

Θέμα εργασίας :

Εκπαιδευτική παρέμβαση σύμφωνα με το μοντέλο «Ανταπόκριση στην Παρέμβαση» (RtI): Βελτιώνοντας την Αναγνωστική Ευχέρεια μαθήτριας δευτέρας Δημοτικού.



Βαρδαξής Γεώργιος,

(ΑΜ:1009253)

Επιβλέποντες Καθηγητές:

κ. Τζιβνίκου Σωτηρία

κ. Καραγιαννίδης Χαράλαμπος



Βόλος, 2013



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 11717/1
Ημερ. Εισ.: 17-12-2013
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ
2013
ΒΑΡ

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τα πρόσωπα που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την υπεύθυνη καθηγήτρια κύρια Σωτηρία Τζιβινίκου, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε αναθέτοντας μου αυτή την εργασία, καθώς και για την αμέριστη βοήθεια και καθοδήγηση που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια της χρόνιας

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Χαράλαμπο Καραγιάννη που στήριξε με διακριτικό τρόπο την προσπάθεια μου.

Επιπλέον οφείλω να ευχαριστήσω την διευθύντρια του 8^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ν. Ιώνιας Βόλου καθώς και όλους τους εκπαιδευτικούς, ιδιαιτέρως την κ Χαρούλα Στρέγκλια, διότι χωρίς την δίκη τους συμβολή δεν θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με κατανόηση και συμπαράσταση βοήθησαν να ξεπεραστούν τυχόν προβλήματα και να φτάσουμε τελικά στην εκπόνηση της εργασίας.

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται το ενδιαφέρον γύρω από την ανάγνωση, καθώς αποτελεί μια από τις ουσιαστικότερες γνωστικές διεργασίες. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα ενός εξατομικευμένου προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης για την υποστήριξη της αναγνωστικής ευχέρειας, μαθήτριας Β' Δημοτικού. Παράλληλα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης βασίζεται στην στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων. Επίσης το πρόγραμμα αυτό υιοθετεί, κατά τον σχεδιασμό, τις βασικές αρχές του μοντέλου «ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση» (RtI). Από την εφαρμογή της παρέμβασης προκύπτει σημαντική βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας αλλά και της αναγνωστικής ικανότητας, γενικά. Τέλος επιχειρείται σύγκριση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε σχέση με άλλα ερευνητικά πορίσματα.

Abstract

In recent years, the interest around the reading process, which is one of the most fundamental cognitive processes, is on a rise. This paper aims on investigating the effectiveness of an individualized educational program to support reading fluency on a 2nd grade pupil. Alongside this educational program is based on the repeated reading strategy. Also this program incorporates, during designing, the basic principles of the model "response to instruction/ intervention" (RtI). The implementation of this individualized educational program resulted in a significant improvement both in reading fluency and reading comprehension, in general. Finally a comparison and an interpretation of the results relative to other research findings is attempted.

Λέξεις κλειδιά

Λέξεις κλειδιά για την παρούσα εργασία είναι οι παρακάτω:

- ✓ Ανάγνωση
- ✓ Αναγνωστικές δυσκολίες
- ✓ Αναγνωστική ευχέρεια
- ✓ Αποκωδικοποίηση
- ✓ Κατανόηση
- ✓ Αξιολόγηση
- ✓ Ανταπόκριση στην Παρέμβαση

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	1
Περίληψη	2
1. Εισαγωγή	6
2. Θεωρητική τεκμηρίωση.....	7
2.1. Η ανάγνωση ως έννοια.....	7
2.2. Αναγνωστικές δυσκολίες	10
2.3. Αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών	13
2.3.1. Μέθοδοι υποστήριξης και στρατηγικές για την αποκωδικοποίηση.	14
2.3.2. Μέθοδοι υποστήριξης για την κατανόηση.	18
2.4 Αξιολόγηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και αναγνωστικών δεξιοτήτων.....	22
2.4.1. Το κριτήριο της απόκλισης.....	22
2.4.2. Ανταπόκριση στη Διδασκαλία/Παρέμβαση	23
2.5. Προγράμματα στρατηγικών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αναγνωστικής ευχέρειας.....	27
2.5.1. Υποδειγματική ηχηρή ανάγνωση.	28
2.5.2. Άμεση διδασκαλία	29
2.5.3. Η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων	29
2.5.4. Χορωδιακή ανάγνωση.....	30
2.5.5. Χρωματισμός της ανάγνωσης.....	30
2.5.6. Καλλιέργεια Φιλαναγνωσίας.....	31
3. Μεθοδολογία της έρευνας	32
3.1. Σκοπός έρευνας	32
3.2. Ερευνητική υπόθεση	33
3.3. Τα υποκείμενα της έρευνας.....	34
3.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	36
3.4. Εργαλεία και μέσα συλλογής δεδομένων.....	42
4. Αποτελέσματα της έρευνας	52
4.1. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων	52
4.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων	52

5. Συζήτηση και Συμπεράσματα της έρευνας.....	63
5.1. Ερμηνεία αποτελεσμάτων	63
5.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	66
5.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	67
6. Βιβλιογραφία	68
6.1. Ελληνόγλωσση	68
6.2. Ξενόγλωσση	70
Παράρτημα	74
Πρωτόκολλο Αξιολόγησης Μαθητή	75
Υλικό για την Αρχική και Τελική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.....	84
Φόρμες για την Αρχική και Τελική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	87
Αποτελέσματα αρχικής και τελικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού	92
Παράδειγμα φόρμας ημερήσιας καταγραφής προόδου.....	94
Ρουμπρίκες ημερήσιας καταγραφής της προόδου	101
Υλικό για την υποστήριξη της ανάγνωσης	112
Φύλλα αυτοαξιολόγησης της μαθητρίας.....	123

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, πραγματοποιήθηκε η παρούσα ερευνητική εργασία με αντικείμενο την ανάγνωση και συγκεκριμένα την αναγνωστική ευχέρεια. Στην πράξη εφαρμόστηκε ένα εξατομικευμένο, εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης σε μια μαθήτρια της Β' δημοτικού, στο 8^ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας Βόλου.

Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη της αποτελεσματικότητας του εν λόγω προγράμματος παρέμβασης, το οποίο σχεδιάστηκε πάνω στις βασικές αρχές του μοντέλου «ανταπόκριση στη διδασκαλία/ παρέμβαση» (RtI). Μάλιστα για την ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων.

Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται οι διδασκαλίες/ παρεμβάσεις, με εκτενής περιγραφή της διαδικασίας, και ανάλυση εις βάθος των αποτελεσμάτων της. Επιπλέον υπήρξε προσπάθεια να παρουσιαστούν και να συγκριθούν τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, με πορίσματα άλλων ερευνών, ώστε επιτευχτεί η εξαγωγή συμπερασμάτων. Τέλος παρουσιάζονται οι προτάσεις μας για μελλοντικές έρευνες αναφορικά με την αναγνωστική ευχέρεια.

2. Θεωρητική τεκμηρίωση

2.1. Η ανάγνωση ως έννοια

Είναι ευρέως αποδεκτό, ότι η ανάγνωση αποτελεί μια δεξιότητα ζωτικής σημασίας για την εξέλιξη του ατόμου. Πιο αναλυτικά, αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για την επιτυχία στην σχολική ζωή άλλα και σε άλλους τομείς της ενήλικου ζωής του ατόμου, (A Hierbert, E., Scott, J., Wilkinson. 1998). Λόγω της σπουδαιότητας της, η μάθηση της ανάγνωσης αποτελεί βασική επιδίωξη και επίκεντρο ενδιαφέροντος κάθε σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. (Πόρποδας 2002) Μάλιστα τις τελευταίες δεκαετίες έχει πραγματοποιηθεί σημαντική πρόοδος όσον αφορά στην κατανόηση της νοητικής διαδικασίας που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Μελετώντας κανείς την σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνει ότι έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για τον προσδιορισμό της έννοιας της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα ο Πόρποδας, (2002) αναφέρει ότι ως ανάγνωση νοείται η μετάφραση ή η αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα. Επιπλέον έχει διατυπωθεί ότι η ανάγνωση αποτελεί μια σύνθετη γνωστική λειτουργία που απαιτεί κάποιες ικανότητες όπως είναι οι οπτικές, κινητικές και ακουστικές. Έτσι το άτομο καθίσταται ικανό να αναγνωρίσει τα σύμβολα και τις λέξεις, να τις συνθέσει με τους κατάλληλους ήχους, έτσι ώστε με βάση τις προηγούμενες γνώσεις του να τους προσδώσει σημασία. (Τάφα, 1995)

Σε κάποιο άλλο κομμάτι της βιβλιογραφίας ο Pumfrey (1991) αναφέρει ότι η ανάγνωση είναι η ικανότητα/ δεξιότητα του ατόμου να κατανοεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων μέσω ενός κειμένου. Τέλος η πλειονότητα των ειδικών που εξετάζουν την ανάγνωση φαίνεται να συμφωνούν στον έξης ορισμό: Ανάγνωση είναι η διαδικασία κατά την οποία εξάγει κάποιος νόημα από τον γραπτό λόγο. Ενώ παράλληλα είναι μια σύνθετη ικανότητα που απαιτεί τον συντονισμό πλήθους αλληλένδετων πηγών πληροφόρησης. (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985).

Παρόλο που υπάρχουν, σχετικά, πολλές θεωρήσεις για τον προσδιορισμό της έννοιας της ανάγνωσης, οι περισσότερες συγκλίνουν σε δυο βασικές. Παρακάτω παρατίθενται οι βασικές αυτές θεωρήσεις για τον ορισμό της ανάγνωσης.

A) Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή έχει διαμορφωθεί από τον Elkonin (1968, 1973). Υποστηρίζει ότι η ανάγνωση είναι μια γνωστική δραστηριότητα κατά την οποία συντελείται η αναδημιουργία της φωνολογικής ταυτότητας μιας λέξης με βάση τη γραπτή αναπαράσταση της. (Πόρποδας, 2002).

B) Ψυχογλωσσική προσέγγιση

Οι N.Chomsky και M. Halle (1968) υποστηρίζουν, ότι οι αναγνώστες με βάση την ορθογραφική αναπαράσταση του γραπτού λόγου και έχοντας λάβει υπόψη τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, μπορούν κατά την ανάγνωση να παράγουν τις σωστές φωνητικές παραστάσεις, αξιοποιώντας τους ίδιους κανόνες που εφαρμοστήκαν για την κατανόηση και την παράγωγή της ομιλίας. (Πόρποδας, 2002)

Αξιοσημείωτη είναι επίσης η προσπάθεια προσέγγισης της ανάγνωσης όπως προκύπτει από την μελέτη της παραγωγής και της πρόληψης του προφορικού λόγου καθώς και από την διερεύνηση των βασικών δεξιοτήτων που αφορούν την γλωσσά. Συμφωνά με την θεώρηση αυτή η ανάγνωση θεωρείται ως μια σκόπιμα αποκτώμενη και γλωσσικά εξαρτώμενη δεξιότητα, η οποία βασίζεται στην επίγνωση που έχει ο αναγνώστης ως ήδη χρήστης του προφορικού λόγου. Με βάση αυτή την επίγνωση κατά την ανάγνωση διαφοροποιείται η σύνθετη γλωσσική διαδικασία και έτσι ο αναγνώστης κατανοεί τη σημασία του μηνύματος που υπάρχει στον γραπτό λόγο. (Mattingly, 1972)

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να αναφερθούμε στις βασικές γνωστικές λειτουργίες που συνθέτουν την ανάγνωση. Συγκεκριμένα, όταν μιλάμε για ανάγνωση αναφερόμαστε σε δυο βασικές και ανεξάρτητες λειτουργίες οι οποίες είναι:

A) Η αποκωδικοποίηση

Πρόκειται για την γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων καθώς και τη μετάφραση τους σε φωνολογική αναπαράσταση (Πόρποδας, 2002). Δηλαδή αποτελεί την «τεχνική» με την οποία το άτομο κατορθώνει να αποκρυπτογραφεί, να αρθρώνει και να αποδίδει προφορικά τον

γραφτό λόγο (Βάμβουκας, 1984). Όμως η λειτουργία αυτή έχει τις εξής προϋποθέσεις:

- Γνώση του ορθογραφικού συστήματος.
- Επίγνωση ότι ο προφορικός λόγος συγκροτείται από φωνητικές μονάδες, που αναπαριστούνται με γραπτά σύμβολα.
- Σωστή λειτουργία της αντίληψης και της μνήμης για την αναγνώριση γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών.

B) Η κατανόηση

Αναφέρεται ότι η γνωστική λειτουργία που απαιτείται για την ολοκλήρωση της διαδικασίας της ανάγνωσης, ουσιαστικά αποτελεί την διαδικασία ανάσυρσης και πρόσβασης στην σημασιολογική μνήμη του αναγνώστη (Πόρποδας, 2002). Πιο αναλυτικά η Παντελιάδου (2011) επισημαίνει ότι η κατανόηση είναι μια διαδικασία κατασκευής νοήματος από γραπτό κείμενο, που στηρίζεται στον πολύπλοκο συντονισμό ενός αριθμού αλληλοσυνδεόμενων πηγών πληροφόρησης. Τέλος η κατανόηση είναι η ικανότητα που έχει κάποιος να επεξεργάζεται, να αξιολογεί και να ενσωματώνει την πραγματολογική γνώση (Guestello et al., 2000, όπως αναφέρθηκε στο Κnox, 2008). Βέβαια η ικανότητα αποτελείται από κάποια επίπεδα που κατακτώνται σταδιακά με την βαθμιαία γνωστική ανάπτυξη του ατόμου.

Συνοψίζοντας, οι δυο βασικές γνωστικές λειτουργίες της ανάγνωσης αλληλοεπηρεάζονται και σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους. Έτσι σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η βασική αναγνωστική ικανότητα μπορεί να προσδιοριστεί με βάση το επίπεδο λειτουργίας της αποκωδικοποίησης και της ικανότητας κατανόησης του προφορικού λόγου. Ενώ η δυσχέρεια σε αυτές τις δύο λειτουργίες μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες στην ανάγνωση, ένα θέμα που θα μας απασχολήσει στην επόμενη ενότητα.

2.2. Αναγνωστικές δυσκολίες

Οι δυσκολίες ανάγνωσης των μαθητών σχετίζονται με την γνωστική επεξεργασία της λέξης. Ωστόσο επισημαίνεται ότι η αιτία των δυσκολιών μπορεί να προέρχεται είτε από εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι η διαταραγμένη οικογενειακή κατάσταση ή ελλιπής φοίτηση, είτε να οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες, όπως είναι το χαμηλό νοητικό δυναμικό ή το χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Μάλιστα σε μια προσπάθεια να ταξινομηθούν οι αναγνωστικές δυσκολίες, αυτές διακρίνονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες α) στις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες και β) στις γενικές δυσκολίες ανάγνωσης.

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία, οι ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες, αναφέρονται στην μη αναμενόμενη αποτυχία στην ανάγνωση, όταν όλοι οι παράγοντες που την συνθέτουν και την επηρεάζουν είναι θετικοί. Οι δυσκολίες αυτές ταυτίζονται ή αποτελούν τα κυριότερα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Μάλιστα η δυσλεξία, σύμφωνα με το *International Dyslexia Association*, είναι μια νευρολογικής φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Επιπλέον ποικίλλει ως προς τον βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και την γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας. Οι δυσκολίες κυρίως εντοπίζονται στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Τέλος αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση

Ενώ η δεύτερη κατηγορία αφορά τις δυσκολίες στην ανάγνωση που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, ως αποτέλεσμα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών ή του χαμηλού νοητικού δυναμικού (Πόρποδας, 2002). Τέλος και στις δυο κατηγορίες, οι δυσκολίες στην ανάγνωση εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια και στην κατανόηση (Archer, Gleason & Vachon, 2003).

Εκτενέστερα, όσον αφορά τις δυσκολίες αποκωδικοποίησης, αυτές σχετίζονται με έλλειμμα στην φωνολογική επεξεργασία και χαμηλή ανάπτυξη της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Μάλιστα οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στις περισσότερες περιπτώσεις δυσκολεύονται

να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και να εμπεδώσουν την αποκωδικοποίηση (Κωτούλας, 2003, Πόρποδας, 1992).

Αναλυτικότερα οι πιο βασικές δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση είναι οι έξι: (Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. 2007)

- Η ανάγνωση χαρακτηρίζεται από πολλά λάθη αντικαταστάσεων, παραλείψεων και αντιμεταθέσεων γραμμάτων.
- Η αποκωδικοποίηση σε μεγάλο βαθμό στηρίζεται στη επεξεργασία γράμμα προς γράμμα.
- Χαρακτηριστική δυσκολία στην αποκωδικοποίηση λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα και λέξεων χαμηλής συχνότητας.
- Στη δυσκολία χειρισμού των φωνημάτων όσον αφορά την κατάτμηση, την αφαίρεση και την παραγωγή ομοιοκαταληξίας.
- Περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο.
- Δυσκολία στην αυτόματη αναγνώριση συχνόχρηστων λέξεων.

Τέλος είναι αναγκαίο να υπογραμμιστεί ότι οι μαθητές που έχουν δυσκολία να αποκωδικοποιούν με ταχύτητα και ακρίβεια, δεσμεύουν σημαντικές γνωστικές πηγές. Έτσι υπερφορτώνοντας την ήδη περιοριζόμενη μνήμη, επηρεάζουν την ευχέρεια της ανάγνωσης αλλά και την εξαγωγή νοήματος από κείμενο. (Παντελιάδου, 2011)

Ένας άλλος τομέας όπου εντοπίζονται αναγνωστικές δυσκολίες, είναι η αναγνωστική ευχέρεια. Πρόκειται για έναν ιδιαίτερα σημαντικό τομέα, οπου δεν έχει ερευνηθεί εκτενώς και ιδιαίτερα όσον αφορά την ελληνική γλωσσά, καθώς οι έρευνες είναι ελάχιστες. Γι'αυτό προέκυψε η ανάγκη η παρούσα εργασία να έχει σαν επίκεντρο την αναγνωστική ευχέρεια.

Η ευχέρεια, λοιπόν, ορίζεται ως η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία. (Archer και συν., 2003). Επίσης πρόκειται για την ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά, χωρίς προσπάθεια, και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Παράλληλα, σύμφωνα με τους Πρωτόπαπα & Σκαλούμπακα (2008) η ευχέρεια σχετίζεται με την αυτοματοποίηση των αναγνωστικών διεργασιών, και η έλλειψη της δυσχεραίνει την κατανόηση των γραπτών κειμένων και γενικότερα την σχολική επίδοση.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Πρωτόπαπας (2008), το πιο συχνό πρόβλημα που παρουσιάζεται είναι ότι πολλοί μαθητές, ενώ έχουν επαρκή επίδοση

στον τομέα της αποκωδικοποίησης, δυσκολεύονται στην αυτόματη αναγνώριση και ανάγνωση λέξεων και παραμένουν αργοί αναγνώστες. Επομένως οι μαθητές με δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια, χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους για να διαβάσουν ένα κείμενο ή μικρό βιβλίο, καθώς διαβάζουν αργά και με δυσκολία, τόσο στην ηχηρή, όσο και στη σιωπηρή ανάγνωση. Επίσης συχνά σταματούν για να προφέρουν μια λέξη συλλαβιστά ή γράμμα- γράμμα, χάνουν τη σειρά τους και επαναλαμβάνουν μέρη του κειμένου για να τα κατανοήσουν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007), με αποτέλεσμα το διάβασμά τους να μην είναι στρωτό και εκφραστικό με τις απαραίτητες αλλαγές στον τόνο και το ύφος της φωνής (Minskoff, 2005). Τέλος οι μαθητές εξαιτίας των δυσκολιών τους στην αναγνωστική ευχέρεια βιώνουν άγχος και απογοήτευση όταν διαβάζουν δυνατά, είτε λόγω της χαμηλής ταχύτητας, είτε λόγω των πολλών λαθών.

Ο τελευταίος τομέας όπου εντοπίζονται δυσκολίες σχετίζεται με τη κατανόηση, η οποία είναι μια δεξιότητα που διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου, γι' αυτό έχει ιδιαίτερα σημαντική θέση σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα των περισσότερων σύγχρονων κοινωνιών. Στην πραγματικότητα η κατανόηση αποτελεί τον κύριο στόχο της διαδικασίας της ανάγνωσης, που δεν είναι άλλος από την απόδοση νοήματος μέσα από την επεξεργασία του γραπτού λόγου (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Σε μια πιο αναλυτική μορφή, οι δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης όπως αυτές παρατηρούνται, είναι κυρίως αποτέλεσμα χαμηλής ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων ή εμφανίζονται εξαιτίας ελλειμμάτων στη γνώση και χρήση μεταγλωσσικών στρατηγικών από τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες (Πόρποδας, 2003, Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Συγκεκριμένα οι μαθητές εξαιτίας περιορισμών στην συγκέντρωση της μνήμης και του λεξιλογίου, αδυνατούν να επεξεργαστούν νοηματικά ένα κείμενο. Επιπρόσθετα δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά στρατηγικές για την δόμηση νοητικών αναπαραστάσεων. Απόρροια όλων των παραπάνω είναι να υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση των πληροφοριών μέσα από κείμενο, στην οργάνωση και στην διάκριση τους, καθώς επίσης στην σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση και στην εξαγωγή συμπεράσματος. (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

2.3. Αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών

Διερευνώντας την σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών αντιμετωπίζει σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες. Επί παραδείγματι ο Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος Δυσλεξίας (European Dyslexia Association-EDA) αναφέρει ότι το 8% του μαθητικού πληθυσμού στις χώρες – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αντιμετωπίζει έντονα αναγνωστικά προβλήματα. Επιπλέον όσον αφορά τα ερευνητικά δεδομένα, που σχετίζονται με τον ελληνικό χώρο, πρόσφατη έρευνα σε μεγάλο δείγμα μαθητών (n=587) διαφόρων σχολείων, δείχνει ότι η συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών σε αναγνωστικές δεξιότητες κυμαίνεται μεταξύ 3% με 11%, ανάλογα με το είδος της δεξιότητας (Mouzaki & Sideridis, 2007).

Επομένως είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί της ανάγνωσης να σχεδιάσουν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα αντιμετώπισης. Μάλιστα σύμφωνα με τους Snow, Burns & Griffin (1998), η έγκαιρη διδακτική παρέμβαση – ιδιαίτερα σε παιδιά πρώτης και δευτέρας δημοτικού- έχει σημαντικά αποτελέσματα όσον αφορά την περαιτέρω ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου και η έγκαιρη παροχή ειδικά σχεδιασμένης παρεμβατικής διδασκαλίας, συνιστά τον πιο αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης δυσκολιών μάθησης σε καίρια γνωστικά αντικείμενα όπως είναι η ανάγνωση.

Οι αναγνωστικές δυσκολίες σχετίζονται με τέσσερις διαστάσεις της ανάγνωσης: την φωνολογική ενημερότητα, την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση (Chard, Vaughn & Tyler, 2002). Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιάσουμε τις κυριότερες μεθόδους διδασκαλίας για την ανάγνωση και θα αναφερθούμε γενικά στις στρατηγικές που αξιοποιούνται για την υποστήριξη της ανάγνωσης. Αναλυτικότερα θα επικεντρωθούμε στις στρατηγικές και στις μεθόδους που αφορούν την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση.

2.3.1. Μέθοδοι υποστήριξης και στρατηγικές για την αποκωδικοποίηση.

Σύμφωνα με τους Παντελιάδου & Αντωνίου (2008) η ακριβής αναγνωστική αποκωδικοποίηση για τους μαθητές ενισχύεται με μια σειρά μεθόδων-τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση αυτής της δεξιότητας. Συγκεκριμένα η ανάπτυξη της δεξιότητας της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης προωθείται μέσω των εξής μεθόδων και τεχνικών:

A) Η επανάληψη των αναγνώσεων ενός κειμένου. Ειδικότερα, η επανάληψη με καθοδήγηση είτε μέσω ανάγνωσης του κειμένου από υπολογιστή, είτε με ερωτήσεις, διορθώσεις ή μεγαλόφωνη ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Μάλιστα προτείνονται για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού ως η πιο αποτελεσματική μέθοδος (Carlisle & Rice, 2002). Ιδιαίτερα θετική επίδραση φαίνεται να έχει και σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις. Ανεξάρτητα από την ηλικία και την τάξη του μαθητή συμπεραίνεται ότι οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι των αναγνωστικών επαναλήψεων είναι:

- **Η ανάγνωση με ηχώ:** Περιλαμβάνει την αρχική ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό ή κάποιο συμμαθητή και επανάληψη από τον μαθητή με δυσκολίες στην ανάγνωση.
- **Η ανάγνωση μέσω της συνεργασίας:** Η διαδικασία της ανάγνωσης γίνεται μέσω της συνεργασίας δυο μαθητών. Η δυνάδα αυτή θα πρέπει να αποτελείται από έναν ικανό και από έναν αδύναμο αναγνώστη.

B) Οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι. Η συμμετοχή των αισθήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν αποδειχτεί ιδιαίτερα σημαντικές στην μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, τόσο στην ειδική όσο και στην γενική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα οι παραπάνω μέθοδοι βοηθούν τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες να κατακτήσουν τη σύνδεση του σχήματος-γράμματος με το φώνημα που αντιπροσωπεύει. Μερικές πολυαισθητηριακές μέθοδοι είναι: η μέθοδος Montessori, οι τεχνικές Fernald και η μέθοδος Orton-Gillingham.

Γ) Η μέθοδος Montessori. Σύμφωνα με την Montessori η ανάγνωση και η γραφή κατέχουν κεντρική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γι αυτό θεωρούσε ότι για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία τους είναι αναγκαίο οι μαθητές να

διδάσκονται την ανάγνωση και την γραφή παράλληλα. (Κουτσοβάνου 1992). Παρακάτω παρουσιάζεται βήμα - βήμα η διδασκαλία της ανάγνωσης συνδυαζόμενη με την εκμάθηση της γραφής σύμφωνα με τις αρχές της Montessori. (Bertini G, Παπαμανώλης Κ, 1985).

- 1) Δίνονται στον μαθητή τρισδιάστατα γράμματα για να ψηλαφηθούν, να σχεδιαστεί το περίγραμμά τους και να ζωγραφιστούν, ώστε ο ίδιος να εξοικειωθεί με το σχήμα, ενώ ταυτόχρονα προφέρονται για να κατανοηθεί και ο ήχος τους.
- 2) Ο μαθητής καθοδηγείται στην γραφή και στην ταυτόχρονη προφορά του φθόγγου, ώστε αυτός να συνδεθεί με όλες τις αισθήσεις του. Δηλαδή στόχος είναι να εξασκήσει την οπτική, την ακουστική αλλά και την κιναισθητική του αντίληψη.
- 3) Στην συνέχεια για να αποτυπωθεί η εικόνα ακόμα καλύτερα, γίνεται ψηλάφηση του γράμματος από σμυριδόχαρτο με κλειστά μάτια.
- 4) Επιπλέον ζητείται από τον μαθητή, ακούγοντας το φώνημα, να επιλέξει μεταξύ άλλων το γράμμα που αντιστοιχεί σ' αυτό, ελέγχοντας έτσι την ολοκλήρωση της εμπέδωσης. Σε περίπτωση αποτυχίας επαναλαμβάνεται η διαδικασία.
- 5) Τέλος τα γράμματα απομακρύνονται για λίγο και στη συνέχεια επιδεικνύονται στον μαθητή οδηγώντας τον σε συνδυασμούς σταδιακά φωνήεν – σύμφωνο– συλλαβή ώστε να αντιληφθεί την λέξη.

Δ) Η μέθοδος «Αναγνωστική επιτυχία (Reading Success): Εκπαίδευση στις στρατηγικές αναγνώρισης».

Η μέθοδος αυτή ακολουθεί την εκμάθηση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Διαμορφώθηκε σταδιακά με βάση τις εργασίες των Lovvitt και Hansen το 1986. Βασική θέση του προγράμματος είναι ότι για βελτιώσει κάποιος τις δεξιότητες της ανάγνωσης, πρέπει να εξασκηθεί στην αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια και στην κατανόηση (Lorna, 1997). Αναλυτικότερα η μέθοδος αυτή υποστηρίζει ότι οι μαθητές απαιτείται να διδάσκονται τις παρακάτω τεχνικές αποκωδικοποίησης:

- τη φωνημική ανάλυση
- την ανάλυση σε μέρη
- την οπτική αναγνώριση των λέξεων

Στην αρχή χρησιμοποιούνται καρτέλες γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, οι οποίες όμως δεν αποτελούν ανεξάρτητο υλικό για μεμονωμένη διδασκαλία. Μετά την άσκηση στις «καρτέλες φωνημάτων» και ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή, ακολουθεί μεγαλόφωνη ανάγνωση προτάσεων, φράσεων ή κειμένου. Παρακάτω παρουσιάζονται οι αρχές και τα βήματα της εφαρμογής της μεθόδου.

