



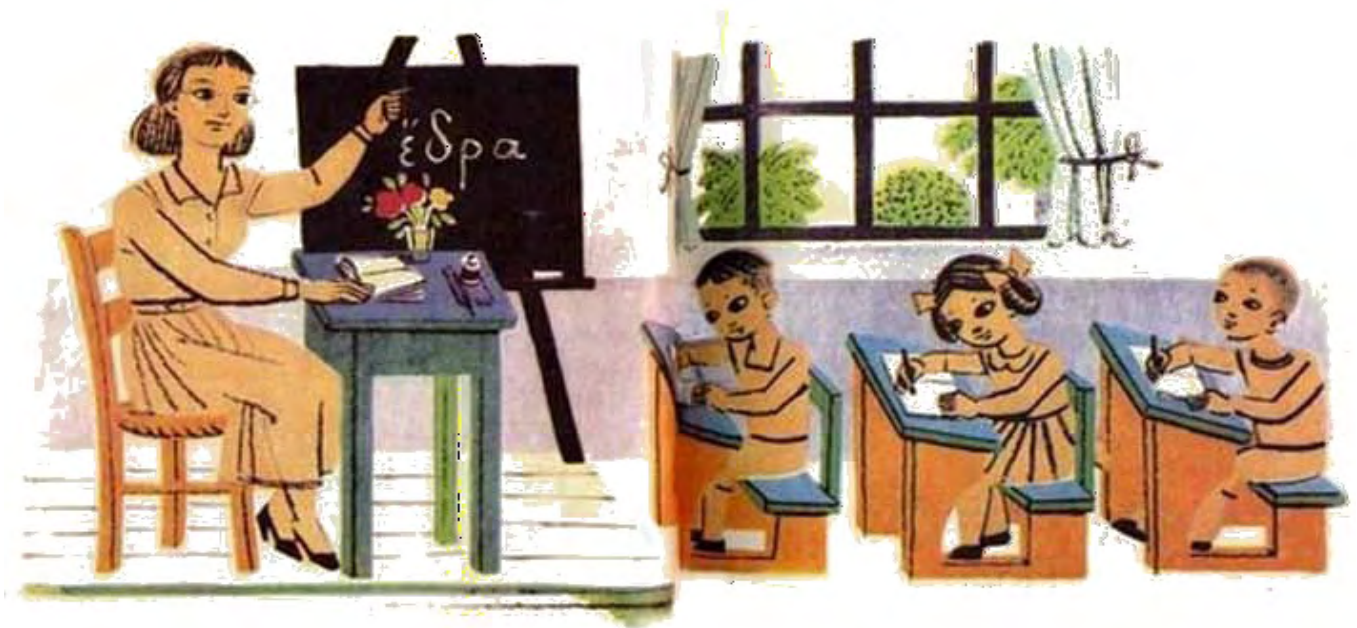
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Φοιτήτρια: Γώτα Χρύσα

A.M.: 1012031

Θέμα: «Η πρώτη ανάγνωση και γραφή στο σχολείο: η οπτική των εκπαιδευτικών και η συσχέτιση τους με τα δεδομένα παρατήρησης.»



ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ: Σωτηρία Τζιβνίκου, Λέκτορας Π.Θ.
Γεωργία Ανδρέου, Καθηγήτρια Π.Θ.

ΒΟΛΟΣ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

Ευχαριστίες

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά τις δύο επιβλέπουσες καθηγήτριές μου, και ιδιαίτερα την κυρία Τζιβνίκου, για τις συμβουλές της, την καθοδήγησή της και την άψογη συνεργασία που είχαμε με σκοπό να γίνει όσο το δυνατόν καλύτερη η παρούσα ερευνητική εργασία.

Επιπλέον, οφείλω να ευχαριστήσω τα Δημοτικά σχολεία της περιοχής του Βόλου, στα οποία διεξήχθη η έρευνα. Ιδιαίτερα, επιθυμώ να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων και των τμημάτων ένταξης που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία και μου επέτρεψαν να παρατηρήσω το μάθημά τους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	σελ. 5
-----------------------	--------

Πρώτο Μέρος

Κεφάλαιο πρώτο: Θεωρητική Ανασκόπηση

1.1.Ανάγνωση και γραφή στο σχολείο.....	8
1.2.Ορισμός της ανάγνωσης.....	9
1.3.Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή.....	10
1.4.Το αλφαβητικό σύστημα γραφής.....	12
1.5.Η ελληνική δομή της γλώσσας	13
1.6.Τα επίπεδα της γλώσσας.....	14
1.7.Αναδυόμενος γραμματισμός.....	15
1.8.Τα στοιχεία της ανάγνωσης.....	17
1.8.1. Η φωνημική ανάγνωση.....	18
1.8.2. Η φωνολογική επίγνωση.....	18
1.8.3. Η φωνολογική ενημερότητα στο γραπτό λόγο.....	20
1.8.4. Η αναγνωστική ευχέρεια.....	21
1.8.5. Η αναγνωστική κατανόηση.....	22
1.8.6. Η αναγνωστική ετοιμότητα.....	23
1.8.7. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου.....	24
1.9.Προσεγγίσεις και μέθοδοι διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης.....	25
1.10. Η πρώτη ανάγνωση και γραφή με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια.....	27
1.11. Στρατηγικές για την ανάγνωση και τη γραφή.....	32
1.12. Αναγνωστικές δυσκολίες	33
1.13. Η παρέμβαση για τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες	35
1.13.1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	38
1.14. Αξιολόγηση μαθητών	42
1.14.1. Ανατροφοδότηση.....	44
1.15. Ο ρόλος της οικογένειας στην εκμάθηση της ανάγνωσης και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς	46

1.16. Συνεργασία γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού.....	50
1.17. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση των μαθητών με δυσκολίες σελ. 52	

Κεφάλαιο Δεύτερο: Σκοπός της έρευνας

2. Στόχοι της έρευνας - ερωτήματα	56
---	----

Δεύτερο Μέρος

3. Μεθοδολογία

3.1. Συμμετέχοντες.....	59
3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	59
3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	61
3.4. Ανάλυση δεδομένων έρευνας – Αποτελέσματα.....	63
3.4.1. Με κριτήριο την κάθε ερώτηση.....	63
3.4.2. Με κριτήριο τον κάθε εκπαιδευτικό	74

4. Συζήτηση	104
-------------------	-----

5. Περιορισμοί της έρευνας	114
----------------------------------	-----

6. Μελλοντικές προτάσεις	114
--------------------------------	-----

Παράρτημα	115
------------------------	-----

Βιβλιογραφία	119
---------------------------	-----

Εισαγωγή

Η παρούσα πτυχιακή εργασία διερευνά την προοπτική των εκπαιδευτικών για την διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Ειδικότερα, μέσα από την έρευνα γίνεται προσπάθεια να κωδικοποιηθούν οι θέσεις των εκπαιδευτικών για την πρώτη ανάγνωση και να καταγραφούν οι προσεγγίσεις τους για τον τρόπο διδασκαλίας στους μαθητές σε συσχέτιση με τα δεδομένα παρατήρησης.

Συγκεκριμένα, τα παιδιά, όταν έρχονται στο σχολείο, δεν έχουν όλα αναπτύξει στο ίδιο επίπεδο τη φωνολογική τους γνώση. Αυτό σημαίνει ότι η εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής δεν θα είναι η ίδια για όλους. Η κατάκτηση του γραπτού λόγου είναι ίσως το πιο σημαντικό γνωστικό αντικείμενο, το οποίο θα διδαχθούν τα παιδιά με την είσοδο τους στο σχολείο (Πόρποδας, 2002). Βέβαια, οι τάξεις χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών ποικίλουν. Η κατάκτηση της ανάγνωσης είναι μια πολυσύνθετη νοητική λειτουργία και απαιτεί το συνδυασμό οπτικών, ακουστικών και κινητικών ικανοτήτων (Τάφα, 2001).

Σε μια τόσο σύνθετη δεξιότητα είναι αναμενόμενο να υπάρχει μια μερίδα μαθητών που θα παρουσιάσουν αναγνωστικές δυσκολίες. Έχει υποστηριχθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζει δυσχέρεια στην ανάγνωση. Μάλιστα έχει διαπιστωθεί τόσο διεθνώς (Williams & Baker, 2001) όσο και στην ελληνική πραγματικότητα (Παντελιάδου, 2000) ότι το 80% των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει αναγνωστικές δυσκολίες και συγκεκριμένα παρουσιάζει αδυναμία στην κατανόηση των γραπτών κειμένων. Η ύπαρξη σημαντικού αριθμού παιδιών στα σχολεία που εμφανίζουν δυσκολίες στην πρώτη ανάγνωση, φανερώνει τη σημαντικότητα αυτή της διερεύνησης.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη και το πρώτο μέρος διαθέτει δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση για την πρώτη ανάγνωση και γραφή και για τα επιμέρους θέματα που προκύπτουν, όπως τα συστατικά στοιχεία της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου, η διαδικασία της αντίληψης και της αξιολόγησης, ο ρόλος των γονέων, η αξιοποίηση της τεχνολογίας κτλ. Στο δεύτερο κεφάλαιο, καταγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα που

προέκυψαν από τη παραπάνω ανασκόπηση. Το δεύτερο μέρος χωρίζεται σε τρία κεφάλαια, όπου το πρώτο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας και το δεύτερο διαθέτει την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν και την καταγραφή των αποτελεσμάτων. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει τις εκτιμήσεις που προκύπτουν με βάση τα συμπεράσματα συσχετιζόμενα με άλλες έρευνες. Ακολουθούν οι περιορισμοί της έρευνας, η βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε και το παράρτημα της εργασίας.

Η συλλογή του απαραίτητου υλικού της έρευνας, πραγματοποιήθηκε μέσα στο χρονικό διάστημα ενός μήνα και δύο εβδομάδων με τη συνεργασία 39 τμημάτων των Δημοτικών σχολείων του Βόλου. Κατά το διάστημα αυτό συγκεντρώθηκαν παρατηρήσεις των μαθημάτων της Γλώσσας και συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. οδηγεί κυρίως στην κατανόηση των στάσεων για την ανάγνωση από τη πλευρά των συμμετεχόντων. Με την παρατήρηση, έγινε προσπάθεια να καταγράψει η διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης έτσι όπως το αντιλαμβάνεται ένας εξωτερικός παρατηρητής ενώ με την συνέντευξη να κωδικοποιηθούν οι θέσεις των εκπαιδευτικών για την διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης, αλλά και να σημειωθούν διαφοροποιήσεις που κάνουν οι ίδιοι για να διδάξουν την ανάγνωση σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο Πρώτο: Θεωρητική ανασκόπηση

1.1. Η ανάγνωση και η γραφή στο σχολείο

Είναι διαδεδομένη η πεποίθηση ότι η ανάγνωση και η γραφή κατακτώνται αποκλειστικά μέσα από τη διδασκαλία. Η ανάπτυξη του γραπτού λόγου απαιτεί συχνά πολύ περισσότερες πληροφορίες από αυτές που παρέχονται στο πλαίσιο της οικογένειας και είναι αποστολή του δασκάλου να τις παρέχει μέσα από το σχολείο. Ωστόσο, τα παιδιά έρχονται στην Α΄ Δημοτικού με εμπειρίες, γνώσεις και άποψη γύρω από τον γραπτό και προφορικό λόγο, την ανάγνωση και την γραφή. Στην ηλικία των τεσσάρων – πέντε χρονών τα περισσότερα παιδιά όχι μόνο έχουν μάθει να χρησιμοποιούν και να καταλαβαίνουν τη γλώσσα, αλλά, επιπλέον, έχουν αποκτήσει βάσεις για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι έχουν ήδη αρκετά ευρύ προφορικό λεξιλόγιο, γνωρίζουν πράγματα σχετικά με τη σειρά των λέξεων και τη συμφωνία των όρων της πρότασης και αντιλαμβάνονται ότι η γλώσσα εξυπηρετεί την επικοινωνία. Έχουν παρατηρήσει τους μεγάλους να πληρώνουν λογαριασμούς, να διαβάζουν περιοδικά, να διαβάζουν και να γράφουν μηνύματα ή να χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Πιθανόν έχουν εμπειρίες από ανάγνωση παραμυθιών και μικρών ιστοριών.

Η πλειονότητα των παιδιών φαίνεται να αντιλαμβάνεται από μικρή ηλικία τους σκοπούς για τους οποίους χρησιμοποιείται η ανάγνωση και η γραφή. Αυτό συμβαίνει γιατί ο γραπτός και ο προφορικός λόγος αποτελεί μέρος της πραγματικότητας τους. Έχουν την δυνατότητα να λάβουν πολλαπλά οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα, καθώς βρίσκονται παντού γύρω τους, όπως στην τηλεόραση, στις πινακίδες, στις φωτεινές επιγραφές, στις συσκευασίες των τροφίμων, στη μουσική, στους διαλόγους κ.ο.κ., σε ό,τι με λίγα λόγια αποτελεί το πολιτισμικό και εγγράμματο περιβάλλον στις ανθρώπινες κοινωνίες. Τα παιδιά έχουν ήδη δικές τους σχηματισμένες αντιλήψεις σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή και κάνουν τις δικές τους υποθέσεις για το τι είναι γράμματα και λέξεις. Με άλλα λόγια, τα παιδιά, πριν γίνουν αναγνώστες με την τυπική έννοια, έχουν εφοδιαστεί με γνώσεις και εμπειρίες – πρωτοαναγνωστική ικανότητα- τις οποίες εκλαμβάνουν από το περιβάλλον γύρω τους.

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, είναι η πρόσβαση του παιδιού στη συστηματική και ενσυνείδητη χρήση του αλφαβητικού συστήματος της γλώσσας μας. Στο επίπεδο της Α΄ τάξης το παιδί καλείται να εμπεδώσει τη διάκριση των γραμμάτων από άλλα σημεία, (όπως τα σχέδια και οι αριθμοί), τις διαφορές ανάμεσα στα γράμματα και να αντιστοιχίσει καθένα από αυτά με κάποιο φθόγγο.

Η κατάκτηση του γραπτού λόγου είναι ένα από τα πιο σημαντικά γνωστικά αντικείμενά, τα οποία θα διδαχθούν τα παιδιά στο σχολείο (Πόρποδας, 2002). Επίσης, η κατάκτηση της ανάγνωσης είναι μια πολυσύνθετη νοητική λειτουργία και απαιτεί το συνδυασμό οπτικών, ακουστικών και κινητικών ικανοτήτων (Τάφα 1995, στο Τάφα 2011) και είναι αναμενόμενο να υπάρχει μια μερίδα μαθητών που θα παρουσιάσουν αναγνωστικές δυσκολίες. Η γλώσσα μαθαίνεται από το όλο προς το μέρος, καθώς η ανάγνωση, η γραφή, η ομιλία και η ακρόαση αλληλοεξαρτώνται. Στόχος της ανάγνωσης θα πρέπει να είναι η αναγνώριση και κατανόηση δομών που μεταφέρουν πληροφορίες.

1.2. Ορισμός της ανάγνωσης

Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία μπορεί να ορισθεί με τον εξής τρόπο: «είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης» (Πόρποδας, 2002). Η ανάγνωση περιλαμβάνει δύο γνωστικές λειτουργίες, την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση. Η ανάγνωση μιας λέξης είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς λειτουργίας αυτών των δύο γνωστικών λειτουργιών. Το επίπεδο της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης κάποιου προσδιορίζει την αναγνωστική του ικανότητα (Πόρποδας, 2002).

Μέσα από τον ορισμό της ανάγνωσης είναι εφικτό να πούμε πως αποτελεί την αναγνώριση και τη μεταφορά ενός κώδικα συμβόλων (γραφημάτων) σε ένα κώδικα ήχων (φωνημάτων). Η πρώτη γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης είναι η αποκωδικοποίηση, ενώ η φωνολογική επίγνωση ακολουθεί αναπτυξιακή πορεία,

όπου οι μαθητές σταδιακά γίνονται περισσότερο ευαίσθητοι σε μικρότερες ενότητες φωνημάτων ακόμα από την προσχολική ηλικία και τα πρώτα χρόνια στο σχολείο. Η λειτουργία που κρίνεται απαραίτητη για την αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης και για τη γραφή, είναι η φωνολογική επίγνωση (Τζιβινίκου, 2015).

1.3. Πρώτη ανάγνωση και γραφή

Συχνά η γραφή και η ανάγνωση ταυτίζονται με τους μηχανισμούς της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης αντίστοιχα. Η ελληνική γλώσσα είναι μια γλώσσα με αλφαβητική γραφή, όπου η αντιστοίχιση των φθόγγων προς τα γράμματα είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική σχέση των μαθητών με το γραπτό και προφορικό λόγο. Ταυτόχρονα όμως η γραφή και η ανάγνωση είναι διαδικασίες με νόημα και πράξεις αλληλένδετες, διότι γραφή σημαίνει παραγωγή κειμένων και ανάγνωση αντίστοιχα, σημαίνει κατανόηση κειμένων.

Ο όρος «Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή», σύμφωνα με το Βουγιούκα (1994), «έχει καθιερωθεί στην ελληνική βιβλιογραφία της ειδικής διδακτικής και χρησιμοποιείται για να δηλώσει ένα πρώτο αναγνωστικό στάδιο, κατά το οποίο ο μαθητής μαθαίνει το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης, μαθαίνει δηλαδή στοιχειωδώς να διαβάζει», (Αιδίνης, 2012). Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό η πρώτη ανάγνωση και γραφή ταυτίζεται με το πρώτο στάδιο της διδασκαλίας του γραπτού λόγου στην Α΄ τάξη και εντούτοις συνδέεται κυρίως με τη διδασκαλία των γραμμάτων και την ικανότητα αποκωδικοποίησης. Αυτό έχει ως στόχο τα παιδιά μετά το δεύτερο τρίμηνο φοίτησης στην Α΄ τάξη, να μπορούν να αναγνωρίζουν και να γράφουν αρκετές λέξεις και μικρά κείμενα. Οι όροι που εμφανίζονται στην ελληνική βιβλιογραφία και σχετίζονται με την πρώτη ανάγνωση και γραφή, είναι ο «γραμματισμός», ο αναδυόμενος γραμματισμός» και ο «πρώιμος γραμματισμός» (Αιδίνης, 2012). Από την άλλη, ο όρος “πρώτη ανάγνωση και γραφή” δεν μπορεί να θεωρηθεί ταυτόσημος με τις εννοιολογικές διαστάσεις που έχει ο όρος του αναδυόμενου γραμματισμού (Κουτσοβάνου, 2000 στο Μανωλίτσης 2013), δεδομένου ότι ο πρώτος όρος έχει παραδοσιακά χρησιμοποιηθεί για να δηλώσει τα πρώτα στάδια της συστηματικής μάθησης του συμβατικού γραμματισμού (Αιδίνης, 2012).

Σύμφωνα με τον Χαραλαμπόπουλο (2006), ο όρος γραμματισμός στην ελληνική βιβλιογραφία, επισημαίνει την υιοθέτηση ενός ευρύτερου περιεχομένου σε αυτό που ονομαζόταν «αλφαριθμητισμός». Αντίθετα, αναφέρεται πως ο όρος αυτός δεν σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα κείμενο, αλλά και την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου (Χατζησαββίδης, 2003). Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση, την γραφή και την κριτική σκέψη (Baynham, 2002 στο Αιδίνη, 2012)

Η μάθηση της γλώσσας ως δυναμικού συστήματος, υπερισχύει της κλασσικής μάθησης που βασίζεται σε γραμματικο-συντακτικούς κανόνες και ο στόχος είναι να μπορέσει να χρησιμοποιηθεί σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας (Χαραλαμπόπουλος, 2006 αναφορά στον Αιδίνη, 2012)

Οι όψεις του γραμματισμού σύμφωνα με τη Hassan (2006) είναι τρεις, ο αναγνωριστικός γραμματισμός, γραμματισμός δράσης και ο στοχαστικός γραμματισμός. Διακρίνει δύο διαφορετικές γραμμές ανάπτυξής του, τη φυσική μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες και την εξειδικευμένη μέσα από την εκπαίδευση (αναφορά στον Αιδίνη, 2012). Ο όρος αναδυόμενος γραμματισμός, αξιοποιείται τα τελευταία χρόνια για να φανερώσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που σχετίζονται με το γραμματισμό που αποκτά το παιδί από τη γέννησή του μέχρι και την είσοδό του στο Δημοτικό Σχολείο (Τάφα και Μανωλίτσης, 2009). Εντούτοις, μέσα στο γενικότερο πλαίσιο του γραμματισμού είναι σημαντικό να ενταχθεί και η πρώτη ανάγνωση και γραφή, η οποία ταυτίστηκε με το πρώτο στάδιο της διδασκαλίας του γραπτού λόγου στην Α΄ τάξη, αλλά και με τη διδασκαλία των γραμμάτων και την ικανότητα αποκωδικοποίησης. Ο κύριος στόχος έγκειται στο να μπορέσουν οι μαθητές μετά το δεύτερο τρίμηνο της φοίτησης στην Α΄ δημοτικού, να αναγνωρίζουν και να γράφουν αρκετές λέξεις και μικρά κείμενα.

Με την κατάκτηση της ικανότητας του «φωνολογικού μηχανισμού», εννοείται η ικανότητα του παιδιού να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας (Owens, 1996, στο Ανδρέου 2012)

Η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη και στην ικανότητα χρήσης αυτών των φωνολογικών μερών (Blachman, 1994). Είναι, δηλαδή, η μεταγλωσσική δεξιότητα με

την οποία το άτομο υπερβαίνει την επικοινωνιακή πρόθεση της γλώσσας και κατανοεί την εσωτερική της δομή. Το άτομο που έχει ανεπτυγμένη την φωνολογική του ενημερότητα μπορεί να αναγνωρίζει και παράγει ομοιοκαταληξίες, να συνθέτει και αναλύει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα, να απομονώνει, προσθέτει, αφαιρεί φωνήματα ώστε να παράγει νέες λέξεις και γενικά μπορεί να επιδρά και να χειρίζεται τα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου (Ball, 1993).

Η φωνολογική ενημερότητα είναι δυνατό να αναπτυχθεί στα παιδιά μέσα από πλήθος δραστηριοτήτων που διδάσκουν και βελτιώνουν τις δεξιότητες που την αποτελούν. Επιπρόσθετα αυτή η διδασκαλία δεν ωφελεί μόνο τους μαθητές που βρίσκονται «σε κίνδυνο» ή ήδη αντιμετωπίζουν Αναγνωστικές Δυσκολίες, αλλά όλους τους μαθητές, διότι βελτιώνει την ανάδυση του γραμματισμού τους ή την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα.

Η προετοιμασία των παιδιών για την ανάγνωση και γραφή μέσω της καλλιέργειας της φωνολογικής τους ενημερότητας πρέπει να πραγματοποιείται τουλάχιστον στις αρχές της Α΄ τάξης Δημοτικού. Κάτι τέτοιο είναι εφικτό και μπορεί να υλοποιηθεί μέσα στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος.

1.4. Το αλφαβητικό σύστημα γραφής

Σύμφωνα με τον Sampson (1985), τα συστήματα γραφής χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τα σημασιογραφικά στα οποία το μέσο αναπαράστασης είναι το σύμβολο ή η εικόνα, και τα γλωσσογραφικά όπου το μέσο αναπαράστασης είναι η γλώσσα. Το δεύτερο χωρίζεται σε επιπλέον σε δύο κατηγορίες, το λογογραφικό και το φωνογραφικό σύστημα γραφής. Με τη σειρά τους, τα φωνογραφικά συστήματα γραφής χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, σε αυτά που αναπαριστούν συλλαβές, αυτά που αναπαριστούν φωνήματα και αυτά που αναπαριστούν χαρακτηριστικά των φωνημάτων. Στη δεύτερη κατηγορία των φωνολογικών συστημάτων γραφής ανήκει το αλφαβητικό σύστημα γραφής, όπου το επίπεδο αναπαράστασης της γλώσσας είναι το φώνημα. Πολλά αλφαβητικά συστήματα δεν μπορούν να θεωρηθούν απόλυτα φωνημικά, διότι έτσι δεν αναδεικνύεται η συστηματική σχέση ανάμεσα στο γραπτό και τον προφορικό λόγο. Στις περισσότερες γλώσσες υπάρχουν σε μεγαλύτερο ή

μικρότερο βαθμό μορφολογικές επιρροές. Ο Byrne (1998), υποστηρίζει πως ο όρος μορφοφωνημικά συστήματα, θα ήταν ένας καλύτερος όρος για αυτά τα συστήματα γραφής (στον Αιδίνη, 2012).

Τα μορφοφωνημικά συστήματα (αλφαβητικά) διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, σε εκείνα που αναπαριστούν βαθιά ορθογραφικά συστήματα και σε εκείνα που αναπαριστούν ρηχά, αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο το βαθμό που αυτά κωδικοποιούν τη φωνολογική δομή της γλώσσας σε αντίθεση με τα συστήματα που στηρίζονται περισσότερο στη μορφολογία (Perfetti, 1997, Cossu, 1999, στον Αιδίνη, 2012)

1.5. Η ελληνική δομή της γλώσσας

Το σύστημα γραφής της ελληνικής γλώσσας χαρακτηρίζεται ως ένα ασύμμετρα διαφανές μορφοφωνημικό ορθογραφικό σύστημα και διακρίνεται από μια διαφάνεια στην ανάγνωση και μια αδιαφάνεια στη γραφή. Η διαφάνεια αυτή καθορίζεται από δύο παράγοντες της γλώσσας, αλλά και από τη σταθερή αντιστοιχία αυτών, τα φωνήματα και τα γραφήματα (Αιδίνης, 2012).

Το φώνημα συνδέεται με τη φωνολογία και η διάκρισή του πρέπει να γίνει ανάμεσα στη φωνητική και τη φωνολογία, τους φθόγγους και τα φωνήματα αντίστοιχα. Οι φθόγγοι αφορούν ηχητικές διαφοροποιήσεις των ήχων της γλώσσας, ενώ τα φωνήματα έχουν διαφοροποιητική αξία, καθώς η αλλαγή ενός φωνήματος διαφοροποιεί τη σημασία της λέξης και συνδέονται με συγκεκριμένη γλώσσα. Συνήθως οι φθόγγοι είναι περισσότεροι από τα φωνήματα της γλώσσας, καθώς τα φωνήματα πραγματώνονται στην ομιλία με περισσότερους τους ενός φθόγγους και ονομάζονται ελευθέρως εναλλασσόμενοι (Μπαμπινιώτης, 1998 στον Αιδίνη, 2012). Τα φωνήματα της ελληνικής γλώσσας τα οποία πραγματώνονται με περισσότερους από έναν φθόγγους, είναι οχτώ (Χατζησαβίδης, 2009).

Εν συνεχεία, τα γραφήματα είναι τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση των φωνημάτων στην ελληνική γλώσσα. Ένα γράφημα μπορεί να αποτελείται από δύο γράμματα, ενώ η ελληνική γλώσσα αποτελείται από 25

φωνήματα, 20 σύμφωνα και 5 φωνήεντα (Χατζησαββίδης, 2009, Τομπαΐδης, 1992, στον Αιδίνη, 2012). Εντούτοις, η ανάγνωση φωνολογικών κανόνων καθιστά την ανάγνωση λέξεων στα ελληνικά ως μια σχεδόν προβλεπτή διαδικασία, ενώ η ύπαρξη πολλαπλών σχέσεων ανάμεσα στα φωνήματα και τα γραφήματα καθιστά την ορθογραφημένη γραφή στα ελληνικά αρκετά δύσκολη (Αιδίνης και Δαλακλή, 2006, Μουζάκη και Πρωτόπαπας, 2010 στον Αιδίνη, 2012).

Ο χαρακτηρισμός του ελληνικού συστήματος ως μορφοφωνημικού ορίζει σημαντική τη χρήση των μορφημάτων στη διαδικασία της αναγνώρισης και της ορθογραφημένης γραφής των λέξεων σε όλα τα στάδια μάθησης (Carlisle & Stone, 2005 στον Αιδίνη, 2012). Η αξιοποίηση των μορφημάτων τόσο στην ανάγνωση όσο και στην γραφή, επιτρέπουν τη σύνδεση του γραπτού και προφορικού λόγου και διευκολύνουν την κατανόηση και την παραγωγή κειμένων (Αιδίνης, 2001 αναφ στον Αιδίνη, 2012).

Έπειτα, η αλφαβητική αρχή αναφέρεται στην κατανόηση ότι τα γράμματα που χρησιμοποιούνται στον γραπτό λόγο έχουν την ίδια αξία με τους ήχους που χρησιμοποιούνται στον προφορικό λόγο, σημειώνοντας πως η αξιοποίηση αυτών των αντιστοιχιών μπορεί να οδηγήσει στην αναγνώριση των λέξεων (Harn, Stoolmiller, & Chard, 2008 στον Αιδίνη, 2012). Η αλφαβητική αρχή σχετίζεται με την διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιείται στην πρώτη σχολική εκπαίδευση, καθώς υποστηρίζεται ότι πρέπει να είναι στόχος για τα παιδιά αυτής της ηλικίας και βοηθάει στην ανάπτυξη του γραμματισμού.

1.6. Τα επίπεδα της γλώσσας

Η γλώσσα αναπτύχθηκε ως επικοινωνιακό σύστημα και μετατράπηκε σε τρόπο έκφρασης της σκέψης, έγινε ένα όργανο της ίδιας της σκέψης. Η ανάλυση της αποκαλύπτει μια σειρά από επίπεδα, πάνω στα οποία είναι οργανωμένη. Τα επίπεδα αυτά είναι (Μυλωνά, 2004):

- Φωνητικό- φωνολογικό επίπεδο

Η φωνολογία περιγράφεται ως ένα σύστημα ήχων και ηχητικών ακολουθιών που χαρακτηρίζουν τη γλώσσα.

- **Μορφολογικό επίπεδο**

Η μορφολογία περιλαμβάνει τις λέξεις και τα μορφήματα της γλώσσας. Μόρφημα είναι η ελάχιστη σημασιολογική μονάδα, δηλαδή η μικρότερη μονάδα της γλώσσας που φέρει νόημα, π.χ. τα φωνήματα /e/ και /s/ μαζί συνιστούν ένα μόρφημα το οποίο, αν προστεθεί σε ένα ουσιαστικό δηλώνει την έννοια του πληθυντικού (π.χ. γυναίκ- ες πολίτ- ες).

- **Συντακτικό επίπεδο**

Η σύνταξη ορίζει τον τρόπο με το οποίο οι χρήστες μιας γλώσσας τοποθετούν τα μορφήματα έτσι ώστε να είναι κατανοητά από άλλους χρήστες της ίδιας γλώσσας. Είναι δηλαδή το σύστημα των κανόνων που διέπει τα μορφήματα της γλώσσας.

- **Σημασιολογικό επίπεδο**

Το περιεχόμενο της γλώσσας είναι η σημασία της γλώσσας' είναι τα αντικείμενα, τα γεγονότα και οι σχέσεις για τις οποίες μιλάμε.

- **Πραγματολογικό επίπεδο**

Η πραγματολογία είναι το επίπεδο της γλώσσας που σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό περιβάλλον (γνώση του τι, πως, πότε θα πούμε κάτι ανάλογα με τις περιστάσεις).

1.7. Αναδυόμενος γραμματισμός

Είναι γεγονός ότι παλαιότερα υποστηριζόταν η αντίληψη πως υπάρχει μια συγκεκριμένη στιγμή κατά την οποία τα παιδιά είναι σε θέση να διδαχθούν ανάγνωση και γραφή, αφού πρώτα έχουν αποκτήσει κάποιες απαραίτητες «προ-αναγνωστικές» και «προ-γραφικές» δεξιότητες. Δηλαδή, ήταν κοινά παραδεκτό ότι χωρίς αυτές τις «προκαταρκτικές» δεξιότητες (όπως για παράδειγμα τη γνώση των φωνημάτων, την αναγνώριση των σχημάτων και των γραμμάτων, την οπτική και ακουστική αντίληψη, τον οπτικό-κινητικό συντονισμό κ.ά.), τα παιδιά δε θα κατάφερναν να ξεπεράσουν τις εγγενείς δυσκολίες της πρώτης ανάγνωσης (Τάφα, 2001).

Ο όρος αναδυόμενος γραμματισμός γνωστοποιεί τις συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, που σχετίζονται με την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου αλλά και με την κατανόησή του (Παπούλια- Τζελέπη, 2001). Συγκεκριμένα, ο όρος αναδυόμενος γραμματισμός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από την Clay (1966, στο Τάφα, 2011), η οποία προσπάθησε με αυτόν τον όρο να περιγράψει τις μορφές συμπεριφοράς που εκδήλωναν τα μικρά παιδιά όταν έρχονταν σε επαφή με βιβλία και όταν επιχειρούσαν να διαβάσουν και να γράψουν, ακόμη και αν δεν μπορούσαν να το πραγματοποιήσουν με έναν συμβατικό τρόπο.

Ένα από το γνωστότερα μοντέλα για την ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού είναι αυτό των Whitehurst και Lonigan (1998, 2002). Στο μοντέλο αυτό θεωρείται ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός περιλαμβάνει ως συστατικά στοιχεία του γνώσεις, δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα παιδιά πριν τη συστηματική επαφή με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τη μάθηση της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής (Manolitsis & Grigorakis, 2016).

Αναμφίβολα, οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη τόσο άλλων όψεων του αναδυόμενου γραμματισμού, όπως της γνώσης γραμμάτων ή των αντιλήψεων για τις έννοιες του γραπτού λόγου (Lonigan, 2000, Manolitsis & Tafa, 2011, αναφορά στο Manolitsis & Grigorakis, 2016), όσο και των συμβατικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής τουλάχιστον στα πρώτα στάδια εκμάθησής τους

Η αναδυόμενη ανάγνωση περιλαμβάνει οποιαδήποτε μορφή συμπεριφοράς εμφανίζεται το παιδί όταν προσποιείται ότι διαβάζει, ή όταν “διαβάζει” με έναν ολικό τρόπο τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα μικρά παιδιά προσποιούνται ότι διαβάζουν ένα αγαπημένο τους βιβλίο ή ένα έντυπο, που βρίσκεται συχνά στο οικείο τους περιβάλλον, και συνήθως εντάσσουν αυτή τη συμπεριφορά μέσα στο παιχνίδι τους (Τάφα, 2011). Με αυτό τον τρόπο ανάγνωσης ανάγνωση τα παιδιά μπορεί να αναφέρουν ό,τι θυμούνται από την αγαπημένη τους ιστορία δείχνοντας έτσι ότι γνωρίζουν. Δεν εκδηλώνουν όλα τα παιδιά τη συμπεριφορά της προσποιητής ανάγνωσης, αφού ένας σημαντικός αριθμός παιδιών αρνούνται να επιχειρήσουν να προσποιηθούν ότι διαβάζουν, ενώ, όσα παιδιά το επιχειρούν, εφαρμόζουν μια

ποικιλία στρατηγικών και συμπεριφορών κατά την προσποιητή ανάγνωση (Δαλακλή & Αϊδίνης, 2010, αναφορά στον Αϊδίνης, 2012).

Τα παιδιά, κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, συχνά επιδεικνύουν μία συμπεριφορά “επινοημένης” γραφής, κατά την οποία επιχειρούν να γράψουν ό,τι ακούν, έχοντας πλέον συνειδητοποιήσει ότι οι ήχοι του προφορικού λόγου μετατρέπονται σε γράμματα και το αντίστροφο (Τάφα, 2011). Η έννοια της αναδυόμενης γραφής περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες που κάνει ένα παιδί όταν αποτυπώνει στο χαρτί και δείχνουν ότι έχει κατανοήσει ότι η γραφή είναι μια μορφή επικοινωνίας. Αυτές οι ενέργειες μπορούν να έχουν τη μορφή «σημαδιών», ακανόνιστων σχημάτων, γραμμών, μορφών που μοιάζουν με γράμματα του αλφάβητου, “αληθινών” γραμμάτων, ανάμειξη γραμμάτων με άλλα σύμβολα (π.χ. αριθμούς), σύνθεση γραμμάτων σε τυχαία ή συστηματική τοποθέτηση ώστε να μοιάζει με γραπτή λέξη (Sulzby, 1986, παράθεση στη Τάφα, 2011).

Η Goodman (1986) τονίζει ότι η διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής είναι μια φυσική και αναμενόμενη αντίδραση, όπου οι μαθητές προσπαθούν να ερμηνεύσουν και να δώσουν νόημα σε ό, τι τα περιβάλλει. Αυτό συμβαίνει ασυναίσθητα, αφού ζούνε και αναπτύσσονται σε ένα περιβάλλον όπου καθημερινή βάση έρχονται σε επαφή με τον γραπτό λόγο (Τάφα, 2001). Αναμφισβήτητα, η πορεία που πραγματοποιεί κάθε παιδί με σκοπό να κατακτήσει τον γραμματισμό δεν είναι ίδια. Υπάρχουν διαφορές, οι οποίες σχετίζονται με τις διαφορετικές εμπειρίες των παιδιών, που οφείλονται τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον (Αϊδίνης, 2012). Επομένως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προετοιμαστεί και να αποφασίσει πώς θα οργανώσει την τάξη του, τι υλικά χρειάζεται έτσι ώστε «να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους το γραπτό λόγο», τι δραστηριότητες θα οργανώσει ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών, πώς θα τις αξιολογήσει (Τάφα, 2011).

1.8. Τα στοιχεία της ανάγνωσης

Ανεξάρτητα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις, όλοι οι επιστήμονες και οι ερευνητές που σχετίζονται με την ανάγνωση, συμφωνούν στα βασικά στοιχεία από τα οποία

αυτή αποτελείται, τη φωνημική επίγνωση, τη φωνολογική επίγνωση, την ευχέρεια, το λεξιλόγιο και την κατανόηση (Τζιβινίκου υπό έκδοση, 2015). Βέβαια,, υπάρχουν και άλλα στοιχεία που καθορίζουν την κατάκτηση της δεξιότητα της ανάγνωσης, όπως η φωνολογική ενημερότητα στο γραπτό λόγο, η αποκωδικοποίηση και η αναγνωστική ετοιμότητα.

1.8.1. Η φωνημική επίγνωση

Αρχικά, η **φωνημική επίγνωση** πρόκειται για μια δεξιότητα κατά την οποία το άτομο μπορεί να ακούει και να διακρίνει τους ήχους από τους οποίους αποτελούνται οι λέξεις, ενώ συνάμα έχει τη δυνατότητα να τους χειρίζεται, όπως λόγου χάρη κάνοντας ρίμες με άλλες λέξεις, αποκόπτοντας το αρχικό ή τελικό φώνημα, κλπ. Τα παιδιά στην προσπάθεια τους να διαβάσουν μια λέξη που δεν έχουν ξαναδιαβάσει και δεν γνωρίζουν, δημιουργούν έναν ήχο (φώνημα) για κάθε γράμμα που βλέπουν και αναμειγνύουν όλα αυτά τα φωνήματα μεταξύ τους, ώστε να δημιουργήσουν ένα σύνολο φωνημάτων που αποτελεί τη λέξη αυτή. Συγκεκριμένα, η ανάμειξη των φωνημάτων και η κατάτμηση των λέξεων στα φωνήματα που τις απαρτίζουν, είναι τα βασικά στοιχεία που προσδιορίζουν την φωνημική επίγνωση ως δεξιότητα. Επιπλέον, έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί για την φωνημική επίγνωση, γενικότερα όμως πρόκειται για μια δεξιότητα που πραγματοποιεί τη σύνδεση ενός αλφαβητικού συμβόλου (π.χ. Ξ) με τον αντίστοιχο ήχο (/κσ/), και η οποία αποτελεί μέρος της μεταγλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Συνάμα, η διδασκαλία της φωνημικής επίγνωσης είναι η διδασκαλία του γραπτού κώδικα που περιλαμβάνει όχι μόνο τα γράμματα αλλά και το γραπτό κείμενο που είναι η συνολική γραπτή απεικόνιση του προφορικού λόγου (Τζιβινίκου υπό έκδοση, 2015).

1.8.2. Η φωνολογική επίγνωση

Εν συνεχεία, τη χρήση των γραμμάτων για την απόδοση των λέξεων μπορεί να την αξιοποιήσει το παιδί που επιχειρεί να μάθει να διαβάζει, μόνο αν προηγουμένως κατανοήσει την ανακάλυψη στην οποία βασίστηκε αυτή η επινόηση του αλφαβήτου, δηλαδή αν κατανοήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου έχουν εσωτερική φωνολογική δομή. Η συνειδητοποίηση αυτής της ανακάλυψης λέγεται απόκτηση της

επίγνωσης για τη φωνολογική δομή των λέξεων η **φωνολογική επίγνωση**. Η φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται τη λέξη ως μονάδα του λόγου, να χειρίζονται τα φωνολογικά της δομικά στοιχεία και να μπορούν τα στοιχεία αυτά να τα αναλύουν και να τα συνθέτουν και η οποία χαρακτηρίζεται από τρία βασικά επίπεδα (Πόρποδας, 2002):

- Φωνημική επίγνωση

Η ικανότητα αφενός να έχει κάποιος συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, αφετέρου δε να μπορεί να χειρίζεται (αναλύει & συνθέτει) τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων.

- Συλλαβική επίγνωση

Η ικανότητα να έχει συνειδητοποιήσει κάποιος ότι η προφορική λέξη συντίθεται από συλλαβικά τμήματα και, επιπλέον, να μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τις συλλαβές της κάθε λέξης.

- Επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής

Η ικανότητα του ατόμου να έχει συνειδητοποιήσει ότι η συλλαβή συγκροτείται από δύο δομικά τμήματα, τα οποία αφενός μεν είναι μεγαλύτερα από τα φωνήματα αφετέρου δε το καθένα αποτελείται από φωνήματα.

Επίσης, η φωνολογική επίγνωση αποτελεί λειτουργία απαραίτητη για την αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης και για τη γραφή και είναι δυνατό σύμφωνα με τον Adams (1990) να διακριθεί σε πέντε επίπεδα (Τζιβινίκου, 2015):

- 1) Η ικανότητα για σύνθεση και ανάλυση συλλαβών
- 2) Η ικανότητα σύγκρισης και αντιπαραβολής των λέξεων για την κατηγοριοποίηση λέξεων που δεν ακούγονται το ίδιο
- 3) Ο συνδυασμός των φωνημάτων σε λέξεις
- 4) Η απομόνωση και ανάλυση των φωνημάτων

- 5) Η δεξιότητα επεξεργασίας των φωνημάτων με την αφαίρεση και πρόσθεση τους, με σκοπό τη δημιουργία νέων λέξεων

Ειδικότερα, η έρευνα της Παπούλια και Τζελέπη (1997) έχει καταδείξει την ύπαρξη αμφίδρομης σχέσης μεταξύ του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης και της αναγνωστικής ικανότητας, ο οποίος θεωρείται ισχυρός παράγοντας για τη μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα (Μανωλίτσης, 2000, Τάφα, 1996 & 2004, στο Τζιβινίκου υπό έκδοση, 2015). Για αυτό το λόγο, η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης είναι βασική προτεραιότητα στην προσχολική ηλικία και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Το παιδί για να μπορέσει να κατακτήσει στη συνέχεια τον γραπτό λόγο θα πρέπει να έχει οργανώσει σε ένα λειτουργικό και παραγωγικό σύνολο μια πληθώρα δεξιοτήτων που αφορούν κυρίως την κατανόηση και την έκφραση του λόγου. Ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα και στη φωνολογική επεξεργασία επηρεάζουν σημαντικά την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής.

