



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.)**  
**"Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την**  
**διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και**  
**κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους"**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Της

**Ψιλογαλάνη Π. Βασιλικής**

Διπλωματούχου Τμήματος Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών  
Αγαθών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου,

(2011)

**Τίτλος:**

**"Ψυχοδυναμικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις σε μαθήτρια με ειδικές  
μαθησιακές δυσκολίες με έμφαση στις γλωσσικές διδακτικές  
διαφοροποιήσεις με τις νέες τεχνολογίες"**

**Title:**

**"Psychodynamic interactive relations in student with learning disabilities  
with emphasis on language teaching differentiations with new technologies"**

**Titolo:**

**" Psicodinamica e interattive relazioni in una studentessa con difficoltà  
specifiche di apprendimento supportata dalle nuove tecnologie "**

**Επιβλέπων Καθηγητής:** Μαρία Ξέστερνου, Λέκτορας

**Συνεπιβλέπων Καθηγητής:** Μαρία Δροσινού-Κορέα, Επίκουρος Καθηγήτρια  
Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

**Καλαμάτα, Οκτώβριος 2015**

## Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη του προβλήματος των ψυχοδυναμικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων και της αναζήτησης κατάλληλων και ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων για την υποστήριξη των γλωσσικών δεξιοτήτων με τις νέες τεχνολογίες. Η έρευνα διεξάγεται στο επιστημονικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με την εφαρμογή ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Η μεθοδολογία της έρευνας είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Πυρήνα της ομάδας στόχου αποτελεί μαθήτρια 10 ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία καθώς και ενήλικες (εκπαιδευτικοί, γονείς) οι οποίοι έρχονται σε επαφή μαζί της. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης (άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, συνεντεύξεις, πειραματικά πρωτόκολλα) μετά από 140 ώρες συμμετοχικής παρακολούθησης στην ίδια τάξη με το μαθητή. Επιπλέον τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω των κοινωνικών ιστοριών που δόθηκαν στη μαθήτρια. Στα αποτελέσματα της έρευνας η πρώτη υπόθεση αποδείχτηκε πλήρως σχετικά με τον επηρεασμό των γλωσσικών επιδόσεων από τις ψυχοδυναμικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις με τις νέες τεχνολογίες. Ουδεμία απόδειξη επετεύχθη για τη δεύτερη υπόθεση σχετικά με τον ενδεχόμενο επηρεασμό του Εβδομαδιαίου Ωρολόγιου Προγράμματος μαθημάτων στη γενική τάξη και στο τμήμα ένταξης του γενικού δημοτικού σχολείου από τις ψυχοδυναμικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις που αναπτύσσονται με τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με τις νέες τεχνολογίες. Πλήρης η απόδειξη και για την υπόθεση αναφορικά με τη βελτίωση των ψυχοδυναμικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων που αναπτύσσονται στις γλωσσικές παρεμβάσεις στο γενικό δημοτικό σχολείο με τη συμπερίληψη των νέων τεχνολογιών στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ, που αποτέλεσε το τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

**Λέξεις κλειδιά:** Δυσλεξία-Γλωσσικές Δεξιότητες, Αναγνωστική Ικανότητα-Νέες τεχνολογίες, Ψυχοδυναμικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις, Ορθογραφία-Φωνολογική Ενημερότητα

## **Abstract**

The purpose of the present study is teaching the psychodynamic interactive relations in student with learning disabilities with emphasis on language teaching differentiations with new technologies. The study was carried out in the scientific field of special education and training by applying a targeted, individual, Structured, Integrated Program for students with Special Educational Needs (TISIPfPSEN). The methodology of this study is mixed and consists of quantitative and qualitative data. A student suffering from learning disabilities-dyslexia (a 10 year old girl) was the core of the target group as well as the adults (teachers, parents) who come into contact with her. The collection of the qualitative data took place through the observation methodology (informal educational assessment, BSC control lists of basic skills, interviews, and experimental protocols) after 140 hours of meticulous observation. The first question, in reference to the language skills of the student as well as the potential influence of the psychodynamic interactive relations with the new technologies, was answered completely. No answer could be given in reference to the verification of the research question whether the psychodynamic interactive relations developed by the special teaching differentiations with the new technologies affect the Weekly Timetable of the courses of the general class and of the integration department of the general elementary school. The answer to the third research question is complete with the new technologies in combination with the implementation of TISIPfPSEN being highly effective, aiding efficiently the improvement of the psychodynamic interactive relations developed at language interventions at the general elementary school.

**Key words:** Dyslexia-Language Skills, Reading Capacity-New technologies, Psychodynamic interactive relations, Diction-Phonological Awareness

## **Astratto**

Lo scopo di questa ricerca è l' insegnamento delle psicodinamica e interattive relazioni in una studentessa con difficoltà specifiche di apprendimento supportata dalle nuove tecnologie. La ricerca viene condotta sul settore scientifico dell' speciale educazione e insegnamento con l' applicazione di un Programma di Studi di Educazione Speciale Mirato, Individuale e Strutturato (PSESMIS). La metodologia della ricerca è mista e viene composta da dati di quantità e qualità. Uno student con difficoltà specifiche di apprendimento-dislessia (femminile di 10 anni) ha formato il nucleo del gruppo mirino, ma anche adulti(insegnanti, genitori). I quail vengono a contatto con lui. La collezione di questi dati di qualita è fatta, attraverso la metodologia di osservazione (valutazione informale educativa, LCBC, interviste, protocolli sperimentali) dopo 140 ore di osservazione meticolosa. Più dettagliatamente, relativamente alle prestazioni linguistiche dell' alunna ed alla possibile influenza delle psicodinamiche relazioni interattive con le nuove tecnologie. Nessuna evidenza è stata riuscita relativamente alla verifica della domanda da investigare, se le psicodinamiche relazioni interattive che si sviluppano con le differenziazioni didattiche speciali con le nuove tecnologie influiscono il programma delle lezioni scolastico settimanale alla classe generale e alla classe di inserimento della scuola elementare generale. La risposta della terza domanda è intera con le nuove tecnologie in combinazione all' applicazione del MISIP-BES di portare il massimo, sostenendo efficacemente il miglioramento delle psicodinamiche relazioni interattivi che si sviluppano agli interventi linguistici alla scuola elementare generale.

**Parole chiavi :** Dislessia – Abilità Linguistiche, Abilità di Lettura – Nuove Tecnologie, Interattive Relazioni Psicodinamiche, Ortografia –Aggiornamento Fonologico.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract.....	3
Astratto.....	4
Πρόλογος.....	8
Πίνακας Συντομογραφιών.....	9
Κατάλογος Πινάκων.....	10
Κατάλογος Σχημάτων.....	10
Κατάλογος Εικόνων.....	10
<b>Κεφάλαιο Πρώτο : Θεωρητική θεμελίωση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση</b>	
1. Εισαγωγή.....	12
2. Θεωρητική Θεμελίωση.....	13
2.1 Ψυχοδυναμικές Αλληλεπιδραστικές Σχέσεις.....	13
2.2 Ορισμός Μαθησιακών δυσκολιών.....	15
2.2.1 Δυσλεξία.....	17
2.3 Αιτιολογία.....	18
2.4 Χαρακτηριστικά.....	19
2.5 Ανεπάρκειες Ακαδημαϊκού Επιπέδου.....	20
2.5.1 Αναγνωστική Λειτουργία.....	20
2.5.1.1 Ανάγνωση.....	20
2.5.1.2 Φωνολογική ενημερότητα.....	21
2.5.1.3 Μορφολογική επίγνωση.....	23
2.5.1.4 Συλλαβισμός.....	24
2.5.2 Γραφή - Γραπτή Έκφραση.....	26
2.5.3 Μορφολογικό - Ορθογραφία.....	28
2.5.4 Σημασιολογικό.....	30
2.5.4.1 Λεξιλόγιο.....	30
2.5.4.2 Κατανόηση κειμένου.....	32
2.5.4.3 Προφορικός λόγος και κατανόηση κειμένου.....	34
2.5.5 Μνημονικές Λειτουργίες.....	38
2.5.6 Αντιληπτικές Λειτουργίες.....	40
2.5.6.1 Οπτικοακουστική Αντίληψη - Ταχεία αυτόματη αναγνώριση.....	40
3. Νέες τεχνολογίες.....	41
3.1 Νέες τεχνολογίες και γλωσσικές δεξιότητες.....	43
3.1.1 Φωνολογική ενημερότητα.....	43
3.1.2 Αναγνωστική διαδικασία.....	44
3.1.3 Γραπτός λόγος.....	46
3.2 Λογισμικά υποστήριξης γλωσσικών δεξιοτήτων.....	48
4. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	50
5. ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Ορισμοί και διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό.....	51
6. Αναγκαιότητα έρευνας: Υποθέσεις.....	52
<b>Κεφάλαιο Δεύτερο: Μεθοδολογία Έρευνας Ειδικής Αγωγής Και Εκπαίδευσης</b>	
1. Ορισμός ερευνητικού πεδίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	53
2. Μελέτη περίπτωσης – θεωρητική τεκμηρίωση.....	53

2.1 Μελέτη περίπτωσης εστιασμένη στην συμμετοχική παρατήρηση στο χρονοδιάγραμμα της Πρακτικής άσκησης και στην πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΕΑΕ.....	54
2.1.1 Ατομικό ιστορικό.....	54
2.1.2 Οικογενειακό ιστορικό.....	54
2.1.3 Σχολικό ιστορικό.....	55
2.1.4 Διάγνωση- φορέας.....	56
3. Εργαλεία Έρευνας.....	57
3.1 Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων.....	57
3.1.1 Μεθοδολογία Παρατήρησης – θεωρητική τεκμηρίωση με έμφαση τη συμμετοχική παρατήρηση.....	57
3.1.2 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση.....	58
3.1.2.1 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας.....	59
3.1.2.2 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση επιπέδων ΠΑΠΕΑ.....	59
3.1.2.3 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση επιπέδων Γενικών Μαθησιακών δυσκολιών.....	60
3.1.2.4 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση επιπέδων Ειδικών Μαθησιακών δυσκολιών.....	60
3.1.3 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση σύμφωνα με τη δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΕΑΕ.....	61
3.1.3.1 Αρχική Αξιολόγηση.....	61
3.1.3.2 Ενδιάμεση Αξιολόγηση.....	61
3.1.3.3 Τελική Αξιολόγηση.....	62
3.2.1 Μεθοδολογία Παρέμβασης– θεωρητική τεκμηρίωση.....	62
3.2.2 Έντυπο καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης.....	63
3.2.2.1 Αυτοπαρατήρηση.....	64
3.2.2.2 Ετεροπαρατήρηση.....	67
3.2.2.3 Χωροταξική ενσωμάτωση.....	69
3.3. 1 Ειδική Διδακτική– θεωρητική τεκμηρίωση.....	70
3.3.2 Σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΕΑΕ με έμφαση ορισμένη αναπτυξιακή περιοχή από τους στόχους της ετοιμότητας.....	71
3.3.2.1 Διδακτικοί στόχοι στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο πρόγραμμα ΕΑΕ.....	71
3.3.2.2 Διδακτικός στόχος και βήματα.....	73
3.2.2.3 Διδακτικός στόχος και διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα.....	75
3.2.2.4 Συμπεριφορά, αμοιβή και κριτήρια επιτυχίας.....	75
3.2.2.5 Συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους γύρω από το μαθητή και θεματικοί άξονες.....	76
3.4 Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποσοτικών Δεδομένων.....	80
3.4.1 Πείραμα - Κοινωνικές Ιστορίες.....	80
3.4.2 Διδακτικός στόχος και μετρήσιμα δεδομένα κοινωνικών ιστοριών.....	81
4. Πορεία και περιορισμοί της έρευνας.....	83

### **Κεφάλαιο Τρίτο: Αποτελέσματα Έρευνας Ειδικής Αγωγής Και Εκπαίδευσης**

1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ΕΑΕ και ερευνητικές υποθέσεις.....	87
2. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	88
2.1 Ταυτοποίηση με βάση τα Ποιοτικά Δεδομένα.....	88

2.2 Ταυτοποίηση με βάση τα Ποσοτικά Δεδομένα.....	90
2.3 Ταυτοποίηση με βάση τη Βιβλιογραφική Τεκμηρίωση.....	93
3. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.....	99
3.1 Ταυτοποίηση με βάση τα Ποιοτικά Δεδομένα.....	99
3.2 Ταυτοποίηση με βάση τα Ποσοτικά Δεδομένα.....	103
3.3 Ταυτοποίηση με βάση τη Βιβλιογραφική Τεκμηρίωση.....	104
4. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα.....	106
4.1 Ταυτοποίηση με βάση τα Ποιοτικά Δεδομένα.....	106
4.2 Ταυτοποίηση με βάση τα Ποσοτικά Δεδομένα.....	108
4.3 Ταυτοποίηση με βάση τη Βιβλιογραφική Τεκμηρίωση.....	112
5. Συζήτηση- Προτάσεις.....	116
Βιβλιογραφία.....	119
Παράρτημα.....	126
Κατάλογος Σχημάτων.....	126
Κατάλογος Εικόνων.....	128

## Πρόλογος

Η μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία και η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος δεν έγιναν τυχαία. Το κίνητρό μου δεν ήταν άλλο από την επιδίωξη της πλήρους εξειδίκευσης στον τομέα που με ενδιαφέρει να εργαστώ, βοηθώντας με τις γνώσεις μου τα παιδιά που έχουν ανάγκη και τις οικογένειές τους. Η πρακτική άσκηση αποτέλεσε την κινητήριο δύναμη να πραγματοποιήσω μια σειρά από εργασίες για τις οποίες δεν είχα καμία εξειδίκευση. Η εμπλοκή στη διαδικασία, παρότι δύσκολη και απαιτητική, μου έδωσε τη δυνατότητα να εισαχθώ στον κόσμο της ειδικής αγωγής και να έρθω αντιμέτωπη με την υπάρχουσα κατάσταση των σχολείων και των τμημάτων ένταξης.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου, κυρία Δροσινού, για όλες τις γνώσεις και την αμέριστη υποστήριξη που μου προσέφερε, καθώς ήταν πάντοτε διαθέσιμη να λύσει οποιαδήποτε απορία ή αμφιβολία είχα. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω και την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, κυρία Ξέστερνου, η οποία ήταν πολύ προσιτή και φιλική, προσφέροντάς μου κάθε βοήθεια και κατευθύνοντάς με για την ολοκλήρωση μιας άρτια δομημένης εργασίας.

Τέλος θα ήθελα να αφιερώσω αυτή την εργασία στους πιο πολύτιμους ανθρώπους στη ζωή μου, στην οικογένειά μου, στους γονείς μου και στα αδέρφια μου, που είναι πάντα δίπλα μου και με στηρίζουν διαρκώς, στα εύκολα και στα δύσκολα.



## Πίνακας Συντομογραφιών

Ελληνικά	Αγγλικά	Ιταλικά
<b>ΕΜΔ:</b> Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσλεξία)	Specific Learning difficulties(dyslexia)	Difficoltà Specifiche di Apprendimento (dislessia)
<b>ΕΑΕ:</b> Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	Special Educational Needs	Bisogni Educativi Speciali (BES)
<b>ΕΕΑ:</b> Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	Special Educational Needs	Bisogni educativi speciali
<b>ΕΔΑ:</b> Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης	Form for Teaching Interaction	Tabela de l' Interazione Insegnamento
<b>ΣΑΔΕΠΕΑΕ:</b> Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	Targeted, Individual, Structured, Integrated Program for students with Special Educational Needs (TISIPfPSEN)	Mirato, individuale, strutturato di inclusion programma per studenti con Bisogni Educativi Speciali (MISIP-BES)
<b>ΠΑΠΕΑ:</b> Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής	Curriculum Framework for Special Education	Framework Curriculum per le persone con Bisogni Educativi Speciale (BES)
<b>ΓΜΔ:</b> Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες	General Learning difficulties	Difficoltà di apprendimento generali
<b>ΔΕΠΠΣ:</b> Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών	Cross Curriculum Framework	Quadro Curriculum Croce
<b>ΑΠΣ:</b> Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	Curriculum	Curriculum
<b>ΚΕ.Δ.ΔΥ.:</b> Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης	Centers for Differential Diagnosis and Support	Centri per la diagnosi e supporto differenziale(persone con Bisogni Educativi Speciale (BES)
<b>ΤΕ:</b> Τμήμα Ένταξης	Classroom Integration	Aule di Dipartimento Integrazione
<b>ΣΣΦ:</b> Σύμφωνο-Σύμφωνο-Φωνήεν	Consonant-Consonant-Vowel (CCV)	Consonante-Consonante-Vocale (CCV)
<b>ΣΦ:</b> Σύμφωνο-Φωνήεν	Consonant-Vowel (CV)	Consonante-Vocale (CV)
<b>ΛΕΒΔ:</b> Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων	Basic Skills Checklists(BSC)	Liste di Controllo di Base Competenze (LCBC)
<b>ΥΠΕΠΘ:</b> Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων	Ministry of National Education and Religious Affairs	Ministero dell' Educazione Nazionale e degli fair religiosi

## **Κατάλογος Πινάκων**

*Πίνακας 1*

*Ποσοτικά δεδομένα κοινωνικών ιστοριών*

## **Κατάλογος Σχημάτων**

*Σχήμα 1.* Μεταβολές στις γλωσσικές δεξιότητες που αποτυπώνονται στη Γραμμή του ΠΑΠΕΑ

*Σχήμα 2.* Μεταβολές στις γλωσσικές δεξιότητες σύμφωνα με τη Γραμμή των ΓΜΔ

*Σχήμα 3.* Μεταβολές στις γλωσσικές δεξιότητες σύμφωνα με τη Γραμμή των ΕΜΔ

*Σχήμα 4.* Επιδόσεις μαθήτριας στις ερωτήσεις γλωσσικών δεξιοτήτων του πειράματος

*Σχήμα 5.* Επιδόσεις μαθήτριας στο σύνολο των ερωτήσεων των κοινωνικών ιστοριών

## **Κατάλογος Εικόνων**

*Εικόνα 1* Παπουτσόκουτο

*Εικόνα 2* Κεσεδάκια για συγγραφή ιστορίας

*Εικόνα 3* Πάζλ

*Εικόνα 4* Δραστηριότητα εκμάθησης συμφωνικού συμπλέγματος -στρ με τον υπολογιστή

*Εικόνα 5* Χαρτόνι

*Εικόνα 6* Σπιράλ

*Εικόνα 7* Ντοσιέ

*Εικόνα 8* Χαρτόνι προτάσεων

*Εικόνα 9* Σχηματισμός προτάσεων με τον υπολογιστή

*Εικόνα 10* Σχηματισμός προτάσεων με τον υπολογιστή χωρίς βοήθεια

*Εικόνα 11* Δραστηριότητες συμφωνικών συμπλεγμάτων με τον υπολογιστή

*Εικόνα 12* Πρώτη κοινωνική ιστορία

*Εικόνα 13* Τρίτη κοινωνική ιστορία

*Εικόνα 14* Εικόνες για τη συγγραφή ιστορίας με χρονική αλληλουχία στο τρίτο πείραμα

*Εικόνα 15* Τέταρτη κοινωνική ιστορία

*Εικόνα 16* Δραστηριότητα σχηματισμού πρότασης στο τέταρτο πείραμα

*Εικόνα 17* Πέμπτη κοινωνική ιστορία

# Θεωρητική θεμελίωση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση

## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να θέσει τις βάσεις προς τη διερεύνηση του προβλήματος των ψυχοδυναμικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων και της αναζήτησης κατάλληλων και ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων για την υποστήριξη των γλωσσικών δεξιοτήτων με τις νέες τεχνολογίες. Η έρευνα αφορά μελέτη περίπτωσης μαθήτριας της τετάρτης δημοτικού, ηλικίας 10 ετών, με ΕΜΔ-δυσλεξία.

Οι ΕΜΔ είναι ένας τομέας που έχει απασχολήσει αρκετά τους ερευνητές, γεγονός που αποδεικνύει ευκρινώς η πολυπληθής βιβλιογραφία. Πολλές δεκαετίες οι ερευνητές, ανεξαρτήτως ερευνητικού υπόβαθρου, πασχίζουν να καταλήξουν σε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ή μέθοδο για την αντιμετώπιση των ακαδημαϊκού χαρακτήρα δυσκολιών. Οι γλωσσικές δεξιότητες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ανεπαρκειών με το μαθητικό πληθυσμό με ΜΔ να παρουσιάζει διαφορές στο βαθμό και την ένταση εκδήλωσής τους. Άλλοτε οι τομείς των γλωσσικών δεξιοτήτων αλληλοεξαρτώνται και άλλοτε αποτελούν ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης. Η έρευνα έχει υποδείξει το συγκερασμό των δεξιοτήτων και την αλληλεξάρτηση του ενός από τον άλλο με εμφανή τα σημάδια επίδρασης και επηρεασμού. Ωστόσο το καίριο ερώτημα σχετίζεται με τη διαδικασία που θα κριθεί περισσότερο επωφελής και επισφαλής για την εκπαίδευση και μαθησιακή εξέλιξη των συγκεκριμένων μαθητών.

Σε αυτό το μοτίβο κινήθηκε και η εν λόγω έρευνα, εξελισσόμενη ωστόσο, αναφορικά με προγενέστερες μελέτες, εστιάζοντας στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναφορικά με την ισχύουσα ελληνική πραγματικότητα, είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Η ανύπαρκτη υλικοτεχνική υποδοχή των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η μονότονη παραδοσιακή διδακτική εργασία των δασκάλων διαιωνίζει το εγκαθιδρυμένο σκηνικό, το οποίο είναι καιρός να προσαρμοστεί στις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας και να μετακινηθεί σε ένα διαφορετικό μοντέλο μάθησης. Μεμονωμένος αριθμός φιλόδοξων ερευνητών και δασκάλων διενεργεί μελέτες παρέχοντας ένα διαφορετικό μοντέλο παρεμβατικής διαδικασίας στους μαθητές με ΕΜΔ με τα αποτελέσματα να προοιωνίζουν μια νέα εκπαιδευτική

πραγματικότητα με την επίτευξη όλων των εκπαιδευτικών στόχων μαθητών, δασκάλων, γονέων.

Θα καθίστατο δυνατό τα ελλείμματα της μαθήτριας στις γλωσσικές δεξιότητες να υποστηριχθούν αποτελεσματικά με την εμπλοκή των νέων τεχνολογιών; Και επιπλέον τα όποια ευρήματα, θετικά ή αρνητικά, θα ήταν δυνατό να συγκαταλεχτούν στη λίστα και να είναι αξιόπιστα; Απαντήσεις σε αυτά τα καίρια ερωτήματα επιχειρεί να δώσει η έρευνα, η οποία έμεινε πιστή στη χρήση ενός δομημένου παρεμβατικού προγράμματος, ακολουθώντας όλους τους κανόνες που το διέπουν, με στοχοπροσήλωση στις δυσκολίες και ανάγκες της μαθήτριας, δημιουργώντας ένα καθ' όλα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης με τη χρήση ποικίλων διαφοροποιημένων διδακτικών μεθόδων και μέσων, προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα. Το εξελικτικό αυτό βήμα αφορά την υιοθέτηση μιας νέας μεθόδου, με τη μαθησιακή διαδικασία να υφίσταται μέσω της χρήσης του υπολογιστή θέλοντας να βάλει ένα ακόμη λιθαράκι στην καινοτόμα ερευνητική διαδικασία που δεν έχει ακόμη κατακτήσει τη θέση που της αξίζει στο βάθρο της διεθνούς εκπαιδευτικής κοινότητας.

## **2. Θεωρητική θεμελίωση**

### **2.1 Ψυχοδυναμικές Αλληλεπιδραστικές Σχέσεις**

Η ψυχοδυναμική θεωρία σε συνάρτηση με την ψυχοπαιδαγωγική ενστερνίζονται, ως δεδομένο, ότι η ανάπτυξη και προσαρμογή του παιδιού επηρεάζεται από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Στους πρώτους, που αφορούν τις νοητικές ικανότητες, δεξιότητες και κίνητρα του παιδιού, η παρέμβαση είναι ελάχιστη. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο και με τους δεύτερους που εστιάζουν στην οικογένεια, το σχολείο, την κοινωνία. Όταν αυτοί οι μηχανισμοί λειτουργούν σωστά, ασκούν θετική επιρροή και οι αλληλεπιδράσεις με το μαθητή είναι καλές, η εξέλιξη και προσαρμογή και στα τρία αυτά περιβάλλοντα είναι ομαλή.

Μεταξύ αυτών, ωστόσο, επίδραση ασκεί και ο σύγχρονος τρόπος ζωής με τα ποικίλα επιστημονικά επιτεύγματα, τα όποια περισσότερο δυσκολεύουν παρά διευκολύνουν τη ζωή μας. Ο θεσμός της οικογένειας φθείρεται και απαξιώνεται, ενώ αναφορικά με την εκπαίδευση οι προσαρμογές του συστήματος στις επιταγές

του σύγχρονου τρόπου ζωής και της ανάγκης στελέχωσης της κοινωνίας με άρτια εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό, επέβαλλε ριζοσπαστικές αλλαγές με υποβάθμιση των ανθρώπινων χαρακτηριστικών και ανάδειξη της διαρκούς συσσώρευσης γνώσεων. Η μοναδική μέθοδος εξυγίανσης των ψυχοδυναμικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων σχετίζεται με την επιστροφή στις ηθικές και κοινωνικές αξίες του παρελθόντος, την επιμόρφωση των γονέων και τη στροφή του σχολείου στο ανθρωποκεντρικό μοντέλο παρέχοντας γνώσεις και δεξιότητες επιβίωσης αλλά και κοινωνικές.

Τα όσα αναφέρθηκαν ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στους μαθητές με ΕΕΑ, στην ανάπτυξη των οποίων οι ψυχοδυναμικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις με την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία συμβάλλουν στον υπέρτατο βαθμό. Η αδυναμία διαμόρφωσης χαρακτήρα και προσωπικότητας επιτάσσει την ανάγκη δομημένων διδακτικών προγραμμάτων και στρατηγικών για την αποτελεσματική τους εκπαίδευση. Κάθε είδους παρέμβαση οφείλει να υπόκεινται στους ορισμούς του παιδαγωγικού μοντέλου, όπως διατυπώθηκε από τους νεοσυμπεριφοριστές, και την αλληλεξάρτηση ατομικών χαρακτηριστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Η συμπεριφοριστική προσέγγιση, που υφίσταται μέσα από την άμεση διδασκαλία, από μόνη της είναι ατελής, δεδομένου του παραγκωνισμού της γνωστικής προσέγγισης και της συμπερίληψης της έννοιας της ετοιμότητας και της ανάπτυξης δεξιοτήτων δόμησης της γνώσης. Συνεπώς η εκπαιδευτική παρέμβαση για να είναι επιτυχής οφείλει να εξετάζει αφενός τη θέση του παιδιού στην οικογένεια, το σχολείο, την κοινωνία συνδυαστικά με τις αλληλεπιδράσεις και αφετέρου τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες που έχει αποκομίσει από παρελθοντικές βιωματικές καταστάσεις (Χρηστάκης, 2014; Μαρκάκης, 2001).

Η οικογένεια, με τις υφιστάμενες ενδοοικογενειακές σχέσεις, αποτελεί τον πρώτο και πιο καθοριστικό κρίκο στην αλυσίδα ανάπτυξης και διαμόρφωσης της προσωπικότητας του μαθητή με ΕΕΑ. Η σχέση αυτή ξεκινά ήδη από την ενδομήτρια ζωή και την αλληλεπίδραση μητέρας-εμβρύου και πατέρα-εμβρύου με το άγγιγμα στην κοιλιά. Το έμβρυο αλληλεπιδρά εξίσου με το περιβάλλον μέσω των πέντε αισθήσεων. Με τη γέννηση η αλληλεπίδραση, σωματική, οσφρητική και συναισθηματική, παίρνει άλλες διαστάσεις (Συνοδινού, 2014). Τον αμέσως επόμενο καθοριστικό ρόλο αναλαμβάνει το σχολείο. Το παιδί δεν αρκείται αποκλειστικά στο ρόλο του μαθητή αλλά του μέλους της ομάδας, ενώ εξετάζεται

η ικανότητα προσαρμογής στο περιβάλλον του σχολείου, της μάθησης αλλά και των υποστηρικτικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των αναγκών του μαθητή. Ουσιαστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος οφείλει να είναι αντάξιος των απαιτήσεων μιας τέτοιας διδακτικής εργασίας. Πλην της εξειδίκευσης καίρια είναι η αλληλεπίδραση δασκάλου-γονέων η οποία επιβάλλεται να επιδιώκεται και οι δύο πλευρές να εργάζονται από κοινού.

Τελευταίος κρίκος της αλυσίδας είναι και η κοινωνία στην οποία συμβιώνει ο μαθητής. Η αλλοίωση της δομής και η εγκαθίδρυση της πολυπολιτισμικότητας έχουν προκαλέσει τριγμούς επηρεάζοντας τις ψυχοδυναμικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με ΕΕΑ είτε επιδιώκουν την ισότιμη μεταχείριση είτε αποδέχονται την ταμπέλα που επιχειρούν να τους αποδώσουν με αποτέλεσμα η ισορροπία με τον εαυτό τους και το περιβάλλον να διαταράσσεται (Χρηστάκης, 2014; Δροσινού, 2014).

## **2.2 Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών**

Από το 1800, που ξεκίνησε η έρευνα, μέχρι και σήμερα πληθώρα ορισμών κατακλύζουν την επίσημη, διεθνή και ελληνική, βιβλιογραφία. Ο Orton, ο πρώτος εκ των ερευνητών, χρησιμοποίησε τον όρο "ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία", ενώ ο όρος "Μαθησιακές Δυσκολίες" εισήχθη για πρώτη φορά το 1962 από τον Kirk επισημαίνοντας τις δυσκολίες στις μαθησιακές δεξιότητες των μαθητών, προσμετρώντας τη συμβολή και του ψυχολογικού παράγοντα (Χρηστάκης, 2006, σ. 260). Από το 1981 και έκτοτε ο ορισμός αναθεωρήθηκε κάμποσες φορές, στο βωμό της έρευνας με ποικίλες λειτουργικές, ιατρικές, ψυχολογικές και εκπαιδευτικές αναφορές. Ωστόσο το 1989 παρουσιάζεται νέος αναθεωρημένος ορισμός στον οποίο σημειώνονται τα ακόλουθα: "Οι ΜΔ είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του προσληπτικού λόγου, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποτίθεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Μπορεί να συμβαίνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν με προβλήματα στη συμπεριφορά αυτορρύθμισης, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όμως από μόνα τους αυτά τα χαρακτηριστικά δε συνιστούν ΜΔ. Παρότι μπορεί να εμφανίζονται σε συνδυασμό με άλλου τύπου ανεπάρκειες, ή με εξωτερικές

επιδράσεις, εντούτοις δεν είναι αποτέλεσμα αυτών των παραγόντων ή επιδράσεων" (Δράκος, 2011, σ. 65; Παντελιάδου, 2000, σσ. 8-25).

Σε εγχώριο επίπεδο το 1996 η ομάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ανέφερε ότι "Οι ΜΔ στη γλώσσα και στα μαθηματικά σε παιδιά που δεν έχουν πρόβλημα νοητικής υστέρησης, οφείλονται σε ατελείς αντιληπτικές λειτουργίες του εγκεφάλου, οι οποίες επηρεάζουν την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων και παρουσιάζονται ως διαταραχές της σκέψης, του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας, της κατανόησης ενός κειμένου και της αριθμητικής σκέψης. Στην ελληνική βιβλιογραφία απαντώνται με τους όρους δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμισία" (Δροσινού, 2013; Χρηστάκης, 2006, σ. 261).

Αλλαγές επήλθαν από το 2010 και έπειτα από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και το DSM-V αναφορικά με τους ορισμούς των ΕΜΔ. Ο πρώτος κάνει λόγο για ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων εστιάζοντας στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου, όπως ανάγνωση, συλλαβισμό, ορθογραφία, καθώς και μαθηματικών, υπογραμμίζοντας ότι οι μειωμένες επιδόσεις δεν οφείλονται σε νοητική υστέρηση, επίκτητο τραυματισμό ή ανεπαρκή εκπαίδευση (WHO, 2015). Η προσέγγιση του διαγνωστικού εγχειριδίου DSM-V, αναφορικά με τις διαταραχές στη μάθηση, τροποποιείται με την έννοια της διεύρυνσης των κατηγοριών για την υιοθέτηση μιας περισσότερο αντικειμενικής εικόνας. Οι ΕΜΔ εξετάζονται στην ολότητά τους περιλαμβάνοντας ελλείμματα που έχουν άμεσο αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Σύμφωνα με το εγχειρίδιο τα κριτήρια πλέον περιγράφουν αδυναμίες σε γενικές ακαδημαϊκές δεξιότητες παρέχοντας λεπτομερείς προσδιορισμούς για τις περιοχές της ανάγνωσης, των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης. Η πολιτική αυτή έρχεται σε αντίθεση με τους μέχρι πρότινος ισχύοντες όρους των προηγούμενων εγχειριδίων στα οποία η αξιολόγηση των ΕΜΔ επερχόταν από συγκεκριμένες ελλείψεις στις ανωτέρω τρεις δεξιότητες. Το στοιχείο που παραμένει αμετάβλητο αφορά τις μειωμένου επιπέδου ακαδημαϊκές επιδόσεις, που δε συνάδουν με την ηλικία και νοητικό επίπεδο του ατόμου, για τις οποίες όμως δεν ευθύνονται οι αναπτυξιακές, νευρολογικές, αισθητηριακές ή κινητικές διαταραχές (DSM-V, 2014).



### 2.2.1 Δυσλεξία

Ο όρος που για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε το 1887 αποτελεί "μήλον της έριδος" για τους ερευνητές με το διπλό νόημά του. Ετυμολογικά η λέξη είναι σύνθετη, αποτελούμενη από δύο μέρη, είτε το μόριο δυσ- και το ρήμα λέγω, το νόημα της οποίας σχετίζεται με δυσκολίες στην ανάγνωση, είτε τα σύνθετα μέρη δυσ + λέξις που σηματοδοτούν δυσκολία στην αναγνώριση λέξεων (Στασινός, 2003, σ. 39; Τανός, 2012, σ. 13).

Τις δεκαετίες '70 και '80, το επίκεντρο των ερευνών αποτελούσαν η ανάγνωση, η γραφή και η ορθογραφία με ιδιαίτερη έμφαση στη φωνολογική ενημερότητα (Καλομοίρης, 2007, σ. 19; Τανός, 2012, σ. 13; Χρηστάκης, 2006, σ. 261). Με γνώμονα το δεδομένο αυτό ο όρος "δυσλεξία" για αρχή εξισώνεται με αυτόν των "μαθησιακών δυσκολιών" και έπειτα οι δύο έννοιες ταυτίζονται μεταξύ τους ή με τον όρο "σοβαρή αναγνωστική δυσκολία" (Στασινός, 2003, σ. 41). Άγγλοι και Αμερικανοί ερευνητές αναζητώντας την ορολογία που θα απέδιδε με τον πιο επεξηγηματικό τρόπο τις ανωτέρω έννοιες πρότειναν τον όρο ΕΜΔ και ειδικές μαθησιακές αδυναμίες αντίστοιχα (Τανός, 2012, σσ. 13-14). Ωστόσο ο αριθμός των ερευνών δεν έπαψε να διογκώνεται με τους ιθύνοντες να εργάζονται για τη διαλεύκανση του ορισμού. Άλλοτε την υποδεικνύουν ως κατηγορία των ΜΔ, άλλοτε την οριοθετούν ως αυτόνομο πεδίο έρευνας και άλλοτε αποφεύγουν πάσης φύσεως διαχωρισμό. Τα τελευταία χρόνια η έρευνα ενστερνίζεται τις θέσεις αυτές, με αποτέλεσμα η δυσλεξία να εμφανίζεται με τον όρο ΕΜΔ με ειδοποιό διαφορά τη προσέγγισή της στην ανάγνωση και τη γραφή (Δροσινού, 2013; Παλαιολόγου, 2004; Πόρποδας, 2002, σ. 455). Επιπρόσθετα τονίζεται ότι το επίθετο "Ειδικές" υποδηλώνει τους μαθητές με δυσλεξία διαφοροποιώντας τις ΜΔ, υπονοώντας ότι ποικίλες κατηγορίες μαθητών με ΕΕΑ αντιμετωπίζουν ΜΔ (Τανός, 2012, σσ. 13-15).

Τι πραγματικά όμως ισχύει; Οι ερευνητές που είναι υπέρμαχοι της άποψης για την αναντιστοιχία μεταξύ νοητικής ικανότητας, και σχολικής επίδοσης, παρά τις επαρκείς κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες, κατάσταση που υφίσταται και στις ΜΔ, εκφράζουν εκ διαμέτρου αντίθετες θέσεις που έχουν σαν αποτέλεσμα την αδυναμία σύγκλισης απόψεων σε έναν ορισμό ή ακόμη στη διευκρίνιση της θεωρίας που πλανάται για τη σχέση της με τις ΜΔ (Δροσινού, 2013; Πόρποδας, 2002, σσ. 455-457; Στασινός, 2003, σ. 41). Στις θέσεις αυτές έρχεται να προστεθεί και η επερχόμενη αποποίηση του όρου, δεδομένης της μη χρησιμότητάς του ως

όνομα διαταραχής ή διαγνωστικού κριτηρίου. Αντ' αυτού επιδιώκεται συμπερίληψη της δυσλεξίας στο περιγραφικό κείμενο των ΕΜΔ, όπως προτείνεται από τη νευροαναπτυξιολογική ομάδα εργασίας του DSM-V (DSM-V, 2014).

### **2.3 Αιτιολογία**

Τα αίτια εμφάνισης ΕΜΔ-δυσλεξίας τυγχάνουν της ίδιας αντιμετώπισης με τους ορισμούς. Πληθώρα ερευνητών, ποικιλία αιτιολογικών παραγόντων, δυστυχώς όμως δεν έχουν διευκρινιστεί οι παράγοντες εκείνοι που θεωρούνται υπεύθυνοι για μια κατάσταση που παρατηρείται στο 5% περίπου του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού (Χρηστάκης, 2006, σ. 261).

Κυρίαρχη άποψη παλαιότερων ετών υποδεικνύει την εγκεφαλική δυσλειτουργία ως ύψιστο παράγοντα, θεωρία που έχει τεθεί προς επαναξιολόγηση. Μολονότι, η περιοχή του εγκεφάλου συνεχίζει να προσελκύει το ερευνητικό ενδιαφέρον δεδομένου ότι το συντριπτικό ποσοστό, 80% των ΜΔ των μαθητών, σχετίζεται με νευρολογικές δυσλειτουργίες, οι εμπλεκόμενοι του χώρου δεν δίστασαν να κάνουν το επόμενο βήμα (Δροσινού, 2013; Χρηστάκης, 2006, σσ. 260-261). Ορμώμενοι οι ερευνητές από τα απτά αποτελέσματα και πεπεισμένοι ότι οι αιτίες είναι πολλές, έθεσαν προς εξερεύνηση διαφόρων ειδών παράγοντες, τους οποίους συγκρότησαν σε τρεις βασικούς άξονες, το βιολογικό, το γνωστικό και τον κοινωνικοσυναισθηματικό (Ματή-Ζήση, 2011, σ. 193; Πολυχρόνη, 2011, σ. 129).

Πρώτο πεδίο έρευνας αποτέλεσαν οι βιολογικοί και γενετικοί παράγοντες, με κάθε προσπάθεια για συσχετισμό με την ύπαρξη ΜΔ να πέφτει στο κενό (Χρηστάκης, 2006, σ. 266). Στο δεύτερο κατά σειρά άξονα, το γνωστικό, αντιστοιχούν μια σειρά παραγόντων. Αντιληπτικο-κινητικοί παράγοντες και ελλείμματα στην οπτική λειτουργία, είναι δύο από τους τομείς που προσέλκυσαν το ενδιαφέρον. Τις δεκαετίες '60 και '70 οι ερευνητές είχαν εστιάσει στην οπτική επεξεργασία, για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι αυτές οι διατυπώσεις είναι ουτοπικές και ουδεμία σχέση έχουν με τις ΜΔ. Επισκόπηση ερευνών των δύο επόμενων δεκαετιών συνηγόρησε στην προαναφερθείσα άποψη μεταθέτοντας τις ευθύνες στα κίνητρα, τις γλωσσικές δεξιότητες και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων (Παντελιάδου, 2000, σσ. 19-20; Χρηστάκης, 2006, σσ. 265-266).

Ένας ακόμη πιθανός αιτιολογικός παράγοντας είναι και οι δυσκολίες μνήμης. Στους μαθητές με ΜΔ αντικατοπτρίζονται οι αδυναμίες στη βραχύχρονη, τη

μακρόχρονη, τη μνήμη εργασίας, καθώς και την άμεση λεκτική μνήμη με αποτέλεσμα τα παιδιά να παρουσιάζονται ελλειμματικά σε δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής (Πολυχρόνη, 2011, σσ. 138-139; Χρηστάκης, 2006, σσ. 265-267). Τελευταίος τροχός της αμάξης η ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα, παράγοντας που συμπεριλήφθηκε στις διαδικασίες αξιολόγησης, εντούτοις ουδεμία αιτιολογική σχέση διαπιστώθηκε μεταξύ αυτών (Χρηστάκης, 2006, σ. 267). Τέλος, ιδιαίτερη μνεία γίνεται και στον τελευταίο άξονα στον οποίο προσμετρούνται οι καταστάσεις που βιώνει το παιδί στην οικογένεια, το σχολείο, τη γειτονιά, ωστόσο δεν είναι ικανές να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων και να επωμιστούν το βαρύ φορτίο, ως αιτιολογικός παράγοντας (Πολυχρόνη, 2011, σσ. 129-140).

Κατακλείδα όλων αποτελεί το γεγονός επιβολής συνέχισης της έρευνας αφού οι μέχρι τώρα μελέτες και υποθέσεις δεν έχουν κατορθώσει να οδηγήσουν την επιστημονική, ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα στον ή στους αιτιολογικούς παράγοντες που ευθύνονται για την ύπαρξη ΜΔ σε παιδιά και ενήλικες (Δράκος, 2011, σσ. 266-268; Χρηστάκης, 2006, σ. 267).

## **2.4 Χαρακτηριστικά**

Δεδομένης της ποικιλομορφίας κάθε μαθητής εμφανίζει διαφορετικά χαρακτηριστικά ή σε περίπτωση ομοιότητας η διαφορά έγκειται στην ένταση και το βαθμό (Πολυχρόνη, 2011, σσ. 142-143; Μαρκάκης, 2001). Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο κρίνεται σκόπιμη η δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων, ειδάλλως καμία ωφέλεια δεν υφίσταται από την παρεμβατική διαδικασία (Καπερώνης, 2008). Η ταξινόμηση των χαρακτηριστικών εναρμονίζεται με τους αιτιολογικούς παράγοντες, ωστόσο είναι προσωρινή και είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι η μελέτη συνεχίζεται. Τρεις είναι οι μεγάλες κατηγορίες, το γνωστικό επίπεδο, οι κοινωνικές δυσκολίες και οι ανεπάρκειες σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Χρηστάκης, 2006, σσ. 267-270). Όπως παρουσιάζεται και από το πειραματικό αναλυτικό πρόγραμμα για τις ΕΜΔ-δυσλεξία οι κατηγορίες τμηματοποιούνται ως εξής: αντιληπτικές λειτουργίες, μνημονικές λειτουργίες, γραφικός χώρος, αναγνωστική λειτουργία, ΜΔ στα μαθηματικά, συμπεριφορά-συναισθηματική υποστήριξη (Μαρκάκης, 2001). Η διερεύνηση εστιάζει στις ακαδημαϊκού επιπέδου ανεπάρκειες γλωσσικών δεξιοτήτων.

## **2.5 Ανεπάρκειες Ακαδημαϊκού Επιπέδου**

Η συνάφεια μεταξύ των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής καταδεικνύουν τα επίπεδα κατάκτησης των δεξιοτήτων της γλώσσας. Οι δύο παράγοντες δεν υφίστανται μονομερώς. Δυσκολίες σε έναν τομέα δεν αφήνουν ανεπηρέαστους τους υπόλοιπους, γεγονός που ανακύπτει ως συνέπεια της σύνδεσης μεταξύ των.

Ένθερμοι υποστηρικτές των ανωτέρω θεωριών υπήρξαν οι Berkeley et al. υποβάλλοντας τα διαπιστευτήριά τους ως προς τη σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου με τις γλωσσικές δεξιότητες, κάνοντας μνεία στο ρόλο των στοχευμένων παρεμβατικών διαδικασιών για τους μαθητές με ΜΔ, όπως αυτές παρέχονται στα ΤΕ από πλήρως καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (Berkeley, 2010). Η θεωρία παρουσιάζεται εμπειριστατωμένα, ακολούθως, με στόχο την ανάδειξη μιας ολοκληρωμένης εικόνας. Η τμηματοποίηση των δεξιοτήτων, και η ανάλυση καθενός ξεχωριστά, συνάδει με το αναλυτικό πρόγραμμα ΜΔ.

Σε αυτό το σημείο διευκρινίζεται ότι εξαιτίας των περιορισμένων ελληνικών ερευνητικών εργασιών οποιαδήποτε αποτελέσματα σε άλλες γλώσσες δεν απέχουν πολύ από την υφιστάμενη ελληνική πραγματικότητα. Μόνη προϋπόθεση για την ορθή υλοποίηση των παρεμβατικών εργασιών είναι η προσαρμογή στα εγχώρια δεδομένα (Πρωτόπαπας, 2007, σ. 169).

### **2.5.1 Αναγνωστική Λειτουργία**

#### **2.5.1.1 Ανάγνωση**

Τα ελλείμματα των μαθητών στην ανάγνωση την έχρισαν ως την πρώτη μορφή ΕΜΔ αποτελώντας τη βάση για τον μετέπειτα εκτεταμένο έλεγχο, εγχώρια αλλά και διεθνώς, που συνεχίζεται μέχρι και σήμερα (Στασινός, 2003, σ. 27). Με την είσοδό τους στο σχολείο όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως καλούνται μέσα από εκπαίδευση να διανύσουν ορισμένα απαραίτητα βήματα ώστε να τα καταφέρουν επιτυχώς με την αναγνωστική διαδικασία. Κατά γενική ομολογία, τα παιδιά με ΜΔ είναι ευφυή όντα, με φυσιολογική κατάκτηση προφορικού και γραπτού λόγου, που καταγράφουν ανεπάρκειες σε όλο το μαθησιακό φάσμα των γλωσσικών δεξιοτήτων διατηρώντας χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Χρηστάκης, 2006, σσ. 259-261).

Η ικανότητα και εκμάθηση της ανάγνωσης είναι μια πολυπαραγοντική και άκρως απαιτητική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές, σε κλάσματα του δευτερολέπτου, απαιτείται να συλλειτουργήσουν επιτυχώς ποικίλα γλωσσικά συστήματα (Araújo, 2013; Berkeley, 2010; Λεβαντή, 2007, σ. 56; Πολυχρόνη, 2011, σ. 93; Snowling, 2012). Στην αναγνωστική διαδικασία υπεισέρχεται εκτός των άλλων και ο παράγοντας κατανόησης του νοήματος και αποκωδικοποίησης, διεργασίες στις οποίες συμμετέχουν δεξιότητες αντιληπτικές, ορθογραφίας, συλλαβισμού, φωνολογικής αποκωδικοποίησης καθώς και σημασιολογικές και μορφοσυντακτικές δομές της γλώσσας (Araújo, 2013; Πρωτόπαπας, 2007, σ. 166; Snowling, 2012; Δροσινού, 2009; Καλομοίρης, 2007, σ. 27). Στο ίδιο μήκος κύματος και η έρευνα σε Έλληνες μαθητές ηλικίας 7 και 8 ετών φανερώνοντας δυσκολίες σε ποικίλους τομείς με αποτέλεσμα την προβληματική αναγνωστική ικανότητα που σκιαγραφείται μέσα από τον υπέρογκο αριθμό λαθών και το διπλάσιο χρόνο ανάγνωσης (Σακελλαρίου, 2007, σσ. 211-219). Οι φτωχές καταγεγραμμένες επιδόσεις στη φωνολογική επεξεργασία αποτελούν ενδεχόμενα κατά μεγάλο ποσοστό αιτία για εμφάνιση δυσλεξίας, μεταξύ άλλων και στην ελληνική γλώσσα (Λεγάκη, 2007, σ. 279; Mesman, 2011).

Στη διαπίστωση αυτή τείνουν να καταλήγουν αρκετοί μελετητές του πεδίου που τραβά πάνω του όλα τα φώτα, ωστόσο εύλογα διαπιστώνει κανείς τον άρρηκτο δεσμό πολλών και διαφορετικών πεδίων, με το καθένα να αποτελεί συνέχεια του άλλου, αλλά όλα μαζί να συνεισφέρουν στο κοινό καλό που δεν είναι άλλο από την μαθησιακή και εκπαιδευτική εξέλιξη των μαθητών με ΜΔ, τόσο σε αναγνωστικό όσο και σε ένα γενικότερο εκπαιδευτικό επίπεδο. Στοχεύοντας στην κατανόηση των επιπέδων ικανότητας της αναγνωστικής διαδικασίας των μαθητών κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγηση όλων των επιμέρους δεξιοτήτων με σκοπό την εξακρίβωση συνάφειας μεταξύ των (Πρωτόπαπας, 2007, σσ. 164-165).

### **2.5.1.2 Φωνολογική Ενημερότητα**

Οι γλωσσικές και φωνολογικές δεξιότητες σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική εξέλιξη των μαθητών με ΜΔ, οι οποίοι για να ανταποκριθούν στην αναγνωστική διαδικασία απαιτείται αφενός να είναι γνώστες κύριων γενικών κανόνων και αφετέρου υποχρεούνται να διανύσουν ορισμένα βασικά στάδια ώστε να ανταπεξέλθουν επιτυχώς σε εργασίες που αφορούν την απόκτηση της ορθής γραπτής αποτύπωσης γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων, προτάσεων, κειμένου

(Καλομοίρης, 2007, σ. 26; Πόρποδας, 2002, σσ. 217-223; Snowling, 2012). Μεθοδικά ο μαθητής μετακινείται από την κατάκτηση της αλφαβήτου στην εκμάθηση συμφώνων και φωνηέντων, και ακολούθως εξασκείται στην ένωση και διαγραφή φωνημάτων δημιουργώντας συλλαβές και μετέπειτα λέξεις. Η συνεχής αυτή εξελικτική διαδικασία, που δίνει το εναρκτήριο λάκτισμα για οποιαδήποτε μετέπειτα εργασία ονομάζεται φωνημική ή φωνολογική ενημερότητα (Αθανασιάδη, 2007, σ. 413; Αϊδίνης, 2007, σ. 223; Farquharson, 2014; McMurray, 2014). Πυρήνα της διαδικασίας αποτελεί η τριβή του παιδιού με τα δομικά μέρη του λόγου συνδυαστικά με την κατανόηση ότι οι λέξεις τμηματοποιούνται σε μικρότερα διακριτά μέρη, αλλά και τις εσωτερικές μεταβολές που υφίσταται η ρίζα των λέξεων (Ζέρβα, 2007, σ. 319; Λεγάκη, 2007, σ. 277; Παντελιάδου, 2000, σ. 90). Αρκετά χρόνια πριν η ανάγκη κατανόησης ενδεχόμενης αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ ανάγνωσης και φωνολογικής ενημερότητας κέντρισε το ενδιαφέρον ερευνητών ποικίλων ειδικοτήτων. Κατακλείδα ερευνητικών αποτελεσμάτων σε μαθητές της τρίτης δημοτικού αποτελούν οι ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στις παραμέτρους, ως αποτελεσματικότερος συνδυασμός έναντι εκείνων που εστίαζαν σε παρεμβάσεις στην ανάγνωση ή τη φωνολογία μόνο (Αϊδίνης, 2007, σ. 223; Snowling, 2012). Ισχυροποιημένο αποδεικτικό στοιχείο αυτού αποτελεί και η διαπίστωση ότι όσο περισσότερα είναι τα λάθη στη φωνολογική ενημερότητα τόσο αναπόφευκτα είναι και τα λάθη στην ανάγνωση και το αντίστροφο δεδομένης της αμφίδρομης σχέσης (Λεγάκη, 2007, σσ. 277-278; Παντελιάδου, 2000, σ. 91; Πολυχρόνη, 2011, σ. 148; Σακελλαρίου Β., 2007, σ. 217).