- 1) Αρχικά για να ενεργοποιηθεί η προηγούμενη γνώση του μαθητή συζητείται το θέμα του κειμένου ή των προτάσεων με αφορμή τον τίτλο, τη ζωγραφιά ή την εικόνα.
- 2) Στην συνέχεια όπου υπάρχουν προβλήματα αποκωδικοποίησης γραμμάτων, λέξεων ή σημαντικών λέξεων για την συνοχή του κειμένου, πραγματοποιούνται επαναληπτικές δραστηριότητες.
- 3) Η σιωπηρή ανάγνωση προτείνεται στον μαθητή.
- 4) Ακολουθεί μεγαλόφωνη ανάγνωση. Σε περίπτωση άγνωστης λέξης ή λανθασμένης ανάγνωσης, παρέχεται άμεση ανατροφοδότηση με στόχο την ανεξαρτητοποίηση του μαθητή στην ανάγνωση.
- 5) Χρονομέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας και καταγραφή λαθών σε δείγμα 100 λέξεων από το πιο πρόσφατο μέρος του κειμένου.
- 6) Έπειτα γίνεται, από κοινού με τον μαθητή, μέτρηση των επιδόσεών του στους τομείς της αναγνωστικής ακρίβειας και ευχέρειας.
- 7) Τέλος γίνεται ανάλυση των δεδομένων για να καθοριστεί περαιτέρω πρόγραμμα παρέμβασης για την επίλυση της αναγνωστικής ικανότητας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα «Αναγνωστική επιτυχία» εξακολουθεί να εφαρμόζεται και να βελτιώνεται με τροποποιήσεις από τα τέλη του της δεκαετίας του 1970 μέχρι και σήμερα (Παντελιάδου, 2011).

Ε) Κάρτες αστραπή (Flashcards): Αποτελεί μια από τις τεχνικές για την ενίσχυση της αποκωδικοποίησης. Ουσιαστικά πρόκειται για κάρτες δύο όψεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διδασκαλία. Για παράδειγμα, αν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, στη μια όψη

απεικονίζεται ένα γράμμα και στην άλλη ένα αντικείμενο, το όνομα του οποίου ξεκινά από το γράμμα αυτό.

Συγκεκριμένα η κάρτα κάθε φορά μπλέκεται στα δάχτυλα του εκπαιδευτικού δείχνοντας στον μαθητή κάποιο γράμμα το οποίο καλείται να πει. Αν ο μαθητής δεν ανταποκριθεί, η κάρτα στρέφεται από την άλλη πλευρά όπου υπάρχει μια εικόνα. Έτσι βλέποντας την εικόνα ο μαθητής ανακαλεί το όνομα του αντικειμένου, επικεντρώνεται στο αρχικό γράμμα και το προφέρει. Η περιστροφή της κάρτας μπορεί να επαναληφθεί όσο συχνά χρειάζεται (Nicholson, 1998· Tan & Nicholson, 1997).

2.3.2. Μέθοδοι υποστήριξης για την κατανόηση.

Αναμφισβήτητα ο κυριότερος σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση, δηλαδή η εξαγωγή νοήματος από ένα γραπτό κείμενο. Έτσι τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των ερευνητών σχετικά με τις δυσκολίες κατανόησης και την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων υποστήριξης. Μάλιστα υποστηρίζεται ότι ως προς τις διδακτικές παρεμβάσεις αυτές διακρίνονται (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001, Souvignier & Antoniou, 2007):

- Σε προσεγγίσεις που ενισχύουν τις βασικές δεξιότητες, όπως είναι η ακριβής και ευχερής ανάγνωση (Rashote & Torgessen, 1985).
- Σε προσεγγίσεις που καλλιεργούν τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Wilder & Williams, 2001).

Παρακάτω παρατίθενται οι κυριότερες και πιο αποτελεσματικές μέθοδοι που αναφέρονται στην διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων (Πόρποδας, 2002):

A) Η ανάπτυξη του λεξιλογίου: οι μαθητές μέσω της άμεσης διδασκαλίας εξασκούνται στον έλεγχο του περιεχομένου ενός κειμένου, στην καταγραφή των άγνωστων λέξεων του, στην εξέταση της δομής κάθε άγνωστης λέξης, στην αναζήτηση κάποιων εξηγήσεων μέσα στο ίδιο το κείμενο -αν υπάρχουν- και στην καταγραφή, καθώς και στην χρήση λεξικού. Κατόπιν, σκέφτονται τη σημασία των λέξεων και δοκιμάζουν να διαβάσουν το κείμενο χρησιμοποιώντας τις επεξηγήσεις των άγνωστων λέξεων, ελέγχοντας ταυτόχρονα αν το κατανοούν.

B) Η επανάληψη των αναγνώσεων ενός κειμένου: οι μαθητές με ή χωρίς καθοδήγηση ξαναδιαβάζουν ένα κείμενο, πράγμα το οποίο συμβάλλει στην ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας και κατά συνέπεια στην αποκωδικοποίηση του νοήματος του κειμένου, δηλαδή στην αναγνωστική κατανόηση.

Γ) «Ανάκτηση της ανάγνωσης» (Clay, 1991). Έμφαση σε αυτή την μέθοδο δίνεται στην αποκωδικοποίηση αυθεντικών κειμένων. Αρχικά οι μαθητές κάνουν μια οπτική αναγνώριση του κειμένου, αναγνωρίζοντας την κατεύθυνση της γραφής, τις ακολουθίες αντικειμένων και το μέγεθος των γραμμάτων. Στη συνέχεια διαβάζουν το κείμενο, γράφουν μια δική τους ιστορία, κάνουν φωνημική ανάλυση των λέξεων που χρησιμοποίησαν, ξεχωρίζουν τις προτάσεις της ιστορίας τους και τις επανασυνδέουν έτσι ώστε να προκύψει ξανά κείμενο.

Συμπληρωματικά ο Χρηστάκης (2000) αναφέρει μερικές ακόμα τεχνικές που ενισχύουν αποτελεσματικά τις βασικές δεξιότητες.

A) Η τεχνική του συντρόφου: Ορίζεται ένας συμμαθητής ως συνεργάτης του παιδιού που έχει αναγνωστικές δυσκολίες. Οι δύο μαθητές διαβάζουν από κοινού το κείμενο, πριν αυτό αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας από την τάξη. Η διαδικασία αυτή ευνοεί την ενεργητική συμμετοχή και την ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος.

B) Η τροποποίηση του κειμένου: Προσαρμογή του κειμένου με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει ευκολότερο. Το κείμενο δηλαδή, επεξεργάζεται έτσι ώστε να έχει μικρές προτάσεις, απλή συντακτική δομή, μεγάλες και ευδιάκριτες εικόνες. Επίσης σημαντικό είναι να χρησιμοποιούνται υλικά διαφορετικού επίπεδου αναγνωστικής ικανότητας, όπως είναι ανάγνωση διαφόρων εντύπων, παραμυθιών και ιστοριών με σκοπό οι μαθητές να ανταποκρίνονται καλύτερα στην διαδικασία της ανάγνωσης.

Μια άλλη πρόταση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην κατανόηση κειμένου αποτελεί αυτή των Μαρκοβίτη & Τζουριάδου (1991):

Η ταυτόχρονη άσκηση ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης: Συμφώνα με αυτή την πρόταση ο μαθητής διαβάζει το κείμενο και γράφει με δικά του λόγια την ιστορία έχοντας την δυνατότητα να συμβουλευεται παράλληλα το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου. Στην συνέχεια διαβάζει φωναχτά την ιστορία που έγραψε υπογραμμίζοντας τις λέξεις κλειδιά. Ένα μέρος του κειμένου επιλέγεται για εξάσκηση της ορθογραφίας, γράφονται οι νέες λέξεις και τέλος ο μαθητής ασκείται στην προφορική απόδοση του κειμένου. Σε συνδυασμό με τις παραπάνω τεχνικές συνιστάται να δίνονται ερωτήσεις κατανόησης στους μαθητές, πριν διαβάσουν ένα κείμενο. Μία αποτελεσματική τεχνική είναι να ασκηθούν στο να κάνουν προβλέψεις για την έκβαση διαφόρων ιστοριών ή στο να επιλέγουν εικόνες και περιλήψεις που εμπεριέχουν τις πληροφορίες του κειμένου (Στασινός, 1999).

Τέλος είναι αναγκαίο να ασχοληθούμε με τις μεθόδους που προωθούν την χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Οι στρατηγικές αυτές αφορούν στην επεξεργασία του κειμένου, στη χρήση ερωτήσεων αλλά και στον συνδυασμό αυτών, στο πλαίσιο διδακτικών προγραμμάτων. Αναλυτικότερα είναι:

Α) Η επεξεργασία κειμένου: Οι μαθητές προτρέπονται να αξιοποιούν τις αντιπροσωπευτικές εικόνες ενός κειμένου. Φαντάζονται τις εικόνες που περιγράφονται στο κείμενο, μέσω **νοητικών εικόνων**. Δημιουργούν αναλογίες και μεταφορές συνδέοντάς τες με την προσωπική τους εμπειρία, μέσω **οπτικο-χωρικών οργανωτών** (διαγράμματα, σχήματα, πίνακες) που αναπαριστούν τις σχέσεις των κεντρικών ιδεών ενός κειμένου. Τέλος εντοπίζουν τα βασικά σημεία ενός κειμένου με χρήση **εξωτερικών βοηθημάτων** (υπογράμμιση, οδηγοί μελέτης) (Πόρποδας, 2002).

Β) Η χρήση ή κατασκευή ερωτήσεων: Η μέθοδος αυτή επικεντρώνεται στο ότι οι μαθητές είναι αναγκαίο να διδάσκονται στρατηγικές αυτορρύθμισης ή αυτοερωτήσεων, προκειμένου να ενεργοποιήσουν την προηγούμενη γνώση τους. Συγκεκριμένα οι μαθητές αρχίζουν διαβάζοντας τον τίτλο και προσπαθούν να προβλέψουν ποιο είναι το περιεχόμενο του κειμένου. Σε αυτή την διαδικασία χρησιμοποιούν τα στοιχεία του κειμένου όπως είναι οι εικόνες και οι βασικές έννοιες, προκειμένου να υποθέσουν την κεντρική του έννοια. Τέλος διατυπώνουν ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενό, χωρίς προηγουμένως να έχουν διαβάσει το κείμενο (Antoniou, 2006).

Γ) Τεχνικές περίληψης: Σύμφωνα με ερευνητές αποτελεί την πιο αποτελεσματική μέθοδο για την ενίσχυση της κατανόησης (Souvignier & Antoniou, 2007). Η μέθοδος αυτή βασίζεται στη χρήση ερωτήσεων αναφορικά με την δομή του κειμένου και στην εύρεση της κεντρικής ιδέας κάθε παραγράφου. Έτσι οι μαθητές πρέπει να διδαχτούν ώστε να βρίσκουν την κεντρική ιδέα κάθε παραγράφου και να δημιουργούν ερωτήσεις με στόχο να γίνεται μια τελική συνόψιση κάθε σημαντικής πληροφορίας του κειμένου.

Δ) Η κεντρική ιδέα: Οι μαθητές καλούνται να βρίσκουν την κεντρική ιδέα, να την υπογραμμίζουν, να καταγράφουν τις βασικές πληροφορίες και τέλος να τις μελετούν (Bakken, Mastropieri, & Scruggs, 1997). Η διδασκαλία αυτής της στρατηγικής είναι πολύ βοηθητική για την ενίσχυση της κατανόησης.

Ε) Αμοιβαία διδασκαλία (reciprocal teaching) ως αναγνωστικό πρόγραμμα: Βασίζεται στη διδασκαλία ενός συνδυασμού στρατηγικών όπως είναι η περίληψη, η εύρεση των δυσκολιών, η παραγωγή και η γενίκευση ερωτήσεων, και στις προβλέψεις σχετικά με το κείμενο. (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011)

Παρακάτω παρουσιάζονται τα βήματα εφαρμογής ενός αναγνωστικού προγράμματος που βασίζεται στην αμοιβαία διδασκαλία (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008)

- 1) Αρχικά οι μαθητές διαβάζουν ένα κείμενο σιωπηρά.
- 2) Ο εκπαιδευτικός εξηγεί τη σημασία και τη χρησιμότητα των στρατηγικών και τις διδάσκει μέσω υποδειγματικής διδασκαλίας.
- 3) Οι μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού φτιάχνουν περίληψη του κειμένου, παραφράζοντας τις σημαντικές πληροφορίες που προκύπτουν από το κείμενο.
- 4) Στην συνέχεια εντοπίζουν τις δυσκολίες του κειμένου, διατυπώνουν ερωτήσεις και κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο, πάντα με την καθοδήγηση και την εποπτεία του εκπαιδευτικού.
- 5) Αφού τελειώσει η διαδικασία της διδασκαλίας, οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν τις στρατηγικές σε νέο κείμενο χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

2.4 Αξιολόγηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Η επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση. Βασική προϋπόθεση κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης αποτελεί η διαδικασία της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση όμως ως διαδικασία ακολουθεί κάθε φορά διαφορετική πορεία ανάλογα με την προσέγγιση. Στην παρούσα ενότητα θα αναφέρθουμε στα δύο βασικά μοντέλα που ακολουθούνται για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών και γενικότερα των δυσκολιών της ανάγνωσης.

2.4.1. Το κριτήριο της απόκλισης

Το μοντέλο που ακολουθήθηκε ευρέως τις προηγούμενες δεκαετίες και συνεχίζει να χρησιμοποιείται στην Ελλάδα, για στην αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, είναι το μοντέλο της απόκλισης-διακύμανσης. Ουσιαστικά το κριτήριο αυτό βασίζεται στην αρχή ότι σοβαρή απόκλιση μεταξύ του νοητικού δυναμικού και της απόδοσης του μαθητή, μπορεί να εμπίπτει στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης σύμφωνα με αυτό, η διαδικασία που ακολουθείται, τουλάχιστον στην Ελλάδα, όταν εντοπίζονται οι πρώτες ενδείξεις σχολικών δυσκολιών στους μαθητές, περιλαμβάνει τα εξής βήματα: α) αρχική ανίχνευση από γονιό ή εκπαιδευτικό, β) παραπομπή στις διαγνωστικές υπηρεσίες, γ) αναμονή στις λίστες για μεγάλο χρονικό διάστημα, γ) αξιολόγηση και διάγνωση των δυσκολιών και πρόταση παρέμβασης από τη διαγνωστική, διεπιστημονική ομάδα (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Το μοντέλο αυτό, δίνει έμφαση στην διαγνωστική αξιολόγηση, και έχει ως πλεονέκτημα την έγκυρη, διεπιστημονική και εν πολλοίς αξιόπιστη διάγνωση. Παρόλα αυτά αρκετοί ερευνητές έχουν αρχίσει τα τελευταία χρόνια να αμφισβητούν την άποψη πως η απόκλιση είναι μοναδικό ή / και ασφαλές κριτήριο για τη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Stanovich, 1999). Τα μειονέκτημα είναι κυρίως τα εξής:

- Ο τρόπος μέτρησης της νοημοσύνης και ο τύπος νοημοσύνης που αξιολογείται, αμφισβητείται πλέον από αρκετούς επιστήμονες.
- Ο τρόπος αξιολόγησης της μαθησιακής ικανότητας και ο τρόπος υπολογισμού της απόκλισης, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για τη διάγνωση, υφίστανται έντονη κριτική.

Μάλιστα ένα βασικό μειονέκτημα που αφορά την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και είναι συνυφασμένο με την ελληνική πραγματικότητα, είναι η μεγάλη καθυστέρηση στην αξιολόγηση των μαθητών. Αυτό το πρόβλημα έχει σαν αποτέλεσμα για ένα μακρύ χρονικό διάστημα ο μαθητής να αποτύχει και έτσι να διογκώνονται τα ακαδημαϊκά προβλήματα που αντιμετωπίζει, βιώνοντας την αποτυχία και την ματαιώση (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011). Τέλος αυτή η έντονη αμφισβήτηση του μοντέλου της απόκλισης έδωσε ώθηση σε εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών.

2.4.2. Ανταπόκριση στη Διδασκαλία/Παρέμβαση

Ένα από τα εναλλακτικά μοντέλα για την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση που τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί και είναι ιδιαίτερα δημοφιλές είναι το μοντέλο «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία/Παρέμβαση» («Response to Intervention» ή «Response to Instruction»).

Η ανταπόκριση στη Διδασκαλία/Παρέμβαση αποτελεί ένα σύνθετο μοντέλο αξιολόγησης και παρέμβασης που αναφέρεται σε μία πολυεπίπεδη προσέγγιση για την αναγνώριση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Χατζηχρήστου, 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δύο όροι «Ανταπόκριση στη διδασκαλία και Ανταπόκριση στην παρέμβαση», διαφοροποιούνται. Συγκεκριμένα ο πρώτος αναφέρεται στην ανταπόκριση του μαθητή στη διδασκαλία, που απευθύνεται σε όλη την τάξη και περιλαμβάνει κοινό αναλυτικό πρόγραμμα. Ενώ ο δεύτερος, περιγράφει την ανταπόκριση ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών σε ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας, το οποίο ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Γενικότερα η «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία/Παρέμβαση» (ΑΣΠ) ορίζεται ως μια αλλαγή στη συμπεριφορά ή στην μαθησιακή επίδοση, η οποία επέρχεται ως συνέπεια μιας ασκούμενης παρέμβασης (Gresham, 2002). Μάλιστα στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί μια προσέγγιση πρόδηλης και διορθωτικής παρέμβασης αλλά και ένα μοντέλο διάγνωσης (NJCLD, 2005). Τέλος αποτελεί θεσμοθετημένη μέθοδο αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών με την εφαρμογή του ομοσπονδιακού αμερικανικού νόμου IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) 2004.

Τα βασικά συστατικά στοιχεία του μοντέλου RtI είναι η εφαρμογή αποτελεσματικής και έγκαιρης εκπαιδευτικής παρέμβασης που προϋποθέτει την συνεχή και σε βάθος αξιολόγηση της επίδοσης και της προόδου όλων των μαθητών και τον εντοπισμό εκείνων που δεν παρουσιάζουν ικανοποιητική πρόοδο. Ουσιαστικά στόχος του είναι να εντοπίσει τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο και χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη.

Επιπλέον σε αυτήν την προσέγγιση, η απόκλιση αναφέρεται στη διαφορά μεταξύ της πραγματικής και της αναμενόμενης επίδοσης των μαθητών όχι με βάση κάποια ψυχομετρικά δεδομένα (όπως στο μοντέλο της απόκλισης). Έτσι η απόκλιση προσδιορίζεται με βάση την επίδοσή τους πριν και μετά από την παροχή μιας κατάλληλης ποιοτικά εκπαιδευτικής υποστήριξης (Reschly, 2005· Sreece & Shekitka, 2002).

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι ενώ αποτελεί ένα πρόσφατο σχετικά μοντέλο, έχουν καταγραφεί αρκετές διαφοροποιήσεις στην εφαρμογή του. Τα κυριότερα μοντέλα του RtI είναι (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011) α) Το μοντέλο της επίλυσης προβλήματος ή συμβουλευτικής, που περιλαμβάνει προληπτικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των ιδιαιτέρων αναγκών των μαθητών και δίνει έμφαση στην διαδικασία της συμβουλευτικής. β) Το μοντέλο τυποποιημένου πρωτοκόλλου ή πρωτόκολλο τυποποιημένης αγωγής το οποίο προϋποθέτει η ίδια η παρέμβαση να είναι ερευνητικά τεκμηριωμένη και να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές με παρόμοιες δυσκολίες.

Όπως έχει αναφερθεί το μοντέλο RtI απαιτεί μια πολυεπίπεδη προσέγγιση που αποτελείται κυρίως από τρία επίπεδα (στρώματα) πρόληψης, δίχως όμως να λείπουν και προσεγγίσεις που αναφέρονται σε τέσσερα επίπεδα. Παρακάτω περιγράφονται συνοπτικά τα τρία επίπεδα υλοποίησης του RtI (Mellard & Johnson, 2008, Bender & Shores, 2007, Vaughn & Fuchs, 2003).

Πρώτο επίπεδο ή Σχεδιασμός για όλους (UDL)

Στο επίπεδο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας και συγχρόνως να αξιολογεί την αποτελεσματικότητά τους. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόζεται στην γενική τάξη και αφορά όλους τους μαθητές. Αν η πρόοδος της τάξης είναι μικρή και δεν είναι ικανοποιητική, ο εκπαιδευτικός καλείται να επαναπροσδιορίσει τη διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιεί και να εφαρμόσει νέα παρέμβαση. Τέλος στο επίπεδο

αυτό γίνεται ανιχνευτική αξιολόγηση (screening), ώστε να εντοπιστούν οι μαθητές με χαμηλή επίδοση που δεν αποκρίθηκαν στην παρέμβαση.

Δεύτερο επίπεδο

Στο δεύτερο επίπεδο παρέχεται εκπαιδευτική παρέμβαση και καταγραφή προόδου στους μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και χαμηλό ρυθμό ανάπτυξης σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές αυτοί θεωρείται ότι βρίσκονται «σε κίνδυνο» (at risk) και εφαρμόζεται εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη (εντός ή εκτός της τάξης), ορισμένης διάρκειας, συνήθως 8 εβδομάδων (Fuchs, 2003). Τέλος σε αυτό το επίπεδο, η αξιολόγηση είναι πιο συχνή και η διδασκαλία πιο εντατική και εμπλουτισμένη με στρατηγικές σε σχέση με το πρώτο επίπεδο.

Τρίτο επίπεδο

Οι μαθητές που δεν ανταποκρίθηκαν θετικά στην πιο συστηματική εκπαιδευτική παρέμβαση, προχωρούν στο τρίτο επίπεδο πρόληψης και παρέμβασης. Συγκεκριμένα το επίπεδο αυτό αποτελείται από μια εξατομικευμένη και εντατική παροχή διδακτικών και άλλων υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης.

Μάλιστα σύμφωνα με τον Reschly (2005), κάθε επίπεδο διαφοροποιείται από το άλλο όσον αφορά δυο γνωρίσματα. Ειδικότερα από το ένα επίπεδο στο άλλο αυξάνεται η εντατικοποίηση της διδακτικής παρέμβασης και παράλληλα γίνεται πιο συστηματική και με μεγαλύτερη ακρίβεια η μέτρηση της προόδου των μαθητών.

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της ΑσΠ, το μοντέλο αυτό συγκεντρώνει πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με το μοντέλο της απόκλισης-διακύμανσης. Παρακάτω παρουσιάζονται τα βασικά πλεονεκτήματα του μοντέλου RtI (Αναστασίου, 2008):

- 1) Το RtI είναι το μοντέλο που μπορεί να παρέχει κατάλληλη διδασκαλία, σε μια κατηγορία μαθητών που δεν ικανοποιούν το κριτήριο της απόκλισης νοητικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης.
- 2) Το μοντέλο RtI δεν αναμένει τη σχολική αποτυχία από τους μαθητές προκειμένου να εφαρμόσει κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση, καθώς αναγνωρίζει τους μαθητές με χαμηλή επίδοση γρηγορότερα από κάθε μοντέλο.
- 3) Τόσο η αξιολόγηση όσο και η παρέμβαση είναι στενά συνδεδεμένες και πραγματοποιούνται παράλληλα.

- 4) Εφαρμόζοντας από την αρχή κατάλληλη διδασκαλία αποκλείεται η πιθανότητα, η χαμηλή σχολική επίδοση του μαθητή να οφείλεται σε ανεπαρκή διδασκαλία.
- 5) Το μοντέλο RtI προάγει τις αποτελεσματικές πρακτικές έγκαιρης πρόληψης και παρέμβασης, κινητοποιώντας όλο το σχολικό σύστημα.
- 6) Τέλος με την εφαρμογή του μοντέλου αποφεύγεται η ετικετοποίηση των μαθητών και η βίωση της σχολικής αποτυχίας.

Πέρα τα αναμφισβήτητα πλεονεκτήματα που συγκεντρώνει αυτό το εναλλακτικό μοντέλο αξιολόγησης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών δεν παύουν να τίθενται ανησυχίες και προβληματισμοί για την εφαρμογή του μοντέλου ιδιαίτερα όσον αφορά τον ελληνικό χώρο. Παρακάτω συνοψίζονται μερικά από τα ζητήματα που έχουν προκύψει:

- 1) Η διαγνωστική προσέγγιση της απόκλισης μεταξύ IQ και σχολικής επίδοσης συνδέεται με την καρδιά του εννοιολογικού ορισμού των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Επομένως ένα τέτοιο μοντέλο δεν είναι εύκολο να απορριφθεί.
- 2) Με την εφαρμογή του μοντέλου RtI παραγνωρίζεται η πολυδιάστατη όψη των μαθησιακών δυσκολιών καθώς η έμφαση δίνεται στις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες που ταυτίζονται τελικά με την Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία (Αναστασίου, 2008).
- 3) Η εφαρμογή του μοντέλου απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να έχουν πολλές γνώσεις και εξειδίκευση για την αποτελεσματική εφαρμογή του. Επιπλέον είναι αναγκαία η στελέχωση των σχολικών μονάδων με επιπλέον προσωπικό κάτι που αυξάνει κατά πολύ τις οικονομικές δαπάνες και κατ' επέκταση δυσχεραίνει την εφαρμογή του μοντέλου RtI σε μεγάλη κλίμακα (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

2.5. Προγράμματα στρατηγικών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αναγνωστικής ευχέρειας

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι αγνωστικές δυσκολίες σχετίζονται με τέσσερις δεξιότητες: την φωνολογική ενημερότητα, την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση. Μάλιστα από αυτές μεγαλύτερη βαρύτητα δόθηκε στην φωνολογική ενημερότητα και στην αποκωδικοποίηση καθώς αποτελούσαν τις αναγκαίες δεξιότητες για την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Αυτή η κατάσταση όμως μεταβλήθηκε κάτω από την επιρροή, σχετικά, πρόσφατων ερευνών που αναφέρουν ότι πολλοί μαθητές μπορεί να έχουν κατακτήσει τις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση, αλλά εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την αναγνωστική ευχέρεια ή την λειτουργική κατανόηση (National Reading Panel, 2000, Therrien, 2004).

Έτσι το ερευνητικό ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη της ευχέρειας και κατανόησης. Στη παρούσα υποενότητα θα αναφερθούμε στις μεθόδους και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας. Όμως είναι αναγκαίο να γίνουν πρώτα ορισμένες διευκρινήσεις σχετικά με την ίδια την αναγνωστική ευχέρεια.

Η ευχέρεια (fluency), λοιπόν, ορίζεται ως η ικανότητα ανάγνωσης με ακρίβεια και ταχύτητα, ενώ αποτελεί ένδειξη της αυτοματοποίησης των αναγνωστικών διεργασιών και λειτουργεί, ουσιαστικά, ως γέφυρα μεταξύ της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης (NRP, 2000, Welsch, 2006). Συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Πρωτόπαπα & Σκαλούμπακα (2008) η ανάπτυξη της ευχέρειας συμβάλλει στην αναγνωστική ταχύτητα, στην μείωση λαθών αποκωδικοποίησης και απελευθερώνει γνωστικούς πόρους προς την κατανόηση.

Για τους λογούς αυτούς, η ευχέρεια αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό της ανάγνωσης και αναφέρεται ως η πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών (Speece & Ritchey, 2005). Μάλιστα η μέτρηση της αναγνωστικής ευχέρειας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των αναγνωστικών δυσκολιών.

Αναφορικά με την αξιολόγησή της, αυτή επιτυγχάνεται μέσω της ανάγνωσης λέξεων ή κειμένου και προσδιορίζεται συνήθως ως ο αριθμός ορθά αναγνωσμένων στοιχείων προς την μονάδα του χρόνου (Πρωτόπαπα & Σκαλούμπακα, 2008). Επιπλέον εκτός από τα λάθη αποκωδικοποίησης και τον χρόνο ανάγνωσης, μεγάλη

σημασία έχει και ο χρωματισμός της φωνής, δηλαδή η κατάλληλη προσωδία και το ύφος κατά την μεγάλωφωνη ανάγνωση (Schwanenflugel & Miller, 2008).

Επιπλέον σχετικά με την διδασκαλία της ευχέρειας, τονίζεται ότι δεν αποτελεί ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο, αλλά θεωρείται μέρος ενός αναγνωστικού προγράμματος που στοχεύει τόσο στην ανάπτυξη της αποκωδικοποίησης, όσο και της κατανόησης (Κωτούλας, 2003).

