



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ,
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)
«ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΣΥΝΘΕΤΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ,
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΤΟΥΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Βαρθολομάτου Ι. Σοφίας

Διπλωματούχου του Τμήματος Φιλολογίας
του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (1998)

**Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γλωσσικά μαθήματα με έμφαση στην
ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου σε μαθητή με δυσλεξία**

**L' Insegnamento Differenziato in Corsi Linguistici allo Studente con Dislessia
con enfasi lo Sviluppo di Strategie di Comprensione del testo**

**The differentiated teaching in language courses to students with dyslexia
with emphasis on reading comprehension strategies**

Επιβλέπουσα: Μαρία Δροσινού, Επίκουρος Καθηγήτρια
Συνεπιβλέποντες: Αντώνης Κ. Τραυλός, Αναπληρωτής Καθηγητής
Μαργαρίτα Σωτηρίου, Λέκτορας

Καλαμάτα, Οκτώβριος 2014

Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας τομέας που όλο και περισσότερο απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα. Ήδη από το 1962 έχουν γίνει προσπάθειες ορισμού των διάφορων δυσλειτουργιών και διαταραχών σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτή η κατηγορία δυσκολιών που αφορούν την επεξεργασία του γραπτού λόγου και εκφράζονται με αδυναμία απόκτησης αναγνωστικής ικανότητας και δυσκολία στην ορθογραφημένη γραφή. Η πιο συνηθισμένη μορφή ειδικής μαθησιακής δυσκολίας είναι η δυσλεξία. Η προέλευση της δυσλεξίας είναι βιολογική και οι επιπτώσεις της είναι εμφανείς τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο του μαθητή. Έχουν γίνει διάφορες μελέτες σχετικά με τις αιτίες που προκαλούν τη δυσλεξία. Φαίνεται ότι οφείλεται σε εγγενείς παράγοντες που αφορούν τη δομή του εγκεφάλου, τη λειτουργία του και τη γενετική.

Συχνά είναι δύσκολο να γίνει διάγνωση της δυσλεξίας, καθώς τα συμπτώματα που μπορεί να έχει ο κάθε μαθητής διαφέρουν, ανάλογα με τον τύπο της διαταραχής, αλλά και ανάλογα με το βαθμό στον οποίο την αντιμετωπίζει. Συχνά ακόμη και γονείς ή εκπαιδευτικοί, εάν δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση, αδυνατούν να ξεχωρίσουν έναν μαθητή με δυσλεξία από κάποιον που δεν ενδιαφέρεται να διαβάσει. Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας θα πρέπει να είναι ανάλογη του προβλήματος, άρα να προσαρμόζεται κάθε φορά στις ανάγκες των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορεί μέσα σε μία τάξη ο μαθητής που αντιμετωπίζει πρόβλημα δυσλεξίας να κατορθώσει να φτάσει στο επίπεδο που επιθυμεί, να επιτύχει τους μαθησιακούς του στόχους και ακολούθως να ανεβάσει τα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης που συχνά λείπουν από τους μαθητές με δυσλεξία. Είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία, καθώς αυτός είναι υπεύθυνος για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: δυσλεξία, ανάγνωση, διαφοροποίηση διδασκαλίας, κατανόηση λεξιλογίου, κατανόηση κειμένου, συναισθηματική οργάνωση

Abstract

Learning disabilities is a field that increasingly concerns the educational community. Already since 1962 there have been attempts to define the various dysfunctions and disorders in one or more functions of the written or spoken language. Specific learning difficulties is the category of difficulties relating to the processing of written language and they are expressed through the inability in the acquisition of reading ability and difficulty in spelling. The most common form of specific learning difficulty is dyslexia. The origin of dyslexia is biological and its effects are evident both in the written and spoken language of the student. There have been several studies on the causes of dyslexia. It seems to be due to intrinsic factors related to brain structure, function and genetics.

It is often difficult to make a diagnosis of dyslexia, as the symptoms for each student vary, depending on the type of disorder, but also on the extent to which the student faces it. Often even parents or teachers if they do not have the proper training, are unable to distinguish between a student with dyslexia from someone who is not interested in reading. The treatment of dyslexia should be proportionate to the problem, therefore, it should be adjusted to the students' needs. Differentiated teaching in class is the way that a student with dyslexia would be able to reach the desired level to achieve their learning objectives and then raise their levels of self-esteem and self-confidence often lacking in students with dyslexia. The teacher's role is important in this process, as it is responsible for the planning and implementation of teaching.

Keywords: dyslexia, reading, differentiated teaching, vocabulary comprehension, reading comprehension, emotional state

Abstract

Imparare disabilit     un settore che impiega sempre pi  la comunità educativa. Gi  nel 1962 ci sono stati tentativi di definire le varie disfunzioni e disturbi in una o pi  funzioni della parola scritta o parlata. I DSA   questa categoria di difficolt  legate al trattamento del linguaggio scritto ed espresso l'incapacit  di capacit  e difficolt  di ortografia lettura. La forma pi  comune di specifiche difficolt  di apprendimento   la dislessia. L'origine della dislessia   biologica e gli effetti sono evidenti sia nella lingua scritta e parlata dello studente. Ci sono stati diversi studi sulle cause della dislessia. Sembra essere dovuta a fattori intrinseci legati alla struttura del cervello, la funzione e la genetica.

Spesso   difficile effettuare una diagnosi di dislessia, in quanto i sintomi possono avere ciascuno studente variare, a seconda del tipo di disturbo, ma anche dalla misura in cui le fa. Spesso anche i genitori o gli insegnanti se non si ha la formazione adeguata, non sono in grado di distinguere tra uno studente con dislessia da qualcuno che si preoccupa di leggere. Il trattamento della dislessia deve essere proporzionata al problema, quindi, essere adattato ogni volta che le esigenze degli studenti. Istruzione differenziata   il modo in cui possiamo in una classe dello studente in difficolt  dislessia essere in grado di raggiungere il livello desiderato per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e quindi di aumentare i livelli di autostima e fiducia in se stessi spesso carente negli studenti con dislessia. E 'importante il ruolo dell'insegnante in questo processo, in quanto   responsabile della progettazione e realizzazione di didattici.

Parole chiave: dislessia, lettura, l' insegnamento differenziato, la comprensione del vocabolario, comprensione della lettura, lo stato emotivo

Πίνακας Περιεχομένων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	9
Εισαγωγή.....	9
Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας.....	10
Υποθέσεις εργασίας-ερευνητικά ερωτήματα.....	11
Οι μαθησιακές δυσκολίες	11
Ορισμός δυσλεξίας.....	12
Μορφές και τύποι δυσλεξίας	13
Βασικές αιτίες: θεωρίες γνωστικού ελλείμματος στη δυσλεξία	13
Βασικές αιτίες: βιολογικές βάσεις της δυσλεξίας.....	15
Ανάγνωση και δυσλεξία.....	16
Δυσλεξία και εργαζόμενη μνήμη	16
Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία.....	17
Η διάγνωση της δυσλεξίας.....	18
Παρέμβαση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας.....	19
Η ανάγνωση	20
Η φωνολογική επίγνωση της γλώσσας και η σχέση της με την ανάγνωση.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	22
Εννοιολογικός προσδιορισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	22
Τι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία	23
Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της Γλώσσας.....	25
Βασικές στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα γλωσσικά μαθήματα.....	26

Βασικές αρχές για αποτελεσματική διαφοροποίηση	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	28
Τι είναι η αναγνωστική κατανόηση	28
Πώς συντελείται η αναγνωστική κατανόηση.....	28
Δεξιότητες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση	29
Αναγνωστική κατανόηση και δυσλεξία.....	30
Διδασκαλία κατανόησης κειμένου σε μαθητές με δυσλεξία	31
Στρατηγικές για την ανάπτυξη και κατανόηση λεξιλογίου	33
Στρατηγικές για την κατανόηση του κειμένου	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	37
Μεθοδολογία.....	37
Μεθοδολογία έρευνας.....	39
Περιγραφή ερευνητικού προβλήματος	42
Ερευνητικά εργαλεία	45
Περιορισμοί της έρευνας	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	57
Αποτελέσματα.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	90
Συζήτηση - συμπεράσματα	90
Βιβλιογραφία	94
Παράρτημα.....	102

Πρόλογος

Κατά την πορεία απασχόλησής μου στον τομέα της διδασκαλίας τόσο στην ελληνόγλωσση (φιλολογικά μαθήματα) όσο και στην ξενόγλωσση εκπαίδευση (αγγλικά) έχω συναντήσει άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και έχω διαπιστώσει πως με το πέρασμα του χρόνου οι περιπτώσεις αυτές αυξάνονται.

Θέλησα λοιπόν να έχω τις απαραίτητες γνώσεις και το κατάλληλο υπόβαθρο για να μπορώ να ανταποκριθώ επαρκώς στις ανάγκες των παιδιών αυτών και να τους προσφέρω το καλύτερο δυνατό. Η συμμετοχή μου στο συγκεκριμένο διακρατικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα υπήρξε μια εξαιρετική ευκαιρία και εμπειρία μέσα από την οποία κατάφερα να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου στον ευρύτερο τομέα της ειδικής αγωγής.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου κ. Δροσινού-Κορέα Μαρία η οποία ασχολήθηκε στο πρόγραμμα αυτό με ιδιαίτερο ζήλο και μεγάλη αφοσίωση καταφέροντας να μου εμπνεύσει αγάπη για την ενασχόλησή μου στην ειδική αγωγή και μάλιστα στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας που αγγίζει τα ενδιαφέροντά μου. Η συνεισφορά της αποτέλεσε για μένα ένα παραπάνω κίνητρο για να ασχοληθώ εις βάθος με το αντικείμενο της ειδικής αγωγής και να αφοσιωθώ στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διαχειρίζομαι υπεύθυνα και σοβαρά άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τους συνεπιβλέποντες καθηγητές μου κ. Τραυλό Αντώνη και κ. Σωτηρίου Μαργαρίτα.

Έτσι, ακολούθησε η πρακτική άσκηση μου δίπλα σε μαθητή δημοτικού με δυσλεξία μέσα από την οποία αποκόμισα πολύτιμα πράγματα και κατάφερα να βοηθήσω σημαντικά προς την πρόοδο και βελτίωση του συγκεκριμένου παιδιού.

Θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στο διευθυντή του δημοτικού σχολείου όπου διεξήχθη η έρευνα, στο διδακτικό προσωπικό που συνεργάστηκε μαζί μου καθώς και στους μαθητές της Στ' δημοτικού και ιδιαίτερα στον υπό παρατήρηση μαθητή ο οποίος ακολούθησε με ενδιαφέρον τα στάδια της έρευνας και το διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης την οικογένειά μου η οποία ήταν δίπλα μου σε όλη αυτή την προσπάθεια δίνοντάς μου κουράγιο και κάνοντας υπομονή μέχρι να ολοκληρώσω το έργο μου.

Πίνακας Αρκτικόλεξων

Ελληνικά	Αγγλικά	Ιταλικά
Α.Π.Σ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	Curriculum	Curriculum
ΑμΕΕΑ: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	Persons with Special Educational Needs	Le persone con Bisogni Educativi Speciali (BES)
Ε.Δ.Α.: Έντυπο Διδακτικής αλληλεπίδρασης	Form for Teaching Interaction	Tabela de l' Interazione Insegnamento
ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ.: Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες	Composite cognitive, emotional and social difficulties	Cognitivo composito, emotivo e difficoltà sociali
ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών	Cross Curriculum Framework	Quadro Croce Curriculum
Τ.Ε.: Τμήμα Ένταξης	Classroom Integration	Aule di Dipartimento Integrazione
ΚΕ.Δ.Δ.Υ.: Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης	Centers for Differential Diagnosis and Support	Centri per la diagnosi e supporto differenziale (persone con Bisogni Educativi Speciali (BES))
Λ.Ε.Β.Δ.: Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων	Basic Skills Checklists (BSC)	Liste di Controllo di Base Competenze (LCBC)
Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες	Learning Disabilities	Difficoltà di apprendimento
Π.Α.Π.Ε.Α.: Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος	Curriculum Framework for Special Education	Framework Curriculum per le persone con Bisogni Educativi Speciali (BES)
ΠΗΠΑ: Πρωτόκολλο Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης	Protocol Daily Internships	Protocollo giornalieri Stage Tirocinio
ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	Targeted, Personal, Built, Membership Program of Special Education	Mirata, Personal, edile, adesione al programma per le persone con Bisogni Educativi Speciali (BES)
ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων	Ministry of National Education and Religious Affairs	Ministero dell' Educazione Nazionale e degli ffair religiosi
Π.Ι.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	Pedagogical Institute	Istituto Pedagogico
ΣΦ/ΣΦ: Σύμφωνο –Φωνήεν		Covenant vocale
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία)	Specific learning difficulties (dyslexia)	Difficoltà specifiche di apprendimento (dislessia)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκει και ενδιαφέρεται για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Από τις αρχές του 20ού αιώνα η ενασχόληση με τη μάθηση της ανάγνωσης έχει αυξηθεί θεαματικά και πλέον αποτελεί αντικείμενο πολλών επιστημονικών κλάδων. Η ανάγνωση αποτελεί μια πολύπλευρη δραστηριότητα με σημαντικές επιρροές στην εκπαιδευτική, κοινωνική και εργασιακή ένταξη του ατόμου και προσδιορίζει παράλληλα και το μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο του κοινωνικού συνόλου (Πόρποδας, 2002). Ανώτερος στόχος της ανάγνωσης αποτελεί η κατάκτηση του νοήματος του κειμένου και σε αυτό έγκειται και η επιτυχία της. Ένας ικανός αναγνώστης είναι σε θέση να κατανοεί αυτό που διαβάζει και να διαμορφώνει σκέψεις για το νόημα του κειμένου.

Ο καθοριστικός ρόλος της ανάγνωσης και της κατανόησης γίνεται φανερός και από το έντονο ενδιαφέρον για τα άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων. Παρατηρείται η ύπαρξη κοινωνικής ευαισθησίας για την ιδιαιτερότητα αυτών των ατόμων, αλλά δε συνοδεύεται πάντα με την εξατομικευμένη αντιμετώπιση των δυσκολιών τους (Χρηστάκης, 2011). Οι μαθητές με δυσλεξία συναντούν αρκετές δυσκολίες στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένων (Piotrowski & Reason, 2000; Brante, 2013). Γι' αυτό το λόγο η κατανόηση αναγνωστικού υλικού θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό διδακτικό στόχο του εκπαιδευτικού προγράμματος για τους μαθητές αυτούς, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια της διδασκαλίας. Στα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση, η κατανόηση δε συνοδεύει αυτόματα την ικανότητα αποκωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων. Επομένως, η κατανόηση κειμένου θα κατακτηθεί εάν γίνει εξ αρχής η σωστή σύνδεση της ανάγνωσης της λέξης με την έννοια που έχει η λέξη. Επίσης, οι μαθητές με δυσλεξία, λόγω των δυσκολιών τους, συχνά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και μειωμένο αυτοσυναίσθημα, γι' αυτό προτείνεται τα προγράμματα να ενισχύουν αυτά τα συναισθήματα (Humphrey, 2002).

Πώς λοιπόν μπορεί να κατακτηθεί πιο αποτελεσματικά η αναγνωστική επάρκεια για τους μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση και δυσλεξία; Πώς θα ήταν πιο εφικτό για τους μαθητές αυτούς να επιτύχουν την κατανόηση των κειμένων που διαβάζουν;

Υπάρχει βελτίωση μέσα από ειδική διδακτική παρέμβαση και με ποιο τρόπο; Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γλωσσικά μαθήματα συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου και κειμένου; Επίσης, η εφαρμογή ενός στοχευμένου, ατομικού, δομημένου, ενταξιακού προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) σε μαθητές με δυσλεξία υποστηρίζει το αυτοσυναίσθημά τους;

Εάν η έρευνα δείξει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου και κειμένου σε μαθητές με δυσλεξία, θα συμβάλλει στην πιο συστηματική και εξατομικευμένη εφαρμογή διδακτικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών αυτών στα γλωσσικά μαθήματα. Επίσης, εάν η έρευνα δείξει ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει το αυτοσυναίσθημα των μαθητών με δυσλεξία, θα συμβάλλει σε μια πιο σοβαρή προσπάθεια στο σχολικό πλαίσιο για την υποστήριξη της συναισθηματικής οργάνωσης των μαθητών αυτών (Δροσινού, 2013). Επομένως, οι μαθητές με δυσλεξία θα είναι δυνατό να υποστηριχθούν με την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας οι οποίες θα δίνουν έμφαση στην ευαισθητοποίηση στην αναγνωστική κατανόηση με στόχο την διευκόλυνσή τους στην κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων. Επίσης, θα μπορέσουν να υποστηριχθούν με υλικό που θα δίνει έμφαση στη συναισθηματική τους οργάνωση (Humphrey, 2002; McPhillips & Shelvin, 2009; Casserly, 2012). Απώτερος σκοπός αποτελεί η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών με δυσλεξία μέσω της εξατομικευμένης υποστήριξής τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Προτείνεται λοιπόν ο εμπλουτισμός των σχολικών βιβλίων με κατάλληλο διδακτικό υλικό και διδακτικές πρακτικές.

Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει στόχο να εξετάσει τη συμβολή της ειδικής διδακτικής παρέμβασης μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα γλωσσικά μαθήματα για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητή με δυσλεξία. Συγκεκριμένα διερευνάται εάν:

α) Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου

β) Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου

γ) Το στοχευμένο, ατομικό, δομημένο, ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) υποστηρίζει την συναισθηματική οργάνωση του μαθητή

Υποθέσεις εργασίας-ερευνητικά ερωτήματα

α) Η ειδική διδακτική παρέμβαση μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου σε μαθητές με δυσλεξία; Ποια είναι τα αποτελέσματα της σύγκρισης της ανάλυσης λαθών σε κείμενο ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς δυσλεξία; Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχέση με την ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης του λεξιλογίου στους μαθητές με δυσλεξία; Ποια τα συμπεράσματα από τη συμμετοχική παρατήρηση κοντά στο μαθητή;

β) Η ειδική διδακτική παρέμβαση μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου σε μαθητές με δυσλεξία; Ποια είναι τα αποτελέσματα της σύγκρισης της ανάλυσης λαθών σε κείμενο ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς δυσλεξία; Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχέση με την ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου στους μαθητές με δυσλεξία; Ποια τα συμπεράσματα από τη συμμετοχική παρατήρηση κοντά στο μαθητή;

γ) Το στοχευμένο, ατομικό, δομημένο, ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης υποστηρίζει τη συναισθηματική οργάνωση των μαθητών με δυσλεξία; Ποια είναι τα αποτελέσματα της σύγκρισης των απαντήσεων (για τη συναισθηματική οργάνωση) σε κείμενο ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς δυσλεξία; Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για το ΣΑΣΕΠΕΑΕ σε σχέση με τη συναισθηματική οργάνωση μαθητών με δυσλεξία; Ποια τα συμπεράσματα από τη συμμετοχική παρατήρηση κοντά στο μαθητή;

Οι μαθησιακές δυσκολίες

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1962 από τον Samuel Kirk για να προσδιορίσει «μια καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου (π.χ.

ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, κατανόηση, μαθηματικά), εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων». Σύμφωνα με τον Kirk, αυτές «οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση του παιδιού ή σε αρνητικούς πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες» (Kirk, 1962).

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ξεχωριστή κατηγορία δυσκολιών που αφορούν τη μάθηση και πιο συγκεκριμένα την επεξεργασία του γραπτού λόγου και που εκφράζονται με έντονη και ασυνήθιστα επίμονη αδυναμία του μαθητή στην απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή. Η έρευνα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών καλύπτει μεγάλο εύρος και αυτό συνεπάγεται μεγάλη ποικιλία παραγόντων που τη συνθέτουν (Δροσινού, Βλάχου, Τσακίρη, Τσάγκαλος, & Σχοινιάς, 2004).

Ορισμός δυσλεξίας

Η δυσλεξία είναι μια πολύπλοκη νευρολογική κατάσταση ιδιοσυστατικής προέλευσης, που δημιουργεί ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον προφορικό λόγο, το χωροχρονικό προσανατολισμό, τη μνήμη, την ανάγνωση, τη γραφή και την αυτοεικόνα (Δροσινού, 2006). Είναι η πιο κοινή από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Λιβανίου, 2004). Πρόκειται για διαταραχή η οποία έχει να κάνει με τη μάθηση της γλώσσας, έχει βιολογική προέλευση και πρωταρχικά παρεμβαίνει στην κατάκτηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία), ενώ και ο προφορικός λόγος μπορεί να έχει επηρεαστεί σε κάποιο βαθμό.

Χαρακτηρίζεται από φτωχή ανάγνωση λέξεων και ορθογραφικές ικανότητες, όπως επίσης και από ελλείμματα στην επίγνωση των ήχων των λέξεων και στη μεταχείριση των ήχων για τη γραφή των λέξεων (Reid, 1998). Σύμφωνα με έρευνα (Menghini, Finzi, Carlesimo, & Vicari, 2011), η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μια επικρατούσα διαταραχή η οποία επηρεάζει το 5% περίπου του συνολικού πληθυσμού του δυτικού κόσμου και ορίζεται σαν μια ειδική και μόνιμης διάρκειας μειωμένη ικανότητα στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, παρά τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και τις ευμενείς κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες. Υπάρχουν άρθρα που υποστηρίζουν ότι η δυσλεξία έχει να κάνει με τον

διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι λαμβάνουν τις πληροφορίες (Reid, Strnadova, & Cumming, 2013).

Μορφές και τύποι δυσλεξίας

Η δυσλεξία διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: την επίκτητη δυσλεξία (acquired dyslexia) και την ειδική εξελικτική ή αναπτυξιακή δυσλεξία (specific developmental dyslexia). Η επίκτητη δυσλεξία χαρακτηρίζεται από μια δυσκολία ή ανικανότητα του ατόμου στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και η διαφορά της από την ειδική εξελικτική δυσλεξία είναι ότι οι ικανότητες της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής είχαν πλήρως αποκτηθεί, αλλά χάθηκαν ή ελαττώθηκαν λόγω κάποιας επίκτητης διαταραχής συνδεδεμένης με καθοριστική βλάβη στον εγκέφαλο πιθανότατα στην πλευρικο-κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου (Πόρποδας, 1997). Η ειδική εξελικτική δυσλεξία αναφέρεται σε άτομα σχολικής ηλικίας που έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με την πρόσκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Ο όρος σημαίνει ότι το παιδί δεν αποκτά εύκολα τις προαναφερθείσες γλωσσικές δεξιότητες και πρόκειται για μια γλωσσική διαταραχή γνωστικού χαρακτήρα που παρατηρείται στην περίοδο ανάπτυξης του ατόμου του οποίου οι επιδόσεις στην γλώσσα υπολείπονται κατά πολύ του νοητικού του δυναμικού (Στασινός, 1999).

Με βάση την αναγνωστική δυσκολία μπορεί να γίνει διάκριση σε φωνολογική ή βαθιά δυσλεξία και επιφανειακή δυσλεξία (Πόρποδας, 2002). Η ειδική εξελικτική δυσλεξία μπορεί επίσης να διαχωριστεί σε διάφορους τύπους. Ένας τέτοιος διαχωρισμός είναι σε οπτική και ακουστική δυσλεξία. (Πόρποδας, 1997; Στασινός, 1999). Η ακουστική δυσλεξία αντιμετωπίζεται πιο δύσκολα. Το συνηθέστερο είναι ότι σε κάθε περίπτωση παιδιού με δυσλεξία είναι πολύ πιθανό να συνυπάρχουν και οι δύο τύποι δυσλεξίας (μεικτή δυσλεξία) (Πόρποδας, 1997).

Βασικές αιτίες: θεωρίες γνωστικού ελλείμματος στη δυσλεξία

Αρχικά, η πιο ισχυρή θεωρία της δυσλεξίας πριν τον 20ο αιώνα και μέχρι τις δεκαετίες του 1970 και 1980 ήταν αυτή του ελλείμματος της οπτικής αντίληψης και της οπτικής μνήμης, που υποστήριζε ότι βασικές αιτίες των αναγνωστικών δυσκολιών είναι ελλείμματα στις οπτικές διαδικασίες όπως η οπτική αναπαράσταση-απεικόνιση (visualization), η οπτική ακολουθία-διαδοχή και η οπτική μνήμη. Οι Eden και Zeffiro

υποστηρίζουν σε έρευνά τους ότι τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν κάποιες δομικές και λειτουργικές ανωμαλίες στις πλαϊνές περιοχές του εγκεφάλου, που σχετίζονται με τις γλωσσικές και οπτικές διαδικασίες, αλλά, ενώ τα γλωσσικά ελλείμματα συνδέονται αιτιωδώς με την αναγνωστική δυσκολία, δε συμβαίνει το ίδιο και με τα οπτικά ελλείμματα τα οποία δεν έχει φανεί να σχετίζονται αιτιωδώς με την αναγνωστική δυσκολία (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004).

Μια άλλη θεωρία είναι αυτή του γλωσσικού ελλείμματος η οποία περιλαμβάνει την υπόθεση του σημασιολογικού και συντακτικού ελλείμματος, όπως για παράδειγμα ο ισχυρισμός ότι ελλείμματα στο λεξιλόγιο ίσως αποτελούν, σύμφωνα με τους Vellutino et al. βασική αιτία των δυσκολιών στη μάθηση της ανάγνωσης. Η θεωρία γλωσσικού ελλείμματος περιλαμβάνει και το έλλειμμα φωνολογικής κωδικοποίησης. Υπάρχουν ισχυρά και συγκλίνοντα στοιχεία που υποστηρίζουν την αδύναμη φωνολογική κωδικοποίηση σαν τη βασική αιτία αυτής της διαταραχής (Menghini, Finzi, Carlesimo, & Vicari, 2011). Η αδύναμη φωνολογική κωδικοποίηση μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες στη συγκράτηση ή την ανάκληση των γραπτών λέξεων σαν δομικές μονάδες και ξεχωριστές ορθογραφικές αναπαραστάσεις, όπως επίσης και σε δυσκολίες στην επεξεργασία των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη που είναι προϋπόθεση για την αναγνώριση και ανάσυρση πληροφοριών. Ακόμη, υπάρχει και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος. Το έλλειμμα στην ταχεία ονομασία (γρήγορη ανάκληση όρων και λέξεων από τη μνήμη) (Αγαλιώτης, 2012) είναι μια διαταραχή στο «μηχανισμό ακριβούς συγχρονισμού» που εμποδίζει τη χρονική ενσωμάτωση-ολοκλήρωση των φωνολογικών και οπτικών στοιχείων των λέξεων και έχει ως αποτέλεσμα την παρακώλυση της ικανότητας συγκράτησης των ξεχωριστών δομικών ορθογραφικών αναπαραστάσεων των λέξεων, πράγμα που επηρεάζει τη γρήγορη αναγνώρισή τους (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004).

Οι αργοί ρυθμοί που σημειώνουν τα παιδιά με δυσλεξία στην ονομασία γραμμάτων και ψηφίων υποστηρίζεται ότι εκδηλώνονται και κατά την ονομασία χρωμάτων και αντικειμένων (Στασινός, 1999). Η φωνολογική επίγνωση σχετίζεται με την ακρίβεια αναγνώρισης των λέξεων και τη γραφο-φωνημική αποκωδικοποίηση, ενώ η γρήγορη ονομασία σχετίζεται με την ταχύτητα της αναγνώρισης των λέξεων και της γραφο-φωνημικής αποκωδικοποίησης (Vellutino, Fletcher, Snowling, &

Scanlon, 2004). Η φωνημική αποκωδικοποίηση είναι ένα από τα βασικά προβλήματα στη δυσλεξία (Takala & Kuusela, 2009).

Επιπλέον, έχει προταθεί και η υπόθεση του ελλείμματος αυτοματοποίησης, όπως η μειωμένη μάθηση οπτικο-χωρικών ακολουθιών ή η ανεπαρκής ισορροπία που έχουν διαπιστωθεί σε παιδιά με δυσλεξία ίσως σχετίζονται με δυσλειτουργία παρεγκεφαλικών κυκλωμάτων (Menghini, Finzi, Carlesimo, & Vicari, 2011).

Σημαντική θεωρήθηκε από ορισμένους ερευνητές η υπόθεση της ελαττωματικής οπτικο-χωρικής κωδικοποίησης που είναι καθοριστική για την επιτυχημένη ανάγνωση της λέξης, καθώς αναφέρεται στην κωδικοποίηση τόσο της ταυτότητας όσο και της συγκεκριμένης θέσης των γραμμάτων μέσα στη λέξη. Τα παιδιά με δυσλεξία φαίνεται ότι υποφέρουν από λειτουργική αδυναμία στην κωδικοποίηση και συγκράτηση των πληροφοριών που καθορίζονται από τη συγκεκριμένη θέση και διεύθυνση (Πόρποδας, 1997). Τέλος, μια άλλη θεωρία είναι αυτή του ελλείμματος στη χαμηλού επιπέδου ακουστική επεξεργασία, η οποία υποστηρίχθηκε σαν βασική αιτία του φωνολογικού ελλείμματος, αν και έχει αμφισβητηθεί από άλλες έρευνες. Επιπλέον οι αντιληπτικές δυσκολίες του προφορικού λόγου σχετίζονται με τις ικανότητες για φωνολογική επεξεργασία (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004).

Βασικές αιτίες: βιολογικές βάσεις της δυσλεξίας

Τα τελευταία 15 χρόνια έχει διερευνηθεί και αξιολογηθεί η υπόθεση ότι η δυσλεξία οφείλεται σε εγγενείς παράγοντες. Οι μελέτες που έχουν γίνει αφορούν: (α) τη δομή του εγκεφάλου, (β) τη λειτουργία του εγκεφάλου και (γ) τη γενετική.

