



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΜΑ:**

**«Η Διδασκαλία της Ανάγνωσης στην Πρώτη Σχολική Ηλικία»**



**ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:** Χατζηκωνσταντή Ειρήνη

**A.M.:** 1013148

**A' ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:** κ. Τζιβνίκου Σωτηρία

**B' ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:** κ. Ανδρέου Γεωργία

**ΒΟΛΟΣ 2016**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6.
<b>Α' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....</b>	<b>9.</b>
<b>1. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ.....</b>	<b>9.</b>
1.1. Γλώσσα – Λόγος- Ομιλία .....	9.
1.2. Προφορικός και Γραπτός Λόγος .....	9.
1.3.Συστήματα Γραπτού Λόγου .....	11.
1.4.Το ελληνικό σύστημα γραπτού λόγου .....	12.
1.5.Γραμματισμός και Αλφαριθμητισμός.....	13.
<b>2. ΑΝΑΓΝΩΣΗ.....</b>	<b>15.</b>
2.1.Η έννοια και οι ορισμοί της Ανάγνωσης .....	15.
2.2.Βασικές Γνωστικές Λειτουργίες της Ανάγνωσης .....	16.
2.3. Συστατικά της ανάγνωσης.....	17.
2.4.Στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ανάγνωσης.....	20.
2.5.Αναγνωστική ετοιμότητα και Αναδυόμενος Γραμματισμός.....	21.
<b>3. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ .....</b>	<b>23.</b>
3.1. Πρώτη Ανάγνωση .....	23.
3.2.Μέθοδοι Διδασκαλίας Πρώτης Ανάγνωσης.....	24.
3.3.Ο ρόλος του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή στην Ανάγνωση.....	29.
3.4. Ο ρόλος των γονέων στην εκμάθηση της ανάγνωσης.....	31.
3.5. Ο ρόλος της αξιολόγησης.....	32.
<b>4. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....</b>	<b>34.</b>
4.1.Μαθησιακές Δυσκολίες και Ανάγνωση .....	34.
4.2.Αναπτυξιακή Διαταραχή Ανάγνωσης- Δυσλεξία.....	36.
4.3.Στρατηγικές- Παρεμβάσεις για Μαθητές με Αναγνωστικές Δυσκολίες .....	37.

4.4. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.....	42.
4.5. Συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγή.....	43.
<b>Β΄ ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ</b> .....	44.
<b>1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	44.
<b>2. ΜΕΘΟΔΟΣ</b> .....	44.
2.1. Συμμετέχοντες.....	44.
2.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων .....	44.
2.3. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων .....	45.
<b>3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	47.
3.1. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων .....	47.
3.2. Σύγκριση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων.....	53.
3.3. Άλλες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών.....	65.
<b>4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b> .....	81.
Περιορισμοί Έρευνας .....	84.
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	84.
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	85.

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Τζιβνίκου Σωτηρία για τη συνεχή καθοδήγηση, βοήθεια και συμπαράσταση της κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ τη δεύτερη επιβλέπουσα, κ. Ανδρέου Γεωργία για την πολύτιμη βοήθειά της. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μεθοδολογία για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης περιλαμβάνει πολλές προσεγγίσεις. Ποιες μεθόδους όμως χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής στα ελληνικά σχολεία για τη διδασκαλία της Ανάγνωσης στην Α' και Β' Δημοτικού; Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Ειδικής Αγωγής σχετικά με τον τρόπο που διδάσκουν την Πρώτη Ανάγνωση. Επίσης, επιδιώκει να διερευνήσει μέσω παρατήρησης πως διδάσκεται η Πρώτη Ανάγνωση από αυτούς τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, θα αναδείξει τη συμφωνία ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Πρώτη Ανάγνωση και τις διδακτικές επιλογές που παρατηρήθηκαν. Η έρευνα είναι ποιοτική με τριγωνοποίηση μεθόδων συλλογής δεδομένων, συγκεκριμένα επιλέχθηκε η ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη και η μη συμμετοχική παρατήρηση. Στην έρευνα συμμετείχαν 39 εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Θεσσαλία (Βόλος και Τύρναβος). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κάποιες από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης δεν είναι συνεπείς με τις πρακτικές που παρατηρήθηκαν.

**Λέξεις Κλειδιά:** Μέθοδοι διδασκαλίας Πρώτης Ανάγνωσης, διαφοροποίηση, μαθησιακές δυσκολίες, εκπαιδευτικοί, αντιλήψεις και διδακτικές επιλογές

## ABSTRACT

A lot of methods have been developed for teaching Reading in first grades of Primary School. Which methods use Teachers in Mainstream and Special Education? Purpose of this survey is to study the teachers' beliefs about the Reading methods and strategies. In addition, there is an intention to investigate through observation the Reading methods and strategies used from teachers. Furthermore, the aim is to show the relevancy between the teachers' beliefs and what actually happens in the classroom. It's a qualitative study and the data were collected using a combination of interviews and observations. In our survey participated 39 Teachers of Mainstream and Special Education from Thessaly, Greece. The results showed that sometimes there isn't agreement between the teachers' beliefs and what happens in the classroom.

**Key Words:** Reading methods, learning disabilities, teachers, differentiation, beliefs

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάγνωση είναι μια κοινωνική δεξιότητα απαραίτητη στον σύγχρονο άνθρωπο, η οποία χρησιμοποιείται κυρίως για την επικοινωνία και την επιβίωση στη σημερινή εγγράμματη κοινωνία. Σήμερα μεγάλο μέρος των πληροφοριών προσλαμβάνεται μέσω του γραπτού λόγου, επομένως η ανάγνωση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ακαδημαϊκή, επαγγελματική και κοινωνική πρόοδο του ατόμου. Δεν υπάρχει μια μέρα στη ζωή του ανθρώπου που να μην χρειαστεί να διαβάσει κάτι. Η ανάγνωση διευρύνει και ενισχύει τις ανθρώπινες ικανότητες και αποτελεί εξαιρετικά πολύτιμη κατάκτηση του ανθρώπου. Ο θεμελιώδης ρόλος τους στην κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών διεθνών επιστημονικών οργανισμών (όπως π.χ. της UNESCO), οι οποίοι στην κορυφή των προτεραιοτήτων τους τοποθετούν την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού (Τάφα, 2011).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης αποτελεί σημαντικό θέμα και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς, τους ερευνητές, τους μαθητές και τους γονείς. Με τον όρο «Πρώτη Ανάγνωση» εννοούμε το πρώτο αναγνωστικό στάδιο, κατά το οποίο ο μαθητής μαθαίνει τον βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης, μαθαίνει δηλαδή, στοιχειωδώς έστω, να διαβάζει (Βουγιούκας, 1994 αναφορά από τον Αϊδίνη, 2012). Η μεθοδολογία για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης περιλαμβάνει πολλές προσεγγίσεις. Κάθε διδακτική μέθοδος για την εκμάθηση του γραπτού λόγου υπαγορεύεται από μια σειρά αποδοχών σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουμε, το ρόλο ορισμένων λειτουργιών και ικανοτήτων, τις φάσεις της νοητικής, αντιληπτικής, κινητικής ανάπτυξης του παιδιού, το πως διαβάζουμε, τι είναι ανάγνωση, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε γλώσσας. Για πολλούς αιώνες είχαν υιοθετηθεί συνθετικές μέθοδοι, έπειτα εισήχθησαν οι ολικές μέθοδοι και στη συνέχεια σημειώθηκε μεταστροφή σε μεικτές μεθόδους και σύγχρονες προσεγγίσεις (Μούσιου- Μυλωνά, 2003). Το διδακτικό μοντέλο που προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης είναι ένα «συνδυαστικό μοντέλο το οποίο συνθέτει στοιχεία της Αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου με στοιχεία της αναδυόμενης γραφής αλλά και της ολικής προσέγγισης της γλώσσας ( Βιβλίο Δασκάλου).

Το 50% των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, έχουν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών. Μάλιστα, το 80% από αυτές αφορούν δυσκολίες στην ανάγνωση. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση (αργή και χωρίς ακρίβεια), στην

ευχέρεια (αδυναμία στην ανάγνωση των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία αλλά και η δυσκολία στην ανάγνωση ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά) και στην κατανόηση. Για αυτό το λόγο έχουν αναπτυχθεί πλήθος στρατηγικών- παρεμβάσεων για μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Ολοκληρώνοντας τις σπουδές μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, επέλεξα ως θέμα για την πτυχιακή μου τη Διδασκαλία της Ανάγνωσης στην Πρώτη Σχολική Ηλικία. Η Πρώτη Ανάγνωση αποτελεί το μάθημα κλειδί για την σχολική επιτυχία των παιδιών και γενικότερα για την ακαδημαϊκή, την επαγγελματική και την κοινωνική πρόοδο του ατόμου. Οι μέθοδοι διδασκαλία της ανάγνωσης που εφαρμόζονται στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου μου προκάλεσε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και για αυτό θέλησα να το διερευνήσω με την πολύτιμη βοήθεια της κ. Τζιβινίκου Σωτηρίας και της κ. Ανδρέου Γεωργίας.

Η παρούσα ερευνητική εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη, το Θεωρητικό και το Ερευνητικό. Το Θεωρητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο Πρώτο Κεφάλαιο γίνεται μια αναφορά από τη Γλώσσα και τον Γραμματισμό. Συγκεκριμένα, αποσαφηνίζονται οι όροι Γλώσσα και Λόγος, παρατίθενται οι διαφορές Προφορικού και Γραπτού Λόγου, γίνεται μια σύντομη αναφορά στα συστήματα Γραπτού Λόγου και στο ελληνικό σύστημα γραπτού λόγου και προσεγγίζονται εννοιολογικά οι ορισμοί του Γραμματισμού και Αλφαριθμητισμού. Στο Δεύτερο Κεφάλαιο, με τίτλο «Η Ανάγνωση» προσεγγίζεται η έννοια της Ανάγνωσης και παρατίθενται οι βασικές γνωστικές λειτουργίες της, που είναι η Αποκωδικοποίηση και η Κατανόηση. Επιπρόσθετα, γίνεται μια αναφορά στα βασικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται η ανάγνωση, που είναι η φωνημική επίγνωση, η φωνολογική επίγνωση, η ευχέρεια, το λεξιλόγιο και η κατανόηση. Ακόμα, περιγράφονται στα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας της ανάγνωσης και αποσαφηνίζονται οι όροι «Αναγνωστική ετοιμότητα» και «Αναδυόμενος Γραμματισμός». Το Τρίτο Κεφάλαιο, με τίτλο «Η Διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης» περιλαμβάνει τις μεθόδους της Διδασκαλίας Πρώτης Ανάγνωσης, περιγράφει τον ρόλο του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή στην Ανάγνωση, τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση της ανάγνωσης και τον ρόλο της αξιολόγησης. Το Τέταρτο Κεφάλαιο, με τίτλο «Αναγνωστικές Δυσκολίες» διαπραγματεύεται τις Αναγνωστικές Δυσκολίες, τις στρατηγικές- παρεμβάσεις, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη σημασία της συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Το Ερευνητικό Μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο Πρώτο Κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερωτήματα. Στο Δεύτερο παρουσιάζεται η μέθοδος και συγκεκριμένα οι

συμμετέχοντες, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και η διαδικασία συλλογής δεδομένων. Στο Τρίτο Κεφάλαιο της έρευνας αναλύονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων και παρατίθενται και κάποιες άλλες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών. Το Τέταρτο Κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση και τα συμπεράσματα. Στο τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας, οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.



## **A' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ**

### **1. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ**

#### **1.1. Γλώσσα – Λόγος- Ομιλία**

Γλώσσα θεωρείται κάθε σύνολο ή σύστημα τυποποιημένων συμβόλων, ήχων ή κινήσεων το οποίο συνθέτει έναν κώδικα επικοινωνίας, που αποτελεί μέσο ανταλλαγής μηνυμάτων. Επίσης, γλώσσα είναι ο κατά ομάδες ή κατά έθνη καθιερωμένος κώδικας επικοινωνίας, που συνίσταται στην απόδοση συγκεκριμένων σημασιών με λέξεις και εκφράσεις.

Σύμφωνα με τον εισηγητή της σύγχρονης Γλωσσολογίας Ferdinand De Saussure, η γλώσσα διακρίνεται σε λόγο (Langue) και ομιλία (Parole). Ο λόγος είναι η γενική, υπερατομική γλώσσα των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας. Είναι κοινωνικό παράγωγο της ικανότητας του συνανθρώπου να εκφράζεται γλωσσικά. Ο κοινωνικός χαρακτήρας του λόγου δηλώνει ότι ο άνθρωπος δεν κατασκευάζει τη γλώσσα του κάθε φορά από την αρχή, αλλά παραλαμβάνει ένα έτοιμο και συμβατικό σύστημα, το οποίο και εφαρμόζει στην επικοινωνία του με τα άλλα μέλη της γλωσσικής κοινότητας. Ενώ η ομιλία είναι η ατομική πλευρά της γλώσσας, η εφαρμογή του λόγου από συγκεκριμένο εκτελεστή, το άτομο που μιλάει. Τα άτομα ως μέλη της γλωσσικής κοινότητας, «ομιλούν», ενώ το κοινωνικό σύνολο, η κοινότητα «έχει λόγο». Επομένως, η ομιλία είναι ο ατομικός λόγος, η συγκεκριμένη πραγμάτωση του λόγου από ένα άτομο της κοινότητας (Ανδρέου, 2012).

#### **1.2. Προφορικός και Γραπτός Λόγος**

Η ομιλία/ακρόαση (προφορικός λόγος) και η γραφή/ ανάγνωση (γραπτός λόγος) αποτελούν τους δύο θεμελιώδεις τρόπους παραγωγής και πρόσληψης του λόγου, οι οποίοι διακρίνονται για την αμοιβαιότητά τους, αφού μπορεί ο ένας να μεταγραφεί στον κώδικα του άλλου χωρίς μεγάλες απώλειες νοήματος. Ωστόσο, ο προφορικός λόγος είναι γενικά αυθόρμητος και ικανοποιεί τρέχουσες ανάγκες της καθημερινής ζωής, συχνά «δεν φοράει τα καλά του» και ευδοκιμεί σε περιβάλλον οικειότητας μεταξύ των συνομιλητών, ενώ ο γραπτός λόγος τις

περισσότερες φορές είναι διάυλος συμβατικής ή επίσημης επικοινωνίας, όπως εξάλλου υπήρξε σε όλη τη διαδρομή του ιστορικού χρόνου (Πολίτης, χ.χ.).

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος δεν αποτελούν δύο παράλληλα, παρόμοια συστήματα, αλλά ένα ενιαίο σύστημα το οποίο είναι φυσικό και εγγενές. Μάλιστα ο γραπτός λόγος δεν μπορεί να μεταφέρει όλη την πληροφορία που περιέχει η ομιλία διότι αναγκαστικά αφήνουμε έξω την προσωδία<sup>1</sup>, τον μελωδικό χαρακτήρα της ομιλίας που μεταφέρει τόσο σημασιολογικές όσο και συναισθηματικές πληροφορίες. Στο γραπτό λόγο μπορούμε να απεικονίσουμε μόνο ένα μέρος του προφορικού λόγου, άσχετα με ποιο ορθογραφικό σύστημα χρησιμοποιείται.

Κάποιες διαφορές ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο είναι:

- Ο προφορικός λόγος υπάρχει παντού, σε όλους τους ανθρώπους. Δεν νοείται ανθρώπινη κοινωνία χωρίς γλώσσα. Αντίθετα, γραπτό λόγο έχουν σχετικά λίγες κοινωνίες.
- Ο προφορικός λόγος, εφόσον θεωρούμε ότι είναι εγγενές συστατικό της ανθρώπινης φύσης, φαίνεται να υπάρχει ανέκαθεν στο ανθρώπινο είδος. Αντίθετα, ο γραπτός λόγος είναι μια ανθρώπινη κατασκευή, μια εφεύρεση, και δεν αποτελεί μέρος της ανθρώπινης υπόστασης.
- Κάθε παιδί κατακτά τη γλώσσα του άμεσου περιβάλλοντός του. Αποκτά δηλαδή προφορικό λόγο εφόσον δεν υπάρχουν σοβαρά αισθητηριακά ή νευρολογικά προβλήματα. Μιλά, επικοινωνεί, σκέφτεται με την προφορική του γλώσσα. Αντίθετα, γραπτό λόγο δεν αποκτούν όλα τα παιδιά, παρά μόνο όσα τα καταφέρουν.
- Ο προφορικός λόγος δεν διδάσκεται. Δεν υπάρχει καμία διδασκαλία που να είναι απαραίτητη ή συνηθισμένη για την κατάκτηση της γλώσσας. Η γλώσσα κατακτιέται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου υπάρχει επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Όμως κανένας δεν μπορεί να διδάξει ένα παιδί «ποια είναι η γλώσσα και πως να την μιλάει».
- Οι παραινέσεις ή διορθώσεις των γονέων προς τα παιδιά τους συνήθως αγνοούνται. Αλλά ακόμα κι αν δεν αγνοούνται εντελώς γνωρίζουμε ότι είναι αναποτελεσματικές. Δηλαδή, δεν έχουν άμεση μετρήσιμη επίδραση στη γλώσσα του παιδιού. Αντίθετα, ο γραπτός λόγος πάντα πρέπει να διδάσκεται. (Πρωτόπαππας, 2008).

<sup>1</sup> Προσωδία είναι ο τονισμός, το ύψος, η μελωδία, ο ρυθμός και οι παύσεις μιας πρότασης. Επιβάλλεται πάνω στις μονάδες του λόγου και μπορεί να αλλάξει το νόημα του λεκτικού μηνύματος.

### 1.3. Συστήματα Γραπτού Λόγου

Σύμφωνα με τον Sampson (1985, αναφορά από τον Αϊδίνη, 2012) τα συστήματα γραπτού λόγου με βάση τον τρόπο αναπαράστασης των ιδεών διακρίνονται σε α) σηματογραφικά, όπου το σύμβολο ή η εικόνα είναι το μέσο αναπαράστασης (π.χ. τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται διεθνώς για να δηλώσουν τις αντρικές ή γυναικείες τουαλέτες) και β) τα γλωσσογραφικά όπου το μέσο αναπαράστασης είναι η γλώσσα. Τα γλωσσογραφικά χωρίζονται σε λογογραφικά και φωνογραφικά συστήματα γραφής. Τα λογογραφικά συστήματα μπορούν να διακριθούν σε πολυμορφικά- αυτά που στηρίζονται σε πολυμορφικές μονάδες π.χ. λέξεις, που δεν έχουν κανένα ίχνος ήχων της γλώσσας (όπως τα κινέζικα) και στα μορφημικά, τα οποία βασίζονται σε μορφήματα για να δηλώσουν το χρόνο, τη φωνή, το πρόσωπο ή τη σημασία. Τα φωνογραφικά χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: α) αυτά που αναπαριστούν συλλαβές, β) αυτά που αναπαριστούν φωνήματα και γ) αυτά που αναπαριστούν χαρακτηριστικά των φωνημάτων (π.χ. ένταση, τόπος άρθρωσης κ.λπ.).

Τα αλφαβητικά συστήματα γραφής ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία των φωνογραφικών συστημάτων όπου το επίπεδο αναπαράστασης της γλώσσας είναι το φώνημα. Ωστόσο, πολλά αλφαβητικά συστήματα δεν μπορούν να θεωρηθούν απόλυτα φωνημικά, γιατί δεν αναδεικνύεται η συστηματική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο γραπτό και τον προφορικό λόγο. Έτσι ο καλύτερος όρος για τα συστήματα γραφής θα ήταν ο όρος μορφοφωνημικά συστήματα (Byrne, 1998 αναφορά από τον Αϊδίνη, 2012).

Τα μορφοφωνημικά συστήματα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες α) αυτά που αναπαριστούν βαθιά ορθογραφικά συστήματα (π.χ. αγγλικά) και β) αυτά που αναπαριστούν ορθογραφικά συστήματα (π.χ. ιταλικά). Η διάκριση αυτή αναδεικνύει το βαθμό που τα συστήματα αυτά κωδικοποιούν τη φωνολογική δομή της γλώσσας, σε αντίθεση με τα συστήματα που στηρίζονται περισσότερο στη μορφολογία (Perfetti, 1997· Cossu, 1999b αναφορά από τον Αϊδίνη, 2012).

Επιπλέον ένα ορθογραφικό σύστημα μπορεί να χαρακτηριστεί ως συμμετρικά διαφανές και ασύμμετρα διαφανές. Τα συμμετρικά διαφανή ορθογραφικά συστήματα (π.χ. ιταλικά) είναι ρηχά τόσο για την ανάγνωση όσο και για την ορθογραφημένη γραφή. Τα ασύμμετρα αδιαφανή ορθογραφικά συστήματα (π.χ. Γαλλικά, Ελληνικά) είναι ρηχά στην ανάγνωση, ενώ θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν βαθιά στην ορθογραφημένη γραφή. Τέλος, υπάρχουν τα συμμετρικά

αδιαφανή ορθογραφικά συστήματα (π.χ. αγγλικά) τα οποία είναι βαθιά τόσο στην ανάγνωση όσο και την ορθογραφία (Αϊδίνης, 2012).

#### **1.4. Το ελληνικό σύστημα γραπτού λόγου**

Επειδή τα αλφαβητικά συστήματα γραφής σχετίζονται με τη φωνολογική δομή της γλώσσας και επειδή ο προφορικός λόγος κάθε γλώσσας έχει υποστεί διαφορετικές εξελικτικές αλλαγές στη διάρκεια των αιώνων, τα συστήματα γραφής διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη σχέση ή τη διαφάνεια μεταξύ των γραμμμάτων και των ήχων της ομιλίας. Με βάση αυτό το κριτήριο σύμφωνα με τον Scheeere (1986 αναφορά από τον Πόρποδα, 2002) τα ορθογραφικά συστήματα μπορούν να διακριθούν σε:

α) ρηχά ορθογραφικά συστήματα, στα οποία υπάρχει άμεση και συνεχής ένα προς ένα αντιστοιχία (και συνεπώς μεγάλος βαθμός διαφάνειας) μεταξύ των γραμμμάτων και των ήχων του προφορικού λόγου.

β) βαθιά ορθογραφικά συστήματα, στα οποία η σχέση μεταξύ των γραμμμάτων και των μονάδων του προφορικού λόγου που αναπαριστούν δεν είναι ένα προς ένα, αλλά ένα προς πολλά. Επιπλέον η σχέση αυτή είναι μεταβλητή και επηρεάζεται από τη μορφολογία των λέξεων (με συνέπεια ο βαθμός διαφάνειας να είναι μικρός). Για αυτό το λόγο τα ορθογραφικά συστήματα ονομάζονται μορφοφωνημικά.

Με βάση την ανωτέρω διαφοροποίηση, το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα μπορεί να προσδιοριστεί ως εξής: Στην ανάγνωση, η νέα ελληνική γλώσσα είναι αρκετά διαφανής. Συγκεκριμένα, έχει μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα και για τον λόγο αυτόν κλίνει προς το μέρος των ρηχών ορθογραφικών συστημάτων στα οποία η προφορά των λέξεων κατά την ανάγνωση βασίζεται στη σχεδόν πιστή εφαρμογή των κανόνων της γραφημικής- φωνημικής αντιστοιχίας. Όμως στην ορθογραφημένη γραφή της η νέα ελληνική γλώσσα είναι φωνολογικά ημιδιαφανής, καθώς (σε αρκετές περιπτώσεις) υπάρχει ένα προς δύο ή πολλά αντιστοιχία μεταξύ φωνημάτων- γραφημάτων. Αυτό έχει ως συνέπεια η ορθογραφία να μην καθορίζεται πάντα από τη φωνολογία της λέξης. Έτσι, σε αρκετές περιπτώσεις λέξεων (κυρίως εκείνων που γράφονται σύμφωνα με τους κανόνες της ιστορικής ορθογραφίας) η φωνημική δομή μιας λέξης μπορεί να γράφει με περισσότερους από έναν τρόπους (Πόρποδας, 2002).

## 1.5.Γραμματισμός και Αλφαβητισμός

Ο γραμματισμός ως όρος εμφανίστηκε στην ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά πρόσφατα και συνδέθηκε, και εν μέρει ακόμη συνδέεται, με τη γλώσσα στην επικοινωνία. Για πολλούς αιώνες ο γλωσσικός γραμματισμός δε συνδεόταν με κοινωνικές πρακτικές και ούτε είχε καμιά κοινωνική προέκταση. Τοποθετούνταν με άλλα λόγια εκτός κοινωνικών συμφραζομένων. Κατά την περίοδο του ρομαντισμού και τα πρώτα χρόνια του 20ου αι. ο γλωσσικός γραμματισμός συνδέθηκε με τη λογοτεχνία.

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο το οικονομικό και κοινωνικό πεδίο που άρχισε να διαμορφώνεται άλλαξε και το περιεχόμενο του γλωσσικού γραμματισμού, ο οποίος άρχισε να αποκτά και κοινωνικές διαστάσεις και να αποκόπτεται από τη στενή σχέση που είχε με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία. Ο γλωσσικός γραμματισμός και κατ' επέκταση ο γραμματισμός ορίστηκε ως το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ένα άτομο και σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση, οι οποίες του επιτρέπουν να εμπλακεί σε όλες τις δραστηριότητες, τις οποίες είναι σε θέση να επιτελούν τα άτομα της ομάδας και της κουλτούρας στην οποία ανήκει. Με την έννοια αυτή ο γλωσσικός γραμματισμός απέκτησε ένα περιεχόμενο σχετιστικό, αφού συνδέθηκε και συναρτήθηκε με το επίπεδο γραμματισμού κάθε κοινότητας. Επίσης τονίζονταν και η αυτονομία του ατόμου, το οποίο θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί αυτόνομα και ανεξάρτητα τις γνώσεις που αποκτά κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του. Με το περιεχόμενο αυτό που του δόθηκε ο γραμματισμός τίθεται στην υπηρεσία της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης και γίνεται μοχλός για τη μετάβαση της κοινωνίας από την αναπαραγωγή μοντέλων και ιδεών στην παραγωγή και δημιουργία νέων μοντέλων ανάπτυξης και ιδεών. Από τη δεκαετία του 1960 μέχρι και τα τέλη του 20ου αι. της και συνδέθηκε περισσότερο με κοινωνικές παραμέτρους και κοινωνικές πρακτικές. Θεωρήθηκε ως ένα σύνολο δεξιοτήτων για τον άνθρωπο, απαραίτητων για την προετοιμασία του αλλά και για τη διαχείριση της ίδιας του της ζωής, που ξεπερνά μια στοιχειώδη εκπαίδευση στην ανάγνωση και στη γραφή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το Γραφείο Εκπαίδευσης των Η.Π.Α. (USOE) καθόρισε ως το άτομο που κατέχει το γραμματισμό είναι εκείνο που έχει αποκτήσει απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και υπολογισμού, που απαιτούνται για την αποτελεσματική του λειτουργία μέσα στην κοινωνία και του δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξει νέες δεξιότητες, ώστε να συμμετέχει ενεργά και να λειτουργεί αποτελεσματικά στην κοινωνία.

Όλοι αυτοί οι παραπάνω ορισμοί μπορούν να συμπυκνωθούν σε έναν ορισμό που δόθηκε από τον Graves (1992 αναφορά από τον Χατζησαββίδη, 2007), σύμφωνα με τον οποίο « γραμματισμός είναι η ικανότητα ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντος μέσω του λόγου, με τρόπο ορθολογικό» Είναι αλήθεια πως ο γραμματισμός δεν είναι δυνατό να οριστεί ούτε αντικειμενικά ούτε με σαφή όρια ούτε και με σημασία αποδεκτή από όλους. Σύμφωνα με τον Baynam (2002, αναφορά από τον Χατζησαββίδη, 2007) πρόκειται για ένα ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων, οι οποίες από κοινού συνθέτουν την εκπαιδευτική «διαμάχη» περί γραμματισμού. Στη βάση αυτών των ιδεολογικών θέσεων, ρητών ή υπόρρητων, διατυπώνονται πολιτικές, σχεδιάζονται προγράμματα, οργανώνονται τάξεις διδασκαλίας. Ακόμα, σύμφωνα με ένα άλλο ορισμό «ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία» (Baynam, 2002 αναφορά από τον Χατζησαββίδη, 2007).

Ο αλφαβητισμός, στην ελληνική γλώσσα, είναι «πεποιημένη» λέξη, που δηλώνει την παρέμβαση της κοινωνίας, να διδάξει σε ανηλίκους και ενηλίκους το αλφάβητο και σε επέκταση την πρώτη ανάγνωση και γραφή. Αλφαβητίζω επομένως σημαίνει διδάσκομαι ή αυτοδιδάσκομαι και κατακτώ τις δεξιότητες της πρώτης ανάγνωσης και γραφής και γενικότερα την βελτίωση του προφορικού λόγου και την άνετη χρήση του γραπτού λόγου είτε με την ιδιότητα του αναγνώστη είτε με την ιδιότητα της παραγωγής του γραπτού λόγου. (Σακκάς, 1992, · Τζελέπη- Παπούλια, 1992 αναφορά από την Παπά, 2010). Ο όρος αλφαβητισμός, του οποίου το περιεχόμενο παραπέμπει στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Αλφαβητισμένο άτομο θεωρούνταν αυτό που γνωρίζει απλώς γραφή και ανάγνωση (Χατζησαββίδης, 2007). Ο Αλφαβητισμός αποτελεί κύριο μέλημα, τόσο της οικογένειας, όσο και της οργανωμένης κοινωνίας, που χωρίς να περιορίζονται στους διακριτούς ρόλους εμπλέκονται στη διδασκαλία του αλφαβητισμού (Ανθουλιάς, 1992 αναφορά από την Παπά, 2010). Η έλλειψη μεθοδευμένης διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής δημιουργούν τετελεσμένα στη σχολική επίδοση με τις συνέπειες

του οργανικού και λειτουργικού αναλφαβητισμού (Βάμβουκας, 1992· Harris, 1993 αναφορά από την Παπά, 2010).

