



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ:**  
**ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Η συσχέτιση ανάμεσα στις κλίσεις μαθητών δημοτικού (πέμπτης και έκτης τάξης) στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και στις αντίστοιχες κλίσεις των γονέων τους: Σε ποιον βαθμό και με ποιους τρόπους επηρεάζει το οικογενειακό περιβάλλον την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού.**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Μισέντου Ειρήνη**

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:  
Αθ. Κατσής, Αναπληρωτής καθηγητής, Επιβλέπων  
Δ. Τσακίρη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια  
Α. Τσατσαρώνη, καθηγήτρια

Κόρινθος, Μάιος 2017

Copyright © Ειρήνη Μισέντου, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η εργασία αυτή δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς την πολύτιμη υποστήριξη της καθηγήτριας κυρίου Κατσή Αθανάσιου τον οποίο και ευχαριστώ για τη συστηματική επίβλεψη και την προθυμία με την οποία ανταποκρίθηκε στα ερωτήματα και τις απορίες μου κατά το διάστημα της έρευνας και της σύνταξης της παρούσας εργασίας.

Επίσης ευχαριστώ την κυρία Τσακίρη Δέσποινα, αναπληρώτρια καθηγήτρια, και την κύρια Τσατσαρώνη Άννα, καθηγήτρια, που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην τριμελή εξεταστική επιτροπή και με βοήθησαν στο σχεδιασμό και την προετοιμασία της εργασίας μέσα από τα μαθήματά τους στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού.

Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες στην έρευνα που τόσο πρόθυμα με βοήθησαν στην διεξαγωγή της.

Τέλος, οφείλω ένα θερμό ευχαριστώ στην οικογένεια μου που με στήριξε ενεργά όλους αυτούς τους μήνες και ιδιαίτερα την μητέρα μου.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Θεωρίες ψυχολόγων για την ανάπτυξη του εγκεφάλου.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Ο ρόλος του σχολείου στην επίδοση των μαθητών.....	9
2.1 Οι παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας .....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Το άγχος των μαθητών και η σχολική τους επίδοση.....	15
3.1 Οι γονείς των μαθητών και το άγχος για τη σχολική επίδοση .....	16
3.2 Γονεϊκό σχήμα διαπαιδαγώγησης .....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Η επίδοση στο μάθημα της γλώσσας .....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Η διάγνωση της διαταραχής της διάσπασης ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας με βάση το DSM-V.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών .....	27
6.1 Ο επιπολασμός της ΔΕΠ-Υ.....	27
6.2 Τα συμπτώματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ.....	28
6.3 Η συνύπαρξη ΔΕΠ-Υ με άλλες διαταραχές .....	29
6.4 Παράγοντες που σχετίζονται με την εκδήλωση της ΔΕΠ-Υ .....	31
6.5 Η καθημερινότητα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στο σχολείο .....	31
6.6 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες .....	38
6.7 Έρευνες για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες .....	41
6.8 Η δυσορθογραφία.....	41
Τα διαγνωστικά κριτήρια για την ειδική διαταραχή της ορθογραφίας του ICD-10 είναι:.	42
6.9 Έρευνες για τη δυσορθογραφία .....	43
6.10 Τα παιδιά με δυσλεξία.....	44
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ .....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 Μεθοδολογία.....	48
7.1 Σκοπός.....	48

7.2. Δείγμα .....	48
7.3. Ερευνητικό εργαλείο.....	48
7.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	50
7.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων .....	50
7.6 Δεοντολογικά ζητήματα.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 Αποτελέσματα .....	51
Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποιος είναι ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος και του σχολικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση των μαθητών; .....	53
Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποιοι παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του μαθητή (κοινωνικό, οικονομικό περιβάλλον κλπ.);.....	63
Ερευνητικό ερώτημα 4: Η αναζήτηση και η πληρωμή μαθημάτων ιδιωτικής εκπαίδευσης εκ μέρους των γονιών βοηθάει τη σχολική επίδοση των μαθητών; .....	67
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	70
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	75
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Οι απαντήσεις των συνεντεύξεων .....	82
Συνέντευξη 1 .....	82
Συνέντευξη 2 .....	89
Συνέντευξη 3 .....	97
Συνέντευξη 4 .....	104
Συνέντευξη 5 .....	113

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν και συσχετίστηκαν οι κλίσεις των μαθητών του δημοτικού, της Ε και ΣΤ τάξης, στο μάθημα της ΝΕ Γλώσσας και οι αντίστοιχες κλίσεις των γονιών τους. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκε ο ρόλος του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος στην σχολική επίδοση των μαθητών, οι παράγοντες που εμποδίζουν την επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας, οι παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος που επηρεάζουν την σχολική επίδοση του μαθητή και η αναζήτηση και πληρωμή ιδιωτικών μαθημάτων εκπαίδευσης εκ μέρους των γονιών που βοηθά τη σχολική επίδοση των μαθητών. Το δείγμα της έρευνας ήταν πέντε γονείς και θεωρείται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού καθώς η μέθοδος της δειγματοληψίας εξασφαλίζει αυτή την προϋπόθεση. Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων είναι η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει : ο δάσκαλος, η οικογένεια, οι παρέες, η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Επόμενες έρευνες μπορούν να διεξαχθούν με θέμα την φιλαναγνωσία και τις εξωσχολικές δραστηριότητες και την επίδραση του φύλου του παιδιού στις επιδόσεις όχι μόνο στο μάθημα της Γλώσσας αλλά και σε άλλα μαθήματα.

### **Abstract**

In the present study, the gradients of the elementary school students, E and F, were studied and correlated with the lesson of NE Language as well as the corresponding inclinations of their parents. More specifically, this included the role of the family and school environment in the school performance of pupils, the factors that impede the success of students in the Language course, the family environment factors affecting pupils' school performance, and the search for and payment of private education courses. The sample of the survey was five parents and is considered representative of the population as the sampling method ensures this condition. The research tool of the study was the semi-structured interview. The data analysis method was to analyze the content of the interviews. The resulting conclusions are the decisive roles played by: the teacher, the family, the groups, the cultivation of the phillanagist. Future studies can be conducted on the subject of phillagognosis and extracurricular activities and the effect of the child's gender on performance not only in the language course but also in other subjects.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Οι κλίσεις και τα ταλέντα, οι δεξιότητες και ικανότητες που αναπτύσσει και καλλιεργεί κάθε άνθρωπος καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, αλλά ιδιαίτερα στην παιδική κι εφηβική του ηλικία, αποτελούν σε κάθε περίπτωση μια απόρροια τόσο της επίδρασης της κληρονομικότητας όσο και των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος. Έτσι, και η ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων (χειρισμός της γλώσσας σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, ευχέρεια του λόγου, ορθογραφία, σύνταξη, γραμματική) αποτελεί απόρροια τόσο της εκπαίδευσης του ατόμου, της εξάσκησης και της προσωπικής προσπάθειας όσο και της επίδρασης της κληρονομικότητας. Παρόλα αυτά, η επιστήμη δεν έχει αποφανθεί ακόμη σε ποιον βαθμό επιδρά η κληρονομικότητα και σε ποιον το περιβάλλον στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου.

Στόχος της παρούσας εργασίας λοιπόν, αποτελεί η διερεύνηση του κατά πόσο οι κλίσεις των γονέων επηρεάζουν τις κλίσεις των παιδιών τους στη διαμόρφωση των γλωσσικών τους ικανοτήτων και κατά συνέπεια, κατά πόσο καθορίζουν και τις επιδόσεις τους στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Επομένως, θα αναφερθούν κάποια βασικά χαρακτηριστικά στην ψυχολογία και στον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου (θεωρίες βασικών ψυχολόγων στην ιστορία της ψυχολογίας) και εκμάθησης στην παιδική ηλικία. Το υλικό αυτό θα αποτελέσει τη βάση της έρευνας για τη συναγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το κατά πόσο η οικογένεια επηρεάζει το παιδί στη διαμόρφωση των γλωσσικών του δεξιοτήτων.

Επιπλέον, θα γίνει αναφορά και σε περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να δυσκολεύουν στην απόκτηση και καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού (όπως π.χ. δυσλεξία, δυσγραφία, δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία, σύνδρομο διαταραχές ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, το λεγόμενο σύνδρομο ΔΕΠ-Υ, ποικίλες διαταραχές λόγου, όπως το τραύλισμα και ο ψευδισμός). Επίσης, θα αναφερθεί και η σημασία της νοημοσύνης.

Μέσα από αυτή τη μελέτη και διερεύνηση, θα καταβληθεί προσπάθεια να διαπιστωθεί σε ποιον βαθμό η κληρονομικότητα επηρεάζει το παιδί στην κατάκτηση των γλωσσικών μηχανισμών και εάν η επίδραση αυτή είναι μεγαλύτερη ή ισχυρότερη από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. ερεθίσματα από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, εκπαίδευση-σχολείο και διάφοροι άλλοι θεσμοί κοινωνικοποίησης και παιδείας, αυτο-μόρφωση και προσωπική προσπάθεια).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Θεωρίες ψυχολόγων για την ανάπτυξη του εγκεφάλου**

Η ανάπτυξη του εγκεφάλου στα παιδιά δημοτικού σχολείου συνεχίζεται και επικεντρώνεται στο μετωπιαίο φλοιό (Janowsky & Carper, 1996). Η μυελίνωση παρέχει σε κάθε νευρώνα του φλοιού ένα μονωτικό περίβλημα ιστού που επιταχύνει τη μετάδοση νευρικών ώσεων κατά μήκος των νευρώνων. Ο αριθμός των συνάψεων στις απολήξεις των νευρώνων αυξάνεται, δημιουργώντας περισσότερες συνδέσεις ανάμεσα στους νευρώνες, ενώ αυξάνεται επίσης και η απόδοση των χημικών νευρομεταδοτών που προωθούν τις νευρικές ώσεις από τον ένα νευρώνα στον άλλο (Thatcher, 1991).

Η κυρίαρχη μορφή ηλεκτρικής δραστηριότητας, όπως καταγράφεται στο ηλεκτροεγκεφαλογράφημα, μεταβάλλεται θεαματικά. Μέχρι την ηλικία των 5 ετών τα ηλεκτροεγκεφαλογραφήματα που πραγματοποιούνται όταν τα παιδιά είναι ξύπνια, εμφανίζουν μεγαλύτερη δραστηριότητα θήτα, ένα χαρακτηριστικό της κατάστασης του ύπνου των ενηλίκων, παρά δραστηριότητα άλφα, χαρακτηριστική της εντατικής προσοχής. Μεταξύ 5-7 ετών η δραστηριότητα θήτα και άλφα είναι περίπου η ίδια, αλλά αργότερα η δραστηριότητα άλφα επικρατεί (Corbin & Bickford, 1955, όπως αναφέρεται στο Cole & Cole, 2002).

Ο συγχρονισμός ηλεκτρικής δραστηριότητας σε διάφορες περιοχές του εγκεφάλου αυξάνεται σημαντικά. Ιδιαίτερα σημαντική, σύμφωνα με τον Thatcher (1994) είναι η ένδειξη αυξημένου συντονισμού μεταξύ της ηλεκτρικής δραστηριότητας των μετωπιαίων λοβών και της ηλεκτρικής δραστηριότητας άλλων τμημάτων του εγκεφάλου.

Οι αλλαγές αυτές του εγκεφάλου δημιουργούν αναπόφευκτα αλλαγές και στον τρόπο σκέψης των παιδιών. Ο Piaget, ένας από τους πιο σημαντικούς αναπτυξιακούς ψυχολόγους, υποστήριξε ότι το κλειδί των αυξημένων γνωστικών ικανοτήτων που παρατηρούνται στη μέση παιδική ηλικία βρίσκεται στην αποκρυστάλλωση μιας νέας μορφής σκέψης, την οποία ονόμασε συγκεκριμένες νοητικές πράξεις (Piaget, 1952, 1983; Piaget & Inhelder, 1969). Μια νοητική πράξη είναι μια εσωτερικευμένη νοητική ενέργεια που συντονίζεται με άλλες νοητικές ενέργειες ως μέρος ενός λογικού συστήματος. Αυτές οι νοητικές πράξεις ονομάζονται συγκεκριμένες καθώς σχετίζονται άμεσα με απτά αντικείμενα και σκέψεις για αντικείμενα και όχι με αφηρημένες προτάσεις ή πιθανές μελλοντικές καταστάσεις.



Ο Thomas (1992) διέκρινε διαφορά ανάμεσα στις συγκεκριμένες νοητικές πράξεις και στις τυπικές νοητικές πράξεις, που θεωρείται ότι εμφανίζονται στις αρχές της εφηβείας. Για παράδειγμα μια συγκεκριμένη νοητική πράξη είναι: «Αν η Αλίκη έχει δύο μήλα και η Καρολίνα της δώσει άλλα τρία, πόσα μήλα θα έχει;». Μια τυπική νοητική πράξη είναι: «Φαντάσου ότι υπάρχουν δύο ποσότητες, που σχηματίζουν μαζί ένα σύνολο. Αν αυξήσουμε την πρώτη ποσότητα, αλλά το σύνολο παραμένει ίδιο, τότε τι συμβαίνει στη δεύτερη ποσότητα;».

Κατά την άποψη του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη, οι συγκεκριμένες νοητικές πράξεις συνιστούν τη μετάβαση μεταξύ της προ-λογικής σκέψης της πρώτης παιδικής ηλικίας και τις γενικές λογικές δομές της ενήλικης σκέψης. Οι συγκεκριμένες νοητικές πράξεις μοιάζουν με τα σχήματα ενέργειας γιατί είναι στην πραγματικότητα πράξεις. Όμως δεν είναι εξωτερικές, σωματικές πράξεις, όπως το σπρώξιμο ενός αντικειμένου και η παρατήρηση της επίδρασής του σε ένα άλλο ή το πιάσιμο διάφορων αντικειμένων. Αντίθετα αποτελούν εσωτερικευμένες ενέργειες, όπως η νοερή σύγκριση των μεγεθών διαφόρων αντικειμένων, ο συντονισμός δύο οπτικών γωνιών ή η ένταξη συγκεκριμένων αντικειμένων σε πιο γενικές κατηγορίες (Cole & Cole, 2002).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Ο ρόλος του σχολείου στην επίδοση των μαθητών**

Η σχολική επίδοση των μαθητών έχει συνδεθεί με το επίπεδο στο οποίο οι μαθητές κατακτούν τους σκοπούς των διαφόρων μαθημάτων που διδάσκονται. Η κατάκτηση αυτή μπορεί να αξιολογηθεί σε 10-βαθμη κλίμακα όσον αφορά το δημοτικό σχολείο και μπορεί να γίνει μέσω της χρήσης διαφόρων μεθόδων και τεχνικών (Αβδάλη, 1989). Αυτή η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους ωθεί να χαρακτηριστούν από το στενό ή το ευρύτερο περιβάλλον τους ως άριστοι, καλοί, μέτριοι ή κακοί (Λάππα & Βαρδούλης, 2006).

Οι επιτυχημένοι μαθητές θεωρείται ότι μπορούν να αποστηθίζουν τις γνώσεις που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια και γενικά αποκτούν και εκδηλώνουν συμπεριφορές που είναι συμβατές με αυτό που επιθυμεί η αστική κοινωνία. Δεν λαμβάνονται καθόλου υπόψη οι κλίσεις ή τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000· Τζάνη, 1983). Κατά συνέπεια προκύπτει το συμπέρασμα ότι η σχολική επίδοση δεν σχετίζεται ουσιαστικά με παιδαγωγικούς σκοπούς, όπως οφείλει

και κάτι τέτοιο θα δυσκόλευε πάρα πολύ τα όσα συμβαίνουν στο πλαίσιο του σχολείου. Κι αυτό γιατί η σχολική επίδοση δεν αποτελεί μια ξεκάθαρη έννοια από άποψη κοινωνιολογική και παιδαγωγική (Κωνσταντινίδης, 1997).

Παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο είναι το ίδιο το σχολείο. Με άλλα λόγια το σχολείο δεν μπορεί να αποτελεί ένα περιβάλλον στο οποίο εισέρχονται οι μαθητές αμέσως μετά το οικογενειακό τους περιβάλλον. Ακόμα δεν μπορεί να περιοριστεί ο ρόλος του στη μετάδοση και στη συσσώρευση των πληροφοριών. Σύμφωνα με την άποψη του Μιχαλακόπουλου (2000) το σχολείο προσφέρει πλούσια ερεθίσματα στους μαθητές και ωθεί σε ανάλογο βαθμό και τις επιδόσεις τους. Προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη επίδοση των μαθητών θα πρέπει το οικογενειακό και το σχολικό του περιβάλλον να συνεργάζονται και να αναπτύσσεται μεταξύ τους μια ομαλή σχέση (Αραβανής, 1976).

Άλλοι παράγοντες που είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση των μαθητών είναι *«το διδακτικό προσωπικό, η υλικοτεχνική υποδομή, η απόσταση του σχολείου από την κατοικία του μαθητή, το αξιοκρατικό σύστημα επιλογής, που περιλαμβάνει κοινή ύλη, κοινές εξετάσεις και κοινά κριτήρια αξιολόγησης για όλους τους μαθητές»* (Θεοδοσιάδου, χ.χ., σ. 75). Αυτοί οι παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά την επίδοση των μαθητών (Γερμανός, 1999· Ηλιού, 1990· Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Το σχολείο θα πρέπει να αμβλύνει τις ανισότητες που πιθανώς υπάρχουν μεταξύ των μαθητών του και να παρέχει ισότιμα την κατάλληλη εκπαίδευση σε όλους. Με αυτό τον τρόπο θα είναι εφικτό να αξιοποιήσει ο κάθε μαθητής στο μέγιστο βαθμό τις ικανότητες του και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Αντίθετα όμως παρατηρείται ότι το σχολείο διαιώνίζει αυτές τις ανισότητες και μεταχειρίζεται άνισα τους μαθητές (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000· Λάππα & Βαρδούλης, 2006).

Ο ρόλος του σχολείου δεν πρέπει να είναι μόνο να κοινωνικοποιηθούν τα παιδιά. Μέσω του σχολείου η κοινωνία επιδιώκει να διατηρηθεί και να συνεχιστούν οι σχέσεις των μελών της (Κελπανίδης, 2002· Μιχαλακόπουλος, 2000). Η σημερινή κοινωνία μπορεί να χαρακτηριστεί από υψηλό βαθμό εξειδίκευσης στον επαγγελματικό τομέα και υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις στον κοινωνικό τομέα και αυτές οι διαφοροποιήσεις υπάρχουν και στους μαθητές του σχολείου. Κατά συνέπεια στα πλαίσια του σχολείου αναπαράγονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις

στις οποίες ανήκουν οι μαθητές και οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις έχουν λιγότερες ευκαιρίες για κοινωνική ανέλιξη σε σύγκριση με άλλους μαθητές που ανήκουν σε υψηλότερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις (Ηλιού, 1990· Μυλωνάς, 1991).

Ο Κελπανίδης (2002) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν έχουν τις ρίζες τους στην καπιταλιστική οργάνωση της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες είναι απόρροια της διαφορετικής επίδρασης που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον στα παιδιά. Σύμφωνα με την άποψη της Φραγκουδάκη (1985) η αντισταθμιστική εκπαίδευση είναι ένας τρόπος ώστε να αμβλυνθούν οι όποιες διαφορές μπορεί να παρατηρηθούν στα παιδιά ανάλογα με το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται. Με αυτό τον τρόπο όλοι οι μαθητές θα μπορούν να αξιοποιήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση.

Μέσα στα πλαίσια του σχολείου κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός που έρχεται σε καθημερινή επαφή και για αρκετές ώρες με τους μαθητές. Κατά συνέπεια ο ρόλος του φαίνεται να είναι καταλυτικός στη βαθμολογία των μαθητών. Εξάλλου αυτός είναι που θα αξιολογήσει τους μαθητές. Αποτελεί τον έναν από τους δύο παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας. Ο άλλος είναι ο ίδιος ο μαθητής (Ξωχέλλης, 2005· Τζάνη, 1983). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός καθώς από αυτόν θα εξαρτηθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Ο παράγοντας από τον οποίο εξαρτάται κυρίως αυτή η ποιότητα είναι οι γνώσεις, η συμπεριφορά και οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού. Επίσης μέσα σε αυτό το πλαίσιο ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας είναι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που συμβαίνουν κατά καιρούς (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000· Παπαναούμ, 2003· Τζάνη, 1983).

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την επίδοση των μαθητών είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται με τους εκπαιδευτικούς τους. Οι μαθητές με τις υψηλότερες επιδόσεις έχουν την κατάλληλη στήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον, που τους παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα και από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου ο δάσκαλος τους πιστεύει στο φαινόμενο του Πυγμαλίωνα. Με βάση αυτό το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προσδίδουν θετικά χαρακτηριστικά στο μαθητή τους και με βάση αυτά αποδίδει στο τέλος της χρονιάς ο μαθητής. Δηλαδή αν δώσουν θετικά χαρακτηριστικά σε δύο κακούς μαθητές και πιστέψουν ότι αυτοί θα τα

πάνε καλά μέχρι το τέλος της χρονιάς, θα ενεργήσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να αποδώσουν ικανοποιητικά και το αντίθετο. Αυτό κατά πάσα πιθανότητα συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί δίνουν ή όχι περισσότερη ή λιγότερη σημασία στους μαθητές τους ανάλογα με τους χαρακτηρισμούς που τους έχουν αποδώσει. Ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα διδάξει το μάθημα, αν θα εργαστεί μόνο με τους καλούς μαθητές ή και με αυτούς που είναι λιγότερο καλοί. Οι καλοί μαθητές ως επί το πλείστον προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Θεοδοσιάδου, χ.χ.).

Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Οι μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα τείνουν να παρουσιάζουν μια πιο αποδεκτή από το σχολείο συμπεριφορά, είναι επιμελείς, η εξωτερική τους εμφάνιση συνάδει με τις απαιτήσεις του σχολείου κλπ. Έτσι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές απαιτήσεις από αυτούς (Γαλιλαία, 1997· Μπασέτας, 1999· Μπίκος, 2004· Φραγκουδάκη, 1985). Οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες, όπως περιγράφηκε και πρωτύτερα με βάση το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, από τους μαθητές τους που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και η συμπεριφορά τους δεν γίνεται αποδεκτή από τους κανόνες του σχολείου (Καπραβέλου, 2008). Ως εκ τούτου εξαιτίας του σημαντικού ρόλου των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών τους θα πρέπει να εκπαιδούνται με κατάλληλο τρόπο και να επιμορφώνονται συνέχεια προκειμένου να καλύπτουν τις νέες ανάγκες που δημιουργούνται (Χατζηδήμου, 2003).

## **2.1 Οι παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας**

Ο κύριος παράγοντας που οδηγεί στη σχολική αποτελεσματικότητα είναι το οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι μαθητές. Οι οικογένειες των μαθητών καθορίζουν σε ένα πολύ σημαντικό βαθμό την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Ένας ακόμα παράγοντας που ευθύνεται για την επίδοση των μαθητών είναι το κοινωνικό επίπεδο της οικογένειάς τους (Jencks, 1972, στο Θωμά, 2010). Για αυτό το λόγο δημιουργήθηκε το κίνημα του αποτελεσματικού σχολείου προς το τέλος της δεκαετίας του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80. Κύριος εκπρόσωπος του κινήματος ήταν ο Edmonds που υποστήριξε την άποψη ότι τα σχολεία θα μπορούσαν να μεταρρυθμιστούν προκειμένου να γίνουν αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές. Οι έρευνες που διεξήχθησαν από το '70 κι έπειτα αμφισβήτησαν τα αποτελέσματα του Jencks (Weber, 1971· Summers & Wolfe, 1977· Hoover, 1978· Lezotte & Passalacqua,

1978· Brookover et al., 1979· Edmonds, 1979· Rutter et al., 1979· Gregory et al., 1980· Madaus et al., 1980· Murnane, 1981· Cohen, 1982· Purkey & Smith, 1983· Mackenzie, 1983· Lipsitz, 1984· Rosenholtz, 1985· Stedman, 1985· Cohn & Rosenholtz, 1985, στο Ανδρεαδάκης, 2010).

Ο Παμουκτσόγλου (2001:82) υποστήριξε ότι *«το κίνημα αυτό προσπάθησε να ερευνήσει και να απαντήσει στο πρόβλημα της σχολικής κινητικότητας και επιτυχίας των μαθητών, μια και στόχος του ήταν να ενισχύσει τους μαθητές που προέρχονταν από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, ώστε να ξεπεράσουν την κοινωνική τους μοίρα»*. Οι έρευνες πλέον δεν αφορούν το αν το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επιτυχία των μαθητών αλλά προσπαθούν να εντοπιστούν λύσεις ώστε τα μη αποτελεσματικά σχολεία να βελτιωθούν και να αποκτήσουν αποτελεσματικά χαρακτηριστικά.

Ο όρος αποτελεσματικό σχολείο ή αποτελεσματικότητα είναι δύσκολο να οριστεί. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998, σ. 262) η αποτελεσματικότητα είναι *«η ικανότητα του να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα, ενώ αποδοτικότητα είναι η ιδιότητα να παράγει κάποιος αρκετό έργο, να αποφέρει κέρδος, οφέλη»*. Ο Levacic (1995, στο Παμουκτσόγλου, 2001, σ. 83) υποστήριξε ότι η αποτελεσματικότητα είναι να κάνει κάποιος σωστά πράγματα ενώ η αποδοτικότητα είναι να κάνει τα σωστά πράγματα. Ο Gaskell (1995, στο Παμουκτσόγλου, 2001, σ. 83) είχε παρόμοια φιλοσοφία και θεώρησε ότι η αποτελεσματικότητα είναι: *«η μέτρηση της επιτυχίας με σταθμισμένα κριτήρια, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών, συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι, ουσιαστικά, μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας»*.

Παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι η διοίκηση και το κλίμα του σχολείου καθώς επίσης και η γνωστική και συναισθηματική επίδοση των μαθητών (Campbell et al., 2004, στο Κοντάκος, 2010). Ο Mortimore (1991) διατύπωσε την άποψη ότι το αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο όπου οι μαθητές έχουν τις υψηλότερες επιδόσεις. Ο Gaskell (1995) θεώρησε ότι το αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο που μετρά την επιτυχία με βάση την απόκριση των μαθητών στους στόχους και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Ο Edmonds (1979) όρισε ότι το αποτελεσματικό σχολείο διακρίνεται για πέντε από τους παράγοντες του: ισχυρή διοίκηση του σχολείου, σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο, υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων και έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων. Οι Mortimore et al. (1995) υποστήριξαν ότι οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι: η διοίκηση με επαγγελματισμό, τα κοινά οράματα και στόχοι, το μαθησιακό περιβάλλον, το ελκυστικό περιβάλλον εργασίας, η επικέντρωση στη διδασκαλία και στη μάθηση, η σκοποθετική διδασκαλία, οι υψηλές προσδοκίες, η θετική ενίσχυση, η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των μαθητών, η συνεργασία σχολείου – οικογένειας και η λειτουργία του σχολείου ως ενός οργανισμού μάθησης.

Επιπλέον η Πασιαρδή (2001) υποστήριξε ότι οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι: η εκπαιδευτική ηγεσία – οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου, η έμφαση στη σχολική διδασκαλία, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και η παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα. Η Έκθεση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων με τίτλο: «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων» (Βρυξέλλες, 2000, σ. 5) υποστήριξε ότι: *«Ο συνδυασμός των πιο αυστηρών προϋπολογισμών για την εκπαίδευση και της μεγαλύτερης πίεσης για επιτυχία σημαίνει ότι οι πόροι πρέπει να στοχοθετηθούν εκεί όπου υπάρχουν πραγματικά ανάγκες. Αυτό με τη σειρά του συνεπάγεται ότι οι αρμόδιες αρχές πρέπει να καταστεί δυνατό να κατανοήσουν ποια σχολεία λειτουργούν καλά, ποια λιγότερο καλά ή άσχημα και να διοχετεύσουν τους πόρους προς τις κατευθύνσεις που χρειάζεται. Συνεπώς, οι αρχές χρειάζονται έναν εθνικά αναγνωρισμένο ορισμό του τρόπο με τον οποίο πρέπει να μετριέται η επιτυχία».*

Εκτός όμως από την αποτελεσματικότητα στο πλαίσιο του σχολείου αποτελεσματικός θα πρέπει να κριθεί και ο εκπαιδευτικός. Ο ορισμός για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να συνδεθεί με την έννοια της αποδοτικότητας της διδασκαλίας, μια έννοια που έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στη σημερινή εποχή. Αυτό συμβαίνει γιατί οι οικογένειες αλλά και τα ίδια τα άτομα δαπανούν μεγάλα ποσά στην εκπαίδευση (Λιγνού, 2007).

Η αποτελεσματικότητα ή μη του εκπαιδευτικού απασχόλησε πολλούς ερευνητές (Ματσαγγούρας, 2000· Καψάλης, 1999· Βρεττός, 1999· Τριλιανός, 2000). Οι έρευνες αυτές δεν κατέληξαν σε ένα συμπέρασμα σχετικά με τις δεξιότητες που θα πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός ώστε να θεωρηθεί ότι είναι αποτελεσματικός. Ακόμα όμως και οι εκθέσεις των σχολικών συμβούλων δεν μπορεί να αποτελέσουν κείμενα μέσω των οποίων μπορεί να γίνουν ασφαλείς εκτιμήσεις για τα χαρακτηριστικά αυτά (Παμουκτσόγλου, 2001).

Τα αποτελέσματα ερευνών που εξέτασαν τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών είναι αντικρουόμενα κι έτσι κανείς δεν μπορεί να καταλήξει με σαφήνεια στο ποια είναι τελικά αυτά τα στοιχεία που θα αποδώσουν στον εκπαιδευτικό την αποτελεσματικότητα. Ένας από τους παράγοντες που δυσκολεύει αυτή την πρόθεση είναι η ίδια η διδακτική πράξη. Αυτό σημαίνει ότι για μια ομάδα μαθητών ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι αποτελεσματικός ενώ για μια άλλη ομάδα όχι (Ανδρεαδάκης, 2010).

Ο Ανδρεαδάκης (2010) υποστήριξε ότι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού μπορεί να είναι η ακεραιότητα του χαρακτήρα, ο ενθουσιασμός, το χιούμορ, η ορθή κρίση, η καλή οργάνωση της σχολικής τάξης, η σαφήνεια λόγου, ο σχεδιασμός του μαθήματος, η άρτια γνώση του αντικειμένου που καλείται να διδάξει, η συνεχής επανατροφοδότηση και επιβράβευση των μαθητών. Άλλα χαρακτηριστικά μπορεί να είναι η συστηματικότητα του εκπαιδευτικού, η φιλικότητα του, η ικανότητα που έχει για προφορική επικοινωνία, ο ενθουσιασμός, η εξατομίκευση στη διδασκαλία και το κατά πόσο μπορεί να χρησιμοποιήσει και να αξιοποιήσει τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα (Harris & Hill, 1982, στο Ανδρεαδάκης, 2010).

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Το άγχος των μαθητών και η σχολική τους επίδοση**

Το άγχος είναι μια συναισθηματική κατάσταση των μαθητών που ενεργοποιείται ως μια δυσάρεστη αντίδραση σε ένα γεγονός. Το άγχος των μαθητών είναι ασυνείδητο και υποκειμενικό. Το άγχος και ο φόβος είναι παρόμοιες έννοιες. Ο φόβος είναι αντίδραση σε ένα συγκεκριμένο γεγονός ενώ το άγχος είναι ένας ασαφής φόβος που φαίνεται ότι δεν έχει αντίδραση ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Στην πραγματικότητα όμως το αντικείμενο του άγχους υπάρχει απλά δεν γίνεται αντιληπτό, καθώς βρίσκεται στο

υποσυνείδητο (Τομασίδης, 1982). Το άγχος είναι ένα γενικευμένο και αόριστο συναίσθημα εσωτερικής έντασης (Λεοντάρη, 1996).

Όσον αφορά το άγχος των εξετάσεων επρόκειτο για μια ειδική μορφή άγχους απέναντι σε αυτούς τους διαγωνισμούς, απέναντι σε αυτή τη σχολική/ακαδημαϊκή πράξη. Το άγχος αυτό εκδηλώνεται όταν το άτομο επρόκειτο να αξιολογηθεί για τις γνώσεις του. Η Λεοντάρη (1996) υποστηρίζει ότι τα παιδιά με υψηλό άγχος επιδόσεων εμφανίζουν χαμηλή επίδοση σε σύγκριση με τα μη αγχώδη παιδιά.

Η αιτία αυτής της συμπεριφοράς είναι γιατί οι γνωστικές διεργασίες ελαττώνουν την προσοχή και μειώνουν την ικανότητα του μαθητή για την υψηλή απόδοση του. Επιπλέον δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα που είναι ιδιαίτερα έντονα και με αυτό τον τρόπο αποδιοργανώνεται η συμπεριφορά του (Λεοντάρη, 1996). Με αυτό τον τρόπο δικαιολογούνται και οι εκδηλώσεις θυμού που συνυπάρχουν με το άγχος. Η Μακρή-Μπότσαρη (1999) συνέδεσε την εκδήλωση του άγχους με την αρνητική αυτοαντίληψη και τη χαμηλή σχολική επίδοση.

Το άγχος που αισθάνονται οι μαθητές κατά την περίοδο των εξετάσεων είναι φυσιολογικό αλλά οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να το επιτείνουν. Η καλή σχολική επίδοση είναι κάτι που αποζητούν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι ίδιοι οι μαθητές. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να υπερτονίζουν τα αρνητικά αποτελέσματα μιας αποτυχίας αλλά να εστιάζουν στο νόημα που έχει η προσπάθεια των παιδιών. Επίσης καλό θα ήταν να δείχνουν πως υπάρχουν πάντα πρακτικά οφέλη, αντισταθμιστικά θετικά στοιχεία ακόμα και σε μία φαινομενική αποτυχία (Κυριάκου, χ.χ.).

### **3.1 Οι γονείς των μαθητών και το άγχος για τη σχολική επίδοση**

Η οικογένεια είναι ο βασικός φορέας κοινωνικοποίησης του ατόμου και προηγείται του σχολείου και της κοινωνίας (Τσιπλητάρης, 2001· Τζάνη, 1986). Η οικογένεια λειτουργεί ως ένα πρότυπο συμπεριφοράς για το παιδί και μέσω αυτής το παιδί να διαμορφώσει την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του. Η οικογένεια αποτελεί για το παιδί ένα πολιτιστικό και ψυχολογικό πρότυπο (Τζάνη, 1986· Κρουσταλάκης, 1995). Η οικογένεια ωστόσο δεν λειτουργεί αποκομμένη από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο αλλά σε διαρκή αλληλεπίδραση μαζί του. Ο Κρουσταλάκης (1995, σ. 67) υποστήριξε ότι «η οικογένεια εντάσσει το άτομο με τη σειρά της στους δύο άλλους ομόκεντρους κοινωνικούς κύκλους – πλαίσια: ένα περιορισμένο, την κοινότητα και ένα πιο ευρύτερο



*που το χαρακτηρίζει εθνικό. Ως εκ τούτου νομιμοποιούμε να κάνουμε λόγο για ειδικότερα χαρακτηριστικά της «ελληνικής οικογένειας».*

Οι γονείς στην ελληνική οικογένεια πολλές φορές θεωρούν ότι η σχολική επίδοση των παιδιών τους είναι αυτοσκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θέτουν τη γνώση σε πολύ υψηλό επίπεδο και θέση. Δεν αρκούνται στη γενική εκπαίδευση και πηγαίνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά φροντιστήρια, ωδεία κλπ. προκειμένου να αποκτήσουν επιπλέον προσόντα. Ακόμα τείνουν να προσλαμβάνουν εκπαιδευτικούς για να παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα στα παιδιά τους για να αποκτήσουν ακόμα υψηλότερους βαθμούς (Κυριάκου, χ.χ.).

Οι αντιλήψεις αυτές των γονιών προέρχονται από την άποψη ότι όσο περισσότερα πτυχία έχει ένας άνθρωπος τόσο καλύτερη εργασία μπορεί να βρει και τόσο καλύτερα θα μπορεί να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις του στο μέλλον. Αυτή η άποψη ήταν κυρίαρχη ανάμεσα στις αγροτικές-μη προνομιούχες οικογένειες του 20<sup>ου</sup> αιώνα που μετακινούνταν σε αστικές περιοχές και στην άσκηση επαγγελμάτων του τριτογενούς τομέα (Τσουκαλάς, 1975).

Κατά συνέπεια ο Έλληνας μαθητής δέχεται πίεση από το οικογενειακό του περιβάλλον, όσον αφορά τις επιδόσεις του. Η πίεση αυτή δημιουργείται επειδή ο μαθητής ενστερνίζεται, εσωτερικεύει δηλαδή τις αντιλήψεις της οικογένειάς του και του ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου. Αυτό συμβαίνει επειδή οι απόψεις αυτές του επιβάλλονται και έτσι του δημιουργείται άγχος. Η έννοια της βαθμοθηρίας είναι ένας ακόμα παράγοντας που αυξάνει το άγχος των μαθητών. Η βαθμοθηρία δεν είναι τίποτε άλλο παρά η διαρκής ενασχόληση με τους βαθμούς που θα πάρει ο μαθητής και όχι με τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Η βαθμοθηρία και από την πλευρά της οικογένειας και από την πλευρά του μαθητή διαστρεβλώνει το χαρακτήρα, το ρόλο και τους σκοπούς της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται δυσχέρεια στις σχέσεις μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και έτσι δημιουργείται επιλοκή στη «γονεϊκή εμπλοκή» (Κυριάκου, χ.χ.).

### **3.2 Γονεϊκό σχήμα διαπαιδαγώγησης**

Η διαπαιδαγώγηση και η κοινωνικοποίηση του παιδιού, όπως ειπώθηκε και πρωτύτερα ξεκινά στο πλαίσιο της οικογένειας του. Η συμπεριφορά και οι απόψεις των γονέων εκφράζονται μέσα από το γονεϊκό ύφος ή στυλ του. Οι στάσεις αυτές αναφέρονται σε πρακτικές, επικοινωνιακά σχήματα ή στάσεις που αντικατοπτρίζουν τη συνεχή και

δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ της οικογένειας και του παιδιού. Οι διαστάσεις αυτές είναι γνωστές ως γονεϊκό ύφος ή γονεϊκός τύπος (Darling & Steinberg, 1993; Glasgow et al., 1997; Spera, 2005).

Οι Darling & Steinberg (1993, στο Πέκης, χ.χ., σ. 191) όρισαν «το γονεϊκό στυλ ως τις στάσεις και τις συμπεριφορές των γονέων με σκοπό να ενδυναμώσουν τις συνθήκες ενός κατάλληλου ψυχολογικού και συναισθηματικού κλίματος μέσα στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί. Οι γονεϊκές πρακτικές σχετίζονται με συγκεκριμένες συμπεριφορές και στόχους οι οποίες επηρεάζουν τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού». Ο γονεϊκός τύπος «υποδεικνύει τη μορφή μεθόδου ή πρακτικής που ακολουθούν οι γονείς σε θέματα ανατροφής και διαπαιδαγώγησης του παιδιού τους» (Παππά, 2006, σ. 53).

Η Χουρδάκη (1999) μίλησε για τη δομή της ελληνικής οικογένειας περιλαμβάνει έξι γονεϊκούς τύπους: ο ευερέθιστος τύπος γονέα, που υιοθετεί ένα νευρικό και αυστηρό έλεγχο και περιορίζει το παιδί του, ο φιλόδοξος τύπος γονέα, που εκφράζει υψηλό βαθμό απαιτήσεων και προσδοκιών και επιθυμεί το παιδί του να έχει υψηλές επιδόσεις, ο απορριπτικός τύπος γονέα που χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό ανταπόκρισης και ουσιαστικής επίδειξης ενδιαφέροντος προς το παιδί, ο υπεροπροστατευτικός τύπος γονέα που ανησυχεί υπερβολικά για το παιδί, ο ανήσυχος τύπος γονέα, που ανησυχεί υπερβολικά σε όλες τις καταστάσεις της ζωής του παιδιού και ο κοσμικός τύπος γονέα, που επιδεικνύει το ελάχιστο ενδιαφέρον για το παιδί κι έχει λίγες απαιτήσεις από αυτό.

Υπάρχουν ακόμα τρεις μορφές γονέα ο αυταρχικός, ο ανεκτικός και ο δημοκρατικός. Ο αυταρχικός γονέας ασκεί έλεγχο στη συμπεριφορά που εκδηλώνει το παιδί του με αυστηρό τρόπο και συχνά το τιμωρεί. Δεν ενθαρρύνει την ανταλλαγή λεκτικών συναλλαγών. Ο στόχος του είναι να ελέγχει το παιδί του, να επιβάλει πρότυπα συμπεριφορά και αυτό να υπακούει. Το παιδί περιορίζεται με αυτό τον τρόπο, δεν μπορεί να αναπτύξει τις δικές του πρωτοβουλίες και το συναισθηματικό και ψυχολογικό κλίμα χαρακτηρίζεται ως απορριπτικό, άτονο και παθητικό (Cole & Cole, 2002; Νόβα-Καλτσούνη, 2008).

Ο ανεκτικός γονέας έχει χαμηλό επίπεδο ελέγχου απέναντι στο παιδί. Δεν ασκεί έλεγχο σε αυτό ούτε και κριτική. Ο γονιός αυτός είναι πιο επιεικής και έχει πιο λίγες απαιτήσεις. Ο ανεκτικός γονέας δίνει στο παιδί του μεγάλη αυτονομία, αποδέχεται την παρορμητικότητα του χωρίς να έχει όρια και κανόνες και παρέχει στο παιδί του ένα περιβάλλον αποδοχής και επιβεβαίωσης χωρίς όμως να τα τιμωρούν. Έχουν χαμηλές

απαιτήσεις σχετικά με τα επιτεύγματα και τη συμπεριφορά των παιδιών τους (Cole & Cole, 2002; Παππά, 2006).

Ο δημοκρατικός γονέας υποστηρίζει το παιδί του. Του δίνει τις κατάλληλες πρωτοβουλίες για να αναπτύξει επικοινωνία μαζί του και δείχνει ενεργή συμμετοχή στη ζωή του παιδιού. Οι δημοκρατικοί γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να είναι πειθαρχημένα, ανεξάρτητα και υπεύθυνα. Τα ελέγχουν μέσα σε λογικά πλαίσια και για να μην υπάρχουν αποκλίσεις από τα όρια που θέτει ο γονιός. Οι δημοκρατικοί γονείς έχουν υψηλές απαιτήσεις και προσδοκίες όσον αφορά τη συμπεριφορά των παιδιών τους και παρέχουν στήριξη και έλεγχο σε ικανοποιητικό βαθμό (Cole & Cole, 2002; Παππά, 2006).