Αρχικά, η θεμελιώδης νευροανατομική βάση της δυσλεξίας είναι πολύπλοκη και μη αναγώγιμη σε μία μόνο περιοχή του εγκεφάλου (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004). Για τη λειτουργία του εγκεφάλου, μελέτες δείχνουν ότι, σε εργασίες που απαιτούν αναγνωστική και φωνολογική επεξεργασία, ενώ στους φυσιολογικούς αναγνώστες ενεργοποιούνται περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου, στους αναγνώστες με δυσλεξία ενεργοποιούνται οι ίδιες ακριβώς περιοχές αλλά του δεξιού ημισφαιρίου. Αναφορικά με τη γενετική, ο κίνδυνος δυσλεξίας είναι 8 φορές υψηλότερος στα παιδιά με ιστορικό γονιών με αναγνωστικές δυσκολίες, ενώ υπάρχει και κάποιος κληρονομικός παράγοντας, καθώς και η επίδραση του περιβάλλοντος (Zakopoulou, Anagnostopoulou, Christodoulides, Stavrou, Sarri, Mavreas, & Tzoufi, 2011).

Συμπερασματικά, η δυσλεξία είναι ένα πολυπαραγοντικό χαρακτηριστικό στο οποίο η βασική γενετική ευπάθεια (genetic vulnerability), κυρίως στις φωνολογικές ικανότητες, αλληλεπιδρά με άλλες γνωστικές ικανότητες και περιβαλλοντικούς παράγοντες προκειμένου να παράγει μια αυξημένου κινδύνου δυσλεξία με ένα διαρκή τρόπο.

Ανάγνωση και Δυσλεξία

Η ανάγνωση είναι η αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα, δηλαδή είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων (γραφημάτων) σε φωνολογικό κώδικα (φωνήματα), με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας μιας λέξης. Για να μάθει να διαβάζει ένα παιδί ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής, πρέπει να αποκτήσει επίγνωση της φωνολογικής δομής του λόγου, γνωστή και ως απόκτηση της αλφαβητικής αρχής (Πόρποδας, 2002). Σύμφωνα με τους Vellutino et al. (2004) για να αποκτήσει κάποιος τον αλφαβητικό κώδικα, αλλά και την αυξημένη ευχέρεια και άνεση στην αναγνώριση λέξεων και στην ορθογραφία, απαιτούνται η *αλφαβητική γνώση* και η *ορθογραφική γνώση*.

Δυσλεξία και εργαζόμενη μνήμη

Έρευνες που έχουν γίνει σε διάφορες γλώσσες έχουν δείξει τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ικανότητα βραχύχρονης συγκράτησης φωνολογικών πληροφοριών και στην αναγνωστική ικανότητα κατά την παιδική ηλικία. Σύμφωνα με τον Πόρποδα παιδιά με ειδική δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες οι οποίες εκδηλώνονται ως αδυναμία στην πρόσκαιρη συγκράτηση μιας σειράς αριθμών, πράγμα το οποίο αντανακλά δομικές αδυναμίες στη λειτουργία της συγκράτησης των φωνολογικών πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη (Ghani & Gathercole, 2013).

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία

Η έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχει ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν πιο πλήρη και κριτική κατανόηση απέναντι στο πρόβλημα της δυσλεξίας, ώστε να αντεπεξέλθουν στη διδασκαλία. (Gibson & Kendall, 2010). Αρχικά, θα πρέπει να αναγνωρίζουν τις κυριότερες ενδείξεις του προβλήματος της δυσλεξίας που είναι (α) η συμφωνία μεταξύ της νοητικής ικανότητας του παιδιού και της αναγνωστικής-ορθογραφικής του επίδοσης, (β) οι έντονες δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην επεξεργασία των συμβόλων της γραπτής γλώσσας, (γ) η ανάγνωσή του διαφέρει ποιοτικά και ποσοτικά από αυτή του κανονικού αναγνώστη, (δ) η αναγνωστική-ορθογραφική καθυστέρησή του δεν αποτελεί μέρος μιας γενικότερης μαθησιακής καθυστέρησης. Τα συμπτώματα της δυσλεξίας ποικίλουν και δεν είναι απαραίτητο να υπάρχουν όλα ώστε ένα άτομο να χαρακτηριστεί δυσλεξικό, ούτε ένα μόνο σύμπτωμα δικαιολογεί το χαρακτηρισμό. Ωστόσο, μπορούμε να διακρίνουμε τα χαρακτηριστικά αυτά σε τρεις κατηγορίες (Πόρποδας, 1997):

α) Τα ευδιάκριτα *χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς* του παιδιού με δυσλεξία:

1. Δυσκολία διάκρισης αριστερού-δεξιού
2. Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι
3. Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης
4. Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα
5. Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου
6. Δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά
7. Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων

β) Τα κυριότερα *αναγνωστικά λάθη*:

1. Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων με ίδια γράμματα
2. Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων
3. Λανθασμένη προφορά φωνηέντων
4. Καθρεπτική ανάγνωση (π.χ. η λέξη AX διαβάζεται XA)
5. Παρεμβολή άσχετων φωνημάτων στην ανάγνωση λέξεων
6. Αντικατάσταση λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία (π.χ. «ΣΚΟΤΕΙΝΟΣ-ΜΑΥΡΟΣ»)
7. Αργός ρυθμός ανάγνωσης

γ) Οι δυσκολίες στη γραφή και ορθογραφία, καθώς πρόκειται για συστήματα πολύ-παραγοντικά που συχνά δυσκολεύουν το άτομο με δυσλεξία (Ferrier, Horne & Singleton, 2013). Δεν πρέπει να γίνεται σύγχυση με τη δυσγραφία η οποία είναι λειτουργική ανωμαλία του οπτικο-κινητικού συντονισμού, ενώ η δυσλεξία των γνωστικών λειτουργιών:

1. Ακαταστασία με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες
2. Ατελής ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί
3. Γράμματα ή λέξεις γραμμένα «καθρεπτικά»
4. Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά
5. Παραλείψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη

Η διάγνωση της δυσλεξίας

Το γεγονός ότι η δυσλεξία δεν εκδηλώνεται με ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα ή σύμπτωμα, καθιστά την αναγνώριση και σωστή διάγνωσή της ακόμα πιο δύσκολη, καθώς πρέπει να είναι συνάρτηση μιας πολύπλευρης θεώρησης θετικών και αρνητικών εκδηλώσεων. Τα παιδιά με δυσλεξία συχνά έχουν πολύ διαφορετικές γνωστικές δεξιότητες (Cline & Reason, 1993). Οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει κάποια δυσκολία στο παιδί, ωστόσο πρέπει να γίνει μεγάλη προσπάθεια για να γίνει η σωστή διάγνωση και να υπάρξει η ορθή αντιμετώπιση (Earey, 2013). Η διάγνωση και η αντιμετώπιση του προβλήματος θα έχουν θετικό αντίκτυπο όχι μόνο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις του παιδιού, αλλά και στη ζωή του συνολικά (Casserly, 2011). Μία σωστή διάγνωση δεν πρέπει να βασίζεται μόνο στην παράμετρο των αναγνωστικών λαθών, αλλά και στην ακριβή εκτίμηση του χρόνου αντίδρασης που απαιτείται για την ολοκλήρωση των διάφορων φάσεων της αναγνωστικής λειτουργίας (Πόρποδας, 1997)

Πρώτος εμπλέκεται ο ψυχολόγος, ο οποίος θα πρέπει να αποφανθεί για την ύπαρξη ή μη μιας σοβαρής αναγνωστικής δυσκολίας, προσδιορίζοντας ταυτόχρονα το χρόνο εμφάνισής της και το επίπεδο νοητικής ικανότητας του παιδιού. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται (α) ένα σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης και (β) ένα σταθμισμένο τεστ αναγνωστικής ικανότητας κι έπειτα καταρτίζεται το θεραπευτικό πρόγραμμα (Στασινός, 1999). Συνήθως, η επίδοση στην πρακτική νοημοσύνη

υπερτερεί, ενώ δυσκολίες αναμένεται να εμφανιστούν στην αριθμητική, κωδικοποίηση, πρόσληψη πληροφοριών, βραχύχρονη μνήμη, σειροθέτηση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών, (κατ)ονομασία τμημάτων μιας εικόνας κ.α. (Στασινός, 1999).

Η χρήση του τεστ ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής για τη διάγνωση εξυπηρετεί δύο στόχους: πρώτο, τα αποτελέσματά τους συνεκτιμώμενα με τη χρονολογική ηλικία και το δείκτη νοημοσύνης του παιδιού αυτού δείχνουν το βαθμό της αναγνωστικής του υστέρησης και δεύτερο, δίνουν πληροφορίες για το υπαρκτό επίπεδο των συναφών δεξιοτήτων του παιδιού, δηλαδή σε ότι αφορά το βαθμό προόδου που έχει σημειώσει ως τώρα στους τομείς αυτούς. Ένα σταθμισμένο τεστ ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών για τους Έλληνες μαθητές είναι το Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών Στο Νηπιαγωγείο και Α΄-Β΄ Δημοτικού. Ωστόσο, σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζει και ο εκπαιδευτικός της τάξης που παρατηρεί καθημερινά για πολλούς μήνες το σύνολο της σχολικής εργασίας του παιδιού, εκτιμά την πρόοδο και γνωρίζει γενικά τα σημεία της γλωσσικής του υστέρησης (Στασινός, 1999).

Επίσης, υπάρχουν και άλλες καινούριες μέθοδοι για τη διάγνωση της δυσλεξίας που περιγράφονται από σύγχρονες έρευνες. Αναπτύσσονται κάποιες εφαρμογές διαδικτυακές οι οποίες παρέχουν στο παιδί οπτική διασκέδαση. Είναι όμως ειδικά σχεδιασμένες με την μορφή παιχνιδιού, ώστε να μην είναι μόνο διασκεδαστικές αλλά και να μπορούν να εντοπίσουν άμεσα την δυσλεξία. (Bartolome, Zorrilla, & Zapirain, 2012).

Παρέμβαση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας

«Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να έχει την κατάλληλη κατάρτιση ώστε να εφαρμόσει μια πολυαισθητηριακή, κατά στάδια διδασκαλία, η οποία θα δώσει τη δυνατότητα σε άτομα με δυσλεξία να βελτιώσουν τη μάθησή τους. Πρέπει να διαθέτει ικανότητες καθαρής άρθρωσης των ήχων του λόγου και της αναπαράστασής τους με γράμματα, καθώς και γνώσεις ετυμολογίας, ψυχολογίας της ανάγνωσης, ενώ είναι απαραίτητο να μπορεί να κατανοεί τους ψυχολογικούς φραγμούς των ατόμων με δυσλεξία» (Πόρποδας, 2003). Φαίνεται πως η δυσλεξία έχει διάφορα κοινωνικο-ψυχολογικά αποτελέσματα στους μαθητές, ανάλογα και με τις συναισθηματικές τους ανάγκες και

το περιβάλλον όπου δρουν (Casserly, 2013). Οι μαθητές με δυσλεξία μπορούν να πετύχουν στο σχολείο, απλά χρειάζονται διαφορετική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία. Εξάλλου, φαίνεται πως οι μαθητές αυτοί μπορεί να έχουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση (Burden & Burdett, 2005). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μεριμνούν για ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον δομημένο, προβλέψιμο και μεθοδικό, ώστε τα παιδιά να ανταποκρίνονται καλύτερα σε αυτό το σκηνικό, ενώ δεν πρέπει να βάζουν ταμπέλες στους μαθητές (π.χ. τεμπέλης) ούτε να το παρακινούν με δωροδοκίες ή απειλές (Πόρποδας, 2003). Ο δάσκαλος πρέπει να έχει συχνή επικοινωνία με τους γονείς του παιδιού για να τους δίνει οδηγίες, ώστε να υπάρχει σωστή εξάσκηση και βοήθεια στο σπίτι (Schulte-Körne, 2010).

Η ανάγνωση

Ο ρόλος της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του γραπτού κειμένου. Η εξέλιξη της ανάγνωσης αλλά και της κατανόησης μέσα από αυτήν απαιτεί αρκετά σημαντικό χρόνο εκπαίδευσης και προσπάθειας. Η διαδικασία της ανάγνωσης και της κατανόησης είναι πολύπλοκη διαδικασία που εμπλέκει πολλές δεξιότητες και ικανότητες. Ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε το γραπτό κείμενο συσχετίζεται με τον αναγνώστη αλλά και το ίδιο το κείμενο (Sideridis, Morgan, & Simos, 2013).

Για την ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της ανάγνωσης απαιτούνται δύο βασικές, ανεξάρτητες, αλλά και αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες: η *αποκωδικοποίηση* και η *κατανόηση*. Η αποκωδικοποίηση περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων που αποτελούν τον γραπτό κώδικα και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική παράσταση. Η κατανόηση είναι η λειτουργία που απαιτεί πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την ανάσυρση της σημασίας της λέξης (Πόρποδας, 2002). Στην περίπτωση της ειδικής δυσλεξίας το λειτουργικό πρόβλημα της ανάγνωσης και της γραφής εντοπίζεται κυρίως στη λειτουργία της αποκωδικοποίησης και όχι της κατανόησης (Στασινός, 1999). Τα παιδιά που πληρούν τις προϋποθέσεις για διάγνωση δυσλεξίας εμφανίζουν ανεπαρκή ευχέρεια και άνεση στην αναγνώριση των γραπτών λέξεων, όπως επίσης και ανεπαρκή ευχέρεια και άνεση σε σχετιζόμενες ικανότητες όπως είναι η ορθογραφία και η φωνολογική

αποκωδικοποίηση (γράμμα-ήχος). Η ευχέρεια στην αλφαβητική αντιστοιχία εξαρτάται κατά ένα μέρος από την κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004).

Οι προϋποθέσεις της ανάγνωσης, σύμφωνα με τον Πόρποδα είναι η *νοημοσύνη*, η *αντίληψη* και η *μνήμη* (Πόρποδας, 2002). Η εργαζόμενη μνήμη βρίσκεται σε άμεση σχέση με την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των ατόμων και ιδιαίτερα με την κατάκτηση της ανάγνωσης. Επίσης, συμβάλλει καθοριστικά στη διεκπεραίωση της λειτουργίας της ανάγνωσης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1998).

Η φωνολογική επίγνωση της γλώσσας και η σχέση της με την ανάγνωση

Έχει τονιστεί ο βαθμός συσχέτισης της φωνολογικής επίγνωσης με την ευχερή αναγνωστική δεξιότητα, ενώ έχει διαπιστωθεί πως παιδιά με ειδικές μαθησιακές διαταραχές έχουν ελλιπή φωνολογική επίγνωση (Elbro, Nielsen, & Petersen, 1994). Ο όρος δηλώνει την ικανότητα του μαθητή να συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από μικρότερα τμήματα: φωνήματα, συλλαβές, λέξεις, φράσεις, προτάσεις (Chard & Dickson, 1999). Είναι μία ικανότητα με διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης. Ήδη από την πρώτη τάξη του δημοτικού ο μαθητής ξεκινά να εξοικειώνεται με τεχνικές αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης και έπειτα προχωρά σε πιο σύνθετες δραστηριότητες. Τα επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης που φαίνεται να σχετίζονται με την ανάγνωση είναι: α) η επίγνωση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου, β) η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου και γ) η επίγνωση της δομής της γλωσσικής μονάδας (Πόρποδας, 2002).

Κάθε παιδί έχει διαφορετική πορεία προς την κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης. Μάλιστα, κάποια παιδιά ενδέχεται να μην κατακτήσουν ποτέ όλα τα στάδια της φωνολογικής επίγνωσης (Adams, 1990). Οι διαφορές αυτές μπορεί να οφείλονται είτε σε γενετικούς είτε σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (Pennington, 1995). Η ανεπτυγμένη φωνολογική επίγνωση είναι προϋπόθεση που οδηγεί στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Εννοιολογικός προσδιορισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από την αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν στις νεοδημιουργηθείσες ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας, με αποτέλεσμα μια μεγάλη μερίδα μαθητών να οδηγείται στη σχολική αποτυχία και μια άλλη μερίδα μαθητών να μη μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά και να σταθεί κριτικά απέναντι στα προβλήματα της πολυσύνθετης κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης. Στη σύγχρονη εποχή τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις για ισότητα, γι' αυτό και προσανατολίζονται στη δημιουργία τάξεων μικτών ικανοτήτων. Ωστόσο, για να λειτουργήσει αυτό το σύστημα και να αποφέρει καρπούς πρέπει να βρεθεί τρόπος οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διαφορετικότητας των μαθητών (Gamoran & Weinstein, 1995). Οι τάξεις μικτής ικανότητας μπορούν να έχουν ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα αν η διδασκαλία ανταποκρίνεται στο επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους στυλ, έτσι ώστε να μεγιστοποιούν τις ευκαιρίες τους για ανάπτυξη (McLaughlin & Talbert, 1993). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μας δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε ότι πρέπει να διδάξουμε τους μαθητές με έναν τρόπο που να έχει νόημα για αυτούς (Smit & Humpert, 2012).

Για να εφαρμόσουν οι δάσκαλοι τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, που προϋποθέτει την τροποποίηση των μεθόδων και της μαθησιακής διαδικασίας με διδασκαλίες που καλύπτουν ευρύ φάσμα διαφοροποιήσεων (Tomlinson, 2001), οφείλουν να είναι ευέλικτοι και να τηρούν το αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι μία διαδικασία σύνθετη που αποτελείται από διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη, σε ομάδες, αλλά και εξατομικευμένη. Βασίζεται στην προϋπόθεση ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις οφείλουν να ποικίλουν ανάλογα με την περίσταση και να προσαρμόζονται στη διαφορετικότητα κάθε μαθητή (Hall, 2002). Για τους εκπαιδευτικούς είναι πρόκληση η εύρεση αποτελεσματικού τρόπου διδασκαλίας των μαθητών με δυσλεξία (Sioned, 2003).

Τι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ο στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει να είναι η οικοδόμηση της γνώσης που θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και τις επιδόσεις του κάθε μαθητή (Gagatsis & Koutselini, 2000). Οι Stradling & Saunders (1993) υποστηρίζουν ότι η διαφοροποίηση πρέπει να αντιμετωπισθεί περισσότερο ως παιδαγωγική προσέγγιση παρά ως οργανωτική, αφού έχει να κάνει με τον ίδιο τον μαθητή. Οποσδήποτε, θα πρέπει να πραγματοποιείται από εξειδικευμένους καθηγητές, εκπαιδευμένους να υποστηρίζουν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Bell, 2013).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι απαραίτητη σε τάξεις μικτής ικανότητας, που περιλαμβάνουν αδύναμους αλλά και χαρισματικούς μαθητές, ώστε η διδασκαλία να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις διαφορετικές απαιτήσεις του καθενός (Tomlinson, 2001). Ο μαθητής σε περιβάλλον διαφοροποιημένης διδασκαλίας αντιμετωπίζεται ως μοναδικός, αναγνωρίζονται οι προσωπικές του δυνατότητες και του προσφέρονται ευκαιρίες να αξιοποιήσει τις δεξιότητές του μέσω διάφορων τεχνικών αξιολόγησης (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998). Η εξέλιξή της δεν είναι αυτόνομη διαδικασία, αλλά εξαρτάται από το περιβάλλον, από τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδράσουν οι μαθητές στη διδασκαλία, αλλά και από την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να είναι συνεργάτης, να ενθαρρύνει την ανάληψη ευθύνης και την αυτόνομη μάθηση. Τα στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι τα ακόλουθα τρία:

1. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών

Κάθε μαθητής διαφοροποιείται ως προς τρία στοιχεία: την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ. Η *ετοιμότητα* είναι το σημείο εισόδου ενός μαθητή σε μία συγκεκριμένη δεξιότητα, και σύμφωνα με την ψυχολογία και τη σύγχρονη έρευνα αποτελεί παράγοντα μάθησης. Οι εργασίες πρέπει να είναι στο κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας έτσι ώστε να είναι παρωθητικές. Εργασίες που είναι πολύ εύκολες, γίνονται ανιαρές ενώ εργασίες που είναι πολύ δύσκολες προκαλούν απογοήτευση. Το *ενδιαφέρον*, δηλαδή η έλξη, η περιέργεια ή ακόμη και το πάθος ενός μαθητή για ένα συγκεκριμένο θέμα ή δεξιότητα, σύμφωνα με ψυχολόγους είναι το

ένανσμα για μάθηση καθώς δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα. Το *μαθησιακό προφίλ*, είναι ο τρόπος που ο μαθητής μαθαίνει και εξαρτάται από τον τύπο νοημοσύνης, το φύλο και το πολιτισμικό περιβάλλον. Η επίδοση του μαθητή επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων όπως οι ήχοι του περιβάλλοντος, ο φωτισμός, ο τρόπος καθίσματος, η εστίαση της προσοχής, ο τρόπος αντίληψης, η ώρα της ημέρας, οι σχέσεις με τους άλλους κ.ά.

2. Το αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.)

Υπάρχουν βασικά τρία στοιχεία του Α.Π που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν στα χαρακτηριστικά των μαθητών: (α) Το *περιεχόμενο*: τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί διατηρούν σταθερό το περιεχόμενο του Α.Π. αλλά διαφοροποιούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές το κάνουν «κτήμα τους», (β) Η *διαδικασία*: μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών, (γ) Τα *αποτελέσματα*: είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν και πώς μπορούν να το διευρύνουν περισσότερο.

3. Διδακτικές στρατηγικές

Οι διδακτικές στρατηγικές προσαρμόζονται ανάλογα με τις προτιμήσεις και τις ικανότητες του κάθε μαθητή. Ορισμένοι «αδύνατοι» μαθητές χρειάζονται περισσότερη στήριξη από τον εκπαιδευτικό, ενώ ένας καλός μαθητής μπορεί να χάσει κάποια μαθήματα. Τότε μπορούν να τοποθετηθούν όλοι στην ίδια ομάδα, να τους ανατεθεί μία βασική εργασία και να παρακολουθούνται στενά για την πρόοδό τους.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της Γλώσσας

Η διαφοροποίηση σε μια τάξη δημοτικού σχολείου στο μάθημα της γλώσσας θα μπορούσε να πάρει τις εξής μορφές (Tomlinson, 1995; Winebrenner, 1992):

α) Διαφοροποίηση περιεχομένου

1. Χρήση αναγνωστικού υλικού για διάφορα επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας.
2. Μεταφορά του γραπτού κειμένου σε ακουστική μορφή (μαγνητοφώνηση, CD).
3. Χρήση καρτών λεξιλογίου ή ορθογραφίας ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών.

4. Παρουσίαση των εννοιών με ακουστικά και με οπτικά μέσα.

β) Εργασία με μικρές ομάδες

γ) Διαφοροποίηση διαδικασίας

1. Χρήση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων.
2. Δημιουργία κινήτρων.
3. Δημιουργία από τον εκπαιδευτικό εργασιών που θα είναι κοινές για όλη την τάξη, αλλά και ατομικών εργασιών μαθητών.
4. Εμπλοκή της αφής για όσους μαθητές το έχουν ανάγκη.

δ) Διαφοροποίηση στα προϊόντα μάθησης

1. Παροχή επιλογών όσον αφορά τον τρόπο έκφρασης των μαθητών (κουκλοθέατρο, συγγραφή επιστολής, κατασκευή αφίσας κ.α.)
2. Παροχή δυνατότητας να δουλεύουν οι μαθητές μόνοι τους ή σε μικρές ομάδες.
3. Ενθάρρυνση να καθορίσουν οι ίδιοι οι μαθητές τη μορφή των προϊόντων αν δηλ. η εργασία τους θα περιέχει τα απαιτούμενα στοιχεία.

ε) Διαφοροποίηση στο μαθησιακό περιβάλλον

1. Δημιουργία χώρων εντός της τάξης όπου οι μαθητές θα εργάζονται μόνοι τους και χώροι για συμμετοχική εργασία.
2. Παροχή υλικών που αντανακλούν διάφορα πολιτισμικά και οικογενειακά περιβάλλοντα.
3. Παροχή σαφών οδηγιών για ανεξάρτητη εργασία που ταιριάζει με τις ατομικές ανάγκες.
4. Καλλιέργεια συνηθειών λήψης βοήθειας από άλλους μαθητές όταν ο δάσκαλος είναι απασχολημένος με άλλους μαθητές.
5. Σεβασμός στη διαφορετικότητα και τις προτιμήσεις του μαθητή.

Βασικές στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα γλωσσικά μαθήματα

Ετοιμότητα / Ικανότητα, που διαπιστώνεται με τις ασκήσεις αξιολόγησης.

Προσαρμογή ερωτήσεων, ανάλογα με το επίπεδο και τις ικανότητες κάθε μαθητή.

Σύμπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος, που θα πρέπει να ακολουθεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες όλων των μαθητών.

Διαβαθμισμένες εργασίες, διαφορετικής πολυπλοκότητας για κάθε μαθητή.

Επιτάχυνση / Επιβράδυνση του ρυθμού με τον οποίο προχωρεί κάθε μαθητής στην ύλη.

Ευέλικτη ομαδοποίηση ώστε να διαφοροποιούνται οι ομάδες κατά καιρούς

Διδασκαλία από τους συμμαθητές που κατέχουν συγκεκριμένες γνώσεις ή δεξιότητες.

Μαθησιακά προφίλ που βασίζονται σε διευθετήσεις του περιβάλλοντος, στον τρόπο μάθησης (ακουστικός, οπτικός, κιναισθητικός τύπος) και τα προσωπικά ενδιαφέροντα.

Ατομικό ενδιαφέρον, για να ανακαλύψουν οι μαθητές τα θέματα που τους ενδιαφέρουν

Ανεξάρτητες έρευνες που εξασκούν τους μαθητές στην ανεξάρτητη μάθηση

Έρευνες με τους συμμαθητές, ώστε να υπάρχει συνδυασμός ικανοτήτων και συνεργασία.

Στοχευμένο διδακτικό πρόγραμμα που θέτει ημερήσιους και εβδομαδιαίους στόχους.

Βασικές αρχές για αποτελεσματική διαφοροποίηση

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εντάσσει τα σχέδια εργασίας στην πράξη με δημιουργικό και αποτελεσματικό τρόπο, ενώ, σύμφωνα με την Hall (2002) θα πρέπει να ενταχθούν στον διδακτικό σχεδιασμό και οι ακόλουθες διδακτικές τεχνικές: (α) χρήση της αξιολόγησης, (β) έμφαση στην κριτική και δημιουργική σκέψη, (γ) ανάπτυξη μαθημάτων κατάλληλων για μαθητές διαφορετικών επιπέδων και στόχων, και (δ) παροχή ισορροπίας μεταξύ του διδακτικού καθήκοντος και των στόχων που επιλέχθηκαν για τον κάθε μαθητή. Η ισορροπία ποικίλει μεταξύ των τάξεων αλλά και των μαθημάτων με βάση και τις προτιμήσεις των μαθητών (Hall, 2002).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Tomlinson (Corley, 2005) είναι σημαντικό να ακολουθείται ποικιλία διδακτικών τεχνικών όπως:

1. Οργάνωση ειδικών χώρων, όπου ο κάθε μαθητής θα εργάζεται σε διάφορους στόχους.
2. Τήρηση καταλόγου υποχρεώσεων για κάθε μαθητή.
3. Ορισμός σταδιακών δραστηριοτήτων.
4. Χρησιμοποίηση των τύπων νοημοσύνης του Gardner έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να ερευνήσουν ένα θέμα μέσω πέντε οδών, για παράδειγμα μέσω

παρουσίασης ιστορίας (αφηγηματική), χρήσης αριθμών (λογικομαθηματική), εξέταση φιλοσοφίας και λεξιλογίου (θεμελιωτική), εστίασης σε αισθητηριακά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (αισθητική) και πρακτική (εμπειρική).

5. Κατάτμηση δραστηριοτήτων σε μικρότερες.
6. Ενθάρρυνση μαθητών για εκτέλεση του ίδιου στόχου με διαφορετικά εργαλεία.
7. Χρησιμοποίηση εύκαμπτου ρυθμού.
8. Ενθάρρυνση για ανεξάρτητη μελέτη θεμάτων που ενδιαφέρουν τους μαθητές.
9. Χρησιμοποίηση φακέλου επιτευγμάτων (portfolio) (Corley, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Τι είναι η αναγνωστική κατανόηση

Μία από τις πιο σημαντικές δεξιότητες στη ζωή του ανθρώπου είναι η αναγνωστική κατανόηση, η οποία καταλαμβάνει σημαντική θέση στα προγράμματα των περισσότερων κρατών. Αυτό οφείλεται σε διάφορους λόγους: αρχικά, η κατανόηση είναι ο κεντρικός σκοπός της ανάγνωσης. Δεύτερον, η ανάγνωση και η κατανόηση είναι διαδικασίες ιδιαίτερα σύνθετες που οικοδομούνται μέσω της αλληλεπίδρασης διαδικασιών σκέψης και αντίληψης. Τρίτον, η αναγνωστική κατανόηση λαμβάνει χώρα σε γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο και είναι προαπαιτούμενη για την οικοδόμηση της γνωστικής βάσης των μαθητών σε όλα τα γνωστικά πεδία, σε όλο το φάσμα των αναλυτικών προγραμμάτων όλων των βαθμίδων.

Πώς συντελείται η αναγνωστική κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση είναι το αποτέλεσμα της νοητικής διεργασίας που ονομάζεται νοηματική προσπέλαση ενός κειμένου, η επικοινωνία του νοήματός του. Κατά τη διάρκειά της ο αναγνώστης δομεί μία νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδυάζοντας όσα γνωρίζει με τις ιδέες του κειμένου. Είναι διαδικασία σύνθετη σε γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο που εμπλέκει πλήθος γνωστικών διεργασιών οργανωμένων με ιεραρχικό τρόπο που αποτελείται από διαδικασίες χαμηλού και υψηλού επιπέδου (Kintsch, 1998). Σε γνωστικό επίπεδο η ιεραρχία ξεκινά από τη στιγμή που ο αναγνώστης ελέγχει τις κινήσεις των ματιών και εστιάζει στο κείμενο. Στη συνέχεια διαβάζει τις λέξεις και «μεταφράζει» τα γράμματα που βλέπει μπροστά του και τα μετατρέπει σε ένα οργανωμένο σύνολο με νοηματικό φορτίο. Έπειτα, προσδιορίζεται η ακριβής θέση της λέξης στη γνωστική του βάση προσπαθώντας να κατανοήσει τη σημασία της (Just & Carpenter, 1987), ενώ συγχρόνως γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστούν και οι συντακτικές λειτουργίες της. Στο σημείο αυτό περαιώνονται οι διεργασίες χαμηλού επιπέδου της αναγνωστικής κατανόησης και ο αναγνώστης περνά στις λεγόμενες διεργασίες υψηλού επιπέδου (Kintsch, 1998), οδηγείται στη δόμηση της εικόνας της μακροδομής του κειμένου.