Ως ύψιστης λειτουργικής σημασίας στην αναγνωστική διαδικασία, η φωνολογική επίγνωση συνδέεται στενά με την κατάκτηση των ήχων των γραμμάτων. Δεδομένης της ομοιότητας ορισμένων ήχων ο συνδυασμός φωνολογικών και λεξιλογικών χαρακτηριστικών σε επίπεδο λέξης ασκεί τεράστια επιρροή στις επιδόσεις φωνολογικών εργασιών με τους μαθητές να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διάκριση γραμμάτων όπως/ t / και b/ d, b/p, ή αναφορικά με την ελληνική γλώσσα τα δ/ρ, β/δ και θ/ρ (Στασινός, 2003, σ. 137). Στην ελληνική γλώσσα οι μαθητές καθίστανται αδύναμοι, τόσο στη γραφή όσο και την ανάγνωση συλλαβών του τύπου ΣΦ στις οποίες το πρώτο γράμμα είναι εκρηκτικό, ασκώντας αρνητική επίδραση στο πέρασμα στο επόμενο φώνημα (Καλομοίρης, 2007, σ. 27).

Διαγραφή και συγχώνευση φωνημάτων αποτελούν δύο εργασίες στις οποίες οι δυσλεξικοί μαθητές παρουσιάζουν μεγάλου βαθμού ελλείμματα, όπως επισημαίνεται από την έρευνα σε 20 Γάλλους μαθητές (Zourou, 2010). Σε έρευνα που διεξήχθη σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Αμερικής, για την αξιολόγηση των ικανοτήτων αποκωδικοποίησης και φωνολογικής ενημερότητας μέσα από διαδικασίες αναγνώρισης και διαγραφής φωνημάτων, χρησιμοποιήθηκαν λέξεις από "πυκνές" (cap, rat, cut, cats) και "αραιές φωνολογικές γειτονιές" (these, thee, ease). Τα αποτελέσματα αποτύπωσαν δυσκολίες και στις δύο δραστηριότητες καταγράφοντας τα χαμηλότερα ποσοστά ακρίβειας όταν οι δύο πρώτοι ή τελευταίοι ήχοι είχαν παρόμοιο άκουσμα, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική τους συμπεριφορά να τοποθετείται δύο ή και περισσότερα χρόνια χαμηλότερα από την ηλικία τους, γεγονός που φαίνεται έκδηλα και στην έρευνα των Elbro και Jensen(2005) συμπεραίνοντας ότι οι επιδόσεις των μαθητών τετάρτης, πέμπτης και έκτης δημοτικού μπορούν να ανταγωνιστούν αυτές των μαθητών της δευτέρας δημοτικού (Farquharson, 2014; Στασινό, 2003, σ. 173).

Ανεπαρκής φωνολογική επίγνωση ή γνώση μεμονωμένων γραμμάτων και φωνημάτων συμβάλλει αρνητικά σε οποιαδήποτε προσπάθεια προόδου της αναγνωστικής διαδικασίας (McMurray, 2014). Στη διατύπωση κατέληξαν και οι Bowyer-Crane et al.(2008) οι οποίοι ακολουθώντας το επιτυχημένο πλάνο παλαιότερων ερευνών, προσαρμόζοντας την ερευνητική διαδικασία σε πιο σύγχρονα δεδομένα διαπίστωσαν για ακόμη μια φορά τη σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στην ανάγνωση και τη φωνολογική ενημερότητα, με το συνδυαστικό μοντέλο να παρουσιάζει θετικότερο αντίκτυπο στην πρόοδό τους, εδραιώνοντας και διατηρώντας τις επιδόσεις τους σε υψηλά επίπεδα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα συγκριτικά με τις μεμονωμένες παρεμβάσεις που στόχο έχουν την αντιμετώπιση ελλειμμάτων σε ένα τομέα με περιορισμένα και προσωρινά μόνο αποτελέσματα (Παντελιάδου, 2000, σσ. 120-125; Snowling, 2012, σσ. 27-34).

### **2.5.1.3 Μορφολογική Επίγνωση**

Τη στιγμή που οι ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας αποτελούν τον ίσως πιο προβεβλημένο τομέα με τη μεγαλύτερη έρευνα, το αντίθετο συμβαίνει με τη μορφολογική επίγνωση (McBride-Chang, 2012; Nagy, 2013). Ο μεγαλύτερος όγκος ερευνών είναι διαθέσιμος στην αγγλική γλώσσα, ωστόσο τα τελευταία

χρόνια και η ελληνική πραγματικότητα προσαρμόζεται στα καινούρια δεδομένα με τις μελέτες να επιστούν την προσοχή σχετικά με τη σημασία των δεξιοτήτων μορφολογίας και το συγκερασμό των επιμέρους ικανοτήτων (Πολυχρόνη, 2011, σ. 95; Πρωτόπαπας, 2007, σ. 95).

Αναλυτικότερα, τα ηνία κρατά η φωνολογική αναπαράσταση, έπειτα η κωδικοποίηση, ενώ με την ολοκλήρωσή τους η σκυτάλη δίνεται στη μορφολογική ανάλυση της κάθε λέξης (Ζέρβα, 2007, σ. 319; Λεβαντή, 2007, σ. 58). Στο άρθρο των Nagy et al.(2013) αποσαφηνίζονται τα αισιόδοξα μηνύματα που ανακύπτουν από την εφαρμογή της δεξιότητας στην πάλη των μαθητών με ΜΔ σχετικά με κατάκτηση της κατανόησης των λέξεων (σημασιολογία, συλλαβές, φωνήματα, καταλήξεις), της ανάγνωσης και της γραφής. Ενώ η φωνολογική ενημερότητα εστιάζει στον γράμμα προς γράμμα καταμερισμό των λέξεων, η μορφολογική γνώση εξετάζει την τμηματοποίηση λέξεων σε συλλαβές, καταλήξεις, ρίζες, προθέματα καθένα από τα οποία έχουν ένα ξεχωριστό νόημα (Nagy, 2013).

Στην ελληνική γλώσσα κυριαρχεί η αδιαφάνεια στο μέρος της λέξης που αφορά τη σημασία της, όπως για παράδειγμα το -ω στο τέλος που υποδηλώνει ότι η λέξη είναι ρήμα (Λεβαντή, 2007, σ. 53). Επισημαίνεται ότι οι μαθητές βγαίνουν φανερά πιο ωφελημένοι από την εφαρμογή της ανωτέρω διαδικασίας όχι μόνο σε απλές αλλά και σύνθετες, πολυσύλλαβες λέξεις συγκριτικά με τη φωνολογική ενημερότητα. Σε ενδεχόμενη παρέμβαση με την εμπλοκή και άλλων μαθησιακών δεξιοτήτων τα οφέλη μεγιστοποιούνται για τους μαθητές με ΜΔ που φοιτούν από την τρίτη έως την πέμπτη τάξη δημοτικού σχολείου. Παρόμοια τα αποτελέσματα ερευνών και των Gilbert et al. (2013) διαπιστώνοντας αφενός τον καταλυτικό ρόλο της μορφολογικής γνώσης στο λεξιλόγιο, την ορθογραφία, τη φωνολογική επίγνωση, την ανάγνωση και την κατανόηση λέξεων αυξημένης δυσκολίας και αφετέρου την αλληλένδετη σχέση αυτής με την ανάγνωση, με τις παρεμβάσεις που στοχεύουν σε ένα συλλογικό επίπεδο να αποδεικνύονται περισσότερο επικοδομητικές συγκριτικά με εκείνες που εξετάζουν ένα τομέα αποκλειστικά ή εκείνες που παραγκωνίζουν τον παράγοντα μορφολογική επίγνωση (Nagy, 2013).

#### **2.5.1.4 Συλλαβισμός**

Η ικανότητα συλλαβισμού είναι μια πολύπλευρη και εξαιρετικά απαιτητική διαδικασία για την υλοποίηση της οποίας είναι σημαντική η αξιοποίηση πολλών και διαφορετικών στρατηγικών (McMurray, 2014).



Μολονότι κοινή πεποίθηση όλων είναι η επισήμανση των δυσκολιών στο συλλαβισμό και ο ορισμός ως της πολυπλοκότερης διαδικασίας για την επίτευξη της ανάγνωσης, αντίπαλες γνώμες σκιάζουν την ερευνητική κοινότητα η οποία τάσσεται υπέρ της άποψης που θεωρεί απλουστευμένη διαδικασία τη συλλαβική δομή της ελληνικής γλώσσας βασιζόμενη στη φωνολογική μετάφραση της ορθογραφικής δομής σύμφωνα με τους κανόνες της γραφό-φωνημικής αντιστοιχίας (McMurray, 2014; Ζουρού, 2010). Με πιο απλά λόγια αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές αποτυπώνουν γραπτά αυτό που ακούν και διαβάζουν, αυτό που βλέπουν, υποδηλώνοντας χαμηλότερο βαθμό δυσκολίας (Καλομοίρης, 2007, σσ. 26-27). Εν μέρει η διατύπωση έχει μια βάση, ωστόσο απέχει παρασάγγας από την πραγματικότητα, δεδομένου ότι οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι και με μεγαλύτερου βαθμού δυσκολίας λέξεις, μέρη των οποίων αποτελούνται από συμφωνικά συμπλέγματα στα οποία παρουσιάζονται άκρως ελλειμματικοί (Στασινός, 2003, σ. 193).

Είναι πλέον αδιαμφισβήτητο ότι η εξοικείωση και κατάκτηση της ικανότητας συλλαβισμού σχετίζεται αυστηρά με την επαρκώς εδραιωμένη σχέση ορθογραφίας, φωνολογίας, γραμματικής, κι αναγνωστικής εμπειρίας (Ζουρού, 2010). Εν τούτοις, ενώ για τους μαθητές με ΜΔ αποτελεί αιώνια πρόκληση δεν της έχει δοθεί η πρέπουσα σημασία, με αποτέλεσμα το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα να παραγκωνίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Sayeski K. L., 2011 ; Στασινός, 2003, σ. 180).

Οι μαθητές που ανταποκρίνονται στο δίπολο ανάγνωσης-συλλαβισμού έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες για την ηλικία τους δεξιότητες κατανόησης της διαφορετικότητας του φωνήεντος σε λέξεις που φαίνονται όμοιες σε επίπεδο ακουστικό (go', 'snow', 'note') ή αναγνώρισης λέξεων που μοιράζονται το ίδιο μοτίβο συλλαβισμού ('bright', 'fright, αλλά όχι write'). Οι μαθητές με ΜΔ δεν έχουν την πολυτέλεια διάκρισης των δυσκολιών τους καθώς παρουσιάζονται εμφανώς πιο αδύναμοι στο συλλαβισμό λέξεων που βρίσκονται στην πιο απλή μορφή τους του τύπου ΣΦ, ενώ οι δυσκολίες υπερκαλύπτουν τις ικανότητές τους και συνοψίζονται στην αδυναμία επιλογής των σωστών γραφημάτων, αδυνατώντας συνάμα να εξελίξουν τις ορθογραφικές και φωνολογικές τους δεξιότητες λόγω της περιορισμένης εμπειρίας στη γραπτή αποτύπωση, ως συνέπεια των δυσκολιών αυτών. Επιπλέον καθίστανται ανίκανοι στην με ευχέρεια ανάγνωση, δεδομένων των ελλειμμάτων στο συλλαβισμό και του ταυτόχρονου

σημασιολογικού πλαισίου (McMurray, 2014; Παντελιάδου, 2000, σσ. 185-191). Με την ερμηνεία αυτή συμφωνούν και οι ερευνητές Zourou et al.(2010) με αποτελέσματα που αντικατοπτρίζονται στη μελέτη που διεξήγαγαν σε 20 Γάλλους μαθητές ηλικίας 5 και 6 ετών. Τρία δεδομένα σκιαγραφούνται στην εν λόγω έρευνα, οι εκτεταμένου βαθμού ελλείψεις στις δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας, συλλαβισμού και αποκωδικοποίησης, η απράνταχτη απόδειξη αλληλεξάρτησης των γλωσσικών δεξιοτήτων και ο θετικός αντίκτυπος των στοχευμένων παρεμβάσεων (Zourou, 2010).

Αναμφίβολα οι έρευνες, αν και περιορισμένες στον αριθμό, κρούουν των κώδωνα του κινδύνου, σε όλους τους εμπλεκόμενους με την εκπαιδευτική διαδικασία, προτρέποντας να ανοίξουν τους ορίζοντές τους και να βγουν από τα στενά εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία είναι αγκιστρωμένοι, να λάβουν υπόψη τους τις μελέτες που διενεργούνται και να στραφούν σε μια περισσότερο ωφέλιμη και κερδοφόρα για τους μαθητές παρεμβατική διορθωτική διαδικασία, χωρίς να παραμερίζουν κανένα παράγοντα εξέλιξης, παρά να εξετάζουν τις δυσκολίες συνολικά (McMurray, 2014). Προς αυτή την κατεύθυνση, παρά το μικρό δείγμα, υπάρχουν έρευνες οι οποίες φωτίζουν το δρόμο προς την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία υποστήριξης του πεδίου του συλλαβισμού, παρουσιάζοντας δύο διαφορετικές κατηγορίες θεωριών, τη θεωρία των σταδίων, και αυτή των επικαλυπτόμενων κυμάτων. Στην πρώτη η μετακίνηση γίνεται διαδοχικά από το ένα στάδιο στο άλλο, ενώ στη δεύτερη οι μαθητές χρησιμοποιούν ποικιλία στρατηγικών. Από το συνδυασμό της θεωρίας και της λειτουργίας των μεταβλητών ωφελημένοι βγαίνουν οι μαθητές με δυσλεξία οι οποίοι τονίζεται ότι απαιτείται να λαμβάνουν στοχευμένες παρεμβατικές εργασίες ανάλογες του γνωστικού και όχι του ηλικιακού τους επιπέδου (Sayeski, 2011 ; Zourou, 2010).

### **2.5.2 Γραφή- Γραπτή Έκφραση**

Η δεξιότητα που μετρά 5 χιλιάδες χρόνια ζωής υπόκειται σε πολύχρονη εκπαίδευση, δεδομένου ότι το 20% του πληθυσμού παρουσιάζεται αδύναμο στην εκμάθησή της και των δεξιοτήτων που σχετίζονται με αυτή (Χουλιάρος, 2007, σ. 509). Είναι από τις πλέον απαιτητικές κάνοντας γνωστές τις ελλείψεις των μαθητών σε μια σειρά γλωσσικών και μαθησιακών δεξιοτήτων (Παντελιάδου,

2000, σ. 93). Συμμεριζόμενοι την πολυπλοκότητα, οι ερευνητές οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι η αναγνωστική διαδικασία αποκαθίσταται ευκολότερα από τα λάθη στη γραπτή έκφραση που συνοδεύουν τους μαθητές σε όλη τη σχολική και ενήλικη ζωή τους (Ματή-Ζήση, 2011, σ. 206).

Οι μαθητές με ΜΔ πραγματοποιούν πολλαπλά λάθη και παρότι κατακλύζονται από σκέψεις και ιδέες αδυνατούν να τις αποτυπώσουν στο χαρτί εξαιτίας του φτωχού λεξιλογίου, των αδυναμιών στην ορθογραφία και των περιορισμένων συντακτικών και σημασιολογικών δεξιοτήτων και αναπαραστάσεων (Στασινός, 2003, σ. 217). Τα κείμενά τους είναι μικρά σε έκταση, ανορθόγραφα, με ιδέες συγκεχυμένες, χωρίς χρονική ή νοηματική αλληλουχία, ενώ καθίσταται σχεδόν αδύνατη η κατανόηση του νοήματος δεδομένης της μη τήρησης των βασικών συντακτικών κανόνων που διέπουν το σχηματισμό των προτάσεων (Παντελιάδου, 2000, σσ. 266-276; Χρηστάκης, 2006, σ. 263). Η γραφή τείνει να δυσκολεύει περαιτέρω τους μαθητές με τη σύνθετη γραμματική της δομή, την ανάγκη για σαφήνεια, τα όρια των προτάσεων, αλλά και την αποφυγή χρήσης επαναλαμβανόμενων λέξεων και προτάσεων (Στασινός, 2003, σ. 206). Ο σχηματισμός προτάσεων δεν είναι διόλου εύκολη διαδικασία, ιδιαίτερος για τους μαθητές με ΜΔ. Απαιτείται εμπλοκή μια σειράς δεξιοτήτων συμπεριλαμβανομένων της μορφολογικής και φωνολογικής επεξεργασίας, της κατανόησης του λεξιλογίου, της γραμματικής και συντακτικής σειράς των λέξεων στην πρόταση (Καλομοίρης, 2007, σ. 28; Klem, 2015).

Μολονότι το σημασιολογικό σύστημα αποτελεί κεντρική μεταβλητή κατανόησης, υπόκειται σε ολοκληρωτική και όχι μονομερή αξιολόγηση επιπλέον δεξιοτήτων που την απαρτίζουν (Φούρλας, 2007, σσ. 191-193). Οι μαθητές με ΜΔ αδυνατούν να διακρίνουν το διαχωρισμό των λέξεων, δυσκολεύονται με τον αριθμό και τον τύπο εξαιτίας αφενός των μορφοσυντακτικών δομών που διέπουν τη γλώσσα και αφετέρου της συνεχούς ροής ήχων που κατακλύζουν τον προφορικό λόγο (Ζέρβα, 2007, σ. 319; Καλομοίρης, 2007, σ. 28). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η ομάδα των μαθητών παρουσιάζεται ελλειμματική στη χρήση του οριστικού άρθρου, προθέσεων και αντωνυμιών που αποτελούν εξίσου κύρια δομικά συστατικά. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελούν οι λέξεις "ο πατέρας μου", τις οποίες οι μαθητές ενώνουν σε μία, δηλαδή, "οπατέραςμου" (Σαββάκη, 2007, σσ. 292-293). Η αρχή που κατά κόρον ακολουθείται στην ελληνική γλώσσα σχετικά με το σχηματισμό σημασιολογικά και συντακτικά ορθών προτάσεων είναι

η γνωστή σε όλους Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο. Σαφώς υφίστανται και άλλες συντακτικές δομές όπως οι ονοματικές και ρηματικές φράσεις, αλλά και πολύπλοκες προτάσεις με μεταβατικά ρήματα και περισσότερα υποκείμενα ή αντικείμενα. Ωστόσο η γενική τήρηση του κανόνα είναι η πλέον ενδεδειγμένη κυρίως για τους μαθητές με ΜΔ.

Ο γραπτός λόγος δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν απόψεις, ιδέες, συναισθήματα, χωρίς περιορισμούς. Μολαταύτα μια τέτοια διαδικασία προϋποθέτει ο λόγος να είναι κατανοητός και σαφής. Είναι όμως μόνο αυτές οι δεξιότητες αρκετές να οδηγήσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα; Η διαδικασία της γραφής απαρτίζεται από σειρά δεξιοτήτων με τη συμβολή κάθε μίας να είναι καθοριστική.

### **2.5.3 Μορφολογικό-Ορθογραφία**

Η ορθογραφική γνώση σε όλες τις γλώσσες έχει την ίδια σημασία και αφορά την οπτική επεξεργασία, τη γραπτή αποτύπωση γραμμάτων, την αλληλουχία και σύνδεσή τους σε επίπεδο φωνημάτων και συμφωνικών συμπλεγμάτων και είναι συνυφασμένη με την ικανότητα του να κατανοεί κανείς αυτό που μόλις έχει διαβάσει.

Τα ελληνικά και τα ιταλικά είναι δύο γλώσσες χαρακτηριστικό γνώρισμα των οποίων είναι η αντιστοίχιση ήχου-γράμματος, με τη διαδικασία της ορθογραφίας να υποστηρίζεται από το δίπολο φωνολογίας και μορφολογίας (Λεβαντή, 2007, σ. 55; McMurray, 2014; Παντελιάδου, 2000, σ. 105; Πολυχρόνη, 2011, σσ. 98,160-161). Στοιχεία της τελευταίας δεκαετίας συνδέουν την ικανότητα ανάγνωσης με την ορθογραφική συνοχή ενός συστήματος γραφής, με αρκετούς Έλληνες ερευνητές να αναφέρουν ότι οι ΜΔ είναι περισσότερο εμφανείς στην ορθογραφία παρά στην ανάγνωση εξαιτίας της ασυμμετρίας που διέπει την ελληνική γλώσσα, οδηγώντας τους μαθητές σε σύγχυση και λάθη (Αγαύο, 2013; Ζέρβα, 2007, σ. 319; Mesman, 2011; Πολυχρόνη, 2011, σσ. 113-116; Πρωτόπαπας, 2007, σ. 170). Τέτοια παραδείγματα είναι το -σ και η διαφοροποίησή του στις λέξεις κόσμος/ισχυρός, παρόμοια οι λέξεις εφημερίδα και ευφυής (Στασινός, 2003, σσ. 190-198). Προγενέστερες μελέτες φωτίζουν τη φωνολογική επεξεργασία ως προγνωστικό δείκτη ελλειμμάτων στην ορθογραφία τονίζοντας την πρώτη ως μια αλυσίδα γραμμάτων, η ένωση των οποίων αποτελεί τους κρίκους. Όπως συμβαίνει

με κάθε αλυσίδα αν σπάσει ο κρίκος οι συνέπειες είναι κατατρεχτικές. Είναι επακόλουθο λοιπόν, ότι η ένωση των γραμμάτων είναι αναγκαία για το σχηματισμό λέξεων και ως εκ τούτου για την κατάκτηση της ορθογραφίας (McMurray, 2014). Οι περιορισμένες γνώσεις στην τελευταία φανερώνουν την προσκόλληση των μαθητών με δυσλεξία σε μια φωνολογική ρουτίνα με αποτέλεσμα να εμφανίζονται υπέρ του δέοντος ελλειμματικοί στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων (Αγαύιο, 2013).

Παραμερίζοντας τον παράγοντα φωνολογική ενημερότητα, κεφαλαιώδους σημασίας είναι και μια σειρά άλλων παραγόντων που λειτουργούν προγνωστικά συμβάλλοντας στην αξιολόγηση των επιπέδων ορθογραφίας. Αυτοί είναι οι δείκτες ταχείας αναγνώρισης, έκθεσης εκτύπωσης και οπτικής επεξεργασίας, στους οποίους οι μαθητές χρειάζονται το διπλάσιο ή και περισσότερο χρόνο για να επιτύχουν τη σύνδεση ήχου-γράμματος, ενώ η γκάμα δυσκολιών επεκτείνεται και στη διάκριση και αναγνώριση γραμμάτων και συμφωνικών συμπλεγμάτων, λέξεων, οικείων και μη, ομόηχων, απλών και σύνθετων, προτάσεων και εν τέλει κειμένων, στιγματίζοντας τις ικανότητες ορθογραφίας και ανάγνωσης ακολούθως (McMurray, 2014; Mesman, 2011; Πολυχρόνη, 2011, σ. 114). Οι βιβλιογραφικά τεκμηριωμένες έρευνες εξετάζουν τη χρήση οικείων και μη λέξεων, με σκοπό την αξιολόγηση αλληλεπίδρασης των δεξιοτήτων και επιπέδων ορθογραφικής και αναγνωστικής λειτουργίας. Ενδελεχής μελέτη σε δείγμα 185 μαθητών ηλικίας 8 έως 12 ετών στην Αμερική, κάνοντας χρήση ποικίλων δοκιμασιών ανάγνωσης και γραφής ομόηχων και μη λέξεων (rose/tows, tail/tale) συγκέντρωσε αποδεικτικά στοιχεία αλληλεπίδρασης των δεικτών σε συνδυασμό με τη συμβολή του καθενός ξεχωριστά σαν αυτόνομη μονάδα στην επιτυχή ή όχι κατάκτηση της ορθογραφικής και αναγνωστικής λειτουργίας (Mesman, 2011).

Φυσικό επακόλουθο είναι οι ερευνητές, ορμώμενοι από τις μελέτες σχετικά με τις πολύπλοκες πτυχές της ορθογραφίας, να εστιάσουν στη σημασία πρόσθετων προσεγγίσεων και εξειδικευμένων στρατηγικών για την υποστήριξη των ελλειμμάτων των μαθητών σε επίπεδο φωνημάτων, συλλαβών, φωνημικών συμπλεγμάτων και ολόκληρων λέξεων (McMurray, 2014). Ταυτόχρονα με τις λεξιλογικές και οι σημασιολογικές δεξιότητες διασταυρώνονται στο μονοπάτι επιτυχίας στην ολοκλήρωση της ορθογραφίας ειδικότερα και της ανάγνωσης γενικότερα με την ανυπολόγιστη αξία συνεισφοράς των εργασιών ομόηχης και

ορθογραφικής επιλογής και της ακολουθίας γραμμάτων, όπως χαρακτηριστικά τονίστηκε στη ερευνητική εργασία των Mesman et al. (Mesman, 2011).

## **2.5.4 Σημασιολογικό**

### **2.5.4.1 Λεξιλόγιο**

Οι λέξεις αποτελούν το σημαντικότερο κομμάτι της γλώσσας, με το λεξιλόγιο να αποτελεί τον ισχυρότερο δείκτη λεκτικής νοημοσύνης και μια άκρως σημαντική δεξιότητα αφού ελλείμματα σε αυτό σηματοδοτούν την ίδια στιγμή ελλείμματα στην ανάγνωση και την κατανόηση (Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, 2014; Πρωτόπαπας, 2007, σσ. 168-178).

Οι μαθητές με ΜΔ στην προσπάθειά τους να ανταπεξέλθουν στις εργασίες ανάγνωσης και γραφής πρέπει να υπερπηδήσουν εμπόδια που προκύπτουν από ελλείμματα στο λεξιλόγιο, τη φωνολογία ή το συνδυασμό των δύο. Τα συγκεντρωτικά δεδομένα των Araújo et al.(2013) υπέδειξαν εκτεταμένη χρήση φωνολογικής αποκωδικοποίησης εξαιτίας αργών και λιγότερο ακριβών λεξιλογικών αποφάσεων σε λέξεις διαβαθμισμένης δυσκολίας (Araújo, 2013). Στη μελέτη των Schmalzl et al.(2006) η λεξιλογική κατεύθυνση υπερίσχυσε της φωνολογικής, εδραιώνοντας την έμπρακτη συνεισφορά της πολυαισθητηριακής μάθησης μέσω της σύνδεσης των λέξεων με μια εικόνα για τη σύνδεση ενός γράμματος (Sayeski, 2011 ). Στον αντίποδα στο άρθρο των Farquharson et al.(2014) φανερώνεται ακράδαντα ο συσχετισμός των δύο. Τα λεξιλογικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με το συνδυασμό ήχων στις λέξεις και με ενδεχόμενη ομοιότητά τους με άλλες λέξεις, ενώ οι φτωχές γνώσεις φωνολογικής ενημερότητας δημιουργούν δυσλειτουργίες στις διαδικασίες αποθήκευσης και επεξεργασίας των ήχων των λέξεων με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η ικανότητα δημιουργίας λεξιλογικών αναπαραστάσεων (Farquharson, 2014; Παντελιάδου, 2000, p. 168). Η ανωτέρω θεωρία εμπλουτίζεται ακόμη περισσότερο από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ίδιων ερευνητών οι οποίοι καταγράφουν σαν κατακλείδα τη σύγκλιση απόψεων αριθμού ερευνητών προς την αμοιβαία συνύπαρξη των δύο παραγόντων. Έτσι σημειώνεται ότι οι μαθητές με ΜΔ τροφοδοτούνται με φτωχές φωνολογικές αναπαραστάσεις κατά τη διάρκεια εκμάθησης λέξεων και αναγνώρισης εικόνων με αποτέλεσμα την ανεπαρκή

αναγνώριση διακρίσεων πολυσύλλαβων λέξεων εξαιτίας της διατάραξης της ικανότητας αποθήκευσης, κωδικοποίησης, ακριβούς επανάληψης, καθώς και επεξεργασίας φωνολογικών πληροφοριών στη μακροπρόθεσμη μνήμη (Farquharson, 2014).

Σημαντικός αριθμός ερευνών κατέληξε στο γενικό συμπέρασμα ότι οι δυσλεξικοί μαθητές παρουσιάζονται ελλειμματικοί πρωτίστως στην αναγνώριση ψευδολέξεων και δευτερευόντως στην ικανότητα ευχερούς ανάγνωσης. Έρευνα σε Πορτογάλους μαθητές τρίτης, τετάρτης και πέμπτης δημοτικού, κατέδειξε τη δυσχέρεια στην αναγνώριση και κατανόηση ψευδολέξεων συγκριτικά με τις οικείες και γνώριμες λέξεις, οι οποίες έχριζαν καλύτερης μεταχείρισης, ενώ και το μέγεθος φαίνεται να λειτουργεί ανασταλτικά παρέχοντας ισχυρές αποδείξεις για τις ελλείψεις τους στις λέξεις υψηλής και μη συχνότητας και τις ψευδολέξεις (Araújo, 2013). Σε αυτό συνηγορεί και μια έρευνα προσαρμοσμένη στα ελληνικά δεδομένα, όπως διενεργήθηκε από τον Πρωτόπαπα, σε παιδιά τρίτης και τετάρτης δημοτικού. Οι μαθητές με ΜΔ παρουσίασαν μεγαλύτερου βαθμού ελλείμματα στη διάσταση της ακρίβειας ψευδολέξεων και της ορθογραφίας (Πρωτόπαπας, 2007, σσ. 172-173). Διεθνείς έρευνες κάνουν λόγο για ελλείψεις των Άγγλων μαθητών στη διάκριση ψευδολέξεων, την εντός φυσιολογικών ορίων απόδοση Ισπανών, Ιταλών και Γερμανών, αλλά και την επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων των Ιταλών μαθητών σε λεξιλογικές εργασίες με οικείες λέξεις με τις μη οικείες να πλήττονται περισσότερο (Araújo, 2013).

Υπερπληθώρα ερευνών έχουν κατά καιρούς υπερασπιστεί την άποψη της μεθοδευμένης και εξατομικευμένης παρέμβασης με ευελιξία στη χρήση στρατηγικών, ως καταλυτικής και στην εκμάθηση του λεξιλογίου, ώστε να δραπετεύσουν από την επαναλαμβανόμενη χρήση της φωνολογικής αποκωδικοποίησης είτε πρόκειται για απλές είτε για πολυσύλλαβες λέξεις, δεξιότητα που, για τους μαθητές των οποίων η εξέλιξη συμβαίνει φυσικά, συντρέχει λόγο χρησιμοποίησης μόνο όταν έρθουν αντιμέτωποι με ψευδολέξεις, το νόημα των οποίων αδυνατούν να κατανοήσουν. Απαραίτητη κρίνεται η διαδικασία εξέλιξης από την οποία καλούνται να περάσουν οι μαθητές στοχεύοντας πρώτον στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και δεύτερον σε βελτιωμένες επιδόσεις σε ανάγνωση και γραφή (Araújo, 2013; Nagy, 2013).

Αναμφίβολα ο γενικός κανόνας εκμάθησης μιας λέξης αποζητά την υιοθέτηση και ταυτόχρονη λειτουργία φωνολογικών, λεξιλογικών και σημασιολογικών

μηχανισμών αναπαραστάσεων μέσα από μια διαδοχική διαδικασία με ιεραρχική κατεύθυνση (Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, 2014). Η φωνολογική και σημασιολογική αναπαράσταση με τη γνώση φθόγγων και σημασίας αντίστοιχα, παραχωρεί τη θέση της στην ορθογραφική αναπαράσταση με την αλληλουχία γραμμάτων, η οποία με τη σειρά της προχωρά στον εμπλουτισμό του νοητικού λεξικού και των λεξιλογικών αναπαραστάσεων, δεδομένα που στο σύνολό τους αντανακλούν την αναγνωστική ικανότητα του ατόμου (Πρωτόπαπας, 2007, σσ. 168-178; Sayeski K. L., 2011 ). Σε αντικατάσταση της ανωφελούς μεθόδου γνώσης του νοήματος κάθε λέξης οι μαθητές επωφελούνται από τη γνώση της αιτίας των συλλαβισμών και του νοήματος, όντας εξοικειωμένοι με τη ρίζα και τις καταλήξεις. Υποστηρικτικό παράδειγμα σε αυτή την κατεύθυνση προσφέρει η λέξη "cavity" που σημαίνει κοιλότητα. Ο μαθητής αντί να μάθει ότι η λέξη σηματοδοτεί κάτι κακό στο δόντι κάποιου, τη συνδέει με τη λέξη "cave" που σημαίνει σπηλιά, κοιλότητα και με αυτό τον τρόπο είναι πιο εφικτό να κατανοήσει και άλλες χρήσεις της λέξης (Nagy, 2013).

#### **2.5.4.2 Κατανόηση Κειμένου**

Η ανάγνωση είναι ένα σύνθετο νοητικό έργο το οποίο αποτελεί συστράτευση διαφόρων ειδών δραστηριοτήτων. Μέσα στα χρόνια η αναγνωστική ευχέρεια έχει περάσει από πολλά στάδια, με την τελευταία δεκαετία να πασχίζει να της προσδώσει τη θέση που της αντιστοιχεί στη λίστα με τις δυσκολίες των μαθητών με ΜΔ (Βαρσαμίδου, 2007, σ. 377; Πολυχρόνη, 2011, σ. 108; Πρωτόπαπας, 2007, σσ. 166-167).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ικανότητα κατανόησης, η διδασκαλία της οποίας είναι περιορισμένη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με το 80% των μαθητών με ΜΔ να αντιμετωπίζει εκτεταμένου βαθμού ελλείψεις (Καπερώνης, 2008; Παντελιάδου, 2000, σ. 241; Πολυχρόνη, 2011, σ. 107; Snowling, 2012).

Οι αδυναμίες στη συγκεκριμένη δεξιότητα σηματοδοτούν ανεπάρκεια σε μια ευρεία γκάμα γνώσεων γραμματικής, συντακτικού, λεξιλογίου, δομής των προτάσεων. Οι μαθητές σπαταλούν αρκετό χρόνο στην αποκωδικοποίηση και πελαγώνουν με την ανάγνωση και την κατανόηση αντιμετωπίζοντας σύνθετες δυσκολίες στην εξαγωγή συμπεράσματος, εύρεσης της κεντρικής ιδέας, διαχωρισμού παραγράφων, συλλογισμού (Πολυχρόνη, 2011, σ. 157; Snowling, 2012). Έρευνες που καταλήγουν σε παρόμοιους ύφους αποτελέσματα είναι αυτές



των Hulme et al.(2011) καθώς και των Spencer et al.(2014) υποδεικνύοντας τα προβλήματα στην ανάγνωση και την κατανόηση του γραπτού λόγου ως συνέπεια της ανεπαρκούς αποκωδικοποίησης και της περιορισμένης γνώσης του λεξιλογίου και του προφορικού λόγου (Spencer, 2014).

Η αδυναμία κατανόησης, ξεκινά από τις ελλείψεις στη μορφολογική ενημερότητα, δεδομένου ότι ορισμένες λέξεις μοιράζονται κατηγορία παρόμοιων μορφημάτων με διαφορετική σημασία, συνάμα και στο σχηματισμό σύνθετων λέξεων, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν επιδόσεις χαμηλές στο λεξιλόγιο και στην ανάγνωση λέξεων (McBride-Chang, 2012; Xiao, 2013). Παρά ταύτα, ενεργός είναι ο ρόλος και άλλων ικανοτήτων με τη πλειοψηφία των ερευνητών να ασπάζεται τις θεωρίες και ερευνητικές εργασίες των προκατόχων τους συνυπολογίζοντας και εξετάζοντας τον τομέα γλωσσικών δεξιοτήτων στην ολότητά του.

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται και στις επιδόσεις των μαθητών με ΜΔ στη σημασιολογία, τη σύνταξη, την ορθογραφία, τον προφορικό και γραπτό λόγο. Άποψη στην οποία συνηγορούν και οι Bishop και Snowling(2004) που φωτίζουν τη συμβολή καθενός από τους παραπάνω τομείς σε όλες τις εκφάνσεις της ανάγνωσης (McBride-Chang, 2012). Υπάρχει άμεσος συσχετισμός αναφορικά με το δίπολο ανάγνωση λέξεων και κατανόηση προτάσεων τομείς που αλληλεπιδρούν για την κατάκτηση των σημασιολογικών δεξιοτήτων τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο (Xiao, 2013).

Παρόμοια απαιτητική με την ελληνική είναι και η κινεζική γλώσσα, στην οποία διενεργήθηκε και η έρευνα από τους Xiao et al.(2013), σύμφωνα με την οποία η σειρά των λέξεων καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την κατανόηση της πρότασης και του κειμένου (Xiao, 2013). Έμμεσα υποβόσκει η άποψη ότι η ικανότητα κατανόησης του γραπτού λόγου είναι μια σύνθετη διαδικασία στην οποία αντανακλώνται οι δυνατότητες και αδυναμίες του αναγνώστη με πιο σημαντικές τη μνήμη, την προϋπάρχουσα γνώση, τα κίνητρα του ίδιου για μάθηση, τη στάση που διατηρεί απέναντι στην ανάγνωση, αλλά και το περιβάλλον οικογενειακό είτε εκπαιδευτικό (Πολυχρόνη, 2011, σσ. 102,109,158-159; Πόρποδας, 2002, σσ. 418-419). Στις τελευταίες έρευνες γίνεται πολύς λόγος για την υφιστάμενη αλληλεπίδραση της αναγνωστικής διαδικασίας, με τα χαρακτηριστικά του κειμένου, τα επίπεδα αναγνωστικής ευχέρειας και τα αποτελεσματικά μέτρα κατανόησης. Διεξοδικότερα, οι εργασίες σε επίπεδο κειμένου περιλαμβάνουν τα

επίπεδα συνοχής, την αποκωδικοποίηση, την πολύπλοκη συντακτική δομή και το λεξιλόγιο. Από την άλλη το μερίδιο που αναλογεί στο μαθητή περιπλέκει σειρά διαδικασιών μεταξύ των οποίων αποκωδικοποίηση λέξεων, μορφολογικές και λεξιλογικές γνώσεις, ικανότητα απομνημόνευσης πληροφοριών, δημιουργία νέων ιδεών και εξαγωγής συμπεράσματος. Ένας επιπλέον δείκτης αξιολόγησης είναι η απάντηση μιας σειράς ερωτήσεων που καλύπτουν μεγάλο εύρος και είναι πολυμορφικές. Τα ερευνητικά δεδομένα αποφάνθηκαν ότι οι μαθητές παρουσιάζονταν πιο αργοί όταν έρχονταν αντιμέτωποι με άγνωστες, σύνθετες λέξεις για τις οποίες απαιτούνταν ο διπλάσιος χρόνος αποκωδικοποίησης. Επιπλέον συνηγόρησαν στην αρχική ιδέα καταδεικνύοντας τα χαρακτηριστικά των μαθητών ως παράγοντα πρόβλεψης δυσκολιών στην κατανόηση. Συγκεκριμένα οι μαθητές με υψηλότερη κατάκτηση αυτών συμπεριφέρονται αποδοτικότερα μπροστά σε ένα κείμενο, κάτι που είναι αδύνατο για τους μαθητές με ελλείψεις στα απαραίτητα αυτά χαρακτηριστικά.

Τέλος ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από τον τελευταίο δείκτη φανερώνει ότι οι μαθητές παρουσιάζουν ικανοποιητικές επιδόσεις μόνο στην απάντηση ερωτήσεων για τις οποίες δεν απαιτείται ιδιαίτερη σκέψη. Αντίθετα στις σύνθετες ερωτήσεις, για τις οποίες κρίνεται σκόπιμος ο συνδυασμός δεξιοτήτων (προηγούμενη γνώση, εξαγωγή συμπεράσματος, ανακάλυψη νοήματος), οι επιδόσεις τους κινούνται σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα προδίδοντας τις δυσκολίες τους (Miller, 2014; Παντελιάδου, 2000, σ. 97; Πόρποδας, 2002, σσ. 409-419). Σε αυτό που καταλήγουν όλοι όμως είναι το δεδομένο ότι με την υποστηρικτική παρέμβαση οι μαθητές διατηρούν θετική στάση και βελτιώνουν επαρκώς τις ικανότητές που χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση (Παντελιάδου, 2000, σσ. 230-232).

#### **2.5.4.3 Προφορικός Λόγος και Κατανόηση Κειμένου**

Διερωτάται κανείς για τη σχέση μεταξύ των δύο. Η συνύπαρξη προφορικών και γραπτών δυσκολιών σε επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων δεν αποτελεί απλά μια σύμπτωση, αλλά είναι πολλά παραπάνω (Λεγάκη, 2007, σ. 277). Αρκεί να σκεφτεί κανείς ότι η ανθρώπινη κοινωνία και επικοινωνία συγκροτήθηκε πρώτα προφορικά και πολύ αργότερα μετέβη στο γραπτό λόγο (Αθανασιάδη Χ., 2007, σ. 413). Όσο και αν εκ πρώτης όψεως φαίνεται δυσαρμονικό, αποδοχή βρίσκει η άποψη περί συνέχειας και συνέπειας των ελλειμμάτων του γραπτού λόγου στον

προφορικό και τούμπαλιν, εξαιτίας της κοινής δομικής βάσης, ενώ επιπρόσθετα τονίζεται η συμβολή της προφορικής κατανόησης στην επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης (Αθανασιάδη, 2007, σ. 413; Καλομοίρης, 2007, σ. 25; Παντελιάδου Α. , 2007, σ. 84; Πρωτόπαπας, 2007, σ. 168). Η ολοκληρωμένη γλωσσική ανάπτυξη περιλαμβάνει το φωνολογικό, σημασιολογικό και συντακτικό τομέα, καθένας από τους οποίους διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην επικοινωνία του ατόμου και τη ψυχολογική και συναισθηματική του εξέλιξη. Ενδεχόμενα ελλείμματα στις εν λόγω δεξιότητες δεν αφήνουν ανεπηρέαστους τους τομείς του γραπτού λόγου, λαμβάνοντας υπόψη την αλληλεξάρτηση μεταξύ των (Δροσινού Μ. , 2009, σσ. 20-21).

Διχασμός κυριαρχεί μεταξύ των ερευνητών με τους μεν να ενστερνίζονται τη μονομερή εξέταση δεξιοτήτων και τους δε να κινούνται προς εντελώς αντίθετη κατεύθυνση, υποστηρίζοντας την πολύπλευρη αξιολόγηση πολλών και διαφορετικών παραγόντων που βρίσκονται ωστόσο κάτω από την ομπρέλα των γλωσσικών δεξιοτήτων. Πριν αυτού όμως επιτακτική ανάγκη θεωρείται η αναφορά στην επιστήμη και σημασία της νευροεκπαίδευσης και της αξιολόγησης λειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος και του εγκεφάλου, περιοχές οι οποίες κινούν τα νήματα στην εκτέλεση οποιασδήποτε γνωστικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η πρώτη, αφορά τις λειτουργίες που συντελούνται στον εγκέφαλο κατά την επεξεργασία μιας νέας πληροφορίας, αλλά και του περιβάλλοντος, συναισθηματικού ή κοινωνικού, που θεωρείται καταλληλότερο για την αποθήκευση της νεοεισερχόμενης πληροφορίας. Ο εγκέφαλος, με την πολυσύνθετη δομή του είναι αυτός που ελέγχει τις νοητικές και ψυχολογικές λειτουργίες. Ο εγκεφαλικός φλοιός αποτελεί τον πυρήνα των νοητικών λειτουργιών, ενώ νευρόνες, νευράξονες και δενδρίτες ειδικεύονται τόσο στην πρόσληψη ερεθισμάτων όσο και στην ανάλυση και κωδικοποίηση των μηνυμάτων που προέρχονται από αυτά. Ο τρόπος μεταβίβασης των πληροφοριών αποτελεί μιας ηλεκτροχημικής φύσης διαδικασία, η έκταση, ο τρόπος και ο ρυθμός της οποίας καθορίζει τη γνωστική δραστηριότητα του ατόμου. Συνδυαστικά με τον εγκεφαλικό φλοιό, το αριστερό ημισφαίριο είναι αυτό που καθορίζει τη γλωσσική λειτουργία, την σκέψη, την κρίση. Λαμβάνοντας υπόψη αφενός τις λειτουργίες που συντελούνται στις ανωτέρω περιοχές και αφετέρου την έμφαση της κοινωνίας στην πρόσληψη γνώσεων και πληροφοριών μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου, απαιτείται να δοθεί μια απάντηση αναφορικά με την εκτεταμένη ή μη

αξιοποίηση του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου θέτοντας το ως προϋπόθεση για την λειτουργική κοινωνική ένταξη. Καταπιασμένοι οι ερευνητές με το ενδεχόμενο αυτό είναι σε θέσει να γνωρίζουν τις μαθησιακές επιπτώσεις στους μαθητές και τα προβλήματα ένταξής τους σε όλα τα σύνολα, εκπαιδευτικά, κοινωνικά, εργασιακά, σε περίπτωση μη έγκαιρης στοχευμένης παρέμβασης. Σε αυτό το σημείο υπαισέρχεται και η ανάγκη εξατομικευμένων προγραμμάτων μάθησης για τους μαθητές με ΕΜΔ και ΕΕΑ γενικότερα (Πόρποδας, 2002, σσ. 119-126; Soro, 2015). Στήριγμα και δομικό στοιχείο τέτοιων προγραμμάτων αποτελεί η γνώση αναφορικά με την πλαστικότητα του εγκεφάλου και την ικανότητα προσαρμογής σε μεταβαλλόμενες συνθήκες και κυρίως στην απόκτηση και πρόσληψη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Δεδομένης της άρρηκτης σύνδεσης των δύο ενδείκνυται οι εμπλεκόμενοι με τη εκπαιδευτική διαδικασία να προσαρμόζουν τα παρεμβατικά προγράμματα στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του μαθητή με τη χρήση ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας άμεσα συνδεδεμένων με τα βιώματα του μαθητή (Δροσινού Μ. , 2009, σσ. 37-38).

Η λειτουργία του εγκεφάλου καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του μαθητή σε πληθώρα δεξιοτήτων, μεταξύ των οποίων και των γλωσσικών, για την κατάκτηση των οποίων απαιτείται η ικανοποιητικού βαθμού λειτουργία των γνωστικών παραγόντων. Δεν έχει εξακριβωθεί με βεβαιότητα, ωστόσο αναφέρεται ότι η κοπιώδης ανάγνωση υφίσταται σαν συνέπεια μιας σειράς περιορισμένων ευκαιριών στη διάταξη των λέξεων, την αποκωδικοποίηση, με κυρίαρχες τις αδυναμίες στην εύρεση συσχετισμού γραμμάτων και φωνημάτων, πολυσύλλαβων λέξεων, τη σειροθέτηση των γραμμάτων και την ταχύτητα αποκωδικοποίησης. (Καλομοίρης, 2007, σ. 27; Παντελιάδου Α. , 2007, σ. 83; Πόρποδας, 2002, σ. 117; Στασινός, 2003, σ. 173).

Όσον αφορά τη σειρά των γραμμάτων, η διαδικασία είναι εξαιρετικά σημαντική και επιτάσσει προσοχή καθώς είναι εύκολο να γίνουν λάθη και να αλλάξει το νόημα. Για παράδειγμα, στην ελληνική γλώσσα, με την αλλαγή των γραμμάτων της λέξης "να", δημιουργείται η λέξη "αν", με αποτέλεσμα αυτομάτως να μεταβάλλεται η σημασία (Στασινός, 2003, σ. 136). Η σχέση μεταξύ λεξιλογίου και κατανόησης επισημαίνεται και από την Πολυχρόνη που συσχετίζει τις περιορισμένες γνώσεις με αδυναμία κατανόησης αλλά και της εκμάθησης νέων λέξεων (Πολυχρόνη, 2011, σσ. 109-110). Κάθε ομάδα ερευνητών στοχεύει σε ένα διαφορετικό τομέα δεξιοτήτων με κοινό παρονομαστή όλων την αλληλεξάρτηση

και αλληλεπίδραση με τις γλωσσικές δεξιότητες. Δεν είναι λίγοι εκείνοι που στρέφονται προς την υπόθεση κατά την οποία η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση αποτελούν το εναρκτήριο λάκτισμα σύνδεσης και αλληλεξάρτησης μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου (McBride-Chang, 2012; Παντελιάδου, 2000, σσ. 109-113; Ζουρου, 2010). Σε αντιπερισπασμό αυτών, τα ευρήματα σύγχρονων εμπειριστατωμένων ερευνών επιμένουν στην ύπαρξη ποικιλίας ελλειμμάτων που αφορούν την ικανότητα χειρισμού του γραπτού λόγου, όπως η παραγωγή, κατανόηση και σύνταξη του προφορικού λόγου, η ορθογραφία, η σημασιολογία, η μορφολογία. Ειδικά η τελευταία εντοπίζεται σε μαθητές που φοιτούν από την τετάρτη δημοτικού και άνω. Στην έρευνά των Παντελιάδου και Αντωνίου(2007) τα αποτελέσματα για τους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπέδειξαν τη δυσκολία κατανόησης της μεταφορικής χρήσης του λόγου, αδυναμία εκτέλεσης σύνθετων οδηγιών, περιορισμένο λεξιλόγιο, μονολεκτικές απαντήσεις, αδυναμία περιγραφής καταστάσεων μεταξύ ατόμων και γεγονότων, ενώ η παραγωγή προφορικού λόγου ήταν η μεταβλητή που προέβλεψε αναγνωστικές δυσκολίες (Παντελιάδου Α. , 2007, σσ. 85-93). Οι Moll et al.(2013) επιχείρησαν την εξέταση της σχέσης του προφορικού λόγου με την επανάληψη προτάσεων, συνδυαστικά με το βαθμό κατά τον οποίο η δεύτερη δύναται να λειτουργήσει προγνωστικά για τις αδυναμίες σε άλλους τομείς των γλωσσικών δεξιοτήτων ή αποτελεί ξεχωριστή ικανότητα, μέσα από την υλοποίηση δοκιμασιών επανάληψης προτάσεων, λεξιλογίου και γραμματικών γνώσεων, σε προφορικό επίπεδο. Με το πέρας της δίχρονης μελέτης, κατέληξαν στην άποψη ότι η επανάληψη προτάσεων δεν οριοθετεί παράγοντα πρόβλεψης γλωσσικών μεταβολών θέτοντας περιορισμούς στην εξελικτική διαδικασία (Klem, 2015). Έχοντας ως ορμητήριο την εν λόγω θεωρία, Κινέζοι ερευνητές επιχείρησαν να εντυπώσουν περισσότερο στην ιδέα που φαινόταν να πλανάται, ότι ο προφορικός λόγος κρατά σφιχτά δεμένους πολλούς και διαφορετικούς τομείς της γλώσσας, κάτι που τον καθιστά αναμφίβολα αναπόσπαστο μέρος ενός συνόλου (Klem, 2015; Παντελιάδου Α. , 2007, σ. 84; Πολυχρόνη, 2011, σσ. 108-109,215; Snowling, 2012). Για την επίτευξη του πλάνου εφήρμοσαν εργασίες προφορικής αφήγησης ιστορίας, συλλογισμού, ανάγνωσης λέξεων και κατανόησης προτάσεων, σημασιολογικές και συντακτικές, σχηματισμού προτάσεων με κύριους και δευτερεύοντες όρους, σε ένα δείγμα δυσλεξικών μαθητών δημοτικού, με μέσο όρο ηλικίας τα 9 έτη, εισπράττοντας την αλληλεξάρτηση των μεταβλητών με τους μαθητές να

υπολείπονται στην κατανόηση του προς ανάγνωση κειμένου ως συνέπεια των μη κεκτημένων δεξιοτήτων σε αυτούς τους τομείς (McBride-Chang, 2012; Xiao, 2013). Άλλη ομάδα ερευνητών, κινούμενοι στο ίδιο μοτίβο, εστίασε το ενδιαφέρον της στην εφαρμογή πειραματικών μεθόδων για την εξακρίβωση των τεχνικών που ενδείκνυνται για αυτού του είδους τους μαθητές. Τρεις παρεμβάσεις χρησιμοποιήθηκαν, η μία σε επίπεδο κειμένου, η επόμενη σε επίπεδο προφορικού λόγου, ενώ η τελευταία λειτούργησε συνδυαστικά. Και οι τρεις παρεμβάσεις κατέγραψαν σταθερή ανοδική πορεία από την αρχική ως την τελική αξιολόγηση. Το σημαντικότερο όλων είναι ότι με την επανάληψη της αξιολόγησης ένα χρόνο αργότερα συμπέραναν ότι οι παρεμβάσεις στον προφορικό λόγο φάνηκαν φανερά ενισχυμένες και σταθεροποιημένες συγκριτικά με τις υπόλοιπες δύο αφήνοντας να εννοηθεί ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου, αλλά και η εξοικείωση με την προφορική αφήγηση και αναδιήγηση ιστοριών συνδέεται άμεσα με την επιτυχία στην κατανόηση κειμένου, προτάσεων, εξαγωγής συμπεράσματος και πολλές ακόμη δεξιότητες (Παντελιάδου, 2000, σσ. 84,99; Snowling, 2012). Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου αποτελεί θεμελιώδη λίθο επηρεάζοντας ποικίλους τομείς στη ζωή των μαθητών με ΜΔ, όχι μόνο μαθησιακούς αλλά και ψυχολογικούς και κοινωνικούς. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξη της περιοχής με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (Δροσινού Μ. , 2009, σσ. 20-21)

Επομένως ακόμη και ελάχιστη βελτίωση στην αφηγηματική δομή του προφορικού λόγου συνιστά αυτόματα βελτιωμένες επιδόσεις στις διαδικασίες που σχετίζονται με το γραπτό λόγο και γι' αυτό δεν θα πρέπει να παραγκωνίζονται από τους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση μαθητών με δυσλεξία όπως τείνει να συμβαίνει στις σχολικές αίθουσες (Καλομοίρης, 2007, σ. 28; McBride-Chang, 2012; Παντελιάδου Α. , 2007, σσ. 83-93; Xiao, 2013).