## **2. ΑΝΑΓΝΩΣΗ**

### **2.1. Η έννοια και οι ορισμοί της Ανάγνωσης**

Ο γραπτός λόγος αναπαριστά, με μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας, τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου για αυτό είναι επόμενο η ανάγνωση να προσδιορίζεται ως η μετάφραση ή αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα. (Πόρποδα, 2002). Παρακάτω θα γίνει μια προσπάθεια εννοιολογικού προσδιορισμού της ανάγνωσης.

Ο Huey (1908, αναφορά όπως στη Μούσιου- Μυλωνά, 2004) ένας από τους πρώτους μελετητές του φαινομένου της ανάγνωσης, υποστηρίζει ότι «η ανάγνωση είναι μια ψυχοφυσιολογική διαδικασία, κατά την οποία χρησιμοποιούνται διάφορα σύμβολα, για να μεταβιβάσουν τις πληροφορίες από το ένα άτομο στο άλλο. Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία συλλογισμού, κατά την οποία ο αναγνώστης μαθαίνει και ασκεί την ακρίβεια της σκέψης, την κρίση και την έννοια των αξιών».

Σύμφωνα με την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ανάγνωσης από τον Elkonin (1963, 1973 αναφορά από τον Πόρποδα, 2002) « η ανάγνωση είναι μια γνωστική δραστηριότητα κατά την οποία συντελείται η αναδημιουργία της φωνολογικής ταυτότητας μιας λέξης με βάση τη γραπτή αναπαράστασή της. Με το σχηματισμό της φωνολογικής παράστασης της λέξης γίνεται στη συνέχεια δυνατή η πρόσβαση στη σημασία της».

Οι N. Chomsky & H. Halle (1968 αναφορά από τον Πόρποδα, 2002) έχουν διαμορφώσει την ψυχογλωσσική θεώρηση της ανάγνωσης, κατά την οποία «οι αναγνώστες, με βάση την ορθογραφική αναπαράσταση του γραπτού λόγου και έχοντας υπόψη τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, κατά την ανάγνωση μπορούν να παράγουν τις σωστές φωνητικές παραστάσεις με την αξιοποίηση των ίδιων κανόνων που εφαρμόζουν για την κατανόηση και την παραγωγή της ομιλίας...».

Ο J. Holmes, (1957 αναφορά από τη Μούσιου-Μυλωνά, 2004) ένας από τους σπουδαιότερους ερευνητές της αναγνωστικής λειτουργίας υποστηρίζει ότι η βελτίωση της

αναγνωστικής ικανότητας εξαρτάται από την επιστημονική κατανόηση της διαδικασίας της ανάγνωσης και καταλήγει στον εξής ορισμό « η ανάγνωση είναι μια οπτικο-ακουστικο-λεκτική δεξιότητα συμβολικού συλλογισμού. Διάφορα κέντρα του εγκεφάλου αποθηκεύουν πληροφορίες, τις οποίες παραλαμβάνουν με τη μορφή οπτικών, ακουστικών ή κιναισθητικών παραστάσεων. Αυτές οι κωδικοποιημένες εικόνες κατά τη λειτουργία της ανάγνωσης παρατάσσονται σε τρία επίπεδα ικανοτήτων, τα οποία αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους με έναν ιεραρχικό τρόπο. Το προϊόν αυτής της αλληλεπίδρασης, η οποία στοχεύει στην επεξεργασία των πληροφοριών αυτών που εισέρχονται με τις άλλες, που είναι αποθηκευμένες στον εγκέφαλο, παράγει την αναγνωστική ικανότητα.

## **2.2. Βασικές Γνωστικές Λειτουργίες της Ανάγνωσης**

### **α) Η Αποκωδικοποίηση**

Η αποκωδικοποίηση είναι η ικανότητα μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνητικό κώδικα. Το σημαντικότερο βήμα για την αναγνώριση των γραπτών λέξεων είναι η εφαρμογή της αλφαβητικής αρχής, δηλαδή της αναπαράστασης ενός γράμματος ή συνδυασμού γραμμάτων από τα φωνήματά τους. Η αποκωδικοποίηση μπορεί να αξιολογηθεί μέσω της ακρίβειας με την οποία προφέρονται λέξεις ή ψευδολέξεις με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας ή από ταχύτητα και τον ρυθμό με τον οποίο προφέρονται σωστά λέξεις ή ψευδολέξεις με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Στη δεύτερη περίπτωση μιλάμε για ευχέρεια αποκωδικοποίησης.

### **β. Η Κατανόηση**

Η αναγνωστική κατανόηση είναι η δεύτερη γνωστική λειτουργία που είναι απαραίτητη για την ανάγνωση. Στη διάρκεια της ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδυάζοντας ό,τι γνωρίζει, με τις ιδέες που παρουσιάζει ο συγγραφέας. Για να συντελεστεί η κατανόηση απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και η ανάλυση της σημασίας της λέξης. Οι μαθητές προσπαθούν να αντιληφθούν το γραπτό μήνυμα του συγγραφέα σε διαφορετικά επίπεδα (λεκτικό, συντακτικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό επίπεδο). Η αναγνωστική κατανόηση είναι προϊόν της αποκωδικοποίησης λέξεων και των δεξιοτήτων γλωσσικής. Η αποκωδικοποίηση είναι κρίσιμη για την αναγνωστική κατανόηση. Αν ένα παιδί δεν μπορεί να αποκωδικοποιήσει, τότε μπορεί να καταστεί αδύνατο να βγάλει νόημα από τη γραπτή



λέξη. Ωστόσο, από τη στιγμή που έχουν αποκωδικοποιηθεί οι λέξεις, το παιδί πρέπει να στηριχθεί στην κατανόηση προφορικής γλώσσας, για να καταλάβει το μήνυμα του συγγραφέα.

Για την ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της ανάγνωσης, απαιτούνται και οι δύο γνωστικές λειτουργίες (Aarnoutse, Leeuwe, Voeten & Oud 2001 · Τζιβινίκου, 2015).

### **2.3.Συστατικά της ανάγνωσης**

Τα βασικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται η ανάγνωση είναι η φωνημική επίγνωση, η φωνολογική επίγνωση, η ευχέρεια, το λεξιλόγιο και η κατανόηση.

- **Φωνημική επίγνωση**

Στη διαδικασία της ανάγνωσης και γραφής, τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν ότι οι λέξεις είναι ακολουθία ήχων που λέγονται φωνήματα. Η φωνημική επίγνωση είναι η δεξιότητα το ατόμου να ακούει (δηλαδή να διακρίνει) τους ήχους από τους οποίους αποτελούνται οι λέξεις και να μπορεί να τους χειρίζεται, όπως για παράδειγμα κάνοντας ρίμες με άλλες λέξεις, αποκόποντας το αρχικό ή τελικό φώνημα, κλπ. Όταν τα παιδιά προσπαθούν να διαβάσουν μια λέξη που δεν έχουν ξαναδιαβάσει, δημιουργούν έναν ήχο (φώνημα) για κάθε γράμμα που βλέπουν και αναμειγνύουν όλα αυτά τα φωνήματα μεταξύ τους, δημιουργώντας ένα σύνολο φωνημάτων που αποτελεί τη λέξη αυτή. Η αντίστροφη διαδικασία είναι η φωνημική κατάτμηση (segmentation), δηλαδή η ανάλυση της λέξης στα φωνήματα που την αποτελούν, η οποία είναι η βάση της ορθογραφίας, όπου, κατά την προφορική εκφώνηση μιας λέξης, τα παιδιά αναγνωρίζουν όλους τους ήχους (φωνήματα) που ακούν και στη συνέχεια προσπαθούν να αντιστοιχήσουν τον κάθε ήχο με ένα γράμμα. Η ανάμειξη των φωνημάτων και η κατάτμηση των λέξεων στα φωνήματα που τις αποτελούν, είναι οι βασικές δεξιότητες που ορίζουν την φωνημική επίγνωση (Τζιβινίκου, 2015)

- **Φωνολογική επίγνωση**

Η φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται τη λέξη ως μονάδα του λόγου, να χειρίζονται κατά βούληση τα φωνολογικά της δομικά στοιχεία και να μπορούν τα στοιχεία αυτά να τα αναλύουν και να τα συνθέτουν (Πόρποδας, 2002 αναφορά από την Τζιβινίκου 2015), ανεξάρτητα από το νόημα που εμπεριέχουν και τη ορθογραφική τους δομή (Gombert, 1992, Nicholson, 1997 αναφορά από την Τζιβινίκου, 2015). Η φωνολογική επίγνωση συνιστά μια λειτουργία απαραίτητη για την αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης και για τη γραφή. Σύμφωνα με

ερευνητές η ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να έχουν επίγνωση της θέσης των φωνημάτων μέσα στις λέξεις είναι η βασικότερη προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής (Byrne & Felding-Barnsley, 1995 αναφορά από την Τζιβνίκου, 2015).

Συχνά, συγχέονται οι έννοιες «φωνημική επίγνωση», «φώνημα» και «φωνολογική επίγνωση». Αποσαφηνίζοντας τους όρους, η φωνημική επίγνωση σχετίζεται με την ικανότητα της ανάλυσης και του χειρισμού των ήχων του προφορικού λόγου και δεν σχετίζεται καθόλου με τον γραπτό λόγο. Το φώνημα, είναι η σύνδεση μεταξύ του ήχου στον προφορικό λόγο και του γράμματος που αναπαριστά τον ήχο αυτό στον γραπτό λόγο. Έτσι, είναι δυνατό να συναντήσουμε κάποιο παιδί που έχει φωνημική επίγνωση, αλλά να ξέρει λίγα ή τίποτε για τα φωνήματα. Δηλαδή να μπορεί να πει ότι η προφορική λέξη /αγελάδα/ αρχίζει από /α/, αλλά να μην ξέρει ότι το προφορικό /α/ αντιπροσωπεύεται από το γράμμα /Α/ (Scanlon, Anderson, & Sweeney, 2010 αναφορά από την Τζιβνίκου, 2015). Ενώ, φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στον φωνολογικό συστατικό της γλώσσας και ασχολείται με τα φωνήματα, τις συλλαβές, τα ενδοσυλλαβικά συστατικά (αρχικό – μεσαίο – τελικό μέρος λέξης) καθώς και την ομοιοκαταληξία των λέξεων (Τζιβνίκου, 2015).

- **Αναγνωστική ευχέρεια**

Η αναγνωστική ευχέρεια αναφέρεται στην ικανότητα της προφορικής (φωναχτής) ανάγνωσης με ακρίβεια, ταχύτητα και κατάλληλη έκφραση/προσωδία. Αν και συχνά η αναγνωστική ευχέρεια θεωρείται ταυτόσημη με τη γρήγορη αυτόματη αναγνώριση της λέξης, έρευνες δείχνουν ότι η ευχέρεια εμπερικλείει πολλά περισσότερα από την αποκωδικοποίηση. Η αναγνωστική ευχέρεια έχει τρεις σημαντικές διαστάσεις που κτίζουν τη γέφυρα προς την κατανόηση. Η πρώτη διάσταση είναι η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση της λέξης. Ο αναγνώστης πρέπει να εκφωνεί τις λέξεις του κειμένου, με τα λιγότερα δυνατά λάθη. Η δεύτερη διάσταση είναι η αυτόματη επεξεργασία. Ο αναγνώστης χρειάζεται να ξοδεύει τους λιγότερους δυνατούς γνωστικούς πόρους, ώστε να μπορεί να διαθέσει όσο το δυνατόν περισσότερους γνωστικούς πόρους στην κατανόηση του κειμένου (LaBerge & Samuels, 1974 αναφορά από την Τζιβνίκου, 2015). Η τρίτη διάσταση είναι αυτό που οι γλωσσολόγοι ονομάζουν προσωδιακή ανάγνωση (Schreiber & Read, 1980 αναφορά από την Τζιβνίκου 2015). Ο αναγνώστης πρέπει να αναλύσει το κείμενο στα συντακτικά και σημασιολογικά μέρη του. Αν ο αναγνώστης διαβάζει γρήγορα και με ακρίβεια, αλλά χωρίς την κατάλληλη έκφραση στη φωνή του, αν δίδει ίδια έμφαση σε κάθε λέξη, αν αγνοεί τη στίξη του

κειμένου και κινείται άσκοπα μέσα στις περιόδους και κάθε σύμβολο που δείχνει μικρές και μεγάλες παύσεις, τότε είναι βέβαιο ότι ο αναγνώστης αυτός δεν μπορεί να κατανοήσει απολύτως το κείμενο.

- **Το λεξιλόγιο**

Το λεξιλόγιο και οι γενικές γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού έχουν έντονη κοινωνική διάσταση και σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών. (Hart & Risley, 1995 αναφορά από την Τζιβνίκου, 2015). Τα παιδιά μαθαίνουν τις περισσότερες σημασίες των λέξεων που γνωρίζουν στο πλαίσιο συζητήσεων ή ακούγοντας ή διαβάζοντας κείμενα. Αν και το λεξιλόγιο σίγουρα μπορεί να κατακτηθεί μέσω της στοχευμένης διδασκαλίας λεξιλογίου, τα παιδιά χρειάζεται να μαθαίνουν τόσες λέξεις που θα ήταν πραγματικά αδύνατο να διδαχθεί καθεμία από αυτές. Η γνώση της σημασίας μιας λέξης, ωστόσο, δεν είναι ένα φαινόμενο «όλα ή τίποτα». Υπάρχουν διαβαθμίσεις στη γνώση των σημασιών των λέξεων, με γνώση που ποικίλλει από την παντελή άγνοια μιας λέξης έως την εξειδικευμένη γνώση για τη σημασία της λέξης, πώς σχετίζεται με άλλες λέξεις, την ικανότητα επαρκούς και κατάλληλης χρήσης της στον προφορικό και τον γραπτό λόγο κλπ. Η Ouellette (2006 αναφορά από την Τζιβνίκου, 2015) υποστηρίζει ότι η σε βάθος γνώση των σημασιών μιας λέξης είναι ο τύπος της λεξιλογικής γνώσης που σχετίζεται περισσότερο με την αναγνωστική κατανόηση. Για τις περισσότερες λέξεις, η σε βάθος γνώση της σημασίας αναπτύσσεται σταδιακά, όταν το παιδί συναντά τις λέξεις σε πολλά και διαφορετικά κείμενα.

- **Η αναγνωστική κατανόηση**

Η αναγνωστική κατανόηση θεωρείται μια διαδικασία που περιλαμβάνει την ενσωμάτωση της ικανότητας αποκωδικοποίησης, της γνώσης του λεξιλογίου, της προϋπάρχουσας γνώσης του θέματος υπό διαπραγμάτευση και σχετικών στρατηγικών για την πρόσληψη και κατανόηση του κειμένου (Kintsch, 2005, Pressley & Block, 2002, αναφορά από την Τζιβνίκου). Η αναγνωστική κατανόηση είναι προϊόν της αποκωδικοποίησης λέξεων και των δεξιοτήτων γλωσσικής κατανόησης (Gough, and Tunmer, 1986 αναφορά από την Τζιβνίκου). Η αποκωδικοποίηση είναι κρίσιμη για την αναγνωστική κατανόηση. Αν ένα παιδί δεν μπορεί να αποκωδικοποιήσει, τότε μπορεί να καταστεί αδύνατο να βγάλει νόημα από τη γραπτή λέξη. Ωστόσο, από τη στιγμή που

έχουν αποκωδικοποιηθεί οι λέξεις, το παιδί πρέπει να στηριχθεί στην κατανόηση προφορικής γλώσσας, για να καταλάβει το μήνυμα του συγγραφέα. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι τα παιδιά παρουσιάζουν ποικιλομορφία ως προς την ευκολία με την οποία αποκωδικοποιούν. Παράλληλα, υπάρχει ποικιλομορφία και στη γλωσσική τους κατανόηση, και συνεπώς στην αναγνωστική τους κατανόηση. Ο αποτελεσματικός αναγνώστης έχει καλές ακουστικές δεξιότητες και δεξιότητες κατανόησης. Η περιορισμένη αναγνωστική κατανόηση μπορεί να προκύψει είτε με είτε χωρίς περιορισμένο βαθμό αποκωδικοποίησης.

#### **2.4.Στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ανάγνωσης**

Η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας είναι διαρκής μέσα από μια σειρά σταδίων, κατά τα οποία η ικανότητα του αναγνώστη βελτιώνεται διαρκώς μέχρι να γίνει επαρκής. Τα στάδια αυτά σχετίζονται με ποικίλες αναγνωστικές στρατηγικές, που εφαρμόζουν οι αναγνώστες μέχρι να αποκτήσουν την επιδιωκόμενη επάρκεια και ευχέρεια αποκωδικοποίησης και κατανόησης του γραπτού λόγου. Όμως, δεν ακολουθούν όλα τα παιδιά πιστά τα εξελικτικά στάδια, αλλά το καθένα έχει τη δική του προσωπική πορεία και μπορεί να παραλείπει κάποιο στάδιο.

Οι J. March, M. Friedman, V. Welch και P. Desberg (1981, αναφορά από τη Μούσιου-Μυλωνά, 2004) διαχώρισαν την αναγνωστική ανάπτυξη σε τέσσερα στάδια: της γλωσσικής πρόβλεψης, της επιλεκτικής διάκρισης, της διαδοχικής αποκωδικοποίησης και της ιεραρχημένης αποκωδικοποίησης. Κατά το πρώτο στάδιο της «γλωσσικής πρόβλεψης» το παιδί ακολουθεί μια στρατηγική που βασίζεται στο οπτικό ερέθισμα της λέξης ως συνολική εικόνα. Από την εικόνα αυτή το παιδί επιλέγει συνήθως τα πρώτα γράμματα ή κάποιο τυχαίο τεμάχιο της λέξης, τα οποία λειτουργούν ως οπτικό ερέθισμα, και τα συνδέει με μια λεκτική εκφορά, σωστή ή λανθασμένη. Είναι προφανές ότι γίνεται μια ολική προσέγγιση της λέξης και η ανάγνωσή της προκύπτει μέσα από μια γλωσσική πρόβλεψη του περιεχομένου της. Το παιδί δυσκολεύεται να αναγνωρίσει λέξεις εκτός επικοινωνιακού πλαισίου ή χωρίς τη βοήθεια άλλων συνυπαρχόντων συστημάτων όπως εικόνες. Στο δεύτερο στάδιο της «επιλεκτικής διάκρισης» το παιδί αναγνωρίζει σε μια άγνωστη μεμονωμένη λέξη τα κοινά γραφημικά στοιχεία μια γνωστής λέξης. Τα διακριτικά στοιχεία που διευκολύνουν στην πρόβλεψη του περιεχομένου είναι το «σχήμα» της λέξης, το μάκρος της και το τελικό γράμμα. Το επόμενο στάδιο της «διαδοχικής κωδικοποίησης» χαρακτηρίζεται από την

απλή αναγνώριση της αντιστοιχίας γραμμάτων, φθόγγων και από τη χρήση του συνδυασμού αλφαβητικών κανόνων, που επιτρέπουν στον παιδί να αποκωδικοποιήσει νέες λέξεις. Ο πρώτος λόγος αυτής της εξέλιξης είναι περιβαλλοντικός και συνδέεται με τον αυξανόμενο αριθμό γραπτών στοιχείων με τα οποία έρχεται σε επαφή το παιδί. Ο δεύτερος λόγος είναι η βελτίωση της ικανότητας των γνωστικών διαδικασιών του παιδιού. Τελευταίο στάδιο, είναι η «εραρχημένη αποκωδικοποίηση», κατά το οποίο το παιδί κατέχει καλά τις γραφημικές- φωνημικές αντιστοιχίες, αναγνωρίζει την προφορά των γραμμάτων και αξιοποιεί κατάλληλα τις πληροφορίες των συμφραζόμενων και του ευρύτερου επικοινωνιακού πλαισίου. Η ικανότητα αποκωδικοποίησης έχει αποκτηθεί πλήρως, οι αλφαβητικές αρχές έχουν αφομοιωθεί και μένει να βελτιωθεί η αναγνωστική ευχέρεια.

Ο U. Firth (1985 αναφορά από τη Μούσιου Μυλωνά, 2004) αναθεώρησε της πρόταση σταδίων του March και των συνεργατών του και πρότεινε ένα μοντέλο τριών σταδίων για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Το πρώτο στάδιο είναι το «λογογραφικό», στο οποίο οι λέξεις αναγνωρίζονται στη βάση της οπτικής διάκρισης και των συμφραζόμενων. Το δεύτερο στάδιο είναι το «αλφαβητικό», όπου το παιδί κάνει χρήση των κανόνων αποκωδικοποίησης, αναγνωρίζοντας κάθε γράμμα της λέξης ξεχωριστά και το τρίτο είναι το «ορθογραφικό στάδιο», στο οποίο οι λέξεις αναγνωρίζονται με όρους ορθογραφικών ενοτήτων, όπως είναι τα μορφήματα. Οι ορθογραφικές στρατηγικές διακρίνονται από τις λογογραφικές στρατηγικές στο ότι περιλαμβάνουν αναλυτικές και αφηρημένες νοητικές διαδικασίες, και οι δύο όμως βασίζονται στα οπτικά εισίοντα.

## **2.5. Αναγνωστική ετοιμότητα και Αναδυόμενος Γραμματισμός**

Παλιότερα οι επιστήμονες υποστήριζαν ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη στιγμή κατά την οποία τα παιδιά είναι έτοιμα να δεχτούν τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής και ότι για να μπορέσουν να γράφουν και να διαβάζουν θα πρέπει πρώτα να αναπτύξουν ορισμένες απαραίτητες προ-αναγνωστικές και προ-γραφικές δεξιότητες, όπως οπτικό-κινητικό συντονισμό, οπτική και ακουστική αντίληψη, αναγνώριση σχημάτων και γραμμάτων, γνώση φωνημάτων κ.ά. (Downing & Thackray, 1975 αναφορά από την Τάφα, 2011). Ένα παιδί είναι «έτοιμο» να αρχίσει να διδάσκεται την ανάγνωση μόνο όταν φτάσει σε κάποιο σημείο νευρολογικής και νοητικής ωριμότητας και έχει ικανοποιητική συναισθηματική προσαρμογή και επαρκές υπόστρωμα

εμπειριών και συνηθειών (Τζουριάδου, 1979 αναφορά από την Τάφα, 2011). Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης θεωρούσαν ότι τα παιδιά δεν ήταν έτοιμα να μάθουν ανάγνωση και γραφή πριν από την ηλικία των έξι ετών. Όμως, τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν τι συμβαίνει στο ίδιο το παιδί κατά τη διαδικασία μάθησης του γραπτού λόγου, κατάφεραν να δουν τα πράγματα υπό διαφορετικό πρίσμα και με διαφορετική οπτική. Πρόσφατες μελέτες έδειξαν ότι η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι μία συνεχής διαδικασία η οποία πηγάζει από το ίδιο το παιδί. Επίσης, η διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης και γραφής στα μικρά παιδιά ξεκινά όταν αυτά αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι ο γραπτός λόγος περιέχει νόημα και όταν αρχίζουν να διερωτώνται πώς αναδύεται το νόημα από το γραπτό λόγο (Τάφα, 2011). Πλήθος ακόμη αλλαγών κι εξελίξεων στον επιστημονικό και κοινωνικό χώρο έφεραν τον «αναδυόμενο γραμματισμό», που έχει αντικαταστήσει την έννοια της αναγνωστικής ετοιμότητας. Δεν πρόκειται για μία νέα μέθοδο ή μια νέα τεχνική. Ουσιαστικά, πρόκειται για μία φιλοσοφία, για μία στάση απέναντι στη διδασκαλία και τη μάθηση του γραπτού λόγου, απέναντι στο ρόλο του δασκάλου και το ρόλο του μαθητή. Με τον όρο «αναδυόμενος γραμματισμός» ορίζονται όλες οι στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνύματός του, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων κατά την προσχολική ηλικία, δηλαδή πριν ακόμη αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης – γραφής. Οι πρώιμες αυτές στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο θεωρούνται αναμενόμενες αλλά και σημαντικές όψεις της κατάκτησης του γραμματισμού. Αποσαφηνίζοντας εννοιολογικά τον όρο, κατανοούμε ότι εμπεριέχει τις έννοιες της συνέχειας, της εξέλιξης, της αλλαγής, της δυναμικής κίνησης και της κατάκτησης (Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Υποδηλώνει μια εξελικτική πορεία προς τη μάθηση, η οποία αρχίζει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού στο σπίτι και συνεχίζεται με τη φοίτηση του στο σχολείο και περιγράφει την αναπτυξιακή διαδικασία γραμματισμού στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μια αναπτυξιακή πορεία που λαμβάνει χώρα με την πάροδο του χρόνου, όπου τα όρια ανάμεσα στην προανάγνωση και την «αληθινή» ανάγνωση εκμηδενίζονται, μια διαδικασία με σημασία και νόημα, στη διάρκεια της οποίας το παιδί σχηματίζει ιδέες σχετικά με τις λειτουργίες των συμβόλων και του γραπτού λόγου (Γιαννικοπούλου, 1998 αναφορά από την Πρεβεζάνου & Σακελλάκη, χ.χ.). Σύμφωνα με θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού, το παιδί, μεγαλώνοντας μέσα σε μια «εγγράμματη» κοινωνία που κατακλύζεται από γραπτό λόγο, επιγραφές, ανακοινώσεις, σήματα, λογότυπα, σύμβολα, συσκευασίες κλπ., διαμορφώνει από πολύ νωρίς,

πολύ πριν πάει στο σχολείο, τις αντιλήψεις του και διατυπώνει τις υποθέσεις του για το γραπτό λόγο. Τα παιδιά, όπως το θέτει η Goodman (1990, αναφορά από την Πρεβεζάνου & Σακελλάκη, χ.χ.) «μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν καθώς χρησιμοποιούν την ανάγνωση και τη γραφή για να μάθουν», για να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει. Κατακτούν και δομούν τις γνώσεις τους για το γραπτό λόγο, όπως και για τους άλλους τομείς της γνώσης, δηλαδή με την επεξεργασία και την αφομοίωση πληροφοριών που παίρνουν από το περιβάλλον. Ο γραμματισμός ξεκινά μόλις τα παιδιά αντιληφθούν ότι ο γραπτός λόγος είναι φορέας μηνυμάτων. Η ρήξη με την ιδέα της αναγνωστικής ετοιμότητας και τις αντιλήψεις ότι μια σειρά προαπαιτούμενων δεξιοτήτων πρέπει να διδαχθεί στα παιδιά πριν από την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής και η υιοθέτηση της θεωρίας του αναδύμενου γραμματισμού επέφερε σημαντικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ανάγνωση και τη γραφή. Σήμερα, γνωρίζοντας ότι οι πρώιμες στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών που σχετίζονται με το γραπτό λόγο αποτελούν γνήσιες συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής, δε μιλάμε πια για ανάπτυξη «προαναγνωστικών» και «προγραφικών» δεξιοτήτων στο σχολείο αλλά για οργάνωση ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για την ανάδυση και την κατάκτηση του γραμματισμού (Κουτσουβάνου, 2000).

### **3.Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ**

#### **3.1. Πρώτη Ανάγνωση**

Ο όρος «πρώτη ανάγνωση και γραφή» έχει καθιερωθεί στην ελληνική βιβλιογραφία της ειδικής διδακτικής και χρησιμοποιείται για να δηλώσει ένα πρώτο αναγνωστικό στάδιο, κατά το οποίο ο μαθητής μαθαίνει τον βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης, μαθαίνει δηλαδή, στοιχειωδώς έστω, να διαβάζει (Βουγιούκας, 1994 αναφορά από τον Αϊδίνη, 2012). Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, η πρώτη ανάγνωση και γραφή ταυτίζεται με το πρώτο στάδιο της διδασκαλίας του γραπτού λόγου στην Πρώτη Δημοτικού. Αφορά κυρίως τη διδασκαλία των γραμμάτων και της αποκωδικοποίησης, ώστε μετά από αυτό οι μαθητές να αποκτήσουν ικανότητα αναγνώρισης και γραφής λέξεων και μικρών κειμένων. Επίσης, υποστηρίζεται ότι ο στόχος της διδασκαλίας της Πρώτης Ανάγνωσης και γραφής είναι η ανάπτυξη ενός αυτόματου ανακλαστικού μηχανισμού

αποκωδικοποίησης των γραφημάτων (γραμμάτων), ώστε η προσοχή να παραμένει συγκεντρωμένη στο νόημα του κειμένου.

Ωστόσο, οι νέοι όροι «γραμματισμός», «αναδύμενος γραμματισμός», «πρώιμος γραμματισμός» (λεπτομερή αναφορά έγινε σε προηγούμενα κεφάλαια) θέτουν υπό αμφισβήτηση το περιεχόμενο του όρου «Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή» (Αϊδίνης, 2012).