Δεξιότητες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση

Η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση είναι δεξιότητες που σχετίζονται μεταξύ τους (Gough & Tunmer, 1986), παρ' όλα αυτά υπάρχει ένα συνεχώς αυξανόμενο πλήθος μελετών που υποστηρίζει την σταδιακή αποσύνδεση της δεύτερης από την πρώτη, τάση που παρατηρήθηκε όσο μεγάλωναν ηλικιακά τα παιδιά.

Παρά την αποσύνδεση της κατανόησης από την αποκωδικοποίηση, φαίνεται πως η πρώτη επηρεάζεται από υποκείμενες δεξιότητες της δεύτερης, μία εκ των οποίων είναι η φωνολογική επίγνωση. Σημαντικές δεξιότητες είναι ακόμα η οπτική αναγνώριση γραμμάτων με τη συνακόλουθη γραφοφωνημική ταυτοποίηση και η αναγνώριση λέξεων (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004), ενώ απαιτούνται δεξιότητες σημασιολογικής, συντακτικής και μορφολογικής ανάλυσης για τη διαδικασία εξαγωγής νοήματος από το κείμενο (Spedding & Chan, 1993). Παράλληλα, σημαντικός είναι ο ρόλος της μνημονικής δεξιότητας σε όλες της τις μορφές (πρόσβαση στη βραχύχρονη, μακρόχρονη, ή εργαζόμενη μνήμη). Η προσπάθεια και ο βαθμός κατανόησης επηρεάζεται από τη γνωστική βάση του αναγνώστη. Τα νοητικά σχήματα που κατέχει είναι σημαντικά και επηρεάζουν τι θα μάθει, πώς θα κατανοήσει ένα κείμενο είτε η πληροφορία που παρέχει είναι συνεπής είτε ασυνεπής προς την προηγούμενη γνώση του ατόμου (Woloshyn, Paivio, & Pressley, 1994). Τέλος, η ευχέρεια της αναγνωστικής δεξιότητας παρεμβαίνει στις διαδικασίες κατανόησης, μόνο όμως στα πρώτα χρόνια των αναγνωστικών προσπαθειών του παιδιού. Δύο σημαντικά στοιχεία συνεισφοράς της ευχέρειας στη διαδικασία κατανόησης ως σύνολο είναι η σχέση μεταξύ ταχύτητας επεξεργασίας των λέξεων και κατανόησης, αλλά και ο γρήγορος ρυθμός απελευθέρωσης της βραχύχρονης μνήμης (Allington, 2004). Και οι δύο παράμετροι είναι απαραίτητες, όχι όμως και επαρκείς, για να κατανοήσει ο αναγνώστης το μήνυμα που μεταφέρεται από το συγγραφέα του κειμένου (De Jong & van der Leij, 2002).

Αναγνωστική κατανόηση και δυσλεξία

Η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με δυσλεξία παρουσιάζει προβλήματα, τα οποία επηρεάζουν την τελική επίδοσή τους. Τέτοια προβλήματα είναι:

1. Προβλήματα συγκέντρωσης της προσοχής.
2. Περιορισμοί στη μνήμη που επηρεάζουν την αποκωδικοποίηση, την ανάκληση, την επεξεργασία νέων πληροφοριών σε σχέση με την προϋπάρχουσα γνώση (Yuill, Oakhill, & Parkin, 1989). Η βραχύχρονη μνήμη των μαθητών δεν έχει πολύ χώρο, γι' αυτό τα στοιχεία των γραμμάτων και των λέξεων μένουν για ελάχιστο χρόνο σε αυτή (Just & Carpenter, 1987), ενώ η απουσία εσωτερικής επανάληψης επιτείνει το πρόβλημα.
3. Προβλήματα αποκωδικοποίησης που οδηγούν σε κόπωση ή παραίτηση.
4. Δυσκολίες στον προσδιορισμό της ακριβούς σημασίας της λέξης εξαιτίας των προβλημάτων στην αποκωδικοποίηση και τη λεξιλογική πρόσβαση (Seymour, 1986).
5. Σημαντικά προβλήματα γνώσεων για τις συντακτικές λειτουργίες των λέξεων. Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται στη συντακτική ανάλυση των κειμένων (Craig, Conner, & Washington, 2003). Μένουν συνήθως στην κυριολεκτική και σπάνια περνούν στην συμπερασματική κατανόηση εξαιτίας των δυσκολιών στην αποκωδικοποίηση των λέξεων και της προβληματικής συντακτικής ανάλυσης (Simmons & Singleton, 2000).
7. Αντιλαμβάνονται την πρόταση σαν ολοκληρωμένο κείμενο γι' αυτό και εξάγουν ατελή νοήματα (Myers, 1978).
8. Η γνωστική τους βάση είναι ελλιπής και αποσπασματική. Η έλλειψη οργανωτικών στρατηγικών δυσχεραίνει την προσπάθεια ενσωμάτωσης νέων πληροφοριών στην αποσπασματική γνωστική βάση τους (Gough, Hoover, & Peterson, 1996).
9. Πρόβλημα στην κατανόηση των σκοπών της ανάγνωσης.
10. Προβλήματα στη χρήση στρατηγικών (Meece & Holt, 1993). Οι μαθητές αυτοί αδυνατούν να επιλέξουν τη σωστή στρατηγική που θα είναι αποτελεσματική (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003).
11. Προβλήματα στην αναγνώριση των σημαντικών πληροφοριών σε ένα κείμενο.
12. Δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τη λογική δομή του κειμένου.

13. Δυσκολεύονται να συσχετίσουν τη νέα πληροφορία που βρέθηκε στο κείμενο με ό, τι ήδη γνωρίζουν, καθώς δε μπορούν να ανακαλέσουν και να ενεργοποιήσουν την προηγούμενη γνώση τους (Gough, Hoover, & Peterson, 1996).

14. Δε μπορούν στο τέλος της ανάγνωσης να εκτιμήσουν πόσο καλά κατανόησαν το κείμενο που διάβασαν.

15. Αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα κινήτρων. Σύμφωνα με έρευνες, το προφίλ των μαθητών με δυσλεξία είναι αυτό της «μαθημένης αβοηθησίας», αν και η τεκμηρίωση αυτής της πρότασης αμφισβητείται από άλλες έρευνες (Burden & Burdett, 2005). Το αυτοσυναίσθημα είναι χαμηλό και οι στόχοι που θέτουν επίσης χαμηλοί έτσι ώστε, ακόμη και όταν επιτευχθούν, η γνωστική τους αξία δεν είναι μεγάλη για τους ίδιους (Peterson, Maier, & Seligman, 1993).

Διδασκαλία κατανόησης κειμένου σε μαθητές με δυσλεξία

Η ανάγνωση έχει ως στόχο την κατάκτηση του νοήματος του κειμένου. Η επιτυχία της βασίζεται στην επαρκή κατανόησή του, καθώς ένας ικανός αναγνώστης μπορεί να κατανοεί αυτό που διαβάζει και διαμορφώνει τις σκέψεις και το νόημα του κειμένου. Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται στην κατανόηση του αναγνωστικού υλικού, γι' αυτό η καλλιέργεια αυτής της δεξιότητας αποτελεί πρωταρχικό διδακτικό στόχο του εκπαιδευτικού προγράμματος για τους δυσλεξικούς μαθητές. Οι δάσκαλοι μπορούν μέσα από τη διδασκαλία της ανάγνωσης να αυξήσουν τις πιθανότητες επιτυχίας ενός μαθητή με δυσλεξία στις σχολικές του υποχρεώσεις, ακόμη και της συνέχειας των σπουδών του σε ανώτερο επίπεδο (Brante, 2013).

Ένα παιδί με δυσλεξία δε θέλει απόλυτα διαφορετική προσέγγιση, αλλά πιο προσεκτική και εντατική αντιμετώπιση (McPhillips & Shevlin, 2009). Από τη στιγμή που έχουμε διδάξει όλα τα στάδια της ανάγνωσης και το παιδί έχει μάθει να διαβάζει οποιαδήποτε λέξη έχουμε φτάσει σ' ένα πολύ κρίσιμο σημείο. Το αναγνωστικό πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί από δω και πέρα θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα του παιδιού να διαβάζει μόνο του είτε τα μαθήματά του είτε εξωσχολικά βιβλία. Αυτή η παράμετρος συχνά δεν αντιμετωπίζεται με προσοχή από εκπαιδευτικούς, γονείς και ειδικούς, ίσως εξαιτίας της αγωνίας να μάθει το παιδί γρήγορα να διαβάζει, η οποία τους οδηγεί να ξεχάσουν ότι η κατανόηση δε συνοδεύει αυτόματα την ικανότητα αποκωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων. Η κατανόηση

του κειμένου μπορεί να κατακτηθεί εάν από την αρχή δοθεί σημασία στη σύνδεση της ανάγνωσης με την έννοια της λέξης. Όταν ακούμε ένα παιδί να διαβάζει, πρέπει να παρατηρήσουμε εάν κάθε φορά που διαβάζει λάθος μια λέξη, έτσι που να μην υπάρχει αντίστοιχη λέξη στη γλώσσα μας, θα ξαναπροσπαθήσει να τη διαβάσει σωστά, ή συνεχίζει απλά την προσπάθεια αποκωδικοποίησης των συμβόλων που έχει μπροστά του. Γι' αυτό όταν εξετάζουμε ένα παιδί στην ανάγνωση, δεν μας αρκεί να σημειώσουμε εάν έκανε λάθη και πόσα, αλλά να καταλάβουμε αναλυτικά το «πώς» προσέγγισε τις λέξεις ή προτάσεις που δόθηκαν, δηλαδή ποιες λέξεις διάβασε λάθος (μήπως τις πολυσύλλαβες) και πώς τις διάβασε.

Πολλοί γονείς θεωρούν ότι, αφού το παιδί τους κατανοεί τη διδασκαλία στην τάξη ή το μάθημα που του διαβάζει ο γονιός, η απόδοσή του είναι χαμηλότερη επειδή είναι αδιάφορος και δεν μελετάει όσο οι υπόλοιποι μαθητές. Ο γονέας είναι σημαντικός πόλος αποκωδικοποίησης των προβλημάτων των παιδιών και σηματοδοτεί με τη στάση του τον ψυχισμό και την εξέλιξή του. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η κατανόηση είναι για τον εγκέφαλο διαφορετική διεργασία από την ακοή και την ανάγνωση. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που εμποδίζουν την παραπάνω λειτουργία, μεταξύ των οποίων είναι: (α) το αργό, συλλαβιστό κουραστικό διάβασμα, (β) η μη τήρηση των σημείων στίξης την ώρα που διαβάζει, (γ) η λανθασμένη ανάγνωση των λέξεων και η έλλειψη χρωματισμού της φωνής όταν διαβάζει.

Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, λοιπόν, ο αναγνώστης κινητοποιεί πολλές από τις βασικές νοητικές λειτουργίες, γι' αυτό και μερικοί ειδικοί ορίζουν την ανάγνωση ως τη συστηματοποιημένη διαδικασία νοητικής επεξεργασίας των πληροφοριών του κειμένου. Σχεδόν ταυτίζουν, δηλαδή, τη διαδικασία της ανάγνωσης με τη διαδικασία της σκέψης. Καθώς η δεξιότητα της κατανόησης περιλαμβάνει ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και κριτική σκέψη, οι μαθητές δεν καλούνται μόνο να κατανοήσουν τα κείμενα που διαβάζουν, αλλά να διατυπώσουν υποθέσεις, να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν τις ιδέες που αναπτύσσονται σε αυτά. Άρα, οι μαθητές γίνονται ενεργητικοί αναγνώστες, χρησιμοποιώντας ποικίλες γνωστικές στρατηγικές.

Ειδικότερα, η κατανόηση είναι μία ενεργητική διαδικασία διαμόρφωσης υποθέσεων ή γνωστικών σχημάτων. Οι ψυχοπαιδαγωγοί της γνωστικής ψυχολογίας τονίζουν τη σημασία που έχει για την κατανόηση του κειμένου η προηγούμενη γνώση

του αναγνώστη. Το νόημα δεν αντλείται μόνο μέσα από τις γραμμές του κειμένου, αλλά οικοδομείται από τη σύνθεση των άμεσα διατυπωμένων και έμμεσα υπονοούμενων στοιχείων του κειμένου με την προηγούμενη γνώση του αναγνώστη. Πρόκειται για την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε νέες πληροφορίες και σε προϋπάρχουσα γνώση. Έτσι, ο αναγνώστης χρησιμοποιεί τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα και παράλληλα διαμορφώνει νέα σχήματα, που συνδυάζουν παλιές πληροφορίες με το νέο υλικό, επιβεβαιώνει ή διαψεύδει τις υποθέσεις και προσδοκίες του σε σχέση με τη νοηματική εξέλιξη του κειμένου. Πιο αναλυτικά, η κατανόηση κειμένου περιλαμβάνει:

1. Ανάπτυξη λεξιλογίου
2. Κυριολεκτική κατανόηση
3. Ερμηνευτική κατανόηση
4. Κριτική κατανόηση
5. Αντανάκλαση-αποτίμηση

Στρατηγικές για την ανάπτυξη και κατανόηση λεξιλογίου

Η κατανόηση και εκμάθηση νέων και δύσκολων λέξεων είναι μία διαδικασία απαιτητική, καθώς το εννοιολογικό σύστημα του παιδιού είναι ήδη περιορισμένο. Τεχνικές που εμπειρικά φαίνεται πως βοηθούν σε αυτή την κατεύθυνση είναι η ερμηνεία νέων λέξεων με εκμάθηση παράγωγων και σύνθετων, συνωνύμων και αντιθέτων, προθέσεων και προσφρημάτων, χρήση λεξικού και καρτελών, αλλά και κατάλληλων παιχνιδιών που κάνουν πιο ευχάριστη τη διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές το ιδιαίτερο νόημα μιας καινούργιας λέξης, ώστε να αποφεύγονται οι γενικεύσεις στη χρήση της λέξης. Δε μένει μόνο στην κυριολεκτική σημασία της λέξης, αλλά προχωρά στις πολλαπλές σημασίες της. Διδάσκει εκείνες τις λέξεις που είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την κατανόηση του κειμένου. Η χρήση συνωνύμων βοηθά στο να γίνει πιο σαφές το νόημα μίας λέξης, το ίδιο και η σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση και τις εμπειρίες του μαθητή.

Στρατηγικές για την κατανόηση του κειμένου

Έχουν προταθεί πολλές τεχνικές και στρατηγικές νοηματικής προσέγγισης του γραπτού λόγου. Στο ένα άκρο είναι η μπιχεβιοριστική προσέγγιση που διδάσκει δεξιότητες και στρατηγικές νοηματικής προσέγγισης με άμεσο τρόπο, ενώ στο άλλο βρίσκονται οι προσεγγίσεις που δημιουργήθηκαν από τα συμπεράσματα της κοινωνιογλωσσολογίας και της γνωστικής ψυχολογίας, που διδάσκουν ότι η κατανόηση και η μάθηση είναι ενεργητικές διαδικασίες οι οποίες καθορίζονται από τις γνωστικές δομές του ατόμου, τα στοιχεία του κειμένου και το πλαίσιο επικοινωνίας.

Οι ερευνητές χρησιμοποιούν τις επιδόσεις ομάδων κανονικών αναγνωστών ως βάση σύγκρισης με τις εκτιμώμενες συναφείς βελτιώσεις μαθητών με δυσλεξία. Οι κύριοι τρόποι ενδυνάμωσης της κατανόησης, κατά τους Oakhill και Yuill (1991) είναι τρεις:

Ο πρώτος αφορά διάφορες προσθήκες ή αλλαγές που μπορούν να γίνουν σ' ένα κείμενο προκειμένου να βελτιωθεί ο βαθμός κατανόησης και απομνημόνευσής του εκ μέρους του αναγνώστη. Οι αλλαγές αυτές δεν απαιτούν ενεργητική προσπάθεια από τον αναγνώστη. Συμπεριλαμβάνονται εικόνες, τίτλοι, εννοιολογικοί χάρτες, περιλήψεις κειμένου, αλλά και αλλαγές που αποβλέπουν στη βελτίωση της οργανωτικής δομής και συνοχής του κειμένου. Ο δεύτερος τρόπος προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη προκειμένου να διευκολυνθεί η κατανόηση ενός κειμένου. Πριν, στη διάρκεια ή μετά την ανάγνωση, ο μαθητής υιοθετεί συμπεριφορές όπως η υπογράμμιση φράσεων, η λήψη σημειώσεων, η περίληψη. Η τρίτη ομάδα μέσων βελτίωσης του βαθμού κατανόησης ενός κειμένου προϋποθέτει επίσης την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη, που εφαρμόζει λειτουργικές στρατηγικές κατά την ανάγνωση. Σκέφτεται το περιεχόμενο, το συνδέει με ό, τι γνωρίζει. Οι δύο αυτοί τρόποι εδράζονται στην ποιότητα του νου του αναγνώστη και όχι σε εξωτερικά μέσα.

Το παιδί με χαμηλές επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου μπορεί να προβαίνει σε συναφείς εκτιμήσεις από ορισμένες ειδικές «λέξεις- κλειδιά» του κειμένου και να χρησιμοποιεί τις αποκτημένες γνώσεις του προκειμένου να το ερμηνεύσει. Είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση αυτών των μαθητών να αντλούν πληροφορίες από το

κείμενο, για παράδειγμα μέσω της επιλογής εικόνων ή περιλήψεων που εμπρικλείουν τις πληροφορίες του κειμένου ή της συζήτησης με τον εκπαιδευτικό.

Σε άλλες μελέτες έχει διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της μεθόδου που βασίζεται στη λογική να ζητείται από τα παιδιά να συνθέτουν τις δικές τους ερωτήσεις για το περιεχόμενο κειμένου προκειμένου να διευκολύνονται στην κατανόηση του. Δεν έχουν επιβεβαιωθεί τα θετικά αποτελέσματα της μεθόδου. Εκτιμάται ότι αυτό που χρειάζεται είναι η σύνθεση ανάμικτων ερωτήσεων εκ μέρους του παιδιού που ν' απαιτούν απαντήσεις σε διάφορα επίπεδα, όπως η κυριολεκτική σημασία λέξεων, η συναγωγή συμπερασμάτων και η ερμηνεία ή η αξιολόγηση του περιεχομένου ενός κειμένου. Έχει αποδειχθεί επίσης ότι η άσκηση παιδιών ηλικίας 8 χρόνων στη σύνθεση ερωτήσεων σε συνδυασμό με τη διδασκαλία για το πώς να χρησιμοποιούν παρόμοιες δεξιότητες στην ανάγνωση σύντομων ιστοριών συμβάλλει στη βελτίωση της κατανόησής τους (Cohen, 1983).

Επομένως, η εφαρμογή σχετικά απλών μεθόδων είναι δυνατό να επαυξήσει τη δομική προσέγγιση ενός κειμένου και να ενδυναμώσει την κατανόησή του. Είναι απαραίτητο ο μαθητής να έχει προϋπάρχουσα συναφή γνώση για να προβαίνει σε συνεκτιμήσεις και επεξεργασία, αν και συχνά φαίνεται ότι, παρά την προϋπάρχουσα γνώση, ο αναγνώστης δεν μπορεί να τη χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά, γι' αυτό και πρέπει να διδαχθεί στρατηγικές οργάνωσης και ανάκλησης πληροφοριών από το μνημονικό πεδίο.

Τα παιδιά με δυσλεξία συχνά δεν είναι σε θέση να παραπέμπουν σε συσχετιζόμενες ή μη περιοχές γνώσης, δε μπορούν να γενικεύουν, να έχουν σταθερά συστήματα αναφοράς, να κατανοούν σχετιζόμενους παράγοντες στην επίλυση ενός προβλήματος ή να συσχετίζουν πληροφορίες. Αυτές οι δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν σε ομαδική βάση αρχικά και σε εξατομικευμένο επίπεδο αργότερα αν χρειαστεί. Το παιδί πρέπει να γνωρίζει τι πρέπει να αντλήσει από το κείμενο ώστε να το κατανοήσει. Σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει η απόλυτη λύση ή στρατηγική για το πρόβλημα, αφού η αποτελεσματικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος και τη χρονική της διάρκεια, ενώ κάποιες μέθοδοι είναι πιο πρακτικές σε σχέση με άλλες.

Οι Oakhill και Yuill (1991) αναφέρουν ότι οι περισσότερες μέθοδοι για τη βελτίωση της κατανόησης κειμένου βασίζονται στην υπόθεση ότι τα παιδιά με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση μπορούν να επωφεληθούν από τη διαδικασία

στρατηγικών που οι υπόλοιποι αναγνώστες χρησιμοποιούν με φυσικό τρόπο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ωστόσο, τα παιδιά αυτά δεν αποκτούν αυτές τις δεξιότητες. Επίσης, η άσκηση σε στρατηγικές κατανόησης πρέπει να γίνεται στον κατάλληλο χρόνο και όχι πολύ νωρίς για το παιδί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Μεθοδολογία

Το γενικότερο μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας βασίστηκε στην κριτική θεωρία. Αντικείμενο μελέτης των κριτικών ερευνητών αποτελούν συνήθως οι μειονότητες. Παρόλο που οι ερευνητές που χαρακτηρίζουν τους εαυτούς τους ως «κριτικούς» συχνά έχουν οντολογικές και επιστημολογικές υποθέσεις οι οποίες συνάδουν με εκείνες των ερμηνευτικών ερευνητών, ωστόσο, οι βασικές τους διαφορές εντοπίζονται στους στόχους της έρευνας.

Οι κριτικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί να υπάρξει η έννοια της αμεροληψίας κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας, καθώς η προσωπική άποψη πάντοτε κάνει την εμφάνισή της. Για το λόγο αυτό, η μεθοδολογία που ακολουθείται από τους ίδιους δεν περιλαμβάνει απλή απεικόνιση του θέματος αλλά ενδυνάμωση και υποστήριξη των συμμετεχόντων μέσα από την προσωπική επιλογή των ιδίων.

Η κριτική θεωρία ανέκαθεν βασιζόταν σε ποιοτικά δεδομένα. Ωστόσο, το τελευταίο διάστημα φαίνεται ότι καλλιεργείται η υποστήριξη ενός μεικτού μοντέλου, δηλαδή, ο συνδυασμός τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων, με απώτερο σκοπό την καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη αποτύπωση και μελέτη των διαφόρων κοινωνικοπολιτικών φαινομένων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Ειδικότερα, στις περιπτώσεις μελετών σχετικές με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αντίστοιχα με την παρούσα εργασία, η ύπαρξη μόνο ποιοτικών δεδομένων συχνά οδηγούσε τους ερευνητές στην αμφισβήτηση των αποτελεσμάτων. Για το λόγο αυτό, ξεκίνησε η προσθήκη και ποσοτικών δεδομένων στις διαδικασίες, γεγονός που είχε σαν αποτέλεσμα τον περιορισμό της όποιας αδυναμίας παρουσίαζαν οι προηγούμενες μελέτες.

Από πλευράς των συγγραφέων αυτής της θεωρίας γίνονται διαρκώς προσπάθειες, συγκεκριμένα στον τομέα της ειδικής αγωγής, για κατηγοριοποίηση των σχετικών ερευνών. Σύμφωνα με τον Skidmore, η υιοθέτηση ενός θεωρητικού μοντέλου που συμπεριλαμβάνει «ψυχιατρικό», «κοινωνικό» και «οργανωτικό» πλαίσιο, έχει σαν αποτέλεσμα την αναγωγή σύνθετων φαινομένων σε έναν παράγοντα και γι' αυτό αναδεικνύεται τελευταίως στον τομέα της ειδικής αγωγής.

Αντίθετα από τον Skidmore, ο Bailey επιλέγει να αφήσει εκτός το «ψυχιατρικό» πλαίσιο, ενώ αργότερα ο Skrtic προτείνει την ύπαρξη των ακόλουθων τεσσάρων παραδειγμάτων: το ριζικό ανθρωπιστικό, το ριζικό δομικό, το ερμηνευτικό και το λειτουργικό. Το μοντέλο που κυριάρχησε τελικά στην πλειοψηφία των μελετών ήταν του Lewis, ο οποίος υποστήριξε το ολικό/κονστρουξιονιστικό. Πρέπει να σημειωθεί ότι εκτός των προαναφερθέντων, υπήρξαν και άλλες θεωρίες αλλά ωστόσο επιλέχθηκε να γίνει επιλογή των πιο βασικών.

Ειδικότερα για την περίπτωση της ειδικής αγωγής, η έρευνα προερχόταν κυρίως από ψυχολογικές κατευθύνσεις οι οποίες λειτουργούσαν κατά βάση μέσα από τη θετικιστική προσέγγιση. Παρόλα αυτά, η εφαρμογή του θετικιστικού παραδείγματος στην ειδική αγωγή παρουσιάζει διαφόρων ειδών προβλήματα. Βασικότερο αυτών των προβλημάτων αποτελεί το ζήτημα της ομαδοποίησης. Κατά την μελέτη ενός θέματος μιας ομάδας παιδιών είναι αναπόφευκτη η ομαδοποίηση των κοινών χαρακτηριστικών και άρα η μέθοδος καταλήγει να είναι αναγωγική και απλουστευτική. Κατά αυτόν τον τρόπο δε δίδεται η απαραίτητη προσοχή στις επιμέρους περιπτώσεις οι οποίες ουσιαστικά χρήζουν μεμονωμένης μελέτης και άρα το αποτέλεσμα δεν είναι το βέλτιστο δυνατό.

Επιπλέον, δεδομένου ότι η θετικιστική προσέγγιση βασίζεται στο ψυχιατρικό παράδειγμα, η όποια διαφορετική ή και ανάρμοστη συμπεριφορά των παιδιών που συμμετέχουν σε μία μελέτη, εκλαμβάνεται μόνο ως μία ψυχογενής διαταραχή, αγνοώντας τους παράγοντες που οδήγησαν σε αυτή.

Αντίστοιχα βέβαια είναι και τα θέματα που αντιμετωπίζονται στην περίπτωση του ερμηνευτικού μοντέλου το οποίο έρχεται σε αντίθεση με το θετικισμό. Ο ερμηνευτικός ερευνητής προσπαθεί να εντοπίσει το πρόβλημα σε μία εσωτερική πάθηση του ατόμου, καθώς δε θεωρεί πως οι «ειδικές ανάγκες» είναι κάτι το αμετάβλητο για τα άτομα. Προσπαθεί δηλαδή να εντοπίσει την πηγή του κακού και να βρει μία λύση. Το ερμηνευτικό παράδειγμα έχει συμβάλει αρκετά στην βελτίωση των ερευνών σχετικά με την ειδική αγωγή, μιας και οδήγησε τους ερευνητές στη χρήση ποιοτικών μεθόδων για την καλύτερα κατανόηση των αλληλεπιδράσεων στην ειδική αγωγή.

Ωστόσο, το κριτικό παράδειγμα, όπως προαναφέρθηκε, έχει χαρακτηριστεί από τους ερευνητές ως το καταλληλότερο για τις έρευνες σχετικά με την ειδική αγωγή

μιας και στηρίζεται στην αμοιβαιότητα και την ενδυνάμωση, εστιάζοντας στους τρόπους με τους οποίους αναπαράγονται οι υπάρχουσες καταπιεστικές δομές. Κατά τον τρόπο αυτό, η έρευνα επιφέρει κοινωνική αλλαγή καθώς βοηθάει τους συμμετέχοντες να αναλάβουν δράση. Παράλληλα, βοηθάει και στην ενίσχυση της χρήσης ποιοτικών δεδομένων από τους ερευνητές, συνδυάζοντας παλαιότερες και νεότερες απόψεις ερευνητών.

Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί πάντως σε κάθε περίπτωση έρευνας, είναι η διατήρηση του ερευνητικού πλουραλισμού. Μόνο μέσα από τη διατήρηση του τελευταίου είναι δυνατόν να σημειωθεί πρόοδος στο κομμάτι της έρευνας σχετικά με την ειδική αγωγή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογία είναι *μεικτή* και αποτελείται από ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Η ομάδα στόχου αποτελείται από ένα μαθητή με δυσλεξία και ενήλικες που έρχονται σε επαφή μαζί του. Τα *ποιοτικά δεδομένα* έχουν συλλεχθεί μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης (συμμετοχική παρατήρηση, αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση). Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση και την μελέτη περίπτωσης μαθητή με δυσλεξία με συμμετοχική παρατήρηση για 180 ώρες (από 22 Οκτωβρίου 2013 έως 11 Απριλίου 2014, 2 φορές την εβδομάδα από 5 ώρες κάθε φορά) (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Τα εργαλεία για τις παρατηρήσεις αποτελούνται από την εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, τους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων), το ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠΕΠΘ, Επλμ. Γ΄ Δροσινού, 2009), τις παρατηρήσεις για τις γενικές και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αλλά και τους διδακτικούς στόχους (ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα) (Χρηστάκης, 2011).

