



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Μεταπτυχιακό: «Ειδική Αγωγή»

### Διπλωματική εργασία

*«Έχω μαλώσει με την ορθογραφία, έχω μαλώσει άσχημα»*: Διερευνώντας τις απόψεις και την εκπαιδευτική εμπειρία μαθητών ενός δημοτικού σχολείου, που φέρουν τη διάγνωση της δυσλεξίας, αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους και τη μαθησιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου.

Λάσκαρη Δέσποινα- Κλυταιμνήστρα (151122)

Επιβλέπουσα: Ντεροπούλου- Ντέρου Ευδοξία



Αθήνα  
2017

*Στον αδερφό μου Κωνσταντίνο...*

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	5
Abstract .....	6
Πρόλογος .....	7
Ευχαριστίες .....	9
1 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Θεωρητικό πλαίσιο .....	10
1.1 Δυσλεξία .....	10
1.1α Ανασκόπηση των συνθηκών της γέννησης του όρου .....	10
1.1β Βιοεξουσία .....	14
1.1γ Ορισμός και χαρακτηριστικά της δυσλεξίας .....	16
1.1δ Είδη .....	18
1.1ε Αίτια εμφάνισης δυσλεξίας .....	20
1.1στ Μετάβαση προς μια κοινωνική πλαισίωση .....	23
1.1ζ Κοινωνική διάσταση της Δυσλεξίας .....	25
1.1η Το ζήτημα της ετικετοποίησης .....	30
1.2 Γραπτός λόγος .....	31
1.2α Ανάγνωση .....	32
1.2β Στάση απέναντι στην ανάγνωση .....	35
1.2γ Γραφή .....	36
1.2δ Υπολογιστής και εικόνα .....	37
1.3 Ενταξιακές διδακτικές μέθοδοι και μαθησιακές προσεγγίσεις .....	39
1.3α Ρόλος του δασκάλου .....	47
1.4 Ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τους δυσλεξικούς μαθητές: διαδικασία διάγνωσης, εκπαιδευτικές ρυθμίσεις, αναλυτικό πρόγραμμα, διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών. ....	50
1.5 Προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα: διερευνώντας τις απόψεις και τις εμπειρίες μαθητών με δυσλεξία .....	56
2 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Σκοπός και Μεθοδολογία .....	66
2.1 Παιδί και έρευνα .....	66
2.2 Σκοπός .....	68
2.3 Ερευνητικά ερωτήματα .....	68
2.4 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση .....	70
2.5 Μεθοδολογικός σχεδιασμός .....	73
2.6 Ερευνητικό εργαλείο .....	74
2.7 Δείγμα .....	84
2.8 Μέθοδος ανάλυσης .....	89
3 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Παρουσίαση ευρημάτων .....	92
3.1 Προσδιορισμός της δυσλεξίας .....	92

3.2 Απόψεις των μαθητών για το γραπτό λόγο.....	96
3.3 Εμπειρίες των μαθητών από τη μαθησιακή διαδικασία.....	110
3.4 Προκλήσεις και προοπτικές αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους και τη μαθησιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου .....	117
4 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Ανάλυση ευρημάτων .....	126
4.1 Απόψεις μαθητών για τη δυσλεξία: Έμφαση στην ατομική- ελλειμματική προσέγγιση της δυσλεξίας .....	126
4.2 Απόψεις των μαθητών για το γραπτό λόγο: Έμφαση στον μηχανισμό του γραπτού λόγου και στην αναγκαιότητά του στο πλαίσιο του σχολείου .....	130
4.3 Εμπειρίες μαθητών από τη μαθησιακή διαδικασία: Κυριαρχία δασκαλοκεντρικής και συμπεριφοριστικής προσέγγισης. Η ενεργή μάθηση και διαφοροποιημένη παιδαγωγική ως παράγοντας αντιμετώπισης της βασικότερης πρόκλησης των μαθητών, του άγχους. ....	138
4.4 Προκλήσεις – Προοπτικές: Η ενεργή μάθηση και διαφοροποιημένη παιδαγωγική ως παράγοντας αντιμετώπισης της βασικότερης πρόκλησης των μαθητών, του άγχους. ....	152
5 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συμπεράσματα.....	155
Περιορισμοί της έρευνας .....	163
Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις .....	164
Βιβλιογραφία .....	164
Ξενόγλωσση.....	165
Ελληνόγλωσση.....	171
Παράρτημα Ι.....	172
Παράρτημα ΙΙ.....	180

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται η οπτική των παιδιών σε σχέση με τη νοηματοδότηση της δυσλεξίας, τον γραπτό λόγο και τις διδακτικές μεθόδους και μαθησιακές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στην τάξη τους. Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να καταθέσουν την εμπειρία τους από το πλαίσιο της τάξης σε σχέση με τις πρακτικές που βιώνουν, τις προκλήσεις που πιθανόν συναντούν και παράλληλα να προτείνουν αλλαγές.

Η έρευνα πλαισιώνεται από θεωρίες για την κλινική αλλά και κοινωνική διάσταση της δυσλεξίας, τον γραπτό λόγο και συγκεκριμένες ενταξιακές διδακτικές μεθόδους και μαθησιακές προσεγγίσεις. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα εμπειριών και απόψεων με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας και συνίσταται από δέκα μαθητές διαγνωσμένους με δυσλεξία, από ένα δημοτικό σχολείο αστικής περιοχής. Η μέθοδος ανάλυσης των ευρημάτων είναι η θεματική ανάλυση περιεχομένου.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι αντιλήψεις των παιδιών περί της δυσλεξίας, του γραπτού λόγου και των μαθησιακών προσεγγίσεων είναι διάχυτα επηρεασμένες από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Διακρίνεται ένας ελλειμματικός τόνος στην προσέγγιση της δυσλεξίας. Ο γραπτός λόγος προσδιορίζεται κυρίως δίνοντας έμφαση στον μηχανισμό του κι όχι τόσο στη λειτουργία του με την έννοια της άντλησης νοήματος. Η αναγκαιότητά του περιορίζεται στο πλαίσιο του σχολείου ενώ μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά φαίνεται να τον συνδέουν με αρνητικά συναισθήματα. Οι προκλήσεις των μαθητών, με το άγχος να λαμβάνει την πρώτη θέση, παρουσιάζουν έναν βαθμό συσχέτισης με την εκπαιδευτική πρακτική και εκφράζονται οι προτάσεις αλλαγής των ίδιων των παιδιών για την αντιμετώπιση των προκλήσεων δίνοντας έμφαση στην ενεργή και βιωματική μάθηση.

Λέξεις - κλειδιά: Δυσλεξία, γραπτός λόγος, διδακτικές μέθοδοι, μαθησιακές προσεγγίσεις, μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

## Abstract

*“I have fought with spelling. We’ve been in big fight” Researching the views and educational experience of students from a primary school with the diagnosis of dyslexia, regarding the teaching methods and the learning approach of literacy.*

The present study researches children’s view regarding the meaning of dyslexia, literacy and the teaching methods and learning approaches implemented in their class. Pupils are given the opportunity to express their experience regarding the educational practice, the challenges they may face as well as propose changes.

The research is framed by theories of the medical but also social dimension of dyslexia, literacy and specific inclusive teaching methods and learning approaches. This research is concerned to be a quality research of experiences and opinions with research tool the semistructural interview. The sample was chosen by the convenience sampling method and consists of ten pupils with the diagnosis of dyslexia from a primary school in an urban area. The method used for the qualitative analysis is the thematic content analysis.

Findings demonstrate that children’s perceptions regarding dyslexia, literacy and learning approaches are diffusely influenced by their social environment. A deficit tone is discerned in the approach of dyslexia. Literacy is approached mainly emphasizing on its mechanism and not its function of extracting meaning. Its necessity is confined in the school frame while negative feelings regarding literacy are mainly expressed by the older children. Pupils’ challenges, with stress taking the first place, are connected with educational practice and children’s own suggestions of change, in order to cope with challenges, are expressed emphasizing on active and experiential learning.

Key- words: Dyslexia, literacy, teaching methods, learning approaches, students of primary education

## Πρόλογος

«Στην ορθογραφία παίρνω πάντα μηδέν, γιατί δεν ξέρω ποτέ τι να βάλω. Έχω μαλώσει με την ορθογραφία, έχω μαλώσει άσχημα». Λόγια μαθητή τετάρτης τάξης. Ποιος άραγε ευθύνεται για αυτόν τον τσακωμό; Ποια είναι η ευθύνη της δυσλεξίας; Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στο γραπτό λόγο στο πλαίσιο του σχολείου; Ποιες προκλήσεις συναντούν οι μαθητές που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία στο γραπτό λόγο; Ποιες είναι οι απόψεις τους περί των επιλογών των διδακτικών μεθόδων; Κατά πόσο αυτές συνδέονται με τις προκλήσεις; Ποιες αλλαγές προτείνουν;

Αυτά τα ερωτήματα πραγματεύεται η παρούσα έρευνα, το θέμα της οποίας επιλέχθηκε λόγω προσωπικής κι επαγγελματικής ευαισθητοποίησης και ερευνητικής περιέργειας για το περιβόητο θέμα της δυσλεξίας και των μαθησιακών δυσκολιών.

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει αυξηθεί ο πληθυσμός παιδιών που διαγιγνώσκονται ως έχοντα μαθησιακές δυσκολίες (Coles, 1989). Συχνά, η **δυσλεξία** αποτελεί ένα δημοφιλή ή βολικό όρο, (=“*convenience term*”), (Burder 2002 στο Reid, 2005), καθώς κάτω από αυτόν περιλαμβάνεται ένας αριθμός διαφορετικών τύπων δυσκολιών.

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» ήταν άγνωστος μέχρι τα μέσα του 1960 (Coles, 1989), ενώ αποτέλεσε ένα πολιτικά χρήσιμο εργαλείο για τους λευκούς μεσοαστούς γονείς ώστε να διαχωρίσουν τα παιδιά τους από τους περιθωριοποιημένους μαθητές διαφορετικής φυλής και προερχόμενους από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος (Cosenza, 2014). Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το ότι πολλή έμφαση έχει δοθεί στα προϊόντα της μάθησης και λιγότερη στις διαδικασίες που αποφέρουν αυτά τα προϊόντα (Coles, 1989), οδήγησε στην ανάδυση μιας εναλλακτικής θεωρίας για τη δυσλεξία και τις μαθησιακές δυσκολίες. Η θεωρία αυτή δεν αποπέμπει τη βιολογική λειτουργία ως μη σημαντική αλλά διατείνεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αναπτύσσονται όχι μέσα στο άτομο αλλά από τις **αλληλεπιδράσεις του ατόμου μέσα στις κοινωνικές σχέσεις**. Η λειτουργία του εγκεφάλου παράγεται από τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου αλλά και συνεισφέρει σε αυτές. Δεν αποτελεί όμως μια προκαθορισμένη κατάσταση (Coles, 1989). Η δυσλεξία προτρέπει να ιδωθεί από τη σκοπιά της προσπάθειας να αναγνωριστούν και να

αντιμετωπιστούν τα εμπόδια στη μάθηση τα οποία μπορεί να εντοπίζονται στο περιβάλλον της τάξης και το αναλυτικό πρόγραμμα (Reid, 2005).

Η παρούσα εργασία δομείται στα ακόλουθα κεφάλαια: Το θεωρητικό πλαίσιο, τη μεθοδολογία, την παρουσίαση των ευρημάτων, την ανάλυση των ευρημάτων, τα συμπεράσματα, τη βιβλιογραφία και το παράρτημα. Στο θεωρητικό πλαίσιο παρουσιάζεται μια ιστορική αναδρομή του όρου της δυσλεξίας, προσπάθειες ορισμού της, προσδιορισμού των χαρακτηριστικών της, των ειδών και των αιτιών εμφάνισής της και θεωρίες βιολογικού και κοινωνικού χαρακτήρα που έχουν αναπτυχθεί γύρω από την έννοια. Επιπλέον, παρουσιάζονται προσεγγίσεις και θεωρήσεις γύρω από τον γραπτό λόγο, κάποιες διδακτικές μέθοδοι και μαθησιακές προσεγγίσεις που ενισχύουν την ένταξη μαθητών με δυσλεξία καθώς και παρόμοιες ή σχετικές με το θέμα έρευνες που έχουν διεξαχθεί παγκοσμίως.

Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, το δείγμα και η μέθοδος ανάλυσης. Στο κεφάλαιο των ευρημάτων παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας σε τέσσερις άξονες. Ο πρώτος αφορά στον προσδιορισμό της δυσλεξίας, ο δεύτερος έχει να κάνει με τις απόψεις των μαθητών για τον γραπτό λόγο, ο τρίτος άξονας σχετίζεται με τις εμπειρίες των μαθητών από τη μαθησιακή διαδικασία ενώ ο τελευταίος περιλαμβάνει προκλήσεις και προοπτικές αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές και τη μαθησιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου.

Στην ανάλυση των ευρημάτων διαλέγονται τα ευρήματα με την θεωρία χωρίζοντας το κεφάλαιο σε τρεις άξονες. Στις απόψεις των μαθητών για τη δυσλεξία, στις απόψεις τους για τον γραπτό λόγο και τέλος στις προκλήσεις και προοπτικές που αναδύονται από τις εμπειρίες των μαθητών από τις διδακτικές μεθόδους και τη μαθησιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου που επικρατούν στο πλαίσιο της τάξης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί που προέκυψαν καθώς και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις-προεκτάσεις του θέματος. Τέλος, παρέχεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα που περιλαμβάνει τον οδηγό συνέντευξης.



## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω πρωτίστως την υποδιευθύντρια του σχολείου από όπου έλαβα τις συνεντεύξεις, καθώς εξασφάλισε και διευκόλυνε την πρόσβασή μου σε αυτό. Τη διευθύντρια του σχολείου για την εμπιστοσύνη στο πρόσωπό μου και την προθυμία της στην ενίσχυση για τη διεξαγωγή της έρευνας. Επιπλέον, εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου στα δέκα υπέροχα πλάσματα που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και στους γονείς που έδωσαν τη συγκατάθεσή τους. Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα την επιβλέπουσά μου, που πίστεψε σε μένα μέχρι το τέλος.

# 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Θεωρητικό πλαίσιο

## 1.1 Δυσλεξία

### 1.1α Ανασκόπηση των συνθηκών της γέννησης του όρου

Η ετυμολογία της λέξης δυσλεξία (dyslexia) συνίσταται από το λατινικό *dys* και το ελληνικό *λέξι*. Αρχικά, η δυσλεξία αποτελούσε μέλος της οικογένειας των γλωσσικών διαταραχών που καλύπτονταν από τον όρο - ομπρέλα *αφασία*. Η *αφασία* αποτελεί μια επινόηση που δημιουργήθηκε για να ορίσει την απώλεια λόγου. Στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, οι νευρολόγοι περιέγραψαν διαφορετικούς τύπους αφασίας: Την *αισθητηριακή* (*sensory*) που αφορούσε στην δυσκολία κατανόησης του προφορικού λόγου, την *κινητική* (*motor*) που είχε να κάνει με τη δυσκολία κάποιου στην εύρεση λέξεων για να εκφράσει τις σκέψεις του, την *αλεξία* (*alexia*), η οποία οριζόταν ως η δυσκολία στην ανάγνωση και την *αγραφία* (*agraphia*), την δυσκολία στη γραφή. Η *επίκτητη αλεξία*, η τωρινή δυσλεξία θεωρούταν υπό μία γενική έννοια μία από τις αφασίες (Richardson, 1992). Η κατανόηση της δυσλεξίας αποτέλεσε την έγνοια ερευνητών από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικό υπόβαθρο, για πολλά χρόνια. Έχουν τεθεί ερωτήματα όπως γιατί εμφανίζεται και τι μαρτυρά αυτό για τη νευρική και γνωστική αρχιτεκτονική της ανάγνωσης. Η αρχική υπόθεση ήταν ότι η δυσλεξία βασιζόταν σε ένα είδος οπτικού ελλείμματος ή ελλείμματος στην οπτική μνήμη (Castles & Friedmann, 2014; Stein, 2017). Είναι αξιοσημείωτη η ιστορική ανασκόπηση της κατασκευής του όρου και των συνθηκών που συνέβαλαν στη γέννησή του.

Κατά τα μέσα του 17<sup>ου</sup> αιώνα, καταγράφηκε από τον Πρόσο γιατρό Schimdt το πρώτο ιατρικό περιστατικό ασθενούς που δεν μπορούσε να διαβάσει για λόγους ανεξάρτητους από την όραση. Εξαιτίας ενός σοβαρού εγκεφαλικού είχε χάσει την ικανότητα να διαβάσει αλλά είχε έλεγχο των υπόλοιπων νοητικών λειτουργιών. Ο Schimdt δεν κατάφερε να δώσει μια επιτυχή ιατρική διάγνωση και γύρω από το συγκεκριμένο θέμα διατηρούταν σιωπή για πάνω από 200 χρόνια (Campbell, 2011).

Τον 19<sup>ο</sup> αιώνα τέθηκαν τα θεμέλια του τοπογραφικού εντοπισμού, δηλαδή εντοπισμού συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνες για τον λόγο. Η πρώτη απόπειρα τοπογραφικού εντοπισμού, έγινε το 1861 από τον Γάλλο γιατρό Paul Broca, ο οποίος ανέφερε την περίπτωση ασθενούς που έχασε την ικανότητα να μιλά ενώ κατανοούσε πλήρως τα γλωσσικά νοήματα και στην ανατομία του εγκεφάλου φάνηκε μία κάκωση στον μετωπιαίο λοβό, στο αριστερό ημισφαίριο.

Η περιοχή αυτή έγινε γνωστή ως περιοχή Broca και είναι υπεύθυνη για την παραγωγή λόγου (Richardson, 1992).

Το 1872, δύο από τους δέκα- διαφορετικής μορφής- αφασικούς ασθενείς του Άγγλου νευρολόγου Broadbent είχαν χάσει την ικανότητα να διαβάζουν έπειτα από εγκεφαλικό τραυματισμό και ο Broadbent όρισε τα χαρακτηριστικά αυτά ως αφασικά. Έτσι για πρώτη φορά, η ανικανότητα στο γραπτό λόγο τέθηκε υπό την προστασία της ιατρικής εξειδίκευσης. Η Ιατρική έδινε τη δυνατότητα εννοιολόγησης κάθε δυσκολίας χρησιμοποιώντας τη δική της ορολογία, λεξιλόγιο και έννοιες. Διαφορετικά νοητικά χαρακτηριστικά αντιστοιχήθηκαν σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου κι έτσι στρώθηκε ο δρόμος ώστε κάθε απώλεια νοητικού χαρακτηριστικού να περιγράφεται από την αντίστοιχη ειδική διάγνωση (Campbell, 2011).

Το 1874 ο Γερμανός Carl Wernicke, εντόπισε στο πίσω μέρος του κροταφικού λοβού μια περιοχή υπεύθυνη για την αντίληψη των γλωσσικών νοημάτων, η οποία έλαβε το όνομά του. Οι ασθενείς με βλάβη στην περιοχή αυτή, παρότι ήταν σε θέση να παράγουν ομιλία, αδυνατούσαν να αντιληφθούν τα γλωσσικά νοήματα (Richardson, 1992).

Το 1877 εισήχθη από τον Γερμανό νευρολόγο Adolph Kussmaul ο όρος *επίκτητη λεκτική τύφλωση (acquired word blindness)*, ο οποίος περιέγραφε ασθενείς, ανίκανους να διαβάσουν λόγω εγκεφαλικού επεισοδίου ή κάποιου τραυματισμού ενώ η νοημοσύνη τους και η αισθητική τους οξύτητα διατηρούνταν. Ο Kussmaul θεώρησε ότι οι ασθενείς βίωναν μια δεκτική αφασία (receptive aphasia). Η εισαγωγή αυτού του ειδικότερου όρου της επίκτητης λεκτικής τύφλωσης αποτελεί εφεύρεση μιας νέας διαγνωστικής κατηγορίας κάπως αυτόνομης από την αφασία (Campbell, 2011).

Ο Rudolf Berlin επινόησε το 1887 τη λέξη «δυσλεξία», απευθυνόμενος στους ασθενείς που είχαν υποστεί εγκεφαλικό και είχαν χάσει την ικανότητά τους να διαβάζουν διατηρώντας τις αισθήσεις της όραση και ακοής και τις περισσότερες γνωστικές ιδιότητες, ιδιαίτερα τις προφορικές (Stein, 2017). Έτσι, ο όρος «δυσλεξία», χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Berlin για να περιγράψει μια επίκτητη κατάσταση, μέλος της γενικής οικογένειας των αφασιών (Richardson, 1992).

Το 1892 ο Γάλλος νευρολόγος Joseph Jules Dejerine εντόπισε μια ανατομική τοποθεσία για την καθαρή λεκτική τύφλωση (*pure word blindness*), η οποία επιβεβαιώθηκε επανειλημμένα (Richardson, 1992).

Το πρώτο άρθρο στην ιατρική βιβλιογραφία για την λεκτική τύφλωση στα παιδιά γράφτηκε από τον Άγγλο σχολικό γιατρό Morgan (1896). Παρουσίασε την

περίπτωση ενός παιδιού του Percy, 14 χρονών, του μεγαλύτερου γιου, δεύτερου κατά σειρά παιδιού, σε μια οικογένεια επτά μελών, από δύο γονείς τυπικής νοημοσύνης. Ο Percy, όπως περιγράφεται στο άρθρο ήταν ένα εύστροφο παιδί, γρήγορος στα παιχνίδια, με κανένα τρόπο κατώτερος από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του. Η μεγάλη του δυσκολία ήταν η ανικανότητά του να μάθει να διαβάζει. Μπορούσε να γράψει και να διαβάσει μεμονωμένα τα γράμματα, στην ορθογραφία έκανε κάθε λέξη λάθος εκτός από τις πολύ απλές λέξεις, μιας συλλαβής, που συναντούσε συχνά όπως “the”, “and”, “of”. Το όνομά του το είχε γράψει Percy και δεν είχε παρατηρήσει το λάθος μέχρι που κλήθηκε να το προσέξει πάνω από μία φορές. Στην ανάγνωση ενός απλού παιδικού βιβλίου έκανε κάθε λέξη λάθος εκτός και πάλι από τις απλές μονοσύλλαβες. Στα μαθηματικά διάβαζε γρήγορα τους αριθμούς και έλυne σωστά τις εξισώσεις. Δεν μπορούσε να κάνει τον απλό πολλαπλασιασμό ενός μονοψήφιου ακεραίου με κλάσμα αλλά μπορούσε να υπολογίσει γρήγορα και σωστά πολλαπλασιασμό μεταξύ δύο τριψήφιων αριθμών. Το ίδιο το παιδί υποστήριξε ότι του άρεσαν τα μαθηματικά και δεν έβρισκε κάποια δυσκολία. Οι γραμμένες ή τυπωμένες λέξεις όμως, δεν είχαν νόημα για εκείνον. Η μνήμη του για τις λέξεις, σύμφωνα με τον Morgan ήταν τόσο ελαττωματική που πέρα από τις απλές μονοσύλλαβες λέξεις, τις υπόλοιπες ποτέ δεν τις θυμόταν παρότι τις είχε ξανασυναντήσει. Η οπτική του μνήμη για λέξεις ήταν ελαττωματική ή απύουσα. Ο Morgan κατέληξε ότι η περίπτωση του Percy ήταν αυτό που ο Kussmaul είχε ονομάσει λεκτικά τυφλός. Επίσης, ανέφερε τη μοναδικότητα της περίπτωσης της λεκτικής τύφλωσης στο ότι δεν ακολουθείται ύστερα από τραυματισμό ή αρρώστια αλλά είναι προφανώς εκ γενετής και απέδωσε την αιτία της στην ελαττωματική εξέλιξη του αριστερού γωνιακού έλικα στον εγκέφαλο. Στην τελευταία παράγραφο του άρθρου, ο Morgan αναφέρει ότι σύμφωνα με πληροφορίες από τον πατέρα, νόμιζε ότι το παιδί του δε θα μπορούσε να μάθει ποτέ τα γράμματα κι ότι μάλλον ήταν αρχικά γραμματικά τυφλός (letter blind) αλλά με τη συνεχή εξάσκηση, το ελάττωμα ξεπεράστηκε.

Ο Hinselwood, Σκωτσέζος οφθαλμίατρος (1917), δήλωσε για το άρθρο ότι η πρώτη αυτή καταγεγραμμένη περίπτωση της λεκτικής τύφλωσης κατέχει δύο βασικά χαρακτηριστικά γνήσιων περιπτώσεων: τη βαρύτητα του ελλείμματος και την καθαρότητα των συμπτωμάτων. Σημείωσε ότι σε μια οικογένεια μπορεί να υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις ενώ τα συμπτώματα είναι όμοια με αυτά που εμφανίζονται σε ενήλικες που έχουν χάσει τη δυνατότητα να διαβάζουν εξαιτίας εγκεφαλικού τραυματισμού. Ήταν πεπεισμένος ότι η υπανάπτυξη ή ο τραυματισμός στον χαμηλό

πλευρικό λοβό στην αριστερή πλευρά του εγκεφάλου μπορούσε να προκαλέσει ανωμαλία στην ανάγνωση. Σκέφτηκε ότι αυτή η ανωμαλία ίσως οφειλόταν σε ασθένεια, τραυματισμό εκ γενετής ή ελαττωματική εξέλιξη που προκαλούταν στα αρχικά στάδια της εμβρυικής ανάπτυξης (Richardson, 1992).

Ο Hinselwood όρισε τη λεκτική τύφλωση ως *ένα εκ γενετής ελάττωμα που προκαλείται σε παιδιά με κατά τα άλλα φυσιολογικό εγκέφαλο, τα οποία χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης* (Stein, 2017). Ήταν ο πρώτος γιατρός που υποστήριξε μια ειδική διδακτική μέθοδο για τις διαταραχές γραπτού λόγου στα παιδιά. Δήλωσε πως δεν είναι δυνατή η απόκτηση της τέχνης της ανάγνωσης μόνο από την όραση, χωρίς επίκληση σε άλλα εγκεφαλικά κέντρα πέρα από τα οπτικά όπου αυτό το ελάττωμα γίνεται εμφανές. Υποστήριξε την *πολυαισθητηριακή προσέγγιση*, τη μέθοδο της ταυτόχρονης επίκλησης σε όσο περισσότερα εγκεφαλικά κέντρα γίνεται (Richardson, 1992).

Στην Αμερική, το 1925 το άρθρο του γιατρού Samuel Orton «Word blindness in school children» αποτέλεσε την πρώτη αναφορά στην αμερικανική ιατρική βιβλιογραφία για τα άτομα με λεκτική τύφλωση. Προτιμούσε τη χρήση του όρου αναπτυξιακή λεκτική τύφλωση (developmental word blindness) παρά εκ γενετής (congenital) καθώς πίστευε ότι στον όρο αναπτυξιακή άνηκε και η κληρονομική τάση και περιβαλλοντικοί παράγοντες. Πέντε σύνδρομα διαταραχής στη γλώσσα περιγράφηκαν από τον Orton: *αναπτυξιακή αλεξία (word-blindness)*, *αναπτυξιακή λεκτική κόφωση (auditory aphasia)*, *ειδική δυσκολία στη γραφή (dysgraphia)*, *κινητική καθυστέρηση λόγου (motor speech delay)* και *τραυλισμός*. Η ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή αποτελούν συγγενικές λειτουργίες του συστήματος που ονομάζουμε Γλώσσα. Ο Orton, όπως και ο Hinselwood, αναγνώρισε ότι η «θεραπεία» της δυσλεξίας χρειάζεται να είναι εκπαιδευτική (Richardson, 1992).

Τη δεκαετία του 1930, ο όρος «δυσλεξία» προτιμήθηκε και τη δεκαετία του 1950 με την εισαγωγή των επαναστατικών ιδεών του Chomsky για μια Οικουμενική Γραμματική, η δυσλεξία χαρακτηρίστηκε ως πρόβλημα στην απόκτηση φωνολογικών δεξιοτήτων. Γι'αυτό έλαβε μια περισσότερο γλωσσική και ψυχολογική πλαισίωση παρά νευρολογική (Stein, 2017). Έτσι στα τέλη του 1970, κυριάρχησε η θεωρία ότι η δυσλεξία δεν είναι οπτικό έλλειμμα αλλά γλωσσικό (Castles & Friedmann, 2014). Ωστόσο, η φωνολογική θεωρία που αποτελεί την κυρίαρχη υπόθεση πρεσβεύει ότι τα παιδιά με δυσλεξία αποτυγχάνουν να μάθουν να διαβάζουν γιατί αποτυγχάνουν να κατακτήσουν τις αναγνωστικές δεξιότητες που χρειάζονται. Όμως, δεν εξηγεί το γιατί

συμβαίνει αυτό. Οι αιτίες διαφέρουν μεταξύ των διαφορετικών παιδιών. Όπως είδαμε ό ορος τυφλότητα για την περιγραφή της δυσλεξίας εγκαταλείφθηκε. Παρόλα αυτά, όσοι δουλεύουν με παιδιά αναφέρουν ότι πολλά παιδιά με δυσλεξία δε βλέπουν γράμματα και λέξεις φυσιολογικά. Μπορεί να δουν μια λέξη στην αρχή της σελίδας και να μην την αναγνωρίσουν όταν τη δουν πιο κάτω. Πολλά από τα παιδιά παρότι έχουν άριστη όραση αναφέρουν ότι γράμματα και λέξεις θολώνουν και φαίνεται να κολυμπούν (Stein, 2017).

Στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αι., εικόνες του εγκεφάλου έδειξαν ότι οι κακοί αναγνώστες παρουσιάζουν διαφορές σε περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου που ήταν σημαντικές για τη γλώσσα. Ωστόσο αυτές οι διαφορές δε αποδεικνύουν από μόνες τους ότι προκαλούν δυσκολίες στην ανάγνωση. Αντίθετα, μπορεί να αποτελούν το αποτέλεσμα των δυσκολιών.

### 1.1β Βιοεξουσία

Σύμφωνα με τον Campbell (2013), η έλλειψη ενδιαφέροντος για πάνω από 200 χρόνια από την πρώτη καταγραφή του Schimdt, αποδεικνύει ότι παρότι η διάγνωση μιας δυσκολίας στην ανάγνωση ήταν δυνατή στον τομέα της Ιατρικής, οι συνθήκες για να αποτελέσει αυτή μια ευρέως διαγνωστική κατηγορία δεν είχαν ακόμη θεμελιωθεί. Η **Βιοπολιτική**, η έννοια- κλειδί που εισήχθη από τον Fouccault, περιγράφει την αλλαγή στο στυλ της κυβέρνησης, η οποία αλλαγή σύμφωνα με τον Campbell, δημιούργησε τις συνθήκες που κατέστησαν τη δυσλεξία μια πιθανή διάγνωση. Το βιβλίο του Fouccault «Πειθαρχία και τιμωρία» έχει τον υπότιτλο «Η γέννηση της φυλακής.» Όμως, δεν πρόκειται για τη σιδερένια φυλακή αλλά για την «μοντέρνα ψυχή», την επιρροή των ψυχο-επιστημών.

Με τη θεωρία εξουσίας του Fouccault αναγνωρίζεται πώς η κατανόηση του σώματος, των αντικειμένων και των θεσμών που μας κυβερνούν συνιστώνται από *σχέσεις εξουσίας που διασυνδέονται με σχέσεις γνώσης* (Campbell, 2013). Ο Fouccault εντόπισε στον 19<sup>ο</sup> αιώνα μια αλλαγή στον τρόπο που η εξουσία ασκούταν από την κυβέρνηση. Σύμφωνα με τον ίδιο, η κυβέρνηση προηγουμένως ασκούσε πρωταρχικά ηγεμονική εξουσία επάνω στο λαό. Η ζωή κάθε μέλους του πληθυσμού ανήκε στο βασιλιά. Τώρα, στη νέα στρατηγική της εξουσίας, αυτή ασκείται με έναν ριζικά διαφορετικό τρόπο και αυτού του τύπου η εξουσία χαρακτηρίστηκε από τον ίδιο ως **βιο-εξουσία**. Η βιοεξουσία λειτουργεί παράλληλα σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο του σώματος για το άτομο και στο επίπεδο του σώματος για τον πληθυσμό.

Στην ηγεμονική εξουσία, το σώμα του ατόμου και του πληθυσμού αποτελούσαν αντιδράσεις που έπρεπε να κατασταλούν ώστε η δραστηριότητα της κυβέρνησης να συνεχίσει αμείωτη. Στη βιοεξουσία, το σώμα του ατόμου και του πληθυσμού αποτελούν έναν πόρο, ο οποίος μέσω προσεκτικής παρέμβασης θα μπορούσε να αυξηθεί στον ανώτατο βαθμό (Campbell, 2013).

Οι βιοεξουσιαστικές σχέσεις ήταν εξουσιαστικές σχέσεις που περιπλέκονταν με την επιστημονική γνώση. Ένα παράδειγμα του πώς η βιοεξουσία λειτουργεί σε έναν πληθυσμό είναι ο τρόπος που τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ασκούν εξουσία στους μαθητές. Οι μαθητές οργανώνονται σε τάξεις ανάλογα με την ηλικία τους ή πολλές φορές γνωστικές ικανότητες που τους αποδίδονται. Το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο διδάσκονται, πλαισιώνεται από κρίσεις πολιτικής και ηθικής φύσης των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής και θεωρείται ότι οι περισσότεροι μαθητές θα είναι ή μπορούν να γίνουν «φυσιολογικοί». Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σχεδιάζουν τη νοημοσύνη και τα προσόντα των παιδιών πάνω στις φυσιολογικές καμπύλες και διανέμουν σταθμισμένα τεστ που εξαρτώνται από τις νόρμες. Έτσι, μια νέα μορφή άσκησης εξουσίας, με τη συμμετοχή της επιστήμης, της ιατρικής διάγνωσης, του τι συνιστά το φυσιολογικό και το τι όχι, χαρακτηρίζει τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Η διαμόρφωση της διάγνωσης που σήμερα ονομάζουμε δυσλεξία πιστεύεται ότι έχει εν μέρει σχέση με τις δραστηριότητες που αυτοί οι τρεις κλάδοι του σχολείου, της ψυχολογίας και της ιατρικής έχουν δραστηριοποιηθεί να επιτύχουν (Campbell, 2011).

Επιπλέον, η εφεύρεση της Στατιστικής, τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, επέτρεψε τον διαχωρισμό και την κατασκευή κατηγοριών στον πληθυσμό. Τα σώματα τώρα περιγράφονται με βάση το πόσο αποκλίνουν από τις νόρμες. Η νόρμα διατυπώθηκε με έναν τρόπο που ήταν αδύνατο να φανταστεί κανείς ότι δεν υπήρχε πρωτότερα. Η νόρμα είναι εξισωτική. Κάνει κάθε άτομο συγκρίσιμο με όλους τους άλλους. Παρέχει το πρότυπο της μέτρησης κι έτσι περισσότερες πτυχές της ζωής μας μετρήθηκαν. Η κύρια ιδέα της ψυχολογίας της Αναγέννησης ήταν απλά η ανθρώπινη φύση. Στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αι. αντικαταστάθηκε από κάτι διαφορετικό, τους «κανονικούς ανθρώπους». Η διαγνωστική κατηγορία της δυσλεξίας είναι μια περίπλοκη μορφή που ίσως να ήταν ανύπαρκτη αν δεν υπήρχαν αυτές οι τεχνολογίες που συνεισφέρουν στην απεικόνιση των ανθρώπων κυρίως μέσα από το όραμα των αριθμών (Campbell, 2013).

Τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, εξαιτίας της προόδου της Νευροεπιστήμης και της Γνωστικής Ψυχολογίας υπήρξε μια αλλαγή στην ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της μάθησης και

στην προέλευση της δυσλεξίας. Αυτή η αλλαγή οπτικής συνοδεύτηκε με την ανάπτυξη της Γνωστικής Νευροψυχολογίας. Η αλλαγή ήταν η κατανόηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της εξέλιξης του εγκεφάλου, της βιολογικής και γενετικής προέλευσης με το λεκτικό και κοινωνικό ερέθισμα που προκαλείται από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, μια αλληλεπίδραση που είναι περισσότερο εμφανής όταν τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν. Πέρα από στην αλληλουχία των γενετικών, μοριακών και κυτταρικών γεγονότων που διαμορφώνουν τα δισεκατομμύρια των νευρώνων που οδηγούν στη διαμόρφωση του ανθρώπινου φλοιού στη μήτρα, το μεταγεννητικό περιβάλλον και οι στενές σχέσεις των παιδιών με τους φροντιστές τους στα πρώτα χρόνια της ζωής μπορεί να έχουν άμεσα και μόνιμα αποτελέσματα στην εξέλιξη του παιδικού εγκεφάλου και συμπεριφοράς (Leckman and March, 2011 στο Bravo, 2014). Επιπρόσθετα, η έκρηξη της νευροεπιστημονικής γνώσης προκάλεσε βαθιές συνέπειες στην Εκπαίδευση κι έτσι ένας νέος κλάδος προτάθηκε, αυτός της Παιδαγωγικής νευροεπιστήμης ώστε να συνδυαστούν ιατρικές, ψυχολογικές κι εκπαιδευτικές οπτικές (Fawcett and Nicolson, 2007 στο Bravo, 2014). Η Εκπαιδευτική Νευροεπιστήμη περιγράφεται ως ένας νέος κλάδος των νοητικών αναπαραστάσεων της νευρικής δραστηριότητας στον εγκέφαλο και ορίζεται ως συνδυασμός της γνωστικής νευροεπιστήμης και των ψυχολογικών μεθόδων για έρευνα στην ανάπτυξη των νοητικών αναπαραστάσεων (Szűcs and Goswami, 2007 στο Bravo, 2014). Οι τελευταίες τεχνολογίες όπως η Τομογραφία εκπομπής ποζιτρονίων και Λειτουργικές εικόνες μαγνητικού συντονισμού έχουν επιτρέψει στους ερευνητές να παρατηρήσουν τις εγκεφαλικές διαδικασίες μάθησης του γραπτού λόγου. Με αυτές τις τεχνολογίες έχει καθοριστεί ότι η γνωστική διαδικασία μάθησης παράγει αλλαγές στη δομή του εγκεφάλου στο επίπεδο της σύναψης (Temple et al., 2003 στο Bravo, 2014).

### **1.1γ Ορισμός και χαρακτηριστικά της δυσλεξίας**

Οι «*Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*», που ως όρος προτιμάται στην Αγγλία και Αυστραλία (Στην Αμερική επιλέγεται ο όρος *ειδικές μαθησιακές αναπηρίες*), αναφέρεται σε μια ποικιλία δυσκολιών συμπεριλαμβανομένης της δυσλεξίας, για την οποία δεν υπάρχει ομοφωνία στον ορισμό (Nugent, 2008; Tunmer & Greaney, 2010).

Ο ορισμός που δίνουν η Επιτροπή έρευνας της εταιρείας δυσλεξίας του Όρτον (Orton Dyslexia Center Committee), το Εθνικό κέντρο για μαθησιακές δυσκολίες



(National Center for Learning Disabilities) και το Εθνικό Ινστιτούτο για την υγεία του παιδιού και την ανάπτυξη του ανθρώπου (National Institute of Child Health and Human Development) είναι η εξής: «Η δυσλεξία είναι μία από τις αρκετές διακριτές μαθησιακές δυσκολίες. Είναι μια συγκεκριμένη γλωσσική δυσκολία ιδιοσυστατικής προέλευσης που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων. Συχνά είναι μη αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία και τις άλλες γνωστικές και σχολικές ικανότητες και δεν είναι το αποτέλεσμα μια γενικευμένης αναπτυξιακής ανωμαλίας ή αισθητηριακής μειονεξίας. Η δυσλεξία εκδηλώνεται με μια μεταβαλλόμενη δυσκολία στις διαφορετικές μορφές της γλώσσας, συμπεριλαμβάνοντας συχνά μαζί με τα προβλήματα στην ανάγνωση ένα αισθητό πρόβλημα στην κατάκτηση της γραφής και της ορθογραφίας». Συμπτώματα που εκδηλώνονται είναι: αντιστροφές λέξεων, παραλείψεις, αντικαταστάσεις, επαναλήψεις, δισταγμοί, αυτοδιορθώσεις (Reid, 2003).

Ο ορισμός που δίνεται από την Παγκόσμια Ομοσπονδία νευρολογίας (Schain, 1972 στο Cooper, 1997), ορίζει τη δυσλεξία ως μια διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρά την τυπική διδασκαλία, επαρκή νοημοσύνη και κοινωνικές πολιτισμικές ευκαιρίες. Πρόσφατα ο όρος χρησιμοποιήθηκε ευρέως για να περιγράψει όλα τα μαθησιακά προβλήματα.

Χαρακτηριστικά της δυσλεξίας αφορούν συγκεκριμένες δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, τη μνήμη, την κίνηση, την οργάνωση και την εξέλιξη του λόγου. Στην ανάγνωση, οι δυσκολίες αφορούν στην αναγνώριση λέξεων, στην ανάκληση συνδυασμών γραμμάτων που συνιστούν φθόγγους (π.χ. αι) και τη χρήση τους σε μία λέξη και στην αλληλουχία ήχων και γραμμάτων σε λέξεις με τη σωστή σειρά. Ακόμα, στη φωναχτή ανάγνωση είναι συχνή η αντικατάσταση γραμμάτων και λέξεων, είτε οπτική (π.χ. κακό αντί καλό, κουτί αντί για κουμπί,) είτε σημασιολογική (π.χ. χοντρός αντί παχύς). Επίσης, συχνές είναι οι αντιστροφές (π.χ. πάει θα αντί θα πάει), επαναλήψεις (είναι είναι ψηλός), παραλείψεις (π.χ. πήγε μάνιο αντί πήγε για μάνιο), η δυσκολία στο ρυθμό, η συχνή απώλεια του σημείου ανάγνωσης στο κείμενο και η σύγχυση λέξεων που έχουν ίδιο ή παρόμοιο ήχο (π.χ. άλλα αντί για αλλά). Επιπλέον, είναι πιθανή η ύπαρξη δυσκολίας στην αλληλουχία του αλφαβήτου και στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων ακόμα κι αν είναι συνηθισμένες. Η ταχύτητα ανάγνωσης είναι σχετικά αργή και διστακτική με λίγη εκφραστικότητα ενώ είναι συχνό το φαινόμενο της απροθυμίας για ανάγνωση προς τέρψη.

Σχετικά με την ορθογραφία, χαρακτηριστική είναι η δυσκολία ανάκλησης ορθογραφικών κανόνων, τα φωνολογικά λάθη στην ορθογραφία (π.χ. εφχάριστος αντί για ευχάριστος), η μη συνεπής χρήση γραμμάτων με κοινό ήχο ( π.χ. ήδα αντί είδα, κόζμος αντί κόσμος), η δυσκολία στις καταλήξεις (π.χ. χαίροντε αντί χαίρονται), η παράλειψη ή σύγχυση φωνηέντων και η δυσκολία με λέξεις που έχουν διπλά σύμφωνα (π.χ. παπούς αντί παππούς). Όσον αφορά στη γραφή, αυτή χαρακτηρίζεται από αργή ταχύτητα, μη συνεπή χρήση κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων, απροθυμία των παιδιών να γράψουν εκτενές κείμενο κι ασυνήθιστη λαβή γραψίματος ή στάση που κάθονται. Σε σχέση με τη μνήμη, υφίσταται δυσκολία στη βραχύχρονη μνήμη (π.χ. στην ανάκληση λίστας) αλλά και στη μακρόχρονη μνήμη που θα μπορούσε να οφείλεται στη σύγχυση την ώρα της μάθησης ή πενιχρών οργανωτικών στρατηγικών.

Στην οργάνωση, επικρατούν φτωχές οργανωτικές στρατηγικές μάθησης, φτωχή οργάνωση του προγράμματος, των υλικών, του εξοπλισμού και των πραγμάτων απαραίτητων για τη μάθηση όπως το να θυμούνται και να οργανώνουν το τετράδιο των καθηκόντων τους. Στην κίνηση μπορεί να υφίσταται δυσκολία στον συντονισμό και σε δραστηριότητες όπως το δέσιμο παπουτσιών, η συχνή σύγκρουση πάνω στα έπιπλα της τάξης, τα παραπατήματα και οι πτώσεις. Στην εξέλιξη λόγου, μπορεί να υφίσταται σύγχυση παρόμοιων ήχων, φτωχή άρθρωση, δυσκολία στη μίξη ήχων μέσα σε λέξεις, φτωχή αναγνώριση ρυθμού, φτωχή συντακτική δομή και δυσκολίες κατονομασίας. Σχετικά με την επεξεργασία πληροφοριών, αυτή έχει τρία στοιχεία: Εισαγωγή: ακουστική, οπτική, απτή, κιναισθητική Γνωστική λειτουργία: Μνήμη, κατανόηση, οργάνωση και εκλογίκευση πληροφοριών. Εξαγωγή: Δυνατή ανάγνωση, ομιλία, συζήτηση, ζωγραφική Στη δυσλεξία, υφίσταται δυσκολία στα τρία στάδια του κύκλου (Reid, 2005). Ωστόσο για την αναγνώριση και αξιολόγηση της δυσλεξίας είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη το μαθησιακό πλαίσιο, δηλαδή το περιβάλλον της τάξης, το στυλ διδασκαλίας, η φύση της δραστηριότητας, τα υλικά και οι πόροι (Reid, 2005).

### 1.1δ Είδη

Πέρα από τον ορισμό, σε σχέση με τα είδη της δυσλεξίας, επικρατεί επίσης σύγχυση. Η επικρατούσα άποψη είναι ότι δεν υφίσταται μόνο ένα είδος δυσλεξίας αλλά αυτή διακρίνεται σε πολλούς τύπους (Castles & Friedmann, 2014). Μία βασική διάκριση είναι μεταξύ της αναπτυξιακής (developmental) και επίκτητης (acquired) (Cooper, 1997). Η **επίκτητη** προκύπτει ύστερα από βλάβη σε συγκεκριμένα μέρη του

εγκεφάλου αφού ο άνθρωπος έχει μάθει να διαβάζει ενώ η αναπτυξιακή αναφέρεται σε παιδιά που δεν καταφέρνουν να μαθαίνουν να διαβάζουν παρά την επαρκή εκπαίδευση. Η **αναπτυξιακή** διακρίνεται επίσης σε **φωνολογική** (phonological) και **επιφανειακή** (surface). Στη φωνολογική παρατηρείται φτωχή ανάγνωση άγνωστων λέξεων αλλά ακριβής ανάγνωση οικείων λέξεων. Έχει να κάνει με μια γενική αδυναμία στη φωνολογική ενημερότητα. Η επιφανειακή αφορά περισσότερο περιβαλλοντικούς παράγοντες και ίσως να συνδέεται με περιορισμένη εξάσκηση στην ανάγνωση. Γι' αυτό και σύμφωνα με τη θεωρία της καθυστερημένης ανάγνωσης, οι επιφανειακοί δυσλεξικοί χρειάζονται περισσότερη εξάσκηση συνδυασμένη με ένα πιο συγκεκριμένο φωνολογικό πρόγραμμα (Rowse & Wilshire, 2007). Ένας άλλος τύπος δυσλεξίας είναι η **βαθιά** (deep dyslexia), βασικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι η παρουσία σημασιολογικών λαθών στη φωναχτή ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων (Newton & Barry, 1997)

Η αντίληψη για το τι είναι ανάγνωση και πώς αυτή κατακτάται επηρεάζει τον τρόπο που ορίζουμε τη δυσλεξία. Σύμφωνα με το **Μοντέλο SVR** (Simple View of Reading) των Gough & Tunmer (1986), υπάρχουν δύο παραδοχές. Η πρώτη είναι ότι η ανάγνωση χωρίζεται σε δύο συστατικά: Την **αποκωδικοποίηση** (word decoding) και την **κατανόηση** (oral language comprehension). Η δεύτερη παραδοχή του μοντέλου είναι ότι καθένα από αυτά τα συστατικά είναι απαραίτητο για την επιτυχία στην ανάγνωση αλλά κανένα από μόνο του δεν είναι αρκετό (Tunmer & Greaney, 2010).

Οι μαθητές που κάνουν λιγότερη εξάσκηση στην ανάγνωση ή εκτίθενται σε υλικό αρκετά δύσκολο για αυτούς, τείνουν να αποφεύγουν την ανάγνωση. Κατά συνέπεια, περιορίζεται η ανάπτυξη του λεξιλογίου και η ικανότητα να κατανοούν περισσότερο συντακτικά πολύπλοκες προτάσεις. Σαν αποτέλεσμα των συνεχών αποτυχιών στην ανάγνωση, πολλά παιδιά αναπτύσσουν αρνητικές αντιλήψεις του εαυτού και δεν προσπαθούν διατηρώντας χαμηλές προσδοκίες επιτυχίας. Συχνά, η αίσθηση αποτυχίας και τα συναισθήματα σύγχυσης και θυμού μαζί με την ανάγκη να μεταμφιέσουν την ανικανότητά τους να κρύψουν την ανικανότητα ανάγνωσης που εκδηλώνεται, παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη (Tunmer & Greaney, 2010).

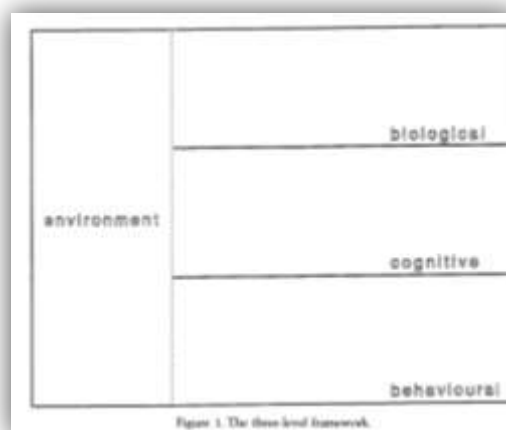
Τα παιδιά με επιφανειακή δυσλεξία έχουν σχετικά μεγαλύτερη δυσκολία στη χρήση κανόνων για μετατροπή γραμμάτων σε ήχους (γραφήματα σε φωνήματα). Μπορούν να διαβάσουν κανονικές λέξεις ή ψευδολέξεις αλλά όχι ανώμαλες λέξεις.

Δυσκολεύονται περισσότερο στην επεξεργασία του λεξιλογίου. Τα παιδιά με φωνολογική δυσλεξία έχουν το αντίθετο αναγνωστικό προφίλ. Έχουν σχετικά καλή αναγνωστική ικανότητα ανώμαλων λέξεων αλλά δυσκολεύονται στις ψευδολέξεις. Έχουμε μεγαλύτερη δυσκολία στην υπολεξιλογική (sublexical) επεξεργασία (Wang et al., 2015).

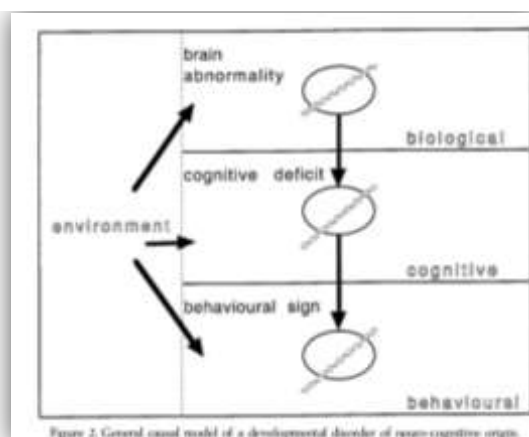
### 1.1ε Αίτια εμφάνισης δυσλεξίας

Όσον αφορά στην αιτία της δυσλεξίας, είναι χαρακτηριστική η σχηματική απεικόνιση των διαφορετικών θεωριών όπως παρουσιάζονται από την Uta Frith (1999), στο άρθρο της « Τα παράδοξα στον ορισμό της δυσλεξίας». Υπάρχει το πλαίσιο των τριών επιπέδων, το οποίο περιλαμβάνει το βιολογικό, γνωστικό και συμπεριφορικό. Υπάρχει βέβαια κι ένα διάστημα για τις επιρροές του περιβάλλοντος που δρουν σε καθένα ή και στα τρία επίπεδα. Το **βιολογικό επίπεδο** αφορά σε γενετικούς και νευροανατομικούς παράγοντες. Το **γνωστικό επίπεδο** σε μηχανισμούς επεξεργασίας πληροφοριών και το **συμπεριφορικό** σε δυσκολίες στη μάθηση γραφής και ανάγνωσης ενώ το **περιβαλλοντικό επίπεδο** αφορά σε περιβαλλοντικούς παράγοντες συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας.

Εικόνα α. Το πλαίσιο των τριών επιπέδων (Frith, 1999)



Εικόνα β. Νευρογνωστική αιτιολόγηση δυσλεξίας (Frith, 1999)



Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολία στο γραπτό λόγο. Αυτό το γεγονός, τοποθετείται στο επίπεδο της συμπεριφοράς όμως δε μαρτυρά την αιτία της δυσλεξίας.

Υπό τη βιολογική σκοπιά, το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για την προφορική ανάγνωση ενώ το δεξί για τη μη. Τα δύο ημισφαίρια επικοινωνούν μεταξύ

τους ώστε η προφορική και μη μάθηση να συμβαίνουν ταυτόχρονα και η επεξεργασία της πληροφορίας να γίνεται και με τους δύο τρόπους μέσω του μεσολόβιου. Οι Geschwind & Levitsky (1968) απέδειξαν, ότι οι περιοχές του εγκεφάλου που οι προκάτοχοί τους είχαν εντοπίσει παρουσίαζαν διαφορές μεταξύ δυσλεξικών και μη (Richardson, 1992).

Δεδομένα από έρευνες υποστηρίζουν πέρα από την νευρολογική βάση της δυσλεξίας και τη γενετική, την κληρονομική της μεταβίβαση. Έχουν βρεθεί εννιά γονίδια που συνδέονται με τη δυσλεξία, υποστηρίζοντας την κληρονομική της βάση (Stein, 2017). Ωστόσο, δεν είναι πιθανή η πρόκληση της δυσλεξίας από μεμονωμένο γονίδιο αλλά από την αλληλεπίδραση πολλαπλών γονιδίων πιθανότατα με διαφορετικούς φαινότυπους (Nicolson, 2001).

Η θεωρία του μεγαλοκυτταρικού συστήματος (magnocellular system) πρεσβεύει ότι αυτό στους δυσλεξικούς παρουσιάζει διαφορές, οι οποίες μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα στον έλεγχο της κίνησης του ματιού, στην οπτικο-χωρική προσοχή και στην περιφερειακή όραση.

Ακόμα κι αν η αιτία της δυσλεξίας είναι γνωστικής προέλευσης, οι εξηγήσεις δε θα πρέπει να περιορίζονται μόνο στο γνωστικό επίπεδο αλλά να στηρίζονται στην τρέχουσα γνώση για τη λειτουργία του εγκεφάλου και την ίδια στιγμή να λαμβάνουν συστηματικά υπόψη περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Η εστίαση σε ένα μόνο επίπεδο, ελλοχεύει κινδύνους (Frith, 1999).

Η θεωρία του φωνολογικού ελλείμματος αποτελεί την γενικώς κλινικά ισχύουσα θεωρία περί της αιτίας της δυσλεξίας. Έρευνες από τον Galaburda και την ομάδα του έδειξαν ότι περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου είναι διαφορετικές στους δυσλεξικούς και παίρνουν τη μορφή κυττάρων που έχουν μεταναστεύσει σε συγκεκριμένα στρώματα του φλοιού. Αυτή η αποσύνδεση έχει ως αποτέλεσμα το φωνολογικό έλλειμμα, εκδηλώσεις του οποίου είναι η αδυναμία στην ανάγνωση, τη φωνολογική ενημερότητα, τη βραχύχρονη μνήμη και την ταχύτητα ονομασίας. Ωστόσο, η κατάκτηση της ανάγνωσης μεσολαβείται από πολιτισμικούς παράγοντες

Εικόνα 3 Θεωρία φωνολογικού ελλείμματος (Frith, 1999)

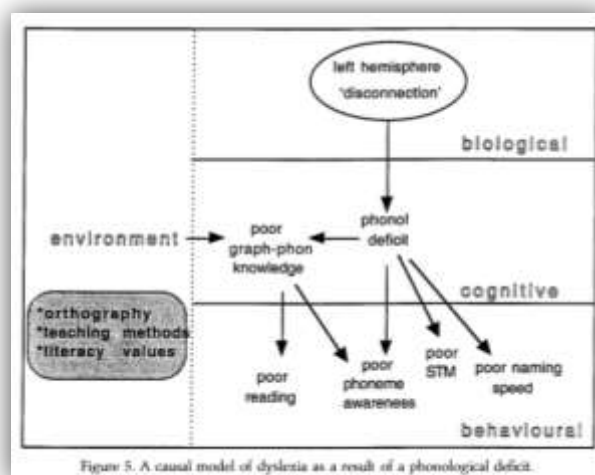


Figure 5. A causal model of dyslexia as a result of a phonological deficit.

και η γνώση της αντιστοίχισης γραφήματος- φωνήματος είναι ένα κυρίαρχα πολιτισμικό δώρο που εξαρτάται από την παροχή εκπαίδευσης. Το περιβάλλον, δηλαδή η ορθογραφία, οι διδακτικές μέθοδοι καθώς και το πολιτισμικό κεφάλαιο, οι αξίες που φέρουν τα παιδιά σχετικά με τον εγγραμματισμό, ενισχύουν την αντιμετώπιση των προαναφερόμενων αδυναμιών. Η δυσλεξία δεν είναι συνώνυμη της αναγνωστικής αποτυχίας ούτε συνιστά μια ασθένεια που εμφανίζεται στο σχολείο και φεύγει στην ενήλικη ζωή. **Ενώ γνωστικοί παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο στην αιτιολογία της δυσλεξίας, οι περιβαλλοντικοί καθίστανται σημαντικότεροι στην αποκατάστασή της** (Frith, 1999).

Κατά συνέπεια, **ο ορισμός της δυσλεξίας σε ένα μόνο επίπεδο θα οδηγήσει πάντα σε παράδοξα**. Για μία πλήρη κατανόηση της δυσλεξίας χρειάζεται να συνδέσουμε τα τρία επίπεδα και να λάβουμε υπόψη την επίδραση πολιτισμικών παραγόντων που μπορεί να χειροτερεύσουν ή να βελτιώσουν την κατάσταση. Υπάρχουν στοιχεία που αποδεικνύουν τη γενετική βάση της δυσλεξίας και γονίδια που είναι υπεύθυνα για αυτήν. Σε κάθε περίπτωση όμως, τα συμπτώματα θα πρέπει να ιδωθούν στο πολιτισμικό πλαίσιο. Η επιρροή των πολιτισμικών παραγόντων σε μερικά πλαίσια δεν προκαλεί κανένα πρόβλημα ενώ σε άλλα προκαλεί μεγάλη ταλαιπωρία. Τα σημάδια συμπεριφοράς και τα κλινικά στοιχεία της δυσλεξίας δείχνουν ποικιλία μεταξύ των ατόμων αλλά και στο ίδιο το άτομο. Παρά την ποικιλομορφία, οι θεωρίες που εντάσσονται στο πλαίσιο των τριών επιπέδων έχουν τη δυνατότητα να ενώσουν ιδέες σχετικά με την αιτιολογία και αντιμετώπιση της κατάστασης (Frith, 1999).

**Η θεωρία του προσανατολισμού** ( Orientation Theory) προσπαθεί να ενώσει τις τρεις βασικές θεωρίες της δυσλεξίας: τη φωνολογική που σχετίζεται με τη διαταραχή στη φωνολογική επεξεργασία, τη μεγαλοκυτταρική και την παρεγκεφαλιδική/αυτόματη λειτουργία που αφορά σε παρεγκεφαλιδικό έλλειμμα το οποίο παίζει σημαντικό ρόλο στην αυτοματοποίηση του γραπτού λόγου. Η φωνολογική θεωρία παρότι πιο δημοφιλής αποτελεί ανεπαρκές θεμέλιο στην κατανόηση της δυσλεξίας. Ένα οικολογικό παράδειγμα μας επιτρέπει να λάβουμε υπόψη μια ευρεία ποικιλία στοιχείων που δεν έχουν να κάνουν μόνο με το παιδί. Η θεωρία του προσανατολισμού έχει να κάνει με τη γνώση του ατόμου σε σχέση με το περιβάλλον του. Ο εγγραμματισμός αποτελεί ένα πολιτισμικό κατασκεύασμα. Προκειμένου η ανάγνωση να θεωρηθεί επιτυχής ο εγκέφαλος πρέπει να λειτουργεί ως ολοκληρωμένο σύστημα με ακριβή νευρολογικό συγχρονισμό. Στη δυσλεξία ο

εγκέφαλος δεν μπορεί να επεξεργαστεί το εισερχόμενο αισθητηριακό κίνητρο ως ενσωματωμένο όλο. Τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να αναφερθούν ακριβέστερα ως «δυσυγχρονισμένα» άτομα. Η θεωρία του προσανατολισμού αντικαθιστά την έννοια του γενετικού ελαττώματος με μια υγιή γενετική ταυτότητα, δεν παθολογικοποιεί ή στιγματίζει το άτομο στη βάση της διαφοράς και προτείνει **δύο τύπους δυσλεξίας**.

Ο πρώτος τύπος έχει να κάνει με τον γραπτό λόγο και η δυσλεξία αποτελεί ασυμβατότητα του φυσικού στυλ σκέψης και της ορθογραφίας που υιοθετείται. Ο δεύτερος τύπος είναι βαθύτερος, πέρα από τον γραπτό λόγο. Υιοθετώντας ένα ευρύτερο, οικολογικό πλαίσιο και δεχόμενοι ότι δεν υπάρχει γενετικά καθορισμένη βλάβη στη δυσλεξία δύο πράγματα γίνονται δυνατά. Πρώτον, μια νέα σχέση μεταξύ των υπάρχουσών θεωριών της δυσλεξίας γίνεται αντιληπτή. Και οι τρεις μεγάλες θεωρίες παρέχουν σαφείς αλλά μονομερείς όψεις μιας ευρύτερης εικόνας. Δεύτερον, η θεωρία προσανατολισμού δείχνει τη σημασία της ικανοποίησης των αναπτυξιακών αναγκών κάθε παιδιού. Προς το παρόν κυριαρχεί η γνωστική θεωρία φωνολογικής επεξεργασίας όπου μόνο ο εγκέφαλος εμπλέκεται στη μάθηση, είναι δύσκολο να απευθυνθεί στο όλο παιδί. Ωστόσο, εκτιμώντας την ανάγκη ενός πλήρους προσανατολισμού για τον εγγραμματισμό που να περιλαμβάνει σώμα και νου γίνεται δυνατό να τονιστεί και να διαχειριστούν οι αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών πριν τα προβλήματα εγγραμματισμού εμφανιστούν. (Poole, 2010).

### **1.1στ Μετάβαση προς μια κοινωνική πλαισίωση**

Για την κατασκευή μιας υγιούς θεωρίας που να προσφέρει μια θεμελιωμένη εξήγηση για τον λόγο που σε πολλά παιδιά εμφανίζονται προβλήματα στην απόκτηση ακαδημαϊκής γνώσης, απαιτείται αρκετή σκέψη, έρευνα, σύγκριση κι αντιπαραβολή, απόρριψη, αποδοχή και συγχώνευση (Coles, 1982).

Ο Coles προσάπτει στις θεωρίες της μαθησιακής αναπηρίας την κατηγορία ότι μένουν στην επιφάνεια, στο πώς να εξηγήσουν, να περιγράψουν, να αναγνωρίσουν και να θεραπεύσουν τις μαθησιακές αναπηρίες. Όμως, υφίσταται η ανάγκη να κοιτάξουμε πέρα από την επιφάνεια ώστε να αποκαλυφθεί ένα σώμα φιλοσοφικών και θεωρητικών υποθέσεων για την κοινωνική και ατομική εξέλιξη, γνώση και μάθηση που να πληροφορεί το πλαίσιο των θεωριών μαθησιακής αναπηρίας.

Ο Coles (1982) αντιπαραθέτει δυο θεωρίες, τη θεωρία της **Μαθησιακής Αναπηρίας** και τη θεωρία της **Σοβιετικής Ψυχολογίας**, με βασικούς εκπροσώπους στη δεύτερη τον Vygotsky, Leontiev και Luria.

Θεμέλιος λίθος και των δύο θεωριών είναι η ερμηνεία της **νοητικής ανάπτυξης** (mental development). Ο Leontiev (1973), ο βασικός θεωρητικός της Σοβιετικής ψυχολογίας, ισχυρίζεται ότι οι ανθρώπινες ψυχολογικές διαδικασίες και χαρακτηριστικά αναπτύσσονται πρωταρχικά μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τους συνανθρώπους του έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται κοινωνικο-ιστορικά.

Η Σοβιετική θεωρία των μαθησιακών προβλημάτων βασίζεται στην μαρξιστική θεωρία. Η βασική διαφορά με τη θεωρία Μαθησιακής Αναπηρίας είναι ότι η τελευταία υποθέτει ότι η αναπηρία υφίσταται μέσα στο ίδιο το παιδί, ανεξάρτητα ή παρά τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες δρα. Αντίθετα στη Σοβιετική θεωρία, τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας προβάλλονται ως το προϊόν της εξέλιξης της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας κάτω από τις δεδομένες κοινωνικές σχέσεις.

Στη θεωρία μαθησιακής αναπηρίας, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, αποκλείονται ως αιτιολογικές εξηγήσεις. Τα παιδιά με μαθησιακή αναπηρία εκφράζουν μία διαταραχή σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή χρήση προφορικής ή γραπτής γλώσσας, οι οποίες μπορεί να εκδηλώνονται με διαταραχές στην ακοή, σκέψη, ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία ή αριθμητική.

Αντίθετα ο Leontiev ισχυρίζεται ότι εξαιτίας του ότι η νόηση αναπτύσσεται μέσω διαδραστικών σχέσεων, οι σχέσεις αυτές πρέπει να είναι το σημείο εκκίνησης για την κατανόηση της γνωστικής λειτουργίας. Η ανάπτυξη μαθησιακών προβλημάτων μπορεί να εξηγηθεί μέσα στο περιεχόμενο της κοινωνικής ύπαρξης του παιδιού. Αυτό βέβαια διαφέρει από τον ισχυρισμό ότι το περιβάλλον καθορίζει τη γνωστική λειτουργία. Για τον Leontiev, οι μαθησιακές ικανότητες αποκτώνται, μαθαίνονται. Εξαιτίας του ότι η θεωρία μαθησιακής αναπηρίας δίνει σχετικά λίγη προσοχή στην κατανόηση των αλληλεπιδραστικών σχέσεων μέσα στην κοινωνική ύπαρξη του παιδιού και έχει να κάνει περισσότερο με την ανάλυση γνωστικών διαδικασιών και προϊόντων ο Leontiev θα υποστήριζε ότι αυτό αφαιρεί τη νόηση από το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται και για το λόγο αυτό δεν μπορεί να ερμηνευτεί ποτέ με έναν ακριβή τρόπο. Η Σοβιετική θεωρία δίνει ιδιαίτερη έμφαση



στις αλληλεπιδραστικές κοινωνικές σχέσεις όμως δεν παραβλέπει τη νευρολογική λειτουργία που συνοδεύεται με τη μάθηση και τα μαθησιακά προβλήματα. Αυτό που διαφοροποιεί τη σοβιετική θεωρία είναι η κριτική της στην αφαιρετική ερμηνεία που εστιάζει στη νευρολογική λειτουργία και αγνοεί τις σχέσεις που την παράγουν και παράγονται από αυτήν.