### **2.5.5 Μνημονικές Λειτουργίες**

Η λειτουργία της μνήμης είναι καθοριστικής σημασίας αφού το άτομο δύναται ή περιορίζεται στην επεξεργασία των προσλαμβανόμενων πληροφοριών επηρεάζοντας όλες ανεξαιρέτως τις δεξιότητες (Πολυχρόνη, 2011, σσ. 103,147). Μεταξύ των γλωσσικών δεξιοτήτων και ο τομέας της μνήμης κατέχει καίριο ρόλο στην εκπαιδευτική εξέλιξη μαθητών με ΜΔ που παρουσιάζουν πληθώρα

δυσκολιών, με πολλούς ερευνητές να επιμένουν στη συνεισφορά του ως παράγοντα πρόβλεψης, σπεύδοντας να τονίσουν την ισότιμη μεταχείριση και αξιολόγησή του (Snowling, 2012).

Η μνήμη συνδέεται έμμεσα με την ανάγνωση, με τη λεκτική βραχύχρονη μνήμη να προδίδει ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα, ιδιαίτερα όταν οι μαθητές βρίσκονται υπό την πίεση του χρόνου και τη μακρόχρονη μνήμη να διαδραματίζει καίριο ρόλο στη διαδικασία αναγνώρισης και διόρθωσης του λάθους μέσω της ανάκλησης των σωστών πληροφοριών, με αποτέλεσμα οι μαθητές με δυσλεξία να παρουσιάζουν επιδόσεις κάτω του μετρίου (Ζέρβα, 2007, σ. 318; Καλομοίρης, 2007, σ. 26; Πολυχρόνη, 2011, σσ. 103,148-149; Πρωτόπαπας, 2007, σ. 168).

Επηρεασμένοι από τα ερευνητικά δεδομένα ολοένα και περισσότεροι ερευνητές καταφεύγουν στη συμπερίληψη του παράγοντα μνήμη, εγκαθιδρύοντας μια νέα πραγματικότητα (McMurray, 2014). Για τη συμβολή, λειτουργία και απόκτηση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις γνώσεις λέξεων, σε επίπεδο ορθογραφίας και ανάγνωσης, εφιστούν την προσοχή στη συμβολή της μνήμης. Ερευνητές που ενέπλεξαν τη μνήμη εργασίας σε παρόμοιες με τις ανωτέρω διαδικασίες υποστήριξαν ένθερμα τα ευοίωνα ευρήματα στα οποία κατέληξαν μέσα από υποστηρικτικές διορθωτικές στρατηγικές για τους μαθητές με δυσλεξία υποστηρίζοντας την ικανότητα συλλαβισμού απλών και πολυσύλλαβων λέξεων με προδιάθεση επέκτασης του θετικού αντίκτυπου και σε μη οικείες ή ομόφωνες λέξεις, αλλά και σε βελτιωμένες επιδόσεις ανάγνωσης, εξελικτικά (McMurray, 2014; Sayeski, 2011 ).

Κρίσιμη είναι και η συμβολή της σε επίπεδο σχηματισμού και κατανόησης προτάσεων και κειμένου με τους μαθητές να μένουν προσκολλημένοι στην επανάληψη οικείων λέξεων και το σχηματισμό μικρών σε έκταση προτάσεων, που προκύπτουν ως αποτέλεσμα ελλιπών μνημονικών στρατηγικών (Klem, 2015). Όλοι ανεξαιρέτως αντικρίζοντας μια λέξη περνούν μέσα από αυτοματοποιημένες διαδικασίες, στις οποίες οι μαθητές με ΜΔ δεν είναι εξοικειωμένοι. Οφείλουν να αναγνωρίσουν τα γράμματα, να τα επεξεργαστούν, εν συνεχεία να αποκωδικοποιήσουν τη λέξη για να φτάσουν στο τέλος να ανασύρουν τη σημασία της από τη μνήμη. Αντιλαμβάνεται εύλογα ο καθένας την πολυπλοκότητα της διαδικασίας που λαμβάνει χώρα για όλες τις λέξεις, προτάσεις, κείμενα (Πολυχρόνη, 2011, σ. 104).

## 2.5.6 Αντιληπτικές Λειτουργίες

### 2.5.6.1 Οπτικοακουστική Αντίληψη - Ταχεία αυτόματη αναγνώριση

Η ταχεία αυτόματη αναγνώριση είναι μια ικανότητα που συνδέεται με ισχυρούς δεσμούς με καθένα τομέα γλωσσικών δεξιοτήτων ξεχωριστά, επηρεάζοντας αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών με ΜΔ (Horowitz-Kraus, 2014). Ένα γενικότερο μοτίβο που κυριαρχεί σε αυτό τον τομέα καταδεικνύει την αδυναμία εκτέλεσης δραστηριοτήτων στις οποίες απαιτούνται αυτόματες διαδικασίες. Επιπλέον ελληνικές έρευνες, που κατά καιρούς έχουν πραγματοποιηθεί, ξεχωρίζουν τους μαθητές με δυσλεξία από τους μη έχοντες εξαιτίας της μειωμένης ταχύτητας αναγνώρισης και ονομασίας με αποτέλεσμα τις περιορισμένες ικανότητες κατανόησης (Πολυχρόνη, 2011, σσ. 145-146,155). Ο αριθμός των δεκάδων ερευνών προσελκύει τα βλέμματα πολλών ενδιαφερόμενων για διερεύνηση της λειτουργίας του στις γλωσσικές και όχι μόνο δεξιότητες, αν και υπάρχουν βιβλιογραφικές αναφορές σύμφωνα με τις οποίες οι περιορισμένες γνώσεις ταχείας αυτόματης ονομασίας ξεπερνούν σε σημαντικότητα άλλες.

Η διαδικασία δεν αφορά αποκλειστικά την αναγνώριση λέξεων αλλά εμβαθύνει και σε επιμέρους τομείς όπως γράμματα, συλλαβές, συμφωνικά συμπλέγματα. Μάλιστα, αναφορικά με τα τρία τελευταία, μπορεί να λειτουργήσει ως προγνωστικός δείκτης ορθογραφικών ελλειμμάτων δεδομένου ότι οι μαθητές κρίνονται ανεπαρκείς σε πληθώρα γλωσσικών εργασιών με το βάρος να επιμερίζεται σε δύο αιτιολογικούς παράγοντες. Ο πρώτος εξαιτίας της αργής αναγνώρισης και ο επόμενος εξαιτίας του μεγάλου χρόνου σύνδεσης ήχου-γράμματος, της κατανόησης και διάκρισης ομόηχων λέξεων (Mesman, 2011).

Επιπρόσθετα, κυριαρχεί στον επιστημονικό κόσμο η αντίληψη σύνδεσης μεταξύ αυτού και της αναγνωστικής διαδικασίας, αν και τη δεκαετία του '90 μεγάλος όγκος μελετών έτεινε να συσχετίζει το δείκτη με την αναγνωστική ευχέρεια και καθόλου με την αναγνωστική ακρίβεια και τη φωνολογική ενημερότητα (Πρωτόπαπας, 2007, σ. 167). Διχογνωμία επικρατεί στην ερευνητική κοινότητα με πολλούς να την θεωρούν ανεξάρτητο παράγοντα πρόβλεψης και μια μερίδα να καταλογίζει όλες τις ευθύνες, για τις μειωμένου επιπέδου επιδόσεις των μαθητών, σε ελλείμματα στον εν λόγω τομέα και όχι στις περιορισμένες γνώσεις γραμμάτων ή αναγνωστικής εμπειρίας. Σε αυτή την άποψη συνηγόρησαν και στοιχεία που



προσκομίστηκαν από την έρευνά που διεξήχθη σε μαθητές ηλικίας 9 ετών, στον πυρήνα της οποίας συμπεριλήφθηκε και το εν λόγω πεδίο θέτοντας ως ερευνητικό στόχο τη συμβολή της στην αναγνωστική διαδικασία. Με τη συλλογή και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκαν οι με βραδύτερους ρυθμούς εργασίες ταχείας αυτόματης ονομασίας στους μαθητές με ΜΔ (Farukh, 2014).

Ωστόσο οι αντίπαλες γνώμες και απόψεις δεν έχουν τέλος, διαιωνίζοντας το πρόβλημα συμπερίληψης και αξιολόγησης ή μη του παράγοντα ως πρόσθετο δείκτη γνωστικών δεξιοτήτων. Σε αντιπερισπασμό εκείνων που δεν τον προσμετρούν στις ερευνητικές τους εργασίες, είτε από αμέλεια είτε σκόπιμα, υπάρχουν και εκείνοι που τον συνυπολογίζουν διατυμπανίζοντας τη συμβολή του στη συλλογική βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών (Fälth, 2013; Mesman, 2011). Αυτό ενδεχόμενα σημαίνει ότι οι πρώτοι ενδιαφέρονται να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων επιδιώκοντας να οδηγηθούν σε ασφαλή και αξιόπιστα αποτελέσματα (Farukh, 2014). Υποστηρικτικό στοιχείο της άποψης που προαναφέρθηκε αποτελούν τα ερευνητικά δεδομένα μελέτης στην οποία συμπεριλήφθηκε ο τομέας της ταχείας αυτόματης ονομασίας. Θέτοντας προς αξιολόγηση μια σειρά παραγόντων αλληλένδετων με τις γλωσσικές δεξιότητες, σε δείγμα μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατέληξαν στο αισιόδοξο συμπέρασμα σύμφωνα με το οποίο παρεμβάσεις στον τομέα έχουν θετικό αντίκτυπο και θέτουν τις βάσεις για ένα επιτυχημένο πρόγραμμα βελτίωσης των ικανοτήτων των μαθητών (Mesman, 2011).

### **3. Νέες Τεχνολογίες**

Τα χρόνια που διανύουμε και με την τεχνολογία να έχει εισβάλλει για τα καλά στη ζωή μας, θα ήταν αξιοπερίεργο να μη μετακινηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία από το παραδοσιακό μοντέλο σε ένα πιο σύγχρονο με τη συνεισφορά των νέων τεχνολογιών, προκαλώντας επανάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βακαλούδη, 2003, σσ. 11-13; Fälth, 2013; Lee, 2005). Η εισαγωγή των τεχνολογικών επιτευγμάτων στην εκπαίδευση δεν είναι απόρροια του σύγχρονου τρόπου ζωής, αλλά ένα φαινόμενο που πασχίζει, από το τέλος του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, να εδραιωθεί στη μαθησιακή διαδικασία. Η δεκαετία του '60 αποτελεί ορόσημο στην εμπλοκή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, σε χώρες

της Ευρώπης και την Αμερική, αν και δεν έχουν καταγραφεί θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα του μεγάλου αυτού σχεδίου (Κόμης, 2004, σσ. 14-15).

Τον 21ο αιώνα οι τεχνολογικές καινοτομίες και επιτεύξεις διαδέχονται η μία την άλλη με ταχύτητες αστραπής. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, τα κινητά, οι ταμπλέτες έχουν εισβάλλει για τα καλά στη ζωή όλων, ανεξαιρέτως ηλικίας, φύλου, κοινωνικής κατάστασης ή μορφωτικού επιπέδου. Η εισβολή αυτή επιδιώκει να εξελιχθεί σε σημαντικό βοηθητικό εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια των μαθητών, οι οποίοι όντας εξοικειωμένοι, από νεαρή ηλικία, θα επωφεληθούν από τη χρήση τους. Αυτό που δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής είναι η εφαρμογή του κατάλληλου για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή λογισμικού, δεδομένου ότι οφείλει να είναι στοχοθετημένο και πλήρως εναρμονισμένο με την εκπαιδευτική του συμπεριφορά (Σπαντιδάκης, 2008).

Μεγάλος αριθμός ερευνητών με το πέρασμα των δεκαετιών άρχισε να ξετυλίγει το κουβάρι της σημαντικότητας των εξατομικευμένων και διαφοροποιημένων στρατηγικών για την κατάκτηση της ανάγνωσης, προσμετρώντας και αξιολογώντας και τη σημασία των νέων τεχνολογιών και των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Berkeley, 2010). Σήμερα ευρισκόμενοι στο κατώφλι μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, θεωρείται σχεδόν αυτονόητη η χρήση ψηφιακών μέσων στη δημιουργία μαθησιακού υλικού και την υποστήριξη μιας διδασκαλίας που επιδιώκει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με ΜΔ (Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, 2014). Κυριαρχεί η πεποίθηση ότι οι τεχνολογικές εφαρμογές ενισχύουν τις γνώσεις και την αυτό-αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που ενδείκνυνται για τους μαθητές με δυσλεξία (Osman, 2015). Σε αυτή τη διατύπωση βέβαια πρέπει να μην απαξιώνεται το γεγονός ότι τα όσα παρουσιάζονται βρίσκονται ακόμη σε θεωρητικό στάδιο, δεδομένου ότι η Ελλάδα δε συγκαταλέγεται μεταξύ των χωρών, Δανία, Σουηδία, Νορβηγία, στις οποίες τα σχολεία είναι εξοπλισμένα με υπολογιστές (Βοσνιάδου, 2006, σ. 96; Χουλιάρης, 2007, σ. 508). Ένα στάδιο παραπάνω βρίσκεται η Ιταλία, μια χώρα η οποία πασχίζει να δημιουργήσει ένα σχολείο για όλους τους μαθητές. Μικρός αριθμός σχολείων διαθέτει τις νέες τεχνολογικές προδιαγραφές για την υποστήριξη των μαθητών με ΜΔ. Δεδομένου του προκαταρκτικού σταδίου εφαρμογής και του περιορισμένου αριθμού σχολείων και μαθητών τα αποτελέσματα δεν είναι ακόμη μετρήσιμα (Farinella, 2015; Δροσινού, 2015).

### **3.1 Νέες Τεχνολογίες και Γλωσσικές Δεξιότητες**

Ισχυρή είναι η κινητοποίηση πολλών χωρών ανά τον κόσμο, τονίζοντας εμφατικά την επιτακτική ανάγκη αλλαγής του εγκαθιδρυμένου σκηνικού, για τη συμπερίληψη των νέων τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια και όχι μόνο εκπαίδευση διατυμπανίζοντας τα τεράστια οφέλη στην προώθηση των μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών με ή χωρίς ΜΔ (Βοσνιάδου, 2006, σ. 136; Κόμης, 2004, σσ. 44-45; Μικρόπουλος, 2006, σσ. 23-25,175). Η Ελλάδα δυστυχώς βρίσκεται σε πολύ πρώιμο στάδιο, ώστε το εκσυγχρονισμένο αυτό είδος εκπαίδευσης, που λαμβάνει χώρα στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, να υπολειτουργεί δεδομένων των περιορισμένου βεληνεκούς εκπαιδευτικών μέτρων (Παλαιολόγου, 2004).

Τα εκπαιδευτικά λογισμικά είναι ιδιαίτερα προσφιλή στους μαθητές καθώς τα γραφικά, ο ήχος, η κίνηση, η ευχρηστία, η ευελιξία αποτελούν μερικά μόνο από τα πλεονεκτήματα που τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν τις ελλείψεις στις γλωσσικές τους δεξιότητες με τα αποτελέσματα να είναι θεαματικά στην κατανόηση γραμμάτων, λέξεων, προτάσεων, ανάγνωσης κειμένων, ακόμη και στη σύνθεση ιστοριών, με τους μαθητές να στηρίζονται στις δικές τους δυνάμεις (Ecalte, 2008; Kazakou, 2011; Μικρόπουλος, 2006, σ. 43; Παναγιωτακόπουλος, 2003, σσ. 15-16,21,31-32; Osman, 2015). Στη δεύτερα δημοτικού τα λογισμικά στοχεύουν στην ανάγνωση και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, ενώ στην τετάρτη δημοτικού οι μαθητές αποκτούν ευκολότερη πρόσβαση στην εκμάθηση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων (Μικρόπουλος, 2006).

Αποδεδειγμένα όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως, σε όποια εκπαιδευτική βαθμίδα και αν ανήκουν, επωφελούνται στις δεξιότητες κάθε γλωσσικού τομέα, μόνο και μόνο από τον εναλλακτικό και συνάμα αποδοτικό τρόπο μάθησης (Παπαδοπούλου, 2013).

#### **3.1.1 Φωνολογική Ενημερότητα**

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και πάλι στη φωνολογική ενημερότητα και την εμπλοκή της στις μαθησιακές διαδικασίες. Ερευνητές υποστηρίζουν ότι η παρέμβαση με τη βοήθεια του υπολογιστή είναι το ίδιο αποτελεσματική με αυτή του παραδοσιακού τρόπου, ενώ και οι δύο τεχνικές δύνανται να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά μεγιστοποιώντας την κατάκτηση των αποτελεσμάτων (Kazakou,

2011). Υπάρχει και η μερίδα ερευνητών που για τις παρεμβατικές δραστηριότητες στην ανάγνωση αντιμετωπίζει την προσοχή από τη φωνολογία μόνο, σε μια πολυαισθητηριακή μάθηση που περιλαμβάνει οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά ερεθίσματα ενισχύοντας αποτελεσματικά τη μνήμη και τη μάθηση, αξιοποιώντας τα λογισμικά παρουσιάσεων που κατακλύζουν το διαδίκτυο, είναι εύχρηστα και αναγκαία για την υποστήριξη των δυσκολιών των μαθητών με δυσλεξία (Μικρόπουλος, 2006, σσ. 175-178; Osman, 2015). Ένα παιχνίδι στον υπολογιστή ήταν αρκετό για τις καταγεγραμμένες σημαντικές επιδόσεις των μαθητών, ηλικίας 8 έως 10 ετών, στη φωνολογική επεξεργασία, όπως παρόμοια και για τους μαθητές της πέμπτης δημοτικού οι οποίοι ωφελήθηκαν πραγματικά στην εξέλιξη της φωνολογικής τους ενημερότητας συνδυαστικά με την ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων αλλά και ολόκληρου κειμένου (Ecalte, 2008).

### **3.1.2 Αναγνωστική Διαδικασία**

Είναι διαχρονικά γνωστό και εμπειριστατωμένο με πληθώρα μελετών ότι η κατάκτηση της ανάγνωσης είναι μια πολυμορφική διαδικασία και αποτελείται από σειρά αλληλένδετων δεξιοτήτων (Βοσνιάδου, 2006, σσ. 82-84). Αυτό σημαίνει ότι η ομάδα των μαθητών που παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάγνωση είναι ετερογενής και επομένως δεν επωφελούνται όλοι από την ίδια παρεμβατική διαδικασία (Fälth, 2013; Σπαντιδάκης, 2008).

Οι μαθητές με ΜΔ παραγκωνίζουν τη διαδικασία της ανάγνωσης εξαιτίας των αναρίθμητων δυσκολιών που καλούνται να ξεπεράσουν (Καπερώνης, 2008). Η εισαγωγή και χρήση του υπολογιστή δρα καταλυτικά στη διαδικασία της μάθησης καλύπτοντας ένα τεράστιο εύρος μαθητών με ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό αποτέλεσε την αφορμή και το κίνητρο ώστε αρκετοί ερευνητές επιλέγουν να συνδυάσουν στις μελέτες τους την τεχνολογία και τις ελλείψεις των μαθητών με ΜΔ με έμφαση τον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων, έχοντας ως σκοπό να προσφέρουν αξιόπιστα αποτελέσματα με τα αναμενόμενα ευρήματα στην αναγνωστική διαδικασία. Οι Μεντζέλου και συν.(2009) προκαλούν όλους να είναι τυπικοί με τα προαπαιτούμενα της επιτυχούς ανάγνωσης, διευκρινίζοντας ότι οι μαθητές, οφείλουν να εργάζονται σε κείμενα με νόημα, που προάγουν την κατανόηση, διεγείρουν τη σκέψη, επεκτείνουν τις γνώσεις τους συνδυάζοντας και άλλους τομείς δεξιοτήτων (Μεντζέλου, 2009).

Μέσα από μια πολυπληθή βιβλιογραφική ανασκόπηση διάρκειας εννέα ετών μελετητές του πεδίου στόχευσαν στην παροχή αξιόπιστων δεδομένων σχετικά με τη χρήση και εφαρμογή των νέων τεχνολογιών. Αξιολογώντας έρευνες που εστίαζαν μεν στις ικανότητες ανάγνωσης των μαθητών με ΜΔ, συμπεριέλαβαν εργασίες στις οποίες εκθειάζονταν ποικίλες γλωσσικές δεξιότητες, έχοντας ενεργό ρόλο στη διαδικασία και κατάκτηση ή μη της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα οδήγησαν στο καταληκτικό συμπέρασμα της ουσιώδους βοήθειας της τεχνολογίας με τους γραφιστικούς οργανωτές για αφηγηματικά και επεξηγηματικά κείμενα, τα βίντεο με τις οδηγίες λεξιλογίου για κατανόηση του κειμένου ή εύρεσης της κεντρικής ιδέας, στην πορεία προς την επίτευξη των μαθησιακών στόχων των μαθητών (Berkeley, 2010).

Παρά ταύτα, η τεχνολογία και τα επιτεύγματά της ωθούν όλο και περισσότερους στην ερευνητική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ορμώνοντες από τον περιορισμένο αριθμό μελετών στις οποίες κάνει δειλά δειλά εμφάνιση η θετική επίδραση σε προφορικό και γραπτό λόγο, ερευνητές διατυμπανίζουν την ύπαρξη μελετών στις οποίες είναι τρανταχτή η ωφέλεια στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης μέσα από καλά οργανωμένες παρεμβάσεις στην ανάγνωση με τη βοήθεια του υπολογιστή (Kazakou, 2011). Τα ελλείμματα των μαθητών στις διαδικασίες αυτές γίνονται περισσότερο κατανοητές από την τρίτη δημοτικού και έπειτα γεγονός που οφείλεται εν μέρει στην εμπλοκή με μεγαλύτερο αριθμό μαθημάτων που απαρτίζονται από κείμενα με ποικίλο περιεχόμενο και νέες, μη οικείες λέξεις (Παπαδοπούλου, 2013). Ένα ευρύτερο μοτίβο φανερώνει τη σημαντικότητα των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων στη διδασκαλία και ενίσχυση της διαδικασίας κατανόησης ενός κειμένου, όπως αυτή επιτυγχάνεται μέσω του λογισμικού επισημαίνοντας ότι σε αντίθεση με τα παραδοσιακά μοντέλα μάθησης στα οποία απαιτούνται κατ'ελάχιστο τριάντα μαθήματα, με τη χρήση του λογισμικού ο παρεμβατικός χρόνος ελαχιστοποιείται και η μάθηση είναι περισσότερο ποιοτική και αποτελεσματική (Καπερώνης, 2008). Στα ελληνικά πλαίσια, με τις μεμονωμένες έρευνες, μια ομάδα μελετητών, σε έρευνα που διεξήγαγε σε μαθητή της έκτης δημοτικού, συμπέρανε τη σημαντικότητα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην αντιμετώπιση των δυσκολιών σε ανάγνωση και γραφή, καταγράφοντας τις διαρκώς αυξανόμενες επιδόσεις με το πέρας της παρεμβατικής διαδικασίας (Θεοχαρίδου, 2007, σσ. 535-537).

Μία ακόμη επιτυχής μα μεμονωμένη περίπτωση παρέμβασης είναι αυτή μαθήτριας της τρίτης του 2ου Δημοτικού Σχολείου Αιγινίου, με ΜΔ. Η ερευνήτρια κατέγραψε τη θετική αλληλεπίδραση της μαθήτριας με το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό βοήθημα, αλλά και τις βελτιωμένες επιδόσεις της (Παπαδοπούλου, 2013). Στη Γερμανία ο Karl-Ludwig Herne, υπέρμαχος της χρήσης υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία μαθητών με δυσλεξία, σημείωσε πολλαπλά οφέλη στις επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση και τη γραφή, καθώς και στην αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και του υποστηρικτικού μέσου, κάνοντας λόγο για μια σειρά από πλεονεκτήματα που δεν πρέπει να αψηφούνται. Τα κίνητρα των μαθητών ενισχύονται, η εικόνα είναι πιο καθαρή, τα γράμματα ευανάγνωστα, η ανατροφοδότηση άμεση και στοχευμένη, ενώ η επισήμανση των λαθών γίνεται αποδεκτή από το μαθητή χωρίς την αίσθηση απειλής ή το επικριτικό ύφος δασκάλων και γονιών (Καπερώνης, 2008; Στασινός, 2003, σσ. 310-311). Στην έρευνά τους οι Fälth et al.(2013) εισήγαγαν ηλεκτρονικά προγράμματα και πιο συγκεκριμένα κείμενα που παρουσιάζονται με κίνηση και ήχο, για να εξακριβώσουν τα όσα αναλυτικά αναφέρθηκαν παραπάνω. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες λαμβάνοντας εκπαίδευση στη φωνολογική ενημερότητα, την κατανόηση και το συνδυασμό αυτών. Τα ευρήματα μπορούν να χαρακτηριστούν άκρως αισιόδοξα με τους μαθητές με ΜΔ να σημειώνουν πρόοδο. Ανάμεσά τους η ομάδα που έλαβε τη συνδυασμένη εκπαίδευση σημείωσε τα υψηλότερα ποσοστά προόδου, τα οποία και διατήρησε αμείωτα ακόμη και ένα χρόνο αργότερα, όπως προέκυψε από την επαναληπτική αξιολόγηση, φανερώνοντας τη συμβολή των γλωσσικών δεξιοτήτων στην εξελικτική διαδικασία της ανάγνωσης, ενώ όταν διασταυρώνονται με την τεχνολογία τα αποτελέσματα μεγιστοποιούνται (Fälth, 2013).

### **3.1.3 Γραπτός Λόγος**

Η γραφή αποτελεί ένα από τα πιο κρίσιμα πεδία γλωσσικών δεξιοτήτων με τους έχοντες ΜΔ να αντιμετωπίζουν συσσωρευμένα προβλήματα. Το ερώτημα που ανακύπτει είναι το κατά πόσο η επανάσταση που επέφεραν τα ποικίλα τεχνολογικά επιτεύγματα δύναται να λειτουργήσει καταλυτικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Συγκριτικά με τα σχολικά βιβλία, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές αποτελούνται από προγράμματα που πληρούν τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική μάθηση και

μπορούν να συνοψιστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη τοποθετείται το εκπαιδευτικό υλικό που σχετίζεται με τον γραπτό λόγο, ενώ η δεύτερη απαρτίζεται από ευρύτερες γλωσσικές εργασίες μεταξύ των οποίων γραμματικής και συντακτικού, ενώ ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός δύναται να σχεδιάσει τις παρουσιάσεις του μαθήματος που έχει προγραμματίσει να διδάξει με τρόπο εναλλακτικό καταφεύγοντας παράλληλα σε προγράμματα σχεδίασης και ζωγραφικής, εκπαιδευτικά CD-ROM, λογισμικά, διαδίκτυο, κειμενογράφο, επεξεργαστή κειμένου. Ερευνητές του χώρου τίθενται υπέρ του τελευταίου υπερασπιζόμενοι την αποτελεσματικότητα και πολύπλευρη μάθηση που επιτυγχάνεται μέσω αυτού, κατακεραυνώνοντας τη χρήση κειμενογράφου θέτοντας ως επιχείρημα τη μονομερή διάσταση με απευθείας παραγωγή κειμένου αδρανοποιώντας άλλους τομείς γλωσσικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητοι για την υλοποίηση του τελικού στόχου που είναι η παραγωγή γραπτού λόγου (Ecalles, 2008; Κόμης, 2004, σ. 253; Ράλλη, 2009).

Επηρεασμένοι από την υπάρχουσα κατάσταση οι Ecalles et al.(2008) διεξήγαγαν μελέτη σε 14 δυσλεξικούς μαθητές δημοτικού σχολείου στην οποία εφήρμοσαν οπτικοακουστικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια του υπολογιστή για την υποστήριξη της φωνητικής αντίληψης. Τα ευοίωνα αποτελέσματα αποτέλεσαν το εφελτήριο για την επανάληψη τροποποιημένης της μελέτης τέσσερα χρόνια αργότερα συμπεριλαμβάνοντας αφενός μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και αφετέρου δεξιότητες που λειτουργούν συνδυαστικά σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, δηλαδή φωνολογικές και ορθογραφικές δεξιότητες για τη βελτίωση της ανάγνωσης (Ecalles, 2008). Όπως αναφέρει και ο Μικρόπουλος, η αξιοποίηση κάθε είδους λογισμικού δύναται να αντιμετωπίσει εύστοχα τις δυσκολίες των μαθητών στην ορθογραφία είτε ασχολείται στενά μόνο με τον τομέα αυτό είτε συνδυαστικά με άλλους (Βοσνιάδου, 2006, σσ. 85-86; Μικρόπουλος, 2006, σσ. 122-123). Είναι γεγονός ότι όλες οι μελέτες ακολουθούν τις ίδιες κατευθυντήριες γραμμές, με τη συμπερίληψη πολλών γλωσσικών δεξιοτήτων αποφεύγοντας την αξιολόγηση ενός και μόνο πεδίου. Από την υφιστάμενη πραγματικότητα δεν ξέφυγε ούτε η μελέτη που διενεργήθηκε σε προφορικό και γραπτό επίπεδο και απαρτιζόταν από ένα δείγμα 26 μαθητών, με μέσο όρο ηλικίας τα 13 έτη. Οι παρεμβατικές διαδικασίες, που πραγματοποιήθηκαν αποκλειστικά μέσω υπολογιστή, διήρκεσαν 5 εβδομάδες και χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες, τη φάση εκπαίδευσης και τη φάση αξιολόγησης, με στόχο να διαλευκανθεί το επίπεδο

γνωστικών διεργασιών που συνδέονται άμεσα με τις ικανότητες ανάγνωσης, συλλαβισμού και ορθογραφίας. Η πειραματική ομάδα επέδειξε αξιολογημένο πρόοδο σε όλες τις δραστηριότητες, ενώ σε κάποιες έδειχνε να πλησιάζει τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου. Η επιτυχία των μαθητών οφείλεται και σε δύο άλλα στοιχεία που πρέπει να συνυπολογιστούν, την ενεργητική μάθηση και την ανατροφοδότηση (Ecalte, 2008). Ο μαθητής εμπλέκεται στη διαδικασία, νοιώθει συμμετέχων σε αυτή και δεν παρακολουθεί παθητικά, ενώ με την άμεση ανατροφοδότηση τα κέρδη πολλαπλασιάζονται (Βοσνιάδου, 2006, σσ. 43-45). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και Σουηδοί ερευνητές σε μελέτη για την αξιολόγηση της συνθετικής ομιλίας, με τα αποτελέσματα να είναι εξαιρετικά για τους μαθητές με δυσλεξία στους τομείς ανάγνωσης και γραφής (Χουλιαρός, 2007, σσ. 510-513). Ανάλογου ύφους και τα ερευνητικά δεδομένα που έλαβαν χώρα σε 12 σχολεία του ελληνικού χώρου, με δείγμα 73 μαθητών των οποίων οι επιδόσεις στον προφορικό λόγο, την παραγωγή γραπτού λόγου, τις μνημονικές και αναγνωστικές δεξιότητες, κατά την πρώτη αξιολόγηση δεν ήταν και οι πλέον ενθαρρυντικές. Εν τούτοις αποτελούσαν πρόσφορο έδαφος για την αξιολόγηση των παρεμβατικών εργασιών με την υποστηρικτική βοήθεια του υπολογιστή και των λογισμικών με τα αποτελέσματα να τους δικαιώνουν, με μόνο μελανό σημείο τη διαδικασία αξιολόγησης που δεν έχει ολοκληρωθεί, ώστε να προσφέρει απτά ευρήματα (Σπαντιδάκης, 2008).

### **3.2 Λογισμικά υποστήριξης γλωσσικών δεξιοτήτων**

Πληθώρα λογισμικών κατακλύζουν το διαδίκτυο στοχεύοντας στην υποστήριξη και βελτίωση του συνόλου των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΕΜΔ.

Η πύλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και το αρμόδιο Τμήμα ΕΑΕ παρέχει υποστήριξη στις ελλείψεις των μαθητών με ΕΜΔ μέσα από τις προσαρμογές προγραμμάτων στο μάθημα της γλώσσας. Οι δραστηριότητες καλύπτουν όλο το εύρος των δυσκολιών των μαθητών εστιάζοντας στη βελτίωση δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου. Το οπτικό υλικό με τις κάρτες-φωτογραφίες και το ηχητικό με τους ήχους και τη μουσική είναι άμεσα διαθέσιμο στο μαθητή για εύκολη πρόσβαση και εργασία σε στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (Δροσινού Μ. , 2009, σσ. 42-43; Καρακίτσιος, 2008).

Λογισμικά που προάγουν την πρόοδο σε επίπεδο γραπτού λόγου είναι τα "Δάφνη", My Story Creator και "Ο Ντεντέκτιβ Κειμένων". Το πρώτο, με την



καταγεγραμμένη επιτυχία σε ένα δείγμα μαθητών της τρίτης δημοτικού, διατρέχεται από δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο, η "Δάφνη", ο κεντρικός ήρωας, καθοδηγεί το μαθητή με σκοπό την εξοικείωση με τη συγγραφή κειμένου. Ο εννοιολογικός χάρτης με το μνημονικό βοήθημα "4Π(Ποιός-Πού-Πότε-Πώς)-ΤΙ-ΓΙΑΤΙ", δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να δομήσει τις ιδέες του, οδηγώντας τον σταδιακά στην οργάνωσή τους, τη σύνθεση του κειμένου και την αξιολόγησή του. Στο δεύτερο στάδιο θέτει σε εφαρμογή τα όσα διδάχθηκε, ακολουθώντας μεθοδικά τα βήματα, ενώ όταν συναντά προβλήματα οι κάρτες-νύξεις του παρέχουν υποστήριξη (Παπαδοπούλου, 2013; Ράλλη, 2009). Η εφαρμογή My Story Creator έχει διπλή χρήση και μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από το μαθητή. Ο πρώτος μπορεί να δημιουργήσει μια ιστορία καλώντας το μαθητή να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης ή να επιλύσει γλωσσικές εργασίες συντακτικού και γραμματικού τύπου ή ακόμη λεξιλογικών χαρακτηριστικών. Ο δεύτερος καλείται να δημιουργήσει τις δικές του ιστορίες επιλέγοντας μέσα από μια σειρά διαφορετικών φόντο και εικόνων που διεγείρουν το ενδιαφέρον του και τον βοηθούν να ξεδιπλώσει σκέψεις και ιδέες (Γκιοντεντάι, 2013). Αντιθέτως το λογισμικό "Ο Ντεντέκτιβ Κειμένων" λειτουργεί συνδυαστικά με την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης και της σύνθεσης κειμένου μέσω ποικίλων στρατηγικών. Στην πρώτη οθόνη ο ντεντέκτιβ του ανακοινώνει τις ενέργειες που πρέπει να ακολουθήσει, τα εργαλεία που πρέπει να κατακτήσει - κιάλια, μπλοκ σημειώσεων, μεγεθυντικός φακός- τα οποία αντιστοιχούν στις στρατηγικές "Παρατήρηση της επικεφαλίδας", "Αντιμετώπιση των δυσκολιών του κειμένου" και "Περίληψη αφηγηματικού κειμένου", αλλά και τις δοκιμασίες που χρειάζεται να περάσει ώστε στο τέλος να πάρει τον τίτλο ο μαθητής. Στην επόμενη οθόνη, για την κατάκτηση του πρώτου εργαλείου, καλείται να ενεργοποιήσει την προηγούμενη γνώση μέσω της σύνδεσης κάποιων επικεφαλίδων και προτάσεων που πρέπει να κατηγοριοποιηθούν με βάση το νόημά τους. Με την επιτυχή ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων κατακτά το εργαλείο, το οποίο είναι εξαιρετικά χρήσιμο στην κατάκτηση του δεύτερου βήματος και της ανάγνωσης του κειμένου. Στον εντοπισμό μη οικείων λέξεων τα κιάλια προσφέρουν επεξήγηση. Με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων καταλαμβάνει και το δεύτερο εργαλείο, για να περάσει στην επόμενη στρατηγική και το σχεδιασμό περιλήψεων. Απαντά σε ερωτήσεις του τύπου ποιος, που, πότε, τι έγινε, πώς τελειώνει η ιστορία, τοποθετώντας τις απαντήσεις με τέτοια σειρά

ώστε να δημιουργείται μια περίληψη και κατακτώντας το τρίτο εργαλείο. Στο τελευταίο στάδιο για να ανακηρυχθεί "Ντεντέκτιβ Κειμένων" οφείλει να φέρει εις πέρας μια νέα υπόθεση κάνοντας χρήση όσων έχει διδαχθεί (Καπερώνης, 2008). Επιπρόσθετα ιδιαίτερος ωφέλιμη είναι η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών μέσα από προγράμματα όπως τα ComicLab, ComicstripCreator, Kabam και τους ήρωες κόμικς (Ρετάλης, 2011).

Ένα ακόμη εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του μαθητή και του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι το ψηφιακό βιβλίο iBook στο οποίο ο μαθητής, σε μια ταμπλέτα, έχει συγκεντρωμένο όλο το υλικό και μπορεί να διαβάζει, να ακούει, να βλέπει αλλά και να δημιουργεί και το δικό του υλικό το οποίο αποθηκεύει στην ταμπλέτα και μπορεί να συμβουλευτεί οποιαδήποτε στιγμή. Συνδυάζει ποικιλομορφία γλωσσικών εργασιών προφορικού και γραπτού λόγου στις οποίες ο μαθητής εμπλέκεται ευχάριστα, παρέχει τη δυνατότητα παρακολούθησης μαθήματος και επίλυσης εργασιών και δραστηριοτήτων, προάγοντας την πολυαισθητηριακή μάθηση (Παπαδοπούλου, 2013). Εξίσου σημαντικό λογισμικό εξατομικευμένης μάθησης, πρακτικής άσκησης και άμεσης ανατροφοδότησης γλωσσικών, αναγνωστικών, μαθηματικών και μνημονικών δεξιοτήτων αποκαλείται "Η χώρα των Λενού" και λαμβάνει χώρα σε ένα εξωτικό μέρος που κατοικείται από έναν πρωτόγονο πολιτισμό. Ο μαθητής πλοηγείται και αλληλεπιδρά με αντικείμενα, επιλύει δραστηριότητες και εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας που στοχεύουν στη βελτίωση δεξιοτήτων όπως αναγνώριση συλλαβών, αποκωδικοποίηση λέξεων και προτάσεων, κατανόηση κειμένου, ορθογραφία, ανάπτυξη λεξιλογίου και πληθώρα ακόμη εργασιών ανάλογα με την περιοχή την οποία επιδιώκει ο εκπαιδευτικός να υποστηρίξει (Σπαντιδάκης, 2008).

#### **4. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

Η αγωγή ως λέξη αποπνέει τεράστια δυναμική αποτελώντας μια μεταβλητή διαδικασία που διέπεται από την τροποποίηση μιας σειράς παραγόντων προς την επίτευξη μιας προκαθορισμένης κοινωνικά κατεύθυνσης. Ωστόσο υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών στις οποίες η γενική εκπαίδευση αδυνατεί να ανταποκριθεί με αποτέλεσμα το μερίδιο να κατανέμεται στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Τσιναρέλης, 2003, σ. 15). Ο όρος Ειδική Αγωγή περικλείει μια σειρά

παραγόντων, καθένας από τους οποίους αποζητά εξονυχιστική μοναδική ανάλυση, ενώ διατυμπανίζονται οι διαφορές που υφίστανται στο εσωτερικό της ειδικής εκπαίδευσης συγκριτικά πάντοτε με τα ισχύοντα πλαίσια γενικής εκπαίδευσης (Δροσινού Π. , 2012).

Ο νόμος 3699 (ΦΕΚ Α', 199/ 2-10-2008) αναφέρει ότι "η ΕΑΕ έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και αφορά το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το είδος και ο βαθμός των αναγκών είναι τα δύο χαρακτηριστικά από τα οποία εξαρτώνται η κατηγορία των σχολικών μονάδων φοίτησης που είναι: η σχολική τάξη του γενικού σχολείου με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης ή με παράλληλη στήριξη εκπαιδευτικού ΕΑΕ, ειδικά οργανωμένα ΤΕ, αυτόνομες Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και τέλος, διδασκαλία στο σπίτι. Η πολιτεία διασφαλίζει τη δωρεάν παροχή και διαρκή αναβάθμισή της, καθώς επίσης δεσμεύεται στην κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ατόμων αυτών ως μαθητών και μετέπειτα ενηλίκων" (Παιδαγωγικό, 2009).

## **5. ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Ορισμοί και διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό**

Το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε., επιχειρεί να υποστηρίξει βιωματικά τα προβλήματα διδασκαλίας και να αναδείξει την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία, βασισμένο σε ένα λειτουργικό και συνάμα ρεαλιστικό στόχο για τη διαχείριση των προβλημάτων των μαθητών. Η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος επιζητά την θέση ευθύνης του ειδικού παιδαγωγού, ο οποίος πρέπει αφενός να είναι σε θέση να κατανοήσει τις δυσκολίες του μαθητή και το περιβάλλον στο οποίο αλληλεπιδρά και αφετέρου να διασφαλίσει την εγκυρότητα της εργασίας του πληρώντας τις προϋποθέσεις ενός πλήθους κριτηρίων και ενδεικτικά αναφέρονται η παιδαγωγική εκτίμηση των αποκλίσεων από την τάξη και το εξάμηνο του μαθητή, το χρονοδιάγραμμα και τα βήματα της διδασκαλίας, η αξιολόγηση του μαθητή, η συνεργασία με τους γονείς και άλλους ειδικούς κ.α. Η επιτυχία της διδακτικής εργασίας βασίζεται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων, σημαντικό συστατικό των οποίων αποτελεί η ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις καθημερινές ανάγκες του μαθητή και στην προετοιμασία του για την ενήλικη ζωή (Χρηστάκης, 2013, σ. 193).

Το επόμενο βήμα είναι ο σχεδιασμός ενός δομημένου διδακτικού προγράμματος προϋπόθεση του οποίου είναι η οργάνωση και τάξη. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διαδοχή των οδηγιών, που βασίζεται εξ ολοκλήρου στο αναλυτικό πρόγραμμα, να είναι κατανοητή. Τα στοιχεία να είναι δομικά συνδεδεμένα και να οδηγούν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας. Η αποκτημένη δεξιότητα πρέπει να μπαίνει σε ιεραρχία δεξιοτήτων, ενώ το πρόγραμμα οφείλει να εμπίπτει στη συνολική και βιωμένη εμπειρία. Τέλος ζωτικής σημασίας είναι η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού η οποία θα πρέπει να οδηγεί το μαθητή στην ενίσχυση των επιπέδων της αυτοεικόνας του. Τελευταίο στοιχείο για το σχεδιασμό του προγράμματος αποτελεί ο ενταξιακός στόχος. Σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ ο ενταξιακός διδακτικός στόχος προϋποθέτει από τη μία τα προσόντα και τις εμπειρίες των δασκάλων καθώς και την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των παιδιών και από την άλλη προβλέπει τη συστηματική προετοιμασία του υπό ένταξη μαθητή, των εκπαιδευτικών του ενταξιακού σχολείου και τους γονείς του μαθητή που αιτούνται την ένταξη στο συμβατικό σχολείο (Δροσινού, 2014).

## **6. Αναγκαιότητα έρευνας: Υποθέσεις**

Τρεις είναι οι υποθέσεις που καλείται να μελετήσει η συγκεκριμένη έρευνα, αντλώντας τα δεδομένα από τη μελέτη περίπτωσης συνδυαστικά με την εμπειριστατωμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αναλυτικότερα οι υποθέσεις επιδιώκουν την εμπειριστατωμένη αξιολόγησή του:

- 1) Αν οι ψυχοδυναμικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις με τις νέες τεχνολογίες επηρεάζουν τις γλωσσικές επιδόσεις μαθήτριας με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία.
- 2) Αν οι ψυχοδυναμικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις που αναπτύσσονται με τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με τις νέες τεχνολογίες επηρεάζουν το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα μαθημάτων στη γενική τάξη και στο τμήμα ένταξης του γενικού δημοτικού σχολείου.
- 3) Αν οι νέες τεχνολογίες που συμπεριλαμβάνονται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη βελτίωση των ψυχοδυναμικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων που αναπτύσσονται στις γλωσσικές παρεμβάσεις στο γενικό δημοτικό σχολείο.

# Μεθοδολογία Έρευνας Ειδικής Αγωγής Και Εκπαίδευσης

## 1.Ορισμός ερευνητικού πεδίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ΕΑΕ. Η μεθοδολογία είναι μεικτή με τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων που προκύπτουν από την παρατήρηση, την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και τις συνεντεύξεις με τη μητέρα και τις δασκάλες της γενικής τάξης και του ΤΕ, σε συνδυασμό με τις κοινωνικές ιστορίες και τα καταγεγραμμένα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή τους στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Κυπαρισσίας (Αβραμίδης, 2006, σσ. 32-35).

## 2. Μελέτη περίπτωσης- Θεωρητική Τεκμηρίωση

Ένας ερευνητικός τρόπος, ανάμεσα σε πολλούς και διαφορετικούς, για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων, ιδιαίτερα διαδεδομένος στην εκπαιδευτική έρευνα και την ειδική αγωγή, είναι η μελέτη περίπτωσης. Είναι η πλέον ενδεδειγμένη στρατηγική για τον ερευνητή που θέτει προς εξέταση σύγχρονα γεγονότα περιλαμβάνοντας την λεπτομερή εξέταση ενός ατόμου ή μιας ομάδας.

Αναφορικά με τους ορισμούς, που κατά καιρούς έχουν δοθεί, πληθώρα ερευνητών έχει παρουσιάσει ανάλογο αριθμό, με κοινή παράμετρο όλων την ενασχόληση με μία ειδική περίπτωση που δεν είναι μέθοδος αλλά μεθοδολογία με συλλογή δεδομένων μέσω ποιοτικών μεθόδων. Ωστόσο με το πέρασ των χρόνων το σκηνικό μεταβλήθηκε με την υποστήριξη του συνδυαστικού μοντέλου, με αποτελέσματα που ανακύπτουν και από ποσοτικές μεθόδους. Μολονότι τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται και από τα δύο είδη μεθόδων, δεν αποκλείεται η μελέτη περίπτωσης που βασίζεται σε ποσοτικά δεδομένα με την προϋπόθεση ότι προκύπτουν από την παρατεταμένη εξέταση ενός ατόμου ή μιας ομάδας, σε συνδυασμό με την υποχρέωση του ερευνητή στη μεθοδική εργασία και τη λήψη παραμέτρων, όπως για παράδειγμα την οριοθέτηση του απαιτούμενου χρονικού διαστήματος, της σχέσης του με το αντικείμενο έρευνας, τις αξίες και τα πιστεύω του καθώς και τη μεροληψία του, για αποφυγή διακύβευσης των αποτελεσμάτων. Αναμφίβολα, κατά τη διάρκεια της έρευνας, υφίστανται συνθήκες που ενδεχόμενα οδηγήσουν σε μια παρέκκλιση από τον αρχικό σχεδιασμό. Ο ερευνητής όμως οφείλει, υπό το πρίσμα αυτής της διαδικασίας, να

εξασφαλίσει την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας και των μελών αυτής, καταφεύγοντας στις πλέον ενδεδειγμένες διαδικασίες (Αβραμίδης, 2006, σσ. 299-328).

## **2.1 Μελέτη περίπτωσης εστιασμένη στη συμμετοχική παρατήρηση στο χρονοδιάγραμμα της πρακτικής άσκησης και στην 1η Φάση**

### **2.1.1. Ατομικό Ιστορικό**

Η Ραφαέλα είναι μαθήτρια της Δ΄ Δημοτικού, 10 ετών, με διαγνωσμένες ΕΜΔ. Γεννήθηκε στην Αθήνα και ζει μόνιμα στην Κυπαρισσία, όπου και φοιτά στο 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο. Από την έναρξη της φοιτήσεώς της, η μαθήτρια παρουσίαζε εκτεταμένες δυσκολίες, οι οποίες αποτέλεσαν εφαλτήριο για την παραπομπή της στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ Μεσσηνίας. Τον ελεύθερο χρόνο της τον αξιοποιεί, κατά καιρούς, με διαφόρων ειδών δραστηριότητες. Ενασχόληση με παραδοσιακούς και μοντέρνους χορούς, στίβο και τένις κατείχαν μια θέση στο ημερήσιο πρόγραμμά της. Η μόνη μαθησιακή εξωσχολική δραστηριότητα σχετίζεται με την εκμάθηση αγγλικών. Αρκετά συχνά, την περίοδο των σχολικών διακοπών, πηγαίνει εκδρομές με τους γονείς της είτε στο χωριό τους είτε εκπαιδευτικές, ενώ τα καλοκαίρια πηγαίνει με το κατηχητικό κατασκήνωση στον Ταΰγετο. Της αρέσει ιδιαίτερα η ενασχόληση με το πλέξιμο, δεξιότητα που έμαθε από τη γιαγιά της, δημιουργώντας κασκόλ και γάντια για την οικογένειά της.

### **2.1.2 Οικογενειακό Ιστορικό**

Σκιαγραφώντας το οικογενειακό ιστορικό της μαθήτριας, έχει δύο δίδυμα μεγαλύτερα αδέρφια που φοιτούν στην Α΄ Γυμνασίου. Η αδερφή της είναι άριστη μαθήτρια, ενώ ο αδερφός της παρουσιάζει μη διαγνωσμένα μαθησιακά προβλήματα. Η μητέρα της ασχολείται με τα οικιακά και την ανατροφή των τριών παιδιών της, ενώ ο πατέρας είναι οδηγός φορτηγών. Η πρώτη δεν αποδέχεται το πρόβλημα και ενώ της είχαν υποδείξει την επαναληπτική φοίτηση της Ραφαέλας στην πρώτη δημοτικού, το αρνήθηκε.