### **3.2. Μέθοδοι Διδασκαλίας Πρώτης Ανάγνωσης**

Ο προφορικός λόγος μαθαίνεται από τα παιδιά με φυσικό τρόπο χωρίς να απαιτείται συστηματική διδασκαλία με την προϋπόθεση ότι υπάρχουν οι οργανικές, βιολογικές και περιβαλλοντικές βάσεις που χρειάζονται. Αντίθετα, για την απόκτηση του γραπτού λόγου, δηλαδή της ανάγνωσης και γραφής, απαιτείται διδασκαλία και εξειδικευμένες μέθοδοι (Μούσιου-Μυλωνά, 2004).

Ένας διαχωρισμός των μεθόδων διδασκαλίας της Πρώτης Ανάγνωσης (και Γραφής), αφορά τη γλωσσική μονάδα που αποτελεί βάση για την εκμάθηση της ανάγνωσης (και της γραφής). Η γλωσσική μονάδα μπορεί να είναι το φώνημα, η συλλαβή, η πρόταση, η παράγραφος ή το κείμενο. Οι μέθοδοι διδασκαλίας ανάγνωσης διακρίνονται στις «από κάτω προς τα πάνω» (bottom up) με έμφαση στον κώδικα, στις «από πάνω προς τα κάτω» (top down) με έμφαση στο νόημα και στις μικτές μεθόδους.

Οι μέθοδοι με έμφαση τον κώδικα («bottom up») εισάγουν αρχικά τους μαθητές στις μικρότερες γλωσσικές μονάδες, δηλαδή στα φωνήματα, τα οποία συνδυάζονται για να φτιάξουν τις μεγαλύτερες γλωσσικές μονάδες, τις συλλαβές, τις λέξεις, τις προτάσεις. Εφαρμόζονται κυρίως σε γλώσσες με αλφαβητικό σύστημα γραφής.

Οι μέθοδοι με έμφαση στο νόημα («top down») έχουν ως στόχο της ανάγνωσης την κατανόηση και τον τρόπο που αυτή θα διδαχθεί. Θεωρώντας ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν να διαβάζουν όσο φυσικά μαθαίνουν και να μιλούν, η μέθοδος αυτή εστιάζει στη διείσδυση στις μεγάλες γραπτές γλωσσικές μονάδες, δηλαδή στα κείμενα και βάσει της συμπεριφοριστικής μεθοδολογίας της «δοκιμής και του λάθους», οι αρχάριοι αναγνώστες με την παρατήρηση των μικρότερων συστατικών του κειμένου (κειμενική δομή, σύνταξη, λέξεις, σημαντικά γλωσσικά σημάδια, κ.λπ.) και διατυπώνοντας διαδοχικές υποθέσεις ανακαλύπτουν τη σημασία που μεταβιβάζεται από τα κείμενα στους αναγνώστες (Bentolila & Germain, 2005).



## **Μέθοδοι από κάτω προς τα πάνω» (bottom up) με έμφαση στον κώδικα**

- **Η Αλφαβητική Μέθοδος**

Η αλφαβητική ή ονοματική ή ονομακρατική μέθοδος είναι η παλαιότερη στην ιστορία της διδακτικής. Στόχος της μεθόδου είναι η μάθηση των ονομάτων των γραμμάτων που συνήθως δεν έχει μεγάλη σχέση με τη φωνητική τους αξία. Ο μαθητής δηλαδή, έπρεπε να μάθει να απαγγέλει τα γράμματα της αλφαβήτου με την ονομασία τους (άλφα, βήτα, γάμα,...), πρώτα με τη σειρά, μετά από την ανάποδη και έπειτα κατά ζεύγη με ποικίλους τρόπους. Μετά την εκμάθηση των γραμμάτων με στόχο τη σωστή αναγνώριση τους τα παιδιά πρέπει να σχηματίζουν συλλαβές συνδυάζοντας γράμματα (π.χ. βα, βε, βη, γα, γε,...ψα, ψε,.. ) με εκφώνηση του τύπου «βήτα και άλφα = βα » και όχι «βητάλφα». Θεωρούσαν δηλαδή ότι τα παιδιά θα απέδιδαν φωνητικά τις συλλαβές ενώ γνώριζαν μόνο την ονομασία των γραμμάτων και όχι την φωνητική τους απόδοση. Έπειτα, διδάσκονταν συλλαβές με τρία γράμματα στη συνέχεια μονοσύλλαβες, δισύλλαβες λέξεις λέξεις με τον ίδιο τρόπο. Η επιλογή των λέξεων γινόταν με κριτήριο την χρησιμότητας τους για την εκμάθηση του αναγνωστικού μηχανισμού. Στο τέλος, ο μαθητής ασχολούταν με την ανάγνωση προτάσεων και μικρών κειμένων, με κριτήριο επιλογής το φρονηματιστικό τους περιεχόμενο. Αυτή η αντιπαιδαγωγική μέθοδος, όπως θεωρείται εγκαταλείφθηκε οριστικά από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα έχοντας μόνο ιστορική αξία (Αϊδίνης, 2012· Μούσιου-Μυλωνά, 2004).

- **Η Φωνητική Μέθοδος**

Η φωνητική μέθοδος αποτελεί εξέλιξη της αλφαβητικής και κληρονομεί από αυτή την μηχανιστική σχολαστική προσέγγιση. Έχει ως βάση την εκμάθηση όλων των αντιστοιχιών ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους και την άσκηση στη σύνθεση συλλαβών και λέξεων με όλους τους συνδυασμούς. Στην ουσία στόχος της μεθόδου είναι η πλήρης ανάπτυξη της γνώσης των ήχων των γραμμάτων και της φωνολογικής ενημερότητας των παιδιών, ώστε να αποκτήσουν ικανότητα για αποκωδικοποίηση. Παραλλαγές της είναι η φθογγική μέθοδος, η φωνομιμητική, η διδασκαλία των φωνηέντων και η διδασκαλία φυσικών ήχων. Η φωνητική και οι παραλλαγές της χαρακτηρίζονται από τεχνητό αναγνωστικό υλικό που συμπεριελάμβανε πολλές συλλαβές,

αδόκιμα κείμενα και γλωσσοδέτες, υλικό ιδιαίτερα ανιαρό για τα παιδιά. Βασική προϋπόθεση για την φωνητική μέθοδο είναι η ύπαρξη αντιστοιχίας ανάμεσα στα γράμματα και τους φθόγγους. Αρκετά από τα πρώτα ελληνικά αλφαβητάρια για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής συντάχθηκαν στη βάση αυτής της μεθόδου. Η γνώση των ήχων των γραμμάτων, σύμφωνα με έρευνες, έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και της ικανότητας για αποκωδικοποίηση (Αϊδίνης, 2012· Μούσιου-Μυλωνά, 2004).

- **Η Συλλαβική Μέθοδος**

Η συλλαβική μέθοδος ξεκινάει από τη διδασκαλία μιας μεγαλύτερης μονάδας φωνολογικής ανάλυσης, της συλλαβής, που τα παιδιά αποστηθίζουν ώστε να σχηματίσουν λέξεις συνδυάζοντας συλλαβές. Η μέθοδος χρησιμοποιείται κυρίως για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή για γλώσσες με πολύ καθαρή συλλαβική δομή. Με βάση μια πρόταση αρχικά αναγνωρίζονται οι λέξεις της πρότασης έτσι ώστε να αναλυθούν αρχικά ακουστικά οι συλλαβές και στη συνέχεια να οπτικοποιηθούν. Αυτό γίνεται αρκετές φορές ώστε να εξοικειωθούν τα παιδιά με τις αρχικές συλλαβές των λέξεων και έπειτα από δύο βδομάδες γίνεται χρήση καρτελών όπου παρουσιάζονται συλλαβές (π.χ. α, τα, στα) τις οποίες τα παιδιά απομνημονεύουν. Όταν τα παιδιά έχουν μάθει αρκετές συλλαβές, συνδέουν γνωστές συλλαβές για τη δημιουργία λέξεων (π.χ. «τω» και «ρα» «τώρα»). Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαίδευση μαζών ή για την εφαρμογή μιας βασικής πολιτικής εκπαίδευσης (Γαλλία, Ιαπωνία, Αργεντινή, κ.λπ.) (Αϊδίνης, 2012 · Bentolila & Germain, 2005).

**Μέθοδοι «από πάνω προς τα κάτω» (top down) με έμφαση στο νόημα**

- **Η Ολική- Αναλυτική Μέθοδος (Μέθοδος Decroly)**

Η μέθοδος αυτή βασίζεται σε πρότυπες λέξεις που είναι ενσωματωμένες σε φράσεις χωρίς όμως ανάλυση και σύνθεση. Μεγάλη σημασία έχει η λέξη και η δημιουργία ενός οπτικού λεξικού τόσο για τη γραφή όσο και για την ανάγνωση. Στην πρώτη φάση, η διδασκαλία ξεκινάει με την εκμάθηση των ονομάτων των παιδιών ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν το όνομά τους και τα ονόματα των συμμαθητών τους. Έπειτα, τα παιδιά συνεχίζουν με προτάσεις με στόχο να γίνει η

απομνημόνευση και η οπτική αναγνώριση τόσο των προτάσεων όσο και των λέξεων από τις οποίες αποτελούνται. Οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις που επαναλαμβάνονται συνεχώς. Στη δεύτερη φάση ακολουθεί η ανάλυση και η σύνθεση που αποτελείται από δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές διαχωρίζουν τις προτάσεις σε λέξεις και μετά τις ενώνουν για να ξαναδημιουργήσουν τις αρχικές ή καινούριες προτάσεις. Στο δεύτερο στάδιο, οι μαθητές αναλύουν τις λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα και στη συνέχεια τις συνθέτουν στην αρχική τους μορφή. Κύριος στόχος της μεθόδου είναι η δημιουργία αναπαραστάσεων των λέξεων ώστε να μπορούν οι μαθητές να τις ανασύρουν από την μνήμη τους για την ανάγνωση και τη γραφή. Ο μαθητής μαντεύει ή εικάζει την σημασιολογική ταυτότητα της λέξης με βάση την ολική αντίληψη της λέξης, την μνημονική συγκράτηση του οπτικού περιγράμματος της και την αναγνώριση του αρχικού ή ορισμένων γραμμάτων της ή κάποιων στοιχείων της. Αυτή η μέθοδος εφαρμόστηκε στην Ελλάδα, κυρίως κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου και λιγότερο αργότερα (Αϊδίνης, 2012 · Μούσιου-Μυλωνά, 2004).

- **Η Ολική- Ολιστική Προσέγγιση**

Η ανάγνωση διδάσκεται μέσα από την ανάγνωση πραγματικών βιβλίων τα οποία τα διαβάζει αρχικά στα παιδιά ο εκπαιδευτικός ή οι συμμαθητές τους ή κάποιος άλλος. Επίσης, προβλέπονται δραστηριότητες ανάγνωσης σε ομάδες, σε δυάδες ή ατομικά. Αυτή η μέθοδος στοχεύει να φέρει τα παιδιά κοντά στον γραπτό λόγο και σε πραγματικά βιβλία. Το υλικό που προορίζεται για ανάγνωση περιλαμβάνει λογοτεχνικά βιβλία, περιοδικά, εγκυκλοπαίδειες, παιδικά περιοδικά, φωτογραφίες με λεζάντες, ιστορίες φτιαγμένες με βάση τις εμπειρίες των παιδιών. Η δυνατότητα πρόβλεψης του γραπτού κειμένου από τις εικόνες, τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα, η γνωστή υπόθεση ή τα γεγονότα αποτελούν χαρακτηριστικά του υλικού προς ανάγνωση. Οι μαθητές εστιάζουν στο νόημα του κειμένου και η εκμάθηση του γραπτού λόγου έρχεται σταδιακά μέσω ανακάλυψης. Στην Ελλάδα, η ολιστική προσέγγιση έχει εφαρμοστεί στη Α' Δημοτικού σε συνδυασμό με την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο και την χρήση του σχολικού βιβλίου μαζί με αυθεντικά κείμενα (Αϊδίνης, 2012).

## **Μικτές μέθοδοι**

- **Η Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδος**

Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιεί την ανάλυση και την σύνθεση ταυτόχρονα από τα πρώτα μαθήματα της διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Η διδασκαλία περιλαμβάνει τρία στάδια, αρχικά επιλέγεται μια λέξη μέσα από μια πρόταση ή κείμενο, η οποία περιέχει το νέο γλωσσικό στοιχείο (γράμμα, δίψηφο, συνδυασμό κ.λπ.), έπειτα αναλύεται σε συλλαβές και φωνήματα, απομονώνεται το καινούριο στοιχείο και διδάσκεται ως φθόγγος και ως γράφημα. Τέλος, γίνεται ανασύνθεση της λέξης, όπου οι μαθητές συνθέτουν τις συλλαβές και τα φωνήματα για να ξαναδημιουργήσουν την λέξη. Το υλικό αποτελείται από μεμονωμένες λέξεις, συνοδευόμενες από εικόνες, προτάσεις που εμπεριέχουν την πρότυπη λέξη ή απλά προκατασκευασμένα κείμενα που αποτελούνται από λέξεις που περιλαμβάνουν τα διδαγμένα γράμματα με προσθήκη του νέου προς μάθηση γράμματος. Βάση της μεθόδου αυτή είναι η εκμάθηση των αντιστοιχιών ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους αλλά και των συνδυασμών των γραμμάτων ώστε να σχηματιστούν συλλαβές μέσα από την ανάλυση και σύνθεση πρότυπων λέξεων και χρήση μικρών κειμένων. Τα προκατασκευασμένα κείμενα που χρησιμοποιούνται είναι χωρίς νόημα και εξυπηρετούν τον κύριο σκοπό της διδασκαλίας που είναι η διδασκαλία ενός γράμματος και όχι η κατανόηση ή παραγωγή κειμένου. Αν και η μέθοδος έχει κάποια στοιχεία ολικής φαίνεται να έχει μεγαλύτερη σχέση με την φωνητική και συλλαβική μέθοδο. Η Αναλυτικοσυνθετική μέθοδος θα μπορούσε να θεωρηθεί η πιο επικρατέστερη μέθοδος για τη διδασκαλία Πρώτης Ανάγνωσης (και Γραφής) (Αϊδίνης, 2012· Μούσιου-Μυλωνά, 2004).

### **Η μέθοδος διδασκαλίας ανάγνωσης που εφαρμόζεται στο Ελληνικό Σχολείο**

Για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης (και γραφής) έχει υιοθετηθεί ένα συνδυαστικό μοντέλο, το οποίο έχει στοιχεία της Αναλυτικοσυνθετική μεθόδου με στοιχεία της αναδυόμενης γραφής αλλά και της ολικής προσέγγισης της γλώσσας. Η Αναλυτικοσυνθετική μέθοδος δίνει έμφαση στην αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων, μέσα από τη συστηματική άσκηση στην κατάτμηση και επανασύνθεση πρότυπων λέξεων. Στο μοντέλο αυτό, η ανάγνωση γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία που αρχίζει με την αναγνώριση γραμμάτων (και των φθόγγων στους οποίους αντιστοιχούν), συνεχίζει με τις συλλαβές, εμπλέκοντας αργότερα υψηλότερα επίπεδα

γλωσσικής οργάνωσης με νόημα, όπως οι λέξεις ή οι φράσεις. Από την άλλη πλευρά οι προσεγγίσεις που στο Αναλυτικό πρόγραμμα για τη γλώσσα αναφέρονται ως αναδυόμενη γραφή και ολική προσέγγιση της γλώσσας συμπίπτουν στη θέση ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι πράξεις με νόημα, και κατά συνέπεια η διδασκαλία τους πρέπει να αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση πραγματικών επικοινωνιακών αναγκών. Η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού τονίζει τη σπουδαιότητα των προγενέστερων γνώσεων και εμπειριών που οι αναγνώστες φέρουν κατά την ανάγνωση. Χωρίς να διατείνεται ότι η εκμάθηση του γραμματισμού πραγματοποιείται από μόνη της, αφού στην πραγματικότητα απαιτεί ένα πλούσιο σε αναγνωστικά ερεθίσματα περιβάλλον, την περιγράφει ωστόσο ως μακροχρόνια πορεία, η οποία δεν αρχίζει αλλά και δεν τελειώνει στην Α' Δημοτικού. Για τη θεωρία τη γλώσσας ως όλου η γλώσσα είναι αδιαίρετη ενότητα. Ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή εμφανίζονται και εξελίσσονται παράλληλα και μόνο για μεθοδολογικούς λόγους αναφερόμαστε ξεχωριστά στην καθεμία. Η γραπτή γλώσσα επιπλέον προσεγγίζεται λειτουργικά, πράγμα που έχει ως συνέπεια η πορεία διδασκαλίας να ξεκινά από το ολοκληρωμένο κείμενο, το μόνο που ουσιαστικά έχει νόημα για τα παιδιά, προς τις μικρότερες μονάδες που το απαρτίζουν.

Σχετικά με την πρώτη ανάγνωση και γραφή, είναι σημαντικό να υποστηριχθεί ο μαθητής κατά την προσπάθειά του να αντιληφθεί τη φωνολογική δομή των λέξεων και να αποκτήσει φωνημική επίγνωση καθώς και να αντιστοιχίσει τους φθόγγους και τα φωνήματα με το γραφηματικό τους σύμβολο. Για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης μπορούν να αξιοποιούνται και στοιχεία άλλων προσεγγίσεων, όπως είναι η ολιστική μέθοδος και η αναδυόμενη γραφή, συμπληρωματικά και κατά περίπτωση. Η κύρια όμως προσέγγιση, που προσιδιάζει και στη φύση της ελληνικής γραφής, είναι η στηριγμένη στη γραφοφωνητική αντιστοιχία με αναλυτική και συνθετική μορφή (Βιβλίο Δάσκαλου).

### **3.3.Ο ρόλος του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή στην Ανάγνωση**

Είναι γεγονός ότι η εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη σχολική καθημερινή πράξη, έφερε επανάσταση στο χώρο της διδακτικής μεθοδολογίας, έκανε τη διαδικασία της μάθησης πιο αποτελεσματική και επαναπροσδιόρισε τη σχέση δασκάλου – μαθητή. Η πληροφορική δεν περιορίζεται στην απλή διαχείριση των πληροφοριών, αλλά λειτουργεί υποστηρικτικά προς τις ανώτερες μορφές μάθησης. Η χρήση των

ηλεκτρονικών υπολογιστών (H/Y) στην Ειδική Παιδαγωγική συμβάλλει δυναμικά στην εξέλιξη διδακτικών προγραμμάτων και στη δημιουργία νέων μορφών διδασκαλίας, με την οποία οι μαθητές οδηγούνται στη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους. Η βασική διαφορά των παραδοσιακών εποπτικών μέσων και των προγραμμάτων μέσω H/Y είναι ότι ενώ τα πρώτα είναι κατά βάση στατικά τα δεύτερα μπορούν να έχουν κίνηση, ήχο, εικόνα, ταυτόχρονα και με ισχυρή σύνδεση μεταξύ τους. Έχουν επίσης έντονο το στοιχείο της αλληλεπίδρασης και της διαδραστικότητας. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να έχουν ενεργητική συμμετοχή με περισσότερες αισθήσεις τους στην προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου (Παρασκευόπουλος, χ.χ.).

Ένας από τους πιο σύγχρονους τρόπους αντιμετώπισης και παροχής σημαντική βοήθειας σε μαθητές με δυσκολίες στη γραφή και ανάγνωση, είναι η χρήση υπολογιστών. Εδώ και πολλά χρόνια χρησιμοποιούνται στην Ευρώπη και με την προτροπή των υπουργείων Παιδείας (Χουλιάρος, 2008). Έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον αριθμό των ευκαιριών μάθησης που δίνονται στους μαθητές και στον βαθμό επιτυχίας τους στην ανάγνωση. Ειδικά για τα παιδιά με δυσλεξία παρ' ότι υποστηρίζεται από πολλούς ειδικούς ότι καμία μέθοδος δεν είναι κατάλληλη για όλα τα δυσλεξικά παιδιά, η σύγχρονη έρευνα αποδεικνύει ότι η διδασκαλία τους με φωνητικές – γλωσσικές μεθόδους και πολυαισθητηριακές τεχνικές, αποκτά όλο και μεγαλύτερη αποδοχή μεταξύ των ειδικών (Παρασκευόπουλος, χ.χ.).

Έχει φανεί ότι τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα που προσφέρει ο υπολογιστής, η καθαρή και τακτική εμφάνιση του κειμένου, η μεγάλη οθόνη του υπολογιστή από 17'' και πάνω και οι γραμματοσειρές με στοιχεία μεγάλου μεγέθους βοηθούν πολύ τα παιδιά αυτά. (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Επίσης, ένα άλλο μέσο που είναι βοηθητικό για την ανάγνωση είναι η συνθετική ομιλία, με την οποία μπορεί να διαβάζεται μεγάλωφωνα στον υπολογιστή ότι γράφει κανείς ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να ακούει τα λάθη του στη γραπτή διατύπωση, έκφραση, ορθογραφία. Παράλληλα μπορεί να παίρνει σαν φωτοτυπία οτιδήποτε σε γραπτό λόγο σε έντυπο ή ψηφιακή μορφή και να διαβάζεται δυνατά με ταχύτητα που ρυθμίζεται. Η συνθετική ομιλία βοηθάει στη γραφή, στο συλλαβισμό και στην ανάγνωση ιδιαίτερα μαθητές με δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες που αφορούν την έκφρασή τους.

Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες έχουν μεγάλο κέρδος από την χρήση των ΤΠΕ καθώς μπορούν να διαβάσουν γραπτά κείμενα από τον υπολογιστή με τη βοήθεια της συνθετικής ομιλίας, αναπτύσσουν την απαιτούμενη κατανόηση της σχέσης μεταξύ συμβόλων γραπτού λόγου

και ανάγνωσης, υποβοηθούνται στην ανάπτυξη λεξιλογίου, αναπτύσσουν κανόνες συλλαβισμού και τις σχέσεις μεταξύ τους, υπάρχει ισχυρή σύνδεση, συμβόλου - ήχου – εικόνας. Επίσης, μαθητές που έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, όσο αφορά την επίδοσή τους στο σχολείο και τις εργασίες τους, μπορούν να το αλλάξουν αυτό με την ανάλογη διδασκαλία. Μπορούν να αποκτήσουν μεγαλύτερη διάθεση και δυναμική, που δεν είχαν πριν την απασχόλησή τους με τη συνθετική γραφή και ομιλία, λόγω των δυσκολιών τους στη γραφή και ανάγνωση (Χουλιάρος, 2008). Γι' αυτό και τα διάφορα κέντρα αποκατάστασης των δυσλεκτικών παιδιών βασίζονται πολύ στις ιδιότητες του υπολογιστή αν και δεν έχει ακόμη αναπτυχθεί σε βαθμό ικανοποιητικό κατάλληλο λογισμικό για τα παιδιά αυτά (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

### **3.4. Ο ρόλος των γονέων στην εκμάθηση της ανάγνωσης**

Το σπίτι είναι το πρώτο σχολείο των παιδιών και οι γονείς οι πρώτοι και σημαντικοί δάσκαλοι. Ο Huey, είχε δηλώσει σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών ότι «όλα ξεκινούν όταν οι γονείς αρχίζουν να διαβάζουν στα παιδιά τους». (Τάφα, 2011). Ο ρόλος των γονέων στις διαδικασίες για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής είναι αδιαμφισβήτητος. (Μούσιου- Μυλωνά, 2004). Ο όρος οικογενειακός αλφαβητισμός (family literacy) περιλαμβάνει όλους τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς, τα παιδιά και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας χρησιμοποιούν τον γραπτό λόγο στο σπίτι και στην κοινότητα τους. Μερικές φορές ο οικογενειακός αλφαβητισμός συμβαίνει με φυσικό τρόπο μέσα στην καθημερινότητα και βοηθάει τους ενήλικους και τα παιδιά «να κάνουν πράγματα». Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι το σχέδιο ή τα γραπτά για να εκφράσουν τα μέλη της οικογένειας τις απόψεις τους, η επικοινωνία μέσω σημειώσεων ή γραμμάτων, η σύνταξη λίστας, η ανάγνωση οδηγιών, η ανταλλαγή ιδεών μέσω συζήτησης η ανάγνωση και γραφή. Ο οικογενειακός αλφαβητισμός λαμβάνει χώρα είτε σκόπιμα από τους γονείς είτε τυχαία από γονείς και παιδιά μέσα από καθημερινές δραστηριότητες τους. Οι δραστηριότητες οικογενειακού αλφαβητισμού μπορεί να αντανακλούν την εθνική, φυλετική ή πολιτισμική κληρονομιά των οικογενειών (Rodriguez-Brown, 2010). Αυτού του είδους οι δραστηριότητες προσφέρουν στα μικρότερα μέλη της οικογένειας που δεν έχουν αποκτήσει ακόμα την αναγνωστική ικανότητα, εμπειρίες και πληροφορίες σχετικά με την ανάγνωση. Η συμβολή αυτών των εμπειριών στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και γραφής είναι

μεγάλη (Τάφα, 2011). Επίσης, και η πρώιμη έκθεση του παιδιού στη μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών από τους γονείς είναι πολύ σημαντική. Η συχνή ανάγνωση ιστοριών από τους γονείς, η ύπαρξη βιβλίων στο σπίτι, η ενασχόληση των γονέων με την ανάγνωση και με το γράψιμο συντελεί στην προετοιμασία του παιδιού για επιτυχημένη εκμάθηση του γραπτού λόγου από το παιδί (Μούσιου- Μυλωνά, 2004). Έχει υποστηριχθεί ότι η έλλειψη αυτών των συνηθειών στο σπίτι αποτελεί προάγγελο μελλοντικών δυσκολιών στην ανάγνωση και γραφή. Το ενδιαφέρον και η στάση των γονέων απέναντι στην ανάγνωση και τη γραφή καθώς και οι ευκαιρίες για διάβασμα και γράψιμο που οι ίδιοι γονείς παρέχουν στα παιδιά τους πριν την φοίτηση στο σχολείο διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο της μετέπειτα αναγνωστικής τους ικανότητας. Οι γνώσεις που έχουν λάβει τα παιδιά σχετικά με τον γραπτό λόγο, πριν το σχολείο, αποτελούν ισχυρό κριτήριο για τη σχολική τους επιτυχία. (Τάφα, 2011).

Παράλληλα, θεωρείται πολύ σημαντική η ύπαρξη συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς, όταν το παιδί περάσει στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα στην Πρώτη Τάξη. Είναι προφανές ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης και γραφής δημιουργεί το απαραίτητο μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι και γίνεται ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο σχολείο που αποτελεί την επίσημη εκπαίδευση και το οικείο περιβάλλον του σπιτιού. Η επικοινωνία των γονέων με τους δασκάλους παρέχει επιστημονικά τεκμηριωμένες γνώσεις στους γονείς σχετικά με τις δυσκολίες των παιδιών τους ώστε να είναι πιο αποδοτικοί στην καθοδήγηση του παιδιού στο σπίτι. Πολλές έρευνες καταδεικνύουν την ανάγκη για εξειδικευμένη πληροφόρηση των γονέων έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης (Μούσιου- Μυλωνά, 2004).

### **3.5. Ο ρόλος της αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία, κατά την οποία ο διδάσκων συγκεντρώνει πληροφορίες από έναν αριθμό διαφορετικών πηγών, προς το σκοπό διατύπωσης κρίσεων για έναν μαθητή ή για μία ομάδα μαθητών. (Γεωργούσης, 1999 αναφορά από τον Μανωλάκο, 2010). Η αξιολόγηση διαφοροποιείται σημαντικά από τη μέτρηση και τη βαθμολόγηση, οι οποίες περιορίζονται περισσότερο στην ποσοτική εκτίμηση της παρουσίας του μαθητή. Δεν στηρίζεται μόνο στους



βαθμούς που παίρνει ο μαθητής από σταθμισμένα και μη τεστ, αλλά και σε ερωτήσεις που υποβάλλονται, σε ποικίλες εργασίες και ασκήσεις που αναλαμβάνει να τελειώσει, σε γραπτές και προφορικές εξετάσεις με τις οποίες ελέγχεται η μάθηση του, σε άτυπες παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού κ.α.

Ο Bloom αναφέρει τους εξής τρεις τύπους αξιολόγησης: α) την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση β) τη διαμορφωτική - σταδιακή αξιολόγηση γ) και την τελική ή συνολική αξιολόγηση (Bloom, Hastings, Madaus, 1971 αναφορά από τον Μανωλάκο, 2010). Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές του διαδικασίες στο επίπεδο του κάθε μαθητή και βέβαια στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες του. (Κωνσταντίνου, 2000). Ευνόητο είναι ότι για να υπάρξει δυνατότητα αξιοποίησης στην πράξη των αποτελεσμάτων της διαγνωστικής αξιολόγησης πρέπει να υπάρχει παράλληλα και η δυνατότητα εφαρμογής εξατομικευμένης διδασκαλίας. Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του μαθητή για την κατάκτηση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στόχου. Από τον έλεγχο αυτό επιδιώκεται να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες και στοιχεία που απαιτούνται για την τροποποίηση του προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας για να επιτευχθεί η κατάκτηση του επιδιωκόμενου στόχου. (Anderson & Faust, 1975 αναφορά από τον Μανωλάκο, 2010). Η τελική ή συνολική αξιολόγηση διαμορφώνεται, προκειμένου να εκτιμηθεί η συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με το τι ακριβώς είχε καθοριστεί ως τελικός στόχος. Η αξιολόγηση πέραν της αρχικής που έχει περισσότερο διαγνωστικό χαρακτήρα, οφείλει, για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους, να έχει συνεχή μορφή, έτσι ώστε σε κάθε μαθησιακό στάδιο να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, αν αυτό που είχε τεθεί ως στόχος επιτεύχθηκε και αν είναι σε θέση τις πληροφορίες που συνέλλεξε να τις χρησιμοποιήσει στους επόμενους εκπαιδευτικούς του σχεδιασμούς.