Η θεωρία Μαθησιακής Αναπηρίας θεωρεί ότι η κατανόηση των νευρολογικών διαδικασιών αποτελεί το κλειδί στην κατανόηση των μαθησιακών αναπηριών. Για τη θεωρία αυτή, όσο περισσότερο κατανοείται η νευρολογική λειτουργία τόσο περισσότερο κατανοείται η μη λειτουργική μάθηση. Οι υψηλότερες ψυχολογικές διεργασίες που είναι μοναδικές στους ανθρώπους μπορούν να αποκτηθούν μόνο μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Ο Vygotsky έδωσε ιδιαίτερη προσοχή στη σχέση μεταξύ μάθησης και ανάπτυξης καθώς θεωρούσε ότι υπήρχε μια ενότητα αλλά όχι ταυτοποίηση μεταξύ των διαδικασιών μάθησης και των αναπτυξιακών νοητικών διαδικασιών. Η αναπτυξιακή διαδικασία ακολουθεί τη μαθησιακή διαδικασία, κάτι που εξηγείται από τη Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης, τη διαφορά δηλαδή αυτού που πετυχαίνει το παιδί τελείως αυτόνομα κι αυτού που πετυχαίνει ύστερα από καθοδήγηση από τον ενήλικα ή συνομηλίκους του (Coles, 1982).

### 1.1ξ Κοινωνική διάσταση της Δυσλεξίας

Ο αντι-ιδεαλισμός, ο αντι-ρεαλισμός και η γλώσσα ως κοινωνική δράση, αποτελούν τρεις όψεις του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού όπως συναντώνται στην Ειδική Εκπαίδευση και τις μαθησιακές αναπηρίες και η μελέτη τους προσφέρει μια άλλη διάσταση της δυσλεξίας, πέρα από την κλινική ορολογία και συμπτωματολογία.

Ο **αντι-ιδεαλισμός** απορρίπτει την πρόταση ότι υπάρχει μία αιτία των μαθησιακών αναπηριών. Είναι κάτι περισσότερο από τις νευρολογικές διαδικασίες μέσα στον εγκέφαλο του ατόμου που καθιστά έναν άνθρωπο μαθησιακά ανάπηρο. Στον αντι-ιδεαλισμό λαμβάνονται υπόψη οι πολλαπλές οπτικές και δυνατότητες παρά μια αντικειμενική αλήθεια. Την ίδια θέση υποστηρίζει και ο **αντι-ρεαλισμός**, ότι δεν υπάρχει μια αντικειμενική και μετρήσιμη πραγματικότητα έξω από το άτομο όπως η μέτρηση της νοημοσύνης χρησιμοποιώντας μόνο το τεστ IQ. Σε αυτήν τη μεταθετικιστική άποψη, οι άνθρωποι, βασισμένοι στις εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις με τον κόσμο γύρω τους, κατασκευάζουν τη γνώση. Τέλος, η **γλώσσα ως κοινωνική δράση** αναφέρεται στο ρόλο που παίζουν οι λέξεις στην κατασκευή των ταυτοτήτων

και σχέσεων. Οι θιασώτες του κοινωνικού κονστροκτουβισμού θεωρούν ότι δεν μπορείς να έχεις μια μαθησιακή αναπηρία μόνος σου. Η ταυτότητα των μαθησιακών αναπηριών δε σχετίζεται με εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες αλλά είναι πάντα σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους. Η αναγνώριση ανθρώπων με μαθησιακές αναπηρίες και η τοποθέτησή τους σε προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης αντικατοπτρίζουν και εξυπηρετούν συγκεκριμένα ενδιαφέροντα ατόμων, ιδρυμάτων και κοινωνίας (Nunkoosing, 2000 στο Anyon, 2009).

Υπό το πρίσμα της κοινωνιολογικής θεώρησης πια, παρουσιάζονται τρία είδη θεωριών των μαθησιακών αναπηριών και της Ειδικής εκπαίδευσης: αλληλεπιδραστικές, ιδρυματικές και δομικές.

Οι **αλληλεπιδραστικές θεωρίες** υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιώντας ένα κλινικό μοντέλο, οι μαθησιακές αναπηρίες ορίζονται ως νευρολογικές διαταραχές στον εγκέφαλο του μαθητή. Τα συμπτώματα που συνοδεύονται με τις μαθησιακές αναπηρίες στερούνται οικουμενικότητας κι εξειδίκευσης. Η έρευνα έχει δείξει ότι λιγότερο από το 1% των μαθητών που έχουν αναγνωρισθεί ως έχοντα μαθησιακή διαταραχή εκδηλώνουν καθαρά νευρολογικά σημάδια εγκεφαλικής ανωμαλίας. Μάλιστα, κάποιοι μαθητές με μαθησιακές αναπηρίες, δε διαφέρουν από μαθητές χαμηλής απόδοσης στα ψυχο-εκπαιδευτικά τεστ. Οι μεσοαστοί λευκοί γονείς ειδικότερα επωφελήθηκαν από τη δημιουργία των μαθησιακών διαταραχών καθώς επέτρεψε στα παιδιά τους να λάβουν επιπλέον στήριξη στο σχολείο χωρίς το αρνητικό στίγμα. Όταν πρωτοδημιουργήθηκε αυτή η κατηγορία, η κατηγοριοποίηση των μαθητών με μαθησιακή αναπηρία σχετιζόταν με το κοινωνικοοικονομικό καθεστώς. Σύμφωνα με τους Barton και Tomlinson, η αναγνώριση μαθητών με μαθησιακή αναπηρία και η τοποθέτησή τους στην Ειδική αγωγή είναι μια μορφή κοινωνικού ελέγχου για να ελαχιστοποιηθούν οι προβληματικές συμπεριφορές στην τυπική τάξη. Ακόμα, αυτός ο αυξανόμενος πληθυσμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει γεννήσει μια σημαντική αγορά για τη δημιουργία και πώληση εργαλείων αξιολόγησης και παρέμβασης. Οι επαγγελματίες που εμπλέκονται στην Ειδική Εκπαίδευση ή Μαθησιακές δυσκολίες έχουν σύγκρουση συμφερόντων καθώς η εργασία τους εξαρτάται απ' την συνέχιση ενός προβλήματος που είναι ο δηλωμένος στόχος τους να εξαλείψουν (Anyon, 2009)

Οι **ιδρυματικές θεωρίες** εστιάζουν στις ταυτότητες των ιδρυμάτων και πώς διαμορφώνουν ατομική και ομαδική συμπεριφορά. Αυτές οι κοινωνιολογικές θεωρίες εξηγούν ότι οι αποφάσεις παραπομπής, αξιολόγησης και παρέμβασης λαμβάνονται

από τους δασκάλους, τους σχολικούς ψυχολόγους και διοικητικούς της εκπαίδευσης και διαμορφώνονται από τα ιδρύματα στα οποία αυτοί εργάζονται. Οι ιδρυματικές θεωρίες όπως και οι αλληλεπιδραστικές παρέχουν μια εναλλακτική στην κλινική και ψυχολογική κατασκευή της μαθησιακής αναπηρίας που εντοπίζει το πρόβλημα μέσα στο μυαλό του ατόμου κι όχι στο ίδρυμα. Οι κλινικές προσεγγίσεις απαλλάσσουν το σχολείο από την ευθύνη να αναγνωρίσει τη δική του ανικανότητα να διδάξει όλα τα παιδιά και ταυτόχρονα η ευθύνη στρέφεται στον ίδιο το μαθητή και την έλλειψη επιτυχίας. Οι Dudley-Marling and Dippro (1995 στο Anyon, 2009) επισημαίνουν ότι η κατηγορία μαθησιακές αναπηρίες δημιουργήθηκε για να διατηρηθούν τρεις υποθέσεις της σχολικής εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες. Πρώτον, η υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση είναι λογική, δικαιολογημένη και ευεργετική καθώς προσφέρει ευκαιρίες για όλους. Δεύτερον, κάθε μαθητής έρχεται στο σχολείο με μια μοναδική πνευματική προίκα, τον δείκτη νοημοσύνης του (IQ), η δυνατότητα του οποίου θα συνειδητοποιηθεί μόνο ύστερα από σκληρή δουλειά και προσπάθεια. Τέλος, ο ανταγωνισμός είναι καλός και φυσικός γιατί κινητοποιεί και προετοιμάζει τους μαθητές για την πραγματική ζωή. Υπό αυτές τις υποθέσεις, οι μαθησιακές διαταραχές εξηγούν μια ανωμαλία στο σύστημα: το γιατί ο δείκτης νοημοσύνης και η προσπάθεια δεν οδηγούν πάντα στη σχολική επιτυχία, ένα επιχείρημα, που χρησιμοποιείται ιδιαίτερα για τα μεσοαστικά λευκά παιδιά από «φυσιολογικά» περιβάλλοντα. Αντί να τοποθετείται η ευθύνη στη δομή του σχολείου ή τις πρακτικές διδασκαλίας υπάρχει η τάση μεταφοράς της ενοχής στο ίδιο το παιδί. Τα σχολεία ισχυρίζονται ότι αναγνωρίζουν και υποστηρίζουν τη διαφορετικότητα. Παρόλα αυτά, τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα ενισχύουν την ιδέα ότι υπάρχει ένας φυσιολογικός δρόμος μάθησης και συμπεριφοράς με χωριστά ειδικά προγράμματα μέσα στο σχολείο που εστιάζουν στις μαθησιακές στρατηγικές αντιμετώπισης. Αντί οι μαθησιακές αναπηρίες να αποτελούν μια πιθανή αναντιστοιχία ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα ή τις διδακτικές στρατηγικές και τα ενδιαφέροντα των παιδιών ή τα μαθησιακά τους στυλ, οι διαφορετικές ανάγκες των παιδιών χαρακτηρίζονται ως αναπηρίες. Η ποιότητα της διδασκαλίας έχει σημασία στην αναγνώριση των παιδιών με μαθησιακή αναπηρία. Όταν η διδασκαλία είναι φτωχή, περισσότεροι μαθητές αναγνωρίζονται ως μαθησιακά ανάπηροι αλλά αν εκείνοι οι ίδιοι μαθητές τοποθετούνται σε τάξεις με δασκάλους που εστιάζουν τη διδασκαλία τους στις προβληματικές περιοχές, αυτοί οι μαθητές είναι ικανοί να πετύχουν. Η ιδρυματική

θεώρηση υποστηρίζει ότι είναι ευκολότερη η απομόνωση των μαθητών από τη συστηματική βελτίωση της διδασκαλίας για όλους τους μαθητές (Anyon, 2009).

Οι **δομικές θεωρίες** εστιάζουν στις μακρο-δυνάμεις που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των οργανισμών και των θεσμών. Αυτές οι κοινωνιολογικές θεωρίες βοηθούν να απεικονιστεί ο τρόπος που οι κυρίαρχες κοινωνικές αξίες και ιστορικές μόδες πληροφορούν τη φύση της εκπαίδευσης και συμπεριφοράς μέσα στα σχολεία. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η ειδική εκπαίδευση εξυπηρετεί την αναπαραγωγή μεγαλύτερων κοινωνικών ανισοτήτων. Υπό αυτήν την οπτική, η μάθηση και τα μαθησιακά προβλήματα δεν κατοικούν στο κεφάλι των ανθρώπων τόσο όσο στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ιδιαίτερα στο πλαίσιο του σχολείου. Οι δομικές θεωρίες όπως και οι δύο προηγούμενες παρέχουν μια εναλλακτική όψη των μαθησιακών δυσκολιών και εξηγούν πώς η κατηγοριοποίηση των παιδιών ως μαθησιακά ανάπηρων μπορεί να εμφανιστεί από τις κοινωνικές και οικονομικές δυνάμεις του καπιταλισμού. Βασίζονται στην ιδέα ότι η μαθησιακή αναπηρία είναι στην πραγματικότητα μία κοινωνική κατασκευή που μεσολαβείται από τις συμπεριφορές των κυρίαρχων ομάδων στις οποίες οι δρόμοι μάθησης φαίνονται ως φυσιολογικοί ενώ αυτοί που διαφέρουν ως ανώμαλοι ή διαταραγμένοι. Η ταμπέλα των μαθησιακά ανάπηρων εξηγεί γιατί οι προσπάθειες μαθητών από λιγότερο δυναμικές ομάδες δεν οδηγούν σε ακαδημαϊκή επιτυχία. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η ετικετοποίηση των μαθητών ως δυσλεξικών ή μαθησιακά ανάπηρων, βοηθά τα σχολεία να ταξινομήσουν τους μαθητές για μελλοντικούς ρόλους στην εργατική αγορά. Τα σχολεία πάντα οργανώνονταν για να προετοιμάσουν τους μαθητές να είναι καλοί εργάτες που φτάνουν στην ώρα τους, σέβονται την εξουσία, ακολουθούν κατευθύνσεις και ολοκληρώνουν δραστηριότητες αποτελεσματικά. Αξίωση των δομικών θεωρητικών είναι ότι η Ειδική Εκπαίδευση δημιουργήθηκε νωρίς για να διαχειριστεί τα άτομα με σοβαρές βλάβες που τους έκαναν να είναι οικονομικά προβληματικοί ως απείθαρχοι και μη ανταγωνιστικοί εργάτες. Στα τέλη του 1950 η δημόσια πίεση αυξήθηκε για τα σχολεία ώστε να παράγουν μαθητές που θα μπορούσαν να ανταγωνιστούν διεθνώς και να ανταποκριθούν στις μεταβιομηχανικές εργατικές ανάγκες. Μέχρι το 1960, η Ειδική Εκπαίδευση είχε τέσσερις κατηγορίες: αργούς μαθητές, νοητικά καθυστερημένους, συναισθηματικά διαταραγμένους και πολιτιστικά στερημένους. Οι δομικοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η ταξινόμηση των μαθησιακά διαταραγμένων εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1960 ως απάντηση στον αυξανόμενο αριθμό των λευκών, μεσαίας τάξης μαθητών που δεν συναντούσαν τα πιο αυστηρά κριτήρια που

τα σχολεία εφαρμόζαν σε απάντηση πολιτικών και οικονομικών απαιτήσεων για μια πιο επιδέξια εργατική δύναμη. Η δημιουργία της κατηγορίας μαθησιακά διαταραγμένων επέτρεψε στα σχολεία να συνεχίσουν να καθρεφτίζουν την άνοση δομή της οικονομίας της αγοράς ενώ την ίδια στιγμή νομιμοποιούν την κοινωνική τάξη. Φαίνεται πως εν τέλει, η ιδέα των μαθησιακών διαταραχών βοήθησε στο ρόλο που η Ειδική Εκπαίδευση παίζει στην αναπαραγωγή της ανισότητας (Anyon, 2009).

Για την προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών υφίστανται οι ακόλουθες θεωρίες: Το ελλειμματικό μοντέλο (deficit model), το μοντέλο του αναποτελεσματικού μαθητή (inefficient learner model) και το μοντέλο εξήγησης με βάση το πλαίσιο διδασκαλίας (instructional setting explanation). Σύμφωνα με το **ελλειμματικό μοντέλο** (deficit model), οι δυσκολίες εξηγούνται εστιάζοντας σε ελλείμματα ή αδυναμίες του ίδιου του μαθητή ή της κουλτούρας του. Οι μαθητές αποτυγχάνουν εξαιτίας κοινωνικής, πολιτιστικής, γνωστικής ή νευρολογικής ανεπάρκειας. Παρουσιάζει μια απαισιόδοξη όψη του μαθητή με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις μαθησιακές δυσκολίες να εντάσσονται σε ένα πολύ περιορισμένο και στενό πλαίσιο. Στο **μοντέλο του αναποτελεσματικού μαθητή** (inefficient learner model), οι μαθητές με μαθησιακή δυσκολία αποτυγχάνουν στην τάξη, όχι τόσο λόγω απουσίας ικανότητας όσο αποτυχίας του μαθητή να σχεδιάσει να χρησιμοποιήσει κατάλληλες στρατηγικές, να παρατηρήσει και να ελέγξει την επίδοση αυτή που παρακωλύει τη μάθηση. Αυτό το μοντέλο παρουσιάζει μια πιο αισιόδοξη πρόγνωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι μαθητές με μαθησιακή δυσκολία μπορούν να μάθουν αν διδάσκονται κι ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές κατάλληλες στις μαθησιακές τους δραστηριότητες. Το **μοντέλο εξήγησης με βάση το πλαίσιο διδασκαλίας** (instructional setting explanation), εντοπίζει τις ρίζες των μαθησιακών προβλημάτων στο πλαίσιο διδασκαλίας και υποστηρίζει ότι οι μαθητές αποτυγχάνουν να μάθουν γιατί το σχολικό τους πλαίσιο έχει κατασκευάσει πολλά εμπόδια στην επιτυχή μάθηση. Αυτά τα εμπόδια περιλαμβάνουν ελλείμματα γνώσεων ή δεξιοτήτων, κλίμα διδασκαλίας που δε διευκολύνει τη δέσμευση των μαθητών στο Α.Π, χαμηλές προσδοκίες που μεταφέρονται στους μαθητές, έλλειψη υποστηρικτικής ανατροφοδότησης και περιβάλλοντα που μειώνουν τον έλεγχο των μαθητών στη μάθησή τους (Twomey, 2006).

## 1.1η Το ζήτημα της ετικετοποίησης

Η διάγνωση της δυσλεξίας σήμερα γίνεται μέσω σταθμισμένων τεστ όπως WISC, Terman- Merrill, Schonell και Bangor Dyslexia Test (Miles, 2006).

Από τη μια, η διάγνωση της δυσλεξίας μπορεί να βοηθήσει να φανεί ότι η δυσκολία του παιδιού πηγάζει από συγκεκριμένη νευρολογική κατάσταση. Μια τέτοια διάγνωση μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να ισορροπήσουν στο μυαλό τους τη μαθησιακή δυσκολία του παιδιού τους ως ζήτημα κλινικής κατάστασης κι όχι ως αποτέλεσμα φτωχών γονεϊκών δεξιοτήτων ή αποτυχίας του παιδιού. Η διάγνωση μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για ένα καταλληλότερο σχολικό περιβάλλον και εκπαιδευτικό σχέδιο για τον μαθητή. Δεδομένου ότι τα εκπαιδευτικά και αναλυτικά προγράμματα στα τυπικά σχολεία υποστηρίζουν την υπόθεση ότι όλα τα παιδιά λειτουργούν και μαθαίνουν με παρόμοιους τρόπους, κάποιιοι γονείς ίσως ανησυχήσουν ότι τα τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα αποτυγχάνουν να εκπληρώσουν τις ακαδημαϊκές ανάγκες των παιδιών τους που δεν ταιριάζουν στο τυπικό σχολικό πλαίσιο κι έτσι ίσως θελήσουν το παιδί τους να διαγνωστεί και να αντιμετωπιστεί διαφορετικά με σκοπό να εξασφαλιστεί βοήθεια για να ξεπεραστούν τα εμπόδια στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Επίσης, η νομική προστασία αποτελεί παράγοντα αναγνώρισης ενός παιδιού ότι έχει μαθησιακή δυσκολία. Ακόμη και σε χώρες με ελεγχόμενες και ρυθμισμένες υπηρεσίες, μαθητές και γονείς βιώνουν τη διάκριση κι αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην αναζήτηση κι εύρεση κατάλληλων εκπαιδευτικών και κοινωνικών υπηρεσιών (Ho, 2004).

Βέβαια, η διαδικασία της ετικετοποίησης έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να φέρουν το στίγμα για την υπόλοιπη ζωή τους. Οποιαδήποτε ετικέτα, προσδίδει ένα ελάττωμα στο παιδί δείχνοντας ότι έχει ένα ιατρικό πρόβλημα εσωτερικής φύσης (Cooper, 1997). Έτσι, πολλοί είναι ενάντια στην ετικετοποίηση καθώς μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις και προσδοκίες των άλλων. Άλλωστε, η ετικέτα «μαθησιακή αναπηρία» ή «δυσλεξία» ίσως αποτελέσει δικαιολογία για την υιοθέτηση ενός κλινικού μοντέλου και για την αγνόηση άλλων προβλημάτων εκπαιδευτικού και κοινωνικού τύπου που συμβάλλουν στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών (Ho, 2004).

Είναι συχνό φαινόμενο, οι διαγνώσεις να βασίζονται στη μεροληπτική ή ακόμα και λανθασμένη υπόθεση ότι όλα τα παιδιά μαθαίνουν τα ίδια πράγματα στον ίδιο ρυθμό. Όμως οι μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτές απλά

ως αντικειμενική κλινική διάγνωση. Θα πρέπει να εξετάσουμε όλον τον περίπλοκο συνδυασμό της κοινωνικής κατασκευής, ιστορίας και σχέσεων εξουσίας. Η δυσκολία στο γραπτό λόγο που βιώνεται από τα παιδιά, μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες όπως η φτώχεια ή η έλλειψη ενδιαφέροντος από το σπίτι. Η οπτική της κοινωνικής κατασκευής που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν αντικειμενικά γεγονότα και αλήθειες αλλά κατασκευασμένες ιδέες, μάς επιτρέπει να αναγνωρίζουμε πώς ποικίλα περιβαλλοντικά και κοινωνικά εμπόδια συμβάλλουν στη μειονεξία κάποιων μαθητών. (Ho, 2004).

Τελικώς φαίνεται ότι η παθολογικοποίηση διαφορών είναι περιττή και μη παραγωγική στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ύπαρξη μαθητών με ποικίλες μαθησιακές δυσκολίες δε θα πρέπει να οδηγεί στην υπόθεση ότι αυτές προκαλούνται λόγω κλινικών συνθηκών εντός του παιδιού. Θα πρέπει να εξεταστεί το σχολικό πλαίσιο του παιδιού, αν είναι υποστηρικτικό στα διαφορετικά μονοπάτια μάθησης, αν είναι ευέλικτο στην υποστήριξη διαφορών και να διερευνηθούν κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές συνθήκες που ίσως επηρεάζουν τη μάθηση του παιδιού, τη σχέση του με τα άλλα άτομα στο σχολείο. Ιστορικά, η μεγαλύτερη βλάβη προήλθε από την πρόθεση να αποδοθούν βιολογικές διαφορές κι όχι να αυτές να παραβλεφθούν. Οι ενταξιακές και οικουμενικές μέθοδοι μπορούν να κάνουν τις τάξεις πιο προσβάσιμες δημιουργώντας ένα περιβάλλον που οδηγεί τους μαθητές στη μάθηση ανεξάρτητα από το υπόβαθρο και τις συνθήκες. Η ενταξιακή εκπαίδευση μπορεί να ωφελήσει μαθητές διαφορετικών μαθησιακών στυλ, πολιτισμών ή γλωσσών (Ho, 2004).

## 1.2 Γραπτός λόγος

Η Γλώσσα αποτελεί ανθρώπινη προίκα και μπορεί να εκφραστεί με περισσότερους από έναν τύπους. Ο προφορικός και γραπτός λόγος αποτελούν δύο εκδηλώσεις της Γλώσσας. Ο γραπτός λόγος αποτελεί εκδήλωση της προίκας του ανθρώπινου μυαλού κι έχει την ίδια αξία με τον προφορικό (Aaron & Malatesha Joshi, 2006).

Η γνώση του γραπτού λόγου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη πολιτικής ελευθερίας αλλά και θεμέλιο της εκπαίδευσης καθώς η ικανότητα χρήσης του γραπτού λόγου για παραγωγή και μεταφορά μηνύματος είναι βασική στη σύγχρονη κουλτούρα και σκέψη. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι ο εξοπλισμός της επόμενης γενιάς με ένα ισχυρό πολιτισμικό εργαλείο. Ο γραπτός

λόγος καθιστά τα άτομα ικανά να εκφράζουν και να εξερευνούν την εμπειρία τους, να αποθηκεύουν πληροφορίες, ιδέες και γνώσεις και να επεκτείνουν τη μνήμη και σκέψη τους (Hannon, 2000).

Μία ευρέως διαδεδομένη άποψη είναι ότι η ανάγνωση δεν αποτελεί μια ικανότητα του ανθρώπου που του δόθηκε από τη φύση αλλά ένα κοινωνικο-πολιτισμικό τεχνούργημα που επινοήθηκε σχετικά πρόσφατα στην ιστορία του είδους μας, όπως και η γραφή αποτελεί ανθρώπινη εφεύρεση. Αντίθετα, ο προφορικός λόγος είναι ένα φαινόμενο φυσικό και εμφανές από τα πρώτα στάδια της εξέλιξης του ανθρώπου (Aaron & Malatesha Joshi, 2006; Hartas & Warner, 2000). Ο Lockwood (2008) τονίζει ότι η ανάγνωση για λόγους απόλαυσης δεν έχαιρε πάντα εκτίμησης ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του 17<sup>ου</sup> και 18<sup>ου</sup> αιώνων, όταν αντιμετωπιζόταν ως χάσιμο χρόνου. Πολύ πρόσφατα όμως κι υπό μια αμερικανική οπτική, προτάθηκε ότι η υψηλής ποιότητας παιδική λογοτεχνία πρέπει να είναι στην καρδιά του Αναλυτικού Προγράμματος και να αποτελεί μέρος των ευρύτερων αναγνωστικών επιλογών (Capper, 2013).

Τα επίπεδα γνώσης του γραπτού λόγου, στα οποία πρέπει να εστιάσει η διδασκαλία, σύμφωνα με τον Hannon, είναι πέντε: Ο σκοπός, το κείμενο, η πρόταση, η λέξη, τα συστατικά της λέξης.

## 1.2α Ανάγνωση

Η ανάγνωση δεν είναι εγγενώς προκαθορισμένη και η ευχέρεια στην ανάγνωση απαιτεί το συνδυασμό πολλών λειτουργιών: σημασιολογική γνώση, γνώση των γραμμάτων, φωνολογική γνώση και έλεγχο των ματιών (Nicolson & Fawcett, 2008). Προϋποθέτει τη μετατροπή γραφικών συμβόλων (γραμμάτων ή γραφημάτων) σε ήχους (φωνήματα), την αποκωδικοποίηση με ευχέρεια, τον έλεγχο στην προσωδία, το συντακτικό, τη μορφολογία και τη γλώσσα. Παρόλο που αποτελεί μια δύσκολη δραστηριότητα για κάποια παιδιά, οι περισσότεροι μαθητές μαθαίνουν πώς να διαβάζουν, αρκετά εύκολα, όταν τους παρέχεται επαρκής καθοδήγηση (Lopes, 2012). Όμως, δε δημιουργεί έκπληξη το γεγονός ότι κάποιος δύναται να παρουσιάσει κάποια δυσκολία στο διάβασμα. Συνεπώς, η αποτυχία κάποιου να μάθει να διαβάζει θα μπορούσε να αποδοθεί σε πολλές πιθανές αιτίες και μία από αυτές θα μπορούσε να είναι η δυσλεξία (Nicolson & Fawcett, 2008).



Σχετικά με το μηχανισμό της ανάγνωσης, όλη η γλωσσική πληροφόρηση κατακτάται κατά τη διάρκεια σύντομων σταθεροποιήσεων σε λέξεις. Τα μάτια προχωρούν με μια γρήγορη, σακκαδική (saccade) κίνηση στην επόμενη λέξη. Κατά τη διάρκεια αυτών των κινήσεων δεν υπάρχει διαθέσιμη πληροφορία για την επόμενη λέξη. Γι'αυτό η επιτυχής ανάγνωση εξαρτάται από την πετυχημένη σταθερή οπτική αντίληψη κατά τη διάρκεια κάθε σταθεροποίησης στη λέξη που πρόκειται να διαβαστεί και γρήγορες αλλαγές οπτικής προσοχής στην επόμενη (Stein et al., 2001). Η κωδικοποίηση, αποθήκευση και ανάκληση λέξεων είναι κεντρικές διαδικασίες στη μάθηση της ανάγνωσης. Η λεκτική αναγνώριση είναι μια λεξιλογική διαδικασία ανάκλησης. Μια παράταξη γραμμένων γραμμάτων πρέπει να αναγνωριστεί ως λέξη και το όνομα και η σημασία της λέξης πρέπει να ανακληθούν από μνήμης (Kipp & Mohr, 2008).

Για να κατανοηθεί ο λόγος που ένα παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες στο γραπτό λόγο, χρειάζεται να κοιτάξουμε τις γνωστικές και γλωσσικές απαιτήσεις του γραπτού λόγου, απαιτήσεις διαφορετικές από αυτές του προφορικού λόγου. Η δυσκολία στην ανάγνωση σχετίζεται με την έλλειψη φωνολογικής ενημερότητας. Όταν τα παιδιά ξεκινούν να διαβάζουν, πρέπει να ασχοληθούν με τη φωνολογία πιο συνειδητά από όταν ξεκινούσαν να μιλούν. Χρειάζεται να κατανοήσουν την αλφαβητική αρχή- να κατανοήσουν ότι τα φωνήματα μιας λέξης μπορούν να αποτυπωθούν με γράμματα και ότι οι διαφορές μεταξύ των λέξεων ακούγονται στις φωνολογικές δομές που τα γράμματα των γραπτών λέξεων αποκωδικοποιούν. Όταν παράγουμε φωνήματα, παράγουμε κινήσεις στα όργανα του λόγου. Πριν τελειώσουμε με το ένα φώνημα, τα όργανα του λόγου έχουν ξεκινήσει να προετοιμάζονται για το επόμενο. Αυτό το φαινόμενο λέγεται συνάρθρωση (co-articulation). Το καλό στη συνάρθρωση είναι ότι μας επιτρέπει να μιλούμε πολύ γρηγορότερα από το αν αρθρώναμε τις λέξεις με ένα ένα φώνημα τη φορά κι αυτή η ταχύτητα αποτελεί βασικό πλεονέκτημα. Η συνάρθρωση είναι πλήρως αυτόματη. Ούτε οι ομιλητές ούτε οι ακροατές χρειάζεται να ξέρουν κάτι, απλά το κάνουν (Lundberg & Høien, 2001). Χωρίς αυτόν τον αυτοματισμό στις βαθύτερες διαδικασίες δε θα υπήρχε ευγλωττία και κατανόηση στο αναγνωστικό σύστημα (Wolf & O'Brien, 2001).

Η αναγνωστική κατανόηση δεν είναι μια απλή δραστηριότητα. Οι αναγνώστες πρέπει να διαχειριστούν το συντονισμό πολλαπλών γνωστικών στοιχείων όπως φωνολογικές, συντακτικές, σημασιολογικές και στρατηγικές διαδικασίες. Η

κινητοποίηση και εμπειρία, σε συνδυασμό με τις γνωστικές διαδικασίες επιδρούν στην αναγνωστική κατανόηση (Cartwright et al., 2016)

Οι ορισμοί για την ανάγνωση έχουν αλλάξει ανά περιόδους. Η ανάγνωση είναι κάτι πολύ περισσότερο από την αποκωδικοποίηση. Εμπλέκει την κατανόηση, τη χρήση και την αντανάκλαση των γραπτών κειμένων με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι κάποιου και η συμμετοχή του στην κοινωνία (OECD, 2003 στο Levy, 2009). Η ανάγνωση είναι μια δεξιότητα που μαθαίνεται (Nicolson, 2001). Το πιο σημαντικό για ένα παιδί που μαθαίνει να διαβάζει είναι να έχει πρόσβαση σε ένα αποκωδικοποιήσιμο κείμενο (Capper, 2013). Παρά τις δυσκολίες, τα δυσλεξικά παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν (Nicolson, 2001).

Σχετικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης, αναγνωρίζονται τρία μοντέλα ανάγνωσης. Το μοντέλο από τη βάση στην κορυφή (bottom-up), το μοντέλο από την κορυφή στη βάση (top- down) και το αμφίδρομο- αντισταθμιστικό μοντέλο. Το **bottom-up** έχει ως αρχικό μέλημα τα συστατικά των γραμμάτων και την αποκωδικοποίησή τους κι έπειτα το νόημα του κειμένου. Τα στάδια είναι κατά σειρά, η φωνολογική ενημερότητα, η αναγνώριση των γραμμάτων, η αναγνώριση της λέξης, η σημασία της λέξης και η χρήση της λέξης στη γλώσσα. Αντίθετα το μοντέλο **top – down** ασχολείται πρωτίστως με τη σημασία του κειμένου. Η αλληλουχία των σταδίων ξεκινά με την εμπειρία των παιδιών με τις λέξεις και τη γλώσσα, με την πρόβλεψη των φράσεων και λέξεων, την αναγνώριση των λέξεων, την αναγνώριση των γραμμάτων και στο τέλος τη φωνολογική ενημερότητα. Το ψυχολογολογικό μοντέλο του Goodman υποστήριξε το top-down μοντέλο. Το **αμφίδρομο- αντισταθμιστικό μοντέλο** δέχεται ότι οι αναγνώστες χρησιμοποιούν πληροφορίες από διάφορα επίπεδα χωρίς να ξεκινούν κατ'ανάγκη από το γραφικό επίπεδο (top-down) ή από το πλαίσιο (bottom- up). Βέβαια, είναι δυνατή η στήριξη των αναγνωστών σε κάποιο επίπεδο περισσότερο (Reid, 2003).

Η Frith (1986 στο Kipp & Mohr, 2008), διακρίνει τρία στάδια για τη μάθηση της ανάγνωσης: Το **λογογραφικό** στάδιο αφορά στην αναγνώριση μιας ολόκληρης λέξης ως ένα αναπόσπαστο σχήμα. Στο **αλφαβητικό** στάδιο το παιδί αναγνωρίζει την αντιστοίχιση κάθε ξεχωριστού φωνήματος με το γράφημά του. Η Frith αποκαλεί το τρίτο στάδιο **ορθογραφικό** όπου το παιδί κατανοεί και συνδυάζει κομμάτια της λέξης (Broom & Doctor, 1995; Nicolson, 2001; Reid, 2003;). Σύμφωνα με το **μοντέλο της διπλής πορείας (dual- route)**, η ανάγνωση ακολουθεί δύο διαφορετικές πορείες. Η υπολεξιλογική αναγνωστική πορεία όπου οι λέξεις αναγινώσκονται με μετατροπές

γραφήματος σε φώνημα και η λεξιλογική όπου μέσω της λεξιλογικής πορείας ολόκληρη η λέξη αναγνωρίζεται με την ανάλογη φωνολογία. Ουσιαστικά το μοντέλο διπλής πορείας ταυτίζεται με τα δύο πρώτα στάδια του μοντέλου της Frith (Kipp & Mohr, 2008).

### 1.2β Στάση απέναντι στην ανάγνωση

Η ανάγνωση γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά με δύο τρόπους, είτε ως **έργο** είτε ως **λειτουργία**. Ως έργο, η ανάγνωση συνίσταται από την αποκωδικοποίηση και την εκμάθηση των λέξεων. Ως λειτουργία, η ανάγνωση αποτελεί δραστηριότητα από την οποία πηγάζει ευχαρίστηση και σκοπός της είναι να αντλήσουμε νόημα από το κείμενο (Reid, 2003).

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη συγκριτικά με τους συμμαθητές τους κι αυτό συνδέεται με αρνητικές εμπειρίες στο πλαίσιο του σχολείου (Riddick et al., 1999; Humphrey, 2002 στο Polychroni et al., 2006). Οι θετικές στάσεις και η υψηλή κινητοποίηση σχετίζονται με υψηλότερη αναγνωστική επιτυχία και συχνότερο διάβασμα. Όταν οι μαθητές ενδιαφέρονται για αυτό που διδάσκεται κι έχουν πρόσβαση στα υλικά που τους ενδιαφέρουν τότε βελτιώνονται η μάθηση, η κινητοποίηση και οι στάσεις. Η στάση στην ανάγνωση είναι ένα πολυδιάστατο ζήτημα που σχετίζεται με τις λειτουργίες της ανάγνωσης.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις θετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση είναι οι πεποιθήσεις του παιδιού για τις προσδοκίες των άλλων, για τα δικά του αναγνωστικά αποτελέσματα και η προηγούμενη αναγνωστική εμπειρία. Οι προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση. Η μάθηση δεν είναι μια παθητική, εξωτερική διαδικασία αλλά ενεργητική κι ατομική στην οποία ο μαθητής συνδέει το νόημα με την εμπειρία του. Δύο από τα διασημότερα μοντέλα που έχουν ευρέως εφαρμοστεί στην Εκπαίδευση είναι των Biggs's και Entwistle's (1987 στο Polychroni et al., 2006) όπου οι μαθησιακές προσεγγίσεις κατηγοριοποιούνται σε **βαθιές** και **επιφανειακές**. Στην επιφανειακή προσέγγιση υπάρχει η πρόθεση να αναπαραχθεί το υλικό που μελετάται μέσα από διαδικασίες ρουτίνας με εξωτερική κινητοποίηση. Μία τυπική επιφανειακή προσέγγιση είναι η μηχανική μάθηση. Οι επιφανειακά κινητοποιημένοι μαθητές εστιάζουν σε αυτό που φαίνεται να είναι πιο σημαντικό και το αποστηθίζουν. Στη

βαθιά προσέγγιση υπάρχει η πρόθεση να αναζητηθεί νόημα από το υπό μελέτη υλικό σε προσωπικά και με νόημα για το άτομο πλαίσια ή στην υπάρχουσα προηγούμενη γνώση με εσωτερική κινητοποίηση. Η βαθιά επεξεργασία οδηγεί σε υψηλής ποιότητας αποτελέσματα όπως ανάπτυξη αναλυτικών δεξιοτήτων, που σχετίζεται με την προηγούμενη γνώση. Η χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη συνδέεται με την επιφανειακή προσέγγιση της μάθησης (Polychroni et al, 2006).

Σε έρευνα (Polychroni et al, 2006) στην Ελλάδα για τις στάσεις των μαθητών με δυσλεξία και σύγκρισή τους με συμμαθητές χωρίς δυσλεξία, βρέθηκε ότι **οι αρνητικές στάσεις συνδέονται με την επιφανειακή προσέγγιση της μάθησης** που υιοθετήθηκε από τους μαθητές με δυσλεξία. Η επιφανειακή προσέγγιση κινητοποιείται από την επιθυμία να καλυφθούν οι ελάχιστες δυνατές απαιτήσεις με ελάχιστη προσπάθεια, οδηγώντας σε χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα και ανεπαρκείς στρατηγικές καθώς σκοπός είναι η αποφυγή της αποτυχίας. Το κίνητρο για μελέτη είναι εξωτερικό και τα παιδιά με δυσκολία στην ανάγνωση έχει βρεθεί ότι έχουν χαμηλό κίνητρο για ανάγνωση (van Kraayenoord & Schneider, 1999 στο Polychroni et al, 2006 ) και συνήθως αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε εσωτερικές και σταθερές αιτίες ενώ τις επιτυχίες σε ασταθείς και εξωτερικούς παράγοντες (Borkowski & Muthukrishna, 1992; Chan, 1994; Palladino et al., 2000 στο Polychroni et al, 2006). Το ίδιο επιβεβαιώνεται και σε παιδιά με δυσλεξία (Humphrey & Mullins, 2002 στο Polychroni et al, 2006).

Η βαθιά προσέγγιση που υιοθετείται στην έρευνα από τα παιδιά με υψηλές επιδόσεις χαρακτηρίζεται από την πρόθεση να κατανοηθεί το υλικό που μελετάται, να ενσωματωθεί η νέα πληροφορία με την παλιά οδηγώντας σε υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Οι πετυχημένοι μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές βαθιάς προσέγγισης ( Polychroni et al, 2006)

## 1.2γ Γραφή

Η γραφή αποτελεί μια πράξη επικοινωνίας. Κάθε επικοινωνιακή πράξη χαρακτηρίζεται από τέσσερις αρχές: **κατανόηση, δελεαστικότητα, πειστικότητα, αξιομνημόνευση**. Η διαφορά της γραφής με τη συμμετοχή σε μια συζήτηση έγκειται στα εξής σημεία. Όσον αφορά την **αλληλεπίδραση**, σε μια συζήτηση το άτομο που συνομιλεί μπορεί να ερωτηθεί ενώ ο συγγραφέας πρέπει να είναι βέβαιος ότι το μήνυμά του θα γίνει κατανοητό χωρίς τέτοιου είδους αλληλεπίδραση. Επιπλέον,

διαφέρουν ως προς την **εμπλοκή** καθώς σε κάθε συζήτηση, κάθε συμμετέχων μιλά στους άλλους ενώ το γραπτό κείμενο απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο. Επιπλέον, σε μια γραπτή ιστορία ο διάλογος υφίσταται μεταξύ των προσώπων, των χαρακτήρων κι όχι του αναγνώστη. Μια άλλη διαφορά έχει να κάνει με την **τυπικότητα**. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στον προφορικό λόγο για έμφαση, διευκρινήσεις κλπ δεν είναι διαθέσιμες στον συγγραφέα. Ως προς τη χωρική κοινότητα, σε μια συζήτηση, οι συμμετέχοντες μοιράζονται ένα χωρικό πλαίσιο το οποίο επιτρέπει μη λεκτική επικοινωνία όπως χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου ενώ στο γραπτό λόγο δεν υπάρχει αυτό το πλεονέκτημα. Σχετικά με τη **χρονική κοινότητα**, στον προφορικό λόγο, οι συμμετέχοντες μοιράζονται ένα κοινό χρονικό πλαίσιο ενώ το γραπτό κείμενο είναι διαθέσιμο στον αναγνώστη σε διαφορετική στιγμή από αυτή που γράφεται. Μία ακόμα διαφορά έχει να κάνει με την ύπαρξη **συγκεκριμένων αναφορών**. Οι συμμετέχοντες σε μία συζήτηση αξιοποιούν τα αντικείμενα ή γεγονότα που μοιράζονται. Αντίθετα, ο συγγραφέας πρέπει να κατασκευάσει περιγραφές αντικειμένων βήμα βήμα καθώς ο αναγνώστης δεν μπορεί να εκλάβει απευθείας το όλο. Τέλος, ως προς τη **διαχωριστικότητα των χαρακτήρων**, στον προφορικό λόγο η πηγή κάθε έκφρασης είναι εμφανής. Αντίθετα, στο γραπτό λόγο χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν ποικίλα γλωσσικά τεχνάσματα ώστε να φανεί η διαφορά των δηλώσεων και απόψεων διαφορετικών ατόμων.

Η δυσκολία της παραγωγής ενός γραπτού κειμένου πηγάζει από το μεγάλο αριθμό περιορισμών που πρέπει να ικανοποιηθούν την ίδια στιγμή. Για να εκφραστεί μια ιδέα πρέπει να ληφθούν υπόψη ταυτόχρονα τέσσερα επίπεδα δομής: Συνολική δομή του κειμένου, δομή της παραγράφου, της πρότασης και της λέξης (Bruce et al., 1982)

### 1.2δ Υπολογιστής και εικόνα

Η έννοια του «κειμένου», στη σημερινή ψηφιακή εποχή, μπορεί να περιλαμβάνει λέξεις και εικόνες αλλά και κινούμενες εικόνες με τη συνοδεία ήχου. Η **πολυτροπικότητα** του μοντέρνου κειμένου της ψηφιακής τεχνολογίας, έχει ωθήσει τους ερευνητές να αμφισβητήσουν τους παραδοσιακούς ορισμούς της ανάγνωσης και να κινητοποιήσουν τα σχολεία να αναγνωρίσουν ότι ζούμε σε ένα περιβάλλον όπου ο οι εκτυπωμένες λέξεις δεν είναι το δεσπόζον μέσο (Levy, 2009).

Με την πρώτη εμφάνιση του, ο υπολογιστής αντιμετωπίστηκε ως ένα μαγικό εργαλείο που εξασφαλίζει την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο και το κοινό πείστηκε από τα ΜΜΕ ότι οι Η/Υ πρέπει να εφαρμοστούν αμέσως και να εξοπλίσουν τα σχολεία. Λίγοι όμως, αναγνώρισαν την ανάγκη για κατάλληλο λογισμικό και εκπαίδευση των δασκάλων. Στο πεδίο του γραπτού λόγου, η σύγκυση αυτή αυξήθηκε εξαιτίας της έλλειψης ομοφωνίας για το ρόλο που είχε να παίζει ο Η/Υ στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Λίγοι δάσκαλοι βρήκαν πλεονέκτημα στην αντικατάσταση των παραδοσιακών εγχειριδίων με ασκήσεις video games ειδικά όταν σε μια τάξη υπήρχαν ένας ή δύο υπολογιστές (Balajthy, 1988)

Ενώ τα κείμενα στα οποία εκτίθενται οι νεαροί αναγνώστες, εκτείνονται πέρα από το χαρτί, τα κείμενα του βιβλίου συνεχίζουν να αποτελούν το κύριο μέσο, από το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν στο σχολείο σήμερα. Παρότι πολλά έχουν ειπωθεί για τους τρόπους που τα παιδιά αντιδρούν στα βιβλία και αλληλεπιδρούν με γραπτά κείμενα στο σπίτι και στο σχολείο, λίγα είναι γνωστά για τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με το ρόλο που παίζουν τα κείμενα στη διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης (Levy, 2009).

Ο υπολογιστής βοηθά στη διατήρηση της απόλαυσης και διασκέδασης καθώς παρέχει προσαρμοσμένα και συστηματικά σχέδια που χρειάζονται για την εξέλιξη του αυτοματισμού. Η πρόκληση είναι να αναγνωριστεί πόσο καλύτερα να χρησιμοποιηθεί ο υπολογιστής, ο άνθρωπος δάσκαλος και ο μαθητής ως ομάδα (Nicolson, 2001).

Οι εικόνες έχουν την τάση να τραβούν την προσοχή κι έτσι να κρατούν αρκετά το ενδιαφέρον του αναγνώστη μεταδίδοντας την πληροφορία. Διατηρούνται στη μνήμη περισσότερο από το κείμενο έτσι είναι χρήσιμες όταν το να ξεχνάς αποτελεί σημαντικό πρόβλημα. Μπορούν να επικοινωνήσουν ιδέες πιο εύκολα από το κείμενο αλλά γενικά περιορίζονται στο τι ιδέες μπορούν να επικοινωνήσουν (Bruce et al., 1982). Οι εικόνες στα βιβλία όχι μόνο παρέχουν ευχαρίστηση και κινητοποίηση στα παιδιά όλων των ηλικιών αλλά η ανάγνωση εικόνων στα βιβλία είναι μια πνευματική δραστηριότητα. Στο Levy (2009) αναφέρεται από τους Arizpe και Styles (2003) ότι πολλά από τα παιδιά που μελέτησαν, συμπεριλαμβανομένων και των αδύναμων αναγνωστών ήταν επιδέξιοι στις αναλύσεις οπτικών χαρακτηριστικών στα κείμενα ενώ οι Kress and van Leeuwen (1996) ισχυρίζονται ότι τα παιδιά με λίγη βοήθεια μπορεί να αναπτύξουν μια εκπληκτική ικανότητα να χρησιμοποιούν στοιχεία οπτικής γραμματικής. Ωστόσο, αυτό το πνευματικό υλικό υποτιμάται από τα σχολεία.

Μια εικόνα μπορεί να εξυπηρετεί μια λειτουργία εστίασης, δηλαδή να τραβά την προσοχή σε κάποια λεπτομέρεια. Ακόμα, μπορεί να λειτουργεί κατασκευαστικά, δηλαδή να βοηθά τον αναγνώστη να κατασκευάσει ένα νοητικό μοντέλο. Τέλος μπορεί να έχει λειτουργία αντικατάστασης, δηλαδή να παρουσιάζει νοητικό μοντέλο που αντικαθιστά αυτό του αναγνώστη (Weidemann B., 1987 στο Newton, 1995).

Οι Brookshire et al.(2002), παρουσιάζουν συνοπτικά αντλώντας από έρευνες, κάποιες υποθέσεις για την εικόνα. Η **υπόθεση κινητοποίησης** υποστηρίζει ότι τα παιδιά απολαμβάνουν τις ιστορίες με εικόνες γι'αυτό το λόγο προσπαθούν περισσότερο να κατανοήσουν το κείμενο. Η **υπόθεση της επανάληψης** ισχυρίζεται ότι η ενσωμάτωση λεκτικής πληροφορίας από το κείμενο και πληροφορίας από τις εικόνες οδηγεί στην παρουσίαση της πληροφορίας δύο φορές με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η κατανόηση και η μνήμη. Τέλος, σύμφωνα με την **υπόθεση του διπλού κώδικα**, η πληροφορία που επαναλαμβάνεται ή κωδικοποιείται διπλά διευκολύνει την κατανόηση. Το κείμενο και η εικόνα παράγουν δύο διαφορετικά είδη αντιλήψεων το ένα σε λεκτική και το άλλο σε μη λεκτική μορφή. Με τις δύο αντιπροσωπεύσεις, η κατανόηση βελτιώνεται.

### 1.3 Ενταξιακές διδακτικές μέθοδοι και μαθησιακές προσεγγίσεις

Σχετικά με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, αυτή μπορεί να περιλαμβάνει θεραπευτική (λογοπεδική) διδασκαλία, ψυχοκινητικά και γραφοκινητικά προγράμματα και ψυχοθεραπεία. Στο επίπεδο της διδασκαλίας, που αποτελεί πυρήνα ενδιαφέροντος, σημασία έχουν οι παράγοντες κινητοποίησης και η θετική-συναισθηματική ατμόσφαιρα. Βασικές αρχές είναι η αποφυγή παράλληλης διδασκαλίας όμοιων γραμμάτων που προκαλούν σύγχυση, η συνοδεία εικόνων, η ατομική- φωναχτή ανάγνωση, η κατανόηση των όσων διαβάζονται κι όχι η μηχανική αναπαραγωγή τους και η χρήση παιχνιδιών όπως η γραφή στην άμμο (Szebenyi, 1994).

Σύμφωνα με τον Coles (1989), η άριστη διδασκαλία που δε βασίστηκε σε νευρολογική διάγνωση, έχει βοηθήσει ένα μεγάλο αριθμό παιδιών και σύμφωνα με τον ίδιο μια μικρή μερίδα παιδιών που έχουν χαρακτηριστεί ως μαθησιακά ανάπηρα έχουν κάποια νευρολογική δυσλειτουργία που ίσως επηρεάζει τη μαθησιακή και εκπαιδευτική επιτυχία τους.

Οι άνθρωποι έχουν το ανεκτίμητο χάρισμα να προσαρμόζονται στον συγκεκριμένο περιβάλλον και να εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που τους προσφέρονται για προσαρμογή μέσω της μάθησης (Nicolson & Fawcett, 2001). Όλη η μάθηση συμβαίνει στον εγκέφαλο (Luria, 1966, 1973 στο Bravo, 2014). Η έρευνα στον εγκέφαλο δείχνει ότι οι γνωστικές εμπειρίες στην παιδική ηλικία είναι καθοριστικοί παράγοντες στην ανάπτυξη του εγκεφάλου ειδικά αυτοί που προκαλούνται μέσω της γλώσσας (Castro-Caldas, Peterson, Reis, Stone- Elander, & Ingvar, 1998; Dehaene, 2007; Shaywitz et al., 2004 στο Bravo, 2014)

Οι γενικές κατηγορίες των θεωριών μάθησης είναι συμπεριφοριστικές, γνωστικές, κονστρουκτιβιστικές και κοινωνικοπολιτισμικές. Στις **συμπεριφοριστικές** θεωρίες, η μάθηση συνιστά μια αλλαγή που προκύπτει μέσα από την εμπειρία. Οι **γνωστικές** θεωρίες έχουν να κάνουν με τη σκέψη, τη λήψη αποφάσεων, τη μνήμη, τη δημιουργία και τη λύση προβλημάτων. Οι στρατηγικές διδασκαλίας βασίζονται στην επεξεργασία πληροφοριών, τονίζουν τη σημασία της προσοχής, της οργάνωσης και της πρακτικής στη μάθηση. Η έμφαση τοποθετείται στο τι συμβαίνει μέσα στο κεφάλι του μαθητή. Στις **κονστρουκτιβιστικές** θεωρίες, η μάθηση είναι η κατασκευή της γνώσης. Τα άτομα δημιουργούν τη γνώση, δεν την εσωτερικεύουν από το εξωτερικό περιβάλλον. Η έρευνα και η μάθηση που βασίζεται στη λύση προβλημάτων και τη συνεργατική μάθηση είναι τυπικές στρατηγικές διδασκαλίας που είναι συνεπείς στις κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις. Η ουσία της προσέγγισης αυτή είναι ότι τοποθετεί τις προσπάθειες των ίδιων των μαθητών στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι **κοινωνικοπολιτισμικές** θεωρίες αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου. (Woolfolk Hoy et al., 2013).

Το πώς ένα παιδί μαθαίνει να διαβάζει, αποτελεί μυστήριο (Coles, 1989). Είναι σημαντικό η διδακτική μέθοδος να ταιριάζει με τις ατομικές δυνάμεις του παιδιού. Η διδασκαλία πάνω στις ατομικές δυνάμεις του παιδιού απαιτεί από τους δασκάλους να έχουν μία σε βάθος κατανόηση στο πώς να αναγνωρίζουν και να εντοπίζουν τις δυνάμεις ενός παιδιού κι έπειτα να τις αξιοποιήσουν στο έπακρο (Brooks & Weeks, 1998).

Η **διαφοροποίηση** ίσως είναι το κλειδί στις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Loizou, 2016). Η διαφοροποίηση είναι μια φιλοσοφία, ένας τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία και μάθηση που εκτιμά το άτομο και ανταποκρίνεται στην ποικιλία μεταξύ των μαθητών της τάξης (Tomlinson & Imbeau, 2010 στο Loizou, 2016). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι μια διδακτική και



μαθησιακή προσέγγιση που επιτρέπει τις ατομικές διαφορές να αναδύονται στην επιφάνεια, τις αγκαλιάζει και εξασφαλίζει ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με τον καταλληλότερο τρόπο ανάλογα τις ανάγκες του (Darrow A., 2015).

Οι μέθοδοι διδασκαλίας της ανάγνωσης χρειάζεται να περιλαμβάνουν οπτικές προσεγγίσεις, ακουστικές, κιναισθητικές- απτές και συνδυαστικές (Cooper, 1997). Η **πολυαισθητηριακή φιλοσοφία** στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν χρησιμοποιώντας παραπάνω από μία αίσθηση. Συνεπώς, τους δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τις προσωπικές δυνατές τους περιοχές. Επιτυγχάνεται αποτελεσματική μάθηση όταν το υλικό που διδάσκεται χρησιμοποιεί περισσότερες αισθήσεις καθώς έτσι χτίζονται περισσότερα μονοπάτια μνήμης (Willis, 2006 στο Loizou, 2016). Οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι δείχνουν ότι ο συνδυασμός οπτικών, απτών, φωνητικών και με νόημα κωδίκων μπορούν να βοηθήσουν επιτυχώς τη μάθηση ορθογραφίας από τα δυσλεξικά παιδιά (Brooks & Weeks, 1998). Ο ταυτόχρονος προφορικός συλλαβισμός με την εισαγωγή ακουστικών, οπτικών και κινητικών στοιχείων μπορεί να στηρίζει αποτελεσματικά τη μάθηση ορθογραφίας στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. (Bradley, 1981 στο Brooks & Weeks, 1998). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση εξηγείται και βιολογικά. Αν κύτταρα που αντιδρούν στα οπτικά ερεθίσματα και ταυτόχρονα κύτταρα που αντιδρούν στα ακουστικά ανάβουν ταυτόχρονα, πιθανότατα αντιδρούν στο ίδιο γεγονός. Ο νόμος του Hebb λέει: Κύτταρα που ανάβουν μαζί, συνδέονται μαζί (cells that fire together wire together). Η σύνδεση μεταξύ τους δυναμώνει και γι'αυτό εν ευθέτω χρόνω ίσως δημιουργηθεί μια συνδεσμολογία κυττάρων (Nicolson & Fawcett, 2001).

Οι μαθητές με δυσλεξία χρησιμοποιούν συχνότερα πολυτροπικές προσεγγίσεις και ίσως για αυτό το λόγο ωφελούνται από τις πολυαισθητηριακές μεθόδους. Από νευρολειτουργικές μελέτες (Shaywitz et al., 2004; Simos et al., 2002 στο Andreou & Vlachos, 2013) έχει αποδειχθεί η αποτελεσματικότητα των μεθόδων αυτών σε πληθυσμούς με δυσλεξία, οι οποίες βρήκαν αυξημένη δραστηριοποίηση στις περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου μετά από εντατικά πολυαισθητηριακά προγράμματα παρέμβασης.

Η **συνεχής εξάσκηση**, αποτελεί επίσης μια σημαντική μέθοδο διδασκαλίας καθώς χρειάζεται οι ίδιες λέξεις και δεξιότητες να διδάσκονται σε διαφορετικές καταστάσεις. Αν μία νέα λέξη μαθαίνεται, αυτή θα πρέπει να χρησιμοποιείται και σε άλλα πλαίσια. Σκοπός είναι η επίτευξη του αυτοματισμού, της κατάκτησης του μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής ώστε να επιτυγχάνεται αυτόματα. Το υλικό, για

τον σκοπό αυτό χρειάζεται να είναι συνδυαστικό, κάτω του επιπέδου τους για εξάσκηση και βοήθεια στον αυτοματισμό και πάνω από αυτό για την εξέλιξη της κατανόησης (Reid, 2005).

Η **εργασία σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες** αποτελεί εργαλείο που βοηθά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να ανακαλύψουν τη γνώση και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες. Οι μαθητές χτίζουν συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες όταν μοιράζονται, διαπραγματεύονται ρόλους, δρουν ως ηγέτες και αναθέτουν δραστηριότητες ή ευθύνες (Cowley, 2013 στο Loizou, 2016). Η μάθηση γίνεται το αποτέλεσμα της συν- κατασκευής της γνώσης σε μια ομάδα.

Η **συνεργατική μάθηση** έχει θετικά αποτελέσματα στις διαπροσωπικές σχέσεις, την ακαδημαϊκή επιτυχία και κοινωνική εξέλιξη. Η τάξη χωρίζεται σε ετερογενείς μαθησιακές ομάδες, δουλεύουν μαζί για έναν κοινό σκοπό και τα μέλη της ομάδας αμείβονται. Το να τοποθετούνται μαθητές στο ίδιο πλαίσιο, αυτό από μόνο του δε σημαίνει πρόοδο και αποδοχή. Είναι το πόσο καλά το περιβάλλον δομείται ώστε να προκύψει καλή απόδοση. Στη συνεργατική μάθηση, οι μαθητές αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες για τους ίδιους και τη μάθησή τους καθώς τους ζητείται να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες (Maheady et al., 1991).

Η έρευνα δείχνει ότι η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών βελτιώνεται όταν τα παιδιά δουλεύουν μαζί με ένα συνεργατικό και δομημένο τρόπο (Greenwood, Delquadri, & Hall, 1989; Rosenshine & Meister, 1994; Stevens, Madden, Slavin, & Farnish, 1987 στο Fuchs & Fuchs, 2005). Σύμφωνα με την Topping (1993), η **ανάγνωση κατά ζεύγη** αποτελεί μια στρατηγική που μπορεί να μειώσει τις ανησυχίες των δυσλεξικών παιδιών για την ανάγνωση, να μειώσει το φόβο αποτυχίας και να παρακινήσει στην αναγνωστική εξάσκηση. Η ανάγνωση σε ζεύγη, δηλαδή από κοινού με τον ενήλικα, ενισχύει το κίνητρο και την αυτοπεποίθηση στην ανάγνωση, την ευχέρεια και την εκφραστικότητα αλλά και την κατανόηση. Ο ενήλικας προσαρμόζει την ταχύτητα ώστε το ζευγάρι να διαβάζει με αρμονία. Αν το παιδί κολλήσει σε μια λέξη, ο ενήλικας βοηθά λέγοντάς την. Αυτή η διαδικασία σε συνδυασμό με τη συζήτηση βοηθά το παιδί να αποκομίζει νόημα από το κείμενο και να απολαύσει την εμπειρία της ανάγνωσης (Reid, 2003).

Η **κινητοποίηση** αποτελεί έναν παράγοντα του οποίου η συνεισφορά στην αναγνωστική κατανόηση, τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί. Οι μαθητές που αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως επιτυχημένους αναγνώστες και δίνουν αξία

στην ανάγνωση, εκφράζουν υψηλότερη κινητοποίηση και δέσμευση στην ανάγνωση (Cartwright et al., 2016).

Μια πρακτική, σε σχέση με την εξάσκηση της ορθογραφίας είναι οι **οπτικο-μνημονικές κάρτες** (visual- mnemonic flashcards) όπου μία λέξη είναι γραμμένη με ένα είδος οπτικού συμβόλου που δείχνει τη σημασία της. Παρότι χρησιμοποιείται στην επίκτητη δυσλεξία έχει εφαρμοστεί και σε περιπτώσεις αναπτυξιακής δυσλεξίας (Rowse & Wilshire, 2007).

Έρευνες (Feeney, 2003) έχουν δείξει ότι **διαδραστικά πολυμέσα** που ενθαρρύνουν τα πολυαισθητηριακά μονοπάτια μάθησης, βοηθούν τους δυσλεξικούς και μη μαθητές, στην ακρίβεια, στο χρόνο απόκρισης και στην αίσθηση ενθουσιασμού. Οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν υψηλότερες πιθανότητες επιτυχίας χρησιμοποιώντας πολυμέσα. Δάσκαλοι και μαθητές μπορούν να επιλέξουν ένα κείμενο πατώντας ένα κουμπί ή να μεγεθύνουν τη γραμματοσειρά αν χρειάζεται (Long & Szabo, 2016). Οι μαθητές σήμερα έχουν όλο τον κόσμο στα χέρια τους χάρη στην τεχνολογία. Συνεπώς, οι δάσκαλοι είναι απαραίτητο να τη χρησιμοποιούν στο μάθημα καθώς η χρήση της τεχνολογίας αυξάνει τη δέσμευση των μαθητών στις δραστηριότητες και η ενσωμάτωσή της στην καθημερινή διδασκαλία της ανάγνωσης έχει τη δυνατότητα να αλλάξει τις στάσεις των μη κινητοποιημένων αναγνώστων (Long & Szabo, 2016).

Όλοι έχουν ένα **μαθησιακό στυλ** που προτιμούν. Η γνώση και κατανόηση του μαθησιακού μας προφίλ βοηθά να μαθαίνουμε πιο αποτελεσματικά. Αυτό ισχύει για ανθρώπους με μαθησιακές δυσκολίες λόγω των διαφορετικών τρόπων μάθησης. Ωστόσο, έρευνα στην Ελλάδα από τους Ανδρέου και Βλάχου (2013), έδειξε ότι έφηβοι με δυσλεξία δεν δείχνουν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ συγκριτικά με τους τυπικούς αναγνώστες παρά μόνο μια υψηλότερη προτίμηση των μαθητών με δυσλεξία στην οπτικοακουστική εκπαίδευση. Είναι σημαντική η ανάπτυξη οπτικών αλφαβητικών δεξιοτήτων στους μαθητές με δυσλεξία. Ο οπτικός αλφαβητισμός είναι η ικανότητα ερμηνείας και παραγωγής εικόνων με σκοπό την επικοινωνία ιδεών και εννοιών και αποτελεί κρίσιμη συνιστώσα στην αποτελεσματική μάθηση. Είναι ευρέως αναγνωρισμένη η πεποίθηση ότι οι δάσκαλοι πρέπει να αξιοποιούν την αίσθηση της όρασης μέσω της καλλιέργειας και ανάπτυξης του οπτικού αλφαβητισμού (Andreou & Vlachos, 2013).

Έχουν προκύψει διαφορετικά προτιμώμενα μαθησιακά στυλ από τους μαθητές με δυσλεξία. Έχουν υποστηριχθεί οπτικοχωρικές στρατηγικές (Everatt,

Steffert & Smythe, 1999; West, 1997 στο Andreou & Vlachos, 2013), οπτικοχωρικές και κιναισθητικές (Exley, 2003 στο Andreou & Vlachos, 2013) οπτικές και κιναισθητικές (Lisle, 2007 στο Andreou & Vlachos, 2013), κιναισθητικές (Stompoltzis et al., 2010 στο Andreou & Vlachos, 2013) ή ακόμα και καμία σύνδεση μεταξύ μεταξύ οπτικοχωρικού στυλ και δυσλεξίας (Mortimore, 2005 στο Andreou & Vlachos, 2013). Πολλοί ερευνητές φαίνεται ότι συμφωνούν ότι οι μαθητές με δυσλεξία ίσως έχουν μια αδυναμία στον ακουστικό τρόπο έτσι μειονεκτούν στον τρόπο που κατά βάση παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό (Andreou & Vlachos, 2013).

Πολλές μεταβλητές καθορίζουν τον τρόπο που οι άνθρωποι προτιμούν να λαμβάνουν πληροφορίες συμπεριλαμβανομένων του φύλου και της ηλικίας. Έρευνες (Magnan, Ecalle, Veillet & Collet, 2004; Magnan & Ecalle, 2006 στο Andreou & Vlachos, 2013) επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της οπτικο- ακουστικής εκπαίδευσης σε σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο, αποδεικνύοντας ότι αυτού του τύπου εκπαίδευση μπορεί να μειώσει τις δυσκολίες των μαθητών με δυσλεξία (Andreou & Vlachos, 2013).

Καθίσταται πλέον αναγκαία η μετακίνηση από το ελλειμματικό μοντέλο της δυσλεξίας στο μοντέλο της προσωπικής ενδυνάμωσης, ανακαλύπτοντας το προσωπικό στυλ μάθησης κάθε μαθητή (Andreou & Vlachos, 2013).

