρα, αυξημένα επίπεδα στρες και ποσοστά σχολικής διαρροής, μικρότερες πιθανότητες επιτυχίας στον ακαδημαϊκό στίβο, υψηλότερα ποσοστά ανεργίας, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες (Gibson & Kendall, 2010. Polychroni, Koukoura, & Anagnostou, 2006). Η παρέμβαση, επομένως, με στόχο την αποκατάσταση, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, των δυσκολιών στον τομέα της γραφής, θεωρείται ζήτημα μείζονος σημασίας και πρόκληση για τους εμπλεκόμενους φορείς.

Με δεδομένο ότι η γραφή πρόκειται για μία πολυδιάστατη διαδικασία, τα ελλείμματα ενδέχεται να παρουσιάζονται είτε σε κάποια συγκεκριμένη από τις τρεις διαστάσεις της είτε συνδυασμένα, έτσι ώστε να εμφανίζονται ποικιλόμορφα προφίλ μαθησιακών δυσκολιών. Αναφορικά με τις δύο πρώτες, περισσότερο μηχανιστικές διατάσεις, που αφορούν στη διερ-

γασία της καταγραφής, της αποτύπωσης του λόγου σε γραπτό προϊόν, οι δυσκολίες συνήθως εκφράζονται: ως προς τις *γραφοσυμβολικές δεξιότητες* (απόδοση-σχεδιασμός γραπτών συμβόλων) με ιδιαίτερα αργό ρυθμό ή δυσανάγνωστη γραφή και ως προς την *ορθογραφία*, με παραλείψεις, αντικαταστάσεις, προσθήκες γραμμάτων, ανάμειξη κεφαλαίων και πεζών, μη τήρηση αποστάσεων, αδυναμία αυτοματοποιημένης εφαρμογής - γενίκευσης ορθογραφικών κανόνων κ.ά. (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007). Η τρίτη διάσταση, η *γραπτή έκφραση* (παραγωγή γραπτού κειμένου), αποτελεί πιο σύνθετη, δημιουργική και παραγωγική διαδικασία, που συνίσταται στη μετατροπή των ιδεών σε γλωσσικές αναπαραστάσεις και την κατάλληλη οργάνωσή τους. Σχετικό έλλειμμα εκφράζεται εδώ με: τηλεγραφική μορφή του γραπτού, παράλειψη σημείων στίξης, συντακτικές αδυναμίες, ακατάστατη εν γένει μορφή του γραπτού (Παντελιάδου, 2011. Πολυχρόνη, 2011). Καθώς όμως οι προαναφερθείσες διαστάσεις της γραφής δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, υποστηρίζεται βάσει ερευνών πως οι περιπτώσεις συνδυασμένων ελλειμμάτων είναι συχνότερες, ενώ δυσκολίες στις μηχανιστικές διαστάσεις αποτελούν προγνωστικό παράγοντα μετέπειτα δυσκολιών του παιδιού ως συγγραφέα (Berninger & Swanson, 1994). Αν η αποτύπωση των γραμμάτων και η ορθογραφημένη γραφή αποτελούν κοπιώδη και αργή διαδικασία για το μαθητή, η μνήμη εργασίας υπερφορτώνεται, η ταυτόχρονη συγκέντρωση στις υπόλοιπες απαιτήσεις του συγγραφικού έργου δυσχεραίνεται, με συνήθη επακόλουθα την αποφυγή του γραψίματος, παρεκκλίσεις από το θέμα, παραγωγή περιορισμένης έκτασης κείμενων. Η διαπίστωση μιας τέτοιας σχέσης ενισχύεται, εφόσον τα οφέλη παρεμβάσεων για την ορθογραφία επεκτείνονται και στον τομέα της γραπτής έκφρασης (Gillespie & Graham, 2014. Rose, 2009).

Οι δυσκολίες στη γραφή (συγκριτικά με τις αναγνωστικές δυσκολίες) εμφανίζονται περισσότερο επίμονες στο χρόνο. Αδυναμίες στην ανάγνωση, μαθητών με δυσλεξία, συχνά υπερνικούνται σταδιακά, μετά από παρέμβαση, επίτευγμα μάλλον δυσκολότερο για την ορθογραφία και ειδικά για την παραγωγή γραπτού λόγου, τομέα όπου οι μαθητές παραμένουν σε χαμηλό επίπεδο ακόμη και στις μεγαλύτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Fletcher et al., 2007). Αν πάλι οι δυσκολίες επικεντρώνονται ειδικά στη γραφή, γίνονται συνήθως αντιληπτές μεταγενέστερα συγκριτικά με αυτές της ανάγνωσης (Rose, 2009). Συνδέοντας τα παραπάνω με την παρέμβαση, κρίνεται απαραίτητο να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις δυσκολίες της γραφής, με εφαρμογή εστιασμένων στον τομέα αυτό προσεγγίσεων, που θα επεκτείνονται, πέρα από τα πρώιμα (και πολύ σημαντικά)

στάδια, και σε υψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Θα παρουσιαστούν, στη συνέχεια, ορισμένες βασικές αρχές και μέθοδοι αντιμετώπισης των δυσκολιών που εστιάζονται στην ορθογραφία και τη γραπτή έκφραση, βασισμένες σε εμπειρικά τεκμηριωμένα δεδομένα.

### *Διδακτικές παρεμβάσεις για τις δυσκολίες στην Ορθογραφία*

Η κατάκτηση της σύνθετης και απαιτητικής δεξιότητας της ορθογραφικής γραφής προϋποθέτει μια σειρά βασικών επιμέρους δεξιοτήτων, που σύμφωνα με διαγλωσσικές μελέτες, αποδεικνύονται κοινές για τα αλφαβητικά γλωσσικά συστήματα γραφής: (1) η *φωνολογική επίγνωση*, η συνειδητοποίηση δηλαδή ότι η γλώσσα βασίζεται σε μικρότερες μονάδες και η ικανότητα χειρισμού τους σε επίπεδο προφορικού λόγου, (2) η *γνώση των γραμμάτων του αλφαβήτου* και (3) η *αντιστοιχία φωνημάτων γραφημάτων*, στοιχείο που διαφέρει σε βαθμό πολυπλοκότητας και συνέπειας στις διαφορετικές γλώσσες (Caravolas, 2004). Άλλες γνωστικές και γλωσσικές παράμετροι απαραίτητες για τον ικανό ορθογράφο είναι: η *ορθογραφική γνώση*, δηλαδή η κατανόηση του τρόπου μετατροπής της προφορικής γλώσσας σε γραπτή, που περιλαμβάνει τη γνώση της αντιστοιχίας φωνημάτων-γραφημάτων και των κανόνων για τις αποδεκτές σε κάθε γλώσσα ακολουθίες ή θέσεις γραμμάτων στις λέξεις, η *σημασιολογική γνώση*, που αφορά στη χρήση της γνώσης του λεξιλογίου, η *μορφολογική επίγνωση*, δηλαδή η κατανόηση των μορφημάτων, των μικρότερων ενοτήτων της γλώσσας που αποτελούν φορείς νοήματος και η *διαμόρφωση νοητικών ορθογραφικών εικόνων* (Apel, Masterson & Niessen, 2006). Καθώς η αυξημένη έκθεση στο γραπτό λόγο και η ενασχόληση με την ανάγνωση συνδέονται με βελτίωση στην ορθογραφία (Wan-zek, Vaughn, Wexler, Swanson, Edmonds & Kim, 2006), με την αναγνωστική ικανότητα να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την ικανότητα στην ορθογραφία (Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001), σημαντικό στόχο πολλών προγραμμάτων παρέμβασης αποτελεί η παράλληλη ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτών. Παρά τη διαφοροποίηση των απαιτούμενων γνωστικών εφοδίων, των διεργασιών και του βαθμού δυσκολίας του έργου, φαίνεται να ισχύουν και για τους δύο τομείς ορισμένες κοινές βασικές αρχές αποτελεσματικότητας της παρέμβασης (Πολυχρόνη & Πρίντζη, 2011).

