



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



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

**ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
(ΔΙ.Π.Μ.Σ.)**

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Αικατερίνης Η. Παρασκευοπούλου

Διπλωματούχα Τμήματος Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Πατρών

2008

«Διερεύνηση παραγόντων που διευκολύνουν το αναγνωστικό κλίμα της τάξης. Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση»

“L' indagine dei fattori che facilitano il clima di lettura nell' aula. Studio del caso dell' alunno con Ritardo Mentale Lieve”

“Investigation of factors that facilitate the reading classroom environment. Case Study of a female student with Mild Mental Retardation”

Επιβλέπων Καθηγητής: Αντώνιος Κ. Τραυλός,
Αναπληρωτής Καθηγητής

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές: Μαρία Δροσινού- Κορέα,
Επίκουρος Καθηγήτρια
Ευαγγελία Αραβανή,
Διδάκτωρ

Καλαμάτα, Οκτώβριος 2014

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης του Διακρατικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΙ.Π.Μ.Σ.) «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους», διενεργήθηκε έρευνα η οποία επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των παραγόντων που διευκολύνουν το αναγνωστικό κλίμα της τάξης. Το πόνημα αυτό αφορά στη μελέτη περίπτωσης μαθήτριας 9 ετών με Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση (ΕΝΚ) που παρακολουθούσε το γενικό δημοτικό σχολείο καθώς και στους ενήλικες που αλληλεπιδρούσαν με την ίδια. Η έρευνα διεξήχθη με την εφαρμογή ενός Διαφοροποιημένου Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Η μεθοδολογία ήταν μεικτή και αποτελείτο από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποσοτικά δεδομένα συνελέγησαν με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου κλίμακας Likert. Τα ποιοτικά δεδομένα καταγράφηκαν από τη συμμετοχική παρατήρηση και τις ημερολογιακές καταγραφές. Τα εργαλεία για τις παρατηρήσεις αποτελούνταν από την εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, τους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης μέσω των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΑΕ), τις παρατηρήσεις για τις γενικές και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τους διδακτικούς στόχους μέσω του προγράμματος διδασκαλίας (ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα). Παράλληλα, επιτεύχθηκε αξιολόγηση του ίδιου του προγράμματος με τη χρήση πειράματος. Τα ευρήματα παρουσίασαν ισχυρή σύνδεση μεταξύ των αναγνωστικών ικανοτήτων και του αυτοσυναίσθηματος όπως και αύξηση των αναγνωστικών επιδόσεων μέσω της δημιουργίας ενός κατάλληλου αναγνωστικού κλίματος. Λαμβάνοντας υπόψη τις ενδοατομικές και διαπροσωπικές διαφορές των παιδιών, παρουσιάζεται αναγκαία η εφαρμογή διαφοροποιημένων αναγνωστικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με το προσοδοφόρο αναγνωστικό κλίμα του σχολείου για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας και της ένταξης των μαθητών με ΕΝΚ στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: ΕΝΚ, αναγνωστικές δυσκολίες, αυτοσυναίσθημα, ΣΑΔΕΠΕΑΕ

ABSTRACT

As part of International Program of Postgraduate Studies (IPPS) “The development of educational skills in special treatment and education for dealing with problems faced by students with complex cognitive, emotional and social difficulties and their families”, conducted research which has focused on exploring the factors that facilitate the reading classroom environment. The present case study deals with a schoolgirl 9 years old with mild intellectual disabilities attending general primary school and adults who interact with her. The study is conducted by applying a diversified Targeted Individual Structured Integrated Special Education Program for pupils with Special Educational Needs (TISISEPfSEN). The methodology was mixed and consisted of quantitative and qualitative data. The quantitative data collected through questionnaires using the Likert scale. The qualitative data recorded by the researcher’s participant observation and calendar records. The tools consisted of observations from non typical assessment with Checklists of Basic Skills, the Framework Curricula for Special Education for students with SEN (FCSEfSEN), comments on the general and specific learning difficulties and the teaching plan (annual, monthly, weekly, daily curriculum). Furthermore, the program assessed using the experiment. The findings displayed a strong connection between reading skills and self-esteem creating a suitable reading environment. Taking the interpersonal and intra-individual children’s differences into consideration, the necessity of differentiated reading programs in conjunction with the differentiated reading environment in order to improve reading skills and the integration of students with mild mental retardation, are presented.

Key words: Mild Intellectual Disabilities, difficulties in reading, self-esteem, TISISEPfSEN

RIASSUNTO

Nel quadro dell'esercizio pratico, tirocinio del Programma Transnazionale di Studi Post-laurea "Competenze relazionali per insegnanti che interagiscono con alunni e famiglia con Bisogni Educativi Speciali (BES)", e' stata effettuata una ricerca la quale si e' concentrata sull'indagine dei fattori che facilitano il clima di lettura in classe. Questo lavoro riguarda lo studio di un caso di una alunna di 9 anni con un ritardo mentale lieve (RML) che frequentava la scuola elementare generale ed anche degli adulti che interagivano con lei. La ricerca e' stata effettuata con l'applicazione di uno Mirato, Individuale, Strutturato di Inserimento programma di una istruzione speciale ed Insegnamento per bambini con BES (MISIPISicBES). La metodologia era mista ed era formata da dati di qualita' e di quantita'. I dati di quantita' sono stati raccolti con la compilazione di un questionario della scala Likert. I dati di qualita' sono stati registrati dall'osservazione di partecipazione e le registrazioni del calendario. Gli strumenti per le osservazioni erano formati dall'osservazione pratica dell'alunno, le liste della valutazione pedagogica atipica tramite le Liste di Controllo di Abilita' Fondamentali (LCAF), del Quadro Analitico Del Programma Di Insegnamento Speciale (QADPDIS) per BES, le osservazioni delle difficolta' generali e speciali d'apprendimento e gli obiettivi didattici tramite il programma d'insegnamento (annuale, mensile, settimanale, giornaliero, programma didattico).

Parallelamente e' stata ottenuta una valutazione dello stesso programma con l'uso di esperimento. I reperti hanno presentato un collegamento forte tra le abilita' di lettura e dell'autosentimento come anche aumento del rendimento di lettura tramite la creazione di un clima di lettura adatto.

Tenendo conto le differenze interpersonali e personali dei bambini, si presenta come necessaria l'applicazione di programmi di lettura differenziati in combinazione con il clima redditizio di lettura della scuola per il miglioramento dell'abilita' di lettura e l'inserimento degli alunni con ENK nel quadro scolastico e sociale.

Parole chiave: RML, difficolta' di lettura, autosentimento, MISIPISicBES.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ABSTRACT	2
RIASSUNTO	3
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	12
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	19
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	19
2.1. Αναγνωστικό κλίμα	19
2.1.1. Κατάκτηση της ανάγνωσης και δημιουργία αναγνωστικού κλίματος της γενικής τάξης	19
2.1.2. Κατάκτηση της ανάγνωσης και δημιουργία αναγνωστικού κλίματος στην τάξη ανάγνωσης	26
2.2. Νοητική Καθυστέρηση	29
2.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός.....	29
2.2.2. Κριτήρια.....	31
2.2.3. Αιτιολογικοί παράγοντες	33
2.3. Τα παιδιά με Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση.....	34
2.3.1. Γνωστικά και συναφή χαρακτηριστικά.....	35
2.3.2. Οι αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών με ENK	36
2.4. Η εκπαίδευση των παιδιών με ENK	40

2.4.1.	Διαφοροποιημένα προγράμματα ανάγνωσης για μαθητές με ENK	41
2.4.2.	Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσω των ΣΑΔΕΠΕΑΕ	42
2.5.	Περιγραφή του προβλήματος.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο		50
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ		50
3.1.	Δείγμα	50
3.2.	Εργαλεία Μέτρησης.....	51
3.3.	Διαδικασίες της έρευνας	54
3.4.	Περιορισμοί της έρευνας	65
3.5.	Στατιστικές Αναλύσεις των Δεδομένων	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο		68
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....		68
4.	Αποτελέσματα της έρευνας.....	68
4.1.	1 ^η Ερευνητική υπόθεση.....	68
4.1.1.	Το ερωτηματολόγιο	68
4.1.2.	Ημι-δομημένη συνέντευξη.....	71
4.2.	2 ^η Ερευνητική Υπόθεση.....	73
4.2.1.	Παρατήρηση	74
4.2.2.	Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης.....	91
4.2.3.	Το πείραμα	102
4.2.4.	Το ερωτηματολόγιο	108
4.2.5.	Ημι-δομημένη συνέντευξη.....	109
4.3.	3 ^η Ερευνητική Υπόθεση.....	110
4.3.1.	Το ερωτηματολόγιο	110
4.3.2.	Ημι-δομημένη συνέντευξη.....	110
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο		112
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....		112

5.1.	Συζήτηση.....	112
5.2.	Συμπεράσματα	116
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	118
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	123
A.	Ερωτηματολόγιο	123
B.	Ημι-δομημένη συνέντευξη.....	126

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των 16 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου (n= 15).....	70
Πίνακας 2.Κατηγοριοποίηση των δεδομένων των συνεντεύξεων σε κώδικες, κατηγορίες και θεματικές.....	73

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Καταγραφή των επιδόσεων της Μαρίας με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση.....	78
Σχήμα 2. Καταγραφή των επιδόσεων της Μαρίας με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΓΜΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση...81	81
Σχήμα 3. Καταγραφή των επιδόσεων της Μαρίας με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑΕ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση.85	85
Σχήμα 4. Καταγραφή των επιδόσεων της Μαρίας με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με το ΠΑΠΑΕΜΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση.....	90

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Μέσες τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις του ερωτηματολογίου.....71

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

- Εικόνα 1.** Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση, κατανόηση και αντιστοίχιση λέξεων με το περιεχόμενο της εικόνας91
- Εικόνα 2.** Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση, κατανόηση και τονισμός των υπό διδασκαλία λέξεων92
- Εικόνα 3.** Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα δημιουργίας λέξεων από συλλαβές για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....93
- Εικόνα 4.** Διαφοροποιημένη γλωσσική δραστηριότητα με τη χρήση Η/Υ. Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου94
- Εικόνα 5.** Σχηματισμός και ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων στο πάτωμα95
- Εικόνα 6.** Γλωσσική δραστηριότητα με τη χρήση παπουτσόκουτου για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση και αντιστοίχιση των λέξεων με το περιεχόμενο της εικόνας96
- Εικόνα 7.** Γλωσσική δραστηριότητα για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τη χρήση μουσικού οργάνου. Δημιουργία και τονισμός των υπό διδασκαλία λέξεων.....97
- Εικόνα 8.** Γλωσσική δραστηριότητα – παζλ για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση και αντιστοίχιση των εικόνων με τις προτάσεις που αποτελούν οδηγίες-βήματα για το φύτεμα της φακής98
- Εικόνα 9.** Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Φύτεμα σπόρου φακής98
- Εικόνα 10.** Γλωσσική δραστηριότητα ανάγνωσης για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τη χρήση ντοσιέ99
- Εικόνα 11.** Γλωσσική δραστηριότητα για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τη χρήση αυτοσχέδιας κιθάρας. Ανάγνωση και τονισμός των λέξεων με τη βοήθεια της κιθάρας..... 100
- Εικόνα 12.** Διαφοροποιημένη γλωσσική δραστηριότητα ανάγνωσης για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ..... 101
- Εικόνα 13.** Διαφοροποιημένη γλωσσική δραστηριότητα ανάγνωσης για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Επανάληψη των διδαχθέντων λέξεων με τη χρήση παπουτσόκουτου 102
- Εικόνα 14.** Ενδεικτική μορφή 1^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας που αναφέρει τις λέξεις με στ που δυσκολεύουν τη Μαρία μαζί με τους ενισχυτές 103
- Εικόνα 15.** Δραστηριότητα 1^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας με τη χρήση παπουτσόκουτου. Οι απαντήσεις τοποθετούνται στην αντίστοιχη θέση του παπουτσόκουτου 103

Εικόνα 16. Ενδεικτική μορφή 2 ^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας που αναφέρει τις λέξεις με σπ που δυσκολεύουν τη Μαρία μαζί με τους ενισχυτές	104
Εικόνα 17. Δραστηριότητα 2 ^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας με τη χρήση ντοσιέ. Στις σωστές απαντήσεις τοποθετείται «τικ» και στις λανθασμένες X.....	104
Εικόνα 18. Ενδεικτική μορφή 3 ^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας που αναφέρει τις λέξεις με σκ που δυσκολεύουν τη Μαρία μαζί με τους ενισχυτές	105
Εικόνα 19. Δραστηριότητα 3 ^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας με τη χρήση ντοσιέ. Στις σωστές απαντήσεις τοποθετείται «τικ» και στις λανθασμένες X.	105
Εικόνα 20. Ενδεικτική μορφή 4 ^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας που αναφέρει τις λέξεις με σχ που δυσκολεύουν τη Μαρία μαζί με τους ενισχυτές	106
Εικόνα 21. Δραστηριότητα 4 ^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας. Στις δύο θήκες του παπουτσόκουτου τοποθετούνται οι σωστές και οι λάθος απαντήσεις αντίστοιχα	106
Εικόνα 22. Πρώτη σελίδα Κοινωνικής Ιστορίας με τις λέξεις που δυσκολεύουν τη Μαρία και τους ενισχυτές.....	107
Εικόνα 23. Δεύτερη σελίδα Κοινωνικής Ιστορίας με απεικόνιση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς.....	107
Εικόνα 24. Τρίτη σελίδα Κοινωνικής Ιστορίας με απεικόνιση της προτεινόμενης λύσης.....	108
Εικόνα 25. Δραστηριότητα 5 ^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας με τη χρήση ντοσιέ. Στις σωστές απαντήσεις τοποθετείται «τικ» και στις λανθασμένες X.	108

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΔΙ.Π.Μ.Σ.:	Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΕΝΚ:	Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση
ΣΑΔΕΠΕΑΕ:	Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΕΕΑ:	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΛΕΒΔ:	Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων
ΠΑΠΕΑΕ:	Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΛΓΜΔ:	Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών
ΠΑΠΑΕΜΔ:	Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών
ΑΠΣ:	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΕΠΣ:	Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών
ΕΔΑ:	Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης
ΕΑΕ:	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
Μ:	Μέση τιμή
ΤΑ:	Τυπική Απόκλιση
ΕΑΠ:	Ετήσιο Αναλυτικό Πρόγραμμα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) αποτελεί πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό που δραστηριοποιείται στον κλάδο της εκπαίδευσης και προβληματίζεται για τις εξελίξεις που συμβαίνουν στη χώρα μας γύρω από αυτόν. Οι ίδιες προκλήσεις ήταν αυτές που με ώθησαν να λάβω μέρος στο ΔΙ.Π.Μ.Σ. του Πανεπιστημίου Καλαμάτας με τίτλο «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους». Η διδακτική μου αλληλεπίδραση με μαθητές που παρουσιάζουν ΕΝΚ και παρακολουθούν το γενικό σχολείο στάθηκε εφαλτήριο για την επιλογή της πρακτικής μου άσκησης και κατ' επέκταση για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Κίνητρο για την ενασχόλησή μου με τους μαθητές με ΕΝΚ αποτέλεσε το προσωπικό μου ενδιαφέρον για την απογύμνωση της γνώσης από περιττολογίες και τη διδασκαλία αυτής σε περιβάλλοντα που ενισχύουν το ενδιαφέρον και τις ικανότητες των ίδιων μαθητών, καθώς όπως αναφέρει ο Χρηστάκης (2011α), η ουσιαστική γνώση πρέπει να συνυφαίνεται με τη ζωή του παιδιού με σκοπό την ένταξή του στην κοινότητα.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Τραυλό Αντώνη, επιβλέποντα της εργασίας, για τις καίριες συμβουλές του που βοήθησαν στην ολοκλήρωση του πονήματος. Ευχαριστώ, επίσης, την κ. Δροσινού Μαρία, συνεπιβλέπουσα της μεταπτυχιακής μου εργασίας, για την πολύτιμη βοήθειά της στα πλαίσια μιας υποδειγματικής συνεργασίας και την κ. Αραβανή Ευαγγελία. Τις ευχαριστίες μου οφείλω στους εκπαιδευτικούς, τη διευθύντρια του γενικού σχολείου και κυρίως τον δάσκαλο ΕΑΕ για την αμέριστη εμπιστοσύνη που μου έδειξαν κατά την πρακτική μου άσκηση. Δεν θα ήθελα να παραλείψω να ευχαριστήσω τους ενήλικες αλλά και τη μαθήτριά που αποτέλεσαν πρόθυμα αντικείμενο της έρευνας μου. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου και κυρίως στην αδερφή μου η οποία με στήριξε ποικιλοτρόπως καθ' όλη τη διάρκεια των Μεταπτυχιακών Σπουδών μου. Ως ελάχιστο δείγμα της ευγνωμοσύνης μου της αφιερώνω την εργασία αυτή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει υιοθετηθεί με διάφορους θεσμούς η έννοια της ένταξης για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο. Σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας μας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Να μπορεί δηλαδή να παιδεύεται όχι μόνο σε μορφωτικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο. Ο ρόλος του σχολείου δεν είναι μόνο να διδάξει τους μαθητές με ΕΕΑ αλλά μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα να συνυφάνει τις αποκτηθείσες γνώσεις με τη ζωή (Χρηστάκης, 2011α). Οι νέες γνώσεις θα αποτελέσουν κίνητρο για τους μαθητές να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους, να αναπτύξουν και να διατηρήσουν φιλικές σχέσεις και να συμμετέχουν σε ευρύτερους τομείς.

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και Διαθεματικά Ενιαία Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΣ) (ΥπεΠΘ, 2002), προϋποθέτουν την καλή χρήση της αναγνωστικής δεξιότητας για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Η γνώση που παρέχεται μέσα από αυτά δυσχεραίνεται για τους μαθητές που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες και ιδιαίτερα για τους μαθητές με Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση (ΕΝΚ) που όπως αναφέρει ο Χρηστάκης (2000), οι δυσκολίες των παιδιών με ΕΝΚ εντοπίζονται στις αντιληπτικές λειτουργίες, στις μνημονικές λειτουργίες, στον προσανατολισμό στον χώρο-χρόνο, στον συντονισμό και στην προσοχή, λειτουργίες που θεωρούνται ζωτικής σημασίας για την αναγνωστική διαδικασία. Πέρα από τις εγκεφαλικές λειτουργίες που εκτελούνται κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, σημαντικός παράγοντας για την ορθή ανάγνωση αποτελεί η συναισθηματική επάρκεια και ωριμότητα του παιδιού (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης & Μελάς, 2009). Η συναισθηματική σταθερότητα των μαθητών για τη βελτίωση της αναγνωστικής τους δεξιότητας μελετήθηκε σε έρευνα της Casserly (2011), στην οποία παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες αναγνωστικού τύπου εκπαιδεύτηκαν σε κατάλληλα διαμορφωμένα περιβάλλοντα που προωθούσαν ένα θετικό αναγνωστικό κλίμα. Η μελέτη αυτή έδειξε ότι οι αποκτηθείσες γνώσεις εδραιώθηκαν με τη χρήση διαφοροποιημένων προγραμμάτων μέσα σε ένα ευχάριστο αναγνωστικό κλίμα. Ακόμα, η βελτίωση της συναισθηματικής τους οργάνωσης

προώθησε την επικοινωνία και τις φιλικές τους σχέσεις. Σε αντίστοιχη έρευνα των Gardino και Fullerton (2010), απεδείχθη ότι η βελτίωση του κλίματος στην αίθουσα διδασκαλίας μπορεί να αυξήσει την ακαδημαϊκή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και να μειώσει τις διασπαστικές συμπεριφορές. Η εφαρμογή των διαφοροποιημένων προγραμμάτων είναι ευρέως διαδεδομένη όσο αφορά στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών με ENK. Τα περισσότερα από αυτά υπογραμμίζουν την ενίσχυση της μνήμης (Butt, 1984; Jeffrey, 1981; Merry & Peutrill, 1994; Moore & Wade, 1998; Fredrick, Davis, Alberto, & Waugh, 2013), την εκμάθηση στρατηγικών αυτοβοήθειας (Brooks, 1999; Sheriff & Boon, 2014), την αναλυτική ή τη συνθετική μέθοδο ανάγνωσης (Gillies, 1986; Johnston, 1992; Shaw & Davison, 2009; Fredrick et al., 2013) και τα διαφοροποιημένα υλικά διδασκαλίας (Kemp, 1986; Roberts, Leko, & Wilkerson, 2013). Όλα τα παραπάνω συνθέτουν το προφίλ ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης - ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014α) κάνοντας την εφαρμογή του αναπόσπαστο κομμάτι αυτού του πονήματος.

Κατά την ανάπτυξη του θεωρητικού μέρους της εργασίας, επιχειρήθηκε η παρουσίαση των βασικών παραμέτρων που οφείλει ένας εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του προκειμένου και οργανώσει και να διεξάγει τη διδασκαλία του σε μαθητές με ENK. Δεδομένου ότι ο προσανατολισμός της Ειδικής Εκπαίδευσης είναι η ένταξη των παιδιών με ENK στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο με τη δημιουργία ουσιαστικών προγραμμάτων ένταξης/ εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010), το έργο του δασκάλου καθίσταται ιδιαίτερα απαιτητικό. Βασική επιδίωξη της εργασίας αυτής ήταν η διερεύνηση του έργου αυτού μέσα από τη διδασκαλία της Γλώσσας.

Προκειμένου να παρουσιαστεί μία διδασκαλία που συνάδει με τις αρχές της ένταξης, πραγματοποιήθηκε ειδική εξατομικευμένη στήριξη σε μαθήτρια με ENK. Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν η διαμόρφωση του αναγνωστικού κλίματος σύμφωνα με τις ανάγκες της μαθήτριας προκειμένου να αναπτύξει επαρκώς τις δεξιότητες για την ανάγνωση του γραπτού λόγου. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν: α) η εφαρμογή διαφοροποιημένων γλωσσικών δραστηριοτήτων, β) η χρήση εποπτικού υλικού που συμβαδίζει με το αναγνωστικό επίπεδο της μαθήτριας αλλά και με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά της, γ) η βελτίωση του αυτοσυναισθήματος της μαθήτριας προωθώντας την αναγνωστική ικανότητα και δ) η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης εκτιμώντας τις αποκτηθείσες δεξιότητες και γνώσεις της μαθήτριας.

Σε παρόμοια έρευνα της Casserly (2011), παρουσιάστηκαν οι παράγοντες του αναγνωστικού κλίματος της τάξης που επηρέασαν την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με δυσκολίες στην ανάγνωση. Η σκοπιμότητα της παρούσας έρευνας στηρίχθηκε στην υπάρχουσα έρευνα της Casserly (2011), καθιστώντας αναγκαία τη διερεύνηση των παραγόντων που διευκόλυναν το αναγνωστικό κλίμα του τμήματος ένταξης που εδράζει στο γενικό σχολείο ειδικότερα για τους μαθητές που παρουσιάζουν ENK.

Αναφερόμενοι στη ικανότητα ανάγνωσης κρίνεται απαραίτητο να υπογραμμιστούν οι δύο κύριες διαδικασίες που συνθέτουν το νόημα της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η ανάγνωση πραγματοποιείται με την ολοκλήρωση αναγνώρισης και αποκωδικοποίησης της λέξης και την κατανόηση του νοήματος αυτής. Η πληθώρα των ερευνών σχετικά με την ανάγνωση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση επικεντρώνεται στην ικανότητα, διδασκαλία και βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών. Σε έρευνα των Channell, Loveall, και Connors (2013), αποδείχθηκε ότι η φωνολογική αποκωδικοποίηση είναι εκείνη που ευθύνεται για τις δυσκολίες των μαθητών στην αναγνώριση των λέξεων, συνεπώς ένα παρεμβατικό πρόγραμμα που στοχεύει στη φωνολογική ενημερότητα και φωνολογική μνήμη μπορεί να βελτιώσει την ανάγνωση των μαθητών με ENK. Την ίδια θέση υποστήριξαν σε έρευνά τους οι Fredrick και συνεργάτες (2013), δημιουργώντας ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα εκμάθησης των φωνημάτων και δημιουργίας νέων λέξεων λαμβάνοντας υπόψη το έλλειμμα που παρουσιάζουν οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση στη μνήμη.

Πολλές πρόσφατες έρευνες, όπως αυτές των Sheriff και Boon (2014), Browder, Hudson, και Wood (2013) και Roberts και συνεργάτες (2013), επικεντρώθηκαν στη διδασκαλία της ανάγνωσης με στόχο την κατανόηση του νοήματος του κειμένου δημιουργώντας διαφοροποιημένα προγράμματα τα οποία υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της ανάγνωσης σε επίπεδο κατανόησης. Σε έρευνα των Sheriff και Boon (2014), δημιουργήθηκε ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα ανάγνωσης-κατανόησης με τη χρήση υπολογιστών. Οι μαθητές χρησιμοποιώντας γραφικούς οργανωτές ήταν σε θέση να βελτιώσουν και να διατηρήσουν την ικανότητα κατανόησης κειμένων. Γραφικούς οργανωτές χρησιμοποίησε και η Browder και συνεργάτες (2013) σε αντίστοιχο διαφοροποιημένο πρόγραμμα. Οι ίδιοι έκαναν χρήση του μνημονικού αυτού βοηθήματος για τη διδασκαλία των ορισμών των ερωτήσεων κατανόησης (who, where, what) (Browder et al., 2013).

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας στηρίζεται στη σχετική διαμάχη που προκύπτει μεταξύ της επικράτησης της διδασκαλίας, της αποκωδικοποίησης της λέξης και της διδασκαλίας του νοήματος αυτής. Όπως προέκυψε απ' την παραπάνω βιβλιογραφία, κρίθηκε αναγκαία η δημιουργία ενός παρεμβατικού προγράμματος το οποίο περιλαμβάνει τη διδασκαλία της αποκωδικοποίησης σε συνδυασμό με την κατανόηση των λέξεων μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες σε μαθητές με ENK.

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τη θεματική αυτή, προέκυψαν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία μετατράπηκαν σε υποθέσεις που συνέθεσαν την ολότητα τούτης της εργασίας. Κύριος προβληματισμός που γεννήθηκε ήταν κατά πόσο ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να προωθήσει την ένταξη των μαθητών με ENK με τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου αναγνωστικού κλίματος, βελτιώνοντας παράλληλα τη συναισθηματική οργάνωση και την αναγνωστική ικανότητα των ίδιων με στόχο την προαγωγή των δυνατοτήτων τους και την ένταξη αυτών στο σχολικό πλαίσιο.

Όπως είναι γνωστό, το παιδί εκφράζει προς τα έξω την εικόνα του εαυτού του, αναπτύσσει ενδιαφέροντα στο περιβάλλον του και συνεργάζεται με τους άλλους. Τα συναισθήματα είναι συνδεδεμένα με την ανάγκη του παιδιού να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες και λειτουργική αλληλεπίδραση με τους άλλους στην προσπάθειά του να ενσωματωθεί στο κοινωνικό του περιβάλλον (Δροσινού και συν., 2009). Τα ενδιαφέροντα διατηρούν το παιδί σε συναισθηματική εγρήγορση και το βοηθούν να εμπλακεί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία καθώς ό,τι επιλέγεται μαθαίνεται και εδραιώνεται (Χρηστάκης, 2000). Το αυτοσυναίσθημα των μαθητών με ENK έγκειται στην αξιολόγηση των πράξεων, στην αποδοχή των αποτυχιών και στη χαρά των επιτυχιών (Δροσινού και συν., 2009). Σε έρευνα της Thomson (2012), το αυτοσυναίσθημα ενός παιδιού καθορίζεται από την αποδοχή που αυτό λαμβάνει από τους άλλους και προσδιορίζεται με βάση την επιτυχία και την πρόοδό του σε τέσσερις τομείς: τον κοινωνικό τομέα (αποδοχή, φιλίες), τον τομέα των ικανοτήτων (σε μια περιοχή δεξιοτήτων), τον τομέα των φυσικών αναγκών (ένδυση, ελκυστικότητα) και στον τομέα του χαρακτήρα (προσπάθεια, γενναιοδωρία). Το παιδί που είναι σε θέση να ικανοποιείται, να ελέγχει και να βελτιώνει το αυτοσυναίσθημά του, μπορεί να ενταχθεί στο περιβάλλον του με επιτυχία (Χρηστάκης, 2011β). Η ενίσχυση και η αναγνώριση των τεσσάρων τομέων του αυτοσυναίσθηματος από τους εκπαιδευτικούς, είναι απαραίτητες για την προώθηση και τη διατήρηση της θετικής

αυτοεκτίμησης (Thomson, 2012). Παράλληλα, σε έρευνα του Swinson (2008), το αυτοσυναίσθημα ορίστηκε ως τα σφαιρικά συναισθήματα και οι συμπεριφορές που διατηρεί το παιδί για τον εαυτό του. Η εκπαίδευση για την προώθηση του θετικού αυτοσυναίσθηματος προϋποθέτει την αντιμετώπιση των ατόμων με ENK ως ικανά να αναλάβουν την βελτίωση του βιοτικού τους επιπέδου. Οι οικογένειες και οι ειδικοί που εμπλέκονται στην φροντίδα των παιδιών με ENK είναι συνυπεύθυνοι ώστε να τα κατευθύνουν σε αυτή την πορεία (Arellano & Peralta, 2013).

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006), η χρησιμοποίηση ερευνών που ήδη υπάρχουν είναι ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος δημιουργίας νέων ερευνητικών ιδεών. Οι υποθέσεις δομήθηκαν με γνώμονα την ιδέα για βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης παιδιών με ENK που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες έπειτα από παρατήρηση μαθητών με ENK. Όπως αναφέρεται από τους παραπάνω συγγραφείς (2006), έπειτα από παρατήρηση και διαισθητική προσέγγιση, είναι πιθανό να αποκτηθεί η αίσθηση των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα σε μεταβλητές.

Υπό αυτό το πρίσμα διατυπώθηκαν οι τρεις ερευνητικές υποθέσεις που παρατίθενται παρακάτω.

1. Η διαμόρφωση θετικού αναγνωστικού κλίματος της τάξης βελτιώνει την αναγνωστική ικανότητα της μαθήτριας με ENK.
2. Η βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας της μαθήτριας με ENK τονώνει το αυτοσυναίσθημά της.
3. Η τόνωση του αναγνωστικού αυτοσυναίσθηματος της μαθήτριας με ENK προωθεί την ένταξή της στο σχολικό πλαίσιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Αναγνωστικό κλίμα

Το έργο του δασκάλου είναι ιδιαίτερα δύσκολο. Πέρα από την άριστη γνώση του γνωστικού αντικειμένου που οφείλει να κατέχει, είναι απαραίτητο να δημιουργεί ευνοϊκό προς μάθηση περιβάλλον, καθώς οι αποδέκτες της βρίσκονται σε αναπτυξιακά στάδια τα οποία χρειάζονται κατάλληλο και ευαίσθητο χειρισμό. Για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία αποτελεσματικού κλίματος στη σχολική τάξη. Η αναφορά στο σχολικό κλίμα υποδηλώνει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης (Casserly, 2011).

2.1.1. Κατάκτηση της ανάγνωσης και δημιουργία αναγνωστικού κλίματος της γενικής τάξης

Προκειμένου να καταστούν κατανοητά τα στάδια από τα οποία πρέπει να περάσει ο μαθητής κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης κρίνεται χρήσιμο να γίνει μνεία στους παράγοντες αυτούς. Σύμφωνα με τους Δροσινού και συνεργάτες (2009), ο μαθητής, σε πρώτο στάδιο, είναι σε θέση να διακρίνει οπτικά τα γλωσσικά σύμβολα (παρατήρηση), καθώς και ακουστικά διάφορους ήχους (ακρόαση). Σταδιακά, αρχίζει να μετατρέπει τους φθόγγους σε λέξεις και προτάσεις (μηχανισμός αποκωδικοποίησης) καταλήγοντας να αρθρώνει σωστά όσα διαβάζει με το ανάλογο εκφραστικό ύφος που απαιτείται. Όσο εξελίσσεται αρχίζει να κατανοεί το περιεχόμενο των εννοιών, να ερμηνεύει μηνύματα και να αντιδρά νοητικά απέναντι σε εκφραζόμενες ιδέες. Όπως αναφέρεται σε έρευνα των Verhoven, Reitsma, και Siegel (2011), κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης, τα παιδιά αρχίζουν να κατακτούν τις πρωταρχικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης και σταδιακά μαθαίνουν να τις χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη ακρίβεια και ταχύτητα. Με αυτόν τον τρόπο, αυτοματοποιείται η άμεση αναγνώριση των σύνθετων μονάδων του λόγου αλλά και ολόκληρων των λέξεων. Η αυτόματη ανάγνωση των λέξεων καθιστά τα παιδιά ικανά να εστιάσουν στην κατανόηση του νοήματος παρά στην αναγνώριση των λέξεων καθιστώντας τα ικανά να χρησιμοποιούν την ανάγνωση ως εργαλείο αφομοίωσης

νέων πληροφοριών και απόψεων. Είναι, πλέον, ευρέως αποδεκτό ότι οι γνωστικοί και οι γλωσσικοί παράγοντες έχουν σημαντικό αντίκτυπο τόσο στην κατάκτηση της ανάγνωσης όσο και στην αναγνωστική δυσλειτουργία (Verhoven et al., 2011). Ένα ακόμα στάδιο για την κατάκτηση της ανάγνωσης μπορεί να θεωρηθεί η αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη. Σε έρευνα της Aravani (2011), χρησιμοποιήθηκε η θεωρία ανταπόκρισης του αναγνώστη σύμφωνα με την οποία η κατανόηση του νοήματος έγκειται στην αλληλεπίδραση του κειμένου και του αναγνώστη κατά την οποία χρησιμοποιεί το προσωπικό υπόβαθρο για να προβλέψει, να προσαρμόσει και να συμπεράνει το νόημα. Σύμφωνα με την Aravani (2011), η αλληλεπίδραση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου ενίσχυσε τα αναγνωστικά κίνητρα των μαθητών, τη φαντασία, τις γνωστικές ικανότητες και τις στρατηγικές κατανόησης μέσω της διατύπωσης υποθέσεων, της πρόβλεψης, της διακοπτόμενης ανάγνωσης και της συστηματικής επεξεργασίας του κειμένου (Aravani, 2011).

Η ικανότητα αυτή μεταφράζεται διαφορετικά ως μαθησιακή ετοιμότητα του παιδιού. Η ετοιμότητα (readiness) είναι ένας πολυδιάστατος όρος ο οποίος αναφέρεται σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του παιδιού. Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Δροσινού, 2014β). Η σχολική ετοιμότητα αναφέρεται στη φάση προετοιμασίας του παιδιού για να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες και να διαμορφώσει στάσεις οι οποίες θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος (Δροσινού και συν., 2009). Σ' αυτό το στάδιο ο μαθητής δύναται πλέον να επικοινωνεί αποτελεσματικά με το περιβάλλον του καθώς διαθέτει την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής λόγου κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας (Χατζηλουκά-Μαυρή, 1997).

Το περιβάλλον του σχολείου διαδραματίζει καίριο ρόλο στην ομαλή ένταξη του παιδιού στη σχολική ζωή. Η πρώτη επαφή του με το σχολικό περιβάλλον ενδέχεται να επηρεάσει σημαντικά τη στάση του απέναντι στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Λεοντίου (1985), «η προσαρμογή στο περιβάλλον είναι βασική παιδαγωγική αρχή και θεμελιακή απαίτηση της ψυχολογικής πραγματικότητας του παιδιού αυτής της ηλικίας, ιδιαίτερα τώρα που ο χαρακτήρας του σχολείου είναι βασικά παιδοκεντρικός» (σελ. 100).

Η Χατζηλουκά-Μαυρή (1997) πρότεινε ορισμένους σημαντικούς παράγοντες που αναφέρονται στο σχολικό περιβάλλον και ενισχύουν ή εμποδίζουν τη διαδικασία κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός και το περιβάλλον της πρώτης τάξης του δημοτικού, οι χώροι του σχολείου, ο διευθυντής και το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό και η σχέση του μαθητή μαζί τους, η εμπειρία από τις πρώτες μέρες στο σχολείο, οι συμμαθητές και ο υπόλοιπος διδακτικός πληθυσμός και τέλος οι διδακτικές διαδικασίες (Χατζηλουκά-Μαυρή, 1997).

Ο εκπαιδευτικός της πρώτης τάξης αποτελεί το θεμέλιο λίθο για την ομαλή προσαρμογή του παιδιού, την προαγωγή της μάθησης και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τον Μπίρτσα (1990), στοιχεία όπως η επιδεξιότητα και η επινοητικότητα του εκπαιδευτικού μπορούν να ενθαρρύνουν την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή. Έχει δειχθεί ότι τα παιδιά που δημιουργούν συνεργατική σχέση με τον δάσκαλο εκφράζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση της ανάγνωσης (Casserly, 2011). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Λεοντίου (1985), θεμελιώδης στην εξέλιξη και πορεία της μάθησης και διδασκαλίας κάθε μαθήματος θεωρείται η ψυχική διάθεση του ίδιου του διδάσκοντα, ο οποίος θα πρέπει να διακρίνεται από υπομονή, νοιάξιμο και επιείκεια, ενθαρρύνοντας τους μαθητές και αποφεύγοντας τις τιμωρίες και επιπλήξεις. Αντίστοιχη έρευνα της Casserly (2011), απέδειξε ότι η προσωπικότητα του δασκάλου είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για τη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές που αποτελούσαν το δείγμα της έρευνάς της υποστήριξαν ότι ένας καλός δάσκαλος είναι «καλός» απέναντι στις αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών, έχει αίσθηση του χιούμορ, είναι καλός ακροατής και επιδεικνύει ευγένεια και υπομονή (Casserly, 2011).