1.8.3. Η φωνολογική ενημερότητα στον γραπτό λόγο

Η φωνολογική ενημερότητα είναι δυνατό να αναπτυχθεί στα παιδιά μέσα από πλήθος δραστηριοτήτων που διδάσκουν και βελτιώνουν τις δεξιότητες που την αποτελούν. Επιπρόσθετα αυτή η διδασκαλία δεν ωφελεί μόνο τους μαθητές που βρίσκονται «σε κίνδυνο» ή ήδη αντιμετωπίζουν Αναγνωστικές Δυσκολίες, αλλά όλους τους μαθητές, διότι βελτιώνει την ανάδυση του γραμματισμού τους ή την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα η προετοιμασία των παιδιών για την ανάγνωση και γραφή μέσω της καλλιέργειας της φωνολογικής τους ενημερότητας πρέπει να πραγματοποιείται τουλάχιστον στις αρχές της Α΄ τάξης Δημοτικού. Κάτι τέτοιο είναι εφικτό και μπορεί να υλοποιηθεί μέσα στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος.

Αναφορικά με τη φωνολογική ενημερότητα στον γραπτό λόγο, θα μπορούσε να δοθεί ο παρακάτω ορισμός. Η φωνολογική ενημερότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τους βασικούς ήχους (φωνήματα) του λόγου και να τα συνδέει με τα αντίστοιχα σύμβολα του γραπτού λόγου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Επιπλέον, έχει να κάνει με την ικανότητα του παιδιού να προσεγγίσει τη λέξη

σε διάφορα επίπεδα, δηλαδή να αναγνωρίζει ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από φθόγγους. Για την κατάκτηση του γραπτού λόγου απαιτείται η απόκτηση φωνολογικής ενημερότητας. Αρχικά το παιδί θα πρέπει να αναγνωρίσει ότι σε κάθε φώνημα αντιστοιχεί ένα γράφημα, δηλαδή ένα γραπτό σύμβολο και έπειτα στην απόκτηση αυτής της δεξιότητας θα στηριχθεί η ανάγνωση και η γραφή (Μυλωνά, 2004). Ειδικότερα, παρατηρείται ότι το έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα (σύνδεση γραφήματος – φωνήματος) αποτελεί βασικό παράγοντα στην εμφάνιση των δυσκολιών στην ανάγνωση.

Επιπρόσθετα, η φωνολογική ενημερότητα, που είναι μία επίκτητη δεξιότητα, έχει να κάνει με τη συνειδητή διάκριση και ανάλυση της ομιλίας στα επιμέρους στοιχεία της, δηλαδή των λέξεων που συνθέτουν τις προτάσεις, των συλλαβών που συνθέτουν τις λέξεις και των φωνημάτων που συνθέτουν την συλλαβή. Φωνολογική ενημερότητα είναι όχι μόνο η διάκριση των φωνημάτων στη λέξη, αλλά και η αντίληψη των σχέσεων μεταξύ τους, η αντίληψη της ομοιοκαταληξίας, ο συνειδητός χειρισμός τους στη λέξη με σκοπό τη δημιουργία νέων λέξεων (Μυλωνά, 2004).

Τα ελλείμματα στις λειτουργίες αυτές, που παρατηρούνται σε παιδιά με φωνολογικές διαταραχές, αυξάνει τις πιθανότητες για δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα και κατ' επέκταση στην δυσκολία κατάκτησης της ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας (Αιδίνης, 2012). Ως κύρια χαρακτηριστικά της αναγνωστικής διαδικασίας σημειώνονται, η αναγνωστική δεξιότητα, η κατανόηση του κειμένου, το αναγνωσιακό βίωμα, η νοητική ανάγνωση και η γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών (Ζάχος, 1992 στο Μυλωνά, 2004).

1.8.4. Η αναγνωστική ευχέρεια

Η ευχέρεια θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην αναγνωστική κατανόηση και αφορά, κυρίως, την εκφορά του λόγου (Torgesen & Hudson, 2006). Αναφέρεται στην ικανότητα της προφορικής (φωναχτής) ανάγνωσης με ακρίβεια, ταχύτητα και κατάλληλη έκφραση/προσωδία. Η επιτυχής ανάγνωση απαιτεί από τον αναγνώστη να επεξεργαστεί το κείμενο (το επιφανειακό επίπεδο της ανάγνωσης) και να κατανοήσει το κείμενο (το βαθύτερο νόημα). Η αναγνωστική ευχέρεια αναφέρεται στην ικανότητα του αναγνώστη να αναπτύξει τον

έλεγχο της επιφανειακής επεξεργασίας, ώστε να μπορεί να επικεντρωθεί στην κατανόηση του βαθύτερου νοήματος που εμπεριέχεται στο κείμενο (Τζιβινίκου υπό έκδοση, 2015).

Η αναγνωστική ευχέρεια έχει τρεις σημαντικές διαστάσεις που συμβάλουν στην κατανόηση. Η πρώτη είναι η αποκωδικοποίηση της λέξης, όπου ο μαθητής πρέπει να εκφωνεί τις λέξεις του κειμένου, κάνοντας όσο δυνατόν λιγότερα λάθη. Η αυτόματη επεξεργασία, όπου ο μαθητής πρέπει να διαθέσει όσο το δυνατόν περισσότερους γνωστικούς πόρους με στόχο την κατανόηση του κειμένου και η τρίτη είναι η προσωδιακή ανάγνωση, στην οποία το παιδί πρέπει να αναλύσει το κείμενο συντακτικά και σημασιολογικά. Έτσι, αν ο αναγνώστης διαβάζει γρήγορα και με ακρίβεια, χωρίς όμως να διαθέτει την κατάλληλη έκφραση στη φωνή του, τότε δεν θα μπορέσει να κατανοήσει απολύτως το κείμενο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η αναγνωστική ευχέρεια, παρότι θεωρείται σημαντικός παράγοντας της αναγνωστικής ικανότητας, η διδασκαλία της στην τάξη φαίνεται να παραμελείται (Τζιβινίκου υπό έκδοση, 2015)

1.8.5. Η αναγνωστική κατανόηση

Η **αναγνωστική κατανόηση** είναι μια δεξιότητα η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού που διαβάζει όχι μόνο να αποκωδικοποιεί αυτό που διαβάζει αλλά και επιπλέον να ανασύρει και το σημασιολογικό περιεχόμενο του γραπτού λόγου (λέξης, φράσης ή κειμένου) που διαβάζει, δηλαδή να το κατανοεί (Πόρποδας, 2002). Επιπλέον, η αναγνωστική κατανόηση θεωρείται μια διαδικασία που την απαρτίζουν η ικανότητα της αποκωδικοποίησης, η γνώση του λεξιλογίου, η προϋπάρχουσα γνώση του θέματος που εξετάζεται και οι στρατηγικές για την κατανόηση του κειμένου (Kintsch, 2005, Pressley & Block, 2002, στο Τζιβινίκου υπό έκδοση, 2015).

Πολλοί ερευνητές θεωρούν την αναγνωστική κατανόηση ως μια πολύπλοκη και πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία δεν έχει πλήρως αποτυπωθεί στις πολυάριθμες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία σαράντα χρόνια (McNamara, 2007).

Κατά τη διάρκειά της, ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδυάζοντας τις προηγούμενες γνώσεις του με τις ιδέες

που παρουσιάζει ο συγγραφέας. Με σκοπό να επιτευχθεί η αποτελεσματικότερη αναγνωστική κατανόηση, προαπαιτείται τόσο η ύπαρξη βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων (ακριβής και ευχερής αποκωδικοποίηση, πλούσιο λεξιλόγιο) όσο και η συμμετοχή ανώτερων αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η συσχέτιση των γνώσεων με τις νέες πληροφορίες, η οργάνωση και η σύμπτυξη των σημασιολογικών σημείων του κειμένου. Η συμβατότητα των γνώσεων του αναγνώστη με το περιεχόμενο και το είδος του κειμένου (όπως για παράδειγμα, αφηγηματικό ή πραγματολογικό) σε συνδυασμό με τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί για την κατανόηση του κειμένου αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις για την αναγνωστική κατανόηση (Πόρποδας, 2002).

Θεωρείται παράλειψη να μην γίνει αναφορά στην δεξιότητα της αποκωδικοποίησης, η οποία συνδέεται άμεσα με τις παραπάνω δεξιότητες. Η **αποκωδικοποίηση** στηρίζεται λιγότερο στη γνώση των προφορικών λέξεων και περισσότερο στη διδασκαλία σχετικά με την σύνθεση και ανάλυση των φωνημάτων, και στους ήχους των γραμμάτων του αλφάβητου, και τέλος στη σύνθεση όλων αυτών στη διαδικασία που μεταφράζει τις τυπωμένες λέξεις σε προφορικές λέξεις (Τζιβινίκου υπό έκδοση, 2015). Οι μαθητές των πρώτων τάξεων εξασκούνται μέσα από τη φωνολογική ενημερότητα, τη σύνθεση των συλλαβών και την κατανόηση της δομής της λέξης στην αυτοματοποίηση της αποκωδικοποίησης. Η διαρκής ενεργοποίηση των μορφημάτων των λέξεων μέσα από την επανάληψη αυξάνει την ταχύτητα πρόσβασης στη μακρόχρονη μνήμη και έτσι η ανάκληση γίνεται σχεδόν αυτόματα, με μικρότερη νοητική προσπάθεια (Graesser, McNamara, & Louwerse, 2003).

Η αδυναμία να ανταποκριθεί ο μαθητής στις απαιτήσεις αυτών των δεξιοτήτων αποτελεί ένδειξη δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση καθώς οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και ειδικότερα με δυσκολίες στην ανάγνωση συναντούν σοβαρές αδυναμίες στην κατανόηση των πληροφοριών του κειμένου, την εύρεση της σημασίας των άγνωστων λέξεων, τη διάκριση των πληροφοριών και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

1.8.6. Η αναγνωστική ετοιμότητα

Σημαντική παράλειψη θα αποτελέσει η μη αναφορά στην αναγνωστική ετοιμότητα των μαθητών, ως μια σημαντική δεξιότητα στην κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην παραδοσιακή-τυπική

μάθηση από τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη της αναγνωστικής ετοιμότητας, επικεντρώνονται ιδιαίτερα στις συχνές αντιγραφές και στις πολλές και συχνές επαναλήψεις. Αυτό συμβαίνει για τον λόγο ότι η αναγνωστική ετοιμότητα αποτέλεσε μια καθοριστική αντίληψη που επηρέασε τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τα αναλυτικά προγράμματα και τις εκδόσεις εκπαιδευτικού υλικού, οι οποίες διαφοροποίησαν την ανάγνωση και τη γραφή από την «προ-ανάγνωση» και την «προ-γραφή» (Αϊδίνης, 2012).

Σύμφωνα με τους Downing και Thackray (παράθεση στο Τάφα, 2001), αναγνωστική ετοιμότητα ονομάζεται «το στάδιο στην ανάπτυξη, κατά το οποίο το παιδί, είτε λόγω ωριμότητας, είτε λόγω προηγούμενων γνώσεων, είτε λόγω και των δύο, είναι έτοιμο να μάθει να διαβάζει εύκολα και αποδοτικά». Η αναγνωστική ετοιμότητα είναι μια έννοια που δεν αποδόθηκε με τον σωστό τρόπο, καθώς οι προηγούμενες γνώσεις, αλλά και η γνωστική και γλωσσική ωριμότητα ενός παιδιού, συμβάλλουν στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Αυτό όμως, δεν ενδυναμώνει το επιχείρημα ότι το παιδί πρώτα θα πρέπει να κατακτήσει αυτές τις δεξιότητες και τις γνώσεις και μετά να έρθει σε επαφή με το γραπτό λόγο (Τάφα, 2001).

1.8.7. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι μια σύνθετη διαδικασία η οποία απαιτεί τη συνδρομή διάφορων γνωστικών λειτουργιών, ενισχύεται μέσα από διδακτικές στρατηγικές και εδραιώνεται με την ανάπτυξη των γνώσεων των ατόμων (Pearson, Heibert, & Kamil, 2007).

Γενικότερα, τα παιδιά μαθαίνουν τις περισσότερες σημασίες των λέξεων που γνωρίζουν στο πλαίσιο συζητήσεων ή ακούγοντας ή διαβάζοντας κείμενα. Το λεξιλόγιο μπορεί να κατακτηθεί μέσω της στοχευμένης διδασκαλίας, και σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών. Οι μαθητές εισέρχονται στο νηπιαγωγείο με πολύ διαφορετικές εμπειρίες, οι οποίες ευθύνονται για τις διαφορές στο επίπεδο ανάπτυξης του λεξιλογίου και του λόγου τους. Η γνώση των σημασιών των λέξεων χαρακτηρίζεται από διαβαθμίσεις, που περιλαμβάνει μια γνώση που ποικίλλει από την παντελή άγνοια μιας λέξης έως την εξειδικευμένη

γνώση για τη σημασία της λέξης και τελικά την κατάλληλη χρήση της στον προφορικό και τον γραπτό λόγο (Τζιβινίκου υπό έκδοση, 2015)

Για πολλούς ερευνητές η ανάπτυξη και η ενίσχυση του λεξιλογίου αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών. Για παράδειγμα, οι Harm & Seidenberg (2004) πρότειναν το τριαδικό μοντέλο ανάπτυξης του λεξιλογίου, σύμφωνα με το οποίο η λεξιλογική ανάπτυξη προκύπτει από την αλληλεπίδραση της φωνολογίας, της ορθογραφίας και της σημασιολογίας, επομένως η αξιοποίηση αυτών των στοιχείων θα οδηγήσει στην ενίσχυση του λεξιλογίου (Κρόκου, 2015).

Επομένως, το φτωχό λεξιλόγιο θεωρείται ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για τις δυσκολίες που μπορεί να εμφανίσουν στην αναγνωστική κατανόηση οι μαθητές των ανώτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

1.9. Προσεγγίσεις και μέθοδοι διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής

Η μεθοδολογία για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής περιλαμβάνει πολλές προσεγγίσεις. Η παλαιότερη μέθοδος είναι η αλφαβητική που στόχος της ήταν η μάθηση των ονομάτων των γραμμάτων. Η **αλφαβητική μέθοδος** είναι η παλαιότερη μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης. Βασική αρχή αυτής της μεθόδου είναι εκμάθηση της ονομαστικής προφοράς των γραμμάτων. Ο μαθητής μαθαίνει να απαγγέλλει τα γράμματα της αλφαβήτου με την ονομασία τους, και στη συνέχεια σχηματίζει συλλαβές. Έπειτα, η **φωνητική μέθοδος** βασίζεται στην εκμάθηση των αντιστοιχιών ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους και στη συνέχεια συνδυασμός των φωνημάτων για τη δημιουργία λέξεων. Η **συλλαβική μέθοδος** ξεκινά από τη διδασκαλία της συλλαβής που αποστηθίζουν τα παιδιά και στο συνδυασμό τους για σχηματισμό λέξεων (Μυλωνά, 2004).

Η **αναλυτικο-συνθετική μέθοδος** βασίζεται στην εκμάθηση φωνημάτων και τους συνδυασμούς φωνημάτων, ώστε να δημιουργηθούν συλλαβές μέσα από την ανάλυση και σύνθεση πρότυπων λέξεων. Ειδικότερα, παρουσιάζεται μια απλή λέξη που έχει μόνο ένα γράμμα άγνωστο, νέο για τη διδασκαλία του, και όλα τα άλλα γνωστά και με αυτό συντίθενται νέες συλλαβές και λέξεις. Η μέθοδος αρχίζει από το όλο και

καταλήγει στα μέρη. Ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τις παραστάσεις συνολικά και όχι ως αθροίσματα στοιχείων και εννοιών. Η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος δίνει έμφαση, μέσα από τη συστηματική άσκηση, στην αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων, καθώς και στην κατάτμηση και επανασύνθεση πρότυπων λέξεων. Στο μοντέλο αυτό, η ανάγνωση γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία που αρχίζει με την αναγνώριση των γραμμάτων, το σχηματισμό των συλλαβών και τη σύνθεση, στο τέλος, της πρότυπης λέξης. Αργότερα, εμπλέκονται υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής οργάνωσης με νόημα, όπως λέξεις ή φράσεις. Μετά από τη διδασκαλία αρκετών γλωσσικών στοιχείων οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν ένα προκατασκευασμένο κείμενο. Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει κάποια στοιχεία της ολικής και γενικά προσπαθεί να συνδέσει τη φωνητική και τη συλλαβική μέθοδο (Μυλωνά, 2004).

Η Ολική ή Αναλυτική μέθοδος πρώτης ανάγνωσης είναι η διδασκαλία στην οποία από την αρχή ο μαθητής διδάσκεται την ανάγνωση λέξης ή πρότασης με πλήρες νόημα. Στη μέθοδο αυτή τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν στην αρχή 25 – 30 λέξεις σε φράσεις που τα ίδια έχουν διατυπώσει, χωρίς να γνωρίζουν τα γράμματα των λέξεων και μετά από 2 μήνες τις αναλύουν σε γράμματα (Νομικού, 2008). Στην Ελλάδα η αντιπαράθεση υπήρχε ανάμεσα στους οπαδούς δυο μεθόδων, που έχουν έμφαση κυρίως στην αναγνώριση συμβόλων, αλλά με διαφορετική τεχνική. Επιπλέον, η **ιδεοπτική μέθοδος του Decroly** δίνει σημασία στη λέξη και στην προσπάθεια δημιουργίας λεξικού για τη γραφή και την ανάγνωση. Μετά την εκμάθηση ενός αριθμού λέξεων γίνεται ανάλυση και σύνθεση σε επίπεδο συλλαβών και φωνημάτων. Η ολιστική μέθοδος προτείνει τη χρήση λογοτεχνικών ή μη κειμένων για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής (Μυλωνά, 2004).

Συνολικά, οι προσεγγίσεις και οι μέθοδοι διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, θα μπορούσαν να χωριστούν σε αυτές που δίνουν βαρύτητα στην εκμάθηση του κώδικα και των βασικών ικανοτήτων της ανάγνωσης και σε αυτές που δίνουν βαρύτητα στο νόημα και την κοινωνική πρακτική. Επίσης, τελευταία προτείνεται και η πρόταση μιας εξισορροπημένης προσέγγισης σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία πρέπει να είναι πολυσύνθετη και να περιέχει την ανάπτυξη των ικανοτήτων αποκωδικοποίησης, της ολικής αναγνώρισης λέξεων, του εμπλουτισμού του λεξιλογίου, συγκεκριμένων ικανοτήτων κατανόησης και χρήση της ανάγνωσης σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (Αϊδίνης, 2006).

1.10. Η Πρώτη ανάγνωση και γραφή με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα Σχολικά Εγχειρίδια

Τα παιδιά από μικρή ηλικία αξιοποιούν την ανάγνωση και τη γραφή διαβάζοντας για πρακτικούς λόγους της καθημερινής ζωής. Οι ικανότητες αυτές αποτελούν πολύτιμες κατακτήσεις του ανθρώπου, καθώς είναι ένας βασικός στόχος όλων των μαθητών και κάθε παιδί θα ακολουθήσει το δικό του ρυθμό μέχρι να τις κατακτήσει. Όπως αναφέρει και ο Μοργου (2005), παρόλο που το κάθε παιδί μπορεί να μάθει και να διαβάζει μόνο του, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να δημιουργούν τις συνθήκες που θα του επιτρέψουν να κατακτήσει τη γνώση, μέσα από την εμπειρία του, τη μελέτη του περιβάλλοντος, την κατάκτηση της γλώσσας και την ανάπτυξη της λογικής σκέψης. Ο Froebel αναφέρει πως το παιδί χρειάζεται να αυτενεργεί, να διερευνά για να ανακαλύψει τη γνώση με την σωστή αρωγή του εκπαιδευτικού, που ο ρόλος του δεν είναι διδακτικός, αλλά καθοδηγητικός (Τάφα, 2011).

Το διδακτικό μοντέλο που προτείνεται για τη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης στο Δημοτικό σχολείο είναι ένα «συνδυαστικό μοντέλο το οποίο συνθέτει στοιχεία της αναλυτικο-συνθετικής μεθόδου με στοιχεία της αναδυόμενης γραφής αλλά και της ολικής προσέγγισης της γλώσσας» (Βιβλίο Δασκάλου Α΄ Δημοτικού). Ταυτόχρονα, όπως υποστηρίζουν οι συγγραφείς, η γλώσσα προσεγγίζεται λειτουργικά, δηλαδή υιοθετούνται και στοιχεία από την προσέγγιση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται από τη συγγραφική ομάδα ξεκινούν από διαφορετικές παραδοχές, που αφορούν την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού, την ολική προσέγγιση, την αναλυτικο-συνθετική και την προσέγγιση που αφορά η λειτουργική χρήση της γλώσσας

Συγκεκριμένα, προτείνονται δραστηριότητες όπως η μεγάλοφωνη ανάγνωση και γραφή, η από κοινού ανάγνωση και γραφή, η καθοδηγούμενη ανάγνωση και γραφή και η ανεξάρτητη ανάγνωση και γραφή, οδηγούν τα παιδιά στην εκμάθηση τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου μέσα από μια φυσική και ευχάριστη διαδικασία. Η έμφαση δίνεται στη χρήση της γλώσσας, θεωρείται όμως σημαντικό τα παιδιά να κατανοήσουν τη λειτουργία του γλωσσικού συστήματος. Η διδακτική διαδικασία προβλέπει δύο στάδια (Βιβλίο Δασκάλου Α΄ Δημοτικού):

- 1) οι μαθητές και οι μαθήτριες παράγουν και κατανοούν προφορικό και γραπτό λόγο και
- 2) οι μαθητές και οι μαθήτριες επεξεργάζονται και σχολιάζουν το λόγο που παρήγαγαν οι ίδιοι/ες.

Τα νέα βιβλία για το γλωσσικό μάθημα στην Α΄ Δημοτικού, αποτελούνται από 10 ενότητες και 70 κείμενα. Τα κείμενα της πρώτης ενότητας είναι σε μορφή κόμικ όπου επιχειρείται η γνωριμία των παιδιών με τους ήρωες καθώς και μια πρώτη προσπάθεια ανάλυσης λέξεων και συλλαβών. Αυτό το μέρος αντιστοιχεί στο προγραφικό - προαναγνωστικό στάδιο και στο στάδιο της γνωριμίας με διγράμματας/τριγράμματας συλλαβές και φωνήματα που προτείνεται από την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο. Στο Βιβλίο του Μαθητή γίνεται η ανάλυση της συλλαβής, της λέξης ή της φράσης σε συλλαβές και φωνήματα, ενώ στο Τετράδιο Εργασιών γίνεται η σύνθεση συλλαβών ή γραμμάτων για να δημιουργηθούν λέξεις (Βιβλίο Δασκάλου Α΄ Δημοτικού).

Για την Α΄ και Β΄ τάξη αναφέρεται ότι ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να τονίζει, να χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί μεταγλωσσική ορολογία, να εξοικειώνεται με απλές προτάσεις, να κατανοεί το ρόλο του ρήματος, να χρησιμοποιεί υποκείμενο, αντικείμενο και κατηγορούμενο, και να διακρίνει και να χρησιμοποιεί στην ανάγνωση τους φθόγγους και τους συνδυασμούς τους.

Όσον αφορά τα κείμενα των ενοτήτων, δεν πρόκειται για αυθεντικά κείμενα που έχουν γραφεί για πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας και δεν δημιουργούν συνθήκες επικοινωνίας μέσα στην τάξη παρόμοιες με εκείνες που τα παιδιά βιώνουν στην καθημερινή τους ζωή. Τα κείμενα γράφτηκαν με βάση τις αρχές της αναλυτικο-συνθετικής προσέγγισης ενώ λείπουν εντελώς τα ολοκληρωμένα λογοτεχνικά κείμενα που προτείνονται από την ολιστική προσέγγιση, τον αναδυόμενο γραμματισμό και την προσέγγιση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Σύμφωνα με τις οδηγίες οι οποίες υπάρχουν στο Βιβλίο Δασκάλου επαφίεται στον εκπαιδευτικό να βρει και να φέρει στην τάξη αυθεντικό υλικό και λογοτεχνικά βιβλία όπως αυτά που προτείνονται στο Τετράδιο Εργασιών (Βιβλίο Δασκάλου Α΄ Δημοτικού).

Έπειτα, στο βιβλίο της Β΄ Δημοτικού προτείνεται η επικοινωνιακή μέθοδος και η λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας, όπου η διδασκαλία της γλώσσας επιτελείται με

όσο περισσότερο γίνεται αυθεντικότερες επικοινωνιακές συνθήκες, ενώ επιδιώκεται να αποκτήσουν τα παιδιά όλες εκείνες τις γλωσσικές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε όλες τις περιστάσεις της επικοινωνίας. Για να επιτευχτεί αυτός ο στόχος, το βιβλίο δημιουργήθηκε με βάση τα παρακάτω (Βιβλίο Δασκάλου Β΄ Δημοτικού):

1. Υπάρχει μια έννοια πλοκή στα κείμενα με σταθερούς ήρωες οι οποίοι δρουν σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις
2. Οι ασκήσεις δεν προϋποθέτουν την αυθαίρετη συμπλήρωση ή απάντηση σε μια ερώτηση, αλλά ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών ώστε να ξετυλίξουν την πλοκή του κειμένου που διαβάζουν

Στο βιβλίο περιλαμβάνονται περιγραφικά, αφηγηματικά επεξηγηματικά και επιχειρηματολογικά κείμενα, αλλά και κείμενα που δίνουν οδηγίες. Χρησιμοποιούνται αυθεντικά κείμενα, με την μορφή κόμικς, παραμυθιών, προσκλήσεων, συζητήσεων κτλ. Επίσης, αξιοποιούνται τρία είδη στρατηγικών (Βιβλίο Δασκάλου Β΄ Δημοτικού):

1. Οι στρατηγικές σχετικά με τη γλώσσα, όπως οι μνημονικές στρατηγικές, οι στρατηγικές αναλογικού σχηματισμού των γραμματικών τύπων και οι στρατηγικές κατανόησης κειμένου,
2. Στρατηγικές που ενδυναμώνουν τη συνεργασία, όπως η εναλλαγή ρόλων και ο ομαδικός τρόπος εργασίας και
3. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές που ενδυναμώνουν την αναλογική σκέψη, τη δημιουργία υποθέσεων, την αιτιολόγηση και τη σύγκριση.

Επιπρόσθετα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό προτείνει μέσα από τους άξονες γνωστικού περιεχομένου του προφορικού λόγου της ομιλίας και της ακρόασης, ο μαθητής στις πρώτες δύο τάξεις του δημοτικού να ακροάται, να διατυπώνει, να εξηγεί και να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση. Να μπορεί να κάνει συνειδητή χρήση των φραστικών επιλογών που επιβάλλει η κάθε περίπτωση επικοινωνίας και το επίπεδο λόγου, να χρησιμοποιεί ολοένα αυξανόμενο λεξιλόγιο με σκοπό την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Εν συνεχεία, να συνειδητοποιεί τη σύνδεση προφορικής και γραπτής γλώσσας, αναγνωρίζοντας τη

διαφορά ανάμεσα στην εικόνα ενός αντικείμενου και στη γραπτή απόδοσή του με λέξη. Σημαντικό είναι να αποκτήσει σταδιακά τη δεξιότητα αναγνώρισης της φωνημικής ταυτότητας των λέξεων, αναγνωρίζοντας τη στενή σχέση ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής. Να καταφέρει να αναπτύξει τη φωνημική επίγνωση, ταυτίζοντας τις συλλαβές και τους φθόγγους με τα γραπτά τους σύμβολα, να αναλύει και ανασυνθέτει συλλαβές, λέξεις και φράσεις και να διαβάζει λέξεις και απλές φράσεις. Είναι απαραίτητο να κατανοήσει τον βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης, που στηρίζεται στη σχέση φθόγγων – γραμμάτων, ξεκινώντας να διαβάζει και να κατανοεί ένα απλό, μικρό κείμενο. Πρέπει να μάθει να διαβάζει σιωπηρά, μμεγαλόφωνα και εκφραστικά, υιοθετώντας κάθε φορά τον τρόπο και το ρυθμό ανάγνωσης που υπαγορεύεται από την περίσταση. Έπειτα θα καταφέρει να εντοπίζει τα κύρια σημεία του κειμένου ή αυτά που τον ενδιαφέρουν, αποδίδοντας περιληπτικά και κατανοώντας το περιεχόμενο τους (Α.Π. της γλώσσας στο δημοτικό).

Όλα τα παραπάνω, μπορούν να επιτευχθούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, όπως ορίζει και ο σκοπός της διδασκαλία της γλώσσας στο Δημοτικό, που αναφέρεται στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους.

1.11. Στρατηγικές για την ανάγνωση και γραφή

Για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλες στρατηγικές οι οποίες θα είναι αποτελεσματικές για τους μαθητές. Η αναφορά θα γίνει σε στρατηγικές και τρόπους που ενισχύουν τη φωνολογική επίγνωση, την αναγνωστική ευχέρεια και την αναγνωστική κατανόηση στο χρονικό διάστημα πριν τη διαδικασία της ανάγνωσης, κατά τη διάρκεια αυτής, αλλά και μετά.

Αρχικά, στις στρατηγικές ανάπτυξης της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης συγκαταλέγεται η **μέθοδος Elkoin**, η οποία βοηθά στην ενίσχυση της με την κατάτμηση των λέξεων σε φωνήματα ή συλλαβές και εντούτοις συμβάλλει στη βελτίωση της αποκωδικοποίησης. Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει συγκεκριμένα βήματα που ακολουθούν μια σειρά. Πρώτα, επιδεικνύεται μια κάρτα που απεικονίζει

ένα αντικείμενο και κάτω από αυτό υπάρχουν μικρά τετράγωνα που αντιστοιχούν στον αριθμό των φωνημάτων ή των συλλαβών του ονόματος του αντικειμένου. Έπειτα, γίνεται ανάγνωση της λέξης από τον εκπαιδευτικό, στη συνέχεια από το μαθητή, ο οποίος εκφέρει και μετρά τα φωνήματα και τις συλλαβές της λέξης. Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τον μαθητή να τοποθετήσει το κάθε γράμμα της λέξης στα τετράγωνα ενώ προφέρει το αντίστοιχο φώνημα. Η επόμενη στρατηγική είναι η **ομιλία ρομπότ**, που στοχεύει στη βελτίωση της δεξιότητας κατάτμησης λέξεων σε φωνήματα. Συγκεκριμένα, ο δάσκαλος παρακινεί τους μαθητές να προσποιηθούν ότι είναι ρομπότ, τους ζητά να διαβάσουν λέξεις με την ανάλογη φωνή, και τους κάνει ερωτήσεις. Ως στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί η **αναγνώριση ομοιοκαταληξίας και ρίμας**, ενώ για τη διδασκαλία της είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν διάφορα παιχνίδια ομοιοκαταληξίας, τραγούδια, ποιήματα και παιδικά βιβλία (Τζιβνίκου, υπό έκδοση, 2015).

Εν συνεχεία, η βελτίωση του επιπέδου της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών, μπορεί να γίνει με τη χρήση ποικίλων στρατηγικών, όπως τις **επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις**, όπου ο μαθητής πραγματοποιεί πολλές αναγνώσεις ενός κειμένου μέχρι να αποκτήσει ως ένα ικανοποιητικό επίπεδο ευχέρεια στην ανάγνωση (Goldstein & Mather, 2001 στο Τζιβνίκου, υπό έκδοση, 2015). Ένας δεύτερος τρόπος είναι η **χορωδιακή ανάγνωση**, κατά την οποία ολόκληρη η τάξη ή μια ομάδα μαθητών κάνει ανάγνωση μεγαλόφωνα και σε αρμονία. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να μην νιώθουν αμηχανία όταν διαβάσουν δυνατά μπροστά στους συμμαθητές τους, προσδίδοντας τους περισσότερη αυτοπεποίθηση. Μία άλλη στρατηγική είναι η **«ανάγνωση σαν ηθοποιός»**, κατά την εφαρμογή της οποίας οι μαθητές καλούνται να προσποιηθούν τους ήρωες ενός κειμένου και να διαβάσουν σαν να ήταν αυτοί. Ο σκοπός αυτής της στρατηγικής είναι να διαβάσουν τα παιδιά το κείμενο πολλές φορές. Μετά, ο εκπαιδευτικός διαβάζει φωναχτά το κείμενο, ενώ παράλληλα ο μαθητής το διαβάζει ψιθυριστά. Το κείμενο προτείνεται να είναι προσαρμοσμένο κείμενο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, ως στρατηγική, έχει αποδειχθεί από πολλές έρευνες πως έχει θετική επίδραση όχι μόνο στην αναγνωστική ευχέρεια, αλλά και στην κατανόηση ενισχύοντας συγχρόνως και τις δύο δεξιότητες (Kuhn & Stahl, 2003 στο Τζιβνίκου, υπό έκδοση, 2015).

Αναφορικά με τους τρόπους ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης, διακρίνονται στρατηγικές για πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια και μετά. Πριν την ανάγνωση μπορούν να γίνουν **τροποποιήσεις στο κείμενο** μειώνοντας την έκταση του, να αντικατασταθούν ορισμένες δύσκολες λέξεις με πιο απλές και να τροποποιηθεί η συντακτική δομή, ώστε να γίνει πιο απλή και να διευκολύνει τους μαθητές στην κατανόηση. Σχετικά με τη μορφοποίηση του κειμένου, είναι δυνατό να προστεθούν διάφορα οπτικά στοιχεία που θα κάνουν το περιεχόμενο του πιο ελκυστικό στους μαθητές, όπως εικόνες, έντονα γράμματα (Χρηστάκης, 2000, στο Τζιβνίκου, υπό έκδοση, 2015). Επίσης, μπορεί να αξιοποιηθεί ένας οδηγός πρόβλεψης, ο οποίος θα περιέχει κάποιες αληθείς και ψευδείς προτάσεις σχετικές με το περιεχόμενο του κειμένου, στοχεύοντας στην ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει μεγαλόφωνα το κείμενο και τα παιδιά καλούνται να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με κάθε προτάσεις αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους. Ακόμα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν εννοιολογικοί χάρτες με οπτικό-χωρικούς οργανωτές, λειτουργώντας ως αρωγοί στην οργάνωση και την κατανόηση των νέων πληροφοριών που λαμβάνουν οι μαθητές με την ανάγνωση του κειμένου (Τζιβνίκου, υπό έκδοση, 2015).

Με σκοπό να βοηθηθούν οι μαθητές στον εντοπισμό των άγνωστων λέξεων, προτείνεται μετά την ανάγνωση η **υπογράμμιση των άγνωστων λέξεων** με χρωματιστό μαρκαδόρο και το ανέβασμα του τόνου της φωνής σε κάθε μη οικεία ή δύσκολη λέξη. Στη συνέχεια μπορεί να κατασκευαστεί μια περίληψη του κειμένου από τους μαθητές και να πραγματοποιηθεί η **αυτοαξιολόγηση** τους, όπου ο εκπαιδευτικός συζητά με το μαθητή τους στόχους ενός διδακτικού έργου και τα κριτήρια για την επίτευξής του. Στη συνέχεια, ο κάθε μαθητής διδάσκεται να αξιολογεί και να καταγράφει την επίδοσή του στο διδακτικό έργο, αξιοποιώντας υλικό που έχει ετοιμάσει ο δάσκαλος και σχετίζεται με τη γνωστική περιοχή που πρόκειται να αξιολογηθεί. Επιπρόσθετα, μερικές στρατηγικές που μπορούν να ενισχύσουν την αναγνωστική κατανόηση και είναι εφικτό να εφαρμοστούν και στις τρεις φάσεις της διδασκαλίας, είναι οι **αυτοερωτήσεις**, η «**φωνακτική σκέψη**» και οι **νοητικές εικόνες**. Οι στρατηγικές που βελτιώνουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου, είναι η **τράπεζα λέξεων**, η **ιδεοθύελλα** και η **εννοιολογική χαρτογράφηση** (Τζιβνίκου, υπό έκδοση, 2015).

1.12. Αναγνωστικές δυσκολίες

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι παρουσιάζονται σ' ένα ποσοστό από 4% έως 20% των μαθητών, προβλήματα στην αναγνωστική διαδικασία. Επιπλέον, πρόσφατη μελέτη σε μεγάλο δείγμα μαθητών διαφόρων ελληνικών σχολείων υποδεικνύει ότι η συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών σε αναγνωστικές δεξιότητες (αναγνώριση λέξεων και κατανόηση κειμένου) κυμαίνεται μεταξύ 3% και 11% των μαθητών ανάλογα με τη βαρύτητα της δυσκολίας (Mouzaki & Sideridis, 2007). Έχει υποστηριχθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζει δυσχέρεια στην ανάγνωση. Μάλιστα έχει διαπιστωθεί τόσο διεθνώς (Williams & Baker, 2001) όσο και στην ελληνική πραγματικότητα (Παντελιάδου, 2000) ότι το 80% των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει αναγνωστικές δυσκολίες και συγκεκριμένα παρουσιάζει αδυναμία στην κατανόηση των γραπτών κειμένων.

Οι διαταραχές στην εκμάθηση της ανάγνωσης, οι οποίες εκδηλώνονται συνήθως με προβλήματα στην ταχεία και ακριβή αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, μπορεί να οδηγήσουν σε προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης (Mouzaki & Sideridis, 2007). Τα σημαντικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που δυσκολεύονται στην ανάγνωση, συνδέονται με την ικανότητα της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης. Γενικότερα, η αποκωδικοποίηση αποτελεί την ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση σχετίζονται με την ελλιπή φωνολογική επεξεργασία και την χαμηλή ανάπτυξη της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης (Πρωτόπαπας και Σκαλούμπακας, 2008). Η φωνολογική επίγνωση ορίζεται ως η ικανότητα κάποιου να χειρίζεται τη δομή (φωνήματα, συλλαβές) του προφορικού λόγου (Παντελιάδου, 2010) και οι βασικότερες δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση σχετίζονται με τη δυσκολία στο χειρισμό των φωνημάτων (σύνθεση και κατάτμηση), στο αργό και συλλαβιστό διάβασμα (Πόρποδας, 2002), τη μη ακριβή αποκωδικοποίηση με αρκετά λάθη όπως είναι τα λάθη παράλειψης και αντικατάστασης των λέξεων, συλλαβών ή γραμμάτων. Επίσης, συμπεριλαμβάνεται η αργή αποκωδικοποίηση πολυσύλλαβων ή άγνωστων λέξεων και η μη αυτόματη αναγνώριση πολύ συνηθισμένων λέξεων (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Οι μαθητές που έχουν ελλιπή ανάπτυξη της φωνημικής επίγνωσης είναι πιο πιθανόν να συναντήσουν προβλήματα στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Juel, Griffith & Gough, 1986 στο

Μουζάκη). Η φωνημική επίγνωση είναι ένα πιο σύνθετο επίπεδο επίγνωσης που διαδέχεται την επίγνωση των συλλαβικών τμημάτων των λέξεων (Lieberman & Shankweiler, 1991 στο Μουζάκη). Ακόμα, ο Μανωλίτσης αναφέρει ότι έχει καταδειχθεί μέσα από μελέτες σύμφωνες και με τα δικά του ευρήματα (1998, 2002) ότι η φωνολογική επίγνωση των παιδιών συνδέεται με τις γνώσεις γραμμάτων που διαθέτουν (Τζελέπη & Τάφα, 2004).

Επιπλέον, η αναγνωστική ευχέρεια είναι ο κυριότερος τομέας στον οποίο εμφανίζονται δυσκολίες ανάγνωσης (Πρωτόπαπας και Σκαλούμπακας, 2008). Η ευχέρεια ως έννοια ορίζεται ως η ικανότητα αποκωδικοποίησης με ακρίβεια, προσωδία και γρήγορη ταχύτητα (Mather & Goldstein, 2001). Ο σωστός χρωματισμός της φωνής σχετίζεται με την ανταπόκριση στα σημεία στίξης και τον τονισμό, στοιχεία που χαρακτηρίζουν την προσωδία. Έτσι, οι μαθητές που εκδηλώνουν δυσκολίες ανάγνωσης, δεν μπορούν να διαβάσουν με ευχέρεια και με κάποια ταχύτητα, ενώ ο ρυθμός ανάγνωσής τους δεν έχει τις κατάλληλες διακυμάνσεις. Οι δυσκολίες στις δεξιότητες στις αναγνωστικής ευχέρειας και τις αποκωδικοποίησης έχουν επιπτώσεις στην ικανότητα της αναγνωστικής κατανόησης (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007), η οποία είναι μια δεξιότητα με καθοριστική σημασία, διότι αποτελεί προαπαιτούμενη ικανότητα για την ακαδημαϊκή επίδοση ενός μαθητή σε όλα τα επίπεδα. Για τη συγκεκριμένη δεξιότητα, οι δυσκολίες σχετίζονται με τη μη αποτελεσματική χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, το φτωχό λεξιλόγιο, το χαμηλό επίπεδο αναγνωστικής ευχέρειας και αποκωδικοποίησης και την ελλιπή προηγούμενη γνώση (Κουτσουράκη, 2009). Επομένως, οι μαθητές με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης, εκδηλώνουν αδυναμίες στην επεξεργασία και το χειρισμό ενός κειμένου και δεν εφαρμόζουν αποτελεσματικά στρατηγικές για να κατανοήσουν τη σημασία του (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά αδυνατούν να αποκωδικοποιήσουν με ευχέρεια και ακρίβεια ενώ δυσκολεύονται σημαντικά να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα να κάνουν την περίληψη ενός κειμένου. Παρόλο που μπορεί να γνωρίζουν κάποιες γνωστικές μεταγνωστικές στρατηγικές για τη βελτίωση της κατανόησής τους κατά την ανάγνωση, είτε δεν τις χρησιμοποιούν όπως για παράδειγμα, δεν εντοπίζουν τα δύσκολα σημεία του κειμένου ώστε να αναζητήσουν τη σημασία μιας άγνωστης λέξης, είτε αξιοποιούν στρατηγικές εσωτερικής ενίσχυσης

όπως λόγου χάρη, να διαβάζουν πολλές φορές το κείμενο για την κατανόησή του (Antoniou, 2006).