Τέλος σχετικά με τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών, έχουν εντοπιστεί διάφορες αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές, που ποικίλουν τόσο ως προς τη θεωρητική τους θεμελίωση όσο και ως προς τη διδακτική τους μεθοδολογία. Συγκεκριμένα στις παρακάτω υποενότητες περιγράφονται οι σημαντικότερες στρατηγικές που εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών, και ειδικότερα των μαθητών με δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια.

2.5.1. Υποδειγματική ηχηρή ανάγνωση.

Πρόκειται για μια μέθοδο που βασίζεται στην επίδειξη φωνακτής ανάγνωσης από τον εκπαιδευτικό και ως μέρος της διδασκαλίας που περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις (Rasinski, 2003). Πραγματοποιείται είτε σε ατομικό επίπεδο είτε στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Η διδασκαλία της ευχέρειας μέσω αυτής της τεχνικής, σε επίπεδο γενικής τάξης, προϋποθέτει ότι θα δημιουργηθούν συνθήκες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να απορροφηθούν σε μια ιστορία, μέσα από τη διαδικασία της φωνακτής ανάγνωσης.

Επιπλέον για να εξασφαλιστεί η επιτυχία αυτής της τεχνικής είναι απαραίτητη η διάταξη των μαθητών να είναι σε κύκλο. Στη συνέχεια δίνεται κείμενο στους μαθητές με λέξεις που έχουν διδαχθεί, μέρος του οποίου διαβάζει στην αρχή υποδειγματικά ο εκπαιδευτικός και τους ζητά να διαβάσουν το ίδιο σιωπηρά και στη συνέχεια φωναχτά. Τέλος είναι αναγκαίο να τονιστεί στους μαθητές, ότι η έμφαση στην ηχηρή ανάγνωση δεν δίνεται στην ταχύτητα, αλλά στην εκφραστικότητα και το ύφος της φωνής του αναγνώστη.

2.5.2. Άμεση διδασκαλία

Μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη μέθοδο καθώς θεωρείται η πιο κατάλληλη για διδασκαλία τεχνικών αποκωδικοποίησης άγνωστων λέξεων και χρήσης σημείων στίξης (NICHD, 2000). Η διδασκαλία αυτή είναι εξωτερικής σημασίας καθώς πολλές φορές οι δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια οφείλονται σε ελλιπή διδασκαλία του μηχανισμού της αποκωδικοποίησης. Επομένως ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που στοχεύει στην ενίσχυση της ευχέρειας θα μπορούσε να ενσωματώνει στην διδασκαλία τεχνικών αποκωδικοποίησης όπως είναι η φωνητική ανάλυση, η ανάλυση σε μέρη (συλλαβές) και η οπτική αναγνώριση λέξεων.

2.5.3. Η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων

Από τις πλέον γνώστες διδακτικές μεθόδους για την ενίσχυση της ανάγνωσης είναι αυτή των πολλαπλών αναγνώσεων. Σύμφωνα με τον Πρωτόπαπα (2008) κάθε φορά που διαβάζουμε μια λέξη, δημιουργείται ένα ίχνος στο ορθογραφικό νοητικό λεξικό. Με την επανάληψη το ίχνος δυναμώνει και μαζί με αυτό ενδυναμώνεται και η σύνδεση του με την αντίστοιχη φωνολογική λέξη στο φωνολογικό νοητικό λεξικό. Επομένως η στρατηγική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όλες τις περιοχές της αναγνωστικής ευχέρειας όπως είναι η ακρίβεια, η ταχύτητα και η προσωδία (Kuhn & Stahl, 2000, NICHD, 2000).

Σημαντικό είναι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να προσφέρουν πολλές ευκαιρίες στους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ώστε να εξασκηθούν με κατάλληλο υλικό. Μάλιστα σύμφωνα με τον Παλιεράκη (2009) οι τεχνικές αυτοματοποίησης μπορούν να εμπλουτιστούν με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των Τ.Π.Ε., με την υλοποίηση δραστηριοτήτων, με λογισμικά γενικής χρήσης που είναι εύκολα και προσιτά για τον εκπαιδευτικό της τάξης. Χαρακτηριστικά αναφέρεται στις δυνατότητες που προσφέρει η χρήση της εφαρμογής PowerPoint στην εκπαιδευτική διαδικασία της ανάγνωσης.

Τέλος η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση είναι μια στρατηγική ανάγνωσης με σημαντική εμπειρική βάση στη διεθνή βιβλιογραφία (Musti-Rao,, Hawkins, & Barkley, 2009, Yurick et al., 2006, Lo, Cooke, & Starling, 2011). Μάλιστα πρόσφατες έρευνες στον ελληνικό χώρο καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης εφαρμόζοντας εκπαιδευτικά προγράμματα για την ενίσχυση της ευχέρειας (Παπανικολάου & Κουρέα, 2010, Κουρέα & Βακανά, 2012).

2.5.4. Χορωδιακή ανάγνωση

Η ανάγνωση εν χορώ είναι μια στρατηγική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά σε μαθητές κάθε ηλικίας. Πρόκειται για ανάγνωση που γίνεται μεγαλόφωνα και με αρμονία από όλη την τάξη ή από μια μικρότερη ομάδα μαθητών (<http://www.readingrockets.org>). Συγκεκριμένα προτείνεται η διανομή κειμένου στους μαθητές ή προβολή μέσω διαφανοσκόπιου στον πίνακα. Σε ένα τέτοιο αναγνωστικό πλαίσιο οι μαθητές με δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια βοηθούνται, καθώς προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν στον ρυθμό του τμήματος, και είναι πιθανό να αφήσουν τον εαυτό τους ελεύθερο να αποκωδικοποιήσει αξιοποιώντας τη ροή του νοήματος και το αρχικό γράμμα ή το σχήμα της λέξης.

Επιπλέον οι αναγνώσεις μπορεί να πραγματοποιηθούν και σε μικρές ομάδες ή ζεύγη. Μια παραλλαγή είναι η συνεργατική ανάγνωση που απευθύνεται σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού και στην οποία αλλάζει η σειρά του αναγνώστη κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Στην διαδικασία αυτή μπορεί και συμμετέχει και ο εκπαιδευτικός υποστηρίζοντας τους πιο αδύναμους αναγνώστες.

Πάντως σε κάθε περίπτωση, με χρήση αυτής της στρατηγικής, διασφαλίζεται η παροχή προφορικής υποστήριξης της ανάγνωσης είτε πρόκειται για εν χορώ ανάγνωση σε επίπεδο ομάδας είτε σε εξατομικευμένο επίπεδο πάντα με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού (Rasinski, 2003). Τέλος σε αυτή την διαδικασία μπορεί να χρησιμοποιηθούν ηχογραφημένα κείμενα, η άλλο ηλεκτρονικό υποστηρικτικό υλικό.

2.5.5. Χρωματισμός της ανάγνωσης

Η καλλιέργεια του κατάλληλου χρωματισμού κατά την διάρκεια της ανάγνωσης είναι μια σημαντική δεξιότητα που σχετίζεται και με την αναγνωστική ευχέρεια. Κρίνεται αναγκαίο να δοθεί έμφαση από τους εκπαιδευτικούς σε αυτή την δεξιότητα. Μια τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι ο εκπαιδευτικός να χωρίζει τις προτάσεις του κειμένου ανάλογα με τον επιτονισμό, διευκολύνοντας έτσι τον μαθητή να διακρίνει τα σημεία στίξης και να χρωματίζει ανάλογα τη φωνή του (Κωτούλας 2003).

Μια άλλη στρατηγική που δίνει έμφαση στον χρωματισμό και στο ύφος της ανάγνωσης είναι η στρατηγική της «**Ανάγνωσης ως ηθοποιός**» (Reader's Theater). Πρόκειται για μια μέθοδο που χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας. Συγκεκριμένα οι μαθητές καλούνται να προσποιηθούν τους ήρωες ενός κειμένου και να διαβάσουν σαν να ήταν οι ίδιοι πρωταγωνιστές. Στόχος της

στρατηγικής αυτής είναι να το διαβάσουν πολλές φορές, ώστε να βελτιωθεί η ευχέρεια στο επίπεδο στις ανάγνωσης. Μάλιστα ανάλογα με το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας του κάθε μαθητή, του ανατίθεται ο αντίστοιχος ρόλος-κείμενο. Τέλος το πλεονέκτημα αυτής της στρατηγικής, μέσα από έναν παιγνιώδη τρόπο, ενισχύει τους μαθητές να μάθουν να διαβάζουν δυνατά, με θάρρος και με αυτοπεποίθηση (<http://www.readingrockets.org>).

2.5.6. Καλλιέργεια Φιλαναγνωσίας

Η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας μπορεί να προσφέρει χαρά και απόλαυση στον αναγνώστη. Αυτή τη θέση φαίνεται να την ενστερνίζονται τα τελευταία χρόνια και οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Έτσι, το πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (<http://www.pi-schools.gr/>) και νυν Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (<http://www.iep.edu.gr/site/index.php/el/>), δημιουργούν και υποστηρίζουν προγράμματα φιλαναγνωσίας στα σχολεία, με την υποστήριξη των σχολικών συμβούλων και όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Έτσι πρόσφατα εφαρμόστηκαν διάφορα προγράμματα ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών με την οργάνωση βιβλιοθήκης, που περιλαμβάνει βιβλία που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στο επίπεδο ανάγνωσης όλων των μαθητών. Κύριος σκοπός των προγραμμάτων φιλαναγνωσίας είναι η καλλιέργεια της αυτόβουλης ανάγνωσης. Μάλιστα η αυτόνομη ανάγνωση είναι πιθανότατα η βασικότερη μέθοδος για την καλλιέργεια της αναγνωστικής ευχέρειας (Hierbert, Scott, Wilkinson. 1998).

Τέλος, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι η παρούσα ερευνητική διαδικασία είχε εξ αρχής σαν στόχο την ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας μαθήτριας β' δημοτικού. Γι' αυτό τον λόγο χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων χρονομετρημένων αναγνώσεων. Βέβαια πέρα από αυτή την στρατηγική ενσωματώθηκαν και άλλες τεχνικές στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης. Αναλυτικότερα δόθηκε έμφαση στην υποδειγματική ανάγνωση από τον ερευνητή και στην καλλιέργεια της προσωδίας μέσω της πρότυπης ανάγνωσης, με έμφαση στον χρωματισμό. Τέλος το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιελάμβανε και την στρατηγική της εν χορω ανάγνωσης όπου ο ερευνητής μαζί με την μαθήτρια της έρευνας διάβαζαν ταυτόχρονα το κάθε κείμενο. Τα παραπάνω θα αναλυθούν εκτενέστατα στις επόμενες ενότητες.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Σκοπός έρευνας

Η παρούσα εργασία διερευνά την αποτελεσματικότητα ενός εξατομικευμένου προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης για την υποστήριξη των αναγνωστικών δυσκολιών και συγκεκριμένα της αναγνωστικής ευχέρειας, μαθήτριας Β΄ Δημοτικού. Το πρόγραμμα αυτό υιοθετεί τις βασικές αρχές του μοντέλου «ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση» RtI, που βασίζεται στην τριεπίπεδη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, βασίζεται στους εξής άξονες:

1. Αρχική αξιολόγηση των μαθητών της γενικής τάξης, η οποία στηρίζεται στην συνολική εκτίμηση του δασκάλου,
2. Εντοπισμός/ανίχνευση ενός μικρού αριθμού μαθητών που ανταποκρίνονται στη διδασκαλία και στο πρόγραμμα σπουδών της τάξης, χαμηλότερα από τους συνομηλίκους τους στην ίδια τάξη,
3. Λεπτομερής αξιολόγηση και επιλογή του μαθητή που παρουσιάζει την χαμηλότερη επίδοση από την μικρή ομάδα των μαθητών και θα αποτελέσει τον μαθητή της έρευνας, ενώ οι υπόλοιποι θα αποτελέσουν την ομάδα ελέγχου της έρευνας
4. Σχεδιασμός και λήψη απόφασης σχετικά με τους διδακτικούς στόχους που θα πρέπει να περιλαμβάνει το 2^ο επίπεδο διδασκαλίας, η οποία είναι εμπλουτισμένη διδασκαλία ή διδασκαλία στρατηγικών
5. Εφαρμογή του προγράμματος και συνεχής παρακολούθηση της προόδου της μαθήτριας κατά τη διάρκεια αυτού
6. Ανατροφοδότηση και αναμόρφωση του προγράμματος με βάση τα δεδομένα που προκύπτουν από τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου
7. Τελική αξιολόγηση τόσο του μαθητή της έρευνας όσο και των μαθητών της ομάδας ελέγχου για την μέτρηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος αυτού.

3.2. Ερευνητική υπόθεση

Η υπόθεση που τίθεται σε αυτήν την έρευνα είναι ότι μετά την ολοκλήρωση της εξατομικευμένης παρέμβασης θα είναι στατιστικά σημαντική η βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας της μαθήτριας της έρευνας, τόσο σε ενδοατομικό επίπεδο (δηλαδή σε σύγκριση με την αρχική της επίδοση) όσο και σε σύγκριση με το επίπεδο της τελικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

Επίσης αναμένεται το επίπεδο αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών της ομάδας ελέγχου να έχει παραμείνει σταθερό ή να παρουσιάσει μικρή (στατιστικά μη σημαντική) βελτίωση.

3.3. Τα υποκείμενα της έρευνας

Τα κυριότερα υποκείμενα της έρευνας είναι τα εξής:

Γενική Τάξη

Για τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας επιλέχτηκε η Β τάξη του 8^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ν. Ιώνιας Βόλου. Η τάξη αυτή αποτελούταν από είκοσι (20) μαθητές. Οι περισσότεροι μαθητές έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική, εκτός από δύο μαθητές που έχουν την πολωνική. Επίσης στην συγκεκριμένη τάξη υπήρχαν και δυο μαθητές που υποστηρίζονταν στο τμήμα ένταξης λόγω των δυσκολιών που αντιμετώπισαν στα γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας και των μαθηματικών.

Μαθητές με χαμηλή επίδοση

Στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας διαμορφώθηκε μια μικρή ομάδα μαθητών , που σύμφωνα με την αξιολόγηση και την συνολική εκτίμηση της εκπαιδευτικού , παρουσίαζε χαμηλότερη επίδοση από άλλους μαθητές στην γνωστική διαδικασία της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα η ομάδα αυτή αποτελούταν από τρεις μαθητές (2 αγόρια ,1 κορίτσι) που φοιτούσαν στην ίδια τάξη και είχαν ίδια ηλικία (8 χρονών).

Μαθήτρια έρευνας

Μέσω της λεπτομερούς αξιολόγησης των μαθητών με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση εντοπίστηκε μια μαθήτρια που παρουσίασε την χαμηλότερη επίδοση στην ευχέρεια ανάγνωσης. Η μαθήτρια αυτή επιλέχτηκε να αποτελέσει υποκείμενο της παρούσας εργασίας.

Η μαθήτρια της έρευνας λοιπόν ήταν ένα κορίτσι 8 χρονών που φοιτούσε στην Β΄ Τάξη δημοτικού. Πρόκειται για ένα παιδί χαμογελαστό και ιδιαίτερα κοινωνικό μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Τα ενδιαφέροντα της είναι ποικίλα , όπως η μαγειρική, ο κινηματογράφος και ο αθλητισμός, ενώ φαίνεται να τα καταφέρνει ιδιαίτερα με την ζωγραφική.

Όσον αφορά τα σχολικά μαθήματα αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες. Σε γενικές γραμμές το επίπεδο της συμβαδίζει με αυτόν των συνομηλίκων της. Οι περισσότερες δυσκολίες εντοπίζονται στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας και κυρίως στην ανάγνωση. Αναλυτικότερα η ανάγνωση της χαρακτηρίζεται από αρκετά «λάθη» αποκωδικοποίησης και μεγάλη βραδύτητα. Η δυσκολία αυτή έχει ως

συνέπεια χαμηλή επίδοση της μαθήτριας και στα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα αλλά και μειωμένη συμμετοχή στην τάξη , καθώς συχνά απέφευγε την «φωναχτή» ανάγνωση στην διάρκεια των διδακτικών ωρών.

Επιπλέον η μαθήτρια της έρευνας αξιολογήθηκε με το Raven Matrix Coloured Test. Σύμφωνα με το σκορ που πέτυχε σε αυτό, έχει υψηλό δυναμικό (90%), αποκλείεται δηλαδή η ύπαρξη νοητικού ελλείμματος. Η εκτίμηση αυτή, για να είναι ακριβής θα πρέπει να προσδιοριστεί με τη χορήγηση ενός σταθμισμένου τεστ νοημοσύνης όπως είναι το Wisc-III, ωστόσο δεν κρίνεται ως αναγκαία στην παρούσα έρευνα.

Λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει υποστηρίζεται από την αρχή του σχολικού έτους (2012 -2013) στο Τμήμα ένταξης του 8^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ν. Ιωνίας Βόλου. Τέλος η μαθήτρια προέρχεται από μεσαίο κοινωνικοοικονομικό οικογενειακό πλαίσιο , σύμφωνα με τις πληροφορίες της εκπαιδευτικού , ενώ δεν έχει αξιολογηθεί από επίσημο φορέα για την διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Ομάδα ελέγχου

Για να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος που εφαρμόστηκε στην μαθήτρια της έρευνας υπήρξε η ανάγκη δημιουργίας ομάδας έλεγχου. Μέσω λοιπόν της αξιολόγησης που έγινε στους μαθητές που παρουσίαζαν χαμηλή επίδοση, επιλέχτηκε η μαθήτρια έρευνας με κριτήριο την χαμηλότερη επίδοση. Επίσης προσδιορίστηκε η ομάδα ελέγχου καθώς αποφασίστηκε να αποτελείται από τους υπόλοιπους μαθητές της υποομάδας με την χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση.

Οι μαθητές αυτοί, (δυο συνολικά) ήταν οχτώ (8) χρονών και φοιτούσαν στην Β΄ τάξη δημοτικού. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο τους ήταν παρόμοιο με αυτό της μαθήτριας που επιλέχτηκε. Τέλος κανένας από αυτούς τους μαθητές δεν υποστηριζόταν στο τμήμα ένταξης ή είχε επίσημη διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

3.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Τμήμα Ένταξης του 8^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιώνιας Βόλου. Χρονικά διήρκησε περίπου 5 μήνες καθώς πραγματοποιήθηκε από 29-10-2012 μέχρι 10-04-2013. Συνολικά η ερευνητική διαδικασία αποτελείται από τα έξι στάδια:

➤ Αρχική αξιολόγηση των μαθητών της γενικής τάξης

Πρώτο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας ήταν η αξιολόγηση όλων των μαθητών της γενικής τάξης. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός αφού ενημερώθηκε για τους στόχους της εργασίας, της ανατέθηκε η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας. Η διαδικασία αυτή στηρίχτηκε στην συνολική εκτίμηση της εκπαιδευτικού.

Η τάξη που έγινε η αξιολόγηση ήταν η Β΄ Δημοτικού, και αποτελούνταν από είκοσι μαθητές. Οι περισσότεροι μαθητές είχαν ως χώρα καταγωγής την Ελλάδα, και μόνο δύο την Πολωνία. Επίσης δυο μαθητές εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν παρακολουθούσαν την τάξη του τμήματος ένταξης. Τέλος κανένας μαθητής δεν είχε επίσημη διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

➤ Εντοπισμός/ανίχνευση ομάδας μαθητών με χαμηλή επίδοση

Σε επόμενο στάδιο με βάση την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού εντοπίστηκε / ανιχνεύτηκε ένας μικρός αριθμός μαθητών με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση. Συγκριμένα από την Εκπαιδευτικό υποδείχτηκαν τρεις μαθητές που ανταποκρίνονταν χαμηλότερα στην διδασκαλία και στο πρόγραμμα σπουδών της τάξης τους, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Τέλος σύμφωνα με την εκπαιδευτικό η ομάδα αυτή των μαθητών είχε παρόμοιες δυσκολίες στην ανάγνωση.

➤ Λεπτομερής αξιολόγηση - Επιλογή μαθητή έρευνας και ομάδας έλεγχου.

Επόμενη φάση της ερευνητικής διαδικασίας ήταν η αξιολόγηση όλων των μαθητών που αποτελούσαν υποκείμενα της έρευνας (ομάδα μαθητών με χαμηλή επίδοση) από την Εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Η αξιολόγηση έγινε με την συνεργασία και την από κοινού συμφωνία εκπαιδευτικού και ερευνητή-φοιτητή.

Η διαδικασία λοιπόν της αξιολόγησης εξελίχτηκε ως εξής : Αρχικά κάθε μαθητής αξιολογούνταν μεμονωμένα σε μια αίθουσα που είχε επιλεγεί . Η εκπαιδευτικός με την χρήση της φόρμας αξιολόγησης και με βάση τα κριτήρια που είχαν οριστεί αξιολογούσε την ανάγνωση . Ο ερευνητής είχε τον ρόλο να ενημερώσει το μαθητή για την διαδικασία. Συγκεκριμένα έλεγε *«είμαι φοιτητής και θα ήθελα να με βοηθήσεις σε μια εργασία που έχω, γι' αυτό θέλω να διαβάσεις όσο καλύτερα μπορείς αυτό το κείμενο» και έδινε στον μαθητή το κείμενο της αξιολόγησης.* Επίσης κατέγραφε το χρόνο ανάγνωσης με ψηφιακό χρονόμετρο και φρόντιζε την ηχογράφηση της ανάγνωσης του κάθε μαθητή. Τέλος ενίσχυε την ανάγνωση του μαθητή με έμμεσο και λεκτικό ή μη τρόπο. (νεύματα, έπαινος). Όλοι οι μαθητές δεχτήκαν τέτοιου είδους ενίσχυση.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν να καταγράψει στην φόρμα αξιολόγησης τα « λάθη ανάγνωσης» όπως αυτά είχαν οριστεί, την Προσωδία και τις αυτοδιορθώσεις του κάθε μαθητή. Μετά από τη ολοκλήρωση της ανάγνωσης γινόταν από την εκπαιδευτικό τρεις ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου ώστε να προσδιορίσει το επίπεδο κατανόησης του μαθητή. Τέλος καλούνταν να προσδιορίσει το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας βαθμολογώντας με βάση την δεκάβαθμη (10) κλίμακα για κάθε μαθητή.

Έπειτα αφού έγινε λεπτομερής αξιολόγηση των μαθητών επιλέχτηκε η μαθήτρια με την χαμηλότερη επίδοση να αποτελέσει την «μαθήτρια της έρευνας». Δηλαδή το υποκείμενο της έρευνας όπου θα εφαρμόζονταν το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Οι υπόλοιποι μαθητές από την ομάδα χαμηλής επίδοσης αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου ώστε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης σχετικά με την αναγνωστική ευχέρεια.

Τέλος πραγματοποιήθηκε λεπτομερής αξιολόγηση της μαθήτριας της έρευνας με την χρήση διαφόρων μεθόδων και μέσων συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα συλλέξαμε δεδομένα για την μαθήτρια μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και της συμπλήρωσης Πρωτοκόλλων Αξιολόγησης Μαθητή στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Επίσης χορηγήθηκε το τεστ Εγχωρίων Προοδευτικών Μητρών του Raven ώστε να αξιολογηθεί το νοητικό επίπεδο της μαθήτριας.

- Σχεδιασμός και λήψη απόφασης σχετικά με τους διδακτικούς στόχους που θα πρέπει να περιλαμβάνει το 2^ο επίπεδο διδασκαλίας.

Σημαντικότερο στάδιο στην ερεύνα αποτέλεσε ο σχεδιασμός και η λήψη αποφάσεων σχετικά με την εφαρμογή κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης / υποστήριξης αναφορικά με την αναγνωστική ευχέρεια. Από τις πληροφορίες που συλλέχτηκαν από την λεπτομερή αξιολόγηση των μαθητών και το Πρωτόκολλο Αξιολόγησης Μαθητή, διαμορφώθηκε το προφίλ της μαθήτριας, η οποία αποτέλεσε το υποκείμενο της έρευνας. Με βάση αυτό το προφίλ, δηλαδή τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, αλλά και τις δυσκολίες της μαθήτριας έγινε κατάλληλος σχεδιασμός της παρέμβασης.

Συγκεκριμένα αποφασίστηκαν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης που ακολουθήθηκε. Αρχικά επιλέχτηκε να αποτελείται από δέκα (10) διδασκαλίες / παρεμβάσεις διάρκειας μιας σχολικής ώρας (45' λεπτά) η κάθε μια. Λόγω του περιορισμένου χρονικού πλαισίου που υπήρχε κρίθηκε αναγκαίο κάθε εβδομάδα να γίνονται δυο διδασκαλίες. Φυσικά υπήρξε μέριμνα ώστε να υπάρχει τουλάχιστον μια μέρα διάφορα από διδασκαλία σε διδασκαλία. Κάτι που εξυπηρετούσε την ανατροφοδότηση ανάμεσα στις παρεμβάσεις. Συνολικά το πρόγραμμα παρέμβασης διήρκεσε περίπου δυο μήνες (Μάρτιος – Απρίλιος).

Επίσης οι διδασκαλίες είχαν την μορφή εξατομικευμένων παρεμβάσεων με την διδασκαλία στρατηγικών που γίνονταν έκτος της γενικής τάξης. Συγκεκριμένα η μαθήτρια έφευγε από την γενική τάξη και μεταφερόταν στον χώρο του σχολείου που είχε επιλεγεί ώστε να γίνεται η υποστήριξη. Ο χώρος αυτός είχε αποφασιστεί με γνώμονα ότι βρισκόταν κοντά στην τάξη της μαθητριάς και ήταν όσον το δυνατόν πιο μακριά από διασπαστικούς παράγοντες.

Επιπλέον στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε έγινε προσπάθεια να ενσωματωθούν διάφορες μέθοδοι και στρατηγικές με σκοπό την βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας. Αναλυτικότερα η κάθε διδασκαλία είχε την εξής δομή:

Αρχικά δίνεται στην μαθήτρια κείμενο σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα της και ανάλογο των δυσκολιών της. Αφού συζητηθεί ο τίτλος του κειμένου και τα διάφορα περικειμενικά στοιχεία όπως οι εικόνες, ζητάμε από την μαθήτρια να διαβάσει το κείμενο όσο πιο καλά μπορεί.

Στην συνέχεια εφαρμόζεται το μοντέλο της ανάγνωσης με καθαρή άρθρωση από τον φοιτητή – ερευνητή. Σύμφωνα με αυτό η ανάγνωση είναι αναγκαίο να είναι όσο το δυνατόν πιο καθαρή με έμφαση στον χρωματισμό και το ύφος της φωνής.

Έπειτα ζητείται από την μαθήτριά να διαβάσει για δεύτερη φορά το κείμενο. Όταν ολοκληρωθεί η ανάγνωση της μαθήτριάς επαναλαμβάνεται η πρότυπη ανάγνωση του φοιτητή- ερευνητή. Μάλιστα σε αυτό το σημείο υποβάλλονται τρεις ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου στην μαθήτριά ώστε να αξιολογηθεί το επίπεδο κατανόησης της. Επιπλέον το στάδιο αυτό αποτελεί ευκαιρία για ξεκούραση και χαλάρωση της μαθητιάς μέσω ευχάριστων παρατηρήσεων και δραστηριοτήτων σχετικών με το περιεχόμενο του κειμένου. Οι δραστηριότητες αυτές περιελάμβαναν την εικαστική αναπαράσταση της θεματικής του κειμένου (π.χ. νεράιδες) ή την κατασκευή γραμμάτων και λέξεων του κειμένου με πλαστελίνη.

Στο επόμενο στάδιο η μαθήτριά διαβάζει για τρίτη φορά το κείμενο. Μετά την ανάγνωση της μαθήτριάς ο ερευνητής- φοιτητής μαζί με την μαθήτριά διαβάζουν « εν χορώ» το κείμενο. Δηλαδή η μαθήτριά και φοιτητής διαβάζουν ταυτόχρονα το κείμενο, με τον ερευνητή- φοιτητή να διαβάζει πιο δυνατά και την μαθήτριά να διαβάζει πιο χαμηλόφωνα , «μουρμουρίζοντας».

Η διαδικασία των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων ολοκληρώνεται με δυο συνεχόμενες αναγνώσεις του κειμένου από την μαθήτριά (4^η και 5^η ανάγνωση). Αφού ολοκληρωθεί και η πέμπτη (5^η) ανάγνωση δίνεται στην μαθήτριά ένα φύλλο αυτοαξιολόγησης όπου η μαθήτριά καλείται να αξιολογήσει την επίδοσή της στην ανάγνωση.