## **4.ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

### **4.1. Μαθησιακές Δυσκολίες και Ανάγνωση**

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτό – ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων (Hammill, 1990 αναφορά από την Παντελιάδου & Μπότσα, 2007).

Το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου είναι η δυσκολία στην ανάγνωση. Οι ερευνητές εκτιμούν ότι το 80% όλων των παιδιών Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια και στην κατανόηση.

#### **Δυσκολίες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης:**

Αναγνωστική αποκωδικοποίηση είναι η διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Στο νηπιαγωγείο και στην αρχή της σχολικής ηλικίας, εκδηλώνονται πολλές δυσκολίες στο χειρισμό του προφορικού λόγου (Blachman, 1997· Bradley & Bryant, 1983· Stanovich, 1986 αναφορά από την Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Υπάρχει ένα σημαντικό έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας που τις περισσότερες φορές δυσκολεύει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και να εμπεδώσουν την αποκωδικοποίηση (Κωτούλας, 2003· Πόρποδας, 1992 αναφορά από την Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, η δεξιότητα για αποκωδικοποίηση των μαθητών αυτών είναι συνήθως φτωχή επηρεάζει την ευχέρεια ανάγνωσης και κατά συνέπεια

την εξαγωγή νοήματος του κειμένου. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχοντας δυσκολία να αποκωδικοποιήσουν γρήγορα και με ακρίβεια, δεσμεύουν σημαντικές γνωστικές πηγές και υπερφορτώνουν την ήδη περιορισμένη μνήμη τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη γενικευμένης αναγνωστικής δυσκολίας και αδυναμίας καλής αναγνωστικής κατανόησης. Οι δυσκολίες μπορεί να εμμένουν και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

#### **Δυσκολίες στην ευχέρεια της ανάγνωσης:**

Η ευχέρεια της ανάγνωσης αποτελεί εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς συμβάλλει στην αναγνωστική κατανόηση και αποτελεί την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών (Spence & Ritchey, 2005 αναφορά από την Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Ως ευχέρεια έχει οριστεί, η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά, χωρίς προσπάθεια και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται να πραγματοποιήσουν με επιτυχία αυτές τις διαδικασίες. Διαβάζουν με δυσκολία και αργά, σταματούν συχνά για να προφέρουν μια λέξη συλλαβιστά ή γράμμα γράμμα και συχνά επαναλαμβάνουν μέρη του κειμένου για να τα κατανοήσουν (Archer και συν., 2003 · Meyer & Felton, 1999 αναφορά από την Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

#### **Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση:**

Στη διάρκεια της ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδυάζοντας ό,τι γνωρίζει, με τις ιδέες που παρουσιάζει ο συγγραφέας (Randi, Grigorenko & Sternberg, 2005 αναφορά από την Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα σε όλες τις παραπάνω δεξιότητες, με αποτέλεσμα να έχουν ελλειμματική κατανόηση. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται σε βασικές δεξιότητες όπου οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν περιορισμούς, όπως αυτές της συγκέντρωσης και της μνήμης. Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση ως ακρίβεια και η ευχέρεια έχουν σημαντική συνεισφορά στην αδυναμία αυτών των παιδιών να κατανοήσουν το κείμενο που έχουν μπροστά τους, ενώ βαρύνουσα σημασία έχει το περιορισμένο λεξιλόγιο, η φτωχή και ανοργάνωτη γνώση υποβάθρου, καθώς και η έλλειψη γνώσεων συντακτικού (Bender,

2004· Oakhill & Yuill, 1996 αναφορά από την Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007 ). Επίσης, τα ελλείμματα σε όλο το φάσμα της μετάγνωσης δεν επιτρέπουν στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να μεταβούν από την κυριολεκτική κατανόηση στη συμπερασματική ή αδυνατούν να παρακολουθήσουν ενεργά την πορεία της κατανόησής τους και να παρέμβουν αποτελεσματικά όταν υπάρξει νοηματικό χάσμα. Γνωρίζουν λίγες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και όταν τις χρησιμοποιούν το κάνουν με άκαμπτο και αναποτελεσματικό τρόπο (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

#### **4.2. Αναπτυξιακή Διαταραχή Ανάγνωσης- Δυσλεξία**

Η ειδική αναγνωστική δυσκολία, που ορισμένες φορές αποκαλείται δυσλεξία, είναι ένα επίμονο έλλειμμα, όχι απλώς μια αναπτυξιακή καθυστέρηση στις γλωσσικές ή βασικές αναγνωστικές δεξιότητες (Heward, 2011). Έρευνες σχετικά με την ανάγνωση και τις δυσκολίες της υποστηρίζουν ότι τα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά της ανάγνωσης και οι δυσκολίες κατονομασίας χαρακτηρίζουν τη δυσλεξία χωρίς να συνδέονται με την ομιλία. Οι έρευνες αυτές έδωσα έμφαση στη σημαντική σχέση μεταξύ των δυσκολιών ανάγνωσης και της φωνολογικής επίγνωση.

Ο Critchley ορίζει την αναπτυξιακή δυσλεξία ως μια μαθησιακή διαταραχή, η οποία εκδηλώνεται αρχικά με δυσκολίες στην ανάγνωση και αργότερα με περίεργη ορθογραφία, καθώς και με δυσκολίες στη χρήση του γραπτού και όχι του προφορικού λόγου. (Τζιβνίκου, 2014)

Η Διεθνής Εταιρεία Δυσλεξίας ορίζει τη δυσλεξία ως μια ειδική μαθησιακή δυσκολία νευροβιολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ορθή και/ή ευχερή αναγνώριση λέξεων και από φτωχές δεξιότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες συνήθως είναι αποτέλεσμα ελλείμματος στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας, που συχνά είναι μη αναμενόμενο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη (Heward, 2011).

Ενδιαφέρουσα είναι η διάκριση που έκανε ο Rutter με τους συνεργάτες του μεταξύ της γενικής και ειδικής αναγνωστικής καθυστέρησης. Η γενική αναγνωστική καθυστέρηση αναφερόταν σε δυσκολίες ανάγνωσης κατά τη φοίτηση σε σχολείο, ανεξάρτητα από το νοητικό δυναμικό και αφορούσε σε παιδιά με νοημοσύνη και επίδοση κάτω του φυσιολογικού. Από το

άλλο μέρος, η ειδική αναγνωστική καθυστέρηση, αναφερόταν σε μια επιβράδυνση της επίδοσης στην ανάγνωση, που δεν προερχόταν από χαμηλή νοημοσύνη, ήταν δηλαδή ένα είδος υποεπίδοσης παιδιών με φυσιολογική νοημοσύνη (Τζιβινίκου, 2014).

Η δυσλεξία είναι μια «λεπτή» διαταραχή λόγου που προέρχεται από ανεπάρκειες: α) φωνολογικής κωδικοποίησης (δυσκολίες να ανακαλέσουν τους φθόγγους και το σχηματισμό της λέξης), β) δυσκολία ανάλυσης των φθόγγων μιας λέξης και γ) φτωχή ανάπτυξη λεξιλογίου, καθώς και διαταραχές στη διάκριση γραμματικών και συντακτικών διαφορών ανάμεσα στις λέξεις. (Τζουριάδου & Μπάρμπας, χ.χ. )

### **4.3. Στρατηγικές- Παρεμβάσεις για Μαθητές με Αναγνωστικές Δυσκολίες**

Όπως προαναφέρθηκε οι δυσκολίες στην ανάγνωση εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση (αργή και χωρίς ακρίβεια), στην ευχέρεια (αδυναμία στην ανάγνωση των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία αλλά και η δυσκολία στην ανάγνωση ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά) και στην κατανόηση.

#### ***α) Στρατηγικές Ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης***

Όλες οι διδακτικές μεθοδολογίες κατάκτησης της ανάγνωσης ανεξάρτητα από τη βασική θεωρητική τους τοποθέτηση, αναφέρονται στην εξοικείωση των μαθητών με τη φωνολογική δομή των λέξεων. Η Montessori καλλιεργούσε τη φωνολογική συνειδητοποίηση ζητώντας από τα παιδιά να επαναλαμβάνουν το φθόγγο κάθε γράμματος, δηλαδή ανέλυναν φωνολογικά τη λέξη ενώ προσπαθούσαν να τη γράψουν. Η ολική ή αναλυτική μέθοδος ξεκινούσε από την πρόταση, η διδακτική επεξεργασία της οποίας κατέληγε σταδιακά από τη λέξη, στις συλλαβές της, στα γράμματά τους και στο φθόγγο που καθένα αναπαριστά. Όπως γίνεται φανερό, με συνθετικό ή αναλυτικό τρόπο, η διδασκαλία της φωνολογικής ευαισθητοποίησης στηρίχθηκε στην άμεση σύνδεση γράμματος με φώνημα. Σειρά ερευνών των τελευταίων χρόνων υπέδειξαν τον τρόπο αυτό – το συνδυασμό δηλαδή της διδασκαλίας φωνημικής ευαισθητοποίησης με τη διδασκαλία των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών – ως τον πλέον αποτελεσματικό για τη διευκόλυνση της εκμάθησης της ανάγνωσης. Ωστόσο οι δραστηριότητες είχαν παιγνιώδες ύφος ώστε να μην κουράζουν τα παιδιά και να συμμετέχουν με θέληση.

## Η μέθοδος Elkonin

Τα τετράγωνα Elkonin «χτίζουν» τις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης μέσω της ανάλυσης των λέξεων σε μεμονωμένους ήχους ή φωνήματα. Για την εφαρμογή της τεχνικής αυτής, παρουσιάζεται στο παιδί μία κάρτα στην οποία απεικονίζεται ένα αντικείμενο και το παιδί πρέπει να τοποθετήσει ένα πούλι για κάθε ήχο ή φωνήμα μέσα στο τετράγωνο. Σε μερικές περιπτώσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικού χρώματος πούλια ώστε να γίνει η διάκριση σύμφωνων και φωνηέντων ή για να γίνει η διάκριση κάθε φωνήματος της λέξης. Με αυτή την τεχνική, καλλιεργείται η φωνολογική επίγνωση των μαθητών μέσω της ανάλυσης λέξεων σε ήχους ή συλλαβές. Επίσης, οι μαθητές διδάσκονται πως να μετράν τον αριθμό των φωνημάτων μιας λέξης (μερικές φορές και τον αριθμό των γραμμάτων) και καταλαβαίνουν καλύτερα την αλφαβητική αρχή στην αποκωδικοποίηση και στην ορθογραφία (Reading Rockets).

Η φωνολογική επίγνωση μπορεί να διδαχτεί είτε σε τμήμα είτε ατομικά. Σε κάθε περίπτωση, ο χειρισμός συλλαβών είναι ευκολότερος από το χειρισμό φωνημάτων, για αυτό το λόγο, προκειμένου να εξοικειωθούν οι μαθητές με το χειρισμό μιας τεχνικής αυτό είναι πρόσφορο να πραγματοποιείται αρχικά σε επίπεδο συλλαβής και στη συνέχεια σε επίπεδο φωνήματος (Padeliadu, Kotoulas, & Botsas, 1998 αναφορά από την Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία όταν οι δραστηριότητες αποτελούν μέρος ενός σεναρίου: για παράδειγμα, η ανάλυση λέξεων στα φωνήματά της, μπορεί να μεταλλαχθεί σε αίνιγμα, μαγικά λόγια ή προσπάθεια παραπλάνησης. Παραλλαγή της «τυφλόμυγα» μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ασκηθεί η ανάλυση και η σύνθεση. Η «τυφλόμυγα» πιάνει δύο παιδιά και προσπαθεί να φτιάξει το όνομα του ζευγαριού παίρνοντας την πρώτη συλλαβή από το όνομα του κάθε παιδιού συνδυάζοντας την ανάλυση και τη σύνθεση συλλαβών (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

Προκειμένου να επιτευχθεί η κατάκτηση των κύριων στοιχείων της αλφαβητικής γραφής πραγματοποιείται διδασκαλία για την κατάκτηση της ανάγνωσης από τη βάση προς την κορυφή, δηλαδή από το γράμμα προς την πρόταση (συνθετικές μέθοδοι) και αντίστροφα από την κορυφή προς τη βάση, δηλαδή από την πρόταση προς το γράμμα (αναλυτικές μέθοδοι) (Βουγιούκας, 1994· Jorm, 1983 αναφορά από την Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

## ***β) Στρατηγικές Ενίσχυσης της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης***

Η ακριβής αναγνωστική αποκωδικοποίηση από μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) ενισχύεται με μια σειρά μεθόδων που στοχεύουν στην κατάκτηση της δεξιότητας μέσω της επανάληψης, της εφαρμογής πολυαισθητηριακών μεθόδων, της στρατηγικής αναγνώρισης λέξεων.

- **Η επανάληψη των αναγνώσεων**

Η επανάληψη των αναγνώσεων ενός κειμένου συντελεί στην ενίσχυση της ευχέρειας και της ακρίβειας. Οι επαναλήψεις με καθοδήγηση (ανάγνωση του κειμένου από υπολογιστή, ερωτήσεις από την εκπαιδευτικό, διορθώσεις ή δυνατή ανάγνωση από δεύτερο αναγνώστη) είναι αποτελεσματικές κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Carlisle & Rice, 2002 στην Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). Οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι των αναγνωστικών επαναλήψεων είναι: α. η ανάγνωση με ηχώ: αρχική ανάγνωση από το δάσκαλο ή κάποιο συμμαθητή και επανάληψη από το μαθητή με ΜΔ. β. η ανάγνωση μέσω της συνεργασίας: ανάγνωση σε δυάδες με έναν ικανό και έναν αδύναμο αναγνώστη (Carlisle & Rice, 2002 αναφορά από την Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

- **Πολυαισθητηριακές μέθοδοι**

Οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι βοηθούν τους μαθητές με ΜΔ να κατακτήσουν τη σύνδεση του σχήματος γράμματος με το φώνημα που αντιπροσωπεύει.

### **«Μέθοδος Montessori»**

Δίνουμε στο μαθητή κινητά γράμματα, να τα ψηλαφίσει, να σχεδιάσει το περίγραμμά τους και να τα ζωγραφίσει ώστε να εξοικειωθεί με το σχήμα τους, ενώ το προφέρω ώστε να αντιληφθεί τον ήχο του. Έπειτα του δείχνουμε τον τρόπο που θα το γράψει και συγχρόνως προφέρει το φθόγγο του, ώστε με την επανάληψη να γίνει στενότερος ο σύνδεσμος οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης. Ζητάμε από το μαθητή να ψηλαφίσει τη μορφή του γράμματος με κλειστά μάτια για να απομονώσει καλύτερα στο μυαλό του την εντύπωση. Μετά ελέγχουμε αν ο μαθητής έχει «καθαρή παράσταση» του γράμματος, ζητώντας του να μου δώσει κάποιο γράμμα.

Αν ο μαθητής αποτύχει, επαναλαμβάνει την προηγούμενη βαθμίδα. Τέλος, παραμερίζουμε τα γράμματα για λίγα λεπτά και έπειτα δείχνω στο μαθητή το κάθε γράμμα λέγοντας το όνομά του. Μόλις ο μαθητής μάθει ένα φωνήεν και ένα σύμφωνο του δείχνω το σχηματισμό της συλλαβής, και όταν σχηματίσει αρκετές συλλαβές, τον παρακινώ να σχηματίσει λέξεις.

- **Στρατηγική αναγνώρισης λέξεων**

#### «Αναγνωστική επιτυχία»

Το πρόγραμμα «Αναγνωστική Επιτυχία» διαμορφώθηκε σταδιακά με βάση τις εργασίες των Lovitt και Hasen το 1976. Βασική θέση της φιλοσοφίας του συγκεκριμένου προγράμματος είναι ότι για να βελτιώσει κάποιος τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάγνωση και τη γραφή πρέπει να εξασκηθεί στην αποκωδικοποίηση, στην ευχερή ανάγνωση, στην κατανόηση γραπτού κειμένου και στην αρχική και βασική γραπτή γλώσσα. (Logna, 1997 αναφορά από την Παντελιάδου 2011).

Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε με επιτυχία σε αδύναμους αναγνώστες που αντιμετώπιζαν προβλήματα στις παραπάνω δεξιότητες, ανεξάρτητα από τις αιτίες προέλευσης τους. Βασική αρχή του προγράμματος είναι η προσέγγιση της άμεσης διδασκαλίας για την εκμάθηση αναγνωστικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, στα πλαίσια του προγράμματος εφαρμόζεται καθημερινή αξιολόγηση των μαθητών πάνω στη διδασκόμενη ύλη και προβλέπεται προσαρμογή της διδασκαλίας ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ενώ παράλληλα βασίζεται στην αρχή της θετικής ενίσχυσης και στη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών.

Οι άξονες γύρω από τους οποίους αναπτύσσεται η διδασκαλία της ανάγνωσης αφορούν την αποκωδικοποίηση και είναι η τεχνική εξάσκησης στη γραφοφωνημική αντιστοιχία, η τεχνική διόρθωσης λαθών αποκωδικοποίησης, η τεχνική εξάσκησης στην οπτική αναγνώριση λέξεων και η τεχνική ανάγνωσης πολυσύλλαβων λέξεων.

Είναι απαραίτητη η διδασκαλία και των τριών τεχνικών αποκωδικοποίησης, δηλαδή της φωνημικής ανάλυσης, της ανάλυσης σε μέρη και της οπτικής αναγνώρισης λέξεων. Επιπρόσθετα, για τους μαθητές με αδυναμία στην αποκωδικοποίηση προτείνεται να εξασκούνται στη γραφοφωνημική αντιστοιχία πριν προχωρήσουν στην ανάγνωση. Τέλος, μεγάλη σημασία έχει η καλλιέργεια φωνολογικής επίγνωσης καθώς είναι απαραίτητη δεξιότητα για την αποκωδικοποίηση άγνωστων λέξεων (Παντελιάδου, 2011).



- **Κάρτες αστραπή (Flashcards):** Πρόκειται για κάρτες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διδασκαλία. Το όνομά τους, που το παίρνουν από την αστραπή (flash), δείχνει τον τρόπο που μπορεί να χρησιμοποιηθούν. Χρησιμοποιούνται και οι δύο όψεις της κάρτας. Για παράδειγμα, αν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών στη μία όψη θα απεικονίζεται ένα γράμμα και στην άλλη ένα αντικείμενο το όνομα του οποίου ξεκινά από το γράμμα αυτό.

### *γ) Στρατηγικές ενίσχυσης της αναγνωστικής της ευχέρειας:*

#### **Χρονομετρημένες επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις**

Οι χρονομετρημένες επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις είναι μια εκπαιδευτική πρακτική για την παρακολούθηση της ανάπτυξης της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών. Οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, σε συνθήκες χρονομέτρησης, γνωστών εκπαιδευτικών κειμένων μπορεί να αυξήσει την ταχύτητα ανάγνωσης των μαθητών η οποία μπορεί να βελτιώσει την κατανόηση. Επίσης, βελτιώνει τον ρυθμό ανάγνωσης, που αποτελεί μια πτυχή της αναγνωστικής ευχέρειας. Τέλος, βελτιώνει την αναγνωστική ακρίβεια, μια δεύτερη πτυχή της ευχέρειας, η οποία συμβάλλει στην κατανόηση (Reading Rockets).

#### **Χορωδιακή ανάγνωση**

Κατά τη χορωδιακή ανάγνωση ολόκληρη η τάξη ή μέρος μαθητών διαβάζουν δυνατά με μία φωνή όλοι μαζί. Η χορωδιακή ανάγνωση συμβάλλει στην αναγνωστική ευχέρεια και αυτοπεποίθηση των μαθητών. Το γεγονός ότι διαβάζουν όλοι μαζί δυνατά οι μαθητές, αποτελεί υποστήριξη για όσους μαθητές θα ένιωθαν υπό άλλες συνθήκες άγχος ή ντροπή κατά την ανάγνωση. Αυτή η μέθοδος δίνει την ευκαιρία σε φτωχούς αναγνώστες να κάνουν εξάσκηση και να λάβουν περισσότερη υποστήριξη πριν τους ζητηθεί να διαβάσουν εντελώς μόνοι τους (Reading Rockets).

#### **Ανάγνωση σε ζεύγη**

Η ανάγνωση σε ζεύγη είναι μια στρατηγική για αναγνωστική ευχέρεια που βασίζεται σε έρευνα. Σε αυτή την στρατηγική, οι μαθητές διαβάζουν δυνατά ο ένας στον άλλο. Όταν εφαρμόζεται σε δυάδες, οι αναγνώστες με την μεγαλύτερη ευχέρεια μπαίνουν σε ζεύγη με αυτούς με την λιγότερη.

Διαφορετικά, όταν τα παιδιά βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο μπορούν να χωριστούν ανα ζεύγη ώστε να διαβάσουν το κείμενο που έχουν ήδη διαβάσει. Η ανάγνωση σε ζεύγη μπορεί να γίνει με οποιοδήποτε βιβλίο και κάθε φορά που τελειώνει η πρόταση ή η παράγραφος ή το κεφάλαιο διαβάζει διαφορετικό παιδί. Η συγκεκριμένη μέθοδος προωθεί την συνεργασία των μαθητών και ενθαρρύνει την συνεργατική μάθηση (Reading Rockets).

#### **4.4. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στην πεποίθηση ότι κανένα παιδί δεν είναι το ίδιο με τα άλλα και άρα δεν μαθαίνει με τον ίδιο τρόπο. Βασίζεται στις βέλτιστες πρακτικές και τις στρατηγικές διδασκαλίας προκειμένου να διευκολύνει όλους τους μαθητές να έχουν πρόσβαση στο ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα. Αποτελεί μια σημαντική και πολύ δημοφιλή πρόταση για την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες όλων των μαθητών, όχι ως απλή στρατηγική, αλλά ως συνολική παιδαγωγική προσέγγιση. Η Carol Ann Tomlinson τονίζει: «διαφοροποίηση σημαίνει να προσαρμόζεται η διδασκαλία ώστε να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες. Όταν ο δάσκαλος διαφοροποιεί το περιεχόμενο, τη διαδικασία, τα προϊόντα ή το μαθησιακό περιβάλλον, και χρησιμοποιεί διαδικασίες συνεχούς αξιολόγησης και ευέλικτης ομαδοποίησης, τότε υλοποιεί μια πετυχημένη διδασκαλία» (Tomlinson, 2000 αναφορά από την Τζιβινίκου, 2015).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να παρέμβουν σε σημαντικούς άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυξάνοντας την πιθανότητα συμμετοχής του κάθε μαθητή στη μάθηση. Οι βασικοί άξονες παρέμβασης σχετίζονται με α) το περιεχόμενο β) τη διαδικασία/ μέθοδοι διδασκαλίας γ) το παραγόμενο προϊόν δ) το μαθησιακό περιβάλλον (Tomlinson, 2000c· Tomlinson & Eidson, 2003 ·Tomlinson & Strickland, 2005 αναφορά από την Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Αυτά τα πεδία παρέμβασης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχουν ως κεντρικό άξονα τον μαθητή και πιο συγκεκριμένα με βάση το ακαδημαϊκό του επίπεδο ή τη μαθησιακή του ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντά του και το μαθησιακό του προφίλ.

#### 4.5. Συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Στην Ελλάδα ισχύει ο θεσμός της «παραδοσιακής» διδασκαλίας, όπου ο δάσκαλος διδάσκει μόνος του στην τάξη και ενεργεί ως ο μοναδικός ρυθμιστής της διδασκαλίας και «ιδιοκτήτης» της τάξης. Ωστόσο, η βιβλιογραφία προτείνει πρακτικές συνεργασίας ανάμεσα στους δασκάλους για μια καλύτερη εκπαίδευση διαφορετικών μαθητών. Αυτές οι πρακτικές συνεργασίας δεν είναι εύκολο να εφαρμοστούν καθώς το σχολείο δεν είναι εξοικειωμένο με την ιδέα της συνεργατικής μάθησης και συνδιδασκαλίας. Πρόσφατα εφαρμόστηκε ένα πολύ γνωστό πρόγραμμα παράλληλης στήριξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε γενικές τάξεις. Ο θεσμός της «παράλληλης στήριξης» ήταν αποτέλεσμα της επιθυμίας των γονέων αυτών των παιδιών που θέλανε τα παιδιά τους να φοιτούν σε γενικά σχολεία, τα οποία είναι φιλικά και ικανά να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών. Επιπρόσθετα, υπήρχε μια διαρκής πίεση των εκπαιδευτικών γενικών σχολείων προς αυτή την κατεύθυνση, οι οποίοι φαίνονταν ανίκανοι να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες συμπεριφορές και έντονες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών. Επομένως, για αρκετά χρόνια η ένταξη έχει τη μορφή της παράλληλης στήριξης, όπου ένας εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής υποστηρίζει ένα μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξη γενικού σχολείου. Όμως, η εφαρμογή της παράλληλης στήριξης έχει κάποια μειονεκτήματα, που αφορούν παιδαγωγικά θέματα και πηγάζουν από την συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών στην ίδια τάξη.

Σύμφωνα με τα ευρήματα μιας έρευνας που έγινε σε εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής, δεν υπήρχε καμία συνεργασία κατά τη διάρκεια της συνεργατικής διδασκαλίας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζαν τις ίδιες πρακτικές διδασκαλίας και μεθόδους για τους μαθητές. Ακόμα, υπεύθυνοι για τη διδασκαλία των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί. Επιπλέον, συχνά υπήρχαν συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Αγωγής. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δεν έκαναν προσπάθειες για συνεργατική διδασκαλία επειδή η συνύπαρξη τους ήταν υποχρεωτική και όχι εξ' επιλογής.

Αυτά τα προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Επομένως, είναι εφικτό να υπάρξει πνεύμα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και συνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας. Η σημασία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής είναι μεγάλη και συμβάλλει σε μια αποτελεσματική εκπαίδευση όλων των μαθητών, με ή χωρίς δυσκολίες (Tzivinikou, 2015a).

## **B' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

### **1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται ότι δεν έχει μελετηθεί το πώς γίνεται η διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Ειδικής Αγωγής σχετικά με τον τρόπο που διδάσκουν την Πρώτη Ανάγνωση. Επίσης, επιδιώκει να διερευνήσει μέσω παρατήρησης πώς διδάσκεται η Πρώτη Ανάγνωση από αυτούς τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, θα αναδειχθεί η συμφωνία ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Πρώτη Ανάγνωση και τις διδακτικές επιλογές που παρατηρήθηκαν.

### **2. ΜΕΘΟΔΟΣ**

#### **2.1. Συμμετέχοντες**

Στην έρευνα συμμετείχαν 39 εκπαιδευτικοί (33 γυναίκες και 6 άνδρες) Γενικής και Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη Θεσσαλία (Βόλος και Τύρναβος). Από αυτούς οι 20 διδάσκουν στην Α' Τάξη, οι 15 διδάσκουν στη Β' Τάξη και οι 4 σε Τμήματα Ένταξης.

#### **2.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Η έρευνα είναι ποιοτική με τριγωνοποίηση μεθόδων συλλογής δεδομένων, συγκεκριμένα επιλέχθηκαν η ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη και η μη συμμετοχική παρατήρηση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης αποτελεί μια από τις γνωστότερες μορφές τριγωνοποίησης. Η παρατήρηση προσφέρει τη δυνατότητα για έλεγχο των συνεντεύξεων και, από την άλλη, η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να προχωρήσει πέρα από την εξωτερική συμπεριφορά και να εξερευνήσει πτυχές των υποκειμένων που έχει παρατηρήσει (Cohen, Manion, Morrison, 2012).

Αναπτύχθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο εξελίχθηκε σε ημι-δομημένη συνέντευξη. Οι ερωτήσεις δομήθηκαν από την επιβλέπουσα καθηγήτρια και την φοιτήτρια. Οι ερωτήσεις 3,7 και 8 προέρχονται από την φόρμα για την Συνέντευξη Δασκάλου που χρησιμοποιήσαμε στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις

είναι αποτέλεσμα μελέτης της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι ανοιχτού τύπου, οι οποίες σύμφωνα με τον Kerlinger (1970 αναφορά από τους Cohen, Manion, Morrison, 2012) παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τις απαντήσεις των ερωτωμένων, αλλά βάζουν ελάχιστους περιορισμούς στις απαντήσεις και στην έκφρασή τους. Εκτός από το θέμα της ερώτησης, το οποίο καθορίζεται από τη φύση του προβλήματος που ερευνάται, δεν υπάρχουν άλλοι περιορισμοί είτε στο περιεχόμενο είτε στον τρόπο απάντησης του απαντώντα.

Το πρώτο μέρος της συνέντευξης αποτελείται από ερωτήσεις σχετικά με προσωπικά (δημογραφικά) στοιχεία των εκπαιδευτικών, όπως βασικές σπουδές, μεταπτυχιακές σπουδές/επιμόρφωση, έτη υπηρεσίας, σχολείο και τάξη που διδάσκει. Το δεύτερο μέρος της συνέντευξης αποτελείται από ερωτήσεις σχετικά με την Πρώτη Ανάγνωση που αφορούν στις μεθόδους, στις στρατηγικές, στην αξιολόγηση, στους στόχους της διδασκαλίας με σκοπό να ανιχνευτούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της.

