

**ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ Π1.14.2 ΤΕΥΧΟΣ ΟΔΗΓΙΩΝ ΜΙΚΡΟΟΜΑΔΙΚΩΝ  
ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΜΝΗΜΟΝΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΓΙΑ  
ΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΚΑΡΠΕΝΗΣΙΟΥ ΤΟΥ  
ΓΕΩΠΟΝΙΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ**

«Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)».

**ΓΙΑΝΝΑΚΟΔΗΜΑ ΚΑΣΣΑΝΔΡΑ**

**Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής M.Ed., MA Συμβουλευτική  
Υποστήριξη Φοιτητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και  
Αναπηρίες (τμήμα Καρπενησίου)**

Ιούνιος 2022

## Πίνακας Περιεχομένων

1. Εισαγωγή .....	2
2. Μικροομαδικά διαδραστικά εργαστήρια μνημονικών τεχνικών για τους φοιτητές του Καρπενησίου .....	2
3. Μνήμη .....	3
3.1 Τύποι Μνήμης .....	3
4. Στρατηγικές απομνημόνευσης και στρατηγικές οργάνωσης της πληροφορίας	4
5. Μαθησιακές Δυσκολίες .....	8
5.1 Γλωσσικές δεξιότητες .....	9
5.2 Ανάγνωση και Αναγνωστική κατανόηση .....	10
5.3 Ορθογραφία .....	11
5.4 Παραγωγή γραπτού λόγου .....	13
6. Παρέμβαση .....	15
7. Οδηγός για τη χρήση των μνημονικών τεχνικών για φοιτητές με μαθησιακές και μνημονικές δυσκολίες .....	15
8. Συμπεράσματα .....	17
Βιβλιογραφικές Αναφορές .....	19

Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση  
Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2014-2020  
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

## 1. Εισαγωγή

Η μνήμη είναι σημαντική για τη σκέψη και τη μάθηση. Μέσω της μνήμης το άτομο κωδικοποιεί πληροφορίες και τις ανασύρει για να τις χρησιμοποιήσει και να τις συνδέσει με τις νέες πληροφορίες που έρχεται σε επαφή στην καθημερινή ζωή, τη φοιτητική ζωή και τον επαγγελματικό του χώρο. Υπάρχουν στρατηγικές βελτίωσης της μνήμης οι οποίες μέσα από τη διδασκαλία και τα μικροομαδικά σεμινάρια βοηθούν τους φοιτητές στην απομνημόνευση της ύλης και όχι μόνο.

Στο παρόν τεύχος αναφερόμαστε στα μικροομαδικά σεμινάρια που πραγματοποιούνται στο Καρπενήσι στο τμήμα Δασοπονίας και Δασολογίας του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών και πώς αυτά είναι δομημένα. Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζεται η μνήμη, οι τύποι της και τα χαρακτηριστικά του κάθε τύπου. Στη συνέχεια στην τέταρτη ενότητα εξηγούμε τις στρατηγικές απομνημόνευσης και τις στρατηγικές οργάνωσης της πληροφορίας δίνοντας παραδείγματα στρατηγικών. Παρακάτω στην πέμπτη ενότητα παρουσιάζουμε τις κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών και τα χαρακτηριστικά των μαθητών που εμφανίζουν προβλήματα στη μάθηση. Επιπλέον στην ίδια ενότητα αναλύουμε τις δεξιότητες της ανάγνωσης, της αναγνωστικής κατανόησης, της ορθογραφίας, της παραγωγής γραπτού λόγου καθώς και τα σημεία που φανερώνουν τις αδυναμίες των μαθητών σε αυτές τις περιοχές και στην έκτη ενότητα το σημαντικό κομμάτι της παρέμβασης. Στην έβδομη ενότητα του τεύχους αναφερόμαστε στη χρήση των στρατηγικών από τους φοιτητές και τα οφέλη όταν κατορθώσουν να κατακτήσουν αυτές τις δεξιότητες. Κλείνοντας ανακεφαλαιώνουμε παραθέτοντας τα πλεονεκτήματα των μικροομαδικών μνημονικών εργαστηρίων.

## 2. Μικροομαδικά διαδραστικά εργαστήρια μνημονικών τεχνικών για τους φοιτητές του Καρπενησίου

Τα μικροομαδικά διαδραστικά εργαστήρια μνημονικών τεχνικών απευθύνονται σε όλους τους φοιτητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες του Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση  
Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2014-2020  
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

τμήματος Δασοπονίας και Δασολογίας στο Καρπενήσι, του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στόχος των μνημονικών εργαστηρίων είναι τόσο η ενίσχυση των δεξιοτήτων των φοιτητών όσο και η αναγνώριση των αδυναμιών τους και η προσπάθεια βελτίωσής τους. Οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με το θεωρητικό κομμάτι της μνήμης και των επιμέρους θεμάτων που την αφορούν σε συνδυασμό με την καθημερινότητα τους, τη φοιτητική τους ζωή, τις εξετάσεις τους, τον τρόπο μελέτης και οργάνωσής τους. Τα άτομα μέσα από δοκιμασίες και δραστηριότητες μνήμης προσπαθούν να σχεδιάσουν και να διορθώσουν τις εργασίες τους, να μάθουν να συλλέγουν τις χρήσιμες πληροφορίες και να αφήνουν τις περιττές, να επιλέγουν τον τρόπο της ατομικής μελέτης τους.

### 3. Μνήμη

Ως μνήμη ορίζονται οι νοητικές διεργασίες της απόκτησης και συγκράτησης πληροφοριών με σκοπό την ανάσυρσή τους σε ύστερο χρόνο, καθώς και το αποθηκευτικό σύστημα που επιτρέπει αυτές τις διαδικασίες (Μπαμπλέκου, 2011). Η σημασία της οργάνωσης της μνήμης και των μνημονικών λειτουργιών είναι σημαντική κατά την κοπιαστική προσπάθεια μελέτης του ατόμου. Η διαδικασία δόμησης της νοητικής αναπαράστασης εμπλέκει τις διαδικασίες της αναγνώρισης της πληροφορίας, της απόσπασης της πληροφορίας από το κείμενο, της αποθήκευσης αλλά και της ανάκλησης της μεταξύ πολλών άλλων διαδικασιών (Αϊδίνη, 2012).

#### 3.1 Τύποι Μνήμης

Σύμφωνα με τον Αϊδίνη (2012) τρεις είναι οι βασικοί τύποι μνήμης: *η αισθητηριακή, η βραχύχρονη και η μακρόχρονη*. Στην αισθητηριακή καταλήγουν όλα τα ερεθίσματα από το περιβάλλον μέσω των αισθήσεων και είναι για σύντομο διάστημα διαθέσιμα για επεξεργασία. Σε αυτό το στάδιο γίνεται μια πρώτη αξιολόγηση της εισερχόμενης πληροφορίας, χωρίς ωστόσο να λαμβάνει χώρα κάποια γνωστική επεξεργασία βαθιάς δομής. Άρα εδώ αποφασίζεται αν η εισερχόμενη πληροφορία θα αποτελέσει το αντικείμενο προσοχής ή όχι. Το σύστημα αισθητηριακής συγκράτησης κρατά τις

Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)

πληροφορίες για ελάχιστο χρονικό διάστημα (0.5-2 δευτερόλεπτα) και στη συνέχεια αυτές οι πληροφορίες χάνονται ή προωθούνται στη βραχύχρονη μνήμη (Μπαμπλέκου, 2011).