Οι Χατζηλουκά-Μαυρή (1997) και Λεοντίου (1985) έχουν επισημάνει ορισμένα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να καλλιεργήσει ή να κατέχει ο δάσκαλος ώστε να προωθήσει τη μάθηση της ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, προτείνουν τα ακόλουθα:

α) Συναισθηματική σταθερότητα και ήθος, ευσυνειδησία και εργατικότητα, προσεγμένη εμφάνιση, ελκυστική ομιλία, ηρεμία, χαρούμενη διάθεση, γλυκύτητα ύφους, ειλικρίνεια και θέρμη στις χειρονομίες, απλότητα, ανθρωπιά στην ανάπτυξη σχέσεων, ζωντάνια, προθυμία να ακούει όλους τους μαθητές και κάθε στιγμή. Β) Άμετρη αγάπη και ενδιαφέρον για τα παιδιά, γνώση και σεβασμό της παιδικής ψυχής, υπομονή, επιείκεια, επικοινωνιακή ικανότητα, κατανόηση, αποδοχή του ατόμου, δημοκρατική οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, δημιουργία εγκάρδιας και

χαρούμενης ατμόσφαιρας, μητρικής στοργής και ασφάλειας. Γ) Ισότιμη μεταχείριση όλων των παιδιών άσχετα με την κοινωνικοοικονομική προέλευση, προθυμία για συνεργασία, διάλογο, ευεξία, συνεχής ενθάρρυνση και ενίσχυση του μαθητή με επαίνους. Δ) Ευστροφία πνεύματος, δημιουργικότητα, εφευρετικότητα, φαντασία, επιστημονική κατάρτιση, προσπάθεια για «δια βίου» επιμόρφωση. Όπως έχει υποστηριχθεί σε έρευνα των Guo, Piasta, Justice, και Kaderavek (2010), τα υψηλά επίπεδα λεξιλογίου που κατακτούν οι μαθητές σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και του υψηλού επιπέδου που διατηρεί το περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας. Σε συνέχεια της ίδιας θέσης οι Gardino και Fullerton (2010), υποστηρίζουν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται στην εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης της τάξης οι οποίες είναι δυναμικές, προληπτικές και σχετικά εύκολες στην εφαρμογή. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού από διδακτική σκοπιά έγκειται στις γνώσεις που κατέχει, στην οργάνωση και σαφήνεια της διδασκαλίας του, στον σωστό σχεδιασμό της πορείας, καθώς και στη συνοχή του μαθήματος. Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2006), οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν περισσότερες γνώσεις για το αντικείμενό τους, που τις έχουν καλά αφομοιώσει και οργανώσει, είναι σε θέση να παρουσιάζουν καλύτερα τη διδακτέα ύλη, να αναγνωρίζουν ευκολότερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους και να τις αντιμετωπίζουν ευχερέστερα. Όσο αφορά στην οργάνωση και στη σαφήνεια της διδασκαλίας, οι παραπάνω συγγραφείς, αναφέρουν πως οι μαθητές εκείνων που είναι σαφείς και συγκεκριμένοι στη διδασκαλία, μαθαίνουν καλύτερα. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός παρέχει τις απαραίτητες εξηγήσεις και κάνει τις αναγκαίες διασυνδέσεις ανάμεσα στα γεγονότα ή τις έννοιες του μαθήματος. Δίνει διευκρινήσεις που βοηθούν στη διασύνδεση και στην κατανόηση της ύλης και χρησιμοποιεί τα κατάλληλα μέσα για αυτό, όπως διαγράμματα, εννοιολογικούς χάρτες κ.ά. Ακόμα, χρησιμοποιεί λεξιλόγιο οικείο στους μαθητές αποφεύγοντας κοινότυπες λέξεις ή φράσεις οι οποίες καθιστούν το μάθημα ανιαρό (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Από παιδαγωγική σκοπιά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργεί ευνοϊκό για τη μάθηση περιβάλλον στη σχολική τάξη και να ενθουσιάζει τους μαθητές του. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να διαχειρίζεται τη σχολική τάξη έχοντας ξεκάθαρους κανόνες, σαφής προσδοκίες από τους μαθητές και να αξιολογεί τα εκπαιδευτικά μέσα που διαθέτει. Είναι εξίσου σημαντικό να δείχνει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει τόσο με την προσωπική του εμπλοκή σε αυτό όσο

και με τις διδακτικές του ικανότητες αλλά και για τους μαθητές του ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους, διατηρώντας υψηλές προσδοκίες για αυτούς, λύνοντας τις απορίες και τα προβλήματα των μαθητών με πρωτότυπους και κατανοητούς τρόπους. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δείχνει ενθουσιασμό, αφοσίωση, δράση και αγάπη για τους μαθητές του, αλλά, παράλληλα, πρέπει να είναι πεπεισμένος ότι το να μάθουν οι μαθητές του αυτά που τους διδάσκει αξίζει και τον κόπο και τον χρόνο που διαθέτει μεταδίδοντας το ίδιο σε εκείνους (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Ιδιαίτερη για το έργο της εκμάθησης της ανάγνωσης είναι η σημασία του ίδιου του περιβάλλοντος της τάξης, το οποίο σύμφωνα με την Χατζηλουκά-Μαυρή (1997) και τον Λεοντίου (1985), θα πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο ώστε να προάγει τη διάθεση για μάθηση. Ειδικότερα, σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζουν τα χρώματα στους τοίχους, καθώς και εικόνες με τίτλους ή φράσεις που είναι εύκολα αναγνώσιμες ή μπορεί ο μαθητής να τις «μαντέψει», κάρτα πάνω στα οποία μπορεί να απεικονίζεται κάποιο απόφθεγμα ή ποίημα, το οποίο βέβαια να ανταποκρίνεται στο αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών. Θα μπορούσε μάλιστα ο δάσκαλος να βοηθήσει τα παιδιά να φτιάξουν τα ίδια σελίδες με φράσεις από παραμύθια ή κείμενα που τους αρέσουν, γραμμένα με μεγάλα γράμματα ή ακόμη και έτοιμες φωτογραφίες με συνθήματα ή οποιασδήποτε μορφής αναγνωστικά ερεθίσματα. Επιπλέον, το σχολείο θα πρέπει να διαθέτει ειδικά οργανωμένους χώρους, πλούσιους σε βιβλία, περιοδικά ή εφημερίδες, οι οποίοι θα χρησιμοποιούνται ως αναγνωστήρια.

Ο χώρος της αίθουσας στην οποία διεξάγεται η διδασκαλία θα πρέπει να είναι ευρύχωρη, με μικρά έπιπλα, τα οποία δεν εμποδίζουν την άνετη κίνηση στον χώρο, ενώ οι θέσεις των παιδιών καλό θα είναι να είναι σταθερές. Θα πρέπει επίσης να επικρατεί τάξη, να είναι συμμαζεμένη και τακτοποιημένη. Εξίσου τακτοποιημένο, καθαρό και όμορφα βαμμένο θα πρέπει να είναι στο σύνολό του το σχολικό κτίριο. Η ύπαρξη φυτών και λουλουδιών, η παρουσία πινακίδων με μηνύματα υποδοχής προς τους μαθητές και η εγκάρδια υποδοχή από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τον διευθυντή θα μπορούσαν επίσης να συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση θετικού κλίματος, πρόσφορου για μάθηση (Χατζηλουκά- Μαυρή, 1997; Λεοντίου, 1985). Σε άλλη έρευνα (Casserly, 2011), το περιβάλλον της τάξης, ως προς το μικρό της μέγεθος, έδειξε ότι εξυπηρετεί περισσότερο στη συγκέντρωση, με λιγότερα παιδιά να επιζητούν το ενδιαφέρον του δασκάλου μειώνοντας έτσι τον θόρυβο. Ακόμα, ο μικρός αριθμός των μαθητών δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να γίνονται

περισσότερο επεξηγηματικοί εφόσον ο χρόνος επαρκεί. Όπως έχει διαπιστωθεί, όσο μεγαλύτερη ικανοποίηση βιώνουν οι μαθητές για το περιβάλλον διδασκαλίας και το εποπτικό υλικό, αλλά και όσο λιγότερες προστριβές παρουσιάζονται, τόσο μεγαλύτερη είναι η αποτελεσματικότητά τους στα γλωσσικά μαθήματα (McMahon, Wernsman, & Rose, 2009). Σε αντίθετη περίπτωση όπου οι μαθητές βρίσκονται σε αρνητικά περιβάλλοντα, όπως αίθουσες με φτωχό εποπτικό υλικό, τείνουν να παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα εξωτερίκευσης, διαπροσωπικά και ενδοπροσωπικά, καθώς και μαθησιακές δυσκολίες (Milkie & Warner, 2011).

Αφού λοιπόν διασφαλισθεί ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον και προωθηθεί η θερμότητα και ασφάλεια μέσα στην τάξη, ο δάσκαλος θα πρέπει να προχωρήσει στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τον Παπάνη, όπως αναφέρεται στην Χατζηλουκά-Μαυρή (1997), υπάρχουν αρκετά μοντέλα διδασκαλίας, τα οποία συνοψίζονται στις παρακάτω κατηγορίες:

α) Αυτά που στηρίζονται στα στοιχεία που συνθέτουν τα γραπτά κείμενα, τα οποία ο μαθητής πρέπει να κατακτήσει αποκτώντας σταδιακά ένα σύνολο από προαναγνωστικές και αναγνωστικές ικανότητες. Αρχικά ενισχύονται οι οπτικές αναπαραστάσεις των γραμμάτων και ο μαθητής ασκείται στην αναγνώρισή τους. Ορισμένες από τις μεθόδους αυτές θεωρούνται η άμεση διδασκαλία, η διαρκής εξέταση των γνώσεων, οι επαναλήψεις των επιμέρους δεξιοτήτων, ώστε να καλλιεργηθεί μια ενιαία κριτική, αναλυτική σκέψη και αναγνωστική ικανότητα. Στα αρχικά στάδια της εφαρμογής αυτής της μεθόδου, εξάίρεται η εξάσκηση των φωνολογικών δεξιοτήτων των μαθητών. Αντίστοιχη μέθοδος χρησιμοποιήθηκε από την Johnston (1992), όπου η αναγνωστική ικανότητα αποκτήθηκε μέσω της διδασκαλίας του φωνολογικού κώδικα. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές ήταν ικανοί να διαβάζουν και ψευδολέξεις επιτυγχάνοντας τη διάκριση μεταξύ αυτών και των πραγματικών λέξεων.

β) Αυτά που ενισχύουν την εξάσκηση της κατανόησης των μαθητών. Οι μαθητές βασίζονται στις προγενέστερες γνώσεις τους και εν συνεχεία συγκρίνουν τις νέες πληροφορίες που αποκτούν στο σχολείο με αυτές. Έργο του δασκάλου στην περίπτωση αυτή δεν αποτελεί η άμεση διδασκαλία της ανάγνωσης, αλλά να προωθήσουν το γνωσιακό και αναγνωστικό περιβάλλον, που βασίζεται στις εμπειρίες και όχι στην άμεση καθοδήγηση. Αυτό σταδιακά θα ενισχύσει την ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών μέσω των εμπειριών τους και της ελεύθερης επαφής τους με τα κείμενα. Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας των

μαθητών δεν στηρίζεται στην ακρίβεια της αποκωδικοποίησης, αλλά στην κατανόηση αυτού που διαβάζουν. Τα λάθη στην ανάγνωση αποκαλούνται «αναντιστοιχίες» ανάμεσα στην ενεργητική προσπάθεια των μαθητών να προσπελάσουν ένα κείμενο και του τρόπου που θα το εκφέρουν. Τα μοντέλα αυτά σχετίζονται με την πρόβλεψη της σημασίας των λέξεων, ανάλογα με τη θέση τους μέσα στο κείμενο. Σε ανάλογες έρευνες (Eastwood, 2000; Gillies, 1986; Merry & Peuttrill, 1994), υποστηρίχθηκε ότι η εκμάθηση κάποιων λέξεων με τη μέθοδο αυτή μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση εικόνων οι οποίες αναφέρονται στο περιεχόμενο των λέξεων με αποτέλεσμα να αποτυπώνονται καλύτερα στη μνήμη και να αναγιγνώσκονται με ευκολία μέσα σε ένα κείμενο.

γ) Μοντέλα αλληλεπίδρασης, τα οποία ουσιαστικά συνθέτουν τις δύο παραπάνω προσεγγίσεις. Κύριο καθήκον της διδασκαλίας είναι να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών για την ανάγνωση και να εμπλουτίσει τις γνώσεις τους, οι οποίες αποτελούν κι εδώ το υπόβαθρο της μάθησης. Η ανάγνωση εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία πρόβλεψης του νοήματος του κειμένου βάσει προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας και επιβεβαίωσης αυτών των προβλέψεων μέσω της ανάγνωσης, ενώ προωθείται η διδασκαλία του φωνητικού κώδικα και η ανάπτυξη αναγνωστικών στρατηγικών που προωθούν όχι μόνο την ανάγνωση αλλά και την κατανόηση του κειμένου, συμπεριλαμβάνοντας και τις εμπειρίες του μαθητή. Ωστόσο, η μεικτή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ανάγνωσης πρέπει να χρησιμοποιηθεί με σωφροσύνη και με σωστά δομημένο πρόγραμμα καθώς μπορεί να μπερδέψει τα παιδιά σχετικά με το πού και πότε πρέπει να χρησιμοποιούν τη μία ή την άλλη (Shaw & Davison, 2009).

Ανεξάρτητα ωστόσο από την επιλογή και την εφαρμογή οποιουδήποτε μοντέλου, ο δάσκαλος θα πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών ώστε οι μαθητές μέσω της ανάγνωσης να έρθουν σε επαφή με τον πραγματικό τους εαυτό και τον συναισθηματικό τους κόσμο (Χατζηλουκά- Μαυρή, 1997). Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει εκπαιδευτικοί και γονείς να αντιλαμβάνονται και να αντιμετωπίζουν τους μαθητές όχι ως μικρογραφίες ενηλίκων αλλά ως ολοκληρωμένα άτομα με εξίσου μεγάλες δυνατότητες, ενδιαφέροντα και ικανότητες (Arellano & Peralta, 2013).

2.1.2. Κατάκτηση της ανάγνωσης και δημιουργία αναγνωστικού κλίματος στην τάξη ανάγνωσης

Η ετοιμότητα του παιδιού για τη μάθηση και τη κοινωνική του προσαρμογή έχει μεγάλη σημασία για τη μαθησιακή του πορεία. Αυτό σημαίνει ότι η σχολική ετοιμότητα επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και απαιτείται να υποστηριχθεί με κατάλληλα δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Για τον λόγο αυτό σχεδιάζονται προγράμματα σχολικής ετοιμότητας τα οποία εφαρμόζονται με επιτυχία σε παιδιά με δυσκολίες μάθησης καθώς και σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση (Δροσινού και συν., 2009). Τέτοιου είδους προγράμματα στοχεύουν στη βελτίωση της αναγνωστικής ετοιμότητας. Σύμφωνα με τους Δροσινού και συνεργάτες (2009), η αναγνωστική ετοιμότητα των παιδιών με ΕΕΑ συνδέεται με τη νοημοσύνη και την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων, την οπτική διάκριση, την ακουστική ικανότητα, τη γενική και λεπτή κινητικότητα και τέλος τη γενική και συναισθηματική επάρκεια και ωριμότητα. Σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς, σε κάθε πρόγραμμα αναγνωστικής ετοιμότητας οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται έχουν σκοπό τη διερεύνηση και την αξιοποίηση καναλιών πρόσληψης πληροφοριών μάθησης, την καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών ανάγνωσης, τη διαχείριση των πηγών άγχους και ανασφάλειας, την αύξηση θετικού αυτοσυναισθήματος και την ανάπτυξη της αναγνωστικής αυτοεικόνας (Δροσινού και συν., 2009). Υπό αυτό το πρίσμα έχουν εφαρμοστεί διάφορες έρευνες που αφορούν στη δημιουργία κατάλληλου αναγνωστικού κλίματος σε ειδικές τάξεις ανάγνωσης.

Η καταλληλότητα του κλίματος της σχολικής τάξης λειτουργεί προωθητικά στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως αποδείχθηκε σε έρευνα των Roskos και Neuman (2011), ένα καλά σχεδιασμένο περιβάλλον αίθουσας, αποτελεί το πρώτο βήμα στην παροχή ενός περιβάλλοντος αλφαριθμητισμού που θα ενισχύσει τη μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Ανάλογα ευρήματα δείχνουν ότι στις περιπτώσεις που το περιβάλλον της μάθησης είναι ενεργητικό και προσφέρει πλούσια ερεθίσματα στους μαθητές οι συνάψεις που δημιουργούνται μεταξύ των κυττάρων του εγκεφάλου αυξάνονται σημαντικά (Thomas, 1983).

Αντίστοιχη έρευνα της Casserly (2011), απέδειξε ότι το κατάλληλο κλίμα της τάξης ανάγνωσης βελτιώνει σημαντικά την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες. Η συγκεκριμένη μελέτη αφορούσε σε περιβάλλοντα κατάλληλα διαμορφωμένα τα οποία προωθούσαν την ανάγνωση. Τα περιβάλλοντα αυτά ήταν είτε τάξεις είτε σχολεία ανάγνωσης. Τα είκοσι παιδιά που προσκλήθηκαν

να συμμετάσχουν στην έρευνα ήταν από την τρίτη/τέταρτη τάξη δημοτικού και βρίσκονταν στο πρώτο έτος της παρακολούθησης της τάξης/σχολείου ανάγνωσης. Χρησιμοποιήθηκε ποιοτική προσέγγιση μέσω μιας διαχρονικής μελέτης περίπτωσης συσσωρεύοντας δεδομένα τριών ή τεσσάρων ετών. Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, ημιδομημένες συνεντεύξεις για όλο το δείγμα των παιδιών και για κάθε χρόνο της έρευνας. Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν ήταν οι απόψεις μιας μικρής ομάδας παιδιών σε συνδυασμό με τις ιδιαίτερες εμπειρίες και την αποκτηθείσα γνώση. Οι ερωτήσεις κατατάχθηκαν σε έξι περιοχές: η επίγνωση των αναγνωστικών δυσκολιών, το μοντέλο συστήματος, τη μετάβαση, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, την πρόοδο και τους κοινωνικοσυναισθηματικούς παράγοντες. Σχετικά με την επίγνωση των παιδιών για τις αναγνωστικές δυσκολίες, τα ευρήματα έδειξαν ότι 19 από τα 20 παιδιά γνώριζαν και κατανοούσαν τις αναγνωστικές τους δυσκολίες και τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με αυτές. Επίσης, οι γονείς και οι δάσκαλοι των τάξεων/σχολείων ανάγνωσης συζήτησαν αυτή τη δυσκολία μαζί τους. Προέκυψαν τέσσερα θέματα υπογραμμίζοντας τις αρνητικές επιπτώσεις των αναγνωστικών δυσκολιών και τις δυσκολίες που προκύπτουν στις γενικές τάξεις συμπεριλαμβανομένου: τον ρυθμό που ακολουθεί το ΑΠΣ, τις ασκήσεις για το σπίτι, δυσκολίες σε συγκεκριμένα μαθήματα και την αυτοεκτίμηση. Οι μαθητές επισήμαναν τις δυσκολίες τους στο να ακολουθήσουν τον ιδιαίτερα γρήγορο ρυθμό του ΑΠΣ, στο να κάνουν μόνοι τους τις ασκήσεις στο σπίτι (που συνήθως τους βοηθούσαν οι γονείς) οι οποίες τους έπαιρναν πάρα πολύ χρόνο αλλά και στο να διαβάσουν ή να γράψουν στην τάξη αφού ένιωθαν ότι γίνονταν αντικείμενα χλεύης από τους συμμαθητές τους γεγονός που τους έκανε να ντρέπονται. Δεκαεπτά από τα παιδιά υποστήριζαν την προτίμησή τους στις τάξεις/σχολεία ανάγνωσης, δύο την προτίμηση τους στα γενικά σχολεία και ένα δεν έδειξε καμία προτίμηση. Η ανάλυση των προτιμήσεων έγινε με γνώμονα το περιβάλλον της τάξης και τη μέθοδο διδασκαλίας, την πρόοδο, τον χαρακτήρα του δασκάλου και τον εκφοβισμό. Το μικρό μέγεθος της τάξης έδειξε να βοηθάει τους μαθητές καθώς μπορούσαν να συγκεντρωθούν καλύτερα αφού μειώθηκε ο θόρυβος των μαθητών που ζητούσαν τη βοήθεια της δασκάλας. Επίσης, το περιβάλλον ήταν πιο φιλικό αφού και οι συμμαθητές είχαν τις ίδιες δυσκολίες. Ακόμα, μειώθηκαν τα επίπεδα άγχους και στρες εξαιτίας της εξατομικευμένης παρέμβασης και των τεχνικών διδασκαλίας της εκπαιδευτικού. Η μείωση του αριθμού ασκήσεων για το σπίτι ήταν ένα στοιχείο που αναφέρθηκε από τα παιδιά καθώς λιγότερες ασκήσεις εκτελούνταν από τους ίδιους τους μαθητές χωρίς

ιδιαίτερη γονεϊκή βοήθεια. Τα παιδιά ένιωθαν πιο έξυπνα εξαιτίας της προόδου που είχαν κάνει. Επιπλέον, τα παιδιά αναφέρθηκαν στην προσωπικότητα της εκπαιδευτικού της τάξης/σχολείου ανάγνωσης και πόσο σημαντική είναι στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που συντελεί στη μάθηση, όπως και στην ικανότητά της να αναγνωρίζει πως τα παιδιά μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους. Παράλληλα, αναγνώρισαν πως ο έπαινος και η υπομονή της δασκάλας ήταν θετικά στοιχεία στη βελτίωση του κλίματος της τάξης.

Όσο αφορά στον τομέα της προόδου, η ανάλυση ακολούθησε τρεις περιοχές: πρόοδος στη σχολική εργασία, στις εργασίες για το σπίτι και στρατηγικές αυτοβοήθειας. Και τα είκοσι παιδιά παρατήρησαν πρόοδο στην αναγνωστική στους επίδοση καθώς αναφέρθηκαν και άλλες θεματικές (γραφή, ορθογραφία, ακουστικές ικανότητες, αυτοπεποίθηση, βελτίωση μνήμης, συγκέντρωση, εξυπνάδα). Επίσης, υπογράμμισαν ότι βελτιώθηκε η αυτοπεποίθησή τους αφού μπόρεσαν να αυτονομηθούν χρησιμοποιώντας τις τεχνικές που διδάχθηκαν χωρίς να ζητούν βοήθεια όταν δυσκολεύονταν. Όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να σημειώσουν τον βαθμό της προόδου που πίστευαν ότι είχαν κάνει στην ανάγνωση, οι περισσότεροι το βαθμολόγησαν με 7 σε μια κλίμακα από 1 (φτωχή ανάγνωση) μέχρι 10 (άριστη ανάγνωση), ενώ όταν είχαν εισέλθει στο πρόγραμμα είχαν δώσει βαθμό κατώτερο του 5.

Όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφερθούν στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τον δάσκαλο των τάξεων/σχολείων ανάγνωσης, προέκυψαν τα εξής θέματα: η βοήθεια που δέχονται, ο ρυθμός και η δυσκολία της εργασίας, οι εγκαταστάσεις και η προσωπικότητα της δασκάλας στην τάξη. Τα παιδιά θεώρησαν ότι έλαβαν περισσότερη ατομική βοήθεια εξαιτίας του μικρού μεγέθους της τάξης και της εξατομικευμένης εργασίας και ότι δούλευαν χωρίς πίεση και άγχος. Σημαντικό στοιχείο διδακτικής μεθόδου που αναφέρθηκε από τους μαθητές ήταν ότι η εκπαιδευτικός δεν βιαζόταν κατά επεξήγηση βασικών εννοιών. Λεπτομερής εξήγηση, μέθοδος βήμα προς βήμα και επανάληψη, ήταν ουσιαστικά συστατικά της διδασκαλίας. Επίσης, η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε διαφορετικές και πολυαισθητηριακές μεθόδους που ενθουσίασαν τα παιδιά. Πολύ σημαντικός παράγοντας θεωρήθηκε η προσωπικότητα της δασκάλας αφού τα παιδιά υποστήριξαν ότι ο καλός δάσκαλος είναι ευγενικός με του μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, έχει χιούμορ, δείχνει υπομονή και καλοσύνη και είναι καλός ακροατής. Εξίσου σημαντική

είναι και η γνώση των δασκάλων σχετικά με τις αναγνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

Συμπερασματικά, οι μαθητές που παρακολουθούσαν τις ειδικές τάξεις/σχολεία ανάγνωσης φαίνεται ότι είχαν θετικές εμπειρίες και καλύτερη απόδοση γεγονός που αποδεικνύει την ανάγκη κατάλληλων αναγνωστικών περιβαλλόντων (Casserly, 2011).

2.2. Νοητική Καθυστέρηση

Οι προσπάθειες για τον ορισμό της νοητικής καθυστέρησης έχουν οδηγήσει σε ένα δυναμικά μεταβαλλόμενο ορισμό. Αν και ο όρος «νοητική καθυστέρηση» είναι γνωστός 2.500 χρόνια περίπου, η αποσαφήνισή του διεκπεραιώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες. Η σύγχυση αυτή προκλήθηκε από διάφορους λόγους όπως κοινωνικούς, το υπόβαθρο των επιστημόνων και ο προσανατολισμός των επιστημών, η πολυπλοκότητα των αιτιών και των περιπτώσεων αλλά και η φύση της ίδιας της νοημοσύνης (Χρηστάκης, 2011β). Μέχρι σήμερα έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες ώστε η νοητική καθυστέρηση να προσδιοριστεί όσο γίνεται επαρκώς. Με την εξέλιξη των επιστημών αναφοράς (Ιατρική, Ψυχολογία, Παιδαγωγική) και της ειδικής αγωγής, ο ορισμός έγινε πιο συγκεκριμένος καθώς αποσαφηνίστηκαν χαρακτηριστικά επιμέρους υποομάδων με συγκεκριμένα και εντοπισμένα σύνδρομα καθώς και μίας ομάδας περιπτώσεων με μη οργανική αιτιολογία (Hodapp, 2005). Σύμφωνα με τους Maris, Barbato, Trott, και Montano (2013), η νοητική καθυστέρηση περιλαμβάνει ένα μεγάλο ποσό ετερογενών καταστάσεων από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση (νοητικής καθυστέρησης) προκαλείται μια διαταραχή στον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο, πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά τη γέννηση που επιδεινώνει τη νοητική λειτουργία, ενώ αυτή η διαταραχή μπορεί να προκληθεί από γενετικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες (Maris et al., 2013).

2.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Η νοητική καθυστέρηση είναι μία σύνθετη παθολογική κατάσταση του ατόμου για την οποία διατυπώθηκαν κατά καιρούς διάφορες θέσεις και ορισμοί μεταξύ των επιστημόνων (Στασινός, 2013). Αυτό οδήγησε τους μελετητές διαφόρων πεδίων να αναπτύξουν πλείστους ορισμούς λαμβάνοντας υπόψη διαφοροποιημένα κριτήρια όπως βιολογικά ή ιατρικά, παιδαγωγικά, ψυχολογικά κ.ά. Η πρώτη απόπειρα για τον ορισμό της νοητικής καθυστέρησης έγινε το 1937, όπως αναφέρεται στον Χρηστάκη

(2011β), από τον Βρετανό γιατρό Tregold ο οποίος την όρισε ως «*μία κατάσταση ανεπαρκούς νοητικής ανάπτυξης, σε βαθμό, ώστε να καθιστά το άτομο ανίκανο να προσαρμοστεί στο κοινωνικό περιβάλλον και να επιβιώνει χωρίς επίβλεψη, έλεγχο και εξωτερική βοήθεια*» (σελ. 157). Αρκετά χρόνια αργότερα και ενώ είχαν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για το φαινόμενο της νοητικής καθυστέρησης οι οποίοι αναγνώριζαν μία ανεπαρκή λειτουργικότητα του ατόμου η οποία είναι ορατή και μεταφράζεται σε μόνιμη αποτυχία του παιδιού να επιδεικνύει μια κατάλληλη για την ηλικία του νοητική και κοινωνική συμπεριφορά (Στασινός, 2013), η Αμερικανική Εταιρεία για τις Νοητικές και Αναπτυξιακές Δυσκολίες (American Association on Mental Retardation – AAMR) αποφάσισε το 1992 να βελτιώσει ακόμα περισσότερο τη διατύπωση του ορισμού της νοητικής καθυστέρησης ο οποίος βασιζόταν στα ελλείμματα που παρουσιάζονται κατά τη σύνθετη παθολογική αυτή κατάσταση.

«*Νοητική υστέρηση είναι μία δυσκολία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς στη νοητική λειτουργικότητα και στην προσαρμοστική συμπεριφορά όπως αυτοί εκφράζονται στις αντιληπτικές, κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες. Αυτή η δυσκολία εκδηλώνεται πριν την ηλικία των 18 χρόνων (κατά την αναπτυξιακή περίοδο)*» (Στασινός, 2013, σ. 90).

Σύμφωνα με τους ισχύοντες ορισμούς, η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε μία γενική νοητική ικανότητα κάτω από τον μέσο όρο, που συνοδεύεται από ελλείψεις στην προσαρμοστική συμπεριφορά και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της προσαρμοστικής περιόδου του ατόμου (Χρηστάκης, 2011β). Με άλλα λόγια, τα ελλείμματα που παρουσιάζονται στο φαινόμενο της νοητικής καθυστέρησης απαντώνται στη νόηση και στην προσαρμοστική συμπεριφορά του παιδιού (Στασινός, 2013). Για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως άτομο με νοητική καθυστέρηση πρέπει να συνυπάρχουν νοητική ικανότητα κάτω του μέσου όρου, ελλείψεις στην προσαρμοστική συμπεριφορά και η εμφάνισή της να υφίσταται από τη γέννηση ή κατά τη διάρκεια της εξελικτικής περιόδου (Χρηστάκης, 2011β).

Πρέπει σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι η AAMR πρόσφατα άλλαξε το όνομά της σε Αμερικανικό Σύλλογο για τις Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες (AAIDD, 2007), για να προωθήσει την αλλαγή της ορολογίας από «*νοητική υστέρηση*» σε «*νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες (ανεπάρκειες)*». Ο πιο πρόσφατος ορισμός του 2002 στηρίζεται σε αυτόν του 1992 υποδεικνύοντας μία μετατόπιση του θεωρητικού προτύπου από την ταξινόμηση του DSM με κριτήριο τη σοβαρότητα της νοητικής

καθυστέρησης, στην έμφαση στις ανάγκες του ατόμου και στο είδος των υπηρεσιών που απαιτούνται για την ικανοποίηση των αναγκών αυτών (Wilmshurst, 2011). Συγκεκριμένα ορίζεται ως «μια κατάσταση λειτουργικότητας που αρχίζει στην παιδική ηλικία και χαρακτηρίζεται από περιορισμούς στις νοητικές και προσαρμοστικές δεξιότητες» (Wilmshurst, 2011, σ. 523).

2.2.2. Κριτήρια

Αναλύοντας τα κριτήρια διαπιστώνουμε ότι η μειωμένη νοητική ικανότητα προσδιορίζεται σε σχέση με το επίπεδο νοημοσύνης 70- 75 και κάτω σε σταθμισμένες κλίμακες νοημοσύνης. Κάτω από 70- 75 σημαίνει νοητική καθυστέρηση, ενώ πάνω από το 115 σημαίνει εξαιρετική νοητική κατάσταση σύμφωνα με το Δείκτη Νοημοσύνης (IQ) ο οποίος έχει οριστεί με στατιστική μέθοδο και επεξεργασία ως όριο μεταξύ της κανονικής και της υπολειπόμενης νοημοσύνης με βάση το μέσο όρο του γενικού πληθυσμού (Χρηστάκης, 2011β).

Οι δυσκολίες στην ανάπτυξη προσαρμοστικής συμπεριφοράς ορίζονται με βάση την εκδήλωση της κοινωνικά ώριμης συμπεριφοράς και την απόκτηση ακαδημαϊκών ικανοτήτων (Χρηστάκης, 2011β). Πρόκειται για περιορισμούς που αντιμετωπίζουν στην επικοινωνία, αυτοβοήθεια/ ή αυτοεξυπηρέτηση, οικογενειακή ζωή, κοινότητα, αυτοέλεγχο, υγεία και ασφάλεια, χρήση των υπηρεσιών της κοινότητας, ακαδημαϊκές λειτουργίες, ελεύθερος χρόνος και επαγγελματική απασχόληση (Χρηστάκης, 2011β).

Το τρίτο στοιχείο του ορισμού αυτού προσδιορίζει ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά εμφανίζονται κατά την αναπτυξιακή περίοδο του παιδιού. Πρόκειται για τη χρονική περίοδο που ορίζεται τυπικά από τη στιγμή της σύλληψης μέχρι και τη συμπλήρωση του 18^{ου} έτους της ηλικίας του ατόμου. Η νοητική ανάπτυξη του παιδιού με νοητική καθυστέρηση δεν είναι μόνο βραδεία αλλά και ελλιπής (Χρηστάκης, 2011β).

Ανάλογος με τον προηγούμενο ορισμό είναι και αυτός που δίνεται από την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (American Psychiatric Association –APA) στην τελευταία έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου για τις Ψυχικές Διαταραχές (DSM-IV). Σύμφωνα με αυτόν ένα άτομο μπορεί να διαγνωστεί ως διανοητικά καθυστερημένο όταν παρουσιάζει:

- α) Νοητική λειτουργία σημαντικά κατώτερη από το μέσο όρο: IQ ίσο περίπου με 70 ή και λιγότερο σε άτομο που έχει υποβληθεί σε τεστ

νοημοσύνης. β) Συνυπάρχουν ελλείμματα ή έκπτωση της παρούσας προσαρμοστικής λειτουργίας (δηλαδή της αποτελεσματικότητας του ατόμου να ανταποκριθεί στις σταθερές που αναμένονται για την ηλικία του από την πολιτισμική του ομάδα) σε τουλάχιστον δύο από τις ακόλουθες περιοχές: επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, διαβίωση στο σπίτι, κοινωνικές/ διαπροσωπικές δεξιότητες, χρήση των κοινοτικών πηγών, αυτονομία, λειτουργικές σχολικές δεξιότητες, εργασία, ελεύθερος χρόνος, υγεία και ασφάλεια. γ) Έναρξη πριν από την ηλικία των 18 ετών (American Psychiatric Association, 2004, σσ. 52-53)

Τα επίπεδα της νοητικής καθυστέρησης σύμφωνα με την οικεία αμερικανική εταιρεία (AAMR), το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-IV-TR) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας είναι τα εξής:

- «Ελαφριά/ ήπια Νοητική Καθυστέρηση

Επίπεδο IQ 50-55 έως περίπου 70

- Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση

Επίπεδο IQ 35-40 έως 50-55

- Βαριά Νοητική Καθυστέρηση

Επίπεδο IQ 20-25 έως 35-40

- Βαθιά Νοητική Καθυστέρηση

Επίπεδο IQ κάτω από 20 ή 25

- Νοητική Καθυστέρηση, Απροσδιόριστη Βαρύτητα,

Όταν υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις Νοητικής Καθυστέρησης, αλλά η νοημοσύνη δεν μπορεί να μετρηθεί με σταθμισμένες δοκιμασίες» (American Psychiatric Association, 2004, σσ. 52-53).

Η συλλογή και αξιολόγηση των πληροφοριών που γίνεται σε διάφορα διαγνωστικά κέντρα είναι απαραίτητες για τη διάγνωση της ENK χρησιμοποιώντας ψυχομετρικά εργαλεία όπως τεστ γενικής νοημοσύνης (WISC III) (Στασινός, 2013). Ας μην ξεχνάμε ότι η διάγνωση δεν είναι αυτοσκοπός αλλά η αρχή για τη διαμόρφωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος. Στόχος της διάγνωσης που πραγματοποιείται σε ένα παιδί είναι η εκτίμηση των ιδιαίτερων αναγκών και ικανοτήτων τόσο στη νοητική και στη συναισθηματική του ανάπτυξη όσο και στη σχολική επίδοση και την κοινωνική του προσαρμογή (Παρασκευόπουλος, 1980). Σε

αντίθετη περίπτωση όπου το νοητικό έλλειμμα δεν διαγνωσθεί, δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές, ελλιπής κρίση και συναισθηματική πίεση, μπορούν να αποδοθούν στις διαταραχές της συμπεριφοράς, ψυχωτικές συμπεριφορές ή διαταραχές άγχους, ενώ όλα αυτά θα μπορούσαν να είναι καλύτερα κατανοητά ως προϊόντα της αναντιστοιχίας μεταξύ του ατόμου με νοητική καθυστέρηση και των απαιτήσεων και προσδοκιών της οικογένειας, του σχολείου ή του κοινωνικού περιβάλλοντος (Pogge, Stokes, Buccolo, Pappalardo, & Harvey, 2014).

2.2.3. Αιτιολογικοί παράγοντες

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί πολλές υποθέσεις για τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης. Οι υποθέσεις αυτές επικαλούνται ένα ευρύ φάσμα περιβαλλοντικών και γενετικών παραγόντων. Στις περισσότερες μελέτες για τον δείκτη νοημοσύνης, περίπου το 50% των γνωστικών ικανοτήτων ενός ατόμου οφείλεται σε κληρονομικούς και το 50% σε περιβαλλοντικούς παράγοντες γεγονός που αφήνει πολλά περιθώρια επιχειρηματολογίας τόσο υπέρ του γενετικού όσο και του περιβαλλοντικού παράγοντα (Hodapp, 2005), ενώ σε έρευνα του Maulik, Mascarenhas, Mathers, Dua, και Saxena (2011), αποδείχθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων με νοητική καθυστέρηση ήταν παιδιά και έφηβοι. Κατά αυτόν τον τρόπο οι γονείς με χαμηλό διανοητικό δυναμικό μπορεί να έχουν περισσότερες πιθανότητες να γεννήσουν παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Οι αντιλήψεις αυτές προκύπτουν από το γεγονός ότι στο περιβάλλον των ατόμων με νοητική καθυστέρηση υπάρχουν και άλλα άτομα με ίδια συμπτώματα και χαρακτηριστικά (Χρηστάκης, 2011β).

Αντίστοιχη έρευνα των Schuurs- Hoeijmakers και συνεργάτες (2011), διεξήχθη σε ετερόκλιτες οικογένειες όπου ένα ή περισσότερα από τα μέλη αυτών είχαν νοητική καθυστέρηση, ενώ τα υπόλοιπα μέλη των οικογενειών είχαν κανονική νοημοσύνη. Η νοητική καθυστέρηση που απαντάται σε οικογένειες με δύο ή περισσότερα μέλη ονομάζεται συγγενής νοητική καθυστέρηση και συνήθως προκαλείται από τον ίδιο αιτιολογικό παράγοντα (Maris et al., 2013). Σημαντική προϋπόθεση αυτής ήταν η εξέταση της κληρονομικότητας της νοητικής καθυστέρησης σε μέλη οικογενειών με μέτρια ή βαριά νοητική καθυστέρηση χωρίς να πάσχουν από κάποιο σύνδρομο. Η υπόθεση που επιβεβαιώθηκε μέσω της έρευνας ήταν πώς η χαρτογράφηση των ομοζυγιών στις ετερόκλιτες οικογένειες μπορεί να συνεισφέρει στην ταυτοποίηση νέων γονιδίων που φέρουν το αυτοσωματικό υπολειπόμενο που προκαλεί τη νοητική

καθυστέρηση. Όπως φαίνεται, κάθε οικογένεια που εξετάστηκε είχε ένα μοναδικό γενετικό έλλειμμα το οποίο συνέβαλλε στη δημιουργία της νοητικής καθυστέρησης (Schuurs-Hoeijmakers και συν., 2011).

Βέβαια, το νοητικό δυναμικό του παιδιού που προέρχεται από τις κληρονομικές του καταβολές θα εκδιπλωθεί ανάλογα με τις εξωτερικές- περιβαλλοντικές επιδράσεις και συνθήκες (Herbert, 1996). Η θέση αυτή επιβεβαιώθηκε από μετα-αναλυτικές έρευνες των Maulik και συνεργατών (2011) και των Maris και συνεργατών (2013), όπου απεδείχθη ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση ήταν κυρίως παιδιά και έφηβοι των αναπτυγμένων χωρών στις οποίες παρατηρείται χαμηλό οικογενειακό εισόδημα. Σύμφωνα με την ίδια θέση, η συγγενής νοητική καθυστέρηση χωρίζεται σε δύο υποομάδες: την πολυπαραγοντική περιβαλλοντική νοητική καθυστέρηση (χωρίς οργανικά αίτια) και στη συγγενή νοητική καθυστέρηση με οργανική αιτιολογία (Maris et al., 2013). Συνεπώς, οι εξωτερικές- περιβαλλοντικές επιδράσεις όπως αυτές της φτώχειας της ελλιπούς σίτισης, όχι μόνο κατά την περίοδο της κύησης αλλά και κατά τη βρεφική και παιδική ηλικία, και της ελλιπούς εκπαίδευσης, αποτελούν θέματα που χρήζουν σημαντικής βελτίωσης (Maris et al., 2013). Σημαντικό στοιχείο αποκατάστασης των ατόμων με ENK, στις ανεπτυγμένες χώρες, θεωρούνται οι δομές που προσφέρονται με στόχο την ένταξη των ατόμων σε ακαδημαϊκό, εργασιακό και κοινωνικό επίπεδο (Maulik et al., 2011).

2.3. Τα παιδιά με Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση

Παρόλη την προσπάθεια κατηγοριοποίησης των παιδιών με νοητική καθυστέρηση σε υποομάδες για την επιστημονικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών τους, παρατηρείται μεγάλη ανομοιογένεια ως προς τις ειδικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά που έχουν τα παιδιά σε επίπεδο παιδαγωγικό, ψυχολογικό και κοινωνικό και σε συνάρτηση με τον βαθμό σοβαρότητας του νοητικού τους ελλείμματος. Οι ερευνητές, στα πλαίσια διαμόρφωσης κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης που ακολουθούνται προς όφελος των παιδιών στο πλαίσιο λειτουργίας του σημερινού σχολείου, διατυπώνουν ορισμένα αναπτυξιακά και άλλα χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική καθυστέρηση τα οποία αφορούν στη σωματική, νοητική και γλωσσική τους ανάπτυξη και στη συμπεριφορά (Hodapp, 2005).