Για τη μη συμμετοχική παρατήρηση κατασκευάστηκε, μία κλείδα παρατήρησης με συγκεκριμένους άξονες. Οι άξονες δομήθηκαν από την επιβλέπουσα καθηγήτρια και την ερευνήτρια βάσει της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας. Οι άξονες αυτοί περιλαμβάνουν α) τον σχολικό χώρο/ αίθουσα διδασκαλίας, όπως διάταξη θρανίων, τοποθέτηση των μαθητών στα θρανία, ύπαρξη βιβλιοθήκης/γωνίας ανάγνωσης, ύπαρξη γλωσσικού υλικού, β) τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας και ιδιαίτερα το κομμάτι της Ανάγνωσης, όπως την μέθοδο διδασκαλίας της Ανάγνωσης, οι διδακτικές τους πρακτικές, τα διδακτικά μέσα και υλικού που χρησιμοποιούν, γ) την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, συγκεκριμένα μελετήθηκε η κίνηση των εκπαιδευτικών μέσα στην αίθουσα, η ομιλία τους, ο τρόπος επιβράβευσης. Οι κλείδες παρατήρησης είναι απολύτως προσανατολισμένες στη συνέντευξη.

### **2.3. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη και η μη συμμετοχική παρατήρηση. Με την τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Πρώτη Ανάγνωση και οι διδακτικές επιλογές τους. Συνδυαστικά, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της μη συμμετοχικής παρατήρησης της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας.

Αφού επιλέχθηκαν τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, δομήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο λειτούργησε ως οδηγός της ημι-δομημένης συνέντευξης με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Επίσης, κατασκευάστηκαν κλείδες παρατήρησης με τους άξονες που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Έπειτα από την κατασκευή του εργαλείου, υλοποιήθηκε ο καθορισμός του δείγματος μέσω «βολικής» δειγματοληψίας. Η «βολική» δειγματοληψία, ή όπως μερικές φορές ονομάζεται συμπτωματική ή ευκαιριακή δειγματοληψία, περιλαμβάνει την επιλογή των ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή και τη μετέπειτα λειτουργία τους ως υποκείμενων που συμμετέχουν και βοηθούν στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας μέχρι να καταστεί δυνατό να αντληθεί το απαραίτητο μέγεθος δείγματος. Το «δεσμευμένο» κοινό, όπως για παράδειγμα οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, συχνά λειτουργεί ως κοινό το οποίο συμμετέχει με βάση τη «βολική» δειγματοληψία. Ο ερευνητής απλά διαλέγει το δείγμα από τα άτομα στα οποία έχει εύκολη πρόσβαση. Καθώς το παραπάνω δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό καμίας άλλης ομάδας εκτός από τον εαυτό του, ο ερευνητής δεν αναζητά να γενικεύσει τα αποτελέσματά του στον ευρύτερο πληθυσμό, ένα βολικό δείγμα δεν έχει κανενός είδους συνάφεια με τη γενίκευση (Cohen, Manion & Morrison, 2012). Για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας έγινε πρόσκληση ενδιαφέροντος στην εκπαιδευτική κοινότητα και ανταποκρίθηκαν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί.

Οι συνεντεύξεις και οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν από τον Δεκέμβριο ως τον Φεβρουάριο του σχολικού έτους 2015-2016. Συνήθως οι παρατηρήσεις προηγούνταν των συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα, για τις συνεντεύξεις επιλέχθηκαν 39 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι διδάσκουν σε Πρώτη, Δευτέρα Δημοτικού και Τμήμα Ένταξης, στις τάξεις των οποίων πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 39 παρατηρήσεις σε διαφορετικές τάξεις Δημοτικών Σχολείων της Θεσσαλίας (Βόλος και Τύρναβος).

Οι παρατηρήσεις αφορούσαν όπως προαναφέρθηκε το μάθημα της Γλώσσας και χρονικά κάλυπτε το πρώτο δίωρο. Επίσης συλλέχθηκε και φωτογραφικό υλικό σχετικά με το αναρτημένο στους τοίχους γλωσσικό υλικό. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήσαν μετά το μάθημα κατά τη διάρκεια διαλλείματος ή κενού του εκπαιδευτικού. Η καταγραφή της συνέντευξης έγινε με την χρήση κινητού τηλεφώνου και στις περιπτώσεις που δεν ένιωθαν άνετα οι εκπαιδευτικοί κρατήθηκαν σημειώσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

### 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αρχικά παρατίθενται ανά ερώτηση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση. Στη συνέχεια, αντιπαραβάλλονται τα αποτελέσματα της συνέντευξης 12 εκπαιδευτικών με τα αποτελέσματα της παρατήρησης της διδασκαλίας τους. Ακόμα, γίνεται μια σύντομη παρουσίαση των συνεντεύξεων και κάποιων άλλων εκπαιδευτικών. Επιδίωξη είναι η ανάδειξη της συμφωνίας ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Πρώτη Ανάγνωση και τις διδακτικές επιλογές που παρατηρήθηκαν.

#### 3.1. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων

Ερώτηση 1. Στην ερώτηση αυτή ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί *ποιες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής*. Σχεδόν όλοι απάντησαν ότι χρησιμοποιούν την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο και αρκετοί από αυτούς χρησιμοποιούν την Αναλυτικοσυνθετική σε συνδυασμό με την Ολική Μέθοδο. Αξίζει να αναφέρουμε τις απαντήσεις δύο εκπαιδευτικών *«Ολική και Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδος και δικές μου στρατηγικές. Παίρνουμε κείμενο, παραμύθι με εικόνες και το μαθαίνουν προφορικά. Με ποιηματάκια. Αναγνωρίζουν κατά προσέγγιση τις λέξεις πριν τα μάθουν τα γράμματα. Αναγνωρίζουν ολικά την λέξη»*. Μία άλλη εκπαιδευτικός: *«Χρησιμοποιώ λέξεις με εικόνες. Χαρτόνια με συλλαβισμό, σύνθεση και ανάλυση λέξεων. Αναλυτικοσυνθετική μέθοδος. Υπάρχει αλληλεπίδραση με το βιβλίο. Σε όλο το βιβλίο χωρίζω τις λέξεις σε συλλαβές, κάθε συλλαβή μέσα σε καλαθάκι. Επίσης, χρησιμοποιώ ζωγραφική, παιχνίδια και τραγούδια»*

Ερώτηση 2. Σε αυτή την ερώτηση ρωτήθηκαν για το *πως αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες/προγενέστερες γνώσεις των παιδιών σχετικά με τον γραπτό λόγο*. Μπορούμε να ομαδοποιήσουμε σε τρεις κατηγορίες τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Η πρώτη ομάδα απάντησε ότι βασίζονται στην προϋπάρχουσα γνώση για να διδάξουν τη νέα γνώση, όπως χαρακτηριστικά είπε ένας από αυτούς *«Το μάθημα πάντα ξεκινάει από αυτά που ήδη γνωρίζουν τα παιδιά για να προχωρήσουμε στη νέα γνώση»*. Η δεύτερη ομάδα απάντησε ότι τα παιδιά που έχουν προϋπάρχουσες γνώσεις τα χρησιμοποιεί ως βοηθούς της τάξης και προς όφελος της ομάδας, αξίζει να αναφέρουμε τις απαντήσεις δύο εκπαιδευτικών *«Τους βάζω να διαβάσουν, να καθίσουν*

*δίπλα σε παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης » και «Ναι, αλλά να μην γίνεται προκλητικά στα άλλα παιδιά. Από την αρχή της χρονιάς υπάρχουν παιδιά προετοιμασμένα περισσότερο από κάποια άλλα, και το μάθημα τους είναι αδιάφορο. Προσπαθώ να τους απασχολώ για να μην πλήττουν, για παράδειγμα τους βάζω βοηθούς μου στην τάξη, ώστε να παίρνουν πρωτοβουλίες ». Η τρίτη ομάδα απάντησε ότι γίνεται επανάληψη της προϋπάρχουσας γνώσης, χαρακτηριστική είναι η απάντηση της εκπαιδευτικού « *Αν ο μαθητής γνωρίζει κάποια από αυτά γίνεται υπενθύμιση της γνώσης με την επανάληψη* ». Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση μιας εκπαιδευτικού η οποία αξιοποιεί την προγενέστερη γνώση των μαθητών αλλά υποστηρίζει ότι «δεν είναι καλό να τα γνωρίζουν γιατί δεν προσέχουν στο μάθημα, αφού τα ξέρουν».*

Ερώτηση 3. Στην ερώτηση σχετικά με το *πως αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση και κάθε πότε πραγματοποιούν*, οι περισσότεροι απάντησαν ότι η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική και γίνεται σε καθημερινή βάση. Οι πιο πολλοί ανέφεραν ότι αξιολογούν μέσω της ανάγνωσης του μαθήματος ενώ κάποιοι μέσω ασκήσεων. Αξίζει να αναφέρουμε τις απαντήσεις δύο εκπαιδευτικών «*Η αξιολόγηση είναι ένα πολύ σπουδαίο εργαλείο και για εμάς τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους μαθητές. Η αξιολόγηση είναι καθημερινή μέσα στη τάξη έτσι ώστε να βλέπω σε τι επίπεδο είναι οι μαθητές μου ώστε να θέτω ανάλογους στόχους και να έχω ανάλογες απαιτήσεις. Η αξιολόγηση βοηθάει σημαντικά στην ανατροφοδότηση*» και «*Είναι απαραίτητη και πρέπει να γίνεται συνεχώς. Πραγματοποιώ διαγνωστική και διαμορφωτική αξιολόγηση*». Μόνο ένας πολύ μικρός αριθμός εκπαιδευτικών απάντησε ότι αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως διαγώνισμα και test.

Ερώτηση 4. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αν χρησιμοποιούν διδακτικά εγχειρίδια/ βοηθήματα ή κάποιο άλλο δικό τους διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι χρησιμοποιούν δικό τους υλικό όπως φύλλα εργασίας, καρτέλες για την ανάγνωση, ακόμα και δικά τους κείμενα, όπως χαρακτηριστικά λέει μια εκπαιδευτικός «*Γράφω πάντα δικά μου πράγματα, κάθε φορά καινούρια. Γράφω και δικά μου κείμενα. Φτιάχνω ιστοριούλες με τα γράμματα*». Επίσης, εκτός από το δικό τους υλικό χρησιμοποιούν συνδυαστικά το σχολικό εγχειρίδιο, σχολικά βοηθήματα και υλικό από εκπαιδευτικές σελίδες του διαδικτύου. Αξίζει να αναφερθεί ότι κάποιοι, έστω και μόνο τρεις στον αριθμό χρησιμοποιούν τα παραμύθια, όπως αναφέρει μια εκπαιδευτικός «*χρησιμοποιώ πολλά παραμύθια για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής γιατί θεωρώ πως το παραμύθι*



είναι κατάλληλο αλλά και απαραίτητο για να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν σε αυτήν την ηλικία».

Ερώτηση 5. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν *που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση κατά τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης*. Παρουσιάστηκε διαχωρισμός στις απόψεις τους, μία ομάδα εκπαιδευτικών θεωρούν σημαντική την ανάπτυξη της φωνημικής και φωνολογικής επίγνωσης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια δασκάλα *«Στην κατανόηση. Γιατί σημασία έχει να διαβάζει έστω και λίγο συλλαβιστά αλλά να κατανοεί! Επίσης, στη γραφοφωνημική αντιστοιχία και στην φωνολογική και φωνημική ενημερότητα»*. Μία δεύτερη ομάδα υποστηρίζει ότι έμφαση δίνει κυρίως στην ανάπτυξη της φωνημικής επίγνωσης ενώ μια τρίτη ομάδα θεωρεί πιο σημαντική την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης.

Ερώτηση 6. Στην ερώτηση αυτή οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν *αν χρησιμοποιούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα όταν πρόκειται να διδάξουν Πρώτη Ανάγνωση κι αν ναι, για ποιον λόγο*. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα επειδή τους δίνει κατευθυντήριες γραμμές για τη διδασκαλία τους, αλλά μερικοί από αυτούς κάνουν κάποιες προσαρμογές όπως λέει και μία δασκάλα *« Ναι, γιατί βοηθάει πολύ, δίνει ερεθίσματα και απαντήσεις. Βέβαια, δεν ακολουθώ κατά γράμμα τους στόχους που προτείνει, σε μια ενότητα για παράδειγμα, καθώς οι ανάγκες τις τάξεις μεταβάλλονται.»*

Ερώτηση 7. Στην ερώτηση σχετικά με *τον τρόπο που επιλέγουν τους διδακτικούς τους στόχους*, οι περισσότεροι απάντησαν ότι βασίζονται τόσο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα όσο και στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών, όπως υποστηρίζει μια εκπαιδευτικός *« Έμφαση στις ατομικές ανάγκες των μαθητών αλλά δεν αγνοώ το ΑΠΣ. Σεβασμός προς το ΑΠΣ κάνω τροποποιήσεις στη διδασκαλία, για να είναι πιο εύπεπτη, πχ αγνοώ ασκήσεις, ώστε να μάθουν όλοι, έχω τον δικό μου τρόπο»*. Μια ομάδα δασκάλων απάντησε ότι επιλέγουν διδακτικούς στόχους αποκλειστικά βάση των αναγκών και δυνατοτήτων των μαθητών.

Οι ερωτήσεις 5 και 6 αφορούσαν το Αναλυτικό Πρόγραμμα και παρατηρήσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί πέρα από το «επίσημο» - ρητό Αναλυτικό Πρόγραμμα χρησιμοποιούν και ένα «κρυφό» άρρητο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο φαίνεται να είναι το πιο κυρίαρχο.

Ερώτηση 8. Οι εκπαιδευτικοί με αυτή την ερώτηση κλήθηκαν να απαντήσουν *πως γίνεται η ανίχνευση των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης / ανάγνωσης*. Σχεδόν όλοι απάντησαν ότι η ανίχνευση γίνεται μέσω της παρατήρησης, όπως λέει μια δασκάλα «*Σε σύγκριση με τους άλλους, τα παιδιά αυτά μένουν πίσω. Επίσης φαίνεται πως δεν ξέρει καλά τα γράμματα, δεν μπορεί να διαβάσει και με το χρόνο καταλαβαίνεις πως δεν συμβαίνει αυτό επειδή δεν διάβασε*» Οι εκπαιδευτικοί έχουν διαισθητική γνώση και εμπειρία ώστε μπορούν να εντοπίσουν τους μαθητές με δυσκολίες.

Ερώτηση 9. Σε αυτή την ερώτηση κλήθηκαν να απαντήσουν *αν έχουν διδάξει Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και αν θεωρούν ότι η διδασκαλία ανταποκρινόταν στους στόχους που έθεσαν*. Οι πιο πολλοί απάντησαν ότι έχουν διδάξει μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και είτε η διδασκαλία ήταν επιτυχής είτε όχι. Αξίζει να αναφέρουμε τις απαντήσεις δύο δασκάλων «*Ναι, με ορισμένες δυσκολίες. Κάποιες φορές ανταποκρινόταν και κάποιες όχι. Με την έννοια ότι και τα παιδιά ως προσωπικότητες, είχαν και τις ιδιαιτερότητές τους. Τους βοηθάω, αλλά χρειάζονται περισσότερη βοήθεια, την οποία λαμβάνουν από το τμήμα ένταξης*» και «*Ναι, έχω διδάξει. Όχι, δεν ανταποκρινόταν η διδασκαλία στους στόχους που έθεσα. Όταν εντοπιστεί το πρόβλημα, χρειάζεται μέσα στην τάξη διαφοροποιημένη διδασκαλία για αυτούς τους μαθητές. Θεωρώ ότι η διδασκαλία πρέπει να γίνεται από κάποιον βοηθητικό δάσκαλο, ώστε το παιδί να μην βγαίνει από την τάξη και στιγματίζεται. Ο Χ. για παράδειγμα, δεν πρέπει να πάει στο τμήμα ένταξης έχει χαμηλή φωνολογική επίγνωση και χρειάζεται κάποιον δίπλα του*».

Ερώτηση 10. Η ερώτηση αυτή ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν *ποιες διαφοροποιήσεις κάνουν κατά τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης σε μαθητές με δυσκολίες Ανάγνωσης*. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δίνουν μικρότερο και πιο εύκολο κείμενο για ανάγνωση, λιγότερες λέξεις και προτάσεις. Αξίζει να αναφέρουμε την απάντηση μιας δασκάλας «*Στα παιδιά αυτά δίνω λιγότερο κείμενο για ανάγνωση και μάλιστα δίνω να κάνουν ανάγνωση σε συγκεκριμένες προτασούλες που θα τους ήταν πιο εύκολες*». Επίσης, κάποιιοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαφοροποίηση και ως επανάληψη της ύλης, όπως χαρακτηριστικά λέει μια δασκάλα «*Βάζω λιγότερη εργασία, συχνές επαναλήψεις των γραμμάτων και των συλλαβών, αλλά και λιγότερη ορθογραφία. Θα προσπαθήσουν να κάνουν ότι ασκήσεις κάνουν όλα τα παιδιά, αλλά πιο απλές, τα βασικά*». Λίγοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι

διαφοροποιούν μέθοδο, τεχνικές, υλικό, μία από αυτούς η οποία διδάσκει σε Τμήμα Ένταξης είτε «Γίνεται πιο εξατομικευμένη διδασκαλία και διαφοροποιείται όσον αφορά τους ρυθμούς και τις μεθόδους. Χρησιμοποιώ οπτικό υλικό και κάποιες φορές υπολογιστή με ανάλογα προγράμματα, που αντιστοιχούν σε κάθε μαθητή».

Ερώτηση 11. Στην ερώτηση αν *συνεργάζονται και συμβουλευονται τη δασκάλα της ειδικής αγωγής που υπάρχει στο σχολείο* σχεδόν όλοι απάντησαν ότι υπάρχει μια καλή συνεργασία μεταξύ τους, ακόμα και αυτοί που δεν έχουν στο σχολείο τους Τμήμα Ένταξης εξέφρασαν την επιθυμία τους για ύπαρξη δασκάλα ειδικής αγωγής. Αξίζει να αναφέρουμε την απάντηση μιας δασκάλας «*Ναι συνεργάζομαι. Με συμβουλεύει πως να χειριστώ οποιοδήποτε θέμα, είτε είναι για συμπεριφορικά είτε για αναγνωστικά θέματα. Για παράδειγμα, μου είχε πει να χρησιμοποιώ περισσότερο θετική ενίσχυση και λιγότερο αρνητική* ». Επίσης, και οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης απάντησαν ότι *συνεργάζονται με τους δασκάλους Γενικής Αγωγής, όπως λέει και ένας εκπαιδευτικός «Πάντα υπάρχει συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Τους καθοδηγώ και τους προτείνω προτάσεις για διαφοροποιημένη αντιμετώπιση* ».

Ερώτηση 12. Στην ερώτηση σχετικά με τον αν *έχουν εφαρμόσει κάποιου είδους παρέμβαση για την ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών*, πολλοί λίγοι απάντησαν ότι έχουν εφαρμόσει παρέμβαση. Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση μιας εκπαιδευτικού «*Όταν είχα παιδί με ελαφρά δυσλεξία, εφαρμόσα το πρόγραμμα Κολοβός, που είναι εκπαιδευτική παρέμβαση. Το παιδί είδα ότι προχώρησε. Κάθε μέρα έκανα mini lessons 10 λεπτών, έτσι τα παιδιά χαίρονται, δεν κουράζονται, δεν στιγματίζονται, ενθουσιάζονται*».

Ερώτηση 13. Η ερώτηση αυτή ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αν *θεωρούν σημαντικό τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση της Πρώτης Ανάγνωσης και πως μπορούν να τους βοηθήσουν/κατευθύνουν*. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θεωρούν σημαντικό τον ρόλο των γονέων και κάνουν πολλές συγκεντρώσεις ώστε να τους δώσουν οδηγίες για το πως θα βοηθήσουν τα παιδιά τους την εκμάθηση της ανάγνωσης. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις κάποιων εκπαιδευτικών «*Είναι το Α και το Ω! Να έρθει γρήγορα το παιδί σε επαφή με τον γραπτό λόγο, με παραμύθια. Πρέπει να αφιερώνουν χρόνο. Τους λέω να είναι δίπλα τους, να παρεμβαίνουν, γιατί στο σχολείο τα παιδιά είναι πολλά. Τους δίδαξα κανονικά πως τα*

τονισμένα του κειμένου πρέπει όλα τα παιδιά να τα διαβάζουν » και « *Είναι πολύ σημαντικός. Έχω πολύ καλή συνεργασία μαζί τους, τους βοηθάω, τους κατευθύνω, αλλά και εκείνοι με βοηθάνε. Τους επισήμανα τι πρέπει να προσέχουν, που πρέπει να επιμείνουν και πως πρέπει να διαβάζουν τα παιδιά στο σπίτι. Ακόμα, τους λέω τον τρόπο διδασκαλίας μου, για την φορά των γραμμάτων ».*

Ερώτηση 14. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν *αν κάνουν χρήση Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης σε μαθητές με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες*. Οι μισοί σχεδόν απάντησαν ότι χρησιμοποιούν ΤΠΕ στην εκμάθηση ανάγνωσης, όμως τις έχουν ταυτίσει με τραγουδάκια και video όπως λέει μια δασκάλα «*Ναι, πάρα πολύ. Έχω δικό μου βίντεο-προβολέα και ακούγαμε ένα γράμμα και μια ιστορία. Βοηθάει πολύ, καθώς με την εικόνα και τον ήχο, ακούνε και βλέπουν και επικεντρώνονται περισσότερο. Οι ασκήσεις γίνονται στον πίνακα με τον προτζέκτορα, και τα παιδιά ακούνε γράμματα και λέξεις*». Επίσης, υπάρχουν και εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν λογισμικά και εφαρμογές όπως υποστηρίζει η εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης «*Για Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή υπάρχουν προγράμματα στον Υπολογιστή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με την Κοκκινোসκουφίτσα »*. Ωστόσο, υπάρχουν και εκείνοι οι εκπαιδευτικοί, που είναι σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες που απάντησαν ότι δεν κάνουν χρήση ΤΠΕ είτε λόγω έλλειψης κατάλληλου εξοπλισμού στο σχολείο είτε επειδή δεν θεωρούν ότι έχει θετικά αποτελέσματα. Αξίζει να αναφέρουμε τις απαντήσεις δύο εκπαιδευτικών «*Όχι, καθώς το σχολείο δεν έχει τίποτα, ούτε προτζέκτορα, ούτε ίντερνετ, ούτε υπολογιστές, ούτε ειδικούς, ούτε παράλληλη. Θα ήθελα να έχω γιατί γίνεται αλλιώς το μάθημα, αρέσει πολύ στα παιδιά και το βλέπω και από άλλον συνάδελφο που πήρε προτζέκτορα και έβαλε ίντερνετ.*» και «*Είμαι κατά της τεχνολογίας και κυρίως του υπολογιστή. Χρειάζεται γόμα και μολύβι για να μάθει το παιδί να γράφει και να διαβάζει. Η αλόγιστη χρήση του υπολογιστή οδηγεί σε ατροφία γνώσης*».

### 3.2. Σύγκριση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων

#### 1<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός

Στοιχεία: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, Έτη Υπηρεσίας: 23, Τάξη που διδάσκει: Α΄

Η εκπαιδευτικός όπως αναφέρει στη συνέντευξη κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, και το υλικό που χρησιμοποιεί είναι εικόνες με λέξεις, δικά της βιβλία, CD και DVD. Επίσης, όπως δήλωσε δίνει μεγαλύτερη έμφαση «στο να ξέρει ο μαθητής την φωνή του γράμματος», στην φωνημική επίγνωση δηλαδή. Ακόμα, στην ερώτηση αν αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σχετικά με τον γραπτό λόγο απάντησε ότι *βλέπω τον βαθμό της ανταπόκρισής τους στο μάθημα και τα κενά τους*. Παράλληλα, αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως επανάληψη και βάζει στα παιδιά να διαβάζουν κείμενα εκτός βιβλίου. Επίσης, συμβουλευεται αρκετά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για να διδάξει πρώτη ανάγνωση όμως θέτει τους διδακτικούς στόχους με βάση τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει για μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, αυτές περιλαμβάνουν λιγότερο, πιο εύκολο και διαφορετικό υλικό, καρτέλες με λέξεις. Ακόμα, είναι θετική ως προς τη συνεργασία με Ειδική Παιδαγωγό. Επιπλέον, θεωρεί σημαντικό το ρόλο των γονέων στην εκμάθηση ανάγνωσης. Τέλος, στην ερώτηση αν κάνει χρήση ΤΠΕ μας απάντησε ότι κάνει αλλά πολύ λίγο.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρηση ενός διδακτικού δίωρου Γλώσσας στην ίδια τάξη, καταγράψαμε τα εξής: Η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να κάνουν τις φωνούλες της λέξης χτυπώντας παλαμάκια ή να κυκλώσουν τις συλλαβές (ανάλυση λέξεων σε συλλαβές). Επίσης, η δασκάλα εφαρμόζει πολυαισθητηριακή μέθοδο καθώς αναθέτει στα παιδιά να ζωγραφίζουν το γράμμα που διδάχθηκαν ώστε να δημιουργήσουν αλφαβητάρι στο τέλος της χρονιάς. Το υλικό που χρησιμοποιεί είναι καρτέλες με Αλφαβήτα που συνοδεύεται από μια εικόνα είναι στον τοίχο, κουτί με καρτέλες «Μαθαίνω την αλφαβήτα», χαρτόνι με λέξεις που αναλύονται σε συλλαβές και γράμματα, CD με τραγουδάκια του γράμματος. Επίσης, η δασκάλα δίνει έμφαση κατά τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης στην και στην ανάπτυξη φωνημικής και φωνολογικής επίγνωσης. Παράλληλα, η ανάγνωση αποτελεί το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος, το μάθημα είναι γραμμένο στον πίνακα και διαβάζουν όλα τα παιδιά. Όταν ένα παιδί δυσκολεύεται διαβάζουν

μαζί την λέξη, γράμμα-γράμμα ή διαβάζει η δασκάλα την πρώτη συλλαβή και το προτρέπει να συνεχίσει. Ακόμα, αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών σχετικά με την ανάγνωση καθώς τους αναθέτει ανάγνωση του καινούργιου μαθήματος ή ζητάει συνώνυμα και σημασία λέξεων. Δεν κάνει διαφοροποιήσεις απλώς ενθαρρύνει περισσότερο τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Δεν παρατηρήθηκε χρήση ΤΠΕ.

Υπάρχει συμφωνία ανάμεσα σε αυτά που υποστηρίζει στη συνέντευξη της η εκπαιδευτικός και σε αυτά που παρατηρήσαμε κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Η μοναδική ασυμφωνία αφορούσε το θέμα της διαφοροποίησης, καθώς δεν παρατηρήθηκε να κάνει κάποια διαφοροποίηση για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες.

## 2<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός

Στοιχεία: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, Έτη Υπηρεσίας: 21-22, Τάξη που διδάσκει: Α΄

Η εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Ολική και Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, χρησιμοποιώντας υλικό από διαδίκτυο και εκπαιδευτικές σελίδες. Ακόμα, δίνει έμφαση πρώτα στη διδασκαλία της λέξης και μετά της πρότασης και την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών σχετικά με τον γραπτό λόγο την αξιοποιεί βάζοντας τους να διαβάζουν την εκφώνηση. Παράλληλα η δασκάλα πραγματοποιεί καθημερινά αξιολόγηση όχι όμως με τη μορφή διαγωνίσματος. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι δεν χρησιμοποιεί πλέον το Α.Π.Σ. γιατί είναι πολλά αυτά που έχει και δύσκολο να τα εφαρμόσει ενώ όσο αφορά τους διδακτικούς στόχους λέει ότι τους θέτει με βάση το βιβλίο του δασκάλου και το επίπεδο των μαθητών. Επίσης, διαφοροποιεί τη διδασκαλία για τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης θέτοντας χαμηλότερους στόχους, δηλαδή θέλει να αποκτήσουν γνώσεις για τα βασικά θέματα, όχι λεπτομέρειες, πχ. μόνο φωνές. Επιπρόσθετα, μας είπε ότι δεν υπάρχει ειδική παιδαγωγός στο σχολείο για να συνεργαστεί μαζί της. Θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση πρώτης ανάγνωσης. Τέλος, κάνει χρήση ΤΠΕ, κυρίως παιχνίδια στη Γλώσσα.

Κατά την παρατήρηση ενός διδακτικού δίωρου Γλώσσας καταγράψαμε τα εξής: Η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να συνθέσουν λέξεις και με πλαστελίνη να φτιάξουν το γράμμα που διδάχθηκαν (πολυαισθητηριακή προσέγγιση) . Το υλικό που χρησιμοποιεί είναι γράμματα της αλφάβητου, καρτέλες για σύνθεση συλλαβών, CD με τραγουδάκια του γράμματος, καρτέλες με λέξεις και εικόνες, παιχνίδι στον υπολογιστή. Η εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στην

ανάπτυξη φωνημικής και φωνολογικής επίγνωσης. Η ανάγνωση αποτελεί μεγάλο μέρος του μαθήματος, το κείμενο προβάλλεται σε προτζέκτορα και αφού το διαβάσει πρώτα η δασκάλα μετά το διαβάζουν όλοι μαζί, χρωδιακή ανάγνωση, και μετά το κάθε παιδί ξεχωριστά. Όταν ένα παιδί δυσκολεύεται, το βοηθάει διαβάζοντας μαζί γράμμα γράμμα τη λέξη πχ. λέει μ+η =;. Παράλληλα, η δασκάλα βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις για τη διδασκαλία καινούργιας γνώσης. Δεν παρατηρήθηκε να κάνει διαφοροποιήσεις για τα παιδιά με δυσκολίες αλλά τα ενθαρρύνει περισσότερο.