### 2.1.3 Σχολικό Ιστορικό

Το σχολικό ιστορικό είναι αυτό που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον και στο οποίο καταγράφονται αξιοσημείωτες αλλαγές. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των δασκάλων τόσο οι σχολικές επιδόσεις όσο και η συμπεριφορά της έχουν αλλάξει άρδην. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού είχε ελάχιστη γνώση της αλφαβήτου, αδυνατούσε να σχηματίσει ένα κύκλο, να ενώσει με μια ευθεία γραμμή δύο σημεία, μετρούσε μέχρι το εννέα με μεγάλη δυσκολία, με αποτέλεσμα η παρουσία της στην αίθουσα να είναι παθητική. Δεν αλληλεπιδρούσε με κανένα πρόσωπο, είτε συμμαθητή είτε δάσκαλο, ενώ εξωτερικευε τα συναισθήματά της μέσω μιας βίαιης συμπεριφοράς, χτυπώντας κατ' εξακολούθηση τους συμμαθητές της. Στην Α' Δημοτικού η δασκάλα της τάξης, σε συνομιλία με τους γονείς, παρέθεσε αφενός τις δυσκολίες και αφετέρου τη συμπεριφορά της μαθήτριας τόσο στη γλώσσα όσο και στα μαθηματικά προτείνοντας την επίσκεψη σε φορέα για μια επίσημη διάγνωση. Η πρώτη αντίδραση των γονέων ήταν ο καταμερισμός των ευθυνών στη νηπιαγωγό την οποία απαξίωναν με τα λόγια τους, υποστηρίζοντας ότι αδιαφορούσε και δεν απασχολούσε με καμία δραστηριότητα τους μαθητές. Εν τέλει ύστερα από τη διάγνωση, οι ειδικοί συνέστησαν στους γονείς την επαναληπτική φοίτηση της Α' τάξης, την εγγραφή της στο ΤΕ του σχολείου, και έπειτα την επίσκεψη σε λογοθεραπευτή και ψυχολόγο, πράγμα που έγινε για δύο περίπου χρόνια. Ωστόσο η μητέρα δεν είχε την πρέπουσα αντιμετώπιση θεωρώντας περιττές τις εργασίες και σπατάλη χρημάτων, με αποτέλεσμα να διακόψουν τις συνεδρίες.

Η δασκάλα στην Α' Δημοτικού θέλησε να βοηθήσει περαιτέρω τη μαθήτρια, στη διάρκεια των διδακτικών σχολικών ωρών, αντιμετωπίζοντας την αρνητική στάση της μητέρας και την άρνηση του ΥΠΕΠΘ να υποστηρίξει την προσπάθεια με τα απαραίτητα βιβλία, με αποτέλεσμα κάθε προσπάθεια να πέφτει στο κενό. Η δασκάλα της Δ' Δημοτικού υποστηρίζει με προθυμία τις ανάγκες της μαθήτριας κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών κάνοντας χρήση ενός προγράμματος που έχει σχεδιάσει η ίδια ακολουθώντας τις οδηγίες του βιβλίου «Εποπτικό και διδακτικό υλικό σχολείων και ειδικών τάξεων. Μπορώ να διαβάζω και να γράφω. Τεύχος 3, 1991, Αθήνα». Επιπλέον επιδιώκει την ουσιαστική σχέση με τη μητέρα αλλά και την εμπλοκή της στη διαδικασία, συμπεριφορά που βρίσκει ανταπόκριση.

Το ΤΕ σε συνεργασία με τους ειδικούς συνείσφερε θετικά στη σχολική εξέλιξη της μαθήτριας με αξιοσημείωτη προσφορά τόσο στην ανάπτυξη των γλωσσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων όσο και στη βελτίωση της συμπεριφοράς. Έπειτα από τρία χρόνια η φοίτηση συνεχίζεται κανονικά, η μαθήτρια έχει σημειώσει άλματα προόδου σε όλους τους τομείς, παρά τα προβλήματα που περιστασιακά δημιουργεί η μητέρα της. Συγκριτικά με τους μαθητές της τάξης το επίπεδό της βρίσκεται πολύ χαμηλότερα, ωστόσο η προσπάθειά της είναι σημαντική. Μιλά και έχει στενή φιλική σχέση με τους συμμαθητές της, είναι συνεργάσιμη και συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες. Είναι κοινωνικοποιημένη σε ικανοποιητικό βαθμό και στα διαλείμματα παίζει με τους φίλους της ή περπατούν στο προαύλιο. Με τη δασκάλα του ΤΕ δεν υφίσταται καμία σχέση, συμπεριφορά που διήρκησε ως το τέλος της σχολικής χρονιάς.

#### **2.1.4 Διάγνωση**

Τα χαρακτηριστικά των δυσκολιών της μαθήτριας συνοψίζονται σε τέσσερις τομείς σκιαγραφώντας τις δυσκολίες όπως αυτές αξιολογήθηκαν από την πολύ-επιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ Μεσσηνίας, κατά την περίοδο φοίτησης της μαθήτριας στην Α΄ Δημοτικού. Στο γνωστικό τομέα παρουσιάζει καλή κατανόηση του προφορικού λόγου με ικανοποιητική άρθρωση και έκφραση. Αντιλαμβάνεται απλές και σύνθετες ακουστικό-φωνητικές οδηγίες, ενώ δύναται να αναπτύξει στρατηγικές επίλυσης έργων που απαιτούν οπτικό-αντιληπτική οργάνωση. Κάνει χρήση της αφαιρετικής της ικανότητας αν και αποσπάται εύκολα η προσοχή της.

Στο μαθησιακό τομέα, η ανάγνωσή της βρίσκεται σε αρκετά πιο πρώιμο στάδιο, μπορεί να αποκωδικοποιήσει μόνο το συνδυασμό ΣΦ με πολύ αργό ρυθμό και επιπλέον καθοδήγηση, δεν έχει κατακτήσει την κωδικοποίηση συμφωνικών συμπλεγμάτων και διφθόγγων με αποτέλεσμα να είναι αναποτελεσματική στην ανάγνωση. Στον τομέα της κατανόησης, έπειτα από ανάγνωση από άλλον μπορεί να απαντήσει σε συγκεκριμένες και αφηρημένες ερωτήσεις, ωστόσο χρειάζεται επιπλέον ωριμότητα για την εξαγωγή συμπεράσματος. Στον τομέα του γραπτού λόγου είναι σε θέση να δημιουργήσει απλές λέξεις, με συνδυασμό ΣΦ, ενώ δεν παράγει προτάσεις. Όσον αφορά την αντιγραφική ικανότητα, ο οπτικό-κινητικός συντονισμός είναι εξαιρετικά ανώριμος. Στα μαθηματικά, της είναι άγνωστη η γραφή των αριθμών και η σειριακή τους θέση και επιπλέον είναι αναποτελεσματική στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων. Τέλος, στον κοινωνικό-



συναισθηματικό τομέα ο τρόπος αλληλεπίδρασης φανερώνει χειριστική συμπεριφορά, γεγονός που επιδεικνύει ανάγκη για συστηματική οριοθέτηση της συμπεριφοράς της προκειμένου να αναπτύξει κοινωνικούς κανόνες και δεξιότητες ώστε να είναι αυτόνομη, ανεξάρτητη και αποτελεσματική στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

### **3. Εργαλεία έρευνας**

#### **3.1 Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων**

Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω τριών διαφορετικών διαδικασιών, της συμμετοχικής παρατήρησης, της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης και των συνεντεύξεων με τη μητέρα και τις δασκάλες.

##### **3.1.1 Μεθοδολογία παρατήρησης με έμφαση τη συμμετοχική παρατήρηση**

Η παρατήρηση, μια σημαντική ερευνητική μέθοδος, αφορά τη διαδικασία μέσω της οποίας ο ερευνητής συλλέγει δεδομένα και πληροφορίες, ενώ δεν αποκλείεται και ο συνδυασμός με άλλες ερευνητικές μεθόδους. Ο χαρακτήρας των παρατηρήσεων είναι άμεσος και ενδείκνυται κυρίως για τους εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν το σχεδιασμό ενός προγράμματος παρέμβασης. Πληθώρα κινδύνων ελλοχεύουν στην όλη διαδικασία, τους οποίους ο παρατηρητής οφείλει να γνωρίζει και να αποφεύγει ή να διαχειρίζεται προκειμένου να εξασφαλίσει αποτελέσματα που δεν θα είναι πλασματικά. Το επόμενο βήμα σχετίζεται με τον καθορισμό του είδους της παρατήρησης δεδομένου ότι υπάρχουν πολλές και διαφορετικές, κάθε μία από τις οποίες υπόκεινται σε κανόνες και περιορισμούς. Νατουραλιστική, εργαστηριακή, ποσοτική, ποιοτική, εθνογραφία, συμμετοχική, λόγου είναι κάποιες από τις μορφές που καθορίζονται ανάλογα με το χώρο ή το σκοπό.

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στη δομή της συμμετοχικής παρατήρησης, που σημαίνει ότι ο ερευνητής γίνεται κομμάτι της ομάδας που μελετά και δραστηριοποιείται έντονα μαζί της. Η αμεταμφίεστη και μεταμφιεσμένη είναι δύο υποκατηγορίες της συγκεκριμένης παρατήρησης, με τα προς παρατήρηση άτομα της πρώτης να είναι γνώστες της παρουσίας του ενώ στη δεύτερη η παρουσία του ατόμου που διεξάγει την παρατήρηση είναι άγνωστη. Η παρατήρηση της

μαθήτριας ακολούθησε την πρώτη μορφή, ενώ ακολουθήθηκαν όλες οι αρχές που τη διέπουν ώστε τα δεδομένα να είναι όσο το δυνατό αξιόπιστα και έγκυρα. Αρχές, όπως υποστηρίζει και η Estenberg, είναι η εμπλοκή για μεγάλο χρονικό διάστημα, η ποικιλόμορφη συμμετοχή ταυτόχρονα με την παρατήρηση, η καταγραφή και ανάλυση των παρατηρήσεων σε μορφή σημειώσεων και μετέπειτα κειμένου, οι ανεπίσημες και επίσημες συνεντεύξεις.

Ωστόσο, όπως κάθε μορφή παρατήρησης διέπεται από κανόνες, το ίδιο ισχύει και για τη συμμετοχική, απαιτώντας από τον παρατηρητή να μην αγνοήσει τα μειονεκτήματα, φροντίζοντας να ελαχιστοποιήσει την επίδρασή τους στη συλλογή των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων που προκύπτουν από την εφαρμογή της παρατήρησης, συμπεριφορά που υιοθετήθηκε και στην εν λόγω έρευνα (Αβραμίδης, 2006, σσ. 220-258).

### **3.1.2 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση**

Η παιδαγωγική αξιολόγηση στα πλαίσια της ειδικής αγωγής έχει διπλή υπόσταση και μπορεί να διακριθεί σε τυπική και άτυπη. Στην πρώτη μορφή η αξιολόγηση προκύπτει μέσα από σταθμισμένα τεστ, ενώ στη δεύτερη περίπτωση η αξιολόγηση υλοποιείται στο πλαίσιο της συστημικής επιστημονικής προσέγγισης και διενεργείται από τον εκπαιδευτικό ο οποίος στόχο έχει να συλλέξει όσες περισσότερες πληροφορίες μπορεί ώστε να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή. Αρκετοί κατά καιρούς υποτιμούν αυτού του είδους την αξιολόγηση. Ωστόσο κάθε άλλο παρά απλή είναι καθώς απαιτείται γνώση και απαρέγκλιτη τήρηση κανόνων και σταδίων που τη διέπουν, που σημαίνει ότι η αξιολόγηση χωρίζεται σε τρεις διαφορετικές αξιολογήσεις, την αρχική, την ενδιάμεση και την τελική, που απέχουν ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα μεταξύ τους. Πέραν αυτών ξεχωριστής σημασίας θεωρείται και η αξιολόγηση προόδου στην οποία αντανακλάται η πορεία του παρεμβατικού προγράμματος. Πλεονέκτημα αυτής θεωρείται ότι τα κριτήρια κατασκευάζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ελέγχοντας επακριβώς τις καθορισμένες δεξιότητες, ενώ με το ίδιο υλικό επιτυγχάνονται τόσο η αρχική, ενδιάμεση, τελική όσο και η αξιολόγηση της προόδου (Δροσινου, 2014; Χρηστάκης, 2013).

Η επίτευξη του προγράμματος που κρατά προσηλωμένο τον εκπαιδευτικό περνά μέσα από τη διαδικασία εφαρμογής και χρήσης τεσσάρων διαφορετικών πινάκων

και των λιστών ελέγχου βασικών δεξιοτήτων. Καθένας από τους πίνακες αποτελείται από διαφορετικές περιοχές στις οποίες αποτυπώνονται οι δυσκολίες και τα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή πάντοτε συγκριτικά με τη γραμμή βάσης, δηλαδή την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή. Η διαδικασία που ακολουθείται αφορά την καταγραφή των στοιχείων του μαθητή, όνομα και τάξη φοίτησης και η ημερομηνία διεξαγωγής της διαδικασίας. Έπειτα σημειώνεται η γραμμή βάσης, ενώ ακολούθως για κάθε περιοχή ο εκπαιδευτικός σημειώνει το επίπεδο του μαθητή, το οποίο δύναται να κυμαίνεται χαμηλότερα, στα ίδια ή υψηλότερα επίπεδα. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για τους τέσσερις πίνακες, όπου για καθέναν από αυτούς ορίζεται και η διδακτική προτεραιότητα, η οποία προκύπτει μέσα από την μεγαλύτερη απόκλιση εξαμήνων.

Η απόσταση που πρέπει να διανύσει τόσο ο μαθητής όσο και ο εκπαιδευτικός είναι μεγάλη και ιδιαίτερος απαιτητική, ωστόσο αυτός είναι ο μόνος δρόμος προς την επιτυχία, κάτι που ισχύει και για τις δύο πλευρές ισάξια. Παρακάτω ακολουθεί λεπτομερής ανάλυση του κάθε πίνακα.

### **3.1.2.1 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση Μαθησιακής Ετοιμότητας**

Ο πρώτος πίνακας που τιτλοφορείται ως "Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές" αποτελείται από τέσσερις βασικούς τομείς οι οποίοι με τη σειρά τους υποδιαιρούνται σε επιμέρους περιοχές. Οι κύριοι άξονες είναι ο προφορικός λόγος, η ψυχοκινητικότητα, οι νοητικές ικανότητες και η συναισθηματική οργάνωση. Ο πρώτος αποτελείται από τρεις επιμέρους περιοχές, ακρόαση, συμμετοχή στο διάλογο και έκφραση με σαφήνεια. Από τέσσερις περιοχές αποτελείται ο άξονας της ψυχοκινητικότητας, την αδρή-λεπτή κινητικότητα, τον προσανατολισμό, το ρυθμό και χρόνο και την πλευρίωση. Ο πιο πολυπληθής άξονας είναι ο τρίτος αποτελούμενος από την οπτική, ακουστική και εργαζόμενη μνήμη, τη συγκέντρωση προσοχής, το συλλογισμό και τη λογικομαθηματική σκέψη. Τέλος ο άξονας της συναισθηματικής οργάνωσης συγκροτείται από το αυτοσυναίσθημα, το ενδιαφέρον για το μάθημα και τη συνεργασία με τους άλλους.

### **3.1.2.2 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση ΠΑΠΕΑ**

Πέντε είναι οι άξονες, μαθησιακή ετοιμότητα, βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, δημιουργικές δραστηριότητες, προεπαγγελματική

ετοιμότητα, που απαρτίζουν το δεύτερο πίνακα. Τέσσερεις είναι οι περιοχές των δύο πρώτων αξόνων, προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες και συναισθηματική οργάνωση για τον πρώτο, ανάγνωση, κατανόηση, γραφή, μαθηματικά για το δεύτερο. Στις περιοχές αυτονομία στο περιβάλλον, κοινωνική συμπεριφορά και προσαρμογή στο περιβάλλον, τεμαχιοποιείται ο άξονας των κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ από δύο περιοχές αποτελείται καθένας από τους δύο επόμενους. Ελεύθερος χρόνος και αισθητικές τέχνες για τον μεν και προεπαγγελματική δεξιότητα και επαγγελματικός προσανατολισμός για τον άλλο αντίστοιχα.

### **3.1.2.3 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση ΓΜΔ**

Οι δεξιότητες γλώσσας, μαθησιακής ετοιμότητας, μαθηματικών και συμπεριφοράς απαρτίζουν τον τρίτο κατά σειρά πίνακα, όπως αυτές ορίζονται με βάση τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Ανάγνωση, κατανόηση, γραφή, παραγωγή αποτελούν τις επικρατέστερες γλωσσικές δεξιότητες, με τις περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης να αποτελούν μέρος της μαθησιακής ετοιμότητας. Ο τρίτος άξονας αξιολογεί κατά βάση τις μαθηματικές δεξιότητες, δηλαδή πράξεις, προπαίδεια, επίλυση προβλημάτων, ενώ ο τέταρτος και τελευταίος άξονας σκιαγραφεί τα επίπεδα θετικών, αρνητικών και παραβατικών δεξιοτήτων συμπεριφοράς.

### **3.1.2.4 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση ΕΜΔ**

Οι ΕΜΔ αποτελούν τον πίνακα με τους περισσότερους άξονες και κατ'επέκταση περιοχές, έξι στον αριθμό. Ο πρώτος άξονας, οι αντιληπτικές λειτουργίες, δομείται από τέσσερεις επιμέρους άξονες, την οπτική, ακουστική, οπτικοακουστική αντίληψη και τις πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες. Οι μνημονικές λειτουργίες απαρτίζονται από τη λειτουργική, μακροπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη μνήμη, με το χωρο-χρονικό προσανατολισμό και τη γραφοκινητικότητα να αποτελούν μέρος του τρίτου άξονα που ακούει στο όνομα γραφικός χώρος. Η αναγνωστική λειτουργία, ο τέταρτος άξονας, συγκροτείται από το φωνολογικό μέρος, την προανάγνωση, την ανάγνωση, το μορφολογικό μέρος και την ορθογραφία από τη σημασιολογική περιοχή. Οι τελευταίοι δύο άξονες, οι μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά και η συμπεριφορά τμηματοποιούνται στους αριθμούς και τα σύμβολα και τη γλώσσα και τα μαθηματικά και στη

συναισθηματική υποστήριξη, την ανάπτυξη ικανοτήτων προγραμματισμού και τη βελτίωση της αναγνωστικής αυτοεικόνας αντίστοιχα.

### **3.1.3 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση σύμφωνα με τη δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ**

#### **3.1.3.1 Αρχική αξιολόγηση**

Η πρώτη αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε την πέμπτη εβδομάδα παρατηρήσεων, στις 04/01/2015, καταγράφοντας το μαθησιακό επίπεδο αλλά και τις δυσκολίες της Ρ. στους πίνακες αξιολόγησης. Μέσω αυτής της διαδικασίας αποτυπώθηκαν ευκρινώς οι αποκλίσεις των εξαμήνων και δόθηκαν οι διδακτικές προτεραιότητες, που ήταν ίδιες σε όλους τους πίνακες και αφορούσαν τις γλωσσικές δεξιότητες, αποτελώντας κίνητρο για την καταγραφή, αρχικά των διδακτικών στόχων και ακολούθως των δραστηριοτήτων (Βλ. Παράρτημα *Σχήμα 1*, *Σχήμα 2*, *Σχήμα 3*, όπως αποτυπώνονται με το κόκκινο χρώμα).

#### **3.1.3.2 Ενδιάμεση αξιολόγηση**

Τη δωδέκατη εβδομάδα και συγκεκριμένα 1/3/2015, ακολούθησε η ενδιάμεση αξιολόγηση με αποτίμηση λειτουργίας του παρεμβατικού προγράμματος, της συμπεριφοράς εκπαιδευτικού και μαθήτριας και κυρίως την ανταπόκριση ή μη της δεύτερης στις δραστηριότητες. Μοναδικός περιορισμός ήταν η αδυναμία εκτέλεσης των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, κατάσταση που συνέβη αρκετές φορές, δεδομένης της άρνησης της δασκάλας του τμήματος ένταξης να παραχωρήσει τη διδακτική ώρα. Τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν, σε διάστημα επτά εβδομάδων, κρίθηκαν ευοίωνα με ανταπόκριση της μαθήτριας και περιορισμένη, μα ιδιαίτερος σημαντική, μείωση στην απόκλιση εξαμήνων. Ορμώμενη από τα δεδομένα των πινάκων της ενδιάμεσης αξιολόγησης, οι διδακτικές προτεραιότητες διατηρήθηκαν ως είχαν και το πρόγραμμα παρέμβασης συνεχίστηκε, καθώς κατόρθωσε να επιτύχει, εν μέσω αρκετών δυσκολιών και περιορισμών, μέρος των στόχων που είχαν οριστεί μέχρι εκείνη τη στιγμή (Βλ. Παράρτημα *Σχήμα 1*, *Σχήμα 2*, *Σχήμα 3*, όπως αποτυπώνονται με το κίτρινο χρώμα).

### **3.1.3.3 Τελική αξιολόγηση**

Πραγματοποιήθηκε την δέκατη έκτη εβδομάδα, στις 23/4/2015, με τα αποτελέσματα να προσελκύουν το ενδιαφέρον με την περαιτέρω βελτίωση της μαθήτριας στους τομείς που είχε δοθεί η διδακτική προτεραιότητα, μειώνοντας ακόμη περισσότερο τις αποκλίσεις. Η διδακτική εργασία των τεσσάρων εβδομάδων, σε αντίθεση με την προηγούμενη ισχύουσα κατάσταση, ήταν συνεχής, χωρίς καμία διακοπή ή περιορισμό από τη δασκάλα του τμήματος, με τα αποτελέσματα να αποτυπώνουν εύλογα τη λειτουργία του προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ και της διδακτικής εργασίας. Οι γλωσσικές δεξιότητες συνεχίζουν να αποτελούν πόλο έλξης και τομείς που χρίζουν άμεσης αντιμετώπισης, ωστόσο θα ήταν άδικο να σταθεί κάποιος σε αυτό και όχι στις μεταβολές που προέκυψαν από την αρχική αξιολόγηση (Βλ. Παράρτημα Σχήμα 1, Σχήμα 2, Σχήμα 3, όπως αποτυπώνονται με το μπλε χρώμα).

### **3.2.1 Μεθοδολογία Παρέμβασης– θεωρητική τεκμηρίωση**

Η παρέμβαση ως μέθοδος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στη δημιουργία ενός προγράμματος ειδικής αγωγής που απευθύνεται σε μαθητές με ΜΔ. Το βάρος για την επιτυχή έκβαση ενός προγράμματος, πέρα από το κράτος, τις δομές και τις υποστηρικτικές υπηρεσίες κατανέμεται ισόποσα και στον εκπαιδευτικό. Όσον αφορά τις δομές και τους χώρους υλοποίησης αρκετές ευρωπαϊκές χώρες μεταξύ αυτών και η Ιταλία προωθεί την ένταξη των μαθητών στην κοινή τάξη, κάτι που στην Ελλάδα δεν υφίσταται δεδομένης της λειτουργίας τμημάτων ένταξης και ειδικών σχολείων (Δροσινού, 2015).

Παραμερίζοντας όμως τα χωρικά πλαίσια εξίσου σημαντική θεωρείται και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού που καλείται να σχεδιάσει και να θέσει σε εφαρμογή την παρέμβαση, ακολουθώντας ένα προς ένα τα βήματα. Η μελέτη του φακέλου με τα στοιχεία του μαθητή, η παρατήρηση, η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, οδηγούν στο τελικό βήμα που δεν είναι άλλο από την παρέμβαση. Το στάδιο αυτό διέπεται από μεθοδολογία στην οποία δεν χωρά προχειρότητα, αλλά συνέπεια και συντονισμένες κινήσεις. Αυτό σημαίνει εκ των προτέρων καθορισμό στόχων, βοηθητικών εκπαιδευτικών υλικών, μέσων και δραστηριοτήτων, με την προϋπόθεση ότι είναι πλήρως εναρμονισμένα με τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και δεξιότητες του μαθητή για τον οποίο σχεδιάστηκε το πρόγραμμα. Μολονότι

είναι δύσκολη, χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία, εν τούτοις βοηθά τον εκπαιδευτικό να μένει προσηλωμένος στους στόχους του και να διατηρεί ένα πρόγραμμα το οποίο είναι αποδοτικό για το μαθητή. Στο πλαίσιο της μεθοδολογίας παρέμβασης, ένα ακόμη συστατικό, που καθιστά θετική την όποια διαδικασία, είναι και η αξιολόγηση τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού. Μέσω αυτού ο δεύτερος μπορεί να κρίνει την αποτελεσματικότητα ή μη του προγράμματος και να το διατηρήσει ή να το τροποποιήσει (Δροσινού, 2014; Δροσινού, 2014; Χρηστάκης, 2013).

### **3.2.2 Έντυπο καταγραφής διδακτικής αλληλεπίδρασης**

Στο ΕΔΑ καταγράφονται με κάθε λεπτομέρεια πληροφορίες αναφορικά με το διδακτικό στόχο και την εφαρμογή του. Αποτελεί αφορμή για την καταγραφή λεγομένων του μαθητή και του εκπαιδευτικού, αλλά και του πολύ σημαντικού παιδαγωγικού αναστοχασμού. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να εντυφώσει στα λόγια ή τις κινήσεις του μαθητή και να αξιολογήσει τις δραστηριότητες και το κατά πόσο αυτές πέτυχαν ή όχι το σκοπό τους, ενώ παράλληλα δύναται να τροποποιήσει ή να ανακατατάξει το υπάρχον πρόγραμμα δραστηριοτήτων, ώστε να προσαρμοστεί και να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του μαθητή.

Λεπτομερέστερα σχετικά με τον ορισμένο διδακτικό στόχο των μηνών Απριλίου-Μαΐου, «*Να εξασκηθεί στην περιγραφή εικόνων και τη δημιουργία προτάσεων με πέντε λέξεις τουλάχιστον*», οι παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν σε δύο διαφορετικές διδακτικές ώρες σε μία εβδομάδα την 01/04/2015 και 02/04/2015. Την πρώτη μέρα η μαθήτρια διδάχθηκε το σχηματισμό προτάσεων με τη βοήθεια παιδαγωγικού υλικού, όπως παζλ και σπινάλ. Καλούνταν από τη μία να ενώσει τα κομμάτια του παζλ και από την άλλη να γυρίζει τα φύλλα του σπινάλ δημιουργώντας συντακτικώς ορθές προτάσεις. Έπειτα από την εξήγηση που δόθηκε στη μαθήτρια πήρε πρωτοβουλία και εξέφρασε την επιθυμία να προσπαθήσει μόνη της λέγοντας: "Κυρία το κατάλαβα τώρα. Να το κάνω; Εύκολο είναι!". Η απάντηση της συγγράφουσας ήταν δίχως άλλο θετική και παράλληλα ενισχυτική, "Ναι Ραφαέλα μου. Μπορείς να το κάνεις μόνη σου. Θα είμαι δίπλα σου. Αν δυσκολευτείς ξανά μπορείς να με ρωτήσεις". Ο παιδαγωγικός αναστοχασμός έκλεισε με θετικό πρόσημο, καθώς στην πλειονότητά τους οι

δραστηριότητες λειτούργησαν. Ωστόσο το ελαττωματικό σημείο της διαδικασίας αφορούσε τον αριθμό των προτάσεων που ήταν λίγες, ενώ θα έπρεπε να είχαν χρησιμοποιηθεί περισσότερες λέξεις οι οποίες κατά συνέπεια θα οδηγούσαν σε περισσότερους συνδυασμούς προτάσεων.

Η επόμενη παρέμβαση ξεκίνησε με την πρώτη δραστηριότητα που ενέπλεκε υπολογιστή, εικόνες, χαρτόνι, βέλκτρον και κάρτες με λέξεις. Οι δραστηριότητες, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο απαιτητικές ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας με τις λέξεις να βρίσκονται σε μπερδεμένη σειρά, ενώ υπήρχαν και εικόνες χωρίς λέξεις. Στο πρώτο αντίκρισμα παραξενεύτηκε που δεν υπήρχαν λέξεις σχολιάζοντας "Κυρία εδώ δε βάλατε λέξεις. Το ξεχάσατε;". Η απάντηση που έλαβε ήταν "Όχι δεν το ξέχασα. Το άφησα για να γράψεις εσύ ότι θέλεις", προτρέποντάς τη να ακολουθήσει την ίδια διαδικασία προκειμένου να περιγράψει τα όσα έβλεπε. Δραστηριότητα στην οποία φάνηκε να δυσκολεύεται λέγοντας "Κυρία δεν ξέρω τι να πω" λαμβάνοντας ως απάντηση "Προσπάθησε να περιγράψεις την εικόνα. Τι είναι αυτό που βλέπεις;". Ξεκίνησε δειλά δειλά να ψελλίζει ορισμένες λέξεις μη καταφέροντας να δομήσει σωστό προφορικό λόγο.

Μολονότι οι δυσκολίες ήταν εκτεταμένες οι εικόνες που συνδέονταν στενά με προσωπικές της εικόνες και βιώματα είχαν καλύτερη τύχη με την ίδια να φαίνεται πρόθυμη να διηγηθεί περιστατικά που έχει βιώσει και που συνειρμικά σκέφτηκε βλέποντας την εικόνα. Αυτό ήταν και το θετικό σημείο του παιδαγωγικού αναστοχασμού, αλλά και του σημείου κριτικής και επιβεβλημένης τροποποίησης του υπάρχοντος προγράμματος δραστηριοτήτων, εισπράττοντας το μήνυμα που έστειλε με τη χρήση εικόνων που συνάδουν με τις εμπειρίες και το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει.

### **3.2.2.1 Αυτοπαρατήρηση**

Όπως αναφέρει ετυμολογικά και η ίδια η λέξη αυτής της μορφής η παρατήρηση συνδέεται στενά με τα δεδομένα που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή, με σκοπό να εξετάζεται συνολικά κάθε πτυχή.

Πιο συγκεκριμένα, οι πρώτες εβδομάδες κύλησαν με ιδιαίτερη αμηχανία εκ μέρους όλων, ωστόσο η προσαρμογή δεν ήταν ιδιαίτερα δύσκολη. Το βλέμμα της μαθήτριας ήταν έντονο, διερευνητικό, αλλά η επικοινωνία ελάχιστη. Από την πλευρά της συγγράφουσας γίνονταν διαρκώς προσπάθειες επικοινωνίας με τη μαθήτρια να είναι καταδεκτική αλλά οι απαντήσεις της μονολεκτικές. Γνωριμία



επιχειρήθηκε και με τους υπόλοιπους μαθητές ώστε να μην αισθανθεί ότι η παρουσία στην αίθουσα αφορά αποκλειστικά εκείνη, καθώς αν ενδεχόμενα αντιλαμβανόταν κάτι τέτοιο θα γινόταν ακόμη περισσότερο επιφυλακτική. Το κλίμα παρέμεινε ίδιο και στις πρώτες προσωπικές επαφές στο ΤΕ. Η πρώτη απόπειρα παρέμβασης ήταν αρκετά δύσκολη. Η μαθήτρια δεν μιλούσε πολύ, η φωνή της ακουγόταν ελάχιστα, είχε διαρκώς σκυμμένο το κεφάλι της, ωστόσο δεν ήταν αρνητική. Η συγγράφουσα αισθανόταν άγχος και κατακλυζόταν από σκέψεις και αμφιβολίες για την πορεία της πρώτης παρέμβασης, εν τούτοις ήταν ευχάριστη, ώστε να αποβάλει το άγχος και των δύο. Το παιδαγωγικό υλικό στάθηκε η αφορμή για την αλλαγή του κλίματος καθώς πυροδοτούσε συζητήσεις και προκαλούσε τον ενθουσιασμό της μέσα από τον οποίο και η συγγράφουσα αντλούσε σιγουριά, αυτοπεποίθηση, δύναμη για την εξέλιξη του υλικού και των δραστηριοτήτων, που ήταν συνυφασμένο με τα βιώματα και εμπειρίες της για τη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων. Ως επί το πλείστον οι δραστηριότητες της κέντριζαν το ενδιαφέρον και ασχολούνταν συστηματικά και μεθοδευμένα. Το γεγονός ότι διατηρούσε συμπεριφορά επιμελούς και συγκροτημένης μαθήτριας ήταν εξαιρετικά βοηθητικό, καθώς ήταν δυνατή η αύξηση του αριθμού και η πολυπλοκότητα των δραστηριοτήτων καθώς και η δοκιμή καθετί νέου για το οποίο υπήρχε η πεποίθηση ότι θα λειτουργούσε υποστηρικτικά στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της μαθήτριας, πληρώντας πάντοτε τα κριτήρια των καταγεγραμμένων δεδομένων της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης.

Η δωδέκατη εβδομάδα αποτέλεσε ορόσημο καθώς τα δεδομένα της ενδιάμεσης αξιολόγησης έδωσαν το έναυσμα για περαιτέρω προσπάθεια. Επιπλέον οι σχέσεις των δύο είχαν εξομαλυνθεί πλήρως, η μαθήτρια είχε χαλαρώσει, εμπιστευόταν τη συγγράφουσα, συμπεριφορά που εισέπραττε και η ίδια. Ενθάρρυνε συζητήσεις, διηγούνταν προσωπικές εμπειρίες και ενδιαφερόταν να μάθει και εμπειρίες της συγγράφουσας. Ένοιωθε άνετα να ρωτήσει κάτι που ενδεχομένως σκεφτόταν από καιρό αλλά δίσταζε "Κυρία, γιατί κάνετε μόνο σε εμένα και όχι στην Ελένη και το Νικόλα;". Η συγγράφουσα αισθάνθηκε αμήχανα καθώς δεν ήθελε μια απάντηση να ανατρέψει την καλή πορεία που είχαν μέχρι εκείνη τη στιγμή διανύσει. Υπήρξαν αμφιβολίες για την απάντηση "Επειδή δεν είμαι στη δικιά τους τάξη, αλλά στη δική σου. Έχεις κάποιο πρόβλημα; Δεν θέλεις να συνεχίσουμε;", ωστόσο δεν εξέφρασε δυσαρέσκεια, αλλά ζήτησε να συνεχίσουν.

Όσον αφορά το μαθησιακό πλαίσιο των παρεμβάσεων, οι δραστηριότητες αφορούσα εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας με επίκεντρο δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου. Για την υλοποίησή τους χρησιμοποιήθηκαν ο υπολογιστής, χαρτόνια, βέλκτρον, εικόνες, μαρκαδόροι, κεσεδάκια από γιαούρτι, ντοσιέ προσαρμοσμένα στο μαθησιακό της επίπεδο. Ο υπολογιστής και το παπουτσόκουτο αναδείχθηκαν στα αγαπημένα της εκπαιδευτικά βοηθήματα, με τον πρώτο να χρησιμοποιείται και ως αμοιβή. Δεδομένης της αλληλεπίδρασης θα ήταν ενδεδειγμένη η επιπλέον εμπλοκή με δραστηριότητες και λογισμικά. Παρά ταύτα και τα υπόλοιπα υλικά τη βοήθησαν κατά πολύ, καθώς επιτύγχανε διασκέδαση και μάθηση. Δεν δίσταζε να ρωτά κάθε φορά που είχε απορία, αλλά και να παίρνει πρωτοβουλία να δοκιμάσει μόνη της. Στις δραστηριότητες που δεν της προσέελκυσαν το ενδιαφέρον ήταν πολύ διακριτική, χωρίς να εκφράζει καμία αρνητική άποψη. Ωστόσο μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας, από τις εκφράσεις του προσώπου και τις χειρονομίες της, γινόταν αντιληπτό το μειωμένο ενδιαφέρον με αποτέλεσμα την άμεση απόσυρσή τους. Η υφιστάμενη κατάσταση δεν δημιούργησε αρνητικά συναισθήματα, αλλά έδινε πολύ χρήσιμες πληροφορίες για τις αλλαγές και τις τροποποιήσεις που επιδέχονταν οι δραστηριότητες, ώστε να δοκιμαστούν και πάλι.

Η δέκτη έκτη εβδομάδα, με την τελική αξιολόγηση, αποτέλεσε το προτελευταίο στάδιο στην παρεμβατική εργασία της συγγράφουσας καθώς ερχόταν αντιμέτωπη με την αποτελεσματικότητα ή μη του προγράμματος που η ίδια είχε δημιουργήσει και εφήρμοζε στη μαθήτριά. Το τελικό βήμα της πρακτικής άσκησης και διαδικασίας αυτοπαρατήρησης ήταν οι κοινωνικές ιστορίες. Η δόμηση μια ορθής ιστορίας αποδείχθηκε εξαιρετικά δύσκολη, εξαιτίας και της απειρίας της συγγράφουσας στο συγκεκριμένο τομέα. Ωστόσο με πολλή προσπάθεια και τη βοήθεια της καθηγήτριας, της κυρίας Δροσινού, δημιουργήθηκαν πέντε διαφορετικές ιστορίες με ένα κεντρικό στόχο. Το άγχος ήταν έκδηλο και στις πέντε αλλά κυρίως στην πρώτη για την οποία χρησιμοποιήθηκε ο υπολογιστής. Για τις υπόλοιπες χρησιμοποιήθηκαν πολύχρωμα χαρτόνια, κόμικ και εικόνες συνθέτοντάς της σε σχήμα βιβλίου-παραμυθιού για να προκαλέσουν το ενδιαφέρον. Ο σκοπός επετεύχθη σε μεγάλο ποσοστό με τη μαθήτριά να ζητά να τα κρατήσει.

Συμπερασματικά, η πορεία της πρακτικής άσκησης χαρακτηρίστηκε από διακυμάνσεις με θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Ωστόσο αυτά που

υπερίσχυσαν ήταν τα θετικά, καθώς το κλίμα που κυριάρχησε ήταν εξαιρετικό, τα δύο πρόσωπα δέθηκαν, αντάλλαξαν εμπειρίες, ενώ και το πρόγραμμα είχε τον αναμενόμενο θετικό αντίκτυπο. Η τελευταία μέρα ήταν συναισθηματικά φορτισμένη με τη μαθήτριά να ρωτά διαρκώς γιατί πρέπει να φύγει η συγγράφουσα.

### **3.2.2.2 Ετεροπαρατήρηση**

Αυτού του είδους η παρατήρηση σχετίζεται με τη διδακτική εργασία και τους στόχους των δύο δασκάλων, της γενικής τάξης και του τμήματος ένταξης, με τις οποίες εμπλεκόταν εκπαιδευτικά η μαθήτριά. Η συμπεριφορά μεταξύ των δύο απέχει παρασάγγας, με την προθυμία της πρώτης να είναι έκδηλη για την παροχή κάθε δυνατής βοήθειας στη μαθήτριά, που πάσχιζε να συμμορφωθεί στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις της τάξης. Πάντοτε την τροφοδοτούσε με ασκήσεις, λιγότερο στη γλώσσα και περισσότερο στα μαθηματικά, κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών αλλά και εκτός σχολείου, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και δεξιότητές της. Της έδινε διαρκώς ερεθίσματα, ενώ ταυτόχρονα την παρακινούσε να είναι ενεργητική στην αίθουσα, να εργάζεται ομαδικά, να εκφράζεται συναισθηματικά. Μολονότι δεν στηριζόταν στη χρήση ενός στοχευμένου οργανωμένου παρεμβατικού προγράμματος, είχε πλήρη γνώση των αδυναμιών της, σχεδίαζε τους στόχους στο μυαλό της και λειτουργούσε από μνήμης. Ο πυρήνας της παρέμβασης αφορούσε την αυτονομία της μαθήτριάς, ενώ οι κύριοι θεματικοί άξονες που περιστρέφονταν γύρω από αυτόν σχετίζονταν με τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες και συγκεκριμένα της γλώσσας και των μαθηματικών. Βασικός κανόνας του προγράμματος ήταν η μεταπήδηση στο επόμενο βήμα μόνο όταν βεβαιωνόταν για την κατάκτηση του προηγούμενου. Από τον Ιανουάριο και έπειτα έθεσε σε εφαρμογή εργασίες από το βιβλίο «Εποπτικό και διδακτικό υλικό σχολείων και ειδικών τάξεων. Μπορώ να διαβάζω και να γράφω. Τεύχος 3, 1991, Αθήνα» για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Οι στόχοι της δασκάλας επιτυγχάνονταν με τη μαθήτριά να ανταποκρίνεται και να παίρνει πρωτοβουλίες σε επίπεδο ομάδας αλλά και ατομικό.

Ένα ακόμη θετικό στην εκπαιδευτική συμπεριφορά της δασκάλας ήταν και η επιμονή της στην εμπλοκή της μητέρας σε όλες τις δραστηριότητες, δεδομένης της φρόνησής της για τα ευεργετικά αποτελέσματα που επέρχονται μέσω της συνεργασίας. Παρότι η μητέρα διατηρούσε μια περισσότερο αρνητική στάση

απέναντι στη δασκάλα και κάθε είδους παρεμβατική διαδικασία στα μέση της σχολικής χρονιάς πείστηκε για τις προθέσεις της δασκάλας αποδεχόμενη την πρότασή της και αποκτώντας ουσιαστικό ρόλο στη μαθησιακή εξέλιξη της κόρης της.

Εντελώς διαφορετική ήταν η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείτο στο ΤΕ. Η δασκάλα δεν είχε γνώση των δυσκολιών αφενός της μαθήτριας και αφετέρου των δύο συμμαθητών της. Είχε εγκαταλείψει κάθε προσπάθεια παρέμβασης στις γλωσσικές δεξιότητες, τις ελλείψεις στις οποίες ανακάλυψε στα μέσα της χρονιάς. Έμενε πεισματικά προσκολλημένη στην ενασχόληση με την προπαίδεια και τις φωτοτυπίες με τις οποίες τροφοδοτούσε τους μαθητές. Η συμπεριφορά της χαρακτηριζόταν απόμακρη και αδιάφορη, καθώς έδινε οδηγίες στους μαθητές καθήμενη σε ένα από τα θρανία. Οι επεξηγήσεις, όταν δίνονταν, δεν λειτουργούσαν βοηθητικά με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος χρόνος. Δεν χρησιμοποιήθηκε κανένα βοηθητικό εκπαιδευτικό μέσο, αν και οι μαθητές ζητούσαν διαρκώς να γράφουν τις ασκήσεις στον πίνακα και όχι στην φωτοτυπία. Ωστόσο σπανίως τον χρησιμοποιούσαν. Όσον αφορά τις επιδόσεις της μαθήτριας οι καταγραφές υπήρξαν ευοίωνες καθώς ήταν ιδιαίτερος επιμελής συγκριτικά με τους συμμαθητές της. Στα αρνητικά σημεία στη λειτουργία του ΤΕ συγκαταλέγονται η καθυστέρηση έναρξης της διδακτικής ώρας και η παντελής απουσία συνεργασίας με τη μητέρα αλλά και την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Το μάθημα ξεκινούσε πάντοτε με καθυστέρηση τουλάχιστον 20 λεπτών εξαιτίας της αργοπορίας των δύο μαθητών, ενώ η μαθήτρια προσερχόταν στην ώρα της. Η αντίδραση της δασκάλας ήταν ανύπαρκτη και απλά περίμενε υπομονετικά στη θέση της. Στο ίδιο μήκος κύματος και η εκπαιδευτική διαδικασία καθώς λειτουργούσε μεμονωμένα, τη στιγμή που είναι αυταπόδεικτη η επιτυχία των προγραμμάτων που διέπονται από το δίπτυχο καλά οργανωμένων και στοχευμένων παρεμβάσεων και συνεργασίας των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Συνολικά η διαφορά των δύο εκπαιδευτικών διαδικασιών ήταν έκδηλη. Αντιπαραβάλλοντας τις δραστηριότητες που υλοποιούνταν στις δύο αίθουσες, αυτές στη γενική τάξη ήταν, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις και καταγεγραμμένες συμπεριφορές, υπέρ του δέοντος υποστηρικτικές προς τις ανάγκες της μαθήτριας.

### 3.2.2.3 Χωροταξική ενσωμάτωση

Η αίθουσα της γενικής τάξης βρισκόταν στο ισόγειο του διώροφου 1<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου το οποίο συστεγάζεται με το 3<sup>ο</sup> Δημοτικό. Η αίθουσα ήταν πολύ ζεστή και η διάταξή της δεν είχε τη χαρακτηριστική δομή με το ένα θρανίο πίσω από το άλλο. Τα παιδιά κάθονταν σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων, κάθε μία από τις οποίες αποτελούνταν από άτομα διαφορετικού φύλου, εθνικότητας και ικανότητας. Η δασκάλα βρισκόταν στην κορυφή και αριστερά, πίσω της ο πίνακας ανακοινώσεων στον οποίο είναι αναρτημένο το εβδομαδιαίο πρόγραμμα, ενώ δίπλα της ήταν τοποθετημένη η βιβλιοθήκη. Στο κέντρο βρισκόταν ο πίνακας και δεξιά ένας ακόμη πίνακας διακοσμημένος με τις ζωγραφιές των παιδιών.

Πολιτική της δασκάλας ήταν να προτρέπει τους μαθητές, μία φορά το μήνα, να αλλάζουν θέσεις και ομάδες, με αποτέλεσμα η θέση της μαθήτριας να αλλάξει συνολικά τέσσερις φορές. Στην πλειονότητά τους οι θέσεις δεν ήταν ευνοϊκές για την ίδια δεδομένης της περιορισμένης βλεμματικής επαφής με τη δασκάλα και τον πίνακα. Η θέση που κατείχε το Δεκέμβριο ήταν η πλέον ενδεδειγμένη καθώς βρισκόταν στο πρώτο θρανίο με άριστη πρόσβαση και στον πίνακα και στην επαφή με τη δασκάλα. Αναφορικά με τις ομάδες οι περισσότερες εξ αυτών ήταν υπέρ του δέοντος υποστηρικτικές και βοηθητικές απέναντί της, ενώ η ομάδα Απριλίου-Μαΐου κατείχε το πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας, αφού τα μέλη της προέτρεπαν τη μαθήτρια να είναι αρχηγός και εκπρόσωπος της ομάδας, γεγονός που δρούσε ενισχυτικά. Η θέση της συγγράφουσας άλλαξε δύο φορές ώστε να έχει καλύτερη πρόσβαση στις χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου της.

Στον αντίποδα, το ΤΕ σε τίποτα δε θύμιζε τάξη που προσφέρεται για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αίθουσα βρισκόταν στον πρώτο όροφο και παρότι ήταν πιο απομονωμένη από τις άλλες, γεγονός που την καθιστούσε ήσυχη, ήταν κρύα, απρόσωπη και η διάταξή της παραδοσιακή. Αποτελούνταν από τρεις σειρές θρανία το ένα πίσω από το άλλο, ενώ κάθε σειρά είχε τρία με τέσσερα θρανία. Στα αριστερά βρισκόταν η έδρα και ο πίνακας ανακοινώσεων με αναρτημένους τους κανόνες της τάξης, ενώ τον τοίχο κοσμούσαν οι ζωγραφιές των παιδιών. Η βιβλιοθήκη βρισκόταν στο πίσω μέρος, ενώ τα παράθυρα ήταν ψηλά γεγονός που συνεπαγόταν ότι η προσοχή των μαθητών έμενε αναπόσπαστη. Η Ρ. καθόταν στο πρώτο θρανίο της μεσαίας

σειράς. Η θέση της συγγράφουσας βρισκόταν στα αριστερά, στο πρώτο θρανίο. Από αυτή τη θέση είχε πρόσβαση στις κινήσεις της. Κάθε μαθητής καθόταν μόνος του στο θρανίο, ενώ η δασκάλα δεν χρησιμοποιούσε ποτέ την έδρα, παρά κινούνταν στο χώρο ή καθόταν σε κάποιο θρανίο. Η αίθουσα δεν διέθετε υπολογιστές, διαδραστικό πίνακα, ούτε κάποιο χώρο χαλάρωσης. Δεν χρησιμοποιήθηκε κανένα άλλο μέσο μάθησης πέρα από τις φωτοτυπίες και τον πίνακα με τους μαρκαδόρους. Η αίθουσα ήταν μεγάλη σε έκταση και η εσωτερική της διαμόρφωση, παρά τον άπλετο χώρο που υπήρχε πίσω από τα θρανία, έμενε αναξιοποίητος καθώς δεν υπήρχαν περιοχή με πάγκο για τις χειροτεχνικές εργασίες, περιοχή ελεύθερων δραστηριοτήτων στην οποία τα παιδιά δρουν αυτόνομα ή ξεκουράζονται, ούτε μια περιοχή με νιπτήρα όπου τα παιδιά πλένονται με την ολοκλήρωση των χειροτεχνικών τους εργασιών.

### **3.3.1 Ειδική Διδακτική**

Η διδακτική, όρος που για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε από τον Ratichius, ως κλάδος της παιδαγωγικής, είναι η επιστήμη που ασχολείται με τα προβλήματα της διδασκαλίας, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα μαθητών με ποικίλα εκπαιδευτικά προβλήματα (Δροσινου, 2014). Η ειδική διδακτική αποτελεί κλάδο της γενικής διδακτικής και η λειτουργία της εναπόκειται στην ενασχόληση με προβλήματα διδασκαλίας στα οποία απαιτείται η λήψη μέτρων, ώστε οι μαθητές με ΕΕΑ να εκπαιδευτούν κατάλληλα και αποτελεσματικά. Σε αντίθεση με το κανονικό πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης, η ειδική εκπαίδευση προσφέρει ατομική, αποτελεσματική και εξατομικευμένη διδασκαλία, για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών και συνάμα των προβλημάτων συμπεριφοράς, με τη βοήθεια και άλλων ειδικοτήτων (Χρηστάκης, 2006, σσ. 94,135).

Συμπερασματικά είναι ευρέως αναγνωρισμένη η δυναμική της ειδικής διδακτικής, η οποία διέπεται από όρους και κανόνες τους οποίους ο εκπαιδευτικός καλείται να ενστερνιστεί σε περίπτωση που θέλει να εξασφαλίσει την επιτυχία της διδακτικής διαδικασίας. Κατ' αυτό τον τρόπο σημαντικό βήμα μετά την παρατήρηση και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση είναι και η υλοποίηση της παρέμβασης με την εφαρμογή και τακτική αξιολόγηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

### **3.3.2 Σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση ορισμένη αναπτυξιακή περιοχή από τους στόχους ετοιμότητας**

Η μαθήτρια, που αποτελεί και τη μελέτη περίπτωσης, είχε φυσική παρουσία και στις δύο αίθουσες. Στη γενική τάξη περνούσε τις πέντε από τις έξι διδακτικές ώρες πέντε φορές την εβδομάδα, ενώ στο τμήμα ένταξης απασχολούνταν μία διδακτική ώρα πέντε φορές την εβδομάδα επίσης.

Μέσα από την εβδομαδιαία παρατήρηση και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, όπως αυτή αποτυπώθηκε σε γραφήματα με τη βοήθεια των πινάκων και των ΛΕΒΔ, η μαθήτρια παρουσίαζε εκτεταμένου βαθμού ελλείψεις σε αρκετούς τομείς των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων με μεγαλύτερη έμφαση σε αυτές των γλωσσικών δεξιοτήτων, προφορικού και γραπτού λόγου, και συγκεκριμένα της ανάγνωσης, της γραφής, της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου. Τα δεδομένα αυτά αποτέλεσαν το έναυσμα για το σχεδιασμό αρχικά ενός ολοκληρωμένου προγράμματος συνυφασμένου με τις εκπαιδευτικές και γνωστικές ανάγκες της μαθήτριας με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων στους τομείς που υστερούσε.

Με ορόσημο την περιοχή των γλωσσικών δεξιοτήτων του ΠΑΠΕΑ και των ΕΜΔ, στην οποία το επίπεδο της μαθήτριας κυμαινόταν σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα με τη μεγαλύτερη απόκλιση εξαμήνων, θεσπίστηκαν οι ετήσιοι, μηνιαίοι, εβδομαδιαίοι και ημερήσιοι στόχοι. Κοινός στόχος όλων η υποστήριξη και η εν τέλει επιτυχής αντιμετώπισή των δυσκολιών, που αποτελούν προϋπόθεση για την επίτευξη γενικότερης προόδου στις σχολικές και όχι μόνο επιδόσεις της μαθήτριας.

#### **3.3.2.1 Διδακτικοί στόχοι στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο πρόγραμμα ΕΑΕ**

Ο διδακτικός στόχος, αναπόσπαστο μέρος κάθε διδακτικής διαδικασίας, περιλαμβάνει τα όσα καλείται να μάθει ο μαθητής, μέσα από τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, συνοψισμένος σε μια περιεκτική μα σαφή και λειτουργική πρόταση (Χρηστάκης, 2013, σσ. 133-136). Ο διδακτικός στόχος είναι προϊόν της παρατήρησης, της αρχικής αξιολόγησης και των διδακτικών προτεραιοτήτων, παρέχοντας στον εκπαιδευτικό όλα τα απαραίτητα εφόδια για τη δημιουργία ενός προγράμματος το οποίο μπορεί να ακολουθεί απεργκλιτα ή τροποποιώντας το

ανάλογα με τις αξιολογήσεις που ανά τακτά χρονικά διαστήματα πραγματοποιεί, ώστε να εξακριβώσει τη λειτουργικότητά τους.

Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει το ετήσιο πρόγραμμα με τους στόχους τους οποίους θέλει να επιτύχει στη διάρκεια της χρονιάς. Κάθε μήνας αποτελεί και ένα διαφορετικό στόχο, ο οποίος διαιρείται σε επιμέρους βήματα κατανεμημένα με τέτοιο τρόπο ώστε να καθίσταται δυνατή η επίτευξή τους εντός τεσσάρων εβδομάδων. Όμως η προετοιμασία δεν σταματά εκεί καθώς κάθε εβδομάδα και κάθε παρέμβαση προετοιμάζεται με τη βοήθεια του εβδομαδιαίου ή ακόμη και του ημερήσιου προγράμματος. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει την περιοχή υποστήριξης, το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσει αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογήσει την επιτυχία των διδακτικών βημάτων. Μέσω αυτής της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός πετυχαίνει την προσήλωσή του στις ανάγκες και ελλείψεις του εκάστοτε μαθητή γεγονός, που οδηγεί σε ένα επιτυχημένο δίπολο που δεν είναι άλλο από την οργανωμένη και επιτυχή παρέμβαση.

Ακολουθώντας τους κανόνες αυτούς δημιουργήθηκαν οι κύριοι και οι επιμέρους εκπαιδευτικοί στόχοι. Το επίπεδο της μαθήτρια κυμαινόταν σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα, με τις επιδόσεις στον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων να συγκρίνονται με το επίπεδο μαθητών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και στη Β΄ Δημοτικού. Με βάση τις καταγραφές το ετήσιο πρόγραμμα περιλάμβανε στόχους που κάλυπταν όλο το φάσμα των γλωσσικών δυσκολιών της μαθήτριας. Πιο συγκεκριμένα για τους μήνες Νοέμβριο- Δεκέμβριο ο στόχος αφορούσε την εκμάθηση λέξεων με τα δίψηφα σύμφωνα –τρ και –πρ (βλ. Παράρτημα Εικόνα 7). Οι μήνες Δεκέμβριος – Ιανουάριος στόχευαν στην αναγνώριση και κατάκτηση λέξεων που περιέχουν το συνδυασμό φωνηέντων –αυ, -ευ. Η μαθήτρια αδυνατούσε να αποτυπώσει σωστά τις λέξεις στο χαρτί και να αναγνωρίσει τη διαφορά μεταξύ –αυ και –αφ, -ευ και –εφ. Στη συνέχεια, Ιανουάριο και Φεβρουάριο η διδακτική προτεραιότητα δόθηκε στην εκμάθηση και εξοικείωση της μαθήτριας με τα συμφωνικά συμπλέγματα όπως –μπρ, -ντρ, -ντζ, -στρ (βλ. Παράρτημα Εικόνα 4,11). Για το Φεβρουάριο και το Μάρτιο στόχος ήταν η κατανόηση του άρθρου, της ορθογραφίας του και του τονισμού. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων η μαθήτρια αδυνατούσε να ξεχωρίσει το γένος, ενώ συγχέει και την ορθογραφία στις περιπτώσεις που λεκτικά ακούγεται το ίδιο αλλά γραπτά διαφέρει, όπως για παράδειγμα της και τις. Με την ολοκλήρωση της φωνολογικής ενημερότητας, τους μήνες Μάρτιο –



Απρίλιο το βάρος έπεσε στην ανάγνωση συνδυαστικά με την εξάσκηση στις απαντήσεις των ερωτήσεων κατανόησης. Ο τομέας της ανάγνωσης ήταν αρκετά παραμελημένος με αποτέλεσμα το επίπεδο της μαθήτριας να βρίσκεται έξι εξάμηνα χαμηλότερα από το προβλεπόμενο. Η περιγραφή εικόνων και ο σχηματισμός προτάσεων αποτέλεσε στόχο των μηνών Απριλίου – Μαΐου, δεδομένης της αδυναμίας έκφρασης σε προφορικό και γραπτό λόγο, δεξιότητα που αποτελεί προάγγελο του μετέπειτα στόχου, των τελευταίων μηνών Μαΐου – Ιουνίου, δηλαδή τη συγγραφή έκθεσης.

Η διαδικασία που ακολουθεί, αφού σχεδιαστεί το ετήσιο πρόγραμμα είναι η καταγραφή του μηνιαίου, ενώ τέλος, σειρά έχει και ο προγραμματισμός του εβδομαδιαίου και ημερήσιου προγράμματος στα οποία καταγράφονται επακριβώς οι παρεμβάσεις αλλά και οι δραστηριότητες μέσα από τις οποίες θα επιτευχθούν οι στόχοι. Μολονότι η καταγραφή των δυσκολιών και ο σχεδιασμός των προγραμμάτων απαιτεί κόπο και χρόνο, από τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό, εξασφαλίζει ασφάλεια και έναν οδηγό στον οποίο ανατρέχει για να οργανώσει αποτελεσματικά τη διδασκαλία του που ως στόχο έχει την πρόοδο και εξέλιξη του εκάστοτε μαθητή.

### **3.3.2.2 Διδακτικός στόχος και βήματα**

Οι διδακτικοί στόχοι ποικίλουν ως προς την πολυπλοκότητα ή τα βήματα. Άλλοι είναι εύκολοι και άλλοι πιο απαιτητικοί, άλλοι επιζητούν την ανάλυση και άλλοι όχι. Αυτό που θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να ξεκαθαρίσει το τοπίο και να ακολουθήσει ένα μονοπάτι, βρίσκεται στα χέρια του μαθητή και το μαθησιακό του επίπεδο. Οι ιδιαιτερότητες, οι ανάγκες και οι ελλείψεις του θα καθορίσουν και την εκπαιδευτική πορεία που θα ακολουθηθεί (Δροσινού Μ. , 2009, σσ. 28-38; Χρηστάκης, 2013, σσ. 158-160).

Για τη μαθήτρια, που αποτελούσε και τη μελέτη περίπτωσης, εξαιτίας των εκτεταμένων δυσκολιών υιοθετήθηκε η κατηγορία τεμαχιοποίησης των διδακτικών στόχων σε επιμέρους, διαδικασία απολύτως συνυφασμένη με τις προϋποθέσεις ορθής εργασίας, που σημαίνει ακριβή προσδιορισμό στόχων, ιεράρχηση και διάταξη με βάση τη δυσκολία συνδυαστικά με τον καθορισμό πολλών αι διαφορετικών τεχνικών. Ο ορισμένος τελευταίος διδακτικός στόχος, των μηνών Απριλίου-Μαΐου, της εν λόγω έρευνας "*Να εξασκηθεί στην περιγραφή εικόνων και τη δημιουργία προτάσεων με πέντε λέξεις τουλάχιστον*" απαιτούσε την

τμηματοποίηση σε επιμέρους βήματα οδηγώντας, καθένα από αυτά, στην επίτευξη ενός επιμέρους στόχου με απώτερο σκοπό την επιτυχή ολοκλήρωση του στόχου. Τα βήματα ήταν δομημένα και αριθμημένα με τέτοιο τρόπο ώστε να λειτουργούν σαν αλυσίδα, ευνοώντας την παρεμβατική διαδικασία. Πριν αυτού σημειώνεται τόσο ο μεσοπρόθεσμος όσο και ο μακροπρόθεσμος στόχος μεταξύ των οποίων υπάρχει συνάφεια. Επιπλέον ορίζεται και ο βραχυπρόθεσμος στόχος. Εν προκειμένω, ως μεσοπρόθεσμος καλείται ο στόχος που αφορά την έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, ο μακροπρόθεσμος αφορούσε τη συνολική βελτίωση των βασικών ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων, περιοχή που αποτελεί κατηγορία του ΠΑΠΕΑ αλλά και των ΕΜΔ, ενώ η ανάγνωση, κατανόηση και γραφή κειμένου 10-15 γραμμών με το πλήθος των λέξεων του τύπου ΣΣΦ να φτάνει τις 150 συγκροτούσε το βραχυπρόθεσμο στόχο και το πείραμα, που αποτελεί τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας.

Ο στόχος ορίστηκε σε επτά βήματα. Η αρχή έγινε με την ανάγνωση, γραφή και κατανόηση κειμένου με έμφαση την εξοικείωση με τους κύριους όρους της πρότασης. Με την επίτευξη του προαναφερθέντος, το επόμενο βήμα σχετιζόταν με την πλήρη κατανόηση της σειράς των λέξεων με τη συντακτική τους λειτουργία υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο, για να δοθεί θέση στο τρίτο βήμα και την ένωση των κομματιών του παζλ σχηματίζοντας απλές προτάσεις(βλ. Παράρτημα Εικόνα 1,3). Για το επόμενο βήμα η δραστηριότητα δημιουργίας προτάσεων ενέπλεκε το σπινάλ με τη βοήθεια του οποίου η μαθήτρια γυρνούσε ένα-ένα τα φύλλα(βλ. Παράρτημα Εικόνα 6). Το πέμπτο βήμα για να υλοποιηθεί απαιτούσε από τη μαθήτρια να παρατηρήσει τις εικόνες που αποτυπώνονταν στο χαρτόνι και έπειτα να τοποθετήσει με το βέλκτρον τις λέξεις στη σωστή σειρά κάτω από καθεμιά σχηματίζοντας την πρόταση που αποτελούσε και περιγραφή της(βλ. Παράρτημα Εικόνα 8). Περνώντας από αυτό το στάδιο οδηγούνταν στο έκτο βήμα το οποίο στηριζόταν στη συνεισφορά και χρήση των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα του υπολογιστή με τη μαθήτρια να καλείται να εργαστεί στο σχηματισμό προτάσεων θέτοντας με τη βοήθεια του ποντικιού τις λέξεις σε σωστή σειρά με σκοπό τη δημιουργία συντακτικώς αποδεκτών προτάσεων(βλ. Παράρτημα Εικόνα 9). Με την ολοκλήρωση και αξιολόγηση όλων των ανωτέρω δραστηριοτήτων η σκυτάλη δόθηκε στο τελευταίο και υψηλότερου βαθμού δυσκολίας βήμα με την προφορική και γραπτή περιγραφή δύο εικόνων, που αποτελούσαν το ερέθισμα για την ανάπτυξη ιδεών, με μία τουλάχιστον πρόταση

χωρίς να δεχτεί καμία υποστηρικτική βοήθεια από μέρους του εκπαιδευτικού(βλ. Παράρτημα Εικόνα 10).

### **3.3.2.3 Διδακτικός στόχος και διαφοροποιημένα παιδαγωγικά μέσα**

Για την εκτέλεση της διδακτικής εργασίας απαιτείται η συμπερίληψη υλικών και μέσων που δρουν βοηθητικά προς την επίτευξη του σκοπού και την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Με πιο τρόπο όμως καθορίζονται οι δραστηριότητες και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν; Με δεδομένη την αλληλεξάρτηση των δύο, κριτήρια για την επιλογή τους αποτελούν αφενός η νοητική ικανότητα και εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και αφετέρου οι σύνδεσή τους με πραγματικά γεγονότα από τη ζωή και τις εμπειρίες του, με αποτέλεσμα την κατάκτηση βιωματικών εμπειριών που δρουν καταλυτικά στη μαθησιακή και όχι μόνο εξέλιξη. Όσο προχωρά η διαδικασία και ο μαθητής εξελίσσεται ανάλογα εξελίσσονται οι δραστηριότητες και τα υλικά που χρησιμοποιούνται, ώστε να συνάδουν με το επίπεδό του εκπληρώνοντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το λόγο επιλογής τους. Ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος απαιτεί την προσεκτική και εξ αρχής καταγραφή των δραστηριοτήτων και υλικών για περιορισμό των λαθών (Δροσινού Μ. , 2009, σσ. 37-38; Χρηστάκης, 2013, σσ. 110,139-142).

Για να είναι επιτυχής μια παρέμβαση απαιτείται σκληρή δουλειά από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να εναρμονιστεί με τις ανάγκες του προς υποστήριξη μαθητή προσπαθώντας να φανεί άξιος των περιστάσεων με εκπαίδευση και παρεμβάσεις που απέχουν παρασάγγας από την πεπατημένη στηριζόμενος στο εκπαιδευτικό υλικό που θα σκεφτεί να δημιουργήσει ο ίδιος. Για την επίτευξη του στόχου που αφορούσε τη μαθήτριά, δημιουργήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα παιδαγωγικά μέσα, μερικά από τα οποία είναι το παπουτσόκουτο, το παζλ, το τετράδιο σπирάλ, το χαρτόνι, οι εικόνες, το βέλκτρον, τα βιβλιοτετράδια μαθητή, τα κεσεδάκια από γιαούρτι, οι κάρτες και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (βλ. Παράρτημα Εικόνα 1-11).

### **3.3.2.4 Συμπεριφορά, αμοιβή, κριτήρια επιτυχίας**

Η συμπεριφορά, ή αλλιώς και διδακτικός στόχος, που ζητείτο από τη μαθήτριά ήταν συγκεκριμένη και αφορούσε την κατανόηση των όρων της πρότασης και την ορθή περιγραφή μιας εικόνας. Στο ίδιο μοτίβο κινήθηκαν και τα κριτήρια επιτυχίας που είχαν καταγραφεί πριν την παρέμβαση με το σχηματισμό

προτάσεων αποτελούμενες από τέσσερις λέξεις για την περιγραφή εικόνας με ελάχιστη υποστηρικτική βοήθεια. Σε περίπτωση που υλοποιούνταν οι δραστηριότητες και καταγράφονταν οι προκαθορισμένες συμπεριφορές η μαθήτρια θα μπορούσε να κάνει χρήση της αμοιβής που δικαιούνταν. Αυτό σημαίνει ότι χρησιμοποιώντας την εφαρμογή ζωγραφικής του υπολογιστή θα μπορούσε για 7 λεπτά να δημιουργήσει ότι εκείνη ήθελε και να χαλαρώσει.

### **3.3.2.5 Συνεντεύξεις με εμπλεκόμενους γύρω από το μαθητή και θεματικοί άξονες**

Δεδομένου ότι η μαθήτρια δεν εμπλεκόταν με πολλά άτομα ήταν αδύνατη η χρήση ερωτηματολογίων για τη συγκρότηση ποσοτικών δεδομένων. Τα άτομα με τα οποία είχε στενή επαφή ήταν οι δύο δασκάλες, της γενικής τάξης και του ΤΕ, και η μητέρα. Στο σχολείο δεν υπήρχαν ειδικοί άλλων ειδικοτήτων, όπως για παράδειγμα ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ούτε επισκεπτόταν κάποιον από αυτούς εξωσχολικά. Την πλήρη ευθύνη είχαν αναλάβει εξ' ολοκλήρου τα τρία αυτά πρόσωπα. Ωστόσο σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να διευκρινιστεί η τυπική σχέση της συγγράφουσας με τη μητέρα, καθώς η δεύτερη ήταν εξαιρετικά επιφυλακτική.

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στο χώρο του σχολείου, μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων. Μέσα από ποικίλου ύφους και πολυάριθμων μορφών συνεντεύξεων, η μορφή που ακολουθήθηκε ήταν η ημι-δομημένη με σκοπό την απόκτηση μιας αναλυτικής και λεπτομερούς εικόνας αναφορικά με τις πεποιθήσεις, τις σκέψεις και τις ιδέες των εμπλεκόμενων ατόμων. Στη συνέντευξη που διενεργήθηκε έγινε προσπάθεια να ακολουθηθούν κατά γράμμα οι αρχές που διέπουν τον τύπο αυτής με συγκεκριμένο αριθμό ερωτήσεων αλλά και την ενθάρρυνση επιπλέον συζήτησης αναφορικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων (Αβραμίδης, 2006, σσ. 182-199).

Ο κεντρικός θεματικός άξονας περιστρεφόταν γύρω από τις υποθέσεις της έρευνας συνδυαστικά με την πορεία της μαθήτριας και την αξιολόγηση του παιδαγωγικού υλικού και του παρεμβατικού προγράμματος. Η δασκάλα της γενικής τάξης συμφώνησε με τους διδακτικούς στόχους θεωρώντας ότι οι κύριες ελλείψεις εμφανίζονταν στον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων. Ακόμη, συμπλήρωσε ότι στοχευμένες και καλά οργανωμένες παρεμβάσεις και κυρίως συνεννόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών για μια κοινή γραμμή πλεύσης θα

διεκδικούσαν αναμφισβήτητα τα μέγιστα αποτελέσματα. Οι μεμονωμένες ενέργειες, αν και σημαντικές, σπανίως έχουν θετικό αντίκρυσμα. Αναφορικά με την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, μολονότι δεν ήταν αρνητική, τη θεώρησε μια μάλλον περιττή διαδικασία καθώς μέσα από την ουσιαστική εμπλοκή με τη μαθήτρια αναγνώριζε τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε και τις οποίες υποστήριζε μέσω ενός δικού της διαφοροποιημένου προγράμματος. Οι επιδόσεις και η συμπεριφορά της μαθήτριας οδηγούσαν τις κινήσεις της, ενώ απαράβατος κανόνας για την ίδια ήταν η μετάβαση από το ένα βήμα στο άλλο μόνο μετά από επιβεβαίωση πλήρους κατάκτησης των δεξιοτήτων. Αναφορικά με το παιδαγωγικό υλικό συμφώνησε στη χρησιμότητά του στη μαθησιακή διαδικασία θεωρώντας ότι μπορεί να λειτουργήσει και να είναι αρκούντως υποστηρικτικό. Μια τέτοια κίνηση, όπως ανέφερε, ήταν αδύνατο να έχει υπόσταση στη γενική τάξη καθώς υπήρχαν ακόμη 16 μαθητές, κάποιιοι από τους οποίους με ελλείψεις. Επομένως καθίσταντο αδύνατη εξατομικευμένη παρέμβαση σε όλους. Μια τέτοιου είδους παρέμβαση μπορούσε να σταθεί μόνο στο τμήμα ένταξης. Τέλος, όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες και την επίδραση που ενδεχόμενα έχουν στις γλωσσικές δεξιότητες, το ωρολόγιο πρόγραμμα και το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, η δασκάλα ήταν διστακτική. Σαφώς αναγνώριζε και επικροτούσε τη χρήση των νέων τεχνολογιών πιστεύοντας ακράδαντα στην αποτελεσματικότητά τους. Ωστόσο στο σχολείο δεν μπορούσε να υποστηριχθεί μια τέτοια κίνηση καθώς δεν υποστηριζόταν από τον ανάλογο εξοπλισμό. Γνώριζε ότι η μαθήτρια χειριζόταν τον υπολογιστή και ήταν μια ευχάριστη ασχολία για εκείνη, δεδομένων όμως των ελλείψεων η μόνη εφικτή εμπλοκή ενθαρρυνόταν μέσα από παρότρυνση της δασκάλας για αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο ή πλοήγηση στην ιστοσελίδα του σχολείου που ήταν εμπλουτισμένη με ποικίλη θεματογραφία και παιχνίδια. Υποθετικά θα ήταν ιδιαίτερος αποτελεσματική η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και στις δύο τάξεις, καθώς τα ερεθίσματα για τη μαθήτρια στις γλωσσικές δεξιότητες θα ήταν περισσότερα και η μάθηση πολυαισθητηριακή. Η χρήση λογισμικών και κάθε είδους διαφοροποιημένη εργασία σε οποιοδήποτε τομέα γλωσσικών δεξιοτήτων δύναται συνδυαστικά με την παραδοσιακή εκπαίδευση να επιφέρει πολύ σημαντικά αποτελέσματα. Παρά ταύτα, όπως επισήμανε, είναι απαραίτητη η εκ βάθρων μεταβολή σε όσα μέχρι στιγμής ισχύουν, διαδικασία χρονοβόρα που αποζητά την εμπλοκή πολλών και διαφορετικών οργανισμών και θεσμών.

Παρόμοιου ύφους και περιεχομένου ήταν και οι απαντήσεις της δασκάλας του ΤΕ. Μολονότι εκφραζόταν θετικά στη χρήση των νέων τεχνολογιών, η ανύπαρκτη υλικοτεχνική υποδομή καθιστούσε αδύνατη κάθε προσπάθεια, άποψη που συνέκλινε με εκείνη της δασκάλας της γενικής τάξης. Παρατηρώντας τις παρεμβατικές διαδικασίες μέσω του υπολογιστή θεωρούσε ότι μια τέτοια διαδικασία μπορούσε να αποδειχθεί πολύ αποτελεσματική συνεισφέροντας στις επιδόσεις της μαθήτριας, αφού της δινόταν η δυνατότητα να το χειριστεί μόνη της και να έρθει αντιμέτωπη με τα λάθη της, κάνοντας τις διορθώσεις μόνη χωρίς να αισθάνεται άσχημα ενώπιον των συμμαθητών της. Ωστόσο κάτι τέτοιο θα ήταν δυνατό μόνο με την υποστήριξη και χρήση λογισμικών και όχι εργασιών που εναπόκεινται στην αποκλειστική εργασία του δασκάλου. Όπως έχει αναφερθεί, αφήνοντας κατά μέρος το κομμάτι της παρέμβασης, ιδιαίτερος σημαντικό είναι και το κομμάτι της συνεργασίας. Ποιά είναι όμως η πεποίθηση και στάση της δασκάλας απέναντι στη διεκδίκηση και διατήρηση μιας κοινής γραμμής; Παρότι καθ' όλη τη σχολική χρονιά δεν υπήρξε καμία συνεννόηση με τη δασκάλα της γενικής τάξης για την υιοθέτηση μιας κοινής πορείας στις παρεμβάσεις στη μαθήτρια, ανέφερε ότι η από κοινού εργασία είναι αποδοτικότερη, αν και στην περίπτωση των δύο δεν ευδοκίμησε. Όσον αφορά τη σχέση με τη μητέρα το παράπονο ήταν έκδηλο, καταγγέλλοντας την απαξιωτική και αδιάφορη στάση της, τόσο προς το πρόσωπό της όσο και στη λειτουργία του ΤΕ. Αναφορικά με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, ήταν η πρώτη φορά που ερχόταν αντιμέτωπη με μια τέτοια εργασία, καθώς δηλώνει άγνοια αυτών. Θεώρησε ότι είναι εξαιρετικά χρονοβόρο και απαιτητικό να σημειώνει τους στόχους, να τους χωρίζει σε βήματα ή να κάνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα αξιολόγηση. Είναι μια μάλλον περιττή διαδικασία. Επιπρόσθετα, ανέφερε χαρακτηριστικά ότι ακόμη και όταν της ζητά η διεύθυνση του σχολείου την τελική αξιολόγηση και αποτίμηση της εργασίας του τμήματος ένταξης, την κουράζει ιδιαίτερα και το θεωρεί ανούσιο. Το διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό προκαλούσε ενθουσιασμό στη μαθήτρια και ήταν στοχευμένο αλλά απαιτούσε πολύ χρόνο στην κατασκευή του, ενώ κάθε φορά χρειαζόταν να κατασκευάζεται κάτι καινούριο και πιθανότατα το ήδη χρησιμοποιημένο θα ήταν δύσκολο να αξιοποιηθεί εκ νέου.

Η συνέντευξη με τη μητέρα ήταν περισσότερο απαιτητική διαδικασία καθώς έπρεπε να αποφευχθεί κάθε είδους παρερμηνεία του περιεχομένου των

ερωτήσεων. Δεδομένου ότι η σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στην κόρη της είναι ανύπαρκτη, ήταν απαραίτητο να δίνονται περαιτέρω πληροφορίες και εξηγήσεις ώστε να γίνεται πλήρως κατανοητή, εξασφαλίζοντας μια αξιόπιστη απάντηση. Παράλληλα, επειδή μια συνέντευξη, όποιο είδος και αν υιοθετηθεί, δεν αποτελείται από λεκτική επικοινωνία και μόνο, ουσιαστική ήταν και η μη λεκτική με τις κινήσεις, χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου που μαρτυρούσαν αμηχανία και αμυντική στάση. Πέραν αυτής της συμπεριφοράς ήταν δεκτική στο να συμμετάσχει, μολονότι οι απαντήσεις της ήταν περιεκτικές, σύντομες και πολλές φορές μονολεκτικές. Ωστόσο στην προσπάθεια να εκμαιευθούν όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες έγινε προσπάθεια ενθάρρυνσης για περαιτέρω συζήτηση με απώτερο σκοπό την σε βάθος κατανόηση των πεποιθήσεών της.

Η γνώμη της μητέρας αναφορικά με το πρόγραμμα και τις νέες τεχνολογίες ήταν περισσότερο συγκεχυμένη. Επιπλέον τέθηκε υπέρ της φοίτησης της κόρης της στη γενική τάξη, ενώ απέναντι στο τμήμα ένταξης παρέμενε ουδέτερη. Δεν γνώριζε τίποτα σχετικά με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ και τον τρόπο λειτουργίας του, ωστόσο θεώρησε σημαντική τη χρήση ενός προγράμματος προσαρμοσμένου στις δυσκολίες της Ραφαέλας. Αυτό φαινόταν και από τη σχέση που είχε αναπτύξει με τη δασκάλα της γενικής τάξης, της οποίας το έργο αναγνώριζε, και με την οποία διατηρούσε μια άρτια σχέση, ενώ και ο έλεγχος προόδου της μαθήτριας συζητήθηκε και συμφωνήθηκε και από τις δύο πλευρές. Ήταν γνώστης των παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν στο ΤΕ στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης, καθώς η μαθήτρια φρόντιζε να την ενημερώνει κάθε φορά. Ομολόγησε ότι της φάνηκαν περίεργα όλα τα παιδαγωγικά υλικά και οι δραστηριότητες, αφού θεωρούσε ότι η μαθήτρια εργαζόταν με φωτοτυπίες ή με τον παραδοσιακό τρόπο. Αυτός ήταν και ο λόγος που την κρατούσε από το να αποκτήσει στενότερη επαφή με την δασκάλα του τμήματος. Εκμυστηρεύτηκε τον ενθουσιασμό της Ραφαέλας για τα υλικά, κάνοντας ιδιαίτερη μνεία στο παπουτσόκουτο, τις κοινωνικές ιστορίες, αλλά και τη χρήση του υπολογιστή μέσα στην τάξη. Πεποίθησή της ήταν ότι ο υπολογιστής θα βοηθούσε πολύ τη μαθησιακή της εξέλιξη αν η χρήση του ήταν εκτεταμένη και ουσιαστική. Παραδέχθηκε ότι βοηθούσε τη μαθήτρια με τη μελέτη στο σπίτι, ενώ συνειδητοποίησε τη βελτίωση και το δρόμο που έχει διανύσει στοχεύοντας στη μαθησιακή επιτυχία.

### **3.4 Περιγραφή εργαλείων Ποσοτικών δεδομένων**

Με την ολοκλήρωση και συγκρότηση των ποιοτικών δεδομένων και το σχεδιασμό του υποστηρικτικού παρεμβατικού προγράμματος, η σκυτάλη δόθηκε στη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων, καθοριστικό βήμα που έθεσε προς αυστηρή αξιολόγηση όλες τις παραμέτρους εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση τις γλωσσικές δεξιότητες της μαθήτριας αλλά και η βελτίωση ή μη των επιδόσεων στους τομείς που είχαν οριστεί ως υψίστης σημασίας και σημαντικότητας.

#### **3.4.1 Πείραμα - Κοινωνικές ιστορίες**

Το πείραμα αποτελεί μια ποσοτική μέθοδο έρευνας και αφορά τη μεταβολή μιας μεταβλητής με σκοπό την παρατήρηση της επίδρασής της σε κάποια άλλη. Ολοένα και περισσότερο γενικεύεται η χρήση της στην ειδική αγωγή δεδομένου ότι δύναται να προσφέρει απαντήσεις σε ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός παρεμβατικού προγράμματος, η εμπλοκή ψυχολόγων με την ειδική αγωγή, αλλά και η προσπάθεια για ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο δημιούργησαν πρόσφορο έδαφος για την εισαγωγή και χρήση πειραματικών μεθόδων. Τα σχέδια, δηλαδή ο καθορισμός των μεταβλητών, η επιλογή των συμμετεχόντων και οι διαδικασίες συλλογής και αξιολόγησης, της πειραματικής έρευνας πολλά, με καθένα ερευνητή να υιοθετεί αυτό που εξυπηρετεί τη μελέτη που πραγματοποιεί. Τα πειράματα με μία ομάδα, τα αυθεντικά και το ημι-πειραματικό, στελεχώνουν τις τρεις κατηγορίες σχεδίων. Ο αριθμός των ομάδων, των μετρήσεων και των παρεμβάσεων είναι οι βασικές διαφορές ανάμεσα στα σχέδια.

Όποιο όμως σχέδιο και αν υιοθετηθεί, η εγκυρότητα είναι ένα στοιχείο που ταλαιπωρεί τον ερευνητή που θα κλιθεί να διασφαλίσει τα αποτελέσματα που θα προκύψουν, λαμβάνοντας υπόψη την εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα του πειράματός του. Αναφορικά με την ειδική αγωγή ιδιαίτερα σημαντική είναι η αξιολόγηση των παραγόντων της δεύτερης για την ελαχιστοποίηση επίδρασής τους στα τελικά αποτελέσματα. Προβλήματα που ενδεχόμενα ανακύπτουν προέρχονται από την ανεπαρκή περιγραφή της πειραματικής παρέμβασης, την παρεμβολή παρεμβάσεων πέραν αυτών του ερευνητή, την επίδραση μιας νέας μεθόδου ή του ερευνητή, τη μέτρηση της εξαρτημένης μεταβλητής, αλλά και την



αλληλεπίδραση του χρόνου με τη μέτρηση της παρέμβασης. Όπως συμβαίνει με κάθε μέθοδο έτσι και στην ποσοτική, μνεία πρέπει να γίνει και στα πρακτικά και ηθικά προβλήματα κατά τη διεξαγωγή του πειράματος και αυτά απευθύνονται σε μεταβλητές όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι περιβαλλοντικές επιρροές, η δυσκολία εύρεσης όμοιων ομάδων, αλλά και η υποχρέωση του ερευνητή να ενημερώσει τους εμπλεκόμενους και να προχωρήσει μόνο με τη σύμφωνη γνώμη όλων (Αβραμίδης, 2006, σσ. 153-179).

Στην παρούσα έρευνα το πείραμα διενεργήθηκε μέσω των κοινωνικών ιστοριών. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή καλείτο η υλοποίηση των κοινωνικών ιστοριών, ενώ ως εξαρτημένη η επίδοση της μαθήτριας στις ερωτήσεις η πλειονότητα των οποίων αφορούσαν άμεσα την αξιολόγηση των επιδόσεων στις γλωσσικές δεξιότητες, που αποτελούσαν τον πυρήνα των δυσκολιών, ενώ περιοδικά παρεμβάλλονταν και ερωτήσεις κοινωνικών δεξιοτήτων, που αποτελούσαν αναπόσπαστο κομμάτι ενός παρεμβατικού προγράμματος.

### **3.4.2 Διδακτικός στόχος και μετρήσιμα δεδομένα κοινωνικών ιστοριών**

Όλες οι κοινωνικές ιστορίες που δόθηκαν στη μαθήτρια διέπονταν έναν κοινό διδακτικό στόχο τον οποίο αξιολογούσαν και αφορούσε τις ελλείψεις στις γλωσσικές δεξιότητες. Ο στόχος ήταν *«Να διαβάζει, να γράφει και να κατανοεί κείμενο 10-15 σειρών, 100-150 λέξεων του τύπου ΣΣΦ»*. Για την αξιολόγηση συγκροτήθηκαν κείμενα που πληρούσαν κριτήρια, όπως το επιτρεπόμενο όριο λέξεων και τύπου λέξεων, αλλά και τη συμπερίληψη οπτικών διευκολυντών, που κάθε φορά ποίκιλαν σε αριθμό, ενώ τα αποτελέσματα συγκεντρώθηκαν σε έναν πίνακα ώστε να αξιολογηθούν τα ποσοτικά δεδομένα, τα οποία απεικονίζονται με τη μορφή γραφήματος στο επόμενο κεφάλαιο, αυτό των αποτελεσμάτων.

Η πρώτη κοινωνική ιστορία με τίτλο *"Δύο σύμφωνα κάνουν παρέα σε μία λέξη"* δόθηκε στις 29/04/2015, αποτελούνταν από 150 λέξεις, εκ των οποίων οι έξι ήταν του τύπου ΣΣΦ. Οι οπτικοί διευκολυντές ήταν πέντε στον αριθμό και οι τελικές ερωτήσεις 4. Το μέσο που χρησιμοποιήθηκε για την ιστορία ήταν ο υπολογιστής. Όπως παραπέμπει και ο τίτλος η ιστορία σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση κατάκτησης και γνώσης λέξεων με δίψηφα σύμφωνα και συμφωνικά συμπλέγματα. Οι ερωτήσεις περιλάμβαναν τη συμπλήρωση κενών με ολόκληρες λέξεις ή σύμφωνα, την ανάγνωση και γραφή συγκεκριμένων λέξεων και μια ερώτηση κοινωνικού περιεχομένου σχετικά με τη συμπεριφορά που πρέπει να

διατηρεί η μαθήτριά όταν μιλά κάποιος από τους συμμαθητές της. Η ερώτηση αυτή ήταν συνδυαστική και στόχευε στην κατανόηση του κειμένου, την ανάπτυξη ολοκληρωμένης απάντησης με συντακτικούς κανόνες αλλά και τις δεξιότητες συμπεριφοράς (βλ. Παράρτημα Εικόνα 12). Η δεύτερη ιστορία δόθηκε στις 5/5/2015 και είχε τίτλο "*Οι χρόνοι των ρημάτων*". Αυτή τη φορά δεν χρησιμοποιήθηκε υπολογιστής, ούτε κάποιο τεχνολογικό μέσο αλλά ένα ντοσιέ και χαρτόνια, ενώ η ιστορία παρουσιαζόταν σαν διάλογος με τη μορφή που έχουν τα κόμικς. Αποτελούνταν από 150 λέξεις, εκ των οποίων οι επτά ήταν του τύπου ΣΣΦ, δύο οπτικούς διευκολυντές και τέσσερις ερωτήσεις. Πρωταρχικός σκοπός ήταν η αξιολόγηση των γνώσεων των αρχικών χρόνων των ρημάτων, παράλληλα με την εμπέδωση της ισάξιας συμμετοχής στο μάθημα και της αξίας της ομαδικότητας. Παρόμοια με τις ερωτήσεις της πρώτης ιστορίας, οι τρεις αφορούσαν τις γλωσσικές δεξιότητες και η μία τις κοινωνικές. Οι πρώτες τρεις αποζητούσαν από τη μαθήτριά να συμπληρώσει τα κενά, να μαντέψει το ρήμα της εικόνας και ακολούθως να σχηματίσει προτάσεις για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Το τρίτο πείραμα "*Βοηθώ τη φίλη μου να γράψει μια ιστορία*" αξιολογήθηκε στις 7/5/2015 και αποτελούνταν από μικρότερο αριθμό λέξεων, συγκριτικά με τις δύο προηγούμενες, το πλήθος των οποίων έφτανε τις 145, εκ των οποίων οι έξι ήταν του τύπου ΣΣΦ. Πέντε οι οπτικοί διευκολυντές και ισάριθμες οι προς απάντηση ερωτήσεις. Τα κυρίαρχα σημεία της ιστορίας εστίασαν στη συγγραφή κειμένου, συνδυαστικά με την παροχή βοήθειας και πότε πρέπει αυτή να προσφέρεται, στις δυσκολίες της πρωταγωνίστριας και την πρόοδο που έχει κάνει, όπως και η Ρ., αλλά και στο γεγονός ότι δεν πρέπει να διστάζει αλλά να ρωτά τη δασκάλα όταν νοιώθει την ανάγκη. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορούσε την εξέταση και των δύο δεξιοτήτων, με την πλειονότητα αυτών να διατηρούν τον κύριο κορμό και να μην ξεφεύγουν από το μοτίβο ερωτήσεων των ιστοριών που έχουν προηγηθεί. Συμπλήρωση κενών, ανάγνωση, σχηματισμός προτάσεων και σύνθεση ιστορίας με χρονική αλληλουχία γεγονότων (βλ. Παράρτημα Εικόνα 13,14).

Στις 12/5/2015 δόθηκε "*Το κουτί με τις μπερδεμένες προτάσεις*", η τέταρτη κοινωνική ιστορία, δομημένη με 145 λέξεις από τις οποίες οι επτά του τύπου που αξιολογεί ο διδακτικός στόχος, τέσσερις οπτικούς διευκολυντές και ανάλογες ερωτήσεις. Ο στόχος που επιχειρούσε να επιτευχθεί μέσω της ιστορίας ήταν η αξιολόγηση κατανόησης και κατάκτησης της σειράς των κύριων όρων της

πρότασης σε συνδυασμό με το σεβασμό που οφείλει να έχει απέναντι στους συμμαθητές της και τούμπαλιν. Οι ερωτήσεις αφορούσαν αποκλειστικά και μόνο τις γλωσσικές δεξιότητες αν και η επιπλέον συζήτηση, με θέμα τις κοινωνικές δεξιότητες των πρωταγωνιστριών, κατέστη εφικτή. Για την απάντηση των ερωτήσεων η μαθήτρια καλούνταν να εντοπίσει το λάθος της πρότασης και να το διορθώσει, να χρησιμοποιήσει τη φαντασία της για τη συνέχιση ή ολοκλήρωση της ιστορίας αντλώντας βοήθεια μέσα από τις εικόνες (βλ. Παράρτημα Εικόνα 15,16). Τέλος, το πέμπτο πείραμα που δόθηκε προς αξιολόγηση στις 15/5/2015, σχεδιασμένο με το ανώτατο επιτρεπτό όριο λέξεων, από τις οποίες οι δέκα ήταν του τύπου ΣΣΦ, τέσσερις οπτικούς διευκολυντές και πέντε ερωτήσεις, είχε τον τίτλο *"Η έκθεση που έγινε θεατρική παράσταση"*. Σε αυτής της μορφής την ιστορία ενεπλάκησαν και οι δύο συμμαθητές της κάνοντας αναπαράσταση του κειμένου, δραστηριότητα που ευχαρίστησε όλους. Αναφορικά με το δομικό πλαίσιο αυτό αποτελούνταν από ερωτήσεις σχετικά με την ανάγνωση και γραφή λέξεων και τη σύνθεση μικρής ιστορίας ή περίληψης δίνοντας έμφαση στη χρονική αλληλουχία των γεγονότων, πάντοτε σε συγκερασμό με την ανάδειξη των κανόνων που πρέπει να τηρούνται από όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως σε μια σχολική αίθουσα ή στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου, πρώτα, και της κοινωνίας, αργότερα, όπως για παράδειγμα ο σεβασμός προς τους συμμαθητές και τη δασκάλα, η υπομονή και καρτερικότητα περιμένοντας να πάρουν το λόγο, χωρίς να διακόπτουν. Το πλήθος των συμπεριφορών υπόκεινται στο φάσμα των κοινωνικών και συμπεριφοριστικών δεξιοτήτων που οφείλουν να έχουν οι μαθητές στην τάξη (βλ. Παράρτημα Εικόνα 17).

#### **4. Πορεία και περιορισμοί έρευνας**

Η πρακτική άσκηση και έρευνα ξεκίνησε την Πέμπτη 20 Νοεμβρίου 2014 στο 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Κυπαρισσίας, με συνολική διάρκεια δεκαοκτώ εβδομάδες, καταλήγοντας στις 15 Μαΐου 2015.

Μέχρι και την πέμπτη εβδομάδα, οπότε πραγματοποιήθηκε η πρώτη αξιολόγηση, η παρατήρηση και η επικοινωνία με τις δασκάλες αποτελούσαν τις μοναδικές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Τα δεδομένα αυτά οδήγησαν αφενός στην καταγραφή του μαθησιακού επιπέδου της Ρ. και αφετέρου στη συγκρότηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Οι εβδομάδες κυλούσαν με τη σποραδική υλοποίηση

δραστηριοτήτων συνυφασμένων των δυσκολιών της μαθήτριας και πλήρως εναρμονισμένων με τις διδακτικές προτεραιότητες και τους διδακτικούς στόχους, όπως προέκυψαν από τους πίνακες και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση. Επιπλέον και το παιδαγωγικό υλικό εβδομάδα με εβδομάδα εμπλουτιζόταν με ποικιλία υλικών και μέσων, παραδοσιακών και σύγχρονων, ηλεκτρονικών και μη, δρώντας καταλυτικά και εξάπτοντας το ενδιαφέρον και τη φαντασία της μαθήτριας να τα ανακαλύψει. Η τριβή των δύο προσώπων, της συγγράφουσας και της μαθήτριας, ήταν ουσιαστική, ενώ και οι δυο εμπλέκονταν επαρκώς στην όλη διαδικασία, με τρόπο εναλλακτικό και πολυαισθητηριακό.

Τη δωδέκατη εβδομάδα ακολούθησε η ενδιάμεση αξιολόγηση με αποτίμηση λειτουργίας του παρεμβατικού προγράμματος, που μέχρι εκείνη τη στιγμή είχε υλοποιηθεί. Τα αποτελέσματα, έδωσαν το έναυσμα για συνέχιση της διαδικασίας και περαιτέρω προσήλωση και προσπάθεια από τη μεριά της συγγράφουσας, συμπεριφορά που παρακίνησε και τη μαθήτρια στην επιδίωξη προς τη βελτίωση των επιδόσεων στις γλωσσικές δεξιότητες. Οι επόμενες εβδομάδες αποτελούνταν από μεγαλύτερο φόρτο εργασίας, δεδομένων των αδιάλειπτων και συνεχών παρεμβάσεων, με τη συγγράφουσα να έχει αναλάβει εξ ολοκλήρου την εκπαίδευση της μαθήτριας, με το μηνιαίο διδακτικό στόχο να παίρνει σάρκα και οστά. Χαρακτηριστικό γνώρισμα ήταν η επιβάρυνση με περισσότερες και πιο απαιτητικές εργασίες επιδιώκοντας την επίτευξη διπλού στόχου. Από τη μία την αξιολόγηση και διατήρηση των κεκτημένων γλωσσικών δεξιοτήτων και από την άλλη την επιπλέον ενίσχυση τομέων του προφορικού και γραπτού λόγου. Με την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων και του προγράμματος πραγματοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση, την δέκατη έκτη εβδομάδα, με τα αποτελέσματα που ανέκυψαν να γέρνουν προς το μέρος της μαθήτριας βεβαιώνοντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την προσφυγή σε ένα πρόγραμμα στοχευμένο, ατομικό, δομημένο και ενταξιακό. Τελευταίο βήμα της έρευνας αποτέλεσαν οι κοινωνικές ιστορίες που κλίθηκαν υπό το πρίσμα της ποσοτικής μεθόδου να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της όλης εργασίας, με κεντρικό πυρήνα τις βελτιωμένες ή μη επιδόσεις στις γλωσσικές δεξιότητες.

Η παρατήρηση, οι αξιολογήσεις και οι κοινωνικές ιστορίες αποτέλεσαν τους κρίκους μιας αλυσίδας που οδήγησε στην καταγραφή πληθώρας στοιχείων, αναφορικά με τις μαθησιακές επιδόσεις της μαθήτριας, και συμπεριφορών με την περαιτέρω εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων. Παράλληλα όμως με τα ποικίλα

και πάσης φύσεως αποτελέσματα που εξήχθησαν, άξιοι αναφοράς είναι και οι περιορισμοί της έρευνας που δεν πρέπει να περνούν στο απυρόβλητο. Αρχικά, ενώ το περιβάλλον του σχολείου ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικό οι υποδομές του ήταν σχεδόν ανύπαρκτες για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ιδιαίτερα στο ΤΕ το περιβάλλον κάθε άλλο παρά βοηθητικό είναι. Η αίθουσα ήταν μεγάλη σε μέγεθος, κρύα και η διάταξη της παραδοσιακή. Τα θρανία γέμιζαν το χώρο την ίδια στιγμή που οι μαθητές ανά διδακτική ώρα ήταν το ανώτερο τρεις και κατ' ελάχιστο ένας. Η διαμόρφωσή της δεν εξυπηρετούσε τους σκοπούς ενός ΤΕ σε συνδυασμό με την ανυπαρξία εκπαιδευτικού υλικού. Ο πίνακας αποτελούσε το μοναδικό βοηθητικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Οι μαθητές κάθονταν ξεχωριστά και εργάζονταν ατομικά με αποτέλεσμα να μην προάγεται το πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας μεταξύ των.

Έπειτα, ένας ακόμη περιορισμός αφορούσε την ανασφάλεια της συγγράφουσας στο ρόλο του ερευνητή- παρατηρητή για εύλογο χρονικό διάστημα. Το γεγονός της άγνοιας ή καλύτερα περιορισμένης πρακτικής εξοικείωσής της με την παρατήρηση έθετε ερωτήματα αναφορικά με την ορθότητα των παρατηρήσεων και των στοιχείων συλλογής. Επιπλέον, οι αντιρρήσεις της δασκάλας του ΤΕ για τις παρεμβατικές δραστηριότητες αποτέλεσαν έναν ακόμη σημαντικό περιορισμό. Υπήρξαν φορές που εμπόδιζε την εφαρμογή του προγράμματος καθώς ήθελε να διδάξει κάποια συγκεκριμένη ενότητα μαθηματικών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τον περιορισμένο αριθμό εφαρμοσμένων δραστηριοτήτων και κατ' επέκταση την περιορισμένη δυνατότητα αξιολόγησης.

Τέλος, στη διάρκεια των δεκαέξι εβδομάδων, ανύπαρκτη ήταν η αποκόμιση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων από τη δασκάλα σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας ενός ΤΕ που παρέχει εξατομικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα στους μαθητές που φοιτούν σε αυτό. Η εκπαιδευτική της εργασία στηριζόταν αποκλειστικά στη χρήση φωτοτυπιών, επαναλαμβανόμενων μονότονων οδηγιών, στην εξαιρετικά περιορισμένη αλληλεπίδραση με τους μαθητές, στο μη δομημένο πρόγραμμα παρέμβασης, στον πλήρη παραγκωνισμό των γλωσσικών δραστηριοτήτων και την αποποίηση οποιασδήποτε δικής της ευθύνης αναφορικά με τις επιδόσεις και την εξέλιξη των μαθητών. Το πρόγραμμα της τάξης δεν τηρούνταν ποτέ, ενώ η εμμονή της με την εκμάθηση της προπαίδειας διήρκησε τους περισσότερους μήνες, γεγονός που σηματοδοτούσε την ανυπαρξία παρεμβάσεων ή εξοικείωσης

των μαθητών με δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, ενώ σε αυτά προστίθεται και η αδιάφορη στάση απέναντι στις κατ' εξακολούθηση προτάσεις των ίδιων να χρησιμοποιήσουν τον πίνακα παρά να γράφουν τις ασκήσεις στη φωτοτυπία.

## Αποτελέσματα ΕΑΕ

### 1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων το πρώτο και το τρίτο ερώτημα αποδεικνύονται πλήρως, ενώ για το δεύτερο ουδεμία απόδειξη επετεύχθη.

Οι γλωσσικές δεξιότητες της μαθήτριας κυμαίνονταν σε πολύ χαμηλότερα, από τα επιτρεπτά για την ηλικία της, επίπεδα γεγονός που καθιστούσε αδύνατη την ενεργή συμμετοχή της στις εργασίες της γενικής τάξης. Το πρόγραμμα που σχεδιάστηκε δεν εστίασε στο ηλικιακό επίπεδο αλλά στο μαθησιακό το οποίο έχριζε άμεσης αντιμετώπισης. Τα αποτελέσματα ήταν άκρως ενθαρρυντικά με τη μαθήτρια να βγαίνει φανερώς πιο ενισχυμένη αποκτώντας παράλληλα αυτοπεποίθηση και πίστη ότι μπορεί να τα καταφέρει, διεκδικώντας την ισάξια παρουσία και συμμετοχή στις ομάδες εργασίας της γενικής τάξης, αλλά και υψηλότερου βαθμού δυσκολίας εργασίες στο ΤΕ. Επιπρόσθετα οι ψυχοδυναμικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις ήταν φανερά ενισχυμένες επηρεάζοντας τις επιτυχημένες διδακτικές παρεμβάσεις γλωσσικών δεξιοτήτων. Η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτέλεσε πρωτοποριακό βήμα καθώς η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου ήταν ανύπαρκτη. Ωστόσο δεδομένης της εξοικείωσης της μαθήτριας με τη λειτουργία και τη χρήση του, η ενασχόληση με τις δραστηριότητες ήταν μια καθ' όλα εύκολη και διασκεδαστική διαδικασία. Οι νέες τεχνολογίες υποστήριξαν αποτελεσματικά τις εργασίες που στόχευαν στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, στον πυρήνα του οποίου όλες οι εργασίες του εκπαιδευτικού παραμένουν αμετάβλητες. Η μόνη διαφορά έγκειται στον εκσυγχρονισμό του προγράμματος και την προσθήκη ενός ακόμη εναλλακτικού μέσου, η συνεισφορά του οποίου είναι ισάξια ή και ανώτερη των παραδοσιακών. Ισχυρή απόδειξη των απόψεων αποτελούν τα ποιοτικά δεδομένα με τις μεταβολές στους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης, συνδυαστικά με τα στοιχεία που προέκυψαν από τους πίνακες ποσοτικών δεδομένων, όπως διεξοδικώς παραθέτονται και αναλύονται παρακάτω.

Αναφορικά με το δεύτερο διερευνητικό ερώτημα οι δασκάλες και των δύο τμημάτων ακολούθησαν μια κοινή εκπαιδευτική πορεία μένοντας προσκολλημένες στον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης. Ο μεγαλύτερος βαθμός

παρέμβασης επιτυγχανόταν στη γενική τάξη με τη δασκάλα να επιδιώκει την υποστήριξη των δυσκολιών της μαθήτριας και την εμπλοκή της στη μαθησιακή διαδικασία και την ένταξη και ενεργή συμμετοχή της στις ομάδες. Από την άλλη πλευρά, στο ΤΕ η δασκάλα επαναπαυόταν στη χρήση φωτοτυπιών και την αποφυγή ενασχόλησης με κάθε άλλο εκπαιδευτικό βοηθητικό μέσο και υλικό. Οι νέες τεχνολογίες δεν είχαν θέση σε καμία από τις δύο τάξεις με αποτέλεσμα να είναι αδύνατο να απαντηθεί το ερώτημα, για την εξακρίβωση του οποίου προϋπόθεση αποτελούσε η εμπλοκή τους στη διαδικασία. Σε θεωρητικό μόνο πλαίσιο και οι δύο δασκάλες υποκλίνονταν στη χρήση του υπολογιστή θεωρώντας ότι θα μπορούσε να επιφέρει τα μέγιστα αποτελέσματα στη μαθήτρια. Μια τέτοια διαδικασία όμως απαιτεί ριζοσπαστικές αλλαγές και μεταβολές στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Δεδομένου ότι καμία παρέμβαση δεν επετεύχθη με τις νέες τεχνολογίες σε πρακτικό επίπεδο, η θεωρητική μόνο θεμελίωση δεν αποτελεί αξιόπιστο παράγοντα.

Για τα όσα περιεκτικά αναφέρθηκαν, ακολουθεί εφ' όλης της ύλης έκθεση με στόχο την εδραίωση των αποτελεσμάτων με την καθολική ανάλυση όλων των μετρήσιμων και μη παραγόντων.

## **2. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα**

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, για το οποίο υπήρξε πλήρης απόδειξη, αφορούσε την εξέταση του ενδεχομένου, αν οι ψυχοδυναμικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις με τις νέες τεχνολογίες επηρεάζουν τις γλωσσικές επιδόσεις μαθήτριας με ΕΜΔ-δυσλεξία. Τόσο τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα όσο και η βιβλιογραφική ανασκόπηση επιχείρησαν την εγκαθίδρυση ενός διαφορετικού εκπαιδευτικού σκηνικού, το οποίο ενισχύθηκε από τα ερευνητικά αποτελέσματα. Αναφορικά με τη μαθήτρια η πρόοδος που επέδειξε ήταν αξιοσημείωτη πετυχαίνοντας ολοένα υψηλότερες επιδόσεις και ενισχύοντας τον προφορικό και γραπτό της λόγο. Το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων είχε θετικό αντίκτυπο, ενώ ουσιαστική ήταν και η συμβολή του υπολογιστή, ως εναλλακτικού βοηθητικού μέσου.