2.3.1. Γνωστικά και συναφή χαρακτηριστικά

Τα παιδιά με ENK έχουν μία γενική δυσκολία σε όλα τα επίπεδα γνωστικής λειτουργίας. Τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των παιδιών αντικατοπτρίζονται από τις σοβαρές δυσκολίες που παρουσιάζουν στην αντίληψη και στην κατανόηση. Συγκεκριμένα, δυσκολεύονται πολύ να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες και μένουν προσηλωμένα στα συγκεκριμένα ενώ δύσκολα αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές (Χρηστάκης, 2011β).

Σοβαρές δυσκολίες παρουσιάζουν επίσης στη διάρκεια και στην ένταση της προσοχής καθώς είναι συνήθως ασταθής, ρευστή, ασθενής, μικρής διάρκειας και μετατοπίζεται εύκολα από το ένα αντικείμενο στο άλλο. Το παιδί με ENK παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες στο να παραμείνει ήσυχο ενώ ξεφεύγει όταν του ζητείται να επιτελέσει κάποιο έργο. Η δραστηριότητά του είναι κινητική και ακανόνιστη. Συνήθως δυσκολεύεται στην αυτοσυγκέντρωση, δηλαδή στο να συγκρατήσει την αντίδρασή του στο ερέθισμα και να μην την παρουσιάσει παρά αφού έχει εξετάσει λεπτομερώς τις διαφορετικές παραμέτρους και τις διαφορετικές όψεις των ερεθισμάτων που παρουσιάζονται (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997). Η αδυναμία αυτή επηρεάζει σημαντικά την επίδοσή τους στην επίτευξη έργων. Συγκεκριμένα, αυτό που συμβαίνει κατά την εκτέλεση ενός προβλήματος είναι η ύπαρξη δυσκολίας στην απομόνωση των εξωτερικών ερεθισμάτων που παρεμβάλλονται κατά τη διάρκεια του έργου (Wilmshurst, 2011).

Στην περιοχή της μνήμης εντοπίζονται προβλήματα που εστιάζονται στη βραχύχρονη μνήμη, ενώ αντίθετα η μακρόχρονη μνήμη φαίνεται να μην παρουσιάζει περιορισμούς και δυσκολίες (Χρηστάκης, 2011β). Οι αδυναμίες στη βραχύχρονη μνήμη και στη διατήρηση της προσοχής επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών σε έργα επεξεργασίας πληροφοριών (Eastwood, 2000; Butt, 1984; Fredrick et al., 2013).

Αρκετοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η εκτελεστική λειτουργία είναι ο παράγοντας κλειδί για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί με ENK και αυτό διότι ενώ είναι σε θέση να δεχτούν ένα ερέθισμα, δεν μπορούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στα επιμέρους σημεία του προβλήματος. Δεν είναι τόσο ότι δεν γνωρίζουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων όσο ότι συχνά δεν μπορούν να επιλέξουν τις κατάλληλες (Χρηστάκης, 2011β).

Όπως όλα τα παιδιά, έτσι και τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση μπορεί να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς. Δεδομένου ότι οι δυσκολίες των γνωστικών αυτών λειτουργιών επηρεάζουν και τη συμπεριφορά τους, εκτιμάται ότι η συχνότητα

εμφάνισης συναισθηματικών προβλημάτων ή προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση είναι 4-6 φορές υψηλότερη σε σχέση με το γενικό πληθυσμό (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006; Rogge et al., 2014). Οι διαταραχές αυτές, οι οποίες παρατηρούνται κυρίως στα παιδιά παρά στους ενήλικες, περιλαμβάνουν επιθετικότητα έναντι των άλλων, αυτοτραυματικές συμπεριφορές, ακραίες και ασταθής αλλαγές της διάθεσης και στερεοτυπικές συμπεριφορές (Rogge et al., 2014). Όταν υπάρχει νοητική ανεπάρκεια, τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να επιδεινώσουν την κατάσταση περιορίζοντας την ικανότητα του παιδιού για αυτορρύθμιση (Wilmshurst, 2011). Τα παιδιά δυσκολεύονται να επιλέγουν τους κατάλληλους τρόπους και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και συχνά γίνονται θύματα χλευασμού. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα δυσκολία προσαρμογής στο περιβάλλον και στη μάθηση, μειωμένο αυτοσυναίσθημα, άγχος, ευερεθιστότητα, ανησυχία, έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής, επιθετικότητα κ.ά. (Χρηστάκης, 2011β; Παρασκευόπουλος, 1980). Τα παιδιά με ENK μπορούν να λειτουργούν αρκετά ικανοποιητικά αλλά με πιο αργό ρυθμό εφόσον οι στόχοι τροποποιούνται όταν χρειάζεται. Κατά τον ίδιο τρόπο, τα γνωστικά ελλείμματα μπορούν να περιορίζουν ακόμα λιγότερο τη μάθηση των παιδιών σε προβλέψιμα και δομημένα περιβάλλοντα (Wilmshurst, 2011).

Σε κάθε περίπτωση, όταν η νοητική καθυστέρηση είναι συγγενής, ο αντίκτυπος είναι αρκετά διαφορετικός από ότι στις μεμονωμένες περιπτώσεις διότι η ύπαρξη περισσότερων του ενός ατόμων με νοητική καθυστέρηση βεβαιώνει την ύπαρξη κάποιας γονιδιακής διαταραχής που είναι πιθανό να διαγνωσθεί με τη βοήθεια της τεχνολογίας και να παραχθεί αντίστοιχη παρέμβαση (Maris et al., 2013).

2.3.2. Οι αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών με ENK

Παραπάνω αναλύθηκαν τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση στον γνωστικό τομέα. Οι δυσκολίες αυτές δεν μπορούν να είναι περισσότερο καταφανής σε κανένα άλλο επίπεδο από όσο στις γλωσσικές ικανότητες και στη σχολική επίδοση. Τα νέα ΑΠΣ, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη- βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, στηρίζονται κατά κύριο λόγο στις αναγνωστικές δεξιότητες θέτοντας ένα αναγνωστικό επίπεδο για την πλειοψηφία των μαθητών. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι εκπαιδευτικές πολιτικές δίνουν έμφαση στην ανάγνωση ως μια ικανότητα με καθοριστική σημασία στην κοινωνία που ζούμε (Roberts et al., 2013). Σύμφωνα με έρευνα του Sawyer, Potter και Taylor (1994), όλοι ανεξαιρέτως οι

μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα αναγνωστικό επίπεδο ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθήσουν και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του ΑΠΣ. Αρκετοί μαθητές αποτυγχάνουν να ανταπεξέλθουν στο υψηλό επίπεδο αναγνωσιμότητας του ΑΠΣ με αποτέλεσμα τα χαμηλά επίπεδα επίδοσης στην ανάγνωση να δίδουν με τη σειρά τους χαμηλά επίπεδα επίδοσης και στα υπόλοιπα μαθήματα (Sawyer et al., 1994).

Οι κυριότεροι γνωστικοί παράγοντες που θεωρούνται ότι στηρίζουν και επηρεάζουν την αναγνωστική λειτουργία είναι η νοημοσύνη, η αντίληψη και η μνήμη (Χρηστάκης, 2000). Σύμφωνα με αυτό, η ανάγνωση είναι μία σύνθετη διαδικασία η οποία απαιτεί ένα επίπεδο πνευματικής ωριμότητας. Για τον ίδιο λόγο, οι φορείς της εκπαίδευσης ορίζουν ως ηλικία έναρξης μάθησης τα 6 χρόνια. Στην περίπτωση που το επίπεδο πνευματικής ωριμότητας είναι χαμηλότερο, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των παιδιών με ΕΝΚ, τότε η μάθηση της ανάγνωσης γίνεται δυσκολότερη (Πόρποδας, 2002). Πριν προχωρήσουμε στη σχέση μεταξύ της νοητικής ικανότητας και της ανάγνωσης οφείλουμε να αποσαφηνίσουμε το όρο «ανάγνωση». Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), *«η ανάγνωση είναι μία 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»* (σ. 41). Οι δύο κύριες λειτουργίες που είναι απαραίτητες για τη λειτουργία της ανάγνωσης είναι η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση. Η αποκωδικοποίηση αποτελεί την πρώτη απαιτούμενη γνωστική λειτουργία και εμπερικλείει δύο επιμέρους λειτουργίες, την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων και τη μετάφρασή τους σε φωνολογικό κώδικα. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η κωδικοποίηση χρειάζεται να προηγηθεί η γνώση της αντιστοιχίας γραφημάτων- φωνημάτων, αλλά και του ορθογραφικού γλωσσικού συστήματος. Η κατανόηση έπεται της κωδικοποίησης και αποτελεί απαραίτητη διαδικασία ώστε να κατακτηθεί επιτυχώς η ανάγνωση (Πόρποδας, 2002). Καθώς η ανάγνωση αποτελεί την αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα ο οποίος μεταφέρει μηνύματα από τον πομπό στον δέκτη, η βελτίωση της ανάγνωσης σημαίνει ουσιαστική κατανόηση και βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών (Thomas, 1983).

Οι έρευνες στον τομέα της Συμπεριφοριστικής Ψυχολογίας τα τελευταία χρόνια, έφεραν στο προσκήνιο σημαντικές εξελίξεις στο θέμα της μελέτης της νοητικής ικανότητας και της μέτρησης αυτής μέσω των τεστ νοημοσύνης. Στα πλαίσια των προσπαθειών για τη μέτρηση της νοημοσύνης έχουν κατασκευαστεί διάφορα τεστ τα

οποία αφορούν στην αναγνωστική ικανότητα του παιδιού. Η επιλογή αυτής της μαθησιακής διαδικασίας καταδεικνύει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ νοημοσύνης και ανάγνωσης. Ο βαθμός επίδρασης της νοητικής ικανότητας στην κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης διαπιστώνεται από το γεγονός ότι οι μαθητές με χαμηλή νοημοσύνη διαβάζουν με εμφανή αργοπορία στην έναρξη, στον ρυθμό και στη διαδικασία κατάκτησης της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002). Όπως αναφέρεται από τους Channell και συνεργάτες (2013), οι αναγνωστικές δυσκολίες θεωρούνται η πλέον συνηθισμένη δευτερεύουσα¹ δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό ατόμων με νοητική καθυστέρηση κατέχουν τα παιδιά και οι έφηβοι αφού η σχολική ηλικία είναι μια περίοδος κατά την οποία είναι δυνατό να εντοπιστούν περισσότερες περιπτώσεις νοητικής καθυστέρησης κυρίως λόγω της αυξημένης σχολικής εκπαιδευτικής πίεσης (Maulik et al., 2011). Η επαρκής γνώση των αναγνωστικών ικανοτήτων και η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μπορούν να αποτρέψουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Λαμβάνοντας υπόψη την ικανότητα αναγνώρισης των λέξεων και την ικανότητα κατανόησης της γλώσσας ως τα δύο κύρια συστατικά της ανάγνωσης, η Channell και συνεργάτες (2013), διεξήγαγαν έρευνα στην προσπάθειά τους να εντοπίσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με ENK στις δεξιότητες της ανάγνωσης. Οι ίδιοι, εξετάζοντας τρεις πρωταρχικές ικανότητες όπως «φωνολογική αποκωδικοποίηση, ορθογραφική διαδικασία και ταχεία αυτοματοποιημένη ονοματοδοσία» (σελ. 777), οι οποίες συνδέονται με την αναγνώριση των λέξεων, απέδειξαν ότι η ορθογραφική διαδικασία και η αυτοματοποιημένη ονοματοδοσία δεν αποτελούσαν αδυναμίες που μπορούσαν να οδηγήσουν τους μαθητές με ENK σε αναγνωστικές δυσκολίες. Αντίθετα, η φωνολογική αποκωδικοποίηση φάνηκε να αποτελεί πρόκληση για τους νέους με ENK η οποία γίνεται εμπόδιο στην απόκτηση δεξιοτήτων αναγνώρισης των λέξεων (Channell et al., 2013). Σύμφωνα με αυτή τη διαπίστωση, η εστίαση στην φωνολογική ενημερότητα, κρίνεται απαραίτητη.

Η καλή λειτουργία της οπτικής/ ακουστικής αντίληψης είναι σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2000), βασική προϋπόθεση για την απόκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης γι' αυτό ο δάσκαλος πρέπει να αξιολογήσει τις δεξιότητες αυτές και να

¹ Με τον όρο *δευτερεύουσα* εννοούμε μια κατάσταση η οποία θεωρείται αποτρέψιμη.

εκτιμήσει τυχόν δυσκολίες για να σχεδιάσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα ανάγνωσης.

Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με ENK έχουν δυσκολία στο να θυμούνται σχήματα ή σχέδια τα οποία δεν έχουν σημασία (Χρηστάκης, 2000; Παρασκευόπουλος, 1980). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η γραφή μίας έννοιας με το αλφαβητικό σύστημα γίνεται με τη χρήση συμβόλων τα οποία δε μοιάζουν και δε σχετίζονται με την πραγματικότητα που η έννοια αυτή εκφράζει, ενώ παράλληλα κάθε φθόγγος δεν έχει σημασιολογικό περιεχόμενο. Συνεπώς, τα παιδιά με ENK δυσκολεύονται να κατακτήσουν τον μηχανισμό ανάγνωσης που εμπεριέχει ένα γραπτό κώδικα τέτοιο που στερείται σημασίας.

Εκτός από τις αντιληπτικές και μνημονικές λειτουργίες, η προσοχή δυσχεραίνει την ανάγνωση των παιδιών με ENK. Βέβαια, η αδυναμία που παρουσιάζεται στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών έχει αποδοθεί και στην έλλειψη κινήτρων. Σε έρευνά του ο Eastwood (2000), απέδειξε ότι η δημιουργία κινήτρων ενισχύει την ευχαρίστηση των παιδιών με αποτέλεσμα οι νέες πληροφορίες να αποτυπώνονται καλύτερα στη μνήμη. Η αρχική αναπτυξιακή προσέγγιση της νοητικής καθυστέρησης, από τον καθηγητή Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Yale Edward Zigler, επικεντρώθηκε στο να αποδείξει ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση είναι πιο άκαμπτα από τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη. Με τις μελέτες αυτές εισήγαγε τη σημαντικότητα των κινήτρων στις επιδόσεις των παιδιών με νοητική καθυστέρηση (Hodapp, 2005). Ουσιαστικά, υποστήριξε ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση επηρεάζονται από παράγοντες που σχετίζονται με τα κίνητρα και την προσωπικότητα και ότι η δομή κινήτρων-προσωπικότητας επηρεάζεται από τις εμπειρίες ανταμοιβών και τιμωριών, από το επίπεδο ζωής και άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες (Hodapp, 2005). Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα (2005), ένα παιδί με νοητική καθυστέρηση που αναμενόταν ότι θα αποτύχει σε ένα γνωστικό έργο, απέφευγε την προσέγγιση του προβλήματος. Κατ' επέκταση, τα παιδιά φαίνεται να προσεγγίζουν το πρόβλημα εκνευρισμένα. Αυτή η συμπεριφορά δεν μπορεί να προκαλέσει νοητική καθυστέρηση όμως μπορεί να καταστήσει το παιδί λιγότερο αποτελεσματικό στην επίλυση του προβλήματος.

Ένας ακόμα παράγοντας που συνδέεται με την αναγνωστική δυσλειτουργία είναι η συναισθηματική αστάθεια. Όπως έχει επισημανθεί από τον Thomas (1983), η ανάγνωση μπορεί να επηρεαστεί σημαντικά όταν ο μαθητής διαβάζει αγχωμένος. Αντίστοιχα, το ίδιο μπορεί να συμβεί όταν δεν υπάρχουν κίνητρα για την ανάγνωση.

Παράλληλα, η επαναλαμβανόμενη αποτυχία στην ανάγνωση απογοητεύει τους μαθητές, τους δασκάλους και τους γονείς των παιδιών (Eastwood, 2000) με αποτέλεσμα την πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης δημιουργώντας φαύλο κύκλο. Τα συναισθήματα φαίνεται να επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις περιοχές στις οποίες παρουσιάζονται δυσκολίες καθώς οι γλωσσικές αδυναμίες επηρεάζονται κυρίως από τα μη ενεργά ή υπέρ ενεργά συναισθήματα (Thomas, 1983).

2.4. Η εκπαίδευση των παιδιών με ENK

Η κατάλληλη εκπαίδευση που μπορεί να δεχθεί ένα παιδί, θα το βοηθήσει να φτάσει στο ανώτερο επίπεδο αναπτύξεως και πλήρους αξιοποίησης των ικανοτήτων του (Παρασκευόπουλος, 1980) αρκεί να χαρακτηρίζεται από τις γενικές αρχές της εξατομίκευσης της διδασκαλίας, της εποπτείας, της ολότητας, της συστηματικής και δομημένης διδασκαλίας, της πραξιακής μορφής της διδασκαλίας και της χρησιμότητας για τη ζωή (Χρηστάκης, 2011β; Παρασκευόπουλος, 1980). Η εκπαίδευση των παιδιών με ENK ξεκινάει δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ετοιμότητας (Στασινός, 2013). Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως την ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του από διανοητική, συναισθηματική, σωματική και κοινωνική άποψη (Χρηστάκης, 2011β). Η μαθησιακή ετοιμότητα θεωρείται πρόδρομος για την προαγωγή της σχολικής μάθησης για τη φοίτησή του αργότερα (Δροσινού, 2014β). Πρέπει λοιπόν, η εκπαίδευση του παιδιού να ξεκινά στην προσχολική ηλικία αλλά και να συνεχίζεται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού με την έμφαση του προγράμματος να εξακολουθεί να εστιάζεται στην απόκτηση δεξιοτήτων ετοιμότητάς του και αυτό διότι η επιβραδυνόμενη νοητική του ανάπτυξη επιβάλλει το πρόγραμμα των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου να είναι επέκταση εκείνου της προσχολικής ηλικίας (Στασινός, 2013). Παράλληλα, στο ίδιο πρόγραμμα είναι απαραίτητο να προσδίδεται έμφαση στη γλωσσική ανάπτυξη και στο σχηματισμό εννοιών εκ μέρους του παιδιού ξεκινώντας από τις βασικές δεξιότητες της γλώσσας όπως ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η πλειονότητα των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων περιλαμβάνει αναγνωστικά αντικείμενα περισσότερο από οποιεσδήποτε άλλες ακαδημαϊκές δεξιότητες (Yaw, Skinner, Orsega, Parkhurst, Booher & Chambers, 2012). Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011β), οι σημαντικότερες

επιδιώξεις της εκπαίδευσης των παιδιών με ENK είναι η ανάπτυξη των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, η ανάπτυξη της προσωπικής επάρκειας, η ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας, η κατάκτηση βασικών ακαδημαϊκών και σχολικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η ανάπτυξη προεπαγγελματικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, η ανάπτυξη λογικών και κοινωνικών αξιών και η κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζουν και των αλλαγών που συντελούνται σε αυτόν ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν ικανοποιητικά σε αυτόν. Σύμφωνα με έρευνα της Jeffrey (1981), οι δάσκαλοι προσπάθησαν να διδάξουν στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση ένα σύνθημα λεξιλόγιο ώστε να ενισχυθούν οι κοινωνικές δεξιότητες με στόχο να βελτιώσουν την ικανότητά τους για μία ανεξάρτητη και όσο το δυνατόν αυτόνομη διαβίωση. Το γεγονός αυτό κατέδειξε την αναγκαιότητα της εφαρμογής κατάλληλων προγραμμάτων ώστε το παιδί με ENK να εξασκείται σε συμπεριφορές που είναι κοινωνικά αποδεκτές. Όπως έχει αποδειχθεί σε έρευνα του Brooks (1999), η τυπική εκπαίδευση δεν βοηθά τους αργούς αναγνώστες. Η ανελαστικότητα του ΑΠΣ καθιστά τη διαφοροποίηση των προγραμμάτων από τους δασκάλους αναγκαία προϋπόθεση για την εκπαίδευση των παιδιών με ENK (Sawyer et al., 1994).

2.4.1. Διαφοροποιημένα προγράμματα ανάγνωσης για μαθητές με ENK

Σύμφωνα με την Tomlinson (2010), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της μάθησης. Όπως η ίδια αναφέρει, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ουσιαστικά την προσαρμογή, οργανωτική και παιδαγωγική της διδασκαλίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές τους ως προς τον βαθμό ετοιμότητάς τους, το μαθησιακό τους στυλ και τα ενδιαφέροντά τους. Ουσιαστικά δεν αποτελεί μία συνταγή επιτυχίας αλλά έναν δυναμικό τρόπο για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Tomlinson, 2010). Ο εκπαιδευτικός στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δρα προληπτικά σχεδιάζοντας την πορεία της μάθησης με τη χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων και μεθόδων σύμφωνα με το εύρος των διαφορών ως προς την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή (Tomlinson, 2010). Στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υπάρχει η εξατομικευμένη διδασκαλία καθώς η διαφοροποίηση ξεκινά από το ατομικό στη βάση των γνώσεων που κατέχουν οι μαθητές.

2.4.2. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσω των ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Όπως για όλα τα παιδιά, έτσι και για τους μαθητές με ENK το διδακτικό πρόγραμμα το οποίο επιλέγεται για την εκπαίδευσή τους είναι αναγκαίο να εξατομικεύεται και αυτό διότι κάθε παιδί είναι μία μοναδική προσωπικότητα με ιδιαίτερες ικανότητες, ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, προβλήματα και ανάγκες (Χρηστάκης, 2011β). Τα παιδιά με ENK είναι ικανά να κατακτήσουν ακαδημαϊκές και σχολικές γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρίες και να εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο με εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη. Κύρια χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα είναι η διαθεματικότητα, η δόμησή τους με ευελιξία και προσαρμοστικότητα και η χρηστικότητα των όσων διδάσκονται. (Χρηστάκης, 2011β; Jeffrey, 1981). Παράλληλα, η μέθοδος που πρέπει να εφαρμόζεται είναι η ανάλυση των διδακτικών στόχων σε μικρά βήματα (task analysis) (Χρηστάκης, 2011α), η σύνδεση με τη ζωή και η πραξιακή μορφή διδασκαλίας (Χρηστάκης, 2011β).

Όπως έχει διαπιστωθεί, η αποδοτικότητα της εκπαίδευσης για τους μαθητές με ENK στηρίζεται στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βάση όχι μόνο τη βιολογική αλλά και τη νοητική ηλικία των παιδιών και τη σχολική τους ωριμότητα, στην εξατομίκευση της διδασκαλίας, την προσαρμογή δηλαδή της ύλης και των μεθόδων διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ικανότητες και ενδιαφέροντα του παιδιού, στη σαφή και ακριβή στοχοθεσία και στη δόμηση αυτού ή οποίας καθορίζει τη σειρά με την οποία θα διδαχθούν προοδευτικά οι ενότητες με βάση το βαθμό δυσκολίας (Χρηστάκης, 2011α; Δροσινού και συν., 2009; Παρασκευόπουλος, 1980). Σκοπός ενός διαφοροποιημένου ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι να βοηθήσει τον μαθητή με ENK να αναπτύξει τις ικανότητές του στον μέγιστο βαθμό παρέχοντάς του γνώσεις και δεξιότητες ώστε να είναι ικανό να ανταποκριθεί στη σχολική και μετασχολική του ζωή και να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ανεξαρτησία (Δροσινού και συν., 2009). Η εφαρμογή ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση του μαθητή στις αναγνωστικές δεξιότητες, να βελτιώσει τις ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης και να μειώσει την απογοήτευση που συνδέεται με τη μάθηση και/ή τη διδασκαλία της ανάγνωσης (Yaw et al., 2012).

Χωρίς αμφιβολία, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες, χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν άτυπες διαδρομές προς τη μάθηση, ποιοτικές διαφορετικές και ίσως με αργότερους ρυθμούς, από αυτές που ακολουθούν οι συμμαθητές τους (Lewis, 1999). Η πλειοψηφία των διαφοροποιημένων προγραμμάτων στηρίζεται στην αποδοτικότητα της εξατομίκευσης. Για να σχεδιαστεί

οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αξιολόγηση του παιδιού και η εκτίμηση των δεξιοτήτων, των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του (Χρηστάκης, 2011β). Στόχος ενός εξατομικευμένου προγράμματος είναι να εντοπιστούν οι δυσκολίες του, να εκτιμηθούν οι δυνατότητές του ώστε να καθοριστούν οι αποτελεσματικότερες στρατηγικές και μέτρα που θα παρθούν για το κάθε παιδί. Μέσω της εξατομικευμένης παρέμβασης αυξάνονται οι πιθανότητες να ικανοποιηθούν οι ΕΕΑ του παιδιού και να επιτευχθεί η αποκατάστασή του (Χρηστάκης, 2011β).

Για να διευκολυνθεί η εξατομίκευση της διδασκαλίας στην τάξη, πρέπει παράλληλα να εφαρμόζεται κατά τη διδασκαλία των επιμέρους σχολικών μαθημάτων (Παρασκευόπουλος, 1980). Η ανάγνωση κατέχει εξέχοντα ρόλο στη διαδικασία της μάθησης των παιδιών (Kemp, 1986). Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες συντείνουν σημαντικά στην αποδοτικότητα των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, τα εξατομικευμένα προγράμματα ένας προς έναν δίνουν προτεραιότητα στη διδασκαλία της ανάγνωσης (Merry & Peutrill, 1994; Smith, 1993; Browder et al., 2013). Σε έρευνα των Moore και Wade (1998), απεδείχθη ότι το εξατομικευμένο πρόγραμμα που αφορούσε στη βελτίωση και στη διατήρηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, επέφερε θετικά αποτελέσματα σε όσους το παρακολούθησαν. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι ΕΑΕ που διεξήγαγαν το πρόγραμμα Reading Recovery (R.R) πραγματοποιούσαν ατομική εκπαιδευτική παρέμβαση διάρκειας 30 λεπτών με τον κάθε μαθητή σε καθημερινή βάση. Το R.R στηριζόταν στην ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών και της ανάγνωσης μέσω του συλλαβισμού καθώς το κάθε πρόγραμμα πραγματοποιούνταν σε ατομική βάση. Οι μαθητές που πήραν μέρος στο πρόγραμμα εξασκήθηκαν για 20 εβδομάδες σε συγκεκριμένες στρατηγικές ανάγνωσης, όπως να διαχειρίζονται το γενικό πλαίσιο του κειμένου, να προβλέπουν την εξέλιξή του, να επαναλαμβάνουν την ανάγνωση, να πραγματοποιούν φωνημική ανάλυση και να διασταυρώνουν τις στρατηγικές για να περιορίσουν τα λάθη τους (Moore & Wade, 1998). Τα αποτελέσματα αυτού του εξατομικευμένου προγράμματος κατέδειξαν τη σημασία που κατέχει η σχέση της αναγνωστικής αυτοεικόνας με την επιτυχημένη ανάγνωση. Έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν στην ανάγνωση χάνουν την αυτοπεποίθησή τους και υιοθετούν αρνητικές συμπεριφορές κατά τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσής τους (Moore & Wade, 1998). Το πρόγραμμα R.R δημιούργησε θετικές στάσεις και

συμπεριφορές απέναντι στην αναγνωστική διαδικασία διότι ανταποκρίθηκε στο επίπεδο του κάθε μαθητή.

Στην ίδια κατεύθυνση εκμάθησης της φωνολογικής ενημερότητας μέσω της εξατομίκευσης, οι Fredrick και συνεργάτες (2013), πραγματοποίησαν ένα πρόγραμμα που συμπεριελάμβανε τη διδασκαλία των φωνημάτων με στόχο τη γενίκευση της δεξιότητας σε ένα πλουσιότερο λεξιλόγιο το οποίο είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στην καθημερινότητά τους. Η γενίκευση της ικανότητας ανάλυσης της λέξης στα επιμέρους φωνήματά της μπορεί να θεωρηθεί ως ένας λειτουργικός τύπος αλφαριθμητισμού, καθώς η κατάκτηση της ικανότητας αυτής επιτρέπει μεγαλύτερη πρόσβαση στις υπηρεσίες με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο βαθμός ανεξαρτησίας των μαθητών, και έπειτα των ενηλίκων με νοητική καθυστέρηση (Fredrick et al., 2013). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στηρίχθηκε σε δύο επίπεδα διδασκαλίας. Σε πρώτο στάδιο, οι μαθητές διδάσκονταν τα φωνήματα και τις αντιστοιχίες αυτών με τα γράμματα, αυτοματοποιούσαν την αναγνώριση αυτών, δημιουργούσαν λέξεις της μορφής σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο αναμειγνύοντας τα φωνήματα και έπειτα γενίκευαν την ικανότητα στη δημιουργία νέων λέξεων (ΣΦΣ). Σε δεύτερο επίπεδο, ακολουθούσαν η ίδια τακτική χρησιμοποιώντας περισσότερα φωνήματα κατά τη γενίκευση δημιουργώντας έτσι περισσότερο λειτουργικές λέξεις (Fredrick et al., 2013). Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι, εξαιτίας της περιορισμένης εργαζόμενης μνήμης, η οποία είναι καταφανής στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση, η εκμάθηση της αντιστοιχίας γράμματος-ήχου σε ένα επίπεδο αυτοματοποίησης ήταν απαραίτητη, πριν προβούν στη δημιουργία λέξεων γεγονός που απέδειξε ότι ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα είναι δυνατό να προωθήσει τη βέλτιστη συμμετοχή τους στην κοινότητα (Fredrick et al., 2013).

Εκτός από την αναγνώριση των λέξεων, που αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη διαδικασία της ανάγνωσης, διαφοροποιημένα προγράμματα διεξάγονται και για την κατανόηση των κειμένων σε μαθητές με ENK, καθώς η κατανόηση είναι σημαντική όχι μόνο για την ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά και για μια ανεξάρτητη ζωή (Browder et al., 2013). Ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα για την κατανόηση κειμένων εφαρμόστηκε σε μαθητές με ENK χρησιμοποιώντας γραφικούς οργανωτές, χρονικά περιθώρια και ένα τροποποιημένο σύστημα μικρής παρέμβασης (Browder et al., 2013) ενισχύοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με την αποδοτικότητα των εξατομικευμένων-διαφοροποιημένων προγραμμάτων παρέμβασης. Η συγκεκριμένη μελέτη στόχευε στην εκμάθηση των ορισμών των λέξεων που χρησιμοποιούνται σε ερωτήσεις

κατανόησης (who, when, where) χρησιμοποιώντας γραφικούς οργανωτές για να εδραιωθεί η συγκριμένη γνώση, στα χρονικά περιθώρια που έπρεπε να τηρηθούν ώστε να απαντήσουν ορθά, στην ανεξάρτητη ανάγνωση από τη μεριά των μαθητών και τέλος στην όσο το δυνατόν μικρότερη παρέμβαση των δασκάλων στην προσπάθεια απάντησης των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης των διαφοροποιημένων κειμένων. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας απέδειξαν ότι οι γραφικοί οργανωτές μπορούν να λειτουργήσουν ως μνημονικά βοηθήματα για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης αλλά και να χρησιμοποιούνται από τους μαθητές ανεξάρτητα (Browder et al., 2013).

Ανάλογη έρευνα των Sheriff και Boon (2014), ισχυροποίησε την αποδοτικότητα των γραφικών οργανωτών, ακόμα και για την κατανόηση μαθηματικών προβλημάτων, με τη χρήση των υπολογιστών. Όπως αποδείχθηκε, οι γραφικοί οργανωτές που χρησιμοποιήθηκαν μέσω των υπολογιστών μπόρεσαν να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή επίδοση κατά 39-53%, ποσοστό ιδιαίτερα υψηλό για τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση (Sheriff & Boon, 2014). Αξιοσημείωτη είναι και η διατήρηση της αποδοτικότητας του προγράμματος έπειτα από τη λήξη του. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας υπογράμμισαν πως οι γραφικοί οργανωτές σε συνδυασμό με της νέες τεχνολογίες (υπολογιστές), μπορούν να αποτελέσουν μια αποτελεσματική στρατηγική που βοηθά τους μαθητές με ENK να αναγνωρίσουν και να οργανώσουν τις πληροφορίες ενός προβλήματος, να κατανοήσουν το νόημα και να καθορίσουν την απαιτούμενη ενέργεια για τη λύση του προβλήματος (Sheriff & Boon, 2014). Στην ίδια θέση συναντάμε και τους Roberts και συνεργάτες (2013), οι οποίοι ανέφεραν ότι οι μαθητές με ENK μπορούν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να έχουν πρόσβαση και να αλληλεπιδρούν με το κείμενο. Σε μια κοινωνία που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη επικοινωνία μέσω της τεχνολογίας, η διδασκαλία της κατανόησης με τη χρήση υπολογιστών μπορεί να προτρέψει τους μαθητές με ENK να αλληλεπιδρούν με το κείμενο και με την κοινότητα με αυθεντικότητα (Roberts et al., 2013). Οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν τροποποιημένα κείμενα επιτρέπουν στους μαθητές να εμπλακούν σε ουσιαστικές εμπειρίες αλφαριθμητισμού με αυθεντικά κείμενα. Επίσης, τους επιτρέπουν να έχουν πρόσβαση στο περιεχόμενο με τον ίδιο τρόπο που έχουν οι συνομήλικοί στη γενική εκπαίδευση (Roberts et al., 2013).

Ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας πρέπει να προετοιμάζεται έτσι ώστε να τίθενται συγκεκριμένοι και εξατομικευμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι για κάθε παιδί. Οι μαθητές με ENK δυσκολεύονται σε συγκεκριμένους τομείς κατά την

εκπαιδευτική διαδικασία. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη χρήση ενός κατάλληλα διαμορφωμένου προγράμματος είναι ο καθορισμός σαφών και κατανοητών στόχων. Η στοχοθεσία ενός προγράμματος γίνεται με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Ο διδακτικός στόχος πρέπει να είναι διατυπωμένος με τέτοιο τρόπο ώστε να ορίζει με σαφήνεια και ακρίβεια αυτό που πρέπει τελικά να μάθει το παιδί (Δροσινού, 2014α). Συνεπώς, ο διδακτικός στόχος περιλαμβάνει δεξιότητες, γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις τις οποίες ο μαθητής πρέπει να κατακτήσει ή να αναπτύξει με τη διδακτική διαδικασία που ακολουθεί (Χρηστάκης, 2011α). Έπειτα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Shaw και Davison (2009), τα διδακτικά προγράμματα τα οποία στερούνταν συγκεκριμένης στρατηγικής και στόχου συνήθως μπέρδευαν παρά διευκόλυναν τους μαθητές στη διαδικασία της ανάγνωσης. Αντίθετα, η ανάγνωση έπειτα από τη μάθηση ολόκληρου του κώδικα γίνεται με μεγαλύτερη ευκολία καθώς απαντάται ποικιλία αλλά και προβλεψιμότητα κατά τη διαδικασία (Shaw & Davison, 2009). Σύμφωνα με έρευνα του Brooks (1999), η ικανότητα κατανόησης μέσω της αναγνωστικής διαδικασίας μπορεί να βελτιωθεί αν στοχευθεί άμεσα.

Η διδακτική διαδικασία, η τάξη και όλο το πρόγραμμα πρέπει να είναι καλά δομημένα και προβλέψιμα. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να υπάρχει ιεραρχία των δραστηριοτήτων ώστε να προσφέρει τις γνώσεις σταδιακά (Δροσινού, 2014α; Thompson, 1992). Η δομή ενός κατάλληλου διδακτικού προγράμματος πρέπει να έχει ως εξής: α) αξιολόγηση μαθητή, β) σχεδιασμός προγράμματος, γ) εκτέλεση προγράμματος, δ) αξιολόγηση της προόδου, ε) επανατροφοδότηση (Χρηστάκης, 2011α).

Σκοπός των διαφοροποιημένων προγραμμάτων για τους μαθητές με ENK είναι η κοινωνικοποίηση και η ηθικοποίησή τους. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011β), σκοπός της εκπαίδευσης είναι η σωματική, νοητική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθική και αισθητηριακή προαγωγή στον μέγιστο βαθμό που επιτρέπουν οι δυνατότητές τους ώστε να ενταχθούν ισότιμα στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον με ελευθερία, ασφάλεια και σεβασμό στην προσωπικότητά τους. Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση διαφοροποιημένων προγραμμάτων και το αντίστροφο. Αντίστοιχη έρευνα της Casserly (2011), υπογράμμισε ότι οι ενταξιακές πολιτικές πρέπει να ισχύουν για όλους τους μαθητές με ΕΕΑ καθώς όπως απεδείχθη τα οφέλη δεν είναι μόνο ακαδημαϊκά αλλά και κοινωνικο-συναισθηματικά. Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν την πρόκληση για τα σχολεία να γίνουν πιο ενταξιακά. Στο ίδιο πλαίσιο υποστηρίζεται και η άποψη ότι «η

έννοια της ένταξης ενσαρκώνεται στο να ενταχθούν όλα τα παιδιά στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα όπου αυτά μαθαίνουν καλύτερα» (Casserly, 2011, σ. 18). Σε έρευνα της Jeffrey (1981), αποδείχθηκε ότι η μάθηση της ανάγνωσης ενός βασικού λεξιλογίου δίνει στα παιδιά περισσότερες επιλογές για δραστηριότητες τις οποίες θα μπορεί να απολαμβάνει ατομικά ή με παρέα καθώς αυξάνεται η αυτοεκτίμησή του και η κοινωνική του αποδοχή. Όπως άλλωστε, αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (2011), σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπός να εκπαιδεύεται και να αναγνωρίζεται σαν ένα ολοκληρωμένο ον ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Αυτό δηλώνει ανάπτυξη και διατήρηση φιλικών σχέσεων, συνεργασία στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο, αδιάκριτη συμμετοχή στα μέσα μαζικής μεταφοράς, στην οικονομία, στην πολιτική και σε άλλους τομείς που προάγουν την ψυχική του υγεία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Η αύξηση της αυτοπεποίθησης του παιδιού σε συνδυασμό με τη βελτίωση της ικανότητας της ανάγνωσης έχει αρκετές πιθανότητες επιτυχίας ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Brooks, 1999). Κατά τη διδασκαλία πρέπει να δίνονται στο παιδί ευκαιρίες να βιώνει τη χαρά της επιτυχίας. Ο δάσκαλος οφείλει να βοηθήσει τον μαθητή να αποδιώξει το αίσθημα της αποτυχίας το οποίο έχει αισθανθεί στο παρελθόν από επαναλαμβανόμενες απορρίψεις (Παρασκευόπουλος, 1980). Η διδασκαλία πρέπει να είναι ελκυστική και η επιλογή του υλικού τέτοια ώστε να βοηθά το παιδί να επιτυγχάνει. Είναι, άλλωστε, γνωστό πως ό,τι συνδέεται με ευχάριστα συναισθήματα τείνει να επαναλαμβάνεται (Παρασκευόπουλος, 1980; Χρηστάκης, 2012; Jeffrey, 1981). Όπως έχει αποδειχθεί σε έρευνα του Thompson (1992), το κάθε διδακτικό πρόγραμμα είναι αποδοτικό μόνο όταν είναι αποδεκτό από τον μαθητή. Έπειτα από έρευνα του Yaw και συνεργάτες (2012), αποδείχθηκε ότι ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα που παρέχεται με τη χρήση των υπολογιστών αποφέρει σημαντική βελτίωση στην ανάγνωση λέξεων. Οι υπολογιστές επιλέγονται και χρησιμοποιούνται από τα παιδιά στην καθημερινότητά τους, γεγονός που καθιστά αυτό το μέσο διδασκαλίας ακόμα πιο προσιτό και παιγνιώδες στα μάτια των μαθητών συνδέοντας τη μάθηση με τη διασκέδαση (Yaw et al., 2012). Τα παιδιά είναι υπεύθυνα για τη δική τους πρόοδο και έτσι επιτυγχάνεται η βελτίωση της αυτοπεποίθησης και η δημιουργία της θετικής αυτοεικόνας. Τα παιδιά βιώνουν χαρά και ικανοποίηση, συναισθήματα που συνδέονται με την επιτυχημένη ανάγνωση (Galbraith & Alexander, 2005).