Οι γονείς αναπόφευκτα συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους (Γεωργίου, 1993· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007· Spera, 2006). Τα μαθησιακά ερεθίσματα που παρέχει η οικογένεια ενός παιδιού επηρεάζουν αναπόφευκτα την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του. Παιδί μέσα στην οικογένεια του μαθαίνει να συμμετέχει στη σχολική εκπαίδευση έχοντας ως πρότυπο συμπεριφοράς τους γονείς και τις αξίες που του έχουν περάσει οι ίδιοι.

Άλλοι παράγοντες που φαίνεται ότι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα συμπεριφερθούν οι γονείς στα παιδιά τους είναι ο τύπος κατοικίας, το κοινωνικό τους επίπεδο κλπ. Ο Φρουρής (2004) ανέφερε ότι οι πρακτικές των γονέων, οι αξίες και τα πιστεύω τους επηρεάζουν τον τρόπο αντίληψης και προσέγγισης των παιδιών όσον αφορά τις ικανότητες και την επιτυχία τους στο σχολείο. Αν το περιβάλλον που επικρατεί στο πλαίσιο της οικογένειας είναι θετικό και υποστηρικτικό τότε θα ασκούνται θετικές επιδράσεις στις επιδόσεις των παιδιών στα μαθηματικά και στη γλώσσα ενώ ο έλεγχος, η πίεση και η αυστηρότητα μπορεί να έχουν αρνητικά αποτελέσματα.

Ο Μιχάλης (2006) έδειξε ότι η γονεϊκή πίεση έχει αρνητικές επιδράσεις απέναντι στο παιδί καθώς λειτουργεί ανασταλτικά στη μαθησιακή πορεία των παιδιών. Παράγοντες που οδηγούν σε χαμηλή σχολική επιτυχία είναι η υπέρμετρη επιτήρηση, οι περιορισμοί και οι αυστηροί κανόνες μέσα σε ένα φορτισμένο συναισθηματικά κλίμα. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της Καϊλά (1997). Σε εκείνη την έρευνα το οικογενειακό περιβάλλον του «κακού» μαθητή χαρακτηριζόταν από αδιαφορία, ανικανότητα, ελάχιστη εμπλοκή και αλληλεπίδραση στις σχέσεις με τα παιδιά. Οι

γονείς εκεί δίνουν μεγάλη σημασία στην τιμωρία, τον αυστηρό έλεγχο και την υπακοή. Αντίθετα στις οικογένειες των «καλών» μαθητών εντοπίζεται ευελιξία, ενθαρρύνεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών και προάγεται η ανάληψη πρωτοβουλιών. Έτσι τα παιδιά οδηγούνται στην επιτυχία και στην επίτευξη των στόχων τους.

Ο Γεωργίου (1996) έδειξε τη διαφοροποίηση των γονεϊκών πρακτικών ανάμεσα στις οικογένειες που είχαν ένα άριστο μαθητή και σε αυτές που είχαν έναν κακό μαθητή. Τα αποτελέσματα της έρευνας του έδειξαν ότι οι οικογένειες των άριστων μαθητών ενίσχυναν την πρωτοβουλία των παιδιών τους, ενθάρρυναν το διάλογο μαζί του, εμπλέκονταν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και προσέφεραν την κατάλληλη συναισθηματική στήριξη. Αντίθετα οι οικογένειες των παιδιών που είχαν χαμηλή σχολική επίδοση παρουσίαζαν αυταρχικές συμπεριφορές με στοιχεία αμφισβήτησης για τις δυνατότητες των παιδιών και χρησιμοποιούσαν συχνά απειλές και τιμωρίες.

Πολλές έρευνες στο εξωτερικό έδειξαν ότι ο δημοκρατικός τύπος γονέα συσχετίζεται με τις υψηλές επιδόσεις στο σχολείο. Η παροχή σταθερής συναισθηματικής στήριξης και αυτονομίας στο παιδί μπορεί να συνδεθεί άμεσα με την έκφραση θετικών συναισθημάτων, την επιτυχία τους στο σχολείο και τις καλές κοινωνικές διαπροσωπικές τους σχέσεις. Τα παιδιά των δημοκρατικών γονιών έχουν κίνητρα, υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη, συνεργάζονται και μαθαίνουν να στηρίζονται στις δικές τους μοναδικές ικανότητες και δεξιότητες. Όλα αυτά τα βοηθούν ώστε να αναπτύξουν θετικές στάσεις για το σχολείο και τις επιδόσεις τους (Boon, 2007; Heaven & Ciarrochi, 2008; Steinberg et al., 1989).

Οι έρευνες της Spera (2005, 2006) και των Strage & Brandt (1999) έδειξαν την αποτελεσματικότητα του δημοκρατικού τύπου γονέα και τα υψηλά επίπεδα επιδόσεων των παιδιών αυτών. Οι δημοκρατικοί γονείς μπορεί να χαρακτηριστούν από τη ζεστασιά, τη στοργή και μεταφέρουν στο παιδί τους συναισθηματική ασφάλεια. Οι γονείς ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν τα κατάλληλα επιχειρήματα, να συζητήσουν μαζί με τα παιδιά τους, να ανταλλάξουν απόψεις και με αυτό τον τρόπο βοηθούν στη σχολική τους επιτυχία. Ακόμα ο δημοκρατικός γονιός συνεργάζεται με το παιδί του και προωθεί την ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων, την αυτοεκτίμηση και την αυτονομία, την αυτοπεποίθηση και την ακαδημαϊκή ικανότητα του παιδιού (Ginsburg & Bronstein, 1993; Hein & Lewko, 1994; Lamborn et al., 1991; Newman et al., 2008; Noller & Callan, 1990).

Τα παιδιά των ανεκτικών γονιών χαρακτηρίζονται από χαμηλό επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων, έχουν παρορμητική συμπεριφορά και κάποιες φορές γίνονται επιθετικά. Η στήριξη που λαμβάνουν από τους γονείς τους είναι αρκετή ώστε να μην στηρίζονται στις δικές τους δυνάμεις, ικανότητες και δεξιότητες. Η έλλειψη ελέγχου και παραινήσεων δημιουργεί πολλές δυσκολίες σε αυτά τα παιδιά κι αυτό δημιουργεί επιπρόσθετες αρνητικές συνέπειες στην πρόοδο τους. Επιπλέον επειδή δεν συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή ενδέχεται να παρουσιάσουν προβλήματα στο σχολείο, όπως για παράδειγμα οι χαμηλές επιδόσεις ή οι μαθησιακές – γνωστικές δυσκολίες (Dornbusch et al., 1987; Παππά, 2006).

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Η επίδοση στο μάθημα της γλώσσας**

Μία από τις πιο βασικές δραστηριότητες του μαθήματος της γλώσσας είναι η ανάγνωση. Ο Πόρποδας (2002) υποστήριξε ότι η ανάγνωση είναι η διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης. Σύμφωνα με τους Rodda & Elewede (2000) η ανάγνωση είναι μια υψηλή, σύνθετη, περίπλοκη, ευέλικτη γνωστική δραστηριότητα που προϋποθέτει πολλές δεξιότητες. Αυτές οι δεξιότητες είναι η αναγνώριση των γραμμάτων και των λέξεων και η πρόσβαση στη σημασιολογική και συντακτική πληροφορία. Οι Αϊδίνης & Κωστούλη (2001) υποστήριξαν ότι οι διεργασίες της ανάγνωσης είναι η αποκωδικοποίηση, η κατάτμηση των λέξεων και η κατασκευή-δόμηση μιας αντίστοιχης ηχητικής εικόνας, η συνολική αντίληψη των λέξεων, ως μηχανισμός αφομοίωσης λεκτικο-αρθρωτικών ή γραφημικών προτύπων, η απομνημόνευση, ως προϋπόθεση τόσο για την κατάτμηση και αναγνώριση τμημάτων λέξεων, όσο και για τη συνολική αντίληψη της λέξης, η σύνδεση της λέξης με τη σημασία της και η αξιοποίηση των σημασιολογικών και αναγνωστικών προσδοκιών.

Ο Βάμβουκας (στο Σταύρου, χ.χ., σ. 2) υποστήριξε ότι η μειωμένη επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά, τη φυσική και τη χημεία σχετίζεται με τη μειωμένη αναγνωστική του ικανότητα. Η Πολυχρονοπούλου (1989) διατύπωσε την άποψη ότι η αποτυχία σε κάποιο μάθημα μπορεί να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές και αυτά με τη σειρά τους να οδηγήσουν σε συναισθηματικές διαταραχές που πιθανώς θα οδηγήσουν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και σε προσωπική αποτυχία. Η

χαμηλή αναγνωστική επίδοση που παρατηρείται σε πολλούς μαθητές της σχολικής ηλικίας μπορεί να αποτελέσει παράγοντα κινδύνου που να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία, απόρριψη, εγκατάλειψη, ανεργία και παραβατικότητα (National Institute for Literacy, 1998). Η Πολυχρονοπούλου (1989) υποστήριξε επίσης ότι οι μαθητές που συναντούν δυσκολίες στην ανάγνωση απογοητεύονται και αρχίζουν να αποφεύγουν αυτή τη δραστηριότητα αλλά και κάθε άλλη σχολική εργασία.

Η Κρόκου (2012) έδειξε ότι οι συζητήσεις με εκπαιδευτικούς εγείρουν το ερώτημα του πώς οι μαθητές που βρίσκονται στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου και έχουν κατακτήσει όλους τους αυτοματοποιημένους μηχανισμούς ανάγνωσης, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα πιο απαιτητικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων. Η διαδικασία της ανάγνωσης είναι μια σύνθετη δραστηριότητα και δεν γίνεται όλοι οι μαθητές να προχωρήσουν σε αυτή με τον ίδιο τρόπο. Υπάρχει λοιπόν μια ομάδα μαθητών που δυσκολεύονται να μάθουν να διαβάζουν. Η πληροφόρηση για τα θέματα της αποτυχίας στην ανάγνωση δείχνει ότι υπάρχουν ποιοτικά διάφορες υποομάδες παιδιών με προβλήματα σε αυτήν (Dobbins & Tafa, 1991). Ο βαθμός δυσκολίας ανάγνωσης ενός κειμένου μπορεί να εξαρτηθεί από το περιεχόμενό του, από τον τρόπο με τον οποίο είναι συνταγμένο και από τις προτιμήσεις του αναγνώστη (Γαγάτσης, 1985).

Ο Βάμβουκας (1984) υποστήριξε ότι υπάρχουν τρία στάδια της αναγνωστικής λειτουργίας: η αναγνώριση των γραπτών συμβόλων και της αποκωδικοποίησης του μηνύματος, η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου και η αξιολόγηση και κρίση του μηνύματος. Σύμφωνα με τους Κάκουρος & Μανιαδάκη (2004) η κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας είναι μια διαδικασία με πολλά στάδια που απαιτεί από το παιδί αλλά και από τον ενήλικα να εστιάζει την προσοχή του στα γραμμένα σύμβολα και να ελέγχει τις κινήσεις των ματιών στο κείμενο, να αντιστοιχεί κάθε γραπτό σύμβολο στην ηχητική του αναπαράσταση, να κατανοεί το περιεχόμενο των λέξεων και τους γραμματικούς κανόνες, να οικοδομεί ιδέες και προτάσεις με βάση την κατανόηση των λέξεων και των προτάσεων, να συγκρίνει τις καινούριες ιδέες και προτάσεις με ήδη υπάρχουσες στη μνήμη και να αποθηκεύει αυτές τις ιδέες στη μνήμη.

Η Frith (1985) υποστήριξε την άποψη ότι η αναγνωστική ικανότητα του ατόμου διακρίνεται από τρεις φάσεις: τη λαογραφική, την αλφαβητική και την ορθογραφική. Η λαογραφική είναι η φάση εκείνη όπου οι μαθητές συγκρατούν λέξεις με υπερισχύοντα

μορφολογικά χαρακτηριστικά. Η αλφαβητική είναι η φάση όπου οι μαθητές αποκτούν φωνολογική ενημερότητα και οικοδομείται η ορθογραφική γραφή. Η ορθογραφική είναι η φάση όπου ο μαθητής αρχίζει να αναγνωρίζει οπτικά τα μορφολογικά σύνολα που βλέπει ακόμα και όταν αυτά δεν έχουν αντιστοίχιση μεταξύ του φωνήματος και του γραφήματος.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Η διάγνωση της διαταραχής της διάσπασης ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας με βάση το DSM-V**

Σύμφωνα με το DSM-V (2013) η διαταραχή της διάσπασης ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ, attention-deficit/hyperactivity disorder, ADHD) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που ορίζεται από ελλείμματα στην προσοχή, την αποδιοργάνωση ή/και την υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα. Η απροσεξία και η αποδιοργάνωση συνεπάγονται αδυναμία να παραμείνει το άτομο στην εργασία του, δεν μπορεί να ακούσει τους άλλους ανθρώπους, χάνει τα υλικά της εργασίας τους και τα ελλείμματα αυτά είναι αναπτυγμένα σε τέτοιο σημείο ώστε δεν συμβαδίζει με τα υπόλοιπα άτομα της ηλικίας του. Η υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα συνεπάγεται υπερδραστηριότητα, νευρικότητα, αδυναμία να παραμείνει το άτομο καθισμένο και αδυναμία να συμμετέχει με άλλα άτομα σε μία δραστηριότητα. Στην παιδική ηλικία η διαταραχή αυτή συχνά παρουσιάζεται με άλλες διαταραχές που θεωρούνται ως «εξωτερικευμένες διαταραχές» (externalizing disorders), όπως για παράδειγμα η διαταραχή διαγωγής. Η διαταραχή αυτή παραμένει συχνά και στην ενήλικη ζωή του ατόμου και αυτό έχει ως συνέπεια το άτομο να εντοπίζει δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του αλλά και στην ακαδημαϊκή του επίδοση. Επιπλέον αντιμετωπίζει προβλήματα στον επαγγελματικό τομέα του.

Τα διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠ-Υ είναι τα ακόλουθα σύμφωνα με το DSM-V (2013):

A. Η διαταραχή της διάσπασης προσοχής/υπερκινητικότητας χαρακτηρίζεται από απροσεξία και υπερκινητικότητα.

Πιο συγκεκριμένα για να διαγνωστεί απροσεξία σε ένα άτομο θα πρέπει να έχει έξι (ή περισσότερα) από τα ακόλουθα συμπτώματα για χρονικό διάστημα έξι μηνών και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό ώστε να μην συμβαδίζει με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο

βρίσκεται το άτομο. Επιπλέον τα συμπτώματα θα πρέπει να είναι σε τέτοιο βαθμό ώστε να επηρεάζονται αρνητικά οι κοινωνικές και ακαδημαϊκές/επαγγελματικές δραστηριότητες του ατόμου. Τα συμπτώματα αυτά δεν θα πρέπει να αφορούν μόνο την εχθρότητα του ατόμου, την αποτυχία ή την έλλειψη κατανόησης καθηκόντων ή οδηγιών. Για εφήβους και ενήλικες (άτομα πάνω από τα 17 έτη) θα πρέπει να ισχύουν πέντε τουλάχιστον από τα παρακάτω συμπτώματα.

1. Συχνή αποτυχία να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή σε λεπτομέρειες ή κάνουν λάθη απροσεξίας στο σχολείο, στην εργασία ή κατά τη διάρκεια άλλων δραστηριοτήτων (για παράδειγμα χάνουν τις λεπτομέρειες σε ένα έργο).

2. Συχνά δυσκολεύονται να συγκεντρώσουν την προσοχή τους σε καθήκοντα ή δραστηριότητες παιχνιδιού (όπως για παράδειγμα αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να προσέξουν το περιεχόμενο μια διάλεξης, μιας συζήτησης ή ενός κειμένου που διαβάζεται από κάποιο άλλο άτομο).

3. Συχνά δεν φαίνεται ότι ακούν αυτόν που μιλάει.

4. Συχνά δεν ακολουθούν μέχρι τέλους τις οδηγίες και δεν καταφέρνουν να τελειώσουν τις ασκήσεις του σχολείου, τις δουλειές του σπιτιού ή τα καθήκοντα στο χώρο εργασίας (όπως για παράδειγμα ξεκινούν εργασίες, αλλά γρήγορα χάνουν την εστίαση και είναι εύκολο να αποπροσανατολιστούν).

5. Συχνά έχουν δυσκολία να οργανώσουν τις εργασίες και τις δραστηριότητες τους (όπως για παράδειγμα δυσκολεύονται να διαχειριστούν τις διαδοχικές εργασίες, να διατηρήσουν τα υλικά και τα αντικείμενα σε μια σειρά, κάνουν κακή διαχείριση στο χρόνο τους και αδυνατούν να τηρήσουν τις προθεσμίες).

6. Συχνά αποφεύγουν ή είναι απρόθυμοι να συμμετάσχουν σε εργασίες που απαιτούν διαρκή πνευματική προσπάθεια (όπως για παράδειγμα να κάνουν σχολικές εργασίες ή συγκεκριμένες δουλειές στον εργασιακό τους χώρο, όσον αφορά δε τους μεγαλύτερους σε ηλικία εφήβους και τους ενήλικες αρνούνται να γράψουν εκθέσεις και να συμπληρώσουν έντυπα σε διάφορες δημόσιες υπηρεσίες).

7. Συχνά χάνουν απαραίτητα πράγματα για τις εργασίες ή τις δραστηριότητες τους (όπως για παράδειγμα στο σχολείο μολύβια, βιβλία, εργαλεία, πορτοφόλια, κλειδιά, γυαλιά, κινητά τηλέφωνα κλπ.).

8. Συχνά διασπάται η προσοχή τους από εξωτερικά ερεθίσματα (οι μεγαλύτεροι σε ηλικία έφηβοι και οι ενήλικες κάνουν συχνά άσχετες σκέψεις).



9. Συχνά ξεχνούν να υλοποιήσουν τις καθημερινές τους δραστηριότητες (όπως για παράδειγμα δουλειές, να πληρώσουν λογαριασμούς, να τηρήσουν ραντεβού κλπ.).

Για να διαγνωστεί η υπερκινητικότητα θα πρέπει να υπάρχουν έξι (ή περισσότερα) από τα ακόλουθα συμπτώματα και να επιμένουν για τουλάχιστον έξι μήνες και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό ώστε να επηρεάζονται οι κοινωνικές, ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές δραστηριότητες του ατόμου. Τα συμπτώματα αυτά δεν αφορούν μόνο την εκδήλωση εχθρότητας ή μια αποτυχημένη προσπάθεια κατανόηση των καθηκόντων ή των οδηγιών. Όσον αφορά τους μεγαλύτερους σε ηλικία εφήβους και τους ενήλικες θα πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον πέντε από τα ακόλουθα συμπτώματα (DSM-V, 2013).

1. Συχνά εγκαταλείπουν τη θέση τους όταν περιμένουν να υλοποιηθεί μια πράξη (για παράδειγμα όταν ο δάσκαλος μοιράζει φύλλα εργασίας μέσα στην τάξη ή στο χώρο εργασίας όταν υπάρχουν καταστάσεις που απαιτούν από το άτομο να παραμείνει στην ίδια θέση).

2. Συχνά τρέχουν ή σκαρφαλώνουν και ιδιαίτερα σε καταστάσεις όπου δεν είναι σωστές (όσον αφορά τους ενήλικες ή τους εφήβους το σύμπτωμα αυτό μπορεί να περιοριστεί στο αίσθημα της ανησυχίας).

3. Συχνά μπορούν να παίξουν ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου ήσυχα.

4. Συχνά βρίσκονται συνεχώς εν κινήσει (όπως για παράδειγμα δεν μπορεί να μείνουν στην ίδια θέση ή είναι άβολο για αυτούς να παραμείνουν για ένα παρατεταμένο χρονικό διάστημα στην ίδια θέση, πχ. σε εστιατόρια, συναντήσεις και συχνά τα άλλα άτομα παραπονιούνται ότι τα άτομα με ΔΕΠ-Υ δεν μπορούν να συμβαδίσουν μαζί τους ή είναι πολύ ανήσυχα).

5. Συχνά μιλούν υπερβολικά.

6. Συχνά ξεσπάνε λέγοντας μια απάντηση πριν από την υποβολή μιας ερώτησης (δεν περιμένουν τη σειρά τους σε μια συνομιλία).

7. Συχνά δυσκολεύονται να περιμένουν τη σειρά τους (όταν για παράδειγμα βρίσκονται στην ουρά ενός καταστήματος ή μιας δημόσιας υπηρεσίας).

8. Συχνά διακόπτουν ή παρεμβαίνουν σε άλλους (όπως για παράδειγμα μπορεί να ξεκινήσουν να χρησιμοποιούν τα αντικείμενα των άλλων χωρίς να ζητήσουν σχετική άδεια ή όταν πρόκειται για εφήβους και ενήλικες να εισχωρήσουν σε εργασίες που έχουν αναλάβει άλλοι να τις διεκπεραιώσουν).

Β. Είναι αρκετά απρόσεκτα ή έχουν υπερκινητικά-παρορμητικά συμπτώματα πριν από την ηλικία των 12 ετών.

Γ. Τα άτομα είναι απρόσεκτα ή υπερκινητικά τουλάχιστον σε δύο κοινωνικούς χώρους (όπως για παράδειγμα στο σπίτι, στο σχολείο, στην εργασία, όταν βρίσκονται με φίλους ή συγγενείς ή σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες).

Δ. Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι τα συμπτώματα που βιώνουν παρεμποδίζουν ή μειώνουν την κοινωνική, επαγγελματική ή ακαδημαϊκή λειτουργία του ατόμου.

Ε. Τα συμπτώματα δεν εμφανίζονται αποκλειστικά κατά τη διάρκεια της σχιζοφρένειας ή κάποιας άλλης ψυχωτικής διαταραχής και δεν μπορούν να εξηγηθούν καλύτερα από μία άλλη διαταραχή (όπως για παράδειγμα διαταραχή της διάθεσης, διαταραχή του άγχους, διασχιστική διαταραχή, διαταραχή προσωπικότητας) (DSM-V, 2013).

Το βασικό χαρακτηριστικό της διαταραχής της ΔΕΠ-Υ είναι η επίπονη απροσεξία ή/και υπερκινητικότητα που παρεμβαίνει στη λειτουργία ενός ατόμου ή στην ανάπτυξη του. Η απροσεξία εκδηλώνεται μέσω της συμπεριφοράς του ατόμου και κάνει το άτομο να περιπλανηθεί μακριά από το αρχικό έργο που του έχει ανατεθεί, του στερεί την επιμονή του, το δυσκολεύει να εστιάσει σε επιμέρους στόχους και να οργανώσει τις κινήσεις του. Η όλη συμπεριφορά του ατόμου δεν οφείλεται στην έλλειψη κατανόησης ή στην περιφρόνηση του για ενασχόληση με συγκεκριμένες εργασίες. Η υπερκινητικότητα του ατόμου αναφέρεται στην υπερβολική κινητική του δραστηριότητα (για παράδειγμα ένα παιδί με αυτή τη διαταραχή τρέχει αρκετά και όχι μόνο προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση), σε περιπτώσεις όπου δεν είναι κατάλληλος (όπως για παράδειγμα στο περιβάλλον μιας τάξης, στο εσωτερικό μιας εκκλησίας) ή εκδηλώνει υπερβολική νευρική και μιλάει αρκετά. Όσον αφορά τους ενήλικες η υπερκινητικότητα μπορεί να εκδηλωθεί ως υπερβολική ανησυχία (DSM-V, 2013).

Η παρορμητικότητα αναφέρεται σε βιαστικές ενέργειες του ατόμου που συμβαίνουν σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, χωρίς τα άτομα να είναι προνοητικά και όταν έχουν υψηλή πιθανότητα πρόκλησης βλάβης στο άτομο (όπως για παράδειγμα μπορούν να διασχίσουν ένα δρόμο χωρίς να ελέγξουν αν τον διασχίζουν αυτοκίνητα). Η παρορμητικότητα των ατόμων μπορεί να αντανακλά την επιθυμία τους για άμεσες ανταμοιβές ή την αδυναμία τους να καθυστερήσουν την ικανοποίηση των αναγκών τους. Οι παρορμητικές συμπεριφορές μπορεί να εκδηλωθούν ως κοινωνική

παρεμβατικότητας (όπως για παράδειγμα πολλές φορές διακόπτουν τους άλλους ανθρώπους όταν εκείνοι μιλούν) ή/και ως λήψη σημαντικών αποφάσεων χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τις μακροπρόθεσμες συνέπειες (όπως για παράδειγμα να λάβουν μια θέση εργασίας χωρίς να αξιολογήσουν τα καθήκοντα που σχετίζονται με αυτήν) (DSM-V, 2013).

Η διαταραχή αυτή ξεκινά κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας του ατόμου. Πολλά από αυτά τα συμπτώματα είναι ορατά πριν από τα δώδεκα έτη της ζωής ενός ατόμου. Επιπλέον δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστεί με ακρίβεια η έναρξη αυτής της διαταραχής καθώς υπάρχουν δυσκολίες στον ακριβή καθορισμό των συμπτωμάτων. Τα συμπτώματα αυτής της διαταραχής μπορεί να εκδηλώνονται ελάχιστα ή να απουσιάζουν όταν ένα άτομο λαμβάνει συχνά ανταμοιβές για την κατάλληλη συμπεριφορά του, βρίσκεται υπό στενή επιτήρηση, σε ένα νέο περιβάλλον ή ασχολείται με πολύ ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, χρησιμοποιεί ηλεκτρονικές οθόνες ή αλληλεπιδρά με ένα άλλο άτομο σε διάφορες καταστάσεις (όπως για παράδειγμα συμβαίνει στο γραφείο ενός ψυχολόγου όπου βρίσκεται το άτομο μόνο του με τον ειδικό) (DSM-V, 2013).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών**

### **6.1 Ο επιπολασμός της ΔΕΠ-Υ**

Η διαταραχή της ΔΕΠ-Υ επηρεάζει περίπου το 6-8% των παιδιών και τα συμπτώματα της συνεχίζουν να εκδηλώνονται στο 70% περίπου των ασθενών (Donaher & Richels, 2012). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το 30-50% των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ βελτίωσαν τα συμπτώματα τους κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσης (Biederman et al., 2000) ενώ άλλοι δείχνουν ότι τα συμπτώματα αυτά συνεχίζουν να υπάρχουν στην ενήλικη ζωή των ατόμων (Faraone et al., 2006). Τα ποσοστά της ΔΕΠ-Υ ανέρχονται στο 9% του πληθυσμού στις ΗΠΑ (Froehlich et al., 2007).

Η ΔΕΠ-Υ είναι μία από τις πιο συχνές διαταραχές των παιδιών και των εφήβων στη Νορβηγία (Bjerke & Fjeldstad, 2008; Heiervang et al., 2007; Langberg et al., 2009). Τα αποτελέσματα από μια νορβηγική μελέτη δείχνουν ότι το 5% των παιδιών σχολικής ηλικίας έχουν ΔΕΠ-Υ και σχεδόν το 85% από αυτά εμφανίζουν συμπτώματα κατά τη διάρκεια της εφηβείας τους. Αυτοί οι αριθμοί υποδηλώνουν ότι 1 στα 25 παιδιά μιας τάξης στην Νορβηγία θα εκδηλώσει ΔΕΠ-Υ. Η έγκαιρη διάγνωση, η σωστή οργάνωση και η κατάλληλη θεραπεία έχει θετική επίδραση στην αυτοεκτίμηση και στην ανάπτυξη των παιδιών καθώς επίσης και κοινωνικοοικονομικά οφέλη για την κοινωνία στην οποία ζει το παιδί (Barkley, 1998).

Σύμφωνα με την έρευνα των Kriz & Thomsen (2009) υπάρχει σημαντική αύξηση της ζήτησης για την αξιολόγηση της θεραπείας της ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα τρία στα τέσσερα παιδιά που πάσχουν από ΔΕΠ-Υ έχουν αξιολογηθεί από ειδικευμένη υπηρεσία ψυχικής υγείας. Η έρευνα των Brown et al. (2001) έδειξε ότι η επικράτηση των ποσοστών της ΔΕΠ-Υ και συνυπαρχουσών καταστάσεων στα παιδιά κυμαίνεται από 4-12% στο γενικό πληθυσμό των παιδιών ηλικίας 6-12 ετών. Οι Polanczyk et al. (2007) δεν εντόπισαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών που ζουν στην Ευρώπη και αυτών που ζουν στην Αμερική όσον αφορά τα ποσοστά εμφάνισης αυτής της διαταραχής.

## **6.2 Τα συμπτώματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ**

Έρευνες έδειξαν ότι τα άτομα αυτά έχουν δυσκολία στην προσοχή, περίσσεια κινητική δραστηριότητα, παρορμητική συμπεριφορά και ελλείμματα σε νευρογνωστικές ικανότητες σε ένα ευρύ φάσμα τομέων (Goepel et al., 2011; Oades et al., 2010). Άλλοι ερευνητές έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη λειτουργικότητα της οικογένειάς τους καθώς επίσης και στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου τους (Biederman et al., 2006a; Kessler et al., 2006). Οι παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των ατόμων, με τις αλληλεπιδράσεις με το κοινωνικό τους περιβάλλον και με νευρογνωστικούς παράγοντες φαίνεται πως είναι λιγότερο συχνοί στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Biederman et al., 2011; Kessler et al., 2005; van Lieshout et al., 2013).

### 6.3 Η συνύπαρξη ΔΕΠ-Υ με άλλες διαταραχές

Η ΔΕΠ-Υ συχνά συνυπάρχει με τις συναισθηματικές διαταραχές (Cuffe et al., 2005) και τις μαθησιακές δυσκολίες (Al-Yogan, 2009; Carano et al., 2008; Eden & Vaidia, 2008; Mayers et al., 2000). Η πολύπλοκη σχέση μεταξύ των βασικών συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ και της νευρογνωστικής λειτουργίας έχει αποδειχθεί ότι συνεισφέρει σε δυσκολίες όπως για παράδειγμα στην αποτελεσματική παραγωγή της γλώσσας (Blood et al., 2007; Engelhardt et al., 2008, 2010; Heitmann et al., 2004).

Τα θέματα που αφορούν την παραγωγή γλώσσας μπορεί να περιλαμβάνουν υπερβολική παραγωγή λόγου, δυσκολίες στην άρθρωση, την αλληλουχία και την οργάνωση των λέξεων. Τα ζητήματα αυτά συχνά έχουν ως αποτέλεσμα να παράγεται λόγος με υπερβολική δυσχέρεια, να υπάρχουν πολλές παύσεις στο λόγο, να επαναλαμβάνονται οι ίδιες λέξεις ή μια σειρά από λέξεις (Engelhardt et al., 2010). Επιπλέον για τα άτομα που τραυλίζουν, έχει αποδειχθεί ότι η παρουσία χαρακτηριστικών συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ επηρεάζουν αρνητικά τα θεραπευτικά αποτελέσματα και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται την ομιλία τους (Riley & Riley, 2000).

Η διαταραχή της ΔΕΠ-Υ σχετίζεται συχνά με κακές σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Fischer et al., 1990). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί επίσης να εμφανίσουν άλλες μαθησιακές δυσκολίες (Mayes et al., 2000; Re et al., 2010). Ωστόσο τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ χωρίς άλλων ειδών δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην εκτέλεση καθηκόντων στο σχολείο, ιδιαίτερα σε έργα που απαιτούν χρήση των εκτελεστικών λειτουργιών τους, όπως για παράδειγμα προσοχή, σχεδιασμός κινήσεις, οργάνωση, παρακολούθηση κλπ. Μια ακόμα σημαντική δυσκολία των παιδιών αυτών είναι οι ασκήσεις που απαιτούν την παραγωγή γραπτού λόγου. Αυτό συμβαίνει γιατί οι δεξιότητες της γραφής απαιτούν πολλές γνωστικές λειτουργίες που περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως για παράδειγμα ο σχεδιασμός, η μνήμη εργασίας, η οργάνωση, η παρακολούθηση, η προσοχή, η μακροπρόθεσμη μνήμη κλπ. Η έρευνα του Hooper (2002) έδειξε ότι η επίδραση των νευρογνωστικών λειτουργιών προσδιορίζει τη διαφορά μεταξύ των παιδιών που γράφουν καλά και των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραφή.

Τα παιδιά που δυσκολεύονται στη γραφή αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μνήμη εργασίας (Berninger & Swanson, 1994; Swanson & Berninger, 1996). Η μνήμη

εργασίας είναι ζωτικής σημασίας κατά τη διαδικασία της γραφής καθώς επιτρέπει την ανάκτηση λέξεων, ιδεών και γραμματικών κανόνων από τη μακροπρόθεσμη μνήμη. Επιπλέον επιτρέπει τη διαδικτυακή παρακολούθηση που είναι θεμελιώδης κατά τη διαδικασία της εγγραφής πληροφοριών (Kelloog, 1996; McCutchen, 1996; Swanson & Berninger, 1996). Τα παιδιά που διαχειρίζονται καλύτερα τη μνήμη εργασίας έχουν καλύτερες αποδόσεις στο γραπτό λόγο (Olive, 2004).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ επειδή αντιμετωπίζουν γνωστικά ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες και τη μνήμη εργασίας είναι λογικό ότι θα αναμένεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες και στην παραγωγή γραπτού λόγου (Martinussen et al., 2005). Παρά τη σημασία του σχολείου (Hooper et al., 1993) η παραγωγή γραπτού λόγου στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν έχει μελετηθεί σε εκτενές σημείο. Τα υπάρχοντα στοιχεία δείχνουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στο γράψιμο (σε διάφορες πτυχές της γραφής, όπως για παράδειγμα στην γραπτή έκφραση και στην ορθογραφία) σε σύγκριση με άλλες σχολικές ικανότητες (Kroese et al., 2000; Mayes & Calhoun, 2007; Mayes et al., 2000). Οι Re & Cornoldi (2013) έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ κάνουν όχι μόνο περισσότερα ορθογραφικά λάθη σε σύγκριση με τους συνομήλικους τους αλλά και κατά τη διάρκεια που τους υπαγορεύεται κάποιο κείμενο, κατά τη διάρκεια της αντιγραφής ή της γραφής διπλών συμφώνων και της χρήσης του τόνου.

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ κάνουν περισσότερα λάθη όταν καλούνται να δημιουργήσουν νέα κείμενα αλλά τα λάθη αυτά έχουν την τάση να εξαφανίζονται όταν τα παιδιά λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση (Re, 2006; Re & Cornoldi, 2010; Re et al., 2007, 2008). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών δεν οφείλονται σε ορθογραφικές τους αδυναμίες αλλά μάλλον στα προβλήματα αυτορρύθμισης τους. Οι Noda et al. (2013) μελέτησαν την απόδοση των παιδιών σε δύο ομάδες: μια ομάδα αποτελούνταν από παιδιά με ΔΕΠ-Υ και μια με παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού. Οι συγγραφείς εξέτασαν διάφορες πτυχές της γραφής, όπως για παράδειγμα την ορθογραφία, τον εντοπισμό και την ακρίβεια της αντιγραφής. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους έδειξαν ότι η απροσεξία μπορεί να προβλέψει τα λάθη στην ορθογραφία και στην ευχέρεια γραφής. Η ορθογραφική δυσκολία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ θα μπορούσε να αποδοθεί σε μια σειρά από παράγοντες που συνδέονται με την ορθογραφία, συμπεριλαμβανομένης της μνήμης

εργασίας, που μπορεί να είναι ελαττωματική στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Martinussen et al., 2005) και ιδιαίτερα εξαιτίας της φωνολογικής ενημερότητας (Baddeley, 1986).

#### **6.4 Παράγοντες που σχετίζονται με την εκδήλωση της ΔΕΠ-Υ**

Έρευνες έδειξαν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων των γονιών αλλά και των εκπαιδευτικών στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Οι παρεμβάσεις αυτές αφορούσαν τροποποιήσεις στη συμπεριφορά των παιδιών (Barkley, 2004; DuPaul & Evans, 2008). Αξίζει να σημειωθεί όμως πως τέτοιου είδους παρεμβάσεις συχνά είναι πιθανό να τις εγκαταλείψουν πιο άμεσα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Garland & Zigler, 1994; Harpaz-Rotem et al., 2004). Τα παιδιά που δεν λαμβάνουν κανενός είδους θεραπεία για τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ είναι πιθανό να εμφανίσουν σχολική αποτυχία, συμπεριφορές που σχετίζονται με τη νεανική εγκληματικότητα ή να συμμετάσχουν σε αυτοκινητιστικά δυστυχήματα (Bussing et al., 2010; Loe & Feldman, 2007; Satterfield et al., 2007). Ακόμα είναι δυνατόν να κάνουν κατάχρηση ουσιών (Molina et al., 2009).

Η έρευνα των Bussing et al. (2003a) έδειξε ότι τα κορίτσια που προέρχονται από φυλετικές και εθνοτικές μειονότητες και εγγράφονται σε δημόσια προγράμματα υγείας έχουν λιγότερες πιθανότητες να λάβουν διεγερτική φαρμακευτική αγωγή σε σύγκριση με όσα παιδιά προέρχονται από τον Καύκασο, έχουν ιδιωτική ασφάλιση και είναι αγόρια. Διάφοροι άλλοι παράγοντες αναδεικνύουν τη θεραπεία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Για παράδειγμα οι γονείς που βιώνουν έντονο άγχος είναι γνωστό ότι επιδιώκουν περισσότερο την ιατρική περίθαλψη και ιδιαίτερα όσοι έχουν παιδιά μικρότερης ηλικίας (Tessler & Mechanic, 1978). Οι Podolsky & Nigg (2001) και Bussing et al. (2003b) έδειξαν ότι το υψηλό άγχος του παιδιού αλλά και του ατόμου που φροντίζει το παιδί συνδέονται στενά με την εκδήλωση συμπτωμάτων ΔΕΠ-Υ. αντίθετα τα χαμηλότερα επίπεδα γονικής στήριξης έχουν αποδειχθεί ότι αυξάνουν την πιθανότητα οι γονείς να επιδιώξουν να βρουν θεραπεία για το παιδί τους (Bussing et al., 2003b).

#### **6.5 Η καθημερινότητα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στο σχολείο**

Έρευνες για την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης έδειξαν ότι η αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους μπορεί να αυξήσει τις αποδόσεις της ομάδας κάτω από ορισμένες συνθήκες (Tudge & Winterhoff, 1993; Webb & Farivar, 1994; Webb et al., 1995). Οι συνεργατικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομήλικους έχουν

δείξει θετικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές (Rohrbeck et al., 2003). Από την άλλη μεριά όμως ενώ οι ερευνητές συμφωνούν ότι η μάθηση μπορεί να έχει τα βέλτιστα αποτελέσματα για τη διδασκαλία παιδιών σε ζευγάρια (Greenwood et al., 1992), λίγα είναι γνωστά σχετικά με τις συγκεκριμένες κοινωνικές διεργασίες και τα χαρακτηριστικά των αλληλεπιδράσεων των συνομηλίκων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε θετικά αποτελέσματα. Το στοιχείο αυτό μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τους μαθητές που εμφανίζουν κοινωνικές δυσκολίες και έχουν κακές σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Αυτό συμβαίνει γιατί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε ζευγάρια ο ένας μαθητής αλληλεπιδρά με τον άλλο και το αποτέλεσμα είναι να ωφεληθούν και οι δύο μέσα από τη συμμετοχή τους σε συνεργατικές δραστηριότητες μάθησης.

Ακόμα πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους (Pfiffner & Barkley, 1998; Platzman et al., 1992) και αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη διάρκεια των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων (Johnston & Mash, 2001; Whalen & Henker, 1991). Η έρευνα των Jensen & Cooper (2002) έδειξε ότι οι κύριες δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι ότι αντιμετωπίζουν ελλείμματα στην εκτελεστική τους λειτουργία που ενσωματώνει μια σειρά από λειτουργίες αυτορρύθμισης, ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνονται η αναστολή, η μνήμη εργασίας και η ψυχική και συναισθηματική αλλαγή. Τα προβλήματα αυτά γίνονται πιο εμφανή σε εργασίες που απαιτούν γρήγορη και ακριβή επεξεργασία των πληροφοριών και εκείνων που απαιτούν αυξημένη ζήτηση για αργή και διεξοδική επεξεργασία (Van der Meere, 1996).

Τα κοινωνικά ελλείμματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ ωθούν αυτά τα παιδιά να εκδηλώσουν διασπαστικές, ενοχλητικές και απροκάλυπτα αυταρχικές συμπεριφορές (Clark et al., 1988; Grenell et al., 1987), ελλιπείς συμπεριφορές στην ομιλία και τις δραστηριότητες με τα άλλα άτομα (Guevremont, 1990; Landau & Milich, 1988; Whalen et al., 1979a), ελλειμματική προσοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες (Milich & Dodge, 1984). Επιπλέον οι ακραίες κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ σχετίζονται με ελλείμματα στην απόδοση ή την εφαρμογή κοινωνικών δεξιοτήτων και όχι στην κοινωνική γνώση ή με άλλα λόγια στην εκμάθηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Barkley, 1997). Κατά συνέπεια τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν ένα κοινωνικό διαλογικό ύφος που συχνά απορρίπτεται από τους συνομήλικους και είναι



πιθανό να αποκλειστούν κατά τη διάρκεια εφαρμογής συνεργατικής μάθησης (Watkins & Wentzel, 2008).

Επιπλέον πολλά παιδιά με ΔΕΠ-Υ τα οποία διδάσκονται μέσω της χρήσης συνεργατικών μεθόδων έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Watkins & Wentzel, 2008). Ωστόσο υπάρχουν λίγα στοιχεία που παρέχουν συχνές ευκαιρίες στην αλληλεπίδραση των παιδιών, όσον αφορά την ανάπτυξη τους από κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες ή από την ποιότητα της συμμετοχής τους σε αυτές. Η έρευνα των αλληλεπιδράσεων από τη διδασκαλία των παιδιών σε ζευγάρια, όπου το ένα παιδί έχει ΔΕΠ-Υ έδειξε ότι τα παιδιά αυτά δεν προσέχουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δεν δείχνουν επιμονή με την εκτέλεση των δραστηριοτήτων της ομάδας και δεν έχουν τις δεξιότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για να διατηρηθεί η παραγωγική κοινωνική διαπραγμάτευση και επικοινωνία με τους συμμαθητές τους (Whalen et al., 1979b).

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από τον Loughrey (1991) που υποστήριξε ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορούν μέσα από τις συνεργατικές μεθόδους να κερδίσουν το σεβασμό από τους συμμαθητές τους. Ως εκ τούτου οι συνομήλικοι είναι δυνατόν να βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να αναπτύξουν την αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά (Roeyers, 1995). Επιπλέον ο Armstrong (1999) πρότεινε ότι όταν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μάθουν την αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά αυτό μπορεί να τους βοηθήσει ώστε να αυξήσουν την κοινωνική τους αποδοχή και να γίνουν αποδεκτοί από τους συνομήλικους τους.

Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι δυνατόν να ενισχύσει την εποικοδομητική δραστηριότητα της συνεργασίας μεταξύ των συμμαθητών μόνο στο βαθμό που οι συμμαθητές έχουν φθάσει σε ένα επίπεδο κοινωνικής επάρκειας ώστε να επωφεληθούν από αυτή την αλληλεπίδραση (Perret-Clerment, 1980). Προκειμένου να αντιμετωπιστούν αυτά τα προβλήματα θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν η παιδαγωγική θεωρία του Vygotsky. Η θεωρία του τοποθετεί σε κεντρική θέση την κοινωνική αλληλεπίδραση ως ένα μέσο με το οποίο τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων είναι δυνατό να συμβεί όταν οι δύο μαθητές διαφέρουν ως προς το αρχικό επίπεδο δεξιοτήτων τους και συνεργάζονται προκειμένου να καταλήξουν στην παραγωγή του έργου της δραστηριότητας που έχουν αναλάβει (Tudge, 1992). Κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους οι

μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επαληθεύσουν τις ιδέες τους, να μάθουν να σχεδιάζουν στρατηγικές δράσης εκ των προτέρων και να θεσπίσουν συμβολικές παραστάσεις πνευματικών πράξεων (Watkins & Wentzel, 2008).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που προσφέρουν θετική επικοινωνιακή ανατροφοδότηση και καθοδήγηση στα ζευγάρια των μαθητών που διδάσκουν μπορεί να αν βελτιώσουν την ποιότητα των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων καθώς επίσης και τη γνωστική λειτουργία των μαθητών που έχουν ορισμένα ελλείμματα (Fuchs et al., 1996; Tudge, 1992; Tudge & Winterhoff, 1993; Tudge et al., 1996; Webb, 1983). Επιπλέον τα κορίτσια έχουν την τάση να συμμετέχουν σε πιο διαδραστικά μοντέλα μάθησης σε σύγκριση με τα αγόρια (Cosden et al., 1985).

Ακόμα η σχολική τάξη έχει αναγνωριστεί ως ο τόπος στον οποίο τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αναπτύσσουν τον τρόπο συμπεριφοράς τους και ο τόπος εκείνος που μπορούν να γίνουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις ώστε τα παιδιά αυτά να βοηθηθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Abikoff et al., 2002; Junod et al., 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στην εκτελεστική τους λειτουργία (Barkley, 1997) αλλά και στα κίνητρα της συμπεριφοράς τους (Sonuga-Barke, 2005). Το κύριο πρόβλημα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ είναι ότι δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το δάσκαλο τους όταν διδάσκει και ότι δεν μπορούν να λύσουν τις ασκήσεις τους (Pelham et al., 2005). Κατά συνέπεια οι μαθητές αυτοί αποτυγχάνουν (Barkley et al., 2006; Fergusson & Horwood, 1995).

Η έρευνα των Kofler et al. (2008) έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι αδύνατον να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία του μαθήματος στα πλαίσια της τάξης. Κατά μέσο όρο ήταν σε θέση να εστιάσουν την προσοχή τους σε δραστηριότητες της τάξης κατά 75% επί του συνολικού χρόνου ενώ το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 88% για τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομήλικους. Η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της απροσεξίας των μαθητών και των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων αποδείχθηκε και από άλλες μελέτες (Abikoff et al., 2002; Castellanos et al., 2005; Imeraj et al., 2012).

Παράγοντες που εμποδίζουν τους μαθητές να παρακολουθήσουν το μάθημα είναι η απουσία ενός ενήλικα παρατηρητή (Power, 1992), οι ασκήσεις που απαιτούν πολύ χρόνο προκειμένου να λυθούν (Toplak & Tannock, 2005), η έλλειψη ανταμοιβών (Luman et al., 2005) και η καθυστέρηση (Antrop et al., 2006; Sonuga-Barke et al., 1996). Ωστόσο αυτοί οι ερευνητές δεν είναι σίγουροι αν τα ελλείμματα στην απόδοση

και στην εκτελεστική λειτουργία των μαθητών με ΔΕΠ-Υ προήλθαν έπειτα από την επίδραση των εργαστηριακών συνθηκών ή εξαιτίας των καταστάσεων της καθημερινής ζωής που βιώνουν οι μαθητές. Αρκετοί επιστήμονες επισήμαναν την ανάγκη να εξετάσουν τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στο περιβάλλον στο οποίο ζουν προκειμένου να κατανοήσουν πλήρως τη φύση των ακαδημαϊκών προβλημάτων και των παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτή την κατάσταση (Kofler et al., 2008).

Η έλλειψη προσοχής των μαθητών συχνά είναι ένα λόγος για την κλινική παραπομπή των παιδιών και την πρόβλεψη ότι οι μαθητές αυτοί θα έχουν γενικότερες δυσκολίες στη μετέπειτα ζωή τους (Kofler et al., 2008; Pelham et al., 2005; Rapport et al., 1999). Σύμφωνα με τους Rapport et al. (2008) οι μαθητές αυτοί μπορούν να επεξεργαστούν ασκήσεις που είναι ολιγόλεπτες.

Επιπλέον οι μελέτες που αξιολόγησαν συστηματικά τις επιπτώσεις των διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας έδειξαν ότι αυτές μπορούν να επηρεάσουν αντίστοιχα τη συμπεριφορά των μαθητών με ΔΕΠ-Υ (Kofler et al., 2008; Lauth et al., 2006). Αυτό έχει ως συνέπεια τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να αντιδρούν διαφορετικά σε σύγκριση με τους συνομήλικους τους (Lauth et al., 2006; Whalen et al., 1979a). Ωστόσο υπάρχουν ερευνητές που έδειξαν ότι όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως αν έχουν ΔΕΠ-Υ ή όχι μπορούν να εκδηλώσουν δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές όταν συμμετέχουν σε εξαιρετικά δομημένες δραστηριότητες. Για παράδειγμα οι Lauth et al. (2006) και ο Zentall (1980) ανέφεραν ότι η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας είναι καλύτερη από τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους.

Άλλα προβλήματα που φαίνεται ότι έχουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος είναι ότι έχουν φτωχές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Barbarese et al., 2007; Biederman et al., 2004; Kawabata et al., 2012), πιο χαμηλούς βαθμούς (Barbarese et al., 2007; Biederman et al., 2004) και απόρριψη από τους συνομήλικους (Hoza et al., 2005; Kawabata et al., 2012) σε σύγκριση με τους συνομήλικους τους που δεν έχουν ΔΕΠ-Υ. Αρκετές μελέτες έχουν δείξει τις σχέσεις των πρώιμων κοινωνικών δυσλειτουργιών ή των δυσλειτουργιών με τους συνομήλικους με τα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα συναισθηματικά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών (Greene et al., 1996, 1997) καθώς επίσης και με άλλα προβλήματα (Mrug et al., 2012).

Εξαιτίας των αρνητικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που παρατηρούνται συχνά σε άτομα με ΔΕΠ-Υ οι ερευνητές ασχολήθηκαν με τους παράγοντες που συνδέονται με την κοινωνική δυσλειτουργία σε αυτό τον πληθυσμό (Mfug et al., 2012). Οι πιο συχνές δυσλειτουργίες αυτών των παιδιών είναι οι υπερκινητικές/παρορμητικές συμπεριφορές τους (Nijmeijer et al., 2008). Ωστόσο σχετικά λιγότερες είναι οι μελέτες που ασχολήθηκαν με το ρόλο των εκτελεστικών λειτουργιών στην κοινωνική δυσλειτουργία αυτών των παιδιών (Huang et al., 2009). Τα ελλείμματα στην εκτελεστική λειτουργία είναι τα πιο σημαντικά νευροψυχολογικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Gau & Shang, 2010). Τα ελλείμματα στη γνωστική λειτουργία μπορεί να αρχίσουν από την πρώιμη παιδική ηλικία (Ramos et al., 2013) και να συνεχίσουν καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού (Gau et al., 2009; Seidman, 2006).

Ακόμα μελέτες έδειξαν ότι η προσαρμογή ειδικών νευρογνωστικών μετρήσεων, όπως για παράδειγμα η μελέτη της μνήμης εργασίας ή ικανότητα σχεδιασμού στρατηγικών, μπορούν να δείξουν τη σχέση μεταξύ των εκτελεστικών λειτουργιών και των κοινωνικών λειτουργιών (Kofler et al., 2011; Tseng & Gau, 2013), ενώ μελέτες που χρησιμοποίησαν σύνθετες μετρήσεις εκτελεστικών λειτουργιών συχνά αποτύγχαναν να υποστηρίξουν τις σχέσεις αυτές στα παιδιά και στους εφήβους με ΔΕΠ-Υ (Biederman et al., 2004; Huang-Pollock et al., 2009).

Οι Chiang & Gau (2014) υιοθέτησαν τη σύνδεση της μνήμης εργασίας με το χωροταξικό σχεδιασμό των κινήσεων για τη μελέτη των εκτελεστικών λειτουργιών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Αυτό συνέβη γιατί τα ελλείμματα στη χωρική μνήμη εργασίας και στο χωροταξικό σχεδιασμό έχουν αποδειχθεί ότι έχουν τη μεγαλύτερη επίπτωση στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Gau et al., 2009; Gau & Shang, 2010). Τα ελλείμματα σε αυτές τις δύο εκτελεστικές λειτουργίες συχνά συσχετίζονται με τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ (Chiang et al., 2013; Gau & Chiang, 2013). Έρευνες έχουν δείξει ότι αυτές οι δύο εκτελεστικές λειτουργίες είναι ανεξάρτητες από τη νοημοσύνη και την υπόλοιπη νευροψυχολογική λειτουργία (H.Y. Lin et al., 2013; Y.J. Lin et al., 2013). Λίγες μελέτες έχουν αναφέρει τη σύνδεση αυτών των δύο εκτελεστικών λειτουργιών και των κοινωνικών λειτουργιών στα άτομα με ΔΕΠ-Υ (Biederman et al., 2006b; Clark et al., 2002; Tseng & Gau, 2013).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Chiang & Gau (2014) έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη μνήμη εργασίας και στο χωροταξικό σχεδιασμό των παιδιών με

ΔΕΠ-Υ (Kofler et al., 2011; Rogers et al., 2011; Tseng & Gau, 2013) καθώς επίσης και των ενηλίκων με ΔΕΠ-Υ (Biederman et al., 2006b; Stavro et al., 2007). Η έρευνα αυτή μελέτησε τους χωριστούς τομείς των εκτελεστικών λειτουργιών που υλοποιούνται στο σχολείο και στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες που χρησιμοποίησαν μόνο μερικά στοιχεία μιας κλίμακας για να περιγραφεί η γενική κοινωνική λειτουργία (Kofler et al., 2011; Tseng & Gau, 2013). Ως εκ τούτου τα αποτελέσματα της έρευνας των Chiang & Gau (2014) μπορούν να χρησιμοποιούν όχι μόνο για να υποστηρίξει κανείς τη σύνδεση μεταξύ της μνήμης εργασίας και της γενικής κοινωνικής λειτουργίας του ατόμου, όπως συνέβη στις έρευνες των Kofler et al. (2011) και των Tseng & Gau (2013). Όμως εξηγούν και τους διαφορετικούς τομείς των σχολικών λειτουργιών, συμπεριλαμβανομένης της ακαδημαϊκής επίδοσης (Biederman et al., 2006b; Rogers et al., 2011), τις κοινωνικές σχέσεις και τα αντίστοιχα προβλήματα που συμβαίνουν στο πλαίσιο του σχολείου (Kofler et al., 2011; Tseng & Gau, 2013) και τις διαπροσωπικές σχέσεις των συνομηλίκων καθώς επίσης και τα διάφορα προβλήματα που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης τους (Kofler et al., 2011; Tseng & Gau, 2013).

Η μνήμη εργασίας συμμετέχει στην κοινωνική αντίληψη των ατόμων ή με άλλα λόγια στην ικανότητα να ερμηνεύουν γρήγορα τη μη λεκτική κοινωνική και συναισθηματική τους λειτουργία. Κατά συνέπεια η μνήμη εργασίας συνδέεται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ατόμων (Phillips et al., 2007). Οι έρευνες που μελέτησαν την επιρροή της μνήμης εργασίας και των κοινωνικών λειτουργιών έχουν δείξει ότι η μνήμη εργασίας σχετίζεται με γενικές κοινωνικές λειτουργίες (Biederman et al., 2006b; Tseng & Gau, 2013), με τις σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων (Kofler et al., 2011; Phillips et al., 2007), με την ακαδημαϊκή επίδοση (Kofler et al., 2011; Rogers et al., 2011; Stavro et al., 2007), με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι με ΔΕΠ-Υ (Kofler et al., 2011; Rogers et al., 2011; Tseng & Gau, 2013) και των συμπτωμάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΔΕΠ-Υ ως ενήλικες (Biederman et al., 2006b; Stavro et al., 2007). Μόνο η μελέτη των Clark et al. (2002) έδειξε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ικανότητα χωροταξικού σχεδιασμού και στην κοινωνική λειτουργία των εφήβων με ΔΕΠ-Υ.

Όσον αφορά την εκπαίδευση οι εκτελεστικές λειτουργίες (συμπεριλαμβανομένων της αναστολής απόκρισης, της μνήμης εργασίας και της ευχέρειας) και τα συμπτώματα

των παιδιών με ΔΕΠ-Υ επιδρούν στην κοινωνική και σχολική λειτουργικότητα των εκτελεστικών λειτουργιών. Ακόμα αποδείχθηκαν ανεξάρτητες επιδράσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων τους (Diamantopoulou et al., 2007).

Κατά συνέπεια προκύπτει το συμπέρασμα ότι η μνήμη εργασίας των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ο χωροταξικός σχεδιασμός τους συνδέονται στενά μεταξύ τους. Τα δύο αυτά ελλείμματα είναι τα βασικά συστατικά των εκτελεστικών λειτουργιών των ατόμων με ΔΕΠ-Υ (Chiang et al., 2013; Gau & Chiang, 2013; Gau et al., 2009; Gau & Shang, 2010a; H.Y. Lin et al., 2013; Y.J. Lin et al., 2013; Biederman et al., 2006b; Clark et al., 2002).

Επιπλέον υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν το σημαντικό ρόλο της δημιουργίας στόχων για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Anderman & Wolters, 2006; Elliot, 2005; Linnenbrink-Garcia et al., 2008; Maehr & Zusho, 2009). Οι διαφορετικοί τύποι στόχων μπορούν να βοηθήσουν παιδιά που αντιμετωπίζουν διάφορες διαταραχές, όπως για παράδειγμα ΔΕΠ-Υ (Anderman & Wolters, 2006; Maehr & Zusho, 2009). Ορισμένοι ερευνητές πρότειναν ότι αποτελεσματική είναι η χρήση των προσωπικών επιτευγμάτων των μαθητών. Με άλλα λόγια οι μαθητές επιτυγχάνουν για παράδειγμα μια Χ βαθμολογία σε κάποιο μάθημα. Η βαθμολογία αυτή είναι η καλύτερη οπότε ο εκπαιδευτικός τη συγκρατεί και τη χρησιμοποιεί με τέτοιο τρόπο σαν να είναι το προσωπικό καλύτερο σκορ του μαθητή. Η χρήση αυτής της μεθόδου είναι αποτελεσματική όπως έδειξαν οι μελέτες των Martin (2006, 2011) και Martin & Liem (2010).

## **6.6 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**

Ένα βασικό χαρακτηριστικό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι οι επίμονες δυσκολίες στη διαδικασία της μάθησης με την έναρξη της σχολικής φοίτησης των παιδιών. Οι δυσκολίες αυτές ταλαιπωρούν τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους εκπαίδευσης ή με άλλα λόγια καθ' όλη τη διάρκεια της αναπτυξιακής τους περιόδου. Οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες που αντιμετωπίζουν προβλήματα τα παιδιά περιλαμβάνουν την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων με ακρίβεια και ευφράδεια, την κατανόηση του γραπτού λόγου, την γραπτή έκφραση και την ορθογραφία καθώς επίσης και τον υπολογισμό αριθμός και την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Σε

αυτές τις δυσκολίες γίνεται λόγος στη συνέχεια (DSM-V, 2013, Hall, 2008, Snowling, 2005).

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε επιμέρους τομείς που δυσκολεύονται τα παιδιά. Οι τομείς αυτοί μπορεί να είναι η ανάγνωση, η γραπτή έκφραση και τα μαθηματικά. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση αφορούν την ακριβή ανάγνωση μιας λέξης, την ευφράδεια στην ανάγνωση ενός κειμένου και την κατανόηση του κειμένου. Η δυσλεξία συχνά χρησιμοποιείται ως όρος προκειμένου να περιγραφούν αυτές οι δυσκολίες. Οι δυσκολίες των παιδιών μπορεί να αφορούν προβλήματα με την ακρίβεια ή την αναγνώριση των λέξεων, την κακή αποκωδικοποίηση και τη μείωση των ικανοτήτων της ορθογραφίας. Στις περιπτώσεις όπου υπάρχει κίνδυνος ένα άτομο να έχει δυσλεξία τότε θα πρέπει να καθοριστεί αν αντιμετωπίζει πρόσθετες δυσκολίες στην κατανόηση της ανάγνωσης λέξεων ή στα μαθηματικά (DSM-V, 2013, Hall, 2008, Snowling, 2005).

Οι δυσκολίες στην γραπτή έκφραση των παιδιών μπορεί να αφορούν την ακρίβεια στην ορθογραφία, την ορθή γραφή των λέξεων και τα σημεία στίξης καθώς επίσης και τη σαφήνεια ή την οργάνωση της γραπτής έκφρασης. Οι δυσκολίες στα μαθηματικά μπορεί να αφορούν την κατανόηση των αριθμών, την απομνημόνευση των μαθηματικών πράξεων και τον ακριβή υπολογισμό των αριθμών. Η δυσαριθμησία είναι ένας εναλλακτικός όρος προκειμένου να περιγραφούν οι δυσκολίες των παιδιών στον τομέα των μαθηματικών. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν προβλήματα στην επεξεργασία αριθμητικών πληροφοριών, στην εκμάθηση αριθμητικών γεγονότων και στην εκτέλεση μαθηματικών υπολογισμών (DSM-V, 2013, Hall, 2008, Snowling, 2005).

Οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη διαδικασία της «φυσιολογικής» μάθησης των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Με τον όρο «φυσιολογική» γίνεται λόγος για την μάθηση που λαμβάνουν όλα τα παιδιά ανάλογα με την ηλικία τους. Δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι συνέπεια της έλλειψης ευκαιριών μάθησης ή ανεπαρκούς διδασκαλίας. Οι δυσκολίες στον έλεγχο αυτών των βασικών ακαδημαϊκών ικανοτήτων μπορεί επίσης να παρεμποδίσουν τη μάθηση σε άλλα ακαδημαϊκά θέματα (όπως για παράδειγμα στην ιστορία, τη φυσική, τη χημεία κλπ.). Τα κλινικά συμπτώματα των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να διαγνωστούν με βάση την κλινική συνέντευξη ή τη μελέτη των εκθέσεων των παιδιών, την ακαδημαϊκή

τους βαθμολογία ή τις εκπαιδευτικές και ψυχολογικές αξιολογήσεις (DSM-V, 2013, Hall, 2008, Snowling, 2005).

Τα παιδιά αυτά μπορούν να έχουν άριστες διαπροσωπικές σχέσεις και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Dale & Aiken, 2007, Dyslexia Solutions, 2010, Sanderson-Mann & McCandless, 2006). Επίσης συχνά χρησιμοποιείται ο όρος δυσλεξία προκειμένου να γίνει αναφορά στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο υπάρχουν ορισμένα προβλήματα με αυτή την πρακτική, καθώς ένα παιδί μπορεί να πληροί τα κριτήρια για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες για διάφορους λόγους. Αυτό όμως μπορεί να συμβαίνει εξαιτίας της απουσίας του από το σχολείο και της φτωχής διδασκαλίας (Snowling, 2005).

Οι δυσκολίες των παιδιών στην ορθογραφία μπορεί να προκληθούν και από προβλήματα που σχετίζονται με την ελλειμματική προσοχή, με τη μνήμη και με τη γλώσσα. Τα παιδιά συνήθως κάνουν δύο ορθογραφικά λάθη. Το πρώτο αφορά τα λάθη ακουστικού τύπου όπου τα παιδιά δυσκολεύονται στο να διακρίνουν τους ήχους και τη σειρά διαδοχής τους. Το δεύτερο αφορά τα λάθη οπτικού τύπου κατά τη διάρκεια των οποίων τα παιδιά δυσκολεύονται στην οπτική διάκριση των χαρακτηριστικών των γραμμάτων (Hall et al., 1999).

Ακόμα τα λάθη μπορεί να διακριθούν σε τρεις τομείς: τα λάθη στη δομή της λέξης, τα λάθη στη δομή της πρότασης και τα λάθη στη σύνταξη του γραπτού κειμένου. Τα πιο συνηθισμένα από αυτά τα λάθη είναι οι αντικαταστάσεις δίψηφων συμφώνων που μοιάζουν ακουστικά μεταξύ τους, τα ορθογραφικά λάθη θέματος και καταλήξεως των λέξεων, οι αντικαταστάσεις ομόηχων άρθρων, ουσιαστικών, επιθέτων και ρημάτων, οι παραλήψεις γραμμάτων, συλλαβών και καταλήξεων και οι παραλείψεις ή προσθέσεις γραμμάτων στις λέξεις. Άλλα λάθη είναι οι αντιστροφές των γραμμάτων ή των λέξεων, η φωνητική γραφή των λέξεων, οι αντικαταστάσεις σωστών γραμμάτων σε λάθος θέση, οι μικρές ή μεγάλες αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις και η ένωση των γραμμάτων μεταξύ τους. Επιπλέον λάθη είναι τα ανομοιόμορφα γράμματα, η μίξη κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων μέσα στη λέξη, η γραφή εκτός ορίου του τετραδίου, η έλλειψη τονισμού στις λέξεις και η επανάληψη των ίδιων λέξεων (Hall et al., 1999).



### **6.7 Έρευνες για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας πολύ σημαντικός κλάδος γιατί επρόκειτο για μια κατάσταση που καθορίζεται από πολλές εκδηλώσεις και διαφορετική συμπτωματολογία και μεταβάλλεται από ηλικία σε ηλικία (Τζουριάδου, 1995). Σύμφωνα με τους Stanovich & Siegel (1994) οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να συνδεθούν με συγκεκριμένη δυσχέρεια που εμφανίζει το άτομο σε έναν ορισμένο τομέα, όπως για παράδειγμα στην ανάγνωση, τη γραφή, την αρίθμηση και δεν επηρεάζει μόνο τις επιδόσεις του. Συνήθως ανάλογα με την ειδική γνωσιακή δεξιότητα που παρουσιάζεται ελλειμματική, ταξινομούνται σε επιμέρους διαγνωστικές κατηγορίες, όπως ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, ειδική διαταραχή παραγωγής γραπτού λόγου, δυσαριθμησία.

Σύμφωνα με του Adelman & Taylor (όπως αναφέρεται στη Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005) το 30% του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει προβλήματα μάθησης. Οι έρευνες της Strobel (όπως αναφέρεται στη Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005) το 1/3 των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει υψηλή νοημοσύνη και σχεδόν το 1/10 πάρα πολύ υψηλή νοημοσύνη. Οι περισσότερες δυσκολίες εμφανίζονται στα γλωσσικά μαθήματα σε ποσοστό που φτάνει μέχρι και 80% από το συνολικό ποσοστό των παιδιών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες (Σακκάς, 2002). Ο Μπεζεβέγκης (2011) υποστήριξε ότι το 2-10% των παιδιών σχολικής ηλικίας πληρούν τα κριτήρια για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Το 60-80% αυτών των παιδιών είναι αγόρια (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010). Άλλα επιδημιολογικά στοιχεία αφορούν στο γεγονός ότι πολύ συχνά στην οικογένεια ενός παιδιού, το οποίο έχει διαγνωσθεί με κάποια από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, θα υπάρχει και άλλο μέλος της οικογένειας με ανάλογες δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται πιο συχνά στις πόλεις από ότι στις αγροτικές περιοχές πιθανόν γιατί οι γονείς είναι περισσότερο ενημερωμένοι και πηγαίνουν τα παιδιά τους πιο συχνά σε ειδικούς για να κάνουν την αντίστοιχη διάγνωση. Αυτό όμως δεν είναι απόλυτο καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχουν και άλλα αίτια (Χριστοδούλου, 2004).

### **6.8 Η δυσορθογραφία**

Η δυσορθογραφία αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στη διαδικασία της γραφής, τόσο σε επίπεδο λέξης, όσο και σε επίπεδο σύνταξης, πρότασης και

παραγράφου. Η ορθογραφία είναι η καταγραφή των φθόγγων με τυποποιημένους κανόνες που δεν τηρούν την φωνητική πραγματικότητα της γλώσσας (Δήμου, 1982, Πολομαρκάκη, 1989, Μήτσιου, 2006).

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο για την ταξινόμηση των ψυχιατρικών διαταραχών που εκδίδεται από την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν μετονομαστεί σε Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές και χαρακτηρίζονται από δυσλειτουργία στην ανάγνωση, δυσλειτουργία στην γραπτή έκφραση και δυσλειτουργία στα μαθηματικά (American Psychiatric Association, 2013).

Δεν υπάρχει ένας μοναδικός ορισμός για την διαταραχή του γραπτού λόγου και αυτό απεικονίζεται ξεκάθαρα από τις διεθνείς ταξινομήσεις. Στο διαγνωστικό εγχειρίδιο που εκδίδει ο παγκόσμιος οργανισμός υγείας ο ορισμός της International Classification of Diseases (ICD-10) περιγράφει την Δυσορθογραφία, ενώ ο αντίστοιχος του DSM-V μάλλον καλύπτει μία γενικότερη διαταραχή της γραπτής έκφρασης.

Τα διαγνωστικά κριτήρια για την ειδική διαταραχή της ορθογραφίας του ICD-10 είναι:

1. Το αποτέλεσμα της σταθμισμένης εξέτασης στην ορθογραφία είναι τουλάχιστον δύο τυπικά λάθη πρόβλεψης παραπάνω από το επίπεδο που αναμένεται με βάση την χρονολογική ηλικία του παιδιού και την γενική του νοημοσύνη.
2. Τα αποτελέσματα της αναγνωστικής ακρίβειας και κατανόησης και αντίστοιχα της αριθμητικής είναι μέσα στα κανονικά επίπεδα ( $\pm$  δύο τυπικές αποκλίσεις από το μέσο).
3. Κανένα ιστορικό σημαντικών αναγνωστικών δυσκολιών.

Τα διαγνωστικά κριτήρια της διαταραχής της γραπτής έκφρασης κατά το DSM-V είναι:

1. Οι δεξιότητες γραφής, όπως μετρούνται με σταθμισμένες δοκιμασίες ατομικά είναι σημαντικά κατώτερες από τις αναμενόμενες της χρονολογικής ηλικίας του παιδιού, της νοημοσύνης του και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.
2. Η διαταραχή στο Κριτήριο 1 παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (όπου απαιτείται σύνθεση γραπτών κειμένων).

Εννοείται ότι απαιτείται, οι γραμματικά σωστές προτάσεις και η σωστή οργάνωση παραγράφων.

3. Εάν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα ή βλάβη, οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής είναι πολύ περισσότερες από αυτές που απορρέουν από την διαταραχή.

Ο Στασινός (1999) υποστήριξε ότι τα άτομα που έχουν δυσορθογραφία δυσκολεύονται τις περισσότερες φορές στην κατανόηση των γραμματικών κανόνων. Δεν μπορούν να τοποθετήσουν μια λέξη σε μία λογική κατηγορία σύμφωνα δηλαδή με το μέρος του λόγου στο οποίο ανήκει, το γένος, την πτώση και τον αριθμό και δυσκολεύονται σε πολλές περιπτώσεις να εφαρμόσουν σωστά τον ορθογραφικό κανόνα. Επομένως αφού δεν είναι δυνατόν να εφαρμόσουν αυτό τον κανόνα αν και μπορεί να τον γνωρίζουν, δεν είναι δυνατό να το γενικεύσουν και να τον χρησιμοποιήσουν κατάλληλα κατά τη διάρκεια που παράγουν γραπτό λόγο. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της γραφής και της ορθογραφίας είναι δυνατό να είναι τόσο σημαντικά ώστε τα γραπτά τους να μην γίνονται εύκολα κατανοητά από τους άλλους. Οι κύριες μορφές αυτών των δυσκολιών είναι τρεις:

- *«Η ειδική δυσκολία στη χρήση του συστήματος ορθογραφημένης γραφής, που αναφέρεται σε λέξεις ανορθόγραφα γραμμένες σε βαθμό που δύσκολα αναγνωρίζονται.*

- *Η ειδική δυσκολία γραφής, που αναφέρεται σε μια τόσο ακατάστατη μορφή γραφής ώστε να μην είναι αναγνώσιμη (μουτζούρες, ενωμένες λέξεις που δεν βρίσκονται στο ίδιο ύψος του τετραδίου, υπερβολικά πολλά ορθογραφικά λάθη κλπ.)*

- *Η γλωσσική (εκφραστική) διαταραχή που αφορά τη γραπτή έκφραση του παιδιού. Τα λάθη του παιδιού είναι τόσο πολλά, ώστε όλο το κείμενο που γράφει δεν έχει κατανοητό περιεχόμενο» (Στασινός, 1999, σ. 195-197).*

### **6.9 Έρευνες για τη δυσορθογραφία**

Ο Wimmer (1999), ο Cossu (1999) και Wydell & Butterworth (1999) πρότειναν ότι διαφορετικές γλωσσικές δομές παράγουν διαφορετικά είδη και ποσοστά λαθών στην ορθογραφία. Οι ερευνητές αυτοί αμφισβήτησαν την μέχρι πρόσφατα ευρέως αποδοχή της δυνατής σχέσης αιτίου-αποτελέσματος ανάμεσα στην ανεπάρκεια της φωνολογικής επεξεργασίας και την δυσλεξία. Επιπροσθέτως, υποστηρίχθηκε ότι οι πιο διαυγείς γλώσσες (όπως η Γερμανική, η Ελληνική, η Ιταλική ή η Γιαπωνέζικη), στις οποίες

χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό οι φωνολογικές πληροφορίες, παράγουν λιγότερα και διαφορετικά είδη λαθών από τις λιγότερο διαυγείς γλώσσες (όπως η Αγγλική, η Δανέζικη ή η Γαλλική). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται κυρίως πληροφορίες για την οπτικο-ορθογραφική δομή των λέξεων και οι ίδιες αρχές ισχύουν και για το είδος και το ποσοστό των λαθών στην ορθογραφία (Πολυχρόνη, 2011).

Πολύ σημαντική είναι εν προκειμένω η μεγαλύτερη και εντονότερη ανάλυση της έννοιας της διαυγούς γλώσσας. Έτσι, κρίσιμο είναι να λεχθεί πως με το χαρακτηρισμό των προαναφερθέντων γλωσσών, δηλαδή της Ελληνικής, της Γερμανικής και της Ιαπωνικής ως διαυγών, επιχειρείται να αποδοθεί το νόημα πως στις γλώσσες αυτές υπάρχει συστηματική αντιστοιχία μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων ενώ αντίθετα στις αδιαφανείς γλώσσες η σχέση μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων είναι ένα προς πολλά (Πολυχρόνη, 2011). Επιπρόσθετα, πολύ σημαντικό είναι και το γεγονός πως και η ελληνική γλώσσα έχει φυσικά περάσει δια μέσω διάφορων εξελικτικών σταδίων από την αρχαιότητα έως και σήμερα. Εντούτοις, εξακολουθεί να εντάσσεται όπως και ανωτέρω κατέστη σαφές μία από τις «διαυγείς» γλώσσες (Tonnet, 1995).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται σε μεγάλο βαθμό και από σχετικώς διεξαχθείσες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες καθίσταται αδιαμφισβήτητο επί τη βάση των αποτελεσμάτων το γεγονός πως στις «διαυγείς», όπως χαρακτηρίστηκαν ανωτέρω γλώσσες, τα ορθογραφικά λάθη, ήτοι τα λάθη κατά τη διαδικασία της γραπτής αποτύπωσης της γλώσσας, είναι εμφανώς μικρότερα σε αριθμό, από εκείνα των «μη διαυγών» γλωσσών, όπως είναι η Αγγλική γλώσσα (Παυλίδης & Γιαννούλη, 2003).

### **6.10 Τα παιδιά με δυσλεξία**

Οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία εμφανίζονται στους τομείς της ανάγνωσης, της γραφής και ορθογραφίας καθώς επίσης και σε άλλους τομείς. Η ανάγνωση των παιδιών με δυσλεξία είναι αργή και διστακτική. Εμφανίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση των γραμμάτων κατά την «πρώτη ανάγνωση». Η ανάγνωση τους είναι συλλαβιστή, «κομπιαστή» στις πρώτες κυρίως τάξεις του δημοτικού. Αργότερα μηχανική και μονότονη ανάγνωση, λέξη προς λέξη, χωρίς ρυθμό και χρωματισμό στη φωνή. Τα δυσλεξικά παιδιά χάνουν επίσης τη σειρά στο κείμενο, ιδιαίτερα όταν τελειώνει η μία σειρά και αρχίζει η επόμενη. Παραλείπουν ή επαναλαμβάνουν φράσεις ή προτάσεις.

Επανακάμπτουν με αργοπορία στη σωστή σειρά του κειμένου, αν σημειωθεί ενδιάμεση διακοπή της αναγνωστικής προσπάθειας. Συχνά, χρησιμοποιείται ως αντισταθμιστική στρατηγική το να καταδεικνύεται με το δάχτυλο η θέση στο κείμενο (Αναστασίου, 1998).

Ακόμα τα παιδιά με δυσλεξία παρατονίζουν τις λέξεις. Αγνοούν τα σημεία στίξης. Κάνουν ανάγνωση «χωρίς ανάσα», χωρίς δηλαδή να γίνεται η ανάλογη παύση σε τελείες ή κόμματα. Ερωτηματικά και θαυμαστικά δε λαμβάνονται υπόψη. Έχουν δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις. Οι αντικαταστάσεις των λέξεων στη βάση νύξεων που σχετίζονται με το πρώτο γράμμα, την πρώτη ή μια άλλη αναγνωρίσιμη συλλαβή και την παραγωγική κατάληξη ή την ορθογραφική ομοιότητα των λέξεων (όπως για παράδειγμα παιδί αντί πόδι, ποτίζω αντί μαυρίζω, έμπορος αντί εμπόριο). Αντικαθιστούν τις λέξεις από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία, όπως για παράδειγμα ποτάμι-νερό, δέντρο-ξύλο (Αναστασίου, 1998).

Επιπλέον τα δυσλεξικά παιδιά προσθέτουν επιπλέον φθόγγους ή συλλαβές σε μια λέξη (όπως για παράδειγμα πανολοπλία αντί πανοπλία). Δυσκολεύονται στα συμπλέγματα συμφώνων (όπως για παράδειγμα πένω αντί πλένω, σαγίδα αντί σφραγίδα). Παραλείπουν ή επαναλαμβάνουν μικρές λέξεις (όπως για παράδειγμα και, να, το). Κάνουν καθρεφτική ανάγνωση μικρών λέξεων (όπως για παράδειγμα αχ-χα, αν-να, νωπό-πονώ). Έχουν λαθεμένη προφορά φωνηέντων (όπως για παράδειγμα κόνω-κάνω). Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, όταν η ανάγνωση γίνεται από το ίδιο το παιδί. Τυπικά αυτό συμβαίνει γιατί το βάρος ρίχνεται στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, δηλαδή στην ορθή και ακριβή αναγωγή, «θυσιάζοντας» την κατανόηση (Αναστασίου, 1998).

Οι δυσκολίες στη γραφή και την ορθογραφία αναφέρονται στην «παράξενη» ορθογραφία (όπως για παράδειγμα ποφαλι αντί προβατάκι, νοςκι αντί μουσική). Συντομεύουν τις λέξεις (όπως για παράδειγμα στάτης αντί στρατιώτης, λνο αντί λάχανο). Αντικαθιστούν γράμματα που μοιάζουν φωνητικά ή οπτικά μεταξύ τους. Συχνότερες είναι οι αντικαταστάσεις των συμφώνων, ιδιαιτέρως των β-φ, γ-χ, δ-θ. Άλλες συχνές αντικαταστάσεις γίνονται και μεταξύ των φωνηέντων, όπως α-ε, ε-ι, α-ο (όπως για παράδειγμα δόσος-δάσος, γαλώ-γελώ). Παραλείπουν ή επαναλαμβάνουν γράμματα και συλλαβές μέσα στην ίδια λέξη (όπως για παράδειγμα λιμούλα αντί λιμνούλα, πετααω αντί πετάω) (Αναστασίου, 1998).

Επιπλέον τα δυσλεξικά παιδιά κάνουν αντιστροφές και μεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών μέσα στην ίδια λέξη (όπως για παράδειγμα φρένω αντί φέρω, πέρτα αντί πέτρα, μυνωλάς αντί μυλωνάς, μόνος αντί νομός). Συγχέουν τα συμπλέγματα συμφώνων (όπως για παράδειγμα πάτσα αντί πάστα, άφος αντί άνθος). Δεν τονίζονται ή «παρατονίζονται» οι λέξεις. Αγνοούνται τα σημεία στίξης. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού αγνοείται ακόμα και η τελεία. Παραλείπονται ή επαναλαμβάνονται μικρές λειτουργικές λέξεις (όπως για παράδειγμα και, θα, να). Χρησιμοποιούν σπάνια ή ακατάλληλα τα κεφαλαία γράμματα (όπως για παράδειγμα ο γιάννης Έφαγε παγωτό). «Κολλάνε» τις λέξεις μεταξύ τους (όπως για παράδειγμα Οαντώνησκαιγω..., Οπατέραζμου....). Έχουν ακατάστατη γραφή. Πολλές «μουντζούρες» και σβησίματα, ανισομεγέθη γράμματα και ατελής ευθυγράμμιση των λέξεων. Κάνουν συντακτικά λάθη και δυσκολεύονται στην αντιγραφή (όπως για παράδειγμα από τον πίνακα). Έχουν καθρεφτική γραφή (όπως για παράδειγμα ε-3, ρ-9, 1ρρ4 αντί 1994, αχ-να, αν-να) (Αναστασίου, 1998).

Άλλες δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά με δυσλεξία είναι οι δυσκολίες στην εκμάθηση των πινάκων του πολλαπλασιασμού (ιδιαίτερα του 6, 7, 8). Όταν τους απαγγέλλουν «νεράκι», χάνουν τη σειρά ή μπερδεύονται. Εμφανίζουν προβλήματα σε νοερούς αριθμητικούς υπολογισμούς, για αυτό χρησιμοποιούν ως αντισταθμιστική στρατηγική το μέτρημα με τα δάχτυλα ή σημειώσεις σε ένα χαρτί. Συγχέουν τα οπτικά όμοια μαθηματικά σύμβολα (όπως για παράδειγμα + και χ, - και =, < και >) (Αναστασίου, 1998).

Ακόμα συγχέουν τους οπτικά όμοιους αριθμούς (όπως για παράδειγμα 6 και 9, 16 με 61 ή 19 με 91). Συγχέουν την αντίληψη της κατεύθυνσης, ιδιαίτερα στη διάκριση αριστερού-δεξιού. Δυσκολεύονται στην αντιγραφή των κινήσεων του γυμναστή, όταν αυτός αντικρίζεται κατά πρόσωπο. Γενικά, αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες με τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα (Δύση, Ανατολή κλπ.) και το γεωγραφικό προσανατολισμό στη βάση χάρτη ή πυξίδα. Δυσκολεύονται στην αντίληψη των εννοιών της σειράς και της διαδοχής. Συγχέονται με ακολουθίες, όπως η αλφαβήτα, οι μέρες της εβδομάδας, οι μήνες του χρόνου, οι τηλεφωνικοί αριθμοί. Δυσκολεύονται και στις ερωτήσεις τύπου: «Ποιο γράμμα της αλφαβήτας προηγείται το ζ ή το κ»; ή «Βάλτε τις λέξεις σε αλφαβητική σειρά» (Αναστασίου, 1998).

Επιπλέον αδυνατούν να κατανοήσουν την έννοια της ομοιοκαταληξίας. Κάνουν λάθη ή μπερδεύουν τη γλώσσα τους στην προφορά πολυσύλλαβων ή μη οικείων λέξεων όπως για παράδειγμα στατιστική, παραλληλόγραμμο, αυτοκινητόδρομος. Δυσκολεύονται στην εξεύρεση του ονόματος γνωστών αντικειμένων κατά την προφορική ομιλία (όπως για παράδειγμα καρέκλα, καναπές). Συγγέουν τις οδηγίες του στυλ: «Πήγαινε στο δωμάτιο σου, στην ντουλάπα αριστερά, στο δεύτερο συρτάρι...». Η εκμάθηση της ώρας μπορεί να γίνει με σχετική καθυστέρηση σε αυτά τα παιδιά καθώς συγγέουν τις έννοιες του «και» και του «παρά». Έχουν έλλειψη στην οργάνωση σε διάφορες δραστηριότητες όπως για παράδειγμα με τα αντικείμενα της σχολικής τσάντας, του δωματίου, των παιχνιδιών, του γραφείου, της βιβλιοθήκης, στην τακτοποίηση ρούχων, στον τρόπο οργάνωσης της μελέτης κλπ. Έχουν πιθανή αδεξιότητα στις κινήσεις τους (όπως για παράδειγμα πέφτουν πάνω σε αντικείμενα, έλλειψη επιδεξιότητας στις λεπτές κινήσεις των χεριών). Έχουν ανεξήγητες «καλές» και «κακές» μέρες στο σχολείο και στο σπίτι χωρίς να υπάρχει κάποια εμφανής αιτία (Αναστασίου, 1998).

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Κατά συνέπεια τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν έπειτα από αυτή τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι:

1. Ποιος είναι ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος και του σχολικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση των μαθητών;
2. Ποιοι είναι οι παράγοντες που εμποδίζουν την επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας;
3. Ποιοι παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του μαθητή (κοινωνικό, οικονομικό περιβάλλον κλπ.);
4. Η αναζήτηση και η πληρωμή μαθημάτων ιδιωτικής εκπαίδευσης εκ μέρους των γονιών βοηθάει τη σχολική επίδοση των μαθητών;

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 Μεθοδολογία**

### **7.1 Σκοπός**

Σκοπός της εργασίας είναι να συσχετιστούν οι κλίσεις των μαθητών του δημοτικού (πέμπτης και έκτης τάξης) στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και οι αντίστοιχες κλίσεις των γονιών τους. Πιο συγκεκριμένα πρέπει να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο επηρεάζει το οικογενειακό περιβάλλον την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήδη αναφέρθηκαν στο τέλος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι θα εξεταστεί ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος, οι παράγοντες που εμποδίζουν την επιτυχία των μαθητών, οι παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος που εμποδίζουν την επιτυχία των μαθητών και το αν οι γονείς αναζητούν επιπλέον στήριξη καθηγητών, ιδιαίτερα μαθήματα.