Αν δοθεί προσοχή σε αυτές τις πληροφορίες, θα περάσουν στη *βραχύχρονη μνήμη αποθήκευσης (short term store STS)*, μια μονάδα επεξεργασίας, η οποία μπορεί να συγκρατήσει μια περιορισμένη ποσότητα πληροφοριών (ίσως 5 έως 9 μονάδες πληροφοριών) για αρκετά δευτερόλεπτα. Η χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης είναι αρκετή για να μας επιτρέψει να συγκρατήσουμε έναν αριθμό τηλεφώνου για όσο χρονικό διάστημα χρειαζόμαστε μέχρι να τον σχηματίσουμε για την κλήση. Αν όμως δεν καταλαβαίνουμε νοερά αυτή την πληροφορία ή αν δεν την επεξεργαστούμε με κάποιο άλλο τρόπο, σύντομα χάνεται. Η βραχυπρόθεσμη μνήμη αναφέρεται επίσης ως *πρωτογενής ή εργαζόμενη μνήμη*, επειδή όλη η συνειδητή νοητική δραστηριότητα θεωρείται ότι συμβαίνει εδώ. Η βραχυπρόθεσμη λοιπόν *εργαζόμενη μνήμη* έχει δυο λειτουργίες: (1) την προσωρινή αποθήκευση των πληροφοριών και (2) τη χρήση αυτών στη συνέχεια (Shaffer, 2008).

Τέλος, οι νέες πληροφορίες που έχουν ήδη υποστεί επεξεργασία στο βραχυπρόθεσμο αποθηκευτικό στάδιο περνούν στη μακροπρόθεσμη μνήμη αποθήκευσης (*long-term store, LTS*), ένα τεράστιο και σχετικά μόνιμο αποθηκευτικό χώρο πληροφοριών που περιλαμβάνει τη γνώση που έχουμε για τον κόσμο, τις εντυπώσεις από εμπειρίες και γεγονότα του παρελθόντος και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούμε για να επεξεργαστούμε τις πληροφορίες και να επιλύσουμε προβλήματα.

**Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)**

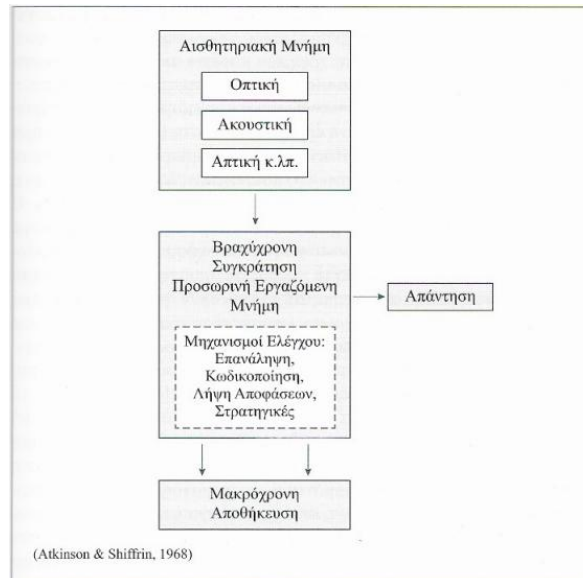


Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση  
Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2014-2020  
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

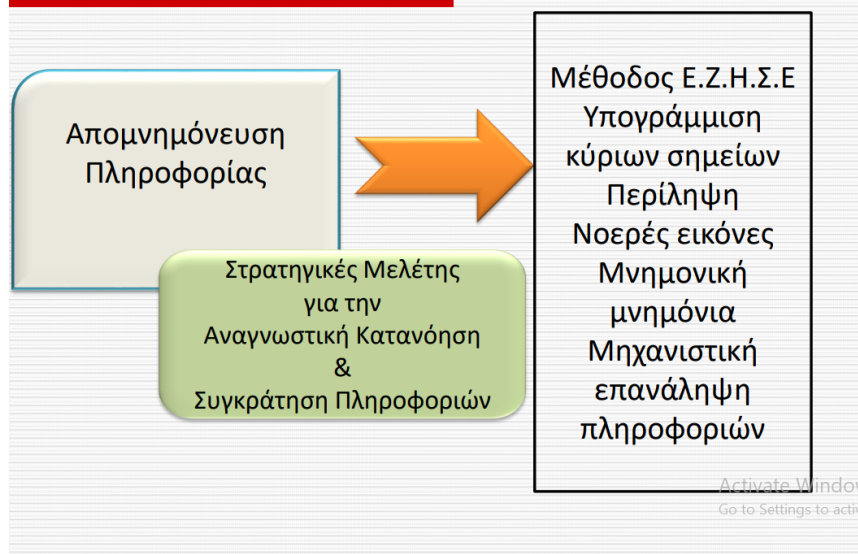


#### 4. Στρατηγικές απομνημόνευσης και στρατηγικές οργάνωσης της πληροφορίας

Σύμφωνα με τον Μπότσα (2008) η μνήμη παίζει σπουδαίο ρόλο στη μάθηση. Όσον αφορά τα άτομα που υστερούν στην κωδικοποίηση και αποθήκευση της πληροφορίας, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει αυτές τις δυσκολίες με τη χρήση μνημονικών τεχνικών. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές από τις *στρατηγικές απομνημόνευσης* και στη συνέχεια κάποιες από τις *στρατηγικές οργάνωσης της πληροφορίας*.

Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)

## Στρατηγικές απομνημόνευσης πληροφοριών



### Υπογράμμιση κύριων σημείων

#### Στόχος

- ✓ Η συγκέντρωση μέσω της ενεργητικής συμμετοχής
- ✓ Κατανόηση & συγκράτηση της γνώσης
- ✓ Εντοπισμός κύριων σημείων
- ✓ «Περιορισμένη» υπογράμμιση ≠ εκτενής υπογράμμιση

#### Διαδικασία

Χρήση προκαταβολικού οργανωτή & προσαρμοσμένης αφήγησης για αναφορά των σημαντικών σημείων του μαθήματος

Καθορισμός των κριτηρίων (κατόπιν συνεργασίας) → επιλογή φράσεων προς υπογράμμιση

Επισήμανση της χρησιμότητας της πρώτης + τελευταίας καθώς και της πρώτης + τελευταίας πρότασης/παραγράφου → εντοπισμό σημαντικών σημείων

Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)

## Περίληψη

### Στόχος

Συμβάλλει στην κατανόηση & συγκράτηση πληροφοριών ενός κειμένου

Περιλαμβάνει σπουδαίες γνωστικές διαδικασίες:

- Εύρεση κύριων σημείων/ιδεών
- Συμπύκνωση κύριων σημείων/ιδεών
- Διατύπωση με κατάλληλο λόγο