2.5. Περιγραφή του προβλήματος

Στην παρούσα μελέτη γίνεται αναφορά σε μαθήτρια με ENK η οποία αντιμετώπιζε αναγνωστικές δυσκολίες με αποτέλεσμα να βιώνει δυσκολίες συναισθηματικής φύσης. Στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης για την ολοκλήρωση του ΔΙ.Π.Μ.Σ. «Ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους» η ερευνήτρια εστίασε στην παρατήρηση, παρέμβαση και αξιολόγηση ενός γλωσσικού προγράμματος που θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες της μαθήτριας με στόχο τη συναισθηματική της οργάνωση και τέλος την ένταξή της στο σχολικό πλαίσιο. Η εφαρμογή του διαφοροποιημένου προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ στηρίχθηκε κυρίως στην παροχή ΕΑΕ στους μαθητές με ENK (Δροσινού, 2014α). Η ΕΑΕ είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με διαπιστωμένες στους μαθητές με ΕΕΑ. (Δροσινού και συν., 2009). Ειδική αγωγή, συγκεκριμένα, είναι η διεπιστημονικότητα που σχετίζεται με την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη του μαθητή, ενώ ειδική εκπαίδευση είναι η διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιείται ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Τα χαρακτηριστικά που καθιστούν την εκπαίδευση ειδική είναι τα αναγκαία προσόντα και οι εμπειρίες των δασκάλων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Για τη δημιουργία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ η ερευνήτρια στηρίχθηκε στο ΠΑΠΕΑΕ (Δροσινού και συν., 2009), το οποίο πέρα από τις Νοητικές Ικανότητες, τον Προφορικό Λόγο και την Ψυχοκινητικότητα, αναφέρεται και στη Συναισθηματική Οργάνωση των παιδιών με ENK. Με αυτόν τον τρόπο εξετάστηκε η προώθηση της συναισθηματικής οργάνωσης της μαθήτριας μέσα από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος ώστε να επιτευχθεί η ένταξή της στο σχολικό περιβάλλον. Η επιλογή αυτής της θεματικής έγινε για να διερευνηθούν οι αναγνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του δημοτικού με ENK. Το πρόβλημα που κλήθηκε να εξετάσει η ερευνήτρια ήταν ο βαθμός στον οποίο επηρεάζεται η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με ENK από το αναγνωστικό κλίμα της τάξης σε ένα δημοτικό σχολείο της επαρχίας. Η προβληματική προκύπτει από το γεγονός ότι οι μαθητές της επαρχίας δεν έχουν τις ίδιες πιθανότητες να βρεθούν σε πλούσια διαφοροποιημένα- διαμορφωμένα αναγνωστικά περιβάλλοντα

όσες έχουν οι μαθητές των μεγαλύτερων πόλεων με αποτέλεσμα να λαμβάνουν λιγότερο πλούσιες αναγνωστικές πληροφορίες. Με την ίδια λογική, η διαμόρφωση ενός κατάλληλου αναγνωστικού κλίματος μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου μπορεί να βελτιώσει την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με ΕΝΚ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Δείγμα

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πεδίο της ΕΑΕ στην Περιφέρεια Δυτικής Αττικής. Στον ελλαδικό χώρο θεσμοθετούνται διάφορες δομές που παρέχουν ΕΑΕ στους μαθητές με ΕΕΑ. Μια από αυτές τις δομές είναι τα τμήματα ένταξης που εδράζονται μέσα στα γενικά δημοτικά σχολεία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε μαθήτρια 9 ετών της Γ' τάξης γενικού δημοτικού με επαναφοίτηση στην Α' τάξη, η οποία παρακολουθούσε το τμήμα ένταξης 1 ώρα ημερησίως εστιάζοντας στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Για να εξασφαλισθεί η ανωνυμία της μαθήτριας, (Cohen, Manion, & Morrison, 2008) χρησιμοποιούμε το ψευδώνυμο «Μαρία». Η διάγνωση που έφερε ορίζεται ως «Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση» σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο WISC III. Η ίδια αποτέλεσε πυρήνα της παρέμβασης κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης.

Επίσης, δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 ενήλικες που αλληλεπιδρούσαν με τη μαθήτρια αλλά και με άλλους μαθητές δημοτικού οι οποίοι είχαν διάγνωση «Ελαφριάς Νοητικής Καθυστέρησης». Τέσσερις από αυτούς ήταν γονείς παιδιών με ΕΝΚ, ενώ 12 ήταν εκπαιδευτικοί γενικής και ΕΑΕ. Συγκεκριμένα, 5 από τα άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν άνδρες, ενώ 10 ήταν γυναίκες. Οι ηλικιακές ομάδες 22-35 ετών, 35-45 ετών και 45 ετών και άνω αποτελούνταν από 5 άτομα έκαστη. Τρεις από τους ερωτηθέντες είχαν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και 11 από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σχετικά με τις ειδικότητες και τη σχέση αυτών με παιδιά με ΕΝΚ αναφέρουμε ότι 5 είχαν ειδικότητα ΠΕ 71², 4 είχαν ειδικότητα ΠΕ 70³, 1 ήταν δάσκαλος Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11), 1 ανήκε στο Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, 3 ήταν μητέρες και 1 ήταν πατέρας παιδιού με ΕΝΚ.

Παράλληλα, τρεις από τους συμμετέχοντες έλαβαν μέρος σε ημι-δομημένη συνέντευξη. Ο πρώτος συνεντευξιζόμενος ήταν ο δάσκαλος ΕΑΕ του τμήματος ένταξης του γενικού σχολείου που παρακολουθούσε η μαθήτρια της έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο δάσκαλος ΕΑΕ είχε συμμετάσχει στη μετεκπαίδευση στο

² Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ

³ Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής

Μαράσλειο Διδασκαλείο. Η δεύτερη συνεντευξιαζόμενη ήταν η δασκάλα γενικής αγωγής της τρίτης τάξης δημοτικού του τμήματος που παρακολουθούσε η Μαρία. Η δασκάλα ήταν απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και δεν είχε επιμορφωθεί σε θέματα ΕΑΕ. Η τρίτη συνεντευξιαζόμενη ήταν η θεία της Μαρίας. Η ίδια ήταν απόφοιτη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μητέρα τριών τέκνων με φυσιολογική νοημοσύνη.

3.2. Εργαλεία Μέτρησης

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε μια σειρά εργαλείων που ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων. Αφενός, για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα εξής δύο εργαλεία: το πείραμα και το ερωτηματολόγιο. Η χρήση του πειράματος έγινε για να εξετασθεί η επίδραση του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος που εφαρμόστηκε στην έρευνα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Για τη διεξαγωγή του πειράματος συντάχθηκαν πέντε Κοινωνικές Ιστορίες ακολουθούμενες από διαφοροποιημένες δραστηριότητες με τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής έκαστη. Ο τίτλος της κάθε κοινωνικής ιστορίας υποδήλωνε τον επιδιωκόμενο στόχο. Οι ίδιες αποτελούνταν από 40 λέξεις και 7 ενισχυτές-φωτογραφίες. Ο τύπος των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν της μορφής σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο (ΣΣΦΣΦΣ). Οι Κοινωνικές Ιστορίες αποτελούνταν από τις εικόνες στις οποίες απεικονιζόταν η αδυναμία της μαθήτριας, τις λέξεις που τη δυσκόλευαν όσο και τη λύση που προτάθηκε από τον ειδικό παιδαγωγό. Οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες που συνόδευαν τις κοινωνικές ιστορίες περιείχαν τρεις ερωτήσεις κατανόησης κλειστού τύπου τριών επιλογών.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις κλίμακας ιεράρχησης τύπου Likert και χρησιμοποιήθηκε για τη μετατροπή μιας γενικής υπόθεσης σε συμπαγή ερευνησίμα πεδία ώστε να συγκεντρωθούν απτά δεδομένα (Cohen et al., 2008). Το συγκεκριμένο εργαλείο περιείχε 21 ερωτήσεις. Οι 5 πρώτες ερωτήσεις αποτελούσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές του ερωτηματολογίου ενώ οι υπόλοιπες 16 αποτελούσαν τις εξαρτημένες μεταβλητές (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Οι πρώτες, αφορούσαν στο φύλο, στην ηλικία, στην εκπαίδευση και στην οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων. Οι επόμενες 16, στηρίχθηκαν στις τρεις υποθέσεις της έρευνας. Επρόκειτο για ερωτήσεις κλειστού

τύπου, οι οποίες αναφέρονταν στις τρεις θεματικές και συνοδεύονταν από προκαθορισμένες ερωτήσεις. Η πρώτη κατηγορία ερωτήσεων (ερώτηση 6-10) σχετιζόταν με τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή με ENK υπό τη διαμόρφωση του αναγνωστικού κλίματος (1^η ερευνητική υπόθεση). Η δεύτερη (ερώτηση 11-15), με την τόνωση του αυτοσυναισθήματος του μαθητή με ENK σε σχέση με τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας (2^η ερευνητική υπόθεση) και η τρίτη κατηγορία (ερώτηση 16-21) αφορούσε στην ένταξη του μαθητή με ENK αναφορικά με την τόνωση του αυτοσυναισθήματος (3^η ερευνητική υπόθεση). Όσον αφορά στις απαντήσεις, χρησιμοποιήθηκε πενταβάθμια κλίμακα Likert με τις εξής επιλογές: ο αριθμός 1 (ένα) αντιστοιχούσε στην απάντηση «Καθόλου», ο αριθμός 2 (δύο) «Λίγο», ο αριθμός 3 (τρία) «Μέτρια», ο αριθμός 4 (τέσσερα) «Αρκετά» και ο αριθμός 5 (πέντε) «Πολύ». Σε κάθε θεματική καθίσταντο σαφή από οδηγίες, τα κριτήρια με τα οποία ο ερωτώμενος έπρεπε να επιλέξει από τις προκαθορισμένες απαντήσεις, εκείνη που τον αντιπροσώπευε καλύτερα. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από μια περιγραφική επιστολή, η οποία ανέφερε το σκοπό της έρευνας και τη σημασία της συμμετοχής των ερωτώμενων για τη διεκπεραίωσή της, τη διαδικασία επιλογής τους και το απόρρητο των απαντήσεων τους.

Αφετέρου, για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε συμμετοχική παρατήρηση. Κατά τη διάρκεια αυτής χρησιμοποιήθηκαν πρωτόκολλα παρατήρησης με τα οποία διεξήχθη Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση. Η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της συστημικής επιστημονικής προσέγγισης και ήταν απαραίτητη για τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών με εξατομικευμένα και εξειδικευμένα διδακτικά προγράμματα (Δροσινού και συν., 2009). Μέσω αυτής, η ερευνήτρια ήταν σε θέση να εντοπίσει τις δυσκολίες και τις δυνατότητες της μαθήτριας. Για αυτόν τον σκοπό χρησιμοποιήθηκαν οι ΛΕΒΔ (Δροσινού και συν., 2009), οι Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΛΓΜΔ), το ΠΑΠΕΑΕ και το Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΠΑΠΑΕΜΔ) (Δροσινού, 2014γ). Στα πρωτόκολλα καταγράφηκαν τα εξάμηνα όπου εντοπίστηκαν οι δυνατότητες της μαθήτριας ανάλογα με την περιοχή που έγινε η παρατήρηση και σε σχέση με τη γραμμή βάσης (εξάμηνο φοίτησης). Συγκεκριμένα, αναγράφηκε το εξάμηνο φοίτησης της μαθήτριας, ο σχολιασμός των δυνατοτήτων και αδυναμιών και η απόκλιση των εξαμήνων από τη γραμμή βάσης. Με τις ΛΕΒΔ παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν οι δυνατότητες και αδυναμίες που παρουσίαζε η μαθήτρια στις περιοχές του

Προφορικού Λόγου, της Ψυχοκινητικότητας, των Νοητικών Ικανοτήτων και της Συναισθηματικής Οργάνωσης. Με τις ΛΓΜΔ έγινε καταγραφή των Δεξιοτήτων της Γλώσσας, των Δεξιοτήτων των Μαθηματικών, των Δεξιοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας και των Δεξιοτήτων Συμπεριφοράς. Σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑΕ καταγράφηκαν οι δυνατότητες και αδυναμίες της μαθήτριας στη Μαθησιακή Ετοιμότητα, στις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, στις Κοινωνικές Δεξιότητες, στις Δημιουργικές Δεξιότητες και στην Προεπαγγελματική Ετοιμότητα. Έπειτα, με το ΠΑΠΑΕΜΔ πραγματοποιήθηκε παρατήρηση στις Αντιληπτικές Λειτουργίες, στις Μνημονικές Δεξιότητες, στις Γραφο-χωρικές Δεξιότητες, στις Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες, στις Μαθηματικές Δεξιότητες και στις Δεξιότητες Συμπεριφοράς.

Παράλληλα με τα πρωτόκολλα παρατήρησης, χρησιμοποιήθηκε το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) (Δροσινού και συν., 2009). Το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας αποτέλεσε έναν πλήρη σχεδιασμό της καθημερινής παρέμβασης που εφαρμόστηκε στη μαθήτρια. Μέσα σε αυτό εμπεριέχεται το ΕΔΑ με το οποίο η ερευνήτρια ήταν σε θέση να καταγράψει τα γεγονότα, τα συναισθήματα και την αλληλεπίδραση μεταξύ της ίδιας και της μαθήτριας. Το ΕΔΑ εξυπηρέτησε τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων καθώς αποτελείτο από 4 στήλες στις οποίες αναγράφηκε η ημερομηνία, οι ερωταποκρίσεις μεταξύ των συναλλασσομένων και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός που βοήθησε στην ανατροφοδότηση.

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων ολοκληρώθηκε με τη διεξαγωγή ημι-δομημένης συνέντευξης η οποία στηρίχθηκε στις τρεις βασικές υποθέσεις της μελέτης με ερωτήσεις ανοικτού τύπου (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Η συνέντευξη περιείχε ερωτήσεις παρακίνησης και διευκρινιστικές ερωτήσεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Το σύνολο των ερωτήσεων ήταν 6, ήτοι 2 για κάθε ερευνητική υπόθεση. Συγκεκριμένα, οι δύο πρώτες ερωτήσεις αναφέρθηκαν στο ενδιαφέρον και στα κίνητρα για μάθηση που προκαλεί στη μαθήτρια η χρήση του διαφοροποιημένου πολυαισθητηριακού υλικού και η προσαρμογή αυτού στο αναγνωστικό κλίμα με στόχο τη βελτίωση της αναγνωστικής της ικανότητας. Οι επόμενες δύο ερωτήσεις σχετίζονταν με τις προσδοκίες που έχουν οι ενήλικες σχετικά με την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με ΕΝΚ και πώς αυτές μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση. Παράλληλα, αναφέρονταν στο αίσθημα επιτυχίας και κατ' επέκταση στη συναισθηματική ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές με ΕΝΚ από την ανεξάρτητη ανάγνωση. Τέλος, η πέμπτη και έκτη ερώτηση αφορούσε στη σύνδεση μεταξύ των αναγνωστικών δυσκολιών και στην ένταξη των μαθητών με ΕΝΚ στην ομάδα του

σχολείου. Η ημι-δομημένη συνέντευξη πάρθηκε από τον δάσκαλο ΕΑΕ, τη δασκάλα της γενικής τάξης και τη θεία της μαθήτριας. Οι τρεις συνεντεύξεις αποτελούνταν από τις ίδιες ερωτήσεις χωρίς περαιτέρω διαφοροποιήσεις. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε στα 35 με 40 λεπτά.

3.3. Διαδικασίες της έρευνας

Για την επιλογή της συγκεκριμένης θεματικής, σχετικά με τη διαμόρφωση του αναγνωστικού κλίματος σε μαθήτρια με ΕΝΚ για τη βελτίωση των αναγνωστικών δυσκολιών, την τόνωση του αυτοσυναίσθηματος και κατ' επέκταση την ένταξή της στο σχολικό πλαίσιο, έγινε εκτενής βιβλιογραφική μελέτη. Η βιβλιογραφική αυτή επισκόπηση περιελάμβανε άρθρα με έρευνες σχετικές με τις αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών του δημοτικού, οι οποίες έχουν διεξαχθεί στο πρόσφατο παρελθόν. Σε αρχικό στάδιο καθορίστηκε ο γενικός σκοπός και στόχος της έρευνας ο οποίος θα στηριζόταν σε τρεις άξονες: α) την ΕΝΚ, β) το αναγνωστικό κλίμα και γ) το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Το ενδιαφέρον της ερευνήτριας κινήθηκε στο ίδιο πλαίσιο με αποτέλεσμα να προσανατολιστεί στη μελέτη περίπτωσης μαθήτριας Γ' τάξης δημοτικού που αντιμετωπίζει αναγνωστικές δυσκολίες εξαιτίας της ΕΝΚ. Η πρώτη φάση της έρευνας περιελάμβανε λήψη ατομικού, σχολικού και οικογενειακού ιστορικού της μαθήτριας.

Σε δεύτερο στάδιο, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, η μαθήτρια παρατηρήθηκε στους χώρους του σχολείου ώστε να καταγραφούν οι δυνατότητες, οι αδυναμίες και η συμπεριφορά που παρουσιάζει όχι μόνο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αλλά και στα διαλείμματα. Για τη διεξαγωγή του προγράμματος η ερευνήτρια επισκεπτόταν το σχολείο δύο φορές εβδομαδιαίως παρατηρώντας τη μαθήτρια από την έναρξη έως τη λήξη της σχολικής ημέρας. Η παρατήρηση έλαβε χώρα στη γενική τάξη, στο τμήμα ένταξης κατά τη διεξαγωγή του ατομικού προγράμματος της μαθήτριας με τον δάσκαλο ΕΑΕ, στον προαύλιο χώρο και εκ νέου στο τμήμα ένταξης κατά την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με την ερευνήτρια. Συγκεκριμένα, για την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση χρειάστηκαν τρεις διδακτικές ώρες παρατήρησης στη γενική τάξη, μια διδακτική ώρα παρατήρησης στο ατομικό πρόγραμμα, 15-20 λεπτά παρατήρησης (ανάλογα με τη διάρκεια του ΣΑΔΕΠΕΑΕ) κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και δύο διαλείμματα των 15 λεπτών ημερησίως. Η σκιαγράφιση του συνολικού προφίλ

της μαθήτριας έγινε με τη χρήση των ΛΕΒΔ, ΛΓΜΔ, ΠΑΠΕΑΕ και ΠΕΠΑΕΜΔ. Η παρατήρηση διαρθρώθηκε σε τρεις φάσεις, την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική. Κατά την παρατήρηση, εντοπίστηκαν οι δυνατότητες και αδυναμίες της μαθήτριας και καταγράφηκαν οι αποκλίσεις των εξαμήνων που παρουσίαζε ανάλογα με τη γραμμή βάσης ανά ενότητα. Η έναρξη της αρχικής παρατήρησης ορίστηκε την 21^η Οκτωβρίου 2013, διήρκεσε 40 ώρες και ολοκληρώθηκε την 9^η Δεκεμβρίου 2013. Η διαμορφωτική παρατήρηση άρχισε την 16^η Δεκεμβρίου 2013 και τελείωσε την 24^η Φεβρουαρίου 2014, ενώ η τελική παρατήρηση ξεκίνησε την 25^η Φεβρουαρίου και ολοκληρώθηκε την 31^η Μαρτίου 2014.

Κατά την καταγραφή των γεγονότων, αναδύθηκαν συγκεκριμένοι στόχοι και επιλέχθηκαν οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να λειτουργικοποιηθούν αυτοί οι στόχοι και οι σκοποί (Cohen et al., 2008). Για τη λειτουργικοποίηση των στόχων επιλέχθηκε ο σχεδιασμός ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ κατάλληλα διαφοροποιημένου για τις ανάγκες της μαθήτριας. Την τρίτη φάση της έρευνας αποτέλεσε η δημιουργία ενός σχεδίου παρέμβασης όπου καταγράφηκαν ο διδακτικός στόχος, τα βήματα με τα οποία θα επιτευχθεί ο στόχος, τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν και ο τρόπος αξιολόγησης του προγράμματος. Πρώτο βήμα για τον σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος ήταν η καταγραφή των ενοτήτων και δεύτερο η περιγραφή των λόγων για τους οποίους επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες ενότητες.

Η περιοχή που επιλέχθηκε να αναλυθεί ήταν οι «Σχολικές Δεξιότητες» και η γενική ενότητα «Ανάγνωση και Γραφή». Σχετικά με την περιοχή της Μαθησιακής Ετοιμότητας προσεγγίσθηκε κυρίως η «Συναισθηματική Οργάνωση» και συγκεκριμένα η ενότητα «Αυτοσυναίσθημα». Το πρόγραμμα εστιάστηκε στην «Αποδοχή των δυσκολιών της» μέσα από γλωσσικές δραστηριότητες που θα ενισχύσουν το αυτοσυναίσθημά της. Συγκεκριμένα, ως διδακτικός στόχος ορίστηκε «Να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αποδέχεται τις δυσκολίες της στην ανάγνωση των λέξεων που περιέχουν συνδυασμούς συμφώνων με πρώτο συνθετικό το σ». Η επιλογή του στόχου έγινε με γνώμονα τα ΑΠΣ- ΔΕΠΣ του Δημοτικού για το μάθημα της Γλώσσας και το ΠΑΠΕΑΕ παράλληλα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της μαθήτριας. Ακόμα, σημειώθηκε η επιθυμητή συμπεριφορά της μαθήτριας η οποία είχε ως εξής: «Να μην εκνευρίζεται και να μην εγκαταλείπει όταν αποτυγχάνει αλλά να ζητά βοήθεια εφόσον κατανοεί πότε και πού δυσκολεύεται».

Αφού δομήθηκε ο διδακτικός στόχος, καθορίστηκαν μικρότερα λειτουργικά βήματα (task analysis). Τα βήματα για την επιτυχία του διδακτικού στόχου

διορθώθηκαν με βάση τη σειρά με την οποία απαντώνται οι φθόγγοι στο βιβλίο της Γλώσσας Α' δημοτικού (Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη, 2008). Έτσι, πρώτο βήμα ήταν: «Να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αποδέχεται τις δυσκολίες της στην ανάγνωση λέξεων που περιέχουν το συνδυασμό στ ή Στ». Δεύτερο βήμα: «Να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αποδέχεται τις δυσκολίες της στην ανάγνωση λέξεων που περιέχουν το συνδυασμό σπ ή Σπ». Τρίτο βήμα: «Να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αποδέχεται τις δυσκολίες της στην ανάγνωση λέξεων που περιέχουν το συνδυασμό σκ ή Σκ». Τέταρτο βήμα: «Να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αποδέχεται τις δυσκολίες της στην ανάγνωση λέξεων που περιέχουν το συνδυασμό σχ ή Σχ». Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι τα συγκεκριμένα βήματα ταυτίζονταν με το σχεδιασμό του Ετήσιου Αναλυτικού Προγράμματος (ΕΑΠ), το οποίο είναι απαραίτητο για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της παρέμβασης. Με αυτό τον τρόπο, το πρώτο βήμα απαντάται κατά τους μήνες Δεκέμβριο- Ιανουάριο, το δεύτερο βήμα τον Φεβρουάριο, το τρίτο βήμα τον Μάρτιο και το τέταρτο τους μήνες Απρίλιο και Μάιο. Αφού αναλύθηκαν οι περιοχές σε ενότητες, ορίστηκαν οι περιοχές υποστήριξης οι οποίες συμπεριελάμβαναν διάφορες ενότητες του ΠΑΠΕΑΕ για την ολόπλευρη βελτίωση των ικανοτήτων της μαθήτριας.

Η διευκόλυνση του εκπαιδευτικού στη διαχείριση του ΕΑΠ έγκειται στην κατάταξη του σε μηνιαίους διδακτικούς στόχους. Το Μηνιαίο Πρόγραμμα αναφέρεται στον σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος ο οποίος πραγματοποιείται μηνιαίως. Οι μηνιαίοι στόχοι του προγράμματος ταυτίζονταν με τα βήματα του ΕΑΠ συμπεριλαμβανομένων των δραστηριοτήτων με τις οποίες επιτεύχθηκαν. Ουσιαστικά, ο κάθε μηνιαίος στόχος αναλύθηκε με τη σειρά του σε διδακτικά βήματα τα οποία πήραν τη μορφή των δραστηριοτήτων. Τα βήματα αυτά αφορούσαν σε πιο συγκεκριμένους στόχους στους οποίους συμπεριλαμβάνονταν συγκεκριμένες περιοχές. Θα μπορούσε να σημειωθεί εδώ ότι αποτέλεσαν τη γενική περιγραφή της δραστηριότητας. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011α), δραστηριότητες είναι οι ενέργειες που πραγματοποιεί ο δάσκαλος μαζί με τα παιδιά κατά τη διδασκαλία, για να κατανοήσουν και να κατακτήσουν τα παιδιά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που περιλαμβάνονται στους διδακτικούς στόχους. Κατ' επέκταση, ο μηνιαίος στόχος του Δεκεμβρίου- Ιανουαρίου αποτελείτο από οχτώ βήματα-δραστηριότητες τα οποία είχαν ως εξής: 1. Να αντιστοιχίζει την εικόνα με τη σωστή λέξη που περιέχει στ, 2. Να διαβάζει και να συμπληρώνει λέξεις επιλέγοντας στ ή Στ, 3. Να αντικαταστήσει την εικόνα με το αντίστοιχο περιεχόμενο της λέξης με στ μέσα

σε κείμενο, 4. Να διαβάσει, να κατανοήσει και να τονίσει τις λέξεις που περιέχουν στ, 5. Να σχηματίζει λέξεις που περιέχουν στ βάζοντας τις συλλαβές στη σωστή σειρά χωρίς να θυμώνει όταν δυσκολεύεται, 6. Να εντοπίζει, να δείχνει και να διαβάσει τις λέξεις με στ μέσα σε παραμύθι χωρίς να γκρινιάζει όταν δυσκολεύεται, 7. Να συμπληρώνει τις προτάσεις του παραμυθιού με λέξεις που περιέχουν στ χωρίς να δυσανασχετεί όταν δυσκολεύεται. Ο στόχος που αναφέρεται στην υποενότητα «Αποδέχομαι τις δυσκολίες μου» αφορούσε στην ολοκλήρωση της δραστηριότητας χωρίς να θυμώνει ή να γκρινιάζει όταν δυσκολεύεται. Επίσης, ο μηνιαίος στόχος του Φεβρουαρίου αποτελείτο από έξι διδακτικά βήματα: 1. Να εξασκείται στην ανάγνωση του φθόγγου σπ με δημιουργικές δραστηριότητες, 2. Να σχηματίζει και να διαβάσει λέξεις και ψευδολέξεις με σπ ενώνοντας συλλαβές, 3. Να διακρίνει τις λέξεις με σπ από αυτές με στ και να τις αντιστοιχίζει με το περιεχόμενο της εικόνας, 4. Να διαβάσει, να κατανοήσει και να τονίσει τις λέξεις που περιέχουν σπ, 5. Να αντιστοιχίζει το περιεχόμενο της λεζάντας με αυτό της εικόνας και να λέει τα συναισθήματά της, 6. Να συμπληρώνει προτάσεις με λέξεις που περιέχουν σπ και να λέει τα συναισθήματά της. Τον ίδιο μήνα τέθηκε ως στόχος «Να αναγνωρίζει και να μιλά για τα συναισθήματά της όταν δυσκολεύεται». Με τον ίδιο τρόπο ο μηνιαίος στόχος Μαρτίου αποτελείτο από οχτώ βήματα τα οποία είχαν ως εξής: 1. Να εξασκείται στην ανάγνωση του φθόγγου σπ με δημιουργικές δραστηριότητες, 2. Να συμπληρώνει λέξεις με το φθόγγο σκ, 3. Να σχηματίζει και να διαβάσει λέξεις και ψευδολέξεις με σκ ενώνοντας συλλαβές, 4. Να διαβάσει, να κατανοήσει και να τονίσει τις λέξεις που περιέχουν σκ, 5. Να αντιστοιχίζει λέξεις με σκ με το περιεχόμενο της εικόνας, 6. Να διαβάσει μικρές προτάσεις με σκ, σπ, στ σε μορφή οδηγιών βάζοντάς τες διαδοχικά, 7. Να εκτελέσει τις οδηγίες με στ, σπ, σκ για τη δημιουργία προσωπικού έργου, 8. Να διαβάσει μικρή ιστορία με πλοκή που περιέχει στ, σπ, σκ. Το μήνα Μάρτιο τέθηκε ως στόχος «Να ζητά και να αποδέχεται τη βοήθειά μας όταν δυσκολεύεται». Τέλος, ορίστηκαν πέντε βήματα του μηνιαίου στόχου του μήνα Απριλίου με τα οποία ολοκληρώθηκε το διδακτικό πρόγραμμα. Τα τελευταία αυτά βήματα ήταν: 1. Να εξασκείται στην ανάγνωση του φθόγγου σχ με δημιουργικές δραστηριότητες, 2. Να σχηματίζει και να διαβάσει λέξεις και ψευδολέξεις με τον φθόγγο σχ χρησιμοποιώντας όλο της το σώμα, 3. Να διαβάσει λέξεις με σχ φτιάχνοντας σχήματα, 4. Να τονίζει και να διαβάσει λέξεις με σχ χρησιμοποιώντας μουσικό όργανο, 5. Να διαβάσει λέξεις που περιέχουν στ, σπ, σκ, σχ. Ο στόχος που ολοκλήρωσε τα βήματα- δραστηριότητες ήταν «Να συνεχίζει την

προσπάθεια μέχρι να σημειώσει επιτυχία». Ο καθορισμός και η οργάνωση των δραστηριοτήτων έγινε ώστε να αποτελούν μία λογική ακολουθία αρχίζοντας από τις απλές και τις εύκολες και τελειώνοντας με τις πιο σύνθετες και απαιτητικές.

Μετά την καταγραφή των δραστηριοτήτων και των περιοχών προσέγγισης, έγινε καταγραφή του παιδαγωγικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στο διδακτικό πρόγραμμα. Έγινε επιλογή υλικών που ήταν οικεία στη μαθήτριά και παρέπεμπαν σε παιχνίδια. Επίσης, καταγράφηκαν τα υλικά χειροτεχνίας αφού οι δημιουργικές δραστηριότητες αποτέλεσαν μέρος του προγράμματος και προκαλούσαν το ενδιαφέρον της μαθήτριάς. Για τον εμπλουτισμό των εμπειριών της χρησιμοποιήθηκαν αντικείμενα με τα οποία δεν είχε έρθει σε επαφή αλλά και πολυαισθητηριακό υλικό ώστε να οξυνθούν όλες τις αισθήσεις. Επίσης, στο πρόγραμμα εντάχθηκε φορητός Η/Υ αφής τύπου tablet και μουσικά όργανα.

Εξίσου σημαντικό στοιχείο στη δημιουργία του μηνιαίου προγράμματος ήταν ο καθορισμός της επιτυχίας του κάθε βήματος- δραστηριότητας. Στο σημείο αυτό καθορίστηκε εξ' αρχής η επιτυχία της δραστηριότητας ώστε να εκτιμηθεί η αποδοτικότητά της. Με τον τρόπο αυτό επιτεύχθηκε η ανατροφοδότηση του προγράμματος. Η επιτυχία των μηνιαίων στόχων στηρίχθηκε στην ολοκλήρωση της γλωσσική δραστηριότητας σε συνδυασμό με την επίτευξη του στόχου που αναφέρεται στην υποενότητα «Αποδέχομαι την αποτυχία μου».

Συμπερασματικά, αναφέρεται ότι όσο καλύτερα σχεδιάζεται το πρόγραμμα, τόσο περισσότερο διευκολύνεται ο δάσκαλος στον σχεδιασμό και την εκτέλεση του διδακτικού προγράμματος. Η αναλυτικότερη καταγραφή του μηνιαίου προγράμματος οδηγεί στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα το οποίο αποτελεί κατάτμηση των μηνιαίων στόχων σε ημερήσιους (Δροσινού, 2014α).

Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα είναι πολύ κοντά στο διδακτικό πρόγραμμα και περιλαμβάνει συνοπτική καταγραφή της διδακτικής εργασίας των πέντε ημερών της εβδομάδας (Χρηστάκης, 2011α). Για τη δόμηση του συγκεκριμένου προγράμματος καταγράφηκαν οι διδακτικοί στόχοι όλων των ημερών συμπεριλαμβάνοντας τις δραστηριότητες που αντιστοιχούσαν στους διδακτικούς στόχους. Κάθε βήμα του εβδομαδιαίου προγράμματος αποτελούσε συνέχεια του προηγούμενου ακολουθώντας και σε αυτή την περίπτωση τη μέθοδο ανάλυσης έργου. Στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα έγινε καταγραφή των συγκεκριμένων ημερομηνιών, των διδακτικών βημάτων, των δραστηριοτήτων, του παιδαγωγικού υλικού που θα χρησιμοποιούταν, την οπτικοποίηση των εμπειριών και της δραστηριότητας. Το υλικό που επιλέχθηκε για

τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων ήταν κυρίως ντοσιέ, παπουτσόκουτα, πλαστικοποιημένες κάρτες και Η/Υ.

Η τέταρτη φάση του προγράμματος αποτελείτο από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του ημερήσιου προγράμματος. Σε αυτό καταγράφηκαν ο αύξων αριθμός της παρέμβασης, ο αύξων αριθμός του διδακτικού βήματος, οι στόχοι, οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και οι γλωσσικές δραστηριότητες, η ημερομηνία, η φωτογραφία αγαπημένου αντικειμένου, ο χρόνος έναρξης-λήξης και η διάρκεια της δραστηριότητας όπως και η περιγραφή της δραστηριότητας αναλυτικά. Ακόμη, παρατέθηκαν οπτικοποιήσεις της δραστηριότητας, οι επιδιωκόμενες περιοχές του ΠΑΠΕΑΕ και η λεκτικοποίηση συναισθημάτων της μαθήτριας (αυτοαξιολόγηση παιδιού). Τέλος, έγινε αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού για περαιτέρω παιδαγωγικό αναστοχασμό. Το χρονοδιάγραμμα του διδακτικού προγράμματος ορίστηκε από τις 21 Οκτωβρίου 2013 μέχρι τις 2 Μαΐου 2014 και ανήρχετο στις 41 διδακτικές παρεμβάσεις των 5 ωρών ήτοι 205 ώρες. Οι ημερήσιες παρεμβάσεις, εφαρμόστηκαν για 36 ημέρες στην αίθουσα του τμήματος ένταξης δύο ημέρες, 1 ώρα την ημέρα, εβδομαδιαίως. Τις ίδιες ημέρες και για τις υπόλοιπες 4 ώρες του ημερήσιου προγράμματος, λάμβανε χώρα η διαμορφωτική και η τελική παρατήρηση με τις οποίες επιτελέστηκε και η αξιολόγηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Η επιτυχία του προγράμματος έγκειτο στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και κατ' επέκταση των βημάτων με τη χορήγηση μικρής βοήθειας. Η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε με τη χρήση του ΕΔΑ και του πειράματος. Συγκεκριμένα, ο παιδαγωγικός αναστοχασμός πραγματοποιήθηκε με την καταγραφή του ΕΔΑ στο τέλος κάθε παρέμβασης όπου αναφέρονταν τα σημαντικότερα σημεία της διδακτικής αλληλεπίδρασης (στιχομυθία μαθήτριας- ερευνήτριας) και ο σχολιασμός αυτών μέσω της αυτοπαρατήρησης και της ετεροπαρατήρησης. Όπως αναφέρεται από τους Δροσινού και συνεργάτες (2009), στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ, για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας, κάθε μεσοπρόθεσμος διδακτικός στόχος αντιστοιχεί σε μια συγκεκριμένη ενότητα. Σε αυτό, ο εκπαιδευτικός σημειώνει τις επιτυχίες του παιδιού. Αυτή η καταγραφή αφορά τον συγκεκριμένο διδακτικό στόχο με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που πλαισιώνονται με τις αριθμημένες οπτικοποιημένες βιωματικές φωτογραφίες (Δροσινού και συν., 2009). Η εφαρμογή αυτών παρατίθεται παρακάτω μέσω δώδεκα ενδεικτικών παρεμβάσεων οι οποίες έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

16/12/2013

Διδακτικό βήμα: Να διαβάσει και να κατανοεί λέξεις σχετικές με τα Χριστούγεννα που περιέχουν τον συνδυασμό συμφώνων στ και να λέει τι τη δυσκολεύει. Γλωσσική δραστηριότητα: Ανάγνωση λέξεων που περιέχουν ή ξεκινούν από τον συνδυασμό στ. Αντιστοίχιση λέξεων με στ με το περιεχόμενο της εικόνας. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Να κατανοήσει τη σημαντικότητα του εαυτού του μέσα από ατομικό παιχνίδι που σχετίζεται με την αγαπημένη της περίοδο, δηλαδή τα Χριστούγεννα. Διάρκεια δραστηριότητας: 10 λεπτά. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: φάκελος, βέλκρο, πλαστικοποιημένες κάρτες με εικόνες, κόλλα, ψαλίδι, φύλλα Α4,μαρκαδόροι, Η/Υ, διαδίκτυο, φωτογραφική μηχανή.

13/1/2014

Διδακτικό βήμα: Να διαβάσει, να κατανοήσει και να τονίσει λέξεις που περιέχουν στ. Γλωσσική δραστηριότητα: Ανάγνωση- τονισμός λέξεων που περιέχουν στ ή ξεκινούν με Στ. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Να κατανοήσει τη σημαντικότητα του εαυτού της μέσα από τονισμό, ανάγνωση και κατανόηση λέξεων που περιέχουν το στ. Διάρκεια δραστηριότητας: 15 λεπτά. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: φάκελος, βέλκρο, πλαστικοποιημένες κάρτες με λέξεις, κόλλα, ψαλίδι, φύλλα Α4,μαρκαδόροι, Η/Υ, διαδίκτυο, φωτογραφική μηχανή, πλαστικοποιητής.

14/1/2014

Διδακτικό βήμα: Να σχηματίζει λέξεις που περιέχουν στ ή Στ βάζοντας τις συλλαβές στη σωστή σειρά και να λέει τι τη δυσκολεύει. Γλωσσική δραστηριότητα: Σχηματισμός- ανάγνωση λέξεων που περιέχουν στ ή ξεκινούν με στ. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Να λέει τι τη δυσκολεύει σε δραστηριότητα σχηματισμού λέξεων που περιέχουν στ ή Στ. Διάρκεια δραστηριότητας: 15 λεπτά. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: φάκελος, βέλκρο, πλαστικοποιημένες κάρτες με συλλαβές, pipe cleaners, αυτοκόλλητα, αγαπημένη φιγούρα, κόλλα, ψαλίδι, φύλλα Α4,μαρκαδόροι, Η/Υ, διαδίκτυο, φωτογραφική μηχανή, πλαστικοποιητής.

20/1/2014

Διδακτικό βήμα: Να εντοπίζει, να δείχνει και να διαβάζει λέξεις με στ ή Στ μέσα σε παραμύθι χωρίς να γκρινιάζει όταν δυσκολεύεται. Γλωσσική δραστηριότητα: Εντοπισμός- ανάγνωση λέξεων που περιέχουν στ ή ξεκινούν από Στ μέσα σε παραμύθι. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Να εντοπίζει, να δείχνει και να διαβάζει τις λέξεις του παραμυθιού «Η Σταχτοπούτα» που περιέχουν στ ή Στ χωρίς να

γκρινιάζει όταν δυσκολεύεται. Διάρκεια δραστηριότητας: 15 λεπτά. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: φορητός αφής H/Y τύπου tablet.

28/1/2014

Διδακτικό βήμα: Να σχηματίζει και να διαβάζει λέξεις και ψευδολέξεις με σπ χρησιμοποιώντας ολόκληρο το σώμα της. Γλωσσική δραστηριότητα: Σχηματισμός- Ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων που περιέχουν ή ξεκινούν από τον συνδυασμό σπ. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Να σχηματίζει λέξεις χρησιμοποιώντας όλο της το σώμα και να στηρίζεται πάνω μας όταν δυσκολεύεται. Διάρκεια δραστηριότητας: 15 λεπτά. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: χαρτόνι μέτρου, μπλε ταινία, μαρκαδόροι, αυτοκόλλητα, ψαλίδι, φωτογραφική μηχανή.