Το τελευταίο σημείο της διδασκαλίας περιλαμβάνει κάποια δραστηριότητα ζωγραφικής ή κατασκευής σχετική με το περιεχόμενο του κειμένου της διδασκαλίας. Για παράδειγμα στη διδασκαλία του κειμένου «Πασχαλίτσα» σαν τελική δραστηριότητα υπήρχε η κατασκευή κάρτας με το σχήμα της πασχαλίτσας. Ο σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι η ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της προσοχής της μαθήτριάς για την διδασκαλία αλλά και η καλλιέργεια ευχάριστου συναισθήματος γενικότερα για την διδασκαλία. Έτσι επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά την ανταπόκριση της μαθήτριάς στην διδασκαλία καθώς δίνεται θετική ενίσχυση και εξωτερικά κίνητρα μέσω των διαφόρων δραστηριοτήτων

➤ Εφαρμογή του προγράμματος και συνεχής παρακολούθηση της προόδου της μαθήτριας

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω το πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε σε διάστημα σχεδόν δυο μηνών και αποτελούνταν από 10 διδασκαλίες. Σε αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να γίνουν κάποιες επισημάνσεις όσον αφορά τις διδασκαλίες. Συγκεκριμένα σε κάθε διδασκαλία ο ερευνητής- φοιτητής με την βοήθεια της ρουμπρίκας ημερήσιας προόδου της μαθήτριας κατέγραφε τα «λάθη» ανάγνωσης, τον χρόνο ανάγνωσης, και τις επιτυχημένες αυτοδιορθώσεις της μαθήτριας για κάθε μια από τις αναγνώσεις του κειμένου . Επίσης γινόταν αξιολόγηση του επίπεδου προσωδίας και κατανόησης αλλά και ποιοτική εκτίμηση της ταχύτητας ανάγνωσης.

Μάλιστα για την αποτελεσματικότερη καταγραφή ποσοτικών στοιχείων όπως «ο χρόνος ανάγνωσης» και τα «λάθη ανάγνωσης» ηχογραφούταν όλη η διδασκαλία και χρονομετρούταν η κάθε ανάγνωση ξεχωριστά. Η ηχογράφηση γινόταν με την άδεια του σχολείου και της εκπαιδευτικού της τάξης.

Τέλος όλες αυτές οι ενέργειες γινόταν με στόχο την συνεχή παρακολούθηση της προόδου της μαθήτριας και την ανατροφοδότηση του προγράμματος παρέμβασης.

➤ Ανατροφοδότηση και αναμόρφωση του προγράμματος παρέμβασης

Σε γενικές γραμμές όλες οι διδασκαλίες/ παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν είχαν κοινούς στόχους και δομή. Βέβαια υπήρξαν μερικές τροποποιήσεις και προσαρμογές στην δυσκολία και την μορφή των κείμενων ώστε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες της μαθήτριας. Οι αλλαγές αυτές υπαγορεύτηκαν από τα δεδομένα που προέκυπταν χάρη της συνεχούς παρακολούθησης της προόδου της μαθήτριας. Με το τρόπο αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανατροφοδοτούνταν συνεχώς και αναμορφώνονταν κατάλληλα ανάλογα της ανταπόκρισης της μαθήτριας.

- Τελική αξιολόγηση τόσο του μαθητή της έρευνας όσο και των μαθητών της ομάδας ελέγχου για την μέτρηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος παρέμβασης.

Μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης για την μαθήτριά, για να ολοκληρωθεί η διαδικασία της έρευνας και να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος, απαιτείται η πραγματοποίηση της τελικής αξιολόγησης των μαθητών. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν ίδια με αυτή της αρχικής αξιολόγησης. Τόσο όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης όσο και τις συνθήκες κατά τις οποίες πραγματοποιήθηκε. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην επιλογή του κειμένου της τελικής αξιολόγησης ώστε να είναι ίδιας δυσκολίας με αυτό της αρχικής αξιολόγησης. Τέλος μέτρηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος παρέμβασης έγινε με την σύγκριση των επιδόσεων της μαθήτριάς έρευνας και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.

3.4. Εργαλεία και μέσα συλλογής δεδομένων

Ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της εργασίας αυτής ήταν τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να συλλεχτούν τα δεδομένα.. Τα εργαλεία ήταν τα εξής :

Πρωτόκολλο Αξιολόγησης Μαθητή

Στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής μαθήτευσα για τρεις εβδομάδες στο τμήμα ένταξης του 8^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας Βόλου. Ένας από του κυριότερους στόχους της πρακτικής άσκησης ήταν η χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων και μέσων για την συλλογή πληροφοριών και δεδομένων, που είναι απαραίτητα για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παραβάσεων και υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για την εξυπηρέτηση του παραπάνω στόχου χρησιμοποιήθηκε το «Πρωτόκολλο Αξιολόγησης Μαθητή» ενώ παράλληλα αποτέλεσε εργαλείο για την ερευνητική διαδικασία της παρούσας εργασίας.

Συγκεκριμένα με το «Πρωτόκολλο Αξιολόγησης Μαθητή» αξιολογούμε μια σειρά από δεξιότητες και τομείς της ανάπτυξης με την χρήση επιμέρους πρωτοκόλλων. Αναλυτικότερα υπάρχουν 6 επιμέρους πρωτοκολλά αξιολόγησης που είναι τα εξής:

1^ο πρωτόκολλο: Ανεξάρτητες λειτουργίες

Στο σημείο αυτό αξιολογούμε τις ανεξάρτητες δεξιότητες που προσδοκάμε να έχει κατακτήσει ο μαθητής. Αυτές οι δεξιότητες αναφέρονται στην χρήση της τουαλέτας, στην καθαριότητα του μαθητή και στις δεξιότητες που απαιτούνται για την πρόσληψη τροφής.

2^ο πρωτόκολλο: Κινητική ανάπτυξη

Η κινητική ανάπτυξη περιλαμβάνει δυο κατηγορίες: την αδρή και την λεπτή κινητικότητα του ατόμου. Στην αδρή κινητικότητα αξιολογούμε κατά πόσο ο μαθητής έχει ανεξάρτητη βάρδιση, ανεβαίνει σκάλες, και αν συμμετέχει στο μάθημα της γυμναστικής. Ενώ στην λεπτή κινητικότητα αξιολογούμε το κατά πόσο ο μαθητής χειρίζεται μικρά αντικείμενα , ζωγραφίζει ή γραφεί.

3^ο πρωτόκολλο: Κοινωνική ανάπτυξη

Σε αυτό το πρωτόκολλο αξιολογούμε κατά πόσο ο μαθητής έχει αναπτύξει

κάποιες δεξιότητες που έχουν να κάνουν με την πρωτοβουλία, την υπευθυνότητα, την επιμονή και την προσαρμογή. Ενώ εξετάζεται και αν δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις με ενηλίκους και με συμμαθητές του.

4^ο πρωτόκολλο: Συναισθηματική ανάπτυξη/ συμπεριφορά

Στον τομέα της συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου εξετάζεται κατά πόσο ο μαθητής εκφράζει θετικά ή αρνητικά συναισθήματα και εάν αισθάνεται - αναγνωρίζεται από τον εαυτό του και τους συμμαθητές του ως μέλος μιας ομάδας. Τέλος εξετάζεται κατά πόσο ο μαθητής έχει αναπτύξει την ενσυναίσθηση.

5^ο πρωτόκολλο: Γλωσσική ανάπτυξη/ επικοινωνία

Στην γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου αξιολογούμε το επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων της κατανόησης και της ομιλίας. Ενώ αξιολογείται κατά πόσο ο Λόγος του μαθητή είναι επικοινωνιακός, αν δηλαδή ανταποκρίνεται σε οδηγίες και αν μπορεί να επικοινωνήσει με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές σε επίπεδο ομάδας.

6^ο πρωτόκολλο: Γνωστική ανάπτυξη

Στο πρωτόκολλο αυτό εξετάζουμε το επίπεδο ανάπτυξης διαφόρων γνωστικών δεξιοτήτων όπως είναι η μνήμη και η προσοχή. Ενώ παράλληλα αξιολογούμε την επίδοση του μαθητή σε διάφορα γνωστικά έργα όπως είναι η ανάγνωση, η κατανόηση, η γραφή και τα μαθηματικά.

Επίσης με την χορήγηση κατάλληλων δοκιμασιών προσδιορίζουμε το μαθησιακό στιλ/υφος του μαθητή. Δηλαδή παίρνουμε πληροφορίες για το τρόπο με τον οποίο ο μαθητής «μαθαίνει» ανάλογα με τον τύπο μάθησης του (οπτικός τύπος, ακουστικός τύπος, κιναισθητικός τύπος, μεικτός τύπος). Επίσης συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή όπως είναι διάφορα τηλεοπτικά προγράμματα, αθλητικές δραστηριότητες και η ενασχόληση του με ένα συγκεκριμένο θέμα.

Επίσης είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι το κάθε επιμέρους πρωτόκολλο αναλύει σε 4 επίπεδα ανάπτυξης τις δεξιότητες και βαθμολογείται ανάλογα ως εξής:

- Με 4 βαθμολογείται η τυπική ανάπτυξη, δηλαδή η αντίστοιχη δεξιότητα του παιδιού είναι ανάλογη των συνομηλίκων του.
- Με 3 βαθμολογείται η μικρή απόκλιση από την τυπική ανάπτυξη

της δεξιότητας αυτής, σε σχέση με την ομάδα συνομηλίκων

- Με 2 βαθμολογείται η μεγάλη απόκλιση από την τυπική ανάπτυξη της δεξιότητας αυτής, ή η δεξιότητα μόλις αρχίζει να αναδύεται (αναδυόμενη δεξιότητα).

- Με 1 βαθμολογείται η απουσία της δεξιότητας αυτής, ή η πολύ μεγάλη απόκλιση, δηλαδή η πολύ χαμηλή ανάπτυξη της δεξιότητας σε σχέση με την ομάδα των συνομηλίκων

Στην συνέχεια σε κάθε πίνακα-πρωτόκολλο καταγράφεται το άθροισμα και ο τελικός βαθμός. Αυτό προκύπτει από το άθροισμα διαιρεμένο με τον αριθμό που αντιστοιχεί στις υποκατηγορίες του κάθε πρωτοκόλλου.

Τέλος τοποθετούμε στον 7^ο πίνακα τις τελικές βαθμολογίες κάθε πρωτοκόλλου συνοψίζοντας τα στοιχεία. Έτσι προκύπτει ένα οπτικοποιημένο προφίλ των δεξιοτήτων ή τομέων ανάπτυξης που έχουν αξιολογηθεί για τον μαθητή.

Υλικό και Φόρμες για την Αρχική και την Τελική Αξιολόγηση μαθητών με χαμηλή επίδοση

Για την λεπτομερή αξιολόγηση των μαθητών της ομάδας με την χαμηλή επίδοση όπως ορίστηκε από την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, χρησιμοποιήθηκαν τόσο κείμενα όσο και φόρμες αξιολόγησης για την καλύτερη καταγραφή των δεδομένων.

Αναλυτικότερα:

A. Υλικό

Χρησιμοποιήθηκαν δυο κείμενα, που δεν είχαν διδαχθεί οι μαθητές αυτοί στα πλαίσια της σχολικής τάξης, ίδιας δυσκολίας για την αρχική και τελική αξιολόγηση των μαθητών. Το κείμενο που χρησιμοποιήθηκε για την αρχική αξιολόγηση των μαθητών είχε τον τίτλο « Η μικρή Ελένη » και αναφερόταν στο γνωστό παιδικό παιχνίδι. Επίσης το αφηγηματικό αυτό κείμενο προέρχεται από Σχολικό βιβλίο της Γλώσσας Β' Δημοτικού (σελ. 56 τεύχος γ) και είχε έκταση 115 λέξεων. Ενώ για την τελική αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το ποίημα « Το καλοκαιράκι» που είχε μέγεθος 59 λέξεων.

Και τα δυο κείμενα είχαν κατάλληλη μορφή ώστε να είναι ελκυστικά στους μαθητές. Πιο αναλυτικά επιλέχτηκε μια ευανάγνωστη γραμματοσειρά, η οποία είχε μεγάλο σχετικά μέγεθος, και υπήρξε εικονογράφηση σχετική με το

περιεχόμενο των κειμένων. Επιδιώχθηκε το κείμενο να έχει έντονα χρώματα και μεγάλες εικόνες ώστε να αυξάνουν αφενός το ενδιαφέρον των μαθητών, να μην τους αποσπούν αφετέρου από την διαδικασία της ανάγνωσης. Τέλος τα κείμενα αυτά προσδιορίστηκαν ως προς την δυσκολία τους από το «Λογισμικό αναγνωσιμότητας ελληνικών κειμένων». που διατίθεται δωρεάν από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Σημαντική πηγή πληροφόρησης εδώ αποτέλεσε το διαδίκτυο.

Το λογισμικό αναγνωσιμότητας κειμένων βοηθά στον αντικειμενικό καθορισμό του βαθμού δυσκολίας των κειμένων. Οι διδάσκοντες μπορούν να εφαρμόσουν το συγκεκριμένο αυτοματοποιημένο πρόγραμμα για να αξιολογήσουν το βαθμό αναγνωσιμότητας των κειμένων που χρησιμοποιούν με στόχο να εντοπίσουν αν είναι κατάλληλα για το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών τους. Η χρήση του προγράμματος είναι πολύ απλή.

Συγκεκριμένα η αξιολόγηση των κειμένων βασίζεται σε 4 δείκτες, τους Flesch Reading Ease, Flesch-Kincaid Grade Level, SMOG και Flesch Fog Index. Οι δείκτες αξιολογούν ένα κείμενο με βάση μία κλίμακα εκατό βαθμών. Η τιμή που θα εξαχθεί από το λογισμικό αντιστοιχιστεί με το ηλικιακό επίπεδο ή την τάξη του μαθητή, σύμφωνα με την κλίμακα του κάθε δείκτη. Και οι τέσσερις δείκτες είναι αξιόπιστοι. Μάλιστα, ο δείκτης SMOG χρησιμοποιείται στις Ηνωμένες Πολιτείες για την αξιολόγηση επίσημων κρατικών έγγραφων. Επίσης ο δείκτης Flesch Fog Index of Readability αποτελεί πιο σύνθετο δείκτη, ο οποίος λαμβάνει υπόψη του τον αριθμό προθημάτων και επιθημάτων των λέξεων που συνθέτουν ένα κείμενο για να εξαγάγει αποτέλεσμα. Τέλος είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι οι κλίμακες έχουν προσαρμοστεί στα μορφολογικά χαρακτηριστικά της νέας ελληνικής γλώσσας.

Παρακάτω υπάρχουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των κειμένων της αρχικής και τελικής αξιολόγησης (Εικ1, Εικ2). Τα στοιχεία αυτά μας βοήθησαν να προσδιορίσουμε το επίπεδο αναγνωσιμότητας των κειμένων και να τα αντιστοιχίσουμε ως προς την δυσκολία τους.

Εργαλεία

Λογισμικό αναγνωσιμότητας ελληνικών κειμένων

Αποτελέσματα αξιολόγησης

Δείκτες Αναγνωσιμότητας	
Αριθμός προτάσεων	17
Αριθμός λέξεων	115
Αριθμός συλλαβών	219
Λέξεις ανα πρόταση	6.76
Συλλαβές ανα λέξη	1.90
Δείκτης αναγνωσιμότητας Flesch	87.61 εύκολο, Δ'-ΣΤ' Δημοτικού
Δείκτης αναγνωσιμότητας SMOG	6.74 επίπεδο Ε' Δημοτικού
Δείκτης αναγνωσιμότητας FOG	5.90 πολύ εύκολο

Εικόνα 2: Στοιχεία από την αξιολόγηση του κειμένου « Η μικρή Ελένη»

Εργαλεία

Λογισμικό αναγνωσιμότητας ελληνικών κειμένων

Αποτελέσματα αξιολόγησης

Δείκτες Αναγνωσιμότητας	
Αριθμός προτάσεων	16
Αριθμός λέξεων	59
Αριθμός συλλαβών	118
Λέξεις ανα πρόταση	3.69
Συλλαβές ανα λέξη	2.00
Δείκτης αναγνωσιμότητας Flesch	85.09 εύκολο, Δ'-ΣΤ' Δημοτικού
Δείκτης αναγνωσιμότητας SMOG	6.16 επίπεδο Ε' Δημοτικού
Δείκτης αναγνωσιμότητας FOG	5.38 πολύ εύκολο

Εικόνα 3 : Στοιχεία από την αξιολόγηση του κειμένου «Το καλοκαιράκι »

B. Φόρμες αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας περιλαμβάνει ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια. Για την συστηματικότερη καταγραφή αυτών των κριτηρίων κατασκευαστήκαν φόρμες αξιολόγησης . Οι φόρμες αυτές χρησιμοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση των μαθητών με χαμηλή επίδοση.

Αναλυτικότερα τα κριτήρια και ο τρόπος καταγραφής είχαν ως εξής:

«Λάθη ανάγνωσης»

Σε κάθε γραμμή του κειμένου σημειώνονται τα «λάθη» που έγιναν κατά την ανάγνωση **κυκλώνοντας** την λέξη που έγινε το λάθος.

Σε μία δοκιμασία αναγνωστικής ικανότητας εκλαμβάνονται ως λάθη τα εξής:

- Κάθε **δισταγμός πέρα των 3 δευτερολέπτων** μεταξύ των λέξεων
- Κάθε **παραθορά λέξεων** (π.χ. ο μαθητής διαβάζει πέρα αντί πέτρα)
- Κάθε **παράλειψη λέξεων**
- Κάθε **υπερπήδηση σειράς** (σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός επαναφέρει το μαθητή στη σωστή σειρά και σημειώνει ένα λάθος).

Αντίθετα, **δεν εκλαμβάνονται ως λάθη** κατά τη αξιολόγηση:

- Λέξεις που ο μαθητής αυτοδιορθώνει εντός 3 δευτερολέπτων
- Λέξεις που παρεμβάλλονται (Για παράδειγμα ο μαθητής αντί του «Είδα ένα σκύλο» διαβάζει «Είδα ένα μεγάλο σκύλο»)

Προσωδία

Κατά την ανάγνωση καταγράφονται τα «λάθη προσωδίας» με **οριζόντια γραμμή** κάτω από την λέξη ή φράση.

Ως λάθη εκλαμβάνονται τα εξής:

- Λάθος **τονισμός** λέξης- πρότασης ,
- Ακατάλληλο **ύφος- μελωδία** της ανάγνωσης
- Ακατάλληλος **ρυθμός** μιας πρότασης

- Η μη ανταπόκριση στα **σημεία στίξης** (πχ . , ;)

Αυτοδιόρθωση

Κατά την ανάγνωση σημειώνονται οι λέξεις όπου ο μαθητής αυτοδιορθώνει επιτυχώς βάζοντας ένα «Α» πάνω από την λέξη.

Χρόνος

Με την βοήθεια του χρονομέτρου καταγράφεται ο χρόνος ανάγνωσης κάθε μαθητή και σημειώνεται στο αντίστοιχο πεδίο στην φόρμα αξιολόγησης.

Επίπεδο ανάγνωσης

Στην φόρμα αυτή σημειώνεται σύμφωνα με την προσωπική εκτίμηση του εκπαιδευτικού το επίπεδο αναγνωστικής ευχέρειας του μαθητή. Κατά ποσό δηλαδή ο μαθητής συλλαβίζει ή καταβάλλει προσπάθεια κατά την ανάγνωση. Πάντα ως κριτήριο λαμβάνεται η επίδοση των άλλων μαθητών της γενικής τάξης.

Ποιοτική εκτίμηση ταχύτητας

Ο Εκπαιδευτικός εκτιμά σε σχέση με όλη την τάξη του μαθητή τη ταχύτητα ανάγνωσης με ποιοτικά κριτήρια (αργή- σχετικά κανονική, κανονική, γρήγορη).

Επίπεδο κατανόησης

Στην φόρμα αυτή σημειώνεται σύμφωνα με την προσωπική εκτίμηση του εκπαιδευτικού ,το επίπεδο κατανόησης του μαθητή αναφορικά με το κείμενο αξιολόγησης (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό)

Επίπεδο ενδιαφέροντος μαθητή:

Εκτιμάται από την εκπαιδευτικό κατά ποσό οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για το κείμενο και για την διαδικασία της ανάγνωσης.

Εξωτερικά κίνητρα

Επισημαίνεται αν χρειάστηκε να δοθούν κάποια επιπλέον κίνητρα από τον εκπαιδευτικό ώστε ο μαθητής να διαβάσει το κείμενο.

Βαθμολόγηση ανάγνωσης με βάση 10βαθμη κλίμακα

Ο Εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο όλης της τάξης βαθμολογεί την ανάγνωση του μαθητή με βάση την 10βαθμη κλίμακα.

Γενικές παρατηρήσεις

Τέλος σημειώνονται από τον εκπαιδευτικό παρατηρήσεις και εκτιμήσεις για την διαδικασία της αξιολόγησης συνολικά (επίπεδο ενδιαφέροντος μαθητή, αν δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα, ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης)

Τα κείμενα και οι φόρμες που χρησιμοποιήθηκαν κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση των μαθητών με χαμηλή επίδοση βρίσκονται στην αντίστοιχη υποενότητα στο παράρτημα.

Υλικό παρέμβασης/ υποστήριξης

Για την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης ήταν αναγκαίο να δημιουργηθεί ένα κατάλογος κειμένων που θα χρησιμοποιούταν στις διδασκαλίες/ παρεμβάσεις.

Ο κατάλογος αυτό αποτελούταν από δέκα αφηγηματικά κείμενα. Σε κάθε διδασκαλία χρησιμοποιούνταν ένα κείμενο κάθε φορά. Μάλιστα είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι τα κείμενα δεν ακολουθούν από την αρχή την ίδια θεματική ως προς το περιεχόμενο. Ενώ ούτε έχουν την ίδια μορφή και μέγεθος. Αυτό συμβαίνει καθώς η επιλογή των κειμένων για την διδασκαλία στρατηγικών βελτίωσης της ανάγνωσης αναμορφώνονταν μέσα από την συνεχή παρακολούθηση της προόδου της μαθητριάς.

Έτσι ενώ το πρώτο κείμενο είχε μέγεθος περίπου εκατό λέξεων και είχε σαν θεματική τις νεράιδες, που αποτελούσε ένα από τα ενδιαφέροντα της μαθήτριας. Τα υπόλοιπα κείμενα διέφεραν σημαντικά τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην μορφή τους.

Σε γενικές γραμμές μέσα από την συνεχή αξιολόγηση της προόδου διαπιστώθηκε ότι η μαθήτρια ανταποκρίνεται καλύτερα σε κείμενα έκτασης 50 με 60 λέξεων. Ενώ διαπιστώθηκε ότι η ιδανικότερη μορφή των κειμένων ήταν με γραμματοσειρά 16 στιγμών και διάστιχο 1,5. Επίσης παρατηρήθηκε ότι το επίπεδο ενδιαφέροντος της μαθητριάς ήταν υψηλότερο όταν το κείμενο ήταν ποίημα με ομοιοκατάληκτους στίχους και το περιεχόμενο του αναφέρονταν σε επίκαιρα θέματα. Επομένως τα περισσότερα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στην διδασκαλία ήταν έκτασης 50-60 λέξεων και ήταν έμμετρα ποιήματα. Ενώ το περιεχόμενο τους αναφερόταν σε θέματα επίκαιρα όπως ήταν η άνοιξη ,τα χελιδόνια ή οι πεταλούδες.

Τέλος όσον αφορά την δυσκολία των κειμένων αυτή προσδιορίστηκε με την χρήση του Λογισμικού αναγνωσιμότητα κειμένων. Μάλιστα τα κείμενα ανεξάρτητα από το μέγεθος και την μορφή τους ήταν σχετικά ίδιας δυσκολίας.

Ο κατάλογος κείμενων παρέμβασης/ υποστήριξης βρίσκεται στην αντίστοιχη υποενότητα του παραρτήματος.

Ρουμπρίκα ημερήσιας καταγραφής της προόδου μαθητή

Ένας από τους κυριότερους στόχους της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η συνεχής παρακολούθηση της προόδου του μαθητή. Για την εξυπηρέτηση αυτού του στόχου κατασκευάστηκε η «Ρουμπρίκα ημερήσιας καταγραφής»

Στην ρουμπρίκα αυτή καταγράφονταν τα στοιχεία από την αξιολόγηση της κάθε ανάγνωσης της μαθήτριας. Συγκεκριμένα σε κάθε διδασκαλία η μαθήτρια έκανε πέντε αναγνώσεις. Κάθε ανάγνωση της μαθήτριας αξιολογούνταν με διάφορα κριτήρια τόσο ποσοτικά (Λάθη ανάγνωσης, χρόνος ανάγνωσης, αυτοδιορθώσεις) όσο και ποιοτικά (Εκτίμηση ταχύτητας, Επίπεδο κατανόησης, Επίπεδο ενδιαφέροντος, Επίπεδο ανάγνωσης). Ενώ χρησιμοποιούταν η ίδια διαδικασία για την καταγραφή των δεδομένων με την χρήση φόρμας καταγραφής παρόμοιας με αυτή της αρχικής και τελικής αξιολόγησης των μαθητών με χαμηλή επίδοση. Τέλος τα στοιχεία αυτά συνοψίζονταν στην ρουμπρίκα ημερήσιας καταγραφής και έτσι είχαμε μια ξεκάθαρη εικόνα για την πρόοδο της μαθήτριας.

Επίσης κατασκευάστηκε μια τελική ρουμπρίκα που περιελάμβανε τα σημαντικότερα στοιχεία από την αξιολόγηση της κάθε διδασκαλίας. Γενικά το εργαλείο αυτό ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό για την ερευνητική διαδικασία καθώς μέσω της συνεχούς ανατροφοδότησης, διαμορφωνόταν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης ώστε να ανταποκρίνεται πληρέστερα στις ανάγκες της μαθήτριας.

Τέλος η «Ρουμπρίκα ημερήσιας καταγραφής της προόδου μαθητή» καθώς και παράδειγμα φόρμας καταγραφής διδασκαλίας βρίσκονται στην αντίστοιχη υποενότητα του παραθέματος.

Φύλλα αυτοαξιολόγησης της μαθήτριας

Σε μια προσπάθεια να εμπλέξουμε περισσότερο την μαθήτρια με την διαδικασία της διδασκαλίας αλλά και για να συλλέξουμε χρήσιμες πληροφορίες για την πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος κατασκευάσαμε φύλλα αυτοαξιολόγησης για την μαθήτρια.

Το φύλλο αυτοαξιολόγησης περιελάμβανε ένα ερώτημα σχετικά με την επάρκεια της μαθήτριας σε σχέση με την ανάγνωση «Πως διάβασα σήμερα;». Επίσης η μαθήτρια καλούταν με συγκεκριμένο ερώτημα να αναφέρει τα συναισθήματα που της δημιουργήθηκαν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας « Πως ένιωσα;». Τέλος

μέσω δραστηριότητας ζωγραφικής γινόταν η «βαθμολογία» της επίδοσης της στην ανάγνωση «Ποσά αστέρια κέρδισα σήμερα;»

Επίσης τα φύλλα αυτοαξιολόγησης είχαν κοινή θεματική που ήταν οι νεράιδες και είχαν σαν τίτλο «Η καλή μας η νεράιδα». Η θεματική αυτή προερχόταν από τα ενδιαφέροντα της μαθήτριας της έρευνας. Είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης δόθηκε στην μαθήτρια ένα φύλλο αυτοαξιολόγησης που αφορούσε το σύνολο των διδασκαλιών και περιελάμβανε πιο γενικές ερωτήσεις.

Γενικά επιλέχτηκε η χρήση φύλλων αυτοαξιολόγησης καθώς σύμφωνα με την βιβλιογραφία προάγεται η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και υπευθυνότητας στον μαθητή (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002). Συγκεκριμένα οι μαθητές που εκπαιδεύονται στην χρήση μεθόδων αυτοαξιολόγησης είναι πιο σίγουροι για της ικανότητες τους και εμμένουν περισσότερο στις εργασίες που τους ανατίθενται. Μάλιστα φαίνεται οι μαθητές να συμπαθούν την αυτοαξιολόγηση από άλλα είδη αξιολόγησης, καθώς είναι δικαιότερη και τους παρέχει ανατροφοδότηση, ώστε να βελτιώσουν την ποιότητα της εργασίας τους (Ross et al., 1998b).

Τα Φύλλα αυτοαξιολόγησης της μαθήτριας βρίσκονται στην αντίστοιχη υποενότητα του παραρτήματος.