Υπάρχει συμφωνία ανάμεσα σε αυτά που υποστηρίζει στη συνέντευξη της εκπαιδευτικός και σε αυτά που παρατηρήσαμε κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε να κάνει κάποια διαφοροποίηση για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες.

### **3<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός**

**Στοιχεία:** Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, Μεταπτυχιακό στα Μουσικοπαιδαγωγικά, Έτη Υπηρεσίας: 29 , Τάξη που διδάσκει: Β'

Η εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Ολική και Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο όπως αναφέρει στη συνέντευξη, χρησιμοποιώντας ως υλικό δίσκους με σύμφωνα και φωνήεντα, καρτέλες με κρυμμένες συλλαβές, καρτέλες με λέξεις πρότασης που πρέπει να μπουν σε σωστή σειρά. Ακόμα, δίνει έμφαση στον συλλαβισμό, στο συνδυασμό Σύμφωνο –Φωνήεν, στη σύνθεση συλλαβών και στην αναγνώριση των φωνών των γραμμάτων (φωνημική και φωνολογική επίγνωση). Την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών σχετικά με τον γραπτό λόγο την χρησιμοποιεί προς όφελος της ομάδας. Παράλληλα η δασκάλα πραγματοποιεί αξιολόγηση ώστε να διαπιστώσει την πρόοδο των μαθητών, αλλά όχι με τη μορφή τεστ αλλά με τη μορφή ασκήσεων και μέσα από την συμμετοχή τους. Επιπρόσθετα, αναφέρει χρησιμοποιεί σαν «μπούσουλα» το Α.Π.Σ. ενώ όσο αφορά τους διδακτικούς στόχους υποστηρίζει ότι τους θέτει τόσο με βάση το Α.Π.Σ. όσο και με βάση τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει στη διδασκαλία για τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης αυτές περιλαμβάνουν την επανάληψη, απλούστευση του αντικειμένου, λιγότερες απαιτήσεις, παιχνίδια με γράμματα και εικόνες. Επιπρόσθετα, μας είπε ότι συνεργάζεται με τη δασκάλα ειδικής αγωγής όταν χρειάζεται. Θεωρεί ότι ο ρόλος των γονέων είναι να ελέγχει αυτά που διδάσκονται τα παιδιά στο σχολείο. Τέλος, κάνει χρήση ΤΠΕ, όπως τραγουδάκια με γράμματα.

Κατά την παρατήρηση ενός διδακτικού δίωρου Γλώσσας καταγράψαμε τα εξής: Η εκπαιδευτικός ανέθεσε στους μαθητές την ανάγνωση ενός ποιήματος αφού πρώτα σχολίασαν τις εικόνες και τον τίτλο του. Η ανάγνωση αποτέλεσε μεγάλο μέρος του διδακτικού δίωρου, τα παιδιά διάβασαν τόσο το παλιό όσο και το καινούργιο μάθημα. Συγκεκριμένα, έγινε σιωπηλή ανάγνωση του καινούργιου μαθήματος, μετά έγινε ανάγνωση από τη δασκάλα, μετά διάβασε ένα ένα παιδί το μάθημα και τέλος έγινε χορωδιακή ανάγνωση. Το υλικό της τάξης περιλάμβανε καρτέλες με την Αλφαβήτα με εικόνες, κανόνες γραμματικής, χαρτόνι με φωνήεντα και σύμφωνα κ.α. Η εκπαιδευτικός, όπως παρατηρήθηκε δίνει έμφαση στη σωστή εκφορά της λέξης, στο σωστό τονισμό, στην αναγνωστική ευχέρεια και ταχύτητα και στη γνώση των στοιχείων του κειμένου όπως εικόνες, τίτλος κειμένου. Όταν ένα παιδί δυσκολεύεται στην ανάγνωση, του λέει να ξαναδιαβάσει την λέξη ή τη διαβάζει εκείνη σωστά. Παράλληλα, η δασκάλα αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών ζητώντας την σημασία των λέξεων. Δεν παρατηρήθηκε να κάνει διαφοροποιήσεις για τα παιδιά με δυσκολίες. Δεν παρατηρήθηκε να κάνει χρήση ΤΠΕ.

Σε γενικές γραμμές αυτά που υποστηρίζει στη συνέντευξη της εκπαιδευτικός συμφωνούν με αυτά που παρατηρήσαμε κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Ωστόσο, δεν παρατηρήσαμε να κάνει κάποια διαφοροποίηση για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες ή να κάνει χρήση ΤΠΕ.

#### **4<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός**

Στοιχεία: Σπουδές: Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλείο, ,Μεταπτυχιακό στην Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας , Έτη Υπηρεσίας: 15 , Τάξη που διδάσκει: Β'

Η εκπαιδευτικός όπως εκφράζει στη συνέντευξη κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης ξεκινά πρώτα από το γράμμα, μετά τη συλλαβή και τέλος την πρόταση, εφαρμόζει μια μέθοδο με έμφαση στον κώδικα και το υλικό που χρησιμοποιεί είναι εξωσχολικά βιβλία, παραμύθια και υλικό από το διαδίκτυο. Επίσης, όπως δήλωσε δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην κατανόηση της σημασία της λέξης. Ακόμα, στην ερώτηση αν αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σχετικά με τον γραπτό λόγο απάντησε ότι τα παιδιά που ήδη γνώριζαν ανάγνωση τα έχει ως βοηθούς της ομάδας ή δικούς της βοηθούς. Παράλληλα, πραγματοποιεί καθημερινή αξιολόγηση μέσω ασκήσεων και τεστ. Επίσης, συμβουλευεται αρκετά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και θέτει τους διδακτικούς στόχους με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει για μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, αυτές περιλαμβάνουν διαφορετικό κείμενο και ασκήσεις και μετωπική διδασκαλία, δηλαδή είναι δίπλα του και του



υποδεικνύει τι πρέπει προσέχει. Επιπλέον, θεωρεί σημαντικό το ρόλο των γονέων στην εκμάθηση ανάγνωσης. Τέλος, στην ερώτηση αν κάνει χρήση ΤΠΕ μας απάντησε ότι χρησιμοποιεί υποστηρικτικά λογισμικά του διαδικτύου.

Κατά την παρατήρηση ενός διδακτικού δώρου Γλώσσας στην ίδια τάξη, καταγράψαμε τα εξής: Η ανάγνωση αποτελεί μεγάλο μέρος της διδασκαλίας και σχεδόν όλα τα παιδιά διαβάζουν τόσο το παλιό όσο και το καινούργιο μάθημα. Στην αίθουσα υπάρχει διδακτικό υλικό σχετικά με την ανάγνωση όπως καρτέλες με αλφαβήτα και τα σημεία στίξης. Επίσης, η δασκάλα δίνει έμφαση κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης στην κατανόηση του κειμένου και τη γνώση της σημασίας των λέξεων. Όταν ένα παιδί δυσκολεύεται στην ανάγνωση πηγαίνει δίπλα του διαβάζουν μαζί την λέξη. Δεν παρατηρήθηκε να αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών σχετικά με την ανάγνωση και στο πλαίσιο της διαφοροποίησης για τους μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση τους δίνει λιγότερο κείμενο για ανάγνωση και περισσότερη βοήθεια.

Υπάρχει συμφωνία ανάμεσα σε αυτά που υποστηρίζει στη συνέντευξη της εκπαιδευτικός και σε αυτά που παρατηρήσαμε κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Ωστόσο, η διαφοροποίηση που εφάρμοσε περιλάμβανε λιγότερο κείμενο.

### **5<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός**

**Στοιχεία:** Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Έτη Υπηρεσίας: 14 , Τάξη που διδάσκει: Α΄

Η εκπαιδευτικός όπως αναφέρει στη συνέντευξη κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης ξεκινάει από το γράμμα, μετά συνεχίζει στη συλλαβή και τέλος στην λέξη, χρησιμοποιεί μια μέθοδο με έμφαση στον κώδικα (bottom up) και το υλικό που χρησιμοποιεί είναι βοηθήματα και δικά της πράγματα όπως λέει. Επίσης, όπως δήλωσε δίνει μεγαλύτερη έμφαση «στο να διαβάζουν σωστά», επίσης στη γνώση του ήχου του γράμματος, δηλαδή φωνημική επίγνωση. Ακόμα, μας είπε ότι δεν αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σχετικά με τον γραπτό λόγο για να μην αισθανθούν άσχημα οι υπόλοιποι μαθητές. Παράλληλα, αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως συχνές επαναλήψεις και δεν βάζει τεστ στα παιδιά. Επίσης, θέτει τους διδακτικούς στόχους με βάση το Α.Π.Σ. αλλά κάνει και προσαρμογές. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει για μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, μας είπε ότι τους διδάσκει συγκεκριμένα πράγματα, γράμμα, συλλαβές, δισύλλαβες λέξεις και τους έχει συνεχώς σε επίβλεψη. Σχετικά με τη συνεργασία της με την ειδική παιδαγωγό απάντησε ότι την

συμβουλευεται γιατί της δίνει οδηγίες. Επιπλέον, θεωρεί σημαντικό το ρόλο των γονέων στην εκμάθηση ανάγνωσης. Τέλος, στην ερώτηση αν κάνει χρήση ΤΠΕ μας απάντησε ότι δεν κάνει γιατί δεν είναι ειδικός.

Κατά την παρατήρηση ενός διδακτικού δώρου Γλώσσας στην ίδια τάξη, καταγράψαμε τα εξής: Η εκπαιδευτικός εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, ζητάει από τους μαθητές να συνθέσουν λέξεις από συλλαβές και να αναλύσουν λέξεις σε συλλαβές. Το υλικό που χρησιμοποιεί είναι καρτέλες με Αλφαβήτα που συνοδεύεται από μια εικόνα είναι στον τοίχο, καρτέλες με συλλαβές και λέξεις. Επίσης, η δασκάλα δίνει έμφαση κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης στην ανάπτυξη φωνημικής και φωνολογικής επίγνωσης. Παράλληλα, η ανάγνωση αποτελεί σχεδόν το μισό τους διδακτικού δώρου, το μάθημα είναι γραμμένο στον πίνακα και το διαβάζει πρώτα η δασκάλα και μετά όλα τα παιδιά μαζί, χρωδιακή ανάγνωση. Όταν ένα παιδί δυσκολεύεται διαβάζει την λέξη η δασκάλα. Ακόμα, αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών σχετικά με τον γραπτό λόγο κάνοντας τους ερωτήσεις για τη σημασία λέξεων και την ορθογραφία. Δεν κάνει διαφοροποιήσεις αλλά αναθέτει λιγότερο κείμενο προς ανάγνωση στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Σε γενικές γραμμές, οι αυτοαναφορές της εκπαιδευτικού συμφωνούν με τις παρατηρήσεις μας κατά την διάρκεια της διδασκαλίας.

### **6<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός**

**Στοιχεία**: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, Διδασκαλείο , Έτη Υπηρεσίας: 33 , Τάξη που διδάσκει: Α΄

Η εκπαιδευτικός όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, κατά τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Ολική και Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο και κάποιες δικές της στρατηγικές. Το υλικό που χρησιμοποιεί είναι δικά της κείμενα και ιστοριούλες με το καινούριο γράμμα. Επίσης, όπως δήλωσε δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο να αποκτήσουν οι μαθητές αναγνωστική ευχέρεια. Ακόμα, μας είπε ότι αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σχετικά με τον γραπτό λόγο βάζοντας τους να διαβάσουν και να βοηθήσουν τους άλλους. Παράλληλα, αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως επανάληψη με λεκτική βαθμολογία. Επίσης, ακολουθεί το Α.Π.Σ. και θέτει τους διδακτικούς στόχους με βάση το Α.Π.Σ. και τις ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει για μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, μας είπε ότι τους βάζει λιγότερα αλλά τα ίδια πράγματα, επίσης τους ζωγραφίζει τα γράμματα. Όσον

αφορά τη συνεργασία της με την ειδική παιδαγωγό μας είπε ότι όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες τη συμβουλευέται. Επιπλέον, θεωρεί πολύ σημαντικό το ρόλο των γονέων στην εκμάθηση ανάγνωσης. Τέλος, δεν κάνει χρήση Τ.Π.Ε. και θεωρεί ότι η εικόνα δεν βοηθάει το παιδί αλλά το συνεπαίρνει.

Κατά την παρατήρηση ενός διδακτικού δίωρου Γλώσσας στην ίδια τάξη, καταγράψαμε τα εξής: Η εκπαιδευτικός εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, ζητάει από τους μαθητές να συνθέσουν λέξεις από συλλαβές και να αναλύσουν λέξεις σε συλλαβές. Το υλικό που χρησιμοποιεί είναι καρτέλες με την Αλφαβήτα και εικόνες, καρτέλες με λέξεις και συλλαβές, γράμματα που είναι ζωγραφισμένα στο χέρι π.χ. το γράμμα φ σαν φίδι. (πολυαισθητηριακή προσέγγιση). Επίσης, η δασκάλα δίνει έμφαση κατά τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης στην ανάπτυξη φωνημικής και φωνολογικής επίγνωσης και στο λεξιλόγιο. Παράλληλα, η ανάγνωση αποτελεί μεγάλο μέρος του διδακτικού δίωρου, το μάθημα είναι γραμμένο στον πίνακα και το διαβάζει πρώτα η δασκάλα δύο φορές, μετά όλα τα παιδιά μαζί, χορωδιακή ανάγνωση και μετά επιλέγει ένα δυο παιδιά να κάνουν ανάγνωση. Όταν ένα παιδί δυσκολεύεται διαβάζουν την λέξη γράμμα γράμμα. Ακόμα, αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών καθώς τους κάνει ερωτήσεις για πράγματα εκτός μαθήματος. Δεν κάνει διαφοροποιήσεις αλλά αναθέτει λιγότερο κείμενο προς ανάγνωση στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Οι αυτοαναφορές της εκπαιδευτικού βρίσκονται σε συμφωνία με τις παρατηρήσεις μας κατά την διάρκεια της διδασκαλίας.

### **7<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός**

**Στοιχεία**: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, Έτη Υπηρεσίας: 25, Τάξη που διδάσκει: Β΄

Η εκπαιδευτικός όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, κατά τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Ολική και Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο και το υλικό που χρησιμοποιεί είναι καρτέλες με γράμματα, συλλαβές και λέξεις αλλά και κείμενα εκτός βιβλίου. Επίσης, όπως δήλωσε δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην αναγνωστική κατανόηση του κειμένου. Ακόμα, μας είπε ότι αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σχετικά με τον γραπτό λόγο βάζοντας τους να διαβάσουν το παρακάτω μάθημα. Παράλληλα, η αξιολόγηση είναι καθημερινή μέσω ασκήσεων, ανάγνωσης του μαθήματος και ολιγόλεπτων τεστ. Επίσης, ακολουθεί το Α.Π.Σ. με

προσαρμογές βέβαια και θέτει τους διδακτικούς στόχους με βάση το Α.Π.Σ. και τις ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει για μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, μας είπε ότι τους βάζει λιγότερα και πιο απλά. Σχετικά με τη συνεργασία της με την ειδική παιδαγωγό μας είπε ότι όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες τη συμβουλευέται. Επιπλέον, θεωρεί πολύ σημαντικό το ρόλο των γονέων στην εκμάθηση ανάγνωσης. Τέλος, δεν κάνει χρήση Τ.Π.Ε..

Κατά την παρατήρηση ενός διδακτικού δώρου Γλώσσας στην ίδια τάξη, καταγράψαμε τα εξής: Η εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης χρησιμοποιεί αυθεντικά κείμενα προς ανάγνωση (εφημερίδα) και δίνει έμφαση στην κατανόηση του νοήματος. Η ανάγνωση αποτέλεσε σχεδόν το μισό του διδακτικού δώρου, έγινε σιωπηλή ανάγνωση του μαθήματος και μετά το διάβασε η δασκάλα. Το υλικό της τάξης περιλάμβανε καρτέλες με την Αλφαβήτα με εικόνες, κανόνες γραμματικής, η δασκάλα έδωσε επιπρόσθετο υλικό προς ανάγνωση στα παιδιά, αποκόμματα εφημερίδας. Όταν ένα παιδί δυσκολεύεται στην ανάγνωση, διαβάζουν μαζί την λέξη. Παράλληλα, η δασκάλα αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών κάνοντας ερωτήσεις για γνωστικό αντικείμενο εκτός μαθήματος. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις για τα παιδιά με δυσκολίες αυτές περιλαμβάνουν λιγότερο κείμενο προς ανάγνωση.

Υπάρχει συμφωνία ανάμεσα σε αυτά που υποστηρίζει στη συνέντευξη της εκπαιδευτικός και σε αυτά που παρατηρήσαμε κατά την διάρκεια της διδασκαλίας.

### **8<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός**

Στοιχεία: Σπουδές: Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σεμινάριο 500 ωρών Αναγνωστικές Δυσκολίες, Έτη Υπηρεσίας: 23 , Τάξη που διδάσκει: Α'

Η εκπαιδευτικός όπως αναφέρει στη συνέντευξη κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο και την Ολική, το υλικό που χρησιμοποιεί είναι εικόνες με γράμματα και λέξεις, βιβλία από βιβλιοθήκη. Επίσης, όπως δήλωσε δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην κατανόηση *«γιατί σημασία έχει να διαβάζει έστω και λίγο συλλαβιστά αλλά να κατανοεί»*. Ακόμα, έμφαση δίνει στη γραφοφωνημική αντιστοιχία και στην φωνολογική και φωνημική ενημερότητα. Ακόμα, αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σχετικά με τον γραπτό λόγο, τους βάζει να διαβάσουν, να καθίσουν δίπλα σε παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης. Παράλληλα, αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως μια καθημερινή διαδικασία ώστε να καταγράφεται η πρόοδος των μαθητών. Επίσης, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών το έχει ως

«Ευαγγέλιο» για να διδάξει πρώτη ανάγνωση και θέτει τους διδακτικούς στόχους με βάση του ΑΠΣ και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Επιπρόσθετα υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στην ειδική παιδαγωγό και εκείνη. Επιπλέον, θεωρεί σημαντικό το ρόλο των γονέων στην εκμάθηση ανάγνωσης. Τέλος, στην ερώτηση αν κάνει χρήση ΤΠΕ μας απάντησε ότι κάνει μερικές φορές.

Κατά την παρατήρηση ενός διδακτικού δίωρου Γλώσσας στην ίδια τάξη, καταγράψαμε τα εξής: Η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να κάνουν φωνούλες της λέξης. Το υλικό που χρησιμοποιεί είναι καρτέλες με Αλφαβήτα που συνοδεύεται από μια εικόνα, λέξεις με ζωγραφιά, καρτέλες λέξεων. Επίσης, η δασκάλα δίνει έμφαση κατά τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης στην ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης. Όσον αφορά την ανάγνωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι μαθητές διάβασαν με την βοήθεια εικόνων, έπειτα η δασκάλα διάβασε το μάθημα ώστε να το κατανοήσουν οι μαθητές και τέλος το διάβασαν όλοι μαζί, χορωδιακή ανάγνωση. Ακόμα, αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών σχετικά με την ανάγνωση καθώς τους αναθέτει ανάγνωση του καινούργιου μαθήματος ή ζητάει συνώνυμα και σημασία λέξεων. Δεν παρατηρήθηκε να κάνει διαφοροποιήσεις στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Σε γενικές γραμμές, οι αυτοαναφορές της εκπαιδευτικού είναι συναφείς με τις παρατηρήσεις μας κατά την διάρκεια της διδασκαλίας.

### **9<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός**

**Στοιχεία:** Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Έτη Υπηρεσίας: 34 , Τάξη που διδάσκει: Β'

Η εκπαιδευτικός όπως μας είπε στη συνέντευξη, κατά τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο και το υλικό που χρησιμοποιεί είναι δικά της κείμενα, φωτοτυπίες με πληροφορίες για ποιητές, εγκυκλοπαίδεια και διαδίκτυο, χάρτες πόλεων, ταμπελάκια. Επίσης, όπως δήλωσε δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην αναγνώριση των γραμμάτων και στον συλλαβισμό. Ακόμα, μας είπε ότι όταν ένα παιδί έχει γνώσεις σχετικά με τον γραπτό λόγο το παροτρύνει να βοηθήσει τα υπόλοιπα και έχει πιο πολλές απαιτήσεις. Παράλληλα, η αξιολόγηση γίνεται μέσω ασκήσεων και παρατήρησης. Επίσης, ακολουθεί το Α.Π.Σ. όχι τυφλά και θέτει τους διδακτικούς στόχους με βάση το Α.Π.Σ. και κυρίως τις ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει για μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, μας είπε ότι δίνει διαφορετικό υλικό, πιο απλό, εύπεπτο, ανάλογο με τις δυνατότητές τους. Επιπρόσθετα, ανέφερε

ότι συνεργάζεται με την ειδική παιδαγωγό όταν χρειάζεται. Επιπλέον, δεν θεωρεί πως οι γονείς μπορούν να συμβάλουν στην εκμάθηση ανάγνωσης. Τέλος, κάνει χρήση Τ.Π.Ε., όπως project.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ενός διδακτικού δίωρου Γλώσσας στην ίδια τάξη, καταγράψαμε τα εξής: Η εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να αναλύσουν συχνά τις λέξεις σε συλλαβές. Όσον αφορά την ανάγνωση, γίνεται από όλα τα παιδιά με τη σειρά. Το υλικό της τάξης περιλαμβάνει καρτέλες με την Αλφαβήτα και κανόνες γραμματικής. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός, όπως παρατηρήθηκε δίνει έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια (τονισμός, προφορά, προσωδία) και ορθογραφία των λέξεων και τον συλλαβισμό. Όταν ένα παιδί δυσκολεύεται στην ανάγνωση, διαβάζει η ίδια η δασκάλα την λέξη. Παράλληλα, η δασκάλα αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών ζητώντας τη σημασία των λέξεων. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις για τα παιδιά με δυσκολίες αυτές περιλαμβάνουν λιγότερο κείμενο προς ανάγνωση.

Υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στις αυτοαναφορές της εκπαιδευτικού και στις παρατηρήσεις μας κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Ωστόσο, το υλικό που χρησιμοποίησε προς ανάγνωση ήταν το σχολικό εγχειρίδιο και η διαφοροποίηση που εφάρμοσε περιλάμβανε λιγότερο κείμενο.

### **10<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός**

Στοιχεία: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία (Τμήμα Δασκάλων και Νηπιαγωγών, Εξομοίωση, Έτη Υπηρεσίας: 30 , Τάξη που διδάσκει: Β'

Η εκπαιδευτικός όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, κατά τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει πρώτα την Ολική και μετά την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο και χρησιμοποιεί ως υλικό καρτέλες για ανάλυση λέξεων σε συλλαβές, λέξεις να διαβάσουν με τα γράμματα που ξέρουν, δικό της υλικό και αποκόμματα από εφημερίδες. Επίσης, όπως δήλωσε δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια. Παράλληλα, η αξιολόγηση είναι μια καθημερινή διαδικασία με τη μορφή τεστ αλλά χωρίς βαθμολογία. Επιπρόσθετα , ακολουθεί το Α.Π.Σ. θέτει τους διδακτικούς στόχους με βάση το κυρίως τις ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει για μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, μας είπε ότι λιγότερο υλικό, λιγότερες λέξεις προς ανάγνωση. Ακόμα, είπε ότι συνεργάζεται και συμβουλευεται την ειδική παιδαγωγό όταν έχει παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Επιπλέον, θεωρεί πως οι γονείς μπορούν να συμβάλουν στην εκμάθηση ανάγνωσης. Τέλος, κάνει χρήση Τ.Π.Ε., όπως βίντεο αλλά τα θεωρεί χρονοβόρα.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ενός διδακτικού δίωρου Γλώσσας στην ίδια τάξη, καταγράψαμε τα εξής: Η εκπαιδευτικός πριν την ανάγνωση ζητάει από τα παιδιά να κάνουν περιγραφή των εικόνων των κειμένων. Επίσης, επεξεργάζονται τα κείμενα και τα συγκρίνουν. Όσον αφορά την ανάγνωση, διαβάζουν όλα τα παιδιά με τη σειρά, και όταν ένα παιδί δυσκολεύεται στην ανάγνωση, διαβάζουν μαζί την λέξη, τους διορθώνει. Το υλικό της τάξης περιλαμβάνει καρτέλες με την Αλφαβήτα, σημεία στίξης, κανόνες συλλαβισμού. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός, όπως παρατηρήθηκε δίνει έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια και το λεξιλόγιο. Επίσης, η δασκάλα αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών κάνοντας ερωτήσεις για γνωστικό αντικείμενο εκτός μαθήματος. Δεν παρατηρήθηκε να κάνει διαφοροποιήσεις για τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση.

Υπάρχει συμφωνία ανάμεσα σε αυτά που υποστηρίζει στη συνέντευξη της εκπαιδευτικός και σε αυτά που παρατηρήσαμε κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Ωστόσο, η διαφοροποίηση που εφάρμοσε περιλάμβανε λιγότερο κείμενο.

### **11<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός**

Στοιχεία: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό στην Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας, 15 χρόνια υπηρεσίας, Τάξη που διδάσκει Α΄

Η εκπαιδευτικός όπως εκφράζει στη συνέντευξη, κατά τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης ξεκινάει από τη διδασκαλία του γράμματος, μετά της συλλαβής και της πρότασης, εφαρμόζει δηλαδή μια μέθοδο διδασκαλίας με έμφαση τον κώδικα (bottom up) και χρησιμοποιεί ως υλικό παραμύθια, εξωσχολικά βιβλία και το διαδίκτυο. Επίσης, όπως δήλωσε δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη σημασία και την κατανόηση των λέξεων και την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών σχετικά με τον γραπτό λόγο την χρησιμοποιεί προς όφελος της ομάδας. Παράλληλα, η αξιολόγηση είναι μια καθημερινή διαδικασία με τη μορφή ασκήσεων και τεστ ορθογραφίας και σημασίας λέξεων ευρετηρίου. Επίσης, ακολουθεί το Α.Π.Σ. αλλά κάποιες φορές το «παραβιάζει». Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει για μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, μας είπε ότι χρησιμοποιεί άλλα μέσα, π.χ. άλλο κείμενο και είναι δίπλα τους προσπαθώντας να τους δείχνει τι θα διαβάσουν. Ακόμα, δίνει στα παιδιά άλλες ασκήσεις. Αν ένα παιδί έχει Αναγνωστικές Δυσκολίες του δείχνει από πάνω του, στη Δυσλεξία διαβάζει εκείνη για να την ακούει. Επιπλέον, θεωρεί πως οι γονείς

μπορούν να συμβάλουν στην εκμάθηση ανάγνωσης. Τέλος, κάνει χρήση Τ.Π.Ε., όπως υποστηρικτικά λογισμικά του διαδικτύου.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ενός διδακτικού δίωρου Γλώσσας στην ίδια τάξη, καταγράψαμε τα εξής: διαβάζουν όλα τα παιδιά το παλιό και το καινούριο μάθημα και όταν ένα παιδί δυσκολεύεται στην ανάγνωση, πηγαίνει από πάνω του και διαβάζουν μαζί την λέξη συλλαβιστά. Το υλικό της τάξης περιλαμβάνει καρτέλες με την Αλφαβήτα και σημεία στίξης. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός, όπως παρατηρήθηκε δίνει έμφαση στην αναγνωστική κατανόηση του κειμένου και στο λεξιλόγιο. Επίσης, δεν παρατηρήθηκε αν η δασκάλα αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών ούτε αν κάνει διαφοροποιήσεις για τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση. Δεν κάνει χρήση ΤΠΕ.

Υπάρχει συνάφεια ανάμεσα σε αυτά που υποστηρίζει στη συνέντευξη της εκπαιδευτικός και στις παρατηρήσεις μας κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Ωστόσο, η διαφοροποίηση που εφάρμοσε περιλάμβανε λιγότερο κείμενο και το υλικό που χρησιμοποίησε ήταν σχολικό εγχειρίδιο. Δεν παρατηρήθηκε να κάνει χρήση ΤΠΕ.

### **12<sup>ος</sup> εκπαιδευτικός**

Στοιχεία: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση , Υπηρεσία: 21, Τάξη που διδάσκει: Α΄

Η εκπαιδευτικός όπως δηλώνει στη συνέντευξη, ακολουθεί το βιβλίο για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και χρησιμοποιεί ως υλικό καρτέλες και βιβλία εξωσχολικά . Επίσης, όπως δήλωσε δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ορθογραφία και μετά στην ανάγνωση (αναγνωστική ευχέρεια την κατανόηση κειμένου). Ακόμα αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών και τους βάζω βοηθούς στην τάξη ώστε να παίρνουν πρωτοβουλίες. Παράλληλα, η αξιολόγηση είναι μια καθημερινή και διαρκής διαδικασία. Επίσης, ακολουθεί το Α.Π.Σ. αλλά όχι κατά γράμμα, με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει για μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, μας είπε ότι αναθέτει λιγότερο κείμενο προς διάβασμα και εύκολες ασκήσεις για να μην τα φέρει σε δύσκολη θέση. Επιπρόσθετα, μας είπε ότι δεν υπάρχει δασκάλα ειδικής αγωγής για να συνεργαστούν. Επιπλέον, θεωρεί πως οι γονείς μπορούν να συμβάλουν στην εκμάθηση ανάγνωσης. Τέλος, δεν κάνει χρήση ΤΠΕ καθώς το σχολείο δεν διαθέτει υπολογιστές και σύνδεση στο διαδίκτυο, όμως υποστηρίζει ότι η συμβολή των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι μεγάλη.



Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ενός διδακτικού δίωρου Γλώσσας στην ίδια τάξη, καταγράψαμε τα εξής: Η εκπαιδευτικός ξεκινάει από λέξεις που έχουν μέσα τους διφθόγγους «αυ» και «ευ» και ζητάει να το εντοπίσουν τα παιδιά μέσα. Όσον αφορά την ανάγνωση, διαβάζουν όλα τα παιδιά τόσο το παλιό όσο και το καινούργιο μάθημα. Όταν ένα παιδί δυσκολεύεται, διαβάζει εκείνη τη λέξη και όποτε χρειαστεί διορθώνει τα παιδιά. Το υλικό της τάξης είναι πλούσιο και περιλαμβάνει καρτέλες με την Αλφαβήτα, με εικόνες και με λέξεις. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός, όπως παρατηρήθηκε δίνει έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια και στην κατανόηση του κειμένου, στη χρήση των σημείων στίξης, στη σωστή προφορά των γραμμάτων. Επίσης, η δασκάλα αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Όμως, δεν παρατηρήθηκε να κάνει διαφοροποιήσεις για τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση.

Οι αυτοαναφορές της εκπαιδευτικού βρίσκονται σε συμφωνία με τις παρατηρήσεις μας κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε να γίνεται κάποια διαφοροποίηση για τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση.

### **3.3. Άλλες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών**

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, Έτη Υπηρεσίας: 27, Τάξη που διδάσκει: Α΄

Η εκπαιδευτικός όπως αναφέρει στη συνέντευξη, εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική και ολική μέθοδο για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ως υλικό χρησιμοποιεί το Βιβλίο του μαθητή, καρτελάκια με φωνούλες του κάθε γράμματος, δαχτυλόκουκλες όπου οι μισές έχουν τα σύμφωνα κι άλλες μισές τα φωνήεντα για σύνθεση συλλαβών, σελιδοδείκτες με κενό στη μέση για να απομονώνουμε λεξούλες για να τις διαβάζουν τα παιδιά ολικά, τον πίνακα και τον μαγνητοπίνακα. Επίσης, όπως δήλωσε δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και βασίζεται πάντα στην προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών για να διδάξει ένα καινούριο γράμμα. Παράλληλα, πραγματοποιεί αξιολόγηση κάθε βδομάδα. Επίσης, ακολουθεί το Α.Π.Σ. αλλά εφόσον τα παιδιά μπορούν να ανταπεξέλθουν στη διδασκαλία. Επιπλέον, μας είπε ότι διαφοροποιεί τη μέθοδο, θεωρώντας την ολική μέθοδο ως κατάλληλη για τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης. Ακόμα διαφοροποιεί και το υλικό, χρησιμοποιώντας καρτέλες με φωνούλες για αυτά τα παιδιά και δαχτυλόκουκλες και τα επιβραβεύει και για το παραμικρό που θα επιτύχουν για να πάρουν θάρρος και να συνεχίσουν. Επιπρόσθετα, συνεργάζεται με τη δασκάλα ειδικής αγωγής

όταν έχει παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Επιπλέον, θεωρεί πως οι γονείς μπορούν να συμβάλουν στην εκμάθηση ανάγνωσης γι αυτό και τους ενημερώνει για το τι πρέπει να κάνουν. Τέλος, δεν κάνει χρήση ΤΠΕ λόγω τεχνικών προβλημάτων, όμως υποστηρίζει ότι η τεχνολογία βοηθάει πολύ στη πρώτη ανάγνωση καθώς σπάει τη ρουτίνα και τη μονοτονία του μαθήματος.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, Έτη Υπηρεσίας: 25, Τάξη που διδάσκει: Α΄

Η εκπαιδευτικός όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική σε συνδυασμό τη Συλλαβικής μέθοδο. Επίσης χρησιμοποιεί δικό της υλικό το οποίο το έχει προσαρμόσει από εξωσχολικά εγχειρίδια στις ανάγκες της τάξης της. Ακόμα, έχει φτιάξει υλικό λέξεις που ξεκινάνε από το γράμμα που διδάσκεται και προσπαθεί να τις προσαρμόσω ώστε να τις συζητήσουν διαθεματικά. Όπως δήλωσε δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο να αναγνωρίζουν οι μαθητές τις φωνούλες των γραμμάτων και μετά συνθέτουν συλλαβές και λέξεις. Παράλληλα, βασίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση για να διδάξει την καινούρια και αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως καθημερινή διαδικασία, απαραίτητη για να εντοπίσει το επίπεδο των μαθητών και τις ανάγκες τους. Επίσης, δεν ακολουθεί το Α.Π.Σ. αλλά σχεδιάζει τη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει περιλαμβάνουν λιγότερη ύλη, διαφορετικές τεχνικές, διαφορετικούς στόχους και επιβράβευση. Επιπλέον, μας είπε ότι συνεργάζεται με τη δασκάλα ειδικής αγωγής για τους μαθητές τους. Θεωρεί πως οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν στην εκμάθηση ανάγνωσης γι αυτό και πρέπει να συνεργάζονται με τον δάσκαλο και να ακολουθούν τις οδηγίες του. Τέλος, αναφέρει πως η τεχνολογία βοηθάει κάποιες φορές αλλά δεν πρέπει να γίνεται αλόγιστη χρήση.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, Έτη Υπηρεσίας: 24, Τάξη που διδάσκει: Α΄

Η εκπαιδευτικός όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική και ολική μέθοδο κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Αλλά θεωρεί και τη συνθετική και συλλαβική μέθοδο αποτελεσματική. Επίσης ως υλικό χρησιμοποιεί φύλλα εργασίας, τα οποία τα επεξεργάζεται και τα διαμορφώνει ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών. Ακόμα χρησιμοποιεί

πολλά παραμύθια για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής γιατί θεωρεί πως το παραμύθι είναι κατάλληλο αλλά και απαραίτητο για να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν σε αυτήν την ηλικία. Αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών ζητώντας τους να πουν και να γράψουν αυτά που ξέρουν. Όπως δήλωσε δίνει μεγαλύτερη έμφαση στον ίδιο το μηχανισμό της ανάγνωσης. Παράλληλα, αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως καθημερινή διαδικασία γιατί βοηθάει σημαντικά στην ανατροφοδότηση. Επίσης, ακολουθεί το Α.Π.Σ. επειδή ο σύμβουλος το επιβάλλει αλλά κι επειδή βρίσκει σημαντικές τις οδηγίες του. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει περιλαμβάνουν λιγότερες εργασίες και ανάλογες με το επίπεδο των μαθητών. Επιπρόσθετα, όταν υπήρχε δασκάλα ειδικής αγωγής τη συμβουλευόταν. Επιπλέον, θεωρεί πως οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν στην εκμάθηση ανάγνωσης αλλά απαιτείται διαρκής ενημέρωση από πλευράς εκπαιδευτικών. Τέλος, η εκπαιδευτικός αναφέρει πως η τεχνολογία είναι απαραίτητη για να αλλάξει η μονοτονία της τάξης αλλά δεν χρησιμοποιεί λόγω τεχνικών προβλημάτων.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, Έτη Υπηρεσίας: 21, Τάξη που διδάσκει: Α΄

Η εκπαιδευτικός όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική και συλλαβική μέθοδο κατά τη διδασκαλία ανάγνωσης. Επίσης χρησιμοποιεί δικό της υλικό, καρτέλες γραμμάτων και λέξεων, καρτελάκια με γράμματα και συλλαβές για κάθε μαθητή. Όπως δήλωσε δίνει μεγαλύτερη έμφαση αρχικά στην κατανόηση και έπειτα στον ήχο του γράμματος. Επιπρόσθετα, βασίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών για να διδάξει την καινούρια. Παράλληλα, θεωρεί ότι αξιολόγηση είναι σημαντική, την πραγματοποιεί μια φορά την βδομάδα με την μορφή ασκήσεων εμπέδωσης. Ακόμα, ακολουθεί το Α.Π.Σ. για να βγει η ύλη αλλά βλέπει και τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει περιλαμβάνουν λιγότερες προτάσεις προς ανάγνωση ώστε να μην τα φορτώνει υπερβολικά και κινδυνεύουν να παραιτηθούν. Επιπλέον πραγματοποιεί επανάληψη πολλές φορές στο ίδιο μάθημα ώστε να το εμπεδώσουν οι μαθητές. Συνεργάζεται με τη δασκάλα ειδικής αγωγής του σχολείου. Θεωρεί σημαντικό το ρόλο των γονέων στην εκμάθηση ανάγνωσης αλλά απαιτείται διαρκής ενημέρωση από πλευράς εκπαιδευτικών. Τέλος, η εκπαιδευτικός αναφέρει πως η τεχνολογία είναι πολύ βοηθητική για τα παιδιά και τη χρησιμοποιεί μέσα στη τάξη. Από το διαδίκτυο βρίσκουν ποιημάτια όπως είναι το “Τρομερό Ταμπούρλο” και εικόνες.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, Έτη Υπηρεσίας: 30, Τάξη που διδάσκει: Β΄

Ο εκπαιδευτικός όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική και ολική μέθοδο κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Ως υλικό χρησιμοποιεί διδακτικά εγχειρίδια του υπουργείου και του εμπορίου και φύλλα εργασίας από το διαδίκτυο. Όπως δήλωσε δίνει μεγαλύτερη έμφαση στον ήχο του γράμματος, πρώτα ξεκινάν να βλέπουν τη λέξη ολικά και μετά τη χωρίζουν σε συλλαβές. Ακόμα, βασίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών για να διδάξει το καινούριο γράμμα. Παράλληλα, αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως καθημερινή διαδικασία. Επίσης, ακολουθεί το Α.Π.Σ. γιατί τον κατευθύνει για τη διδασκαλία αλλά βλέπει κατά πόσο οι μαθητές ανταποκρίνονται. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει περιλαμβάνουν περισσότερη ανάλυση του νέου αντικειμένου σε παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης, διαφορετικές στρατηγικές και τεχνικές. Προσπαθεί να κάνει το μάθημα πιο διαδραστικό και να χρησιμοποιήσει και το θεατρικό κομμάτι για να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους γιατί πολλές φορές αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν έλλειψη ενδιαφέροντος, λέει χαρακτηριστικά. Επιπρόσθετα, συνεργάζεται με τη δασκάλα ειδικής αγωγής όταν έχει παιδιά που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Επιπλέον, θεωρεί πως οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν στην εκμάθηση ανάγνωσης για αυτό και τους δίνουν οδηγίες. Τέλος, ο εκπαιδευτικός αναφέρει πως η τεχνολογία είναι βοηθητική και για αυτό κάνει χρήση αλλά δεν γίνεται πλήρης αξιοποίηση της.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, , Έτη Υπηρεσίας: 14, Τάξη που διδάσκει: Β΄

Η εκπαιδευτικός όπως αναφέρει στη συνέντευξη, κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης ξεκινάει από την Ολική μέθοδο και μετά περνάει στην Αναλυτικοσυνθετική. Ως υλικό χρησιμοποιεί α βιβλία του Υπουργείου και δικό της υλικό (χαρτί του μέτρου όπου κυκλώνουμε το γράμμα, τραγούδια, ποιήματα, γλωσσοδέτες, βιβλίο των γραμμάτων, πλαστελίνη, ντέφι, καρτέλες, μουσικά όργανα). Όπως δήλωσε δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην προανάγνωση του κάθε μαθητή και η φωνολογική επίγνωση. Σχετικά με την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης μας είπε ότι είναι σημαντικό να δούμε τα ενδιαφέροντα των παιδιών και έπειτα να τα κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών. Παράλληλα, αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως καθημερινή διαδικασία και γίνεται καθημερινή ανάγνωση κειμένων από τα παιδιά. Επίσης, ακολουθεί το Α.Π.Σ. γιατί το θεωρεί ως «μπούσουλα»

αλλά αφουγκράζεται και τις ανάγκες των μαθητών της. Επιπρόσθετα διαφοροποιεί το υλικό και την αξιολόγηση των παιδιών. Επιπρόσθετα, δίνει λιγότερο υλικό προς ανάγνωση στα παιδιά που δυσκολεύονται και εφαρμόζει εναλλακτικές μεθόδους όπως νοηματική, παντομίμα και ζωγραφική. Δήλωσε ότι συνεργάζεται με την ειδική παιδαγωγό για τους μαθητές τους. Επιπλέον, θεωρεί πως οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν στην εκμάθηση ανάγνωσης για αυτό και τους δίνουν οδηγίες. Τέλος, ο εκπαιδευτικός αναφέρει πως η τεχνολογία είναι βοηθητική και για αυτό κάνει χρήση αλλά δεν γίνεται πλήρης αξιοποίηση της.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης

Έτη Υπηρεσίας: 14 , Τάξη που διδάσκει: Β΄

Η εκπαιδευτικός όπως αναφέρει στη συνέντευξη κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική και ολική μέθοδο και το υλικό που χρησιμοποιεί είναι σχολικά εγχειρίδια του υπουργείου και υλικό δικό της και από το διαδίκτυο. Επίσης, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη σωστή ανάγνωση και επεξεργασία του κειμένου. Ακόμα αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών ως γέφυρα για να προχωρήσουν στην καινούρια. Παράλληλα, αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως καθημερινή διαδικασία για να εντοπίσει το επίπεδο των μαθητών . Επίσης, συμβουλευεται αρκετά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για να διδάξει πρώτη ανάγνωση όμως θέτει τους διδακτικούς στόχους με βάση τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει για μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, αυτές περιλαμβάνουν λιγότερο και πιο εύκολο κείμενο προς ανάγνωση. Ακόμα, είναι θετική ως προς τη συνεργασία με Ειδική Παιδαγωγό αν και δεν υπάρχει κάποια δασκάλα στο σχολείο. Επιπλέον, θεωρεί σημαντικό το ρόλο των γονέων στην εκμάθηση ανάγνωσης για αυτό και τους ενημερώνει συχνά. Τέλος, κάνει χρήση ΤΠΕ, συγκεκριμένα χρησιμοποιεί διαδραστικά παιχνίδια και ασκήσεις.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης

Έτη Υπηρεσίας: 15 , Τάξη που διδάσκει: Β΄

Ο εκπαιδευτικός όπως αναφέρει στη συνέντευξη ότι κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης δεν εφαρμόζει κάποια συγκεκριμένη στρατηγική και το υλικό που χρησιμοποιεί είναι δικό του ενώ αποφεύγει να χρησιμοποιήσει το εγχειρίδιο του υπουργείου γιατί δεν ταιριάζει με τις ανάγκες

των μαθητών. Επίσης, δίνει έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια για αυτό προσπαθεί να εντάξει την ανάγνωση στη ζωή των παιδιών. Ακόμα αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών για να τα οδηγήσει στην καινούρια. Παράλληλα, αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως καθημερινή διαδικασία μέσω της ανάγνωση κειμένων. Επίσης, συμβουλευεται το ΑΠΣ για να διδάξει πρώτη ανάγνωση προσθέτοντας και δικά του πράγματα, όμως θέτει τους διδακτικούς στόχους με βάση τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει για μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, αυτές περιλαμβάνουν λιγότερο κείμενο για να τα καταφέρει το παιδί και να το ενθαρρύνει, έπειτα υπογραμμίζει τις λέξεις που δυσκολεύουν το παιδί για να τις διαβάσει επανειλημμένα. Ακόμα, είναι θετικός ως προς τη συνεργασία με Ειδική Παιδαγωγό και θεωρεί ότι πρέπει να συμβουλευεί ο ένας τον άλλον. Επιπλέον, θεωρεί ότι ο ρόλος του σχολείου είναι πιο σημαντικός από των γονέων. Τέλος, κάνει χρήση ΤΠΕ, συγκεκριμένα διαβάζουν ή ακούν παραμύθια μέσω του υπολογιστή.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση

Έτη Υπηρεσίας: 24 , Τάξη που διδάσκει: Α΄

Ο εκπαιδευτικός όπως αναφέρει στη συνέντευξη ότι κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική και ολική μέθοδο. Ως υλικό χρησιμοποιεί βιβλία του εμπορίου και φύλλα εργασίας από το διαδίκτυο. Επίσης, δίνει έμφαση στην γνώση του ήχου του γράμματος, φωνημική επίγνωση δηλαδή. Σχετικά με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών για το γραπτό λόγο ανέφερε ότι *«είναι μύθος η ανάγνωση στην Α΄ Δημοτικού και ότι το παιδί όταν αρχίσει να γράφει κάποια στιγμή θα διαβάσει κιόλας»*. Παράλληλα, πραγματοποιεί καθημερινή αξιολόγηση, διαφορετική σε κάθε παιδί, η οποία του παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδό τους. Επίσης, συμβουλευεται το ΑΠΣ για να διδάξει πρώτη ανάγνωση, όμως θέτει τους διδακτικούς στόχους και με βάση τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει για μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, αυτές περιλαμβάνουν λιγότερο υλικό και προσαρμοσμένο στις ανάγκες και δυνατότητές τους. Ακόμα, είναι θετικός ως προς τη συνεργασία με Ειδική Παιδαγωγό και την συμβουλευεται όταν υπάρχει πρόβλημα. Επιπλέον, θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων. Τέλος, είναι κατά της τεχνολογίας και κυρίως του υπολογιστή και μας είπε ότι χρειάζεται γόμα και μολύβι για να μάθει το παιδί να γράφει και να διαβάζει.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτική Εκπαίδευσης, Σεμινάριο «Κολοβός», Έτη Υπηρεσίας: 15, Τάξη που διδάσκει: Β΄

Η εκπαιδευτικός όπως αναφέρει στη συνέντευξη ότι κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει τη φωνολογική, τη συλλαβική και τη γραφοφωνημική μέθοδο. Χρησιμοποιεί δικό της υλικό, το βιβλίο του μαθητή, φύλλα εργασίας προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών και τις καρτέλες από τον Κολοβός. Επίσης, δίνει έμφαση στον ήχο του γράμματος, στη φωνημική επίγνωση δηλαδή. Ακόμα βασίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών. Παράλληλα, πραγματοποιεί καθημερινή αξιολόγηση μέσω της ανάγνωσης κειμένων. Επιπλέον, συμβουλευέται πάντα το ΑΠΣ για να διδάξει πρώτη ανάγνωση, όμως θέτει τους διδακτικούς στόχους και με βάση τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Κάνει διαφοροποιήσεις στους στόχους και εξατομικεύει τη διδασκαλία. Δεν συνεργάζεται με την Ειδική Παιδαγωγό γιατί δεν έχουν ίδιες απόψεις. Επιπρόσθετα, θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων για αυτό τους ενημερώνει συχνά. Τέλος, κάνει χρήση ΤΠΕ.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτική Εκπαίδευσης, Έτη Υπηρεσίας: 13, Τάξη που διδάσκει: Α΄

Η εκπαιδευτικός όπως αναφέρει στη συνέντευξη ότι κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο. Χρησιμοποιεί ποικιλία υλικού και συγκεκριμένα μια κατασκευή σαν τσαγιέρα με γράμματα. Επίσης, δίνει έμφαση στον ήχο του γράμματος, στην φωνηματική αναγνώριση και στην σύνθεση των φθόγγων. Ακόμα βασίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών. Παράλληλα, πραγματοποιεί καθημερινή αξιολόγηση ανάγνωσης για να έχει μια εικόνα για την πρόοδο κάθε παιδιού και πραγματοποιεί και διαγωνίσματα. Επιπλέον, συμβουλευέται πάντα το ΑΠΣ για να διδάξει πρώτη ανάγνωση, όμως θέτει τους διδακτικούς στόχους και με βάση τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Κάνει διαφοροποιήσεις στις τεχνικές, στους στόχους και στο περιεχόμενο. Ακόμα, συνεργάζεται με την Ειδική Παιδαγωγό όταν έχει παιδιά που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Επιπρόσθετα, θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων. Τέλος, κάνει χρήση ΤΠΕ, συγκεκριμένα, προβάλλει το μάθημα στο προτζέκτορα, χρησιμοποιεί λογισμικά και εκπαιδευτικά παιχνίδια.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτική Εκπαίδευσης, Έτη Υπηρεσίας: 17 , Τάξη που διδάσκει: Α΄

Η εκπαιδευτικός όπως αναφέρει στη συνέντευξη ότι κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο και ως υλικό χρησιμοποιεί τα βιβλία και δικό της υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών. Επίσης, δίνει έμφαση στην φωνολογική επίγνωση. Παράλληλα, πραγματοποιεί καθημερινή αξιολόγηση ανάγνωσης για να έχει ανατροφοδότηση. Επιπλέον, συμβουλευεται το ΑΠΣ για να διδάξει πρώτη ανάγνωση και θέτει τους διδακτικούς στόχους βάση αυτό και τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει, περιλαμβάνουν λιγότερο και πιο εύκολο υλικό. Ακόμα, συνεργάζεται με την Ειδική Παιδαγωγό όταν προκύψει κάποιο πρόβλημα. Επιπρόσθετα, θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση της ανάγνωσης και για αυτό τους δίνει κατευθύνσεις. Τέλος, δεν κάνει χρήση ΤΠΕ.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτική Εκπαίδευσης, Έτη Υπηρεσίας: 14 , Τάξη που διδάσκει: Α΄

Η εκπαιδευτικός όπως αναφέρει στη συνέντευξη ότι κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει κυρίως την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο και ως υλικό χρησιμοποιεί κάρτες με γράμματα για τις συλλαβές, εικόνες, μπαλόνια, ποιηματάκια, βίντεο και τραγουδάκια, υλικό από εκπαιδευτικές σελίδες. Επίσης, δίνει έμφαση στην αναγνώριση των γραμμάτων και των συλλαβών και στη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Επιπλέον, συμβουλευεται το ΑΠΣ για να διδάξει πρώτη ανάγνωση και θέτει τους διδακτικούς στόχους βάση αυτό και τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει, περιλαμβάνουν λιγότερες και πιο εύκολες ασκήσεις, με πολλές εικόνες. Ακόμα, συνεργάζεται με την Ειδική Παιδαγωγό και τη συμβουλευεται. Επιπρόσθετα, θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση της ανάγνωσης και για αυτό τους δίνει συμβουλές. Τέλος, χρησιμοποιεί υπολογιστή στη διδασκαλία της και δημιουργεί λογισμικά με παιχνίδια.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Έτη Υπηρεσίας: 20, Τάξη που διδάσκει: Β΄

Η εκπαιδευτικός όπως αναφέρει στη συνέντευξη, εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Ως υλικό χρησιμοποιεί τα βιβλία και όχι τόσο δικό της υλικό.



Παράλληλα, πραγματοποιεί αξιολόγηση με τη μορφή ασκήσεων. Επίσης, ακολουθεί το Α.Π.Σ με κάποιες τροποποιήσεις και θέτει τους διδακτικούς στόχους με βάση αυτό και τις ανάγκες των μαθητών. Ακόμα, οι διαφοροποιήσεις περιλαμβάνουν λιγότερη ύλη και ευκολότερη. Επιπρόσθετα, συνεργάζεται με τη δασκάλα ειδικής αγωγής. Επιπλέον, θεωρεί πως οι γονείς μπορούν να συμβάλουν στην εκμάθηση ανάγνωσης και ότι πρέπει τα παιδιά να αρχίσουν να διαβάζουν παραμύθια στους γονείς. Τέλος, χρησιμοποιεί ΤΠΕ για να γράφουν λέξεις και γράμματα.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτική Εκπαίδευσης, Έτη Υπηρεσίας: 13 , Τάξη που διδάσκει: Β΄

Η εκπαιδευτικός όπως αναφέρει στη συνέντευξη ότι κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει μέθοδο ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης. Ως υλικό χρησιμοποιεί καρτέλες ανάγνωσης και εξωσχολικά βοηθήματα. Επίσης, δίνει έμφαση στη σωστή άρθρωση και εκφορά των φωνημάτων. Ακόμα βασίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών και την εμπλουτίζει. Παράλληλα, πραγματοποιεί αξιολόγηση με τη μορφή ασκήσεων και τεστ. Επιπλέον, δεν συμβουλευεται το ΑΠΣ για να διδάξει πρώτη ανάγνωση και θέτει τους διδακτικούς στόχους με βάση τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Οι διαφοροποιήσεις περιλαμβάνουν λιγότερο και πιο εύκολο υλικό. Ακόμα, συνεργάζεται με την Ειδική Παιδαγωγό. Επιπρόσθετα, θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων και τους δίνει οδηγίες. Τέλος, δεν κάνει χρήση ΤΠΕ, αν και θεωρεί ότι θα βοηθούσε στη διδασκαλία.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Νομική Αθηνών, Παιδαγωγική Ακαδημία, Έτη Υπηρεσίας: 23, Τάξη που διδάσκει: Α΄

Η εκπαιδευτικός όπως αναφέρει στη συνέντευξη ότι κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο και ως υλικό χρησιμοποιεί τα σχολικά βιβλία και δικό της υλικό όπως καρτέλες, γράμματα από πλαστελίνη. Επίσης, δίνει έμφαση στη συλλαβική ανάλυση και στην κατανόηση της συλλαβικής μεθόδου. Αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, όπως τη φωνολογική τους επίγνωση. Παράλληλα, πραγματοποιεί καθημερινή αξιολόγηση. Επιπλέον, συμβουλευεται το ΑΠΣ για να διδάξει πρώτη ανάγνωση με κάποιες τροποποιήσεις και θέτει τους διδακτικούς στόχους βάση αυτό και τις ατομικές ανάγκες των

μαθητών. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις που κάνει για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, δεν περιλαμβάνουν διαφορετικό υλικό αλλά επικεντρώνεται πιο πολύ στα παιδιά αυτά. Ακόμα, συνεργάζεται με την Ειδική Παιδαγωγό και τη συμβουλευέται. Επιπρόσθετα, θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση της ανάγνωσης και για αυτό τους δίνει κατευθύνσεις. Τέλος, δεν κάνει χρήση ΤΠΕ.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Έτη Υπηρεσίας: 30, Τάξη που διδάσκει: Α΄

Ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, χρησιμοποιώντας για υλικό σχολικά βιβλία και βοηθήματα, δικό του υλικό όπως καρτέλες με λέξεις και γράμματα. Ακόμα, δίνει έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια. Την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών σχετικά με τον γραπτό λόγο την αξιοποιεί με τη σύνθεση λέξεων και προτάσεων. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί καθημερινά αξιολόγηση με τη μορφή δημιουργικού παιχνιδιού, φύλλων αξιολόγησης και ασκήσεων. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι χρησιμοποιεί το Α.Π.Σ. όταν παρουσιαστούν δυσκολίες, όσον αφορά τους διδακτικούς στόχους λέει ότι τους θέτει με βάση πρώτα το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών και έπειτα βάσει του ΑΠΣ. Επίσης, οι διαφοροποιήσεις που κάνει για τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, είναι να αναθέτει λιγότερη ύλη για το σπίτι, επαναλήψεις των διδαγμένων γλωσσικών φαινομένων και διαφοροποιημένες ασκήσεις. Επιπρόσθετα, μας είπε ότι συνεργάζεται με την Ειδική Παιδαγωγό γιατί έχει περισσότερες γνώσεις. Θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση πρώτης ανάγνωσης για αυτό του δίνει οδηγίες πως να βοηθήσουν το παιδί τους. Τέλος, κάνει δεν χρήση ΤΠΕ λόγω του μεγάλου αριθμού παιδιών.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, Ειδικότητα στη διδακτική της Γλώσσας, Έτη Υπηρεσίας: 23, Τάξη που διδάσκει: Β΄

Η εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Ολική και Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, χρησιμοποιώντας για υλικό σχολικά βιβλία και δικό της υλικό όπως καρτέλες πρώτης ανάγνωσης (όταν δίδασκε σε Α δημοτικού) και υλικό για γραμματική, τα φωνήεντα και άλλα γλωσσικά φαινόμενα. Ακόμα, στη Α΄ Δημοτικού δίνει έμφαση στην κατάκτηση γραφοφωνημικής αντιστοιχίας και φωνολογικής επίγνωσης. Την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών σχετικά με τον γραπτό λόγο την αξιοποιεί

βάζοντας τους μαθητές να διαβάσουν κείμενο. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί καθημερινά αξιολόγηση ώστε να δει το επίπεδο των μαθητών και να σχεδιάσει τη διδασκαλία τους. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι χρησιμοποιεί το Α.Π.Σ. αλλά το προσαρμόζει στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών. Επίσης, οι διαφοροποιήσεις που κάνει για τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, είναι να αναθέτει λιγότερη ύλη για το σπίτι και μικρότερο κείμενο για ανάγνωση. Επιπρόσθετα, μας είπε ότι συνεργάζεται με την Ειδική Παιδαγωγό και τη συμβουλευέται. Θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση πρώτης ανάγνωσης για αυτό τους ενημερώνει. Τέλος, χρησιμοποιεί ΤΠΕ όποτε αυτό είναι δυνατό, όπως για να προβάλει το μάθημα σε προτζέκτορα.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Έτη Υπηρεσίας: 13, Τάξη που διδάσκει: Α΄