### **7.2. Δείγμα**

Το δείγμα της έρευνας ήταν 5 γονείς με τους οποίους η ερευνήτρια μπορούσε να έρθει άμεσα σε επικοινωνία εξαιτίας της εκπαιδευτικής θέσης που είχε. Το δείγμα ήταν ευκολίας και τυχαίο. Ήταν ευκολίας γιατί ο εκπαιδευτικός γνώριζε τους γονείς των μαθητών και τυχαίο γιατί δόθηκε η ίδια πιθανότητα σε όλους τους γονείς να συμμετέχουν στο δείγμα του ερευνητή. Η συμμετοχή του ενός δεν απέκλειε τη συμμετοχή του άλλου (Παρασκευόπουλος, 1999).

Το δείγμα θεωρείται ότι ήταν αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού καθώς η μέθοδος δειγματοληψίας διασφαλίζει αυτή την προϋπόθεση. Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί σε αυτές τις περιπτώσεις και μόνο τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευθούν με ασφάλεια και να αφορούν όλο τον πληθυσμό (Παρασκευόπουλος, 1999).

### **7.3. Ερευνητικό εργαλείο**

Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η ποιοτική και όχι η ποσοτική έρευνα είναι γιατί το θέμα αυτό δεν έχει μελετηθεί εις βάθος. Η ερευνήτρια ήταν περισσότερο εξοικειωμένη με αυτή τη μέθοδο συλλογής δεδομένων και ήθελε να μελετήσει το θέμα από όλες τις οπτικές γωνίες. Η ποιοτική έρευνα έχει το μειονέκτημα να είναι μια πιο χρονοβόρα διαδικασία



σε σύγκριση με την ποσοτική έρευνα αλλά έχει πολλά πλεονεκτήματα (Παρασκευόπουλος, 1999).

Οι ερευνητές μπορεί να είναι πιο σίγουροι ότι οι συμμετέχοντες απαντούν αφού πρώτα έχουν κατανοήσει πλήρως την ερώτηση. Ωστόσο θα πρέπει να κρίνουν τα δεδομένα τους με αντικειμενικό τρόπο και χωρίς να είναι προκατειλημμένοι απέναντι σε κάποια άποψη. Θα πρέπει να τηρηθούν δεοντολογικά ζητήματα, που περιγράφονται σε ξεχωριστή υποενότητα και θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες. Θα πρέπει να γνωρίζουν αν οι συμμετέχοντες κατανοούν αυτό που τους ρωτάνε ή αν απαντάνε στην τύχη. Η συνέντευξη βοηθά τους ερευνητές να διευκρινίσουν δύσκολα ή δυσνόητα σημεία των ερωτήσεων τους (Παρασκευόπουλος, 1999).

Όσον αφορά την ημι-δομημένη συνέντευξη που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την έρευνα επιλέχθηκε γιατί η ερευνήτρια μπορούσε να κάνει μια κατευθυνόμενη συζήτηση με τους συμμετέχοντες αλλά ταυτόχρονα τους δινόταν η δυνατότητα να μιλήσουν επιπλέον για κάποιο σχετικό θέμα. Επομένως το είδος αυτός της συνέντευξης προσφέρει ευελιξία στον ερευνητή. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων καθώς επίσης και οι πέντε ολοκληρωμένες συνεντεύξεις βρίσκονται στο παράρτημα της εργασίας (Παρασκευόπουλος, 1999).

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες σχεδιάστηκαν με βάση τέσσερις θεματικές κατηγορίες. Οι θεματικές κατηγορίες προέκυψαν ύστερα από προσεκτική μελέτη της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ερευνών. Αυτές οι κατηγορίες είναι οι ακόλουθες:

A. Ο ρόλος του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση των μαθητών.

B. Οι παράγοντες που εμποδίζουν την επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας.

Γ. Οι παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του μαθητή.

Δ. Η αναζήτηση και η πληρωμή μαθημάτων ιδιωτικής εκπαίδευσης εκ μέρους των γονιών που βοηθά τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου είναι δύο πολύ σημαντικές μεταβλητές και θα πρέπει να αξιολογηθούν με ακρίβεια και σαφήνεια. Η

εγκυρότητα της έρευνας είναι πολύ σημαντική καθώς μετρά το κατά πόσο οι ερωτήσεις που έχουν κατασκευαστεί μετρούν αυτό για το οποίο έχουν κατασκευαστεί να μετρήσουν. Εξίσου σημαντική είναι και η αξιοπιστία της έρευνας, δηλαδή αν επόμενοι ερευνητές επαναλάβουν την έρευνα κάτω από τις ίδιες συνθήκες, αναμένεται να βρουν τα ίδια αποτελέσματα. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία στην έρευνα με συνέντευξη διασφαλίζεται από την αντικειμενικότητα του ερευνητή και από τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1999).

Η πιλοτική έρευνα σε αυτές τις περιπτώσεις είναι πολύ σημαντική γιατί αξιολογούνται αυτά τα δύο χαρακτηριστικά. Στην παρούσα μελέτη διεξήχθη πιλοτική έρευνα με έναν γονιό και αφού διαπιστώθηκε πως κατανοεί και απαντά πλήρως στις ερωτήσεις τότε η ερευνήτρια κατάφερε να συνεχίσει την έρευνα του με το υπόλοιπο δείγμα (Παρασκευόπουλος, 1999).

#### **7.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων**

Η ερευνήτρια εξαιτίας της επαγγελματικής του θέσης έρχεται σε καθημερινή επαφή με γονείς παιδιών της Ε και ΣΤ τάξης. Ως εκ τούτου, όπως ειπώθηκε και πρωτύτερα, ήταν εύκολο να εντοπίσει το δείγμα του. Η έρευνα διεξήχθη το πρώτο 15ήμερο του Απριλίου και η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε κατά τη διάρκεια των διακοπών του Πάσχα. Περισσότερα ζητήματα σχετικά με τον τρόπο που έγινε η έρευνα, αναφέρεται στο υποκεφάλαιο των δεοντολογικών ζητημάτων. Η ερευνήτρια διασφάλισε ότι δεν θα τους ενοχλήσει κανείς καθώς τόσο οι συμμετέχοντες όσο και η ίδια έκλεισαν τα κινητά τους τηλέφωνα και ο χώρος στον οποίο έγινε η έρευνα δεν περιείχε εξωτερικούς θορύβους που να ενοχλούσαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

#### **7.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων δεν θα μπορούσε να είναι άλλη παρά η ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου βοηθά να αναλυθούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων με αντικειμενικό τρόπο και με βάση τις θεματικές κατηγορίες που έχει σχεδιάσει η ερευνήτρια.

Όταν ολοκληρώθηκε η έρευνα, έγινε η απομαγνητοφώνηση όλων των απαντήσεων και κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα με βάση τις τέσσερις θεματικές κατηγορίες των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια συγκρίθηκαν οι απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων

προκειμένου να προκύψουν ομοιότητες και διαφορές. Αφού πραγματοποιήθηκε και αυτή η σύγκριση και παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, έγινε σύγκριση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών προκειμένου να αυξηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

### **7.6 Δεοντολογικά ζητήματα**

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ενημερώθηκαν για τους σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια τους δόθηκε ένα έντυπο συγκατάθεσης, το οποίο έπρεπε να υπογράψουν ώστε να λάβουν μέρος στην έρευνα. Σε αυτό το έντυπο συναινούσαν στην ηχογράφηση των απαντήσεων τους. Ενημερώνονταν ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι εθελοντική κι ότι δεν επρόκειτο να πάθουν κάποια βλάβη από τη συμμετοχή τους σε αυτή. Σε όποιο σημείο και αν επιθυμούσαν μπορούσαν να αποχωρήσουν από την έρευνα χωρίς να υπάρξει κάποια επίπτωση σε αυτούς. Αν επιθυμούσαν μπορούσαν να μην απαντήσουν σε μια ερώτηση, ειδικά αν αισθάνονταν ότι τους προσβάλλει. Όμως όλοι οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν θετικά και δεν άφησαν αναπάντητα ερωτήματα (Παρασκευόπουλος, 1999).

Επιπλέον ενημερώθηκαν ότι δεν επρόκειτο να πάθουν κάποια βλάβη από τη συμμετοχή τους στην έρευνα, ότι οι απαντήσεις τους είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές. Οι απαντήσεις τους δεν επρόκειτο να κοινοποιηθούν σε τρίτα άτομα και θα χρησιμοποιείτο μόνο για τους σκοπούς της μελέτης. Αν επιθυμούσαν μπορούσαν να επικοινωνήσουν με τον ερευνητή είτε μέσω τηλεφώνου είτε μέσω μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ώστε να αποσύρουν τις απαντήσεις τους ως μια βδομάδα μετά την καταγραφή των απαντήσεων τους. Ωστόσο κανένας γονιός δεν έπραξε κάτι τέτοιο. Μετά τη λήξη της έρευνας και της καταγραφής των απαντήσεων τους τα ηχητικά ντοκουμέντα θα καταστρέφονταν προκειμένου κανείς να μην έχει πρόσβαση σε αυτά. Αν το επιθυμούσαν μπορούσαν να επικοινωνήσουν με τον ερευνητή προκειμένου να πληροφορηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1999).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 Αποτελέσματα**

Σε αυτό το κεφάλαιο θα συζητηθούν τα αποτελέσματα των απαντήσεων των πέντε γονιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Προκειμένου αυτά να αναλυθούν και να διατηρηθεί η ανωνυμία των γονιών, κωδικοποιήθηκαν ως Γ1 δηλαδή ο πρώτος γονιός

που απάντησε, Γ2 ως ο δεύτερος γονιός κλπ. Τα αποτελέσματα αναλύονται με βάση τις θεματικές κατηγορίες που συμπίπτουν με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στην έρευνα συμμετείχαν πέντε γονείς εκ των οποίων τρεις γυναίκες και δύο άντρες. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν τα 40-45 έτη (αυτή την απάντηση την έδωσαν όλες οι γυναίκες και ο ένας πατέρας). Μόλις ένας συμμετέχοντας, ένας πατέρας δήλωσε πως είναι 50 ετών.

Η μία μητέρα ήταν δασκάλα. Αυτή δήλωσε:

*Γ1: «Είμαι δασκάλα. Έχω σπουδάσει στο Εθνικό & Καποδιστριακό και έχω κάνει πριν κάποια χρόνια Μεταπτυχιακό με θέμα «Πληροφορική στην Εκπαίδευση», πάλι στο Καποδιστριακό, με υπεύθυνο καθηγητή τον κ. Ρ». και πρόσθεσε: «Σεμινάρια αρκετά, σε παλαιότερη βέβαια ηλικία, μικρότερη ηλικία γιατί τώρα με τα 2 παιδιά δεν είναι και πολύ εύκολο να ασχοληθώ. Φυσικά, έχω κάνει 1ο και 2ο επίπεδο υπολογιστών, έχω κάνει κάποια σεμινάρια για μαθησιακές δυσκολίες, για ειδική αγωγή κατά καιρούς και εργάζομαι σαν δασκάλα τα τελευταία 15 χρόνια».*

Μία ακόμα μητέρα ήταν φιλόλογος και είχε ολοκληρώσει τις σπουδές της στα Γιάννενα. Εργαζόταν ως εκπαιδευτικός και παρέδιδε ιδιαίτερα μαθήματα. Μία ακόμα μητέρα δήλωσε πως είχε ολοκληρώσει τις σπουδές της στον τομέα των οικονομικών στο Πάντειο πανεπιστήμιο, ενώ είχε κάνει και μεταπτυχιακό και διδακτορικό. Εργαζόταν στο υπουργείο παιδείας στο ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών.

*Γ4: «Έχω σπουδάσει οικονομικά στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, έχω κάνει Μεταπτυχιακό και έχω και Διδακτορικό σε θέματα Διοίκησης και Αξιολόγησης επίδοσης του Δημόσιου τομέα. Εργάζομαι στο Υπουργείο Παιδείας και συγκεκριμένα στο ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών και είμαι προϊσταμένη του τμήματος Προγραμμάτων Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έχω τρία παιδιά, τρία αγόρια, ο μεγαλύτερος είναι 12 χρονών, ο 2<sup>ος</sup> είναι 10, πάει Πέμπτη Δημοτικού και ο μικρότερος είναι 7 ετών και είναι στην 1<sup>η</sup> Δημοτικού».*

Ο πρώτος πατέρας που συμμετείχε στην έρευνα ήταν απόφοιτος της τριετούς σχολής ΟΑΕΔ στην κομμωτική και είχε κομμωτήριο. Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση του:

*Γ2: «Λοιπόν, όχι, όχι μόνο Γυμνάσιο και μετά Σχολή Κομμωτικής, ΟΑΕΔ, 3 χρόνια φοίτηση. Ήθελα να γίνω από την αρχή κομμωτής... Έχω κομμωτήριο τα τελευταία 20 χρόνια. Συνεταιρικά, στο Περιστερί. Όλα αυτά τα χρόνια εδώ, όλες αυτές τις μέρες εδώ. Δουλεύω στο κομμωτήριο».*

Ο δεύτερος πατέρας που συμμετείχε στην έρευνα ήταν δάσκαλος φυσικής αγωγής με γονείς εκπαιδευτικούς.

*Γ5: «Είμαι και εγώ εκπαιδευτικός. Είμαι καθηγητής Φυσικής Αγωγής. Είμαι 45 ετών. Είμαι και εγώ παιδί εκπαιδευτικών, έχω μεγαλώσει δηλαδή μέσα σε τέτοιο περιβάλλον και είμαι φέτος σε Δημοτικό».*

Ο βαθμός που πήραν στο μάθημα της γλώσσας ήταν 10. Αυτός ο βαθμός αφορά την κόρη της πρώτης μητέρας και τον γιο της δεύτερης μητέρας. Υπήρχε όμως και μια μητέρα και ένας πατέρας των οποίων οι γιοι τους πήραν 9 στο μάθημα της γλώσσας. Όσον αφορά τον πρώτο πατέρα που συμμετείχε στην έρευνα δήλωσε πως δεν θυμάται τους βαθμούς του παιδιού του, γιατί για αυτόν μετράει πάνω από όλα η θέληση. Σε γενικές γραμμές όμως ήταν καλοί. Χαρακτηριστικά δήλωσε:

*Γ2: «Όχι δεν θυμάμαι, δεν θυμάμαι. Αλλά είναι κι αυτό το πράγμα που δεν το κοιτάζω ποτέ. Εγώ κοιτάζω τη θέληση».*

### **Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποιος είναι ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος και του σχολικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση των μαθητών;**

Η πρώτη μητέρα που συμμετείχε στην έρευνα κι η κόρη της είχε πάρει άριστα στο μάθημα της γλώσσας, δήλωσε πως η κόρη της είχε πολύ αναπτυγμένο λεξιλόγιο και γενικά ήταν ένα ξεχωριστό παιδί, που έμοιαζε με αυτά μεγαλύτερης ηλικίας. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της:

*Γ1: «Ναι, θεωρώ ότι έχει από αρκετά μικρή ηλικία αναπτυγμένο λεξιλόγιο, χρησιμοποίησε αρκετά νωρίς δύσκολες λέξεις στην καθημερινότητά της // έχει μία άνεση και στον προφορικό και στον γραπτό της λόγο και πολλές φορές με εκπλήσσει με τον τρόπο που διατυπώνει ερωτήματα ή δικές της έτσι εντυπώσεις, διατυπώσεις, γιατί μου θυμίζει παιδί μεγαλύτερης ηλικίας».*

Όσον αφορά την ορθογραφία των μαθητών η πρώτη μητέρα δήλωσε πως η κόρη της είναι πολύ στην ορθογραφία, παρόλο που δεν δαπανούν πολύ χρόνο στο να μάθουν τη σωστή γραφή των λέξεων. Αρκεί μόνο η αντιγραφή τους. Πιθανότατα αυτό συμβαίνει γιατί η κόρη της είναι οπτικός τύπος.

*Γ1: «Είναι πολύ καλή. Δεν χρειάστηκε τα τελευταία χρόνια να γράφουμε σε ξεχωριστό τετραδιάκι ποτέ ορθογραφία. Απλά τις κοίταγε, τις έγραφε αντιγραφή και αυτό ήτανε. Με τη δεύτερη ματιά, την άλλη μέρα το πρωί συνήθως με το γάλα της άνοιγε το βιβλίο και έριχνε άλλη μια ματιά, μια επανάληψη πολύ γρήγορη οπτική // πάει καλά. Και τη βλέπω*

και στο γραπτό λόγο δηλαδή στην έκθεση ότι δεν κάνει πολλά ορθογραφικά λαθάκια. Στον αυθόρμητο της λόγο, βλέπω ότι πάει αρκετά καλά, χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια».

Όσον αφορά την έκθεση η πρώτη μητέρα δήλωσε πως η κόρη της μπορεί να γράφει συνοπτικές εκθέσεις με σαφή αρχή, μέση και τέλος. Ιδιαίτερη εντύπωση της προκαλεί ότι δεν την έχει βοηθήσει αρκετά πάνω σε αυτό το κομμάτι και ότι έχει καταφέρει η κόρη της, το έκανε με τον δικό της τρόπο και το δικό της ρυθμό. Παρόλα αυτά το πέτυχε στο έπακρο βαθμό.

Γ1: «Τώρα μου δίνεις την ευκαιρία να πω και κάτι για τη γραπτή έκφραση της Α.Μ. Δεν έχω δουλέψει καθόλου εγώ μαζί της, σε αυτό το κομμάτι και έχει κάνει σημαντική πρόοδο. Έχει μία άνεση μεγάλη να εκφράζεται γραπτώς, με δομή, με παραγράφους, να βάζει δικά της πράγματα μέσα, δηλαδή πέρα από το σχολείο και τη δομή της έκθεσης που μπορεί να της δώσει η δασκάλα της έχει μία άνεση να χειρίζεται το λόγο. Χωρίς να έχω καθόλου προσπαθήσει, ίσως να θεωρήσει κάποιος ότι λόγω της ειδικότητάς μου έχω προσπαθήσει σε αυτό το κομμάτι να τη βοηθήσω και αυτό είναι που με εκπλήσσει περισσότερο. Δηλαδή, στα άλλα μαθήματα θα μπορούσα να πω ότι ίσως έχω μια μικρή συνεισφορά, αλλά στο θέμα της γραπτής έκφρασης, δεν έχω ασχοληθεί μαζί της, πέρα από το γεγονός ότι έχει μεγαλώσει σε ένα περιβάλλον που οι άνθρωποι γύρω της επικοινωνούσαν και της μιλούσανε από μωρό».

Παρόμοιες ήταν και οι δηλώσεις της δεύτερης μητέρας που έλαβε μέρος στην έρευνα. Δήλωσε πως το παιδί της τα πηγαίνει καλά στο μάθημα της γλώσσας, πως έχει αυθόρμητο και περιγραφικό λόγο, πλούσιο λεξιλόγιο αλλά δυσκολεύεται στην έκφραση. Πολύ σημαντικό ρόλο όμως διαδραματίζει και ο δάσκαλος του παιδιού καθώς με τη βοήθεια του κατάφερε να κατακτήσει την παραγραφοποίηση των εκθέσεων του. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της:

Γ3: «Τα πηγαίνει καλά, έχει αυθόρμητο λόγο, έχει περιγραφικό λόγο// μιλάει άνετα, διαβάζει βιβλία και μπορεί να.. Εκεί δυσκολεύεται περισσότερο. Δεν είναι το καλύτερό του, αλλά έχουμε δουλέψει σε βασικά πράγματα, κάποιες βασικές οδηγίες τις τηρεί πάντα// παραγράφους, συνδετικές λέξεις... Εδώ και αρκετό καιρό. Όχι φέτος μόνο. Η παραγραφοποίηση είναι πολύ βασικό, του είχα δείξει. Τώρα φέτος δεν ασχολούμαι σε αυτό το κομμάτι. Ίσως βοήθησε και το ότι διαβάζει πολλά βιβλία, ο δάσκαλος ασχολείται, είναι καλός... δεν ξέρω πάντως το έχει κατακτήσει».

Ωστόσο μια μητέρα που συμμετείχε στην έρευνα δήλωσε πως το παιδί της αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα δυσορθογραφίας, δηλαδή κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε επειδή δεν προσέχει, είτε επειδή δεν τον νοιάζει, είτε επειδή δεν το γνωρίζει. Αν του πει που είναι το λάθος τότε το παιδί είναι πιθανό να το απαντήσει και να το διορθώσει. Ωστόσο κάνει λάθη κατά τη διάρκεια της αντιγραφής και γενικότερα φαίνεται πως δυσκολεύεται αρκετά σε αυτό το μάθημα. Ανάλογες δυσκολίες δεν παρατηρήθηκαν σε κανένα άλλο παιδί.

*Γ4: «Ο Σ στο κομμάτι της ορθογραφίας εμφανίζει πρόβλημα δυσορθογραφίας. Όταν γράφει κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη, πάρα πολλά είναι από απροσεξία και κάποια άλλα είναι γιατί δεν έχει αυτή τη φωτογραφική μνήμη, ενδεχομένως που άλλα παιδιά βλέπουν μία λέξη και τη συγκρατούν στο μυαλό τους και μπορούν να τη γράψουν. // Στο πρώτο κομμάτι, για τον πρώτο λόγο μάλλον, εάν στον Σ πω «Για ξαναδέξ το, θα το διορθώσει», που σημαίνει ή το κάνει από βιασύνη ή μπορεί και να μην τον νοιάζει. Εξαρτάται τι είναι αυτό που γράφει. Επίσης μπορεί να κάνει λάθη αντιγραφής από τον πίνακα ή δεν έχει μάθει, δεν το έχει διδαχθεί, δεν το καταλαβαίνει. Σε περιπτώσεις, όπου η ορθογραφία μπορεί να είναι έτοιμη, δηλαδή θέλω να φτιάξω μία παράγωγη λέξη, ωραία, αν κοιτάξω την αρχική, τη λέξη μαμά για παράδειγμα, και πάω να φτιάξω την παράγωγη, ήδη η μισή λέξη είναι έτοιμη... Δεν βλέπει το θέμα της λέξης και στην παράγωγη. Επίσης και από βιασύνη, ας πούμε μπορεί να μου γράψει ολόκληρων των ποσοτήτων, λέω τώρα ένα παράδειγμα, και η γενική του πληθυντικού, // ενώ η κατάληξη πρέπει να είναι «ω», γιατί είναι πληθυντικός αριθμός, να τη γράψει «ο», κι αν του πω για ξανακοιτάξέ το, θα το διορθώσει αμέσως».*

Αυτό το παιδί παρόλο που αντιμετωπίζει αυτές τις δυσκολίες στην ορθογραφία, στην ανάπτυξη ιδεών και στη συνοχή της έκθεσης του τα πηγαίνει πολύ καλά. Το ίδιο συμβαίνει και στην ανάγνωση αλλά σε μικρότερο βαθμό. Με άλλα λόγια φαίνεται πως αναπτύσσεται εξίσου καλά με όλα τα άλλα παιδιά της ηλικίας του και μονάχα πρόβλημα στην ορθογραφία έχει.

*Γ4: «Λοιπόν, στη γραπτή έκφραση είναι πάρα πολύ καλός. Έχει λεξιλόγιο, αρκετά καλό, για την ηλικία του, διατυπώνει καλά τα νοήματα, τις εκφράσεις και στα κείμενά του έχει έναν καλό ειρμό σκέψης και εξέλιξης αυτών που θέλει να κάνει... Έχει δομή, ναι. Έχει και συνοχή, έχει φαντασία, που αυτό τον βοηθάει στο γράφει πράγματα και έχει, όπως είπα και πριν, πολύ καλό λεξιλόγιο... Στην ανάγνωση // μέχρι και πέρυσι πήγαινε*

*κάπως πιο αργά, αλλά έχει βελτιωθεί πάρα πολύ.. Βέβαια εξαρτάται τι κείμενο διαβάζει, δηλαδή αν είναι ένα εντελώς άγνωστο κείμενο, δηλαδή αν του δώσω ένα κείμενο από εφημερίδα που μπορεί να 'ναι και λέξεις που δεν τις είχε δει και ποτέ στη ζωή του, έτσι, δεν τις έχει ακούσει, θα δυσκολευτεί».*

Υπήρξε ένας γονιός, ο πρώτος πατέρας στην έρευνα, που θεώρησε ότι το παιδί του αντιμετωπίζει προβλήματα στο μάθημα της γλώσσας. Δήλωσε πως τα μαθηματικά του αρέσουν περισσότερο και πως δυσκολεύεται να αποτυπώσει στο γραπτό λόγο ότι λέει στον προφορικό. Επίσης βιάζεται κατά τη διάρκεια της ορθογραφίας και έτσι κάνει λάθη απροσεξίας παρόλο που γνωρίζει την ορθή γραφή των λέξεων. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης δεν έχει κανένα πρόβλημα αλλά επειδή του αρέσουν πιο πολύ τα μαθηματικά είναι καλύτερος σε εκείνο το μάθημα. Ο λόγος για τον οποίο αποδίδει καλύτερα σε εκείνο το μάθημα δεν είναι γνωστός για τον πατέρα ή δεν μπορεί να το υποθέσει.

*Γ2: «Θεωρώ ότι δεν ολοκληρώνει τη σκέψη του, δηλαδή αυτό που σκέφτεται για να το κάνει προφορικό λόγο, δεν μπορεί να το κάνει στο... Ας πούμε, ενώ θα μπορέσει, αντί να πάρει 5 λέξεις και να πει μια πρόταση // μπορεί και να πάρει μία και να, βιαστική, θέλει να τελειώνει γρήγορα... Ο Ε είναι πιο βιαστικό παιδί... Δίνει πιο πολύ σημασία στα Μαθηματικά. Δεν ξέρω τι βρίσκει στα Μαθηματικά, ας πούμε, δεν ξέρω αν το καταλαβαίνει κιόλας... εγώ ας πούμε που είμαι 50, καταλαβαίνω ότι, αυτή τη στιγμή θα έδινα περισσότερο, ειδικά στη δουλειά μου, σημασία στα Μαθηματικά. Ο Ε. δεν ξέρω γιατί το κάνει αυτό. Του έρχεται πιο εύκολο; Να αποστηθίζει στα Μαθηματικά κάποιους κανόνες; Δεν ξέρω».*

Ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ σημαντικός και ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Θα πρέπει να μην αλλάζουν οι εκπαιδευτικοί συχνά ώστε τα παιδιά να μπορούν να προσαρμόζονται εύκολα και να έχουν τα μεγαλύτερα δυνατά οφέλη από τη μάθηση. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της πρώτης μητέρας:

*Γ1: «Στην 1<sup>η</sup> Δημοτικού ξεκίνησε λίγο ταραχώδης η χρονιά, γιατί είχε αλλάξει ήδη δύο δασκάλες η αλήθεια είναι, γιατί υπήρξαν πολλά παιδιά στην 1<sup>η</sup> τάξη και κάποια στιγμή ήτανε δύο τα τμήματα. Μετά από δύο έγιναν τρία προς το τέλος του Νοέμβρη και χρειάστηκε να αλλάξουνε δύο δασκάλες τα παιδιά μέχρι να έρθει στο τέλος του Νοέμβρη η Τρίτη τους δασκάλα. Δηλαδή στην 1<sup>η</sup> είχε μία δυσκολία. Η Α βέβαια δεν είχε κάποια δυσκολία στο μάθημα. Σαν γεγονός στο λέω».*



Μια ακόμα μητέρα μίλησε για τον πολύ σημαντικό ρόλο του δασκάλου. Ουσιαστικά συμφώνησε με την πρώτη μητέρα της έρευνας. Ο δάσκαλος, που περνά πολλές ώρες με τα παιδιά, τα επηρεάζει πάρα πολύ στις αποφάσεις τους και στη γενικότερη μάθηση. Έτσι θα πρέπει να έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα μεταδοτικότητα και να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας σε γενικό πλαίσιο. Ο δάσκαλος μπορεί να οδηγήσει το παιδί είτε να αγαπήσει είτε να μην αγαπήσει ποτέ το διάβασμα και γενικότερα την όλη ενασχόληση με τις εργασίες για το σπίτι. Θα πρέπει να είναι ενθαρρυντικός, να μην απορρίπτει κανένα παιδί ακόμα κι αν αυτό κάνει κάποιο λάθος και να μην τον ενδιαφέρει μονάχα να παραδώσει τη διδακτέα ύλη.

*Γ4: «Καταλυτικότητα. Απόλυτα. Ο Σ είναι ένα παιδί πολύ έξυπνο, κατά πολλούς είναι ευφυής. Η παιδαγωγική όμως μέθοδος που αυτή τη στιγμή εφαρμόζεται μέσα στην τάξη εγώ νομίζω τον αποθαρρύνει να δείξει τα συγκριτικά πλεονεκτήματα που έχει ή τον αποθαρρύνει από το να διαβάσει, να βάλει τον εαυτό του να προσπαθήσει περισσότερο. Νομίζω ότι ο ρόλος του δασκάλου, όχι απλά είναι καταλυτικός, είναι καθοριστικός για το πώς το παιδί θα αγαπήσει ένα μάθημα ή αν θα το μισήσει το μάθημα. Αν το παιδί θα πιστέψει στο εαυτό του ή δε θα πιστέψει στον εαυτό του. Αν θα λειτουργήσει και ως ομάδα ή αν θα δει ανταγωνιστικά τους άλλους. Νομίζω, ο δάσκαλος πρέπει σε κάθε περίπτωση να αυξάνει, να προσελκύει αρχικά το ενδιαφέρον των παιδιών για το μάθημα, να μην είναι δηλαδή μία στείρα γνώση, κανόνες».*

Στο ίδιο σκεπτικό απάντησε και ένας πατέρας που τόνισε τη σημασία του δασκάλου στο πλαίσιο της τάξης. Οι συμμαθητές του γιου του, δεν μπορούσε να καταλάβει βέβαια το λόγο για τον οποίο έπρατταν έτσι, λειτουργούσαν πολύ ανταγωνιστικά ο ένας με τον άλλο και ο δάσκαλος προσπαθούσε να αποφορτίσει όλο αυτό το αρνητικό κλίμα μέσα στην τάξη.

*Γ5: «Ναι, υπήρχε μία δυσκολία, τα προηγούμενα χρόνια κυρίως. Φέτος είμαστε πολύ καλύτερα. Υπάρχει μία ωρίμανση στο ίδιο το παιδί, τουλάχιστον στο δικό μου, ήταν πιο πολύ με έννοια του ζωηρού παιδιού, αυτό μόνο, όχι μαθησιακά, αλλά ήταν πολύ ανταγωνιστικά τα παιδιά στην τάξη, παρότι ο δάσκαλος έκανε αρκετά καλά τη δουλειά του και προσπαθούσε να τα αποφορτίζει... ίσως είναι και θέμα των καιρών».*

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιοι είναι οι παράγοντες που εμποδίζουν την επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας;

Όσον αφορά τη βοήθεια των γονιών κατά τη διάρκεια του διαβάσματος των παιδιών στο σπίτι πάντα υπάρχει κάποιος έλεγχος. Η πρώτη μητέρα δήλωσε ότι η κόρη της δεν έχει απορίες από όσα διδάσκεται μέσα στην τάξη. Παρόλα αυτά πάντα κάνει έναν τελικό έλεγχο, παρόλο που η κόρη της δεν έχει απορίες από το σχολείο. Στη συνέχεια αναφέρεται η απάντηση της:

*Γ1: «Πάντα υπάρχει ένας τελικός έλεγχος. Σε σημεία που θεωρώ ότι μπορώ να της εξηγήσω κάτι παραπάνω .// Αυτά που φέρνει από το σχολείο τα έχει κατακτήσει, δηλαδή δεν έχει απορίες σε σχέση με αυτό που έχει διδαχθεί ή με την εργασία που έχει για το σπίτι, που είναι πλέον σε επίπεδο εμπέδωσης αυτών που έμαθε στο σχολείο. Εγώ θα ασχοληθώ μαζί της, αν θέλω να της πω κάτι παραπάνω».*

Η δεύτερη μητέρα που έλαβε μέρος στη μελέτη δήλωσε πως βοηθούσε το παιδί της ως την τρίτη δημοτικού και από εκεί το άφησε να πατήσει γερά στα πόδια του. Βέβαια σε αυτό πολύ σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, που ως εγωιστής και πεισματάρης κατάφερε να φέρει εις πέρας όλες του τις εργασίες.

*Γ3: «Τώρα πια όχι, όχι συστηματικά. Πολύ σπάνια, αν εκείνος ζητήσει να τον βοηθήσω σε κάτι που θα αφορά βέβαια, λόγω φιλολογίας, τη Γλώσσα, αλλά και αυτό πολύ σπάνια, μετά από κάποια δύσκολα επίθετα αρχαιοκλίτα, ο ευσεβής, του ευσεβούς, αυτό μέχρι εκεί. Δεν. Είναι και λίγο εγωιστής, δεν θέλει να του διορθώνω πράγματα, θέλει μόνος του να// και το εκμεταλλεύομαι, αλλά βέβαια δεν τον πιάνεις και πουθενά. Είναι σε όλα του συνεπής... Μέχρι και την 3<sup>η</sup> Δημοτικού δεν ήταν τόσο συνεπής. Αν δε του θύμιζα μια εργασία δεν θα την έκανε. Τα άφηνε πάντα όλα για τελευταία στιγμή. Ας παίζουμε πρώτα// αυτό προσπαθούσα να του περάσω. Πρέπει πρώτα να τελειώσουμε τα μαθήματα. Μέχρι 3<sup>η</sup> Δημοτικού ήταν συστηματικό, αλλά μετά σιγά-σιγά μόνη μου τον άφηνα και έβλεπα ότι και εκείνος πατούσε πια γερά στα πόδια του».*

Ακόμα η μητέρα του παιδιού με τα προβλήματα δυσορθογραφίας φαίνεται ότι παρόλο που το παιδί έχει μεγαλώσει αρκετά δεν το αφήνει να λαμβάνει πρωτοβουλίες και ακόμα και αυτή την περίοδο διαβάζει μαζί του. Προσπαθεί να το βάλει σε μία τάξη, να οργανωθεί και να διαβάζει ένα-ένα μάθημα ξεχωριστά και όχι όλα μαζί. Προσπαθεί να του δείξει το σωστό τρόπο ανάγνωσης και γραφής και το σωστό τρόπο να επιλύει τις ασκήσεις. Εμμένει, παρόλο που δεν αρέσει στο παιδί της, να μαθαίνει πρώτα τη θεωρία

και μετά να κάνει πράξη, λύνοντας τις ασκήσεις του, αλλά το παιδί δυσανασχετεί και δεν επιθυμεί να έχει κάποια λογική σειρά το διάβασμα του. Θέλει γρήγορα-γρήγορα και βιαστικά να επιλύει τις ασκήσεις του για να ολοκληρώσει το διάβασμα του και ως φυσικό επακόλουθο είναι να κάνει πάρα πολλά λάθη.

*Γ4: «Σε καθημερινή βάση. Ξεκινάει, του λέω δηλαδή να ξεκινήσει να διαβάζει μόνος του. Προσπαθώ να του δείξω πώς να οργανώνει το διάβασμά του, ότι αρχίζουμε ένα-ένα μάθημα, βλέπουμε το πρόγραμμα της αυριανής ημέρας. Ένα-ένα μάθημα το ολοκληρώνουμε και έπειτα πάμε στο επόμενο μάθημα, δηλαδή δεν κάνουμε μία άσκηση Γλώσσα, την αφήνουμε, πάμε μία άσκηση Μαθηματικά και γυρίζουμε στη Γλώσσα, μία παράγραφο Ιστορία. Προσπαθώ να του πω, ότι είναι να μάθει, που αυτό το μισεί, για να λύσει μία άσκηση πρέπει πρώτα να διαβάσει τη θεωρία, αυτό το μισεί! Και πάει απ' ευθείας και κάνει την άσκηση πολλές φορές και την κάνει λάθος. Ειδικά στη Γλώσσα, που είναι κανόνες, γραμματική, συντακτική και πρέπει να διαβάσει... Καινούρια φαινόμενα, πολλά γραμματικά φαινόμενα, αλλά όπου δυσκολεύεται είμαι δίπλα και προσπαθώ να κρατάω μόνο ένα ρόλο ελεγκτικό και υποβοηθητικό, εάν δεν έχει καταλάβει κάτι. Δηλαδή αν εντοπίσω ένα λάθος, θα κάτσω δίπλα του για να του το εξηγήσω, γιατί υπάρχει αυτό το λάθος. Και αποφεύγω όσο είναι δυνατόν, να κάθομαι δίπλα του συνέχεια».*

Το φύλο του παιδιού μπορεί να επηρεάσει τις αποδόσεις του στο μάθημα της γλώσσας. Αυτό συμβαίνει σύμφωνα με την άποψη της πρώτης μητέρας γιατί τα κορίτσια μπορούν να συνεργαστούν πιο εύκολα και να μουν σε όρια, από ότι τα αγόρια. Έτσι είναι πιο βελτιωμένη η απόδοση τους, αλλά σαφώς δεν μπορεί να μουν ταμπέλες στα παιδιά. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της:

*Γ1: «Σε καθαρά επίπεδο μαθησιακό, το πιο πιθανό είναι ότι δεν παίζει ρόλο το φύλο, αλλά σε επίπεδο βαθμού που συνεργάζεται η Α μαζί μου, ίσως να παίζει και κάποιο ρόλο. Δηλαδή θεωρώ ότι κορίτσια είναι λίγο πιο εύκολα στην πλειοψηφία τους να συνεργαστούν, να μούνε σε όρια, να σε ακούσουν // και εντέλει να είναι πιο αποτελεσματικά. Είναι και πιο συγκεντρωμένα. Ίσως να παίζει κάποιο ρόλο εκεί και πάλι στην πλειοψηφία των παιδιών».*

Οι παρατηρήσεις της πρώτης μητέρας σχετικά με τη σχέση του φύλου και τις επιδόσεις των παιδιών προέρχεται κυρίως από το επάγγελμα της, γιατί δεν έχει αγόρι, αλλά αντίθετα δύο κόρες. Γενικά περιγράφει τα κορίτσια ως πιο ώριμα σε σύγκριση με τα αγόρια και με περισσότερες δεξιότητες.

*Γ1: «Ναι, αυτό είναι κάτι γενικό που έχω παρατηρήσει, περισσότερο βέβαια σαν εκπαιδευτικός, όχι τόσο σαν μητέρα, γιατί τυχαίνει να έχω 2 κόρες, οπότε δε θα μπορούσα να σου πω. Δεν έχω το αντίστοιχο παράδειγμα από αγόρι. Και πάλι θεωρώ ότι δεν ξεχωρίζουμε τα δύο φύλλα. Ωστόσο, βλέπω ότι τα κορίτσια λόγω γρηγορότερης ωριμότητας, καθώς μεγαλώνουν κατακτούν πιο εύκολο κάποιες δεξιότητες στην αντίστοιχη ηλικία σε σχέση με τα συνομήλικα τους αγόρια».*

Παρόμοιες φαίνεται να είναι και οι απόψεις του πρώτου πατέρα που θεωρεί πως τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθηματικά σε σύγκριση με τα κορίτσια. Χαρακτηριστικά δήλωσε:

*Γ2: «Εγώ τώρα το αντιλαμβάνομαι. Και λόγω δουλειάς, λόγω κομμωτηρίου, με τους πελάτες που έχω το συζητάμε αυτό και ομόφωνα μου λένε αυτό».*

Με αυτόν τον πατέρα φαίνεται ότι συμφώνησε και μια μητέρα, που έχοντας δύο αγόρια δήλωσε πως είναι πιο δύσκολο να τα πάνε καλά στη γλώσσα παρά στα μαθηματικά. Θεωρεί πως για τις καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά οφείλονται τα γονίδια των παιδιών της.

*Γ4: «Σίγουρα υπάρχει μια διαφοροποίηση στα Μαθηματικά. Νομίζω ότι τα αγόρια έχουν μία κλίση, μία έφεση αυτόματη; Γονιδιακή; Δεν ξέρω πως στα Μαθηματικά. Στη Γλώσσα νομίζω ότι είναι μοιρασμένα τα πράγματα, δηλαδή ο μεγάλος, συγκρίνοντας τώρα τον Α με τον Σ, τον 1<sup>ο</sup> και τον 2<sup>ο</sup>, ο Α δεν έχει τόσο πλούσιο λεξιλόγιο, έχει καλή έκφραση, όχι τόσο καλή όσο ο Σ, είναι πολύ κοφτός στη γλώσσα, δηλαδή θα πει: «Τα παιδιά παίζουν στην αυλή», ενώ ο Σ θα πει: «Ένα ηλιόλουστο πρωινό, τα παιδιά», είναι πιο περιγραφικός, στολίζει το λόγο του. Ο Α όμως καταλάβαινε πολύ πιο εύκολα τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, δηλαδή δεν χρειαζόταν να του εξηγήσω το μεταβατικό-αμετάβατο ρήμα, έχει να κάνει και με τη δουλειά από την τάξη, γιατί είναι διαφορετικές οι δασκάλες, παίζει ρόλο. Ήταν πιο ορθογράφος, πολύ περισσότερο // ενώ ο Σ έχει τα κενά που είπαμε πριν, αλλά έχει καλύτερη έκφραση. Και επίσης έχει όμως κάποια κενά και γραμματικά και συντακτικά».*

Ωστόσο δεν παρατήρησε κάτι τέτοιο η δεύτερη μητέρα της παρούσας μελέτης. Θεώρησε πως οι διαφορές αφορούσαν τον τρόπο οργάνωσης και όχι αυτό καθ' εαυτό τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αποδίδουν στο σχολείο. Έτσι η κόρη της ήταν πιο οργανωτική ενώ ο γιος της ήθελε περισσότερο σπρώξιμο προς αυτή την κατεύθυνση.

*Γ3: «Όχι. Δε νομίζω. Σε μας δεν λειτούργησε έτσι αυτό. Και οι δύο έχουν τις ίδιες καλές επιδόσεις. Μόνο στην προηγούμενη ερώτηση, στη συστηματοποίηση του διαβάσματος. Εκεί, υπήρχε πολύ μεγάλη διαφορά στη συνέπεια και στην οργάνωση. Η Σ από πολύ μικρή, από την τακτοποίηση της τσάντας της μέχρι την εκπόνηση των εργασιών της ήταν μόνη της άμογη, πάντα. Ενώ, ο Θ χρειάστηκε ιδιαίτερο σπρώξιμο, ίσως και πίεση».*

Η ίδια μητέρα ανέφερε ότι για να μπορέσει να βοηθήσει το παιδί της να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που αντιμετώπιζε αποφάσισε να ενεργήσει δυναμικά και να το εντάξει σε ένα πλαίσιο λογοθεραπείας και εργοθεραπείας. Έτσι παρόλο που μπορούσε να επιλέξει να φοιτήσει ξανά στο νηπιαγωγείο δεν έλαβε αυτή την απόφαση και το παιδί συνέχισε τη φοίτηση του στο δημοτικό σχολείο.