Raven

Στο πλαίσιο της λεπτομερούς αξιολόγησης του μαθητή χρησιμοποιήθηκε το τεστ Εγχρωμών Προοδευτικών Μητρών του Raven (Raven Matrix Coloured Test). Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο τεστ ήταν για την αξιολόγηση του νοητικού επίπεδο του μαθητή της έρευνας. Οι Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες (Coloured Progressive Matrices) είναι η ευκολότερη μορφή του τεστ Προοδευτικών Μητρών του Raven και χρησιμοποιείται για μικρά παιδιά ηλικίας από 5 ετών και 1 μήνα έως 13 ετών και για ενήλικους 65 έως 85 ετών. Πρόκειται για ένα από τα πιο γνωστά, ανεξάρτητα από πολιτιστικό πλαίσιο, τεστ νοημοσύνης σε όλο τον κόσμο. Πιο συγκεκριμένα, το τεστ αυτό είναι ένα μη λεκτικό τεστ επαγωγικής λογικής, το οποίο βασίζεται στην αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων. Περιλαμβάνει 36 μήτρες ή σχέδια, στο καθένα από τα οποία λείπει ένα τμήμα. Το υποκείμενο επιλέγει το τμήμα που λείπει μεταξύ έξι κάθε φορά εναλλακτικών επιλογών. Υπάρχουν τρεις σειρές ερωτήσεων. Κάθε σειρά περιέχει 12 μήτρες, που βασίζονται στην ίδια αρχή, αλλά είναι διευθετημένες κατά σειρά δυσκολίας. (Κουλάκογλου, 1998)

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

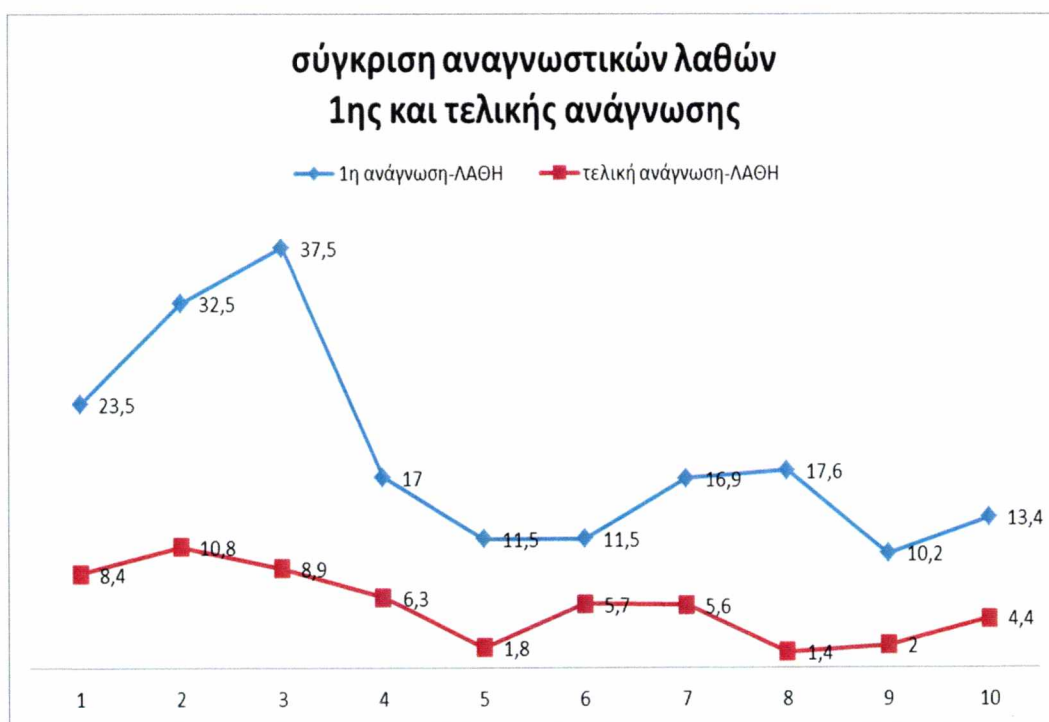
Η ανάλυση των παρακάτω δεδομένων βασίστηκε σε οπτική ανάλυση των γραφικών παραστάσεων και χρήση περιγραφικών στατιστικών όρων, όπως μέσο όρο (Μ.Ο), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ποσοστιαία αύξηση/μείωση από το αρχικό επίπεδο και μέγεθος επίδρασης Τέλος τα δεδομένα αναλύθηκαν με το πρόγραμμα SPSS 20.

4.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Η παρούσα ενότητα πραγματεύεται τα αποτελέσματα της έρευνας, έτσι όπως αυτά προκύπτουν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης. Με σκοπό την οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων αυτά παρουσιάζονται σε μια σειρά από διαγράμματα. Τέλος για επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή οργάνωση, τα αποτελέσματα κατηγοριοποιούνται ως εξής:

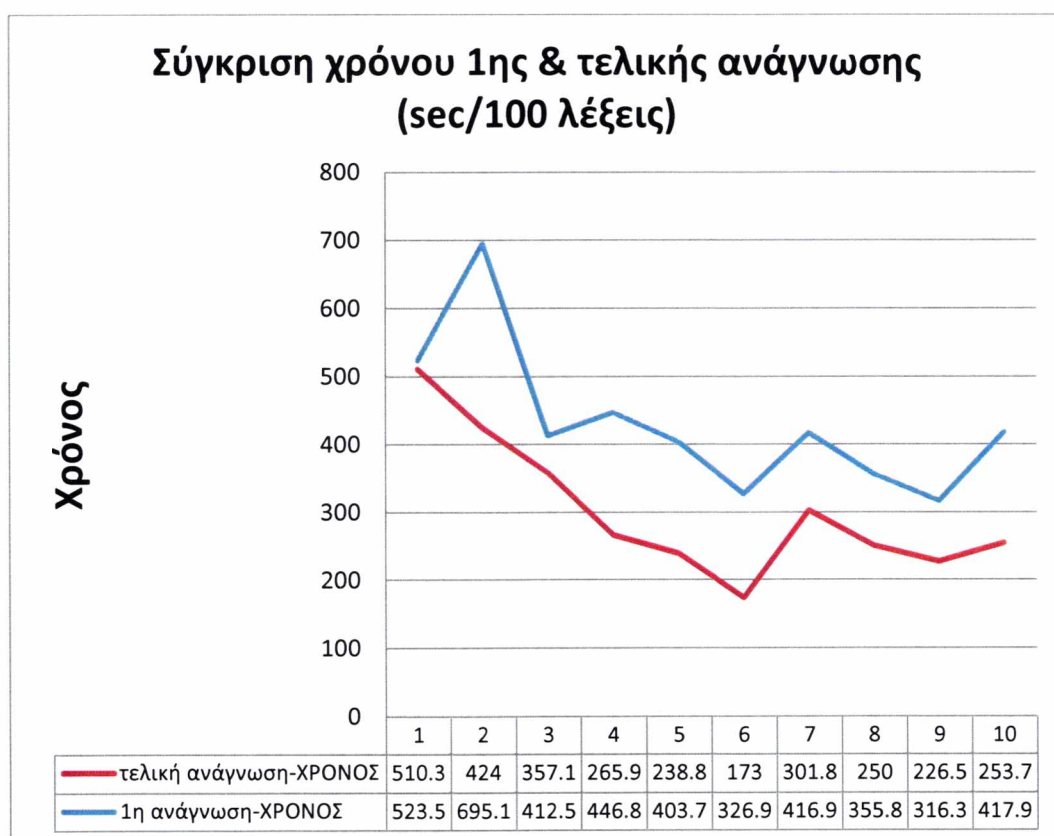
Α) Ενδοατομικό επίπεδο μαθήτριας της έρευνας

Στο διάγραμμα 1 απεικονίζεται ο αριθμός των αναγνωστικών λαθών που έγιναν από την μαθήτρια σε κάθε διδασκαλία / παρέμβαση, συγκρίνοντας τα στοιχεία μεταξύ της πρώτης και της τελικής ανάγνωσης της μαθήτριας. Από τα δεδομένα παρατηρούμε ότι υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση σε κάθε διδασκαλία μεταξύ της πρώτης και τελικής ανάγνωσης. Τα «λάθη» μειώνονταν σημαντικά, με την πιο μεγάλη βελτίωση να εντοπίζεται στην 3^η διδασκαλία όπου από 37,5 μειώθηκαν σε 8,9 λάθη ανάγνωσης. Επίσης παρατηρούμε ότι τόσο η πρώτη όσο και η τελική ανάγνωση κάθε διδασκαλίας είχαν πτωτική τάση κατά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Έτσι στην πρώτη διδασκαλία τα λάθη ανάγνωσης στην πρώτη και την τελική ανάγνωση ήταν 23,5 και 8,4 αντίστοιχα ενώ στην δέκατη διδασκαλία τα λάθη της πρώτης και της τελικής ανάγνωσης ήταν 13,4 και 4,4.



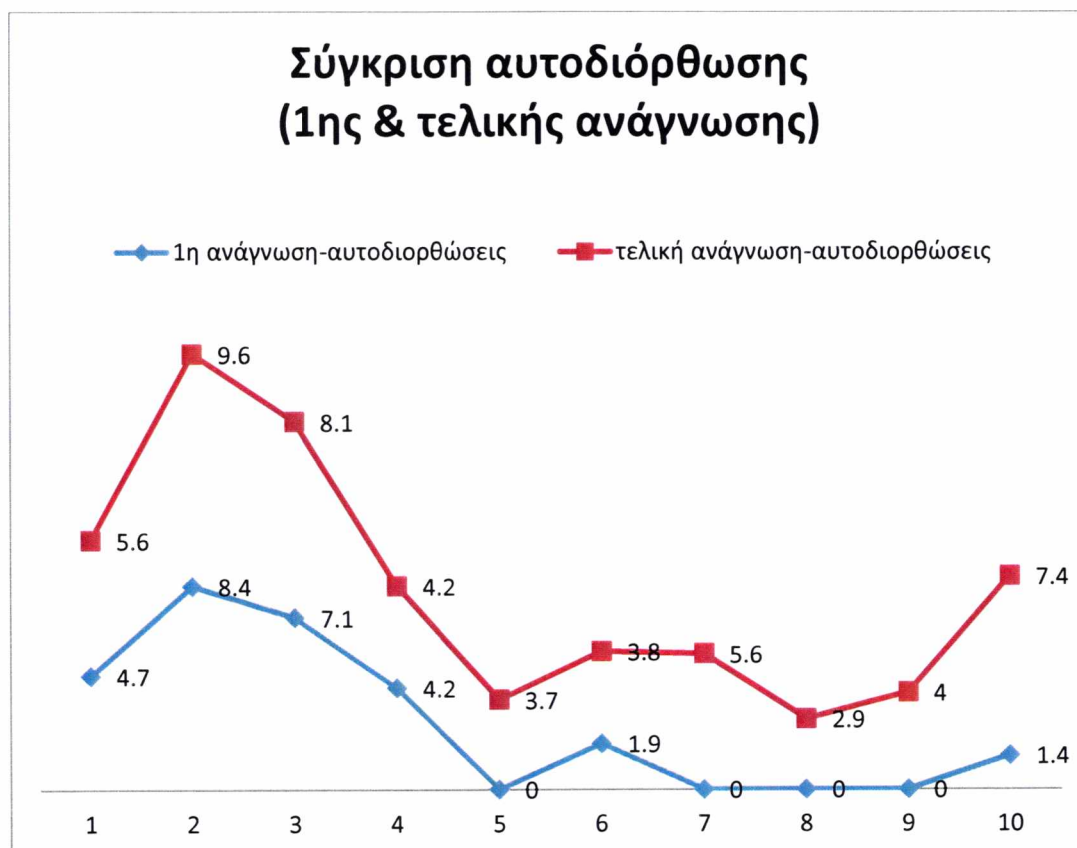
Διάγραμμα 1: Σύγκριση αναγνωστικών λαθών πρώτης και τελικής ανάγνωσης της μαθήτριας της έρευνας

Στο διάγραμμα 2 παρουσιάζεται η διακύμανση του χρόνου ανάγνωσης της μαθήτριας τόσο ως προς την πρώτη και τελική ανάγνωση κάθε διδασκαλίας όσο και ως προς την συνολική εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι ο χρόνος ανάγνωσης μειώνεται σημαντικά από την πρώτη ανάγνωση στην τελική ανάγνωση. Τέλος φαίνεται ότι με το πέρας των διδασκαλιών η μαθήτρια βελτιώνεται σημαντικά ως προς τον χρόνο ανάγνωσης τόσο στην αρχική όσο και στην τελική ανάγνωση του κειμένου.



Διάγραμμα 2: Σύγκριση χρόνου ανάγνωσης μεταξύ πρώτης και τελικής ανάγνωσης μαθήτριας.

Το διάγραμμα 3 περιλαμβάνει δεδομένα από τις επιτυχίες αυτοδιορθώσεις της μαθήτριας κατά την πρώτη και τελική ανάγνωση κάθε διδασκαλίας. Συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι σε κάθε διδασκαλία ο αριθμός των αυτοδιορθώσεων της μαθήτριας αυξήθηκε σημαντικά στο σύνολο σχεδόν των διδασκαλιών. Τέλος την μεγαλύτερη αύξηση την εντοπίζουμε στην δέκατη διδασκαλία όπου από 1,4 στην πρώτη ανάγνωση αυξάνεται στο 7,4 στην τελική ανάγνωση.



Διάγραμμα 3: Σύγκριση επιτυχών αυτοδιορθώσεων μεταξύ πρώτης και τελικής ανάγνωσης μαθήτριας.

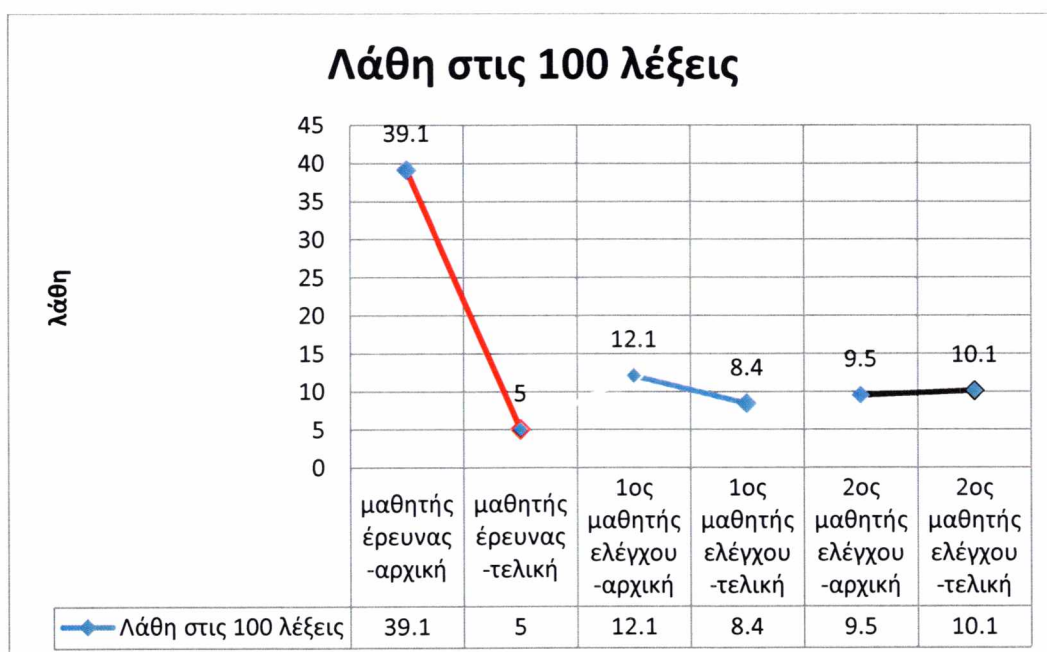
Τέλος σύμφωνα με τον πίνακα 3 παρατηρούμε σημαντική βελτίωση της μαθήτριας σε τρεις ακόμα τομείς. Συγκεκριμένα σε όλες σχεδόν τις διδασκαλίες το επίπεδο προσωδίας της μαθήτριας έγινε καλύτερο στην τελική ανάγνωση. Επίσης γενικότερα το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας βελτιώθηκε σημαντικά στο τέλος κάθε διδασκαλίας. Επιπλέον με βάση το κριτήριο ποιοτικής εκτίμησης ταχύτητας, διαπιστώνουμε ότι με την ολοκλήρωση κάθε διδασκαλίας η ταχύτητα ανάγνωσης της μαθήτριας εκτιμούνταν ότι πλησίαζε την κανονική ταχύτητα για την ανάγνωση. Τέλος μέσω της συνεχούς παρατήρησης συμπεραίνεται ότι το ενδιαφέρον της μαθήτριας για την διαδικασία της ανάγνωσης αυξήθηκε και ανταποκρινόταν καλύτερα στην διδασκαλία / παρέμβαση.

Συνολική Αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας		Κριτήρια					
		Λάθη στις 100 λέξεις	Χρόνος ανάγνωσης (sec)	Επιτόχεις αποδιορθώσεις	Επίπεδο προσοδίας	Επίπεδο ανάγνωσης	Ποιοτική εκτίμηση ταχύτητας
1 ^ο μάθημα 7/3/2013	1 ^η ανάγνωση	23,5	523,5	4,7	χαμηλό	χαμηλό	αργή
	5 ^η (τελική) ανάγνωση επίπεδο κατανόησης	8,4	510,3	5,6	χαμηλό	χαμηλό	αργή
2 ^ο μάθημα 12/03/2013	1 ^η ανάγνωση	Υψηλό	695,1	8,4	χαμηλό	χαμηλό	αργή
	5 ^η (τελική) ανάγνωση κατανόηση	10,8	424	9,6	χαμηλό	χαμηλό	αργή
3 ^ο μάθημα 14/03/2013	1 ^η ανάγνωση	Μεσαίο	412,5	7,1	χαμηλό	χαμηλό	αργή
	5 ^η (τελική) ανάγνωση επίπεδο κατανόησης	8,9	357,1	8,1	χαμηλό	χαμηλό	αργή
4 ^ο μάθημα 19/03/2013	1 ^η ανάγνωση	Χαμηλό	446,8	4,2	χαμηλό	χαμηλό	αργή
	5 ^η (τελική) ανάγνωση επίπεδο κατανόησης	6,3	265,9	4,2	μεσαίο	Μεσαίο	σχετικά κανονική
5 ^ο μάθημα 21/03/2013	1 ^η ανάγνωση	Μεσαίο	403,7	0	χαμηλό	χαμηλό	αργή
	5 ^η (τελική) ανάγνωση επίπεδο κατανόησης	1,8	238,8	3,7	μεσαίο	Μεσαίο	σχετικά κανονική
6 ^ο μάθημα 27/03/2013	1 ^η ανάγνωση	Υψηλό	326,9	1,9	χαμηλό	χαμηλό	αργή
	5 ^η (τελική) ανάγνωση επίπεδο κατανόησης	5,7	173	3,8	μεσαίο	Μεσαίο	κανονική
7 ^ο μάθημα 29/03/2013	1 ^η ανάγνωση	Μεσαίο	416,9	0	χαμηλό	χαμηλό	αργή
	5 ^η (τελική) ανάγνωση επίπεδο κατανόησης	5,6	301,8	5,6	μεσαίο	Μεσαίο	αργή
8 ^ο μάθημα 02/04/2013	1 ^η ανάγνωση	Μεσαίο	355,8	0	χαμηλό	χαμηλό	αργή
	5 ^η (τελική) ανάγνωση επίπεδο κατανόησης	1,4	250	2,9	μεσαίο	Μεσαίο	σχετικά κανονική
9 ^ο μάθημα 04/04/2013	1 ^η ανάγνωση	Μεσαίο	316,3	0	χαμηλό	χαμηλό	αργή
	5 ^η (τελική) ανάγνωση επίπεδο κατανόησης	2	226,5	4	μεσαίο	Μεσαίο	σχετικά κανονική
10 ^ο μάθημα 8/4/2013	1 ^η ανάγνωση	Χαμηλό	417,9	1,4	χαμηλό	χαμηλό	αργή
	5 ^η (τελική) ανάγνωση επίπεδο κατανόησης	4,4	253,7	7,4	μεσαίο	Μεσαίο	σχετικά κανονική

Πίνακας 3: Ρομπρικά συνολικής αξιολόγησης της αναγνωστικής ευχέρειας

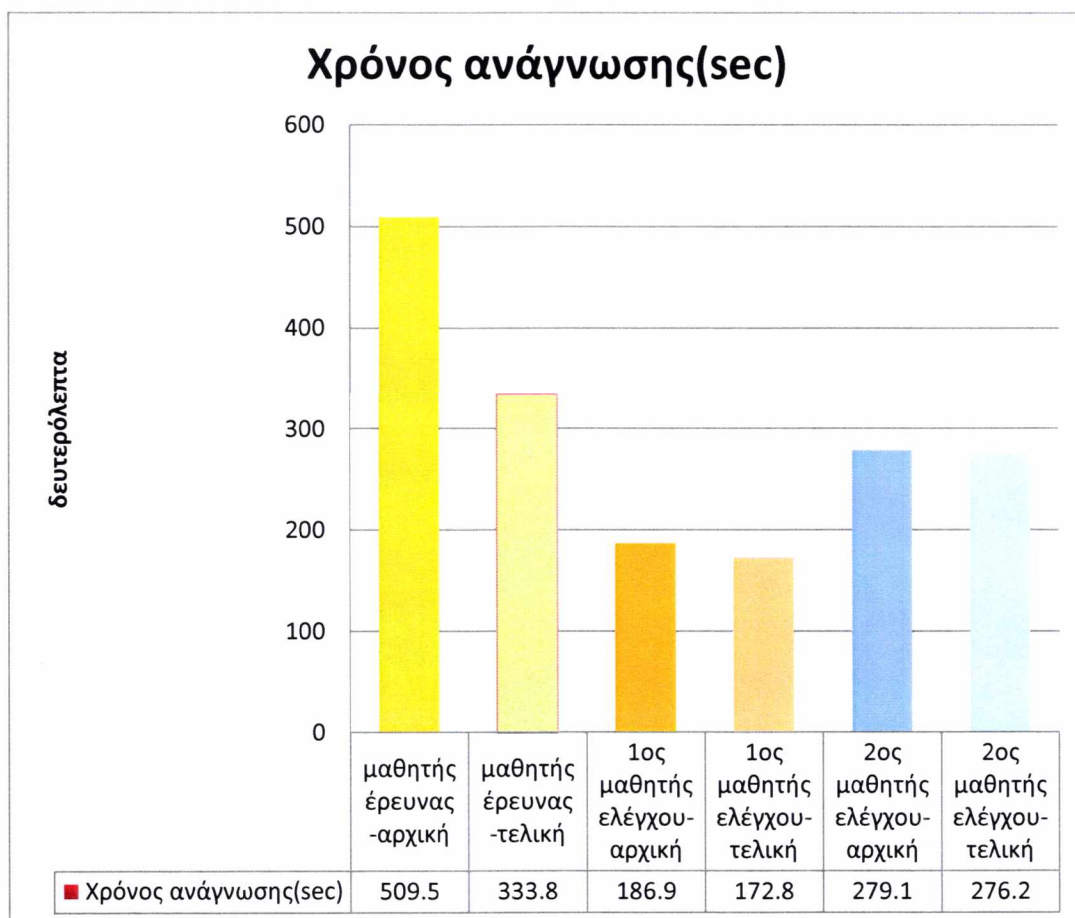
B) Σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (έλεγχος αποτελεσματικότητας της παρέμβασης)

Αρχικά στον διάγραμμα 4 περιλαμβάνονται λάθη ανάγνωσης που έγιναν από όλους τους μαθητές τόσο στην αρχική όσο και στην τελική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι η μαθήτριά της έρευνας βελτιώθηκε σημαντικά καθώς τα λάθη της μειώθηκαν από 39,1 σε 5, σημειώνοντας στατιστικά σημαντική βελτίωση. Από την άλλη πλευρά η επίδοση των μαθητών της ομάδας έλεγχου δεν είχε σημαντικές διαφοροποιήσεις καθώς παρατηρήθηκαν μικρές αυξομειώσεις σε σχέση με την αρχική τους επίδοση.



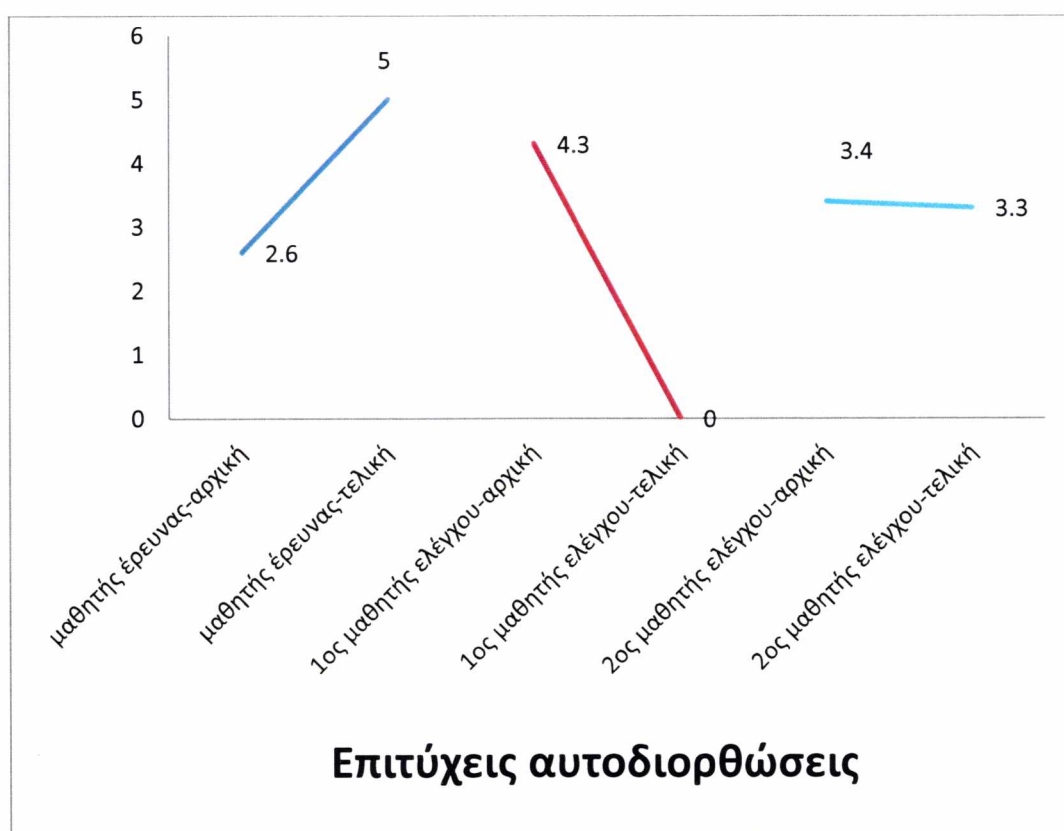
Διάγραμμα 4: «Λάθη» ανάγνωσης μαθητών σε σχέση με την αρχική και τελική αξιολόγηση.

Στην συνέχεια στο διάγραμμα 5 παρατηρούμε ότι η βελτίωση της μαθήτριας ήταν σημαντική και ως προς τον χρόνο ανάγνωσης. Από την άλλη μεριά και οι μαθητές της ομάδας ελέγχου βελτιώθηκαν ως προς τον χρόνο ανάγνωσης αλλά η βελτίωση τους δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι το επίπεδο των μαθητών της ομάδας ελέγχου παρέμεινε σταθερό ενώ η βελτίωση της μαθήτριας της έρευνας ήταν στατιστικά σημαντική.