Η εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Ολική και συνθετική μέθοδο όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, χρησιμοποιώντας για υλικό σχολικά βοηθήματα, έτοιμο υλικό από ιστοσελίδες, παραμύθια, φωτοτυπίες. Ακόμα, δίνει έμφαση στην κατάκτηση αναγνωστικής ευχέρειας και γραφοφωνημικής αντιστοιχίας. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί καθημερινά αξιολόγηση μέσω της ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι χρησιμοποιεί το Α.Π.Σ. και θέτει τους στόχους με βάση τις ανάγκες των μαθητών αλλά και το βιβλίο του δασκάλου. Επίσης, οι διαφοροποιήσεις που κάνει για τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, περιλαμβάνουν λιγότερο, πιο απλό υλικό και συχνές επαναλήψεις. Επιπρόσθετα, μας είπε ότι συνεργάζεται με την Ειδική Παιδαγωγό όποτε χρειάζεται. Θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση πρώτης ανάγνωσης για αυτό τους ενημερώνει. Τέλος, δεν χρησιμοποιεί ΤΠΕ γιατί πιστεύει ότι δεν θα βοηθήσει τη συγκεκριμένη περίοδο.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Έτη Υπηρεσίας: 8, Τάξη που διδάσκει: Β΄

Η εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο και τον συλλαβισμό όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, χρησιμοποιώντας για υλικό τα εγχειρίδια, παλιές και νέες εκδόσεις και δικό της υλικό. Ακόμα, δίνει έμφαση στην κατάκτηση του μηχανισμού ανάγνωσης, στην αναγνωστική ευχέρεια και στην κατανόηση. Παράλληλα, η

εκπαιδευτικός πραγματοποιεί καθημερινά αξιολόγηση μέσω της ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι χρησιμοποιεί το Α.Π.Σ. όχι όμως κατά γράμμα και θέτει τους στόχους με βάση τις ανάγκες των μαθητών αλλά και το ΑΠΣ. Επίσης, οι διαφοροποιήσεις που κάνει για τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, περιλαμβάνουν λιγότερη ύλη για ανάγνωση. Επιπρόσθετα, μας είπε ότι συνεργάζεται με την Ειδική Παιδαγωγό για να δημιουργήσουν ένα πρόγραμμα ένταξης. Θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση πρώτης ανάγνωσης για αυτό τους ενημερώνει. Τέλος, δεν χρησιμοποιεί ΤΠΕ γιατί πιστεύει ότι ένα πρόγραμμα, ή ένα λογισμικό, δεν μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς στις ανάγκες του κάθε μαθητή στην τάξη.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Έτη Υπηρεσίας: 13, Τάξη που διδάσκει: Β΄

Η εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει μια μέθοδο με έμφαση στον κώδικα, ξεκινάει από τη διδασκαλία του γράμματος και συνεχίζει με τη συλλαβή και μετά τη λέξη, όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, χρησιμοποιώντας για υλικό το βιβλίο του δασκάλου, κάποια βοηθήματα του εμπορίου και δικό της υλικό, στην Α΄ δημοτικού καρτέλες με γράμματα και ονόματα, επιλεγμένα κείμενα και παραμύθια. Ακόμα, δίνει έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια και ειδικά στην Α΄ Δημοτικού στην ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωση. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί καθημερινά αξιολόγηση ώστε να διαπιστωθεί αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι ακολουθεί το Α.Π.Σ. όχι όμως με την ίδια σειρά και θέτει τους στόχους με βάση το ΑΠΣ και ανάλογα με τι προσφέρει οι κείμενο. Επίσης, οι διαφοροποιήσεις που κάνει για τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, περιλαμβάνουν χαμηλότερου επιπέδου υλικό προς ανάγνωση. Επιπρόσθετα, μας είπε ότι συνεργάζεται με την Ειδική Παιδαγωγό και τη συμβουλευεται. Θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση πρώτης ανάγνωσης για αυτό τους δίνει κατευθύνσεις. Τέλος, χρησιμοποιεί υπολογιστή κατά τη διδασκαλία.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Έτη Υπηρεσίας: 14, Τάξη που διδάσκει: Α΄

Η εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, χρησιμοποιώντας για υλικό σχολικά βιβλία, λογοτεχνικά κείμενα και παραμύθια. Ακόμα, δίνει έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια. Αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών σχετικά με τον γραπτό λόγο και πραγματοποιεί

καθημερινά αξιολόγηση. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι χρησιμοποιεί το Α.Π.Σ. αλλά θέτει στόχους και με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Επίσης, οι διαφοροποιήσεις που κάνει για τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, περιλαμβάνουν πιο λίγη και απλή ύλη, διαφορετικό υλικό για ανάγνωση. Επιπρόσθετα, μας είπε ότι δεν χρειάστηκε να συνεργαστεί με την Ειδική Παιδαγωγό. Θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση πρώτης ανάγνωσης για αυτό τους ενημερώνει σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας της ανάγνωσης που πρέπει να εφαρμόσουν. Τέλος, χρησιμοποιεί ΤΠΕ, κυρίως βιντεοπροβολέα.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης , Έτη Υπηρεσίας: 10,  
Τάξη που διδάσκει: Α΄

Η εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική, την ολική και τη συνθετική μέθοδο όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, χρησιμοποιώντας δικό της υλικό αλλά και τα σχολικά βιβλία. Ακόμα, δίνει έμφαση στην ανάπτυξη φωνημικής και φωνολογικής επίγνωσης. Αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών σχετικά με τον γραπτό λόγο ως οδηγό στη διδασκαλία της και πραγματοποιεί καθημερινά αξιολόγηση μέσω της ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι χρησιμοποιεί το Α.Π.Σ. αλλά ακολουθεί και το ρυθμό της τάξης, θέτει στόχους και με βάση τις ανάγκες των μαθητών και το ΑΠΣ. Επίσης, οι διαφοροποιήσεις που κάνει για τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, περιλαμβάνουν πιο λίγη και εύκολη ύλη, περισσότερη προσοχή στα παιδιά αυτά. Επιπρόσθετα, μας είπε ότι δεν χρειάστηκε να συνεργαστεί με την Ειδική Παιδαγωγό. Θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση πρώτης ανάγνωσης για αυτό τους ενημερώνει σχετικά με το πως πρέπει να γίνεται η ανάγνωση. Τέλος, χρησιμοποιεί ΤΠΕ.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης , Έτη Υπηρεσίας: 18,  
Τάξη που διδάσκει: Β΄

Η εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, χρησιμοποιώντας δικό της υλικό αλλά και τα σχολικά βιβλία. Ακόμα, δίνει έμφαση στην ανάπτυξη φωνημικής και φωνολογικής επίγνωσης. Αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών σχετικά με τον γραπτό λόγο αλλά υποστηρίζει πως δεν είναι πάντα θετικό αυτό γιατί τα παιδιά δεν προσέχουν στο μάθημα όταν τα ξέρουν. Επιπλέον,

πραγματοποιεί συνεχώς αξιολόγηση ώστε να γνωρίζει την πρόοδο των παιδιών. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι χρησιμοποιεί το Α.Π.Σ. αλλά χρησιμοποιεί και δικό της υλικό στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Επίσης, θέτει στόχους με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Οι διαφοροποιήσεις που κάνει για τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, περιλαμβάνουν διαφορετικές ασκήσεις. Επιπρόσθετα, μας είπε ότι δεν χρειάστηκε να συνεργαστεί με την Ειδική Παιδαγωγό. Θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση πρώτης ανάγνωσης για αυτό τους ενημερώνει σχετικά με το πως πρέπει να γίνεται η ανάγνωση. Τέλος, χρησιμοποιεί μερικές φορές ΤΠΕ.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Έτη Υπηρεσίας: 17 (τυπική τάξη) και 7 (τμήμα ένταξης) , Τάξη που διδάσκει: Τμήμα Ένταξης  
Ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική και την ολική μέθοδο όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, χρησιμοποιώντας δικό του υλικό που προσαρμόζει ανάλογα, σχολικά βιβλία και υπολογιστή. Ακόμα, στις μικρές τάξεις δίνει έμφαση στον συλλαβισμό και στη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Έχει ως αφετηρία την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών σχετικά με τον γραπτό λόγο και προσπαθεί να την διευρύνει. Όσον αφορά την αξιολόγηση, γίνεται καθημερινά άτυπη στο μάθημα για να εκτιμηθεί η πρόοδος του μαθητή και τυπική αξιολόγηση μια φορά το μήνα. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι χρησιμοποιεί το Α.Π.Σ. για όσους μαθητές ανταποκρίνονται σε αυτό. Πρόκειται για τον τελικό του στόχο, αυτό σημαίνει και η ένταξη. Θέτει τους διδακτικούς στόχους ύστερα από αξιολόγηση του παιδιού, ώστε να διαπιστωθεί το επίπεδό του. Όπως χαρακτηριστικά λέει *«Στο τμήμα ένταξης οι στόχοι πρέπει να είναι ρεαλιστικοί. Αν ο μαθητής προσαρμόζεται και ανταποκρίνεται σε αυτούς τους διδακτικούς στόχους, τότε συνεχίζουμε. Διαφορετικά γίνονται αλλαγές»*. Επίσης, οι διαφοροποιήσεις που κάνει για τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης στο τμήμα ένταξης, περιλαμβάνουν πιο λίγη και εύκολη ύλη, προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Επιπρόσθετα, μας είπε ότι ως Ειδικός Παιδαγωγός συνεργάζεται με όλους τους δασκάλους. Θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση πρώτης ανάγνωσης για αυτό τους ενημερώνει. Τέλος, χρησιμοποιεί υπολογιστή στην ανάγνωση, παλαιότερα έκανα και το συλλαβισμό στον υπολογιστή.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, ΦΠΨ (ψυχολογία), Διδασκαλείο, Συμβουλευτική στο Κατάκη, Έτη Υπηρεσίας: 24 (τυπική τάξη) και 8 (τμήμα ένταξης) , Τάξη που διδάσκει: Τμήμα Ένταξης

Η εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει πολλές μεθόδους, όπως την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, την ολική, την πολυαισθητηριακή μέθοδο, επιδιώκω την επίτευξη της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης. Χρησιμοποιεί δικό της υλικό, σχολικά βιβλία και υπολογιστή. Ακόμα, δίνει έμφαση στη γραφοφωνημική αντιστοιχία και ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης. Παράλληλα κάνει επανάληψη της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών σχετικά με τον γραπτό λόγο. Πραγματοποιεί αξιολόγηση στην αρχή της χρονιάς, μέσω παρατήρησης και με έντυπα που δίνει ο δάσκαλος της γενικής τάξης. . Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι χρησιμοποιεί το Α.Π.Σ. ώστε να συμβαδίζει με τη γενική τάξη και θέτει τους διδακτικούς στόχους με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και το ΑΠΣ. Επίσης, οι διαφοροποιήσεις που κάνει για τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης στο τμήμα ένταξης, περιλαμβάνουν λιγότερο υλικό, διαφορετικό και πολλές επαναλήψεις. Επιπρόσθετα, μας είπε ότι ως Ειδική Παιδαγωγός συνεργάζεται με όλους τους δασκάλους. Θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση πρώτης ανάγνωσης για αυτό τους ενημερώνει. Τέλος, χρησιμοποιεί την τεχνολογία όπως λογισμικά και διαδραστικά παιχνίδια, ειδικά για την ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,

Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή (Μαράσλειο), Έτη Υπηρεσίας: 20 (τυπική τάξη) και 10 (τμήμα ένταξης) , Τάξη που διδάσκει: Τμήμα Ένταξης

Ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει την Αναλυτικοσυνθετική και την συλλαβική μέθοδο όπως υποστηρίζει στη συνέντευξη, χρησιμοποιώντας δικό της υλικό. Ακόμα, επειδή δουλεύει με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δίνω μεγαλύτερη βάση στο να καταφέρουν να κατακτήσουν τα γράμματα και τις συλλαβές, για να μπορούν να συνεχίσουν. Συνήθως τα παιδιά με τα οποία δουλεύει δεν έχουν κατακτήσει τον γραπτό λόγο, σε περιπτώσεις που έχουν σχετικά με τον γραπτό λόγο, ξεκινάει από εκεί τη διδασκαλία της. Όσον αφορά την αξιολόγηση γίνεται καθημερινά ώστε να σχεδιάσει τη διδασκαλία της. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι χρησιμοποιεί το Α.Π.Σ. όταν οι μαθητές ανταποκρίνονται σε αυτό. Θέτει τους διδακτικούς στόχους ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, διότι πρόκειται για εξατομικευμένη διδασκαλία. Όταν πρόκειται για μικρές ομάδες προσαρμόζει τους στόχους στα πλαίσια της ομάδας. Επίσης, για τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης στο τμήμα ένταξης, διαφοροποιεί τους ρυθμούς και τις μεθόδους, χρησιμοποιεί οπτικό υλικό και κάποιες φορές υπολογιστή με ανάλογα προγράμματα, που αντιστοιχούν σε κάθε μαθητή. Επιπρόσθετα, μας είπε

ότι ως Ειδικός Παιδαγωγός συνεργάζεται με όλους τους δασκάλους και τους καθοδηγεί. Θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση πρώτης ανάγνωσης για αυτό τους ενημερώνει. Τέλος, χρησιμοποιεί υπολογιστή αν και δεν πιστεύει πως δεν βοηθάει.

Στοιχεία Εκπαιδευτικού: Σπουδές: Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, Έτη Υπηρεσίας: 18 , Τάξη που διδάσκει: Τμήμα Ένταξης

Η εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης εφαρμόζει Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο και οπτική ενίσχυση, για να θυμούνται τον ήχο τον συνδέει με εικόνα. Επίσης, χρησιμοποιεί βοηθήματα και δικό της υλικό. Ακόμα, δίνει έμφαση στην ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης και την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών σχετικά με τον γραπτό λόγο την αξιοποιεί στον προφορικό λόγο. Πραγματοποιεί αξιολόγηση μέσω άτυπων δοκιμασιών που κατασκευάζει η ίδια. Υλοποιεί αξιολόγηση τρεις φορές το χρόνο, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, γύρω στα Χριστούγεννα με τη μορφή της διαμορφωτικής αξιολόγησης και τέλος κατά την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι προσπαθεί να συμβουλευέται το Α.Π.Σ. αλλά επιλέγει κάποιους στόχους, θέτει τους διδακτικούς στόχους με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και το ΑΠΣ. Επίσης, δεν κάνει διαφοροποιήσεις στο βιβλίο και χρησιμοποιεί βοηθήματα εξειδικευμένα, κείμενο σε Υπολογιστή και φτιάχνει δικές της ερωτήσεις. Όταν ένα παιδί έχει θέματα αποκωδικοποίησης χρησιμοποιεί καρτέλες για σύνθεση συλλαβών. Επιπρόσθετα, μας είπε ότι ως Ειδική Παιδαγωγός συνεργάζεται με όλους τους δασκάλους. Θεωρεί σημαντικό τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση πρώτης ανάγνωσης για αυτό τους ενημερώνει και τους εξηγεί γιατί δίνει λιγότερη και διαφορετική ύλη για τα παιδιά τους. Τέλος, για Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή χρησιμοποιεί προγράμματα στον Υπολογιστή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με την Κοκκινοσκουφίτσα

Δεν έχει μελετηθεί η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων γιατί δεν υπήρχαν τα αριθμητικά δεδομένα τα οποία επιτρέπουν μια στατιστική ανάλυση π.χ. στους συμμετέχοντες υπήρχαν μόνο 6 άντρες.



#### 4.ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της ενότητας είναι να γίνει μια παρουσίαση των συμπερασμάτων στα οποία καταλήξαμε. Αρχικά, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, που αφορά τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Ειδικής Αγωγής σχετικά με τον τρόπο που διδάσκουν την Πρώτη Ανάγνωση. Έπειτα γίνεται αναφορά στα συμπεράσματα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, που αφορά τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών που παρατηρήθηκαν. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος που αφορά τη σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Πρώτη Ανάγνωση και τις διδακτικές επιλογές που παρατηρήθηκαν.

Με βάση το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, για τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Ειδικής Αγωγής σχετικά με τον τρόπο που διδάσκουν την Πρώτη Ανάγνωση, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν τα εξής: Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εφαρμόζουν την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο κατά τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα δεδομένα της έρευνας της Μούσιου-Μυλωνά (2003), όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης ακολουθούν την προτεινόμενη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο ενώ πολλοί λίγοι χρησιμοποιούν άλλες μεθόδους Πρώτης Ανάγνωσης. Πολύ αισιόδοξο ήταν το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σχετικά με τον γραπτό λόγο ως βάση για να διδάξουν τη νέα γνώση. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης. Το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας της Μούσιου-Μυλωνά (2003) όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν ως σημαντικότερο στόχο κατά τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης την αναγνωστική κατανόηση. Επίσης, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι χρησιμοποιούν δικό τους υλικό όπως φύλλα εργασίας, καρτέλες για την ανάγνωση, ακόμα και δικά τους κείμενα. Το αποτέλεσμα αυτό δεν είναι συνεπές με το αποτέλεσμα της έρευνας της Μούσιου-Μυλωνά (2003) όπου φαίνεται ότι το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι παιδικά βιβλία και παραμύθια, φωτοτυπημένα κείμενα, αυθεντικά γραπτά κείμενα του περιβάλλοντος, όπως μηνύματα, τίτλοι εκπομπών, τεμπέλες, ετικέτες εμπορευμάτων. Επιπρόσθετα, οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα επειδή τους δίνει κατευθυντήριες γραμμές για την διδασκαλία τους, αλλά μερικοί από αυτούς κάνουν κάποιες προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τα αποτελέσματα της

έρευνας της Μούσιου- Μυλωνά (2003) όπου οι περισσότεροι δάσκαλοι, όταν διδάσκουν τον γραπτό λόγο, ακολουθούν τις μεθοδολογικές υποδείξεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διαφοροποιήσεις που κάνουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατά την διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης σε μαθητές με δυσκολίες Ανάγνωσης περιλαμβάνουν μικρότερο και πιο εύκολο κείμενο για ανάγνωση, λιγότερες λέξεις και προτάσεις. Λίγοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι διαφοροποιούν μέθοδο, υλικό και στόχους. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαφοροποίηση με ένα διαφορετικό τρόπο από αυτό που προτείνει η βιβλιογραφία. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση το οποίο φαίνεται από τα ευρήματα της έρευνας της Τζιβινίκου (2015b). Παράλληλα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει μια καλή συνεργασία μεταξύ των δασκάλων Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Ακόμα και αυτοί που δεν έχουν στο σχολείο τους Τμήμα Ένταξης εξέφρασαν την επιθυμία τους για ύπαρξη εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής. Αυτό το εύρημα δεν είναι συνεπές με τα αποτελέσματα άλλης έρευνας, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονταν κατά την προετοιμασία και κατά την διδασκαλία του μαθήματος (Τζιβινίκου, 2015a). Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θεωρούν σημαντικό τον ρόλο των γονέων και για αυτό κάνουν πολλές συγκεντρώσεις ώστε να τους δώσουν οδηγίες για το πως θα βοηθήσουν τα παιδιά τους την εκμάθηση της ανάγνωσης. Αποδεικνύεται ότι ο ρόλος του σχολείου είναι αντισταθμιστικό, καθώς επιλύει τις κοινωνικές ανισότητες λόγω κοινωνικής προέλευσης. Όσον αφορά τη χρήση Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης, οι μισοί εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι κάνουν χρήση σε μαθητές με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες, όμως τις έχουν ταυτίσει κυρίως με τραγουδάκια και video. Υπάρχουν και εκείνοι οι εκπαιδευτικοί, που είναι σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες που απάντησαν ότι δεν κάνουν χρήση ΤΠΕ είτε λόγω έλλειψης κατάλληλου εξοπλισμού στο σχολείο είτε επειδή δεν θεωρούν ότι έχει θετικά αποτελέσματα. Έρευνες δείχνουν ότι τα οφέλη από τη χρήση των υπολογιστών στην εκμάθηση της ανάγνωσης είναι μεγάλα για αυτό κερδίζουν συνεχώς έδαφος στην εκπαίδευση.

Με βάση το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για το πως διδάσκεται η Πρώτη Ανάγνωση από τους εκπαιδευτικούς, τα ερευνητικά μας δεδομένα που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις της διδασκαλίας 12 εκπαιδευτικών έδειξαν τα εξής: Οι μισοί εκπαιδευτικοί, όπως παρατηρήσαμε, κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης εφαρμόζουν μέθοδο με έμφαση στον κώδικα (bottom up) και οι άλλοι μισοί μέθοδο με έμφαση στο νόημα (top down). Το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί με τα

δεδομένα της έρευνας της Μούσιου-Μυλωνά (2003), όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης ακολουθούν την προτεινόμενη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο ενώ πολλοί λίγοι χρησιμοποιούν άλλες μεθόδους Πρώτης Ανάγνωσης. Αισιόδοξο ήταν το εύρημα ότι οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό, όπως καρτέλες του Αλφάβητου, καρτέλες για συλλαβισμό, CD με τραγούδια των γραμμάτων, πλαστελίνη, παραμύθια και τα κλασικά σχολικά εγχειρίδια. Το αποτέλεσμα αυτό δεν συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας της Μούσιου-Μυλωνά (2003) όπου όπως προαναφέρθηκε και πιο πάνω, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ως διδακτικό υλικό παιδικά βιβλία, παραμύθια, φωτοτυπημένα κείμενα, αυθεντικά γραπτά κείμενα του περιβάλλοντος. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση κυρίως στην ανάπτυξη φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης. Ωστόσο, αρκετοί δίνουν έμφαση και στην κατανόηση του κειμένου. Τα αποτελέσματα αυτά είναι εν μέρει συνεπή με την έρευνα της Μούσιου-Μυλωνά (2003) όπου κύριος στόχος κατά τη διδασκαλία Πρώτης Ανάγνωσης ήταν η αναγνωστική κατανόηση. Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών σχετικά με τον γραπτό λόγο γίνεται είτε μέσα από την ανάγνωση του επόμενου μαθήματος είτε μέσω ερωτήσεων για τη σημασία άγνωστων λέξεων. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν διαφοροποίηση στα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης, αλλά και όποιες διαφοροποιήσεις γίνονται περιλαμβάνουν λιγότερο και πιο εύκολο υλικό προς ανάγνωση. Προκύπτει ότι η διαφοροποίηση γίνεται με ένα διαφορετικό τρόπο από αυτόν που προτείνεται στη βιβλιογραφία. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση το οποίο φαίνεται από τα ευρήματα της έρευνας της Τζιβινίκου (2015b). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν κάνουν χρήση Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης, αν και έρευνες αποδεικνύουν σημαντική τη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση των παιδιών. Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν επιβεβαιώνουν τη συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Αυτό το εύρημα είναι σε συμφωνία με το εύρημα μιας άλλης έρευνας, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονταν κατά τη διδασκαλία. (Τζιβινίκου, 2015a).

Με βάση το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, για τη σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των 12 εκπαιδευτικών για την Πρώτη Ανάγνωση και τις διδακτικές επιλογές που παρατηρήθηκαν, συμπεραίνουμε τα εξής: Αρχικά, η αυτοαναφορές τους σχετικά με τη χρήση διδακτικού υλικού συμφωνούν με τις παρατηρήσεις μας. Οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιούν πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, όπως δικό τους υλικό, φύλλα εργασίας, καρτέλες για την ανάγνωση, καρτέλες με το

Αλφάβητο ακόμα και δικά τους κείμενα. Όσον αφορά την αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης κατά τη διδασκαλία, και εδώ συμφωνούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών με τις πρακτικές τους. Ωστόσο, κάποιες από τις απόψεις τους δεν είναι συνεπείς με τις πρακτικές που παρατηρήσαμε. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι κατά τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης εφαρμόζουν την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, όμως παρατηρήθηκε η χρήση και άλλων μεθόδων όπως μεθόδων με έμφαση στο νόημα (top down). Επίσης, στις συνεντεύξεις τους υποστηρίζουν ότι εφαρμόζουν διαφοροποίηση, ενώ δεν παρατηρήθηκε κάτι τέτοιο. Ακόμα, δεν παρατηρήθηκε να γίνεται χρήση Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας, όπως δήλωσαν στις αυτοαναφορές τους. Επιπλέον, κατά τη συνέντευξη ειπώθηκε η ύπαρξη συνεργασίας εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής, κάτι που δεν επιβεβαιώθηκε κατά την παρατήρησή μας. Σύμφωνα με την έρευνα της Carrington (1999) οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εκφράσουν δημοσίως μια προσωπική άποψη και να υποθέσουν ότι στην τάξη τους συμβαίνει αυτό που δήλωσαν. Όμως, είτε ιδιωτικά είτε εν αγνοία τους μπορεί να πιστεύουν κάτι άλλο το οποίο ισχύει και στην πραγματικότητα μέσα στην τάξη. Υπάρχουν δηλαδή δύο επίπεδα, το ένα έχει σχέση με το τι λένε οι εκπαιδευτικοί ότι πιστεύουν, αντιλαμβάνονται και σκέφτονται (θεωρία) και το άλλο έχει σχέση με τις παραδοχές, τις πεποιθήσεις και τις προθέσεις τους που συνάγονται από τη συμπεριφορά τους (πράξη).

## **ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα εκπαιδευτικών και σχολείων είναι «βολικό», καθώς συμμετείχαν 39 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από μία μόνο περιοχή της χώρας, τη Θεσσαλία (Βόλος και Τύρναβος) και αυτό μειώνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

## **ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ**

Ενδιαφέρον θα είχε μια ποιοτική έρευνα εστιασμένη μόνο στις πρακτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής κατά τη διδασκαλία Πρώτης Ανάγνωσης. Επίσης, μια έρευνα σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης θα είχε ενδιαφέρον.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα: Θεωρητική & Μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο

Κουτσοβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Στρατηγικές διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Μανωλάκος, Π. (2010). *Η αξιολόγηση του μαθητή*. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 1

Μούσιου-Μυλωνά, Ο. (2004). *Γλωσσοπαιδαγωγική και διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής: τάσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2008). *Προβλήματα στη σχολική μάθηση στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007) Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*

Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο

Παπά, Μ. (2010). *Ο εγγραμματισμός και η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο: θεωρία και πράξη*. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 1

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Αθήνα: Καστανιώτη

Παρασκευόπουλος, Μ. *Η συμβολή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Οργάνωση του Τμήματος ένταξης και στη Δημιουργία Εξατομικευμένων Προγραμμάτων*.

Πολίτης, Π. *Προφορικός και Γραπτός Λόγος*. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός

[http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/odigos\\_n.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/odigos_n.htm) (Ημερομηνία ανάκτησης 16/6/2016)

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση: γνωστική ανάλυση, ψυχολογικοί παράγοντες, επίδραση της γλώσσας, μάθηση και διδασκαλία, εκπαιδευτικές προεκτάσεις και εφαρμογές*. Πάτρα: Αυτοέκδοση

Πρεβεζάνου, Β. & Σακελλάκη, Κ. *Η ανάδυση του γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο : Μια διαδικασία ενεργού σκέψης του παιδιού*

Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο

Τζιβνίκου, Σ. (2014). *Μαθησιακές δυσκολίες και γλώσσα: Εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και διδακτικές προσεγγίσεις*

Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες- Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Τζουριάδου Μ. & Μπάρμπας, Γ. *Μαθησιακές Δυσκολίες: Γνωστικές Προσεγγίσεις*

ΥΠΕΠΘ . Γλώσσα Α΄ Δημοτικού Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη.*

Χουλιάρος, Δ. (2008). *Συνθετική ομιλία σαν βοήθημα για μαθητές με δυσλεξία, μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα λόγου και η παιδαγωγική του διάσταση 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας «Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών» Νάουσα 9, 10, 11 Μαΐου 2008*

### Ξενόγλωσση και Μεταφράσεις

Aarnoutse, C., Leeuwe, J., Voeten M. & Oud H. (2001). *Development of decoding, reading comprehension, vocabulary and spelling during the elementary school years.* στο Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal. Netherlands: Kluwer Academic

Bentolila, A. & Germain, B. (2005). *Learning to read: choosing languages and methods.* Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life.

Carrington, Suzanne (1999) *Inclusion needs a different school culture.* International Journal of Inclusive Education 3(3):257-268

Heward, William L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση.* Αθήνα: Τόπος

Cohen, L., Manion, L., Morrison K. (2012) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Reading Rockets. *Teaching Reading. Classrooms Strategies.*  
<http://www.readingrockets.org/strategies> (Ημερομηνία ανάκτησης 16/6/2016)

Rodriguez-Brown, F., *Family Literacy: A Current View of Research on Parents and Children Learning Together* στο Kamil M, Pearson, D., Moje, E. & Afflerbach, P. (2010). *Handbook of Reading Research, Volume IV*

Tzivinikou, S. (2015a). *Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes.* *Problems of education in the 21st century*, 64, 108-119

Tzivinikou, S. (2015b). *The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers.* *Problems of education in the 21st century*, 64, 95-107.