Σύμφωνα με έρευνες που εστιάζουν στην ανάλυση λαθών, το προφίλ των μαθητών με δυσκολίες στην ορθογραφία αντιστοιχεί σε τυπικούς μα-

θητές μικρότερης ηλικίας, δηλαδή ακολουθούν παρόμοια αναπτυξιακή πορεία, με βραδύτερο ρυθμό (Cassar, Treiman, Moats, Pollo, & Kessler, 2005). Στόχος, επομένως, των σχετικών παρεμβατικών προγραμμάτων αποτελεί ενίσχυση των ίδιων προαναφερθέντων βασικών για τον τυπικά αναπτυσσόμενο ορθογράφο δεξιοτήτων, με μεθόδους και τεχνικές που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού. Η ισχυρή συσχέτιση της πρώτης βασικής δεξιότητας, της φωνολογικής επίγνωσης, με την ορθογραφία, ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια εκμάθησής της, και στην οποία το έλλειμμα αποτυπώνεται κυρίως σε φωνολογικού τύπου λάθη (Aidinis & Nunes, 2001. Caravolas et al., 2001. Nikolopoulos, Goulandris, Hulme & Snowling, 2006. Παντελιάδου, 2001), καθιστά συνήθως την παρέμβαση στον τομέα αυτό απαραίτητη. Ολοκληρωμένα προγράμματα ειδικά για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης (π.χ. *Sound Linkage*) έχουν σχεδιαστεί στον αγγλοσαξωνικό χώρο (Hatcher, 2000). Πολυάριθμα παραδείγματα δραστηριοτήτων φωνολογικής επίγνωσης (π.χ. σύνθεση, κατάτμηση ή απαλοιφή τμημάτων λέξης ή ψευδολέξης σε συλλαβικό ή φωνημικό επίπεδο, εντοπισμό ομοιοκαταληξίας, κοινού ή διαφορετικού τμήματος λέξεων κ.ά.) διαθέτει και η ελληνική βιβλιογραφία (Παντελιάδου, 2011. Πόρποδας, 2002) και είναι χρήσιμο να εντάσσονται σε παρεμβατικά προγράμματα για την ορθογραφία. Η ανάδειξη επίσης της γνώσης των γραμμάτων ως σημαντικού προβλεπτικού παράγοντα της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας, οδηγεί στην εστίαση ορισμένων προγραμμάτων παρέμβασης (π.χ. *Cued Spelling* και το *Individual Spelling*) στη σχέση φωνήματος-γραφήματος (Brooks, 2007).

Για την ελληνική όμως γλώσσα, που ειδικά για την ορθογραφία χαρακτηρίζεται ως *ημι-διαφανής*, η αντιστοιχία φωνημάτων-γραφήματων δεν είναι απόλυτα συγκεκριμένη και προβλέψιμη, αφού για την αποτύπωση κάποιων φωνημάτων (π.χ. /i/, /e/, /o/) υπάρχει ένα εύρος πιθανών επιλογών, δημιουργώντας ιδιαίτερη δυσκολία στους Έλληνες μαθητές (Protourapas & Vlahou, 2008). Η πολυπλοκότητα αυτή του ορθογραφικού έργου καθιστά απαραίτητη την αξιοποίηση επιπλέον δεξιοτήτων και στρατηγικών. Ιδιαίτερα καθοριστικό ρόλο σε γλώσσες όπως η ελληνική επιτελούν οι μεταγλωσσικές δεξιότητες σε επίπεδο μορφημάτων (Nunes, Bryant & Bindman, 1997). Προθεματικά αλλά κυρίως καταληκτικά μορφήματα, που η ορθογραφία τους συνδέεται με γραμματικο-συντακτικούς κανόνες, είναι συνήθη στη γλώσσα μας και στην προσπάθεια για τη σωστή ορθογραφία τους γραφή επιστρατεύονται τόσο ήδη κατακτημένοι κανόνες όσο και η οπτική απομνημόνευση (Chliounaki & Bryant, 2007). Τα άτομα όμως με μαθησιακές δυσκολίες δεν επωφελούνται τόσο με την

απλή, θεωρητική γνώση των γραμματικών κανόνων, αφού συχνά αποτυγχάνουν στην αυτοματοποιημένη χρήση και γενίκευσή τους (Μαυρομάτη, 2004. Τσεσμελή, 2009). Η συμπερίληψη της ανάλυσης της μορφολογικής δομής σε παρεμβατικά προγράμματα (π.χ. *Improving Spelling through Teaching Morphemes*, Brooks, 2007), μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά τους στη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας κυρίως σε μεγαλύτερους μαθητές (McCutchen, Stull, Herrera, Lotas & Evans, 2013. Τσεσμελή, 2009. Tsesmeli & Seymour, 2009).

Κατά τη διαδικασία της γραφής, οι αποθηκευμένες στη μνήμη μορφές των λέξεων και η δυνατότητα ανάσυσσής τους αποτελούν επίσης βασική πηγή άντλησης της ζητούμενης πληροφορίας (Graham, 1999). Στην ενίσχυση της – πολύ σημαντικής για την ορθογραφία – μνημονικής ικανότητας στοχεύουν οι πολυαισθητηριακές τεχνικές, που συνιστώνται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Braillet, 2006). Πολυάριθμα παρεμβατικά προγράμματα χρησιμοποιούν τέτοιες τεχνικές, όπως της *Fernald*, του *Horn*, των *Graham & Freeman Five-Step Study Strategy*, των *Berninger, Abbott et al. Eight-Step Method*, των *Weis & Weis* (Braillet, 2006. Παντελιάδου, 2011. Σπαντιδάκης, 2008), ενώ παρόμοια ελληνική εκδοχή είναι η τεχνική *ΔΕ-ΚΑ-ΠΑ* (Δες-Κάλυψε-Γράψε) (Σπαντιδάκης, 2008). Οι μέθοδοι αυτές, που περιλαμβάνουν μια διαδικασία διαδοχικών βημάτων (προφορική και οπτική παρουσίαση της λέξης από τον εκπαιδευτικό, εκφορά της από το μαθητή, ανάλυσή της σε συλλαβές, νοητική οπτική αναπαράσταση της λέξης με κλειστά μάτια, σχηματισμός της στον αέρα με το δάχτυλο, αποτύπωση με διάφορους τρόπους και υλικά, ιχνηλασία, γραπτή απόδοση της λέξης, έλεγχος ορθότητας) στοχεύουν στην ενίσχυση της προσοχής και στη δραστηριοποίηση πολλών διαφορετικών κέντρων του εγκεφάλου, για την αύξηση της πιθανότητας εμπέδωσης και διατήρησης της γνώσης (Braillet, 2006).

Τα παιδιά με δυσλεξία, λόγω του φωνολογικού τους ελλείμματος, τείνουν να βασίζονται σε σημαντικό βαθμό στην οπτική μνήμη (Kamhi & Hinton, 2000). Σε μια, λοιπόν, περισσότερο εξειδικευμένη πολυαισθητηριακή μέθοδο, την εικονογραφική, με τη χρήση εικονογραφημάτων για την απεικόνιση των γραμμάτων (π.χ. πρόγραμμα *Letterland*) και την εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων, επιχειρείται η δημιουργία ισχυρής μνημονικής σύνδεσης μεταξύ εικόνας και μορφής της λέξης και η συνεπακόλουθη επέκταση του «οπτικού λεξικού» του μαθητή (Roberts, 2001). Σε μια τέτοια ελληνική μέθοδο (Μαυρομάτη, 2004), πέρα από την επιλογή εικόνας συνδεδεμένης με τη σημασία της λέξης, έμφαση δίνεται και στην κατασκευή σχετικής ιστορίας, μέσα από συζήτηση με το μαθη-

τή, με στόχο την επιπλέον ισχυροποίηση της εντύπωσης. Στην τεχνική αυτή, που αφορά περισσότερο στην *ιστορική* ορθογραφία, επιδιώκεται και η γενίκευση με την αξιοποίηση των οικογενειών λέξεων.