*Γ3: «Υπήρξε παρέμβαση και πολύχρονη παρέμβαση, λογοθεραπεία και εργοθεραπεία. Παράλληλα, 2 φορές την εβδομάδα από πολύ μικρό, 3,5 μέχρι και 6,5. Δηλαδή είχε μπει στην 1<sup>η</sup> Δημοτικού και ακόμα συνεχίζαμε, γιατί είχε μία διαταραχή, δεν έλεγε κανένα σύμφωνο, όποτε όλο αυτό για να καλυφθεί// βέβαια στο Νηπιαγωγείο είχαμε φτάσει σε πολύ καλό επίπεδο, δεν τέθηκε ποτέ θέμα επαναφοίτησης, που μπορούσε, είχαμε από το Νόμο το δικαίωμα να επιλέξουμε, αλλά το παιδί είχε προχωρήσει».*

Το παιδί όμως δεν ήταν μόνο του σε αυτό το δύσκολο μονοπάτι της παρέμβασης αλλά οι γονείς του και κυρίως η μητέρα του το στήριζε. Έπαιρνε το τετράδιο της λογοθεραπείας και επαναλάμβανε τις δύσκολες λέξεις που μπορεί να είχε εντοπίσει σε αυτό. Προσπαθούσε να το βοηθήσει ώστε να εκφραστεί αλλά και να ενταχθεί καλύτερα στο σχολικό πλαίσιο.

*Γ3: «Ναι, τον βοηθούσα. Πάντα επαναλαμβάναμε τις λεξούλες, όταν μπαίναμε σε κάποια δύσκολα συμπλέγματα με τρία σύμφωνα ή κάποια που τον δυσκόλευαν, που δεν μπορούσε να προχωρήσει, εκεί εγώ έπαιρνα το τετράδιο της λογοθεραπεύτριας και επαναλάμβανα μαζί του την κάθε λεξούλα ή το κάθε άρθρωση».*

Παρόμοιες απόψεις, δηλαδή ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά τις επιδόσεις στο μάθημα της γλώσσας εξέφρασε και ένας πατέρας στην έρευνα. Θεωρεί πως είναι καθαρά θέμα των προσωπικών χαρακτηριστικών ενός παιδιού και όχι θέμα του αν είναι αγόρι ή κορίτσι. Ας μην ξεχνάμε ότι αυτός ο πατέρας είχε τέσσερα παιδιά, τρία αγόρια και ένα κορίτσι.

*Γ5: «Ο πρώτος, ο μεγάλος και ο τρίτος γιος, ο Α είναι καλύτεροι στην έκφραση και στο γραπτό λόγο, ενώ ο Γ, ο δεύτερος είναι πιο καλός, σαν μαθηματικό μωαλό είναι πολύ καλός».*

Όσον αφορά τις παρέες των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου ή και εκτός αυτού, η κόρης της πρώτης μητέρας που συμμετείχε στην έρευνα, παρόλο που δεν έκανε διακρίσεις και φρόντιζε να επικοινωνεί με όλα τα παιδιά, δεν είχε αναπτύξει πολύ στενές σχέσεις με κανένα από αυτά.

*Γ1: «Είναι ένα παιδί που δεν κάνει στενές φιλίες με τους συμμαθητές της, υπό την έννοια ότι κάθε χρονιά δίνει την ευκαιρία στον εαυτό της να έρθει πιο κοντά σε άλλα παιδιά από την τάξη. Όντας λοιπόν 5 χρόνια με τα ίδια παιδιά, βλέπω ότι // έχει εξοικειωθεί μαζί τους, έχει αναπτύξει φιλικές σχέσεις. Είναι από τα παιδιά που δε θα ξεχωρίσει τον καλό ή τον κακό μαθητή, το καλό ή το κακό παιδί και είναι από τα παιδιά που μπορεί να σταθεί σε μια παρέα άνετα. Ωστόσο, δεν έχει κάνει πολύ στενές φιλίες».*

Η δεύτερη μητέρα δήλωσε πως το παιδί της έχει πολύ καλές σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά, αν και επειδή είναι καλός μαθητής οι άλλοι τον πειράζουν. Ωστόσο αυτός δεν πτοείται και συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες.

*Γ3: «Είναι καλή. Αν και τώρα τελευταία παραπονιέται ότι δεν τον παίζουνε, ή τον λένε σπασικλάκι, επειδή έχει πολύ καλούς βαθμούς, το κλασικό που τα περισσότερα παιδάκια υφίστανται. Δεν πτοείται, δεν το βάζει κάτω, ενώ δεν του αρέσει το ποδόσφαιρο, θέλησε να μάθει για να ενταχθεί στην ομάδα, δεν πτοείται».*

Παρόμοια ήταν και η άποψη μιας ακόμα μητέρας, που δήλωσε ότι το παιδί της είναι ιδιαίτερα κοινωνικό και έχει φίλους από το σχολείο. Μπορεί να παίζει με όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το αν είναι ζωηρά ή όχι και γενικά είναι ιδιαίτερα αγαπητός.

*Γ4: «Είναι πολύ κοινωνικός ο Σ. Είναι πολύ δημοφιλής, είναι κοινωνικός, κάνει πολύ εύκολα παρέες, προσεγγίζει τους πάντες και έχει ένα χαρακτήρα που μεταλλάσσεται. Δηλαδή μπορεί να κάνει παρέα και με το πιο ζωηρό παιδί, μπορεί να κάνει παρέα και με το πιο ήσυχο παιδί. Και είναι ιδιαίτερα αγαπητός».*

Παρόμοια ήταν και η απάντηση του πρώτου πατέρα που δήλωσε πως το παιδί του έχει πολύ καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του.

*Γ2: «Νομίζω, πολύ καλή. Έχει τον ανταγωνισμό τόσο, που είναι κανονικός ας πούμε. Στα πλαίσια του νορμάλ. Είναι πάρα πολύ καλός... Συνήθως ο Ε, όταν συμβαίνει κάτι θέλει να φύγει από αυτό. Αν δεν μας το έλεγε, τον έχουμε μάθει να τα λέει. Εκφράζεται*

πολύ γρήγορα. Οπότε δεν γίνεται κάτι πολύ μεγάλο, πολύ βουνό και να την πατήσουμε στο τέλος. Οπότε πολύ πριν, κι αν είναι εφικτό να λυθεί θα λυθεί... Να φανταστείς, την επόμενη, μεθεπόμενη μέρα ήταν στο ίδιο θρανίο με αυτόν που είχε το πρόβλημα συγκεκριμένα. Δηλαδή μεγάλη στροφή».

**Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποιοι παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του μαθητή (κοινωνικό, οικονομικό περιβάλλον κλπ.);**

Όσον αφορά το ρόλο της φιλιαναγνωσίας και τη συμβολή του στην επίδοση των μαθητών στο σχολείο και συγκεκριμένα στο μάθημα της γλώσσας η πρώτη μητέρα δήλωσε ότι με την κόρη της διάβαζαν βιβλία από πολύ μικρή ηλικία. Η κόρη της ήταν πολύ εξοικειωμένη με το περιεχόμενο βιβλίων από τότε που ξεκίνησε να μιλάει καθώς μπορούσε να αναγνωρίσει τις εικόνες και να τις ονομάσει και αργότερα όταν ξεκίνησε να διαβάζει μπορούσε να περάσει τον ελεύθερο χρόνο της διαβάζοντας. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της:

*Γ1: «Σαν μωρό διαβάζαμε παραμυθάκια, κοιτάγαμε εικόνες, λέγαμε ιστοριούλες, λίγο αργότερα κοιτάζε εικονίτσες και έλεγε μόνη της αυτά που βλέπει και μετά πλέον στην 1η Δημοτικού άρχισε μόνη της να διαβάζει παραμύθια και ιστοριούλες. Σε επίπεδο προφορικού λόγου ακούει παραμύθια από πολύ μικρή και ακούει ακόμα παραμύθια, δηλαδή λέμε ιστορίες, ειδικά το βράδυ πριν κοιμηθούμε».*

Η δεύτερη μητέρα που συμμετείχε στην έρευνα μίλησε και αυτή για τη φιλιαναγνωσία στο σπίτι της. Αρχικά διάβαζε εκείνη στο παιδί της όσο μπορούσε αλλά όταν εκείνο πήγε στο νηπιαγωγείο εκεί καλλιεργήθηκε περισσότερο η φιλιαναγνωσία. Άρα εδώ αποδεικνύεται και η συμβολή του σχολείου στην καλλιέργεια της και στην προτίμηση αυτής της δραστηριότητας εκ μέρους των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου οι μαθητές δανείζονταν κάθε Παρασκευή από τη δανειστική βιβλιοθήκη ένα βιβλίο και έκαναν ορισμένες ασκήσεις στο σπίτι. Αναλυτικά η απάντηση της:

*Γ3: «Ο Θ άργησε πολύ να μιλήσει, μετά τα 3, 3,5 είχε πλήρη λόγο και όχι πολύ καθαρό. Του διάβαζα παραμύθια, όχι με συνέπεια και κάθε μέρα και πολύ συχνά, αλλά του άρεσε. Στο Νηπιαγωγείο βέβαια και πριν το Νηπιαγωγείο, αυτό έγινε πιο συχνό. Η αλήθεια είναι ότι δεν του διάβαζα τόσα πολλά παραμύθια, όσο ακούω από άλλες μητέρες και φίλες. Λειτουργήσε όμως θετικά αυτό το λίγο διάβασμα, γιατί και με τρία παιδιά ήταν*

πολύ δύσκολο να επιτευχθεί αυτό καθημερινά. Λειτουργήσε θετικά, τον έβλεπα ότι του άρεσε και όταν πια πήγε στο Νηπιαγωγείο, που έγινε αυτό «υποχρεωτικό» με εργασίες, τον είδα ότι ενθουσιαζόταν... Κάθε βδομάδα έπαιρνε το παιδάκι ένα βιβλίο στο σπίτι, το οποίο διάλεγε το ίδιο, κάθε Παρασκευή συγκεκριμένα, από τη δανειστική βιβλιοθήκη του Νηπιαγωγείου και έπρεπε να συμπληρώσει μία φωτοτυπία, με κάποια βασικά στοιχεία, το όνομά του, τι του άρεσε, να ζωγραφίσει έναν ήρωα. Αυτό ήταν ένα κομμάτι που τον ενθουσίαζε, δεν τον βοηθούσα ποτέ, ήθελα μόνος του να προσπαθεί να γράφει ότι μπορούσε και τον έβλεπα ότι ενθουσιαζότανε κάθε βδομάδα και περισσότερο».

Όλα αυτά συμπληρώθηκαν και από μία μετέπειτα παρέμβαση. Μέσα στο σπίτι αυτής της οικογένειας υπήρχαν και υπάρχουν πολλά βιβλία και τα παιδιά δεν επιτρεπόταν να παρακολουθούν μέχρι αργά τηλεόραση. Προκειμένου λοιπόν να μην το κάνουν αυτό η μητέρα τους παρακινούσε να διαβάσουν. Έτσι ο γιος της κατάφερε να ανταπεξέλθει στις όποιες δυσκολίες αντιμετώπιζε, έμαθε να διαβάζει τουλάχιστον μία σελίδα ενός βιβλίου πριν κοιμηθεί, όσο κουρασμένος και αν ήταν και γενικότερα όλο αυτό έδρασε θετικά απέναντι στην αγάπη του παιδιού για τα βιβλία.

Γ3: «Υπάρχουν πάρα πολλά βιβλία στο σπίτι, δηλαδή έβλεπε πάντα βιβλία στο σπίτι. Εγώ χρησιμοποιώ βιβλία, έφευγα πάντα με ένα βιβλίο στο χέρι για να πάω σε ιδιαίτερα μαθήματα που έχω. Άλλοτε περισσότερα, άλλοτε λιγότερα, όμως υπάρχουν πολλά βιβλία στο σπίτι. Το ότι κάθε βράδυ, που «επέτρεπα», ουσιαστικά τον παρακινούσα να διαβάζει για να μην κοιμηθεί νωρίς, αυτό λειτουργήσε καταλυτικά, γιατί δεν τους άφηνα, κυρίως τον Θ για τον οποίο μιλάμε, να βλέπει τηλεόραση μέχρι αργά, οπότε για να μην κοιμηθεί, θεωρούσα ότι είναι λύση να γλυτώσει τον ύπνο διαβάζοντας ένα βιβλίο. Αυτό όμως λειτουργήσε πολύ θετικά, του έχει γίνει δεύτερη φύση του. Δεν μπορεί να κοιμηθεί, όσο αργά κι αν είναι, αν δεν διαβάσει έστω μια σελίδα»

Παρόμοιες με αυτές τις απόψεις ήταν και οι απαντήσεις μιας ακόμα μητέρας που συμμετείχε στην έρευνα. Σε αυτή την περίπτωση η μητέρα αυτή διάβαζε και στα δύο της παιδιά, που ήταν σε κοντινή ηλικία και πότε το ένα ή πότε το άλλο άκουγαν και έβλεπαν ταυτόχρονα τις εικόνες. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση της:

Γ4: «Μπορεί και από 2 ετών, 2,5, μπορεί και μικρότερος. Σίγουρα από 2 ετών, γιατί λόγω του μεγαλύτερου αδερφού του, επειδή ο Α ήταν τότε 4, άκουγε. Οποτε και εικόνες έβλεπε και άκουγε, οπότε από 2 ετών ο Σ ... Καμιά φορά, εξαρτάται από το που καθόμουνα, αν καθόμουνα στο κρεβάτι του Σ έβλεπε και τις εικόνες και επειδή ήταν και ο



μεγαλύτερος μαζί καμιά φορά ήθελε ο Α να κάθεται για να βλέπει τις εικόνες, οπότε ο Σ μόνο άκουγε. Ήτανε δητό, δηλαδή μπορεί να άκουγε και να έβλεπε, μπορεί μόνο να άκουγε».

Ο πρώτος πατέρας που συμμετείχε στην έρευνα δήλωσε πως γενικά η γυναίκα του ασχολήθηκε περισσότερο με το διάβασμα των παιδιών στο σπίτι αλλά και με το διάβασμα βιβλίων. Ο ίδιος ποτέ δεν κάθισε μαζί τους για να τους διαβάσει κάτι. Η γυναίκα του διάβαζε στα παιδιά κατά τη διάρκεια του φαγητού, πριν κοιμηθούν, αλλά και άλλες φορές μέσα στην ημέρα.

Γ2: «Η γυναίκα μου από πολύ νωρίς. Όταν η γυναίκα μου, έτσι, το διάβασμα, το να τους δείξει πράγματα κλπ, από πολύ νωρίς. Εγώ όχι τίποτα... Και με το φαγητό, και πριν το φαγητό. Ας πούμε ο Ε., στην προκειμένη περίπτωση, δεν έτρωγε. Προσπάθησε να του διαβάσει και κάτι, από παραμύθι, από οτιδήποτε».

Δυστυχώς δεν ήταν ίδιες οι απόψεις του δεύτερου πατέρα που αν και διάβαζε στα παιδιά του, αυτό γινόταν περιστασιακά και ίσως απλά για να γίνει. Η όλη διαδικασία δεν είχε κάποια έμφαση, ούτε κάποιο απώτερο στόχο.

Γ5: «Δεν γινόταν πάρα πολύ συχνά, όμως αρκετές φορές, μπορώ να πω, όταν ήταν πολύ μωρό, όλα τα παιδιά πριν κοιμηθούνε διαβάζαμε κάτι στα παιδιά για να έχουν έτσι λίγο τη διαδικασία στο μυαλό τους».

Η πρώτη μητέρα δήλωσε πως γενικά προωθείται η φιλιανγνωσία και από το σχολείο, από την εκπαιδευτικό της καθώς τους αναθέτει να διαβάσουν μια σειρά από λογοτεχνικά βιβλία. Εκτός όμως από αυτά η κόρη της διαβάζει και άλλα επιπλέον βιβλία. Γενικά περιγράφει ένα παιδί που του αρέσει το διάβασμα, που το αναζητά, που δεν διστάζει να δανειστεί βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου και γενικά που περνά ευχάριστα με αυτή του την ενασχόληση. Ενδεικτικά αναφέρονται οι απαντήσεις της:

Γ1: «Ναι, διαβάζει βιβλία, από πιο μικρή ηλικία ξεκινώντας από παραμυθάκια. Τώρα φέτος πια στην 5η και με αφορμή το μάθημα της Γλώσσας στην τάξη της πλέον και δασκάλα τους έχει αναθέσει την ανάγνωση κάποιων βιβλίων. Τελειώνει όμως τα βιβλία που της δίνει η δασκάλα της και διαβάζει και δικά της βιβλία. Εδώ και 2 χρόνια δηλαδή, αγοράζουμε κι από έξω βιβλία και τα διαβάζει... Να έρθει περισσότερο σε επαφή με την κλασική λογοτεχνία και από εκεί και πέρα έχει και δικές της επιλογές εκτός σχολείου και πιο ελαφρά κείμενα της αρέσουν, δηλαδή τύπου «Ο σπασίκλας, η ξενέρωτη», δηλαδή της αρέσει και ο απλός λόγος αλλά βλέπω ότι έχει μία άνεση και στον πιο βαρύ λόγο».

Πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών που γίνονται στο πλαίσιο της οικογένειας. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και η επίσκεψη σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Η πρώτη μητέρα δήλωσε:

*Γ1: «Πάμε κάθε χρόνο βλέπουμε 5,6 παραστάσεις και της αρέσει... Δεν χρειάστηκε να ενταχθούμε σε κάποιο πρόγραμμα ή να επιλέξουμε να ακολουθήσουμε κάποιο πρόγραμμα που χρειάστηκε η δική μας οικονομική επιβάρυνση... Σίγουρα σε επίπεδο θεάτρου ή κινηματογράφου ή άλλων δημιουργικών δραστηριοτήτων που μπορεί να ασχολείται σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση κάνουμε επιλογές που να αναλογούν στο επίπεδο της οικογένειας... Θεωρώ ότι, είναι και θέμα ποιότητας και όχι τόσο θέμα ποσότητας των παρεχόμενων ευκαιριών που δώσεις στο παιδί».*

Στο πλαίσιο των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, ο πρώτος πατέρας, δήλωσε πως πηγαίνει όπου θεωρεί απαραίτητο το παιδί του και πως άργησε να κάνει παιδιά λόγω οικονομικής ανασφάλειας. Με άλλα λόγια δεν λείπει κάποια εξωσχολική δραστηριότητα από τα παιδιά του.

*Γ2: «Μπορούσα και το πήγαινα και το πηγαίνω όπου πρέπει όπου χρειάζεται. Κι ήταν κι ο λόγος που καθυστέρησα να κάνω παιδί, γιατί όταν είχα κάνει τα κομμωτήρια, φοβόμουν ότι, ίσως δεν πάνε καλά και αν δεν πάνε καλά δεν ήθελα να κάνω παιδιά. Προστάτευσα δηλαδή, ότι είμαι σε καλό βήμα και μετά έκανα τα παιδιά».*

Παρόμοια ήταν και η απάντηση μιας ακόμα μητέρας που δήλωσε ότι συμμετέχει σε θεατρικές παραστάσεις και επισκέπτεται μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Αν κάποια στιγμή δεν μπορεί να το κάνει δεν είναι γιατί υπάρχει κάποιος οικονομικός λόγος αλλά γιατί δεν υπάρχει ο κατάλληλος χρόνος. Ποτέ δεν συνάντησε κάποιο άλλο εμπόδιο εκτός από την έλλειψη χρόνου.

*Γ4: «Α, αν έχουμε πάει θέατρο. Ναι, ναι βέβαια. Ακόμη πηγαίνουμε. Και σε Μουσεία και σε αρχαιολογικούς χώρους, συνδυάζοντας με κάποια εκδρομή και σε θέατρα... Δηλαδή, περισσότερο ο λόγος που μπορεί κάτι να μην μας έβγαине ήταν η διαθεσιμότητα του χρόνου ή κάποιας άλλης υποχρέωσης, παρά το οικονομικό».*

Τον ίδιο λόγο, την έλλειψη χρόνου δήλωσε και ένας πατέρας που συμμετείχε στην έρευνα. Δεν ανέφερε όμως αν παρακολουθούσαν οικογενειακά θεατρικές παραστάσεις, κουκλοθέατρο, αλλά μονάχα ως μαθήματα για τα παιδιά, όπως για παράδειγμα ζωγραφική και θεατρικό παιχνίδι.

*Γ5: «Όχι, δόξα το Θεό, δεν αποτέλεσε ποτέ τροχοπέδη το οικονομικό, κυρίως ήταν θέμα χρόνου. Επειδή και εγώ και η σύζυγος δουλεύουμε μετά τα σχολεία, γιατί είναι αυξημένες οι υποχρεώσεις με τα 4 παιδιά, // δεν υπάρχει τόσο πολύ ο χρόνος και η διάθεση αν θέλεις για να πάνε να συμμετέχουν. Βέβαια, προσπαθούν Σαββατοκύριακο, που έχουν ελεύθερο χρόνο κι αυτά, κάπου να, όσο μπορούν να συμμετέχουν. Όλα τα παιδιά δηλαδή, έχουν περάσει από θεατρικό παιχνίδι, από το Σύλλογο, που είναι συγκεκριμένα δίπλα εκεί στο σπίτι, έχουν ασχοληθεί και με τη ζωγραφική».*

Επιπλέον η δεύτερη μητέρα που έλαβε μέρος στην έρευνα δήλωσε πως τόσο το σχολείο όσο και οι γονείς επισκέπτονται όσο το δυνατόν περισσότερο πολιτιστικά δρώμενα στην πόλη τους. Το θεωρεί πολύ σημαντικό γιατί τα παιδιά αποκτούν νέες γνώσεις, ψυχαγωγούνται και επιμορφώνονται.

*Γ3: «Κυρίως το καλοκαίρι συμβαίνει αυτό, σε μουσικές έτσι συναυλίες, τώρα που μεγαλώσανε και αντέχουν και σε κάποιες φιλαρμονικές του αντίστοιχου Δήμου εκεί που παραθερίζουμε. Σε θεατρικές παραστάσεις όχι και οι 5, για εννόητους λόγους, αλλά εγώ με τα 2 αγόρια ή ο σύζυγος. Ευτυχώς βοηθάει και το σχολείο σε αυτό. Αυτό είναι πολύ θετικό».*

Μία δυσκολία που αντιμετώπιζε αυτή η μητέρα ήταν το κόστος συμμετοχής σε ανάλογες δραστηριότητες, καθώς παλιότερα δεν είχε σταθερή δουλειά προκειμένου να μπορέσει να μεγαλώσει τα παιδιά της. Σίγουρα σε αυτόν τον τομέα τους βοηθάει και ο δήμος και διάφορα εκπαιδευτικά κουπόνια λόγω τριτεκνίας.

*Γ3: «Δυστυχώς αυτός ήταν ένας μεγάλος ανασταλτικός παράγοντας, επειδή εγώ δεν έχω και σταθερή δουλειά. Τώρα, είναι λίγο καλύτερα τα πράγματα, σε αυτή τη φάση, αλλά και πάλι δεν μπορείς να διαθέσεις εύκολα 50 ευρώ. Πάντα ο Δήμος ή αντίστοιχοι Δήμοι βοηθούν σε αυτό, ευτυχώς ή κάποια εκπαιδευτικά κομμάτια, λόγω τριτεκνίας αλλά μέχρι εκεί».*

#### **Ερευνητικό ερώτημα 4: Η αναζήτηση και η πληρωμή μαθημάτων ιδιωτικής εκπαίδευσης εκ μέρους των γονιών βοηθάει τη σχολική επίδοση των μαθητών;**

Οι γονείς δεν βοηθούν τα παιδιά τους ακόμα με ιδιαίτερα μαθήματα ιδιωτικής εκπαίδευσης, εκτός από έναν πατέρα που το παιδί του αντιμετώπιζε προβλήματα στο μάθημα της γλώσσας. Ωστόσο δεν θα δίσταζαν να το κάνουν αν τα παιδιά το είχαν ανάγκη. Αυτό φαίνεται από τις απαντήσεις τους, που ήταν αρνητικές. Ενδεικτικά αναφέρονται οι απαντήσεις ορισμένων γονιών:

*Γ1: «Αν είχε πρόβλημα το παιδί καταρχήν θα το βοηθούσα εγώ. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αν δηλαδή ρωτάς για μένα, για τη δική μου οικογένεια, για το δικό μου παιδί, νομίζω ότι μπορώ να το βοηθήσω. Οπότε δε θα χρειαζόταν να ανατρέξω κάπου. Θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο σε αυτές τις μικρές ηλικίες να παίρνει το παιδί εξειδικευμένη βοήθεια εκτός σχολείου. Πιστεύω ότι το δημόσιο σχολείο με τον τρόπο που λειτουργεί μπορεί άνετα να δώσει στο παιδί τα ερεθίσματα και τις ευκαιρίες να μάθει. Από κει και πέρα δεν είναι μόνο το σχολείο είναι και τα κίνητρα που θα έχει το παιδί και εκτός σχολείου να ασχοληθεί με πράγματα που θα το βοηθήσουν, πέρα δηλαδή από τις γνώσεις του σχολείου είναι και άλλα πράγματα που θα το βοηθήσουν να αναπτύξει την κριτική του σκέψη, τη δημιουργικότητά του και εντέλει να βελτιώσει τις επιδόσεις του. Όποτε δεν θεωρώ ότι η ιδιωτική εκπαίδευση είναι απαραίτητη ή μπορεί πάντα να βοηθήσει σε αυτές τις ηλικίες που μιλάμε».*

Παρόμοια ήταν και η άποψη της δεύτερης μητέρας, παρόλο που ήταν φιλόλογος επιθυμούσε να βοηθήσει το παιδί της, αν είχε ανάγκη. Διατύπωσε θετική άποψη για το όλο θέμα και δεν έβρισκε κάτι αρνητικό, κάποιο μειονέκτημα από αυτή τη συμπεριφορά.

*Γ3: «Αν δεν ήμουν φιλόλογος, ναι δεν έχω πρόβλημα, είναι θετική η γνώμη μου. Θεωρώ ότι τα πάντα βοηθάνε, πρέπει να βοηθήσουν ένα παιδί να προχωρήσει. Δεν είναι κακό... Και κάποια παιδάκια έχουν τους δικούς τους ρυθμούς. Γιατί να μείνει κάποιο πιο πίσω από κάποιο άλλο; Αφού μπορείς να το βοηθήσεις, αν και εκείνο είναι δεκτικό στη μάθηση και μπορεί να μπει σε αυτή τη διαδικασία και φυσικά και ο γονιός να ανταποκριθεί, θεμιτό κατά τη γνώμη μου».*

Με αυτές τις δύο μητέρες φαίνεται ότι συμφώνησε και ακόμα μία που θεώρησε σωστό τα παιδιά της, αν το έχουν ανάγκη να λάβουν μαθήματα ιδιωτικής εκπαίδευσης. Ίσως μάλιστα για τον Σ, το παιδί της, να ήταν πιο αποτελεσματικό να διαβάσει τα μαθήματα του με έναν ξένο παρά με τη μαμά, γιατί η μαμά είναι ένα κατεστημένο και σε αυτή μπορεί να αντιδράσει ενώ σε ένα ξένο μπορεί να οργανωθεί καλύτερα.

*Γ4: «Όχι καθόλου. Και να σας πω και κάτι; Ίσως είναι και πιο αποτελεσματικό. Το να κάνω αυτό τον ρόλο, γιατί εμένα ο ρόλος μου είναι να είμαι μαμά. Δεν είναι να είμαι δασκάλα. Και ειδικά ο Σ νομίζω ότι με οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο θα συνεργαζότανε καλύτερα. Γιατί σε μένα βγάζει και μία αντίδραση. Ενώ σε έναν άλλο άνθρωπο, μπορεί να τον πλησίαζε ήρεμα, με υπομονή, με μια ανεκτικότητα. Ε και δεν υπάρχει και η οικειότητα*

*που είναι με τη μαμά. Νομίζω θα ήταν πιο αποτελεσματικό. Δεν είμαι αρνητική πάντως, δεν έχω στερεότυπα. Βλέπω το αποτέλεσμα. Ότι αν είναι να βοηθηθεί το παιδί, ναι».*

Όσον αφορά τον πατέρα, του οποίου το παιδί αντιμετώπιζε προβλήματα στο μάθημα της γλώσσας, δήλωσε πως πηγαίνει για ένα δίωρο μια εκπαιδευτικός στο σπίτι προκειμένου να κάνει επανάληψη το παιδί και να το βοηθήσει όπου θεωρεί απαραίτητο. Ταυτόχρονα αυτή η εκπαιδευτικός καθοδηγεί και τους γονείς για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να του συμπεριφέρονται.

*Γ2: «Μία φορά την εβδομάδα, πέρα από το σχολείο, έρχεται για αγγλικά και για γλώσσα, ελληνικά κλπ. Νομίζω ένα δίωρο για τα ελληνικά, για τη γλώσσα και κάνουμε τα της εβδομάδας. Οτιδήποτε κενό έχει, να το πιάσει σαν μία επανάληψη. Και μας καθοδηγεί και η δασκάλα σε ποιο σημείο βρίσκετε, που θέλει βοήθεια, που πρέπει να το ξαναδιαβάσει, όλα αυτά».*

Ο λόγος για τον οποίο αυτός ο πατέρας κατέφυγε στη λύση του ιδιαίτερου μαθήματος ήταν γιατί επιθυμούσε να ξεκλειδώσει το παιδί με ένα διαφορετικό τρόπο με αυτό που μπορούσε να του προσφέρει η εκπαιδευτικός στο σχολείο ή η μητέρα του σπίτι. Το παιδί θα πρέπει να λαμβάνει τα κατάλληλα ερεθίσματα και όχι απαραίτητα να είναι αριστούχος.

*Γ2: «Πιο πολύ στη δυσκολία. Όχι για να χει πιο υψηλές αποδόσεις. Εγώ είμαι υπέρ του κάθισε διάβασε το, και από κει και πέρα, ότι κατανόησες, κατανόησες. Δεν είναι δηλαδή, δεν πρέπει με άριστα το 10, να φέρεις 10. Όχι αυτό δεν είμαι υπέρ. Αλλά θέλω να του ξεκλειδώσω πράγματα, κι αν εγώ ο μπαμπάς δεν έχω χρόνο, η μαμά έχει το δικό της τρόπο, αλλά δεν ξέρει τον τρόπο, η δασκάλα έχει κι άλλα παιδιά στο σχολείο. Αν μου το ξεκλειδώσουν λοιπόν, είτε λέγεται στα Μαθηματικά, είτε ένας κανόνας που θα τον πει η μαμά στη Γλώσσα και δεν θα το καταλάβει το παιδί, αλλά η δασκάλα έχει τον τρόπο της. Τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες θέλουν ξεκλειδώματα. Εγώ πιο πολύ να το ξεκλειδώσω θέλω. Θεωρώ ότι τα παιδιά στο σχολείο έχουν πάρα πολλές ώρες με πολλά άκυρα πράγματα».*

Ο δεύτερος πατέρας που συμμετείχε στην έρευνα θεώρησε πως το δικό του παιδί δεν έχει ανάγκη από ιδιαίτερα μαθήματα για τη γλώσσα. Θα πρέπει να δείξει περισσότερη προσοχή. Όσον αφορά τα άλλα παιδιά και όχι το δικό του θεωρεί πως και πάλι αυτό θα λειτουργούσε αρνητικά στην όλη μαθησιακή διαδικασία για αυτό δεν είναι υπέρ του να γίνονται ιδιαίτερα μαθήματα σε παιδιά αυτής της ηλικίας.

*Γ5: «...ότι δεν χρειάζεται. Πιστεύω ότι αν ήθελε να, αν είχε λίγη συγκέντρωση παραπάνω και ίσως να το πω και όρεξη για το διάβασμα, δεν θα είχε κανένα πρόβλημα. Εκεί πιο πολύ εστιάζω. Το θέμα της δικιάς σου θέλησης για να κάτσεις να ασχοληθείς παραπάνω... Θεωρώ ότι σίγουρα βοηθάει τα παιδιά και ένας εξωτερικός παράγοντας. Είναι σίγουρα προς το καλύτερο, απλώς δεν συμφωνώ με αυτή τη λογική, με την έννοια ότι κάνουν αρκετές ώρες σχολείο και νομίζω ότι θα ήταν πιο δύσκολο και εις βάρος τελικά της όλης διαδικασίας της μάθησης μιας παραπάνω ενασχόλησης στον ελεύθερό σου χρόνο».*

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν και συσχετίστηκαν οι κλίσεις των μαθητών του δημοτικού, της πέμπτης και της έκτης τάξης, στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και οι αντίστοιχες κλίσεις των γονιών τους. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκε ο ρόλος του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση των μαθητών, οι παράγοντες που εμποδίζουν την επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας, οι παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του μαθητή καθώς και η αναζήτηση και πληρωμή μαθημάτων ιδιωτικής εκπαίδευσης εκ μέρους των γονιών που βοηθά τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιητικές. Μεμονωμένα αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά προβλήματα δυσορθογραφίας, είτε επειδή δεν προσέχουν, είτε επειδή δεν τους νοιάζει, είτε επειδή δεν γνωρίζουν τη σωστή ορθογραφία λέξεων ή προβλήματα έκφρασης. Η επιτυχία των μαθητών στα μαθήματα τους θεωρείται πως είναι πολύ σημαντική και κρίνεται από το αν οι μαθητές καταφέρνουν να κατακτήσουν τις γνώσεις που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια (Κάτσικας και Καββαδίας, 2000· Λάππα και Βαρδούλης, 2006).

Ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ σημαντικός στην αντιμετώπιση των ελλειμμάτων των παιδιών αλλά και στην απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Ένας εκπαιδευτικός, όπως και κάθε άλλος άνθρωπος, έχει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και αυτά επηρεάζουν και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τους μαθητές του. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του όχι μόνο στη διαδικασία της μάθησης αλλά και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας τους και στην

απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει μεταδοτικότητα και να χρησιμοποιεί κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους.

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν από το Μιχαλακόπουλο (2000), που έδειξε το πολύ σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών αλλά και του σχολείου γενικότερα, στη ζωή των παιδιών. Οι επιδόσεις των μαθητών μπορεί να επηρεαστούν από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, από την απόσταση του από το σπίτι των μαθητών, τα κριτήρια αξιολόγησης και τους εκπαιδευτικούς (Θεοδοσιάδου, χ.χ· Γερμανός, 1999· Ηλιού, 1990· Κάτσικας και Καββαδίας, 2000).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος προκειμένου να εκδηλώσει ανάλογη συμπεριφορά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού τονίστηκε από πολλούς ερευνητές και έτσι επιβεβαιώθηκαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Ο εκπαιδευτικός είναι μία από τις δύο μεταβλητές που καθορίζουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Η άλλη μεταβλητή είναι ο ίδιος ο μαθητής και οι ικανότητες ή δεξιότητες που έχει (Ξωχέλλης, 2005· Ξωχέλλης και Παπαναούμ, 2000· Παπαναούμ, 2003· Τζανή, 1983). Οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους είναι δυνατόν να επηρεάσουν τις επιδόσεις τους ή αλλιώς να εφαρμοστεί το φαινόμενο του Πνγμαλίωνα (Θεοδοσιάδου, χ.χ· Γαλιλαία, 2007· Καπραβέλου, 2005· Μπασέτας, 1999· Μπίκος, 2004· Πασιαρδή, 2001· Φραγκουδάκη, 1985· Χατζηδήμου, 2002).

Σε αυτό το πλαίσιο αναφέρεται και η αποτελεσματικότητα που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί. Για αυτό το θέμα έχουν γίνει πολλές έρευνες αλλά στις περισσότερες από αυτές δεν τονίστηκαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί για να είναι αποτελεσματικοί. Θεωρώ ότι μια από τις πιο σημαντικές έρευνες που ασχολήθηκαν με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι αυτή του Ανδρεαδάκη (2001). Ο Ανδρεαδάκης όρισε ότι τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί είναι ο χαρακτήρας τους, ο ενθουσιασμός τους, το χιούμορ τους, η ορθή τους κρίση, η καλή τους οργάνωση στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, η σαφήνεια του λόγου τους, ο σχεδιασμός του μαθήματος τους, η άρτια γνώση του αντικειμένου τους, η συνεχής επανατροφοδότηση και η επιβεβαίωση των μαθητών τους, η συστηματοποίηση της εργασίας τους, η φιλικότητα τους, η ικανότητα τους για προφορική επικοινωνία, η εξατομίκευση στη διδασκαλία τους και η χρήση των νέων τεχνολογιών.

Οι παράγοντες που μπορεί να εμποδίσουν την επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας είναι οι γονείς που δεν ενδιαφέρονται για τις επιδόσεις των παιδιών τους. Οι γονείς, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δήλωσαν πως ελέγχουν αρκετά τα παιδιά τους στις εργασίες του σχολείου ενώ δεν έλειψαν και οι γονείς που είχαν πιο ανεξάρτητα παιδιά. Η στήριξη των γονιών στις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους είναι εξίσου σημαντική προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε αυτά τους τα προβλήματα. Η συμβολή των γονιών στις επιδόσεις των παιδιών τους φάνηκε και από τη βιβλιογραφία (Jencks, 1972, όπως υποστηρίζεται στο Θωμά, 2010). Η οικογένεια είναι το πρώτο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί κοινωνικοποιείται και αναπτύσσει την προσωπικότητά του. Έτσι οι γονείς του παιδιού αποτελούν πρότυπα για αυτό και το ίδιο τις περισσότερες φορές μιμείται τη συμπεριφορά τους (Τζάκη, 1986· Τσιπλητάρης, 2001· Κρουσταλλάκης, 1995).

Το φύλο του παιδιού είναι δυνατόν να επηρεάσει τις επιδόσεις του καθώς φαίνεται ότι τα αγόρια έχουν καλύτερες επιδόσεις στο μάθημα των μαθηματικών ενώ τα κορίτσια στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας. Σαφώς και υπάρχουν εξαιρέσεις σε αυτό τον κανόνα αλλά οι γονείς πιστεύουν πως η υπεροχή των αγοριών στο μάθημα των μαθηματικών μπορεί να οφείλεται σε συγκεκριμένα γονίδια ή να αποτελεί απλά θέμα προτίμησης.

Οι παρέες ενός παιδιού μπορεί να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη μάθηση. Έτσι μπορεί να αναπτυχθεί η ευγενής άμιλλα και ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών. Όμως οι πολύ καλές επιδόσεις ενός παιδιού μπορεί να το οδηγήσουν να μπει στο στόχαστρο των συμμαθητών του, που θα εκδηλώσουν λεκτική βία λέγοντας το «φυτό» ή «σπασίκλα» κλπ. Η κοινωνικοποίηση του παιδιού όμως είναι πολύ σημαντική προκειμένου να αναπτυχθεί ομαλά. Οι περισσότεροι μαθητές, όπως δήλωσαν οι γονείς τους, έχουν φίλους και έχουν ενταχθεί στο κοινωνικό πλαίσιο της τάξης τους. Λίγοι ήταν αυτοί που έγιναν θύματα σχολικού εκφοβισμού επειδή είχαν καλές σχολικές επιδόσεις.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και σε αυτή τη συμπεριφορά των μαθητών είναι πολύ σημαντικός. Όμως στην πράξη δεν φαίνεται πάντα ότι το σχολείο αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους μαθητές. Αντίθετα φαίνεται σε ορισμένες περιπτώσεις πως αμβλύνει τις διαφορές τους (Κάτσικας και Καββαδίας, 2000· Λάππα και Βαρδούλης, 2006). Η



σημασία των φίλων στην παιδική ηλικία αποδείχθηκε και από τους Κελπανίδη (2002) και Μιχαλακόπουλο (2000).

Η φιλιαναγνωσία μπορεί να επηρεάσει τις καλές επιδόσεις του παιδιού και ειδικά στο μάθημα της γλώσσας. Αυτό γίνεται εύκολα κατανοητό καθώς τα παιδιά που διαβάζουν έχουν συνήθως πιο αναπτυγμένο λεξιλόγιο, καλύτερο τρόπο έκφρασης, γράφουν εκθέσεις με αρχή, μέση και τέλος και γενικά έχουν καλύτερη ανάγνωση. Οι περισσότεροι γονείς διαβάζουν ιστορίες και παραμύθια στα παιδιά τους από πολύ μικρή ηλικία. Αυτό το κάνουν συνήθως οι μητέρες των παιδιών, που συνήθως φροντίζουν τα παιδιά τους. Οι ιστορίες αυτές διαβάζονται σε καθημερινή βάση λίγο πριν κοιμηθούν τα παιδιά. Αυτό δεν θα πρέπει να παραξενεύει γιατί στην ελληνική οικογένεια κυρίως οι μητέρες αναλαμβάνουν τη φροντίδα των παιδιών τους.

Όταν τα παιδιά μεγαλώσουν οι γονείς και ξεκινήσουν τη φοίτηση τους στο σχολείο οι γονείς τους επιδιώκουν να συνεχίσουν την ανάγνωση των βιβλίων είτε μέσω της αγοράς τους είτε μέσω του δανεισμού τους από δανειστικές βιβλιοθήκες. Οι γονείς δεν συμμετέχουν σε λέσχες φιλιαναγνωσίας αλλά επιδιώκουν στην πλειοψηφία τους να διαβάζουν βιβλία προκειμένου τα παιδιά τους να τους μιμηθούν.

Προσπάθεια όμως για φιλιαναγνωσία θα πρέπει να γίνεται και από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ένας γονιός που υποστήριξε ότι ο εκπαιδευτικός του παιδιού του δημιούργησε στο πλαίσιο της τάξης μια δανειστική βιβλιοθήκη και προέτρεψε την ανάγνωση των βιβλίων στα παιδιά. Αυτό όμως θα πρέπει να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και στο μέλλον να γίνουν και άλλες αντίστοιχες προσπάθειες προκειμένου τα παιδιά να επωφεληθούν τα βέλτιστα.

Σχεδόν όλοι οι γονείς συμμετέχουν μαζί με τα παιδιά τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, κουκλοθέατρου, θεάτρου σκιών, ταινιών στον κινηματογράφο ή επισκέψεις σε μουσεία και άλλους πολιτιστικούς χώρους. Η οικονομική κρίση δεν φαίνεται να έχει επηρεάσει αυτή τη συνήθεια των γονιών καθώς δεν δήλωσαν πως τα χρήματά τους εμποδίζουν να δράσουν με αυτό τον τρόπο. Αντίθετα δήλωσαν πως δεν έχουν πολύ χρόνο για να επισκεφθούν όσες δραστηριότητες θα ήθελαν. Ωστόσο οι γονείς θεωρούν πολύ σημαντική τη συμμετοχή τους σε αυτές τις δραστηριότητες καθώς τα παιδιά τους αποκτούν νέες γνώσεις, ψυχαγωγούνται και επιμορφώνονται.

Όσον αφορά την πληρωμή επιπλέον μαθημάτων η πλειοψηφία των γονιών δήλωσε πως δεν κάνουν τα παιδιά τους τέτοια μαθήματα καθώς δεν αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στα μαθήματα τους. Αν είχαν σοβαρές ελλείψεις δεν θα δίσταζαν να τα βοηθήσουν με αυτό τον τρόπο. Έτσι φαίνεται πως δεν επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα της έρευνας του Κυριάκου (χ.χ.).

Τα αποτελέσματα της εργασίας μπορούν να παρουσιασθούν σε συνέδρια, ημερίδες και διάφορα προγράμματα σε γονείς ή εκπαιδευτικούς. Με αυτό τον τρόπο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν τις κατάλληλες ικανότητες και δεξιότητες, θα εφαρμόσουν συγκεκριμένες τεχνικές και θα βοηθήσουν τα παιδιά να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες τους. Μία από τις πιο βασικές δραστηριότητες είναι η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.