Είναι χρήσιμο να τονιστεί επίσης, ότι ο βαθμός της ικανότητας συγκράτησης των πληροφοριών στη μνήμη εργασίας είναι απαραίτητο στοιχείο για τη σωστή ανάγνωση. Σύμφωνα με το μοντέλο της μνήμης εργασίας στην έρευνα των Baddeley και Hitch (1974, 1981) διαφαίνεται πως υπάρχει μεγάλη πιθανότητα η μνήμη εργασίας να αναμειγνύεται σε καθημερινές δραστηριότητες του ατόμου, όπως η ανάγνωση (Καραντζής, 2004).

1.13. Η παρέμβαση για τις αναγνωστικές δυσκολίες

Στις περισσότερες περιπτώσεις, η κατάλληλη παρεμβατική διδασκαλία μπορεί να αμβλύνει σημαντικά τις δυσκολίες στην ανάγνωση, σημειώνοντας την επίδοση του μαθητή σε βασικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης του κειμένου και εξασφαλίζοντας την ουσιαστική ένταξη του μαθητή στην μαθησιακή διαδικασία. Δεν είναι εύκολα δυνατή η πλήρης «εξουδετέρωση» μόνο μέσα από την διδακτική παρέμβαση ή την εφαρμογή κατάλληλων διαφοροποιήσεων, όλων των παραγόντων που πιθανόν έχουν συμβάλει στην εμφάνιση και την εδραίωση του προβλήματος. Η σύνθετη φύση των αιτιολογικών παραγόντων που επέδρασαν στην εμφάνιση των ειδικών αναγνωστικών διαταραχών, σημειώνουν την αναγκαιότητα ευελιξίας στην παροχή παρεμβατικής υποστήριξης, η οποία προϋποθέτει την ύπαρξη ενός οργανωμένου πλαισίου συντονισμού και την προσφορά κατάλληλης διδακτικής βοήθειας μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. (Μουζάκη, υπό δημοσίευση).

Γενικότερα, η παροχή κατάλληλης διδασκαλίας σε μαθητές με δυσκολίες αποτελεί το κυρίαρχο μέσο για την αντιμετώπιση των δυσκολιών ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, μια αποτελεσματική διδασκαλία που ανταποκρίνεται κατάλληλα στις ανάγκες όλων των μαθητών, διέπεται από τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δεδομένου ότι ο μαθητικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται από έντονη διαφοροποίηση (Παντελιάδου & Φιλιπάτου, 2013). Κύριο χαρακτηριστικό μιας αποτελεσματικής διδακτικής παρέμβασης είναι η εξατομίκευση.

Ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης βασίζεται στο μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή και αναπροσαρμόζεται ύστερα από διαρκή αξιολόγηση στην πορεία της

διδασκαλίας. Επίσης, ορισμένα από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια παρέμβαση αποτελεσματική, είναι η συστηματικότητα, ο σωστός σχεδιασμός, η ευελιξία προσαρμογής της αλλά και ο βαθμός ανταπόκρισής της στις ανάγκες του κάθε ατόμου. Εντούτοις, η βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης απαιτεί οργάνωση και συνέπεια της διδακτικής δράσης. Εξίσου σημαντικό είναι οι μαθητές με δυσκολίες να υποστηρίζονται συναισθηματικά, διότι συχνά διακατέχονται από χαμηλά κίνητρα και η αίσθηση της αποτυχίας τους αποθαρρύνει να ασχοληθούν με το γνωστικό έργο (Cook & Travers, 2002, Elliott, Kratochwill, 2008). Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους αναφορικά με το διδακτικό έργο. Για αυτό το λόγο είναι αναγκαίο να λαμβάνουν συχνά ανατροφοδότηση, επιβράβευση και ενίσχυση ανάλογα με την πρόοδό τους, ενώ η διδασκαλία πρέπει να είναι παρακινητική και να ενισχύει το ενδιαφέρον τους (Blachowicz & Ogle, 2008).

Η εξοικείωση με τις λέξεις και τα μέρη του γραπτού λόγου (γραφο- μορφική γνώση) μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην ευχερή και αυτόματη ανάγνωση, έχοντας ως δεδομένο ότι ο τελικός στόχος της αναγνωστικής λειτουργίας είναι η κατανόηση του νοήματος του γραπτού λόγου. Εκτός από την αποκωδικοποίηση, ο αναγνώστης θα πρέπει να κατανοεί το λεξιλόγιο του κειμένου, να αναγνωρίζει τα γράμματα, να ενεργοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τη σχετική πληροφορία που διαθέτει, αλλά και να εφαρμόζει κριτική σκέψη (Μουζάκη, υπό δημοσίευση). Επίσης, η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλία των αναλυτικών προγραμμάτων στην τάξη πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών (Τζουριάδου, 2011, Παντελιάδου, 2011).

Τα πρώτα στάδια της φωνολογικής συνειδητότητας κατακτώνται στην περίοδο της προσχολικής ηλικίας και ελλείψεις στη γλωσσολογική αυτή δεξιότητα μπορεί να σηματοδοτούν την ύπαρξη μελλοντικών μαθησιακών δυσκολιών. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που στηρίζονται κυρίως με την φωνολογική επίγνωση, την γραφοφωνημική αντιστοιχία, την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την αναγνωστική κατανόηση. Για την απόκτηση της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας ανάγνωσης των λέξεων είναι απαραίτητη η φωνολογική επίγνωση. Μετά την απόκτηση της αντιστοίχισης γραφήματος – φώνημα, οι μαθητές πρέπει να κατακτήσουν τη φωνολογική επάρκεια, μια φωνολογική δεξιότητα με την οποία

μπορούν να μάθουν νέες λέξεις (Τζουριάδου, 2011 Παντελιάδου, 2011). Η διδασκαλία της, διαπιστώθηκε πως πρέπει να γίνεται όταν το παιδί αρχίζει να διαβάζει, και βοηθάει στην ευχέρεια της ανάγνωσης (Cunningham, 1990 στο Τζουριάδου, 2011, Παντελιάδου, 2011). Η αντίληψη και η ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων (κατάτμηση και σύνθεση) αποτελεί σύνθετο και απαιτητικό γνωστικό έργο. Για αυτό η εξάσκηση στην φωνολογική επίγνωση θα πρέπει να ξεκινά με τον χειρισμό των συλλαβών (Πόρποδας, 2002).

Εφόσον τα παιδιά αποκτήσουν φωνολογική επάρκεια πρέπει να εκπαιδευτούν στην ευχέρεια αποκωδικοποίησης, για να μπορούν εκτός από τις λέξεις να έχουν πρόσβαση και σε κείμενα (Τζουριάδου, 2011, Παντελιάδου, 2011). Η ανάπτυξη της αποκωδικοποίησης προϋποθέτει την ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων και την αποτελεσματική χρήση συνδυαστικών δεξιοτήτων (Πόρποδας, 2002, Παντελιάδου, 2010). Έπειτα, η κατάκτηση της αναγνωστικής ευχέρειας απαιτεί την αυτόματη αναγνώριση λέξεων, την ταχύτητα, την ακρίβεια και την έκφραση (Goldstein, 2001, Πόρποδας, 2002). Η ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης προϋποθέτει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Πόρποδας 2002, Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008, Κουτσοράκη, 2009).

Μια αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες για γενίκευση διαμέσου της άσκησης της νέας δεξιότητας σε διαφορετικές καταστάσεις και με διαφορετικό υλικό. Είναι απαραίτητο μια διδακτική παρέμβαση όντας αποτελεσματική, να περιλαμβάνει πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις και ποίκιλες στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας (Gambrell & Pressley, 2003). Πρόκειται για μια δύσκολη διαδικασία για τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και πιθανόν οι δραστηριότητες με την τυπική τους μορφή να τους αποθαρρύνουν. Η κινητοποίηση τους κρίνεται σημαντική για την εξέλιξη της προόδου των μαθητών, ενώ η προσέγγιση της διδασκαλίας με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον τους (Minskoff, 2005). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παρεμβατικές υπηρεσίες είναι σημαντικό να συντονίζονται από τους ειδικούς, καθώς μπορούν να διασφαλίσουν την καταλληλότητα των μεθόδων για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών του κάθε παιδιού (Χατζηηρήστου 2004 στο Μουζάκη, υπό δημοσίευση). Επιπλέον, στην έρευνά τους οι Vlachou, Didaskalou και Voudouri (2009), διαπίστωσαν πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι πραγματοποιούν διάφορες προσαρμογές. Επισημαίνεται, πως οι προσαρμογές που εφάρμοσαν σπάνια

ή ποτέ δεν εφάρμοσαν οι περισσότεροι από τους δασκάλους, αφορούν την ομαδοποίηση της τάξης, την επιλογή δραστηριοτήτων σε διάφορα επίπεδα δυσκολίας, την ποικιλία στις δραστηριότητες, την αξιοποίηση συγκεκριμένων πόρων και τη χρησιμοποίηση των υπολογιστών.

1.13.1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία για τους μαθητές με δυσκολίες

Η διαφοροποίηση αποτελεί μια έννοια διαμορφωμένη από πολλούς παράγοντες, το περιεχόμενο της οποίας αναπροσαρμόζεται συνεχώς από την επίδραση θεωριών, κοινωνικών αλλαγών, εφαρμογών της τεχνολογίας και των διαφόρων ερευνητικών τεκμηριώσεων. Η έννοια της διαφοροποίησης μέσα στην τάξη ορίζεται κι υλοποιείται με βάση κάποιες αρχές, όπως αναφέρουν οι Tomlinson και Eidson (2003), που συνδέονται με τις ατομικές διαφορές των μαθητών και τις διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης (Αργυρόπουλος στο Παντελιάδου & Φιλλιπάτου, 2013). Ο όρος «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία» αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Οι μαθητές δεν μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο. Για το λόγο αυτό, η επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών μαθησιακών προφίλ είναι ένα σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό ώστε να κατανοήσει τις ατομικές διαφορές και να βοηθήσει στην εξέλιξη του κάθε μαθητή (Silver & Perini, 2001). Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως έχουν σαν στόχο στη διδασκαλία τους το επίπεδο του «μέσου όρου», γεγονός που μπορεί να αποκλείσει μερικούς μαθητές από την διδασκαλία και να χαθούν ευκαιρίες εκμετάλλευσης των δυνατοτήτων που έχουν όλοι οι μαθητές.

Ο ορισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με την Tomlinson (2003) έρχεται σε αντίθεση με αυτή τη θέση, η οποία αναφέρει ότι «Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια φιλοσοφία διδασκαλίας η οποία βασίζεται στην αρχή ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους στις διαφορετικότητες των μαθητών. Αντί να εφαρμόζουν το Α.Π. με τον ίδιο τρόπο για όλους τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τροποποιούν την διδασκαλία τους ώστε να ανταποκρίνονται στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών, στους διαφορετικούς τρόπους που μαθαίνουν και στα διαφορετικά ενδιαφέροντα.

Επομένως, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει εκ των προτέρων διαφορετικούς τρόπους για να βοηθήσει τον μαθητή να κατανοεί και να δείχνει ότι έμαθε.»

Οι βασικές αρχές για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι οι ακόλουθες (Tomlinson και Allan, 2000):

- Επικέντρωση στα ουσιώδη
- Ανταπόκριση στη διαφορετικότητα των μαθητών
- Ευελιξία στις εργασίες στην τάξη
- Συνεχής και αποτελεσματική αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών
- Διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και του αποτελέσματος
- Εφαρμογή αξιόλογων δραστηριοτήτων και μαθησιακών διευθετήσεων
- Συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών για τη μάθηση
- Προώθηση τόσο της ομαδικής όσο και της ατομικής εργασία

Ένας εκπαιδευτικός, όταν πρόκειται να σχεδιάζει ένα διαφοροποιημένο μάθημα είναι σημαντικό πρώτα να λάβει υπόψη του ορισμένους παράγοντες. Αρχικά, πρέπει να εντοπίσει τους μαθησιακούς στόχους που πρέπει να πετύχουν όλοι οι μαθητές, έπειτα να αποφασίσει τι θα διαφοροποιήσει και πως θα το διαφοροποιήσει προσδιορίζοντας ποιες μεθόδους αξιολόγησης θα χρησιμοποιήσει. Επίσης κρίνεται αναγκαίο να ξεκινάει τη μαθησιακή διαδικασία από εκεί που βρίσκονται οι μαθητές και να επιδιώκει την αποτελεσματική ανταπόκριση στις ατομικές διαφορές των μαθητών η οποία βασίζεται σε αμοιβαίο σεβασμό, ασφάλεια και έμφαση στην ανάπτυξη (Χαραλάμπους & Κύρου, 2014).

Σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές, που θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου γι γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και της επίδοσης κάθε μαθητή (Gagatsis & Koutselini, 2000). Για τη διαφοροποίηση είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών (Θεοφιλίδης, 2008 στο Χαραλάμπους & Κύρου, 2014):

1. την ετοιμότητα, που αφορά το σημείο εισόδου ενός μαθητή σε μία συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα
2. το ενδιαφέρον, το οποίο σχετίζεται με τη περιέργεια ενός μαθητή για ένα συγκεκριμένο θέμα ή μια δεξιότητα
3. το μαθησιακό προφίλ, που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο μαθητής και μπορεί να διαμορφωθεί από τον τύπο της νοημοσύνης, το φύλο, το μαθησιακό στυλ, το πολιτισμικό περιβάλλον κ.λ.π.

Οι διαφορές των μαθητών μελετώνται ως βάση για τον προγραμματισμό μιας αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης ανεξαρτήτως. Η ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών διαμορφώνουν τη διδασκαλία και η μάθηση εστιάζεται στη χρήση βασικών δεξιοτήτων για την αντίληψη και κατανόηση βασικών εννοιών και αρχών. Επιπλέον, ο χρόνος χρησιμοποιείται ευέλικτα σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών (Tomlinson, 2003).

Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να πραγματοποιήσει διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τους ακόλουθους τομείς (Tomlinson, 1995, Tomlinson & Eidson, 2003 και Murray, 2004 στο Αργυρόπουλος, 2013):

1. Περιεχόμενο και Γνώσεις, όπου αφορά έννοιες και δεξιότητες που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να μάθουν οι μαθητές και τα διδακτικά μέσα (υλικά και μηχανισμοί) μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η μάθηση.
2. Διαδικασία και Δραστηριότητες, στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές, για να κατανοήσουν βασικές έννοιες και να χρησιμοποιήσουν βασικές δεξιότητες.
3. Αποτέλεσμα, που αφορά τον τρόπο με τον οποίο δείχνουν οι μαθητές τι έμαθαν και πώς μπορούν να διευρύνουν περαιτέρω αυτό που έμαθαν.
4. Μαθησιακό περιβάλλον, που αφορά τη σωστή διαρρύθμιση του περιβάλλοντος της τάξης με κριτήρια την ενίσχυση στο περιεχόμενο (Τ1), στη διαδικασία (Πως) και στο παραγόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης μπορεί να σημειωθεί μέσα από ορισμένες αλλαγές είτε στο διδακτικό είτε στο οργανωτικό

επίπεδο της τάξης. Προκειμένου να υποστηριχθεί η εκπαίδευση των μαθητών με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Σούλης, 2008). Ειδικότερα, οι διαφοροποιήσεις στην διδασκαλία της ανάγνωσης αφορούν αρκετούς τομείς και κυρίως την ενίσχυση εκείνων στους οποίους εμφανίζουν δυσκολίες οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Αρχικά, μπορεί να πραγματοποιηθεί εξάσκηση σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την ακουστική και την οπτική αντίληψη αλλά και με τη μνήμη, με στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν τη δομή του γραπτού λόγου και να ενισχύσουν την αναγνωστική τους ικανότητα. Οι μέθοδοι για την ενίσχυση της ακουστικής αντίληψης είναι ίδιες με αυτές της φωνολογικής επίγνωσης. Στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης και συνάμα στην ανάπτυξη την αναγνωστικής ικανότητας συμβάλει η διδασκαλία της σημασίας και της εκφοράς μιας λέξης, αλλά και η εικονογραφική μέθοδος. Σύμφωνα με την τελευταία, το γράμμα της λέξης που διδάσκεται στους μαθητές ζωγραφίζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι εύκολη η ανάκλησή του (Μαυρομάτη, 2004 στο Παντελιάδου & Αντωνίου 2008). Επίσης, με την η οπτικοποίηση της λέξης, οι μαθητές φαντάζονται τη λέξη γραμμένη, την προφέρουν ολόκληρη, μετά κάθε συλλαβή της, και τέλος την γράφουν νοητά στον αέρα με το δάχτυλό τους (Παντελιάδου & Αντωνίου 2008).

Εν συνεχεία, προτείνεται να χρησιμοποιηθούν καρτέλες γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, οι οποίες όμως δεν αποτελούν ανεξάρτητο υλικό για μεμονωμένη διδασκαλία. Μετά την άσκηση στις «καρτέλες φωνημάτων» ακολουθεί η μεγάλοφωνη ανάγνωση προτάσεων, φράσεων και η άμεση διδασκαλία στρατηγικών αποκωδικοποίησης άγνωστων λέξεων του κειμένου ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή. Η επίδειξη φωναχτής ανάγνωσης και η μέθοδος των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων με υλικό που σταδιακά δυσκολεύει, αποτελεί σημαντικό αρωγός για τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης (Παντελιάδου & Αντωνίου 2008).

Ως μέθοδος για την ενίσχυση της πρώτης ανάγνωσης, είναι η ανάκληση της λέξης με κλειστά μάτια και ο έλεγχος της ορθότητάς της στην ορθογραφία, αλλά και η γραπτή απόδοση της με διαφορετικά υλικά. Η διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης, αλλά και στρατηγικών ελέγχου της ορθογραφικής επίδοσης με τη χρήση ενισχυτικών μέσων όπως το λεξικό ή ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, είναι δυνατόν να βελτιώσουν σημαντικά την επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση και την γραφή. Επίσης, η μέθοδος «Αναγνωστική επιτυχία: Εκπαίδευση στις στρατηγικές αναγνώρισης» αφορά ένα επίπεδο πάνω από αυτό της εκμάθησης των

γραφοφωνημικών αντιστοιχιών και μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται και τις τρεις τεχνικές αποκωδικοποίησης, δηλαδή τη φωνημική ανάλυση, την ανάλυση σε μέρη και την οπτική αναγνώριση λέξεων (Παντελιάδου & Αντωνίου 2008).

Μια διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει θετικά αποτελέσματα που μπορεί να οδηγήσουν στη μεγιστοποίηση του κινήτρου των μαθητών, την κάλυψη των κενών μάθησης, την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων, την προώθηση της αυτενέργειας, της πρωτοβουλίας, αλλά και την ενίσχυση της ικανότητας για συνεργασία και κοινωνική μάθηση.

1.14. Αξιολόγηση μαθητών

Η αξιολόγηση και η διδασκαλία είναι έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους και όταν λειτουργούν σωστά, ωφελούνται και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Πρόκειται για ένα ευρύ όρο που αναφέρεται στη διαδικασία συλλογής πληροφοριών, επεξεργασίας αυτών των πληροφοριών και λήψης αποφάσεων (Howell και Nolet, 2000). Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση (educational assessment) αποτελείται από ένα σύνολο επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος (Ματσαγγούρας, 2001).

Ανεξάρτητα από τη μορφή της αξιολόγησης που μπορεί να εφαρμοστεί και τα εργαλεία αξιολόγησης που μπορεί να αξιοποιηθούν, πρέπει να ακολουθούνται οι παρακάτω αρχές (Ματσαγγούρας, 2001):

- Η βασική λειτουργία της αξιολόγησης είναι παιδαγωγική και αποσκοπεί στη διάγνωση των διδακτικών καταστάσεων και στην ανατροφοδότηση των ατόμων που ενέχονται σε αυτές.
- Το περιεχόμενο της αξιολόγησης πρέπει να βρίσκεται σε άμεση αντιστοίχιση με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας για να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα της αξιολόγησης.

- Τα εργαλεία και τις διαδικασίες της αξιολόγησης πρέπει να τα διακρίνει η αντικειμενικότητα, η διακριτικότητα, η αξιοπιστία και η πρακτικότητα.

Επιπρόσθετα, ο Bloom και οι συνεργάτες του (1971) (στο Κασσωτάκης, 2003, Βαρσαμίδου και Ρέζ, 2007) διακρίνουν τρία είδη αξιολόγησης αναφορικά με το σκοπό για τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολογική διαδικασία στο σχολείο:

1. η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic), η οποία ασχολείται κυρίως με την έναρξη ενός καινούργιου κεφαλαίου διδασκαλίας
2. η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση (formative evaluation) που αναφέρεται άμεσα στην πορεία μιας ενότητας διδασκαλίας
3. η τελική ή συνολική αξιολόγηση (summative evaluation), η οποία σχετίζεται με το τελικό σημείο μιας διδακτικής ενότητας
4. η αποτιμητική (evaluative), που αφορά την αποτίμηση της απόδοσης τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και εν γένει του εκπαιδευτικού συστήματος (Βαρσαμίδου & Ρέζ, 2007).

Η αξιολόγηση για να μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική, οφείλει να διέπεται από ορισμένα στοιχεία που την διέπουν ανεξάρτητα από τη μορφή, τη δομή ή τη θεωρητική της θεμελίωση (Kauchak & Eggen, 1998, Hogan, 2007 στο Αγαλιώτης, 2012).

- Το πρώτο στοιχείο είναι η εγκυρότητα, που αναφέρεται στην ανάγκη οργάνωσης της αξιολόγησης σε ότι αφορά αποκλειστικά την γνώση (Taylor, 1997 στο Αγαλιώτης, 2012).
- Το δεύτερο στοιχείο είναι η αξιοπιστία, η οποία σχετίζεται με τη συνέπεια, τη σταθερότητα και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων (Taylor, 1997 στο Αγαλιώτης, 2012).
- Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η πρακτικότητα, η οποία αναφέρεται κυρίως στην εκπαιδευτική και κοινωνική εγκυρότητα, όπου δίνεται έμφαση στον βαθμό τον οποίο η διδασκαλία ωφέλησε τον μαθητή και στον βαθμό τον οποίο η διδασκαλία υλοποιήθηκε όπως είχε σχεδιαστεί.

- Το τελευταίο στοιχείο είναι η προσαρμοστικότητα, η οποία αναφέρεται στην υλοποίηση αλλαγών και διευθετήσεων στη διαδικασία και τα εργαλεία αξιολόγησης (Cox, 2008 στο Αγαλιώτης, 2012).

Σύμφωνα με την Blaz (2008), τέσσερα είναι τα βασικά στάδια που ακολουθεί συνήθως η αξιολόγηση για τη μάθηση. Αυτά τα στάδια επαναλαμβάνονται σε κάθε είδος αξιολόγησης (αρχική, διαμορφωτική, ανακεφαλαιωτική), όπου απαντώνται διαφορετικά ερωτήματα και λαμβάνονται διαφορετικού τύπου αποφάσεις (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Στο 1^ο στάδιο γίνεται ο καθορισμός των αρχικών διδακτικών στόχων από το ΑΠΣ. Ο δάσκαλος οφείλει να αποφασίσει τι χρειάζεται να μάθει ο μαθητής, πως θα αξιολογήσει τις γνώσεις που ήδη έχει στον συγκεκριμένο τομέα και πως θα αναπτύξει το κίνητρο να κατακτήσει τον επιδιωκόμενο στόχο.

Στο 2^ο στάδιο, πραγματοποιείται η συλλογή πληροφοριών μέσα από την παρατήρηση, τις σταθμισμένες δοκιμασίες, τις άτυπες δοκιμασίες, τις λίστες καταγραφής ενδιαφερόντων, στάσεων και μαθησιακού προφίλ. Με βάση αυτά συγκεντρώνονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει σε ένα αρχικό στάδιο τη διδασκαλία του και στη συνέχεια να παρακολουθήσει την πρόοδο των μαθητών του και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Στο 3^ο και 4^ο στάδιο γίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και η λήψη των κατάλληλων αποφάσεων. Σε αυτά τα δύο στάδια ο δάσκαλος συγκρίνει τις επιδόσεις των παιδιών με τους στόχους που είχαν τεθεί, αλλά και με προηγούμενες επιδόσεις τους. Έτσι, θα αποφασίσει τις διαφοροποιήσεις που χρειάζεται να κάνει στη διδασκαλία τους και θα διαπιστώσει το μαθησιακό προφίλ των μαθητών.

Η αξιολόγηση έχει διαγνωστικό, προγνωστικό και ανατροφοδοτικό ρόλο, και μπορεί να παρέχει μεγάλες δυνατότητες οργάνωσης της εκπαιδευτικής παρέμβασης για να βελτιωθούν τόσο το περιεχόμενο όσο και η μέθοδοι διδασκαλίας. Έχει διαπιστωθεί ότι οι άνθρωποι αποκτούν μια δεξιότητα πολύ πιο γρήγορα εφόσον υπάρχει ανατροφοδότηση σχετικά με το αν αυτό που κάνουν είναι σωστό ή λάθος (Pellegrino, 2002).

1.14.1. Ανατροφοδότηση

Ένας από τους σημαντικότερους ρόλους της αξιολόγησης, είναι η παροχή έγκαιρης και ενημερωτικής ανατροφοδότησης προς τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μάθησης, έτσι ώστε η εξάσκηση της δεξιότητας και η συνακόλουθη απόκτησή της θα είναι αποτελεσματική και αποδοτική. Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, βάσει του οποίου εκπονούνται τα διδακτικά εγχειρίδια, ενσωμάτωσε και απαιτεί τη χρήση πολλών και σύνθετων εργαλείων αξιολόγησης και προτείνει ότι η αξιολόγηση η ίδια θα πρέπει να συμβάλλει στη διαδικασία της μάθησης.

Η ανατροφοδότηση αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της αξιολόγησης, η οποία ανάλογα με το επίπεδο επιβεβαίωσης και το επίπεδο υπόδειξης που παρέχει, μπορεί να αποτελέσει αρωγός της μαθησιακής διαδικασίας και του ίδιου του μαθητή. Ενδεικτικά, ορισμένοι τύποι ανατροφοδότησης είναι οι παρακάτω (Γρηγοριάδου, Γουλή και Γόγουλου, 2013):

- Η ορθότητα ή μη ορθότητα της απάντησης. Είναι η πιο απλή μορφή ανατροφοδότησης και παρέχει πληροφορίες σε επίπεδο επιβεβαίωσης
- Η υποβολή απάντησης μέχρι να δοθεί η ορθή. Σε αυτό τον τύπο, ο μαθητής καλείται να δίνει συνεχώς απαντήσεις μέχρι να δώσει την ορθή απάντηση και δεν παρέχονται επιπλέον οδηγίες σε περίπτωση μη ορθής απάντησης
- Η ορθή απάντηση
- Η ανατροφοδότηση σχετικά με το θέμα της ερώτησης ή της δραστηριότητας. Στο σημείο αυτό παρέχεται επιβεβαίωση της ορθότητας ή μη της απάντησης
- Η ανατροφοδότηση σχετική με το λάθος, κατά την οποία παρέχεται επιβεβαίωση της ορθότητας ή μη της απάντησης, αναγνωρίζονται συγκεκριμένα λάθη και καθοδηγούνται οι μαθητές στη διόρθωσή τους.

Μια άλλη μορφή αξιολόγησης η οποία στοχεύει την ανατροφοδότηση του μαθητή και του δασκάλου, είναι αυτή που γίνεται συχνά και σε τακτά διαστήματα και αφορά την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή (σε εβδομαδιαία ή μηνιαία βάση). Μέσα

από τη συγκεκριμένη αξιολόγηση σημειώνεται η πορεία επίτευξης των μαθησιακών στόχων και η ανταπόκριση του μαθητή στις προσαρμογές που επιλέχθηκαν. Παρακολουθώντας την πρόοδο ο εκπαιδευτικός λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με το αν η υποστήριξη που παρέχεται στο παιδί κρίνεται κατάλληλη ή πρέπει να αναπροσαρμοστεί και να επανασχεδιαστεί. Έτσι, αν η πρόοδος κριθεί ικανοποιητική, το πρόγραμμα θεωρείται επιτυχημένο και αποφασίζεται η συνέχιση του ή η διακοπή του, ενώ αν δεν είναι ικανοποιητική, το πρόγραμμα κρίνεται ανεπαρκές και αποφασίζεται η αναδιαμόρφωση του (Τζιβινίκου, 2014).

Επιπλέον, ο παραδοσιακός έλεγχος του μαθητή με τους βαθμούς λειτουργεί ως πηγή επανατροφοδότησης όλων όσων συνεργάζονται στην παιδαγωγική διαδικασία, καθώς ανταποκρίνεται με τρόπο σχεδόν απόλυτο στις απαιτήσεις της παιδαγωγικής αξιολόγησης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την γραπτή επανατροφοδότηση του μαθητή (παράδειγμα: καρτέλα ελέγχου) με τρόπο απλό, ώστε να γίνεται κατανοητή από τον ίδιο τον μαθητή. Μια καρτέλα ελέγχου αποτελεί πηγή πληροφόρησης των γονέων με σκοπό να ενημερωθούν περαιτέρω για το επίπεδο του παιδιού, αλλά και πηγή πληροφοριών για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και για τους μελλοντικούς δασκάλους του μαθητή (Καψάλης, 2004).

1.15. Ο ρόλος της οικογένειας στην εκμάθηση της ανάγνωσης και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς

Οι γονείς ασκούν πρωτεύουσα επιρροή σε όλες τις πλευρές ανάπτυξης και εκπαίδευσης του παιδιού. Η κύρια πηγή ερεθισμάτων στην περίοδο από τη γέννηση του παιδιού μέχρι την είσοδό του στο Δημοτικό Σχολείο, είναι η οικογένεια και η ευρύτερη κοινότητα στην οποία ζει και μεγαλώνει το παιδί. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια το παιδί αναπτύσσει αρκετές δεξιότητες, όπως η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας των λέξεων και η ικανότητα αποκωδικοποίησης εφόσον μάθει κάποια γράμματα (Αιδίνης, 2012).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και ειδικότερα με δυσκολίες στην ανάγνωση, συχνά αδυνατούν να αποκωδικοποιήσουν με ευχέρεια και ακρίβεια ενώ δυσκολεύονται σημαντικά να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα να κάνουν την περίληψη ενός κειμένου. Το σχολείο οφείλει να οικοδομήσει την αντίληψη στον μαθητή ότι

διαβάζει με σκοπό να κατανοήσει το περιεχόμενο ενός κειμένου, και όχι απλώς για να ταυτίσει. Η συμβολή των γονέων στην ενίσχυση την δεξιότητας της πρώτης ανάγνωση έχει καταλυτική σημασία στην πορεία των παιδιών. Μέσα από διαδικασίες συμμετοχής κατανοούν, το πως μπορούν στα πλαίσια της συνεργασίας τους με τους παιδαγωγούς, να ενισχύσουν την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους. Βασικές υποχρέωση των γονέων είναι η οικοδόμηση ενός θετικού οικογενειακού περιβάλλοντος το οποίο θα ενθαρρύνει την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών.

Ο Huey, ήδη από το 1908 δήλωνε σχετικά με την μάθηση των παιδιών ότι «όλα ξεκινούν όταν οι γονείς αρχίσουν να διαβάζουν στα παιδιά τους» (Τάφα, 2011). Σύμφωνα με τον Wilken (2004), η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει αναγνωριστεί ότι συμβάλλει θετικά στη βελτίωση του επιπέδου απόδοσης που παρουσιάζουν τα παιδιά στο σχολείο. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως αναφέρει και ο Mand (2003), η εμπλοκή αυτή είναι καθοριστικής σημασίας αναφορικά με την αξιοποίηση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων τους (Σούλης, 2008).

Έπειτα, σύμφωνα με τον Morrow (2005), ο οικογενειακός αλφαριθμητισμός αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς, τα παιδιά και άλλα μέλη της οικογένειας χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο στο σπίτι. Μπορεί να λάβει χώρα με εντελώς φυσικό τρόπο κατά τη διάρκεια των καθημερινών οικογενειακών ενασχολήσεων και βοηθά τους ενήλικους και τα παιδιά να «κάνουν διάφορα πράγματα», που περιλαμβάνουν τη γραφή, το σχεδιασμό, την ανταλλαγή σημειώσεων ή σύντομων μηνυμάτων, τη δημιουργία καταλόγων αγορών, το σχολιασμό και τη συζήτηση θεμάτων κατά την ανάγνωση και την γραφή, με σκοπό να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Στην μελέτη της η πρώτη ερευνήτρια του θέματος, η Durkin (1961), αναφέρει πως τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς των παιδιών τα οποία ενώ δεν είχαν φοιτήσει ακόμα στο σχολείο είχαν μάθει να διαβάζουν, στο σύνολό τους ήταν άνθρωποι που πίστευαν πως η ανάγνωση και γραφή δεν είναι μόνο υπόθεση των εκπαιδευτικών, αλλά και δική τους (Τάφα, 2011).

Παρόμοια αποτελέσματα διαπιστώθηκαν στην μελέτη των Neuman και Celano (2004), όπου τα παιδιά παρόλο που ζούσαν σε ένα ιδιαίτερα φτωχό περιβάλλον, είχαν μάθει να διαβάζουν πριν φοιτήσουν στο σχολείο. Επίσης, παρόμοια στοιχεία προέκυψαν και από την μελέτη της Τάφα (2009), όπου συμμετείχαν δεκατρία παιδιά

προσχολικής ηλικίας, τα οποία κατά την έναρξη της φοίτησής τους στην προσχολική εκπαίδευση δεν γνώριζαν μόνο να διαβάζουν με ευχέρεια, αλλά και να κατανοούν όσα διάβαζαν (Tafa & Manolitsis, 2008, αναφορά στο Τάφα, 2011).

Από την άλλη πλευρά, σήμερα πολλοί γονείς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρούν ότι δεν απορρέει από το ρόλο τους η υποχρέωση να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η αντίληψη αυτή πηγάζει από την κυριαρχούσα κοινωνική αναπαράσταση για τον ρόλο των γονέων, πως το κοινωνικό σύνολο δεν αναμένει από αυτούς τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να ισχυροποιείται η θέση του εκπαιδευτικού (Σούλης, 2008). Βέβαια, πολλές φορές οι γονείς αισθάνονται αποκλεισμένοι από το σχολείο των παιδιών τους, και ότι εισπράττουν από τους εκπαιδευτικούς το μήνυμα να μείνουν μακριά για ότι έχει σχέση με τη διδασκαλία των παιδιών τους (Τάφα, 2009, αναφορά στο Τάφα, 2011).

Επιπλέον, το ενδιαφέρον και οι στάση των γονέων απέναντι στην ανάγνωση και τη γραφή, καθώς και οι ευκαιρίες για διάβασμα και για γράψιμο που οι ίδιοι οι γονείς παρέχουν στα παιδιά τους προτού αυτά φοιτήσουν στο σχολείο, διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο της μετέπειτα αναγνωστικής τους ικανότητας (Christian, 1998 αναφορά στο Τάφα, 2011).

Επιπρόσθετα, τα ευρήματα της πενταετής μελέτης των Sénéchal και LeFevre (2002) έδειξαν ότι η έκθεση των παιδιών σε ιστορίες και παραμύθια στο σπίτι, τα ποία διάβαζαν οι γονείς, είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών, ενώ παράλληλα έδειξε ότι καθοριστική είναι η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους εξωγενείς παράγοντες (εκπαίδευση γονέων) και ενδογενείς παράγοντες (φωνολογική επίγνωση και αναδυόμενου γραμματισμού). Επίσης, η έρευνα ανέδειξε τη σχέση ανάμεσα στα διαφορετικά είδη εμπειριών αλφαριθμητισμού που παρέχονται σε καθένα από τα παιδιά στο σπίτι, με τα διάφορα είδη δεξιοτήτων που τελικά αναπτύσσουν. Οι εμπειρίες που δέχονται περιλαμβάνουν άτυπες αλληλεπιδράσεις, όπως η ανάγνωση παραμυθιών και οι οποίες συνδέθηκαν με την ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών, και με τη διδασκαλία της ανάγνωση (Sénéchal & LeFevre, 2002)

Με βάση τα παραπάνω επισημαίνουν την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των γονέων σε διδακτικές πρακτικές, ώστε να παρέχουν ουσιαστική βοήθεια στα παιδιά. Βέβαια,

αυτό προϋποθέτει και την ανάπτυξη μιας καλής συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συστήσει στους γονείς να διαβάζουν στα παιδιά τους πριν αρχίσουν να αποκτούν δεξιότητες αποκωδικοποίησης, αλλά και μετά, ώστε να έχουν ταχεία πρόοδο αναφορικά με την ανάπτυξη της γλώσσα και μακροπρόθεσμα για την κατάκτηση της ανάγνωσης, της κατανόησης και του λεξιλογίου (Sénéchal και LeFevre, 2002).

Επομένως, για την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των δασκάλων απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συστηματική επικοινωνία τους, η οποία μπορεί να εξασφαλιστεί με εναλλακτικούς τρόπους όπως οι προγραμματισμένες συναντήσεις με το σύνολο των γονέων της τάξης, οι ολιγόλεπτες επικοινωνίες όταν οι γονείς έρχονται να πάρουν τα παιδιά τους από το σχολείο, τηλεφωνικές επικοινωνίες, η δημιουργία ενός ημερολόγιου επικοινωνίας το οποίο μεταφέρει το παιδί στην τσάντα του και η πραγματοποίηση ενημερωτικών συναντήσεων με ειδικούς επιστήμονες για θέματα που ενδιαφέρουν τους γονείς.

Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο προσδιορίζεται από δραστηριότητες που σχετίζονται με τον εθελοντισμό στο σχολείο, την επικοινωνία με τους δασκάλους και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, τη παροχή βοήθειας στις δραστηριότητες που δίνονται για το σπίτι και παρακολούθηση των διαφόρων σχολικών γεγονότων και συναντήσεων (Hill & Taylor, 2004, παράθεση στο Σταμέλος & Μπαρτζάκη, 2005). Σύμφωνα με τον Casanova (1996) τα είδη αυτών των δραστηριοτήτων προσδιορίζουν και διαφορετικά επίπεδα γονικής συνεργασίας και διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο των γονέων σε σχέση με το σχολείο. Διάφορες έρευνες, όπως αναφέρουν οι Miedel και Reynolds (1999) έχουν δείξει τη σημασία που έχει η συμμετοχή των γονέων στα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε διαχρονικές έρευνες που έχουν διαπιστώσει τη σχέση μεταξύ αυξημένου επιπέδου γονικής συμμετοχής και μεγαλύτερης σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Η συμμετοχή των γονέων σύμφωνα με τους Hill και Craft (2003) έχει συνδεθεί με τη σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία, με τη γλωσσική ανάπτυξη ή ακόμα με την κοινωνικοποίηση (Σταμέλος & Μπαρτζάκη, 2005).

Επίσης, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών δεν επηρεάζει μόνο τις επιδόσεις των παιδιών τους, αλλά και τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό, καθώς ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση

κάποιοι από είναι πιθανό να μην μπορούν λόγω της εργασίας που ασκούν να βοηθήσουν περισσότερο τα παιδιά. Από την άλλη μεριά, οι γονείς που έχουν υψηλή κοινωνικοοικονομική θέση μπορούν συνήθως να διαθέσουν πιο εύκολα χρόνο από την εργασία τους για να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και να επικοινωνούν με το δάσκαλο ή απλά να καταλαβαίνουν πληρέστερα τη σπουδαιότητα του σχολείου (Hill, 2004, παράθεση στο Σταμέλος & Μπαρτζάκη, 2005).

Έρευνες έδειξαν ότι ορισμένο παράγοντες, όπως λόγου χάρη η οικονομική κατάσταση των γονέων, το μορφωτικό επίπεδο, η επαγγελματική ενασχόληση, αλλά και οι διάφορες αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση και κάποια κοινωνικά θέματα, μπορούν να επηρεάσουν άμεσα ή έμμεσα και να διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση του γραπτού λόγου στα παιδιά. Αντίθετα, ορισμένες έρευνες αναδεικνύουν ότι οι καθοριστικοί παράγοντες για την ανάδυση της ανάγνωσης και της γραφής δεν είναι ούτε το επάγγελμα, ούτε η μόρφωση, ούτε η οικονομική κατάσταση των γονέων, αλλά ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς οργανώνουν τις κατάλληλες δραστηριότητες και εμπλέκουν τα παιδιά τους σε αυτές, διευκολύνει τελικά την ανάδυση της γραφής και της ανάγνωσης (Τάφα, 2011).

1.16. Συνεργασία γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού

Η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής τους επιτρέπει να συνδυάσουν τις γνώσεις τους προκειμένου να προσαρμόσουν τις διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί από κοινού σχεδιάζουν, προγραμματίζουν, εφαρμόζουν, υλοποιούν και αξιολογούν τη διδακτική διαδικασία (O' Shea, 1999 αναφορά στο Σούλης, 2008).

Στην Ελλάδα η παραδοσιακή διδασκαλία αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται μεμονωμένα και ενεργούν ως οι κύριοι ρυθμιστές της διδασκαλίας και λαμβάνουν τις αποφάσεις για τη ρύθμιση της διδασκαλίας και της τάξης. Παρά το σύνθημα αυτό γεγονός, αρκετές ενδείξεις στην βιβλιογραφία (Beaton, 2007, Sokal, & Sharma, 2014, Tzivinikou, 2015) αναδεικνύουν τις πρακτικές συνεργασίας μεταξύ δύο ή περισσότερων δασκάλων ως μέσο για τη βελτίωση της εκπαίδευσης για το σύνολο των μαθητών της τάξης, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους

(Tzivinikou, 2015). Βέβαια, αυτές οι συνεργατικές πρακτικές δεν είναι εύκολο να εφαρμοστούν, έχοντας υπόψη ότι η σχολική κοινότητα δεν είναι εξοικειωμένοι με τις αντιλήψεις της συνεργατικής μάθησης και συν-διδασκαλία (Vlachou, Didaskalou & Mpeliou, 2004 αναφορά στο Tzivinikou, 2015).

Αναφορικά με την οργάνωση της καθημερινής διδακτικής πράξης υπάρχουν τρία μοντέλα της συνεκπαίδευσης (Πολυχρονοπούλου, 2003) :

α) η πλήρης συνεκπαίδευση του παιδιού στη γενική τάξη με ταυτόχρονη υποστήριξη του εκπαιδευτικού από περιοδεύοντα δάσκαλο,

β) η πλήρης συνεκπαίδευση του παιδιού στη γενική τάξη με την ύπαρξη όμως δύο εκπαιδευτικών στην ίδια αίθουσα και

γ) η μερική συνεκπαίδευση του παιδιού στη γενική τάξη και η ταυτόχρονη παρακολούθηση τμήματος ένταξης ή σχολείου ή ενισχυτικής διδασκαλίας.