Σύμφωνα με την Twomey (2006), δύο παράγοντες, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλή κινητοποίηση σε συνδυασμό με ανεπαρκή μεταγνωστική συνειδητοποίηση συντελούν στην αποτυχία των μαθητών να μάθουν. Επαναλαμβανόμενες εμπειρίες ματαίωσης κι αποτυχίας επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών και αναπτύσσουν μια αρνητική αυτοαντίληψη ως μη ευφυή παιδιά που δεν έχουν δυνατότητα επιτυχίας. Αυτό μειώνει την κινητοποίησή τους να μάθουν και οδηγεί στην αποφυγή συμπεριφορών και σε μια παθητική στάση στη μάθηση που υπονομεύει τις ευκαιρίες τους για επιτυχία. Για να αποτραπεί η συνεχόμενη αποτυχία, ο δάσκαλος χρειάζεται να βασίζεται στις αρχές μάθησης που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακή δυσκολία. Οι αρχές αυτές περιλαμβάνονται στην κονστрукτιβιστική θεωρία μάθησης. Ένα Α.Π που προέρχεται από την κονστрукτιβιστική θεωρία μάθησης έχει τη δυνατότητα να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών γιατί εστιάζει κυρίως στο μαθητή. Για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία πρέπει πρώτα να ενεργοποιεί την προηγούμενη γνώση και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Αυτό αυξάνει τις πιθανότητες η νέα γνώση να έχει

νόημα για τους μαθητές και να τη θυμούνται. Στη θεωρία για τη διδασκαλία της γλώσσας, η μάθηση διευκολύνεται όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται να αποφασίζουν σχετικά με τη μάθηση όπως τι θα διαβάσουν και θα γράψουν. Έτσι, οι μαθητές γίνονται λιγότερο παθητικοί και περισσότερο αυτοκινητοποιούμενοι και ανεξάρτητοι. Δυναμώνουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες καθώς λαμβάνουν αποφάσεις και εξασκούν αυτοελεγκτικές στρατηγικές απαραίτητες για ανεξάρτητη και αποτελεσματική μάθηση. Σ'ένα ολόκληρο ΑΠ γλώσσας είναι σημαντικό ο δάσκαλος να είναι δραστήριος στην κινητοποίηση του μαθητή δίνοντας βοήθεια ώστε να μαθαίνει αυτό που χρειάζεται όταν το χρειάζεται. Οι μαθητές χρειάζονται άφθονες ευκαιρίες να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τρόπους που έχουν νόημα. Συχνά η μάθηση εμπλέκει τη διαδικασία όπως δηλώνει και η κονστρουκτιβιστική αρχή από το όλο στο μέρος στο όλο. Επίσης, ο μαθητής μπορεί να βελτιωθεί σε ένα περιβάλλον διδασκαλίας που δέχεται τα λάθη τα οποία δεν πρέπει να τιμωρούνται καθώς αποτελούν φυσικό κομμάτι στη διαδικασία απόκτησης γνώσης και παρέχουν πολύτιμη ανατροφοδότηση για την εξέλιξη των μαθητών.

Για την απόκτηση μιας δεξιότητας είναι σημαντικό να αναπτυχθεί μια σειρά διαταγών που να εκτελούν τη δεξιότητα αυτή. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της μίμησης και οι πρώτες προσπάθειες ίσως είναι αργές και όχι τόσο ακριβείς αλλά με την πρακτική η δεξιότητα βελτιώνεται. Οι διαδικασίες αυτές για τη μάθηση της δεξιότητας και την εκτέλεσή της δε γίνονται συνειδητά (Nicolson & Fawcett, 2001).

Ο Anderson προτείνει δύο στάδια: το δηλωτικό(declarative), όπου τα γεγονότα για τον τομέα της δεξιότητας ερμηνεύονται και το διαδικαστικό (procedural) όπου η γνώση ενσαρκώνεται με τη διαδικασία εκτέλεσης της δεξιότητας (Nicolson & Fawcett, 2001).

Τα στάδια μάθησης σύμφωνα με τους Fitts & Posner είναι τρία: Το γνωστικό, συνεταιριστικό και το αυτόνομο. Στο γνωστικό γίνεται μια αρχική αποκωδικοποίηση της δεξιότητας σε μια επαρκή μορφή που επιτρέπει στο άτομο να γεννά την επιθυμητή συμπεριφορά τουλάχιστον σε ακατέργαστη μορφή με λεκτική μεσολάβηση. Το συνεταιριστικό επίπεδο είναι το επίπεδο της εξομάλυνσης της εκτέλεσης της δεξιότητας. Λάθη στην αρχική κατανόηση της δεξιότητας εντοπίζονται σταδιακά και εξαλείφονται. Συνακόλουθα υπάρχει εγκατάλειψη της λεκτικής μεσολάβησης. Τέλος, στο αυτόνομο, συμβαίνει η σταδιακή, συνεχόμενη βελτίωση στην εξέλιξη της δεξιότητας. Οι βελτιώσεις σε αυτό το στάδιο συμβαίνουν συνήθως αόριστα. (Nicolson & Fawcett, 2001).

Πιο συγκεκριμένα για τον γραπτό λόγο, μία ταξινόμηση των μεθόδων διδασκαλίας του είναι: οι γλωσσο- κεντρικές μέθοδοι (language- centered), οι μαθητο- κεντρικές (learner- centered) και οι μαθησιο-κεντρικές (learning- centered).

Οι **γλωσσο-κεντρικές** επικεντρώνονται στις γραμματικές δομές και παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να εξασκηθούν μέσα από τυποποιημένες ασκήσεις στην τάξη που περιλαμβάνουν προεπιλεγμένες και προκαθορισμένες γλωσσικές δομές. Η γλωσσική εξέλιξη είναι εμπρόθετη κι όχι τυχαία καθώς χρειάζεται συνειδητή προσπάθεια. Οι μέθοδοι αυτές αντιμετωπίζουν τη μάθηση της γλώσσας ως μια γραμμική διαδικασία. Πιστεύουν ότι η γλώσσα εξελίσσεται πρωταρχικά με όρους αυτού που ο William Rutherford (1987) αποκαλεί: «συσσωρευμένες οντότητες». Στην πράξη, ένα σύστημα γραμματικών δομών και λεξιλογίου επιλέγεται προσεκτικά για την πιθανή τους χρήση και ταξινομείται από απλό ως περίπλοκο. Η δουλειά του δασκάλου είναι να εισάγει ένα κάθε φορά και να βοηθήσει το μαθητή να εξασκηθεί μέχρι να τα εσωτερικεύσει. Ακόμα, οι μέθοδοι αυτές υποστηρίζουν την σαφή εισαγωγή, ανάλυση και εξήγηση των γλωσσικών συστημάτων καθώς πιστεύουν ότι τα γλωσσικά συστήματα είναι αρκετά απλά και η επεξηγηματική μας δύναμη αρκετά εκλεπτυσμένη για να παρέχει σαφείς κανόνες και να τους εξηγεί με τέτοιο τρόπο που ο μαθητής να μαθαίνει και να τους αφομοιώνει.

Οι **μαθητο-κεντρικές** πρωταρχικά ασχολούνται με τη χρήση της γλώσσας και τις ανάγκες του μαθητή. Αυτές οι μέθοδοι αναζητούν την παροχή ευκαιριών για τους μαθητές ώστε να εξασκηθούν σε προεπιλεγμένες γραμματικές δομές καθώς και επικοινωνιακές λειτουργίες μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα. Η υπόθεση είναι ότι η απασχόληση με τη μορφή και τη λειτουργία θα οδηγήσει τελικά στην κυριαρχία στη γλώσσα και οι μαθητές μπορούν να εκπληρώσουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες έξω από την τάξη. Σε αυτήν την προσέγγιση, όπως και στην περίπτωση των γλωσσο κεντρικών μεθόδων, η γλωσσική εξέλιξη θεωρείται εμπρόθετη κι όχι τυχαία. Οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι στοχεύουν στο να κάνουν τους μαθητές γραμματικά ακριβείς και επικοινωνιακά εύλωττους. Λαμβάνουν υπόψη τη χρήση της γλώσσας στην πραγματική ζωή του μαθητή και παρουσιάζουν απαραίτητες γλωσσικές δομές σε επικοινωνιακά πλαίσια. Οι υποστηρικτές των μεθόδων αυτών, όπως και των γλωσσο κεντρικών πιστεύουν στις συσσωρευμένες οντότητες. Η μία βασική διαφορά είναι ότι στην τελευταία, οι συσσωρευμένες οντότητες αντιπροσωπεύουν έννοιες και λειτουργίες. Επιπλέον, όπως οι γλωσσοκεντρικές υποστηρίζουν ότι οι γλωσσικές δομές της γλώσσας πρέπει να παρουσιάζονται και να

εξηγούνται διαδοχικά, οι μαθητοκεντρικές επίσης υποστηρίζουν ότι κάθε λειτουργική κατηγορία θα μπορούσε να ταιριάζει με μια ή περισσότερες γλωσσικές μορφές και να παρουσιαστεί διαδοχικά και να εξηγηθεί συστηματικά στο μαθητή.

Οι **μαθησιο-κεντρικές** κυρίαρχα ασχολούνται με τις μαθησιακές διαδικασίες. Αυτές οι μέθοδοι αναζητούν να παρέχουν ευκαιρίες για του μαθητές να συμμετέχουν σε ανοιχτή, με νόημα αλληλεπίδραση μέσα από τις επικοινωνιακές δραστηριότητες ή τις δραστηριότητες λύσεως προβλημάτων στην τάξη. Η υπόθεση είναι ότι η απασχόληση με την έκβαση νοήματος εν τέλει θα οδηγήσει στη γραμματική αλλά και επικοινωνιακή κυριαρχία της γλώσσας και οι μαθητές μπορούν να μάθουν μέσα από τη διαδικασία της επικοινωνίας. Σε αυτήν την προσέγγιση, αντίθετα από τις άλλες δύο η γλωσσική εξέλιξη θεωρείται περισσότερο τυχαία από εμπρόθετη. Σύμφωνα με αυτές τις μεθόδους, η γλωσσική εξέλιξη δεν είναι μια γραμμική διαδικασία και γ'αυτό δεν απαιτεί προεπιλεγμένη συστηματική γλωσσική εισαγωγή αλλά αναζητά τη δημιουργία συνθηκών στις οποίες οι μαθητές μπορούν να δεσμευτούν σε δραστηριότητες στην τάξη που έχουν νόημα για τους ίδιους. Οι υποστηρικτές των μεθόδων αυτών πιστεύουν ότι η γλώσσα μαθαίνεται καλύτερα όταν η πρόθεση του μαθητή εστιάζει στην κατανόηση, στο να λέει και να κάνει κάτι με τη γλώσσα και όχι όταν η προσοχή τους εστιάζει σαφώς στα γλωσσικά στοιχεία. Επίσης, επικρατεί η άποψη ότι τα γλωσσικά συστήματα είναι τόσο περίπλοκα για να αναλυθούν σαφώς και παρουσιάζονται διαδοχικά στο μαθητή. Οι υποστηρικτές των μαθησιοκεντρικών μεθόδων υποστηρίζουν αλλαγές που σχετίζονται με όλες τις όψεις της μάθησης και τις λειτουργίες της διδασκαλίας: σχέδιο συλλαβών, παραγωγή υλικών, διδασκαλία της τάξης, αξιολόγηση αποτελεσμάτων και εκπαίδευση δασκάλων (Kumaramadivelou, 2003).

### **1.3α Ρόλος του δασκάλου**

Οι δάσκαλοι χρειάζεται να είναι καλοί αναγνώστες και συγγραφείς για να είναι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής. Παράγοντες όπως οι στάσεις, πεποιθήσεις και πρακτικές του δασκάλου είναι κρίσιμες για το σχεδιασμό και παράδοση αποτελεσματικής λογοτεχνικής διδασκαλίας και παροχή μαθησιακών ευκαιριών στους μαθητές. Οι μαθητές είναι πιο πιθανό να είναι επιτυχημένοι, ενθουσιώδεις αναγνώστες και συγγραφείς όταν μαθαίνουν από και βρίσκονται ανάμεσα σε δασκάλους που επιδεικνύουν τέτοια χαρακτηριστικά. Οι

αποτελεσματικοί δάσκαλοι δημιουργούν θετικές, ενισχυτικές και συνεργατικές τάξεις, χρησιμοποιούν αυτορρυθμιστικές στρατηγικές και κάνουν σκόπιμες και καθαρές συνδέσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Brooks, 2007). Σχετικά με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και το ρόλο του δασκάλου, η Kumaravadivelu, μελετώντας τη βιβλιογραφία, προτείνει τρία νήματα σκέψης: το δάσκαλο ως παθητικό τεχνικό, ως στοχαστικό επαγγελματία και ως μεταμορφωτικός διανοούμενος.

Το πρώτο, **ο δάσκαλος ως παθητικός τεχνικός**, βασίζεται στη συμπεριφοριστική σχολή σκέψης όπου κύριος στόχος είναι η παροχή γνώσης και η επαλήθευση. Οι δάσκαλοι και οι μέθοδοι διδασκαλίας δε θεωρούνται πολύ σημαντικοί καθώς η αποτελεσματικότητά τους δεν μπορεί να αποδειχθεί εμπειρικά. Σε αυτήν την προσέγγιση, πρωταρχικός ρόλος του δασκάλου στην τάξη είναι να λειτουργεί ως αγωγός που διοχετεύει την πληροφορία από το ένα άκρο στο άλλο, από τον ειδικό στο μαθητή στοχεύοντας στην προώθηση της κατανόησης του μαθητή του περιεχομένου της γνώσης. Μια τέτοια άποψη, αναπόφευκτα οδηγεί στην αποδυνάμωση των δασκάλων που η συμπεριφορά τους στην τάξη περιορίζεται στην ληφθείσα γνώση κι όχι στη βιωμένη εμπειρία. Γι'αυτό η προσέγγιση αυτή θεωρείται παθητική και βαρετή και συχνά οι δάσκαλοι χάνουν τον ενθουσιασμό τους να μαθαίνουν να διδάσκουν.

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, προτάθηκε από τον Dewey το δεύτερο νήμα σκέψης, **ο δάσκαλος ως στοχαστικός επαγγελματίας**. Ο δάσκαλος δεν είναι παθητικός μεταδότης γνώσης αλλά λύτης προβλημάτων που κατέχει την ικανότητα να κοιτά κριτικά. Η αναστοχαστική διδασκαλία είναι μια ολιστική προσέγγιση που δίνει έμφαση στη δημιουργικότητα.

Τέλος, **ο δάσκαλος ως μεταμορφωτικός διανοούμενος**, προκύπτει από τη δουλειά των κριτικών παιδαγωγών, ακόλουθων της φιλοσοφίας του Freire, κατά τους οποίους η παιδαγωγική συνίσταται από σχέσεις εξουσίας και κυριαρχίας και διατηρεί τις κοινωνικές ανισότητες. Τα σχολεία αποτελούν πολιτισμικές παλαίστρες όπου συγκρούονται διαφορετικές ιδεολογίες και κοινωνικές μορφές σε έναν αδιάλειπτο αγώνα κυριαρχίας. Απαιτείται μια παιδαγωγική που ενδυναμώνει δασκάλους και μαθητές λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τις βιωμένες εμπειρίες που και οι δυο μεριές φέρουν στο εκπαιδευτικό σκηνικό. Οι δάσκαλοι, για τους κριτικούς παιδαγωγούς είναι επαγγελματίες ικανοί και πρόθυμοι για συνδέσουν την παιδαγωγική θεωρία και πρακτική με ευρύτερα κοινωνικά θέματα. Ο Giroux επισημαίνει ότι ο ρόλος του



δασκάλου ως μεταμορφωτικός διανοούμενος αναπτύσσει παιδαγωγικές που ενδυναμώνουν τους μαθητές δίνοντάς τους γνώση και κοινωνικές δεξιότητες χρήσιμες για να λειτουργούν στην κοινωνία αλλά και τους εκπαιδεύουν για μεταμορφωτική δράση. Ο ρόλος των δασκάλων εκτείνεται πέρα από τα όρια της τάξης καθώς είναι δεσμευμένοι σε μια διπλή δραστηριότητα: πασχίζουν όχι μόνο για εκπαιδευτική εξέλιξη αλλά και για προσωπική μεταμόρφωση (Kumaravadivelu, 2003).

Ο Joe Kincheloe συνοψίζει ότι η διδασκαλία θα πρέπει να έχει τα εξής στοιχεία: Να είναι **προσανατολισμένη στην έρευνα**: Οι δάσκαλοι καλλιεργούν ερευνητικές δεξιότητες που βοηθούν τους ίδιους και τους μαθητές να εξερευνήσουν και να λύσουν προβλήματα εντός κι εκτός τάξης. Επιπλέον, η διδασκαλία να είναι **κοινωνικά πλαισιωμένη**, δηλαδή οι δάσκαλοι να είναι γνώστες του κοινωνικοιστορικού πλαισίου και των διαστάσεων της εξουσίας που έχουν βοηθήσει στο σχηματισμό του πλαισίου. Να είναι **αφοσιωμένη στην τέχνη του αυτοσχεδιασμού**, οι δάσκαλοι να αναγνωρίζουν ότι λειτουργούν σε μια τάξη με συνθήκες αβεβαιότητας και μοναδικότητας και γι' αυτό πρέπει να είναι ικανοί και πρόθυμοι να αυτοσχεδιάζουν τα σχέδια του μαθήματός τους. Η διδασκαλία να είναι **θεμελιωμένη στη δέσμευση ότι ο κόσμος κατασκευάζεται**, δηλαδή οι δάσκαλοι να συνειδητοποιούν ότι η γνώση παράγεται από την αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητή σε ένα δοσμένο πλαίσιο και δρουν σε αυτήν τη συνειδητοποίηση. Ακόμη, οι δάσκαλοι να προωθούν τη συζήτηση των μαθητών στην τάξη τοποθετώντας την τάξη σε λέξεις, ανησυχίες κι εμπειρία των μαθητών ώστε η διδασκαλία να είναι **αφοσιωμένη στην καλλιέργεια συμμετοχών**. Επιπλέον, οι δάσκαλοι να συλλαμβάνουν τεχνικές που ενθαρρύνουν την ενδοσκόπηση και τον αυτοαναστοχασμό με σκοπό η διδασκαλία να είναι **γεμάτη από ενδιαφέρον για τον κριτικό εαυτό και τον κοινωνικό αναστοχασμό**. Οι δάσκαλοι να σκέφτονται τρόπους να βοηθούν τους εαυτούς τους και τους μαθητές τους να κερδίζουν μια αίσθηση ιδιοκτησίας της εκπαίδευσής τους ώστε η διδασκαλία να είναι **διαμορφωμένη από τη δέσμευση σε μια δημοκρατική αυτοκατευθυνόμενη εκπαίδευση**. Ακόμη, να οικειοποιούνται με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού και να συλλαμβάνουν πολλαπλές οπτικές σε θέματα που έχουν σημασία για τους ίδιους και τους μαθητές τους. Έτσι η διδασκαλία τους να είναι **βυθισμένη στην ευαισθησία μέσω του πλουραλισμού** αλλά και **δεσμευμένη στη δράση** βλέποντας τη σκέψη ως το πρώτο βήμα για δράση

και συνεχώς να σχεδιάζουν σχέδια δράσης προς εκτέλεση. Τέλος, οι δάσκαλοι να σκέφτονται με όρους ανάπτυξης συναισθηματικών και λογικών πλευρών των μαθητών και των ίδιων κάνοντας τη διδασκαλία τους να **ασχολείται με την αποτελεσματική διάσταση των ανθρώπινων όντων**. Μια αρετή που καθιστά έναν δάσκαλο, άριστο, είναι η **ενσυναίσθηση**, δηλαδή να αναγνωρίζει τη δυσκολία του παιδιού και να αναζητά λύσεις κι εναλλακτικές για να απαλύνει το άγχος (Wadlington et al., 2008).

#### **1.4 Ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τους δυσλεξικούς μαθητές: διαδικασία διάγνωσης, εκπαιδευτικές ρυθμίσεις, αναλυτικό πρόγραμμα, διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών.**

Στον ισχύοντα Νόμο Ειδικής Αγωγής 3699/2008 στο άρθρο 1 παρ. 3 ως «διάγνωση» ορίζεται: *«η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων – παρεμβάσεων.»* Υπό αυτόν τον ορισμό η διάγνωση θεωρείται απαραίτητο βοηθητικό στοιχείο για το σχεδιασμό εκπαιδευτικού προγράμματος ουσιαστικά αυτός ο σχεδιασμός φαίνεται να αποτελεί τον λόγο ύπαρξής της.

Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται Ειδική Αγωγή κι Εκπαίδευση (ΕΑΕ), η οποία *«επιδιώκει να αναπτύξει την προσωπικότητά τους και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή»* (Ν. 3699/2008, άρθρ. 2 παρ. 4). Ο Νόμος υποθέτει ήδη ότι οι μαθητές δεν είναι ικανοί και η αυτονομία τίθεται ως βασικός σκοπός της ΕΑΕ. Η αυτονομία είναι ένα θέμα που χρειάζεται να αποτελεί σκοπό για οποιοδήποτε παιδί.

Οι μαθητές με δυσλεξία εμπίπτουν στην κατηγορία των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *«Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν (...), ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, (...). Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Ν. 3699/2008, Άρ. 3, παρ. 1)*

Ήδη ο Νόμος αποδίδει στη δυσλεξία και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μια βιολογική βάση και αιτιολογία. Οι μαθητές με δυσλεξία χρήζουν ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης κατά τον Νόμο και διαχωρίζονται από αυτούς που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, η οποία οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες. Συνεπώς, η δυσλεξία οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες κατά το Νόμο.

Σε σχέση με τους φορείς διάγνωσης, όπως αναγράφεται στο άρθρο 4, τα ΚΕΔΔΥ (*Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών*) αποτελούν τον βασικό φορέα για έκδοση διάγνωσης καθώς και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) που είναι πιστοποιημένα από το Υπουργείο Παιδείας. Η αξιολόγηση γίνεται σε μαθητές που είναι κάτω των 22 ετών. Η διάγνωση απαιτεί την συνεργασία μιας πενταμελούς διεπιστημονικής ομάδας που αποτελείται από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, έναν παιδοψυχίατρο ή παιδονευρολόγο, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο κι έναν λογοθεραπευτή και σε κάποιες περιπτώσεις και εργοθεραπευτή.

Μία αρμοδιότητα του ΚΕΔΔΥ είναι *«η εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εισηγήσεις αφορούν, εκτός των μαθητών που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ και μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, εισηγείται τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης για τον έλεγχο και πιστοποίηση των γνώσεων του μαθητή στα μαθήματα που εξετάζεται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.»* (3699/2008 Άρ. 4, παρ. 1)

Στο Νόμο δεν προσδιορίζονται η άλλης μορφής δοκιμασίες που ενδείκνυνται προς αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών για τους μαθητές με δυσλεξία. Επιπλέον, η μετατροπή των εξετάσεων από τη γραπτή μορφή σε προφορική δεν οδηγεί στην κατάκτηση του γραπτού λόγου αλλά μεταμφιέζει προσωρινά το πρόβλημα διαιωνίζοντάς το.

*Για τη διαμόρφωση του ΕΠΕ διατυπώνει τις απόψεις του και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που προσκαλείται για το σκοπό αυτόν από τις κατά περίπτωση αρμόδιες υπηρεσίες ή φορείς. Η άποψη του γονέα ή κηδεμόνα δεν είναι δεσμευτική* (3699/2008 Άρ. 4, παρ. 1).

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι μία ομάδα που γνωρίζει ελάχιστα το μαθητή πρόκειται να σχεδιάσει ολόκληρο πρόγραμμα γι' αυτόν. Ο Νόμος προωθεί ξεκάθαρα σε κάθε του όψη το μοντέλο του επαΐοντα ειδικού όπου η άποψη του γονέα

είναι επιθυμητή αλλά όχι απαραίτητη. Η ειδική ομάδα του ΚΕΔΔΥ είναι αυτή που αναλαμβάνει την μέθοδο διδασκαλίας, αξιολόγησης, το ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης του μαθητή με δυσλεξία. Οι ειδικοί επιστήμονες είναι αυτοί που αναλαμβάνουν τον έλεγχο των αποφάσεων ενώ ο ρόλος της οικογένειας περιορίζεται στην παροχή πληροφοριών.

Ακόμη πιο ξεκάθαρο είναι το κунήγι της διάγνωσης και η επιρροή των ειδικών επιστημόνων στο άρθρο 5 όπου επισημαίνεται ότι σε περίπτωση που η γνωμάτευση που δίνεται στο παιδί από το ΚΕΔΔΥ δε συμφωνεί με αυτήν που έχει λάβει από ΠΔ, υπερισχύει η γνωμάτευση των ΚΕΔΔΥ. Ειδικά, οι γονείς μπορεί να καταφύγουν σε πενταμελή Δευτεροβάθμια ΕΔΕΑ, η οποία συγκροτείται ύστερα από απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Επιτροπή αυτή αποτελείται από: έναν σχολικό σύμβουλο ΕΑΕ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως συντονιστή, έναν σχολικό σύμβουλο γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έναν ψυχολόγο, έναν λογοθεραπευτή και έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης η οικογένεια μπορεί να επιλέξει κι έναν εμπειρογνώμονα, ο οποίος επιχειρηματολογεί ενώπιον της πενταμελούς ΕΔΕΑ χωρίς δικαίωμα ψήφου. Η απόφαση της δευτεροβάθμιας ΕΔΕΑ είναι οριστική.

Το σχολείο οφείλει να εφαρμόζει τις εκθέσεις των υπηρεσιών: *«Οι σχολικές μονάδες και οι επιτροπές εξετάσεων των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποχρεούνται να εφαρμόζουν τις εισηγήσεις και τις προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στις αξιολογικές εκθέσεις, που συντάσσουν οι αρμόδιες υπηρεσίες. Τα ΚΕΔΔΥ, ανάλογα με το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και των μαθησιακών δυσκολιών, προσδιορίζουν το χρόνο επαναξιολόγησης, ο οποίος αναγράφεται στην εκδοθείσα γνωμάτευση».*

Ο ρόλος του σχολείου όπως και της οικογένειας παραμένει καθαρά παθητικός κι εκτελεστικός.

Σχετικά με τις δομές φοίτησης, στο άρθρο 6 αναγράφεται ότι *οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:*

*α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ, με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ΕΕΠ.*

*β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες*

εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη – βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ – εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΔΥ το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση. Οι αιτήσεις για παράλληλη στήριξη υποβάλλονται στη διεύθυνση του σχολείου και μέσω της οικείας διεύθυνσης εκπαίδευσης διαβιβάζονται στη Διεύθυνση ΕΑΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για έγκριση και προγραμματισμό εκτέλεσης. Ο χρόνος υποβολής αιτήσεων παράλληλης στήριξης ορίζεται από την ημερομηνία εγγραφής στο σχολείο μέχρι την 20ή Οκτωβρίου κάθε σχολικού έτους.

γ) **Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ)** που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων:

αα) Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Στα ΤΕ μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του σχολικού συμβούλου ΕΑΕ. Για την ίδρυση ΤΕ απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχουν κατ' ελάχιστον τρεις μαθητές και σχετική πρόταση από διαγνωστική υπηρεσία. Σε περιπτώσεις συστεγαζόμενων ή γειτονικών σχολικών μονάδων, τα ΤΕ συνενώνονται μέχρι του μέγιστου αριθμού δώδεκα (12) μαθητών ανά ΤΕ.

ββ) Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές η συνδιδασκαλία γίνεται σύμφωνα με τις προτάσεις των διαγνωστικών υπηρεσιών.

Το πού θα φοιτήσει ένας μαθητής εξαρτάται από το βαθμό και το είδος της των δυσκολιών του. Η βιολογία και η διάγνωση πρωτοστατούν στην επιλογή πλαισίου. Επιπρόσθετα, ο τρόπος που λειτουργεί η παράλληλη στήριξη σήμερα, φαίνεται πως δεν εξυπηρετεί την ένταξη των παιδιών με δυσλεξία αλλά μάλλον προάγει τη διάκριση και τον αποκλεισμό. Στη γενική τάξη, προστίθεται ένας επιπλέον εκπαιδευτικός προς βοήθεια ενός συγκεκριμένου μαθητή χωρίς να έχουν και οι δύο εκπαιδευτικοί ισότιμο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν εφαρμόζεται πάντα η συνδιδασκαλία κι ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης αποτελεί το δεκανίκι του μαθητή. Όσον αφορά τα τμήματα ένταξης, αυτά λειτουργούν αποσπώντας ένα μαθητή από τη γενική τάξη εν ώρα μαθήματος, όταν οι υπόλοιποι συνεχίζουν

κανονικά. Τέτοιες πρακτικές δεν άρουν τον αποκλεισμό. Παρότι λειτουργούν στο όνομα της ένταξης, φαίνεται πως αυτή εν τέλει δεν προάγεται, κάτι που οφείλεται στη γενικότερη έλλειψη εκπαιδευτικής αναδιάρθρωσης. Οι αρχές της ένταξης περί ενός σχολείου για όλους, περί σεβασμού της διαφορετικότητας και αξιοποίησής της ως πηγής διδασκαλίας και περί κατάργησης των διακρίσεων φαίνεται να διασαλεύεται και να αμφισβητείται.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, για τους μαθητές με δυσλεξία προβλέπεται: «Σε κάθε περίπτωση λαμβάνεται υπόψη η συμμετοχή μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Παιδιά με τέτοιες ανάγκες μπορούν και επιβάλλεται να συμμετέχουν στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και να επωφελούνται από τις γλωσσικές δραστηριότητες της τάξης. Η ιδιαιτερότητά τους σε έναν ή περισσότερους τομείς της ανάπτυξης υπαγορεύει στο δάσκαλο, αφού τους αξιολογήσει μαθησιακά, να σχεδιάσει εξατομικευμένα ή σε μικρές ομάδες προγράμματα διδασκαλίας της γλώσσας, στον προφορικό και γραπτό λόγο. Απαιτείται να χρησιμοποιήσει διάφορα διδακτικά μέσα, χρησιμοποιώντας όλα τα αισθητηριακά κανάλια μάθησης, ώστε οι μαθητές να διευκολυνθούν στη μαθησιακή διαδικασία. Για να πραγματοποιηθεί η επίτευξη των διδακτικών στόχων σε παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες απαιτείται αυστηρή κριτική επιλογή στις προτεραιότητες των στόχων, καθώς και δομημένη ανάλυση κάθε στόχου σε βήματα.» (ΔΕΠΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο, 2003, σελ.44).

Η ιδιαιτερότητα των παιδιών με μαθησιακή δυσκολία αποτελεί την αιτία για το δάσκαλο να αξιολογήσει και να σχεδιάσει ειδικά προγράμματα διδασκαλίας ενώ η αξιολόγηση με την έννοια της παιδαγωγικής έκθεσης, χρειάζεται να συντάσσεται, σε κάθε περίπτωση, από το δάσκαλο για κάθε μαθητή του. Η έκθεση σκοπό έχει, πατώντας στις δυνατότητες του μαθητή και με βάση τη γνώση της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξής του, να τον οδηγεί στην κατάκτηση όλο και περισσότερων γνώσεων σκαλί σκαλί, όμως γι'αυτήν δε γίνεται λόγος. Η επισήμανση της συμμετοχής των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και της ωφέλειας των γλωσσικών ασκήσεων υπονοεί ότι η ένταξη δεν καθίσταται αυτονόητη και σίγουρη ευνοώντας κατά αυτόν τον τρόπο περισσότερο τη διάκριση παρά την ένταξη.

Επίσης, προτείνονται τρία είδη αξιολόγησης: η διαγνωστική, η διαμορφωτική και η τελική. «Με τη διαγνωστική, ο εκπαιδευτικός μπορεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή στην αρχή της διδασκαλίας μιας ενότητας, μέσω κατάλληλων προφορικών ή γραπτών ερωτήσεων και διαλόγου που αναπτύσσει μέσα στην τάξη, να διαπιστώσει: το βαθμό επίτευξης των στόχων της αντίστοιχης περιόδου ή ενότητας, το επίπεδο των γλωσσικών- επικοινωνιακών ικανοτήτων που έχουν κατακτήσει οι μαθητές του από τα προηγούμενα χρόνια σπουδών ή από τις ενότητες που έχουν διδαχτεί στη διάρκεια της ίδιας σχολικής χρονιάς, τα συνήθη «λάθη» σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα και τα γενικότερα προβλήματα γλωσσικής επικοινωνίας καθώς και τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών. Η διαγνωστική αξιολόγηση αποκαλύπτει ανάγκες που ανήκουν σε όλο το

φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών και αποτελεί τη βάση για την εξατομικευμένη διδασκαλία που πρέπει να σχεδιάζεται στα πλαίσια της υποστήριξης και ενσωμάτωσης των μαθητών-ατόμων με αναπηρίες (Α.Με.Α.). Ο σχεδιασμός των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθορίζει τα πλαίσια και το είδος των δραστηριοτήτων που προσιδιάζουν στα ενσωματωμένα παιδιά με αναπηρίες. Η ισότητα ευκαιριών για τα παιδιά αυτά σημαίνει ότι μπορούν να συνεισφέρουν και μέσα από την ευέλικτη ζώνη, στοιχεία που μπορούν να ενταχθούν στις ομαδικές διαθεματικές εργασίες. Η αξιολόγηση μαθητών-ατόμων με αναπηρίες, ανεξάρτητα από το είδος της σχολικής μονάδας όπου φοιτούν, απαιτεί πολύπλευρη προσέγγιση, ώστε οι μαθητές αυτοί να αξιολογούνται με βάση τα αισθητηριακά, γνωστικά και ψυχολογικά τους χαρακτηριστικά. Δεν αξιολογούνται μόνο ορισμένες γνώσεις και μεμονωμένες δεξιότητες, αλλά όλες οι δυνατότητες του μαθητή. Απαραίτητο είναι ο μαθητής με αναπηρία να αξιολογείται επί των διδακτικών στόχων που επελέγησαν για το εξατομικευμένο του πρόγραμμα έτσι, ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί και η ορθότητα της μεθόδου και η καταλληλότητα του προγράμματος. Επίσης, απαιτείται να γίνεται μία ποιοτική και σφαιρική καταγραφή της επίδοσής του και η αξιολόγηση να μην προσκολλάται σε ποσοτικά χαρακτηριστικά και μάλιστα συγκριτικά μόνο με το σύνολο της τάξης, αλλά να γίνεται συσχετισμός με την προγενέστερη ατομική επίδοση του μαθητή (ΔΕΠΠΣ Δημοτικού, 2003, σελ. 45).

Η έννοια της αξιολόγησης μέσα της φέρει την κρίση και σύγκριση. Αναγνωρίζεται στο απόσπασμα η διαγνωστική- κλινική χροιά της ενώ προτείνεται με σκοπό να εντοπιστούν γλωσσικά προβλήματα και ελλείψεις των μαθητών. Εξαρχής υιοθετείται μια ελλειμματική προσέγγιση που εκ των πραγμάτων ακυρώνει την ένταξη. Η εξατομικευμένη εργασία αποτελεί τον κυρίαρχο τύπο εργασίας, ενώ η συνεργατική μάθηση κι εργασία σε ομάδες αποτελούν βασική προϋπόθεση της ένταξης. Υποστηρίζεται η ενσωμάτωση των παιδιών, μαρτυρώντας και πάλι την κλινικότητα και την τάση για ομοιογενοποίηση και εξάλειψη των διαφορών, οι οποίες αποτελούν την πρώτη ύλη της ένταξης. Οι ομαδικές εργασίες τοποθετούνται στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης και η συμμετοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε αυτές έξαφνα ορίζεται ως ισότητα ευκαιριών. Ο τρόπος επιτυγχάνεται η καταλληλότητα του προγράμματος δεν αναφέρεται.

Διαπιστώνεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές με δυσλεξία έτσι όπως εκδηλώνεται στον Νόμο 3699/2008 αποπνέει μια κατά βάση ελλειμματική χροιά. Η δυσλεξία αποδίδεται σε ενδογενείς αιτίες και για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, δίνεται έμφαση στην ύπαρξη της διάγνωσης ενώ οι ειδικοί αποτελούν την καρδιά του σχεδιασμού της εκπαίδευσης του μαθητή. Ο ρόλος των ΚΕΔΔΥ είναι ζωτικής σημασίας ενώ ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου παραμένει παθητικός κι εκτελεστικός με τη γραφειοκρατία των διαγνώσεων να

γίνεται αντιληπτή ήδη από την ανάγνωσή του νόμου. Ίδια γραμμή ακολουθείται και από το ΔΕΠΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο με τη διαγνωστική αξιολόγηση να απευθύνεται κυρίως στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποπνέοντας μια ελλειμματική χροιά που φαίνεται να θέτει εμπόδια στην ένταξη.

### 1.5 Προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα: διερευνώντας τις απόψεις και τις εμπειρίες μαθητών με δυσλεξία

Οι έρευνες στη δυσλεξία έχουν την τάση να προέρχονται από μια νευροψυχολογική οπτική, η οποία αρνείται τη σοφία της ατομικής εμπειρίας (Pollak, 2005 στο Gibson & Kendal, 2010), ενώ παράλληλα τίθεται η ανάγκη για πρόσβαση στη φωνή των ίδιων των μαθητών (Goode, 2007 στο Gibson & Kendal, 2010)

Έρευνα με αντικείμενο τις **μαθησιακές εμπειρίες μαθητών με δυσλεξία** από μαθήματα ξένων γλωσσών έχει πραγματοποιηθεί στην Ουγγαρία (**Kormos et al., 2009**), με συνεντεύξεις από 15 μαθητές διαφορετικών ηλικιών, με διάγνωση δυσλεξίας από διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Σκοπός της έρευνας ήταν η εκ των έσω περιγραφή των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών.

Τα αποτελέσματα αφορούσαν κυρίως στη σχέση μαθητή - δασκάλου. Οι μαθητές διατηρούσαν απέναντι στους δασκάλους τους μια άσπρη ή μαύρη εικόνα, δηλαδή είχαν ξεκάθαρα είτε θετική είτε αρνητική στάση και αυτή εξαρτιόταν από το κατά πόσο ο δάσκαλος αποδεχόταν τη δυσλεξία τους. Η έλλειψη κατανόησης και ανεκτικότητας από την πλευρά του δασκάλου είχε ως αποτέλεσμα την εκδήλωση αρνητικής στάσης από την πλευρά των μαθητών. Ακόμα, προέκυψε ότι οι εμπειρίες των δυσλεξικών μαθητών είχαν αρνητική χροιά κυρίως λόγω του ότι δεν μπορούσαν να φτάσουν το επίπεδο προόδου των συμμαθητών τους. Γι' αυτό μάλιστα, το ιδιαίτερο μάθημα, φάνηκε να προτιμάται καθώς σε αυτό έχαιραν της αμέριστης προσοχής του διδάσκοντα, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει το ρυθμό και τα υλικά στις δικές τους ανάγκες. Οι αρνητικές στάσεις του δασκάλου και οι ακατάλληλες διδακτικές μέθοδοι είχαν τη δύναμη να υπονομεύσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών και να προκαλέσουν μαθησιακό άγχος. Βασικό συμπέρασμα ήταν η ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ της συμπεριφοράς του δασκάλου και των στάσεων των μαθητών στην εκμάθηση της γλώσσας. Οι ερευνητές τονίζουν τη σημασία οι



δάσκαλοι να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ότι ένα παιδί ή έφηβος είναι δυσλεξικός και να γνωρίζουν τις δυσκολίες που προκαλεί η δυσλεξία στη μαθησιακή διαδικασία.

Η προτίμηση των μαθητών στο ιδιαίτερο μάθημα έρχεται σε αντίθεση με τις επόμενες έρευνες στις οποίες η ομαδική δουλειά και συνεργασία παρουσιάζεται ως παράγοντας ένταξης, κοινωνικοποίησης και υψίστης σημασίας πρακτική σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Έρευνα κατά την οποία χρησιμοποιήθηκε επίσης το εργαλείο της συνέντευξης, πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της Καραϊβικής (**Blackman, 2011**) και ανέδειξε τις απόψεις 16 μαθητών με δυσλεξία δύο γυμνασίων της περιοχής για τις δράσεις των δασκάλων που διευκόλυναν τη μάθησή τους. Σκοπός της έρευνας ήταν χρησιμοποιώντας τον κοινωνικό κονστрукτιβισμό να κατανοηθεί η οπτική των μαθητών για τη διδασκαλία και μάθηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της νησιωτικής χώρας Μπαρμπάντος. Βασίστηκε στη θέση του Vygotsky ότι η γνωστική εξέλιξη των παιδιών διαμορφώνεται από το είδος της αλληλεπίδρασης στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου. Εδώ δε δόθηκε έμφαση τόσο στη σχέση δασκάλου - μαθητή όσο στις διδακτικές μεθόδους. Μέσα από τον λόγο των μαθητών αναδύθηκαν πρακτικές δασκάλων που διευκόλυναν την κατανόηση, που προωθούσαν την αυτονομία και τη δέσμευση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Τέτοιου είδους πρακτικές ήταν οι πιο λεπτομερείς επεξηγήσεις, ερωταποκρίσεις, επιδείξεις, παιχνίδια ρόλων και διηγήσεις ιστοριών. Βασική ιδέα που συμπερασματικά παρουσιάζεται στην έρευνα είναι η αναγκαιότητα της γενικής απομάκρυνσης από την ιδέα ότι η διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία διαφέρει από τη διδασκαλία άλλων παιδιών (Neanon, 2002 στο Blackman, 2011).

Σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες έρευνες που βασίζονται στις απόψεις των μαθητών, έρχεται η έρευνα της Λοΐζου στην Κύπρο (**Loizou, 2016**). Σε αυτήν την έρευνα σκοπός ήταν η διερεύνηση των αλλαγών που δυο δασκάλες δημοτικού εφάρμοσαν στη διδασκαλία τους με σκοπό να ενισχύσουν την πρόοδο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη τους. Πραγματοποιήθηκε, για κάθε μελέτη μη συμμετοχική παρατήρηση διάρκειας δύο εβδομάδων, στο τέλος της οποίας πάρθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις από τις δασκάλες. Η πρώτη μελέτη αναφέρεται σε ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα για ένα κορίτσι δευτέρας δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες. Η δεύτερη μελέτη αφορούσε στην εφαρμογή της πολυαισθητηριακής φιλοσοφίας στην τρίτη τάξη δημοτικού σχολείου όπου υπήρχαν τέσσερις μαθητές με δυσκολίες στην επεξεργασία πληροφοριών και στην προσοχή. Ως σημαντικές

πρακτικές που εφαρμόστηκαν από τις δασκάλους και στις δύο μελέτες, παρουσιάζονται καταρχάς η σχέση οικειότητας και εμπιστοσύνης με τους μαθητές, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βασικό στοιχείο την εστίαση στα ουσιώδη, η εφαρμογή πολυαισθητηριακής φιλοσοφίας, η ομαδική δουλειά και αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών, ο προσανατολισμένος στη διαδικασία έπαινος, η επανάληψη και η βιωματική μάθηση.

Το κοινό στοιχείο των τριών ερευνών είναι η έμφαση που δίνεται στη σημασία της γνώσης, κατάρτισης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών ως προϋπόθεση εφαρμογής επιτυχημένων διδακτικών πρακτικών.

Μία ακόμη έρευνα για τις απόψεις ατόμων με δυσλεξία είναι αυτή των **Gibson & Kendal (2010)**, που σκοπό είχε να παραθέσει απόψεις πέντε φοιτητών αυτή τη φορά, τεσσάρων διαγνωσμένων με δυσλεξία, κι ενός με εγκεφαλική παράλυση για την εμπειρία τους από το σχολείο. Οι μαθητές με δυσλεξία διαγνώστηκαν στο πανεπιστήμιο. Πρόκειται για χειραφετική έρευνα με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Τα βασικά συμπεράσματα είναι ότι τα μειωμένα κείμενα και τα διαφορετικά σχέδια ανάγνωσης μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα χαμηλά επίπεδα κινήτρου και περιορισμένη ακαδημαϊκή πρόοδο κι όπως προέκυψε από κάποιες απαντήσεις η ταμπέλα της μαθησιακής δυσκολίας πολλές φορές γινόταν χειρότερη εξαιτίας του τρόπου διδασκαλίας και της αδυναμίας των δασκάλων να ανταποκριθούν απευθείας στις ανάγκες των μαθητών όταν γίνονταν εμφανείς. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες αποκάλυψαν αρνητικές στάσεις των δασκάλων και χαμηλές προσδοκίες από μέρους τους ενώ στην περίπτωση μαθητών που είχαν καλές επιδόσεις, η ακαδημαϊκή πρόοδος κι εξέλιξη δεν μπορούσε να αποδοθεί στη σχολική εμπειρία ή στη στήριξη των δασκάλων αλλά στην προσωπική επιδίωξη κι επιθυμία των μαθητών για επιτυχία παρά τα εμπόδια (Gibson & Kendal 2010).

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τον **ορισμό της ανάγνωσης**, αφορούν σε μικρά παιδιά νηπιακής ηλικίας ή πρώτης τάξης του δημοτικού. Σύμφωνα με τον Edwards (1958), αν μπορούσαμε να κοιτάξουμε μέσα στο μυαλό του παιδιού και να δούμε ποια είναι η προσέγγισή του απέναντι στην ανάγνωση, η διδασκαλία θα ήταν πολύ πιο απλή. Ο ίδιος αφού πήρε συνέντευξη από 66 αναγνώστες συμπέρανε ότι κάποια παιδιά είχαν χάσει την αίσθηση του πραγματικού σκοπού της ανάγνωσης, που ήταν το νόημα (John & Ellis, 1976).

Σχετικά με το **γραπτό λόγο και τις απόψεις των παιδιών** μία έρευνα διάρκειας ενός έτους πραγματοποιήθηκε σε 12 παιδιά 3-5 ετών, από σχολείο της Αγγλίας, των οποίων μελετήθηκαν οι απόψεις για την ανάγνωση. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε τρεις φάσεις με το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης στον χώρο του σπιτιού αλλά και στο σχολείο. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε μία κούκλα με το όνομα Charlie Chick, ο οποίος ήξερε πολύ λίγα για το σχολείο και τα παιδιά λαμβάνοντας το ρόλο του ειδικού έπρεπε να απαντήσουν στις ερωτήσεις της, ποια βιβλία ο Charlie Chick θα ήθελε να διαβάσει και ποια βιβλία θα ήθελαν οι γονείς του να διαβάσει. Στην τελευταία φάση, ο Charlie Chic παρουσιαζόταν με την τσάντα του όπου υπήρχε ένα αναγνωστικό βιβλίο (*reading scheme book*). Από τα σχόλια των παιδιών προέκυψε ότι τα αναγνωστικά αποτελούσαν εργαλεία για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και απαιτούσαν αποκλειστική έμφαση στην αποκωδικοποίηση. Και τα 12 παιδιά αποκάλυψαν ότι αυτά τα βιβλία δίδασκαν ανάγνωση αλλά αυτή δεν ήταν πάντα αυθεντική. Η κυριαρχία των αναγνωστικών βιβλίων διαπιστώθηκε ότι αποθάρρυνε τα παιδιά από το να διαβάσουν, δεν προωθούσε την απόλαυση και την με νόημα δέσμευση με τα κείμενα αφού τα περισσότερα παιδιά αντιμετώπιζονταν κυρίως ως μέσο διδασκαλίας των μηχανισμών της ικανότητας αποκωδικοποίησης (Levy, 2009).

Ευρήματα με διαφορετική κατεύθυνση προκύπτουν από ανάλογη έρευνα στη Βορειοδυτική Αγγλία, σε τάξη 20 παιδιών ηλικίας 7-8 χρονών, όπου έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι αναγνωστικές συνήθειες και προτιμήσεις των παιδιών καθώς και οι στάσεις τους στην ανάγνωση με το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου και της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία λήφθηκε από τρία παιδιά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στην πλειονότητά τους, τα παιδιά ήταν ευχαριστημένα με τα αναγνωστικά βιβλία και τα έβρισκαν εύκολα και κατάλληλα για το επίπεδό τους. Έβρισκαν την ανάγνωσή τους μια απολαυστική εμπειρία και πηγή συναρπαστικών ιστοριών οι οποίες ανέπτυσαν την αναγνωστική τους αυτοπεποίθηση μέσα από την εξάσκηση των δεξιοτήτων τους. Επιπλέον, υπήρχε θετική άποψη για την ευρύτερη ανάγνωση και πάνω από τρία τέταρτα των παιδιών διάβαζαν με κάποιον στο σπίτι και το απολάμβαναν. Από τις συνεντεύξεις φανερώθηκε ότι τα παιδιά απολάμβαναν να μοιράζονται τα βιβλία με κάποιον που τους ακούει και τους βοηθά όταν δυσκολεύονται. (Capper, 2013).

Από μία μικρή έρευνα που περιλάμβανε συζήτηση με τρία παιδιά ηλικίας 12-13 ετών, στην ερώτηση πόσο σημαντικό είναι το διάβασμα για τα ίδια, ήταν

διακριτός ο απολογητικός τόνος ενώ μέσα από τη συζήτηση ενδυναμώθηκαν οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ομιλητών. Σχετικά με το είδος βιβλίων που απολαμβάνουν, δόθηκε έμφαση στο περιεχόμενο αυτών. Προτιμήθηκαν τα βιβλία τρόμου, με εξωγήινους αλλά και περιοδικά όπου παρουσιάζεται μια πιο κοινωνική διάσταση μέσα από γεγονότα και προβληματισμούς παρμένα από τη ζωή (Hodges, 2009)

Σχετικά με τις **δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο γραπτό λόγο**, μια σχετική έρευνα είναι των **Scheue et al.**, όπου μελετήθηκαν οι απόψεις 160 μαθητών από νηπιαγωγεία και δημοτικά της Αργεντινής σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη μάθηση της γραφής. Η ηλικία των παιδιών κυμαινόταν από τριών έως οχτώ χρονών, το εργαλείο ήταν η συνέντευξη διάρκειας μισής ώρας ενώ μεταξύ των ερωτημάτων της συνέντευξης ήταν: «Βρίσκεις κάπου δυσκολία όταν μαθαίνεις να γράφεις; Τι κάνεις όταν κάτι δεν πάει καλά στο γράψιμο;» Τα παιδιά της Α' ομάδας που περιλάμβανε παιδιά νηπιαγωγείου και Α' τάξης δημοτικού, ανέφεραν τις δυσκολίες που συναντούσαν στην παραγωγή γραμμάτων και αριθμών και προκειμένου αυτές να ξεπεραστούν ζητούσαν την εξωτερική στήριξη από μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα του συγγενικού τους περιβάλλοντος. Η Β' ομάδα, που περιλάμβανε μαθητές Β' και Γ' Δημοτικού, ανέφεραν τις δυσκολίες που είχαν να κάνουν με την παραγωγή γραμμάτων και λέξεων από μνήμης, στο γραφικό χαρακτήρα και στο να συνεχίζουν να γράφουν, στην αντοχή δηλαδή. Η Γ' ομάδα που αποτελούταν από μαθητές της Δ' τάξης ανέφεραν δυσκολίες που είχαν να κάνουν με τη δυσκολία στην παραγωγή σπάνιων ή περίπλοκων γραμμάτων, στην τήρηση ορθογραφικών κανόνων και στην υψηλή ταχύτητα γραφής. Ανέφεραν ότι η αντιμετώπιση των δυσκολιών τους γίνεται από τους ίδιους με τη συνεχή εξάσκηση αλλά και από συγγενείς και δασκάλους. Τέλος, η Δ' ομάδα, με μαθητές Ε' και Στ' Δημοτικού, ανέφερε την άνεση στο γράψιμο και οι δυσκολίες τους αφορούσαν στην ορθογραφία, τη στίξη, στη γραμματική και την έκθεση. Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών αποτέλεσαν το σβήσιμο, η διόρθωση, η εξάσκηση και η παραγωγή ιδεών για έκθεση (Scheuer N. et al., 2009)

Έρευνα που έγινε στην Κίνα με σκοπό τη διευκρίνιση για το αν τα ελλείμματα στην αυτοματοποίηση του μηχανισμού της ανάγνωσης συνιστούν πρωταρχικές αιτίες ή συμπτώματα της αναπτυξιακής δυσλεξίας, εστίασε σε τρία θέματα της αυτοματοποίησης: Την οικουμενικότητα, την εξειδίκευση και την σοβαρότητα. Τριάντα δυσλεξικά παιδιά από την Κίνα δοκιμάστηκαν σε 4 περιοχές:

κινητική, οπτικής έρευνας, διευκόλυνσης του χεριού, αυτόματης αναγνώρισης λέξεων. Παρατηρήθηκε ότι στα κινεζικά, η αναγνωστική ικανότητα έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά από ό,τι στις αλφαβητικές γλώσσες. Το κινεζικό σύστημα γραφής διαφέρει από ένα αλφαβητικό στο ότι περιέχει ένα μεγάλο αριθμό οπτικών συμβόλων ή χαρακτήρων που παρουσιάζουν μονάδες νοήματος (μορφήματα) κι όχι φωνήματα όπως στο αλφάβητο (Vellutino et al., 2004). Η κινεζική ορθογραφία είναι πολύπλοκη. Αποτελείται από έναν τεράστιο αριθμό (7.000 χαρακτήρες) δυσδιάκριτων ορθογραφικών συνόλων. Οι μαθητές διδάσκονται την προφορά των κινεζικών χαρακτήρων με τη μέθοδο βλέπω και λέω καθώς και με την επαναλαμβανόμενη αντιγραφή και αποστήθιση. Βρέθηκε ότι η απόδοση των δυσλεξικών παιδιών μπορεί να προστατευτεί κι ακόμα να μεγεθυνθεί αν δεν τους δίνεται χρονικό όριο. Είναι πολύ πιθανό διαφορετικά άτομα να πληρούν τα κριτήρια για δυσλεξία σε μια γλώσσα αλλά όχι σε άλλη (Wong & Ho, 2010).

Η κυρίαρχη και απλούστερη όψη της αναγνωστικής κατανόησης υποστηρίζει ότι αυτή είναι το προϊόν αποκωδικοποίησης και γλωσσικής κατανόησης. Στην συνδυαστική έρευνα των **Cartwright et al. (2016)**, στο Πανεπιστήμιο Christopher Newport, στη Βιρτζίνια, ο ρόλος της αναγνωστικής κινητοποίησης, ως λιγότερο απλός παράγοντας στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Με τη χορήγηση σταθμισμένων τεστ αλλά και τη διεξαγωγή συνεντεύξεων βρέθηκε ότι η κινητοποίηση των μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης συνεισφέρει σημαντικά στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών.

Σχετικά με τον ορισμό που δίνουν τα παιδιά στην ανάγνωση, στην έρευνα των **John & Ellis (1976)** ρωτήθηκαν 1655 μαθητές, 826 αγόρια και 829 κορίτσια από Α' δημοτικού μέχρι Β' γυμνασίου για την ανάγνωση. Τα παιδιά ρωτήθηκαν για το τι είναι ανάγνωση, τι κάνεις όταν διαβάζεις και τι θα έλεγες σε κάποιον που δεν ξέρει να διαβάζει ότι πρέπει να μάθει. Από τα ευρήματα προέκυψαν πέντε κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, οι απαντήσεις ήταν ασαφείς ή άσχετες με το θέμα. Η δεύτερη είχε να κάνει με διαδικασίες στην τάξη. Η τρίτη κατηγορία αφορούσε στον μηχανισμό της ανάγνωσης, στην αναγνώριση και αποκωδικοποίηση της λέξης. Η τέταρτη κατηγορία είχε να κάνει με το νόημα ή της κατανόηση και η πέμπτη με την αποκωδικοποίηση και κατανόηση. Τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν ότι πολλοί μαθητές κατανοούσαν λίγο ή καθόλου την αναγνωστική διαδικασία. Οι μεγαλύτεροι μαθητές κατανοούσαν κάπως καλύτερα την αναγνωστική διαδικασία από τους μικρότερους. Υπήρξαν λίγες διαφορές φύλου στα δεδομένα, οι οποίες αποκάλυπταν ότι τα αγόρια

έδιναν πιο ασαφείς και άσχετες απαντήσεις από τα κορίτσια. Επίσης, τα κορίτσια φαίνονταν να γνωρίζουν ότι η αποκωδικοποίηση και το νόημα ήταν απαραίτητα για την ανάγνωση. Οι περισσότερες απαντήσεις με νόημα περιέγραφαν την ανάγνωση ως μια διαδικασία αποκωδικοποίησης κι αυτό αποδόθηκε στην έμφαση των δασκάλων στις στρατηγικές αποκωδικοποίησης περισσότερο παρά στο ρόλο που παίζει το νόημα. Τα περισσότερα παιδιά περιέγραψαν τη διδασκαλία πολύ περιορισμένα ως μια δραστηριότητα που συμβαίνει στην τάξη ή στο σχολικό περιβάλλον με τη χρήση κειμένου.

Σε έρευνα από τους **Tamburini, Willig & Butler**, το 1984 με θέμα τις **αντιλήψεις για τη γραφή** παιδιών ηλικίας 10 κι 11 χρονών βρέθηκε ότι στην ερώτηση γιατί έγραφαν ιστορίες και ποιήματα στην τάξη, οι απαντήσεις ποίκιλλαν. Τα μισά ανέφεραν ότι «αναπτύσσεται η φαντασία», ως τον λόγο για τη γραφή ενώ ίδιο ποσοστό ανέφερε δεξιότητες όπως συλλαβισμός και γράψιμο με το χέρι (Wray, 1993). Σε άλλη έρευνα όπου μελετήθηκαν 13.000 παιδιά ηλικίας 8-14 ετών βρέθηκε ότι το ενδιαφέρον τους για το διάβασμα μειωνόταν καθώς μεγάλωναν (**Hogan**, 1980 στο Wray, 1993).

Σε έρευνα των **Shook et al.** (1989) βρέθηκε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονταν την επικοινωνιακή φύση της γραφής και ότι ήταν σημαντική δραστηριότητα στον κόσμο πέρα από το σχολείο. Τα περισσότερα ανέφεραν ότι έγραφαν περισσότερο στο σπίτι απ'ό,τι στο σχολείο και λάμβαναν περισσότερη βοήθεια από τους ανθρώπους στο σπίτι από τους δασκάλους. Στην ερώτηση γιατί γράφουν στο σχολείο απάντησαν με λόγους που σχετίζονται με μηχανικές όψεις όπως για να μάθουν περισσότερες λέξεις και γράμματα, για να εξασκηθούν γιατί το λέει ο δάσκαλος. Μόνο 1/5 ανέφερε τη διασκεδαστική όψη της γραφής (Wray, 1993).

Σχετικά με τις προτιμήσεις των παιδιών για τα βιβλία, έχουν γίνει αρκετές έρευνες. Μία έρευνα είναι των **Boraks et al.** (1997) όπου μελετήθηκαν οι προτιμήσεις 315 παιδιών τρίτης, τετάρτης και Πέμπτης τάξης στις περιοχές Virginia και Ohio. Βρέθηκαν διαφορές φύλου καθώς τα κορίτσια προτιμούσαν βιβλία ρεαλιστικού περιεχομένου ενώ τα αγόρια σπορ κι επιστήμη ενώ και τα δύο φύλα αύξαναν τους ρεαλιστικούς τίτλους καθώς μεγάλωναν. Επιπλέον εντοπίστηκαν γεωγραφικές και κοινωνικοοικονομικές διαφορές. Τα παιδιά της Virginia ήταν μαύρα από αστικές, χαμηλού εισοδήματος οικογένειες ενώ από το Ohio ήταν λευκά παιδιά μεσαίας τάξης από τα προάστια. 50% των παιδιών στη Virginia προτιμούσαν βιβλία φαντασίας ενώ 21% τα ρεαλιστικά. Στο Ohio, υπήρχε μεγαλύτερη ισορροπία καθώς

και τα δύο είδη προτιμούνται ισάριθμα. Το βασικό εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ότι οι δάσκαλοι και συμμαθητές έχουν μεγάλη επίδραση στον τίτλο και προτίμηση τους είδους απ'ό,τι οι γεωγραφικοί-κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες (Boraks et al., 1997)

Σε έρευνα των **Brookshire et al.** (2002) στο Τέξας, μελετήθηκαν οι προτιμήσεις 71 παιδιών Α' και Γ' τάξης σχετικά με την εικονογράφηση. Τους παρείχαν 9 βιβλία που διέφεραν στο στυλ της εικονογράφησης (ρεαλιστικό ή αφηρημένο), στη φωτεινότητά της (φωτεινή ή σκοτεινή) και στο περιεχόμενο (κείμενο και εικονογράφηση, κείμενο χωρίς εικονογράφηση, εικονογράφηση χωρίς κείμενο). Έπειτα τέθηκαν 15 ερωτήσεις κατανόησης στα παιδιά και μερικές ερωτήσεις προτίμησης. Βρέθηκε ότι τα παιδιά προτιμούσαν χρωματιστές κι όχι ασπρόμαυρες εικόνες και είχαν την τάση να προτιμούν τις ρεαλιστικές από τις αφηρημένες.

Σε ποσοτική έρευνα που έγινε στη Φλόριντα μελετήθηκαν οι λογοτεχνικές προτιμήσεις 242 παιδιών δημοτικού. Βρέθηκε ότι το 90% επέλεξαν βιβλία με βάση το θέμα ενώ το υπόλοιπο ποσοστό από την εικονογράφηση ή το εξώφυλλο. Το φύλο ή η εθνικότητα δεν επηρέασε την απάντηση (**Mendoza**, 1983).

Στην Τουρκία, σε έρευνα των **Kotaman & Tekin** (2017) μελετήθηκαν οι απόψεις 142 παιδιών 6 ετών, πριν της ανάγνωση και μετά. Βρέθηκε ότι προτιμούσαν τα πληροφοριακά (informative) βιβλία από τα φαντασίας (fictional). Τα παιδιά που προτιμούσαν τα πληροφοριακά βιβλία επέλεξαν το θέμα ως τον λόγο για την προτίμησή τους ενώ για τα παιδιά που επέλεξαν τα βιβλία φαντασίας, έδειξαν ως παράγοντα τον χαρακτήρα. Ύστερα από ερωτήσεις που τέθηκαν στους δασκάλους των παιδιών, βρέθηκε ότι οι παράγοντες που επηρέαζαν τις προτιμήσεις τους υπέρ του βιβλίου γνώσεων ήταν το εξώφυλλο του βιβλίου, το περιεχόμενο, οι πληροφορίες που παρείχε και η περιέργεια και το έναυσμα για επιπλέον δραστηριότητες.

Σε έρευνα παιδιών δημοτικού στη Γερμανία, ζητήθηκε από 43 μαθητές 8-9 χρονών να μοιραστούν τις εμπειρίες τους από τη διαδικασία γλωσσικής μάθησης. Αντίθετα από τις κοινώς διατηρούμενες απόψεις ακόμα και οι νεαροί μαθητές δεσμεύονται σε τέτοιες αναστοχαστικές δραστηριότητες, είναι ενήμεροι για τη μαθησιακή διαδικασία και διατηρούν πεποιθήσεις για τη μάθηση της γλώσσας. Οι πεποιθήσεις τους αποτελούν ένα κομμάτι των εμπειριών των μαθητών και σχετίζονται με το περιβάλλον τους. Οι πεποιθήσεις περί της γλωσσικής μάθησης είναι το κέντρο της έρευνας σε πολλές εμπειρικές σπουδές. Οι ποιοτικοί ερευνητές

ισχυρίζονται ότι οι πεποιθήσεις δεν είναι ισχυρές και αμετάκλητες αλλά κατασκευάζονται στην καθημερινή πρακτική και στο πλαίσιο των κοινωνικών ομάδων. Γι' αυτό και δεν μπορούν να μετρηθούν εκτός πλαισίου. Η έρευνα στις πεποιθήσεις των μαθητών έχει διεξαχθεί με μαθητές διαφορετικών γλωσσών σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και διαφορετικές κουλτούρες κι έχει επιφέρει μια ποικιλία μαθησιακών απόψεων. Στην κατηγοριοποίηση προέκυψαν τέσσερις ομάδες πεποιθήσεων. Στην πρώτη ομάδα, η μάθηση ταυτίστηκε με τη συσσώρευση λεξιλογίου. Είναι σημαντική η γνώση όσων περισσότερων άγνωστων λέξεων γίνεται. Γι' αυτό οι μαθησιακές δραστηριότητες κρίνονται από τον αριθμό του λεξιλογίου που παρέχουν. Η δεύτερη πεποίθηση εστιάζει στη μίμηση. Αντίθετα από τη συλλογή λέξεων, ο ρόλος των μαθητών είναι πιο παθητικός, απλά αντιδρούν στις οδηγίες του δασκάλου. Η μάθηση συμβαίνει κυρίως μέσα από τη μίμηση και η γλωσσική παραγωγή των μαθητών είναι καθαρά αναπαραγωγική. Η τρίτη πεποίθηση εστιάζει στην κατανόηση του νοήματος της γλώσσας. Αυτή η κατανόηση χτίζει συναφή πληροφορία όπως μίμηση, χειρονομίες και μπορεί να φανεί μέσα από τις λεκτικές ή μη αντιδράσεις. Η τελευταία φέρνει στο φως τη γλώσσα σε δράση. Εδώ η γλώσσα είναι μέσο αλληλεπίδρασης κι επικοινωνίας, είναι ενσωματωμένο σε μαθησιακές δραστηριότητες που προσανατολίζονται στη δράση (Kolb, 2007).

Σε έρευνα για τη **στάση των μαθητών στα διδακτικά στυλ**, πάρθηκαν 60 συνεντεύξεις από μαθητές στο τελευταίο έτος του δημοτικού και στο πρώτο του γυμνασίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εναλλαγή των δραστηριοτήτων καθιστούσε το θέμα ενδιαφέρον. Τα παιδιά είπαν ότι επιθυμούσαν να εμπλέκονται στην ανακάλυψη της πληροφορίας και να βλέπουν πράγματα να συμβαίνουν. Καλός δάσκαλος ήταν αυτός που εξηγούσε και βεβαιωνόταν ότι τα παιδιά μπορούσαν να ακολουθήσουν αυτό που χρειαζόταν να κάνουν. Τα παιδιά προσδοκούν από τους δασκάλους τους να εξηγούν καθαρά κι ευκρινώς ώστε να κατανοούν τι κάνουν. Η αποτυχία να επικοινωνήσουν προέρχεται είτε από ακατάλληλες απαιτήσεις ή αδιαφορία. Για τα παιδιά δεν είχε τόσο σημασία αν ο δάσκαλος επέλεγε να εξηγήσει κάτι μεμονωμένα σε ένα παιδί ή σε ολόκληρη την τάξη, αρκεί να προσπαθούσε. Ο καλός δάσκαλος ανταποκρίνεται στα παιδιά και βρίσκεται εκεί ως πηγή βοήθειας. Τα παιδιά ένιωθαν ασφαλή με έναν δάσκαλο που ήταν προσεγγίσιμος κι ενδιαφερόταν για την τάξη ως όλο ώστε τα παιδιά να νιώθουν μέρος ενός συνόλου. Η ασφάλεια κι εξήγηση συνόδευαν η μία την άλλη. Όταν παρατηρούν διαφορετικά διδακτικά στυλ



ξεκαθαρίζουν ότι ιδανικό είναι αυτό όπου υπάρχει ισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων του θέματος και της ευκρίνειας της εξήγησης (Cullingford, 1987)

Σε έρευνα των **Ανδρέου και Βλάχου (2013)**, μελετήθηκε η σχέση της δυσλεξίας και των μαθησιακών στυλ. Συμμετείχαν 129 έφηβοι μαθητές από σχολεία του Βόλου. Οι νεότεροι μαθητές της έρευνας είχαν την τάση να είναι λιγότερο ακουστικοί από τους μεγαλύτερους συμμαθητές τους και τα μεγαλύτερα αγόρια είχαν μεγαλύτερη προτίμηση στο οπτικό στυλ, γεγονότα που μπορούν να αποδοθούν, σύμφωνα με τους συγγραφείς, στη διαφορά ηλικίας και φύλου κι όχι τόσο στα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Η πλειοψηφία των εφήβων με δυσλεξία έδειξαν προτίμηση στο κιναισθητικό στυλ, στο ακουστικο- κιναισθητικό και τέλος στο οπτικο- ακουστικό (Andreou & Vlachos, 2013).