3/2/2014

Διδακτικό βήμα: Να διακρίνει τις λέξεις που περιέχουν σπ από εκείνες με στ, να τις αντιστοιχίζει με το περιεχόμενο της εικόνας και να ζητήσει βοήθεια όταν δυσκολεύεται. Γλωσσική δραστηριότητα: Ανάγνωση λέξεων που περιέχουν στ ή σπ. Αντιστοίχιση των λέξεων με το περιεχόμενο της εικόνας. Διαχωρισμός λέξεων με στ από τις λέξεις με σπ. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Να αντιστοιχίζει λέξεις με τις εικόνες και να ζητάει τη βοήθειά μας όταν δυσκολεύεται. Διάρκεια δραστηριότητας: 15 λεπτά. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: παπουτσόκουτο, φύλλα A4, κάρτες εικόνων, κάρτες λέξεων, βέλκρο, κόλλα, ψαλίδι, πλαστικοποιητής, H/Y, διαδίκτυο, φωτογραφική μηχανή.

4/2/2014

Διδακτικό βήμα: Να διαβάζει, να κατανοεί και να τονίζει λέξεις με σπ και να ζητά βοήθεια όταν δυσκολεύεται. Γλωσσική δραστηριότητα: Ανάγνωση- τονισμός λέξεων που περιέχουν σπ ή ξεκινούν με Σπ με τη χρήση μουσικού οργάνου. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Να διαβάζει και να τονίζει λέξεις χρησιμοποιώντας μουσικό όργανο ακούγοντας τον ήχο που παράγεται. Διάρκεια δραστηριότητας: 15 λεπτά. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: μεταλλόφωνο, ξυλάκια, χάντρες, κόλλα, φύλλα A4, ψαλίδι, φωτογραφική μηχανή.

11/2/2014

Διδακτικό βήμα: Να διαβάζει και να εκτελεί τις οδηγίες/ βήματα που περιέχουν λέξεις με σπ και να λέει τα συναισθήματά της. Γλωσσική δραστηριότητα: Ανάγνωση μικρού κειμένου με λέξεις που περιέχουν σπ σε μορφή οδηγιών- βημάτων. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Να εκτελεί οδηγίες για τη δημιουργία προσωπικού έργου και να λέει τα συναισθήματά της. Φύτεμα σπόρου φακής σε

γλαστράκι. Διάρκεια δραστηριότητας: 15 λεπτά. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: διάφανο κυπελάκι, βαμβάκι, φακή, πλαστικά ματάκια χειροτεχνίας, κόλλα, νερό, φωτογραφική μηχανή.

18/2/2014

Διδακτικό βήμα: Να διαβάζει συλλαβές και λέξεις που περιέχουν σκ και να δέχεται βοήθεια όταν δυσκολεύεται. Γλωσσική δραστηριότητα: Ανάγνωση συλλαβών με σκ και λέξεων που περιέχουν σκ ή ξεκινούν με Σκ. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Να δέχεται τη βοήθειά μας χωρίς να δυσανασχετεί. Διάρκεια δραστηριότητας: 15 λεπτά. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: φάκελος, βέλκρο, γλωσσοπίεστρα, αγαπημένη φιγούρα, κόλλα, ψαλίδι, φύλλα Α4,μαρκαδόροι, Η/Υ, διαδίκτυο, φωτογραφική μηχανή.

25/2/2014

Διδακτικό βήμα: Να διαβάζει και να τονίζει λέξεις που περιέχουν σκ χρησιμοποιώντας μουσικό όργανο και να ζητά βοήθεια όταν δυσκολεύεται. Γλωσσική δραστηριότητα: Ανάγνωση- τονισμός λέξεων που περιέχουν σκ ή ξεκινούν με Σκ με τη χρήση αυτοσχέδιας κιθάρας. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Να ζητά τη βοήθειά μας όταν δυσκολεύεται χωρίς να δυσανασχετεί. Διάρκεια δραστηριότητας: 15 λεπτά. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: σκληρό χαρτόνι, χαρτοταινία, πράσινη τέμπερα, μαρκαδόροι, καρφάκια, μισινέζα, φύλλα Α4, Η/Υ, φωτογραφική μηχανή, διαδίκτυο, βέλκρο, πλαστικοποιημένες νότες (τόνοι).

4/3/2014

Διδακτικό βήμα: Να διαβάζει λέξεις με σκ χρησιμοποιώντας παπουτσόκουτο και να ζητά βοήθεια όταν δυσκολεύεται. Γλωσσική δραστηριότητα: Ανάγνωση λέξεων με σκ με τη χρήση παπουτσόκουτου. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Να ζητά τη βοήθειά μας όταν δυσκολεύεται χωρίς να δυσανασχετεί. Διάρκεια δραστηριότητας: 17 λεπτά. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: παπουτσόκουτο, καφέ χαρτόνι, πλαστικά ματάκια χειροτεχνίας, μαρκαδόροι, κόλλα, χόρτο συσκευασίας, φύλλα Α4, ψαλίδι, κοπίδι, Η/Υ, πλαστικοποιημένες κάρτες λέξεων, διαδίκτυο, φωτογραφική μηχανή, πλαστικοποιητής.

31/3/2014

Διδακτικό βήμα: Να διαβάζει λέξεις που περιέχουν στ, σπ, σκ, σχ και να συνεχίζει την προσπάθεια μέχρι να σημειώσει επιτυχία. Γλωσσική δραστηριότητα: Ανάγνωση λέξεων που περιέχουν ή ξεκινούν με στ, σπ, σκ, σχ. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Να διαβάζει λέξεις που έχει διδαχθεί μέσα από παπουτσόκουτο και να

συνεχίζει την προσπάθεια μέχρι να σημειώσει επιτυχία. Διάρκεια δραστηριότητας: 15 λεπτά. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: παπουτσόκουτο, ξυλάκι, σχοινί, μαγνήτης- γράμμα σ, συνδετήρες, φύλλα Α4, κόλλα, κουβαδάκι, Η/Υ, φωτογραφική μηχανή, διαδίκτυο.

Με την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων και σε συνδυασμό με το ΕΔΑ, εφαρμόστηκε το πείραμα για την επαρκή αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος. Χρειάστηκαν οι 5 τελευταίες ημέρες της πρακτικής άσκησης, από 1 διδακτική ώρα ημερησίως, ώστε η μαθήτρια να ολοκληρώνει μια Κοινωνική Ιστορία την ημέρα. Η εφαρμογή της Κοινωνικής Ιστορίας απαιτούσε σε πρώτο στάδιο ανάγνωση από τη μαθήτρια και σε δεύτερο στάδιο απαντήσεις στις ερωτήσεις κατανόησης της δραστηριότητας. Υπήρχε δυνατότητα διευκρινήσεων χωρίς παροχή βοήθειας. Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας σημειωνόταν ο αριθμός των σωστών απαντήσεων. Η έναρξη του πειράματος ορίστηκε η τριακοστή έκτη ημέρα της πρακτικής άσκησης (4 Απριλίου 2014) και η λήξη του η τεσσαρακοστή πρώτη μέρα της πρακτικής άσκησης (29 Απριλίου 2014). Η εφαρμογή του πειράματος παρατίθεται εδώ με χρονολογική σειρά:

4/4/2014

1^η Κοινωνική Ιστορία. Τίτλος κειμένου: Οι λέξεις με στ με δυσκολεύουν. Αριθμός σειρών: 4. Αριθμός λέξεων 40. Τύπος λέξεων: λέξεις που περιέχουν στ (ΣΣΦΣΦΣ). Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 7. Αριθμός ερωτήσεων: 3.

7/4/2014

2^η Κοινωνική Ιστορία. Τίτλος κειμένου: Οι λέξεις με σπ με δυσκολεύουν. Αριθμός σειρών: 4. Αριθμός λέξεων 40. Τύπος λέξεων: λέξεις που περιέχουν σπ (ΣΣΦΣΦΣ). Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 7. Αριθμός ερωτήσεων: 3.

8/4/2014

3^η Κοινωνική Ιστορία. Τίτλος κειμένου: Οι λέξεις με σκ με δυσκολεύουν. Αριθμός σειρών: 4. Αριθμός λέξεων 40. Τύπος λέξεων: λέξεις που περιέχουν σκ (ΣΣΦΣΦΣ). Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 7. Αριθμός ερωτήσεων: 3.

28/4/2014

4^η Κοινωνική Ιστορία. Τίτλος κειμένου: Οι λέξεις με σχ με δυσκολεύουν. Αριθμός σειρών: 4. Αριθμός λέξεων 40. Τύπος λέξεων: λέξεις που περιέχουν σχ (ΣΣΦΣΦΣ). Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 7. Αριθμός ερωτήσεων: 3.

29/4/2014

5^η Κοινωνική Ιστορία. Τίτλος κειμένου: Οι λέξεις με στ, σπ, σκ, σχ με δυσκολεύουν. Αριθμός σειρών: 4. Αριθμός λέξεων 40. Τύπος λέξεων: λέξεις που περιέχουν στ, σπ, σκ, σχ (ΣΣΦΣΦΣ). Αριθμός φωτογραφιών- ενισχυτών: 7. Αριθμός ερωτήσεων: 3.

Παράλληλα με την έναρξη του πειράματος, στις 4 Απριλίου 2014, έγινε η διανομή 15 ερωτηματολογίων. Η διανομή περιλάμβανε την προσωπική επαφή της ερευνήτριας με τους ερωτώμενους με σκοπό την ενημέρωσή τους σχετικά με τις επιδιώξεις της έρευνας. Επιπλέον, δόθηκαν διευκρινήσεις σχετικά με τη δομή του ερευνητικού εργαλείου, παρέχοντάς τους ορισμένες οδηγίες συμπλήρωσης, προκειμένου να μην υπάρξουν παρανοήσεις και δυσκολίες. Μεριμνήθηκε ώστε ένας φάκελος να συνοδεύει κάθε ερωτηματολόγιο, ώστε μετά τη συμπλήρωσή του να εσωκλείεται από τους ερωτώμενους σε αυτόν, για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης με το δείγμα, καθιστώντας σαφές ότι οι απαντήσεις τους δεν επρόκειτο να αξιολογηθούν ως σωστές ή λανθασμένες, γεγονός που τους επέτρεπε να είναι ειλικρινείς. Το χρονικό περιθώριο για την επιστροφή των ερωτηματολογίων ήταν περίπου μια εβδομάδα, ενώ μετά το πέρας της προθεσμίας συνελέγησαν προσωπικά από την ερευνήτρια. Συνολικά επιστράφηκαν 15 ερωτηματολόγια, τα οποία αξιοποιήθηκαν στο σύνολό τους στην ανάλυση των δεδομένων.

Την ολοκλήρωση της έρευνας σηματοδότησε η λήψη της ημι-δομημένης συνέντευξης από τους ενήλικες που αλληλεπιδρούν με μαθητές με ENK. Πρώτος συνεντευξιαζόμενος ήταν ο δάσκαλος ΕΑΕ του τμήματος ένταξης. Ο ίδιος, όπως και οι υπόλοιποι συνεντευξιαζόμενοι ήταν ήδη ενήμεροι σχετικά με το αίτημα παροχής της συνέντευξης από την προηγούμενη ημέρα. Έπειτα από συνεννόηση, αποφασίστηκε 2^η Μαΐου 2014 ως ημέρα παροχής της συνέντευξης στο χώρο του σχολείου. Αφού επιλέχθηκε το τμήμα ένταξης ως χώρος διεξαγωγής της συνέντευξης, ο συνεντευξιαζόμενος ενημερώθηκε για τη χρήση μαγνητοφώνου και για τη διατήρηση της ανωνυμίας αυτού. Πριν την έναρξη της συνέντευξης, έγιναν κάποιες διευκρινήσεις σχετικά με την αναγκαιότητα της συνέντευξης για τη διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης, οι συνεντευξιαζόμενοι ενημερώθηκαν ότι μπορούν να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας όταν αυτή ολοκληρωθεί. Με την ολοκλήρωση της συνέντευξης του δάσκαλου ΕΑΕ, η ερευνήτρια συνάντησε τη δασκάλα γενικής αγωγής στην αίθουσα διδασκόντων, όπου πάρθηκε η συνέντευξη ακολουθώντας την ίδια διαδικασία. Η τρίτη και τελευταία συνεντευξιαζόμενη ήταν η

θεία της μαθήτριας την οποία συνάντησε η ερευνήτρια στην αίθουσα διδασκόντων έπειτα από συγκεκριμένο ραντεβού που είχε οριστεί. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η ίδια. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 40 λεπτά έκαστη.

Για την προστασία των συμμετεχόντων διατηρήθηκε η ανωνυμία αυτών με απόλυτη εχεμύθεια. Κατά τη διάρκεια της έρευνας δημιουργήθηκε εξαιρετική σχέση μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων. Λήφθηκαν υπόψη τα δικαιώματα της ερευνήτριας αλλά και των συμμετεχόντων ώστε η σχέση να αποβεί ωφέλιμη. Η ερευνήτρια αντιμετώπισε όλους τους συμμετέχοντες με ενδιαφέρον και σεβασμό επιχειρώντας να κρατήσει την ερευνητική εμπειρία ευχάριστη και ενδιαφέρουσα. Οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να θέσουν ερωτήσεις και να ζητηθούν διευκρινήσεις ενώ είχε διαθέσει τα στοιχεία της για να μπορούν οι συμμετέχοντες να επικοινωνήσουν μαζί της σε κάθε περίπτωση (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

3.4. Περιορισμοί της έρευνας

Καταλυτικό ρόλο στην έρευνα έπαιξαν οι περιορισμοί που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διεξαγωγή της. Σε αυτό το σημείο, κρίνεται απαραίτητο να καταγραφούν καθώς θα χρειαστεί να ληφθούν υπόψη κατά την ανάλυση των δεδομένων.

Η χρονική διάρκεια του προγράμματος καθορίστηκε σε έξι μήνες με τη λογική ότι γινόταν εμβόλιμα, κάλυπτε δηλαδή μια διδακτική ώρα του ΑΠΣ δύο ημέρες εβδομαδιαίως. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί περιοριστικό για την έρευνα διότι η εφαρμογή του προγράμματος καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και σε καθημερινή βάση θα επέτρεπε στην ερευνήτρια να πραγματοποιήσει περισσότερες επαναλήψεις με στόχο την εδραίωση της γνώσης. Ο παράγοντας του χρόνου μπορεί να θεωρηθεί περιοριστικός και από μια ακόμα οπτική. Οι ώρες διεξαγωγής της παρέμβασης ήταν η πρώτη και η τελευταία ώρα του ημερήσιου προγράμματος. Τις ημέρες που το πρόγραμμα εφαρμοζόταν την πέμπτη ώρα η μαθήτρια ένιωθε κουρασμένη και είναι πιθανό να μην είχε την ίδια διάθεση να εκτελέσει τις δραστηριότητες με αποτέλεσμα να υπάρξει πιθανή αποτυχία. Με την ίδια λογική σημειώνεται ότι οι αδιαθεσίες που εμφάνιζε η μαθήτρια μπορεί να λειτούργησαν το ίδιο περιοριστικά στην έρευνα.

Μια άλλη παράμετρος που μπορεί να επηρέασε την έρευνα ήταν ο χώρος. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων μέσα στη γενική τάξη, η μαθήτρια πολύ συχνά έστρεφε την προσοχή της στο μέρος της ερευνήτριας. Το γεγονός αυτό περιορίσε την

αυθεντικότητα της συμπεριφοράς της μαθήτριας την ώρα που η ερευνήτρια βρισκόταν μέσα στην τάξη. Ο χώρος διεξαγωγής της παρέμβασης ήταν το τμήμα ένταξης του δημοτικού σχολείου. Εκεί, αν και είχε δημιουργηθεί κατάλληλα διαμορφωμένη γωνία ανάγνωσης για της ανάγκες του διαφοροποιημένου προγράμματος, ήταν πιθανό να διασπάται η προσοχή της μαθήτριας εξαιτίας ενοχλήσεων (π.χ. θόρυβος) που προκαλούνταν από άλλους μαθητές που βρίσκονταν στο τμήμα την ίδια ώρα. Ένας ακόμα παράγοντας που ήταν πιθανά περιοριστικός ήταν το γεγονός ότι όλες οι παρεμβάσεις εκτελέστηκαν στο τμήμα ένταξης με αποτέλεσμα να μην υπάρχει δυνατότητα συνδιαλλαγής και εμπλοκής της μαθητριάς με τους συμμαθητές της στο διαφοροποιημένο πρόγραμμα. Η παραμονή της ερευνήτριας στη γενική τάξη ώθησε τη δασκάλα να εκμυστηρευτεί στην ίδια ότι η παρουσία ενός τρίτου στον χώρο της αίθουσας της προκαλεί συστολή. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποτέλεσε ακόμα ένα περιοριστικό στοιχείο για την αυθεντικότητα της συμπεριφοράς της δασκάλας κατά τη συνδιαλλαγή της με τη μαθήτριά της μελέτης περίπτωσης και κατ' επέκταση να αλλοίωσε τα δεδομένα της παρατήρησης.

Όσο αφορά στους περιορισμούς του ερωτηματολογίου, πρέπει να σημειώσουμε ότι το δείγμα της έρευνας περιορίστηκε στα 15 άτομα, αριθμός που θεωρείται μικρός στις ποσοτικές έρευνες.

Σχετικά με τη διεξαγωγή της ημι-δομημένης συνέντευξης, θα μπορούσε να προστεθεί μια ακόμα ερώτηση που αφορά στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας και της ένταξης ως αποτέλεσμα της ωρίμανσης της μαθήτριας με ENK, όπως: «Πιστεύετε ότι όσο οι μαθητές με ENK ωριμάζουν γίνονται ικανότεροι αναγνώστες συνεπώς εντάσσονται με γρηγορότερους ρυθμούς απ' ότι στις πρώτες σχολικές ηλικίες (Νηπιαγωγείο έως Τρίτη δημοτικού);».

3.5. Στατιστικές Αναλύσεις των Δεδομένων

Τα δεδομένα της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης αναφορικά με τις ΛΕΒΔ στον Προφορικό Λόγο, στην Ψυχοκινητικότητα, στις Νοητικές Ικανότητες και στη Συναισθηματική Οργάνωση κατά την Αρχική, Διαμορφωτική και Τελική παρατήρηση, παρουσιάζονται με την καταγραφή των επιδόσεων της μαθήτριας (αποκλίσεις εξαμήνων). Παράλληλα, καταγράφηκαν και παρουσιάζονται σε τρεις φάσεις οι επιδόσεις της μαθήτριας (αποκλίσεις εξαμήνων) σχετικά με τις ΛΓΜΔ στις Δεξιότητες της Γλώσσας, στις Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, στις Δεξιότητες

Μαθηματικών και στις Δεξιότητες Συμπεριφοράς. Την ίδια μορφή καταγραφής και παρουσίασης τριών φάσεων ακολουθούν τα ευρήματα που αφορούν στις επιδόσεις της μαθήτριας (αποκλίσεις εξαμήνων) στο ΠΑΠΕΑΕ στις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, στις Κοινωνικές Δεξιότητες, στις Δημιουργικές Δεξιότητες και στις Προεπαγγελματικές Δεξιότητες. Ακολούθως, καταγράφονται και παρουσιάζονται οι επιδόσεις της μαθήτριας (αποκλίσεις εξαμήνων) κατά την Αρχική, Διαμορφωτική και Τελική παρατήρηση, σε σχέση με το ΠΑΠΑΕΜΔ στις Αντιληπτικές Λειτουργίες, στις Μνημονικές Δεξιότητες, στις Γραφο-χωρικές Δεξιότητες, στις Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες, στις Μαθηματικές Δεξιότητες και στις Δεξιότητες Συμπεριφοράς.

Σε δεύτερο στάδιο, καταγράφηκαν και παρουσιάζονται οι ημερολογιακές καταγραφές των διδακτικών παρεμβάσεων με χρονολογική σειρά στις οποίες περιέχεται το ΕΔΑ. Οι ημερολογιακές καταγραφές αφορούσαν στην επιτυχία των παρεμβάσεων αναλύοντας την συμπεριφορά της μαθήτριας. Επίσης, καταγράφηκε η αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνήτριας και μαθήτριας παρουσιάζοντας τα δεδομένα μέσω του παιδαγωγικού αναστοχασμού.

Στη συνέχεια, γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων του πειράματος. Για την κάθε Κοινωνική Ιστορία, καταγράφηκαν ο αριθμός των ερωτήσεων και ο αριθμός των ορθών ή/και λανθασμένων απαντήσεων που δόθηκε από τη μαθήτρια.

Με τη λήξη του προγράμματος έγινε διανομή και λήψη των ερωτηματολογίων, των οποίων τα ευρήματα αναλύονται με τη βοήθεια των δεικτών περιγραφικής στατιστικής παρουσιάζοντας έτσι τις συχνότητες, τη Μέση τιμή (Μ) και την Τυπική Απόκλιση (ΤΑ) των απαντήσεων.

Την ολοκλήρωση της έρευνας σηματοδότησε η λήψη των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Με τη συλλογή των απαντήσεων αναλύθηκαν και οργανώθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα της συνέντευξης σε πίνακα με στόχο την διεξαγωγή συμπερασμάτων για τις απόψεις των ενηλίκων σχετικά με τα ερωτήματα της έρευνας. Διαβάστηκαν πολύ προσεκτικά και οι τρεις συνεντεύξεις, ώστε να βρεθούν οι κώδικες και κατ' επέκταση οι κατηγορίες στις οποίες αυτοί ανήκουν. Στη συνέχεια προσδιορίστηκαν οι ευρύτερες θεματικές οι οποίες απαρτίζονται από τις κατηγορίες που προέκυψαν προηγουμένως. Πιο αναλυτικά, αφού βρέθηκαν οι κοινοί κώδικες ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες. Έπειτα, αυτές αντιστοιχήθηκαν σε θεματικές ανάλογα με το περιεχόμενο που πραγματευόταν η καθεμία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των παραγόντων που διευκολύνουν το αναγνωστικό κλίμα της τάξης στο πλαίσιο μελέτης περίπτωσης μαθήτριας με ENK. Ειδικότερα, η έρευνα κινήθηκε σε τρεις άξονες οι οποίοι αποτελούσαν και τις ερευνητικές υποθέσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατηγοριοποιήθηκαν με γνώμονα τις ίδιες υποθέσεις.

4.1. 1^η Ερευνητική υπόθεση

Η 1^η υπόθεση, «Η διαμόρφωση θετικού αναγνωστικού κλίματος της τάξης βελτιώνει την αναγνωστική ικανότητα της μαθήτριας με ENK», επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και της ημι-δομημένης συνέντευξης.

4.1.1. Το ερωτηματολόγιο

Από τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους ενήλικες που συνδιαλέγονται με μαθητές με ENK προέκυψε μια σειρά δεδομένων.

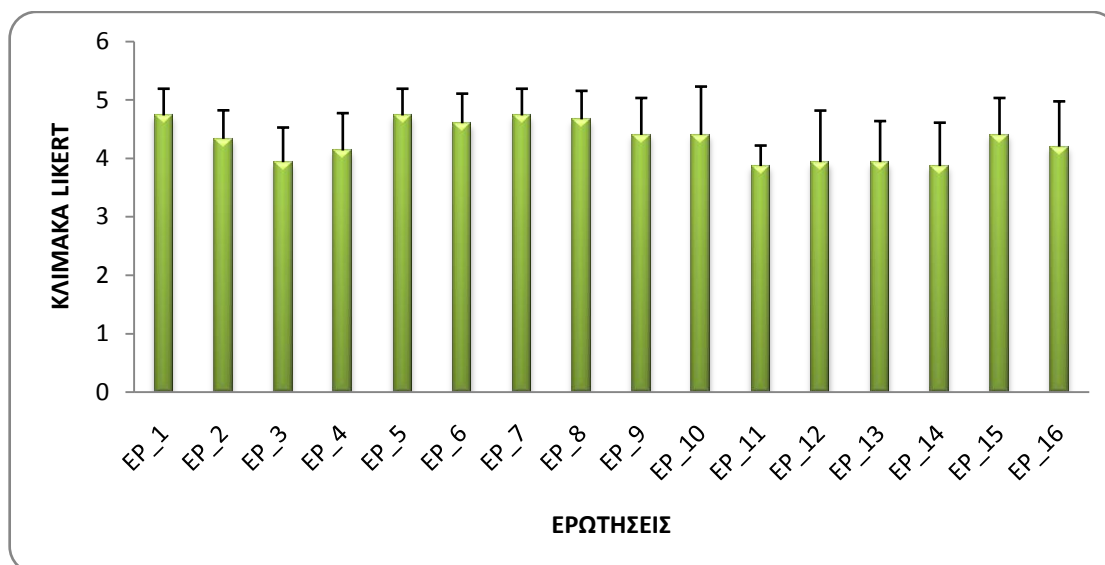
Σε γενικές γραμμές, όπως χαρακτηριστικά παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 και απεικονίζονται στο Γράφημα 1, οι ερωτηθέντες θεωρούσαν ότι η βελτίωση του αναγνωστικού κλίματος σχετίζεται άμεσα με την βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων 1-5 κυμάνθηκαν από $M = 3,93$, $TA = 0,594$ έως $M = 4,73$, $TA = 0,458$.

Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των ενηλίκων φάνηκε ότι ένα περιβάλλον πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα, όπως και η χρήση ενός ειδικά σχεδιασμένου πολυαισθητηριακού εκπαιδευτικού υλικού ενισχύει σε μεγάλο βαθμό την ανάγνωση των μαθητών με ENK ($M = 4,73$, $TA = 0,458$). Όσο αφορά στη σχέση μεταξύ των κινήτρων για μάθηση και της βελτίωσης της αναγνωστικής ικανότητας, οι απαντήσεις έδειξαν ότι οι εμπειρίες των μαθητών με ENK και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα επηρεάζουν σημαντικά την αναγνωστική τους ικανότητα ($M = 4,33$, $TA = 0,488$). Με ελάχιστα χαμηλότερη $M = 3,93$ και $TA = 0,594$, οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι ο

περιβάλλον γραπτός λόγος στο οικογενειακό πλαίσιο μπορεί να επηρεάσει θετικά την αναγνωστική ικανότητα. Τέλος, με βάση τη $M = 4,13$ και την $TA = 0,640$, αποδείχθηκε ότι η συλλαβική ανάγνωση βοηθά σημαντικά στην αναγνωστική διαδικασία. Οι M και οι TA των απαντήσεων στις 16 ερωτήσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 και απεικονίζονται στο Γράφημα 1.

Πίνακας 1. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των 16 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου (n= 15)

		Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
EP_1	Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι ένα περιβάλλον εκπαίδευσης πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα βελτιώνει την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή με ENK;	4,73	,458
EP_2	Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι οι εμπειρίες/ προηγούμενες γνώσεις και τα προσωπικά ενδιαφέροντα του μαθητή με ENK επηρεάζουν την αναγνωστική του ικανότητα;	4,33	,488
EP_3	Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι ο περιβάλλον γραπτός λόγος που συναντάται στο χώρο της οικογένειας βελτιώνει την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή με ENK;	3,93	,594
EP_4	Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι η εξάσκηση στη συλλαβική ανάγνωση βοηθά το μαθητή με ENK να κατανοήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης;	4,13	,640
EP_5	Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι η χρήση ειδικά σχεδιασμένου παιδαγωγικού πολυαισθητηριακού υλικού προκαλεί στο μαθητή κίνητρα και ενδιαφέρον για την ανάγνωση;	4,73	,458
EP_6	Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι η χαμηλή προσδοκία επιτυχίας στην ανάγνωση επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή με ENK (μαθημένη αβοηθησία);	4,60	,507
EP_7	Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση του μαθητή με ENK επηρεάζει την αναγνωστική του ικανότητα;	4,73	,458
EP_8	Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι η ενδυνάμωση της αναγνωστικής ικανότητας δημιουργεί στο μαθητή με ENK το αίσθημα της επιτυχίας;	4,67	,488
EP_9	Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι η αυτοεκτίμηση του μαθητή με ENK βοηθά στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιοτήτας;	4,40	,632
EP_10	Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι η αναγνωστική αυτοεικόνα του μαθητή με ENK σχετίζεται με τη διάθεσή του για εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία άλλων μαθημάτων;	4,40	,828
EP_11	Πόσο το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας των συμμαθητών επηρεάζει την αναγνωστική αυτοεικόνα του μαθητή με ENK;	3,87	,352
EP_12	Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι οι αδυναμίες στους γλωσσικούς μηχανισμούς επηρεάζουν τη σχέση του μαθητή με ENK με τους συνομηλίκους του σχολικού περιβάλλοντός του;	3,93	,884
EP_13	Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι η αναγνωστική επάρκεια του μαθητή προωθεί την ένταξή του στο σχολικό πλαίσιο;	3,93	,704
EP_14	Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι οι αναγνωστικές δραστηριότητες προωθούν την ένταξη του μαθητή με ENK στη ομάδα της τάξης;	3,87	,743
EP_15	Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι η αναγνωστική αυτοεικόνα του μαθητή με ENK επηρεάζει τη συμμετοχή του σε ομαδικές γλωσσικές δραστηριότητες;	4,40	,632
EP_16	Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι είναι σημαντική η αναγνώριση της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή με ENK από τη μεριά των συνομηλίκων;	4,20	,775



Γράφημα 1. Μέσες τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις του ερωτηματολογίου

4.1.2. Ημι-δομημένη συνέντευξη

Από την ανάλυση της συνέντευξης προέκυψαν δύο θεματικές. Η πρώτη αφορούσε στους παράγοντες που ενισχύουν τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας. Πρώτος συνεντευξιαζόμενος ήταν ο δάσκαλος ΕΑΕ, δεύτερη συνεντευξιαζόμενη ήταν η δασκάλα της γενικής τάξης και η τρίτη συνεντευξιαζόμενη η θεία της Μαρίας.

Αναφορικά με τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου αναγνωστικού κλίματος και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με ΕΝΚ, προέκυψε ότι η σύνδεση μεταξύ των δύο είναι άμεση και καθοριστική. Η επιλογή πρωτότυπων δραστηριοτήτων κινητοποιεί ακόμα περισσότερο τους μαθητές με ΕΝΚ γεγονός που αποδείχθηκε μέσα από τα λεγόμενα και των τριών συνεντευξιαζόμενων. Συγκεκριμένα, ο πρώτος ανέφερε «Ένα πλούσιο περιβάλλον τραβά την προσοχή όλων των παιδιών». Η δεύτερη συνεντευξιαζόμενη ανέφερε «...όταν ασχολούνται με κάτι που φαντάζει παιχνίδι είναι πιο ενθουσιασμένα.», «... οι μαθητές διψούν για χειροτεχνίες...». Η θεία επεσήμανε «... κάθε φορά που έρχεται σπίτι μετά από τη δική σου παρέμβαση μου μιλάει για τις ασκήσεις που της βάζεις».

Επίσης, όπως αναδείχθηκε, ο περιβάλλον γραπτός λόγος των μαθητών συμβάλλει θετικά στη διαμόρφωση κατάλληλου αναγνωστικού κλίματος και κατ' επέκταση στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών με ΕΝΚ. Η παραπάνω θέση αποδείχθηκε μέσα από τα λεγόμενα της δασκάλας της γενικής τάξης «...ο περιβάλλον

γραφτός λόγος πρέπει να υπάρχει σε τέτοια έκταση μέσ' την τάξη ώστε οι μαθητές να εξοικειώνονται με αυτόν» και της θείας «Έχω δει την τάξη της Μαρίας και είναι γεμάτη από διάφορες εικόνες που συνοδεύονται από λέξεις ή προτασούλες». Εξίσου σημαντική ήταν η ανάδειξη των προσωπικών δημιουργημάτων των μαθητών με ENK. Αυτό εντοπίστηκε στην άποψη αρχικά του δασκάλου ΕΑΕ «Τα ερεθίσματα που πρέπει να αντλεί ο μαθητής από την τάξη θα πρέπει να έχουν νόημα για εκείνον. Ακόμα καλύτερα θα ήταν να τα έχουν φτιάξει οι ίδιοι μαθητές», έπειτα της δασκάλας της γενικής τάξης «...χρησιμοποιώ διάφορα έργα των παιδιών για τη διακόσμηση της αίθουσας» τέλος, της θείας «Κυρίως βάζουμε τις ζωγραφιές της». Άλλος ένας παράγοντας που συμβάλλει θετικά στη διαμόρφωση του αναγνωστικού κλίματος είναι η αλληλεπίδραση σχολικού και εξωσχολικού περιβάλλοντος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της παραπάνω θέσης ήταν τα λόγια του δασκάλου ΕΑΕ «Ζούμε στην εποχή του ήχου και της εικόνας και οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με αυτά απ' το εξωσχολικό περιβάλλον» και της θείας «...έχω προσπαθήσει και εγώ στο σπίτι να φτιάξω το δωμάτιο της Μαρίας, εκεί που διαβάζει, ώστε να έχει διάφορες εικόνες που να συνδέονται με προτάσεις ή και χωρίς».

Τα παραπάνω αποτελέσματα παρατίθενται στον Πίνακα 2 κατηγοριοποιημένα σε θεματικές, κατηγορίες και κώδικες που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων κατά ερευνητική υπόθεση.

Πίνακας 2.Κατηγοριοποίηση των δεδομένων των συνεντεύξεων σε κώδικες, κατηγορίες και θεματικές

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΧΡΩΜΑΤΑ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ
<u>πράσινο σκούρο με υπογράμμιση</u>	1.1.1 παιγνιώδες περιβάλλον μάθησης		
πράσινο ανοιχτό	1.1.2 υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές	1.1 Παράγοντες που ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών	
πράσινο σκούρο	1.1.3 ενίσχυση αυτοσυναίσθηματος		
<u>διακεκομμένη υπογράμμιση</u>	1.2.1 εξοικείωση με το γραπτό λόγο	1.2 Παράγοντες που ενισχύουν το αναγνωστικό κλίμα	1.Βελτίωση αναγνωστικής ικανότητας
κόκκινο	1.2.2 σύνδεση σχολικού και εξωσχολικού περιβάλλοντος		
πορτοκαλί	1.2.3 δημιουργίες μαθητών		
μπλε ανοιχτό	2.1.1 γραπτή άσκηση		
μπλε σκούρο	2.1.2 απουσία εικόνας και ήχου	2.1 Παράγοντες που καθιστούν το μάθημα ανιαρό	
μωβ	2.2.1 γλευασμός	2.2 Συνέπειες φτώχεις αναγνωστικής ικανότητας	2. Παράγοντες που εμποδίζουν την ένταξη
ροζ	2.2.2 αποστασιοποίηση από την ομάδα		

4.2. 2^η Ερευνητική Υπόθεση

Η 2^η ερευνητική υπόθεση, «Η βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας της μαθήτριας με ENK τονώνει το αυτοσυναίσθημά της» επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της παρατήρησης, του ΕΔΑ, του πειράματος, του ερωτηματολογίου και της ημι-δομημένης συνέντευξης.

4.2.1. Παρατήρηση

Τα δεδομένα των παρατηρήσεων παρουσιάζονται και αναλύονται με χρονολογική διαδοχή.

Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

Αρχική παρατήρηση

Σύμφωνα με αυτές παρατηρήθηκε ότι στην Περιοχή του Προφορικού λόγου η μαθήτρια για την Ενότητα «Ακρόαση», εκτελούσε πάντα τις οδηγίες της δασκάλας χωρίς να αντιμετωπίζει δυσκολίες.

Σχετικά με την Ενότητα «Συμμετοχή στον Διάλογο», μπορούσε να αναγνωρίσει, να συνθέσει και να αποκωδικοποιήσει συλλαβές της μορφής σύμφωνο-φωνήεν. Η απόκλιση που σημειώθηκε ήταν -1,5 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης.

Όσο αφορά στην Ενότητα «Εκφραση Σαφής και Ακριβής», αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν ιδιαίτερα εκφραστική και επικοινωνιακή. Η απόκλιση που σημειώθηκε ήταν -1,571 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης.

Γενικότερα, διαπιστώθηκε ότι η Μαρία αντιμετώπιζε δυσκολίες στον Προφορικό Λόγο όταν αυτές σχετίζονταν με το γνωστικό αντικείμενο και με τις σχέσεις της με τους συμμαθητές της. Η μέση τιμή των αποκλίσεων στον Προφορικό λόγο σημειώθηκε στο -1,023 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης.

Σχετικά με την Περιοχή της Ψυχοκινητικότητας και συγκεκριμένα στην Ενότητα της «Γενικής και Λεπτής Κινητικότητας», η απόκλιση που σημειώθηκε ήταν -1,333 από τη γραμμή βάσης. Η μέση τιμή των αποκλίσεων στην Ψυχοκινητικότητα σημειώθηκε στο -0,788 εξάμηνο από τη γραμμή βάσης.

Όσο αφορά στην Περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων, η Μαρία παρουσίαζε απόκλιση -1,4 εξαμήνων στην «Οπτική Μνήμη», -0,857 στην «Ακουστική Μνήμη» και -0,5 στην «Λειτουργική Μνήμη». Οι μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετώπιζε παρατηρήθηκαν στην Ενότητα «Συγκέντρωση Προσοχής» (απόκλιση -1,833) καθώς διασπόταν εύκολα από ένα νέο ερέθισμα. Ιδιαίτερα, στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας αδυνατούσε να αναγνώσει λέξεις της μορφής ΣΣΦΣΦ και έτσι εγκατέλειπε, μάντευε, προχωρούσε στην επόμενη λέξη, στην επόμενη σελίδα και αμέσως έφτανε στο τέλος του κειμένου. Στην Ενότητα «Λογικομαθηματική Σκέψη» παρατηρήθηκε απόκλιση -1,571 εξαμήνων και στην Ενότητα «Συλλογισμοί» απόκλιση -0,6. Η μέση τιμή των αποκλίσεων στις Νοητικές Ικανότητες σημειώθηκε στα -1,126 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης.

Αναφορικά με την περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης, παρατηρήθηκε ότι η Μαρία παρουσίαζε μέση τιμή αποκλίσεων $-1,745$ εξάμηνα κάτω από τη χρονολογική της ηλικία. Η μεγαλύτερη απόκλιση παρατηρήθηκε στο «Αυτοσυναίσθημα» (απόκλιση $-2,571$) διότι δεν αναγνώριζε ούτε αποδεχόταν τις δυσκολίες της. Πολλές φορές φερόταν ανώριμα για την ηλικία της.

Όσο αφορά στο «Ενδιαφέρον για Μάθηση», η απόκλιση που σημειώθηκε ήταν αρκετά μικρή ($-0,5$). Σχετικά με τη «Συνεργασία με Άλλους» η μαθήτριά παρουσίαζε απόκλιση -2 εξαμήνων καθώς αδυνατούσε να συνάψει ουσιαστικές φιλικές σχέσεις. Η μέση τιμή των αποκλίσεων στη Συναισθηματική Οργάνωση σημειώθηκε στο $-1,745$ από τη γραμμή βάσης.

Η μέση τιμή των αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης των Λ.Ε.Β.Δ. ήταν $-1,170$ εξάμηνα. Η διδακτική προτεραιότητα ορίστηκε στην Περιοχή της «Συναισθηματικής Οργάνωσης» και συγκεκριμένα στην Ενότητα «Αυτοσυναίσθημα».

Διαμορφωτική παρατήρηση

Κατά τη διαμορφωτική παρατήρηση, η οποία διενεργήθηκε κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων, παρατηρήθηκε ότι όσο αφορά στον «Προφορικό λόγο» η μαθήτριά σημείωσε βελτίωση στην ενότητα «Συμμετοχή στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά». Η μέση απόκλιση σημειώθηκε στο $-1,25$ εξάμηνα. Στην ενότητα «Έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια», είχε, επίσης, σημειώσει μεγάλη βελτίωση. Η μέση απόκλιση σημειώθηκε στο $-1,142$ ενώ η μέση τιμή των αποκλίσεων στην περιοχή του «Προφορικού λόγου» σημειώθηκε στο $-0,797$.