Όσον αφορά τους σκοπούς της, αναφέρεται ότι η συνεκπαίδευση αποσκοπεί στην γενικότερη βελτίωση των όρων ζωής ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2003). Μέσα σε αυτή την γενικότερη βελτίωση είναι και η εκπαίδευσή τους. Είναι δικαίωμα του κάθε παιδιού να αποτελεί ενεργό μέλος του σχολείου, να συμμετέχει στις εμπειρίες που δίνονται στη σχολική κοινότητα και να έχει πλήρη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο οφείλει να διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες του κάθε παιδιού (Σούλης, 2008).

Αναμφίβολα, η έντονη επιθυμία των γονέων που επιδιώκουν την υποστήριξη των παιδιών τους με αναπηρίες στο σχολείο, αλλά και η ταυτόχρονη ανάγκη των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων να μπορούν να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές και διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών, καθώς φαινόταν να μην είναι σε θέση να διαχειριστούν τις δύσκολες συμπεριφορές στην τάξη, ανέδειξε την ανάγκη εφαρμογής ενός παράλληλου προγράμματος στήριξης για αυτούς τους μαθητές (Tzivinikou, 2015).

Σύμφωνα με την έρευνα της Tzivinikou (2015) για την συν-διδασκαλία τα ευρήματα έδειξαν ότι ήταν δυνατό να δημιουργηθεί μια κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, γενικών και ειδικών, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη των

συνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, οι συμμετέχοντες άλλαξαν τη στάση τους και έδειξαν μεγάλη προθυμία να υιοθετήσουν τις νέες γνώσεις και ότι τους προτάθηκε για τη συν-διδασκαλία, αναπτύσσοντας διαδικασίες συνεργασίας, εφαρμόζοντας τον πιο απαιτητικό τύπο ομαδικής διδασκαλίας, ο οποίος αν υλοποιηθεί στα σχολεία θα έχει θετικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση που παρέχεται σε όλους τους μαθητές.

Επιπρόσθετα, σε μια ακόμη εξάμηνη μελέτη της Tzivinikou (2015), η οποία ερευνούσε τις επιπτώσεις που έχει η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην διδασκαλία, αλλά και πόσο αυτή επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το πρόγραμμα είχε θετική επίδραση στη συνεργασία μεταξύ των γενικών και ειδικών δασκάλων για τη βελτίωση της διαδικασίας των μαθητών, ενίσχυσε τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχεδιασμό του μαθήματος, τις μεθόδους διδασκαλίας, την αξιολόγηση, αλλά και το σχεδιασμό και την εφαρμογή των παρεμβάσεων. Επομένως, η υλοποίηση και η εφαρμογή ενός προγράμματος κατάρτισης έχει πολλά πλεονεκτήματα για την αυτο-αποτελεσματικότητα των γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών και είναι σημαντικός αρωγός στην εγκαθίδρυση μιας ποιοτικής συνεργασίας μεταξύ τους.

1.17. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες

Οι περισσότεροι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από την εφαρμογή της τεχνολογίας στην τάξη, καθώς η ενσωμάτωση της αυξάνει τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση και παρέχεται η δυνατότητα εξατομίκευσης τα μαθημάτων. Ειδικότερα, για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που συχνά έχουν δυσκολία με δεξιότητες, όπως η ανάγνωση, ακρόαση, την ορθογραφία, τη γραφή, ή οργάνωση των πληροφοριών, η αξιοποίηση ενός κατάλληλου λογισμικού υπολογιστή και η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας μπορεί να κάνει αυτές τις εργασίες ευκολότερες, αλλά και να ενισχύσει τις δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση και τη γραφή. Η επιτυχία στην κατάκτηση ενός στόχου μπορεί να ενισχύσει σε μεγάλο βαθμό την αυτοεκτίμηση του μαθητή και να τον κινητοποιήσει μετατρέποντας τις συνηθισμένες δραστηριότητες σε ευχάριστες. Ωστόσο, δεν είναι όλα τα λογισμικά ή τα εκπαιδευτικά προγράμματα κατάλληλα και χρήσιμα για τους μαθητές με δυσκολίες.

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν κατάλληλα προγράμματα και λογισμικά, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες και ειδικό μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή. Η αξιοποίηση ενός λογισμικού μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η τεχνολογία μπορεί να αποτελέσει μια καλή ισοστάθμιση σε μια τάξη με διαφορετικούς μαθητές. Με βάση τον μεγάλο αριθμό μαθητών που υπάρχει στις τάξεις σήμερα, αλλά και τους μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες, η αξιοποίηση της υποστηρικτικής τεχνολογίας, όπως συσκευές και λογισμικά, μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τα μαθήματα με σκοπό την ενίσχυση των δεξιοτήτων κάθε παιδιού. Η τεχνολογία μπορεί να προσφέρει πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης που προηγουμένως ήταν κλειστές. Οι υπολογιστές κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό και προηγμένο από ένα τυπικό τροποποιημένο μάθημα (Zorigian & Job, 2010). Η υποστηρικτική τεχνολογία δεν είναι αναφέρεται μόνο σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά αξιοποιείται για να βοηθήσει κάθε μαθητή της τάξης στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών του δεξιοτήτων και στην κοινωνική του ανάπτυξη (Holzberg, 1994 στο Zorigian & Job, 2010).

Γενικότερα, τα εμπόδια που σχετίζονται με την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και το υψηλό κόστος που προϋποθέτει κάποιες φορές η απόκτηση τεχνολογικών μέσων, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που αναστέλλουν σημαντικά τη χρήση της τεχνολογίας στη ρύθμιση των τάξεων. Όμως δεν είναι ανυπέρβλητα, καθώς υπάρχει η συνειδητοποίηση πως η τεχνολογία, χωρίς καμία αμφιβολία έχει τη δυνατότητα να ενεργεί ως παράγοντας ισοστάθμισης μέσα στην τάξη όπου υπάρχουν μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, προκειμένου να αξιοποιηθεί σωστά η τεχνολογία ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών στο πλαίσιο των γενικών τάξεων, είναι αναγκαίο όλοι οι εκπαιδευτικοί, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής να εκπαιδευτούν στο πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η τεχνολογία και τα προγράμματα στο πλαίσιο της τάξης καθιστώντας το σχολείο ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Δουλεύοντας μαζί, οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι ειδικοί στην τεχνολογία και τα διοικητικά μέλη του σχολείου, μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη δημιουργία περιβαλλόντων στα οποία όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μάθουν. Η διδασκαλία μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο των γενικών τάξεων, όταν όλοι

οι εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτούν στην τεχνολογία και συνεργαστούν από κοινού να επιλέξουν τα κατάλληλα προγράμματα και λογισμικά (Hasselbring & Glase, 2000).

Συγκεκριμένα, η έρευνα των Hasselbring και Glase (2000) δείχνει ότι η χρήση της τεχνολογίας και μιας κατάλληλα σχεδιασμένης διδασκαλίας, μπορεί να ενισχύσει την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων για τους μαθητές με ήπιες αναγνωστικές δυσκολίες. Όταν ενσωματωθεί στην τάξη ένα λογισμικό πρόβλεψης και μεταποίησης λέξεων, με τη βοήθεια του οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες είναι σε καλύτερη θέση να ακολουθήσουν ακαδημαϊκά το ρυθμό της γενικής τάξης. Η χρήση της συγκεκριμένης τεχνολογίας παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες για να επικεντρωθούν στις δεξιότητες γραφής μέσα σε ένα πλαίσιο που εκτιμούν, χωρίς να φοβούνται τον στιγματισμό, αλλά και διευκολύνει την ικανότητα των μαθητών να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους. Ο απώτερος στόχος του δασκάλου πρέπει να είναι η παροχή κατάλληλης βοήθειας στους μαθητές, ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις της γραφής και της ανάγνωσης σε πραγματικές συνθήκες (Hasselbring & Glase, 2000).

Επιπρόσθετα, ο Zhang (2000) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί στην τάξη αντιμετωπίζουν δυσκολίες να κρατήσουν όλα τους μαθητές στην εργασία και να προχωρούν με τον ίδιο ρυθμό. Η μελέτη του είχε ως κίνητρο τα εμπόδια που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος στην γενική τάξη, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών στην, αλλά και ταυτόχρονα να προβλέψει τις ειδικές ανάγκες των μαθητών του με μαθησιακές δυσκολίες, ειδικότερα όταν πρόκειται για σοβαρά ελλείμματα στη γραπτή γλώσσα. Για αυτό το λόγο η μελέτη του επικεντρώθηκε σε ένα συγκεκριμένο τέτοιο εργαλείο, το «ROBO-Writer», το οποίο μπορεί να αποθηκεύσει το σύνολο της γραφής που παράγεται από τους συμμετέχοντες μαθητές, με διαφορετική ημερομηνία, ώρα και έκδοση για κάθε κομμάτι που παράγεται ή επεξεργάζεται. Οι μαθητές είχαν τον πλήρη έλεγχο στο πότε πρέπει να δηλώσουν το γραπτό κείμενο ολοκληρωμένο και πότε πρέπει να το εξετάσουν ξανά και να προβούν σε διορθώσεις. Η εφαρμογή του έδειξε σημαντικές διαφορές σχετικά με τον όγκο του κομματιού που παρήγαγαν οι μαθητές. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν θετικά αναφορικά με τη ικανοποίηση των ειδικών αναγκών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που επισημαίνει ότι και άλλα τεχνολογικά εργαλεία χρειάζεται να αξιοποιούν για την ενίσχυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στην τάξη (Zhang, 2000).

Ακόμα, ο MacArthur (1998) αναφέρει ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά έχουν δυσκολίες με το γράψιμο και με τις διαδικασίες χαμηλού επιπέδου, ή κάποιες μηχανικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη γραφή, την ορθογραφία και τους γραμματικές κανόνες (Forgrave, 2002). Με βάση αυτή την παραδοχή η Forgrave (2002) παρουσιάζει στο άρθρο της ενθαρρυντικά στοιχεία για την ενίσχυση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε τρεις τύπους υποστηρικτικής τεχνολογίας, τη σύνθεση ομιλίας, τα οργανωτικά λογισμικά και τα προγράμματα αναγνώρισης φωνής. Επισημαίνει ότι αυτά τα εργαλεία μπορούν να ωφελήσουν τους μαθητές με μέτριες ή σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Τα εργαλεία αυτά βασίζονται στις δυνατότητές τους και έχουν ως στόχο να αντισταθμίσουν τις αναπηρίες τους βελτιώνοντας τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση και τη γραφή. Τονίζει πως χρησιμοποιώντας αυτές τις τεχνολογίες υποβοήθησης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι σε θέση να διαβάσουν πληροφορίες, να οργανώσουν τις ιδέες τους, και να γράφουν με μεγαλύτερη σαφήνεια. Έτσι, οι μαθητές θα έχουν "τα μέσα για να ολοκληρωθεί οι εργασίες τους καλά γραμμένες, και να αντανακλούν πραγματικά τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους», για αυτό οι μελέτες έχουν δείξει ότι η χρήση αυτής της τεχνολογίας αυξάνει την αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα για να μάθουν οι μαθητές (Forgrave, 2002).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν πώς η αυξημένη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να εργαστούν πιο ανεξάρτητα και να επαληθεύουν δυνάμεις και τις ικανότητές τους (Forgrave, 2002).

Κεφάλαιο δεύτερο: Σκοπός της έρευνας

2.Στόχοι της έρευνας - ερωτήματα

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για την ανάγνωση, φαίνεται ότι δεν έχει μελετηθεί η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, ενώ η ύπαρξη αρκετά μεγάλου αριθμού παιδιών στα σχολεία που εμφανίζουν δυσκολίες στην πρώτη ανάγνωση, ανέδειξε ερωτήματα και προβληματισμούς για τα θέματα αυτά χρήζοντας απαραίτητη την ύπαρξη της έρευνας. Για αυτό το λόγο ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο προσδιορισμός του τρόπου διδασκαλίας της Πρώτης Ανάγνωση και Γραφής, αλλά και οι στάσεις των δασκάλων σχετικά με τις προσεγγίσεις τους για την ανάγνωση στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Τα ερωτήματα που γεννήθηκαν μέσα από αυτό το θέμα, και τα οποία μελετήθηκαν και διερευνήθηκαν, είναι τα εξής:

1. Πως διδάσκεται η πρώτη ανάγνωση σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών;
2. Με ποιον τρόπο διδάσκουν την πρώτη ανάγνωση και γραφή οι εκπαιδευτικοί στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού, με βάση τα δεδομένα παρατήρησης
3. Πως υλοποιείται η σχέση της διδασκαλίας της Πρώτης ανάγνωσης μεταξύ των αυτοαναφορών και των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών;
4. Υπάρχει κάποιο είδος παρέμβασης που εφαρμόζεται στους μαθητές με δυσκολίες για τη διδασκαλία της πρώτης και το οποίο προκύπτει από τις αναφορές των εκπαιδευτικών;

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η έρευνα που ακολουθεί, είναι μια ποιοτική έρευνα, κατά την οποία χρησιμοποιήθηκε ημι-δομημένη συνέντευξη και παρατήρηση, με βάση τη μέθοδο της τριγωνοποίησης για τη συλλογή των δεδομένων. Συγκεκριμένα, τριγωνοποίηση είναι μία τεχνική έρευνας, ένας τρόπος με τον οποίο εξασφαλίζεται η εγκυρότητα στις ποιοτικές έρευνες και μπορεί να περιγραφεί ως η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων (Cohen & Manion, 2000, στο Cresswell, 2011, Cohen, Manion & Morrison, 2008). Διακρίνονται τέσσερις τύποι τριγωνοποίησης, και στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται η **τριγωνοποίηση δεδομένων**, κατά την οποία γίνεται χρήση ποικίλων μεθόδων για να συλλεχθούν τα δεδομένα, όπως συνεντεύξεις και κλείδες παρατήρησης. Παρακάτω διατίθενται αναλυτικά όλη η διαδικασία της έρευνας.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από 39 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες ανήκουν στη γενική και ειδική εκπαίδευση, εκ των οποίων οι 6 είναι άνδρες κι οι 33 είναι γυναίκες. Οι 15 εκπαιδευτικοί του δείγματος απασχολούνται σε σχολεία γενικής αγωγής και οι 4 σε τμήματα ένταξης στα δημοτικά σχολεία. Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες, καθώς από τους 39 δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα οι 6 ήταν άνδρες. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερα από 10 χρόνια εμπειρίας. Από αυτούς 20 (18 γυναίκες και 2 άνδρες) διδάσκουν στην Α΄ Δημοτικού, 15 διδάσκουν στην Β΄ τάξη (13 γυναίκες και 2 άνδρες) και 4 (2 άνδρες και 2 γυναίκες) διδάσκουν στο τμήμα ένταξης. Επίσης, για 3 από τους συμμετέχοντες που διδάσκουν στην Α΄ τάξη, πραγματοποιήθηκαν κοινές συνεντεύξεις και παρατηρήσεις με τις άλλες δύο ερευνήτριες, με σκοπό την εξομοίωση και την απάλειψη της υποκειμενικότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Ο καθορισμός των συμμετεχόντων και της έρευνας δεν ήταν τυχαία, καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα ανταποκρίθηκε στην πρόσκληση ενδιαφέροντος. Για τον σκοπό της έρευνας οι εκπαιδευτικοί ήταν αναγκαίο να διδάσκουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και ειδικότερα στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Ο αριθμός των συμμετεχόντων που επιλέχθηκε ανέρχεται στους 39, προκειμένου το αποτέλεσμα να είναι όσον το δυνατό πιο αντιπροσωπευτικό, και συγχρόνως να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου που διακρίνει την παρούσα έρευνα.

3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξάχθηκε με την αρωγή δύο βασικών εργαλείων συλλογής δεδομένων: α) την παρατήρηση και β) την συνέντευξη. Οι ποιοτικές μέθοδοι απαιτούν να γίνεται χρήση όλων εκείνων των στοιχείων, που ένας ερευνητής συναντά: σχόλια από όσους

σχετίζονται με το αντικείμενο, κάτι που ο ίδιος παρατηρεί, ακόμα και τον τρόπο που τα υποκείμενα κάθονται ή συνομιλούν (Eisner, 1991, Cresswell, 2011).

Η παρατήρηση είναι από τις πρώτες και πιο γνωστές μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη μελέτη της συμπεριφοράς. Εστιάζει στην υποκειμενική σκοπιά των ατόμων και στον τρόπο με τον οποίο αυτά ερμηνεύουν τη συμπεριφορά (απόδοση νοημάτων στις ενέργειες των ατόμων). Στόχος, είναι να καταγράψουν αυτά που συμβαίνουν στο περιβάλλον της τάξης όσο το δυνατόν καλύτερα και διεξοδικότερα. Η προσπάθεια συλλογής όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων για τη διδασκαλία της ανάγνωσης με διαφοροποιήσεις και η συνεχής διασαφήνιση των εννοιών οδηγούν στη διατύπωση ερωτημάτων (Cresswell, 2011). Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκε μια «κλειδα παρατήρησης» που περιέχει συγκεκριμένους ερευνητικούς άξονες. Η παρατήρηση πραγματοποιείται στην αντίστοιχη τάξη του εκάστοτε δημοτικού σχολείου και διερευνώνται όλοι οι άξονες που τέθηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την πρώτη ανάγνωση και τις διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία για τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες.

Ειδικότερα, εξετάστηκαν συγκεκριμένοι τομείς και καταγράφηκαν στοιχεία για 2 κύριους άξονες: α) το περιβάλλον – χώρος μάθησης, β) τη διδασκαλία. Στην αρχή παρατηρήθηκε η διάταξη των θρανίων μέσα στην τάξη, αν υπάρχει βιβλιοθήκη και γωνιά ανάγνωσης, εάν υπάρχει αναρτημένο υλικό την αίθουσα σχετικό με την Γλώσσα, όπως καρτέλες με την αλφαβήτα στους τοίχους, συλλαβές και λέξεις. Ακόμα, εξετάζεται με ποιον τρόπο τοποθετούνται οι μαθητές στα θρανία και κυρίως οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης.

Στο δεύτερο σκέλος της παρατήρησης, καταγράφονται στοιχεία της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας, όπως η μέθοδοι και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια, καθώς και η αλληλεπίδραση μαθητή – δασκάλου. Στο τελευταίο στοιχείο σημειώνεται η συχνότητα, η διάρκεια, αλλά και μερικά σχόλια της ερευνήτριας.

Όσον αφορά την προσπάθειά να κωδικοποιηθούν οι θέσεις των εκπαιδευτικών για την πρώτη ανάγνωση, χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων με βάση την ποιοτική μέθοδο. Ένα στοιχείο που τη διαφοροποιεί από μια απλή συζήτηση, είναι ότι αποτελεί το βασικό εργαλείο της έρευνας, ένας έμμεσος τρόπος συλλογής πληροφοριών αναφορικά με τις αντιλήψεις

και τα «πιστεύω» των ανθρώπων που ερωτώνται. Σ' αυτό το πλαίσιο χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες ερωτήσεις και δόθηκε η δυνατότητα στα υποκείμενα να αφηγηθούν με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζόμενων με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen και Manion, 1992).

Η ημι-δομημένη συνέντευξη είναι η πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης. Οι ερωτήσεις κατά κύριο λόγο είναι σαφείς και διευκρινιστικές. Σε αυτή την περίπτωση ο στόχος είναι να παροτρυνθούν οι συμμετέχοντες να εκφράσουν και να περιγράψουν τη δική τους άποψη σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας, συγκεκριμένα την πρώτη ανάγνωση και τις ανάλογες διαφοροποιήσεις για μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, και εντούτοις να εξεταστεί εάν συνάδουν οι απαντήσεις τους με τον τρόπο διδασκαλίας μέσα στην αίθουσα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η συνέντευξη χωρίζεται σε δύο τμήματα, στο Α' Μέρος και το Β' Μέρος. Το πρώτο μέρος αποτελείται από εισαγωγικές και περιγραφικές ερωτήσεις που στοχεύουν στην άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών από τον ερωτώμενο και σχετίζονται με χαρακτηριστικά και γνώσεις, όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η επιμόρφωση/εξειδίκευση, η τάξη που διδάσκει ο εκπαιδευτικός και τα έτη υπηρεσίας. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 14 σαφείς ερωτήσεις που στοχεύουν στο να παροτρυνθούν οι συμμετέχοντες να εκφράσουν τη δική τους άποψη, χωρίς καθοδηγητικές ενδείξεις από την ερευνήτρια και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Για αυτό το λόγο, αρκετές φορές χρειάστηκε να δοθούν διευκρινιστικές ερωτήσεις χωρίς να δοθούν υποκειμενικές απαντήσεις, να αλλάξει η σειρά των ερωτήσεων, να ζητηθούν επιπλέον πληροφορίες, αλλά και ως ερευνήτρια να ζητήσω επιπλέον πληροφορίες από τους συμμετέχοντες για την απάντηση που έδωσαν αμέσως πριν. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις της μορφής «πως, που τι, γιατί, πότε, για ποιο λόγο», κ.λπ. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για την εκπόνηση της διαδικασίας συλλογής δεδομένων ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος, διότι θεωρήθηκε η καταλληλότερη αναφορικά με τη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την

διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Η μεθοδολογία υιοθετήθηκε πρώτον σε σχέση με τα ερωτήματα της έρευνας και δεύτερον με το υπό εξέταση πεδίο.

Η πρώτη φάση της διαδικασίας αφορούσε την επιλογή των σχολείων για την εκπόνηση της έρευνας. Κρίθηκε αναγκαίο να πραγματοποιηθεί μια ενημέρωση στα σχολεία που αποφάσισαν να δεχτούν να γίνει η εκπόνηση της έρευνας στο χώρο τους. Αρχικά, ενημερώθηκαν οι διευθυντές των αντίστοιχων σχολείων και εν συνεχεία η εκπαιδευτικοί της Α' και Β' δημοτικού για τη θεματολογία και τους στόχους της έρευνας. Εφόσον ενέκρινε το αίτημα για την διεξαγωγή της διαδικασίας ο/η διευθυντής/ρια της εκάστοτε σχολικής μονάδας, ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί των πρώτων τάξεων εάν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν.

Η συλλογή του απαραίτητου υλικού της έρευνας, πραγματοποιήθηκε μέσα στο χρονικό διάστημα ενός μήνα και δύο εβδομάδων. Κατά το διάστημα αυτό ακολουθήθηκε ποιοτική μέθοδος για την παρατήρηση και την συνέντευξη. Ως εργαλεία συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση με τη μορφή κλειδας παρατήρησης και η συνέντευξη με τη μορφή ημι-δομημένης συνέντευξης.

Για το σκοπό αυτό οι δάσκαλοι που επιλέχθηκαν διδάσκουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, και ειδικότερα στην Α' και τη Β' τάξη. Σε αυτό το κριτήριο βασίζεται και ο ερευνητικός στόχος, καθώς κρίθηκε αναγκαίο για την διεξαγωγή της έρευνας να καταγραφούν οι θέσεις των εκπαιδευτικών της Α' και Β' δημοτικού. Οι εκπαιδευτικοί απασχολήθηκαν κατόπιν συνεννόησης, σε ώρες που δεν επηρέαζαν το εκπαιδευτικό τους έργο και γενικότερα τα καθήκοντά τους στο σχολείο. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα για τη διερεύνηση του τρόπου διδασκαλίας της Πρώτης ανάγνωσης και γραφής, όπως επίσης και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, είναι ένα βολικό δείγμα και αυτό μειώνει τις δυνατότητες γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Στη συνέχεια, ενημερώθηκαν ότι για να διερευνηθεί ο τρόπος διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής καθίσταται αναγκαίο να γίνει παρακολούθηση 2 ωρών διδασκαλίας στο μάθημα της γλώσσας. Ο σκοπός έγκειται στο να διερευνηθεί και να παρατηρηθεί αρχικά ο τρόπος που διδάσκεται κυρίως η ανάγνωση στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, καθώς στα πρώτα στάδια μιας έρευνας συνήθως αρχίζει η παρατήρηση του φαινομένου που ενδιαφέρει με μια άμεση, φυσική παρατήρηση

(Βοσνιάδου, 2001). Δημιουργήθηκαν κλείδες παρατήρησης, οι οποίες ήταν απολύτως προσανατολισμένες στη συνέντευξη και σε αυτό που παρατηρούνταν στη τάξη.

Αυτό το στάδιο ακολουθεί η συνέντευξη του ίδιου του δασκάλου, η οποία στοχεύει στην καταγραφή των αντιλήψεών του. Στη συγκεκριμένη περίπτωση εξετάζεται εάν οι απόψεις του για την διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης συνάδουν με τον τρόπο που διδάσκει την ανάγνωση στην τάξη.

Η παραπάνω διαδικασία έλαβε χώρα αρχικά μέσα από το πλαίσιο της τριγωνοποίησης. Αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων για τον τρόπο διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης σε μαθητές Α΄ Β΄ Δημοτικού που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες και μη. Η τριγωνοποίηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στην αρχή της έρευνας, ως ένα πρώτο στάδιο. Έτσι, καταγράφηκαν 2 συνεντεύξεις και 2 παρατηρήσεις, από τον συνολικό αριθμό των 39, η οποίες πραγματοποιήθηκαν σε συνεργασία με τους άλλους δύο ερευνητές.

Με τον όρο «Τριγωνοποίηση», όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, εννοείται η «μίξη πολλών μεθόδων στη μελέτη του ίδιου φαινομένου (Cohen & Manion, 2000, στο Cresswell, 2011). Με άλλα λόγια είναι ή χρήση πάνω από μίας ερευνητικής τεχνικής στη μελέτη του ίδιου ερευνητικού πεδίου όπου η κάθε μία χρησιμοποιείται για να επαληθεύσει τα αποτελέσματα της άλλης. Η τριγωνοποίηση στηρίζεται στην αρχή ότι μία και μοναδική μέθοδος δεν μπορεί να αντικατοπτρίσει την πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα. Για να γίνει αυτό, χρειάζεται ο συνδυασμός πάνω από μίας μεθόδου. Έτσι, η ημι-δομημένη συνέντευξη, δεν αποκλείει τη συλλογή στατιστικών στοιχείων, και το αντίθετο. Μπορούν αυτά τα δύο να λειτουργήσουν συμπληρωματικά (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Την παρατήρηση ακολούθησε η συνέντευξη του εκπαιδευτικού με κύριο στόχο να κωδικοποιηθούν οι θέσεις των εκπαιδευτικών για την διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και τις διαφοροποιήσεις που κάνουν οι ίδιοι για να διδάξουν την ανάγνωση σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Χρησιμοποιήθηκε ημι-δομημένη συνέντευξη και ερωτήσεις όπου σημαντικό ρόλο έπαιξε η ροή της συζήτησης με τα υποκείμενα. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, η συνέντευξη καθοδηγείται από τον ερευνητή με στόχο την απόσπαση πληροφοριών που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας, και ειδικότερα την ανάγνωση για μαθητές που συναντούν δυσκολίες.

Ακόμα, 4 από τις 39 ποιοτικές συνεντεύξεις καταγράφηκαν και με χρήση μαγνητοφώνου. Τέλος, κρίθηκε σημαντικό να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο, φιλικό και δεκτικό κλίμα κατά τη διάρκεια της έρευνας που μόνο οφέλη μπορεί να αποδώσει.

3.4. Ανάλυση δεδομένων έρευνας – Αποτελέσματα

3.4.1. Με κριτήριο την κάθε ερώτηση

Η πρώτη ανάλυση των δεδομένων θα γίνει σύμφωνα με τα στοιχεία που έχουμε λάβει από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου. Συγκεκριμένα, θα εξεταστούν οι απαντήσεις των δασκάλων για την κάθε ερώτηση που περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο και θα πραγματοποιηθεί με τη μορφή της ποιοτικής κάθετης ανάλυσης. Οι ερωτήσεις που απαρτίσουν την συνέντευξη είναι 14 στο σύνολο και οι απαντήσεις για κάθε μια είναι 39, όσοι δηλαδή είναι και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν. Ο βασικός στόχος μέσα από αυτό τον τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων είναι να δοθεί απάντηση στα πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τον βασικό προβληματισμό «πώς διδάσκεται η ανάγνωση με βάση την οπτική των εκπαιδευτικών», αλλά και να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τα είδη παρέμβασης που μπορεί να εφαρμόζουν.

Αρχικά, ο κάθε εκπαιδευτικός απαντάει σε γενικές ερωτήσεις που αφορούν τις βασικές σπουδές τους, αν έχουν κάποια επιμόρφωση, τα έτη εργασίας τους, την τάξη που διδάσκουν αυτή τη χρονιά και το σχολείο που βρίσκονται. Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορά τις μεθόδους και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν την Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή στους μαθητές. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι χρησιμοποιούν την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο για να διδάσκουν ανάγνωση και γραφή. Στην αναλυτικο-συνθετική μέθοδο τα παιδιά, αφού διδαχθούν κάποια γράμματα, αναλύουν λέξεις, οι

οποίες σχηματίζονται από αυτά τα γράμματα, σε συλλαβές και γράμματα, και στη συνέχεια τα συνθέτουν, φτιάχνοντας πάλι συλλαβές και λέξεις (Κανταρτζή, στο Αργυρώ Παρασκευά, 1999, 2011). Ακολουθείται το νοητικό σχήμα από το όλο στην ανάλυση και έπειτα ξανά στη σύνθεση.

Αρκετοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν σε συνδυασμό με την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο τη συνθετική, τη συλλαβική και την ολική, ειδικότερα για τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες. Δύο δάσκαλοι επισημαίνουν ότι δεν χρησιμοποιούν κάποια συγκεκριμένη στρατηγική, καθώς τις προσαρμόζουν ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης. Ο πρώτος για παράδειγμα, αναφέρει ότι παίρνει κάποιο κείμενο, ποίημα ή παραμύθι με εικόνες, το οποίο μαθαίνουν τα παιδιά προφορικά και αναγνωρίζουν κατά προσέγγιση τις λέξεις πριν μάθουν τα γράμματα. Ο δεύτερος χρησιμοποιώ την πολυαισθητηριακή μέθοδο, επιδιώκοντας την επίτευξη της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας. Επίσης, ένας εκπαιδευτικός τονίζει ότι για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες χρησιμοποιεί την «μύηση ρόλων» για την ανάγνωση διαλόγων, τον αναδυόμενος γραμματισμό και ακολουθεί τις οδηγίες του βιβλίου δασκάλου.

Εν συνεχεία, η δεύτερη ερώτηση διερευνά αν οι δάσκαλοι αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σχετικά με το γραπτό λόγο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, όλοι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών, με στόχο να διευρύνουν αυτά που έχουν ήδη μάθει. Οι περισσότεροι επισημαίνουν ότι τις αξιοποιούν ως βάση για να διδάξουν την πρώτη ανάγνωση και γραφή ειδικότερα στην Α΄ δημοτικού. Αναφέρουν ότι ξεκινούν από αυτά που ήδη γνωρίζουν τα παιδιά για να προχωρήσουν στη νέα γνώση. Ωστόσο, αρκετοί φαίνεται ότι επιβεβαιώνουν τη χρήση της υπάρχουσας γνώσης, χωρίς να παρουσιάζουν τους τρόπους με τους οποίους την αξιοποιούν. Οι υπόλοιποι αναφέρονται στους τρόπους επεξηγώντας, ότι η αξιοποίηση πραγματοποιείται μέσα από την αφήγηση, τη διήγηση, μέσα από ερωτήσεις, παιχνίδια και παραμύθια, με αναγνώσεις στο κείμενο, με τη σχηματική περιγραφή εικόνων, με εξώφυλλα βιβλίων, εφημερίδες και κολλάζ με γράμματα. Επίσης, αναφέρεται ότι πραγματοποιείται με τη σύνθεση λέξεων και προτάσεων, μέσα από την ορθογραφία, την επανάληψη, δουλεύοντας με μικρές λέξεις στην αρχή. Δύο από τους εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι δεν αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις, ώστε να μην αισθανθούν άσχημα οι υπόλοιποι μαθητές.

Στην τρίτη ερώτηση εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Στο σημείο αυτό, η αξιολόγηση εννοείται με ρόλο ανατροφοδότησης, και μπορεί να παρέχει μεγάλες δυνατότητες οργάνωσης της εκπαιδευτικής παρέμβασης για να βελτιωθούν τόσο το περιεχόμενο όσο και η μέθοδοι διδασκαλίας. Έχει διαπιστωθεί ότι οι άνθρωποι αποκτούν μια δεξιότητα πολύ πιο γρήγορα εφόσον υπάρχει ανατροφοδότηση σχετικά με το αν αυτό που κάνουν είναι σωστό ή λάθος (Pellegrino, 2002). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη και πρέπει να γίνεται καθημερινά, με σκοπό να γνωρίζουν σε ποιο επίπεδο βρίσκονται οι μαθητές, ποιες είναι οι ανάγκες τους και που χρειάζονται βελτίωση. Στις απαντήσεις τους επισημαίνουν ότι πραγματοποιείται μέσα από την ορθογραφία, την ανάγνωση, τις συχνές επαναλήψεις, τις φωτοτυπίες, τις ασκήσεις τους και τις ασκήσεις του βιβλίου. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες, συγκεκριμένα επτά δάσκαλοι, αναφέρουν ότι κάνουν αξιολόγηση μια φορά την εβδομάδα (κάθε Παρασκευή), ενώ πέντε δάσκαλοι παραθέτουν ότι αξιολογούν τους μαθητές με ολιγόλεπτα τεστ, φύλλα αξιολόγησης και διαγωνίσματα στο τέλος κάθε κεφαλαίου. Επιπλέον, ένας δάσκαλος τονίζει, ότι στα τεστ που βάζει στα παιδιά δεν τα διορθώνει στο σπίτι, αλλά στα λάθη βάζει παύλα, ώστε να τα διορθώσουν τα παιδιά στο σχολείο με τη βοήθεια των συμμαθητών τους. Φυσικά υπάρχει ανατροφοδότηση και επιβράβευση. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι γίνεται αξιολόγηση όχι για να βαθμολογήσουν τους μαθητές, αλλά διότι βοηθάει σημαντικά στην ανατροφοδότησή τους. Ακόμα, παρατέθηκε ότι για την πρώτη δημοτικού η αξιολόγηση γίνεται μετά τα Χριστούγεννα και ιδιαίτερα σημαντική στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες.

Η 4^η ερώτηση της συνέντευξης αφορά τα διδακτικά εγχειρίδια ή βοηθήματα, αλλά και το προσωπικό διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για τη πρώτη ανάγνωση και γραφή, ενώ ταυτόχρονα διαφαίνεται από πού αντλεί ο καθένας τη γνώση του. Ένα μέρος των εκπαιδευτικών (15 συμμετέχοντες), δηλώνει ότι χρησιμοποιεί τα σχολικά εγχειρίδια που παρέχει το υπουργείο συγχρόνως με το δικό τους υλικό, το οποίο έχουν συγκεντρώσει με τα χρόνια. Ωστόσο, ένα σημαντικά μεγάλο μέρος των δασκάλων (14 συμμετέχοντες), υποστηρίζει ότι χρησιμοποιεί κυρίως προσωπικό υλικό προσαρμοσμένο στις δυνατότητες τις τάξεις και ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών με τους οποίους δουλεύουν. Συγκεκριμένα, καταγράφηκε αρκετό διδακτικό υλικό με το οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία της ανάγνωσης.

Ενδεικτικά, αναφέρονται καρτελάκια με φωνές του κάθε γράμματος, καρτέλες γραμμάτων λέξεων και συλλαβών, διαμορφωμένα φύλλα εργασίας, παραμύθια, ηχητικά ερεθίσματα (παλαμάκια, ρυθμός), βιβλίο των γραμμάτων, υλικό από εφημερίδες, ιστορίες με τα γράμματα, υλικό από ιστοσελίδες και βοηθήματα κ.α. Αξίζει, επιπλέον να αναφερθεί ότι έξι συμμετέχοντες λαμβάνουν το υλικό τους από το διαδίκτυο και εξωσχολικά βιβλία, ενώ τέσσερις ότι χρησιμοποιούν αποκλειστικά τα διδακτικά εγχειρίδια.

Η επόμενη ερώτηση αποτελεί κομβικό σημείο για την παρούσα έρευνα, καθώς αναφέρεται στο *πως* γίνεται η ανάγνωση και *πού* δίνουν μεγαλύτερη έμφαση κατά τη διδασκαλία της οι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, από την συγκεκριμένη ερώτηση διαφαίνεται με ποια προσέγγιση κάνουν την ανάγνωση οι εκπαιδευτικοί, ενώ αν συνδυαστούν οι απαντήσεις τους με αυτές της 6^{ης} ερώτησης προκύπτει ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η διδασκαλία στην τάξη, καθώς επίσης αν χρησιμοποιείται το ρητό ή άρρητο ΑΠΣ. Αναλυτικότερα, η πλειονότητα των δασκάλων (25 συμμετέχοντες) αναφέρει ότι επικεντρώνεται στη φωνολογική επίγνωση, στην αναγνώριση των φωνημάτων, τον ήχο των γραμμάτων, την γραφοφωνημική αντιστοιχία και το συλλαβισμό. Σύμφωνα με τις απαντήσεις διαπιστώθηκε, ότι κυρίως οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης δίνουν έμφαση στην κατάκτηση τη γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, στον ήχο του γράμματος, με άλλα λόγια να γνωρίζουν τι ακούνε όταν το διαβάζουν, στη σωστή άρθρωση και στην εκφορά των φωνημάτων, στην φωνολογική και φωνημική ενημερότητα. Επιπλέον, στο να μάθουν να αναγνωρίζουν οι μαθητές τους φθόγγους και τα γράμματα, να μάθουν να συλλαβίζουν, να ενώνουν τις συλλαβές (σύμφωνο – φωνήεν) και να συνθέτουν τους φθόγγους ώστε να κάνουν λέξεις και στο τέλος της χρονιάς να καταφέρουν να διαβάζουν. Λίγοι από αυτούς, πρώτα ξεκινούν να μαθαίνουν στα παιδιά να αναγνωρίζουν τη λέξη ολικά κι έπειτα να τη χωρίζουν σε συλλαβές.

Κατά κοινή ομολογία, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στη Β΄ τάξη δίνουν έμφαση στο μηχανισμό της ανάγνωσης. Ειδικότερα, έντεκα από τους συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι δίνουν έμφαση στη σωστή ανάγνωση του κειμένου από τα παιδιά και στην αναγνωστική ευχέρεια. Ο κύριος στόχος τους σε πρώτο στάδιο είναι η βελτίωση της ταχύτητας της ανάγνωσης ώστε τα παιδιά να σταματήσουν να συλλαβίζουν, να μπορούν να διαβάζουν με άνεση και ευχέρεια χωρίς να κομπιάζουν, να αναγνωρίζουν τα σημεία στίξης και να μπορούν να φτιάχνουν προτάσεις. Σε ένα

δεύτερο στάδιο είναι η κατανόηση του κειμένου, η επεξεργασία του από τα παιδιά, καθώς επίσης και η κατανόηση της σημασίας των λέξεων. Συμπληρωματικά, ένας συμμετέχων τονίζει ότι δίνει έμφαση στην έκφραση όταν διαβάζει, ώστε να βλέπουν τη λέξη ή τη συλλαβή οι μαθητές και να θυμούνται την έκφραση που άκουσαν, ενώ ένας ακόμα υποστηρίζει «για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δίνω μεγαλύτερη βάση στο να καταφέρουν να κατακτήσουν τα γράμματα και τις συλλαβές, για να μπορούν να συνεχίσουν».

Η έκτη ερώτηση δίνει έμφαση στην αξιοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, αν κατά πόσο χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης, αλλά και για ποιο λόγο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, διαπιστώθηκε ότι σχεδόν όλοι (οι 37 από τους 41) οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα κατά τη διδασκαλία τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα μέρος από αυτούς (20 συμμετέχοντες) στηρίζονται και συμβουλεύονται το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά το χρησιμοποιούν ανάλογα με τον κάθε μαθητή, το δικό τους υλικό και το προσαρμόζουν ώστε να συμβαδίζει με την τάξη. Δηλώνουν ότι το έχουν ως βάση τους, κινούνται στα πλαίσιά του, χωρίς όμως να επιδιώκεται η κατάκτηση όλων των στόχων, αλλά κάνοντας συνδυασμούς, αλλάζοντας κάποια πράγματα και εμπλουτίζοντάς το με δραστηριότητες, υλικό, διάφορα βοηθήματα και εγχειρίδια. Το υπόλοιπο μέρος των συμμετεχόντων (17) αξιοποιεί το ΑΠΣ ως το κύριο οδηγό του μαθήματος. Αντίθετα, τρεις εκπαιδευτικοί δεν το χρησιμοποιούν καθόλου, καθώς θεωρούν ότι είναι γενικό για τους μαθητές, δεν ανταποκρίνονται όλοι σε αυτό, ενώ ένας συμμετέχων συγκεκριμένα αναφέρει ότι «το χρησιμοποιεί στις περιπτώσεις που θα χρειαστεί μια πιο εξειδικευμένη γνώση ή όταν παρατηρηθούν μεγάλες δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή». Θεωρείται παράλειψη να μην αναφέρουμε, ότι ένας συμμετέχων δεν απάντησε σε αυτή την ερώτηση της συνέντευξης.

Η ερώτηση που ακολουθεί - η 7^η – διερευνά τους τρόπους με τους οποίους επιλέγουν οι δάσκαλοι τους διδακτικούς τους στόχους και συνδέεται άρρηκτα με τις δύο προηγούμενες ερωτήσεις, διότι μέσα από τον συνδυασμό των απαντήσεων ορίζεται συνολικά πώς διδάσκει την ανάγνωση ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Σύμφωνα με τα δεδομένα, οι περισσότεροι – είκοσι έξι στο σύνολο - συμφωνούν ότι η επιλογή των στόχων γίνεται με τον συνδυασμό των ατομικών αναγκών των μαθητών και την ανταπόκριση της τάξης, με το αναλυτικό πρόγραμμα που προσφέρει το υπουργείο. Τοποθετούνται λέγοντας πως λαμβάνουν υπόψη τη συνολική ανταπόκριση των

μαθητών σε αυτά που διδάσκονται, τις προτεραιότητες που έχει ένα τμήμα και τις απαιτήσεις των γονέων με τους οποίους συνεργάζονται. Ακόμα, επικεντρώνονται στο μαθησιακό προφίλ των παιδιών, στις ιδιαιτερότητές τους, καθώς επίσης και στον διαφορετικό τρόπο που κατακτάνε την γνώση, ώστε να γίνουν οι κατάλληλες προσαρμογές του Α.Π., οι τροποποιήσεις στους στόχους, τις ασκήσεις και την διδασκαλία. Κάποιοι από αυτούς τονίζουν πως με βάση την εμπειρία τους, ξέρουν πλέον τι πρέπει να διδάξουν ανάλογα το κάθε επίπεδο.