Σε σχέση με τις **προτάσεις των μαθητών**, έρευνα έχει πραγματοποιηθεί που διερευνά τον τρόπο που οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τις ιδέες που προσφέρουν οι μαθητές όταν ζητείται η γνώμη τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συμμετείχε επιλεγμένο δείγμα μαθητών από κάθε τάξη και έξι δάσκαλοι. Έγινε σε τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο εστίαζε στην εκμείευση των ιδεών των μαθητών για τη διδασκαλία και μάθηση και τις απαντήσεις των δασκάλων για τις ιδέες των μαθητών τους. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις δόθηκαν στους δασκάλους και πάρθηκε συνέντευξη από τους δασκάλους για τις αντιδράσεις τους σε αυτές. Σε δεύτερη φάση, η χρήση των ιδεών των μαθητών από τους δασκάλους διερευνήθηκε αναζητήθηκαν οι εκτιμήσεις των δασκάλων για το τι συνέβη. Στο τελευταίο στάδιο ύστερα από έξι μήνες διερευνήθηκε κατά πόσο οι ιδέες των μαθητών είχαν επίδραση στην πρακτική των δασκάλων και πώς οι δάσκαλοι χρησιμοποίησαν τις απαντήσεις των μαθητών. Τα βασικότερα ευρήματα ήταν: Οι απαντήσεις των μαθητών χαρακτηρίζονταν από μια κονστρουκτιβιστική οπτική στη μάθηση και όλοι συμφώνησαν στο ότι η αλληλεπίδραση και η συνεργατική μάθηση ήταν βοηθητικές στη μάθηση (McIntyre et al., 2005).

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Σκοπός και Μεθοδολογία

### 2.1 Παιδί και έρευνα

Στοιχεία από την ιστορία της παιδικής ηλικίας, μαρτυρούν ότι ανά τις εποχές διατηρούνταν διαφορετικοί προσανατολισμοί σχετικά με την παιδική ηλικία από αυτούς που επικρατούν σήμερα. Οι ιδέες του John Locke συνεισέφεραν σημαντικά στην ανάπτυξη του νέου τρόπου σκέψης για την παιδική ηλικία ως μια φάση ζωής που αξίζει της προσοχής και για τα παιδιά ως άτομα με δικά τους δικαιώματα, συγκεκριμένες ικανότητες και με παρορμήσεις πάνω στις οποίες κυριαρχούν η λογική, ο περιορισμός αλλά και η ίδια η άποψη τους (Hogan, 2005).

Η πιο συχνή και παραδοσιακή λειτουργία των παιδιών στην έρευνα είναι η προσέγγισή τους ως αντικειμένων της (Greene & Hill, 2005). Η αντιμετώπιση των παιδιών ως αντικειμένων βασίζεται στην υπόθεση ότι αποτελούν εξαρτώμενα όντα. Οι ζωές τους εξερευνώνται από τις οπτικές των ενηλίκων, από περιγραφές γονιών, δασκάλων και άλλων που εμπλέκονται στη φροντίδα και εκπαίδευσή τους. Σε αυτήν την προσέγγιση ενέχουν οι κίνδυνοι να περιφρονηθεί η αντιμετώπισή τους ως κοινωνικών όντων με δικά τους δικαιώματα και να αποκλειστεί η φωνή τους. Συχνά, αμφισβητείται η αξιοπιστία τους από τους ερευνητές οι οποίοι ενδέχεται να διατηρούν αμφιβολίες για την ικανότητα των παιδιών να λαμβάνουν και να δίνουν πληροφορίες ενώ ο μεθοδολογικός σχεδιασμός σε μια τέτοια έρευνα αντανακλά μια γνήσια, συχνά πατερναλιστική επιθυμία προστασίας των παιδιών ως όντων ανίκανων ή ευάλωτων (Christensen & Prout, 2005).

Μια πιο παιδοκεντρική οπτική στην έρευνα είναι αυτή της αναγνώρισης του παιδιού όχι ως αντικείμενό της πλέον αλλά ως υποκείμενο (Christensen & Prout, 2005). Χάρη στην έμφαση που δόθηκε στα Δικαιώματα των παιδιών και τις κοινωνικές επιστήμες της παιδικής ηλικίας, οι οπτικές των παιδιών τοποθετήθηκαν στο επίκεντρο (Hill, 2005). Η έρευνα που αφορά στα παιδιά, τα τελευταία χρόνια χαίρει υψηλής δημοτικότητας και τείνει να εστιάζει στις απόψεις των παιδιών καθώς η σημασία της δικής τους φωνής αναγνωρίζεται στο εκπαιδευτικό πεδίο. Περισσότερο από ποτέ πρωτεύει η ευημερία τους και επιδιώκονται να ακουστούν οι απόψεις τους (Kim, 2012). Η κατανόηση των απόψεων των ίδιων των παιδιών αποτελεί σημείο εστίασης στην έρευνα (Docket, Einarsdottir & Perry, 2009 στο Underwood et al., 2015). Οι απόψεις των παιδιών ζητούνται σε θέματα που αφορούν στα ίδια τα παιδιά, σε σχολικά ή οικογενειακά ζητήματα, σε ζητήματα της

καθημερινότητάς τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις πρόσφατες έρευνες στη Φινλανδία και Ισλανδία που αναζητούν τις απόψεις των παιδιών πάνω στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Kiiveri & Määttä, 2012) και τις απόψεις τους σχετικά με τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό (Einarsdottir, 2011) και τις διαφορές που εντοπίζουν στα δύο πλαίσια.

Όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στην έρευνα και στη λήψη αποφάσεων που τα επηρεάζει. Ωστόσο, τα παιδιά με αναπηρία έχουν υποτιμηθεί στην έρευνα και οι μελέτες στις εμπειρίες αναπηρίας των παιδιών δε συμπεριλαμβάνουν παιδιά (Connor & Stalker, 2007 στο Underwood et al., 2015). Ένας από τους λόγους είναι ο δισταγμός των ερευνητών να συμπεριλάβουν στην έρευνα παιδιά που επικοινωνούν με τρόπο διαφορετικό από την παραδοσιακή διαδικασία συλλογής δεδομένων (Underwood et al., 2015). Οι φωνές τους συχνά αντικαθίστανται από τους κωντινούς τους ενήλικες όπως είναι οι γονείς και οι επαγγελματίες (Mishna, Antle & Regehr, 2004 στο Underwood et al., 2015). Παρότι όμως, τα γνωρίζουν καλά, οι ενήλικες δεν μπορούν να περιγράψουν επακριβώς τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών (Mishna, 2004 στο Underwood et al., 2015).

Οι ερευνητές της εκπαίδευσης όλο και περισσότερο, επινοούν καινοτόμες μεθόδους στην έρευνα οπτικών των παιδιών. Το νέο κίνημα των κοινωνικών επιστημών της παιδικής ηλικίας δίνει έμφαση στην ιδέα ότι τα παιδιά είναι ενεργοί συμμετέχοντες κι έχουν το δικαίωμα να συνεισφέρουν τις σκέψεις τους στην έρευνα στην οποία εμπλέκονται (Cutter- Mackenzie et al., 2015). Οι κοινωνικοί επιστήμονες ασπάζονται την άποψη ότι τα παιδιά είναι ενεργά κοινωνικά όντα που όχι μόνο επηρεάζονται αλλά κι ασκούν επιρροή στους κοινωνικούς τους κόσμους. Ο κόσμος των παιδιών μπορεί καλύτερα να εξερευνηθεί μέσα από τις εμπειρίες τους, τις περιγραφές τους και τις συμπεριφορές τους στον κόσμο που μοιράζονται με τους ενήλικες (Emond, 2006). Η έρευνα των εμπειριών των παιδιών αντανακλά ακριβώς το ενδιαφέρον της μελέτης αυτών ως υποκειμένων, ως ατόμων (Greene & Hill, 2005).

Αυτή η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας έχει ελκύσει την ακαδημαϊκή προσοχή στη σχέση μεταξύ της κοινωνικής κατασκευής της παιδικής ηλικίας και τη θέση του παιδιού στην έρευνα. Πρόσφατες αλλαγές στη σκέψη έχουν επιτρέψει στα παιδιά να αντιμετωπίζονται ως ενεργά κοινωνικά πρόσωπα που κάνουν επιλογές και διαπραγματεύονται τα κοινωνικά και πνευματικά μονοπάτια γύρω από τον υπάρχοντα έλεγχο των ενηλίκων (Emond, 2006). Προεκτάσεις αυτής της προσέγγισης αποτελούν η αντιμετώπιση των παιδιών στην έρευνα ως κοινωνικών ηθοποιών με δικές τους

εμπειρίες και νοήματα και ως ενεργών συμμετεχόντων (Christensen & Prout, 2005). Γι' αυτό οι ακαδημαϊκοί έχουν ξεκινήσει να σκέφτονται πώς η έρευνα μπορεί να διεξαχθεί **με** τα παιδιά κι όχι **πάνω** σε αυτά (Emond, 2006), προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα με τα παιδιά να λαμβάνουν θέση βοηθού- συνεργάτη του ερευνητή.

## 2.2 Σκοπός

Στην παρούσα έρευνα οι απόψεις των παιδιών τίθενται στο επίκεντρο και η αντιμετώπισή τους ως υποκειμένων της έρευνας. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες μαθητών ενός δημοτικού σχολείου που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους και τις μαθησιακές προσεγγίσεις του γραπτού λόγου που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους.

Το είδος της αλληλεπίδρασης που έχουν οι μαθητές στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου διαμορφώνει τη γνωστική τους εξέλιξη (Vygotsky 1978 στο Blackman, 2011). Στο λόγο για τις μαθησιακές αναπηρίες πολλή έμφαση έχει δοθεί στα προϊόντα της μάθησης αλλά όχι στις διαδικασίες (Coles, 1989). Δεδομένου ότι οι μαθητές ακολουθούν διαφορετικά μαθησιακά χνάρια (Ho A., 2004), οι διδακτικές μέθοδοι και μαθησιακές προσεγγίσεις δύνανται να λειτουργήσουν ως όχημα προς τη γνωστική τους ωρίμανση (Blackman, 2011), εξ ου και η σημασία της μελέτης τους.

**Ο** **απώτερος σκοπός** της έρευνας, λοιπόν, είναι διττός καθώς αφορά: α) στην ανάδειξη της εκπαιδευτικής εμπειρίας των ίδιων των μαθητών που φέρουν τη διάγνωση της δυσλεξίας και β) στη συσχέτιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο γραπτό λόγο με τις υφιστάμενες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις σε μια προοπτική βελτίωσης των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων.

## 2.3 Ερευνητικά ερωτήματα

### 1. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για τη δυσλεξία;

- 1.1. Πώς οι μαθητές νοηματοδοτούν τη δυσλεξία;
- 1.2. Ποια χαρακτηριστικά προσδίδουν στη δυσλεξία;
- 1.3. Ποια χαρακτηριστικά προσδίδουν στον εαυτό τους;

### 2. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για το γραπτό λόγο;

- 2.1. Πώς οι μαθητές ορίζουν το γραπτό λόγο;
- 2.2. Ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο και την αναγκαιότητά του;

### 3. Ποιες είναι οι εμπειρίες των μαθητών από τη μαθησιακή διαδικασία;

- 3.1. Σε ποιες φάσεις διαρθρώνεται η διδασκαλία στο μάθημα της Γλώσσας;
- 3.2. Ποιες διδακτικές μέθοδοι ακολουθούνται;
- 3.3. Ποιες διαφοροποιημένες πρακτικές προσέγγισης του γραπτού λόγου εφαρμόζονται;
- 3.4. Ποιο είναι το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται κατά τη μαθησιακή διαδικασία;
- 3.5. Ποιος είναι ο τρόπος που αξιοποιείται το σχολικό εγχειρίδιο στην τάξη σε σχέση με τον γραπτό λόγο;
- 3.6. Πως αξιολογούν τον τρόπο αξιολόγησής τους στο γραπτό λόγο;
- 3.7. Ποια θεωρούν την αποτελεσματικότερη μέθοδο προσέγγισης του γραπτού λόγου;

### 4. Ποιες είναι οι προκλήσεις και προοπτικές αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους και τη μαθησιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου;

- 4.1. Ποιες προκλήσεις συναντούν οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία;
- 4.2. Πώς οι διδακτικές μέθοδοι και οι μαθησιακές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται, συνδέονται με τις προκλήσεις που συναντούν;
- 4.3. Ποιες αλλαγές προτείνουν οι μαθητές στις διδακτικές μεθόδους και μαθησιακές προσεγγίσεις, με σκοπό την αντιμετώπιση των προκλήσεων;

## 2.4 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση

Κύριο μέλημα μιας ποιοτικής έρευνας είναι η παροχή μιας πλούσιας και πλαισιωμένης εικόνας ενός εκπαιδευτικού ή κοινωνικού φαινομένου. Στοχεύει στην εξασφάλιση της κατανόησης και του νοήματος, με τον ερευνητή να λειτουργεί ως το πρωταρχικό όργανο της συλλογής δεδομένων και ανάλυσης. Φιλοσοφική ρίζα της ποιοτικής έρευνας αποτελεί το ερμηνευτικό/κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα, όπου η πραγματικότητα δημιουργείται ως αποτέλεσμα της κοινωνικής κατασκευής. Δεν υπάρχει μία προσδοκώμενη προς ανακάλυψη πραγματικότητα όπως πρεσβεύεται στο θετικιστικό παράδειγμα. Ο ποιοτικός ερευνητής απορρίπτει την έννοια της αντικειμενικότητας που ασπάζεται ο Θετικισμός και επιλέγει ένα πιο διαδραστικό και προσωπικό ύφος συλλογής δεδομένων (Mertens, 2010). Εν προκειμένω, η παρούσα έρευνα έχει ξεκάθαρα ποιοτικό χαρακτήρα με προσανατολισμό στο νόημα που αποδίδεται από τα παιδιά.

Χωρίς ένα είδος πρόσβασης στο περιεχόμενο της εμπειρίας ενός ανθρώπου, έχουμε μια μη ολοκληρωμένη περιγραφή υπό επιστημονικής σκοπιάς, του τι είναι αυτό που προκαλεί οποιοδήποτε άνθρωπο, ενήλικα ή παιδί να δρα με τον τρόπο που δρα. Όπως αναφέρθηκε, η έρευνα στην εμπειρία του παιδιού αντανακλά το ενδιαφέρον στη μελέτη των παιδιών ως ατόμων. Αυτή η μελέτη συνεπάγεται την όψη των παιδιών ως όντα που δρουν με πρόθεση και ως συντελεστές των δικών τους ζωών. Για το λόγο αυτό, **η έρευνα των εμπειριών** συμμαχεί με την οπτική που λαμβάνει υπόψη τα παιδιά ως ανθρώπους με αξία και δικαιώματα. Το παιδί καθίσταται ένα δρων υποκείμενο, ένας άνθρωπος που η εμπειρία του και η αντίδρασή του σ'αυτήν, είναι αξίες ενδιαφέροντος. Στις περισσότερες κοινωνίες, η αξία των παιδιών περιορίζεται στις δυνατότητές τους, στο τι θα γίνουν όταν μεγαλώσουν και όχι στις τρέχουσες οπτικές και εμπειρίες τους. Ο ερευνητής που δίνει αξία στις οπτικές των παιδιών και προσδοκά να κατανοήσει τη βιωμένη εμπειρία τους θα κινητοποιηθεί για να ανακαλύψει περισσότερα για το πώς τα παιδιά κατανοούν, ερμηνεύουν, διαπραγματεύονται και αισθάνονται για τις καθημερινές τους ζωές. Αν δεχτούμε την οπτική των παιδιών ως ανθρώπους, η φύση της εμπειρικής ζωής των παιδιών αποκτά κεντρικό ενδιαφέρον. Τα παιδιά δεν είναι όλα το ίδιο. Αντιλαμβάνονται τον κόσμο τους με έναν ατομικό τρόπο και οι κόσμοι τους είναι διαφορετικοί. Το ξεκίνημα μια έρευνας για παιδιά υπονοεί το σεβασμό για κάθε παιδί

ως ένα μοναδικό και με αξία ον που βιώνει την πραγματικότητά του. Παρόλο τον πλούτο της έρευνας σε σχέση με τα παιδιά μέχρι πρόσφατα λίγες δημοσιεύσεις ήταν διαθέσιμες σχετικά με τις ερευνητικές μεθόδους με παιδιά. (Christensen & Prout, 2005).

Μέχρι τα μέσα του 1990 η έρευνα για τα παιδιά κυριαρχούταν από το θετικιστικό παράδειγμα που έδινε έμφαση στη μέτρηση και τις στατιστικές σχέσεις. Αντίθετα, οι έρευνες πάνω στους ενήλικες είχαν επηρεαστεί από το κοινωνικό παράδειγμα και τις ποιοτικές προσεγγίσεις (Hill, 2005).

Ο Ingrid Josephs στο βιβλίο του «Methods and models for studying the individual», γράφει: «Πώς μπορεί ο πλούτος των ατομικών ζώων να αιχμαλωτιστεί απ' τις αντικειμενικές μεθόδους και στατιστικές αναλύσεις της εξελικτικής έρευνας;» Στο τέλος γράφει: «Δεν μπορεί.». Η κατανόηση των παιδιών, των ζώων τους και της εξέλιξής τους απαιτεί μια πολλαπλότητα μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Η επιλεγμένη μέθοδος πρέπει να ταιριάζει με την ερώτηση που τίθεται. Αν η εστίαση γίνεται στην ποιότητα των ζώων των ατόμων, οι στατιστικές μέθοδοι δεν είναι η κατάλληλη μέθοδος (Green & Hill, 2005).

Τον 20<sup>ο</sup> αι. μια τεράστια ποικιλία διαφορετικών μεθόδων αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε στην έρευνα πάνω και με παιδιά. Μέθοδοι έρευνας στην έρευνα με παιδιά, όπως περιγράφονται από τους Green & Hill (2005) είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη, οι δημιουργικές μέθοδοι και οι αυθόρμητες αφηγήσεις ενώ ενθαρρύνεται η χρήση επικουρικών εργαλείων.

Οι μέθοδοι παρατήρησης μπορούν να λάβουν ποικίλες μορφές. Σε σχέση με το περιεχόμενο μπορεί να είναι νατουραλιστικές (naturalistic) ή επινοημένες (contrived). Σε σχέση με τα δεδομένα αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν λόγια ή πράξεις παιδιών (Green & Hill, 2005). Η καταγραφή της οπτικής του παιδιού, μπορεί να διευκολυνθεί με το εργαλείο της βιντεοσκόπησης όπου όμως ενέχει ο κίνδυνος να επηρεαστεί η συμπεριφορά των συμμετεχόντων και να τεθεί σε ρίσκο η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Cutter- Mackenzie et al., 2015).

Οι συνεντεύξεις μπορεί να εμπλέκουν ένα παιδί με έναν συνεντευκτή ή ομάδες παιδιών που απαντούν σε έναν ή περισσότερους συνεντευκτές όπως στη μέθοδο focus group. Ο συνεντευκτής μπορεί να θέσει συγκεκριμένες ερωτήσεις ή να αφήσει τη φύση των ερωτήσεων να ρέει με τη συζήτηση. Μεταξύ της τελείως προδιαγεγραμμένης σειράς ερωτήσεων και της εντελώς μη δομημένης ανταλλαγής, υπάρχει η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη περιοχή της ημιδομημένης συνέντευξης, η

οποία χρησιμοποιείται και στην παρούσα έρευνα. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις ποικίλουν. Μπορεί να εκτείνονται από γεγονότα για τη ζωή του παιδιού μέχρι δεδομένα που απαιτούν σημαντική ερμηνεία.

Στην έρευνα με τα παιδιά συχνά χρησιμοποιούνται πολλαπλές προσεγγίσεις για να εκμαιεύσουμε οπτικές παιδιών όπως είναι η μωσαϊκή προσέγγιση (Clark, 2005 στο Underwood et al., 2015) ή λιγότερο παραδοσιακές προσεγγίσεις όπως είναι η ζωγραφική ή τεχνικές οικοδόμησης σχέσεων (Clark, 2011 στο Underwood et al., 2015). Η μωσαϊκή προσέγγιση εστιάζει στη χρήση πολλαπλών δραστηριοτήτων. Στην πρόσφατη έρευνα με παιδιά με αναπηρία έχουν υποστηριχθεί πολλαπλές μορφές επικοινωνίας που περιλαμβάνουν λόγο, γλώσσα σώματος, εκφράσεις προσώπου, ζωγραφική, σήματα, σύμβολα και παιχνίδι (Kelly, 20017 στο Underwood et al., 2015).

Οι δημιουργικές μέθοδοι περιλαμβάνουν τη δημιουργική γραφή, δηλαδή τη διαδικασία κατά την οποία το παιδί λέει ή γράφει μία ιστορία ή ποίημα. Μπορεί να είναι ζωγραφική, φωτογραφίες, παιχνίδι ρόλων ή βίντεο. Στις αυτοαναφορές ή αυθόρμητες αφηγήσεις, τα παιδιά καταγράφουν τις απόψεις, σκέψεις και συναισθήματα. Η χρήση κουκλών, εικόνων, φωτογραφιών, παιχνιδιών, γραφημάτων ή χαρτών ενδείκνυται στις έρευνες με παιδιά.

Η επιλογή μιας μεθόδου εξαρτάται από την καταλληλότητά της για το σκοπό και τη φύση της έρευνας. Συχνά επιχειρηματολογείται ότι είναι πλεονέκτημα να χρησιμοποιείται μια μέθοδος συλλογής δεδομένων καθώς αυτό ίσως παρέχει την ευκαιρία για τριγωνοποίηση των δεδομένων. (Green & Hill, 2005).

Ο ερευνητής χρειάζεται να είναι ανοιχτός στη χρήση μεθόδων που ταιριάζουν στο επίπεδο κατανόησης, γλώσσας και ενδιαφερόντων των παιδιών. Πριν το σχεδιασμό ο ερευνητής χρειάζεται να διερωτηθεί πώς η συγκεκριμένη πληροφορία μπορεί να αποκτηθεί από τα παιδιά με κατάλληλους τρόπους. Τα βρέφη, τα παιδιά, οι έφηβοι δεν μπορούν να αντιμετωπίζονται πανομοιότυπα. Τίθεται το ζήτημα των αναπτυξιακών διαφορών σε επίπεδο ικανότητας ή κατανόησης. Τα παιδιά μπορεί να δίνουν απαντήσεις που καθορίζονται περισσότερο από την επιθυμία τους να ευχαριστήσουν παρά να είναι αληθινός. Οι ενήλικες τυπικά έχουν εξουσία στα παιδιά και τα παιδιά δυσκολεύονται να διαφωνήσουν ή να πουν πράγματα που θεωρούνται μη αποδεκτά (Green & Hill, 2005).

Σχετικά με την ηθική δεοντολογία που είναι απαραίτητο να ακολουθείται σε έρευνες με παιδιά, η παιδική ηλικία θεωρείται μια ηλικία στην οποία το ανθρώπινο ον



είναι εύθραστο κι ευάλωτο. Οι γονείς έχουν την ευθύνη να φροντίσουν και να προστατεύσουν το παιδί τους (Smith, 2011). Για το λόγο αυτό προκύπτει το νομικό θέμα της λήψης συγκατάθεσης των γονιών για τη συμμετοχή των παιδιών τους, κάτω των 18 ετών στην έρευνα (Hill, 2005).

Η ηθική δεοντολογία απαιτεί τη λήψη της συγκατάθεσης των ίδιων των παιδιών εξηγώντας σε γλώσσα κατανοητή την έρευνα και δίνοντάς τους το δικαίωμα να αποφασίσουν αν θα συνεργαστούν ή όχι (Mertens, 2010). Το να ακούγεται η φωνή τους, αναπτύσσει αισθήματα αυτοεκτίμησης και ικανότητας, ζωτικής σημασίας για έναν πολίτη μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Θα πρέπει, βέβαια, να εξασφαλιστεί ότι ζητώντας τη συγκατάθεση των παιδιών, υπάρχει πραγματική συμφωνία από την πλευρά τους κι όχι συμμόρφωση εξαιτίας της εξουσίας του ενήλικα (Harcourt & Conroy, 2011). Τα παιδιά είναι πιο ευάλωτα στις άνισες σχέσεις εξουσίας με τον ενήλικα ερευνητή από άλλες ομάδες (Kim, 2012). Όταν μάλιστα η έρευνα διεξάγεται σε ένα ιδρυματικό περιβάλλον, η ερευνητική ομάδα χρειάζεται να αναγνωρίσει την εξουσιαστική ισχύ που μπορεί να ασκείται από το ίδρυμα. Γι'αυτό όταν δίνεται η συγκατάθεση από τα παιδιά χρειάζεται να διερευνάται αν δόθηκε με έναν ελεύθερο κι ανεξάρτητο τρόπο ή αν αισθάνθηκαν πιεσμένοι εξαιτίας της διαφοράς εξουσίας ή της πειστικής γλώσσας του ενήλικα (Smith, 2011). Άλλωστε, η προθυμία των ανθρώπων να μιλήσουν σε σένα και το τι λένε επηρεάζεται από το ποιος νομίζουν ότι είσαι (Mercer, 2006 στο Kim, 2012).

Οι πληροφορίες που χρειάζεται να δοθούν στα παιδιά και τους γονείς τους περιλαμβάνουν τον σκοπό της έρευνας, την ώρα και δέσμευση που απαιτείται και τη διαβεβαίωση της διατήρησης της εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας τους. Ένα ηθικό ζήτημα που προκύπτει είναι αν θα αποκαλυφθεί ολόκληρος ο σκοπός της έρευνας (Hill, 2005).

## 2.5 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Αρχικά, το πεδίο στο οποίο θα κινιόταν η έρευνα, δηλαδή οι μαθησιακές δυσκολίες, είχε ήδη προκαθοριστεί από την ερευνήτρια λόγω υψηλού βαθμού ενδιαφέροντος για το εν λόγω θέμα και πιο συγκεκριμένα για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται. Σε συνεργασία με την επιβλέπουσα εστίασαμε στις διαταραχές του γραπτού λόγου και κυρίως στη δυσλεξία και από κοινού επιλέχθηκε η μελέτη της

σκοπιάς των παιδιών απέναντι στη δυσλεξία, το γραπτό λόγο και τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τις προσωπικές προτάσεις και επιλογές τους.

Ύστερα από μια διαδικασία καταιγισμού των ιδεών, έγινε ο πρώτος σχεδιασμός των ερευνητικών ερωτημάτων, δημιουργήθηκε ένας πρόχειρος οδηγός συνέντευξης και πραγματοποιήθηκε η πιλοτική συνέντευξη. Στη συνέχεια, με βάση τα ευρήματα αυτής ορίστηκε η τελική μορφή των ερευνητικών ερωτημάτων καθώς μελετήθηκε κατά πόσο αυτά καλύφθηκαν ή προέκυψαν νέα στοιχεία από την πλευρά του παιδιού, άξια να συμπεριληφθούν. Έπειτα, κατασκευάστηκε και ο τελικός οδηγός συνέντευξης. Αφού εξασφαλίστηκε η πρόσβαση στο σχολείο, λήφθηκε η συγκατάθεση των γονέων, από τη σχετική επιστολή, πραγματοποιήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη και συμμετοχή των παιδιών, οι συνεντεύξεις. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις αποτέλεσαν το υλικό της ανάλυσης με βάση τη θεματική ανάλυση περιεχομένου, δηλαδή την κατηγοριοποίηση των ευρημάτων σε ομάδες.

## 2.6 Ερευνητικό εργαλείο

Ο πλούτος της ζωής ενός ατόμου δε βρίσκεται πάντα στην επιφάνεια της ζωής αλλά στο πώς το άτομο ζει, στις εμπειρίες του και στις αντιδράσεις του στη ζωή. Παρότι τα παιδιά στις έρευνες χρησιμοποιούνται συχνότερα ως μεταβλητές και λιγότερο ως άνθρωποι, τελευταία οι απόψεις των παιδιών έχουν αποκτήσει μια νέα οπτική στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες, τα παιδιά νοηματοδοτούν την κοινωνική ζωή (Christensen & Prout, 2005).

Σε σχέση με την εμπειρία, η φύση της εμπειρίας του παιδιού είναι μη προσβάσιμη σε κάποιον από έξω. Ο ερευνητής που ξεκινά μια έρευνα εμπειριών χρειάζεται να γνωρίζει την περιορισμένη του ικανότητα να έχει πρόσβαση στην εμπειρία του παιδιού αλλά και τον περιορισμό της ίδιας της εστίασης στην εμπειρία. Πρέπει να στοχεύουμε σε ένα υψηλό επίπεδο κατανόησης αν και μερικό, της εμπειρίας του παιδιού και των τρόπων που τις κατεργάζεται πνευματικά, σωματικά και σε σχέση με τη συμπεριφορά του. Ως ενήλικες στις συναναστροφές μας με τα παιδιά, φέρουμε ένα πακέτο συμπεριφορών και συναισθημάτων που κατασκευάζονται μέσα από τη δική μας ιστορία της παιδικής ηλικίας και της

σύγχρονης ματιά της παιδικής ηλικίας που συχνά χρωματίζεται από μία ή περισσότερες ιδεολογίες της παιδικής ηλικίας (Greene & Hill, 2005).

Η συνέντευξη είναι μια κοινωνική ανταλλαγή όπου οι κοινωνικές απαιτήσεις ίσως υπερτερούν των φαινομενικών απαιτήσεων της συνέντευξης. Έτσι οι απαιτήσεις τους μπορεί να καθορίζονται περισσότερο από την επιθυμία τους αυτά που λένε να είναι περισσότερο αρεστά παρά αληθινά (Morrow & Richards, 1996 στο Greene & Hill, 2005). Για το λόγο αυτό ο ερευνητής χρειάζεται να ελέγξει την εξουσία του πάνω στο παιδί, κι εκείνο να τον εμπιστευτεί, κάτι που απαιτεί χρόνο. Επιπλέον να πειστεί το παιδί, παρόλο που η πραγματικότητα ίσως του υπαγορεύει διαφορετικά, ότι ο ερευνητής παίρνει σοβαρά υπόψη του τις απόψεις του. Τα παιδιά ίσως να δείχνουν έλλειψη κατανόησης των μεταφορών που είναι διάχυτες στη γλώσσα μας και χρησιμοποιούν οι ενήλικες όμως τα ίδια εφευρίσκουν τις δικές τους μεταφορικές εκφράσεις που ίσως με τη σειρά τους να μην είναι κατανοητές για τους ενήλικους. (Greene & Hill, 2005).

Στη συνέντευξη το μόνο διαθέσιμο στον ερευνητή είναι η ζωή όπως λέγεται από το παιδί. Ο ερευνητής δεν πρέπει να εστιάζει μόνο στο αποτέλεσμα της συνέντευξης αλλά στις λεπτό- προς λεπτό διαδικασίες που κατασκευάζονται μέσα από τις οποίες διαπραγματεύεται το νόημα. Στα παιδιά πρέπει να δίνεται η ευκαιρία να εξηγούν τις απαντήσεις τους και να δημιουργούν ένα νοηματικό πλαίσιο με το συνεντευκτή. Οι ενήλικες απαντούν με περισσότερες λεπτομέρειες από τα παιδιά. Αυτή η διαφορά είναι περισσότερο ζήτημα βαθμού κι όχι τόσο είδους, εξαιτίας απειρίας κι όχι ανωριμότητας. Όταν τα παιδιά έχουν προσωπική εμπειρία δίνουν ώριμες απαντήσεις (Alderson, 1993 στο Christensen & Prout, 2005).

Οι άνθρωποι είμαστε αυτό που είμαστε μέσω της επιρροής των γονιών και μέσω της εκπαίδευσης. Τα παιδιά δε μιμούνται απλώς ή εσωτερικεύουν τον κόσμο γύρω τους, πασχίζουν να ερμηνεύσουν ή να εκλογικεύσουν τον κόσμο και να συμμετάσχουν σε αυτόν, παράγοντας στην προσπάθειά τους αυτή τους δικούς τους κόσμους (Corsaro, 1997 στο Christensen & Prout, 2005).

Στη συνέντευξη δε στοχεύουμε τόσο να ξετρυπώσουμε πράγματα όσο να κατασκευάσουμε μια περιγραφή με το παιδί. Η συνέντευξη είναι πολύ παραπάνω από ερωταποκρίσεις. Στα παιδιά χρειάζεται να δίνουμε ανοιχτές όχι καθοδηγητικές ερωτήσεις και να μην επαναλαμβάνουμε ερωτήσεις με διαφορετικό τονισμό γιατί τα παιδιά υποθέτουν ότι απάντησαν λάθος. Χρειάζεται να αποφεύγονται οι διακοπές του παιδιού και οι παύσεις του να γίνονται ανεχτές

Εξαιτίας, λοιπόν, της μελέτης των εμπειριών των παιδιών, επιλέχθηκε η συνέντευξη ως το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας. Αρχικά, μελετήθηκε η αντίστοιχη βιβλιογραφία για συνεντεύξεις από παιδιά και έπειτα τέθηκαν οι άξονες της συνέντευξης. Πραγματοποιήθηκε η πιλοτική συνέντευξη, η οποία πάρθηκε από συγγενικό πρόσωπο της ερευνήτριας με διάγνωση δυσλεξίας. Τα ευρήματα της πιλοτικής συνέντευξης συνέβαλαν στη οριστικοποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων καθώς και στην κατασκευή του οδηγού συνέντευξης. Πρόκειται για ημιδομημένη συνέντευξη όπου είχαν σαφώς τεθεί άξονες και συγκεκριμένα ερωτήματα τα οποία όμως επιδέχονταν τροποποιήσεις στη ροή της συζήτησης με τα παιδιά, δίνοντας τη δυνατότητα απόκλισης πάντα στα πλαίσια του θέματος.

Οι ερωτήσεις κατανεμήθηκαν σε τέσσερις άξονες: Στις απόψεις των παιδιών για τη δυσλεξία, στις απόψεις τους για το γραπτό λόγο, στις εμπειρίες τους από τη μαθησιακή διαδικασία και στις προκλήσεις και προοπτικές αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους και τη μαθησιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στα παιδιά, σχεδιάστηκαν με έναν παιγνιώδη τρόπο ώστε να εξασφαλιστεί ο ύψιστος βαθμός συμμετοχής. Βασικό εργαλείο ήταν ο υπολογιστής και συγκεκριμένα το πρόγραμμα του power point. Για τον πρώτο άξονα, τις απόψεις των παιδιών για τη δυσλεξία, παρουσιάζονταν γνωστοί ήρωες, συγκεκριμένα ο Batman, ο Spiderman, ο Superman, η Elsa, η Anna και ο Olaf. Κάνοντας κλικ πάνω σε έναν ήρωα, ο υπερσύνδεσμος οδηγούσε σε παιχνίδι κρεμάλας.



*Εικόνα 1 Ήρωες*

Παρουσιάζοταν μια λέξη στα παιδιά όπου υπήρχαν το πρώτο και το τελευταίο γράμμα κι έλειπαν τα ενδιάμεσα. Σε μια διπλανή στήλη, παρουσιάζοταν η τράπεζα γραμμάτων με όλα τα γράμματα του αλφαβήτου από τα οποία τα παιδιά επέλεγαν όποιο πίστευαν ότι ταιριάζει στη λέξη. Από το παιχνίδι, έτσι όπως ήταν σχεδιασμένο, δινόταν το περιθώριο έξι λαθών. Σε κάθε λάθος εμφανιζόταν σταδιακά τα ανθρώπινα μέλη. Σκοπός ήταν να συμπληρωθούν όλα τα γράμματα πριν παρουσιαστούν όλα τα μέλη.



Εικόνα 2 Κρεμάλα

Στη συνέχεια οι ίδιοι ήρωες οδηγούσαν στο παιχνίδι των κρυμμένων λέξεων. Εκεί παρουσιάζοταν στα παιδιά η ίδια λέξη σε πέντε διαφορετικές ορθογραφικές εκδοχές από τις οποίες καλούνταν να επιλέξουν την καταλληλότερη. Οι συγκεκριμένες λέξεις ήταν επιπέδου Γ' δημοτικού, γι' αυτό το λόγο κι επιλέχθηκαν ως προσιτές και γνωστές σε όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα.



Εικόνα 3 Κρυμμένες λέξεις

Έπειτα, οι ήρωες, οδηγούσαν σε κάποιες γραπτές φράσεις, που είχαν τη μορφή αποφθεγμάτων και έχουν πράγματι ειπωθεί στις ταινίες όπου πρωταγωνιστούν. Κάποιες από τις λέξεις που σχημάτιζαν τη φράση, διέθεταν διαφορετική ορθογραφία από τη συνήθη.





*Εικόνα 4 Φράσεις ηρώων*

Σε αυτά τα τρία παιχνίδια στόχος ήταν να υπάρξει συζήτηση γύρω από την ορθογραφία και τα παιδιά να καταθέσουν την άποψή τους για τα χαρακτηριστικά και τους λόγους επιλογής διαφορετικής ορθογραφίας από τη συνήθη κι έτσι να προσδιοριστεί η δυσλεξία, τα χαρακτηριστικά της αλλά και τα χαρακτηριστικά που οι ίδιοι οι μαθητές αποδίδουν στον εαυτό τους. Επιπλέον να προκύψει η σημασία, αναγκαιότητα ο ρόλος που αποδίδουν τα παιδιά στην ορθογραφία.

Στο επόμενο στάδιο, σε σχέση με τις απόψεις τους για τον γραπτό λόγο, παρουσιάζονταν εικόνες τριών παιδιών που έγραφαν και διάβαζαν. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ήταν δύο αγόρια και ένα κορίτσι, στην ηλικία των συμμετεχόντων και ήταν στραμμένοι προς τα βιβλία ή τα τετράδιά τους. Τι κορίτσι έγραφε κι ένα μενιδάμα ήταν διακριτό. Το ένα αγόρι με το χέρι του έδειχνε στο βιβλίο ενώ το άλλο που φαινόταν πιο μεγάλο από τα άλλα δύο κοίταζε στο βιβλίο ενώ παράλληλα κρατούσε το μολύβι του κι έγραφε.

Αρχικά οι συμμετέχοντες ρωτούνταν για τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών και στόχος ήταν η συζήτηση γύρω από τη γραφή και την ανάγνωση, με σκοπό να τις ορίσουν και να αναφέρουν τις διαφορές που εντοπίζουν μεταξύ αυτών και της ομιλίας, να αναδυθούν οι

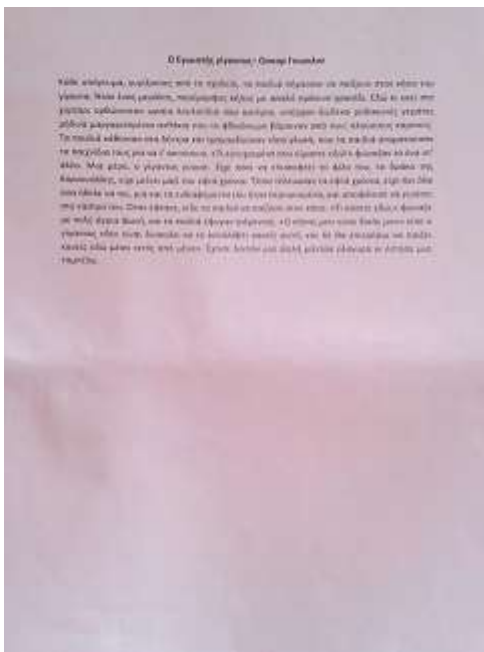


απόψεις τους για τη σημασία και αναγκαιότητα της *Εικόνα 5 Ορισμός ανάγνωσης και γραφής* γραφής και της ανάγνωσης και να αναφέρουν τα



προτιμώμενα μέσα που χρησιμοποιούν για να διαβάζουν και να γράφουν.

Έπειτα, δινόταν ένα έντυπο κείμενο στα παιδιά σε τέσσερις διαφορετικές μορφές, σε σχέση με το μέγεθος των γραμμάτων και την ύπαρξη ή όχι εικόνων και το ίδιο κείμενο παρουσιαζόταν στον υπολογιστή. Η γραμματοσειρά στα γραπτά κείμενα ήταν Comic sans ενώ στον υπολογιστή Calibri. Στο πρώτο κείμενο ( Εικόνα 6), η γραμματοσειρά ήταν αρκετά μικρή (11) και δε συνοδευόταν από εικόνα. Στο δεύτερο κείμενο (Εικόνα 7), το μέγεθος της γραμματοσειράς ήταν αρκετά μεγαλύτερο (16) έτσι ώστε έπιανε ολόκληρη τη σελίδα κι επίσης δεν είχε εικόνα. Το τρίτο κείμενο (Εικόνα 8) είχε την ίδια γραμματοσειρά με το πρώτο με τη διαφορά ότι περιείχε εικόνες όπως και το τέταρτο (Εικόνα 9), που όμως είχε μεγάλη γραμματοσειρά ίδια με του δεύτερου κειμένου και είχε έκταση δύο σελίδων. Έπειτα το κείμενο παρουσιάστηκε στον υπολογιστή δίχως εικόνες (Εικόνα 10) κι ύστερα με τη συνοδεία εικόνων (Εικόνα 11), με το ίδιο μέγεθος γραμματοσειράς (24).



Εικόνα 6 Κείμενο με μικρά γράμματα



Εικόνα 7 Κείμενο με μεγάλα γράμματα



Εικόνα 8 Κείμενο με μικρά γράμματα και εικόνες

### Ο Εγώιστής γίγαντας – Οσκαρ Γουαίλντ

Κάθε απόγευμα, γυρίζοντας από το σχολείο, τα παιδιά πήγαιναν να παίξουν στον κήπο του γίγαντα. Ήταν ένας μεγάλος, παλιμυρικός κήπος με απαλό πράσινο γρασίδι. Εδώ κι εκεί στο χορτάρι ορθώνονταν μικρά λουλούδια σαν πατέρα, υπήρχαν δώδεκα ροδακινιές γεμάτες ρόδινα



μαργαριτάρια ανθόκια που το φθινόπωρο βράβαιναν από τους πλούσιους καρπούς. Τα πουλιά κάθονταν στα δέντρα και τραγουδούσαν τόσο γλυκά, που τα παιδιά σταματούσαν τα παιχνίδια τους για να τ' ακούσουν. «Τι ευτυχημένα που είμαστε εδώ!» φώναζαν το ένα σ' άλλο.

Μια μέρα, ο γίγαντας γύρισε. Είχε πάει να επισκεφτεί το φίλο του, το δράκο της Κορνούαλλης, είχε μείνει μαζί του επτά χρόνια. Όταν τελείωσαν τα επτά χρόνια, είχε πει όλα όσα ήθελε να πει, μια και τα ενδιαφέροντά του ήταν περιορισμένα, και αποφάσισε να γυρίσει στο κάστρο του. Όταν έφτασε, είδε τα παιδιά να παίζουν στον κήπο. «Τι κάνετε εδώ;» φώναξε με πολύ άγρια φωνή, και τα παιδιά έφυγαν τρέχοντας. «Ο κήπος μου είναι δικός μου» είπε ο γίγαντας «δεν είναι δύσκολο να το καταλάβει κανείς αυτό, και δε θα επιτρέψω να παίζει κανείς εδώ μέσα εκτός από μένα». Έχτισε λοιπόν μια ψηλή μάντρα ολόγυρα κι έστησε μια ταμπέλα.



*Εικόνα 9 Κείμενο με μεγάλα γράμματα κι εικόνες*

Μια μέρα, ο γίγαντας γύρισε. Είχε πάει να επισκεφτεί το φίλο του, το δράκο της Κορνούαλλης, είχε μείνει μαζί του επτά χρόνια. Όταν τελείωσαν τα επτά χρόνια, είχε πει όλα όσα ήθελε να πει, μια και τα ενδιαφέροντά του ήταν περιορισμένα, και αποφάσισε να γυρίσει στο κάστρο του.

Όταν έφτασε, είδε τα παιδιά να παίζουν στον κήπο. «Τι κάνετε εδώ;» φώναξε με πολύ άγρια φωνή, και τα παιδιά έφυγαν τρέχοντας. «Ο κήπος μου είναι δικός μου» είπε ο γίγαντας «δεν είναι δύσκολο να το καταλάβει κανείς αυτό, και δε θα επιτρέψω να παίζει κανείς εδώ μέσα εκτός από μένα». Έχτισε λοιπόν μια ψηλή μάντρα ολόγυρα κι έστησε μια ταμπέλα.

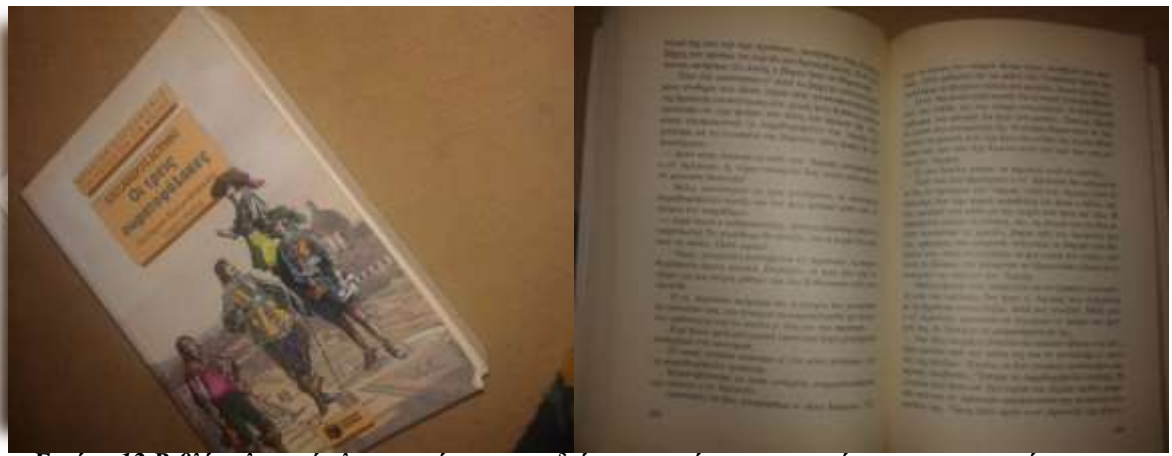
*Εικόνα 10 Κείμενο στον υπολογιστή*





*Εικόνα 11 Κείμενο με εικόνες στον υπολογιστή*

Επιπλέον, τους δίνονταν πέντε βιβλία, διαφορετικού είδους αλλά και μορφής με στόχο τη διαπίστωση της δικής τους προτίμησης. Στόχος της έκθεσής τους στο γραπτό λόγο ήταν η κατάθεση των απόψεών τους γι'αυτόν. Τα παρεχόμενα βιβλία ήταν: «Οι τρεις σωματοφύλακες» (Εικόνα 12), ένα βιβλίο κλασσικής παιδικής λογοτεχνίας 450 σελίδων με πυκνό κείμενο κι ελάχιστες εικόνες- σκίτσα. Έπειτα, ένα κόμικ με τίτλο «Η πόλη με τις χρυσές σκεπές» (Εικόνα 13), 190 σελίδων με αρκετές μικρές εικόνες και συννεφάκια με λόγια των ηρώων μέσα σε αυτές. Ύστερα, το παραμύθι «Τρίχες», (Εικόνα 14), όπου κυριαρχούσαν οι εικόνες των γραμμάτων. Παρεχόταν επίσης το βιβλίο «Ο μικρός πρίγκιπας» (Εικόνα 15), βιβλίο παιδικής κλασσικής λογοτεχνίας, όπου υπήρχαν έγχρωμες εικόνες συνοδευτικές του κειμένου. Τέλος, υπήρχε ένα επιστημονικά βιβλίο (Εικόνα 15), με πυκνό κείμενο και ύπαρξη γραφημάτων και πινάκων.



Εικόνα 12 Βιβλίο κλασικής λογοτεχνίας για παιδιά και για νέους με ασπρόμαυρη εικονογράφηση



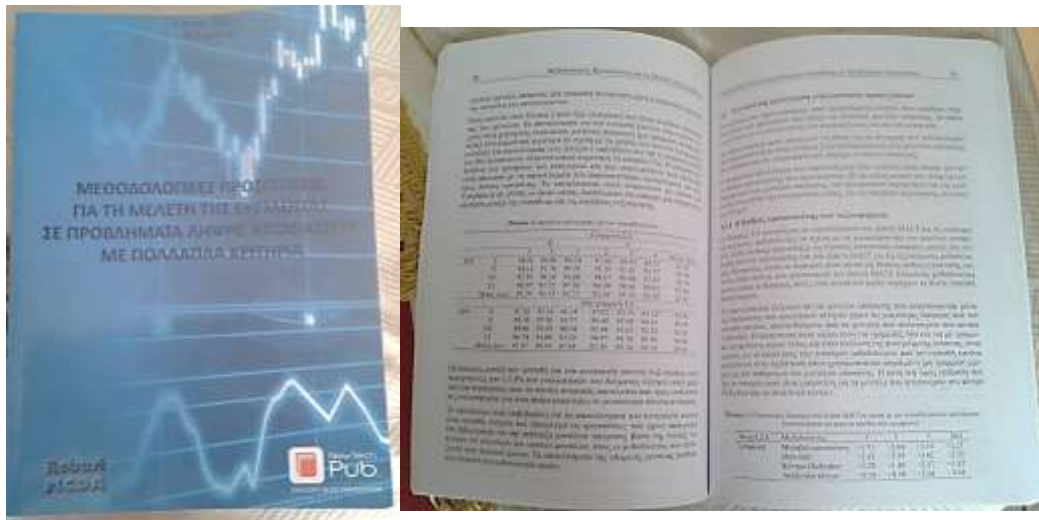
Εικόνα 13 Κόμικ



Εικόνα 14 Παραμύθι



Εικόνα 16 Βιβλίο κλασικής παιδικής λογοτεχνίας με εικονογράφηση



**Εικόνα 15** Επιστημονικό βιβλίο

Στη συνέχεια τα παιδιά καλούνταν να μιλήσουν για τον εαυτό τους, για τις επιδόσεις τους στο σχολείο κι έπειτα με τη χρήση του «μαγικού ραβδιού» γινόταν μία μεταμόρφωση και αλλαγή ρόλων κατά την οποία το παιδί γινόταν δασκάλα/δάσκαλος της τάξης κι εγώ μαθήτρια. Σε αυτό το σημείο τα παιδιά κλήθηκαν να μεταφέρουν την πραγματικότητα της σχολικής τους τάξης από την πλευρά του δασκάλου στο μάθημα της Γλώσσας. Ενδιάμεσα στο παιχνίδι ρόλου, θέτονταν ερωτήσεις για τον τρόπο εργασίας στην τάξη, την αξιολόγηση και το υλικό. Στο τελευταίο στάδιο, με το ερέθισμα μια εικόνας, ενός προβληματισμένου παιδιού πάνω από τα βιβλία δινόταν η ευκαιρία στα παιδιά να φανταστούν το λόγο του προβληματισμού ώστε με αυτόν τον τρόπο να ταυτιστούν και να εκφράσουν τις προκλήσεις και δυσκολίες που τα ίδια συναντούν, πώς αυτές μπορεί να σχετίζονται με τον τρόπο που γίνεται το μάθημα και ποιες ιδέες τα ίδια προτείνουν προς αλλαγή και βελτίωση του μαθήματος της γλώσσας.



**Εικόνα 16** Προκλήσεις στο γραπτό λόγο

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα σε αίθουσα στο χώρο του σχολείου με τη χρήση υπολογιστή που δόθηκε από τη διεύθυνση. Έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί ένας βαθμός εξοικείωσης με τα παιδιά είτε με την παρουσία μου στην τάξη τους είτε με παιχνίδι μαζί τους. Συνολικά, η παρουσία μου στο σχολείο και η διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν στο χρονικό πλαίσιο ενός μήνα. Στην έναρξη κάθε συνέντευξης εξηγούταν ο λόγος της συνάντησης, το γεγονός ότι καταγραφόταν και η δυνατότητα του παιδιού να ρωτήσει ό,τι ήθελε οποιαδήποτε στιγμή της διαδικασίας. Ο χρόνος των συνεντεύξεων κυμαινόταν στο διάστημα των 20-30 λεπτών. Ο ανοιχτός και παιγνιώδης χαρακτήρας των ερωτήσεων και η συζήτηση με κέφι αποτέλεσε προτεραιότητα συνάμα με την προσπάθεια να αποφευχθεί οποιαδήποτε ένδειξη κατευθυντικότητας.

## 2.7 Δείγμα

Η λιγότερο επιθυμητή αλλά πιο συχνή μέθοδος δειγματοληψίας είναι η βολική (convenience sampling) (Mertens, 2010), η οποία χρησιμοποιείται στην εν λόγω έρευνα. Σε αυτήν τη μέθοδο, τα άτομα επιλέγονται λόγω διαθεσιμότητάς τους (Henry, 1990; M. Q. Patton, 2002 στο Mertens, 2010). Εν προκειμένω, οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν καθώς η ερευνήτρια είχε πρόσβαση στο συγκεκριμένο σχολείο. Επιπλέον, τα συγκεκριμένα παιδιά επιλέχθηκαν με βασικό κριτήριο συμμετοχής τους να φέρουν διάγνωση που να αφορά σε διαταραχή στο γραπτό λόγο.

Στην έρευνα συμμετέχουν δέκα παιδιά, πέντε αγόρια και πέντε κορίτσια από τρίτη έως έκτη τάξη, ενός δημοτικού σχολείου στην περιοχή του Πειραιά. Ένα παιδί είναι μαθήτρια της Στ', τέσσερα παιδιά μαθητές της Ε', δύο μαθητές της Δ' και τρία μαθητές της Γ'. Όλα τα παιδιά έχουν πιστοποιημένη διάγνωση με αναφορά ελλείψεων σε σχέση με το γραπτό λόγο. Τέσσερα από αυτά παρακολουθούν το τμήμα ένταξης στο σχολείο τους. Τα παιδιά παρουσιάζονται με το αρχικό του ονόματός τους ή του επιθέτου τους. Στην τρίτη τάξη φοιτούν η Ξ., η Λ. και ο Π.

Πριν τη συνέντευξη είχα ξαναδεί την Ξ άλλες δύο φορές. Η μια συνάντηση έγινε στο πλαίσιο της παρατήρησης στην τάξη της και η άλλη, στο τμήμα ένταξης, όταν μου δόθηκε η ευκαιρία να παίξουμε το παιχνίδι μνήμης, συντροφιά με άλλα δύο παιδιά, στο οποίο η Ξ. μας νίκησε. Καθ'όλη τη διάρκεια της συνέντευξης, η Ξ ήταν ζωηρή, συμμετείχε ενεργά, κινιόταν άνετα στο χώρο και απαντούσε σε κάθε ερώτηση. Όταν είδε τους ήρωες έδειξε έναν ενθουσιασμό και στο παιχνίδι των

κρυμμένων λέξεων μού έκανε εντύπωση ο συλλογισμός της για την επιλογή κάθε λέξης. Χαρακτηριστικά: «Άνοιξη... Πρέπει να είναι σωστό. Το άνοιξη με η. Είναι μία άνοιξη. Καλοκαίρι... Καλοκαίρι με ι το 'χω μάθει στην κυρία Μαρία. (Η δασκάλα της στο τμήμα ένταξης.) Φθινόπωρο... καλή είμαι. Η Ξ είναι διαγνωσμένη ως έχουσα φωνολογικά- αρθρωτικά προβλήματα και σύμφωνα με τη δασκάλα της δυσκολεύεται βασικά στην ανάγνωση, κάτι που αντιμετώπιζε από μικρή τάξη και το οποίο ακόμη δεν έχει βελτιωθεί.

Η Λ είναι συμμαθήτρια της Ξ. και πριν την συνέντευξη είχαμε συναντηθεί στο πλαίσιο της παρατήρησης, στο μάθημα των Μαθηματικών. Ήταν ήσυχη και στραμμένη στο τετράδιό της. Παρέμενε παθητική και όταν της έθεσε κάποια ερώτηση η δασκάλα, η Λ έδωσε μια γρήγορη απάντηση που δεν έγινε αποδεκτή. Χαρακτηριστική ήταν η κίνηση αγανάκτησης της δασκάλας και το κοίταγμά της προς εμένα. Στην αρχή της συνέντευξης, η Λ είχε μια συστολή στην αρχή πιο έντονη και με περιεργαζόταν με τα μάτια της. Εκδήλωνε ξαφνικές και γρήγορες συσπάσεις (τικ), που αρχικά με ξάφνιασαν. Σύμφωνα με τη δασκάλα της, είχε ξεκινήσει πριν το σχολείο μαθήματα λογοθεραπείας, έχει κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης, ο ρυθμός της είναι ικανοποιητικός ωστόσο δεν έχει χρωματισμό φωνής και τα τικ ουσιαστικά λειτουργούν ως συνέπεια του άγχους της.

Ο Π είναι δίδυμος αδερφός της Λ, ένα ιδιαίτερα ντροπαλό και συνεσταλμένο παιδί. Φέρει όπως και η αδερφή του «Ελλείμματα στη γραφοφωνολογική ενημερότητα» αλλά σύμφωνα με τη δασκάλα της Λ., ο Π. μαθησιακά κινείται σε ανώτερο επίπεδο από την αδερφή του. Είναι από τα παιδιά με το οποίο είχαμε το λιγότερο βαθμό εξοικείωσης.

Ο Β. είναι μαθητής της τετάρτης τάξης και πριν τη συνέντευξη, είχαμε συναντηθεί δύο φορές στην τάξη του όπου παρακολούθησα το μάθημα των Μαθηματικών και την παραγωγή λόγου στη Γλώσσα. Στα μαθηματικά είχε πρωταγωνιστικό ρόλο, καθώς σήκωνε συνέχεια το χέρι του και σηκώθηκε στον πίνακα να λύσει το πρόβλημα. Στην παραγωγή λόγου απασχολούσε αρκετή ώρα τη δασκάλα, πηγαίνοντας κοντά της και ρωτώντας την διευκρινίσεις για το θέμα και περί της ορθογραφίας των λέξεων. Στη συνέντευξη ήρθε με πολύ χαρούμενη διάθεση και συμμετείχε πρόσχαρα σε κάθε ερώτηση. Ήταν συγκεντρωμένος σε κάθε τι που του ζητούσα κι απαντούσε ολοκληρωμένα σε κάθε ερώτηση. Αυτό που με εντυπωσίασε ήταν η στατιστική οπτική που έδινε σε καθετί. Πολλές απαντήσεις τις ενέτασσε σε ένα μαθηματικό πλαίσιο, σε μια ιεραρχία, όπως την προτίμησή του στα μαθήματα ή

το δέσιμό του με τους φίλους του, τους οποίους ταξινομούσε στην πρώτη, δεύτερη, τρίτη ή τέταρτη στήλη ανάλογα με το πόσο κοντινοί του ήταν. Κινιόταν επίσης ελεύθερα στο χώρο και χειριζόταν ο ίδιος τον υπολογιστή. Ο Β έχει διάγνωση δυσλεξίας και σύμφωνα με τη δασκάλα του, παρότι δεν έχει καθόλου συνέπεια, λόγω της βοήθειας και της στήριξης που του δίνεται από το σπίτι έχει σημειώσει φοβερή βελτίωση στην παραγωγή του γραπτού λόγου ενώ στα Μαθηματικά έχει καλύτερες επιδόσεις από τη Γλώσσα.

Ο Κ. είναι μαθητής της τετάρτης, στο ίδιο τμήμα με τον Β. Στην τάξη διατηρούσε χαμηλό προφίλ, χωρίς ιδιαίτερη συμμετοχή, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αδιαφορία. Στη συνέντευξη διέκρινα πως είναι ένα λιγομίλητο παιδί που έδινε κοφτές και σύντομες απαντήσεις, διατηρώντας όπως και ο Β μια μαθηματική χροιά σε πολλά από τα λεγόμενά του, όπως συνέβη όταν για να δείξει την ποσότητα χρησιμοποίησε την έννοια του ποσοστού. Σύμφωνα με τη δασκάλα του η αυτοπεποίθησή του κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα και ενεργεί ιδιαίτερα παρορμητικά. Στο γραπτό λόγο χαρακτηρίζεται από δυσκολία στην παραγωγή του και πτωχό λεξιλόγιο ενώ στα μαθηματικά σημειώνει καλύτερες επιδόσεις.

Η Ν, ο Δ, η Ρ, και ο Τ είναι μαθητές της πέμπτης τάξης. Οι πρώτοι τρεις ανήκουν στο ίδιο τμήμα. Με τη Ν είχαμε συναντηθεί άλλη μια φορά πριν τη συνέντευξη, στο τμήμα ένταξης όπου μας δόθηκε η ευκαιρία να παίξουμε το παιχνίδι μνήμης. Ήταν ιδιαίτερα ντροπαλή κάτι που μου επεσήμανε και η δασκάλα αλλά συμμετείχε ευχάριστα. Στη συνέντευξη, έπαιρνε το χρόνο της για να απαντήσει στις ερωτήσεις. Η Ν είναι διαγνωσμένη με γλωσσική διαταραχή και σύμφωνα με το δάσκαλο της τάξης είναι ένα χρόνο μεγαλύτερη από τους συμμαθητές της, δυσκολεύεται στο ρυθμό ανάγνωσης αλλά κατανοεί έννοιες.

Με τον Δ είχαμε συναντηθεί δυο φορές πριν τη συνάντηση, στο τμήμα ένταξης όπου παίζαμε. Στο παιχνίδι συμμετείχε με ενθουσιασμό και ήταν ένα πολύ ήρεμο παιδί. Αυτό που μου έκανε εντύπωση ήταν ότι στο παιχνίδι της κρυμμένης λέξης, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, δε θυμόταν τις λέξεις που είχε επιλέξει και είχαν λάθος ορθογραφία με αποτέλεσμα να επιλέξει την ίδια λέξη τρεις ή τέσσερις φορές. Έκπληξη ήταν η απορία του σε δύο λέξεις που είχαν την ίδια ορθογραφία αν μπορεί να είναι διαφορετικές παρόλο που γράφονται το ίδιο. Είναι διαγνωσμένος με δυσκολίες στη γλωσσική έκφραση και άρθρωση και σύμφωνα με το δάσκαλο, έχει άριστες επιδόσεις στα μαθηματικά ενώ στη γλώσσα συναντά δυσκολία στην κατανόηση και το λεξιλόγιο.



Βασικό χαρακτηριστικό της Ρ, σύμφωνα με τον δάσκαλο είναι η μη συστηματική της εργασία και η γενική έλλειψη αντικειμενικότητας στα όσα λέει. Η διάγνωσή της είναι δυσλεξία. Αυτό που με εντυπωσίασε ήταν η άνεσή της να διηγείται δυσάρεστες για την ίδια καταστάσεις των πρώτων σχολικών τάξεων και να ανοίγει αυτοβούλως περαιτέρω κάποια θέματα ψυχολογικής φύσεως. Ήταν αρκετές οι φορές που τα γεγονότα που μου παρέθετε έφταναν το όριο της υπερβολής με αποτέλεσμα να αμφιβάλλω για τη γνησιότητά τους.

Στο γραπτό του Τ, σύμφωνα με τη δασκάλα παρατηρούνται αναγραμματισμοί, τα γράμματα είναι μη ευανάγνωστα, επικρατεί ασάφεια, ξεχνά και κόβει λέξεις. Σύμφωνα με τη διάγνωση φέρει δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία και δυσγραφία. Η δασκάλα υποστηρίζει ότι το παιδί είναι «αδούλευτο» και αυτήν την περίοδο που η ίδια του θέτει συστηματικότερα και περαιτέρω δοκιμασίες, παρατηρείται βελτίωση. Είχα επισκεφτεί την τάξη του Τ για παρακολούθηση άλλες δύο φορές. Στη συνέντευξη συμμετείχε με ωριμότητα και ευθύτητα.

Η Ψ είναι μαθήτρια της Στ' και η διάγνωση που φέρει είναι «Διαταραχή σχολικών ικανοτήτων». Στην εικόνα του γραπτού της Ψ, σύμφωνα με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης εντοπίζονται λάθη στη στίξη και στην ορθογραφία ενώ γνωστικά δεν υφίσταται καμία έλλειψη. Η Ψ είναι ένα πολύ κοινωνικό παιδί με το οποίο μού δόθηκε η ευκαιρία να παίξουμε δυο φορές μαζί στο τμήμα ένταξης. Είναι από τα παιδιά που είχαμε τον υψηλότερο βαθμό εξοικείωσης. Στη συνέντευξη, πολύ πρόθυμα συμμετείχε και απαντούσε ολοκληρωμένα και σε κάθε ερώτηση.

Γ τάξη			
	Ξ	Π	Λ
Φύλο	Κορίτσι	Αγόρι	Κορίτσι
Ηλικία	9	9	9
Διάγνωση	Φωνολογικά- αρθρωτικά προβλήματα	Ελλείμματα γραφοφωνολογική ενημερότητα	στη Ελλείμματα γραφοφωνολογική ενημερότητα

Πίνακας 1 Στοιχεία μαθητών Γ' τάξης

Δ τάξη		
	<b>B</b>	<b>K</b>
<b>Φύλο</b>	Αγόρι	Αγόρι
<b>Ηλικία</b>	10	10
<b>Διάγνωση</b>	Δυσλεξία	Δυσκολίες στη γλωσσική έκφραση και άρθρωση

Πίνακας 2 Στοιχεία μαθητών Δ' τάξης

Ε τάξη				
	<b>N</b>	<b>Δ</b>	<b>P</b>	<b>T</b>
<b>Φύλο</b>	Κορίτσι	Αγόρι	Κορίτσι	Αγόρι
<b>Ηλικία</b>	12	11	10	11
<b>Διάγνωση</b>	Γλωσσική διαταραχή	Δυσκολίες στη γλωσσική έκφραση και άρθρωση	Δυσλεξία	Δυσαναγνωσία Δυσορθογραφία Δυσγραφία

Πίνακας 3 Στοιχεία μαθητών Ε' τάξης

Στ τάξη	
<b>Ψ</b>	
<b>Φύλο</b>	Κορίτσι
<b>Ηλικία</b>	11
<b>Διάγνωση</b>	Διαταραχή σχολικών ικανοτήτων

Πίνακας 4 Στοιχεία μαθητών Στ' τάξης



## 2.8 Μέθοδος ανάλυσης

Κάθε ανάλυση απαιτεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο εξετάζονται τα διαθέσιμα κείμενα. Ο ερευνητής οφείλει να κατασκευάσει έναν κόσμο μέσα στον οποίο τα κείμενα έχουν νόημα, επιτρέποντάς τους να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ευρήματα αναλύονται με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου εστιάζει στα χαρακτηριστικά της γλώσσας ως επικοινωνίας δίνοντας προσοχή στο περιεχόμενο, στο νόημα του κειμένου. Στόχος της είναι να παρέχει γνώση και κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου (Hsieh & Shannon, 2005).