Στην περιοχή της «Ψυχοκινητικότητας» στην ενότητα «Γενική και λεπτή κινητικότητα» η μέση απόκλιση να μειώθηκε στο $-1,166$. Στην ενότητα «Προσανατολισμός και χρόνος» η μαθήτριά γνώριζε το χρονικό διάστημα που θα διαρκέσει η δραστηριότητα. Επίσης, συνέδεε τα διάφορα γεγονότα με τους αντίστοιχους μήνες. Η μέση τιμή απόκλισης στην ενότητα μειώθηκε στο -1 εξάμηνο, ενώ, η μέση τιμή των αποκλίσεων στην περιοχή της «Ψυχοκινητικότητας» σημειώθηκε στο $-0,684$.

Όσο αφορά στην περιοχή των «Νοητικών ικανοτήτων», παρατηρήθηκε βελτίωση στην ενότητα «Συγκέντρωση προσοχής», καθώς η συγκέντρωση προσοχής αυξήθηκε αναλογικά με το ενδιαφέρον της μαθήτριάς για τη δραστηριότητα. Η μέση απόκλιση στην ενότητα ήταν $-1,333$ εξάμηνα. Ενώ η μέση τιμή των αποκλίσεων στην περιοχή των «Νοητικών Ικανοτήτων» μειώθηκε στο $-1,043$.

Τέλος, στην περιοχή της «Συναισθηματική οργάνωσης», παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη βελτίωση αναλογικά με το χρονικό διάστημα που έχει παρέλθει με μέση τιμή αποκλίσεων -1,444. Συγκεκριμένα, στην ενότητα «Αυτοσυναίσθημα» η μαθήτρια προσπάθησε να ανταποκριθεί μόνη της στη γλωσσική δραστηριότητα αφού συμβουλευόταν μνημονικά βοηθήματα που υπήρχαν αναρτημένα στην αίθουσα. Η μέση απόκλιση στην ενότητα αυτή παρατηρήθηκε στα -2 εξάμηνα. Στην ενότητα «Ενδιαφέρον για μάθηση» η μέση απόκλιση βρισκόταν στο -0,333. Στην ενότητα «Συνεργασία με άλλους» παρατηρήθηκε ότι διατηρούσε άψογη συνεργασία με την ερευνήτρια αλλά αποκρινόταν με αγένεια στο δάσκαλο το τμήματος ένταξης χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερος λόγος. Η μέση τιμή της ενότητας σημειώθηκε στα -2 εξάμηνα.

Τελική παρατήρηση

Η λήξη του προγράμματος οδήγησε την ερευνήτρια στην ολοκλήρωση της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης. Με βάση τις ΛΕΒΔ η μαθήτρια σημείωσε τη σημαντικότερη βελτίωση στην περιοχή της «Συναισθηματικής Οργάνωσης». Αξίζει σε αυτό το σημείο, να αναφερθούν οι αποκλίσεις που σημειώθηκαν σε όλες τις περιοχές. Συγκεκριμένα, στην περιοχή «Προφορικός Λόγος» η μεγαλύτερη βελτίωση φαίνεται να σημειώθηκε στην ενότητα «Έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια» παρουσιάζοντας μέση απόκλιση -1 εξάμηνο από το -1,571 που παρουσιάστηκε κατά την αρχική παρατήρηση. Η μέση τιμή των αποκλίσεων στον «Προφορικό Λόγο» ανήρχετο στο -0,708.

Βελτίωση ίδιου βαθμού παρουσιάστηκε και στην περιοχή των «Νοητικών Ικανοτήτων» με την αρχική παρατήρηση να βρίσκεται στο -1,126 και την τελική στο -0,960 κατά Μέση τιμή. Στην ίδια όμως περιοχή και στην ενότητα «Συγκέντρωση προσοχής», παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση με μέση απόκλιση -0,833 έναντι της -1,833 της αρχικής παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα, η μαθήτρια κατάφερε να διατηρεί την προσοχή της για διάστημα έως και 10 λεπτών.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η μεγαλύτερη και σημαντικότερη βελτίωση παρατηρήθηκε στην περιοχή της «Συναισθηματικής Οργάνωσης» με την αρχική παρατήρηση να σημειώνει μέση τιμή αποκλίσεων -1,745 εξάμηνα και την τελική -0,708 εξάμηνα. Η ενότητα «Αυτοσυναίσθημα» ήταν αυτή που παρουσίασε τη μεγαλύτερη βελτίωση με μέση απόκλιση -1,142 με την αρχική παρατήρηση να σημειώνει μέση απόκλιση -2,571 εξάμηνα. Η μαθήτρια φάνηκε να αποδέχτηκε τις δυσκολίες που παρουσίαζε στην ανάγνωση.

Σημαντική βελτίωση είχε επίσης σημειωθεί στην ενότητα «Συνεργασία με άλλους» με μέση απόκλιση -1,666 και αρχική μέση απόκλιση -2 εξαμήνων. Η γενικότερη εικόνα «Συναισθηματικής Οργάνωσης» είχε βελτιωθεί σημαντικά καθώς ήταν και η περιοχή στην οποία επιδείχθηκε μεγαλύτερη επιμονή κατά το διδακτικό πρόγραμμα. Οι παραπάνω διαπιστώσεις σχηματοποιούνται στο Σχήμα 1 που ακολουθεί. Όπως φαίνεται, σε κάθε γραμμή αντιστοιχεί ένα εξάμηνο, ενώ τα δύο υπογραμμισμένα εξάμηνα αναφέρονται στο εξάμηνο που παρακολουθούσε η Μαρία (Α' εξάμηνο Γ' Δημοτικού και Β' εξάμηνο Γ' Δημοτικού). Αντίστοιχα, η τεθλασμένη γραμμή αποτυπώνει τις αποκλίσεις εξαμήνων από τη γραμμή βάσης σε κάθε περιοχή και ενότητα. Η μπλε τεθλασμένη γραμμή αφορά στην αρχική παρατήρηση, η κόκκινη στη διαμορφωτική και η πράσινη στην τελική παρατήρηση.

Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων		Διδακτική προτεραιότητα: Συναισθηματική Οργάνωση														
		(1) προφορικός λόγος			(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες					(4) συναισθηματική οργάνωση		
ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΙ ΤΑΞΕΙΣ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αδρή-λεπτή κινητικότητα	Προσαρμοστικότητα	Ρυθμός και χρόνος	Πλευρσίωση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Συλλογισμός	Λογικομαθηματική σκέψη	Αυτοσυνείδηση	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
B' εξ. A' Γυμν																
A' εξ. A' Γυμν																
B' εξ. ΣΤ' Δημ.																
A' εξ. Στ' Δημ.																
B' εξ. Ε' Δημ.																
A' εξ. Ε' Δημ.																
B' εξ. Δ' Δημ.																
A' εξ. Δ' Δημ.																
B' εξ. Γ' Δημ.																
A' εξ. Γ' Δημ.																
B' εξ. Β' Δημ.																
A' εξ. Β' Δημ.																
B' εξ. Α' Δημ.																
A' εξ. Α' Δημ.																

Σχήμα 1. Καταγραφή των επιδόσεων της Μαρίας με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση

Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Αρχική παρατήρηση

Όσο αφορά στις «Γενικές μαθησιακές δυσκολίες», αυτές αναλύθηκαν με βάση τις ΛΓΜΔ. Εδώ, η μαθήτρια παρουσίαζε μέση τιμή αποκλίσεων -2,729 εξαμήνων αντιμετωπίζοντας δυσκολίες κυρίως στις «Δεξιότητες τις Γλώσσας» (-3,5) και στις «Δεξιότητες των Μαθηματικών» (-4). Στις «Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας» και «Δεξιότητες Συμπεριφοράς» σημειώθηκε απόκλιση -1,75 και -1,666 αντίστοιχα. Η διδακτική προτεραιότητα ορίστηκε στις «Δεξιότητες της Γλώσσας».

Διαμορφωτική παρατήρηση

Κατά την περίοδο της διαμορφωτικής παρατήρησης η μαθήτρια σημείωσε βελτίωση στην περιοχή «Γενικές μαθησιακές δυσκολίες» με μέση τιμή αποκλίσεων -2,520 εξάμηνα. Συγκεκριμένα, διάβαζε με μεγαλύτερη ευχέρεια όταν συμβουλευόταν το αναρτημένο χαρτόνι με τους αντίστοιχους φθόγγους. Η μέση απόκλιση στην περιοχή «Δεξιότητες Γλώσσας» σημειώθηκε στα -3,25 εξάμηνα. Στην περιοχή «Δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας» σημείωσε απόκλιση -1,5 εξάμηνα καθώς, παρόλο που διατηρούσε την ψυχραιμία της όταν δυσκολευόταν, παρατηρήθηκε ανυπομονησία και ανυπακοή. Τέλος, όσο αφορά στις «Δεξιότητες συμπεριφοράς», σημειώθηκε βελτίωση αφού φάνηκε να είναι ήρεμη όταν δυσκολευόταν και δεν ματαιωνόταν. Ωστόσο, η προσοχή της δεν παρέμενε εστιασμένη στη δραστηριότητα. Η μέση απόκλιση ήταν -1,333 εξάμηνα.

Τελική παρατήρηση

Η τελική φάση της παρατήρησης σύμφωνα με τις λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών απέδειξε ότι, η μαθήτρια σημείωσε μέση τιμή αποκλίσεων -2,166 εξαμήνων σε σχέση με την αρχική φάση της παρατήρησης που παρουσίαζε Μέση τιμή αποκλίσεων -2,729 εξαμήνων. Οι σημαντικότερες βελτιώσεις παρατηρήθηκαν στις περιοχές «Δεξιότητες Γλώσσας» και «Δεξιότητες Συμπεριφοράς με μέσες αποκλίσεις -2,75 και -1 εξαμήνων αντίστοιχα. Σημειώνεται σε αυτό το σημείο ότι η μαθήτρια πραγματοποίησε με ευχέρεια ανάγνωση λέξεων κυρίως δισύλλαβων και τρισύλλαβων οι οποίες αποτελούνταν από ΣΦΣΦΣ(τόνος) ή ΣΦΦΣΦ(κουτί) ή ΣΣΦΦΣΦ (σκούπα). Το επίπεδο της κατανόησης είχε με τη σειρά του ανέβει για τις ίδιες λέξεις που παλιότερα την δυσκόλευαν. Όσο αφορά στις «Δεξιότητες Συμπεριφοράς» παρατηρήθηκε έκπτωση στις εκδηλώσεις μη επιθυμητών συμπεριφορών που εκδήλωνε στο παρελθόν (γκρίνια, πείσμα, νεύρα) παρόλα αυτά

σε κάθε της απαίτηση περίμενε θετική απάντηση που όμως γνώριζε ότι είναι πιθανό να μην επιτευχθεί. Οι επιδόσεις της μαθήτριας στην αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση σύμφωνα με τις ΛΓΜΔ απεικονίζονται στο Σχήμα 2. Όπως φαίνεται, σε κάθε γραμμή αντιστοιχεί ένα εξάμηνο, ενώ τα δύο υπογραμμισμένα εξάμηνα αναφέρονται στο εξάμηνο που παρακολουθούσε η Μαρία (Α' εξάμηνο Γ' Δημοτικού και Β' εξάμηνο Γ' Δημοτικού). Αντίστοιχα, η τεθλασμένη γραμμή αποτυπώνει τις αποκλίσεις εξαμήνων από τη γραμμή βάσης σε κάθε περιοχή και ενότητα. Η μπλε τεθλασμένη γραμμή αφορά στην αρχική παρατήρηση, η κόκκινη στη διαμορφωτική και η πράσινη στην τελική παρατήρηση.

Όνομα μαθήτριας: Μαρία				Τάξη φοίτησης: Γ' τάξη Δημοτικού (επαναφοίτηση στην Α') Εξάμηνο: Α'				Ημερομηνία: 2/12/2013, 25/02/2014, 31/3/2014								
γ) Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών																
Διδακτικές προτεραιότητες: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: Ανάγνωση- Κατανόηση																
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)				
	ανάγνωση	κατανόηση	γραφή	παραγωγή	προφορικός λόγος	ψυχολογική	νοητικές ικανότητες	συναισθηματική	οργάνωση	αριθμολογία	πρόχειρα	επίλυση προβλημάτων	θετικές συνεισφορές	αφήγηση	κόπηση (επιπέδων)	κοινωνικές
β' εξ, Α' Γυμν																
α' εξ, Α' Γυμν																
β' εξ, ΣΤ' Δημ																
α' εξ, Στ' Δημ																
β' εξ, Ε' Δημ																
α' εξ, Ε' Δημ																
β' εξ, Δ' Δημ																
α' εξ, Δ' Δημ																
β' εξ, Γ' Δημ																
α' εξ, Γ' Δημ																
β' εξ, Β' Δημ																
α' εξ, Β' Δημ	X															
β' εξ, Α' Δημ	X															
α' εξ, Α' Δημ	X															
β' εξ, Νηπ																X

Σχήμα 2. Καταγραφή των επιδόσεων της Μαρίας με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΓΜΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Αρχική παρατήρηση

Με βάση το ΠΑΠΕΑΕ, στην περιοχή της «Σχολική Ετοιμότητας» και συγκεκριμένα στην ενότητα του «Προφορικού Λόγου», η μεγαλύτερη δυσκολία που παρουσίαζε η μαθήτρια ήταν η σωστή άρθρωση (-5 εξάμηνα) καθώς δεν πρόφερε με ευκρίνεια το σ, το ψ και το ξ με αποτέλεσμα ο λόγος της να είναι δυσκατάλυτος και η μέση τιμή των αποκλίσεων σημειώθηκε στο -0,448 εξάμηνο. Στην ενότητα «Κινητικότητα» βρέθηκε κατά μέση τιμή -1,142 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Στην ενότητα «Συναισθηματική Οργάνωση», η μεγαλύτερη δυσκολία εντοπίστηκε στην αντιμετώπιση των δυσκολιών της (-5 εξάμηνα) καθώς σε πιθανή της αποτυχία δυσανασχετούσε, αρνούσαν να πραγματοποιήσει τη δραστηριότητα του γνωστικού αντικειμένου και πείσμωνε μέχρι να αποφύγει την άσκηση. Η μέση τιμή των αποκλίσεων σε αυτή βρισκόταν στα -1,714 εξάμηνα.

Παράλληλα, στην περιοχή των «Βασικών Σχολικών Δεξιοτήτων» και συγκεκριμένα στην ενότητα της «Ανάγνωσης και της Γραφής», η Μαρία παρουσίαζε μέση τιμή απόκλισης -3,5 εξαμήνων και αυτό εξαιτίας των δυσκολιών στην ανάγνωση λέξεων που περιείχαν συνδυασμούς των δύο και άνω συμφώνων. Η μέση τιμή της απόκλισης των «Βασικών Σχολικών Δεξιοτήτων» σημειώθηκε στο -3,575 εξάμηνα.

Στην ενότητα «Κοινωνική Συμπεριφορά» παρατηρήθηκε ότι ενώ ήταν επικοινωνιακή, όταν της απαγορευόταν να κάνει αυτό που επιθυμούσε, τότε γινόταν αγενής, γκρίνιαζε, πείσμωνε και προσποιούνταν πως κλαίει (απόκλιση -1,785). Η μέση τιμή των αποκλίσεων σε αυτή την περιοχή σημειώθηκε στο -0,891 εξάμηνο.

Η μέση τιμή των αποκλίσεων στις περιοχές του ΠΑΠΕΑΕ σημειώθηκε στα -1,139 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης. Η διδακτική προτεραιότητα ορίστηκε στην περιοχή «Βασικές Σχολικές Δεξιότητες» (απόκλιση -3,575).

Διαμορφωτική παρατήρηση

Η διαμορφωτική παρατήρηση απέδειξε ότι η μαθήτρια σημείωσε σταδιακή βελτίωση όσο αφορά στο ΠΑΠΕΑΕ. Η μέση τιμή των αποκλίσεων παρατηρήθηκε στο -1,042 από τη γραμμή βάσης. Πιο συγκεκριμένα, στην περιοχή «Σχολική Ετοιμότητα» τη μεγαλύτερη βελτίωση παρατηρήθηκε στην ενότητα «Συναισθηματική οργάνωση» με μέση απόκλιση -1,142. Η μέση τιμή των αποκλίσεων στη «Σχολική Ετοιμότητα» ήταν -0,740.

Όσο αφορά στην περιοχή «Βασικές Σχολικές Δεξιότητες» παρατηρήθηκε ότι η μεγαλύτερη βελτίωση σημειώθηκε στην ενότητα «Ανάγνωση- Γραφή» με μέση απόκλιση -3 εξάμηνα. Η μαθήτρια διάβαζε διάφορα κειμενικά είδη μέχρι 5 στίχους με απλές λέξεις που περιείχαν στ, σπ, σκ. Επίσης, συμβουλευόταν τα αναρτημένα χαρτόνια με τους φθόγγους που είχε διδαχθεί, όταν δυσκολευόταν στην ανάγνωση. Η μέση τιμή των αποκλίσεων σε αυτή την περιοχή βρέθηκε στα -3,333 εξάμηνα.

Τελική παρατήρηση

Με την τελική παρατήρηση, η οποία ολοκληρώθηκε με την λήξη του διδακτικού προγράμματος, με βάση το πρωτόκολλο παρατήρησης του ΠΑΠΕΑΕ η μαθήτρια παρουσίασε βελτίωση 1 εξαμήνου κατά προσέγγιση (αρχική παρατήρηση: -1,139, τελική παρατήρηση: -0,915).

Συγκεκριμένα, στην περιοχή «Σχολική Ετοιμότητα» εμφάνισε μέση απόκλιση -0,589 εξαμήνων με διακριτή βελτίωση κυρίως στην ενότητα «Συναισθηματική οργάνωση», διότι η μαθήτρια φάνηκε να αποδέχεται τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε στην ανάγνωση ζητώντας βοήθεια όταν δυσκολευόταν. Η μέση απόκλιση στην συγκεκριμένη ενότητα παρατηρήθηκε στο -0,857.

Η ίδια βελτίωση παρατηρήθηκε και στην περιοχή «Βασικές Σχολικές Δεξιότητες» με την αρχική παρατήρηση να σημειώνει μέση απόκλιση -3,575 εν αντιθέσει με την τελική να ανέρχεται στο -2,983. Η ουσιαστική βελτίωση παρατηρήθηκε κυρίως στην ενότητα «Ανάγνωση- Γραφή» και όχι τόσο στα «Μαθηματικά» όπου παρέμεινε περίπου στα ίδια επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, η μαθήτρια ήταν σε θέση να εκφέρει, να αναγνωρίσει και να γράψει με μεγαλύτερη ευχέρεια σύμφωνα ή συνδυασμό συμφώνων που την δυσκόλευαν όπως το «σ» σε συνδυασμό με τα «τ, π, κ, χ». Εξασκούσαν αποτελεσματικά στην ανάγνωση χρησιμοποιώντας μνημονικά βοηθήματα που υπήρχαν στην γωνία ανάγνωσης. Η μέση απόκλιση στην ενότητα «Ανάγνωση- Γραφή» ήταν -2,3 εξάμηνα.

Όσο αφορά στην περιοχή «Κοινωνική Προσαρμογή», παρατηρήθηκε βελτίωση στην ενότητα «Κοινωνική Συμπεριφορά» με την αρχική παρατήρηση να σημειώνεται στο -0,891 και την τελική στο -0,653 κατά μέση τιμή αποκλίσεων. Περιορίστηκαν αρκετά οι μη επιθυμητές συμπεριφορές όπως η ανυπακοή, η γκρίνια και η αγένεια προς το δάσκαλο. Η μέση απόκλιση στην ενότητα «Κοινωνική Συμπεριφορά» βρέθηκε στο -1,017. Στο Σχήμα 3 που ακολουθεί παρατηρούνται σχηματικά οι επιδόσεις της Μαρίας κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση σχετικά με το ΠΑΠΕΑΕ. Όπως φαίνεται, σε κάθε γραμμή αντιστοιχεί ένα εξάμηνο,

ενώ τα δύο υπογραμμισμένα εξάμηνα αναφέρονται στο εξάμηνο που παρακολουθούσε η Μαρία (Α' εξάμηνο Γ' Δημοτικού και Β' εξάμηνο Γ' Δημοτικού). Αντίστοιχα, η τεθλασμένη γραμμή αποτυπώνει τις αποκλίσεις εξαμήνων από τη γραμμή βάσης σε κάθε περιοχή και ενότητα. Η μπλε τεθλασμένη γραμμή αφορά στην αρχική παρατήρηση, η κόκκινη στη διαμορφωτική και η πράσινη στην τελική παρατήρηση.

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Όνομα μαθητή: Μαρία								Τάξη φοίτησης: Γ' τάξη Δημοτικού (επαναφοίτηση στην Α') Εξάμηνο: Α'							
	Β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) Ημερ: 2/12/2013, 25/02/2014, 31/3/2014															
	Διδακτικές Προτεραιότητες: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΑΝΑΓΝΩΣΗ- ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ															
	Μαθησιακή ετοιμότητα (1)				Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)				Κοινωνικές Δεξιότητες (3)			Δημιουργικές		Προεπαγγελματική		
	Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητικ ότητα	Νοητ ικανοτ	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	Προσαρμογ ή στο περιβ	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγ Δεξιότη	Επαγγ. προσανατολι σμός	
	Β' εξ, Α' Γυμν															
	Α' εξ, Α' Γυμν															
	β' εξ, ΣΤ' Δημ															
	Α' εξ, Στ' Δημ															
	Β' εξ, Ε' Δημ															
	Α' εξ, Ε' Δημ															
	Β' εξ, Δ' Δημ															
	Α' εξ, Δ' Δημ															
	Β' εξ, Γ' Δημ															
	Α' εξ, Γ' Δημ															
	Β' εξ, Β' Δημ															
	Α' εξ, Β' Δημ															
	Β' εξ, Α' Δημ															
	Α' εξ, Α' Δημ															

Σχήμα 3. Καταγραφή των επιδόσεων της Μαρίας με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑΕ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών

Δυσκολιών

Αρχική παρατήρηση

Κατά την παρατήρηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών με βάση το ΠΑΠΑΕΜΔ, εντοπίστηκαν οι ακαδημαϊκές δυσκολίες που αντιμετώπιζε η υπό παρατήρηση μαθήτρια.

Φάνηκε ότι υπολειπόταν περισσότερο στην ενότητα «Οπτικοακουστική Αντίληψη» (απόκλιση -2 εξάμηνα) καθώς δυσκολευόταν στη διάκριση διφθόγγων όπως στ, τζ, ρκ. Επίσης, στην ενότητα «Πολυαισθητηριακές Αντιληπτικές Λειτουργίες» παρουσίαζε ίδιες δυσκολίες με απόκλιση -1,333 εξαμήνων αφού αφαιρούταν αρκετά συχνά όταν πραγματοποιούσε δραστηριότητα που της είχε ανατεθεί. Η μέση τιμή των αποκλίσεων σε αυτή την περιοχή σημειώθηκε στο -0,833.

Όσο αφορά στην περιοχή των «Μνημονικών Λειτουργιών», φάνηκε να παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες και συγκεκριμένα στην ενότητα «Βραχυπρόθεσμη μνήμη- Λειτουργική μνήμη» με απόκλιση -2 εξάμηνα. Η μαθήτρια αδυνατούσε να συνθέσει συλλαβές με ευκολία καθώς παρουσίαζε δυσκολίες στη μνημονική συγκράτηση αυτών στην λειτουργική μνήμη. Στις ενότητες «Λειτουργική μνήμη- Μνήμη ακολουθιών» παρουσίαζε απόκλιση -1 εξάμηνο και στην ενότητα «Μακροπρόθεσμη μνήμη- Μνημοτεχνική» σημείωνε απόκλιση -0,428 εξαμήνου. Η μέση τιμή των αποκλίσεων σε αυτή την περιοχή βρέθηκε στο -1,142 εξάμηνα.

Οι μεγαλύτερες δυσκολίες της μαθήτριας συναντήθηκαν στην περιοχή της «Αναγνωστικής λειτουργίας» με απόκλιση 2 εξαμήνων (-1,923) στην ενότητα «Φωνολογικό μέρος» και κυρίως στην ανάγνωση λέξεων που περιείχαν σύμπλεγμα 2 και περισσότερων συμφώνων όπως «πάρκο». Δυσκολίες παρατηρήθηκαν και στην ενότητα «Προανάγνωση» (απόκλιση -1,285). Επίσης, μεγάλες δυσκολίες αντιμετώπιζε στην ενότητα «Ανάγνωση» (απόκλιση -2,333). Η δυσκολία παρατηρήθηκε όταν τέτοιου είδους συνδυασμοί (ΣΣΦ) υπήρχαν στην αρχή της λέξης ή και μέσα σε αυτή και συγκεκριμένα όταν οι δίφθογοι περιείχαν ένα από τα σύμφωνα που την δυσκόλευαν και στην άρθρωση όπως σ, ξ, ψ. Παράλληλα, στην ενότητα «Μορφολογικό- Ορθογραφία» σημειώθηκε απόκλιση -2,583 αφού δεν θυμόταν την ορθογραφία των λέξεων, παρά μόνο των λέξεων «έχει, και» ενώ πολλές φορές παρατόνιζε. Για τον ίδιο λόγο, η μαθήτρια απέκλινε κατά 3 περίπου εξάμηνα (-2,6) και από την ενότητα «Σημασιολογικό». Η δυσκολία στην ορθή ανάγνωση την εμπόδιζε να ολοκληρώνει με επιτυχία το νόημα της λέξης-κειμένου. Επίσης, στην

ενότητα «Γραπτή Έκφραση» παρουσίαζε απόκλιση -2,75 εξάμηνα. Η μέση τιμή των αποκλίσεων στην περιοχή «Αναγνωστική Λειτουργία» σημειώθηκε στο -2,020 εξάμηνα.

Αρκετά μεγάλη απόκλιση (-3,066 εξάμηνα) παρουσίαζε και στα «Μαθηματικά» καθώς δεν είχε κατακτήσει την ικανότητα αρίθμησης συμβόλων. Συγκεκριμένα, στην ενότητα «Αριθμοί και Μαθηματικά Σύμβολα» απέκλινε κατά -2,333 εξάμηνα ενώ στην ενότητα «Γλώσσα και Μαθηματικά» κατά -3,8 εξάμηνα καθώς οι δυσκολίες τις παρείσδυναν η μία στην άλλη.

Η μεγαλύτερη απόκλιση την οποία παρουσίαζε η μαθήτρια έγκειτο στην περιοχή της «Συμπεριφοράς» (-3,5 εξάμηνα) και συγκεκριμένα στο «Να κατανοεί και να αποδέχεται τις αναγνωστικές της δυσκολίες» (-5 εξάμηνα) καθώς μάντευε τις λέξεις που δεν κατάφερνε να διαβάσει και γύριζε τις σελίδες ώστε να φτάσει αμέσως στο τέλος του κειμένου. Η ενότητα «Συναισθηματική Υποστήριξη» βρέθηκε -3,4 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, η ενότητα «Ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων Προγραμματισμού» -2,5 εξάμηνα και η ενότητα «Βελτίωση της Αναγνωστικής Αυτοεικόνας» βρέθηκε με σημαντική απόκλιση -4,4 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Αυτό παρατηρήθηκε αφού δεν ζητούσε βοήθεια όταν δυσκολευόταν και δεν ήταν σε θέση να αποδεχτεί τις δυσκολίες της.

Η μέση τιμή απόκλισης από τη γραμμή βάσης του ΠΑΠΑΕΜΔ ήταν -1,771 εξαμήνων. Ως διδακτική προτεραιότητα ορίστηκε η περιοχή της «Αναγνωστικής Λειτουργίας».

Διαμορφωτική παρατήρηση

Τα στοιχεία που συλλέχτηκαν κατά τη διαμορφωτική παρατήρηση έδειξαν ότι η μαθήτρια σημείωσε βελτίωση με μέση τιμή αποκλίσεων -1,608 εξάμηνα. Στην περιοχή «Αντιληπτικές Λειτουργίες» παρατηρήθηκε βελτίωση στην ενότητα «Οπτικοακουστική αντίληψη» (μέση απόκλιση -1,666) καθώς διέκρινε οπτικοακουστικά λέξεις, συλλαβές και φθόγγους με στ και σπ. Η μέση απόκλιση στην ενότητα «Πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες» ήταν -1,666 εξάμηνα. Η μέση τιμή των αποκλίσεων σε αυτή την περιοχή ήταν -0,666.

Όσο αφορά στην περιοχή των «Μνημονικών λειτουργιών» η μαθήτρια χρησιμοποιούσε αρκετά συχνά τα μνημονικά βοηθήματα τα οποία τη βοηθούσαν αρκετά στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα, στην ενότητα «Μακροπρόθεσμη μνήμη-μνημοτεχνική» σημείωσε μέση απόκλιση -0,285 καθώς ασκήθηκε στην κατηγοριοποίηση των λέξεων που περιέχουν στ, σπ.

Ο στόχος των παρεμβάσεων εστιάστηκε στην περιοχή «Αναγνωστική λειτουργία». Για το λόγο αυτό παρατηρήθηκε βελτίωση με μέση τιμή αποκλίσεων -1,821 εξάμηνα. Συγκεκριμένα, στην ενότητα «Φωνολογικό μέρος» εξασκήθηκε αποτελεσματικά στην ανάγνωση των φθόγγων στ, σπ, σκ και ήταν σε θέση να τα διακρίνει με ευχέρεια. Η μέση απόκλιση στην ενότητα σημειώθηκε στο -1,769.

Αξιοσημείωτη ήταν η βελτίωση στην ενότητα «Ανάγνωση» όπου η μαθήτρια κατάφερε να διαβάσει και να γράψει τις συλλαβές στ, σπ, σκ αλλά δυσκολευόταν αρκετά να ενώσει τρεις και άνω συλλαβές αυτής της μορφής εξαιτίας της βραχύχρονης μνήμης. Η μέση απόκλιση βρέθηκε στα -2 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Κατά την παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι η αναγνωστική ικανότητα επηρέασε και την ενότητα «Σημασιολογικό» όπως ήταν αναμενόμενο. Συγκεκριμένα, αναγνώριζε τις λέξεις που έχουν κοινό γνώρισμα το φθόγγο στ, σπ, σκ. Η μέση απόκλιση σημειώθηκε στα -2,333 εξάμηνα. Η μέση τιμή των αποκλίσεων στην ενότητα «Ανάγνωση» ήταν -1,821 εξάμηνα.

Σχετικά με την ενότητα «Συμπεριφορά» υπήρξε διακριτή βελτίωση. Στην ενότητα «Συναισθηματική υποστήριξη» η μαθήτρια ζητούσε και δεχόταν τη βοήθεια της ερευνήτριας όταν δυσκολευόταν ή έλεγε αυτό που τη δυσκόλευε με σκοπό να της παραχθεί βοήθεια. Η μέση απόκλιση βρέθηκε στο -2,8. Παράλληλα, στην ενότητα «Βελτίωση της αναγνωστική αυτοεικόνας» επισημαίνεται ότι χαιρόταν ιδιαίτερα όταν η γλωσσική δραστηριότητα ήταν βιωματική και ενεργοποιούσε τη μαθήτρια πολυαισθητηριακά. Η μέση απόκλιση στην ενότητα ήταν -3,8 εξάμηνα. Η μέση τιμή των αποκλίσεων στην περιοχή «Συμπεριφορά» ανήρχετο στα -2,866 εξάμηνα.

Τελική παρατήρηση

Σύμφωνα με τα πρωτόκολλα παρατήρησης του ΠΑΠΑΕΜΔ, η τελική φάση της παρατήρησης σημείωσε διαφορά 1 περίπου εξαμήνου. Συγκεκριμένα, η αρχική παρατήρηση βρέθηκε στα -1,771 εξάμηνα κατά μέση τιμή αποκλίσεων ενώ η τελική σημείωσε μέση απόκλιση -0,456 εξάμηνα. Η βελτίωση αυτή έγκειτο κυρίως στην περιοχή «Αναγνωστική λειτουργία» με μέση απόκλιση -1,605 (αρχική παρατήρηση -2,02). Αναλύοντας την ίδια περιοχή, στην ενότητα «Φωνολογικό μέρος» η μαθήτρια εξασκούταν με επιτυχία στη γρήγορη ανάγνωση συλλαβών και λέξεων που περιείχαν συνδυασμούς συμφώνων όπως στ, σπ, σκ, σχ, συνθέτοντας και αναλύοντας τα σύμφωνα με ευχέρεια.

Σχετικά με την ενότητα «Ανάγνωση» η μαθήτρια παρουσίαζε σημαντική βελτίωση με μέση απόκλιση -1,416 εξαμήνων καθώς εξασκούταν αποτελεσματικά

στην ανάγνωση συλλαβών λέξεων και ψευδολέξεων που περιείχαν συνδυασμούς συμφώνων με πρώτο συνθετικό το σ.

Η βελτίωση της ανάγνωσης επηρέασε θετικά και την ενότητα «Σημασιολογικό» αφού η μαθήτριά κατάφερε να διαβάσει με μεγαλύτερη ευκολία λέξεις που στο παρελθόν την δυσκόλευαν με αποτέλεσμα να χάνονται στοιχεία του κειμένου. Με την τελική φάση της παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι κατάφερε να διαβάσει τη λέξη και να τη συνδέσει με την επόμενη μέσα στην πρόταση. Η μέση απόκλιση στην ενότητα σημειώθηκε στο -2,222 εξάμηνα.

Το γεγονός αυτό οφείλεται και στην ενότητα «Βελτίωση της αναγνωστικής αυτοεικόνας» της περιοχής «Συμπεριφορά». Αξίζει να σημειωθεί ότι η μαθήτριά κατάφερε να διατηρεί την ψυχραιμία της ιδιαίτερα όταν υπήρχε κάτι που την δυσκόλευε. Δεν γκρίνιαζε, ούτε πείσμωνε όταν επιθυμούσε κάτι. Η μέση τιμή των αποκλίσεων σε αυτή την περιοχή μειώθηκε στο -2,283 με την αρχική παρατήρηση στο -3,433. Το Σχήμα 4 απεικονίζει τις επιδόσεις της μαθήτριάς κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση στις ΠΑΠΑΕΜΔ. Όπως φαίνεται, σε κάθε γραμμή αντιστοιχεί ένα εξάμηνο, ενώ τα δύο υπογραμμισμένα εξάμηνα αναφέρονται στο εξάμηνο που παρακολουθούσε η Μαρία (Α' εξάμηνο Γ' Δημοτικού και Β' εξάμηνο Γ' Δημοτικού). Αντίστοιχα, η τεθλασμένη γραμμή αποτυπώνει τις αποκλίσεις εξαμήνων από τη γραμμή βάσης σε κάθε περιοχή και ενότητα. Η μπλε τεθλασμένη γραμμή αφορά στην αρχική παρατήρηση, η κόκκινη στη διαμορφωτική και η πράσινη στην τελική παρατήρηση.

Δ) Γραμμή Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών		Όνομα μαθητή: Μαρία						Τάξη: Γ' τάξη Δημοτικού Α' εξάμηνο (επαναφοίτηση στην Α)						ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 11/12/2013, 25/02/2014, 31/3/2014					
Προτεραιότητα : ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: Ανάγνωση ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ: Αναγνωστική αυτοεικόνα																			
εξάμηνα/ τάξη φοίτησης	Αντληπτικές λειτουργίες				Μνημονικές δεξιότητες			Δεξιότητες -		Βασικές Αναγνωστικές					Μαθηματικές		συμπεριφοράς(6)		
	Οπτική αντίληψη	Ακουστική αντίληψη	Οπτικο ακουστική αντίληψη	Προσπεραση	Μικροπροθέσμη μνήμη - μνημοεχνική	Μεσοπροθέσμη μνήμη - λειτουργική μνήμη	Χωρο χρονικός προσανατολισμός	Γραφοκινητικότητα και καπάκησης που γραφικού χώρου	Φωνολογική αντίληψη	Ανάγνωση	Γραφή	Μορφολογικό - ορθογραφικό	Σημσιολογικό	Γραπτή έκφραση	Αριθμοί κ. μαθηματικά σύμβολα	Γλώσσα κ. μαθηματικά	Συναισθηματικές υποστηρίξεις	Ικανότητες προγραμματισμού	Αναγνωστική Αυτοεικόνα
B' εξ, Α' Γυμν																			
A' εξ, Α' Γυμν																			
B' εξ, ΣΤ' Δημ																			
A' εξ, Στ' Δημ																			
B' εξ, Ε' Δημ																			
A' εξ, Ε' Δημ																			
B' εξ, Δ' Δημ																			
A' εξ, Δ' Δημ																			
B' εξ, Γ' Δημ																			
A' εξ, Γ' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
B' εξ, Β' Δημ																			
A' εξ, Β' Δημ																			
B' εξ, Α' Δημ																			
A' εξ, Α' Δημ																			
B' εξ, Νηπ																			

Σχήμα 4. Καταγραφή των επιδόσεων της Μαρίας με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με το ΠΑΠΑΕΜΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

4.2.2. Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης

Το ΕΔΑ βοήθησε την ερευνήτρια να καταγράψει συμπεριφορές, γεγονότα αλλά και σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ αυτής και της μαθήτριας. Η καταγραφή έγινε με τη χρήση ημερολογίου ως παιδαγωγικός αναστοχασμός της κάθε διδακτικής παρέμβασης.

16/12/2013

Η παρέμβαση θεωρήθηκε επιτυχημένη διότι η μαθήτρια κατάφερε να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα χωρίς να διαμαρτύρεται. Επίσης, πολύ σημαντικό ήταν το γεγονός ότι δεν επηρεάστηκε από άλλα ερεθίσματα και δεν έχασε την συγκέντρωσή της. Έδειξε ιδιαίτερη χαρά με το γεγονός ότι η δραστηριότητα είχε θέμα τα Χριστούγεννα καθώς είναι μία γιορτή που περίμενε με ανυπομονησία. Στόχος ήταν η αύξηση του βαθμού δυσκολίας της δραστηριότητας η οποία συνυφαίνεται και αυτή με γεγονότα που την ενδιέφεραν. Αναφορικά με τη γλωσσική δραστηριότητα αυτή ολοκληρώθηκε με μικρή βοήθεια χωρίς να παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία κατά την ανάγνωση. Η γλωσσική δραστηριότητα παρουσιάζεται στην Εικόνα 1.



Εικόνα 1. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση, κατανόηση και αντιστοίχιση λέξεων με το περιεχόμενο της εικόνας

13/2/2014

Η συγκέντρωση της Μαρίας κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας λειτούργησε ενισχυτικά στην ολοκλήρωσή της. Αποφεύχθηκαν οι αρνητικές αντιδράσεις, ενώ παράλληλα ολοκλήρωσε τη δραστηριότητα χωρίς να κάνει λάθος ακολουθώντας τις οδηγίες. Το μεγαλύτερο διάστημα που έμεινε συγκεντρωμένη στη δραστηριότητα

ήταν 3 λεπτά.. Πρέπει ωστόσο, να σημειωθεί ότι έχασε την συγκέντρωσή της 2 ή 3 φορές για ελάχιστο χρονικό διάστημα και επανερχόταν σε αυτή χωρίς την υπόδειξη της ερευνήτριας. Έδειξε ενθουσιασμένη και χαρούμενη. Η μαθήτρια διατήρησε την ίδια θέση στη γωνία ανάγνωσης χωρίς να της ζητηθεί και ακολούθησε την ερευνήτρια αυτόνομα. Τα χρώματα και η μορφή της δραστηριότητας ενίσχυσαν σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον και την προσπάθεια της μαθήτριας. Ο ενθουσιασμός της καταδείχτηκε από το φανταστικό τραγουδάκι που ψιθύριζε κατά την διάρκεια της παρέμβασης. Ενδεικτική μορφή της παρέμβασης παρατίθεται στην Εικόνα 2.