Ακόμη έχουν συμπεριληφθεί δύο συνεντεύξεις διάρκειας 10 λεπτών περίπου από τους εμπλεκόμενους ενήλικες με το συγκεκριμένο μαθητή, με έμφαση τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, βασισμένη σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την ένταξη στη σχολική κοινότητα και τη διδασκαλία των διαφοροποιημένων γλωσσικών δεξιοτήτων

Τα ποσοτικά δεδομένα έχουν συλλεχθεί μέσω αναλύσεων λαθών των κειμένων (κοινωνικές ιστορίες) μαθητών με και χωρίς δυσλεξία στην ίδια τάξη. Το δείγμα αποτελείται από παιδιά που φοιτούν στην ίδια τάξη (τα 3 τμήματα του σχολείου: 48 παιδιά) και ενήλικες (51 εκπαιδευτικοί και γονείς). Το ερωτηματολόγιο των μαθητών αποτελείται από 6 φωτογραφίες που οπτικοποιούν μέρος από το νόημα της κοινωνικής ιστορίας και διευκολύνουν την κατανόηση της. Από κάτω τίθενται 4 ερωτήσεις και οι απαντήσεις με πολλαπλή επιλογή με λεπτές νοηματικές διαφοροποιήσεις. Μια 5η ερώτηση ζητά να σημειώσουν την απάντηση με αριθμό στην κλίμακα LIKERT (1-5). Το ερωτηματολόγιο των ενηλίκων (εκπαιδευτικών και γονέων) αποτελείται από 15 ερωτήσεις LIKERT βασισμένες στις υποθέσεις.

Πιο αναλυτικά: για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας, τα δεδομένα αντλήθηκαν από τέσσερις διαφορετικές πηγές. Ένα μεγάλο τμήμα της εργασίας βασίστηκε στη σύγκριση των απαντήσεων ενός μαθητή με δυσλεξία, με το αντίστοιχο σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν από ένα δείγμα 48 μαθητών. Όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένου και του υπό παρατήρηση μαθητή με δυσλεξία, οι οποίοι και φοιτούν στην ίδια τάξη, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα σύνολο ερωτήσεων βασισμένων σε ένα συγκεκριμένο κείμενο. Σημειώνεται επίσης ότι, οι μαθητές προέρχονται από τρία διαφορετικά τμήματα του ίδιου σχολείου.

Οι μαθητές παρακολούθησαν ένα σύνολο έξι φωτογραφιών οι οποίες οπτικοποιούν το νόημα μιας κοινωνικής ιστορίας, έτσι ώστε να γίνει πιο εύκολη η κατανόησή της. Στη συνέχεια, κλήθηκαν να απαντήσουν σε 4 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με λεπτές νοηματικές διαφοροποιήσεις, καθώς επίσης και σε μία πέμπτη ερώτηση η οποία ακολουθούσε την πενταβάθμια κλίμακα Likert, αναφορικά με το πόσο τους άρεσε το κείμενο που διάβασαν.

Ο μαθητής με δυσλεξία ωστόσο, κλήθηκε να διαβάσει ένα σύνολο πέντε κειμένων, συμπεριλαμβανομένου και του προηγούμενου, με σκοπό την αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης. Με άλλα λόγια, σκοπός των συγκεκριμένων αναγνώσεων είναι η απόδοση του μαθητή και κατ' επέκταση και ο έλεγχος αποτελεσματικότητας του προγράμματος.

Για τον ίδιο μαθητή πραγματοποιήθηκε και σχετική καταγραφή αρχικών, ενδιαμέσων και τελικών παρατηρήσεων από την συνολική εφαρμογή του προγράμματος, οι οποίες βασίστηκαν στις λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων. Μέσα

από συγκεκριμένες στρατηγικές κατανόησης κειμένων και ανάπτυξης λεξιλογίου, εξετάζεται η ανταπόκριση του μαθητή, σε συνδυασμό φυσικά με την κατανόηση που φαίνεται να έχει ο ίδιος στα προαναφερθέντα κείμενα.

Εκτός από τα παραπάνω, στη μελέτη ενσωματώθηκε και ένα δείγμα 51 ενηλίκων οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις απόψεις τους για την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε στο πρώτο μέρος κάποια βασικά προσωπικά στοιχεία για τους ερωτηθέντες, ενώ ακολουθούσε το δεύτερο μέρος με ένα σύνολο 15 ερωτήσεων σχετικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων για τη διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας. Οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους ακολουθούσαν κλίμακα Likert πέντε βαθμίδων, με τη χαμηλότερη να υποδεικνύει την απόλυτη διαφωνία και την υψηλότερη την απόλυτη συμφωνία, αντίστοιχα. Επισημαίνεται ότι, στη μελέτη συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και μη, άνδρες και γυναίκες, διαφόρων ηλικιακών ομάδων.

Επιπλέον, η μελέτη περιλαμβάνει τις απόψεις του δασκάλου του τμήματος ένταξης και της δασκάλας της γενικής τάξης οι οποίοι κλήθηκαν σε συνέντευξη. Η συνέντευξη περιλάμβανε επτά ερωτήσεις συναφείς με την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη της δυσλεξίας και το θέμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σε γενικές γραμμές, αυτό το οποίο θα πρέπει να σημειωθεί αναφορικά με τα δείγματα που χρησιμοποιήθηκαν στην μελέτη είναι ότι θεωρούνται επαρκή, μιας και υπερβαίνουν τον γενικό αριθμό που συνήθως απαιτείται για την έγκυρη διεξαγωγή μιας έρευνας ($n > 30$). Συνεπώς, τα δεδομένα θεωρούνται αξιόπιστα τόσο για την ανάλυση και σύγκρισή τους όσο και για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την αποτελεσματικότητά της.

Επομένως, η παρούσα εργασία συνδυάζει την ειδική αγωγή και την ειδική εκπαίδευση και συγκεκριμένα την εφαρμογή προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητή με δυσλεξία.

Περιγραφή ερευνητικού προβλήματος

Ο υπό παρατήρηση μαθητής είναι 12 ετών και φοιτά στην Στ΄ τάξη του δημοτικού. Παράλληλα, μία ώρα καθημερινά παρακολουθεί το τμήμα ένταξης του σχολείου μαζί με έναν συμμαθητή του από το ίδιο τμήμα και μαζί με έναν άλλο μαθητή από μικρότερη τάξη.

Οι δυσκολίες του συγκλίνουν προς την ειδική μαθησιακή δυσκολία της δυσλεξίας, καθώς παρατηρούνται αδυναμίες στην ανάγνωση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και στη συνέχεια στην ορθογραφία και κατανόηση κειμένων. Ωστόσο, η δασκάλα της γενικής τάξης αναφέρει ότι πρόκειται για καλόγνωμο και ήσυχο παιδί που χρειάζεται ενθάρρυνση. Ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης αναφέρει ότι προφανώς ο μαθητής δεν λαμβάνει από τους γονείς του το απαραίτητο ενδιαφέρον και τη φροντίδα για την εκπαίδευσή του. Οι γονείς του μάλλον δεν εμπλέκονται τόσο στη μαθησιακή του πορεία.

Με βάση την παρατήρηση μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο Χ. διαθέτει κρυμμένες δυνατότητες οι οποίες δεν έχουν ως τώρα αξιοποιηθεί κατάλληλα με αποτέλεσμα να έχει μείνει πίσω. Ο καλόβολος χαρακτήρας του και η αυξημένη του κοινωνική αλληλεπίδραση θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην εφαρμογή ενός διδακτικού προγράμματος βασισμένου στις δυνατότητες και στις πραγματικές του ανάγκες. Η ενθάρρυνση έχει να παίξει σημαντικό ρόλο για το συγκεκριμένο μαθητή.

Στο λεκτικό τομέα έχει μέτριο επίπεδο προφορικού λόγου που οφείλεται στο φτωχό του λεξιλόγιο. Οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης δεν έχουν κατακτηθεί επαρκώς.

Δεν παρουσιάζει καλή συγκέντρωση και προσοχή στις γραπτές και ακουστικές δοκιμασίες. Ο ρυθμός επεξεργασίας πληροφοριών είναι αργός καθώς δυσκολεύεται στην ταχύτητα γραφής και ακρίβειας. Δυσκολία υπάρχει στη βραχύχρονη μνήμη (οπτική και ακουστική).

Στον τομέα της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου έχει γενικά κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης, ωστόσο διαβάζει με αργό, μονότονο ρυθμό και διακεκομμένη ροή. Κάνει πολλές παύσεις και συλλαβίζει ενώ ο επιτονισμός του δεν είναι πάντα σωστός. Δεν σταματά σταθερά στα σημεία στίξης. Κάνει λάθη στη φωνολογία των λέξεων όπως αντικαταστάσεις και παραλείψεις λέξεων ή γραμμάτων. Εντονότερες είναι οι δυσκολίες όταν καλείται να αποκωδικοποιήσει λέξεις

πολυσύλλαβες με συμπλέγματα ή λέξεις χαμηλής συχνότητας. Η κατανόηση των πληροφοριών τόσο από δική του ανάγνωση όσο και από ακρόαση είναι μέτρια. Απαντά σε πολύ βασικές ερωτήσεις παραλείποντας σημαντικές πληροφορίες του κειμένου.

Στο γραπτό λόγο έχει πολύ αργό ρυθμό γραφής. Κάνει σημαντικά λάθη στις καταλήξεις και στη θεματική ορθογραφία (φράχτις, ξεβηδόνο, κουρέβο). Λάθη γίνονται και στη φωνολογία των λέξεων όπως αντικαταστάσεις, αντιμεταθέσεις, παραλείψεις (δηαμέρηζμα, ζβούρα, φληστάνη, έκρηξη/έκρηξη). Επίσης, δεν κάνει συστηματική χρήση των κανόνων τονισμού και κεφαλαιοποίησης.

Στην παραγωγή γραπτού λόγου ο Χ. παράγει κείμενο μικρό σε έκταση, φτωχό σε περιεχόμενο με δομικά, συντακτικά και ορθογραφικά λάθη.

Στα μαθηματικά έχει κατακτήσει το μηχανισμό της κάθετης πρόσθεσης και αφαίρεσης με και χωρίς κρατούμενο. Δυσκολεύεται στην εκτέλεση πράξεων με πολυψήφιους αριθμούς. Γνωρίζει ελάχιστα τα γινόμενα της προπαίδειας ενώ δεν έχει κατακτήσει το μηχανισμό εκτέλεσης πολλαπλασιασμού και διαίρεσης. Επιλύει πολύ απλά προβλήματα που απαιτούν μία πράξη (κυρίως πρόσθεση και αφαίρεση). Η λογικομαθηματική του σκέψη είναι περιορισμένη.

Με βάση τις ΛΕΒΔ ο Χ. παρουσιάζει δυσκολίες:

Στον προφορικό λόγο και ιδιαίτερα στην *έκφραση με σαφήνεια* και στην *ακρόαση*.

Στις νοητικές ικανότητες και συγκεκριμένα στην *οπτική μνήμη*, την *ακουστική μνήμη*, στη *λειτουργική μνήμη*, στη *συγκέντρωση προσοχής*, στη *λογικομαθηματική σκέψη* και τους *συλλογισμούς*.

Στη συναισθηματική οργάνωση ιδίως στο *ενδιαφέρον για τη μάθηση*.

Με βάση το Πειραματικό, Αναλυτικό Πρόγραμμα Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών ο Χ. παρουσιάζει δυσκολίες:

Στις αντιληπτικές δεξιότητες και συγκεκριμένα στην *ακουστική και οπτικοακουστική αντίληψη* και στις *πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες*.

Στις μνημονικές δεξιότητες και ιδίως στην *μακροπρόθεσμη λειτουργική μνήμη*.

Στις δεξιότητες στο γραφικό χώρο

Στις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες και ιδιαίτερα στο *μορφολογικό* και την *ορθογραφία*.

Στις μαθηματικές δεξιότητες

Στις δεξιότητες συμπεριφοράς και ιδιαίτερα στις *ικανότητες προγραμματισμού*.

Συνοπτική εικόνα του Χ. από την παρατήρηση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας:

Στον προφορικό του λόγο καμιά φορά δεν εκφράζεται με ακρίβεια και σαφήνεια (δυσκολεύεται να μεταδώσει τη σκέψη του). Όσον αφορά την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή, διαβάζει με πολύ αργό ρυθμό και δεν χρωματίζει τη φωνή του ώστε να αποδίδεται ξεκάθαρα το νόημα του κειμένου. Όταν πρόκειται για αποκωδικοποίηση σύνθετων και πιο δύσκολων ή πιο σπάνιων λέξεων η ανάγνωση δυσχεραίνεται και κάνει παύσεις. Δεν έχει πάντα σωστό επιτονισμό και δεν σταματά σταθερά στα σημεία στίξης. Έτσι, υπάρχουν δυσκολίες και στην κατανόηση των κειμένων.

Στο γραπτό λόγο υπάρχουν αρκετά και σοβαρά ορθογραφικά λάθη συνήθως σε όλες τις λέξεις και στην αρχή και στη μέση και στο τέλος των λέξεων. Επίσης, έχει πολύ αργό ρυθμό γραφής. Δε γνωρίζει επαρκώς κανόνες γραμματικής και συντακτικού και όταν προβαίνει σε ανάπτυξη κειμένου (έκθεση) δυσκολεύεται να εκφραστεί με σαφήνεια, δεν έχει πολλές ιδέες και συγχέει τα νοήματα που θέλει να μεταδώσει. Σχεδόν ποτέ δε βάζει τόνο.

Διδακτική Προτεραιότητα: *Να ασκηθεί στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου (έως 30 γραμμές)*

Βραχυπρόθεσμος στόχος: να κατέχει βασικές γνώσεις λεξιλογίου (γράμματα, συλλαβές, λέξεις)

Ενότητα (μεσοπρόθεσμος στόχος): να κατανοεί λέξεις και προτάσεις.

Περιοχή (μακροπρόθεσμος στόχος): να αναπτύσσει στρατηγικές κατανόησης λεξιλογίου και κειμένων ενισχύοντας το αυτοσυναίσθημά του.

Γενικές Ενότητες ΠΑΠΕΑ:

Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες: δεξιότητες στην ανάγνωση και τη γραφή

Σχολική ετοιμότητα: προφορικός λόγος και συναισθηματική οργάνωση

Γενικές Ενότητες Πειραματικού Αναλυτικού Προγράμματος Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών: Αναγνωστική λειτουργία

Ερευνητικά εργαλεία

Α) Περιγραφή εργαλείων για τη συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων

1. Συμμετοχική παρατήρηση – Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

Ακολουθήθηκε η ποιοτική παρατήρηση και συγκεκριμένα η συμμετοχική παρατήρηση στη γενική τάξη και κυρίως στο τμήμα ένταξης. Εφαρμόστηκε η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με τη χρήση των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). Η αξιολόγηση αυτή είναι απαραίτητη στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών με εξειδικευμένα διδακτικά προγράμματα. Μέσα από δομημένα διδακτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί η αποτελεσματική υποστήριξη ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολικά μαθήματα με έμφαση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες (γλώσσα, μαθηματικά) και στις κοινωνικές δεξιότητες (συμπεριφορά). Τα διδακτικά αυτά προγράμματα είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τα οποία καταγράφονται με τη χρήση των ΛΕΒΔ ετοιμότητας. Σε αυτές τις λίστες σημειώνονται οι δυνατότητες του μαθητή στις αναπτυξιακές περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης παράλληλα με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες στη γλώσσα και τα μαθηματικά.

Συγκεκριμένα οι ΛΕΒΔ περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

α) Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές

1. Προφορικός λόγος (ακρόαση, διάλογος, έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια)
2. Ψυχοκινητικότητα (λεπτή κινητικότητα, χώρος, χρόνος, πλευρίωση)
3. Νοητικές ικανότητες (οπτική ακουστική και λειτουργική μνήμη, συγκέντρωση προσοχής)

4. Συναισθηματική οργάνωση (αυτοσυναίσθημα, ενδιαφέρον για μάθηση, συνεργασία με τους άλλους)

β) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

1. Μαθησιακή ετοιμότητα (προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση)
2. Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (ανάγνωση, κατανόηση, γραφή, μαθηματικά)
3. Κοινωνικές δεξιότητες (αυτονομία στο περιβάλλον, κοινωνική συμπεριφορά, προσαρμογή στο περιβάλλον)
4. Δημιουργικές δραστηριότητες (ελεύθερος χρόνος, αισθητικές τέχνες)
5. Προεπαγγελματική ετοιμότητα (προεπαγγελματικές δεξιότητες, επαγγελματικός προσανατολισμός)

γ) Γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών

1. Δεξιότητες γλώσσας (ανάγνωση, κατανόηση, γραφή, παραγωγή γραπτού λόγου)
2. Δεξιότητες ετοιμότητας (προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση)
3. Δεξιότητες μαθηματικών (πράξεις, προπαίδεια, επίλυση προβλημάτων)
4. Δεξιότητες συμπεριφοράς (θετικές, αρνητικές, παραβατικές)

δ) Γραμμή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

1. Αντιληπτικές δεξιότητες (οπτική αντίληψη, ακουστική αντίληψη, οπτικοακουστική αντίληψη, πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες)
2. Μνημονικές δεξιότητες (λειτουργική, μακροπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη μνήμη)
3. Δεξιότητες γραφικού χώρου (χωροχρονικός προσανατολισμός, γραφοκινητικότητα και κατάκτηση του γραφικού χώρου)
4. Βασικές αναγνωστικές δεξιότητες (φωνολογική αντίληψη, γραφή, μορφολογικό-ορθογραφία, σημασιολογικό, γραπτή έκφραση)

5. Μαθηματικές δεξιότητες (αριθμοί και μαθηματικά σύμβολα, γλώσσα και μαθηματικά)
6. Δεξιότητες συμπεριφοράς (συναισθηματική υποστήριξη, ικανότητες προγραμματισμού, αναγνωστική αυτοεικόνα)

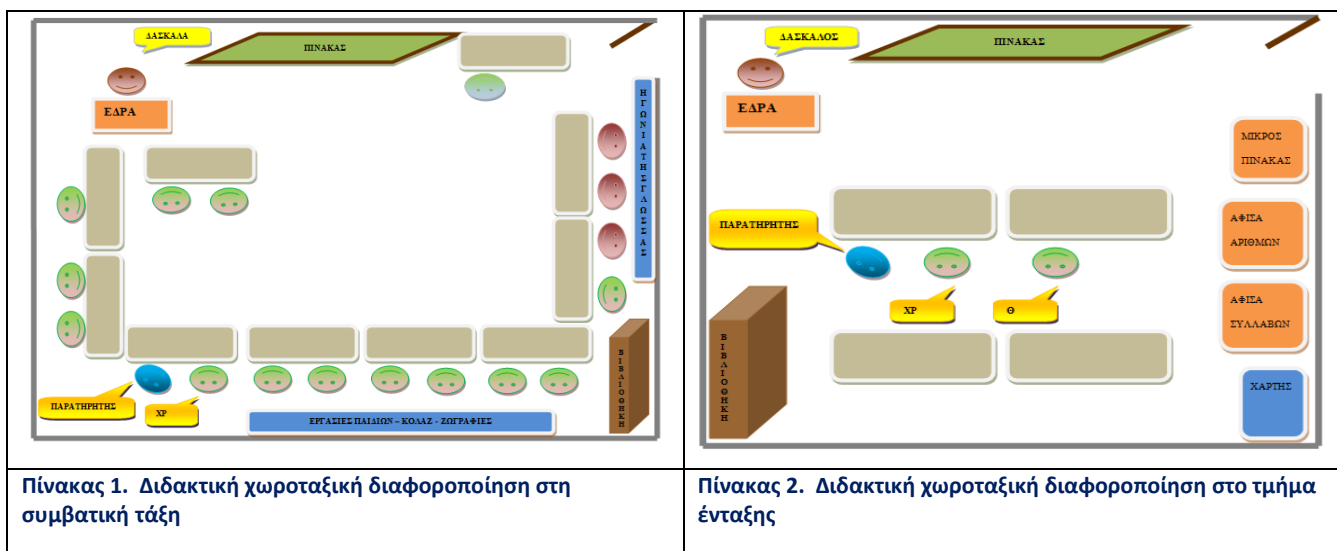
2. Αυτοπαρατήρηση και Ετεροπαρατήρηση

- Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης

Χρήσιμα εργαλεία της έρευνας αποτέλεσαν η αυτοπαρατήρηση και η ετεροπαρατήρηση με την καταγραφή της αλληλεπίδρασης της διδακτικής παρέμβασης που περιλαμβάνει παρατηρήσεις και σχόλια. Στο έντυπο αυτό σημειώθηκε ό,τι είχε σχέση με τη διδασκαλία και τα αποτελέσματά της π.χ. ο τρόπος που επέλεξε η ερευνήτρια να κινητοποιήσει το μαθητή, οι αντιδράσεις του μαθητή, λεκτικές και μη. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει ο παιδαγωγικός αναστοχασμός όπου η ερευνήτρια κατέγραψε τα σχόλιά της και τα πιο σημαντικά σημεία από τη συνεργασία της με το μαθητή και την όλη παρέμβαση. Για τη συγκεκριμένη εργασία ακολουθήθηκε παρατήρηση του μαθητή με δυσλεξία για διάστημα περίπου 7 μηνών από τις 22-10-2013 έως την 11-04-2014.

-Χωροταξικό σκαρίφημα

Ήταν σημαντικός ο σχεδιασμός του χωροταξικού σκαριφήματος της γενικής τάξης και του τμήματος ένταξης: Όταν πρόκειται να παρατηρηθεί ένας μαθητής πρέπει να αφιερωθεί κάποιος χρόνος, ώστε να βρεθεί η κατάλληλη θέση στην οποία θα κάθεται ο παρατηρητής για την καλύτερη εποπτεία του χώρου. Ο παρατηρητής πρέπει να είναι στην υπηρεσία του παιδιού και ποτέ να μη γίνεται επιφανειακά παίρνοντας τη μορφή ενός περαστικού θεατή. Παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η θέση του παρατηρητή, ώστε να μπορεί να ελέγχει την κίνηση του παιδιού. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο παίζει και η θέση του μαθητή, ο οποίος πρέπει να είναι ενταγμένος μέσα στην ομάδα μαθητών και ο παρατηρητής να δουλεύει μέσα σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Τέλος, ο δάσκαλος πρέπει να έχει αλληλεπίδραση με όλους τους μαθητές και να είναι στήριγμα για αυτούς. Στο συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο η γενική τάξη και το τμήμα ένταξης σε σχέση με τη θέση του δασκάλου είχαν την ακόλουθη μορφή:



3. Διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο τμήμα ένταξης και ο διδακτικός μας στόχος ήταν ο μαθητής να ασκηθεί στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου (έως 30 γραμμές). Το χρονοδιάγραμμα της παρέμβασης ήταν 14 εβδομάδες ξεκινώντας από 9-1-2014 έως 11-4-2014. Έγιναν 28 παρεμβάσεις.

Τα διαφοροποιημένα υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

Βιβλιοτετράδια ετοιμότητας: *Νοητικές ικανότητες* (Συλλογισμοί – Λογικές σειρές: 3.6.1. να βάζει σε λογική σειρά εικόνες που βλέπει, 3.6.2. να λέει με λογική σειρά δραστηριότητες), *Συναισθηματική οργάνωση* (Αυτοσυναίσθημα: 4.1.6. να χαίρεται την επιτυχία του, Ενδιαφέρον για τη μάθηση: 4.2.1. να δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση: 4.2.2. να ρωτάει όταν έχει απορίες)

Γλώσσα Στ΄ Δημοτικού (τεύχη α΄, β΄, γ΄) και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ): (*Γραπτός λόγος – Ανάγνωση*: να κατανοεί διάφορους τύπους κειμένων, *Λεξιλόγιο*: να διακρίνει την έννοια της λέξης με βάση την καταγωγή, τη συγγένεια ή την αντίθεση, τη μεταφορική τους χρήση, τα συμφραζόμενα κ.α., να εξοικειώνεται με την πολυσημία)

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ): *Γραπτός λόγος – Ανάγνωση* (ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να διαβάζει κατανοώντας συγχρόνως το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου κατάλληλου για την ηλικία του), *Λεξιλόγιο* (να συνειδητοποιεί τις

κυριότερες σημασιολογικές σχέσεις: κυριολεξία, μεταφορά, συνωνυμία, αντωνυμία/αντίθεση, να αντιλαμβάνεται τον πολύσημο χαρακτήρα των λέξεων και τη λειτουργία της πολυσημίας, να συνειδητοποιεί τους παραγωγικούς μηχανισμούς της γλώσσας και να ανακαλύπτει σημασίες λέξεων που δε γνωρίζει)

Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ): Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες (Δεξιότητες στην ανάγνωση και τη γραφή: ο γραπτός λόγος ως μέσον επικοινωνίας)

Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΠΑΠΑΕΜΔ): Μορφολογικό – Ορθογραφία (4.5.2. να παρατηρεί και να γνωρίζει τις αλλαγές της σημασίας των λέξεων ανάλογα με τις καταλήξεις τους), Σημασιολογικό (4.6.7. να χρησιμοποιεί κατάλληλους τρόπους κατανόησης του περιεχομένου κειμένου, 4.6.8. να συνδέει το νόημα μερών του κειμένου σε ολοκληρωμένη ενότητα)

Για το 1^ο βήμα: χρωματιστές κάρτες (24 κάρτες με τα κεφαλαία γράμματα και 24 κάρτες με τα μικρά γράμματα)

Για το 2^ο βήμα: δύο πίνακες με 11 συλλαβές ο καθένας (22 απλές συλλαβές)

Για το 3^ο βήμα: δύο πίνακες με 9 λέξεις ο καθένας (18 απλές λέξεις)

Για το 4^ο βήμα: ένας πίνακας με τα δίψηφα φωνήεντα και ένας πίνακας με τα δίψηφα σύμφωνα, 5 χρωματιστές καρτέλες με τα δίψηφα φωνήεντα και λέξεις, 6 χρωματιστές καρτέλες με τα δίψηφα σύμφωνα και λέξεις (5 δίψηφα φωνήεντα, 6 δίψηφα σύμφωνα, 5 λέξεις με τα δίψηφα φωνήεντα, 6 λέξεις με τα δίψηφα σύμφωνα, 5 λέξεις με τα δίψηφα φωνήεντα)

Για το 5^ο βήμα: ένας πίνακας με τις διφθόγγους (8 δίφθογγοι)

Για το 6^ο βήμα: δύο πίνακες με συμφωνικά συμπλέγματα, δύο χρωματιστά χαρτιά A4 με οπτικοποίηση μερικών συμφωνικών συμπλεγμάτων και γλωσσικές ασκήσεις για συμπλήρωση (24 συμφωνικά συμπλέγματα, 6 οπτικοποιήσεις, 7 γλωσσικές ασκήσεις)

Για το 7^ο βήμα: ένας χρωματιστός πίνακας με σύνθετες συλλαβές (20 συλλαβές)

Για το 8^ο βήμα: πέντε χρωματιστοί πίνακες με λέξεις (40 λέξεις)

Για το 9^ο βήμα: πέντε πίνακες με ζευγάρια λέξεων, δύο σελίδες με τέσσερις ομάδες λέξεων συνολικά και προτάσεις με κενό (40 λέξεις, 4 ομάδες από 8 λέξεις η καθεμιά, 4 προτάσεις με κενό)

Για το 10^ο βήμα: έντεκα πίνακες με ζευγάρια λέξεων, δύο σελίδες με τέσσερις ομάδες λέξεων συνολικά και προτάσεις με κενό (88 λέξεις, 4 ομάδες από 8 λέξεις η καθεμιά, 4 προτάσεις με κενό)

Για το 11^ο βήμα: πέντε πίνακες με ζευγάρια λέξεων, δύο σελίδες με τέσσερις ομάδες λέξεων συνολικά και προτάσεις με κενό (40 λέξεις, 4 ομάδες από 8 λέξεις η καθεμιά, 4 προτάσεις με κενό)

Για το 12^ο βήμα: πέντε πίνακες με ζευγάρια λέξεων, δύο σελίδες με τέσσερις ομάδες λέξεων συνολικά και προτάσεις με κενό (40 λέξεις, 4 ομάδες από 8 λέξεις η καθεμιά, 4 προτάσεις με κενό)

Για το 13^ο βήμα: πέντε πίνακες με ζευγάρια λέξεων, δύο σελίδες με τέσσερις ομάδες προτάσεων και προτάσεις με κενό (40 λέξεις, 8 προτάσεις για διάβασμα και 4 προτάσεις για συμπλήρωση)

Για το 14^ο βήμα: επτά πίνακες με ζευγάρια λέξεων, δύο σελίδες με τέσσερις ομάδες προτάσεων και προτάσεις με κενό (56 λέξεις, 8 προτάσεις για διάβασμα και 4 προτάσεις για συμπλήρωση)

Για το 15^ο βήμα: χρωματιστές κάρτες με λέξεις, εικόνες, σταυρόλεξο, κάρτες με λέξεις, παπουτσόκουτο χωρισμένο σε τρεις κατηγορίες (6 κάρτες με λέξεις, 6 εικόνες, 1 σταυρόλεξο, 24 κάρτες με λέξεις, 1 παπουτσόκουτο)

Για το 16^ο βήμα: κείμενο, ερωτήσεις κατανόησης, λίστα με αντίθετες λέξεις, άσκηση συνωνύμων, σταυρόλεξο για τα συνώνυμα και τα αντώνυμα (1 κείμενο, 5 ερωτήσεις κατανόησης, 19 λέξεις, 7 ομάδες συνωνύμων λέξεων, 1 άσκηση για τα αντώνυμα, 1 σταυρόλεξο)

Για το 17^ο βήμα: κείμενο, εννοιολογικός χάρτης με ερωτήσεις κατανόησης και ανεύρεση τίτλου του κειμένου, ασκήσεις για παράγωγα (1 κείμενο, 1 εννοιολογικός χάρτης, 3 ασκήσεις παραγώγων)

Για το 18^ο βήμα: κείμενο με κενά προς συμπλήρωση, εννοιολογικός χάρτης με μια κεντρική λέξη και προθέσεις κυκλικά, άσκηση για την επιλογή της σωστά ορθογραφημένης λέξης (2 ιστοριούλες, 1 εννοιολογικός χάρτης-7 προθέσεις, 1 άσκηση ορθογραφίας-8 λέξεις)

Για το 19^ο βήμα: κείμενα για κατανόηση, ερωτήσεις με βάση το κείμενο, άσκηση για κυριολεξία και μεταφορά (2 μικρά κείμενα, 8 ερωτήσεις κατανόησης, 18 προτάσεις)

Για το 20^ο βήμα: προτάσεις σε παραγράφους, εικόνες με αντίστοιχες προτάσεις, προτάσεις με αντίστοιχες εικόνες (4 παράγραφοι με 5 κενά, 4 εικόνες-4 παράγραφοι, 7 προτάσεις)