Η θεματική ανάλυση είναι μια ανεξάρτητη ποιοτική περιγραφική προσέγγιση που περιγράφεται κυρίως ως μια μέθοδος αναγνώρισης, ανάλυσης και αναφοράς θεμάτων μέσα στα δεδομένα. Πρόκειται για ένα ευέλικτο και χρήσιμο εργαλείο που παρέχει πλούσια, καθαρά ποιοτική, λεπτομερειακή και πολύπλοκη περιγραφή των δεδομένων (Braun & Clarke, 2006). Περιλαμβάνει την έρευνα για την αναγνώριση των κοινών νημάτων που εκτείνονται στις συνεντεύξεις (DeSantis & Noel Ugarriza, 2000 στο Vaismoradi et al., 2013).

Η θεματική ανάλυση δομείται σε έξι φάσεις. Η πρώτη φάση είναι η εξοικείωση του ερευνητή με τα δεδομένα και αποτελεί το θεμέλιο και τον βράχο της υπόλοιπης ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006). Μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, πραγματοποιείται η απομαγνητοφώνησή τους, η οποία και αποτελεί ουσιαστικά το δεδομένο. Η απομαγνητοφώνηση, δε θεωρείται μια παθητική δράση. Αντίθετα, είναι διαδραστική καθώς δεσμεύει τον ερευνητή σε μια διαδικασία βαθιάς ακρόασης, ανάλυσης και ερμηνείας (Mertens, 2010). Αυτή η φάση δεν είναι μια μηχανική τοποθέτηση λέξεων στο χαρτί αλλά μια πρώτη δημιουργία των νημάτων (Braun & Clarke, 2006).

Η υψηλής ποιότητας ανάλυση δεδομένων εξαρτάται από τη συγκέντρωση υψηλής ποιότητας δεδομένων. Είναι ευθύνη των ερευνητών να συγκεντρώσουν δεδομένα με τρόπο τέτοιο ώστε οποιοδήποτε περίπλοκο δεδομένο να είναι κατάλληλο να παρουσιάσει ενδιαφέροντα ευρήματα (Vaismoradi et al., 2013).

Μετά την επαναληπτική ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και την καταγραφή των αρχικών ιδεών, ο ερευνητής προχωρά στη δεύτερη φάση, αυτή της παραγωγής των αρχικών κωδίκων. Οι κώδικες αναγνωρίζουν ένα χαρακτηριστικό των δεδομένων (φανερό ή κρυφό) που εμφανίζεται ενδιαφέρον στον αναλυτή και αναφέρεται ως το πιο βασικό στοιχείο των δεδομένων που έχει

νόημα σε σχέση με το υπό μελέτη φαινόμενο. Είναι η φάση όπου τα δεδομένα οργανώνονται σε νοηματικές ομάδες (Braun & Clarke, 2006).

Στην τρίτη φάση, οι κώδικες που έχουν κατασκευαστεί συνδυάζονται ώστε να συσταθούν ευρύτεροι κώδικες που ονομάζονται «θέματα» (Braun & Clarke, 2006). Ο όρος «θέμα» έχει συνοδευτεί με πολλούς ορισμούς και χρησιμοποιείται εναλλάξ με έναν τεράστιο αριθμό άλλων όρων όπως κατηγορία, τομέας. Ένα θέμα ορίζεται ως μια συναφής ενσωμάτωση διαφορετικών μερών δεδομένων που αποτελούν τα ευρήματα. Συλλαμβάνει κάτι σημαντικό για τα δεδομένα σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα και αντιπροσωπεύει κάποιο επίπεδο απάντησης μοτίβου ή σημασίας μέσα στο σύστημα δεδομένων. Στη Θεματική ανάλυση, τα θέματα είναι αρκετά αφηρημένα και γι' αυτό δύσκολο να αναγνωριστούν. Η σημαντικότητα εξαρτάται από το αν συλλαμβάνει κάτι σημαντικό σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα (Vaismoradi et al., 2013).

Η επόμενη φάση αφορά στην επανεξέταση των «θεμάτων» και την εκ νέου ανάγνωση των δεδομένων ώστε να επιβεβαιωθεί πρώτον αν τα θέματα «δουλεύουν» σε σχέση με το σύστημα των δεδομένων και δεύτερον για να κωδικοποιηθούν επιπρόσθετα δεδομένα μεταξύ των θεμάτων, τα οποία είχαν τυχόν παραληφθεί στις προηγούμενες φάσεις. Στην πέμπτη φάση ορίζονται και ονομάζονται τα θέματα, ανατρέχοντας στα αντίστοιχα αποσπάσματα για κάθε θέμα και οργανώνοντάς τα σε μία συναφή και σταθερή περιγραφή. Δεν γίνεται απλώς παράφραση του περιεχομένου των δεδομένων από τα αποσπάσματα που παρουσιάζονται αλλά αναγνωρίζεται τι είναι σημαντικό σχετικά με αυτά και γιατί (Braun & Clarke, 2006).

Στην τελευταία φάση, ο ερευνητής καλείται να αφηγηθεί την πολύπλοκη ιστορία των δεδομένων με έναν τρόπο που πείθει τον αναγνώστη για την αξία και εγκυρότητα της ανάλυσης του. Είναι ζωτικής σημασίας η ανάλυση να παρέχει μια περιεκτική, λογική, μη επαναλαμβανόμενη και ενδιαφέρουσα περιγραφή της ιστορίας που λένε τα δεδομένα δια μέσου των θεμάτων. Η παροχή των δεδομένων χρειάζεται να συνοδεύεται με επιλεγμένα αποσπάσματα που συλλαμβάνουν την ουσία του νοήματος χωρίς περιττή πολυπλοκότητα και είναι ενσωματωμένα σε μια αναλυτική αφήγηση, επιχειρηματολογώντας σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα (Braun & Clarke, 2006).

Η θεματική ανάλυση έχει ως σκοπό την ανάλυση του αφηγηματικού υλικού που έχει παρθεί από τις αφηγήσεις των προσώπων σπάζοντας το κείμενο σε σχετικά μικρές μονάδες περιεχομένου και υποβάλλοντάς το σε περιγραφική επεξεργασία. Οι

κλίμακες κατηγοριοποίησης, στις κοινωνικές επιστήμες, είναι διάχυτες καθώς μετρούν στάσεις και απόψεις (Agresti A., 2002). Η θεματική ανάλυση μπορεί να διεξαχθεί μέσα σε ρεαλιστικό αλλά και δομιστικό παράδειγμα παρόλο που το αποτέλεσμα και η εστίαση θα'ναι διαφορετικά για το καθένα. Η θεματική ανάλυση εφαρμόζει ελάχιστη περιγραφή στα συστήματα δεδομένων και ερμηνεύει ποικίλες όψεις του θέματος της έρευνας. Η επαγωγική (inductive) θεματική ανάλυση χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις όπου δεν υπάρχουν προηγούμενες έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο φαινόμενο και γι'αυτό οι κωδικοποιημένες κατηγορίες προέρχονται απευθείας από το κείμενο των δεδομένων. Η συμπερασματική (deductive) θεματική ανάλυση είναι χρήσιμη αν ο γενικός σκοπός της είναι να ελέγξει, να τεστάρει μια προηγούμενη θεωρία σε μια διαφορετική κατάσταση ή να συγκρίνει κατηγορίες σε διαφορετικές περιόδους (Hsieh & Shannon, 2005 στο Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013).

Εν προκειμένω η ανάλυση είναι επαγωγική, οι κατηγορίες προκύπτουν από το κείμενο, θεμελιώνονται και διασαφηνίζονται από την αντίστοιχη θεωρία με σκοπό πάντα την κατανόηση και εμβάθυνση.

### 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Παρουσίαση ευρημάτων

#### 3.1 Προσδιορισμός της δυσλεξίας

Παρέχοντας ως ερέθισμα στα παιδιά παιχνίδια γραπτού λόγου, όπως κρεμάλα (Εικόνα 2) και κρυμμένη λέξη (Εικόνα 3), έγινε συζήτηση και η δυσλεξία κυρίαρχα προσδιορίστηκε ως λάθος στην ορθογραφία. Χαρακτηριστικά:

*E: (...) Δηλαδή αν το γράψω με η πειράζει;*

*Π: Ναι γιατί θα 'χει ορθογραφικό..*

*E: Αμα το γράψω δηλαδή με ήτα ή με όμικρον;*

*B: (...)Κανονικά είναι με έψιλον γιώτα και ωμέγα.*

Ο Δ, μαθητής της Ε' προσδιόρισε επίσης τη δυσλεξία ως δυσορθογραφία πηγαίνοντας ένα βήμα παραπέρα και επισημαίνοντας ότι αποτελεί εμπόδιο στην κατανόηση και επικοινωνία.

*Δ: Πώς μπορεί να καταλάβει ο άλλος; Αφού αυτή δεν είναι η κανονική ορθογραφία; (...) Έτσι όπως το 'χε γράψει η ξαδέρφη μου, Γάνις, με ένα ν και γιώτα, χωρίς το γιώτα μπροστά στο άλφα. Δεν καταλαβαίνεις το πραγματικό όνομα του άλλου.*

Ο Τ, μαθητής της Ε' και η Ψ, μαθήτρια της Στ' όρισαν τη δυσλεξία περισσότερο ως εσωτερική, γνωστική κατάσταση. Ο Τ την προσδιόρισε ως δυσκολία στην κατανόηση ενώ η Ψ ως δυσκολία στη μνήμη.

*Τ: Ότι δεν το κατανοεί το μυαλό μας; Ότι δεν μπορεί να το κρατήσει το μυαλό μας, δεν μπορούμε να το καταλάβουμε...*

*E: Και οι άλλοι που μπορούν και το κάνουν;*

*T: Καταλαβαίνουν πιο καλά.*

*Ψ: Όχι γιατί αυτό είναι όπως το σκέφτεσαι. Αν το θυμάσαι, το θυμάσαι ενώ άμα έχεις κολλήσει και δεν καταλαβαίνεις μια άσκηση δεν μπορείς να ξεκολλήσεις.*

Η Ρ, μαθήτρια της Στ', δεν κατάφερε να προσδιορίσει την έννοια της δυσλεξίας.

*E: Για ποιο λόγο ας πούμε να τα κάνει λάθος;*

*P: Δεν ξέρω..*

Προσδιορισμός δυσλεξίας	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
<b>Ανορθογραφία, δυσορθογραφία</b>	3	2	1		6
<b>Δυσκολία στην εννοιολογική κατανόηση των λέξεων.</b>			1		1
<b>Δυσκολία στη γλωσσική μνήμη</b>				1	1
<b>Δυσορθογραφία που εμποδίζει την κατανόηση κι επικοινωνία</b>			1		1
<b>Δεν ξέρω</b>			1		1

### *Πίνακας 3.1 Προσδιορισμός δυσλεξίας*

Για την απόδοση χαρακτηριστικών στη δυσλεξία, όπως αναφέρθηκε και στο μεθοδολογικό μέρος, παρουσιάστηκαν στα παιδιά φράσεις των ηρώων με διαφορετική ορθογραφία από τη συνήθη (Εικόνα 4). Στην ερώτηση για ποιο λόγο ο ήρωας έκανε τη συγκεκριμένη επιλογή των γραμμάτων, τέσσερα παιδιά, η μαθήτρια της Στ', τα δύο αγόρια της Δ' και το ένα αγόρι της Γ' απάντησαν ότι δεν ήξερε ποιο γράμμα ταιριάζει.

*E: Για ποιο λόγο επέλεξε αυτά τα γράμματα να βάλει η ηρωίδα;*

*Ψ: E... γιατί... γιατί... δε..δεν μπορεί να γράψει και τόσο καλά, δεν ξέρει τι πάει στο καθένα.*

*E: Γιατί λες να το έκανε αυτό το λάθος ο Batman;*

*Π: Γιατί μπορεί να μην ξέρει πώς γράφεται.*

*K: Μπορεί να μην ξέρει πώς γράφονται τα γράμματα.*

*B: Να μην ήξερε ακριβώς τις λέξεις και να έγραψε τα λάθος γράμματα*

Δύο παιδιά, ο T, μαθητής της E και ο B, της Γ', έθεσαν ως βασική αιτία των διαφορετικών από τους κανόνες επιλογών, το ότι ο ήρωας ήταν βιαστικός.

*E: Γιατί έκανε αυτήν την επιλογή;*

*T: Γιατί βιαζόταν να το γράψει;*

*E: Γιατί το 'κανε λάθος ο ήρωας; Τι πιστεύεις;*

*B: Πως ή... πως ήταν λίγο βιαστικός;*

Η Ξ, μαθήτρια της Γ' συμπλήρωσε στην παραπάνω αιτία, την απροσεξία.

*E: Γιατί το έγραψε έτσι ο ήρωας;*

*Ξ: Γιατί τα 'κανε γρήγορα. Γιατί βιάστηκε και δε μάθαινε αλλά κοίταζε αλλού.*

Επίσης η Λ, μαθήτρια της Γ' όρισε ως βασικό παράγοντα την απροσεξία στη δασκάλα.

*E: Γιατί πιστεύεις ότι η Άννα έκανε τόσα λάθη;*

*Λ: Επειδή δεν πρόσεχε...*

*E: Τι;*

*Λ: Τη δασκάλα.*

Ο Δ, μαθητής της Ε' ανέφερε ως βασικό παράγοντα τη σύγχυση των γραμμάτων της ελληνικής γλώσσας με την αγγλική.

*E: Γιατί λες να το έκανε λάθος ο ήρωας;*

*Δ: Επειδή μπορεί να ξέρει και αγγλικά μαζί και μπορεί να νόμιζε ότι αυτό είναι το σωστό γράμμα. Το είχα πάθει μια φορά.  
...μπορεί να μπερδεύεται με τα ελληνικά και τα αγγλικά.*

Ο Β ανέφερε ως επιπλέον χαρακτηριστικό τη δυσκολία ανάκλησης.  
*Β: ... ντάζει ξεχνάνε οι άνθρωποι*

Η Ρ, μαθήτρια της Ε, δεν απέδωσε κάποιο χαρακτηριστικό στη δυσλεξία.  
*Ε: Έχει κάνει κάποιες διαφορετικές επιλογές η ηρωίδα. Γιατί λες;  
Ρ: Δεν ξέρω..*

Χαρακτηριστικά δυσλεξίας	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
<b>Δυσκολία στην ορθογραφία</b>	1	2		1	4
<b>Βιασύνη</b>		1	1		2
<b>Βιασύνη και απροσεξία</b>	1				1
<b>Διάσπαση προσοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος</b>	1				1
<b>Σύγχυση με δεύτερη γλώσσα (αγγλικά)</b>			1		1
<b>Δυσκολία ανάκλησης λέξεων από τη μνήμη</b>		1			1
<b>Δεν ξέρω</b>			1		1

**Πίνακας 3.2** Χαρακτηριστικά δυσλεξίας

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν στον εαυτό τους, οι περισσότεροι περιέγραφαν εξωτερικά τον εαυτό τους, έπειτα πρόσθεταν δραστηριότητες που απολάμβαναν και στη συνέχεια εστιάζαμε στο σχολείο και τις επιδόσεις τους.

Τέσσερα παιδιά, δύο αγόρια και δύο κορίτσια ανέφεραν ικανότητές τους σχέση με το γραπτό λόγο.

Η Ξ, μαθήτρια της Γ' και ο Τ, μαθητής της Ε', εστίασαν στις αναγνωστικές τους ικανότητες.

*Ε: Είμαι καλή στο να διαβάζω.... Μια χαρά τα πάω!*

Ο Τ ανέφερε την αδυναμία του να διαβάζει καλά απ' έξω αλλά πρόσθεσε ως θετικό στοιχείο τη γρήγορη ταχύτητα όταν διαβάζει από μέσα του.

*Τ: ... Όταν διαβάζω απ' έξω μου δε μπορώ να διαβάζω καλά αλλά από μέσα μου μπορώ να διαβάζω γρήγορα.*

Η Ψ, μαθήτρια της Στ', επίσης σε σχέση με το γραπτό λόγο, πρόβαλε ως χαρακτηριστικό της τη μεγάλη φαντασία της.

*Ψ: Γράφω καλές εκθέσεις γιατί έχω μεγάλη φαντασία, πολλοί μου το λένε.*

Αντίθετα, ο Κ, μαθητής της Δ', σε σχέση με το γραπτό λόγο και ειδικότερα την Ορθογραφία ανέφερε την έλλειψη γνώσεών του.

*Κ: Δεν ξέρω πολλά.*

Δύο αγόρια, ο Δ, μαθητής της Ε' και ο Π, μαθητής της Γ', ανέφεραν τις ικανότητές τους στα Μαθηματικά.

*Δ: Είμαι πάρα πολύ καλός στα μαθηματικά.*

*Π: Βασικά πιστεύω πως είμαι πολύ καλός στα μαθηματικά.*

Τέσσερα παιδιά, η Λ και ο Π, δίδυμα αδέρφια και μαθητές της Γ', η Ρ μαθήτριά της Ε' και ο Β, μαθητής της Δ', απέδωσαν ως χαρακτηριστικό στον εαυτό τους την αδυναμία μνήμης. Οι δύο πρώτοι σε σχέση με το μάθημα αυτό καθεαυτό, κανόνες και στοιχεία του ενώ οι άλλοι δύο σε σχέση με τη συμπεριφορά και τις υποχρεώσεις τους.

*Π: Δεν τη θυμόμουν. Απλά πρέπει να θυμάμαι πως μερικά είναι ρήματα, ουσιαστικά, οικογένειες λέξεων ....*

*Λ: Ας πούμε σήμερα πήρα μπράβο γιατί τα θυμόμουν... τις άλλες φορές που δεν τα θυμόμουνα πήρα πολύ καλά.*

*Β: Μερικές φορές είμαι λίγο αφηρημένος.*

*Ρ: ... μερικές φορές ξεχνάω το βιβλίο μου.*

Τα δύο αγόρια της Δ' ανέφεραν ως ένα χαρακτηριστικό τους, σε σχέση με το σχολείο, την έλλειψη διάθεσης.

*Β: Μερικές φορές λίγο βαριέμαι...*

*Ε: (έπειτα από την απάντησή του, ότι το παιδί της εικόνας βαριέται) Έχεις βρεθεί εσύ ποτέ σε αυτήν την κατάσταση; Να βαριέσαι κι εσύ;*

*Κ: Ναι ... ανοίγω τηλεόραση για λίγο και μετά την κλείνω.*

Ο Β. ταυτίστηκε με το χαρακτηριστικό που ο ίδιος είχε προηγουμένως αποδώσει στον ήρωα.

*Β: Ντάξει εγώ είμαι πολύ βιαστικός ενώ τις ξέρω τις λέξεις.*

Ο ίδιος ανέφερε ως χαρακτηριστικό του τη γνώση της ορθογραφίας και τη θέλησή του να είναι πάντα σωστός και να μην την ξεχνά.

*Ε: Έχει σημασία για σένα να είσαι σωστός στην ορθογραφία;*

*Β: Πάρα πολύ, πάρα πολύ.*

*Ε: Γιατί;*

*Β: Θέλω... θέλω να .. πώς το λένε; Θέλω να τα ξέρω όλα και να μην τα ξεχνάω.. αυτό... μ' ενδιαφέρει πάρα πολύ αυτό... και μάλιστα τα ξέρω.*

Χαρακτηριστικά που προσδίδουν στον εαυτό τους	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
Δυσκολία στην απομνημόνευση γραμματικών κανόνων και ορθογραφίας	2				2
Αφηρημάδα		1	1		2
Υψηλές ικανότητες στα Μαθηματικά	1		1		2
Έλλειψη διάθεσης για ολοκλήρωση μαθησιακών υποχρεώσεων		2			2
Υψηλή ικανότητα στην ανάγνωση	1				1
Υψηλή ταχύτητα «εσωτερικής» ανάγνωσης			1		1
Υψηλή ικανότητα στην παραγωγή γραπτού λόγου χάρη στη μεγάλη φαντασία				1	1
Ελλιπής γνώση ορθογραφίας		1			1
Βιασύνη		1			1
Επιθυμία κατάκτησης ορθογραφικών κανόνων		1			1

**Πίνακας 3.3** Χαρακτηριστικά που προσδίδουν στον εαυτό τους

### 3.2 Απόψεις των μαθητών για το γραπτό λόγο

Με αφορμή την εικόνα τριών παιδιών που γράφουν και διαβάζουν (Εικόνα 5), τα παιδιά προσπάθησαν να αποδώσουν έναν ορισμό για τον γραπτό λόγο. Η πλειονότητα των παιδιών εντόπισε διαφορές ανάμεσα στη γραφή, την ανάγνωση και την ομιλία, δίνοντας διαφορετικούς ορισμούς.

Τέσσερα παιδιά, ο Β, μαθητής της Δ', η Ν, μαθήτρια της Ε' η Λ και ο Π, μαθητές της Γ', εντόπισαν ως κυρίαρχη διαφορά της γραφής με την ανάγνωση και την ομιλία, τον προφορικό χαρακτήρα των δύο τελευταίων.

*Β: Ντάξει το διαβάζω με το μιλάω είναι σχεδόν ίδιο. Το γράφω, γράφω κάτι δεν το λέω. Το διαβάζω είναι λες και το υπαγορεύω δηλαδή λες και το λέω. Αυτό.*

*Λ: Όταν μιλάω το λέω και στους άλλους. Όταν διαβάζω το λέω από μέσα μου κι αν είναι σωστό το λέω κι απ' έξω κι όταν γράφω, δεν το λέω απ' έξω μου.*

*Ν: Όταν διαβάζεις τ' ακούει τ' αυτί σου ενώ όταν γράφεις δεν τ' ακούει. Το να διαβάζεις και να μιλάς είναι διαφορετικό στο ότι όταν μιλάς με τον άλλον, πιάνεις μια συζήτηση ενώ όταν γράφεις ή διαβάζεις δε μιλάς.*

*Π: Όταν γράφω, γράφω λέξεις και το διαβάζω είναι διαβάζω δυνατά.*

Τρία παιδιά, εκ των οποίων ο Δ, μαθητής της Ε', η Ξ, μαθήτρια της Γ' και η Ψ, μαθήτρια της Στ', ταύτισαν το γράψιμο με τη χρήση του χεριού ως βασικού οργάνου για την ύπαρξη της γραφής και ως κυρίαρχο στοιχείο διαφοροποίησης με την



ανάγνωση. Μάλιστα τα δύο μεγαλύτερα παιδιά τόνισαν τη σωματική κόπωση ως βασικό στοιχείο ορισμού της γραφής και όρισαν την ανάγνωση ως την οπτική πρόσληψη των λέξεων ενώ η Ξ ως γνωστική διεργασία που αφορά στη μνήμη.

*Ψ: Όταν γράφεις πονάει το χέρι σου πολύ ενώ όταν διαβάζεις είναι πιο εύκολο γιατί βλέπεις απλώς μόνο λέξεις.*

*Δ: Το κάνεις ανάγνωση, βλέπεις τις λέξεις και τις λες και τότε δεν κουράζεσαι ενώ όταν γράφεις το χέρι σου πονάει*

*Ξ: ... το γράψιμο είναι για το χέρι. Το διάβασμα είναι για το μυαλό και να θυμάσαι.*

Ο Τ., μαθητής της Ε', όρισε όπως και η Ξ την ανάγνωση ως γνωστική διεργασία που αφορά στη μνήμη ενώ τη γραφή ως αποτύπωση στο χαρτί.

*Ε: Τι σημαίνει γράφω;*

*Τ: Αποτυπώνω κάτι πάνω στο χαρτί*

*Ε: Κι όταν διαβάζουμε ;*

*Τ: Βλέπουμε κάτι και το κρατάμε μες 'το μυαλό μας*

Ο Κ, μαθητής της Δ', όρισε το γραπτό λόγο με βάση τη λειτουργικότητά του στο σχολείο.

*Κ: Γράφω... αντιγράφω κάτι από ένα κείμενο.*

*Ε: Διαβάζω;*

*Κ: Να μαθαίνω κάτι.*

Προσδιορισμός Ανάγνωσης	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
<b>Ύπαρξη προφορικότητας, χρήση φωνής</b>	2	1	1		4
<b>Οπτική πρόσληψη των λέξεων</b>			1	1	2
<b>Γνωστική διεργασία που αφορά στη μνήμη</b>	1		1		2
<b>Απομνημόνευση</b>		1			1

**Πίνακας 3.4** Προσδιορισμός ανάγνωσης

Προσδιορισμός Γραφής	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
<b>Απουσία ομιλίας</b>	2	1	1		4
<b>Χρήση του χεριού</b>	1		1	1	3
<b>Αποτύπωση στο χαρτί</b>			1		1
<b>Αντιγραφή από κείμενο</b>		1			1

**Πίνακας 3.5** Προσδιορισμός γραφής

Όσον αφορά στις προτιμήσεις τους, μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου τα μισά παιδιά ανέφεραν την προτίμησή τους στη χρήση του προφορικού λόγου. Τα πιο μικρά παιδιά, τα παιδιά της Γ', επέλεξαν να γράφουν και να διαβάζουν. Χαρακτηριστικά τα δύο κορίτσια να γράφουν ενώ ο Π να διαβάζει. Τα δύο αγόρια της Δ' επέλεξαν την ομιλία ως πιο αρεστή δραστηριότητα ενώ στα παιδιά της Ε', επικράτησε η ομιλία έναντι του διαβάσματος που επιλέχθηκε από τη Ρ και του γραψίματος από την Ψ.

Προτίμηση γραπτού λόγου	προφορικού ή Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
<b>Προφορικός λόγος</b>		2	3		5
<b>Γραφή</b>	2			1	3
<b>Ανάγνωση</b>	1		1		2

**Πίνακας 3.6** Προτίμηση προφορικού ή γραπτού λόγου

Σχετικά με τις απόψεις τους για τον γραπτό λόγο, παρουσιάστηκε η εικόνα τριών μαθητών που μελετούσαν (Εικόνα 5). Ενδιαφέρον είχε η διαφορετική ερμηνεία που έδιναν τα παιδιά για τη συναισθηματική κατάσταση των απεικονιζόμενων μαθητών. Τα περισσότερα παιδιά ισχυρίστηκαν ότι οι μαθητές χαίρονταν που μελετούσαν. Ωστόσο, πέντε παιδιά δεν είχαν την ίδια άποψη. Τα τρία αγόρια είχαν δείξει προτίμηση στον προφορικό λόγο ενώ τα δύο κορίτσια στη γραφή και την ανάγνωση. Παρόλο που διάλεξε ως προτιμώμενη δραστηριότητα τη γραφή, η Ψ ανέφερε όπως και ο Κ ότι η γραφή και η ανάγνωση αποτελούν δυσάρεστες δραστηριότητες για τα παιδιά και μάλιστα εκείνη υποστήριξε ότι αυτό το φαινόμενο ισχύει για τον γενικό πληθυσμό.

*Ψ: Σε κάθε παιδί δεν αρέσει να γράφει, τους αρέσει να ζωγραφίζουν και να παίζουν ή να βλέπουν παιδικά. Αυτά.*

*Ε: Σε αυτά τα παιδιά, αρέσει αυτό που κάνουν τώρα;*

*Κ: Όχι.*

*Ε: Γιατί το λες;*

*Κ: Αυτό δεν είναι χαρούμενο, ούτε αυτός.*

*Ε: Τι είναι; Πώς αισθάνονται;*

*Κ: Δυστυχημένοι.*

*Ε: Δυστυχημένοι που διαβάζουν;*

*Κ: Ναι.*

*Ε: Όταν γράφεις και διαβάζεις παίρνεις το ύφος αυτών των παιδιών; Σε ποιο μοιάζει πιο πολύ; (δείχνει). Σ' αυτόν πάνω; Αυτός δεν είναι δηλαδή χαρούμενος;*

*Κ: Δεν είναι και πολύ.*

Επιπλέον, ο Β και ο Δ, ισχυρίστηκαν το ίδιο για τα μεγαλύτερα παιδιά όπου οι σχολικές απαιτήσεις σχετικά με τη γραφή είναι μεγαλύτερες.

*E: Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά χαίρονται αυτό που κάνουν; Το απολαμβάνουν;*

*B: Μμμμ ναι. Αυτό λίγο όχι.*

*E: Το πάνω; Γιατί;*

*B: Γιατί είναι μεγάλο παιδί τώρα πια κι έχει πολλά μαθήματα. Αυτό.*

*E: Βλέπεις αυτό που κάνουν τα παιδιά να το απολαμβάνουν ή δεν τους αρέσει; Πώς τους βλέπεις;*

*Δ: Στον πρώτο δε φαίνεται και πολύ ότι του αρέσει ενώ στα άλλα δύο παιδάκια ναι.*

Η Ξ από τη Γ' ανέφερε πρώτα τη χαρά της απεικονιζόμενης μαθήτριας ενώ για τους δύο μαθητές της εικόνας ανέφερε πως προσπαθούν.

*E: Χαίρονται ή δεν τους αρέσει; Πώς τους βλέπεις;*

*Ξ: Αυτή χαίρεται. Οι άλλοι προσπαθούν.*

Αποψη για γραπτό λόγο	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
<b>Οι απεικονιζόμενοι μαθητές μελετούν με χαρά</b>	2		3		5
<b>Ο μεγαλύτερος σε ηλικία μαθητής δεν απολαμβάνει τη μελέτη λόγω πολλών σχολικών υποχρεώσεων</b>		1	1		2
<b>Η γραφή για κάθε μαθητή είναι μια δυσάρεστη διαδικασία</b>				1	1
<b>Οι απεικονιζόμενοι μαθητές είναι δυστυχισμένοι</b>		1			1
<b>Η απεικονιζόμενη μαθήτρια μελετά με χαρά. Οι άλλοι προσπαθούν.</b>	1				1

**Πίνακας 3.7** *Αποψη για γραπτό λόγο*

Σχετικά με την αναγκαιότητα του γραπτού λόγου, από τις απαντήσεις των παιδιών διαπιστώθηκε η υψηλή σημασία που του αποδίδουν. Τρία παιδιά, ο Β, μαθητής της Δ', η Ρ, μαθήτρια της Ε' και ο Δ, μαθητής της Ε', ανέφεραν την αναγκαιότητα του γραπτού λόγου κυρίως στο πλαίσιο του σχολείου και της εργασίας.

*E: Ναι αλλά πού χρησιμεύει το να γράφουμε κάθε μέρα;*

*B: Στο σχολείο. Στα παιδιά. Στους μεγάλους στη δουλειά τους.*

*E: Η γραφή που μας χρησιμεύει στη ζωή μας λες;*

*P: Σε δουλειές.*

*Δ: .... μπορεί να θέλουμε να γίνουμε τραγουδιστές, να γράψουμε στίχους ας πούμε.*

Δύο κορίτσια, η Λ και η Ν, μαθήτριες της Γ' και Ε' αντίστοιχα, ανέφεραν την αξιοποίηση του γραπτού λόγου στην καθημερινότητά τους ως προσωπική έκφραση στο ημερολόγιό τους.

*E: Καθημερινά γράφεις, πέρα από τα μαθήματα του σχολείου;*

*Λ: Ναι. Γράφω πώς τα πέρασα... γράφω ένα ημερολόγιο. Γράφω πώς τα πέρασα την εβδομάδα, το Σαββατοκύριακο, κι άμα είναι καθαρά Δευτέρα και Τσικνοπέμπτη.*

*E: Εσύ γράφεις στην καθημερινότητά σου; Πέρα από το σχολείο;*

*N: Στο ημερολόγιο.*

Η Ψ, μαθήτρια της Ε, ανέφερε την αναγκαιότητα του γραπτού λόγου στο παιχνίδι της.

*Ψ: Γράφω τηλέφωνα, γράφω κάτι παιχνίδια στα παιχνίδια μου.*

Ο Δ ανέφερε τη σημασία της γραπτής επικοινωνίας μέσω κινητού τηλεφώνου με τους φίλους του.

*Δ: Γράφω ας πούμε, έχω κατεβάσει το viber και μιλάω με τους φίλους μου, κανονίζουμε ας πούμε να βγούμε έξω, να παίζουμε κι αυτά.*

Τρία αγόρια από τις Γ', Δ' και Ε' ανέφεραν την αναγκαιότητα του γραπτού λόγου ως εφόδιο μάθησης στη ζωή.

*E: Το διάβασμα σε τι μας βοηθάει;*

*Δ: Στο να ξέρουμε να λέμε λέξεις.*

*E: Πού μας χρησιμεύει το να γράφουμε και να διαβάζουμε;*

*B: Το να διαβάσουμε στο να βλέπουμε τις λέξεις και να τις λέμε ορθά και καθαρά και το να γράφουμε στο να μην κάνουμε ορθογραφικά λάθη.*

*E: Είναι σημαντικό να ξέρουμε να γράφουμε;*

*Π: Ναι.*

*E: Γιατί;*

*Π: Γιατί άμα μεγαλώσουμε και γράφουμε κάτι μπορεί να 'χουμε ορθογραφικά.*

*E: Κι άμα έχουμε ορθογραφικά πειράζει;*

*Π: Όχι γιατί και με τα λάθη μαθαίνουμε.*

Ο Β, μαθητής της Δ', ανέφερε την αναγκαιότητα του γραπτού λόγου ως σημαντικό εργαλείο στον κόσμο των ενηλίκων για την διατήρηση της αλληλοεκτίμησης μεταξύ τους και την επίτευξη των στόχων τους.

*B: Ντάξει άμα μας το πει η δασκάλα μας είναι σημαντικό... δε μας το λέει μόνο για να μάθουμε μας το λέει για το καλό μας, να μην κάνουμε λάθη, να μη ρεζιλευτούμε και τέτοια όταν μεγαλώσουμε, για να πετύχουμε το σκοπό μας. Αυτό.*

Αναγκαιότητα γραπτού λόγου	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
Στο σχολείο και την εργασία		1	2		3
Στη μαθησιακή διαδικασία, για την αποφυγή λαθών	1	1	1		3
Στην τήρηση προσωπικού ημερολογίου	1		1		2
Στο παιχνίδι				1	1
Στην επικοινωνία με φίλους μέσω γραπτών μηνυμάτων			1		1
Στην αλληλοεκτίμηση και στην επίτευξη των στόχων τους στην ενήλικη ζωή		1			1

**Πίνακας 3.8** Αναγκαιότητα γραπτού λόγου

Σχετικά με το ποια θεωρούν την καλύτερη προσέγγιση στο γραπτό λόγο, όταν τα παιδιά κλήθηκαν να επιλέξουν το κείμενο που θα προτιμούσαν να διαβάσουν από τα τέσσερα παρεχόμενα (Εικόνα 6, Εικόνα 7, Εικόνα 8, Εικόνα 9), έξι μαθητές προτίμησαν το κείμενο με τα μεγάλα γράμματα και τις εικόνες (Εικόνα 9). Σχετικά με το κείμενο ανέφεραν την ευεργετικότητα του μεγάλου μεγέθους των γραμμάτων στην καλύτερη διάκριση των λέξεων και ευκολότερη ανάγνωση. Τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν και την ευεργετικότητα της ύπαρξης των εικόνων για την κατανόηση της πλοκής της ιστορίας ενώ η Ξ από τη Γ' επεσήμανε την αξία της εικόνας στην ανάκληση της πλοκής.

*Ψ: Θα προτιμούσα αυτό που έχει και εικόνες. Όχι μάλλον αυτό εδώ. Επειδή έχει μεγάλα γράμματα κι έχει και εικόνες για να βλέπω καθαρά.*

*E: Σε βοηθούν οι εικόνες;*

*Ψ: Ναι σε βοηθούν να καταλάβεις τι γίνεται στην ιστορία... επειδή μόνο διαβάζοντας πιστεύω ότι δεν μπορείς να καταλάβεις και πάρα πολλά, πρέπει να δεις και καμιά εικόνα.*

*E: Έχω ένα κείμενο σε 4 μορφές. Πού θα σου άρεσε να το διαβάσεις καλύτερα;*

*Δ: Εδώ.*

*E: Γιατί;*

*Δ: Έχει πιο μεγάλα γράμματα κι έτσι το διαβάζεις πιο εύκολα.*

*E: Σε νοιάζει που έχει εικόνες;*

*Δ: Ναι.*

*E: Σ'αρέσει καλύτερα με τις εικόνες;*

*Δ: Ναι, γιατί δείχνει δράση, δείχνει τι γίνεται εκεί.*

*E: Αν είχες αυτό εδώ το κείμενο, που είναι ίδιο σε τέσσερις μορφές, ποιο από όλα θα επέλεγες να διαβάσεις;*

*P: Το πρώτο (κείμενο και εικόνα)*

*E: Τι σε κάνει κι επιλέγεις αυτό;*

*P: Είναι ωραία τα γράμματα και μου φαίνεται πιο εύκολο.*

*E: Τι σου φαίνεται πιο εύκολο σε σχέση με τα άλλα;*

*P: Ότι έχει πιο λίγα να διαβάσω κι ότι δε θα μπερδευτώ.*

*E: Αν είχες ένα κείμενο σε 4 μορφές ποιο θα επέλεγες από όλα να διαβάσεις;*

*K: Αυτό που έχει μεγάλα γράμματα (κείμενο με μεγάλα γράμματα κι εικόνες)*

*E: Κι αυτό έχει μεγάλα γράμματα. (κείμενο με μεγάλα γράμματα χωρίς εικόνες)*

*E: Μήπως επειδή έχει και εικόνες;*

*K: Ναι.*

*E: Ή μήπως δε σε νοιάζει αυτό;*

*K: Με νοιάζει.*

*E: Σε βοηθάει;*

*K: Ναι.*

*E: Γιατί;*

*K: Δεν ξέρω..*

*E: Ποιο θα σου άρεσε πιο πολύ να διαβάσεις;*

*Π: Με τα μεγάλα γράμματα.*

*E: Κι αυτό έχει μεγάλα γράμματα.*

*Π: Θέλω αυτό.*

*E: Γιατί.*

*Π: Έχει εικόνα.*

*E: Σ'αρέσει η εικόνα;*

*Π: Ναι.*

*E: Σε βοηθάει;*

*Π: Ναι.*

*E: Τι παραπάνω έχει αυτό το κείμενο με την εικόνα από το άλλο; (παύση) Σε τι σε βοηθάει;*

*Π: Με βοηθάει στο να βλέπω... δηλαδή να διαβάσω εδώ και να βλέπω τι κάνουν αυτά εδώ τα παιδιά όμως εδώ πέρα διαβάζω και δε βλέπω τι κάνουν αυτοί*

*E: Ποιο θα ήθελες από όλα να διαβάσεις;*

*E: Αυτό (εικόνες και μικρά γράμματα) γιατί αυτό αυτό (δείχνει τα άλλα ) δεν έχει μεγάλα γράμματα και δεν μπορώ να βλέπω ενώ αυτό... δεν ξέρω και τα δύο μ'αρέσουν, θα πάρω αυτό (εικόνες και μεγάλα γράμματα).*

*E: Θα πάρεις αυτό τελικά; Γιατί;*

*E: Αυτό επειδή έχει ωραίες εικόνες, δείχνει τα παιδιά και **θέλω να θυμάμαι**. Εδώ δείχνει τον εγωιστή γίγαντα που γυρίζει από το ταξίδι του.*

Τρία παιδιά, ο Τ, μαθητής της Ε', ο Β, μαθητής της Δ' και η Λ, μαθήτριά της Γ', προτίμησαν το κείμενο με τα μεγάλα γράμματα χωρίς εικόνες (Εικόνα 7). Ο Β γιατί όπως ανέφερε: «Εμένα μερικές φορές οι εικόνες με αποσπούν και χαζεύω.... Είναι κακό άμα διαβάζεις ορθογραφία και ανάγνωση.», ο Τ τόνισε την απουσία λειτουργικότητας της εικόνας και όπως είπε χαρακτηριστικά: «Παλιά μου άρεσε όταν

είχαν εικόνες τα βιβλία. Τώρα δε... τώρα δεν έχουν καμία αξία καταρχάς... όταν έχει εικόνες πάνω στα βιβλία.» Η Λ, ανέφερε ότι προτιμά να ζωγραφίζει η ίδια τις εικόνες στο κείμενο.: «Από παραμύθια δε μ'αρέσουν οι εικόνες κι από κείμενα. Μ'αρέσουν να τις κάνω μόνη μου». Η Ν, επέλεξε το κείμενο με τα μικρά γράμματα και την εικόνα γιατί όπως ανέφερε ήταν μία σελίδα και υπέθεσε ότι θα είχε λιγότερα να διαβάσεις. Όταν παρουσιάστηκε το κείμενο στον υπολογιστή (Εικόνα 10), εννιά παιδιά δήλωσαν ότι προτιμούσαν να διαβάσουν το κείμενο στο χαρτί. Τέσσερα παιδιά, ένα παιδί από κάθε τάξη, η Ψ από τη Στ', η Ρ από την Ε', ο Β από τη Δ' και η Ξ από τη Γ', ανέφεραν τη δυσχρηστία των ηλεκτρονικών μέσων ως αιτία της επιλογής τους.

*Β: Το 'χω μπροστά μου κιόλας και δε θα χρειάζοταν να πατάω αυτό συνέχεια...*

*Ψ: Στο κινητό είναι μέχρι να βρεις τα γράμματα και παίρνει πολλή ώρα ενώ στο χαρτί ξέρεις ποια είναι τα γράμματα και δε χρειάζεται να τα πατήσεις έτσι, απλώς τα γράφεις.*

*Ξ: Δε θέλω να πατάω μία ώρα έτσι έτσι και το 'χεις το κείμενο απλώς το βλέπεις έτσι. ούτως ή άλλως τα ηλεκτρονικά πράγματα έχουν κάτι σαν ακτινοβολία.*

*Ρ: Γιατί έτσι μπορώ να τα κρατάω... αυτά που θα γράφω ενώ στο τάμπλετ δε γίνεται.*

Δύο παιδιά, ο Β της Δ' και η Λ της Γ', πρόβαλαν και τη βλαπτικότητα των ηλεκτρονικών μέσων.

*Β: ...ούτως ή άλλως τα ηλεκτρονικά πράγματα έχουν κάτι σαν ακτινοβολία.*

*Λ: Από δω γιατί από τον υπολογιστή μπορεί να στραβωθεί άμα το βλέπω συνέχεια την εικόνα κι άμα το βλέπω από δω δε θα στραβωθεί...*

Ο Τ, μαθητής της Ε', προέβαλλε τη δύναμη της συνήθειας ως παράγοντα επιρροής της επιλογής του.

*Τ: Το 'χω συνηθίσει. Δεν έχω διαβάσει ποτέ από υπολογιστή.*

Μόνο ο Π, μαθητής της Γ', ανέφερε τη διευκόλυνση που του παρέχει ο υπολογιστής στην ανάγνωση ως προς τον προσανατολισμό του στην ακολουθία των σειρών.

*Π: Γιατί από κει το χαρτί κάπως με δυσκολεύει λίγο όμως απ'τον υπολογιστή δε χάνω και που είμαι.*

Με την εμφάνιση των εικόνων, όμως στον υπολογιστή, ως συνοδευτικών του κειμένου (Εικόνα 11) δύο παιδιά ανέφεραν ότι θα προτιμούσαν στον υπολογιστή, από τα λεγόμενα των οποίων προέκυψε η μη εξοικείωσή τους με τα ηλεκτρονικά μέσα, στο θέμα του γραπτού λόγου.

*Ε: Γράφεις εκεί (στον υπολογιστή);*

*Κ: Όχι.*

*Ν: ...υπολογιστές δε γράφω γιατί... ασχολιόμουν παλιά με υπολογιστές και έπαιζα και τώρα το χρησιμοποιεί η αδερφή μου.*

Αιτιολόγησαν την επιλογή τους εξαιτίας του μεγέθους των γραμμμάτων (N) και της εικόνας (ο K).

*N: Θα επέλεγα τον υπολογιστή γιατί στον υπολογιστή όταν βλέπεις εμφανίζονται πιο μεγάλα από δω για να μην... και θα το επέλεγα αυτό επειδή είναι πιο μεγάλα γιατί μικρά μικρά στο τέλος θα στραβωθούμε.*

*E: Αν το ίδιο κείμενο το είχες στον υπολογιστή, πού θα σου άρεσε να το διαβάσεις καλύτερα; Εδώ ή στον υπολογιστή;*

*K: (δείχνει το κείμενο)*

*E: Κι αν ήταν στον υπολογιστή με εικόνες;*

*K: Στον υπολογιστή.*

*E: Γιατί;*

*K: Γιατί έχει μεγαλύτερη εικόνα.*

Σε σχέση με τη γραφή σε ηλεκτρονικά μέσα, τρία παιδιά επέλεξαν τα ηλεκτρονικά μέσα. Ο Β από την Δ', ο Δ από την Ε' και η Λ από την Γ'.

Ο Β και η Λ ενώ είχαν αναφέρει αρνητικά στοιχεία για τα ηλεκτρονικά μέσα, για το γράψιμο επεσήμαναν:

*B: Το γράψιμο στον υπολογιστή είναι πιο διασκεδαστικό.*

*E: Πού σου αρέσει καλύτερα να γράφεις;*

*Λ: Στον υπολογιστή επειδή δεν κολλάει όπως το τάμπλετ, το κινητό..*

*E: Τι γράφεις στον υπολογιστή;*

*Λ: Έχω και μια φίλη μου που γράφουμε μαζί για να συζητήσουμε αν είναι σωστή η άσκηση κι άμα δεν καταλαβαίνουμε τίποτα να το κάνουμε από τον υπολογιστή κι όχι από το τηλέφωνο.*

Ωστόσο, σε σύγκριση με τη γραφή στο ημερολόγιό της, τόνισε την προτίμησή της σε αυτό.

*E: Πού σου αρέσει καλύτερα να γράφεις; Στον υπολογιστή ή στο ημερολόγιο με το μολύβι σου;*

*Λ: Στο ημερολόγιο.*

Επίσης ο Β ενώ είχε αρκετή άνεση με τον υπολογιστή και καθ'όλη τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν ο μοναδικός απ'όλα τα παιδιά που το χειριζόταν με δική του πρωτοβουλία αναφέροντας παράλληλα την προτίμησή του να γράφει σε αυτόν, σε σχέση με το κινητό ανέφερε:

*E: Γράφεις μηνύματα;*

*B: Όχι μου το απαγορεύουν οι γονείς μου γιατί αν γράφω μηνύματα... ε... μπορεί να πάνε και σ'ένα.. να μπερδευτούν τα παιδιά να πάνε σ'έναν άλλο άνθρωπο και μετά να το 'χουμε προσβολή αυτό που έχουμε γράψει. Δεν το ξέρουν τα παιδιά. Αυτό.*



Ο Δ. ενώ είχε δηλώσει για την ανάγνωση, την προτίμησή του στο κείμενο, ως καλύτερο μέσο γραφής επέλεξε το κινητό, κυρίως λόγω της παροχής αυτόματης διόρθωσης στην ορθογραφία, προβάλλοντας όπως ο Π, και η Λ. τη βοηθητική πλευρά των ηλεκτρονικών μέσων.

*Ε: Αυτό το κείμενο που επέλεξες πριν αν το είχες στον υπολογιστή πού θα σου άρεσε να το διαβάσεις; Εδώ ή στον υπολογιστή;*

*Δ: Εδώ γιατί έχει και εικόνες.*

*Ε: Αν είχε και στον υπολογιστή εικόνες; Ήταν έτσι; (του δείχνω). Πού θα σου άρεσε;*

*Δ: Προτιμώ αυτό να σου πω, πιο πολύ.*

*(δείχνει το κείμενο)*

*Δ: Γράφω και πιο γρήγορα στο κινητό και σου λέει τις λέξεις ας πούμε, τι έχεις κάνει λάθος, στο λέει, πατάς και στο διορθώνει.*

Προτιμώμενο μέσο και μορφή γραπτού λόγου	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
Ανάγνωση έντυπου κειμένου με μεγάλα γράμματα και εικόνες	2	1	3	1	7
Ανάγνωση έντυπου κειμένου με μεγάλα γράμματα χωρίς εικόνα	1	1	1		3
Ανάγνωση κειμένου σε υπολογιστή με εικόνα		1	1		2
Γραφή στον υπολογιστή	1	1			2
Ανάγνωση έντυπου κειμένου με μικρά γράμματα και εικόνες			1		1
Ανάγνωση κειμένου στον υπολογιστή χωρίς εικόνα					1
Γραφή στο κινητό			1		1

**Πίνακας 3.9** Προτιμώμενο μέσο και μορφή γραπτού λόγου

Λόγοι επιλογής έντυπου κειμένου	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
Κείμενο με μεγάλα γράμματα λόγω διευκόλυνσης στη διάκριση των λέξεων και την ανάγνωση	3	2	4	1	9
Κείμενο με μικρά γράμματα εξαιτίας λιγότερης ποσότητας λέξεων			1		1

**Πίνακας 3.10** Λόγοι επιλογής έντυπου κειμένου

Λόγοι επιλογής εικόνας	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
Κατανόηση πλοκής	1		1	1	3
Βοήθεια στην ανάκληση της πλοκής	1				1
Δεν ξέρω		1			1

**Πίνακας 3.11** Λόγοι επιλογής εικόνας

Λόγοι μη επιλογής εικόνας	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
Διάσπαση προσοχής		1			1
Μη λειτουργικότητα- χρησιμότητα εικόνας			1		1
Προτίμηση προσωπικής παραγωγής εικόνων (ζωγραφιές) κι όχι ήδη παρεχόμενων από κείμενο.	1				1

Πίνακας 3.12 Λόγοι μη επιλογής εικόνας

Λόγοι μη επιλογής ηλεκτρονικών μέσων	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
Δύσχρηστο	1	1	1	1	4
Βλαπτικό	1	1			2
Συνήθεια στη χρήση έντυπου κειμένου			1		1
Απαγόρευση γονέων αποστολής γραπτών μηνυμάτων στο κινητό		1			1

Πίνακας 3.13 Λόγοι μη επιλογής ηλεκτρονικών μέσων

Λόγοι επιλογής ηλεκτρονικών μέσων	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
Μεγάλο μέγεθος γραμμάτων			1		1
Μεγάλο μέγεθος εικόνων		1			1
Διασκεδαστικό		1			1
Αλληλεπίδραση- επικοινωνία μεταξύ συμμαθητών για την κατανόηση σχολικών αντικειμένων	1				1
Αυτόματη διόρθωση της ορθογραφίας			1		1
Βοήθεια στον προσανατολισμό και στην ακολουθία των σειρών ενός γραπτού κειμένου	1				1

Πίνακας 3.14 Λόγοι επιλογής ηλεκτρονικών μέσων

Όσον αφορά την επιλογή βιβλίου, έξι παιδιά επέλεξαν το βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας με εικονογράφηση (Εικόνα 16), τρία παιδιά ο Β και ο Κ, τα δύο αγόρια της Δ' και η

Ξ, μαθήτρια της Γ' επέλεξαν το κόμικ (Εικόνα 13). Η Ψ, μαθήτρια της Ε', επέλεξε το βιβλίο κλασικής λογοτεχνίας με ελάχιστη εικονογράφηση- σκίτσα (Εικόνα 12) ενώ ο Τ, μαθητής της Ε' ενώ στην αρχή επέλεξε το παραμύθι (Εικόνα 14), έπειτα άλλαξε γνώμη κι επέλεξε το επιστημονικό βιβλίο (Εικόνα 15).

Τα περισσότερα παιδιά επέλεγαν με κριτήριο το περιεχόμενο του βιβλίου, ειδικότερα αν το γνώριζαν ήδη.

*Π: Αυτό εδώ το 'χω δει σε ταινία.*

*Ε: Τι σου αρέσει σε αυτό το βιβλίο που δεν το είδες στ'άλλα;*

*Π: Πως ο μικρός ο πρίγκιπας πήγε στο φεγγάρι στην αρχή και είχε ένα λουλούδι έτσι θυμάμαι εγώ από την ταινία και το λουλούδι το εγκατάλειψε και έφυγε με κάτι περιστέρια ο μικρός πρίγκιπας. Όμως ο μικρός ο πρίγκιπας έγινε μεγάλος κι έτσι ένα κορίτσι του κρατούσε το χέρι κι έτσι έγινε ζανά μικρός.*

*Β: Ο μικρός πρίγκιπας... τον έχω διαβάσει και μου άρεσε πάρα πολύ. Είναι ο μικρός μου φίλος.*

*Β: Έχω διαβάσει κάποια κόμιξ και μου άρεσαν, είχαν αστεία μέσα και μόλις άνοιξα το βιβλίο το θυμήθηκα ότι έχει αστεία και είπα να το βάλω πρώτο.*

*Ε: Απ'αυτά εκεί τα βιβλία ποιο θα επέλεγες απ'όλα να διαβάσεις και γιατί;*

*Δ: Ο μικρός πρίγκιπας*

*Ε: Τ'άλλα δεν τα είδες (γελώ)*

*Δ: Μ'αρέσει πιο πολύ... (επεξεργάζεται) Αυτό θα ήθελα.*

*Ε: Τι σε κάνει και σου αρέσει αυτό καλύτερα από τα υπόλοιπα;*

*Δ: Ότι μιλάει για ένα μικρό παιδί που ήταν πρίγκιπας και ζούσε μ'ένα φίλο του, μια αλεπού και εξερευνούσε τον κόσμο...*

*Ψ: Έχει την αγαπημένη μου ιστορία που την έχω και σε βίντεο «Οι τρεις Σωματοφύλακες».... Επειδή έχει μεγάλα γράμματα κι έχει και εικόνες.*

*Ξ: Αυτό. Επειδή έχει αστεία (... )με έναν πλούσιο κι ένα παπί που είναι αδέρφια.*

Δεύτερο κριτήριο επιλογής των βιβλίων ήταν τα δευτερογενή χαρακτηριστικά του βιβλίου, το εξώφυλλο, το υλικό, οι εικόνες και τα γράμματα.

*Δ: Να τ'ανοίξω;*

*Ε: Ναι. Αν τα άνοιγες όλα... (τ'ανοίγει). Τώρα ποιο θα σου άρεσε απ'όλα; (δείχνει το μικρό πρίγκιπα.)*

*Δ: Έχει πιο καθαρογραμμένο... έχει πιο κανονικά γράμματα, πιο μεγάλα. Ας πούμε αυτό εδώ τα έχει πολύ μικρά.. Το διαβάζεις πιο εύκολα.*

*Π: Αυτό. Είναι ωραίο βιβλίο.*

*Ε: Σ'αρέσει το χαρτί;*

*Π: Όχι το χαρτί. Μ'αρέσει οι ζωγραφιές, τα λόγια που γράφει.. αυτά.*

*Ε: Γιατί το επέλεξες; Τι σ'αρέσει καλύτερα απ'τ'άλλα;*

*Κ: Το σπίτι.*

*Ε: Το σπίτι που έχει; Η ζωγραφιά;*

*K: Ναι. Κι ότι έχει ζωγραφιές εδώ.*

*E: Αν σου έδινα αυτά τα βιβλία και σου 'λεγα ποιο απ' όλα προτιμάς να διαβάσεις, ποιο θα έλεγες;*

*T: Αυτό εδώ θα διάλεγα (επιστημονικό). Φαίνεται πιο ενδιαφέρον.*

*E: Τι σε κάνει να αισθάνεσαι ότι είναι πιο ενδιαφέρον;*

*T: Και από το εξώφυλλο, και από το πόσο καλά είναι φτιαγμένο σε σχέση μ' αυτό. Τα βιβλία γενικώς δε μ' αρέσουνε αλλά έτσι μ' αρέσουνε να 'χει εικόνες έτσι.. Ας πούμε αυτό που γράφει δεν έχει καμιά σχέση μ' αυτά απλά τα βάζουν έτσι (παραμύθι). Μπορεί να μην έχουν σχέση, μπορεί και να 'χουν. Αυτό θα διάλεγα (επιστημονικό).*

Τρίτο κριτήριο ήταν η έκταση των σελίδων.

*N: E... Αυτό γιατί μου φαίνεται.... Εκτός απ' το ωραίο ότι επειδή τώρα ξεκινάω να διαβάσω βιβλία να ξεκινήσω από κάτι μικρό, δηλαδή που έχει λίγα φύλλα.*

Προτιμώμενο βιβλίο	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
<b>Βιβλίο κλασσικής παιδικής λογοτεχνίας με εικονογράφηση</b>	2	1	3		5
<b>Κόμικ</b>	1	2			3
<b>Βιβλίο κλασσικής παιδικής λογοτεχνίας με ελάχιστες εικόνες- σκίτσα</b>				1	1
<b>Επιστημονικό βιβλίο</b>			1		1

**Πίνακας 3.15 Προτιμώμενο βιβλίο**

Κριτήρια επιλογής βιβλίου	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
<b>Αρεστό περιεχόμενο βιβλίου λόγω προηγούμενης γνώσης της πλοκής</b>	1	1	1	1	4
<b>Ζωγραφιές, εικόνες</b>	1	1	1		3
<b>Αστείο περιεχόμενο</b>	1	1			2
<b>Μεγάλο μέγεθος γραμμάτων</b>			1		1
<b>Μικρή έκταση</b>			1		1
<b>Συνδυασμός παραγόντων: εξώφυλλο, υλικό, λειτουργική ύπαρξη εικόνων</b>			1		1

**Πίνακας 3.16 Κριτήρια επιλογής βιβλίου**

Με αφορμή τα παιχνίδια ορθογραφίας που εκκινούσαν τη συνέντευξη, προέκυψε η αναγκαιότητα της ύπαρξής της. Τρία κορίτσια, οι δύο μαθήτριες της Ε' τάξης και η μία της Γ', ανέφεραν ότι είναι σημαντικό να ακολουθούνται οι ορθογραφικοί κανόνες

γιατί έτσι πρέπει. Την ίδια άποψη είχαν δύο αγόρια, ο Β από τη Δ' και ο Δ από την Ε'.

Ψ: Όσο να 'ναι... πρέπει να γράφουμε κανονικά, χωρίς ορθογραφικά και τέτοια.

N: ... πρέπει να ξέρουμε πώς γράφονται ... πώς γράφεται μια λέξη.

E: Πειράζει αν θέλω να γράψω διαφορετικά τον χειμώνα και το φθινόπωρο;

E: Πρέπει κανονικά.

E: Έχει πολλούς χειμώνες ε;

B: Κάποιος από αυτούς είναι σωστός. Αυτό; (το πατάει. Βγάζει ν)

E: Μπράβο! Τι εννοείς σωστό; Δεν μπορώ να το γράψω όπως θέλω; Με ήτα ή με όμικρον;

B: Όχι. Πρέπει να 'ναι σωστό.

E: Γιατί μπορεί να είναι σημαντική η ορθογραφία;

Δ: Για να δείξουμε ας πούμε ότι τα καταφέρνουμε... ότι τα καταφέρνουμε να γράφουμε... ότι μπορούμε να γράφουμε σωστά

E: Έχει σημασία να το δείξουμε αυτό;

Δ: Όχι ακριβώς αλλά... πρέπει..

Τέσσερα παιδιά, οι τρεις μαθητές της Γ' κι ο ένας της Ε', ανέφεραν την ευεργετική συνεισφορά της ορθής χρήσης των γραμμάτων στη μάθηση.

E: Δεν πρέπει να κάνεις ορθογραφικά γιατί δε μαθαίνεις.

E: Έχει σημασία να γράφουμε το χειμώνα έτσι με έψιλον γιώτα και ωμέγα; Δηλαδή αν το γράψω με η πειράζει;

Π: Ναι γιατί θα 'χει ορθογραφικό.

E: Σε τι μας βοηθά η ορθογραφία;

Π: Για να μαθαίνουμε λέξεις.

E: Σε τι με βοηθάει να γράφω σωστά τη λέξη;

Δ: Στο να μαθαίνω.

E: Σε τι μας βοηθά η ορθογραφία;

K: Να μαθαίνουμε γράμματα.

Τρεις μαθητές της Ε' προσδιόρισαν τη δυσλεξία κυρίως ως εμπόδιο στην αλληλοκατανόηση και επικοινωνία κι αντίστοιχα την ορθογραφία ως σύμβαση για την επίτευξή τους.

Δ: Πώς μπορεί να καταλάβει ο άλλος; Αφού αυτή δεν είναι η κανονική ορθογραφία; (... ) Έτσι όπως το 'χε γράψει η ξαδέρφη μου, Γάνις, με ένα ν και γιώτα, χωρίς το γιώτα μπροστά στο άλφα. Δεν καταλαβαίνεις το πραγματικό όνομα του άλλου.

N: Γιατί... γιατί αν δε γράψουμε σωστά μια λέξη ε... δε θα ξέρουμε ... να μιλάμε

E: Γιατί τότε τη μαθαίνουμε στο σχολείο;

*T: Για να έχουμε έναν τρόπο να γράφουμε.*

Σε δύο απαντήσεις, του Β από της Δ' και της Ρ από την Ε', η σημαντικότητα της ορθής χρήσης των γραμμάτων, επισημάνθηκε σε πλαίσια όπως αυτά του σχολείου και της εργασίας.

*P: (για την ορθογραφία) Μας χρειάζεται.*

*E: Πού;*

*P: Σε δουλειές και στα σχολεία.*

*B: ...αν θέλουμε να γίνουμε τραπεζίτης πρέπει να τα γράφουμε όλα σωστά. Αυτά ξέρω... Γραμματείς, ναι πάλι γραμματέας πάλι πρέπει να τα γράφουμε όλα σωστά ειδικά στο σχολείο. Αυτά.*

*E: Αμα δε θέλουμε να γίνουμε ούτε γραμματέας ούτε τραπεζίτης;*

*E: Πρέπει να τα μαθαίνουμε... γιατί.. πρέπει να τα 'χουμε μάθει γιατί σε κάθε δουλειά σε όπου κι αν πηγαίνουμε πρέπει να γράφουμε σωστά...*

Αναγκαιότητα ορθογραφίας	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
<b>Τήρηση των κανόνων</b>	1	1	2	1	5
<b>Εκμάθηση λέξεων</b>	3		1		4
<b>Επικοινωνία και αλληλοκατανόηση</b>			3		3
<b>Αναγκαία για το σχολείο και την εργασία</b>		1	1		2

**Πίνακας 3.17** Αναγκαιότητα ορθογραφίας

### 3.3 Εμπειρίες των μαθητών από τη μαθησιακή διαδικασία

Σε σχέση με τη διάρθρωση της διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας, αυτή ακολουθεί γενικώς σε κάθε τάξη, την ίδια πορεία, όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των παιδιών. Το μάθημα ξεκινά με ορθογραφία, ανάγνωση, διόρθωση των ασκήσεων που είχαν, παράδοση νέου κεφαλαίου και ανάθεση καθηκόντων για την επόμενη φορά.

Όσον αφορά τις παιδαγωγικές μεθόδους, όλα τα παιδιά περιέγραψαν το μάθημα της Γλώσσας με τον δάσκαλο να βρίσκεται στο κέντρο του μαθήματος και τη διδασκαλία να διατηρεί έναν παραδοσιακό χαρακτήρα.

*Ψ: Καλημέρα. Ανοίξτε τη γλώσσα. Πάμε στη σελίδα, στο λεπτό Α τεύχος στη σελίδα 73 να κάνουμε την άσκηση 10. Κάντε την.(...)Για να ακούσω τι έχετε γράψει. Μετά πάμε στο βιβλίο και βλέπουμε ένα κείμενο και ζητά να το διαβάσουμε σε κάποιους ή το διαβάξει ο κύριος. Αφού το διαβάσει κι όλα αυτά...μας... σε κάποιες ερωτήσεις δίπλα*

και μας ρωτάει, τις ερωτήσεις και όταν τελειώνει το μάθημα της γλώσσας γράφουμε καθήκοντα και μας βάζει ασκήσεις.

*B: Σήκω Β στον πίνακα να μας κάνεις τη δεύτερη άσκηση. Ωραία έχετε το φυλλάδιο μαζί σας και γράφω. Οι υπόλοιποι πρέπει να το διορθώσουν κι αν έχουν κάποιο λάθος επειδή εγώ έχω κάνει απ'ό,τι θυμάμαι, μερικές φορές έχω κάνει λαθάκια, έχω κάνει και σωστά στις περισσότερες. Ωραία. Για να δω... σωστή. Τι λέτε εσείς παιδιά; Ωραία. Σωστή.*

*Δ: Μας λέει βγάλτε γλώσσα, βγάλτε και φυσική για να έχετε δίπλα γιατί κάνουμε στην αρχή γλώσσα και μετά κάνουμε φυσική ή γεωγραφία ή κάτι άλλο(...)Ανοίγουμε το βιβλίο(...)Πηγαίντε στη σελίδα ας πούμε 21. Μας λέει μετά κάντε αυτήν την άσκηση; Κάνετε αυτήν την άσκηση; Και ρωτάει κάποιο παιδί εεε.. ας πούμε εμένα με ρωτάει τι είχαμε για το σπίτι, λέω, πηγαίνω στη σελίδα λέω τις ασκήσεις και μετά ο κύριος αρχίζει και διαλέγει παιδιά να λένε τις ασκήσεις. (...) Γράφουμε εκθέσεις και γράφουμε συνέχεια τεστ για κάποιο λόγο. Κάθε μέρα τεστ έχουμε (...)Μία μας βάζει ας πούμε μας λέει τη Δευτέρα γράφετε τεστ.εε για τη Δευτέρα κάνουμε αυτό το τεστ, μετά μας βάζει άλλο χωρίς να το ξέρουμε εμείς.*

Από τρία παιδιά, μαθητές της Γ',Δ', Ε', αναφέρθηκε η παροχή επιβράβευσης-αμοιβών και η επικράτηση συμπεριφοριστικών στοιχείων.

*A:.. κι άμα είναι σωστά μας βάζει μπράβο κι ένα αυτοκολλητάκι.*

*B: Πολύ καλά αλλά μπορείς και καλύτερα*

*T: E... 3-4 φορές, μας έχει βγάλει... όταν τα πήγαμε καλά, μας έβγαλε έξω χωρίς να έχουμε γυμναστική, να κάνουμε γυμναστική... τέτοια... να ζωγραφίσουμε...*

*Τέλος, ο T ανέφερε τον λιγότερο όγκο εργασιών.*

Σε μία περίπτωση, αυτή του T, μαθητή της Ε', αναφέρθηκε η μερικές φορές διαφοροποίηση του προκαθορισμένου προγράμματος.

*T: Μερικές φορές την ώρα του μαθήματος δεν κάνουμε μάθημα, μας βάζει κάτι άλλο να κάνουμε. Χτες, ήταν και πιο ωραίο, επειδή διάβαζε η κυρία Ελένη, μας έβαλε εμάς να κάνουμε τα μαθήματά μας.*

Επίσης, στα λεγόμενα της Ψ από τη Στ', προέκυψε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με τη δημιουργία κολλάζ.

*Ψ: (...)μερικές φορές μας ζητάει να κάνουμε κολλάζ και τέτοια.*

Ο Δ ανέφερε τη φοίτησή του στο τμήμα ένταξης και την προτίμησή του σε αυτό συγκριτικά με την κλασική τάξη εξαιτίας της διατήρησης της ησυχίας και της συγκέντρωσης στα μαθήματα.

*Δ: Τμήμα ένταξης προτιμώ πιο πολύ γιατί έχει πιο πολλή ησυχία. Ας πούμε έχουμε κάποια παιδιά που φωνάζουν στην τάξη, κάνουν βλακείες, ενώ στο τμήμα ένταξης δεν είναι έχει ησυχία και μπορούμε να συγκεντρωθούμε στα μαθήματα.*

Όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους που ακολουθούνται, από τα λεγόμενα των παιδιών προέκυψε ότι ο τρόπος που εργάζονται στην τάξη είναι κατά βάση ατομικός.