### Είδη περίληψης

α. Περίληψη κύριων σημείων

β. Περίληψη κύριων ιδεών

- ❖ Ο εκπαιδευτικός παρέχει το μοντέλο/πρότυπο σύνταξης περίληψης προτού κληθούν οι μαθητές με κατάλληλη καθοδήγηση να γράψουν μια περίληψη

## Νοερές εικόνες

Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση  
Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2014-2020  
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη



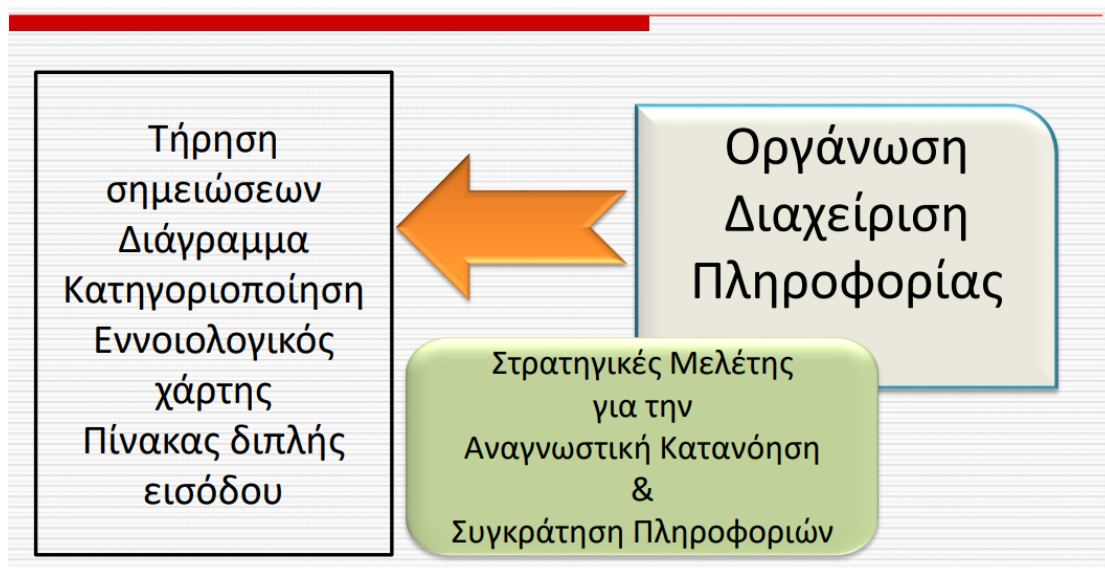
## Στόχος

Η μετατροπή της πληροφορίας σε εικόνα → ↑ αποθήκευση στη μνήμη λόγω της νοερής απεικόνισης (εγγύτητα, συναισθηματικό αντίκτυπο, φαντασία)

### Διαδικασία (Α.Φ.Ι.Σ.Α.)

1. Ανάγνωση
2. Φαντασία (δημιουργία νοερής εικόνας)
3. Ιστορία (εξιστόρηση νοερής εικόνας)
4. Σύγκριση (νοερής εικόνας με γραπτό λόγο)
5. Ακολουθία (επανάληψη των παραπάνω βημάτων για κάθε πρόταση του κειμένου)

Οι στρατηγικές οργάνωσης πληροφοριών βοηθούν τον μαθητή/φοιτητή να αποσαφηνίζει το πολύπλοκο υλικό ή να συνδυάζει πληροφορίες από ποικίλες πηγές, να απομνημονεύει σημαντικές πληροφορίες και να μετατρέπει το υλικό μελέτης σε γραπτό λόγο (Μπότσας, 2008).



### Διάγραμμα

Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)

## Στόχος

Η παρουσίαση με οπτική απεικόνιση & συνοπτικό τρόπο της συνολικής δομής του προς εκμάθηση υλικού

### Διαδικασία:

1. Κριτήρια οργάνωσης του μαθησιακού υλικού βάσει ιεραρχικής δομής πληροφοριών, χρονική εξέλιξη αυτών, συχνότητα κ.ά.
2. Σε περίπτωση διαγράμματος έννοιας: αρχική συλλογή λέξεων-κλειδιών, χαρακτηριστικά όπως ορισμός, χαρακτηριστικά που είναι πάντα παρόντα, εν μέρει παρόντα & καθόλου παρόντα
3. Κατασκευή του διαγράμματος & παρουσίαση/συζήτηση αυτού

Activate W  
Go to Settings

## Κατηγοριοποίηση

Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση  
Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2014-2020  
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

## Στόχος

Ομαδοποίηση & ονοματοδοσία των πληροφοριών βάσει κύριων & κοινών χαρακτηριστικών

### Διαδικασία:

1. Σαφής στόχος κατηγοριοποίησης
2. Ορισμός κριτηρίων κατηγοριοποίησης
3. Δημιουργία ομάδων κατηγοριοποίησης
4. Ονομασία ομάδων
5. Επανεξέταση σωστής χρήσης των κριτηρίων

## 5. Μαθησιακές Δυσκολίες

Τις τελευταίες δεκαετίες και στην ελληνική εκπαίδευση είναι έντονο το ενδιαφέρον σχετικά με τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές στο σχολείο και περιορίζουν τις σχολικές τους επιδόσεις. Σύμφωνα με τη Τζιβνίκου (2014) για τον όρο *Μαθησιακές Δυσκολίες* δεν υπάρχει ένας αποδεκτός ορισμός εφόσον δεν συμφωνούν όλοι με την προέλευση και τα αίτια της διαταραχής. Η Παντελιάδου (2004) αναφέρει ότι ο όρος *Μαθησιακές Δυσκολίες* αναφέρεται σε πολύ διαφορετικές καταστάσεις, οι οποίες έχουν κατηγοριοποιηθεί σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τα προβλήματα άρθρωσης, παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου (εξελικτικές δυσκολίες λόγου και ομιλίας). Η δεύτερη κατηγορία που είναι και η μεγαλύτερη περιλαμβάνει τις αναγνωστικές δυσκολίες, τις δυσκολίες γραφής και τις δυσκολίες στα μαθηματικά (εξελικτικές δυσκολίες ακαδημαϊκής επίδοσης) και την τρίτη κατηγορία που αναφέρεται στις οπτικοκινητικές διαταραχές (άλλες δυσκολίες - παίζουν ρόλο στην μάθηση, αλλά δεν ανήκουν σε μια από τις δυο προηγούμενες κατηγορίες). Όπως τονίζει η Παντελιάδου (ό.π.) αξίζει να σημειωθεί ότι στις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν συγκαταλέγονται η υπερκινητικότητα και το σύνδρομο της ελλειμματικής προσοχής παρόλο που στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι δύσκολη η διάκριση αυτή. Επίσης, όλα τα παραπάνω μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες διαταραχές και να παρουσιάζονται ανεξάρτητα από τους Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)

περιβαλλοντικούς, κοινωνικούς οικονομικούς παράγοντες. Ακόμη, η εμφάνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών διαφοροποιείται από τη μια γλώσσα στην άλλη (Τζιβνίκου, 2015).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν έντονες διαφοροποιήσεις με αποτέλεσμα δύσκολα να βρεθούν κοινά χαρακτηριστικά για όλα τα παιδιά. Η Παντελιάδου (2004) συνοψίζει τα χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε ένα μεγάλο αριθμό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Έχουν δείκτη νοημοσύνης στο πλαίσιο του φυσιολογικού, εντοπίζεται απόκλιση μεταξύ της επίδοσης και του νοητικού πηλίκου, έχουν νευρολογικής φύσης διαφορές στη δομή και λειτουργία του εγκεφάλου τους, η ακατάλληλη διδασκαλία μπορεί να αυξήσει τις αδυναμίες τους σε αντίθεση με τους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης που επιτρέπουν στους μαθητές να επιδείξουν και να αξιοποιήσουν τις ικανότητες τους. Επιπλέον, παρουσιάζουν κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα λόγω της δυσκολίας τους να ολοκληρώσουν τα σχολικά έργα και εξαιτίας της συχνής αποτυχίας τους και τέλος οι δυσκολίες τους είναι μια μόνιμη κατάσταση στη ζωή τους, η οποία θα παρουσιάζεται με διαφορετικό τρόπο, συχνότητα και ένταση σε κάθε ηλικία.