### **2.1 Ταυτοποίηση με βάση τα Ποιοτικά Δεδομένα**

Τα ποιοτικά δεδομένα αποτέλεσαν τα πρώτα θετικά δείγματα προόδου της μαθήτριας. Ο δείκτης της αυτοπαρατήρησης είχε ηγετικό ρόλο εστιάζοντας



αφενός στις αλληλεπιδραστικές σχέσεις συγγράφουσας-μαθήτριας και αφετέρου στις σκέψεις και τα συναισθήματα της πρώτης από τις προσλαμβάνουσες. Οι πρώτες εβδομάδες κύλησαν γεμάτες αμηχανία και αμφιβολία για τη διεξαγωγή της διαδικασίας, ενώ και η μαθήτρια ήταν πολύ διστακτική με το βλέμμα της να περιεργάζεται τα πάντα. Οι σχέσεις των δύο άρχισαν να ομαλοποιούνται μέσα από την τριβή και ιδιαίτερα μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, αν και χρειάστηκε αρκετός χρόνος ώστε η δεύτερη να εξοικειωθεί με την καινούρια υφιστάμενη κατάσταση και να αποβάλλει την αμηχανία και την εσωστρέφεια που τη διακατείχαν. Σημαντική συνεισφορά στη μεταβαλλόμενη αυτή συμπεριφορά διαδραμάτισε και το εκπαιδευτικό υλικό σε συνάρτηση με την εμπλοκή του υπολογιστή. Οι ψυχοδυναμικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις με τις νέες τεχνολογίες φάνηκε να επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά σε συνδυασμό με τις γλωσσικές της επιδόσεις. Η πρωτόγνωρη αυτή διαδικασία κέντριζε το ενδιαφέρον της, ενώ ο ενθουσιασμός αποτελούσε την κινητήριο δύναμη ενθαρρύνοντας την εξωστρέφειά της. Ασχολούνταν αποτελεσματικά με τις εργασίες στον επεξεργαστή κειμένου και εξέφραζε απορίες, ενθαρρύνοντας με αυτό τον τρόπο συζητήσεις.

Εξαιρώντας την αυτοπαρατήρηση και τα θετικά δεδομένα που ανέκυψαν από αυτή, ισχυροποιητικά στοιχεία προόδου προέκυψαν και από την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, με τις διαρκώς αυξανόμενες επιδόσεις στους πίνακες. Η αρχική αξιολόγηση (όπως αποτυπώνεται με την κόκκινη γραμμή στους πίνακες) έδωσε το εναρκτήριο λάκτισμα αξιολόγησης του επιπέδου της μαθήτριας, παρουσιάζοντας εύστοχα τις ελλείψεις στις γλωσσικές δεξιότητες. Οι διδακτικές προτεραιότητες, σε κάθε πίνακα, αφορούσαν τις ακαδημαϊκού επιπέδου επιδόσεις. Αντιληπτικές και μνημονικές λειτουργίες, αναγνωστική λειτουργία, γραφή, μορφολογικές και σημασιολογικές δεξιότητες κατέγραψαν τις μεγαλύτερες αποκλίσεις εξαμήνων. Το επίπεδο στους εν λόγω τομείς αντιπροσώπευε επιδόσεις μαθητή που φοιτά στο Α' εξάμηνο της Α' Δημοτικού με την παραγωγή να βρίσκεται ένα εξάμηνο ακόμη χαμηλότερα, δηλαδή στο Β' εξάμηνο του Νηπιαγωγείου. Εκ διαμέτρου αντίθετη η κατάσταση που επικρατούσε στις υπόλοιπες περιοχές, οι οποίες μαρτυρούσαν είτε επίπεδο ανάλογο της ηλικίας της είτε μικρότερου βαθμού αποκλίσεις εξαμήνων. Ο πίνακας Μαθησιακής Ετοιμότητας στις Αναπτυξιακές Περιοχές παρέμεινε αμετάβλητος και στις τρεις αξιολογήσεις, μοτίβο που δεν ίσχυσε για τους πίνακες ΠΑΠΕΑ, ΓΜΔ και ΕΜΔ

(Βλ. Παράρτημα Σχήμα 1, Σχήμα 2, Σχήμα 3). Η ενδιάμεση αξιολόγηση υπέδειξε περιορισμένα θετικά αποτελέσματα με μικρή άνοδο προς τη γραμμή βάσης. Έκτοτε η μεταβλητότητα ήταν συνεχής με αποκορύφωμα την τελική αξιολόγηση, οι δείκτες της οποίας απεικόνιζαν ευκρινώς την πρόοδο της μαθήτριας. Ανάγνωση, γραφή, φωνολογικό μέρος και παραγωγή γραπτού λόγου ήταν οι περιοχές με τις μεγαλύτερες καταγεγραμμένες αποκλίσεις αλλά και οι τομείς με τις σημαντικότερες βελτιώσεις στις επιδόσεις της μαθήτριας. Η μαθήτρια βελτίωσε αισθητά το γραφικό της χαρακτήρα, η εικόνα των γραπτών της παρουσίαζε αξιόλογη εξέλιξη, ο λόγος ήταν δομημένος, σε συντακτικό και γραμματικό επίπεδο, το λεξιλόγιο είχε εμπλουτιστεί με χρήση και δευτερευόντων όρων ενώ και στα κείμενα που παρήγαγε είχε ελαχιστοποιήσει τα λάθη.

Συνολικά οι παρεμβάσεις, παρότι περιορισμένες μέχρι την ενδιάμεση αξιολόγηση, κατέδειξαν τα θετικά δείγματα στις δεξιότητες της γλώσσας υποδεικνύοντας τη χρήση παιδαγωγικού υλικού εναρμονισμένου με τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της μαθήτριας. Η ενασχόληση με τις δραστηριότητες του υλικού σε συνδυασμό με τις οργανωμένες παρεμβάσεις με τη βοήθεια του υπολογιστή, την οδήγησαν σε εκ διαμέτρου αντίθετα, από τα όσα μέχρι τώρα είχε βιώσει, εκπαιδευτικά μονοπάτια, περνώντας από τη μονοδιάστατη μάθηση σε μια μάθηση πολυδιάστατη και πολυαισθητηριακή με αποτελέσματα που αποτυπώνονται εμφανώς στην τελική αξιολόγηση.

## **2.2 Ταυτοποίηση με βάση τα Ποσοτικά Δεδομένα**

Η υλοποίηση του πειράματος αποτέλεσε το καταληκτικό δείγμα αποτελεσματικότητας της διδακτικής εργασίας. Η μαθήτρια κατέδειξε σημάδια κατάκτησης και προόδου των περισσότερων ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων.

Στο σύνολό τους οι κοινωνικές ιστορίες επεδίωξαν την εξακρίβωση των επιπέδων κατάκτησης των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων οι οποίες όλο το διάστημα της πρακτικής άσκησης αποτελούσαν τον πυρήνα των δυσκολιών της μαθήτριας περιορίζοντας τη μαθησιακή της εξέλιξη. Η επιδίωξη αυτή αφορούσε όλο το πείραμα, ωστόσο οι δύο πρώτες κοινωνικές ιστορίες έδιναν το προβάδισμα σε συγκεκριμένους τομείς, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες τρεις για τις οποίες απαιτείτο συνδυασμός αυτών.

Η πρώτη κοινωνική ιστορία, που επετεύχθη με τον υπολογιστή, επιδίωκε την απάντηση τεσσάρων ερωτήσεων, εκ των οποίων οι τρεις συνδέονταν στενά με το στόχο. Σκοπός ήταν η εξακρίβωση των επιπέδων κατάκτησης δεξιοτήτων μορφολογίας, ορθογραφίας και αναγνωστικής λειτουργίας ανακαλώντας γνώσεις αναφορικά με τα δίψηφα σύμφωνα και τα συμφωνικά συμπλέγματα. Η μαθήτρια ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά στις τρεις από τις τέσσερις ερωτήσεις. Στην πρώτη μάντεψε σωστά τις απαντήσεις με τη βοήθεια των εικόνων. Συμπλήρωσε τις λέξεις διορθώνοντας τα ορθογραφικά λάθη που επισημαίνονταν από τον υπολογιστή. Έπειτα έγραφε ξανά τις λέξεις στο τετράδιό της. Στη δεύτερη ερώτηση επέλεγε με το ποντίκι τα σύμφωνα τοποθετώντας τα στη λέξη, με αποτέλεσμα, όταν την είχε συμπληρώσει σωστά να εξαφανίζεται η κόκκινη γραμμή. Δυσκολεύτηκε ως ένα βαθμό αλλά κατάφερε να την ολοκληρώσει επιτυχώς. Στην τρίτη ερώτηση δεν κατόρθωσε να ανταποκριθεί αδυνατώντας να διαβάσει γρήγορα τις λέξεις, καθώς τις διάβαζε χαμηλόφωνα και έπειτα δυνατά, ενώ και στην ορθογραφία έκανε πολλά λάθη. Τέλος στην τέταρτη ερώτηση η απάντηση που έδωσε ήταν σωστή δείχνοντας να έχει κατανοήσει το κείμενο (Βλ. Παράρτημα Εικόνα 12).

Κύριος θεματικός άξονας της δεύτερης κοινωνικής ιστορίας ήταν η αξιολόγηση των γνώσεων των αρχικών χρόνων των ρημάτων. Το κείμενο συνδύαζε πληθώρα γλωσσικών δεξιοτήτων με τον αριθμό των ερωτήσεων να ανέρχεται σε τέσσερις, από τις οποίες απαντήθηκαν οι τρεις. Η ερώτηση την οποία δεν κατάφερε να ολοκληρώσει επιχειρούσε να εξετάσει τη δυνατότητα της μαθήτριας να ξεχωρίσει τη σημασία του ρήματος σε παρόν, παρελθόν και μέλλον με το σχηματισμό προτάσεων. Το μισό σκέλος της ερώτησης ήταν άρτια δομημένο, με το σχηματισμό συντακτικά και γραμματικά σωστής πρότασης σε τρεις μόνο από τους χρόνους, μία στον ενεστώτα, μία στον παρατατικό και μία στον μέλλοντα. Η αποτυχία της φάνηκε από τη στιγμή που έπρεπε να σχηματίσει προτάσεις και με τους υπόλοιπους χρόνους τους οποίους έδειξε να συγχέει και ολοκλήρωσε με βοήθεια της συγγράφουσας. Παρά ταύτα, κατανόησε πλήρως το κείμενο, χωρίς να εκφράζει απορίες. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης οι λέξεις με δίψηφα σύμφωνα υπογράμμιζαν τις αδυναμίες της. Ωστόσο εξαιρώντας τον αργό ρυθμό ολοκλήρωσε την ανάγνωση χωρίς βοήθεια.

Μέσα από τον Πίνακα 1, περιλαμβάνοντας το σύνολο των ερωτήσεων, γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, αποτυπώνονται τα αδιάσειστα στοιχεία αποτελεσματικότητας της οργανωμένης παρεμβατικής διαδικασίας.

### Πίνακας 1

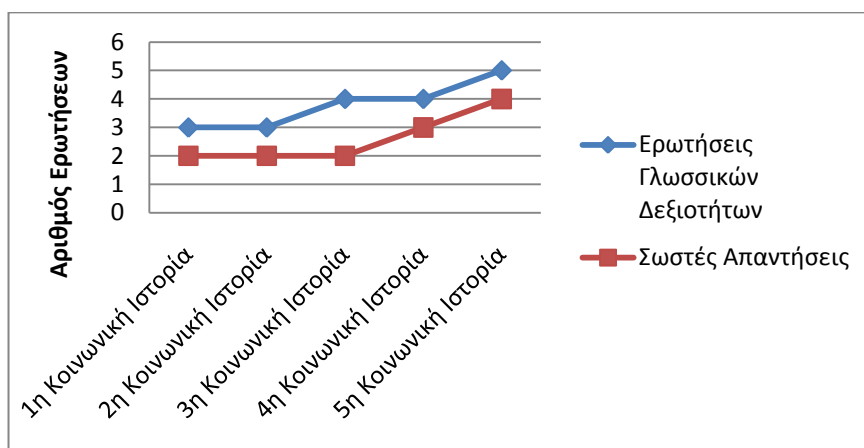
#### Ποσοτικά Δεδομένα Κοινωνικών Ιστοριών

<b>Διδακτικός Στόχος Κοινωνικών Ιστοριών:</b> "Να διαβάζει, να γράφει και να κατανοεί κείμενο 10-15 σειρών 100-150 λέξεων του τύπου ΣΣΦ".						
α/α	Τίτλος	Ημερομηνία	Αριθμός Λέξεων	Τύπος Λέξεων	Αριθμός Οπτικοποιημένων Δευκολυντών	Σωστές Απαντήσεις
1	"Δύο Σύμφωνα Κάνουν Παρέα Σε Μια Λέξη"	29/4/2015	150	ΣΣΦ	5	3 / 4
2	"Οι Χρόνοι των ρημάτων"	5/5/2015	150	ΣΣΦ	2	3 / 4
3	"Βοηθάω τη φίλη μου να γράψει μια ιστορία "	7/5/2015	145	ΣΣΦ	5	3 / 5
4	"Το κουτί με τις μπερδεμένες λέξεις"	12/5/2015	145	ΣΣΦ	4	3 / 4
5	"Η έκθεση που έγινε θεατρική παράσταση"	15/5/2015	150	ΣΣΦ	4	4 / 5

Στο Σχήμα 4, στο οποίο παρουσιάζονται κατ' αποκλειστικότητα οι ερωτήσεις γλωσσικών δεξιοτήτων, διαφαίνεται ευκρινώς η επίτευξη του διδακτικού στόχου. Με το πέρας των κοινωνικών ιστοριών ο αριθμός των ερωτήσεων αυξανόταν, με αποκορύφωμα το πέμπτο πείραμα να στελεχώνεται με πέντε ερωτήσεις γλωσσικού ενδιαφέροντος. Παρόμοια και το τέταρτο πείραμα, σε αντίθεση με τις τρεις ιστορίες που είχαν προηγηθεί και στις οποίες περιλαμβάνονταν και ερωτήσεις ανάδειξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Εμβαθύνοντας περισσότερο στα δεδομένα του γραφήματος άξια λόγου και αναφοράς είναι η πρόοδος της μαθήτριας, απόδειξη της οποίας αποτελεί και η ανοδική τάση του κόκκινου δείκτη, δηλαδή των σωστών δοθεισών απαντήσεων στις ερωτήσεις. Μόνη εξαίρεση αποτελεί η τρίτη κοινωνική ιστορία, συμπεριφορά που υποστηρίζεται και στον Πίνακα 1, όπως παρουσιάζεται παραπάνω, και το Σχήμα 5, όπως

φαίνεται παρακάτω στην απόδειξη του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, στην οποία η επίδοση της μαθήτριας δεν ακολούθησε το μοτίβο των υπολοίπων.

Σχήμα 4. Επιδόσεις μαθήτριας στις ερωτήσεις γλωσσικών δεξιοτήτων του πειράματος



### 2.3 Ταυτοποίηση με βάση τη Βιβλιογραφική Τεκμηρίωση

Όπως εμπειριστατωμένα και εκτενώς παρουσιάζεται και στο πρώτο κεφάλαιο οι γλωσσικές δεξιότητες είναι ένας άκρως απαιτητικός και πολυπαραγοντικός τομέας στην ενίσχυση και βελτίωση του οποίου εμπλέκονται πολλές και διαφορετικές μαθησιακές περιοχές και δεξιότητες του προφορικού και γραπτού λόγου (Berkeley, 2010).

Δυο διαφορετικά είναι τα στρατόπεδα των ερευνητών με την πλειοψηφία να κερδίζει τη μερίδα του λέοντος, προασπιζόμενη την πολύπλευρη αξιολόγηση πολλών και διαφορετικών παραγόντων που βρίσκονται κάτω από την ομπρέλα των γλωσσικών δεξιοτήτων, αντί της ομάδος μειοψηφίας που εστιάζει στη μονομερή εξέταση δεξιοτήτων προκαλώντας διχασμό στην εκπαιδευτική κοινότητα. Μολονότι δεν υπάρχουν αδιάψευστα στοιχεία, ευρεία απήχηση έχουν οι μελέτες στις οποίες διαφαίνεται ότι η υπολειπόμενη αναγνωστική συμπεριφορά εμφανίζεται ως συνέπεια περιορισμένων κεκτημένων δεξιοτήτων σε τομείς που σχετίζονται με την αναγνωστική ικανότητα ειδικότερα και το δίπολο προφορικού και γραπτού λόγου γενικότερα (Καλομοίρης, 2007, σ. 27; Παντελιάδου Α. , 2007, σ. 83; Στασινός, 2003, σ. 173). Σύμφωνα με την ανωτέρω άποψη βρίσκει ερευνητές από όλη την υφήλιο με διαφορετικές κουλτούρες, πεποιθήσεις και

ιδέες, οι οποίοι υποστηρίζουν ακράδαντα τα ερευνητικά αποτελέσματα αλληλεξάρτησης των παραγόντων που διέπουν τις επιδόσεις στις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με ΕΜΔ-δυσλεξία. Η ανάγνωση δεν αφορά μονομερή συνθήκη με αποκλειστική αξιολόγηση ενός και μόνο τομέα, αλλά εξαιτίας της σύνθετης δομής της επιβάλλεται αξιολόγηση και παρέμβαση σειράς δεξιοτήτων όπως η φωνολογική ενημερότητα, η μορφολογική επίγνωση, η ορθογραφία, η αντιληπτική και σημασιολογική γνώση, ο συλλαβισμός (Αραújo, 2013; Snowling, 2012). Ο υπέρογκος αριθμός λαθών στη φωνολογική ενημερότητα και τη μορφολογική επίγνωση σηματοδοτεί τη δίχως άλλο προβληματική ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης λέξεων, δυσκολία που επεκτείνεται στην αναγνωστική διαδικασία, μαρτυρώντας την αμφίδρομη και αλληλένδετη σχέση μεταξύ των (Λεγάκη, 2007, σσ. 277-278; Nagy, 2013; Παντελιάδου, 2000, σ. 91; Πολυχρόνη, 2011, σ. 148; Σακελλαρίου Β. Α., 2007).

Με τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνητών συμφωνεί και η έρευνα της συγγράφουσας δεδομένης της παρόμοιας συνθήκης αναφορικά με τις επιδόσεις της μαθήτριας στην πλειοψηφία των γλωσσικών δεξιοτήτων. Η βελτίωση της αναγνωστικής συμπεριφοράς θα ήταν αδύνατο να επέλθει χωρίς ουσιαστικές παρεμβάσεις σε αλληλοεξαρτούμενους με την ίδια τομείς. Υπεράριθμες δυσκολίες στη φωνολογική και μορφολογική ενημερότητα, την ορθογραφία, την κατάκτηση συντακτικών και γραμματικών γνώσεων κ.α., αντανάκλυσαν τις ανεπάρκειες σε ανάγνωση και γραφή. Έχοντας ως δεδομένη την υφιστάμενη αξιολόγηση η παρέμβαση ξεκίνησε με την ενίσχυση και κατάκτηση φωνολογικών δεξιοτήτων, συλλαβισμού και ορθογραφίας με σκοπό την εξοικείωση με τα δίψηφα σύμφωνα, τα συμφωνικά συμπλέγματα, τη ρίζα και τις καταλήξεις των λέξεων, καθώς και την παύση σύγχυσης γραμμάτων, η έλλειψη κτήσης των οποίων λειτουργούσε αποτρεπτικά, ελαττώνοντας με αυτό τον τρόπο την αναγνωστική της ικανότητα. Άλλωστε τόσο ο Πρωτόπαπας όσο και οι Mesman et al.(2011), επιδιώκοντας την αξιολόγηση της αναγνωστικής διαδικασίας υπέδειξαν την, εν τέλει, αδιαμφισβήτητη συνεισφορά των λεξιλογικών και σημασιολογικών δεξιοτήτων εκθειάζοντας τη διαδικασία εξέλιξης δίνοντας περαιτέρω έμφαση στην ιεραρχική και μεθοδική κατάκτηση των βημάτων που θα τους οδηγήσουν στο πολυαναμενόμενο αποτέλεσμα (McMurray, 2014; Mesman, 2011; Πρωτόπαπας, 2007, σσ. 168-178).

Ένας ακόμη τομέας που πλήττεται είναι και η κατανόηση κειμένου με τους μαθητές να παρουσιάζουν εκτεταμένου βαθμού ελλείψεις στην ανάγνωση και κατανόηση λέξεων και προτάσεων. Οι δυσκολίες με τον ταυτόχρονο συνδυασμό πληθώρας δεξιοτήτων, επεκτείνονται και σε άλλες γλωσσικές περιοχές εμφανίζοντας μειωμένη ικανότητα προφορικής έκφρασης, γραφής και σύνταξης άρθρα δομημένου γραπτού λόγου. Η εμπλοκή όλων αυτών των δεξιοτήτων υποστηρίζεται και από τους Spencer et al.(2014) οι οποίοι στην έρευνά τους θεωρούν υπεύθυνους για τα προβλήματα ανάγνωσης και κατανόησης την ανεπαρκή αποκωδικοποίηση και την περιορισμένη γνώση του λεξιλογίου και του προφορικού λόγου (Spencer, 2014). Η μαθήτρια παρουσιαζόταν εξαιρετικά αδύναμη δεδομένων των δυσκολιών στην κατανόηση, ανάγνωση και γραφή απλών και σύνθετων λέξεων, του περιορισμένου λεξιλογίου, καθώς και της ανυπαρξίας συντακτικής δομής των προτάσεων. Με σκοπό την αντιμετώπιση των ανωτέρω δυσκολιών οι παρεμβάσεις εστίασαν σε καθένα τομέα ξεχωριστά αλλά και το συνδυασμό τους. Οι εργασίες ακολουθούσαν μια ιεραρχική βάση ώστε κάθε βεβαιωμένη δεξιότητα να δίνει τη θέση της σε μια καινούρια με κοινό σκοπό όλων αφενός την ενίσχυση κάθε δεξιότητας ξεχωριστά και αφετέρου την εκπλήρωση του εκάστοτε στόχου βραχυπρόθεσμου ή μακροπρόθεσμου. Σε αυτή τη βάση κινούνται και μελέτες υποστηρίζοντας την αλληλεπίδραση των δραστηριοτήτων ανάγνωσης λέξεων και κατανόησης προτάσεων στην πορεία κατάκτησης των σημασιολογικών δεξιοτήτων σε προφορικό και γραπτό επίπεδο (Xiao, 2013). Με ανάλογο ύφους στοχευμένες παρεμβάσεις η μαθήτρια εξοικειώθηκε με λέξεις του τύπου ΣΦ αλλά και του τύπου ΣΣΦ, αναβάθμισε το λεξιλόγιό της και ανταπεξήλθε αποτελεσματικά στη δημιουργία προτάσεων, αρχικά με τους κύριους όρους και αργότερα και με τους δευτερεύοντες.

Παραμερίζοντας ελαφρώς την ανάγνωση, εξίσου σημαντικής σημασίας είναι και η ικανότητα γραφής με το ενδιαφέρον να εστιάζεται στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η προαναφερθείσα δεξιότητα προσέλκυσε το ενδιαφέρον της συγγράφουσας εξαιτίας των υπεράριθμων ελλειμμάτων στη συντακτική και γραμματική γνώση. Κινέζοι ερευνητές επισημαίνουν την απαιτητική διαδικασία σχηματισμού προτάσεων σύμφωνα με την οποία η σειρά των λέξεων είναι καθοριστικής σημασίας, διαδικασία που ισχύει και στην ελληνική γλώσσα (Xiao, 2013). Οι παρεμβατικές διαδικασίες, έπειτα από τις ανωτέρω εργασίες, προχώρησαν βήμα-βήμα στην κατανόηση των κύριων όρων και το σχηματισμό

προτάσεων με απλουστευμένη δομή ενώ με το πέρας των εργασιών ο βαθμός δυσκολίας μεγάλωνε. Η μαθήτρια στο τέλος της όλης διαδικασίας κατέκτησε τη δεξιότητα τηρώντας τους συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες. Ωστόσο και ο αριθμός των λέξεων φάνηκε να επηρεάζει τις επιδόσεις της με τις προτάσεις με περιορισμένο αριθμό λέξεων να αντικατοπτρίζουν αισιόδοξα μηνύματα συγκριτικά με εκείνες που αποτελούνταν από δευτερεύοντες όρους για τις οποίες απαιτούνταν επιπλέον χρόνος ή υποστήριξη. Οριστικό άρθρο, αντωνυμίες, επίθετα, επιρρήματα, μετοχές είναι μερικά από τα μέρη του λόγου που αποτελούν τους δευτερεύοντες όρους μιας πρότασης, μολαταύτα δεν είναι δυνατό να παραγκωνιστούν καθώς δίνουν περισσότερες πληροφορίες αλλά και ομορφαίνουν και εμπλουτίζουν το λόγο. Ωστόσο, όπως οι μαθητές με ΜΔ τείνουν να συγχέουν τις λέξεις δίνοντας μια ενιαία μορφή, παρόμοια συμπεριφορά παρατηρήθηκε και από τη μαθήτρια, με αδυναμία στην αναγνώριση και χρήση τους. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν οι λέξεις "ο πατέρας μου", τις οποίες οι μαθητές ενώνουν σε μία δηλαδή, "οπατέραςμου", ενώ αναφορικά με τη μαθήτρια οι λέξεις "μετα χέρια" αντί "με τα χέρια", "οεαυτόζμου" αντί "ο εαυτός μου" (Σαββάκη, 2007, σσ. 292-293). Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί και με μη εγχώριες έρευνες σε δυσλεξικούς μαθητές δημοτικού, κατακλείδα του οποίου αποτελούν δύο πολύ σημαντικά δεδομένα. Πρώτον, οι συντακτικές δεξιότητες παρουσιάζονται εμφανώς πιο ελλειμματικές στο σχηματισμό προτάσεων με δευτερεύοντες όρους και δεύτερον η αλληλεξάρτηση των μεταβλητών με τις ανύπαρκτες κερτημένες δεξιότητες στους τομείς των γλωσσικών δεξιοτήτων αποτελούν συνέπεια ελλειμματικής κατανόησης (McBride-Chang, 2012; Xiao, 2013).

Η γραφή θεωρείται πολύπλοκη περιοχή που δεν περιορίζεται αυστηρά στην ικανότητα σχηματισμού προτάσεων. Η απόδοση και συγγραφή ενός κειμένου, ανεξαρτήτου ύφους και έκτασης απαιτεί το συγκερασμό πολλών δεξιοτήτων, όπως συλλογισμό, σύνθετη γραμματική δομή, ανάγκη για σαφήνεια, αποφυγή χρήσης επαναλαμβανόμενων λέξεων και προτάσεων, χρήση λέξεων διαβαθμισμένης δυσκολίας για αποδοτικότερη αποτύπωση σκέψεων και ιδεών (Στασινός, 2003, σ. 206). Η μαθήτρια παρήγαγε κείμενα τα οποία ήταν αδύνατο να κατανοήσει ο αναγνώστης, κάνοντας χρήση όλων των αποτρεπτικών στοιχείων. Οι προτάσεις δεν είχαν εμφανή όρια, οι λέξεις, οι περισσότερες από τις οποίες επαναλαμβάνονταν κατ' εξακολούθηση, βρίσκονταν στην πιο απλή μορφή τους, ενώ η συντακτική δομή ήταν ανύπαρκτη. Ορμώμενη από τη εκδηλωμένη



συμπεριφορά, οι παρεμβάσεις εστίασαν στην περιγραφή εικόνων στοχεύοντας στη γραφή μικρής έκτασης κειμένου αποτυπωμένου σωστά, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις γλωσσικές δεξιότητες (Mesman, 2011; Zourou, 2010). Η διαδικασία παραγωγής κειμένου ήταν μια εξαιρετικά απαιτητική, χρονοβόρα εργασία, στην οποία όμως η μαθήτρια ανταποκρίθηκε πλήρως, ενώ οι εικόνες συνεισέφεραν αποτελεσματικά στη συγκομιδή ευοίωνων δεδομένων.

Η σύγχρονη άποψη που κερδίζει διαρκώς χώρο και χρόνο έκφρασης διευκρινίζει ότι οι γλωσσικές δεξιότητες συμβάλλουν στην εξελικτική διαδικασία της ανάγνωσης, ενώ όταν διασταυρώνονται με την τεχνολογία τα αποτελέσματα μεγιστοποιούνται (Fälth, 2013). Η έρευνα απέδειξε ότι η μαθήτρια σημείωσε άλματα προόδου στους τομείς των γλωσσικών δεξιοτήτων με επιδόσεις που σκιαγραφούνται τόσο στα ποιοτικά όσο και στα ποσοτικά δεδομένα. Οι νέες τεχνολογίες και πιο συγκεκριμένα ο υπολογιστής, συνέβαλλαν στη μαθησιακή διαδικασία και την επιτυχή ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Η μαθήτρια εμπλεκόταν ευχάριστα με κάθε εργασία, οι εικόνες και τα χρώματα προσέλκυαν το ενδιαφέρον της, ενώ εργαζόταν ατομικά σημειώνοντας λάθη τα οποία καλούνταν να διορθώσει ανακαλύπτοντας τη σωστή απάντηση. Η διαδικασία αυτή λειτούργησε ευεργετικά με αποτέλεσμα την ευκολότερη και πολυαισθητηριακή κατάκτηση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Επιπλέον η αμοιβή που δεχόταν δρούσε καταλυτικά καθώς, ύστερα από κάθε επιτυχημένη εργασία μπορούσε να χρησιμοποιεί την εφαρμογή ζωγραφικής, δημιουργώντας τα δικά της σχέδια για ορισμένο χρονικό διάστημα.

Η ελληνική βιβλιογραφία και έρευνα ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια προσεγγίζει και αξιολογεί τα κέρδη που επιτυγχάνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με τις νέες τεχνολογίες αναφέροντας μια σειρά θετικών για το μαθητή χαρακτηριστικών, μεταξύ των οποίων η εμπλοκή στη διαδικασία, η συμμετοχή με ενεργητική διάθεση, η άμεση ανατροφοδότηση (Βοσνιάδου, 2006, σσ. 43-45). Η χρήση ψηφιακών μέσων υποστηρίζει αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία προσφέροντας ποικιλία μέσων και υλικών. Τα λογισμικά ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, ωστόσο δεν αποτελούν τη μόνη διέξοδο του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να καταπιαστεί με αρκετές εφαρμογές και υλικά δημιουργώντας εξ' ολοκλήρου από την αρχή ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των ελλειμματικών στοιχείων στις γλωσσικές δεξιότητες (Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, 2014). Τα γραφικά, ο ήχος, η κίνηση, η ευχρηστία, η ευελιξία αποτελούν

αναπόσπαστα κομμάτια της λίστας με τα πλεονεκτήματα με θεαματικά αποτελέσματα στην κατανόηση γραμμάτων, λέξεων, προτάσεων, στην ανάγνωση κειμένων, στη σύνθεση ιστοριών με εμπλουτισμό του λεξιλογίου και ευκολότερη πρόσβαση στην εκμάθηση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων (Ecalles, 2008; Kazakou, 2011; Μικρόπουλος, 2006, σ. 43; Osman, 2015; Παναγιωτακόπουλος Χ., 2003, σσ. 15-16,21,31-32). Παρόμοια με τα ανωτέρω συγκροτήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης για τη μαθήτριά με εργασίες και δραστηριότητες που κατασκευάστηκαν από τη συγγράφουσα. Για την εκπλήρωση του σκοπού έγινε εκτεταμένη χρήση του επεξεργαστή κειμένου με εικόνες, σχέδια, χρώματα που στόχο είχαν να προάγουν έμμεσα την εξοικείωση με τις εν λόγω δραστηριότητες και ερεθίσματα και άμεσα με την κατάκτηση των δεξιοτήτων στις οποίες είχε δοθεί διδακτική προτεραιότητα. Η μαθήτριά επωφελήθηκε από την παρεμβατική διαδικασία αλλά και από τον εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της μάθησης επιτρέποντας την ταυτόχρονη συμπερίληψη πολλών γλωσσικών δεξιοτήτων (Ecalles, 2008; Παπαδοπούλου, 2013). Μολονότι η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η ερευνητική διαδικασία μετρούν λίγα χρόνια παρουσίας, τα αναδυόμενα στοιχεία αποσκοπούν στην αλλαγή του εκπαιδευτικού σκηνικού με τις νέες τεχνολογίες να προσδοκούν καλύτερη αντιμετώπιση καθώς είναι σε θέση να υποστηρίζουν παρεμβάσεις με την αλληλεξάρτηση πολλών μεταβλητών για την ισχυροποίηση των αποτελεσμάτων στην ανάγνωση, το συλλαβισμό και το σύνολο των γλωσσικών δεξιοτήτων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο (Berkeley, 2010). Ακόμη και μελέτες που ξεκίνησαν δειλά αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα του υπολογιστή στην παρεμβατική διαδικασία, ορμώμενες από τα θετικά δείγματα, τόλμησαν την εξέλιξη της διαδικασίας συμπεριλαμβάνοντας αφενός μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και αφετέρου δεξιότητες που λειτουργούν συνδυαστικά σε προφορικό και γραπτό επίπεδο (Ecalles, 2008; McMurray, 2014).

Ενστερνιζόμενη τα έως τώρα καταγεγραμμένα δεδομένα των παρεμβάσεων σε ένα τομέα ή πολλούς με τη βοήθεια του υπολογιστή, οι προσδοκώμενες εργασίες κινήθηκαν σε αυτό το πλαίσιο (Βοσνιάδου, 2006, σσ. 85-86; Μικρόπουλος, 2006, σσ. 122-123). Στην πλειοψηφία τους λειτουργούσαν συνδυαστικά, δεδομένου ότι επιτρεπόταν από το μαθησιακό επίπεδο της μαθήτριάς αλλά και τις πεποιθήσεις της συγγράφουσας αναφορικά με τη συλλειτουργία πολλών μεταβλητών με σκοπό μια πολυαισθητηριακή μάθηση για μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων, όπως

αυτά διαφαίνονται στους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης και των κοινωνικών ιστοριών εν προκειμένω. Οι δραστηριότητες αφορούσαν τη φωνολογική ενημερότητα και ορθογραφία απαιτώντας από τη μαθήτριά να σχηματίζει λέξεις επιλέγοντας τα σωστά γράμματα, εξαφανίζοντας την κόκκινη γραμμή που εμφανίζεται κάθε φορά που η λέξη έχει ορθογραφικά λάθη. Ατομική εργασία και άμεση ανατροφοδότηση, αποτελούσαν το συνδυαστικό κρίκο της επιτυχίας (Ecalte, 2008). Το επόμενο στάδιο αποτελούνταν από υψηλότερου βαθμού δυσκολίας δραστηριότητες με άμεσο στόχο την ενίσχυση προφορικού και γραπτού λόγου δίνοντας έμφαση στην ανάγνωση, την έκφραση και τη συγκρότηση κειμένου. Για την εκπλήρωση του σκοπού χρησιμοποιήθηκαν εικόνες και κείμενα προσφιλή στη μαθήτριά και άμεσα συνδεδεμένα με τα βιώματα και τις εμπειρίες της. Τα οικεία ερεθίσματα λειτουργούσαν ενθαρρυντικά επιφέροντας μεγαλύτερα μαθησιακά οφέλη, γνώμη σύμφωνη με την άποψη των Μεντζέλου και συν.(2009), σχετικά με την ευθύνη των εκπαιδευτικών να απασχολούν τους μαθητές με ΜΔ σε κείμενα με νόημα, που προάγουν την κατανόηση, διεγείρουν τη σκέψη τους, επεκτείνουν τις γνώσεις τους και συνδυάζουν και άλλους τομείς δεξιοτήτων (Μεντζέλου, 2009).

### **3. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα**

Ουδεμία απόδειξη επετεύχθη αναφορικά με την εξακρίβωση του δεύτερου διερευνητικού ερωτήματος, το οποίο καλούνταν να εξετάσει αν οι ψυχοδυναμικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις που αναπτύσσονται με τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις με τις νέες τεχνολογίες επηρεάζουν το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα μαθημάτων στη γενική τάξη και στο τμήμα ένταξης του γενικού δημοτικού σχολείου. Αποδεικτικά στοιχεία της ανωτέρω άποψης αποτελούν τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, αλλά και η βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

#### **3.1 Ταυτοποίηση με βάση τα Ποιοτικά Δεδομένα**

Καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, από την αρχική ως την τελική αξιολόγηση, τα επίπεδα αυτοπαρατήρησης υπέδειξαν το συσχετισμό των ψυχοδυναμικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων με τις νέες τεχνολογίες και τον άμεσο επηρεασμό των γλωσσικών επιδόσεων και των διδακτικών εργασιών του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Μολονότι η αποτίμηση των δεδομένων της αυτοπαρατήρησης

κατέγραψε διακυμάνσεις σε συμπεριφορές, ιδέες, διαπροσωπικές σχέσεις, το πρόσημο της μεταβλητής αποδείχθηκε θετικό με τη μαθήτριά να βγαίνει φανερά ωφελημένη στους τομείς των γλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και της συμπεριφοράς καθώς με κάθε της επιτυχία και προσπάθεια, αντλούσε ικανοποίηση την οποία επέκτεινε και στη γενική τάξη.

Αντιπαραβάλλοντας τα ευοίωνα δεδομένα που προέκυψαν από τη διδακτική εργασία της συγγράφουσας με τη χρήση του παιδαγωγικού υλικού, με τη συμπερίληψη και του υπολογιστή, ο δείκτης ετεροπαρατήρησης κινήθηκε σε εντελώς διαφορετικούς δρόμους, καθιστώντας αδύνατη την ανάπτυξη ψυχοδυναμικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων, για τις οποίες υπεύθυνες ήταν οι μηδενικές παρεμβάσεις και διδακτικές διαφοροποιήσεις με τις νέες τεχνολογίες. Οι μεταβολές στα δεδομένα του δείκτη ήταν περιορισμένης εμβέλειας και στα δύο τμήματα, με σημαντικότερα τα όσα ανέκυψαν στη γενική τάξη. Η δασκάλα του εν λόγω τμήματος ήταν πάντοτε πρόθυμη να προσφέρει κάθε βοήθεια στη μαθήτριά. Γνώστης των δυσκολιών της είχε θέσει στόχους τους οποίους διατηρούσε στη μνήμη και προσπαθούσε, προσκολλημένη στο παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης, να υποστηρίξει διατηρώντας αποστάσεις από κάθε τι καινούριο και εναλλακτικό. Οι διδακτικοί στόχοι της συγγράφουσας, όπως προέκυψαν από την παρατήρηση και την αρχική αξιολόγηση συμφωνούσαν με τους στόχους που είχε θέσει η δασκάλα ως προαπαιτούμενα για την εξέλιξη των γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων. Το σημείο διαφοράς έγκειται στον τρόπο λειτουργίας και εφαρμογής των δραστηριοτήτων στο δρόμο προς την επίτευξη.

Ο υπολογιστής δε χρησιμοποιήθηκε στη γενική τάξη καθώς μια τέτοια διαδικασία, σύμφωνα με τα λεγόμενα της δασκάλας κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ήταν ανέφικτη. Ο διδακτικός χρόνος ήταν περιορισμένος, δεδομένης της ύπαρξης και άλλων μαθητών με δυσκολίες ή μη, και η τήρηση του αναλυτικού προγράμματος αναγκαία. Μολονότι διαπίστωσε την εξέλιξη της μαθήτριάς από την εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου προγράμματος παρέμβασης, επέμενε ότι η εμπλοκή των νέων τεχνολογιών και η εφαρμογή μιας τέτοιας διαδικασίας αποζητά, για την ίδια, μια εκ βάθρων μεταβολή στις εργασίες που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου. Η μόνη υποστήριξη που μπορούσε να προσφέρει στη μαθήτριά προερχόταν από το βιβλίο «Εποπτικό και διδακτικό υλικό σχολείων και ειδικών τάξεων. Μπορώ να διαβάζω και να γράφω. Τεύχος 3, 1991 Αθήνα», με την παροχή δραστηριοτήτων η υλοποίηση των οποίων διασφαλιζόταν μέσα από τη

χρήση του παραδοσιακού τρόπου γραφής. Η μοναδική τροποποιημένη παρέμβαση έλαβε χώρα στις 18 Φεβρουαρίου βλέποντας τη μαθήτριά να δυσκολεύεται εμφανώς στην κατανόηση μιας πράξης αφαίρεσης καταφεύγοντας στη χρήση των τετραδίων που είχε μπροστά της προτρέποντάς τη να πάρει και να αφαιρέσει τετράδια με στόχο να καταλήξει στο αναμενόμενο αποτέλεσμα. Ο τρόπος αυτός αποδείχθηκε εξαιρετικά βοηθητικός με τη μαθήτριά να ευεργετείται από τα απτά αποτελέσματα της κίνησης αυτής. Ωστόσο αυτό το παρεμβατικό βήμα ήταν μεμονωμένο με τις υπόλοιπες εργασίες να παραμένουν αμετάβλητες.

Πεποίθηση της δασκάλας της γενικής τάξης αποτελεί η πίστη επιτυχούς εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος στο ΤΕ, το οποίο πληροί τις προϋποθέσεις, δεδομένου του περιορισμένου αριθμού μαθητών και της άρτιας κατάρτισης του εκπαιδευτικού. Μολαταύτα αυτή η θεωρία δεν βρήκε αντίκρισμα στη δασκάλα του τμήματος της οποίας η εργασία υπογραμμιζόταν από απουσία ακόμη και της υποτυπώδους οργάνωσης, συμπεριφορά που εκδηλώθηκε εμφανώς στις 04/12/2014 με τη φράση "Βρήκα τι θα κάνουμε αύριο!". Η παθητική εκπαιδευτική διαδικασία δεν τροποποιήθηκε στο ελάχιστο στη διάρκεια των έξι μηνών. Το μοτίβο με τη λύση ασκήσεων σε φωτοτυπίες, πολλές φορές δυσανάγνωστων, αποτελούσε καθημερινή ρουτίνα, συνδυαστικά με τη συμπεριφορά που εισέπρατταν οι μαθητές από τη δασκάλα, η οποία δεν έδινε ουσιαστικές επεξηγηματικές οδηγίες, παρά απαντούσε διαρκώς "Πως έχουμε πει ότι το κάνουμε;", "Το έχουμε πει τόσες φορές", "Θα το καταλάβεις στο επόμενο παράδειγμα", "Βαρέθηκα να σου δείχνω τον τρόπο". Δεν ήταν λίγες οι φορές που οι μαθητές την παρακινούσαν να χρησιμοποιήσουν τον πίνακα για την επίλυση των ασκήσεων με την ίδια να αρνείται κατ' εξακολούθηση. Μολονότι ήταν παρούσα στη διάρκεια της διδακτικής εργασίας της συγγράφουσας, ερχόμενη αντιμέτωπη με τα ευεργετικά αποτελέσματα από τη χρήση του υπολογιστή και των άλλων δραστηριοτήτων, αρνούνταν να μετακινηθεί από τη θέση της. Πεποίθησή της ήταν η απαιτητική και εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία καθώς και η δυσκολία εφαρμογής της σε όλους τους μαθητές. Η αδιάλλακτη στάση της ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο όταν στις 28/01/2015 ανακάλυψε τις δυσκολίες των μαθητών σε σειρά γλωσσικών δεξιοτήτων και πιο συγκεκριμένα στην κλίση ρημάτων, αποποιούμενη τις ευθύνες της λέγοντας "Εγώ πρέπει να τα κάνω όλα! Δεν καταλαβαίνω πως δεν τα κάνουν επανάληψη", μεταθέτοντας τις ευθύνες στους εκάστοτε δασκάλους της γενικής τάξης. Ωστόσο έπειτα από αυτή την

ανακάλυψη και για το υπόλοιπο της σχολικής χρονιάς δεν παρενέβη σε κανένα γλωσσικό τομέα πλην ελαχίστων εξαιρέσεων.

Τα δεδομένα του δείκτη της ετεροπαρατήρησης επεκτάθηκαν και στην άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με τα ευρήματα να σκιαγραφούν την υπάρχουσα κατάσταση υποδεικνύοντας την ανυπαρξία εξακρίβωσης ύπαρξης ψυχοδυναμικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων στις διδακτικές εργασίες. Συγκρίνοντας τους πίνακες και τα αποτελέσματα των αποκλίσεων της αρχικής με αυτά της ενδιάμεσης αξιολόγησης (όπως αποτυπώνεται με την κίτρινη γραμμή στους πίνακες), διαπιστώθηκε η σταθερή επίδοση της μαθήτριας στις περισσότερες περιοχές, μολονότι διαφαίνονταν και βήματα προόδου. Στον πίνακα του ΠΑΠΕΑ το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην περιοχή διδακτικής προτεραιότητας, των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, στην οποία σημειώθηκε πρόοδος και στους τέσσερις άξονες (Βλ. Παράρτημα Σχήμα 1). Και ο πίνακας των ΓΜΔ παρουσίασε ανάμεικτα δεδομένα. Οι περιοχές των γλωσσικών δεξιοτήτων και των μαθηματικών, αποτύπωσαν αξιολογικές διαφορές. Στην πρώτη περιοχή σημαντική αποτυπώθηκε η πρόοδος στους άξονες της ανάγνωσης, της κατανόησης και της γραφής, εξαιρούμενης της παραγωγής λόγου που παρέμεινε επτά εξάμηνα χαμηλότερα. Στη δεύτερη περιοχή ικανοποιητικές επιδόσεις καταγράφηκαν και στους δύο άξονες στους οποίους το μαθησιακό της επίπεδο υπολείπεται τέσσερα και τρία εξάμηνα αντίστοιχα εν αντιθέσει των πέντε εξάμηνων της αρχικής αξιολόγησης (Βλ. Παράρτημα Σχήμα 2). Τέλος και στον πίνακα των ΕΜΔ τα δεδομένα ποικίλουν. Κάνοντας μια συσχέτιση των ευρημάτων της αρχικής αξιολόγησης, οι περιοχές της αναγνωστικής, των αντιληπτικών και μνημονικών λειτουργιών, και των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά, που αποδείκνυαν υψίστης σημασίας αποκλίσεις εξαμήνων, συνέχιζαν να αποτελούν πόλο έλξης για στοχευμένη παρέμβαση. Στην πλειονότητα των περιοχών οι επιδόσεις της μαθήτριας παρέμειναν σταθερές, χωρίς βελτίωση, γεγονός που υποδήλωνε ένα επίπεδο κατά πολύ κατώτερο από αυτό των συνομηλίκων της. Δεν ίσχυε το ίδιο για τη γραφή και τα μαθηματικά, περιοχές στις οποίες υπήρξε καταγεγραμμένη πρόοδος (Βλ. Παράρτημα Σχήμα 3).

Τα δεδομένα των αρχικών και ενδιάμεσων αξιολογήσεων υπέδειξαν πρόοδο στον τομέα των μαθηματικών για την οποία ευθυνόταν η παρατεταμένη ενασχόληση και των δύο δασκάλων. Οι δεξιότητες της γλώσσας και η αναγνωστική ικανότητα παρουσίασαν περιορισμένης έκτασης θετικά

αποτελέσματα γεγονός που οφειλόταν στην παραμέλησή τους ως επί το πλείστον στο ΤΕ και λιγότερο στη γενική τάξη. Οι παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν το διάστημα των επτά εβδομάδων ήταν περιορισμένες, με αποτέλεσμα να μην έχουν μεγάλο αντίκτυπο στις επιδόσεις της μαθήτριας. Οι περιορισμοί που θέτονταν από τη δασκάλα του ΤΕ ήταν αρκετοί με αποτέλεσμα αυτό να έχει άμεσο αντίκτυπο και στις επιδόσεις της μαθήτριας καθώς και τον επηρεασμό των ψυχοδυναμικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων. Ωστόσο, το πρόγραμμα δεν μεταβλήθηκε αλλά ακολουθήθηκε με τη δομή και τη σειρά με την οποία δημιουργήθηκε, δεδομένου ότι η μαθήτρια κάθε φορά που εμπλεκόταν με τις δραστηριότητες είτε με τον υπολογιστή είτε με άλλα μέσα και υλικά εξέφραζε θετική συμπεριφορά. Οι επόμενες εβδομάδες μέχρι την τελική αξιολόγηση με τις οργανωμένες διδακτικές παρεμβάσεις και την εμπλοκή του υπολογιστή επέβαλαν την αλλαγή του σκηνικού, φανερώνοντας τις αδυναμίες και τις ελλείψεις που κυριαρχούσαν και στις δύο αίθουσες διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη τις συνολικές καταγραφές των ποιοτικών δεδομένων εύλογα αντιλαμβάνεται κανείς την απουσία χρήσης του υπολογιστή και στις δύο τάξεις, απουσία που επεκτείνεται και στην ανυπαρξία ψυχοδυναμικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων που αναπτύσσονται με τις διδακτικές διαφοροποιήσεις με τις νέες τεχνολογίες και κατ' επέκταση επηρεασμού του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος και στις δύο τάξεις ανεξαιρέτως.

### **3.2 Ταυτοποίηση με βάση τα Ποσοτικά Δεδομένα**

Παρόμοια με τα προαναφερθέντα και τα ποσοτικά δεδομένα δεν έλαβαν την απάντηση που επιδίωκαν. Ο λειτουργικός τους ρόλος ήταν ιδιαίτερος ενισχυτικός στα μη μετρήσιμα δεδομένα, αναφορικά με την πρώτη και την τρίτη υπόθεση, αποτελώντας έναν επιπλέον αδιάσειστο παράγοντα αποτελεσματικότητας και χρήσης των άρτια οργανωμένων και δομημένων διδακτικών διαφοροποιήσεων. Και οι πέντε ιστορίες υπέδειξαν την πλήρη απάντηση των δύο ερευνητικών υποθέσεων με την ύπαρξη ισχυρού δεσμού μεταξύ των ψυχοδυναμικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων με τις νέες τεχνολογίες με τις βελτιωμένες γλωσσικές επιδόσεις και την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Δεν ίσχυσε το ίδιο για την εν λόγω διερευνητική υπόθεση, δεδομένης της απουσίας παρεμβάσεων με τη βοήθεια του υπολογιστή στη γενική τάξη και το ΤΕ ζπό την

πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι διδακτικές παρεμβάσεις όσο και οι κοινωνικές ιστορίες υλοποιήθηκαν στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης και ουδέποτε επεκτάθηκαν στις δύο τάξεις του δημοτικού σχολείου, ώστε να προσφέρουν μετρήσιμα δεδομένα που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στην έρευνα.

### **3.3 Ταυτοποίηση με βάση τη Βιβλιογραφική Τεκμηρίωση**

Αντιπαραθέτοντας τη λειτουργία των σχολικών βιβλίων με αυτή των υπολογιστών, οι σύγχρονες έρευνες κλίνουν προς το μέρος των δεύτερων δεδομένου ότι κατακλύζονται από προγράμματα που πληρούν τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική και ουσιαστική μάθηση εμπεριέχοντας εκπαιδευτικό υλικό που απαρτίζεται από δραστηριότητες που σχετίζονται με τον προφορικό και γραπτό λόγο με απώτερο σκοπό την ευρύτερη εξέλιξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Μολαταύτα, στον εκπαιδευτικό προσφέρονται αναρίθμητες εκπαιδευτικές διέξοδοι καθώς δύναται να μην ακολουθήσει τα καλούπια που του προσφέρουν τα λογισμικά δράττοντας την ευκαιρία να εργαστεί ατομικά ή ομαδικά με το δάσκαλο του ΤΕ και τούμπαλιν σχεδιάζοντας τις παρουσιάσεις του μαθήματος που έχει προγραμματίσει με τρόπο εναλλακτικό ή δημιουργώντας το δικό του βοηθητικό υποστηρικτικό υλικό (Ecalles, 2008; Κόμης, 2004, σ. 253; Osman, 2015; Ράλλη, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκαν και οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν από τη συγγράφουσα. Εργασίες εξοικείωσης με το συλλαβισμό και την ορθογραφία έδιναν τη θέση τους σε δραστηριότητες ενίσχυσης της αναγνωστικής ικανότητας, της προφορικής και γραπτής έκφρασης εστιάζοντας στη συντακτική και γραμματική δομή. Και οι δύο δασκάλες ενήμερες για τις δραστηριότητες και το περιεχόμενό τους, διατηρούσαν παθητική στάση. Μια τέτοια κατάσταση υιοθετείται κατά κόρον στα περισσότερα σχολεία με τους ερευνητές να επισημαίνουν καθαρά τις δυσκολίες που ανακύπτουν από τις υφιστάμενες συμπεριφορές.