Συνδυάζοντας την οπτικοποίηση με την αρχή της γενίκευσης, χρήσιμη πρακτική αποτελεί η χρήση σχηματικών απεικονίσεων της οργάνωσης των λέξεων σε οικογένειες (πίνακες, ακτινωτά διαγράμματα κ.ά.) και η ανάρτηση, στο πλαίσιο της οργάνωσης ενός διευκολυντικού μαθησιακού περιβάλλοντος στη σχολική τάξη, τέτοιων και άλλων οπτικών ερεθισμάτων (καρτέλες με λέξεις, ορθογραφικούς κανόνες) (Μουζάκη, 2010. Rose, 2009. Σπαντιδάκης, 2008).

Το στοιχείο της υπερμάθησης, πέρα από τις προαναφερθείσες πολυαισθητηριακές μεθόδους, αξιοποιείται και σε τεχνικές κατάρτισης καταλόγων λέξεων (μεγάλης συχνότητας ή συχνών λαθών του μαθητή), που χρησιμοποιούνται για τη συχνή επανάληψη των λέξεων, μέχρι την εμπέδωσή τους και την ενδεχόμενη αντικατάστασή τους με νέες. Ταυτόχρονα, αποτελούν και εργαλείο, όπου ο μαθητής μπορεί να ανατρέχει, όποτε είναι απαραίτητο (π.χ. στην αυτοδιόρθωση). Η χρήση τέτοιων τεχνικών συνάδει με βασικές αρχές της μάθησης όπως: κατάτμηση του έργου, καθορισμός εφικτών στόχων, μελέτη μικρότερης ποσότητας υλικού σε συχνότερη βάση, συστηματική αξιολόγηση, ενώ η καταγραφή της προόδου του μαθητή ενισχύει το κίνητρο επίτευξης και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας (Graham, 1999. Μουζάκη, 2010). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται ποικίλες παραλλαγές τέτοιων καταλόγων: «Προσωπικό λεξικό» (ή «Ατομικό Λεξικό»), «Βασικό Ορθογραφικό Λεξιλόγιο», «Δυναμικός κατάλογος» (Μουζάκη, 2010. Σπαντιδάκης, 2008).

Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης εξαρτάται και από το βαθμό ενδιαφέροντος, κινητοποίησης και ενεργούς εμπλοκής του μαθητή, που ενισχύεται με τη χρήση ποικιλίας και ευχάριστων δραστηριοτήτων. Επιτραπέζια παιχνίδια του εμπορίου ή αυτοσχέδια που περιλαμβάνουν το σχηματισμό λέξεων μπορεί να χρησιμοποιηθούν, στο πλαίσιο κυρίως συνεργατικών και ομαδικών προγραμμάτων (Μουζάκη, 2010), ενώ η αξιοποίηση της τεχνολογίας, που συνδυάζει την ελκυστικότητα με την αυστηρή δόμηση του προγράμματος, άμεση διόρθωση και ανατροφοδότηση, συντελεί στην αύξηση των κινήτρων αλλά και της αυτόνομης μάθησης (Δημάκος, 2010). (π.χ. *Reader's Intelligent Teaching Assistant-RITA*, βλ. Brooks, 2007).

Η αυτόνομη μάθηση βέβαια προϋποθέτει την καλλιέργεια δεξιοτήτων μελέτης και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Συνιστάται, λοιπόν, σε ένα αρχικό στάδιο, η εκπαίδευση του μαθητή σε στρατηγικές εκ-

μάθησης της ορθογραφίας (π.χ. με προσεκτική προφορά της λέξης πριν τη γραφή της, ταυτόχρονη εκφορά των γραμμάτων, προσπάθεια να τη «δει» με κλειστά μάτια ή με άλλες προαναφερθείσες τεχνικές πολλών βημάτων) (Graham, 1999). Σταδιακά είναι σημαντική η συνειδητή αξιοποίηση της ορθογραφικής γνώσης, με την επιλογή, κάθε φορά του κατάλληλου ορθογραφικού κανόνα ή στρατηγικής, προσεγγίζοντας δηλαδή την ορθογραφία ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος (Αναστασίου & Μπαντούνα, 2007). Από ένα μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, δεν αναμένεται η άμεση επιτέλεση μιας τέτοιας απαιτητικής διαδικασίας, οπότε ενδείκνυται η εφαρμογή καθοδηγούμενων μοντέλων: ο εκπαιδευτικός παρέχει την απαιτούμενη «σκαλωσιά», σε μια πορεία σταδιακά φθίνουσας υποστήριξης και αυξανόμενης συμμετοχής του μαθητή. Ερευνητικά δεδομένα (Graham, 1999) καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας προσέγγισης για τη διδασκαλία στρατηγικών εκμάθησης άγνωστων ως προς την ορθογραφία λέξεων (π.χ. «the generate-and-test strategy», «spelling by analogy strategy»). Στο πλαίσιο της προσπάθειας για αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, πέρα από τη σταδιακή αυτοκαθοδήγηση, εντάσσεται και η μεταγνωστική διεργασία της αυτοδιόρθωσης. Μια αποτελεσματική στρατηγική αυτοδιόρθωσης, «The Error Monitoring Strategy» (Schumaker & Deshler, 2009), προτείνει τη χρήση του μνημονικού βοηθήματος COPS, που εστιάζει στις πιο συχνές κατηγορίες λαθών προς διόρθωση (Capitalization /Overall appearance/Punctuation/Spelling errors). Προτείνεται επίσης η ενθάρρυνση αλλά και η διδασκαλία της χρήσης υποστηρικτικών πηγών για την αναζήτηση της σωστής ορθογραφίας άγνωστων λέξεων, τον έλεγχο και τη διόρθωση (π.χ. λεξικό), με στόχο την αυτόνομη μάθηση και τη μείωση της αποτυχίας (Graham, 1999).

Συνοψίζοντας, ανασκοπήσεις μελετών αποτελεσματικότητας επισημαίνουν, μεταξύ άλλων, τις ακόλουθες βασικές αρχές-χαρακτηριστικά αποτελεσματικής παρέμβασης στον τομέα της ορθογραφίας (Bailet, 2006. Fulk & Stormont-Spurgin, 1995. Graham, 1999. Scott, 2000. Wanzek et al., 2006): εξατομικευμένη και εντατική εκπαίδευση, αξιοποίηση πολυαισθητηριακών τεχνικών, συνεργατικής μάθησης και νέων τεχνολογιών, παροχή πολλαπλών ευκαιριών για εξάσκηση, επανάληψη και επανεξέταση ανά τακτά διαστήματα. Επιπλέον συνιστώνται: καθορισμός συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, περιορισμός του νέου προς μάθηση υλικού, άμεση διόρθωση λαθών και ανατροφοδότηση, διδασκαλία στρατηγικών μελέτης της ορθογραφίας και τεχνικών αυτορρύθμισης, ενίσχυση κινήτρων, εμπλοκή του μαθητή σε δραστηριότητες γραφής αυθεντικού χαρακτήρα.