Για το 21^ο βήμα: σετ εικόνων, προτάσεις για συνταγή και προτάσεις που σχηματίζουν μικρό κείμενο, σετ παραγράφων (4 εικόνες, 4 προτάσεις-5 προτάσεις, 4 παράγραφοι)

Για το 22^ο βήμα: άρθρα για κατοικία, τίτλοι άρθρων προς αντιστοίχιση (με παπουτσόκουτο), φράσεις από τα άρθρα για αντιστοίχιση (με παπουτσόκουτο), λέξεις για αντιστοίχιση με τους ορισμούς τους (ντοσιέ με βέλκτρον) (3 άρθρα, 3 τίτλοι, 15 φράσεις-λέξεις)

Για το 23^ο βήμα: κείμενο "Ολική καταστροφή στις καλλιέργειες", λέξεις για αντιστοίχιση με τους ορισμούς τους (ντοσιέ με βέλκτρον), εννοιολογικός χάρτης: χρωματιστό χαρτόνι με τον τίτλο του άρθρου και 3 κατηγορίες (Κρήτη-Χανιά, Κρήτη-Ρέθυμνο, Πελοπόννησος). Χρωματιστές κάρτες με φράσεις παρμένες από το κείμενο και ο μαθητής καλείται να τις κολλήσει κάτω από τη σωστή κατηγορία σύμφωνα με ό, τι διάβασε στο άρθρο, εννοιολογικός χάρτης: Στο κέντρο ο τίτλος του κειμένου και γύρω – γύρω κουτάκια με ερωτήσεις στα βασικά σημεία (Ποιο είναι το θέμα του άρθρου;, Που συνέβη το γεγονός;, Πότε συνέβη το γεγονός;, Ποιοι κίνδυνοι δημιουργήθηκαν;, Πώς αντιμετωπίστηκαν οι κίνδυνοι;, Πώς ένωσες διαβάζοντας το γεγονός;.) (1 κείμενο, 6 λέξεις, 1 εννοιολογικός χάρτης-10 κάρτες, 1 εννοιολογικός χάρτης-6 ερωτήσεις)

Για το 24^ο βήμα: κείμενο σε ντοσιέ με βέλκτρον: Η παγκόσμια υπερθέρμανση, ερωτήσεις σε κάρτες (1 κείμενο με 3 φωτογραφίες-ενισχυτές, 4 ερωτήσεις)

Για το 25^ο βήμα: κείμενο σε ντοσιέ με βέλκτρον: Ζώα σε κίνδυνο, ερωτήσεις σε κάρτες (1 κείμενο με 11 φωτογραφίες-ενισχυτές, 4 ερωτήσεις)

Για το 26^ο βήμα: κείμενο σε ντοσιέ με βέλκτρον: Βελτιώνοντας την προσωπικότητά σου, ερωτήσεις σε κάρτες (1 κείμενο με 1 φωτογραφία-ενισχυτή, 5 ερωτήσεις)

Για το 27^ο βήμα: κείμενο σε ντοσιέ με βέλκτρον: Μια ευρηματική έφηβη κάνει το όνειρό της πραγματικότητα, ερωτήσεις σε κάρτες (1 κείμενο με 6 φωτογραφίες-ενισχυτές, 5 ερωτήσεις)

Για το 28^ο βήμα: κείμενο σε ντοσιέ με βέλκτρον: Το να είμαι καλός ακροατής, ερωτήσεις σε κάρτες (1 κείμενο με 10 φωτογραφίες-ενισχυτές, 3 ερωτήσεις)

Το σχέδιο δόμησης του διδακτικού προγράμματος περιλαμβάνει 28 παρεμβάσεις:

Στο 1^ο βήμα στοχεύουμε ο μαθητής να γνωρίζει τα γράμματα, στο 2^ο βήμα να γνωρίζει απλές συλλαβές (σφ), στο 3^ο βήμα καλείται να γνωρίζει απλές λέξεις (σφσφ, φσφσφ, σφσφσφ), στο 4^ο βήμα στόχος είναι να γνωρίζει τα δίψηφα φωνήεντα και τα δίψηφα σύμφωνα, στο 5^ο βήμα να γνωρίζει τις διφθόγγους, στο 6^ο βήμα να γνωρίζει τα συμφωνικά συμπλέγματα (2 σύμφωνα και 3 σύμφωνα μαζί), στο 7^ο βήμα να γνωρίζει πιο σύνθετες συλλαβές (σφσφ και με συνδυασμούς δίψηφων συμφώνων και φωνηέντων σε μία συλλαβή), στο 8^ο βήμα να ασκηθεί στη γνώση πιο δύσκολων λέξεων (που περιέχουν δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα, διφθόγγους και συμφωνικά συμπλέγματα), στο 9^ο βήμα να ασκηθεί στη γνώση λέξεων που διαφέρουν στην πρώτη συλλαβή, στο 10^ο βήμα στοχεύουμε ο μαθητής να ασκηθεί στη γνώση λέξεων που διαφέρουν στη μεσαία ή την τελευταία συλλαβή, στο 11^ο βήμα να ασκηθεί στη γνώση λέξεων που περιέχουν αντιστροφές γραμμάτων, στο 12^ο βήμα να ασκηθεί στη γνώση λέξεων που γράφονται με τα ίδια γράμματα αλλά διαφέρουν στον τονισμό, στο 13^ο βήμα θα πρέπει να ασκηθεί στη γνώση λέξεων που ακούγονται το ίδιο αλλά γράφονται με διαφορετικά γράμματα, στο 14^ο βήμα να ασκηθεί στη γνώση λέξεων που ακούγονται το ίδιο αλλά έχουν διαφορετική κατάληξη (διάκριση ενικού αριθμού θηλυκών επιθέτων και πληθυντικού αριθμού αρσενικών επιθέτων), στο 15^ο βήμα να αναπτύσσει και να κατανοεί το λεξιλόγιο, στο 16^ο βήμα να γνωρίζει τα συνώνυμα και τα αντώνυμα, στο 17^ο βήμα ο μαθητής θα πρέπει να γνωρίζει τα παράγωγα, στο 18^ο βήμα να σχηματίζει οικογένειες σύνθετων λέξεων, στο 19^ο βήμα να αναπτύσσει τη

γνώση της κυριολεκτικής και μεταφορικής σημασίας των λέξεων, στο 20^ο βήμα να κατανοεί προτάσεις, στο 21^ο βήμα να οργανώνει κείμενο με κριτήριο τη νοηματική ακολουθία 22^ο βήμα να χρησιμοποιεί κατάλληλους τρόπους κατανόησης του περιεχομένου ενός κειμένου, στο 23^ο βήμα να οργανώνει το νόημα ενός κειμένου (έως 30 γραμμές), στο 24^ο βήμα θα πρέπει να βελτιώνει την κριτική του σκέψη (σε κείμενο έως 30 γραμμές), στο 25^ο βήμα να ενισχύει το αυτοσυναίσθημά του σε κείμενο (έως 30 γραμμές), στο 26^ο βήμα να ενισχύει το αυτοσυναίσθημά του (σε κείμενο έως 30 γραμμές στο 27^ο βήμα να βελτιώνει την κριτική του σκέψη και να ενισχύει το αυτοσυναίσθημά του (σε κείμενο έως 30 γραμμές) και στο 28^ο βήμα να βελτιώνει την αυτοεικόνα του (σε κείμενο έως 30 γραμμές)

Η αμοιβή του μαθητή ορίστηκε λεκτική όπως «Μπράβο Χρήστο! Τα πήγες πολύ καλά».

4. Συνεντεύξεις

Για την εξαγωγή περισσότερο σφαιρικών αποτελεσμάτων κρίθηκε απαραίτητο να ληφθούν δύο συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς που εργάζονται αυτή τη στιγμή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και έρχονται σε επαφή με μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η πρώτη εκπαιδευτικός που δέχθηκε να λάβει μέρος στην έρευνα διδάσκει σε γενική τάξη, ενώ ο δεύτερος στο τμήμα ένταξης του δημοτικού σχολείου.

Η συνέντευξη είναι στην πραγματικότητα μία μέθοδος που βασίζεται στην αλληλεπίδραση των δύο πλευρών: αυτής του ερευνητή και αυτής του ερωτώμενου με στόχο την απόκτηση πληροφοριών για το υπό έρευνα αντικείμενο (Cohen & Manion, 1992).

Οι συνεντεύξεις με βάση το είδος τους διακρίνονται σε δομημένες, ημιδομημένες και μη δομημένες (Φίλιας, 1993). Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της μη δομημένης συνέντευξης. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε αυτή η μορφή συνέντευξης είναι ότι δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να υποβάλλει πρόσθετες ερωτήσεις, να ζητήσει ή να δώσει διευκρινίσεις εάν χρειάζεται και τελικά να λάβει όλα τα δεδομένα που θέλει.

Η συγκεκριμένη συνέντευξη αποτελείται από τις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Ποιες είναι οι πιο σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με την εμπειρία σας;
2. Θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόζονται διαφορετικοί τρόποι κατά τη διδασκαλία για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών αυτών;
3. Θα μπορούσατε να δώσετε ένα ορισμό για την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
4. Εσείς εφαρμόζετε κάποιο ειδικό πρόγραμμα για να υποστηρίξετε μαθησιακά τους μαθητές με δυσλεξία; Αν ναι, τι ακριβώς;
5. Τι διαφοροποιημένο υλικό θα χρησιμοποιούσατε ώστε ένας μαθητής με δυσλεξία να αναπτύξει στρατηγικές κατανόησης του λεξιλογίου;
6. Τι διαφοροποιημένο υλικό θα χρησιμοποιούσατε ώστε ένας μαθητής με δυσλεξία να αναπτύξει στρατηγικές κατανόησης κειμένου;
7. Πιστεύετε πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενισχύει τη συναισθηματική οργάνωση των μαθητών με δυσλεξία; Αν ναι, με ποιο τρόπο;

B) Περιγραφή εργαλείων για τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων

1. Ερωτηματολόγιο ενηλίκων

Στη μελέτη ενσωματώθηκε και ένα δείγμα 51 ενηλίκων οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις απόψεις τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει στο πρώτο μέρος κάποια βασικά προσωπικά στοιχεία για τους ερωτηθέντες, σημαντικότερο εκ των οποίων αποτελεί η διάκριση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους ακολουθούν κλίμακα Likert πέντε βαθμίδων, με τη χαμηλότερη να υποδεικνύει την απόλυτη διαφωνία και την υψηλότερη την απόλυτη συμφωνία, αντίστοιχα. Επισημαίνεται ότι στη μελέτη συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και μη, άνδρες και γυναίκες, διαφόρων ηλικιακών ομάδων. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 3 θεματικές ενότητες καθεμιά από τα οποία έχει 5 ερωτήσεις:

A' Θεματική ενότητα: Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου

B' Θεματική ενότητα: Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου

Γ' Θεματική ενότητα: Το στοχευμένο, ατομικό, δομημένο, ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης υποστηρίζει τη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή

2. Πειραματική κατανόηση με κοινωνικές ιστορίες

Ένα μεγάλο τμήμα της εργασίας βασίστηκε στη σύγκριση των απαντήσεων του μαθητή με δυσλεξία, με το αντίστοιχο σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν από ένα δείγμα 47 μαθητών.

Όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένου και του υπό παρακολούθηση μαθητή, οι οποίοι και φοιτούν στην ίδια τάξη, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα σύνολο ερωτήσεων βασισμένων σε ένα συγκεκριμένο κείμενο-κοινωνική ιστορία. Οι μαθητές προέρχονται από τρία διαφορετικά τμήματα του ιδίου σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα σχετικά με τα παραπάνω κείμενο-πείραμα, οι μαθητές παρακολούθησαν ένα σύνολο έξι φωτογραφιών οι οποίες οπτικοποιούν το νόημα ενός κειμένου, έτσι ώστε να γίνει πιο εύκολη η κατανόησή του. Στη συνέχεια, κλήθηκαν να απαντήσουν σε 4 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, με λεπτές νοηματικές διαφοροποιήσεις, καθώς επίσης και σε μία πέμπτη ερώτηση η οποία ακολουθούσε την πενταβάθμια κλίμακα Likert, αναφορικά με το πόσο τους άρεσε η κοινωνική ιστορία που διάβασαν.

Ο μαθητής με δυσλεξία ωστόσο, κλήθηκε να διαβάσει ένα σύνολο πέντε κοινωνικών ιστοριών, συμπεριλαμβανομένης και της προηγούμενης, με σκοπό την αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης.

Τα συγκεντρωθέντα στοιχεία αναλύθηκαν και παρουσιάστηκαν με τη βοήθεια του προγράμματος Excel με τη μέθοδο των πολλαπλών αναλύσεων.

Περιορισμοί της έρευνας

Όπως σημειώθηκε και στην προηγούμενη παράγραφο, η συγκεκριμένη μελέτη βασίζεται σε μεικτά δεδομένα, μιας και χρησιμοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις με τις ΛΕΒΔ, οι απαντήσεις δείγματος μαθητών, οι απαντήσεις ενός συγκεκριμένου υπό μελέτη μαθητή και συγχρόνως οι απαντήσεις που δόθηκαν από ένα δείγμα γονέων και εκπαιδευτικών.

Πρόκειται για μία διερευνητική και συγχρόνως περιγραφική έρευνα με βασικό σκοπό την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένης παρεμβατικής, διαφοροποιημένης μεθόδου διδασκαλίας. Παράλληλα, διερευνάται και η άποψη των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Από τον συνδυασμό αυτών των πηγών, δηλαδή της αποτελεσματικότητας της μεθόδου και της στήριξης από πλευράς των ενηλίκων, διεξάγονται συμπεράσματα σχετικά με τη γενικότερη εικόνα της μεθόδου που ακολουθήθηκε.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι κατά τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, τηρήθηκε απόλυτη εχεμύθεια. Και στα τέσσερα κομμάτια της έρευνας διατηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων, ενώ η παρουσίαση των αποτελεσμάτων προκύπτει από τη σύζευξη των συνολικών απαντήσεων.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις ερωτήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο δείγμα των ενηλίκων και των παιδιών, η παρουσίαση γίνεται μέσω ποσοστών που αντιστοιχούν στο σύνολο των απαντήσεων. Αναφορικά με τις απαντήσεις του μαθητή με δυσλεξία, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των απαντήσεών του με αυτές των υπολοίπων παιδιών. Αναφορικά με τις επιμέρους παρατηρήσεις που σημειώθηκαν κατά την παρατήρηση του συγκεκριμένου μαθητή και τη δυσκολία κατανόησης, δε γίνεται άμεσα παρουσίαση αλλά και πάλι έμμεση από την ομαδοποίηση των απαντήσεων του ίδιου.

Πέραν της εχεμύθειας και εμπιστευτικότητας από πλευράς της ερευνήτριας, συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες και σχετικές φόρμες συναίνεσης. Με άλλα λόγια, η ύπαρξη της έγγραφης συγκατάθεσης για χρήση των ομαδοποιημένων στοιχείων, εξασφαλίζει την εγκυρότητα της μελέτης. Συνεπώς, τα παραπάνω σε συνδυασμό με την ανωνυμία καθιστούν τη μελέτη νόμιμη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Αποτελέσματα

1^η ερευνητική υπόθεση

Η ειδική διδακτική και διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου

1. Αποτελέσματα από τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

α. Μεταβολές στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου σε μαθητές με δυσλεξία μέσω των δεδομένων στην Ετοιμότητα

Μετά την εμπειριστατωμένη μελέτη των ευρημάτων, επαληθεύεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ειδική διδακτική παρέμβαση μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία).

Ειδικότερα στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στην περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας βρέθηκε ότι σύμφωνα με τις αρχικές παρατηρήσεις (12 Νοεμβρίου 2013) υπήρξαν μικρές αποκλίσεις 1 εξαμήνου προς τα κάτω από το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή στο διάλογο, στην ακουστική μνήμη, στο χρόνο, στην οπτική και ακουστική μνήμη, στη συγκέντρωση προσοχής. Παρατηρήθηκε επίσης απόκλιση 2 εξαμήνων προς τα κάτω στην έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια.

Σύμφωνα με τις ενδιάμεσες παρατηρήσεις (11 Φεβρουαρίου 2014) στις περισσότερες περιοχές οι αποκλίσεις κυμάνθηκαν στα ίδια επίπεδα όπως και αυτές των αρχικών παρατηρήσεων.

Βάσει των τελικών παρατηρήσεων (11 Απριλίου 2014) σημειώθηκε βελτίωση στην έκφραση όπου η απόκλιση περιορίστηκε στο 1 εξάμηνο προς τα κάτω και στον τομέα του χρόνου όπου ο μαθητής έφτασε στο κανονικό εξάμηνο φοίτησής του.

X: αρχικές (α' εξ) X: ενδιάμεσες (β' εξ) X: τελικές (β' εξ)	Όνομα μαθητή: X. ηλικία: 12						Τάξη: Στ' Δημοτικού Εξάμηνα: Α' και Β'									
	Α) γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.															
	Διδακτική προτεραιότητα: Προφορικός λόγος και Συναισθηματική οργάνωση															
	(1) προφορικός λόγος			(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες						(4) συναισθηματική οργάνωση		
	Ακρόαση	Διάλογος	Έκφραση	Λεπτή κινητικότητα	Χώρος	Χρόνος	Πλευρίωση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Λειτουργική μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Λογικομαθηματική σκέψη	Συλλογισμοί	Αυτοσυνείδημα	Ενδιαφερόμενη μάθηση	Συνεργασία με τους άλλους
B' εξ. Γ' Γυμν																
A' εξ. Γ' Γυμν																
B' εξ. Β' Γυμν																
A' εξ. Β' Γυμν																
B' εξ. Α' Γυμν																
A' εξ. Α' Γυμν																
B' εξ. ΣΤ' Δημ	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
A' εξ. ΣΤ' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
B' εξ. Ε' Δημ		X														
A' εξ. Ε' Δημ			X													
B' εξ. Δ' Δημ																
A' εξ. Δ' Δημ																
B' εξ. Γ' Δημ																
A' εξ. Γ' Δημ																
B' εξ. Β' Δημ																
A' εξ. Β' Δημ																
B' εξ. Α' Δημ																
A' εξ. Α' Δημ																

β. Μεταβολές στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου σε μαθητές με δυσλεξία μέσω των δεδομένων του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

Στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στην περιοχή του ΠΑΠΕΑ, σύμφωνα με τις αρχικές παρατηρήσεις (12 Νοεμβρίου 2013), παρατηρήθηκαν αποκλίσεις 4 εξαμήνων στην κατανόηση και τη γραφή, 3 εξαμήνων στην ανάγνωση και 1 εξαμήνου στον προφορικό λόγο και τις νοητικές ικανότητες,

Κατά τις ενδιάμεσες παρατηρήσεις (11 Φεβρουαρίου 2014) στην περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας και στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες οι αποκλίσεις βρίσκονταν συνολικά στα ίδια επίπεδα σε σχέση πάντα με το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή. Εξαίρεση αποτέλεσαν τα μαθηματικά όπου ο μαθητής βελτιώθηκε και η απόκλιση μειώθηκε κατά 1 εξάμηνο.

Παρατηρούμε ότι οι τελικές αποκλίσεις (11 Απριλίου 2014), μετά το πέρας της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την υλοποίηση του διδακτικού μας στόχου, μειώθηκαν κατά 2 εξάμηνα στην ανάγνωση, την κατανόηση και τη γραφή.

Χ: αρχικές (α' εξ) Χ: ενδιάμεσες (β' εξ) Χ: τελικές (β' εξ)	Όνομα μαθητή: Χ. ηλικία: 12				Τάξη φοίτησης: Στ' Δημοτικού				Εξάμηνο: Α' και Β'						
	Β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)														
	Διδακτική Προτεραιότητα: Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες														
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)				Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)				Κοινωνικές Δεξιότητες (3)				Δημιουργικές Δραστηριότητες (4)		Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (5)	
	Προφ. Λόγος	Ψυχοκίνητ	Νοητ ικανοτ	Συναισθ. Οργάνωσ η	Ανάγνωσ η	Κατανόησ η	Γραφή	Μαθημ ατικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ	Προσα ρμογή στο περιβ	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγ. Δεξιότη	Επαγγ. προσανατολι σμός
Β' εξ. Γ' γυμν															
Α' εξ. Γ' γυμν															
Β' εξ. Β' δημ															
Α' εξ. Β' γυμν															
Β' εξ. Α' γυμν															
Α' εξ. Α' γυμν															
Β' εξ. Στ' δημ		X X							X X	X X	X X	X X	X X		
Α' εξ. Στ' δημ	X X	X	X X	X X											
Β' εξ. Ε' δημ	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Α' εξ. Ε' δημ					X			X X							
Β' εξ. Δ' δημ					X	X	X							X X	X X
Α' εξ. Δ' Δημ						X	X	X							
Β' εξ. Γ' Δημ															
Α' εξ. Γ' Δημ														X	X
Β' εξ. Β' Δημ															
Α' εξ. Β' Δημ															
Β' εξ. Α' Δημ															
Α' εξ. Α' Δημ															
Β' εξ. Β' Δημ															
Α' εξ. Β' Δημ															

γ. Μεταβολές στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου σε μαθητές με δυσλεξία μέσω των δεδομένων από τις ΛΕΒΔ στις Γενικές μαθησιακές δυσκολίες

Βάσει της γραμμής των γενικών μαθησιακών δυσκολιών αρχικά (12 Νοεμβρίου 2013) παρατηρήθηκε απόκλιση 3 εξαμήνων στην ανάγνωση και 1 εξαμήνου στον προφορικό λόγο.

Κατά τις ενδιάμεσες παρατηρήσεις (11 Φεβρουαρίου 2014) με την εφαρμογή του διαφοροποιημένου προγράμματος διδασκαλίας σημειώθηκε σημαντική βελτίωση του μαθητή στην ανάγνωση, όπου οι αποκλίσεις περιορίστηκαν στα 3 εξάμηνα προς τα κάτω από τη γραμμή βάσης. Επίσης, ο μαθητής κατάφερε να βελτιωθεί στις μαθηματικές πράξεις και την προπαίδεια.

Βάσει των τελικών παρατηρήσεων (11 Απριλίου 2014) οι αποκλίσεις στην ανάγνωση περιορίστηκαν στα 2 εξάμηνα προς τα κάτω από τη γραμμή βάσης. Το διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας και η υλοποίηση του διδακτικού στόχου έπαιξε σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του μαθητή και στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου.

X: αρχικές (α'εξ) X: ενδιάμεσες (β'εξ) X: τελικές (β'εξ)	Όνομα μαθητή: X				ηλικία: 12				Τάξη φοίτησης: Στ' Δημοτικού				Εξάμηνο: Α' και Β'			
	Γ) γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών															
	Διδακτική προτεραιότητα: Δεξιότητες γλώσσας και ετοιμότητας															
	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ (2)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ- ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)			
ανάγνωση	κατανόηση	γραφή	παραγωγή	προφορικός λόγος	ψυχοκινητικότητα	νοητικές ικανότητες	συναισθηματική οργάνωση	πράξεις	προπαιδεία	επίλυση προβλημάτων	θετικές	αρνητικές	παραβατικές			
Α'εξ.Β'Γυμν																
Β'εξ.Α'Γυμν																
Α'εξ.Α'Γυμν																
Β'εξ.ΣΤ'Δημ																
Α'εξ.Στ'Δημ																
Β'εξ. Ε' Δημ	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Α'εξ. Ε' Δημ	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Β'εξ. Δ' Δημ	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Α'εξ. Δ' Δημ		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Β'εξ. Γ' Δημ				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Α'εξ. Γ' Δημ				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Β'εξ. Β' Δημ					X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Α'εξ. Β' Δημ					X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Β'εξ. Α' Δημ																
Α'εξ. Α' Δημ																
Β'εξ. Νηπ																
Α'εξ. Νηπ																

δ. Μεταβολές στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου σε μαθητές με δυσλεξία μέσω των δεδομένων από τις ΛΕΒΔ στις Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Βάσει των αρχικών παρατηρήσεων (12 Νοεμβρίου 2013) στη γραμμή των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σημειώθηκαν αποκλίσεις 6 εξαμήνων στον μορφολογικό τομέα και την ορθογραφία, 2 εξαμήνων στην ακουστική αντίληψη και 1 εξαμήνου στην οπτική αντίληψη και τις πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες.

Με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τις τελικές παρατηρήσεις (11 Απριλίου 2014) ο μαθητής κατάφερε να μειώσει την απόκλιση του στις περισσότερες περιοχές κατά 1 εξάμηνο. Ειδικά, στον τομέα της ορθογραφίας η διαφορά είναι αισθητή καθώς η απόκλιση μειώθηκε στα 3 εξάμηνα προς τα κάτω από τη γραμμή βάσης. Κατάφερε λοιπόν να αναπτύξει στρατηγικές κατανόησης λεξιλογίου.

X: αρχικές (α' εξ) X: ενδιάμεσες (β' εξ) X: τελικές (β' εξ)	Όνομα μαθητή: X.		ηλικία: 12		Τάξη φοίτησης: Στ' Δημοτικού		Εξάμηνο: Α' και Β'											
	Δ) Προτεραιότητες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών						Διδακτική προτεραιότητα: Βασικές αναγνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες συμπεριφοράς											
Αντιληπτικές δεξιότητες (1)				Μνημονικές δεξιότητες (2)			Δεξιότητες-Γραφικός χώρος (3)		Βασικές Αναγνωστικές δεξιότητες				Μαθηματικές δεξιότητες (5)		Δεξιότητες συμπεριφοράς (6)			
Οπτική αντίληψη	Ακουστική αντίληψη	Οπτικοακουστική αντίληψη	Πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες	Λειτουργική μνήμη-Μνήμη ακολουθιών	Μακροπρόθεσμη μνήμη-Μνημοτεχνική	Βραχυπρόθεσμη-λειτουργική μνήμη	Χωροχρονικός προσανατολισμός	Γραφοκινητικότητα και κατάκτηση του γραφικού χώρου	Φωνολογική αντίληψη	Γραφή	Μορφολογικό-Ορθογραφία	Σημασιολογικό	Γραπτή έκφραση	Αριθμοί και μαθηματικά σύμβολα	Γλώσσα και μαθηματικά	Συναισθηματική υποστήριξη	Ικανότητες προγραμματισμού	Αναγνωστική αυτοεικόνα
B' εξ. Γ' Γυμν																		
A' εξ. Γ' Γυμν																		
B' εξ. Β' Γυμν																		
A' εξ. Β' Γυμν																		
B' εξ. Α' Γυμν																		
A' εξ. Α' Γυμν																		
B' εξ. ΣΤ' Δημ	X			X			X		X					X	X			X
A' εξ. ΣΤ' Δημ	X	X	X	X			X		X	X								X
B' εξ. Ε' Δημ	X	X	X	X	X		X	X	X	X								X
A' εξ. Ε' Δημ		X			X		X		X		X	X	X	X	X			X
B' εξ. Δ' Δημ					X		X		X		X	X	X	X	X			X
A' εξ. Δ' Δημ					X		X		X		X	X	X	X	X			X
B' εξ. Γ' Δημ					X		X		X		X	X	X	X	X			X
A' εξ. Γ' Δημ					X		X		X		X	X	X	X	X			X
B' εξ. Β' Δημ					X		X		X		X	X	X	X	X			X
A' εξ. Β' Δημ					X		X		X		X	X	X	X	X			X

2. Αποτελέσματα αυτοπαρατήρησης και ετεροπαρατήρησης

Ο παιδαγωγικός αναστοχασμός με το Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης αποδείχτηκε ιδιαίτερα χρήσιμος καθώς καταγράφηκαν σχόλια σχετικά με την πορεία του προγράμματος διδασκαλίας και τη συνεργασία της ερευνήτριας με το μαθητή. Ο μαθητής φάνηκε να βελτιώνεται στην εκμάθηση του λεξιλογίου μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδικά όταν εξασκούσε τους ορισμούς λέξεων με ντοσιέ με βέλκτρον, με παπουτσόκουτα, με εικόνες και σταυρόλεξα. Επίσης, η θέση που επιλέχθηκε από την ερευνήτρια σε σχέση με τον υπό παρατήρηση μαθητή τον βοήθησε στην όλη διαδικασία.

3. Αποτελέσματα διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος

Ο μαθητής ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά στις εργασίες από μνήμης, καθ' υπαγόρευση και αντιγραφής. Βελτιώθηκε στον τονισμό των λέξεων και στην ορθογραφία. Η διαβάθμιση και η οπτικοποίηση των δραστηριοτήτων τον βοήθησαν στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου. Εξοικειώθηκε με τα σύνθετα συμφωνικά συμπλέγματα, τις συλλαβές και βελτιώθηκε στην ανάγνωση. Τα σταυρόλεξα, οι εικόνες και τα παπουτσόκουτα αποτέλεσαν κίνητρο για το μαθητή, ο οποίος συνολικά κατάφερε να αναπτύξει αισθητά το λεξιλόγιό του. Επαληθεύεται λοιπόν η υπόθεση ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου.

4. Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης συνεντεύξεων

Οι δύο εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα απάντησαν συνολικά σε επτά ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, τις μεθόδους που ακολουθούν και τους τρόπους με τους οποίους διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, ώστε να είναι κατάλληλη και για αυτές τις περιπτώσεις μαθητών. Από τις απαντήσεις τους προέκυψαν σημαντικά στοιχεία σύγκλισης αλλά και απόκλισης όσον αφορά τον τρόπο αντίληψης και αντιμετώπισης των δυσκολιών, τα οποία μπορεί να οφείλονται σε ποικιλία παραγόντων. Αναλυτικότερα, οι απαντήσεις τους έδωσαν τα ακόλουθα στοιχεία:

Οι δύο εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τα προβλήματα περισσότερο στη γραφή, την ανάγνωση και την ορθογραφία, αλλά και στα μαθηματικά. Όπως χαρακτηριστικά

επισημαίνει ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης: *«οι δυσκολίες είναι στο γραπτό λόγο, και εννοώ την ανάγνωση και τη γραφή. Υπάρχει δυσκολία στην ανάγνωση, δυσκολεύονται, έχουν αργό ρυθμό, μονότονο πολλές φορές και υπάρχει και ανάλογα με τη δυσκολία που έχει κάθε παιδί στην αποκωδικοποίηση υπάρχει και πρόβλημα στην κατανόηση»* και συνεχίζει ότι *«...δυσκολίες υπάρχουν με φωνολογικά λάθη, ορθογραφικά, δεν το συζητάω αυτό και ακατάστατα γράμματα, ακατάστατη εικόνα, μια εικόνα άστατη»*. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, διευκρινίζει ότι πρόκειται για μαθητές με δείκτη νοημοσύνης φυσιολογικό ή και μεγαλύτερο.