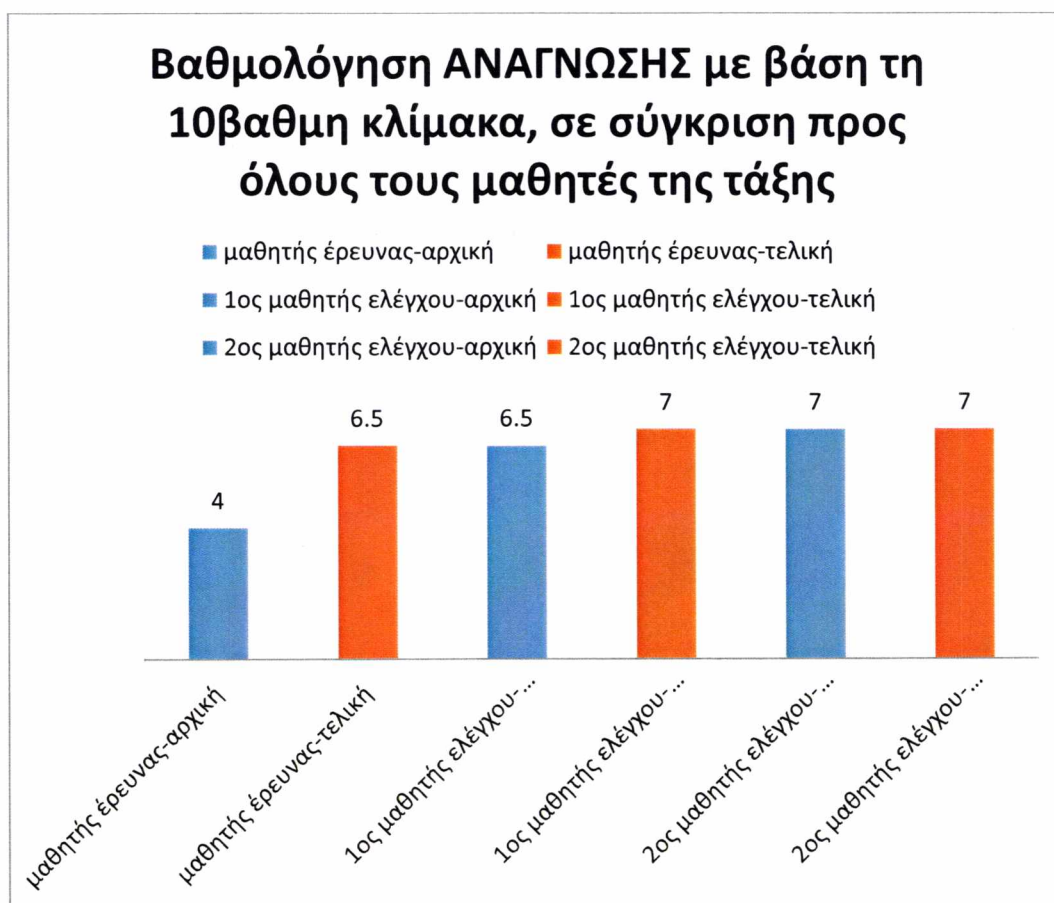
Διάγραμμα 5: Χρόνος ανάγνωσης μαθητών σε σχέση με την αρχική και τελική αξιολόγηση

Επιπλέον στο διάγραμμα 6 περιλαμβάνονται δεδομένα που αναφέρονται στις επιτυχίες αυτοδιορθώσεις όλων των μαθητών τόσο στην αρχική όσο και στην τελική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι η μαθήτριά της έρευνας αύξησε τον αριθμό των αυτοδιορθώσεων σε σχέση με την αρχική της επίδοση από 2,6 σε 5. Ενώ για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου τα στοιχεία διαφοροποιούνται. Ο 1^{ος} μαθητής στην τελική αξιολόγηση δεν έκανε καθόλου αυτοδιορθώσεις ενώ ο 2^{ος} μαθητής είχε την ίδια επίδοση με την αρχική αξιολόγηση.



Διάγραμμα 6: Αριθμός επιτυχών αυτοδιορθώσεων των μαθητών σε σχέση με την αρχική και τελική αξιολόγηση

Επιπρόσθετα στο διάγραμμα 7 παρουσιάζεται η βαθμολόγηση της ανάγνωσης από την εκπαιδευτικό με βάση τη 10βαθμη κλίμακα, σε σύγκριση προς όλους τους μαθητές της τάξης. Σε αυτό το διάγραμμα βλέπουμε ότι σύμφωνα με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού η αναγνωστική ικανότητα της μαθήτριας της έρευνας βελτιώθηκε σημαντικά, καθώς αρχικά βαθμολογήθηκε με 4 ενώ μετά την διδασκαλία / παρέμβαση βαθμολογήθηκε με 6,5. Αντίθετα το επίπεδο των μαθητών που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου δεν είχε διακυμάνσεις, καθώς βαθμολογήθηκαν περίπου το ίδιο από την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.



Διάγραμμα 7: Βαθμολόγηση ανάγνωσης μαθητών σε σχέση με την αρχική και τελική αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.

Τέλος στον Πινάκα 4 συνοψίζεται η ποσοστιαία μεταβολή στην επίδοση όλων των μαθητών πριν και μετά από την εφαρμογή της παρέμβασης. Από τον πίνακα αυτό γίνεται εμφανής η σημαντική βελτίωση της μαθήτριας της έρευνας τόσο στα λάθη κατά την ανάγνωση όσο και στην ταχύτητα ανάγνωσης. Αντίθετα παρατηρούμε ότι η μεταβολή της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Ποσοστιαία μεταβολή μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης			
	Μαθ. Έρευνας	1 ^{ος} Μαθητής	2 ^{ος} Μαθητής
Λάθη	-87,2%	-30,6%	6,3%
Χρόνος	-34,5%	-7,5%	-1,0%
Αυτοδιόρθωση	92,3%	-100,0%	-2,9%

Πίνακας 4 : Ποσοστιαία μεταβολή επίδοσης μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης όλων των μαθητών

5. Συζήτηση και Συμπεράσματα της έρευνας

5.1. Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Η ανάγνωση και συγκεκριμένα η αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών στην ευχέρεια αποτέλεσε επίκεντρο της παρούσας εργασίας, η οποία σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις αρχές του μοντέλου RtI, ενσωματώνοντας την στρατηγική των επαναλαμβανομένων χρονομετρημένων αναγνώσεων. Τα ευρήματα της έρευνας μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή των παραπάνω στρατηγικών είχε θετική επίδραση στην βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας της μαθήτριας αλλά και της αναγνωστικής της ικανότητας γενικότερα.

Αρχικά τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας επιβεβαιώνουν τα προηγούμενα ευρήματα, τόσο με ελληνόφωνο όσο και αγγλόφωνο δείγμα, την θετική επίδραση της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης στην αναγνωστική ευχέρεια. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι η μαθήτρια της έρευνας με την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος βελτιώθηκε σημαντικά όσον αφορά τα αναγνωστικά λάθη καθώς καταγράφηκε μείωση κατά 87,2%. Επίσης σημαντική ήταν η μείωση και στον χρόνο ανάγνωσης κειμένων των εκατό λέξεων, όπου σημειώθηκε αύξηση της αναγνωστικής ταχύτητας κατά 34,5%. Επομένως συμπεραίνουμε ότι η στρατηγική των επαναλαμβανομένων αναγνώσεων επηρέασε θετικά την αναγνωστική ευχέρεια καθώς η μαθήτρια παρουσίασε σημαντική βελτίωση τόσο στην ακρίβεια όσο και στην ταχύτητα ανάγνωσης κειμένου.

Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με τα πορίσματα αντίστοιχων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στον διεθνή χώρο. Αναλυτικότερα, οι Musti-Rao και οι συνεργάτες της (2009) χρησιμοποιώντας τη συγκεκριμένη στρατηγική σε 12 παιδιά της τετάρτης τάξης του δημοτικού, που βρίσκονταν σε κίνδυνο ανάπτυξης αναγνωστικών δυσκολιών, επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής καταγράφοντας 39.8% αύξηση της αναγνωστικής ευχέρειας των παιδιών της έρευνας. Επίσης στην έρευνα που πραγματοποιούσαν η Yurick και οι συνεργάτες της (2006) σχεδιάζοντας τρία παράλληλα πειράματα στα οποία τα παιδιά που συμμετείχαν σε ζευγάρια, έδειξαν ότι η στρατηγική της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης βελτίωσε το επίπεδο της αναγνωστικής ευχέρειας της ομάδας των μαθητών με χαμηλή επίδοση κατά 94%.

Όσον αφορά έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό χώρο χαρακτηριστικές είναι οι εργασίες της Παπανικολάου & Κουρέα (2010) και Κουρέα & Βακανά (2012) οι οποίες εξέταζαν την επίδραση της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης στην αναγνωστική ευχέρεια τεσσάρων και έξι ελληνόφωνων μαθητών

αντίστοιχα με αναγνωστικές δυσκολίες. Τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών έρχονται και αυτά με την σειρά τους να επιβιώσουν την θετική σχέση των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων στην ανάπτυξη της ευχέρειας.

Επιπρόσθετα, πρόσφατες έρευνες έδειξαν πως η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ως παρέμβαση, όχι μόνο αυξάνει την ευχέρεια σε κείμενα στα οποία οι μαθητές έχουν εξασκηθεί πολλές φορές, αλλά αυξάνει την ευχέρεια και σε άγνωστα κείμενα στα οποία οι μαθητές δεν έχουν εξασκηθεί προηγουμένως (Lo, Cooke, & Starling, 2011). Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα, καθώς στον ερευνητικό σχεδιασμό της παρέμβασης επιλέχθηκαν κείμενα τα οποία η μαθήτρια δεν είχε διδαχτεί πιο πριν, καταγράφοντας παράλληλα σταδιακή βελτίωση από παρέμβαση σε παρέμβαση, κάτι που συνοψίζεται και στην τελική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Επιπλέον είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι οι παραπάνω έρευνες έκτος από την βελτίωση της ευχέρειας εξέταζαν και την επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση. Παρότι η παρούσα εργασία δεν επικεντρώθηκε στην κατανόηση, παρατηρήθηκε σχετικά σημαντική βελτίωση της μαθήτριας στον τομέα αυτό. Γενικά διαπιστώθηκε ότι μέσα από τις παρεμβάσεις η μαθήτρια προσέγγιζε με πιο συστηματικό τρόπο το κείμενο και ήταν σε θέση να ανταποκρίνεται καλύτερα σε ερωτήσεις κατανόησης. Αυτό που φάνηκε και από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού όπου το επίπεδο κατανόησης αρχικά είχε χαρακτηριστεί ως χαμηλό ενώ μετά την παρέμβαση αξιολογήθηκε ως υψηλό.

Ένα άλλο στοιχείο που απαιτείται να επισημανθεί αφορά την αυτοδιόρθωση. Η μαθήτρια με την διαδικασία των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων του κάθε κειμένου αύξησε σημαντικά τον αριθμό των επιτυχημένων αυτοδιορθώσεων. Μάλιστα η βελτίωση της αφορούσε και στην αξιολόγηση μεταξύ κειμένων που διδασκόταν για πρώτη φορά. Συνολικά ο αριθμός των επιτυχών αυτοδιορθώσεων αυξήθηκε κατά 92,3%.

Παράλληλα είναι χαρακτηριστικό ότι μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού διαπιστώθηκε μια γενικότερη βελτίωση στην αναγνωστική ικανότητα της μαθήτριας. Συγκριμένα παρατηρήθηκε ότι το επίπεδο προσωδίας, δηλαδή ο χρωματισμός και το ύφος της ανάγνωσης διαφοροποιήθηκε ποιοτικά. Επίσης σύμφωνα με την ποιοτική εκτίμηση της ταχύτητας ανάγνωσης από την εκπαιδευτικό διαπιστώθηκε ότι ενώ στην αρχική εκτίμηση προσδιοριζόταν ως αργή, στην τελική πλησίαζε την ανάλογη με την ηλικίας της, κανονική ταχύτητα ανάγνωσης. Τέλος αυτή η γενικότερη βελτίωση εκφράστηκε με την βαθμολόγηση της εκπαιδευτικού

οπού από 4, που ήταν η αρχική της βαθμολογία, αξιολογήθηκε με 6,5 μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης.

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν τα στοιχεία που πρόεκυψαν μέσα από τα φύλλα αυτοαξιολόγησης της μαθήτριας. Αναλυτικότερα η μαθήτρια είχε ενεργό ρόλο στην αξιολόγηση της προόδου της καθώς συμμετείχε στην διαδικασία να κρίνει την προσπάθειά της. Μέσα από την διαδικασία αυτή η μαθήτρια άλλοτε διαπίστωνε την βελτίωση στην επίδοσή της και άλλοτε τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε σε κάθε διδασκαλία. Μάλιστα εξέφραζε και τα συναισθήματά της αναφορικά με την διαδικασία της ανάγνωσης όπως «χαρά», όταν θεωρούσε ότι τα πήγε καλά και «άγχος», όταν το κείμενο της φαινόταν δύσκολο.

Επιπροσθέτως μέσα από τα φύλλα αυτοαξιολόγησης αναδείχτηκε η σημασία της επιλογής κατάλληλων κειμένων και η ενσωμάτωση διαφόρων δραστηριοτήτων στην διαδικασία της παρέμβασης. Σε γενικές γραμμές διαπιστώθηκε ότι η επιλογή κειμένων με βάση τα ενδιαφέροντα της μαθήτριας, είχαν θετική επίδραση στην επιτυχία του προγράμματος παρέμβασης. Επίσης οι διάφορες δραστηριότητες όπως η ζωγραφική, η χρήση της πλαστελίνης και οι κατασκευές συνέβαλαν στην διατήρηση του ενδιαφέροντος της μαθήτριας και στην αύξηση της κινητοποίησης της για την διαδικασία της ανάγνωσης.

Τέλος, μέσα από την μη συστηματική χρήση εργαλείων παρατήρησης της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης αλλά και του ερευνητή διαπιστώθηκε αλλαγή στην στάση της μαθήτρια σχετικά με την ανάγνωση. Συγκεκριμένα, η μαθήτρια πριν την παρέμβαση παρουσίαζε έντονο δισταγμό και φόβο για την μεγαλόφωνη ανάγνωση ενώ κατά την διάρκεια της παρέμβασης αλλά και μετά από αυτήν η μαθήτρια αντιμετώπιζε την ανάγνωση με περισσότερο θάρρος και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Έτσι αυξήθηκε η συμμετοχή της στο μάθημα της γλώσσας, κάτι που αποτελεί την ουσιαστικότερη απόδειξη για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος που εφαρμόστηκε.

Συνοψίζοντας, από την επιτυχή εφαρμογή του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, αναδεικνύεται η αποτελεσματικότητα του μοντέλου Ανταπόκριση στην Διδασκαλία/ Παρέμβαση, που ακολουθήθηκε κατά το σχεδιασμό της παρέμβασης. Δηλαδή, γίνεται φανερό ότι αυτό το μοντέλο αποτελεί μια αποτελεσματική προσέγγιση για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών. Με βάση τα παραπάνω δεδομένα και αποτελέσματα, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το μοντέλο RtI είναι εφικτό και ενδείκνυται να χρησιμοποιείται τόσο σε ερευνητικές διαδικασίες όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5.2. Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα υπόκειται σε διαφόρους μεθοδολογικούς περιορισμούς, οι όποιοι σχετίζονται με ζητήματα όπως:

A) Μικρό δείγμα: Στην έρευνα αυτή το δείγμα ήταν μικρό καθώς συμμετείχαν μόνο τρεις μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση. Για πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα, θα ήταν καλό να χρησιμοποιηθεί μεγαλύτερο δείγμα για να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες.

B) Πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας: Η έρευνα διεξήχθη στον χώρο του σχολείου και εντός του σχολικού ωραρίου. Έτσι πολλές φορές υπήρχαν ασφυκτικά χρονικά περιθώρια για να γίνει η παρέμβαση. Επίσης, η κούραση των μαθητών ίσως να αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στην απόδοση τους. Τέλος δεν ήταν εφικτή η πλήρης εφαρμογή του μοντέλου RtI για την καλύτερη οργάνωση της υποστήριξης της παρέμβασης. Για τους λόγους που αναφέρονται παραπάνω θα ήταν καλύτερο να ληφθούν όλα τα κατάλληλα μέτρα για την μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων.

Γ) Άλλες δυσκολίες: Αρχικά παρατηρείται ότι ο αριθμός των σταθμισμένων δοκιμασιών που αξιολογούν την αναγνωστική ικανότητα και ιδιαίτερα την ευχέρεια στην ελληνική γλώσσα είναι περιορισμένος. Έτσι δεν υπήρχε ποικιλία ως προς το περιεχόμενο των αξιολογήσεων ώστε ο ερευνητής να μπορεί να επιλέξει σύμφωνα με την αναγνωστική διάσταση που τον ενδιαφέρει στην έρευνά του. Επίσης υπήρχε δυσκολία στον προσδιορισμό του επιπέδου των αναγνωστικών κειμένων. Καθώς δεν υπάρχουν δημοσιευμένα ελληνικά κείμενα με υποδείξεις για την αναγνωστική δυσκολία τους και για την καταλληλότητα τους για κάθε ηλικία και επίπεδο.

5.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Αρχικά κρίνεται επιθυμητό να επαναληφθούν έρευνες με το ίδιο αντικείμενο, ώστε να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας. Οι έρευνες στις οποίες αναφερόμαστε, θα ήταν σκόπιμο να υιοθετήσουν τον παραπάνω σχεδιασμό ή κάποιον παρόμοιο προκειμένου τα μελλοντικά αποτελέσματα να υποστούν σύγκριση και να είναι δυνατό να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Ενδιαφέρον επίσης θα ήταν να μελετηθεί με πιο συστηματικό τρόπο η επίδραση της στρατηγικής των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων στο επίπεδο της προσωδίας, συμπεριλαμβανομένης και της χρήσης διαφορετικών -σε κάθε παρέμβαση- κειμένων, αλλά και της μελέτης της προσωδίας σε ένα μόνο κείμενο.

Επιπλέον θα μπορούσε να εξεταστεί κατά πόσο, και σε τι βαθμό μπορεί να έχει θετική επίδραση η συμμετοχή των γονέων σε ανάλογα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης.

Τέλος είναι σημαντικό να ακολουθήσουν περισσότερες έρευνες που θα βασίζονται στο πολυεπίπεδο μοντέλο αξιολόγησης και παρέμβασης RtI, με σκοπό να αποδειχτεί έμπρακτα η ισχύς και η αποτελεσματικότητα του μοντέλου καθώς στην Ελλάδα, δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα που να μας παρέχουν ανάλογα συμπεράσματα.

6. Βιβλιογραφία

6.1. Ελληνόγλωσση

- Αναστασίου, Δ., (2008). «*Η Ανταπόκριση στην Παρέμβαση*» ως μια νέα προσέγγιση για την Πρόληψη και τη διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 1, Σελ 135-158.
- Βάμβουκας, Μ., (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική Θεώρηση της Κατανόησης των Αναγνωσμάτων*. Αθήνα, εκδ. Μ.Π. Γρηγόρη
- Bertini, G., Παπαμανώλης, Κ., (1985). *Η Μαρία Μοντεσσόρι και η παιδαγωγική της μέθοδος*. Αθήνα : Δίπτυχο
- Κουλάκογλου, Κ., (1998). *Ψυχομετρία και Ψυχολογική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κουρέα, Λ., & Βακανά, Ε., (2012). *Η επίδραση ενός δομημένου αναγνωστικού προγράμματος στην αναγνωστική ευχέρεια και στην κατανόηση μαθητών δευτέρας δημοτικού*. Στους Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ. Μαύρου, Ε. Φτιάκα, Λ. Κυριακίδη (επιμ.) Πρακτικά του 12ου συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας (375- 387). Λευκωσία, Κύπρος: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
- Κωτούλας, Β., (2003). *Φωνημική Επίγνωση κι εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών*. *Γλώσσα*, 56
- Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ., (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες: θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Παλιεράκης, Ν., (2009). *Αναγνωστική αποκωδικοποίηση και αναγνωστική ταχύτητα. Από λογισμικό γενικής χρήσης σε ειδικές πειραματικές εφαρμογές αναγνώρισης των λέξεων*. 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία». Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ., (2008). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα
- Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β., (2011). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο
- Παντελιάδου Σ., & Μπότσας, Γ., (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α., (2007). *Προβλήματα στη σχολική μάθηση*. Στο: Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας Γ. (Επιμ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.

- Παπανικολάου, Ι. & Κουρέα, Λ., (2010). *Εκπαιδευτική παρέμβαση δευτεροβάθμιας πρόληψης: Βελτιώνοντας την αναγνωστική ικανότητα παιδιών δημοτικού σχολείου*. Στους Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ. Μαύρου, Ε. Φτιάκα, Λ. Κυριακίδη (επιμ.) Πρακτικά του 11ου συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου – Διαχείριση εκπαιδευτικής αλλαγής: Έρευνα, πολιτική, πράξη (σ. 385- 395). Λευκωσία, Κύπρος: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
- Πόρποδας, Κ., (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ
- Πόρποδας, Κ.Δ., (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: αυτοέκδοση
- Πόρποδας, Κ., (1992). *Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα*. Ψυχολογία, 7, 30-40.
- Πρωτόπαπας, Α., (2008). *Ανάγνωση: Από την εικόνα στη λέξη*. Στο: Πόταγας, Κ. & Ευδοκιμίδης, Ι. (Επιμ.). Συζητήσεις για τον Λόγο στο Αιγινήτειο. Αθήνα: Κοινός Τόπος Ψυχιατρικής Νευροεπιστημών & Επιστημών του Ανθρώπου.
- Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ., (2008). *Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών*. Ψυχολογία, 15(3), 267-289.
- Στασινός, Δ., (2003). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου : η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα : Gutenberg
- Τάφα, Ε., (1995). *Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τζουριάδου, Μ., Αναγνωστοπούλου Ε. (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2006). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, том. Α΄, Αθήνα.
- Χατζηχρήστου, Χ., (2011). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΥΠΩΘΗΤΩ Gutenberg
- Χρηστάκης, Γ., (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

6.2. Ξενόγλωσση

- Anderson, R. C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, I.A.G. (1998). *Πώς να Δημιουργήσουμε ένα Έθνος από Αναγνώστες.* (Επιμ.) Βοσνιάδου. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Antoniou, F., (2006). *Improving reading comprehension in students with special educational needs.* Aachen:Shaker Verlag.
- Archer, A.L., Gleason, M.M., & Vachon, V.L., (2003). *Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers.* Learning disability quarterly, 26, 89-101.
- Bakken, J. P., Mastropieri, M. A., & Scuggs, T. E., (1997). *Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities: A comparison of strategies.* The Journal of Special Education, 31, 300-324.
- Bender, W. N. & Shores, C., (2007). *Response to intervention: A practical guide for every teacher.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Chard, D.J., Vaughn, S., & Tyler, B-J., (2002). *A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities.* Journal of Learning Disabilities, 35(5), 386-406.
- Clay, M., (1991). *Becoming Literate: The construction of inner control.* Auckland: Heinemann
- European Dyslexia Association - *International Organisation for Specific Learning Disabilities (EDA)* –
: <http://ngodb.unesco.org/r/or/en/1100002508#sthash.esIwNVCF.dpuf>
- Fuchs, L. S., (2003). *Assessing intervention responsiveness: conceptual and technical issues.* Learning Disabilities Research & Practice, 18(3), 172 – 186.
- Gersten, R., Fuchs, S. L., Williams, P. J., & Baker, S., (2001). *Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research.* Review of Educational Research, 71, 279-320.
- Gresham, F.M, (2002). *Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities.* In R. Bradley, L. Danielson , & D. Hallahan(Eds.), Learning disabilities: Research to practice (pp. 467—519). Mahwah, NJ:Erlbaum.
- Knox, M., (2008). *Reading strategies for middle school students with learning disabilities.* A dissertation for the degree doctor of education. University of Oregon
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A., (2000). *Fluency: A review of developmental and remedial practices.* Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement

- Lo, Y., Cooke, N.L., & Starling, A.L.P., (2011). *Using a repeated reading program to improve generalization of oral reading fluency*. *Education and Treatment of Children*, 34(1), 115-140.
- Lorna, I., (1997). *Reading success. A specialized literacy program for learners with challenging reading needs*. Austin: Texas: Pro-ed
- Mattingly, I. G., (1972). *Reading, the linguistic process, and linguistic awareness*. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press
- Mellard, D. F., & Johnson, E., (2008). *A practitioner's guide to implementing response to intervention*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Minskoff, E., (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Baltimore: Paul H. Bookers Publishing Co.
- Mouzaki, A., & Sideridis, G. D., (2007). *Poor readers profiles among Greek students of elementary school*. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 205-232.
- Musti-Rao, S., Hawkins, R. O., & Barkley, E. A., (2009). *Effects of repeated readings on the oral reading fluency of urban fourth-grade students: implication for practice*. *Preventing School Failure*, 54, 12-23.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Report of the National Reading Panel. (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2005). *Responsiveness to intervention and learning disabilities*. Available from www.ldonline.org/njcd.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* [online]
Available:<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.cfm>.
- Nicholson, T., (1998). *The Flashcard Strikes Back*. *Reading Teacher*. 52, 188-92.
- Pumfrey, P., (1991). *Improving children's reading in the junior school: Challenges and responses*. New York: Cassell
- Rashotte, C. A. & Torgesen, J. K., (1985). *Repeated reading and reading fluency in learning disabled children*. *Reading Research Quarterly*, 20, 180-188.
- Rasinski, T. V., (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.

- Reschly, D. J., (2005). *Learning disabilities identification: Primary intervention, secondary intervention and then what?* Journal of Learning Disabilities, 38(6), 510 – 515.
- Ross, J. A., Rolheiser, C. & Hogaboam-Gray. (1998b). *Skills training versus action research inservice: Impact on student attitudes on self-evaluation.* Teachers and Teaching: theory and practice, 14 (5), 463-477.
- Schwanenflugel, P. J., & Miller, J., (2008). *A Longitudinal Study of the Development of Reading Prosody as a Dimension of Oral Reading Fluency in Early Elementary School Children.* Scientific Studies of Reading Conference, Asheville, NC.
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P., (1998). *Preventing reading difficulties in young children.* Washington, DC: National Academy Press
- Souvignier, E., & Antoniou, F., (2007). *Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten -- eine Metaanalyse.* Vierteljahresschrift fuer Heilpaedagogik und ihre Nachbargebiete, 76, 46-63.
- Speece, D. L., & Ritchey, K. D., (2005). *A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure.* Journal of Learning Disabilities, 38, 387-399.
- Speece, D. L., & Shekitka, L., (2002). *How should reading disabilities be operationalized? A survey of experts.* Learning Disabilities Research & Practice, 17(2), 118 – 123.
- Stanovich, K. E., (1999). *The sociopsychometrics of learning disabilities.* Journal of Learning Disabilities, 32(4), 350 – 361
- Tan, A., & Nicholson T., (1997). *Flashcards Revisited: Training Poor Readers to Read Words Faster Improves Their Comprehension of Text.* Journal of Educational Psychology, 89, 276-288.
- Therrien, W.J., (2004). *Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis.* Remedial and Special Education, 25(4), 252-261.
- Vaughn, S., & Fuchs, L.S., (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 137-146.
- Welsch, R.G., (2006). *Increase oral reading fluency.* Intervention in School and Clinic, 41(3), 180-183.
- Wilder, A., & Williams, J., (2001). *Students with severe learning disabilities can learn higher order comprehension skills.* Journal of Educational Psychology, 93, 268-278.

- Yurick, A.L., Robinson, P.D., Cartledge, G., Lo, Y., & Evans, T.L.. (2006). *Using peermediated repeated reading as fluency-building activity for urban learners*. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 469- 506.

Ηλεκτρονικές ιστοσελίδες

- <http://www.iep.edu.gr/site/index.php/el/>
- <http://www.pi-schools.gr/>
- <http://www.readingrockets.org>

Παράρτημα

Πρωτόκολλο Αξιολόγησης Μαθητή

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΣΜΕΑ Ι 7ο ΕΞΑΜΗΝΟ
ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΗ

Πρωτόκολλο 3^{ης} εβδομάδας

Διδάσκουσα: Σωτηρία Τζιβνίκου

Λέκτορας



Ακαδ. έτος 2012-13

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ

Όνομα μαθητή (αρχικά):..... Τάξη:.....		
(ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:)		
Αρχική αξιολόγηση	διαμορφωτική αξιολόγηση	τελική αξιολόγηση

Βασικές οδηγίες συμπλήρωσης του παρόντος πρωτοκόλλου

Υπάρχουν 6 επιμέρους πρωτόκολλα αξιολόγησης των ακόλουθων δεξιοτήτων ή τομέων ανάπτυξης:

- 1^ο πρωτόκολλο: Ανεξάρτητες λειτουργίες
- 2^ο πρωτόκολλο: Κινητική ανάπτυξη
- 3^ο πρωτόκολλο: Κοινωνική ανάπτυξη
- 4^ο πρωτόκολλο: Συναισθηματική ανάπτυξη / συμπεριφορά
- 5^ο πρωτόκολλο: Γλωσσική ανάπτυξη / επικοινωνία
- 6^ο πρωτόκολλο: Γνωστική ανάπτυξη

Το κάθε επιμέρους πρωτόκολλο αναλύει σε 4 επίπεδα ανάπτυξης τις δεξιότητες ή τους τομείς που αξιολογούνται.