*Διδακτικές παρεμβάσεις για τις δυσκολίες στη γραπτή έκφραση*

Η γραπτή έκφραση, η παραγωγή δηλαδή ενός προσωπικού κειμένου, αποτελεί σύνθετο έργο, όπου το άτομο αναλαμβάνει έναν διττό ρόλο, με πολλαπλές απαιτούμενες δεξιότητες και γνωστικές λειτουργίες: ευανάγνωστη γραφή, ορθογραφία, στίξη, ευπαρουσίαστο γενικά γραπτό, για το ρόλο του *γραμματέα*: συγκέντρωση ιδεών, οργάνωση, σύνθεση κειμένου με νόημα, για το ρόλο του *συγγραφέα* (Παντελιάδου, 2011). Οι παραπάνω απαιτήσεις προϋποθέτουν τέσσερις τύπους γνώσης: α) *εννοιολογική γνώση* για τον εκάστοτε τομέα, να κατέχει δηλαδή ο συγγραφέας το προς ανάπτυξη θέμα, β) *γλωσσολογική γνώση* (γραμματικούς κανόνες, λεξιλόγιο κ.τ.λ.), γ) *πραγματολογική γνώση*, που επιτρέπει τις απαραίτητες, ανάλογα με τη φύση, το σκοπό, την επικοινωνιακή λειτουργία του κειμένου και τον εκάστοτε αποδέκτη, γλωσσικές και εκφραστικές επιλογές και δ) *διαδικαστική γνώση*, που αφορά στη συνδυασμένη χρήση των άλλων ειδών γνώσης σε όλη την πορεία της συγγραφής, για την οργάνωση και αναπροσαρμογή του περιεχομένου και την ολοκλήρωση της παραγωγής ενός κειμένου με πληρότητα και συνοχή (Alamargot & Chanquoy, 2001).

Μια ανασκόπηση των επικρατέστερων μοντέλων της παραγωγής γραπτού λόγου (Bereiter & Scardamalia, 1987. Hayes & Flower, 2006. Kellogg, 2008), καταδεικνύει τη θεώρηση του συγγραφικού έργου ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος, που περιλαμβάνει μια σειρά από φάσεις, σε μια δυναμική μεταξύ τους αλληλεπίδραση και που προϋποθέτει συντονισμό και έλεγχο από τη μεριά του συγγραφέα (Alamargot & Chanquoy, 2001). Επιχειρείται επιπλέον η διάκριση ανάμεσα σε ικανούς και μη συγγραφείς, με στόχο την κατανόηση και ερμηνεία των διαφορών τους. Οι Swanson & Berninger (1994), εντάσσουν την προαναφερθείσα ικανότητα ελέγχου στη μεταγνωστική διαδικασία, που επιτρέπει τη στοχαστική ανάλυση του κειμένου και τη χρήση των κατάλληλων στρατηγικών συγγραφής, εστιάζουν πέρα από τις γνωστικές και στις μεταγνωστικές δεξιότητες που διακρίνουν τον ικανό συγγραφέα. Η αναπτυξιακή, λοιπόν, πορεία της συγγραφικής ικανότητας εξαρτάται από αλλαγές που πραγματοποιούνται στη γνώση, τις στρατηγικές, τις δεξιότητες, τις προθέσεις, την αυτορρύθμιση του μαθητή ως συγγραφέα (Graham et al., 2004).

Η ύπαρξη ελλειμμάτων στον τομέα της παραγωγής γραπτού λόγου αναστέλλει την αναμενόμενη αυτή αναπτυξιακή εξέλιξη, δημιουργώντας ένα προφίλ «ανώριμου» συγγραφέα με τα εξής συνήθη χαρακτηριστικά: γρήγορη διακοπή της συγγραφικής διαδικασίας, δυσκολία έκφρασης ποι-



κιλίας ιδεών ακόμη και για οικεία θέματα, περιορισμένα σε έκταση κείμενα, επανάληψη ίδιων νοημάτων, καταγραφή μη σχετικών με το θέμα ιδεών (Singer & Bashir, 2006. Thomas, Englert & Gregg, 1987). Το περιορισμένο περιεχόμενο δεν σημαίνει οπωσδήποτε έλλειμμα γνώσεων-εμπειριών, λεξιλογίου ή ιδεών, εφόσον, η επίδοση των μαθητών παρουσιάζεται υψηλότερη σε αντίστοιχα κείμενα που αποτυπώνονται με υπαγόρευση των σκέψεών τους (Hayes, 2006). Ένας πρώτος ανασταλτικός παράγοντας αποτελεί η αρνητική στάση και απώθηση που δημιουργείται στους μαθητές για τη συγγραφή, λόγω των ελλειμμάτων τους στο ρόλο του γραμματέα (Δημάκος & Χέλμη, 2009). Η δυσκολία εστιάζεται επίσης στην οργάνωση των ιδεών, ενώ ελλειπείς παρουσιάζονται και οι δεξιότητες αναθεώρησης του κειμένου: η συγγραφή ξεκινά χωρίς να αφιερώνεται χρόνος στο σχεδιασμό, με έλλειψη συγκεκριμένου και ξεκάθαρα στόχου, ώστε το γραπτό να αποτελεί προϊόν συνειρμικής σκέψης και παράθεσης ιδεών με ελλείμματα οργάνωσης ή συνοχής (Graham et al., 2004). Η αδυναμία αποτίμησης του κειμένου από την οπτική του αναγνώστη οδηγεί συχνά σε επιφανειακή διόρθωση λαθών παρά σε ουσιαστική αναθεώρηση με βελτιωτικές αλλαγές περιεχομένου και οργάνωσης. Ως βασικός αιτιολογικός παράγοντας θεωρείται εδώ ένα γενικότερο-έλλειμμα στη λειτουργία *εκτελεστικού ελέγχου*, που αφορά στο συντονισμό των επιμέρους διεργασιών της φάσης της αποτίμησης (Fletcher et al., 2007). Παρατηρείται επίσης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η μη επαρκής επίγνωση των χαρακτηριστικών ενός καλού κειμένου αλλά και των δικών τους ικανοτήτων ως συγγραφείς, τις οποίες συχνά υπερεκτιμούν (Δημάκος & Χέλμη, 2009. Klassen, 2002).

Βάσει όσων προαναφέρθηκαν, συμπεραίνεται πως για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η προσέγγιση της ελεύθερης γραφής (Hayes, 2006) και οι ολιστικές προσεγγίσεις γενικότερα, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής μαθαίνει και βελτιώνεται σταδιακά, γράφοντας συχνά, δεν είναι οι πλέον πρόσφορες και δεν επιφέρουν την επιθυμητή βελτίωση (Παντελιάδου, 2011). Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις, η συγγραφή θα πρέπει να αντιμετωπιστεί και να διδαχτεί κατάλληλα ως μια σύνθετη γνωστική διαδικασία (Berninger, Garcia & Abbott, 2009), που διεκπεραιώνεται μέσα από μια σειρά φάσεων-σταδίων: α) προ-συγγραφικό ή προ-γραφής ή σχεδιασμού, β) συγγραφικό ή γραφής ή πρώτης καταγραφής, γ) μετα-συγγραφικό ή μετα-γραφής ή αναθεώρησης-έκδοσης.