Η ορθογραφία, η φωνολογία και η αναγνωστική ικανότητα σχετίζονται άμεσα με το συλλαβισμό και τα επίπεδα κατάκτησης της εν λόγω δεξιότητας, ασκώντας παράλληλα επίδραση σε πλειοψηφία δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, τομείς οι οποίοι αποφεύγονται από τους εκπαιδευτικούς και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Sayeski, 2011; Zourou, 2010). Σε αυτό το κλίμα κινήθηκε και η δασκάλα του ΤΕ, η οποία μιμούμενη τη μαθησιακή διαδικασία που ακολουθείται στην γενική τάξη, δεν μετακινήθηκε από την εκπαιδευτική της πορεία με τη



χρήση φωτοτυπιών, μολονότι ερευνητές από το πεδίο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση στις φωνολογικές δεξιότητες με τη βοήθεια του υπολογιστή είναι το ίδιο αποτελεσματική με αυτή του παραδοσιακού τρόπου. Επιπρόσθετα επισημαίνουν ότι ενδεχόμενος συνδυασμός και των δύο είναι σε θέση να εκμηδενίσει τις ελλείψεις μεγιστοποιώντας την κατάκτηση και διατήρηση των αποτελεσμάτων (Kazakou, 2011). Και οι δύο τάξεις, με το προβάδισμα να δίνεται στο ΤΕ, μπορούν να ανταπεξέλθουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που επιχειρεί να εμπλέξει την τεχνολογία προσδοκώντας την εξέλιξη της παρεμβατικής διαδικασίας με τη συμμετοχή πολλών και διαφορετικών δεξιοτήτων. Η πολυαισθητηριακή μάθηση, που προσφέρεται μέσα από την υιοθέτηση της συγκεκριμένης διαδικασίας, δεν αρκείται στη χρήση ενός και μόνο ερεθίσματος, αλλά επιδιώκει τη χρήση πολλών και διαφορετικών οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών ερεθισμάτων μέσα από λογισμικά και εφαρμογές που στοχεύουν στην ενίσχυση δεξιοτήτων ή υποστήριξη των οποίων είναι κεφαλαιώδους σημασίας για την ελαχιστοποίηση των δυσκολιών των μαθητών με δυσλεξία (Μικρόπουλος, 2006, σσ. 175-178; Osman, 2015).

Μολονότι όλο και περισσότερες έρευνες επιχειρούν να εγκαθιδρύσουν τη μετακίνηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην πιο εξελιγμένη της μορφή σύμφωνα με τις επιταγές της εποχής και των τεχνολογικών επιτευγμάτων που παραμένουν σε αδράνεια, τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διατηρούν το παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης. Δειλά-δειλά κάνουν την εμφάνισή τους μεμονωμένες έρευνες σε ελληνικά δημοτικά σχολεία της επικράτειας δίνοντας ολοένα αισιόδοξα μηνύματα, προσπαθώντας να ταρακουνήσουν τους συναδέλφους τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό μιας ομάδας ερευνητών μελετώντας την περίπτωση ενός μαθητή της έκτης δημοτικού και υλοποιώντας ένα παρεμβατικό υποστηρικτικό πρόγραμμα βασισμένο στις νέες τεχνολογίες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών σε ανάγνωση και γραφή. Τα αποτελέσματα θεαματικά καταγράφοντας την αποτελεσματικότητα των νέων τεχνολογιών, τη βελτίωση του μαθητή στις δεξιότητες στις οποίες είχε δοθεί προτεραιότητα, αλλά και το σημαντικότερο όλων, τις διαρκώς αυξανόμενες επιδόσεις με το πέρας της παρεμβατικής διαδικασίας (Θεοχαρίδου Μ. Τ., 2007, σσ. 535-537). Στο κατώφλι τέτοιων αποτελεσμάτων αναδύονται ολοένα και περισσότερες έρευνες, που διενεργούνται σε ελληνικές και ιταλικές σχολικές δομές πρωτοβάθμιας και όχι μόνο εκπαίδευσης, τα πρώτα στοιχεία των οποίων

είναι ενθαρρυντικά, ωστόσο τα αποτελέσματα δεν είναι ακόμη μετρήσιμα, με τη διαδικασία να βρίσκεται σε εξέλιξη και την έρευνα να αποζητά επιπλέον διερεύνηση και χρόνο για την αποτύπωση ορθών και εμπειριστατωμένων δεδομένων (Δροσινού, 2015; Farinella, 2015; Σπαντιδάκης, 2008). Η πλειοψηφία ελληνικών και ιταλικών σχολείων δεν υποστηρίζονται από τεχνολογικά μέσα, όπως οι διαδραστικοί πίνακες ή ταμπλέτες. Μια τέτοια συνθήκη καθιστά δύσκολη την εκπαίδευση με τις νέες τεχνολογίες, η οποία είναι στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού αν θα την εφαρμόσει ή όχι καθώς απαιτείται επιπλέον εργασία. Η δασκάλα της γενικής τάξης αδυνατούσε να τη εφαρμόσει, ενώ η δασκάλα του ΤΕ, η οποία θα μπορούσε περιοδικά, αρνούνταν, ακόμη και όταν αποτελούσε θέληση της ίδιας της μαθήτριας. Ακόμη και όταν την έβλεπε να εργάζεται με ενθουσιασμό παρασύροντας και τους άλλους δύο μαθητές του τμήματος, ή ζητούσε να γράψει στον πίνακα τις εργασίες και όχι στην φωτοτυπία, παρέμενε παθητική αρνούμενη να υποκύψει στη θέληση των μαθητών και να προσαρμόσει την εκπαιδευτική της εργασία στις ανάγκες τους, υπηρετώντας το σκοπό εργασίας της, που δεν είναι άλλος από την παροχή κάθε είδους βοήθειας για τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων της μαθήτριας και των συμμαθητών της.

Δεδομένων όλων των ανωτέρω συνθηκών η απόδειξη του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος παραμένει μυστήριο, που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

#### **4. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα**

Η απάντηση του τρίτου ερωτήματος είναι πλήρης, με τις νέες τεχνολογίες συνδυαστικά με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ να επιφέρουν τα μέγιστα, υποστηρίζοντας αποτελεσματικά τη βελτίωση των ψυχοδυναμικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων που αναπτύσσονται στις γλωσσικές παρεμβάσεις στο γενικό δημοτικό σχολείο.

##### **4.1 Ταυτοποίηση με βάση τα Ποιοτικά Δεδομένα**

Η αυτοπαρατήρηση αποτέλεσε και σε αυτή την υπόθεση, όπως και στην πρώτη, τη μεταβλητή με τις περισσότερες και αξιοσημείωτες μεταβολές. Η περίοδος εκτέλεσης των δραστηριοτήτων και του προγράμματος γενικότερα έδωσαν άμεσα ενθαρρυντικά στοιχεία με τη μαθήτρια να παίρνει μόνη την πρωτοβουλία το Μάρτιο να ζητήσει από τη δασκάλα της γενικής τάξης την ισότιμη συμμετοχή της

στην ορθογραφία όπως και οι συμμαθητές της. Οι συγκεκριμένες προσλαμβάνουσες είχαν θετικό αντίκτυπο και στη συγγράφουσα, η οποία εν μέσω αρκετών περιορισμών, μεταξύ αυτών και της απειρίας στη διαχείριση ενός τόσο απαιτητικού προγράμματος, ανταπεξήλθε και αποκόμισε σημαντική εμπειρία η οποία δύναται να τη συντροφεύσει και παράλληλα να την εξελίξει.

Η ενδιάμεση αξιολόγηση αποτέλεσε σταθμό καθώς η συγγράφουσα αντιμετώπισε κατά μέτωπο την αξιολόγηση του προγράμματος, ενώ δόθηκε το έναυσμα για την άμεση αξιολόγηση και της διδακτικής της εργασίας. Με την αποτύπωση των πρώτων θετικών μηνυμάτων η μεταβολή στον παράγοντα αυτοπαρατήρηση δεν άργησε να έρθει. Τα αποτελέσματα αυτής εξίσου ευοίωνα με τις σχέσεις των δύο να δένονται με ισχυρούς δεσμούς, τη μαθήτριά να βγαίνει πιο δυνατή και αισιόδοξη μετά από κάθε εκπαιδευτική παρεμβατική διαδικασία και τη συγγράφουσα να αποκομίζει όλα τα θετικά στοιχεία της διαδικασίας, με την πεποίθηση ότι δύναται να προσφέρει ακόμη περισσότερα. Υψίστης σημασίας όμως αποδείχθηκαν τα δεδομένα του διαστήματος από το τέλος της ενδιάμεσης και μέχρι την έναρξη της τελικής αξιολόγησης, μαγνητίζοντας ακόμη περισσότερο τα βλέμματα δεδομένων του αριθμού των παρεμβάσεων σε συνδυασμό με τη μεθοδική και προσηλωμένη εργασία της μαθήτριας. Στο διάστημα που μεσολάβησε τα θετικά αισθήματα της συγγράφουσας διαρκώς ενισχύονταν λόγω της εξομάλυνσης της σχέσης με τη μαθήτριά και της εξοικείωσης με τη διδακτική της εργασία. Οι βελτιωμένες επιδόσεις στις δεξιότητες της γλώσσας προσέδωσαν απτά αδιαμφισβήτητα αποτελέσματα χρησιμότητας ενός προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Παρόμοιου ύφους και τα αποτελέσματα της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης φανερώνοντας κάθε φορά τις ολοένα και περισσότερο βελτιωμένες ψυχοδυναμικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις και επιδόσεις της μαθήτριας, αποτέλεσμα των διδακτικών παρεμβάσεων με τη συμπερίληψη των νέων τεχνολογιών και της χρήσης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η αρχική αξιολόγηση κατέδειξε τις εκτεταμένου βαθμού ελλείψεις σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες ανεξαιρέτως, εικόνα που μεταβλήθηκε αισθητά στην τελική αξιολόγηση (*όπως αποτυπώνεται με τη μπλε γραμμή στους πίνακες*) με την ολοφάνερα διακριτή πρόοδο και εξέλιξη στους περισσότερους τομείς των γλωσσικών δεξιοτήτων. Διεξοδικότερα, στον πίνακα του ΠΑΠΕΑ (βλ. Παράρτημα *Σχήμα 1*), στην περιοχή των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων οι αποκλίσεις στο επίπεδο της μαθήτριας στην τελική

αξιολόγηση βρίσκονται έως τέσσερα εξάμηνα χαμηλότερα αντί των πέντε εξαμήνων της αρχικής. Και ο πίνακας των ΓΜΔ παρουσίαζε ενδιαφέροντα δεδομένα (βλ. Παράρτημα Σχήμα 2). Οι περιοχές των γλωσσικών δεξιοτήτων και των μαθηματικών αποτύπωσαν αξιόλογες διαφορές. Στην πρώτη περιοχή η σημαντικότερη πρόοδος καταγράφηκε στον άξονα της παραγωγής λόγου με το επίπεδο της μαθήτριας να βρίσκεται δύο εξάμηνα υψηλότερα από τις καταγραφές των αξιολογήσεων που προηγήθηκαν. Οι δραστηριότητες που στόχευαν στο σχηματισμό προτάσεων με παράλληλη εξοικείωση με τη γραμματική και συντακτική δομή, την έκφραση με δομημένο λόγο, σε προφορικό και γραπτό επίπεδο έδωσαν το κίνητρο για επιπλέον προσπάθεια από μέρους της μαθήτριας γεγονός που εύλογα αποτυπώθηκε στην αξιολόγηση, αν και επιβάλλεται να καταβληθεί επιπλέον προσπάθεια. Στο δρόμο του ανωτέρω άξονα βρέθηκε και αυτός της ανάγνωσης με απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων συγκριτικά με την απόκλιση των πέντε εξαμήνων της ενδιάμεσης αξιολόγησης. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον συγκέντρωνε ο πίνακας, των ΕΜΔ (βλ. Παράρτημα Σχήμα 3). Στην πλειονότητα των περιοχών, αν και υποδηλωνόταν ένα επίπεδο κατά πολύ κατώτερο από αυτό των συνομηλίκων της, οι επιδόσεις της μαθήτριας κατέγραψαν σταθερές αλλά σημαντικές βελτιώσεις. Η περιοχή της αναγνωστικής λειτουργίας, διατήρησε τα ηνία στα θετικά αποτελέσματα, με πρόοδο στους τέσσερεις από τους έξι άξονες που την απαρτίζουν, με μεγαλύτερη αυτή στη φωνολογική ενημερότητα, με απόκλιση τριών αντί πέντε εξαμήνων, υποδεικνύοντας το θετικό αντίκτυπο και τη συνεισφορά των δομημένων παρεμβάσεων. Παρόμοια και η περιοχή των μνημονικών λειτουργιών με σταθερές αλλά διόλου ευκαταφρόνητες καταγραφές και στους τρεις άξονες, με το επίπεδο της μαθήτριας να βρίσκεται πλέον τρία και όχι τέσσερα εξάμηνα χαμηλότερα από τη γραμμή βάσης. Βελτίωση φάνηκε ακόμη σε έναν άξονα των αντιληπτικών λειτουργιών, τις πολυαισθητηριακές μνημονικές λειτουργίες. Η χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών μέσων συνδυαστικά με τον υπολογιστή αποτέλεσαν σημαντικά κίνητρα μάθησης επιδιώκοντας πολυαισθητηριακή μάθηση η οποία φάνηκε να επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις της μαθήτριας.

#### **4.2 Ταυτοποίηση με βάση τα Ποσοτικά Δεδομένα**

Ακόμη πιο ενθαρρυντικά αποδείχθηκαν τα ευρήματα των ποσοτικών δεδομένων αποδεικνύοντας την υποχρέωση του εκπαιδευτικού να παραμένει πιστός στην

υιοθέτηση του προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ τροποποιώντας μόνο τις παρεμβατικές διαδικασίες, με την προσφυγή στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Τα αποτελέσματα, όπως παρουσιάστηκαν στην απόδειξη της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης και όπως φαίνονται παρακάτω, αποτελούν ατράνταχτους δείκτες αποτελεσματικότητας και συνεισφοράς του δομημένου προγράμματος στην επίτευξη των στόχων.

Και τα πέντε πειράματα παρείχαν αδιάσειστα στοιχεία αποτελεσματικότητας του προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ωστόσο μέσα από την τρίτη, τέταρτη και πέμπτη κοινωνική ιστορία και τις ερωτήσεις αυτών έγινε περισσότερο αντιληπτή η επιτακτική ανάγκη χρήσης του. Και τα τρία πειράματα εστίαζαν στη συγγραφή κειμένου και το σχηματισμό προτάσεων. Για την επιτυχή ολοκλήρωση τέτοιων εργασιών απαιτείται πρωτύτερα η κατάκτηση επιμέρους δεξιοτήτων αναγνωστικών λειτουργιών, μορφολογίας, σημασιολογίας, ορθογραφίας κ.α. Αυτός ήταν και ο λόγος που αποτέλεσαν τους τελευταίους στόχους στο ετήσιο πρόγραμμα στόχων. Αξίζει όμως να διευκρινιστεί ότι παρότι απαρτίζονταν και από ερωτήσεις εξέτασης συγκεκριμένων τομέων της γλώσσας, όπως η ορθογραφία ή η φωνολογική ενημερότητα, το βάρος κατανεμήθηκε περισσότερο στο συγκεκριμένο δεξιότητες. Οι υπολειπόμενες δύο ιστορίες επωμίστηκαν το βάρος αξιολόγησης πιο στοχευμένων τομέων.

Αναλυτικότερα, η τρίτη κοινωνική ιστορία αφορούσε τη συγγραφή μικρής έκτασης κειμένου με χρονική αλληλουχία γεγονότων συνδυαστικά με την ανάγνωση. Πέντε ήταν οι ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκε να απαντήσει, καταφέροντας τις τρεις από αυτές. Οι σωστά απαντημένες ερωτήσεις αφορούσαν δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης κειμένου, ορθογραφίας, συλλαβισμού, λεξιλογίου και φωνολογικής ενημερότητας. Διεξοδικότερα, στην πρώτη ερώτηση η συμπλήρωση των κενών έγινε με βοήθεια, αφού δεν μπόρεσε να μαντέψει σωστά τις λέξεις που έλειπαν. Η επόμενη ερώτηση, εστίαζε στην ανάγνωση της σελίδας για δύο λόγους. Πρώτον λόγω των περιεχόμενων των λέξεων σε δίμηφα σύμφωνα και συμφωνικά συμπλέγματα, αλλά και στη διευκόλυνση απάντησης της επόμενης ερώτησης για την κατανόηση του κειμένου, που απαντήθηκε σωστά. Η ανάγνωση της μαθήτριας κινήθηκε σε ανώτερο από το αναμενόμενο επίπεδο φανερώνοντας την κατάκτηση λέξεων με το συγκεκριμένο βαθμό δυσκολίας. Παρόμοια ανταποκρίθηκε και στην τέταρτη ερώτηση τοποθετώντας τις εικόνες στη σωστή σειρά. Ωστόσο την ίδια μοίρα δεν είχε η τελευταία για την

ολοκλήρωση της οποίας απαιτείτο υποστήριξη. Μόνη της κατάφερε να γράψει ολοκληρωμένα δύο προτάσεις. Στις υπόλοιπες δύο οι προτάσεις δεν ανταποκρίθηκαν επαρκώς με έλλειψη συντακτικής και γραμματικής δομής και την υποστήριξη της συγγράφου. Ωστόσο δεν πρέπει να παραληφθεί ότι η μαθήτρια παρατηρούσε κάθε λεπτομέρεια στις εικόνες την οποία εξέφραζε χωρίς να διστάζει, κάνοντας χρήση απλών και σύνθετων λέξεων αλλά και δευτερευόντων όρων και κυρίως επιθέτων. Η εν μέρει απάντηση της ερώτησης κατέστησε σαφές το εμπλουτισμένο λεξιλόγιο και την ενίσχυση της προφορικής έκφρασης (Βλ. Παράρτημα Εικόνα 13, 14).

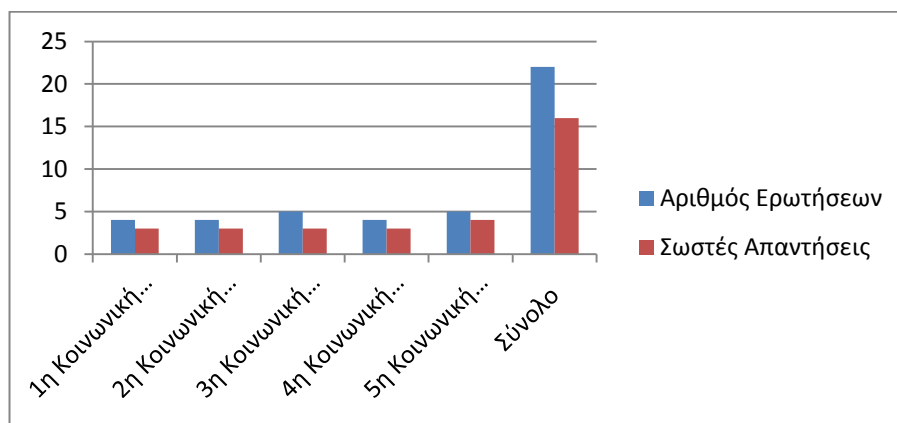
Το τέταρτο πείραμα αποτελούσε συνδυασμό γλωσσικών δεξιοτήτων ακολουθώντας τα χνάρια της προηγούμενης ιστορίας. Οι σωστές απαντήσεις ανήλθαν σε τρεις. Στην πρώτη ερώτηση ανταποκρίθηκε άμεσα βρίσκοντας το λάθος και σχηματίζοντας την πρόταση σωστά. Επιπλέον για την επίλυσή της κατέφυγε και σε παρατηρήσεις ανακαλώντας τις παρεμβάσεις με το παπουτσόκουτο και τον υπολογιστή. Η κίνηση αυτή αποτέλεσε ένα ακόμη ισχυροποιητικό στοιχείο υπέρ των στοχευμένων παρεμβάσεων, φανερώνοντας την αμέριστη επίδραση του παιδαγωγικού υλικού στη μαθήτρια. Στη δεύτερη ερώτηση η πρόταση περιείχε περισσότερες του αναμενόμενου λέξεις όπως επίθετο και επίρρημα. Την πρώτη φορά σχημάτισε την πρόταση "Το κουτί περιέχει ένα δώρο πολύ σημαντικό", τη διάβασε και έπειτα άλλαξε τις θέσεις των τελευταίων λέξεων ανταποκρινόμενη στο σχηματισμό, αλλά και τη γραφή της με ελάχιστα ορθογραφικά λάθη. Σωστή ήταν και η απάντηση στην ερώτηση που προσδοκούσε πλήρη κατανόηση του κειμένου αναφορικά με την κοινωνική δεξιότητα που αναδείχθηκε, το σεβασμό και τη συνεργασία. Στην τρίτη ερώτηση που απαιτούσε συμπλήρωση της πρότασης η μαθήτρια, παρότι δεν ξέφυγε από τα οπτικά ερεθίσματα που προσλάμβανε από τις εικόνες, ολοκλήρωσε με άρτιο τρόπο το νόημα κάνοντας χρήση των επιθετικών προσδιορισμών μαγικές και χρωματιστές για τη λέξη πεταλούδες, συμπεριφορά που υπέδειξε τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Επιπλέον η γραφή των λέξεων και της πρότασης ήταν άρτια με μόνο λάθος την αντιμετάθεση των δίψηφων συμφώνων -στ στη λέξη χρωματιστές, το οποίο και διόρθωσε κατά την ανάγνωση της πρότασης. Η ερώτηση που δεν απαντήθηκε αφορούσε το τέλος της ιστορίας που έπρεπε να δοθεί από την ίδια. Για την υποστήριξη της εν λόγω ερώτησης δεν υπήρχαν οπτικοί διευκολυντές, γεγονός που αποτέλεσε και την αιτία της αποτυχίας. Η δυσκολία της να σκεφτεί

ήταν εμφανής γελώντας αμήχανα και λέγοντας "Έφυγαν; Το άφησαν; Δεν ξέρω κυρία." (Βλ. Παράρτημα Εικόνα 15, 16).

Τέλος και η πέμπτη κοινωνική ιστορία ακολούθησε την πορεία των ιστοριών που προηγήθηκαν. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων, την ικανότητα γραφής, ανάγνωσης και τη φωνολογική ενημερότητα. Στις τρεις πρώτες ερωτήσεις έδωσε σωστές απαντήσεις σχηματίζοντας άρτια δομημένες προτάσεις, δείχνοντας να έχει κατανοήσει πλήρως το νόημα. Παρόμοια στην τέταρτη ερώτηση, αναφορικά με τη συγγραφή κειμένου με χρονική αλληλουχία, δημιούργησε προτάσεις χρησιμοποιώντας τις λέξεις στην αρχή, μετά, στο τέλος, με μόνο μελανό σημείο τα γραμματικά λάθη που ήταν αρκετά. Όσον αφορά την τελευταία ερώτηση στόχος ήταν ανάγνωση και γραφή λέξεων διαβαθμισμένης δυσκολίας με δίψηφα σύμφωνα για την εξακρίβωση κατανόησής τους και αποφυγή σύγχυσής τους. Κατά τη διάρκεια της υπαγόρευσης παρατηρήθηκαν λάθη τόσο ορθογραφικά όσο και φωνολογικά με αντικατάσταση γραμμάτων, τα οποία εντόπιζε και έσπευδε να διορθώσει κατά την αναγνωστική διαδικασία. Τη λέξη "παιδιά" την έγραψε σωστά δείχνοντας να θυμάται την οικογένεια των λέξεων που της είχε δοθεί στην παρέμβαση, γεγονός που υπέδειξε για ακόμη μία φορά τη χρησιμότητα και λειτουργία του παιδαγωγικού υλικού (Βλ. Παράρτημα Εικόνα 17).

Συνολικά, όπως χαρακτηριστικά παρουσιάζεται τόσο στον Πίνακα 1, όπως παρουσιάζεται στη σελίδα 92, όσο και στο Σχήμα 5, οι απαντήσεις αποκλίνουν ελάχιστα από τον αριθμό των ερωτήσεων.

Σχήμα 5. Επιδόσεις μαθήτριας στο σύνολο των ερωτήσεων των κοινωνικών ιστοριών



Από το συγκεντρωτικό αριθμό των 22 ερωτήσεων και των πέντε κοινωνικών ιστοριών, η μαθήτρια ολοκλήρωσε επιτυχώς και τα πέντε πειράματα απαντώντας σωστά τις 16 ερωτήσεις.

Αξίζει ωστόσο να διευκρινιστεί ότι όσες απαντήσεις δόθηκαν μισές δεν προσμετρήθηκαν ως σωστές αλλά ως λαθεμένες. Πλην της τρίτης κοινωνικής ιστορίας στην οποία η μαθήτρια παρουσιάστηκε εμφανώς πιο αδύναμη, δεδομένου ότι δεν ανταποκρίθηκε σε δύο ερωτήσεις από τις πέντε, στις υπόλοιπες το επίπεδό της παρέμεινε αμετάβλητο αδυνατώντας να ανταποκριθεί σε μία ερώτηση κάθε φορά. Οι 16 απαντήσεις δόθηκαν ατομικά από την ίδια γεγονός που μαρτυρούσε τις βελτιωμένες επιδόσεις στις γλωσσικές δεξιότητες. Μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ βγήκε ενισχυμένη στους τομείς ανάγνωσης, κατανόησης, ορθογραφίας, συλλαβισμού, λεξιλογίου, φωνολογικής ενημερότητας και μορφολογικής επίγνωσης, σχηματισμού προτάσεων, προφορικής έκφρασης και συγγραφής κειμένου με την πρέπουσα γραμματική και συντακτική δομή.

#### **4.3 Ταυτοποίηση με βάση τη Βιβλιογραφική Τεκμηρίωση**

Κύριος στόχος της παρέμβασης ήταν η συγκρότηση ενός προγράμματος εναρμονισμένου με τις ανάγκες και αδυναμίες της μαθήτριας. Με τη χρήση ποικίλων μεσών και εκπαιδευτικών υλικών, μεταξύ των οποίων και του υπολογιστή, τα αποτελέσματα δικαίωσαν και τη μαθήτρια και την έρευνα. Αυτό αποδεικνύεται από τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα εξίσου. Η εκπαιδευτική παρουσία της μαθήτριας σε αυτής της μορφής την αξιολόγηση υπέδειξε τη σημαντικότητα χρήσης ενός στοχευμένου προγράμματος παρέμβασης υποστηριζόμενο από βοηθητικά υλικά όπως οι νέες τεχνολογίες και ο υπολογιστής.

Όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο, το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι ένα πρόγραμμα που αποτελεί σημαντικό όπλο στη φαρέτρα του εκπαιδευτικού, ο οποίος αν εργαστεί μεθοδικά και συγκροτημένα θα οδηγηθεί σε περαιτέρω εξέλιξη τόσο του μαθητή και του προγράμματος όσο και του ίδιου. Σε αυτό συνηγορούν αρκετοί ερευνητές καθώς από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι οι μαθητές με δυσλεξία απαιτείται να λαμβάνουν στοχευμένες παρεμβατικές εργασίες αυστηρά προσαρμοσμένες στο γνωστικό και όχι το ηλικιακό τους επίπεδο (Sayeski, 2011; Zourou, 2010).



Σημαντικό δομικό στοιχείο του προγράμματος μετά την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και τον ορισμό των διδακτικών προτεραιοτήτων αποτελεί η συγκρότηση των στόχων και διδακτικών βημάτων, των υλικών, των στρατηγικών και των δραστηριοτήτων που κρατούν τον εκπαιδευτικό προσηλωμένο στην εργασία του. Αυτό άλλωστε υποστηρίζουν και ερευνητές κάνοντας ειδική μνεία στη χρησιμότητα της διαδικασίας, η οποία ενδεχομένως φαίνεται χρονοβόρα. Οι θεωρίες των σταδίων και των επικαλυπτόμενων κυμάτων υιοθετούνται από ερευνητές στην προσπάθειά τους να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα τέτοιων προγραμμάτων (Sayeski, 2011). Το πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ που σχεδιάστηκε προς υποστήριξη των δυσκολιών της μαθήτριας στις γλωσσικές δεξιότητες απέφυγε τις συγκρίσεις και την υιοθέτηση της μιας θεωρίας έναντι της άλλης επιμένοντας αφενός στη χρήση πολλών και διαφορετικών στρατηγικών, βοηθητικών μέσων και υλικών με εμπλοκή των νέων τεχνολογιών για αποτελεσματικότερη κατάκτηση των διδασκόμενων δεξιοτήτων, υιοθετώντας την ιδέα και τα οφέλη της πολυαιαθητηριακής μάθησης, αλλά και τη μετακίνηση από το ένα βήμα στο άλλο έπειτα από βεβαιωμένη κτήση της διδαχθείσας δεξιότητας. Η ανάγνωση, η γραφή, η παραγωγή γραπτού λόγου, το λεξιλόγιο, η ορθογραφία, θεωρούνταν περιοχές υπεύθυνες για τις περιορισμένες επιδόσεις στους βασικούς τομείς με αποτέλεσμα το πρόγραμμα να τεμαχιοποιείται σε επιμέρους βήματα στοχεύοντας στην επίτευξη του τελικού μακροπρόθεσμου στόχου. Ο συλλαβισμός, η εξοικείωση με απλές και σύνθετες λέξεις, η δημιουργία μικρών και μετέπειτα μεγαλύτερων προτάσεων με απλή και σύνθετη συντακτική και γραμματική δομή ήταν άρρηκτα συνδεδεμένα με τον κύριο διδακτικό στόχο. Κάθε ένα από τα βήματα συνέδραμε ουσιαστικά σε αυτή την προσπάθεια η οποία επέφερε τα αποτελέσματα που αναμένονταν, όπως υποστηρίζεται από τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Οι ερευνητές του εν λόγω πεδίου προσφεύγοντας στην αξιολόγηση μιας σειράς παραγόντων αλληλένδετων με τις γλωσσικές δεξιότητες σε δείγμα μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατέληξαν στο θετικό αντίκρισμα των παρεμβάσεων, οι οποίες αποτελούν ισχυρά θεμέλια στην υιοθέτηση ενός επιτυχημένου προγράμματος συνολικής βελτίωσης των ικανοτήτων των μαθητών, θέτοντας σε μια ιεραρχική βάση τις γλωσσικές δεξιότητες.

Προτεραιότητα δίνουν στην εξοικείωση με τη ρίζα και τις καταλήξεις, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοήσουν το νόημα και συλλαβισμό κάθε είδους λέξης επιτυγχάνοντας τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους με την ανάγνωση της

λέξης να τοποθετείται στην κορυφή της πυραμίδας, τη γραφή, τον έλεγχο του συλλαβισμού και την κατανόηση να έπονται ενώ στη βάση τοποθετείται η από μνήμης γραφή της λέξης (Mesman, 2011; Sayeski, 2011; Zourou, 2010). Οι παρεμβάσεις στον προφορικό λόγο καθώς και η βεβαιωμένη κατάκτηση του λεξιλογίου επηρεάζουν τις εργασίες και επιδόσεις των μαθητών στο γραπτό λόγο και ευθύνονται για επιτυχείς ή αποτυχημένες επιδόσεις σε δεξιότητες κατανόησης κειμένου, δομής και περιεχομένου προτάσεων και εξαγωγής συμπεράσματος (Παντελιάδου, 2000, σσ. 84,99; Snowling, 2012). Επιπρόσθετα η εξοικείωση και κατάκτηση της ικανότητας συλλαβισμού βρίσκεται σε αυστηρή αλληλεξάρτηση με την ορθογραφία, τη φωνολογία, τη γραφή, τη γραμματική, και την ανάγνωση. Η επιτυχής κατάκτηση όλων των ανωτέρω δεξιοτήτων σχετίζεται με υψηλότερου επιπέδου επιδόσεις σε ανάγνωση και γραφή (Nagy, 2013). Σε αυτό το μοτίβο οι δραστηριότητες στις οποίες δραστηριοποιούνταν η μαθήτριά εστίαζαν στην προφορική αφήγηση ιστοριών και τη μετέπειτα γραφή τους, εξαιτίας των δυσκολιών έκφρασης. Ωστόσο οι δύο αυτές δεξιότητες θεωρήθηκαν αλληλένδετες, ενώ τόσο τα ποιοτικά όσο και τα ποσοτικά δεδομένα εδραίωσαν την ανωτέρω άποψη με τις βεβαιωμένες ενισχυμένες επιδόσεις και στους δύο τομείς.

Η δημιουργία ενός στοχευμένου, ατομικού, δομημένου, ενταξιακού προγράμματος δεν υπόκεινται σε κανόνες που αποζητούν τη χρήση μεμονωμένων μεθόδων, αλλά χαρακτηρίζεται από υψηλού επιπέδου προσαρμοστικότητα. Υποκλίνεται στην πρόοδο της τεχνολογίας και των επιτευγμάτων της εξετάζοντας τη συμβολή των νέων τεχνολογιών στην προώθηση ενός προγράμματος με στόχο τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΜΔ. Στο δρόμο που χάραξαν ερευνητές, μερικές δεκαετίες πίσω, αξιολογώντας τη σημαντικότητα των εξατομικευμένων και διαφοροποιημένων στρατηγικών για την κατάκτηση της ανάγνωσης, έδωσαν το έναυσμα για τη μελέτη και συμπερίληψη των νέων τεχνολογιών και των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην αξιολόγηση της παρεμβατικής διαδικασίας. Παραβλέποντας τους όποιους περιορισμούς προέκυπταν από τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στο ΤΕ, μεγάλος όγκος εργασιών υλοποιήθηκε με τη χρήση αυτού υποστηρίζοντας τις γλωσσικές δεξιότητες της μαθήτριάς. Η επιλογή των σωστών συμφώνων για τη δημιουργία, ανάγνωση και κατανόηση λέξεων, η συντακτικά ορθή τοποθέτηση των λέξεων για το σχηματισμό προτάσεων, η συγγραφή κειμένου με χρονική ακολουθία με τη

βοήθεια εικόνων, αποτέλεσαν μερικές από τις δραστηριότητες που υποστηρίχθηκαν αποτελεσματικά από το προαναφερθέν μέσο (Berkeley, 2010). Η οργάνωση ενός τέτοιου προγράμματος δεν απαιτεί τη μετακίνηση από τις συνθήκες εργασίας που διέπουν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Οι γλωσσικές δεξιότητες σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, υποστηρίζονται άριστα με τη βοήθεια της τεχνολογίας και του υπολογιστή με μόνη και απαραίτητη προϋπόθεση τη δόμηση άρτιων οργανωμένων παρεμβάσεων μέσα από τις οποίες θα προκύψει ωφέλεια στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης μέσα από στην ανάγνωση (Kazakou, 2011).

Ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα του εν λόγω προγράμματος είναι η δυνατότητα που δίνει στον εκπαιδευτικό να εξελίξει το πρόγραμμά του, να συνδυάσει δραστηριότητες και να εμπλέξει υλικά και μέσα. Σε αυτό το μοτίβο κινήθηκε και το πρόγραμμα που σχεδιάστηκε από τη συγγράφουσα αποκλειστικά για τη μαθήτριά. Με το πέρας της ενδιάμεσης αξιολόγησης και την καταγεγραμμένη βελτιωμένη επίδοση της μαθήτριάς στις περισσότερες από τις δεξιότητες της γλώσσας το πρόγραμμα εφαρμόστηκε, αποτελούμενο από δραστηριότητες αυξημένης δυσκολίας που συνδυάζονταν μεταξύ τους με ταυτόχρονη εναλλαγή, εργασιών υλικών και μέσων. Η πεποίθηση αυτή βρίσκει σύμφωνους αρκετούς ερευνητές οι οποίοι διατυμπανίζουν το συνδυασμό στην εκπαίδευση φωνολογικής ενημερότητας και κατανόησης. Η ομάδα των μαθητών με ΜΔ βγήκε φανερά ωφελημένη ακόμη και από τις στοχευμένες παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν σε καθένα τομέα ξεχωριστά. Ωστόσο τα ευρήματα υπέδειξαν τη φανερή πρόοδο από το συνδυασμένο πρόγραμμα, δηλαδή ταυτόχρονες παρεμβάσεις σε φωνολογική ενημερότητα και κατανόηση γραπτού λόγου. Επιπρόσθετα άκρως αισιόδοξα μηνύματα προέκυψαν και από την αξιολόγηση ένα χρόνο αργότερα, με τις επιδόσεις των μαθητών να διατηρούνται σε υψηλά επίπεδα (Araújo, 2013; Escalle, 2008; Kazakou, 2011; Nagy, 2013).

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα ακόμη ουσιαστικό στοιχείο στην προσπάθεια συγκρότησης ενός εξατομικευμένου προγράμματος. Η διαδικασία δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αξιολογήσει άμεσα το επίπεδο του μαθητή από το οποίο προκύπτει έμμεσα η αξιολόγηση του προγράμματος, δίνοντας τις κατευθυντήριες γραμμές για τη λειτουργικότητά του. Αναφορικά με τη μαθήτριά, έπειτα από κάθε αξιολόγηση διαπιστωνόταν με από τρόπο η αποτελεσματικότητα του προγράμματος, με τη μεγαλύτερη πρόοδο να έχει επιτευχθεί στο διάστημα

μεταξύ του τέλους της ενδιάμεσης και της τελικής αξιολόγησης, εικόνα που υποστηρίζεται ακράδαντα από τα ποιοτικά δεδομένα στα οποία αντικατοπτρίζονται ευκρινώς οι βελτιωμένες επιδόσεις στους τομείς που πλήττονταν περισσότερο με το πλησίασμα στη γραμμή βάσης. Ένα ακόμη ενθαρρυντικό στοιχείο για την υιοθέτηση του προγράμματος είναι η διατήρηση των κεκτημένων δεξιοτήτων για αρκετό χρονικό διάστημα από την ολοκλήρωση της διδακτικής εργασίας. Οι ερευνητές έχοντας προσανατολίσει τη μελέτη τους προς την επίτευξη μιας περισσότερο ωφέλιμης παρεμβατικής και συνάμα υποστηρικτικής διαδικασίας, αφουγκραζόμενοι τη στροφή στη συλλογική εξέταση των δυσκολιών, δεν παραγκωνίζουν ένα ακόμη σημαντικό δεδομένο που προκύπτει μέσα από μια οργανωμένη παρεμβατική διαδικασία (Sayeski, 2011). Ζητούμενο όλων είναι η εκπαίδευση των μαθητών με ΜΔ αλλά και η διατήρηση των επιτευξιμών στόχων με αρκετές έρευνες να υποδεικνύουν διατήρηση των κεκτημένων ακόμη και ένα χρόνο αργότερα (Παντελιάδου, 2000, σσ. 84,99; Snowling, 2012). Δεδομένο στο οποίο συνηγόρησε και η εν λόγω έρευνα με αποδεικτικά στοιχεία τα ποσοτικά δεδομένα με τη μαθήτριά να έχει διατηρήσει τις περισσότερες από τις γλωσσικές δεξιότητες, όπως φαίνεται από το πλήθος των απαντημένων ερωτήσεων.

## **5. Συζήτηση - Προτάσεις**

Με μια σύντομη ανασκόπηση των τριών κεφαλαίων διακρίνει κανείς τη συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική εξέλιξη των μαθητών. Οι ΕΜΔ αποτελούν τον πλέον αναδειγμένο τομέα με τη μεγαλύτερη έρευνα, η οποία ωστόσο δεν έχει ακόμη κατορθώσει να εδραιώσει έναν ορισμό ή την κατηγοριοποίηση των αιτιολογικών παραγόντων. Πέραν αυτών των περιοχών, που αποτελούν ανοικτό πεδίο έρευνας και χρίζουν επιπλέον μελέτης, πληθώρα ερευνητών έχει διεξάγει υπέρογκο αριθμό μελετών αναφορικά με τις γλωσσικές δεξιότητες, επιδιώκοντας τον εντοπισμό της καταλληλότερης παρεμβατικής μεθόδου για την υποστήριξη των μαθητών. Όπως σε κάθε μέθοδο και αποτέλεσμα η διχογνωμία κυριαρχεί με την πλειοψηφία των ερευνητών ωστόσο να έχει ταχθεί υπέρ ενός στοχευμένου, ατομικού, δομημένου, ενταξιακού προγράμματος με την εμπλοκή του μαθητή σε δραστηριότητες και εργασίες που στοχεύουν στην πολυαισθητηριακή μάθηση με την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση πολλών

δεξιότητων. Σαφώς υπήρξαν έρευνες οι οποίες εστίαζαν σε κάθε μία γλωσσική δεξιότητα ξεχωριστά, ωστόσο καταποντίστηκαν, με τα ερευνητικά αποτελέσματα να κλίνουν υπέρ της ταυτόχρονης αξιολόγησης πολλών γλωσσικών δεξιότητων, προφορικού και γραπτού λόγου, καταγράφοντας θετικά αποτελέσματα, ενισχύοντας αποτελεσματικά και υποστηρίζοντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις μαθησιακές επιδιώξεις του μαθητή.

Σε αυτό το μοτίβο επιδιώκει να κινηθεί και η εκπαιδευτική διαδικασία με την ολοένα και αυξανόμενη εμπλοκή εκπαιδευτικών υλικών και μέσων δεδομένης της τεχνολογικής επανάστασης. Οι νέες τεχνολογίες βρίσκουν πρόσφορο έδαφος και αποζητούν ενεργή συμμετοχή στην εκπαίδευση και υποστήριξη των μαθητών με ΕΜΔ. Ο αριθμός μελετών και ερευνητικών δεδομένων είναι σχετικά μικρός, ενώ για την Ελλάδα και την Ιταλία εξαιρετικά περιορισμένος. Αιτία αυτού αποτελεί ο ανύπαρκτος τεχνολογικός εξοπλισμός των σχολείων και η αδυναμία των εκπαιδευτικών να μετακινηθούν από το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης σε ένα πιο σύγχρονο, εναρμονισμένο με τις ανάγκες της εποχής.

Από το μοντέλο αυτό δεν ξέφυγαν ούτε οι δασκάλες της γενικής τάξης και του ΤΕ του δημοτικού σχολείου επιδιώκοντας μια παρέμβαση εστιασμένη στα βιβλία, τις φωτοτυπίες και τον παραδοσιακό τρόπο γραφής. Ωστόσο τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρατήρηση και την παρέμβαση, υπέδειξαν αφενός την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ και αφετέρου τη σημαντική συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δείγματα προόδου της μαθήτριας στο σύνολο των γλωσσικών δεξιοτήτων παρέχονται από τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, όπως ενδελεχώς αναλύθηκαν παραπάνω, εδραιώνοντας τη σημασία της εν λόγω διαδικασίας. Ήταν η πρώτη φορά που η μαθήτρια λάμβανε εξατομικευμένη παρέμβαση και καλούνταν να εργαστεί με καινοτόμο παιδαγωγικό υλικό, ειδικά φτιαγμένο για την ίδια, αποκλείοντας βιβλία και μολύβια. Οι εργασίες στο σύνολό τους υλοποιήθηκαν μέσω του επεξεργαστή κειμένου με εικόνες και χρώματα που δρούσαν καταλυτικά, βιωματικά και προσέλκυαν το ενδιαφέρον της. Πέραν όμως των δραστηριοτήτων που μπορεί να δημιουργήσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δύναται να καταφύγει στη χρήση λογισμικών που με τη μορφή παιχνιδιού επιδιώκουν να προκαλέσουν την εμπλοκή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο εναλλακτικό και συνάμα αρκούντως αποτελεσματικό. Ακόμη και σε περίπτωση που η αίθουσα δεν είναι εξοπλισμένη με υπολογιστές ή ταμπλέτες, όπως συνέβη στη γενική τάξη και το

ΤΕ του Δημοτικού Σχολείου Κυπαρισσίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί με δική του πρωτοβουλία να καταφύγει στη χρήση τους, με την προτεραιότητα να δίνεται στο ΤΕ, επιδιώκοντας να ενισχύσει το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Ωστόσο προτείνεται τυχόν επανάληψη της έρευνας αφενός να υλοποιηθεί σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και αφετέρου να συμπεριληφθεί στην παρεμβατική διαδικασία σημαντικός αριθμός λογισμικών, υποστηρικτικός προς τις ανάγκες των μαθητών, πέραν της χρήσης του επεξεργαστή κειμένου, για την εξαγωγή ευρείας κλίμακας ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα όσα έχουν αναφερθεί, ενδεχόμενη χρήση των λογισμικών, που παρουσιάστηκαν στο πρώτο κεφάλαιο, θα ήταν ικανή να υποστηρίξει με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο τις ελλείψεις της μαθήτριας σε όλο το φάσμα των γλωσσικών δεξιοτήτων, δεδομένων των ελλείψεων σε προφορικό και γραπτό λόγο. Στην ταμπλέτα θα μπορούσε να έχει καταχωρημένες διαφόρων ειδών εργασίες τις οποίες θα είχε τη δυνατότητα να συμβουλευτεί, ενώ με τα υπόλοιπα λογισμικά θα πλοηγούνταν και θα εργαζόταν σε δραστηριότητες συλλαβισμού, ορθογραφίας, ανάγνωσης, κατανόησης και γραφής με τρόπο διαδραστικό και στοχευμένο. Τα λογισμικά σαφώς δεν αντικαθιστούν το εξατομικευμένο παρεμβατικό πρόγραμμα ωστόσο δύνανται να συλλειτουργήσουν, επιδιώκοντας τη διατήρηση των αποτελεσμάτων για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ενισχύοντας παράλληλα και τον ψυχολογικό παράγοντα.

Τέλος τονίζεται ιδιαίτερος η σύμπνοια που θα πρέπει να κυριαρχεί μεταξύ των εκπαιδευτικών, της γενικής τάξης και του ΤΕ, αλλά και των γονέων για την ολιστική αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι ψυχοδυναμικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις δεν αφορούν αποκλειστικά το πρόγραμμα και τη λειτουργία του αλλά και τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων με την παρεμβατική διαδικασία και το μαθητή, οι οποίες οφείλουν να είναι άρτιες και ουσιαστικές. Στην περίπτωση της μαθήτριας οι σχέσεις της μητέρας με τη δασκάλα της γενικής τάξης λειτούργησαν υποστηρικτικά δεδομένης της συνεργασίας των δύο πλευρών στην επίτευξη του κοινού στόχου. Αντίθετα οι ανύπαρκτες σχέσεις της μητέρας με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης μαρτυρούσαν και την απουσία βελτίωσης της μαθήτριας.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση:

Araújo, F. B. (2013). Lexical and Phonological Processes in Dyslexic Readers: Evidence from a Visual Lexical Decision Task. *DYSLEXIA 20* DOI: 10.1002/dys.1461 , σσ. 38-53.

Berkeley, S. M. (2010). Reading Comprehension Instruction for Students With Learning Disabilities, 1995–2006: A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education 31* (6) , σσ. 423-436.

DSM-V. (2014). American Psychiatric Association: *Specific Learning Disorder*. <http://www.dsm5.org/Documents/Specific%20Learning%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>

Ecalte, M. B. (2008). Computer-based Training with Ortho-Phonological Units in Dyslexic Children: New Investigations. *DYSLEXIA 15* DOI: 10.1002/DYS.373 , σσ. 218-238.

Fälth, G. T. (2013). Computer-assisted Interventions Targeting Reading Skills of Children with Reading Disabilities—A Longitudinal Study. *DYSLEXIA 19* , σσ. 37–53.

Farinella, A. (2015). *Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης. Διάλεξη στο ΕΑΕ09 με θέμα: Ειδική Αγωγή και Νέες Τεχνολογίες στο πανεπιστήμιο Τορίνο*. Retrieved from: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD195>.

Farquharson, C. F. (2014). Phonological and lexical influences on phonological awareness in children with specific language impairment and dyslexia. *Frontiers in psychology, Volume 5*, 838 , σσ. 1-10.

Farukh, V. (2014). Predictors of Reading in Urdu: Does Deep Orthography Have an Impact? *DYSLEXIA 20* , σσ. 146–166.

Horowitz-Kraus, V. K. (2014). Reading acceleration training changes brain circuitry in children with reading difficulties. *Brain and Behavior 2014; 4(6)* , σσ. 886–902.

Kazakou, S. (2011). Phonological Awareness Software for Dyslexic Children. *Themes in Science & Technology Education, 4(1)* , σσ. 33-51.

Klem, M.-L. H. (2015). Sentence repetition is a measure of children's language skills rather than working memory limitations. *Developmental Science 18:1* , σσ. 146–154.

Lee, V. (2005). Computer-Based Reading Instruction for Young Children with Disabilities. *Journal of Special Education Technology, 20(1)* , σσ. 5-18.

McBride-Chang, L. W. (2012). Specific Reading Difficulties in Chinese, English, or Both: Longitudinal Markers of Phonological Awareness, Morphological Awareness, and RAN in Hong Kong Chinese Children. *Journal of Learning Disabilities 45(6)* , σσ. 503 – 514.

McMurray, M. (2014). The case for frequency sensitivity in orthographic learning. *Journal of Research in Special Educational Needs, doi: 10.1111/1471-3802.12079* , σσ. 1-10.

Mesman, K. (2011). An Examination of Multiple Predictors of Orthographic Functioning. *Journal of Learning Disabilities 44 (1)* , σσ. 50-62.

Miller, D. (2014). Novel Approaches to Examine Passage, Student, and Question Effects on Reading Comprehension. *Learning Disabilities Research & Practice* 29 (1) , σσ. 25-35.

Nagy, C. G. (2013). Morphological Knowledge and Literacy Acquisition. *Journal of Learning Disabilities* 47 (1) , σσ. 3-12.

Osman, Y. A. (2015). Educational multimedia app for dyslexia literacy intervention: a preliminary evaluation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 176 , σσ. 405 – 411.

Sayeski, K. (2011). Effective Spelling Instruction for Students With Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic* 47(2) , σσ. 75 –81.

Snowling, H. (2012). Interventions for children’s language and literacy difficulties. *International journal language communication disorder VOL. 47, NO. 1* , σσ. 27–34.

Soro (2015). Ψυχολογία των οργανισμών και των θεσμών της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ10): *Nel contesto di gruppo il corpo pensa meglio della mente*. Φάκελος Σημειώσεων. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου ΔΙΠΙΜΣ: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196&openDir=/559ff4888T1B>

Spencer, Q. (2014). Specific Reading Comprehension Disability: Major Problem, Myth, or Misnomer? *Learning Disabilities Research & Practice* 29(1), σσ. 3-9.

WHO. (2015). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10) 2016: *Disorders of psychological development, Chapter V: Mental and behavioural disorders*. <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en>.

Xiao, S.-H. H. (2013). Weaknesses in Semantic, Syntactic and Oral Language Expression Contribute to Reading Difficulties in Chinese Dyslexic Children. *DYSLEXIA* 20, DOI: 10.1002/dys.1460 , σσ. 74-98.

Zourou, E. M. (2010). The fragile nature of phonological awareness in children with specific language impairment: Evidence from literacy development. *Child Language Teaching and Therapy* 26(3) , σσ. 347–358.

## **Ελληνόγλωσση:**

Αβραμίδης, Κ. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση.

Αθανασιάδη, Κ. Φ. (2007). Αναδρομική μελέτη περιστατικών με αίτημα την αντιμετώπιση διαταραχών λόγου-μαθησιακών δυσκολιών, περίοδος 2000-2006. Στο Γ. Δ. Βλασσοπούλου, *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 413-421). Αθήνα: Γρηγόρη.

Αϊδίνης. (2007). Δομή και ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα. Στο Γ. Βλασσοπούλου, *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 223-244). Αθήνα: Γρηγόρη.