Χρειάζεται επίσης να σημειωθεί ότι εννέα εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως στηρίζονται αποκλειστικά στις ανάγκες τις τάξεις και τη μαθησιακή πορεία των παιδιών για ρυθμίσουν τους στόχους και δεν χρησιμοποιούν το Α.Π. Όπως για παράδειγμα ένας συμμετέχων της Β΄ τάξης αναφέρει, «Δεν θέτω ίδιους στόχους για το σύνολο των μαθητών. Κάνω διαφοροποιήσεις, εφαρμόζω εξατομικευμένη διδασκαλία και δεν έχω τις ίδιες προσδοκίες». Θα αποτελούσε σοβαρή παράλειψη να μην τονιστεί ότι στο παραπάνω σύνολο των συμμετεχόντων, ανήκουν και οι τέσσερις δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης, ένας από τους οποίους χαρακτηριστικά δηλώνει, «επιλέγω τους στόχους ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, διότι πρόκειται για εξατομικευμένη διδασκαλία. Όταν πρόκειται για μικρές ομάδες προσαρμόζω τους στόχους στα πλαίσια της ομάδας».

Εν συνεχεία, η ερώτηση 8 έχει ως σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούν οι δάσκαλοι την ανίχνευση των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης ή ανάγνωσης. Με βάση τις απαντήσεις τους, διαπιστώθηκε ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανιχνεύουν τους μαθητές με δυσκολίες μέσα από την καθημερινή παρατήρηση στην τάξη. Αναλυτικότερα, επισημαίνουν πως φαίνονται οι συγκεκριμένοι μαθητές όταν δυσκολεύονται στην ανάγνωση, διότι θα κομπιάσουν, θα μπερδέψουν τα γράμματα, θα συλλαβίσουν και θα κάνουν αναγραμματισμούς. Επίσης, δεν μπορούν να διαβάσουν το κείμενο, εμφανίζουν προβλήματα άρθρωσης, αδυνατούν να κάνουν σύνθεση λέξεων, να σχηματίζουν συλλαβές, και δεν δίνουν βάση στα σημεία στίξης. Κάποιοι δάσκαλοι της Α΄ τάξης αναφέρουν ότι βλέπουν τις δυσκολίες πρώτα στο λόγο και στη σκέψη, έπειτα από τα πρώτα δείγματα γραφής, μετά από την αφήγηση και τη διήγηση.

Ακόμα, δύο συμμετέχοντες τονίζουν πως έκαναν την ανίχνευση σε σύγκριση με άλλους μαθητές, ενώ τρεις άλλοι με την βοήθεια των δασκάλων των τμημάτων

ένταξης και των ειδικών συμβούλων. Αξίζει να σημειωθεί, ότι πέντε συμμετέχοντες εκφράζουν πως ο εντοπισμός γίνεται με βάση την εμπειρία τους, μπορείς να το αντιληφθείς εύκολα και δεν είναι αναγκαίο κάποιο ειδικό τεστ. Συγκεκριμένα, ένας δάσκαλος αναφέρει, «Μέσα από την εμπειρία και από τον καθημερινό έλεγχο των παιδιών, καταλαβαίνεις ποιοι δυσκολεύονται». Επιπρόσθετα, είναι αναγκαίο να συμπεριληφθεί και η άποψη των τεσσάρων δασκάλων τμημάτων ένταξης, οι οποίοι αναφέρουν πως στην αρχή ο δάσκαλος της γενικής τάξης επισημαίνει το πρόβλημα, και στη συνέχεια πραγματοποιείται αξιολόγηση με τεστ πρώιμης ανίχνευσης σε συνεργασία μαζί τους. Παρακολουθεί κάποια μαθήματα μέσα στην τάξη, ώστε να παρατηρήσει πως λειτουργεί ο συγκεκριμένος μαθητής και έπειτα στο τμήμα ένταξης για να διαπιστώσει αν μπορεί να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις.

Για την 9^η ερώτηση, σχεδόν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι διδάσκουν ή έχουν διδάξει στο παρελθόν τουλάχιστον ένα μαθητή με αναγνωστικές δυσκολίες. Ένα μεγάλο μέρος αυτού του συνόλου (δεκαπέντε συμμετέχοντες), παραθέτει πως η διδασκαλία τους ανταποκρινόταν στους στόχους που είχαν θέσει, καθώς τα παιδιά αυτά εξελίχθηκαν, έκαναν πρόοδο και βελτιώθηκαν. Ο κύριος στόχος τους είναι να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν, ο οποίος τις περισσότερες φορές πραγματοποιούνταν με επιτυχία. Αρκετοί, υποστηρίζουν ότι πρόκειται για μια δύσκολη διαδικασία η οποία θέλει χρόνο και απαιτεί διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία. Σε κάποιες περιπτώσεις δεν υπήρχαν θετικά αποτελέσματα και δεν ανταποκρινόταν η διδασκαλία, ενώ σε άλλες υπήρχε βελτίωση. Αυτό εξαρτάται, όπως αναφέρουν, από την κατάσταση και τον κάθε μαθητή, ενώ όποτε είναι αναγκαίο γίνονται αλλαγές. Ορισμένα παιδιά που δυσκολεύονται παρακολουθούν το τμήμα ένταξης και χρειάζεται σε κάποιες περιπτώσεις η βοήθεια του ειδικού, ενώ εξίσου σημαντική είναι η σωστή συνεργασία με τους γονείς. Όπως τονίζουν κάποιοι εκπαιδευτικοί, «Πιστεύω ότι τους προσφέρω λίγα σε σχέση με αυτά που θα μπορούσα να κάνω.» «είναι δύσκολο και δεν μπορείς να εστιάσεις γιατί είναι πολλά τα παιδιά». Επίσης, σημειώνεται ότι πέντε από τους δασκάλους δεν έχουν διδάξει ούτε διδάξουν παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες.

Με την δέκατη ερώτηση της συνέντευξης, καταγράφονται τα είδη των διαφοροποιήσεων που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη για να διδάξουν την πρώτη ανάγνωση και γραφή στους μαθητές με δυσκολίες σε αυτό τον τομέα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, προκύπτει πως οι διαφοροποιήσεις αφορούν σε ότι έχει σχέση με το

περιεχόμενο, τους στόχους, τις μεθόδους, τις τεχνικές και το υλικό. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δίνουν λιγότερο γνωστικό έργο στους μαθητές που δυσκολεύονται, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Αναλυτικότερα, όσον αφορά το περιεχόμενο και το υλικό, θέτουν στους μαθητές λιγότερο κείμενο για ανάγνωση, ενώ η ανάγνωση τους περιορίζεται σε συγκεκριμένες προτάσεις του κειμένου που θα τους είναι πιο εύκολες, ώστε να μην αποθαρρύνονται και παραιτούνται. Οι εργασίες που δίνουν είναι λιγότερες, πιο εύκολες, απλοποιημένες και ανάλογες με το επίπεδό τους. Δεν προσδοκούν τα ίδια αποτελέσματα από τα παιδιά, ενώ οι στόχοι που θέτουν είναι χαμηλότεροι και με λιγότερες απαιτήσεις. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εξατομικεύουν συχνά την διδασκαλία τους στους μαθητές που δυσκολεύονται δίνοντας διαφορετικές ασκήσεις, λιγότερες λέξεις και προτάσεις, χρησιμοποιούν καρτέλες, μικρότερο σε ποσότητα περιεχόμενο και συγκεκριμένο υλικό που ανταποκρίνεται στις δυνατότητές και τις ανάγκες τους. Μερικοί τονίζουν πως βάζουν ασκήσεις του ίδιου είδους αλλά διαφοροποιημένες και με πιο πολλές εικόνες, ενώ κάνουν πολλές επαναλήψεις στα γράμματα και στα φωνήματα. Σχετικά με τις μεθόδους και τις τεχνικές, εκφράζουν ότι χρησιμοποιούν διαφορετικές τεχνικές, προσπαθώντας να τους επιβραβεύουν συχνά ακόμη και αν δεν πετυχαίνουν τον στόχο τους. Επίσης, τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι χρησιμοποιούν και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας όπως το παιχνίδι, τη παντομίμα, τον υπολογιστή και την ζωγραφική. Τέλος, τρεις δάσκαλοι συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς του τμήματος ένταξης για να δίνουν διαφοροποιημένες ασκήσεις.

Η 11^η ερώτηση αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και ειδικότερα αν οι πρώτοι συμβουλευονται τους δεύτερους για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης. Σχεδόν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι γνωστοποιούν την ύπαρξη καλής συνεργασίας με τους δασκάλους ειδικής αγωγής. Επισημαίνουν ότι η αλληλεπίδρασή τους είναι απαραίτητη είτε τα παιδιά της τάξης παρακολουθούν το τμήμα ένταξης του σχολείου, είτε όχι, αλλά και είτε εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση είτε όχι, καθώς παρέχουν επιπλέον συμβουλές και την κατάλληλη βοήθεια. Μια δασκάλα χαρακτηριστικά αναφέρει, «μου είχε πει να χρησιμοποιώ περισσότερο θετική ενίσχυση και λιγότερο αρνητική. Αυτό έκανε καλό στα παιδιά». Μερικοί εκφράζουν πως συνεργάζονται μόνο αν προκύψει κάποιο ζήτημα ή σημαντικές δυσκολίες. Ακόμα, δέκα συμμετέχοντες παραθέτουν πως στο σχολείο τους δεν υπάρχει ειδικός παιδαγωγός, καθώς αν υπήρχε θα συνεργαζόντουσαν. Αξίζει να

σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης δηλώνουν πως αρχίζει η ουσιαστική συνεργασία μετά τα Χριστούγεννα. Θεωρείται παράληψη να μην αναφερθεί η άποψη των ειδικών παιδαγωγών, οι οποίοι θεωρούν σημαντικό να υπάρχει συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ώστε να τους καθοδηγούν και να τους προτείνουν προτάσεις για διαφοροποιημένη αντιμετώπιση. Τέλος, ένας συμμετέχων αναφέρει πως δυσκολεύεται να συνεργαστεί με το δάσκαλο ειδικής αγωγής για τους κοινούς μαθητές, διότι έχει άλλους ρυθμούς διδασκαλίας και πολλές φορές δεν συμφωνούν.

Στη συνέχεια, η 12^η ερώτηση διερευνά αν οι συνεντευξιαζόμενοι έχουν εφαρμόσει κάποιου είδους παρέμβαση για την ενίσχυση της αναγνωστικής Ικανότητας των μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (32 από 41) δηλώνουν πως δεν έχουν εφαρμόσει κάποια συγκεκριμένη παρέμβαση σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Κάποιοι από αυτούς τονίζουν πως δεν έχουν εφαρμόσει οποιοδήποτε είδος παρέμβασης, γιατί δεν είχαν μαθητή με σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες. Οι υπόλοιποι εννέα παραθέτουν τα είδη παρέμβασης που εφάρμοσαν στους μαθητές. Συγκεκριμένα, δύο δάσκαλοι αναφέρουν πως εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας, όπου τα παιδιά δανείζονταν βιβλία από τη βιβλιοθήκη, ενώ άλλοι δύο έκαναν εξατομικευμένη διδασκαλία. Αξίζει να σημειωθεί πως ένας συμμετέχων χρησιμοποίησε την εκπαιδευτική παρέμβαση "Κολοβός", όταν είχε ένα παιδί με ελαφριά δυσλεξία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «Κάθε μέρα έκανα μικρά μαθήματα 10 λεπτών. Έτσι τα παιδιά χαίρονται, δεν κουράζονται και δεν στιγματίζονται. Οι υπόλοιποι τέσσερις έκαναν ορισμένες διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία της ανάγνωσης, ως ένα είδος παρέμβασης.

Η 13^η ερώτηση της συνέντευξης είναι αρκετά σημαντική, διότι δίνει απάντηση σε ένα ακόμη βασικό ερευνητικό ερώτημα. Διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των γονέων στην εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης, αλλά και με ποιον τρόπο μπορούν οι δάσκαλοι να τους βοηθήσουν. Όλοι σχεδόν οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρουν ότι η συμβολή των γονέων είναι πολύ σημαντική για τα ίδια τα παιδιά και για αυτό καλούν τους γονείς σε συχνές συγκεντρώσεις με σκοπό να τους βοηθήσουν δίνοντας τους οδηγίες και την απαραίτητη καθοδήγηση. Τονίζουν ότι όποιος γονέας το επιθυμεί μπορεί να έρχεται και να τους βρίσκει καθημερινά στο σχολείο. Ειδικότερα, τους επισημαίνουν πώς να βοηθάνε τα παιδιά τους στο σπίτι να διαβάσουν με το σωστό τρόπο τις φωνές και τα γράμματα, τους ενημερώνουν για την ύλη και τους στόχους της χρονιάς. Τους παρέχουν οδηγίες για να ακολουθούν τους

ίδιους τρόπους ανάγνωσης και γραφής, αλλά και τις ίδιες μεθόδους, ώστε να μην αντιτίθεται με τον τρόπο που μαθαίνουν στο σχολείο και μπερδεύονται. Ένας συμμετέχων αναφέρει χαρακτηριστικά «ερχόντουσαν τα παιδιά και λέγανε που και α = πουά. Αυτό είναι το απολύτως φυσιολογικό, εφόσον το μάθουν έτσι». Επίσης, αξίζει να αναφέρουμε την άποψη τριών δασκάλων οι οποίοι πιστεύουν πως ο ρόλος των γονέων είναι περισσότερο υποστηρικτικός και η δουλειά πρέπει να γίνεται στο σχολείο, καθώς εκεί μαθαίνουν τα πάντα τα παιδιά. Ωστόσο, σημειώνουν πως δεν είναι όλοι οι γονείς πρόθυμοι να βοηθήσουν.

Η τελευταία ερώτηση της συνέντευξης (14^η) και εξίσου σημαντική, αφορά τον ρόλο που έχει η τεχνολογία για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης σε μαθητές με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες και κυρίως η επίδραση που μπορεί να έχει η χρήση ενός ειδικού λογισμικού στην πορεία τους. Σύμφωνα με τα δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ομαδοποιούνται με βάση τις απαντήσεις τους. Δέκα από αυτούς χρησιμοποιούν τον υπολογιστή στην τάξη και πιστεύουν πως η αξιοποίηση της τεχνολογίας είναι πολύ βοηθητική στη διδασκαλία ιδιαίτερα στη πρώτη ανάγνωση, καθώς αρέσει στα παιδιά και περιορίζει τη μονοτονία του μαθήματος. Αναλυτικότερα, αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν διαδραστικά παιχνίδια, ασκήσεις, παραμύθια, βίντεο και τραγούδια, τα οποία προβάλλουν με τον υπολογιστή μέσω του προτζέκτορα. εγώ. Τονίζουν ότι γίνεται πιο εντυπωσιακή και εύκολη η διδασκαλία για τα παιδιά προβάλλοντας το μάθημα και τις ασκήσεις στον πίνακα. Έπειτα, οκτώ δάσκαλοι υποστηρίζουν πως βοηθάει πολύ στη διδασκαλία, εφόσον με την εικόνα και τον ήχο επικεντρώνονται περισσότερο οι μαθητές, αλλά δεν χρησιμοποιούν υπολογιστή στην τάξη, λόγω διαφόρων προβλημάτων.

Αξίζει να σημειωθεί η γνώμη άλλων δέκα συνεντευξιζόμενων που αξιοποιούν τεχνολογικά μέσα στην τάξη τους, οι οποίοι πιστεύουν ότι μπορούν να βοηθήσουν, όμως η χρήση τους να προϋποθέτει μια ισορροπία και περιορισμούς για τους μαθητές, ώστε να συνάγουν οι στόχοι με τη μέθοδο και το αποτέλεσμα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένα δάσκαλος, «Κάποιες φορές βοηθάει η τεχνολογία αλλά δεν πρέπει να γίνεται αλόγιστη χρήση της, διότι το παιδί συχνά εθίζεται στον υπολογιστή και ο ρόλος του δασκάλου έρχεται δεύτερος. Είναι πολύ σημαντική για μένα η άμεση επικοινωνία του δασκάλου με το παιδί και δεν πρέπει να αντικαταστήσει η τεχνολογία αυτή τη σχέση». Επιπρόσθετα, τέσσερις εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν λογισμικά για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, είτε τα

προγράμματα για πρώτη ανάγνωση και γραφή που προσφέρει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, είτε υποστηρικτικά λογισμικά του διαδικτύου για την Α' – Β' δημοτικού με ασκήσεις γραμματικής, ιστορίες και εκπαιδευτικά παιχνίδια. Ακόμα, έξι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι δεν διδάσκουν με τη βοήθεια του υπολογιστή, αφενός επειδή δεν χρειάζεται ούτε βοηθάει και αφετέρου επειδή αποσπάει την προσοχή των μαθητών. Χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός αναφέρει, «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». Τέλος, έξι από τους συμμετέχοντες αξιοποιούν από λίγο έως καθόλου την τεχνολογία και τον υπολογιστή, ενώ ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρουν ότι τα αξιοποιούν, διότι είναι ένα πολύ βοηθητικό μέσο για τη διδασκαλία στο τμήμα ένταξης.

3.4.2. Με κριτήριο τον κάθε εκπαιδευτικό

Η δεύτερη ανάλυση των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί με βάση τα στοιχεία που έχουμε λάβει από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αλλά και συγχρόνως από τις παρατηρήσεις που έγιναν σε κάθε τάξη των αντίστοιχων σχολείων. Οι συνεντεύξεις είναι 39 στο σύνολο, όσοι δηλαδή είναι και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν. Σε αυτές περιλαμβάνονται και οι δύο κοινές συνεντεύξεις και παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε συνεργασία με τις άλλες δύο ερευνήτριες, καθώς επίσης και η μια κοινή τους συνέντευξη. Μέσα από αυτή την ανάλυση θα σκιαγραφηθούν τα προφίλ των 39 συνεντευξιαζόμενων ως εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, θα εξεταστούν οι απαντήσεις της συνέντευξης κάθε δασκάλου ξεχωριστά σε σύγκριση με τα στοιχεία που διατίθενται από τις παρατηρήσεις, και θα πραγματοποιηθεί με τη μορφή της ποιοτικής ανάλυσης. Η παραπάνω διαδικασία θα πραγματοποιηθεί για τους 18 από τους 39 συμμετέχοντες, εφόσον για το συγκεκριμένο αριθμό εκπαιδευτικών υπάρχουν ταυτόχρονα παρατηρήσεις και συνεντεύξεις. Για τους εναπομείναντες 21 συμμετέχοντες διατίθεται η συνέντευξή τους, με βάση της οποίας θα προσδιοριστεί το εκπαιδευτικό τους προφίλ για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης. Κύριος στόχος της ανάλυσης, είναι να

διαπιστωθεί κατά πόσο εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αυτά που τεκμηριώνουν στη συνέντευξη. Μέσα από αυτό τον τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων προσδοκάται να δοθεί απάντηση στο δεύτερο και τρίτο ερευνητικό σχετικά με τους προβληματισμούς, «με ποιον τρόπο διδάσκεται η πρώτη ανάγνωση σύμφωνα με τα δεδομένα της παρατήρησης και τις αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών», «ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την ανάγνωση». Επίσης, θα επισημανθούν ενδελεχώς, σύμφωνα με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα είδη των παρεμβάσεων που πιθανόν εφαρμόζουν για τους μαθητές με δυσκολίες.

Στην αρχή της κάθε συνέντευξης, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός απαντάει σε γενικές ερωτήσεις που αφορούν τις βασικές σπουδές του, αν έχει κάποια επιμόρφωση, τα έτη εργασίας του, την τάξη και το σχολείο που διδάσκει αυτή τη χρονιά. Για λόγους ανωνυμίας δεν αναφέρονται οι συμμετέχοντες με τα πραγματικά τους ονόματα, αλλά ούτε παρουσιάζονται τα γενικά τους στοιχεία, καθώς έμφαση δίνεται στη γενική εικόνα που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης. Η αναφορά τους γίνεται με κωδικό όνομα, όπως «συμμετέχων 15».

Πιο αναλυτικά, η «συμμετέχων 1», διδάσκει στην Α΄, χρησιμοποιεί τη συνθετική και την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, ενώ δίνει έμφαση στο μέσο όρο της τάξης. Η αξιολόγηση είναι καθημερινή με στόχο την ανατροφοδότηση. Χρησιμοποιεί τα βιβλία και φτιάχνει δικό της υλικό όποτε χρειάζεται. Επικεντρώνεται στη φωνολογική επίγνωση και στην εκμάθηση συλλαβών, χρησιμοποιεί το Α.Π. και βάση αυτό και το επίπεδο της τάξης επιλέγει τους στόχους. Έχει διδάξει μαθητή με Α.Δ. και ασχολήθηκε με δυσύλλαβες λέξεις, όπου σημειώθηκε σημαντική βελτίωση (7 μήνες). Δεν έχει εφαρμόσει συγκεκριμένη παρέμβαση, αλλά έκανε διαφοροποιήσεις (διαφορετικό διάβασμα στο σπίτι, μικρότερο κείμενο, χρήση ολιγοσύλλαβων λέξεων), όμως όχι καθημερινές διότι τονίζει πως ήθελε να κάνει προσπάθειά ο μαθητής και να μην έχει μεγάλο το χάσμα με την υπόλοιπη τάξη. Αν προκύψει κάποιο ζήτημα συνεργάζεται με τον δάσκαλο ειδικής αγωγής και κατευθύνει τους γονείς για τον τρόπο που πρέπει να δουλέψουν στο σπίτι. Δεν χρησιμοποιεί κάποιο λογισμικό ή άλλο τεχνολογικό μέσο για τη διδασκαλία, όμως πιστεύει ότι θα βοηθούσαν μέσα σε πλαίσια ισορροπίας.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στην τάξη, διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται η συνθετική μέθοδος και ο συλλαβισμός, ενώ από στρατηγικές η φωνομιμητική, η φωναχτή και χορωδιακή ανάγνωση και χρησιμοποιείται περισσότερο δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Η διάταξη του χώρου έχει την μορφή «Π» με τέσσερα θρανία στο κέντρο (25 μαθητές), ενώ δεν γίνεται καμία διάκριση στα παιδιά με δυσκολίες. Διαθέτει δύο βιβλιοθήκη με λίγα βιβλία και υλικά των παιδιών, ενώ υπάρχουν κάποιες καρτέλες με γράμματα και συλλαβές, λέξεις δίπλα από τον πίνακα και κατά μήκος. Ανάγνωση κάνουν όλα τα παιδιά για περίπου 1 – 2 λεπτά στο κείμενο και τις ασκήσεις που έχουν για το σπίτι, ενώ στις ασκήσεις λέει κυρίως όσους σηκώνουν το χέρι. Ο εκπαιδευτικός κινείται σχεδόν όλη την ώρα μέσα στην τάξη πηγαίνοντας πάνω από τους μαθητές για να κάνει τις κατάλληλες διορθώσεις και υποδείξεις, αλλά και να ελέγξει τις ασκήσεις.

Πρώτα έγινε η ορθογραφία, ο έλεγχος της ανάγνωσης και οι ασκήσεις του βιβλίου, μετά η παράδοση του γράμματος «Χχ» και οι τελικές ασκήσεις. Όταν δύο μαθητές κόμπιασαν στην ανάγνωση του κειμένου τους προέτρεψε να τη συλλαβίσουν, ενώ όταν αδυνατούσαν έλεγε συλλαβιστά τη μισή λέξη. Δεν χρησιμοποίησε φύλλα εργασίας. Για να διδάξει το γράμμα «Χχ», το σύγκρινε με προηγούμενα που έμαθαν, και σε μια άσκηση υπενθύμισε τις διαφορές στον τονισμό με προηγούμενα παραδείγματα («Χάνια, Χανιά»). Δίνει έμφαση στη φωνολογική επίγνωση για την κατανόηση των ήχων των γραμμάτων και των φωνημάτων, ενώ κάνει μικρές διαφοροποιήσεις για έναν μαθητή ως προς την ύλη. Ακολουθούσε το Α.Π. προσαρμόζοντας τη διδασκαλία, αξιοποίησε την πλαστελίνη για να γίνει το «Χχ», ενώ επιβράβευε λεκτικά και με αυτοκόλλητα τους μαθητές και δεν αξιοποίησε τον υπολογιστή. Η διδασκαλία ήταν οργανωμένη με προκαθορισμένη πορεία, το κλίμα της τάξης χαρακτηριζόταν από φασαρία και αποσυντονισμό, ενώ γίνονταν αρκετές επιπλήξεις.

Η «συμμετέχων 2» διδάσκει στην Α΄ τάξη, χρησιμοποιεί κυρίως την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο, ενώ αξιοποιεί για τη διδασκαλία της ανάγνωσης κάρτες με γράμματα, εικόνες, μπαλόνια, ποιήματα, βίντεο και τραγούδια. Ελέγχει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών μέσω της αφήγησης, της διήγησης, μέσα από ερωτήσεις, παιχνίδια και τη παντομίμα. Πραγματοποιεί συνεχώς διαγνωστική και διαμορφωτική αξιολόγηση, ενώ δίνει έμφαση στην αναγνώριση των γραμμάτων, των συλλαβών και στην γραφοφωνημική αντιστοιχία. Χρησιμοποιεί δικό της υλικό που

έχει συγκεντρώσει, αλλά και από το διαδίκτυο («Γραφούλης – γραφούλα»). Λαμβάνει υπόψη το Α.Π. για γενικές πληροφορίες στο γνωστικό κομμάτι και για ένα χρονοδιάγραμμα, επιλέγοντας τους διδακτικούς στόχους και με βάση το δυναμικό που έχει στην τάξη. Μέσω της παρατήρησης των πρώτων δειγμάτων γραφής ανιχνεύει τις δυσκολίες, ενώ δεν είχε μαθητές με σοβαρές δυσκολίες. Θεωρεί πως η διδασκαλία της ανταποκρινόταν, αλλά αποτελεί μακροχρόνια διαδικασία. Δεν έχει εφαρμόσει παρέμβαση, αλλά έκανε διαφοροποιήσεις (πιο λίγες και απλές ασκήσεις ίδιου είδους με πιο πολλές εικόνες). Συνεργάζεται με τον δάσκαλο ένταξης και επικοινωνεί με τους γονείς, διότι αναφέρει πως είναι βοηθητικοί στο ρόλο της. Αξιοποιεί τον υπολογιστή, δημιουργώντας λογισμικά με παιχνίδια για επανάληψη.

Μέσα από την παρατήρηση, διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζει συνθετική, ολική μέθοδο, συλλαβισμό με παλαμάκια και γραφή στον αέρα, ενώ από στρατηγικές τη φωναχτή και χορωδιακή ανάγνωση χρησιμοποιώντας μαθητοκεντρική και λίγες φορές ομαδο-συνεργατική διδασκαλία. Η διάταξη του χώρου έχει την μορφή «Π» με δύο θρανία στη μέση και κοντά στην έδρα (18 μαθητές), ενώ δεν γίνεται καμία διάκριση στο μαθητή δυσκολεύεται λίγο. Διαθέτει μια βιβλιοθήκη με σχολικά βιβλία και υπάρχει αρκετό υλικό σχετικό με την Γλώσσα, όπως χαρτόνια, ζωγραφιές και καρτέλες με συλλαβές και γράμματα γύρω από τον πίνακα, χάρτινα μπαλόνια με τα γράμματα της «ΑΒ» και οικογένειες λέξεων. Ανάγνωση κάνουν όλα τα παιδιά για περίπου 1 – 2 λεπτά στο κείμενο, ακόμη και όσα δεν σηκώνουν το χέρι, ενώ τους επιλέγει με ένα ραβδάκι ρωτώντας τους πόσες φορές έκαναν εξάσκηση στο σπίτι. Η εκπαιδευτικός κινείται συνέχεια μέσα στην τάξη, κάνοντας τις κατάλληλες υποδείξεις, για την ορθογραφία, τις ασκήσεις και ελέγχει αν έγραψαν σωστά το γράμμα «Αλ» στη γραμμή.

Εν συνεχεία, βρήκαν στο νέο κείμενο τη λέξη «Λεξικό» και τους ρώτησε αν ξέρουν τι είναι ώστε να το επεξηγήσει, καθώς δύο μαθητές το μπέρδεψαν με το σταυρόλεξο (διάρκεια: 5 λεπτά), ενώ όταν ένας μαθητής δεν μπόρεσε να διαβάσει μια λέξη τον προέτρεψε να τη συλλαβίσει. Με αφορμή το πώς γράφεται η λέξη «λεξικό», ζήτησε από τα παιδιά να πουν και να γράψουν στον αέρα με ποιο «ι» γράφεται, ενώ λόγω μιας πρότασης σε μια άσκηση ρώτησε ποιες λέξεις γράφονται με κεφαλαίο. Δίνει έμφαση στη γραφοφωνημική αντιστοιχία, ενώ κάνει μικρές διαφοροποιήσεις για έναν μαθητή που είναι λίγο πιο πίσω, ως προς το περιεχόμενο και τον ρυθμό. Παρέκλινε από το Α.Π. διαμορφώνοντας δικές της ασκήσεις, όπως χαρακτηριστικά είναι η

γραφή του «Λλ» στον αέρα και στην πλάτη του διπλανού μαθητή και η δραστηριότητα «Λ σε μεταμορφώνω σε...», όπου όποιον μαθητή επέλεγε με το ραβδάκι της θα έπρεπε να πει γρήγορα μια λέξη από «Λλ» και αν το έλεγε σωστά γινόταν πρίγκιπας/πριγκίπισσα, αν το έλεγε λάθος γινόταν βάτραχος. Η διδασκαλία είχε αρκετά παιγνιώδη χαρακτήρα, η δασκάλα ήταν ευχάριστη, το κλίμα της τάξης ήταν χαρούμενο και φιλικό, ενώ η επιβράβευση γινόταν λεκτικά. Δεν αξιοποίησε τον υπολογιστή εκείνη την ημέρα.

Η «συμμετέχων 3», διδάσκει στη Β΄, χρησιμοποιεί αναλυτικο-συνθετική μέθοδο και ελέγχει τις προϋπάρχουσες γνώσεις μέσω του αυτοσχεδιασμού, επισημαίνοντας πως στην Α΄ χρησιμοποιούσε ιστορίες μυθοπλασίας και παραμύθια που εικονογραφούσαν στην τάξη. Αξιολόγηση γίνεται με επαναληπτικές ασκήσεις για κάθε κεφάλαιο, ενώ επικεντρώνεται στο να δίνουν έκφραση οι μαθητές όταν διαβάζουν, ώστε όταν βλέπουν τη λέξη να θυμούνται και την έκφραση. Χρησιμοποιεί κυρίως τα σχολικά βιβλία και κάποιο προσαρμοσμένο υλικό. Αξιοποιεί το Α.Π. αλλάζοντας πράγματα και διαμορφώνει τους στόχους ώστε να λειτουργήσει η τάξη και να βοηθηθεί ο μαθητής που έχει δυσκολίες. Αναφέρει πως αν έχουν οι μαθητές βάσεις από την Α΄, φαίνονται ποιοι έχουν πιο μεγάλες και ποιοι πιο μικρές δυσκολίες. Αν εμφανίσει κάποιο παιδί δυσκολία ενημερώνονται οι γονείς και γίνονται σταδιακά βήματα. Για έναν μαθητή με Α.Δ. η διδασκαλία διαφοροποιήθηκε με ξεχωριστές εργασίες, λιγότερη ύλη, επιβράβευση, κάνοντας ανάγνωση αυτά που ήδη ξέρει και έχει για ορθογραφία. Συνεργάζεται με όλους τους φορείς που παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια και παροτρύνει τους γονείς να απομακρύνονται σιγά σιγά από τα παιδιά, ώστε να γίνονται ανεξάρτητα. Προσπαθεί να αξιοποιήσει τον υπολογιστή, αλλά δυσκολεύεται λόγω έλλειψης διαδικτύου, αλλά και να βρει διαδραστικά παραμύθια.

Παρατηρήθηκε ότι εφαρμόζει αναλυτικο-συνθετική μέθοδο, συλλαβισμό αν χρειαστεί και από στρατηγικές τη καθοδηγούμενη ανάγνωση, ερωταποκρίσεις και διάλογο χρησιμοποιώντας μαθητοκεντρική διδασκαλία. Η τάξη χωρίζεται σε πέντε ομάδες που αποτελούνται από τέσσερις μαθητές και μια ομάδα με τρεις (συνολικά: 23), όπου βρίσκεται και ο μαθητής με αναγνωστικές δυσκολίες. Διαθέτει μια βιβλιοθήκη με σχολικά βιβλία, γωνιά ανάγνωσης με μαξιλάρια και χαλάκι, γωνιά με χειροτεχνίες, ενώ δεν υπάρχει αρκετό σχετικό υλικό (χαρτόνια με λέξεις, καρτέλες με σημεία στίξης και με τις εποχές). Ανάγνωση έκαναν όλα τα παιδιά με τυχαία σειρά για περίπου 1 λεπτό στο κείμενο, ακόμη και όσα δεν σήκωναν το χέρι, και αρκετοί δεν

διάβαζαν με ευχέρεια, γιατί δεν εξασκήθηκαν αρκετά στο σπίτι. Η εκπαιδευτικός κινείται συνέχεια μέσα στην τάξη, κάνοντας τις κατάλληλες υποδείξεις για την ανάγνωση και τις ασκήσεις, ειδικά πάνω από τον Θ. για να τον βοηθήσει.

Κάνει αρκετές διαφοροποιήσεις που αφορούν το περιεχόμενο, το υλικό και τον ρυθμό του μαθητή που δυσκολεύεται, διότι θα χρειαστεί περισσότερο χρόνο για να κάνει τις ασκήσεις, ενώ τον προτρέπει συχνά για συμμετοχή, κυρίως σε αυτά που ξέρει.. Ανάγνωση έκανε το κομμάτι που έχει για ορθογραφία και μια φορά ζήτησε να πει περισσότερο. Έπειτα, σε μια άσκηση υπενθύμισε τη χρήση των σημείων στίξεως και ρώτησε τι δηλώνει το καθένα. Δίνει έμφαση στα σημεία στίξης, το σωστό τονισμό και στην αναγνωστική ευχέρεια, ενώ παρατηρήθηκε ότι όταν πει κάποιος μια λέξη λάθος, τον διορθώνουν αμέσως οι μαθητές. Αξιοποίησε τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων και προσάρμοσε το Α.Π. στη διδασκαλία ανάλογα. Η διδασκαλία είχε ευχάριστο χαρακτήρα, το κλίμα της τάξης φιλικό και αξιοποιούνταν τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ η επιβράβευση γινόταν λεκτικά. Δεν αξιοποίησε τον υπολογιστή εκείνη την ημέρα.

Η «συμμετέχων 4», διδάσκει στη Β΄, εφαρμόζει διδακτικές μεθόδους ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης, και αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις με τον εμπλουτισμό τους. Αξιολογεί με φυλλάδια εργασιών και εμβόλιμα τεστ, ενώ δίνει έμφαση στη σωστή άρθρωση και εκφορά των φωνημάτων. Δεν χρησιμοποιεί το Α.Π.Σ., αλλά καρτέλες ανάγνωσης και εξωσχολικά βοηθήματα. Επιλέγει τους στόχους με βάση τις ανάγκες των μαθητών, το σύνολο της ομάδας και το υποκειμενικό της κριτήριο. Με την παρατήρηση εντοπίζει τις δυσκολίες, καθώς αναφέρει πως δεν χρειάζεται κάποιο ειδικό μέσο ή τεστ. Τονίζει πως η διδασκαλία δεν ανταποκρίνεται πάντα στους στόχους, διότι δεν ακολουθεί πάντα τον ίδιο τρόπο. Δεν έχει εφαρμόσει παρέμβαση, αλλά κάνει διαφοροποιήσεις (μικρότερο κείμενο) και αποφεύγει να δώσει στους μαθητές να διαβάσουν εκεί που δυσκολεύονται. Συνεργάζεται με τον δάσκαλο ένταξης, επικοινωνεί με τους γονείς και δεν χρησιμοποιεί τον υπολογιστή αν και πιστεύει πως θα βοηθούσε.

Παρατηρήθηκε ότι εφαρμόζει αναλυτικο-συνθετική μέθοδο χρησιμοποιώντας δασκαλοκεντρική διδασκαλία, ενώ από στρατηγικές τη καθοδηγούμενη ανάγνωση αν χρειαστεί, ερωταποκρίσεις και διάλογο. Η διάταξη του χώρου έχει την μορφή «Π» (20 μαθητές) και δεν γίνεται καμία διάκριση. Διαθέτει μια βιβλιοθήκη με σχολικά

βιβλία, γωνιά ανάγνωσης με μαξιλάρια και χαλάκι, πίνακας με κατασκευές και κουκλοθέατρο, ενώ υπάρχει λίγο σχετικό υλικό (χαρτόνια με λέξεις, καρτέλες με γραμματικά φαινόμενα). Όλοι κάνουν με τη σειρά ανάγνωση για περίπου 1 λεπτό στο κείμενο και όσοι δεν σηκώνουν το χέρι τους επιλέγει να πουν. Η εκπαιδευτικός κινείται στην τάξη όταν χρειαστεί να ελέγξει και να κάνει υποδείξεις και αν δυσκολευτούν στην κατανόηση μιας λέξης επεξηγεί τη σημασία της. Έδωσε έμφαση στην ανάγνωση και στα φωνήματα, ενώ σε μια άσκηση υπενθύμισε τον σωστό τονισμό των διφθόγγων με παραδείγματα. Πρώτα έκανε ορθογραφία, ανάγνωση και ερωτήσεις κατανόησης, μετά ανάγνωση νέου μαθήματος και τις ασκήσεις του βιβλίου. Δεν έκανε διαφοροποιήσεις και αξιοποίησε τα κείμενα του βιβλίου. Η διδασκαλία είχε προσαρμοστεί στη δική της προκαθορισμένη πορεία, η δασκάλα ήταν πειθαρχική και το κλίμα της τάξης αυστηρό, ενώ η επιβράβευση γινόταν λεκτικά. Δεν αξιοποίησε υπολογιστή εκείνη την ημέρα.

Η «συμμετέχων 5», διδάσκει στην Α΄, χρησιμοποιεί την αναλυτικο-συνθετική και την ομαδο-συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, ενώ αξιοποίησε την φωνολογική επίγνωση που είχαν κατακτήσει οι μαθητές από το νηπιαγωγείο. Αξιολογεί καθημερινά γιατί είναι απαραίτητο, δίνει έμφαση στη συλλαβική ανάλυση ($πα=π+α$) χρησιμοποιώντας τα σχολικά εγχειρίδια και δικό της υλικό (καρτέλες, πλαστελίνη, φρούτα, λουλούδια). Επισημαίνει πως ότι βρει σχετικό εκείνη την ώρα, το εντάσσει στο μάθημα. Χρησιμοποιεί το Α.Π. προσαρμοσμένο στο δικό της πρόγραμμα και αναφέρει πως δεν συνεχίζει παρακάτω αν δεν προχωράει το δυναμικό της τάξης. Αντιλαμβάνεται γρήγορα τις δυσκολίες των παιδιών, καθώς δεν μπορούν να γράψουν λέξεις και για ποιο ειδικά θέματα έδωσε φωτοτυπίες αντίληψης. Εφάρμοσε διαφοροποιημένη διδασκαλία για αυτούς τους μαθητές, ενώ η διδασκαλία δεν ανταποκρινόταν στους στόχους που έθεσε. Δεν εφάρμοσε παρέμβαση, αλλά χρειάστηκε να δώσει περισσότερη προσοχή, ώστε να προχωρήσουν. Συνεργάζεται με τη δασκάλα ένταξης και με τους γονείς για τον τρόπο διδασκαλίας. Φέτος δεν χρησιμοποίησε τον υπολογιστή, όμως πιστεύει πως η τεχνολογία βοηθάει, χρησιμοποιώντας λογισμικά και πάζλ.

Παρατηρήθηκε ότι εφαρμόζει αναλυτικο-συνθετική, ολική μέθοδο χρησιμοποιώντας μαθητοκεντρική διδασκαλία, ενώ από στρατηγικές φωναχτή, χορωδιακή ανάγνωση και συλλαβισμό. Η διάταξη του χώρου έχει την μορφή «Π» (22 μαθητές) και δεν γίνεται καμία διάκριση. Διατίθεται μια βιβλιοθήκη και υπάρχει αρκετό υλικό

(καρτέλες με λέξεις, συλλαβές κ.α.). Όλοι έκαναν χορωδιακή ανάγνωση της ορθογραφίας και ανάγνωση κειμένου, ενώ όσους δεν διάβασαν καλά τους ρωτούσε πόσες φορές εξασκήθηκαν στο σπίτι. Εξετάζει αν έγραψαν σωστά την ορθογραφία, επεξηγεί άγνωστες λέξεις και προτρέπει τα παιδιά να συλλαβίσουν τη λέξη, αφού πρώτα τους δώσει λίγο χρόνο να το σκεφτούν. Επικεντρώθηκε στη γραφοφωνημική αντιστοιχία και στο σωστό συλλαβισμό και με αφορμή τη λέξη «χωρίς» στην πρόταση της ορθογραφίας, παρέδωσε το νέο γράμμα «Ωω». Έπειτα, έκανε επανάληψη ρωτώντας πως λέγεται το «ς» στο «χωρίς», γιατί το «Ποτέ» γράφετε με κεφαλαίο και τους ζήτησε να δώσουν παραδείγματα με λέξεις. Μετά έγραψαν όλοι το γράμμα στο τετράδιο και το κύκλωσαν στις συλλαβές στο νέο κείμενο. Έκανε μικρές διαφοροποιήσεις για ένα μαθητή που δυσκολευόταν ως προς το περιεχόμενο. Του έδινε ιδιαίτερη προσοχή, ήταν συχνά δίπλα του βοηθώντας τον στην ανάγνωση και στον συλλαβισμό, ενώ όταν δυσκολευόταν του έδειχνε να προφέρει ένα –ένα τα γράμματα στις καρτέλες. Προσάρμοσε τους στόχους του Α.Π. στο πρόγραμμα της και δεν αξιοποίησε υπολογιστή. Η διδασκαλία είχε ευχάριστο χαρακτήρα και το κλίμα της τάξης ήταν θετικό, ενώ η επιβράβευση γινόταν με αυτοκόλλητα και λεκτικά.