Στο πρώτο στάδιο, η ενασχόληση με *προ-συγγραφικές* δραστηριότητες, με στόχο τη συλλογή και την οργάνωση του υλικού, αποτελεί μια από τις βασικές προτάσεις για τη βελτίωση της γραπτής έκφρασης (Gra-

ham & Harris, 2009). Η υποστήριξη του μαθητή στη φάση της *εύρεσης ιδεών* επιτυγχάνεται με ποικίλες τεχνικές: ιδεοθύελλα, εικόνες, ερωτήσεις, παρουσίαση της αρχής ή του τέλους μιας ιστορίας, αξιοποίηση σχετικών με το θέμα πηγών πληροφοριών (Graham & Harris, 2009. Ματσαγγούρας, 2001. Σπαντιδάκης, 2008). Ακόμη σημαντικότερες είναι οι στρατηγικές για το σωστό *σχεδιασμό*, την *οργάνωση* δηλαδή των ιδεών, ώστε να δομηθούν στη συνέχεια σε ενιαίο κείμενο. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η έναρξη της όλης διαδικασίας με την εκπόνηση ενός περιγράμματος, μιας δομημένης λίστας με τα βασικά και επιμέρους θέματα που θα αναπτυχθούν ή εναλλακτικά ενός προσχέδιου σε συνεχές κείμενο όχι όμως αυστηρά συνεκτικό ή καλοδιατυπωμένο, συνδέεται με βελτίωση του γραπτού λόγου (Galbraith & Torrance, 2004). Η αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας προεργασίας έγκειται ακριβώς στο διαχωρισμό της οργάνωσης από το κυρίως συγγραφικό έργο (Hayes, 2006), που δίνει τη δυνατότητα στο συγγραφέα να επικεντρωθεί στην κάθε διάσταση ξεχωριστά. Ειδικότερα τα δομημένου τύπου σχεδιαγράμματα (π.χ. εννοιολογικός χάρτης, ιστός, αλυσίδα, αναπαράσταση σύγκρισης, αφηγηματικό σχήμα, αιτιοκρατικό σχήμα), που επιλέγονται ανάλογα με το κειμενικό είδος, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές, μέσα από εκπαίδευση για τη χρήση και κατασκευή τους, να οργανώσουν τις σκέψεις τους, ξεπερνώντας το επίπεδο της απλής παράθεσης των πληροφοριών και εσωτερικεύοντας σταδιακά τη συγκεκριμένη δομή (Englert, 2009. Ματσαγγούρας, 2001. Σπαντιδάκης, 2008). Σημαντικός κατά τη φάση του σχεδιασμού είναι ο *καθορισμός των συγκεκριμένων στόχων* της συγγραφής, αφού τα ερευνητικά δεδομένα συνδέουν την παροχή ξεκάθαρης στοχοθεσίας με την παραγωγή εκτενέστερων και ποιοτικότερων κειμένων (Ferretti, MacArthur & Dowdy, 2000. Graham & Harris, 2009).

Περνώντας στο στάδιο της *καταγραφής*, η διαχείριση του κειμένου από το μαθητή-συγγραφέα διευκολύνεται αν έχει προηγηθεί διδασκαλία της συγκεκριμένης δομής, του τρόπου-ύφους γραφής με βάση το εκάστοτε κειμενικό είδος (περιγραφικό, αφηγηματικό, επιχειρηματολογικό) ή τον αποδέκτη, των συντακτικών κανόνων και των συμβάσεων του γραπτού λόγου (Fitzerald & Teasley, 1986), ενώ σημαντικός είναι και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου. Υποστηρίζεται πως η παροχή συγκεκριμένων μοντέλων-υποδειγμάτων για τα διάφορα είδη γραπτού λόγου παρέχει ουσιαστικό όφελος, με προϋπόθεση την ενεργητική εμπλοκή εκπαιδευτικού και μαθητών (π.χ. ανάλυση της δομής του κειμένου, εντοπισμό των κύριων στοιχείων του, σύγκριση υποδειγμάτων κ.ά.) (Graham & Perin, 2007). Η παρέμβαση ενδείκνυται να εστιάζει στην ενίσχυση της ικανότη-

τας γραφής σε επίπεδο πρότασης, καθώς, βάσει σχετικών μετα-αναλύσεων, συμβάλλει στη βελτίωση της συνολικής ποιότητας του παραγόμενου κειμένου (Graham & Harris, 2009). Βασικό στόχο αποτελεί εδώ η παραγωγή σταδιακά πιο σύνθετων και εκλεπτυσμένων προτάσεων με τη χρήση συνδετικών λέξεων, τον εμπλουτισμό τους με επιθετικούς-επιρρηματικούς προσδιορισμούς κ.ά. (Graham et al., 2004. Walker et al., 2005). Σημαντική για την ενίσχυση των δεξιοτήτων συγγραφής είναι και η εξάσκηση στην περίληψη κειμένων, εφόσον εξασκούν το μαθητή στην ακριβή και σαφή διατύπωση των πληροφοριών (Graham & Harris, 2009).

Το *μετα-συγγραφικό στάδιο*, που αποσκοπεί στη βελτίωση του κειμένου, είναι ίσως το απαιτητικότερο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς περιλαμβάνει διεργασίες όχι μόνο γνωστικού αλλά και μεταγνωστικού επιπέδου (π.χ. αυτοαξιολόγησης και αυτοελέγχου), στις οποίες υστερούν γενικά οι μαθητές αυτοί (Πολυχρόνη, 2011). Θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναθεώρησης και διόρθωσης φαίνεται να έχουν (Allal, 2004. Breidenbach, 2006. Trupiano, 2006): α) η *άμεση διδασκαλία*, με υπόδειξη της διαδικασίας ανασκόπησης από τον εκπαιδευτικό και εντατική εξάσκηση σε ποικιλία κειμένων, β) ο *καθορισμός συγκεκριμένων στόχων*, ώστε κάθε φορά ο μαθητής να εστιάζει και να δρα βελτιωτικά σε ένα συγκεκριμένο στοιχείο της γραπτής έκφρασης (περιεχόμενο, στυλ γραφής, μηχανιστικά στοιχεία), γ) η *καλή γνώση της δομής* του εκάστοτε κειμενικού είδους, που αναφέρθηκε ως σημαντική και στα προηγούμενα στάδια, δ) η παροχή *«διαδικαστικών διευκολύνσεων»*, ε) οι *συνεργατικές διαδικασίες* (τα δύο τελευταία θα παρουσιαστούν εκτενέστερα παρακάτω). Η μεγαλόφωνη, από τους μαθητές, ανάγνωση του κειμένου τους προτείνεται επίσης ως καλή πρακτική (Breidenbach, 2006), αφού παρέχει μια αρτιότερη «εικόνα» του γραπτού και συμβάλλει στον εντοπισμό των αδυναμιών του και στην κατανόηση του επικοινωνιακού ρόλου της γραφής. Σημασία έχει και ο χρόνος διεξαγωγής της αναθεώρησης, αφού με τη μεσολάβηση κάποιου διαστήματος από τη συγγραφή, γίνεται περισσότερο αποτελεσματικά και σε βάθος (όχι μόνο σε ορθογραφία, στίξη κ.ά., αλλά και στο περιεχόμενο) συγκριτικά με την ταυτόχρονη ή αμέσως μετά τη συγγραφή διεξαγωγή της (Chanquoy, 2001).

Η αλλαγή στάσης απέναντι στη διαδικασία αναθεώρησης αποτελεί έναν ακόμη στόχο. Προσδίδοντάς της τιμωρητικό χαρακτήρα, ο μαθητής την επιτελεί με αρνητική διάθεση, ενώ λειτουργεί θετικότερα, βιώνοντας ικανοποίηση, βλέποντάς την ως δημιουργική και ωφέλιμη φάση, που ενισχύει την επικοινωνιακή λειτουργία της συγγραφής (Becker, 2006. Brei-

denbach, 2006). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει σε μια τέτοια αλλαγή θεώρησης, παρέχοντας ενίσχυση και ανατροφοδότηση και εστιάζοντας κυρίως στις πιθανές βελτιώσεις, ώστε τα αισθήματα επιτυχίας και αυτοαποτελεσματικότητας, λειτουργώντας παρωθητικά, να επιφέρουν τη σταθερή μελλοντική επιτέλεση της διαδικασίας.