Οι περιορισμοί αυτής της έρευνας αφορούν το κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία σχετικά με τον εντοπισμό ερευνών που αφορούν τη φιλαναγνωσία, τις εξωσχολικές δραστηριότητες και την επίδραση του φύλου του παιδιού στις επιδόσεις των μαθημάτων του.

Επόμενες έρευνες μπορούν να αντιμετωπίσουν τους περιορισμούς της έρευνας αλλά και να ερευνήσουν την επίδραση αυτών των παραγόντων, που μελετήθηκαν εδώ, για την επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών σε άλλα μαθήματα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδάλη, Α. (1989). *Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι: παιδαγωγικές – κοινωνιολογικές απόψεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση και τη βαθμολογία στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Abikoff, H.B., Jensen, P.S., Arnold, L.L.E., Hoza, B., Hechtman, L. & Pollack, S. (2002). Observed classroom behavior of children with ADHD: Relationship to gender and comorbidity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30: 349-359.

Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, the science of education on line 2* (2-3).

Al-Yogan, M. (2009). Comorbid LD and ADHD in childhood: Socioemotional behavioural adjustment and parents' positive and negative affect. *European Journal of Special Needs Education*, 24: 371-391.

American Psychiatric Association, (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington DC: Author.

American Psychiatric Association (2004). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington DC: Author text revision.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM-V*. Washington, London: American Psychiatric Publishing.

Anderman, E.M. & Wolters, C.A. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. In P. A. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 369–389). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2009-2010). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Ρόδος.

Antrop, I., Stock, P., Verte, S., Wiersema, J.R., Baeyens, D. & Roeyers, H. (2006). ADHD and delay aversion: The influence of non-temporal stimulation on choice for delayed rewards. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47: 1152-1158.

- Αραβανής, Γ. (1976). *Κοινωνιολογία και αγωγή*. Αθήνα: Φελέκης.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Boon, H. (2007). Low-and high-achieving Australian secondary school students: Their parenting, motivations and academic achievement. *Australian Psychologist*, 42(3), p. 212-225.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός, αξιολόγηση, αναμόρφωση*. Αθήνα.
- Γαγάτσης, Α (1985). Τύποι αναγνωσιμότητας των λογοτεχνικών κειμένων. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 2, σ. 95 - 121.
- Γαλλιαία, Π. (1997). *Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η σχολική επίδοση των μαθητών: το «φαινόμενο του Πυγμαλίωνα» στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ. – Τμήμα Φ.Π.Ψ.
- Γερμανός, Δ. (1999). «Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας στην Ελληνική Εκπαίδευση». *Πρακτικά του Η Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση»* (Ιωάννινα 17-19 Οκτωβρίου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 281-299.
- Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, σ. 347-368.
- Γεωργίου, Σ. (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, σ.131-150.
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία. Τόμος Β*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, p. 487-496.
- Dobbins, D.A. & Tafa, E. (1991). The stability of identification of underachieving readers over different measures of intelligence and reading. *Journal of Educational Psychology*, 61, p. 155-163.

European Commission (2000). *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators*. Διαθέσιμο στο: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 301-330). London: Routledge and Kegan Paul.

Ginsburg, G. & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development, 64*, p. 1461-1474.

Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L. & Ritter, R. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development, 68*, p. 507-529.

Ηλιού, Μ. (1990). *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*. Αθήνα: Πορεία.

Heaven, P. & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, conscientiousness, and academic performance in high school: a three-wave longitudinal study. *Personality and Social Psychology Bulletin, 451(34)*, p. 451-461.

Hein, C. & Lewko, J. (1994). Gender differences in factors related to parenting style: a study of high performing science students. *Journal of Adolescent Research, 9(2)*, p. 262-281.

Θεοδοσιάδου, Κ. (χ.χ.). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα εκπαιδευτικά, 105-106*, σ. 74-86.

Καϊλά, Μ. (1997). *Η σχολική αποτυχία από την «οικογένεια» του σχολείου στο «σχολείο» της οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

Καπραβέλου, Α. (2008). «Εκπαίδευση χωρίς κοινωνική δικαιοσύνη. Ανατρέποντας την πραγματικότητα», 5<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», 3-5 Οκτωβρίου 2008, Πάτρα, προσβάσιμο στο: [http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=el\\_G R&page706=1&itemid706=1079](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=el_G R&page706=1&itemid706=1079), ανακτήθηκε στις 10/11/2016.

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. Κ. (2000). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση – Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994)*. Αθήνα: Gutenberg.

Καψάλης, Α. (1999). Ένα ελληνικό μοντέλο μικροδιδασκαλίας και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. *Μακεδόν*, 2, σ. 3-22.

Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης – Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντάκος, Α. (2009-2010.). *Θέματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση και τη διοίκηση. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Ρόδος.

Κρόκου, Ζ. (2012). *Από τη λέξη. στην πρόταση. στο κείμενο. Εργαλεία ανίχνευσης της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών των Ε' και Στ' τάξεων του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κρουσταλάκης, Γ. (1995). *Διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Πορεία Ζωής.

Κυριάκου, Α. (χ.χ.). Εξωτερικές επιδράσεις που διαμορφώνουν άγχος στο μαθητή για καλή σχολική επίδοση. *Τα εκπαιδευτικά*, 107-108, σ. 119-130.

Κωνσταντινίδης, Θ. (1997). *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L. & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, p. 1049-1065.

Λάππα, Κ. & Βαρδούλης, Α. (2006). Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, σ. 169-176.

Λεοντάρη, Α. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία*, 3, σ. 15-35.

Λιγνού, Α. (2007). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Αποτελεσματική διδασκαλία*. Διαθέσιμο στο:

<http://www.eduportal.gr/modules.php/modules.php?name=News&file=article&sid=199>.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1999). *Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη. Πρακτικά του Η Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ:*

*Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση»* (Ιωάννινα 17-19 Οκτωβρίου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 200-211.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000). *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση: προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Μιχάλης, Η. (2006, Μάιος). *Οικογενειακό περιβάλλον και σχολική επίδοση των μαθητών*. 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα: Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, Ιωάννινα. Διαθέσιμο από [http://srvipeir.pde.sch.gr/educonf/1/15\\_.pdf](http://srvipeir.pde.sch.gr/educonf/1/15_.pdf)

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπασέτας, Κ. (1999). «Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου για τις ικανότητες των μαθητών ως αιτία σχολικής αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού». *Πρακτικά του Η Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση»* (Ιωάννινα 17-19 Οκτωβρίου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 181-199.

Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2007). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

Μυλωνάς, Θ. (1991). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και εμπειρία*. Αθήνα: Αρμός.

National Institute for Literacy (1998). *Fast facts on literacy & fact sheet on correlational education*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

Newman, K., Harrison, L., Dashiff, C. & Davies, S. (2008). Relationships between parenting styles and risk behaviors in adolescent health: an integrative literature review. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16(1), p. 142-150.

Noller, P. & Callan, V. (1990). Adolescents' perceptions of the nature of their communication with parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(4), p. 349-362.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2008). *Η ανάπτυξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον-εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, σ. 81-90.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παππά, Β. (2006). *Επάγγελμα γονέας. Ψυχολογικοί τύποι γονέων και συμπεριφορά παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). *Ο δυσλεξικός έφηβος. Υπεπθ - Ειδική Γραμματεία Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

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

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), p. 125-146.

Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices and styles in relation to their motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 456(26), p. 456-490.

Steinberg, L., Elmen, J. & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60(6), p. 1424-1436.

Strage, A. & Brandt, T.S. (1999). Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 146-156.



Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζάνη, Μ. (1986). *Θέματα κοινωνιολογίας της παιδείας*. Αθήνα.

Τομασίδης, Χ. (1982). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα.

Τσιπλητάρης, Α. (2001). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα.

Τσουκαλάς, Κ. (1975). Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής. *Δευκαλίων*, 4(13), σ. 35-45.

Φλουρής, Γ. (2004). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Χατζηδήμου, Δ. (2003). *Σκέψεις και προτάσεις για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χουρδάκη, Μ. (2000). *Οικογενειακή Ψυχολογία*. Αθήνα: Leader Books.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Οι απαντήσεις των συνεντεύξεων

### Συνέντευξη 1

-«P. καλησπέρα»

P.: «Καλησπέρα».

-«// Να σε ενημερώσω για τη συνέντευξή μας σήμερα. Κατ' αρχήν να σε ευχαριστήσω πάρα πάρα πολύ για τον χρόνο σου και όλη σου τη διάθεση για να μου παραχωρήσεις αυτή τη συνέντευξη».

P: «Εγώ ευχαριστώ πολύ».

-«Αυτό τον καιρό ασχολούμαι με το κομμάτι της έρευνας του Μεταπτυχιακού μου και συγκεκριμένα η έρευνά μου// κατ' αρχήν να σου πω ο τίτλος του Μεταπτυχιακού μου είναι: «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό». Εκπονώ λοιπόν τη διατριβή μου, η οποία έχει θέμα: «Τις κλίσεις των γονέων και αν οι κλίσεις των γονέων επηρεάζουν τις κλίσεις των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, θα ασχοληθώ με το μάθημα της Γλώσσας. Και επειδή εσύ ξέρω ότι έχεις ένα παιδί στην 5η Δημοτικού θα ήθελα λοιπόν να με βοηθήσεις και να μου πεις τη δική σου εμπειρία και τις δικές σου απόψεις. Επίσης να σε ενημερώσω ότι φυσικά ότι πούμε θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια και θα υπάρξει και πλήρης ανωνυμία».

P: «Ωραία. Θέλεις να συ μιλήσω σαν εκπαιδευτικός ή σαν γονέας;».

-«Σαν γονέας. Παίρνουμε τη συνέντευξη επειδή είσαι μαμά ενός μαθητή της 5ης Δημοτικού».

P: «Ωραία»

-«// Επίσης να σε ενημερώσω όλες οι πληροφορίες που θα μου πεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τη δική μου εργασία, πουθενά αλλού. Και βέβαια αν δεν συμφωνείς, βεβαίως μπορείς να μου αρνηθείς»

P: «Ωραία».

-«Αλλά εσύ θέλεις, έτσι δεν είναι;»

P: «Βεβαίως».

-«Ωραία. Λοιπόν, θα σε παρακαλούσα μόνο, όπως και εγώ να χαμηλώσουμε το κινητό μας για να μη μας διακόψει κανείς, για να μη χρειαστεί να επαναλάβουμε μετά κάτι. // Θα ήθελα να μου πεις κάποια πράγματα για σένα και φυσικά μια κυρία δεν τη ρωτάμε ποτέ την ηλικία της, να ξεκινήσουμε με αυτό θα μου το βάλεις σε κουτάκια, δηλαδή 30-35, 35-40, 40-45».

P: «Ναι, εκεί είμαι. 40-45».

-«Πάρα πολύ ωραία. Και λίγα πράγματα για σένα, όπως, για τις γραμματικές γνώσεις, για το που εργάζεσαι. Εγώ ξέρω κάποια πράγματα, αλλά αυτό για χάριν της έρευνας θα ήθελα να μου τα επαναλάβεις».

P: «Είμαι δασκάλα. Έχω σπουδάσει στο Εθνικό & Καποδιστριακό και έχω κάνει πριν κάποια χρόνια Μεταπτυχιακό με θέμα «Πληροφορική στην Εκπαίδευση», πάλι στο Καποδιστριακό, με υπεύθυνο καθηγητή τον κ. Ρ».

- «Α! Μάλιστα, πολύ ωραία. Πέρα από αυτά, σεμινάρια ή κάτι άλλο;»

P: «Σεμινάρια αρκετά, σε παλαιότερη βέβαια ηλικία, μικρότερη ηλικία γιατί τώρα με τα 2 παιδιά δεν είναι και πολύ εύκολο να ασχοληθώ. Φυσικά, έχω κάνει 1ο και 2ο επίπεδο υπολογιστών, έχω κάνει κάποια σεμινάρια για μαθησιακές δυσκολίες, για ειδική αγωγή κατά καιρούς και εργάζομαι σαν δασκάλα τα τελευταία 15 χρόνια».

-«Πολύ ωραία. Είσαι παντρεμένη, έχεις 2 παιδάκια».

P: «Ναι».

-«Πολύ ωραία. Θέλω να μου πεις, η μεγάλη σου κόρη είναι στην 5η Δημοτικού;»

Ρένα: «Ναι».

-«Θα μου θυμίσεις το όνομά της;»

Ρένα: «Η Α.Μ.».

-«Θυμάσαι να μου πεις τι βαθμό πήρε στο μάθημα της Γλώσσας;»

P: «Φέτος;»

-«Ναι, φέτος».

P: «10».

-«Πολύ ωραία. Πάμε λίγο να ξεκινήσουμε και να σε ρωτήσω κάποια πράγματα. Στο μάθημα της Γλώσσας και συγκεκριμένα να ξεκινήσουμε από την προφορική έκφραση, πως θα χαρακτήριζες εσύ την έκφραση της Α.Μ.; Ένα παιδί που η δασκάλα του, του έβαλε πολύ καλό βαθμό. Θέλω όμως εσύ ως γονέας θεωρείς ότι είναι αναπτυγμένη η προφορική της έκφραση;»

P: «Ναι, θεωρώ ότι έχει από αρκετά μικρή ηλικία αναπτυγμένο λεξιλόγιο, χρησιμοποίησε αρκετά νωρίς δύσκολες λέξεις στην καθημερινότητά της // έχει μία άνεση και στον προφορικό και στον γραπτό της λόγο και πολλές φορές με εκπλήσσει με τον τρόπο που διατυπώνει ερωτήματα ή δικές της έτσι εντυπώσεις, διατυπώσεις, γιατί μου θυμίζει παιδί μεγαλύτερης ηλικίας».

-«Στο θέμα της ορθογραφίας;»

P: «Είναι πολύ καλή. Δεν χρειάστηκε τα τελευταία χρόνια να γράφουμε σε ξεχωριστό τετραδιάκι ποτέ ορθογραφία. Απλά τις κοίταγε, τις έγραφε αντιγραφή και αυτό ήτανε. Με τη δεύτερη ματιά, την άλλη μέρα το πρωί συνήθως με το γάλα της άνοιγε το βιβλίο και έριχνε άλλη μια ματιά, μια επανάληψη πολύ γρήγορη οπτική // πάει καλά. Και τη βλέπω και στο γραπτό λόγο δηλαδή στην έκθεση ότι δεν κάνει πολλά ορθογραφικά λαθάκια. Στον αυθόρμητό της λόγο, βλέπω ότι πάει αρκετά καλά, χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια».

-«Πολύ ωραία. Να μιλήσουμε λίγο για την έκθεσή της, γιατί μου είπες ότι στην ορθογραφία είναι πολύ καλή\|. Η έκθεσή της –για το λεξιλόγιό της μου είπες ότι είναι αρκετά καλή- έχει δομή, έχει κατακτήσει αυτό το κομμάτι; Να έχει τη βασική δομή ένα παιδί 5ης Δημοτικού; Αρχή, μέση και τέλος;»

P: «Ναι. Τώρα μου δίνεις την ευκαιρία να πω και κάτι για τη γραπτή έκφραση της Α.Μ. Δεν έχω δουλέψει καθόλου εγώ μαζί της , σε αυτό το κομμάτι και έχει κάνει σημαντική πρόοδο. Έχει μία άνεση μεγάλη να εκφράζεται γραπτώς, με δομή, με παραγράφους // να βάζει δικά της πράγματα μέσα, δηλαδή πέρα από το σχολείο και τη δομή της έκθεσης που μπορεί να της δώσει η δασκάλα της έχει μία άνεση να χειρίζεται το λόγο. Χωρίς να έχω καθόλου προσπαθήσει , ίσως να θεωρήσει κάποιος ότι λόγω της ειδικότητάς μου έχω προσπαθήσει σε αυτό το κομμάτι να τη βοηθήσω και αυτό είναι που με εκπλήσσει περισσότερο. Δηλαδή, στα άλλα μαθήματα θα μπορούσα να πω ότι ίσως έχω μια μικρή συνεισφορά, αλλά στο θέμα της γραπτής έκφρασης, δεν έχω ασχοληθεί μαζί της, πέρα από το γεγονός ότι έχει μεγαλώσει σε ένα περιβάλλον που οι άνθρωποι γύρω της επικοινωνούσαν και της μιλούσανε από μωρό».

-«Μάθημα, με την έννοια του μαθήματος, να κάτσεις να διδάξεις έκθεση;»

P: «Όχι».

-«Πολύ ωραία. Να πάμε λίγο στα παλιότερα χρόνια, αν θυμάσαι από ποια ηλικία ξεκινήσατε με την Α.Μ. να διαβάζετε παραμύθια, εάν διαβάζατε φυσικά»

P: «Να διαβάζει μόνη της ή να της διαβάζω εγώ;»

-«Εσύ».

P: «Σαν μωρό διαβάζαμε παραμυθία, κοιτάγαμε εικόνες, λέγαμε ιστοριούλες, λίγο αργότερα κοίταζε εικονίτσες και έλεγε μόνη της αυτά που βλέπει και μετά πλέον στην 1η Δημοτικού άρχισε μόνη της να διαβάζει παραμύθια και ιστοριούλες. Σε επίπεδο

προφορικού λόγου ακούει παραμύθια από πολύ μικρή και ακούει ακόμα παραμύθια, δηλαδή λέμε ιστορίες , ειδικά το βράδυ πριν κοιμηθούμε».

-«Πολύ ωραία. Η ίδια τώρα διαβάζει κάποια βιβλία; Γιατί είναι σε μια ηλικία που μπορεί και διαβάζει μόνη της»

P: «Ναι, διαβάζει βιβλία, από πιο μικρή ηλικία ξεκινώντας από παραμυθάκια. Τώρα φέτος πια στην 5η και με αφορμή το μάθημα της Γλώσσας στην τάξη της πλέον και δασκάλα τους έχει αναθέσει την ανάγνωση κάποιων βιβλίων. Τελειώνει όμως τα βιβλία που της δίνει η δασκάλα της και διαβάζει και δικά της βιβλία. Εδώ και 2 χρόνια δηλαδή, αγοράζουμε κι από έξω βιβλία και τα διαβάζει».

-«Άρα δηλαδή θα μου το βάλεις σε δύο επίπεδα. Πρώτον στα πλαίσια της φιλιανγνωσίας του σχολείου ακολουθεί ένα πρόγραμμα και συμμετέχει πολύ εκεί».

P: «Ναι , είναι ένα κίνητρο για αυτήν . Να έρθει περισσότερο σε επαφή με την κλασική λογοτεχνία και από εκεί και πέρα έχει και δικές της επιλογές εκτός σχολείου και πιο ελαφρά κείμενα της αρέσουν, δηλαδή τύπου «Ο σπασίκλας, η ξενέρωτη», δηλαδή της αρέσει και ο απλός λόγος αλλά βλέπω ότι έχει μία άνεση και στον πιο βαρύ λόγο».

-«Από μόνη της όμως θα πάει να πάρει ένα βιβλίο να διαβάσει».

P: «Ναι, ναι βεβαίως και θα ζητήσει. Δηλαδή αυτή τη στιγμή δεν έχει βιβλίο στο σπίτι να διαβάσει και παίρνει από τη βιβλιοθήκη του σχολείου».

-«Για να σε γυρίσω πάλι πίσω. Όταν διαβάζατε παραμύθια, μετά το χρησιμοποιούσατε ως έναυσμα ώστε να γίνει αυτό κάποια μορφή δραματοποίησης στο σπίτι ή με κάποιον άλλον τρόπο;»

P: «Όχι πάντα. Ωστόσο, υπήρχε και το κουκλοθέατρο μέσα στο σπίτι, δηλαδή της άρεσε να κάθεται και να φτιάχνει μόνη της με κούκλες ιστορίες και να παίζει και να κάνει αναπαραστάσεις».

-«ίσως και να αναπαραγάγει κάποια πράγματα από αυτά που είχατε πει στον προφορικό λόγο ή είχε ακούσει μία ιστορία».

P: «Ναι, ναι. Και επίσης της άρεσε πολύ και η ζωγραφική. Δηλαδή, το να ζωγραφίζει κάτι σχετικό με το βιβλίο που διάβαζε».

-«Άρα, κατά κάποιο τρόπο εκμεταλλευότανε η ίδια όλα αυτά που διάβαζε».

P: «Ναι».

-«Στο διάβασμα, τώρα, σας χρειάζεστε;»

P: «Γενικώς σε όλα τα μαθήματα; Στη μελέτη της;»

-«Ναι».

P: «Πάντα υπάρχει ένας τελικός έλεγχος. Σε σημεία που θεωρώ ότι μπορώ να της εξηγήσω κάτι παραπάνω // Αυτά που φέρνει από το σχολείο τα έχει κατακτήσει, δηλαδή δεν έχει απορίες σε σχέση με αυτό που έχει διδαχθεί ή με την εργασία που έχει για το σπίτι, που είναι πλέον σε επίπεδο εμπέδωσης αυτών που έμαθε στο σχολείο. Εγώ θα ασχοληθώ μαζί της, αν θέλω να της πω κάτι παραπάνω».

-«Πιστεύεις το ότι είναι κορίτσι, έχει τελικά σημασία στο ότι είναι αρκετά καλή, απ' όλα αυτά που έχεις πει, στο μάθημα της Γλώσσας; Ή πιστεύεις ότι είναι ανεξαρτήτους φύλου;»

P: «Σε καθαρά επίπεδο μαθησιακό, το πιο πιθανό είναι ότι δεν παίζει ρόλο το φύλο, αλλά σε επίπεδο βαθμού που συνεργάζεται η Α μαζί μου, ίσως να παίζει και κάποιο ρόλο. Δηλαδή θεωρώ ότι κορίτσια είναι λίγο πιο εύκολα στην πλειοψηφία τους να συνεργαστούν, να μούνε σε όρια, να σε ακούσουν // και εντέλει να είναι πιο αποτελεσματικά. Είναι και πιο συγκεντρωμένα. Ίσως να παίζει κάποιο ρόλο εκεί και πάλι στην πλειοψηφία των παιδιών».

-« Αλλά αυτό δεν έχει σχέση με το μάθημα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, είναι μία γενικότητα, είναι πιο συνεργάσιμα»

P: «Ναι, αυτό είναι κάτι γενικό που έχω παρατηρήσει, περισσότερο βέβαια σαν εκπαιδευτικός, όχι τόσο σαν μητέρα, γιατί τυχαίνει να έχω 2 κόρες, οπότε δε θα μπορούσα να σου πω. Δεν έχω το αντίστοιχο παράδειγμα από αγόρι. Και πάλι θεωρώ ότι δεν ξεχωρίζουμε τα δύο φύλλα. Ωστόσο, βλέπω ότι τα κορίτσια λόγω γρηγορότερης ωριμότητας, καθώς μεγαλώνουν κατακτούν πιο εύκολο κάποιες δεξιότητες στην αντίστοιχη ηλικία σε σχέση με τα συνομήλικα τους αγόρια».

-«Θέλω να σε ρωτήσω κάποια πράγματα, όσο αναφορά τη μαθητική της πορεία. Στο τμήμα που ήταν πόσα παιδιά ήτανε μέσα στην τάξη;»

P: «Γύρω στα 19»

-«Ο ρόλος που είχε ο εκάστοτε δάσκαλος ήταν ενθαρρυντικός και θέλω να σε ρωτήσω αν υπήρχαν κάποια χρονιά δυσκολίες, όπως να φύγει κάποιος δάσκαλος λόγω εγκυμοσύνης ή κάποιας άλλης δυσχέρειας;»

P: «Ναι. Στην 1<sup>η</sup> Δημοτικού ξεκίνησε λίγο ταραχώδης η χρονιά, γιατί είχε αλλάξει ήδη δύο δασκάλους η αλήθεια είναι, γιατί υπήρξαν πολλά παιδιά στην 1<sup>η</sup> τάξη και

κάποια στιγμή ήτανε δύο τα τμήματα. Μετά από δύο έγιναν τρία προς το τέλος του Νοέμβρη και χρειάστηκε να αλλάξουνε δύο δασκάλες τα παιδιά μέχρι να έρθει στο τέλος του Νοέμβρη η Τρίτη τους δασκάλα. Δηλαδή στην 1<sup>η</sup> είχε μία δυσκολία. Η Α βέβαια δεν είχε κάποια δυσκολία στο μάθημα. Σαν γεγονός στο λέω».

-«Αυτό το γεγονός όμως την επηρέασε στο μαθησιακό της κομμάτι, το ψυχολογικό κομμάτι ή δεν την επηρέασε καθόλου;»

P: « Επειδή η Α.Μ., που γενικώς προσαρμόζεται εύκολα και με παρέες και με ανθρώπους και με φίλους, είναι πολύ εξωστρεφής, νομίζω ότι δεν την επηρέασε στην επίδοσή της».

-«Θα πάρω πάσα απ' αυτό που μου είπες. Ποια είναι η σχέση με τους συμμαθητές της;»

Ρένα: « // Είναι ένα παιδί που δεν κάνει στενές φιλίες με τους συμμαθητές της, υπό την έννοια ότι κάθε χρονιά δίνει την ευκαιρία στον εαυτό της να έρθει πιο κοντά σε άλλα παιδιά από την τάξη. Όντας λοιπόν 5 χρόνια με τα ίδια παιδιά, βλέπω ότι // έχει εξοικειωθεί μαζί τους, έχει αναπτύξει φιλικές σχέσεις. Είναι από τα παιδιά που δε θα ξεχωρίσει τον καλό ή τον κακό μαθητή, το καλό ή το κακό παιδί και είναι από τα παιδιά που μπορεί να σταθεί σε μια παρέα άνετα. Ωστόσο, δεν έχει κάνει πολύ στενές φιλίες».

-«Πάντως έχει μία πολύ καλή σχέση με τους συμμαθητές της».

P: «Ναι».

-«Εσύ που είσαι η μητέρα της, έχεις συμμετέχει η ίδια σε κάποια λέσχη φιλιαναγνωσίας, ή αν γράφεις στο σπίτι, αν σε βλέπει, τι εικόνα έχει από σένα; Και από το μπαμπά της φυσικά».

P: «Λόγω της ειδικότητάς μου σίγουρα με βλέπει κάποιες φορές στο σπίτι να μελετάω, ή να εργάζομαι στον υπολογιστή, δηλαδή να ασχολούμαι μία ή δύο ώρες ας πούμε κάθε μέρα με κάτι που έχει να κάνει με τη δουλειά μου, ή με βιβλία ή με φωτοτυπίες ή με εργασίες. Από κει και πέρα, δεν είμαι ο άνθρωπος που θα ανοίξω ένα λογοτεχνικό βιβλίο σε καθημερινή βάση και θα το διαβάσω. Πράγμα που εκείνη το έχει υιοθετήσει και μου κάνει και εντύπωση γιατί εκεί βλέπω ότι ο τρόπος που συμπεριφέρεται και που εξελίσσεται είναι πάνω από την προσδοκία που εγώ θα είχα από εκείνη».

-«Θεατρικές παραστάσεις πηγαίνατε;»

P: «Ναι πηγαίναμε από πολύ μικρή ηλικία. Της αρέσουν. Πάμε κάθε χρόνο βλέπουμε 5,6 παραστάσεις και της αρέσει».

-«Υπήρξε ποτέ κάποιο πρόγραμμα είτε σε θέατρο είτε οποιοδήποτε άλλο πρόγραμμα ή κάποια δραστηριότητα που θα θέλετε να συμμετέχετε ως οικογένεια αλλά λόγω οικονομικών προβλημάτων, να μην μπορέσετε να συμμετέχετε; Σε κάποιο μουσείο, σε κάποια άλλη δραστηριότητα; Να ήταν ανασταλτικός παράγοντας το γεγονός ότι ήταν πολύ ακριβό κάποιο πρόγραμμα;»

P: «Ε, δεν μπορώ να πω ότι μας έτυχε κάτι τέτοιο. Δεν χρειάστηκε να ενταχθούμε σε κάποιο πρόγραμμα ή να επιλέξουμε να ακολουθήσουμε κάποιο πρόγραμμα που χρειάστηκε η δική μας οικονομική επιβάρυνση».

-«Δεν υπήρχε κάτι που θα θέλατε να το παρακολουθήσετε και δεν το κάνατε επειδή το κόστος ήταν πολύ μεγάλο;»

P: «Σίγουρα σε επίπεδο θεάτρου ή κινηματογράφου ή άλλων δημιουργικών δραστηριοτήτων που μπορεί να ασχολείται σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση κάνουμε επιλογές που να αναλογούν στο επίπεδο της οικογένειας».

-«Δεν έχεις όμως νιώσει ότι έχεις στερήσει κάτι από το παιδί, γιατί δεν μπορούσες να κάνεις κάτι».

P: «Όχι. Θεωρώ ότι, είναι και θέμα ποιότητας και όχι τόσο θέμα ποσότητας των παρεχόμενων ευκαιριών που δώσεις στο παιδί».

-«Έχεις βοηθήσει ποτέ το παιδί με ιδιωτική εκπαίδευση; Δηλαδή με κάποιον άλλον δάσκαλο για κάποια δυσκολία που είχε κάποτε σε κάποιο μάθημα;»

P: «Όχι, στο σχολείο όχι. Μόνο σε ξένη γλώσσα».

-«Θεωρείς ότι είναι απαραίτητο κάτι τέτοιο; Αν το παιδί σου είχε πρόβλημα, είχε κάποιες δυσκολίες, θεωρείς ότι η ιδιωτική εκπαίδευση μπορεί να το βοηθούσε;»

P: «Έννοείς σε οργανωμένο φροντιστήριο ή σε ιδιαίτερα;»

-«Και τα δυο».

P: «Αν είχε πρόβλημα το παιδί καταρχήν θα το βοηθούσα εγώ. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αν δηλαδή ρωτάς για μένα, για τη δική μου οικογένεια, για το δικό μου παιδί, νομίζω ότι μπορώ να το βοηθήσω. Οπότε δε θα χρειαζόταν να ανατρέξω κάπου. Θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο σε αυτές τις μικρές ηλικίες να παίρνει το παιδί εξειδικευμένη βοήθεια εκτός σχολείου. Πιστεύω ότι το δημόσιο σχολείο με τον τρόπο που λειτουργεί μπορεί άνετα να δώσει στο παιδί τα ερεθίσματα και τις ευκαιρίες να



μάθει. Από κει και πέρα δεν είναι μόνο το σχολείο είναι και τα κίνητρα που θα έχει το παιδί και εκτός σχολείου να ασχοληθεί με πράγματα που θα το βοηθήσουν, πέρα δηλαδή από τις γνώσεις του σχολείου είναι και άλλα πράγματα που θα το βοηθήσουν να αναπτύξει την κριτική του σκέψη, τη δημιουργικότητά του και εντέλει να βελτιώσει τις επιδόσεις του. Όποτε δεν θεωρώ ότι η ιδιωτική εκπαίδευση είναι απαραίτητη ή μπορεί πάντα να βοηθήσει σε αυτές τις ηλικίες που μιλάμε».

-«Ρ να σε ευχαριστήσω πάρα μα πάρα πολύ. Δεν ξέρω αν θέλεις να συμπληρώσεις κάτι σε αυτά που σε ρώτησα».

P: «Όχι και εγώ να σε ευχαριστήσω . Μου έδωσες την ευκαιρία και εγώ σαν μητέρα να συνειδητοποιήσω και κάποια πράγματα για την κόρη μου την Άννα-Μαρία, που δεν μου είχε δοθεί η ευκαιρία άλλη φορά».

-«Μου το έχουν πει κι άλλοι συνεντευξιαζόμενοι αυτό το πράγμα»

P: «Ναι, γιατί κάποια πράγματα σου έρχονται αυθόρμητα στην καθημερινότητα και δεν κάθεται να τα σκεφτείς»

-«Μου το είπαν κι άλλοι γονείς αυτό, ότι τους έδωσα την ευκαιρία να σκεφτούν πράγματα για τα παιδιά τους που δεν τα είχαν συνειδητοποιήσει 100% και κάποιοι μου είπαν , τώρα που μας είπες αυτό ίσως θα μπορούσαμε να κάνουμε κάποια πράγματα σαν ιδέες. Και έχω χαρεί πάρα πολύ! Γιατί με βοηθήσατε εσείς πάρα πολύ, αλλά ίσως και εγώ με κάποιο τρόπο. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ Ρ».

P: «Να είσαι καλά!».

## **Συνέντευξη 2**

-«Μ. καλησπέρα. Αυτό το διάστημα εκπονώ τη Μεταπτυχιακή μου εργασία με θέμα «Τις κλίσεις των γονέων στο μάθημα της Γλώσσας και μάλιστα, ενδιαφέρομαι για το εάν οι γονείς τελικά επηρεάζουν τα παιδιά τους». Έχω τελειώσει το Μεταπτυχιακό και εκπονώ τη Μεταπτυχιακή μου εργασία. Θα ήθελα να σε ρωτήσω εάν έχεις κάποιο πρόβλημα στο να ηχογραφηθεί η συνέντευξή μας».

M.: «Όχι, Καλησπέρα κι από μένα. Χαρά μου να βοηθήσω. Μ' αρέσει αυτό που κάνω».

-« Πολύ ωραία! ... Θέλω να ξέρεις πως ότι πούμε εδώ πέρα θα υπάρχει απόλυτη εχεμύθεια και ότι πούμε απλά θα το χρησιμοποιήσω εγώ μόνο στην εργασία μου. Δεν

θα χρησιμοποιηθεί από κανέναν άλλον και θα τηρηθεί και η ανωνυμία. Ότι πούμε, τα ονόματα, οτιδήποτε από αυτά θα τηρηθεί η ανωνυμία».

M.: «Εντάξει»

-«Θα ήθελα να σου ζητήσω, αν είναι εύκολο να κλείσεις το κινητό σου».

M.: «Βεβαίως».

-«Κι αυτό για να μη μας απασχολήσει κανείς, γιατί τότε θα πρέπει να διακόψουμε τη συνομιλία μας και για να μη χαλάσει τη ροή του λόγου και των σκέψεών μας».

M.: «OK»

-«Και θέλω να σε ευχαριστήσω εκ των προτέρων που μου αφιερώνεις τον χρόνο σου, γιατί ξέρω ο χρόνος μας αυτόν τον καιρό είναι πολύτιμος. Θα ήθελα να μου πεις κάποια πράγματα για σένα. Κι αν δυσκολεύεσαι να μου πεις την ηλικία σου, θα ήθελα να μου πεις σε ποιο κουτάκι είσαι , 35-40, 30-35...»

Μαν.: «όχι, όχι. Είμαι πενηντάρης. Είμαι 50 χρονών»

(γέλια!)

-«Αλήθεια;»

M.: «Αλήθεια, αλήθεια».

-«Μάλιστα. Δεν σου φαίνεται! Ούτε το ήξερα. Θα ήθελα να μου πεις λίγα λόγια για τις γραμματικές σου γνώσεις, δηλαδή αν έχεις τελειώσει, το Λύκειο, το Γυμνάσιο, το Πανεπιστήμιο».

Μαν.: «Ναι. Λοιπόν, όχι, όχι μόνο Γυμνάσιο και μετά Σχολή Κομμωτικής, ΟΑΕΔ, 3 χρόνια φοίτηση. Ήθελα να γίνω από την αρχή κομμωτής».

-«Πάρα πολύ ωραία. Θα μου πεις τώρα που εργάζεσαι; Κάποια πράγματα, ενώ τα ξέρω, σε ρωτάω γιατί είναι απαραίτητα για τη συνέντευξη».

M.: «Ναι, ναι. Έχω κομμωτήριο τα τελευταία 20 χρόνια. Συνεταιρικά, στο Περιστερί. Όλα αυτά τα χρόνια εδώ, όλες αυτές τις μέρες εδώ. Δουλεύω στο κομμωτήριο».

-«Πολύ ωραία. Είσαι παντρεμένος τα τελευταία χρόνια;»

M.: «Ναι. Παντρεμένος είμαι 12,5 χρόνια».

-«Πολύ ωραία. Έχετε παιδιά; Το ξέρω, γι' αυτό σε ρωτάω».

M.: «2 παιδιά. Δύο αγόρια. Ο ένας είναι 10 χρονών και ο άλλος 7 χρονών».

-«Μάλιστα. Το παιδί που είναι 10 χρονών, θα μου πεις το όνομά του;»

M.: «Ε.»

-«Ο Ε., λοιπόν θα είναι και το αντικείμενο που θα σε ρωτάω, γιατί στην εργασία μου, θα ασχοληθώ με τα παιδιά που είναι στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού και θέλω να δω αν τελικά οι γονείς έχουν καταφέρει να επηρεάσουν τα παιδιά τους, ή εάν τα παιδιά δεν επηρεάζονται από τον τρόπο που τους βοηθούν και μάλιστα.. στο μάθημα της Γλώσσας συγκεκριμένο. Κι όταν λέμε στο μάθημα της Γλώσσας, θέλω να μιλήσουμε όχι μόνο για το τι βαθμό πήρε στη Γλώσσα, θα μου θυμίσεις λίγο στο 1ο τρίμηνο πως τα πήγατε; Τι βαθμούς πήρατε;»

Μ.: «Οι βαθμοί ήταν καλοί».

-«Θυμάσαι στη Γλώσσα; Γιατί μας ενδιαφέρει η Γλώσσα σε αυτό το τέτοιο...»

Μ.: «Όχι δεν θυμάμαι, δεν θυμάμαι. Αλλά είναι κι αυτό το πράγμα που δεν το κοιτάζω ποτέ. Εγώ κοιτάζω τη θέληση».

-«Ωραία. Θεωρείς, ότι ο Ε. στο μάθημα της Γλώσσας, νιώθει ότι τα πηγαίνει καλά;»

Μ.: «Θεωρώ ότι τον δυσκολεύει, γιατί δεν του αρέσει γενικότερα».

-«Α, δεν του αρέσει η Γλώσσα... Η δασκάλα έχει αποτυπώσει, μπορεί να μη θυμάσαι το βαθμό, θυμάσαι ότι δεν είχε τον ίδιο βαθμό στα μαθηματικά; Θυμάσαι κάποια τέτοια λεπτομέρεια;»

Μ.: «Νομίζω και στο ένα και στο άλλο είναι ο ίδιος βαθμός. Καλός δηλαδή. Αλλά, το θέμα είναι τι του αρέσει από τα δύο. Του αρέσει τα Μαθηματικά».

-«Του αρέσουν τα Μαθηματικά. Στη Γλώσσα κατάφερε να φτάσει σε αυτό που λέμε, προς τα πάνω, προς το άριστα ή ήταν ένας βαθμός κοντά στο «Πολύ καλά»;»

Μ.: «Όχι, στο άριστα πηγαίνει. Δηλαδή γίνεται πολλή δουλειά και από το σχολείο και από το σπίτι».

-«Μάλιστα. // Κατά τη διάρκεια του λόγου του, με τον προφορικό του λόγο να ξεκινήσουμε, θεωρείς ότι έχει δυσκολίες για την ηλικία του;»

Μ.: «Ναι, ναι. Θεωρώ ότι δεν ολοκληρώνει τη σκέψη του, δηλαδή αυτό που σκέφτεται για να το κάνει προφορικό λόγο, δεν μπορεί να το κάνει στο...»

-«Δεν μπορεί δηλαδή να το περιγράψει;»

Μ.: «Ναι. Θα το περιγράψει δηλαδή πολύ γρήγορα».

-«Πολύ ωραία. Όσο αναφορά το λεξιλόγιο του;»

Μ.: «Ναι, για αυτό μιλάμε. Ας πούμε, ενώ θα μπορούσε, αντί να πάρει 5 λέξεις και να πει μια πρόταση // μπορεί και να πάρει μία και να, βιαστική, θέλει να τελειώνει γρήγορα».

-«Στην ορθογραφία πώς είναι;»

M.: «Ενώ έχει γίνει πολύ δυνατή δουλειά, παρά πολύ καλή, ενώ έχει πολλή γνώση πάνω σε αυτό...»

-«Όταν λες πολύ καλή δουλειά, συγγνώμη, από την πλευρά του σχολείου εννοείς;»

M.: «Και στο σχολείο και της μαμάς. Έχουν δώσει πολύ μεγάλη σημασία, ας πούμε στην ορθογραφία, στο τρόπο που να γράφει κτλ. Ο Ε είναι πιο βιαστικό παιδί».

-«Άρα, θεωρείς ότι κάνει κάποια λαθάκια απροσεξίας, αυτό που λέμε;»

M.: «Ναι, 100%».

-«Κάνει λαθάκια απροσεξίας».

M.: «Ναι, ναι, δηλαδή το καλημέρα μπορεί να είναι με “ι”».

-«Μάλιστα.//Ο ίδιος μου είπες ότι νιώθει ότι καλύτερος στα Μαθηματικά, άρα δεν του αρέσει η Γλώσσα; Ή του αρέσουν τα Μαθηματικά επειδή είναι καλός σε αυτά;»

M.: «Δίνει πιο πολύ σημασία στα Μαθηματικά. Δεν ξέρω τι βρίσκει στα Μαθηματικά, ας πούμε, δεν ξέρω αν το καταλαβαίνει κιόλας... εγώ ας πούμε που είμαι 50, καταλαβαίνω ότι, αυτή τη στιγμή θα έδινα περισσότερο, ειδικά στη δουλειά μου, σημασία στα Μαθηματικά. Ο Ε. δεν ξέρω γιατί το κάνει αυτό. Του έρχεται πιο εύκολο; Να αποστηθίζει στα Μαθηματικά κάποιους κανόνες; Δεν ξέρω».

-«Νιώθει καλύτερα. Πάρα πολύ ωραία. Στην Έκθεση πώς τα πάει; Στην γραπτή Έκθεση, όχι μόνο στον προφορικό λόγο, στην έκθεσή του;»

M.: «Καλός».

-«Έχει καταφέρει να κατακτήσει μία δομή ο λόγος του;»

M.: «// Θέλει, θέλει δουλειά».

-«Θέλει δουλίτσα λοιπόν. Η ανάγνωσή του;»

M.: «Πολύ καλός. Πάρα πολύ καλός».

-«Πολύ καλός. Τρέχει η ανάγνωση, φεύγει η γλώσσα».

M.: «Φεύγει, δεν μπορώ να πω ότι τρέχει παραπάνω».

-«Θυμάσαι από ποια ηλικία ξεκινήσατε να του διαβάζετε κάποια βιβλία; Εάν ξεκινήσατε».

M.: «Η γυναίκα μου από πολύ νωρίς. Όταν η γυναίκα μου, έτσι, το διάβασμα, το να τους δείξει πράγματα κλπ, από πολύ νωρίς. Εγώ όχι τίποτα».

-«Ήταν σε μία διαδικασία πριν τον ύπνο, στο παιχνίδι τους, θυμάσαι περίπου;»

M.: «Ναι, ναι. Παντού».

-«Παντού. Ήταν σε διάφορα...»

M.: «Ναι, ναι. Και με το φαγητό, και πριν το φαγητό. Ας πούμε ο Ε., στην προκειμένη περίπτωση, δεν έτρωγε. Προσπάθησε να του διαβάξει και κάτι, από παραμύθι, από οτιδήποτε».