- Με 4 βαθμολογείται η τυπική ανάπτυξη, δηλαδή η αντίστοιχη δεξιότητα του παιδιού είναι ανάλογη των συνομηλίκων του.
- Με 3 βαθμολογείται η μικρή απόκλιση από την τυπική ανάπτυξη της δεξιότητας αυτής, σε σχέση με την ομάδα συνομηλίκων
- Με 2 βαθμολογείται η μεγάλη απόκλιση από την τυπική ανάπτυξη της δεξιότητας αυτής, ή η δεξιότητα μόλις αρχίζει να αναδύεται, έχει δηλαδή χαμηλή ανάπτυξη
- Με 1 βαθμολογείται η απουσία της δεξιότητας αυτής, ή η πολύ μεγάλη απόκλιση, δηλαδή η πολύ χαμηλή ανάπτυξη της δεξιότητας σε σχέση με την ομάδα των συνομηλίκων

Στο τέλος του κάθε πίνακα-πρωτοκόλλου καταγράφεται το άθροισμα και ο τελικός βαθμός που προκύπτει από το άθροισμα διαιρεμένο με τον αριθμό που αντιστοιχεί στις υποκατηγορίες του πίνακα.

Παράδειγμα:

Στο 1^ο πρωτόκολλο, ανεξάρτητες λειτουργίες, ο μαθητής παρουσιάζει την εξής ανάπτυξη:

Τουαλέτα- χαμηλή ανάπτυξη άρα 2

Καθαριότητα – χαμηλή ανάπτυξη άρα 2

Φαγητό – χαμηλή ανάπτυξη άρα 2

Άθροισμα: 2+2+2=6

Τελικός βαθμός: το άθροισμα διαιρεμένο με τις 3 υποκατηγορίες του πίνακα, δηλαδή 6/3=2

Τους τελικούς βαθμούς από τα 6 επιμέρους πρωτόκολλα, τους τοποθετούμε στον 7^ο πίνακα όπου γίνεται η σύνοψη αυτών και προκύπτει ένα οπτικοποιημένο προφίλ των δεξιοτήτων ή τομέων ανάπτυξης που έχουν αξιολογηθεί.

Dr. Σωτηρία Τζιβινίκου
ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΜΕΑ Ι



1 ^ο ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ			
ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ	ΤΟΥΑΛΕΤΑ	ΚΑΘΑΡΙΟΤΗΤΑ	ΦΑΓΗΤΟ
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (4)			
ΜΙΚΡΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΑΠΟ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (3)			
ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ/ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ (2)			
ΠΟΛΥ ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ / ΑΠΟΥΣΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (1)			
			ΑΘΡΟΙΣΜΑ:
			ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ=άθροισμα/3=.....

2 ^ο ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ						
ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ	ΑΔΡΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ			ΛΕΠΤΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ		
	Ανεξάρτητη βόδιση	Ανεβαίνει σκάλες	Συμμετέχει στο μάθημα γυμναστικής	Χειρίζεται μικρά αντικείμενα	Συγγραφίζει	Γράφει (Γραφοκινητική δεξιότητα)
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (4)						
ΜΙΚΡΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΑΠΟ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (3)						
ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ/ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ (2)						
ΠΟΛΥ ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ / ΑΠΟΥΣΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (1)						
					ΑΘΡΟΙΣΜΑ:	
					ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ=άθροισμα/6=.....	

	3 ^ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ					
ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ	Πρωτοβουλία	Υπευθυνότητα	Επιμονή	Κοινωνικές σχέσεις με ενήλικες	Κοινωνικές σχέσεις με συμμαθητές	Προσαρμογή
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (4)						
ΜΙΚΡΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΑΠΟ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (3)						
ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ/ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ (2)						
ΠΟΛΥ ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ / ΑΠΟΥΣΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (1)						
ΑΘΡΟΙΣΜΑ:						
ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ=άθροισμα/6=						

4 ^ο ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ/ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ						
ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ	Εκφράζει θετικό συναίσθημα τα	Εκφράζει αρνητικό συναίσθημα τα	Ενσυνείδηση	Λισθάνεται μέλος της ομάδας της τάξης	Οι άλλοι μαθητές τον αναγνωρίζουν ως μέλος της ομάδας τους	Έχει αναπτύξει κοινωνική και συνασθηματική σχέση με τον δύσκολο της τυπικής τάξης
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (4)						
ΜΙΚΡΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΑΠΟ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (3)						
ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ/ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ (2)						
ΠΟΛΥ ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ / ΑΠΟΥΣΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (1)						
ΑΘΡΟΙΣΜΑ: ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ: άθροισμα/6 =						

5 ^ο ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ						
ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ	Προσληπτικό με λόγος (κατανόηση)	Εκφραστικό με λόγος (ομιλία)	όρθωση	Ανταπόκριση σε οδηγίες	Επικοινωνία κατά τη διαδικασία σχέση (εκπαιδευτή και μαθητή)	Επικοινωνία σε μεγάλη ομάδα
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (4)						
ΜΙΚΡΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΑΠΟ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (3)						
ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ/ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ (2)						
ΠΟΛΥ ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ / ΑΠΟΥΣΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (1)						
ΑΘΡΟΙΣΜΑ: ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ: άθροισμα/6 =						

	6 ^ο ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ					
ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ	μνήμη	προσοχή	ανάγνωση	κατανόηση	γροφή	μαθηματικά
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (4)						
ΜΙΚΡΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΑΠΟ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (3)						
ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ/ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ (2)						
ΠΟΛΥ ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ / ΑΠΟΥΣΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (1)						
ΑΘΡΟΙΣΜΑ:						
ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ: όθροισμα/6=						

ΠΛΕΥΡΙΩΣΗ

Δεξιόχειρας Αριστερόχειρας Αμφίχειρος

Μαθησιακό ύψος/στιλ¹

Οπτικός τύπος	Παρατηρήσεις:
Ακουστικός τύπος	Παρατηρήσεις:
Κινοισθητικός τύπος	Παρατηρήσεις:
Μικτός τύπος	Παρατηρήσεις:

Ενδιαφέροντα

Συγκεκριμένα παιχνίδια ή Τηλεοπτικά προγράμματα	Παρατηρήσεις:
Αθλητικές δραστηριότητες	Παρατηρήσεις:
Ενσσχόληση με συγκεκριμένο θέμα, όπως δεινόσαυροι, γεωγραφία κα	Παρατηρήσεις:
Άλλο	Παρατηρήσεις:
Τα ενδιαφέροντά του αυτά είναι σε τη μορφή εμμονών;	Παρατηρήσεις:

¹ Δίνεται σχετική δοκιμασίαDr. Σωτηρία Τζιβινίκου
ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΜΕΑ Ι

**ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΗ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΗ	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΔΕΙΞΟΥΡΓΙΕΣ	ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ/ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (4)						
ΜΙΚΡΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΑΠΟ ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (3)						
ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ Ή ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ (2)						
ΠΟΛΥ ΧΑΜΗΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ/ ΑΠΟΥΣΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (1)						

**Υλικό για την Αρχική και Τελική αξιολόγηση του
εκπαιδευτικού**

Η μικρή Ελένη

Στο κέντρο ενός κύκλου κάθεται ένα κορίτσι που εκείνη τη στιγμή παίρνει το όνομα της μικρής Ελένης (και κάνει ότι κλαίει). Τα υπόλοιπα παιδιά πιασμένα χέρι χέρι γυρίζουν γύρω της και τραγουδούν:

Η μικρή Ελένη κάθεται και κλαίει γιατί δεν την παίζουνε οι φιλενάδες της. Σήκω επάνω, κλείσε τα ματάκια σου, κοίταξε τον ήλιο και ψάξε να μας βρεις.



Τη στιγμή αυτή ο κύκλος χαλάει, το κορίτσι που κάνει την Ελένη σηκώνεται με κλειστά μάτια, υψώνει το κεφάλι προς τον ήλιο κι έπειτα προσπαθεί να πιάσει κάποιο απ' τα παιδιά. Όταν πιάσει ένα κορίτσι, προσπαθεί (με κλειστά πάντα μάτια) να το αναγνωρίσει, για να πάρει τη θέση της μικρής Ελένης και να συνεχιστεί το παιχνίδι.



Το καλοκαιράκι



Ήρθε το καλοκαιράκι
Με γέλια και πολύ χαρά
Ήρθε πάλι να σκορπίσει
Τραγουδά σε κάθε γωνιά

Κλείνουν τώρα τα σχολεία
Και γελάνε τα παιδιά
Πάνε όλοι για βουτιά
Στη γαλάζια θάλασσα.

Τα πλοία είναι γεμάτα
Και πάνε στα λιμάνια
Ν' αφήσουν επιβάτες
Να κάνουνε μπανάκια.

Όλοι πάνε στα λιμάνια
Να ρίξουν πετονιά
Να πιάσουνε ψαράκια
Να φάνε τα παιδιά.



**Φόρμες για την Αρχική και Τελική αξιολόγηση του
εκπαιδευτικού**

1η Αξιολόγηση ανάγνωσης μαθητή

Κωδικός μαθητή: (συμπληρώνεται από τον ερευνητή).....

Όνομα μαθητή:.....

Ημερομ. γέννησης:.....

Παρακολουθεί Τμήμα Ένταξης:.....

Υπάρχει επίσημη γνωμάτευση:.....

Ημερομηνία Αξιολόγησης:.....

Η μικρή Ελένη

Στο κέντρο ενός κύκλου κάθεται ένα κορίτσι που εκείνη τη στιγμή παίρνει το όνομα της μικρής Ελένης (και κάνει ότι κλαίει). Τα υπόλοιπα παιδιά πιασμένα χέρι χέρι γυρίζουν γύρω της και τραγουδούν:

Η μικρή Ελένη κάθεται και κλαίει γιατί δεν την παίζουνε οι φίλενάδες της.

Σήκω επάνω, κλείσε τα ματάκια σου,

κοίταξε τον ήλιο και ψάξε να μας βρεις.

Τη στιγμή αυτή ο κύκλος χαλαίει.

το κορίτσι που κάνει την Ελένη

σηκώνεται με κλειστά μάτια, υψώνει το κεφάλι προς τον

ήλιο κι έπειτα προσπαθεί να πιάσει κάποιο απ' τα

παιδιά. Όταν πιάσει ένα κορίτσι, προσπαθεί (με κλειστά

πάντα μάτια) να το αναγνωρίσει, για να πάρει τη θέση της

μικρής Ελένης και να συνεχιστεί το παιχνίδι.

ΛΕΞΕΙΣ	ΛΑΘΗ	Προσασία	Αυτοϊορθωση
9			
19			
27			
32			
45			
51			
59			
65			
71			
80			
89			
97			
108			
115			
Σύνολο			

Χρόνος:

Τέλική Αξιολόγηση ανάγνωσης μαθητή

Κωδικός μαθητή: (συμπληρώνεται από τον ερευνητή).....

Όνομα μαθητή:.....

Ημερομ. γέννησης:.....

Παρακολουθεί Τμήμα Ένταξης:.....

Υπάρχει επίσημη γνωμάτευση:.....

Ημερομηνία Αξιολόγησης:.....

Το καλοκαιράκι

Ήρθε το καλοκαιράκι

Με γέλια και πολύ χαρά

Ήρθε πάλι να σκορπίσει

Τραγούδια σε κάθε γωνιά

Κλείνουν τώρα τα σχολεία

Και γελάνε τα παιδιά

Πάνε όλοι για βουτιά

Στη γαλάζια θάλασσα.

Τα πλοία είναι γεμάτα

Και πάνε στα λιμάνια

Ν' αφήσουν επιβάτες

Να κάνουνε μπανάκια.

Όλοι πάνε στα λιμάνια

Να ρίξουν πετονιά

Να πιάσουνε ψαράκια

Να φάνε τα παιδιά.

ΛΕΞΕΙΣ	ΛΑΘΗ	Προσώδια	Αυτοδιαργασία
3			
8			
12			
16			
20			
24			
28			
31			
35			
39			
42			
45			
49			
52			
55			
59			
Συνολο			

Χρόνος:

**Αποτελέσματα αρχικής και τελικής αξιολόγησης
εκπαιδευτικού**

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΑΣΚΑΛΟΥ		κριτήρια										Παρατηρήσεις του Δασκάλου	
		Λάθη στις 100 λέξεις	Χρόνος ανάγνωσης (sec)	Επιτυχίες αυτοδιόρθωσης	Επίπεδο προσοδίας	Επίπεδο ανάγνωσης	Ποιοτική εκτίμηση ταχύτητας	Επίπεδο κατανόησης	Επίπεδο ενδιαφέροντος μαθητή	εξωτερικά κίνητρα (αν χρειάζονται)	Βαθμολόγηση ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ με βάση τη 10βαθμη κλίμακα, σε σύγκριση προς όλους τους μαθητές της τάξης		
Μαθητής έρευνας (01)	ΑΡΧΙΚΗ	39,1	509,5	2,6	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή	Χαμηλό	Μεσαίο	Ναι	4		
	ΤΕΛΙΚΗ	5,0	333,8	5,0	Μεσαίο	Μεσαίο	Σχετικά Κανονική	Υψηλό	Υψηλό	Ναι	6-7		
1 ^{ος} Μαθητής με χαμηλή αναγνωστική επίδοση (02)	ΑΡΧΙΚΗ	12,1	186,9	4,3	Μεσαίο	Μεσαίο	Κανονική	Χαμηλό	Μεσαίο	Ναι	6,5		
	ΤΕΛΙΚΗ	8,4	172,8	0	Χαμηλό	Μεσαίο	Γρήγορη	Χαμηλό	Μεσαίο	Ναι	7		
2 ^{ος} Μαθητής με χαμηλή αναγνωστική επίδοση (03)	ΑΡΧΙΚΗ	9,5	279,1	3,4	Μεσαίο	Μεσαίο	Σχετικά κανονική	Υψηλό	Μεσαίο	Ναι	7		
	ΤΕΛΙΚΗ	10,1	276,2	3,3	Μεσαίο	Μεσαίο	Σχετικά κανονική	Μεσαίο	Μεσαίο	Ναι	7		

Παράδειγμα φόρμας ημερήσιας καταγραφής προόδου

Φύλλο ημερήσιας παρακολούθησης της προόδου της
αναγνωστικής ευχέρειας του μαθητή

Όνομα μαθητή:.....

Ημερομ. γέννησης:.....

Σχολείο:.....

Τάξη:..... Τμήμα:.....

Παρακολ. Γμ. Ένταξης:.....

Επίσημη γνωμάτευση:.....

Εκπαιδευτικός:.....

Ημερ. Μαθήματος:.....

Αριθ. Μαθήματος:.....

Ανάγνωση 2^η

Είμαι μία Πασχαλίτσα
 που όλο θέλω αγκαλίτσα
 φάχνω ένα λουλουδάκι
 να κουρνιάσω σα μωράκι
 Όλη μέρα τριγυρίζω
 μοναχή μου ζουζουνίζω
 κι αποφεύγω να πετώ
 αν δε βρω φαί να φάω
 Πως μ' αρέσει όταν βρέχει
 την οσμή το χώμα π' έχει
 πλατσουρίζω στις λιμνούλες
 που στα φύλλα είναι ούλες
 Να ο ήλιος βγήκε πάλι
 θα μου έρθει όμως ζάλη
 μες τα χόρτα διαμέσως
 τρέχω να κρυφτώ αμέσως

ΛΕΞΕΙΣ	ΛΑΘΗ	Προσώδια	Αυτοδιόρθωση
3			
7			
10			
14			
17			
20			
24			
30			
35			
41			
44			
49			
54			
59			
63			
67			
Συνολο			

Χρόνος:

Ερωτήσεις κατανόησης:

- 1) Τι θέλει να κάνει η Πασχαλίτσα;
- 2) Τι της αρέσει της Πασχαλίτσας;
- 3) Τι κάνει όταν βγαίνει ο Ήλιος;

Ανάγνωση 3^ο

Είμαι μία πασχαλίτσα
 που όλο θέλω αγκαλίτσα
 ψάχνω ένα λουλουδάκι
 να κουρνιάσω σα μωράκι
 Όλη μέρα τριγυρίζω
 μοναχή μου ζουζουνίζω
 κι αποφεύγω να πετάω
 αν δε βρω φαί να φάω
 Πως μ' αρέσει όταν βρέχει
 την οσμή το χώμα π' έχει
 πλατσουρίζω στις λιμνούλες
 που στα φύλλα είναι ούλες
 Να ο ήλιος βγήκε πάλι
 θα μου έρθει όμως ζάλη
 μες τα χόρτα διαμέσως
 τρέχω να κρυφτώ αμέσως

ΛΕΞΕΙΣ	ΛΑΘΗ	Προσαύλια	Αυτοδιόρθωση
3			
7			
10			
14			
17			
20			
24			
30			
35			
41			
44			
49			
54			
59			
63			
67			
Σύνολο			

Χρόνος:

Ανάγνωση 1^ο

Είμαι μία πασχαλίτσα
 που όλο θέλω αγκαλίτσα
 ψάχνω ένα λουλουδάκι
 να κουρνιαδώ σε μωράκι
 Όλη μέρα τριγυρίζω
 μοναχή μου ζουζουνίζω
 κι αποφεύγω να πετάω
 αν δε βρω φαί να φάω
 Πως μ' αρέσει όταν βρέχει
 την οσμή το χώμα π' έχει
 πλατσουρίζω στις λιμνούλες
 που στα φύλλα είναι ούλες
 Να ο ήλιος βγήκε πάλι
 θα μου έρθει όμως ζάλη
 μες τα χόρτα διαμέσως
 τρέχω να κρυφτώ αμέσως

ΛΕΞΕΙΣ	ΛΑΘΗ	Προσώδια	Αυτοδιόρθωση
3			
7			
10			
14			
17			
20			
24			
30			
35			
41			
44			
49			
54			
59			
63			
67			
Σύνολο			

Χρόνος:

Ανάγνωση 4^ο

Είμαι μία πασχαλίτσα
 που όλο θέλω αγκαλίτσα
 ψάχνω ένα λουλουδάκι
 να κουρνιάσω σα μωράκι
 Όλη μέρα τριγυρίζω
 μοναχή μου ζουζουνίζω
 κι αποφεύγω να πετάω
 αν δε βρω φαί να φάω
 Πως μ' αρέσει όταν βρέχει
 την οσμή το χώμα π' έχει
 πλατσουρίζω στις λιμνούλες
 που στα φύλλα είναι ούλες
 Να ο ήλιος βγήκε πάλι
 θα μου έρθει όμως ζάλη
 μες τα χόρτα διαμέσως
 τρέχω να κρυφτώ αμέσως

ΛΕΞΕΙΣ	ΛΑΘΗ	Προσώδια	Αντοδιαρθωση
3			
7			
10			
14			
17			
20			
24			
30			
35			
41			
44			
49			
54			
59			
63			
67			
Σύνολο			

Χρόνος:

Ρουμπρικές ημερήσιας καταγραφής της προόδου

Ημερήσια παρακολούθηση της προόδου της αναγνωστικής ευχέρειας του μαθητή

		κριτήρια					Ποιοτική εκτίμηση ταχύτητας	Παρατηρήσεις και εκτιμήσεις του φοιτητή για το μάθημα συνολικά (επίπεδο ενδιαφέροντος μαθητή, αν δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα, ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος)
1 ^ο μάθημα 07 /03/2013 Κείμενο: Νηριαδοχώρα	Αριθμός λαβών στις 100 λέξεις	Χρόνος ανάγνωσης(sec)	Επιτυχίες αυτοδιόρθωσης	Επίπεδο προσωδίας	Επίπεδο ανάγνωσης	Αργή		
1 ^η ανάγνωση μαθητή	23,5	523,5	4,7	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή	Επίπεδο ενδιαφέροντος: Μεσαίο Στην μαθήτρια δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα είτε με λεκτικές παροτρύνσεις είτε με δραστηριότητες ζωγραφικής. Η ατμόσφαιρα κατά την διάρκεια του μαθήματος ήταν καλή και η μαθήτρια ανταποκρίθηκε αρκετά. Η δυσκολία όμως του κειμένου και το μέγεθος του επέφεραν κούραση στην μαθήτρια. Έτσι δεν αποκριθήκαν όλα τα στάδια του μαθήματος. Τέλος διαπιστώθηκε ότι η θεματική του κειμένου(νεράιδες) δεν ήταν τόσο ενδιαφέρον όσο είχε εκτιμηθεί αρχικά. Συνεπώς διαπιστώθηκε ότι είναι απαραίτητες κάποιες προσαρμογές όσον αφορά την επιλογή των κειμένων. Συγκεκριμένων θα γίνουν προσαρμογές στο μέγεθος των κειμένων(κάτω από 100 λέξεις) και ως προς την δυσκολία τους. Τέλος θα γίνουν και τροποποιήσεις και ως προς τη μορφή των κειμένων με την αύξηση τη γραμματισμού σε 16 στ	
1 ^η Ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου, με καθαρή άρθρωση και έμφαση στον χρωματισμό της φωνής								
2 ^η ανάγνωση μαθητή	16	483	0,9	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή		
2 ^η ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου Ξεκούραση με ερωτήσεις κατανόησης και αστείες παρατηρήσεις								
3 ^η ανάγνωση μαθητή								
3 ^η ανάγνωση φοιτητή – μοντέλου κατά τη διάρκεια της οποίας ο μαθητής διαβάζει ταυτόχρονα, μουρμουρίζοντας								
4 ^η ανάγνωση μαθητή	8,4	445,2	5,6	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή		
5 ^η ανάγνωση μαθητή (τελική)	8,4	510,3	5,6	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή		
1 ^η ερώτηση κατανόησης							Πως τις έλεγον τις δυο μικρές νεράιδες;	
2 ^η ερώτηση κατανόησης							Γιατί τις πήρε μαζί της η Βασίλισσα; Τι ζήλευε;	
3 ^η ερώτηση κατανόησης							Τελικά τι έγινε με τις νεράιδες;	
Επίπεδο Κατανόησης μαθητή :							Υψηλό	

κριτήρια							Ποιοτική εκτίμηση ταχύτητας	Παρατηρήσεις και εκτιμήσεις του φοιτητή για το μάθημα συνολικά (επίπεδο ενδιαφέροντος μαθητή, αν δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα, σημείωφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος)
Αριθμός λαθών στις 100 λέξεις	Χρόνος ανάγνωσης(sec)	Επιτύχει αυτοδιόρθωσης	Επίπεδο προσωδίας	Επίπεδο ανάγνωσης	Ποιοτική εκτίμηση ταχύτητας			
2 ^ο μάθημα 12/03/2013 Κείμενο: Φιδάκι από καπάκια	32,5	695,1	8,4	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή	Επίπεδο ενδιαφέροντος: Μεσαίο Στην μαθήτρια δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα είτε με λεκτικές παροτρύνσεις είτε με δραστηριότητες κατασκευής (φιδάκι με καπάκια). Η απμόσφαιρα κατά την διάρκεια του μαθήματος ήταν καλή και η μαθήτρια ανταποκρίθηκε αρκετά. Όμως η δυσκολία του κειμένου και η διάφοροι διαπιστατικοί παράγοντες κούρασαν την μαθήτρια με αποτέλεσμα να μην ανταποκριθεί σε όλα τα στάδια του μαθήματος. Παρόλα αυτά διαπιστώθηκε ότι η μαθήτρια βελτιώθηκε σημαντικά μέσω των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων. Για τις επόμενες διδασκαλίες διαπιστώθηκε ότι θα ήταν καλό το μέγεθος του κειμένου να είναι 50 -60 λέξεις ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα ανάγκες στις μαθητριάς.	
1 ^η Ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου, με καθαρή άρθρωση και έμφαση στον χρωματισμό της φωνής								
2 ^η ανάγνωση μαθητή	20,4	656,6	6	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή		
2 ^η ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου Ξεκούραση με ερωτήσεις κατανόησης και αστείες παρατηρήσεις								
3 ^η ανάγνωση μαθητή								
3 ^η ανάγνωση φοιτητή – μοντέλου κατά τη διάρκεια της οποίας ο μαθητής διαβάζει ταυτόχρονα, μουρμουρίζοντας								
4 ^η ανάγνωση μαθητή	14,4	567,4	4,8	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή		
5 ^η ανάγνωση μαθητή (τελική)	10,8	424	9,6	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή		
1 ^η ερώτηση κατανόησης								
2 ^η ερώτηση κατανόησης								
3 ^η ερώτηση κατανόησης								
Επίπεδο Κατανόησης μαθητή :								

		κριτήρια					Ποιοτική εκτίμηση ταχύτητας
Αριθμός λαθών στις 100 λέξεις	Χρόνος ανάγνωσης(sec)	Επιτύχεις αυτοδιόρθωσης	Επίπεδο προσοδίας	Επίπεδο ανάγνωσης			
3^ο μάθημα 14/03/2013 Κείμενο: Ο Παπαγάλος							
1 ^η ανάγνωση μαθητή	37,5	412,5	7,1	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή	
1 ^η Ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου, με καθαρή άρθρωση και έμφαση στον χρωματισμό της φωνής							
2 ^η ανάγνωση μαθητή	23,2	435,7	1,7	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή	
2 ^η ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου Ξεκούραση με ερωτήσεις κατανόησης και αστειες παρατηρήσεις							
3 ^η ανάγνωση μαθητή	19,6	500	8,9	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή	
3 ^η ανάγνωση φοιτητή – μοντέλου κατά τη διάρκεια της οποίας ο μαθητής διαβάζει ταυτόχρονα, μουρμουρίζοντας							
4 ^η ανάγνωση μαθητή	16	383,9	8,9	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή	
5 ^η ανάγνωση μαθητή (τελική)	8,9	357,1	8,1	Μεσαίο	Χαμηλό	Αργή	
1 ^η ερώτηση κατανόησης Ποιες λέξεις ήξερε ο παπαγάλος;							
2 ^η ερώτηση κατανόησης Τι απάντησε ο παπαγάλος στη γιαγιά;							
3 ^η ερώτηση κατανόησης Στο τέλος τι απάντησε ο παπαγάλος όταν θύμωσε ο μπαμπάς;							
Επίπεδο Κατανόησης μαθητή : Χαμηλό							

Παρατηρήσεις και εκτιμήσεις του φοιτητή για το μάθημα συνολικά

(επίπεδο ενδιαφέροντος μαθητή, αν δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα, σημείωσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος)

Επίπεδο ενδιαφέροντος: Υψηλό
Στην μαθήτρια δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα είτε με λεκτικές παροτρύνσεις είτε με δραστηριότητες ζωγραφικής.

Η σημείωσα κατά την διάρκεια του μαθήματος ήταν πολύ καλή και η μαθήτρια ανταποκρίθηκε καλύτερα από τις προηγούμενες φορές. Γενικά ολοκληρώθηκαν όλα στάδια του μαθήματος και η ανάγνωση της μαθητιάς βελτιώθηκε σημαντικά μέσω των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων.

Διαπιστώθηκε ότι η δυσκολία και το μέγεθος του κειμένου ανταποκρίθηκε στις ανάγκες της μαθήτριας. Τέλος φάνηκε ότι επιλογή ποιήματος ως κειμενικό είδος ήταν ιδανική για την μαθητριάς καθώς ήταν ενδιαφέρον και ευχάριστο για αυτήν.