Συμπερασματικά, η υποστήριξη των παιδιών με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου απαιτείται να είναι συστηματική και στοχευμένη σε κάθε φάση της συγγραφής και βασισμένη κυρίως στη διδασκαλία στρατηγικών και την ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Rose, 2009), καθοδηγώντας το μαθητή να ακολουθεί συνειδητά και συστηματικά την τριμερή διαδικασία της συγγραφής. Το όφελος, βάσει ερευνών, της διδασκαλίας στρατηγικών είναι σημαντικό για τους μαθητές με σοβαρές δυσκολίες στη γραφή, ακόμη και σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Englert, 2009. Graham & Perin, 2007. Schumaker & Deshler, 2009).

Ένα μοντέλο που προτείνεται για την εκμάθηση τέτοιων στρατηγικών, το Self-Regulated Strategy Development (SRSD) (Graham, 2006), βασίζεται σε σαφή και λεπτομερή διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό, έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα, ενώ με την ενεργή συμμετοχή του μαθητή, προάγει την αυτορρύθμιση. Περιλαμβάνει έξι βασικά βήματα: διδασκαλία προαπαιτούμενων για τη χρήση της στρατηγικής (Develop Background Knowledge), περιγραφή και συζήτηση της στρατηγικής (Describe it), επίδειξη της χρήσης της (Model it), απομνημόνευσή της από το μαθητή (Memorize it), υποστηριζόμενη χρήση της (Support it), εφαρμογή με ελάχιστη ή καθόλου υποστήριξη (Independent Use).

Υποστηρίζεται επίσης πως η παροχή «διαδικαστικών διευκολύνσεων» (οδηγιών και νύξεων), ως μνημονικών βοηθημάτων μιας στρατηγικής, βοηθά το μαθητή μέχρι να φτάσει σταδιακά στη συγγραφική αυτονομία (Bereiter & Scardamalia, 1987. Englert, 2009. Graham & Perin, 2007). Ενδεικτικά παραδείγματα, από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, μνημονικών βοηθημάτων με τη μορφή των ακρωνυμίων είναι: POWER (Plan, Organize, Write, Edit, Revise) (Englert, 2009), WRITE (Work from your plan to develop your thesis statement, Remember your goals, Include transition words for each paragraph, Try to use different kinds of sentences, and Exciting, interesting, words), (De La Paz & Graham, 2002), CDO (Compare, Diagnose, Operate) (Bereiter & Scardamalia, 1987), το ΣΟΣ της έκθεσης (Συντακτικό-Γραμματική, Ορθογραφία, Στίξη), (Παντελιάδου, 2011). Η χρήση καρτών μπορεί να είναι εδώ ιδιαίτερα αποτελεσματική. Περιέχοντας τα απαραίτητα για κάθε στάδιο συγγραφής βήματα, τα στοιχεία εκείνα τα οποία συνήθως αμελεί ή παραβλέπει ο μα-

θητής, μειώνουν το γνωστικό φορτίο και παρέχουν μεγαλύτερη ασφάλεια και έλεγχο. Ενδεικτικό παράδειγμα που περιέχει επεξηγήσεις για τις ενέργειες της κάθε φάσης αποτελεί η Κάρτα Σ.Ο.ΚΑ.Ρ.Ε. (Σχεδιασμός, Οργάνωση, Καταγραφή, Διόρθωση, Έκδοση) (Σπαντιδάκης, 2008).

Η αξιοποίηση της *συνεργατικής μάθησης* φαίνεται να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση των δεξιοτήτων γραπτής έκφρασης. Βασιζόμενες κυρίως στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού, οι συνεργατικές μέθοδοι εφαρμόζονται σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες (Becker, 2006) και συνδέονται με θετικά αποτελέσματα σε πολλαπλό επίπεδο, βοηθώντας και συγγραφείς αρκετά χαμηλού επιπέδου (Brooks, 2007. Englert, 2009. Graham & Perin, 2007. Trupiano, 2006): αύξηση συμμετοχής, παροχή ανατροφοδότησης, κατανόηση του τρόπου πρόσληψης του κειμένου από τον αναγνώστη και της επικοινωνιακής του λειτουργίας, αύξηση των κινήτρων, βελτίωση των δεξιοτήτων αναθεώρησης των μαθητών τόσο με το ρόλο του συγγραφέα όσο και του κριτή και τελικά παραγωγή καλύτερης, συγκριτικά με την ατομική γραφή, ποιότητας κείμενων. Παράδειγμα δομημένου προγράμματος συνεργατικής γραφής αποτελεί το *Paired Writing* (Yarrow & Topping, 2001). Εφαρμόζεται σε ζευγάρια μαθητών (ο ένας αναλαμβάνει το έργο της γραφής και ο άλλος, ο ικανότερος «συγγραφέας», το ρόλο της υποστήριξης) και, πέρα από την αλληλεπίδραση των μαθητών, όπου βασίζεται κυρίως η υψηλή αποτελεσματικότητά του, συνδυάζει ποικίλα από τα προαναφερθέντα στοιχεία-τεχνικές (π.χ. παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων), καλύπτοντας όλα τα στάδια του συγγραφικού έργου.

Ο συνδυασμός διαφορετικών αρχών, τεχνικών και μεθόδων συναντάται σε αρκετά ακόμη προγράμματα, των οποίων η αποτελεσματικότητα τεκμηριώνεται ερευνητικά, γεγονός που καταδεικνύει πως τα οφέλη μεγιστοποιούνται μέσω μιας τέτοιας *πολυεπίπεδης* παρέμβασης (Englert, 2009. Walker et al., 2005). Τέτοια παραδείγματα αποτελούν: το *Early Literacy Project (ELP)*, το *Expressive Writing*, και το *Cognitive Strategy Instruction in Writing (CSIW)*, που εντάσσει στη συνεργατική γραφή στοιχεία όπως: εκπαίδευση σε στρατηγικές με άμεση διδασκαλία και φθίνουσα καθοδήγηση, παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων, εξοικείωση με τη δομή διαφόρων κειμενικών ειδών, σχεδιαγράμματα κ.τ.λ.

Η *χρήση των νέων τεχνολογιών* προτείνεται για την υποστήριξη και ενίσχυση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, λόγω της δυνατότητας που προσφέρει για την αντιμετώπιση των αδυναμιών στο επίπεδο του γραμματέα (διόρθωση ορθογραφικών λαθών, ευανάγνωστο, καθαρό γραπτό) και για τη συνεχή αναπροσαρμογή του κειμέ-

νου (Graham et al, 2004). Έρευνες καταδεικνύουν πως η χρήση *επεξεργαστή κειμένου* επιφέρει σημαντική βελτίωση στα κείμενα παιδιών με δυσκολίες σε ένα εύρος ηλικιακών ομάδων (Graham & Perin, 2007). Βασικά πλεονεκτήματα επίσης αποτελούν η δυνατότητα αξιοποίησής του στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης (ορατή σε όλους οθόνη, δυνατότητα εκτύπωσης πολλών αντίτυπων) και η αύξηση της εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία αναθεώρησης. Στην τελευταία ειδικότερα διαδικασία, για την αποτελεσματική αξιοποίηση των δυνατοτήτων του υπολογιστή, συνιστάται η υποστήριξη των μαθητών (MacArthur, 2009) και η εκπαίδευση σε σχετικές στρατηγικές (Schumaker & Deshler, 2009) (π.χ. InSPECT Strategy: Starting the spellchecker “In” the document, Picking the correct alternative, Eliminating unrecognizable words, Correcting additional errors, Typing in corrections).