Βακαλούδη. (2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πατάκη.

Βαρσαμίδου, Σ. (2007). Σχέση παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου. Στο Γ. Βλασσοπούλου, *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 377-389). Αθήνα: Γρηγόρη.



Βοσνιάδου. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές. Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκιοντεντάι, Π. (2013). Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Εφαρμογής Δημιουργίας Ψηφιακών Ιστοριών στο iPad . *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία* . Πειραιάς, 10/5 - 12/5: Ελληνική Επιστημονική Ένωση ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, <http://www.etpe.gr/conf?cid=20>.

Δράκος, Τ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Ατραπός.

Δροσινού. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. (Μ. Δροσινού, Επιμ.)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).

Δροσινού. (2009). *Μεθοδολογικές Οδηγίες*. Στο βιβλίο Δροσινού, Μελάς, Μαρκάκης & Χρηστάκης (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. (Μ. Δροσινού, Επιμ.)*. Ανάκτηση από Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ): Ανάκτηση από [http://www.pi-schools.gr/download/lessons/drast\\_math\\_etoimotitas/vivlio\\_ekp/kef\\_vivliou/3method\\_odi\\_gies.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/lessons/drast_math_etoimotitas/vivlio_ekp/kef_vivliou/3method_odi_gies.pdf)

Δροσινού. (2013). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία): Τι συμβαίνει με την παιδαγωγική αξιολόγηση όταν “κάτι δεν πάει καλά με την ένταξη στο σχολείο”;. *Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Θέματα Ειδικής Αγωγής 63*, 25-36. Αθήνα 7/12 - 8/12: ΠΕΣΕΑ.

Δροσινου. (2014). *Ειδική Διδακτική (ΕΑΕ01): Δημιουργία Σχεδίου Στοχευμένης Ατομικής Δομημένης Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας. Φάκελος Σημειώσεων*. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου ΔΙΠΜΣ, <https://eclass.uop.gr/courses/LITD178/>.

Δροσινού. (2015). Η σχολική ένταξη στην Ιταλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής 68* , σσ. 1-19.

Δροσινού. (2014). *Μεθοδολογία Παρέμβασης ΕΑΕ04 Φάκελος Σημειώσεων:Εργαστήρια Μεθοδολογίας παρέμβασης ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD180&openDir=/52fdcc52yTF7>.

Δροσινού. (2014). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Τμήμα Φιλολογίας Καλαμάτα. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.

Δροσινού. (2014). *Ψυχοδυναμική της Ανάπτυξης των Οικογενειακών Σχέσεων (ΕΑΕ06): Σημειώσεις. Φάκελος Εξεταζόμενων Σημειώσεων α) Ψυχοδυναμική -Συστημική θεώρηση της οικογένειας με ΓΝΩΣΥΚΟΙ και β) Ενδεικτική αγγλόφωνη βιβλιογραφία με έμφαση τους γονείς*. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου ΔΙΠΜΣ . Ανάκτηση από [https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/LITD185/%CE%95%CE%91%CE%9506\\_2014\\_%CE%94%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%8D%2C%20%CE%9C.%20%282014%29.%20%CE%A6%CE%91%CE%9A%CE%95%CE](https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/LITD185/%CE%95%CE%91%CE%9506_2014_%CE%94%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%8D%2C%20%CE%9C.%20%282014%29.%20%CE%A6%CE%91%CE%9A%CE%95%CE)

%9B%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9E%CE%95%CE%A4%CE%91%CE%96  
%CE%9F%CE%9C%C.

Δροσινού, Π. (2012). Τα ειδικά σχολεία: ο άγνωστος κόσμος της ειδικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Ανάλυσης Δεδομένων περιοδικό του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη*, σσ. 1-12.

Ζέρβα, Β. (2007). Η αναγνώριση και η διόρθωση του λάθους στο γραπτό λόγο ως μεταγνωστικό κριτήριο σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στο Γ. Βλασσοπούλου, *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 318-323). Αθήνα: Γρηγόρη.

Θεοχαρίδου, Μ. (2007). Αναγνωστική δυσλεξία-αντιμετώπιση με υποστηρικτική τεχνολογία(περίπτωση παιδιού με αναγνωστική δυσλεξία). Στο Γ. Βλασσοπούλου, *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 531-539). Αθήνα: Γρηγόρη.

Καλομοίρης. (2007). Οι διαταραχές προφορικού και γραπτού λόγου:Πεδίο διεπιστημονικής έρευνας και θεωρητικής σύγχυσης. Στο Γ. Βλασσοπούλου, *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 17-33). Αθήνα: Γρηγόρη.

Καπερώνης, Α. Κ. (2008). Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Λογισμικού για την Ενίσχυση της Αναγνωστικής Κατανόησης Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. *6ο Συνέδριο ΕΤΠΕ*. Λεμεσός, 25/9 - 28/9: ΕΤΠΕ, <http://www.etpe.gr/conf?cid=13>.

Καρακίτσιος, Ε. Α. (2008). *Σχέδια διδασκαλίας και υποστηρικτικό υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, Τεύχος Α' και Τεύχος Β'*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικά θέματα, Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της γλώσσας στο δημοτικό: [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/index\\_gr.htm](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm).

Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη. (2014). Η Ανάπτυξη του λεξιλογίου με τη χρήση των ΤΠΕ: Ένα ερευνητικό/επιμορφωτικό πρόγραμμα χρηματοδοτούμενο από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Ανάγνωσης (IRA), σσ. 79-84. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή: Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. Ρέθυμνο 3/10-5/10: Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, <http://www.etpe.gr/conf?cid=23>.

Κόμης. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.

Λεβαντή. (2007). Πρότυπα πρόσβασης στην ανάγνωση και στη γραφή λέξεων, προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας. Στο Γ. Βλασσοπούλου, *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 52-67). Αθήνα: Γρηγόρη.

Λεγάκη. (2007). Φωνολογική ενημερότητα και η σχέση της με την ανάπτυξη γραφής και ανάγνωσης. Στο Γ. Βλασσοπούλου, *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 277-280). Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαρκάκης, Δ. (2001). Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία). Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο Χρηστάκης, *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Ματή-Ζήση. (2011). Σχολικο-μαθησιακές δυσκολίες: ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική. Στο Ζ. Καλαντζή-Αζίζι, *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 191-227). Αθήνα: Πεδίο.

Μεντζέλου, Δ. (2009). Τα συστατικά ενός εκπαιδευτικού προγράμματος γλώσσας, σσ.1-7. *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*. Βόλος: Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ) και Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, <http://www.etpe.gr/conf?cid=14>.

Μικρόπουλος. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Νόμος 3699/2008 : Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΑΕ)*. Ανάκτηση από Βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης: Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας: [http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson\\_id=200&ep=14](http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=200&ep=14).

Παλαιολόγου, Α. (2004). Ανάπτυξη, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Λογισμικού για μαθητές με δυσλεξία: Πρώτη Πειραματική Εφαρμογή. *4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, <http://www.etpe.gr/conf?cid=8>.

Παναγιωτακόπουλος, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Παντελιάδου, Α. (2007). Η συνδρομή του προφορικού λόγου στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου. Στο Γ. Βλασσοπούλου, *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 83-97). Αθήνα: Γρηγόρη.

Παπαδοπούλου, Β. (2013). Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο με τη δημιουργία και χρήση διαδραστικού ψηφιακού βιβλίου (ibook) για υπολογιστές - ταμπλέτες. *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*. Πειραιάς, 10/5 - 12/5: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, <http://www.etpe.gr/conf?cid=20>.

Παπαδοπούλου, Γ. (2013). «Εννοιολογική χαρτογράφηση και Μαθησιακές Δυσκολίες». *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ)*. Πειραιάς, 10/5 - 12/5: Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, <http://www.etpe.gr/conf?cid=20>.

Πολυχρόνη. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.

Πόρποδας. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Ιδιωτική.

Πρωτόπαπας. (2007). Διαστάσεις των αναγνωστικών δεξιοτήτων και δυσκολιών στην ελληνική γλώσσα. Στο Γ. Βλασσοπούλου, *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 164-179). Αθήνα: Γρηγόρη.

Ράλλη, Σ. (2009). Θεωρητικές προσεγγίσεις και μεθοδολογία σχεδιασμού του εκπαιδευτικού λογισμικού «Δάφνη» για την καλλιέργεια στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου και κατανόησης, σσ.1-8. *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση*

των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία». Βόλος, 24/4 - 26/4: ΕΤΠΕ, <http://www.etpe.gr/conf?cid=14>.

Ρετάλης, Β. (2011). EduComics - Αξιοποίηση Υπερμεσικών Εκπαιδευτικών Κόμικς στην Τάξη, σσ.1251-1254. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα "Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία". Πάτρα : ΕΤΠΕ, <http://www.etpe.gr/conf?cid=17>.

Σαββάκη, Υ. (2007). Προβλήματα της εξατομίκευσης των λέξεων του γραπτού λόγου μαθητών Γ΄ και Δ΄τάξης του δημοτικού σχολείου της Ελλάδας. Στο Γ. Βλασσοπούλου, *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 292-295). Αθήνα: Γρηγόρη.

Σακελλαρίου, Β. Α. (2007). Η αναγνωστική ικανότητα παιδιών ηλικίας 7-8 ετών, μαθητών της Β΄τάξης του Δημοτικού, που εμφανίζουν δυσκολίες στη σχολική μάθηση. Στο Γ. Δ. Βλασσοπούλου, *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 211-221). Αθήνα: Γρηγόρη.

Σπαντιδάκης, Μ. (2008). Μεθοδολογία Σχεδιασμού και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Λογισμικού για Μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες: Το Παράδειγμα «Στη Χώρα των Λενού», σσ.213-221. *Πρακτικά του 6ου Συνεδρίου της ελληνικής επιστημονικής ένωσης τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών στην εκπαίδευση*, Λεμεσός, 25/9 - 28/9: ΕΤΠΕ, <http://www.etpe.gr/conf?cid=13>.

Στασινός, (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο. Η Εμπειρία Ενός Αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Συνοδινού. (2014). *Ψυχοδυναμική της Ανάπτυξης και των Οικογενειακών Σχέσεων (ΕΑΕ06) : Σημειώσεις. Φάκελος Σημειώσεων. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου ΔΙΠΜΣ.*  
Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/LITD185/%CE%95%CE%91%CE%9506.%202014.%20%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%9F%CE%94%CE%99%CE%9D%CE%9F%CE%A5%2C%20%CE%A6%CE%91%CE%9A%CE%95%CE%9B%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9E%CE%95%CE%A4%CE%91%CE%96%CE%9F%CE%9C%CE%95%CE%9D%C>

Τανός. (2012). *Η δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεξικού μαθητή. Ένα συνοπτικό βοήθημα για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσιναρέλης. (2003). *Προσαρμοσμένη Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Φούρλας. (2007). Αξιολόγηση των διαταραχών του γραπτού λόγου: κλινικά θέματα και πρακτικές ανάλυσης και ερμηνείας γλωσσικών ικανοτήτων και δυσκολιών. Στο Γ. Βλασσοπούλου, *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 180-201). Αθήνα: Γρηγόρη.

Χουλιάρος. (2007). Οι νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία της αντιμετώπισης της δυσλεξίας και ευρύτερα των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Γ. Βλασσοπούλου, *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 508-513). Αθήνα: Γρηγόρη.

Χρηστάκης. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρηστάκης. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

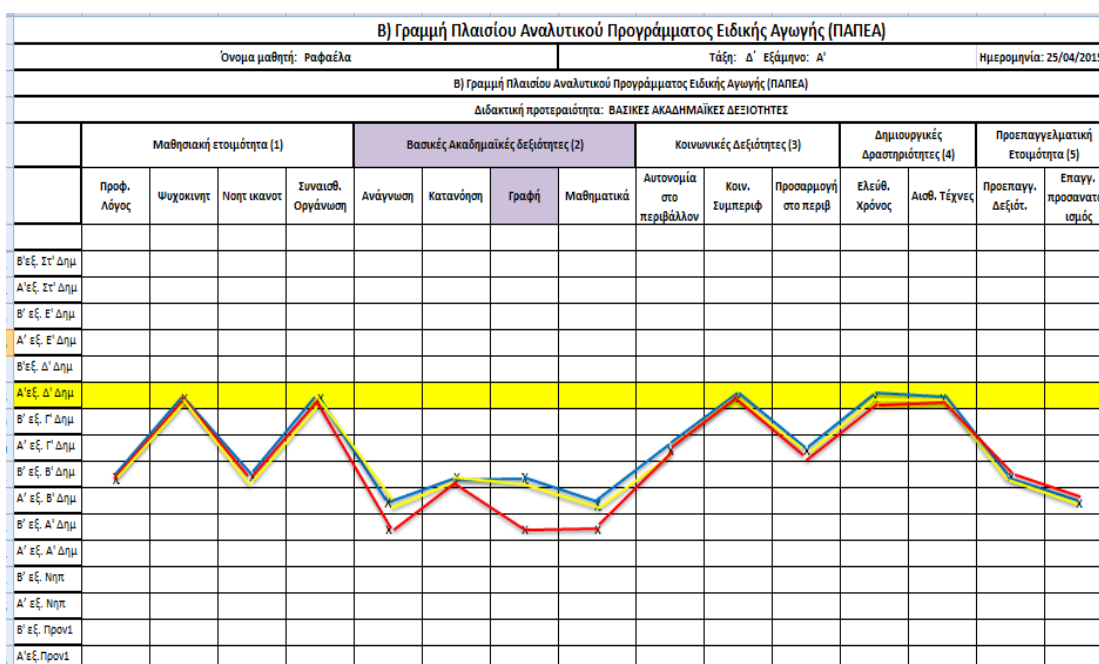
Χρηστάκης. (2014). *Ψυχοδυναμική της Ανάπτυξης των Οικογενειακών Σχέσεων (ΕΑΕ06): Περιληπτικές Σημειώσεις : 1. Ψυχοδυναμική της ανάπτυξης των παιδιών και των*

οικογενειακών σχέσεων, 2. Ψυχοδυναμική των σχέσεων και της βοήθειας σε μαθητές και οικογένειες με σύνθετες δυσκολίες, Φάκελος Σημειώσεων. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου ΔΙΠΜΣ. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD185>.

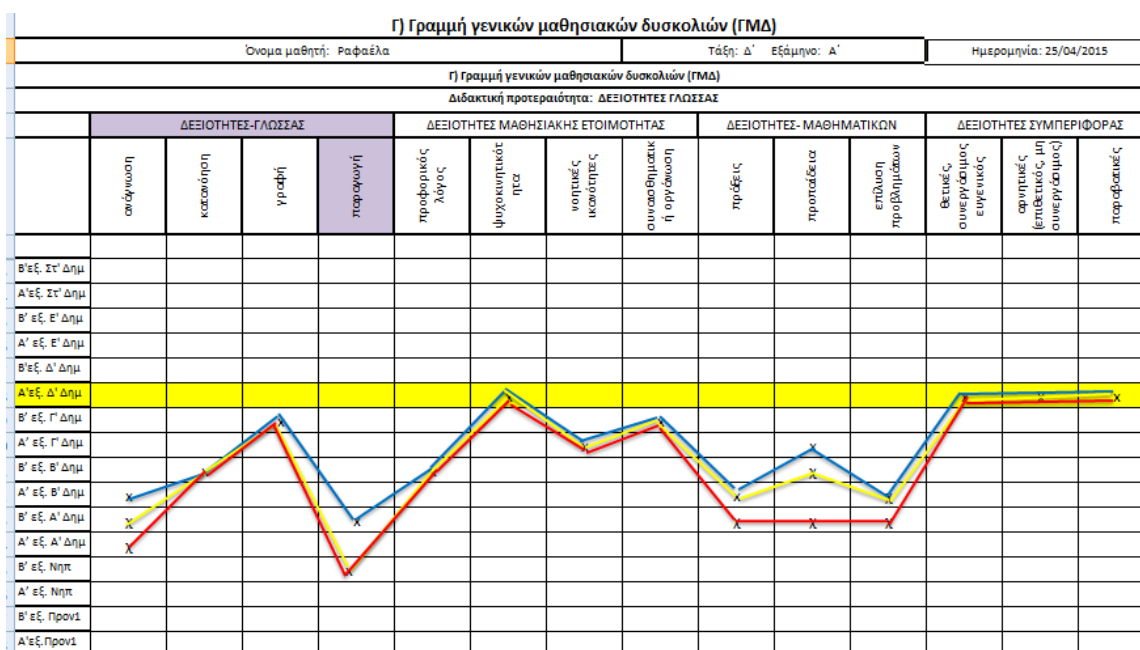
# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## Κατάλογος Σχημάτων

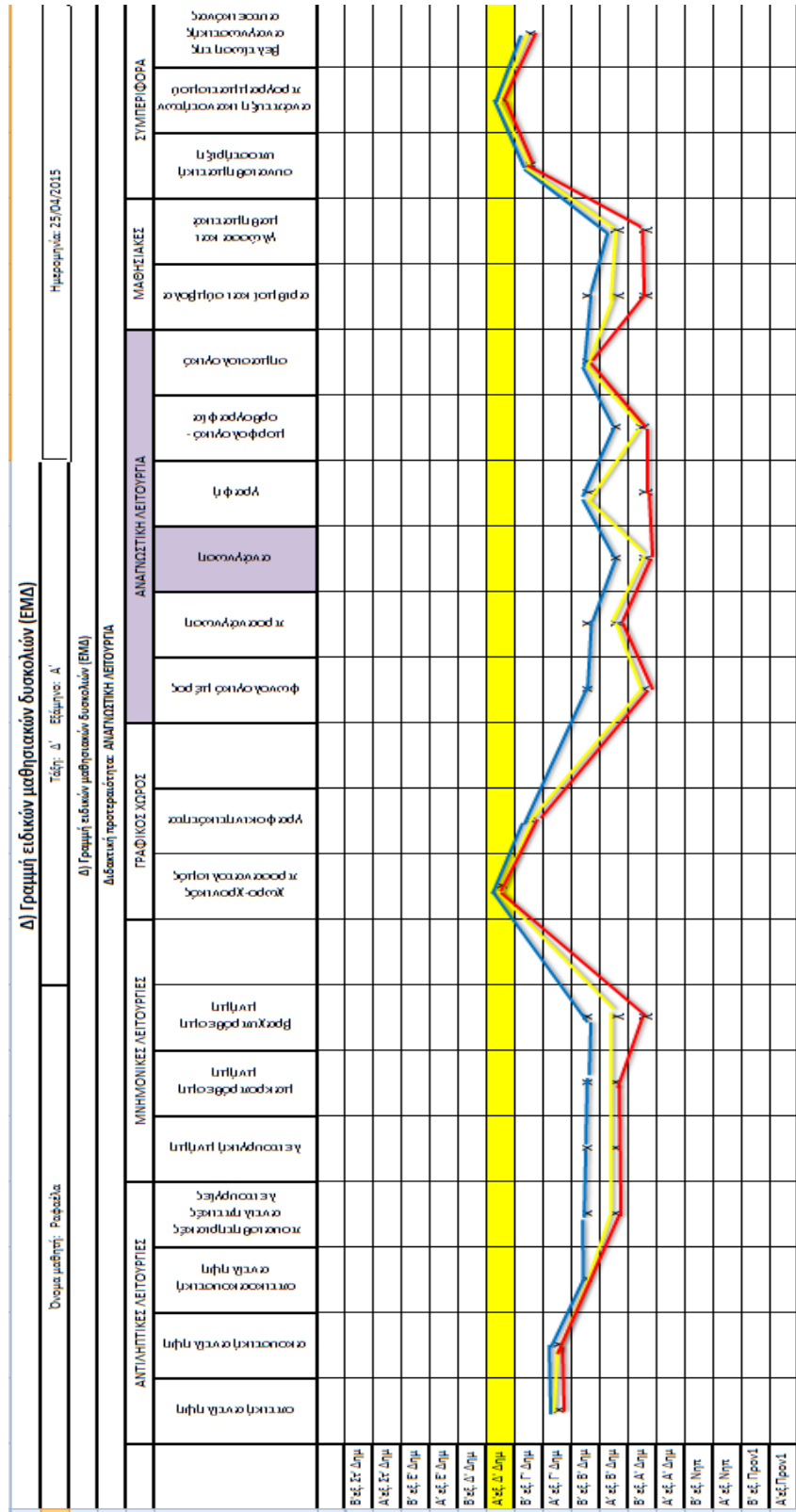
Σχήμα 1. Μεταβολές στις γλωσσικές δεξιότητες που αποτυπώνονται στη Γραμμή του ΠΑΠΕΑ



Σχήμα 2. Μεταβολές στις γλωσσικές δεξιότητες σύμφωνα με τη Γραμμή των ΓΜΔ



Σχήμα 3. Μεταβολές στις γλωσσικές δεξιότητες σύμφωνα με τη Γραμμή των ΕΜΔ



## Κατάλογος Εικόνων



Εικόνα 1 Παπουτσόκουτο

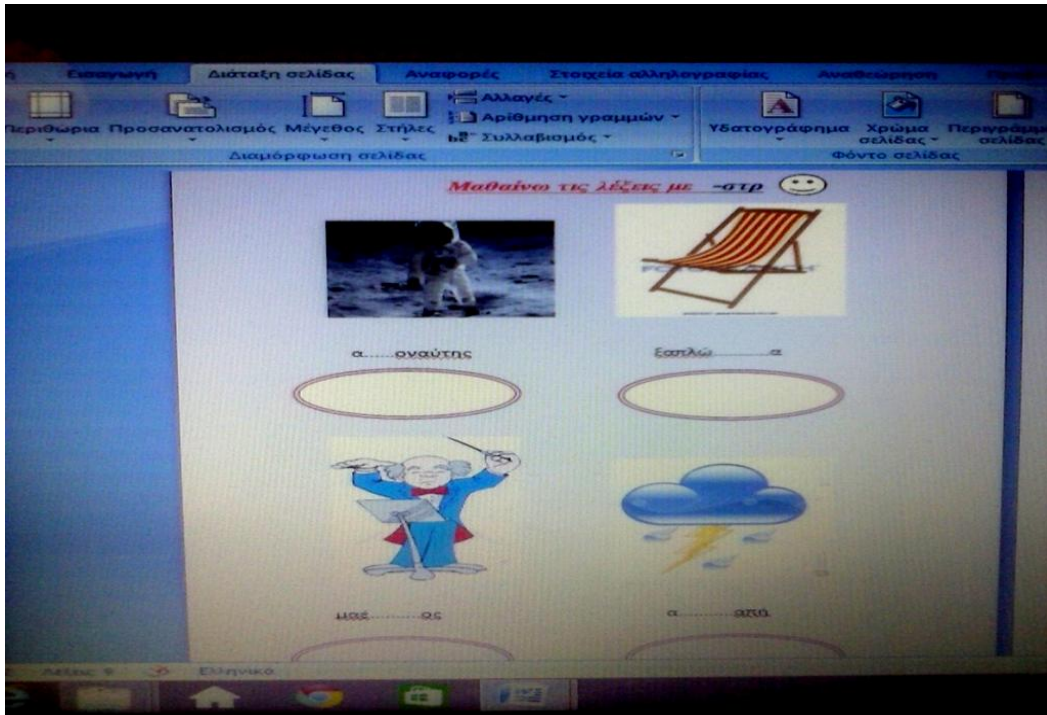


Εικόνα 2 Κεσεδάκια για συγγραφή ιστορίας

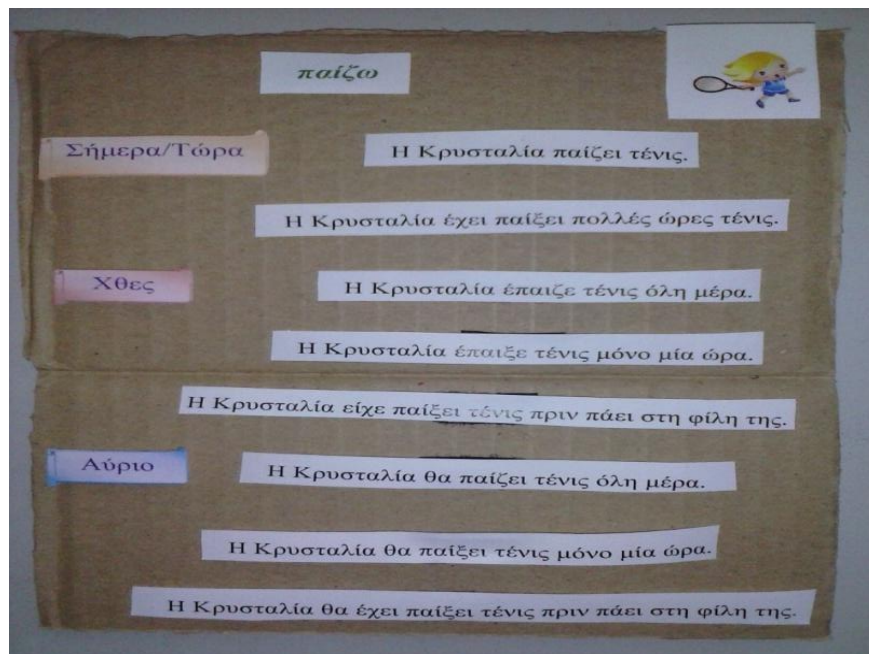


Εικόνα 3 Πάζλ

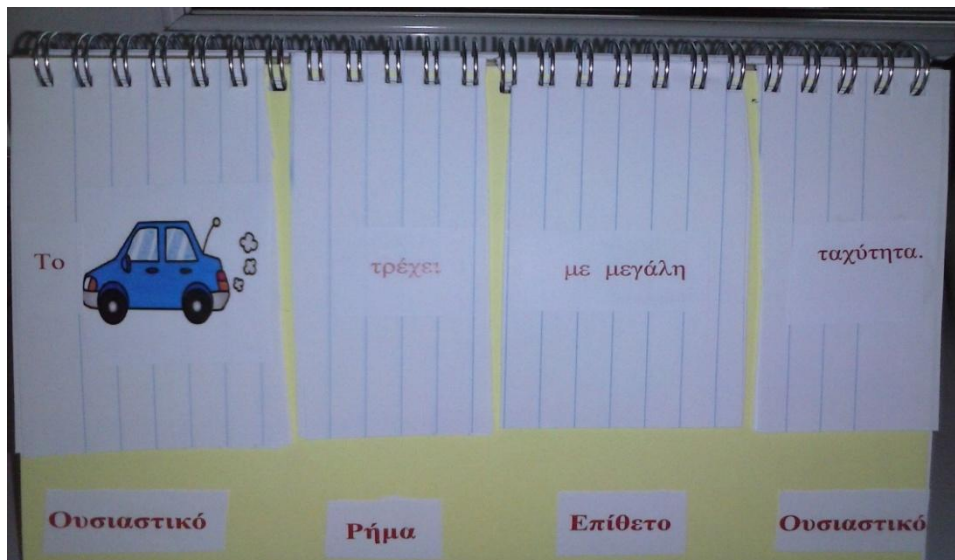




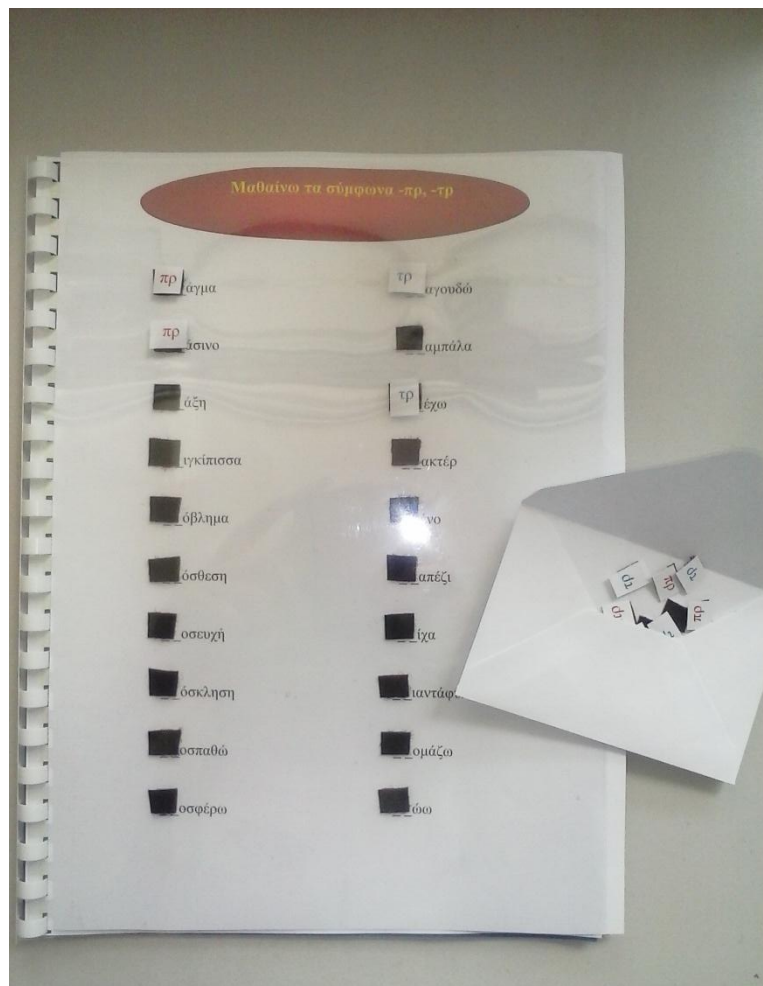
Εικόνα 4 Δραστηριότητα εκμάθησης συμφωνικού συμπλέγματος -στρ με τον υπολογιστή



Εικόνα 5 Χαρτόνι



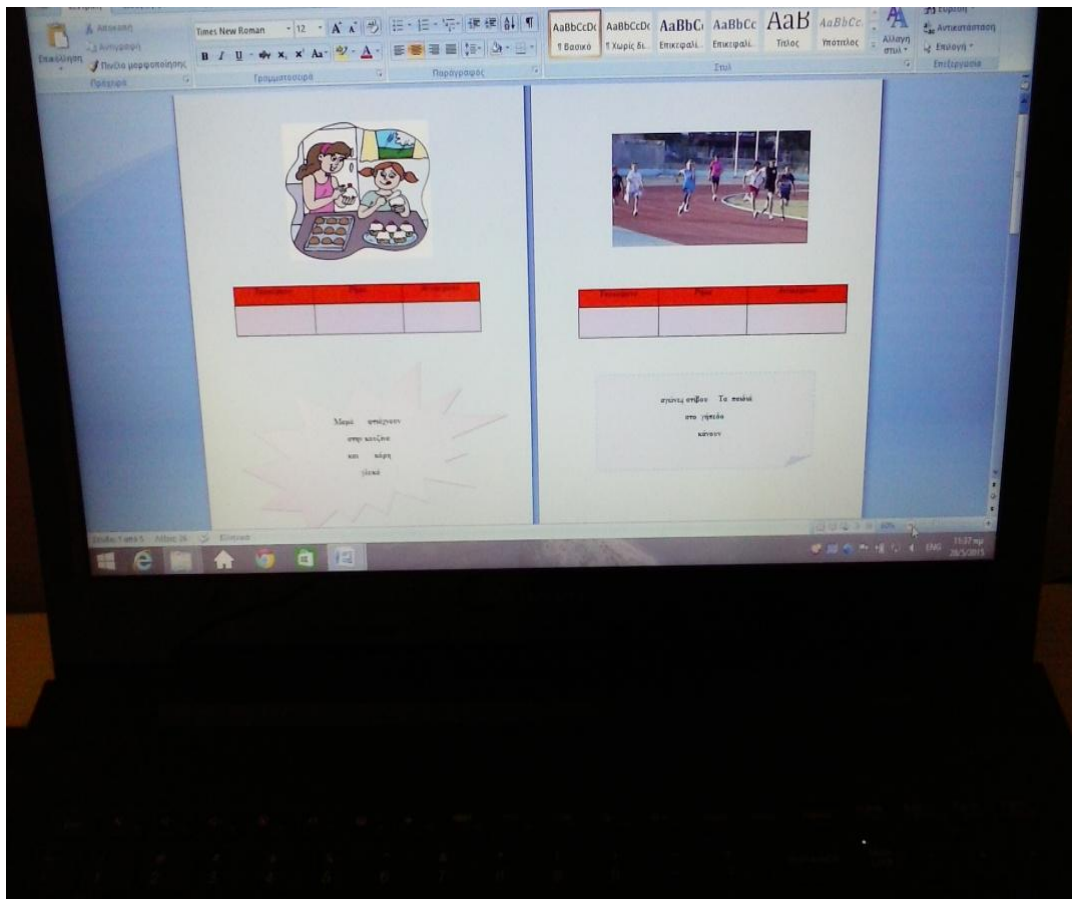
Εικόνα 6 Σπιδάλ



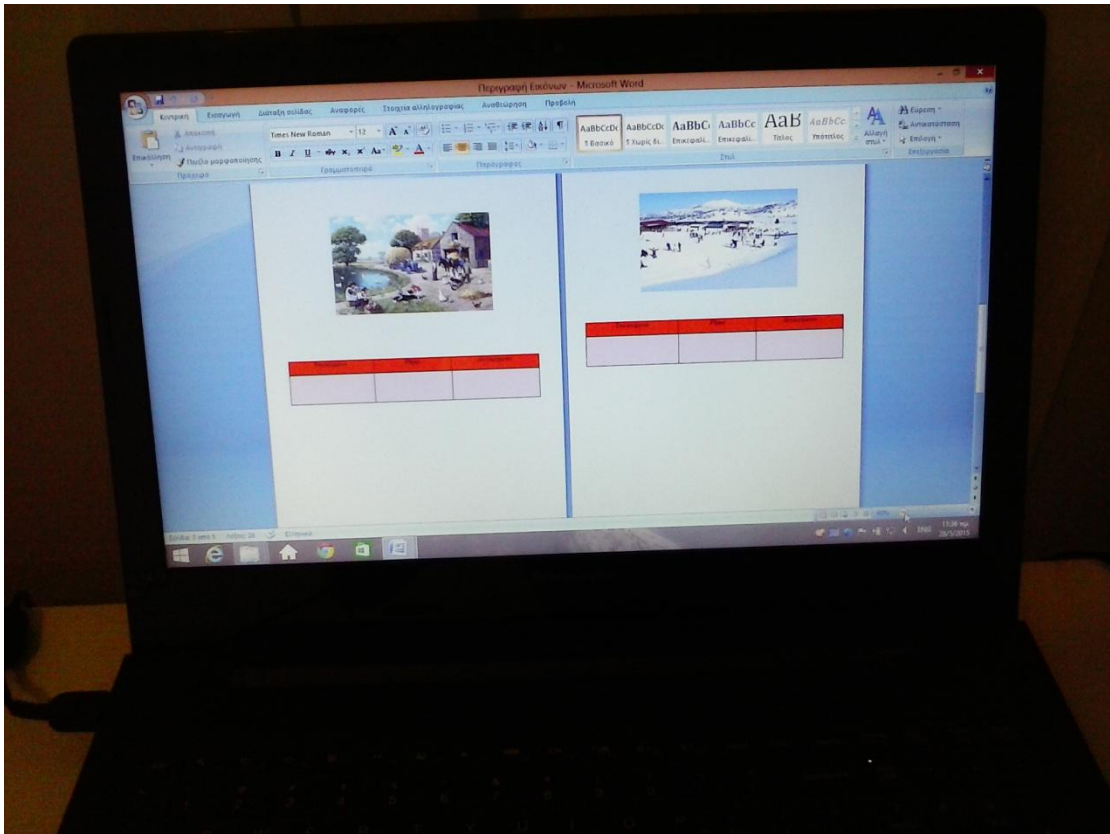
Εικόνα 7 Ντοσιέ



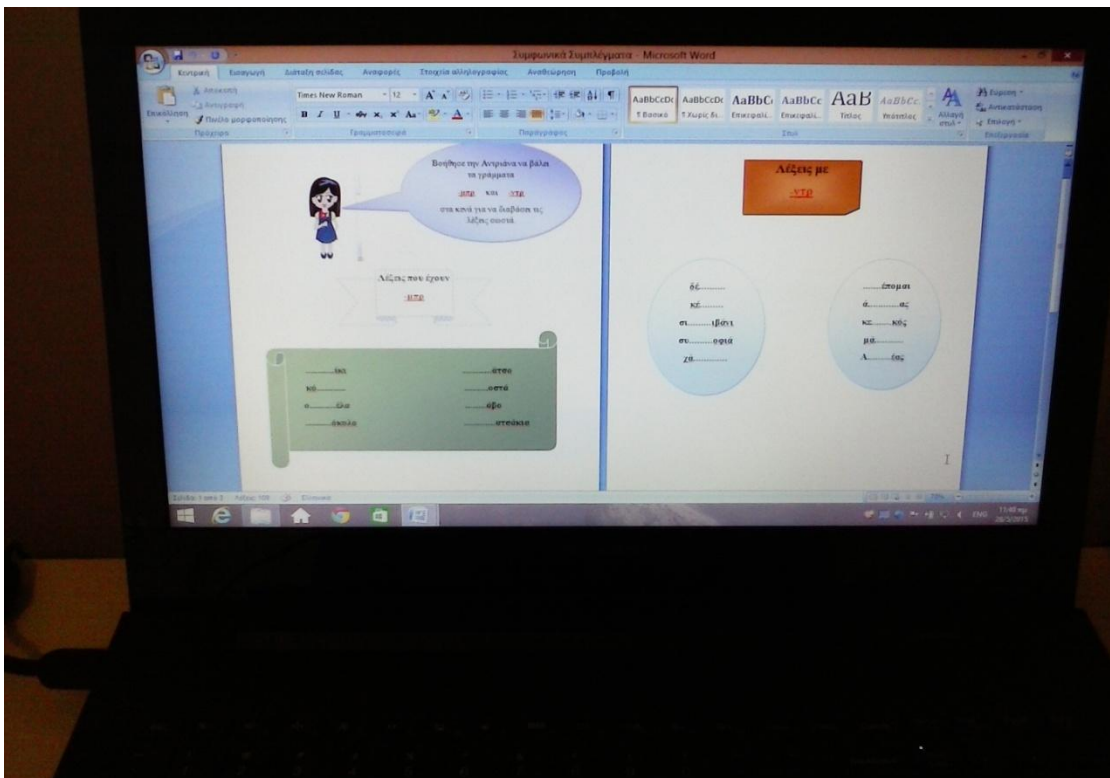
**Εικόνα 8 Χαρτόνι προτάσεων**



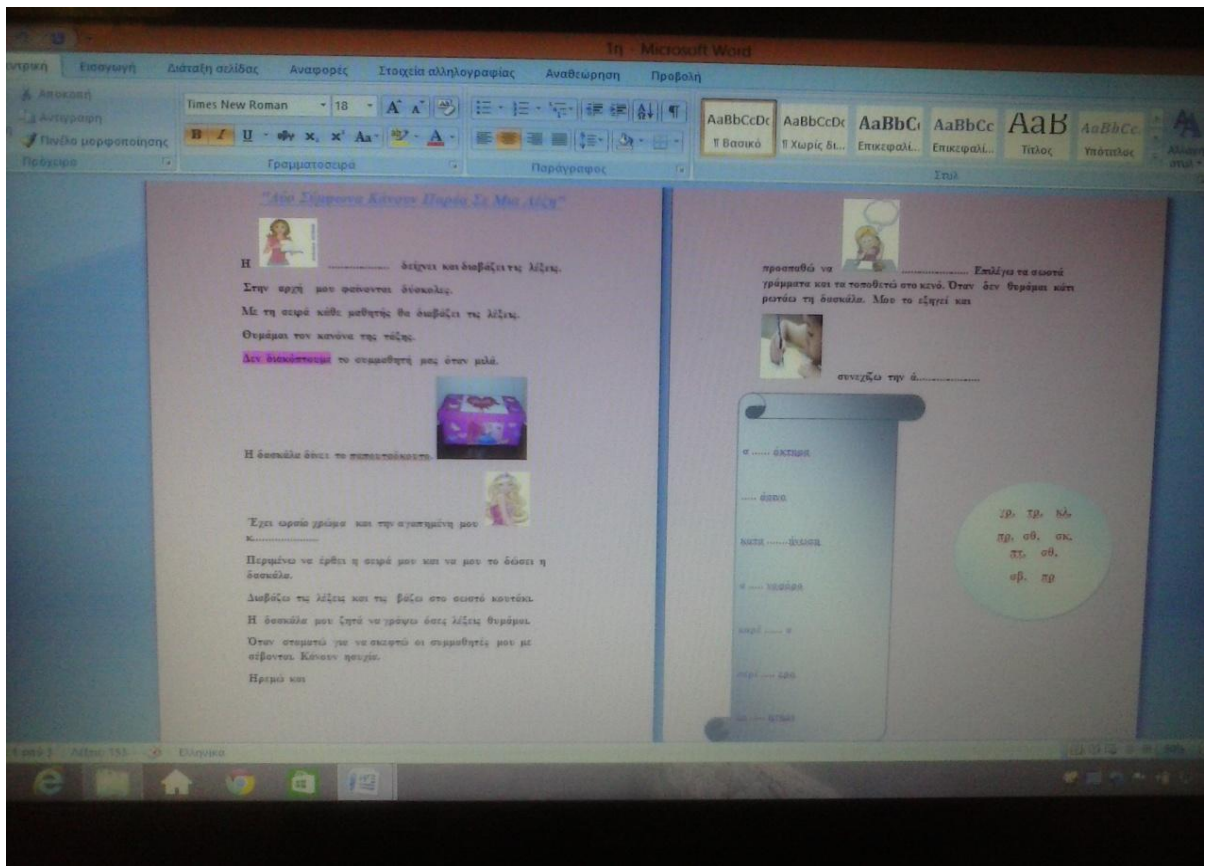
**Εικόνα 9 Σχηματισμός προτάσεων με τον υπολογιστή**



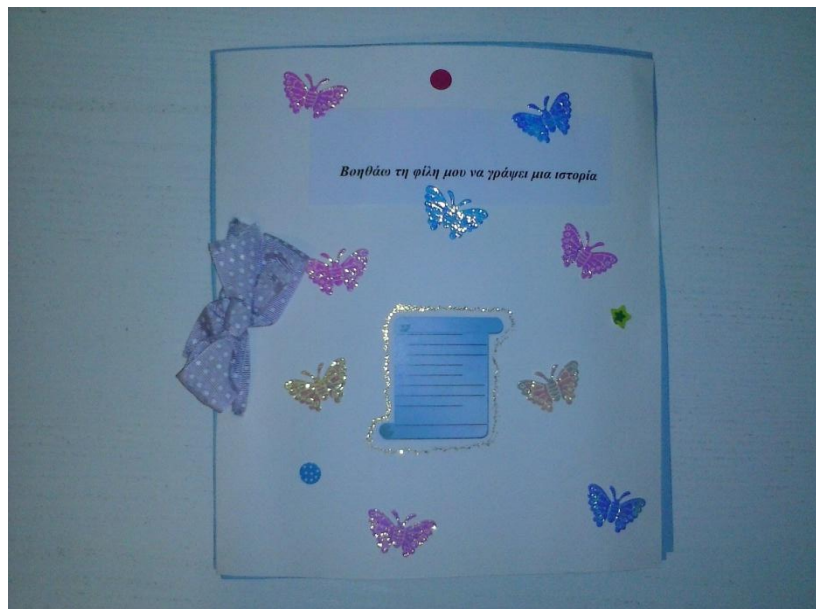
Εικόνα 10 Σχηματισμός προτάσεων με τον υπολογιστή χωρίς βοήθεια



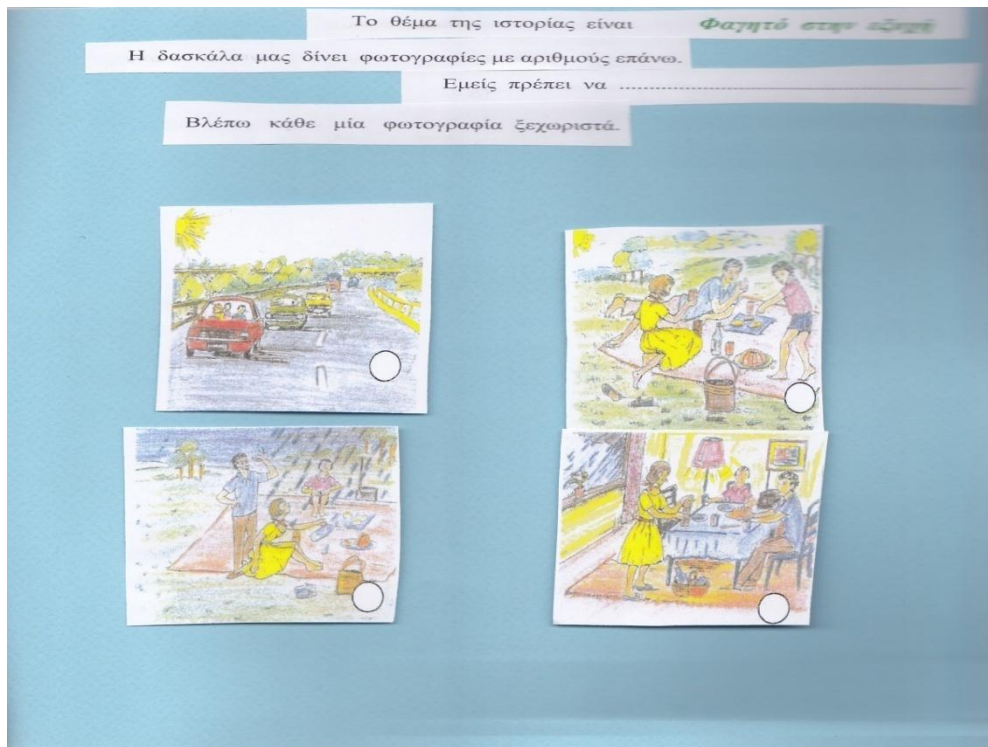
Εικόνα 11 Δραστηριότητες συμφωνικών συμπλεγμάτων με τον υπολογιστή



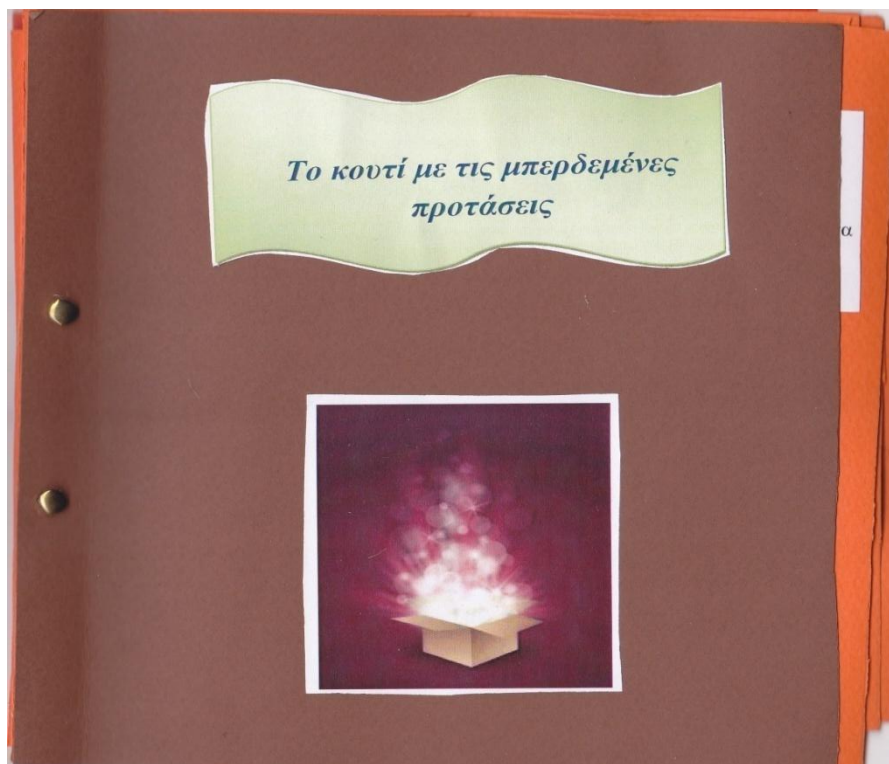
Εικόνα 12 Πρώτη κοινωνική ιστορία



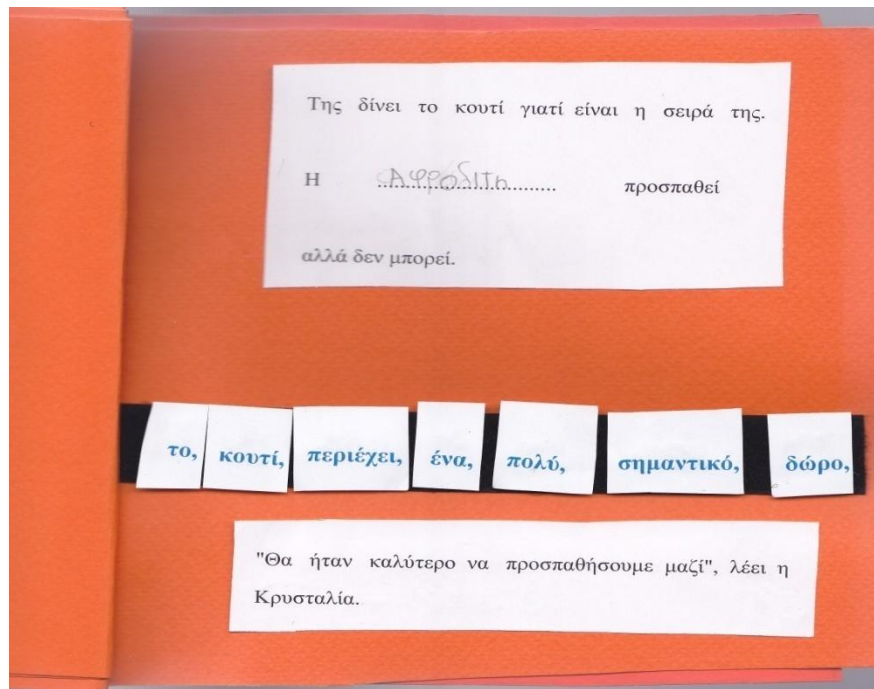
Εικόνα 13 Τρίτη κοινωνική ιστορία



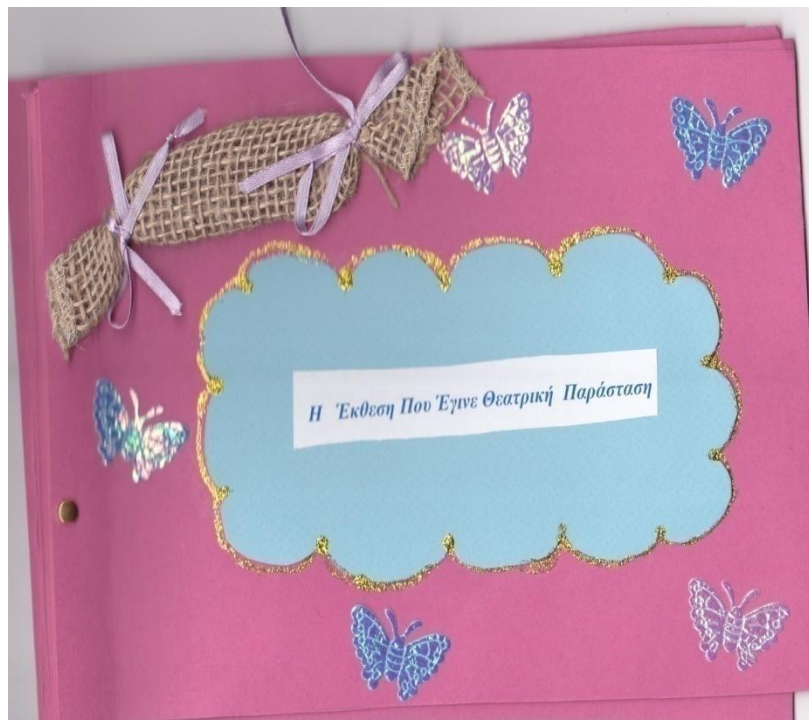
Εικόνα 14 Εικόνες για τη συγγραφή ιστορίας με χρονική αλληλουχία στο τρίτο πείραμα.



Εικόνα 15 Τέταρτη κοινωνική ιστορία



**Εικόνα 16** Δραστηριότητα σχηματισμού πρότασης στο τέταρτο πείραμα.



**Εικόνα 17** Πέμπτη κοινωνική ιστορία.