Παρόλο που η πλήρης αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών δεν υπάρχει, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η έγκαιρη διάγνωση τους μέσω της αξιολόγησης του παιδιού. Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο τόσο της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών όσο και της αντιμετώπισης τους με την κατάλληλη παρέμβαση και διδασκαλία.

## 5.1 Γλωσσικές δεξιότητες

Τα προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι διαφορετικά ανάλογα με το μαθητή, το γνωστικό αντικείμενο και την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία ανήκει. Έχουν σχέση με το γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραφή) και με τα μαθηματικά. Εδώ θα αναφερθούμε στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής, οι οποίες αποτελούν το σημαντικότερο στόχο στη

**Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)**

διδασκαλία των πρώτων τάξεων του δημοτικού και παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή πορεία του ατόμου (Αϊδίνης, 2012).

Η δυσκολία της κατάκτησης του γραμματισμού οδηγεί τους μαθητές τόσο σε χαμηλή σχολική επίδοση, κοινωνικά και συναισθηματικά ελλείμματα, άγχος, όσο και σε εγκατάλειψη της σχολικής ζωής, της προσπάθειας τους να δώσουν εξετάσεις για την εισαγωγή τους στη τριτοβάθμια εκπαίδευση και την επιλογή προγραμμάτων εύκολης πρόσβασης (Nourse & Edgar, 2000, όπ. αναφ. στο Πολυχρόνη & Πρίντεζη, 2011).

## 5.2 Ανάγνωση και Αναγνωστική κατανόηση

Οι Πολυχρόνη & Πρίντεζη (2011) αναφέρουν ότι η *ανάγνωση*, εκτός από βασικός στόχος διδασκαλίας των πρώτων τάξεων του σχολείου, αποτελεί και το μέσο μάθησης, δηλαδή τη δίοδο που θα οδηγήσει στην κατάκτηση γνώσεων και των υπόλοιπων μαθημάτων. Η ανάγνωση αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία που εξαρτάται από διάφορους παράγοντες και απαιτείται κόπος και χρόνος από τους μαθητές ώστε να την κατακτήσουν. Η ανάγνωση αποτελείται από τη φωνημική και φωνολογική επίγνωση, το λεξιλόγιο και την κατανόηση (Τζιβινίκου, 2015). Κατά τη φωνολογική επεξεργασία, το παιδί στα πρώιμα σχολικά του χρόνια συνδέει τα γράμματα με τους ήχους και αυτό συντελεί καθοριστικά στις μετέπειτα πιο υψηλού επιπέδου γλωσσικές δεξιότητες, την ανάγνωση και την ορθογραφία. Στην περίπτωση του περιορισμένου λεξιλογίου ο μαθητής δυσκολεύεται να εξάγει το νόημα του κειμένου που διάβασε, να κατανοήσει το νόημα μιας λέξης από τα συμφραζόμενα, να χειριστεί τις άγνωστες λέξεις που συνάντησε και να αναπτύξει νέο λεξιλόγιο (Παντελιάδου 2011. Τζιβινίκου, ό.π.). Άρα η ανάγνωση είναι επιτυχημένη όταν ο αναγνώστης μπορεί να αποκωδικοποιήσει τη λέξη δηλαδή να αναγνωρίσει τους ήχους της (ακρίβεια), οι οποίοι αποτυπώνονται στο γραπτό λόγο με τα αντίστοιχα γράμματα, να διαβάσει με ευχέρεια (ταχύτητα) και να αντιληφθεί το νόημα, να κατανοήσει δηλαδή το γραπτό λόγο που έχει μπροστά του (Πολυχρόνη & Πρίντεζη,

**Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)**

2011). Όταν ο μαθητής δυσκολεύεται να διαβάσει, καταβάλλει κόπο και ξοδεύει περισσότερη ενέργεια υπερφορτώνοντας τη μνήμη με αποτέλεσμα να εμφανίζει τόσο δυσκολία στην ανάγνωση όσο και στην αναγνωστική κατανόηση (Τζιβνίκου, ό.π.).

Σύμφωνα με τη Μουζάκη (2017) σκοπός της ανάγνωσης είναι η *κατανόηση γραπτού λόγου* η οποία κατέχει σημαντική θέση σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ο αναγνώστης συσχετίζει όσα διαβάζει με τις γνώσεις του, καταλαβαίνει τη σημασία τους και κατασκευάζει εικόνες (αναπαραστάσεις), όσων διαβάζει, στο μυαλό του (Clay, 1991, όπ. αναφ. στο Αϊδίνης, 2012). Η ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία που περιλαμβάνει στάδια. Σε κάθε στάδιο το άτομο διαβάζει με ένα διαφορετικό τρόπο (Frith, 1985, όπ. αναφ. στο Νικολόπουλος, 2016). Οι μαθητές με δυσκολία στην αναγνωστική κατανόηση δεν αναλογίζονται αν διάβασαν ολοκληρωμένα, αν κατανόησαν με επιτυχία, αν έβγαλαν συμπέρασμα. Συνήθως, οι μαθητές συνεχίζουν να διαβάζουν ακόμα και όταν δεν έχουν καταλάβει το νόημα της προηγούμενης παραγράφου. Δεν αναρωτιούνται ποιος ήταν ο σκοπός της ανάγνωσης τους, αν πρόσθεσαν μια νέα γνώση στις προϋπάρχουσες, αν εντόπισαν τις κύριες ιδέες και αφαίρεσαν τις δευτερεύουσες (Παντελιάδου, 2004). Εκτός από τον αναγνώστη, στην αναγνωστική κατανόηση παίζει ρόλο και το ίδιο το κείμενο. Απαιτούνται διαφορετικές ικανότητες στην επεξεργασία των κειμένων ανάλογα με το είδος τους, το περιεχόμενό τους και το βαθμό δυσκολίας τους (Αϊδίνης, 2012).