Και οι δύο ερωτώμενοι συμφωνούν ότι είναι απαραίτητο να διαφοροποιείται η διδασκαλία στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ακόμη και μέσα σε μία γενική τάξη. Ωστόσο, εντοπίζουν ότι υπάρχουν δυσκολίες για τον εκπαιδευτικό σε αυτή τη διαδικασία. Η δασκάλα της γενικής τάξης σημειώνει ότι *«...σε αυτά τα παιδιά πρέπει να δώσουμε ειδικό υλικό ώστε να μπορέσουν να βελτιωθούν να αποδώσουν καλύτερα»*. Ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης αναφέρει ότι υπάρχει ελλιπής ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και δυσκολίες που οφείλονται στον περιορισμένο χρόνο που δεν του επιτρέπει να ασχοληθεί ιδιαίτερα με κάποιους μαθητές.

Στο διαφοροποιημένο υλικό που χρησιμοποιεί η δασκάλα της γενικής τάξης τονίζει και ενισχύει το οπτικό κομμάτι. Όπως αναφέρει *«Θα χρησιμοποιούσα πολύ κάρτες με εικόνες γιατί ορισμένα παιδάκια θέλουν να έχουν οπτική επαφή, είναι οπτικοί τύποι, δηλαδή αποκωδικοποιούν στη μνήμη τους, μένει η λέξη οπτικά. Και για την ορθογραφία αυτό θα τα βοηθήσει πάρα πολύ. Πολλές φορές τα παιδάκια αυτά τα βοηθάει η αντιγραφή κειμένου από πάνω από την άσκηση που είχε το παιδάκι με δυσλεξία, να αντιγράφουν λεξούλες από κάτω ώστε να τη βλέπουνε. Και ίσως και κάποια φύλλα με εικόνες με λέξεις αντιστοίχισης ώστε να ενώνουν εικόνες με λέξεις»*.

Ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης από την πλευρά του δίνει έμφαση στη χρήση μικρών κειμένων και την προσεκτική ερμηνεία των λέξεων, την παροχή συνωνύμων, αντιθέτων, μεταφορικών λέξεων αλλά και παραδειγμάτων, ώστε να κατανοήσουν τον λόγο και να τον εντάξουν στη ζωή τους. Όσον αφορά το οπτικό κομμάτι, αυτός θεωρεί ότι βοηθά περισσότερο σε παιδιά με αισθητηριακά προβλήματα, με αυτισμό ή διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή και όχι τόσο στις περιπτώσεις άλλων μαθησιακών δυσκολιών.

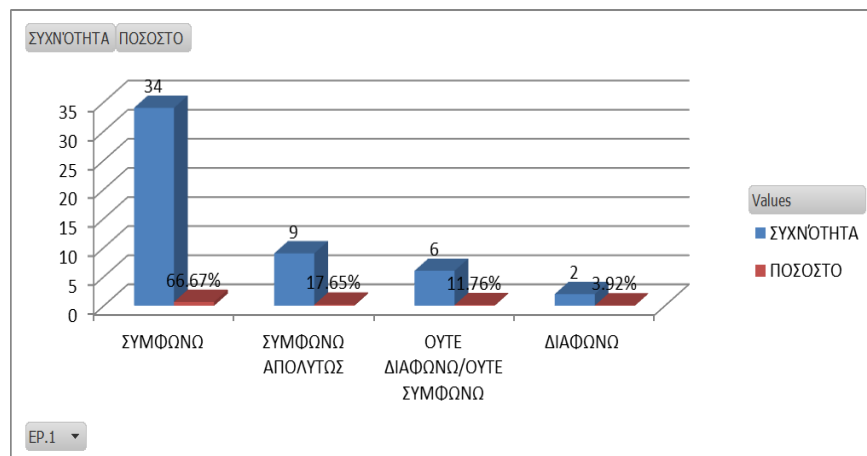
Και πάλι βλέπουμε ότι επαληθεύεται η υπόθεσή μας πως το διαφοροποιημένο υλικό και πρόγραμμα διδασκαλίας ενισχύει την ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου και υπάρχει βελτίωση στους μαθητές.

5. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου ενηλίκων (ερωτήσεις 1-5)

Το ερωτηματολόγιο των ενηλίκων περιλάμβανε κάποια βασικά προσωπικά στοιχεία για τους ερωτηθέντες, σημαντικότερο εκ των οποίων αποτελεί η διάκριση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Συμμετείχαν συνολικά 51 ενήλικες, 16 άνδρες και 35 γυναίκες, διαφόρων ηλικιακών ομάδων (από 23 έως 60 ετών) εκ των οποίων οι 42 ήταν εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι 9 κατείχαν διαφορετικά επαγγέλματα. Από τους εκπαιδευτικούς οι 13 έχουν και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

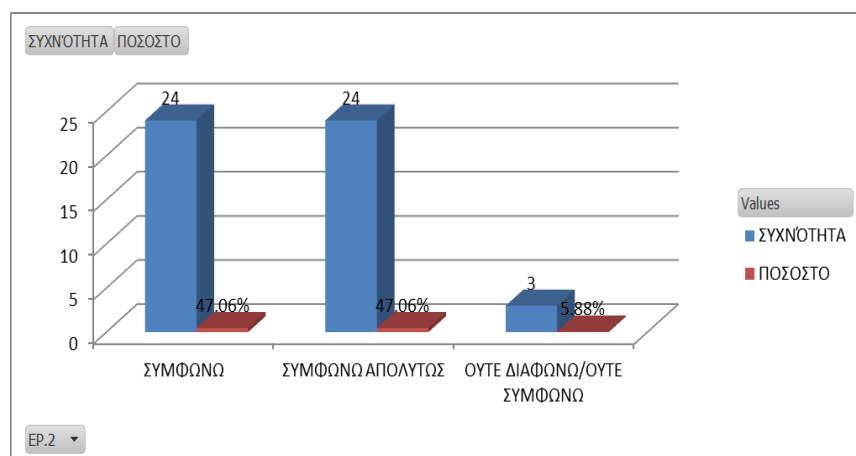
Πίνακας 1. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία του λεξιλογίου σε σχέση με τη μαθησιακή ετοιμότητα

ΕΡΩΤΗΣΗ 1	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΣΥΜΦΩΝΩ	34	66.67%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	9	17.65%
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	6	11.76%
ΔΙΑΦΩΝΩ	2	3.92%
Γενικό Άθροισμα	51	100.00%



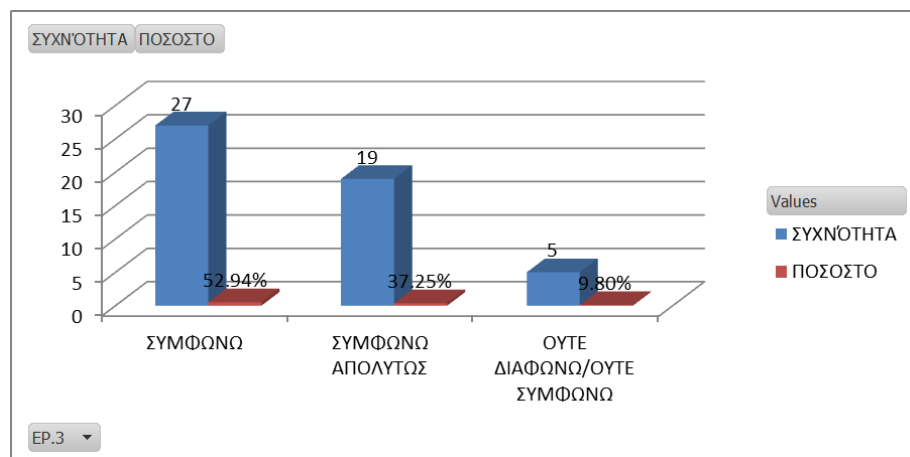
Πίνακας 2. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας λεξιλογίου με τη χρήση πολυαισθητηριακού υλικού

ΕΡΩΤΗΣΗ 2	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΣΥΜΦΩΝΩ	24	47.06%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	24	47.06%
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	3	5.88%
Γενικό Άθροισμα	51	100.00%



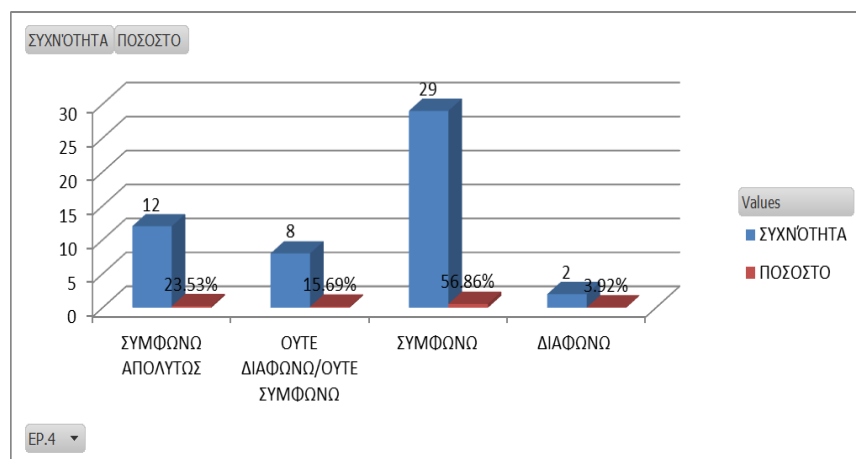
Πίνακας 3. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε σχέση με την κατανόηση του λεξιλογίου

ΕΡΩΤΗΣΗ 3	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΣΥΜΦΩΝΩ	27	52.94%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	19	37.25%
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	5	9.80%
Γενικό Άθροισμα	51	100.00%



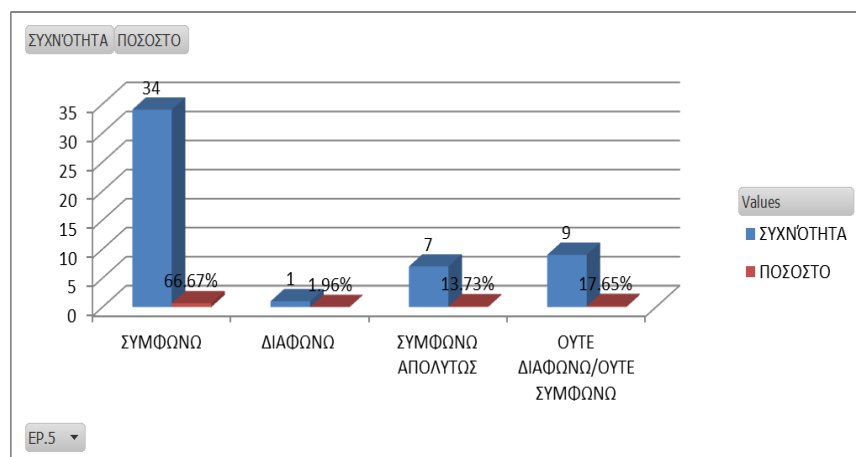
Πίνακας 4. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία του λεξιλογίου σε σχέση με την εξατομίκευση της διδασκαλίας

ΕΡΩΤΗΣΗ 4	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ	12	23.53%
ΣΥΜΦΩΝΩ	8	15.69%
ΣΥΜΦΩΝΩ	29	56.86%
ΔΙΑΦΩΝΩ	2	3.92%
Γενικό Άθροισμα	51	100.00%



Πίνακας 5. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως έκφραση των ενδιαφερόντων των μαθητών

ΕΡΩΤΗΣΗ 5	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΣΥΜΦΩΝΩ	34	66.67%
ΔΙΑΦΩΝΩ	1	1.96%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ	7	13.73%
ΣΥΜΦΩΝΩ	9	17.65%
Γενικό Άθροισμα	51	100.00%



Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο ενηλίκων επαληθεύεται εν μέρει η πρώτη υπόθεση ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου.

6. Παρουσίαση αποτελεσμάτων από τις πέντε κοινωνικές ιστορίες

Στον πίνακα που ακολουθεί έχουν καταγραφεί δεδομένα των πέντε κοινωνικών ιστοριών που χρησιμοποιήθηκαν ως πείραμα στο μαθητή με δυσλεξία με στόχο τη διερεύνηση της συμβολής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σχετικά με την κατανόηση λεξιλογίου και κειμένου. Τα θέματα των κοινωνικών ιστοριών αγγίζουν το πλαίσιο ενδιαφέροντος του μαθητή. Ο αριθμός των σειρών δεν ξεπερνά τις 30 σύμφωνα με το διδακτικό μας στόχο. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν έχουν επιλεγεί με κριτήριο τον συνήθη τύπο λέξεων που δυσκολεύουν το μαθητή. Εντάχθηκαν επίσης φωτογραφίες ως ενισχυτές του περιεχομένου των ιστοριών. Η οπτικοποίηση θεωρείται ότι βοηθά τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Παρατηρούμε ότι ο μαθητής δεν έκανε λάθος στις ερωτήσεις πράγμα που επαληθεύσει την υπόθεσή μας ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου.

Πίνακας καταγραφής πειραματικών δεδομένων με τις κοινωνικές ιστορίες

Αριθμός κοιν. ιστορίας	1	2	3	4	5
Ημερομηνία	Τρίτη 1 Απριλίου 2014	Πέμπτη 3 Απριλίου 2014	Τρίτη 8 Απριλίου 2014	Πέμπτη 10 Απριλίου 2014	Παρασκευή 11 Απριλίου 2014
Τίτλος	Η παγκόσμια υπερθέρμανση	Ζώα σε κίνδυνο	Βελτιώνοντας την προσωπικότητά σου	Μια ευρηματική έφηβη κάνει το όνειρό της πραγματικότητα	Το να είμαι καλός ακροατής
Αριθμός σειρών	21	18	30	30	7
Αριθμός λέξεων	110	100	140	140	70
Τύπος λέξεων: ΦΣ π.χ. "Ωμ"	ΦΣΦΣΣ ΦΣΣΦΣ ΣΦ, ΣΦΣΦΣ ΣΦ, ΣΦΣΦΣ Φ, ΦΦΣΦΦ , ΣΣΦΣΦ Σ, ΦΣΣΦ, ΣΣΦ	ΣΦΣΦΣΣΦ, ΣΦΣΦΣΦ, ΦΦΣΦΦ, ΣΣΦΣΦΣ, ΣΣΦΣΣΦ	ΣΦΣΦΣΣΦ, ΣΦΣΦΣΦ, ΦΦΣΦΦ, ΣΣΦΣΦΣ, ΣΣΦΣΣΦ	ΣΦΣΦΣΣΦ, Φ, ΣΦΣΦΣ Φ, ΦΦΣΦΦ, ΣΣΦΣΦΣ , ΣΣΦΣΣΦ	ΣΦΣΦΣΦ, ΣΣΦΣΦ, ΦΣΣΦΦΣΦΣ, ΦΦΣΦΦ, ΣΦΣΣΦ,
Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών	3	11	1	6	10
Αριθμός ερωτήσεων	4	4	5	5	3
Αριθμός με σωστές απαντήσεις	4	4	5	5	3

2^η ερευνητική υπόθεση

Η ειδική διδακτική και διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου

1. Αποτελέσματα από τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

α. Μεταβολές στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου σε μαθητές με δυσλεξία μέσω των δεδομένων στην Ετοιμότητα

Μετά την εμπειριστατωμένη μελέτη των ευρημάτων, επαληθεύεται η δεύτερη ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ειδική διδακτική παρέμβαση μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία).

Ειδικότερα στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στην περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας βρέθηκε ότι, σύμφωνα με τις αρχικές παρατηρήσεις (12 Νοεμβρίου 2013), υπήρξαν μικρές αποκλίσεις 1 εξαμήνου προς τα κάτω από το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή στην οπτική και ακουστική μνήμη, στη συγκέντρωση προσοχής. Βλέπουμε επίσης απόκλιση 2 εξαμήνων στους συλλογισμούς.

Σύμφωνα με τις ενδιάμεσες παρατηρήσεις (11 Φεβρουαρίου 2014) στις περισσότερες περιοχές οι αποκλίσεις κυμάνθηκαν στα ίδια επίπεδα όπως και αυτές των αρχικών παρατηρήσεων.

Βάσει των τελικών παρατηρήσεων (11 Απριλίου 2014) σημειώθηκε βελτίωση στους συλλογισμούς με 1 εξάμηνο απόκλιση από τη γραμμή βάσης (βλ. Πίνακα Α)

β. Μεταβολές στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου σε μαθητές με δυσλεξία μέσω των δεδομένων του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

Στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στην περιοχή του ΠΑΠΕΑ, σύμφωνα με τις αρχικές παρατηρήσεις (12 Νοεμβρίου 2013), παρατηρήθηκαν αποκλίσεις 4 εξαμήνων στην κατανόηση και τη γραφή, 3 εξαμήνων στην ανάγνωση και 1 εξάμηνο στις νοητικές ικανότητες.

Κατά τις ενδιάμεσες παρατηρήσεις (11 Φεβρουαρίου 2014) οι νοητικές ικανότητες του μαθητή, η ανάγνωση, η γραφή και η κατανόηση βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο απόκλισης.

Παρατηρούμε ότι οι τελικές αποκλίσεις (11 Απριλίου 2014), μετά το πέρας της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την υλοποίηση του διδακτικού μας στόχου, ήταν 2 εξάμηνα προς τα κάτω στην ανάγνωση, την κατανόηση και τη γραφή (βλ. Πίνακα Β).

γ. Μεταβολές στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου σε μαθητές με δυσλεξία μέσω των δεδομένων από τις ΛΕΒΔ στις Γενικές μαθησιακές δυσκολίες

Βάσει της γραμμής των γενικών μαθησιακών δυσκολιών αρχικά (12 Νοεμβρίου 2013) παρατηρήθηκε απόκλιση 6 εξαμήνων στην παραγωγή γραπτού λόγου, 4 εξαμήνων στην κατανόηση και τη γραφή καθώς και 1 εξαμήνου στις νοητικές ικανότητες.

Κατά τις ενδιάμεσες παρατηρήσεις (11 Φεβρουαρίου 2014) με την εφαρμογή του διαφοροποιημένου προγράμματος διδασκαλίας σημειώθηκε σημαντική βελτίωση του μαθητή στην κατανόηση και τη γραφή όπου οι αποκλίσεις περιορίστηκαν στα 3 εξάμηνα προς τα κάτω από τη γραμμή βάσης. Επίσης, ο μαθητής κατάφερε να βελτιωθεί στην επίλυση προβλημάτων.

Βάσει των τελικών παρατηρήσεων (11 Απριλίου 2014) οι αποκλίσεις στην κατανόηση και τη γραφή περιορίστηκαν περαιτέρω στα 2 εξάμηνα προς τα κάτω από τη γραμμή βάσης. Βελτιώθηκε και η παραγωγή γραπτού λόγου όπου η απόκλιση έφτασε στα 4 εξάμηνα προς τα κάτω. Το διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας και η υλοποίηση του διδακτικού στόχου έπαιξε σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του μαθητή και στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου (βλ. Πίνακα Γ).

δ. Μεταβολές στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου σε μαθητές με δυσλεξία μέσω των δεδομένων από τις ΛΕΒΔ στις Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Βάσει των αρχικών παρατηρήσεων (12 Νοεμβρίου 2013) στη γραμμή των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σημειώθηκαν αποκλίσεις 4 εξαμήνων στο σημασιολογικό τομέα καθώς και στη γλώσσα και μαθηματικά. Επίσης, υπήρξε απόκλιση 3 εξαμήνων στη λειτουργική μνήμη, στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και στη γραπτή έκφραση, 2 εξαμήνων στη μακροπρόθεσμη μνήμη, τη γραφοκινητικότητα και κατάκτηση του γραφικού χώρου και 1 εξαμήνου στη γραφή.

Με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και βάσει των τελικών παρατηρήσεων (11 Απριλίου 2014), ο μαθητής κατάφερε να μειώσει την απόκλισή τους στις περισσότερες περιοχές κατά 1 εξάμηνο ή ακόμα και να φτάσει στο επίπεδό του. Ειδικά, στον σημασιολογικό τομέα η διαφορά είναι αξιοσημείωτη καθώς η απόκλιση μειώθηκε στα 3 εξάμηνα προς τα κάτω από τη γραμμή βάσης. Ωστόσο, χρειάζεται ακόμη προσπάθεια μιας και σε όλους τους τομείς φαίνεται να είναι πιο πίσω από την ηλικία του (βλ. Πίνακα Δ).

2. Αποτελέσματα αυτοπαρατήρησης και ετεροπαρατήρησης

Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο μαθητής εργάστηκε με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ανταποκρίθηκε καλύτερα στις ερωτήσεις κατανόησης των κειμένων. Η μέθοδος της τεμαχιοποίησης του κειμένου βοήθησε το μαθητή στην κατανόησή του και στην απάντηση των ερωτήσεων. Επίσης, τα κείμενα που συνοδεύονται από εικόνες κίνησαν το ενδιαφέρον του μαθητή και έκαναν πιο ευχάριστη τη μαθησιακή διαδικασία. Στην κατανόηση κειμένου βοήθησαν επίσης ο εννοιολογικός χάρτης και τα παπουτσόκουτα. Η θέση που επιλέχθηκε από την ερευνήτρια σε σχέση με τον υπό παρατήρηση μαθητή τον βοήθησε στην όλη διαδικασία.

3. Αποτελέσματα διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος

Η τεμαχιοποίηση κειμένου βοήθησε το μαθητή στην κατανόησή του και στην απάντηση των ερωτήσεων. Η οπτικοποίηση ορισμένων κανόνων και τα κείμενα με εικόνες ήταν χρήσιμα για τη διεκπεραίωση εργασιών κατανόησης. Τα παπουτσόκουτα, το ντοσιέ με βέλκτρον και οι εννοιολογικοί χάρτες ήταν

αποτελεσματικοί τρόποι για την ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου. Επαληθεύεται λοιπόν η υπόθεση ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου.

4. Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης συνεντεύξεων

Όσον αφορά τα προγράμματα που εφαρμόζουν για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία, οι δύο εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι είναι απαραίτητο να τα εφαρμόζουν για τους μαθητές τους όταν υπάρχει ανάγκη. Ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης δίνει έμφαση στην αντιμετώπιση τυχόν παράλληλων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ η δασκάλα της γενικής τάξης εντοπίζει τις δυσκολίες που παρουσιάζει αυτό το εγχείρημα στη γενική τάξη. Ωστόσο, όπως αναφέρει *«...προσπαθούμε σε αυτά τα παιδιά να μη δίνουμε τις ίδιες ασκήσεις μέσα στην τάξη, να τα βοηθήσουμε δίνοντας πιο απλές ασκήσεις, ασκήσεις ορθογραφίας, ίσως κάποια κειμενάκια ανάγνωσης, στα μαθηματικά ίσως πιο απλές ασκησούλες, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν»*.

Επίσης, ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης δίνει έμφαση για άλλη μια φορά στην παροχή απλών κειμένων ώστε να *«δημιουργήσουν στο μυαλό τους μια εικόνα αυτού που διαβάζουν να το κατανοήσουν και να το επεξεργαστούν και να αποδώσουν πληροφορίες όπου τους ζητηθεί και σε πιο σύνθετα»*.

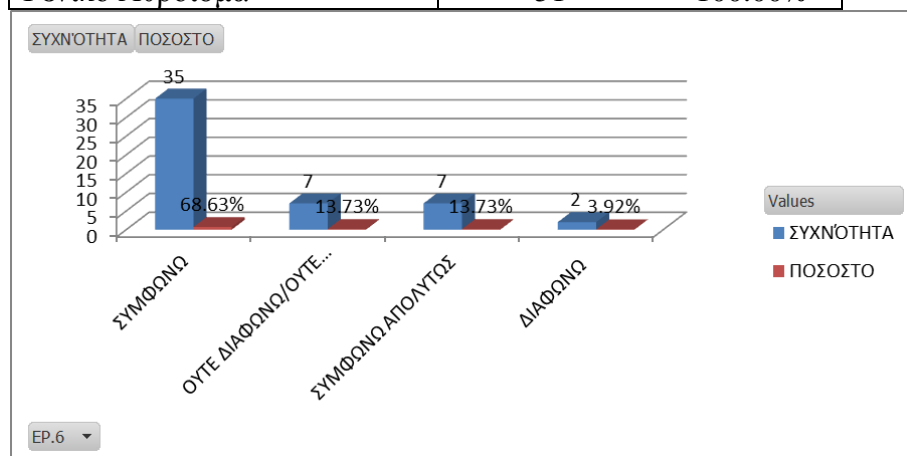
Η δασκάλα της γενικής τάξης δίνει έμφαση στις εικόνες. Μία ενδιαφέρουσα πρόταση που κάνει είναι η χρήση των κόμικς. Όσον αφορά τα μεγάλα κείμενα, προτείνει το διαμοιρασμό τους σε μικρότερα κομμάτια, ενώ προτείνει και τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών που θα βοηθήσουν στην επεξεργασία των κειμένων.

Βλέπουμε ότι επαληθεύεται η υπόθεσή μας πως το διαφοροποιημένο υλικό και πρόγραμμα διδασκαλίας ενισχύει την ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου αν και είναι δύσκολο πολλές φορές να εφαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς.

5. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου ενηλίκων (ερωτήσεις 6-10)

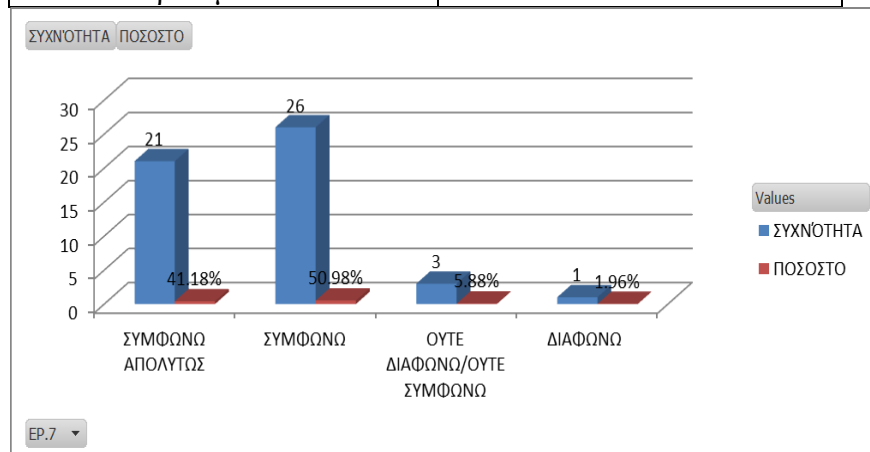
Πίνακας 6. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σχετικά με την κατανόηση κειμένων

ΕΡΩΤΗΣΗ 6	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΣΥΜΦΩΝΩ	35	68.63%
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	7	13.73%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	7	13.73%
ΔΙΑΦΩΝΩ	2	3.92%
Γενικό Άθροισμα	51	100.00%



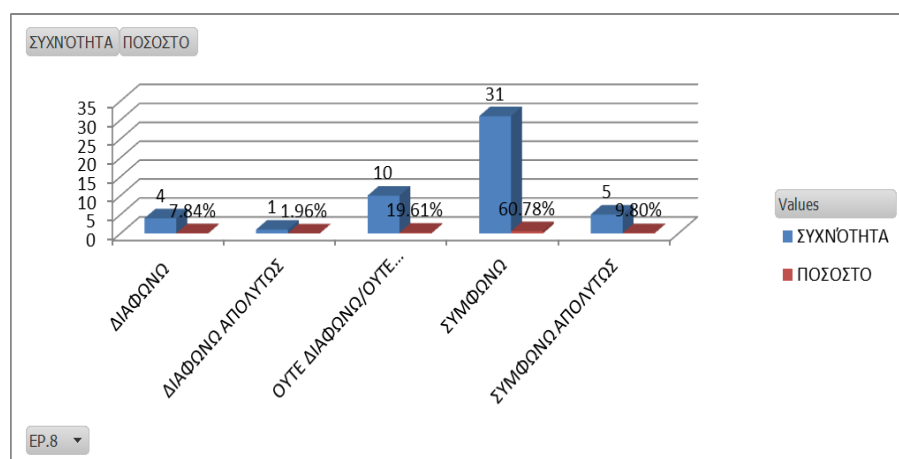
Πίνακας 7. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας κειμένων ως ανατροφοδότηση των κινήτρων των μαθητών

ΕΡΩΤΗΣΗ 7	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	21	41.18%
ΣΥΜΦΩΝΩ	26	50.98%
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	3	5.88%
ΔΙΑΦΩΝΩ	1	1.96%
Γενικό Άθροισμα	51	100.00%



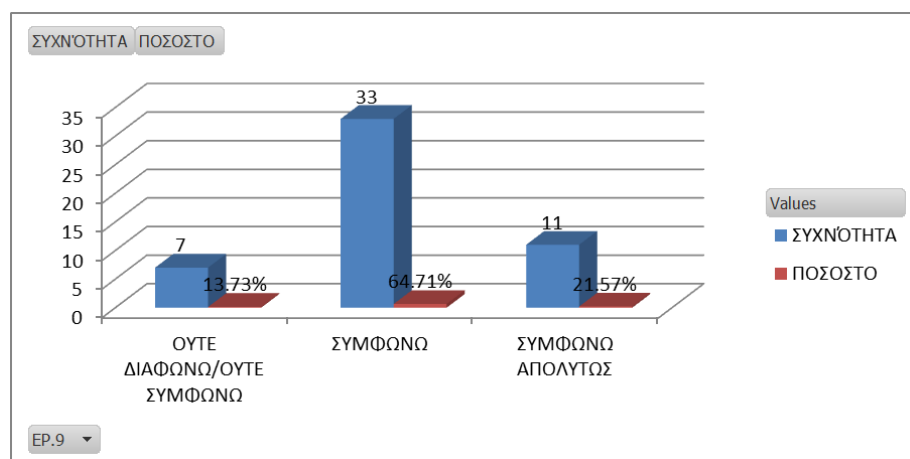
Πίνακας 8. Επιλογές έκφρασης των μαθητών (κουκλοθέατρο, πόστερ κ.α.)