Εικόνα 2. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση, κατανόηση και τονισμός των υπό διδασκαλία λέξεων

14/1/2014

Η μορφή αλλά κυρίως τα υλικά και η «πρωταγωνίστρια» της ιστορίας ενθουσίασαν τη μαθήτρια. Ο ενθουσιασμός της καταδείχτηκε και από γεγονός ότι περιεργαζόταν με ενδιαφέρον τα υλικά, στοιχεία που βοήθησαν στην επιτυχημένη ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Κάποιες λέξεις τη δυσκόλεψαν αλλά αυτό δεν την απέτρεψε από το να συνεχίσει. Αντίθετα χρησιμοποίησε την τεχνική της αυτοδιόρθωσης χωρίς να της ζητηθεί. Επίσης, χρησιμοποίησε το μνημονικό βοήθημα για την ενίσχυση της μνήμης. Έδειξε μεγάλο ενθουσιασμό και ενδιαφέρον. Η διάσπαση της προσοχής της ήταν ένα γεγονός που συνέβη λίγες φορές και δεν παρεμπόδισε τη διεξαγωγή της δραστηριότητας ούτε ανάγκασε την ερευνήτρια να την επαναφέρει στην τάξη. Έτσι, τα πνεύματα παρέμειναν ήρεμα. Η δραστηριότητα κράτησε το ενδιαφέρον της μαθήτριας και υπήρχε η αίσθηση ότι δεν ήθελε να τελειώσει (Αυτό ήταν κυρία, δεν έχει άλλο;). Στην τελευταία λέξη που συνάντησε χρειάστηκε τη βοήθεια της ερευνήτριας την οποία δε ζήτησε αλλά εξέφρασε τη δυσκολία της (Μπερδεύομαι λίγο εδώ) με στόχο να βοηθηθεί. Αυτή η κίνηση ήταν

ένα βήμα βελτίωσης για την ίδια και αυτό διότι δεν εξέφραζε ποτέ τι ακριβώς τη δυσκόλευε. Όταν στο παρελθόν δυσκολευόταν από κάποια εργασία, τότε αρνούνταν πεισματικά να την πραγματοποιήσει και προσποιούνταν πως έκλεγε. Σε καμία περίπτωση ότι ένιωθε ανασφάλεια με τα λάθη της. Ενδεικτική μορφή της γλωσσικής δραστηριότητας παρουσιάζεται στην Εικόνα 3.

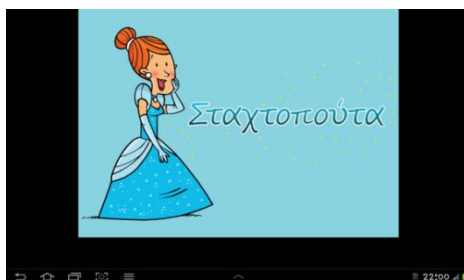


Εικόνα 3. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα δημιουργίας λέξεων από συλλαβές για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ

20/1/2014

Η δραστηριότητα διατήρησε το ενδιαφέρον της μαθήτριας και υπήρξε η αίσθηση ότι δεν ήθελε να τελειώσει. Όταν της επισημάνθηκε τη λέξη που δεν είχε εντοπίσει παρέμεινε ήρεμη και άρχισε να τη διαβάζει χωρίς να της ζητηθεί. Αυτή η κίνηση ήταν ένα βήμα βελτίωσης για την ίδια. Σε καμία περίπτωση ότι ένιωθε ανασφάλεια με την παράλειψη αυτή. Η συζήτηση που ακολούθησε σχετικά με τις δυσκολίες μίας «πριγκίπισσας» δεν έφεραν σε δύσκολη θέση τη μαθήτρια. Αντίθετα, απαντούσε εύστοχα και με προθυμία τις ερωτήσεις. Στο τέλος, η ίδια επισήμανε ότι και εκείνη προσπαθεί όταν δυσκολεύεται, γεγονός που πρέπει να ενισχυθεί ώστε να συμβαίνει ακόμα και όταν νιώθει σύγχυση. Η χρήση νέων τεχνολογιών ενίσχυσε σε μεγάλο βαθμό τη συγκέντρωση και το ενδιαφέρον της μαθήτριας. Η ίδια όχι μόνο διατήρησε την ίδια θέση στη γωνία ανάγνωσης, αλλά κατευθύνθηκε εκεί χωρίς την προτροπή της ερευνήτριας. Η μορφή της δραστηριότητας και η «πρωταγωνίστρια» της ιστορίας ενθουσίασαν τη μαθήτρια. Ο ενθουσιασμός της καταδείχτηκε και από γεγονός ότι περιεργαζόταν με ενδιαφέρον τον Η/Υ αλλά και από το γεγονός ότι κάποιες φορές

προσπαθούσε να αφηγηθεί την ιστορία παράλληλα με την αφηγήτρια. Η Εικόνα 4 απεικονίζει τη μορφή της γλωσσικής δραστηριότητας.



Εικόνα 4. Διαφοροποιημένη γλωσσική δραστηριότητα με τη χρήση Η/Υ. Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου

28/1/2014

Η μαθήτρια ασκήθηκε στο σχηματισμό λέξεων και ψευδολέξεων με σπ και στην ανάγνωση αυτών. Επίσης, κατάφερε να χρησιμοποιήσει το σώμα της και να αποδεχτεί/ζητήσει βοήθεια κρατώντας την ερευνήτρια για να στηριχθεί και να συνεχίσει τη δραστηριότητα. Η μαθήτρια έδειξε ενδιαφέρον για την δραστηριότητα καθώς επρόκειτο να πραγματοποιηθεί στο πάτωμα και όχι στο θρανίο της γωνιάς όπως συνήθως. Ο ενθουσιασμός της φάνηκε από την ανυπομονησία της να ξεκινήσει τη δραστηριότητα. Κατάφερε να δημιουργήσει λέξεις και ψευδολέξεις με το δεξί της πόδι και να τις διαβάσει. Στηρίχθηκε πάνω στην ερευνήτρια για να μπορέσει να βάλει τις συλλαβές μέσα στο τετράγωνο ενώ δε ζήτησε βοήθεια. Πρέπει να ενισχυθεί το αίσθημα ασφάλειας και να ζητάει βοήθεια όταν δυσκολεύεται. Πιστεύεται ότι με τη δραστηριότητα αυτή ένιωσε ότι μπορούσε να στηριχθεί πάνω στην ερευνήτρια όποτε το θελήσει. Μετά τα 5 πρώτα λεπτά της δραστηριότητας υπήρξε η αίσθηση ότι δυσκολεύτηκε να σχηματίσει λέξεις μέσα στο τετράγωνο και γι' αυτό εγκατέλειψε χωρίς όμως να δυσανασχετεί, απλά απομακρύνθηκε από τη δραστηριότητα. Η Εικόνα 5 απεικονίζει τη μαθήτρια κατά την εκτέλεση της γλωσσικής δραστηριότητας.



Εικόνα 5. Σχηματισμός και ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων στο πάτωμα

3/2/2014

Η παρώθηση της δραστηριότητας έγινε με τη βοήθεια της αγαπημένης κούκλας και φιγούρας πάνω στο παπουτσόκουτο. Ο ενθουσιασμός της φάνηκε από την ανυπομονησία της να ξεκινήσει και τις διάφορες ερωτήσεις που έκανε για το πότε, πώς, πού φτιάχτηκε αυτή τη δραστηριότητα. Κατάφερε να διαβάσει τις λέξεις, να τις αντιστοιχίσει με τις σωστές εικόνες και μετά να τις διαχωρίσει σε αυτές με το σπ και το στ. Όταν κάποιες φορές δυσκολεύτηκε δεν έχασε την ψυχραιμία της αλλά συνέχισε να προσπαθεί με σχετική ανυπομονησία. Το γεγονός αυτό πέρα από τον ενθουσιασμό της έδειξε για ακόμα μία φορά τη βιασύνη της. Παρ' όλα αυτά παρέμεινε συγκεντρωμένη για μεγάλο χρονικό διάστημα. Πολύ σημαντικό στοιχείο ήταν ότι ζήτησε βοήθεια από την ερευνήτρια όταν ένιωσε ότι δεν τα καταφέρνει στην ανάγνωση της λέξης. Πρέπει να ενισχυθεί το αίσθημα ασφάλειας της μαθήτριας και να ζητάει βοήθεια όταν δυσκολεύεται χωρίς να της υποδεικνύεται κάθε φορά αλλά να το κάνει αυθόρμητα όχι μόνο στην ανάγνωση. Δεν υπήρξε αίσθημα δυσανασχέτησης, αντίθετα ήθελε να διαρκέσει περισσότερο. Στην Εικόνα 6 απεικονίζεται η γλωσσική δραστηριότητα- παπουτσόκουτο.



**Εικόνα 6. Γλωσσική δραστηριότητα με τη χρήση παπουτσόκουτου για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ.
Ανάγνωση και αντιστοίχιση των λέξεων με το περιεχόμενο της εικόνας**

4/2/2014

Ο ενθουσιασμός της μαθήτρια ήταν πρόδηλος από την αρχή της δραστηριότητας. Η χρήση του μουσικού οργάνου την χαροποίησε ιδιαίτερα καθώς της άρεσε να παίζει με τα μουσικά όργανα, να τραγουδά και να χορεύει στο ρυθμό. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ήταν συνέχεια χαμογελαστή, γεγονός που δεν είχε συμβεί ξανά σε τόσο έντονο βαθμό. Δεν επέτρεψε να φανούν οι δυσκολίες τις διότι κατάφερε να παραμείνει συγκεντρωμένη χωρίς να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια. Έδειξε να μη βαριέται καθόλου με αυτήν την ενασχόλησή της. Πέρα από το γεγονός ότι κατάφερε να διαβάσει και να τονίσει σωστά όλες τις λέξεις, διαπιστώθηκε ότι ήθελε να παρατείνει τη διάρκεια της δραστηριότητας χτυπώντας αρκετές φορές πάνω στα μέταλλα- συλλαβές ώστε να παραχθεί ήχος. Δοκίμαζε τον ήχο από όλα τα μέταλλα του οργάνου και αυτό την ενθουσίαζε ιδιαίτερα. Το γεγονός ότι άρχισε να τραγουδάει κατά την παραγωγή του ήχου, έδειξε ότι μπόρεσε να συγχρονιστεί για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα. Η Εικόνα 7 δείχνει τη μορφή της γλωσσικής δραστηριότητας.



**Εικόνα 7. Γλωσσική δραστηριότητα για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τη χρήση μουσικού οργάνου.
Δημιουργία και τονισμός των υπό διδασκαλία λέξεων**

11/2/2014

Το φύτεμα ήταν μία δραστηριότητα οικεία στη μαθήτριά που συνέβαινε στην καθημερινότητά της. Έχει εξοικειωθεί με αυτό και το έκανε με αγάπη. Η επιλογή της δραστηριότητας έγινε ώστε να νιώσει άνετα αλλά και ικανοποίηση από ένα δικό της επίτευγμα. Με τον τρόπο αυτό ένιωσε υπεύθυνη να διεκπεραιώσει το έργο όσο καλύτερα μπορούσε. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ήταν συνέχεια χαμογελαστή. Δεν άφησε να καταφανούν οι δυσκολίες τις διότι κατάφερε να παραμείνει συγκεντρωμένη χωρίς να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια. Έδειξε να μη βαριέται καθόλου με αυτή την ενασχόλησή της. Σχετικά με την ανάγνωση, αν και συνάντησε κάποιες δυσκολίες κατάφερε να τις ξεπεράσει μόνη της συμβουλευόμενη το αναρτημένο χαρτόνι με το σπίτι. Στο τέλος συζήτησε με την ερευνήτρια τα πράγματα που την ευχαριστούν και με αυτά που την δυσαρεστούν. Δεν φάνηκε να δυσανασχετεί με αυτή τη συζήτηση. Κατάφερε να μιλήσει για τα συναισθήματά της χρησιμοποιώντας πολύ φτωχό λεξιλόγιο όπως «μου αρέσει, δε μου αρέσει, νευριάζω». Στην Εικόνα 8 φαίνεται η γλωσσική δραστηριότητα που είχε τη μορφή παζλ ενώ στην Εικόνα 9 απεικονίζεται η ολοκλήρωση του φυτέματος της φακής (δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας).



Εικόνα 8. Γλωσσική δραστηριότητα – παζλ για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ανάγνωση και αντιστοίχιση των εικόνων με τις προτάσεις που αποτελούν οδηγίες-βήματα για το φύτεμα της φακής



Εικόνα 9. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Φύτεμα σπόρου φακής

18/2/2014

Το θέμα της δραστηριότητας ήταν αυτό που έκανε τη Μαρία να μπει στον ρόλο της μάγισσας και να πραγματοποιήσει τη δραστηριότητα όχι μόνο με επιτυχία αλλά και με μεγάλη χαρά και συγκέντρωση. Υπήρχε η αίσθηση ότι κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας έπαψε να είναι η Μαρία και μεταμορφώθηκε στη μάγισσα που θέλει να πετάξει. Το κίνητρο για αυτή την εμπλοκή ήταν το μαγικό ραβδί. Πιθανώς, χωρίς αυτό το βοήθημα δεν θα είχαν επιτευχθεί αντίστοιχα συναισθήματα. Ακόμα, το ποιηματάκι που υπήρχε στο τέλος της δραστηριότητας την βοήθησε στο να διαβάσει ευκολότερα τον συνδυασμό σκ όπου αυτός υπήρχε. Η αυθόρμητη επανάληψη των συλλαβών και του ποιήματος δείχνει ότι η μικρή δυσκολία που συνάντησε στην ανάγνωση δεν τη ματαίωσε καθόλου. Ο ενθουσιασμός της φάνηκε από την ανυπομονησία της να ξεκινήσει. Σχετικά με τη γλωσσική άσκηση, κατάφερε να την ολοκληρώσει με επιτυχία. Συζητήθηκαν θέματα σχετικά με τις απόκριες ενώ συνήθως δεν ήταν εφικτό από την ερευνήτρια να διατηρήσει το διάλογο για αρκετό χρόνο. Παρέμεινε συγκεντρωμένη για μεγάλο χρονικό διάστημα. Πρέπει να ενισχυθεί το αίσθημα ασφάλειας και να ζητάει βοήθεια όταν δυσκολεύεται χωρίς να της

υποδεικνύεται κάθε φορά αλλά να το κάνει αυθόρμητα όχι μόνο στην ανάγνωση. Η Εικόνα 10 αποτυπώνει τη γλωσσική δραστηριότητα.



Εικόνα 10. Γλωσσική δραστηριότητα ανάγνωσης για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τη χρήση ντοσιέ
25/2/2014

Τα μουσικά όργανα ενδιέφεραν σε μεγάλο βαθμό τη Μαρία. Κατάφερε να μπει στον ρόλο του μουσικού και να πραγματοποιήσει τη δραστηριότητα όχι μόνο με επιτυχία αλλά και με μεγάλη χαρά και συγκέντρωση. Υπήρξε η αίσθηση ότι η μαθήτριά κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας έπαψε να είναι η Μαρία και μεταμορφώθηκε σε μουσικό που ήθελε να τραγουδήσει. Το κίνητρο για αυτή την εμπλοκή ήταν η χάρτινη κιθάρα σε σχήμα καρδιάς. Είναι πιθανό πως χωρίς αυτή δεν θα είχαν επιτευχθεί αντίστοιχα συναισθήματα. Το αυθόρμητο τραγουδάκι που πραγματοποίησε δείχνει ότι η μικρή δυσκολία που συνάντησε στην ανάγνωση δεν τη ματαίωσε καθόλου. Αντίθετα, ζήτησε τη βοήθεια της ερευνήτριας όταν συνάντησε την τετρασύλλαβη λέξη που την δυσκόλεψε. Ο ενθουσιασμός της φάνηκε από την ανυπομονησία της να ξεκινήσει. Παρόλα αυτά, πρέπει να ρυθμιστεί το συναίσθημα της ανυπομονησίας διότι πολλές φορές κοιτάζει μέσα στην τσάντα της ερευνήτριας όπου βρίσκονται οι δραστηριότητες. Η πράξη αυτή πρέπει να οριοθετηθεί πριν δημιουργήσει προβλήματα αδιακρισίας στο μέλλον. Σχετικά με τη γλωσσική άσκηση, κατάφερε να την ολοκληρώσει με επιτυχία. Παρέμεινε συγκεντρωμένη για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η γλωσσική δραστηριότητα παρουσιάζεται στην Εικόνα 11.



**Εικόνα 11. Γλωσσική δραστηριότητα για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τη χρήση αυτοσχέδιας κιθάρας.
Ανάγνωση και τονισμός των λέξεων με τη βοήθεια της κιθάρας**

4/3/2014

Το θέμα της ήταν κυρίως αυτό που την έκανε να ενθουσιαστεί καθώς τα ζώα και συγκεκριμένα ο σκύλος είναι κάτι που αγαπά πολύ. Κατάφερε να πραγματοποιήσει φανταστικό παιχνίδι και διάλογο, ενώ έχει διαπιστωθεί ότι δυσκολεύεται αρκετά να διατηρήσει τον πραγματικό διάλογο με τους άλλους. Κατάφερε να πραγματοποιήσει τη δραστηριότητα όχι μόνο με επιτυχία αλλά και με μεγάλη χαρά και συγκέντρωση. Ο φανταστικός διάλογος που αγκάλιασε τη δραστηριότητα δεν απέσπασε την προσοχή της μαθήτριας, αντίθετα την ενίσχυσε διότι ενεπλάκη σε αυτή βιωματικά. Το κίνητρο για αυτή την εμπλοκή ήταν το αγαπημένο της κατοικίδιο ζώο, ο σκύλος. Το συγκεκριμένο ζώο βοήθησε ώστε να εκδηλωθούν αυτά τα συναισθήματα. Ο φανταστικός διάλογος που πραγματοποίησε δείχνει ότι η μικρή δυσκολία που συνάντησε στην ανάγνωση δεν τη ματαίωσε καθόλου. Αντίθετα, ζήτησε τη βοήθεια της ερευνήτριας όταν συνάντησε τη λέξη «κασκόλ» που τη δυσκόλεψε. Ο ενθουσιασμός της φάνηκε από την ανυπομονησία της να ξεκινήσει. Σχετικά με τη γλωσσική άσκηση, κατάφερε να την ολοκληρώσει με επιτυχία. Παρέμεινε συγκεντρωμένη για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η Εικόνα 12 παρουσιάζει τη δραστηριότητα με τη χρήση παπουτσόκουτου.



Εικόνα 12. Διαφοροποιημένη γλωσσική δραστηριότητα ανάγνωσης για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

31/3/2014

Ο ενθουσιασμός της μαθήτριας ήταν εμφανής κάθε φορά που χρησιμοποιούνταν πολυαισθητηριακά υλικά. Έτσι, και αυτή τη φορά χάρηκε ιδιαίτερα όταν έπρεπε να χρησιμοποιήσει το καλάμι για να πιάσει τις λέξεις τις οποίες αμέσως κατάλαβε ότι έπρεπε να διαβάσει. Αυτό δεν της προκάλεσε ανησυχία. Αντίθετα, ξεκίνησε αμέσως τη δραστηριότητα. Η ανάγνωση των λέξεων που περιείχαν συνδυασμούς οι οποίοι είχαν διδαχθεί σε προηγούμενες παρεμβάσεις έγινε με σχετική δυσκολία. Όμως, γρήγορα ανέτρεξε στα αναρτημένα χαρτόνια για να θυμηθεί το φθόγγο. Αυτή είναι μία συμπεριφορά που συνήθιζε να επαναλαμβάνει όταν δυσκολευόταν. Τη βοήθεια της ερευνήτριας ζήτησε όταν χρειάστηκε να τοποθετήσει σωστά το μαγνήτη ώστε να πιάσει τη λέξη μέσα στο παπουτσόκουτο. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας υπήρχε η αίσθηση ότι ήταν απόλυτα συγκεντρωμένη σε αυτή και την πραγματοποιούσε με χαρά. Οι δυσκολίες που αντιμετώπισε δεν την απέτρεψαν από το να συνεχίσει τη γλωσσική άσκηση. Η υπομονή που έδειξε κατέδειξε την ικανότητά της να διατηρεί την ψυχραιμία της ώστε να ολοκληρώσει ένα έργο με επιτυχία. Κατάφερε να διαβάσει όλες τις λέξεις που είχε διδαχθεί χωρίς να δυσανασχετεί και παρέμεινε συγκεντρωμένη για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η παρακάτω Εικόνα 13 παρουσιάζει τη μορφή της διαφοροποιημένης δραστηριότητας.



**Εικόνα 13. Διαφοροποιημένη γλωσσική δραστηριότητα ανάγνωσης για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ.
Επανάληψη των διδαχθέντων λέξεων με τη χρήση παπουτσόκουτου**

4.2.3. Το πείραμα

Την κάθε Κοινωνική Ιστορία, που επιβεβαίωσε την ερευνητική υπόθεση και τον διδακτικό στόχο του διδακτικού προγράμματος, συνόδευαν 3 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής των οποίων τα αποτελέσματα παραθέτονται παρακάτω.

Στην 1^η κοινωνική ιστορία με τίτλο «Οι λέξεις με στ με δυσκολεύουν» η μαθήτρια απάντησε σωστά και στις τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Συγκεκριμένα:

1^η ερώτηση: Ποια λέξη σε δυσκολεύει;

Ορθή απάντηση: στόμα

2^η ερώτηση: Ποια λέξη γράφει αυτό που δείχνει η εικόνα;

Ορθή απάντηση: κάστανα

3^η ερώτηση: Τι μπορώ να κάνω όταν οι λέξεις που έχουν στ με δυσκολεύουν;

Ορθή απάντηση: Να ζητήσω βοήθεια από τη δασκάλα.

Στην Εικόνα 14 απεικονίζεται ενδεικτικά η μορφή της Κοινωνικής Ιστορίας και στην Εικόνα 14 φαίνεται η μορφή της αντίστοιχης δραστηριότητας.



Εικόνα 14. Ενδεικτική μορφή 1^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας που αναφέρει τις λέξεις με στ που δυσκολεύουν τη Μαρία μαζί με τους ενισχυτές



Εικόνα 15. Δραστηριότητα 1^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας με τη χρήση παπουτσόκουτου. Οι απαντήσεις τοποθετούνται στην αντίστοιχη θέση του παπουτσόκουτου

Στην 2^η κοινωνική ιστορία με τίτλο «Οι λέξεις που έχουν σπ με δυσκολεύουν» η μαθήτριά απάντησε σωστά και στις τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Συγκεκριμένα:

1^η ερώτηση: Ποια λέξη σε δυσκολεύει;

Ορθή απάντηση: σπόρος

2^η Ποια λέξη γράφει αυτό που δείχνει η εικόνα;

Ορθή απάντηση: σπίτι

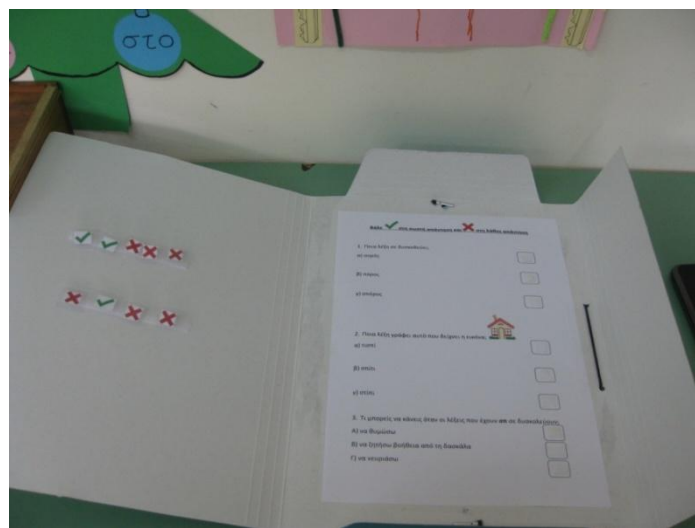
3^η ερώτηση: Τι μπορώ να κάνω όταν οι λέξεις που έχουν σπ με δυσκολεύουν;

Ορθή απάντηση: Να ζητήσω βοήθεια από τη δασκάλα.

Η Εικόνα 16 παραθέτει τη μορφή της 2^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας και η Εικόνα 17 την δραστηριότητα που τη συνοδεύει.



Εικόνα 16. Ενδεικτική μορφή 2^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας που αναφέρει τις λέξεις με σπ που δυσκολεύουν τη Μαρία μαζί με τους ενισχυτές



Εικόνα 17. Δραστηριότητα 2^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας με τη χρήση ντοσιέ. Στις σωστές απαντήσεις τοποθετείται «τικ» και στις λανθασμένες X

Στην 3^η κοινωνική ιστορία με τίτλο «Οι λέξεις που έχουν σκ με δυσκολεύουν» η μαθήτριά απάντησε σωστά και στις τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Συγκεκριμένα:

1^η ερώτηση: Ποια λέξη σε δυσκολεύει;

Ορθή απάντηση: σκάλα

2^η Ποια λέξη γράφει αυτό που δείχνει η εικόνα;

Ορθή απάντηση: σκουλαρίκι

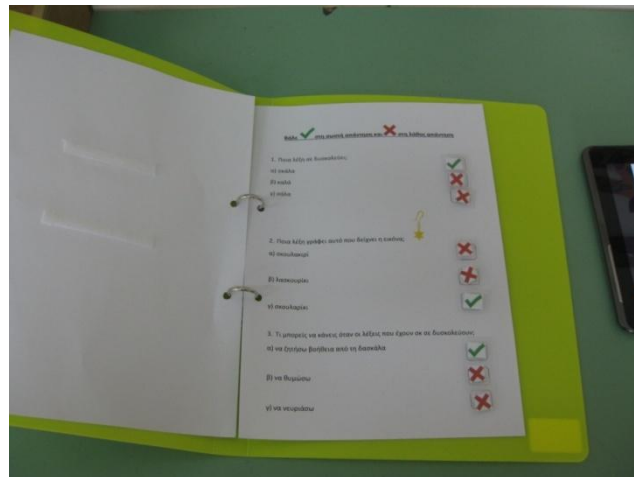
3^η ερώτηση: Τι μπορώ να κάνω όταν οι λέξεις που έχουν σκ με δυσκολεύουν;

Ορθή απάντηση: Να ζητήσω βοήθεια από τη δασκάλα.

Στην Εικόνα 18 φαίνεται η Κοινωνική Ιστορία που ανέφερε τις λέξεις με σκ που δυσκόλευαν τη μαθήτριά. Η Εικόνα 19 παρουσιάζει τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που τη συνοδεύουν.



Εικόνα 18. Ενδεικτική μορφή 3^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας που αναφέρει τις λέξεις με σκ που δυσκολεύουν τη Μαρία μαζί με τους ενισχυτές



Εικόνα 19. Δραστηριότητα 3^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας με τη χρήση ντοσιέ. Στις σωστές απαντήσεις τοποθετείται «τικ» και στις λανθασμένες X.

Στην 4^η κοινωνική ιστορία με τίτλο «Οι λέξεις που έχουν σχ με δυσκολεύουν» η μαθήτριά απάντησε σωστά και στις τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

Συγκεκριμένα:

1^η ερώτηση: Ποια λέξη σε δυσκολεύει;

Ορθή απάντηση: σχήμα

2^η Ποια λέξη γράφει αυτό που δείχνει η εικόνα;

Ορθή απάντηση: σχολείο

3^η ερώτηση: Τι μπορώ να κάνω όταν οι λέξεις που έχουν σκ με δυσκολεύουν;

Ορθή απάντηση: Να παραμείνω ήρεμη.

Στις Εικόνα 20 και Εικόνα 21 παρουσιάζονται ενδεικτικά η 4^η Κοινωνική Ιστορία μαζί με τους ενισχυτές και η δραστηριότητα που τη συνόδευαν αντίστοιχα.



Εικόνα 20. Ενδεικτική μορφή 4^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας που αναφέρει τις λέξεις με σχ που δυσκολεύουν τη Μαρία μαζί με τους ενισχυτές



Εικόνα 21. Δραστηριότητα 4^{ης} Κοινωνικής Ιστορίας. Στις δύο θήκες του παπουτσόκουτου τοποθετούνται οι σωστές και οι λάθος απαντήσεις αντίστοιχα

Στην 5^η κοινωνική ιστορία με τίτλο «Οι λέξεις που έχουν στ, σπ, σκ, σχ με δυσκολεύουν» η μαθήτρια απάντησε σωστά και στις τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Συγκεκριμένα:

1^η ερώτηση: Ποια ομάδα λέξεων σε δυσκολεύει;

Ορθή απάντηση: στόμα, σπίτι, σκύλος, σχοινί

2^η Ποια λέξη γράφει αυτό που δείχνει η εικόνα;

Ορθή απάντηση: σκύλος

3^η ερώτηση: Τι μπορώ να κάνω όταν οι λέξεις που έχουν σκ με δυσκολεύουν;

Ορθή απάντηση: Να παραμείνω ήρεμη και να ζητήσω βοήθεια από τη δασκάλα.

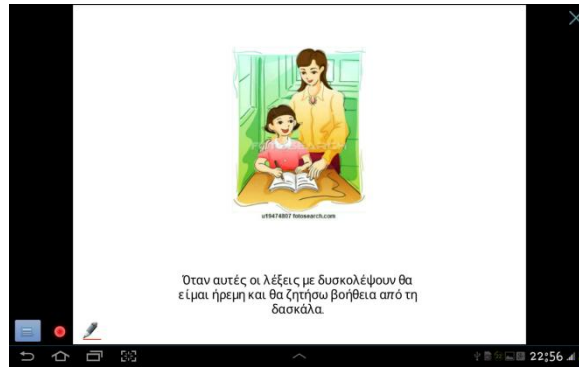
Οι Εικόνα 22, Εικόνα 23, Εικόνα 24, Εικόνα 25, απεικονίζουν ολόκληρη την 5^η Κοινωνική Ιστορία η οποία αποτέλεσε και επαλήθευση των προηγούμενων Κοινωνικών Ιστοριών. Η δραστηριότητα αυτή απεικονίζεται στην Εικόνα 25.



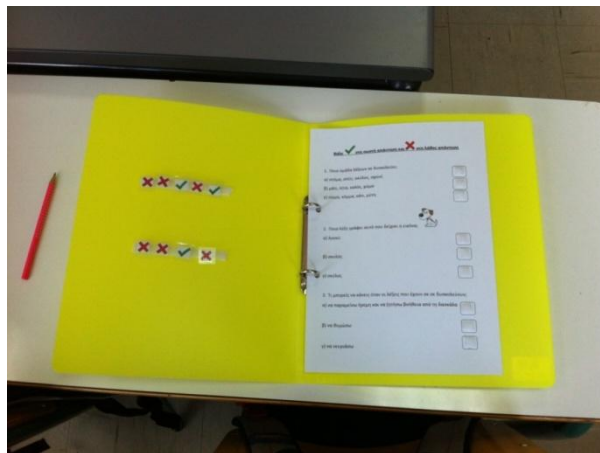
Εικόνα 22. Πρώτη σελίδα Κοινωνικής Ιστορίας με τις λέξεις που δυσκολεύουν τη Μαρία και τους ενισχυτές



Εικόνα 23. Δεύτερη σελίδα Κοινωνικής Ιστορίας με απεικόνιση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς



Εικόνα 24. Τρίτη σελίδα Κοινωνικής Ιστορίας με απεικόνιση της προτεινόμενης λύσης



Εικόνα 25. Δραστηριότητα 5^η Κοινωνικής Ιστορίας με τη χρήση ντοσιέ. Στις σωστές απαντήσεις τοποθετείται «τικ» και στις λανθασμένες X.

Από τα αποτελέσματα των Κοινωνικών Ιστοριών προέκυψε ότι η μαθήτριά ήταν σε θέση να επιλέγει τη σωστή συμπεριφορά όταν νιώθει ότι μία άσκηση- λέξη τη δυσκολεύει και να αποφεύγει να νευριάζει.

4.2.4. Το ερωτηματολόγιο

Τα αποτελέσματα των εξαρτημένων μεταβλητών του ερωτηματολογίου επιβεβαίωσαν την δεύτερη ερευνητική υπόθεση. Εξετάζοντας τα αποτελέσματα των ερωτήσεων 6- 10, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 και σχηματοποιούνται στο Γράφημα 1, φάνηκε ότι η βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας βελτιώνει σημαντικά το αυτοσυναίσθημα των μαθητών με ENK και το αντίστροφο με τις απαντήσεις να κυμαίνονται μεταξύ $M = 4,40$, $TA = 0,828$ έως $M = 4,73$, $TA = 0,458$.

Αναλυτικότερα, η μαθημένη αβοηθησία των μαθητών με ENK λειτουργεί ανασταλτικά στην μάθηση της ανάγνωσης ($M = 4,60$, $TA = 0,507$). Σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στη διαδικασία της ανάγνωσης θεωρήθηκε από τους

ερωτηθέντες η χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών με ENK ($M = 4,73$, $TA = 0,458$). Αντίθετα, σύμφωνα με τις απαντήσεις, η ενδυνάμωση της αναγνωστικής ικανότητας, βελτιώνει το αυτοσυναίσθημα των μαθητών βιώνοντας το αίσθημα της επιτυχίας ($M = 4,67$, $TA = 0,488$). Παράλληλα, τα υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης των μαθητών με ENK επηρεάζουν θετικά την διαδικασία της ανάγνωσης ($M = 4,40$, $TA = 0,632$). Τέλος, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις, οι ερωτηθέντες θεωρούσαν ότι η αυτοεικόνα των μαθητών με ENK δεν αφορά μόνο στην ανάγνωση αλλά επηρεάζει σημαντικά τη διάθεσή τους για εμπλοκή και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα εν γένει ($M = 4,40$, $TA = 0,828$).

4.2.5. Ημι-δομημένη συνέντευξη

Τα αποτελέσματα της συνέντευξης σχετικά με την δεύτερη ερευνητική υπόθεση απέδειξαν ότι η βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας τονώνει το αυτοσυναίσθημα των μαθητών με ENK. Επίσης, προέκυψε ότι η σχέση αυτή λειτουργεί και αντιστρόφως.

Η βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών με ENK έγκειται στη διαμόρφωση του αναγνωστικού κλίματος της τάξης καθώς και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών μέσα σε αυτή. Οι υψηλές προσδοκίες τόσο των δασκάλων όσο και των γονέων των μαθητών σε συνδυασμό με την ενίσχυση του αυτοσυναίσθηματός τους, αυξάνουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε ερώτηση που αφορούσε στη σχέση των προσδοκιών επιτυχίας στην ανάγνωση από τη μεριά των εκπαιδευτικών με την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με ENK, ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ απάντησε «...όταν ο εκπαιδευτικός έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του, οι ίδιοι το αντιλαμβάνονται και ενεργοποιούνται περισσότερο». Στην ίδια ερώτηση η δασκάλα της τάξης ανέφερε «Ναι, πιστεύω πως ναι. Όχι μόνο οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αλλά και οι προσδοκίες των γονέων». Επίσης, η θεία απάντησε «...όλοι οι ειδικοί μας έλεγαν ότι πρέπει να την ενισχύουμε και να της λέμε μπράβο». Οι παραπάνω διαπιστώσεις ανήκουν στην πρώτη θεματική που απεικονίζεται στον Πίνακα 2.

4.3. 3^η Ερευνητική Υπόθεση

Η 3^η ερευνητική υπόθεση, «Η τόνωση του αναγνωστικού αυτοσυναίσθηματος της μαθήτριας με ENK προωθεί την ένταξή της στο σχολικό, πλαίσιο» επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της ημι-δομημένης συνέντευξης και του ερωτηματολογίου.

4.3.1. Το ερωτηματολόγιο

Ολοκληρώνοντας, από τα δεδομένα του Πίνακα 1 και του Γραφήματος 1 στις ερωτήσεις 11-16 προέκυψε ότι η ένταξη των μαθητών με ENK στην ομάδα του σχολείου προωθείται εφόσον έχει ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημα των ίδιων των μαθητών. Οι αποκλίσεις των απαντήσεων κυμάνθηκαν από $M = 3,87$, $TA = 0,743$ έως $M = 4,40$, $TA = 0,632$.

Όπως αποδείχθηκε, η σύγκριση των ικανοτήτων είναι καθοριστική για τους μαθητές αφού το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας των συμμαθητών επηρεάζει την αναγνωστική αυτοεικόνα του μαθητή με ENK ($M = 3,87$, $TA = 0,352$). Παράλληλα, οι αδυναμίες στους γλωσσικούς μηχανισμούς που παρουσιάζουν τα παιδιά με ENK φάνηκε να επηρεάζουν τη δημιουργία και διατήρηση των σχέσεων με τους συνομηλίκους ($M = 3,93$, $TA = 0,884$). Αντιστρόφως, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, η αναγνωστική επάρκεια των μαθητών λειτουργεί προωθητικά στην ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο ($M = 3,93$, $TA = 0,704$). Με τη $M = 3,87$ και την $TA = 0,743$, φάνηκε ότι οι αναγνωστικές δραστηριότητες προωθούν την ένταξη των μαθητών με ENK στο σχολικό πλαίσιο. Όσο αφορά στην αναγνωστική αυτοεικόνα των μαθητών με ENK και στη συμμετοχή τους στις ομαδικές γλωσσικές δραστηριότητες, οι απαντήσεις των ερωτηθέντες έδειξαν ότι η σχέση επιρροής είναι πολύ σημαντική μεταξύ των δύο ($M = 4,40$, $TA = 0,632$). Τέλος, φάνηκε ότι ο παράγοντας της αναγνώρισης της αναγνωστικής επάρκειας από τους συνομηλίκους αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο ($M = 4,20$, $TA = 0,775$).

4.3.2. Ημι-δομημένη συνέντευξη

Η δεύτερη θεματική που προκύπτει από τη συνέντευξη των τριών ερωτηθέντων, όπως αυτή αποτυπώνεται στον Πίνακα 2, πραγματεύτηκε τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την ένταξη των μαθητών με ENK στο σχολικό πλαίσιο.