Ως παράγοντας δυσκολίας στην αναγνωστική κατανόηση εμφανίζεται και η εργαζόμενη μνήμη του μαθητή. Στην εργαζόμενη μνήμη, όπως αναφέρει ο Αϊδίνης (ό. π.) συντελείται μια συνεχής σύνδεση των πληροφοριών που οδηγεί σε ανάλυση, επεξεργασία, μετασχηματισμό, αναβάθμιση και συγκράτηση τους. Οι λειτουργίες της εργαζόμενης μνήμης είναι σε μεγάλο βαθμό σχετικές με την απόδοση σε κάποια δοκιμασία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004). Σύμφωνα με τους Gathercole et al. (1992, όπ. αναφ. στο Χρυσόχου, Μασούρα & Alloway, 2013) η εργαζόμενη μνήμη τα πρώτα επτά έτη της γλωσσικής ανάπτυξης φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό

**Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)**

ρόλο στην ανάγνωση, κατανόηση και ορθογραφία του παιδιού. Ωστόσο όσο μεγαλώνουν τα παιδιά δηλαδή μετά τα επτά τους χρόνια, οι εδραιωμένες γνώσεις τους για τη γλώσσα παίζουν πιο καθοριστικό ρόλο, από την εργαζόμενη μνήμη, στην ανάπτυξη της ορθογραφίας και ανάγνωσης.

### 5.3 Ορθογραφία

Η κατάκτηση της *ορθογραφικής δεξιότητας* προϋποθέτει την ύπαρξη της φωνολογικής επίγνωσης, τη γνώση των γραμμάτων του αλφάβητου και την αντιστοίχιση των φωνημάτων με τα γραφήματα (Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016). Αποτελεί μια πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία που συνδυάζει γνώση από φωνολογικά, μορφολογικά, ορθογραφικά, γραμματικά και σημασιολογικά στοιχεία (Diamanti et al., 2014, όπ. αναφ. στο Ξάνθη, 2017). Επίσης παίζει ρόλο η νοημοσύνη και η μνήμη (Μόττη, 1999, όπ. αναφ. στο Ξάνθη, 2017). Σύμφωνα με τους Σιδερίδη, Μουζάκη, Πρωτόπαπας & Σίμος (2008) το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα είναι σύνθετο και παρουσιάζει ιδιαιτερότητες κυρίως στη χρήση των φωνηέντων εξαιτίας των διαφορετικών μορφολογικών κατηγοριών του και της ιστορικής ορθογραφίας του.

Οι μαθητές εκτίθενται διαρκώς στο γραπτό λόγο και με αυτό τον τρόπο αποθηκεύονται οι εικόνες των ορθογραφημένων λέξεων στο οπτικό-ορθογραφικό σύστημα τους, με βάση την ορθογραφία τους, την προφορά τους και τη σημασία τους. Η παραπάνω διαδικασία δεν είναι εύκολη για όλους τους μαθητές και ακόμα περισσότερο για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Ξάνθη, 2017). Στα νέα ελληνικά είναι πολύ δύσκολο να γράψεις σωστά μια λέξη που ακούς ή προφέρεις, καθώς δεν αρκεί η αντιστοίχιση προφοράς-γραφής (Καραντζόλα, 2009). Σύμφωνα με τη Μουζάκη (2010) οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στη ορθογραφία που αποδίδονται σε έλλειψη συγκέντρωσης σε συνδυασμό με δυσκολίες μάθησης καθώς και σε προβλήματα άλλων γνωστικών λειτουργιών, όπως οι μνημονικές λειτουργίες. Τα περισσότερα λάθη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι οπτικά και αφορούν θεματικούς κανόνες, διαφορετική

Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση  
Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2014-2020  
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

αναπαράσταση του ίδιου φωνήματος μέσα στην ίδια λέξη και ετυμολογικά λάθη (Ξάνθη, 2017). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δε βασίζονται στην οπτική μνήμη και στη γνώση των ορθογραφικών κανόνων αλλά στη σχέση ήχου και γράμματος (Mercer & Mercer, 1993, όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2011). Όπως αναφέρουν οι Ζυγούρη & Αϊδίνης (2010, όπ. αναφ. στο Ξάνθη, 2017) παίζει καθοριστικό ρόλο στην ορθογραφημένη γραφή της ελληνικής γλώσσας, η οπτική μνήμη.

Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται τα πρώτα σχολικά χρόνια, επιμένουν να υπάρχουν και μετά την εξάσκηση της αναγνωστικής δεξιότητας και συνεχίζουν στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση του μαθητή. Συνεπώς τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές στην ορθογραφία, τους ακολουθούν όλα τα σχολικά χρόνια και στην μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (Παντελιάδου, 2004). Η Παντελιάδου προσθέτει ότι είναι δύσκολο να ξεπεραστούν οι δυσκολίες ακόμα και αν οι μαθητές έχουν λάβει μεγάλης διάρκειας εκπαίδευση, έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης και ανήκουν σε ανώτερο κοινωνικό, οικονομικό επίπεδο. Από τη μια οι ορθογραφικές αδυναμίες του μαθητή από την άλλη η έμφαση του σχολείου στη διδασκαλία και τήρηση των κανόνων της ορθογραφίας, προκαλούνται στο μαθητή επιπλέον δυσκολίες. Ο Σπαντιδάκης (2011) αναφέρει ότι ο μαθητής επιλέγει ποιες λέξεις θα χρησιμοποιήσει στα γραπτά του κείμενα για να μην χαρακτηριστεί ανορθόγραφος και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το περιορισμένο λεξιλόγιο, την ελλιπή αναγνωστική κατανόηση και τη χαμηλή ποιότητα του γραπτού του. Συγκεκριμένα ο μαθητής βιάζεται να παραδώσει το γραπτό του, χωρίς να κάνει διορθώσεις γιατί θέλει να απαλλαγεί από αυτό. Αποφεύγει τις δραστηριότητες που απαιτούν παραγωγή γραπτού λόγου και αυτό οδηγεί σε χαμηλή σχολική επίδοση καθώς ο γραπτός λόγος παίζει πρωτεύοντα ρόλο στη σχολική ζωή του μαθητή αφού χρησιμοποιείται σε ποσοστό 30% έως 60% των σχολικών του υποχρεώσεων (Σπαντιδάκης, 2011).

**Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)**



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση  
Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2014-2020  
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη



Ο Παπαναστασίου (2008) διαπιστώνει ότι η ορθογραφημένη γραφή μιας γλώσσας και η χρήση της σύμφωνα με τους κανόνες «συνδέεται με ισχυρό πολιτισμικό γόητρο για όσους το κατορθώνουν» (σ. 88).

#### 5.4 Παραγωγή γραπτού λόγου

Όπως έχουμε αναφέρει η γραφή είναι ένα από τα πιο δύσκολα και απαιτητικά μέρη του λόγου. Το άτομο μέσω της γραφής μπορεί να γράψει πως αισθάνεται, ποιες είναι οι ιδέες του, να μιλήσει για τις εμπειρίες του. Η γραφή δεν αφορά μόνο την ορθογραφία αλλά και την παραγωγή κειμένου (Παντελιάδου, 2011). Το άτομο που θα παράξει το κείμενο θα πρέπει όχι μόνο να γράφει ορθογραφημένα αλλά και να συντάξει ένα γραπτό το οποίο θα πληροί τις γραμματικοσυντακτικές προϋποθέσεις και θα διακρίνεται από εννοιολογική συνάφεια, αλληλουχία και εκφραστική πληρότητα (Νικολόπουλος, 2016).