-«Ίσως κάποιο παραμύθι που να χε σχέση και με το φαγητό, που υπάρχουν κάποια πράγματα»

M.: «Μπορεί όταν ήταν να κοιμηθεί, μπορεί όταν ξύπνησε, δεν ήταν δηλαδή..//»

-«Πολύ ωραία. Σε θεατρικές παραστάσεις, τύπου κουκλοθέατρο, ή άλλα θεατρικά δρώμενα συμμετείχε; Κι αν ναι, θυμάσαι από ποια ηλικία;»

M.: «Ναι, από πολύ μικρή ηλικία. Και στο σχολείο που πηγαίνουμε, ευτυχώς, έχουν τέτοια, από πολύ νωρίς».

-«Άρα, του άρεσε. Συμμετείχε».

M.: «Ναι, ναι από πάρα πολύ νωρίς».

-«// Επειδή μου λες ότι, στο σχολείο γινόταν κάτι που το ενισχύανε, με ποιο τρόπο, αν είχε πέσει στην αντίληψή σου, «εκμεταλλευόντουσαν» αυτά που βλέπανε στο θέατρο;»

M.: «Δεν το κατάλαβα».

-«Να σου δώσω ένα παράδειγμα, αν βλέπανε μία παράσταση, που είχε θέμα τους Ολυμπιακούς αγώνες ή τα παιχνίδια, θα τους ζητούσαν μετά να γράψουν κάποια έκθεση πάνω στο θέμα που είχαν παρακολουθήσει; Ή να κάνουν κάποια παρουσίαση;»

M.: «Δεν το γνωρίζω».

-«Δεν γνωρίζεις αν υπήρχε αν υπήρχε κάποια σχετική δραστηριότητα. Μάλιστα. Όταν πηγαίνατε εσείς σαν οικογένεια στο θέατρο, ξέρεις αν μετά υπήρχε μία σχετική συζήτηση ή εκμεταλλεύοσασταν με κάποιο τρόπο αυτό που βλέπατε;»

M.: «Πάντα προσπαθούσαμε να μιλήσουμε πάνω σε αυτό, πάντα.// Ακόμη και από την ώρα που θα μπαίναμε στο αυτοκίνητο, τι είπε ο τάδε, πώς έκανε εκείνο. Τελευταία, είχε πάει στους Άθλους του Ηρακλή και λέγαμε διάφορα, είχαμε ξαναπάει βέβαια σε ένα αντίστοιχο...»

-«Άρα μπορούσατε να τα συγκρίνετε ίσως»

M.: «Ναι, εγώ για να δω τι πήρε ο Ε., τον ρωτούσα, «Ε., τι έγινε σε αυτό έναντι του άλλου που δεν ήμουν;»

-«Και θυμότανε; Έλεγε;»

M.: «Ναι ναι ναι!»

-«Πολύ ωραία. Εκφραζόταν.»

M.: «Ναι ναι»

-«// Μου είπατε ότι η σύζυγός σας βοηθάει περισσότερο στο διάβασμα»

M.: «Βασικά, ο Ε. είτε με τη μουσική, είτε με θεατρικά, τον βλέπω ότι του αρέσουν αυτά. Πάρα πάρα πολύ!»

-«Πολύ ωραία. Κατά τη διάρκεια των σχολικών δραστηριοτήτων και πιο πολύ του διαβάσματος, από τις υποχρεώσεις που έχει, τον βοηθάτε εσείς συστηματικά ή γυναίκα σας;»

M.: «Η γυναίκα μου».

-«Ακόμη και τώρα στην 5<sup>η</sup> Δημοτικού;»

M.: «Πιο πολύ προφορικός, δηλαδή: "Ε. διάβασες; Τι μαθήματα έχεις;" Και έτσι μόνο αν έχει κάποιο πρόβλημα που δεν μπορεί να το καταλάβει, τότε απευθύνεται, αλλιώς διαβάζει πλέον μόνος του. Κατά 99% διαβάζει μόνος του».

-«Ωραία. Το ότι είναι αγόρι, πιστεύετε ότι έχει επηρεάσει την κλίση του προς τα Μαθηματικά; Αυτό που λέμε δηλαδή, 'ότι στα αγόρια τους αρέσουν περισσότερο τα Μαθηματικά απ' ότι στα κορίτσια;»

M.: «Εγώ τώρα το αντιλαμβάνομαι. Και λόγω δουλειάς, λόγω κομμωτηρίου, με τους πελάτες που έχω το συζητάμε αυτό και ομόφωνα μου λένε αυτό».

-«Ο μικρός τι τάξη είπαμε ότι πάει;»

Μαν.: «Δευτέρα Δημοτικού»

-«Ηθελα να ρωτήσω, επειδή είναι αγόρι κι αυτός, αν έχει κι ο μικρός κλίση στα Μαθηματικά».

M.: «Ο μικρός, // και Μαθηματικά, αλλά του αρέσει και η τάξη. Ας πούμε, θα φτιάξει τα πράγματά του πιο καλά, στο πως θα γράψει κάτι, θέλει να είναι πολύ ωραία τα γράμματα του...».

-«Α, έχει διαφορές με τον άλλον;»

M.: «Ναι, πολύ τεράστιες».

-«Μου είπατε στο σχολείο που πηγαίνει, κάνει κάποιες θεατρικές παραστάσεις. Είχατε ποτέ κανένα παράπονο, εάν έλειπε κάποιος δάσκαλος κάποιο μεγάλο χρονικό διάστημα;»

M.: «Όχι, όχι ποτέ»

-«Πηγαίνει σε ιδιωτικό ή σε δημόσιο;»

M.: «Σε ιδιωτικό».

-«Υπήρχε δάσκαλος, που να έφυγε στη μέση της χρονιάς;»

M.: «Ναι, αλλά έγινε αμέσως αντικατάσταση».

-«Αυτή απουσία, έστω και αυτό το λίγο, επηρέασε καθόλου το παιδί;»

M.: «Όχι».

-«Δεν εξέφρασε κάποιο παράπονο, κάποια ανησυχία;»

M.: «Όχι».

-«Η σχέση με τους συμμαθητές του ποια είναι;»

M.: «Νομίζω, πολύ καλή. Έχει τον ανταγωνισμό τόσο, που είναι κανονικός ας πούμε. Στα πλαίσια του νορμάλ. Είναι πάρα πολύ καλές».

-«Δεν έχει εκφράσει ποτέ κάποιο παράπονο, που να τον επηρεάσει και στα μαθήματα και να πει πως δεν θέλει να διαβάσει;»

M.: «Όχι παράπονο. Είχε κάποιες ενοχλήσεις με συμμαθητές του και μάλιστα ήρθαμε και σε επαφή. Μιλήσαμε στη δασκάλα, μιλήσαμε στη διευθύντρια. Δεν χρειάστηκε να πούμε κάτι παραπάνω, γιατί λύθηκε».

-«Αυτό τον επηρέασε στα μαθήματά του εκείνη την περίοδο;»

M.: «Συνήθως ο Ε, όταν συμβαίνει κάτι θέλει να φύγει από αυτό. Αν δεν μας το έλεγε, τον έχουμε μάθει να τα λέει. Εκφράζεται πολύ γρήγορα. Οπότε δεν γίνεται κάτι πολύ μεγάλο, πολύ βουνό και να την πατήσουμε στο τέλος. Οπότε πολύ πριν, κι αν είναι εφικτό να λυθεί θα λυθεί».

-«Ωραία, άρα και να συνέβη κάτι, λύθηκε γρήγορα και δεν τον επηρέασε στην επίδοσή του, στα μαθήματά του»

M.: «Να φανταστείς, την επόμενη, μεθεπόμενη μέρα ήταν στο ίδιο θρανίο με αυτόν που είχε το πρόβλημα συγκεκριμένα. Δηλαδή μεγάλη στροφή».

-«Θα ήθελα να σε ρωτήσω, αν εσύ ο ίδιος ασχολείσαι με κάποιες γλωσσικές δραστηριότητες, για παράδειγμα αν σου αρέσει να γράφεις κάτι, αν συμμετέχεις σε κά'πια λέσχη φιλιαναγνωσίας»

M.: «Όχι, ποτέ».

-«Αγαπάς το διάβασμα; Πως θα χαρακτηρίζες τον εαυτό σου; Ανεξαρτήτως αν έχει χρόνο για να διαβάσεις» .

M.: «Ευτυχώς ο κόσμος δεν είναι σαν κι εμένα. (γέλια!). Τη γνώση την έχω αλλιώς, τις λαμβάνω αλλιώς».

-«Διαβάζεις με διαφορετικούς τρόπους; Δηλαδή, μέσω ίντερνετ, τώρα που η τεχνολογία έχει αλλάξει;»

M.: «Ναι».

-«Με διαφορετικούς τρόπους τα παιδιά σε έχουν σαν εικόνα, για αυτό που αγαπάς και τα θέματα που σε ενδιαφέρουν, να ασχολείσαι με αυτά;»

M.: «Όχι, όχι. Κατ' αρχάς με το διάβασμα δεν είμαι, είμαι κατά. Από εκεί και πέρα, με το ίντερνετ είναι ένα θέμα που μπορείς να βρεις πιο εύκολα αυτό που θα σκεφτείς και να το διαβάσεις επί τόπου. Αυτό που διαβάζω όμως εγώ, δεν είναι λογοτεχνικό. Είναι πάνω σε θέματα που αφορούν τη δουλειά μου, τις κατασκευές... μου αρέσει να φτιάχνω πράγματα».

-«Θεωρείς σε όσα προγράμματα θέλατε να συμμετέχετε, είχατε την οικονομική δυνατότητα; Παράδειγμα, αν θέλετε να πάτε σε κάποιο μουσείο, σε κάποια άλλη θεατρική παράσταση, γενικά σε κάποια άλλη δραστηριότητα; Ή ήταν ανασταλτικός παράγοντας ότι αυτό μπορεί να είναι ακριβό, άρα να μην το ακολουθήσουμε;»

M.: « Όχι, όχι. Μπορούσα και το πήγαινα και το πηγαίνω όπου πρέπει όπου χρειάζεται. Κι ήταν κι ο λόγος που καθυστέρησα να κάνω παιδί, γιατί όταν είχα κάνει τα κομμωτήρια, φοβόμουν ότι, ίσως δεν πάνε καλά και αν δεν πάνε καλά δεν ήθελα να κάνω παιδιά. Προστάτευσα δηλαδή, ότι είμαι σε καλό βήμα και μετά έκανα τα παιδιά».

-«Θεωρείς ότι// έχετε βοηθήσει ποτέ το παιδί σας εξωσχολικά; Με κάποια ιδιωτική βοήθεια, εκπαίδευση μέσω ενός τρίτου ανθρώπου, πέρα από τη σύζυγο σου ή εσένα; Έχετε φέρει ποτέ κάποιον άνθρωπο να διαβάσει το παιδί;»

M.: «Ναι. Μία φορά την εβδομάδα, πέρα από το σχολείο, έρχεται για αγγλικά και για γλώσσα, ελληνικά κλπ. Νομίζω ένα δίωρο για τα ελληνικά, για τη γλώσσα και κάνουμε τα της εβδομάδας. Οτιδήποτε κενό έχει, να το πιάσει σαν μία επανάληψη. Και μας καθοδηγεί και η δασκάλα σε ποιο σημείο βρίσκετε, που θέλει βοήθεια, που πρέπει να το ξαναδιαβάσει, όλα αυτά».

-«Αυτό το κάνατε γιατί πιστεύατε ότι θα έχει υψηλότερες επιδόσεις; Ή γιατί έχει κάποια δυσκολία το παιδί και θέλατε να το βοηθήσετε;»

M.: «Πιο πολύ στη δυσκολία. Όχι για να χει πιο υψηλές αποδόσεις. Εγώ είμαι υπέρ του κάθισε διάβασε το, και από κει και πέρα, ότι κατανόησες, κατανόησες. Δεν είναι



δηλαδή, δεν πρέπει με άριστα το 10, να φέρεις 10. Όχι αυτό δεν είμαι υπέρ. Αλλά θέλω να του ξεκλειδώσω πράγματα, κι αν εγώ ο μπαμπάς δεν έχω χρόνο, η μαμά έχει το δικό της τρόπο, αλλά δεν ξέρει τον τρόπο, η δασκάλα έχει κι άλλα παιδιά στο σχολείο. Αν μου το ξεκλειδώσουν λοιπόν, είτε λέγεται στα Μαθηματικά, είτε ένας κανόνας που θα τον πει η μαμά στη Γλώσσα και δεν θα το καταλάβει το παιδί, αλλά η δασκάλα έχει τον τρόπο της. Τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες θέλουν ξεκλειδώματα. Εγώ πιο πολύ να το ξεκλειδώσω θέλω. Θεωρώ ότι τα παιδιά στο σχολείο έχουν πάρα πολλές ώρες με πολλά άκυρα πράγματα».

-«Συμφωνώ σε αυτό το κομμάτι».

M.: «Μακάρι να ήταν αλλιώς. Τα παιδιά να μαθαίνουν και να μαθαίνουν και μέσα από παιχνίδι. Δεν καταλαβαίνει γιατί το μαθαίνει αυτό το πράγμα».

-« Άλλες κουβέντες... Εγώ Μ θέλω να σε ευχαριστήσω, γι' αυτή τη συνέντευξη. Πραγματικά θεωρώ ότι οι απαντήσεις με βοηθούν πάρα πολύ σε όλα αυτά που έχω θέσει ως ερευνητικά ερωτήματα και σε ευχαριστώ πολύ, γιατί ήσουνα εδώ, όταν στο ζήτησα και το εκτιμώ πάρα πολύ!»

M.: «Να είσαι καλά! Το ήθελα πολύ πάντως !»

(γέλια!)

-«Ευχαριστώ».

### **Συνέντευξη 3**

-«Μ Καλησπέρα»

M.: «Καλησπέρα»

-«Αυτό τον καιρό εκπονώ την Μεταπτυχιακή μου εργασία που έχει σαν θέμα: «Κατά πόσο οι κλίσεις των γονέων επηρεάζουν τις παιδιών τους. Συγκεκριμένα στο μάθημα της Γλώσσας». Θα ήθελα λοιπόν εσύ, επειδή ξέρω ότι είσαι γονιός ενός παιδιού που είναι στην 5<sup>η</sup> Δημοτικού, εάν θα ήθελες και συ να συζητήσουμε κάποια πράγματα και να μου πεις την εμπειρία σου».

M.: «Ναι. Με χαρά».

-«Σε ευχαριστώ πολύ. Η συνέντευξη θα καταγραφεί και θα ήθελα μνα σε ρωτήσω αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα με αυτό, αν έχει κάποια διαφωνία».

M.: «όχι, όχι».

-«Ωραία. Να ξέρεις ότι, πούμε θα τηρηθεί πλήρης εχεμύθεια και φυσικά πλήρης ανωνυμία. Ότι πληροφορία και οτιδήποτε άλλο στοιχείο πεις να ξέρεις πως δεν θα χρησιμοποιηθεί πουθενά αλλού».

M.: «Ωραία».

-«Επίσης αν θες, μπορείς να μη συμμετέχεις (γέλια).

M.: «Εντάξει (γέλια)».

-«Θα ήθελα να ξεκινήσουμε πρώτα, αν σου εύκολο να κλείσεις το κινητό σου»

M.: «Ναι αμέ»

-«Σε ευχαριστώ πολύ. Για ευνόητους λόγους, για να μη μας διακόψουνε».

M.: «Ναι ναι κατάλαβα».

-«Θα ήθελα να μου πεις κάποια πράγματα για σένα, όπως//»

M.: «Ηλικία// είμαι 43 ετών, είμαι μητέρα τριών παιδιών, έχω τελειώσει Πανεπιστήμιο στα Γιάννενα, το τμήμα της Φιλολογίας, εργάζομαι με ιδιαίτερα μαθήματα// αυτά. Ασχολούμαι με τα παιδιά»

-«Θα μου πεις τις ηλικίες των παιδιών σου;»

M.: «Είναι 14αρων κορίτσι, 10 αγόρι και 9 πάλι αγόρι».

-«Ωραία. Θα μου πεις το όνομα του παιδιού που είναι στην 5<sup>η</sup> Δημοτικού;»

M.: «Είναι ο Θ.».

-«Πολύ ωραία. Τι βαθμό πήρε ο Θ στο 1<sup>ο</sup> τρίμηνο;»

M.: «Ο Θ το 1<sup>ο</sup> τρίμηνο τα πήρε όλα 10, σε όλα τα μαθήματα».

-«Πάρα πολύ ωραία. Να σε ρωτήσω, όσο αναφορά στο μάθημα της Γλώσσας, στον προφορικό του λόγο, πως θα χαρακτήριζες εσύ τον Θ; Τα πηγαίνει καλά; Θεωρείς ότι είναι καλύτερη η γραφή του;»

M.: «Τα πηγαίνει καλά, έχει αυθόρμητο λόγο, έχει περιγραφικό λόγο// μιλάει άνετα, διαβάζει βιβλία και μπορεί να..»

-«Το λεξιλόγιό του;»

M.: «Είναι αρκετά πλούσιο

-«Η γραπτή του έκφραση;»

M.: «Εκεί δυσκολεύεται περισσότερο. Δεν είναι το καλύτερό του, αλλά έχουμε δουλέψει σε βασικά πράγματα, κάποιες βασικές οδηγίες τις τηρεί πάντα// παραγράφους, συνδετικές λέξεις»

-«Έχει καταφέρει να έχει δομή η έκθεση του, ο γραπτός του λόγος γενικότερα;»

Μ.: «Ναι, κατά πολύ. Εδώ και αρκετό καιρό. Όχι φέτος μόνο. Η παραγραφοποίηση είναι πολύ βασικό, του είχα δείξει. Τώρα φέτος δεν ασχολούμαι σε αυτό το κομμάτι. Ίσως βοήθησε και το ότι διαβάζει πολλά βιβλία, ο δάσκαλος ασχολείται, είναι καλός... δεν ξέρω πάντως το έχει κατακτήσει»

-«Να γυρίσουμε λίγα χρόνια πίσω θα ήθελα. Να ξεκινήσουμε με το αν του διάβαζες παραμύθια και σε ποια ηλικία ξεκινήσατε, από όταν ξεκίνησε να μιλάει, πως τα πήγατε στην αρχή; Στην προσχολική ηλικία; Και ίσως λίγο νωρίτερα»

Μ.: «Ο Θ άργησε πολύ να μιλήσει, μετά τα 3, 3,5 είχε πλήρη λόγο και όχι πολύ καθαρό. Του διάβαζα παραμύθια, όχι με συνέπεια και κάθε μέρα και πολύ συχνά, αλλά του άρεσε. Στο Νηπιαγωγείο βέβαια και πριν το Νηπιαγωγείο, αυτό έγινε πιο συχνό. Η αλήθεια είναι ότι δεν του διάβαζα τόσα πολλά παραμύθια, όσο ακούω από άλλες μητέρες και φίλες. Λειτουργήσε όμως θετικά αυτό το λίγο διάβασμα, γιατί και με τρία παιδιά ήταν πολύ δύσκολο να επιτευχθεί αυτό καθημερινά. Λειτουργήσε θετικά, τον έβλεπα ότι του άρεσε και όταν πια πήγε στο Νηπιαγωγείο, που έγινε αυτό «υποχρεωτικό» με εργασίες, τον είδα ότι ενθουσιαζόταν».

-«όταν λες υποχρεωτικό, συγγνώμη;»

Μ.: « Κάθε βδομάδα έπαιρνε το παιδάκι ένα βιβλίο στο σπίτι, το οποίο διάλεγε το ίδιο, κάθε Παρασκευή συγκεκριμένα, από τη δανειστική βιβλιοθήκη του Νηπιαγωγείου και έπρεπε να συμπληρώσει μία φωτοτυπία, με κάποια βασικά στοιχεία, το όνομά του, τι του άρεσε, να ζωγραφίσει έναν ήρωα. Αυτό ήταν ένα κομμάτι που τον ενθουσίαζε, δεν τον βοηθούσα ποτέ, ήθελα μόνος του να προσπαθεί να γράφει ότι μπορούσε και τον έβλεπα ότι ενθουσιαζότανε κάθε βδομάδα και περισσότερο».

-«Ανυπομονούσε δηλαδή να πάρει το βιβλίο;»

Μ.: « Εκεί πια και εγώ αγόρασα περισσότερα βιβλία, δανειστήκαμε από φίλους. Η επαφή με το βιβλίο ήταν πια αδήριτη ανάγκη, ήτανε// του άρεσε πολύ».

-«Πολύ ωραία. Χρησιμοποιήσατε ποτέ αυτά τα παραμύθια, ώστε να γίνουν ένας τρόπος έκφρασης διαφορετικός, μέσω παντομίμας, κουκλοθέατρου;»

Μ.: «Όχι, μόνο διδακτικά και «ο ήρωας να έπλυνε τα δόντια του κάθε βράδυ, έτσι και εσύ», μόνο έτσι. Κουκλοθέατρο όχι».

-« Πάμε λίγο στο σήμερα πάλι, όσο αναφορά στο διάβασμά του, τον βοηθάς συστηματικά;»

Μ.: «Τώρα πια όχι, όχι συστηματικά. Πολύ σπάνια, αν εκείνος ζητήσει να τον βοηθήσω σε κάτι που θα αφορά βέβαια, λόγω φιλολογίας, τη Γλώσσα, αλλά και αυτό πολύ σπάνια, μετά από κάποια δύσκολα επίθετα αρχαιοκλιτα, ο ευσεβής, του ευσεβούς, αυτό μέχρι εκεί. Δεν. Είναι και λίγο εγωιστής, δεν θέλει να του διορθώνω πράγματα, θέλει μόνος του να// και το εκμεταλλεύομαι, αλλά βέβαια δεν τον πιάνεις και πουθενά. Είναι σε όλα του συνεπής».

-«Πολύ ωραία. Μέχρι ποια ηλικία ήταν πιο συστηματικό το διάβασμα και τον βοηθούσες εσύ;»

Μ.: «Μέχρι και την 3<sup>η</sup> Δημοτικού δεν ήταν τόσο συνεπής. Αν δε του θύμιζα μια εργασία δεν θα την έκανε. Τα άφηνε πάντα όλα για τελευταία στιγμή. Ας παίζουμε πρώτα// αυτό προσπαθούσα να του περάσω. Πρέπει πρώτα να τελειώσουμε τα μαθήματα. Μέχρι 3<sup>η</sup> Δημοτικού ήταν συστηματικό, αλλά μετά σιγά-σιγά μόνη μου τον άφηνα και έβλεπα ότι και εκείνος πατούσε πια γερά στα πόδια του».

-«Επειδή μου είπες ότι έχεις κι άλλα παιδιά και μάλιστα και ένα μεγαλύτερο κορίτσι, θέλω να σε ρωτήσω αν, η δικιά σου εμπειρία, το φύλο του παιδιού επιδρά καταλυτικά στο μάθημα της Γλώσσας, δηλαδή, αν το μεγαλύτερό σου κορίτσι είναι καλύτερη στη Γλώσσα απ' ότι είναι Θανάσης;»

Μ.: «Όχι. Δε νομίζω. Σε μας δεν λειτούργησε έτσι αυτό. Και οι δύο έχουν τις ίδιες καλές επιδόσεις. Μόνο στην προηγούμενη ερώτηση, στη συστηματοποίηση του διαβάσματος. Εκεί, υπήρχε πολύ μεγάλη διαφορά στη συνέπεια και στην οργάνωση. Η Σ από πολύ μικρή, από την τακτοποίηση της τσάντας της μέχρι την εκπόνηση των εργασιών της ήταν μόνη της άψογη, πάντα. Ενώ, ο Θ χρειάστηκε ιδιαίτερο σπρώξιμο, ίσως και πίεση».

-«Επειδή μου είπες ότι είχε κάποιες δυσκολίες, στην ανάπτυξη του λόγου του, στον προφορικό, όταν ήταν μικρός, το βοήθησες το παιδί με κάποιο τρόπο, ώστε να αναπτυχθεί καλύτερα ο λόγος του, ώστε να τον βοηθήσεις να βελτιωθεί πιο γρήγορα;»

Μ.: «Εννοείς για παρέμβαση;»

-«Ναι»

Μ.: «Ναι, ναι. Υπήρξε παρέμβαση και πολύχρονη παρέμβαση, λογοθεραπεία και εργοθεραπεία. Παράλληλα, 2 φορές την εβδομάδα από πολύ μικρό, 3,5 μέχρι και 6,5. Δηλαδή είχε μπει στην 1<sup>η</sup> Δημοτικού και ακόμα συνεχίζαμε, γιατί είχε μία διαταραχή, δεν έλεγε κανένα σύμφωνο, όποτε όλο αυτό για να καλυφθεί// βέβαια στο Νηπιαγωγείο

είχαμε φτάσει σε πολύ καλό επίπεδο, δεν τέθηκε ποτέ θέμα επαναφοίτησης, που μπορούσε, είχαμε από το Νόμο το δικαίωμα να επιλέξουμε, αλλά το παιδί είχε προχωρήσει».

-«Είχε ενταχθεί πλήρως στο πρόγραμμα».

M.: «Ναι. Η δική μου η αγωνία ήταν πάντα μήπως δεν ο καταλαβαίνουν, τον βοήθησε πολύ και ο χαρακτήρας του, η εξωστρέφεια του. Αλλά σίγουρα η παρέμβαση ήταν καταλυτική. Βοήθησε πάρα πολύ»

-«Εσύ τον βοηθούσες παράλληλα στο σπίτι;»

M.: «Ναι, τον βοηθούσα. Πάντα επαναλαμβάναμε τις λεξούλες, όταν μπαίναμε σε κάποια δύσκολα συμπλέγματα με τρία σύμφωνα ή κάποια που τον δυσκόλευαν, που δεν μπορούσε να προχωρήσει, εκεί εγώ έπαιρνα το τετράδιο της λογοθεραπεύτριας και επαναλάμβανα μαζί του την κάθε λεξούλα ή το κάθε άρθρωση».

-«Θεωρείς ότι με κάποιον τρόπο έχεις βοηθήσει την καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας; Κι αν αυτό έχει επίδραση στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων, που απ' ότι φαίνεται έχει».

M.: «Υπάρχουν πάρα πολλά βιβλία στο σπίτι, δηλαδή έβλεπε πάντα βιβλία στο σπίτι. Εγώ χρησιμοποιώ βιβλία, έφευγα πάντα με ένα βιβλίο στο χέρι για να πάω σε ιδιαίτερα μαθήματα που έχω. Άλλοτε περισσότερα, άλλοτε λιγότερα, όμως υπάρχουν πολλά βιβλία στο σπίτι. Το ότι κάθε βράδυ, που «επέτρεπα», ουσιαστικά τον παρακινούσα να διαβάζει για να μην κοιμηθεί νωρίς, αυτό λειτούργησε καταλυτικά, γιατί δεν τους άφηνα, κυρίως τον Θ για τον οποίο μιλάμε, να βλέπει τηλεόραση μέχρι αργά, οπότε για να μην κοιμηθεί, θεωρούσα ότι είναι λύση να γλυτώσει τον ύπνο διαβάζοντας ένα βιβλίο. Αυτό όμως λειτούργησε πολύ θετικά, του έχει γίνει δεύτερη φύση του. Δεν μπορεί να κοιμηθεί, όσο αργά κι αν είναι, αν δεν διαβάσει έστω μια σελίδα».

-«Να πάμε λίγο στο κομμάτι του σχολείου, πόσα παιδιά είναι μέσα στην τάξη του Θ φέτος;»

M.: «19»

-«Θεωρείς ότι ο δάσκαλος τον έχει βοηθήσει σε αυτήν την επιτυχία, γιατί τα έχει πάει πολύ καλά, τον έχει ενθαρρύνει ;»

M.: «Ο δάσκαλός του τον έχει ενθαρρύνει πολύ, είναι από τους ανθρώπους, είναι απαιτητικός δάσκαλος, θα χτυπήσει το χέρι στην πλάτη στην επιτυχία, θα υπογραμμίσει την αποτυχία, πάντα έτσι με τρόπο διακριτικό για να μπορέσει το παιδί να έχει ένα

κίνητρο να προχωρήσει, να μην αποθαρρυνθεί και πρακτικά στο κομμάτι της δουλειάς του, οι φωτοτυπίες που δίνει, ο τρόπος που περνάει το κάθε θέμα στα παιδιά είναι πραγματικά καταλυτικό στο κομμάτι αυτό. Δηλαδή δεν χρειάστηκε η δική μου παρέμβαση ποτέ, σαν φιλόλογος για κάτι, γιατί το παιδί έχει τις σωστές οδηγίες, τη σωστή κατεύθυνση, πάντα καταλαβαίνει το καινούριο κεφάλαιο κλπ».

-«Πολύ ωραία. Παλαιότερα, υπήρχε απουσία του δασκάλου; Δηλαδή τι εννοώ, αν είχε τύχει ποτέ να σταματήσει ένας δάσκαλος να έρχεται στο σχολείο, άρα τα παιδιά να μην έχουν δάσκαλο για κάποιο χρονικό διάστημα».

M.: «Όχι, όχι δεν συνέβη αυτό ποτέ».

-«Η σχέση του με τους συμμαθητές του;»

M.: «Είναι καλή. Αν και τώρα τελευταία παραπονιέται ότι δεν τον παίζουνε, ή τον λένε σπασικλάκι, επειδή έχει πολύ καλούς βαθμούς, το κλασικό που τα περισσότερα παιδάκια υφίστανται. Δεν πτοείται, δεν το βάζει κάτω, ενώ δεν του αρέσει το ποδόσφαιρο, θέλησε να μάθει για να ενταχθεί στην ομάδα, δεν πτοείται».

-«Συμμετείχε ποτέ στο ολοήμερο σχολείο;»

M.: «Όχι».

-«Θα ήθελα να μου πεις κάποια πράγματα για σένα. Είσαι από τους ανθρώπους που ασχολούνται με τη δημιουργική γραφή, αν είσαι μέλος σε κάποια λέσχη ανάγνωσης ή φιλιαναγνωσίας; Αν διαβάζεις βιβλία;»

M.: «Όχι. Διαβάζω βιβλία, βέβαια πολύ περιορισμένα τώρα, τα προηγούμενα χρόνια μάλλον, λόγω της πίεσης με τα τρία παιδιά, γιατί έχουν πολύ μικρές διαφορές μεταξύ τους. Ναι διαβάζω βιβλία, αλλά όχι δεν έχω ασχοληθεί, να με βλέπουν να μπαίνω σε κάποια λέσχη».

-«Είσαι όμως από τους ανθρώπους που θεωρείς ότι αγαπάς το διάβασμα;»

M.: «Ναι, ναι. Τα παιδιά περισσότερο, αν θα με δούνε να κάνω κάτι, που δεν αφορά το κομμάτι της δουλειάς μου ή της δουλειάς στο σπίτι, θα είναι με βιβλίο και όχι με υπολογιστή, παιχνίδι. Θεωρώ ότι επηρεάζει σαν εικόνα».

-«Συμμετέχετε ως οικογένεια σε διάφορα πολιτιστικά δρώμενα, είτε αυτό είναι κάποια θεατρική παράσταση//»

M.: «Κυρίως το καλοκαίρι συμβαίνει αυτό, σε μουσικές έτσι συναυλίες, τώρα που μεγαλώσανε και αντέχουν και σε κάποιες φιλαρμονικές του αντίστοιχου Δήμου εκεί που παραθερίζουμε. Σε θεατρικές παραστάσεις όχι και οι 5, για ευνόητους λόγους, αλλά

εγώ με τα 2 αγόρια ή ο σύζυγος. Ευτυχώς βοηθάει και το σχολείο σε αυτό. Αυτό είναι πολύ θετικό».

-«Υπήρχαν παραστάσεις που θέλατε να δείτε ή οτιδήποτε άλλο πολιτιστικό ή οποιοδήποτε άλλο είδος προγράμματος που θέλατε να συμμετέχετε και το οικονομικό ήταν ένα θέμα που λειτούργησε ως ανασταλτικός παράγοντας για να μην συμμετέχετε ως οικογένεια;»

M.: «Σαφώς. Είναι πολύ δύσκολο να ρυθμιστεί αυτό το κομμάτι οικονομικά. Δυστυχώς αυτός ήταν ένας μεγάλος ανασταλτικός παράγοντας, επειδή εγώ δεν έχω και σταθερή δουλειά. Τώρα, είναι λίγο καλύτερα τα πράγματα, σε αυτή τη φάση, αλλά και πάλι δεν μπορείς να διαθέσεις εύκολα 50 ευρώ. Πάντα ο Δήμος ή αντίστοιχοι Δήμοι βοηθούν σε αυτό, ευτυχώς ή κάποια εκπτώτικα κομμάτια, λόγω τριτεκνίας αλλά μέχρι εκεί. Πάλι όμως, εξακολουθώ να//»

-«Θα θέλατε να συμμετέχετε σε κάποια περισσότερες φορές;»

M.: «Ναι, ναι θα θέλαμε, αλλά δεν μπορούμε».

-«Ωραία// ε όχι ωραία που δεν μπορείτε (γέλια!)»

M.: «(γέλια!) Το κατάλαβα, το καταλαβα».

-« Η επόμενη ερώτησή μου αφορά, ποια είναι η γνώμη σας για την ιδιωτική εκπαίδευση εκ μέρους των γονιών, αν δηλαδή χρειαζόταν βοήθεια ο Θ θα απευθυνόσασταν σε κάποιον ειδικό για να τον βοηθήσει; Βέβαια εσείς έχετε και την ειδικότητα της Φιλολόγου, αλλά λέω στα Μαθηματικά για παράδειγμα, η και στη Γλώσσα, αν δεν ήσασταν Φιλολόγος».

M.: «Αν δεν ήμουν φιλόλογος, ναι δεν έχω πρόβλημα, είναι θετική η γνώμη μου. Θεωρώ ότι τα πάντα βοηθάνε, πρέπει να βοηθήσουν ένα παιδί να προχωρήσει. Δεν είναι κακό».

-«Ακόμα και με κάποιο ιδιαίτερο μάθημα».

M.: «Ναι, ναι αυτό εννοώ».

-«Πολύ ωραία»

M.: «Και κάποια παιδάκια έχουν τους δικούς τους ρυθμούς. Γιατί να μείνει κάποιο πιο πίσω από κάποιο άλλο; Αφού μπορείς να το βοηθήσεις, αν και εκείνο είναι δεκτικό στη μάθηση και μπορεί να μπει σε αυτή τη διαδικασία και φυσικά και ο γονιός να ανταποκριθεί, θεμιτό κατά τη γνώμη μου».

-«Πολύ ωραία. Μ θέλω να σε ευχαριστήσω πάρα μα πάρα πολύ για το χρόνο σου!»

M.: «Παρακαλώ!»

-«Χάρηκα πάρα πολύ που σε ξαναείδα».

M.: «Ευχαρίστησή μου»

-«Είχα πολύ καιρό να σε δω. Σε ευχαριστώ πολύ».

M.: «Και εγώ. Καλή συνέχεια».

#### **Συνέντευξη 4**

-«Καλησπέρα».

P: «Καλησπέρα».

-«P να σου πω καταρχήν κάποια πράγματα για μένα. Είμαι η E, είμαι δασκάλα κι αυτό το διάστημα ασχολούμαι με τη μεταπτυχιακή μου διατριβή. Το θέμα της εργασίας μου είναι: «Οι κλίσεις των γονέων και αν οι κλίσεις των γονέων επηρεάζουν τις κλίσεις των παιδιών τους». Συγκεκριμένα, θα ασχοληθώ με το μάθημα της Γλώσσας και συγκεκριμένα με τους γονείς που έχουνε παιδιά στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού. Σκοπός της συνέντευξής μας είναι να μου πεις και εσύ την εμπειρία σου ως γονέας ενός παιδιού μεγάλης τάξης του Δημοτικού. Επειδή ξέρω ότι έχεις ένα παιδί, θα μου πεις το όνομά του;».

P: «Ο Σ».

-«Ο Σ είναι σε αυτήν την ηλικία, γι' αυτό επέλεξα εσένα για να προχωρήσουμε μαζί σε αυτή τη συνέντευξη. Η συνέντευξη θα είναι ηχογραφημένη // και θα ήθελα να σε ρωτήσω αν έχει κάποιο πρόβλημα ή αν όχι στο να μαγνητοφωνηθεί αυτή η συνέντευξη».

P: «Όχι δεν έχω κάποιο πρόβλημα».

-« Σε ευχαριστώ πολύ. Θέλω να ξέρεις πως όσα πούμε θα γίνει πιστή αναπαραγωγή των λόγων σου. Εννοείται πως δεν θα δημοσιοποιηθεί πουθενά, ότι μου πεις μόνο θα χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια της δικιάς μου εργασίας, όταν θα κάνω την αποκωδικοποίηση. Θα τηρηθεί πλήρης ανωνυμία και εννοείται εχεμύθεια απόλυτη. // Θα ήθελες να συμμετέχεις σε αυτή την έρευνα;»

P: «Ναι, φυσικά»

-« Σε ευχαριστώ. Θα ήθελα να σου ζητήσω, για να μη μας διακόψει κανείς, να απενεργοποιήσεις το κινητό και θα ήθελα να μου πεις λίγα πράγματα για σένα, γιατί δεν σε γνωρίζω. Θα ήθελα να μου πεις , όχι την ηλικία σου φυσικά, αλλά να μου πεις



ανάμεσα σε κάποιο κουτάκι 30-35, 35-40, 40-45, τις γραμματικές σου γνώσεις, που εργάζεσαι, την οικογενειακή σου κατάσταση».

P: « Μάλιστα. Είμαι 43 ετών».

-«Και γενναία, γιατί νομίζω είσαι η πρώτη που το λες!»

(γέλια!)

P: « Έχω σπουδάσει οικονομικά στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, έχω κάνει Μεταπτυχιακό και έχω και Διδακτορικό σε θέματα Διοίκησης και Αξιολόγησης επίδοσης του Δημόσιου τομέα. Εργάζομαι στο Υπουργείο Παιδείας και συγκεκριμένα στο ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών και είμαι προϊσταμένη του τμήματος Προγραμμάτων Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έχω τρία παιδιά, τρία αγόρια, ο μεγαλύτερος είναι 12 χρονών, ο 2<sup>ος</sup> είναι 10, πάει Πέμπτη Δημοτικού και ο μικρότερος είναι 7 ετών και είναι στην 1<sup>η</sup> Δημοτικού. Ο Σ για τον οποίο γίνεται η έρευνα είναι μαθητής, όπως είπα της Πέμπτης Δημοτικού, πήρε 9, απαντάω στις ερωτήσεις έτι όπως τις βλέπω. Αχ, όχι; Καλά ok».

-«Πάρα πολύ ωραία! Να σε ρωτήσω κάποια πράγματα, Το Μεταπτυχιακό σου και το Διδακτορικό σου μετά, τα έκανες κι αυτά πάλι στο Πάντειο Πανεπιστήμιο; «

P: « Ναι και τα τρία ήταν στο Πάντειο Πανεπιστήμιο. Το ολοκλήρωσα το Μεταπτυχιακό το 98' και το 2003 τελείωσα και το Διδακτορικό μου».

-«Πάρα πολύ ωραία. Θα να μου πεις τώρα και λίγα πράγματα για τον Σ, για να πάμε στο θέμα μας, θυμάσαι τι βαθμό πήρε στο 1<sup>ο</sup> τρίμηνο στο μάθημα της Γλώσσας;»

P: «Πήρε 9».

-«Πολύ ωραία. Όχι πολύ ωραία επειδή πήρε 9, πολύ ωραία που... (γέλια!)»

P.: «9, μια χαρά».

-«Θέλω να μου πεις λίγο, πως τα πήγε ο Σ στο θέμα της ορθογραφίας, λίγο στη γραπτή του έκφραση, να τα πάρουμε μάλλον με τη σειρά. Πρώτα στο θέμα της ορθογραφίας, θεωρείτε ότι έχει κατακτήσει αυτά που έπρεπε μέχρι την ηλικία του;»

P: «Όχι, όχι. // Ο Σ στο κομμάτι της ορθογραφίας εμφανίζει πρόβλημα δυσορθογραφίας. Όταν γράφει κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη, πάρα πολλά είναι από απροσεξία και κάποια άλλα είναι γιατί δεν έχει αυτή τη φωτογραφική μνήμη, ενδεχομένως που άλλα παιδιά βλέπουν μία λέξη και τη συγκρατούν στο μυαλό τους και μπορούν να τη γράψουν. // Στο πρώτο κομμάτι, για τον πρώτο λόγο μάλλον, εάν στον Σ πω «Για ξαναδές το, θα το διορθώσει», που σημαίνει ή το κάνει από βιασύνη ή μπορεί

και να μην τον νοιάζει. Εξαρτάται τι είναι αυτό που γράφει. Επίσης μπορεί να κάνει λάθη αντιγραφής από τον πίνακα ή δεν έχει μάθει, δεν το έχει διδαχθεί, δεν το καταλαβαίνει. Σε περιπτώσεις, όπου η ορθογραφία μπορεί να είναι έτοιμη, δηλαδή θέλω να φτιάξω μία παράγωγη λέξη, ωραία, αν κοιτάξω την αρχική, τη λέξη μαμά για παράδειγμα, και πάω να φτιάξω την παράγωγη, ήδη η μισή λέξη είναι έτοιμη».

-« Άμα έχω το ρήμα παραδείγματος χάρη κερδίζω, το κερδισμένος θα το κάνει;»

P: « Ναι, δηλαδή μπορεί να δει το κερδίζω και το κερδισμένος το «δι» να μου το γράψει με ήττα, για παράδειγμα. Ή // αδικώ, να γράψει αδικία να ράψει το «δι» με «ει»».

-«Άρα κάνει και θεματικά και καταληκτικά λάθη»

P: « Ναι, κάνει. Δεν βλέπει το θέμα της λέξης και στην παράγωγη. Επίσης και από βιασύνη, ας πούμε μπορεί να μου γράψει ολόκληρων των ποσοτήτων, λέω τώρα ένα παράδειγμα, και η γενική του πληθυντικού, // ενώ η κατάληξη πρέπει να είναι «ω», γιατί είναι πληθυντικός αριθμός, να τη γράψει «ο», κι αν του πω για ξανακοίταξέ το, θα το διορθώσει αμέσως».

-«Στο θέμα της γραπτής έκφρασης, πώς τα πάει;»

P: « Λοιπόν, στη γραπτή έκφραση είναι πάρα πολύ καλός. Έχει λεξιλόγιο, αρκετά καλό, για την ηλικία του, διατυπώνει καλά τα νοήματα, τις εκφράσεις και στα κείμενά του έχει έναν καλό ειρμό σκέψης και εξέλιξης αυτών που θέλει να κάνει».

-«Άρα, έχει δομή η έκθεσή του;»

P: « Έχει δομή, ναι. Έχει και συνοχή, έχει φαντασία, που αυτό τον βοηθάει στο γράφει πράγματα και έχει, όπως είπα και πριν, πολύ καλό λεξιλόγιο».

-«Άρα, θεωρείτε ότι στο κομμάτι της ορθογραφίας λίγο υπολείπεται, ενώ στη γραπτή έκφραση είναι πολύ καλύτερος ».

P: «Ναι, ναι».

-« Στην ανάγνωση πως είναι;»

P: « Στην ανάγνωση // μέχρι και πέρυσι πήγαινε κάπως πιο αργά, αλλά έχει βελτιωθεί πάρα πολύ».