Τέλος, ο υπολογιστής παρέχει μια σειρά ακόμη εργαλείων χρήσιμων στις επιμέρους φάσεις της γραπτής έκφρασης: π.χ. για τη φάση της καταγραφής, η *αναγνώριση φωνής*, η *πρόβλεψη λέξεων*, για τη φάση του σχεδιασμού, λογισμικά *νοητικών χαρτών*, ενώ για όλα τα στάδια της συγγραφής, λογισμικά για την παροχή των προαναφερθέντων διαδικαστικών διευκολύνσεων (MacArthur, 2009. Σπαντιδάκης, 2010), όπως π.χ. το «Writing Partner» (Zellermayer, Salomon, Globerson & Givon, 1991). Οι νέες τεχνολογίες, βέβαια, δεν αποτελούν πανάκεια και η χρήση τους στην παρέμβαση έχει επικουρικό ρόλο, εντασσόμενη σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

### *Συμπεράσματα*

Η κατάρτιση παρεμβατικών προγραμμάτων εστιασμένων στη γραφή και ειδικότερα στην παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί πρόκληση καθώς οι εμφανιζόμενες δυσκολίες δεν είναι συνήθως παροδικές ή εύκολα αντιμετωπίσιμες. Ενώ μέχρι πρόσφατα, σε διεθνές επίπεδο, ήταν σχετικά περιορισμένη η διάθεση τέτοιων προγραμμάτων (Brooks, 2007), το ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζεται συνεχώς αυξανόμενο, με έμφαση στην εμπειρισταωμένη εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους, καταδεικνύοντας αφενός τη σπουδαιότητα αυτού του τομέα και αφετέρου ενισχύοντας την αισιόδοξη άποψη για τη δυνατότητα περιορισμού σε ένα σημαντικό βαθμό των εν λόγω μαθησιακών δυσκολιών ακόμη και σε μεγαλύτερες ηλικίες (Schumaker & Deshler, 2009). Η έγκαιρη ανίχνευση και η συστηματική εφαρμογή της παρέμβασης παραμένει ιδιαίτερα σημαντική

και μεγιστοποιεί τα αποτελέσματα, γεγονός που απαιτεί επαγρύπνηση και συντονισμένη, συνεχή προσπάθεια από ολόκληρο το σχολικό πλαίσιο, κυρίως όταν οι δυσκολίες είναι πολυσύνθετες και αφορούν στο σύνολο των διαστάσεων του γραπτού λόγου. Ο σχεδιασμός και η επιλογή της παρέμβασης πρέπει να γίνονται με προσοχή, ώστε το πρόγραμμα να έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα, εστιασμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή και να ενσωματώνει στοιχεία που να ενισχύουν όχι μόνο τη γνώση αλλά και τις δεξιότητες, τα κίνητρα και την αυτορρύθμισή του (Graham et al., 2004). Το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στην τάξη αποτελεί μια σημαντική παράμετρο για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις, ώστε η τάξη να αποτελεί ένα ασφαλές, υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές θα εκφράζονται ελεύθερα και θα πειραματίζονται με το γραπτό λόγο. Οι οποιεσδήποτε παρατηρήσεις, στο πλαίσιο μιας εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και την ομάδα των συνομηλίκων, θα πρέπει να γίνονται με διακριτικότητα, αποβλέποντας στη βελτίωση (Breidenbach, 2006).

Τέλος, η αποτελεσματική διαχείριση των δυσκολιών γραφής καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών γενικότερα δεν αποτελεί μέριμνα αποκλειστικά του εκπαιδευτικού και του σχολικού πλαισίου, αλλά προϋποθέτει τη σύνδεση και την υποστήριξη από σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες, τη συνεργασία με την οικογένεια μέσα σε ένα πλαίσιο συστημικής προσέγγισης και συνεκτιμώντας τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές παραμέτρους της μάθησης και των δυσκολιών της.

### *Βιβλιογραφία*

- Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Allal, L. (2004). Integrated writing instruction and the development of revision skills. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and Instructional Processes* (pp. 139-156). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

- Αναστασίου, Δ., & Μπαντούνα, Α. (2007). Η καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος ως τρόπος στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην κοινή τάξη. Στο Α. Ευκλείδη (επιμ.) *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σελ. 39-54). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.
- Apel, K., Masterson, J. J., & Niessen, N. (2006). Spelling Assessment Frameworks. In C. Addison Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.) *Handbook of Language & Literacy: Development and Disorders* (pp. 644-660). New York: Guilford Press.
- Bailet, L. L. (2006). Spelling Instructions and Intervention Frameworks. In C. Addison Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.) *Handbook of Language & Literacy: Development and Disorders* (pp. 661-680). New York: Guilford Press.
- Becker, A. (2006). A Review of Writing Model Research based on Cognitive Processes. In A. Horning & A. Becker (Eds.), *Revision: History, Theory and Practice*. (pp. 25-49). West Lafayette: Parlor Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V., Garcia, N., & Abbott, R. (2009). Multiple processes that matter in writing instruction and assessment. In G. Troia (Ed.), *Instruction and assessment for struggling writers. Evidence-based practices*. (pp. 15-50). New York: The Guilford Press.
- Berninger, V., & Swanson, H.L. (1994). Modifying Hayes & Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In E. Butterfield (Ed.), *Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing* (pp. 57-81). Greenwich, CT: JAI Press.
- Breidenbach, C. (2006). Practical Guidelines for Writers and Teachers. In A. Horning & A. Becker (Eds.), *Revision: History, Theory and Practice*. (pp. 197-219). West Lafayette: Parlor Press.
- Brooks, G. (2007). *What works for pupils with literacy difficulties?* National Foundation for Educational Research: Department for Children, Schools and Families.
- Caravolas, M. (2004). Spelling Development in Alphabetic Writing Systems: A Cross-Linguistic Perspective. *European Psychologist*, 9, 3-14.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The Foundations of Spelling Ability: Evidence from a 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Memory and Language* 45, 751-774.



- Cassar, M., Treiman, R., Moats, L., Pollo, T. C., & Kessler, B. (2005). How do the spellings of children with dyslexia compare with those of nondyslexic children? *Reading and Writing, 18*, 27-49.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3<sup>rd</sup> to 5<sup>th</sup> grades. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 15-41.
- Chliounaki, K., & Bryant, P. (2007). The use of a rule and a rote learning strategy in Greek inflectional spelling. *Ψυχολογία, 14*, 276-291.
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology, 94*, 291-304.
- Δημάκος, Ι. (2010). Ορθογραφία και Νέες Τεχνολογίες για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας, Α. (επιμ.). *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 459-484). Αθήνα: Gutenberg-Ψυχολογία.
- Δημάκος, Ι., & Χέλμη, Μ. (2009). Γνώση, στάση και εκτίμηση της αποτελεσματικότητας στη γραπτή έκφραση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Ψυχολογία, 16*, 422-438.
- Englert, C. S. (2009). Connecting the Dots in a Research Program to Develop, Implement, and Evaluate Strategic Literacy Interventions for Struggling Readers and Writers. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*, 104-120.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A., & Dowdy, N. S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing for students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology, 92*, 694-702.
- Fitzerald, J., & Teasley, A. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology, 78*, 424-432.
- Fletcher, J. M., Reid Lyon, G., Fuchs L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: The Guilford Press.
- Fulk, B. M., & Stormont-Spurgin, M. (1995). Spelling interventions for students with disabilities: A review. *Journal of Special Education, 28*, 488-513.
- Galbraith, D., & Torrance, M. (2004). Revision in the context of different drafting strategies. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and Instructional Processes* (pp. 63-86). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

- Gibson S., & Kendall, L. (2010). Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Supporte for Learning*, 25, 187-193.
- Gillespie, A. & Graham, S. (2014). A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students With Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473.
- Graham, S. (1999). Handwriting and Spelling Instruction for students with Learning Disabilities: A Review. *Learning Disability Quarterly*, 22, 78-98.
- Graham, S. (2006). Strategy Instuction and the Teaching of Writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds). *Handbook of Writing Research*. (pp. 187-207). New York: The Guilford Press.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2009). Evidence-based writing practices: Drawing recommendations from multiple sources. In V. Connelly, A. L. Barnett, J. E. Dockrell & A. Tolmie (eds.) *Teaching and Learning Writing* (pp. 95-111). *British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II*, 6.
- Graham, S., Harris, K. R., & MacArthur, C. (2004). Writing Instruction. In B. Wong (Ed.) *Learning about Learning Disabilities* (3<sup>rd</sup> edition) (pp. 281-313). London: Academic Press.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC:Alliance for Excellent Education.
- Hatcher, P. J. (2000). *Sound Linkage*. London: Whurr Publishers.
- Hayes, J. R. (2006). New Directions in Writing Theory. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds). *Handbook of Writing Research*. (pp. 28-40). New York: The Guilford Press.
- Kamhi, A. G., & Hinton, L. N. (2000). Explaining individual differences in spelling ability. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 37-49.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1-26.
- Klassen, R. (2002). A question of calibration: A review of self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 88-102.
- MacArthur, C.A. (2009). Technology and struggling writers: A review of research. In V. Connelly, A. L. Barnett, J. E. Dockrell & A. Tolmie (eds.) *Teaching and Learning Writing* (pp. 159-175). *British Journal of Edycational Psychology, Monograph Series II*, 6.

- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας ΙΙ (Η αφού σκέφτονται γιατί δε γράφουν;). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία: Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- McCutchen, D., Stull, S., Herrera, B.L., Lotas, S., & Evans, S. (2013). Putting Words to Work: Effects of Morphological Instruction on Children's Writing. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1) 86-97.
- McLaughlin, T., Reiter, S., Mabee, S., & Byram, B. (1991). An analysis and replication of the add-a-word spelling program with mildly handicapped middle school students. *Journal of Behavioral Education*, 1, 413-426.
- Μουζάκη, Α. (2010). Διδακτικές προσεγγίσεις για μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας, Α. (επιμ.). *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 395-433). Αθήνα: Gutenberg-Ψυχολογία.
- Nikolopoulos, D., Goulandris, N., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2006). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 1-17.
- Nunes, T., Bryant, P. & Bindman, M. (1997). Morphological Spelling Strategies: Developmental Stages and Processes. *Developmental Psychology*, 33, 637-649.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική Επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (επιμ.). *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική* σελ.151-189. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πολυχρόνη, Φ. & Πρίντζη, Α. (2011). Σχολικές Παρεμβάσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο: Μ. Κωνσταντίνου & Μ. Κοσμίδου (Επιμ.) *Νευροψυχολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών*(σελ. 227-247). Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia. Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21, 415-430.

- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Protorapas, A., & Vlahou, E. (2009). A comparative quantitative analysis of Greek orthographic transparency. *Behavior Research Methods*, 41, 991-1008.
- Roberts, J. (2001). *Spelling Recovery: The Pathway to Spelling Success*. London: Fulton Publishers.
- Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. UK: Department for Schools Children and their Families.
- Schumaker, J. B. & Deshler, D. D. (2009). Adolescents with Learning Disabilities as Writers: Are We Selling Them Short? *Learning Disabilities Research & Practice*, 24, 81-92.
- Scott, C. M. (2000). Principles and methods of spelling instruction: Applications for poor spellers. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 66-82.
- Singer, B. C. & Bashir, A. S. (2006). Developmental Variations in Writing Composition Skills. In E. R. Silliman & L. C. Wilkinson (Eds.), *Language and Literacy Learning in the Schools* (pp. 559-582). New York: Guilford Press.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2008). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. (6<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Swanson, H. L., & Berninger, V. (1994). Working memory as a source of individual differences in children's writing. In E. Butterfield (Ed.), *Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing* (pp. 31-56). Greenwich, CT: JAI Press.
- Thomas, C., Englert, C., & Gregg, S. (1987). An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled participants. *Remedial and Special Education*, 8, 21-30, 46.
- Trupiano, C. (2006). Best Classroom Practices. In A. Horning & A. Becker (Eds.), *Revision: History, Theory and Practice* (pp. 177-196). West Lafayette: Parlor Press.
- Τσεσμελή, Σ. (2009). Μορφολογικές παρεμβάσεις σε μαθητές με δυσκολίες στην κατάκτηση της ορθογραφικής ικανότητας: μελέτες περίπτωσης στα αγγλικά και στα ελληνικά. *Ψυχολογία*, 16, 226-252.
- Tsesmeli, S., & Seymour, P. (2009). The effects of training of morphological structure on spelling derived words by dyslexic adolescents. *British Journal of Psychology*, 100, 565-592.

- Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E., & Cihak, D. F. (2005). Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 20*, 175-183.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Wexler, J., Swanson, E. A., Edmonds, M., & Kim, A-H. (2006). A Synthesis of Spelling and Reading Interventions and Their Effects on the Spelling Outcomes of Students With LD. *Journal of Learning Disabilities, 39*, 528-543.
- Yarrow, F., & Topping, K. J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 261-282.
- Zellermayer, M., Salomon, G., Globerson, T., & Givon, H. (1991). Enhancing writing related metacognitions through a computerised writing partner. *American Educational Research Journal, 28*, 373-391.



### *Abstract*

Writing is a complex and demanding task, it is demanded in many aspects of day-to-day life and is a strong predictor of academic performance. Thus, competence in writing is a major concern of educators today. It is argued that difficulties in writing tend to be even more persistent than difficulties on reading. The purpose of the present paper is to present empirically based psycho-educational interventions for spelling and free-writing difficulties and discuss their effectiveness. There is ample empirical evidence showing that teaching phonological awareness, letter knowledge, phoneme – grapheme correspondence and morphological awareness in individualized intensive programs enhances spelling. Using multisensory methods can also be effective, helping students to create stronger mental orthographic images. In terms of free writing, an effective intervention needs to address the three domains of the writing process, namely planning, translating and reviewing. The literature demonstrates that students with writing difficulties can particularly benefit from learning cognitive and metacognitive skills leading to self-regulation and from direct strategies instruction e.g. use of mnemonics. Furthermore, use of technology can support struggling writers in all as-

pects of the writing process. Finally, it is argued that, consistent with all interventions for literacy difficulties, writing interventions have to take into account students' attitudes toward writing and their motivation.

Η Άννα Πρίντεζη είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, με μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή και με πολυετή εμπειρία στην Ιδιωτική και Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ως δασκάλα και ως διευθύντρια, ενώ σήμερα εργάζεται ως ειδική παιδαγωγός σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Είναι κάτοχος πτυχίου Ψυχολογίας και διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας του Τομέα Ψυχολογίας, του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, του ΕΚΠΑ και είναι Υποψήφια Διδάκτωρ Ψυχολογίας, στο ίδιο Τμήμα. Έχει συμμετάσχει σε συνέδρια με ανακοινώσεις και σε δημοσιεύσεις με θέματα όπως: μαθησιακές δυσκολίες, σχολικό εκφοβισμός, ηθική ανάπτυξη, μετανάστευση, διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης.

Η Φωτεινή Πολυχρόνη είναι επίκουρη καθηγήτρια Μαθησιακών Δυσκολιών στον Τομέα Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφία, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Πραγματοποίησε μεταπτυχιακές σπουδές στο University of Manchester της Μ. Βρετανίας, απ' όπου έλαβε Master στην εκπαιδευτική ψυχολογία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και Διδακτορικό Δίπλωμα στην εκπαιδευτική ψυχολογία με αντικείμενο τις αναγνωστικές δυσκολίες. Έχει εργαστεί ως ερευνήτρια στο University of Manchester και στο Cheshire Educational Authority και για επτά έτη ήταν ψυχολόγος στο Συμβουλευτικό Σταθμό του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στην έγκαιρη ανίχνευση και την αξιολόγηση των αναγνωστικών δυσκολιών, στην αξιολόγηση των γνωστικών και μεταγνωστικών διεργασιών, στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, και στην αξιολόγηση προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.