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια πολύπλοκη γνωστική διεργασία η οποία απαιτεί κόπο και χρόνο. Οι παράγοντες που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου είναι η μνήμη, το λεξιλόγιο, η μορφολογία, η ορθογραφία, η σύνταξη, η αναγνωστική κατανόηση, η αναθεώρηση του κειμένου από το συγγραφέα και οι γραφοκινητικές δεξιότητες (Αϊδίνης, 2012). Το άτομο όταν πρόκειται να συντάξει ένα κείμενο πρέπει να ανταποκριθεί σε δυο ρόλους, του γραμματέα και του συγγραφέα. Σύμφωνα με τον πρώτο καλείται να έχει ένα ευανάγνωστο και ορθογραφημένο γραπτό και όσον αφορά το δεύτερο να μπορεί να σκεφτεί τι θέλει να γράψει, να οργανώσει και να συνθέσει αυτές τις σκέψεις (Παντελιάδου, 2011). Ο συγγραφέας θέτει τους στόχους του και για να πραγματοποιήσει αυτούς τους στόχους οργανώνει τις ιδέες, τις πληροφορίες που έχει. Καταγράφει εκείνα που θέλει και στη συνέχεια διαβάξει το κείμενο και κάνει τις απαραίτητες παρεμβάσεις. Πιο συγκεκριμένα σχεδιάζει τη δομή, επιλέγει τις λέξεις που θα χρησιμοποιήσει, τους χρόνους, τη σύνταξη αξιολογεί τα σημεία στίξης και τα κεφαλαία γράμματα. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις του για τη γέννηση των ιδεών οι οποίες

**Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)**



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση  
Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2014-2020  
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

συντελούν στη ευχέρεια παραγωγής, στη συνοχή του κειμένου και τις προσαρμόζει ανάλογα με τον αποδέκτη (Αϊδίνης, 2012). Όπως αναφέρει η Ξάνθη (2017) ο συντάκτης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού μπορεί μεν να έχει ιδέες στον προφορικό λόγο, αλλά να δυσκολεύεται να τις μεταφέρει στο γραπτό. Στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού η διαδικασία γίνεται πιο αυτοματοποιημένα και ο μαθητής επικεντρώνεται πιο ώριμα στο κείμενο που πρέπει να συντάξει γραπτά. Σύμφωνα με τις Ράλλη, Ανταράκη & Καραγιαννοπούλου (2017) είναι πολύ πιθανό οι μαθητές με καλό γραπτό λόγο να διακρίνονται και από συναισθηματική πληρότητα, καθώς οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για το γραπτό λόγο (π.χ. οργάνωση, συγκέντρωση προσοχής) μπορεί να έχουν σχέση με τις δεξιότητες της συναισθηματικής πληρότητας (π.χ. αυτοέλεγχος, διαχείριση συναισθημάτων και άγχους).

Όμως σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου εντοπίζονται αδυναμίες στους μαθητές και περισσότερο σε εκείνους που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Ενδεικτικά έχουν προβλήματα ορθογραφίας και στίξης, αδυνατούν να οργανώσουν τις ιδέες τους ή αναφέρονται σε άσχετες πληροφορίες με το θέμα, παράγουν μικρά κείμενα, επαναλαμβάνονται, δεν ελέγχουν το κείμενο τους ώστε να κάνουν τις απαραίτητες διορθώσεις (Πρίντεζη & Πολύχρονη, 2016). Συνήθως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ακόμα και να έχουν καλές ιδέες, δυσκολεύονται να τις εκφράσουν και να κάνουν τη σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση. Ακόμη αδυνατούν να αποφασίσουν για το τι θα γράψουν είτε αυτό προέρχεται από την μνήμη τους είτε από άλλες πηγές. Έχουν είτε περιορισμένο λεξιλόγιο είτε χρησιμοποιούν λέξεις της καθημερινότητας με αποτέλεσμα το γραπτό τους, το οποίο ίσως να μην έχει λάθη, να αξιολογείται ως ποιοτικά κατώτερο σε σχέση με των υπολοίπων μαθητών της ίδιας βαθμίδας (Παντελιάδου, 2011. Τζιβινίκου, 2015).

Τα κείμενα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι σύντομα γιατί επιλέγουν να δώσουν λίγα στοιχεία για αυτό που ζητείται σε τυχαία σειρά, όπως ακριβώς τους έρχονται στο μυαλό, χωρίς να το σχεδιάσουν, οργανώσουν, εμπλουτίσουν και ελέγξουν. Ο Σπαντιδάκης (1999, όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2011) σχολιάζει ότι

**Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)**

αφιερώνουν λιγότερο από ένα λεπτό για να σχεδιάσουν αυτό που θέλουν να γράψουν. Μάλιστα η διαδικασία ελέγχου και βελτίωσης του γραπτού τους είναι για εκείνους επίπονη και αφορά κυρίως την εξωτερική εικόνα του γραπτού δηλαδή τη διόρθωση ορθογραφικών λαθών ή αντικατάστασης μιας λέξης με κάποια άλλη. Επιπλέον δεν υπολογίζουν ότι το κείμενο τους θα έχει έναν ακροατή ή έναν αναγνώστη. Οπότε θα πρέπει να το προσαρμόσουν ανάλογα με το σκοπό που γράφουν, με τις ανάγκες του αποδέκτη τους ώστε να ταιριάζει το ύφος και να είναι κατανοητό (Παντελιάδου, 2011).

## 6. Παρέμβαση

Οι μαθησιακές δυσκολίες, όπως έχουμε αναφέρει στην ενότητα 4 κάνουν αισθητή την παρουσία τους από την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία μέσω κάποιων χαρακτηριστικών που θεωρούνται υψηλού κινδύνου. Αποτελεί καίριας σημασίας ο έγκαιρος εντοπισμός των προβλημάτων, κατόπιν αξιολόγησης, και η παροχή έγκαιρης και κατάλληλης παρέμβασης, η οποία θα σχεδιαστεί με προσοχή και θα έχει ως στόχο τόσο τη μείωση των δυσκολιών όσο και την ενίσχυση των δεξιοτήτων και των κινήτρων του μαθητή (Μουζάκη, 2009). Οι μαθητές είναι απαραίτητο να λαμβάνουν παρεμβατική διδασκαλία για να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες, να ελέγχεται η ατομική τους επίδοση και να προσαρμόζεται η διδασκαλία σύμφωνα με το ατομικό προφίλ των δυνατοτήτων και αδυναμιών του μαθητή. Επιπλέον είναι πολύ σημαντικό να συνεισφέρουν και άλλοι παράγοντες στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης όπως: το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στην τάξη, η διακριτικότητα με την οποία θα γίνονται οι παρατηρήσεις που αποβλέπουν στη βελτίωση, η συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η συμμετοχή των συμμαθητών και των γονέων μέσω της ενημέρωσης τους και μιας γενικότερης ευαισθητοποίησης του ευρύτερου κοινωνικού- σχολικού συνόλου ώστε να επιτευχθεί η είσοδός τους σε επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης και αργότερα στον εργασιακό χώρο (Μουζάκη, 2009. Πρίντζη & Πολυχρόνη, 2016).

Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση  
Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2014-2020  
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

## 7. Οδηγός για τη χρήση των μνημονικών τεχνικών για φοιτητές με μαθησιακές και μνημονικές δυσκολίες

Σύμφωνα με τον Shaffer (2008) η ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών καθορίζεται από το *υλικό* και το *λογισμικό*. Το *υλικό* είναι το νευρικό σύστημα και το *λογισμικό* είναι οι κανόνες, οι στρατηγικές και οι λειτουργίες επεξεργασίας πληροφοριών (αποθήκευση, ανάκληση, ανάλυση). Η εξέλιξη και η βελτίωση του υλικού και λογισμικού οδηγεί σε αποτελεσματικότερη και γρηγορότερη επεξεργασία των πληροφοριών. Παρατηρούνται περιορισμοί στην ποσότητα των πληροφοριών που μπορούμε να επεξεργαστούμε ανά στιγμή, στην ταχύτητα επεξεργασίας και στο χρόνο που χρειαζόμαστε για να τις συγκρατήσουμε. Ο Shaffer αναφέρει ότι κάποιες ενέργειες απαιτούν περισσότερους πόρους (προσπάθεια) σε σύγκριση με άλλες. Απαιτείται λοιπόν εξάσκηση για αποτελεσματικότερη επεξεργασία ώστε το άτομο να χρησιμοποιεί λιγότερους πόρους δηλαδή να καταβάλει μικρότερη προσπάθεια. Η αποτελεσματικότερη επεξεργασία της πληροφορίας επιτυγχάνεται όταν το άτομο πράττει όλο και πιο αυτόματα χωρίς να το συνειδητοποιεί και φέρνει εις πέρας τις δοκιμασίες από την καθημερινή του ζωή, τις φοιτητικές υποχρεώσεις, τον χώρο εργασίας.

Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση  
Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2014-2020  
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη



Καθοριστικής σημασίας είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τις αδυναμίες του και με την σωστή καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευτικό να ακολουθεί στρατηγικές ώστε να ξεπερνά τα εμπόδια, τις οποίες θα ακολουθεί και θα εξελίσει σε όλη τη ζωή του. Θα αναγνωρίζει όσα τον βοηθούν και θα τα επιλέγει έως ότου κατακτήσει την δεξιότητα να τα ακολουθεί ασυνείδητα. Όπως αναφέρει ο Shaffer (2008) η *μεταγνώση* είναι η γνώση για τις γνωστικές μας ικανότητες και διεργασίες. Οι διαδικασίες εκτελεστικού ελέγχου σε μεγάλο βαθμό βρίσκονται κάτω από τον εκούσιο έλεγχο μας. Οι άνθρωποι θέτουν σε λειτουργία, οργανώνουν και κατευθύνουν τις γνωστικές τους διεργασίες.

Οι στρατηγικές επεξεργασίας είναι εκούσιες νοητικές διεργασίες που κατευθύνονται σε ένα στόχο και χρησιμοποιούνται για τη διευκόλυνση της εκτέλεσης ενός έργου. Τα άτομα είναι σε θέση να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές επεξεργασίας που τις μαθαίνουν μέσα από τη διδασκαλία στο σχολείο ή και μεγαλύτεροι στη τριτοβάθμια εκπαίδευση ώστε να επιλύσουν για παράδειγμα μαθηματικά ή επιστημονικά προβλήματα ή να κατανοήσουν ένα κείμενο. Όσο αναπτύσσεται το άτομο αυξάνεται η αποτελεσματικότητα της επεξεργασίας και μειώνεται η γνωστική

Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)

προσπάθεια με αποτέλεσμα να απελευθερώνονται περισσότεροι πόροι στη μνήμη, να αυξάνεται η αποδοτικότητα και τέλος να αυτοματοποιούνται οι λειτουργίες (Shaffer, 2008).

Συγκεκριμένα η ανάπτυξη στρατηγικών μνήμης επιτυγχάνεται μέσω της εσωτερικής επανάληψης (όσο μεγαλώνει το άτομο αυξάνεται η ικανότητα), της οργάνωσης (ταξινομούνται οι εκάστοτε πληροφορίες σε σημασιολογικές κατηγορίες), της επεξεργασίας (προσθέτονται στοιχεία προκειμένου να επεξεργαστεί το άτομο μια πληροφορία) και της ανάκτησης (ανασύρονται πληροφορίες από τη μακρόχρονη μνήμη). Τα ελλείμματα στη μνήμη συνδέονται με δυσκολίες στην ανάγνωση, τα μαθηματικά, τη διατήρηση της προσοχής. Επομένως οδηγούμε τον μαθητή/φοιτητή στην αναγνώριση της δυσκολίας, τον καλούμε να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία μάθησης και αποφεύγουμε τις δραστηριότητες που θα επιβαρύνουν τη μνήμη του, ουσιαστικά την εργαζόμενη μνήμη του διότι αυτή παίζει καθοριστικότερο ρόλο. Στόχος λοιπόν είναι η ενίσχυση των μεταγνωστικών δραστηριοτήτων και η βελτίωση της εργαζόμενης μνήμης (Shaffer, 2008).

Εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει η *αυτορρύθμιση* στις δεξιότητες μελέτης. Οι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές/φοιτητές συνειδητά τροποποιούν την συμπεριφορά μελέτης τους για την επίτευξη του στόχου τους, εμφανίζουν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, έχουν στόχους μάθησης και επιμονή. Χρησιμοποιούν γνωστικές διεργασίες και μετά την ολοκλήρωση του έργου τους τις μεταγνωστικές διεργασίες σε συνδυασμό με τα κίνητρα που έχουν κάθε φορά. Το άτομο είναι εκείνο που οργανώνει, σχεδιάζει και παρακολουθεί. Οι σκέψεις και οι χειρισμοί που θα κάνει ένας μαθητής/φοιτητής προκειμένου να ανταποκριθεί στην επίλυση μιας δραστηριότητας αποτελούν τη στρατηγική που θα χρησιμοποιήσει (Pressley & Afflerbach, 1995, όπ. αναφ. στο Καμπυλαυκά, Γάκη & Αντωνίου, 2016). Αποθηκεύουν με μεγαλύτερη ευκολία στη μνήμη τους και για μεγαλύτερο διάστημα πληροφορίες και τις ανακαλούν όποτε χρειαστεί συνδέοντας τις με τις νέες πληροφορίες. Έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, ενώ

**Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)**



παράλληλα μπορούν να εκτιμήσουν τις απαιτήσεις ενός έργου από πλευράς χρόνου και προσπάθειας (Πολυχρόνη, 2009).