κριτήρια							Παρατηρήσεις και εκτιμήσεις του φοιτητή για το μάθημα συνολικά (επίπεδο ενδιαφέροντος μαθητή, αν δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα, ατιμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος)
4 ^ο μάθημα 23/03/2013 Κείμενο: Καθαρή Δευτέρα	Αριθμός λαθών στις 100 λέξεις	Χρόνος ανάγνωσης(sec)	Επιτύχεις αυτοδιόρθώσεις	Επίπεδο προσοδιάς	Επίπεδο ανάγνωσης	Ποιοτική εκτίμηση ταχύτητας	
1 ^η ανάγνωση μαθητή	17	446,8	4,2	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή	Επίπεδο ενδιαφέροντος: Υψηλό Στην μαθήτρια δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα είτε με λεκτικές παροτρύνσεις είτε με δραστηριότητες ζωγραφικής και πλαστελίνης. Η ατιμόσφαιρα κατά την διάρκεια του μαθήματος ήταν πολύ καλή και η μαθήτρια με χαρά ανταποκρίθηκε σε όλα τα στάδια του μαθήματος. Τέλος η επίλογη θεματικών σχετικών με τη χρονική στιγμή (Καθαρή Δευτέρα) είχε θετικά αποτελέσματα στο επίπεδο ενδιαφέροντος της μαθητριάς.
1 ^η Ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου, με καθαρή άρθρωση και έμφαση στον χρωματισμό της φωνής							
2 ^η ανάγνωση μαθητή	10,6	372,3	6,3	Μεσαίο	Χαμηλό	Αργή	
2 ^η ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου Ξεκόραση με ερωτήσεις κατανόησης και αστείες παρατηρήσεις							
--							
3 ^η ανάγνωση μαθητή	10,6	342,5	6,3	Μεσαίο	Μεσαίο	Αργή	
3 ^η ανάγνωση φοιτητή – μοντέλου κατά τη διάρκεια της οποίας ο μαθητής διαβάξει ταυτόχρονα, μουρμουρίζοντας							
4 ^η ανάγνωση μαθητή	8,5	319,1	2,1	Μεσαίο	Μεσαίο	Αργή	
5 ^η ανάγνωση μαθητή (τελική)	6,3	265,9	4,2	Μεσαίο	Μεσαίο	Σχετικά Κανονική	
1 ^η ερώτηση κατανόησης							
Γιατί μιλάει το κείμενο;							
2 ^η ερώτηση κατανόησης							
Τι κάνουμε την Καθαρή Δευτέρα;							
3 ^η ερώτηση κατανόησης							
Τι τρώμε αυτή την ημέρα;							
Επίπεδο Κατανόησης μαθητή :							
Μεσαίο							

κριτήρια							Ποιοτική εκτίμηση ταχύτητας	Επίπεδο ανάγνωσης	Επίπεδο προσοδιάς	Επιτύξεις αυτοδιόρθωσης	Χρόνος ανάγνωσης(sec)	Αριθμός λαθών στις 100 λέξεις	Παρατηρήσεις και εκτιμήσεις του φοιτητή για το μάθημα συνολικά (επίπεδο ενδιαφέροντος μαθητή, αν δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα, ατιμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος)
5 ^ο μάθημα 21/03/2013 Κείμενο: Η γελαστή οικογένεια	1 ^η ανάγνωση μαθητή	2 ^η ανάγνωση μαθητή	3 ^η ανάγνωση μαθητή	4 ^η ανάγνωση μαθητή	5 ^η ανάγνωση μαθητή (τελική)	1 ^η ερώτηση κατανόησης							
11,1	403,7	0	Χαμηλό	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή	Επίπεδο ενδιαφέροντος: Υψηλό Στην μαθήτρια δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα είτε με λεκτικές παροτρύνσεις είτε με δραστηριότητες ζωγραφικής και πλαστελίνης. Η ατιμόσφαιρα κατά την διάρκεια του μαθήματος ήταν πολύ καλή και η μαθήτρια με χαρά ανταποκρίθηκε σε όλα τα στάδια του μαθήματος. Τέλος διαπιστώθηκε εξοικείωση της μαθητριάς με την διαδικασία του μαθήματος με αποτέλεσμα να παρατηρηθεί βελτίωση σε όλα τα στάδια της ανάγνωσης.						
1 ^η Ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου, με καθαρή άρθρωση και έμφαση στον χρωματισμό της φωνής													
9,2	340,7	3,7	Μεσαίο	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή							
2 ^η ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου Ξεκούραση με ερωτήσεις κατανόησης και αστειές παρατηρήσεις													
--													
7,4	283,3	1,8	Μεσαίο	Μεσαίο	Μεσαίο	Αργή							
3 ^η ανάγνωση φοιτητή – μοντέλου κατά τη διάρκεια της οποίας ο μαθητής διαβάζει ταυτόχρονα, μωρμουρίζοντας													
3,7	281,4	5,5	Μεσαίο	Μεσαίο	Μεσαίο	Αργή							
1,8	238,8	3,7	Μεσαίο	Μεσαίο	Μεσαίο	Σχετικά Κανονική							
1 ^η ερώτηση κατανόησης Τι κάνει το κοριτσάκι;													
2 ^η ερώτηση κατανόησης Πως ζωγραφίζει τους γονείς της;													
3 ^η ερώτηση κατανόησης Τι κάνει για φάνει η χαρά της;													
Επίπεδο Κατανόησης μαθητή : Υψηλό													

		κριτήρια						Παρατηρήσεις και εκτιμήσεις του φοιτητή για το μάθημα συνολικά (επίπεδο ενδιαφέροντος μαθητή, αν δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα, αιτιόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος)
6 ^ο μάθημα 27/03/2013 Κείμενο: Ήρθε η Άνοιξη	Αριθμός λαθών στις 100 λέξεις	Χρόνος ανάγνωσης(sec)	Επιτύξεις αυτοδιόρθωσης	Επίπεδο προσοδίας	Επίπεδο ανάγνωσης	Ποιοτική εκτίμηση ταχύτητας	Αργή	
1 ^η ανάγνωση μαθητή	11,5	326,9	1,9	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή		Επίπεδο ενδιαφέροντος: Υψηλό Στην μαθήτρια δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα είτε με λεκτικές παροτρύνσεις είτε με δραστηριότητες ζωγραφικής και πλαστελίνης. Επίσης για την επαλόν ενίσχυση του ενδιαφέροντος της μαθήτριας στο πλαίσιο της μαθήματος εντάχθηκε δραστηριότητα κατασκευής σχετική με την θεματική του κειμένου (ανοιξιάτικη μολυβοθήκη) Η αιτιόσφαιρα κατά την διάρκεια του μαθήματος ήταν ιδιαίτερα καλή και η μαθήτρια με χαρά ανταποκρίθηκε σε όλα τα στάδια του μαθήματος. Τέλος διαπιστώθηκε εξοκείωση της μαθήτριας με την διαδικασία του μαθήματος με αποτέλεσμα να παρατηρηθεί βελτίωση σε όλα τα στάδια της ανάγνωσης.
1 ^η Ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου, με καθαρή άρθρωση και έκφραση στον χρωματισμό της φωνής								
2 ^η ανάγνωση μαθητή	11,5	276,9	0	Μεσαίο	Μεσαίο	Αργή		
2 ^η ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου Ξεκούραση με ερωτήσεις κατανόησης και αστείες παρατηρήσεις								
3 ^η ανάγνωση μαθητή	9,6	259,6	3,8	Μεσαίο	Μεσαίο	Αργή		
3 ^η ανάγνωση φοιτητή – μοντέλου κατά τη διάρκεια της οποίας ο μαθητής διαβάζει ταυτόχρονα, μουρμουρίζοντας								
4 ^η ανάγνωση μαθητή	9,6	244,2	3,8	Μεσαίο	Μεσαίο	Σχετικά Κανονική		
5 ^η ανάγνωση μαθητή (τελική)	5,7	173,0	3,8	Μεσαίο	Μεσαίο	Κανονική		
1 ^η ερώτηση κατανόησης							Για τι μιλάει το ποιηματάκι;	
2 ^η ερώτηση κατανόησης							Τι μας δείχνει ότι έφτασε η Άνοιξη;	
3 ^η ερώτηση κατανόησης							Τα δέντρα και τα ζουζούνια τη κάνουν την Άνοιξη;	
Επίπεδο Κατανόησης μαθητή :							Μεσαίο	

κριτήρια							Ποιοτική εκτίμηση ταχύτητας	Παρατηρήσεις και εκτιμήσεις του φοιτητή για το μάθημα συνολικά (επίπεδο ενδιαφέροντος μαθητή, αν δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα, σημείωσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος)
7 ^ο μάθημα 29/03/2013 Κείμενο: Η πεταλούδα	Αριθμός λαθών στις 100 λέξεις	Χρόνος ανάγνωσης(sec)	Επιτύξεις αυτοδιορθώσεις	Επίπεδο προσοδίας	Επίπεδο ανάγνωσης	Αργή		
1 ^η ανάγνωση μαθητή	16,9	416,9	0	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή	Επίπεδο ενδιαφέροντος: Υψηλό Στην μαθήτρια δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα είτε με λεκτικές παροτρύνσεις είτε με δραστηριότητες ζωγραφικής και πλαστελίνης. Η ατιμώσαφα κατά την διάρκεια του μαθήματος ήταν ιδιαίτερα καλή και η μαθήτρια με χαρά ανταποκρίθηκε σε όλα τα στάδια του μαθήματος. Τέλος διαπιστώθηκε η σταδιακή βελτίωση σε όλα τα στάδια της ανάγνωσης.	
1 ^η Ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου, με καθαρή άρθρωση και έμφαση στον χρωματισμό της φωνής								
2 ^η ανάγνωση μαθητή	9,4	433	7,5	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή		
2 ^η ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου Ξεκούραση με ερωτήσεις κατανόησης και αστείες παρατηρήσεις								
3 ^η ανάγνωση μαθητή	7,5	415,0	3,7	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή		
3 ^η ανάγνωση φοιτητή – μοντέλου κατά τη διάρκεια της οποίας ο μαθητής διαβάζει ταυτόχρονα, μουρμουρίζοντας								
4 ^η ανάγνωση μαθητή	9,4	367,9	1,8	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή		
5 ^η ανάγνωση μαθητή (τελική)	5,6	301,8	5,6	Μεσαίο	Μεσαίο	Αργή		
1 ^η ερώτηση κατανόησης							Για τι μιλάει το ποιηματάκι;	
2 ^η ερώτηση κατανόησης							Πως είναι η πεταλούδα;	
3 ^η ερώτηση κατανόησης							Τι κάνει η πεταλούδα με τα φουτά;	
Επίπεδο Κατανόησης μαθητή :							Μεσαίο	

κριτήρια							Ποιοτική εκτίμηση ταχύτητας	Παρατηρήσεις και εκτιμήσεις του φοιτητή για το μάθημα συνολικά (επίπεδο ενδιαφέροντος μαθητή, αν δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα, ατιμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος)
Αριθμός λαθών στις 100 λέξεις	Χρόνος ανάγνωσης(sec)	Επιτύχεις αυτοδιόρθώσεις	Επίπεδο προσώδιας	Επίπεδο ανάγνωσης	Ποιοτική εκτίμηση ταχύτητας			
8 ^ο μάθημα 02/04/2013 Κείμενο: Η μέλισσα	17,6	355,8	0	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή	Επίπεδο ενδιαφέροντος: Υψηλό Στην μαθήτρια δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα είτε με λεπτές παροτρύνσεις είτε με δραστηριότητες ζωγραφικής και πλαστελίνης. Η ατιμόσφαιρα κατά την διάρκεια του μαθήματος ήταν ιδιαίτερα καλή και η μαθήτρια με χαρά ανταποκρίθηκε σε όλα τα στάδια του μαθήματος. Τέλος παρατηρήθηκε ότι μαθήτρια βελτιώνεται σημαντικά από μάθημα σε μάθημα.	
1 ^η Ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου, με καθαρή άρθρωση και έμφαση στον χρωματισμό της φωνής								
2 ^η ανάγνωση μαθητή	11,7	322	1,4	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή		
2 ^η ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου Ξεκούραση με ερωτήσεις κατανόησης και αστείες παρατηρήσεις								
3 ^η ανάγνωση μαθητή	8,8	339,7	5,8	Μεσαίο	Χαμηλό	Αργή		
3 ^η ανάγνωση φοιτητή – μοντέλου κατά τη διάρκεια της οποίας ο μαθητής διαβάζει ταυτόχρονα, μουρμουρίζοντας								
4 ^η ανάγνωση μαθητή	7,3	291,1	2,9	Μεσαίο	Μεσαίο	Αργή		
5 ^η ανάγνωση μαθητή (τελική)	1,4	250	2,9	Μεσαίο	Μεσαίο	Σχετικά Κανονική		
1 ^η ερώτηση κατανόησης							Τι θα ήθελε να είναι η συγγραφέας του ποιήματος;	
2 ^η ερώτηση κατανόησης							Τι να κάνει ως μέλισσα;	
3 ^η ερώτηση κατανόησης							Από που πάνω θα ήθελε να πετάει;	
Επίπεδο Κατανόησης μαθητή :							Μεσαίο	

κριτήρια										Παρατηρήσεις και εκτιμήσεις του φοιτητή για το μάθημα συνολικά (επίπεδο ενδιαφέροντος μαθητή, αν δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα, αιτιόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος)
9 ^ο μάθημα 04/04/2013 Κείμενο: Απαίτηση	Αριθμός λαθών στις 100 λέξεις	Χρόνος ανάγνωσης(sec)	Επιτυχίες αυτοδιόρθωσης	Επίπεδο προσοδίας	Επίπεδο ανάγνωσης	Ποιοτική εκτίμηση ταχύτητας	1 ^η ανάγνωση μαθητή	2 ^η ανάγνωση μαθητή	3 ^η ανάγνωση μαθητή	
	10,2	316,3	0	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή				Επίπεδο ενδιαφέροντος: Υψηλό Στην μαθήτρια δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα είτε με λεκτικές παροτρύνσεις είτε με δραστηριότητες ζωγραφικής και πλαστελίνης. Η αιτιόσφαιρα κατά την διάρκεια του μαθήματος ήταν ιδιαίτερα καλή και η μαθήτρια με χαρά ανταποκρίθηκε σε όλα τα στάδια του μαθήματος. Όλα αυτά είχαν σαν αποτέλεσμα η ανάγνωση να βελτιωθεί σημαντικά τόσο ως προς τα λάθη αλλά και τον χρόνο ανάγνωσης.
1 ^η Ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου, με καθαρή άρθρωση και έμφαση στον χρωματισμό της φωνής										
	8,1	308,1	4,0	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή				
2 ^η ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου Ξεκούραση με ερωτήσεις κατανόησης και αστείες παρατηρήσεις										
	6,1	304	6,1	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή				
3 ^η ανάγνωση φοιτητή – μοντέλου κατά τη διάρκεια της οποίας ο μαθητής διαβάζει ταυτόχρονα, μουρμουρίζοντας										
	8,1	269,3	4	Μεσαίο	Χαμηλό	Αργή				
	2	226,5	4	Μεσαίο	Μεσαίο	Σχετικά Κανονική				
1 ^η ερώτηση κατανόησης										
Τι κάνει το χελιδόνι;										
2 ^η ερώτηση κατανόησης										
Τι ζητάει το παιδάκι από το χελιδόνι;										
3 ^η ερώτηση κατανόησης										
Τι απαιτεί το χελιδόνι;										
Επίπεδο Κατανόησης μαθητή :										
Χαμηλό										

κριτήρια							Παρατηρήσεις και εκτιμήσεις του φοιτητή για το μάθημα συνολικά (επίπεδο ενδιαφέροντος μαθητή, αν δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα, ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος)
Αριθμός λαθών στις 100 λέξεις	Χρόνος ανάγνωσης(sec)	Επιτυχίες αυτοδιόρθωσης	Επίπεδο προσωδίας	Επίπεδο ανάγνωσης	Ποιοτική εκτίμηση ταχύτητας		
10 ^ο μάθημα 08/04/2013 Κείμενο: Η Πασχαλίτσα							<p>Επίπεδο ενδιαφέροντος: Υψηλό</p> <p>Στην μαθήτρια δόθηκαν εξωτερικά κίνητρα είτε με λεκτικές παροτρύνσεις είτε με δραστηριότητες ζωγραφικής και πλαστελίνης. Επίσης για την επιπλέον ενίσχυση του ενδιαφέροντος της μαθήτριας στο πλαίσιο της μαθήματος εντάχθηκε δραστηριότητα κατασκευής σχετική με την θεματική του κειμένου (μετασκευή πασχαλίτσας κάρτας).</p> <p>Η ατμόσφαιρα κατά την διάρκεια του μαθήματος ήταν ιδιαίτερα καλή και η μαθήτρια για μια ακόμη φορά ανταποκρίθηκε με χαρά σε όλα τα στάδια του μαθήματος. Ως τελικό συμπέρασμα όλων των μαθημάτων διαπιστώθηκε ότι μαθήτρια εξοικειώθηκε με την διαδικασία και συνολικά βελτίωσε σημαντικά την αντίληψη της σε όλα τα επίπεδα.</p>
1 ^η ανάγνωση μαθητή	13,4	417,9	1,4	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή	
1 ^η Ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου, με καθαρή άρθρωση και έμφαση στον χρωματισμό της φωνής							
2 ^η ανάγνωση μαθητή	13,4	319,0	2,9	Χαμηλό	Χαμηλό	Αργή	
2 ^η ανάγνωση φοιτητή-μοντέλου Ξεκούραση με ερωτήσεις κατανόησης και αστείες παρατηρήσεις							
3 ^η ανάγνωση μαθητή	10,4	373,1	2,9	Μεσαίο	Χαμηλό	Αργή	
3 ^η ανάγνωση φοιτητή – μοντέλου κατά τη διάρκεια διαβάζει ταυτόχρονα, μουρμουρίζοντας							
4 ^η ανάγνωση μαθητή	7,4	302,9	2,9	Μεσαίο	Χαμηλό	Αργή	
5 ^η ανάγνωση μαθητή (τελική)	4,4	253,7	7,4	Μεσαίο	Μεσαίο	Σχετικά Κανονική	
1 ^η ερώτηση κατανόησης							
2 ^η ερώτηση κατανόησης							
3 ^η ερώτηση κατανόησης							
Επίπεδο Κατανόησης μαθητή :							

Υλικό για την υποστήριξη της ανάγνωσης

Νεραϊδοχώρα

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια όμορφη χώρα που την έλεγαν Νεραϊδοχώρα. Ζούσαν εκεί δυο μικρές νεραϊδούλες, η Λουλουδένια και η Φεγγαρένια. Η χώρα τους ήταν γεμάτη αγάπη και χαρά, γιατί όλες οι νεραϊδες ήταν καλές κι ευτυχισμένες. Μια κακιά βασίλισσα ζήλεψε την χαρά τους κι έβαλε σκοπό να την κλέψει για τη δική της χώρα. Έβαλε τις δυο νεραϊδες σ' ένα τσουβάλι και τις πήγε στο βασίλειο της. Εκεί τις ρώτησε που θα έβρισκε την χαρά και την αγάπη. Οι νεραϊδες της απάντησαν ότι αυτή βρίσκεται στην καρδιά των ανθρώπων. Έτσι η βασίλισσα τις άφησε να φύγουν και πάνε ξανά στην χωρά τους.



Φιδάκι από καπάκια

Υλικά

Καπάκια
Σκοινάκι
Πλαστικά ματάκια
Μικρό μανταλάκι



Στάδια

Πρώτα άνοιξε τρύπες στα καπάκια ζητώντας βοήθεια από τους γονείς σου. Πέρασε στο σκοινάκι τα καπάκια προσέχοντας να έχουν διαφορετικό χρώμα. Για το κεφάλι του φιδιού βρες και πέρασε ένα καπάκι που να έχει τριγωνικό σχήμα. Τελείωσε φτιάχνοντας την ουρά του φιδιού με μικρά καπάκια. Δέσε κόμπους στις άκρες του σκοινιού για να μην φύγουν τα καπάκια. Κόλλα τη γλώσσα και τα ματάκια στο κεφάλι του φιδιού. Για τη γλώσσα μπορείς να βάλεις ένα μανταλάκι.

Ο παπαγάλος

Ένας φανταχτερός παπαγάλος ήξερε όλες
όλες δύο κουβέντες:
«άντε ντε» και «εντάξει».

- Να πλύνεις τα δόντια σου Ντίνα, έλεγε η μητέρα.
- Άντε ντε, έκανε ο παπαγάλος
- Δεν αντέχω άλλο τις φωνές σας, έλεγε η γιαγιά.
- Εντάξει, έλεγε ο παπαγάλος
- Τι εντάξει του φώναζε μια μέρα ο μπαμπάς γελώντας.
- Άντε ντε, απάντησε εκείνος πολύ σοβαρά όπως πάντα.

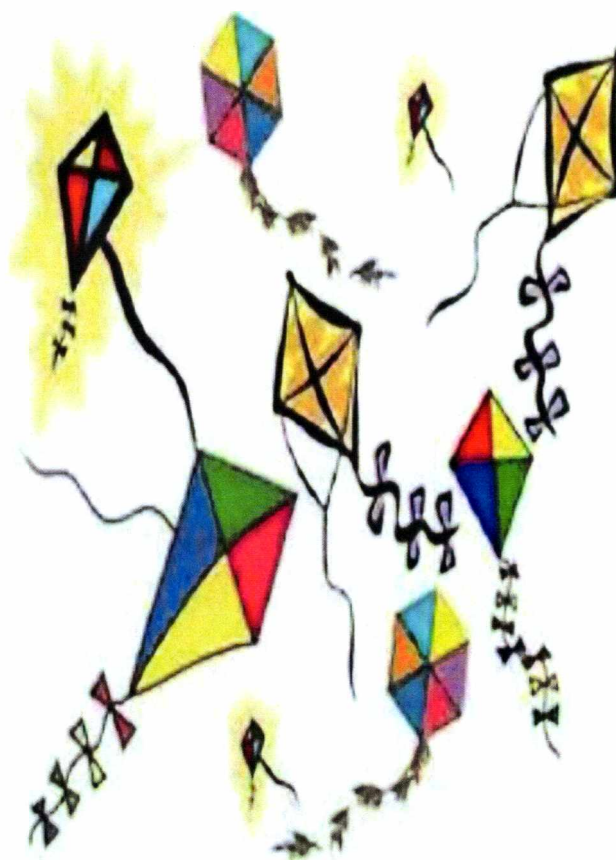


Καθαρή Δευτέρα

Ήρθε η Καθαρή Δευτέρα
ήρθε η Σαρακοστή
για να φάμε τη λαγάνα
έξω εκεί στην εξοχή.

Με κλαρίνα και με ντέφια
με λαούτα και βιολιά
θα χορέψουμε παρέα
νέοι, γέροι και παιδιά.

Με νησίσιμα και γλέντι
με χαρταετό ασημί,
θα περάσει τούτη η μέρα
πρώτη στη Σαρακοστή.



Η γελαστή οικογένεια

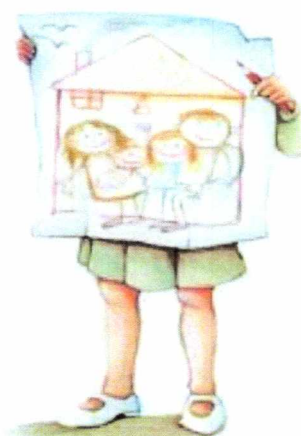
Πάνω στ' άσπρο το χαρτί
ζωγραφίζω ένα σπιτάκι,
καναπέ χαλί και τζάκι.

Καθιστούς στον καναπέ
σχεδιάζω έναν πατέρα
δυο παιδιά και μια μητέρα.

Κι επειδή θέλω πολύ
να φανεί στη ζωγραφιά μου
η χαρά που 'χει η καρδιά μου

των χειλιών τις άκρες κάνω
προς τα πάνω να κοιτάνε
κι έτσι όλοι τους γελάνε.

Μαρία Γουμενοπούλου





Έρθε η Άνοιξη

Έρθε πάλι η Άνοιξη
Με τα πολλά λουλούδια
Το λένε όλα τα παιδιά
Με χαρά και με τραγούδια.

Το λένε τ'άνθη γύρω μας
Με τη μοσκοβολιά τους
Το λένε κι όλα τα πουλιά
Με τη γλυκιά λαλιά τους

Έρθε παιδιά η Άνοιξη
Τα δέντρα ξανανθίζουν
Η φύση όλη άνοιξε
τα έντομα ζουζουνίζουν.



Η πεταλούδα

Μια πεταλούδα στο χρώμα γεμάτη,
πετάει τρελά και δείχνει κεφάτη.

Φτάνει στα άνθη, γλυκά ανασαίνει,
αρχίζει στροφές και να! ξεμακραίνει.

Τα λουλουδάκια, κοιτούν και γελάνε,
γνωρίζουν καλά, να την καρτεράνε.

Κάνει μια βόλτα, μετά πεινασμένη,
στο μίσχο βουτά και μέλι χορταίνει.

Παίρνει στα πόδια, ανύποπτη γύρη
και πάει αλλού, το μέλλον να σπείρει!





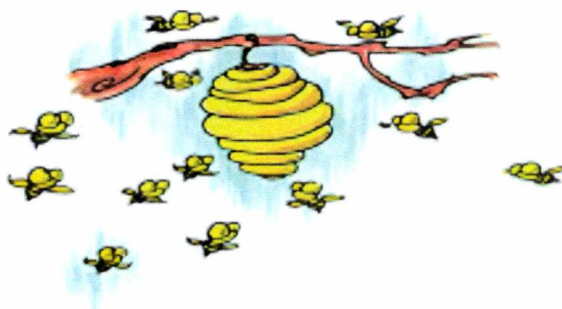
«Η μέλισσα»

Πόσο θα ήθελα να ήμουν μέλισσα
να βομβίζω και να πετώ ψηλά.
Στα λουλουδάκια να χαμογελώ,
να τα αγαπώ, νέκταρ να ρουφώ.
Πάνω απ' τις πόλεις και απ' τα χωριά
να πετώ ανάλαφρα.

Πόσο θα ήθελα να ήμουν μέλισσα
να ζουζουνίζω και να πετώ ψηλά.
Στα μεγάλα δέντρα να χαθώ
να παίρνω το χυμό, από κάθε φυτό.
Πάνω απ' τους κάμπους και απ' τα βουνά
να πετώ ανάλαφρα.



Βάσω Ηλιάδη



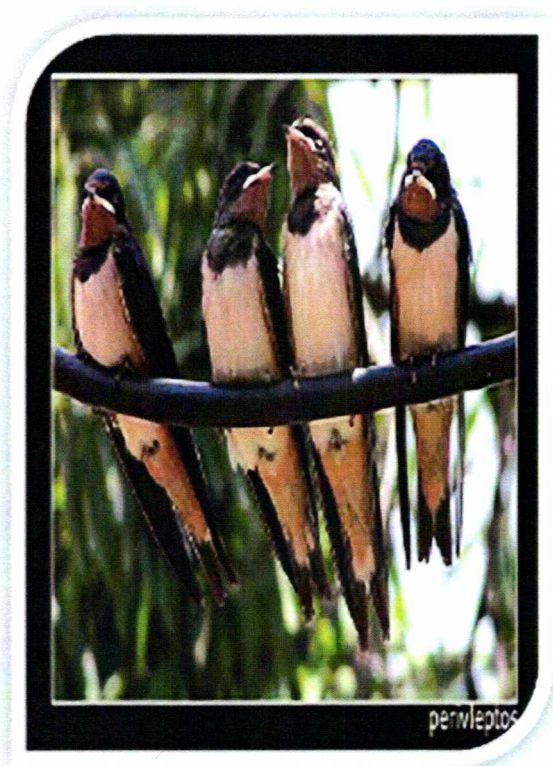
Απαίτηση



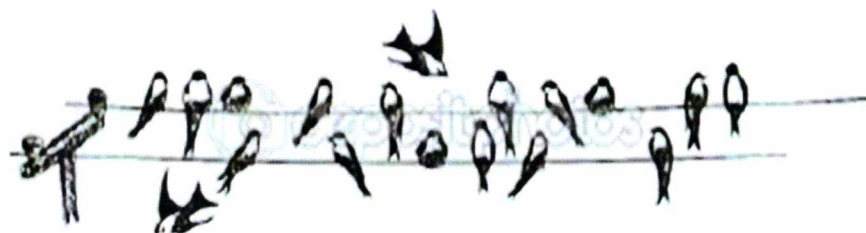
Ένα χελιδονάκι
ετοιμάζει τη φωλιά
και το μικρό παιδάκι
που το βλέπει, του μιλά:

- Φίλε μου, ξεκουράσου
κάτι έχω να σου ειπώ.
Πάρε με στα φτερά σου
μαζί σου να πετώ.

- Ποδάρια, χέρια, έχεις
πηδές και κολυμπάς.
Διαβάζεις, παίζεις,
τρέχεις...
στους ουρανούς πετάς!
Τι άλλο πια ζητάς;



Θ. Τρουπής



Η ΠΑΣΧΑΛΙΤΣΑ



Είμαι μία πασχαλίτσα
που όλο θέλω αγκαλίτσα
ψάχνω ένα λουλουδάκι
να κουρνιαίσω σα μωράκι

Όλη μέρα τριγυρίζω
μοναχή μου ζουζουνίζω
κι αποφεύγω να πετάω
αν δε βρω φαί να φάω

Πως μ' αρέσει όταν βρέχει
την οσμή το χώμα π' έχει
πλατσουρίζω στις λιμνούλες
που στα φύλλα είναι ούλες

Να ο ήλιος βγήκε πάλι
θα μου έρθει όμως ζάλη
μες τα χόρτα διαμέσως
τρέχω να κρυφτώ αμέσως



Φύλλα αυτοαξιολόγησης της μαθητρίας

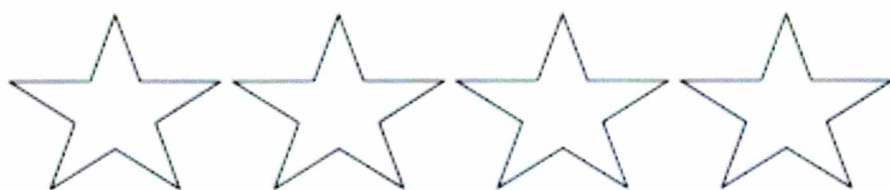
Η καλή μας η Νεραΐδα

Πως διάβασα σήμερα ;



Πως ένιωσα;

Πόσα αστέρια κερδίζω;



Η καλή μας η Νεραϊδα

Έγινα καλύτερη στην
ανάγνωση ;



Μπορώ να γίνω ακόμη
καλύτερη;

Τι πρέπει να κάνω για να διαβάζω καλύτερα;





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000118943