Ο «συμμετέχων 6», διδάσκει στην Α΄, χρησιμοποιεί την συνθετική (προφορικά) και την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο. Αξιοποιεί τις γνώσεις ξεκινώντας με λέξεις και συλλαβές που ήδη γνωρίζουν, και όχι με γράμματα και αξιολογεί καθημερινά μέσα από το δημιουργικό παιχνίδι, φύλλα αξιολόγησης και ασκήσεις. Χρησιμοποιεί σχολικά βιβλία, βοηθήματα, αλλά και δικό του υλικό (καρτέλες με συλλαβές και γραμματικά φαινόμενα). Τονίζει πως τα παιδιά διαβάζουν εμπειρικά και στόχος του είναι η αναγνωστική ευχέρεια. Χρησιμοποιεί το Α.Π. όταν θα χρειαστεί μια πιο εξειδικευμένη γνώση ή όταν παρατηρηθούν δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή, ενώ επιλέγει τους στόχους πρώτα με βάση το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών, μετά με τις ατομικές τους ανάγκες και το Α.Π. Συνεργάζεται με την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, με την οποία αξιολογούν και παρατηρούν τους μαθητές, καθώς έχει την απαραίτητη γνώση. Για τα δύο παιδιά συνεργάστηκαν και με τους γονείς εφαρμόζοντας διαφοροποιημένη διδασκαλία ως παρέμβαση, με λιγότερη ύλη για το σπίτι, άλλες ασκήσεις και συνεχή επανάληψη των διδαγμένων γλωσσικών φαινομένων. Επισημαίνει πως η επιλογή του τρόπου μάθησης δεν ήταν πάντα σωστή και γίνονταν διορθώσεις. Δεν χρησιμοποιεί την τεχνολογία λόγω μικρού χώρου και μεγάλου αριθμού παιδιών.

Παρατηρήθηκε ότι εφαρμόζει αναλυτικο-συνθετική μέθοδο, συλλαβισμό με παλαμάκια, από στρατηγικές τη φωναχτή και χορωδιακή ανάγνωση χρησιμοποιώντας δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε δύο ομάδες με πέντε άτομα και τρεις ομάδες με τέσσερα άτομα (22 μαθητές), ενώ τα τρία παιδιά που δυσκολεύονται είναι ενταγμένα σε αυτές. Διαθέτει μια βιβλιοθήκη, γωνιά ζωγραφικής, γωνιά με υλικά των παιδιών και υπάρχει υλικό σχετικό με την Γλώσσα (χαρτόνια με συλλαβές, καρτέλες με τα γράμματα της ΑΒ και γραμματικούς κανόνες). Ανάγνωση κάνουν όλα τα παιδιά για περίπου 1 – 2 λεπτά στο κείμενο, και 3- 4 παιδιά που δεν σηκώνουν το χέρι, τους προτρέπει να διαβάσουν. Κινείται αρκετά στην τάξη, κάνοντας τις κατάλληλες υποδείξεις και διορθώσεις κυρίως στη διάρκεια των ασκήσεων. Πρώτα διαβάζει ο εκπαιδευτικός το νέο κείμενο, επιλέγει 4 μαθητές να το διαβάσουν και στο τέλος κάνουν όλοι μαζί ανάγνωση χορωδιακά. Αφού διδάξει το νέο γράμμα «Χχ» και 5 παιδιά συνθέσουν συλλαβές στον πίνακα («χο-χι-χα»), τους δίνει ένα φύλλο εργασίας με ασκήσεις πάνω σε αυτό.

Με αφορμή το γράμμα ζήτησε από τα παιδιά να πουν το τραγούδι «αχ και να ήμουν αχινός» που ξέρουν, να συλλαβίσουν λέξεις με το «Χχ», ενώ κινητοποιούμενος την άσκηση με τις εικόνες εξηγεί τη διαφορά στη σημασία των λέξεων «χώρος – χορός». Επίσης, με κίνητρο την εικόνα με τη βροχή υπενθυμίζει τα τρία γένη ρωτώντας ποια συλλαβή λείπει από τα κενά και τι γένος είναι η κάθε λέξη. Δίνει έμφαση στην αναγνώριση των συλλαβών και στην αναγνωστική ευχέρεια, συλλαβίζοντας τις λέξεις όταν δεν μπορούν να τις διαβάσουν. Προσέχει ιδιαίτερα έναν μαθητή με αρκετές δυσκολίες κάνοντας διαφοροποιήσεις στην ανάγνωση, τις ασκήσεις και το ρυθμό, ενώ για άλλους δυο ως προς την ύλη. Στο τέλος, βάζει τραγούδι από το CD «λάχανα-χάχανα» και ζητάει στα παιδιά να αντιγράψουν 4 φορές το νέο γράμμα στο τετράδιο. Ακολουθεί τους στόχους του Α.Π., προσαρμόζει δικές του δραστηριότητες και επιβραβεύει με αυτοκόλλητα. Δεν αξιοποίησε υπολογιστή, ενώ το κλίμα της τάξης είχε ευχάριστο χαρακτήρα και η διδασκαλία προκαθορισμένη πορεία.

Η «συμμετέχων 7», διδάσκει στη Β', χρησιμοποιεί την ολική και την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο, ενώ ελέγχει τις γνώσεις βάζοντας τα παιδιά με περισσότερη ευχέρεια, να κάνουν στο τέλος αναγνώσεις το κείμενο. Επισημαίνει, ότι στην Α' τους έβαζε να γράψουν λέξεις στη γραμμή (π-α-π-ί) χωρίς να έχουν διδαχθεί τα γράμματα, ώστε να διαπιστώσει τι ξέρουν. Αξιολογεί καθημερινά με την ανάγνωση και τις ασκήσεις και τα τεστ τα διορθώνουν οι μαθητές στην τάξη για να υπάρχει

ανατροφοδότηση και επιβράβευση. Χρησιμοποιεί σχολικά εγχειρίδια και δικό της υλικό (καρτέλες με γραμματική, φωνήεντα, το τελικό «ς» «ν»). Στην Α' επικεντρωνόταν στη γραφοφωνημική αντιστοιχία και στη Β' στην ανάγνωση, χρησιμοποιεί πολύ το Α.Π. και το προσαρμόζει στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών για την επιλογή των στόχων. Ανιχνεύει τις δυσκολίες με την παρατήρηση μέσα στην τάξη και κατά πόσο διαβάζει ο μαθητής, όχι με συγκεκριμένα επιστημονικά εργαλεία. Δεν εφάρμοσε παρέμβαση, καθώς δεν είχε μαθητή με Α.Δ. Σε έναν μαθητή που δυσκολευόταν, έδινε λιγότερο κείμενο για ανάγνωση, έκανε τελείες στο τετράδιό του για να γράψει πάνω το γράμμα και πήγαινε με τους δικούς του ρυθμούς. Συνεργάζεται με την δασκάλα της ένταξης, όπως αναφέρει της είπε να εφαρμόζει περισσότερο θετική ενίσχυση, και με τους γονείς ενημερώνοντάς τους για τους στόχους. Όταν μπορούσε αξιοποιούσε τον υπολογιστή για την προβολή του μαθήματος στον πίνακα.

Παρατηρήθηκε ότι εφαρμόζει αναλυτικο-συνθετική μέθοδο, από στρατηγικές τη χορωδιακή ανάγνωση, τις ερωταποκρίσεις και το διάλογο χρησιμοποιώντας μαθητοκεντρική και για την επιβράβευση ομαδο-συνεργατική διδασκαλία. Η διάταξη των θρανίων έχει την μορφή «Π», όπου στην 1^η σειρά είναι τα αγόρια και στη 2^η τα κορίτσια και δύο θρανία στο τέλος (20 μαθητές). Διαθέτει μια βιβλιοθήκη, γωνιά ανάγνωσης με 2 καναπέδες, γωνιά με μουσικά όργανα και υπάρχει λίγο σχετικό υλικό (χαρτόνια με λέξεις, βιβλία γράμματος). Όλοι κάνουν με τη σειρά ανάγνωση για περίπου 1 λεπτό, όσοι δεν σηκώνουν το χέρι τους επιλέγει να πουν και κινείται στην τάξη για να ελέγχει. Αν δυσκολευτούν στην κατανόηση μιας λέξης επεξηγεί προφορικά τη σημασία της, ενώ αν δεν μπορούν να τη διαβάσουν διορθώνει λέγοντας το σωστό. Δίνει έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια και την γραφοφωνημική αντιστοιχία και με αφορμή τη λέξη «φαντασία» τους ρώτησε πότε μπαίνουν τα εισαγωγικά και τι δηλώνουν.

Κάνει πρώτα ορθογραφία, ανάγνωση και στο τέλος γράφει στον πίνακα τις ασκήσεις για το σπίτι. Τους ζητάει να κυκλώσουν το «πως; Που; Πότε; κ.α» ώστε να τους εξηγήσει το νέο μάθημα για το ερωτηματικό και την άρνηση. Αξιοποιεί κείμενα του βιβλίου, κάνοντας μικρές διαφοροποιήσεις για έναν μαθητή που δυσκολεύεται λίγο, δίνοντας λιγότερη ανάγνωση και ύλη. Η διδασκαλία έχει ευχάριστο και παιγνιώδη χαρακτήρα, το κλίμα είναι θετικό με κάποιες επιπλήξεις. Η εκπαιδευτικός ενισχύει το πνεύμα συναγωνισμού και της ομαδικότητας, καθώς στην άκρη του πίνακα βάζει στις

ομάδες των θρανίων «-, +» ανάλογα τη συμπεριφορά και τις σωστές απαντήσεις και αν κάποιος έχει πολλά «+» έχει το δικαίωμα να δώσει αυτό που κέρδισε σε άλλους. Ακολούθησε τους γνωστικούς στόχους του Α.Π για το συγκεκριμένο μάθημα και δεν αξιοποίησε υπολογιστή.

Η «συμμετέχων 8», διδάσκει στην Α', χρησιμοποιεί την ολική και συνθετική μέθοδο, αλλά και τις οδηγίες από το βιβλίο του δασκάλου (γράμμα- εικόνα). Αξιοποίησε τις υπάρχουσες γνώσεις μέσα από τους πρώτους συνδυασμούς των γραμμάτων, ενώ αξιολογεί καθημερινά στην ανάγνωση και τη γραφή. Χρησιμοποιεί τα σχολικά βιβλία και έτοιμο υλικό από ιστοσελίδες προσαρμοσμένο στις ανάγκες της τάξης (φωτοτυπίες, παραμύθια). Δίνει έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια, στη γραφοφωνημική αντιστοιχία και στη σωστή γραφή. Χρησιμοποιεί το Α.Π. επιλέγοντας τους στόχους με βάση αυτό και τις ανάγκες των μαθητών. Παρατηρεί εκείνους που δυσκολεύονται παραπέμποντάς τους σε επιτροπή με ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό. Πιστεύει ότι τους προσφέρει λίγα σε σχέση με αυτά που θα μπορούσε, καθώς και η τάξη προχωράει με έναν ρυθμό. Δεν έχει εφαρμόσει παρέμβαση, όμως έδινε τις ίδιες ασκήσεις αλλά απλές, και έκανε συχνές επαναλήψεις των γραμμάτων. Συνεργάζεται μετά τα Χριστούγεννα με τη δασκάλα ένταξης και γράφει καθημερινά σημειώματα στους γονείς. Επίσης, πιστεύει ότι στην περίοδο που διανύουν μαθησιακά τα παιδιά δεν θα βοηθούσε η χρήση της τεχνολογίας.

Παρατηρήθηκε ότι εφαρμόζει συνθετική, αναλυτικο-συνθετική μέθοδο, από στρατηγικές τη φωναχτή και χορωδιακή ανάγνωση, το συλλαβισμό, τη γραφή στον αέρα χρησιμοποιώντας μαθητοκεντρική και κάποιες φορές ομαδο-συνεργατική διδασκαλία. Η διάταξη των θρανίων είναι σε σειρές το ένα πίσω από το άλλο (20 μαθητές), ενώ ο μαθητής που δυσκολεύεται και ένας ακόμα είναι τοποθετημένοι μόνοι τους. Διατίθεται μικρή βιβλιοθήκη, γωνιά ζωγραφικής και γωνιά με το σπιτάκι του γράμματος, ενώ υπάρχει άφθονο υλικό για τη γλώσσα (τρένο με τα γράμματα της ΑΒ (κάθε βαγόκι και ένα γράμμα), καρτέλες με ρήματα κ.α.). Όλοι κάνουν ανάγνωση την πρόταση της ημέρας. Δίνεται έμφαση στη φωνολογική επίγνωση και τη σύνθεση συλλαβών, όπου διάβασαν όλοι μαζί χορωδιακά «β + α = βα, β=ε+βε κ.α.». Πρώτα έγινε η ορθογραφία και η ανάγνωση, έπειτα η παράδοση του γράμματος «Ββ», όπου ένας ένας οι μαθητές έγραψαν το γράμμα στον πίνακα και στον αέρα.

Μετά έγραψαν τις συλλαβές με το γράμμα «βο-βι-βα-βε-βη» και τις ανάγνωσαν χωροδιακά. Με αφορμή το «Ββ», ζήτησε στα παιδιά να πουν όσες λέξεις σκέφτονται και αρχίζουν με αυτό το γράμμα και τις κατέγραψε στον πίνακα. Με βάση αυτό, τους ρώτησε ποιες από τις δύο λέξεις «Βέρα – βέρα» είναι όνομα και γιατί. Έπειτα, συλλάβισαν τις λέξεις και κύκλωσαν τις συλλαβές που είχαν το «Ββ». Ο Α. που δυσκολευόταν να συλλαβίσει και δεν συμμετείχε, τον καθοδήγησε να πει ένα ένα τα γράμματα που ξέρει στη λέξη «β-α-τ-ρ-α-χ-ο-ς». Στο μαθητή αυτό κάνει μικρές διαφοροποιήσεις στην ύλη. Για το νέο μάθημα περιέγραψαν την εικόνα καταγράφοντας τι βλέπουν που να αρχίζει από το γράμμα «Β», είπαν δικές τους ιστορίες, συλλάβισαν ομαδικά την επικεφαλίδα και όλο το κείμενο, αφού πρώτα το διάβασε η δασκάλα. Ακολουθεί τους στόχους του Α.Π., προσαρμόζει δικές της δραστηριότητες και επιβραβεύει λεκτικά. Η διδασκαλία είχε ευχάριστο χαρακτήρα, το κλίμα της τάξης ήταν θετικό και δεν αξιοποιήθηκε υπολογιστής.

Η «συμμετέχων 9», διδάσκει στη Β΄, χρησιμοποιώ την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο και τον συλλαβισμό και σε αυτά που διδάχτηκαν, με την επανάληψη προσθέτω περισσότερες γνώσεις. Αξιολόγηση γίνεται καθημερινά στην ανάγνωση, δίνοντας έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια και μετέπειτα στην κατανόηση. Αξιοποιεί τα εγχειρίδια, το Α.Π. γιατί παρέχει απαντήσεις, και δικό της προσαρμοσμένο υλικό. Η επιλογή των στόχων ξεκινά από το Α.Π., όμως μεταβάλλονται ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Η ανίχνευση γίνεται πρακτικά μέσα από την ανάγνωση, ενώ η διδασκαλία δεν ανταποκρινόταν πάντα, καθώς οι μαθητές έχουν ιδιαιτερότητες ως προσωπικότητες και χρειάζονται εξειδικευμένη βοήθεια. Συνεργάζεται από την Α΄ έως τώρα με τη δασκάλα ένταξης για τα τρία παιδιά με προσαρμογές που αφορούν την ύλη και τους δίνει μεγαλύτερο περιθώριο να ετοιμάσουν τις ασκήσεις. Καθοδηγεί τους γονείς για τον τρόπο που πρέπει να εργάζονται στο σπίτι. Δεν χρησιμοποιεί υπολογιστή και πιστεύει ότι ένα λογισμικό, δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες του κάθε μαθητή, καθώς δεν λαμβάνουν τις πληροφορίες με τον ίδιο τρόπο.

Παρατηρήθηκε ότι εφαρμόζει αναλυτικο-συνθετική μέθοδο χρησιμοποιώντας μαθητοκεντρική διδασκαλία, ενώ από στρατηγικές τις ερωταποκρίσεις, συζήτηση, και εκφραστική ανάγνωση. Η διάταξη του χώρου έχει την μορφή «Π» (18 μαθητές) και δεν γίνεται καμία διάκριση. Διαθέτει μια βιβλιοθήκη, γωνία με κατασκευές των παιδιών και σχετικό υλικό (καρτέλες: ενεργητική/ παθητική, ρήματα – κλίσεις κ.α.). Όλοι κάνουν ανάγνωση για 1 λεπτό στο κείμενο της ημέρας και όσοι δεν σηκώνουν

το χέρι, τους επιλέγει. Κινείται στην τάξη για να ελέγξει και επεξηγεί στον πίνακα τη σημασία δύσκολων λέξεων. Έδωσε έμφαση στη γραφοφωνημική αντιστοιχία, την εκφραστική ανάγνωση και στα σημεία στίξης. Πρώτα έκανε ορθογραφία, ανάγνωση, ερωτήσεις κατανόησης και έπειτα μια δική της άσκηση που αφορούσε την περιγραφή του προσώπου του «Αι- Βασίλη». Ζήτησε από τους μαθητές να περιγράψουν ότι βλέπουν με λέξεις που ήδη γνωρίζουν και τα σημείωσε στον πίνακα, ώστε να δημιουργηθεί ένα κείμενο. Σε ένα μαθητή που δυσκολευόταν, τον καθοδήγησε να πει τη λέξη γράμμα – γράμμα, φώνημα – φώνημα, κάνοντας μικρές διαφοροποιήσεις. Η διδασκαλία είχε προσαρμοστεί στους στόχους του Α.Π. και στο δικό της πρόγραμμα. Ήταν ευχάριστη και το κλίμα της τάξης φιλικό, ενώ η επιβράβευση γινόταν λεκτικά και δεν αξιοποίησε υπολογιστή.

Η «συμμετέχων 10», διδάσκει στη Β΄, δίνει μικρά κείμενα για κατανόηση και αναφέρει πως στην Α΄ χρησιμοποιούσε την συνθετική μέθοδο. Ελέγχει τις γνώσεις μέσα από την ορθογραφία της ημέρας, ενώ στην Α΄ έδειχνε ένα γράμμα στους μαθητές και τους ζητούσε να το περιγράψουν σχηματικά. Χρησιμοποιεί το βιβλίο του δασκάλου, βοηθήματα του εμπορίου, παραμύθια και φτιάχνει δικό της υλικό, ενώ στην Α΄ έδινε καρτέλες. Επικεντρώνεται στην αναγνωστική ευχέρεια και την αναγνώριση των σημείων στίξης, ενώ στην Α΄ στην γραφοφωνημική αντιστοιχία. Αξιοποιεί το Α.Π. διαμορφώνοντας τους στόχους με αυτό και ότι προσφέρει το κείμενο, και αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες με βάση την ανάγνωση που κάνουν τα παιδιά. Αν είχε μαθητή με Α.Δ. θα του έδινε λιγότερο να διαβάσει και θα του αφιέρωνε περισσότερο χρόνο. Αναφέρει πως δεν εφάρμοσε παρέμβαση, και ότι όσα παιδιά δυσκολεύονται λαμβάνουν βοήθεια από το τμήμα ένταξης, με τη δασκάλα του οποίου συνεργάζεται. Συμβουλεύει τους γονείς για να ακολουθούν τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας, ενώ χρησιμοποιούσε προγράμματα περισσότερο στην Α΄.

Παρατηρήθηκε ότι εφαρμόζει αναλυτικο-συνθετική μέθοδο χρησιμοποιώντας μαθητοκεντρική διδασκαλία, ενώ από στρατηγικές το διάλογο και τις ερωταποκρίσεις. Η τάξη χωρίζεται σε τρεις ομάδες που αποτελούνται από τέσσερις μαθητές και τρεις ομάδες από δύο (συνολικά: 18), ενώ δεν γίνεται διάκριση στα παιδιά με δυσκολίες. Διατίθεται μια βιβλιοθήκη και υπάρχει λίγο σχετικό υλικό (καρτέλες με λέξεις και, κανόνες γραμματικής). Όλοι κάνουν ανάγνωση για περίπου 1 λεπτό στο κείμενο και έπειτα στις ασκήσεις και όσοι δεν σηκώνουν το χέρι τους επιλέγει. Κινείται στην τάξη διορθώνει τις λέξεις, τις συλλαβές και τα φωνήματα που

κάνουν λάθος και επεξηγεί τη σημασία των δύσκολων λέξεων τις οποίες γράφουν στο τετράδιο. Έδωσε έμφαση στην αναγνωστική ευχέρεια και στη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Πρώτα έκανε ορθογραφία, ανάγνωση και μετά την ανάγνωση του νέου μαθήματος. Με αφορμή αυτό διάβασε μια ιστορία για τα Χριστούγεννα και έκανε ερωτήσεις. Τα παιδιά ήταν στο τμήμα ένταξης και όταν επέστρεψαν στο μάθημα, εφάρμοσε μικρές διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο και στην ύλη. Λαμβάνει υπόψη τους στόχους του Α.Π., τους προσαρμόζει στο πρόγραμμα της και δεν αξιοποίησε υπολογιστή. Η διδασκαλία είχε ευχάριστο χαρακτήρα και το κλίμα της τάξης ήταν οικείο, ενώ η επιβράβευση γινόταν με αυτοκόλλητα.

Η «συμμετέχων 11», διδάσκει στην Α΄, χρησιμοποιεί την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο, και αξιοποιεί τις υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών κυρίως για να ερευνήσει που κάνουν λάθος. Αξιολογεί μια φορά την εβδομάδα (κάθε Παρασκευή), αλλά και καθημερινά, δίνοντας έμφαση στο φώνημα, στα σημεία στίξης και το σωστό τονισμό. Χρησιμοποιεί σχολικά εγχειρίδια, παραμύθια και λογοτεχνικά κείμενα για εξάσκηση της ανάγνωσης. Τηρεί το Α.Π. και το συνδυάζει με τις ανάγκες των παιδιών για την επιλογή των στόχων. Παρατηρεί τις δυσκολίες στο λόγο, στο βλέμμα, στη σκέψη με κριτικές ερωτήσεις για καθημερινά πράγματα και μέσα από την αφήγηση γεγονότων. Επισημαίνει πως κατάλαβε ότι ένας μαθητής έχει δυσλεξία μέσα από τις ζωγραφίες του και συνεργάστηκε με τους γονείς για να παραπεμφθεί σε ειδικούς. Δεν εφάρμοσε παρέμβαση, ενώ αν είχε μαθητή με Α.Δ., θα επέμενε, θα του έβαζε διαφορετική ορθογραφία και ανάγνωση, λιγότερη δουλειά και πολλές επαναλήψεις. Συνεργάζεται για τη διδασκαλία της με το δάσκαλο ένταξης και τους γονείς, ενώ χρησιμοποιεί πολύ τον υπολογιστή για να ακούν και να βλέπουν τα γράμματα και τις ιστορίες.

Με τη παρατήρηση, διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται η αναλυτικό-συνθετική μέθοδος και ο συλλαβισμός, από στρατηγικές η φωνομιμητική, η φωναχτή και καθοδηγούμενη ανάγνωση, ενώ σε λίγες περιπτώσεις χρησιμοποιείται ομαδο-συνεργατική διδασκαλία. Η τάξη χωρίζεται σε πέντε ομάδες που αποτελούνται από τέσσερις, τρεις και δύο μαθητές (συνολικά: 20), ενώ δεν γίνεται διάκριση στα παιδιά με δυσκολίες. Διαθέτει μια βιβλιοθήκη και υπάρχει αρκετό υλικό σχετικό με την Γλώσσα (πολύχρωμες καρτέλες με γράμματα, συλλαβές, διφθόγγους, οικογένειες λέξεων κ.α.) Ανάγνωση κάνουν όλα τα παιδιά, ακόμη και όσα δεν σηκώνουν το χέρι, για περίπου 1 – 2 λεπτά στο κείμενο και τις ασκήσεις. Η εκπαιδευτικός κινείται συνέχεια στην τάξη πηγαίνοντας πάνω από τους μαθητές για να κάνει διορθώσεις, αλλά και να

ελέγξει την ορθογραφία ή τις ασκήσεις. Τις άγνωστες λέξεις τις επεξηγεί στον πίνακα συσχετίζοντάς τες με λέξεις από προηγούμενα μαθήματα, ενώ όταν ένας μαθητής δεν μπορούσε να διαβάσει μια λέξη τον προέτρεψε να τη συλλαβίσει.

Λόγω επανάληψης του φαινομένου της αποστροφού στο ποίημα «τ' αγγελούδια», θύμισε στα παιδιά το τραγούδι που έμαθαν «λάχανα – χάχανα». Δίνει έμφαση στη φωνολογική συνειδητοποίηση, το σωστό τονισμό και στην ανάγνωση, ενώ κάνει μικρές διαφοροποιήσεις για έναν μαθητή ως προς το περιεχόμενο. Παρατηρήθηκε πως στους μαθητές που δεν διάβαζαν καλά, αλλά δεν είχαν κάποια δυσκολία, τους ρωτούσε πόσες φορές διάβασαν το μάθημα στο σπίτι, προτρέποντας τους να το διαβάζουν περισσότερο. Παρέκλινε κατά τη διάρκεια από το ΑΠΣ διαμορφώνοντας με δικό της τρόπο τη διδασκαλία, ενώ επιβράβευε λεκτικά και με αυτοκόλλητα τους μαθητές. Η διδασκαλία είχε ευχάριστο χαρακτήρα, η δασκάλα ήταν ευδιάθετη και το κλίμα της τάξης φιλικό. Δεν αξιοποίησε υπολογιστή εκείνη την ημέρα.

Η «συμμετέχων 12», διδάσκει στην Α', χρησιμοποιεί την αναλυτικο-συνθετική, τη συνθετική και την ολική μέθοδο, εξετάζοντας τι ξέρουν τα παιδιά μέσα από εξώφυλλα βιβλίων, εφημερίδες και κολλάζ με γράμματα. Η αξιολόγηση γίνεται καθημερινά στην ορθογραφία, την ανάγνωση και στις επαναλήψεις. Αξιοποιεί τα βιβλία και δικό της υλικό, δίνοντας έμφαση στις φωνές των γραμμάτων. Χρησιμοποιεί το Α.Π., αλλά αναφέρει πως πλέον την καθοδηγεί η τάξη και οι ανάγκες των μαθητών. Επισημαίνει πως φαίνονται οι μαθητές που δυσκολεύονται και δεν αναγνωρίζουν τα γράμματα, και ότι η διδασκαλία της ανταποκρινόταν. Δεν έχει συναντήσει μαθητές με σοβαρές Α.Δ που να χρειάζονται παρέμβαση, όμως χρειάστηκε να απευθυνθεί στον δάσκαλο ένταξης παρέχοντας ευκολότερες ασκήσεις και λιγότερη ύλη. Δίνει έντυπο στους γονείς με αυτά που θέλει να γίνονται στο σπίτι, ώστε να συμβαδίζουν με το σχολείο και αξιοποιεί πολύ τον υπολογιστή για την προβολή βίντεο και των ασκήσεων.

Παρατηρήθηκε ότι εφαρμόζει αναλυτικο-συνθετική μέθοδο χρησιμοποιώντας μαθητοκεντρική διδασκαλία, ενώ από στρατηγικές τη φωναχτή και καθοδηγούμενη ανάγνωση, το συλλαβισμό και τις ερωταποκρίσεις. Οι μαθητές έχουν τοποθετεί ανά 2 στα θρανία με το ένα πίσω από το άλλο σε 3 σειρές (συνολικά: 17), ενώ δεν γίνεται διάκριση σε παιδιά. Διατίθεται μια βιβλιοθήκη και υπάρχει πλούσιο σχετικό υλικό (βιβλία γραμμάτων κρεμασμένα σε σχοινί, καρτέλες με λέξεις, οικογένειες συλλαβών

κ.α.). Όλοι έκαναν ανάγνωση στο κείμενο και έπειτα στις ασκήσεις και όσοι δεν σηκώνουν το χέρι τους επιλέγει. Κινείται στην τάξη, επεξηγεί τη σημασία των άγνωστων λέξεων γράφοντάς τες στον πίνακα και συσχετίζοντάς τες με λέξεις που ήδη έχουν μάθει. Όταν δεν μπορούν να διαβάσουν μια λέξη, τη συλλαβίζει σταδιακά για να μιμηθούν την κάθε συλλαβή (φωνομιμητική). Έδωσε έμφαση γραφοφωνημική αντιστοιχία και έκανε πρώτα ορθογραφία, ανάγνωση και μετά επανάληψη του κεφαλαίου. Για την εμπέδωση έλαβε υπόψη τους στόχους του Α.Π. και έκανε επαναληπτικές ασκήσεις από δικό της φύλλο εργασίας που έδωσε στα παιδιά. Δεν αξιοποίησε υπολογιστή και έκανε λίγες διαφοροποιήσεις ως προς την ανάγνωση για ένα μαθητή. Η διδασκαλία είχε ευχάριστο χαρακτήρα, ενώ η επιβράβευση γινόταν λεκτικά.

Η «συμμετέχων 13», διδάσκει στην Α΄, εφαρμόζει την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο και μέσα από τις εικόνες και την περιγραφή αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Αξιολογεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μέσα από τις ασκήσεις και την ορθογραφία δίνοντας έμφαση στην αναγνώριση των φθόγγων, των γραμμάτων και το συλλαβισμό. Χρησιμοποιεί τα εγχειρίδια, αλλά έχει συγκεντρώσει και δικό της υλικό (τραγούδια, κάρτες). Στηρίζεται στο Α.Π. και επιλέγει τους στόχους με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Αναφέρει πως οι αναγνωστικές δυσκολίες φαίνονται και ότι οι στόχοι της επιτεύχθηκαν σε παιδιά με μικρές δυσκολίες στο διάβασμα. Δεν εφάρμοσε ειδική παρέμβαση, όμως εστίασε στο πρόβλημα δίνοντας διαφορετικές ασκήσεις. Αναφέρει πως δεν έτυχε να συνεργαστεί με το δάσκαλο ειδικής αγωγής και με τους γονείς κάνει πολλές συναντήσεις. Δεν αξιοποιεί την τεχνολογία, αλλά πιστεύει ότι θα βοηθούσε.

Παρατηρήθηκε ότι εφαρμόζει αναλυτικο-συνθετική μέθοδο χρησιμοποιώντας μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για μια ομαδική άσκηση, ενώ από στρατηγικές η φωναχτή ανάγνωση, η εσωτερική ανάγνωση (ποίηση) και ο συλλαβισμός. Η τάξη χωρίζεται σε τέσσερις ομάδες τριών μαθητών και μια ομάδα τεσσάρων (16 μαθητές), ενώ δεν γίνεται διάκριση σε παιδιά. Διατίθεται μια βιβλιοθήκη, γωνιά ανάγνωσης με μαξιλάρια και υπάρχει πλούσιο υλικό (βιβλία γράμματος, καρτέλες με συλλαβές και λέξεις). Όλοι κάνουν ανάγνωση για 1 λεπτό στο κείμενο και στις ασκήσεις και δεν επιλέγονται συχνά όσοι δεν σηκώνουν το χέρι. Κινείται στην τάξη, επεξηγεί τη σημασία των άγνωστων λέξεων στον πίνακα και όταν δυσκολεύεται ο μαθητής σε λέξη, τη συλλαβίζει σταδιακά για να την επαναλάβει.

Έδωσε έμφαση στη γραφοφωνημική αντιστοιχία και με αφορμή μια άσκηση του βιβλίου έκανε επανάληψη των διφθόγγων «αυ – ευ». Μετά την ορθογραφία και την ανάγνωση, παρέδωσε το ποίημα του βιβλίου και μέσα από τη συζήτηση περιέγραψε την εικόνα του και επεξήγησε. Με βάση το ποίημα επαναλήφθηκαν οι δίφθογγοι και τα σημεία στίξης που είχαν μάθει. Εφάρμοσε μικρές διαφοροποιήσεις στην ύλη για τον Ν. που δυσκολεύεται και πήγαινε συχνά από πάνω του για να τον βοηθήσει. Προσάρμοσε το Α.Π. στο πρόγραμμα της και δεν αξιοποίησε υπολογιστή. Η διδασκαλία είχε ευχάριστο χαρακτήρα, ενώ η επιβράβευση γινόταν λεκτικά.

Ο «συμμετέχων 14», διδάσκει στο τμήμα ένταξης, χρησιμοποιεί την ολική και αναλυτικο-συνθετική μέθοδο και έχει ως βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις για να προχωρήσει. Αξιολόγηση γίνεται άτυπα καθημερινά στο μάθημα και τυπικά ανάλογα με την περίπτωση του κάθε μαθητή, μια φορά το μήνα. Χρησιμοποιεί σχολικά βιβλία, βοηθήματα, τον υπολογιστή και δικό του υλικό που προσαρμόζει αναλόγως. Στις μικρότερες τάξεις επικεντρώνεται στο συλλαβισμό και στη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Αξιοποιεί το Α.Π.Σ. για όσους μαθητές ανταποκρίνονται με αυτό, καθώς αποτελεί τελικό στόχο. Πραγματοποιεί πρώτα αξιολόγηση του παιδιού και ανάλογα με τις δυνατότητες του θέτει στόχους που πρέπει να είναι ρεαλιστικοί. Η διδασκαλία του ανταποκρινόταν, ενώ όποτε χρειαζόταν γίνονταν αλλαγές. Αναφέρει ότι πρώτα δάσκαλος της γενικής τάξης επισημαίνει το πρόβλημα, έπειτα παρακολουθεί τον μαθητή στην τάξη για να δει πως λειτουργεί και πηγαίνοντας στο τμήμα ένταξης διαπιστώνει πόσο ανταποκρίνεται στους στόχους της ηλικίας του. Δεν εφάρμοσε είδος παρέμβασης, αλλά απλοποίησε το αντικείμενο της μάθησης ανάλογα με τις ανάγκες. Επισημαίνει πως συνεργάζεται με όλους τους δασκάλους και προτείνει τρόπους στους γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά. Αξιοποιεί προγράμματα για το συλλαβισμό, αναφέροντας ότι χρειάζεται να υπάρχει μια ισορροπία στη χρήση.

Παρατηρήθηκε ότι εφαρμόζει αναλυτικο-συνθετική μέθοδο χρησιμοποιώντας εξατομικευμένη μαθητοκεντρική διδασκαλία, ενώ από στρατηγικές το διάλογο, τη φωναχτή ανάγνωση, το συλλαβισμό και τις ερωταποκρίσεις. Η διδασκαλία γίνεται με έναν μαθητή της Β' τάξης με αναγνωστικές δυσκολίες. Διατίθεται μια βιβλιοθήκη και υπάρχει σχετικό υλικό (καρτέλες με λέξεις και, κλίσεις ρημάτων, ουσιαστικών κ.α.). Έκανε ανάγνωση το κομμάτι που είχε για ορθογραφία και αν ζητήσει θα πει περισσότερο. Όσο διάβαζε, ο εκπαιδευτικός έκανε τις κατάλληλες διορθώσεις, επισημαίνοντας να μην βιάζεται, να σκέφτεται πρώτα και μετά να εκφράζεται. Με

αφορμή το νέο κείμενο του επεξηγεί προφορικά τι είναι το ιστιοπλοϊκό, το καΐκι και το Δελφίνι, και έπειτα του δείχνει τις εικόνες στον υπολογιστή. Τον προτρέπει να συλλαβίσει την λέξη όταν δεν μπορεί να την πει. Μέσα από μια άσκηση επανέλαβε τις καταλήξεις των ουδέτερων ουσιαστικών στον ενικό και τον πληθυντικό. Δόθηκε έμφαση στο σωστό τονισμό, τη διδασκαλία των φωνημάτων και την ανάγνωση. Ο δάσκαλος προσαρμόσε τη διδασκαλία διαφοροποιώντας το περιεχόμενο, το υλικό και τον ρυθμό του. Ο μαθητής χρειάστηκε περισσότερο χρόνο για να κάνει τις ασκήσεις, και αρκετή καθοδήγηση, διότι τον χαρακτήριζε μεγάλη άρνηση. Πρώτα έλεγε αυτά που ήξερε και με την υπόσχεση ότι θα ασχοληθεί με τα προγράμματα του υπολογιστή, συνέχιζε παρακάτω. Η διδασκαλία είχε ευχάριστο χαρακτήρα.

Η «συμμετέχων 15», διδάσκει στο τμήμα ένταξης και εφαρμόζει όλες τις μεθόδους (αναλυτικο-συνθετική, πολυαισθητηριακή κ.α.) καθώς επισημαίνει ότι δεν ταιριάζει σε κάθε παιδί η ίδια. Η αξιοποίηση των γνώσεων γίνεται με ερωτήσεις («τι βλέπεις;»), εξώφυλλα βιβλίων και παραμύθια. Η αξιολόγηση γίνεται άτυπα καθημερινά στην τάξη και τυπικά στην αρχή της χρονιάς και μετά τα Χριστούγεννα. Επικεντρώνεται στη γραφοφωνημική αντιστοιχία και στη φωνολογική επίγνωση. Χρησιμοποιεί κυρίως δικό της υλικό, αλλά προσπαθεί να συμβαδίσει με τα βιβλία. Αξιοποιεί το Α.Π. ανάλογα με τον κάθε μαθητή και διαμορφώνει τους στόχους με τις ανάγκες τους. Αναφέρει ότι εντοπίζει ο γενικός δάσκαλος τις δυσκολίες, έπειτα παρατηρεί τον μαθητή και του χορηγεί ένα τεστ πρώιμης αντίχνευσης και τη «Λίστα ελέγχου βασικών δεξιοτήτων». Η ανταπόκριση της διδασκαλίας της εξαρτάται, όμως όλα τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν. Έχει εφαρμόσει διαφοροποιήσεις αναφορικά με το υλικό και το περιεχόμενο και πολλές επαναλήψεις στα γράμματα και τα φωνήματα. Συνεργάζεται με τους γενικούς δασκάλους, ενώ με τους γονείς προσπαθεί καθώς δεν ενδιαφέρονται όλοι. Επίσης αξιοποιεί λογισμικά και διαδραστικά παιχνίδια για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης.

Παρατηρήθηκε ότι εφαρμόζει αναλυτικο-συνθετική μέθοδο χρησιμοποιώντας εξατομικευμένη μαθητοκεντρική διδασκαλία, ενώ από στρατηγικές το διάλογο, τη φωναχτή ανάγνωση, το συλλαβισμό και τις ερωταποκρίσεις. Η διδασκαλία γίνεται με έναν μαθητή της Β΄ τάξης με έντονες αναγνωστικές δυσκολίες. Διατίθεται μια βιβλιοθήκη και σχετικό υλικό για τα μαθήματα (καρτέλες, πίνακας με μαγνητάκια, γράμματα από πηλό και πλαστελίνη κ.α.). Έκανε ανάγνωση το κομμάτι που είχε, απάντησε σε ερωτήσεις κατανόησης οι οποίες προβλήθηκαν πάνω στον κείμενο με

τον υπολογιστή και συμπλήρωσε στον πίνακα με τον προτζέκτορα μια άσκηση, όπου έλλειπαν τα γράμματα από τα κενά. Όσο διάβαζε, η εκπαιδευτικός έκανε υποδείξεις για τον σωστό τονισμό των γραμμάτων, όπου δυσκολευόταν αρκετά, και διορθώσεις για το συλλαβισμό των λέξεων. Όταν δεν μπορούσε να διαβάσει τη λέξη, την ξεκινούσε η δασκάλα και τη συλλαβίζει ο μαθητής («ζαχα-ρο-πλα-στεί-ο»). Με αφορμή τη λέξη «ζιζάνιο» στο κείμενο, του ζήτησε να πει όσες λέξεις σκέφτεται από «Ζζ» γιατί δεν θυμόταν αυτό το γράμμα. Μετά του έδωσε έναν μικρό πίνακα με γράμματα - μαγνητάκια για να της δείξει το «ζ» και το «ξ». Έπειτα του ζήτησε να γράψει τη λέξη «Ζωρό» και να πει ονόματα από «Ζ» (Ζωή, Ζήσης). Στο τέλος του έδωσε την πλαστελίνη, ώστε να φτιάξει τα γράμματα «ζ,ξ» και να συγκρίνει τον διαφορετικό τρόπο γραφής τους. Δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στην αναγνώριση των γραμμάτων για τη δημιουργία συλλαβών και στο σωστό τονισμό των λέξεων. Η διδασκαλία είχε ευχάριστο, παιγνιώδη χαρακτήρα και προσαρμόστηκε στις ανάγκες του μαθητή με διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο, το υλικό και τον ρυθμό.

Ο «συμμετέχων 16», διδάσκει σε τμήμα ένταξης, εφαρμόζει την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο και το συλλαβισμό και αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις δουλεύοντας με μικρές λέξεις. Πραγματοποιεί αξιολόγηση καθημερινά και γενικά μια φορά την εβδομάδα. Έχει συγκεντρώσει αρκετό δικό του υλικό που αναπροσαρμόζει και αξιοποιεί βιβλία άλλων εκπαιδευτικών. Δίνει έμφαση στη κατάκτηση των γραμμάτων και τις συλλαβών διαμορφώνοντας τους στόχους ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών. Αξιοποιεί το ΑΠΣ όταν οι μαθητές μπορούν να ανταπεξέλθουν πιο εύκολα, ενώ οι στόχοι του επιτεύχθηκαν, διότι όλοι κατέκτησαν την ανάγνωση και την γραφή. Αναφέρει πως αν εντοπίσει ο γενικός δάσκαλος μαθητή που εμφανίζει δυσκολίες, έπειτα τον παρατηρεί για να διαπιστώσει αν μπορεί να ανταποκριθεί στις σχολικές γνώσεις, και πραγματοποιεί αξιολόγηση με συνεδρίες στο τμήμα ένταξης. Δεν έχει εφαρμόσει παρέμβαση, όμως πραγματοποιεί εξατομικευμένη διδασκαλία με διαφοροποιήσεις που αφορούν το υλικό, τους ρυθμούς και τις μεθόδους. Αξιοποιεί ανάλογα προγράμματα στον υπολογιστή, αν και επισημαίνει πως δεν βοηθάει πολύ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Συνεργάζεται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και τους γονείς παρέχοντας στήριξη και καθοδήγηση.