## 8. Συμπεράσματα

Θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε ότι η ύπαρξη των μικροομοαδικών μνημονικών εργαστηρίων υποστηρίζει τους φοιτητές στη μελέτη τους, στην αναγνώριση και παραδοχή των δυσκολιών τους όσον αφορά τη διαδικασία μάθησης, τις εργασίες, τις εξετάσεις και την εύρεση εργασίας. Οι φοιτητές αναπτύσσουν στρατηγικές ενσυνείδητα τόσο μέσα από τη διδασκαλία, τη συζήτηση και τη λύση δοκιμασιών όσο και από την δική τους ενεργή συμμετοχή με την αυτοδιόρθωση. Η συμμετοχή και η τέλεση των στρατηγικών είναι αποτελεσματικές για όλους τους φοιτητές. Ακόμα ιδιαίτερη σημασία σε φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες καθώς επεξεργάζονται επιφανειακά τις πληροφορίες, παραγνωρίζουν τη σημασία των στρατηγικών, αδυνατούν να τις εφαρμόσουν και παρουσιάζουν δυσκολίες με τις επιτελικές λειτουργίες όπως την αυτορρύθμιση, την αυτοοργάνωση και τον αυτοέλεγχο.

**Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)**



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση  
Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2014-2020  
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αϊδίνης, Αθ. (2012). *Γραμματισμός στην Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg
- Καμπυλαυκά, Χ., Γάκης, Κ., Αντωνίου, Α.Σ. (2016). Αυτορρύθμιση και στρατηγικές μάθησης μαθητών Δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 55-73
- Καραντζόλα, Ε. (2009). Το «απαραβίαστο» της ιστορικής ορθογραφίας. Στο: Γ. Η. Χάρης (Επιμ.), *Δέκα Μύθοι Για Την Ελληνική Γλώσσα* (σελ. 83-91). Αθήνα: Πατάκη
- Μουζάκη, Α. (2009). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση: σύγχρονες προσεγγίσεις πρόληψης και παρέμβασης. Στο: Η. Κουρκούτας & J-P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές, στρατηγικές παρέμβασης* (σελ. 407-428). Αθήνα: Τόπος
- Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)



- Μουζάκη, Α. (2010). Διδακτικές προσεγγίσεις για μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία. Στο: Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία, Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 395-445). Αθήνα: Gutenberg
- Μουζάκη, Α (2017). *Αναγνωστική Ευχέρεια*. Σημειώσεις στο πλαίσιο της Θεματικής Ενότητας "Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στα προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου" του ΠΜΣ "Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου". Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Μπαμπλέκου, Ζ. (2011). *Γνωστική ψυχολογία. Μοντέλα Μνήμης*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπότσας, Γ. (2008). Ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο: Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σελ.18-31). Θεσ/νίκη: Γράφημα
- Ανακτήθηκε από [http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b\\_tomeas/diat/LD\\_Panteliadou\\_C.pdf](http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_C.pdf)
- Νικολόπουλος, Δ. (2016). Ανάπτυξη και διαταραχές δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Στο: Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.), *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές* (σελ. 385-440). Αθήνα: Τόπος
- Ξάνθη, Σ. (2017). Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ΄ - ΣΤ΄ δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής. *Έρευνα στην Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)*

Εκπαίδευση, 1, 1-17. Ανακτήθηκε από

[https://www.researchgate.net/publication/312207260\\_Poiotike\\_analyse\\_lathon](https://www.researchgate.net/publication/312207260_Poiotike_analyse_lathon)

[\\_matheton\\_D -](#)

[\\_ST\\_demotikou\\_se\\_orthographika\\_erga\\_ypagoreuses\\_kai\\_eleutheres\\_graphes](#)

Παντελιάδου, Σ. (2004). Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Στο: Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Οι Μαθησιακές*

*Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 20-29). Ανακτήθηκε από

[http://edu-gate.minedu.gov.gr/amea/prakseis\\_epaeak/MD\\_epaeak.pdf](http://edu-gate.minedu.gov.gr/amea/prakseis_epaeak/MD_epaeak.pdf)

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι & Γιατί*.

Αθήνα: Πεδίο

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με

Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο: Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ.

Μπότσας (Επιμ.), *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*

(σελ. 31-52).

Ανακτήθηκε από

[http://edu-](http://edu-gate.minedu.gov.gr/amea/prakseis_epaeak/MD_epaeak.pdf)

[gate.minedu.gov.gr/amea/prakseis\\_epaeak/MD\\_epaeak.pdf](gate.minedu.gov.gr/amea/prakseis_epaeak/MD_epaeak.pdf)

Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική Ορθογραφία. Ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*.

Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη

Τριανταφυλλίδη)

Πολυχρόνη, Φ., & Πρίντεζη, Α. (2011). Σχολικές παρεμβάσεις για τις μαθησιακές

δυσκολίες. Στο: Μ. Κωνσταντίνου & Μ. Κοσμίδου (Επιμ.), *Νευροψυχολογία*

*των Μαθησιακών Διαταραχών* (σελ. 227-247). Αθήνα: Παρισιάνου

Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)



Πρίντεζή, Α. & Πολυχρόνη, Φ. (2016). Η αντιμετώπιση δυσκολιών στο γραπτό λόγο: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 153-174

Ράλλη, Α., Ανταράκη, Η. & Καραγιαννοπούλου, Δ. (2017). Η σχέση μεταξύ των γλωσσικών και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 5(1), 84-96. Ανακτήθηκε από

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/view/10756/12617/RefManCitationPlugin>

Shaffer, D. R. (2008). *Εξελικτική Ψυχολογία. Παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Ίων

Σιδερίδης, Δ. Γ., Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., & Σίμος, Π. (2008). Ψυχομετρική διερεύνηση μιας ορθογραφικής δοκιμασίας για μαθητές του δημοτικού σχολείου. *Ψυχολογία*, 15(3), 290-315. Ανακτήθηκε από

[http://users.uoa.gr/~aprotopapas/CV/pdf/Sideridis\\_etal\\_2008\\_Psychologia.pdf](http://users.uoa.gr/~aprotopapas/CV/pdf/Sideridis_etal_2008_Psychologia.pdf)

Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο

Τζιβινίκου, Σ. (2014). Μαθησιακές δυσκολίες και γλώσσα: Εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και διδακτικές προσεγγίσεις. Στο: Γ. Ανδρέου (Επιμ.), *Γλώσσα και Ειδική Αγωγή Ψυχογλωσσική Προσέγγιση* (σελ. 89-110). Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη

Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)



Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332>.

Χρυσόχου, Ε., Μασούρα, Ε. & Alloway, T. (2013). Νοημοσύνη και εργαζόμενη μνήμη: Η συμβολή τους στην αναγνωστική ευχέρεια, την ορθογραφία και τη κατανόηση γραπτού λόγου σε παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας. *Επιστημονική επετηρίδα τμήματος ψυχολογίας, I*, 226-251. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/266462644\\_Intelligence\\_and\\_Working\\_Memory\\_Contributions\\_to\\_Reading\\_Fluency\\_Writing\\_and\\_Reading\\_Comprehension\\_in\\_Middle\\_School-age\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/266462644_Intelligence_and_Working_Memory_Contributions_to_Reading_Fluency_Writing_and_Reading_Comprehension_in_Middle_School-age_Children)

Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση  
Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2014-2020  
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

**Στο πλαίσιο της υλοποίησης της Πράξης «Υποστήριξη Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών» με Κωδικό ΟΠΣ 5045556, η οποία έχει ενταχθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)**



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση  
Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