*Ε: Η κυρία μας λέει μόνοι μας για να τα μαθαίνουμε, όχι με κάποιον άλλον να του λέμε. ... λέει όχι γιατί πρέπει να τα μαθαίνουμε μόνοι μας για να τα ξέρουμε καλύτερα όταν μεγαλώσουμε.*

*Τ: Ο καθένας μόνος του γράφουμε πράγματα.*

*Ε: Σε ομάδες δουλεύετε; Τρία τέσσερα παιδιά;*

*Ρ: Όχι.*

Πέντε παιδιά, η μαθήτριά της Στ', ένα αγόρι κι ένα κορίτσι από την Ε' και τα δύο αδέρφια της Γ', ανέφεραν και την εργασία σε ομάδες στην τάξη τους.

*Δ: (...) ας πούμε κάποιες ασκήσεις που είναι ομαδικές διαλέγει ο κύριος ας πούμε, τα θρανία τα ενώνουν καμιά φορά έτσι 4 άτομα ή να είναι μόνο οι διπλανοί, οι δύο διπλανοί.*

*Ψ: Ναι όταν φτιάχνουμε το κολλάζ είναι μια ομάδα όλοι μαζί.*

*Π: Μας έχει χωρίσει η κυρία σε ομάδες και μερικές φορές μας λέει να κάνουμε αυτό με την ομάδα μας... μερικές φορές βοηθάω αυτήν που κάθεται δίπλα μου να καταλάβει και μερικές φορές με βοηθάει αυτή και μερικές φορές βοηθάω εγώ τους άλλους τους δύο.*

*Ν: Κάποιες φορές, πολύ λίγες μας βάσει να κάνουμε μια άσκηση μαζί, να συνεργαστούμε.*

*Λ: Είμαστε ήδη χωρισμένοι σε ομάδες (...) συζητάμε πράγματα, τα γράφουμε και... (βήχει) τα γράφουμε, τα δίνουμε στην κυρία*

Παιδαγωγικές προσεγγίσεις	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
<b>Δασκαλοκεντρική διδασκαλία</b>	3	2	4	1	10
<b>Συμπεριφορισμός (Ενίσχυση-επιβράβευση)</b>	1	1	1		3
<b>Διαφοροποίηση διδασκαλίας</b>			1	1	2
<b>Τμήμα ένταξης</b>		1			1

**Πίνακας 3.18** Παιδαγωγικές προσεγγίσεις



Διδακτικές μέθοδοι	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
<b>Ατομική εργασία</b>	1	2	4	1	8
<b>Εργασία σε ομάδες</b>	2		2	1	5

**Πίνακας 3.19** Διδακτικές μέθοδοι

Σχετικά με τις διαφοροποιημένες πρακτικές προσέγγισης του γραπτού λόγου που εφαρμόζονται, προέκυψαν σε τέσσερις περιπτώσεις, στην Ψ από τη Στ', στα δύο αγόρια της Δ' και στη Λ από τη Γ'.

Ο Κ, ανέφερε ότι με το πέρας της ορθογραφίας, με τον διπλανό του, διορθώνει ο ένας τον άλλο.

*Κ: Όταν τελειώσει, ανταλλάζεις με το διπλανό σου και διορθώνεις τον άλλον, μετά τα δίνεις στην κυρία.*

Τα δύο κορίτσια, η Ψ και η Λ, ανέφεραν ως στοιχείο διαφοροποίησης την ομαδική εργασία.

*Λ: Είμαστε ήδη χωρισμένοι σε ομάδες και η καθέ... η καθεμιά ομάδα συνεργάζεται στις εκθέσεις...*

*Ψ: Για παράδειγμα στη γλώσσα που είχαμε δει σε ένα βιβλίο μας έβαλε να κάνουμε ένα κολλάζ για μια κουζίνα, για μια.. για ένα άλλο φαγητό που δεν είναι από την Ελλάδα.*

*Ε: Σου άρεσε αυτό;*

*Ψ: Ναι.*

Ο Β ανέφερε την γραπτή εργασία πάνω στα ενδιαφέροντά του.

*Β: ..χθες έγραψα μια παράγραφο με τη στολή μου, τον νταρθ βέιντερ από τον πόλεμο των άστρων. Τον ξέρετε τον πόλεμο των άστρων φαντάζομαι... είναι η αγαπημένη μου ταινία.*

Διαφοροποιημένες προσέγγισης γραπτού λόγου	πρακτικές	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
<b>Εργασία σε ομάδες</b>		1			1	2
<b>Διόρθωση ορθογραφίας από τον διπλανό</b>			1			1
<b>Έκθεση με βάση τα ενδιαφέροντα του μαθητή</b>			1			1

**Πίνακας 3.20** Διαφοροποιημένες πρακτικές προσέγγισης γραπτού λόγου

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όλα τα παιδιά ανέφεραν το βασικό εγχειρίδιο της Γλώσσας, έξι παιδιά, ο Π, η Ξ, ο Κ, η Ν, η Ρ και ο Τ πρόσθεσαν το τετράδιο. Οχτώ παιδιά ανέφεραν το μολύβι και τη γόμα ή κασετίνα.

Π: Βιβλίο, τετράδιο, λεπτό, μολύβι, γόμα και κασετίνα.

Ν: Βιβλία, κασετίνα, τετράδια...

Ρ: Βιβλία, μολύβι, τετράδιο και γόμα.

Τ:.. τετράδια, μολύβια ναι, στυλούς οι περισσότεροι, τα βιβλία μας.

Η Ψ από τη Στ' πρόσθεσε το λεξικό και τη Γραμματική.

Ψ: Το βιβλίο, το λεξικό μερικές φορές και τη Γραμματική

Δύο παιδιά, ο Κ από τη Δ' και η Λ από τη Γ' πρόσθεσαν τα φυλλάδια

Κ: Βιβλία, φωτοτυπίες, το εργασιών, μολύβι, γόμα, το δεν ξεχνώ

Λ: Βιβλία το λεπτό και το χοντρό, φακέλους, φυλλάδια, μολύβι, γόμα

Ο Β ήταν ο μοναδικός που ανέφερε τον πίνακα και το μαρκαδόρο ενώ ο ίδιος πρόσθεσε ως προϋπόθεση της μαθησιακής διαδικασίας τη συμμετοχή.

Β: Γόμα, μολύβι, πίνακας, μαρκαδόρος και να μιλάμε

Εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στο μάθημα της Γλώσσας	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
<b>Βιβλίο, εγχειρίδιο γλώσσας</b>	3	2	4	1	10
<b>Μολύβι και γόμα (κασετίνα)</b>	2	1	4	1	8
<b>Τετράδια</b>	2	1	3		6
<b>Άλλα βιβλία (Γραμματική, Λεξικό)</b>				1	1
<b>Πίνακας, μαρκαδόρος</b>		1			1

**Πίνακας 3.21** Εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στο μάθημα της Γλώσσας

Σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησης του σχολικού εγχειριδίου στην τάξη σε σχέση με τον γραπτό λόγο, διαπιστώθηκε ότι αποτελεί την κυρίαρχη πηγή ανάγνωσης, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις.

Ρ: Ανοίγουμε τα βιβλία.

Ε: Διαβάζει καθένας μόνος του;

Ρ: Ναι... διαλέγει ο κύριος παιδιά για να διαβάζουνε..

Ε: Ανοίγετε στη σελίδα που είχατε να διαβάσετε. (...) Όταν βλέπετε τελεία, μετά πάει ο άλλος.

Κ: Ανοίγουμε για ανάγνωση.

Ψ: Μετά πάμε στο βιβλίο και βλέπουμε ένα κείμενο και ζητά να το διαβάσουμε σε κάποιους ή το διαβάζει ο κύριος. Αφού το διαβάσει κι όλα αυτά...μας... σε κάποιες ερωτήσεις δίπλα και μας ρωτάει,

Τ: Μας λέει να ανοίξουμε το βιβλίο, διαβάζουμε το κείμενο που μας λέει ..

Ακόμα, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί την κυρίαρχη πηγή άντλησης ασκήσεων.

Π: Ανοίζετε το μικρό της γλώσσας. (μου δίνει ένα άλλο βιβλίο) Το χοντρό να το κλείσετε. Κάντε την άσκηση 3.

Ψ: Καλημέρα. Ανοίζετε τη γλώσσα. Πάμε στη σελίδα, στο λεπτό Α τεύχος στη σελίδα 73 να κάνουμε την άσκηση 10. Κάντε την.

Β: Ανοίγουμε το βιβλίο(...) σελίδα 52. Κάνουμε την πρώτη άσκηση που λέει αντιστοί.. αντιστοί... αντιστοίχισε τα σήματα.

Α: ... ανοίγουμε το βιβλίο της γλώσσας... κάνουμε και μερικές ασκήσεις

Ε: Γυρίστε σελίδα. Θα 'χετε τις ασκήσεις 3 και 4 (...) Κάντε την άσκηση 3.

Τ:.. ή κάνουμε την άσκηση που μας λέει ή περιμένουμε να την κάνουμε.

Δ: Ναι. Ανοίγουμε το βιβλίο (...) Πηγαίντε στη σελίδα ας πούμε 21. Μας λέει μετά κάντε αυτήν την άσκηση. Κάνετε αυτήν την άσκηση; Και ρωτάει κάποιο παιδί εεε.. ας πούμε εμένα με ρωτάει τι είχαμε για το σπίτι, λέω, πηγαίνω στη σελίδα λέω τις ασκήσεις και μετά ο κύριος αρχίζει και διαλέγει παιδιά να λένε τις ασκήσεις.

Αξιοποίηση εγχειριδίου	σχολικού	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
<b>Λύση ασκήσεων</b>		3	1	2	1	7
<b>Ανάγνωση</b>		1	1	2	1	5

**Πίνακας 3.22** Αξιοποίηση σχολικού εγχειριδίου

Ως τρόποι αξιολόγησης στο γραπτό λόγο αναφέρθηκαν κυρίως τα τεστ, οι κλίμακες Α-Δ και 0-10. Όσον αφορά το πώς τους αξιολογούν, τα περισσότερα παιδιά εξέφρασαν την επιδοκιμασία τους.

Ε: Σας βάζει βαθμούς;

Κ: Στα τεστ.

Ε: Σ'αρέσει αυτός ο τρόπος που σας αξιολογεί;

Κ: Ναι.

Π: Μας βάζει απ'το 10 μέχρι το 0.

Ε: Εσένα σ'αρέσει αυτός ο τρόπος;

Π: Ναι

Ρ:(...)πάνω από 7 ή πάνω από 8.

Ε: Αυτό σ'αρέσει; Ο τρόπος που βαθμολογεί ο κύριος;

Ρ: Ναι. Μου άρεσε και, μου άρεσαν και τα 8 που είχε βάλει.

Ε: Σου αρέσει αυτός ο τρόπος;

Α: Ναι. Εγώ έχω πάρει τέσσερα Β και εφτά Α.

Ένα παιδί, ο Τ από την Ε', ανέφερε ως τρόπο αξιολόγησης την επιβράβευση που προσφέρει η δασκάλα σε περίπτωση επίτευξης των στόχων στο γραπτό λόγο.

*T: Μας κάνει διάφορα πράγματα όταν τα πάμε καλά στις εργασίες.*

*E: Δηλαδή;*

*T: Ε... 3-4 φορές, μας έχει βγάλει... όταν τα πήγαμε καλά, μας έβγαλε έξω χωρίς να έχουμε γυμναστική, να κάνουμε γυμναστική... τέτοια... να ζωγραφίσουμε...*

*E: Σ'αρέσει αυτός ο τρόπος;*

*T: Ναι.*

Η Ξ, μαθήτριά της Γ', ήταν η μόνη που περιέγραψε επακριβώς τον τρόπο με τον οποίο η ίδια κατανοεί ότι η δασκάλα αξιολογεί εκείνη και τους συμμαθητές της κι όπως προέκυψε από τη ροή της συνέντευξης, ο τρόπος που αξιολογείται είναι κάτι που η ίδια επιδοκιμάζει.

*E: Να... Διαβάζουμε έτσι: (διαβάζει μια φράση από το μικρό πρίγκιπα, τυχαία το ανοίγει), λίγο πιο γρήγορα και το καταλαβαίνει. Ενώ αν το διαβάσουμε έτσι (διαβάζει αργά), καταλαβαίνει ότι δεν το 'χουμε διαβάσει... Βλέπει ότι έχουμε διαβάσει, ότι έχουμε γράψει καλά την ορθογραφία κι έτσι το καταλαβαίνει.*

Η Ν εξέφρασε ξεκάθαρα την αποδοκιμασία της για τον τρόπο αξιολόγησης.

*N: Δε μ'αρέσει που καμιά φορά μας βάζει απροειδοποίητα τεστ...*

Ο Β, εξέφρασε το σεβασμό του στις αποφάσεις της δασκάλας παράλληλα όμως με τη λύπη του σε περίπτωση αρνητικής βαθμολογίας.

*B: Όταν βάζει μπράβο άριστα πολύ καλά, εγώ το εκτιμώ αυτό γιατί έχει πάντα δίκιο η κυρία. Όμως στα τεστ λυπάμαι όταν δεν παίρνω καλά. (...) Νιώθω λύπη όταν πάρουν Γ ή Δ γιατί θα μείνεις στην ίδια τάξη. Το Α δεν πειράζει καθόλου. Το Β 5%, 10% κάπου εκεί.*

Αξιοσημείωτες είναι οι απαντήσεις δύο παιδιών που έρχονται σε σύγκρουση σχετικά με τον τρόπο που αξιολογούν τα τεστ ως τρόπο αξιολόγησης. Από τη μία η Ψ, αναγνωρίζει την αναγκαιότητά τους ενώ ο Δ δε βρίσκει κανένα νόημα στην ύπαρξή τους.

*Ψ: Συνήθως γράφουμε τεστ αλλά στο τεστ ιστορίας την Τρίτη που πέρασε μας το έκανε προφορικά και μας ρώτησε κάποιες ερωτήσεις*

*E: Σου αρέσει καλύτερα προφορικά ή να γράφεις;*

*Ψ: Προφορικά είναι λίγο πιο δύσκολο επειδή θα το ξεχάσεις ενώ στο γραπτό θα το θυμηθείς, θα το γράφεις γρήγορα και δε θα το ξεχάσεις*

*E: Σου αρέσει που σας βάζει τεστ ή σας ρωτά προφορικά;*

*Ψ: Πιστεύω ότι τα τεστ είναι αναγκαία για να δει αν μαθαίνουμε ... οπότε.. είναι καλό για μας τα παιδιά.*

*Δ: ...γράφουμε συνέχεια τεστ για κάποιο λόγο. Κάθε μέρα τεστ έχουμε. (...) Βασικά δεν έχω καταλάβει ακόμα γιατί το σχολείο βάζει τεστ κι αυτά αντί να ρωτάει; Να ρωτάει εκτός από το να γράφουμε, να γράφουμε, να γράφουμε μόνο; Αυτό δεν το 'χω καταλάβει ακόμα.*

Βαθμός ικανοποίησης παιδιών για τον τρόπο αξιολόγησής τους	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
<b>Ναι μου αρέσει</b>	3	1	3	1	8
<b>Δεν μου αρέσει</b>		1	1		2

**Πίνακας 3.23** Βαθμός ικανοποίησης παιδιών για τον τρόπο αξιολόγησής τους

Αιτιολόγηση άποψης παιδιών για τον τρόπο αξιολόγησής τους	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
<b>Λυπάμαι σε περίπτωση αρνητικής βαθμολογίας αλλά εκτιμώ τον τρόπο που αξιολογεί η δασκάλα</b>		1			1
<b>Είναι αναγκαία τα τεστ</b>			1		1
<b>Δεν καταλαβαίνω την ύπαρξη των τεστ</b>			1		1

**Πίνακας 3.24** Αιτιολόγηση άποψης παιδιών για τον τρόπο αξιολόγησής τους

### 3.4 Προκλήσεις και προοπτικές αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους και τη μαθησιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου

Σε σχέση με τις προκλήσεις που συναντούν οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, παρουσιάστηκε στα παιδιά η εικόνα μιας προβληματισμένης μαθήτριας μπροστά από τα βιβλία της (Εικόνα 16) και τους ζητήθηκε να κάνουν μια υπόθεση για την αιτία του προβληματισμού της. Η Ξ από την Γ' ταυτίστηκε κατευθείαν με το κορίτσι κι ανέφερε τη δική της εμπειρία υποστηρίζοντας όπως και η Ρ από την Ε' ο Β από την Δ', τη δυσκολία της άσκησης. Ο Β πρόσθεσε επίσης την έλλειψη διάθεσης. Το ίδιο ανέφερε και ο Κ, ο συμμαθητής του.

*Ξ: Είναι σαν εμάς. Ένα κοριτσάκι σκέφτεται.*

*Ε: Έχεις βρεθεί ποτέ στη θέση της;*

*Ξ: Ναι... εχθές που μας έβαλε μια δύσκολη και η μαμά μου μου έβαλε μια μόνη μου να την κάνω στο σπίτι.*

*Ρ: Λίγα μας βάζει απλά είναι λίγο δύσκολα για μένα.*

*Ε: Εσύ έχεις βρεθεί σ' αυτήν την κατάσταση στο μάθημα της γλώσσας; Τι συνέβη;*

*B: Ε.. ήταν λίγο δύσκολη η άσκηση και ήταν 5% ότι δεν είχα διάθεση.*

*K: Βαριέται να γράφει.*

Τρία παιδιά, η Ν μαθήτρια της Ε' και τα δίδυμα της Γ' και η Ψ από την Στ' ανέφεραν ως πρόκληση την αδυναμία ανάκλησης. Η Λ μάλιστα από τα δίδυμα ανέφερε και το άγχος, κάτι το οποίο αναφέρθηκε και από την Ψ, μαθήτρια της Στ' αλλά και από τον Δ, μαθητή της Ε'. Οι δύο τελευταίοι αναφέρθηκαν στο άγχος που προκαλείται λόγω των διαγωνισμάτων ενώ η Λ, το άγχος της πιθανής αποτυχίας μπροστά στη δασκάλα και τους συμμαθητές της.

*Π: Ένα παιδί γράφει και δε θυμάται τη λέξη  
(...)*

*Ε: Τι έφταιγε γι' αυτό; Που δεν ήξερες να γράψεις τη λέξη;*

*Π: Δεν τη θυμόμουν.*

*Ν: Ένα κοριτσάκι που προσπαθεί να γράψει αλλά δε θυμάται*

*Ε: Έχεις βρεθεί σε αυτή τη θέση;*

*Ν: ... μας είπε να διαβάσουμε στο σπίτι αλλά εγώ δεν είχα διαβάσει τόσο καλά και δε θυμόμουνα*

*Λ: Ένα κοριτσάκι που γράφει κάτι και δεν μπορεί να θυμηθεί τι... Η κυρία της έβαλε μια άσκηση και τους έβαλε κάτι να γράψουν κι εκείνη δε θυμάται..*

*Ε: Τι σκέφτεται λες;*

*Λ: Τι είναι αυτό; Άμα δεν το κάνω θα με μαλώσει η δασκάλα, θα ντροπιαστώ σ' όλα τα παιδιά στην τάξη (...) δεν είχα κάνει ιστορία επειδή ο μπαμπάς κι η μαμά μου γυρίσαν βράδυ και είχα άγχος, Αχ θα με μαλώσει η κυρία... θα ντροπιαστώ...*

*Ψ: Στα τεστ λίγο που με αγχώνουν. Ναι, ναι έχω βρεθεί αλλά όχι ότι δε μ'αρέσει να γράφω και να διαβάζω. Μόνο ότι δε μπορώ να θυμηθώ, δεν μπορώ να σκεφτώ, κολλάω.*

*Δ: Σκέφτεται τις απαντήσεις για το τεστ. Κι εγώ έτσι είμαι..*

*Ε: Πώς λες να αισθάνεται;*

*Δ: Χάλια.*

*Ε: Γιατί; Τι λες να φταίει;*

*Δ: Το άγχος.*

*Ε: Έχει άγχος λες ε;*

*Δ: Και.. γι' αυτό δε θέλω τα τεστ σου κάνουνε άγχος, παίρνουν και τα μαλλιά απ' το άγχος.*

Η Ρ, σε σχέση με το κορίτσι, ανέφερε ως πρόκληση την έλλειψη επιθυμίας για διάβασμα και την ανάγκη για αίσθηση ελευθερίας. Επίσης, σε σχέση με την ίδια, πρόσθεσε ως πρόκληση που συναντά, την αίσθηση ότι δεν τα καταφέρνει.

*Ρ: ότι δε θα ήθελε και τόσο να διαβάζει και ότι θα ήθελε να ήταν και λίγο ελεύθερη από τα μαθήματα.*

P:.... κάτι παθαίνω και σταματάω να διαβάζω τα μαθήματά μου και... σταματάω να κάνω τις γραπτές και τέτοια γιατί δεν μπορώ, νιώθω ότι δεν τα καταφέρνω..

Στην ίδια άποψη αναφέρθηκε και ο Β.

E: Τι λες να αισθάνεται;

B: Θέλω βοήθεια και δεν τα καταφέρνω και πολύ.

E: Έχεις βρεθεί εσύ ποτέ σ' αυτή τη θέση;

B: Ναι.

E: Τι συνέβη;

B: Σ' αυτή τη θέση συνήθως έχω βρεθεί στα αγγλικά. Όταν βρίσκομαι σ' αυτή τη θέση πηγαίνω στους γονείς μου και με βοηθάνε.

Ο Τ ανέφερε ως πρόκληση την αδυναμία κατανόησης.

T: Όταν δεν καταλαβαίνεις ένα μάθημα και προσπαθείς να το καταλάβεις αλλά δεν μπορείς.

Ο Β ανέφερε την απροσεξία και απόσπαση της προσοχής του.

B:(...) δεν προσέχω μερικές φορές (...)αποσπώμαι λίγο και.. μερικές φορές είμαι στο βιβλίο και διαβάζω κάτι άλλο.

Το ίδιο παιδί ανέφερε τη δυσκολία του να κάνει ησυχία στην τάξη.

B: Κάνουμε ησυχία, δεν κάνουμε βλακείες... Δύσκολο να το κάνω αυτό αλλά ντάξει προσπαθώ.

Προκλήσεις που συναντούν οι μαθητές αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους και τη μαθησιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
Δυσκολία απομνημόνευσης και ανάκλησης κανόνων ορθογραφίας	2		1	1	4
Άγχος εξαιτίας των αξιολογικών τεστ			1	1	2
Υψηλός βαθμός δυσκολίας των ασκήσεων	1	1			2
Έλλειψη διάθεσης		2			2
Άγχος πιθανής αποτυχίας και έκθεσης ενώπιον δασκάλου και συμμαθητών	1				1
Ματαιώση αναφορικά με τις προσπάθειες κατανόησης του κειμένου			1		1
Έλλειψη επιθυμίας για διάβασμα			1		1
Διάσπαση προσοχής		1			1
Έλλειψη ησυχίας στην τάξη-διαταρακτικό περιβάλλον		1			1

**Πίνακας 3.25** Προκλήσεις που συναντούν οι μαθητές αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους και τη μαθησιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου

Σε σχέση με την αιτία των προκλήσεων και πώς συνδέονται με τις διδακτικές πρακτικές, σε τρεις περιπτώσεις, της Ψ από τη Στ', του Τ από την Ε' και του Β από την Δ', οι προκλήσεις συνδέθηκαν κυρίως με τα ίδια τα παιδιά, με αδυναμίες που αφορούν σε αυτά.

*E: Αυτό το κοριτσάκι που δυσκολεύτηκε, το ότι πολλές φορές δυσκολευόμαστε στα μαθήματα, τι μπορεί να φταίει;*

*T: Ότι δεν το κατανοεί το μυαλό μας; Ότι δεν μπορεί να το κρατήσει το μυαλό μας, δεν μπορούμε να το καταλάβουμε.*

*E: Μπορεί να γίνει κάποια αλλαγή για να μην κολλάς;*

*Ψ: Όχι γιατί αυτό είναι όπως το σκέφτεσαι. Αν το θυμάσαι, το θυμάσαι ενώ άμα έχεις κολλήσει και δεν καταλαβαίνεις μια άσκηση δεν μπορείς να ξεκολλήσεις.*

*E: Γιατί δεν είχες διάθεση;*

*B: Δεν ξέρω.. μερικές φορές λίγο βαριέμαι (...) Μου το 'χει πει η κυρία Βίκυ αυτό πολλές φορές. Πριν από λίγους μήνες μού έλεγε τρεις λαλούν και δυο χορεύουν... κοροϊδευτικά.*

*E: Αυτό πιστεύεις ότι ισχύει; Συμφωνείς με την κυρία Βίκυ;*

*B: Μερικές φορές ναι.. προσπαθώ όμως όχι...*

*E: Τι έφταιγε γι' αυτό; Που δεν ήξερες να γράψεις τη λέξη;*

*Π: Δεν τη θυμόμουν. Απλά πρέπει να θυμάμαι πως μερικά είναι ρήματα, ουσιαστικά, οικογένειες λέξεων .. εμ.. αυτά. Να θυμάμαι τι είναι ερωτηματική αντωνυμία πως μετά από το θαυμαστικό πηγαίνει κεφαλαίο και στο τέλος της πρότασης μπαίνει τελεία.*

Υπήρξαν βέβαια και απαντήσεις όπου οι διδακτικές μέθοδοι και οι μαθησιακές προσεγγίσεις συνδέθηκαν με τις προκλήσεις που συναντούν. Ήδη από τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά για τις προκλήσεις που συναντούν, είναι ξεκάθαρο ότι σε δύο περιπτώσεις στον Δ και την Ψ που αναφέρθηκαν στο άγχος, το συνέδεσαν με τα τεστ, ως πρακτική που το εντείνει. Χαρακτηριστικά:

*E: Έχει άγχος λες ε;*

*Δ: Και.. γι' αυτό δε θέλω τα τεστ σου κάνουνε άγχος, παίρνουν και τα μαλλιά απ' το άγχος.*

Και σε άλλο σημείο:

*Δ: Ναι. Μ'αρέσει πιο πολύ (να ρωτάει ο δάσκαλος προφορικά) γιατί δεν έχεις και τόσο άγχος κι έτσι τα θυμάσαι ενώ στο τεστ αυτό με το γράμμο, σου 'ρχεται το άγχος, τα ξεχνάς όλα δε γράφεις τίποτα και παίρνεις και μηδέν.*

Την ίδια πρακτική ανέφερε και η Ν, μαθήτρια της Ε'.

*N: Δε μ'αρέσει που καμιά φορά μας βάζει απροειδοποίητα τεστ...*

Η Λ που είχε επίσης αναφέρει το άγχος ως πρόκληση που συναντά, από την απάντησή της, αυτό φάνηκε να συνδέεται με τη συμπεριφορά της δασκάλας ως βασική προϋπόθεση της αντιμετώπισης της πρόκλησης του άγχους.

*E: Πώς να φτιάχναμε το μάθημα της γλώσσας ώστε το κοριτσάκι να μη σκέφτεται έτσι;*

*Α: Άμα δεν το έκανε θα της έλεγα δεν πειράζει θα πάρεις μια συμμαθήτριά σου να σε βοηθήσει και θα μου το φέρεις την άλλη φορά. Η κυρία της να είναι ευγενική.*



Ο Κ από την Δ', ανέφερε τον μεγάλο όγκο των μαθημάτων ως αιτία της έλλειψης διάθεσης.

*E: Γιατί νομίζεις ότι βαριέται να διαβάσει; Τι φταίει;*

*K: Έχει πολλά μαθήματα.*

Δύο παιδιά, η Ρ και ο Τ συνέδεσαν τις προκλήσεις τους με τον τρόπο που γίνεται το μάθημα.

*E: Δηλαδή η κυρία το 'κανε το μάθημα...*

*P: Πιο δύσκολο*

*E: Τώρα δηλαδή το μάθημα έτσι όπως γίνεται στη γλώσσα σου αρέσει;*

*P: Ναι και νομίζω ότι ο κύριος τα λέει πιο ξεκάθαρα και πιο εύκολα και με βοηθάει αυτό.*

*E: Στο όταν δυσκολεύεσαι έχει να κάνει με σένα, με το μάθημα, με το πώς γίνεται το μάθημα;*

*T: Με το πώς γίνεται το μάθημα.*

*E: Δηλαδή;*

*T: Άλλες φορές γίνεται με εύκολο τρόπο άλλες φορές με δύσκολο*

Η Ξ ανέφερε τη φασαρία στην τάξη της ως αιτία της δυσκολίας της. Το ίδιο ισχυρίστηκε και ο Β στην απόσπαση της προσοχής του που ανέφερε ως πρόκληση.

*E: Εκεί που δυσκολεύτηκες, τι έφταιγε;*

*Ξ: Γιατί ο Βαγγέλης έκανε φασαρία και άλλα παιδιά μίλαγαν. Και η κυρία μου ήταν από πάνω και βοήθαγε λίγο τη διπλανή μου.*

*B: Λίγο μερικές φορές επειδή μιλάνε κάποιιοι άλλοι.. κάνουν κάποιες ερωτήσεις, μερικές φορές όχι πάντα, ε.. αποσπώμαι λίγο και.. μερικές φορές είμαι στο βιβλίο και διαβάζω κάτι άλλο.*

Αντιστοίχιση διδακτικών πρακτικών με προκλήσεις που συναντούν οι μαθητές	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
Σύνδεση τεστ με πρόκληση άγχους	1		1	1	3
Σύνδεση φασαρίας κι ανεπαρκούς διαχείρισης της τάξης με δυσκολία συγκέντρωσης και απόσπαση προσοχής	1	1			2
Σύνδεση τρόπου που γίνεται το μάθημα με υψηλό βαθμό δυσκολίας της άσκησης			2		2
Σύνδεση συμπεριφοράς δασκάλας με άγχος	1				1
Σύνδεση μεγάλου όγκου μαθημάτων με έλλειψη διάθεσης		1			1

### **Πίνακας 3.26** Διδακτικές πρακτικές που συνδέονται με προκλήσεις

Σε σχέση με τις αλλαγές που προτείνουν, τρία κορίτσια, η Ξ, μαθήτρια της Γ', η Ν της Ε' και η Ψ της Στ' ισχυρίστηκαν πως δε θα άλλαζαν τίποτα στο μάθημα της Γλώσσας. Οι ίδιες μαθήτριες σε σχέση με τις επιδόσεις τους στο σχολείο είχαν αναφέρει υψηλές επιδόσεις στο γραπτό λόγο, συγκεκριμένα στην ανάγνωση και την παραγωγή γραπτού λόγου.

*E: Θα ήθελες να αλλάξει κάτι;*

*N: Όχι*

*E: Θα άλλαζες το μάθημα της γλώσσας; Θα το έκανες ως δασκάλα διαφορετικά;*

*Ψ: Όχι.*

*E: Μπορεί να γίνει κάποια αλλαγή για να μην κολλάς;*

*Ψ: Όχι γιατί αυτό είναι όπως το σκέφτεσαι. Αν το θυμάσαι, το θυμάσαι ενώ άμα έχεις κολλήσει και δεν καταλαβαίνεις μια άσκηση δεν μπορείς να ξεκολλήσεις.*

Τρία παιδιά, τα δίδυμα της Γ' και ο Β από την Ε', ανέφεραν την προσθήκη ζωγραφικής ή κατασκευών στο μάθημα της Γλώσσας.

*E: Δηλαδή πώς θα 'φτιαχνες το μάθημα της γλώσσας ώστε να ήταν το αγαπημένο σου μάθημα, να άρεσε στα παιδιά;*

*Π: Θα κάναμε μία ζωγραφιά και να γράφαμε, δηλαδή σαν ένα μικρό παραμύθι, δηλαδή σαν τον μικρό τον πρίγκιπα, πού 'χει μία ζωγραφιά, δηλαδή εδώ. (δείχνει μες 'το βιβλίο μία ζωγραφιά). Να γράφαμε εδώ. Να ζωγραφίζαμε μετά στη μέση κι από κάτω να ξαναγράφαμε*

*A: ... δε θα τους έβαζα αντιγραφή, θα κάναμε κατασκευές, θα τα κολλάγαμε στον τοίχο και έτσι θα χαλαρώνανε κι εκείνα λιγάκι.*

*E: Τι υλικά θα έβαζες στο μάθημα; Πέρα από το βιβλίο, απ'αυτά που χρησιμοποιείτε...*

*B: Να'χαμε ένα χαρτί κι όταν έλεγε η άσκηση ζωγραφίστε κάτι να ζωγραφίζαμε απ'αυτά που βλέπαμε*

Η Ρ από την Ε', ανέφερε επίσης την ζωγραφική αναφέροντας ως επιπρόσθετο υλικό τις φωτοτυπίες Γλώσσας και Θρησκευτικών και τις πιο εύκολες ασκήσεις.

*P: Θα έβαζα πιο πολύ φωτοτυπίες... ε... φωτοτυπίες γλώσσας και θρησκευτικών.. και μπορεί και ζωγραφική.*

*P: Θα έβαζα πιο εύκολα.*

Ο Κ, ανέφερε την προσθήκη Μαθηματικών, του αγαπημένου του μαθήματος, ως στοιχείο αλλαγής στο μάθημα της Γλώσσας.

*E: Τι θα ήθελες ν'αλλάξει στον τρόπο που γίνεται το μάθημα της γλώσσας για να σ'αρέσει καλύτερα;*

*K: Να 'χει και μαθηματικά μέσα*

Δύο παιδιά αναφέρθηκαν στη σημασία της εξήγησης.

*Δ: Θα τους εξηγούσα.. ας πούμε κάποιος δεν έχει κάνει αυτήν την άσκηση και δεν την έχει καταλάβει, θα του την εξηγούσα, θα την εξηγούσα σε όλα τα παιδιά για να την καταλάβουν πιο καλά, μήπως έχουν κάνει κανα λάθος.*

*Ε: Θα κάναμε εδώ κάποιες ασκήσεις, θα σας τα εξήγηζα και θα είχατε για το σπίτι μαθηματικά, γλώσσα, ανάγνωση και ορθογραφία.*

Η Ξ πρόσθεσε και την ανάθεση λιγότερων υποχρεώσεων για το σπίτι.

*Ε: Αυτά μόνο. Σήμερα μας έδειξε πολύ καλό. Μας έβαλε μόνο ανάγνωση και τα μαθηματικά που θα είχαμε για το σπίτι μας άφησε να τα κάνουμε εδώ..*

Δύο παιδιά, ο Τ από την Ε' και ο Β από την Δ', ανέφεραν την προσθήκη διασκεδαστικών στοιχείων όπως παιχνιδιού ή χιούμορ του δασκάλου.

*E: Γενικά τι θα ήθελες ν'αλλάξει στο μάθημα της γλώσσας;*

*T: Να γίνει πιο εύ.. πιο... να γίνει πιο ωραίο... να το κάνουμε με κάποιον άλλον τρόπο.*

*E: Δηλαδή; Είσαι ο δάσκαλος είπαμε. Κάνε πώς θα ήθελες να γίνει το μάθημα της γλώσσας.*

*T: ... Κάτι που μας έκανε παλιά... μας έκανε σαν παιχνίδι το μάθημα..ε... ναι και παίζαμε παιχνίδια.*

*E: Τι θα ήθελες ν'αλλάξει στο μάθημα της γλώσσας για να σ'αρέσει καλύτερα;*

*B: Μ'αρέσει όπως είναι... Ε... Λίγο πιο διασκεδαστικά όπως το κάνει και η κυρία. Ντάξει δεν το κάνω εντελώς διασκεδαστικά αλλά να γράφει στον πίνακα και να κάνει έτσι.. μ'αρέσουν αυτά, λες και κάνει κόλπα.*

Ο Δ, ανέφερε ως αλλαγή την προφορική κυρίως εξέταση των παιδιών αντί για τεστ.

*Δ: ... και δε θα τους έβαζα τεστ, θα τους ρώταγα προφορικά κι ας πούμε ένα τεστ τους δύο μήνες καλό θα είναι.*

Σε σχέση με την Ορθογραφία ο Δ, η Λ και ο Β ενώ είχαν αναφέρει την αναγκαιότητά της, ως πρακτική, στο πλαίσιο της εξέτασης στο σχολείο, ο Δ υποστήριξε την προφορική διάστασή της καθώς δε βρίσκει νόημα στη γραπτή αποτύπωσή της και η Λ την κατάργησή της. Αντίθετα, ο Β ανέφερε την περαιτέρω εξάσκηση και εκμάθηση λέξεων ως αντιμετώπιση της πρόκλησης που ο ίδιος συναντά.

*Δ: Το τετράδιο ας πούμε το έχουμε για ορθογραφία που δεν ξέρω γιατί γράφουμε ακόμα.*

*E: Δεν ξέρεις γιατί γράφετε ορθογραφία;*

*Δ: Όχι. Όλα τα σχολεία γράφουνε...ε... δε γράφουνε στην πέμπτη δημοτικού. Μου το 'χουν πει οι φίλοι μου.*

*E: Πιστεύεις δεν είναι χρήσιμο;*

*Δ: Όχι και τόσο στο σχολείο αλλά ξέρω γω να τη διαβάσεις τη λέξη να την ξέρεις τι γράφεις καλό θα ήτανε.*

*E: Πώς όμως ο δάσκαλος θα καταλάβει αν ξέρεις τη λέξη ή όχι;*

*Δ: Απλώς ρωτάει, πες μου τα γράμματα ανά ένα.*

*Α: Βασικά η ορθογραφία επειδή είναι μερικές φορές δύσκολη μερικές όχι.. Την ορθογραφία θα την άλλαζα και θα έβαζα όλα τα υπόλοιπα*

*B: Ντάξει εγώ είμαι πολύ βιαστικός ενώ τις ξέρω τις λέξεις αλλά εντάξει διορθώνεται κι αυτό.*

*E: Πώς διορθώνεται λες;*

*B: εεε..στο να μαθαίνουμε περισσότερες λέξεις... αυτό, για την ορθογραφία.*

Δύο παιδιά ανέφεραν την ομαδική συνεργασία και την αλληλοβοήθεια ως στοιχείο αλλαγής. Ο Δ μάλιστα, ενώ παραπάνω είναι υπέρμαχος της προφορικής εξέτασης, στο πλαίσιο της ομάδας αναγνωρίζει την αξία του γραπτού λόγου και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και σε σχέση με τις γραμματικές ασκήσεις αναφέρει χαρακτηριστικά:

*Δ: Θα 'τανε ας πούμε μεγαλούτσικες για να μπορούν να γράφουν όλα τα παιδιά μαζί*

*E: Δηλαδή σ'αυτές τις ασκήσεις θα γράφανε ή θα τις λέγανε προφορικά;*

*Δ: ε.. Σ'αυτές θα τις γράφανε για να μάθουν και να συνεργάζονται στο γράψιμο γιατί προφορικά κι αυτά τα ξέρουνε.*

*E: Ας πούμε για κάνε μου ένα παράδειγμα άσκησης στην ομάδα.*

*Δ: Μπορούσα να βάλω ας πούμε μεταφορά και κυριολεξία να γράψουν. Θα τους έβαζα προτάσεις ας πούμε στον έναν θα έβαζα αυτήν την πρόταση και όπου δυσκολεύεται να τον βοηθάνε οι άλλοι, σ'αυτόν το άλλο, σ'αυτόν το άλλο και σ'αυτόν το άλλο.*

*E: Αν ήσουν εσύ ο δάσκαλος θα δουλεύατε καθένας μόνος του ή σε ομάδες;*

*B: Σε ομάδες σε ομάδες.*

*E: Γιατί έτσι;*

*B: Γιατί όταν είμαι μόνος μου νιώθω μοναξιά και θέλω να βοηθούνται τα παιδιά, να αλληλοβοηθούνται, το ένα παιδί να βοηθάει το άλλο.*

Προτεινόμενες αλλαγές των μαθητών προς αντιμετώπιση των προκλήσεων που συναντούν	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο απαντήσεων
Προσθήκη ζωγραφικής- κατασκευών	2	1	1		4
Καμία αλλαγή	1		1	1	3
Περισσότερες εξηγήσεις	1		1		2
Ομαδική δουλειά		1	1		2
Προσθήκη διασκεδαστικών στοιχείων (παιχνίδι, χιούμορ)		1	1		2
Περισσότερες φωτοτυπίες			1		1
Ευκολότερες ασκήσεις			1		1
Προσθήκη μαθηματικών			1		1
Λιγότερες υποχρεώσεις	1				1
Προφορική εξέταση			1		1
Προφορική εξέταση ορθογραφίας			1		1
Κατάργηση ορθογραφίας	1				1
Εκμάθηση ορθογραφίας περισσότερων λέξεων		1			1

**Πίνακας 3.27** Προτεινόμενες αλλαγές των μαθητών προς αντιμετώπιση των προκλήσεων που συναντούν

## 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Ανάλυση ευρημάτων

### 4.1 Απόψεις μαθητών για τη δυσλεξία: Έμφαση στην ατομική-ελλειμματική προσέγγιση της δυσλεξίας

Οι συμμετέχοντες όρισαν τη δυσλεξία με βάση δυσκολίες που πηγάζουν από τον ίδιο τον μαθητή, αναφερόμενοι σε γνωστικές ανεπάρκειες που αφορούν σε λειτουργίες κατανόησης και μνήμης. Εστίασαν κυρίως στο βιολογικό και γνωστικό επίπεδο.

Οι θεωρίες γνωστικού ελλείμματος υποστηρίζουν ότι η δυσλεξία έχει να κάνει με ανεπάρκειες σε γενικές μαθησιακές ικανότητες που εμπλέκονται στη μάθηση, όπως η επιλεκτική προσοχή, η συνεργατική μάθηση και η μάθηση κανόνων. Επιπλέον, υποστηρίζουν ελλείμματα στην οπτική κατανόηση και μνήμη, ακουστικά ελλείμματα και γλωσσικές αδυναμίες στη σημασιολογία και το συντακτικό (Vellutino, 2004).

Η **θεωρία του φωνολογικού ελλείμματος**, που αποτελεί και την κυρίαρχα ισχύουσα θεωρία, υποστηρίζει ότι η δυσλεξία προκαλείται εξαιτίας ανεπάρκειας σε φωνολογικές δεξιότητες όπως η φωνολογική ενημερότητα και αποκωδικοποίηση γράμματος- ήχου (Vellutino, 2004). Η εγκεφαλική βάση του φωνολογικού ελλείμματος βρίσκεται σε περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου, οι οποίες είναι διαφορετικές στον εγκέφαλο των δυσλεξικών (Frith, 1999). Η **θεωρία του διπλού ελλείμματος** συνδυάζει την παραπάνω θεωρία με την αργή ταχύτητα κατονομασίας που εμποδίζει την ορθογραφική επεξεργασία και αναγνωστική ευχέρεια (Vellutino, 2004). Οι αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ φωνολογικής επεξεργασίας και απόκτησης αναγνωστικών δεξιοτήτων θεωρούνται υψίστης σημασίας καθώς η εξέλιξη πολλών γνωστικών δεξιοτήτων και η κατάκτηση της ανάγνωσης βαδίζουν χέρι με χέρι. Η έρευνα για τη δυσλεξία έχει δείξει ότι υπάρχουν τρεις βασικές διαστάσεις στο φωνολογικό έλλειμμα: Η φτωχή φωνολογική ενημερότητα, η φτωχή βραχύχρονη μνήμη και η αργή λεξιλογική ανάγνωση (Wagner & Torgesen, 1987).

Παρότι οι μαθητές για τον προσδιορισμό της δυσλεξίας αναφέρθηκαν κατά βάση στην εκδήλωσή της στη γραπτή απόδοση του λόγου, αναγνωρίζονται από τις απαντήσεις τους στοιχεία της θεωρίας του φωνολογικού ελλείμματος. Επτά μαθητές από την Γ'. Δ' κι Ε' τάξη, όρισαν τη δυσλεξία με βάση την πρώτη διάσταση, τη φτωχή φωνολογική ενημερότητα, ο ένας μάλιστα, μαθητής της Ε', χαρακτήρισε τη φωνολογική ένδεια ως εμπόδιο στην επικοινωνία. Μία μαθήτρια της Στ', την όρισε με

βάση το δεύτερο στοιχείο, την ένδεια μνήμης ενώ ένας μαθητής της Ε', αναφέρθηκε στο γνωστικό έλλειμμα της σημασιολογίας και κατανόησης. Μία μαθήτρια της Ε' δεν μπόρεσε να προσδιορίσει τον όρο. Άλλωστε, δεν υπάρχει ξεκάθαρος ορισμός της δυσλεξίας για το αν αυτή συνιστά ένα ανάμεσα σε άλλα αναγνωστικά προβλήματα, μια κατηγορία ή διάσταση, μια νευροβιολογική ή περιβαλλοντική κατάσταση, μια απρόσμενη ή προβλεπόμενη κατάσταση, ένα κλινικό ή παιδαγωγικό πρόβλημα (Lopes, 2012)

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας οι συμμετέχοντες επίσης κατέθεσαν μια συμπτωματολογία με κέντρο τον μαθητή, ακολουθώντας με αυτόν τον τρόπο ένα κυρίαρχα **ελλειμματικό μοντέλο για την προσέγγιση** της δυσλεξίας. Το ελλειμματικό μοντέλο εστιάζει στο ίδιο το άτομο και την παθολογία του, σε κάποιο μειονέκτημα που έχει να κάνει με το ίδιο και περιορίζει ή εμποδίζει την εκπλήρωση ενός ρόλου που θεωρείται «φυσιολογικός» για το άτομο αυτό (Marks, 1997).

Πολλά από τα χαρακτηριστικά που τα παιδιά αποδίδουν στη δυσλεξία, ταυτίζονται και με αυτά που αποδίδουν στους εαυτούς τους. Ωστόσο, κάποια παιδιά αναγνώρισαν στους εαυτούς τους υψηλές επιδόσεις που συνδέονται με ικανότητες των παιδιών, διαπνεόμενες από μια **ατομική** κατά βάση, **προσέγγιση**. Τα άτομα πάντα υπήρχαν, όμως μόνο ως κομμάτι μιας μεγαλύτερης κοινωνικής ομάδας είτε αυτή ήταν οικογένεια είτε φυλή ή κοινότητα. Με την ανάπτυξη του καπιταλισμού εμφανίστηκε στην ιστορία η εικόνα του απομονωμένου και ιδιαίτερου ατόμου (Oliver, 1990). Η προσέγγιση αυτή είναι εμφανής και στις αιτίες των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες καθώς πολλές αποδίδονται στους ίδιους. Οι ρίζες της προσέγγισης αυτής εντοπίζονται στην κατανόηση της δυσλεξίας με έναν ιατροκατευθυνόμενο τρόπο, όπου η έλλειψη ικανότητας ή η περιορισμένη ικανότητα αντιπαρατίθεται στο ιδανικό της φυσικής ικανότητας του ατόμου να εκτελεί συγκεκριμένες δραστηριότητες και να έχει ένα ρόλο στην κοινωνική ζωή. Αυτή η ατομική οπτική αφήνει ανέγγιχτες τις κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους (Reindal, 1995).

Όπως φαίνεται κι από την ιστορική εξέλιξη της δυσλεξίας, εκείνη έκανε την εμφάνισή της στο πεδίο της Ιατρικής επιστήμης και αποτέλεσε αρχικά ένα κλινικό φαινόμενο οδηγώντας σε αυτό που ο Oliver ονομάζει κλινικό επεκτατισμό (medical imperialism), με το ιατρικό επάγγελμα να μάχεται για τον ορισμό και τη θεραπεία της (Oliver, 1990). Παρόλα αυτά, οι βιολογικές οπτικές δεν έχουν παράγει αποτελεσματικές παρεμβάσεις για τη δυσλεξία και σχεδόν όλοι οι βασικοί ισχυρισμοί

που στηρίζονται σε αυτές παραμένουν κατά ένα μεγάλο μέρος μη αποδεδειγμένοι. Συνάμα, η ανάγνωση αποτελεί ουσιαστικά ένα πολιτισμικό κι όχι βιολογικό θέμα (Lopes, 2012). Εντούτοις, η βιολογικοποίηση των αναγνωστικών προβλημάτων και συγκεκριμένα της δυσλεξίας δε φαίνεται παράξενη στους μαθητές οι οποίοι προσεγγίζουν κυρίως ατομικά-ελλειμματικά τη δυσλεξία, λαμβάνοντας ελάχιστα υπόψη τις κοινωνικές παραμέτρους.

Ο λόγος που συμβαίνει αυτό ξεκινά ήδη από τη στιγμή της γέννησης όταν τα παιδιά δημιουργούν νοήματα με την εμπλοκή τους σε καταστάσεις. Επιχειρούν να σκεφτούν ή να μαντέψουν το χαρακτήρα μιας κατάστασης και καθώς δρουν, βρίσκουν την κρίση τους να επιβεβαιώνεται, να απορρίπτεται ή να παραμελείται. Τα νοήματα χτίζονται μέσα από τον συνεχή έλεγχο των απόψεών τους. Μαθαίνουν να ακούν για τα συναισθήματα που κρύβονται πίσω από τις λέξεις. Η κατασκευή των νέων νοημάτων επιτυγχάνεται εκεί όπου η μάθηση αποτελεί μια κοινή εμπειρία, όπου και άλλοι, κοντινοί και αγαπημένοι, νοιάζονται και συμμετέχουν. Κάθε νόημα που τα παιδιά κατασκευάζουν, επηρεάζεται από αυτούς που αγαπούν (Raths, 1954). Εν προκειμένω, όταν στο οικογενειακό περιβάλλον κυριαρχεί η ατομική προσέγγιση, αποτελεί αβίαστη συνέπεια μια τέτοια προσέγγιση να υιοθετείται και από τα παιδιά.

Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν εμπλέκονται με κοινωνικούς θεσμούς που έχουν απαιτήσεις από αυτά και τη συμπεριφορά τους. Καθώς μαθαίνουν να διαβάζουν, νέες περιοχές εμπειρίας ανοίγονται ώστε να παράγουν δικές τους απόψεις, να τις δοκιμάζουν με τους άλλους και να συνεχίζουν να κατασκευάζουν νοητικά σχήματα. Συμβαίνει κάποια από τα νοήματα που χτίζουν τα παιδιά να συγκρούονται, αυτό άλλωστε είναι η μάθηση και σε αυτό συνίσταται ο ρόλος της εκπαίδευσης. Η απόπειρα των παιδιών να επιλύσουν αυτές τις διαφορές είναι ο κεντρικός χαρακτήρας της παιδικής εξέλιξης. Εξελισσόμαστε καθώς ενσωματώνουμε νοήματα που έχουμε βιώσει και δεν υπάρχει ένα μόνο σωστό νόημα για τον καθένα. Οι πεποιθήσεις μας, συνιστούν αυτό που είμαστε κι αν οι γύρω μας έχουν γνήσιο σεβασμό για μας δε θα θελήσουν να μας κάνουν εικόνες του εαυτού τους αλλά θα μας ενθαρρύνουν να είμαστε ο εαυτός μας (Raths, 1954).

Ωστόσο, πολλές φορές τα παιδιά υιοθετούν υπεραπλουστευμένες απόψεις που δίνουν γρήγορες απαντήσεις σε περίπλοκα ζητήματα και ενθαρρύνουν τη μη λογική σκέψη, τα λεγόμενα **στερεότυπα**. Τα στερεότυπα συνιστούν πεποιθήσεις για την ταυτότητα μιας συγκεκριμένης ομάδας, τυπικά χαρακτηριστικά που τη διακρίνουν, γενικεύσεις που οι άνθρωποι διατηρούν για τα μέλη της ομάδας. Το στερεότυπο,



όπως και η γλώσσα, μαθαίνεται με την αλληλεπίδραση με τους άλλους και υποβάλλεται σε μια εξελικτική διαδικασία. Τα παιδιά στα πρώτα τους χρόνια ξεχωρίζουν χαρακτηριστικά ανάμεσα στους εαυτούς τους και τους άλλους. Με την πάροδο του χρόνου, οι πεποιθήσεις τους γίνονται πιο οριστικές και σε συνεννόηση με τις πεποιθήσεις των άλλων. Από τη στιγμή που αναγνωρίζεται ότι τα στερεότυπα μαθαίνονται και υποβάλλονται σε διαδικασία εξέλιξης είναι σημαντικό να γνωρίζουμε από ποιον μαθαίνονται. Κυρίαρχα από το δίκτυο των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών όπως γονείς, συγγενείς, δάσκαλοι, αδέρφια, συμμαθητές, τηλεόραση, περιοδικά, σχολικά εγχειρίδια (Rinehart, 1963). Στην πλειονότητα των παραπάνω μέσων δεσπόζει η παρουσίαση της δυσλεξίας με έναν τρόπο που κατευθύνεται από συμπτωματολογία και βιολογικά γνωρίσματα. Η ιδέα της δυσλεξίας ως ατομικό πρόβλημα, προκύπτει εφόσον υφίσταται ήδη η ιδέα της μη δυσλεξίας και η ατομική προσέγγιση κυριαρχεί στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και κοινωνικές πολιτικές, αποτελώντας πολιτισμικό προϊόν με βασικό στόχο την επιστροφή του ατόμου σε αυτό που θεωρείται φυσιολογικό (Oliver, 1990). Συνεπώς, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι με τον ίδιο τρόπο υιοθετείται και από τα παιδιά. Βασικός κίνδυνος είναι ότι η διατήρηση των στερεοτύπων οδηγεί στην προκατάληψη και τη διάκριση (Rinehart, 1963).

Μία πρόσφατη έρευνα από τους Lopes και συν. έδειξε ότι οι δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής έδιναν έμφαση στην εσωτερική οπτική της δυσλεξίας. Ήταν πιο εύκολο για τους δασκάλους να αποδεχθούν ότι η δυσλεξία είναι μια αρρώστια από την οποία υποφέρουν οι μαθητές απ'ό,τι ένα έλλειμμα της διδασκαλίας. Οι ίδιοι όμως, άνθρωποι που αποδίδουν μια βιολογική αιτία στη δυσλεξία βεβαιώνουν ότι η διδασκαλία μπορεί να είναι μια αποτελεσματική παρέμβαση (Lopes, 2012).

Παρόλα αυτά υφίσταται μια κοινωνική χροιά στα λεγόμενα δύο μαθητών της Ε' κι έτσι μολονότι στις απόψεις των παιδιών για τη δυσλεξία είναι διάχυτη μια κλινική σκοπιά, εντοπίζονται σημεία όπου αυτή πλαισιώνεται με βάση εκπαιδευτικές παραμέτρους.

Η ύπαρξη των διαγωνισμάτων και ο τρόπος που αυτά χρησιμοποιούνται αναφέρθηκε από δύο μαθητές της Ε', ως μια ανούσια πρακτική με επίπτωση το άγχος και τη χαμηλή επίδοση των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο η αποτυχία των μαθητών δεν εξηγείται με όρους ικανότητας και μη αλλά **με βάση το πλαίσιο διδασκαλίας** (Twomey, 2006) καθώς αυτό κατασκευάζει εμπόδια στο μαθητή και προετοιμάζει την αποτυχία του. Ο ένας μαθητής της Ε' ανέφερε τη δυσκολία απομνημόνευσης

γραμματικών κανόνων όχι εξαιτίας ατομικού ελλείμματος αλλά εξαιτίας της δομής του κεφαλαίου στο μάθημα της Γλώσσας και του ανεπαρκούς τρόπου προσέγγισης των κανόνων και εφαρμογής πρακτικών διδασκαλίας. Οι πρακτικές διδασκαλίας αναφέρονται και στις αιτίες των δυσκολιών των παιδιών από εννιά μαθητές, τα λεγόμενα των οποίων αντιστοιχούν στην **ιδρυματική θεωρία** (institutional theory) της Ειδικής Εκπαίδευσης, η οποία τοποθετεί το «πρόβλημα» όχι στο άτομο αλλά στο ίδρυμα πρεσβεύοντας ότι το σχολείο δεν απαλλάσσεται από την ευθύνη που φέρει για την επιτυχία του μαθητή και η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί βασικό δείκτη για αυτήν. Μάλιστα, βασική παραδοχή της είναι ότι η βελτίωση της διδασκαλίας αποτελεί δυσκολότερη υπόθεση από την απομόνωση κι ετικετοποίηση των μαθητών (Anyon, 2009).

#### 4.2 Απόψεις των μαθητών για το γραπτό λόγο: Έμφαση στον μηχανισμό του γραπτού λόγου και στην αναγκαιότητά του στο πλαίσιο του σχολείου

Οι απόψεις των παιδιών για τον γραπτό λόγο, είναι κρίσιμες ώστε να κατανοήσουμε την εξέλιξή τους σε αυτόν (Shook et al., 1989).

Συγκεκριμένα, για τον ορισμό της ανάγνωσης και της γραφής τα παιδιά στην πλειονότητά τους, προσδιόρισαν τον γραπτό λόγο, με βάση την κατηγοριοποίηση του Reid (2003) σε ανάλογη έρευνα, ως **έργο**, καθώς εστίασαν στον μηχανισμό της ανάγνωσης (*βλέπεις τις λέξεις και τις λες*) και της γραφής (*το γράψιμο είναι για το χέρι.*) κι όχι τόσο στη **λειτουργία** τους, δηλαδή στην άντληση ευχαρίστησης και νοήματος από το κείμενο. Σχετικά με τις διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου οι συμμετέχοντες εντόπισαν την **αλληλεπίδραση**, ως βασικό παράγοντα διαφοράς με τον γραπτό λόγο. Στον προφορικό λόγο υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομιλητών σε αντίθεση με τον γραπτό.

Επιπλέον, αντίθετα από τον προφορικό λόγο, οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής δεν αναπτύσσονται αυθόρμητα αλλά απαιτούν καθοδήγηση ή διδασκαλία. Μία φτωχή κι αποθαρρυντική αρχή στην ανάγνωση και τη γραφή ίσως να έχει ως αποτέλεσμα την αποχή των παιδιών από τον γραπτό λόγο με σκοπό να αποφύγουν μια αρνητική αυτοεικόνα καθώς η ανατροπή μιας θεμελιωμένης αρνητικής αυτοεικόνας αποτελεί μια ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία (Taube, 1997 στο Mattson & Roll-Pettersson, 2007). Το γεγονός αυτό ίσως εξηγεί την προτίμηση των παιδιών στον προφορικό λόγο καθώς και της ύπαρξης παιδιών με αρνητική στάση απέναντι σε αυτόν. Τα αποτελέσματα σχετικά με την προτίμηση του προφορικού έναντι του

γραπτού λόγου συμφωνούν με το συμπέρασμα της έρευνας του Hogan (1980, στο Wray, 1993) όπου βρέθηκε ότι το ενδιαφέρον των παιδιών για το διάβασμα μειωνόταν καθώς μεγάλωναν. Τα μικρότερα παιδιά της Γ' τάξης, είναι αυτά που έδειξαν προτίμηση στον γραπτό λόγο. Οι μικρότεροι, σε ηλικία, μαθητές συσχέτισαν το γραπτό λόγο με το συναίσθημα της χαράς ενώ οι μεγαλύτεροι τον συσχέτισαν με αρνητικά συναισθήματα. Το γεγονός αυτό εξηγείται από ευρήματα ερευνών που δείχνουν ότι **καθώς οι ικανότητες στο γραπτό λόγο βελτιώνονται με την ηλικία και την εμπειρία, η απόλαυση που εισπράττουν οι μαθητές, μειώνεται**. Καθώς οι μαθητές προοδεύουν στο σχολικό σύστημα, το γράψιμό τους συμμορφώνεται στις γραμματικές απαιτήσεις αλλά τείνει να χάνει από το προσωπικό νόημα και τη δημιουργικότητα (Shook et al., 1989). Αυτό μπορεί να συμβαίνει καθώς οι μαθητές πολλές φορές θυσιάζουν την προσωπική τους έκφραση καθώς είναι δεμένοι, σε απελπιστικό βαθμό, στους μηχανισμούς του γραπτού λόγου (Wray, 1993). Αυτή η χαμένη αίσθηση του σκοπού και της δύναμης του γραπτού λόγου ίσως να οφείλεται στη μη θελημένη υποβάθμιση του γραπτού λόγου από τους εκπαιδευτικούς (Shook et al., 1989), καθώς οι ίδιοι παραδοσιακά έχουν δώσει περισσότερη προσοχή στα προϊόντα της γραφής και στους μηχανισμούς κι όχι τόσο στις διαδικασίες.

Οι μεγαλύτεροι μαθητές, της Δ' και Στ' τάξης και ένας στους τέσσερις από την Ε' συνδέουν το γραπτό λόγο με αρνητικά συναισθήματα, κάτι που ενδέχεται να σχετίζεται με τον τρόπο που τον προσεγγίζουν, μένοντας κυρίως στον μηχανισμό του κι όχι στην προσωπική έκφραση κι άντληση νοήματος και χαράς.

Οι αντιλήψεις των παιδιών τείνουν να συνδέονται με τις ικανότητές τους σε αυτήν τη δραστηριότητα και οι αντιλήψεις τους για την αναγνωστική διαδικασία συνδέονται με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να την προσεγγίσουν (Wray, 1993). Το παραπάνω συμπέρασμα βρίσκει εξαιρετική εφαρμογή στην περίπτωση των δύο μαθητών της Δ', οι οποίοι εντοπίζουν αδυναμίες στις ικανότητές τους σε σχέση με το γραπτό λόγο και τον συσχετίζουν με αρνητικά συναισθήματα.

Σχετικά με την αναγκαιότητα του γραπτού λόγου, αναφέρθηκε από τα παιδιά η επικοινωνιακή αξία του γραπτού λόγου σε ενδοπροσωπικό επίπεδο μέσα από τη διατήρηση προσωπικού ημερολογίου, σε διαπροσωπικό, με την επικοινωνία με φίλους αλλά και στο παιχνίδι. Φαίνεται, λοιπόν, η επικοινωνιακή φύση του γραπτού λόγου να αποτελεί μια σημαντική δραστηριότητα στον κόσμο πέρα από το σχολείο (Shook et al., 1989).

Ωστόσο, τα παιδιά εστίασαν κυρίως στην αναγκαιότητα του γραπτού λόγου στο πλαίσιο του σχολείου. Τα παιδιά συνήθως κρίνουν την επιτυχία της γραφής από την τάξη, την ορθογραφία και τη στίξη κι όχι από το μήνυμα που μεταφέρει. Τα παιδιά βλέπουν τη γραφή ως μια σχολική δραστηριότητα που πρωταρχικός της σκοπός είναι να δείξει στους δασκάλους τι έχουν μάθει (Wray, 1993). Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Δ, μαθητή της Ε' στο ερώτημα για το για ποιον λόγο μπορεί να είναι σημαντική η ορθογραφία όπου αναφέρει αυτό ακριβώς: *«Για να δείξουμε ότι τα καταφέρνουμε»*.

Η πιο αντιπροσωπευτική δύναμη της γραφής στις καθημερινές της εικόνες είναι η γραφή στο πλαίσιο του σχολείου (Pahl, 2012). Παρόλα αυτά, ο προσδιορισμός στο συγκεκριμένο μόνο πλαίσιο θεωρείται στενός. Υπό μια ανθρωπολογική σκοπιά, η γραφή στην εκπαίδευση δε βρίσκεται στο κέντρο αλλά η γραφή ως μια ανθρώπινη δραστηριότητα, μια πολιτισμική και κοινωνική πρακτική εκτείνεται πέρα από τα όρια της εκπαίδευσης (Barton & Papen, 2010).

Η γραφή συνιστά μια καθημερινή επικοινωνιακή πράξη που εισχωρεί στη ζωή μας σε ατομικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο (Barton & Papen, 2010). Η ανάπτυξη της γνώσης του γραπτού λόγου συμβαίνει όταν προκύπτουν πρακτικές γραπτού λόγου. Για το λόγο αυτό τα παιδιά ξεκινούν να μαθαίνουν για την γραφή και την ανάγνωση αρχικά στο σπίτι και στην κοινότητα μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους. Έτσι ανακαλύπτουν το γραπτό λόγο μέσα από τη δέσμευσή τους σε κοινωνικούς και πολιτιστικούς κόσμους. Παράγοντες όπως το περιβάλλον, η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και η εκπαίδευση, επιδρούν στην ανάδυση συστημάτων αναπαράστασης στα παιδιά (Bradford & Wyse, 2013). Η εξέλιξη θετικών στάσεων απέναντι στο γραπτό λόγο συνιστά μέρος των εμπειριών του γραπτού λόγου. Τα μέλη της οικογένειας συνεισφέρουν στην κατάκτηση του γραπτού λόγου δημιουργώντας πλούσια περιβάλλοντα και αλληλεπιδράσεις όπου τα παιδιά εκτίθενται στη γραφή και την ανάγνωση. Το οικογενειακό περιβάλλον που καθιστά τα βιβλία διαθέσιμα στα παιδιά τα βοηθά να αντιληφθούν τις λειτουργίες του γραπτού λόγου ενώ η ποσότητα και ποιότητα των αλληλεπιδράσεων γονέα- παιδιού στο σπίτι διαμορφώνει τις στάσεις τους απέναντι στο γραπτό λόγο και την κατάκτησή του (Saracho, 2000).

Η όψη της γραφής από τα παιδιά, κυρίως ως δραστηριότητας συνδεδεμένης με το σχολείο, τη μάθηση και την τήρηση κανόνων, αποκομμένης από τις υπόλοιπες πτυχές της ζωής των παιδιών, μπορεί να οφείλεται στην **επιφανειακή προσέγγιση της μάθησης** (Polychroni et al, 2006), όπου η μάθηση της γραφής περιορίζεται στις

γραπτές συμβάσεις που αποτελούν απαραίτητο αλλά μικρό κομμάτι του τι συνιστά γραφή και παραμερίζεται η κατανόηση κι εμβάθυνση στο γραπτό λόγο. Στην επιφανειακή προσέγγιση του γραπτού λόγου μπορεί να οφείλεται η ίδια η διδασκαλία του. Είναι ευθύνη των δασκάλων να λαμβάνουν υπόψη τους τον τρόπο που οι θεωρίες διδασκαλίας της γραφής καλύπτουν ή αντιπαρατίθενται με αυτές που διέπουν τα Αναλυτικά προγράμματα, τα οποία νομίμως πρέπει να χρησιμοποιούν ως σημείο έναρξης για τη διδασκαλία τους (Peterson, 2012). Τα Αναλυτικά Προγράμματα ως πολιτικά έγγραφα αντικατοπτρίζουν τις αξίες μιας κοινωνίας, μεταφέρουν την ιδεολογία ενός εκπαιδευτικού συστήματος και ορίζουν την επίσημη θέση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. Παράλληλα το Αναλυτικό Πρόγραμμα θεμελιώνεται σε εννοιολογήσεις και αντιλήψεις για τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά και τον τρόπο που οι δάσκαλοι διδάσκουν τη γραφή (Peterson, 2012). Τα Αναλυτικά Προγράμματα που δίνουν έμφαση στη διαδικασία και όχι στο προϊόν αγνοούν τη σημαντικότητα της γραφής ως μορφή επικοινωνίας που βασίζεται σε συμβάσεις όπως η γραμματική, η ορθογραφία και η στίξη. Αντίστροφα, τα Αναλυτικά Προγράμματα, που δίνουν έμφαση στα προϊόντα της γραφής κι όχι τόσο στη διαδικασία μπορεί να οδηγήσουν σε διδακτικές πρακτικές που δεν υποστηρίζουν τις διαδικασίες σκέψης και λήψης αποφάσεων στις οποίες δεσμεύονται οι μαθητές καθώς γράφουν (Peterson, 2012). Στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα φαίνεται να δίνεται έμφαση στα προϊόντα της γραφής καθώς επικρατεί ο αφηρημένος χαρακτήρας της γνώσης που παρέχεται και η απόστασή της από τον πραγματικό κόσμο (Noula & Govaris, 2017).