Παρατηρήθηκε ότι εφαρμόζει αναλυτικο-συνθετική μέθοδο χρησιμοποιώντας εξατομικευμένη μαθητοκεντρική διδασκαλία, ενώ από στρατηγικές τη φωναχτή ανάγνωση, το συλλαβισμό και τις ερωταποκρίσεις. Η διδασκαλία γίνεται με δύο

μαθητές, έναν της Α΄ τάξης και μια της Β΄ με σοβαρές δυσκολίες. Διατίθεται μια βιβλιοθήκη και υπάρχει λίγο υλικό. Ο εκπαιδευτικός τους έδωσε για ανάγνωση προτάσεις του κειμένου και κάποιες δικές του. Όσο διάβαζαν, τους επεξηγούσε προφορικά τις άγνωστες λέξεις και όταν δυσκολεύονταν τους προέτρεπε να πουν τη λέξη γράμμα – γράμμα, συλλαβή – συλλαβή. Με αφορμή το συλλαβισμό της λέξης «πρώ-τος» από μια πρόταση, τους ζήτησε να προσθέσουν στο «πρ» όλα τα φωνήεντα που έχουν μάθει μέχρι τώρα «πρα –πρι – προ» κ.α., ενώ όσο έγραφαν έκανε τις κατάλληλες διορθώσεις. Δόθηκε έμφαση στη σύνθεση των συλλαβών και στην αναγνώριση των γραμμάτων. Ο δάσκαλος προσαρμοσε τη διδασκαλία διαφοροποιώντας το περιεχόμενο, το υλικό και τον ρυθμό του, καθώς οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει καλά την πρώτη ανάγνωση και γραφή εμφανίζοντας συγχρόνως δυσκολίες στη βραχύχρονη μνήμη και την προσοχή. Η διδασκαλία είχε ευχάριστο χαρακτήρα και στο τέλος επιβραβεύτηκαν με τη ζωγραφική.

Στην επόμενη εκπαιδευτικό πραγματοποιήθηκε η μια κοινή συνέντευξη και παρατήρηση με την μια ερευνήτρια. Η «συμμετέχων 17», διδάσκει στην Α΄, χρησιμοποιεί αναλυτικο-συνθετική μέθοδος και μέσω παραμυθιών και ερωτήσεων ανασύρει λέξεις που γνωρίζουν οι μαθητές. Αξιολογεί καθημερινά την ανάγνωση για να έχει τη δική της εικόνα για τον κάθε μαθητή και με ένα διαγώνισμα στο τέλος κάθε ενότητας. Χρησιμοποιεί ότι υλικό βρει και μετά από κάθε γράμμα γίνεται μια κατασκευή (τσ: τσαγιέρα). Επικεντρώνεται στη φωνηματική αναγνώριση και στη σύνθεση των φθόγγων. Συμβουλευεται το Α.Π. και επιλέγει τους στόχους ανάλογα με τους μαθητές. Όταν ο μαθητής μένει πιο πίσω, δεν ξέρει καλά τα γράμματα και δεν μπορεί να διαβάσει, καταλαβαίνει ότι δυσκολεύεται. Πρώτη φορά έχει παιδί με Α.Δ., δεν έχει εφαρμόσει παρέμβαση, αλλά κάνει διαφοροποιήσεις στις τεχνικές, τους στόχους και του δίνει πιο κατανοητά πράγματα. Στο σχολείο δεν υπάρχει τμήμα ένταξης, αλλά θα συνεργαστεί με το απέναντι σχολείο. Κάνει πολλές συναντήσεις με τους γονείς, γιατί το θεωρεί σημαντικό. Χρησιμοποιεί προτζέκτορα για να κάνει το μάθημα, τον υπολογιστή για να βάζει τραγούδια, καθώς και λογισμικά για την Α' με εκπαιδευτικά παιχνίδια.

Παρατηρήθηκε ότι εφαρμόζει αναλυτικο-συνθετική μέθοδο χρησιμοποιώντας μαθητοκεντρική διδασκαλία, ενώ από στρατηγικές τη φωναχτή ανάγνωση και το συλλαβισμό. Η διάταξη του χώρου έχει την μορφή «Π» (18 μαθητές) και δύο θρανία βρίσκονται μπροστά, ενώ δεν γίνεται διάκριση. Διαθέτει μια βιβλιοθήκη και υπάρχει

αρκετό υλικό (χαρτόνια με συλλαβές, με γράμματα, κατασκευές). Όλοι έκαναν ανάγνωση το μάθημα της ημέρας, αν και κάποιοι δεν συμμετείχαν. Έπειτα, τους ζήτησε να πουν όσες λέξεις σκέφτονται από «γκ» και «γγ» και τις κατέγραψε στον πίνακα. Τους παρέδωσε το νέο γράμμα και τους ζήτησε να κυκλώσουν το «τζ» στις λέξεις στο νέο κείμενο. Δόθηκε φύλλο εργασίας για το νέο γράμμα «τζ», με το «τζιτζίκι» και το «τζάκι» και γίνονταν διορθώσεις κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Μετά, σχημάτισε συννεφάκια πάνω από τα παιδιά της εικόνας, για να σηκωθούν οι μαθητές στον πίνακα και να γράψουν τους διαλόγους που έκαναν ανάγνωση στο νέο κείμενο. Με αφορμή αυτό έγινε επανάληψη της χρήσης της παύλας διαλόγου, στους διαλόγους του κειμένου και με βάση το «τζ» τους πρόβαλλε έναν γλωσσοδέτη από το διαδίκτυο - «ο τζίτζιρας και ο μίτζιρας» -και τους ζήτησε να το διαβάσουν γρήγορα.

Στο μαθητή που εμφάνιζε δυσκολίες, όταν ήρθε η σειρά του να κάνει ανάγνωση του ζήτησε να δείξει στο κείμενο μέσα τη λέξη που άκουγε «πιγκουίνος» και να δείξει στη λέξη τα γράμματα «π, γκ». Για να τον προτρέψει του έδειχνε τα γράμματα στις καρτέλες, τα πρόφερε η εκπαιδευτικός και μιμούταν τον ήχο ο μαθητής (γ +κ=γκ). Στο νέο δίψηφο «τζ» του έδειξε την λέξη «τζι-τζι-κι» στον πίνακα με τον προβολέα και μια – μια συλλαβή που έδειχνε, τον προέτρεπε να τη συλλαβίσει. Σε έναν άλλο μαθητή που δυσκολευόταν, του είπε να αναγνώσει μια πρόταση. Επίσης, επικεντρώθηκε στη φωνολογική επίγνωση και τη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Ακολούθησε τους στόχους εφαρμόζοντας διαφοροποιήσεις και δικές της δραστηριότητες. Η διδασκαλία είχε παιγνιώδη και ευχάριστος χαρακτήρας, το κλίμα της τάξης ήταν φιλικό, ενώ η επιβράβευση γινόταν λεκτικά και με αυτοκόλλητα.

Ακολουθεί η δεύτερη κοινή συνέντευξη και παρατήρηση με τη δεύτερη ερευνήτρια. Έτσι, η «συμμετέχων 18», διδάσκει στην Α΄, ακολουθεί το βιβλίο του δασκάλου για τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολογεί καθημερινά κατά την ανάγνωση και την ορθογραφία. Τα παιδιά που έρχονται προετοιμασμένα προσπαθεί να τους απασχολεί για να μην πλήττουν κάνοντάς τους βοηθούς της τάξης, χωρίς αυτό να γίνεται προκλητικά στα άλλα. Αξιοποιεί τα σχολικά βιβλία, αλλά με βάση την εμπειρία της ξέρει πώς να δουλέψει και χρησιμοποιεί το Α.Π. αλλά όχι κατά γράμμα. Δίνει έμφαση στην ορθογραφία, στην αναγνωστική ευχέρεια και στην κατανόηση του κειμένου, διαμορφώνοντας τους στόχους με βάση τις ανάγκες των μαθητών και το σύνολο της τάξης. Μέσα από την παρατήρηση εντοπίζει τους μαθητές που δυσκολεύονται, ενώ η

διδασκαλία της δεν ανταποκρινόταν πάντα. Δεν έχει εφαρμόσει παρέμβαση, όμως αναθέτει λιγότερο και πιο εύκολο διάβασμα, επιλεγμένες ασκήσεις και δεν πιέζει τα παιδιά, ώστε να μην έρθουν σε δύσκολη θέση. Πραγματοποιεί συχνά συγκεντρώσεις με τους γονείς και δεν αξιοποιεί τεχνολογικά μέσα διότι το σχολείο δεν διαθέτει. Δεν υπάρχει τμήμα ένταξης, ώστε να συνεργαστεί με ειδικό.

Παρατηρήθηκε ότι εφαρμόζει αναλυτικο-συνθετική μέθοδο χρησιμοποιώντας μαθητοκεντρική και ομαδο-συνεργατική διδασκαλία, ενώ από στρατηγικές τη καθοδηγούμενη ανάγνωση και τον συλλαβισμό. Η διάταξη των θρανίων έχουν την μορφή «Π» (18 μαθητές) και δύο μαθητές που δυσκολεύονται βρίσκονται σε θρανίο μπροστά στην έδρα.. Διαθέτει μια βιβλιοθήκη για να δανείζονται τα παιδιά βιβλία και υπάρχει λίγο υλικό για τη γλώσσα, όπως χαρτόνια με συλλαβές και διφθόγγους, καρτέλες με γράμματα και κάρτες με τις μέρες. Όλοι κάνουν με τη σειρά ανάγνωση για περίπου 1 λεπτό στο κείμενο και όσοι δεν σηκώνουν το χέρι τους ή δεν θέλουν να διαβάσουν τους προτρέπει να πουν. Για τους δύο μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες (ο ένας Δ.Α.Δ.) στην ανάγνωση εστιάζει περισσότερο την προσοχή της, δεν τους πιέζει να διαβάσουν όταν δεν θέλουν και κάνει μικρές διαφοροποιήσεις σχετικές με τον ρυθμό που προχωρούν και το περιεχόμενο που δουλεύουν.

Κινείται στην τάξη όταν χρειαστεί να ελέγξει, ενώ αν δυσκολευτούν στην κατανόηση μιας λέξης επεξηγεί τη σημασία της. Έδωσε έμφαση στην αναγνώριση των γραμμάτων και στη σύνθεση των συλλαβών. Πρώτα έκανε ορθογραφία, ανάγνωση, επανάληψη του διφθόγγου «ευ», μετά το νέο μάθημα και δικές της δραστηριότητες. Ζήτησε από τα παιδιά να γράψουν το «ευ» σε συννεφάκια με τη διπλή προφορά του, να γράψουν σε μια λίστα όλες τις λέξεις του νέου κειμένου με «αυ» που έχουν διαφορετική προφορά «αβ-αφ» και στο τέλος με πλαστελίνη να φτιάξουν το δίφθογγο «αυ». Με αφορμή το κείμενο της ανάγνωσης υπενθύμισε γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Ακολουθεί τους στόχους του μαθήματος διαμορφώνοντας το δικό της πρόγραμμα. Η διδασκαλία είχε παιγνιώδη χαρακτήρα, η δασκάλα ήταν καθοδηγητική, το κλίμα της τάξης ήταν φιλικό, ενώ η επιβράβευση γινόταν λεκτικά. Δεν αξιοποίησε τον υπολογιστή εκείνη την ημέρα.

Εν συνεχεία, η «συμμετέχων 19» διδάσκει στην Α΄ τάξη και αναφέρει ότι χρησιμοποιεί την αναλυτικο-συνθετική, τη συνθετική και ολική για τα παιδιά με Μ.Δ. μέθοδο διδασκαλίας. Ξεκινά να διδάσκει από αυτά που ήδη γνωρίζουν τα παιδιά

και τους αξιολογεί κάθε βδομάδα. Αξιοποιεί το βιβλίο του μαθητή, αλλά και δικό της υλικό (καρτέλες, μαγνητοπίνακα). Δίνει έμφαση στον ήχο του γράμματος και στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης. Λαμβάνει υπόψη το Α.Π., όμως πάντα να συμβαδίζει με τις δράσεις του σχολείου. Οι διδακτικοί στόχοι επιλέγονται με βάση το Α.Π. και την ανταπόκριση των μαθητών, ενώ εντοπίζει τις δυσκολίες με γνώμονα τη μη συμμετοχή τους στο μάθημα και στην αδυναμία τους να αναγνώσουν λέξεις. Επίσης, διδάσκει μαθητές με Α.Δ. και πρώτος στόχος της είναι να αναγνωρίζουν τις φωνές, ο οποίος επιτεύχθηκε, ενώ ο επόμενος είναι ο συλλαβισμός. Διαφοροποιήσεις κάνει όσον αφορά τις μεθόδους (ολική), τις τεχνικές (επιβράβευση) και το υλικό (καρτέλες, δαχτυλόκουκλες). Παλαιότερα είχε εφαρμόσει συγκεκριμένη παρέμβαση, όμως τώρα όχι. Η συνεργασία με την ειδική παιδαγωγό θα ξεκινήσει μετά τα Χριστούγεννα, όπου και θα αρχίσουν τρία παιδιά να παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Κάνει συχνές συγκεντρώσεις με τους γονείς, ώστε να τους ενημερώνει. Δεν χρησιμοποιεί υπολογιστή, όμως πιστεύει ότι η τεχνολογία βοηθάει πολύ στη πρώτη ανάγνωση, καθώς σπάει την καθημερινή ρουτίνα.

Η «συμμετέχων 20» διδάσκει στην Α΄ τάξη και επισημαίνει πως συνδυάζει την αναλυτικο-συνθετική και τη συλλαβική μέθοδο. Αρχίζει τη διδασκαλία από λέξεις που ήδη ξέρουν οι μαθητές και τους αξιολογεί καθημερινά, ώστε να γνωρίζει το ποιο επίπεδό τους. Δίνει έμφαση στην αναγνώριση των φωνών των γραμμάτων και μετά στη δημιουργία λέξεων, ενώ χρησιμοποιεί δικό της υλικό (προσαρμοσμένα εξωσχολικά εγχειρίδια). Αναφέρει πως συμβουλευεται το Α.Π. για τους στόχους, αλλά σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών γνωρίζει που θα δώσει προτεραιότητα. Κατά τη διδασκαλία βλέπει αυτούς που δυσκολεύονται να διαβάσουν, έχει διδάξει σε μαθητές με δυσκολίες, ενώ συνήθως εφαρμόζει εξατομικευμένη διδασκαλία ως ένα είδος παρέμβασης. Διαφοροποιήσεις κάνει ως προς το περιεχόμενο (λιγότερο, δισύλλαβες αντί για τρισύλλαβες λέξεις), το υλικό (καρτέλες), τους στόχους (διαφορετικοί) και τις τεχνικές (διαφορετική επιβράβευση). Συνεργάζεται με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης και τους γονείς των παιδιών, στους οποίους παρέχει οδηγίες. Τέλος, πιστεύει ότι η τεχνολογία βοηθάει αλλά με ρυθμιζόμενη χρήση, για την αποφυγή εθισμού.

Η «συμμετέχων 21», διδάσκει στην Α΄ τάξη και εκθέτει πως χρησιμοποιεί για την ανάγνωση την αναλυτικο-συνθετική, ολική, συνθετική και συλλαβική μέθοδο. Ξεκινάει με αυτά που ήδη γνωρίζουν να γράφουν οι μαθητές και κάνει καθημερινή

αξιολόγηση, η οποία την βοηθάει στην ανατροφοδότηση. Διαμορφώνει υλικό ανάλογα με τις ανάγκες και χρησιμοποιεί παραμύθια. Δίνει έμφαση στο μηχανισμό της ανάγνωσης και στο συνδυασμό των συλλαβών. Ακολουθεί το Α.Π., θέτει τους στόχους με βάση τους μαθητές και τις απαιτήσεις των γονέων, ενώ μέσα από την εμπειρία καταλαβαίνει ποιοι μαθητές δυσκολεύονται. Έχει διδάξει μαθητές με Α. Δ. πετυχαίνοντας τους στόχους, ωστόσο δεν έχει εφαρμόσει κάποια συγκεκριμένη παρέμβαση. Διαφοροποιεί το περιεχόμενο, χωρίζοντας το σε κομμάτια και θέτοντας μικρότερη ποσότητα εργασιών στους μαθητές. Συνεργαζόταν παλαιότερα με τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης και δίνει οδηγίες στους γονείς, καθώς θεωρεί σημαντικό τον ρόλο τους. Θεωρεί απαραίτητη την τεχνολογία, για την αλλαγή της μονοτονίας στην τάξη, αλλά δεν την χρησιμοποιεί συχνά.

Η «συμμετέχων 22», διδάσκει στην Α΄ τάξη και χρησιμοποιεί για την ανάγνωση την αναλυτικο-συνθετική και συλλαβική μέθοδο. Ξεκινάει τη νέα ενότητα, με αφορμή την εικόνα του βιβλίου που περιγράφουν τα παιδιά, και πραγματοποιεί αξιολόγηση μια φορά την εβδομάδα (κάθε Παρασκευή) μέσω της επανάληψης αυτών που ήδη ξέρουν. Χρησιμοποιεί δικό της υλικό (καρτέλες γραμμάτων και συλλαβών, παλαμάκια), ενώ επικεντρώνεται πρώτα στην κατανόηση και μετά στον ήχο του γράμματος. Αξιοποιεί το Α.Π. για να βγάλει την ύλη της χρονιάς, ωστόσο πρώτα βλέπει τις ατομικές ανάγκες των παιδιών, θέτοντας τους στόχους με κριτήριο και τα δύο. Μέσα από τη σύγκριση με άλλους μαθητές καταλαβαίνει ποιοι δυσκολεύονται. Έχει διδάξει παιδιά με δυσκολίες και θεωρεί πως τους βοηθά η επανάληψη. Δεν έχει εφαρμόσει κάποιου είδους παρέμβαση, όμως διαφοροποιεί σχετικά με το περιεχόμενο και το υλικό, δίνοντας λιγότερες προτάσεις, μικρότερο φόρτο και κάνοντας πολλές επαναλήψεις. Επίσης, συνεργάζεται με τη δασκάλα ένταξης, κάνει συγκεντρώσεις με τους γονείς για να τους καθοδηγεί και θεωρεί ότι η τεχνολογία είναι βοηθητική, για αυτό και τη χρησιμοποιεί βάζοντας ποιήματα («Τρομερό Ταμπούρλο») και εικόνες από το διαδίκτυο.

Ο «συμμετέχων 23» διδάσκει στη Β΄ τάξη και αναφέρει ότι χρησιμοποιεί για την ανάγνωση την αναλυτικο-συνθετική και ολική μέθοδο. Για να προχωρήσει στην νέα γνώση ξεκινάει με αυτά που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές και κάνει καθημερινή αξιολόγηση. Αξιοποιεί για τη διδασκαλία τα διδακτικά εγχειρίδια του υπουργείου και φύλλα εργασίας από το διαδίκτυο. Επίσης χρησιμοποιεί το Α.Π. ως οδηγό και επιλέγει τους στόχους πρώτα με βάση αυτό και έπειτα με την ανταπόκριση των

μαθητών. Δίνει έμφαση στον ήχο του γράμματος αναγνωρίζοντας μέσα από την εμπειρία της τους μαθητές με δυσκολία κι έχω διδάξει σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και τους έχει διδάξει κάνοντας ενισχυτική ατομική διδασκαλία. Δεν έχει εφαρμόσει κάποια παρέμβαση, αλλά διαφοροποιεί τη διδασκαλία κάνοντας το μάθημα πιο διαδραστικό, αναλύοντας περισσότερο το νέο αντικείμενο και χρησιμοποιώντας διαφορετικές στρατηγικές. Συμβουλευτείται πολύ την δασκάλα ειδικής αγωγής, δίνει συχνά οδηγίες στους γονείς και χρησιμοποιεί όποτε μπορεί τον υπολογιστή, διότι όπως αναφέρει δεν υπάρχει διαθεματικότητα για τα μαθήματα.

Η «συμμετέχων 24», διδάσκει στη Β΄ τάξη και τονίζει ότι ξεκινά τη διδασκαλία πρώτα με ολική μέθοδο κι έπειτα με αναλυτικο-συνθετική. Πριν τη νέα ενότητα κάθε παιδί μιλάει τη καθημερινότητά του, ώστε να παρακινηθεί. Ελέγχει και αξιολογεί καθημερινά τους μαθητές, ενώ δίνει έμφαση στην προανάγνωση και την φωνολογική επίγνωση. Αξιοποιεί τα σχολικά βιβλία και δικό της υλικό (ποιήματα, γλωσσοδέτες, βιβλίο των γραμμάτων, πλαστελίνη, καρτέλες, μουσικά όργανα). Ακολουθεί το Α.Π., καθώς αναφέρει ότι είναι πολύ καλός οδηγός και σε συνδυασμό με το σύνολο της τάξης επιλέγει τους διδακτικούς στόχους. Μέσα από τον καθημερινό έλεγχο και την ανάγνωση αντιλαμβάνεται πότε αδυνατούν τα παιδιά και προσπαθεί να τα βοηθήσει. Τους δίνει μικρότερη ποσότητα έργου και χρησιμοποιεί εναλλακτικές μεθόδους (νοηματική, παντομίμα, ζωγραφική). Δεν έτυχε να εφαρμόσει παρέμβαση, όμως συνεργάζεται καλά με την δασκάλα του τμήματος ένταξης και καθοδηγεί τους γονείς μέσα από συναντήσεις για το σωστό τρόπο που πρέπει να διαβάζουν τα παιδιά. Θεωρεί βοηθητική την τεχνολογία, αλλά δεν την αξιοποιεί γιατί δεν υπάρχει πρόσβαση.

Η «συμμετέχων 25» διδάσκει στη Β΄ τάξη και χρησιμοποιεί την αναλυτικο-συνθετική και την ολική μέθοδο. Ως έναυσμα χρησιμοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξιολογεί καθημερινά τους μαθητές. Αξιοποιεί για τη διδασκαλία τα σχολικά βιβλία, το διαδίκτυο και δικό της υλικό, ενώ επικεντρώνεται στη σωστή ανάγνωση και επεξεργασία του κειμένου. Ακολουθεί τις οδηγίες του βιβλίου του δασκάλου και συνδυάζει το Α.Π.Σ. με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών για να διαρθρώσει τους στόχους. Μέσα από την καθημερινή ανάγνωση εντοπίζει τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, οι οποίοι στο παρελθόν ανταποκρίθηκαν στους στόχους. Δεν έχει εφαρμόσει παρέμβαση, όμως τους έδινε λιγότερες και πιο εύκολες προτάσεις για ανάγνωση. Αν υπήρχε ειδικός παιδαγωγός στο σχολείο θα συνεργαζόταν, ενώ

μέσα από τις συχνές συναντήσεις γονέων παρέχει ενημέρωση. Θεωρεί την τεχνολογία πολύ βοηθητική και μέσω του υπολογιστή χρησιμοποιεί παραμύθια, διαδραστικά παιχνίδια και ασκήσεις.

Ο «συμμετέχων 26» διδάσκει στη Β΄ τάξη και αναφέρει πως δεν χρησιμοποιεί συγκεκριμένη στρατηγική διδασκαλίας. Με ερωτήσεις αξιοποιεί τις γνώσεις των παιδιών, ενώ τα αξιολογεί καθημερινά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και των ασκήσεων. Αποφεύγει να χρησιμοποιεί το βιβλίο του μαθητή, καθώς αναφέρει ότι είναι απαράδεκτο και αξιοποιεί κυρίως δικό του υλικό και φωτοτυπίες. Επικεντρώνεται στην ταχύτητα και στην ευχέρεια ανάγνωσης, επιλέγει τους στόχους με κριτήριο της ανάγκης των παιδιών και έχει ως συμπλήρωμα το Α.Π. Μέσα από την εμπειρία του διαπιστώνει τις δυσκολίες ενός παιδιού στο συλλαβισμό και στη στίξη, ενώ όταν βλέπει πως δεν κατακτά το στόχο αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία του. Δεν έχει εφαρμόσει παρέμβαση, αλλά βάζει στο παιδί λιγότερο κείμενο και υπογραμμίζει λέξεις που το δυσκολεύουν. Στο παρελθόν έχει συνεργαστεί με δασκάλα από το τμήμα ένταξης, κατευθύνει τους γονείς, όμως θεωρεί πιο σημαντικό το ρόλο του σχολείου. Θεωρεί την τεχνολογία πολύ βοηθητική και μέσω του υπολογιστή χρησιμοποιεί διαδραστικά ασκήσεις, παραμύθια και βίντεο.

Ο «συμμετέχων 27», διδάσκει την Α΄ τάξη χρησιμοποιώντας αναλυτικο-συνθετική και ολική μέθοδο. Μέσω της επανάληψης εξετάζει την προϋπάρχουσα γνώση και πραγματοποιεί καθημερινά αξιολόγηση, διαφοροποιημένη για κάθε μαθητή. Επικεντρώνεται στον ήχο του γράμματος και χρησιμοποιεί πολλά βιβλία του εμπορίου, όπως επίσης και φύλλα εργασίας. Αξιοποιεί το Α.Π. και μέσω αυτού και των αναγκών των μαθητών επιλέγει τους στόχους. Μέσω της ανάγνωσης αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες, δεν έχει εφαρμόσει κάποια παρέμβαση και αναφέρει πως οι στόχοι του επιτεύχθηκαν στους μαθητές που δίδαξε, στους οποίους έδινε λιγότερο περιεχόμενο να διαβάσουν και συγκεκριμένο υλικό. Επισημαίνει ότι αν υπάρχει πρόβλημα πάντα συνεργάζεται με την ειδική παιδαγωγό και κάνει συχνές συναντήσεις με τους γονείς. Είναι κατά της τεχνολογίας, διότι αναφέρει πως το παιδί χρειάζεται μολύβι για να μάθει να γράφει και να διαβάζει.

Η «συμμετέχων 28» διδάσκει στη Β΄, χρησιμοποιεί τη φωνολογική, τη συλλαβική και γραφοφωνημική στρατηγική και ξεκινά τη διδασκαλία με εικόνες και βιώματα των παιδιών. Αξιολόγηση γίνεται καθημερινά με την ανάγνωση, και δίνει έμφαση στον

ήχο του γράμματος, την ακρόαση και την ομιλία. Αξιοποιεί δικό της υλικό, το βιβλίο, προσαρμοσμένες φωτοτυπίες και καρτέλες (Κολλοβός). Ενημερώνεται το Α.Π. και επιλέγει τους στόχους με βάση αυτό και τις ανάγκες των μαθητών. Μέσω της παρατήρησης αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες στην ανάγνωση, και διαφοροποιεί το στόχο, εξατομικεύει τη διδασκαλία και κάνει ομαδικές εργασίες. Δεν έχει εφαρμόσει κάποια παρέμβαση, ενώ όσοι μαθητές δυσκολεύονται παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Δυσκολεύεται να συνεργαστεί με τη δασκάλα ειδικής αγωγής, δεν συμφωνεί πάντα μαζί της, ενώ καθοδηγεί τους γονείς στις συναντήσεις τους. Χρησιμοποιεί την τεχνολογία, καθώς θεωρεί τον υπολογιστή βασικό εργαλείο.

Συνεχίζοντας, η «συμμετέχων 29», διδάσκει στην Α΄, χρησιμοποιεί αναλυτικο-συνθετική μέθοδο, και ανάλογα με τα κενά των μαθητών προχωράει στη διδασκαλία. Αξιολόγηση κάνει στην επανάληψη και αξιοποιεί αρκετό δικό της υλικό (CD, DVD, βιβλία). Δίνει έμφαση στη φωνή του γράμματος, συμβουλευεται το Α.Π.Σ. και με βάση τις ατομικές ανάγκες των μαθητών επιλέγει τους στόχους. Μέσα από την παρατήρηση αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες τους, τους δίνει λιγότερη και πιο εύκολη ύλη, ενώ όταν είχε δίγλωσσους μαθητές χρησιμοποίησε μόνο καρτέλες και λέξεις στη διδασκαλία. Δεν υπάρχει δάσκαλος ειδικής αγωγής στο σχολείο, αλλά αν υπήρχε θα τον συμβουλευόταν. Θεωρεί χρήσιμη τη βοήθεια του γονέα και τους δείχνει πώς να κάνουν τις φωνές. Χρησιμοποιεί πολύ λίγο την τεχνολογία.

Η «συμμετέχων 30», διδάσκει στην Α΄, χρησιμοποιεί την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο και δουλεύει ολικά το κείμενο. Με την επανάληψη αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση και με την καθημερινή αξιολόγηση ελέγχει τα παιδιά, ενώ αναφέρει πως διαγωνίσματα δεν πρέπει να τους βάζει. Χρησιμοποιεί το διαδίκτυο και ιστοσελίδες για υλικό («Άλφα Κένταυρου», «Τάξη Αστεράτη», «Γραφούλης»). Επικεντρώνεται πρώτα στη λέξη και μετά στην πρόταση, δεν χρησιμοποιεί πλέον το Α.Π., συμβουλευεται το βιβλίο του δασκάλου, ενώ ξέρει τι πρέπει να διδάξει ανάλογα το επίπεδο. Τονίζει ότι φαίνεται ένας μαθητής έχει προβλήματα άρθρωσης και δυσκολεύεται. Δεν έχει εφαρμόσει παρέμβαση, όμως κάνει εξατομικευμένη διδασκαλία, και θέτει χαμηλότερους στόχους (κατάκτηση φωνών). Δεν υπάρχει δασκάλα ειδικής αγωγής στο σχολείο. Αναφέρει ότι κάποιες φορές επιτεύχθηκαν οι στόχοι, και οι γονείς πρέπει να αναπληρώνουν ότι δεν γίνεται μέσα από οδηγίες που τους δίνει. Από το διαδίκτυο αξιοποιεί παιχνίδια για τη γλώσσα.

Η «συμμετέχων 31» διδάσκει στη Β΄ τάξη, χρησιμοποιεί αναλυτικο-συνθετική και ολική μέθοδο, ενώ τις γνώσεις που έχουν ήδη τα παιδιά τις αξιοποιεί για την ομάδα. Με τεστ και ασκήσεις κάνει αξιολόγηση, και δίνει έμφαση στο συλλαβισμό, στο συνδυασμός συλλαβών και στις φωνές των γραμμάτων. Χρησιμοποιεί ως υλικό δίσκους με σύμφωνα και φωνήεντα, καρτέλες με συλλαβές και λέξεις. Επιλέγει τους στόχους συνδυάζοντας το Α.Π. και τις ανάγκες των μαθητών. Μέσω παρατήρησης ανιχνεύει τις δυσκολίες στην ανάγνωση και δεν έχει κάνει κάποια παρέμβαση. Αν χρειαστεί θα συμβουλευτεί το δάσκαλο ειδικής αγωγής και αν είχε μαθητή με Α.Δ. θα του έδινε πιο απλή ύλη με λιγότερες απαιτήσεις, θα έκανε επαναλήψεις και θα έδινε παιχνίδι με γράμματα. Συμβουλεύει τους γονείς να ελέγχουν αυτά που γίνονται στο σχολείο και μέσω υπολογιστή χρησιμοποιεί τραγούδια με γράμματα.

Η «συμμετέχων 32», διδάσκει στη Β΄ τάξη, χρησιμοποιεί ως τεχνική τον διάλογο και για τα παιδιά με Α.Δ. την μύηση ρόλων για την ανάγνωση διαλόγων. Αξιοποιεί ως βοηθό τις προϋπάρχουσες γνώσεις και ξεκινάει τη νέα διδασκαλία με ερέθισμα τη μουσική, εικόνες ή κάτι που γράφει στον πίνακα. Αξιολογεί καθημερινά, ενώ κάθε δευτέρα και παρασκευή βάζει τεστ ορθογραφίας. Επικεντρώνεται στην κατανόηση της σημασίας των λέξεων και αξιοποιεί ως υλικό εξωσχολικά βιβλία, παραμύθια και το διαδίκτυο. Συχνά συμβουλευτεί το Α.Π., και δεν θέτει ίδιους στόχους για όλους. Παρατηρεί ποια παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες, κάνει διαφοροποιήσεις και με την καθημερινή αυτοκριτική (επανορθωτική διδασκαλία) ελέγχει την επιτυχία των στόχων. Αναφέρει, ότι αν ένα παιδί έχει Α.Δ., χρησιμοποιεί άλλα μέσα και άλλο κείμενο, είναι δίπλα του προσπαθώντας να του δείχνει και αν είναι δίγλωσσο του δίνει διαφορετικά κείμενα και ερωτήσεις κατανόησης. Σημειώνει ότι έχει εφαρμόσει πρόγραμμα φιλιανγνωσίας με τα παιδιά να διαβάζουν βιβλία και ότι αξιοποιεί υποστηρικτικά λογισμικά του διαδικτύου με ασκήσεις γραμματικής. Θεωρεί πως ο ρόλος των γονέων είναι υποστηρικτικός, ενώ τίθεται υπέρ της παράλληλης στήριξης.

Η «συμμετέχων 33», διδάσκει τη Β΄ τάξη χρησιμοποιεί την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο και το συλλαβισμό, ενώ αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις παροτρύνοντας τους μαθητές να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους. Αξιολογεί μέσω της παρατήρησης και των ασκήσεων, ενώ δίνει έμφαση στην αναγνώριση γραμμάτων και το συλλαβισμό. Τροποποιεί με δραστηριότητες το Α.Π. χωρίς να αγνοεί τις οδηγίες του και επικεντρώνεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Χρησιμοποιεί δικό της υλικό (χαρτόνια συλλαβισμού, φωτοτυπίες, εγκυκλοπαίδειες, διαδίκτυο, χάρτες

πόλεων, ταμπελάκια) και πολλά ερεθίσματα με παιχνίδια, τραγούδια και ζωγραφική. Ανιχνεύει με την παρατήρηση τις δυσκολίες, δεν έχει εφαρμόσει είδος παρέμβασης, αλλά έδινε διαφορετικό, ανάλογο και πιο απλό υλικό επιτυγχάνοντας τους στόχους της. Συνεργάζεται με τη δασκάλα ειδικής αγωγής και για τα δύο παιδιά με Α.Δ. που έχει δεν εστιάζει, γιατί παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Επισημαίνει πως η δουλειά γίνεται στο σχολείο και πως αξιοποιεί την τεχνολογία μέσω του πρότζεκτ.

Η «συμμετέχων 34», διδάσκει στη Β΄ τάξη, χρησιμοποιεί πρώτα την ολική και μετά την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο διδασκαλίας, ενώ ξεκινάει από τα κεφαλαία γράμματα που ήδη γνωρίζουν τα περισσότερα παιδιά. Αξιολογεί καθημερινά με τεστ, έχει φτιάξει δικό της υλικό (εφημερίδες) και έχει θέσει ως στόχο την αναγνωστική ευχέρεια. Χρησιμοποιεί το Α.Π. δίνοντας έμφαση στις ανάγκες των μαθητών και παρατηρεί για να εντοπίσει τις δυσκολίες. Δεν έχει διδάξει παιδιά με Α.Δ., όμως όταν συναντά δυσκολίες φωνάζει τη δασκάλα του τμήματος ένταξης για να δει τα παιδιά και τους δίνει λιγότερο υλικό. Δεν έχει εφαρμόσει παρέμβαση, όμως δίνει οδηγίες στους γονείς για επαναλήψεις στο σπίτι. Χρησιμοποιεί βίντεο τα οποία πιστεύει πως είναι χρονοβόρα ειδικά για την Α΄.

Εν συνεχεία, καταγράφονται οι απαντήσεις της κοινής συνέντευξης των δύο άλλων ερευνητών. Η «συμμετέχων 35», διδάσκει στη Α΄ τάξη, χρησιμοποιεί την ολική, την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο και τον αναδυόμενο γραμματισμό. Βάζει τους μαθητές να διαβάσουν δίπλα σε παιδιά με Α.Δ. Τους λέει καθημερινά που τα πήγαν καλά και που πρέπει να βελτιωθούν, χωρίς να αξιολογεί με βαθμούς, και επικεντρώνεται στην κατανόηση του κειμένου, την γραφοφωνημική αντιστοιχία και τη φωνολογική ενημερότητα. Ακολουθεί τις οδηγίες του βιβλίου του δασκάλου και αξιοποιεί ως υλικό βιβλία της βιβλιοθήκης. Επιλέγει τους στόχους με βάση το Α.Π.Σ., το μαθησιακό προφίλ και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών. Επισημαίνει ότι η μαθησιακή δυσκολία φαίνεται και πως τα παιδιά με Α.Δ. παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Συμβουλευέται τη δασκάλα ειδικής αγωγής, ενώ όταν είχε μαθητή με ελαφρά δυσλεξία εφάρμοσε την εκπαιδευτική παρέμβαση «Κολοβός», όπου έκανε κάθε μέρα «μικρά μαθήματα» 10 λεπτών, ώστε τα παιδιά να χαίρονται και να βελτιώνονται. Συνεργάζεται με τους γονείς και μερικές φορές χρησιμοποιεί την τεχνολογία.

Η «συμμετέχων 36», διδάξει στην Α΄, χρησιμοποιεί τη μέθοδο του βιβλίου (γράμμα-συλλαβή –λέξη) και αναφέρει ότι δεν αξιοποιεί τις υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών

για να μην αισθανθούν άσχημα οι υπόλοιποι. Αξιολογεί με συχνές επαναλήψεις και δεν βάζει τεστ γιατί τονίζει πως είναι μικρά τα παιδιά. Χρησιμοποιεί βοηθήματα, δικά της υλικά και έχει ως στόχο να διαβάσουν σωστά. Δίνει έμφαση στον ήχο του γράμματος, αλλά όπου χρειαστεί θα τα ονοματίσει (πολλά «ι») και επιλέγει τους στόχους προσαρμόζοντας το Α.Π. Επισημαίνει πως οι μαθητές με Α.Δ. φαίνονται και πως στην ανίχνευση βοηθάει η δασκάλα ένταξης, την οποία συμβουλευέται. Αν είχε μαθητή με δυσκολίες θα του δίδασκε συγκεκριμένα πράγματα (γράμμα, συλλαβές) και θα τον είχε κοντά για να βλέπει την εξέλιξή του. Δίνει οδηγίες στους γονείς για το πως θα διαβάσουν τα παιδιά και αναφέρει πως δεν έχουν ανάγκη την τεχνολογία. Επίσης, σημειώνεται πως η συμμετέχων δεν απάντησε στην 6^η ερώτηση της συνέντευξης.

Η «συμμετέχων 37» διδάσκει στην Α' χρησιμοποιεί ολική (αναγνώριση της λέξης ολικά), αναλυτικο-συνθετική μέθοδο και δικές της στρατηγικές (παραμύθι με εικόνες). Τους μαθητές που ήδη έχουν γνώσεις τους βάζει να διαβάσουν και να βοηθήσουν τους άλλους. Πραγματοποιεί επανάληψη κάθε Παρασκευή και προχωράει τη διδασκαλία σύμφωνα με το μέσο όρο της τάξης. Γράφει δικά της κείμενα και ιστορίες (κάθε γράμμα), προσπαθεί να κινήσει το ενδιαφέρον πρώτα με εικόνες και στοχεύει στην αναγνωστική ευχέρεια. Επιμένει στις ανάγκες των παιδιών χωρίς να ξεφεύγει από το Α.Π. Αναφέρει πως οι μαθητές με Α.Δ. φαίνονται, δεν έχει κάνει κάποια παρέμβαση, ενώ όταν έχει προβλήματα συνεργάζεται με τη δασκάλα ένταξης. Αν είχε μαθητή με Α.Δ. θα του έδινε την ίδια ύλη σε μικρότερη ποσότητα. Θεωρεί πως οι γονείς είναι πολύ σημαντικοί και πως πρέπει να παρεμβαίνουν, ενώ αναφέρει πως με την τεχνολογία υπάρχει μεγάλη διάσπαση προσοχής.

Η «συμμετέχων 38» διδάσκει στη Β' και χρησιμοποιεί ολική και αναλυτικο-συνθετική μέθοδο. Στους μαθητές που έχουν ήδη κάποιες γνώσεις δίνει να διαβάσουν το παρακάτω μάθημα και αξιολογεί καθημερινά μέσω ολιγόλεπτων τεστ, ασκήσεων, και της ανάγνωσης. Χρησιμοποιεί ως υλικό αποκόμματα από εφημερίδες (αγγελίες) και δίνει έμφαση στην κατανόηση του κειμένου. Αξιοποιεί το Α.Π. με δικές της προσαρμογές και σε συνδυασμό με τις ανάγκες των μαθητών. Μέσω της παρατήρησης αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες, και έχει εφαρμόσει πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας ως είδος παρέμβασης. Αναφέρει ότι δεν χρειάστηκε να διδάξει πρώτη ανάγνωση, γιατί ανέλαβε τους μαθητές η δασκάλα ένταξης, την οποία συμβουλευέται

αν αντιμετωπίζει δυσκολίες. Δίνει κατευθύνσεις στους γονείς για το διάβασμα στο σπίτι και δεν έχει χρειαστεί να αξιοποιήσει την τεχνολογία.

Η «συμμετέχων 39» διδάσκει σε τμήμα ένταξης, χρησιμοποιεί ως μεθόδους την αναλυτικο-συνθετική και την οπτική ενίσχυση (σύνδεση εικόνας –ήχου) και αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις στον προφορικό λόγο. Η αξιολόγηση υλοποιείται τρεις φορές το χρόνο (αρχή της χρονιάς- τέλος, Χριστούγεννα) και μέσω δικών της άτυπων δοκιμασιών. Δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, χρησιμοποιεί βοηθήματα και δικό της υλικό. Η επιλογή των διδακτικών στόχων βασίζεται στο Α.Π.Σ., το οποίο συμβουλευτείται, και στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες του μαθητή. Όταν εντοπίσει ο δάσκαλος το παιδί, πηγαίνει για παρατήρηση και συζήτηση δίνοντας του οδηγίες, διότι δεν θέλει να βγει το παιδί από την τάξη. Δουλεύει ομαδικά και εξατομικευμένα με τους μαθητές, ενώ δεν έχει εφαρμόσει είδος παρέμβασης. Δεν κάνει διαφοροποιήσεις στο βιβλίο, αλλά χρησιμοποιεί εξειδικευμένα βοηθήματα, καρτέλες και τον υπολογιστή, μέσω του οποίου εκτέλεσε πρόγραμμα του παιδαγωγικού ινστιτούτου (κοκκινোসκουφίτσα). Συνεργάζεται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και με τους γονείς εξηγώντας γιατί δίνει διαφορετική δουλειά στο σπίτι.

4. Συζήτηση

Η ενότητα που ακολουθεί αναφέρεται στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σε συνδυασμό με τις γνώσεις που συγκεντρώθηκαν για τον τρόπο διδασκαλίας της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής, αλλά και τις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών. Αν ανακεφαλαιωθούν τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας μπορούμε να συνοψίσουμε ορισμένα πορίσματα. Έτσι, από την επεξεργασία και ανάλυση των αποτελεσμάτων σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα αναδείχθηκαν ορισμένα κύρια σημεία που ακολουθούν παρακάτω.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι για την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων δεν έχει μελετηθεί η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων, διότι δεν υπήρχαν τα αριθμητικά δεδομένα τα οποία

επέτρεπαν μια στατιστική ανάλυση. Όπως λόγου χάρη, υπήρχαν μόνο έξι άνδρες ανάμεσα στο σύνολο των 39 συμμετεχόντων. Επίσης, δεν έχει μελετηθεί η επίδραση στις στάσεις των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, την ύπαρξη επιμόρφωσης και τα χρόνια υπηρεσίας.