ΕΡΩΤΗΣΗ 8	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΙΑΦΩΝΩ	4	7.84%
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	1	1.96%
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	10	19.61%
ΣΥΜΦΩΝΩ	31	60.78%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	5	9.80%
Γενικό Άθροισμα	51	100.00%



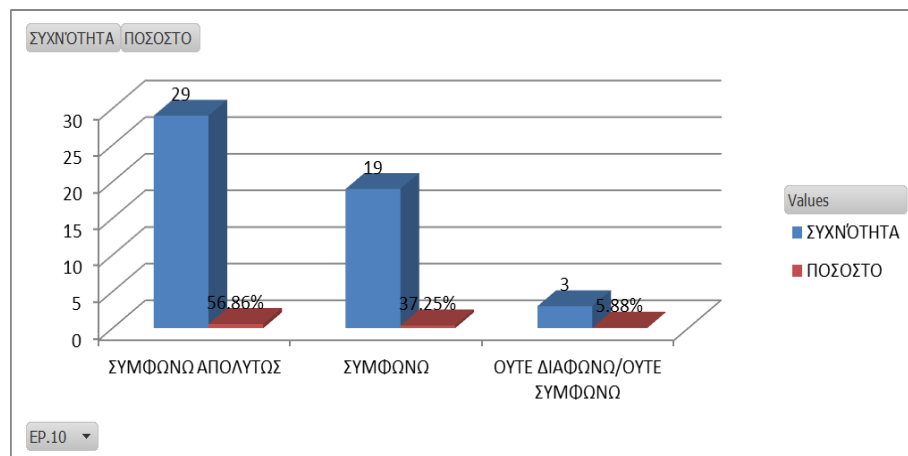
Πίνακας 9. Η χρήση αναγνωστικού υλικού για διάφορα επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας

ΕΡΩΤΗΣΗ 9	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	7	13.73%
ΣΥΜΦΩΝΩ	33	64.71%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	11	21.57%
Γενικό Άθροισμα	51	100.00%



Πίνακας 10. Υποστήριξη εκπαιδευτικού προς τους μαθητές με δυσκολίες

ΕΡΩΤΗΣΗ 10	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	29	56.86%
ΣΥΜΦΩΝΩ	19	37.25%
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	3	5.88%
Γενικό Άθροισμα	51	100.00%



Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο ενηλίκων επαληθεύεται εν μέρει η πρώτη υπόθεση ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου.

6. Παρουσίαση αποτελεσμάτων απαντήσεων μαθητών και σύγκριση με το μαθητή με δυσλεξία (κοινωνική ιστορία-πείραμα)

Στη συγκεκριμένη παράγραφο γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων των 47 μαθητών, ανά ερώτηση και παράλληλα και πραγματοποιείται σύγκριση των απαντήσεων αυτών με την απάντηση που δόθηκε από τον μαθητή με δυσλεξία. Σημειώνεται ότι στα ποσοστά και στα γραφικά έχει συνυπολογιστεί και η απάντηση του μαθητή με δυσλεξία ανά περίπτωση.

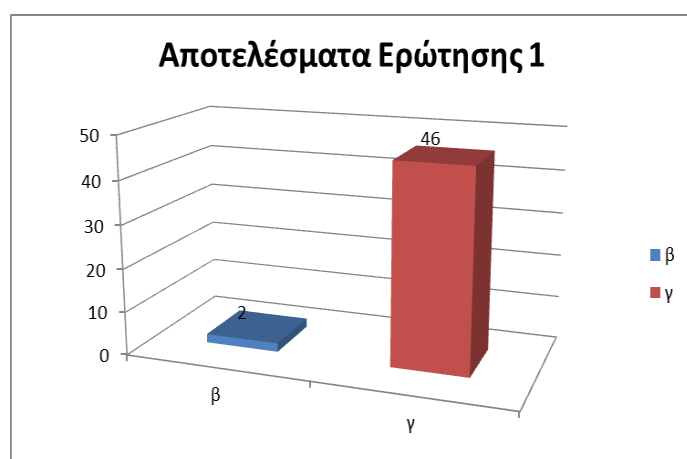
1. Τα παιδιά του χωριού...

- α. Είχαν περιέργεια για το πρότζεκτ της Έλλης
- β. Χρησιμοποιούσαν την εκκλησία ως σχολείο
- γ. Χρειάζονταν θρανία για το σχολείο τους

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα και το σχετικό γραφικό που ακολουθεί, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών (σχεδόν 96%), στη συγκεκριμένη ερώτηση, απάντησε την τρίτη επιλογή, δηλαδή ότι τα παιδιά του χωριού χρειάζονταν θρανία για το σχολείο τους. Στην αντίστοιχη ερώτηση, η απάντηση που έδωσε ο μαθητής με δυσλεξία ήταν επίσης η τρίτη.

Πίνακας 11. Αποτελέσματα πρώτης ερώτησης από 48 παιδιά

Αποτελέσματα Ερώτησης 1	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
β	2	4.17%
γ	46	95.83%
Γενικό Άθροισμα	48	100.00%



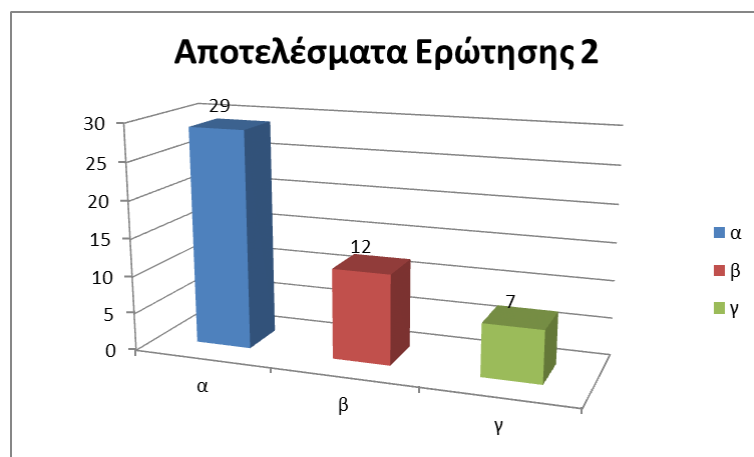
2. Οι άνθρωποι του χωριού...

- α. Έκαναν την Έλλη να αισθάνεται άνετα
- β. Εξαντλήθηκαν στο τέλος της ημέρας
- γ. Δε μπορούσαν να βοηθήσουν τους εφήβους στο πρότζεκτ τους

Αναφορικά με την δεύτερη ερώτηση που έγινε στα παιδιά, η πλειοψηφία σε ποσοστό 60% περίπου απάντησε την πρώτη επιλογή, το 25% τη δεύτερη και το 15% περίπου την τρίτη επιλογή. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι και σε αυτή την ερώτηση ο μαθητής με δυσλεξία απάντησε το ίδιο με την πλειοψηφία.

Πίνακας 12. Αποτελέσματα δεύτερης ερώτησης από 48 παιδιά

Αποτελέσματα Ερώτησης 2	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
α	29	60.42%
β	12	25.00%
γ	7	14.58%
Γενικό Άθροισμα	48	100.00%



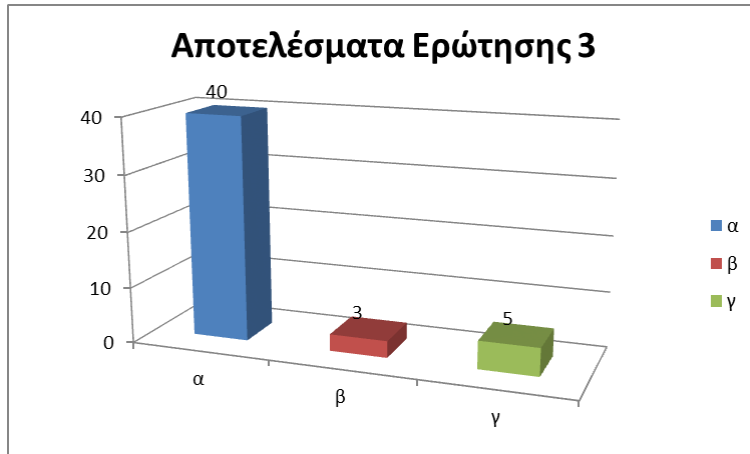
3. Τι διευκόλυνε την ανάβαση του Κιλιμάντζαρο?

- α. Παροχή ειδικής προπόνησης
- β. Το λαμπρό φως του ήλιου
- γ. Οι καιρικές συνθήκες

Οι περισσότεροι από τους μαθητές στην ερώτηση 3, συμπεριλαμβανόμενου και του μαθητή με δυσλεξία, απάντησαν την πρώτη επιλογή.

Πίνακας 13. Αποτελέσματα τρίτης ερώτησης από 48 παιδιά

Αποτελέσματα Ερώτησης 3	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
α	40	83.33%
β	3	6.25%
γ	5	10.42%
Γενικό Άθροισμα	48	100.00%



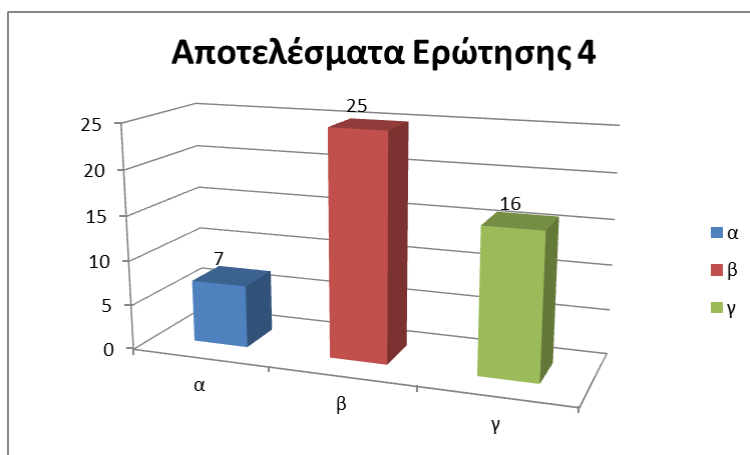
4. Οι ορειβάτες δεν θα έφταναν ως την κορυφή...

- α. Αν δεν είχαν πάει για ύπνο μέχρι τα μεσάνυχτα
- β. Αν δεν ήταν σε καλή φυσική κατάσταση
- γ. Αν οι οδηγοί δεν τους είχαν συνοδεύσει

Η τέταρτη ερώτηση φαίνεται να προβλημάτισε αρκετά τα παιδιά καθώς τα μισά περίπου επέλεξαν την δεύτερη απάντηση, το 15% την πρώτη και το 33% την τρίτη, που ήταν και η επιλογή του μαθητή με δυσλεξία.

Πίνακας 14. Αποτελέσματα τέταρτης ερώτησης από 48 παιδιά

Αποτελέσματα Ερώτησης 4	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
α	7	14.58%
β	25	52.08%
γ	16	33.33%
Γενικό Άθροισμα	48	100.00%



Σαν γενικό συμπέρασμα από τα παραπάνω μπορούμε να σημειώσουμε ότι οι απαντήσεις του μαθητή με δυσλεξία συγκλίνουν με αυτές της πλειοψηφίας των μαθητών. Δηλαδή, φαίνεται ότι οι απαντήσεις του δεν διαφέρουν από αυτές που έχουν δώσει οι περισσότεροι εκ των μαθητών υποδεικνύοντας μία σχετική ομοιομορφία, παρά το ζήτημα της δυσλεξίας.

Επαληθεύεται λοιπόν η υπόθεση ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει φανερά στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου.

3^η ερευνητική υπόθεση

Η ειδική διδακτική και διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει στην ενίσχυση της συναισθηματικής οργάνωσης

1. Αποτελέσματα από τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

α. Μεταβολές στη συναισθηματική οργάνωση σε μαθητές με δυσλεξία μέσω των δεδομένων στην Ετοιμότητα

Μετά την εμπεριστατωμένη μελέτη των ευρημάτων, επαληθεύεται η τρίτη ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ειδική διδακτική παρέμβαση μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συμβάλλει στην ενίσχυση της συναισθηματικής οργάνωσης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία). Ειδικότερα στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στην περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας βρέθηκε ότι, σύμφωνα με τις αρχικές παρατηρήσεις (12 Νοεμβρίου 2013), υπήρξαν μικρές αποκλίσεις 1 εξαμήνου προς τα κάτω από το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή στο αυτοσυναίσθημα και στη συνεργασία με άλλους. Βλέπουμε επίσης απόκλιση 2 εξαμήνων στο ενδιαφέρον για μάθηση

Σύμφωνα με τις ενδιάμεσες παρατηρήσεις (11 Φεβρουαρίου 2014) σημειώθηκε βελτίωση στο ενδιαφέρον για τη μάθηση όπου η απόκλιση μειώθηκε στο 1 εξάμηνο σε σχέση με το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία φαίνεται να κέντρισε το ενδιαφέρον του μαθητή και του έδωσε κίνητρο για μάθηση.

Βάσει των τελικών παρατηρήσεων (11 Απριλίου 2014) σημειώθηκε βελτίωση στο ενδιαφέρον για μάθηση και στη συνεργασία με τους άλλους όπου ο μαθητής κατάφερε να φτάσει στο επίπεδό του. Ιδιαίτερα η συναισθηματική οργάνωση του μαθητή ενισχύθηκε πάρα πολύ (βλ. Πίνακα Α)

β. Μεταβολές στη συναισθηματική οργάνωση σε μαθητές με δυσλεξία μέσω των δεδομένων του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

Στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στην περιοχή του ΠΑΠΕΑ, σύμφωνα με τις αρχικές παρατηρήσεις (12 Νοεμβρίου 2013), παρατηρήθηκε απόκλιση 1 εξαμήνου στη συναισθηματική οργάνωση, την αυτονομία και προσαρμογή στο περιβάλλον, την κοινωνική συμπεριφορά καθώς επίσης και στον ελεύθερο χρόνο.

Κατά τις ενδιάμεσες παρατηρήσεις (11 Φεβρουαρίου 2014) με την εφαρμογή του διαφοροποιημένου προγράμματος διδασκαλίας μειώθηκαν σημαντικά οι αποκλίσεις σε όλη την περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων όπου ο μαθητής έφτασε στο επίπεδό του, αλλά και στις δημιουργικές δραστηριότητες αναλόγως.

Παρατηρούμε ότι στις τελικές αποκλίσεις (11 Απριλίου 2014) μετά το πέρας της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την υλοποίηση του διδακτικού μας στόχου, η βελτίωση που ήδη είχε σημειώσει ο μαθητής στα μέσα της εφαρμογής του προγράμματος (κοινωνικές και δημιουργικές δεξιότητες, προεπαγγελματική ετοιμότητα) διατηρήθηκε κανονικά. Το διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας ενίσχυσε τη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή με δυσλεξία (βλ. Πίνακα Β).

γ. Μεταβολές στη συναισθηματική οργάνωση σε μαθητές με δυσλεξία μέσω των δεδομένων από τις ΛΕΒΔ στις Γενικές μαθησιακές δυσκολίες

Βάσει της γραμμής των γενικών μαθησιακών δυσκολιών αρχικά (12 Νοεμβρίου 2013) παρατηρήθηκε απόκλιση 1 εξαμήνου στη συναισθηματική οργάνωση. Οι αρνητικές και παραβατικές συμπεριφορές είναι σχεδόν ανύπαρκτες (βλ. Πίνακα Γ).

δ. Μεταβολές στη συναισθηματική οργάνωση σε μαθητές με δυσλεξία μέσω των δεδομένων από τις ΛΕΒΔ στις Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Βάσει των αρχικών παρατηρήσεων (12 Νοεμβρίου 2013) στη γραμμή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σημειώθηκαν αποκλίσεις 4 εξαμήνων στις ικανότητες προγραμματισμού, 2 εξαμήνων στην αναγνωστική αυτοεικόνα και 1 εξαμήνου στη συναισθηματική υποστήριξη (βλ. Πίνακα Δ).

Κατά τις ενδιάμεσες παρατηρήσεις (11 Φεβρουαρίου 2014) οι αποκλίσεις παρέμειναν στα ίδια επίπεδα με εξαίρεση τις ικανότητες προγραμματισμού όπου η απόκλιση μειώθηκε στα 3 εξάμηνα προς τα κάτω από τη γραμμή βάσης.

Βάσει των τελικών παρατηρήσεων (11 Απριλίου 2014) σημαντικότερη μείωση παρατηρήθηκε στην αναγνωστική αυτοεικόνα του μαθητή που έφτασε στο επίπεδό του. Παράλληλα, στις ικανότητες προγραμματισμού η διαφορά μειώθηκε στο μισό, εφόσον αντί για 4 εξάμηνα ο μαθητής στο τέλος της παρακολούθησης έχανε μόνο 2.

2. Αποτελέσματα αυτοπαρατήρησης και ετεροπαρατήρησης

Το ξεκίνημα της συνεργασίας με το μαθητή με γέμισε ενθουσιασμό. Χάρηκα ιδιαίτερα όταν ο μαθητής κατάφερε να «ανοιχτεί» από μόνος του, μου έκανε ερωτήσεις, δεν είχε άγχος και ήταν διαθέσιμος για επικοινωνία. Αυτό αποτέλεσε ένα πολύ θετικό βήμα στις αρχικές παρατηρήσεις μου και δημιούργησε τις προϋποθέσεις για ένα θετικό κλίμα συνεργασίας. Ο μαθητής φάνηκε να ανταποκρίνεται με ενδιαφέρον στη νέα διαδικασία. Δεν ήταν καθόλου αρνητικός μαζί μου και αυτό με ικανοποίησε σκεπτόμενη ότι έγινε μια καλή αρχή στην εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος. Ύστερα από την εξοικείωσή του μαζί μου βασίστηκε στην καθοδήγηση και τη βοήθειά μου. Κατάφερε να ακολουθήσει με ικανοποίηση το διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Στο κείμενο-πείραμα ανταποκρίθηκε με ενδιαφέρον και του άρεσε η ερώτηση «Πόσο πολύ σου άρεσε αυτό που διάβασες;» Το αυτοσυναίσθημά του ενισχύθηκε και αναπτύχθηκε το ενδιαφέρον του για μάθηση. Επίσης, η θέση που επιλέχθηκε από την ερευνήτρια σε σχέση με τον υπό παρατήρηση μαθητή τον βοήθησε στην όλη διαδικασία.

3. Αποτελέσματα διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος

Με το διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα κινητοποιήθηκε σημαντικά το ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση. Ανταποκρίθηκε με ευχαρίστηση στη μαθησιακή διαδικασία. Στο κείμενο-πείραμα είδε θετικά την ερώτηση σχετικά με το αν του άρεσε αυτό που διάβασε. Είναι βέβαια σημαντικό τα κείμενα και οι δραστηριότητες να εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα του μαθητή. Πράγματι, επαληθεύεται η υπόθεση ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει τη συναισθηματική οργάνωση του μαθητή.

4. Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης συνεντεύξεων

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με τη δασκάλα της γενικής τάξης είναι αυτή που είναι *«εξατομικευμένη σε κάθε παιδί ξεχωριστά δίνεται υλικό για να λύσει τα προβλήματα που μπορεί να έχει...»*. Ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης αναφέρει ότι *«πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες που έχει ο μαθητής ή οι μαθητές με δυσκολίες και στις δυνατότητες τους. Πρέπει να κοιτάζουμε τι δυνατότητες έχει αυτό το παιδί και από εκεί και πέρα να ξεκινήσουμε για να του δώσουμε μία άλλη ώθηση για να προχωρήσει, είναι σημαντικό πρέπει να υπάρχει κίνητρο»*. Δίνει λοιπόν μεγαλύτερη σημασία στον ψυχολογικό παράγοντα, στην παροχή κινήτρου προς τους μαθητές, ώστε αυτοί να μπορέσουν να αποδώσουν καλύτερα στις μαθητικές τους υποχρεώσεις.

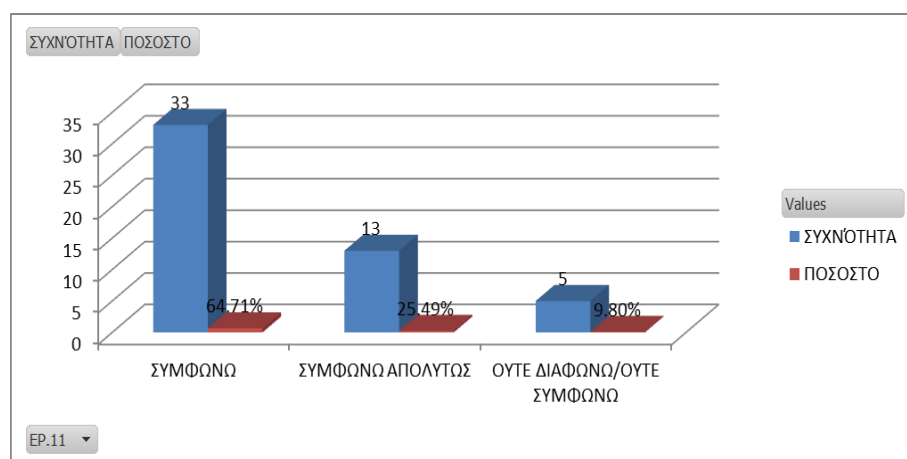
Και οι δύο εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να ενισχύσει τη συναισθηματική οργάνωση των μαθητών με δυσλεξία. Η δασκάλα της γενικής τάξης αναφέρει ότι τα παιδιά αυτά δεν έχουν αυτοπεποίθηση αφού δε μπορούν να ακολουθήσουν τον ρυθμό της τάξης. Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία *«ανεβαίνει η ψυχολογία τους, η διάθεση για μάθηση και σιγά-σιγά αυτό μπορεί να τα βοηθήσει και να ενταχτούν και πιο καλά στην τάξη, να συμμετέχουν περισσότερο και στην κανονική τάξη»*. Ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης επισημαίνει τις δυσκολίες που έχει το σχολείο καθώς είναι πολύ απαιτητικό, γεγονός που μεγεθύνεται στην περίπτωση παιδιών που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν την υπόλοιπη τάξη. Σύμφωνα με αυτόν, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να τα υποστηρίξει, να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους και να τα ωθήσει να προσπαθήσουν για το καλύτερο.

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, επαληθεύεται ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει σημαντικά τη συναισθηματική οργάνωση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία.

5. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου ενηλίκων (ερωτήσεις 11-15)

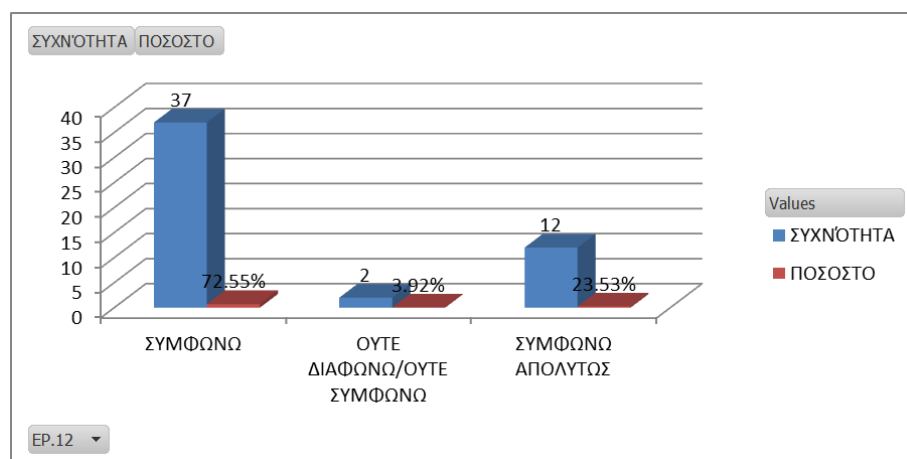
Πίνακας 15. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε σχέση με την ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος

ΕΡΩΤΗΣΗ 11	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΣΥΜΦΩΝΩ	33	64.71%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	13	25.49%
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	5	9.80%
Γενικό Άθροισμα	51	100.00%



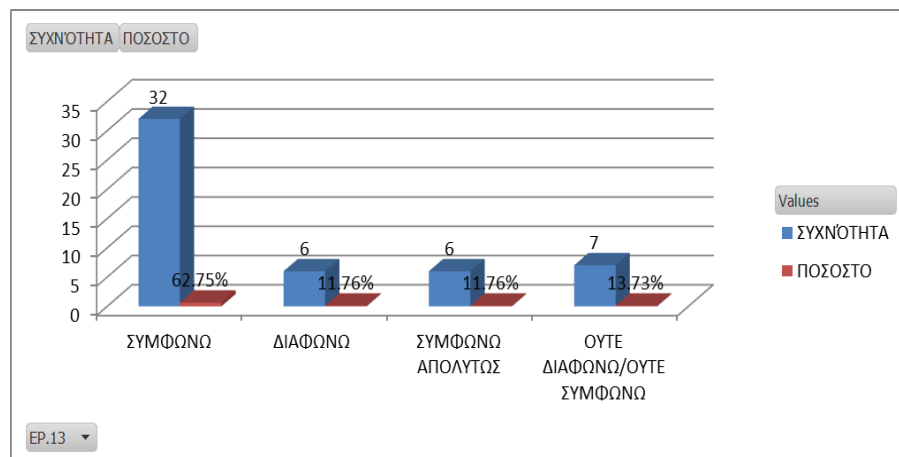
Πίνακας 16. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε σχέση με την ενίσχυση της αναγνωστικής αυτοεκτίμησης

ΕΡΩΤΗΣΗ 12	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΣΥΜΦΩΝΩ	37	72.55%
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	2	3.92%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	12	23.53%
Γενικό Άθροισμα	51	100.00%



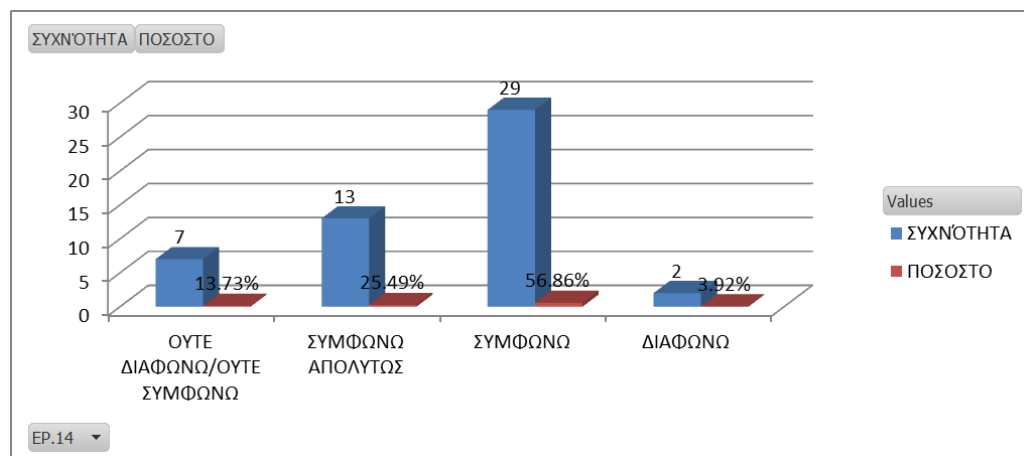
Πίνακας 17. Συναισθηματική οργάνωση και διδακτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ένταξη

ΕΡΩΤΗΣΗ 13	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΣΥΜΦΩΝΩ	32	62.75%
ΔΙΑΦΩΝΩ	6	11.76%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	6	11.76%
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	7	13.73%
Γενικό Άθροισμα	51	100.00%



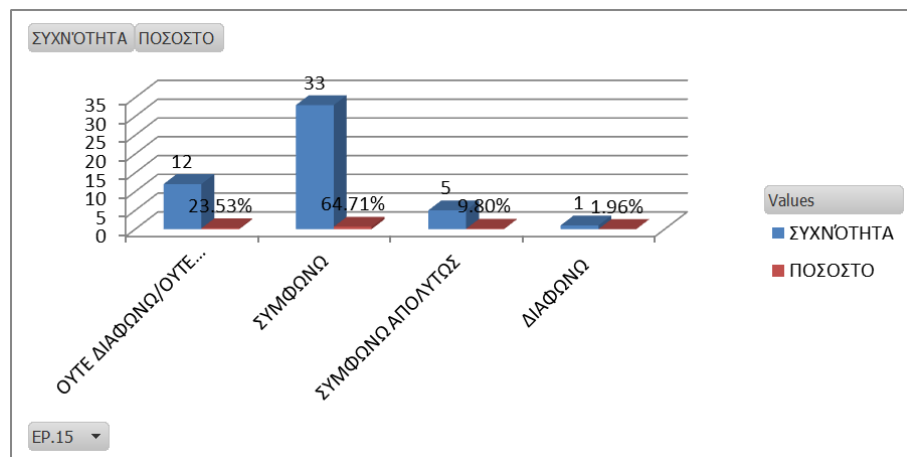
Πίνακας 18. Στοχευμένη διδακτική εργασία με ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας

ΕΡΩΤΗΣΗ 14	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	7	13.73%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	13	25.49%
ΣΥΜΦΩΝΩ	29	56.86%
ΔΙΑΦΩΝΩ	2	3.92%
Γενικό Άθροισμα	51	100.00%



Πίνακας 19. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε σχέση με τη συνεργασία μέσα στη τάξη

ΕΡΩΤΗΣΗ 15	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	12	23.53%
ΣΥΜΦΩΝΩ	33	64.71%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	5	9.80%
ΔΙΑΦΩΝΩ	1	1.96%
Γενικό Άθροισμα	51	100.00%



Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο, επαληθεύεται η υπόθεση ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει το αυτοσυνείδημα και την αυτοεικόνα των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία και γενικότερα τη συναισθηματική τους οργάνωση.