Επιπλέον, τονίστηκε από τους μαθητές η ορθογραφία ως χαρακτηριστικό της γραφής, καθώς και η αναγκαιότητά της και της τήρησης κανόνων. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι πεποιθήσεις των μαθητών επηρεάζονται από τις απόψεις των δασκάλων, πολιτισμικούς παράγοντες, γενικές πεποιθήσεις και ατομικές διαφορές (Kolb, 2007). Εν προκειμένω και σε σχέση με την ορθογραφία και τη σημασία των κανόνων, οι αντιλήψεις των παιδιών για τον γραπτό λόγο κατασκευάζονται και είναι πιθανό οι δηλώσεις τους να αντικατοπτρίζουν όχι αυτό που πράγματι πιστεύουν για τη γραφή αλλά αυτό που νομίζουν ότι ο δάσκαλός τους θέλει να νομίζουν (Wray, 1993). Το συγκεκριμένο φαινόμενο γίνεται εμφανές και στις αιτιολογίες που παρουσιάζουν για την μη επιλογή των ηλεκτρονικών μέσων για ανάγνωση και γραφή.

Το έντυπο κείμενο ξεπέρασε στις προτιμήσεις το κείμενο στον υπολογιστή. Ο υπολογιστής προτιμήθηκε για ανάγνωση από δύο παιδιά, της Δ' και Ε' τάξης και για

γραφή από δυο παιδιά της Γ' και Δ'. Στη μάθηση της γλώσσας, ο υπολογιστής συνιστά αποτελεσματικό εργαλείο (Körs-Milds M., 1994). Η αποτελεσματική χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία ανάγνωσης αποτελεί ζήτημα ύψιστης σημασίας και η προσθήκη του ως νέο μαθησιακό εργαλείο, εφόσον χρησιμοποιείται κατάλληλα, δύναται να αυξήσει το μαθησιακό όφελος των μαθητών (Schaudt, 1987).

Η σωστή χρήση του υπολογιστή στην εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει την εφαρμογή παιδοκεντρικής διδασκαλίας. Η γνωριμία παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης με υπολογιστές γίνεται με σκοπό να βελτιωθεί το μαθησιακό τους περιβάλλον. Επιπλέον, μπορεί να τους προσφέρει αισθήματα ικανοποίησης και επιτυχίας και να αποτελέσει ένα νέο μέσο απόλαυσης της μαθησιακής εμπειρίας. Η επιτυχία ή αποτυχία των ΤΠΕ εξαρτάται από την ειδίκευση του δασκάλου που εισάγει το μαθησιακό υλικό που βασίζεται στον υπολογιστή και από την ποιότητα του λογισμικού που χρησιμοποιείται (Enright, 1988).

Ωστόσο, από τις απαντήσεις των παιδιών για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη τους, έγινε κατανοητό ότι ο υπολογιστής δεν χρησιμοποιείται ως βασικό εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης. Παρά την επιμόρφωση των δασκάλων στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας, η εξάσκηση για την αποτελεσματική χρήση των υπολογιστών ως εκπαιδευτικό εργαλείο είναι ελλιπής. Επιπλέον, γίνεται αντιληπτός από τα παιδιά ως ένα εργαλείο δύσχρηστο, βλαβερό, από το οποίο δεν έχουν συνηθίσει να διαβάζουν ή οι γονείς δεν επιτρέπουν να χρησιμοποιούν (Schaudt, 1987). Γίνονται εμφανείς οι απόψεις των μεγάλων και των γενικών πεποιθήσεων, οι οποίες αναπαράγονται από τα παιδιά. Οι αντιλήψεις μας, άλλωστε, σύμφωνα με το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα, δεν αποτελούν δεδομένα αλλά κατασκευές, που παράγονται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο - πολιτιστικό πλαίσιο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο τρόπος που ο υπολογιστής χρησιμοποιείται, αντανακλάται στον τρόπο που τον αντιλαμβάνονται τα παιδιά (Shamai, 1993).

Σχετικά με τις προτιμήσεις του κειμένου, το έντυπο κείμενο με τα μεγάλα γράμματα και τις εικόνες τράβηξε την προσοχή της πλειονότητας των παιδιών ενώ στην επιλογή βιβλίου, το λογοτεχνικό με εικονογράφηση επιλέχθηκε από τα παιδιά.

Όσον αφορά το μέγεθος των γραμμάτων, τα παιδιά προτιμούν την πιο μεγάλη γραμματοσειρά, μεγέθους 14. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με το εύρημα της έρευνας των Bernard et al., (2002), όπου μελετήθηκαν οι προτιμήσεις των παιδιών σχετικά με το μέγεθος των γραμμάτων. Ζητήθηκε από 27 παιδιά ηλικίας 9-11 χρονών

να διαβάσουν σελίδες με διαφορετικές γραμματοσειρές. Το συγκεκριμένο μέγεθος γραμματοσειράς, αναφέρθηκε ως καταλληλότερο προς ανάγνωση και πιο βοηθητικό στην ποιότητά της. Το έντυπο όπως και το ηλεκτρονικό κείμενο έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που ίσως επηρεάζουν την αναγνωστική ετοιμότητα του παιδιού και την έλξη του προς το κείμενο, όπως το μέγεθος, το σχήμα και το διάστημα μεταξύ των χαρακτήρων (Bernard et al. 2002).

Για την εικόνα υπάρχουν δύο διαφορετικές απόψεις. Η μία άποψη υποστηρίζει τη βλαπτικότητα της εικόνας στην εκμάθηση της ανάγνωσης από τα παιδιά και τον κίνδυνο να υπερνικήσει το βασικό σκοπό ενός βιβλίου που είναι να αναγινώσκεται. Επιπλέον, ο αναγνώστης καλείται να μοιράσει την προσοχή του στο κείμενο και την εικόνα με αποτέλεσμα η διάσπαση αυτή να καθυστερεί και να δυσκολεύει τη μάθηση. Αντίθετα, η άλλη άποψη υποστηρίζει ότι η χρησιμότητα της εικόνας ξεπερνά τους κινδύνους. Η εικόνα λειτουργεί συμπληρωματικά του βιβλίου, ελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών να διαβάσουν την ιστορία και να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο καθιστώντας το χρωματιστό κι ενδιαφέρον, θέτει το σκηνικό και επεκτείνει την πλοκή, βοηθούν στην απόδοση του μηνύματος του συγγραφέα, διευκολύνοντας εν τέλει το διάβασμα. Μάλιστα για την εκμάθηση του γραπτού λόγου, ως πιο οικεία η εικόνα μεσολαβεί για την εκμάθηση άγνωστων λέξεων. Η εικονογράφηση είναι απαραίτητη σε ένα παιδί που μαθαίνει να διαβάζει. (Brookshire et al., 2002).

Στα λόγια των συμμετεχόντων εντοπίζονται στοιχεία κι από τις δύο απόψεις. Η πλειονότητα των παιδιών ανέφερε τη λειτουργικότητα των εικόνων στην κατανόηση και ανάκληση της πλοκής. Πράγματι η πιο σημαντική χρήση της εικόνας σε ένα κείμενο είναι να παρέχει νοητικές εικόνες στα παιδιά ώστε να κατανοούν το γραπτό κείμενο εύκολα και να το θυμούνται περισσότερο (Brookshire et al., 2002). Οι εικόνες σε ένα κείμενο συγκεκριμενοποιούν αυτό που λέγεται με λέξεις, αναπτύσσοντας μια οργανωμένη κατανόηση του κειμένου (Newton, 1995). Από τα λεγόμενά τους αναδύεται η **υπόθεση της επανάληψης** και η **υπόθεση του διπλού κώδικα**. Σύμφωνα με την υπόθεση της επανάληψης, η ενσάρκωση της ιστορίας με δύο μορφές, με το κείμενο και την εικονογράφηση ενισχύει την κατανόηση και μνήμη. Επιπλέον, η υπόθεση της διπλής κωδικοποίησης υποστηρίζει επίσης τη βοήθεια της ανάκλησης και κατανόησης της ιστορίας μέσω των δύο διαφορετικών αντιλήψεων της ίδιας ιστορίας που προβάλλονται με δύο διαφορετικούς τρόπους, από το κείμενο και την εικονογράφηση.

Τα μικρά παιδιά προσελκύονται από βιβλία που είναι εικονογραφημένα με χρώμα και λεπτομέρειες (Newton, 1995), όπως προκύπτει από την επιλογή του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου από την πλειονότητα των παιδιών και την ύπαρξη εικόνων ως κριτήριο για την επιλογή ενός βιβλίου. Εδώ διαφαίνεται η **υπόθεση της κινητοποίησης** για τις εικόνες καθώς οι ιστορίες με εικόνες αποτελούν πηγή απόλαυσης για τα παιδιά και κίνητρο να διαβάσουν και να κατανοήσουν το κείμενο.

Ωστόσο, την ίδια στιγμή, οι εικόνες μπορούν να αποσπάσουν ή να παραπλανήσουν τον αναγνώστη (Newton, 1995), κάτι που αναφέρθηκε με τον όρο «διάσπαση προσοχής» από τον Β, μαθητή της Δ'. Αυτό που συνιστά ορθή χρήση των εικόνων εξαρτάται από την άποψη για το τι εμπλέκεται στην ανάγνωση και πώς μπορεί να διδαχθεί. Η εικόνα δεν επαναλαμβάνει απαραίτητα το κείμενο. Μπορεί να θέτει το σκηνικό για ακόλουθα γεγονότα που περιγράφονται στο κείμενο. Οι εικόνες μπορεί να είναι η δεύτερη γραμμή επικοινωνίας ώστε τα παιδιά να τις χρησιμοποιούν για ν'αποφύγουν τις λέξεις. Οι εικόνες μπορεί να κάνουν προσβάσιμη μια περίπλοκη πληροφορία, να δημιουργήσουν νοητικά μοντέλα, να καταστήσουν διαθέσιμη την προηγούμενη γνώση ή να κινητοποιήσουν τον αναγνώστη (Newton, 1995). Οι εικόνες έχουν χρήσιμο ρόλο στη διδασκαλία της ανάγνωσης από τον τρόπο που παράγονται από έναν εικονογράφο που ξέρει και απαντά στο περιεχόμενο στο οποίο θα εμφανιστούν. Εφόσον τα περιεχόμενα ποικίλουν, το ίδιο το κείμενο μπορεί να εικονογραφηθεί με διαφορετικούς τρόπους. Επαφίεται στους δασκάλους να επιλέξουν την εκδοχή που συμβαδίζει με την προσέγγισή τους (Newton, 1995).

Πάντως, φαίνεται υψίστης σημασίας για τα παιδιά η εικόνα να εξυπηρετεί το κείμενο. Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση του Τ., μαθητή της Ε', «*Οι εικόνες δεν έχουν καμία αξία καταρχάς*», σχετικά με την προτίμησή του στο βιβλίο.

Είναι χαρακτηριστικό ότι ο συγκεκριμένος μαθητής επέλεξε το βιβλίο πανεπιστημιακού επιπέδου παρότι δεν αντιστοιχούσε στην ηλικία του, υποστηρίζοντας ότι σε αυτό τα διαγράμματα είχαν λειτουργικό ρόλο. Φαίνεται να έχει ταυτίσει τις εικόνες στα παραμύθια και τα βιβλία φαντασίας με ένα διακοσμητικό στοιχείο, συνοδευτικό του κειμένου για αισθητικούς λόγους, αμφισβητώντας την αξία της εικόνας κι ερχόμενος σε αντίθεση με την άποψη υπέρ της λειτουργικότητας και χρησιμότητας της εικόνας ως συμπληρωματικής του κειμένου και ως υλικό προς συζήτηση (Goldstein & Underwood, 1981), που διευκολύνει την ανάγνωση και τη μεταφορά του μηνύματος του συγγραφέα.



Σύμφωνα με τη θεωρία του Olson, τα παιδιά αναζητούν από μόνα τους (**self-seeking**), επιλέγουν για τον εαυτό τους (**self-selecting**) κι έχουν τον δικό τους ρυθμό (**self-pacing**). Οι μαθητές στους οποίους δίνεται ευρεία ποικιλία βιβλίων για να διαλέξουν, θα επιλέξουν από μόνοι τους βιβλία σε επίπεδα κατάλληλα γι' αυτούς (Kragler S., 2000). Από τα ευρήματα, παρατηρείται ότι τα παιδιά πλην του Τ. επέλεξαν βιβλία του ηλικιακού τους επιπέδου. Το λογοτεχνικό βιβλίο με ελάχιστη εικονογράφηση επιλέχθηκε από την μεγαλύτερη σε ηλικία μαθήτρια της Στ' ενώ το παραμύθι δεν επιλέχθηκε από κανένα παιδί. Το βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας με εικονογράφηση υπήρξε η δημοφιλέστερη επιλογή ενώ το κόμικ επιλέχθηκε από τρία παιδιά Γ' και Δ' τάξης.

Το περιεχόμενο υπήρξε το βασικότερο κριτήριο επιλογής του βιβλίου για την πλειονότητα των παιδιών. Παρά το γεγονός αυτό όμως, τα περισσότερα παιδιά για την επιλογή τους εστίαζαν στο εξώφυλλο των προτεινόμενων βιβλίων και μάλιστα η πλειονότητα των παιδιών δε χρειάστηκε καν να τα ξεφυλλίσει. Το εξώφυλλο είναι ο πρώτος σύνδεσμος που έχει ένας αναγνώστης μέσα στο βιβλίο. Άλλωστε, υπάρχει μια προσδοκία, το εξώφυλλο να αντιπροσωπεύει αυτό που βρίσκεται στο κείμενο. Η βασική λειτουργία του εξωφύλλου είναι η έλξη της προσοχής. Εξαιτίας των προτιμήσεών τους και της εξοικειώσής τους με την οπτική πληροφορία, τα παιδιά και οι έφηβοι επιλέγουν βιβλία βασιζόμενοι στο εξώφυλλο, τα χρώματα, τον τίτλο, τις εικόνες, τα χαρακτηριστικά ακόμα και τη γραμματοσειρά (Ford, 2016).

Τα παιδιά με υψηλές αναγνωστικές ικανότητες τείνουν προς τα **βιβλία που συναντούν τις αντιληπτικές και συναισθηματικές τους ανάγκες, που σχετίζονται με τις ζωές και εμπειρίες τους** και το εξώφυλλο αποτελεί το πιο άμεσο όχημα γι' αυτήν την ταύτιση (Ford, 2016). Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και με τους συμμετέχοντες καθώς στην περίπτωση του παιδικού βιβλίου με εικονογράφηση, από το εξώφυλλο αναγνώριζαν τον μικρό πρίγκιπα, του οποίου το περιεχόμενο της ιστορίας, ήταν ήδη γνωστό και αρεστό σε αυτά. Δύο από τα παιδιά που επέλεξαν το κόμικ, βασίστηκαν στο αστείο περιεχόμενό του. Στην περίπτωση μάλιστα του ενός, του Β. από την Δ' και τα δύο παραπάνω βιβλία επιλέχθηκαν ενώ ο συγκεκριμένος μαθητής είχε αυτοχαρακτηριστεί ως ο ίδιος αστείος. Σε κάθε περίπτωση, η επιλογή των παιδιών βασίστηκε σε ήδη κεκτημένες κι ευχάριστες εμπειρίες που σχετίζονται με τη ζωή τους και συναντούν συναισθηματικές τους ανάγκες.

Αν ο γραπτός λόγος αποτελεί όχημα προς την ανάπτυξη της πνευματικής ζωής, τότε η ανάπτυξη θετικών στάσεων από τα παιδιά προς αυτόν καθίσταται

υψίστης σημασίας. Οι δάσκαλοι χρειάζεται να βοηθούν τα παιδιά επιτρέποντάς τους διόδους για έκφραση κι αποδοχή στο σχολικό πλαίσιο εκθέτοντάς τους σε ποικίλες καταστάσεις όπου η γραφή αποτελεί κατάλληλο τρόπο επικοινωνίας (Shook et al., 1989). Μέσω των διερευνήσεων στη διδασκαλία της ανάγνωσης στους μαθητές, ο πιο σημαντικός παράγοντας που καθορίζει την επιτυχία του μαθητή στην ανάγνωση, είναι ο δάσκαλος (Schaudt, 1987). Κατανοώντας τη σημασία του δασκάλου, οι ερευνητές της εκπαίδευσης έχουν μελετήσει διδασκαλίες ανάγνωσης για να βρουν χαρακτηριστικά που συνοδεύουν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές

### **4.3 Εμπειρίες μαθητών από τη μαθησιακή διαδικασία: Κυριαρχία δασκαλοκεντρικής και συμπεριφοριστικής προσέγγισης. Η ενεργή μάθηση και διαφοροποιημένη παιδαγωγική ως παράγοντας αντιμετώπισης της βασικότερης πρόκλησης των μαθητών, του άγχους.**

Η άποψη του παιδιού, δεδομένου ότι αποτελεί έναν ολοκληρωμένο άνθρωπο με σύνεση, προσωπικότητα και την ικανότητα να συμμετέχει ελεύθερα στην κοινωνία, μετράει. Όλοι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να ζητείται η γνώμη τους και να ακούγεται η φωνή τους. Αυτό το δικαίωμα αφορά σε όλες τις όψεις της ζωής των μαθητών στο σχολείο και είναι ιδιαίτερα σημαντικό αλλά ίσως περιφρονημένο σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση (McIntyre et al., 2005). Οι διδακτικές πρακτικές επηρεάζουν τη μάθηση κι εξέλιξη των παιδιών (Daniels & Shumow, 2003 στο Kikas et al., 2017). Άλλωστε πώς μπορεί το σχολείο να ισχυριστεί ότι στοχεύει κυρίαρχα στους μαθητές όταν οι απόψεις τους για το τι είναι ωφέλιμο για τους ίδιους δεν αναζητούνται; (McIntyre et al., 2005).

Στα ευρήματα της έρευνας, η **δασκαλοκεντρική** προκύπτει ως η επικρατούσα παιδαγωγική προσέγγιση. Στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους απαιτείται από τα παιδιά να ακολουθήσουν τις κατευθύνσεις που τους έχουν δοθεί, εξασκώντας βασικές δεξιότητες και ακολουθώντας κανόνες που τίθενται από τους δασκάλους ενώ στις παιδοκεντρικές πρακτικές δίνονται στα παιδιά δυνατότητες για ενεργή συμμετοχή. Οι παιδοκεντρικές μέθοδοι διαφέρουν από τις δασκαλοκεντρικές στον βαθμό που οι δάσκαλοι επιτρέπουν στα παιδιά να οικοδομήσουν τη γνώση, δεσμεύονται στη δημιουργία θετικού κοινωνικού κλίματος και τα συμπεριλαμβάνουν σε ποικίλες διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Οι δασκαλοκεντρικές πρακτικές δίνουν αξία στη συγχή ανατροφοδότηση από τις δραστηριότητες ενώ οι παιδοκεντρικές πρακτικές

δίνουν έμφαση στην σημαντικότητα της συναισθηματικής κινητοποίησης και στήριξης. Σε τάξεις που χαρακτηρίζονται από δασκαλοκεντρικές μεθόδους αφιερώνεται περισσότερος χρόνος σε όλα τα παιδιά να κάνουν παρόμοιες δραστηριότητες από το να δημιουργούνται δραστηριότητες σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των παιδιών (Kikas et al., 2017).

Ο **συμπεριφορισμός** προέκυψε επίσης ως επικρατούσα παιδαγωγική αρχή στις τάξεις τους. Σύμφωνα με τον συμπεριφορικό μηχανισμό του Watson, η αντίδραση σε ένα ερέθισμα μπορεί να προβλεφθεί. Στον συμπεριφορισμό, ενέχει ο κίνδυνος ο συμπεριφοριστής να θέλει να ελέγξει τις αντιδράσεις ενός ανθρώπου όπως ακριβώς οι επιστήμονες θέλουν να ελέγξουν και να χειραγωγήσουν τα φυσικά φαινόμενα (Bachman, 2014).

Παρότι η δασκαλοκεντρική ήταν η κυρίαρχη παιδαγωγική προσέγγιση, αναφέρθηκαν και κάποιες πρακτικές διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και διαφοροποιημένης πρακτικής προσέγγισης του γραπτού λόγου. Η **διαφοροποιημένη παιδαγωγική** είναι ένας τρόπος διδασκαλίας και μάθησης, μια φιλοσοφία με βασική αρχή ότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό (Tomlinson, 2000). Τα κριτήρια για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής είναι η προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας με έναν τρόπο ώστε για κάθε μαθητή να εξασφαλίζεται το υψηλότερο δυνατό κέρδος και ο σεβασμός του μοναδικού ρυθμού και στυλ μάθησης (Χαραμής, 2010). Βασικός σκοπός της είναι η μεγιστοποίηση των κινήτρων των μαθητών, η πρόοδος κι ευτυχία τους. (Stradling & Saunders, 1993). Στην παιδοκεντρική γλώσσα, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική παρουσιάζεται ως το ζωτικό συστατικό μιας πρακτικής που κάθε δάσκαλος οφείλει να αναζητά (Hart, 1992). **Μια διαφοροποιημένη τάξη είναι παιδοκεντρική.** Οι μαθητές είναι οι εργάτες και ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος για τον συντονισμό του χρόνου, του μέρους, των υλικών και των δραστηριοτήτων (Tomlinson, 1999).

Η διαφοροποίηση μπορεί να γίνει μέσω του περιεχομένου, της διαδικασίας και του προϊόντος. Το **περιεχόμενο** είναι πληροφορία και ιδέες, η γνώση που χρειάζεται να αποκτήσουν οι μαθητές για να πετύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους. Η **διαδικασία** είναι δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο. Το **προϊόν** είναι η εκδήλωση της γνώσης του μαθητή (Tomlinson, 1999; Tomlinson & Moon, 2013). Η διαφοροποίηση αποτελεί ένα σύστημα που συνίσταται από πέντε αλληλοεξαρτώμενα: **Το μαθησιακό περιβάλλον,**

**τη διαχείριση της τάξης, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση** (Tomlinson & Moon, 2013).

Το **μαθησιακό περιβάλλον** έχει να κάνει με το κλίμα της τάξης (Tomlinson & Moon, 2013). Ένα ευνοϊκό κλίμα παρέχει κίνητρα για εξαιρετικά επιτεύγματα (Ardenne, 1991). Η **διαχείριση της τάξης** επηρεάζει το μαθησιακό περιβάλλον και παρόλο που στα ανθρώπινα όντα δεν απολαμβάνουν να διοικούνται, επιθυμούν και χρειάζεται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που έχουν νόημα (Tomlinson & Moon, 2013).

Το τμήμα ένταξης προτιμήθηκε από τη γενική τάξη στην περίπτωση ενός παιδιού εξαιτίας καλύτερης **διαχείρισης της τάξης**. Το θέμα της διαχείρισης αναφέρθηκε από τα μικρότερα παιδιά, Γ' και Δ' τάξης ως παράγοντας απόσπασης προσοχής και συγκέντρωσης. Αντί για «Κάτσε φρόνιμα», σε μια διαφοροποιημένη τάξη, ο δάσκαλος χρησιμοποιεί το «Ας δουλέψουμε μαζί», που είναι πολύ προτιμότερο, αποτελεσματικό και ενταξιακό (Tomlinson & Moon, 2013). Αυτή η διαφοροποιημένη προσέγγιση που δίνει έμφαση στην αυτονομία των παιδιών, την πρόθεσή τους να μάθουν και την ανακάλυψη των ενδιαφερόντων και ικανοτήτων τους, συνιστά γόνιμο έδαφος για μια πετυχημένη ένταξη (Meister, 2009). Σε κάθε εκπαιδευτική πράξη, στο κέντρο βρίσκεται ο δάσκαλος. Ο τρόπος που οργανώνει την τάξη και παίρνει αποφάσεις, καθορίζει τη σχέση με τους μαθητές. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι μαθησιακές πρακτικές μπορούν να υποστηρίξουν ή να υπονομεύσουν την ένταξη (Barton, 2009). Η ισότητα και αριστεία αποτελούν βασικές προτεραιότητες του δασκάλου για όλους τους μαθητές ενώ η πραγματικά εξειδικευμένη διδασκαλία είναι αναπόφευκτα διαφοροποιημένη (Tomlinson, 2001).

Στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική το **αναλυτικό πρόγραμμα** χαρακτηρίζεται από σαφείς στόχους, εστίαση στην κατανόηση και δέσμευση. Ένα ενταξιακό αναλυτικό πρόγραμμα χρειάζεται να αποτελεί αντανάκλαση μιας ενταξιακής κοινωνίας (Ντεροπούλου, 2016). Το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως ενταξιακό καθώς είναι εμφανής η χρήση κλινικού και ελλειμματικού λεξιλογίου:

*«Σε κάθε περίπτωση λαμβάνεται υπόψη η συμμετοχή μαθητών με **ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες**. Παιδιά με τέτοιες ανάγκες μπορούν και επιβάλλεται να συμμετέχουν στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και να επωφελούνται από τις γλωσσικές δραστηριότητες της τάξης. Η **ιδιαιτερότητά** τους σε έναν ή περισσότερους τομείς της ανάπτυξης υπαγορεύει στο δάσκαλο, αφού τους **αξιολογήσει** μαθησιακά, να*

σχεδιάσει **εξατομικευμένα** ή σε μικρές ομάδες προγράμματα διδασκαλίας της γλώσσας, στον προφορικό και γραπτό λόγο... Για να πραγματοποιηθεί η επίτευξη των διδακτικών στόχων σε παιδιά με **μαθησιακές ιδιαιτερότητες** απαιτείται αυστηρή κριτική επιλογή στις προτεραιότητες των στόχων, καθώς και δομημένη ανάλυση κάθε στόχου σε βήματα.

*Ενδείκνυται ακόμη η ανάγνωση βιβλίων, κειμένων, επίκαιρων ειδήσεων που στοχεύουν στην κοινωνική **ενσωμάτωση** όλων των παιδιών (παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι).» (ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ Δημοτικού 2003, σελ. 44)*

Η προσωποποίηση των κοινών μαθησιακών εμπειριών και όχι η εξατομίκευση αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο της ένταξης (Ντεροπούλου, 2016). Επιπλέον, αν κι αναφέρεται η πολυαισθητηριακή διδασκαλία: «..Απαιτείται να χρησιμοποιήσει διάφορα διδακτικά μέσα, χρησιμοποιώντας όλα τα αισθητηριακά κανάλια μάθησης, ώστε οι μαθητές να διευκολυνθούν στη μαθησιακή διαδικασία», δεν αναφέρονται δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης ούτε διαπνέεται από το πνεύμα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

Επιπλέον, δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και στο προϊόν και όχι στη διαδικασία. Στους στόχους και δραστηριότητες που προτείνονται στο γραπτό λόγο για Γ-Δ και Ε- Στ', αναφέρεται ξεκάθαρα και ίσως αποκλειστικά το είδος των κειμένων που χρειάζεται να επεξεργαστούν στην τάξη (περιεχόμενο) και οι ικανότητες που οφείλουν να αποκτήσουν οι μαθητές (προϊόν). Αφιερώνονται κάποια αποσπάσματα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όμως ανάμεσα στην διαφοροποίηση και τη διάκριση υφίσταται μια λεπτή διαφορά (Hart, 1992). Το αναλυτικό πρόγραμμα κατευθύνει το δάσκαλο στην αξιολόγηση ειδικά των μαθητών με μαθησιακή δυσκολία, με σκοπό τον εντοπισμό των αδυναμιών τους ενώ η αξιολόγηση με την έννοια της διαπίστωσης των ικανοτήτων των παιδιών και τη σύνταξη έκθεσης για κάθε ένα, χρειάζεται να αποτελεί εργαλείο κάθε δασκάλου και για κάθε παιδί.

Ο ρόλος του δασκάλου έτσι όπως παρουσιάζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα προσιδιάζει με τον δάσκαλο **ως παθητικό τεχνικό** (Kumaravadivelu, 2003), όπου κύριος στόχος είναι η παροχή γνώσης και η επαλήθευση, μια όψη που βασίζεται στη συμπεριφοριστική σχολή σκέψης. Πρωταρχικός ρόλος του παθητικού τεχνικού είναι η διοχέτευση της πληροφορίας από το ένα άκρο στο άλλο, από τον ειδικό στο μαθητή με στόχο ο τελευταίος να κατανοήσει το περιεχόμενο της γνώσης. Μια τέτοια άποψη, όμως, αναπόφευκτα οδηγεί στην αποδυνάμωση των δασκάλων, των οποίων η

συμπεριφορά στην τάξη περιορίζεται στη ληφθείσα γνώση κι όχι στη βιωμένη εμπειρία με συνέπεια συχνά οι ίδιοι να χάνουν τον ενθουσιασμό τους.

Μια κοινή πρακτική είναι να δίνεται λιγότερη δουλειά σε αυτούς που δεν αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο, το αποκαλούμενο «curriculum διαίτης». Είναι το αναλυτικό πρόγραμμα που θέτει χαμηλούς στόχους για τα παιδιά που αποκλίνουν και διατηρεί χαμηλές προσδοκίες από αυτά (Παπασταυρινίδου, 2016). Ο στόχος όμως δε θα έπρεπε να είναι λιγότερες ή πιο εύκολες εργασίες να δίνονται στους μαθητές, κάτι που αυξάνει τη διάκριση αλλά η στήριξη του παιδιού για να πετύχει (Westwood, 2001). Κάθε ανθρώπινο ον, κάθε μαθητής είναι μοναδικό και ανεπανάληπτος (Χαραμής, 2010). Η διαφορετικότητα των μαθητών είναι πηγή της διδασκαλίας και μάθησης και όχι λόγος για αποκλεισμό. (Booth&Ainscow, 2002). Το γεγονός ότι οι μαθητές διαφέρουν είναι αναπόφευκτο και το τίμημα για αυτήν τη διαφορετικότητα είναι ή πρέπει να είναι η παραγωγικότητα, οι υψηλοί στόχοι και η δικαιοσύνη προς τους μαθητές (Tomlinson, 2000).

Σε σχέση με τη **διδασκαλία**, στη Διαφοροποιημένη μάθηση, οι εναλλακτικοί τύποι δραστηριοτήτων χρειάζεται να δίνεται στους μαθητές κι όχι μια μοναδική εργασία σε όλους τους μαθητές (Tomlinson, 2010 στο Ντεροπούλου, 2016). Άλλωστε η προσδοκία ότι όλοι οι μαθητές οφείλουν να δρουν το ίδιο σε κάθε τύπο εργασίας είναι τόσο παράλογο όπως η προσδοκία ότι ο ίδιος αριθμός παπουτσιού ταιριάζει σε κάθε παιδί (Raveaud, 2005). Προκειμένου να εφαρμοστεί η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική ο δάσκαλος χρειάζεται να εστιάσεις στην ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και το μαθησιακό τους προφίλ (Tomlinson & Moon, 2013).

Η πραγματική ικανότητα των μαθητών στη μάθηση μοιάζει με παγόβουνο. Το μεγαλύτερο κομμάτι είναι κρυμμένο. Η **ετοιμότητα** έχει να κάνει με το πόσο κοντά στους μαθησιακούς στόχους βρίσκεται ο μαθητής. Τα **ενδιαφέροντα** σχετίζονται με τα ταλέντα των μαθητών, τις εμπειρίες ή τα όνειρά τους. Οι μαθητές δεσμεύονται περισσότερο σε ό,τι τους ενδιαφέρει (Tomlinson & Moon, 2013).

Η **ροή (flow)** (Csikszentmihalyi et al., 1993; Tomlinson et al., 2008), είναι μια ψυχολογική κατάσταση πλήρους εμπλοκής σε μια δραστηριότητα με έναν τρόπο που ο χρόνος ή η κούραση εξαφανίζονται. Η ροή προέρχεται από το ενδιαφέρον και μπορεί να συνεισφέρει καταλυτικά στην εξέλιξη νέων επιπέδων ικανότητας ειδικότερα όταν η δραστηριότητα είναι ελάχιστα πάνω από τις ικανότητες τους παιδιού. Για το λόγο αυτό τα παιδιά ενθαρρύνονται να διαλέξουν τα δικά τους

θέματα. Η ερώτηση είναι όχι πώς κινητοποιώ τα παιδιά αλλά τι κινητοποιεί τον συγκεκριμένο μαθητή και πώς μπορεί η δουλειά μου να σχεδιαστεί για να ανταποκρίνεται σε αυτά τα κίνητρα (Tomlinson et al., 2008).

Η έκθεση με βάση τα **ενδιαφέροντα** του παιδιού αναφέρθηκε στη Γ' τάξη ως διαφοροποιημένη πρακτική προσέγγισης του γραπτού λόγου, καθώς στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, πυρήνα της διδασκαλίας αποτελούν τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Τίποτα δεν εμποδίζει ένα μαθητή από το να μη συμμετέχει σε μια μαθησιακή διαδικασία όπου το θέμα διδασκαλίας στο οποίο είναι ακροατής του είναι παντελώς αδιάφορο (Tomlinson et al., 2008).

Σχετικά με το διδακτικό υλικό, το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως κατευθυντικό και περιοριστικό καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τα παιδιά χρησιμοποιώντας πανομοιότυπα υλικά και τρόπους (Tomlinson et al., 2008), φαινόμενο απολύτως εμφανές στην παρούσα έρευνα με το σχολικό εγχειρίδιο να αξιοποιείται σε όλες τις τάξεις και στις περισσότερες ως αποκλειστική πηγή, μία κατεύθυνση όμως που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο προτείνει ως διδακτικό υλικό, τα βασικά εγχειρίδια της Γλώσσας. Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα παρότι ενθαρρύνει την αξιοποίηση και άλλων κειμένων πέρα των διδακτικών, περιορίζει τον αριθμό των κειμένων αυτών *«Τα κείμενα αυτά δεν μπορούν να υποκαταστήσουν ποσοστό μεγαλύτερο του 25% του συνόλου των κειμένων του βιβλίου»*, δίνοντας τη γενικότερη αίσθηση ότι η συνολική κατεύθυνση που δίνει στους εκπαιδευτικούς και αυτή που τελικά επικρατεί, όπως προκύπτει είναι της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής και συμπεριφοριστικής παιδαγωγικής προσέγγισης.

Εκτός από τα ολόδια υλικά και μεθόδους διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν επίσης βασιζόμενοι στα ίδια κριτήρια. Ο βαθμός της απομνημόνευσης αποτελεί βασικό κριτήριο αξιολόγησης και ελέγχεται μέσα από διαγωνίσματα ή την προφορική αναπαραγωγή αποσπασμάτων και θεωριών. Δυστυχώς αυτή η πανομοιότυπη αντιμετώπιση των παιδιών φαίνεται με κάποιο τρόπο, δίκαιη (Tomlinson et al., 2008).

Στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπονται τρεις τύποι αξιολόγησης: **τη διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική**. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαγνωστική αξιολόγηση, σχεδόν όλη η έκταση της οποίας αφιερώνεται στους μαθητές με αναπηρία. Χαρακτηριστικά αναγράφεται: *Η διαγνωστική αξιολόγηση αποκαλύπτει ανάγκες που ανήκουν σε όλο το φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών και*

αποτελεί τη βάση για την εξατομικευμένη διδασκαλία που πρέπει να σχεδιάζεται στα πλαίσια της υποστήριξης και ενσωμάτωσης των μαθητών-ατόμων με αναπηρίες (Α.Με.Α.). (ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ Δημοτικού 2003, σελ. 45)

Ένας τρόπος συμπεριφοριστικής πρακτικής στο σχολείο είναι το δίπολο επιβράβευση - τιμωρία ως τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης ή συμπεριφοράς ενός μαθητή. Οι βαθμοί και τα σύντομα σχόλια αποτελούν τυπικές απαντήσεις των δασκάλων στη δουλειά των μαθητών. Η χρήση των βαθμών ίσως γίνεται καθώς τα παιδιά και οι γονείς τους κατανοούν αφού αποτελούν κυρίαρχη μέθοδο αξιολόγησης εδώ και πολλά χρόνια. Ο θεσμός των διαγωνισμάτων προβλέπεται ως πρώτη μορφή αξιολόγησης. Χαρακτηριστικά: «...Ως μορφές και μέσα αυτής της αξιολόγησης, οι οποίες μπορεί να επιλέγονται κατά περίπτωση, προτείνονται ενδεικτικά οι εξής: Γραπτές δοκιμασίες, διάρκειας λίγων λεπτών ως και μιας διδακτικής ώρας, κατά περίπτωση.» (Ιορδανίδου & συν., 2012, σελ. 13). Ωστόσο ο θεσμός αυτός ευνοεί τις ανταγωνιστικές τάσεις μέσα στην τάξη και έρχεται σε αντίθεση με τις επίσημες διακηρύξεις για την εκπαίδευση περί ισότητας καθώς προωθεί τον ανταγωνισμό μεταξύ των συμμαθητών ώστε να πετύχουν τους ίδιους στόχους δουλεύοντας στις ίδιες δραστηριότητες (Μανρομμatis, 1996).

Δεν είναι τυχαίο ότι τα διαγωνίσματα συνδέθηκαν με το άγχος από τρία παιδιά Γ', Ε' και Στ' τάξης. Χαρακτηριστική ήταν η άποψη του Δ για τις επιπτώσεις του άγχους στην υγεία, οι οποίες προκύπτουν από το θεσμό των διαγωνισμάτων. «Γι' αυτό δε θέλω τα τεστ σου κάνουνε άγχος, παίρνουν και τα μαλλιά απ' το άγχος.» Το άγχος εν όψει διαγωνίσματος υφίσταται σε όλον τον κόσμο και επηρεάζει τους μαθητές όλων των ηλικιών και των δύο φύλων. Αποτελεί μια δυσάρεστη και έντονη συναισθηματική εμπειρία και πιστεύεται ότι αποτελεί προϊόν μάθησης (Nyroos et al. 2015).

Το άγχος σχετίζεται αρνητικά με το επίπεδο επίδοσης ιδιαίτερα όταν η άσκηση είναι πολύπλοκη και το διαγώνισμα εξετάζει περισσότερο την ταχύτητα κι όχι τη γνώση. Από τη σχέση μεταξύ του άγχους και της σχολικής επίδοσης δεν μπορούν να παραλειφθούν τα χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας. Σε τάξεις όπου οι δάσκαλοι αφιερώνουν χρόνο στην επανάληψη, το άγχος για το διαγώνισμα δεν είναι τόσο βλαβερό για την επίδοση των μαθητών και ιδιαίτερα όταν αυτοί γνωρίζουν εκ των προτέρων το περιεχόμενο που θα καλυφθεί στο επερχόμενο μάθημα. **Όσο περισσότερο ο μαθητής αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία ως αξιολογητική τόσο περισσότερο αυξάνεται το άγχος του.** Όσο πιο σπουδαία



κρίνεται η πιθανότητα επιτυχίας ή αποτυχίας στην τάξη, τόσο δυνατώτερος καθίσταται ο φόβος της μειωμένης απόδοσης (Helmke, 1988).

Η **αξιολόγηση** είναι η δημιουργία κρίσεων για την ποιότητα της επίδοσης των μαθητών (Knight, 2006 στο Weurlander et al., 2012) και θεωρείται ότι αποτελεί ένα εσωτερικό κομμάτι της διδασκαλίας και μάθησης (Weurlander et al., 2012). Οι εμπειρίες των μαθητών από τις πρακτικές αξιολόγησης αποτελούν μια σημαντική πηγή πληροφόρησης για τη φύση της σχέσης μεταξύ αξιολόγησης και μάθησης. Η αξιολόγηση γίνεται αντιληπτή ως ένας τύπος ελέγχου της γνώσης όπου το αποτέλεσμα της μάθησης είναι μια αποκτημένη πραγματική γνώση ή ικανότητες. Κάποιες φορές η αξιολόγηση των μαθητών μέσα από τα διαγωνίσματα μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αποθάρρυνση, τη ματαίωση και την απογοήτευση των παιδιών και επακόλουθα τη χειροτέρευση σχέσεων παιδιού- δασκάλου (Manvrommatis, 1996).

Ο πολιτισμός και η ηλικία φαίνεται να επηρεάζουν τον τρόπο που οι μαθητές βιώνουν και εκφράζουν το άγχος. Σε πρόσφατη έρευνα μελετήθηκαν 398 μαθητές από σχολεία της Κίνας, Σουηδίας και Φινλανδίας. Συγκρινόμενοι με τους Κινέζους μαθητές, οι Σουηδοί και Φινλανδοί έχουν μικρότερο αριθμό εξετάσεων κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον τα συστήματα ελέγχου στις σκανδιναβικές χώρες έχουν περισσότερο **διαμορφωτική** παρά αθροιστική φύση. Έτσι τα αποτελέσματα δεν συγκρίνονται αλλά χρησιμοποιούνται με περιγραφικό τρόπο για να προσφέρουν ανατροφοδότηση για τη μάθηση (Nyroos et al. 2015). Αυτή είναι και η βασική λειτουργία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, να αναπαράγει ανατροφοδότηση στην επίδοση των μαθητών με σκοπό να βελτιώνει τη μάθηση. Γι' αυτό η ανατροφοδότηση αποτελεί το κλειδί της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Weurlander et al., 2012). Η προτεραιότητα της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι να βελτιώνει κι όχι να μετρά τη μάθηση. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι απαραίτητο στοιχείο της διδασκαλίας και μάθησης και η εξέλιξή της μπορεί να αυξήσει την επιτυχία (Cowie, 2005).

Το χτίσιμο της αυτοπεποίθησης αποτελεί βασική ανάγκη για τα παιδιά. Η συστηματική αξιολόγηση, όπως αναφέρεται από τους ίδιους τους δασκάλους, σε σχετική έρευνα (Manvrommatis, 1996), δημιουργεί ανταγωνιστικές τάσεις στην τάξη και ίσως αυτό να καταστρέψει την καλή κοινωνική συνοχή μεταξύ των παιδιών. Ο συχνός ανταγωνισμός φαίνεται να καταστρέφει τη φιλικότητα μεταξύ των παιδιών και να επιφέρει μια πιο ατομιστική συμπεριφορά.

Η παραδοσιακή προσέγγιση της αξιολόγησης με τη χορήγηση πανομοιότυπων διαγωνισμάτων στους μαθητές, δεν συνάδει με τους σκοπούς της μακροχρόνιας μάθησης, προσεκτικής σκέψης, της κριτικής σκέψης, της αυτοαξιολόγησης και της επίλυσης προβλημάτων. Σήμερα, στη διαδικασία αξιολόγησης μπορούν να εμπλακούν καινοτομίες που να αμφισβητούν τη μαθησιακή διαδικασία καθώς το μαθησιακό περιβάλλον αλλάζει από παραδοσιακό σε πιο μαθητοκεντρικό (Yurdabakan, 2011).

Ως διαφορετική μορφή αξιολόγησης, αναφέρθηκε από μαθητή της Δ', η διόρθωση της ορθογραφίας από το διπλανό. Στο Βιβλίο Δασκάλου Ε' Δημοτικού (2012) προτείνεται ως πρακτική αξιολόγησης γραπτού λόγου: «...μόνο συνεργατικά μέσα στην τάξη μπορεί να οδηγηθεί ο μαθητής στη βελτίωση του παραγόμενου λόγου. Σημαντικότερη από την αξιολόγηση του μαθητή αναδεικνύεται η αξιολόγηση του λόγου, δηλαδή των κειμένων που δίνονται στην τάξη για επεξεργασία και του παραγόμενου λόγου (γραπτού και προφορικού) από τον ίδιο το μαθητή (αυτοαξιολόγηση) και από τους συμμαθητές (ετεροαξιολόγηση). (Ιορδανίδου & συν., 2012, σελ. 13)

Η συγκεκριμένη πρακτική θυμίζει την εναλλακτική μέθοδο αξιολόγησης από τον συμμαθητή (**peer assessment**), στην οποία τα άτομα μιας ομάδας αξιολογούν τους συνομηλίκους τους. Δεν αποτελεί μια διαδικασία βαθμολόγησης, οι βαθμοί άλλωστε, ενδέχεται να αποτελούν παράγοντα διάκρισης μεταξύ των παιδιών στην τάξη κι αυτό ίσως συνεισφέρει στην ετικετοποίηση των μαθητών (Mavrommatis, 1996). Ο συγκεκριμένος τύπος αξιολόγησης αποτελεί μια μαθησιακή δραστηριότητα που αναπτύσσει δεξιότητες και μπορεί να παρέχει τις απαραίτητες συνθήκες για συνεργατική μάθηση. Οι ωφέλειες αυτού του είδους αξιολόγησης είναι ότι μπορεί να συνεισφέρει στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών, αυξάνει την συγκέντρωση στη μάθηση, παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές από άλλους πέρα από τους δασκάλους, αυξάνει την μάθηση των μαθητών μέσα από την αμφισβήτηση και ενθαρρύνει τη συνεργατική κι όχι ανταγωνιστική μάθηση (Yurdabakan, 2011).

Πέρα από την έκθεση με βάση τα ενδιαφέροντα του μαθητή και την αξιολόγηση από το συμμαθητή, ως διαφοροποιημένη πρακτική προσέγγισης αναφέρθηκε η ομαδική εργασία. Η εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία κοινωνικής αλλαγής και η μάθηση προκαλείται ως αποτέλεσμα της **αλληλεπίδρασης** μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος με την ομαδική δουλειά να καθίσταται σημαντική για τη μάθηση του ατόμου. Οι δάσκαλοι, ως διευκολυντές, όπως ορίζονται στον κονστρουκτιβισμό παίζουν βασικό ρόλο στην κατανόηση και κατασκευή της γνώσης

καθώς και στην κινητοποίηση και παροχή μαθησιακών ευκαιριών. (Yurdabakan,2011).

Η **συνεργατική μάθηση** (cooperative learning) είναι η μαθησιακή διαδικασία στην οποία οι μαθητές δουλεύουν μεταξύ τους σε μικρές ομάδες με σκοπό να μεγιστοποιήσουν το επίπεδο μάθησης το δικό τους και των άλλων. Με σκοπό η ομαδική δουλειά να μετατραπεί σε συνεργατική μαθησιακή διαδικασία, συνθήκες όπως η ομαδική επιβράβευση, η θετική αλληλεπίδραση και αξιολόγηση πρέπει να είναι παρούσες. Η συνεργατική μάθηση βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν διαπροσωπικές δεξιότητες όπως να γνωρίσουν και να εμπιστευτούν τα μέλη της ομάδας και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά και καθαρά παρέχοντας στήριξη. Η συνεργατική μάθηση στηρίζεται στο γεγονός ότι οι μαθητές μαθαίνουν όχι σε ένα απομονωμένο περιβάλλον αλλά συνεργαζόμενοι ο ένας με τον άλλο. Ο κοινωνικός κονστροκτουβισμός έχει να κάνει όχι μόνο με το τι μπορεί να κάνει ο μαθητής χωρίς βοήθεια αλλά τι μπορεί να μάθει από την εμπειρία του με τις ομάδες συνεργατικής μάθησης. Κατά τη διάρκεια της εργασίας στην ομάδα, η επίδοση κάθε μέλους αυξάνει την επιτυχία και του ατόμου και της ομάδας. Γι'αυτό οι δάσκαλοι χρειάζεται να δίνουν έμφαση στις εναλλακτικές που θα αναπτύξουν μια δυνατή σχέση μεταξύ της αξιολόγησης και των πρακτικών στην τάξη. Αυτές οι εναλλακτικές εστιάζουν στην μάθηση από τη συνεργασία στην ομάδα καθώς και την ατομική επιτυχία, την ομαδική παραγωγικότητα και αξιολόγηση των συνεργατικών δεξιοτήτων όπως της συμμετοχής, της ανάληψης ευθύνης, του να παίρνεις και να δίνεις ανατροφοδότηση (Yurdabakan,2011).

Το σχολείο ελέγχει τη νόηση και δεν είναι τυχαία η γνώση που έχει μπει και μπαίνει σε αυτό. Το ΑΠ είναι διαποτισμένο με ιδεολογικά και πολιτιστικά αποθέματα κι έχει διαδραματίσει ισχυρό ρόλο στη σχέση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας. (Apple, 1986). *«Εκείνοι που κατέχουν την εξουσία θα αποπειραθούν να ορίσουν τι θα θεωρηθεί γνώση , πόσο προσιτή θα είναι στις διάφορες ομάδες η οποιαδήποτε γνώση και τι θα είναι οι αποδεκτές σχέσεις μεταξύ διαφορετικών τομέων γνώσης και μεταξύ εκείνων που έχουν πρόσβαση σε αυτές και τις καθιστούν διαθέσιμες»* (Young M., στο Apple, 1986).

Οι μαθησιακές προσεγγίσεις που ακολουθούνται στην τάξη και οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται αποτελούν επιρροή και αποτέλεσμα της Εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται, αντανάκλαση της οποίας αποτελούν τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια.

Στο ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ (2003) του δημοτικού, σε σχέση με τον γραπτό λόγο και συγκεκριμένα με την **ανάγνωση** Γ-Δ και Ε-ΣΤ Δημοτικού στους στόχους που τίθενται γίνεται εκτενής αναφορά στα αποτελέσματα και **προϊόντα** της μάθησης, «Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να: Διαβάζει, κατανοώντας συγχρόνως το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου κατάλληλου για την ηλικία του, να συγκρίνει κείμενα...ν' αναγνωρίζει το επίπεδο ύφους, να διαβάζει το κείμενο είτε ως σύνολο...» Στις ενδεικτικές δραστηριότητες αναφέρονται εκτενέστατα προτεινόμενα είδη κειμένων: «*Ενδεικτικά αντικείμενα ανάγνωσης και μελέτης: Τα διάφορα κείμενα των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος, αγγελία, τίτλοι, περιγραφή αφηγήματος, ποιήματος, πληροφοριακό κείμενο, επιστολή, ημερολόγιο, αυτοβιογραφία βιογραφία πίνακας περιεχομένων αυτοβιογραφία, βιογραφία, πίνακας περιεχομένων, κατάλογος, λεξικό, χάρτης, σχεδιάγραμμα, ιστορία με εικόνες ή σκίτσα, σημειώσεις, εφημερίδα, περιοδικό, αφήγηση, περιγραφή, παραμύθι, ανέκδοτο, διήγημα, μυθιστόρημα, ποίημα, βιβλιοπαρουσίαση, κριτική θεατρικού, κινηματογραφικού έργου, χειρόγραφα έντυπα κείμενα που έχουν διαφορετικό επίπεδο ύφους. Ενώ δίνεται έμφαση στα προϊόντα της μάθησης και στα κείμενα που χρειάζεται να εκτίθενται τα παιδιά η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης παραμένει αόριστη.*

Ενώ η κατανόηση αποτελεί στόχο, παρότι όχι ευκρινώς πρωταρχικό, δε διασαφηνίζεται ο τρόπος που αυτή ορίζεται και κατακτάται ενώ το συνολικό ύφος του ΑΠ δίνει ξεκάθαρα πλεονέκτημα στον **μηχανισμό της ανάγνωσης** κι όχι στη λειτουργία της. Το ίδιο πλεονέκτημα που φάνηκε να δίνεται και στις απαντήσεις των παιδιών που προσέγγισαν τον γραπτό λόγο με βάση το μηχανισμό της και όχι την άντληση νοήματος και ευχαρίστησης από αυτήν.


Το ΑΠ φαίνεται να ακολουθεί μια **μαθησιοκεντρική προσέγγιση** στην οποία η μάθηση δεν είναι μια γραμμική διαδικασία αλλά επιδιώκει τη δημιουργία συνθηκών στις οποίες οι μαθητές μπορούν να δεσμευτούν σε δραστηριότητες στην τάξη που έχουν νόημα για τους ίδιους. Οι υποστηρικτές των μεθόδων αυτών πιστεύουν ότι η γλώσσα μαθαίνεται καλύτερα όταν η πρόθεση του μαθητή εστιάζει στην κατανόηση, στο να λέει και να κάνει κάτι με τη γλώσσα και όχι όταν η προσοχή τους εστιάζει σαφώς στα γλωσσικά στοιχεία.

«... η προσέγγιση που υιοθετείται στο βιβλίο είναι κειμενοκεντρική εφόσον μόνον αυτή αναδεικνύει την επικοινωνιακή φύση του γραπτού λόγου. Στόχος αυτής της προσέγγισης είναι να φανεί, κάθε φορά που γίνεται η επεξεργασία ενός κειμένου, το ότι το περιεχόμενό του, η δομή του και το ύφος του, είναι συνάρτηση του επικοινωνιακού

πλαίσιου μέσα στο οποίο αυτό το κείμενο έχει παραχθεί. Τα κείμενα που προτείνονται είναι αυθεντικά και εκπροσωπούν τα δύο βασικά είδη λόγου, δηλαδή τον **αναφορικό** (αφήγηση, περιγραφή, ανακοίνωση) και τον **κατευθυντικό** (πρόσκληση, οδηγία, επιχειρηματολογία) και όλα τα είδη κειμένων (αφηγηματικά, περιγραφικά, επεξηγηματικά, κείμενα στα οποία δίνονται οδηγίες, επιχειρηματολογικά)» (ΦΕΚ 303/13-3-2003, τ.Α', σ. 373 στο Διακογιώργη & συν., 2012).

Επίσης: Τα γραμματικά φαινόμενα εξετάζονται στο συγκεκριμένο περιβάλλον των κειμενικών ειδών στα οποία λειτουργούν (λειτουργική-κειμενική προσέγγιση) Ιορδανίδου & συν., σελ. 13)

Ωστόσο είναι εμφανή στοιχεία **γλωσσοκεντρικής προσέγγισης** με τη μάθηση της γλώσσας να αντιμετωπίζεται γραμμικά με την επεξηγηματική δύναμη του γλωσσικού συστήματος αρκετά εκλεπτυσμένη ώστε οι κανόνες να μαθαίνονται και να αφομοιώνονται από τον μαθητή.

 **Ο χρόνος**

Όταν θέλουμε να δείξουμε στη γλώσσα μας πότε γίνεται κάτι, χρησιμοποιούμε πολλούς τρόπους.

▲ τους χρόνους των ρημάτων:

ΠΑΡΕΛΘΟΝ	ΠΑΡΟΝ	ΜΕΛΛΟΝ
Παρατατικός έγραφα	Ενεστώτας γράφω	Εξακολουθητικός μέλλοντας θα γράφω
Αόριστος έγραψα	Παρακείμενος έχω γράψει	Συνοπτικός μέλλοντας θα γράψω
Υπερσυντέλικος είχα γράψει		Συντελεσμένος μέλλοντας θα έχω γράψει

▲ επιρρήματα:  
νωρίς, αργά, τώρα, ύστερα κτλ.

▲ φράσεις με προθέσεις:  
σε λίγο, από καιρό, κατά το απόγευμα κτλ.

▲ χρονικές προτάσεις:  
μόλις φτάσω..., πριν φύγω..., αφού έρθω... κτλ.

Βιβλίο μαθητή Ε' τάξης, Α' τεύχος, σελ. 9

Ο μαθητής δυσκολεύτηκε να γράψει σωστά τις λέξεις που είναι σύνθετες με το **δι(σ)-** και το **δυσ-**. Η Ραλλού θα σας βοηθήσει να βρείτε και να διορθώσετε τα λάθη που έχει κάνει ο μαθητής.



Βιβλίο μαθητή Δ' τάξης, Α' τεύχος, σελ. 19

Πρωταρχικός στόχος και καύχημα των εγχειριδίων έτσι όπως αναλύονται στο ΑΠ και τα εγχειρίδια των δασκάλων και όπως εκδηλώνονται εν τέλει στα βιβλία του μαθητή, αποτελεί η **διαθεματικότητα**. Επιπλέον, παρότι στο βιβλίο δασκάλου της Στ' αναγράφεται ότι *ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών από τον ίδιο το μαθητή σχετικά με τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας*, ουσιαστικά παραβιάζεται η βασική αρχή της διαθεματικότητας που είναι η επιλογή των θεμάτων από τους μαθητές με βάση τα δικά τους ενδιαφέροντα.

Σε σχέση με τη διαφοροποίηση είναι χαρακτηριστικό το απόσπασμα από το Βιβλίο Δασκάλου Γ' Δημοτικού (2011): « *Οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται μεταξύ άλλων από διαφοροποιήσεις όπως: τη συμπλήρωση ή την αντικατάσταση γραπτών οδηγιών με προφορικές, τη μεταγραφή κειμένων και εργασιών σε απλούστερο λεξιλόγιο και σύνταξη, τη συντόμευση ή την περιληπτική απόδοση κειμένων, την ελάττωση ύλης και εργασιών, τη διαμόρφωση ασκήσεων απλούστερης τυπολογίας, τη δυνατότητα προφορικής παρουσίασης/εξέτασης, την ένταξη πρόσθετου εποπτικού υλικού, την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών*» (σελ. 12).

Έτσι όπως γίνεται αντιληπτή η διαφοροποίηση, ταυτίζεται με την απλοποίηση. Ο γραπτός λόγος απλουστεύεται ή αντικαθίσταται από τον προφορικό λόγο. Αντιμετωπίζεται περισσότερο ως ζήτημα που έχει να κάνει με την τεχνική και υποτιμάται η δυναμική του και η σχέση του με τον αναγνώστη.

Αντίστοιχα, στο Βιβλίο Δασκάλου της Στ' (2012) αναγράφεται: «*Στις περιπτώσεις που υπάρχουν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή απαντήσεις της μορφής Σωστό - Λάθος κατά τη νοηματική επεξεργασία των κειμένων, μπορεί να γίνει αξιοποίησή τους κυρίως για μαθητές που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην*

κατανόηση των κειμένων, π.χ. μαθητές για τους οποίους η ελληνική αποτελεί δεύτερη γλώσσα ή μαθητές με μαθησιακά προβλήματα.» (σελ. 13)

Φαίνεται ότι μεταξύ της κατανόησης του γραπτού λόγου και του μαθητή με μαθησιακή αναπηρία υφίσταται σύγκρουση και η λύση που δίνεται είναι ουσιαστικά ένα **πρόγραμμα διαίτης**, απλουστευτικό που απευθύνεται σε μαθητές διαφορετικούς-ειδικούς με την ενταξιακή προοπτική ουσιαστικά να απουσιάζει.

Η δυσλεξία προσεγγίστηκε ως έλλειψη ορθογραφίας και η ίδια η ορθογραφία και η εκμάθησή της προέκυψε από τα λεγόμενα των παιδιών μέσα από έναν δασκαλοκεντρικό φακό. Ομολόγησαν τη δυσκολία τους σε αυτήν, έτσι ακριβώς όπως προσδοκάται από τη γενική εκπαιδευτική πολιτική: *«Κοινή πεποίθηση των εκπαιδευτικών είναι ότι η εκμάθηση από τους μαθητές της ορθογραφημένης γραφής είναι δυσκολότερη από την εκμάθηση της γραφής. Οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν λέξεις που δεν μπορούν να αποδώσουν ορθογραφικά, ενώ, όσοι από αυτούς έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση, έχουν ακόμα πιο μεγάλες δυσκολίες στην ορθογραφία. Συνέπεια αυτού είναι ότι, όσοι έχουν πρόβλημα στην ορθογραφία, δεν μπορούν να αφιερώσουν την προσοχή τους σε υψηλότερες διαδικασίες γραφής, ενώ αντίθετα φαίνεται ότι οι μαθητές που είναι καλοί στην ορθογραφία είναι ικανοί να εκφραστούν στη γραφή καλύτερα από αυτούς που έχουν προβλήματα. Αυτές οι απόψεις, οι οποίες επιβεβαιώνονται και από τη διεθνή έρευνα, δείχνουν πόσο δύσκολο έργο είναι για τους μαθητές η ορθογραφία.»* (Διακογιώργη & συν., 2012, σελ. 17-18).

Επιπλέον, στη στοχοθεσία του ΑΠ για την ορθογραφία, αναφέρεται: *«Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να: Γράφει καθαρά, καλαίσθητα, ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα, σχολικά και εξωσχολικά κείμενα. Αναπτύσσει συνήθειες ορθής γραφής, στίξης και τονισμού μέσω όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος. Αντιγράφει σε καθορισμένο χρόνο και χωρίς σφάλματα ένα σύντομο κείμενο. Συσχετίζει πρακτικά και εφαρμόζει **γραμματικούς κανόνες** στη γραφή των λέξεων»*. Έμφαση δίνεται ξεκάθαρα στο θέμα της ορθογραφίας και των κανόνων. Την ίδια γραμμή ακριβώς ακολουθούν και οι μαθητές που προσεγγίζουν τη γραφή με κριτήριο την ορθογραφία και την υπακοή στους κανόνες.

Ωστόσο, τα λεγόμενα των παιδιών περί απομνημόνευσης γραμματικών και ορθογραφικών κανόνων που πολύ έντονα υποστηρίχτηκαν ως βασικές προκλήσεις τους, έρχονται σε αντίθεση με αυτό που πρεσβεύεται με διαβεβαιωτικό τόνο: *«Και βέβαια στόχος της διδασκαλίας και της εκμάθησης της ορθογραφίας δεν είναι η απομνημόνευση από τους μαθητές της ορθογραφίας των λέξεων της εβδομάδας ή της*

θεματικής ενότητας αλλά η διατήρηση στο χρόνο της ικανότητάς τους να γράφουν σωστά αυτές τις λέξεις.» (Διακογιώργη & συν., 2012, σελ. 17-18) .

Συμπερασματικά, οι μαθησιακές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο με βάση τα λεγόμενα και τις εμπειρίες των μαθητών, εξαρτώνται κατά κύριο λόγο από τον δάσκαλο, πυρήνα της διδασκαλίας, ο οποίος όμως κατευθύνεται και ίσως περιορίζεται από μια εκπαιδευτική πολιτική που προωθεί ένα κλειστό ΑΠ με τον ίδιο να αναλαμβάνει εν τέλει λειτουργία διεκπεραιωτή.

#### 4.4 Προκλήσεις – Προοπτικές: Η ενεργή μάθηση και διαφοροποιημένη παιδαγωγική ως παράγοντας αντιμετώπισης της βασικότερης πρόκλησης των μαθητών, του άγχους.

Σε σχέση με τις προκλήσεις που συναντούν οι μαθητές, μία από τις βασικότερες είναι το άγχος όπως αναφέρθηκε παραπάνω που οφείλεται στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στην πιθανή αποτυχία και έκθεση ενώπιον της δασκάλας και των συμμαθητών στη Γ' τάξη αλλά και η ματαιώση στην προσπάθεια κατανόησης του κειμένου στην Ε'. Το άγχος σε αυτές τις περιπτώσεις ενδέχεται να συνδέεται με το μαθησιακό περιβάλλον και κλίμα της τάξης. Σε ένα διαφοροποιημένο- ενταξιακό περιβάλλον, όλοι οι μαθητές είναι αποδεκτοί, εμπλέκονται ενεργά στη μάθηση και μαθαίνουν συνεργατικά και με αμοιβαίο σεβασμό (Booth & Ainscow, 2002).

Ο υψηλός βαθμός δυσκολίας των ασκήσεων που δεν πάταγε στην προηγούμενη γνώση για να χτίσει τη νέα, αποτέλεσε μαζί με το άγχος και την έλλειψη διάθεσης τη δεύτερη βασική πρόκληση των μαθητών. Οι διδακτικές μέθοδοι που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των μαθητών στοχεύουν στην υλοποίηση **κονστροκτιβιστικών** διδακτικών αρχών, όπου ενθαρρύνεται η κατασκευή της γνώσης μέσα από ρεαλιστικές και πρακτικές εργασίες που απαιτούν την ενεργή εμπλοκή στην ενσωμάτωση της διαθέσιμης πληροφορίας. Τέτοιες μέθοδοι βελτιώνουν τον τύπο μάθησης που είναι επιθυμητός να συμβεί, μάθηση που είναι ενεργή, βαθιά και στοχεύει στην κατανόηση και αλλαγή (Struyven et al., 2010). Με βάση τον Vygotsky, η πιο αποτελεσματική μάθηση συμβαίνει στη **ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης**.

Όσον αφορά την έλλειψη διάθεσης, υπάρχουν στοιχεία ότι οι δασκαλοκεντρικές πρακτικές ενδέχεται να **εμποδίζουν την κινητοποίηση και το ενδιαφέρον των παιδιών** (Kikas et al., 2017). Αυτό αποτελεί ίσως την ιδανικότερη εξήγηση για την έλλειψη διάθεσης την ώρα του μαθήματος που αναφέρθηκε ως



πρόκληση από τα δύο αγόρια της Δ' και την έλλειψη επιθυμίας για διάβασμα που αναφέρθηκε από μία μαθήτριά της Ε'.

Διαθέσιμες ενδείξεις από έρευνες παρουσιάζουν ότι όλα τα είδη αλλαγών στις δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης που προτείνουν οι μαθητές, είναι πολύ λογικά (McIntyre et al., 2005). Η κυριαρχία του συμπεριφορισμού, της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και της ατομικής εργασίας σε συνδυασμό με την έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα αποτελούν άριστη αιτιολόγηση της πρότασης των παιδιών για εισαγωγή διασκεδαστικών στοιχείων στο μάθημα, όπως ζωγραφικής και κατασκευών, παιχνιδιού και χιούμορ, ώστε αυτό να είναι πιο απολαυστικό.

Τα παιδιά φαίνεται να επιλέγουν την εισαγωγή της ενεργούς μάθησης ως αλλαγής στη μαθησιακή διαδικασία. Η **ενεργή μάθηση** σημαίνει προσφορά ευκαιριών στα παιδιά να εμπλέκονται σε παιχνίδια ή δραστηριότητες που στηρίζουν τη μάθηση. Παρουσιάζεται ως η μετακίνηση από την παθητική ακρόαση με την προσθήκη μουσικής και εικαστικών (Stephen et al., 2010). Η ενεργή μάθηση προϋποθέτει αλληλεπίδραση, στην οποία δίνουν έμφαση οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (Kangas et al., 2016). Ενσωματώνοντας την κονστрукτιβιστική κληρονομιά, οι διδακτικές μέθοδοι που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των μαθητών πιστεύεται ότι βελτιώνουν τον τύπο της μάθησης που είναι επιθυμητή να συμβεί, τη μάθηση που είναι ενεργή, βαθιά και στοχεύει στην κατανόηση και νοητική αλλαγή (Struyven et al., 2010). Το παιχνίδι από μόνο του δε δημιουργεί στο πλαίσιο του σχολείου ένα μαθησιακό περιβάλλον. Η μάθηση προϋποθέτει δυναμική σχέση διδασκαλίας και μάθησης και ο δάσκαλος είναι αυτός που συνδέει το Αναλυτικό Πρόγραμμα με τη βασισμένη στο παιχνίδι μάθηση (Kangas et al., 2016). Η λεκτική ή μη απόδοση του χιούμορ από τους δασκάλους δημιουργεί θετικές αντιδράσεις γέλιου και χαράς στους μαθητές καθιστώντας το χιούμορ ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια του δασκάλου που συμβάλλει στην κινητοποίηση των μαθητών, στην έλξη της προσοχής τους και στην κατάκτηση υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Banas et al., 2011).