-«Πολύ ωραία».

P: « Βέβαια εξαρτάται τι κείμενο διαβάζει, δηλαδή αν είναι ένα εντελώς άγνωστο κείμενο, δηλαδή αν του δώσω ένα κείμενο από εφημερίδα που μπορεί να 'ναι και λέξεις που δεν τις είχε δει και ποτέ στη ζωή του, έτσι;, δεν τις έχει ακούσει, θα δυσκολευτεί».

-«Το κείμενο της Ιστορίας του φετινού βιβλίου; Πού έχει λίγο πιο δύσκολες λέξεις;»

P: «Όχι το διαβάζει μια χαρά».

-«Θα ήθελα να σας γυρίσω λίγα χρόνια πίσω. Να μου πείτε αν θυμάστε σε ποια ηλικία ξεκινήσατε να του διαβάζετε παραμύθια;»

P: «Α, από πολύ μικρός. Μπορεί και από 2 ετών, 2,5, μπορεί και μικρότερος. Σίγουρα από 2 ετών, γιατί λόγω του μεγαλύτερου αδερφού του, επειδή ο Α ήταν τότε 4, άκουγε. Οποτε και εικόνες έβλεπε και άκουγε, οπότε από 2 ετών ο Σ».

-«Συνηθίζατε να διαβάζετε το παραμύθι και να βλέπετε τις εικόνες, να σχολιάζετε, θυμάστε με ποιο τρόπο το κάνατε;»

P: « Όχι, πάντα. Καμιά φορά, εξαρτάται από το που καθόμουνα, αν καθόμουνα στο κρεβάτι του Σ έβλεπε και τις εικόνες και επειδή ήταν και ο μεγαλύτερος μαζί καμιά φορά ήθελε ο Α να κάθομαι για να βλέπει τις εικόνες, οπότε ο Σ μόνο άκουγε. Ήτανε δητό, δηλαδή μπορεί να άκουγε και να έβλεπε, μπορεί μόνο να άκουγε».

-« Συμμετείχατε καθόλου σε παραστάσεις, κουκλοθέατρο ή αν παίζει καθόλου μαζί με το παιδί στα πλαίσια του παιχνιδιού μέσα στο σπίτι;»

P: «Όχι. Κουκλοθέατρο δεν έχουμε παίζει ποτέ».

-«Σήμερα βοηθάτε το παιδί στο διάβασμα;»

P: «Ναι».

-«Με ποιο τρόπο;»

P: « Σε καθημερινή βάση. Ξεκινάει, του λέω δηλαδή να ξεκινήσει να διαβάζει μόνος του. Προσπαθώ να του δείξω πώς να οργανώνει το διάβασμά του, ότι αρχίζουμε ένα-ένα μάθημα, βλέπουμε το πρόγραμμα της αυριανής ημέρας. Ένα-ένα μάθημα το ολοκληρώνουμε και έπειτα πάμε στο επόμενο μάθημα, δηλαδή δεν κάνουμε μία άσκηση Γλώσσα, την αφήνουμε, πάμε μία άσκηση Μαθηματικά και γυρίζουμε στη Γλώσσα, μία παράγραφο Ιστορία. Προσπαθώ να του πω, ότι είναι να μάθει, που αυτό το μισεί, για να λύσει μία άσκηση πρέπει πρώτα να διαβάσει τη θεωρία, αυτό το μισεί! Και πάει απ' ευθείας και κάνει την άσκηση πολλές φορές και την κάνει λάθος. Ειδικά στη Γλώσσα, που είναι κανόνες, γραμματική, συντακτική και πρέπει να διαβάσει».

-« Και καινούρια φαινόμενα φέτος».

P: « Καινούρια φαινόμενα, πολλά γραμματικά φαινόμενα, αλλά όπου δυσκολεύεται είμαι δίπλα και προσπαθώ να κρατάω μόνο ένα ρόλο ελεγκτικό και υποβοηθητικό, εάν δεν έχει καταλάβει κάτι. Δηλαδή αν εντοπίσω ένα λάθος, θα κάτσω δίπλα του για να

του το εξηγήσω, γιατί υπάρχει αυτό το λάθος. Και αποφεύγω όσο είναι δυνατόν, να κάθομαι δίπλα του συνέχεια».

-«Αυτό το κάνετε από μικρή ηλικία; Από την 1<sup>η</sup> Δημοτικού;»

P: « Όχι, από την 1<sup>η</sup> Δημοτικού καθόμουν λίγο περισσότερο και έχω αρχίσει να το μειώνω μεγαλώνοντας».

-«Δηλαδή από την 3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup>;»

P: «Ναι».

-«Αλλά τα πρώτα χρόνια καθόσασταν και δίπλα του;»

P: « Καθόμουν ναι. Δηλαδή μέχρι να κάνει και την αντιγραφή, να κάνει τη φωτοτυπία ή μουντα δίπλα του».

-«Μου είπατε ότι είστε μαμά 3 αγοριών κιόλας, να τα χαίρεστε!»

P: «Ευχαριστώ»

-« Πιστεύετε, αυτό που λένε, το φύλο επιδρά στις επιδόσεις των παιδιών; Δηλαδή, ότι τα κορίτσια ίσως έχουν μεγαλύτερη έφεση στη Γλώσσα απ' ότι τα αγόρια; Ή ότι τα αγόρια είναι καλύτερα στα Μαθηματικά; Εσείς πως το βιώνετε; Κι ως μαμά 3 αγοριών κιόλας».

P: «Σίγουρα υπάρχει μια διαφοροποίηση στα Μαθηματικά. Νομίζω ότι τα αγόρια έχουν μία κλίση, μία έφεση αυτόματη; Γονιδιακή; Δεν ξέρω πως στα Μαθηματικά. Στη Γλώσσα νομίζω ότι είναι μοιρασμένα τα πράγματα, δηλαδή ο μεγάλος, συγκρίνοντας τώρα τον Α με τον Σ, τον 1<sup>ο</sup> και τον 2<sup>ο</sup>, ο Α δεν έχει τόσο πλούσιο λεξιλόγιο, έχει καλή έκφραση, όχι τόσο καλή όσο ο Σ, είναι πολύ κοφτός στη γλώσσα, δηλαδή θα πει: «Τα παιδιά παίζουν στην αυλή», ενώ ο Σ θα πει: «Ένα ηλιόλουστο πρωινό, τα παιδιά», είναι πιο περιγραφικός, στολίζει το λόγο του. Ο Α όμως καταλάβαινε πολύ πιο εύκολα τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, δηλαδή δεν χρειαζόταν να του εξηγήσω το μεταβατικό-αμετάβατο ρήμα, έχει να κάνει και με τη δουλειά από την τάξη, γιατί είναι διαφορετικές οι δασκάλες, παίζει ρόλο. Ήταν πιο ορθογράφος, πολύ περισσότερο // ενώ ο Σ έχει τα κενά που είπαμε πριν, αλλά έχει καλύτερη έκφραση. Και επίσης έχει όμως κάποια κενά και γραμματικά και συντακτικά».

-« Στα Μαθηματικά είναι καλύτεροι και οι δύο σε σχέση με τη Γλώσσα;»

P: « Ναι»

-« Πως βοηθήσατε τον Σ, γιατί μου είπατε ότι στο κομμάτι της ορθογραφίας, παραδείγματος χάρη εντοπίσατε κάποιες αδυναμίες και εντοπίζετε ακόμα. Με ποιο τρόπο προσπαθήσατε να τον βοηθήσετε σε αυτό το κομμάτι;»

P: « όταν εντοπίζω τα λάθη προσπαθώ να του πω τον κανόνα, μάλλον να το ξαναδεί και του υπενθυμίζω τον κανόνα, δηλαδή να μην πηγαίνει στα τυφλά. Κάποια παιδιά δεν χρειάζεται να ξέρουν τον κανόνα, τους βγαίνει αυτόματα. // Του υπενθυμίζω λοιπόν τον κανόνα και για να τον συγκρατεί και για να του έρχεται στο μυαλό πριν παεί να γράψει κι ότι αυτό είναι το πρόβλημα. Δεν το σκέφτεται πριν τη γράψει τη λέξη. Τη γράφει σαν να μην τον νοιάζει πως θα γραφτεί. Με όσο μπορώ να επιβάλλω, που είναι πάρα πολύ δύσκολο στη σημερινή εποχή με τα παιδιά να διαβάζει βιβλία εξωσχολικά. Του αρέσει να διαβάζει κόμικ, τα διαβάζει τα κόμικ. // Και σπανιότερα, αλλά το κάνει διαβάζει και κάποιο λογοτεχνικό βιβλίο. Τώρα, μες στη χρονιά, φανταστείτε ότι μπορεί να διαβάσει 2, 3 λογοτεχνικά βιβλία, δεν διαβάζει περισσότερα. Τώρα, αυτή την εποχή διαβάζει αργά, το αργά μπορεί να σημαίνει 2, 3 σελίδες τη βδομάδα, το «20.000 λεύκες κάτω από τη θάλασσα», που είναι περιγραφικό, είναι μυθιστορηματικό, είναι αφηγηματικό, έχει μία πλοκή, έχει χαρακτήρες».

-«Πάντως δεν είναι μοντέρνας γραφής, είναι δύσκολη για τα σημερινά παιδιά».

P: «Είναι της κλασσικής περισσότερο, ναι, αλλά και το διάλεξε και μόνος του. Έχω βιβλιοθήκη, έχω αγοράσει πάρα πολλά βιβλία, έστω να τα βλέπω. Και τους λέω, πηγαίνετε και διαλέξτε όποιο θέλετε. Και ήθελε αυτό. Μόνος του».

-«Πάρα πολύ ωραία. Έτσι μου απαντάτε και στην επόμενη ερώτησή μου, δηλαδή με ποιο τρόπο βοηθάτε να καλλιεργηθεί η φιλιανγνωσία του, αφού έχετε μία βιβλιοθήκη στο σπίτι τους προτρέπετε να διαβάσουν».

P: «Ναι, ναι».

-«Να πάμε λίγο και στην τάξη του, στο σχολείο, πόσα παιδιά είναι μέσα στην τάξη;»

P: «Είναι νομίζω 18 παιδιά. Έχει φύγει τώρα ένα αγόρι είναι ή 17 ή 18».

-«Ωραία. Πιστεύετε ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι καταλυτικός; Στο αν ο Σταύρος δηλαδή θέλει να διαβάσει, δεν θέλει, βγάζει άρνηση... έχει μέρος ο δάσκαλος;»

P: «Καταλυτικότατο. Απόλυτα. Ο Σ είναι ένα παιδί πολύ έξυπνο, κατά πολλούς είναι ευφυής. // Η παιδαγωγική όμως μέθοδος που αυτή τη στιγμή εφαρμόζεται μέσα στην τάξη εγώ νομίζω τον αποθαρρύνει να δείξει τα συγκριτικά πλεονεκτήματα που έχει ή τον αποθαρρύνει από το να διαβάσει, να βάλει τον εαυτό του να προσπαθήσει

περισσότερο. Νομίζω ότι ο ρόλος του δασκάλου, όχι απλά είναι καταλυτικός, είναι καθοριστικός για το πώς το παιδί θα αγαπήσει ένα μάθημα ή αν θα το μισήσει το μάθημα. Αν το παιδί θα πιστέψει στο εαυτό του ή δε θα πιστέψει στον εαυτό του. Αν θα λειτουργήσει και ως ομάδα ή αν θα δει ανταγωνιστικά τους άλλους. Νομίζω, ο δάσκαλος πρέπει σε κάθε περίπτωση να αυξάνει, να προσελκύει αρχικά το ενδιαφέρον των παιδιών για το μάθημα, να μην είναι δηλαδή μία στείρα γνώση, κανόνες».

-«Φέτος, αυτό έχει γίνει στον Σ;»

P: «Ναι, ναι. Νομίζω ότι, ο Σ φέτος έχει κάνει μία κοιλιά στην επίδοσή του. Δεν νομίζω ότι η κοιλιά είναι γιατί είναι πιο δύσκολη η τάξη και έχει πολλά γραμματικά φαινόμενα και τα Μαθηματικά. Νομίζω ότι, δεν φτάνει η γνώση, μεταδοτικά στο παιδί, στον Σ τόσο, όσο για να το εμπεδώσει, για να το κάνει κτήμα του. Επειδή ακριβώς η τάξη του έχει πρωτόγνωρα γραμματικά φαινόμενα. Λοιπόν έχει πολύ γνωστικό. Έχει τέτοια κομβικά κομμάτια, στη Γλώσσα ειδικά, που εάν δεν τα κατακτήσει τώρα, μπορεί να φτάσει σε Γυμνάσιο, Λύκειο και να τα κάνει λάθος. Δηλαδή να πω ένα παράδειγμα. Το επίθετο «ο υπάρχων, η υπάρχουσα, το υπάρχον», υπάρχουν ακόμη και μεγάλοι, που μπορεί να το κάνουν λάθος».

-«Όπως το επιμελής, τα επίθετα σε -ης,-ης και -ες, αυτό κι αν είναι».

P: «Ακριβώς. Αν αυτό το πράγμα δεν ξανά και ξανά, με ασκήσεις, με παραδείγματα δηλαδή τα παιδιά να το κάνουν κτήμα τους. Δε θα το κατακτήσουν ποτέ. Και επειδή είναι πολλά τα φαινόμενα, νομίζω ότι γίνεται ένα πασάλειμμα, δηλαδή απλά περνάμε γρήγορα για να βγει η ύλη».

-«Για να επανέλθουμε στο δικό μας θέμα, θεωρείτε δηλαδή ότι η φετινή δυσκολία του Σ έχει επιταθεί κιόλας, από το γεγονός ότι η δασκάλα ίσως να μην τον βοηθάει τόσο πολύ».

P: «Δεν λέω να τον βοηθάει ειδικά»

-«Στη μετάδοση επάνω, ίσως να χρειάζεται περισσότερες ασκήσεις εμπέδωσης»

P: «Ναι, ναι, ναι. Κι όπως επίσης, είναι δυσανάλογο το επίπεδο των διαγωνισμάτων με τη δουλειά που γίνεται σε καθημερινή βάση προετοιμασίας. Δηλαδή, όταν έρχονται τα διαγωνίσματα είναι ένα επίπεδο συγκεντρωτικό, επαναληπτικό, ίσως είναι λίγο πιο δύσκολο για να γίνει και μία διάκριση. Η επίδοση των παιδιών στο διαγώνισμα πρέπει να είναι αποτέλεσμα μιας προσπάθειας που έχει γίνει την προηγούμενη βδομάδα, τις προηγούμενες 2, 3 εβδομάδες, αναλόγως την ενότητα. Δεν μπορεί ένα παιδί να φτάσει

να λύνει ένα διαγώνισμα, ενός επιπέδου μόνο με τη μια άσκηση του τετραδίου εργασιών του βιβλίου. Χρειάζεται περαιτέρω εξάσκηση, εμπέδωση. Δεν ξέρω αν θα μπορεί να είναι φωτοτυπία, μπορεί να είναι στο τετράδιο. Χρειάζεται όμως περισσότερη δουλειά».

-«Ηθελα να ρωτήσω, αν υπήρχε ποτέ απουσία δασκάλου τα προηγούμενα χρόνια; Αν έγινε κάποια διακοπή από δασκάλους;»

P: « Στον Σ νομίζω πως όχι».

-«Ποια είναι η σχέση του με τους συμμαθητές του;»

P: «Α, είναι πάρα πολύ καλή. Είναι πολύ κοινωνικός ο Σ. Είναι πολύ δημοφιλής, είναι κοινωνικός, κάνει πολύ εύκολα παρέες, προσεγγίζει τους πάντες και έχει ένα χαρακτήρα που μεταλλάσσεται. Δηλαδή μπορεί να κάνει παρέα και με το πιο ζωηρό παιδί, μπορεί να κάνει παρέα και με το πιο ήσυχο παιδί. Και είναι ιδιαίτερα αγαπητός».

-« Θέλω επίσης να σας ρωτήσω, έχει ο Σ σαν εικόνα εσάς και τον μπαμπά του να διαβάζετε;»

P: «Ναι».

-«Συμμετέχετε σε κάποια Λέσχη φιλιαναγνωσίας ή αν η ίδια γράφεται κάποια πράγματα;»

P: «Λόγω δουλειάς μπορεί να γράψω πράγματα στο σπίτι ή κάποια έκθεση, δηλαδή με βλέπει να γράφω και στα ελληνικά και στα αγγλικά. Διαβάζω αρκετά βιβλία εξωσχολικά, δηλαδή στο σπίτι έχουμε 3, 5 βιβλιοθήκες. (γέλια!) . Άρα υπάρχουνε βιβλία μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον που υπάρχει το βιβλίο και με βλέπει και μένα να διαβάζω βιβλία».

-«Πολύ ωραία. Να πάμε σε ένα άλλο κομμάτι. Δεν θυμάμαι αν σας ρώτησα, αν συμμετείχατε ποτέ σε διάφορα προγράμματα είτε αυτά είναι πολιτιστικά μέσω θεατρικών παραστάσεων είτε σε προγράμματα μουσείων επί πληρωμή όλα αυτά, με κάποιο κόστος».

P: «Να γραφτώ δηλαδή ως μέλος;»

-«Όχι ως μέλος. Να είχατε μία θεατρική παράσταση και να την παρακολουθήσατε ως οικογένεια»

P: «Α, αν έχουμε πάει θέατρο. Ναι, ναι βέβαια. Ακόμη πηγαίνουμε. Και σε Μουσεία και σε αρχαιολογικούς χώρους, συνδυάζοντας με κάποια εκδρομή και σε θέατρα».

-«Υπήρχε φορά που λόγω οικονομικής δυσχέρειας, να θέλατε να παρακολουθήσετε κάποια προγράμματα και να μην είχατε τη δυνατότητα;»

P: « Όχι ποτέ. Μπορεί να υπήρχε κάποιο κώλυμα, αλλά πάντα έβαζα σε προτεραιότητα να πάμε».

-«Πάντα βρίσκατε κάποιο πρόγραμμα που να μπορούσατε να αντεπεξέλθετε»

P: «Ναι, ναι. Δηλαδή, περισσότερο ο λόγος που μπορεί κάτι να μην μας έβγαине ήταν η διαθεσιμότητα του χρόνου ή κάποιας άλλης υποχρέωσης, παρά το οικονομικό».

-«Θα ήθελα να ρωτήσω και τη γνώμη για την ιδιωτική εκπαίδευση και μάλιστα εάν εσείς έχετε προβεί σε κάποια τέτοια ενέργεια. Δηλαδή, παραδείγματος χάρη, εάν τώρα που είπατε ότι έχει κάποια δυσκολία στη Γλώσσα, απευθυνθήκατε σε κάποιο δάσκαλο να τον βοηθήσει. Ιδιωτικά στο σπίτι, έξω από το σχολείο».

P: «Ναι, ναι. Κοιτάζτε, εγώ μεγαλώνοντας είχα αυτή την άποψη για πολλά, πολλά χρόνια, επειδή πήγα σε δημόσιο σχολείο και Δημοτικό και Γυμνάσιο και Λύκειο, άλλες εποχές βέβαια, ήμουν πάντα υπέρμαχος της δημόσιας εκπαίδευσης και γιατί έτυχε να είχα πάει και σε καλά δημόσια σχολεία. Τα τελευταία χρόνια όμως, αυτά που βλέπω να γίνονται και επειδή ο ανιψιός μου είναι παιδί Λύκειο τώρα, και στο Δημοτικό, που παρόλο που θεωρείται ένα από τα καλύτερα Δημοτικά της περιοχής // Θεωρείται, ναι. Παρόλα αυτά όμως βλέπω ότι οκ μπορεί να υπάρχει ένα όνομα, ο δάσκαλος όμως από τάξη σε τάξη πάντα κάνει τη διαφορά και δεν μπορεί να υπάρχει ένα γενικευμένο συμπέρασμα, έχω αρχίσει να αλλάζω άποψη και να λέω εάν είχα την οικονομική άνεση για τρία παιδιά όμως, γιατί δεν μπορείς να το κάνεις για ένα θα τα είχα πάει σε ιδιωτικό σχολείο».

-«Στο σπίτι τα βοηθούσατε ιδιωτικά στην ηλικία που είναι τώρα;»

P: «Στην ηλικία που είναι τώρα, ακόμα όχι, εκτός κι αν δω ότι, αν υπάρχει πολύ σοβαρό πρόβλημα και να μην προλαβαίνω εγώ να ασχοληθώ, ενδεχομένως, κι αν το παιδί βέβαια το ήθελε και είχε και το χρόνο και δεν τον καταπίεζε».

-«Δε θα ήσασταν αρνητική;»

P: «Όχι καθόλου. Και να σας πω και κάτι; Ίσως είναι και πιο αποτελεσματικό. Το να κάνω αυτό τον ρόλο, γιατί εμένα ο ρόλος μου είναι να είμαι μαμά. Δεν είναι να είμαι δασκάλα. Και ειδικά ο Σ νομίζω ότι με οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο θα συνεργαζότανε καλύτερα. Γιατί σε μένα βγάζει και μία αντίδραση. Ενώ σε έναν άλλο άνθρωπο, μπορεί να τον πλησίαζε ήρεμα, με υπομονή, με μια ανεκτικότητα. Ε και δεν υπάρχει και η



οικειότητα που είναι με τη μαμά. Νομίζω θα ήταν πιο αποτελεσματικό. Δεν είμαι αρνητική πάντως, δεν έχω στερεότυπα. Βλέπω το αποτέλεσμα. Ότι αν είναι να βοηθηθεί το παιδί, ναι».

-«Θέλω να σε ευχαριστήσω πάρα, πάρα πολύ για το χρόνο που μοθου διέθεσες! Το εκτιμώ πάρα πολύ, γιατί ξέρω πως ο χρόνος σας είναι πάρα πολύ πολύτιμος».

P: «Και εγώ ευχαριστώ. Ήταν μία ευκαιρία να τα βγάλω και εγώ από μέσα μου».

-«Θα ήθελες να προσθέσεις κάτι άλλο;»

P: «Όχι, νομίζω τα είπα όλα».

-«Σε ευχαριστώ πάρα πολύ!»

P: «Κι εγώ».

### Συνέντευξη 5

-«Σ καλησπέρα»

Σ.: Καλησπέρα

-«Να σου θυμίσω ότι ξεκινάμε τη συνέντευξή μας με αφορμή το θέμα του μεταπτυχιακού μου και το ερευνητικό του κομμάτι. Είμαι φοιτήτρια στο πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών στο Πανεπιστήμιο της Πελοποννήσου στο τμήμα της Κορίνθου με θέμα: *«Εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό»*.

Σ.: «Πολύ ωραία!»

-«Αυτό το διάστημα εκπονώ τη μεταπτυχιακή μου διατριβή. Το θέμα της εργασίας μου είναι: *«Κατά πόσο οι γονείς και οι δεξιότητες των γονέων μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές και συγκεκριμένα τα δικά τους τα παιδιά»* και ασχολούμαι συγκεκριμένα με τους γονείς που έχουνε παιδιά στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού».

Σ.: «Ωραία».

-«Στο μάθημα της γλώσσας ... Καταρχήν θα ήθελα να μου πεις, αν ήταν εύκολο λίγα πράγματα για σένα, όπως αν έχεις τελειώσει... με τι ασχολείσαι, πόσο χρονών είσαι, όχι την ηλικία σου φυσικά, αλλά να μου ανάμεσα σε κάποιο κουτάκι 30-35...»

Σ.: «Ωραία. Είμαι και εγώ εκπαιδευτικός. Είμαι καθηγητής Φυσικής Αγωγής. Είμαι 45 ετών. Είμαι και εγώ παιδί εκπαιδευτικών, έχω μεγαλώσει δηλαδή μέσα σε τέτοιο περιβάλλον και είμαι φέτος σε Δημοτικό».

-«Πολύ ωραία. // Ξέχασα να σου πω, ότι πούμε θα ηχογραφηθεί, αρα θα ήθελα να μου πεις αν συμφωνείς, αν συναινείς και συ στη μαγνητοφώνηση και βεβαίως να στο

πω εκ των προτέρων ότι θα υπάρχει απόλυτη εχεμύθεια και ότι χρειαστώ θα είναι απολύτως μόνο για τη δικιά μου έρευνα».

Σ.: «Συναινώ, συναινώ»

-«Πολύ ωραία. Και επίσης θα ήθελα να σε ρωτήσω αν θα σου ήταν εύκολο να μου κλείσεις το κινητό, το δικό σου, ώστε να μην υπάρξει κάποια διακοπή, να μη μας δυσκολέψει»

Σ.: «Έγινε Ε».

-«Σε ευχαριστώ πάρα πολύ. Μου είπες ότι είσαι εκπαιδευτικός σε Πρωτοβάθμια και μάλιστα γυμναστής».

Σ.: «Ναι, είμαι στη Δευτεροβάθμια, αλλά στη διάθεση του ΠΙΣΔΕ, οπότε...»

«Πολύ ωραία. // Γυμναστής, έχεις τελειώσει δηλαδή...»

Σ.: «ΤΕΦΑΑ στην Αθήνα».

-«Δεν έχεις κάνει κάποιο Μεταπτυχιακό, κάποιες περαιτέρω, κάποια εξειδίκευση κάτι ;»

Σ.: «Όχι».

-«Ασχολείσαι με κάτι άλλο στον ελεύθερό σου χρόνο;»

Σ.: « Είμαι και γυμναστής, προπονητής στο ποδόσφαιρο, οπότε δουλεύω σε Ακαδημίες τα απογεύματα».

-«Πάρα πολύ ωραία. // Θα μου πεις για την οικογενειακή σου κατάσταση;»

Σ.: «Είμαι παντρεμένος. Έχω τέσσερα παιδιά, 3 αγόρια και 1 κορίτσι».

-«Πολύ ωραία. Να τα χαίρεσαι. Έχεις κάποιο παιδί στην ηλικία της 5<sup>ης</sup>, 6<sup>ης</sup>;»

Σ.: «Ναι, ναι. Είναι ο 2<sup>ος</sup> μου γιος»

-«Είναι στην 5<sup>η</sup> ή στην 6<sup>η</sup>;»

Σ.: « Στην 6<sup>η</sup> τάξη»

-«Πήρατε βαθμούς στο 1<sup>ο</sup> τρίμηνο;»

Σ.: «Πήραμε ναι».

-«Πώς τα πήγατε;»

Στ.: «Αρκετά καλά».

-«Θα μου το κάνεις λίγο πιο σαφές αυτό;»

// - «Στο μάθημα της Γλώσσας θέλω να μου πεις συγκεκριμένα»

Σ.: « Στο μάθημα της γλώσσας είχε... αν θυμάμαι καλά (γέλια) ή 9 ή 10 τελοσπάντων. Όλα ήταν γύρω στο 10, κάποια 9αρια».

-«Θυμάσαι αν στο μάθημα της γλώσσας είχε 9;»

Σ.: « ΠΑΥΣΗ Ναι 9».

-«Πολύ ωραία. Θέλω να σε ρωτήσω, διαβάζει καθόλου το γιό σου, ασχολείται καθόλου μαζί του στο μάθημα της... γενικά στα μαθήματα και συγκεκριμένα μετά θα τα πούμε στο μάθημα της γλώσσας ».

Σ.: «Όχι πολύ συχνά, κάποιες φορές // συνήθως η μαμά ασχολείται περισσότερο».

-«Ωραία. Ξέρεις όμως εάν, στην ηλικία που είναι τώρα των 10, 11 χρονών, εάν έχει κάποιες συγκεκριμένες δυσκολίες στο μάθημα της γλώσσας ή αν γενικά // τα πηγαίνει καλά;»

Σ.: « Ναι, αυτό που έχω εντοπίσει εγώ είναι ότι έχει περισσότερη δυσκολία στην έκφραση, στο να εκφραστεί δηλαδή και όχι τόσο πολύ στα ορθογραφικά λάθη ή στη γραμματική».

-«Στη γραπτή του έκφραση περισσότερο ή ακόμα και στην προφορική αν χρειαστεί να περιγράψει κάτι;»

Σ.: «Και στους δύο τομείς. Και στο γραπτό λόγο και στον προφορικό λόγο. Όχι κάτι έντονο, απλώς με τα δικά μας στάνταρντς».

-«Θεωρείς ότι ...»

Σ.: «Έχει μείνει λίγο πιο πίσω».

-«Στην ανάγνωση;»

Σ.: «Πολύ καλά».

-«Πολύ καλά, ωραία. // Με τη δασκάλα, που μάλλον μου είπες πήρε 9»

Σ.: «Δάσκαλο έχει».

-«Δάσκαλο ναι, δεν τα πήγε πολύ καλά σε κάποια διαγωνίσματα;»

Σ.: «Ενδεχομένως ναι. Δεν δίνουμε και τόσο έμφαση στη βαθμολογία, δηλαδή τα έχουμε απομυθοποιήσει λίγο, τα έχουμε αποφορτίσει τα παιδιά. Γενικά αρκετά καλός, διαβάζει μόνος του τις περισσότερες φορές. // Πιο πολύ λίγο στη συγκέντρωσή του είναι λίγο έτσι... αλλά απ' ότι θυμάμαι, νομίζω σε κάποιο διαγώνισμα δεν είχε πάει τόσο καλά, νομίζω».

-«Και γι' αυτό θα ήταν η αιτία. Ωραία, // όχι ωραία που δεν τα πήγε καλά, ωραία για να συνεχίσουμε (γέλια). Να σε γυρίσω λίγο πίσω, γιατί είναι 10, 11 χρονών, σε ποια ηλικία θυμάσαι να του διαβάζεται κάποια παραμύθια, αν του διαβάζατε βεβαίως. Αν ξεκινήσατε με αυτή τη λογική, να διαβάζετε κάποια παραμύθια στο παιδί»

Σ.: «Δεν γινόταν πάρα πολύ συχνά, όμως αρκετές φορές, μπορώ να πω, όταν ήταν πολύ μωρό, // όλα τα παιδιά πριν κοιμηθούνε διαβάζαμε κάτι στα παιδιά για να έχουν έτσι λίγο τη διαδικασία στο μυαλό τους».

-«Άρα υπήρχε αυτό σαν διαδικασία, το κάνατε;»

Σ.: «Ναι, ναι»

-«Ωραία. Συμμετείχατε σε κάποια προγράμματα θεατρικά, σε κάποιο κουκλοθέατρο;»

Σ.: «Ναι ναι κάθε χρόνο σχεδόν, είναι στη γειτονιά ένας Πολιτιστικός σύλλογος και κάνουν κουκλοθέατρο, παιδικό θέατρο».

-«Το παιδί, // θα μου πεις το όνομά του;»

Σ.: «Γ».

-«Ο Γ, του άρεσε; Ασχολιότανε με αυτό; Ήταν κάτι που του κέντρισε το ενδιαφέρον;»

Σ.: «Φυσιολογικά πράγματα. Όπως όλα τα παιδιά, ναι, όχι ότι είχε ξετρελαθεί, να δώσει πολύ έμφαση σε αυτό... όπως όλα τα παιδιά με χαρά το έκανε».

-«Ωραία. Να σε ρωτήσω κάτι άλλο. Βοηθάς καθόλου το παιδί σου στο διάβασμα εσύ ο ίδιος;»

Σ.: «Όποτε χρειαστεί. Όταν μου το πει».

-«Άρα δεν τον εξετάζεις κάθε μέρα...»

Σ.: «Όχι, όχι, το συγκεκριμένο παιδί όχι».

-«Πολύ ωραία»

Σ.: «Άλλο παιδί όμως ναι».

-«Ααα, να σε ρωτήσω, το άλλο παιδί είναι αγόρι ή κορίτσι;»

Σ.: «Αγόρι».

-«Πιστεύεις, έχουνε διαφορές, επειδή είναι και τα δυο αγόρια τώρα που μου λες. Βέβαια, έχεις την.. η κόρη τη σειρά είναι;»

Σ.: «Ο μεγάλος είναι 1<sup>η</sup> Λυκείου, ο Γ είναι 6<sup>η</sup> Δημοτικού, ο Α είναι 3<sup>η</sup> Δημοτικού και η μικρή η Μ είναι 1<sup>η</sup> Δημοτικού».

-«Α, η κόρη είναι μικρή, μικρή. Λοιπόν, θα μπορούσες να μου πεις, αν το αγόρι, γιατί έχεις τα τρία αγόρια κιόλας που είναι, // θεωρείς ότι τα πηγαίνουν καλύτερα στο μάθημα της γλώσσας ή στο μάθημα των μαθηματικών; Θεωρείς ότι έχουνε κάποια

κλίση τα τρία αγόρια, το ένα συγκεκριμένο, για την κόρη δε σε ρωτάω γιατί είναι πολύ μικρή ακόμα».

Σ.: «Ναι ναι. Ο πρώτος, ο μεγάλος και ο τρίτος γιος, ο Α είναι καλύτεροι στην έκφραση και στο γραπτό λόγο, ενώ ο Γ, ο δεύτερος είναι πιο καλός, σαν μαθηματικό μυαλό είναι πολύ καλός».

-«Ωραία, άρα δεν είναι θέμα παιδιού, δεν είναι θέμα φύλου, είναι θέμα παιδιού, εσύ έτσι όπως το βλέπεις. Πολύ ωραία. Μου είπες ότι δεν έχουν κάποιες ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, κάποια ιδιαίτερα... στη γλωσσική κατάρτιση;».

Σ.: «όχι, όχι».

-«Πάρα πολύ ωραία. Εσύ, ο ίδιος, υπάρχει σαν εικόνα στο ... προς το παιδί, μάλλον προς τα τρία παιδιά, αλλά συγκεκριμένα στον Γ που μελετάμε τώρα, να διαβάζεις βιβλία, και όχι μόνο ένα συγκεκριμένο βιβλίο, περιοδικά, εφημερίδες, μέσω ίντερνετ γιατί και η εποχή έχει αλλάξει..»

Σ.: «Ναι, παλιότερα πιο συχνά. Μπορώ να πω και σε μεγαλύτερη ποσότητα και σε διάρκεια, αλλά τώρα με τη τεχνολογία, με τα κινητά, με το ίντερνετ, με τα ταμπλετ, έχει μειωθεί. Γι' αυτό και πιστεύω // δεν εξοικειώνονται πολύ καλά τα παιδιά με το βιβλίο, με το διάβασμα και δυσκολεύονται λίγο, και ψυχολογικά με τα σχολείο.

-«Δηλαδή, προτιμούν με άλλα μέσα να γίνεται η μάθηση;»

Σ.: «Ναι, ναι, δηλαδή προτιμούν όσο πιο εύκολα, ή γρήγορα να βρουν μία λύση»

-«Πόσα παιδιά είναι μέσα στην τάξη του ο γιός σου; Ξέρεις; Περίπου...»

Σ.: «21».

-«Ωραία. // Ο ρόλος του δασκάλου, τον ενθάρρυνε, είναι ευχαριστημένος από το δάσκαλο, ή και εσείς ως γονείς είχατε κάποιο παράπονο; Και όχι μόνο φέτος, τα υπόλοιπα χρόνια, θεωρείς ότι υπήρχε κάποια δυσκολία; »

Σ.: « Ναι, υπήρχε μία δυσκολία, τα προηγούμενα χρόνια κυρίως. Φέτος είμαστε πολύ καλύτερα. Υπάρχει μία ωρίμανση στο ίδιο το παιδί, τουλάχιστον στο δικό μου, ήταν πιο πολύ με έννοια του ζωηρού παιδιού, αυτό μόνο, όχι μαθησιακά, αλλά ήταν πολύ ανταγωνιστικά τα παιδιά στην τάξη, παρότι ο δάσκαλος έκανε αρκετά καλά τη δουλειά του και προσπαθούσε να τα αποφορτίζει... ίσως είναι και θέμα των καιρών».

-«Είχε δηλαδή, δυσκολίες με τις σχέσεις με τους συμμαθητές του κάποιες φορές, κάποια παράπονα;»

Σ.: «Όχι, είχε πάρα πολύ καλά και δυνατά παιδιά συμμαθητές (σε μαθησιακό επίπεδο), υπήρχε ένας ανταγωνισμός μέσα στην τάξη, ποιος θα...»

-« Άμυλα ή ανταγωνισμός;»

Σ.: «Δε θα το έλεγα τόσο πολύ άμυλα».

-«Ανταγωνισμός. // Απουσία δασκάλων στις προγενέστερες τάξεις;»

Σ.: «Τι εννοείτε;»

« Έλειπε ποτέ ο δάσκαλος, να 'χατε πρόβλημα, το παιδί δεν προχώρησε γιατί έλειπε ο δάσκαλος, τέτοια πράγματα είχατε;»

Σ.: «Όχι, δεν μπορώ να θυμηθώ κάτι τέτοιο».

-« Λοιπόν, ωραία. Συμμετείχε ποτέ ο γιός σου στο ολοήμερο σχολείο;»

ΠΑΥΣΗ Σ.: «Όχι, ελάχιστες φορές, που, στην αρχή, στην 1<sup>η</sup>, 2<sup>α</sup> Δημοτικού, είχε μείνει, νομίζω, ένα μικρό διάστημα που είχαμε πρόβλημα, μέχρι κάποια ώρα όμως, όχι όλο το ολοήμερο».

-«Ωραία. Δεν είχε γίνει συστηματικά, κάποια πολύ... Να σε ρωτήσω κάτι άλλο, εσύ ο ίδιος συμμετείχεις σε κάποια ομάδα ανάγνωσης, φιλιαναγνωσίας, δημιουργικής γραφής, κάποια λέσχη;»

Σ.: «Όχι, ασχολούμαι ερασιτεχνικά, γράφω, με την ποίηση, με τέτοια πράγματα».

-«Α! άρα, τα παιδιά, αυτά που γράφεις τα διαβάζουνε;»

Σ.: «Κάποιες φορές ναι».

-« Α! πολύ ωραία. // Το ίδιο συμβαίνει και με τη σύζυγο σου; Επίσης, αγαπάει το διάβασμα;

Σ.: «Ναι, μας αρέσει το διάβασμα, αλλά ο χρόνος μας είναι περιορισμένος και δεν, κυρίως το καλοκαίρι, στις διακοπές, δύο μήνες, εκεί θα ξεσπάσουμε, θα διαβάσουμε 4,5 βιβλία καθένας».

-«Άρα τα παιδιά επηρεάζονται από αυτό».

Σ.: «Και τα παιδιά το καλοκαίρι παίρνουν βιβλία και διαβάζουνε. Όλα κρατάμε μαζί βιβλία στις διακοπές, πάντα».

-«Θέλω να σε ρωτήσω αν είχατε την οικονομική δυνατότητα να συμμετέχετε σε όσα προγράμματα θεωρούσατε ότι θα ήτανε καλό για τα παιδιά σας, με την έννοια ότι θα μπορούσαν να τα βοηθήσουν στο κομμάτι της ανάπτυξης της γλώσσας, δηλαδή, να κάνω πιο σαφή την ερώτηση.. Αν θα μπορούσαν τα παιδιά σου να συμμετέχουν στο

θέατρο, όσο θα ήθελαν ή σε κάποια προγράμματα μουσείου ή κάποια πράγματα λόγω του ότι έχουν κάποιο χρηματικό κόστος ήταν αυτό τροχοπέδη για εσάς;»

Σ.: «Όχι, δόξα το Θεό, δεν αποτέλεσε ποτέ τροχοπέδη το οικονομικό, κυρίως ήταν θέμα χρόνου. Επειδή και εγώ και η σύζυγος δουλεύουμε μετά τα σχολεία, γιατί είναι αυξημένες οι υποχρεώσεις με τα 4 παιδιά, // δεν υπάρχει τόσο πολύ ο χρόνος και η διάθεση αν θέλεις για να πάνε να συμμετέχουν. Βέβαια, προσπαθούν Σαββατοκύριακο, που έχουν ελεύθερο χρόνο κι αυτά, κάπου να, όσο μπορούν να συμμετέχουν. Όλα τα παιδιά δηλαδή, έχουν περάσει από θεατρικό παιχνίδι, από το Σύλλογο, που είναι συγκεκριμένα δίπλα εκεί στο σπίτι, έχουν ασχοληθεί και με τη ζωγραφική».

-«Μου είπες είναι Πολιτιστικός σύλλογος;»

Σ.: «Πολιτιστικός ναι».

-«Πολύ ωραία. // έχετε επιχειρήσει να βοηθήσετε το παιδί εξωσχολικά; Με κάποια δάσκαλο; Μια ειδική εκπαίδευση;»

Σ.: «Ναι. Κάνει ιδιαίτερα αγγλικά στο σπίτι, για το συγκεκριμένο παιδί, για το Γ».

-«Στο μάθημα της γλώσσας, στον τομέα του σχολείου δεν έχετε, δεν έχει βοηθηθεί κάπως;»

Στ.: «Όχι, όχι».

-«Ωραία. Θεωρείς ότι για να έχει ένα παιδί υψηλές επιδόσεις στο μάθημα της γλώσσας, σε αυτή την ηλικία, μπορεί να ανταπεξέλθει μόνος του, ή χρειάζεται ή εάν θα έκρινες σκόπιμο να το βοηθήσεις; Αν δεν υπήρχε ο χρηματικός παράγοντας σαν ανασταλτικός. Ή το θεωρείς περιττό κάτι τέτοιο σε αυτή την ηλικία;»

Σ.: «Να απαντήσω για το δικό μου παιδί; Ή γενικότερα τι πιστεύω;»

-«Για το δικό σου».

Σ.: «// ότι δεν χρειάζεται. Πιστεύω ότι αν ήθελε να, αν είχε λίγη συγκέντρωση παραπάνω και ίσως να το πω και όρεξη για το διάβασμα, δεν θα είχε κανένα πρόβλημα. Εκεί πιο πολύ εστιάζω. Το θέμα της δικιάς σου θέλησης για να κάτσεις να ασχοληθείς παραπάνω».

-«Δεν είναι εξωτερικός παράγοντας που πρέπει να είναι...»

Σ.: «Όχι, όχι»

-«Γενικά;»

Σ.: «Θεωρώ ότι σίγουρα βοηθάει τα παιδιά και ένας εξωτερικός παράγοντας. Είναι σίγουρα προς το καλύτερο, απλώς δεν συμφωνώ με αυτή τη λογική, με την έννοια ότι

κάνουν αρκετές ώρες σχολείο και νομίζω ότι θα ήταν πιο δύσκολο και εις βάρος τελικά της όλης διαδικασίας της μάθησης μιας παραπάνω ενασχόλησης στον ελεύθερό σου χρόνο».

-«Ωραία. Σ εγώ θέλω να σε ευχαριστήσω πάρα πολύ που μου αφιέρωσες το χρόνο σου, γιατί αυτές τι μέρες ο χρόνος μας είναι πολύτιμος. Θέλεις να προσθέσεις κάτι άλλο;»

Σ.: « Να 'σαι καλά. Όχι. Εύχομαι καλή επιτυχία στην εργασία αυτή. Εύχομαι να βοήθησα. Και για εμάς είναι σημαντικό να κάνουμε να κάνουμε έτσι μία εσωτερική ανασκόπηση».

-«Σε ευχαριστώ πάρα πολύ, καλή συνέχεια και να χαίρεσαι τα παιδάκια σου και όλη την οικογένεια».

Σ.: «Επίσης, να είστε καλά!»