Οι κατά κόρον γραπτές εργασίες και η έλλειψη πολυαισθητηριακών εργαλείων καθιστούν το μάθημα βαρετό με αποτέλεσμα τη μείωση της συμμετοχή των μαθητών και κατ' επέκταση τη φτωχή αναγνωστική τους ικανότητα. Σύμφωνα με το δάσκαλο ΕΑΕ «... αν το μάθημα υστερεί απ' αυτά γίνεται βαρετό και ανιαρό. Το βλέπεις στα μάτια τους ότι κουράζονται με μια άσκηση απλά γραμμένη στο βιβλίο ή στο τετράδιο». Την ίδια άποψη υποστήριξε και η θεία σημειώνοντας «Τις κάνει και τις ασκησούλες που της βάζουνε γραπτώς αλλά μπορεί και να βαρεθεί και να προσπαθήσει να το αποφύγει». Αναπόφευκτα, οι μαθητές κρίνονται ως ανίκανοι και αποστασιοποιούνται από την ομάδα οικειοθελώς ή μη. Στην ερώτηση για το αν οι αδυναμίες στους γλωσσικούς μηχανισμούς επηρεάζουν τη σχέση του μαθητή με ΕΝΚ με τους συνομηλίκους, ο πρώτος συνεντευξιαζόμενος ανέφερε «Τα παιδιά είναι πολύ σκληροί κριτές και συχνά κοροϊδεύουν συμμαθητές τους οι οποίοι δεν είναι ικανοί αναγνώστες». Το ίδιο αποδείχθηκε σε απόσπασμα της απάντησης της τρίτης συνεντευξιαζόμενης «...πολλές φορές την κοροΐδευαν». Συνεχίζοντας, ως απάντηση στην ίδια ερώτηση και οι τρεις συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν πως οι αναγνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΝΚ επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στην ομάδα των συνομηλίκων. Η παραπάνω θέση υποστηρίχθηκε από τον δάσκαλο ΕΑΕ λέγοντας «...αποστασιοποιείται από την ομάδα και να μην λαμβάνει ενεργό ρόλο», από τη δασκάλα της γενικής τάξης λέγοντας «Οι συμμαθητές, ας πούμε, δεν θα εμπιστευτούν απόλυτα το μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες και δεν θα του αφήσουν χώρο να δραστηριοποιηθεί στην ομάδα» και τέλος από τη θεία «...θεωρώ ότι όλα ξεκινούν απ' τις δυσκολίες της Μαρίας».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1. Συζήτηση

Κύριος στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των παραγόντων που διευκολύνουν το αναγνωστικό κλίμα της τάξης. Η έρευνα διενεργήθηκε στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης μαθήτριας με ENK ώστε να διαπιστωθεί η αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών με ENK και του αναγνωστικού κλίματος μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Εξετάζοντας τα ευρήματα, αποδείχθηκε πως η διαφοροποίηση και η διαμόρφωση του αναγνωστικού κλίματος της τάξης βελτίωσαν σημαντικά την αναγνωστική ικανότητα της μαθήτριας με ENK. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαίωσε την υπάρχουσα βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι η διαφοροποίηση του προγράμματος στην αίθουσα διδασκαλίας ενεργοποιεί στους μαθητές κίνητρα για μάθηση ιδιαίτερα όταν αυτά συνυφάνονται με τη ζωή τους (Casserly, 2011; Tomlinson, 2010; Χρηστάκης, 2011α; Χατζηλουκά-Μαυρή, 1997). Ο περιβάλλον γραπτός λόγος σε συνδυασμό με την ενεργή συμμετοχή του παιδιού στη διαμόρφωση αυτού προώθησε την ενασχόληση με τον γραπτό λόγο κάνοντας περισσότερο οικεία την αναγνωστική διαδικασία. Ο μαθητής είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει, ανεξάρτητος πια, τις δικές του στρατηγικές για να αποκωδικοποιήσει τα μηνύματα που τον περιβάλλουν (Browder et al., 2013). Όπως έχει υποστηριχθεί από τη Χατζηλουκά-Μαυρή (1997), ένα χαρούμενο περιβάλλον προάγει τη διάθεση για μάθηση. Το ενισχυτικό περιβάλλον που δημιουργήθηκε κατά τη μαθησιακή διαδικασία, βελτίωσε όχι μόνο τις αναγνωστικές δεξιότητες αλλά ενεργοποίησε την ανεξάρτητη μάθηση. Τη συγκεκριμένη διαπίστωση επιβεβαίωσε σχετική έρευνα των Galbraith και Alexander (2005), όπου οι βελτιώσεις των αναγνωστικών επιδόσεων των μαθητών προέκυψαν από την τοποθέτησή τους σε ένα περιβάλλον αλφαριθμητισμού σχεδιασμένο να αγγίζει τα ενδιαφέροντάς τους, να κωδικοποιεί τις ανάγκες τους και να ενεργοποιεί τις προσδοκίες τους για μάθηση σε συνδυασμό με ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα βασισμένο στις ικανότητές τους, το οποίο διευκολύνει την ενίσχυση του αλφαριθμητισμού στην τάξη. Όπως αποδείχθηκε, η χρήση του εποπτικού υλικού από τη

μαθήτρια για τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος της αίθουσας συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας. Η παρούσα θέση υποστηρίζεται από σχετικές έρευνες (Gardino, 2010; McMahon, 2009; Roskos, 2011), σύμφωνα με τις οποίες η αλλαγή του περιβάλλοντος με ένα ενδιαφέρον για τα παιδιά εποπτικό υλικό ενισχύει την ακαδημαϊκή τους εμπλοκή στα γλωσσικά μαθήματα, μειώνει τις διασπαστικές συμπεριφορές και τις προστριβές επιφέροντας θετικά αποτελέσματα στην ανάγνωση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας βρίσκονται σε αντιστοιχία με σχετικές έρευνες που επιχείρησαν να πραγματοποιήσουν υποστηρικτικές παρεμβάσεις στον τομέα της Γλώσσας με εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας (Casserly, 2011; Moore & Wade, 1998). Από την εξέταση των σχετικών ευρημάτων προέκυψε ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ βελτίωσε σημαντικά την ικανότητα ανάγνωσης της μαθήτριας με ENK. Η σταδιακή κατάκτηση και επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, η εξατομίκευση στις ανάγκες της μαθήτριας και η δομή του προγράμματος αύξησαν τις αναγνωστικές της επιδόσεις. Τη θέση αυτή επιβεβαίωσε υπάρχουσα βιβλιογραφία όπου υποστηρίζεται ότι μέσω της εξατομικευμένης παρέμβασης αυξάνονται οι πιθανότητες να ικανοποιηθούν οι ΕΕΑ του παιδιού και να επιτευχθεί η αποκατάστασή του (Χρηστάκης, 2011β). Παράλληλα, η μαθήτρια εντόπισε τις δυσκολίες που παρουσίαζε κατά την ανάγνωση με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να τις διαχειρίζεται μέσω της αυτοδιόρθωσης. Όπως έχει διαπιστωθεί, η ανεξάρτητη εφαρμογή στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων από τη μεριά των μαθητών μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την ακαδημαϊκή τους επίδοσή (Sheriff & Boon, 2014).

Κατά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος με τη χρήση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ βρέθηκε ότι η βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας της μαθήτριας με ENK τόνωσε το αυτοσυναίσθημά της επιβεβαιώνοντας τη σχετική υπόθεση (2^η Ερευνητική Υπόθεση). Αποδείχθηκε ότι με τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας, η μαθήτρια βίωσε συναισθήματα χαράς και ενθουσιασμού με αποτέλεσμα να νιώθει ικανοποίηση από την επιτυχία της. Οι Δροσινού και συνεργάτες (2009) αναφέρουν ότι, η συναισθηματική οργάνωση του παιδιού είναι πολύ σημαντική ώστε να αποκτήσει κίνητρα για την εξερεύνηση του ευρύτερου περιβάλλοντος με την ενεργό συμμετοχή του σε επίπεδο πολυαισθητηριακής προσέγγισης και διερεύνησης των διαπροσωπικών του σχέσεων. Το διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες βοήθησαν τη μαθήτρια να συγκεντρώσει την προσοχή της και να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και παραγωγική. Όπως αποδείχθηκε σε πολλές

έρευνες, η χρήση των H/Y βελτιώνει σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών με ENK στην αναγνωστική διαδικασία (Sheriff & Boon, 2014; Browder et al., 2013; Yaw et al., 2012). Η παραγωγικότητα που επεδείχθη κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, δημιούργησε στη μαθήτριά θετικά συναισθήματα με αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοπεποίθησης. Η παρούσα διαπίστωση ενισχύει την υπάρχουσα βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή στις αναγνωστικές δεξιότητες, βελτιώνει τις ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης και μειώνει την απογοήτευση που συνδέεται με τη μάθηση και/ή τη διδασκαλία της ανάγνωσης (Yaw et al., 2012).

Όπως αποδείχθηκε, η παραπάνω σχέση είναι αμφίδρομη. Σύμφωνα με αυτή τη διαπίστωση, η επαρκής ανάγνωση βελτίωσε τη συναισθηματική οργάνωση της μαθήτριάς με ENK και αντιστρόφως, το θετικό αυτοσυναίσθημα προώθησε και ενίσχυσε την αναγνωστική διαδικασία. Η θέση αυτή επιβεβαίωσε τις υπάρχουσες έρευνες του Swinson (2008) και των Galbraith και Alexander (2005), στις οποίες αποδείχθηκε πως η ένταξη προγραμμάτων ενίσχυσης του αυτοσυναίσθηματος στο ΑΠΣ θέτει δύο όψεις καθώς οι μαθητές επωφελούνται από τη βελτίωση του αυτοσυναίσθηματος ενώ σε δεύτερο επίπεδο, ενισχύοντας το αυτοσυναίσθημα, βελτιώνουν την ικανότητα μάθησης. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας απέδειξαν ότι το αρνητικό συναίσθημα της απογοήτευσης, το οποίο λειτουργεί ως τροχοπέδη στη διαδικασία της ανάγνωσης, μπορεί να αποφευχθεί με την εφαρμογή κατάλληλου διαμορφωμένου προγράμματος ανάγνωσης το οποίο εγκύπτει στις δυνατότητες των μαθητών με ENK. Η προσαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στο μαθησιακό επίπεδο των παιδιών βοήθησε στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών βήμα βήμα αποδιώχνοντας συναισθήματα άγχους. Παράλληλα, επέτρεψε την κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων με αποτέλεσμα οι μαθητές να αντλούν ικανοποίηση δίνοντάς τους ώθηση να συνεχίσουν και να επαναλάβουν την επιτυχία. Η αποτελεσματικότητα της εξατομικευμένης παρέμβασης αναφέρεται από πολλούς ερευνητές όπου τέτοιου είδους προγράμματα τα οποία ανταποκρίνονται στο επίπεδο του κάθε μαθητή δημιουργούν θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στην αναγνωστική διαδικασία (Moore & Wade, 1998; Casserly, 2011; Δροσινού και συν., 2009) καθιστώντας τη συναισθηματική σταθερότητα αναγκαία αφού όπως γνωρίζουμε, τα συναισθήματα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις περιοχές στις οποίες παρουσιάζονται δυσκολίες καθώς οι γλωσσικές αδυναμίες επηρεάζονται κυρίως από τα μη ενεργά ή υπέρ ενεργά συναισθήματα (Thomas, 1983).

Σημαντική θέση στη βελτίωση της αναγνωστικής αυτοεικόνας διατηρεί και η προσδοκία των ενηλίκων απέναντι στην αναγνωστική ικανότητα του μαθητή με ENK καθώς η αδύναμη ανάγνωση απογοητεύει όχι μόνο τους ίδιους τους μαθητές αλλά και τους δασκάλους και τους γονείς αυτών (Eastwood, 2000) με αποτέλεσμα την πρόκληση παγιωμένων συμπεριφορών που αποτρέπουν τον μαθητή να αποδώσει το μέγιστο των δυνατοτήτων του. Η απογοήτευση επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα αφού όπως επισημαίνεται από τον Sawyer και συνεργάτες (1994), τα χαμηλά επίπεδα επίδοσης στην ανάγνωση μειώνουν τη διάθεση των παιδιών για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει. Όπως αναφέρεται από τους Arellano και Peralta (2013), οι γονείς χρήζουν συστηματικής καθοδήγησης σχετικά με τον τρόπο ενθάρρυνσης των παιδιών τους με ENK στην αυτογνωσία και στη διαχείριση του αυτοσυναισθήματός τους από μικρή ηλικία.

Σε συνέχεια της ίδιας θέσης υποστηρίζεται ότι η συναισθηματική οργάνωση του παιδιού συνδέεται με κίνητρα για αυτόνομη δράση. Κατ' αυτό τον τρόπο, το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να συνειδητοποιεί τις δυνατότητες και αδυναμίες του και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση η οποία τελικά θα διευκολύνει την προσαρμογή του στο σχολικό πλαίσιο και αργότερα στην κοινότητα (Δροσινού και συν., 2009). Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τη θέση αυτή η οποία έρχεται σε συνάφεια με την τρίτη υπόθεση. Τα ευρήματα αποδέδειξαν ότι η τόνωση του αναγνωστικού αυτοσυναισθήματος μέσω των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, προώθησε την ένταξη της μαθήτριας με ENK στο σχολικό πλαίσιο. Όπως φάνηκε, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ENK εμποδίζουν τη συμμετοχή τους στην ομάδα της τάξης διότι θεωρούνται ανεπαρκείς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των ομαδικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με έρευνα της Casserly (2011), βιώνουν συναισθήματα ντροπής που σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές τους δυσκολίες. Παράλληλα, η αδυναμία που παρουσιάζουν στην επιλογή κατάλληλων στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων (Χρηστάκης, 2011β), όχι μόνο ακαδημαϊκών αλλά και κοινωνικών, κρατά τους μαθητές εκτός ομάδας. Τα ευρήματα της έρευνας υπογράμμισαν ότι η ενεργή συμμετοχή της μαθήτριας με ENK στην εκπαιδευτική διαδικασία βελτίωσε όχι μόνο τη σχολική επίδοση αλλά και την κοινωνική συνδιαλλαγή καθώς με την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ σημειώθηκε βελτίωση στις δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοβοήθειας που χρησιμοποιήθηκαν στις ομαδικές δραστηριότητες.

Τα ευρήματα που προέκυψαν καταλήγουν σε μία σειρά προτάσεων οι οποίες συμφωνούν με έρευνα των Galbraith και Alexander (2005), κατά την οποία η δημιουργία ενός περιβάλλοντος αλφαριθμητισμού με κατάλληλες παρεμβάσεις για τους μαθητές με φτωχές αναγνωστικές ικανότητες είναι απαραίτητη. Παράλληλα, κρίνεται αναγκαία η θεώρηση του αυτοσυναίσθηματος ως ένα κομμάτι αρχικής ανάλυσης των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών με ENK με σκοπό τη χρήση αυτών των πληροφοριών στις διδασκαλίες και στις αλληλεπιδραστικές σχέσεις με στόχο την ενίσχυση αυτού. Τέλος, επισημαίνεται ότι η αλληλεπιδραστική μάθηση και οι συζητήσεις που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία βελτιώνουν την ικανότητα ανεξάρτητης μάθησης και ενισχύουν το αυτοσυναίσθημα.

5.2. Συμπεράσματα

Το αναγνωστικό κλίμα της τάξης φάνηκε να συσχετίζεται με την ικανότητα ανάγνωσης των παιδιών με ENK. Η διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας προώθησε τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας, την ενίσχυση του αυτοσυναίσθηματος και κατ' επέκταση την προώθηση της ένταξης του παιδιού με ENK στο σχολικό περιβάλλον. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι τα συμπεράσματα που προέκυψαν υπόκεινται στους περιορισμούς μιας μελέτης περίπτωσης μικρού δείγματος και δεν μπορούν να αποτελέσουν θέσεις γενικευτικού χαρακτήρα. Ωστόσο, επιχειρήθηκε μια ουσιαστική και σε βάθος διερεύνηση της διδακτικής διαδικασίας, από την οργάνωση ως την αξιολόγησή της, η οποία αξιολογεί την εφαρμογή ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ και τη σχέση αλληλεπίδρασης της ερευνήτριας με τα εμπλεκόμενα μέλη. Συνεπώς, σε επόμενες έρευνες μπορεί να συμπεριληφθεί μεγαλύτερο δείγμα μαθητών με ENK ή άτομα που αλληλεπιδρούν μαζί τους.

Σύμφωνα με τους Cohen και συνεργάτες (2008), η εκπαιδευτική έρευνα μνημονεύεται στις αποφάσεις που λαμβάνονται για τη διαμόρφωση των ΑΠΣ. Ένα είδος έρευνας που εξυπηρετεί αυτό τον σκοπό είναι η μελέτη περίπτωσης που διενεργήθηκε στο παρόν πόνημα. Στόχος, λοιπόν, μελλοντικών προσπαθειών θα μπορούσε να αποτελέσει η εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με μεγαλύτερη συχνότητα καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους με στόχο τη συλλογή περισσότερων ερευνητικών δεδομένων για την αποτελεσματικότητα των ΑΠΣ σε μαθητές με ENK.

Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι πολλές από τις δυσκολίες των μαθητών με ENK ξεπερνιούνται με την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Είναι απόλυτη

ανάγκη, όμως να συνειδητοποιήσουμε ότι το πρόβλημα της ένταξης των παιδιών με ENK δεν είναι μόνο σχολικό αλλά και κοινωνικό, καθώς η δυσκολία ένταξης στην ομάδα της τάξης διαγράφει την αδυναμία ένταξης στην κοινωνική ομάδα. Θα ήταν ενδιαφέρον μελλοντικές έρευνες να λάβουν υπόψη τους τα ευρήματα της παρούσας μελέτης κατά τον σχεδιασμό αναγνωστικών προγραμμάτων παρέμβασης για μαθητές με ENK με στόχο την ένταξη αυτών στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και κατ' επέκταση την αυτόνομη διαβίωσή τους η οποία αποτελεί σκοπό της ΕΑΕ εν γένει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association. (2004). *Διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV-TR*. (Κ. Γκοτζαμάνης, Επιμ.) Washington: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.
- Aravani, E. (2011). "The reader, the text and their interaction in the teaching process". *Proceedings in the 17th European Conference on Reading, University of Mons, Belgium 1-3/8/2011*, 89-95.
- Arellano, A., & Peralta, F. (2013). Self-determination of young children with intellectual disability: understanding parents' perspectives. *British Journal of Special Education*, 40(4), 175-181.
- Brooks, G. (1999). What works for slow readers? *Support for Learning*, 14(1), 27-31.
- Browder, D. M., Hudson, M. E., & Wood, A. L. (2013). Teaching students with moderate intellectual disability who are emergent readers to comprehend passages of text. *Exceptionality*, 21(4), 191-206.
- Butt, N. (1984). Memory training and reading. *Special Education*, 11, 31-33.
- Casserly, A. M. (2011). Children's experiences of reading classes and reading schools in Ireland. *Support for Learning*, 26(1), 17-24.
- Channell, M. M., Loveall, S. J., & Conners, F. A. (2013). Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 776-787.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρια, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Eastwood, C. (2000). WordImage. *British Journal of Special Education*, 27(4), 176-180.
- Fredrick, L. D., Davis, D. H., Alberto, P. A., & Waugh, R. E. (2013). From initial to functional phonics: Teaching word-analysis skills to students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 49-66.
- Galbraith, A., & Alexander, J. (2005). Literacy, self-esteem and locus of control. *Support for Learning*, 20(1), 28-34.
- Gardino, C., & Fullerton, E. (2010). Chancing behaviours by changing the classroom environment. *Teaching Exceptional Children*, 42(6), 8-13

- Gillies, M. (1986). Language through Reading. *British Journal of Special Education*, 13(2), 71-73.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J., N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains. *Teacher and Teaching Education*, 26(4), 1094-1103.
- Herbert, M. (1996). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας. Εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β*. (I. Παρασκευόπουλος, Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hodapp, R. M. (2005). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου, Επιμ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jefree, D. (1981). A bridge between pictures and prints. *Special Education: Forward Trends*, 8, 28-31.
- Johnston, R. (1992). Methods of teaching reading: The debate continues. *Support for Learning*, 7(3), 99-102.
- Kemp, G. (1986). Reading across the curriculum: matching reading skills to reading materials. *Support for Learning*, 1(1), 7-12.
- Lewis, A. (1999). Integrated Learning Systems and pupils with low attainments in reading. *British Journal of Special Education*, 26(3), 153-157.
- Maris, A. F., Barbato, I. T., Trott, A., & Montano, M. A. (2013). Familial mental retardation: a review and practical classification. *Cienc & Saude Coletiva*, 18(6), 1717-1729.
- Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T., & Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability: Ameta-analysis of population-based studies. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 419-436.
- McMahon, S. D., Wernsman, J., & Rose, D.S. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth and fifth-grade students. *The Elementary School Journal*, 109(3), 267-281.
- Merry, R., & Peutrill, I. (1994). Improving word recognition for children with reading difficulties. *British Journal of Special Education*, 21(3), 121-123.
- Milkie, M. A., & Warner, C. H. (2011). Classroom learning environments and the mental health of first grade. *Journal of health and social behaviour*, 52(1), 4-22.
- Moore, M., & Wade, B. (1998). Reading Recovery: Its effectiveness in the long term. *Support for Learning*, 13(3), 123-128.

- Pogge, D. L., Stokes, J., Buccolo, M. L., Pappalardo, S., & Harvey, P. D. (2014). Discovery of previously undetected intellectual disability by psychological assessment: A study of consecutively referred child and adolescent psychiatric inpatients. *Research in Developmental Disabilities, 35*(7), 1705-1710.
- Roberts, C. A., Leko, M. M., & Wilkerson, K. L. (2013). New directions in reading instruction for adolescents with significant cognitive disabilities. *Remedial and Special Education, 34*(5), 305-317.
- Roskos, K., & Neuman, S. B. (2011). The classroom environment. *The Reading Teacher, 65*(2), 110-114.
- Sawyer, C., Potter, V., & Taylor, T. (1994). Accessing the curriculum: How well do they need to read? *Support for Learning, 9*(3), 120-125.
- Schuurs-Hoeijmakers, J. H., Hehir-Kwa, J. Y., Pfundt, R., Van Bon, B. W., De Leeuw, N., Kleefstra, T.,...& de Vries, B. B. (2011). Homozygosity mapping in outbred families with mental retardation. *European Journal of Human Genetics, 19*, 597-601.
- Shaw, M., & Davison, M. (2009). Using the Phono-Graphix reading programme as a literacy support intervention strategy. *Support for Learning, 24*(1), 42-48.
- Sheriff, K. A., & Boon, R. T. (2014). Effects of computer-based graphic organizers to solve one-step word problems for mild intellectual disability: A preliminary study. *Research in Developmental Disabilities, 35*(8), 1828-1837
- Smith, C. (1993). Problems with reading. *Support for Learning, 8*, 139-145.
- Swinson, J. (2008). The self-esteem of pupils in schools for pupils with social, emotional and behavioural difficulties: myth and reality. *British Journal of Special Education, 35*(3), 165-172.
- Thomas, D. P. (1983). A model of the reading process. *Special Education: Forward Trends 10*(3), 17-22.
- Thompson, P. (1992). Raising reading standarts: The reader-leader scheme. *Support for Learnin, 7*(2), 74-77.
- Thomson, M. M. (2012). Labelling and self-esteem:does labelling exceptional students impact their self-esteem? *Support for Learning, 27*(4), 158-165.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. (Χ. Θεοφιλίδης, & Δ. Μαρτίδου- Φορσιέ, Μεταφρ.) Αθήνα: Γρηγόρη.
- Verhoven, L., Reitsma, P., & Siegel, L. S. (2011). Cognitive and linguistic factors in reading acquisition. *Reading and writing, 24*(4), 387-394.

- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. (Η. Μπεζεβέγκης, Επιμ., & Μ. Κουλεντιάδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Yaw, J., Skinner, C. H., Orsega, M. C., Parkhurst, J., Booher, J., & Chambers, K. (2012). Evaluating a computer-based sight-word reading intervention in student with intellectual disabilities. *Journal of Applied School Psychology*, 28(4), 354-366.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Γκαλλάν, Α., & Γκαλλάν, Ζ. (1997). *Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία*. (Ε. Κοσμά, Μεταφρ.) Αθήνα: Πατάκη.
- Δροσινού, Μ. (2014γ). ΕΑΕ03. Μεθοδολογία της παρατήρησης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ). Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δροσινού, Μ. (2014δ). Ειδικές διδακτικές εφαρμογές σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δροσινού, Μ. (2014β). Ετοιμότητα και ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Καλαμάτα, Πελοπόννησος, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δροσινού, Μ. (2014α). Στοχευμένο ατομικό δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Καλαμάτα, Πελοπόννησος, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση 2014, από University of Peloponnese.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. (Μ. Δροσινού, Επιμ.) Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (10η Έκδοση εκδ., Τόμ. Β). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακούρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Γ., & Τσιαγκάνη, Θ. (2008). *Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες* (Α' & Β' τεύχος). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία*. τόμ Β'. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Λεοντίου, Ν. (1985). *Πρώτη τάξη- Πρώτη ανάγνωση*. Λευκωσία.

- Μπίρτσας, Χ. (1990). *Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με "ειδικές" εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1980). *Νοητική Καθυστέρηση. Διαφορική Διάγνωση, Αιτιολογία- Πρόληψη, Ψυχοπαιδαγωγική Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Προσωπική έκδοση.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Προσωπική έκδοση.
- Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η ειδική Εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Παπαζήση.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού Γυμνασίου. Α' & Β'*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.
- Χατζηλουκά- Μαυρή, Ε. (1997). *Η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιάτητας στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Επιφάνιος.
- Χρηστάκης, Κ. (2011α). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2011β). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή (Τόμ. Α)*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο. Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. Ερωτηματολόγιο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

Αγαπητέ/ή,

Η παρούσα έρευνα γίνεται στο πλαίσιο της εκπόνησης της μεταπτυχιακής διατριβής με θέμα «Διερεύνηση των παραγόντων που διευκολύνουν το αναγνωστικό κλίμα της τάξης. Μελέτη περίπτωσης σε μαθήτρια με ελαφριά νοητική καθυστέρηση». Προς την κατεύθυνση αυτή η δική σας συμβολή με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που ακολουθεί είναι εξαιρετικά σημαντική.

Σας διαβεβαιώνουμε ότι τα στοιχεία που θα μας δώσετε θα χρησιμοποιηθούν μόνο για επιστημονικούς σκοπούς και με απόλυτη εχεμύθεια.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Μτπχ φοιτήτρια: Παρασκευοπούλου Αικατερίνη

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α'

Σημειώστε με X

1. Φύλο	Άνδρας
	Γυναίκα
2. Ηλικία	22-35
	35-45
	45 και άνω
3. Ακαδημαϊκά προσόντα	Απόφοιτος/ η Γυμνασίου- Λυκείου
	Απόφοιτος/η ΑΕΙ- ΤΕΙ
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού διπλώματος
4. Ειδικότητα	

(Σημειώστε τον αριθμό της ειδικότητάς σας)

ΜΕΡΟΣ Β'

Σημειώστε με X

5. Γονέας- μητέρα
Γονέας- πατέρα

ΜΕΡΟΣ Γ'

Σημειώστε με X

Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση (ΕΝΚ)

6. Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι ένα περιβάλλον εκπαίδευσης πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα βελτιώνει την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή με Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
7. Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι οι εμπειρίες/ προηγούμενες γνώσεις και τα προσωπικά ενδιαφέροντα του μαθητή με ΕΝΚ επηρεάζουν την αναγνωστική του ικανότητα;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
8. Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι ο περιβάλλον γραπτός λόγος που συναντάται στο χώρο της οικογένειας βελτιώνει την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή με ΕΝΚ;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
9. Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι η εξάσκηση στη συλλαβική ανάγνωση βοηθά το μαθητή με ΕΝΚ να κατανοήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
10. Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι η χρήση ειδικά σχεδιασμένου παιδαγωγικού πολυαισθητηριακού υλικού προκαλεί στο μαθητή κίνητρα και ενδιαφέρον για την ανάγνωση;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
11. Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι η	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ

χαμηλή προσδοκία επιτυχίας στην ανάγνωση επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή με ENK (μαθημένη αβοηθησία);						
12. Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση του μαθητή με ENK επηρεάζει την αναγνωστική του ικανότητα;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
13. Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι η ενδυνάμωση της αναγνωστικής ικανότητας δημιουργεί στο μαθητή με ENK το αίσθημα της επιτυχίας;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
14. Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι η αυτοεκτίμηση του μαθητή με ENK βοηθά στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
15. Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι η αναγνωστική αυτοεικόνα του μαθητή με ENK σχετίζεται με τη διάθεσή του για εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία άλλων μαθημάτων;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
16. Πόσο κρίνεται από την εμπειρία σας ότι το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας των συμμαθητών επηρεάζει την αναγνωστική αυτοεικόνα του μαθητή με ENK;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
17. Πόσο κρίνεται από την εμπειρία σας ότι οι αδυναμίες στους γλωσσικούς μηχανισμούς επηρεάζουν τη σχέση του μαθητή με ENK με τους συνομηλίκους του σχολικού περιβάλλοντός του;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
18. Πόσο κρίνεται από την εμπειρία σας ότι η αναγνωστική επάρκεια του μαθητή προωθεί την ένταξή του στο σχολικό πλαίσιο;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
19. Πόσο κρίνεται από την εμπειρία σας ότι οι αναγνωστικές δραστηριότητες προωθούν την ένταξη του μαθητή με ENK στη ομάδα της τάξης;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
20. Πόσο κρίνεται από την εμπειρία σας ότι η αναγνωστική αυτοεικόνα του μαθητή με ENK επηρεάζει τη συμμετοχή του σε ομαδικές γλωσσικές δραστηριότητες;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
21. Πόσο κρίνετε από την εμπειρία σας ότι είναι σημαντική η αναγνώριση της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή με ENK από τη μεριά των συνομηλίκων;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	

B. Ημι-δομημένη συνέντευξη

Πρώτος συνεντευξιαζόμενος: Δάσκαλος ΕΑΕ

Συνεντευξιαστής: Καλημέρα κ. Α. Όπως γνωρίζετε στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης, θα ήθελα τις απόψεις σας, ως εκπαιδευτικός με εμπειρία στην εκπαίδευση, σχετικά με την επιρροή του αναγνωστικού κλίματος της τάξης για τους μαθητές με ΕΝΚ που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες.

Σ: Θεωρείται ότι ένα περιβάλλον εκπαίδευσης πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα βελτιώνει την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή με ΕΝΚ;

Εκπαιδευτικός: Βέβαια. Ένα πλούσιο περιβάλλον τραβά την προσοχή όλων των παιδιών ανεξαρτήτως αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή όχι.

Σ: Πιστεύεται ότι αυτό ισχύει σε μεγάλο βαθμό;

Ε: Ναι. Το περιβάλλον της τάξης πρέπει να είναι πλούσιο σε σημείο όχι υπερβολικό γιατί αυτό φέρνει αντίθετα αποτελέσματα.

Σ: Τι εννοείται ακριβώς;

Ε: Τα ερεθίσματα που πρέπει να αντλεί ο μαθητής από την τάξη θα πρέπει να έχουν νόημα για εκείνη. Ακόμα καλύτερα θα ήταν να τα έχουν φτιάξει οι ίδιοι οι μαθητές.

Σ: Πιστεύετε ότι η χρήση ειδικά σχεδιασμένου παιδαγωγικού πολυαισθητηριακού υλικού προκαλεί στο μαθητή κίνητρα και ενδιαφέρον για την ανάγνωση;

Ε: Φυσικά. Ζούμε στην εποχή του ήχου και της εικόνας και οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με αυτά από το εξωσχολικό περιβάλλον. Επομένως, αν το μάθημα υστερεί από αυτά γίνεται βαρετό και ανιαρό. Το βλέπεις στα μάτια τους ότι κουράζονται με μια άσκηση απλά γραμμένη στο βιβλίο ή στο τετράδιο. Ενώ όταν ασχολούνται με κάτι που φαντάζει παιχνίδι, είναι πιο ενθουσιασμένα.

Σ: Νομίζετε ότι η χαμηλή προσδοκία επιτυχίας στην ανάγνωση από τη μεριά των εκπαιδευτικών επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή με ΕΝΚ;

Ε: Σίγουρα, όταν ο εκπαιδευτικός έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του οι ίδιοι το αντιλαμβάνονται και ενεργοποιούνται περισσότερο.

Σ: Θεωρείται ότι η ενδυνάμωση της αναγνωστικής ικανότητας δημιουργεί στο μαθητή με ΕΝΚ το αίσθημα της επιτυχίας;

Ε: Κοίταξε, το διάβασμα είναι μια διαδικασία που συνοδεύει, να πούμε, πολλές πτυχές των δραστηριοτήτων μας. Αναπόφευκτα, σε οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας, πέρα απ' το σχολείο, το παιδί έρχεται σε επαφή με το γραπτό λόγο και σε άλλους χώρους όπως η ταβέρνα, το σούπερ μάρκετ, επομένως είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας ώστε να ανεξαρτητοποιηθεί. Έτσι, νιώθει ικανό και αυτόνομο.

Σ: Πιστεύετε ότι οι αδυναμίες στους γλωσσικούς μηχανισμούς επηρεάζουν τη σχέση του μαθητή με ΕΝΚ με τους συνομηλίκους του;

E: E, βέβαια. Τα παιδιά είναι πολύ σκληροί κριτές και συχνά κοροϊδεύουν συμμαθητές τους οι οποίοι δεν είναι ικανοί αναγνώστες ... Επειδή η ανάγνωση δεν συνοδεύει μόνο τη Γλώσσα αλλά όλα τα γνωστικά αντικείμενα, αν ο μαθητής αποτυγχάνει στην ανάγνωση αντιμετωπίζεται ως αδύναμος σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα από τους συνομηλίκους του.

Σ: Νομίζετε πως η αναγνωστική αυτοεικόνα του μαθητή με ENK επηρεάζει τη συμμετοχή του σε ομαδικές γλωσσικές δραστηριότητες;

E: Οπωσδήποτε ο μαθητής κατανοεί τις δυσκολίες του ακόμα και αν δεν το λέει. Το δείχνει όμως, με το να αποστασιοποιείται από την ομάδα και να μην λαμβάνει ενεργό ρόλο. Για παράδειγμα, δεν θα επιλέξει να απευθυνθεί εκ μέρους της ομάδας.

Σ: Κύριε Λ., σας ευχαριστώ για τη βοήθειά σας. Ήταν πολύτιμη. Αν θέλετε μπορώ να σας ενημερώσω για τα πορίσματα της έρευνας.

E: Εννοείται, Κ. Θα χαρώ πολύ.

Δεύτερη συνεντευξιαζόμενη: Δασκάλα Γενικής τάξης. Η συνέντευξη έγινε έπειτα από την ολοκλήρωση της πρώτης.

Σ: Γεια σου E. Όπως γνωρίζεις στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης, θα ήθελα τις απόψεις σου, ως δασκάλα, σχετικά με την επιρροή του αναγνωστικού κλίματος της τάξης για τους μαθητές με ENK που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες.

Σ: Θεωρείς ότι ένα περιβάλλον εκπαίδευσης πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα βελτιώνει την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή με ENK;

Δασκάλα: Ναι, πιστεύω ότι ο περιβάλλον γραπτός λόγος πρέπει να υπάρχει σε τέτοια έκταση μέσα στην τάξη ώστε οι μαθητές να εξοικειώνονται με αυτό. Γι' αυτό και προσπαθώ να χρησιμοποιώ διάφορα έργα των παιδιών για τη διακόσμηση της αίθουσας.

Σ: Πιστεύεις ότι η χρήση ειδικά σχεδιασμένου παιδαγωγικού πολυαισθητηριακού υλικού προκαλεί στο μαθητή κίνητρα και ενδιαφέρον για την ανάγνωση;

Δ: Ναι, εννοείς να διαφοροποιώ τις ασκήσεις χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά;

Σ: Ναι.

Δ: Σίγουρα βοηθάει αρκετά γιατί οι μαθητές διψούν για χειροτεχνίες αλλά οι απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος δεν βοηθούν σε αυτό.

Σ: Νομίζεις ότι η χαμηλή προσδοκία επιτυχίας στην ανάγνωση από τη μεριά των εκπαιδευτικών επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή με ENK;

Δ: Ναι, πιστεύω πως ναι. Όχι μόνο οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αλλά και οι προσδοκίες των γονέων.

Σ: Θεωρείς ότι η ενδυνάμωση της αναγνωστικής ικανότητας δημιουργεί στο μαθητή με ENK το αίσθημα της επιτυχίας;

Δ: Βέβαια. Τα παιδιά μπαίνουν πολλές φορές στη διαδικασία να κρίνουν το ένα το άλλο. Το βλέπω και στην τάξη μου. Υπάρχουν μαθητές που δεν τα καταφέρνουν στην ανάγνωση και

τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν αρνητικά σχόλια. Οι μαθητές θεωρούν επιτυχία το γεγονός ότι διάβασαν σωστά χωρίς να κομπιάσουν. Νιώθω τη χαρά που έχουν όταν τα καταφέρνουν.

Σ: Πιστεύεις ότι οι αδυναμίες στους γλωσσικούς μηχανισμούς επηρεάζουν τη σχέση του μαθητή με ENK με τους συνομηλίκους του;

Δ: Ναι, αυτό ισχύει. Είναι το ίδιο που σου έλεγα πριν ότι τα παιδιά κρίνονται μεταξύ τους και αυτό έχει συνέπειες και στις μεταξύ τους σχέσεις.

Σ: Νομίζεις πως η αναγνωστική αυτοεικόνα του μαθητή με ENK επηρεάζει τη συμμετοχή του σε ομαδικές γλωσσικές δραστηριότητες;

Δ: Πιστεύω ότι και αυτό έχει να κάνει με τις σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ τους. Οι συμμαθητές, ας πούμε, δεν θα εμπιστευθούν απόλυτα το μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες και δεν θα του αφήσουν χώρο να δραστηριοποιηθεί στην ομάδα.

Σ: Ε., σε ευχαριστώ πολύ για τη βοήθεια και το χρόνο σου. Αν θέλεις, μπορώ να σε ενημερώσω για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Δ: Τίποτα, Κ. Θα το ήθελα να με ενημερώσεις σχετικά!

Τρίτη συνεντευξιαζόμενη: Θεία της μαθήτριας με ENK. Η συνέντευξη έγινε έπειτα από την ολοκλήρωση της δεύτερης

Σ: Σας ευχαριστώ που ήρθατε. Όπως γνωρίζετε, θα ήθελα να μου πείτε τις απόψεις σχετικά με την επιρροή του αναγνωστικού κλίματος της τάξης για τους μαθητές με ENK που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες.

Θεία: Καλά έκανες και με πήρες. Να μου μιλάς στον ενικό σε παρακαλώ!

Σ: Εντάξει, όπως θέλεις. Θεωρείς ότι ένα περιβάλλον εκπαίδευσης πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα βελτιώνει την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή με ENK;

Θ: Ναι, πιστεύω πως παίζει σημαντικό ρόλο. Έχω δει τη τάξη της Μ. και είναι γεμάτη από διάφορες εικόνες που συνοδεύονται από λέξεις ή προτάσεις. Έτσι, έχω προσπαθήσει και εγώ στο σπίτι να φτιάξω το δωμάτιο της Μ, εκεί που διαβάζει, ώστε να έχει διάφορες εικόνες που να συνδέονται με προτάσεις ή και χωρίς. Κυρίως βάζουμε τις ζωγραφιές της.

Σ: Πιστεύεις ότι η χρήση ειδικά σχεδιασμένου παιδαγωγικού πολυαισθητηριακού υλικού προκαλεί στο μαθητή κίνητρα και ενδιαφέρον για την ανάγνωση;

Θ: Πάρα πολύ. Αφού η Μ. κάθε φορά που έρχεται σπίτι μετά από τη δική σου παρέμβαση μου μιλάει για τις ασκήσεις που της βάζεις. Και σε περιμένει, εννοείται, την επόμενη φορά που είναι να έρθεις. Τις κάνει και τις ασκησούλες που της βάζουνε γραπτώς αλλά μπορεί και να βαρεθεί να και να προσπαθήσει να το αποφύγει.

Σ: Νομίζεις ότι η χαμηλή προσδοκία επιτυχίας στην ανάγνωση επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή με ENK;

Θ: Ναι. Από την αρχή που καταλάβαμε ότι η Μ. έχει μια καθυστέρηση, όλοι οι ειδικοί μας έλεγαν ότι πρέπει να την ενισχύουμε και να της λέμε μπράβο.

Σ: Θεωρείς ότι η ενδυνάμωση της αναγνωστικής ικανότητας δημιουργεί στο μαθητή με ENK το αίσθημα της επιτυχίας;

Θ: Σίγουρα. Η Μ. καταλαβαίνει πότε τα πάει καλά και πότε όχι και απογοητεύεται ή χαίρεται αναλόγως. Όταν διαβάζει σωστά και της λέμε «Μπράβο» νιώθει χαρούμενη και θέλει να συνεχίσει. Πιστεύω όμως ότι όσο περνάει ο καιρός η Μ. τα καταφέρνει όλο και καλύτερα. Ο χρόνος είναι μεγάλος σύμμαχος.

Σ: Είναι λογικό αυτό που λες. Πιστεύεις ότι οι αδυναμίες στους γλωσσικούς μηχανισμούς επηρεάζουν τη σχέση του μαθητή με ENK με τους συνομηλίκους του;

Θ: Ναι, αυτό είναι και το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε. Τώρα τα πράγματα είναι καλύτερα, αλλά στην αρχή της χρονιάς τα παιδιά δεν έκαναν παρέα με τη Μ. Μπορώ να σου πω ότι πολλές φορές την κορόιδευαν. Τώρα το έχουμε ξεπεράσει λίγο αυτό.

Σ: Το κατανοώ. Με την ίδια λογική, νομίζεις πως η αναγνωστική αυτοεικόνα του μαθητή με ENK επηρεάζει τη συμμετοχή του σε ομαδικές γλωσσικές δραστηριότητες;

Θ: Σαφώς, θεωρώ ότι όλα ξεκινούν από τις δυσκολίες της Μ.

Σ: Σε ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο σου, για τη βοήθεια και την εμπιστοσύνη σου. Αν θέλεις μπορώ να σε ενημερώσω σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας.

Θ: Τίποτα, εγώ σε ευχαριστώ. Θα σου τηλεφωνήσω να τα πούμε.