Σε πολλές αλλαγές που προτείνονται από τα παιδιά, γίνονται εμφανή στοιχεία της **διαφοροποιημένης παιδαγωγικής**. Οι περισσότερες **εξηγήσεις** και η ομαδική δουλειά, αποτέλεσαν δύο προτεινόμενες αλλαγές των παιδιών. Τα παιδιά προσδοκούν από τους δασκάλους να έχουν την ικανότητα να εξηγούν καθαρά και ευκρινώς ώστε να κατανοούν τι κάνουν. Δεν έχει σημασία για τα παιδιά αν ο δάσκαλος επιλέγει να εξηγήσει κάτι στο άτομο ή σε όλη την τάξη, αρκεί να προσπαθεί να το εξηγήσει. Ο καλός δάσκαλος απαντά στα άτομα και είναι εκεί ως πηγή βοήθειας (Cullingford,

1987). Παρότι στις περισσότερες τάξεις προέκυψε η ατομική ως κυρίαρχη μορφή εργασίας, ως επιθυμητή συνθήκη εργασίας αναφέρθηκε η **ομαδική** από τα παιδιά. Άλλωστε μόνο μέσα από την επαφή με άλλους ανθρώπους δύναται να επιτευχθεί μία ολοκληρωμένη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας (Sehrbrock, 2009). Επιπλέον, η έρευνα στηρίζει τη συνεργασία μεταξύ ομηλικών ως μια αποτελεσματική, διδακτική στρατηγική. Παιδιά με επικοινωνιακές δεξιότητες και ευχέρεια στη γλώσσα μπορούν να βελτιώσουν τη μάθηση άλλων δουλεύοντας σε ομαδικές δραστηριότητες (Garton and Pratt, 2001 στο Tunnard & Sharp, 2009). Οι συνομήλικοι παρέχουν τη σκαλωσιά (scaffolding) με πολλαπλούς τρόπους (Gnadinger, 2008).

Σε σχέση με το υλικό που αξιοποιείται στην τάξη, προτείνεται η προσθήκη περισσότερων φωτοτυπιών στο μάθημα αλλά και στοιχείων που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των παιδιών όπως προτάθηκε από μαθητή της Δ', με ιδιαίτερη προτίμηση στα μαθηματικά, ο οποίος για τη βελτίωση του μαθήματος της Γλώσσας πρότεινε την προσθήκη μαθηματικών στοιχείων.

Φαίνεται μία ομοιότητα των αλλαγών που προτείνονται με τα αποτελέσματα της έρευνας των McIntyre et al. καθώς υποστηρίζεται από τους μαθητές η ανάγκη για μία κonstruktivistική οπτική στη μάθηση και η ύπαρξη **αλληλεπιδραστικής διδασκαλίας** για κατανόηση και μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας.

Οι δάσκαλοι οφείλουν να τροποποιούν τις μεθόδους και δραστηριότητές τους ώστε να αντιστοιχούν στο επίπεδο ικανοτήτων των παιδιών. Η ικανότητα της τροποποίησης της συμπεριφοράς σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών δασκάλων (Kikas et al., 2017). Μία από τις αλλαγές μάλιστα που προτάθηκε από μαθήτρια της Ε', ήταν οι ευκολότερες ασκήσεις, οι ασκήσεις πάνω στη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξής της.

Το θέμα της ορθογραφίας προκάλεσε διχασμό και ασυμφωνία, καθώς ενώ από όλα τα παιδιά θεωρήθηκε απαραίτητη η ύπαρξή της, από δύο παιδιά τα οποία άνηκαν στη Γ' και Ε' τάξη, προτάθηκε ως αλλαγή η κατάργηση της ορθογραφίας και η προφορική της εξέταση αντίστοιχα. Αξιοσημείωτο είναι ότι πρόκειται για τα ίδια παιδιά που ανέφεραν ως πρόκληση το άγχος. Το κορίτσι της Γ' αμφισβήτησε τη χρησιμότητα της και πρότεινε την κατάργησή της. Λόγοι για μια τέτοια αλλαγή μπορεί να είναι το γεγονός ότι η μαθήτρια δεν έχει πειστεί για τη σημασία της ορθογραφίας και δεύτερον ο αξιολογικός της χαρακτήρας και ο τρόπος που η ορθογραφία εξετάζεται στην τάξη έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του άγχους και

κατά συνέπεια την προτίμηση της κατάργησής της. Αύξησή του άγχους μπροστά στην εξέτασή της υφίσταται και στην περίπτωση του μαθητή της Ε', ο οποίος προτείνει εναλλακτικά την προφορική εξέταση ως προτιμότερη για τον ίδιο και λιγότερο αγχωτική διαδικασία.

Παρότι πρότειναν αλλαγές, τρία στα δέκα παιδιά ανέφεραν πως δε θα ήθελαν να υπάρξει καμία αλλαγή ενώ οχτώ στους δέκα μαθητές ανέφεραν την ικανοποίησή τους από τον τρόπο αξιολόγησης. Οι μαθήτριες που ανέφεραν την πλήρη ικανοποίησή τους από το μάθημα της Γλώσσας, ήταν αυτές που ανέφεραν υψηλές επιδόσεις στο γραπτό λόγο. Εφόσον με το υπάρχον σύστημα οι επιδόσεις και η αυτοεικόνα των μαθητών κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα δεν τίθεται ανάγκη ούτε υπάρχει εσωτερική κινητοποίηση για αλλαγή. Η μάθηση σχετίζεται με τις προσεγγίσεις απέναντι στη διδασκαλία. Αν οι δάσκαλοι εστιάζουν σε προσεγγίσεις με βάση το περιεχόμενο και οι μαθητές θα ακολουθήσουν μια γραμμή μάθησης βασισμένη σε ένα επιφανειακό κι όχι βαθύ επίπεδο, από το οποίο να προκύπτει αλλαγή στις αντιλήψεις εστιάζοντας στις απόψεις των μαθητών για τη διδασκαλία. Είναι δυνατόν, όταν ρωτώνται για τις παιδαγωγικές τους πεποιθήσεις οι δάσκαλοι να σκέφτονται μέσα από έναν παιδοκεντρικό φακό, στην πράξη όμως έχουν την τάση να ακολουθούν μια πιο δασκαλοκεντρική, βασισμένη στο περιεχόμενο, διδασκαλία καθώς, αυτό που οι άνθρωποι πιστεύουν και στο οποίο δίνουν αξία δε συμβαδίζει πάντα με τις πράξεις τους. Ωστόσο, **θεμελιώδεις αλλαγές στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης δεν είναι πιθανό να συμβούν χωρίς αλλαγές στις αντιλήψεις των δασκάλων για τη διδασκαλία** (Budge & Cowlishaw, 2012).

## 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συμπεράσματα

Το παιδί παραδοσιακά αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο της έρευνας. Μια πιο παιδοκεντρική οπτική στην έρευνα είναι αυτή της αναγνώρισης του παιδιού ως υποκείμενό της (Christensen & Prout, 2005). Η έρευνα που αφορά στα παιδιά, τα τελευταία χρόνια χαίρει υψηλής δημοτικότητας και τείνει να εστιάζει στις απόψεις τους επιδιώκοντας να ακουστεί η φωνή τους περισσότερο από ποτέ (Kim, 2012).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί έρευνα των εμπειριών καθώς αντιλαμβάνεται τα παιδιά ως ανθρώπους με αξία και δικαιώματα. Το παιδί είναι ένα υποκείμενο που δρα, ένας άνθρωπος που η εμπειρία του είναι άξια ενδιαφέροντος. Στις περισσότερες κοινωνίες, η αξία των παιδιών περιορίζεται στις δυνατότητές τους, στα μελλοντικά τους επιτεύγματα κι όχι στις τρέχουσες οπτικές και εμπειρίες τους. Το ξεκίνημα μια έρευνας για παιδιά προϋποθέτει το σεβασμό για κάθε παιδί ως ένα μοναδικό και με αξία ον.

Οι άνθρωποι είμαστε αυτό που είμαστε εξαιτίας της επιρροής των γονιών και της εκπαίδευσης. Τα παιδιά δε μιμούνται απλώς τον κόσμο γύρω τους, πασχίζουν να τον ερμηνεύσουν και να συμμετάσχουν σε αυτόν, παράγοντας στην προσπάθειά τους αυτή τους δικούς τους κόσμους (Corsaro, 1997 στο Christensen & Prout, 2005).

Σκοπός της έρευνας ήταν να αποτυπωθεί η άποψη των παιδιών με δυσλεξία για τη δυσλεξία, το γραπτό λόγο και τις εμπειρίες τους από τις εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης του γραπτού λόγου σε συνδυασμό με την παράθεση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν και των δικών τους προτάσεων βελτίωσης.

Η δυσλεξία για χρόνια αποτελούσε το επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ερευνητών από διάφορες χώρες και με διαφορετικό υπόβαθρο. Οι ρίζες της εμφάνισης της δυσλεξίας εντοπίζονται ήδη από τον 17<sup>ο</sup> αιώνα. Αρχικά, είχε υποθεθεί ότι κάποιο οπτικό έλλειμμα αποτελούσε την αιτία της δυσλεξίας (Castles & Friedmann, 2014; Stein, 2017). Ο όρος που χρησιμοποιούταν για την περιγραφή της δυσκολίας στην ανάγνωση ήταν η λεκτική τύφλωση. Ο Berlin, το 1887 εισήγαγε τον όρο δυσλεξία, ως μια επίκτητη κατάσταση, που ανήκε στην οικογένεια των αφασιών και περιέγραφε την κατάσταση ατόμων που δεν μπορούσαν να διαβάσουν. Τη δεκαετία του 1950 η δυσλεξία αναγνωρίζεται ως ένα γλωσσικό κι όχι οπτικό έλλειμμα.

Δεν υφίσταται ομοφωνία για έναν ξεκάθαρο ορισμό της δυσλεξίας. Ωστόσο, βασικό χαρακτηριστικό της αποτελεί η δυσκολία που εκδηλώνεται στο γραπτό λόγο. Οι αιτίες της δυσλεξίας μπορούν να χωριστούν σε τέσσερα επίπεδα: βιολογικό, γνωστικό, συμπεριφορικό και περιβαλλοντικό. Η πιο διαδεδομένη θεωρία για την εξήγηση της δυσλεξίας είναι η θεωρία του φωνολογικού ελλείμματος, σύμφωνα με την οποία η δυσλεξία προκαλείται λόγω ανεπάρκειας σε φωνολογικές δεξιότητες όπως η φωνολογική ενημερότητα και αποκωδικοποίηση γράμματος- ήχου (Vellutino, 2004). Η εγκεφαλική βάση του φωνολογικού ελλείμματος εντοπίζεται σε περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου, οι οποίες παρουσιάζουν διαφορές στον εγκέφαλο των δυσλεξικών. Ωστόσο ο ορισμός της δυσλεξίας σε ένα μόνο επίπεδο οδηγεί σε παράδοξα. Παρότι στην αιτιολογία της δυσλεξίας οι γνωστικοί παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο, για την αποκατάστασή της μεγαλύτερη σπουδαιότητα έχουν οι περιβαλλοντικοί (Frith, 1999). Για να δημιουργηθεί μια υγιής θεωρία για το λόγο που τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση της γνώσης, απαιτείται να κοιτάξουμε πέρα από την επιφάνεια (Coles, 1982).

Οι βασικές παραδοχές των βιολογικών οπτικών της δυσλεξίας κατά ένα μεγάλο μέρος παραμένουν μη αποδεδειγμένες ενώ εν τέλει δε γενούν αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Επιπλέον, η ανάγνωση είναι ένα πολιτισμικό κι όχι βιολογικό θέμα (Lopes, 2012). Η δυσλεξία μπορεί να ιδωθεί υπό ένα κοινωνικό πρίσμα όπως είναι η Σοβιετική θεώρηση, η οποία στέκεται κριτικά στις θεωρίες που εστιάζουν μεμονωμένα στη νευρολογική διάσταση της δυσλεξίας, δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδραση των κοινωνικών σχέσεων. Βασικός υποστηρικτής της θεώρησης είναι ο Leontiev, σύμφωνα με τον οποίο οι διαδραστικές σχέσεις αναπτύσσουν τη νόηση και οι ικανότητες μάθησης αποκτώνται.

Οι υποστηρικτές του κοινωνικού κονστρουκτουβισμού θεωρούν ότι δεν δύναται κάποιος να έχει μια μαθησιακή αναπηρία μόνος του. Η ταυτότητα των μαθησιακών αναπηριών σχετίζεται πάντα με τους άλλους. Η αυξημένη πλέον ύπαρξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει παράγει μια σημαντική αγορά, που έχει ως αποτέλεσμα οι ίδιοι επαγγελματίες που έχουν ως στόχο την εξάλειψη των δυσκολιών, να εξαρτώνται εργασιακά από την διαίωσή τους. Επιπλέον, υπό το πρίσμα του κοινωνικού κοντρουκτιβισμού, αμφισβητείται η ευθύνη του ίδιου του μαθητή για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και εξετάζεται ο ρόλος του σχολείου, των πρακτικών που εφαρμόζονται, της αντιστοιχίας ανάμεσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις διδακτικές στρατηγικές και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Εξετάζεται η ποιότητα

της διδασκαλίας των μαθητών η βελτίωση της οποίας, σύμφωνα με την ιδρυματική θεώρηση, είναι δυσκολότερη συγκριτικά με την ετικετοποίηση και απομόνωση των μαθητών. Η ιδέα των μαθησιακών διαταραχών ενίσχυσε την αναπαραγωγή των ανισοτήτων ενώ η παθολογικοποίηση των διαφορών φαίνεται πως είναι περιττή και μη παραγωγική στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δε θα πρέπει να οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αυτές γεννούνται από κλινικές συνθήκες που έχουν να κάνουν με το ίδιο το άτομο αλλά χρειάζεται να εξεταστεί το σχολικό πλαίσιο του παιδιού, αν υποστηρίζει τα διαφορετικά μονοπάτια μάθησης. Η πρόθεση βιολογικής απόδοσης στις διαφορές κι όχι η παράβλεψή τους αποτελεί επιβλαβή επίπτωση. Η ενταξιακή εκπαίδευση μπορεί να ωφελήσει μαθητές διαφορετικών μαθησιακών στυλ, πολιτισμών ή γλωσσών για την κατάκτηση του γραπτού λόγου (Ho, 2004).

Στον πρώτο άξονα της έρευνας που είχε να κάνει με τον προσδιορισμό της δυσλεξίας, τα παιδιά προσδιόρισαν τη δυσλεξία ως δυσορθογραφία. Βασικά χαρακτηριστικά της ανέφεραν τη δυσκολία στην ορθογραφία και τη βιασύνη ενώ μεταξύ των χαρακτηριστικών που αποδίδουν στον εαυτό τους ήταν η δυσκολία στην απομνημόνευση γραμματικών κανόνων και ορθογραφίας, η αφηρημάδα, οι υψηλές ικανότητες στα Μαθηματικά και η έλλειψη διάθεσης για ολοκλήρωση μαθησιακών υποχρεώσεων.

Τα παιδιά στην πλειονότητά τους προσδιόρισαν τη δυσλεξία με βάση την ατομική- ελλειμματική προσέγγιση και συγκεκριμένα με βάση την πρώτη διάσταση της θεωρίας του φωνολογικού ελλείμματος, τη φτωχή φωνολογική ενημερότητα. Παρότι η κλινική της σκοπιά δεν έχει προσφέρει ουσιαστικές παρεμβάσεις, οι μαθητές ασπάζονται την κυρίαρχη βιολογικοποιημένη όψη της δυσλεξίας. Εστιάζουν στο άτομο και την παθολογία του δίχως να αγγίζουν κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους. Βασική αιτιολογία αποτελεί η αναπαραγωγή στερεοτύπων που μεταφέρεται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή πεποιθήσεις και γενικεύσεις για μια ομάδα, οι οποίες, υπάρχει ο φόβος να οδηγήσουν στην προκατάληψη. Σε δύο μόνο περιπτώσεις εντοπίζεται ο ορισμός της με βάση το πλαίσιο διδασκαλίας και την ιδρυματική θεώρηση της Ειδικής Εκπαίδευσης, όπου το «πρόβλημα» δεν τοποθετείται στο άτομο αλλά στο ίδρυμα, στο σχολείο. Σε αυτήν την περίπτωση τα παιδιά επεκτάθηκαν πέρα από τα όρια του ατόμου στις ανεπάρκειες του ίδιου του σχολείου αναφέροντας τη δομή του βιβλίου ως κατασταλτικό παράγοντα απομνημόνευσης γραμματικών κανόνων.

Σε σχέση με τον γραπτό λόγο αυτός συνίσταται από την γραφή και την ανάγνωση και η βασική του διαφορά από τον προφορικό είναι ότι αποτελεί εφεύρεση του ανθρώπου. Η ανάγνωση εμπλέκει πέρα από την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση. Επίσης, καθεμιά από αυτές είναι απαραίτητη για την επιτυχία στην ανάγνωση αλλά καμία από μόνη της δεν αρκεί. Η ανάγνωση αποτελεί δεξιότητα που μαθαίνεται. Οι αρνητικές στάσεις απέναντι στην ανάγνωση συνδέονται με την επιφανειακή προσέγγιση της μάθησης, που συνίσταται από εξωτερική κινητοποίηση με χαρακτηριστική πρακτική την αποστήθιση. Οι βαθιές μαθησιακές προσεγγίσεις, που χαρακτηρίζονται από εσωτερική κινητοποίηση, χαρακτηρίζουν τους πετυχημένους μαθητές.

Όσον αφορά τον δεύτερο άξονα, τον ορισμό του γραπτού λόγου, τα παιδιά στην πλειονότητά τους όρισαν την ανάγνωση με βάση την ύπαρξη προφορικότητας και τη χρήση φωνής, ως οπτική πρόσληψη λέξεων και ως γνωστική διεργασία. Επίσης, η γραφή ορίστηκε ως απουσία ομιλίας και χρήση χεριού. Ο γραπτός λόγος, ορίστηκε περισσότερο ως έργο δίνοντας έμφαση στο μηχανισμό του και λιγότερο στη λειτουργία του, δηλαδή στην άντληση νοήματος. Επίσης, τα παιδιά εντόπισαν διαφορές με τον προφορικό και φάνηκε η προτίμηση ιδιαίτερα των μεγαλύτερων παιδιών σε αυτόν. Ενώ οι ικανότητες βελτιώνονται με την ηλικία και εμπειρία, η απόλαυση που εισπράττουν οι μαθητές μειώνεται. Οι μεγαλύτεροι μαθητές τείνουν να συνδέουν το γραπτό λόγο με αρνητικά συναισθήματα. Αυτό ίσως προκύπτει από τη δέσμευση των μαθητών στις συμβάσεις και τους μηχανισμούς του γραπτού λόγου χάνοντας εν τέλει την άντληση νοήματος. Παρότι η γραφή αποτελεί μια δραστηριότητα που εκτείνεται σε ποικίλους τομείς της ζωής, (Barton & Papen, 2010), από τις απαντήσεις των παιδιών η αναγκαιότητα του γραπτού λόγου περιορίστηκε κυρίως στο πλαίσιο του σχολείου. Αυτός ο περιορισμός μπορεί να οφείλεται στην επιφανειακή προσέγγιση της μάθησης όπου παραμερίζεται η κατανόηση και εμπάθυνση και δίνεται περισσότερη έμφαση στις γραπτές συμβάσεις. Στην επιφανειακή προσέγγιση μπορεί να οφείλεται το ίδιο το σχολείο. Η ιδεολογία που μεταφέρουν τα Αναλυτικά Προγράμματα, ορίζει την επίσημη θέση των διδακτικών πρακτικών. Το ΑΠ, που δίνει έμφαση στα προϊόντα της μάθησης, όπως το ελληνικό, μπορεί να οδηγήσει σε πρακτικές που δεν υποστηρίζουν τις διαδικασίες σκέψης και λήψης αποφάσεων, στις οποίες δεσμεύονται οι μαθητές καθώς γράφουν. Οι μαθητές ανέφεραν την αναγκαιότητα της ορθογραφίας και τήρησης των κανόνων. Αυτό ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι οι πεποιθήσεις των μαθητών επηρεάζονται από τον

δάσκαλό τους, κατασκευάζονται και είναι πιθανό να μην αντικατοπτρίζουν αυτό που πραγματικά πιστεύουν αλλά αυτό που νομίζουν ότι ο δάσκαλός τους θέλει να πιστεύουν.

Για την κατάκτηση του γραπτού λόγου, οι ενταξιακές παιδαγωγικές μέθοδοι και μαθησιακές προσεγγίσεις που προτείνονται βασίζονται στον κονστρουκτιβισμό και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό, η γνώση οικοδομείται και κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τίθενται οι προσπάθειες των μαθητών. Στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης επισημαίνεται η σημασία του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου. Η συνεργατική μάθηση, όπου ετερογενείς ομάδες συνεργάζονται για έναν κοινό σκοπό καθώς και η εργασία σε ζευγάρια συνιστούν εκπαιδευτικές πρακτικές που βασίζονται στην κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση.

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική συνιστά την καταλληλότερη πρακτική για την ένταξη παιδιών με δυσλεξία στο πλαίσιο της τάξης καθώς οι ατομικές διαφορές αντιμετωπίζονται ως πλεονέκτημα και σκοπός είναι να αναδυθούν, να γίνουν σεβαστές και να αξιοποιηθούν οδηγώντας στη μάθηση.

Στη σημερινή ψηφιακή εποχή, που ένα κείμενο χαρακτηρίζεται από πολυτροπικότητα με τις εικόνες να τραβούν το ενδιαφέρον και την προσοχή του αναγνώστη, διατηρούμενες στη μνήμη περισσότερο από το κείμενο και επικοινωνώντας ιδέες ευκολότερα από αυτό, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και τα διαδραστικά πολυμέσα εξυπηρετούν τη μάθηση. Η πολυαισθητηριακή φιλοσοφία οδηγεί στην οικοδόμηση περισσότερων μονοπατιών μνήμης χάρη στη χρήση περισσότερων αισθήσεων. Ο Η/Υ μπορεί να λειτουργήσει παιδοκεντρικά, ωστόσο δεν προτιμήθηκε ως μέσο ανάγνωσης και γραφής από τα παιδιά συγκριτικά με το έντυπο κείμενο και δε χρησιμοποιείται ευρέως στο σχολείο. Σε αυτήν την επιλογή, επιχειρήματα που παρουσιάζονται έχουν να κάνουν με μειονεκτήματα του υπολογιστή όπως δυσχρηστία και βλαπτικότητα και με πλεονεκτήματα του έντυπου κειμένου, όπως η συνήθεια ανάγνωσής του. Τα παιδιά φαίνεται να αναπαράγουν τις αντιλήψεις των ενηλίκων. Άλλωστε οι αντιλήψεις μας είναι κατασκευές που παράγονται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο.

Το έντυπο κείμενο με την ευκρινή γραμματοσειρά και τη συνοδεία εικόνας, αποτέλεσε την επιλογή της πλειονότητας των παιδιών. Σχετικά με τη συνοδεία του κειμένου από εικόνα υποστηρίχτηκαν απόψεις υπέρ της χρησιμότητάς της στην κατανόηση και ανάκληση της πλοκής, υποστηρίζοντας την υπόθεση επανάληψης,



όπου η ιστορία σε δύο μορφές (κείμενο- εικόνα) ενισχύει την κατανόηση, την υπόθεση του διπλού κώδικα, όπου η εικόνα και το κείμενο παρέχοντας δύο διαφορετικές αντιλήψεις της ίδιας ιστορίας συμβάλλει στην κατανόηση αλλά και την υπόθεση της κινητοποίησης όπου οι ιστορίες με εικόνες αποτελούν πηγή απόλαυσης και κίνητρο των μαθητών να διαβάσουν. Ωστόσο, υφίσταται και η άποψη για τον κίνδυνο της διάσπασης, η οποία αναφέρθηκε από τα παιδιά και της χρήσης της εικόνας για την αποφυγή των λέξεων. Τα βασικότερα κριτήρια επιλογής του βιβλίου ήταν το περιεχόμενο και το εξώφυλλο. Σχεδόν όλα τα παιδιά επέλεξαν βιβλία του ηλικιακού τους επιπέδου με τα βιβλία που επιλέχθηκαν να σχετίζονται με τις ζωές και εμπειρίες τους και να συναντούν τις συναισθηματικές τους ανάγκες, ακριβώς όπως συμβαίνει με τα παιδιά υψηλών αναγνωστικών ικανοτήτων.

Ο ρόλος του δασκάλου χρειάζεται να είναι αυτός του μεταμορφωτικού διανοούμενου που σκοπός του είναι όχι μόνο η εκπαιδευτική εξέλιξη των μαθητών αλλά η προσωπική μεταμόρφωση. Εφαρμόζει παιδαγωγικές που ενδυναμώνουν τους μαθητές προσφέροντας γνώση και κοινωνικές δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για να λειτουργούν στην κοινωνία αλλά και για μεταμορφωτική δράση.

Όλοι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να λέγεται η γνώμη τους και να ακούγεται η φωνή τους. Η μάθηση και πρόοδος των μαθητών επηρεάζονται από τις διδακτικές πρακτικές. Από τα λεγόμενα των παιδιών, η δασκαλοκεντρική διδασκαλία και η συμπεριφοριστική προσέγγιση με την κυριαρχία της ατομικής εργασίας και του σχολικού εγχειριδίου ως βασικού εργαλείου ανάγνωσης και λύσης ασκήσεων, δεσπόζουν στις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών στο πλαίσιο του γραπτού λόγου. Ωστόσο, προέκυψαν και στοιχεία διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Η διαφοροποίηση αποτελεί ένα σύστημα που αποτελείται από πέντε αλληλοεξαρτώμενα: Το μαθησιακό περιβάλλον, τη διαχείριση της τάξης, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση (Tomlinson & Moon, 2013).

Σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης, η έλλειψη αποτελεσματικής διαχείρισης είχε ως αποτέλεσμα την απόσπαση όπως αναφέρθηκε από τα μικρότερα παιδιά. Οι επιλογές του δασκάλου δεν είναι ανεξάρτητες από τις επιταγές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε σχέση με το ΑΠ, το ελλειμματικό λεξιλόγιο για τους μαθητές με δυσλεξία είναι διάχυτο, αντανακλώντας μια μη ενταξιακή ουσιαστικά, κοινωνία. Επίσης, δίνει έμφαση στο προϊόν κι όχι τόσο στη διαδικασία με το δάσκαλο ως παθητικό τεχνικό να αποδυναμώνεται ο ρόλος τους καθώς η συμπεριφορά του έχει να κάνει με τη ληφθείσα γνώση κι όχι τη βιωμένη εμπειρία. Ένα curriculum διαίτης

γίνεται ορατό με συνήθη πρακτική την ανάθεση λιγότερης δουλειάς στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες όπως προκύπτει από το ίδιο το ΑΠ.

Ως προσπάθειες διαφοροποίησης στην προσέγγιση του γραπτού λόγου, προέκυψε η ετεροαξιολόγηση, που προτείνεται από το Υπουργείο ως μορφή αξιολόγησης, η ομαδική εργασία και η γραφή με βάση τα βιώματα των παιδιών. Η αξιολόγηση των παιδιών με δυσλεξία είναι κυρίως διαγνωστική, όπως προτείνεται και από το ισχύον ΑΠ και οι γραπτές δοκιμασίες αποτελούν δεσπόζουσα μορφή αξιολόγησης όλων των μαθητών. Ο συγκεκριμένος τρόπος αξιολόγησης αποτελεί αιτία άγχους για τους μαθητές καθώς όσο περισσότερο ο μαθητής αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία ως αξιολογητική, τόσο περισσότερο αυξάνεται το άγχος του. Ένα αξιοσημείωτο γεγονός είναι ότι παρόλο που τα παιδιά αναγνώρισαν την ορθογραφία ως απολύτως σπουδαία, στις προτάσεις τους, αμφισβήτησαν την ύπαρξή της, εξαιτίας του άγχους που προκαλεί η εξέτασή της. Η απομνημόνευση ορθογραφικών κανόνων άλλωστε, αποτέλεσε και τη βασική δυσκολία των μαθητών.

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δε φαίνεται να ακολουθείται ως μαθησιακή προσέγγιση και όπως προτείνεται από το ΑΠ έχει περισσότερο μια λειτουργία απλούστευσης για τους μαθητές με δυσλεξία με αποτέλεσμα να ακολουθείται ένα πρόγραμμα διαίτης όπου χάνεται το όλο νόημα της διαφοροποίησης. Επίσης, παρότι φαίνεται να επικρατούν μαθησιοκεντρικές προσεγγίσεις, όπου οι μαθητές δεσμεύονται σε δραστηριότητες στην τάξη που έχουν νόημα για τους ίδιους, ουσιαστικά το ΑΠ τα σχολικά εγχειρίδια και η διδακτική πρακτική διέπονται από τη γλωσσοκεντρική προσέγγιση της μάθησης, με τη γλώσσα να αντιμετωπίζεται γραμμικά και τους κανόνες να μαθαίνονται και να αφομοιώνονται από τον μαθητή.

Σε σχέση με τις προκλήσεις που συναντούν οι μαθητές παρουσιάζεται μια συσχέτιση με τις διδακτικές πρακτικές. Τα διαγωνίσματα και η συμπεριφορά του δασκάλου συνδέονται με την πρόκληση του άγχους. Η ανεπαρκής διαχείριση της τάξης συνδέεται με τη δυσκολία συγκέντρωσης και την απόσπαση προσοχής. Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα με τον υψηλό βαθμό δυσκολίας της άσκησης. Ο μεγάλος όγκος των μαθημάτων με την έλλειψη διάθεσης.

Στις προκλήσεις αυτές, ως λύσεις προκύπτουν οι προτάσεις που οι ίδιοι οι μαθητές παρουσιάζουν. Τα παιδιά προτείνουν την προσθήκη στοιχείων τέχνης, χιούμορ, παιχνιδιού, περισσότερων εξηγήσεων και ομαδικής εργασίας και αλληλεπίδρασης ως τρόπους αντιμετώπισης των προκλήσεών τους.

Συνολικά, ο συνδυασμός ομαδικής εργασίας με βάση τα βιώματα των μαθητών και την ύπαρξη διαφοροποιημένου υλικού, αξιοποιώντας την εικόνα και τον υπολογιστή, την ύπαρξη μεγάλων κι ευκρινών γραμμάτων σε συνδυασμό με την τέχνη, την ύπαρξη εξηγήσεων από το δάσκαλο και την προσθήκη χιούμορ και παιχνιδιού αποτελούν μια συνοπτική ιδανική πρόταση των παιδιών. Αυτή φαίνεται να ακολουθεί τις συνθήκες της ενεργής, συνεργατικής μάθησης και διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Ωστόσο, αλλαγές στη μαθησιακή διαδικασία προϋποθέτουν την αλλαγή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλά και της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Εν έτει 2017, η βιοεξουσία που ως έννοια κατασκευάστηκε από τον Foucault φαίνεται να έχει άψογη εφαρμογή σήμερα, με τα σχολεία να ασκούν εξουσία περιπλεγμένη με την επιστημονική γνώση, στους μαθητές. Οι μαθητές που συναντούν δυσκολίες, τοποθετούνται σε τμήματα ανάλογα με τις γνωστικές ικανότητες που τους αποδίδονται ή τη διάγνωση που φέρουν. Το ΑΠ και τα σχολικά εγχειρίδια είναι φτιαγμένα για μαθητές που ακολουθούν τη «φυσιολογική» διαδρομή μάθησης κι ενώ πρεσβεύεται ότι στοχεύει στη διαφοροποίηση, τελικώς φαίνεται να επιτυγχάνει τη διάκριση μεταξύ των μαθητών.

## Περιορισμοί της έρευνας

Αρχικά, βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι ο αριθμός του δείγματος δεν είναι ίσος από κάθε τάξη και προέρχεται από ένα συγκεκριμένο σχολείο και μία συγκεκριμένη περιοχή. Αυτό μπορεί να λειτουργεί περιοριστικά και έχει ως ενδεχόμενο στοιχεία των απόψεων των παιδιών ουσιαστικά να προκύπτουν ως απόρροια και να αποτελούν κομμάτι της γενικότερης νοοτροπίας του συγκεκριμένου σχολείου. Επιπλέον, δε μελετήθηκαν επαρκώς κι άλλοι περιβαλλοντικοί-κοινωνικοί παράγοντες των μαθητών.

Μεθοδολογικά, θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητική η παρατήρηση στην τάξη για τον εμπλουτισμό των εμπειριών των μαθητών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές ενώ θα είχε ενδιαφέρον και η οπτική των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Αν η έρευνα σχεδιαζόταν εξαρχής, θα δινόταν ιδιαίτερη προσοχή στο μέσο συλλογής δεδομένων, στο ερευνητικό εργαλείο. Η έρευνα καθορίζεται από τα δεδομένα, από το υλικό που συλλέγει ο ερευνητής. Παρότι ο οδηγός συνέντευξης σχεδιάστηκε με την καθοριστική βοήθεια της πιλοτικής συνέντευξης, αντί για την

απευθείας εφαρμογή, θα έπρεπε να δοκιμαστεί πρώτα. Θα ήταν πιο εμπλουτισμένος, με τις ερωτήσεις να λαμβάνουν έναν πιο ανοιχτό και διερευνητικό χαρακτήρα. Ιδιαίτερα στον πρώτο άξονα, σε σχέση με τις απόψεις των παιδιών για τη δυσλεξία, θα γίνονταν κάποιες προσαρμογές στις ερωτήσεις ώστε να μην υφίσταται καμία ένδειξη κατευθυντικότητας και τα παιδιά να αναπτύσσουν και να διανθίζουν περισσότερο τις απαντήσεις τους.

### Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Σε όλο το διάστημα εκπόνησης της εργασίας, ιδιαίτερα κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας, αβίαστα προέκυψαν ζητήματα άξια ενδιαφέροντος και έρευνας.

Εν προκειμένω, άξια ενδιαφέροντος θεωρήθηκε η μελέτη της οπτικής των παιδιών συγκεκριμένα, στοχευμένα και πιο αναλυτικά για την Ορθογραφία και για τη σημασία ύπαρξης της ή μη στο πλαίσιο του σχολείου. Τι είναι αυτό που τους αγχώνει; Ποια εναλλακτική πρακτική εκμάθησης Ορθογραφίας προτείνουν; Ακόμη, οι απόψεις των παιδιών για την αξιολόγησή τους και η σύγκριση των απόψεων μεταξύ των τάξεων καθώς και προτεινόμενοι από τα παιδιά τρόποι αξιολόγησης θα αποτελούσε ενδιαφέρον ζήτημα.

Επιπλέον, ύστερα από τη συσχέτιση της ηλικίας με τη στάση απέναντι στον γραπτό λόγο, μια μακροχρόνια μελέτη των αντιλήψεων των παιδιών για τον γραπτό λόγο έτσι όπως διαμορφώνεται και αλλάζει στο χρόνο αποτελεί ενδιαφέρον ζήτημα όπως και η αναγκαιότητα του γραπτού λόγου στην καθημερινότητα των παιδιών σε σχέση με την ηλικία και οι παράγοντες που την διαμορφώνουν.

Επίσης, μια εφαρμοσμένη μελέτη της συμβολής του υπολογιστή και των ασκήσεων που παρέχονται στους μαθητές για την αντιμετώπιση δυσκολιών που τυχόν συναντούν θα μπορούσε να είναι ένα ενδιαφέρον προς μελέτη θέμα. Τέλος, άξια ενδιαφέροντος είναι μια πιο μεθοδευμένη και σε μεγαλύτερο δείγμα έρευνα για την αναζήτηση κριτηρίων των δυσλεξικών παιδιών για την επιλογή βιβλίων και των ειδών βιβλίων που προτιμώνται καθώς η έρευνα αιτιών και λόγων που τα παιδιά επιλέγουν βιβλία είναι πολύ περιορισμένη.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Aaron P. G. & Malatesha Joshi R. (2006) Written Language Is as Natural as Spoken language: A Biolinguistic Perspective, *Reading Psychology*, 27:4, 263-311.
- Agresti A. (2002) *Categorical Data Analysis*(2nd ed), John Wiley & Sons, Canada.
- Andreou E. & Vlachos F. (2013), Learning Styles of Typical Readers and Dyslexic Adolescents, *Journal of Visual Literacy*, 32:2, 1-14.
- Anyon Y. (2009) Sociological Theories of Learning Disabilities: Understanding Racial Disproportionality in Special Education, *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 19:1, 44-57.
- Ardenne M. (1991) Facilitating the development of talents, *European Journal of High Ability*, 1:2, 127-135.
- Bachman E. (2014), How to misbehave as a behaviourist (if you're Wyndham Lewis), *Textual Practice*, 28:3, 427-451.
- Balajthy E. (1988) Computers and instruction: Implications of the rising tide of criticism for reading education, *Reading Research and Instruction*, 28:1, 49-59.
- Banas J., Dunbar N., Rodriguez D. & Liu S. (2011) A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research, *Communication Education*, 60:1, 115-144.
- Barton D. & Papen U. (2010), What Is the Anthropology of Writing? In *The Anthropology of Writing: Understanding Textually Mediated Worlds*, Barton D. & Papen U. (eds), Continuum, UK.
- Bernard M., Chaparro B., Mills M. & Halcomb C. (2002) Examining children's reading performance and preference for different computer-displayed text, *Behaviour & Information Technology*, 21:2, 87-96.
- Blackman S. (2011), Using pupil perspective research to inform teacher pedagogy: what Caribbean pupils with dyslexia say about teaching and learning, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11:3, 178-185.
- Booth T. & Ainscow M. (2002), *Index for inclusion Developing learning and participation in schools*, Center for studies on Inclusive education.
- Boraks N. , Hoffman A. & Bauer D. (1997) Children's Book Preferences: Patterns, Particulars and Possible Implications, *Reading Psychology*, 18:4, 309-341.
- Bradford H. & Wyse D. (2013) Writing and writers: the perceptions of young children and their parents, *Early Years*, 33:3, 252-265.
- Braun V. & Clarke V. (2006), Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.
- Bravo L. (2014), Neuroscience and education: current state of research on dyslexia / Neurociencias y educación: estado actual de la investigación en dislexias, *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, 35:1, 1-28.
- Brooks P.L & Weeks S.A.J (1998), A Comparison of the Responses of Dyslexic, Slow Learning and Control Children to Different Strategies for Teaching Spellings, *Dyslexia* vol. 4, 212-222.
- Brooks G. (2007) Teachers as Readers and Writers and as Teachers of Reading and Writing, *The Journal of Educational Research*, 100:3, 177-191.
- Brookshire J., Scharff L. & Moses L. (2002) The influence of illustrations on children's book preferences and comprehension, *Reading Psychology*, 23:4, 323-339.
- Broom Y. & Doctor E. (1995), Developmental phonological dyslexia: A case study of the efficacy of a remediation programme, *Cognitive Neuropsychology*, 12:7, 725-766.

- Bruce B. et al. (1982) Three perspectives on writing, *Educational Psychologist*, 17:3, 131-145.
- Budge K. & Cowlshaw K. (2012) Student and teacher perceptions of learning and teaching: a case study, *Journal of Further and Higher Education*, 36:4, 549-565.
- Campbell T. (2011), From aphasia to dyslexia, a fragment of a genealogy: An analysis of the formation of a 'medical diagnosis', *Health Sociology Review*, 20:4, 450-461.
- Campbell T. (2013), *Dyslexia: The Government of Reading*, Palgrave Macmillan, United Kingdom.
- Capper E. (2013) Children's perceptions of wider reading: to what extent do 7- and 8-year-old children read beyond the scheme books?, *Education 3-13*, 41:1, 90-99.
- Cartwright et al. (2016) A Longitudinal Study of the Role of Reading Motivation in Primary Students' Reading Comprehension: Implications for a Less Simple View of Reading, *Reading Psychology*, 37:1, 55-91.
- Castles & Friedmann (2014), Developmental Dyslexia and the Phonological Deficit Hypothesis *Mind & Language*, 29:3, 270-285.
- Christensen P. & Prout A. (2005), Anthropological and sociological perspectives on the study of children in Greene S. & Hogan D. (Eds), *Researching children's experiences: Methods and approaches* (42-60), Sage publications, London.
- Coles G. (1982) Learning disabilities theory and soviet psychology: A comparison of basic assumptions, *Journal of Clinical Neuropsychology*, 4:3, 269-283.
- Coles G. (1989), Excerpts from The learning mystique: A critical look at "learning disabilities." *Journal of Learning Disabilities*, 22, 267-273.
- Cooper R. (1997) All in a name? Dyslexia, *Australian Journal of Learning Disabilities*, 2:2, 21-25.
- Cosenza J. (2014), Language Matters: A Dyslexic Methodology, *Qualitative Inquiry*, 20(10) 1191-1201.
- Cowie B. (2005) Pupil commentary on assessment for learning, *The Curriculum Journal*, 16:2, 137-151.
- Cullingford C. (1987) Children's Attitudes to Teaching Styles, *Oxford Review of Education*, 13:3, 331-339.
- Cutter- Mackenzie A. et al., 2015 Child framed video research methodologies: issues, possibilities and challenges for researching with children, *Children's Geographies*, 13:3, 343-356.
- Darrow A. (2015), Differentiated Instruction for Students With Disabilities: Using DI in the Music Classroom, *General Music Today*, 28:2, 29-32.
- Einarsdottir J. (2011), Icelandic Children's Early Education Transition Experiences *Early education and development*, 22:5, 737-756.
- Enright G. (1988) Computers in primary education, *Irish Educational Studies*, 7:1, 134-148.
- Feeney A. (2003) Using Interactive Multimedia for Dyslexic Students in Geographic Education, *Journal of Geography*, 102:1, 21-28.
- Ford J. (2016) What students and teachers can learn by judging a book by its cover, *The Australian Library Journal*, 65:1, 50-56.
- Frith U. (1999), Paradoxes in the Definition of Dyslexia, *DYSLEXIA* 5: 192-214.
- Fuchs D. & Fuchs (2005) L. Peer-Assisted Learning Strategies: Promoting Word Recognition, Fluency, and Reading Comprehension in Young Children, *The journal of special education*, 39:1, 34-44.
- Gibson S. & Kendal L. (2010), Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement, *Support for Learning*, 25: 4, 187-197.
- Gnadinger C. (2008) Peer-mediated instruction: assisted performance in the primary classroom, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14:2, 129-142.

- Goldstein R. & Underwood G. (1981), The influence of pictures on the derivation of meaning from children's reading materials, *Journal of Research in Reading*, 4:1, 6-15.
- Greene S. & Hill M. (2005), Researching children experiences: Approaches and methods, στο Greene S. & Hogan D. (Eds), *Researching children's experiences: Methods and approaches* (1-21), Sage publications, London.
- Hannon P. (2000), *Reflecting on Literacy in Education*, Routledge Falmer, USA.
- Harcourt D. & Conroy H. (2011) Informed consent: processes and procedures seeking research partnerships with young children στο Harcourt D. (ed) *Researching Young Children's Perspectives Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*, Routledge, Canada & New York.
- Hart S. (1992), Differentiation. Part of the problem or part of the solution?, *Curriculum Journal*, 3:2, 131-142.
- Hartas D. & Warner B. (2000) A Form of Dyslexia?, *Educational Psychology in Practice*, 15:4, 246-255.
- Helmke A. (1988) The role of classroom context factors for the achievement-impairing effect of test anxiety, *Anxiety Research*, 1:1, 37-52.
- Hill M. (2005) Ethical considerations in researching children's experiences στο Greene S. & Hogan D. (Eds), *Researching children's experiences: Methods and approaches* (1-21), Sage publications, London.
- Ho A. (2004), To be labelled or not to be labelled: that is the question, *British journal of learning disabilities*, 32, 86-92.
- Hodges (2009) G. C. Children as readers: what we learn from their conversations about reading, *Education 3-13*, 37:2, 165-176.
- Hogan D. (2005), Researching 'the child' in developmental psychology στο Greene S. & Hogan D. (Eds), *Researching children's experiences: Methods and approaches* (1-21), Sage publications, London.
- Hsieh & Shannon (2005), Three Approaches to Qualitative Content Analysis *Qualitative Health Research*, 15: 9, 1277-1288
- Johns J. & Ellis D. (1976) Reading: Children tell it like it is , *Reading World*, 16:2, 115-128.
- Kangas M., Koskinen A. & Krokfors L. (2016): A qualitative literature review of educational games in the classroom: the teacher's pedagogical activities, *Teachers and Teaching*.
- Kikas E., et al. (2017), Associations Between Reading Skills, Interest in Reading, and Teaching Practices in First Grade, *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Kipp K. & Mohr G. (2008), Remediation of developmental dyslexia: Tackling a basic memory deficit, *Cognitive Neuropsychology*, 25:1, 38-55.
- Kiiveri K. & Määttä K. (2012) Children's opinions about learning to read, *Early Child Development and Care*, 182:6, 755-769.
- Kim H.(2012) Research with children: challenges and dilemmas as an insider researcher, *Early Child Development and Care*, 182:2, 263-276.
- Kolb A. (2007) How Languages are Learnt: Primary Children's Language Learning Beliefs, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1:2, 227-241.
- Kormos J., Csizér k & Sarkadi A. (2009) The language learning experiences of students with dyslexia: lessons from an interview study, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3:2, 115-130.
- Körös-Milds M. (1994) Learning Languages in a Creative Way: Young Children Using the Computer in Discovering the Written Word and the Spoken Language, *Educational Media International*, 31:3, 193-196.

- Kotaman H. & Tekin A. K. (2017) Informational and fictional books: young children's book preferences and teachers' perspectives, *Early Child Development and Care*, 187:3-4, 600-614.
- Kragler S. (2000) Choosing Books for Reading: An Analysis of Three Types of Readers, *Journal of Research in Childhood Education*, 14:2, 133-141.
- Kumaramadivelu B. (2003), *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, Yale University Press, New Haven and London.
- Levy R. (2009), Children's perceptions of reading and the use of reading scheme texts, *Cambridge Journal of Education*, 39:3, 361-377,
- Loizou F.(2016) Changes in teaching in order to help students with learning difficulties improve in Cypriot primary classes, *Education 3-13*, 44:4, 371-390.
- Long D. & Szabo S. (2016), E-readers and the effects on students' reading motivation, attitude and comprehension during guided reading, *Cogent Education*, 3: 1197818.
- Lopes J. (2012) Biologising reading problems: the specific case of dyslexia, *Contemporary Social Science: Journal of the Academy of Social Sciences*, 7:2, 215-229.
- Lundberg I.& Høien T. (2001), Dyslexia and phonology στο Fawcett A. (ed.), *Dyslexia: Theory and Good Practice*, Whurr Publishers, UK.
- Maheady L., Harper F. G. & Mallette B. (1991) Peer-Mediated Instruction: A Review Of Potential Applications For Special Education, *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International: Overcoming Learning Difficulties*, 7:2, 75-103.
- Marks D. (1997) Models of disability, *Disability and Rehabilitation*, 19:3,85-91.
- Mattson E. & Roll-Pettersson L. (2007) Segregated Groups or Inclusive Education? An Interview Study with Students Experiencing Failure in Reading and Writing, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51:3, 239-252.
- Mavrommatis Y. (1996) Classroom assessment in Greek primary schools, *The Curriculum Journal*, 7:2, 259-269.
- McIntyre D., Pedder D. & Rudduck J. (2005) Pupil voice: comfortable and uncomfortable learnings for teachers, *Research Papers in Education*, 20:2,149-168.
- Mendoza A. (1983) Elementary School Children's Preferences in Literature, *Childhood Education*, 59:3, 193-197.
- Mertens D.(2010), *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*, SAGE, L.A.
- Miles T. (2006), *Fifty years in Dyslexia Research*, John Wiley & sons, New York.
- Morgan P., (1986), A case of congenital word blindness, *The British medical journal*, pp. 1378.
- Newton D. (1995) The Role of Pictures in Learning to Read, *Educational Studies*, 21:1, 119-130.
- Newton P.& Barry C. (1997) Concreteness Effects in Word Production but Not Word Comprehension in Deep Dyslexia, *Cognitive Neuropsychology*, 14:4, 481-509.
- Nicolson R.(2001), Introduction στο Fawcett A. (ed.), *Dyslexia: Theory and Good Practice*, Whurr Publishers, UK.
- Nicolson R. & Fawcett A. (2008), *Dyslexia, learning and the brain* The MIT Press Cambridge, London.
- Nicolson R. & Fawcett A. (2001) Dyslexia as a learning disability στο Fawcett A. (ed.), *Dyslexia: Theory and Good Practice*, Whurr Publishers, UK.
- Noula I. & Govaris C. (2017): Neoliberalism and Pedagogical Practices of Alienation: A Case Study Research on the Integrated Curriculum in Greek Primary Education, *British Journal of Educational Studies*, 1-22.
- Nugent M.(2008), Services for children with dyslexia – the child's experience, *Educational Psychology in Practice*, 24:3, 189-206.



- Nyroos M. et al. (2015) Cultural and Gender Differences in Experiences and Expression of Test Anxiety Among Chinese, Finnish, and Swedish Grade 3 Pupils, *International Journal of School & Educational Psychology*, 3:1, 37-48.
- Oliver M. (1990), *The politics of disablement*, Palgrave Macmillan, New York.
- Pahl K. (2012) "A reason to write": exploring writing epistemologies in two contexts, *Pedagogies: An International Journal*, 7:3, 209-228.
- Peterson S. (2012), An Analysis of Discourses of Writing and Writing Instruction in Curricula across Canada, *Curriculum Inquiry* 42:2, 260-284.
- Polychroni F. et al (2006), Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers?, *European Journal of Special Needs Education*, 21:4, 415-430.
- Poole J. (2010) ,The Orientation Theory of dyslexia: uniting current schisms through an ecological perspective, *Educational Review*, 62:2, 215-229.
- Raths L. (1954) How Children Build Meanings, *Childhood Education*, 31:4, 159-160.
- Raveaud M. (2005), Hares, tortoises and the social construction of the pupil: differentiated learning in French and English primary schools, *British Educational Research Journal*, 31:4, 459-479.
- Reid G. (2005), *Dyslexia and Inclusion: Classroom Approaches for Assessment Teaching and Learning*, David Fulton publishers, London.
- Reid G. (2003), *Δυσλεξία: Εγχειρίδιο για ειδικούς*, (επιμ. Παπαδάτος Γ.), Παρισιάνου ΑΕ, Αθήνα.
- Reindal S. M. (1995), Discussing disability - an investigation into theories of disability, *European Journal of Special Needs Education*, 10:1, 58-69.
- Richardson S. (1992) Historical Perspectives on Dyslexia, *Journal of Learning Disabilities*, 25:1, 40-47.
- Rinehart J. (1963) The meaning of stereotypes, *Theory Into Practice*, 2:3, 136-143.
- Rowse H.& Wilshire C.(2007) Comparison of phonological and whole-word treatments for two contrasting cases of developmental dyslexia, *Cognitive Neuropsychology*, 24:8, 817-842.
- Saracho O. (2000), Assessing the families' perceptions of their young children's acquisition of Literacy, *Early Child Development and Care*, 161:1, 83-91.
- Schaudt B. (1987) The use of computers in a Direct Instruction reading lesson, *Reading Psychology*, 8:3, 169-178.
- Scheuer N. et al. (2009) Kindergarten and primary school children's implicit theories of learning to write, *Research Papers in Education*, 24:3, 265-285.
- Shamai S. (1993) Logo and Computers as a Subject of Study, *Journal of Research on Computing in Education*, 25:3, 391-402.
- Shook S, Marrion L. & Ollila L. (1989) Primary Children's Concepts About Writing, *The Journal of Educational Research*, 82:3, 133-139.
- Smith A. (2011), *Respecting children's rights and agency: theoretical insights into ethical research procedure*, in Harcourt et al. (ed) *Researching Young Children's Perspectives*, Routledge, London.
- Stein J. (2017), *Does dyslexia exist?*, *Language, Cognition and Neuroscience*, <http://dx.doi.org/10.1080/23273798.2017.1325509> (πρόσβαση: 12/07/17)
- Stein J. et al. (2001) The sensorimotor basis of developmental dyslexia στο Fawcett A. (ed.), *Dyslexia: Theory and Good Practice*, Whurr Publishers, UK.
- Stephen C. , Ellis J. & Martlew J. (2010) Taking active learning into the primary school: a matter of new practices?, *International Journal of Early Years Education*, 18:4, 315-329.

- Stradling B & Saunders L. (1993) Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils, *Educational Research*, 35:2, 127-137.
- Struyven K., Dochy F. & Janssens S. (2010) 'Teach as you preach': the effects of student-centred versus lecture-based teaching on student teachers' approaches to teaching, *European Journal of Teacher Education*, 33:1, 43-64.
- Szebényi E. (1994) Assessment and treatment of 7-10-year-old dyslexic pupils, *European Journal of Special Needs Education*, 9:3, 295-301.
- Tomlinson C. (1999) *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, ASCD, USA.
- Tomlinson C. (2000), Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation, *Educational Leadership*, 58:1.
- Tomlinson C. (2001) How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms, ASCD, USA
- Tomlinson et al.(2008), Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature URL:<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.5372&rep=rep1&type=pdf> (26/10/2017)
- Tomlinson C. & Moon R. T., (2013) *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom-Association for Supervision & Curriculum Development*, ASCD,USA.
- Tudge J. & Hogan D. (2005) An ecological approach to observations of children's everyday lives in Greene S. & Hogan D. (Eds), *Researching children's experiences: Methods and approaches* (102-122), Sage publications, London.
- Tunmer W. & Greaney K. (2010), Defining Dyslexia, *Journal of Learning Disabilities* 43(3) 229-243.
- Tunnard S. & Sharp J. (2009) Children's views of collaborative learning, *Education* 3-13, 37:2, 159-164.
- Twomey E. (2006) Linking learning theories and learning difficulties, *Australian Journal of Learning Disabilities*, 11:2, 93-98.
- Underwood K. et al. (2015) Understanding Young Children's Capabilities: Approaches to Interviews with Young Children Experiencing Disability, *Child Care in Practice*, 21:3, 220-237.
- Vaismoradi M. et al. (2013) Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study, *Nursing and Health Sciences*, 15, 398-405.
- Vellutino F. et al. (2004), Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45:1, 2-40.
- Wadlington E. et al., (2008) The Dyslexia Simulation: Impact and Implications, *Literacy Research and Instruction*, 47:4, 264-272.
- Wagner R. & Torgesen J. (1987), The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills, *Psychological Bulletin*, 101: 2, 192-212.
- Wang H. et al. (2015) Orthographic learning in developmental surface and phonological dyslexia, *Cognitive Neuropsychology*, 32:2,58-79.
- Westwood P. (2001), Differentiation' as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified, *Australian Journal of Learning Disabilities*, 6:1, 5-11
- Weurlander M. , Söderberg M. , Scheja M. , Hult H. & Wernerson A. (2012) Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37:6,747-760.
- Wolf M. & O'Brien B. (2001), On issues of time, fluency and intervention στο Fawcett A. (ed.), *Dyslexia: Theory and Good Practice*, Whurr Publishers, UK.

- Wong S. & Ho C. (2010) The Nature of the Automatization Deficit in Chinese Children with Dyslexia, *Child Neuropsychology*, 16:4, 405-415.
- Woolfolk Hoy et al. (2013), Theories of Learning and Teaching in TIP, *Theory Into Practice*, 52:1, 9–21.
- Wray D. (1993) What do Children Think about Writing?, *Educational Review*, 45:1, 67-77.
- Yurdabakan I. (2011) The investigation of peer assessment in primary school cooperative learning groups with respect to gender, *Education 3-13*, 39:2, 153-169.

### Ελληνόγλωσση

- Apple M. (1986) Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα, (μτφ) Δαρβέρης, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- Barton L. (2009), Η πολιτική της ένταξης, στο Σιδέρη Α.(επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία, Α'*, Ελληνικά Γράμματα.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, 2003
- Διακογιώργη Κ. και συν. (2012), *Γλώσσα Δ' Δημοτικού Πετώντας με τις λέξεις*, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες, Οργανισμός εκδόσεων Διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.
- Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) ΝΟΜΟΣ 3699 (ΦΕΚ Α', 199/ 2-10-2008).
- Ιντζίδης Ε. και συν. (2011), *Τα απίθανα μολύβια*, Γλώσσα Γ' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες, Οργανισμός εκδόσεων Διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.
- Ιορδανίδου Α. και συν. (2012), *Γλώσσα Ε' Δημοτικού, Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι*, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες, Οργανισμός εκδόσεων Διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.
- Ιορδανίδου Α., και συν. (2012), *Γλώσσα Στ' Δημοτικού, Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα*, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες
- Meister H. (2009), Βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές ένταξης στο Σιδέρη Α. (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία, Α'* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ντεροπούλου Ε. (2016) Σημειώσεις στο πλαίσιο του μαθήματος: Εργαστήριο Πρακτικής άσκησης
- Παπασταυρινίδου (2016) Σημειώσεις στο πλαίσιο του μαθήματος: Εργαστήριο Πρακτικής άσκησης
- Sehrbrock P. (2009), Ενσωμάτωση & Ένταξη: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; στο Σιδέρη Α. (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία, Α'*, Ελληνικά Γράμματα.
- Χαραμής Π. (2010), Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Εκπαίδευση: Το θέμα της αξιολόγησης, στο Σιδέρη Α. (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη, Β'*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

## Παράρτημα I

Το εργαλείο της έρευνας ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, οπότε υπήρχε ένας σχεδιασμός ερωτήσεων που σαφώς επιδεχόταν αλλαγές. Ακολουθεί ο οδηγός συνέντευξης με τις ερωτήσεις που τέθηκαν σε συνοδεία του υλικού που χρησιμοποιήθηκε. Πρόκειται για φωτογραφικά στιγμιότυπα του εποπτικού - βοηθητικού υλικού, το οποίο ήταν σε μορφή power point. Επιπλέον, έχουν προστεθεί εικόνες των κειμένων και των βιβλίων που δόθηκαν στους μαθητές και υπάρχουν οδηγίες για την όλη πορεία της συνέντευξης.



Ποιον από όλους τους ήρωες προτιμάς; Κάνε κλικ να δούμε πού θα μας οδηγήσει!



<http://users.sch.gr/mouratx/Flashes/Games/Kremala/Kremala.htm>

(παίζουμε κρεμάλα)



Κάνοντας πάλι κλικ σε όποιον ήρωα θέλεις, θα οδηγηθούμε σε ένα άλλο παιχνίδι.



<http://users.sch.gr/spzygouris/Links.htm>

Έχει πολλούς χειμώνες. Ποιον από όλους διαλέγεις; Γιατί; Έχει σημασία ;





Ο καθένας από αυτούς τους ήρωες έχει πει κι έχει γράψει κάτι. Κάνε κλικ σε όποιον προτιμάς να δούμε τι έχει γράψει.  
(Οδηγούμαστε σε μια από τις επόμενες διαφάνειες)

Μύνο μια πράξι αλιθινίς αγάπης μπορή να λιόση μια παγομένη καρδιά →	Το κρίο την καρδηά μου δεν την ενωχλή →	Για κάπχιους αξίζη να λιόσης →
Τα όνιγα μας σόζουν →	Όλη έχουμz μιστηκά →	Είσε πολί πιο δηνατός απ'ότι νομίζης →

Σε προβληματίζει κάτι;  
Γιατί;  
Γιατί νομίζεις έκανε αυτήν την επιλογή ο ήρωας;



Τι κάνουν αυτά τα παιδιά;  
 Πώς λες να αισθάνονται;  
 Είναι διαφορετικό να γράφεις από το να διαβάζεις; Από το να μιλάς;  
 Τι διαφορά έχουν; Ποιο προτιμάς από τα τρία; Να γράφεις, να διαβάζεις  
 ή να μιλάς;  
 Έχει σημασία να γράφουμε; Γιατί;



*(Προσφέρουμε τα παραπάνω έντυπα κείμενα στα παιδιά.)*  
 Το ίδιο κείμενο υπάρχει σε τέσσερις μορφές. Ποια από όλες επιλέγεις;

Επίσης το ίδιο κείμενο υπάρχει στον υπολογιστή σε δύο μορφές. Ποιαν επιλέγεις; Γιατί;

Κάθε απόγευμα, γυρίζοντας από το σχολείο, τα παιδιά πήγαιναν να παίξουν στον κήπο του γίγαντα. Ήταν ένας μεγάλος, πανέμορφος κήπος με απαλό πράσινο γρασίδι.

Εδώ κι εκεί στο χορτάρι ορθώνονταν ωραία λουλούδια σαν αστέρια, υπήρχαν δώδεκα ροδακινές γεμάτες ρόδινα μαργαριταρένια ανθάκια που το φθινόπωρο βάραιναν από τους πλούσιους καρπούς.

Τα πουλιά κάθονταν στα δέντρα και τραγουδούσαν τόσο γλυκά, που τα παιδιά σταματούσαν τα παιχνίδια τους για να τ' ακούσουν. «Τι ευτυχισμένα που είμαστε εδώ!» φώναζαν το ένα στ' άλλο.

Μια μέρα, ο γίγαντας γύρισε. Είχε πάει να επισκεφτεί το φίλο του, το δράκο της Κορνούαλλης, είχε μείνει μαζί του επτά χρόνια. Όταν τέλειωσαν τα επτά χρόνια, είχε πει όλα όσα ήθελε να πει, μια και τα ενδιαφέροντα του ήταν περιορισμένα, και αποφάσισε να γυρίσει στο κάστρο του.

Όταν έφτασε, είδε τα παιδιά να παίζουν στον κήπο. «Τι κάνετε εδώ;» φώναξε με πολύ άγρια φωνή, και τα παιδιά έφυγαν τρέχοντας. «Ο κήπος μου είναι δικός μου» είπε ο γίγαντας «δεν είναι δύσκολο να το καταλάβει κανείς αυτό, και δε θα επιτρέψω να παίζει κανείς εδώ μέσα εκτός από μένα». Έχτισε λοιπόν μια ψηλή μάντρα ολόγυρα κι έστησε μια ταμπέλα.



Κάθε απόγευμα, γυρίζοντας από το σχολείο, τα παιδιά πήγαιναν να παίξουν στον κήπο του γίγαντα. Ήταν ένας μεγάλος, πανέμορφος κήπος με απαλό πράσινο γρασίδι.

Εδώ κι εκεί στο χορτάρι ορθώνονταν ωραία λουλούδια σαν αστέρια, υπήρχαν δώδεκα ροδακινές γεμάτες ρόδινα μαργαριταρένια ανθάκια που το φθινόπωρο βάραιναν από τους πλούσιους καρπούς.

Τα πουλιά κάθονταν στα δέντρα και τραγουδούσαν τόσο γλυκά, που τα παιδιά σταματούσαν τα παιχνίδια τους για να τ' ακούσουν. «Τι ευτυχισμένα που είμαστε εδώ!» φώναζαν το ένα στ' άλλο.



Μια μέρα, ο γίγαντας γύρισε. Είχε πάει να επισκεφτεί το φίλο του, το δράκο της Κορνούαλλης, είχε μείνει μαζί του επτά χρόνια. Όταν τέλειωσαν τα επτά χρόνια, είχε πει όλα όσα ήθελε να πει, μια και τα ενδιαφέροντα του ήταν περιορισμένα, και αποφάσισε να γυρίσει στο κάστρο του.

Όταν έφτασε, είδε τα παιδιά να παίζουν στον κήπο. «Τι κάνετε εδώ;» φώναξε με πολύ άγρια φωνή, και τα παιδιά έφυγαν τρέχοντας. «Ο κήπος μου είναι δικός μου» είπε ο γίγαντας «δεν είναι δύσκολο να το καταλάβει κανείς αυτό, και δε θα επιτρέψω να παίζει κανείς εδώ μέσα εκτός από μένα». Έχτισε λοιπόν μια ψηλή μάντρα ολόγυρα κι έστησε μια ταμπέλα.

Μεταξύ του υπολογιστή και του κειμένου, πού προτιμάς από τα δύο να διαβάξεις; Να γράφεις; Γιατί;





Ποιο θα προτιμούσες απ' όλα να διαβάσεις; Γιατί;



Πώς θα περιέγραφες τον εαυτό σου;

Σε σχέση με το σχολείο;

Με το μαγικό μου ραβδί (η ερευνήτρια βγάζει ένα ραβδί) θα σε μεταμορφώσω σε δάσκαλο κι εγώ μαθήτριά. Εσύ θα κάνεις τον δάσκαλο της τάξης σου κι εγώ εσένα. Να δούμε πώς γίνεται το μάθημα.

Πώς σου αρέσει να δουλεύετε στην τάξη;

Πώς σας βαθμολογεί ο δάσκαλος;

Τι δε σου αρέσει στο μάθημα;

Τι σου αρέσει;

Μιας που είσαι εσύ δάσκαλος πώς θα έκανες το μάθημα έτσι ώστε να περνάμε ευχάριστα;



Τι βλέπεις εδώ;

Έχεις βρεθεί ποτέ στη θέση του παιδιού;

Τι νομίζεις πως φταίει;

Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα σε βοηθά στις δυσκολίες σου; Πώς;

Τι θα ήθελες να αλλάξει στον τρόπο που γίνεται το μάθημα; Γιατί;

Τι θα ήθελες να αλλάξει στα υλικά που χρησιμοποιούνται;

Τι θα ήθελες να αλλάξει στον τρόπο που δουλεύετε στην τάξη;

Τι θα ήθελες να αλλάξει στον τρόπο βαθμολογίας;

Συγκεκριμένα, σε σχέση με τη γραφή και την ανάγνωση στο σχολείο, τι θα ήθελες να αλλάξει; Για ποιο λόγο;

Με ποιες αλλαγές νομίζεις θα μειώνονταν οι δυσκολίες σου;

## Παράρτημα II

### Έντυπο συγκατάθεσης

Αγαπητοί γονείς,

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου έρευνας, που σκοπό έχει την καταγραφή της οπτικής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με τον γραπτό λόγο και τις μαθησιακές προσεγγίσεις, θα χρειαστεί να πάρω συνεντεύξεις από μαθητές. Θα ήμουν πολύ ευγνώμων αν μου επιτρέπατε να θέσω κάποια ερωτήματα στο παιδί σας για τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ότι θα διασφαλιστεί η εμπιστευτικότητα και ανωνυμία του παιδιού και φυσικά ότι η συμμετοχή του είναι ανεκτίμητη.

Με εκτίμηση,

Λάσκαρη Δέσποινα

*Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΜΣ Ειδική αγωγή*

*Τηλ.:*

*e-mail:*

*Επιβλέπουσα: Ντεροπούλου- Ντέρου Ευδοξία*

*Τηλ.:*

*e-mail:*