Με βάση το πρώτο και δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα τα οποία συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους, τα αποτελέσματα αρχικά έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο και τα σχολικά εγχειρίδια με τις στρατηγικές τους, ώστε να διδάξουν την Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή στους μαθητές. Μέσα από την παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα διδάσκει την ανάγνωση με την αναλυτικο-συνθετική, τη συνθετική μέθοδο, κατακτώντας πρώτα τα γράμματα, τη σύνθεση συλλαβών και την ανάλυση λέξεων. Κυρίως χρησιμοποιούνται οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας με μια προσέγγιση «από κάτω προς τα πάνω» και οι προτεινόμενες από εγχειρίδια του Υπουργείου. Επίσης, ένας εκπαιδευτικός εφαρμόζει εναλλακτικές μεθόδους για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες («μύηση ρόλων»).

Εν συνεχεία, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, όλοι αξιοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών, με στόχο να διευρύνουν αυτά που έχουν ήδη μάθει και επισημαίνοντας ότι τις αξιοποιούν ως βάση για να διδάξουν την πρώτη ανάγνωση και γραφή. Παρατηρήθηκε ότι αφορμισμένοι κάποια λέξη, φράση, εικόνα, ένα κείμενο, μια ερώτηση, μια απορία ή δυσκολία ενός μαθητή, οι δάσκαλοι ελέγχουν αποκτηθέντες γνώσεις σχετικές με τον φωνολογικό τομέα, το σημασιολογικό τα γράμματα, τα σημεία στίξης, γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Μερικοί απευθύνονταν συχνότερα σε μαθητές που είτε δεν συμμετείχαν εύκολα, δεν παρακολουθούσαν την πορεία του μαθήματος, είτε αποστασιοποιούνταν διότι δυσκολεύονταν.

Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται σε συνάφεια με τα αποτελέσματα στην έρευνα της Μυλωνά (2004), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί κατά γενική ομολογία υποστηρίζουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, όπως την αναλυτικο-συνθετική, και την εφαρμογή των μεθόδων που προσφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια του Υπουργείου Παιδείας. Παρατηρήθηκε έλλειψη σύγχρονων επιστημονικών γνώσεων σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη, που αυτό έχει ως συνέπεια να μην

μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν σύγχρονους τρόπους διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας και μεθοδολογικές καινοτομίες (Μυλωνά, 2004).

Επιπρόσθετα, ο τρόπος με τον οποίο διδάσκουν τη πρώτη ανάγνωση οι συνεντευξιαζόμενοι διαφαίνεται μέσα από τους παράγοντες που δίνουν έμφαση κατά το μάθημα τους, πόσο λαμβάνουν υπόψη τους το Αναλυτικό Πρόγραμμα και πως επιλέγουν τους διδακτικούς στόχους. Κατόπιν, αυτό απαντάει σε ένα πολύ βασικό προβληματισμό «πως διδάσκεται η πρώτη ανάγνωση». Η πλειονότητα υποστηρίζει ότι επικεντρώνεται στη φωνολογική επίγνωση, στην αναγνώριση των φωνημάτων, την γραφοφωνημική αντιστοιχία και το συλλαβισμό. Κατά την παρατήρηση διαπιστώθηκαν τα παραπάνω, καθώς και ότι για την ανάγνωση υιοθετήθηκε μια προσέγγιση «από πάνω προς τα κάτω» (bottom up). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο αναγνώστης αναγνωρίζει τα γράμματα, αποκωδικοποιεί και νοηματοδοτεί τις λέξεις διαβάζοντας γραμμικά και η μονόδρομη αυτή διαδικασία τον οδηγεί στην κατανόηση (Duke, Pressley, & Hilden, 2006). Επομένως, η αποκωδικοποίηση (φωνολογική διάκριση, αναγνώριση γραμμάτων, λέξεων, σύνθεση συλλαβών, πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη, ανάσυρση της σημασίας της λέξης) και η ευχέρεια με την οποία το παιδί διαβάζει τις λέξεις είναι οι βασικές δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτήσει για μια επιτυχή ανάγνωση, όπως αναφέρει ο Νικολόπουλος (αναφορά στο Κρόκου, 2014). Στα πρώτα στάδια ανάγνωσης αυτή η διαδικασία θεωρείται σημαντική. Επίσης, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι μερικοί εκπαιδευτικοί της Β΄ τάξης επισήμαναν την έμφασή τους στο μηχανισμό της ανάγνωσης και παρατηρήθηκε ότι επικεντρώθηκαν στην αναγνωστική ευχέρεια και την κατανόηση, δίνοντας έμφαση στην κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Ως προς το διδακτικό υλικό που αξιοποιήθηκε κατά τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής, φαίνεται ότι οι προτιμήσεις των δασκάλων ποικίλουν. Ένα μέρος των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι χρησιμοποιεί κυρίως τα σχολικά εγχειρίδια σε συνδυασμό με δικό του υλικό, όπως διαμορφωμένα φύλλα εργασίας, ιστορίες με τα γράμματα της ΑΒ, υλικό από ιστοσελίδες και βοηθήματα, ενώ άλλοι ότι εφαρμόζουν κυρίως προσαρμοσμένο προσωπικό υλικό. Διαπιστώθηκε ότι όλοι πραγματοποίησαν τη διδασκαλία τους με βάση τα σχολικά εγχειρίδια στοχεύοντας την ανταπόκριση της ύλης που προβλέπουν και την εκπόνηση των ασκήσεων. Παρατηρήθηκε πως το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων δεν αξιοποίησε τόσο διδακτικό υλικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ορισμένοι παρουσίασαν ποιήματα, γλωσσοδέτες,

λογοπαίγνια, τραγούδια, φωτοτυπίες, δικά τους βιβλία και εφημερίδες. Συνήθως, παρέθεταν στη διδασκαλία ότι τους κινητοποιούσε εκείνη τη στιγμή, σχετικό είτε με το νέο μάθημα είτε με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα που εξέφραζαν οι μαθητές. Παρατηρήθηκε πως στο μεγαλύτερο αριθμό των τάξεων υπήρχε πλούσιο υλικό τοποθετημένο στην αίθουσα, το οποίο δεν αξιοποιήθηκε αρκετά για τη αρωγή των μαθητών όταν αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Με βάση αυτά, διαφαίνεται η πηγή από την οποία αντλούν τη γνώση τους οι δάσκαλοι για την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, διαπιστώθηκε ότι σχεδόν όλοι συμβουλευονται για τη διδασκαλία τους το Αναλυτικό Πρόγραμμα, και οι περισσότεροι από αυτούς το προσαρμόζουν στις ανάγκες των μαθητών. Παρόλο που το μεγαλύτερο μέρος δηλώνει ότι το έχει ως βάση, παρατηρήθηκε ότι η διδασκαλία τις περισσότερες φορές δεν είχε προκαθορισμένη πορεία, αλλά διαμορφωνόταν με βάση τις εμπειρίες των δασκάλων, τον ρυθμό της τάξης και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, εφαρμόζοντας ένα πλαίσιο άρρητου Α.Π.Σ. Για το παραπρόγραμμα ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ή ανεπίσημο, δεν υπάρχει στη βιβλιογραφία ένας όρος καθιερωμένος (Φλουρής, 2000). Αναφέρεται σε όλες τις ανεπίσημες επιδράσεις, διδακτικές και μη, που λαμβάνουν χώρα στο χώρο της τάξης και του σχολείου γενικότερα και αφορά αναλυτικότερα όλες τις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις, τις νόρμες και τις πεποιθήσεις που αποκτούν οι μαθητές στα σχολεία κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής μαθησιακής διαδικασίας. Πρόκειται για όρο που έχει καθιερωθεί από τον Philip Jackson (1968), ο οποίος επεσήμανε την ύπαρξη και μελέτησε τη δομή, τη λειτουργία και τις επιπτώσεις του (Χατζηγεωργίου, 2004).

Τα παραπάνω αποτελέσματα, έρχονται σε συνάφεια με τα αποτελέσματα της έρευνας, της Μυλωνά (2004), όπου διαπιστώθηκε σύγχυση σε θέματα φωνολογίας, σχέσεων προφορικού και γραπτού λόγου που πιθανόν να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και γραφής, γεγονός το οποίο παρατηρήθηκε και σε σύγκριση με την παρόμοια έρευνα της Μυλωνά (2004). Η πλειονότητα επικεντρώνεται στη φωνολογική επίγνωση, στη γραφοφωνημική αντιστοιχία και στην αναγνωστική ευχέρεια, όπως δείχνουν παρόμοια αποτελέσματα στην έρευνα της Μυλωνά (2004). Κυρίως χρησιμοποιούνται οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας με μια προσέγγιση «από κάτω προς τα πάνω» (bottom up) με την αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων των παιδιών. Σχεδόν όλοι συμβουλευονται για τη διδασκαλία τους το Αναλυτικό Πρόγραμμα και αυτό διαπιστώθηκε με την

παρατήρηση. Οι περισσότεροι από αυτούς το προσαρμόζουν στις ανάγκες των μαθητών εφαρμόζοντας μέσα σε ένα πλαίσιο άρρητου Α.Π.Σ. ή αλλιώς κρυφού Α.Π. τις ανεπίσημες διδακτικές επιδράσεις με βάση την εμπειρία των διδακτικών τους χρόνων στις τάξεις. Η επιλογή των στόχων συνδυάζεται με την ανταπόκριση της τάξης, την διεξαγωγή της ύλης και την πρόσβαση στο Α.Π.

Επιπλέον, με βάση τα τρία πρώτα ερευνητικά ερωτήματα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επιλογή των στόχων συνδυάζεται με τα παραπάνω και όπως διαπιστώθηκε από την παρατήρηση, οι εκπαιδευτικοί πρώτα λαμβάνουν υπόψη την ανταπόκριση της τάξης, διαμορφώνοντας τη διδακτική στοχοθεσία με τέτοιο τρόπο, ώστε οι ατομικές ανάγκες των μαθητών να συμβαδίζουν με τις προτεραιότητες του τμήματος και τους στόχους του Α.Π. Γίνεται προσαρμογή των δυσκολιών στους ανάλογους στόχους, ενώ κάθε τάξη έχει το δικό της ρυθμό. Ορισμένοι συμμετέχοντες έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην διεξαγωγή της ύλης και την απόκτηση των απαιτούμενων για την ηλικία δεξιοτήτων, ακόμα και αν κάποιοι μαθητές δεν προσχωρούσαν το ίδιο, επεξηγώντας στη συνέντευξη ότι δεν μπορούν να αφιερώσουν πολύ χρόνο από το μάθημα. Συγχρόνως, διαφάνηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρατηρούσαν τους ποιοι μαθητές αντιμετώπιζαν μεγαλύτερες δυσκολίες, από τον τρόπο που εκφράζονταν ή έκαναν ανάγνωση και από τη συμμετοχή τους.

Παρατηρήθηκε πως λειτουργούσαν με διαισθητικό τρόπο ανιχνεύοντας τις αδυναμίες με βάση την εμπειρία τους, όπως ανέφεραν και στις συνεντεύξεις τους. Αρκετοί συμμετέχοντες επικέντρωναν την προσοχή τους στους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, βοηθώντας τους στην ανάγνωση και τη γραφή. Έπειτα, οι περισσότεροι δάσκαλοι είτε επεξηγούσαν αμέσως την δύσκολη λέξη, είτε τη συλλάβιζαν για να ωθήσουν το μαθητή να κάνει το ίδιο. Μερικοί εκπαιδευτικοί παρατηρήθηκε ότι δίνουν χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν προτού δώσουν την απάντησή τους, ενώ κάποιοι άλλοι φαίνεται να καθοδηγούν τους μαθητές στη σωστή απάντηση.

Η πηγή από την οποία αντλούν τη γνώση τους οι δάσκαλοι για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης είναι τα σχολικά εγχειρίδια του Υπουργείου Παιδείας και το Α.Π. κάθε τάξεις σε συνδυασμό με την διδακτική τους εμπειρία ανά τα χρόνια και το υλικό που έχουν συγκεντρώσει. Τα αποτελέσματα στη μελέτη της Τζιβινίκου (2015) έρχονται σε συνάφεια με τα παραπάνω αποτελέσματα και δείχνουν τη σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη συνεχή

ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η μεγάλη δυσκολία έγκειται στην οικονομική υποστήριξη, που δεν είναι διαθέσιμη τη στιγμή αυτή και στην απουσία σχετικών πολιτικών για την υποστήριξη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα της συνεργασίας.

Φαίνεται ότι μέσα από τη διδακτική τους εμπειρία οι δάσκαλοι προσανατολίζονται στη διδασκαλία τους διαισθητικά στη σωστή κατεύθυνση, καθώς και ότι λειτουργούσαν με διαισθητικό τρόπο ανιχνεύοντας τις αδυναμίες με βάση την εμπειρία τους, όπως ανέφεραν και στις συνεντεύξεις τους. Αυτό φαίνεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι μπορεί να ακολουθούν κάποιους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για την διεξαγωγή των μαθημάτων, αλλά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας εφαρμόζουν δικές τους δραστηριότητες μέσα σε ένα πλαίσιο ενός άρρητου αναλυτικού προγράμματος («κρυφό Α.Π.Σ»).

Επιπρόσθετα, με βάση το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με τις παρεμβάσεις που μπορεί να εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς, τα ευρήματα έδειξαν πως σύμφωνα με τις απαντήσεις τους οι περισσότεροι αναφέρουν ότι δεν εφάρμοσαν κάποια παρέμβαση, αλλά διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους ως προς το περιεχόμενο, το υλικό και τις μεθόδους, η οποία επιτεύχθηκε εφόσον κατακτήθηκε στο τέλος η ανάγνωση. Οι διαφοροποιήσεις αυτές παρουσιάζονται με την περικοπή του γνωστικού έργου και της ποσότητας των εργασιών που λαμβάνουν για το σπίτι οι μαθητές. Όπως διαπιστώθηκε στις παρατηρήσεις, οι εργασίες που έδιναν ήταν λιγότερες, πιο εύκολες, απλοποιημένες και ανάλογες με το επίπεδό τους. Στο σημείο αυτό φαίνεται η τάση των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και να αποφύγουν την απογοήτευσή τους, γεγονός που δεν έχει τόσο θετικά αποτελέσματα, καθώς δημιουργούνται περισσότερα προβλήματα.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως κάποιοι συμμετέχοντες δήλωσαν στη συνέντευξή τους ότι εφάρμοσαν πρόγραμμα φιλιανγνωσίας και έκαναν εξατομικευμένη διδασκαλία για όσους δυσκολεύονταν, ενώ μια δασκάλα εφάρμοσε εκπαιδευτική παρέμβαση «Κολοβός» κάνοντας καθημερινά μαθήματα των 10 λεπτών. Επίσης, τέσσερις δάσκαλοι τόνισαν ότι χρησιμοποίησαν και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας όπως το παιχνίδι, τη παντομίμα, τον υπολογιστή και την ζωγραφική, για τους μαθητές με Μ.Δ. Ορισμένοι δάσκαλοι χρησιμοποίησαν μια μέθοδο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τη νοητή γραφή στον αέρα. Μερικοί δήλωσαν ότι

χρειάζεται σε κάποιες περιπτώσεις η βοήθεια του ειδικού και η σωστή συνεργασία με τους γονείς. Για το λόγο αυτό θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντική η συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό και τους γονείς των παιδιών. Σχεδόν όλοι παραθέτουν ότι κάνουν συχνές συγκεντρώσεις για να ενημερώνουν τους γονείς για το τον τρόπο διδασκαλίας τους δίνοντάς τους οδηγίες με ποιον τρόπο να βοηθούν τα παιδιά στο σπίτι, ειδικότερα στην ανάγνωση, αλλά και ενημερώνοντάς τους για την πρόοδο και την εξέλιξή τους. Εξίσου οι πλειονότητα συνεργάζεται με τον/την δάσκαλο/α ειδικής αγωγής, δηλώνοντας ότι τους συμβουλεύονται τόσο για την διδασκαλία τους στην τάξη όσο και για τις διαφοροποιήσεις που πρέπει να κάνουν, είτε έχουν μαθητές με Α.Δ. είτε όχι. Σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρήθηκε στις διδασκαλίες να μην δίνεται η απαραίτητη προσοχή σε μαθητές με εμφανείς δυσκολίες, λόγω ύπαρξης μεγάλου αριθμού μαθητών, αλλά και να μην συνάδουν οι διαφοροποιήσεις.

Ακόμα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει πως θεωρεί την αξιολόγηση είναι απαραίτητη και πρέπει να γίνεται καθημερινά, ώστε να γνωρίζουν το επίπεδο που βρίσκονται οι μαθητές. Στις απαντήσεις τους επισημαίνουν ότι πραγματοποιείται μέσα από την ορθογραφία, την ανάγνωση, τις συχνές επαναλήψεις, κάποια τεστ, διαγωνίσματα και τις ασκήσεις. Ένας αριθμός συμμετεχόντων (7), αναφέρουν ότι κάνουν αξιολόγηση μια φορά την εβδομάδα (κάθε Παρασκευή). Διαπιστώθηκε κατά την παρατήρηση του μαθήματος ότι μέσα από την ανάγνωση, την ορθογραφία, τις ασκήσεις και την επανάληψη των αποκτηθέντων γνώσεων γίνεται ανατροφοδότηση των μαθητών μέσα σε ένα πλαίσιο άτυπης αξιολόγησης.

Συνάμα, παρατηρήθηκε ότι η διδασκαλία τις περισσότερες φορές είχε ευχάριστο χαρακτήρα, άλλες παιγνιώδη, οι δάσκαλοι/ες ήταν ευχάριστοι δημιουργώντας ένα κλίμα στη τάξη χαρούμενο, φιλικό και οικείο ενώ γινόταν συχνά επιβράβευση είτε λεκτικά, είτε με αυτοκόλλητα. Από την άλλη πλευρά μερικές διδασκαλίες είχαν προκαθορισμένη πορεία, λίγοι εκπαιδευτικοί ήταν πιο πειθαρχικοί και το κλίμα της τάξης περισσότερο αυστηρό και απόλυτο, γεγονός που διαπιστώθηκε πως δεν ανταποκρινόταν στην περιγραφή μέσα στην συνέντευξη.

Εκτός από τέσσερις συμμετέχοντες, οι υπόλοιποι δεν εφάρμοσαν κάποιου είδους παρέμβαση για μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και οι ειδικοί παιδαγωγοί έκαναν εξατομικευμένες προσαρμογές. Οι διαφοροποιήσεις ήταν περιορισμένες και συχνά αποτελούσαν αυτοσχεδιασμούς της στιγμής. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε

συνάφεια με τα αποτελέσματα στην έρευνα της Tomlinson (2003), παρόλο που οι γενικοί παιδαγωγοί αποδέχονται τη διαφορετικότητα των μαθητών, στον ακαδημαϊκό τομέα οι περισσότεροι έκαναν λίγα για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους ή δεν έκαναν τίποτα (Tomlinson, 2003).

Στις διαφοροποιήσεις που εφαρμόζουν φαίνεται η συγκεκριμένη προσέγγιση των εκπαιδευτικών, στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τα παιδιά, εκθέτοντάς τους σε λιγότερο γνωστικό έργο έχει αρνητικά αποτελέσματα, διότι ενώ υπάρχουν κάποια προβλήματα με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται περισσότερα. Οι ίδιες οι προσαρμογές αναφέρουν ότι πρέπει να γίνονται όσο το δυνατόν λιγότερες. Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται σε συνάρτηση με τα ευρήματα της έρευνας της Μυλωνά (2004) όπου επισημαίνει πως ουσιαστικό πρόβλημα συνιστά το γεγονός ότι ο δάσκαλος οφείλει να είναι επαρκώς καταρτισμένος σε ένα πλήθος γνωστικών αντικειμένων, τα οποία διδάσκει στο σχολείο, με αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία εμπάθυνσης κι ουσιαστικής ενημέρωσης σε πολλά από αυτά. Επίσης οι παραπάνω διαπιστώσεις έρχονται σε συνάφεια με τις διαπιστώσεις στην μελέτη των Vlachou, Didaskalou και Voudouri (2009), που διαπίστωσαν πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι πραγματοποιούν διάφορες προσαρμογές, όμως εκείνες που εφάρμοσαν σπάνια ή ποτέ δεν εφάρμοσαν οι περισσότεροι από τους δασκάλους, αφορούν την ομαδοποίηση της τάξης, την επιλογή δραστηριοτήτων σε διάφορα επίπεδα δυσκολίας, την ποικιλία στις δραστηριότητες, την αξιοποίηση συγκεκριμένων πόρων και τη χρησιμοποίηση των υπολογιστών.

Οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές εμφανίζονται ικανοποιημένοι από τις διαφοροποιήσεις που έχουν ήδη εφαρμόσει και πιστεύουν πως είναι αποτελεσματικές για τα παιδιά με Α.Δ. Συγχρόνως, στην έρευνα των Kurth και Keegan (2012) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, τόσο της ειδικής όσο και της γενικής αγωγής, ανέφεραν υψηλά ποσοστά επιτυχίας για τις διαφοροποιήσεις που έκαναν στην ανάγνωση, γεγονός που έρχεται σε συνάρτηση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Οι συμμετέχοντες δήλωσαν την ύπαρξη συνεργασίας και επικοινωνίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, ανεξαρτήτως των περιπτώσεων. Η παραδοχή αυτή είναι σύμφωνη με τα ευρήματα της Τζιβινίκου (2015) που έδειξαν ότι είναι εφικτό να δημιουργήσουμε πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, το οποίο είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη των συνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας

που ήταν προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες συνθήκες των σχολείων στην Ελλάδα. Επίσης, αυτά τα ευρήματα ήταν σε συμφωνία με τις επισημάνσεις στο άρθρο της Τζιβινίκου (2015), τονίζοντας τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ των ειδικών και γενικών δασκάλων με έναν βασικό και καίριο τρόπο, ώστε να παρέχουν πιο αποτελεσματική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις ειδικές τους ανάγκες (Vlachou, didaskalou & ηρελιου, 2004 στο Τζιβινίκου 2015).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο ρόλος των γονέων είναι σημαντικός και η συνεργασία τους για τη διδασκαλία της ανάγνωσης είναι πολύ σημαντική. Σημειώνεται πως μερικοί δήλωσαν, ότι στο σχολείο πρέπει να μαθαίνουν τα παιδιά, μια παραδοχή που σχετίζεται με την ισότητα της εκπαίδευσης και αντισταθμίζεται από το γεγονός ότι η εκπαίδευση ισχυρότερη επίδραση από το σχολείο. Ο βασικός ρόλος του σχολείου είναι αντισταθμιστικός και στοχεύει στο να επιλύσει την κοινωνική ανισότητα της προέλευσης των παιδιών.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις έρχονται σε συνάφεια με τα ευρήματα τη μελέτη της Τάφα (2009), τα οποία αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της συμβολής των γονέων στην εκμάθηση της Πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από την μελέτη της, όπου συμμετείχαν δεκατρία παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία οι γονείς ενδυνάμωναν την αναγνωστική τους ικανότητας στο σπίτι διαβάζοντάς τους βιβλία, κατά την έναρξη της φοίτησής τους στην προσχολική εκπαίδευση δεν γνώριζαν μόνο να διαβάζουν με ευχέρεια, αλλά και να κατανοούν όσα διάβαζαν (Tafa & Manolitsis, 2008, αναφορά στο Τάφα, 2011). Ακόμα, οι διαπιστώσεις έρχονται σε συνάρτηση με τα στοιχεία της μελέτης των Sénéchal και LeFevre (2002), όπου σημειώνεται πως οι εμπειρίες που δέχονται από τους γονείς στο σπίτι περιλαμβάνουν άτυπες αλληλεπιδράσεις, όπως η ανάγνωση παραμυθιών και οι οποίες συνδέθηκαν με την ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών, και με τη διδασκαλία της ανάγνωσης.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκε πως σχεδόν οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν αξιοποίησαν υπολογιστή την ημέρα της παρατήρησης, παρότι αναφέρουν στις συνεντεύξεις τους ότι χρησιμοποιούν τεχνολογικά μέσα εκτός από μια εκπαιδευτικό, τους δασκάλους των τμημάτων ένταξης, αλλά και εκείνους που

λόγω προβλημάτων δεν τους αξιοποιούν καθόλου. Όσοι τονίζουν ότι εφαρμόζουν την τεχνολογία κατά τη διδασκαλία τους, αναφέρονται σε ιστοσελίδες, τραγούδια, βίντεο, κείμενα, παραμύθια και παιχνίδια και θεωρούν ότι βοηθά στο μάθημα διότι το κάνει πιο ευχάριστο, εύκολο και αρέσει στους μαθητές, αλλά και στη βελτίωση της αναγνωστικής και στην αρωγή των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως μόνο τέσσερις εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν υποστηρικτικά λογισμικά του διαδικτύου για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και τα προγράμματα που προσφέρει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με ασκήσεις γραμματικής, ιστορίες και εκπαιδευτικά παιχνίδια. Επομένως, διαφάνηκε ότι οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν σημαντική τη χρήση του υπολογιστή για την διεξαγωγή του μαθήματος και η πλειονότητα δηλώνει ότι τον αξιοποιεί, ενώ τέσσερις παραθέτουν την εφαρμογή προγραμμάτων ή λογισμικών. Η προσδοκία με αυτή την ερώτηση, ήταν να αναφερθούν οι δάσκαλοι στη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών για μαθητές με Α. Δ. που συμβάλλουν στη βελτίωση της αναγνωστικής τους ικανότητας και όχι τη χρήση βίντεο, τραγουδιών και παραμυθιών μέσω υπολογιστή. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση και πληροφόρηση πάνω στις νέες εφαρμογές για την προσέγγιση της ανάγνωσης και στη εφαρμογή έτυμων λογισμικών.

Τα παραπάνω ευρήματα είναι σύμφωνα με τις διαπιστώσεις στο άρθρο της Forgrave (2002), η οποία τονίζει οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν πώς η αυξημένη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να εργαστούν πιο ανεξάρτητα και να επαληθεύουν δυνάμεις και τις ικανότητές τους. Επιπλέον, σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στα λογισμικά ανάγνωσης, μια διαπίστωση η οποία είναι σε απόλυτη συνάφεια με την εκείνη που αναφέρουν στην έρευνά τους οι Hasselbring και Glase (2000). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη διαπίστωση, προκειμένου να αξιοποιηθεί σωστά η τεχνολογία ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών στο πλαίσιο των γενικών τάξεων, είναι αναγκαίο όλοι οι εκπαιδευτικοί, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής να εκπαιδευτούν στο πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η τεχνολογία και τα προγράμματα στο πλαίσιο της τάξης καθιστώντας το σχολείο ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον.

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι κάποιες φορές οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν συσχετίζονταν πάντα με τις απαντήσεις που καταγράφηκαν στη συνέντευξη τους. Διαπιστώθηκε από την παρατήρηση όπως και από τα συνολικά προφίλ των εκπαιδευτικών, ότι η διδασκαλία τις περισσότερες φορές είχε ευχάριστο χαρακτήρα, άλλες παιγνιώδη, ενώ σε άλλες περιπτώσεις αυστηρό, πιο απόλυτο και πειθαρχικό χαρακτήρα.

Είναι φανερό πως μέσα από τα αποτελέσματα της ερευνητικής εργασίας και της σύνδεσής τους με αντίστοιχα άλλων ερευνητών προκύπτουν σημαντικά στοιχεία, τα οποία προϋποθέτουν ιδιαίτερη προσοχή.

5. Περιορισμοί της έρευνας

Κρίνεται αναγκαίο να τονίσουμε ότι η ερευνητική εργασία διέθετε κάποιους περιορισμούς, καθώς ενώ έχει ενδιαφέρον στοιχεία για τις στάσεις και τις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών γύρω από αρκετά θέματα, αυτά δεν είναι γενικεύσιμα. Αυτό συμβαίνει γιατί πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα με μικρό αριθμό συμμετεχόντων.

6. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Προτείνεται να διεξαχθούν ακόμα περισσότερες έρευνες σχετικά με την προσέγγιση του τρόπου διδασκαλίας της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής και έρευνες σε εθνικό επίπεδο για την μεγαλύτερη εστίαση στις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Παράρτημα

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΡΩΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Σχολείο:

Τάξη :

Αριθμός Μαθητών :

Περιβάλλον-Χώρος Μάθησης			
Διάταξη θρανίων			
Ύπαρξη βιβλιοθήκης, γωνία ανάγνωσης			
Τοποθέτηση των μαθητών στα θρανία (ειδικά των μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης)			
Ύπαρξη υλικού σχετικό με την Γλώσσα στην αίθουσα (καρτέλες με αλφαβήτα στους τοίχους, λέξεις κτλ.)			
Διδασκαλία			
Μέθοδος/Στρατηγική			
Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία			
Αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου	Συχνότητα	Διάρκεια	Σχόλια
Ανάγνωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος			Από όλα τα παιδιά;
Απευθύνεται σε όλα τα παιδιά; Σε αυτά που δεν σηκώνουν χέρι;			
Κινείται ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, πηγαίνει πάνω από τους μαθητές για υποδείξεις			
Χρήση φύλλων εργασίας στο σχολείο			
Βοηθάει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή να			Πως;

κατανοήσει άγνωστες λέξεις			
Βοηθάει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή όταν δεν μπορεί να διαβάσει μια λέξη			Πως;
Δίνει ευκαιρίες για την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών			
Πού δίνει μεγαλύτερη έμφαση ο εκπαιδευτικός (π.χ. στην γραφοφωνημική αντιστοιχία, αναγνώριση γραμμάτων)			
Κάνει διαφοροποιήσεις για τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης;(Ως προς το υλικό, μεθόδους, περιεχόμενο)			

Είδος κειμένων για ανάγνωση (ποιηματάκια, παραμύθια, κείμενα από σχολικά εγχειρίδια ή βοηθήματα)	
Εποπτικά υλικά και μέσα(πίνακας, χρήση πηλού ή πλαστελίνης κ.α.)	
Δραστηριότητες	
Έχει η διδασκαλία παιγνιώδη και ευχάριστο χαρακτήρα;	
Ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα;	
Τρόποι επιβράβευσης	

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Α' ΜΕΡΟΣ – ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΦΥΛΟ:

ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ / ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ:

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ (ΤΥΠΙΚΗ ΤΑΞΗ) :

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ (ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ):

ΤΑΞΗ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΙ :

ΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ Α Ή Β ΤΑΞΗ:

Β' ΜΕΡΟΣ

1. Ποιες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής;
2. Πως αξιοποιείτε τις προϋπάρχουσες/προγενέστερες γνώσεις των παιδιών σχετικά με τον γραπτό λόγο;
3. Πως αντιλαμβάνεστε την αξιολόγηση; Κάθε πότε πραγματοποιείτε;
4. Χρησιμοποιείτε διδακτικά εγχειρίδια/ βοηθήματα ή κάποιο άλλο δικό σας διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης;
5. Που δίνετε μεγαλύτερη έμφαση κατά τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης;
6. Χρησιμοποιείτε το Αναλυτικό Πρόγραμμα όταν πρόκειται να διδάξετε Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή; Αν ναι , για ποιον λόγο;
7. Με ποιο τρόπο επιλέγετε τους διδακτικούς σας στόχους; (με βάση το ΑΠΣ , τις ατομικές ανάγκες των μαθητών);

8. Πώς γίνεται η ανίχνευση των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες ανάγνωσης;
9. Έχετε διδάξει Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες; Αν ναι , θεωρείτε ότι η διδασκαλία ανταποκρινόταν στους στόχους που θέσατε;
10. Ποιες διαφοροποιήσεις κάνετε κατά την διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης σε μαθητές με δυσκολίες Ανάγνωσης; (ως προς το υλικό, το περιεχόμενο, τις μεθόδους)
11. Συνεργάζεστε με τους δασκάλους του σχολείου , τους συμβουλευέτε;
12. Έχετε εφαρμόσει κάποιου είδους παρέμβαση για την ενίσχυση της Αναγνωστικής Ικανότητας των μαθητών;
13. Είναι σημαντικός ο ρόλος των γονέων στην εκμάθηση της Πρώτης Ανάγνωσης; Πώς μπορείτε να τους βοηθήσετε/κατευθύνετε;
14. Γίνεται χρήση ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης σε μαθητές με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες;

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας!

Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής, Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Αϊδίνης, Α. (2006). *Φάκελος βιβλιογραφίας για το μάθημα εμβάθυνσης, «απόκτηση και διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής»*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Διδασκαλείο Δ. Γληνός.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή, Θεωρία κα εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα, θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρέζ, Γ. (2007). *Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση. 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*. Ιωάννινα, 19-21 Οκτωβρίου 2007.
- Γουλή, Ε., Γόγουλου, Α. & Γρηγοριάδου, Μ. (2006). *Ο Εννοιολογικός χάρτης στην εκπαιδευτική διαδικασία του μαθήματος της πληροφορικής: μια πιλοτική διερεύνηση*. Διαθέσιμο: <http://hermes.di.uoa.gr/gouli/gouli/ggg-themata.pdf>. Ανασύρθηκε: 2013.
- Καραντζόλα, Ε. (2011). *Βιβλίο Δσκάλου Μεθοδολογικές οδηγίες*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Καραντζής, Ι. (2004). *Εφαρμογές των βασικών αρχών της μάθησης στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολυχρονοπούλου, Ζ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης, τόμος Α'*. Αθήνα: ΙΔΙΩΤΙΚΗ.
- Παρασκευά, Α. (2011). *Από τον αναδυόμενο στο σχολικό γραμματισμό*.
- Καψάλης, Α. (2004). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κουτσουβάνου, Ε. (2001). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή: στρατηγικές διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κύρου, Π. & Χαραλάμπους, Ε. (2014). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης, παρουσίαση*.
- Κρόκου, Ζ. (2011). Αναγνωστική κατανόηση. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στα πλαίσια του προγράμματος “Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Ανάγνωση-Δημιουργία εκπαιδευτικού/ υποστηρικτικού υλικού”, που υλοποίησε το εργαστήριο Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Γνώση γραμμάτων και φωνολογική επίγνωση: Μία έρευνα συσχέτισης σε παιδιά νηπιαγωγείου. Στο Παπούλια Τ. & Τάφα, Ε. *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανωλίτσης, Γ. & Τάφα, Ε. (2009). Κριτήριο αξιολόγησης των γνώσεων για τον γραπτό λόγο: έλεγχος των ψυχομετρικών του χαρακτηριστικών σε Κύπριους μαθητές Α΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Στο Ε. Τάφα & Μανωλίτσης Γ. (Επιμέλεια), *Ανδυόμενος γραμματισμός: Έρευνα και Εφαρμογές* (σσ. 405-421). Αθήνα: Πεδίο.
- Μανωλίτσης, Γ. (2013). Πρώτες εμπειρίες γραπτού λόγου στο σπίτι και αναδυόμενος γραμματισμός: Μια πολυδιάστατη σχέση. Στο Σπαντιδάκης Γ. & Μιχαηλίδη Ε. (Επιμέλεια), *Προβληματισμοί & προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας*. (σσ. 189-210). Αθήνα: Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Τ. Β΄, Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α. (2006). Αναδυόμενος γραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Στο Παπούλια-Τ. & Α. Φτερνιάτη, & Κ. Θηβαίος, *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 23 – 40). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουζάκη, Α., Σίμος, Π. & Σιδερίδης, Γ. Ανάπτυξη και στάθμιση δοκιμασίας αναγνωστικής ευχέρειας στον ελληνικό πληθυσμό.
- Μυλωνά, Ο. Μ. (2004). *Γλωσσοπαιδαγωγική και διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής, Τάσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Αντώνη Σταμούλη.
- Νομικού, Φ. (2008). ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ, www.langhouse.gr.
- Παπούλια, Π. & Τζελέπη (2001). *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, (επανεκδόθηκε σε διευρυμένη έκδοση το 2011 από τις εκδόσεις ΠΕΔΙΟ).
- Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική Επίγνωση: περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική* (σσ. 151-189). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: ΓΡΑΦΗΜΑ.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου, & Φ. Αντωνίου, *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: ΓΡΑΦΗΜΑ.
- Παντελιάδου, Σ. (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 12η έκδοση.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιστημονική επιμέλεια), (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. & Τάφα, Ε. (Επιμ.) (2004). *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα.
- Σταμέλος Γ., Μπαρτζακλή, Μ. (2005). Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού – γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διοίκηση Α/Βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης*. Αρτα.
- Σιβροπούλου, Ε. & Χατζησαββίδης, Σ. (2004). Γραμματισμός και αυθόρμητες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο: προκαταρκτική προσέγγιση. Στο Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (επιμέλεια), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σσ. 11-126). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη της παιδαγωγικής της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Τζακώστα, Μ. (2011). Η διδασκαλία του γλωσσικού κώδικα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο: μια θεώρηση του ΔΕΠΠΣ υπό το πρίσμα της

- γλωσσολογικής θεωρίας της Καθολικής Γραμματικής. Στο *M. Αμπαρτζάκη, & E. Συνώδη, Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη (2η έκδοση) (σελ. 193-213). Αθήνα: Πεδίο*
- Τζιβινίκου, Σ. (2015, υπό έκδοση). Ανάπτυξη ανάγνωσης και γραφής - Διδακτικές παρεμβάσεις. Στο *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Τζιβινίκου, Σ. (2014). Μαθησιακές Δυσκολίες και Γλώσσα: εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και διδακτικές προσεγγίσεις. Στο Ανδρέου Γ., *Γλώσσα και ειδική αγωγή, ψυχολογιστική προσέγγιση*. Βόλος: Σ. Γιαχούδης και Σια Ο.Ε.
- Τζουριάδου, Μ & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Προμυθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες, θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη : Προμυθεύς.
- Φλουρής, Γ. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 7η Έκδοση.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *«Γνώθι το Curriculum»*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2009). Η παιδαγωγική του γραμματισμού στην πράξη: Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα. Στο *Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση: όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου* (σσ. 159-178). Εκδόσεις Ζήτη.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*, Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης (επιμέλεια). Αθήνα: 'ΙΩΝ' εκδόσεις 'ΕΛΛΗΝ' Γ. Παρίκιος.
- Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, *«Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες»*, Βιβλίο του Δασκάλου, Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γλώσσα Β΄ Δημοτικού, *«Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»*, Βιβλίο του Δασκάλου, Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Blachowicz C. & Ogle D. (2008). chapter 3. Στο *Reading Comprehension: Strategies for Independent Learners*. Guilford Press.
- Clay. (2005). An observation survey of early literacy achievement. New Zealand: Heinemann.
- Gersten & Williams & Fuchs & Baker. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research. Review of educational research.
- Graesser, A. & McNamara, S. & Louwerse, M. (2002). What do Readers Need to Learn in Order to Process Coherence Relations in Narrative and Expository Text? Στο Catherine Snow & Anne Sweet, Memphis : Guilford.
- Grigorakis, I. & Manolitsis, G. (2016). The contribution of morphological awareness on the early stages of spelling development . *Preschool and School Education, Volume 4, Issue 1*, σ. 128–148 .
- Hasselbring, T. & Glase, C. (2000). Use of Computer Technology to Help Students with Special Needs. www.futureofchildren.org.
- Howell, K. W., & Nolet, V. (2000). Tools for assessment. Curriculum-Based Evaluation, Teaching and Decision Making.
- Forgrave, K. (2002). Assistive Technology: Empowering Students with Learning Disabilities, The Clearing House: A Journal of Educational Strategies. *Issues and Ideas*.
- Manolitsis , G. & Tafa, E. (2001). Letter-name, letter-sound and phonological awareness: Evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*.
- Manolitsis, G. & Grigorakis, I. (2014). Young children’s morphological awareness and early reading comprehension. *24th European Early Childhood Education Research Association Conference*. Crete.
- Mather, N. & Goldstein, S. & Eklund, K. (2001). Excerpted from Learning Disabilities and Challenging Behaviors: Using the Building Blocks Model to Guide Intervention and Classroom Management, Third Edition (2015), Publishing: www.brookespublishing.com.
- Morrow, M. L., Gambrell, L. B., & Pressley, M. (2003). Best practices in literacy instruction.

- McNamara & Edwards B. (2007). *Learning disabilities, Bridging the gap between research and classroom practice*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson education, Inc.
- Morrow, L. M. (2001). Literacy development and young children: Research to practice. *Psychological perspectives on early childhood education: Reframing dilemmas in research and practice, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbau*.
- Minskoff, E. (2005). *Teaching Reading to Struggling Learners*. Baltimore, MD : Brookes Publishing Company.
- Pellegrino, J. (2002). Knowing What Students Know. *Issues in Science and Technology*, σσ. 48-52.
- Protopapas, A., Skaloumbakas, C., & Bali, P. (2008). Validation of unsupervised computer-based screening for reading disability in the Greek elementary Grades 3 and 4. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, σ. 45-69.
- Hall, T. E. (2000). Computer Assisted Instruction in Reading for Students with Learning Disabilities: A Research Synthesis. *Education and Treatment of Children, West Virginia University Press*, σσ. 173-193.
- Vlachou, A. & Didaskalou, E. & Voudouri, E. (2009). Mainstream teacher's instructional adaptations: implications for inclusive responses. *Vocational Institution*.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2011). *Leadership for Differentiating Schools & Classrooms*. Εκδόσεις: ASCD.
- Tzivinikou, S. (2015, in press). COLLABORATION BETWEEN GENERAL AND SPECIAL EDUCATION TEACHERS: DEVELOPING CO-TEACHING SKILLS IN HETEROGENEOUS CLASSES. *problems of education in the 21st century*.
- Tzivinikou, S. (2015, in press). 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*.
- Torgesen, J. & Hudson, R. (2006). Reading Fluency: Critical Issues for Struggling Readers . Hudson Florida Center for Reading Research at Florida State University.
- Sideridis & Mouzaki (2007). Development of Lexical Mediation in the Relation Between Reading Comprehension and Word Reading Skills in Greek. *Scientific Studies of Reading, Volume 11, Issue 3*, σ. 165-197.

- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, σ. 445-460.
- Strong, R. W., Silver, H. F., & Perini, M. J. (2001). *Teaching what matters most: Standards and strategies for raising student achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Zorigian, K. & Job, J. (2010). *How do special education students benefit from technology?* www.learnnc.org.
- Zhang, Y. (2000). Technology and the Writing Skills of Students with Learning Disabilities, *Journal of Research on Computing in Education*. *Journal of Research on Computing in Education*.