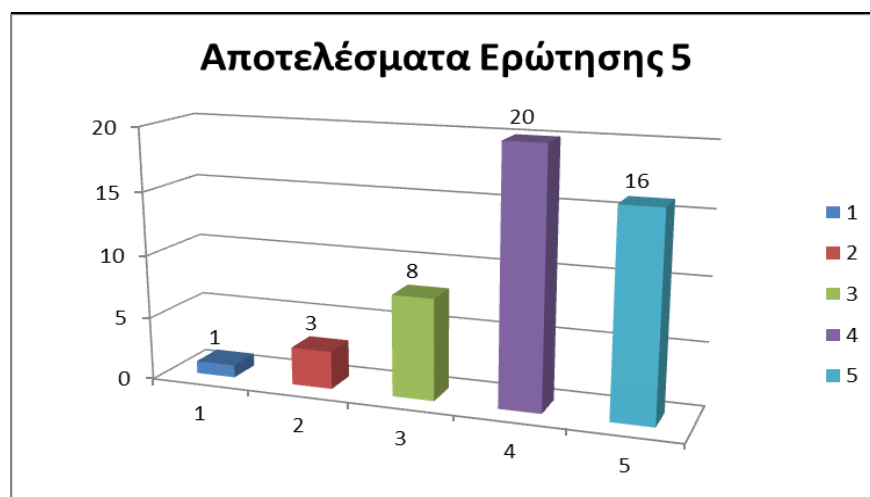
6. Παρουσίαση αποτελεσμάτων απαντήσεων μαθητών και σύγκριση με το μαθητή με δυσλεξία (κοινωνική ιστορία-πείραμα)

5. Πόσο πολύ σου άρεσε αυτό που διάβασες; (Απάντηση σε 5-βάθμια κλίμακα Likert – 1: Καθόλου, 5- Πάρα πολύ)

Από την αξιολόγηση των όσων διάβασαν, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν πως τους άρεσε είτε πολύ (41.67%) είτε πάρα πολύ (33.33%). Ο μαθητής με δυσλεξία ακολούθησε την άποψη της πλειοψηφίας δηλώνοντας ότι η ανάγνωση αυτού του κειμένου του άρεσε πολύ.

Πίνακας 20. Αποτελέσματα πέμπτης ερώτησης από τα 48 παιδιά

Αποτελέσματα Ερώτησης 5	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1	1	2.08%
2	3	6.25%
3	8	16.67%
4	20	41.67%
5	16	33.33%
Γενικό Άθροισμα	48	100.00%



Σύμφωνα με την εφαρμογή της κοινωνική ιστορίας, επαληθεύεται σημαντικά αλλά όχι πλήρως η τρίτη υπόθεση ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει τη συναισθηματική οργάνωση των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συζήτηση - συμπεράσματα

Από την παρούσα μελέτη προκύπτουν διάφορα σημαντικά συμπεράσματα τόσο αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας στην περίπτωση της δυσλεξίας, όσο και για τη γενικότερη άποψη των ενηλίκων πάνω σε αυτές.

Αρχικά, από τα αποτελέσματα της λιστών ελέγχου βασικών δεξιοτήτων προέκυψε σημαντική βελτίωση του μαθητή με δυσλεξία σε διάφορους τομείς. Στην αρχή του προγράμματος, ο μαθητής έχανε εξάμηνα σε σχέση με την ηλικία του στην πλειοψηφία των τομέων. Ελάχιστες ήταν οι εξαιρέσεις κατά τις οποίες ο μαθητής συμβάδιζε σε απόδοση με την ηλικία του και οι οποίες δεν επηρεάστηκαν αρνητικά, μετά την εφαρμογή του σχετικού προγράμματος. Αξιοσημείωτη ήταν η βελτίωση του μαθητή στις βασικές ακαδημαϊκές ικανότητες και τις αναγνωστικές δεξιότητες.

Η γενικότερη εικόνα που λαμβάνουμε είναι ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε βελτίωσε τη γενικότερη εικόνα του μαθητή, ιδίως στον τομέα του ενδιαφέροντος αλλά και στον σημασιολογικό τομέα. Εκεί όπου ο μαθητής χρειάζεται περισσότερη δουλειά είναι τα επιμέρους αντικείμενα, όπως μαθηματικά, γλώσσα, ανάγνωση και γραφή. Με άλλα λόγια, η προσέγγιση του μαθητή μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας απέδωσε σε βασικά τμήματα, ωστόσο χρειάζεται συνεχής προσπάθεια μέσω περαιτέρω προγραμμάτων, ώστε ο μαθητής να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της ηλικίας του. Στα ίδια ερευνητικά συμπεράσματα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες (Brante, 2013; Piotrowski & Reason, 2000) όπου τονίστηκε η θετική επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Επίσης, σε μία έρευνα του Veenman (1995) τονίζεται ότι ο χωροταξικός σχεδιασμός της αίθουσας διδασκαλίας και η θέση του δασκάλου παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο για τα αποτελέσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά σύμφωνα με τους Wilkinson & Hamilton (2003) μεγαλύτερη επίδραση έχει ο ρόλος του δασκάλου και όχι η δομή της αίθουσας διδασκαλίας. Το ίδιο υποστηρίζουν σε έρευνά τους και οι Smit & Humpert (2012). Σε μία άλλη έρευνα που αφορούσε μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας δίνονται ποσοστά τα οποία δείχνουν

μείωση της δυσκολίας κατανόησης κειμένου και λέξεων και βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών μετά τη διεκπεραίωση του επιλεγθέντος προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Torgesen, Wagner, Rashotte, Herron, & Lindamood, 2010).

Η βελτίωση του μαθητή στον σημασιολογικό τομέα επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις που έδωσε ο ίδιος μετά την ανάγνωση κειμένου. Όπως φάνηκε από τη σύγκριση των απαντήσεών του με τις αντίστοιχες απαντήσεις των υπολοίπων μαθητών, ο ίδιος κατάφερε να απαντήσει σωστά ακολουθώντας την πλειοψηφία στις τρεις από τις τέσσερις απαντήσεις κατανόησης. Αναφορικά με την τέταρτη ερώτηση, φαίνεται ότι δυσκόλεψε εξίσου τον ίδιο όσο και του μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν θέμα δυσλεξίας.

Επιπλέον, στην τελευταία ερώτηση που σχετιζόταν με το βαθμό που οι μαθητές ευχαριστήθηκαν τη διαδικασία της ανάγνωσης, ο μαθητής με δυσλεξία απάντησε ότι του άρεσε πολύ όπως και η πλειοψηφία των υπολοίπων μαθητών. Μέσα από αυτό διακρίνεται η βελτίωση του ενδιαφέροντός του για μάθηση. Δηλαδή, βλέπουμε ότι κάποια βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την αξιολόγηση των λιστών ελέγχου βασικών δεξιοτήτων επιβεβαιώνονται και από την άσκηση ανάγνωσης κειμένων.

Θα πρέπει να τονιστεί για άλλη μία φορά ότι η συνεχής εφαρμογή των προγραμμάτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, μαζί με την αξιολόγηση ανά τακτά χρονικά διαστήματα, αποτελούν βασική προϋπόθεση για την εξέλιξη των μαθητών που έχουν σχετικές ανάγκες και τη διατήρησή τους σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο. Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να υπάρχει τόσο η υποστήριξη από το οικογενειακό όσο και από το σχολικό περιβάλλον. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και ο ερευνητής Huong L. Pham, ο οποίος τονίζει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσφέρει στους μαθητές εργαλεία και μεθόδους, ώστε να μπορούν να καθοδηγούνται μόνοι τους, να είναι δημιουργικοί, και τους καθιστά υπεύθυνους να χρησιμοποιούν βασικές αρχές και έννοιες, ώστε να απαντούν στις ερωτήσεις κειμένων και να ενισχύουν τη κοινωνικο-συναισθηματική τους κατάσταση (Pham, 2011; Casserly, 2011). Θεωρείται επίσης σημαντική η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο συναισθηματικό κόσμο των μαθητών, καθώς η μάθηση για αυτούς αποκτά νόημα και

με χαρά ανταποκρίνονται στις μεθόδους της (Schnitzer, Andries, & Lebeer, 2007; Gibson & Kendall, 2010).

Αξιολογήθηκαν ασφαλώς και οι απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με το κομμάτι των διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας. Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει μέσα από τις απαντήσεις τους είναι ότι η πλειοψηφία θεωρεί τα προγράμματα αυτά αποδοτικά και απαραίτητα. Μάλιστα, σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν κυρίως θετικές ή χωρίς συγκεκριμένη άποψη, γεγονός που υποδεικνύει την άγνοιά τους σε συγκεκριμένα ζητήματα. Ωστόσο, απαντήσεις οι οποίες να απορρίπτουν τα προγράμματα αυτά ήταν ελάχιστες.

Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι για την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας χρειάζεται πρώτα απ' όλα ενημέρωση γονέων και μαθητών και κατάρτιση του τόσο αναφορικά με την αναγκαιότητα των ιδίων όσο και σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής, τους στόχους και την αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, θα πρέπει κανείς να έχει πάντα κατά νου ότι η αποτελεσματικότητα σχετίζεται με την συνέχιση των προγραμμάτων, με σκοπό την επίτευξη της μέγιστης δυνατής απόδοσης των μαθητών (Earey, 2013). Κρίνεται ασφαλώς απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Acklaw & Gupta, 1991)

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών όπως αυτές παρουσιάστηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις τους, φαίνεται πως σε γενικές γραμμές συμφωνούν στην αναγκαιότητα ύπαρξης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Φάνηκε ότι ο κάθε ένας από αυτούς αντιλαμβάνεται διαφορετικά τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί αυτή η διαφοροποιημένη διδασκαλία, όμως συμφωνούν ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να τυγχάνουν διαφορετικής αντιμετώπισης ώστε να μπορέσουν να παρακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης, να πετύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους, να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση που τους λείπει σε μεγάλο βαθμό (Humphrey, 2002).

Παράλληλα, επισημαίνονται τα προβλήματα που έχει το σύγχρονο σχολείο και γίνονται εμπόδια στην εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών και μεθόδων. Η έλλειψη χρόνου είναι ένα βασικό εμπόδιο, ιδιαίτερα στην περίπτωση που πρόκειται για μία γενική τάξη, όχι όμως μόνο σε αυτή. Ακόμη και σε τμήματα

ένταξης μπορεί ο χρόνος να αποτελέσει τροχοπέδη, να εμποδίσει τον εκπαιδευτικό και την προσπάθειά του να προσεγγίσει όλους τους μαθητές του με τρόπο κατάλληλο και αποτελεσματικό, ώστε να πετύχουν μαζί το βέλτιστο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Μία ακόμη σημαντική επισήμανση είναι ότι είναι στην κρίση και τη διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού να αναζητήσει και να εφαρμόσει την κατάλληλη διδακτική στρατηγική, η οποία θα ταιριάζει στους μαθητές του για να πετύχουν αυτά που πρέπει. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται για τις διαθέσιμες μεθόδους και να εφαρμόζει αυτές που θεωρεί κατάλληλες. Σε κάθε περίπτωση, και οι δύο συμμετέχοντες συμφωνούν ότι δεν είναι δυνατό η διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να μην είναι εξατομικευμένη, συνεπώς είναι απαραίτητο να υπάρξει η κατάλληλη πρόβλεψη ώστε να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι όλων των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Acklaw, J., & Gupta, Y. (1991). Talking with parents of "dyslexic" children: The value of skilled discussion methods. *Support for Learning*, 6(1), 37-39.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Allington, R. (2004). Setting the record straight. *Educational Leadership*, 61(6), 22-25.
- Bartolome, N. A., Zorrilla, A. M., & Zapirain, B. G. (2012). Dyslexia diagnosis in reading stage through the use of games at school, 12-17.
- Bell, S. (2013). Professional development for specialist teachers and assessors of students with literacy difficulties/dyslexia: 'to learn how to assess and support children with dyslexia'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 104-113.
- Brante, W. E. (2013). "I don't know what it is to be able to read": how students with dyslexia experience their reading impairment. *Support for learning*, 28(2), 79-86.
- Burden, R., & Burdett, J. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis. *British Journal of Special Education*, 32(2), 100-104.
- Casserly, A. (2011). Children's experiences of reading classes and reading schools in Ireland. *Support for Learning*, 26(1), 17-24.
- Casserly, A. (2012). The socio-emotional needs of children with dyslexia in different educational settings in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 79-91.
- Chard, D. J., Dickson, S.V. (1999). Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34, 261-270.
- Cline, T., & Reason, R. (1993). Specific Learning Difficulties (Dyslexia): Equal Opportunities Issues. *British Journal of Special Education* 20(1), 30-34.

Cohen, L., & Manion, L. . (1992). *Research methods in education, 3rd edition*. London: Routledge.

Cohen, R. (1983). Self-Generated Questions as an Aid to Reading Comprehension. *The Reading Teacher, 36*(8), 770-775.

Corley, M. (2005). Differentiated Instruction. Adjusting to the Needs of All Learners. *Focus on Basics, 7*(3).

Craig, H. J., Conner, C. M., & Washington, J. A. (2003). Early positive predictors of later reading comprehension for African-American students: A preliminary investigation. *Journal of Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 34*, 31-43.

De Jong, P.F., & van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading, 6*(1), 51-77.

Earey, A. (2013). Parental experiences of support for pupils with dyslexia: ignoring the effect on parents. *Support for Learning, 28*(1), 35-40.

Elbro, C., Nielsen, I., & Petersen, D.K. (1994). Dyslexia in adults: Evidence for deficits in non-word reading and in the phonological representations of lexical items. *Annals of Dyslexia, 44*, 205-226.

Gagatsis, A., & Koutselini, M. (2000). Curriculum development as praxis and differentiation in practice: The case of mathematics. Στο A. Gagatsis, *A multidimensional approach to learning in mathematics and sciences*, 107-122. Nicosia.

Gamoran, A., & Weinstein, M. (1995). *Differentiation and opportunity in restructured schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.

Ghani, K. A., & Gathercole, S. E. (2013). Working Memory and Study Skills: A Comparison between Dyslexic and Non-Dyslexic Adult Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 97*, 271-277.

- Gibson, S., & Kendall, L. (2010). Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for Learning*, 25(4), 187-193.
- Gough, P.B., Hoover, W.A., & Peterson, C.L. (1996). Some observations on a simple view of reading. Στο C. O. Cornoldi, *Reading comprehension difficulties*, 1-13. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29-36.
- Just, M.A., & Carpenter, P.A. (1987). *The Psychology of reading and language comprehension*. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.
- McLaughlin, M.W., & Talbert, J.E. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's education goals*. Palo lto CA: Center for Research on the Context of Secondary Schools.
- McPhillips, T., & Shelvin, M. (2009). Evaluating the teaching and learning experiences for the child with dyslexia in special and mainstream settings in Ireland. *Supprt for Learning*, 24(2), 63-72.
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 582-590.
- Menghini D., Finzi A., Carlesimo G. A., & Vicari S. (2011). Working memory impairment in children with developmental dyslexia: is it just a phonological deficit? *Dev. Neuropsychol*, 36(2), 199-213.

- Myers, M. P. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology, 70*(5), 680-690.
- Pennington, B. F. (1995). Genetics of learning disabilities. *Journal of Child Neurology, 10*, 69-77.
- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- Pham, H. L. (2011). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning (TLC), 9*(1), 13-20.
- Piotrowski, J., & Reason, R. (2000). The National Literacy Strategy and Dyslexia: a comparison of teaching methods and materials. *Support for Learning, 15*(2), 51-57.
- Reid, G. (1998). *Dyslexia. A practitioners' handbook*. Chichester: John Wiley.
- Reid, G., Strnadova, I., & Cumming, T. (2013). Expanding horizons for students with dyslexia in the 21st century: universal design and mobile technology. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(3), 175-181.
- Schnitzer, G., Andries, C., & Lebeer, J. (2007). Usefulness of cognitive intervention and socio-emotional and behaviour problems in children with learning difficulties. *Research in Special Educational Needs, 7*(3), 161-171.
- Schulte-Körne, G. (2010). The Prevention, Diagnosis, and Treatment of Dyslexia. *Deutsches Arzteblatt International, 107*(41), 718-727.
- Seymour, P. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Sideridis, G. D., Morgan, P., & Simos, P. G. (2013). Introduction to Approaching Reading Comprehension From Multiple Theoretical Perspectives. *Reading & Writing Quarterly, 29*(2), 121-123.
- Simmons, F., & Singleton, C. (2000). The reading comprehension abilities of dyslexic students in higher education. *Dyslexia, 6*(3), 178-192.

- Sioned, E. (2003). The effectiveness of teaching strategies for students with dyslexia based on their preferred learning styles. *British Journal of Special Education*, 30(4), 213-220.
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152-1162.
- Spedding, S., & Chan, L.K.S. (1993). Metacognition, word identification, and reading competence. *Contemporary Educational Psychology*, 18(1), 91-100.
- Stradling, B., & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35(2), 127-137.
- Takala, M., & Kuusela, J. (2009). Tarzan helps to find dyslexics: a pseudo-word test. 24(2), 81-85.
- Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.
- Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain : a call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.
- Tomlinson, C. (1995). *How to differentiate instruction in mixed – ability classrooms*. USA: A&CD.
- Torgesen, J. K. (2010). Computer-assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches. *Annals of dyslexia*, 60(1), 40-56.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.
- Vellutino, F., Fletcher, M., Snowling, M., & Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.

Wilkinson, I. H. (2003). Learning to read in composite (multigrade) classes in New Zealand: teachers make the difference. *Teaching and Teacher Education* 19(2), 221-235.

Winebrenner, S. (1992). *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishers.

Woloshyn, V. E., Paivio, A., & Pressley. (1994). Use of elaborative interrogation to help students acquire information consistent with prior knowledge and information inconsistent with prior knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 79-89.

Yuill, N., & Oakhill J. (1991). *Children's Problems in Text Comprehension: An Experimental Investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yuill, N., Oakhill, J., & Parkin, A. (1989). Working memory, comprehension ability and the resolution of text anomaly. *British Journal of Psychology*, 80(3), 351-361.

Zakopoulou, V., Anagnostopoulou, A., Christodoulides, P., Stavrou, L. Sarri, I., Mavreas, V., & Tzoufi, M. (2011). An interpretative model of early indicators of specific developmental dyslexia in preschool age: A comparative presentation of three studies in Greece. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 3003-3016.

Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση.

Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Διδασκαλία μαθηματικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δροσινού, Μ. (2013). *ΕΑΕ01 Ειδική Διδακτική. (LITD178) Φάκελος σημειώσεων στο γνωστικό αντικείμενο του Μεταπτυχιακού*. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Δροσινού, Μ. (2006). Συμβουλευτική Παρέμβαση στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εξατομικευμένα Υποστηρικτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής σε Φοιτητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και Δυσλεξία. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, (76-77), 31-48.

Δροσινού, Μ., Βλάχου, Αλ., Τσακίρη, Αν., Τσάγκαλος, Β., & Σχοινάς, Δ. (2004). Δραστηριότητες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Σχεδιασμός και υλοποίηση

εξατομικευμένου υποστηρικτικού διδακτικού προγράμματος. Συνεργασία της ομάδας δυσλεξίας αποτελούμενη από τους μετεκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς στην ειδική αγωγή. *Μαρασλειακό Βήμα*, 35 - 69.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Πεδίο.

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (1998). Ικανότητα βραχύχρονης συγκράτησης φωνολογικών πληροφοριών και επίδοση στην ανάγνωση: Μια προσπάθεια διερεύνησης της μεταξύ τους σχέσης. *Ψυχολογία*, 5, 44-52.

Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. Στο Ε. Mela-Athanasopoyloy, *The 15th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers*, 491-509. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, ΑΠΘ.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠΕΠΘ, Επλμ. Γ' Μ. Δροσινού. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδια για το μαθητή και κάρτες. Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση*. Αθήνα: Ο.Ε.Β.Δ.

Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Αύξων αριθμός ερωτηματολογίου:

Ημερομηνία :

Φύλο: Γ Α

Ηλικία:

Εκπαιδευτικός:

Γονέας (μητέρα):

Γονέας (πατέρα):

Γραμματικές
γνώσεις:

- A. Μεταπτυχιακό
- B. Πτυχίο Α.Ε.Ι.
- Γ. Πτυχίο Τ.Ε.Ι.
- Δ. Απολυτήριο λυκείου
- Ε. Απολυτήριο Γυμνασίου
- Στ. Απολυτήριο δημοτικού
- Z. Χωρίς απολυτήριο δημοτικό

Επάγγελμα:

- A. Καθηγητής – Δάσκαλος
- B. Δημόσιος υπάλληλος
- Γ. Ιδιωτικός υπάλληλος
- Δ. Ελεύθερος επαγγελματίας
- Ε. Ανειδίκευτος εργάτης
- Στ. Άνεργος
- Z. Οικιακά

**Α' ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας
συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης του λεξιλογίου.**

1. Πόσο πολύ, σύμφωνα με την εμπειρία σας, κρίνετε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία του λεξιλογίου σημαίνει διαφορετικό τρόπο και προσαρμογή της διδασκαλίας στην μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ανάγκες του μαθητή;

Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1	2	3	4	5

(Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο)

2. Πόσο πολύ, σύμφωνα με την εμπειρία σας, κρίνετε ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας λεξιλογίου μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για νέα μάθηση; Π.χ. Η χρήση πολυαισθητηριακού υλικού κατά τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων (εικόνες, ντοσιέ με βέλκτρον, παπουτσόκουτα) μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης λεξιλογίου;

Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1	2	3	4	5

3. Πόσο πολύ, σύμφωνα με την εμπειρία σας, κρίνετε ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας βοηθά το μαθητή στην κατανόηση του λεξιλογίου; Π.χ. Οι κάρτες λεξιλογίου στα γλωσσικά μαθήματα μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία να βελτιώσουν την ανάγνωση;

Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1	2	3	4	5

4. Πόσο πολύ, σύμφωνα με την εμπειρία σας, κρίνετε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία του λεξιλογίου δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την εξατομίκευση της διδασκαλίας; Στην τάξη είναι χρήσιμο να υπάρχουν χώροι, όπου οι μαθητές θα μπορούν να δουλεύουν χωρίς περισπασμούς καθώς και χώροι για συμμετοχική εργασία;

Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1	2	3	4	5

5. Πόσο πολύ, σύμφωνα με την εμπειρία σας, κρίνετε ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν στο σχολείο για να εκφράσουν τα ενδιαφέροντά τους;

Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1	2	3	4	5

Β' ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου

6. Πόσο πολύ, σύμφωνα με την εμπειρία σας, κρίνετε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοούν κείμενα στο σχολείο σύμφωνα με τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους;

Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1	2	3	4	5

7. Πόσο πολύ, σύμφωνα με την εμπειρία σας, κρίνετε ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας κειμένων ανατροφοδοτεί τα κίνητρα του μαθητή; Π.χ. Η χρήση εννοιολογικών χαρτών, διαγραμμάτων καθώς και η μαγνητοφώνηση γραπτών κειμένων στα γλωσσικά μαθήματα ενισχύουν την ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένων;

Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1	2	3	4	5

8. Πόσο πολύ, σύμφωνα με την εμπειρία σας, κρίνετε ότι όλοι οι μαθητές είναι έτοιμοι να μάθουν να κατανοούν κείμενα; Μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο και τον ίδιο ρυθμό; Στους μαθητές πρέπει να δίνονται επιλογές για να εκφράσουν αυτό που έμαθαν (π.χ. κουκλοθέατρο, πόστερ);

Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1	2	3	4	5

9. Πόσο πολύ, σύμφωνα με την εμπειρία σας, κρίνετε ότι η χρήση αναγνωστικού υλικού που αντιστοιχεί σε διάφορα επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας μπορεί να βελτιώσει την ανάγνωση στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία;

Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1	2	3	4	5

10. Πόσο πολύ, σύμφωνα με την εμπειρία σας, κρίνετε ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να υποστηρίξει τους μαθητές που δυσκολεύονται. Π.χ. να τροποποιεί τα χρονικά περιθώρια που έχει ένας μαθητής για να τελειώσει μια εργασία;

Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1	2	3	4	5

Γ' ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει την συναισθηματική οργάνωση του μαθητή

11. Πόσο πολύ, σύμφωνα με την εμπειρία σας, κρίνετε ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ¹ που λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία ενισχύει το αυτοσυναίσθημά τους;

Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1	2	3	4	5

12. Πόσο πολύ, σύμφωνα με την εμπειρία σας, κρίνετε ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζει το αυτοσυναίσθημα και ενισχύει την αναγνωστική αυτοεκτίμηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία;

Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1	2	3	4	5

¹ ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Στοχευμένο, ατομικό, δομημένο, ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

13. Πόσο πολύ, σύμφωνα με την εμπειρία σας, κρίνετε ότι η συναισθηματική οργάνωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία υποστηρίζεται από διδακτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ένταξη αυτών των μαθητών (όπως να επιτρέπεται στους μαθητές να επιλέγουν και αυτοί δραστηριότητες και διδακτικές προσεγγίσεις π.χ. διδασκαλία μεταξύ συνομήλικων ή εργασία σε ομάδες);

Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1	2	3	4	5

14. Πόσο πολύ, σύμφωνα με την εμπειρία σας, κρίνετε ότι η στοχευμένη διδακτική εργασία στα γλωσσικά μαθήματα μπορεί να χρησιμοποιεί διαβαθμισμένης δυσκολίας ασκήσεις μέσα από τις οποίες όλοι οι μαθητές δουλεύουν τις ίδιες δεξιότητες, αλλά μελετούν σε διαφορετικά επίπεδα και βαθμό δυσκολίας;

Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1	2	3	4	5

15. Πόσο πολύ, σύμφωνα με την εμπειρία σας, κρίνετε ότι το **ΣΑΔΕΠΕΑΕ** υποστηρίζει την συνεργασία με τους άλλους μέσα στη τάξη;

Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1	2	3	4	5

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ

Μια ευρηματική έφηβη κάνει το όνειρό της πραγματικότητα

«Όλη μου τη ζωή ονειρευόμουν δύο πράγματα: να σκαρφαλώσω το Κιλμάντζαρο, το ψηλότερο βουνό της Αφρικής και να κάνω κάτι αξιόλογο για να βοηθήσω παιδιά λιγότερο τυχερά από μένα. Τελικά, πραγματοποίησα και τα δυο μου όνειρα. Ξόδεψα έναν ολόκληρο χρόνο προετοιμάζοντας τα πρότζεκτ μου και μαζεύοντας χρήματα...»

Ιούνιος 2009 – Το σχέδιο Μόσι

...Τότε βρέθηκα στο Μόσι, ένα μικρό χωριό κοντά στο Κιλμάντζαρο που περιτριγυριζόταν από ένα περιέργο και με υγρασία δάσος.



Θα είχα αισθανθεί μοναξιά εάν οι άνθρωποι εκεί δεν ήταν τόσο φιλικοί. Μου έδειξαν το σχολείο, όπου συνάντησα άλλους Ευρωπαίους έφηβους με που έκαναν παρόμοιο πρότζεκτ. Επρόκειτο να κατασκευάσουμε θρανία για τα παιδιά. Υπήρχε και μια εκκλησία κοντά όπου τα παιδιά θα μπορούσαν να μείνουν εάν τα σπίτια τους ήταν πολύ μακριά για περπατήσουν.



Τα παιδάκια μας τραγούδησαν και ύστερα περιέργα καθώς ήταν για τα ξανθά μας μαλλιά και το λευκό μας δέρμα μας έκαναν διάφορες αστείες ερωτήσεις!

Ξεκινήσαμε τη δουλειά. Ήταν δύσκολα κάτω από τον καυτό ήλιο κι αν οι ντόπιοι δεν είχαν δώσει ένα χεράκι, σύντομα θα εξαντλούμασταν. Τελικά, καταφέραμε να φτιάξουμε 50 θρανία.



Συνολικά, κάναμε μια πολύτιμη συνεισφορά. Εάν μου δοθεί ευκαιρία πάλι, σίγουρα θα το ξανακάνω.



Ιούλιος 2009 – Κιλιμάντζαρο

...Αφήνοντας πίσω το Μόσι ξεκινήσαμε το δεύτερο μισό της περιπέτειάς μας: το Κιλιμάντζαρο!



Μας είχαν πει πως αν δεν ήμασταν σε φόρμα δε θα μας επιτρεπόταν να κάνουμε την ανάβαση κι έτσι έπρεπε να κάνουμε ειδική προπόνηση. Καθώς ανεβαίναμε προς τα πάνω το περπάτημα γινόταν δυσκολότερο με παγερούς ανέμους και άγριο ήλιο. Θα ήταν εξαιρετικά δυσάρεστο εάν δεν είχαμε ζεστά ρούχα και αντηλιακή κρέμα!

Όταν φτάσαμε στην καλύβα κάτω από την κορυφή, πολλοί από εμάς αισθανθήκαμε αδιαθεσία και αδυναμία. Πήγαμε για ύπνο στις 5:00 μμ. με σκοπό να ξυπνήσουμε και να περπατήσουμε τα μεσάνυχτα. Δόξα τω Θεώ όλοι ήμασταν σε φόρμα κι έτσι ξεκινήσαμε μετά το πρωινό.

Αυτή η ορειβασία ήταν το δυσκολότερο πράγμα που έχω κάνει ποτέ. Συνεχώς αποκοιμώμασταν καθώς περπατούσαμε. Αν οι οδηγοί δεν μας έπιαναν όταν πέφταμε, ίσως και να είχαμε τραυματιστεί!

Τελικά φτάσαμε πριν την αυγή. Έκλαψα με ανακούφιση και το ίδιο έκαναν και όλοι οι άλλοι! Περπατήσαμε τα τελευταία λίγα μέτρα προς την πινακίδα στην κορυφή του βουνού και εκτυλίχτηκαν πολλές αγκαλιές και δάκρυα. Ήταν μια απίστευτη εμπειρία. Εάν ζήσω μέχρι τα 100, ποτέ δεν θα έχω ξανά καλύτερη εμπειρία από αυτή.



Έλλη Γεωργίου, ετών 17